

助理心理咨询师培训教程

主编 傅安球

编委 (以姓氏笔画为序)

孙时进 杜亚松 吴庆麟 张海音
梁宁建 傅安球

作者 (以章为序)

梁宁建 崔丽娟 桑 标 胡 谊
邵志芳 陈国鹏 徐 勇 武春燕
仇剑崟 俞峻翰 贺 雯 沈烈敏
叶 斌 蒋德海

图书在版编目(CIP)数据

助理心理咨询师培训教程/傅安球主编.—上海:华东师范大学出版社,2006.1

ISBN 7-5617-4597-4

I. 助... II. 傅... III. 心理卫生—咨询服务—技术培训—教材 IV. R395.6

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 005068 号

助理心理咨询师培训教程

主 编 傅安球

项目编辑 金 勇

文字编辑 徐先金

责任校对 王丽平

封面设计 高 山

版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社

市场部 电话 021-62865537

门市(邮购) 电话 021-62869887

门市地址 华东师大校内先锋路口

业务电话 上海地区 021-62232873

华东 中南地区 021-62458734

华北 东北地区 021-62571961

西南 西北地区 021-62232893

业务传真 021-62860410 62602316

<http://www.ecnupress.com.cn>

社 址 上海市中山北路 3663 号

邮编 200062

印 刷 者 上海华成印刷装帧有限公司

开 本 890×1240 16 开

印 张 29.5

字 数 938 千字

版 次 2006 年 3 月第一版

印 次 2006 年 3 月第一次

印 数 4100

书 号 ISBN 7-5617-4597-4 B · 257

定 价 88.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

前　　言

2004年8月,上海市职业培训指导中心颁布了根据劳动和社会保障部《心理咨询师国家职业标准》制定的上海市《心理咨询人员职业标准》,同年10月又颁布了据此编制的《心理咨询师培训计划(国家职业资格二级)》和《助理心理咨询师培训计划(国家职业资格三级)》及其相应的培训大纲。在培训教学实践中,参与编制并审定培训计划和培训大纲的有关专家深感如果没有与之相配套的统一培训教材,各培训机构就不易严格而有效地执行培训计划和培训大纲,职业资格的考核与鉴定也不易标准化。为此,专家们主张应尽快编撰配套教材,以规范培训教学内容,并商定由孙时进教授(复旦大学心理研究中心主任)、杜亚松主任医师(上海市心理咨询中心副主任)、吴庆麟教授(华东师范大学心理学系主任)、张海音主任医师(上海市心理咨询中心主任)、梁宁建教授(华东师范大学心理学系)和傅安球教授(上海师范大学心理咨询与发展中心主任)负责约请相关专家撰写心理咨询人员(国家职业资格二级和三级)培训教材,由傅安球教授任主编。培训教材相应分《心理咨询师》(二级)和《助理心理咨询师》(三级)两册。

参与《心理咨询师培训教程》(二级)编撰的专家有:第一章 异常心理学:傅安球、聂晶、李彦平;第二章 心理测量和常用量表的应用:陈国鹏;第三章 性心理学:贺岭峰;第四章 团体心理咨询:孙时进、王金丽;第五章 人格心理学:李晓文;第六章 自杀与危机干预:季建林;第七章 职业心理咨询与指导:王一敏;第八章 心理治疗:张海音、肖泽萍、程文红、徐勇、杜亚松、陶明毅、薛伟;第九章 心理咨询的理论与实践:徐勇;第十章 伦理与法律:蒋德海。

参与《助理心理咨询师培训教程》(三级)编撰的专家有:第一章 普通心理学:梁宁建;第二章 社会心理学:崔丽娟;第三章 发展心理学:桑标;第四章 教育心理学:胡谊;第五章 心理统计与测量:邵志芳、陈国鹏;第六章 心理咨询的理论与技术:徐勇、武春燕、仇剑崟、俞峻翰;第七章 性别差异心理学:贺雯;第八章 学校心理咨询:沈烈敏、叶斌;第九章 伦理道德与法规:蒋德海。

心理咨询在我国还是个正在崛起的新兴职业,心理咨询人员的培训和鉴定更有待于不断探索、不断总结、不断规范和不断提升。我们期盼这套教材的出版,能有助于规范心理咨询人员的培训内容,并有助于提高培训质量。

培训教材也可供其他兄弟省市心理咨询人员培训机构以及从事心理咨询的专业人员或希望通过自助解决自己心理问题的广大读者使用。

华东师范大学出版社副编审金勇先生以及编辑张捷先生、徐先金先生为这套培训教材的出版付出了极大的心血,谨致由衷的谢意。

傅安球等
2005年12月

目 录

第一章 普通心理学	1
第一节 心理学概述.....	1
第二节 感觉和知觉.....	10
第三节 注意.....	17
第四节 记忆.....	22
第五节 思维.....	31
第六节 情绪和情感.....	44
第七节 意志.....	51
第八节 想象.....	57
第九节 能力.....	60
第十节 人格.....	70
第二章 社会心理学	86
第一节 导论.....	86
第二节 人的社会化.....	92
第三节 社会认知.....	100
第四节 侵犯行为.....	109
第五节 利他行为.....	112
第六节 社会态度.....	115
第七节 群体心理与行为.....	124
第八节 社会影响和相符行为.....	129
第九节 人际吸引与亲和.....	138
第三章 发展心理学	145
第一节 发展心理学概论.....	145
第二节 心理发展的基本问题.....	155
第三节 认知发展.....	163
第四节 智力发展.....	168
第五节 情绪发展.....	175
第六节 个性发展.....	182
第七节 道德发展.....	196
第四章 教育心理学	208
第一节 教师与教育心理学.....	208
第二节 学生心理.....	212

第三节 学生的个别差异与教育	216
第四节 特殊学生的心理与教育	221
第五节 认知领域的学习	225
第六节 动作技能的学习	233
第七节 态度和品德的学习	237
第八节 教学设计	243
第九节 教学方法与教学技术	247
第十节 动机与学习	253
第五章 心理统计与测量	259
第一节 统计学是一种思想方法	259
第二节 数据的搜集与整理	260
第三节 常用特征量	264
第四节 概率与概率分布	270
第五节 推断统计的基本原理	277
第六节 心理测量的信、效度	284
第七节 心理测验的项目分析	291
第八节 测验的量表与常模	295
第九节 心理测验的使用	301
第六章 心理咨询的理论与技术	307
第一节 心理咨询概述	307
第二节 心理咨询的特征和条件	315
第三节 心理咨询的常用技术	321
第四节 心理治疗的技术	331
第七章 性别差异心理学	348
第一节 性别差异心理学导论	348
第二节 男女心理发展的基本规律	351
第三节 认知过程发展的性别差异	359
第四节 情意发展过程的性别差异	367
第五节 性心理发展的性别差异	370
第六节 个性发展的性别差异	380
第七节 言语发展的性别差异	386
第八节 男女的成才心理	390
第八章 学校心理咨询	396
第一节 学校心理学概述	396
第二节 学校心理咨询的理论与技术	404
第三节 学生身心发展中的一般心理问题及心理健康教育	407
第四节 学生常见的心理障碍及咨询	414
第五节 学习心理辅导与咨询	420
第六节 教师的心理问题与咨询	430
第七节 家庭心理咨询	434

第九章 伦理道德与法规	440
第一节 心理咨询师职业守则	440
第二节 劳动法与民法通则	445
第三节 婚姻法、妇女权益保障法和未成年人保护法	449
第四节 合同法和消费者权益保护法	452
附录 标准正态分布表	456

第一章 普通心理学

第一节 心理学概述

一、心理学的研究对象、任务

心理学的英语词汇是“Psychology”，由古希腊文字“Psyche”和“Logos”组成。把“Psyche”和“Logos”结合起来即为“对心灵的解说”之意，它是心理学中最早定义，但这个定义并没有对心理学作出科学的解释。

1879年，德国心理学家冯特在莱比锡大学建立了世界上第一个心理学实验室，从此心理学从哲学中分离出来而成为一门独立的学科。随着心理学研究的深入，心理学家们已对心理学给予了相对统一的解释：心理学是研究人的心理现象的科学，具体来说是研究人的行为和心理活动规律的科学。

任何一门科学都有其特定的研究对象和探索领域，心理学是研究人的心理现象的科学。在心理学中，一般把统一的人的心理现象划分为既相互联系又相互区别的两个部分：心理过程和个性心理。

（一）心理过程

人的心理活动过程，根据其反映客观事物及其相互关系的不同角度，可分为认知过程、情绪过程和意志过程三个部分。

1. 认知过程

认知过程指人认识客观事物的过程，即是对信息进行加工处理的过程，是人由表及里，由现象到本质地反映客观事物特征与内在联系的心理活动。认知过程包括感觉、知觉、记忆、思维和想象等。注意是伴随着心理活动过程中的心理特性。

人对客观事物的认识过程开始于感觉和知觉。感觉是人脑对客观事物个别属性或个别特征的直接认识，例如，在一定范围内，感觉到某事物的明或暗、粗或细、香或臭、软或硬等。知觉是对人脑客观事物整体特征及其联系和关系的直接认识，例如，对红旗、苹果、玫瑰花等事物的认识。知觉是在感觉基础上产生，但不是感觉的简单、机械相加。在知觉中，人的知识经验起着重要作用。

在感觉与知觉过程中所获得的经验通过记忆储存在脑子里，并在需要时再现出来。心理学把积累和保存个体知识经验的心理活动称为记忆。思维是个体运用已有知识经验间接地、概括地反映客观事物，揭示事物本质特征与内在联系，解决所面临实际问题的心理活动。

2. 情绪过程

情绪是人脑对客观事物是否满足自身物质和精神需要而产生的主观体验，它是人对客观事物要求的反映，包括喜、怒、哀、乐、爱、憎、惧等。一般来说，凡是符合并满足自己需要的，会产生积极的肯定的情绪，反之则会产生消极的否定的情绪。

3. 意志过程

人不仅能够认识客观世界，对客观事物产生肯定或否定的情绪和倾向，而且能在自己的活动中自觉地

确定目的,克服内部和外部困难,力求实现预定目的。这种有意识地调节与支配行为的心理活动,是人的意志的体现,也是人与动物的本质区别之一。人的意志行动的目的体现在发动与制止两个方面,它激励并调节着人去从事达到目的的行为,制止与预定目的不相符合的行为。

(二) 个性心理

心理过程总是在具体个人身上进行,由于每个人的先天素质和后天环境影响不同,因而每个人的心理过程都带有自己个人的特征,即所谓“人心不同,各如其面”,即指人的个性心理。一般而言,个性心理主要表现在个性心理倾向性和个性心理特征两个方面。

1. 个性心理倾向性

个性心理倾向性是指人对客观事物的态度以及对活动对象的选择与趋向,是人从事活动的基本动力,主要包括需要、动机、兴趣、爱好、理想、价值观、人生观和世界观等。需要是人在生理上和心理上的某种失衡状态,是引起一个人进行活动的基本动力;动机是在需要的推动下产生并趋向预定目标的心理原因;兴趣是人对客观事物认知的心理倾向;世界观是人对世界或客观环境的总的看法。心理动力随着人的生理和心理的成熟与发展阶段有所不同,例如,在儿童时期,兴趣是支配他们心理活动与行为产生的主要动力;在青少年时期,理想则上升到主导地位;在青年后期和成年期,人生观、价值观和世界观成为其主导的心理动力,并支配其整个心理活动与行为表现。

2. 个性心理特征

个性心理特征是指一个人在认知、情绪与意志活动中形成的稳定而经常表现出来的特征,主要包括能力和人格,它们是心理学研究的另一个对象。

能力是指一个人顺利完成某种活动所必须具备的心理特征,表现了人与人之间存在差异的活动效率及其潜在可能性。例如,有人认识事物深刻,有人则认识肤浅;有人博闻强记,有人则迟钝易忘等,这些都是在能力差异上的具体表现。根据活动性质,一般把能力划分为智慧活动性能力(智力)和动作活动性能力(技能)。能力是先天遗传素质与后天教育实践相结合的结果。

人格是指区别于他人,并在不同环境中表现出来的一贯的、相对稳定的行为模式的心理特征。主要包括气质和性格。

气质是指人的心理活动与行为产生的动力特征,例如,情绪产生的速度与强度、思维活动的稳定性与指向性等特点。例如,有人性情急躁,表现为情绪容易激动且外向;有人比较迟缓,表现为情绪稳定而内向等,这些都是不同气质类型在行为上的表现。

性格是指人对现实的稳定态度与习惯化的行为方式的心理特征,在人格中具有核心意义。例如,有人谦虚谨慎,有人骄傲自满;有人坚韧果敢,有人优柔寡断;有人主动自信,有人怯弱自卑。气质和性格之间相互联系、相互影响和相互作用,从而使一个人的心理活动与行为表现与其他人彼此区别。

具体来说,心理学是研究心理过程发生发展的规律的科学;是研究心理动力与心理特征形成、发展与变化的规律的科学;研究心理过程和心理特征相互关系的规律的科学。要深入地了解人的心理现象,真正掌握人的心理面貌,就要从人的心理活动的整体性上加以考察与研究。

(三) 心理学的研究目标

根据心理学的基本原理与基本理论,可以把心理学研究的目的概括并归纳为以下四个方面:

1. 陈述心理现象

陈述心理现象的目的是将所研究的心理对象进行科学的描述,或根据人的外部行为或动作反应,对其心理活动进行推测。一般来说,它以所获得的事实为主,而不涉及其心理活动的内容。

2. 解释心理现象

人的心理活动和行为表现是世界上最复杂的现象,要理解人的心理和行为并不容易,由于人的行为的后面有可能存在着某种心理原因,因此,解释人的心理现象的目的,是将心理活动与行为表现之间的因果关系进行分析与阐明。解释需要以所陈述的事实为根据来分析行为表现的心理原因。心理的原因有些是

暂时的,有些则是由稳定的个性心理特征使然;有些是单一的因果关系,有些则是多因素相互作用后形成的因果关系,另外有些却是相关的关系。

3. 预测心理活动

人的心理现象尽管纷繁复杂,但是有规律可循的,因此也是可以预测的,但它必须要在准确测量和正确描述的基础上,才能推知其心理发展或变化的规律。对某些心理活动与行为之间因果关系明确变化的了解,可以预测其再次发生的可能性。

4. 调节与控制人的心理活动与行为

控制的目的是引导个体的心理与行为朝着目标所规定的方向变化,或者对异常心理与行为进行矫正。无论是对心理素质的培养或是对异常行为的矫正,心理学的原理与行为矫正技术,都能够比较有效地调节与控制人的心理活动与行为的产生。

二、心理学发展简史及主要流派

心理学诞生后,在其发展过程中,产生了不同的学派,心理学家们所建构的理论,对心理学的发展产生了重要的作用。

(一) 结构主义心理学

结构主义心理学的创始人是冯特,后经他的学生铁钦纳(E. Titchener)在美国宣扬推广。结构主义心理学认为,心理学应该研究人的意识经验,通过内省法来研究个人的直接经验,对经验的研究须从内容、过程和原因三个方面进行。内容是个人所经历的经验,包括感觉、意象和感情。过程是个人经验发生发展的历程,包括某种经验是如何发生的;各种经验之间是如何联系起来的。原因是探究各种经验产生的缘由,以及它们之间彼此存在着的因果关系,以对人的心理现象作出解释。

(二) 机能主义心理学

机能主义心理学由美国心理学家詹姆斯(W. James)与杜威(J. Dewey)两人创立。机能主义主张,心理学应该对个体在适应环境时的心理与意识活动进行了解,这远比研究心理或意识的结构重要。例如,人的知觉活动、思维活动和心智功能等如何与环境事物相互作用,以及它们在人与环境相互影响的过程中如何起重要作用。以思维为例,结构主义心理学关心思维是由哪些成分构成,而机能主义心理学则关心思维在人适应环境过程中具有哪些作用。机能主义研究的这种观点,大大推动了美国心理学面向实际领域的发展道路。

(三) 行为主义心理学

行为主义心理学由美国心理学家华生(J. B. Watson)在1913年创立。华生认为,心理学研究的对象应该是可以为他人观察到的外显行为,而并非是看不见、摸不着、无法客观研究的意识。心理学应该遵循刺激—反应的公式,把研究的内容由内隐的意识转向外显的行为,认为环境因素是行为产生与发展的因素,而遗传的影响可以不必理会。他甚至自信地宣称,社会若需要某类人,他就可以把任何智力与身体正常的人,教导成为所想要的人,如数学家、文学家、音乐家、律师或军官,也可以让他成为乞丐、流氓或罪犯。行为主义心理学的主要特征:一是强调心理学所研究的对象是能够客观观察与测量的外显行为而不是意识经验;二是说明行为不是由遗传决定,而是在环境因素的影响下,经被动学习以后的结果,为此可以通过制约学习过程,使个体的目标行为出现、发展以及变化。

(四) 格式塔心理学

格式塔心理学由德国心理学家韦特海默(M. Wertheimer)、考夫卡(K. Koffka)和柯勒(W. Kohler)所创立。格式塔(Gestal)在德文中意味着“整体”,他们主张人的心理应该作为一个整体来研究,而不能像结构主义那样把意识分解成元素,若把心理或行为分解为部分的话,那么心理学研究亦变得毫无意义。例

如,一支乐曲,对人来说是一个整体,若把它分拆开成为各种音符,就不会产生听到该曲调的心理感受。格式塔心理学认为:整体不能还原为各个部分、各种元素;整体先于部分而存在,并且制约着部分的性质与意义;部分相加不等于整体,整体大于部分之和。

(五) 精神分析

精神分析由奥地利精神病医生弗洛伊德(S. Freud)在1896年创立。精神分析理论主要由三个部分组成:用潜意识、生本能、死本能和力必多(Libido)等观念来解释人的行为动力;用口腔期、肛门期、性器期、潜伏期、性征期以及恋父、恋母情结等来解释人格发展的不同阶段及其特征;用本我、自我、超我来解释人格结构,并以焦虑和各种心理防御机制解释在三个“我”之间的矛盾冲突。精神分析是一种治疗精神病的技术,用它在临床中寻找患者异常行为产生的根源,是精神病诊治的基本方法之一,也是影响人类文化和心理学发展的一个重要理论,它在心理学方面的影响是使心理学从片面的某些心理现象的探讨,转向内部的、个人整体方面的研究。随着精神分析理论的发展及其临床实践,使心理学越来越重视在人格发展过程中的社会环境和文化对其的影响。

(六) 人本主义心理学

人本主义心理学由美国心理学家马斯洛(A. Maslow)和罗杰斯(C. Rogers)在20世纪中叶创立。人本主义心理学认为,心理学的研究应以正常人为对象,人是最重要的,其本性是善良的,并蕴藏着巨大、无限的潜力。心理学在研究与了解人的本性的基础上,还要改善环境以及创设条件来充分发展人的潜能,以满足自我实现的需要。人本主义心理学的观点,强调人的社会性特点并对人的心理本质作了新的诠释,对当今教育心理学、发展心理学、心理咨询和心理治疗等产生了很大影响。

(七) 认知心理学

认知心理学是探索人们如何获取知识和使用知识的学问,它自20世纪50年代中期以来,随着信息论和计算机科学与技术、语言学、神经科学等学科的迅速发展而兴起。1967年,美国心理学家奈塞尔(U. Neisser)出版的《认知心理学》著作标志着心理学发展到了一个新的阶段,他认为心理学不仅仅研究行为,也要研究作为行为基础的内部心理活动规律。

认知心理学与以往的心理学理论不同,它不是由某个心理学家独立提出来的理论体系,而是在众多学者的研究基础上产生的,它作为心理学的新范式,以心理结构与心理过程为其研究对象,探讨人类认知的信息加工过程,把人视为是一个主动的信息加工系统,努力揭示认知过程的内部心理机制,探讨人对信息的获得、存储、加工和使用的过程。认知心理学所探讨的问题,涉及人类心理活动的深层次心理机制及其过程,诸如人是如何通过感知觉、注意、记忆、语言、思维与推理等心理活动,对信息进行加工、转换而成为知识与经验来解决所面临的问题的,以及人是如何运用知识来对自己的行为和认知活动作出决定并产生效果的。认知心理学根据实验结果建立的认知过程的心理机制模型,促进了对人的心理活动过程的理解。

三、心理学的研究领域

(一) 心理学的主要研究领域

当代心理学的发展,在理论上已经形成了作为一门科学的独立体系,在应用上已经与社会各个实践领域建立了广泛联系,形成了许多心理学分支学科,各个分支都有自己特定的研究对象、任务和意义。

1. 理论心理学

(1) 普通心理学

普通心理学是研究正常成年人心理现象一般规律的学科,例如感觉、知觉、记忆、思维、想象等,以及需要、动机及各种心理特征的形成、发展与变化,它是心理学中最基本、最重要的基础性学科。

普通心理学所研究的内容涉及人的心理活动过程发生发展和个性心理形成、发展与变化的一般理论和规律,以及心理学研究的一般方法论原则和具体的研究方法,它既包括已经定论、为科学实践所证实的

心理学理论和规律,也包括了具有重大影响的心理学学派以及处于科学发展前沿的新成果和新发现。普通心理学在心理学中占有特殊地位,它是各心理学分支学科的理论基础,又是入门的、基础的心理学知识体系。

(2) 发展心理学

发展心理学研究从受精卵开始到出生、成熟,直至衰老的生命全程中心理发生和发展规律的科学。发展心理学以人的心理发生、发展过程或个体心理发展各个阶段的心理特点与规律为研究对象,分为婴幼儿心理学、儿童心理学、少年心理学、青年心理学、中年心理学和老年心理学。发展心理学是心理学理论体系的重要组成部分,也是对发展中的个体进行教育、培养、训练的心理学理论根据。

(3) 人格心理学

人格心理学是探究和解释个体的思想、情绪和行为的独特模式,以及综合影响个体与环境交互作用的过程,并对现实个体作出整体解释的心理学分支学科。人格心理学也是心理学中对个体进行整体研究,以及对人性进行系统研究的学科。

(4) 社会心理学

社会心理学是研究在群体环境下个体心理发生、发展及其变化的规律,包括群体心理现象与行为和个体在其所属群体的影响下产生的心理现象与行为,以及各种自我调节的行为。例如,个体如何受群体的影响而改变其行为?个体是如何受到别人的压力而做出顺从行为?社会心理学还包括民族心理学、家庭心理学和社区心理学等。

(5) 变态心理学

变态心理学是按照心理学的原理和方法,研究个体行为异常的发生、发展的原因以及规律,并运用其来指导实际领域的应用。变态心理学的研究有助于探明和补充正常心理活动的变化与规律,推动心理学的发展,检验某些心理学理论和心理机制的假设。

(6) 实验心理学

实验心理学是运用实验方法研究人的心理现象,为心理现象的因果关系提供实证性资料的心理学分支学科。实验心理学的内容包括心理实验的设计、心理实验的方法、心理学专题研究的实验程序和心理学实验仪器的研制和使用。

(7) 心理测量学

心理测量学是应用一定的测量工具,采用数理统计方法来数量化分析心理与行为的心理学分支学科。心理测量学的内容包括心理物理法、心理量表法和心理测验等基本理论和方法,理论基础是经典测量理论和现代测量理论。

2. 应用心理学

(1) 教育心理学

教育心理学研究在教育过程中教与学的心理活动规律,揭示教育过程和人的心理发展之间的内在关系。教育心理学主要以教师与学生之间相互作用为研究对象,包括:受教育者知识和技能掌握的心理特点及规律;智能发展与智力测查方法;影响教学过程的心理因素;良好行为习惯和道德品质形成规律;家庭、学校、社会等意识形态对受教育者心理影响等。教育心理学包括了学科教学心理学和德育心理学。教育心理学的研究直接关系到我国教育改革、人才培养的发展方向,因此具有重要意义。

(2) 工业与组织心理学

工业与组织心理学包括工程心理学和管理心理学。工程心理学研究现代工业中人与机器的关系,例如工程设计中使设备适应人体的活动特点,减少疲劳,增加安全感与舒适度,使工作效率提高。管理心理学主要内容是领导与管理风格,以及在管理活动中,如何提高与激励员工的工作积极性和潜能的发挥,工作效率和经济效益与社会效益的提高等。

(3) 临床心理学

临床心理学是运用心理学原理诊断及治疗心理异常的心理学分支学科。心理异常的行为表现,包括情绪问题、行为怪异、犯罪倾向、智力迟钝、适应困难、人际关系紧张等。临床心理学家不同于精神病医生,

前者是以心理学原理和心理测量探索心理方面的问题，并以心理矫正的技术与方法使心理异常者恢复正常。后者则是以医生的身份，运用医学知识和施以手术或药物等手段来治疗病人。对于尚未达到心理异常的人，或受到心理困扰的人，则需要进行心理咨询。心理咨询主要是对来访者的心灵障碍给予矫正，它是运用心理学的原理和疏解技术，通过商谈等一系列程序，揭示来访者心灵障碍产生的原因和行为问题的症结，寻找摆脱心理困境的条件、途径和对策，使来访者改变原有的认知结构、负面态度和行为模式，增强自信心，以达到对社会生活的良好适应。

(4) 咨询心理学

咨询心理学是运用心理学的理论及方法，指导个体的生活实践，使人最大限度地发展其潜能的应用心理学分支学科。咨询心理学的内容涉及正常人生活的各个方面，如个体学习问题、职业选择、问题应对、情绪处理以及危机干预等，其特点是遵循教育的、发展的模式，而不是临床的和医学的模式。

(5) 犯罪心理学

犯罪心理学研究影响和支配犯罪人实施犯罪行为的犯罪心理及其规律的应用心理学分支学科。犯罪心理学内容涉及犯罪主体实施犯罪行为的心理以及犯罪心理对策心理学和对犯罪者的处理、待遇及心理矫正等。

(6) 健康心理学

健康心理学是综合运用心理学的知识以及教育训练、科学的研究和职业指导原则，探究健康、疾病和机能失调的原因，分析并促进社会保健系统的发展和健康政策的制定，以促进和维护人们的身心健康，预防和治疗身心疾病。

(二) 心理学的研究方法

1. 观察法

观察法是科学研究所应用最广泛的方法。观察法是指在自然情境中对人的心理现象与行为表现进行有系统、有计划的观察记录，经过分析以获得其心理活动产生和发展的规律的方法。

观察法有两种方式，一是参与被观察者的活动过程，成为其中的一个成员，另一种是在旁观察而不参与被观察者的活动。无论采取哪种形式，原则上是不使被观察者发觉自己的活动正在被他人观察，否则就会影响他们的行为表现，从而导致结果失真。研究成年人的心理活动一般采用第一种方式，研究幼儿的心理活动一般采用第二种方式。

观察法的优点是保持了被观察者心理活动的自然流露和客观性，获得的资料比较真实。它的不足之处是很难对观察结果进行重复验证，对观察的结果难以进行精确的分析并容易受观察者本人的知识经验和观察技能等因素的影响。

2. 实验法

实验法是心理学研究的主要方法之一。实验法不但要探求所研究的问题“是什么”，而且还要进一步探究产生问题的原因“为什么”，因此在科学研究所中被广泛应用。

实验法是指有计划有目的地控制条件，使被试产生某种心理现象，然后进行分析研究的方法。实验者在进行实验研究时，在实验的过程中包含着给予被试一系列变化的刺激信息，称为变量。由实验者安排、控制与实施的实验条件叫自变量或独立变量。实验者所要观察、测量和记录被试作出反应的变量叫因变量或依从变量，它们是实验者要收集和研究的真正对象。例如，探讨学生阅读速度和记忆的关系，那么要要求学生阅读的材料数量及速度等是自变量，而学生对材料的记忆结果则是因变量。当然，在阅读过程中，会受到光线、内容深浅、阅读动机和噪音等变量的影响，一般把这些实验变量之外可能会影响到实验结果的变量叫控制变量，虽然实验的目的并不是研究它们，但为了避免它们对实验结果产生影响，需设法予以控制。总之，采用实验法研究个体心理活动与行为特点时，主要目的是在控制条件下研究自变量和因变量之间的内在关系。

3. 测验法

测验法是使用标准化测验工具度量个体间对同一事物反应的差异，或同一个体在不同的时间或情境

中的反应差异。测验法按内容可分为智力测验、成就测验、态度测验和人格测验；按形式可分为文字测验和非文字测验；按测验规模可分为个别测验和团体测验等。测验法的使用必须注意两个基本要求：测验的信度和效度。信度是指一个测验的可靠程度。测验的可靠程度高，同一个人多次接受该测验时，就可得到相同或大致相同的成绩。效度是指某测验有效地测量了所需要的心理品质。测验法经常用来探讨那些难以确定自变量和因变量关系的课题以及复杂的心理社会方面的问题。由于测验法是个体心理特征和行为表现的量化研究的主要工具之一，所以应用范围很广。

4. 调查法

调查法是指就某一问题要求被调查者自由表达其意见或态度，以此来分析群体心理倾向的研究方法。调查法在实施时虽然是以个人为对象，但其目的是借助于许多个人的反应来分析和推测社会群体的心理趋向。调查法一般有两种方式。一种是问卷调查，另一种是晤谈法。问卷法是采用事先拟定的问题，由被试按问题的回答来搜集相关资料，以此来分析和推测群体心理特点及有关心理状态。由于问卷可以向多人同时搜集同类问题的资料，比较节省人力物力。但需要注意两个方面的问题：一是问卷回收率不高可能会影响其结果的准确性；二是被调查者可能不认真合作而使问卷结果的真实性受到影响。

晤谈法是通过面谈方式搜集资料来分析和推测群体心理特点及心理状态的研究法。晤谈法一般不需要特殊条件和设备，比较容易掌握和施行。但是由于晤谈需耗费大量时间，一般只在针对较少对象时采用这种方法。同时由于晤谈对象有限，加上被试可能受其主观和客观因素的影响而影响资料的真实性。因此，晤谈法并不是一个很严密的科学方法，因为它只能由此了解事实是什么，不能解释为什么。因此在心理学研究中，往往是用它来发现问题，然后再使用其他方法来解释心理现象之间的因果关系。

四、心理的神经生理机制

神经系统是心理活动的主要物质基础。人的一切心理活动，如感知、意识、学习记忆、思维等都是通过神经系统的活动来实现的。

(一) 神经系统的基本结构

1. 神经元与突触

(1) 神经元的结构与功能

神经元又称神经细胞，是神经系统内接收、整合和传递信息的基本单位，是神经系统最基本的结构和功能单位。

神经元具有接受刺激、传递信息和整合信息的机能，主要由细胞体、轴突和树突三个部分组成。细胞体对信息进行整合，树突和轴突接受与传递信息，并通过轴突将信息传给另一个神经元或效应器。

(2) 神经元之间的联系——突触

神经元之间的联系是通过突触进行和实现的，突触是神经元之间相接触的部位。它们有三种接触形式，即轴突与细胞体、轴突与轴突和轴突与树突。信息通过突触，从一个神经元传至另一个神经元。突触是控制信息传递的关键部位，它决定着信息传递的方向、范围和性质。

2. 神经系统

人的神经系统分为周围神经系统和中枢神经系统两部分，周围神经系统分布全身，与脑、脊髓和全身器官相连来接受刺激信息，中枢神经系统则对输入的信息进行分析与综合。

(1) 周围神经系统

周围神经系统分为躯体神经系统和植物性神经系统。躯体神经系统由与骨骼肌和感受器相连接的神经组成。

躯体神经系统由脑神经和脊神经组成，它们把来自眼、耳、鼻、舌以及皮肤、肌肉、关节等外部刺激的信息传递到中枢神经系统，使人感知光亮、声音、疼痛、温度等变化，又把在中枢神经部位产生的分析综合后的神经冲动输送到运动器官和效应器，从而产生感官的、腺体的和肢体的运动反应，包括随意运动和不随意运动、调整姿势以及平衡活动等，它们都是由躯体神经系统加以控制的。

植物性神经系统又称为自主神经系统,它控制身体内的不随意运动,例如出汗、心跳、消化和血液循环等,它们都是不由人的主观意志控制与决定的,即使当一个人睡着了或处于无意识状态,它们也不会停止活动。

植物性神经系统分为交感神经和副交感神经。交感神经由脊髓的中部发出,结合为交感神经节,然后延伸至心脏、血管、气管和肺、胃肠、消化器官以及肾和肾上腺、生殖器官等部位,交感神经系统的主要功能是激活这些器官的活动,提高有机体的唤醒水平,为应付紧急事件做准备,以适应周围环境的各种变化。

副交感神经位于脊髓的上端,并由此延伸至各个内脏部分。副交感神经与交感神经相互颉颃,其功能是使有机体消除兴奋、恢复或维持安静状态,如使自己的心跳放缓、血压降低,由兴奋状态转为正常等。

(2) 中枢神经系统

中枢神经系统包括脑和脊髓,主要功能是对所输入的信息进行分析与综合,一方面调节身体器官的生理平衡,维持人的基本动力与行为反应,另一方面,协调人与社会关系复杂信息的加工与处理。大脑两半球皮层的机能活动是人类高级思维活动的物质载体。

脊髓位于脊椎管内,是中枢神经系统最低级的中枢,具有两种功能,即脑神经传入与传出的中转站以及简单的反射控制中心。膝跳反射活动就是在脊髓水平上进行的。

在人的中枢神经系统中最重要的部分是脑,所有复杂的心理活动都与脑密切相关。人脑中含有人体中全部神经细胞的90%,大约为140亿个神经细胞。人脑呈复杂的网状结构,在每一立方厘米的组织内含有约4000万个突触,它们昼夜不停地活动。因此,占人体2%的脑,要消耗身体供氧的1/5左右。

(3) 反射和反射弧

反射是神经系统最基本的活动方式,是在中枢神经系统参与下,有机体对内外环境刺激所作的规律性反应,例如手遇火时即刻缩回;物体刺激眼角膜时产生眨眼;驾车时遇到红灯即停车等都是反射活动。

实现反射活动的神经结构称为反射弧,它是执行反射活动的生理基础。反射弧包括五个部分:感受器、传入神经、神经中枢、传出神经和效应器。当刺激作用于感受器时,所产生的神经冲动就沿着传入神经纤维传至神经中枢,神经中枢对传入的信息进行整合加工后,再由传出神经把冲动传至效应器并作出反应。

按照反射产生的不同条件,把反射分为无条件反射和条件反射。

无条件反射是有机体在种系发展过程中形成而遗传下来的反射。最基本的无条件反射有吸吮反射、抓握反射和防御反射等。引起无条件反射的刺激物叫无条件刺激物。如狗吃肉会流唾液,是无条件反射,其中“肉”即为无条件刺激物;针刺手,手即缩回,针就是无条件刺激物。条件反射对个体来说是不学而能的,它的反射弧是与生俱来的固定的神经联系,是个体生长与发育的先天基础,它对维持有机体的生存、延续种族的繁衍具有重要意义。无条件反射活动主要是由神经系统的低级中枢部位实现,但人的非条件反射受到大脑皮层,即高级神经中枢的调节。无条件反射主要有食物反射、防御反射、内脏反射、朝向反射和性反射。

条件反射是在无条件反射基础上建立起来的反射。条件反射是后天的,是在个体生活过程中为适应环境变化而建立起来的反射,其神经联系是暂时的。例如,听到铃声就上课,就是一种条件反射,再比如“望梅止渴”、“谈虎色变”等都属于条件反射。

(4) 两种信号系统(第一信号和第二信号)

客观环境中的刺激可以分成两种性质不同的信号刺激物,与此相应存在着两种信号系统,第一信号系统和第二信号系统。

由具体事物及其属性作为条件刺激物而形成的条件反射系统叫做第一信号系统。例如,让一个人闭上眼睛,在他嘴里放进一只酸梅子时就会流唾液,这是无条件反射,但是,当有吃过梅子经历的人,看见梅子时也会流口水,这就是条件反射,即平常所说的“望梅止渴”,它属于第一信号系统的活动。

由语词作为条件刺激物而形成的条件反射系统叫做第二信号系统。例如,当有吃过梅子经验的人,听到“梅子”这个词的时候也会流口水,这种“谈梅生津”就是第二信号系统的活动。第一信号系统是人与动物共同具有的,依靠它只能够对客观事物进行直接的反应。人类除了具备第一信号系统之外,还具备第二信号系统,它是人类特有的,因而概括地反映客观事物,反映事物的本质与规律,能够更好地调节与控制行为。在现实生活中,两种信号系统相互联系、协同活动,其中第二信号系统起主导作用。教师在课堂上运用挂图、模型、标本等直观教具,并结合言语讲解,使学生在实物刺激和语言刺激方面建立条件反射活动的联合,将会极大地提高课堂教学效率和学生的学习效果。

(二) 脑的结构与功能

1. 脑的结构

脑的构造大体分为三个部分,即后脑、中脑和前脑。从生物进化角度看,后脑是最原始的部分,稍后发展的是中脑,最后发展的是前脑。

后脑包括小脑和延髓,其生理功能是对身体的生理机能进行调节,包括食欲、消化、口渴、身体平衡、睡眠、体温、呼吸、腺体分泌、血管收缩及心跳等。同时还控制部分反射性动作以及基本情绪反应,例如恐惧、快乐和性冲动等。如果延髓受损,则会使心跳停止、血压消失和呼吸丧失,生命就难以维持,因此又把它称为是“生命中枢”,可见延髓是维持个体生命机能及其重要的地方。

中脑在后脑的前边,包括脑干的一部分,主要机能是作为视觉的皮层下反射中枢,直接控制眼睛使其对刺激信息进行综合而成为完整的形象。中脑还包括网状结构,它和中枢神经系统的某些部分进行双向联系,影响范围广泛,并具有控制机体觉醒与维持意识状态的重要作用。中脑又是连接前脑和后脑的桥梁,指挥运动神经由前脑经此而延伸至身体各个部分,同时又把经由脊髓得到的各个感官的信息传至前脑。

前脑的主体是大脑,是中枢神经系统中最大的结构,重量约为1400克,在大脑左右两半球之间由中央沟区分,两个半球之间则由胼胝体连接。大脑半球位于中枢神经系统的最高部位,也是高级心理活动过程,如思维、记忆以及随意运动等的控制和调节中心。大脑半球表面有许多褶皱,它的凹陷缝隙称为沟或裂,凸起的部分为回。在解剖上一般把大脑半球分为左右对称的部分称为叶,分为额叶、顶叶、枕叶和颞叶。中央沟是额叶和顶叶的分界,外侧裂是额叶和颞叶的分界,顶枕裂是顶叶和枕叶的分界。

2. 大脑皮层及其功能

大脑皮层是脑的最高级部位,是心理活动的最重要器官,表面积约为2200平方厘米。大脑半球最外表的细胞层,其表面呈灰色,主要聚居着大量神经元细胞体,具有极其复杂的突触联系。在大脑皮层下则由带髓鞘的神经纤维组成,呈白色故称为白质,它们与其他神经结构相联系。大脑皮层的厚度在1.5—4.5毫米之间,神经元具有一定层次,分为六层,每个层次具有不同的机能与作用。大脑皮层褶皱的程度显示了个体所具有的智慧程度,智慧程度越低的动物其大脑皮层的褶皱愈少,而正常人在大脑皮层上的褶皱是很多的。

(1) 大脑皮层的感觉区及机能

大脑皮层的感觉区包括躯体感觉中枢、视觉中枢、听觉中枢、嗅觉中枢和味觉中枢。感觉区主要接受来自各种感觉器官的神经冲动,并对这些冲动所传递的信息进行整合与加工。

躯体感觉中枢位于中央后回,是躯体感觉的主要投射区,叫做第一感觉中枢。整个躯体感觉中枢呈倒置分布,按下肢、上肢、头面部的顺序排列;头面部在感觉中枢区的投射是正置分布。身体各部位的重要程度,即感觉的精细程度和复杂程度,决定了它在感觉中枢区域上的投射面积,手、舌、唇的投射面积最大。

大脑皮层感觉投射区的视觉中枢位于枕叶,专门处理由视网膜传递的视觉信息。从两个眼睛传递的信息都会到达大脑两半球的枕叶,但需经过视交叉,即来自双眼右半边的信息(视野的左半边),传递到大脑皮层右半部,双眼左半部的信息(视野的右半边)则传递到大脑皮层的左半部,枕叶对经视交叉传递来的信息整合后产生视觉。如果视觉中枢受到破坏,即使眼睛的其他功能都正常,亦失去了正常

的视觉。

大脑皮层感觉投射区的听觉中枢位于颞叶,专门处理由耳朵传递的听觉信息。大脑皮层在颞叶区接受来自双耳的信息,与视觉中枢一样,大脑皮层颞叶得到的信息,主要来自头部另一侧的耳,因此也带有双侧性。如果听觉中枢受损,即使其他听觉器官都正常,亦将造成听觉的丧失。

(2) 大脑皮层的运动区及机能

大脑皮层的运动中枢位于中央前回,它是躯干和四肢中各肌肉运动单位在皮层上的投射区,其主要功能是支配、调节身体的姿势、位置及躯体各部位的运动。它的特征是对侧交叉调节与控制,即一侧运动皮层支配另一侧躯体肌肉,但头面部肌肉的支配是双侧的;具有精细的机能定位,即一定的区域支配一定部位的肌肉,总的排列是呈倒置分布,但头面部区域内部的排列是正置分布的;身体不同部位在大脑皮层上的代表区,其大小与运动的精细、复杂程度有关,例如,大拇指和口部所占区域特别大。

(三) 高级神经活动的基本过程

大脑皮层是中枢神经系统的最高级部位,个体条件反射的形成和消退都受到大脑皮层神经活动过程和规律的制约。

1. 高级神经活动的基本过程

高级神经活动的基本过程是兴奋过程和抑制过程。兴奋过程与有机体某些活动的发动或加强相联系;抑制过程与有机体某些活动的停止或减弱相联系。虽然兴奋过程和抑制过程的作用相反,但两者是相互依存和相互转化的。高级神经活动的兴奋过程会随着环境条件的变化,使条件反射减弱或消退,即高级神经活动产生抑制的过程。

2. 中枢神经活动的基本规律

(1) 兴奋与抑制过程的扩散与集中

在刺激物的作用下,兴奋或抑制在大脑皮层一定区域产生后,并非停滞原处,而是向邻近部位的神经细胞传播,这是兴奋或抑制的扩散。当扩散到一定限度,又逐渐向原来发生的部位聚集,这是兴奋或抑制的集中。

刺激物所引起的神经过程的强度决定兴奋或抑制的扩散和集中。当兴奋或抑制的强度过强或过弱时,易于扩散;当兴奋或抑制的强度适中时,易于集中,显然,只有在中等强度刺激下兴奋容易集中并产生分化抑制,从而导致对刺激物的感觉定位最分明与准确。

(2) 兴奋和抑制的相互诱导

兴奋过程和抑制过程紧密联系,其中一种神经过程引起或加强另一种神经过程,称为神经过程的相互诱导。相互诱导在时空上具有不同特点,神经过程同时在大脑皮层区域之间发生的相互诱导是同时性诱导;神经过程相继在大脑皮层区域之间发生的相互诱导是继时诱导。相互诱导在效果上又分为负诱导和正诱导。由兴奋过程引起或加强邻近区域的抑制过程称为负诱导;由抑制过程引起或加强邻近区域的兴奋过程称为正诱导。例如,当专注书本阅读时,对周围环境的人或事往往“视而不见,听而不闻”,这是负诱导现象。孩子临睡前的“闹觉”则是正诱导现象。兴奋过程和抑制过程的规律,使大脑皮层的机能得以协同活动,保证了个体对外界事物与现象的正确反映。

第二节 感觉和知觉

一、感觉概述

(一) 感觉的概念

感觉是人脑对直接作用于感觉器官的客观事物的个别属性的反映。客观事物是感觉的源泉和反映的内容。例如看到的颜色,听到的声音,嗅到的气味等都是感觉。任何具体事物都具有许多属性。当

这些个别属性直接作用于人的眼、耳、鼻、舌、身等感觉器官时,就会在大脑中引起相应的视、听、嗅、味、触等感觉。

人的认识活动是从感觉开始的,通过感觉,不仅能够了解客观事物的各种属性,而且还能知道身体内部的状况与变化。通过感觉才可以进行复杂的知觉、记忆和思维等活动,从而更好地反映客观事物。感觉是维持人的正常心理活动的重要保障,如果把感觉剥夺,就会使人的思维过程发生混乱,导致注意力不能集中,甚至会产生严重的心理障碍。

(二) 感觉的种类

人通过各种不同的感觉器官来获得外界事物或自身的各种信息。可以把感觉分为外部感觉和内部感觉。

1. 外部感觉

外部感觉是由有机体以外的客观刺激引起、反映外界事物个别属性的感觉。外部感觉主要有视觉、听觉、嗅觉、味觉和肤觉,外部感觉主要是接受外部刺激信息,反映客观事物的个别特征。

(1) 视觉

视觉是以眼睛为感觉器官,对客观事物的明暗、颜色等特征的感觉。视觉的适宜刺激是波长为380—780毫微米的电磁波,即可见光波。可见光波的基本特征有强度、波长和纯度,与光波物理属性相对应,人对光波的感知有明度、色调与饱和度。色调、明度、饱和度是由光波的性质决定的。

视觉是人认识客观事物的主导感觉,个体从客观环境中接受的全部信息,有80%以上是通过视觉获得的。因此,视觉对人类的生活、学习与社会实践具有重要作用。

(2) 听觉

听觉是声波振动鼓膜以后产生的感觉。听觉的适宜刺激是发声物体每秒钟振动16—20000赫兹的声波。人所听到的音高、音强、音色是由声波的频率、振幅、波形等物理特性决定的。

人从客观环境中接受的信息,有11%以上是通过听觉获得的。因此,听觉对人类的生活、学习与工作同样具有重要的作用。

(3) 嗅觉

嗅觉是有气味的挥发性的物质微粒作用于鼻腔黏膜时产生的感觉。人的嗅觉受刺激物作用时间、有机体的生理状态以及发烧感冒等影响,它们会降低嗅觉的敏感性。但有研究表明,嗅觉刺激能够唤起人的情绪与相关经验,例如,室内清香的气味可以使人心情愉悦,并能够提高工作效率。

(4) 味觉

味觉是可溶于水和唾液中的有味道的化学物质(如糖、醋、奎宁、盐等)作用于舌上的味蕾时产生的感觉。人的基本味觉有酸、甜、苦和咸四种。舌尖对甜味最敏感、舌中、舌两侧及舌后分别对咸、酸、苦最敏感。味觉的感受性受温度、人的需求以及饥饿状况与否相联系。

(5) 肤觉

物体刺激的机械特性、温度特性、电的特性作用于皮肤引起的各种感觉叫皮肤感觉,简称肤觉。肤觉主要有触觉、压觉、冷觉、热觉、痛觉等。肤觉的重要功能是接受外部事物的刺激信息,并把它们传递到相关神经中枢。

2. 内部感觉

内部感觉是由有机体内部的刺激所引起、反映有机体自身状态的感觉。内部感觉主要有运动觉、平衡觉和机体觉。

(1) 运动觉

运动觉也叫动觉,是反映身体各部分运动和位置的感觉。运动感觉的适宜刺激是身体运动的动作与身体的姿势变化,是当人的运动器官和肌肉运动时,运动分析器所产生的头部、四肢、言语器官和眼球运动等感觉。它是行走、劳动、体育活动、复杂技能等的重要生理基础。

(2) 平衡觉

平衡觉也叫静觉,是身体平衡状态和头部位置定向的感觉。平衡觉是头部、身体位置和运动速度作用于平衡分析器所产生的身体位置、运动速度、超重、失重等感觉,其中当它与视觉和机体觉联系,特别是耳朵内前庭器官受到刺激时,就会产生晕眩和恶心等反映。

(3) 机体觉

机体觉是对有机体饥、渴、痛、胀等器官异常变化的感觉。机体觉的适宜刺激是有机体内部器官的活动和变化状态,其感受器是分布于人体各脏器的内壁上。机体觉对调节内脏器官的活动具有重要作用。机体觉还与人的情绪体验密切相关。

(三) 感觉现象

1. 适应

适应是指同一感受器内,由于刺激对感受器的持续作用而使感受性发生变化的现象。由于人们对刺激的感受性不同,有时为了适应周围环境刺激的变化,表现为感受性的提高,有的则会表现为感受性的降低,适应是一种比较普遍的感觉现象,可以说几乎各种感觉都存在着适应现象。比如,“入芝兰之室,久而不闻其香,入鲍鱼之肆,久而不闻其臭”,这种是嗅觉适应。洗澡时,刚入水池时觉得水烫,但是,经过几分钟之后就觉得不那么烫了,这是皮肤温度觉的适应,刚戴上眼镜时觉得不舒服,但不久就不再觉得难受,这是触压觉的适应。在各种感觉中,视觉的适应比较明显和典型。

视觉的适应分为暗适应和明适应。暗适应是指从亮处进入暗处或照明停止时,由看不清到逐渐看清物体轮廓的感受性变化。例如,从阳光照射的室外进入电影院,或在夜晚从明亮的室内走到室外都会发生暗适应过程,即开始觉得一片漆黑,经过一段时间眼睛开始看清黑暗中的某些物体,是视觉感受性逐渐提高的过程,整个暗适应一般持续大约30—40分钟,以后感受性就不再继续提高了。

明适应与暗适应相反,是从暗处到光亮处或照明由暗转亮时,最初感到耀眼发眩看不清物体,经过几秒钟后逐渐看清物体的感受性变化现象。明适应是视觉感受性降低的过程,即明适应引起了视觉的阈限值的上升,一般在5分钟左右,明适应就全部完成了。

2. 对比

对比是指同一感受器接受不同刺激而使感受性发生变化的现象。对比一般分为同时对比和继时对比两种。

同时对比是几个刺激物同时作用于同一感受器而产生的对比现象。视觉的同时对比表现比较明显,例如,把明度相同的一个方块灰纸放在白纸的背景上,就会感到比放在黑纸的背景上要暗些。如果把相同的灰色方纸放在红色背景上,看起来显得带有绿色,这是色彩的同时对比。

当刺激物先后作用于同一感受器而产生的对比现象称为继时对比,例如,在看过白纸上的一个小黑方块半分钟后,再看灰纸就会觉得在灰纸上有一个和原先那个小黑方块大小、形状相同的浅灰色的影子。在日常生活中也经常出现继时对比,如吃了糖以后再接着吃橘子会觉得橘子酸;吃了苦的食物后再喝白开水会觉得水是甜的。

3. 联觉

联觉是指一种感觉引起另一种感觉的现象。联觉是感觉相互作用的一种表现,例如,具有音乐造诣的人,听到一定的音乐会产生产生相应的视觉,这是一种视听联觉。

联觉的形式中最突出的是颜色的联觉。色觉可以引起温度觉,所谓的暖色调和冷色调即由此而来,生活中常常根据联觉原理来达到一些特定的效果。色觉还会引起轻重觉,例如淡而鲜艳颜色的家具会给人以轻巧的感觉。

二、知觉概述

(一) 知觉的概念

知觉是人脑对直接作用于感觉器官的客观事物的整体属性的反映。知觉是在感觉的基础上产生的,它是对感觉信息整合后的反映。

人对客观事物的认识是从感觉开始的。环境中的物体和有机体自身状态包含着许多种属性，物体有形状、大小、颜色、声音、气味、温度等，有机体存在骨骼肌肉和内脏器官的不同状态等。人通过感觉来反映作用于感觉器官的内外刺激物的个别属性，从而获得物体个别属性和有机体处于某种状态的信息。但是，在实际生活中，物体的个别属性并不能脱离具体的物体而独立存在，因此，人对物体个别属性的反映是作为物体的一个方面而与整个物体同时被反映的。人在认识客观事物的过程中，不仅形成了属性和物体之间关系的经验，而且形成了物体各属性之间关系的经验。因此，知觉是比感觉更复杂的反映形式，知觉不是各种感觉的简单总和。例如，听一首歌曲，除了反映它的声音的高低、强弱和音色这些个别属性外，还反映这些属性之间在时间延续、空间定位和节奏变化等方面的关系，从而组合成为曲调和旋律统一的、稳定完整的一首歌曲，这个过程就是知觉。

（二）感觉和知觉的关系

感觉和知觉是两种既相同又相异的紧密联系的心理活动过程。感觉和知觉的相同点在于它们都是人脑对当前客观事物的反映，即都是客观事物直接作用于感觉器官时在人脑中所产生的对当前事物的反映。只有当客观事物直接作用于感觉器官，并引起人脑的活动时，才会产生感觉和知觉，一旦客观事物在人的感觉器官所及范围内消失时，感觉和知觉也就停止了。

感觉和知觉虽然都是人脑对当前事物的直接反映，但二者之间存在着区别。感觉反映的是客观事物的个别属性，而知觉则反映客观事物的整体属性。感觉是最简单的认知活动，而知觉则是高于感觉的认知活动。从感觉和知觉的生理机制来看，感觉是单个分析器活动的结果，而知觉则要比感觉复杂，它是多种分析器协同活动对复杂刺激物或刺激物之间的关系进行分析综合的结果。

感觉和知觉又是密不可分的。感觉是知觉的基础，知觉总是在感觉的基础上进行的，它是感觉的深入和发展。因此，对客观事物的个别属性的感觉越丰富，对客观事物的知觉也就越完整、越正确。然而在实际生活中，一般很少有单纯的感觉，它们总是以知觉的形式直接反映客观事物。由于感觉和知觉密不可分，所以通常把感觉和知觉统称为感知。

（三）知觉的种类

根据不同标准，可以对知觉进行不同的分类，依据知觉活动时感受器的不同，将知觉分为视知觉、听知觉、嗅知觉和味知觉等。依据知觉对象的不同，可以把知觉分为空间知觉、时间知觉和运动知觉。

1. 视知觉、听知觉等

知觉是由多种分析器协同活动而产生的。例如，学生听课时产生的听知觉，就是由听觉、视觉、动觉等感觉器官协同活动的结果，而此时听觉起主导作用。

根据知觉过程中起主导作用的分析器，知觉可分为视知觉、听知觉、嗅知觉、味知觉和触摸觉等类型。

（1）视知觉

视知觉是以视分析器为主，运动分析器参与其间的知觉，它包括形象视知觉和语言视知觉。人通过形象视知觉，辨认五光十色的客观事物，掌握具体形象，为形成各种技能，从事劳动和进行艺术欣赏等奠定基础；通过语言视知觉，辨认文字，进行阅读，为获得知识经验奠定基础。

（2）听知觉

听知觉是以听分析器为主，运动分析器参与其间的协同活动的知觉，它是一种远距离知觉。听知觉有语言听知觉、乐音听知觉和噪音听知觉之分。

（3）触摸觉

触摸觉是手足和肤觉与运动分析器协同活动的知觉，它是一种近距离知觉。触摸觉对于人认识客观事物的形状、大小、软硬与形成多种技能具有重要意义。

2. 空间知觉、时间知觉和运动知觉

客观事物处在不断运动与发展变化中，而物质运动总是在一定时间与空间中进行的。对客观事物的认识需要从它的空间特性、时间特性和运动特性去感知。心理学把知觉分为空间知觉、时间知觉和运动

知觉。

(1) 空间知觉

空间知觉是人对客观事物三维空间特性的反映,它包括形状知觉、大小知觉、深度知觉和方位知觉等。空间知觉是通过人的视觉、听觉、触摸觉和动觉等多种分析器协同活动来实现的,也是人在后天学习和实践中不断与客观事物相互作用后逐渐形成的。空间知觉在日常生活中,具有重要的作用。例如,学习汉字时,就需要能够辨别字的空间结构。

空间知觉对于人们在生活、学习、技能掌握和社会实践过程中,判断、认识客观事物的形状、大小、方位、远近等特性具有非常重要的作用。

(2) 时间知觉

时间知觉是人对客观事物或现象的延续性(时间长短)、顺序性(先后)和周期性的反映,它和空间知觉一样,对人的实践活动具有重要意义。人总是通过某种衡量时间的媒介来反映时间的。衡量时间的媒介一般有外在标尺和内在标尺。外在标尺有太阳的东升西落、月亮盈亏、四季更替等。内在标尺有人体内部的有节律的生理过程,例如心跳、呼吸、排泄、饥饿等。

(3) 运动知觉

运动知觉是人对物体在空间位置移动的反映。运动知觉是多种分析器协同活动的结果,参与运动知觉的有视觉、动觉、平衡觉等。运动知觉包括了人对物体真正运动的知觉,也包括了在一定时间和空间条件下,把静止物体知觉为运动,或者把没有连续位移的物体知觉为连续的运动的似动知觉。

运动知觉在人们的日常生活和社会实践活动中具有重要作用,人必须要凭借运动知觉来估计客观事物的运动状况及其运动速度。

三、知觉的基本特征

(一) 知觉的选择性

1. 知觉选择性的概念

知觉的选择性是一个迅速地从背景中选择出知觉对象的过程。知觉中的对象与背景之间的关系是相对的,它们可以互相转换。哪些事物成为知觉对象,哪些事物成为知觉背景,并非是固定不变的。在某种情况下是知觉的对象,但可能会由于个体的活动成为知觉背景,而原来是知觉背景的刺激信息则会成为知觉的对象。

2. 影响知觉选择性的因素

在大多数情况下,从知觉背景中选择出知觉的对象并不难,但在某些情况下,要迅速地知觉对象并不容易。把刺激物从背景中区分出来成为知觉对象,既与客观事物本身的特点有关,也与个体的主观因素有关。

(1) 客观刺激物本身的特点

第一,客观刺激物的强度大、对比明显,容易成为个体的知觉对象。例如,强的光线、响亮的声音,很容易成为知觉对象;“万绿丛中一点红”也很容易成为知觉的对象。

第二,在空间上接近、连续,形状上相似的客观刺激物容易成为知觉的对象,尤其是符合格式塔心理学知觉组织原则的事物,容易成为知觉的对象。

第三,在相对静止的背景上运动着的客观事物,容易成为知觉对象。例如,交通信号灯中的闪烁光作为警戒信号,容易成为个体知觉的对象;教学中使用的活动教具,要比使用静止的教具效果要好。

第四,客观事物维度变化多的刺激,容易被人知觉为对象。例如,当颜色和亮度两种维度变化的信号灯,就要比只有亮度一种维度变化的信号灯更能够引起人的知觉。

(2) 知觉者的主观因素

知觉者的需要与动机、愿望与要求、目的与任务、兴趣与爱好、已有知识经验等等,都是把对象从背景中区分出来的重要主观条件。例如,一个学生上街的目的是买书,就将书店作为知觉对象,而将其他商店作为背景;在书店里对所需书籍的寻找成为知觉对象,而众多其他书籍则成为他的知觉背景。

知觉选择性规律对于直观教学的组织、学生观察力的培养；对于广告设计、工业产品的检查、军事伪装和社会实践活动等，都具有重要的意义与广泛的应用价值。

（二）知觉整体性

1. 知觉整体性的概念

知觉的整体性是指根据自己的知识与经验，把直接作用于感官的不同属性、不同部分的刺激信息作为整体反映的过程。客观事物是由许多属性、不同部分、不同特征组成的整体，它们作为刺激作用于个体的感觉器官时，往往是不完备的，只有部分或个别属性作用于感官，但人们对客观事物的知觉却是完整的整体。

2. 影响知觉整体性的因素

知觉之所以具有整体性特征，是因为客观事物对人而言是一个复合刺激物，由于人在知觉时，把过去的知识经验参与其中，大脑在对来自各感官的信息进行加工处理时，就会利用已有的知识经验，对刺激物中缺失的部分加以主观上的整合与补充，把客观事物知觉为整体。

客观事物的各个部分、各个特征以及各种属性，对个体整体知觉的作用并不一样，特别是客观事物中的关键性成分，对知觉的整体性起决定性作用。例如，漫画家画画，仅仅抓住了某种人物的特征与关键部分，不管画的比例与真实人物之间正确与否，线条粗细如何，其他人一眼就能看出所画的是什么，表达出什么含义。

（三）知觉理解性

1. 知觉理解性的概念

在知觉过程中，个体根据自己已有的知识与经验，对感知的事物进行加工处理，并用语词加以概括，赋予其确定意义的过程。知觉的理解性与个体的知识经验、实践经历、言语指导以及兴趣爱好等因素有关，并会对同一事物表现出不同的知觉结果。

2. 影响知觉理解性的因素

知识与经验对知觉理解性具有重要作用，当在知觉不可能图形时，也会应用知识经验加以理解。

（四）知觉恒常性

1. 知觉恒常性的概念

在知觉过程中，由于个体的知识经验的参与，知觉并不因知觉条件，如距离、角度、光亮等的变化而改变，仍保持相对稳定不变的特征，称为知觉恒常性。知觉恒常性主要表现在大小、亮度、形状和颜色等方面。

（1）大小恒常性

从光学原理来说，远的物体投射在视网膜的像，要比近的物体形成的像要小。但当走向远的物体时，人并不会觉得这个物体会越来越大。这种观察的事物在视网膜上成像发生变化，但人对该事物的知觉仍保持不变的特征，称为大小恒常性。

（2）亮度恒常性

亮度恒常性是指照射在物体上的光线强度发生了改变，但人对物体亮度仍然保持不变的知觉特征。决定亮度恒常性的重要因素是从物体反射出的光的强度和从背景反射出的光的强度的比例，只要这个比例保持不变，人就会对物体的亮度知觉保持恒定不变。例如，两张白纸，不管是在阳光下，还是在暗影中，都会把它知觉为白纸；而如果是煤块，则始终会把它知觉为黑色的煤块。

（3）形状恒常性

形状恒常性是指当物体作用于感觉器官的角度改变时，人们仍把它知觉为其本身所具有的形状的知觉特征。例如，一只钟表从正面看是圆的，从斜面看是椭圆的，从正侧面看是长方形的，但人总是把它知觉为是圆的；一扇关着的门和半开着时或全开时的形状在视网膜上的投影是不同的，但是人的形状知觉，并

不随钟、门在视网膜上的投影角度上的改变而有所不同,这种知觉特征就是形状恒常性。

知觉恒常性极大地依赖于人的知识经验,例如脑中存储着有关倾斜、结构或形状等客观事物的关键线索,当原来知觉过的事物再次出现时,尽管它发生了某些变化,只要关键线索存在,人就会运用脑中的知识经验,对客观事物进行匹配,从而知觉该事物。

(4) 颜色恒常性

颜色恒常性是指在不同波长的光的照射下,物体所反射出的光波组合不同,然而,人仍然把物体知觉为原有颜色的知觉特征,这种不因物体环境改变,而仍保持对物体颜色知觉的特征,称为颜色恒常性。例如,一面红旗,不管是在白天还是晚上,人们都会把它知觉为红色。这种不受照射到物体表面色光的影响,保持对物体颜色知觉恒常的特征,是与人的生活经验紧密联系的。

2. 影响知觉恒常性的因素

知觉恒常性对人类的生存与发展具有重要意义。个体的知识经验对知觉恒常性有着重要作用,在知觉活动过程中,人们总是利用自己以往的知识经验去感知事物,反映客观事物本身固有的属性与特征,从而保证根据客观事物的实际意义来适应环境。如果人类的知觉不具有恒常性的话,那么人类适应社会环境的活动就会变得十分复杂和繁琐。知觉恒常性不仅使人类获得对客观事物本身面貌的精确知觉,而且也是个体适应周围环境的重要能力之一。

四、观察

(一) 观察概述

1. 观察的概念

观察是指有目的、有计划、比较持久的知觉,是知觉的高级形式。观察离不开思维,有人把观察称为“思维着的知觉”。

2. 观察的特征

人的知觉有时是有目的、有意志参与的,但有时是无目的、无意志参与的。观察作为有意知觉,开始进行时就具有确定的目的、明确的计划,按照目的与计划要求去组织并实施自己的知觉活动。同时,在观察过程中,自始至终要有思维和语言的参与,并对观察过程与结果进行归纳与整理。观察是人的各项社会实践所必需,没有观察,不可能在科学研究、文学创作、艺术表现等方面取得成功。观察在教育活动过程中更不能或缺,在教师的教育教学过程,以及在学生的学习活动中,观察更具有特殊重要性。

(二) 观察的品质

人与人之间在观察能力方面存在着比较明显的个别差异。观察能力是指个体能够迅速、敏锐和正确地发现客观事物的特征、属性以及细节等方面的知觉能力,它是构成人的智力的一个组成成分,因此人们在观察能力的发展水平和观察类型上存在着差异。

观察的品质主要包括以下四个方面:

1. 观察的目的性

观察的目的性是关于个体是否善于组织自己的知觉活动,以达到自己所确定的观察目的。具有观察目的性的个体,会始终使自己的观察活动具有明确的方向和明确的选择,它表现在使自己的知觉总是围绕着观察目的展开,也表现在观察的进行过程中,能根据总的观察目的,把观察的过程分解与具体化。一般来说,观察的目的越明确与具体,观察的过程就越迅速,效果就越明显。

2. 观察的客观性

观察的客观性是指个体在观察过程中,始终坚持以实事求是的态度去知觉客观事物。观察是对客观事物的知觉,尊重客观事实,科学反映客观事物的本来面貌和本质特征是观察的基本要求。

3. 观察的精细性

观察的精细性是个体在观察过程中,能够区分出客观事物细微和重要的特征。精细知觉客观事物的特征,才能够发现客观事物中具有价值的特征,提高观察的效果。一般来说,观察能力强的人,表现出既能观

察到客观事物的全貌 ,又能观察到客观事物的细微特征的能力。

4. 观察的敏捷性

观察的敏捷性是个体能迅速发现客观事物重要特征或重要属性的特征。一个人如果能够在看似平常的现象中发现新的信息 ,或者在平凡的事物中发现事物的重要特征 ,就反映出其观察能力较强。

第三节 注 意

一、注意概述

(一) 注意的概念

注意是指人的心理活动对一定对象的指向和集中。注意总是和各种心理活动紧密联系在一起 ,因此 ,注意是心理过程的积极状态 ,是心理活动的共同特性。

注意在人的心理活动中处于非常重要而特殊的地位。人的感觉、知觉、记忆、思维等心理活动过程离不开注意的参与 ,例如要确定飞机的方向 ,必须注意它的飞行轨迹 ;要确定告示牌上写了什么 ,必须注视上面的字 ;在生活中经常听到“注意……”等。

(二) 注意的特征

注意具有两个基本特征 :注意的指向性和注意的集中性。

1. 注意的指向性

注意的指向性是指心理活动有选择地反映一定的对象 ,而离开其余的对象。人在注意时 ,心理活动总是有选择地朝向一定的对象 ,而离开或忽略其余的对象 ,这样才能保证注意的方向。例如 ,学生在上课时 ,心理活动一般总是选择讲台上教师的讲解、动作、板书 ,而忽略周围同学及教室内外所发出的声音。因此 ,注意的指向性是指心理活动在哪个方向上进行活动。注意的指向不同 ,个体从外界得到的信息也不同。注意指向性存在着个体差异 ,它与个人已有的知识经验存在着密切关系。

2. 注意的集中性

注意的集中性是指心理活动停留在被选择的对象上的强度或紧张度 ,它使心理活动离开无关事物 ,并且抑制多余的活动。它在“聚精会神”、“全神贯注”等词汇中得到体现。注意越集中 ,对事物的反映越清晰 ,对其他未被注意的事物的反映则变得模糊 ,同时注意事物的范围会变得更小。当集中精力在考场上奋笔疾书答卷时 ,飞进教室的小鸟可能并不会引起考生们的注意。

注意的集中性不仅指心理活动离开其他无关事物 ,而且也抑制其他的无关活动。这样注意的对象才能够得到鲜明而清晰的反映。例如 ,医生在做外科手术时 ,注意高度集中在病人的病患部位和自己的手术动作上 ,与手术无关的其他人和器具 ,便排除在他的心理活动之外。如果说注意的指向性是指心理活动朝向哪个对象的话 ,那么注意的集中性就是心理活动在方向上或事物上的反映强度或紧张度。心理活动反映强度越大 ,紧张度越高 ,注意就越集中。

注意的指向性和集中性是注意的两个基本特征 ,它们是同一注意状态的两个方面。注意的指向性是注意集中性的前提和基础 ,而注意的集中性则是指向性的体现和发展 ,二者密不可分。

注意本身不是一种独立的心理过程 ,它是伴随着心理过程的心理特性。任何心理过程的进行 ,总是表现为注意指向于这一心理过程所反映的客观事物。但注意并不反映这个事物 ,它只是保证个体的心理活动过程更好地反映这个客观事物或现象 ,使心理活动富于组织性、积极性、清晰性和深刻性 ,所以它是一种心理特性 ,总是伴随着心理活动过程发生发展并贯穿始终。脱离心理过程的注意是不能独立存在的 ,同样离开了注意的心理过程也是无法活动的。因为当个体在注意什么的时候 ,同时他也在感知什么、思考什么 ;当个体在回忆和思维的时候 ,他同时必须指向和集中于所要回忆和思考的事物。通常所说 ,“注意黑板上的挂图”;“注意教师的话”,实际上是指“注意看黑板上的挂图”,“注意听教师的话”,只是由于习惯 ,把

“看”字和“听”字省略了。注意如果离开了“看”、“听”、“思考”、“想象”等心理过程，也就失去了存在的意义。

(三) 注意的功能

在人的活动中，注意具有一系列重要的功能，主要有以下三种：

1. 注意的选择功能

注意具有选择的功能，即选择有意义的、符合人的需要以及与当前活动相一致的有关刺激，避开与当前活动无关的刺激并抑制对它们的反应。在生活中，周围环境给人们提供了大量的刺激信息，这些刺激信息有的对人重要，有的对人不重要，有的毫无意义。人要正常地学习、生活与工作，就必须选择重要的信息，排除无关刺激信息的干扰，这是注意的基本功能。

2. 注意的保持功能

注意具有保持的功能，即将注意对象的映象或内容维持在意识中，得到清晰、准确的反映，直至完成任务，达到预定目的为止。

3. 注意的调节监督功能

注意具有调节和监督的功能，即控制心理活动向着一定的方向或目标进行。人在学习和工作中注意集中时，错误少、效率高，而事故和错误一般是在注意分散或注意没有及时转移的情况下发生。

二、注意的种类

根据注意时有无目的性和意志努力的程度，把注意分为不随意注意、随意注意和随意后注意。

(一) 不随意注意

1. 不随意注意的概念

不随意注意也叫无意注意，是指事先没有预定目的，也不需要意志努力的注意。

不随意注意往往是在周围环境发生变化时产生，它表现为在某些刺激物的直接影响下，个体不由自主地把感觉器官朝向刺激物并试图认识它。例如，在上课中，突然有人推门进来，大家会不由自主地把头转向门开的方向，这就是不随意注意。在不随意注意状态下，对所要注意的事物没有任何准备，也没有明确的认识任务。因此，不随意注意是一种消极被动的注意，是人的积极性水平较低的注意。

2. 引起不随意注意的原因

引起不随意注意的原因主要有两个方面：一是刺激物本身的特点，二是人本身的状态。前者是引起不随意注意的主要原因。

(1) 刺激物本身的特点

刺激物本身的特点包括刺激物的强度，刺激物的新异性，刺激物的运动变化及刺激物的对比性等。

第一，刺激物的强度。任何相对强烈的刺激，例如，强烈的光线，巨大的声响，浓郁的气味，都会不由自主地引起人的注意，但刺激物的相对强度在引起不随意注意时更具重要意义。所谓刺激物的相对强度，是指这个刺激物与其他刺激物的强度相比较而言。一个强烈的刺激物如果在其他强烈刺激物构成的背景上出现，可能不会引起人的注意；相反，一个不甚强烈的刺激物，如果在没有其他较强刺激物的背景上出现，则可能会引起人的不随意注意。例如，在喧嚣的街道上，很大的声音并不会引起人的注意；但在寂静的夜晚，轻微的说话声，也马上会引起人的注意。

第二，刺激物的新异性。新异的刺激很容易引起人的注意。例如，一直在农村生活初入城市的孩子，对城市里的许多事物感到新异，因此很容易引起他们的注意。所谓新异的刺激，不但指那些以前未见未闻的事物或信息，而且还包括那些熟知的刺激物的奇特组合或新的结合。

第三，刺激物的运动变化。运动变化的刺激物容易引起人的注意。例如，活动霓虹灯广告的一亮一暗，灯塔灯光的一闪一灭，很容易引起人的注意。教师讲课时抑扬顿挫的声音，若再配以适当变化的表情动作，有助于引起学生的注意。刺激物的变化不仅包括由弱到强的变化，而且也包括由强到弱的变化。此

外,任何突然变化的刺激也会引起人的注意。

第四,刺激物的对比。刺激物之间在强度、形状、大小、颜色或持续时间等方面的差异特别显著或对比特别鲜明,容易引起人的不随意注意。例如,“鹤立鸡群”、“万绿丛中一点红”、印刷品上的粗体字、作业批改中的红笔字等,由于它们和周围其他事物差异特别显著或对比特别鲜明,因此很容易引起人的无意注意。

(2) 人本身的状态

不随意注意不仅由外界刺激物被动地引起,而且和人本身的状态,如需要、兴趣、情绪情感、个人期待等具有密切关系。

第一,人的需要和兴趣。凡能满足人的需要,符合人的兴趣的事物,容易引起人的无意注意。例如,“球讯”容易引起球迷们的注意;“音乐广告”容易被音乐爱好者关注;“书画展览”则对那些书画爱好者颇具吸引力。

第二,情绪情感状态。人在心情好的时候,容易注意周围事物的发展与变化。例如,一个热爱学生的教师,对学生的进步容易察觉;一个喜欢孩子的母亲,孩子的一举一动都会引起她的关注。而人在心境不佳的情况下,则无心注意周围所发生的一切。

第三,期待的事物。个人期待的事物或人,容易引起无意注意。例如,学生期待已久的英雄或模范人物来校做报告,那么他的报告必然容易引起学生的高度注意。章回小说作家、说书艺人往往在故事情节发展到高潮时设下悬念,卖关子说“欲知后事如何,且听下回分解”,以此引起读者或听众的期待,吸引读者或听者再看或再听。教师在一堂课结束前,留下期待的线索,对于吸引学生下堂课的注意是很有帮助的。

第四,有机体状态对不随意注意具有一定影响。当个体处于极度疲劳或困倦状态时,常常无法去注意周围的事物,甚至对平常容易引起关注的事物也会注意不到,这是由于疲乏状态使注意难以集中所造成的。

(二) 随意注意

1. 随意注意的概念

随意注意也叫有意注意。是指一种自觉的、有预定目的的、必要时需要一定意志努力的注意。例如,一个学生正在思考学习上的某个问题时,旁边有人在谈论轶闻趣事,他被吸引住而停止思考,去听人家讲述,这是不随意注意。但当他意识到学习必须专心致志,就会断然不听别人的谈话,聚精会神地去思考问题。这种服从于预定目的,并且经过一定意志努力的注意,就是随意注意。随意注意是注意的积极、主动的形式,是在人的实践活动中形成和发展起来的,同时,实践活动也离不开人的随意注意。假如一个人缺乏随意注意这种能力,要想在学习、工作和社会生活中取得成绩,那是很困难的。如果说动物也具有不随意注意的话,那么只有人类才有随意注意。在个体心理发展上,随意注意出现得比较晚。

随意注意是受意识的调节和支配的注意,它具有两个基本特征:一是有预定的目的,二是需要意志的努力。随意注意在人的学习、工作、生活中具有重要作用。因此,要积极创造条件,以引起和保持随意注意。

2. 引起和保持随意注意的因素

引起和保持随意注意的因素很多,主要概括有以下几个方面:

(1) 对活动目的与任务的依从性

随意注意是一种有预定目的的注意,目的越明确、越具体,对完成目的任务的意义理解越深刻,完成任务的愿望越强烈,就越能引起和保持随意注意。例如,教育专业的学生树立了献身于教育事业的伟大理想,深刻地认识到教育理论对于从事教育工作的重大意义,那么,他在学习心理学、教育学时,就会自觉地保持高度的随意注意。如果活动的目的任务不明确,就不容易引起和保持随意注意。

(2) 对兴趣的依从性

在生活中,有趣的事物容易引起人的随意注意。在随意注意的产生中,间接兴趣具有重要作用。例

如,一些学生开始觉得学外语、背单词枯燥乏味,但是,一旦认识到掌握外语对今后工作与交往的重要意义,就会克服各种困难,认真攻读。这种对活动结果的兴趣,即间接兴趣,它能够维持人们稳定而集中的随意注意。

(3) 对活动组织的依从性

在明确了目的任务的前提下,合理地组织有关活动有利于随意注意。例如,提出积极开展思维活动的问题和“加强注意”的自我要求,尽可能地把智力活动与实际操作、技能练习密切结合起来,就有助于维持持久的随意注意。在阅读较难的作品时,适当做笔记,也可以帮助个体长久地把注意集中在读物上。

(4) 对个性的依从性

一个具有认真负责、吃苦耐劳、顽强坚毅性格特点的人,易于使自己的注意服从于当前的目的与任务,而且时间比较持久;相反,意志薄弱、害怕困难、不思进取的人,不可能有良好的随意注意。

(三) 随意后注意

1. 随意后注意的概念

随意后注意又称有意后注意,是指有预定目的,不需要意志努力的注意。

随意后注意是注意的特殊形式。从特征上讲,它同时具有不随意注意和随意注意的某些特征。从它具有预定的目的方面看,它类似于随意注意;从它不需要意志努力方面看,它类似于不随意注意。但是,它与不随意注意和随意注意又有明显区别,它不同于不随意注意之处在于随意后注意有预定目的。它不同于随意注意之处在于随意后注意的保持不需要意志努力。

2. 随意后注意的特征

(1) 随意后注意服从于当前的活动目的与任务

随意后注意既服从于当前的活动目的与任务,又不需要意志的努力,因而对完成久、持续的任务有利。在人们的工作、学习活动中,如果能将随意注意发展成为随意后注意,就能够以较少的精力取得较大的效果。

(2) 随意后注意是随意注意的特殊形式

从发生上讲,随意后注意是在随意注意的基础上发展起来的。例如,一个人在开始某种新课程的学习时,由于对它不熟悉,困难很大,用的精力也较多,往往需要一定的意志努力才能把自己的注意保持在学习上。经过一段时间的努力,他对所从事的学习已达到应对自如的程度时,在不再需要意志努力的情况下还能继续保持随意注意,从而使随意注意发展为随意后注意。随意后注意是注意的高级形式。

三、注意的品质

(一) 注意广度

1. 注意广度的概念

注意广度也叫注意的范围,是指在同一时间内意识能清楚地把握对象数量的多寡的注意特征。在同一时间内,人能清楚地看到的东西,其数量是有限的。例如,让被试者注视速示器,主试在不到1/10秒的时间内呈现印有一些数字、图形或字母的卡片,结果表明,成人一般能够注意到8—9个黑色圆点或4—6个彼此不相关联的外文字母。从本质上说,注意的范围也是知觉的范围。

2. 影响注意广度的因素

注意范围的大小受到以下两个方面因素的影响:

(1) 知觉对象的特点

在知觉任务相同的情况下,知觉对象的特点不同,注意的范围有很大变化。一般规律是,注意的对象越集中,排列得越规律,越能成为相互联系的整体,注意的范围就越大;反之,注意的范围就越小。

(2) 知觉者的活动任务和知识经验

在知觉对象相同的情况下,如果人的活动任务不同,其注意的范围也会发生变化。在知觉对象相同的情况下,注意范围的大小还有赖于人的知识经验及把注意对象联合成组的能力。

注意广度的扩大,对于人们日常生活具有重要意义。例如,打字员、电报员、航空驾驶员、战斗指挥员等,都需要有很广的注意范围。在教学中,学生阅读速度的提高也有赖于阅读时注意范围的扩大。

(二) 注意稳定性

1. 注意稳定性的概念

注意的稳定性也叫注意的持久性,是指注意能较长时间地保持在某种事物或某种活动上的注意特征。

能够长时间地把注意集中稳定在一定对象上,是学习、工作高效率的保证,但人的注意并不能长时间地保持固定不变。心理学的研究证实,不同年龄的人,注意稳定的持续时间是不一样的。观察和实验还表明,经过一定时间之后,人的注意会不随意地离开客观事物,产生一种周期性起伏的现象,即注意周期性的加强或减弱。例如,在两眼知觉注视图1-1时,可明显地看见小正方形的位置,时而凸起,时而凹下。这种起伏周期大约是1—5秒钟就会发生,即使你极力保持注意,这种变化周期也只能维持5秒钟左右。注意的起伏是不受意志控制的感受性变化过程,这种注意的起伏现象,在每个人身上都会发生。一般说来,1—5秒内的注意起伏,并不会影响完成活动任务时的稳定注意。在日常工作、学习、生活中,注意的稳定性还经常表现为注意具体对象的不断变化,但注意指向活动的总方向或总任务始终不变。例如,学生在听课时,跟随教师的教学活动,一会儿看黑板,一会儿记笔记,一会儿读课文,虽然注意的对象不断变换,但都服从于听课这一总任务。

与注意的稳定性相反的状态是注意的分散,又称为分心。注意的分散是指注意离开当前应当完成的活动任务而被无关事物所吸引,即指注意没有完全保持在当前所应该指向和集中的事物上。引起注意分散的原因有两个,一方面是由于无关刺激的干扰或单调刺激的长期作用所致;另一方面,与人的主体状态,如疲劳、疾病、担忧等有关。学生上课时左顾右盼,乱写乱画、身体姿势僵硬,回答不出老师的提问等,都是注意分散的表现。注意的分散是注意稳定性的障碍,为了保持注意的稳定,教师应注意在教学过程中排除引起学生注意分散的各种因素。

2. 影响注意稳定性的因素

一般在活动中,影响注意稳定性的因素主要有以下三种:

(1) 对象本身的特点。注意对象如果是内容丰富、特征比较复杂、活动并变化着的,那么个体的注意就容易稳定和持久。如果注意的对象是贫乏单调而又没有什么内容的,则会迅速降低人的注意。

(2) 活动的目的任务。活动的目的任务越明确,越有利于注意的稳定。在比较复杂的工作和学习任务中,不但要明确活动的总任务,而且要明确每一个步骤需要解决的具体任务,并积极地尝试着去解决它们,让大脑始终处于比较紧张的思维活动状态,这对于保持稳定的注意是有利的。

(3) 人的主观状态。活动者的积极态度和对注意事物的兴趣,是保持个体注意稳定的有利条件。因为兴趣常会使人废寝忘食,刻苦钻研,从枯燥无味的、单调的活动中得到无穷的乐趣。另外,良好的身体状态,对保持稳定的注意也很重要。心情舒畅,精神饱满,就易于稳定注意,而头痛、失眠、过度疲劳或情绪烦躁,则不易于使注意稳定。

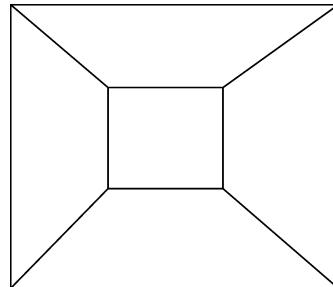


图 1-1 注意的起伏现象

(三) 注意分配

1. 注意分配的概念

注意分配是指人把自己的注意指向于两种或两种以上的对象或活动上的注意特征。在实际生活中,许多工作常常要求人同时注意多种事物,把注意分配到不同的对象或活动上。例如,教师上课,要求边讲、边板书、边观察学生的反应;学生听课,要求边听、边记、边思考。因此,善于分配注意是教师教好课,学生掌握好知识的必要条件。

2. 注意分配的条件

人的注意分配能力,主要是后天学习与训练的结果。个体能否顺利地把注意分配到不同活动,主要依

赖以下两个条件：

(1) 活动的熟练程度。注意的分配,要求同时进行着的两种或几种活动中,必须有一种活动达到相当熟练以至自动化或部分自动化的程度。因为只有这样,已经熟练的活动就无需用太多的注意力,才可以把更多的注意集中到比较生疏的活动上去。在这种情况下,就能做到“一心二用”。但是,如果两种活动都非常生疏,都需要高度集中的注意,那么,注意分配就难于实现。

(2) 同时进行的几种活动之间的内在关系。同时进行的两种或几种活动之间的关系,对注意的分配具有一定影响,有内在联系的活动便于注意的分配。例如,汽车驾驶员操纵汽车的进、退、动、止及鸣号,观看行车路线、仪表等,像这样联系密切的活动经过训练,可以建立起具有内在联系的反应系统,使动作协调一致,有利于注意的分配。如果各种活动之间彼此没有联系,甚至互相排斥,例如,边开车边看书,就难以实现注意的分配。

(四) 注意转移

1. 注意转移的概念

注意的转移是指根据新任务的要求,主动地把注意从一个对象转移到另一个对象上去的注意特征。注意的转移与注意的分散不同,注意的分散是受无关刺激的影响,在无意识中发生的,完全是被动的,对正在进行的活动是一种妨碍。而注意的转移是由于活动的需要,有意识、有目的、主动地把注意转向另一对象,而且这种注意转移实现之后,马上就会使注意稳定下来。

2. 影响注意转移的因素

注意的转移过程,即注意转移的难易程度和速度,主要受到以下三个因素的制约:

(1) 原来活动吸引注意的强度。一个人在实现注意转移前所从事的活动对他的吸引力大,注意的紧张度高,注意转移就比较困难。否则,注意转移就比较容易实现。

(2) 新事物的性质与意义。如果新的事物的内容丰富多彩,形式多样,有趣,那么,注意就比较容易转移。否则,就不易转移。但如果人对新的事物的意义理解深刻,除了其表面现象外,能够了解它的重要作用,即使事物本身并不有趣,也会引起个体的注意转移。

(3) 事先是否具有转移注意的信号。如果事先发出注意转移的信号,使人的心理有所准备,则注意的转移就会主动而及时。

注意的转移还与人的高级神经活动类型和已有的习惯有关。高级神经活动类型是灵活型的人,比非灵活型的人注意的转移要容易与迅速些。已经养成注意转移习惯的人,比没有这种习惯的人能更主动地实现注意的转移。

人的注意特征还与个体的先天因素相关,但主要是在后天的生活实践和教育、训练中形成与发展起来的,注意特征和人的学习、工作和生活有密切关系。对注意特征的了解和正确测定是很重要的。因为有些学习与工作,要求个体具有较大的注意广度和良好的注意稳定性;有些学习与工作则需要个体具有高度的注意分配能力;还有些学习与工作要求个体能主动、及时、迅速地转移注意。所以,对注意特征的研究,不仅具有重要的理论意义,而且具有实践指导意义。

第四节 记 忆

一、记忆概述

(一) 记忆的概念

记忆是指人脑对过去经验的保持和再现。所谓过去经验是指感知过的事物、思考过的问题、体验过的情绪、练习过的动作等在人脑中的保持,以后在一定条件的影响下重新得到恢复的,这种在人脑中对过去经历过事物与体验的保留和重现的过程,就是记忆。

记忆与感觉和知觉一样,是人脑对客观事物的反映,但记忆要比感觉和知觉更复杂。感觉和知觉是人脑对直接作用于感觉器官的客观事物的个别和整体属性的反映,是人脑对客观事物的感性认识。记忆则是人脑对过去经验过的事物与体验的反映,兼有感性认识和理性认识的特点。

(二) 记忆的基本过程

记忆包括“记”和“忆”的过程,它是通过识记、保持、再认或回忆三个基本环节,在人脑中积累与保存经验的完整的心理过程。

1. 识记

识记是记忆过程的第一个基本环节,指个体识别、获得和记住事物的过程,它具有选择性的特点,是记忆的前提和关键。

识记主要是与客观事物接触后对所输入信息的加工与编码。只有当环境中的刺激信息引起了人的注意,并利用感知觉的信息才能进行识记。

2. 保持

保持是指已识记的信息或知识经验在人脑中的保留与巩固的过程,它是记忆过程的第二个基本环节。人们是通过保持来增加和丰富自己的知识与经验,为回忆、再认和思维做准备。

3. 回忆或再认

回忆或再认是在不同条件下恢复过去经验的过程。过去经历过的事物不在面前,能把它们在人脑中重新恢复并呈现出来的过程,称为回忆。过去经历过的事物再次出现在面前,能把它们加以确认是已识记的事物的过程,称为再认。再认和回忆是记忆过程的第三个基本环节,它们既是记忆的目的,也是检查记忆效率的指标。既不能回忆又不能再认的现象,称为遗忘。一般来说,能够回忆说明所识记的信息已经牢固地存储在头脑中了,它与再认的关系是,能够再认的,不见得能够回忆,而能够回忆的则都是能够再认的。

记忆过程的三个基本环节是相互依存,密切联系的。没有识记就谈不上对经验的保持,没有识记和保持,就不可能对经历过的事物进行回忆或再认。因此,识记和保持是再认或回忆的前提,再认和回忆是识记和保持的结果,并进一步巩固和加强识记和保持的内容。

认知心理学根据信息加工理论来解释记忆,认为记忆是一个人对信息加工的过程,是人脑对输入信息编码、储存和提取的过程。信息编码相当于识记,信息储存相当于保持,对信息的提取相当于再认或回忆。记忆的三个环节可以同计算机的信息加工过程类比,例如,识记过程是把来自感官输入的信息转换成适合记忆接收与储存的代码,即用不同的记忆代码,形成客观事物的心理表征。保持是将信息留在一个或几个存储信息库里,回忆与再认是把信息从信息库中提取出来的过程。

记忆作为基本的心理活动过程,对保证人的正常工作、学习和生活起着极其重要的作用。人通过感知从外界环境中获得的信息,如果不能保持就不可能获得知识和经验,就不能形成概念进行判断和推理,也就不能适应复杂多变的客观环境。没有记忆,人的心理活动将不可能正常地发展。记忆将人的心理活动的过去、现在和未来联结成一个整体,是人的心理活动在时间上得以持续的保证,并使个体最终实现心理发展、知识经验积累和个性特征的形成。

二、记忆的分类

(一) 形象记忆、情景记忆、语义记忆、情绪记忆和运动记忆

根据记忆的内容与经验的对象分类,记忆可分为形象记忆、情景记忆、情绪记忆和运动记忆。

1. 形象记忆

形象记忆是指个人以感知过的事物的形象为内容的记忆,它在脑中保持的是客观事物的具体形象,具有比较鲜明的“直观”性,并以表象的形式储存。一般以视觉的和听觉的形象记忆为主,也存在着某些触觉的形象记忆。对于视觉形象记忆或听觉形象记忆缺乏的人来说,例如,盲人或聋哑人就不能够获得鲜明的形象记忆,这时一般是以触觉记忆或嗅觉记忆进行补偿。

2. 情景记忆

情景记忆是指个人以亲身经历的、发生在一定时间和地点的事件或情景为内容的记忆。情景记忆接受和储存的信息和个人生活中的特定事件与某个特定时间和地点相关，并以个人的经历为参照，是个体真实生活经历的记忆。情景记忆相对应于语义记忆，但与语义记忆有重大区别。情景记忆由于受到一定时间和空间的限制，容易受到各种因素的干扰而影响对信息的加工与存储。另外，对已储存在脑中的情景记忆的信息，提取它们比较缓慢，往往需要个体通过一定努力对相关线索的搜寻。

3. 语义记忆

语义记忆是指个人对各种有组织的知识为内容的记忆，又称为语词逻辑记忆。语义记忆是以语词所概括的事物的关系以及事物本身的意义和性质为内容的记忆。例如，对客观事物的认识，尤其是对代表客观事物的抽象符号意义的记忆，例如，语言、文字、概念、原则等知识的学习与掌握。语义记忆中的信息组织是抽象的和概括的，它所包含的信息不受接受信息的具体时间和空间的限制，它是以意义为参照的，因此可以保证人可以从数以百万计的信息中快速地提取出信息。语义记忆相对应于情景记忆，由于语义记忆的信息不易受到各种环境因素的干扰，比较稳定，提取信息迅速，因此往往不需要做明显努力的线索搜寻。语义记忆为人类所特有，它与人的抽象思维的发展密切联系。在实践活动中，语义记忆随着个体的抽象思维能力的发展而不断提高。

4. 情绪记忆

情绪记忆是指个人以曾经体验过的情绪或情感为内容的记忆。引起情绪和情感的事件已经过去，但对该事件的体验则保存在记忆中，在一定条件下，这种情绪与情感又会被重新体验到。强烈的、对人有重大意义的情绪和情感保持的时间较长并容易被再体验。情绪记忆既可能是积极愉快的体验，也可能是消极不愉快的体验。积极的愉快情绪记忆对人的行为具有激励作用，消极的不愉快情绪记忆则具有降低人的活动效率的负面作用。情绪记忆的性质和强度的变化，是由过去引起情绪情感体验的事物与主体当前需要之间的关系所决定。

5. 运动记忆

运动记忆是指个人以过去经历过的身体运动或动作形象为内容的记忆。运动记忆是以过去的运动或操作的动作所形成的运动表象为前提，没有运动表象，即各种运动和动作形象在脑中的表征过程，就不会有运动记忆。动作表象来源于人对自己动作的知觉以及对他人动作和图案中动作姿式的知觉，也可以通过对已有动作表象加工改组而创造出新的动作形象。运动记忆一旦形成，保持的时间往往很长久。在运动记忆中的信息保持和提取一般比较容易，也不容易遗忘。运动记忆在生活、学习和劳动技能等社会实践领域中起着重要的作用。

(二) 瞬时记忆、短时记忆和长时记忆

根据信息保持时间的长短不同，把记忆分为瞬时记忆、短时记忆和长时记忆。

1. 瞬时记忆

瞬时记忆是指感觉性刺激停止作用后仍在头脑中短暂保持其映像的记忆。进入脑中的信息是以感觉痕迹的方式被登记下来，因此也把瞬时记忆称为感觉登记，具有鲜明的形象性。

2. 短时记忆

短时记忆是指信息在脑中保持1分钟以内的记忆。在短时记忆中，既接受来自感觉记忆中的信息，也从长时记忆中提取信息来对进入此阶段的信息进行有意识的加工，因此，它是从瞬时记忆到长时记忆的一个重要的过渡环节。短时记忆中的信息经过复述转入长时记忆，否则就会遗忘。

3. 长时记忆

长时记忆是指信息在脑中存储1分钟以上、数天、数月、数年甚至终生的记忆。长时记忆是一个信息库，它存储着一个人过去所有的知识和经验，为人的心理活动提供必要的知识经验基础。

(三) 陈述性记忆和程序性记忆

根据信息加工与存储的内容不同，把记忆分为陈述性记忆和程序性记忆。

1. 陈述性记忆

陈述性记忆是指对事实性信息的记忆,例如,人名、地名、名词解释以及定理、定律等都属于陈述性记忆。陈述性记忆具有明显的可以用语言传授的特征,即在需要时可将记得的事实陈述出来。

2. 程序性记忆

程序性记忆是指对具有先后顺序的活动的记忆。程序性记忆中主要包括智力技能与动作技能两个部分,它们是经过个体由观察学习与实际操作练习而习得的记忆。程序性记忆按一定程序习得,刚开始时比较困难,但一旦掌握后便很难遗忘,例如小时候学会了弹钢琴,几十年后仍然不会忘记,如果已经达到纯熟的程度,那么,程序性记忆的信息检索就会以自动化的方式出现。程序性记忆的最显著特点是不能用语言表述,即不能言传。从个体发展来看,一个人首先发展的是程序性记忆,例如,自幼学习的动作技能,如写字、骑车,甚至吃饭等,都是通过练习而获得的程序性记忆。

(四) 内隐记忆和外显记忆

根据记忆时意识参与的程度,把记忆分为内隐记忆和外显记忆。

1. 内隐记忆

内隐记忆是指在无意识情况下,个体的知识与经验自动地对当前任务项目产生影响的记忆。内隐记忆强调的是信息提取过程中的无意识性,它并不在乎识记信息过程中是否有意识的参与。一般来说,当个体在记忆某项任务时,会不知不觉地反映出先前曾经识记过的内容,说明在完成记忆任务项目时,受到了以前学习中所获得信息的影响,或者说正是先前的学习结果,使其在完成当前任务时会更容易些。内隐记忆在日常生活中屡见不鲜,例如,在广告中的纯接触效应与阈下广告,以及人际交往中的印象形成等都具有内隐记忆的影响。

2. 外显记忆

外显记忆是指个体有意识地或主动地收集某些知识经验来完成当前任务项目时的记忆。外显记忆是有意识地提取信息的记忆过程,其突出特点是强调信息提取过程的有意识性,而不是信息识记过程的有意识性。外显记忆能够用语言进行比较准确的描述,即在需要的时候,可以利用自由回忆、线索回忆和再认等,将记忆中的事实表述出来。传统记忆研究大多集中在外显记忆上。

三、记忆系统

(一) 瞬时记忆(感觉记忆)

1. 瞬时记忆的概念

感觉记忆又称感觉寄存器或瞬时记忆,是指感觉性刺激作用后仍在脑中继续短暂保持其映象的记忆,它是人类记忆信息加工的第一个阶段,后象就是感觉记忆的一个例子。各种感觉器官通道都存在着对相应适宜刺激的感觉记忆,它是一个对信息“自动”进行输入的过程。但并非所有感觉器官接收到的刺激都全部“登记”在感觉记忆中,而是具有某种选择性的。在感觉记忆中的信息,既依赖于客观事物本身的特点,也依赖于人的主观心理因素。

2. 瞬时记忆的特点

感觉记忆的信息还未经任何心理加工,是以感觉痕迹的形式被登记下来的,它具有以下基本特点:

(1) 进入感觉记忆中的信息完全依据它所具有的物理特征编码,并以感知的顺序被登记,具有鲜明的形象性。

(2) 进入感觉记忆的信息保持时间很短暂。图像记忆保持的时间约1秒左右,声像记忆虽超过1秒,但不长于4秒,它为感觉记忆保持高度的效能提供了基本条件,若信息不能在感觉记忆中瞬间登记或急速消失,就如同不断输入的新信息相互混杂,从而丧失对最初信息的识别。

(3) 感觉记忆的记忆容量由感受器的解剖生理特点所决定,几乎进入感官的信息都能被登记。但感觉记忆痕迹很容易衰退,只有当被登记了的信息受到特别的注意,才能转入短时记忆做进一步加工,否则就会很快衰退而消失。

3. 瞬时记忆的编码

信息通过瞬时记忆并以其特有的形式继续保持在脑中的主要是视觉表象(视像)和声音表象(声像)。

(1) 视像记忆

视像记忆是指当作用于眼睛的图像刺激消失,映像在视觉通道内被登记并保留瞬间的记忆。一般来说,视像可将感觉信息存储几百毫秒,保持感觉信息的直接编码形式,具有鲜明的形象性,其容量至少为9个项目或更多。视像记忆是瞬时记忆的典型代表。

(2) 声像记忆

声像记忆是指听觉系统对声音的刺激信息的瞬间保持。声像记忆是听觉刺激的记忆痕迹可以持续几秒,是视觉刺激痕迹保持时间的几倍。这种区别可能是由于耳朵和眼睛的生理机制不同,其中一个原因是声音编码有助于信息的保留。然而,声像记忆跟视像记忆一样会随着时间的流逝很快衰退。

(二) 短时记忆(工作记忆)

1. 短时记忆的概念

短时记忆是指人脑中的信息在1分钟之内的加工与编码的记忆。它与感觉记忆在功能上的区别是,感觉记忆中的信息是无意识的,也是未经加工的感觉痕迹,而短时记忆中的信息是来自于感觉记忆并对其进行操作、加工,是正在操作的、活动的记忆,只有当那些被加工、处理和编码后的信息,才能被转入长时记忆中存储,否则就会遗忘。

人在短时记忆某事物时,是为了对该事物或信息进行某种加工。因此,它是根据记忆活动的目的,适当地执行一定的操作的过程。例如,抄写或临摹字画活动,就需要不断地暂时把视线离开范本,凭借对范本的短时记忆来进行操作。

2. 短时记忆的特点

短时记忆是信息在感觉记忆之后的高一级加工水平阶段,它具有以下基本特点。

(1) 信息保持的时间

在短时记忆中,若在无复述的情况下,信息一般只能存储5—20秒,最长也不超过1分钟。导致这种现象的原因是没有进行复述,即不能把信息从短时记忆中转入长时记忆。

(2) 短时记忆的容量有限

短时记忆的容量又称记忆广度,指信息短暂出现后被试所能呈现的最大量。研究表明,人类记忆广度为 7 ± 2 ,即5—9个项目,其平均数为7,它不分种族文化,是一般成年人的短时记忆平均值。美国心理学家米勒(G. Miller)发表的论文《神秘的七,加减二》明确提出人的短时记忆容量为 7 ± 2 个项目。他从信息加工的观点出发认为,如果人在主观上对材料加以组织并进行再编码,那么记忆中的信息容量可以扩大,为此提出了“组块”(Chunk)的概念。组块是指将若干单位联合成有意义的、较大单位的信息加工的记忆单元。因此,组块是短时记忆的单位,是加工处理信息材料的意义单元。例如,有八个英文字母的单词psychology,对懂英语的人来说,只构成了一个组块,意义单元,而不懂英语的人则会把它视为十个单位。因此,人在加工与处理信息时,可以运用知识与经验,把小意义单元组合成大意义单元,从而扩大和增加记忆广度,以提高记忆效率。

(3) 短时记忆中的信息容易受干扰

短时记忆中的信息保持的时间既短又容易受干扰,当有新的信息进入并阻止了复述,那么原有的信息就会很快遗忘甚至消失。

3. 短时记忆的存储

短时记忆主要是以声音代码对信息进行加工,采用言语听觉形式对信息进行编码。当刺激信息以无声的视觉形式呈现时,短时记忆的信息加工仍需要把它们转换成声音的代码存储。例如,在日常生活中,经常会把字错打成与之发音相近的字。

信息从短时记忆转入长时记忆的存储机制是复述。复述是为了把一定数量的信息保持在记忆中的一种内部言语。复述分为保持性复述和精致性复述两种。保持性复述是指一遍遍重复识记材料的过程;精

致性复述是指将识记材料与长时记忆中存储的信息建立联系以及运用记忆策略的过程。大量的研究与实践表明,精致性复述的效果远远优于保持性复述。

(三) 长时记忆

1. 长时记忆的概念

长时记忆是指信息经过充分加工,在人脑中长久保持的记忆,又称为永久性记忆。长时记忆就像一个巨大的图书馆,保存着个体将来可以运用的各种事实、表象、经验、知识和形象。

2. 长时记忆的特点

(1) 长时记忆的容量无限

长时记忆中的信息主要是短时记忆中的信息通过复述加工而来,但也有一些是感知中印象深刻而一次性直接进入长时记忆而被存储的。长时记忆把现在的信息保持下来以备将来使用,或把过去已存储的信息提取出来用于现在。

(2) 长时记忆中的信息保持时间长久

长时记忆中的信息保持时间长久,是指它能够按时、日、月、年乃至终生计算,在理论上认为是永久存在的。一般认为长时记忆中出现的遗忘现象,主要是由于信息受到干扰,而使提取信息的过程发生了困难或遇到了内部与外部因素的障碍。

3. 长时记忆的编码

长时记忆中的信息编码方式是以意义编码为主。意义编码有两种形式:语义编码和表象编码,它们又被称为信息的双重编码。

(1) 表象编码

人对信息的意义编码形式之一是表象编码,它主要是加工处理非言语对象和某事件的知觉信息。表象编码主要是以空间平行的方式来表征信息,对某种复杂对象的各种成分同时进行处理,并存储到复杂的联想结构中,以便使输出的信息具有空间特点,反映对象的静态特征和动态特征。但表象编码又不是一种刻板的外界事物的模写,不是个体所存储的有关环境的一种完整的、原始的、未经加工的“图片”,而是经过加工处理了的抽象类似物的再现,并且不受视觉或任何其他感觉通道的制约,它包含着人对类似信息加工的概括能力。

(2) 语义编码

人对信息的意义编码的另一种形式是语义编码。语义编码是按言语发生的顺序以系统方式来表征信息的,包括言语听觉和言语运动两方面的信息。人们使用语言时所需要的全部信息,不仅包括词和它们的符号、意义、所指的对象,也包括应用这些词的规则,即语言的文法规则、数学运用规则等。语义编码的特征是串行加工,按照语义编码原理,长时记忆中所有信息都是按照节点与其相关联的属性或特征编码的,语义成分间的关系,如概念、事件和情节等信息,是用语义网络的形式来表征的。

三、遗忘的含义和遗忘的规律

(一) 遗忘概述

1. 遗忘的概念

遗忘是指识记过的内容不能再认与回忆,或者是错误的再认与回忆。用信息加工的观点来说,遗忘就是信息提取不出来或提取出现错误。

遗忘可分为暂时性遗忘和永久性遗忘。暂时性遗忘是指已转入长时记忆中的内容一时不能被提取,但在适宜条件下还可恢复。例如,突然遇到过去的熟悉朋友,一下子叫不出姓名,但问候之后,则能够说出对方名字。永久性遗忘是指识记过的材料,不经过重新学习则不能再行恢复的现象。

2. 遗忘的规律

德国心理学家艾宾浩斯最早对人类记忆和遗忘规律进行了实验研究。他在记忆实验中,以自己为被试进行了开创性研究。为了排除过去知识经验、个人情绪对记忆结果的影响,消除新学习材料与记

忆中原有知识经验的可能联系,进行了“纯”记忆研究,他创制了无意义音节字表作为记忆实验材料。无意义音节是一种有两个辅音和一个元音组成的字母串,例如,POF、XEM 和 QAZ 等,以及重学法等,同时采用科学的统计处理方法。实验中他自己既做主试又做被试,每次大声朗读一串串无意义音节,并用节拍器有规律的节奏来控制朗读速度,然后再努力地回忆它们。他把第二次达到初学时的熟练程度所需再学的遍数,与初学时重复学习的遍数的百分数作为保持量的指标,以这种方法测量遗忘的进程。实验结果如下表 1-1。

表 1-1 学习无意义音节后的保存量

时 距	重学节省% (保持量)	遗忘数量%
20 分钟	58.2	41.8
1 小时	44.2	55.8
8 小时	35.8	64.2
1 天	33.7	66.3
2 天	27.8	72.2
6 天	25.4	74.6
31 天	21.1	78.9

从表 1-1 中的数据可以看出,遗忘的规律是先快后慢。表明人类的遗忘不是匀速进行的,刚学过以后在短时间内的遗忘比较快,量也比较多。随着时间的消逝,遗忘逐渐缓慢下来,到了一定时间,几乎就不再遗忘了。根据这个实验结果绘制出的遗忘曲线,即是被广泛引用的艾宾浩斯遗忘曲线。

尽管艾宾浩斯的开创性记忆研究存在着某些缺陷,但它有两个重要发现。一是描述了人类遗忘进程的保持曲线。后来的心理学者对艾宾浩斯的遗忘曲线进行了验证,他们用单词、句子、诗歌,甚至故事等具有意义的、不同性质的材料代替无意义音节进行研究,结果发现,尽管能够较容易地记住有意义的字词、句子或故事等,但不管要记的材料是什么内容,什么性质,其遗忘曲线的发展趋势都与艾宾浩斯的研究结果相同。二是揭示了在记忆中保存信息的时间,研究发现在长时记忆中,信息可以保留数十年,甚至更长。因此,一个人在儿童期学习过的东西,即使多年没有重复或没有机会运用,但一旦有机会重新学习,都会较快地恢复到原有水平。如果没有机会再使用,可能被认为是完全忘记,但事实上遗忘一般是不彻底的。

3. 影响遗忘进程的因素

遗忘进程不仅受到了时间因素的影响,还受到许多其他因素的制约,主要有以下几个方面:

(1) 记忆材料的性质

一般来说,对动作和形象材料的记忆,遗忘的速度比较缓慢;对有意义的材料比对无意义、不感兴趣、不符合自己需要的材料的记忆,遗忘的速度要慢得多。

(2) 记忆材料的数量

在学习相等的情况下,识记材料的数量越多,遗忘得越快。实验表明,当识记 5 个材料的保持率为 100%,10 个材料的保持率为 70%,而 100 个材料的保持率则仅为 25%,即使是有意义的识记材料,当识记的数量增加到一定数量时,它的遗忘速度几乎与识记无意义材料的保持曲线相同。因此,在学习时,要根据识记材料的性质等多方面因素来确定学习材料的数量,贪多求快往往达不到较好的记忆效果。

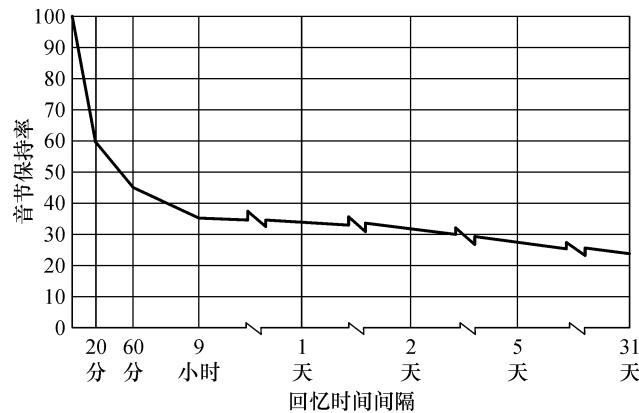


图 1-2 艾宾浩斯的遗忘曲线图

(3) 学习程度

学习程度指在学习过程中识记材料的正确反应率。一般来说,学习程度越高,遗忘越少。对学习材料的识记没有一次能够达到正确成诵的标准,称为低度学习。对学习材料的识记达到恰能成诵并继续学习的记忆,称为过度学习。例如,学习某材料 10 遍后能正确无误背诵一次,这 10 遍的学习为 100% ,此时再学习 5 遍,这多加的学习即为过度学习。研究表明,33% 的学习程度,遗忘为 57.3% ;100% 的学习程度,遗忘为 35.2% ;150% 的学习程度,遗忘为 18.1% ;超过 150% 的学习程度,保持效率并不能继续上升,这是因为由于疲劳和兴趣减退而感到枯燥所致。因此,低于或高于 150% 的过度学习,都会影响记忆的效果。

(4) 识记材料的序列位置

学习材料识记后再现时,学习材料的顺序,即所处的序列位置对记忆效果具有重要影响。一般情况是学习材料中的首尾内容,回忆的正确率远远高于处于材料的中间部分的内容。这种在回忆序列材料时发生的现象称为记忆的序列位置效应。最后呈现的学习材料最容易重现并遗忘较少,称为近因效应。最先呈现的学习材料最容易重现并遗忘较少的,称为首因效应。学习材料的中间部分回忆效率最差,是受到了前后两部分的干扰与抑制的影响所致。

(二) 遗忘的原因

艾宾浩斯的研究揭示了人类遗忘的进程,但没有揭示为何会发生遗忘,是什么导致了遗忘,目前对遗忘原因的解释有以下几个有影响的学说。

1. 衰退说

记忆痕迹衰退说强调生理活动过程对记忆痕迹的影响,认为遗忘是因为记忆痕迹得不到强化而逐渐减弱、衰退以至消失。这种说法接近于常识,容易为人们接受,因为某些物理的、化学的痕迹有随时间而衰退甚至消失的现象。但是这种理论还没有得到精确有力的实验证明。艾宾浩斯指出,记忆痕迹消退可能是遗忘发生的因素之一。

2. 干扰抑制说

干扰抑制理论认为,遗忘的主要原因是因为在学习和回忆时受到了其他刺激干扰的结果,一旦排除了这些干扰,记忆就可以恢复。干扰抑制理论与记忆衰退理论的不同点在于记忆痕迹并没有从头脑中消失,只是由于相互抑制而造成了遗忘。

干扰抑制分为两类:前摄抑制与倒摄抑制。前摄抑制是指先前学习与记忆的材料对后继学习与记忆材料的干扰。倒摄抑制是指后继学习与记忆的材料对先前学习与记忆材料的保持与回忆的干扰。研究表明,在长时记忆里,信息的遗忘尽管有自然消退因素,但主要是由于信息之间相互干扰造成的。

前摄抑制干扰的程度随先前学习材料的数量增加而增加,也随保持时间的增加而增加。倒摄抑制干扰的程度受前、后所学两种材料的性质、难度、时间安排和识记的巩固程度等条件的制约。一般说来,先、后学习的两种材料越相近,干扰或抑制作用越大。对于不同内容材料的学习要进行合理安排,以减少彼此之间的干扰。同样在学习某一种材料的过程中也会出现前摄抑制干扰和倒摄抑制干扰,例如学习一个较长的字表或一篇文章,往往总是首尾部分记得好,不易遗忘,而中间部分往往识记比较难,也容易遗忘,这就是因为它们受到了两种干扰抑制影响所致。

3. 压抑(动机)遗忘说

动机性遗忘说又称为压抑说,认为遗忘是由于某种动机的压抑所致。例如,个体会把一些痛苦经历压抑到潜意识领域里而导致遗忘,因此遗忘是维护自我、自信的动态过程,以避免生活中的痛苦记忆而引起焦虑、羞耻感或不安等。这种难以回忆的经验,既不像记忆痕迹衰退理论所说的是痕迹的自然消失,也不像记忆干扰说所述的由于学习材料之间的相互干扰所造成的抑制。但通过某种方式,例如催眠或自由联想等,能够恢复被压抑的记忆。如果能消除人为的压抑,消除记忆材料与消极情绪之间的联系,那么遗忘现象就可能被克服。

4. 提取失败说

提取失败说是与痕迹消退说相反的观点,该理论认为遗忘不是由于痕迹的消退,而是因为检索线

索困难所致。图尔文(E. Tulving)将线索依赖性遗忘和痕迹消退说做了重要的区分。他认为遗忘有两种可能性,一种可能是信息从记忆系统中消失了,这是痕迹消退说的观点。另一种可能是信息仍存储在记忆系统里,但一时不能被提取出来,这是线索依赖性遗忘^②。近年来有关神经可塑性研究,尤其是图尔文关于内隐记忆的研究等,都为线索依赖性遗忘提供了证据,并认为这是长时记忆中产生遗忘的主要原因。

四、复习

(一) 复习在记忆中的作用

复习是指多次识记,它不是单纯地机械重复,记忆的研究表明,复习能够防止学习之后的遗忘。因为通过复习可以在记忆中起到以下作用:

1. 给信息的再加工提供机会。实验发现当两组被试学习同样内容一段文章,要求甲组学后不久就复习,乙组不复习,结果甲组的保持率大大优于乙组。甲组一天后保持了98%;一周后保持了83%;乙组一天后仅保持了65%;一周后保持了33%。
2. 重新考虑与寻找材料之间的关系。通过复习,即多一次加工,也就多一次重新考虑或寻找材料之间关系的机会。
3. 增加信息加工的深度。通过复习,以及对材料的多次加工,在对材料内在联系的认识上更进一步,从而增加了信息加工的深度,使其对材料记忆得更好。

(二) 有效组织分析的方法

1. 及时复习

记忆的研究表明,遗忘具有先快后慢的不均衡趋势,及时复习能防止学习之后的快速遗忘。

2. 合理分配复习时间与内容

遗忘规律表明,过于集中地复习既有前摄抑制和倒摄抑制的干扰,又有精神过分紧张与身心疲劳的干扰,集中复习不如分散复习的效果好。

3. 分散与集中复习相结合

复习时间的分配有两种方式:一种是集中复习,另一种是分散复习。集中复习是指在一段时间内相对集中地复习一种学习材料。分散复习是将对同一学习材料的复习分成多次进行,在每两次复习之间有一定的时间间隔。是集中复习还是分散复习,一般要视学习材料的性质、数量、难易程度以及记忆已经达到的水平而定。心理学的实验证明,相对集中一段时间学习同一内容材料,识记的效果好。例如,要被试识记50个数字,重复1—4次,记住的数字不多;如果重复次数超过4次,记住的数字就会急剧上升;重复7次后,就能够记住了。

在学习材料的内容较多时,分散复习的效果会优于集中复习的效果,但分散复习的时间间隔不宜过短或过长。在一项实验中,五年级甲班和乙班成绩大体相同,学习自然课时,甲班采取最后集中复习5节课;乙班分散4个单元复习,1次总复习(共计5节课),其他条件相等,结果分散组学生成绩,优31.6%,良36.8%,及格31.6%。集中组学生成绩,优9.6%,良36.6%,及格47.4%,不及格6.4%,两者之间成绩差异显著。当然,知识掌握到一定阶段必须整合,才能构成体系并巩固,集中复习有利于知识的整合与巩固。因此要把分散复习与集中复习结合起来进行,这样的复习是最有效的。

4. 复习方式多样化

复习方法单调,容易使学生产生厌倦、疲劳,降低复习效果。而多样化的复习方式,能够使学生感到新颖,引起和加强注意,激发兴趣,调动学习的积极性,从而提高复习的效果。同时,多样化的复习所采用的不同方法对学习材料进行加工,有助于把学习内容更好地纳入到自己已有的知识结构中去。例如,同一字词的复习,可用默写、填空、造句、分析字形的偏旁部首、写出同义词或反义词等多种形式进行。通过多样化的复习,进一步巩固和加深所学知识,不断积累知识。

复习方式应根据记忆材料的性质与数量灵活掌握与选择。量大的与长篇幅的学习材料应该采用分

段,或部分记忆方法,量少的与短篇幅的学习材料,可以采用整体或综合的记忆方法进行,这样的复习效果要好得多。

5. 运用多种感官参与复习

多种感官参与复习可以更好地提高记忆效果,例如视听结合能够提高记忆效果。因此,在复习时应尽量运用多种感官参与,要眼看、耳听、口读、手写相互配合,在头脑中构成它们之间的神经联系,形成记忆痕迹,以后遇到其中的一种刺激信息,就可以引起多种相关记忆痕迹的复活,提高记忆效果。

6. 尝试回忆与反复识记相结合

尝试回忆是指在识记的材料尚未牢固记住之前试图回忆的复习方法。尝试回忆与反复识记相结合是一种有效的复习手段。通过尝试回忆能够检验自己的识记情况,及时发现难以识记的部分和发生错误的地方,然后有重点地进行重新阅读,避免了时间的浪费;同时又能够集中注意力在所识记的学习材料上,提高了复习的信心和热情,从而提高了记忆效果。

五、提高记忆效果的方法

提高记忆效果的方法主要有以下几种:

(一) 明确记忆的目的,增强学习的主动性

记忆时有无记忆目的对记忆效果会产生很大的影响,因此教师应该根据教学内容提出明确的记忆任务,如要求学生完整记忆、部分记忆、牢固精确记忆或者是记忆大意、短时记忆等,要让学生知道该记什么,记忆的程度如何,这样可以使学生积极思维并努力去理解课文内容,从而提高其学习效率。

(二) 理解学习材料的意义

学习材料只有被理解,并纳入知识体系,才能够长久保持在记忆中,并在需要的时候能够很快地提取出来。因此,教师在教学过程中,要让学生通过思考去理解所学习的内容,使学习内容在脑中建立多方面的联系,使知识系统化。

(三) 学习材料进行精加工,促进对知识的理解

对学习材料进行精致性加工是提高记忆效果的重要方法之一。所谓精致性加工就是在记忆过程中,采取适当的识记线索,运用适当的记忆策略和复习方法,以对识记材料的理解为基础来提高记忆效果。

1. 运用组块化学习策略,合理组织学习材料

在学习材料中,运用组块化学习策略是指在材料之间建立联系,并对这些线索形成多种联想。这样在回忆时,由于头脑中已经建立的意义网络中的某些或某知识点被激发,就能把材料连起来,从而大大提高记忆的效果。

2. 运用多种信息编码方式,提高信息加工处理的质量

3. 注重复习方法,防止知识遗忘

对材料的加工处理是决定记忆效率和效果的关键,因此在学习过程中,要根据记忆规律,注重记忆方法和复习方法的选择,使记忆材料意义化、记忆材料归类和记忆内容体系化和系统化,从而防止知识遗忘以提高记忆效率。

第五节 思维

一、思维的含义

(一) 思维的概念

思维是指人脑对客观事物概括的和间接的反映,它反映事物的本质特征和内在联系。思维与感觉和

知觉一样,都是人脑对客观事物的认识活动,但感觉和知觉是对客观事物的感性认识,所反映的是客观事物的个别属性和整体特征,以及客观事物之间的外部联系。思维是在感知觉的基础上实现的高级认识形式,它反映客观事物的本质属性及其内在联系,是借助言语实现的理性认识过程。

(二) 思维的特征

思维具有间接性和概括性两个基本特征。

1. 思维的间接性特征

思维的间接性是指思维对感官不能把握的,或不在面前的客观事物,借助一定媒介,并通过概念、判断和推理形式的加工来反映事物。例如,人不能直接感知猿人的生活情景,但可以通过化石和其他考古资料,复现出猿人的形象和当时的生活情景;医生能够根据病人的体温、血液、心率、血压的变化,对直接观察不到的内部器官的状态做出正确诊断;科学工作者可以根据气候、动物和磁场等异常变化,对地震灾害进行预测;天文学家哈雷在1742年根据万有引力定律,推算出一颗彗星将于1759、1835、1910等年份多次出现,事实证明这颗彗星每次都如期而至,“哈雷彗星”由此得名。同样,天文学家也在万有引力的基础之上,通过间接推断最终证实了天王星、海王星和冥王星的存在。正是由于思维的间接性,人们才能够超越时空的限制和人类感觉器官的局限,认识那些没有感知或无法直接感知的事物,揭露客观事物的本质特征和内在活动规律。

2. 思维的概括性特征

思维的概括性是指能够抽取同类事物共同的、具有本质特征的,以及事物之间的必然联系来反映客观事物。思维的概括性包括两层含义。第一,思维所反映的是同类事物的共同特征。例如,通过感知,认识到许多人,有男人、女人、儿童、老人、黑人、白人、富人、穷人等,通过思维,舍弃了人的年龄、种族、性别、贫富和肤色等具体特征,概括为人是有意识和语言、能够制造和使用劳动工具的高等动物的本质特征,这是思维概括的结果。第二,人通过思维能从部分事物相互联系的事实中找到事物之间普遍的或必然的联系,并将其推广到同类事物中去。例如借助思维,人可以认识温度的升降与金属胀缩之间的因果关系,并将其规律应用到生产和生活实践中去。思维的概括性促进了人们对客观事物的内在联系与规律性认识,有助于实现人们对客观环境的利用与控制。一切科学的概念、定义、法则等,都是人对客观事物本质特征和规律性概括的反映。

思维的间接性和概括性是相互联系、相互促进的。思维的间接性是以人对事物的概括为前提,正是因为人有概括性知识经验,才能够间接地反映事物。例如,医生通过概括化了的医学理论,通过中介检查,经过思考而间接地判断病人的病情,从而治愈疾病。正是思维的间接性和概括性在人的生活实践中具有重要意义,因此它可以使人的认识范围不断扩大,使人不仅能够认识现在,而且还可以回顾过去和预见未来。同时它还能够不断地提高人对客观事物认识的深度,把握那些不能被直接感知的事物的内在规律,使人在掌握知识、认识事物的发展规律过程中,不断解决问题,并进行创造性活动。

(三) 思维与感觉、知觉的关系

思维与感觉、知觉虽然都是人脑对客观事物的反映,但它们对客观事物的认识存在着根本区别。从反映的内容来看,感觉和知觉反映的是客观事物的个别属性、整体特征、表面现象及外部联系,而思维反映的是客观事物共同的、本质的属性与特征和内部联系。从反映的形式来看,感觉和知觉属于感性认识,是人脑对客观事物外部特征的直接反映;而思维属于理性认识,是对客观事物必然联系的间接反映。总之,感觉和知觉是认识活动的低级阶段,是思维的基础和依据;而思维则是认识活动的高级阶段,是感知觉的进一步深化,在人的认识过程中处于核心地位。通过思维,才可能对感觉和知觉中获得的各种感性材料进行去粗取精、去伪存真、由此及彼、由表及里的加工,实现从感性认识到理性认识的飞跃,达到对客观事物深刻、准确的和全面的认识。

二、思维的种类

(一) 动作思维、形象思维和抽象逻辑思维

根据思维的发展水平,可以把思维分为动作思维、形象思维和抽象逻辑思维。

1. 动作思维

动作思维又称为实践思维或操作思维,是指凭借个体直接的感知活动,以实际动作为支柱去解决问题的思维。从发展的角度看,3岁以前儿童的思维主要是这种思维种类,他们的思维活动往往是在实际操作中,借助触摸、摆弄物体来进行的。例如,幼儿在学习简单计数和加减法时,常会借助手指来进行计算,当数指动作停止后,他们的思维便即刻停下。成人也有动作思维,例如,技术工人在动手拆卸和安装机器的过程中,边操作边思考,但是成年人的动作思维,是在实践经验的基础上,在第二信号系统的参与调节下实现的,它与尚未完全掌握语言的儿童的动作思维相比有着本质的区别。

2. 形象思维

形象思维是指以人脑中的具体形象(表象)为支柱来解决问题的思维。这种思维往往是通过对表象的联想与推理来进行的,在幼儿期和小学低年级儿童身上表现得非常突出。例如,幼儿在计算 $3+5=8$ 的题目时,不是对抽象数字的分析与综合,而是在头脑中用相同数量的手指、苹果等实物表象相加来计算。成年人的思维仍不能完全脱离形象思维,特别是在解决复杂问题时,经常是凭借事物的具体形象,并按照其内在逻辑规律来进行推理,艺术家、作家、导演、设计师等高水平的思维活动,往往要借助形象思维进行创作。例如,建筑师在构思作品时,在脑中出现的不是具体的参数与准则,而是一幅幅鲜明的效果图。19世纪德国化学家奥古斯特·凯库勒(A. Kekule)梦见一条蛇咬住了自己的尾巴形成一个环,从而在睡眠中解决了苯环结构的难题。形象思维是个体发展的重要阶段,虽然成年人已经发展了成熟的抽象思维,但仍然不能完全脱离形象思维。在艺术创作以及复杂问题解决中,具体而鲜明的形象或表象,好比是架设在现实和思维之间的桥梁,简化了问题空间,有助于创造性地解决问题。不过成年人的形象思维与儿童的形象思维不同,它带有强烈的创造性与情绪色彩,是一种概括化了的形象思维。

3. 抽象逻辑思维

抽象逻辑思维是以语词为基础,利用概念、判断和推理形式进行的思维。抽象逻辑思维是揭示事物的本质特征及其规律性联系,在小学高年级学生身上,抽象思维得到了迅速的发展,初中生开始占主导地位,学习活动中对学科中的公式、定理、法则的推导与证明,都离不开抽象逻辑思维的参与。抽象思维是人类思维概括性的集中体现,也是成年人思维的主要形式。例如,科学家在进行研究时,需要先提出理论假设,并根据实验结果严密推理,从而判断是否支持假设。抽象思维并不仅局限于科学家、哲学家、数学家等人身上,实际上,它存在于每个正常成人的日常工作、学习与生活中。

个体思维的发展,一般都要经历动作思维、形象思维和抽象逻辑思维三个相互联系的阶段。特别是在解决实际问题时,这三种思维往往是相互联系,相互渗透的。例如,在进行科学实验时,既需要有高度的科学概括,又需要展开丰富的联想和想象,同时还需要在动手操作中探索问题症结所在,最后圆满地解决问题。

(二) 聚合思维和发散思维

根据探索问题答案的方向不同,可以把思维分为聚合思维和发散思维。

1. 聚合思维

聚合思维又称为求同思维或集中思维,是指把问题所提供的各种信息聚合起来,朝着同一方向思考并得出一个正确答案的思维。例如,A比B大,C比D小,A比E小,B比D大,F比E大,问谁最大?解决这个问题,就需要运用聚合思维来寻找正确答案。聚合思维是一种利用自己已有的知识经验来解决问题,遵循确定的方向、有范围、有组织、有条理的思维活动。例如,学生进行数学考试时解题过程,无论采取哪种解法,都要根据已知条件和规则,通过聚合思维求得未知解的过程。

2. 发散思维

发散思维又称为求异思维或分散思维,是指从目标出发,沿着各种不同途径去思考,探求多种解决问题的方案。

题答案的思维。例如,要求能够尽量多地说出“砖”的功能或用途时,就需要运用发散思维。发散思维活动是不确定思考方向或范围,不墨守成规,不囿于传统方法,由已知来探索未知的思维。发散思维具有变通性、流畅性和独特的特点。

(三) 直觉思维和分析思维

根据思维结果是否经过明确思考以及是否具有清晰意识,可以分为直觉思维和分析思维。

1. 直觉思维

直觉思维是一种非逻辑思维,是指面临新问题、新事物或新现象时,能够迅速理解并做出判断的思维过程。直觉思维具有领悟性特点,例如在紧急情况下,爆破专家凭借直觉即刻做出生死攸关的抉择;门捷列夫并不能清晰自己的想法,但直觉告诉他,元素周期表是存在的,无法吻合只是由于某些元素尚未被发现而已。在某种程度上,直觉思维好比思维的紧急专用通道,是逻辑思维的凝聚或简缩,它具有敏捷性、直接性和简缩性的特点。

2. 分析思维

分析思维是按照严密的逻辑规律,逐步分析与推导,最终得出合乎逻辑的正确结论的思维。哲学思维、理论探讨、科学检验以及数学推导等;学生的解题或现场事故的调查,都离不开分析思维的缜密推理活动。

(四) 常规思维和创造思维

根据解决问题的创造性程度,可以把思维分为常规思维和创造思维。

1. 常规思维

常规思维又称为习惯思维和再造性思维,是指运用已有的知识经验,按照现成方案和程序,运用惯常方法或模式寻求解决问题的思维。例如,学生运用已掌握的数学公式来解决数学问题,就是一种常规性思维。常规性思维一般不对原有知识进行明显改组,因此缺乏独创性与新颖性。

2. 创造思维

创造思维是指以新异、独创的方式来解决问题的思维。例如文学家塑造新的典型人物形象,设计师发明新的机器等。创造性思维是人类思维的高级形式,是多种思维活动的综合体现,能够产生新的、具有社会意义的思维成果,因此它要求既要有聚合思维与发散思维的结合,也要有抽象思维与形象思维的结合。

三、思维过程和基本形式

(一) 思维过程

思维活动表现为对作用于人脑的客观事物进行分析、综合、比较、归类、抽象、概括、系统化、具体化等具体过程。其中分析与综合是思维的基本过程,它贯穿于整个思维活动过程之中,其他过程都是由分析与综合派生出来的具体活动。

1. 分析与综合

分析与综合是思维过程的基本环节,一切思维活动都是在分析与综合的基础上进行的。分析是指在人脑中把事物的整体分解成各个部分、各个方面或个别特征的思维过程。例如,把动物分解为头、尾、足、躯体等;把人的心理现象分解为心理过程和个性心理等。综合是指在人脑中把事物的各个部分、方面或特征结合起来进行思考的思维过程。

思维过程一般是从对问题的分析开始。分析可以分为过滤式分析和综合式分析。过滤式分析是通过尝试的方法对问题情境进行初步分析,淘汰无效方法,寻找有效方法。综合式分析是把问题的条件和要求综合起来实现预定目标的方法,这种分析带有指向性,是思维分析的主要方法。例如,对“用6根火柴摆出4个等边三角形”问题的分析,多数被试在平面上进行过滤式分析时,仍无法解决这个问题;如果将所给条件和要求联系起来进行综合分析,分析4个三角形需12条边,而现在只有6根火柴,那么每根火柴必须充当两个三角形的公共边,那只有在立体空间寻找答案,这样才能使问题得到解决。

可见,分析与综合是彼此相反而又紧密联系的过程,是同一思维过程中不可分割的两个方面。分析为了综合,分析才有意义;在分析的基础上进行综合,综合才更加完备。分析与综合的有机结合,才能使问题得到迅速而正确的解决。

2. 比较与归类

比较是在人脑中把各种事物或现象加以对比,确定它们之间异同点的思维过程。人在认识事物时,把握客观事物的属性、特征与相互关系,都是通过比较来进行的。比较的基础是客观事物之间的特征方面的差异性和同一性。正因为事物或现象之间存在着性质上的异与同、数量上的多与寡、形式上的美与丑等,才能在思维活动中进行比较。比较是思维的重要过程,也是重要的思维方法,有比较才会有鉴别,通过比较才能找到事物间的共同点和差异点。例如,比较“思想”与“思维”的异同才能对这两个概念有深刻的认识:“思想”是理性认识的内容或结果,“思维”是理性认识的形式或表现。

归类是在人脑中根据客观事物或现象的共同点和差异点,把它归入适当类别中去的思维过程。归类是在比较的基础上,将具有共同点的事物划为一类,再根据更小的差异将它们划分为同一类中的不同属性或特征,以揭示事物一定的从属关系和等级体系的思维活动。例如,学生在掌握数概念时,把数分为实数和虚数;又把实数分为有理数和无理数;有理数又分为整数、小数和分数等,从而正确地掌握数概念。

3. 抽象与概括

抽象是在人脑中把同类客观事物或现象的共同的、本质的特征抽取出来,舍弃其个别的、非本质属性的思维过程。例如,从手表、怀表、电子钟、闹钟、座钟、挂钟等对象中,抽取出它们“能计时”的共同特征,舍弃不同大小、形状、构造、颜色等非本质特征,这就是抽象过程。

概括是在人脑中把抽象出来的事物的共同的、本质特征综合起来并推到同类事物中去的思维过程。例如,通过抽象得出结论:“有生命的物质叫生物”,并把这个结论推广到植物、动物和微生物等一类事物中去的思维过程就是概括。概括有两个层次,初级的经验概括与高级的科学概括。前者是在感觉、知觉、表象水平上对客观事物的外部特征的概括,后者是对客观事物内部的、本质特征的概括。定理、定义、公式和概念等都是高级概括的产物,概括是思维的特殊形式的综合,是概念形成的重要基础。

4. 系统化与具体化

系统化是在人脑中根据客观事物一般特征和本质特征,按不同顺序与层次组成一定系统的思维过程,例如,生物学家按界、门、纲、目、科、属、种的顺序,把世界上千千万万种生物分类,同时揭示出各类生物之间的关系与联系,这就是在人脑中对生物种类系统化思考的过程。

系统化是在比较与归类的基础上进行的,是思维过程中不可缺少的环节。系统化知识便于在大脑皮层上形成广泛的神经联系,因此它在学习过程中具有非常重要的意义。

具体化是人脑把经过抽象、概括而获得的概念、原理和理论,运用到某一具体对象上去的思维过程。具体化能把抽象的理性认识同具体的感性认识结合起来,是启发思考与发展认识的重要环节。通过具体化的思维过程,人们可以更好地理解一般原理与事物发展的规律,还可以使已经总结出来的原理得到检验,并不断深化与发展。

(二) 思维的基本形式

概念、判断和推理是人类思维的基本形式,是人类一切认识活动的基础。概念是抽象逻辑思维的基本单位,是构成判断和推理的基本要素;推理是由此及彼、由表及里的过程,是根据已有知识经验或信息推知未知事物的过程。

1. 概念

(1) 概念的定义

概念是指人脑反映客观事物本质特征或本质属性的思维形式,是思维活动的最基本单位。概念与词紧密联系,词是概念的语言形式,概念是词的思想内容。任何概念都是通过词来表达的,不依赖于词的赤裸裸的概念是不存在的。但概念和词并不相同。一个词可以代表多个概念,即一词多义;一个概念也可以用不同的词来表示,即一义多词。有些词,如虚词等则不表示任何概念。

(2) 概念的特征

概念具有包含客观事物本质的特征。概念具有内涵和外延,概念的内涵是指概念所包含的客观事物的本质特征;概念的外延是属于这个概念的一切事物。概念的内涵和外延具有反比关系,即概念的内涵越大,其外延就越小;反之,概念的内涵越小,其外延则越大。

概念具有多维度、多层次、体系化的结构特征。例如,在不同情境下,茶壶既可以归类为装水的容器,也可以归类为室内装饰品,或馈赠佳品;概念的多层次表现在不同层次上,例如,“人”和“狗”是两个概念,但可以统归于“生物”的概念上,但两者存在着本质区别。

概念的体系化表现在概念之间的联系上,许多概念的联系构成了概念体系,而体系化了的概念使人们的知识经验系统化。

(3) 概念的种类

根据概念反映客观事物属性的抽象与概括程度,可以把概念分为具体概念和抽象概念。

具体概念是指按客观事物外在的非本质属性而形成的概念。例如,给儿童呈现一些实物,要求他们分类。这些实物有红苹果、黄椅子、白色的桌子、黄香蕉等。如果儿童把红苹果分为一类,把黄椅子和黄香蕉分为一类,把白色的桌子分为一类,说明儿童是按物体的外部颜色进行分类的,表明他们形成的是具体概念。

抽象概念是指按客观事物内在的本质属性而形成的概念。在以上例子中,如果儿童分类是将红苹果和黄香蕉分为一类,将黄椅子和白色桌子分为一类,说明儿童是按事物的抽象概念,即是指按事物的内在本质特征进行分类的,他们形成的概念是抽象概念。

根据概念所反映的客观事物属性的数量及其相互关系,可以把概念分为合取概念、析取概念和关系概念。

合取概念是指根据一类事物中单个或多个相同属性或特征而形成的概念,这些属性或特征在概念中必须同时存在。例如, $C = A \cap B$,即“毛笔”这个概念必须有两个属性,一是“用毛制作的”和“能写字的工具”。如果只有前一个属性或特征,可以认为是毛刷。如果只有后一种,则可以认为是钢笔或圆珠笔等。

析取概念是指根据不同的标准,由单个或多个属性或特征结合而形成的概念,例如 $C = A \cup B$,即“好孩子”的概念,可以结合各种属性与特征,比如“热爱集体、关心同学”是好孩子,“热爱劳动、礼貌待人”也可以认为是好孩子。

关系概念是指根据客观事物之间的相互关系,而不是事物的特征或属性而形成的概念,例如, $C = A \leftarrow\rightarrow B$,即高低、上下、左右、大小等,都是客观事物之间相对关系形成的概念。

根据个体概念掌握的情况,可以把概念分为前科学概念和科学概念。

前科学概念又称为日常概念,是指个体在日常生活过程中,通过相互交往而形成的概念。前科学概念受到个人生活经验、知识水平高低的影响,因此,个体所掌握的概念可能是片面的、不科学的。例如,有“会飞的就是鸟”的这种认识,就会有把“蜜蜂”也看成是鸟的错误,或者不把鸡、鸭看作是鸟。

科学概念是正确反映客观事物一般的、本质特征与属性以及事物之间内在联系,符合科学认识水平的概念。科学概念要经过有意识的科学实践活动,或通过有计划的学习才能形成与掌握。例如,教师在教学过程中,让学生学习的定义、定理、原理等都是科学概念。

(4) 概念的功能

概念是人的认知结构和认识过程的重要组成部分,在人的认识发展过程中,概念主要具有以下四个功能:

第一,分类功能。概念的分类功能,是指个体能够通过概念,把当前认识的客观事物归到某一类别中去,并在人脑中提取与该事物有关的知识与经验,从而迅速对其作出适当反应。

第二,推理功能。概念的推理功能,是指个体通过概念对客观事物进行归类后,运用推理对当前事物或现象作出解释。例如,知道“麻雀”是鸟的一个种类,然后可以推断“鸽子”的某些特征或属性,例如会飞、长羽毛等。

第三,联结功能。概念的联结功能,是指个体对概念之间存在着的各种关系的认识,并通过各种组合

而形成更加复杂的概念或概念体系。心理学的研究表明,概念之间通过联结,可以构成语义网络,概念通过语义网络中与之相连的概念而形成宏大的知识体系。

第四,系统功能。概念的系统功能,是概念普遍性的体现,它使个体能够直接利用某些或某个概念,进行有效学习或进一步的探索,或者利用人脑中的概念体系进行思想与感情交流,并不断地获取新的知识与经验。

2. 判断

(1) 判断的定义

判断是人脑借助于语言对客观事物的特性或客观事物之间的联系进行分析与综合,从而对事物作出肯定或否定的认识。

(2) 判断的特征

判断一般是用句子来表达的,句子中的主语是指判断所指向的事物,谓语是指判断确定的事物的情况。判断中所使用句子的主语和谓语都是用概念来表示的,一般必须在两个概念的基础上作出判断,因此,判断是人在头脑中对已有的概念进行的一种分析与综合的过程。

3. 推理

(1) 推理的定义

推理是指由具体事物归纳出一般规律或根据已有知识推论出新结论的思维活动,是从已知判断出发推出新判断的思维形式。从一定意义上说,推理是知识获得的特殊形式之一。

(2) 推理的特征

在推理过程中,一般把已知判断称为前提,把由已知判断推出的新判断叫做结论。要保证推出的结论正确,推理必须具备两个条件:一是前提真实,即前提应该是正确反映客观事物的真实判断;二是推理的前提和结论之间具有必然联系,即推理形式要符合逻辑规律。

(3) 推理的种类

推理主要有演绎推理和归纳推理两种。

演绎推理是指从一般原理中推出特殊事例结论的推理。演绎推理要求所给前提为真时得出必然的结论。演绎推理主要有三种形式:线性系列推理、主题推理和三段论推理。其中,线性系列推理是一种传递性推理。例如,设 $A > B$,且 $B > C$,则 $A > C$ 。主题推理是在一个主题的基础上,建立一定关系的推理,它是在日常生活中常见的推理。例如,如果你相信“北方人都很豪爽”,那么,新认识的豪爽的人,可能会得出“他是北方人”的结论。三段论推理是演绎推理中最重要和最典型的形式,通常由两个前提和一个结论组成。三段论推理是从前提中引出必然结论的推理。例如,前提是“凡人皆要吃饭”和“张三是人”,结论就会是“张三必须吃饭”的结论。如果前提正确,则得出的结论一般是正确的。

演绎推理的前提是一般性知识并蕴含着结论,因此其结论所断定的知识范围不会超出前提所确定的知识范围。演绎推理的结论具有必然性,只要在演绎推理过程中遵循正确推理的基本条件,其结论是真实的。

归纳推理是指从具体事例中得出一般结论的推理,它具有思维和知识获得的核心特征。人其实无时无刻不在运用着归纳推理,因为人们随时都要对客观事物或现象做出概括性和确定性的认识。例如,某位老师连续几次都在周一布置作业,学生就会自然而然地做出总结:“老师会在周一布置作业。”但归纳推理有时也会犯错误,即使前提是正确的,由归纳推理得出的结论也未必正确。例如,即使发现很多天鹅是白色的,但是也不能肯定地说“所有天鹅都是白的”这样的结论,因为只要找到一只黑天鹅,这一结论就被推翻了。

演绎推理和归纳推理既有区别又有联系。两者的区别在于:演绎推理是从一般性知识前提推出特殊性结论的推理,即从一般到特殊的过程;而归纳推理则是从特殊性知识前提推出一个一般性结论的推理,即从特殊到一般的过程。演绎推理的结论不出前提出发的范围,其前提与结论之间是必然联系的;而归纳推理的结论一般超出了前提出发的范围,其前提和结论之间的联系具有偶然性。

演绎推理和归纳推理又是密切联系、互相依赖、互为补充的。演绎推理的一般性知识前提必须借助归

纳推理从具体的经验中概括出来,从这个意义上说,没有归纳推理也就没有演绎推理。归纳推理也离不开演绎推理,因为在归纳推理中,常需要运用演绎推理来对某些归纳的前提或结论加以论证。从这个意义上说,没有演绎推理也不可能进行正确的归纳。正如恩格斯所指出的,“演绎和归纳,正如分析和综合一样,是必然相互联系着的。不应当牺牲一个而把另一个捧到天上去,应当把每一个都用到该用的地方,而要做到这一点,就只有注意它们的相互联系、它们的相互补充”。

四、概念形成阶段

概念形成是指个体通过反复接触大量同一类事物,从而获得此类事物或现象的共同特征或共同属性,并通过肯定(正例)或否定(反例)的例子加以证实的过程。概念形成的操作定义是个体学会了按照一定规则对客观事物进行正确分类的过程。例如,向小学生呈现各种各样的两条直线间的相互关系,告诉他们哪些是垂直,哪些不垂直,当他们能够正确区分垂直(正例)和非垂直情况(反例)时,就形成了关于“垂直”的概念。概念形成一般经历三个阶段:

(一) 抽象化

概念形成首先是要了解客观事物的属性或特征,因此必须对具体事物各种特征与属性进行抽象。如果个体缺乏这种抽象能力,概念便无法脱离具体事物本身,并且不能去概括其他同类具体事物。

(二) 类化

个体对客观事物的各种属性及其特征进行归类。概念的形成,除了要从具体事物中抽取共同属性或特征以外,还需将类似的属性或特征加以归类。在进行类化时,必须归类客观事物某些属性或特征的相似性或共同性,而忽略事物之间非本质特征或属性的差异性。

(三) 辨别

对客观事物进行分辨是概念形成的重要一步。辨别是渗透在概念形成的全过程中的,从发觉客观事物的属性或特征(抽象化),到对这些属性或特征的认同(类化),然后过渡到对客观事物属性或特征之间差异的认识(辨别)。

五、科学概念的掌握

掌握科学概念是学生学习的重要内容与学习任务,掌握科学概念的过程受到许多因素的影响。教师在教学中应该注意以下几点:

(一) 以感性材料作为概念掌握的基础

感性材料是概念掌握的基础,学生获得感性材料越丰富、越具体、越全面,概念掌握就越准确、越容易。因此教师在学生概念掌握过程中,要提供必要的感性材料,注意充分利用各种直观教具进行教学。

(二) 合理利用学生过去的知识与经验

过去的知识与经验对科学概念的掌握,既有促进作用,也有消极作用。教师在教学过程中,要引导学生合理地利用自己过去的知识与经验。例如,在日常生活中经常看到的对称现象,有利于学生理解“对称”的概念,从而能够促进学生对这个概念的理解。但日常生活中所说的“脾气”,同心理学上“气质”的概念就有本质区别,因此教师要在教学过程中,帮助学生注意加以区分,以促进科学概念的掌握。

(三) 要充分利用“变式”

变式是指从不同角度和不同方面组织感性材料,使事物的本质特征或本质属性突出。教师要充分运用变式进行教学,帮助学生比较迅速而准确地掌握概念。例如,几何课中的“垂直”概念是“自线外一点向

直线作垂线”,当以“上”作为实例时,就突出了“垂直”这个概念的本质,容易使学生掌握“垂直”就是水平线与竖直线之间所存在着的内在关系。

(四) 要用正确语言表述

概念是用词标志的,当用语言对概念进行表述时,即通常所说的下定义时,教师要用正确、清晰的语言陈述概念的内涵与外延,使学生在理解的基础上掌握概念并将其固定下来,从而逐渐获得和积累大量的科学概念。

(五) 形成正确的概念体系,并运用于实践中

在掌握了概念与概念之间的内在关系,把握不同概念之间的区别与联系后,才是真正掌握了概念的本质。在此基础上,还要努力把概念构成知识体系。概念体系是多种多样的,有些是相邻的概念体系,例如,根、茎、叶、花;有些是相反的概念体系,例如,大、小和多、少等;有些是并列概念体系,例如,中国人、美国人或亚洲、欧洲等;有些是从属概念体系,例如,男人和女人、大人和孩子等。只有当学生掌握概念并构成概念体系时,才能称为知识的系统化。

学生仅仅掌握概念并构成概念体系是不够的,科学概念的获得,需要在实践中加以运用,才能加深理解,对概念掌握的程度和水平有所深化。概念运用于实践具有不同层次,例如,模仿一般就属于较低的概念运用。属于较高层次概念运用的,是能够说明概念的内涵与外延并利用概念来解决各种各样实际问题。

六、问题解决的含义、基本特点及问题解决的阶段

解决是重要的思维活动过程,也是思维的目的。问题解决是由一定情境引起,按照一定目标,通过各种认知操作的活动,使问题得以解决的心理活动。

(一) 问题与问题解决的特点

1. 问题及其特点

问题是指蕴含着个人面临障碍的目标,既不能认知又不能用习惯反映,是个体在达到所期望目标过程中遇到的障碍。问题一般具有三个特点:第一,有一组已知的关于问题情境和条件的描述,即问题的起始状态;第二,有欲达到或期望的目标,即具有构成问题结论或结果的描述,或者具有问题所要求的答案,即问题的目标状态;第三,遇到障碍,即对该问题正确解决的方法不是直接显现,需要通过间接思考才能达到。

根据问题解决中问题所具有的三个特点,心理学把问题的类型划分为:第一,按问题结构划分的结构良好问题和规定不良问题;第二,按现实生活中的问题划分为归纳结构问题、转换问题和排列问题。

2. 问题解决及其特点

问题解决是指问题解决者寻找操作系列以达到预定目标的心理活动过程。它是使问题获得解决的思维活动,具有复杂的心理过程,同时也是人类思维的普遍形式。

问题解决的三个基本特点是目的性、运算序列和认知运算。具体来说,问题解决需要具有明确的目的指向性;有一系列的操作程序,包括外在的动作操作和内在的心理操作过程;要有思维认知成分的参与。

问题解决具有两种类型,常规问题解决和创造性问题解决。常规问题解决是问题解决者使用现成方法进行的问题解决;创造性问题解决是需要运用新颖独特的方法进行具有社会意义的问题解决。常规性问题解决和创造性问题解决是相对的,它们能够相互转化。

(二) 问题解决的阶段

问题解决的思维过程分为四个阶段:

1. 提出问题

问题就是矛盾,发现问题就是认识到矛盾的存在并产生解决矛盾的需要和动机。发现问题问题是问题解

决的开端,有问题而不知道,问题解决的思维过程就无从谈起。只有发现问题,才能把社会的需要转化为个人的探索欲望,才能产生强大的动力,激励和推动人投入到问题解决的思维活动之中。爱因斯坦认为:“提出一个问题比解决一个问题更重要,因为后者仅仅是方法和实践的过程,而提出问题,则要找到问题的关键要害。”

能否发现具有重大社会价值的问题,取决于多种因素。首先,依赖于个体的主观能动性和活动积极性。思想上的懒汉和因循守旧者是很难发现问题的。古人云:“学贵多疑。”只有勤于思考、善于钻研的人,才能从细微平凡的事情中发现关键性问题。牛顿之所以能从人们司空见惯的“苹果落地”现象中发现万有引力定律,揭示物体之间相互吸引的客观规律,就是与他勤于思考的心理品质有关。其次,依赖于个体的态度。人的活动态度越认真,越具责任心,越富有社会和历史价值感,就越容易在人们熟视无睹的事情中发现具有重大社会意义的问题。第三,依赖于个体的兴趣、爱好和求知欲。兴趣广泛、求知欲强的人,不满足于对事物一般的、表面的解释与描述,而是力求探究事物的内部原因与本质规律,能够见人所未见,想人所未想,发现事物发展的内在联系与奥秘。最后,依赖于个体的知识与经验。一般说来,知识渊博、经验丰富的人,能够提出深刻而有价值的问题;而知识贫乏的人提出的问题肤浅幼稚,一般没有很高的科学与社会价值。

2. 分析问题

明确问题是要从笼统、混乱、不确定的问题中,找出问题的主要矛盾与关键因素,把握问题的实质,使问题的症结明朗化,从而确定解决问题的方向。

迅速而准确地明确问题依赖于两个条件:一是全面系统地掌握感性材料。问题总是在具体事物上表现出来,只有当具体事物的感性材料十分丰富且符合实际时,才能通过分析与综合,充分暴露并抓住隐藏在表面现象之后的问题。二是已有知识与经验的多寡。知识经验越丰富,越容易从一系列纷繁复杂的问题中区分出主要问题之所在。

3. 提出假设

明确问题之后,解决问题的关键就是根据问题的性质,运用已有的知识与经验,找到解决问题的方案、策略,拟订解决问题的途径和方法,并提出假设。假设是科学的前哨和侦察兵,是解决问题的必由之路,科学理论正是在假设的基础上,通过不断的实践而发展与完善的。提出假设为解决问题搭建了从已知到未知的桥梁,离开合理的假设,人就无法正确地解决问题,更不可能获得问题解决的结果。

4. 检验假设

问题解决的最后步骤是检验假设。假设是对问题解决方案的探索和设想,假设是否正确,需要借助一定的手段来检验。检验假设的方法有两种:一种是直接检验,即通过实验和实践活动来加以验证。实践是检验真理的惟一标准,这是假设检验最根本、最可靠的手段。另一种是间接检验,即在脑中,根据已掌握的科学原理,利用思维活动对假设进行论证。对于那些不能立即通过实践直接检验的特殊活动中的假设,经常采用间接检验。例如,医生设计的治疗方案、军事指挥员提出的各种作战方案等,总是先在脑中反复推敲、论证,然后再付诸实施。当然任何假设的真与伪、对与错,都要接受实践标准的最终检验。

(三) 影响问题解决的因素

问题解决受很多因素的影响,既有社会因素和自然因素,也有客观因素和心理因素。这里从心理学角度进行分析与探讨。

1. 人的知觉特点

人的知觉特点会影响问题的解决。例如,9点连线图问题。这个问题要求将图中9个点用不多于四条直线的一笔连在一起。开始常常不能成功地解决,其原因在于9个点在知觉上构成了形状,个体总是试图在这个形状轮廓中进行连线。这说明有关知识的表征方式,阻碍了对这个看似简单问题的解决。如果在连线前告诉被试,可以突破所知觉形状的限制,成绩就会得到很大提高。

2. 定势与功能固着

定势又称为心向,是指人的心理活动的准备状态。定势是个体按照某种比较固定的方式去解决问题

的一种心理倾向。从生理机制上分析,定势是多次以某种方式解决问题后所形成的动力定型的结果,它影响着解决后继问题的态势。陆钦斯(A. S. Luchins)在一个实验中,要求被试用大小不同的容器量出一定量的水,用数字进行计算。实验分两组,实验组从第1题做到第8题,控制组只做6、7、8三题。结果实验组在解1—8题时,大多用B—A—2C的方法进行计算;而控制组在解7、8题时,为了方便采用了简便的计算公式:A—C或A+C。实验结果表明,实验组在做7、8题时,受到了前面解题的定势的影响,只有19%的人没有受到影响。可见定势的影响有积极的,也有消极的,其表现为:当解决相似或相同问题时,定势有助于人对问题的适应而提高反应与解题的速度,但对变化了的情境或问题,定势常具有消极作用,会阻碍人产生更合理与有效的思路,从而影响了解决问题的速度和效率,如数学教师在课堂上讲了一种例题的解题方法,学生对与例题类似的练习做起来很容易,而对完成解决与该例题差别较大的习题就会感到困难。

功能固着是指个体在解决问题时只看到某事物通常的功能,看不到它可能存在着的其他方面的功能,从而干扰问题解决的思维活动。德国心理学家杜克(Duncker)曾做过一个实验来说明功能固着现象。他将两支蜡烛、五颗图钉、一根线和一盒火柴放在桌子上,要求被试将蜡烛固定在墙壁上,并要求当蜡烛燃烧时,烛油不能滴在地板上或桌子上。结果发现,许多被试在规定时间内不能解决这个问题,他们想不到利用装图钉的盒子作为蜡烛的支持物,而只把它的功能归于盛放图钉。后来进一步的研究发现,如果盒内装着图钉,20分钟内正确解决问题的被试仅有42%,而让盒子空着,正确解决问题的被试则高达86%。这说明功能固着对前一种情况下被试的思维具有更大的干扰作用。

3. 已有知识经验

已有知识与经验对解决新问题的影响,或者说是一种知识经验对另一种知识经验学习的影响。这种影响称为迁移。迁移可以分为正迁移和负迁移两种。已有的知识与经验能促进新问题的解决过程,称为正迁移。例如,数学成绩比较好的学生,物理成绩一般也比较出色。已有知识与经验阻碍了新问题的解决过程,称为负迁移。例如,一个方言很重的人,学习汉语拼音和国际音标时就会感到比较困难。在教学过程中,教师应充分发挥正迁移的作用,防止与避免学生在学习过程中发生负迁移。为此,首先应该发展学生的概括能力,概括能力越强,迁移的范围就越广泛,越容易举一反三,触类旁通;其次应该利用比较的方法,帮助学生找到知识之间存在着的共同因素,共同因素越多,迁移越容易,其作用就越大;第三是应该帮助学生深刻理解和牢固地掌握知识,一个人掌握的知识越牢固,就越能顺利地实现正迁移。

4. 动机和情绪状态

一个人的动机状态,对解决问题起着不同的影响作用。就动机的性质而言,如果一个人的动机越积极、越具社会价值,它对人的活动的推动力就越大,人们为解决问题而进行的探索就越积极、越主动,活动效率就越高。就动机的强度而言,它对解决问题的思维活动的影响比较复杂。一般情况下,在解决问题的过程中,动机强度太弱,人的兴奋性过低,达不到相应的唤醒水平,人的生理和心理潜能很难发挥,活动效率很低,因此不能有效解决问题;随着动机强度的增强,个体心理激活水平提高,思维活动效率就会逐渐提高,促进了问题解决;但如果动机超过适宜强度,人就容易出现情绪紧张,导致思维紊乱,注意范围狭窄,动作紊乱,失误增多,使问题很难解决。研究认为,动机水平与解决问题效率之间的关系呈倒“U”字曲线。过低或过高的动机激活水平均不利于问题解决,只有适宜的动机强度,即中等强度的动机水平,才能保持振奋而又镇静的心理状态,提高问题解决的效率。

情绪对解决问题具有重要影响。紧张、惶恐、烦躁、压抑等消极情绪会阻碍问题解决的效率,而乐观、镇静、愉悦、轻松的情绪有助于激发人的潜能,使智力活动处于积极、敏锐、灵活状态,导致问题顺利解决。耶克斯—多德森定律揭示了问题解决的操作与情绪激动水平之间的关系,能有助于理解情绪对问题解决的影响作用,即问题解决的效率受到问题难易和问题解决者的情绪状态的影响。在解决困难问题时,操作绩效的最佳状态是处于较低的唤醒水平,而在解决比较简单的问题时,操作绩效的最佳状态是较高的唤醒水平。

5. 个性差异

能否顺利地解决问题与一个人的个性特征有着密切关系。心理学的研究表明,具有远大理想、意志坚

强、勇于进取、富于自信、有创新意识、人际关系良好、果断、勤奋等人格特征的人，常常能克服各种内外困难，善于迅速而有效地解决问题。而鼠目寸光、意志薄弱、畏缩、懒惰、拘谨、自负、自卑、人际关系不良等个性品质，往往会影响问题的解决。此外，一个人的智力水平、气质类型等也会在一定程度上影响解决问题的效率和方式。

七、创造性思维

(一) 创造性思维概述

创造性思维是指以新颖独特的方法解决问题，并产生首创的、具有社会价值的思维成果的思维活动。创造性思维是人类思维能力的最高体现，通过创造性思维，人们可以在现有科学成果的基础上，揭示客观事物或现象的本质特征及其规律性，形成新的认知结构，并使认识超出现有水平，达到探索未知，创造新知的境界。“如果说思维是美丽的花朵的话，那么，创造性思维必然是其中最璀璨的一枝。”

(二) 创造性思维的特征

创造性思维主要有四个方面的特征：

1. 新颖性。与一般思维活动相比，创造性思维最突出的特征是新颖性。这是因为创造性思维不仅遵循一般思维活动的规律，而且要另辟蹊径，超越甚至否定传统思维活动模式，冲破原有理论的束缚，提出具有重大社会价值、前所未有的思维成果。例如，哥白尼的“太阳中心说”，伽利略的“自由落体定律”以及达尔文的“生物进化学说”等划时代的理论，都体现了创造性思维这个基本特征。

2. 与创造性活动相联系。创造性活动是创造性思维的重要环节。由于创造性活动能弥补问题解决时现实上的不足和尚未发现的环节，提供未知事物的新形象，从而使创造性思维成果具体化。文艺作品的创作活动中新形象的创造，科学中新假说的提出，创造发明中新机器的设计等，都离不开创造性思维的参与。

3. 常有“灵感”出现。灵感状态是创造性思维活动的典型特征之一。灵感是指人在创造性思维过程中，某种新形象、新概念和新思想突然产生的心理状态。灵感是人集中全部精力解决问题时，由于偶然因素的触发而突然出现的顿悟现象。在灵感状态下，人的注意力完全集中在创造的对象上，此时，人的创造欲望非常强烈，创造意识十分清晰和敏锐，思维活动极为活跃，往往伴随着情绪的巨大紧张和高涨。灵感是人主观能动性和积极的精神力量的集中体现，在灵感状态下，人的创造性思维活动的效率极高。

4. 发散思维和集中思维的有机结合。创造性思维要解决的是没有现成答案的问题，由于发散性思维具有变通性、流畅性和独特性的特点，可以打破原有思维活动模式，拓宽思路，产生新颖、独特的思想，因而是创造性思维的主要心理组成成分。但发散性思维不能离开集中思维而单独发挥作用，它必须与集中思维结合在一起，依据一定标准，从众多选择中，寻找最佳解决方案，以利于问题顺利解决。在创造过程中，发散思维与集中思维是相辅相成，交替进行的。创造性思维的全过程，往往要经过从发散思维到集中思维，再从集中思维到发散思维的多次循环才能完成。

5. 分析思维与直觉思维的统一。分析思维是以一次前进一步为基本特征的思维，其中包括归纳推理、演绎推理、证明等逻辑思维。直觉思维则是不经过一步步的分析，迅速地对问题答案作出合理猜测、设想或突然领悟的思维，它是创造性思维活跃的一种表现，既是创造发明的先导，也是创造性活动的动力。在创造性活动中，分析思维与直觉思维相统一，使其在知识经验的基础上形成创造力，同时丰富的知识经验有助于个体在创造性活动中形成深邃的直觉。

(三) 创造性思维的过程

创造性思维过程极为复杂，英国心理学家约瑟夫·华莱士(J. Wallas)研究了各种类型的人的创造经验，提出了创造性思维“四阶段论”的观点，把创造性思维过程分为准备阶段、酝酿阶段、豁朗阶段和验证阶段，认为无论是科学还是艺术创造，其思维过程大体都包括以下四个阶段。

1. 准备阶段

准备阶段是围绕所要解决的问题,积累素材,收集资料,理出头绪的过程。收集资料越丰富和充分,越有利于开阔思路,发现和推测问题解决的关键因素之所在,顺利解决问题。因此,在这个阶段中,要努力创造条件,有目的、有计划地为所规划的创造性项目做充分的准备。此时,个体已经明确所要解决的问题,并围绕这个问题收集信息,以形成自己的知识体系。

2. 酝酿阶段

酝酿阶段也叫孕育期,是在积累一定知识经验的基础上,在人脑中对问题和资料进行周密细致的探索和思考,力图找到解决问题的途径和方法的阶段。这个阶段从外表上看并没有明显的活动,创造者的观念仿佛处于“冬眠”状态,但实际上是在潜意识与意识的思维活动中不断涌动,有时会在一些无关活动中受到启发,使问题获得创造性解决。这个阶段的最大特点是潜意识的参与,虽然有些问题百思不得其解,只能搁置一旁,但潜意识思索并未停止,正在搜集灵感和可能的解决方案,一旦酝酿成熟,答案就会脱颖而出。

3. 豁朗阶段

豁朗阶段也叫灵感阶段,这是经过酝酿阶段之后,新思想、新观念、新形象在头脑中突然呈现,使问题有可能得到顺利解决的阶段。这时事物之间的各种联系和关系意想不到地、闪电般地联系起来,似乎从“踏破铁鞋无觅处”的困境中摆脱出来,有一种“得来全不费工夫”的感觉,并显示出极大的创造性。在豁朗阶段,具有创造性思维能力的人容易出现灵感,而且带有很强的爆发性和突然性,犹如电光石火,稍纵即逝。灵感的出现看似偶然与神秘,其实它总是发生在顽强致力于解决问题的人身上,是艰巨的脑力劳动的结晶。正如柴可夫斯基所说的那样:“灵感是这样一位客人,他不爱拜访懒惰者。”

4. 验证阶段

验证阶段是对新思想或新观念进行验证、补充和修正,使其趋于完善的阶段,也是对整个创造过程进行反思的过程。在这个阶段,经过理论和实践的多次反复论证和修改,无数次地汰劣存优,使创造性活动获得圆满的结果。如果验证失败,则问题仍未得到解决,需要返回到前面的准备期或酝酿期。

(四) 良好的思维品质及其培养

1. 良好的思维品质的特征

(1) 思维的广阔性和深刻性

思维的广阔性,是指能全面而细致地考虑问题。具有广阔思维的人,不仅要考虑问题的整体,还要考虑问题的细节;不但要考虑问题的本身,而且还要考虑和问题有关的其他条件。思维的广阔性是以丰富的知识为依据的。只有具备大量的知识,才能从事物的不同方面和不同联系上去考虑问题,从而避免片面性和狭隘性。

思维的灵活性,是指能深入到事物的本质里面去考虑问题。思维的深刻性是以批判性为前提的。因为,只有通过客观事物的充分检验,丢掉不符合实际的假设,保留符合实际并能真正解决问题的假设,才能为思维的深刻性创造必要的条件。具有深刻性思维的人善于钻研问题,不被表面现象所迷惑,能够抓住事物的本质与核心,并作出正确的预测。他们能从别人看来很简单而普遍的现象中,看出重大的问题来。动物和人见了食物流口水,这是司空见惯的现象,俄国的生理学家巴甫洛夫却从中发现和创立了条件反射学说,对于揭示心理的生理机制作出了重大的贡献。

(2) 思维的独立性和批判性

思维的独立性是指善于独立地发现、思考和解决问题,不盲从,不依赖,不武断。

思维的批判性,是指能使自己的思维受到已知客观事物的充分检验。思维的独立性和批判性都是以广阔性为基础的。只有广阔的思维,才能提出各种各样的假设,并使这些假设受到充分的客观事实的检验。具有批判性思维的人,在处理问题时,能够客观地考虑正反两个方面的意见,虚心地进行自我检查,坚持正确的观点,放弃错误的想法。这是一种既善于从实际出发,又善于独立思考的思维品质。

缺乏思维批判性的人,往往走两个极端,或者自以为是,或者人云亦云。自以为是的人,常常把第一个假设当作最后的真理,主观自恃,骄傲自大。人云亦云的人,则轻信轻疑,没有主见,容易上当受骗,随波

逐流。

(3) 思维的逻辑性和严谨性

思维的逻辑性是指考虑问题和解决问题时思路清晰,条理清楚,严格遵循逻辑规律来分析与解决问题。思维的严谨性是指在思考问题和解决问题时,推理严谨,层次分明,论证充分,结论确凿。

(4) 思维的灵活性和敏捷性

思维的灵活性,是指一个人的思维活动能根据客观情况的变化而变化。也就是说能够根据所发现的新事实,及时修改自己原来的想法,使思维从成见和教条中解放出来。平时我们说一个人“机智”,即指其思维的灵活性而言。思维的灵活性不是无原则的看风使舵,也不是一会儿想想这,一会儿想想那,碰到困难就打退堂鼓。有的人在客观情况变化以后,思想一时跟不上;有的人比较固执,爱钻牛角尖,这都是思维缺乏灵活性的表现。

思维的敏捷性,是指能在很快的时间内提出正确意见,也就是说,在解决问题时,能够当机立断,不徘徊,不犹豫。思维的敏捷性是思维其他品质发展的结果,也是所有优良思维品质的集中表现。因为,思维的广阔性使人全面细致地考虑问题,批判性使人丢掉那些与事实不相符合的假设,深刻性使人抓住了事物的本质,灵活性使人能够随机应变,这才能使敏捷性有了可能。

2. 良好思维品质的培养

(1) 加强科学思维方法论的训练

辩证唯物主义和历史唯物主义是科学的世界观和方法论,只有掌握了这种思想武器,才能够全面地而不是片面地看问题,本质地而不是表面地看问题,发展地而不是静止地看问题,客观地、联系实际地而不是主观地、教条地看问题。这些是良好思维品质的最基本的品质。

(2) 运用启发互动式进行教学,提高学生学习的积极性和主动性

启发互动式教学,可以激发学生的求知欲,使学生的思维活动总是处于积极、活跃的状态,促使学生动脑来思考问题,从而培养其独立思考的能力。

(3) 加强言语交流训练

学生言语能力的发展与思维活动及能力具有密切的联系。学生在掌握大量词汇和系统语法规则后,能够清晰、准确、灵活地运用口头语言和书面语言来表达自己的思想和感情,可以促使其思维活动明确、系统、敏捷。

(4) 发挥定势的作用

运用心理学的定势原理,发展“求同思维”;限制心理定势的消极作用,发展“求异思维”,培养学生的发散性思维与创造性思维。

(5) 培养解决实际问题的思考能力

社会实践是思维的源泉,实践活动不仅能够为学生的思维活动提出新的课题,还能为学生提供丰富的感性材料与经验,同时也提供了检验思维活动正确性的标准。总之,实践活动有助于学生理论思维、操作思维和创造性思维的发展。

第六节 情绪和情感

一、情绪和情感的概述

(一) 情绪和情感的概念

情绪和情感是指人对客观事物是否符合自身需要而产生的态度体验,是人脑对客观现实的主观反映。

情绪和情感是复杂的心理现象,其中包括认知活动、生理反应和行为表现。需要指出的是,主观感受和体验是情绪情感最主要的构成成分,它涉及到个体的认知活动以及个体对认知结果所进行的评价。行为表现、生理反应则是由个体的认知活动和个体对认知结果的评价所引起的。同一个事件,不同的人由于

其认知结果和对认知结果评价的不同而有可能产生差异,有时甚至是截然相反的情绪状态。例如,学生受到老师批评时,不同的学生会有不同反应。有人认为老师是在和他作对,故意刁难;而有人认为老师是在教育他,帮助他认识到自身的不足。正是因为认识上的不同,才会产生不同的情绪感受。前一个学生会对老师产生厌恶,甚至是对立的情绪,而后一个学生会觉得和老师的关系更为紧密。

(二) 情绪和情感的关系

情绪和情感合称为感情,综合反映了人的情绪和情感状态以及愿望、需要等主观感受体验。在日常生活中,情绪和情感一般不作严格区分,但是,作为科学概念,情绪和情感的内涵及外延还是存在着一定的区别与联系。

1. 情绪和情感的区别

(1) 情绪通常与个体的生理需要满足与否相联系,例如,饮食、休息、空气和繁殖等需要相联系的心理活动,是人和动物所共有的。情感是人类特有的心理活动,通常是与人的社会性需要相联系,例如,爱国主义、集体主义、人道主义、荣誉感、羞耻心、求知欲和责任感等。

(2) 情绪是反应性和活动性的过程,即个体随着情境的变化以及需要满足状况而发生相应的改变,受情境影响较大。情感是个体的内心体验和感受,具有稳定性和深刻性的社会意义的心理感受,例如,对真理的追求、对爱情的向往和对美的事物的体验等,虽然不轻易地表露,但对人的行为具有重要的调节作用。

(3) 情绪具有情境型和短暂性的特点,例如,色香味俱全的菜肴会引起个体的愉快体验;噪音会导致不愉快的感受,一旦这些情境不再存在或发生变化,相应的情绪体验也就随之消失或改变。情感则具有较大的稳定性和持久性,一经产生就相对稳定,不受情境所左右。

(4) 情绪具有明显的冲动性和外部表现,例如悔恨时的捶胸顿足,愤怒时的暴跳如雷,快乐时的喜笑颜开等。情绪一旦发生,强度一般较大,有时会导致个体无法控制。情感则以内蕴的形式存在或以内敛的方式加以流露,情感始终处于个体的意识调节支配下。

2. 情绪和情感的联系

情绪和情感的区别是相对的,虽然它们所表达的主观体验的内容有所不同,但情绪和情感又是相互联系的。一方面情感离不开情绪,稳定的情感是在情绪的基础上形成的,同时又是通过情绪反应得以表达。另一方面,情绪也离不开情感,情感的深度决定着情绪的表现强度,情感的性质决定了在一定情境下情绪表现的形式。情绪发生的过程往往深含着情感的因素。总之,情绪是情感的外部表现,情感是情绪的本质内容,两者紧密联系。

(三) 基本情绪

最基本和最原始的情绪是快乐、愤怒、悲哀、恐惧四种基本形式,它们与基本需要相关联,具有很高的紧张性。

1. 快乐

快乐是达到所盼望的目的后紧张解除时所产生的舒适感受与体验。快乐的程度取决于达到目的的容易程度和必然率,其激动水平与自己愿望满足的意外程度有关。当目的突然到达时的紧张一旦解除,个体就会感到极大的快乐感。

2. 愤怒

当个体在遭受攻击、威胁、羞辱等强烈刺激下,感到自己的愿望受到压抑、行动受到挫折、尊严受到伤害时所表现的极端情绪体验。在愤怒时,个体常会出现攻击、冲动等不可控制的言论与行为。愤怒的程度与个体的个性特征有关,也与情境对个体的压制状况和干扰的程度、次数、性质有关。因此,愤怒产生是个体与所处环境的交互作用的结果。

3. 悲哀

悲哀是个体失去某种他所盼望的或追求的事物时所产生的主观体验。悲哀的强度依赖于自己所失去

事物的价值,失去的事物越宝贵,价值越大,就越感悲哀。例如,亲人的去世会使人产生极度的悲哀,这与失去一般朋友是不同的。从强度上可以把悲哀分为遗憾、失望、悲伤、哀痛。

悲哀所带来的紧张释放是哭泣。哭泣既可以消除心理紧张,也是人的一种保护性反应。悲哀时的哭泣比不流泪的悲哀对人的身心健康更有好处。哭泣时释放已集聚的能量可以使个体消除不平衡状态。

4. 恐惧

恐惧是企图摆脱、逃避某种危险刺激或预期有害刺激时所产生的强烈情绪感受与体验。当恐惧产生时,会伴随极度不安的主观体验,想逃离或进攻的欲望,以及交感神经系统的兴奋、肌肉紧张、神经末梢收缩、呼吸急促、心跳加快等反应。

引起恐惧的通常是在熟悉环境中出现了意外变化,如危险、陌生、黑暗、新异事物的突然出现等,身体突然失去平衡以及受他人恐惧情绪的感染等。恐惧的产生与人的认知预期有关,关键是自己缺乏应对可怕情境的能力。例如,当个体预期会看到完整的人时,结果看到的是断手的无头尸体,就会感到莫大的恐惧。因此,恐惧产生的直接原因是已形成的认知序列的紊乱,是人脑活动过程严重紊乱的结果。

(四) 情绪状态

情绪状态是在某种事件或情境影响下,人在一定时间内所产生的情绪,典型的情绪状态有心境、激情和应激。

1. 心境

心境是一种较微弱、平静而持续的带有渲染作用的情绪状态。是人在某一段时间内的心理活动的基本背景,例如,心情舒畅或闷闷不乐等。心境具有明显的特点:

(1) 从发生强度和激动性看,心境是微弱的而持续的情绪体验状态,它的发生有时自己觉察不到或很难感受到。

(2) 从持续时间看,心境是稳定的、持续时间较长的情绪体验状态,少则几天、几周,多则数月、数年。

(3) 从作用的范围来看,心境不是对某些具体事物的特定体验,而是一种具有非定向的、弥散性的情绪体验状态,即心境不指向某个特定事物,而是使人的整个精神活动和行为都染上某种情绪色彩。例如,当个体处于心情舒畅的愉快心境时,其一切活动都会以同样的情绪状态作出反应,干什么都兴致勃勃;反之,当处于悲观的心境状态时,干什么都没有信心。所谓“忧者见之而忧,喜者见之而喜”就是对心境特点的写照。

引起心境变化的因素很多。工作中的顺境和逆境、事业上的成功和失败、人际关系的亲疏、生活条件的优劣、健康状况的好坏乃至时令节气、环境景物、身体状况等,都是导致某种心境的原因。

心境对人的学习、工作、生活和身体健康都有很大影响。积极、良好、乐观的心境会促使人发挥主观能动性,振奋乐观,增强克服困难的勇气,提高活动的效率,同时有益于身体健康。消极、悲观的心境则会使人厌烦、意志消沉、颓废悲观,从而降低活动效率,并有损身体健康。学会对心境的调节与控制,通过意志力锻炼,以良好的人格特征,充分发挥理想与信念的作用,对克服消极心境、培养积极心境,提高学习、生活和工作的效率具有重要作用。

2. 激情

激情是一种强烈的、短暂的、爆发式的情绪状态。激情往往由与人有关的重大的事件引起,例如,取得重大成功后的狂喜、惨遭失败后的绝望和沮丧等。激情状态的特点有:

(1) 爆发性。激情发生过程一般都很迅猛,在短时间内大量能量喷发而出,犹如火山爆发,强度极大。

(2) 冲动性。一旦激情发生,个体会被情绪所驱使,言行缺乏理智,带有很大的盲目性,出现“意识狭窄现象”,即个体在激情状态下认知活动范围变得狭小,理智分析能力受到抑制,此时个体的自我控制能力减弱,意志控制减弱,出现行为失控现象。

(3) 持续时间短暂。激情爆发后的短暂平息阶段,冲动开始弱化或消失。出现疲劳现象,严重时会出现精力衰竭,对身边的事物漠不关心,精神萎靡。

(4) 确定的指向。激情一般是由特定对象或现象引起,例如,意外成功会引起狂喜,反之,目的没有实现会产生绝望。对个体重大的事件、对立的意向、愿望冲突等都会导致激情。

(5) 明显的外部表现。在激情状态,可以看到愤怒时的“怒目圆睁”、狂喜时“手舞足蹈”、悲痛时的“嚎啕大哭”等,有时甚至还出现痉挛性动作,言语过多或语无伦次。

激情是可以控制的,在激情发生的最初阶段有意识地加以控制,能够将危害性减低到最低限度,因此,个体要学会控制激情的消极影响,不要以激情作为借口原谅自己的过失。一般在激情状况下,要学会通过合理释放与升华、适当转移注意点等来缓解与调控激情的消极影响。激情并非都是消极的,它也可以成为激励个体积极活动的强有力推动力。

3. 应激

应激是个体在生理或心理上受到威胁时出现的非特异性的身心紧张状态,表现在出乎意料之外的紧张状况下所引起的情绪体验。应激是人对意外环境刺激所作出的适应性反应。例如,突然遭遇火灾、地震、歹徒袭击或面临重大比赛或考试时,个体需动员机体各部分都处于紧急状态,使自己的精力集中在该事件上,迅速作出抉择,并采取有效行动,这时其身心即处于应激状态。

产生应激的原因主要是个体已有的知识经验与所面临的事件提出的新要求不相符,缺乏有效方法参照,导致进入应激状态以备应对。另外,由于自己的经验不足,难以应付当前的境遇而使人产生无能为力的无助感和紧张感。应激对人的活动影响很大,它会表现出以下特点:一是超压性。在应激状态,个体都会由于自己所面临事件的强烈刺激而承受着巨大的心理压力,并聚集在情绪的紧张度上。二是超负荷性。在应激状态下,个体必然会在生理上和心理上承受超乎寻常的身心负荷,因此,个体需要尽力调动体内各种能量或资源来应对重大的突发事件。

个体在应激状态下的反应有积极的和消极的两种。积极的反应表现为急中生智,及时摆脱危险境地,做出平时几乎不可能做到的事情。消极的反应则表现为惊慌失措、意识狭窄,导致感知和注意产生局限,思维迟滞,行动呆板,正常工作能力大幅度下降。研究表明,持续的应激状态会影响机体的生物化学保护机制,从而导致某些疾病的出现,如胃溃疡或高血压等多种疾病。一般说来,应激状态的某些消极影响是可以调节的。过去的知识经验、良好的性格特征、高度的责任感等都是在应激状态下阻止行为混乱的重要因素。

(五) 情感种类

情感是与人的社会性需要相联系的主观体验,反映了人的社会关系和生活状况,是人类特有的心理现象。人类高级的社会性情感有道德感、理智感、美感和热情。

1. 道德感

道德感是个体根据一定的社会道德规范与标准,评价自己和他人的思想、意图及行为时产生的内心体验。当自己或他人的言论与行为符合社会道德规范与标准,就会产生肯定性的情感体验,如自豪、幸福、敬佩、欣慰、热爱、厌恶等;否则就会产生否定性情感体验,如不安、羞愧、内疚、憎恨等。

道德感内涵丰富,按其内容分为自尊感、荣誉感、义务感、责任感、同志感、友谊感、民族自豪感、集体主义、爱国主义、人道主义和国际主义等情感。

道德感具有社会性、历史性,是品德心理结构的一个重要组成部分,并和道德认知、道德行为紧密联系在一起对个体的活动产生巨大的推动、控制和调节作用,是重要的自我监督力量之一。

2. 理智感

理智感是个体对客观事物认知活动所得成就评价过程中产生的情感体验,主要表现在智力活动中的感受。例如,探求事物的好奇心、渴望理解的求知欲、解决问题的质疑感、获得成就时的自豪感、对科学结论的确信感等都属于理智感。

理智感是个体在认知活动过程中产生和发展起来的,对个体的学习知识、认识事物的发展规律和探求真理的活动,摒弃偏见解放思想等具有积极的推动作用。理智感在人类中表现出共性,但仍受到社会道德观念和个体世界观的影响。因此,它是个体良好精神境界的体现,是追求真理的精神力量,是人们社会实

践活动和科学的研究的推动力量。理智感发挥如何还与个体已有的知识经验水平有关,反映了个体的鲜明的立场以及世界观与理想的追求。

3. 美感

美感能是个体根据审美标准评价事物时的主观感受和获得理解时的精神愉悦的体验。美感能包括自然美感、社会美感和艺术美感三种。游览山水风光、大海波涛、夕阳晚霞等产生的美感属于自然美感;目睹见义勇为、纯朴诚实、谦虚坦率等行为与品质时产生的美感属于社会美感;欣赏艺术绘画、音乐舞蹈、戏剧魔术时产生的美感属于艺术美感。

从内心体验角度分析,美感能具有两个明显的特点:

(1) 美感能是一种愉悦的体验。自然界的美景使人心旷神怡;高尚的行为会使人在敬佩中享受美的愉悦;喜剧艺术使人在笑声中享受美的快乐;悲剧艺术使人在同情、赞叹中得到慷慨悲壮的美的感受。

(2) 美感能是一种带有好恶倾向的主观体验。美感能表现了一个人对于美好事物的肯定和对丑恶事物的反感,以及对完美地再现事物的美或丑的赞叹。

美感能与道德感关系密切。无论是客观现实本身还是其在艺术作品上的反映,在它们激起个体美感能的情感体验时,也往往会激起一定的道德情感。美感能除了受被感受事物的性质、特点以及刺激的强度影响外,还受到社会环境所制约,为人的社会生活所决定,在历史发展的不同阶段,在审美标准上存在着巨大差异。同时,在同一个社会的不同阶层,对美的标准和体验也存在着明显差异。但是,对于那些不涉及阶级利益的审美对象,例如,古代文物、大自然环境等能够符合人们共同的美的需要,也会引起具有共同性质的美感能。

4. 热情

热情是个体对人、事、物等肯定的、强烈的、稳固而又深厚的情感体验。例如,对祖国、对人民的热爱、科学家对研究对象的执著、人们投入大自然怀抱的感受等都属于热情。

热情是一种较高级的情感,其中含有意志成分,对人的思想和行动具有巨大的推动作用,并在较长的时间内决定着一个人的思想和行动的方向。具有热情的人,其生活是丰富多彩的,并始终坚持自己所追求的对象,具有旺盛的精力和百折不挠的毅力。

热情具有积极和消极之分。积极的热情与个体目标的指向性密切相关,其社会价值取决于它所指向的活动的对象以及目标的社会意义,正如巴甫洛夫所说的“科学是需要人的高度紧张性和很大的热情的”。

(六) 情绪的功能

1. 适应环境的功能

情绪从人类远古祖先进化而来,并随着大脑的发育而得到分化,情绪有助于人类适应社会环境。情绪最根本的意义在于适应社会环境,例如,愤怒的情绪是当有机体活动受到严重障碍时引起的,这时个体会再调整心态并去动员能量,帮助人克服障碍。人类的许多表情行为和面部反应是具有实际意义的或有用的行为或动作的体现。例如,在原始丛林中搏斗时裸露尖齿的动作,在文明社会中演变成表示愤怒的表情行为。另一个方面,由于情绪与其他心理过程密不可分,所以情绪的发展及表现是否正常,往往体现了个体整个的心理状态。例如,学前儿童情绪发展是否健康,决定他早期智力的萌芽状况,并影响其人格特征的形成,甚至影响儿童晚期或成人后的行为表现。

2. 调节认知活动的功能

人在知觉和记忆过程中对信息进行选择和加工,情绪好比侦察机构,监视着信息的流动,它促进或组织着个体的工作记忆、推理操作和问题解决过程。心理学的研究发现,当情绪唤醒水平达到最佳状态时,工作与学习效率最高;情绪唤醒水平很低时,人就像处于深度睡眠状态,没有效率可言;情绪唤醒水平过高,则会干扰认知操作。耶克斯—多德森定律发现,人在激动水平时,对不同难度的操作具有不同影响。为了获得理想状态,较高的激动水平对比较简单的任务最适宜;对于复杂任务而言,则是较低激动水平更为适宜。

3. 信息传递的功能

信息传递的功能是指人们在社会交往中,除借助于语言进行交流外,还通过情绪来表达、传递自己的思想和意图。从心理学角度而言,首先是语言交际,在情绪的作用下,达到人与人之间的互相了解、彼此共鸣的目的,以表情动作传递各种信息。

情绪的传递是指个体将其情绪经验由行为活动表现出来,借以达到与外界沟通的目的。表情动作是情绪传递的主要形式,是一种独特的情绪语言。表情动作主要有三类:面部表情、身段表情和言语表情。

(1) 面部表情

不同情绪体验会产生不同的面部表情,由于面部表情能精细、准确地反映人的情绪,是人类表达情绪最主要的表情动作之一。人的面部分为额眉—鼻根区、眼—鼻颊区和口唇—下巴区三个区域,在这三个区域的活动构成了不同的面部表情,表达相应的情绪。例如,愉快时,额眉—鼻根区放松,眉毛下降;眼—鼻颊区眼睛眯小,面颊上提,鼻面扩张;口唇—下巴区嘴角后收、上翘。这三个区域的肌肉运动组合就构成了笑的面部表情。在表现不同情绪的面部表情中,起主导作用的肌肉各不相同。例如,笑时嘴角上翘,惊奇时眼和嘴张大,悲哀时双眉和嘴角下垂等。

(2) 身段表情

身段表情是除面部之外身体其他部位的表情动作,又称为肢体语言。头、手和脚是表达情绪的主要身体部位。例如,在欢乐时手舞足蹈,悔恨时顿足捶胸,惧怕时手足无措、羞怯时扭扭捏捏等,舞蹈和哑剧就是演员利用身段表情和面部表情反映剧情中人物的情感和思想的艺术表现形式。

利用头、手和脚的动作表达情绪时,在某些情况下,当事人经常并不自知。相对于面部表情来说,身段表情不易被控制。心理学的研究发现,腿和脚部的动作经常是下意识的,因而可最真实地表现当事人当前的情绪状态。

(3) 言语表情

言语表情是情绪在言语的声调、节奏和速度上的表现。人在高兴时音调轻快,悲哀时音调低沉、节奏缓慢,愤怒时音量大、急促而严厉。同样一句话用不同方式讲出来则会表现出不同的含义。例如,“你干吗”用升调说时表示疑问;用降调说时表示不耐烦;用感叹语气强调“吗”字时则表示责备。

表情动作与言语一样是人际交往的重要工具,但在这三种主要表情动作中,面部表情起最主要的作用,而身段表情和言语表情往往是情绪表达中的辅助手段。

二、情绪的主要理论

(一) 詹姆士—朗格理论

詹姆士—朗格理论认为,情绪是对身体变化的感觉,即情绪是因身体器官对特殊的兴奋刺激反射性变化而产生的。情绪经验的产生过程是,先有引起个体反应的刺激,刺激会引起个体的生理或身体的反应,如身体器官、内脏和肌肉的反射性变化,正是由于这些身体上的生理反应,导致了个体的情绪经验,产生情绪。例如,幼儿手指受伤流血(刺激),引起了哭泣(反应),继而感到悲伤(情绪)。詹姆士在他的论著中这样写道:“对于激动我们的知觉对象的知觉心态,并不立即引起情绪——知觉之后,情绪之前,必须先有身体上的表现发生。所以更合理的说法,乃是因为我们哭,所以愁;因为动手打,所以生气;因为发抖,所以害怕,并不是因为愁了才哭,生气了才打,怕了才发抖。”换言之,情绪体验并非由于刺激,而是由于对刺激反应之后产生的生理变化所引起。生理变化所激起的神经冲动传至中枢神经系统就产生了情绪,这里詹姆士所讲的生理变化,实际上既包括了自主性内脏系统的反应,也包括了骨骼肌肉系统的反馈作用。见图1-3所示。

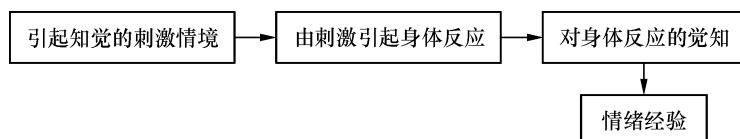


图 1-3 詹姆士—朗格情绪理论图解

生理学家朗格则强调血液系统对情绪的影响。他认为,自主神经系统支配作用的加强会引起血管的扩张,此时就会产生愉快情绪;而自主神经系统活动减弱,血管收缩,器官痉挛,此时就会产生恐惧感。例如,冷水浇身会使愤怒和暴躁减弱,是因为由于血管收缩功能改变的结果。詹姆士—朗格理论可概括为右图所示。

(二) 坎农—巴德的情绪理论

美国生理学家坎农(W. B. Cannon)在1927年,针对詹姆士—朗格情绪理论提出了质疑。坎农等人认为,情绪的产生不能用生理变化的知识来解释,而是大脑皮层解除丘脑抑制的综合功能,即外界刺激信息在作用于感官后所引起的神经冲动首先传递到大脑的丘脑部位,再由丘脑进行加工后同时把信息传递到大脑及机体的其他部分,即一方面把神经冲动传送至大脑皮层,另一方面同时传递冲动到达内脏。传递到大脑皮层的信息引起情绪体验,传递到内脏和骨骼肌的信息激活生理反应,引起相关的情绪表达。情绪体验和身体反应都作为丘脑活动的结果而在同一时刻产生,见图1-5所示。

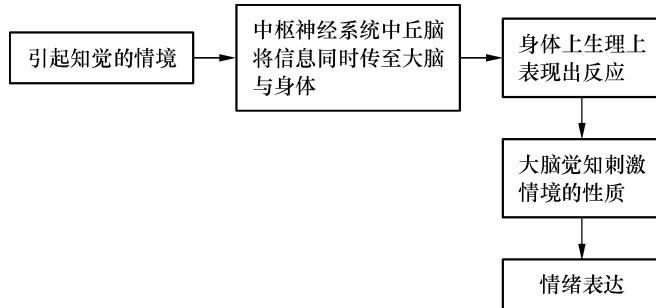


图 1-5 坎农—巴德的情绪理论

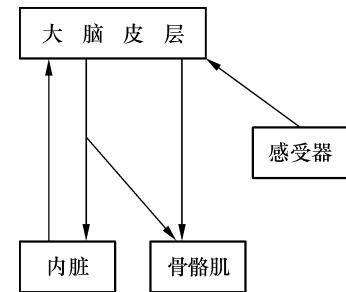


图 1-4 詹姆士—朗格理论示意图
(箭头表示作用的方向)

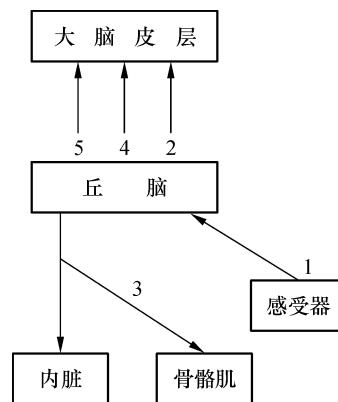


图 1-6 坎农—巴德情绪理论示意图
(箭头表示作用的方向)

简而言之,情绪中心不是在周围神经系统,而是在中枢神经系统的丘脑,当丘脑被唤起并活动时,情绪就产生了,情绪感觉是大脑皮层和自主神经系统共同激起的结果。坎农—巴德的情绪理论可概括如图1-6所示的模式。

坎农—巴德情绪理论提出了情绪的特定中枢,引起了研究者对情绪反应中丘脑作用的重视,成为情绪中枢神经生理方面研究的重要理论。相比较詹姆士—朗格情绪理论来说,对情绪的探索着重情绪在脑中的定位机制而推动了情绪的进一步研究。但是,坎农—巴德情绪理论忽略了外周生理变化对情绪作用的意义,及大脑皮层对情绪产生的调节与控制作用,因此也受到了质疑。

(三) 情绪的认知理论

1. 阿诺德和拉扎勒斯的认知—评价情绪理论

20世纪50年代,美国心理学家阿诺德提出情绪与人对事情或事物的评估有关,强调来自外界环境的影响需要经过人的认知评价与估量才能产生情绪。认为人对事物的评估与情绪产生相关,人的认知与评价会左右人对情绪的解释与反应。当人把知觉对象评估为有益时,就会产生趋近的体验和相应的生理反应;当人把知觉对象评估为有害时,则会产生回避的体验和相应的生理反应;当人把知觉对象评估为与己无关时,就会产生漠然的体验而予以忽视。但在不同情境下,其知觉对象尽管相同,但人的情绪反应模式可能会因为大脑皮层对情境的估量上的差异、个体过去的经验及当时的感受而有所不同。例如,在森林中看见一只老虎与在动物园里看到笼子里的老虎就会有截然不同的情绪反应,这是由于大脑皮层对情境评估上的差异所致,也是个体根据过去的经验,以及当时个人的感受的结果。因此,大脑皮层的兴奋是个体

情绪行为的基础,个体对事物或事件的评估是其生理反应、情绪体验和采取某种行动之前发生的。见图1-7所示。图中感受器(R)输送不同的冲动,通过丘脑(Th)的感受接力站(SR),通过通路1到达大脑皮层(C)。在大脑皮层水平上,情境被评估(EV),一种特殊的态度,例如害怕(F)或愤怒(A)在这里形成。大脑皮层的态度通过通路2输送到丘脑中心的交感神经系统的接力站(SNS),或通过通路2'达到副交感神经系统的接力站(PNG),或者兼而有之,于是神经兴奋发送到血管(BIV)和内脏组织。从外周来的不同冲动,通过丘脑的感觉接力站(SR),然后到达大脑皮层。形成内脏变化的感觉(S)。这种从外周来的感觉的反馈在大脑皮层被评估,即把纯粹的认知经验转化为感受到的一种情绪。

2. 沙赫特和辛格的情绪三因素理论

沙赫特和辛格的情绪因素理论认为,个体认知的参与以及认知对环境和生理唤醒的评价过程是情绪产生的重要机制,即情绪经验来自于个体对两方面信息的认知:一方面是对刺激情境性质的认知,如是可笑的还是可怕的;另一方面是对自己身体生理变化的认知,如自己觉得如何。人通过周围环境暗示,以及自己对刺激信息的认知加工,再对情绪状态进行解释与分类。认知是个体对刺激信息引起一定生理唤醒引导下进行解释而导致情绪的产生。

美国心理学家沙赫特和辛格在20世纪60年代由一系列情绪实验结果证实了这种推论。沙赫特和辛格的实验表明,个体的情绪状态,实际上是认知过程(情绪经验)、生理状态(身心状态)和环境因素(刺激情境)共同作用的结果,它们之间的关系如下图所示。

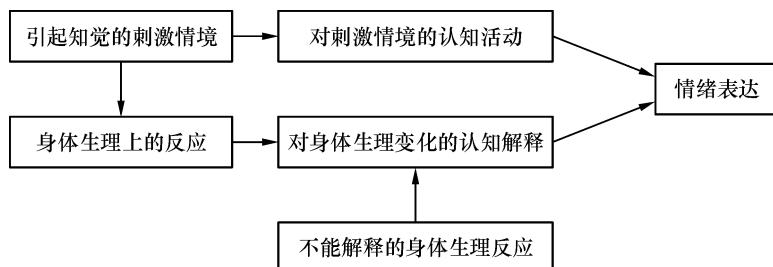


图 1-8 沙赫特和辛格的情绪三因素理论图解

大脑皮层将外界环境信息、内部生理变化与身心状态信息以及个体的认知结果与情绪经验加以整合而产生情绪。依照沙赫特和辛格的情绪三因素理论的模型,认知比较才是情绪产生的核心。

第七节 意 志

一、意志概述

(一) 意志的概念

意志是自觉地确定目的,根据目的来支配与调节自己的行动,克服困难,实现预定目的的心理过程。意志行动是人类意识能动性的集中表现,是人类所特有的心理现象。意志是在人认识世界和改造世界的需要中产生的,也是随着人类不断地深入地认识世界和更有效地改造世界的过程中得到发展的。

(二) 意志的特征

意志行动是受意识支配、调节与控制的行动,但是,意志行动与盲目冲动的行为,以及熟练动作具有很大的不同,意志行动是具有一定要求和特征的行动。

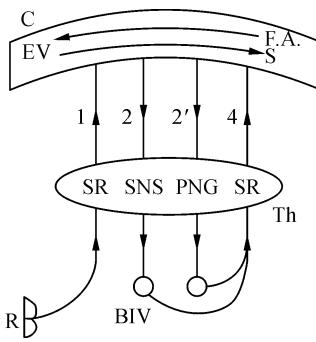


图 1-7 认知—评价情绪理论示意图

1. 意志行动具有明确的目的

意志行动的目的性特征是人与动物的本质区别。人在活动前,行动的目的和活动的结果,就以明确的观念形式存在于人脑中了。在活动过程中,方法的选择、步骤的安排等始终从属于目的,并以预先所确定的目的为标尺来评价自己的活动结果。因此,意志行动总是在人的自觉目的的支配下进行的。

2. 随意运动是意志行动的基础

意志行动是以随意运动为基础的行动。人的运动分为随意运动和不随意运动。随意运动是受人的意识调节与支配的、具有一定目的性或习惯性的运动,例如跑步、写字等。不随意运动是不受意识支配的运动,例如,心脏跳动、瞳孔反射等。意志行动是以随意运动为基础的,如果人的一切运动都是不随意的,那么任何目的都不可能在行动中加以实现。

3. 意志行动与克服困难相联系

克服困难是意志行动最重要的特征,在实现预定目的的过程中,如果没有困难,也就无所谓意志行动。困难可以分为两种:内部困难和外部困难。内部困难是存在于人脑中的某些不利的因素,例如,消极的情绪、信心不足、性格上的胆怯、知识经验不足等。外部困难是由于客观条件而造成的某些不利的因素,例如,环境条件恶劣、缺乏必要的工作条件、人为的障碍或干扰、政治与经济的原因等。一个人在实现目的的过程中,总会遇到内部或外部困难,正是在克服各种困难的过程中才表现出人的意志力。

(三) 意志与认识、情绪过程的关系

1. 意志与认识过程的关系

意志与认识过程有密切的联系。首先,意志的产生是以认识过程为前提的,离开了认识过程,意志便不可能产生。自觉的目的性是意志的特征之一,人的任何目的都不是凭空产生的,都是在认识活动的基础上产生的。目的虽然是主观的,但它却是来源于人对客观现实的认识的结果。人在选择确定目的和采取方法和步骤的过程中,审时度势,分析主客观条件,回忆过去的经验,设想未来的结果,拟订方案和制定计划,对这一切所进行的反复权衡和斟酌等等,都必须通过感知、记忆、思维、想象等认识过程才能实现。可见,人们只有在认识了客观规律和人类需要之间的关系,才能提出切合实际的目的,才能以一定的方式和方法去实现目的。

其次,意志对认识过程也有很大的影响。没有意志努力,就不可能有认识过程,更不可能使认识过程深入和持久。因为在认识活动中,人总会遇到这样或那样的困难,要克服一些困难,就需要作出意志努力。例如,观察的组织、有意注意的维持、追忆的进行、解决问题时思维活动的展开以及想象的形象化进程等,都离不开人的意志的参与。可见,没有意志行动,不会有认识活动,更不可能进行有效的社会实践活动。

2. 意志和情绪过程的关系

意志和情绪过程也有密切的联系。首先,情绪既可以成为意志行动的动力,也可以成为意志行动的阻力。当某种情绪、情感对人的活动起推动或支持作用时,这种情绪、情感就会成为意志行动的动力。例如,在工作、学习中。积极的心境、对祖国的热爱和社会责任感会推动人们努力学习、辛勤劳动。当某种情绪、情感对人的活动起阻碍或消极作用时,该情绪、情感就会成为意志行动的阻力。例如,消极的心境、高度的应激状态和害怕困难的情绪、情感,都会妨碍意志行动的执行,动摇以至削弱人的意志。消极的情绪对意志行动的干扰作用,取决于一个人的意志力水平,意志坚强者可以克服消极情绪,使意志行动自始至终贯彻到底;意志薄弱者则可能被消极情绪所压垮,使意志行动半途而废或一无所获。其次,意志能够控制情绪,使情绪服从理智。人们在工作或学习中面对困难而产生的消极情绪,可以通过意志力加以调节和控制,从而使自己的意志行动服从于理智的要求。例如,人既能够调节和控制由于失败或挫折带来的痛苦和愤怒的情绪,也能够控制和调节由于胜利带来的狂喜和激动,当然这取决于一个人的意志力水平的高低。

认识过程、情绪情感过程和意志过程是密切联系的。认识过程、情绪情感过程中包含着意志的成分;同样,意志过程中也包含着认识过程和情绪情感成分,只是为了研究的需要,才对统一的心理活动进行分

析时,必须注意它们之间存在的密切联系。

3. 意志与个性的关系

意志和个性的关系是十分密切的。首先,个性倾向制约着人的意志表现。一个人的理想、信念、价值观、兴趣爱好和世界观等个性倾向性与意志有着密切联系。一个真正树立无产阶级世界观的人,必然有坚强的意志,有为人民的利益而奋斗的价值观,他能抵御物质利益的诱惑,克服艰难险阻而无所畏惧。一个具有资产阶级世界观的人,在个人主义价值观的影响下,必定患得患失而无所建树。一个人对某种活动或事业充满着浓厚兴趣和爱好,就会集中精力,全力以赴克服前进道路上的困难和障碍,最终达到预定的目的。相反,一个人对某种活动或事业不爱好,缺乏行动的愿望,即使由于外部原因而勉强去做,也会视其为负担。当遇到困难或挫折时,就会退缩和动摇。但是,如果一个人意志坚强,即使对某项活动没有兴趣和爱好,也会以坚强的毅力去克服各种困难和障碍,并达到预定目的。同时在完成任务的过程中,也可能会逐渐培养起对该活动的兴趣和爱好。可见,个性倾向性与意志的关系是十分密切的。

其次,意志在个性的形成和发展中起着重要作用。孟子曾经说过:“故天将降大任于斯人也,必先苦其心志,劳其筋骨,饿其体肤,空乏其身,行拂乱其所为,所以动心忍性,曾益其所不能。”意志在目标的选择和确定以及对自己行为的自觉调节方式和水平方面均有重要影响。

二、意志行动过程

意志行动是有目的的行动,它有发生、发展和完成的过程。意志行动的心理过程是个体的意志对行为的积极、能动地调节的过程,可分为两个阶段:采取决定阶段,包括动机的斗争和行动目的的确定;执行决定阶段,包括行动方法、策略的选择和最终克服困难实现所做的决定。

(一) 采取决定阶段

意志行动过程首先要确定某种目标,并以这种目标来调节自己的行为,这是意志行动的基础,采取决定阶段正是意志行动的前提,是意志行动的开始。在采取决定阶段过程中,要决定个体意志行动的动因以及意志行动的方向。

人的意志行动是由一定动机引起,但由动机过渡到行动的过程是不同的。在简单意志行动中,动机单一明确,通过习惯性行为方式就能直接过渡到行动,一般不需要权衡行动的动机。但在较复杂的意志行动中就可能存在多种动机,这些动机未必都是一致的,要根据一定标准进行权衡,并作出取舍。例如,一位同学没有做完作业,有人约他去看精彩的电影,到底是去看电影还是继续做作业呢?他就要对此作出一定取舍。

目的在意志行动中起极其重要的作用。对目的的认识越深刻、越具体,则由目的引起的毅力越大,就越能表现出人的意志力量。相反,没有明确目的而盲目行动的人,往往会患得患失、斤斤计较,因此便无成就可言。个体往往要根据目的的意义、价值、客观条件及自身条件而最终确立一个目的。一般说来,有一定难度、需要花费一定意志努力才能达到的目的比较适宜。一旦这个目的实现,就可带来心理上的满足感与成就感,并能弥补在目的确定时由于内心冲突所带来的损害,从而更好地为实现下一个目标做准备。

在大多数情况下,影响人的意志行动的动机不只是一个,其中有些动机还彼此相互冲突,即存在着动机斗争。如何处理行动过程中的动机冲突,是反映人的意志是否坚强的重要标志。

动机冲突就内容来说可以分为原则性动机冲突和非原则性动机冲突。凡是涉及个人愿望与社会道德准则相矛盾的动机冲突,属于原则性动机冲突。例如,当涉及国家、集体、个人三者利益矛盾时,如何摆正自己的位置?解决这类原则性动机冲突需要经过激烈的思想斗争,因此最能体现出人的意志品质。凡是不与社会准则相矛盾而仅属个人爱好、兴趣、习惯等方面的动机冲突,属于非原则性动机冲突。例如,放学回家是先做数学题还是先念外语单词?周末是和朋友一块出去玩还是呆在家里休息?这些动机冲突不涉及原则,不会有激烈的思想斗争。当然对两种活动孰先孰后的选择,在某种程度上也表现出人的意志力水

平,即是否能够根据当时的需要毅然决定取舍。

1. 双趋冲突

双趋冲突又称为接近—接近型冲突,指人以同样强度追求同时并存的两个目的,但又不能兼得时所产生的内心冲突。例如,某个学生考上大学,是进离家近的高校,还是去外地重点高校,就存在着内心冲突。对于这种“鱼和熊掌难以兼得”的情况,解决冲突的办法是放弃某个目标,或者同时放弃这两个目标而追求另外一个折中目标。

2. 双避冲突

双避冲突又称为回避—回避型冲突,指人同时遇到两个威胁性事情,但必须接受其一始能避免其二时的内心冲突。此时选择的困难使人困扰不安、左右为难,最后个体要么勉强选择某种事,要么采用消极方式处理。例如,一个学生既不愿意做令人头疼的作业,又怕被父母责骂和教师批评。这时学生可能采取逃学、假装忘记等消极行为来摆脱这种内心冲突。

3. 趋避冲突

趋避冲突又称为接近—回避型冲突,指人对同一个目的同时产生两种对立的动机,即一方面喜好而趋之,另一方面厌恶而避之的内心冲突。这是人类行为中最普遍的一种冲突,例如,某人喜欢甜食,但怕吃多会胖;某人在遇到麻烦时想求人帮助,但又怕遭到拒绝;某人生病,想快些痊愈但又怕打针。当一个人同时具有求得成功和回避失败的动机时实际上也存在着一定程度的趋避冲突。趋避冲突在心理上引起的困惑比较严重,因为它会使人在较长时间内一直处于对立意向的矛盾状态中,并可能导致行动不断失误。

4. 双重趋避冲突

双重趋避冲突又称为双重接近—回避型冲突,指人面对两个或两个以上目的,每种目的都具有吸引和排斥作用,而此时又不能简单地选择一种目标回避另一种目标,必须作出多重选择时所导致的内心冲突。例如,一个人想跳槽到新的工作单位,因为新单位有较高的经济收入和优厚的福利条件,只是工作性质和人际关系不大容易适应。如果继续留在原单位工作,有习惯的工作环境,人际关系也较好,但经济收入和福利待遇较差。这种对利弊得失所进行的考虑会产生多重趋避冲突。一般来说,如果几种目标的吸引力和排斥力相距较大,解决这种内心冲突就比较容易;如果几种目标的吸引力和排斥力比较接近,解决这种内心冲突就比较困难了,需要用较长时间来考虑得失、权衡利弊。

(二) 执行决定阶段

行为目的确定以后,就要解决如何实现目的,即解决怎样做,即怎样实现目标的问题。这时需要个体选择一定的行动方法和策略,并且经常进行检查与修正,作出一定决策,同时还要克服遇到的各种困难以确保能达到行动的目的。

1. 行动方法和策略的选择

选择行动方法和策略过程,既能反映出个体的知识经验多寡、智力及认知水平,又能反映出个体的意志力水平。完成这个过程一般要满足两方面的要求:为实现预定目的的行为设计是合理的;这种方式方法符合客观事物的规律和社会准则要求。只有把这两个方面有机结合起来,才能顺利地实现预定目的。

2. 克服困难实现所作出的决定

在实现所作决定的过程中,不可避免地会遇到许多困难,因此克服内心冲突、干扰以及外部所遇到的障碍而实现行动目的,是意志行动的关键环节。个体即使有了美好的行动目的和高尚的动机,拟订的计划再完善周全,但如果不去付诸实际,一切仍是空中楼阁,仍只是个人头脑中的主观愿望而已,这时就需要人的意志努力的积极参与。

三、意志的品质

意志过程与认识过程、情绪和情感过程之间密切联系、相互影响。意志行为要以一定的认识和情绪情感为依据。认识为意志确定目的、调节行动,情绪和情感则激励个体的行动。反之,意志又推动了个体的

认识活动，并且监控着自己的情绪和情感活动。因此，意志行为总是三者彼此渗透而构成的统一的心理活动。意志品质是个体意志行为特点所构成的稳定心理特性的总和。例如，在意志行动中，有人能独立地采取决定，有人则易受他人暗示；有人行动果断，有人处事则优柔寡断等。

意志品质主要包括意志的自觉性、果断性、坚韧性和自制性，它们在人的意志行动中贯彻始终，反映了个体的意志水平，是个体人格的重要组成部分并直接影响个体的行为结果。

（一）意志的自觉性

意志的自觉性是指个体在行动中具有明确的目的，能认识到行动的社会意义，并能够主动调节与支配自己的行动以服从于社会要求的意志品质。

具有意志自觉性品质的人具有坚定的立场和信仰，相信自己的目的是正确的，在行动中能够把自己的热情与力量投入行动之中，并力求使行动具有良好的社会价值。同时，由于坚信行动目的是正确的，因此会千方百计地克服困难，充分发挥自己的主观能动性，绝不轻易放弃目的，在遭遇失败或挫折时，能够冷静地分析原因，正确作出评价并及时调整行动方案。意志自觉性品质不但表现在对行动目的的社会意义与社会价值的自觉认识上，也表现在坚决执行决定、实现预定目的的态度与自觉行动上。意志自觉性品质贯穿于整个意志行动始终，是坚强意志力的支柱。

与意志自觉性相反的意志品质是受暗示性和独断性。受暗示性是指在行动过程中表现为缺乏主见，易受他人的影响，并经常是不加分析地接受他人的思想和行为，既容易动摇，也会轻易地改变或放弃自己原先的决定，表现为“人云亦云，人行亦行”的盲目行动。独断性是指盲目地自己作出决定，并一意孤行、一概拒绝他人的意见、规劝或建议而无论是否合理。从表面上看，似乎是独立地采取决定、执行决定，实际上是缺乏意志自觉性品质的表现。这种人往往表现为坚持己见，以自己的意愿替代客观事物发展的规律，当客观环境发生变化时，不能对自己的目的、计划、决定与行动予以合理调节，并且总是毫无理由地拒绝或考虑他人的意见。受暗示性和独断性都是不良的意志品质。

（二）意志的果断性

果断性是指个体根据客观环境变化的状况，迅速而合理地采取决定，并实现所作决定的心理品质。具有果断性品质的人能够全面而深刻地考虑行动的目的，以及达到预定目的的计划与方法，虽然在处理某些事情的时候会出现复杂的、剧烈的内心冲突，但在动机斗争过程中，能够沉着冷静，明辨是非，当机立断，及时作出决定。在不需要立即行动或在情况发生变化时，能够马上停止或改变已执行的决定。

意志果断性品质是以意志自觉性品质为前提，并与个体的智慧的批判性和思维的敏捷性相联系。由于意志行动的目的明确，是非明辨，才能毫不犹豫地采取坚决行动。但处在复杂情境中所表现出来的高水平的果断性并不是每个人都具有的。意志果断性品质必须以正确的认识为前提，以深思熟虑为条件。

与果断性相反的意志品质是优柔寡断和草率决定。优柔寡断是指在采取决定和执行决定时总是顾虑重重，犹豫不决，一直处于动机斗争状态而迟迟不作决定。这种人尽管考虑很多，但由于长期处于动摇不定之中，经常对自己的决定的正确性存在怀疑，当要其必须作出抉择时，又会任意选择而无信心去完成，因此往往一事无成，甚至造成不可挽回的损失。草率决定是指对事情缺乏深思熟虑，不顾后果而草率行事，这种人尽管所作的决断迅速，但却缺乏根据，有时是一时冲动，或者只是想尽快摆脱由此带来的不愉快心理状态，因此，经常导致失败结果。优柔寡断和草率决定都是不良的意志品质。

（三）意志的自制性

自制性是指个体善于根据预定目的或既定要求，自觉地调节与控制自己的心理活动和行为表现的意志品质。自制性是个体自我控制能力之一，反映了意志对人的心理与行为的抑制功能。具有自制性意志品质的人，既善于调节与控制自己去执行所采取的决定，又善于抑制与活动目的相违背的心理活动与行为，其主要特征是情绪稳定、注意集中、记忆力强和思维敏捷。

与自制性相反的意志品质是任性和怯懦。任性的人在各种场合表现为不善于约束自己的言论与行为,经常感情用事,为所欲为。怯懦的人则表现为胆小怕事、遇到困难时惊慌失措或畏缩不前。任性和怯懦都是不良的意志品质。

(四) 意志的坚韧性

坚韧性指在实现预定目的的行动中,坚持不解并能在行动时保持充沛精力和毅力的意志品质。具有坚韧性意志品质的人,面对困难和挫折不屈不挠,善于从失败中总结经验教训,能够坚定不移地把已开始的行动进行到底。善于抵御不合目的的主客观诱因的干扰,做到目标专一,矢志不渝。坚韧性是人的重要意志品质,一切有成就的人都具有不屈不挠地向既定目标前进的意志品质。

与坚韧性相反的意志品质是动摇性和顽固性。动摇是指立志无常、见异思迁,尽管有行动目的,但是,往往虎头蛇尾,遇到困难就动摇妥协而放弃对预定目的追求。顽固是指只承认自己的意见或论据,但是,当实践证明其行动是错误时依旧我行我素、固执己见。动摇性和顽固性虽然表现形式不同,其实质都是不能正确对待行动过程中的困难,属于消极的意志品质。

四、意志品质的培养

(一) 加强目的性教育,注意培养道德情感

人的意志行动是为了实现自己所预定的目标,培养一个人的优良的意志品质,首先就是要树立正确而崇高的行动目的。只有具有崇高的目的、远大的理想,才会在行动中克服内部和外部的各种困难障碍。另外,要把远近目标有机地结合起来,既要看到近期目的是为了实现远大目的的一个具体步骤,也要看到具体行动的深远的社会意义。其次,要注意培养人的崇高的道德情感。道德情感在实现目的的意志行动中起着促进作用,即情感在意志的支配下,可以成为行动的动力促使人去克服困难和坚持实现目标。

(二) 组织实践活动,以取得意志锻炼的直接经验

实现意志行动的决定是意志行动的关键,也是锻炼一个人意志品质的重要环节。意志是在克服困难中体现,并在克服困难的过程中提高其意志力水平的。一个人在实现所作决定的过程中,总会遇到来自内部和外部的困难或障碍,这是对意志品质的考验。因此,为了培养人的优良的意志品质,就要组织好各项实践活动,使其能够在活动中实现意志行动,在活动中克服困难,并在其过程中取得直接经验。

在组织实践活动时,首先要明确活动的社会意义,要善于把具体的活动与远大的目标有机地联系起来。其次,设立的每一个具体目标要恰当。若目的超出了人的能力或客观条件的许可,就会挫伤人的积极性,丧失自信心。但是,如果目标过于容易简单,不经过意志努力就能达到,也就起不到锻炼意志的作用。只有那些经过自己意志努力才能克服困难并实现目的的任务,对意志的锻炼最大。最后,在完成活动并实现了预定目的以后,要及时进行总结,分析自己在实践活动中的意志品质的实际表现,以取得直接的经验,它对意志品质的提高也起着重要作用。

要在实践活动中不断地加强意志的自我锻炼,才能形成优良的意志品质。首先,要善于自我评价。对自身意志行动的分析评价,能够使自己既看到意志品质上的优点,以增强自信心,又能够注意到自己身上的不足和弱点,以增强自我锻炼的决心。这样能明确自己努力的方向,起到自勉、自策和自励的作用。其次,要善于自我要求。在自我分析的基础上,根据社会要求每个人应具备的优良品质,对自己提出意志行动的具体化的要求。再次,要善于约束自己。优良的意志品质的培养离不开自我约束和自我克制,一个人除了要善于期望并实现目的,也要善于约束和克制影响目的的诱因和习惯。最后,要善于自我督促、自我激励。一般来说,行动中的困难和内心冲突很容易引起人的思想波动和行动上的摇摆,要调动内在的潜能来战胜外部困难。例如,用格言、名人名言、榜样人物的言行等来对照督促自己和激励自己,使自己优良的意志品质逐渐形成。

第八节 想象

一、想象的概念

想象是人脑对已有表象进行加工改造而形成新形象的心理过程,是一种以表象为内容的特殊形式的思维活动。

想象最突出的特征是形象性和新颖性。形象性是指想象处理的主要直观生动的图形信息,而不是词和符号;新颖性是指想象产生的新形象不同于个体亲身感知过的、简单再现于头脑中的记忆表象,它可以是个体从未亲身经历过、现实中尚未存在或者根本不可能存在的事物的形象。例如,没有机会亲自看到秦朝阿房宫的景象,但当读完杜牧的《阿房宫赋》之后,人脑中就会浮现出规模宏大、气势雄伟、建筑风格奇特的阿房宫的形象;机械设计师绘制的新机器的图纸,建筑师设计新型建筑的蓝图,文学家塑造的千姿百态的典型人物形象等,都是人脑对原有表象加工改造的结果,具有明显的新颖性。

想象的形象新颖、离奇,似乎很难在现实中找到其具体的“蓝本”。其实,想象同其他心理活动一样,都不是凭空产生的,其构成新形象的原型大多来源于客观现实。例如,吴承恩对人脑中已有的“肥胖的人体”、“猪头”、“钉耙”等所储备的表象进行加工改造后,形成了“猪八戒”的人物形象;鲁迅先生认为,自己作品中的人物形象“往往嘴在浙江,脸在北京,衣服在山西,是一个拼凑起来的角色”。因此,想象也是对客观现实的反映,已有表象是形成想象的基础。人们对脑中的表象加工重组的方式是多种多样的,如粘合、夸张、典型化、联想等,通过这些方式,在头脑中形成各种新颖、奇特的形象。

想象在人类的生产实践中具有重要意义,对人类的发展起着预见、指导和激励的作用。马克思一针见血地指出,“最蹩脚的建筑师也比蜜蜂高明得多,因为他在建筑房屋之前已经在头脑中把它建成了”。科学家同样也需要想象和幻想,因为在许多情况下,没有想象力也就不可能有所发现和发明,就没有假说和实验。“历史学家、考古学家、天文学家,乃至于物理学家,有很多研究的对象是绝对无法直接加以观察的,在这种情况下,他们就只有依据有关的资料,通过想象的作用,‘设想’所研究的这些对象可能的或应有的具体情况。”列宁曾高度评价幻想在科学中的作用:“有人认为,只有诗人才需要幻想,这是没有理由的,这是愚蠢的偏见!甚至在数学上也是需要幻想的,甚至没有它就不可能发明微积分。”

二、想象的功能

想象具有预见功能、补充功能和代替功能

(一) 预见功能

想象的预见功能是指想象能对客观现实进行超前的反映。想象以形象的形式实现对客观事物的超前反映。人类进行实践活动,总是先在大脑中形成未来活动过程和期望结果的形象,并利用它指导和调节自己的活动,实现预定的目的和计划。科学家的发明创造,工程师的工程设计,都是想象预见功能的体现。学生在学习过程中也必须具有想象力,如果想象力贫乏,思考问题就比较狭窄,很难获得较强的分析问题和解决问题的能力。

(二) 补充功能

想象的补充功能是指弥补人类认识活动在时间与空间上的局限和不足。在社会生活中,经常会遇到一些靠感知无法直接认识的事物。例如,宇宙间的天体运动;原始人的生活情景等,这些在空间和时间上十分遥远的事物,不能直接感知,此时可以借助想象的补充功能,实现对客观世界更充分、更全面、更深刻的认识。

(三) 代替功能

想象的代替功能是指当某些需要和活动不能满足或完成时,可以通过想象,从心理上得到某种替代与满足。例如,在中国古典戏曲表演艺术中,许多活动场面,像骑马、摆渡、开门、关门等动作细节,常常是通过演员形象化的动作来唤起观众的想象,以代替实际活动和特定场景。又如在游戏中,儿童借助想象,满足其模仿成年人某些行为的需要,来增长知识与才干,实现自己参与社会活动的愿望。在日常生活中,有人通过想象来缓解心中的压力或寄托某种期望。

三、想象的种类

(一) 根据想象活动是否具有目的性和计划性,可以把想象分为无意想象和有意想象

1. 无意想象

无意想象又称为不随意想象,是指没有预定的目的,在一定刺激的作用下,自然而然产生的想象。例如,当抬头仰望天空变幻莫测的浮云时,脑中可能产生起伏的山峦、柔软的棉花、活动的羊群、嘶鸣的奔马等事物形象;当看到北方冬季窗上的冰花时,会觉得它像梅花或树叶等,这都是无意想象的具体表现。

梦是在睡眠状态下产生的正常心理现象,是无意想象的特殊形式。人在睡眠时,整个大脑皮层处于一种弥漫性的抑制状态,但仍有少部分神经细胞兴奋着,由于意识控制力的减弱,这些记载着往日经验的细胞便不随意地、不规则地结合在一起,形成了一个个离奇古怪、荒诞绝伦的梦境。“日有所思,夜有所梦”,无论梦境多么离奇,梦仍是人脑对过去经验和信息的组合,是对个体生存状态的反映。

关于梦的心理学解释众说纷纭,有人认为梦与人的智力活动有关,是人脑的一种工作程序,是对白天接受的信息进行筛选和存储的过程,而且梦里的隐喻和联想能帮助做梦者处理不断发展的个人问题;有些学者认为梦境能诱发创造想象,是给人创造灵感产生的机遇,促进发明创造活动的进行;精神分析学派则认为通过对梦的分析,可以了解在现实生活中不能实现的愿望或欲求,使人得到象征性的满足。

2. 有意想象

有意想象又称为随意想象,指根据预定目的,在意识的控制下,自觉进行的想象。科学家提出的各种假设;文学艺术家在脑中构思的人物形象;学生为完成某项学习任务,获得某些知识与经验的想象;工程师的建筑物的蓝图设计等,都是有意想象的结晶。因此有意想象具有一定的预见性和方向性,它在人的想象过程中调节与控制着想象活动的方向和内容。

(二) 根据有意想象的新颖性、独立性和创造性程度的不同,可以把有意想象分为再造想象和创造想象

1. 再造想象

再造想象是指根据语言的描述、图形或符号示意,在人脑中产生的有关事物新形象的过程。例如,阅读鲁迅先生的《孔乙己》时,脑中出现穿长衫、站着喝酒的人物形象;机械制造工人根据图纸想象出机器的主要结构;看到祖国地图形状,脑中产生山川、湖泊、河流、高原、山脉等形象,都属于再造想象。

再造想象产生的新形象是相对的,虽然对于想象者来说是新颖的,但实际上可能是在生活中已经存在了的事物,只是根据某种提示或描述再造出来而已。不过从某种意义上说,再造想象仍然具有一定创造性。由于每个人的知识与经验和个性特征等不同,再造想象的内容和水平必然存在着一定的差异。例如,想象“朝辞白帝彩云间,千里江陵一日还。两岸猿声啼不住,轻舟已过万重山”诗中所描绘的形象时,每个人再造出来的形象各不相同,都是按照自己的方式来产生与构成新的形象。

再造想象对人的各种实践活动,尤其是对学生的学习活动具有重要意义。通过再造想象可以帮助个体摆脱狭小的生活圈子,生动形象地认识自己没有感知过或不可能直接感知的事物,扩大认识范围,丰富自己的知识经验。在教学过程中,教师通过生动的语言描述或图表、模型演示,可以使学生借助再造想象,在脑中形成与概念相应的形象,从而深刻地理解教材,牢固地掌握知识,获得有用的经验。

形成正确的再造想象有赖于两个条件:一是正确理解语词描述和图形或符号标志的事物的意义。再造想象是由语言或符号等引起,如果言语不能引发想象,那么再造想象活动就将难以进行。例如,不懂外语的人,就无法在脑中形成外语原版作品中所描绘的人物与场景的景象。教学中教师一方面要正确地运

用语言,形象生动地描述事物或现象,另一方面还要有意识地进行各种符号的指导,促使学生把符号与标志相应事物的形象结合起来。二是丰富的表象储备。表象是想象的基本条件,表象愈丰富,再造想象的内容就愈多样。同时表象的质量与种类,即正确反映客观事物的表象储备越丰富,再造想象就越准确和充实。教师要有计划地组织学生参观、访问、调查、实验等,并创造条件尽可能地使用现代化教学手段,以丰富学生的表象储备。

2. 创造想象

创造想象是指根据一定的目的和任务,不依据现成的描述,在人脑中独立创造事物新形象的心理过程。设计师在脑中构思新型宇宙飞船的形象;作家在脑中塑造新的典型人物的形象,都属于创造想象。创造想象中的形象不是根据别人的描述,而是作者根据生活提供的素材,在脑中通过创造性的分析与综合而组合形成的、具有社会意义与社会价值的新形象。

创造想象具有独立性、首创性、新颖性的特点,是人类创造性活动不可或缺的心理成分。无论是科学发明,还是文艺创作,都必须首先在脑中形成想象活动的最终产品的形象,即进行创造想象。创造想象是创造性活动的必要环节,没有创造想象,创造性活动就难以顺利进行。

创造想象是一种比再造想象更复杂的智力活动,它的产生依赖于社会实践的需要、个体强烈的创造欲望、丰富的表象储备、高水平的表象改造能力以及思维的积极性等主、客观条件。再造想象和创造想象既有联系,又有区别,它们之间的异同与联系概括为表 1-2。

表 1-2 再造想象与创造想象之间的异同与联系

	再造想象	创造想象
不同点	(1) 具有再造性,构造出的形象与原物相符合 (2) 再造的形象所代表的事物是已被他人创造出来的 (3) 在一般性活动中的作用较大	(1) 具有创造性,构造出的形象是崭新的 (2) 创造的形象所代表的事物是前所未有的 (3) 在创造性活动中的作用较大
共同点	(1) 都是根据已有表象构造出新形象 (2) 想象中的事物都是以前没有直接感知过的	
联系	(1) 再造想象是创造想象的基础,创造想象是再造想象的发展 (2) 创造想象中有再造性的成分,再造想象中有创造性的成分	

3. 幻想

幻想是指与个人的生活愿望相结合并指向未来的想象。幻想是创造想象的准备阶段,也是创造想象的特殊形式。幻想不同于再造想象,因为它比再造想象有较多的创造成分;它也不同于创造想象,其区别在于,创造想象不一定是个体所赞美或向往的形象,而幻想的形象往往是个人所追求、向往与憧憬的事物;另一方面,幻想不与当前的创造性活动发生直接联系,不一定产生现实的创造性成果,仅是未来创造活动的前奏和准备;而创造想象与创造性活动紧密相关,两者不可分开。因此,幻想和创造想象既有异同又有联系,它们之间的关系概括为表 1-3。

表 1-3 幻想与创造想象的异同与联系

	幻 想	创造想象
不同点	(1) 是个人所向往的、追求的愿望 (2) 指向于遥远的未来,不与创造活动直接相关联	(1) 不一定是个人所祈求的、向往的 (2) 与创造性活动直接相关,有想象的结果和产物
共同点	(1) 都必须有一定的表象材料为依据 (2) 都富有创造性、新奇性	
联系	(1) 创造想象是幻想的基础,幻想是创造想象的特殊形式 (2) 创造想象中有一定的幻想成分,幻想中也有一定的创造想象的成分	

根据幻想的社会价值和有无实现的可能性,可以把幻想分为积极的幻想和消极的幻想。积极的幻想是指符合事物的发展规律,具有一定社会价值和实现的可能性,因此,又把积极的幻想称为理想。理想能

使人展望未来发展的美好前景,激发人的信心和斗志,鼓舞人顽强地去克服内外困难。消极的幻想是指不符合或违背事物发展规律,毫无实现可能性的幻想,因此又把消极的幻想称为空想。空想是一种无益的想象,它常使人脱离现实,想入非非,逃避艰苦的劳动,以无益的想象代替实际行动。

第九节 能 力

一、能力概述

(一) 能力的概念

能力是指能够顺利完成某种活动所必须具备的个性心理特征,即能力是直接影响活动效率,使活动得以顺利进行的心理特征。

能力与活动紧密联系,人的能力是在活动中形成、发展和表现出来的,同时也是从事某种活动必须的前提。一方面能力是个性的组成部分,有些因素虽影响活动的顺利进行,如体力、耐力等,但它们不能称为能力,因为它们不属于个性的组成部分;有些虽是个性心理特征,但不直接影响活动效率,如谦虚、骄傲、活泼和沉稳等,因此也不能称为能力。

评价人的能力,可以把他在活动中所取得的效率及活动结果作为能力的两个重要指标。当然,完成某种活动所需要的条件是多方面的,能力只是达到目标与完成任务的一个必要条件,但绝不是惟一条件,个人的知识经验、动机、情绪、身体机能水平,以及环境条件等客观因素都是顺利完成活动所必须的。

能力属于个性心理特征范畴,它与心理活动过程不同。心理活动过程是“存在于人们隐藏起来的或表现在外的行为中的任何动作或事件,是一个或一系列事件”,而能力则是“个体特征和心理活动过程之间的特殊关系”,是个体的一种特征,两者存在着很大不同。

能力包括两个涵义:一是指个体的实际能力,例如,一分钟打多少个英语单词、跑完400米需要多少时间、能讲几种外语等;另一是指个体的潜在能力,它与已发展的实际能力不同,是将来在某种条件下可能具有的能力,它们需要通过教育、训练才表现出来。上述两种能力之间存在着紧密联系:潜在能力是实际能力形成与发展的基础和条件;实际能力是潜在能力的结果与展现。

人要顺利完成某种活动,必须是多种能力的组合才能实现,多种能力的结合称为才能,它是完成某种活动任务必需的多种能力的独特结合。以教学为例,优秀教师必须具备8种基本能力——组织教材的能力、记忆力、逻辑思维能力、口头表达能力、观察力、注意分配能力、板书能力以及课堂与班级管理能力。

(二) 才能和天才的概念

能力的结合称为才能,而能力最完备的结合是天才。马克思、爱因斯坦等都是天才人物,他们的共同特征是能够高效率、创造性地解决前人未曾解决的问题,无论是一般能力,还是特殊能力,都达到了创造性水平。天才并不是天赋的,它是由勤奋、努力和坚强的意志力所造就的。对许多超常儿童的调查与追踪研究表明,天才儿童,在智力结构中表现出重要的智力品质,例如,敏锐与稳定的观察力、良好的记忆力、独立的逻辑思维能力和创新能力等。

需要指出的是,某种单一能力即使达到很高的发展水平,也不能称为天才,仅称为“偏才”。例如,有非凡记忆力的人不能称为天才。天才不是先天资质的结果,先天资质只是天才形成的基础,多种才能的培养离不开后天环境、教育和训练等因素,同时还需要自己的主观努力以及社会历史条件——社会的进步以及时代发展的要求。

(三) 能力与知识和技能

1. 能力与知识、技能的联系

能力的发展是在知识、技能掌握与运用的过程中完善的。知识的获得依赖学习,而技能的掌握依赖练

习,离开学习与练习,能力不会得到发展。能力在一定程度上决定着个体在知识和技能掌握上所取得的成就。

能力、知识和技能三者之间虽紧密联系,但也有重要的区别,从范畴、概括水平和发展水平可以对它们进行分析。

2. 能力与知识、技能的区别

首先,它们属于不同的范畴。能力是个体顺利完成某种活动相联系的个性心理特征,是经常、稳固地表现出来,属于个性心理特征范畴。知识是人类社会历史经验的总结与概括,是人对客观事物和现象的特征、联系与关系的反映,人类所有积累的知识经验既是社会财富,又是个体心理活动,特别是思维活动的结果,是心理活动的对象与内容之一。例如,书本知识或他人的经验总结,都以思想、观念等形式被个体理解与掌握,成为个体意识或个体知识体系中的一部分,因此知识是人的心理活动过程的范畴。技能是个体在所获得的知识的基础上,运用某种活动方式,例如动作方式或者智力活动方式,例如,感知、记忆、思维和肌肉运动等构成技能形成与发展的必要环节,所以技能是心理活动方式的范畴。举例来说,要理解一个数学公式,那些与数学任务有关的感知、记忆、想象和思维方式可归为技能的范围,而推导这一公式的步骤、推导过程中需要运用的其他公式或原理,这都属于知识的范围,在推导过程中的思维分析以及概括等,则属于能力范围。

其次,能力和知识、技能具有不同的概括水平。能力是对人的认知活动与行为方式较高水平的概括;知识是对客观事物或现象的本质属性、联系与关系的抽象概括和体系化;技能是对动作方式或操作程序的具体概括。三者虽然都可以作为单独一种概括体系,但水平上存在着明显差异。知识和技能虽具有概括性,但对某些知识或某种具体技能来说,仍比较具体;而能力是对个体心理活动过程、活动方式和知识获得的概括。

最后,能力和知识、技能的发展水平不同,即三者发展不同步。相对来说,知识的获得要快些,技能需要有个练习过程,能力的形成与发展比知识和技能的掌握要晚。知识在人的一生中可随年龄增长而不断积累,但能力却会随年龄增长,具有发展、停滞和衰退的过程。另外在不同人身上可能具备相同水平的知识、技能,但能力却不一定相同。一般来说,学习成绩好的学生,智力水平可能较高;但两个学习成绩同样优异的学生,一个可能是才能出众,另一个则可能是由勤奋所致。

尽管能力、知识和技能之间存在着区别,但它们是相辅相成的。能力是在掌握知识和技能的过程中形成与发展起来的,技能的形成与发展将有助于知识的掌握和能力的形成与发展,技能是知识转化为能力的中间环节;知识掌握也要以能力为前提,能力是掌握知识的内在条件和可能性;同时,知识和能力是掌握技能的前提,它们制约着技能形成与掌握的快慢、深浅、难易、灵活性和巩固程度。

正确理解能力和知识、技能的区别与联系,有利于鉴别与培养人才。既然能力有别于知识、技能,而能力水平既可以通过个体现有的知识、技能反映出来,也可以作为潜在可能性而不表现出来,因此不能仅依据知识、技能状况来评价某人的能力或选拔人才,否则就容易作出错误判断;同样,也不能仅以知识、技能的传授来代替能力的形成与发展的培养,否则将出现“高知低能”或“高分低能”的倾向。既然能力与知识、技能具有紧密联系,因此要发展能力,就应从掌握知识、技能入手。诚然在掌握知识、技能的同时,应关注能力的培养。只有这样,随着知识与技能的增长,能力才会随之发展。

二、能力分类

(一) 一般能力和特殊能力

按照能力的倾向性不同,把能力分为一般能力和特殊能力。

1. 一般能力

一般能力又称为智力,是指大多数活动所共同需要的能力,是在各种活动中共同具有的最基本能力,它适用于广泛的活动范围,而且符合多种活动的要求,以保证个体容易、有效地掌握知识与技能。观察力、注意力、记忆力、想象力、逻辑推理能力等,都属于一般能力,它们在个体进行各种活动时都参与其间。

2. 特殊能力

特殊能力又称为专门能力,是指为完成某项专门活动所必须的能力,它是在特殊的专门领域内必须的

能力。数学能力、音乐能力、绘画能力、体育能力和写作能力等都属于特殊能力。一个人可以同时具有多种特殊能力,但只有其中某种特殊能力占优势。研究表明同一种特殊能力中包含着多种成分,它们对所从事的活动的作用是不同的。例如数学能力中,包含了对数字的感知能力、数字记忆能力、算术和推理能力,或者空间想象能力等,这些能力可使其顺利完成某道数学计算或几何推理题,但有人可能在推理能力上占优势,有人则可能在空间想象力上占优势,这些成分因素的不同组合,构成了人与人之间不同的数学才能。

一般能力和特殊能力是密切联系的,一般能力是特殊能力形成与发展的基础,一般能力为特殊能力的发展创造可能性并提供有利条件;而特殊能力的发展会促进一般能力的提高。要顺利完成某项任务,既需要具备一般能力,又需要具备与该任务有关的特殊能力。一般能力和特殊能力是在个体所从事的具体活动任务中共同发挥作用,并表现出个体独特的能力特征。

(二) 认知能力、操作能力和社交能力

按照能力的功能不同,把能力分为认知能力、操作能力和社交能力。

1. 认知能力

认知能力是指个体接收、加工、存储和应用信息的能力,是个体得以顺利完成各项活动任务的最重要心理条件。对客观事物的知觉、记忆、注意、思维和想象的能力即是认知能力。美国心理学家加涅(R. M. Gagné)认为,认知能力可以分成三类:第一类是言语信息能力,主要用于回答“世界是什么”的问题的能力;第二类是智慧技能,主要用于回答“为什么”及“怎么办”的问题的能力;第三类是认知策略的能力,主要是有意识地调节与监控自己认知加工过程中的各项操作的能力。

2. 操作能力

操作能力是指操作、制作和运用工具解决问题的能力。劳动能力、艺术表现能力、体育运动能力和实验操作能力等都是操作能力。企事业单位中的管理能力,有的也属于操作能力,它主要是综合运用已有资源,涉及并操纵他人完成目标任务的能力。操作能力以操作技能为基础而发展起来,同时又为顺利掌握某些操作技能提供重要条件。

认知能力和操作能力紧密联系,认知能力离不开操作能力,操作能力中一定具有认知能力在起作用。

3. 社交能力

社交能力是指在社会交往活动中所表现出来的能力。言语感染能力、沟通能力以及交际能力等都是社交能力。组织管理能力由于涉及人与人之间的关系与交流,其中也有社交能力。社交能力、认知能力和操作能力紧密联系,不能绝对地把它们分开来,它们共同发挥作用,为各项活动的顺利完成提供基础与条件。

(三) 模仿能力和创造能力

按照能力参与活动性质的不同,把能力分为模仿能力和创造能力。

1. 模仿能力

模仿能力是指仿效他人言行举止,引起与之相类似行为活动的能力。例如,习字时的临摹能力,儿童模仿成人说话、表情和动作等都属于模仿能力。美国社会学习理论提出者班杜拉(A. Bandura)认为,模仿是人与人之间彼此影响的重要方式,是实现个体行为社会化的基本过程。通过模仿,能使个体原有的行为巩固或改变,使潜在的行为得以表现,还可使人习得新的行为与动作。模仿能力在人的一生中都发挥着重要作用,对自己的行为表现有着重要影响。

2. 创造能力

创造能力是指在创造性活动中产生出具有社会价值的、独特的、新颖的思想和事物的能力,例如科学家、作家、教育家的活动表现出旺盛的创造能力。心理学认为,创造能力所产生结果的基本特征是独特性和具有社会意义。人类正是由于具有创造能力,才能有所突破,有所发展,社会才能得以发展与进步。

模仿能力和创造能力二者相互联系。模仿能力中一般都含有创造性因素,而创造能力的发展又需要一定模仿能力作为基础。模仿能力和创造能力相互渗透。有了模仿能力的基础,创造能力才有可能发展。

一般总是先模仿后创造,模仿是创造的前提和基础,创造是模仿的发展与结果。当然对能力所做的这种划分是相对的,模仿能力中含有创造能力成分,而创造能力中也含有模仿能力的成分。

三、智力的基本理论

1. 斯皮尔曼的二因素理论

英国心理学家斯皮尔曼在因素分析的基础上提出了智力的二因素理论。他认为智力可被分成 G 因素(一般因素)和 S 因素(特殊因素),G 因素是不同智力活动中所共有的因素,S 因素是在某种特殊智力活动中必备的因素。智力是单一的一般因素和一系列特殊因素的统一。G 因素对应的是般能力,S 因素对应的是特殊能力,完成任何一项活动都离不开这两种因素。例如,某种算术推理测验需要 G+S1;完成某种语言推理测验需要 G+S2;完成第三种测验则需要 G+S3。人在各种测验结果上所表现出来的正相关,正是由于它们含有共同的 G 因素。而它们之间的不同,则是由于每个测验包含着不同的 S 因素所致。由于每种作业都包含各不相同的 S 因素,而 G 因素则始终不变,因此 G 因素是智力结构的基础和关键。

斯皮尔曼还认为,一般因素是智力的首要因素,它基本上是一种推理因素,同时一般因素在相当程度上具有遗传成分,而特殊因素分别是口语能力因素、算术能力因素、机械能力因素、注意力和想象力,还可能存在第 6 种因素,即智力速度。斯皮尔曼还指出,每个人的 G 因素和 S 因素都是不相同的,即使具有一样类型的 S 因素,但程度上也存在着差异。

2. 瑟斯顿的群因素理论

美国心理学家瑟斯顿(L. L. Thurstone)于 20 世纪 30 年代提出智力结构的群因素理论,并运用多因素分析方法,提出了智力的多因素的观点。

他在对芝加哥大学的学生实施 56 个能力测验后发现,某些能力测验之间具有较高的相关,而与其他测验的相关较低,它们可归为 7 个不同的因素群:语词流畅(W);语词理解(V);空间能力(S);知觉速度(P);计算能力(N);推理能力(R);记忆能力(M)。为此他提出智力是由以上 7 种基本心理能力构成,各基本能力之间彼此独立,它们之间的不同搭配构成了每个人的独特的智力结构。图 1-9 中椭圆 V₁、V₂、V₃、V₄ 代表 4 个言语能力测验,椭圆 S₁、S₂、S₃、S₄ 代表 4 个空间能力测验,各种言语测验和各种空间能力测验之间都有着相当高的相关;V、S 分别代表语词理解能力和空间知觉能力,它们之间则是分离的,彼此不相关。

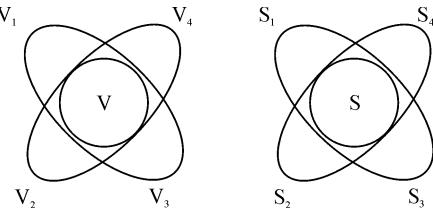


图 1-9 瑟斯顿的智力结构图

瑟斯顿后来还设计了智力测验来测量这 7 种因素,测验结果表明各种智力因素之间彼此存在着正相关。例如,计算能力与语词流畅相关为 0.46,与语词理解相关为 0.38,与记忆相关为 0.18。事实说明 7 种基本能力之间都有不同程度的正相关,存在相互关联的一般因素。

3. 智力的结构理论(吉尔福特的三维结构理论)

美国心理学家吉尔福特(J. P. Guilford)认为,智力活动区分出三个维度,内容、操作和产物,这三个维度的各个成分可以组成一个三维智力结构模型。

智力活动的内容,即信息材料的类型,包括:听觉,即通过听觉器官获得的具体信息;视觉,指通过视觉器官获得的具体信息,如大小、形状、位置、颜色等等;符号,主要指字母、数字及其他符号;语义,即言语含义或概念;行为,指与人交往时的行动等,它们是智力活动的对象或材料。

智力操作指智力活动的过程,它是由上述种种对象引起的,包括:认知,即发现或认识;记忆,即保持已经认知的信息;发散思维,就是寻找各种答案或思想,由一项给定的信息扩散而成多项信息,这是一个创新的概念,与创造力密切相关;聚合思维,即寻找最好、最适当、最普通的答案,起始条件比较严格、问题的要求也很明确,只能产生有限的结果;评价,即根据一定标准来进行比较的过程。

智力活动的产物是指运用上述智力操作所得到的结果,即信息加工所产生的结果,这些结果可按单元计算,既可以分类处理,也可以表现为关系、转换、系统和蕴涵,因此把产物分为 6 种:单元,指字母、音节、

单词、熟悉事物的图案和概念等等；类别，即一类单元，如名词、物种等等；关系，指单元和单元之间的关系；系统，指用逻辑方法组成的概念；转换，指改变，包括对安排、组织和意义的修改；蕴涵，指从已知信息中观察到的某些结果。

由上述三个维度的存在，人的智力可在理论上区分为 $5 \times 5 \times 6 = 150$ 种。

吉尔福特的三维智力结构模型同时考虑到智力活动的内容、过程和产品，这对推动智力测验工作起了重要的作用。他经过测验证明三维智力模型中有近百种能力，与以往智力结构理论相比，智力的三维结构模型更好地说明了创造性，在操作维度上包容了“发散思维”，这有助于全面理解人类的智力，同时为测量发散思维的测验为研究创造力提供了工具。

4. 智力的形态理论

美国心理学家卡特尔把一般智力或 G 因素区分为液体智力和晶体智力两种形态。液体智力是指以生理活动机能为基础的、不依赖于文化和知识背景而对新事物学习的能力，指一般学习与行为的能力，它由速度、能量、快速适应新环境的测验来度量，如注意力、知识整合力、思维的敏捷性、逻辑推理测验、记忆广度测验、解决抽象问题和信息加工速度测验等；晶体智力是以经验为基础的后天习得的能力，它与个体的文化知识、经验积累有关，是指个体已获得的知识和技能，由词汇、社会推理以及问题解决等测验来度量，如知识的广度、判断力等。

卡特尔认为，液体智力的主要作用是学习新知识和解决新异问题，它主要受人的生物因素的影响；晶体智力是由知识经验组成，是个体学会了的东西，主要作用是处理熟悉的、已加工过的问题。晶体智力部分是由教育与经验决定的，部分是早期液体智力发展的结果。

研究发现，随着年龄的增长，液体智力和晶体智力经历不同的发展历程，和其他生物个体的能力一样，液体智力随生理成长曲线的变化而变化，在 14 岁左右达到顶峰，在成年期保持一段时间以后，到 60 岁时开始逐渐下降；而晶体智力的发展在成年期不仅不下降，反而会在以后的过程中有所增长。

5. 智力的认知理论

(1) 斯腾伯格的智力三元结构理论

美国耶鲁大学心理学教授斯腾伯格(R. J. Sternberg)从信息加工的角度，提出了三元智力理论。他认为智力理论包括三个部分：成分理论，揭示智力活动的内在心理结构；情境理论，阐明智力与环境的关系；经验理论，诠释智力与个人经验的关系。

智力成分结构有三个层次，元成分是高级管理成分，其作用是实现对智力活动的调控过程，包括完成任务过程中的计划、监控、鉴别和决策；操作成分，其作用是执行元成分的指令，进行各种认知加工操作，如编码、推断、提取、应用、存贮、反馈等；知识习得成分，学会如何解决新问题，学会选择解决问题的策略等。

情境理论说明智力在日常情境中具有适应当前环境、选择新环境和改变旧环境的功能。经验理论在经验水平上考察智力在日常生活中的应用，特别是处理新情境的能力、心理操作的自动化过程。经验理论中涉及的智力，既包括有效应付从未见过的新异事物，也包括自动应付熟悉的事务。在任务非常熟悉时，良好表现依赖于操作成分的自动执行，如阅读、驾车、打字时的自动编码等；而在任务不熟悉时，良好的成绩依赖于元成分对推理和问题解决的辅助方式。

三元智力理论是现代智力理论的代表之一，与当代认知心理学的发展契合，使智力理论的研究有了突破性进展，它用实验方法分析智力活动，不再局限于传统的因素分析方法，为智力理论与实践的研究提供了可行途径。

(2) 智力的 PASS 模型

加拿大心理学家达斯(J. P. Das)结合神经生理学成果提出了认知活动的 PASS 模型，并在此基础上编制出认知评估系统(CAS)。PASS 模型是指“计划—注意—同时性加工—继时性加工”模型，它包含三层认知系统和四种认知过程。

注意系统称为注意—唤醒系统，起激活和唤醒作用，是整个智力系统的基础，它使大脑处于适宜的活动状态；同时性加工和继时性加工系统称为信息加工系统，是智力的主要操作系统，智力活动的大部分“实际动

作”是在该系统进行,它处于中间层次;计划系统处于最高层次,主要从事智力活动的计划性工作,在智力活动中确定目标、制定策略,起监控和调节作用,三个系统协调合作,保证了人的智力活动的正常运行。

PASS 模型认为,注意、信息编码和计划之间是相互作用并相互影响的,计划过程需要一个充分的唤醒状态,以便注意能够集中,进而促使计划产生。编码和计划过程密不可分,因为在现实生活中,任务往往会以不同方式进行编码,个体如何加工这些信息是计划的功能,所以同时性加工和继时性加工也要受到计划的影响。

(3) 智力的多元理论

多元智力理论由美国心理学家加德纳(H. Gardner)提出,他认为智力的内涵是多元的,由 7 种相对独立的智力成分构成,每种智力都是一个单独的功能系统,这些系统可以相互作用并产生外显的智力行为。这 7 种智力分别为言语智力,渗透在所有语言能力之中,包括阅读、写文章以及日常会话能力;逻辑—数学智力,包括数学运算与逻辑思维能力,如做数学证明题及逻辑推理;空间智力,包括导航、认识环境、辨别方向的能力,比如查阅地图和绘画等;音乐智力,包括对声音的辨别与韵律表达的能力,比如拉小提琴或作曲等;身体运动智力,包括支配肢体完成精密作业的能力,比如打篮球、跳舞等;人际智力,包括与人交往且能和睦相处的能力,比如理解别人的行为、动机或情绪;内省智力,对自身内部世界的状态和能力具有较高的敏感水平,包括认识自己并选择自己生活方向的能力。

四、智力测验

(一) 一般智力测验

智力测验是心理测量的重要任务之一,它以某种方式测量人的能力,以量化的方式表示。能力测量有不同分类。按能力种类分,有智力测验、特殊能力测验和创造力测验。按测验方式分,有个人测验和团体测验。按能力内容表达形式分,有文字测验和非文字测验等。这些测验可用于测定学生的智力水平,有助于因材施教;也可用于对专业人员的选拔,做到人尽其才。

1905 年第一个智力测验量表,即比奈—西蒙智力测验量表问世,至今已有 80 多年的历史。80 多年来,智力测验已有很大发展。当前国际上常用的智力测验有两种:斯坦福—比奈智力测验和韦克斯勒智力测验。

1. 比奈智力测验

1905 年法国心理学家比奈预先编制一套题作为测量智力的尺度,称为比奈—西蒙量表的智力测量表,并很快被欧美等国广泛采用。1916 年,美国心理学家斯坦福大学教授推盖,对比奈—西蒙的智力量表进行了修订。修订后的量表称为斯坦福—比奈智力量表,它是直到目前仍被采用的测量儿童智力发展水平的工具。在这个量表中,每个年龄组有六个条目,每个条目代表个体两个月的智力。如果一个 4 岁儿童通过 4 岁组的全部条目,又通过 5 岁组的三个条目,这个儿童的心理年龄为 4 岁半。比奈首次用心理年龄,即智龄表示儿童智力水平。

2. 韦克斯勒智力测验

美国著名心理学家韦克斯勒创制了新的智力测验量表。该量表分三种:韦氏学前儿童智力量表,适用于 4—6 岁半的儿童;韦氏儿童智力量表,适用于 6—16 岁儿童;韦氏成人智力量表,适用于 16 岁以上的成人。这是一套比较完整的、具有各年龄代表性的智力量表。

韦氏量表不用智力年龄的概念,但保留了智商的概念,但它不是比率智商,而是以同年龄组被试的总体平均数为标准,经统计处理得出的智商,称离差智商。离差智商假定,同年龄组的智商总体平均数为 100,呈正态分布。用个人测验的实得分数与总体平均数比较,确定他在同年龄组内所占的相对位置,以此判定他的智力水平。大量测验与统计结果发现,人与人之间的智力差异服从常态分布规律。

(二) 特殊能力测验和创造力测验

特殊能力测验是对特殊职业活动能力的测量,例如对音乐能力的测量有音高、音强、时间、节奏、记忆、和谐等。特殊能力测量需要对特殊活动进行分析,找出它所要求的心理特征,列出测验项目,进行预测并

制订出测验量表。这类测验主要用于职业定向指导、职业人员选拔与安置、儿童特殊能力的早期诊断与培养等。

创造力测验是在 20 世纪 60 年代初的美国芝加哥大学首创,主要测量被试的求异思维程度与水平,了解被试思维的流畅性、变通性和独创性。测验由五个项目组成:(1)词的联想;(2)物品用途;(3)隐藏图形;(4)寓言;(5)组成问题等。创造力测验答案不固定,一般要求回答得越多越好,并要有新颖性和创造性。例如,物体用途测验“砖”的用途。甲答:筑墙、铺路、盖房子。乙答除上述用途外,还可抵门、做烟灰盒、蜡烛台,还可用来打人。可以判断乙比甲具有创造性。然而这种测验内容与评分方式,是否能真正反映人的创造力高低,还需较长时间的追踪研究。

(三) 智力测量的功用

智力测量为发展生产,增进人民健康,促进教育进步起了积极的促进作用。第一,智力测验作为一种方法,在诊断大脑机能障碍和精神疾病方面具有重要作用。第二,能力测验在选拔人才、帮助学生正确择业方面具有重要作用。例如可以通过各种能力测量预测个体从事某种职业的适应性。第三,能力测量有助于教师辨别学生的能力特点,正确组织教育、教学过程,有利于发现学生特殊才能,因材施教,促进早出人才、出好人才。但能力测验也有其局限性。

(四) 智力测验的标准

1. 比率智商和离差智商的测定

心理学家用智力商数,即通称智商(Intelligence Quotient,简称 IQ)或 IQ 的概念,以智力年龄(Mental Age,简称 MA)与实际年龄(Chronological Age,简称 CA)的比率来表示智力测量结果。计算公式为:

$$\text{智商(IQ)} = \frac{\text{智力年龄(MA)}}{\text{实际年龄(CA)}} \times 100$$

智力测验的结果是智商,智商是个体的智力年龄与实际年龄的比率,即“比率智商”,为避免出现小数,将商数乘以 100。现今大多数智力测验都沿用了智商这个概念。

比率智商是以假定心理年龄同实际年龄平行增长为基础的,但实际情况却并非如此。首先,智力并非随年龄增长而上升。其次,用同一个量表测量在不同环境与教育条件成长的具有不同实践经验的个体,不可能得出比较一致的结果,容易产生偏见。再次,单凭比率智商无法正确反映个体的智力水平。因此比奈智力测量具有很大的局限性。

传统的比率智商和实足年龄是直线比例关系,即智力年龄随着实足年龄的增长而增长。但事实并非如此,到了一定年龄后,智力年龄不再随实足年龄增长。于是离差智商解决了这个矛盾,它确定个体的智力水平在同龄人中的相对位置,实质上是一个人的得分和同年龄组个体的平均成绩比较得出的相对分数。韦克斯勒假设,人们的智商平均数为 100、标准差为 15 的正态分布,这样离差智商的计算公式为:

$$IQ = 100 + 15(X - \bar{X})/S = 100 + 15Z$$

其中 Z 是标准分数,即个体测验分数与团体平均分之差除以标准差之后的结果。例如,一个儿童的测验得分是 90 分,他所在年龄组平均分为 80 分,标准差为 10 分,他的标准分是 1,离差智商为 $100 + 15 \times (+1)$,等于 115。根据韦克斯勒对智商分布的假设,可以看到只有少数人的智商会达到 130 以上或 70 以下,大约 50% 的人的智商在 90 至 110 之间。韦克斯勒智力量表的各个分测验,是从各个方面测量智力,而不是测量不同类型的智力。

智商是否随年龄变化而变化,即智商是否具有稳定性?研究结果表明,年幼时测得的智商预见性很低,但 7 岁以后测得的智商,对个体将来发展的预见性逐渐提高,也就是说,7 岁以后的智力差异具有相当大的稳定性。

2. 智力测验的质量

智力测验必须要具有一定的信度和效度,才能对智力做出客观、准确的度量,并对测验结果做出合理的解释。

(1) 信度

信度是多次测验结果的一致性程度,也称为可靠性。用前后两次测验得分之间的相关来确定的信度称为重测信度。另外一种确定信度的方法是将测验题目按奇偶次序分为两套,分别施测同一群体,两套题上的得分越一致,表明信度越高,这种方法测得的信度是折半信度。一般来说,智力测验的同质性信度较高。

(2) 效度

效度是指所测验的结果是不是所要测验的东西,即一个测验对它所要测验的特性准确测验的程度。如果测验在很大程度上正确验证了编制测验的理论构想,就可以说测验有较高的构想效度;测验若在很大程度上代表了所要测量的全部内容或行为,即该测验具有良好的内容效度。如果一个测验的得分能够很好地预测个体未来的工作成绩,则该测验的预测效度就比较高。智力测验只能用来度量智力,而不能用它来度量个性,否则就是无效的。

(3) 标准化

要使能力的测验得到预期的信度和效度指标,就要对测验进行标准化,使测验的编制、施测和评分过程有统一的标准。一般测验标准化有内容标准化,即对受测者施测相同的或等值的题目。施测过程标准化,即为使测验条件相同,必须有统一的指导语、时间限制和相关情境的要求。评分标准化,即使用常模作为解释分数的依据。常模可以使测验分数的解释更加清晰、明确,它是解释测验结果的参照指标,由总体测验结果的统计平均值表示。

(五) 智力测验的使用

智力测验为发展生产,增进人民健康,促进教育进步起了积极的促进作用。第一,智力测验作为一种方法,在诊断大脑机能障碍和精神疾病方面具有重要作用。第二,能力测验在选拔人才、帮助学生正确择业方面具有重要作用。例如可以通过各种能力测验预测个体从事某种职业的适应性。第三,能力测验有助于教师辨别学生的能力特点,正确组织教育、教学过程,有利于发现学生特殊才能,因材施教,促进早出人才、出好人才。但能力测验也有其局限性。

五、影响智力发展的因素

(一) 遗传与营养

遗传是父母把自己的性状结构和机能特点传递给子女的现象。基因是遗传的基本单元。遗传因素对智力发展的影响是明显的,但是,对绝大多数人来说,遗传和生理差异不大,和心理差异较大,因此遗传因素是智力发展的重要条件,而不是决定条件。

素质是有机体生来具有的解剖生理特点,主要是神经系统、感觉器官和运动器官的解剖生理特点,特别是大脑的解剖生理特点。素质是遗传的,它服从于遗传规律。素质是能力发展的自然前提,没有这个前提,就不能发展相应的能力,如果缺乏某一方面的素质,就难以发展某一方面能力。素质本身不是能力,也不能决定一个人的能力,它仅仅提供能力发展的可能性。人只有通过后天的教育和实践活动才能使发展的可能性变为现实性。

营养对智力也存在着很大的影响,许多研究表明,营养不良会造成脑细胞数量减少,甚至会使脑细胞受损,导致直接影响个体的智力发展。

(二) 早期经验

在个体早期成长的过程中,智力的发展速度是不均衡的,往往是先快后慢。研究发现,5岁前是儿童智力发展最为迅速的时期,如果生下来就具有100分能力的人,如果一出生就得到最恰当的教育,那么就只能具有80分能力;如果10岁才开始教育,就只能成为有60分能力的人。因此,发展能力要十分重视早期环境对智力发展的影响作用。

(三) 教育与教学

个体能力的发展主要取决于后天的教育条件。家庭环境、生活方式、家庭成员、文化修养以及家长对孩子的教育方法与态度,对儿童能力的形成与发展有极大的影响。

在教育条件中,学校的教育教学在学生能力发展中起主导作用,学校教育教学是有计划、有组织、有目的地对学生施加影响,因此,在让学生接受教育,掌握知识与技能的过程中,促进其能力的发展。对儿童和青少年来说,发展能力是与系统学习和掌握知识、技能分不开的。

(四) 社会实践

实践活动是人与客观现实相互作用的过程,是人所特有的积极主动的活动形式,智力必须在实践活动中才能形成与发展,虽然掌握知识对于能力发展是重要的,但越来越多的科学家认识到,个人的直接经验的积累在人的能力发展中有着不可替代的重要作用。总之,人的能力是由于实践的性质、广度与深度的不同而形成的。

(五) 主观能动性

个体是能力的载体,一个人能力的提高,离不开个体的主观努力。一个人追求的目标越远大,付出的努力越多;经历的范围越广、程度越深,那么其能力也就相应地获得越大、越多、越广和越深的发展。

六、能力发展的趋势和个别差异

(一) 能力发展的一般趋势

能力的发展不是等速的,一般是先快后慢,到了一定年龄时会停止增长,然后随着衰老,能力开始下降。心理学对能力发展趋势进行了大量研究,提出了不同看法,概括有以下几种。

贝利的研究。1970年贝利(N. Bayley)采用纵向研究方法,对相同一批被试在不同年龄阶段(从出生到36岁)使用贝利婴儿量表、斯坦福—比奈量表和韦克斯勒成人智力量表进行测量。结果发现,智力随年龄增长到26岁左右后,保持水平状态,到36岁开始下降。

沙因等人的研究与贝利的研究不同。1968年沙因(K. W. Schaie)和斯特罗瑟(C. R. Strother)等人用五种主要能力测验,如词语流畅性测验和知觉速度测验等,对成年人被试进行研究。结果发现,一般人的智力在35岁达到高峰,60岁以后才开始迅速下降。

韦克斯勒在1955年,用成人智力量表对1700名被试进行的研究发现,34岁之前是智力发展的高峰期,以后逐渐下降,60岁之后迅速下降。

智力是人脑的机能,有一个发展的过程。但智力增长是不等速的,许多研究表明,出生后头几年是智力发展最快的时期。心理学家认为,幼儿期是智力发展的关键期。这个阶段在适宜环境的影响下,智力发展特别迅速,14—16岁之后智力发展处于相对停滞状态。但近年来的研究表明,即使在老年,人的智力还可以有所增长,只是这种增长限于智力的某个方面,而且发展比较缓慢。布卢姆等人在1965年的研究表明,人类言语能力通常在80岁时才稍有衰退,90岁也只有中等程度的衰退,而有些人的智力在80岁至90岁时仍在继续增长。可见,智力发展的个体差异十分明显。

(二) 能力发展的个别差异

1. 能力发展水平的差异

能力发展存在水平上的差异,全人口的智力差异从低到高有许多不同的层次,但在人口总体中,智力分布基本上呈正态分布:两头小,中间大。

通常,根据智商高低以及智力发展水平差异,把儿童分为超常儿童、普通儿童和低常儿童三个等级。

(1) 超常儿童及其特征

超常儿童是指儿童的智力发展显著地超过同年龄常态儿童的水平,或具有某方面突出发展的特殊才能,能创造性地完成某种或多种活动的儿童。在我国经常使用“神童”一词,国外通常所说的“天才儿童”,

都是指超常儿童。例如,唐代诗人白居易,1岁时识字,5岁就开始作诗;莫扎特5岁开始作曲,11岁创作歌剧,这些都是超常儿童的典型例子。20世纪初,智商成为天才儿童的指标,推孟用智力测验来鉴别天才儿童,把智商为130作为划分天才儿童的临界线。但是,仅以智商作为天才儿童的指标存在着很大的缺陷,单纯用智商来鉴别超常儿童已被认为是不全面的,因为,一个人的成功还取决于个体身上所具有一些非智力因素。超常儿童的心理结构,不仅应该包括优异的智力与创造力,还应包括良好的个性倾向和人格特质。

(2) 低常儿童及其特征

低常儿童是指智力发展明显低于同龄儿童平均水平,并有适应性行为障碍的儿童。心理学根据三个方面来确定低常儿童。

第一,智商明显低下。一般把智商在70以下的儿童确定为低常儿童。

第二,社会适应不良。低常儿童往往对周围自然环境和社会环境感到不适应,不能从事简单劳动,生活自理能力很差,在学校学习跟不上等。

第三,问题发生早。低常儿童的智力问题一般在发育阶段就有所表现,他们可以在1岁就出现,到3岁、5岁、9岁以及12岁时比较明显。

一般来说,低常儿童的成因可分为四类:一是产前原因,即由染色体异常或母亲怀孕期间的一些问题导致;二是产程原因,即产程过长或过短都会造成智力缺陷,过长容易使新生儿缺氧,过短则容易使婴儿颅内毛细血管破裂出血,胎位问题亦是一个原因;三是产后原因,如患脑膜炎等疾病会带来后遗症,营养不良和缺乏早期教育也是原因之一;四是不明原因,智力落后仍是当今世界面临的一个重大医学和社会问题,我们既要防止低常现象的出现,也要正确对待低常儿童,给予相应的教育和治疗是可以促进智力发展,开发智力潜能,帮助智力落后儿童适应社会生活的。

2. 能力的类型差异

人在知觉、记忆、言语和思维方面存在着类型差异。

知觉方面的类型差异有:(1)综合型。知觉具有概括性和整体性,但分析能力较弱。(2)分析型。知觉的分析能力较强,对事物的细节能清晰地感知;但对事物的整体知觉较弱。(3)分析综合型。知觉兼有上述两种类型的特点。

记忆方面的类型差异根据个人记忆材料的方法可分为:(1)视觉型。视觉识记的效果好,画家多属于这种类型。(2)听觉型。听觉识记的效果较好,音乐家多属于这种类型。(3)运动型。有运动觉参加时识记效果较好,运动员属于这种类型。(4)混合型。运用多种表象时识记效果较好,大部分人是属于这种类型。

言语和思维方面的类型有:(1)生动的思维言语型。这在思维和语言中有丰富的形象和情绪因素。(2)逻辑联系的思维言语型。这种人的思维和语言是概括的、逻辑联系占优势。(3)中间型。

3. 能力表现的早晚差异

能力表现存在着早晚差异。能力的早期表现又称为人才早熟,或早慧。一般超常儿童的情况多属于能力早期表现的情况。能力的早期表现在音乐、绘画等领域中最为常见,这一方面是有良好的遗传基础,另一方面与其环境的早期影响、家庭的早期教育和实践活动都有关系。

中年成才则是能力表现的另一种情况。中年是成才和创造发明的最佳年龄,因为中年时期,人兼备了丰富的基础知识和实际经验,精力充沛,这是人生的黄金时期。大多数人都在中年表现出最佳的能力。一般认为,30—45岁是智力最佳的年龄阶段,峰值出现在37岁左右。

有些人的才能表现较晚,能力的晚期表现称为大器晚成。能力晚期表现的原因是多方面的,一来可能由于儿时不努力,后来加倍勤奋的结果;二来也可能是小时候智力平常,但经过长期的主观努力,终于潜能再各种因素作用下得到了爆发;三来还可能是社会制度的原因,比如旧时教育制度的制约使一些妇女不能接受科学文化教育,但后来制度的变革解放了这一束缚,一些女性加倍努力之后就会在人生的晚期表现出其卓越的才能。能力表现的早期与其成就水平之间并没有多大的关系。

第十节 人 格

一、人格概述

(一) 人格的概念

“人格”原意指戏剧中演员扮演角色的面具，并随人物角色的不同而变换。心理学沿用其含义转意为人格，这其中包含着两种内容，一是指一个人在人生舞台上所表现出来的种种言行，人遵从其社会文化习俗的要求而作出的反应，是人格所具有的“外壳”，表现出人的外在人格品质。二是指一个人内隐的人格成分，即面具后的真实自我，是人格的内在特征。

心理学把人格定义为：构成一个人思想、感情、行为整体的特有模式，它包含了一个人区别于他人的稳定而统一的心理品质。

(二) 人格的特点

1. 人格的独特性

人与人之间没有完全相同的心理面貌。俗话说：“人心不同，各如其面”，主要说明每个人在遗传、成熟、环境、接受的教育等方面，存在着很大的差异，从而形成了各自独特的心理特点，比如，有人内向，有人外向；有人固执，有人执著等。

2. 人格的稳定性

人格具有稳定性，那些偶尔表现出来的特征不能称为人格。例如，一个处事稳重的人，偶尔表现出轻率的举动，就不能由此说他具有轻率的人格特征。俗话说：“江山易改，本性难移”就形象地说明了人格的稳定性特征。

3. 人格的整体性

人格是一个统一的整体结构，是人的整个的心理面貌。但是，每个人的人格特征并非是孤立的，或者是各种特征的简单堆积，而是按照一定的内容、秩序、规则有机地结合起来构成一个有机整体，具有内在的一致性，并且受到意识的调节与控制。当一个人的人格结构的各个方面彼此和谐的时候，就会呈现出健康的人格特征；否则，就会导致精神失常，产生对环境的极度不适应，即所谓的“分裂人格”。

4. 人格的功能性

人格是一个人生活、工作、事业成功与否的重要因素之一，即所谓“性格决定命运”。人格决定着一个人的生活方式，甚至有时会决定一个人的事业，因此，在现实生活中，经常有人运用人格特征来表述某人的言论与行动的原因。例如，有人面对挫折，奋发努力；有人面对困难，灰心丧气。因此，当人格正确地发挥其功能的时候，表现为健康而有力，它支配着一个人的成功或失败；而当人格功能失调时，则表现为软弱、失控，甚至变态。

二、气质

(一) 气质的概念

气质一词源于拉丁语，原意是换和或混合的意思，后来被用来描述人的激动或兴奋的个体特征，与通常所说的脾气意思相近。在心理学中，气质是指一个人典型和稳定的心理活动的动力特征，它不以人的活动目的和内容为转移。

心理活动的动力特征表现为心理活动发生的强度（如情绪的强弱、意志努力的程度等）、心理活动的速度和稳定性（如知觉的速度、思维的灵活程度、注意集中时间的长短等）以及心理活动的指向性（如心理活动指向于外部，还是指向于内部）等方面的特征。气质的这些动力特点，并不决定个体的活动内容，也不决定其活动的具体方向，但它总是在人的心理活动和行为活动中表现出来。

气质在人的心理活动和行为中的表现,是显露在外的动力特征,由于这些特征不同,人与人之间会表现出不同的气质特点。例如,情绪发生快且强度大的人,遇事稍不如意就暴跳如雷。而情绪发生慢且不强烈的人,遇事则会比较冷静沉着。具有某种气质特征的人,往往会以同样的方式表现在各种活动中,而不以活动的动机、目的、内容为转移。因此,气质仿佛使一个人在整个心理活动和行为表现中涂上个人独特的色彩。

气质是具有天赋性质的个性心理特征,但其特点是在后天环境中表现出来的。例如,婴儿出生后不久就会在心理活动和动作上表现出差异,有的婴儿活跃多动、哭声响亮;有的则安详宁静、声微胆小。心理学的研究表明,气质是幼儿期个性反应的基本形式,是其能力、性格形成和发展的最初心理基础之一。

气质具有极大的稳定性,它不被人的活动目的、动机和内容所制约。但气质也具有一定可塑性。一个人的气质,在环境与教育的影响下,在某种程度上会有所改变。人在实践活动中形成和发展起来的其他个性心理特征也会对气质加以掩盖与改造。

(二) 气质的特性

气质是由许多心理活动的特性交织而成,反映了人在心理活动及行为上的各种动力性特征。这些气质特性主要包括感受性、耐受性、反应的敏捷性、可塑性情绪的兴奋性和内外向性。

1. 感受性

感受性是指人对外界最小刺激量的感觉能力,通常用绝对感觉阈限和差别感觉阈限进行定量分析。气质感受性是高级神经活动过程强度特性的表现,不同的人对刺激强度的感受性是不同的。例如,胆汁质和多血质等人的感受性一般比较低,而抑郁质的人的感受性就很高。

2. 耐受性

气质的耐受性是指人在接受体内外刺激作用时,表现在时间和强度上可以经受的能力。气质耐受性是高级神经活动过程强度特性的反映,主要表现在长时间从事某项活动时注意力集中的持续状态,包括对强烈或微弱刺激的耐受性,以及持久的思维活动等方面的特性。例如,黏液质的人的耐受性就比较高些。

3. 反应的敏捷性

气质的反应敏捷性包括两类特性:一类是指随意反应和心理过程进行的速度,例如,动作速度、言语速度、记忆速度、思维敏捷程度和注意转移的灵活程度等;另一类指不随意反应性,例如,不随意注意的指向性,不随意运动反应的指向性等等。气质的反应敏捷性表现了高级神经活动过程的灵活性特性,通过反应时实验仪器等可以对其进行定量分析与判定,一般多血质气质特征的人具有较强的反应敏捷性。

4. 可塑性

气质的可塑性是指根据外界事物的变化而随之改变与调整自己行为以适应外界环境的难易程度。气质的可塑性是高级神经系统灵活性的表现。一般来说,能够根据外界环境的变化及时调整自己的思想和行为的人的可塑性较高,反之则较低。高级神经活动过程的灵活性与行为的可塑性关系非常密切。气质类型为多血质的人,其可塑性通常比较强。

5. 情绪兴奋性

气质的情绪兴奋性是指以不同速度对微弱刺激产生情绪反应的特性。气质的情绪兴奋性不仅指情绪兴奋的强度,还指对情绪抑制能力的强弱。情绪兴奋性和高级神经活动过程的强度特性有关,也和高级神经活动过程的平衡性有关。例如,某人情绪兴奋性强,抑制力弱,相应地表现为高级神经活动过程具有强而不平衡的特性。情绪兴奋性还包括情绪的外部表现强度,例如,同样都具有强烈的情绪兴奋性的人,有人具有强烈的外部表现,有人则不表现在外。一般来说,多血质和胆汁质的人具有比较高的情绪兴奋性。

6. 内向性与外向性

气质的内向与外向性是指人的心理活动、言语与行为反应表现于内部还是外部的特性。倾向于外部的称为外向性。倾向于内部的称为内向性。气质的外向性和内向性与高级神经活动的兴奋和抑制过程的强度有关。外向性的人,通常兴奋过程占优势,喜欢与人交往,活泼好动。内向性的人,通常抑制过程占优势,经常沉浸在自己内心思想与情感体验中,不愿或较少与人交往。

气质心理活动特性的不同组合,构成了现实生活中各种不同的气质类型。需要指出的是,心理特性与

人的高级神经系统的活动特点有关,即与人的遗传素质具有密切联系。可见气质具有较多的天赋成分,不易改变,符合俗话所说的“江山易改,秉性难移”的特点。

(三) 气质类型

气质类型是指在某一类人身上共同具有的气质特征的有规律的结合。气质是一个古老的概念,古希腊学者、医生希波克拉底最早提出有关气质的概念,后来罗马医生、解剖学家盖仑把气质归为十三类,随着古代医学的发展,根据气质的特性和外部表现,又把气质逐渐简化、归纳为四种典型的气质类型:胆汁质、多血质、黏液质和抑郁质,并一直沿用至今。这四种典型气质类型在情绪和行为方式上,以及在智力活动方面具有不同的特点和表现。

1. 胆汁质

胆汁质气质类型的人,表现为精力旺盛,反应迅速,情感体验强烈,情绪发生快而强,易冲动,但平息也快。直率爽快,开朗热情,外向,但急躁易怒。有顽强拼劲和果敢性,但往往缺乏自制力和耐心。思维具有灵活性,但经常粗枝大叶、不求甚解。意志坚强、勇敢果断,但注意力难于转移。

2. 多血质

多血质气质类型的人活泼好动,反应迅速,思维敏捷、灵活而易动感情,富有朝气,情绪发生快而多变,表情丰富,但情感体验不深。外向,喜欢与人交往,容易适应新环境。兴趣广泛但易变化,注意力不易集中,意志力方面缺乏耐力。

3. 黏液质

黏液质气质类型的人安静、沉着、稳重、反应较慢;思维、言语及行动迟缓、不灵活;注意比较稳定且不易转移。内向,态度持重,自我控制能力和持久性较强,不易冲动。办事谨慎细致,但对新环境、新工作适应较慢;行为表现坚韧、执著,但感情比较淡漠。

4. 抑郁质

抑郁质气质类型的人感受性高,观察仔细,对刺激敏感,善于观察别人不易察觉的细微小事,反应缓慢,动作迟钝;多愁善感,体验深刻和持久,但外表很少流露。内向,谨慎,遇到困难或挫折时易畏缩,但对力所能及且枯燥乏味的工作能够忍耐,不善于交往,比较孤僻。

以上四种典型气质类型的表现与心理活动特性的关系见表 1-4。

表 1-4 典型气质类型与心理活动特性的关系

气质类型	感受性	耐受性	敏捷性	可塑性	情绪兴奋性	倾向性	不随意反应
胆汁质	低	较高	不灵活	小	高	外向	强
多血质	低	较高	灵活	大	高	外向	强
黏液质	低	高	不灵活	稳定	低	内向	弱
抑郁质	高	低	不灵活	刻板	体验深刻	内向	弱

需要指出的是,在现实生活中,具有典型单一的气质类型的人是很少的,绝大多数人属于中间型或混合型,即较较多地具有某种气质类型的特征,但同时又兼具其他气质类型的一些特征,这是由于环境、教育以及个人生活实践不同的诸多因素与个人先天禀赋相互作用的结果。

三、性格

(一) 性格的概念

性格是指个体对现实的稳定态度和与之相适应的习惯化了的行为方式的个性心理特征。

在现实生活中,客观事物的各种影响会通过认知、情感和意向活动在人脑中保持下来,形成某种态度体系。态度是指个体对客观事物所持的评价与行为的心理倾向。态度所指向的客观事物,既可以是某件事情、某种物体、某个人;也可以是个体自己,因此,态度是对事、对物、对人、对己评价与行为的心理倾向。

例如,一个人对学习是积极主动还是消极被动;对工作是认真负责还是马虎应付;对同志是满腔热情还是尖酸刻薄;对自己是谦虚谨慎还是自高自大等,都是对现实的不同态度。

性格不仅指一个人对现实所具有的稳定态度,而且还指与这种态度相适应的习惯化了的行为方式。例如,在学习上具有创新态度的学生,不会局限于教师在课堂上所讲解的内容,或者是教科书上所提供的解答模式,会不断阅读有关文献资料,寻根问底,并探求解决问题的新方法、新途径,甚至想“标新立异”。而具有顺从、墨守成规性格特征的学生,则会拘泥或局限于教师所讲解的内容,或者是教材中所提供的材料和解答模式,绝不敢“别出心裁”。当个体在长期生活实践中逐渐形成的对现实的稳定态度,并以一定方式表现于个体行为之中,构成了个体所特有的行为方式时,其性格特征就形成了。

需要指出的是,不是任何态度和行为方式都能表明人的性格特征。例如,一个人偶尔在某次劳动中表现得很勤劳,则不能说他具有勤劳的性格特征。只有在多次劳动中都表现出勤劳踏实,才能说他具备勤劳的性格特征。因此性格一经形成就比较稳固,当然稳定的性格特征,也会随着个人生活环境、条件以及世界观的变化而发生改变。

性格在个性心理结构中处于重要地位,具有核心意义。这是因为一个人对现实的稳定态度和习惯化的行为方式,总是与他的价值观、人生观、世界观相联系,体现了人与人之间在本质特征方面的区别,具有明显的社会评价意义。

(二) 性格特征

性格是由许多特征所组成的复杂心理结构。由于每个人的性格特征组合及表现形式不同,因而形成了千差万别的性格。从总体上看,根据一个人对现实的稳定态度与习惯化的行为方式以及在心理过程中所表现出来的特点分析,性格结构具有以下四个方面的基本特征。

1. 性格的态度特征

性格的态度特征是指人在对现实的稳定态度方面所表现出来的个别差异,它是性格特征中最重要的组成部分。性格的态度特征具体由以下三个方面的内容构成。

(1) 对社会、集体、他人等的态度特征

对社会、集体和他人等方面的态度特征包括积极的和消极的两个方面。积极的态度特征表现在爱祖国、爱集体、具有社会责任心、对人富有同情心、为人正直、诚实、有礼貌等。消极的态度特征表现在个人主义、对社会与集体和他人漠不关心、冷酷无情、极端自私自利、圆滑、狡诈或虚伪等。

(2) 对劳动、工作和学习等的态度特征

对劳动、工作和学习的态度方面的态度特征包括积极的和消极的两个方面。积极的态度特征表现在勤奋刻苦、认真负责、细心忍耐、精益求精、敢于创新、勤俭节约和严守纪律等。消极的态度特征表现在懒惰、马虎、粗心、草草了事、墨守成规、挥霍浪费和自由散漫等。

(3) 对自己的态度特征

对自己的态度方面的特征也包括积极的和消极的两个方面。积极的态度特征表现在谦虚、谨慎、自尊、自信和朴实无华等。消极的态度特征表现在骄傲、自负、自贱、自卑、拘谨、腼腆、虚荣和轻浮等。

性格的态度特征在性格结构诸成分中具有核心意义,它是性格结构的“灵魂”,其他方面的性格特征都在不同程度上受到它的影响。

2. 性格的意志特征

性格的意志特征是指人在自觉调节自己行为的方式与控制水平、目标明确程度以及在处理紧急问题方面所表现出来的个别差异。性格的意志特征主要表现在以下三个方面:

(1) 行动是否具有明确的目的,行为是否受社会规范约束。例如,行动目的的明确程度,是否具有独立性或主观;是否具有依赖性与易受暗示性;是否具有组织性与纪律性;或自由散漫与无视组织纪律等。

(2) 对行为的自觉控制能力。例如,自制力强或弱;持之以恒或任性;见异思迁或虎头蛇尾等。

(3) 在紧急或困难条件下处理问题的特点。例如,勇敢与顽强,还是怯懦与脆弱;沉着与镇定,还是慌张与冲动;果断还是优柔寡断等。

对性格意志特征的正确评价,必须要和个体的思想道德品质,以及他所从事活动或工作的社会意义与社会价值的评价相结合。

3. 性格的情绪特征

性格的情绪特征是指人在情绪情感活动中经常表现出来的强度、稳定性、持久性以及主导心境等方面的特点。

在情绪情感的强度方面,具体表现为情绪的感染力、支配性和受意志控制的程度。有的人情绪活动强烈,性格受情绪的支配;有的人情绪活动微弱,性格的情绪色彩不浓。

在情绪的稳定性方面,表现为个体情绪的起伏和波动。例如,有人容易激动,有人比较稳定;有人非常急躁,有人比较沉稳。

在情绪的持久性方面,表现为情绪对个体身心方面影响的时间长短,有人情绪发生后,很难较快平息,而有人情绪发生时来势汹汹却会转瞬即逝。

在情绪的心境方面,指不同主导心境在个体身上的影响作用。不同的主导心境,反映了不同的性格特征。例如,有的人经常感到愉快并乐观向上,而有的人总是抑郁寡欢和悲观失望。

4. 性格的理智特征

性格的理智特征是指人在感知、记忆和思维等认知活动过程中所表现出来的性格特征,又称为性格的认知特征。例如,在感知方面存在着主动观察型和被动观察型;分析罗列型和概括型;严谨型和草率型等。在记忆方面存在着主动记忆型和被动记忆型;信心记忆型和无信心记忆型等。在想象方面存在着主动想象型和被动想象型;大胆想象型和抑制想象型;广阔想象型和狭窄想象型等。在思维方面存在着独创型和守旧型;深思型和粗浅型;灵活型和呆板型等。

性格结构的四个特征不是各自孤立地存在着的,它们是彼此相互联系、相互协调地组合成统一整体,并表现出独特的风格。例如,具有勇敢和顽强性格特征的人,他的主导心境一定是振奋的,情绪情感是强烈的,其认知特征是积极主动的,意志特征是独立和坚强的。由于性格的四个特征之间存在着内在联系,并协调组合成为一个整体,所以要理解个体的性格特征,可以通过了解其某些特征,即可以推测出他的其他性格特征。例如,只要知道某人是正直与坚强的,就可以推测他具有诚恳真挚,敢于与不良行为作斗争,原则性强等性格特征。

性格是一个统一的整体,但它的表现多样,具有复杂性。有时在这个场合表现出性格的某些特征,却会在别的场合表现出性格的其他特征。究其原因,从客观上看是受社会环境的影响。例如,有的学生在学校里尊敬师长、团结同学、劳动积极,但在家里对待长辈、弟妹却不友好,饭来张口,衣来伸手,从不做家务。从主观上分析,性格的复杂性是因为人的行为方式和对事物的态度之间并不总是完全一致造成的。例如,社会上有像《红楼梦》中王熙凤那样外表看来和善热情,但骨子里却心狠手辣的人;也有像《水浒传》中鲁智深那样外表看来蛮横粗暴,但却心地善良、处处见义勇为、扶危济贫的人。性格的复杂性还与个人的性格结构完整与完善程度有关。有的人性格比较完整与完善,在任何场合其态度与行为都表现一致;有的人则不然,在不同场合会表现出不同的性格特征,具有双重性格特征。例如,有人对上级领导恭敬如宾,而对下级、对同事傲慢蛮横;有的人对有利可图的事情表现积极,而对无利可图的事情则消极冷淡。由于性格结构具有复杂性,所以要了解一个人的性格,就必须要在不同的情境下进行全面与系统的考察,在考察时要分清主次以辨别真伪。

性格反映的是一个人对现实稳定态度和与之相适应的习惯化了的行为方式,因此具有稳定性。正因为如此,在真正了解个体的性格特征后,才能预测他在类似活动或处理同类事情时将会采取的态度和行为。

性格具有稳定性,但不是一成不变的,而是随着社会生活条件和客观需要的变化而变化,这就是性格的可塑性。有些学生在教师正确的教育引导和耐心细致的帮助下,经过自己的努力逐渐改变不良性格特征,形成良好性格特征。例如,由懒惰变为勤劳;由粗心变为细心;由自卑变为自信;由懦弱变为坚强;由骄傲变为谦虚;由急躁变为沉着等。

(三) 性格与气质的关系

性格与气质相互制约和相互影响,在实际生活中,人们经常会把两者加以混淆,有时把气质视为性格,

而有时又把性格看作气质。例如,经常可以听到描述某人的性格特征是活泼好动,某人的性子很慢或很急,其实他们说的都是气质的特征。性格与气质既有区别又有联系。

1. 性格与气质的区别

性格与气质的区别表现在,首先气质具有先天性特点,它更多地受到人的高级神经活动的影响,主要是在人的情绪与行为活动中表现出来的动力特征(即强度和速度等)。性格主要是指个体行为的内容,它们是在后天形成的,更多的是受到了社会生活条件的影响与制约,是人的态度体系和行为方式相结合而表现出来的、具有核心意义的个性心理特征。

其次,气质无好坏之分,而性格则有优劣之别。气质表现的范围狭窄,局限于心理活动的强度、速度等方面,因此可塑性极小,变化很慢,而性格表现的范围广泛,几乎囊括了人的社会生活各方面的心理特点,可塑性大。

2. 性格与气质的联系

性格与气质的联系十分密切,二者互相渗透并互相影响。

首先,不同气质类型的人,都可以形成某些相同性格特征,例如爱国、勤奋、乐于助人等性格特征,只是不同气质类型的人,在行为表现上带有不同的个人色彩。例如,同样具有乐于助人的性格特征,胆汁质的人,在行为表现上会带有满腔热情的特点;抑郁质的人,在行为表现上则会带有某种怜悯的特点。

其次,气质可以影响性格形成与发展的速度。例如,自制力性格特征,对胆汁质的人来说,需要经过极大的克制和努力才能形成。但对于抑郁质的人而言,自制力的形成相对来说就比较容易。

再次,性格对气质具有明显的影响。在一定程度上,性格可以掩盖和改造气质。由于个体的社会角色所要求,因此,其性格会对他身上某些气质特征产生持续影响。例如,具有精湛医术的外科医生,会逐渐形成冷静而沉着的性格特征,并掩盖或改造他自己容易冲动与急躁的胆汁质气质特点。

四、气质理论

(一) 气质的体液理论

在公元前5世纪,古希腊医生希波克拉底,以及后来的罗马医生盖伦分别提出了气质体液学说。他们认为人体内有四种液体,即血液、黏液、黄胆汁和黑胆汁。其中黏液生于脑,黄胆汁生于肝,黑胆汁生于胃,血液生于心脏,四种液体在人体内以不同比例相结合便形成了不同气质类型。例如,人体内黄胆汁占优势,属于胆汁质类型;人体内黏液质占优势,属于黏液质类型;人体内黑胆汁占优势,属于抑郁质类型;人体内血液占优势,属于多血质类型。

以上学者对气质类型的生成原因及其解释是缺乏科学根据的,但他们根据长期的观察与临床经验,把人的气质划分为不同类型具有一定意义,尤其概括出四种典型气质类型则更具代表性。后来的心理学基本沿用了以上四种气质类型的名称,但内涵已完全不同。

(二) 气质的体型理论

德国精神病学家克瑞奇米尔,依据对精神病患者的临床观察与研究后认为,其精神病的种类与其体型具有一定的相关。为此他把人的体型分为三种类型:发达的强壮型、高而瘦的瘦长型、矮而胖的矮胖型。他认为不同体型的人的气质以及行为倾向不同,见表1-5。后来美国心理学家谢尔顿也发表了类似见解。但大多数心理学家认为,依据人体体型作为划分不同气质类型的依据是不科学的。

表 1-5 体型与气质及行为倾向的关系

体型	气质特征	行动倾向
瘦长型	分裂气质	不善交际、孤僻、神经质、多思虑
矮胖型	躁狂气质	善交际、表情活泼、热情
强壮型	黏着气质	迷恋、一丝不苟、理解缓慢

(三) 气质的激素理论

在解释气质的生理机制方面,柏尔曼的气质激素理论影响很大。柏尔曼认为,人体内分泌腺分泌的不同激素会激活身体的不同机能,内分泌激素的缺乏或过剩,对人的情绪与行为具有一定的影响。例如肾上腺素特别发达的人,情绪易于激动,而且表现出神经质特征;而甲状腺素分泌过多的人,则会表现出感觉灵敏,意志力强的气质特征。因此他们认为激素分泌的差异,是人的气质互不相同的主要原因。为此根据某种腺体特别发达,把人分为甲状腺型、脑下垂体型、肾上腺型、副甲状腺型、性腺型和胸腺型。

根据现代生理学的研究表明,内分泌腺体分泌的激素确实会激活身体的不同机能,内分泌腺的缺乏或过剩都会对人的情绪和行为产生影响。但不能孤立地、片面地强调激素对气质的影响,因为内分泌腺体的活动,激素的合成与分泌,都直接或间接地受到高级神经系统的调节与控制,而内分泌腺体的活动也会影响高级神经系统的活动及其功能。所以人体内有两种调节机制影响气质,它们是高级神经系统活动的调节和体液的调节,但高级神经系统的活动特性对气质的影响更为重要。

(四) 高级神经活动类型理论

高级神经活动类型理论是苏联心理学家巴甫洛夫提出来的,他在研究高等动物的条件反射时,发现并阐述了大脑两半球皮层活动的一般规律,并且对高级神经活动的差异性及其特点进行了探讨。他认为高级神经活动的基本过程——兴奋过程和抑制过程是个体差异及其特点的基础,因为有机体的所有活动,都是在兴奋和抑制两种神经过程协同活动的支配下进行的。

1. 高级神经活动过程的基本特性

巴甫洛夫认为,高级神经活动的基本过程有三种特性,即高级神经过程的强度、高级神经过程的平衡性和高级神经过程的灵活性。

高级神经过程的强度,是指大脑皮层细胞和整个神经系统所经受强烈刺激或持久工作的性能。在一般情况下,强的刺激引起神经细胞和神经系统强的兴奋,弱的刺激引起弱的兴奋。但有时当较强刺激作用于个体的神经系统时,并不是都能以相应强度的兴奋来应对并做出反应,有的能够忍受,表明其兴奋程度较强;而有的则忍受不了这种刺激,表明其兴奋程度较弱。神经过程的强度是高级神经活动类型的最重要标志。

高级神经过程的平衡性,是指兴奋和抑制两种神经过程之间的相对关系。如果兴奋与抑制两种神经过程的强度是均衡的,表示它们之间是平衡的。如果其中一种神经过程占优势,则是不平衡的,即若兴奋过程占优势,其抑制过程则较弱;或者抑制过程占优势,其兴奋过程则较弱。

高级神经过程的灵活性,是指对刺激反应速度和兴奋过程与抑制过程相互替代、相互转换的速度特性。个体之间在兴奋和抑制过程的灵活性上存在着差异。实验表明,当兴奋与抑制两种神经过程的转换速度迅速、容易,其高级神经活动过程的灵活性高,反之则是灵活性低。

巴甫洛夫根据高级神经活动三个基本特性的独特组合,把动物的高级神经活动分为四种基本类型,并且以此来解释人的四种气质类型。

2. 高级神经活动类型

第一种类型:强而不平衡型。这个类型的特点是,高级神经活动的兴奋过程强于抑制过程,极易兴奋而难以抑制,又称之为“不可遏制型”。

第二种类型:强、平衡而灵活型。这个类型的特点是,高级神经活动的兴奋过程和抑制过程都比较强,而且容易转换,能够较快地适应环境,反应敏捷、活泼好动,又称之为“活泼型”。

第三种类型:强、平衡而不灵活型。高级神经活动的兴奋过程和抑制过程都比较强,但是二者不容易转换,以安静、沉着和反应迟缓为其特点,又称之为“安静型”。

第四种类型:弱型。高级神经活动的兴奋过程和抑制过程都比较弱,当有过强刺激作用时,容易引起疲劳,有时甚至会导致神经衰弱或神经官能症。它以胆小畏缩、消极防御和反应缓慢为特点,又称之为“抑制型”。

巴甫洛夫根据高级神经活动类型的特点与气质类型的特点进行对照,认为两者具有相似性。为此他

把高级神经活动不可遏制型与胆汁质气质类型相对应;把高级神经活动活泼型与多血质气质类型相对应;把高级神经活动类型安静型与黏液质气质类型相对应;把高级神经活动抑制型与抑制型气质类型相对应。高级神经活动类型与气质类型相对应的关系,见表 1-6 所示。

表 1-6 高级神经活动类型与气质类型的对应关系

高级神经活动类型	神经活动过程的基本特性			气质类型
	强度	平衡性	灵活性	
兴奋型	强	不平衡		胆汁质
活泼型	强	平衡	灵活	多血质
安静型	强	平衡	不灵活	黏液质
抑制型	弱			抑郁质

巴甫洛夫提出高级神经活动类型与气质类型的关系后,又进行了大量类似研究,结果都证实高级神经活动类型是气质类型的生理基础,气质类型是高级神经活动类型的心理表现。巴甫洛夫的高级神经活动类型学说为气质类型的划分提供了生理依据,但影响气质的因素不只有高级神经系统的活动特性,还包括整个身体组织,以及社会环境和性格等,它们都会对人的气质类型产生重要影响。

五、人格理论

(一) 人格的特质理论

1. 奥尔波特的人格特质理论

美国哈佛大学著名心理学家奥尔波特(G.W. Allport)是人格特质理论的始创者,他认为人格是由特质构成的。特质是指个人的神经心理结构,是个人遗传与环境相互作用后形成的对刺激信息反应的内在倾向,可由个体的外显行为来推知。特质除了能反应刺激信息而产生行为与思想外,还能主动地引发自身的行为,使许多刺激信息在机能上等值,在反应上一致,即不同刺激信息导致了个体的相似行为。例如,具有很强“攻击性”特质的人,在不同情境中都会作出类似的反应,即在与他人共同工作时,表现出专横霸道和盛气凌人的特征;在体育竞赛时,表现出逞强好胜的特征;在对待弱者时,表现出力图制服的特征等。

奥尔波特认为人有两种特质:共同特质和个人特质。共同特质是在同样文化形态下人们所具有的一般特质,是在人们共同生活的社会环境和生活方式下形成的,并普遍地存在于每个人身上,它是一种概括化了的行为倾向。个人特质是个人所独有的特质,代表个人的行为倾向。奥尔波特认为,世界上没有哪两个人的个人特质是相同的,因此个人特质是表现个人性格的重要要素,心理学应该把重点放在对个人特质的研究上。

奥尔波特又把个人特质按照它对个人行为的影响程度和不同意义,划分为三个重叠交叉的层次,即首要特质、主要特质和次要特质。首要特质又称根源特质,是个人最重要的特质,主导了整个人格特征,渗透于人的一切活动之中,在人格结构中处于支配地位,影响人的全部行为。例如,吝啬被认为是自私、小气的人的首要特质。主要特质是人格的重要组成部分,人格是由彼此相联系的某些主要特质组成,主要特质虽然不像首要特质那样对个体的行为起支配作用,但也是影响行为的重要因素,只是其渗透性稍逊于首要特质。次要特质是个人在偶然情况下或者是在某种特定场合下出现,很容易随环境的变化而变化。

2. 卡特尔的人格特质理论

英国出生的美国心理学家卡特尔(R.B. Cattell)是美国伊利诺伊大学心理学教授、人格和团体分析实验室主任,是以因素分析研究人格特质的著名代表人物之一。卡特尔认为,人格是有可能对某人在某种情境中的行为进行预测的东西,根据一个人的人格特点,加上对情境因素的考虑,就可以预测一个人的行为反应的性质,甚至是人格的数量值。

卡特尔赞同奥尔波特把人格特质划分为共同特质和个人特质的论点,但他与奥尔波特不同的是,卡特

尔并不过分强调个人特质的作用,而是容纳了环境因素对人格的影响。他认为,在构成人格的特质中,有些是人皆有之的,有些是个人独有的;有些是遗传决定的,有些则受到了环境的影响。为此卡特尔把特质分为“表面特质”和“根源特质”。

卡特尔认为,表面特质反映了一个人的外在表现,是直接与环境接触的,常常随环境的变化而变化,是从外部行为观察到的特质,但它们不是人格特质的本质。根源特质是反映一个人整体人格的根本特性,是深藏于人格结构内层,具有动力性作用的特质,同时又是制约表面特质的潜在的、基础的基本因素,是建造人格大厦的基石。卡特尔认为,根源特质必须通过表面特质的中介,一种根源特质可以影响多种表面特质,但需要运用因素分析的测量方法才能被发现。例如,“高傲”、“自信”和“主观”都是特质,通过因素分析,这些特质之间具有高的相关,因此可以用“支配性”这个根源特质加以解释。根源特质还可分为体质特质和环境特质两类。体质特质是由先天的生理因素决定的,如兴奋性等,环境特质则是由后天环境因素决定,如焦虑、有恒性等。

卡特尔经过多年研究,采用因素分析确定了16种具有独立要素的根源特质,见表1-7所示,并据此编制了卡特尔16种人格因素调查表(Sixteen Personality Factor Questionnaire,简称16PF),通过测量来解释一个人的行为表现。

表1-7 卡特尔的16种人格特质

因素	特质名称	低分者特征	高分者特征
A	乐群性	缄默孤独	乐群外向
B	智慧性	迟钝、学识浅薄	聪慧、富有才识
C	稳定性	情绪激动	情绪稳定
E	支配性	谦逊、顺从	好强、固执
F	乐观性	严肃、谨慎	轻松、兴奋
G	有恒性	权宜、敷衍	有恒、负责
H	敢为性	畏怯、退缩	冒险、敢为
I	敏感性	理智、着重实际	敏感、感情用事
L	怀疑性	依赖、随和	怀疑、刚愎
M	幻想性	现实、合乎成规	幻想、狂妄不羁
N	机敏性	坦白直率、天真	精明能干、世故
O	忧虑性	安详沉着、有自信心	忧虑抑郁、烦恼多端
Q1	实验性	保守、服从传统	自由、批评激进
Q2	独立性	依赖、附和	自立、当机立断
Q3	自律性	矛盾冲突、不明大体	知己知彼、自律严谨
Q4	紧张性	心平气和	紧张、困扰

3. 艾森克的人格理论

英国心理学家艾森克(H. J. Eysenck)是伦敦精神病研究院心理部主任、伦敦大学心理学系教授。他把人格特质理论与人格类型理论、因素分析方法与实验心理学方法有机地结合起来研究人格。他认为特质可能会发生混淆,只有维度才是清楚的,维度表示的是一个连续尺度,每个人或多或少都在这个连续尺度上占有一个特定位置。经过长期的研究,他提出了人格的基本维度及人格结构层次理论。

人格的基本维度是:内向与外向、神经质和精神质,其中前两个维度最为重要。

(1) 内向与外向

艾森克认为,外向的人不容易受周围环境的影响,难以形成条件反射。具有情绪冲动、难以控制、好交际、善社交、渴望刺激、冒险、粗心大意、爱发脾气等人格特质。内向的人容易受环境的影响,容易形成条件反射。具有情绪稳定、好静、不爱社交、冷漠、不喜欢刺激、深思熟虑、喜欢有秩序的工作与生活、极少发脾气等人格特质。

(2) 神经质

神经质又称为情绪性,表现为情绪稳定和不稳定。艾森克指出,情绪不稳定的人,表现出高焦虑,容易激动,并且喜怒无常等人格特质;情绪稳定的人,情绪反应缓慢而微弱,并且容易恢复平静,这种人具有稳定、温和、自制和不易焦虑等人格特质。

艾森克认为特质只是观察到的个体行为的集合,用零散的特质描述人格不准确、不系统,因此应该采用类型的概念,类型是观察到的人格特质的综合体。为此,艾森克根据外向与内向和神经质(稳定与不稳定)这两个相互垂直的维度,将人格划分为四种组合类型:稳定内向型、稳定外向型、不稳定内向型和不稳定外向型。每一种组合类型包含有八种人格特质。四种组合类型又与传统的四种气质类型相对应。两者的关系见表1-8所示。

表1-8 人格类型、气质类型和人格特质三者的对应关系

人格类型	气质类型	人格特质
稳定外向型	多血型	善交际、开朗、健谈、易共鸣、活泼、随和、无忧无虑、爱表现
稳定内向型	黏液质	被动、谨慎、深思、平静、有节制、可信赖、性情平和、镇静
不稳定外向型	胆汁质	敏感、不安、攻击、兴奋、多变、冲动、乐观、活跃
不稳定内向型	抑郁质	忧郁、焦虑、刻板、严肃、悲观、缄默、不善交际、安静

从表中可以看出,如果一个人在“有节制”的特质上得分高,就可以认为这个人属于稳定内向型;在“活泼”的特质上得分高,就可以认为这个人属于稳定外向型,并据此可以推测其气质类型。

(二) 人格的类型理论

1. 霍兰德的人格类型理论

美国学者霍兰德(Holland)发现不同的人在职业选择上有很大差异,他发现当人格特征与职业特征相匹配时,人会表现出最大的积极性,使其优势得到充分发挥。他依据社会形态的不同把人格分成六种类型(见表1-9),他的理论被人们普遍接受,并广泛地付诸应用。尤其是在现代的职业选择中,已成为一种重要的心理学依据。

表1-9 霍兰德的人格类型表

人格类型	心理学特点
现实型	重视物质、实际利益,遵守规则,喜欢安定,不爱社交,感情不丰富,缺乏洞察力。喜欢从事有明确要求的程序化操作,如机械、电工等。
研究型	好奇心强,重分析,好内省,做事慎重。喜欢从事有观察、有科学分析的创造性活动,如自然科学研究、天文观测与研究等。
社会型	乐于助人,喜欢社交,善于合作,注重友谊,责任感强。喜欢选择教育、医疗、社会工作等。
企业型	支配性强,富有冒险精神,精力旺盛,好抒发个人见解。愿意从事组织、领导工作,如厂长、经理等。
艺术型	想象力丰富,热情冲动,好创作。喜欢从事非系统化的、自由度大的活动,如表演、绘画等艺术工作。
常规型	易顺从,自制力强,想象力差,喜欢稳定、有秩序的环境。愿意从事重复性、习惯化工作,如出纳员、资料管理员等。

2. 斯普兰格的人格理论

德国哲学家斯普兰格曾根据人类的社会文化生活形态来划分人的六种价值类型,并依据个人对某一领域的倾向性,相应地把人划分为不同的价值观类型。

经济型:这类人以实用性作为价值判断的指标。各种事物如果无经济价值便无使用的效能了。其生活的目的是获取经济效益。实业家属于这种价值类型。

理论型:这类人喜欢探索真理,具有认识客观事物的热情,力图把握事物的本质,重视理论,但在解决生活实际问题时显得无能为力。哲学家、理论学家属于这一价值类型。

审美型:这类人以美作为评价事物的标准。他们不太关注实际生活,沉醉于对自身的主观感受中,其生活目标在于追求美的感受、创造美的事物。艺术家多为这一类型。

宗教型:这类人以宗教信仰作为重要生活目标,他们相信绝对精神的存在,具有坚定的信念。宗教信徒多为此种类型。

权力型:这类人追求权力控制,具有强烈的支配与控制欲望。所有生活领域都服从于权力意识。

社会型:这类人重视社会价值,以关心他人、热爱社会为己任,投身于社会公益事业,具有献身精神。

当然,在上述六种价值类型中,并非每个人仅单纯具有某一价值类型,只是其中某一价值占主导地位。

(三) 人格的精神分析理论

1. 弗洛伊德的人格理论

弗洛伊德是精神分析的创始人,其人格理论是建立在他长期精神病临床实践的基础上的。该理论认为,人的行为主要受到无意识的本能欲望的驱使,人类的精神疾病主要是本能欲望受到压抑的结果。其中,控制人类行为的最大动力是性本能的冲动,人类的科学发现、发明和创造都是性驱力升华的结果。

弗洛伊德认为,人格是一个整体,包含了本我、自我和超我三个部分。本我是人格中最下层的基础,以本能欲望为驱动力,是无意识的、盲目的,受快乐原则支配,不可避免地与外界发生冲突。自我的作用是约束本我的盲目冲动,受现实原则支配。但其动力完全来自本我,并为本我的利益服务,在本我需要与现实可能之间进行调节。本我和自我都是非道德的。超我则代表社会道德原则,它的作用在于压抑本我违背社会道德的无意识冲动,或通过自我调节使无意识冲动升华,从而达到顺应社会价值的境界。

人格不仅是一个整体,人格也具有层次。弗洛伊德把人格分成意识、前意识和无意识三个层次。意识是人能自我知觉的部分,人对自身和环境的认识属于意识层次,但它只是心理能量中浮出水面的部分。无意识是心理活动的深层部分,人的本能欲望都潜藏在这里。虽然它不被本人意识到,但其能量非常巨大,并在一定程度上主宰着人的精神活动。潜藏在无意识中的被压抑的本能欲望,往往以心理障碍的形式表现出来,成为心理疾病的根源。前意识是介于意识与无意识之间的一种心理状态,它指那些此时此刻虽意识不到,但在集中注意可以回忆起来的经验。许多心理疾病的根源是病人本身意识不到的,但通过分析治疗,它们却可以进入前意识领域,从而使疾病逐渐消除。

2. 荣格的人格理论

瑞士心理学家荣格把人格划分为内倾性和外倾性。内倾性主要是针对自己的心理,由自己的心理支配自己的活动,常常倾向于按自己对客观事物的解释来活动。外倾性主要是由面临的外界事物引起、影响和支配,会随环境而改变其心境,较多地按客观事物本身的情况来活动。一般来说,内倾者喜欢独处,外倾者喜欢社交。

3. 阿德勒的人格理论

奥地利心理学家阿德勒把追求优越作为人格的核心,是人天生具有的内趋力。但是,人是有缺陷的,有缺陷就会产生自卑,自卑既能够影响人的前进,也可以使人发奋上进,人会尽自己的最大的努力去补偿,以取得优越。

(四) 人格的自我理论

1. 马斯洛的自我实现理论

马斯洛是人本主义心理学的主要代表人物。人本主义心理学认为,人是自然实体而非社会实体。人性来自自然,自然人性即人的本性。但是,自然的人性不同于动物的自然属性。人具有不同于动物本能的似本能需要。

马斯洛认为生理的、安全的、尊重的、归属的、自我实现的需要就是人类的似本能,它们是天赋的基本需要。似本能的需要就是人格,它们是善良的或中性的。恶不是人性固有的,它是由人的基本需要受挫引

起的,或是由不良的文化环境造成的。人的成长源于个体自我实现的需要,自我实现的需要是人格形成发展、扩充成熟的驱力。正是由于人有自我实现的需要,才使得有机体的潜能得以实现、保持和增强。

2. 罗杰斯的健康人格理论

美国心理学家罗杰斯以自然人性论为基础,认为人格的形成就是源于人性的这种自我压力,人格发展的关键就在于形成和发展正确的自我概念。而自我的正常发展必须具备两个基本条件:无条件关怀和自尊。其中,无条件关怀是自尊产生的基础,因为只有别人对自己有好感和尊重,自己才会对自己有好感和自尊。如果自我正常发展的条件得以满足,那么个体就能依据真实的自我而行动,就能真正实现自我的潜能,成为自我实现者或称功能完善者、心理健康者。人本主义心理学家认为,自我实现者能以开放的态度对待经验,他的自我概念与整个经验结构是和谐一致的,他能经验到一种无条件的自尊,并能与他人和谐相处。

罗杰斯认为,一个人的自我概念极大地影响着他的行为,并以此来解释心理障碍的成因,从而提出了“患者中心疗法”。他认为心理变态主要是由于个体有一种被歪曲的、消极的自我概念的缘故。如果他要获得心理健康,就必须改变这个概念。因此,心理治疗的目的就在于帮助病人或患者创造一种有关他自己的更好的概念,使他能自由地实现他的自我,即实现他自己的潜能,成为功能完善者。由于罗杰斯认为患者有自我实现的潜能,它不是被治疗家所创建的,而是在一定条件下自由释放出来的,因此“患者中心疗法”的基本做法是鼓励患者自己叙述问题,自己解决问题。而要有效地运用患者中心疗法,使病人潜在的自我得到实现,必须具备三个基本条件,这就是:无条件地积极关注,治疗者对患者应表现出真诚的热情、尊重、关心、喜欢和接纳,即使患者叙述某些可耻的感受时,也不表示冷漠或鄙视,即“无条件尊重”;真诚一致,治疗者的想法与他对患者的态度和行为应该是相一致的,不能虚伪做作;移情理解,治疗者要深入了解患者经验到的感情和想法,设身处地地了解和体会患者的内心世界。

六、人格测验

(一) 明尼苏达多相测验

明尼苏达多项人格测验(Minnesota Multiphasic Personality Inventory,简称 MMPI)是由美国明尼苏达大学教授哈瑟韦(S.R. Hathaway)和麦金利(J.C. McKinley)于20世纪40年代研制的,是迄今应用极广、颇具权威的一种纸—笔式人格测验。该问卷的制定方法是分别对正常人和精神病人进行预测,以确定在哪些项目上不同的人具有显著不同的反应模式,因此该量表常用于鉴别精神疾病,也被用来评定正常人格特征。

MMPI 内容包括健康状态、情绪反映、社会态度、心身性症状、家庭婚姻问题等 26 类题目,可鉴别强迫症、偏执症、精神分裂症和抑郁性精神病等。

原始的 MMPI 由 550 道题目组成,每个问题涉及一种行为或态度或认知内容,所有问题都采用“是”、“否”、“不一定”来回答。测验分为 13 个分量表,其中 10 个临床量表,4 个效度量表,它们分别是:Hs 疑病;D 抑郁;Hy 癔病;Pd 精神病态;MF 男子气、女子气;Pa 妄想狂;Pt 精神衰退;Sc 精神分裂症;Ma 轻躁狂;Si 社会内向;L 说谎分数;F 诈病分数;K 校正分数;Q 疑问分数。MMPI 十分庞大,能提供十分丰富的信息,但实施起来比较费时费力,尤其是对病人更为困难,往往要分段实施进行。

(二) 爱德华个人兴趣量表

爱德华个人兴趣量表(简称 EPPS)由美国心理学家爱德华编制,全量表共有 225 道题目,测验的主要功能是通过被试对题目的反应,评定被试在 15 种心理需求上相对于一般人的强弱程度,然后绘出人格剖面图,这样便可以大概了解个体的人格定位状况。

(三) 人格因素测验

卡特尔 16 种人格因素测验与 MMPI 完全不同,它是以正常人为对象而建立起来的测验量表。卡特尔和他的同事们首先找出 4500 多个用于描述人类行为的形容词,然后简化为 170 个涵盖原始词表主要含

义的形容词。再用这 170 个词要求大学生来描述他们的熟人,最后用因素分析的统计技术区分出这些条目的项目归类,即主因素,由此提出鉴别人格的 16 个根源特质因素,它们能够反映人格的关键特征或本质。与 MMPI 比起来,16PF 规模较小,但获得的信息十分丰富。16PF 问卷共有 187 道题,每道题让受测者从“是的”、“不一定”、“不是的”三个答案中选择其中一个回答。每题答案分别得 0 分、1 分和 2 分。然后运用统计方法,把每种人格特征所得分数加起来,换算成标准分并填在格子图表中,能够比较直观地了解受测者的人格轮廓。目前普遍认为 16PF 是迄今比较完善的人格特质评鉴方法。

(四) 投射式人格测验

投射测验法是运用具有多种含意模棱两可的刺激物,如墨迹、暧昧含义图片等,让被试在不受任何限制的情况下自由地解释或表现其反应,即在通过对刺激物的不知不觉反应中,表露其内在的态度、动机、需要、感情及性格特点,然后对其反应进行分析来推知若干人格特征的方法,简称投射法。投射法在西方心理学界应用较广。著名的投射测验有罗夏墨渍测验和主题统觉测验。

1. 罗夏墨渍测验

罗夏墨渍测验由瑞士精神病学家罗夏于 1921 年创立。他用带有墨渍的图片,作为刺激呈现给被试者,让他们给予解释。然后根据被试的反应来推知其性格特点。

2. 主题统觉测验

主题统觉测验(Thematic Apperception Test,简称 TAT)由美国心理学家默里(H.A. Murray)于 1935 年编制。这种测验与看图说话的形式比较相似。全套测验由 30 张模棱两可的图片构成。图片内容多为人物,也有部分景物。测验时每次给被试一张图片,让他根据所看到的内容说话或编故事。TAT 的目的主要是唤起被试的联想,引起被试对自己生活中最重要事件的联想。当要求被试猜想与解释某些模棱两可、含糊不清的情节时,他们的内在倾向和欲望就容易表露出来,为探索其性格特征提供了条件。

投射法的使用必须由受过专门训练的专业人员来操作,由于其中一些反应结果很难评定,计分又有一定主观臆测,因而会影响测量的信度,因此一般只供鉴定某种类型的性格特征时参考。

3. 句子完成测验

句子完成测验是以未完成的句子作为刺激,让被试自由地给予语言反应来完成未完成的部分,根据被试的反应内容来推断被试的情感、态度以及冲突等。例如“我的朋友……”“我喜欢……”最初是把句子完成测验用于测查儿童的智能状况,后来用它来测验人格特征。

七、人格的形成与发展

人格的形成和发展是一个重要而复杂的问题,而对人格的影响因素又是多方面的,如生物遗传因素、家庭因素、学校教育因素和社会文化因素等,这些因素并非孤立地在起作用,而是相互作用与相互影响的。

(一) 生物遗传因素

人格并非与生俱来,而是在人的高级神经活动类型的基础上,通过社会生活过程的影响逐渐形成和发展起来的。生物遗传因素是人格形成的自然基础,它为人格形成与发展提供了可能性。例如,某些神经系统的遗传特性会影响某些人格特质的形成,这种影响主要表现在某些人格特征的加速或延缓方面。另外,人的性别、相貌、身高、体重等生理特征,会由于社会文化的评价因素与自我意识的作用,使个体的独立性、自信心、支配性、自尊感等人格特征的形成与发展产生影响。但神经系统的遗传特性仅是个体形成某些人格特征的可能性,而最终起决定作用的是社会生活环境。因此,在人格形成和发展问题上有两种极端错误的观点,即遗传决定论和环境决定论。

(二) 家庭因素

家庭是“制造人类性格的工厂”。父母把遗传基因传递给后代,家庭是孩子最早接触的社会环境。心理学研究表明,从出生到五六岁时是人格特征形成的最主要阶段。在这个阶段,儿童在家庭中生活的时间

最长,受到父母的爱抚、保护、教育和影响最多,因此整个家庭环境对儿童人格的形成起着极为重要的影响。在家庭各方面的因素中,父母的教养态度、家庭氛围和父母的榜样等因素,对儿童人格的形成有着深刻的影响。

1. 父母的教养态度

在家庭中,父母和子女的关系最为密切,也是子女最重要的教育者。苏联教育家克鲁普斯卡娅指出:“母亲是天然的教师,她对儿童特别是幼儿的影响最大。”研究表明,母爱在5岁前儿童的人格形成中起着重要作用,是儿童人格发展的必要条件。缺乏母爱的儿童往往会展现出孤僻、不合群、任性和情绪反应冷漠等不良人格特质。父爱在儿童心理发展,特别是在性别角色的形成与发展过程中是不可或缺的。父亲为男孩提供模仿与同化的榜样,为女孩提供与异性交往的样例。幼年时没有与父亲接触过的孩子,在性别的社会化方面,存在着不完全。由此可见,父母对子女的教养态度,在儿童良好性格的形成和发展过程中起着不可忽视的作用。

2. 家庭氛围和父母的榜样

家庭的氛围可以划分为融洽氛围与对抗氛围两种类型。家庭中的氛围是由家庭全体成员造成的,但主要是由夫妻两人之间的关系造成的。家庭中的夫妻关系影响着家庭其他成员之间的关系,也影响着孩子人格的形成与发展。研究表明,如果夫妻关系融洽,孩子在家里感到愉快、有安全感,容易形成开朗、活泼的人格特征;如果夫妻关系对立与不和谐,孩子在家里会缺乏安全感,情绪不稳定,容易形成紧张、焦虑和不安的人格特征。许多心理学研究表明,在宁静而愉快家庭氛围中成长的孩子,与家庭氛围紧张以及冲突不断的家庭中成长的孩子在性格上会有很大差异。

心理学认为,破裂家庭对孩子人格的发展会带来不良影响。家庭破裂有两种情况,一是父母中的一人死亡,另一种是父母离婚,即离异家庭。父母离婚比父母死亡对孩子人格形成与发展的影响更大。孩子由于父母死亡或离婚而得不到家庭的温暖和正常的教育,容易形成悲观和孤僻等不良人格特征,产生的行为问题也比较多。有关心理学的研究结果表明,1—4岁之间丧父或丧母的孩子,其犯罪率高出同龄人的两倍以上。从年龄上看,婴幼儿期间丧母对个体人格特征的影响很大,儿童期间则是丧父对孩子人格的影响大。但有些研究表明,如果有良好的教育,破裂家庭或丧失父母的孩子仍然可以形成坚强、合作,甚至是开朗等良好的人格特质。

在家庭中,父母是孩子最早的学习榜样,父母的言论与行为,都在潜移默化地影响着孩子性格的形成和发展,孩子也会经常模仿和学习父母的行为,这也许是许多孩子与父母人格特征较为相似的原因所在。

(三) 学校教育

学校教育在学龄儿童人格形成与发展中具有重要作用,学校不仅是传授文化科学知识的场所,也是发展智力,进行政治和思想品德教育的地方,是促使儿童形成和发展良好人格特征最重要的部门。学生要在学校里,通过学习与潜移默化的影响,形成自己优良的人格特征,才能顺利地走向社会,适应社会生活,并为社会的发展作出自己的贡献。

学生通过课堂教育接受系统的科学知识,同时形成科学的世界观。科学世界观对发展学生良好人格特质具有重要意义。学习是艰苦的身心劳动,通过学习可以形成与发展学生坚持性、顽强性、主动性和独立性等优良的人格特征。

校风和班风也是影响学生人格形成与发展的重要因素。良好的校风和班风能促使学生养成积极性、主动性、独立性和自觉遵守纪律等良好的人格特征;不好的校风和班风,可能会使学生养成懒散、无组织、无纪律等不良的人格特征。

在学校,教师要通过各种教育教学活动,以适合不同年龄学生心理发展水平的教育方法,培养学生良好的行为习惯,塑造学生的人格特征。同时在学校,教师又是学生学习的榜样,教师的言行对学生的人格同样会产生潜移默化的影响作用。学生的年龄越小,受教师的影响越大。

(四) 社会文化因素

不同的文化背景、社会制度、经济地位以及不同的职业等都会对人的人格特征的形成与发展产生深刻

影响。

就社会文化背景而言,世界上有许多国家和民族,不同国家、不同民族,在风俗习惯、政治、经济和文化发展水平及法律与道德规范等方面存在着很大差异。这种差异从小就影响着儿童,并对儿童的人格特征产生不同的影响。同时,不同国家,不同时代的社会风气或风尚对人格形成与发展也有重要的影响。社会风气或风尚,即社会上普通流行的爱好、风气与习惯等,它们通过各种渠道影响学生的爱好、道德评价与行为习惯的形成,其中最具影响力的是电影、电视、互联网和各种普及读物,当它们提供的内容是健康的、积极向上的,则会激发青少年丰富的情感和想象,引起他们强烈的模仿意向并付诸行动,经过反复实践而巩固下来,成为他们人格特征的组成部分;当它们提供的内容是不健康的、有害的、颓废的,甚至是黄色下流和反动的,那么就会使青少年形成消极的思想情感和不良的人格特征。

另外,人们长期从事某种职业,在实践活动中会根据职业的要求改变自己一些不太好的性格特征,形成一些新的、好的性格特征。例如,医护人员的耐心细致、沉着冷静,运动员的勇敢、顽强等人格特征都会因职业的要求而形成。

(五) 个人主观因素

人格是在与环境相互作用的实践活动中形成和发展起来的,但任何环境因素都不能直接决定人格,它必须通过个体已有的心理发展水平和心理活动才能发生作用。社会上各种影响因素,首先要为个人接受和理解,才能转化为个体的需要、动机和兴趣,才能推动他去思考与行动。个体已有的心理发展水平对人格特征形成的作用,会随着年龄的增加而日益增强。个人的理想、信念、世界观、价值观和人生观等对接受社会环境的影响,对其良好人格特征的形成与发展具有决定性作用。

思 考 题

1. 什么是心理学的研究对象?人的心理现象包括哪些方面?
2. 心理学研究的目的是什么?
3. 心理学有哪些主要的研究领域?
4. 心理学有哪些主要的研究方法?它们各自具有哪些特点?
5. 现代心理学有哪些主要的流派?
6. 心理学对心理咨询工作具有什么重要意义?
7. 神经元的结构和功能是什么?
8. 什么是突触?它由哪些部分组成?
9. 说明人的神经系统的结构和功能。
10. 说明人的大脑皮层中枢的部位及其功能。
11. 什么是反射?什么是反射弧?
12. 高级神经活动具有哪些规律?
13. 什么是注意?什么是有意注意和无意注意?
14. 注意具有哪些特征?它们各自的功能是什么?
15. 什么是感觉?什么是知觉?感觉和知觉的区别和联系是什么?
16. 分析感觉阈限和感受性的关系。
17. 什么是适应?什么是感觉对比?
18. 阐述知觉的基本特征。
19. 什么是记忆?记忆具有哪些种类?
20. 什么是感觉记忆?它具有什么特点?
21. 什么是短时记忆?它具有什么特点?
22. 什么是长时记忆?它具有什么特点?
23. 什么是遗忘?遗忘的原因是什么?

24. 如何组织复习？如何提高记忆力？
25. 什么是表象？什么是想象？各自具有哪些基本特征？
26. 想象有哪些种类？各自依赖什么条件？
27. 什么是思维？思维具有什么特征？
28. 什么是思维的过程？什么是思维的形式？
29. 说明概念及概念的形成。
30. 阐述问题解决的心理过程，以及影响问题解决的因素。
31. 什么是情绪和情感？它们之间的区别与联系是什么？
32. 情绪具有哪些状态？情感具有哪些状态？
33. 什么是表情？表情具有哪些种类？
34. 阐述詹姆斯—朗格的情绪理论的主要内容。
35. 阐述情绪认知理论。
36. 什么是意志？意志行动包括哪些基本阶段？
37. 动机斗争过程中存在着哪些冲突类型？
38. 良好的意志品质包括哪些方面？
39. 什么是能力？能力与知识之间的区别与联系是什么？
40. 什么是才能？什么是天才？
41. 能力具有哪些种类？
42. 阐述主要的智力理论观点。
43. 如何计算比率智商和离差智商？
44. 能力发展具有哪些个别差异？
45. 影响能力形成与发展的因素是什么？
46. 什么是气质？什么是性格？两者各具有哪些特点？
47. 人格结构包括哪些成分？
48. 阐述高级神经活动类型与气质类型的相互关系。
49. 影响性格形成和发展的因素有哪些？
50. 阐述性格和气质之间的相互关系。

参考文献

1. 叶奕乾、何存道、梁宁建主编：《普通心理学》（修订二版），华东师范大学出版社，2004年版。
2. 梁宁建主编：《基础心理学》，高等教育出版社，2004年版。
3. 卢家楣主编：《心理学：基础理论及其教育应用》，上海人民出版社，1998年版。

（梁宁建）

第二章 社会心理学

第一节 导论

一、社会心理学研究对象

社会心理学与生理心理学是构成心理学的两大基础与支柱,它们分别从生物自然属性与社会制约性来阐明人的心理所依据的基本原理。社会心理学是心理学中偏向社会性的分支领域,是研究个体和群体的社会心理与社会行为及其规律的一门科学。

(一) 社会心理学的定义

1. 西方社会心理学界定义

在西方社会心理学历史上,有“心理学的社会心理学”和“社会学的社会心理学”之分,前者从心理学出发,主要受行为主义的影响,认为社会心理学应该研究人的社会行为;后者从社会学出发,强调社会心理学应该把人与人之间的关系或人与人之间的相互影响作为研究对象。

(1) 心理学的社会心理学的定义

受到广泛采用的心理学的社会心理学定义是美国社会心理学家奥尔伯特(G.W.Allport)的定义。他认为,社会心理学是对个体的社会行为和社会意识的研究,社会心理学试图理解和解释个体的思想、感情和行为怎样受到他人的实际的、想象的或隐含的存在的影响。

社会由无数个体组成,任何社会心理现象都是通过每一个具体的个体心理活动表现出来的,社会中的每一个个体一方面受该社会的影响,另一方面个体又对这个社会发生着作用。社会心理学研究个体在特定的社会生活条件下受其他人或团体的影响,同时也研究个体自身的内在过程对个体行为的影响,以及个体心理活动对生活中其他人或团体的影响。因此,社会心理学最终研究的是个体心理活动发生、发展及其变化的规律。“特定的社会生活条件下”是进行社会心理学研究的一大前提。

(2) 社会学的社会心理学的定义

美国社会学家斯特克认为,社会心理学“是由社会和个体的相互关系来界定的”,任务是“解释社会互动”。社会学的社会心理学定义中,具有代表性的是艾尔乌德的观点,他指出“社会心理学是关于社会互动的研究,以群体生活的心理为基础”。

“社会互动”的社会学的社会心理学定义包含了个体之间的相互影响和个体与集体之间的相互作用,把个体放在人际关系和集体中,乃至整个社会的各种关系中去考察。“社会与个体相互作用”是进行社会心理学研究的一大前提。

2. 我国学者的定义

(1) 孙本文的定义

我国社会心理学界取得最高成就的早期学者,被誉为我国社会心理学第一人的孙本文认为(《社会心理学》1946):社会心理学应以个人行为与社会的相互影响为研究对象,“从个人的立场说,社会心理学研究

个人在社会中的行为”,“从社会的立场说,社会心理学研究社会中个人的行为”。

(2) 吴江霖的定义

在 1982 年 4 月中国社会心理学研究会成立大会的报告中,吴江霖分析了国外社会心理学的发展现状和建立我国社会心理学的理论、方法、课题等,指出“社会心理学是研究个体或若干个体在特定社会生活条件下心理活动的发展和变化的规律的科学。”

(3) 胡寄南的定义

胡寄南(1991)对社会心理学的定义:社会心理学是从社会与个体相互作用的观点出发,研究特定社会生活条件下个体心理活动发生、发展及其变化的规律的一门学科。

(二) 社会心理学研究范围

研究对象的角度可以将社会心理学的研究范围划分为个体社会心理、群体社会心理和应用社会心理三个层面。

1. 个体社会心理

研究特定社会生活条件下的个体,主要考察影响个体心理和行为特征形成的社会因素有哪些?他们是通过什么途径对个体的心理和行为发生作用的?发生了怎样的作用?怎样发生作用的?包括:

(1) 个体的社会化和自我意识

社会化研究个体一生的全部心理的发展变化及其一般的表现,以及与所受社会环境影响的关系,揭示个体从自然人走向社会人的发展过程。

自我意识研究个体如何把自己从混浊的世界中区分出来,最终形成关于“我”、“我的”概念,并使自身得以更充分的发展。

(2) 社会动机

研究人在本质上是什么?人的行为是怎样产生的?人们为什么要他们所做的事?人们为什么需要他所欲求的东西?等等。亲和动机、成就动机、攻击与利他动机等,都是社会心理学感兴趣的研究课题。

(3) 社会认知

社会心理是从社会认知开始的,社会认知一般指社会主体对社会客体的外在特征和内在属性进行感知和认识的过程。研究包括三个方面:一是对他人的认知,即人际认知;二是对自己的认知,即自我认知;三是研究人是怎样寻找自己或他人的行为的原因,即归因研究。

(4) 社会态度和态度改变

社会态度研究的兴起,使人们找到了透视社会心理现象的重要途径,因此,美国社会心理学家法利斯(R.E.L.Faris)认为,社会态度研究是社会心理学领域的一次“小革命”。

(5) 社会交往心理和行为

这一内容研究的是在社会情境中一个个体与另一个个体或多个个体的关系,探讨人与人之间如何产生吸引,有什么样的影响因素,人际关系发展的过程是怎样的。这些研究对于日常生活中人们如何与他人发展人际关系具有重要的指导作用。

2. 群体社会心理

主要研究群体成员、群体与个体之间、群体与群体之间的相互作用。每一个个体只不过是作为群体成员的角色而被研究,通过对社会群体进行社会分析,揭示群体的静态结构与群体动力学原理,是社会心理学最有价值的研究领域。

这类研究主要是从群体心理的角度研究群体的类型、结构和功能,群体内的压力和规范,群体凝聚力的形成,群体决策及执行的过程,群体内成员之间的合作与竞争等。另外,还研究在人数众多时人们由于匿名效应或互相影响而容易发生的所谓大众社会心理现象,包括从众、服从和顺从、暗示、模仿、流言、舆论等。

3. 应用社会心理

这个层面的研究领域非常广泛,也是社会心理学研究不可缺少的一部分。随着人们对心理学的日益

重视,也随着心理学学科自身的不断发展和对社会生活方方面面的推动作用,更为贴近社会生活的社会心理学更是发展迅速,在短短时间里就涌现了许许多多的分支学科,比如管理心理学、人事心理学、企业心理学、军事心理学、环境与都市心理、广告与消费心理、爱情与婚姻心理、团体心理咨询与治疗、心身健康、成功的决定因素——情商,以及社会心理学的本土化研究等等。

二、社会心理学研究方法

(一) 社会心理学研究的方法论

1. 一般方法论

即哲学世界观层次,任何一门学科都要以此为指导,这就是辩证唯物主义和历史唯物主义。在研究过程中,一定要把人的社会性和社会存在决定社会意识放在首位,这是社会心理学研究的首要问题。

2. 专门方法论

即在社会心理学研究领域应采用的专门方法论。由于社会心理学有三个来源,即社会学、心理学和文化人类学,所以它的专门方法论也就是在综合社会学、心理学和文化人类学的方法论原则的条件下形成的。

3. 具体方法

即社会心理学研究的具体技术和手段。具体方法应在一般方法论和专门方法论指导下应用,但一般方法论和专门方法论也不能取代具体方法的研究。应包括社会学、心理学和文化人类学所创立的各种具体研究方法。

(二) 具体方法

1. 观察法

由研究者借助人的感官和各种仪器观察和记录个人或团体的行为,来分析判断两个或多个变量之间的关系的方法,称为观察法。观察法一般分为两种:

(1) 参与观察

参与观察就是研究者进入被观察者所处的社会环境或社会关系中,成为其中的一员,在自然的状态下观察被研究者的活动和表现。

(2) 非参与观察

非参与观察法也称为一般观察法,就是研究者在不进行任何干预的情况下观察并记录被观察者的活动和表现。

观察法的主要优点是具有现实性,可以在自然的情况下获得真实的材料,研究结果比较切合实际。主要缺点是:第一,不是所有的行为和情况都是可以观察的;第二,自变量缺乏控制;第三,如果观察时被观察者意识到正在受到观察,那么行为就有可能不同,使观察结果不真实;第四,研究者的主观愿望易于影响观察过程和观察结果。

2. 实验法

在控制的情境之下,实验者有系统地操纵自变量,使之发生改变,然后观察因变量随自变量的改变而受到的影响,也就是探究自变量与因变量之间的因果关系,称为实验法。实验法一般可分为:

(1) 实验室实验法

实验室实验法是指研究者在严格地控制较多的外部变量的情况下,通过操纵自变量以观察因变量从而确定因果关系的方法。实验室实验法的优点在于实验者能够控制实验变量,可以随机安排被试。其缺点是:在实验室条件下得到的结果缺乏概括力;实验室条件与现实生活条件相去甚远;难以消除被试者的反应倾向性和实验者对被试的影响。

(2) 自然实验法

这是一种介于观察法和实验室实验法之间的方法。它是在日常情境中观察两个以上对立情况对人心理及行为的影响。其优点是:大大减少了人为性;结论有较高的效度。缺点是:实验控制不严;比较费时。

(3) 现场实验法

这种方法与自然实验法的不同在于它要对环境加以一定的控制。实验者把现场当作实验室从事实验研究,由实验者操纵自变量,尽可能地控制额外变量,观察因变量的情况。

现场实验法的优点是:被试反应客观真实;可以控制自变量。缺点是:很难控制额外变量的影响;难以保护被试者的权利与安全。

3. 调查法

是以所要研究的问题为范围,预先拟就问题,让受调查者自由表达其态度或意见的一种研究方法。调查法可采用两种方式进行:问卷法和访问法。问卷法可以经由邮寄的方式进行,同一时间可以调查很多人;访问法只能在面对面的方式下进行,由访问员按接受访问者对问题的反应随时作答或记录。

调查问卷一般包括两部分:一部分是个人资料,如性别、年龄、受教育程度、职业、宗教信仰等,一般不要求填写姓名,以消除接受调查者的顾虑,保护其隐私;另一部分要填的是对各项目的反应,答题方式可采用选择法或是非法,也可用简答。

调查法中的一个重要问题是抽样。调查所选取的样本一定要具有代表性,否则不能贸然下结论。因此,心理学家通常会采用特定的抽样方法,如随机抽样和分层抽样等。

4. 个案研究法

是以个人或一个团体为研究对象的一种方法。个案研究最早是医生用来了解病人病情和生活史的一种方法。因为个案研究时,多半要追溯个案的背景资料,了解其生活经历,所以又称个案历史法。

与其他研究方法相比,个案研究法除了强调“个案”外,还有两个特征:一是广泛收集个案资料;二是采用多种方法,如问卷法、测验法、身体检查等。

5. 跨文化研究法

所谓跨文化研究,就是通过对两种或两种以上的文化进行比较、分析,从而获得研究结论的方法。文化人类学家利用这一方法,建立了文化与人格理论,为社会心理学的研究开辟了新途径。

除此之外,社会心理学研究还有许多方法,如相关研究法,即先对两个变量进行测量,然后估计一下它们相关与否,如果相关,那么相关的程度及方向如何。再如非强迫性测量法,就是在不以任何方式妨碍自然情境的条件下收集资料、获得数据,等等。

(三) 社会心理学研究中的偏向及伦理问题

1. 倾向问题

(1) 研究者的倾向

在具体的研究工作中,研究者常常会带有对研究结果的期望,这种期望会自觉不自觉地表现在与被试的相互作用中,研究者的表情、动作、姿势、语气等都可能有意无意地影响被试者的表现,从而影响研究结果的正确性。

(2) 被试的倾向

被试的倾向有两点:一是被试知道自己在充当被试的角色,这会使他的行为表现得不自然,不客观;二是被试害怕自己在实验中表现不好,会尽量作出“正确”的反应,从而使其行为表现不客观。

2. 伦理问题

社会心理学是以人类为对象的研究活动,所以不可避免地涉及到伦理问题。在各种伦理问题中,有三个方面的伦理问题最为明显:一是对被试的实验性欺骗,即为了在实验中创造出更加真实的实验条件而对被试掩饰真正的研究目的;二是侵犯被试的隐私;三是给被试造成实验性痛苦,包括精神上的和肉体上的。但有时为了实验的目的好像又必须这样做。那么,如何解决这些伦理问题呢?现在一般认为,每一个社会心理学的研究中都要遵循三条原则:一是必须让被试自愿地参加实验研究,被试应当知道他们在实验中要做些什么;二是研究必须是“风险最小”,即研究的设计尽量减少被试所冒风险;三是研究者要进行“风险—获益分析”,即在研究中让被试承担的风险要与通过研究获得的利益平衡。这里的利益可以是对社会而言。这三个规定对于每一个社会心理学家的研究工作都是具有指导价值的。

三、社会心理学的发展历史

美国当代心理学家霍兰德(E.Hollander)在其1971年出版的《社会心理学原理和方法》一书中,将社会心理学分为社会哲学阶段、社会经验论阶段、社会分析论阶段。我国学者相对于这三阶段,把社会心理学的发展历史划分为孕育时期、形成时期和确立时期。

(一) 社会心理学的孕育时期

从古代一直到19世纪上半叶,是社会心理学形成前的准备阶段。这阶段主要依据主观思辨和猜测去阐明人们的社会心理和社会行为,很难把“纯”社会心理学观点划分出来,但这一时期理论的系统化和条理化直接为后来社会心理学的各理论流派的形成提供了理论基础。其中关于“人性”所展开的争论对今天的各社会心理学理论流派的形成影响巨大,对“人性”的讨论主要有两条线索。一条源于古希腊的苏格拉底和柏拉图,认为人性虽然不能摆脱生物遗传的纠缠,但受到环境和教育的深刻影响。该思想成为新行为主义学家斯金纳(B.F.Skinner)的《超越自由与尊严》、《沃尔登第二》等一系列著作的母体。另一条源于古希腊的亚里士多德,认为社会源于人的本性,人的社会等级是由人内在的心理气质决定的。亚里士多德的许多论述为当代社会心理学研究开辟了诸多领域,其“宣泄说”孕育了弗洛伊德的“心理动力说”,现代交换论也受到他对人类行为观点的影响,当代对人类侵犯行为的研究也可追溯到他的思想。所以,美国早期社会心理学家奥尔波特认为亚里士多德是在哲学知识内部建立了社会心理学的主题思想的创始人。

(二) 社会心理学的形成时期

19世纪下半叶到20世纪初是人类社会发生重大历史变化的时期,许多学科都取得了很大的发展和进步,其中包括那些同社会生活的各个过程有直接关系的学科,比如社会学、心理学、文化人类学等都是在这一时期建立起来。社会心理学的形成既来自社会的需要,也来自社会学、心理学等学科本身的发展需要。随着社会的不断发展,心理学家发现要研究个体行为必须注意到他人存在的影响,而社会学家在研究个体与群体间的互动时也不能不注意到其中的心理现象,这些所谓的“边缘问题”都不是单单心理学或社会学所能解答的,于是心理学开始与社会学出现彼此接近的运动,最终形成了一门新的学科——社会心理学。1859年,德国人M·拉扎勒斯和H·施坦达尔联合主编了《民族心理学和语言学杂志》,有人将此视为描述性社会心理学的诞生之年。1875年,德国学者A·舍夫勒首先在现代意义上使用了“社会心理学”一词。但真正可以说是社会心理学形成标志的应该是在1908年英国心理学家威廉·麦独孤和美国社会学家爱德华·罗斯不约而同出版了同名教科书《社会心理学》。

在这一时期,社会心理学的形成有三大理论来源,即德国的民族心理学、法国的群众心理学和英国的本能心理学。

1. 德国的民族心理学

这种理论是19世纪中叶在德国形成的,认为有一种“超个体的灵魂”的实体存在,它从属于叫做民族的“超个体的整体”。这种思想源于黑格尔,后经拉扎勒斯和施坦达尔加以发展从而成为民族心理学的直接创造者。他们认为,历史的主要力量是民族或“整体精神”,这种精神通过艺术、家教、语言、风俗习惯和神话表现出来。个体意识仅是它的产物,是某些心理联系的环节。社会心理学的任务是从心理方面认识民族心理的本质,揭示民族精神活动的规律。民族心理学的思想在冯特那里得到了充分的发展。他认为,心理学由生理心理学和民族心理学两部分组成,研究高级心理过程应由民族心理学来完成。民族心理学必须对民族文化——语言、神话、风俗习惯、艺术等进行分析。他也认为,社会生活中最基本的是民族精神,社会与文化的心理学应该称为民族心理学。

2. 法国的群众心理学

这一理论19世纪后期产生于法国,其代表人物是法国社会学家塔尔德和黎朋。他们以群众的心理作为研究对象,对群众和公众的时尚、风俗、舆论、传说等社会现象所表现出来的共同行为进行研究。塔尔德用模仿解释一切社会现象,“一个人发明创造,99个人跟着模仿,这样就有了风俗”。黎朋则认为,人的任

何聚集都是“群众”。群众的主要特点是丧失了观察能力。人在群众中的行为特点是失掉个性,感情的作用大大超过理智的作用、失掉了个体责任感。由此黎朋得出结论:群众按其本性来说是没有秩序的、混乱的,因此需要有“领袖”,而“优秀分子”可以履行这种职责。群众心理学中的“暗示和模仿”理论对以后的社会心理学理论影响巨大,在解释特定情境下的大众心理现象如骚乱、恐慌、感染等极有参考价值。

3. 英国的本能心理学

代表人物是英国心理学家麦独孤。他从达尔文的进化论观点出发,探讨了个体行为的动力问题,并将这种动力归结为人的本能,在其著作《社会心理学导论》中,麦独孤写道“先天或遗传的倾向,是一切思想和行动(不论是个体的还是集体的)的基本源泉或动力”。他在书中列举了诸如求食、合群、性及生殖、母爱等12种本能,并认为正是从这类潜伏在行为背后的本能中衍生出了全部社会生活和社会现象,个体生下来具有许多本能,后来这些本能在社会影响下得以发展,因此他认为要了解人的个性发展与变化,必须先了解其本能。

(三) 社会心理学的确立时期

上世纪20年代以前,社会心理学虽然已成为一门独立的学科,有了自己的研究领域,但从整体上看,仍然没有完全摆脱从哲学母体中带来的思辨和抽象的性质。从20年代起,随着各种实证手段的运用,社会心理学开始走向科学,进入确立时期。这一阶段的主要特征是:从描述转变为实证,从定性研究转变为定量研究,从理论转变为应用,从大群体分析转变为小群体研究。从此之后,社会心理学获得了稳步的发展。

这一时期心理学家、社会学家和文化人类学家都从各自不同的角度出发研究社会心理现象,为其发展作出了应有的贡献。

1. 奥尔波特与实验社会心理学

奥尔波特(F.H.Allport)有极端的个体心理学倾向,研究指向实际社会需要。1916—1919年间他进行了一系列有关“社会促进”的实验研究,并将实验成果汇集写进了1924年出版的《社会心理学》一书,该书的出版被公认为实验社会心理学诞生的标志。

2. 乔治·米德与社会心理学

社会心理学的确立虽然以奥尔波特的实验社会心理学为主要标志,但作为一门研究人类自身行为的学科,将自然科学中的实验方法用来研究社会行为,显然有较大的局限性。以米德为代表的美国社会学家所从事的理论研究,在一定程度上弥补了这一不足。米德将原先社会学家对社会的宏观研究缩小到微观研究,即将社会行为看成是两个个体或两个以上个体的社会互动,这一思想为后来的“符号互动论”奠定了理论基础,并直接孕育了20世纪四五十年代后形成的诸多社会心理学理论。

3. 文化人类学与社会心理学

20世纪20年代前后,当心理学家坐进实验室,社会学家借助计算尺的同时,文化人类学家则走向世界各地原始民族的栖息地,开始了他们的文化与人格理论的现场研究工作,这为社会心理学的研究开辟了一条重要途径。文化人类学通过比较分析不同文化背景下人们的心理特征,来揭示一定文化因素与某种社会心理现象之间的内在联系,这一特征使它在一定程度上发挥了相当于实验研究的作用。在一定程度上帮助社会心理学家克服了在早期阶段将西方人的行为视为人类一般行为模式的倾向。

(四) 我国社会心理学发展简况

我国社会心理学的发展大致可以划分为三个阶段:第一阶段是1949年之前的初步发展阶段;第二阶段是1949年至1980年左右的停滞和空白阶段;第三阶段是1980年后到现在的新的起步和发展阶段。

在第一阶段,由于我国的社会心理学研究状况很落后,所以主要是翻译介绍西方的有关著作,最有影响的是1931年由赵演翻译的奥尔波特的《社会心理学》,此外,也出版过几本社会心理学专著,如陆志韦1924年著的《社会心理学新论》,孙本文1948年出版的《社会心理学》等。

第二阶段正值解放以后,由于盲目学习苏联及左的思想的干扰,我国取消了社会心理学学科,导致了

持续 30 年之久的社会心理学研究上的空白和停滞。

十一届三中全会以后 ,左的思想和路线受到了批判 ,从 1981 年起 ,中国大陆的社会心理学进入了第三阶段 ,即新的起步和发展阶段 ,1981 年夏天 ,北京心理学会首次举办了社会心理学学术座谈会 ,这是我国社会心理学重建的重要标志 ,1982 年 4 月 ,中国社会心理学研究会(同年 9 月改名为中国社会心理学会)成立 ,这标志着社会心理学在我国大陆的正式确立。此后 ,我国社会心理学界就不断地进行各种活动 ,开展学术研讨、培养心理学人才、出版社会心理学著作 ,从而使我国的社会心理学研究取得了很大发展。但总的说来我们的基础仍很薄弱 ,尚需不断的努力。

第二节 人的社会化

社会化是我们对自己所生存的社会不断适应的过程 ,通过社会化 ,我们使自己的需要变成适应社会规范的方式。正是由于社会化 ,才使一个社会或一种制度得到生存和发展 ,才使人类社会保持着安定团结的局面 ,也才使个体的身心在社会中得以健康发展。

一、社会化概述

(一) 什么是社会化

人从母体中分离出来 ,还不能算作社会意义上的人。霍布斯认为人的自然状态将是孤独的、贫困的、野蛮的和浅薄的。皮亚杰也曾说过“社会每分钟使成千上万的野蛮人来到世间”。从生物人、野蛮人到成为懂得规矩的社会人 ,即获得社会角色 ,这就是社会化的结果。

因此 ,社会化是指人类个体在社会环境下 ,从生物人、野蛮人发展成为社会人的过程。所谓生物人、野蛮人 ,一般指刚刚出生的新生儿 ,他们对社会一无所知 ,不具备人的社会属性 ,只有自然的生理性动机和需要。这一阶段的婴儿 ,只能对身体内部的变化发生反应 ,如饿了就哭 ,吃饱了就感到愉快 ,完全凭生理性需要活动 ,从心理上看 ,尚未形成个性心理品质 ,但先天成分占很大比重的气质特点起着一定的作用 ,此时 ,任何社会的法律、道德、规范等 ,对他们没有任何的约束力量。

所谓的社会人 ,是指通过社会化 ,个体掌握了该社会的道德和文化 ,学会了该社会的道德规范和道德行为 ,形成了独立的人格 ,产生自我意识 ,最终成长为社会化的人。社会人的形成 ,依赖人与人之间的社会交往 ,产生社会互动 ,在社会情境中学会社会的基本知识和基本技能。

个体从自然人发展成为社会人 ,必须经过社会化的过程 ,否则 ,个体将无法适应人类社会。

社会心理学不仅要揭示个体心理活动发展变化与其所受的社会环境影响的关系 ,而且还要研究个体对社会环境表现出的行为方式的特殊性 ,即研究不同的个体自出生以后是如何适应社会 ,又如何形成具有独特行为方式的主体 ,这实质上就是人的社会化的问题。

社会化涉及了社会和个体两个方面。从社会视角看 ,社会化即社会对个体进行教化的过程 ;从个体视角看 ,社会化即个体与其他社会成员互动 ,成为合格的社会成员的过程。

西方广泛采用的是霍兰德在其《社会心理学原理和方法》一书的解释 :一个婴儿是带着众多的行为潜能来到人世间的 ,这些行为的发展有赖于各种复杂的相互联系 ,包括与他人的相互作用。儿童在人类社会成长的过程中 ,学会了抑制某些冲动 ,并被鼓励获得在特定社会环境下的人所具有的特征和价值。这个过程 ,就是社会化。

霍兰德认为 ,我们的社会化是作为获得特有的人类特征的手段而开始的 ,而这些特征的获得 ,仅仅可能产生于我们与他人的接触 ,因而 ,实际上 ,我们的社会化过程 ,也就是我们适应社会生活的过程。所谓适应社会生活 ,就是使我们的行为表现符合我们所属的社会文化的规范。

(二) 社会化的分类

个体的一生都在适应 ,即都在社会化的进程中 ,为了研究的方便 ,把个体一生在不同阶段所经历的社

会化,进行了以下划分:

1. 纵向划分

(1) 基本社会化

发生在童年期的社会化,主要使儿童学习生活知识、语言,培养其认识能力,掌握行为规范,与周围的人建立感情联系,了解他人的思想与观点,确立道德及价值判断标准,从而使儿童与其周围环境保持平衡。

(2) 预期社会化

在学校进行的社会化,引导人们学习今后将要扮演的社会角色,为进入社会做准备。比如,学校里进行的教育、设置的课程等,都是为了使学生将来走上社会、走上工作岗位时担任的社会角色做预先的准备。

(3) 发展社会化

个体在实现基本社会化基础上,由于社会生活的不断变化,面对不断出现的新情况和新内容接受新的期待、责任。

(4) 再社会化

当个体生活的社会环境因素发生显著变化时,个体需要从一种生活方式向另外一种生活方式转变所表现出的适应过程。有主动再社会化与被动再社会化。主动再社会化:个体主动自觉地适应新的生活。比如,入乡随俗就是主动再社会化。被动再社会化:有些人因其行为不符合当时的社会规范和大多数人的利益,为维护正常社会秩序而对他们进行的规范教育,就是强迫或被动再社会化。

(5) 反向社会化

年轻的一代将文化知识传递给其前辈的过程就是反向社会化。由于社会的发展和技术的进步,反向社会化也变得普遍起来。比如在美国的移民家庭中,年轻的一代因其能较快地掌握语言,往往可以向父母介绍周围的一切,传递新的信息。

2. 横向划分——社会化的内容

社会化的内容是极其广泛和丰富的,可以说,人们的社会生活所涉及的一切方面和领域,都存在着社会化的内容;个人所处社会的一切历史和文化遗产,也都是社会化的内容。当然,社会化的内容在个人成长和发展中是逐步展开、不断递进的,而不同内容之间又存在着互相交错、互相影响的关系。

(1) 习得基本生活常识

人类的基本生活知识是丰富多彩的,从衣食住行的基本生活常识到卫生习惯、作息规律等,都是每一个社会成员必须学习的。而一个人对生活知识的掌握,是一个逐步习得的过程,这一习得,一靠学习,二靠养成。每个人每天周而复始的生活节律,衣食住行等生活常识,光有学习,不注意养成,是不能把握的。习惯才能成自然。

基本生活知识的获得是个人获得生活自理能力的过程,是个人发展的基础,也是社会化的第一项任务。

(2) 内化社会的行为规范

每个社会都必须有一套本社会特有的行为规范,规定人们的行为,维持着社会的秩序。这些行为规范是社会对个人的一种外定型,即社会为每一个社会成员规定的一套行为规范,它表现为法律、道德、风俗等不同的方面。行为规范社会化就是通过社会各种形式的教育、社会舆论以及使用强制性手段等使人们逐渐形成一种信念、习惯、传统,用以约束自己的社会行为,调整个人、团体、社会三者之间的关系。

法律规范社会化和道德规范社会化是行为规范社会化的两个基本方面。法律社会化就是使人们能按照法律制度来调节自己的行为,具有明显而强烈的强制性。不同的国家有不同的法律制度,学习法律知识可以更好地遵守国家规定的法令。道德社会化就是使人按照道德标准来支配自己的行为,在社会中为了维护人们的共同利益,协调彼此的关系,便产生了调节人们行为的标准。个人若遵守这些道德标准,会受到舆论的赞许并感到心安理得,否则会受到舆论的谴责并感到内疚。

所有的社会行为规范,都必须通过个人的服从、认同和内化三个阶段,才能成为社会化的成果,社会行为规范的内化,使个人逐渐形成一种习惯。造成行为规范只是社会化的一个方面,更主要的是内化行为规范,用社会行为规范指导、约束自己的行为,这才是社会化的真正目的。

(3) 掌握劳动的职业技能

劳动创造了人类,也创造着每个人。劳动不是人先天就有的活动,而是在成长的过程中逐步取得的一种能力。因此,掌握劳动技能,也是社会化的一个基本内容。

人类劳动的技能,随着人类劳动范围的扩大和活动过程的深入而不断发展。在传统社会中,劳动的职业技能社会化主要依靠子承父业式的家庭传授,而在现代社会,随着科学技术的迅猛发展,社会分工越来越细,社会对其成员生产技能的要求越来越高,个人掌握劳动技能的任务也越来越复杂,因而,劳动的职业技能社会化已经是传统的家庭教育所远不能承担的,有组织、有计划的多方面的社会教育,尤其是学校教育承担了社会个体劳动职业技能社会化的主要任务。

(4) 政治社会化

政治社会化是个人逐渐学习和接受现有政治制度采用和确定的政治信念、思想体系、社会制度和政治态度的过程。在这一过程中,个人逐渐适应现有政治结构采用的规范,认识自己所处社会的政治制度,并决定服从、巩固或变革它。政治社会化是一般社会化的核心,所以,任何社会,都十分注意通过各种方式对其成员进行政治社会化,即对社会成员进行包括思想体系、社会制度、人生观等各个方面的教化,从而使社会成员能够自觉地接受社会的价值标准,承担起对它的责任和义务。其目的是将个人培养和训练成为有政治意识和为特定社会发展发挥作用的社会成员。

(5) 性别角色社会化

19世纪末20世纪初,一些心理学家通过调查和实验揭示了某些性别差异的现象,比如1894年美国心理学家埃里斯撰写的《男人与女人》,古多拉夫撰写的《心理学指南》都曾经揭示过性别差异的现象。著名心理学家桑代克在上世纪20年代以实验研究发现,男女各有一些优势领域,女性在语言表达、短时记忆上优于男性,而男性在空间知觉——分析能力、实验观察、推理和历史知识方面优于女性。

另一位美国心理学家托尔曼和他的同事,更是历经十多年的研究,揭示了男女间的差异,男性更易于进取,更好斗,喜欢自夸,敢于冒险,对社会活动感兴趣;而女性则比较柔和,更富于同情心,更具审美观念,更注重家庭生活。

到上世纪五六十年代,性别差异心理学在心理学界自立门户,作为一门独立的学科分支,心理学家们毫不怀疑地认为:男女性别差异是生物、社会环境,包括教育的共同影响的结果。

二、社会化的途径

个体心理的发生与形成,是个体所具有的遗传物质基础与后天环境与教育影响的共同结果。个体社会化的实现途径中,也是人的遗传物质基础提供了社会化的潜在的可能性,环境与教育则把这种可能性变成了现实性。

(一) 遗传物质基础

遗传是子代从父代那儿获得父代性状的过程。遗传是一种生物学现象,它为个体社会化奠定了生物学上的基础。一个个体只有具备人的遗传素质、生理结构、神经系统,特别是人脑,才能称之为“人”,这也是个体社会化的物质基础。

人的孩子具有人的遗传素质。但是,除去同卵双生子外,人们之间在遗传素质方面是各不相同的,而这对人的社会化是有影响的。单就同卵双生子来说,由于两人遗传基因的完全相同,两人不仅肤色、相貌、身高、体重相像,血压、排汗、脉搏速度相近,开始衰老和死亡的年龄差不多(同卵双生姐妹的开始行经时间也相差不多),而且他们的社会性行为也有很多一致之处。弗里德曼(D.G.Freedman,1963)研究11对同卵双生子和9对异卵双生子,在长达8个月的时间里,摄下每个儿童的行为动作。结果发现,婴儿第一个月去哺乳后入睡时都常带有微笑,随后能对任何人发出微笑。年龄再长,到9个月左右对陌生人就不但不微笑,而且会害怕。研究表明,在产生微笑和害怕的起点时间上,同卵双生子之间比异卵双生子之间更为相近。斯卡尔(S.Scar,1969)对比研究202对女性同卵双生和异卵双生子,发现同卵双生子之间在性格特征的内倾或外倾方面比异卵双生子之间更为相似。

总之,遗传素质是个体习得社会角色,进行社会化的前提条件。

(二) 社会环境与教育

1. 社会文化

社会文化,通俗一点说就是文化,是社会物质文明和精神文明的总和。比较通俗的解释是:文化是凝聚在一个民族世世代代的人的身上和全部财富中的生活方式的总和,它包括衣食住行等用物的制作方式、待人接物、举止言谈等交际方式和风度,以及哲学、宗教、道德、法律、文学艺术、风俗传统、科学中的思想方法等等。

文化是无所不在的,由于传统的作用,也由于人类社会关系的多样性与复杂性,即使是一些简单的事物,哪怕如同动物一样的需要,也都会蒙上一层文化模式的外衣。

不同历史时期,不同民族,不同阶级和不同地点,都会使文化带上时代特点、民族特点、阶级特点和地区特点,因此,不同的文化因素,对个体的社会化会产生不同的影响。比如,疼痛从根本上讲是一种生理现象,但它在人类社会中,和其他生理反应一样,具有特殊的社会文化的重要意义。美国学者曾经研究疼痛反应中的文化因素,他们在纽约选择了四个种族文化组,即犹太人、意大利人、爱尔兰人、美国人,共87名,都是住院病人。对他们所作的系统观察研究发现,犹太人与意大利人夸大疼痛,并抱怨、毫无顾忌地呻吟、呜咽、哭叫,他们对于自己这种外显表露并不感到难堪,他们的呼喊是希望得到医生与家属的同情与帮助。而爱尔兰人与美国人则不然,他们能忍受极大的疼痛,认为抱怨、呻吟、呼喊无助于减轻疼痛,即使是痛得忍受不住,宁可到单独的房间去哭叫,尽量不在他人面前表现出痛苦的感受,不愿博取他人的怜悯。

2. 家庭

家庭是人类社会的基本细胞,家庭是个体社会化的起点,个体的社会化可以说是从家庭开始的。因此,在任何社会中,家庭都无疑是帮助个体实现社会化的最重要途径。有研究表明,学前期是个体接受社会化的最佳时期,这足以证明父母对子女社会化影响的重要性。这是因为:

(1) 童年期是人一生社会化的关键期。儿童时期的智力水平、个性特征、社会品质的形成和发展,对后来的社会化有着举足轻重的影响。

(2) 儿童期在生理和心理上对家庭的依赖是一生中最强烈的时期。父母对儿童有足够的权威和支配作用,这一时期儿童的大部分时间也都是在家庭中度过的。

(3) 家庭是社会结构中的一个基本单位,各种社会关系通过家庭这个中介反射到儿童身上。

尽管家庭对人的社会化的作用是多方面的,但是最根本的则是对人的养育和造就,教化家庭成员如何做人,使家庭中的每个成员都成为一个真正的人,一个社会需要的人;都会生活,会做丈夫或妻子、父亲或母亲、儿子或女儿等等。当然不同家庭成员在不同家庭中的社会化目标是不一样的,比如对于婴幼儿及儿童来说,主要是培养他们的体魄、心理和习惯等。

3. 学校

学校是有计划、有组织、有目的的向社会成员传授知识、技能、价值标准、社会规范的专门机构。学校成为学龄期儿童社会化的重要影响因素。

学校在儿童社会化进程中的作用主要表现在:

(1) 作为重要的社会机构之一,学校的首要作用是进行系统教育。学校除了传播知识、技能外,学校还在培养学生的政治意识,在社会文化传承上起着重要作用。

(2) 学校还是一个独特的结构,使儿童由家庭开始进入社会。进入学校后,儿童才真正初步接触社会,在学校扮演着学生、朋友、同窗等各种社会角色,从而习得了比家庭更为广泛的社会角色。

(3) 在学校首次接受与他人比较。在社会比较中,儿童学会了服从非个人化的规则,这些对儿童的自我发展以及社会行为模式的塑造起着潜移默化的作用。

4. 同辈群体

同辈群体是一个由地位、年龄、兴趣、爱好、价值观等大体相同或相近的人组成的关系亲密的非正式群体。同辈群体是一个独特的、极其重要的社会化因素,尤其是个体进入青春期后,同辈群体的影响日趋重

要,甚至在某些方面远远超过父母和家庭其他成员的影响。这是因为在同辈群体中,青少年能充分享有自由的机制,其主要表现在以下四个特点上:

(1) 明显的自发性。同辈群体中的伙伴不是由成年人指定或强加的,个体可以完全自由地选择与谁为伴,从而更容易建立个人的亲密关系,发展友谊。

(2) 强烈的表意性。同辈群体的活动不是由师长硬性规定的,都是由青少年根据自己的兴趣、爱好,甚至一时的冲动组织安排的,内容可以随时更改。因此,成员间感情融洽,彼此敞开思想,自由探讨任何想探究的问题,反应积极。

(3) 较大的流动性,它没有强制的纪律约束,成员极易变化,参与与否也全随个人意愿。

(4) 领袖人物的自然性。同辈群体的领袖人物大多是自然形成的,并且在群体成员中有着较强的威信,起模范作用,其思想素质、价值观念、行为方式,对其他成员有重要影响。

正是在同辈群体中享有的这种自由,促进了青少年成长中的独立意识发展,使青少年在自由、平等中体验到成人的感受,个人的社会尊重感得到了满足,尤其随着儿童年龄的增长,他们和同龄人一起度过的时间越来越多,因而同辈群体成为青少年向往的重要生活组织,是青少年社会化的一个重要途径。

同辈群体对个人有较强的吸引力和影响力,它的群体规范和价值往往被个人作为社会化过程中的重要参照体系,从而成为个人社会化的一个重要环境因素。当儿童逐渐长大,发现自己的一些兴趣和爱好在家庭和学校中不能得到满足时,便开始寻找同龄伙伴,在同辈群体中儿童感受到一些不同于家庭和学校环境中的新的东西。在年轻人组成的同辈群体中,往往有着独特的亚文化,包括共同的思想观念、价值标准、兴趣爱好、服饰发型、隐语、符号等。通过奖励成员中那些遵守同辈群体规范的人,批评或排斥那些不遵守规范的人,群体对他们的社会行为和个性产生了强有力的影响。

5. 大众传播媒介

报纸、杂志、图书、电影、广播、电视和网络等都是大众传播媒介。大众传播媒介通过新闻报导、舆论宣传、知识教育、生活娱乐方式,为广大社会成员理解和接受社会所倡导的价值观念、奋斗目标、社会规范和行为方式等,提供了一个广泛的社会环境条件。尤其在信息时代,大众传播媒介对青少年的影响是全方位的,它不仅影响了青少年自身的发展,也由此改变了青少年与成年人的关系。两种影响具体表现在如下几个方面:

媒介扩大了青少年认识世界的途径,给青少年提供了更丰富的认识手段,青少年有可能通过媒介占有大量的信息。

媒介缩小了青少年世界之间的差异。在今天的计算机网络上,中国孩子和美国孩子因享有同样的信息,他们之间由于经济和文化所造成的差异愈来愈小。从这一点来讲,青少年世界与国际社会接轨的速度明显优于成人世界。有些孩子在13岁左右每天就能通过国际互联网获得几万字的非报刊、非广播信息。

媒介给青少年提供了许多全能型的儿童形象,青少年非常喜爱这些形象,并以此为楷模,迅速向这种理想的形象靠拢。

媒介使青少年与成人获取知识的渠道和手段更为平等。

媒介也造成了青少年世界与成人世界的冲突,特别是青少年对计算机及其网络技术的掌握,使成人在孩子世界中的权威性影响不断地减弱,控制和摆脱控制是两代人矛盾的一个焦点。青少年在利用媒介上所占的优势以及所享有的信息使成人不得不对今天的孩子刮目相看。

(三) 社会化的结果

1. 促进人格形成和发展,培养完美的自我观念

对个人而言,社会化的结果是多方面的,获得人格和自我,只是个人社会化形成的主要结果之一。人格是指一个通过社会化而形成的观念、态度、性格和习惯等,是一个比较稳定的生理、心理素质和行为特征的总和。人格是人的个性与社会共性的统一体,由两方面的要素构成,一方面是人对社会环境的态度和行为的积极特征,如需要、动机、兴趣、理想、观念、态度、习惯和角色等,另一方面是心理特征,如能力、气质和性格等。

人格是人的社会化的产物,人的社会化不仅培养了人的共性也培养了人的个性,这种个性一般表现在人的兴趣、能力、气质、性格等方面。

2. 内化价值观念,传递社会文化,推动社会发展

文化既是一种历史现象,也是一种社会现象,每个社会及社会发展的每个阶段都有与其相适应的文化。

对于个人来说,学习和掌握社会文化,或者说社会文化的内化,属于正常社会化过程中的重要组成部分。经由这一过程习得的社会价值观念和社会规范是个体社会学习过程的重要内容,这对于个体的人格、自我观念的形成和发展以及个体在特定社会结构中的角色扮演具有重要意义。此外,社会文化的内化对于社会来说意义更为深远,事关文化继承、传递和延续。个人通过社会化过程将社会价值观念内化,学习和掌握社会规范,这事实上就继承、传递和保存了社会的文化。在社会心理学看来,社会文化的传递和延续,以及在传递和延续当中必然要出现的变化就是社会发展。所以社会化还推动、促使了社会的变化和发展。

3. 掌握生活技能、培养社会角色

个体社会化的结果就是社会角色的获得。人的社会化过程无论多么复杂,最后都要体现在个人对社会角色的扮演上面。所谓社会角色,是指个体在现实的社会关系和生活环境中的所处的地位、身份,而根据这种社会地位、身份,规定了这个个体应该具有的心理和行为。社会化的最后结果就是要培养出符合社会要求的社会成员,使其在社会生活中承担起与其社会角色相对应的责任、权利和义务。

需要指出的是,在社会化的作用过程中,个性化的发展也不容忽视。所谓个性化,指个体在特定社会条件下影响下,在实现社会化的同时形成个人心理、行为倾向的独特性的过程。个性作为一个决定其思维和行为方式的内部动力系统,是个人的社会共同性和自身独特性的有机统一体。它决定着一个人如何看待世界和如何体验世界,决定着一个人如何看待自己和如何体验自己,也决定着一个人对于外部世界和自己采取怎样的行为方式。个人的社会共同性通过个性所具有的社会意识及一定的与社会、文化要求相适应的行为方式得到体现,而个人的独特性则通过高度带有个人色彩的思维方式和行为方式,通过稳定而特殊的个人能力、气质与性格等特点得到体现。

个性化是与社会化同步进行、同时实现的。社会化目标的实现过程也是个人形成个性化的过程。个人随着身体的成熟和随之而来各种社会角色的变化,其社会化的广度和深度也不断增加。一方面,无论是儿童还是成人,社会对于一个特定的群体有着相对一致的期望。这样,在同一个特定群体中生活的人们,会有着系统化的共同社会生活。这种社会生活经历的共同性折射到他们心理内部就是经验的共通。正因为如此,人们可以发展起社会要求的、共同的、与社会期望一致的观念、情感、思维和行为方式,使社会的社会化目标得以实现。没有共同的社会生活、共同的经验,就谈不上社会化中共同性的形成。

另一方面,从个体的角度看,每个人不仅有与其他同辈相对一致的共同社会生活,还有个人不同于其他人的独特的生理心理特点和社会生活经历,从而导致每一个人社会化时都有其独特的一面。个人在与社会环境发生相互作用时,并不是一个简单被动的客体,而是一个具有能动性与选择性的主体。这种能动性与选择性使得人们的经验世界具有了与其他任何人不同的一面。这样,个人不仅会因为有与其他人相同或相类似的社会生活、经历与经验被社会化,与此同时,他们还因为有不同于其他人的独特个人生理心理特点、社会生活、独特的经历和独特经验而产生个性化,使他们的观念、情感、思维和行为方式在内容和表现方式上都具有高度的个人色彩。

总之,社会化与个性化过程是伴生的,相互影响的,二者是不可分割的两个方面。对于个人的发展而言,个性化与社会化具有同等重要的地位,社会化保证了人类社会连续与文化的传承,个性化使得个人可能具有超越现实而又改善现实的独特性与创造性。一个社会如果只允许社会化的存在而扼杀个性化,它就可能长期在一种水平上简单重复。另一方面,如果社会过分强调个性化而忽视社会化,那么这个社会将可能陷入混乱。在社会化与个性化方面,一个理想的社会应当既具有完善的社会化代理机构体系(如完善的教育体系)和社会化诱导机制(如完善的奖励制度与法律制度)又能给予合理的个性化的广大的空间。而一个理想的个人则应当是既可以较好的适应社会,又能有充分的个人风格与独创性,具有促发社会积极变化的潜力。

三、自我意识

(一) 什么是自我意识

自我意识也称自我,是人对自己身心状态及对自己同客观世界的关系的意识,包括认识自己的生理状况(如身高、体重、形态等)、认识自己的心理特征(如兴趣爱好、智力、性格、气质等),以及自己与他人的关系(如自己与周围人们相处的关系,自己在集体中的位置与作用等)的认识。由此,可以把自我意识分为生理(物质)自我、社会自我、心理(精神)自我。

生理(物质)自我:指个体对自我躯体、性别、体形、容貌、年龄、健康状况等生理特质的意识。社会自我,宏观上指个体对隶属于某一时代、国家、民族、阶级、阶层的意识。微观上指个体对自己在群体中的地位、名望,受人尊敬、接纳的程度,拥有的家庭、亲友及其经济、政治地位的意识。心理(精神)自我指个体对自己智能、兴趣、爱好、气质、性格等方面心理特点的意识。

自我意识是作为主观的我对客观的我的觉察,包括了个体对自己的认识、体验与控制,即自我认识、自我体验、自我控制。自我认识是自我意识的认知成分,首要成分,也是自我调节控制的心理基础,又包括自我感觉、自我概念、自我观察、自我分析和自我评价。自我体验是自我意识在情感方面的表现。比如,自尊心、自信心就是自我体验的具体内容。自尊心是指个体在社会比较过程中所获得的有关自我价值的积极的评价与体验。自信心是对自己的能力是否适合所承担的任务而产生的自我体验。自我意志是自我意识的意志成分。自我意志主要表现为个人对自己的行为、活动和态度的调控。它包括自我检查、自我监督、自我控制等。

表 2-1 自我意识构成表

	自我认识	自我情感	自我意志
物质自我	对自己身体、外貌、衣着、风度、家庭、所有物的认识	满意或不满意	追求身体的外表、物质欲望的满足,维护家庭利益等
社会自我	对自己在团体中的名望、地位、自己拥有的亲友及经济条件等的认识	满意或不满意	追求名誉地位,与他人竞争,争取得到他人的好感
精神自我	对自己的智力、性格、气质、兴趣等特点的认识	满意或不满意	追求信仰、注意行为符合社会规范,要求智慧与能力的发展

(二) 自我意识的发生和发展

1. 自我意识发生与发展的标志

主要有物—我知觉分化、人—我知觉分化和有关自我词的掌握。

(1) 物—我知觉分化

- 物—我感觉分化。新生儿最初不知道自己身体的存在,在吮吸手指等感觉活动中,出现了物—我知觉分化,可以说,此时婴儿出现了主体(自我)感觉。
- 1岁末时,幼儿开始能将自己的动作和动作的对象区别开来,在感觉上,对自己的动作与动作对象或结果产生了分化。比如,推球,球滚;拉床单,床单挪位,床单上的小猫吓跑了。这是在物—我感觉分化基础上形成的对自己动作和与动作相联系的外物的分化知觉。
- 幼儿开始能将自己和自己的动作区分开来,出现最初的随意动作。幼儿开始知觉到他所做的动作是自己发动的,自己是活动的主体。这标志着儿童出现了最初的(相对于客体,尤其是物理性客体)主体意识。

(2) 人—我知觉分化

- 对人微笑。3个月的婴儿开始出现对他人的微笑,表明婴儿对他人刺激发生了反应,这是一种最初的人际相互作用反应。
- 从形象上区分他人和自己。婴儿认识他人的形象比认识自己的形象出现得更早。6个月以前的婴

儿已能对不同的他人作出不同的反应,从镜中认识父母的形象。七八个月的婴儿开始关注镜中的自我形像,10个月时出现与镜中自我形像玩耍的倾向,1岁零8个月开始能区分同伴,包括从照片上区分。2岁零2个月的幼儿能准确认识镜中或照片上的自我形象,这标志着儿童出现了最初的(相对于他人的)自我意识——自我知觉。

(3) 有关自我词的掌握

- 1岁开始,幼儿开始能将自己同表示自己的词语(名字)联系起来。比如,叫他“小然”时,他知道是在叫他,接着也学会了使用自己的名字代表自己,称自己“小然”,同时发展起对自己躯体的认识和对自己身体感觉的意识,比如说“小然要吃苹果”,“小然的鼻子”等。这是对自己的表象性认识。
- 2岁末幼儿开始能使用物主代词“我的”,直到最后能使用人称代词“我”。这需要抽象和概括能力的发展,没有这种能力,自我意识就不可能出现。

因此,“我”的掌握在儿童自我意识的形成上是一个质的变化。儿童能把自己当作客体的人转变为把自己当作主体的人来认识,最终形成了自我意识,并由此出发,儿童进一步发展起自我评价,产生自我情感,到3岁时出现明显的自尊心和羞耻感。

可见,在最初的意识发生和发展中,主体意识先于自我意识而发展,主体意识是自我意识发生和发展的基础。儿童必须先在自己和客体之间作出区分,才有可能在客体中区分出物理客体和他人,进而在自我和他人之间作出区分,形成自我意识。当儿童能逐步意识到活动本身的进程和结果,能够意识到自己的主观力量时,主体意识就同自我意识完全融为一体了。

2. 自我过程

指影响自我意识的形成、影响自我意识的方向或目标的心理加工过程,也是自我意识的结果。个体作为社会生活的积极参与者,为着不同的目的,追求着不同的目标。比如,了解自己是男性,就会在社会生活中寻求支持男性自我观念的信息,并有意识地在社会生活中表现出男性行为。

自我过程可以分为:

(1) 自我评价

指个体对自身状况所作的肯定与否定的判断。通常依赖社会比较和自我评估实现。

- 社会比较:通过将自己与他人比较以获取有关自我的重要信息的过程。

费斯廷格(L.Festinger)社会比较理论认为,当个体需要认知自己但又缺乏或没有判断的客观标准时,往往就会通过与自己地位、职业、年龄等相类似的人进行比较来认知自己。

- 自我评估:通过完成能提供有关自我能力或品质的准确信息的任务来检验自己的自我观念的过程。

(2) 自我美化

自我美化指个体用以避免自尊心受损或增加自尊感的过程和结果。自我美化的过程往往采用下面几种方式:

- 向下的自我比较:当个体为了弄清自己在群体中的位置,而既定的自我目标落空时,向上的和与自己类似的人比较就可能大大挫伤个体的自尊心,这时人们常常会进行向下的社会比较,想象有些人的价值还不如自己呢。向下的社会比较可以避免自信心的降低和妒忌心的上升。
- 选择性遗忘:当回忆的事件有损个体的自尊时,个体常常出现对回忆事件的选择性遗忘。
- 有选择的接受反馈:当行为结果的评价性反馈有损于自尊时,便可以有选择地接受反馈信息。例如:当比赛失败时,可以这样归因:“这是一次不公平的竞争”。
- 缺陷补偿:人们在充当社会角色时,不可能事事成功,当自我角色目标失败时,便可对相关的社会角色的重要性作重新评价,以此进行自我定义,补偿自己的角色缺陷。例如,一个恋爱不成功者可能这样认为:“工作对我来说比恋爱更重要。”缺陷补偿有助于个体度过困境,在困境中强调自我的“优势”有助于增强自信心。
- 自我照顾归因:归因指行为与事件原因的推论。这种方法是通过强调个体对积极的合乎期望的好结果的作用,缩小对消极的不合乎期望的坏结果的责任来保护自尊。例如:考试失败时把它归因于试题难度和考场上的运气。

- **自我设障**:人们有时会主动地预先设置障碍,为以后的失败找到理由,从而达到保护自尊的目的。

(3) 自我表现

个体通过自己的社会行为以形成、维持、加强或澄清他人对自己的印象。

- **策略性自我表现**:在某些情况下,自我表现是出于策略性的考虑,努力去形成或控制他人对自己的知觉印象。比如,竞选者的作秀、许愿、恭维取悦选民等。

- **真实性的自我表现**:在多数情况下,个体的公开形象和自我的实际情况是相当一致的,个体一般都希望别人了解一个“真实的自己”,力图通过自我表现给人留下一个与自己真实情况相一致的公开形象。而且,当别人对自己形成了错误印象时,个体也会努力去影响他人以澄清对自己的知觉印象。

第三节 社会认知

在与他人交往时,为使人际交往过程能按我们自己的意愿进行,我们必须广泛地去搜集关于他人及自己的信息,并对信息进行整理、判断和解释,这就涉及到社会认知的问题。

一、社会认知概述

(一) 什么是社会认知

社会认知是指个体对他人的心理状态、行为动机和意向作出推测与判断的过程。社会认知的过程,是依据认知者的过去经验及对有关线索的分析而进行的,它是认知者、被认知者和情境等因素交互作用的复杂过程,是个体对社会刺激加以综合的过程,是人们社会行为的基础。然而由于人们对他人社会行为进行推测与判断时,往往根据自身的经验与体会来认识他人当时潜在的心理状态,因此这种推测与判断往往会发生偏差,造成错误与偏见。

(二) 社会认知的特点

1. 直接性

社会认知以感官为基础,在直接接受社会生活事件的作用时,作出直观的反应。这是社会认知的最基本特点。因此,社会认知对社会生活的心理反应是表面的、局部的,因而就有生动性、具体性,为此容易受社会映像的影响而发生错觉,使我们上自己的当。而且,在某些特定情况下,我们还可以通过想象而臆造出某些感觉。因此,社会认知时常会发生错误和偏见。

2. 整体性

许多社会刺激相互之间有着内在联系,因此,人们在社会认知过程中,往往倾向于把有关客体的各方面材料加以规则化,形成完整的印象。这种倾向在判断一个人的时候表现得尤为突出。

3. 选择性

我们每天都面临大量的外界刺激,但对于同样的刺激,不同的人反应程度是不同的。这是因为一个人在进行社会认知时,受其动机的影响,只是有选择地接受某些与目标有关的刺激,或有选择地接受能满足自己需要的刺激,并由此作出有选择的反应。一般说来,人们的选择依赖两种因素:一种是以往对报酬和惩罚原则的体验,一种是刺激物的作用强度。

4. 防御性

个体为了与外界环境维持平衡、适应环境而运用认知机制抑制某些刺激物的作用就是认知的防御性。个体在不同的情绪状态下对同一刺激会产生不同的反应,因为个体总是在特定的情绪状态下,根据已有的认知结构来辨明刺激物的意义和重要性,从而决定应否逃避。个体的认知防御,主要目的在于维持自我的完整。

5. 惯性

社会认知现象的一次次反复出现,周而复始,个体就会忽视认知对象的变化,仍对认知对象作出同样

的直观反应。

(三) 社会认知的途径

社会认知往往通过对他人的言谈举止、仪表神情以及行为习惯等的观察和了解来进行,这些也就构成了社会认知的基本途径。

1. 面部表情

人是一种富有面部表情的社会动物,人的面部表情反映了个体的身心状态,在社会生活中,人们往往就是根据他人的面部表情来判断其情绪、情感、意图、动机等内在心理活动的。

达尔文在《人类和动物的表情》一书中指出,现代人类的表情和姿势是人类祖先表情动作的遗传,这些表情动作最初具有适应意义,之后成为遗传的东西而被保存下来。例如,愤怒时咬牙切齿、鼻孔张大的表情是人类祖先在行将到来的搏斗中的适应动作。正因为表情有其生物学根源,所以许多最基本的情绪,如喜、怒、哀、乐等原始表情是具有全人类性的。

此外,人类对于面部表情的判断能力受暗示和训练的影响也极大,即人的面部表情也具有后天习得的成分。富克选择了一批5至20岁的先天性盲人和视觉正常人进行面部表情的后天习得研究。结果发现,年幼的盲童与视觉正常的儿童无论在面部表情的动作数量上,还是在表达表情的适当性方面都没有明显差别。但是,视觉正常儿童在表情动作的数量上和表达表情的逼真性方面都随着年龄的增长而有进步,而盲童却恰恰相反,原因在于,有视觉的儿童通过模仿他人,学习了各种表情的细微差别,而盲童却无法模仿,只会茫然地露出一种下意识的表情——盲相。

2. 身段表情

身段表情是指人的身体姿态、动作变化等,是一种非言语的形式。身段表情也可以反映一个人的心理活动,因此也是社会认知的途径之一。如高兴时手舞足蹈,悲痛时捶胸顿足;成功时趾高气扬,失败时垂头丧气;紧张时坐立不安;献媚时卑躬屈膝等。

研究表明,手势表情是通过学习获得的。在不同的文化中,同一手势所代表的含义可能截然不同。如竖起大拇指在许多文化中是表示夸奖的意思,但在希腊却有侮辱他人的意思。手势表情具有丰富的内涵,但隐蔽性也最小。弗洛伊德曾描述过手势表情:“凡人皆无法隐瞒私情,尽管他的嘴可以保持缄默,但他的手指却会多嘴多舌。”

3. 言语表情

言语表情是指人们说话时的语音、声调、节奏变化等,也是一种副语言现象,如言语中语音的高低、强弱、抑扬顿挫等。言语表情也能体现一个人的性格及其他心理特征,因此,通过对人的言语表情的认知,也可以了解他人的内在心理活动。例如,人们惊恐时尖叫;悲哀时声调低沉,节奏缓慢;气愤时声调高,节奏变快;爱慕时语调柔软且有节奏。

4. 人际距离

指人际交往时相互之间保持的空间距离,这种距离能够反映人与人之间的关系,也能体现交往者的性格特征及文化背景。不同的社会交往会有不同的人际距离,不同性格的人与他人交往时的距离也不相同。

总之,面部表情、身段姿态和语调变化、人际距离等,是人们心理活动的有效表达方式,它们经常相互配合,更加准确或复杂地表达不同的内在心理活动。

二、社会认知与自我认知

社会认知包括对他人情绪情感以及人格的认知、对人与人之间的关系的认知以及对自我的认知,也叫自我知觉。

(一) 对他人的认知

1. 对他人情感、情绪的认知

对他人的情绪情感的认知,往往是通过面部表情、身段表情、言语表情等社会认知的途径实现的,因

此,社会认知的途径也是我们认知他人情绪情感的重要内容,我们常常通过这些非言语形式来认知他人的
情绪情感。比如,愁眉苦脸,笑逐颜开,眉开眼笑,咬牙切齿,怒发冲冠等等。

2. 对他人人格的判断

人格是个体多种心理特征的组合,它集中反映了一个人的精神风貌以及不同于他人的独特的心理类
型。认识他人的人格将有助于我们全面地把握他人并顺利地与之交往。

人格是个体在相当长时间内形成的较为稳固的心理品质,而它本身看不见、摸不着,俗话说“看人看
心”,说的就是,生活中人们常常是通过个体的言谈举止去推断他人的人格特征的。由于人们在不同的情
景下会作出不同的行为,因此要准确认识他人的人格,既要了解其过去的生活经历,又要在长时间内反复
地在各种情景下进行观察,最后概括出他人的较为稳定的,反映其动机、意向、态度、价值观、能力等的人格
特征。

人格心理学用人格测量手段来帮助人们认知他人的性格,生活中人们总结了一些实践方法,比如:

时间考验:长时间观察,如俗话所说“路遥知马力,日久见人心”。

困难考验:人之真伪、善恶在生死存亡、贫困衰败下最容易看出,“急难时刻见真情”就是这个道理。

利益考验:在金钱和诱惑面前比较容易区分人的真实心理,正是“财上分明大丈夫”,“利动小人心,义
动君子心”。

世态炎凉考验:通过在他人的贫富、成败、盛衰等变化中考察其态度,以此识别其真实人格。

(二) 对人际关系的认知

包括自己与他人关系、他人与他人关系的认知。在社会生活中,认知者往往根据他人的意见、态度、表
情来推测人与人之间的关系。当然,在这种认知中,认知者本人的主观感情也会参与其中。

人际关系认知的另一个方面是估量他人之间的关系状况,确认具体认知对象在群体中的位置。心理
学上常常用“参照测量法”、“社会关系测量法”、小团体的“关系分析法”等对此进行测量认知。

(三) 自我知觉

认识自己,心理学上叫自我知觉,是个人了解自己的过程。在这个过程中,人更容易受到来自外界信
息的暗示,从而出现自我知觉的偏差。

在日常生活中,人既不可能每时每刻去反省自己,也不可能总把自己放在局外人的地位来观察自己。
正因为如此,个人便借助外界信息来认识自己。个人在认识自我时很容易受外界信息的暗示,从而常常不
能正确地知觉自己。

心理学的研究揭示,人很容易相信一个笼统的、一般性的人格描述。即使这种描述十分空洞,他仍然
认为反映了自己的人格面貌。曾经有心理学家用一段笼统的、几乎适用于任何人的话让大学生判断是否
适合自己,结果,绝大多数大学生认为这段话将自己刻画得细致入微、准确至极。下面一段话是心理学家
使用的材料,你觉得是否也适合你呢?

你很需要别人喜欢并尊重你。你有自我批判的倾向。你有许多可以成为你优势的能力没有
发挥出来,同时你也有一些缺点,不过你一般可以克服它们。你与异性交往有些困难,尽管外表
上显得很从容,其实你内心焦急不安。你有时怀疑自己所作的决定或所做的事是否正确。你喜
欢生活有些变化,厌恶被人限制。你以自己能独立思考而自豪,别人的建议如果没有充分的证据
你不会接受。你认为在别人面前过于坦率地表露自己是不明智的。你有时外向、亲切、好交际,
而有时则内向、谨慎、沉默。你的有些抱负往往很不现实。

这其实是一顶套在谁头上都合适的帽子。一位名叫巴纳姆的著名杂技师在评价自己的表演时说,他
之所以很受欢迎是因为节目中包含了每个人都喜欢的成分,所以他使得“每一分钟都有人上当受骗”。人们常常认为一种笼统的、一般性的人格描述十分准确地揭示了自己的特点,心理学上将这种倾向称为“巴
纳姆效应”。

三、影响社会认知的因素

影响社会认知的因素可分为认知者因素、认知对象因素和认知情境因素三个方面。

(一) 认知者因素

1. 原有经验

我们原有的经验对认知过程产生着特殊的影响。个体在一定的基础上,形成某些概括对象特征的标准、原型,从而使认知判断更加简捷、明了。如果我们没有关于“聪明”、“大方”的原型,我们无法很快地将对象认定为聪明、大方的人。更明显的是个体原有的经验能够制约我们的认知角度。对于同一座建筑物,建筑师可能更多地着眼于它的构造、轮廓,而木匠可能更注重于它的木料的质地及工程的优劣。

不少学者认为,人们之所以能够认知对象的意义,是因为对于该对象已形成了自己的观念,这种观念参与了认知过程。巴克(K.Back)称之为“概念应用”。比如,一个学生的生物成绩好,人们可能判断他是当医生的料。在这里原先所形成的概念帮助人们作出了判断。

2. 价值观念

个人如何评判社会事物在自己心目中的意义或重要性,直接受其价值观念影响。而事件的价值则能增强个人对该事件的敏感性。奥尔波特(Allport)等人做过一个实验,目的是检测各个背景不同的被试对理论、经济、艺术、宗教、社会和政治的兴趣。实验者将与这些背景有关的词汇呈现于被试面前,让他们识别。测验结果发现,不同的被试对这些词汇作出反应的敏感程度不同,背景不同的被试由于对词汇价值的看法不同,识别能力显出很大差异。

3. 情感状态

个人的情感体验能直接影响其认知活动的积极性,巴特利特(F.Bartlett)证明,应征入伍的人比未应征的人把军官的照片看得更可怕,并且还能指出哪位军官有较强的指挥能力。莫瑞(H.A.Murray)证实,处于恐惧状态下的人,对恐惧更为敏感。在一次实验中,他先让一些女孩做一种很吓人的游戏,再让她们和其他女孩一起判断一些面部照片。结果做过游戏的比没做过游戏的女孩把面部照片判定得更为可怕。日常生活中的许多现象也表明,情绪饱满的人,活动领域也比较开阔,往往消息灵通,而一个人情绪低落,则更容易把周围看得灰暗一片。此外,菲德勒(F.E.Fiedler)的研究还发现,好恶感会影响对他人个性的认识。当我们对某人怀有好感时,容易在对方身上看到自己相似的个性特点。比如,谈到一个好朋友,我们往往说他和自己“志趣相投”;而对于和自己“格格不入”的人,我们便会觉得他处处和自己不同。

4. 认知偏见

在认知过程中,个体的某些偏见时时影响认知的准确性,使认知发生偏差。这种带有规律性的现象在许多情况下是难以克服的。

(1) 相似假定作用。在认知活动中,人们有一种强烈的倾向,即假定对方与自己有相同之点。初次接触一个陌生人,当我们了解到对方的年龄、民族、国籍以及职业等等与自己相同时,最容易作出这种假定。在社会生活中,背景相同的人并不一定有相似的个性和行为反应特征,但是人们却往往根据一些外部的社会特征,判断自己和他人之间的相似程度。如果没有新的信息资料,人们就很可能用这种假定的结论代替实际的认知结果。

(2) 类化原则。认知者总是按一定的标准将他人分类,把他归属于一些预设好的群体范畴之中。在认知具体个人时,一旦发现对方所属的群体类别,就会将群体的特性加诸对方身上。例如我们认为日本人勤俭、聪明、注重礼仪,当我们见到一位日本人时,就会将这些特性赋予他,以为他一定是一个勤俭、聪明、注重礼仪的人。类化原则在我们接触认知对象的机会不多、认知不深入的时候更有可能影响我们的认知。

(3) 积极偏见。认知者表达积极肯定的评价往往多于消极否定的评价,这种倾向又叫宽大效应。许多实验研究表明,无论对方是不是熟悉的人,在被试对他们的评价中肯定多于否定。有些学者解释说,肯

定评价就像“奖金”一样,用于别人身上就可以指望获得报酬。每个人都期待着得到他人的承认和接受,因而经常会设身处地考虑他人的意愿,放宽待人的尺度。一些实验证实,积极性偏见只适用于对人的评价,当认知对象不是人格的物体时,它就不会出现。

(4) 隐含人格理论。每个人在成长过程中,都发展了自己的人格理论——一套关乎个人各种特征是怎样相互适应的、未言明的假定,这种理论之所以是隐含的,是因为它很少以正式的词汇表述出来,甚至个人自己也并不意识到它的存在。伯曼(J.S.Berman)等人把这种理论又称作相关偏见。这种偏见为人们提供了一种方法:把认知到的各种特性有规则地联系起来。每个人都依照自己有关人格的假定,把他人的各种特性组织起来,成为一种总体形象。

例如,罗森伯格(S.Rosenberg)等人发现,大学生在形容他们所认识的人时,最经常使用的词是自我中心、聪明、友好、雄心勃勃、懒惰等等。那些被形容为很聪明的人,同时还可能被形容成是友好的,但很少被形容成自我中心的。在这里隐含人格理论起了作用:聪明和友好应当并列,而聪明和自我中心则无法构成一个整体形象。在实际认知过程中,刚刚看到对方具有某些特点,人们就依照自己固有的人格模式推测他人必然具备另一些特性。比如,发现对方交际广,便推断他口才好、讲义气、精力充沛、机敏、富有想象力等等。

在印象一节中,我们要谈到的光环作用、首因和近因效应等也是我们在社会认知中常常难以克服的认知偏见。

(二) 认知对象因素

1. 魅力

构成个体魅力的因素既有外表特征和行为反应方式方面,又有内在的性格特点方面。说一个人有魅力,意味着他具有一系列积极属性,如容貌美、有能力、正直、聪明、友好等等。但是,在实际的认知过程中,个人往往只需具备其中的某一两个特性就可能被认为有吸引力。

美貌通常最快被人认知,且直接形成对人的魅力。戴恩(K.Dion)等人在实验中让被试通过外表上魅力大大不同的人物照片来评定每个人其他方面的特性。结果发现,在几乎所有的特性方面(如人格的社会合意性、婚姻能力、职业状况、幸福等),有魅力的人得到的评价最高,而缺乏魅力的人得到的评价最低。

2. 知名度

一个人知名度的大小也影响着别人对他的认知。在一个人有一定知名度的情况下,人们通过某种社会传播媒介或周围其他人传递的有关他的信息,实际上已经开始了对这个人的认知。这时,人们所依据的是间接材料,受他人暗示的成分较大。无论是否相信这些材料,却已经形成了一定的判断,所以一旦真正接触到知名人士,认知者必须首先检验原有的看法。一般说来,知名度高、社会评价积极的人,对于认知者的心灵有特殊的影响力。人们常常把这样的人先入为主地看成是有吸引力的人。

3. 自我表演

在多数情况下,认知对象并不是认知活动中完全被动的一方,而是“让”别人认知的一方。因此,认知对象的主观意图势必要影响他人对自己的判断。

按照戈夫曼(Goffman)的理论,每个人都在通过“表演”,即强调自己许多属性中的某些属性而隐瞒其他的属性,试图控制别人对自己的印象。这种办法有时很成功,使得不同的认知者对同一个人形成完全不同的印象,或者使同一个认知者在不同的时间和场合下对同一个人得出不一致的看法。比如,对同一个人,有人觉得他心胸开阔、热情大方,有人则认为他固执、沉静;有人感到深不可测,有人则觉得他诚挚、坦率。在这里,认知对象的自我表演对于认知者的作用是不可否认的。

(三) 认知情境因素

1. 空间距离

空间距离显示交往双方的接近程度。在认知活动中,它构成一种情境因素。霍尔(E.Hall)认为人际空间距离可分为4种:亲昵区(3—12英寸),表现在夫妇、恋人之间;个人区(12—36英寸),表现在朋友之间;社

会区(4.5—8英尺),表现在熟人之间;公众区(8—100英尺),表现在陌生人之间或一般公开的正式交往场合。这些距离是人们在无意之中确定的,却能影响认知判断。比如,我们希望陌生人不要过于接近自己,但是如果他莫名其妙地一步一步地向自己靠近,就会感到窘迫、紧张甚至恐惧,同时我们会断定这个人缺乏教养,不懂礼貌或者有侵犯性。特别是在认知他人之间的关系时,空间尺度往往成为一种判断依据,看到两个人在低声交谈,我们就知道他们所说的事不愿意让别人听见,并推断他们可能有较深的关系,等等。

2. 背景参考

在认知活动中,对象所处的场合背景也常常成为判断的参考系统。巴克(K.Back)指出,对象周围的“环境”常常会引起我们对其一定行为的联想,从而影响我们的认知。人们往往以为,出现于特定环境背景下的人必然是从事某种行为的,他的个性特征也可以通过环境加以认定。

环境背景对于认知这种影响可以在判断个体感情的文献中得到证明,20世纪20年代以来的许多实验研究一致表明,画中所描绘的刺激人所处的背景对于决定被试作出什么样的判断非常重要。被试作出如何判断以及判断的准确程度,受到判断对象周围景物和色调的强烈影响。科尔曼(H.C.Kelman)等人甚至认为,单是人的面孔和身体所传达的一致情况是不多的。背景可以提供最强的线索,把感情归属于人物。例如,假定一个人在笑,那么只有情景的线索才能显示出这一动作究竟是表示高兴还是难堪。

四、印象形成

(一) 社会印象及其特点

1. 社会印象的涵义

主要指人们利用各种可能的信息资料形成对他人的印象。这对他人的印象就是指对他人人格作出判断并对他们是一种什么样的人作出反应。

2. 社会印象的基本特点

虽然说社会印象是在社会认知的基础上形成的,但是与社会认知相比,它具有与社会认知不同的特点。

(1) 间接性:社会认知是以感官为基础,是主体的感官与社会刺激直接接触而产生的直观反应。而社会印象则是在社会认知的基础上,对知觉到的社会刺激材料进行加工和制作,使发生过的客体在大脑中成像。因而,社会印象具有对客体间接成像的过程,即具有间接性。

(2) 综合性:由于人的社会性表现很复杂,而我们感知出的社会品质又是很有限的,有些社会品质,比如勇敢、诚实等常常难以感觉得到,但我们在对他人形成印象时却会把种种社会品质综合在一起,从而形成喜欢或厌恶,这中间就是靠估量,即我们感知到的印象很有限、很简单,但通过估量,我们会推论出其他未感知到的品质,由此形成对他人的综合的、复杂的整体印象。所以,社会印象不是社会认知到的信息的相加之和,而是远远地超出。

(3) 固执性:社会印象形成后,就不太容易发生变化,也不易被人说服而改变,实际上就是社会刻板印象,即指社会上对某一类事物产生一种比较固定的看法,一种概括而笼统的看法。

人们常说“物以类聚,人以群分”是有一定的道理的。人们生活在同一条件下,容易产生共同性,如果人们的社会生活、地理环境、经济条件、政治地位、文化水准等方面大致相同,就会有很多共同点。而且,社会印象的这种固执性普遍存在于人们的意识之中,人们不仅对曾经接触过的人具有刻板印象,即使从来没有见过面的人,也会根据间接资料与信息产生刻板印象。

(二) 社会印象形成的基本模式

人们在与人交往时,从某人的言谈举止,为人处事,和他人的评价中,可以得到许多的信息资料,而人们是怎样利用这些资料对这个人形成印象的呢?一个根本的问题在于,人们是倾向于增加还是倾向于平均他们所知道的各种信息呢?

所谓的印象是指我们对别人的看法。在很多情况下,我们不是等到全面把握他人的全部特征后,再形

成对他人的印象的,我们会根据很有限的信息、甚至是片断的信息,就进行加工整理,形成对他人的印象。在这一过程中,心理学研究发现有两种加工方式:平均模式和累加模式。

1. 平均模式

平均模式是指我们把认知到的有关他人的特征信息相加,然后再求其平均值,以此平均值为基础,形成对他人的印象。我们举个例子来说明。我们和小王第一次交往时,发现小王是一个真诚、聪明的人;后来我们在与他的第二次交往中,又发现他还是一个朴素、大方的人。那我们对他的两次印象会有什么不同吗?心理学研究指出,人的心理品质在社会交往中所起的作用是有差异的,因而可以对不同的品质赋予不同的分值。真诚、聪明可以说是非常优秀的心理品质,我们赋3分;而朴素、安静是比较优秀的品质,我们赋1分。根据印象形成的平均模式,我们对他人的印象是以感受到的他人的所有心理品质的均值为依据形成的,那么,我们对小王的总体印象的得分分别是

$$(3+3) \div 2 = 3 \text{ 分}$$

$$(3+3+1+1) \div 4 = 2 \text{ 分}$$

2. 累加模式

累加模式是指我们在对他人形成印象时,把认知到的有关他人的各种品质相加,求其和,以此形成对他人的总体看法。我们仍然以对小王的认知为例。我们对小王的总体印象应该是

$$(3+3) = 6 \text{ 分}$$

$$(3+3+1+1) = 8 \text{ 分}$$

两种模式所得到的结果完全不一样,那么在生活中我们到底会选择哪一种模式呢?心理学家诺丁曼·安德森(N.Anderson)通过他设计的一系列精细而准确的实验证明了在生活中大多数人确实是使用平均模式形成对他人的印象。他发现,当一些仅属于比较积极肯定的品质或中等品质的信息(如固执),与先前建立的非常积极肯定的品质联系在一起时,大多数被试对他人的综合评价不但不会增加,甚至还可能降低。同时在实验中他也发现,有小部分的被试则喜欢采用累加模式对他人形成印象。

(三) 印象形成中的认知偏差

1. 第一印象与首因效应

第一印象,又称为初次印象,指两个素不相识的陌生人第一次见面时所获得的印象,主要是获得对方的表情、姿态、身材、仪表、年龄、服装等方面的印象。这种初次印象在对人的认知中起着很大的作用,它往往是交往双方今后是否继续交往的重要根据。第一印象在人们交往时所发生的这种先入为主的作用,就叫做首因效应。心理学家洛钦斯(A.S.Lochins)是第一个对首因效应进行研究的学者,1957年时他杜撰了两段文字作为实验材料,内容主要是写一个名叫吉姆的学生的生活片段,这两段文字的情况是相反的。一段内容把吉姆描写成一个热情而外向的人,另一段内容则把吉姆描写成一个冷淡而内向的人,两段文字的描写分别如下:

吉姆走出家门去买文具,路上碰到了两个朋友,就一起顺路走在铺满阳光的马路上,他们一边走一边聊天。到了文具店时,吉姆一个人走了进去。店里挤满了人,他一面排队等待,一面和一个熟人聊天。这时他看到前天晚上刚认识的一个女孩也走进了文具店,吉姆就主动地和那个女孩打了招呼。

放学后,吉姆独自离开教室出了校门。他走回家的马路上,阳光明媚,吉姆走在马路有树阴的一边。路过一家文具店时,吉姆就走了进去。店里挤满了学生,他注意到那儿有几张熟悉的面孔,但吉姆没有打搅他们,一个人安静地排队等待。这时他看到前天晚上刚认识的一个女孩也走进了文具店,吉姆好像没有看到一样,没和那个女孩打招呼。

洛钦斯把这两段描写相反的材料给以不同的四种组合,又把被试分为四组,让他们分别阅读其中一种组合,然后要求各组被试回答“吉姆是怎样一个人”,结果如下:

表 2-2 实验结果

组别	实验条件	友好评价(%)
1	先阅读热情外向材料,后阅读冷淡内向材料	78
2	先阅读冷淡内向材料,后阅读热情外向材料	18
3	只阅读热情外向材料	95
4	只阅读冷淡内向材料	3

由这一结果可看出,第一印象确实对我们认识他人并形成对他人的印象有着强烈的影响。但第一印象,由于时间短暂,只能认识他人的一个方面,双方第一印象所获得的材料通常是与外表有关,而外表有时会具有很大的欺骗性,使你觉得他(她)的其他方面也很好(或很坏),因此,中国有句俗话说,人不可貌相,海水不可斗量。

2. 近因效应

与第一印象的首因效应相对应的是近因效应,指的是新得到的信息比以往所得到的信息更加强烈,会给我们留下更为深刻的印象,从而使我们“忘记”以往的信息,仅依据新获得的信息对他人作出判断。比如,有一个人一向很温柔,但突然有一天,她发怒了,还恶狠狠地对你说话,你就很有可能把她一向的温柔给忘记掉,这就是近因效应的作用。由洛钦斯(A.S.Lochins)的实验结果,我们也可以看到,在第一组被试中有22%的人是以新获得的资料来形成对吉姆的印象,认为吉姆是一个冷漠内向的人;在第二组被试中有18%的人以新获得的资料形成对吉姆的印象,认为吉姆是一个热情外向的人。

近因效应在个体感知熟人时,如果对方在行为上出现了某些新异的举动时,其作用会更明显。就像一个老好人,有一天突然对你发了很大的火,从此给你留下了极为深刻的印象。

3. 光环效应

在学校里经常会有这样的现象,某学生数学课考试不及格,他的数学老师就容易推断出这个学生一定是贪玩的学生,平时学习不努力,听课不专心,做作业不认真,天资不聪慧,将来也不会有大作为,等等,从而对这个学生的学习不太过问了,不知不觉中也就容易忽视这个学生的点滴进步,失去了对这个学生激励的大好时机。而对一个数学学习好的学生,数学老师往往会认为这个学生学习努力、认真,天资聪慧,将来必有出息……为此在与该学生的互动中也就会不自觉地关注这个学生的进步,并及时给予鼓励。

为什么会发生这种现象呢?心理学认为这是由于知觉者的情感而引起的对人的一种主观倾向,并把此现象称为光环作用。由于我们对人知觉时有一种情感效应,因而常使人对他人评价出现偏差,这一偏差表现为当某人被我们赋予了一个肯定的被我们喜欢的特征之后,那么这个人就可能被我们赋予许多其他好的特征。比方说,外观迷人者会被认为有高超的技艺、聪明、有创造性,因而就得到更多的奖赏和赞扬,这就像一圈光环笼罩在一个人身上一样,让人不知他还有什么黑暗消极的一面。反之,如果某人存在某些不良的特征,那么他就会被认为所有的一切都是坏的,这一现象又被称为“坏光环作用”,还被形象地叫做“扫帚星”作用。

4. 热情的中心性品质作用

美国心理学家所罗门·阿希(Solomon Asch)在1946年做了热情的中心性品质实验。他给被试有关某个人的品质罗列表,其中包括7种品质,聪明、熟练、勤奋、热情、坚决、实干和谨慎。同时,也给了另外一些被试一张描述某人的品质罗列表,这张罗列表中只是把上述的7个品质中的热情换成冷酷,而其他6个品质词则同上面一模一样。然后,阿希请两组被试对表格所描述的人给出一个较详细的人格评定,并要详细地说明最希望这个人具备哪些品质。结果阿希从两组被试那里得到了完全不同的答案:第一张表格的人,仅仅因为他有热情的品质,就受到了被试的喜爱,他们毫不吝啬地把一些表格中根本没有,也根本与表格中所列品质无关的好品质,统统地“送给”了他,对他的品质期待就更是锦上添花;而第二张表格的人,就仅仅因为用冷酷代替了热情,结果就受到了被试的厌恶,他们在评价这个人时则是把一些在表格中根本没有,也根本与表格中所列品质无关的坏品质,统统地“送给”了他,对他的品质期待也是很消极的。这一实验结果表明,热情还是冷酷,可使一个人对他人吸引力,发生实质性的变化。

为了再次验证热情—冷酷这一对品质对人际吸引的决定性影响效果,阿希接着又设计了实验继续进行检验,在这次实验中,阿希用礼貌—生硬这对词,代替了上述的热情—冷酷这一对,而其他6个词仍然保持不变。同上述实验方法一样,阿希也仍然是请两组被试根据所拿到的关于某个人的7个品质的描述表格,对所描述的人尽可能详细地评价他的人格,并详细地说明最希望这个人具备哪些品质。结果,阿希发现,这次实验中的两组被试对两个表格中所描述的人的评价,没有显著性差别,描述得几近相同,对这个人的品质期待也几乎是相似的。这一实验的结果再次验证了,一个人热情还是冷酷,将在很大程度上决定着在社会交往中别人对他的印象形成。

心理学家们认为热情之所以可以左右着我们在社会交往中的印象形成,是因为热情—冷酷这一对品质包含了更多的有关个人的内容,它们和许多人类的其他人格特性紧密相关,而礼貌—生硬这一对品质则相对独立,它们和人类的其他的人格特性联系较少。因此,一旦我们认识到一个人是热情的,我们就会把联系在其周围的其他人类优良的品质也“配送”给他;而相反,当我们认识到一个人是冷酷的,我们就把联系在其周围的其他人类不良品质“配送”给他。可见,在人类的品质描述中,热情—冷酷这对词就好像是居于人类品质词的中心,它们左右着人类的一些其他品质有还是无,因此,在心理学上通常就把热情—冷酷这对品质叫做中心性品质。

五、社会认知的归因理论

归因人们对他人或自己的所作所为进行分析、指出其性质或推论其原因的过程。

(一) 海德的常识心理学

所谓常识心理学,就是人们理解和推断周围事件意义的方法。海德认为,人们需要预见他人行为,控制周围的环境,只有这样,才能更好地生活在复杂多变的社会中,因此每个人都会致力于寻找人们行为的因果性解释。正是这种需要引发了人们的因果推理过程。

海德认为,行为归因的关键在于此种行为是源于人本身还是源于环境,即内因和外因。任务的难度、运气是外因,个人能力和努力程度是内因。

(二) 琼斯和戴维斯的相应推论说

该理论的一个基本假设是:认知主体对他既稳定又富有信息的行为总爱寻找有意义的解释。如果他人的行为被判定为是故意的,而且是由于持续一致的重要意图产生的,并非随情境变化而变化,那么这种行为是最富含信息的,也就是说,暂时的想法不如经常出现的意图更能说明一个人。归因过程的目标在于对他人作出相应推断:行为和引起行为的意图总是与人的某种倾向性相应。归因推理的过程必须符合一致性标准,即归因主体所知觉到的外显行为与通过归因对这种行为的定性必须相符。行为与对这种行动的主观解释不能互相矛盾。因此,一致性是指通过推理所描述的行为的基本特点或对该行为的归因与行为本身相符合的程度。归因过程就是归因主体把被归因者的意图与其行动的结果联系起来进行推理的过程。不过,从另一方面来说,人的行为要受到环境的制约,因而没有多少进行自由选择的余地,所以进行归因时也必须考虑到意外情况与不可预测的结果。

个体的行动结果与其行为意向或其行动倾向性的连接称为归因—效果耦合,即个体实际达到的效果与他打算达到的效果之间的连接。这种归因—效果耦合就是一种一致性推理。我们可以把人的行为看作他的意图的直接反映。这里所必需的一种归因分析就是非共同效应的分析。即比较一下实施的行为与假设实施的行为的后果,如果找到了两者的差别,往往就可以推断出行为的基本意图的强度。并且,所选择的行为与未选择的行为两者间不同因素越少,就越能更有信心地推断倾向性。可以说,非共同效应的分析可以辨明行动者所选择的行为有什么与众不同的后果,从而进行相应推断归因。所找到的非共同效果越多,归因就越有把握。

除了使用非共同效应分析外,社会认知主体还会通过其他途径来进行相应推断,这包括选择性、社会要求、社会角色和先前期望等。选择性指推断一个行动者的倾向性,重要的一点是看行动者在这一行动中

所拥有的自由选择的大小。越是自由选择的,越能反映其真实意图。社会要求对某一种行动的社会要求越少,我们就越能有信心地推断行动的倾向性。社会要求是决定因果关系的一个重要标准,因为礼节经常限制别人的行为。当人们以某种行为去打破常规或传统时,越能反映人们的真实意图。社会角色指个体的行为是否属于其社会角色相应要求的那部分。与角色相关的行为不一定能提供行为倾向性的信息。先前期望指当人们对一个人有多方面了解时,更容易产生先前期望。而此人与先前期望相悖的行为则会使人们对先前的倾向性归因进行反思。

(三) 凯利的三维归因理论

三维归因又称协变分析模型,它研究人们如何对相同或相似事件的多种例子进行归因。凯利指出,经验总是反复产生的,每次的经验总是有着相似之处。假如我们拥有关于事件的多重信息,我们就会利用协变原则来进行归因。协变是指观察到两个或两个以上的事件中所共同出现的东西。凯利认为,人们在进行协变信息归因时,将会从三个维度进行:

一是区别性,指行动者是否对同类其他刺激作出相同的反应,是在众多场合下都表现出这种行为还是仅在某一特定情境下表现这一行为。

二是一致性,指其他人对同一刺激物是否也作出与行为者相同的方式反应。如果每个人面对相似的情境都有相同的反应,我们说该行为表现出一致性。

三是一贯性,指行动者是否在任何情境和任何时候对同一刺激物作出相同的反应,即行动者的行为是否稳定持久。

下表是运用三维模型对“汤姆跳舞时踩琼的脚”这一事件进行归因。

表 2-3 三维归因理论分析实例

区别性	高区别性				低区别性			
	汤姆并不是老踩其他舞伴的脚				汤姆也踩了其他舞伴的脚			
一贯性	高一贯性		低一贯性		高一贯性		低一贯性	
	汤姆几乎总是踩琼的脚		过去汤姆从不踩琼的脚		汤姆几乎总是踩琼的脚		过去汤姆几乎从不踩琼的脚	
一致性	高一致性	低一致性	高一致性	低一致性	高一致性	低一致性	高一致性	低一致性
	所有与琼跳舞的都踩她的脚	琼的其他舞伴很少踩她的脚	琼的舞伴常踩她的脚	琼的舞伴很少踩她的脚	琼的舞伴常踩她的脚	琼的舞伴很少踩她的脚	琼的舞伴常踩她的脚	琼的舞伴很少踩她的脚
归因	实体归因: 琼跳舞不行	人—实体 归因:汤姆与琼都有责任	环境归因: 汤姆一般都能克服琼的不合作,但今天例外	环境归因: 偶然事件	人—实体 归因:汤姆和琼都有责任	人归因: 汤姆舞技不行	模糊归因: 今天例外	模糊归因: 今天例外

第四节 侵犯行为

人类上下五千年的历史,充斥了大量的战争与暴力,现实生活中人的侵犯性也时有显现。

一、侵犯性行为的定义

(一) 什么是侵犯性行为

早期社会心理学家受行为主义影响把侵犯性行为定义为对他人造成伤害性后果的行为。根据这种仅以行为及其后果来界定的侵犯,实际上常常是不恰当的。一个行为是不是侵犯行为,现代社会心理学更多地要考虑的是该行为背后的动机与意图,并认为,侵犯的动机与意图是侵犯性行为的关键。因此,所谓的

侵犯是有目的、有意图地伤害他人的行为，即侵犯是故意伤害他人身心健康的行为。

(二) 侵犯的种类

侵犯行为不都是反社会的，还有维护社会准则的亲社会的侵犯，是指不但不违背社会准则，还可以为维护社会准则服务的侵犯行为。比如，除暴安良。还有另一类侵犯性行为，它介于亲社会侵犯行为和反社会侵犯行为之间，可以称它为被认可的侵犯性行为，指既不违背社会规范，但也不是为社会准则服务所必须的，是经过长时间而形成的一种社会习惯。比如，正当防卫等。

此外，还可以把侵犯分为言语侵犯与动作侵犯。言语侵犯指使用语言、表情对别人进行侵犯，诸如讽刺、挖苦、诽谤、谩骂、起外号等。动作侵犯指使用身体的特殊部位，比如手、脚，或利用武器对他人进行的侵犯。

二、侵犯性行为产生的原因

(一) 本能论

心理学在 19 世纪后半期成为一门独立的学科，当时的心理学深受达尔文进化论的影响，把人类的动机都归因于先天的本能，认为人类的侵犯性行为也是人类的本能之一。

威廉·詹姆斯(W. James)认为，人类都有好斗的劣根性，侵犯是我们从祖先那遗传而来的本能，所以，人类是无法摆脱侵犯的，只能通过替代性活动，比如体育竞赛等，消耗侵犯的动力，才能使侵犯的倾向得到控制。

精神分析学派鼻祖弗洛伊德(S. Freud)提出了生本能和死本能。死本能代表了毁灭与破坏。当个体的死本能指向内在的自己时，个体就会折磨自己，再严重就成为受虐狂，甚至自杀，毁灭自己。而当死本能的能量指向外在时，个体就会表现出对他人、对社会的破坏、伤害、征服，即侵犯。因此，弗洛伊德认为，由于死本能的存在，人类自身是无法避免战争的。

20 世纪 60 年代，动物行为学家康拉德·洛伦兹(Konrad Lorenz)通过对动物行为的研究再次论证侵犯的本能观。他认为，动物的侵犯行为有两种：一是掠食行为，其目的是果腹，这种行为是不带情绪的、近乎天性的反应；二是争斗行为，群居的动物会因为食物的分配、性配偶与空间的争夺，发生侵犯行为。他认为，动物的这种侵犯，使动物不仅求得自身的生存，而且还使物种得以不断地进化与发展。

(二) 社会学习和侵犯行为

社会学习理论的代表人物班杜拉及其追随者认为，侵犯性行为是社会习得的结果。

侵犯可以通过强化来培养。沃尔特斯把儿童分成四组：第一组儿童每次拳击玩具娃娃都能得到一个有色玻璃球作为奖励；第二组儿童则间接获得同样的奖励；第三组没有外加奖励，只有被拳击的玩具娃娃会闪闪发光；第四组儿童为无强化的控制组。两天后，设法引起儿童产生挫折感，然后安排被试儿童同一个未参加实验的儿童玩一系列的游戏，看儿童如何解决游戏中的矛盾。结果发现，奖励组更多地表现出对玩具娃娃的侵犯行为。沃尔特斯的实验表明，侵犯可以通过强化来培养。

侵犯还可以通过观察学习而获得。班杜拉通过实验研究证明，通过观察榜样的侵犯行为，儿童就能学习到侵犯行为。他把实验组儿童与成年人一起放在一间屋子里，屋子里有一个约一米五高的充气娃娃。成年人对娃娃实施了长达 9 分钟的暴力侵犯，嘴里还不停地叫喊：“打倒它。”与对照组儿童在一起的成年人则没有对充气娃娃实施暴力侵犯。然后，每个儿童单独留在游戏室 20 分钟，除其他玩具外，还有三个充气娃娃。结果见下表：

表 2-4 儿童观察不同榜样后的侵犯行为

组别	榜样行为	侵犯行为总量	
		身体的	语言的
实验组	侵犯的	12.73	8.18
控制组	中性组	1.05	0.35

今天,大众传播媒介的普及与深入,为人们提供了大量观察学习的机会,电视、电影中的暴力对观众,特别是青少年会不会产生不良影响,这一疑问,一直受到社会的关注。

(三) 挫折—侵犯理论

挫折是指一个人为实现某种目标而努力时,遭受到干扰或破坏,致使需求不能得到满足时的情绪状态。心理学家多拉德(J. Dollard, 1939)指出人的侵犯行为是因为遭受挫折而引起,这便是所谓的挫折—侵犯理论。其主要观点是,侵犯是挫折的一种后果,侵犯行为的发生总是以挫折的存在为先决条件;反之,挫折的存在也必然会导致某种形式的侵犯。

进一步的研究发现,挫折与侵犯之间不是简单的一一对应关系。生活中的许多例子也表明,挫折并不一定导致侵犯反应。而有些侵犯不是因为挫折,比如战争中,军人杀死不认识的人,是因为命令。

三、侵犯行为的消除与控制

(一) 宣泄

这一概念最早是由古希腊哲学家亚里士多德提出来的,意思是用文学作品中悲剧的手法,使人们的恐惧与忧虑等情感得以释放,以达到净化的目的。后来这一概念被弗洛伊德引用。他认为,侵犯是一种本能,是人与生俱来的驱动力。每个人都是一个侵犯性能量的储存器,需要不断地以各种方式使自己侵犯性的能量发泄出来,比如体育运动,或在被社会认可的情况下表现出一些侵犯性的行为和举动。如果不宣泄,侵犯性能量储存过多,后果不堪设想。

(二) 侵犯行为的社会制约

按照自我价值取向理论,在人们自我意识正常的情况下,侵犯行为是在行为本身对个人有价值的情况下作出的。如果行为的预期代价超过行为能够带来的满足,则行为就会被抑制。因此,社会增加对侵犯行为处罚的强度,可以实现侵犯行为的外部控制。

动物学家艾泽林(N. Azrin)1967年曾经进行过一项著名的疼痛侵犯实验。让獾捕食位于笼子另一端的老鼠,在獾必须通过的笼子的网格上,通以电流,而且越接近老鼠,电压越高,由此产生的电流使獾感受的疼痛也就越大。实验以电压的高低来考察饥饿的獾为侵犯老鼠所能忍受的疼痛。结果,当电压高到一定数值,造成的疼痛过大时,獾放弃侵犯老鼠,宁可挨饿。因为此时,捕食所要付出的代价超出了捕食可能带来的满足。

但要指出的是,虽然惩罚使人顺从,却很少使人内化,所以往往增加人们对他人进行含蓄的、非直接的或替代性的侵犯。邦德(M. H. Bond)、杜登(D. G. Dutton)(1975)、威尔逊(D. Wilson)和罗杰斯(1975)通过电击—学习实验发现,当告诉被试实验的后一部分要颠倒一下角色时,被试就减小了电击,因为他(或她)也会处在被电击的位置上。但通常的实际情况却没有那么简单。正如因为侵犯性而时常受到惩罚的儿童要比正常的儿童具有更大的侵犯性。这也许是因为他们效仿侵犯性的双亲,也许是因为频繁的惩罚本身引起了许多愤怒。

(三) 提供非侵犯性的榜样

米尔格鲁姆在实验中发现,当被试者看到在他之前有人拒绝服从实验者的要求,不肯去电击无辜的他人时,也往往予以仿效。这说明正如侵犯性的榜样会增加人们的侵犯倾向一样,非侵犯性榜样也会降低人们的侵犯性倾向。不仅如此,对侵犯性榜样予以抨击,也会成功地减少随后而来的侵犯行为。1972年罗伯特·巴伦的实验发现,当被试者见自己的同伴因该行为受人抨击之后,立即降低了对他人电击的程度。特别指出的是,当这种抨击出自社会地位较高的人时更为有效。因此,父母可以训练孩子以建设性的方式而不是以暴力或破坏的方式来对待挫折。

(四) 培养对他人的感情移入

许多人为了进行一项故意伤害他人的行为,在认识过程中会蓄意贬低对方,使自己相信受害者是可恶

的,失去人性的。这样就能在心理上找到对自己行为的认同,伤害他人就更容易。所以,培养人们对他人的情感移入,同情爱护自己的同类,就可使侵犯行为难以进行。

(五)感情净化

从需求不满的侵犯假设来说,直接的赏罚等等因素虽然对表现在外部的侵犯起抑制作用,但对内在的侵犯动机的降低却不起作用。那么,有关侵犯动机降低的因素是什么呢?

多拉德等人认为,侵犯一经表现出来,需求不满引起的心理紧张就会降低,从而侵犯动机减少(也就是经历感情净化)。还有实验证实了这类侵犯表现确有感情净化效果,但考虑到实际的侵犯抑制时,对这种效果的程度则还有疑问。侵犯表现出来,也许的确当场能感情净化,但同时由于社会的非难等,会陷入新的需求不满,马上唤起新的侵犯动机,并且这种可能性还是很大的。而且,根据这种想法,为了抑制侵犯,自己就不得不首先对他人展开侵犯了。与此相反,有一种观点认为,即便不产生实际上的侵犯,哪怕只有头脑中的空想,也会产生感情净化,并谈到电视、报纸上的暴力描写和侵犯之间的关系。但是关于这点,正如以前所述,在没有得出清楚的结论之前,不如说大多是否定的结果。

此外,分配公正以减少人们的挫折感,控制暴力电影电视,防止青少年对暴力的模仿等,也可以有效地消除或控制人们的侵犯性行为。

第五节 利他行为

与侵犯性行为相对应的是利他行为,在了解了侵犯性行为后,我们来看看什么是利他行为及影响因素。

一、利他行为的定义

(一)什么是利他行为

日常生活中,经常可以遇见乐于助人的人,有的人甚至不惜牺牲个人的一切来换取他人的幸福。这些行为,在社会心理学里,就被称为“利他行为”。因此,利他行为,就是有利于他人,帮助他人,没有明显自私动机的自觉自愿的行为。

(二)利他行为的特征

人为什么会表现出对别人的同情、怜悯,以及产生帮助他人的行为呢?1975年,美国哈佛大学教授威尔逊出版了《社会生物学:新的综合》一书,在书中他提出人的利他行为是由先天的遗传基因决定的,它是人类本性中的天生部分,是无须学习就会的一种行为,他的观点是基于对动物的考察与实验的结果。他发现,在一个蚁穴前,当危险来临时,工蚁会爬到其他蚂蚁前保卫巢穴,抵御入侵者。当工蚁受到攻击时,受伤的工蚁比后边没受伤的工蚁更有可能离开巢穴,但是它们不逃走,甘愿冒生命危险与侵犯者搏斗,许多工蚁为了其他蚂蚁的生存和巢穴的存在而死去。他还发现,在蜜蜂中,工蜂会用叮的办法攻击入侵者,当它叮了入侵者以后,螫针就留在入侵者的身上,没有螫针,工蜂也就死掉了。工蜂虽然死了,但它却增加了蜂群的生存机会。因此,威尔逊认为,动物的利他行为是由先天决定、通过遗传获得的,并且在动物的生存中起着重要作用,由此他推知人的利他行为也是由人的本能、遗传因素决定的。

现代社会心理学认为,利他行为是一种自发形成的、把帮助他人当作惟一的目的,且不期望任何外在酬赏的社会行为。由此可见,利他行为应该包括下面四种特征:

1. 以帮助他人为目的;
2. 不期望物质或精神的回报;
3. 自愿的;
4. 利他者可能会有所损失。

二、影响利他行为的因素

(一) 利他者的因素

1. 性别对利他行为的影响。一般说来,需要较大的体力或不适合女性性别角色的助人行为,以及当助人时的情境较为尴尬时,女性前去协助的倾向较低。这可能是受到身体条件的限制和社会文化的影响。在现实社会中,出人头地、抛头露面的事大多是由主动性较强的男性来干的。因此,在尴尬的场合女性更易受社会抑制效果的作用。而在善解人意、将自己置身于他人的情绪空间之中体察关怀他人上,女性的利他倾向较男性更强。

2. 年龄对利他行为的影响。研究证明,6至12岁的儿童随着年龄的增长,利他行为也有所增加。可能是因为随着生理年龄的增长,儿童的人际交往能力也有所提高,开始明白助人为乐是一件为社会所赞许的行为,而且,其行为也逐渐由“自我中心化”向“互惠化”发展,开始懂得设身处地替他人着想了。

3. 人格特征。研究证实,一个人的社会责任感和利他行为有着直接的联系。社会责任感是一个人利他行为的出发点,是激发一个人行动起来以实现一定道德目的的内在动机。责任感是个体对社会和他人对个体自身客观要求的主观认识和内心体验。心理学家狄德拉斯基等人在1972年发表的《情感的表达与儿童的模拟利他主义》一文中证实,无论是男孩还是女孩,社会责任感和他们的捐赠行为之间存在着相关关系。

4. 助人者的心境。心境是一种弥漫性的持久而微弱的情绪状态。在日常生活中,当我们有求于人时,都知道选择对方愉快的时候,因为良好的心境促使人积极、热情。而消极的心境则使人厌烦、消沉、兴趣陡减。阿尔森等人通过评价被试是成功还是失败,形成被试的积极和消极的情绪状态,然后再观察在这两种情境状态下利他行为的具体情景。具体的实验方法是,对一些被试很高的评价让他们感到自己成功了,而给另一些被试较低评价使他们感到自己失败了。紧接着,有人以支持中学改善生活设施为名向他们募捐。实验结果,“成功组”的被试平均每人捐了四元钱,而“失败组”的被试平均只捐了七角钱。阿尔森对此所作的解释是,成功的体验给人带来的满足感可以有扩散作用,并由此提高成功者对一般人与事的好感。许多研究都指出,积极的心境常常可以增加利他行为的可能性。

(二) 求助者的特点

1. 性别。许多研究表明,女性被帮助的机会多于男性。波梅扎尔等人1973年的一项十分有趣的实验证实了这点。一辆车坏了停在路边,驾驶者向路上驰过的车打招呼请求援助。驾驶者或为一位男性,或为一位女性。结果表明,当求助者为男性时,只有2%的过路车停下来;而当求助者为女性时,却有25%的过路车停下来相助。这也许是因为,在社会传统上女性属于弱者,更有理由获得帮助;另外,有学者认为,男性对女性的帮助有时带有不自觉性的意象,因为有研究发现,有魅力的女性与相貌平常的女性相比,从男性那里获得帮助的机会更多。

2. 年龄。一般说来,老人和孩子获得帮助的机会较多。因为我们更容易帮助那些我们认为他们自己没有解决问题的能力,必须求得帮助才能摆脱困境的人。

3. 魅力和人品。有魅力和人品好的人,更容易得到帮助。人们倾向于帮助那些看上去正派、质朴的人,而不愿帮助那些让人厌恶、感到不正经的人。比如,我们往往拒绝帮助那些由于自己的过错或不当的行为(酗酒者、粗心酿错者)而遇到麻烦的人。

(三) 影响利他行为的环境和情境因素

1. 社会文化因素

每个人都生活在一定的社会环境之中,他的行为既是自由的,又是不自由的。一方面他有选择的自由;另一方面他的选择又受制于一定的社会规范和价值观。利他行为作为一种社会行为,自然也受制于具体的社会制度和具体文化背景中的价值观和行为规范。

2. 家庭中的社会化和榜样的作用。有研究发现,早期的社会化对个体成年后的利他行为有非常重要

的影响。父母在孩子小时候的言传身教,对其成人后的利他行为有重要的影响。

3. 自然环境。天气、噪音等自然环境条件通过影响着人们的心境而增加或减少着人们的利他行为。

4. 他人利他行为的示范作用。其他人的利他行为能够激发一个人的助人行为。有学者甚至指出,当观察者观看了楷模的行为激发了利他行为以后,就会发生内在的新的学习,以至于在日后不同的生活情境中也会增加他的利他行为倾向。

三、旁观者效应

(一) 什么是旁观者效应

有心理学者认为,人们在决定是否做出利他行为之前,会作出一系列的判断,他必须:观察事件是否真的发生;判断所发生的事是不是紧急的;当事人是不是需要帮助;决定承担责任、采取行动;确定哪种形式的行动是可行的和适当的;决定如何完成这一行动。尽管有些情况是非常迫切的,利他者很快就作出了反应,但一些心理学家认为,他们在决策前,通常会逐个考虑到上述问题。

美国心理学家兰斯·肖特兰德(L. Shotland)和泰德·哈斯顿(T. Huston)列举了一系列事件,调查了69名女大学生和21名男大学生,请他们从非常紧急到最不紧急进行五级划分,结果发现,人们认为的紧急事件有如下特点:

- 突然或出乎意料地发生
- 当事人可能受到伤害或已经受到伤害
- 随着时间的延续,情况越来越严重和危险
- 没有其他人可以帮助当事人
- 旁观者有能力给予当事人帮助

随后他们进行了有关实验研究,结果表明,无论什么事件,如果人们将其判断为紧急的,就有可能给予帮助。因此,紧急情况是利他行为唤起的一个重要因素。但研究还发现,人们在紧急的情况下,如果有旁观者在场,不仅不会增加人们的救助行为,反而常常促使人们出现集体见死不救、漠然视之的现象。这种在紧急情况下,由于其他人在场,不仅不会使个体的利他行为增强,反而会抑制个体的利他行为,从而产生了集体坐视不救的冷漠行为,被称为“旁观者效应”。

(二) 对旁观者效应的解释

心理学家达利和拉坦对旁观者效应进行了一系列的研究工作。他们以男女大学生为被试,每次将一位大学生带进实验室,分配在单独的房间里,并让他们认为自己是2人、3人或6人讨论组的成员之一,准备参加一个讨论会,讨论与学校生活有关的个人问题。在整个实验过程中,每个被试都是通过麦克风向小组其他成员发表自己的意见,而且,每个房间的麦克风只开2分钟,一个人讲话时,其他的都关掉,即每次只准一个人讲话。

谈话过了一轮后,进行第二轮。在第二轮中,要求每个人对其他人的谈话发表评论。这时,实验者告诉大家,他将离开讨论现场,因为他在场,可能会影响大家畅所欲言地进行讨论。每个小组第一个发言的是假被试,其发言内容都是事先录了音的,这个助手将在实验过程中扮演“假装癫痫病发作,说话语无伦次”的求助者。在讨论中,正在发言的假被试突然发病了,断断续续说道:“我想我—需要—如果谁—能—帮助我—因为—我—我现在—真的—不—不行了,如果谁—能帮助我—帮我出去—那—那太好了—因为我—我犯—病了,我的—的确—需要—帮—帮助,谁—来—快—帮我—一下”接着是哽咽声。一会又是求助声:“我要死—了我—要死—帮—”接着又是哽咽声,然后什么声音也没有了。

实验发现,当被试认为只有求助者一个人与他讨论时,有85%的被试在求助者讲话结束前就打开了门,准备提供帮助。当被试认为除求助者外,还有另外一个人也一起参加讨论时,有62%的被试冲出房间,准备提供帮助。而当被试认为除求助者外,还有另外四个人也一起参加讨论时,则只有31%的被试打开门准备给予帮助。

这一实验证明,被试认为旁观者越多,越不会轻易给予帮助。为什么会有这种现象出现呢?他们提出

了以下解释。

1. 社会抑制作用。社会上每个人对周围所发生的事件都有一定的看法，并采取相应的行动。但每当有其他人在场时，个人在行动之前会比没有他人在场时，更加小心地评估自己的行为，把自己准备要作出的反应与他人的反应加以比较，以防做出尴尬难堪的事情，给人以笑柄。比较的结果，当他人不采取利他行为时就产生了对利他行为的“社会抑制”的作用。

2. 社会影响的结果。在一定的社会情境下，每个人都有一种模仿他人行为而行事的倾向，这种倾向在紧急情况下更加突出，也就是说，当在场的其他人无行动时，个人往往会遵从大家一致的表现，采取一种“不介入”的态度，这是由于周围环境或团体的压力产生的一种符合团体压力而改变自己态度与行为的从众社会心理现象。

3. 多数的忽略。他人的在场和出现影响了个人对整个情境的知觉和解释、判断。紧急情况出现后，没有前去相助是因为对情境的解释不清楚。因为当有其他人在场，且他人都镇静自若，平静专注于各自的事情时，就会造成没有什么危险事件发生的知觉，也就是说别人的反应影响了个体对事件的判断、解释、认知，个性也会镇静下来不予理睬。达利和拉坦纳称这种漠不关心的情形为“多数的忽略”。这种忽略对个人欲采取的行动有一种抑制的作用。

4. 责任扩散。在紧急情况下，当有其他人在场时，个人救助他人的责任会减少。这是因为见危不救所产生的罪恶感、羞耻感、内疚感往往会被扩散到其他人身上，而由于责任扩散，个人的责任相对减少，个人不去帮助受难者的代价也会减少，因此他人在场会减少个人的助人行为。

应当指出，达利等人的研究并不是为那些袖手旁观的人推卸责任，事实表明，形势本身的错综复杂是造成人们袖手旁观的原因之一。人们没有去相救，不一定都是怀有罪恶感或冷漠无情，也可能是他们没有感到自己应负的责任和不明事实真相的缘故。

第六节 社会态度

早期社会心理学家 W·I·托马斯把社会心理学定义为“研究社会态度的学科”。下面我们将对社会态度作更深入的了解。

一、态度概述

(一) 什么是态度

态度是由认知、情感、意向三个因素构成的、比较持久的个人的内在结构，它是外界刺激与个体反应之间的中介因素。态度的认知因素规定了态度的对象；情感因素是个人对态度对象的一种内心体验；意向因素是对态度对象的反应倾向，即行为的准备状态。

态度中认知、情感和意向三个因素一般来说是相互协调一致，没有矛盾的。但有时候，态度的三个因素之间也会发生不一致的情况。当三者发生矛盾时，其中的情感因素起主要作用。生活中确实有这种情况，有些道理大家都懂得，但并不能真正转变一个人的态度，因为认识上的转变是容易的，要在思想情感上得到转变就比较困难，也很缓慢。

(二) 态度的特征

由于社会态度的复杂性与多样性，许多社会心理学家从各个不同的侧面来论述态度，反映其特征。比如 G·奥尔波特指出，“态度是根据经验而系统化了的一种心理和神经的准备状态，它对个人的反应具有指导性的或动力性的影响”。由此认为态度有五个特征：

态度是个体意识和神经系统的某种状态；

态度表示准备反应；

态度是有组织的系统；

态度是以过去经验为基础的；

态度对个体行为产生指导性的和动力性的影响。

总结许多心理学家对态度特征的论述，可以概括如下：

1. 态度的社会性

任何人的态度都不是与生俱来的，而是后天习得的，是个体在长期的生活中，通过与他人的交往和相互作用，通过社会环境持续不断地影响而逐渐形成的。

2. 态度的对象性

任何态度都是针对某一对象的，或一个人或一种事物，因此具有主体与客体的对应关系。平时我们谈到态度时，必然同时提起态度的对象，特别当对象是人时，态度可能会是双向的，并且态度主体和态度客体之间也可以相互转化。

3. 态度的稳定性

态度一旦形成之后，将会持续较长时间而不会轻易地改变，有些态度甚至融合成为个体人格的一部分。态度的稳定性会在行为方式上表现出规律性，使同一个人对同一对象形成固定的反应倾向。态度的稳定性，并不意味着态度是一成不变的，特别是在态度发展的初期，在其三种要素的组织还没有固定化时，导入新经验、新知识，很容易引起态度的变化。

4. 态度的内在性

态度是一种内在的心理历程，像其他心理现象如思维、想象一样，是无法直接观察的，虽然态度和行为有密切的关系，但行为本身并不等于态度，所以态度是一种内在的结构，人们只有从当事人的言行和表情中去间接地进行分析和推测。

5. 态度的协调性

态度是由认知、情感和意向因素所组成的，三种因素相互结合、相互对应从而使态度的知、情、意三者有效地达到协调。但有时候，态度内部也会出现不一致的情况。研究发现，知、情、意三要素之间的相互关联程度不完全相同。情感与意向的相关程度高于认知与意向或情感与认知，当理智和情感两种因素发生矛盾时，情感因素往往会起到主导作用。

6. 态度的系统性

对不同的环境、对象，一个人就会有不同的态度。一个人的所有态度合起来就称为态度丛，它是人们对这个人行为的判断标准。在态度丛中许多态度彼此互相联系，紧密相关，形成态度群。态度丛就是由这些彼此互相联系，构成种种特殊联系的态度群组成的，在每个态度群中，由于其中的各态度相互联系较为固定，所以人们可以从某人的一种态度推知另外一种态度。

(三) 态度的功能

态度由认知、情感和意向三个因素所构成，它对个体具有多方面的功能。

1. 态度的认知功能。态度为个体的行为反应提供具体的信息。某一特定态度一旦形成，成为一定的心理结构，就会影响对后继刺激的接受，对于后继刺激所具有的价值能够发挥判断作用与理解作用。

2. 态度的情绪功能。人们的某种态度决定了他的某种期望、某种目标，与其态度相一致的事物将会给他带来满足；与其态度相反的事物则能唤起失望感或不满足的情绪。

3. 态度的动机功能。态度具有动机作用，态度将驱使人们趋向或逃离某些事物。它规定了什么是偏爱的，什么是期望的，什么是渴求的，什么是想要避免的。态度的动机功能主要有三方面：

(1) 适应功能。指人的态度都是在适应环境中形成的，形成后起着更好地适应环境的作用。人是社会性的，生活中的一些人和群体对我们很重要，适当的态度将使我们从他们那得到认同、赞赏、接受，从而学会对待不同的群体，使用不同的态度，更好地适应社会、应对社会。

(2) 表现功能。态度可使主体摆脱内部矛盾或紧张，成为表现自己个性的工具。兰伯特(W.E. Lambert, 1960)对信仰基督教的被试说“据一报告认为，基督教的耐痛力不如犹太教”，结果由于对信仰的态度使被试增加了抗疼痛的能力。

(3) 防御功能。态度可促使个体解决内部矛盾,超脱群体情境以保护自己。态度作为一种防御机制,能让人在受到贬抑时用来保护自己。比如,单位里要大家出主意,自己想不出来,人家的意见一出来就批驳,说都是些小儿科的想法。

(四) 态度与行为

社会态度与行为的关系十分复杂,有时甚至相互矛盾,比如在单位和在家,人前与人后,工作与生活等方面都可能表现不一致。

1. 态度与行为关系的研究

20世纪30年代,R·T·拉皮尔(R.T.Lapiere,1934)曾做过一项著名的研究。他与中国留学生夫妇周游了整个美国,行程一万多英里,曾于66个旅馆和184个餐馆落脚。虽然当时美国特别歧视东方人,但他们在几乎所有的旅馆和饭店都没遭到拒绝。只有一家旅馆的老板对他们说:“我不接待日本人。”旅途中,这对夫妇还单独光顾了几家旅店和饭店,也从未被拒绝过,六个月后,拉皮尔给他们停留过的每一个地方都寄去了一份问卷,基本问题是:“你是否愿意在你们商店中把中国人作为顾客接待?”为了避免对方因接待过华人而生疑,又给其中一半餐、旅馆寄了第二份掩护性问卷,即在问卷中插入了是否愿意接待英国人、法国人等题目。同时给许多没有光顾过的餐、旅馆也寄了问卷,作为控制组。结果如下:

表 2-5 调查结果

餐、旅馆	光顾过的旅馆		未光顾过的旅馆		光顾过的餐馆		未光顾过的餐馆	
总份数	47		32		81		96	
问卷种类	1	2	1	2	1	2	1	2
回答人数	22	25	20	12	43	38	51	45
不接待	20	23	19	11	40	35	47	41
视情况	1	2	1	1	2	3	3	3
接待	1	0	0	0	0	0	0	1

光顾过的,回收128份,回答不愿意接待中国人的占93.4%,回答愿意接待的只有一家。两种问卷差别很小,光顾过的和没有光顾过的,两组也没有显著性差异。这一研究结果表明,人们的态度与其行为并不一致。

随后,又有学者也进行了有关研究。谢里夫的研究发现,参加某个特别组织的人,比如参加禁酒组织的人,他们不赞成喝酒,他们自己也不喝酒;他的另一则研究则发现,是否参加学生选举与是否赞成学生政治活动有密切的关系。可见,谢里夫的研究表明,人的态度与人的行为是一致的。R·敏纳特对煤矿工人做了系统的观察研究,发现白人工人对待黑人的反应在工作中与工作后具有有趣的差别。大约20%的白人无论在工作中还是在工作后,都摆脱了政治偏见,他们不管在哪里都能与黑人平等交往;另外20%的白人则无论在哪里都对黑人有偏见,保持距离。还有60%的白人在行为上表现出了明显的不一致,他们在工作中能与黑人平等地交往,但在生活中就与黑人保持一定的距离。

态度与行为有时一致,有时不一致,怎么解释相反的研究结果?如何看待态度与行为之间的关系呢?

2. 态度与行为关系的分析

由于态度由知、情、意三个因素所组成,它必然与行为有内在联系,对行为具有动机功能和驱动作用。其中态度的情感因素与人的行为是紧密相联的,积极的情感会趋向于接近该态度的对象,而消极的情感则趋向于逃避该态度的对象。

但是,态度与行为并不总是一致的。这主要是因为态度的知、情、意各个层次对行为的调节作用不同,造成态度与行为的不一致。上述实验中虽然旅馆的老板不喜欢东方人,但还是接待了他们。可以认为,旅馆老板虽然态度中的情感因素(不喜欢东方人)起作用大些,表示不愿意接待东方人,但对老板来说,态度中的认知因素(赚钱)起了更大的作用。

为此心理学家费希本和艾赞(M . Fishbein , I . Ajzen , 1974 , 1975)请 62 名大学生 ,采用自我报告法、行为意图提问法和五份量表的填写等一系列调查和研究方法 ,对他们的宗教态度进行了研究 ,发现被试的宗教态度并非必然与任何一种单一行为 ,比如施舍、遵守宗教节日等保持一致 ,但和同类许多不同的行为有紧密的相关。这种由同类几个行为组成的行为叫做多重行为。于是 ,有学者提出 ,拉皮尔的研究如果也采用这样多种研究方法 ,对全体员工对中国人的态度进行研究 ,就不会有态度与行为不一致的研究结果了。

在这一系列研究的基础上 ,社会心理学家们最后得出了态度与行为之间的三个原则 :一般态度预示一般行为 ;特殊态度预示特殊行为 ;态度测量与行为之间时间间隔越小 ,它们之间的关系就有更多的一致性。

3. 影响态度与行为关系的其他因素

(1) 同一对象往往具有多种特征。例如 ,人们对才能卓越而又过分自负的人往往持既钦佩又反感的态度 ,随之就会产生有时远离有时追随的行为。这说明态度与行为并不是一一对应的关系。

(2) 个体除了受态度影响外 ,还受其他因素 ,特别是当时情境的影响。比如 ,人们往往不愿意与不喜欢的人坐在一起。但某个人若作长途旅行时 ,发现只有一个座位空着 ,旁边坐了个他不喜欢的人 ,他还是会在空位上坐下来的。

(3) 个体的态度不应以语言为标准。由于心理结构的复杂性 ,个体的行为往往受多种因素所制约 ,口头表示的态度往往是不可靠的态度。

二、态度的形成与改变

(一) 社会态度形成的过程

H · C · 凯尔曼(H .C . Kelman , 1958)提出了态度形成过程要经历三个阶段 ,即服从、同化和内化。

1. 服从

人们为了获得物质与精神的报酬或避免惩罚而采取表面上的行为称为服从。服从行为不是自己真心愿意的行为 ,而且这种行为是一时性的 ,仅限于在可能获得物质、金钱 ,被他人承认、赞扬等社会报酬下 ,也限于在避免批评、罚款、处分等精神与金钱的惩罚下 ,才服从于某一行为。如果上述的可能性消失的话 ,则其行为马上终止。服从行为在生活中很普遍 ,但往往是一时性的。

2. 同化

人们不是被迫而是自愿地接受他人的观点、信念 ,使自己的态度与他人的要求相一致。如青年为争取成为一个共青团员 ,他承认团章 ,遵守团纪 ,接受团组织对他的教育与要求 ,以一个先进青年的姿态对待工作与生活。可见 ,同化这一阶段已不同于服从阶段 ,它不是在外界压力下才形成与转变态度 ,而是出于自愿。同化能否顺利实现 ,他人或群体的吸引力是很重要的。一个青年要想成为先进群体中的一员而自愿采取与之一致的态度 ,这个先进群体必须保持一定的吸引力 ,否则同化过程不可能维持下去。

3. 内化

这是人们真正从内心深处相信并接受他人的观点而彻底地转变自己的态度。这意味着人们把这些新观点与新思想纳入了自己的价值体系之内 ,成为自己态度体系中的一个有机组成部分。一个人的态度只有到了内化阶段才是稳固的。内化在态度形成过程的三个阶段中是最持久 ,最难转化的。

态度的形成从服从到同化到内化是一个复杂的过程 ,但并不是所有的人对所有的事物的态度都完成这个过程的 ,有人对一些事物的态度可能完成了整修过程 ,但对另一些事物可能只停留在服从或同化阶段。有人即使到了同化阶段 ,还要经过多次反复才有可能进入内化阶段 ,也可能一直停止在同化阶段徘徊不前。所以 ,要形成人们的牢固的态度是十分艰巨的。

(二) 态度改变的理论

20世纪 50 年代后半期 ,社会心理学界提出了关于认知均衡理论的几个模型 ,这几个理论模型 ,都是假设社会态度的转变起因于个人的社会认知不均衡。

1. 海德的平衡理论

海德认为 ,我们的认知对象包括世上的各种人、事物和概念 ,这些对象有的各自分离 ,有的则联成一体

被我们认知,海德将联成一体的两对象间的关系称为单元关系,个体对单元两个对象的态度通常是一个方向的。如,你喜欢张三,则对他的朋友也有好感。这时,个体对单元内两对象的认知和评价一致,其认知体系也就呈平衡状态。反之,当评价不一致时就会产生不平衡状态,这种状态将引起不快和紧张,个体会设法解除。比如,你喜欢张三,但却不喜欢其衣着方式,在这种情况下你相应地会在心理上产生不快与紧张,解除方法有二,一是喜欢张三的衣着方式;二是不喜欢张三。显然这个解除紧张的过程也就是人们态度转变的过程。

下面我们用图来表示平衡与不平衡。其中 P 代表个体,O、X 代表态度对象,+、- 分别代表肯定关系(喜欢)与否定关系(不喜欢),平衡与不平衡是有规律的,当三角形三边符号相乘为正,则是平衡结构;为负,则为不平衡结构,如图 2-1、2-2。海德虽然也是从认知角度探讨态度变化,但他更强调个体的某种态度需要他人有关态度的影响,即重视人际关系对态度变化的影响,故平衡理论又称为人际关系理论。

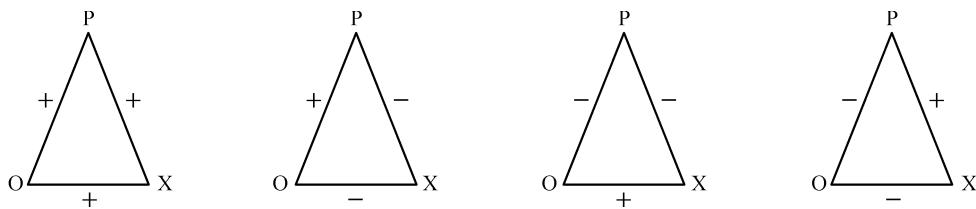


图 2-1 平衡状态

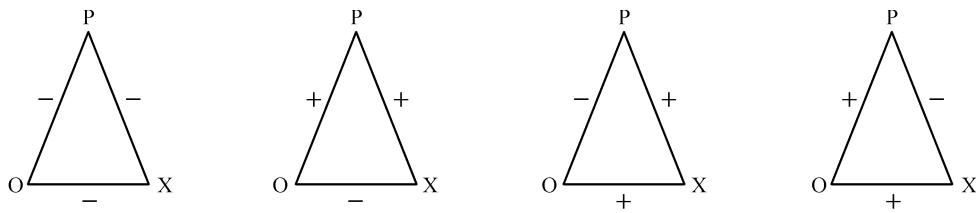


图 2-2 不平衡状态

2. 费斯汀格(1959)的认知失调理论

费斯汀格认为,认知因素之间有些是独立的,有些是相互关联的。有相互关系的认知因素之间有的呈协调关系,有的呈不协调关系。当人们的认知体系呈协调关系时,就会设法保持这种关系,避免接触与已有认知因素矛盾的信息。当人们的认知体系不协调时,就会设法减轻或解除这种不协调的关系。

当个体发觉自己持有两个或两个以上相互矛盾的认知因素时,便出现了不协调状态,不协调状态有程度的高低,取决于两个因素:一是认知因素对个人的重要性;二是不协调的认知数目与协调认知数目的相对比例。产生认知不协调后,人们在心理上就会产生不愉快及紧张的感觉,由此而产生解除不协调的动机,态度也就随之而改变。消除不协调的方法通常有如下三种:

改变认知因素中任何一种认知因素,都可能使双方协调。以抽烟已经成瘾同时又认识到抽烟会产生肺癌,严重危害健康的人为例,解除失调的方法有三种:

第一,改变某一认知元素,使之与其他认知元素趋于协调。例如,认知元素 A——我喜欢抽烟,与认知元素 B——抽烟容易患癌症,是不协调的。一个人可以改变 A 为我不喜欢抽烟,或改变 B 为抽烟容易患癌症是不足信的,从而可以达到协调的状态。

第二,增加新的认知元素,改变认知不协调的状况。例如上例中的认知元素 A 与 B 不协调,可以增加新的认知元素 C——世界上抽烟而长寿者很多,认知元素 D——抽烟可减轻精神紧张,有利于心理健康等,可使不协调程度大大降低。

第三,强调某一认知元素的重要性,如上例中,可强调 A,认为抽烟使我快乐,这是最重要的,不必管以后会不会患癌症;也可强调 B,认为自己的健康最重要,为此可以少抽烟甚至戒掉。

引起失调的原因有许多,概括来说大概有以下几种:

一是威慑不足。Aronson 和 Carlsmith 做了关于威慑力不足效应的早期实验。他们让小孩进入实验

室玩五个对他们有吸引力的玩具,玩过之后让他们按照喜欢的程度给这五个玩具排一个顺序。然后把一个被排在第二位的放在桌子上面,再把这几个玩具放到地板上。

接下来实验分三种情况:在没有威慑的情况下,主试说他出去这段时间,孩子可以玩任何一个他喜欢的玩具;在高度威慑的情况下,主试说在他出去这段时间内,孩子除了桌上这个玩具外,可以玩任何玩具,并特别强调说“我不想让你玩这一个——如果你玩的话,我会把所有的玩具都带回家”;在中等威慑的情况下,主试仅仅说“我不想让你玩这一个——如果你玩的话,我就会生气”。在实验中,在主试离开实验室期间,没有一个被试玩这个玩具。结果,在中等威慑情况下的孩子体验到了大量的失调。

二是诱因不足。费斯汀格和查尔斯密斯做了这样一个实验。他们让被试做如下无聊的事:进入房间去挪动一块板上的方木梢。首先把四分之一的木梢移到左边,把四分之一的木梢移到右边;再把排成线的木梢拿到木板之外;最后再把它们重新放到木板上去。然后再接着做,直到几乎站不起来。等到你做完后,主试可能像你猜的一样欺骗你,他承认他没有把整个实验情况告诉你。他说你是控制组的被试,如果你在实验组,当你在外面等待实验的时候,就会有一个他的同伴加入你们并尽力说服你相信实验令人兴奋、富于刺激、妙趣横生。然后实验接着进行,实验组的结果将和控制组的结果相比较。

这时你感觉你完全了解了该实验,虽然你可能还是搔着头皮想,为什么会有对这样的结果感兴趣。你不知道你是实验的主要对象,实验还在进行。他对你说,他的同事通常不能进入实验室,如果给你1美元的话,你是否愿意进入等待室告诉那个学生说实验很有趣。如果你愿意做的话,你就做了主试想让你做的事。你已经形成了这一看法——实验单调乏味,然而你必须公开说实验是有趣的。这样心理失调就形成了。你怎样对等待的被试说都是无关紧要的,因为他才是主试的真正同事,主试已经告诉他听你的消息并接受它。在这之后,如果你真的认为实验有趣,那么,你的心理不协调就减少了。如果主试给你的不是1美元而是20美元,情况会怎样呢?真正的控制组情况又怎样呢?

结果表明,控制组的被试真的认为实验枯燥,得到20美元的被试也认为实验枯燥,只有做了反态度的行为仅得到1美元的被试才认为实验有趣。

三是公开观点。查尔斯密斯和考斯等人做了一个“变化公开发表的可能性”的实验。同费斯汀格和查尔斯密斯的实验一样,被试做的是移动木梢和工具分类这样单调的工作。然后要求一些被试写一篇与自己的观点不一致的文章,并告诉被试只有写出好文章才让后面的被试看,即所写文章公开的可能性不大。要求另一些被试像费斯汀格实验所要求的一样,面对另一被试(主试的助手)并告诉他实验很有趣。在实验结尾让被试回答实验有多有趣的时候,正像失调理论预测的那样,只有公开自己观点的被试改变了他们的观点。

四是引起与态度相反的结果。库勃和沃契尔让被试做单调的移动木梢的工作,如同费斯汀格的实验里所做的那样。而当做完这些工作去劝说主试的助手时,助手有两种反应。一半被试听到助手说“你在说你的观点,但是我参加的每一个实验都是单调的,所以我认为这次实验也是单调的”。另一半被试看到主试的助手因能参加这样的实验而热情和兴奋,也就是说后面一半被试得到了不想得到的结果;他们使后面的学生相信实验是令人兴奋的,而这位学生不久就会发现实验是单调的。前一半被试没有得到相反的结果,因为主试的助手并没有相信他们。结果表明,与态度不一致的行为产生了不想得到的结果可以引起认知失调。

五是自由选择。林得、库勃和琼斯(钟斯)做了这样的实验:他们让学生站在非常不喜欢的立场上:学校应取消辩论,并以此为中心写一篇文章。他们要求一半学生写一篇与自己观点不一致的文章,并说他们若这样做会得到或多或少的钱;并问另一半学生是否愿意写一篇与自己的态度不一样的文章,如果愿意的话,会得到或多或少的钱,并强调说写与不写这篇文章完全由他自己决定。结果富有戏剧性,自由的选择导致失调的产生,并进而引起态度的改变。

(三) 社会态度转变方法

态度的转变指两个方面,即方向与强度。转变个人态度的方法主要有:

1. 说服宣传

说服宣传可以通过面对面交谈、参观访问、看电视、电影等方式来改变人们的偏见及某些信念,从而改

变其态度。其中大众宣传改变人们的态度可以达到事半功倍之效,但在说服宣传中应注意以下几点:

(1) 说服宣传要实事求是,既不夸大,也不缩小

过分夸大会使人产生怀疑与不信任,过分缩小则引起人们充分重视。有人将同一型号的汽车作了两则广告,一则广告说:“这种四门的内把手太偏右了一点,用起来不顺手,但除此之外,其他方面都很好。”另一则广告中没有这一条全都讲优点。结果顾客都相信前一则广告。这说明实事求是地介绍优缺点能获得人们的信任,从而容易接受宣传的内容而转变其态度。

(2) 说服宣传要晓以利害

宣传必须使人们的内心感到有压力与威胁,只能听从劝告转变态度,以消除心理上的负担。也就是说,说服宣传必须晓以利害,但又必须理智地实事求是地提供信息。琼斯等人在二十世纪五六十年代进行了一系列的实验研究。他们使用三种不同的宣传方式说明龋齿和身体健康的关系。第一组以强硬的讲解方式,说明牙齿腐烂引起的痛苦和感染;第二组用中等程度的方式诉说,其口气不如前者强硬;第三组用轻微的方式诉说。以上三种方式引起三种不同程度的焦虑:第一组显示出强烈的焦虑;第二组产生中等程度的焦虑;第三组是轻微的焦虑。结果最注意口腔卫生的是第三组(38%),第一组最少(8%)。

但是,后来的研究却获得相反结果,实验者以安全行车为主题,设置两个组加以比较,结果是引起被试恐惧程度越强,则态度转变也越大。他们还研究关于打破伤风针的课题,以中学生为研究对象,把被试分为三组,分别接受不同宣传,以引起不同程度的恐惧,也获同一结果(态度转变分别为39%,31%,15%)。日本社会心理学家原岗等人曾重复了这一实验,结果同样。

以上几个实验结果告诉我们,在转变人们态度时必须注意下列两个问题:

第一,如果需要人们立即采取行动转变态度的话,则宣传应该能引起较强烈的恐惧心理,使这种恐惧心理转化为一种动机力量,以激发人们迅速改变;如果要求过一段时间改变态度,则不要过分强调危险,因为恐惧心理会随时间的推移而逐渐消失,但人们理智上却是清楚的,而且会逐渐占上风,认识到应该重视它,转变原来的态度。

恐怖的宣传由低等到中等程度时,其态度的变化也逐渐增大;但恐怖宣传一旦过强之后,情况将会适得其反,或是回避信息的摄取,或是持抗拒态度。

(3) 说服宣传要有针对性

要根据说服对象的特点进行宣传。当人们和宣传者所提倡的方向保持一致时,并且他们在这方面的知识经验不足时,单方面宣传比较合适。当人们早已具备比较充分的知识经验而且习惯于思考和比较时,双方面宣传可以为他们提供更多信息,以权衡利弊得失。

美国心理学家C·哈夫兰特和日本心理学家原岗对单、双面宣传做了研究。在第二次世界大战中对军队士兵进行了实验,当时士兵有厌战情绪,希望早日结束战争。于是他们进行了关于态度转变的研究。宣传的内容是“美国和日本打仗要延长”。哈夫兰特对一部分士兵宣传时,只从单方面分析延长战争的必要性,如“从美国本土到太平洋盟军基地的补给线很长,不容易迅速接济各种补给品,而且日本控制了不少当地资源,日本军队分蘖节数多,士气高,日本人有武士道精神”等。因此战争要继续两年,实验者对另一部分士兵除了宣传上述内容外,还强调了不利于日方继续作战的因素,如“盟军海军力量强于日本,在过去两次海战中日本海军损失惨重”等。因此战争不能很快结束,和日本打仗还要两年。结果表明:哪个效果好与对象的文化程度和他们原来的态度有关。对于文化程度低的士兵来说,单方面的宣传容易转变他们的态度,他们都接受了这一观点;对于文化程度较高的士兵来说,进行正反两方面宣传的效果好。此外,士兵最初的态度和宣传者所强调的方向一致时,单方面的宣传有效,若最初态度与宣传者的意图相矛盾时,双方面的宣传更有效。

琼斯和布莱姆设计了一场法庭独白,让被试扮演陪审员,并告诉他们,他们将听到这一案件的辩护总结。然后告诉一半被试,这不是一个很清楚的案件,没有告诉另一半被试这不是一个很清楚的案件。接下来把被试重新分组,并让一半被试听一面之词,而让另一半被试听正反两方面的论述。结果表明,要想让被审判被告有罪,让被试听一面之词比让他们听两方面的论述有利。但更重要的是,当被试知道有不同的但同样可以站住脚的观点时,这一有利的因素会减少。

(4) 说服宣传有时要逐步提出要求 ,有时也可先提高的要求

要求人们转变态度时 ,应该分阶段逐步提出要求 ,不要急于求成。如果要求过高 ,不但难以改变原先的态度 ,反而会使人更加坚持原来的立场 ,持对立情绪。实验社会心理学研究表明 ,要转变一个人的态度就必须了解他原来的态度 ,然后再估计一下两者的差距是否有过大的悬殊。若差距过大 ,则不宜操之过急 ,以免会发生反作用 ;而逐步提出要求 ,不断缩小差距 ,才能使人们接受。M·弗里德曼做过对比实验。以家庭主妇为被试。对第一组被试先提出一项要求 ,要求在她家门口挂一块牌子 ,待家庭主妇同意了这一要求之后又提出另一项要求 ,即要求在她家院子里竖一个架子。向另一组被试同时提出上述两项要求。结果表明 ,最初提出较小要求 ,后来再提出进一步要求这种方法比一开始就提出两项要求 ,容易使别人接受而转变态度。

从小处开始提供了让人更好地遵从的一种方法 ,而凯尔迪尼、温山德和莱威斯等人认为 ,与从小处开始相反的方法也能够让人更好地遵从。他们认为 ,让人接受一个中等难度任务的方法是 ,先提出一个难度较大的任务。一旦人们拒绝难度较大的任务 ,就向他们提出一个难度相对较小的任务 ,“好 ,如果你不能那样做的话 ,你至少应该这样做”。凯尔迪尼和他的同事做了大量的实验表明 ,同先前没有拒绝较难的问题相比 ,被试拒绝较难的问题后 ,更容易接受一个中等难度的问题。

既然从大处开始从小处开始都可以让人接受 ,那在生活中应该采取哪种方式呢 ? 堪、瑟曼和艾克斯在同一个实验中试验了“拒绝”和“接受”哪一个更好。被试被随机分组 ,他们或者先拒绝一个大的问题 ,或者先接受一个小的要求。堪等变化了原来的要求和后来中等要求的间隔时间。在一些实验中 ,在第一要求提出后马上提出中等的要求 ,而在另一些实验中 ,隔了七天才提出中等的要求。结果表明 ,如果立即提出中等的要求 ,两种方法都能够让被试更好地服从 (拒绝的方式稍好) ,在隔七天以后 ,讨价还价的拒绝方式效果就不好了。

2. 积极参加活动

琼斯等人选了对三个具体问题都持否定态度的大学生 ,然后把他们分为几个三人小组 ,一个人对其他两个人说服宣传。结果表明态度都有改变 ,宣传者的改变更大。

摩罗诺发现了一种对精神分析有很大作用的方法 ,即角色扮演法。它是让病人在控制得很好的环境下扮演重要的人。比如 ,让一个反对父母的青少年扮演父母的角色 ,他可能会更好地理解父母的态度 ,也可能被自己扮演父母时表达的态度所说服 ,这样 ,反对的态度就发生了改变。其他许多治疗也采用了同样的方法。凯理要求病人在一段时间内 ,扮演其他人的性格而不是自己的性格。比如他可能让一个失望的人扮演一个极其高兴的人 ,令人吃惊的是 ,病人这样做竟然没有困难 ,并显著地改变了态度。

3. 强迫接触

不管喜欢不喜欢 ,强迫个体与态度对象接触 ,将有助于态度的改变。1937年史密斯曾做过一个实验 ,他利用两周时间安排研究所的白人学生到哈列姆黑人区 ,与闻名的黑人编辑、外科医生、诗人、画家等见面 ,听黑人小说家的演说 ,参加黑人学生的茶会、黑人企业家的午餐会等。结果显示 46 人中有 44 名学生对黑人的态度显然比实验前较为友善 ,且一年后此态度仍保持不变。这说明 ,通过互相接触 ,可以增加个体与态度对象的了解 ,促进态度的改变 ,我们日常所说的“日久生情”就是这样 ,刚见面时并不喜欢 ,但时间长了 ,互相了解了 ,自然而然也会生出感情来 ,原来不喜欢的态度变为喜欢的态度。

4. 群体规定

群体的公约、规则可以有效地改变人们的态度。20世纪 40 年代 ,勒温曾做过这样一个实验 :二战时期 ,由于食品短缺 ,美国政府希望能说服家庭主妇们购买一向不大受欢迎的动物内脏做菜。勒温把主妇分为 6 组 ,每组 13 到 17 人。其中 3 组接受讲解与劝说 ,即让口齿伶俐的人对这 3 组主妇进行劝说 ,演讲者告知主妇们这些食品如何美味 ,营养如何丰富 ,吃这种食品对国家贡献如何大等 ,每位主妇还得到一本烹调内脏的食谱。另 3 个组采取群体规定 ,即这部分主妇被简单告知 ,在特殊时期规定大家要用动物内脏做菜。一周后进行检查 ,结果发现 ,讲解组仅有 3% 的主妇改变了态度 ,用动物内脏给家人烹调饭菜 ,而采取群体规定的 3 组家庭主妇 ,有 32% 的人改变了态度 ,用动物内脏给家人烹调饭菜。群体规定之所以可以有效地改变人们的态度 ,是因为个人对所属群体具有认同感 ,希望同团体保持密切的关系 ,因此乐意接纳团

体规范。

勒温通过一系列的实验表明,对于起码的、基本的准则,群体规定是必要的,也是有效的。

三、态度的测量

测量个人的态度主要是指其方向和强度两个方面。方向反映的是个人对客体的反应,内容包括喜欢或不喜欢、肯定或否定。态度的强度是个人对客体的感觉强度,也就是其力量与深度。

(一) 总加量表法

总加量表法由美国社会心理学家 R·A·李克特所创用,测量每一种态度就用一个态度量表,态度量表是针对某个态度对象而设计的,它是由若干个问题组成,根据被测者对各个问题所作的反应而给予分数,以代表该人对某个问题所持态度的强弱。首先,设计测量态度的问题,一般由二十个问题组成;然后,被测量者进行自我评定;最后,整理结果。

(二) 社会距离尺度法

社会距离尺度法由美国社会心理学家 E·S·布加达斯(1925)创立,以衡量人们对某个事物的态度。测量方法是由研究者设计出一套能反映不同社会距离的意见,请被调查者根据自己的实际看法在相应的意见内打记号,然后把一个群体所有成员的态度距离加以统计,制成曲线图。曲线图反映的是一个群体对某个对象所持的态度的距离分布。

不同的群体对同一事物的态度的距离可以相比较,同一群体对不同对象的距离也可做比较。

(三) 语义分析法

语义分析法目的在于分析人们对于特定的对象所给予的意义,分析该对象所具有的形象,以测定和判断其态度的一种方法。语义分析又称“双极形容词分析”。C·E·奥斯古德等人(1957)收集了许多对形容词作为指标,采用以+3—0—-3共7级的尺度评定形式,通过因素分析把形容词区分为几个因素。他们发现有三个因素,即评价因素(如好—坏)、活动因素(如主动—被动)、力量因素(如强—弱)。

具体方法是,根据主题设计一套相对的、两个极端的形容词(约10对),平行列在七个等级的量表两端。测试时,要求被测试者根据自己的意愿,在量表的某一点上打对号,表示自己对该对象的态度。将被测者在每一对双向形容词量表上的得分加起来,就可以反映被测者对于该对象的总态度。

(四) 投射法

投射法的特点是通过间接方法来了解人们对某个事物的态度,这是通过分析人们对某个刺激所产生的联想来推测其态度,这种联想是人们内心深处的想象、愿望、要求以及思想方法等无意识的反映。这种方法的优点是被测者不知道测度者的意图,难以作假。缺点是对反应进行分析时,测定者的主观性很大。

1. 主题统觉测验。主题统觉测验是一种著名的投射法(简称TAT),由H·A·默瑞所创(1935)。测验时向被测者出示一图片,让他根据图片的内容编一个故事,被测者会在编故事时不知不觉地把自己对某一事物的态度投射进去,泄露出自己真实的态度。一般认为,TAT比其他方法更容易从动态方面来了解被测者对某一对象的态度,有助于了解被测者的人际关系以及对自身的态度。

2. 造句测验。造句测验(简称SCT)是事先准备几个有关某一事物的没完成的句子,让被试把句子写完,从中也可以反映被测者的态度。这种方法由于是一套没完成的句子,研究者可以更有针对性地了解人们对某个对象的态度,而且这种方法在实施过程中不需要仪器设备,又可集体进行。

(五) 生理反应法

生理反应法是通过检查被测者的生理状况来测定其态度的一种方法,生理反应法测定人们态度的情感因素,情感在人们的态度中起着重要作用。当人们对某种对象产生某种态度时,态度的情感因素会唤起

机体的植物神经系统的变化,如心跳加速、呼吸急促、血压升高、瞳孔扩大等生理变化。因此,可以通过生理指标来测定人的态度。

除此之外,还有问答法、行为观察法等。

第七节 群体心理与行为

一、群体心理与行为概述

(一) 什么是群体

群体也称团体,指人们彼此之间为了一定的共同目的,以一定方式结合在一起,彼此之间存在相互作用,心理上存在共同感并具有情感联系的两个以上的人群。社会心理学所研究的群体,一般为规模不超过40人的小群体。为了区别严格意义上的群体,社会心理学家莱茨曼(1977)等人把这种没有共同目标和隶属感、没有结构与社会角色分化,偶然聚合在一起的人群,称为聚合体。

一般来说,要构成一个群体需要具有以下特征:

- 各成员间具有共同的目标与利益
- 群体是组织化的人群,具有一定结构
- 群体成员心理上有依存关系,群体要满足成员的归属感
- 群体之间要有交流

(二) 群体的类型

群体是多种多样的,用不同的标准,可以有不同的划分。

1. 首属群体与次属群体

首属群体,也称初级群体,这是由美国早期社会心理学家库利(1923)提出来的。指个人直接生活在其中,与群体成员有充分的直接交往和亲密人际关系的群体。比如,家庭、邻居、青少年的同辈群体等,都是首属群体。

次属群体,特指区别于首属群体、按照一定规范建立起来,有明确社会结构的群体。比如,学校、工厂、政府机构等。

2. 正式群体与非正式群体

由美国社会心理学家梅约提出。他在霍桑效应的研究中发现,工人的生产效率,一方面受着有明确规定等结构明显的正式群体的影响,一方面又受着正式结构下的,靠人们之间的情感连接的人群的影响,为此提出了该划分。

正式群体,指有正式社会结构,成员间有明确规定了的社会地位和社会角色,并有与该地位与角色相对应的权利和义务的群体。

非正式群体,指自发产生的、没有明确的正式规定,成员间的地位、角色、权利和义务等都没有明确的规定的群体。

非正式群体形成的原因常常有以下三个。一是某种利益或观点的一致性;二是由于共同的价值观和共同的兴趣、爱好;三是由于有相似的经历或文化背景。

人们参加正式群体,更多地基于理性的思考,是为了通过正式群体,参与社会生活,从而使自己立足社会,找到社会同一性。而参与非正式群体,更多的是基于情感的好恶,为了情感的满足。所以,在个体与社会的联系的意义上说,它们担负着不同的功能。

3. 成员群体与参照群体

成员群体指个体为其正式成员的群体。如个人所在的班级、球队等。在生活中,常常会发生个体想方设法抛弃自己所属的成员群体的现象。比如,革命战争时期,周恩来等老一辈的革命家,背弃自己的家庭,

投身革命队伍。青少年脱离学校班级,参与不良青少年团伙的犯罪等。发生的原因就是个体把另一个群体当作了自己行为的参照。

参照群体指个人自觉接受其规范和准则,并以此来指导自己行为的群体。比如,树立先进集体、榜样人物,就是为了给大家提供一个行为的参照标准。所以,参照群体具有示范作用。

4. 假设群体与实在群体

假设群体指虚拟的、现实中并不存在的群体。假设群体是根据统计的需要而把具有某一特征的人在心脑里组织在一起而形成的。比如,根据统计的需要,而把具有某种特征的人组织在一起形成的群体,像心脏病患者、长寿人群等。

实在群体:指现实生活中实际存在的群体。这是社会心理学研究的主要对象。

群体的分类方法有很多,不一一列举了。

(三) 群体与个人

个体亦即个人。个体的概念是相对于群体而言的,指具有人的普遍自然属性与社会属性,并以独特方式行动的单个的人。个体与群体是相互依存的。个体通过群体,与社会发生着各种各样的联系,在群体的影响下,产生自我意识,完成社会化的进程。个体的许多需求,比如安全感、亲和、自我确认、自尊等需求也是通过群体来满足的,而且群体还可以增加个体的力量感。

而群体是由个体组成的,群体心理是通过一个又一个个体的心理反映出来的,没有个体心理,群体心理就没有基础,没有个体心理的表现,也就没有群体心理的表现。个体的心理也影响着群体的发展与变化。

二、群体压力与规范

(一) 群体压力产生的过程

所谓群体压力是指群体对个体的约束力,即对生活在这个群体中的成员的特有的约束力。但该压力并非像权威的命令那样,由上而下地强迫个体与群体相一致。而是通过大多数人的意见左右个体的行动。虽然群体压力不具有强制执行的性质,但群体的这种作用使个体在心理上很难抵抗,从而顺从大家的意志。因此,群体压力改变行为的效果常常比权威更有效。

群体对个体的压力和个体对群体压力的感受有一个逐渐发生、发展的过程。黎维特(Leavitt)描述了群体压力发生作用的不同阶段:

1. 辩论阶段:每个成员都可以根据自己的立场自由地发表意见,同时又听取别的成员的不同意见,经过一段辩论,一般成员会渐渐地分成多数派和少数派。
2. 规劝阶段:一般情况下,多数派不会轻易改变自己的主张,而会劝告少数派服从自己的意见,并且重新陈述观点和补充一些理由,力图使少数派能够接受。
3. 攻击阶段:规劝的结果,可能会使相当一部分人归属多数派,但仍有个别人不肯妥协,依然固执己见。
4. 心理隔离阶段:经过上面三个阶段后,如果个体仍不改初衷,大家便开始断绝与他的交往,孤立他。

(二) 群体压力的意义

对于群体压力的看法是多种多样的。有人认为群体压力残酷无情,抹煞个性;也有人认为个性的表现和才能的发挥必须在群体中才能满足;还有人认为问题的关键在于这种约束和限制的范围和程度。实际上,每个人都不能离开群体而纯净地生活,你不是生活在这个群体,就是生活在那个群体,没有这种限制就会有那种约束,社会对人的制约很大一部分就是通过群体来完成的。群体对个人的压力是有意义的,它具有相当重要的作用。

第一,群体的一致行为,有助于完成群体的任务,维护群体的存在和延续。一般情况下,个体间的意见的一致,可以促使成员间的信息交流,增强群体团结,提高群体活动的效率。相反,如果群体的个体毫无压

力可言,大家的不同意见始终不能统一,必然会引起群体的内部的分歧、直至分裂,这不仅不能达到群体的目标,完成应承担的任务,而且连它本身的存在都成了问题,失去了它的社会存在的意义。

第二,群体压力下所产生的一致性有助于建立社会真实性和增加个人的安全感。一个人需要他人精神上的支持,免于孤独和恐惧,只有在群体中才能达到。固然,个人行为的正确与否,最终要看它是否符合客观事实,但是,社会上的许多现象有时无法立即验证自己行为的正误,以致个体对自己的行为常感疑惑、恐惧、不知所措。而当个体获得群体多数人一致支持时,内心才有安全感,才敢于继续行动。

(三) 群体规范的分类与功能

根据不同的标准,可以进行不同的分类。

1. 正式规范与非正式规范。正式规范是指正式群体内明文规定的规章制度,比如学生不能无故旷课等等。非正式规范是指群体成员约定的,没有用文字明确下来的行为准则。但只要大家同意,便成为一致的态度,甚至不顾与法律的抵触,非正式规范的作用有时比正式规范还要大。

2. 所属规范和参照规范。所属规范是指成员参加的群体即他们所归属的那个群体的规范,一个人的行为首先要受他所属群体的规范约束。参照规范是指个体除遵守前者外,又将其他群体的规范作为自己的行为准则。个人虽然属于某一群体,却将另一群体的规范视为自己行为的榜样,比如小孩子玩的“过家家”游戏。对参照规范的遵守有的是自觉的,有的是不自觉的,是经过它们的长期影响,通过暗示、模仿来完成的。

3. 专制型群体规范和民主型群体规范。前者往往是专制领导意志的产物,容易脱离被领导者的实际,大家对它的遵守不是出于自愿,各成员间联系不紧密,惯于推卸责任;后者与此相反,大家愿意自觉遵守并推动这一规范,成员之间较为团结,相互尊重和体谅。但有时专制型的群体规范在开展某些工作时,任务目标更容易尽快得到完成。

4. 一般的社会规范和反社会的规范。在社会所承认的群体里,一些规范体现了社会要求,我们可将其视为一般的社会规范。而在一些不为社会所承认的群体里,存在着反社会的规范,这是指那些有害于社会公共利益的犯罪群体的特殊规范。

群体规范对每个成员都发挥着作用,在特定方向约束成员的行为,维护群体的生存与发展。群体规范的功能表现为:

1. 群体规范制约着每个成员的行为,使之保持感情和认知上的一致,它还维护群体的整体性,保证了群体得以生存、巩固和发展。群体规范将群体的成员约束成一个整体,并以此有别于其他的群体。另一方面,群体的巩固和发展必须以群体规范的进一步完善化、标准化为前提。因为群体规范越标准,成员间的关系就越紧密,行为就越协调,群体就越集中、越巩固、越有自己的特点。反之,约束力就会减弱,群体就会松散直至解体。而且,群体规范不发展,群体的发展也将失去基础。

2. 群体规范在向每个成员提供行为标准的同时,也提供了认知标准,即成员判断和评价具体事物的统一标准。群体规范是人们行为的准则,因此人们可以通过它对各种事物和言行作出肯定的或否定的判断。由于各个群体有不同于其他群体的规范,所以对同一种行为不同的群体将作出不同的评价。偷盗为人所不齿,但在反社会规范的群体之中却被视为“正当”的和“勇敢”的。

3. 群体的特点和表现这个特点的群体规范还为群体成员的活动划定了范围,确定了各个成员的活动方向,具有行为导向功能。群体规范指示人们满足需要所采取的方式和相应的行为目标,从而规定了人们日常生活的方式,并限定了人们活动的范围。这就是说,群体规范使群体中的成员了解到,为满足个人的某项需要,可以做什么和不可以做什么。

4. 群体规范形成后,一方面约束了成员的行为,使它成为一个整体,另一方面也维护了自身生存的需求。首先,一个群体要生存必须在言行上保持一致,在行动上保持协调,群体规范是做到这一点的保障。它通过对成员行为的评价和奖惩来统一其步调。另外,规范之所以有维持群体生存的功能,还在于它是群体成员之间相互交往的媒介物,人们依据它来互相交流和传递信息、经验和情感。不然的话群体成员之间就无法沟通,更谈不上共享信息、经验和情感,以至于群体的活动无法进行,群体内的一切关系和联系也无

法建立。

三、群体决策与问题解决

群体作为整个社会的一个单位,要不断地应付社会的各种事变,时常调整与其他群体的关系。

(一) 影响群体决策的因素

影响群体决策的因素是多方面的,有群体内部的,也有群体外部的。就群体内部的因素而言,促使群体决策的主要条件是群体的凝聚力。在一个高度团结的群体中,每个成员都比较容易获得他人的支持,也比较容易顺从别人的意见,这种和睦关系使得群体的决策容易制定并付诸实践。另外,凝聚力高的群体还会产生一种一致的气氛,即使个人意见被否决的时候,也不会造成成员之间的关系的恶化,更不会导致群体的解体,大家愿意畅所欲言,使群体决策的民主性和准确性得以增强。

从另一个侧面讲,当某一问题将对这一群体产生重大影响时往往就会导致群体决策。比方说,当群体的某个决定涉及到全体成员利益的时候,群体就应当采取群体决策方式,在讨论中使每个成员意识到自己的利益和意见在群体中的地位,从而更自觉地执行群体决策。由于这个决定是在大家讨论的基础上产生的,因此就比较容易受到群体成员的赞同。

(二) 群体决策的类型与意义

群体决策有许多类型,一般来讲,主要有以下两种:

1. 集体讨论法,又称“头脑风暴法”。社会心理学家奥斯鲍尔将群体分为“出主意者”和“批评者”两部分。第一阶段是“出主意者”首先讨论,提出尽可能多的解决问题的方法。在这个阶段,对出主意者不加任何限制,即使是毫无根据的幻想也可以,其优点是可以鼓励群体成员的积极性,不使他们有任何负担,一心只想多出主意,避免了“一人出主意,十人来批评”的局面。第二阶段,“批评者”对提出来的各种建议进行分类,把不能用的去掉,把有争议的放在一边,采纳合理的建议,然后再讨论那些有争议的建议,在这个阶段要尽可能多的保留其中可能有用的建议,目的是为下一步的决策打下更为坚实的基础。第三阶段,对剩下来的不同方案优选,这就是群体的最后决策。总之,建议的提出和筛选是决策的准备,决策则是建议和筛选建议的目的和结果。

2. 综合法。这个方法是 U·高尔顿提出的,它的实质是将各种观点尤其是对立的观点结合起来。在第一阶段也是让成员提出尽可能多的建议而无论对错或是否相抵触。第二阶段,在群体中划分出“综合者”,即那些在群体中积极表达自己观点的人,理想的人数是 5—7 个。他们与群体一起参加讨论,任务是找出明确对立的意见,使全体成员意识到解决问题的办法中的两个“极端”。然后,对他们全面评价,弥合极端,采取大家都满意的决定。这是对群体决策过程出现的“群体极化”现象的解决,实际上是一种利益、意见的平衡。

群体决策的意义主要表现为:

1. 减少偏见。群体决策的过程是一个讨论的过程,各种意见都已“登台亮相”,最终优选出的决策就不会是一种偏见。
2. 获得决策者们的支持。决策是群体每个成员共同协商后定出的,所以必须得到决策者们的支持。
3. 满足成员自尊心、增强成员责任感。群体成员都参与了群体的决策,自尊心得到了满足,而决策是共同制定的,这就会增强他们执行决策的责任感。
4. 提高成员执行决策的效率。由于决策是每个成员共同参与而制定的,无论决策是否与自己的意见一致,仅仅因为是决策的参与者也会增强执行决策的自觉性。

(三) 群体决策的局限性

群体决策有它的优越性,但与个人决策相比较,研究发现群体决策也有它的局限性。比较两者的差异,主要表现在:

1. 解决问题方法的数量和创造性方面的比较

有人请 5 个人的群体一起解决问题 , 同时请 5 个人单独解决问题 , 结果发现 , 个人单独解决问题时想出来的办法 , 几乎是群体解决办法的两倍。个人想出的独创性的方法 , 更是多于群体决策。所以 , 在人的创造性方面 , 个人决策高于群体决策。

2. 解决问题方法的精确性和决策速度的比较

群体决策因为是众人的智慧 , 所以更精确 , 而个人决策因为不能听取别人的意见 , 因而更容易失误。但个人决策速度高于群体决策 , 所以紧急情况下个人决策更好。

3. 解决步骤和答案数量的比较

当一个问题解决步骤少 , 解决方法惟一时 , 群体决策更有优势。而当解决步骤多 , 解决方法也不确定时 , 则个人决策更有优势。

4. 解决问题逻辑上的比较

群体决策过程中的讨论会影响个人的注意力 , 影响其思考的逻辑性 , 因而容易使个人的思考半途而废。而个人决策时就更容易保持逻辑上的一致性和连贯性 , 因此 , 个人决策时更具有逻辑性。

5. 解决问题的连续性和非连续性的比较

对于一个问题 , 如果解决它需要通过不同步骤、不同阶段 , 那么 , 要想通过群体决策对每一个环节都作出准确的指导是不现实的 , 这时 , 最有效的方法是用不同的人来完成不同阶段的工作 , 各尽所能。因而 , 在这种非连续性的工作中 , 个人决策更优越。

四、合作与竞争

(一) 什么是合作与竞争

合作是指不同的个体为了共同的目标而协同活动 , 促使某种既有利于自己 , 又有利于他人的结果得以实现的行为或意向。合作有两种形式 , 一种是多人合作一件事 , 每人承担同一事件的一部分 , 这叫分工合作 ; 二是几个人相互补充 , 共同完成同一活动这叫互助合作。

竞争指不同的个体为同一目标展开争夺 , 促使某种只有利于自己的结果获得实现的行为或意向。霍曼斯说 :“ 竞争是人们为实现有利于自己的目的而进行的活动。通常 , 这种活动趋向于否定其他人的利益。” 他还强调指出 , 竞争的特点就是在个人竭力实现自己的目标的同时 , 力图阻止而不是支持其他人接近目标。

合作与竞争是人们彼此之间相互作用的多种形式之中的两种基本的形式。合作与竞争尽管按其性质是相互对立的 , 但是两者并不是互不相容 , 截然分开的。事实上人们的许多活动是既有合作又有竞争。

(二) 合作与竞争的研究

弗里德曼与克劳斯在 1960 年以成对的被试来从事卡车游戏 , 要求每个被试都设想他们正经营一家卡车公司 , 并且要求每一辆卡车由一个地点尽快地到达另一个地点。这两辆卡车并不竞争 , 他们有不同的起点和终点。但是 , 有一个障碍物 —— 两者最快的直接路线都会合在一条狭小的道路上 , 而他们行驶的方向是相反的。两辆卡车使用同一条直接路线的惟一办法就是其中一辆卡车等待片刻 , 让另一辆卡车先通过 , 不论哪一辆卡车进入这一条道路 , 另一辆卡车就不能使用这条路线。如果两辆卡车同时进入就都不能向前行驶 , 除非叫一辆卡车倒退出去。另外每个参加者都有一个拦门横跨在直接的路线上 , 通过按钮可以将拦门降下来 , 使道路不再畅通。两辆卡车又各有一条备用路线 , 互不冲突 , 但是走备用路线要远些 , 会使参加者减少得分。实验设计者在实验开始前就告诉参加者 , 游戏的目的是尽可能地为自己赢得更多的分数 , 从一开始就没有要求参加者要比另一位多赢分数。

根据典型的实验记载 , 双方都试图利用这条直接道路 , 结果迎面相遇于中途。他们都坚持停留一会儿 , 每个人都拒绝倒退。最后其中一个人会先倒退车 , 准备走备用路线 , 但在过了其所控制的拦门后 , 迅即就又把它关上 , 以阻止对方使用直接路线。结果双方都不得不走自己的备用道路 , 大家都减少了分数。再一次实验 , 他们还会这样做。偶然的合作情况有时出现 , 但大多数都是竞争性的。

在实验中,实验者惟一的要求就是要他们以最快的速度到达终点,并没有要求他们竞争。很显然,最好的办法应该是合作,即交替地使用这条狭窄的道路。但结果却是,几乎所有的参赛者还是会不由自主地怀着竞争的心态,尽可能地超越对方,而忘记合作。

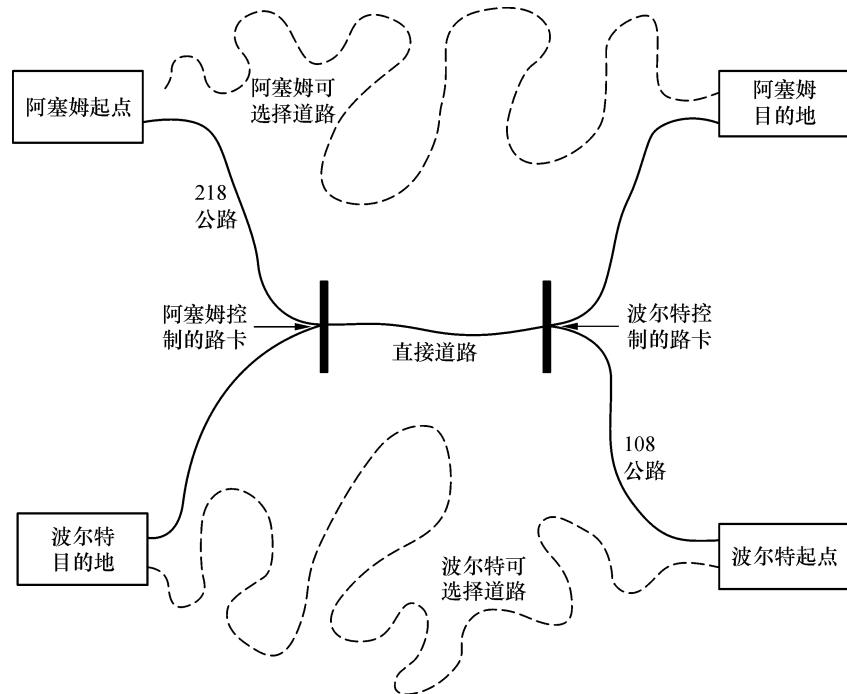


图 2-3 竞争与合作实验路线图

通过合作与竞争的一系列实验研究工作,心理学家们相信,与合作相比较,在没有特别引导的情况下,人们更倾向于优先选择竞争的行为方式。

(三) 影响竞争与合作的因素

1. 动机

动机对个人选择合作抑或竞争,影响很大。成就需要强、成就动机高的人,时时处处需要与别人比,要超出别人,这种人同他人相处,倾向于选择竞争。

2. 威胁

在冲突中,人们一般使用威胁手段,希望对方屈服,使冲突按有利于自己的方式得到解决,而且,有时威胁也确实能够达到目的,但是,达不到目的,甚至导致冲突升级的情况也是常有的。事实上,双方都没有威胁手段,比一方拥有威胁手段时实现合作的可能性更大,而一方拥有威胁手段比双方都拥有威胁手段时竞争的机会要大。

3. 沟通

交往双方相互之间的信息交流对合作与竞争行为的选择有重要作用。因为相互间的沟通提供了彼此了解对方行为意图的可能性,同时,还有助于增进友好感情,增加相互信任,这对于促进双方的合作是极其有益的。

第八节 社会影响和相符行为

社会影响是指在他人的作用下,引起个体的思想、情绪和行为的变化。相符行为则是社会影响的结果,主要包括从众、依从和服从等行为。

一、从众

(一) 什么是从众

生活中我们常常发生这样的行为,即明显地感受到他人的判断与自己的感觉不一致时,我们也常常会放弃自己的感觉,而跟随社会或团体中的大多数人的行为决定自己的行动。这就是心理学所说的社会遵从或叫从众的现象,即个体在群体中常常会不知觉地受到群体的压力,而在知觉、判断、信仰以及行为上表现出与群体中大多数人一致的现象。

(二) 从众的实验研究

1. 谢里夫的游动错觉实验

谢里夫在1935年利用有趣的游动错觉现象进行了遵从的实验研究。所谓的游动错觉现象是指黑暗中的一个小光点,即使使其完全静止,在观察者看来却似乎是在来回运动着。谢里夫请被试判断一下光点来回运动的距离。经过几次实验,被试便形成自己的光点运动范围。然后把光点运动范围作出大小两极判断的被试组成一组,让他们两人一起到暗室中再次进行光点运动距离的判断。结果发现,慢慢地两人的判断开始接近,最后取得相同或相似的判断范围。

2. 所罗门·阿希的线段长短比较实验

所罗门·阿希在1951年也做了一个视觉判断的实验。实验的材料是两张一组共十八组的卡片,每组卡片中的第一张卡片上只有一条垂直线段,称为标准线段,第二张卡片上有三条垂直线段,称为比较线段。在比较线段中,有一条线段是和标准线段一样长短,而其他两条比较线段都明显地长或短于标准线段。被试的任务就是向实验者指出三条比较线段中和标准线段一样长的那根线段。就一般的正常视觉来说,每个人都可以正确无误地一下作出自己的判断。当然,标准线段的长度和比较线段中的正确线段的位置不断有变化。阿希请了一些大学生参加这一实验,学生被每七人分为一组,实验时七个学生一起围着一张圆桌子坐下,阿希每次向学生们呈现一组卡片,请学生依次作出回答。实验中只有坐在第七个位子的才是真正被试。

实验开始了,阿希给大学生们呈现第一组卡片,学生们一个接一个地根据自己的感觉大声回答出自己的判断,七个人的意见都一致,也都是正确的。接着,阿希呈现第二组卡片,学生们依然像第一次一样作出了一致的回答。正当大学生们感到这个简单而枯燥的测试既单调又毫无意义时,阿希给大家呈现了第三组卡片。第一位大学生仔细看了看两张卡片上的线段,郑重地作出了显然是错误的回答,接着第二、三、四、五,直至第六位大学生也作出了同样错误的判断,轮到真正的被试回答了,他感到十分惊讶,因为他的感官清楚地告诉他别人都是错的。结果是,许多参加实验的大学生被试最终放弃了来自于自己感官的正确判断,说出了与别人相同的但是是错误的回答。

阿希一共在三所大学123名大学生中做了这个实验,结果,只有四分之一的大学生自始至终做到了拒绝从众。

当一个人的活动是出自其他人都这样活动时,这种活动在心理学上就称为社会遵从或从众,通俗地说就是随大流。

(三) 从众的原因

1. 信息压力

个人对于世界,包括对于自身的知识、信息,主要是通过别人获得的。别人、群体提供的知识、信息乃是个人成功地进行活动所必不可少的。而且,经验证明了多数人的意见正确的机会更多。因此,是否同多数人的意见保持一致就成了人们评价自己的个人知觉判断和行为正确与否的依据。别人提供的意见、信息成为个人行动的重要参照依据,这就是信息压力产生作用的原因。

2. 规范压力

如果个人是处于某一群体之中,那么他就要接受群体的规范。群体规范是群体所特有的,包括对行为方式的认可,对成员行为对错的规范等。成员遵守这些规范就会受到表扬或奖励,受到接纳与欢迎;违反

这些规范就会受到批评与惩罚,受到冷淡与排斥。

(四) 影响因素

1. 个体特点

(1) 性别。长期以来,人们认为女人比男人更容易从众。曾有早期研究表明,女性的从众率为35%,而男性只有22%。但有学者对此提出了质疑,认为早期研究采用的材料是女性所不熟悉的,所以才使女性表现出较高的从众率。20世纪70年代,西斯川克为此进行了实验验证。实验内容分为男性熟悉女性不熟悉的、女性熟悉男性不熟悉和中性三类,结果见下表。这一结果表明,男女被试对自己所不熟悉的项目都表现出较高的从众率,而在自己所熟悉的方面都表现出较大的独立性。对于中性项目,男女两性的从众量几乎完全相同。见下表。

表 2-6 男女的结果

	内 容			平均
	男性项目	女性项目	中性项目	
男	34.15	43.05	39.65	38.95
女	42.75	34.55	39.10	38.80

(2) 年龄。根据学习理论,从众是社会学习的结果,那么成年人应该更具有从众的倾向;但也有学者认为,儿童自我意识尚不成熟,因而更容易接受社会的影响,发生从众行为。这个问题至今没有定论。

(3) 地位。一般说来,群体中地位低的人比地位高的人更易于从众。因为在群体中地位低的成员为了提高他在这个群体中的地位和增加被他人、群体所喜欢的程度,他就倾向于更多地做出从众行为。而地位较高的成员,由于可以偏离群体而不受惩罚,另外,他们大多是领导者,创新对他们是很重要的,所以他们的从众行为较少。

2. 群体因素

(1) 群体规模。研究发现,在一定范围内,群体规模越大,越容易使人们发生从众行为。表2-7是阿希用不同的假被试群体做的实验结果。

(2) 群体的一致性。群体内部各成员之间的意见是否一致,对从众行为的影响很大。在阿希的实验中,无论群体规模多大,只要有一个假被试与群体意见不一致,就使从众比率大大下降,只有通常的四分之一,比面对一致错误时的从众行为减少了75%。

(3) 群体的凝聚力。凝聚力不同的群体对成员从众行为的影响也是不同的。伯克威茨曾做过一个实验,他把被试分为三人一组,但每组有两人是试验者的助手,只有一人是真正的被试。先诱导出各组的真被试对于另外二人喜欢与否的态度。然后要求各组在完成任务时,成员之间使用书面联系。结果发现,在另二人为真被试所喜欢时,都会导致真被试的极大的从众性。所以,群体凝聚力越高,成员之间越彼此喜欢,出现意见不一致的可能性就越小,而出现从众行为的可能性就越大。

(4) 群体的权威性。群体成员越具有权威性,越容易使个体发生从众。比如,在涉及医学问题的范围内,六位医学专家的意见比起六位外行人的意见,更加令人信服,更加容易导致从众。这就如同外来的迷了路的陌生人更加相信当地人提供的信息一样。

(5) 个人的自我卷入水平

心理学家多依奇等(1955)的实验证明,个人的自我卷入水平越高,越拒绝从众。他们在四种情景下进行了有关实验研究。

一是刺激呈现后,被试在听到群体意见后再发表自己的判断,此为无预先表达组。

二是在别人发表意见前,被试先在石墨魔术板上写上自己的判断,听了别人的反应后,消除原来的答案,再次写上自己的判断。此为石墨魔术板上私下表达组。

表 2-7 群体规模与从众比例

群体人数	从众百分比
1	2.8
2	12.8
3	33.3
4	35.0
8	32.0
16	31.3

三是要求被试在发表意见前,先在纸上写上自己的答案,但不用交给实验者。此为纸上私下表达组。

四是要求被试先写下自己的答案,并签名,实验结束后要把答案纸交给实验者。此为公开表达组。

结果表现,个体自我卷入水平越高,越会表现出拒绝从众。见下表。这也许是自尊心使个体有维护自我形象的需要而致。

表 2-8 自我卷入水平与从众比例

条件	自我卷入水平	从众百分比
无预先表达	很低	24.7
石墨魔术板上私下表达	较低	16.3
纸上私下表达	较高	5.7
公开表达	很高	5.7

二、顺从与服从

(一) 什么是顺从

1. 顺从行为

顺从行为实际上是一种行为的歪曲。即顺从者表面上接受群体的意见,但实际上不同意这种意见的。虽然他们明知道别人的回答是错误的,但为了不成为不合群的人,从而作出了违背自己意愿的行为。这种行为一旦离开特定的压力,就会恢复自己的独立判断。顺从行为就是在群体压力下,表面上遵从群体意见或他人期望的行为。它同从众行为的根本区别在于它在行为上符合外界要求的同时,思想上、态度上并没有随之转变。也就是说,连原来的意见也一起放弃而附和群体的,是从众行为;保留原来观点而附和群体的,是顺从行为。

2. 顺从行为产生的原因

(1) 维护群体一致。在群体要完成某项必需共同参加的任务时,个人顺从集体意见而牺牲个人意见,来维护群体的一致性。

(2) 希望被人喜欢。很明显,与别人的意见一致时总能受到别人的好感,而一直反对别人的意见,可能会引起争吵或让别人讨厌。

(3) 维护既有关系。尽管有时我们知道别人这样做是不对的,但为了不伤和气或保持关系而委曲求全。另外还有一种情况,比如在一种陌生的环境,陌生的文化中,人们往往会采取一定的顺从行为。

(二) 什么是服从

1. 服从行为

与从众和顺从不同,服从是受他人和群体压力,被迫做出附和规范和他人意志的行为,其显著特点是压力更具有强迫性。因此,个体的意愿和心理也不同于从众和顺从者,带有很强的被迫色彩。这种压力下的服从行为,久而久之会转变成一种惯例行为。所以,这种由压力所导致的惯性行为也是一种服从,有时压力解除了,人们仍按有压力时的情形做。

2. 斯坦利·米尔格拉姆(1963)惩罚与学习效果的实验

米尔格拉姆 1963 年在报纸上登载了征求心理学被试的广告,前来应征的有 40 人,都是男性,年龄从 20 岁到 50 岁,他们都是一些从来没有学过心理学,也从没有过心理学实验经历的人。被试一来到实验室,就被介绍给另一个被试,而事实上这个先到的被试是一个假被试,是实验者的合作者。实验者请他们以抽签的方式决定谁为老师,谁为学生。事实上,实验者以一定的方式让假被试抽到做学生,真被试抽到做教师。接着,实验者请“教师”帮助自己一起在“学生”的手腕上绑上电极,然后就带“教师”回到原来的实验室。

在实验室里,有一个巨大的电击器,电击器上有 30 个操纵杆,通过按动电击器上不同的操纵杆,“教

师”可以对隔壁房间的“学生”实施不同强度的电击刺激。操纵杆上都相应地表明了所能发出的电击强度，从 15 伏特，依次增强，直到 450 伏特。而且，为使被试更清楚电击的强度，每四个操纵杆归为一组，用文字注明：弱电击、中等电击、强电击、特强电击、剧烈电击、极剧烈电击、危险剧烈电击等。

老师让学生学习一组有联系的一对词，先对学生大声朗读这些成对的词，学生要尽可能地记住每对词的搭配，然后老师依次只读出每一对词中的第一个词，同时呈现给学生四个可能的答案，学生要选择出正确的对应词。如果学生选择错误，老师就要通过操纵杆对其实施不断增强的电击。为使老师相信电击刺激是真实的，并使老师也体验一下遭受电击是不舒服的，学习开始前，实验者先请老师接受了一次 45 伏特的电击刺激。

按事先的安排，学习者的错误反应使他很容易地要接受 300 伏特以上的电击刺激。米尔格拉姆实验的真正目的是：确定有多少被试继续发出电击，直到最后一级为止。结果几乎有三分之二的老师表现出对实验者指令的完全服从，他们对不断出错的学习者一级级提高着电击水平，直至对学习者实施了最高强度的电击。

在心理学上，就把即使人们不愿意去做，但不得不做的行为称为服从。服从是个体按照社会要求、团体规范或别人的愿望而作出的行为，这种行为是在外界压力或诱惑下而发生的。

3. 服从的原因

(1) 合法权利

合法权利指在社会角色关系中，一方有更多的影响力，从而使另一方认为自己有服从的义务。

(2) 责任转移

有人把米尔格拉姆的实验进行改造，实验者不是在旁边直接给被试电击学生的命令，而是通过电话来发号施令，结果，只有 22% 的被试一直服从，直到给学生施以最高电击。可见，如果没有他人在场，人们更容易把行为的责任归因于自己，从而拒绝给他人伤害性电击的人数明显上升。

三、模仿、暗示和感染

(一) 模仿

在没有外界控制的条件下，个体受到他人行为的刺激，自觉不自觉地使自己的行为与他人相仿，这就是模仿。模仿有几个特征：一是非控制性。模仿不是由他人或社会所控制的行为。二是表面性。模仿是对他人行为的模仿，而不是对其内心世界的模仿。三是相似性。模仿是对榜样外部行为的仿效，所以，模仿者的行为就要与榜样的行为相同或类似。

1. 模仿的种类

根据模仿是否自觉可分为：

有意模仿。有意模仿者自觉地学习他人行为，在理性指导下进行仿效。有些有意模仿是盲目模仿。即模仿者并不理解他人的行为意义，也不知道人家为什么这样做。

无意模仿。无意模仿是模仿者在没有意识到自己行为意义的情况下，不知不觉地仿照别人的行为。这种模仿大部分是由于生活在一个特定的环境中，长期受影响，不自觉地模仿别人。

根据被模仿对象的不同可分为：

对个人的模仿。对个人的模仿是模仿者将某个人的行为作为自己的榜样，把被模仿的对象当作自己的榜样。这种模仿大都是有意的，是希望自己的行为类似于榜样的行为。

对群体的模仿。对群体的模仿是模仿者将群体的某种共同行为作为自己模仿的对象。对群体的模仿也可分为对群体规范和群体特定行为的模仿。

2. 影响模仿的因素

(1) 年龄。一般来说，儿童的模仿性大于成年人，这是比较容易观察得到的。儿童的模仿行为是个人社会化不可缺少的环节。

(2) 威信。构成威信的因素很多。比如年龄、权利、地位、名望、才能、知识等等。只要在某方面占有优势，就会获得相应的威信，从而有可能成为他人模仿的对象。

(3) 类似。模仿的对象往往是类似自己又要高于自己的人。有 70 名女大学生参加了某个实验。首先,她们被带到一个个单间欣赏唱片,然后和隔壁的实验者的助手(假被试)交换意见,第一次假被试听完真被试的意见后附和了她,再次重复这个过程后,假被试先发表意见,结果,真被试作了同样的选择。所以,特质相似者之间容易产生模仿。

(二) 暗示

1. 什么是暗示

暗示是指在无对抗条件下,用某种间接的方法对人们的心理和行为产生影响,从而使人们按照一定的方式去行动或接受一定的意见、思想。可见,暗示是在无压力的情景下,接受社会或群体或他人的影响。

暗示的作用是很奇妙的,它除了能使人们的心理和行为发生变化外,还能使人的生理状况发生变化,起到“安慰剂”效应。

2. 暗示的种类

孙本文在其《社会心理学》一书中,对暗示的分类受到广泛采用。

(1) 直接暗示

所谓的直接暗示就是把事物的意义直接提供给受暗示的人,使之迅速地、不假思索地接受。

(2) 间接暗示

所谓的间接暗示是指把事物的意义间接地提供给受暗示者,使之迅速地、不加怀疑地接受。

(3) 自我暗示

所谓的自我暗示是指受暗示者依靠自己的思想、自己的语言,向自己发出刺激,从而影响自己的认知、情绪、意志或行为的过程。

(4) 反暗示

反暗示是指暗示者发出的刺激引起受暗示者性质相反的反应。反暗示又分为有意反暗示和无意反暗示两种。有意反暗示是指暗示者故意说反话以达到正面的效果。无意反暗示是指有意进行正面的说明却出现适得其反的效果。

(三) 感染

1. 感染行为

感染是指个人的情绪反应受到他人的或群体的影响,个体对他人的或群体的某种心态的无意识、不自觉的遵从。如果与模仿加以比较,感染具有下面几个特征:(1)感染的实现并不是使受感染者接受某种信息或行为模式,而是通过传播某种情绪状态实现。(2)这种情绪状态产生于大众之中,因此,交往者的情绪影响在感染的过程中多次相互强化,在这里实现的是对一般心态的共同感受。因此,感染不同于模仿和暗示,是双向乃至多向的相互影响。(3)感染是一种群众性的模仿,利用这种方式能够对大量的人群产生一定的整合作用。

2. 心理学对感染行为的解释

(1) 循环反应刺激下的社会感染

循环反应的刺激方式是指一种相互刺激的情形,也就是说,当刺激发生时,一个人的反应由他人刺激而来,而这个人的反应又形成了对他人的刺激,而且这种刺激比以前的刺激更强烈。社会学家布鲁迈说这种由循环反应的刺激引起的感染“吸引并感染许多人,他们许多人本来是超然的和无动于衷的观众和旁观者。开始时,人们可能仅仅是对那一行为更加注意了,同时也就有更加进入的倾向,最终由于社会感染而引起了群众模仿”。

(2) 去个性化下的责任分散

有心理学家认为,参加集体行为的个体,由于其原有的个性特征完全埋没在集体之中,成为一个没有个性的去个性化的个体,从而使个体的自我意识降低,变得不负责任,最终导致了反制度化的集体行为的产生。金巴尔多在 1970 年以女大学生为被试,对她们说:“实验要求你们对隔壁的一个女大学生施行电

击,不需要你们负任何道义上的责任,完全是为了科学实验的需要。”通过镜子,参加实验的女大学生们可以看到那个被她们电击的女大学生。实际上这个女大学生并没有受到电击,但当被试按下电钮时,她假装大喊大叫,像真的被电击了一样。

女大学生被试被分成两组,分别在两种不同的实验条件下进行。在第一种条件下,金巴尔多让参加实验的女大学生被试们都穿上了带有头罩的白大褂,全身武装得彼此认不出来,而且,实验室的灯光比较昏暗,使被试之间更难以辨认。实验时,金巴尔多也不叫她们的名字,被试依次去电击隔壁的女大学生,却不知道每一次到底是谁在按下电钮。金巴尔多把这一实验条件称为去个性化条件。

相对应的第二种实验条件就是强调个性化,所有女大学生被试们都穿着平时的服装参加整个实验,而且金巴尔多还让她们每个人在胸前别上了一张清楚地写有她们的姓名和系别的卡片,实验室的照明非常好,被试之间很容易辨认,而且,在实验的过程中,实验者始终礼貌地称呼被试的姓名,因此,在第二种条件下,每个人都知道是谁正在对隔壁的女大学生实施电击。金巴尔多把这一实验条件称为个性化条件。

金巴尔多预言,在去个性化条件下,女大学生被试们将会在按电钮时表现出较少的约束。实验结果果真如他所预料,去个性化条件下,女大学生被试们按下电钮的次数比个性化条件下的女大学生被试们要高两倍,而且,下手也比较狠。

3. 在群体中游荡着的是“本我”

弗洛伊德的“本我”也许是最好的解释。弗洛伊德认为人有三个我。本我,代表了人类的本能、欲望和冲动,只要寻求快乐,按“快乐原则”行动。自我,与现实环境相接触,负责对现实环境进行考察,以寻求满足本我的现实途径,因而,是按“现实原则”行动。而超我则代表了良心,是道德我,时时提醒自我按社会道德、法律规范行事,履行的是“至善原则”。弗洛伊德认为人的本我的力量特别大,它随时随地都想表现自己,它像个兽,而不大像人;它喜欢用暴力来释放本能中的冲动。当一个人在匿名时,超我的作用便很小,反正没人知道是我做的,不会影响我的名誉,此时本我便极容易随心所欲。在群体暴力中,其实就是一个个本我在游荡。

四、时尚、流言和舆论

(一) 时尚

1. 什么是时尚

时尚就是在一定时期一定区域内,社会上或某个群体中普遍流行的某种生活规范或样式。它涉及到日常生活的方方面面,总的说来以装饰、礼仪和生活行为这三个方面较为突出。

风尚和时尚是有区别的。风尚较多涉及伦理、价值等精神层面的东西,所以更具理性和自觉性,如我们常提到的“中华好风尚”等。而且,风尚一般偏重于褒义,时尚比较中性,不能一概而论好坏。时尚的优点是给人提供新的信息和生活方式,能使人扩大眼界,丰富生活,从一个侧面推动社会进步。

2. 时尚的种类

(1) 阵热

阵热是一种在短时期内流行起来又迅速平息下去的生活方式。阵热的持续时间并不长,较少计划性,往往是受感染的后果。

(2) 时髦

时髦,泛指一种新的行为模式的流行。它的特点是首先表现在少数人身上,以后才受到其他人的注意。和阵热相比较,时髦显得更极端一些,所以说一开始就会受到人们的争论,或赞许、或反对。

(3) 时狂

时狂是时尚的一种极端行为,指时尚达到丧失理智的狂热程度。它的持续时间也比时尚短,来时猛烈,去时匆匆。

(二) 流言

流言是相互传播关于某现实社会问题的不明确的消息,一般是口头的、非形式化的和非官方的。流言

和谣言不同 ,谣言一般都怀有恶意 ,其目的就是要造成某种恶果 ,而流言则往往由于无意的讹传所致 ,其结果是未预期的。流言有时会造成很严重的后果 ,比如古人讲的“千夫所指 ,无病而死”、“众口铄金”等 ,有时甚至会造成社会上的混乱。也有的流言并未产生什么恶果 ,只是传播了一些虚拟的信息 ,一旦时间证明了事情真相 ,这些流言也就不攻自破了。但是需要指出的是 ,流言所传播的毕竟是一种不确切的消息 ,很难完全真实。流言虽能够在一定程度上补偿正当信息渠道提供信息的不足 ,在一定程度上满足人们的心理需要 ,但是总的来讲流言不足为凭 ,也并不可取。因为即使它传播的是真实的消息 ,在传播过程中也会不断加大失真度。它不是信息沟通的科学方式 ,在更多场合下 ,它是一种挑拨人们之间关系的工具 ,起到了破坏社会秩序的作用。

G · 阿尔波特指出 ,流言一传十 ,十传百 ,越传越失真 ,一直传播到面目全非。他提出了三个概念以说明讹传的原因 :一是磨尖 ,即传播者对传给他的信息断章取义 ;二是削平 ,即把传给他的信息的某些情节重新编排 ,使之故事性更强或易于转述 ;三是同化 ,即传播者根据自己的经验 ,对传给他的信息进行润色 ,使之更能符合他的人格特点。

(三) 舆论

舆论是指众人对某种普遍关注的社会事件公开表明一致意见 ,即在背离通常行为规范的事件发生后 ,人们对这一事件的社会价值进行评论 ,表现出他们的一般认识和情感 ,并产生影响这一事件发展的巨大力量。引起舆论的事件必须是违反常规或反道德的行为 ,也包括超越一般人思想觉悟能力水平的新人新事。另外 ,能够引起舆论的事件还必须涉及人们的价值观和直接或间接的利益 ,否则难以引起人们的注意。

舆论和流言不同 ,流言以传播信息为主 ,而舆论不仅传播信息 ,更主要的是表达大众的态度。通过舆论 ,可以看出造成舆论的众人的知识水平、道德水平、价值观、信仰、兴趣、需要和期望等。

舆论一般都有一个发生、发展和消失的过程。由于某一违反常规事件的发生 ,首先引起邻近人群的关注 ,产生舆论 ,并以几何级数向周围扩散。在舆论赢得了尽可能多的群众并为社会所承认时 ,便达到了对违反常规事件施加阻力的目的。舆论波及的范围与违反常规事件波及的范围一般相同 ,即该事件波及到哪里 ,舆论也就波及到哪里。

舆论可以分为自发形成和有意形成两种。自发形成的舆论是非官方的、无组织无领导的 ,多为口头表达。它由下而上 ,首先由群众或群众团体发出。有意形成的舆论 ,指由政府宣传部门领导 ,通过媒体的宣传形成的舆论。它有组织、有领导、有计划 ,动用一定的舆论工具 ,所以传播速度快 ,影响范围广 ,效用也比较大。

五、社会促进和社会抑制

(一) 什么是社会促进

1. 社会促进的定义

当个人的活动由于有其他人同时参加或者有其他人在场旁观而使其活动效率提高的现象 ,就是社会促进或叫社会助长。

2. 社会促进的实验研究

心理学家对他人在场可使个体在不知不觉中感受到竞争压力 ,并由此增强了与之争强、争胜的动机现象产生了浓厚的研究兴趣 ,为此设计了大量的实验研究工作加以论证 ,其中最为有趣的是我国心理学家在清华大学所做的一次动物实验。

清华大学的学者陈 1937 年曾用 36 只蚂蚁做被试 ,进行了有趣的实验研究。心理学家们观察了 36 只蚂蚁在以下三种情况下挖土、筑巢的工作效率 :第一种情况是 36 只蚂蚁分别在 36 只瓶子中单独工作 ;第二种情况是 36 只蚂蚁两两一组 ,分别在 18 只瓶子里工作 ;第三种情况是 36 只蚂蚁三个一组分别在 12 只瓶子里工作。对蚂蚁们的工作效率的考察是以以下两个变量为指标 :第一个指标是考察每只蚂蚁在进入瓶子到开始挖土、筑巢所需要的时间 ,这是对蚂蚁工作积极性的考察 ;第二个指标是考察蚂蚁开始挖土、筑巢后的 6 个小时内 ,所挖出的沙土量 ,这是对蚂蚁工作成绩的考察。每三天进行一次实验 ,为了防止蚂蚁

第一次单独进入瓶子中工作,由于对工作环境的第一次适应会影响蚂蚁在瓶子中的第一次工作,为此,在实验的最后一次又考察了一次蚂蚁单独工作的情况。整个实验的结果如下面的表格所示:

表 2-9 蚂蚁工作状态表

	蚂蚁首次单独工作	蚂蚁两两工作	蚂蚁三个一组工作	蚂蚁第二次单独工作
平均每只蚂蚁开始工作所需消耗的时间(分)	192	28	33	160
每只蚂蚁连续 6 小时所挖出的沙土量(g)	232	765	728	182

由这一结果可看出,两只蚂蚁或三只蚂蚁在一起工作时,不但开始工作所需要花的时间短,而且,每只蚂蚁的工作量即挖土量也远比一只蚂蚁单独工作时的工作量高。由此我们可以得到这样的结论:几只蚂蚁在一起从事同样性质的工作时,确实能增强蚂蚁的工作动机,从而提高了工作效率。有人还发现,在笼子里,单独一对老鼠比起三对同在时交配要少一些。

(二) 什么是社会抑制

1. 社会抑制的定义

随着社会促进工作的开始,人们发现,由于他人在场,增强了个体的竞争动机,但动机的增强,不一定带来的都是行为效率的提高,这就是社会抑制。即当个人的活动由于有其他人同时参加或者有其他人在场旁观而使其活动效率降低的现象,就是社会抑制或叫社会致弱或社会干扰。

2. 社会抑制实验研究

心理学家达谢尔 1930 年测量了人们在拔河比赛中的用力状况。结果发现,如果一个人独自参加拔河比赛,平均用力 63 公斤;如果是 2 个人,平均 59 公斤;3 个人为 53.3 公斤;8 个人为 31 公斤。即,参加的人越多,每个人贡献的平均拉力越小。心理学家皮森 1933 年研究发现,有一个旁观者在场,将会降低个体有关记忆性工作的效率。

美国的阿尔波特在做一系列社会促进实验时,也发现了社会致弱现象。他观察到一些大学生被试在写批判某一逻辑命题的文章时,集中在一起写不如分开写效率高,效果好。他从两个古代哲学家的著作中选中几段性质一致的论述,让被试分别在分开写和集中写两种环境下每次用五分钟时间完成一篇反驳论文,要求他们尽量写长一些,深刻一些。文章写好后,阿尔波特从中选出一些典型的、好的、中等的、差的文章进行比较,结果如下表。

表 2-10 不同环境下做作文的效果

等级 工作环境	最好的	中等的	最差的
分开写	6	4	3
一起写	3	4	6

(三) 社会促进与社会抑制的理论解释

1. 优势反应强化说

优势反应是指那些已经学习和掌握得相当熟练,成为不假思索就可以表现出来的习惯动作。

该理论认为,他人在场引起行为者的是一个普遍而未特定化的驱力,由这种驱力激发的动机,将对个体的行为产生两种相反的影响作用,即对于简单的或个体已经熟练的行为,这种增强的动机将产生助长影响;但是,对于过于复杂的、个体还很生疏的行为,这种增强的动机只会起到妨碍作用。就像蚂蚁和老鼠,掘沙和交配对它们是比较简单的工作,同时也是极为重要的行为,所以当有同类在场时,它们感受到了竞

争的压力,行为也因此被大大地助长了。而背课文和记忆英语单词等,对我们来说是较为枯燥和需要花脑力的,所以当有人在场时,就增强了我们没有把握的感觉,由此引发了我们的紧张和焦虑,从而使我们更记不住。对于前者,心理学家又称之为共事效应;对于后者,心理学家又称之为听众效应。见下图。

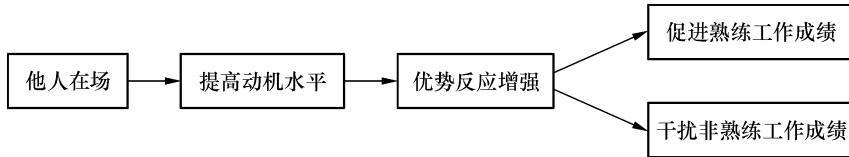


图 2-4 听众效应图

2. 注意力转移说

当心理学家发现了社会促进的两种作用结果后,心理学家们接着就提出了这样的问题:是观众的什么特征增强了个体的动机呢?仅仅是观众的身体吗?还是其他什么特征呢?考特雷尔首先在这方面进行了开创性的研究工作。他请学生们来实验室学习一些无意义音节的词,请学生们尽可能记住,然后在屏幕上打一些迅速闪动的词,学生要在词闪动的刹那间把刚学习的无意义音节的词辨别出来。学生们被分成三组,分别在三种不同的条件下完成学习任务。在第一种条件下,学生一个人在实验室单独进行;在第二种条件下,有学习者的两个同学在场,而且这两个同学对该实验表现出浓厚的兴趣;第三种条件下,虽然也有两个观众在场,但是这两个观众的双眼被蒙了起来,因而无法知道学习者完成任务的情况。结果发现,在第一种和第三种条件下,学生们的成绩是一样的,只有在第二种条件下,学生们的成绩才有提高,发生了社会促进的影响。

第九节 人际吸引与亲和

一、亲和

(一) 什么是亲和

人是社会性的,对于人来说,任何一个个体都必须或多或少地要和其他个体发生关系,形成各种各样的人类群体,并由此组成了一个复杂的人类社会。人类的社会性,即亲和,就是指人类的群集性,是指任何人类个体都愿意与其他人类个体进行交往,并结成团体的倾向。心理学家通过观察和研究,发现亲和行为是人类社会一个极其普遍和重要的现象。最早对人类的社会性加以研究的心理学家是麦独孤,他认为社会性是人类的本能之一。

(二) 亲和的解释

1. 本能

心理学家麦独孤认为,人类天生带有许多先天固有的特性,其中有一种就是要寻求伙伴,与他人结合在一起的倾向。这就好像蚂蚁由于本能集合在蚁群中,狒狒由于本能建立起复杂的群体结构,人也生活在自己的人类群体中。人们这样做,并不是由于这样做是好的或正确的,也不是因为是有用的,而是一种人们不用想就有的行为,这就好像一个婴儿天生就会吸吮奶头,天生就害怕站在悬崖上一样。

本能的观点是无法进行检验的,但心理学家们还是从自然选择的角度给予本能观以可能的解释。原始的祖先们要从残酷的自然界中直接掠取食物,要把猛虎烈豹等一切自然界的生物尽可能果腹,赤手空拳的祖先们认识到,只有和大家在一起,才更有可能战胜猛兽,增加生存的机会。而且,群体可以为个体,尤其为那些弱小的个体提供很好的保护。另外,一个种群要繁衍,就需要有一定的个体数,使异性个体有机会相遇,否则,个体即使活了下来,其基因也无法传递下去。所以,在自然选择中,群集的人比单独生存的人,有更好的、更多的机会生存并繁衍后代。

进化论的自然选择理论告诉我们,任何可以增加生物体生存机会的特性历经数代就变成为生物体的显性基因。虽然,人类经过了漫长的进化,但这种要和其他人生活在一起的社会性倾向,即亲和,因为和人类个体以及人类群体的生存息息相关,因而有可能早已经沉淀在我们人的原始本能中了,使我们生来就有了要融入社会,要和其他人在一起的本能及其行为。

2. 内在决定因素

人类在其生命早期孤弱不能自助的特性,引起了人类个体要和其他人生活在一起的社会性。和其他的大多数动物不同,人类的婴幼儿在其出生后的很长一段时间是不能自助的,他们必须依靠父母或其他的成年人得到生存所必需的食物,以及安全、温暖等的保护,才能活下来,并得以成长。

3. 学习

人们学习和其他人在一起生活就像人们学习其他任何东西一样。人类的孩子们在生命的早期,为了食物,为了安全和温暖这些基本的生存需要,孩子们必须要依靠其他成年人,而且,这些需要中的每一项的每一次的满足,孩子们都能通过其他成年人得到。在这样的和其他人互动的过程中,人类的孩子们学到了,只要和其他人在一起,就可以得到报答,也就是说,当个体需要什么时,只要和其他人在一起,求助于他人,就可以得到满足,最终使和他人生活在一起的社会性成为其日常生活的一种习惯、一种特性。

4. 需要的满足

生存可以说仅仅是人类的第一需要,随着成长,人类个体将有越来越多的需要强烈地想得到满足,而这些需要中的每一项都必须依靠其他人的提供才能得到满足,虽然,这样一些需要不一定是人类内在的需要,但是,它们仍为我们人类的大多数所追求,并且,个体在孤立的状态下的确是很难使这样的一些需要得到满足的。因此,为了生命中不断涌现的需要的满足,长大的我们还是保持着与其他人在一起生活的习惯,并使之成为我们人类的一种特性。

(三) 亲和的影响因素

1. 恐惧与亲和

斯坦利·沙赫特 1959 年请了一些女大学生做实验的被试进行了其经典性的研究。女大学生们被引进实验室时,看到沙赫特穿着一身白色的实验服装,周围布满了各种电器设备,沙赫特对女大学生自我介绍说,自己是神经病学和精神病学的博士,本次实验是有关电击作用问题的。为了引起一些女大学生比另一些女大学生更恐惧,沙赫特把女大学生分为两组,两组被试被一一带进实验室时接受了不同的实验指导语。

他告诉第一组女大学生说:“这种电击会使你遭受伤害,使你感受到痛苦,但我向你保证不会是永久的伤害。在这种研究中,如果我们要了解所有内容真能有助于人生,电击强烈些是必要的。”使这组女大学生产生高度恐惧。

他告诉第二组女大学生:“我向您保证,您将受到的电击无论如何也不会使您觉得不舒服。它不过是有些像发痒或震颤那样有一点点不舒服感。”使这组被试唤起低度恐惧。

在测量了恐惧唤起的程度后,沙赫特假装着调制设备,并告诉女大学生说,由于仪器还没有调好,实验要推迟十分钟,请参加实验的女大学生在实验室外面等一会儿。同时。沙赫特很自然地问女大学生,她是要一个人在外面等一会儿,还是想到隔壁的房间和先到的其他女大学生一起等待,或者无所谓。女大学生选择后,沙赫特又问他们的选择是否强烈。实验的结果见下表。

表 2-11 恐惧对社会性欲望的影响

条件	选择的百分比			
	集中	不关心	单独	社会性欲望的强度
高度恐惧	62.5	28.1	9.4	0.88
低度恐惧	33.5	60.0	7.0	0.35

可见,果然如沙赫特所预料的那样,被唤起了高度恐惧的女大学生比有低度恐惧感的女大学生有更多

的人、也更强烈地希望和其他人在一起等待实验的开始。

2. 排行与亲和

沙赫特在研究中还发现,排行是影响一个人社会性欲求强烈与否的重要因素,具体表现在长子、长女和独生子女在害怕时比非长子长女有着更强烈的要和其他人呆在一起的愿望。

长子长女或独生子女是父母的第一个孩子,年轻的爸爸妈妈初为人父母,由于缺乏养育儿女的经验,因而对第一个孩子倾注的关注和爱心就特别多,时时围在他们的身边。孩子们也从这种特别关切的养育中知道了,害怕时可以找爸爸妈妈,伤心时可以找爸爸妈妈,饿了时可以找爸爸妈妈。渐渐地,他了解到,当他不舒服时,他人是自己舒服的不可思议的源泉。等第二个孩子出生了,父母没有了初为人父母的那份新鲜感,在养育第一个孩子的过程中,父母发现孩子的痛苦是十分短暂的,孩子有着惊人的恢复能力,而且,父母有两个孩子要照顾,没有更多的时间专门关注第二个孩子的痛苦和需要了,因此,第二个孩子从父母那儿学到的要和其他人在一起的倾向就比第一个孩子少得多,这就使第二个孩子需要他人关怀的动机没有第一个孩子强烈,社会信号欲望也就较低。等第三个孩子出生了,父母更没有专门的时间照顾他了,父母对养育儿女也更为镇定和有经验了,因此,第三个孩子学到的社会性欲望和行为就更少了。

因此,孩子们在家庭中的排行越往前,就越知道在有不安全感时依赖其他人作为舒适的源泉。

二、人际吸引

个体与他人之间情感上的相互亲密的状态就是人际吸引。

(一) 能力与吸引

人对于有能力的人的态度常常出人意料。表面上,似乎在其他条件相同的情况下,一个人能力越高,越完善,就越是受到欢迎。但是研究表明,实际上在一个群体中最有能力、最能出好主意的成员往往不是最受喜爱的人。为什么会有这种现象呢?因为人对于别人有着两种不同的需要。一方面人希望自己周围的人有很好的能力,有一个令人愉快的人际交往背景。但同时,如果别人超凡的才能使人们可望而不可及,则人们就会感到一种压力。因此,当一个人的能力和人格都达到了普通人可望而不可及的地步时,人们就只好敬而远之了。

显然,能力与被喜欢的程度在一定限度内成比例关系,超出了这个范围,其能力所造成的力量这一变量就成了主要的作用因素,使人倾向于逃避或拒绝。

弗洛伊德(1966)让被试听录音带。在第一种情况下,里面的人被描述为能力极强,问了他一系列的问题他回答对了92%,在面谈中,他说他在大学期间是一个出色的学生,是学报的编辑,是一个移动摄影队的队员。在第二种情况下,里面的人被描述得与第一个不同,他仅仅答对了30%的问题,他在大学中的成绩一般,他尽力加入摄影队但是没有成功。在一半情况下,将近结束时被试突然听到脚步声,并听到里面的人说“我把咖啡打翻了,洒满了我的新套装”。在另一半情境中,没有发生这样笨拙的行为。结果显示能力高的人发生笨拙行为后,他们的吸引力增加,而能力低的人发生笨拙的行为后,吸引力显著减少。

人们并不总是喜欢才能高的人,有能力的人犯错误反而会增加其人际吸引力。这种现象叫犯错误效应。

(二) 外貌与吸引

外貌影响人们吸引与交往。阿让森等1966年为被试安排了跳舞的约会,舞伴是随机安排的。一组评委对参加者的外貌进行了评定。舞会结束后,他们问被试喜欢对方的程度以及愿意和对方再次约会的程度,他们仍发现,被试喜欢对方的程度和对方的外貌直接相关——外貌越好,越受欢迎。

人们对外貌好的人会作出更积极参与的评价,这种现象叫外貌的辐射效应。但进一步的研究表明,人们对有魅力的人所作的判断并不总是朝有利的一面倾斜。西格尔等人还做了一个有趣的实验。研究者给被试详细的材料,让他们设想自己是法官,对罪犯进行判刑。罪犯都是女性,有三种情况:一是有魅力组,二是无魅力组,这两组都以附有漂亮和不漂亮的照片来操作。第三组没有照片,为对照组。案件有两种,

一种是诈骗案,一种是夜盗案。结果是,在夜盗案中,漂亮的女子平均判刑年数远低于其他两组;而诈骗案中漂亮女子平均判刑年数长于其他两组。

(三) 报酬与吸引

心理学家阿让森和林德让被试分别体验与两个实验助手的相互交往,而被试不知道与自己交往的是实验助手,他们把实验助手也当成了是和自己一样来参加实验的被试,这也是实验者有意安排的。被试和实验助手的交往是通过一起合作完成某项实验者安排的工作而实现的。在第一次合作后,实验者给他们一段休息的时间,在休息时,实验者设法使被试很“偶然”地听到了两个实验助手和实验者的谈话,在谈话中,两个实验助手都谈到了对被试的印象,其中第一个实验助手用相当奉承的语气,一开始就说他喜欢被试,而第二个实验助手则对被试持批评的态度,这一实验助手说他不能肯定自己是否喜欢被试,并对被试作出了否定的描述。休息时间过后,两个实验助手又回到实验室和被试一起继续合作。等第二次的合作结束后,实验者请被试对与自己合作的两个实验助手进行评价,并回答自己在多大程度上喜欢与自己合作的两个伙伴,即两个实验助手。实验的结果正如实验者所预料的那样,被试的评价与两个实验助手对他的评价是相互的:第一个实验助手喜欢被试,因而被试也喜欢第一个实验的助手;第二个实验助手表示不喜欢被试,因而被试也不喜欢第二个实验助手。由此证实了人际交往中的相互性原则,即如果关于某人的全部信息资料说明他喜欢我们,我们就可以预先确定我们也喜欢他;而如果关于某人的全部信息资料都说明他不喜欢我们,那我们也可以预先确定我们也不会喜欢他。

另外还有一个有趣的现象,如果一个人自始至终都对我们表达喜欢的话,我们可能不仅不珍惜,反而还因为对其动机和智力的怀疑而不喜欢他;而当另外一个人,起先表现的是对我们的不喜欢,但是经过一段时间的交往后,他变得喜欢起我们了,这反而会增加我们对其智力和诚意的判断,我们会更强烈地表现出对他的喜欢。这就是人际吸引中的得失现象。

(四) 相似、互补与吸引

1. 相似与吸引

格林福德(Griffitt, 1974)等人让被试填写了一张态度问卷,然后让他们在吵闹的港湾住十天,最后问他们想和谁一起住在这里,想把谁赶出去。结果是他们更想和态度相同的人住在一起,想把态度不同的人赶出去。

日常生活中,各种情况的相似都可能引起程度不同的人际吸引效应。共同的态度、信仰、价值观和兴趣;共同的语言、国籍、出身地;共同的民族、文化、宗教、背景;共同的教育水平、年龄、职业、社会阶层;共同的身体特征,如身高、体重,及居住地等,都能在一定条件下不同程度地增加人们的相互吸引。

当然,相似也不一定都产生吸引力。有人做了有关的实验。他们向被试显示在态度和背景上与被试或相似或不相似的精神病患者,结果是被试更喜欢与他们不相似的而不是与他们相似的精神病患者。

2. 互补与吸引

研究表明,当交往双方的需要和满足正好成为互补关系时,双方之间喜爱程度也会增加。大量心理学资料和日常生活的事例都证明,现实生活中一部分人的婚姻是基于互补关系缔结的。

互补的另一种情况是他人的某一特点满足了一个人的理想,从而增加了其对这个人喜欢的程度。这种情况不是严格意义上的互补,而更是补偿作用。如一个看重学历而自己已失去拿高学历机会的人,因而尤其看重高学历的朋友。

(五) 邻近、熟悉与吸引

扎琼克 1968 年进行过一系列的研究,结果发现,熟悉本身就可以增加一个人对某种对象的喜爱。他以无意义音节和汉字(对不懂汉字的西方人来讲也是无意义的)为研究素材,以词汇出现的次数为自变量,有些词只出现一两次,让被试对这些词感到生疏;而对另一些词则呈现若干次,最多可达 25 次。然后,实验者要求被试猜这些无意义音节的含义。结果表明,被试对呈现次数多而变得熟悉的词有好感,倾向于赋

予这些词以褒义。

扎琼克以人的照片为研究素材也得出了同样的结果。一个人照片被呈现的次数越多,被试对它越熟悉,就越喜欢照片上的人。

三、人际关系发展的阶段

(一) 简单相识阶段

这种类型的人际关系只包含交际双方微乎其微的接触,始终只有一方对另一方的了解,而没有任何实际交往,我们的社会关系大多属于这种类型——大部分人是我们从远处认识的,乘公共汽车时坐在你身边的人,街道上与你擦肩而过的人,你喜欢的电影演员,身穿耀眼的花裙子从你窗下走过的漂亮女人,这些都属于第一级水平的人际关系,这些人我们当时可能有一些反应(如喜欢或不满),但往往连一句话都未曾交换过就忘记了。

不过,这种单方面的、第一级水平的人际关系偶尔也可以发展为深深涉入的体验。常见的例子是影星和影迷之间的关系。但在大多数情况下,第一级水平的人际关系是短暂的、表面性的,很少能使人陷得很深。尽管第一级水平的人际关系是微弱的,但它们却是我们更复杂的人际关系赖以发展的基础。那么,是什么力量促使它们进一步发展呢?这我们将在后面加以阐述。

(二) 表面性接触阶段

在那些包含着一定程度的实际交往的人际关系上,绝大多数处于人际关系第二级水平。莱文杰和斯努克把表面性接触定义为具有衡量个人涉入的人际关系,人们在这种关系中基本上是以严格规定了角色来进行交往的,比如你同售货员、服务员等人所发生的接触就属于这种水平,这时我们倾向于把这些个人看成是处于这个职位上的没有区别人体,看作某种角色的执行者,我们与他们的关系也是非人化的,比如你始终把自己的“婶母”仅仅看作“婶母”,从不增加对她的感情投入程度,那么即使这种关系维持了几十年,也仍可能是一种表面接触的人际关系。

在这种表面性关系水平上,一个人有许多可以直接观察到的表面特征,如外貌、穿着、微笑等,决定着人际关系是否会进一步发展。其中,天生漂亮或体态的魅力对表面接触的人际关系会有特别重要的影响。

(三) 亲密阶段

在日常生活中,我们只将第三级水平的人际关系称为“人际关系”。因为只有在这个水平上,交际双方才存在一定程度的真正的个人涉入和亲密性。在这一水平上,我们把自己的交际伙伴看作一个独特的人体,我们理解并欣赏他(她)内心对世界的主观看法。彼此之间在情感、认识和行为上存在着一种亲密关系;双方或多或少地具有同样的感情、同样的想法和同样的行动,个人关系发展到这个水平,应归功于自我表露,态度和价值观念的一致,个人需要的互补性以及相互欣赏对方的个性等因素的作用。发展中的亲密关系有一个特别使人感兴趣的方面是双方的感情投入。例如,为什么初恋中感情会愈演愈烈,而婚姻生活中双方的感情却可能冷淡下来?对此我们所知甚少,恋爱关系是第三级水平的个人关系的一个特殊类型,对此我们将在下一节中作详细的论述。

在人际关系经历单相识、表面性接触以及最后的亲密阶段而发展的过程中,有许多不同的因素在起作用。在某种意义上,我们可以把这个过程看作是人际关系在发展中所经过的一系列“过滤器”,在其发展的每一阶段上都有不同的,起着决定作用的因素。

在众多对人际关系发展有影响的因素中,物理近距性是最具有决定性的选择因素,它决定我们将认识哪个人,哪个人将跨越没有个人关系的零级水平,进入单相识阶段,当然,不是所有处在我们附近物理环境中的人都能成为朋友。社会和个人背景相似性对从单相识到表面性阶段的发展,有重要的过滤器作用。那些与我们在社会与个人背景方面相似的人,更容易与我们成为单相识关系并进而发展成表面性接触。此外,体态吸引力在从没有接触到单相识阶段,以及从单相识到表面性接触,起着主要的影响作用。人们一般都更愿意与一个长相漂亮的人发展人际关系。在人际关系的第一阶段和第二阶段,互惠是一个比较

重要的原则,它可以加强彼此的喜欢,促进人际关系的进一步发展。当人际关系进入表面性接触阶段时,就出现了更多的运用个人内在特性来影响彼此关系发展的机会。在表面性接触的最初阶段,对人际关系发展影响最大的是态度的相似,态度相似的人更容易进一步发展关系而成为好朋友。但需要的互补也可以促进人际的吸引。

有人认为,在人际关系发展的最初阶段,相似的社会和个人背景、空间的近距性和体态魅力等表面特征具有重要意义。此后,相似的态度就在情侣间较浅的结合中发挥主要作用了。只是在更晚的时候,随着双方坠入情网,个人需要的互补性才开始起核心作用。这叫做“过滤假说”。除态度的相似与需要的互补之外,才能与良好的个人品性也会增进人们的交往进而发展到亲密关系。

另外,同别人发展关系也应掌握好时机。一般人们在自卑和自尊心较低的时候,特别容易重视和珍惜同别人的良好关系。在人际关系的第一阶段和第二阶段,互惠原则起着重要作用。而在第二到第三阶段转变的过程中,起重要作用的是得失原则。一旦人际关系发展到表面接触或互有好感阶段,推动它进一步发展的动力主要就是双方适应的自我表露。向对方介绍你自己并探知对方情况,是一种加深人际关系的有效方法。朱拉德经过长期对自我表露问题的研究指出,自我表露在人际关系发展中起着特别重要的作用,“两个人之间一旦建立起接触,彼此都向对方暴露自己,他们的关系便会继续协调发展。不仁换不义,真情换坦诚”。自我表露还是促使表面接触向亲密接触转变的重要手段。正是通过内心表露,“扮演着相关角色的陌生的人们,便协力将他们之间的关系变成一种更加‘个人化’的关系,在这种关系中亲密的增加即使不为某一方所欢迎也能为其所容忍”。但是,自我表露也有一个“最适宜的”度。如果双方在这一适宜范围内逐渐、缓慢地增加自我表露,会有助于加深和发展人际关系。有关研究表明,单方面、大幅度地增加自我表露,可能会产生反作用,中等程度的自我表露比极高或极低的自我表露更招人喜欢。

思 考 题

1. 什么是社会心理学?
2. 社会心理学的发展划分为哪三个阶段?
3. 社会心理学诞生的标志是什么?
4. 为社会心理学诞生提供了直接理论来源的理论是哪些?
5. 社会心理学确立的标志是什么?
6. 什么是社会认知? 它有哪些特点?
7. 社会认知有哪些途径?
8. 什么是自我知觉?
9. 什么是社会印象? 它有哪些特点?
10. 印象形成的模式有哪些?
11. 名词解释:相似假定作用、类化原则、积极偏见、隐含人格理论、第一印象、首因效应、近因效应、光环效应
12. 什么是侵犯行为?
13. 侵犯行为可分为哪几类?
14. 什么是挫折?
15. 侵犯的理论解释有哪些?
16. 侵犯行为可通过哪些途径消除或控制?
17. 什么是利他行为?
18. 利他行为有哪些特点?
19. 什么是旁观者效应?
20. 请对旁观者效应进行解释。
21. 求助者的哪些特点可以影响其能否得到帮助?
22. 什么是态度及其特征与功能?

23. 凯尔曼关于态度形成的三阶段论是什么？
24. 阐述海德的态度改变的平衡理论。
25. 举例说明费斯廷格关于态度改变的认知失调理论。
26. 有哪些具体方法可以促使他人发生态度改变？
27. 什么是群体及其特征？
28. 群体有哪些类型？
29. 群体压力的发生要经历哪四阶段？
30. 群体决策的意义与局限有哪些？
31. 什么是竞争？什么是合作？
32. 什么是社会影响？
33. 什么是从众及其产生原因和影响因素？
34. 什么是顺从？什么是服从？
35. 什么是模仿及其分类？
36. 什么是暗示及其分类？
37. 什么是感染？如何解释感染行为？
38. 什么是时尚及其分类？
39. 什么是流言？什么是舆论？
40. 什么是社会促进？什么是社会抑制？有哪些理论解释？
41. 什么是亲和？
42. 对亲和行为有哪些解释？
43. 什么是人际吸引？
44. 影响人际吸引的因素有哪些？这些因素怎样影响着人际吸引？
45. 人际关系的发展经历哪三个阶段？
46. 什么是社会化？
47. 从人一生的发展看，社会化可以分为哪几类？
48. 社会化的途径有哪些？
49. 什么是自我意识？
50. 自我意识发生与发展的指标是什么？

参考文献

- 孙时进编著：《社会心理学》，复旦大学出版社，2003年版。
- 章志光主编，石秀印等编著：《社会心理学》，人民教育出版社，1996年版。
- 申荷永主编：《社会心理学：原理与应用》，暨南大学出版社，1999年版。
- 时蓉华编：《社会心理学》世纪心理学丛书，张春兴主编第10册，浙江教育出版社，1998年版。
- [美]弗里德曼等：《社会心理学》，黑龙江人民出版社，1997年版。

(崔丽娟)

第三章 发展心理学

第一节 发展心理学概论

一、发展心理学的研究对象与任务

发展心理学(developmental psychology)是心理学的重要分支领域之一,是研究人类心理系统发生发展的过程和个体心理与行为发生发展的规律的科学。从系统研究的角度看,是指通过对种系或动物演化过程的研究,考察动物心理如何演化到人类心理,以及人的心理又如何从原始、低级的心理状态演化到现代、高级的心理状态,是广义的发展心理学。比较心理学(又称动物心理学)和民族心理学都属于广义的发展心理学范围内。比较心理学主要研究低级动物心理如何演化到类人猿心理的发展历程,以揭示动物演化过程中心理发生发展的大致图景。民族心理学主要研究生活在不同社会历史阶段的各个民族的心理并加以对照,以勾画出人类心理发展历程的大致轮廓。从个体研究的角度看,则是探究从人类个体的胚胎期开始一直到衰老死亡的全过程中,个体心理是如何从低级水平向复杂高级水平变化发展的,是狭义的发展心理学,着重在于揭示各个年龄阶段的心理特征,并探讨个体心理从一个年龄阶段发展到另一个年龄阶段的规律,具体包括婴幼儿心理学、儿童心理学、少年心理学、青年心理学、中年心理学和老年心理学。

就人类个体心理的发展而言,从出生到成熟这一段时期是生长发育最旺盛、变化最快、同时也是可塑性最强的时期,因而备受心理学家的关注。成熟意味着身心发育过程的完成,尽管从不同的评价指标来看并不确定,但总体而言,人类个体的发育成熟大约为十七八岁。在发展心理学家眼里,从出生到成熟被视为广义的儿童期,对这一时期心理的发生发展规律及其特征的研究,就构成了“儿童发展心理学”或“儿童心理学”的研究框架。也正因为儿童期在个体成长发展过程中所处的特殊地位,事实上许多发展心理学就是以儿童为研究对象的发展心理学。

儿童发展心理学的研究可以突出地以“W W W”来表示,即 what(是什么),揭示或描述心理发展过程的共同特征与模式;when(什么时间),这些特征与模式发展变化的时间表;why(什么原因),对这些发展变化的过程进行解释,分析发展的影响因素,揭示发展的内在机制。

如果更具体些,我们可以将儿童发展心理学的主要研究内容概括为以下几个方面。

(一) 描述儿童发展的普遍行为模式

儿童发展心理学学科的创立,最根本的目的是要揭示发展的普遍行为模式。行为模式是指个体在解决问题的活动过程中所表现出来的现实的心理发展水平,它既包括外显的行为特质,也包含内隐的心理特征。儿童的行为模式是知、情、意等领域整合而成的现实的心理组织系统,因此,儿童的身体动作是怎样发展变化的,认知的发展变化如何,语言是怎样发展的,情绪的发展变化特点怎样,个性是怎么形成的等等,都构成了发展心理学的主要研究框架。儿童发展的普遍行为模式的建立,为我们认识儿童提供了有意义的参照。真正的心理发展模式应该具有普遍意义,即能反映生活在各种社会文化背景下儿童共同具有的发展过程。儿童的动作发展模式、语言获得模式、皮亚杰所描述的儿童思维发展阶段等,都是儿童心理发

展的普遍模式。这里我们主要以儿童动作发展的普遍模式为例加以说明。

儿童动作的发展是在脑和神经中枢、神经、肌肉控制下进行的,因此动作的发展与其身体的发展、大脑和神经系统的发育密切相关。动作的发展遵循以下三个规律:

从上到下。儿童最早发展的动作是头部动作,其次是躯干动作,最后是脚的动作。他最先学会抬头和转头,然后是翻身和坐,接着是使用臂和手,最后才学会腿和足的运动,能直立、行走、跑跳。任何一个儿童的动作发展总是沿着抬头—翻身—坐—爬—站—行走的方向成熟的。

由近及远。儿童动作发展从身体中部开始,越接近躯干的部位,动作发展越早,而远离身体中心的肢端动作发展较迟。以上肢动作为例,肩头和上臂首先成熟,其次是肘、腕、手,手指动作发展最晚。

由粗到细。儿童先学会大肌肉、大幅度的粗动作,在此基础上逐渐学会小肌肉的精细动作。例如,四五个月的婴儿想要拿面前的玩具时,往往不是用手,而是用手臂甚至整个身体,更谈不上用手指去拿玩具了。随着神经系统和肌肉的发育,加之儿童的自发性练习,动作逐渐分化,儿童能逐步控制身体各个部位小肌肉的动作。儿童用手握铅笔自如地一笔一画写字,往往要到六七岁才能做到。

从儿童表现出的语句结构完整性和复杂性看,句子或语法结构的发展体现出从单词句到双词句,再到简单句、复合句的趋势。儿童在1岁到1岁半左右开始说出有意义的单词,他用一个单词来表达比该词意义更为丰富的意思。使用单词句时通常是单音重叠,如“球球”,并随不同的情境可能表示几种不同的意思。约从1岁半到2岁,儿童开始用由双词或三词组合在一起的语句,如“车车开开”等,其表现形式是简略、断续和结构不完整,类似于成人发电报时用的语句,故又称电报句。此时,单词句基本消失。到2岁左右,儿童开始出现结构完整的简单句,取代了双词句,此后复合句也逐步出现。复合句出现后,尽管四五岁儿童会表现出喜欢反复尝试用复合句的倾向,但简单句和复合句保持同样的发展趋势。由此可见,句子和语法的发展体现出从混沌一体到逐步分化,句子结构从不完整到逐步完整,从松散到严谨的趋势。

(二) 解释和测量个别差异

对心理发展普遍模式的描述,为我们提供了儿童心理成长的基本框架。但就每个个体而言,尽管心理发展遵循相同的模式,必须注意到发展的个体差异是巨大的:不仅发展的速度、最终达到的水平各不相同,各种心理过程和个性心理特征也不相同。刚刚出生的孩子,就有明显的个体差异,心理学家认为,儿童是带着先天气质特征降临于世的,这些先天气质特征更多地受儿童神经系统活动类型的影响,也部分地反映了胎儿期受到的环境刺激状况。在儿童的智力发展领域,个体差异以不同的方式体现:有的儿童早慧,有的儿童天生有智力缺陷;有的儿童擅长言语方面的智力,有的儿童则在操作、推理方面具有优势。儿童更是体现出多姿多彩的性格特征:有的活泼、外向、热情、喜爱交往;有的沉稳、内向、不太合群。儿童个体间的差异如何造成?这些差异怎样才能得到准确的评估?如何科学地解释儿童彼此之间的个体差异?儿童发展心理学要对这些问题作出恰如其分的解答。

(三) 揭示儿童心理发展的原因和机制

我们不仅要了解儿童心理发展的普遍模式和存在的个别差异,从本质上说,更需要揭示儿童心理发展的原因和机制,从而构建有关心理发展的理论体系。皮亚杰对儿童思维发展机制的揭示就大大丰富了我们对儿童思维过程的认识,而他所描述的儿童思维发展阶段依据的是不同年龄阶段的孩子思维的机制在本质上是有差别的。如感知动作阶段的儿童,思维离不开动作的参与,动作是思维的来源与过程;前运算阶段的儿童,思维从动作思维向具体形象思维转化;具体运算阶段的儿童,获得了守恒概念,思维具备了运算的性质,但运算的对象只能停留在具体的对象;形式运算阶段儿童思维的机制就是可摆脱具体的事物而进行抽象的运演。而“内化与外化的双向建构”(同化与顺应)则是贯穿于整个思维发展过程,并使思维发展水平出现量变与质变的内在原因和机制。对儿童语言获得而言,争论的焦点在于,为什么儿童能在出生后的短短三四年里,就能基本上掌握并运用本民族的语言?母语不同,语言环境不同,为什么儿童语言发展会经历如此相似的历程?围绕这些焦点问题,有人提出存在先天的语言获得机制,也有人提出模仿在儿童语言获得中的巨大作用。可以说,对心理发展原因和机制的揭示,不仅有助于我们更好地遵循儿童心理

发展的规律,也使我们对儿童心理发展的培养与干预具有了科学的依据。

(四) 探究不同的外在环境对心理发展的影响

决定心理发展的因素主要是遗传与环境。遗传的作用在孩子出生时就已经充分体现了,环境则在儿童成长过程中不断地施加影响。儿童生活的环境各种各样,这些环境因素也被视为儿童行为的生态圈。在这些生态环境中,儿童接触时间最长、影响最大的几个因素分别是家庭、学校和社区。在儿童成长的不同阶段,这些生态环境对他的影响是不同的。就家庭而言,父母的养育方式、文化水平与职业状况、父母个性、亲子关系的质量、家庭类型(完整家庭还是单亲家庭)、家庭的物质生活条件等是对儿童发展产生影响的主要因素。学校中的师生关系、同伴关系、班级凝聚力、教师的教学与管理方式等,对儿童会产生不同的影响。在社区环境方面,邻里关系、社区文化娱乐设施、社区社会支持体系等是较为重要的环境变量。就目前而言,普遍得到关心的环境因素通常涉及独生子女家庭的环境影响因素、寄宿制对儿童心理成长的影响、网络化社会这种全新的环境因素对不同年龄个体心理发展的影响等。了解不同的生态环境对儿童发展的影响,既有助于揭示心理发展的原因和机制,更可以为营造儿童健康发展的生态环境提供科学的指导。

(五) 提出帮助与指导儿童发展的具体方法

总体而言,儿童发展心理学理论是一门理论密切结合实际的学问。理论的构建不仅仅是为了解释种种心理现象发生发展的过程与原因,更应该结合社会实际和儿童的需要来指导他们健康地发展。前面的研究可以称为基础理论研究,后一部分的研究可以称为应用性研究。随着儿童发展心理学学科的进展,应用发展心理学越来越受到研究者和实际工作者的关注。因此,描述儿童心理发展的模式,测量和解释发展的个别差异,揭示儿童心理发展的原因和机制,以及探究不同的外在环境对心理发展的影响,其最终目的是为了帮助儿童顺利地度过每个发展阶段,帮助儿童解决发展中遇到的困难或暂时的障碍。例如,通过对儿童早期依恋现象的探讨,可以提出有助于儿童形成安全依恋的有效方法。通过对学龄初期儿童认知与行为特点的探讨,可以提出培养儿童注意力集中、行为自我控制的有效手段,从而减少儿童的多动行为。

通过与普通心理学的比较可以发现,普通心理学是从一个“横切面”上研究正常成人的各种心理现象,而儿童发展心理学则是从“纵剖面”上来研究不同年龄阶段个体心理发展的序列特征,并追溯心理发展的本质和影响因素,因此这两者之间有着极为密切的联系。从儿童发展心理学的主要研究内容上来分析,不难看出它处于基础研究与应用研究的交叉面上,其研究的结果既能深化我们对心理发展相关问题的认识,也有助于我们解决儿童心理成长过程中的实际问题。

二、科学发展心理学的产生

科学儿童发展心理学的产生,除了与近代社会的发展、近代自然科学的发展密切相关外,有两大因素起了直接的推动作用。

首先是自然主义教育运动的影响。从18世纪后期到19世纪中期,随着社会观念的变化发展,越来越多的人认识到尊重儿童、发展儿童天性的重要性,越来越重视利用儿童心理的特点与规律去教育儿童。捷克教育家夸美纽斯(J.A. Comenius)从人的本性出发,把儿童从出生到成熟分为四个年龄阶段,并编写了第一本以儿童年龄特征为基础,系统讲述科学知识的书——《世界图解》。此外,夸美纽斯还提出了一系列符合儿童特点并能促进儿童心理发展的教育与教学原则。他的儿童观对儿童心理学的产生具有重要的影响。英国哲学家洛克(J. Locke)提出了“白板说”,认为人的心灵在出生时就如一块白板,一切知识和观念都是从后天的经验中获得的,因此,儿童心理发展的原因在于后天,在于教育。在他看来,儿童心理发展的差异90%是由教育决定的。他强调要培养儿童的兴趣,发展儿童的独立能力,并认为良好习惯的培养应从很小的年龄就开始。法国思想家卢梭(J. Rousseau)的儿童观集中体现在他的教育哲理小说《爱弥儿——论教育》一书中。他通过虚构的儿童爱弥儿从出生到成人的教育过程,系统地阐明了他的儿童心理学思想和教育观点。他认为,儿童虽然不是成人,但也不是成人的宠物和玩物。他首先是一个“人”,有自

己的意识和情感的人。成人要尊重儿童,对儿童的教育要遵循“自然的法则”,应按照他们的本性,考虑他们的年龄特征。卢梭关于儿童天性中包含主动自由、理性和善良因素的结论,以及他呼吁保护儿童纯真天性,让儿童个性充分发展的主张,在当时产生了巨大的影响。从总体上看,自然主义教育运动的盛行,对了解儿童心理提出了更高、更迫切的要求。

其次是进化论的影响。由拉马克最初提出的进化论思想,经达尔文的系统科学研究,在他的一系列著作中得到了充分的体现。达尔文经过 27 年的环球考察与研究,于 1859 年出版了《物种起源》,详细描述了物种变异进化的规律。在《人类的由来和性选择》(1871)中,达尔文提出“人猿同祖”,并认为人与动物具有心理上的连续性。在《动物与人类的表情》(1872)则进一步分析了人类与动物表情上的共性和共同的发生根源。他提到,“尽管人类和高等动物之间的心理差异是巨大的,然而这种差异只是程度上的,并非种类上的。我们已经看到,人类所自夸的感觉和直觉,各种感情和心理能力,如爱、记忆、注意、好奇、模仿、推理等等,在低于人类的动物中都处于一种萌芽状态,有时甚至处于一种十分发达的状态”。达尔文不仅从种系演化的途径研究了人类心理的发生与发展,也从个体变化的途径研究了个体心理的发生与发展。他认为,通过对儿童的观察研究可以了解人类心理的发展,并揭示动物心理向人类心理的演变过程,儿童成了研究进化的最好的自然实验对象。达尔文根据长期观察自己孩子心理发展的记录而写就的《一个婴儿的传略》(1876),是儿童心理学领域早期的专题研究成果之一。

科学儿童心理学的产生,以 1882 年德国生理学家和心理学家普莱尔(W.Preyer)的《儿童心理》一书的出版为标志。《儿童心理》是第一部科学、系统的儿童心理学著作,包括儿童感知的发展、儿童意志(或动作)的发展、儿童理智(或言语)的发展。在该书中,普莱尔通过对自己孩子从出生到 3 岁的系统观察与描述,肯定了儿童心理研究的可能性,并阐述了遗传、环境、教育在儿童心理发展中的作用。普莱尔也因此被誉为科学儿童心理学的奠基人。

继普莱尔后,美国心理学家霍尔(G.S.Hall)于 20 世纪初首次用问卷法对儿童青少年的行为、态度、兴趣等作了广泛、系统的调查研究,在西方社会掀起了一股“儿童研究运动”,对儿童发展心理学的学科发展起了极大的推动作用。此外,法国的心理学家比奈首创用智力量表进行个体差异鉴别,美国儿科医生格塞尔(A.Gesell)提出了婴幼儿发育常模,以及行为主义心理学的代表人物华生建立的儿童情绪的条件反射理论等,都对学科的形成与完善作出了贡献。

三、发展心理学的主要理论派别

(一) 成熟势力说

成熟势力说简称成熟论,其代表人物是美国心理学家格塞尔。格塞尔认为,个体的生理和心理发展,都是按基因规定的顺序有规则、有次序地进行的。他把通过基因来指导发展过程的机制定义为成熟,心理发展是由机体成熟预先决定与表现的。成熟是推动心理发展的主要动力,没有足够的成熟,就没有真正的发展与变化;脱离了成熟的条件,学习本身并不推动发展。

格塞尔的观点源自于他的双生子爬楼梯研究。1929 年,他首先对一对双生子 T 和 C 进行了行为基线的观察,确认他们发展水平相当。在双生子出生第 48 周时,对 T 进行爬楼梯、搭积木、肌肉协调和运用词汇等训练,而对 C 则不作训练。训练持续了 6 周,其间 T 比 C 更早地显示出某些技能。到了第 53 周当 C 达到爬楼梯的成熟水平时,对他开始集中训练,发现只要少量训练,C 就赶上了 T 的熟练水平。进一步的观察发现,55 周时 T 和 C 的能力没有差别。据此,格塞尔断言,儿童的学习取决于生理上的成熟,成熟之前的学习与训练难有显著的效果。

在成熟论看来,个体心理发展具有方向性,如动作的发展就遵循由上而下,由中心向边缘,由粗到细这样的发展规律。发展取决于成熟,而成熟的顺序取决于基因决定的时间表,因此年龄便成为心理发展的主要参照物。格塞尔收集整理了数以万计儿童的发展行为模式,推出了格塞尔行为发育诊断量表(即年龄常模)。通过与行为发育的年龄常模相比较,即可判断不同儿童的心智发展水平。该诊断量表在临床实践中运用十分广泛。

通过对儿童行为的观察与归纳,格塞尔总结出三个重要的观点:

1. 发展是遗传因素的主要产物；
2. 在儿童成长过程中，较好的年头与较差的年头（也即发展质量较高与较低）有序地交替；
3. 在儿童的身体类型和个性之间有明显的相关。

格塞尔认为，成熟是通过从一种发展水平向另一种发展水平突然转变而实现的，发展的本质是结构性的。只有结构的变化才是行为发展变化的基础，生理结构的变化按生物的规律逐步成熟，而心理结构的变化表现为心理形态的演变，其外显的特征是行为差异，而内在的机制仍是生物因素的控制。儿童在成熟之前，处于学习的准备状态。所谓准备，是指由不成熟到成熟的生理机制的变化过程，只要准备好了，学习就会发生。决定学习最终效果的因素，取决于成熟。在发展的进程中，个体还表现出极强的自我调节能力。

（二）行为主义观

1. 华生的观点

美国心理学家华生是行为主义观的创始人。他认为心理的本质就是行为，心理学研究的对象就是可观察到的行为。华生否认遗传在个体成长中的作用，认为一切行为都是刺激（S）—反应（R）的学习过程，通过刺激可以预测反应，通过反应可以推测刺激。较复杂的行为形式可能包含一个刺激复合而不是一个单项刺激。华生对待儿童心理发展的基本观点源于洛克的“白板说”，认为儿童生来其心理类似一块“白板”，日后心理的发展就是在这块“白板”上学习建立起S—R联结的过程。发展是行为模式和习惯的逐渐建立和复杂化，是一个量变的过程，因而不体现出阶段性。

华生运用条件反射理论所做的婴儿害怕实验，为心理发展的行为决定论作了最有力的说明。男孩艾伯特11个月时与小白鼠玩了3天，后来，当艾伯特开始伸手去触摸白鼠时，脑后突然响起了钢条的敲击声。艾伯特受到了惊吓，但没有哭。第二次，当他的手刚触摸到白鼠时，钢条又被敲响，他猛然跳起，向前摔倒，开始哭泣。如此反复多次，以后当白鼠单独出现时，艾伯特会表现出极度恐惧，转过身去，躲避白鼠。在这个实验里，白鼠成为剧烈声响的替代刺激，引发了艾伯特的条件反应。华生据此解释说，任何行为（包括情绪），不论是积极的还是消极的，都可以通过条件反射习得。华生进一步说明，艾伯特虽然起初形成的条件作用是对白鼠的恐惧，以后则泛化到多种毛皮动物，并表现出对毛皮上衣和圣诞老人的胡子也产生恐惧。华生提示，许多成年人的厌恶情绪、恐怖症、畏惧和焦虑，虽然他自己做不出什么合理的解释，很可能也是多年前由某一条件作用过程引起的。应该看到，这样的实验本身是有违道德的，但不可否认，它为行为的习得与消除提供了事实依据。

从刺激—反应的公式出发，华生认为遗传得来的是数量甚微的简单反射而已，它们对日后的心理发展无多少作用，而环境与教育是行为发展的惟一条件。他曾说：“给我一打健康的、发育良好的婴儿，和符合我的要求的抚育他们的环境，我保证能把他们随便哪一个都训练成为我想要的任何类型的专家——医生、律师、巨商，甚至乞丐和小偷，不论他的才智、嗜好、倾向、能力、禀性，以及他的种族如何。”（1930）

早期行为主义心理学的建立对当时心理学的发展是有益的，因为它强调客观与实证，把重点从对意识的过多关注转向行为研究的广阔天地，注重刺激与反应间的可预测关系，有助于促进我们对儿童行为发展进程的了解。但由于华生排斥对中间心理过程的研究，因此早期行为主义发展观难以解释个体高级心理过程的发展机制；过分强调环境和教育的作用，虽然在行为矫治方面有独到的实际意义，但否定了儿童自身在发展中的主动性和能动性，否定了心理发展的阶段性和年龄特征。

2. 斯金纳的观点

美国心理学家斯金纳传承了华生的行为主义基本信条。与华生不同的是，斯金纳用操作性条件作用来解释行为的获得。他认为，行为分为两类，一类是应答性行为，另一类是操作性行为。前一种行为就是经典条件反射中由刺激引发的反应行为；后一种行为是个体自发出现的行为，这类行为对开始的刺激总是不了解的，有机体发出的反应被强化刺激所控制。在一个操作性行为出现之后，如果有一个作为强化物的事件紧随其后发生（即“强化依随”），那么该操作性行为发生的概率就会大大增加。

斯金纳设计了一种被后人称作“斯金纳箱”的实验装置，并通过观察记录白鼠、鸽子等动物在“斯金纳箱”中的行为表现，来说明操作性条件作用的形成。

斯金纳认为,人的行为大部分是操作性的,行为的习得与及时强化有关。因此,可以通过强化来塑造儿童的行为。个体偶尔发出的动作得到了强化,这个动作后来出现的概率就会大于其他动作。行为是一点一滴地塑造出来的,每一个塑造出来的行为可以组合成统一完整的反应链,从而使个体的发展越来越朝人们预期的方向接近。按照斯金纳的观点,人类语言的获得就是通过操作性条件作用形成的;父母强化了孩子发音中有意义的部分,从而使孩子进一步发出这些音节,导致语言体系的最终掌握。斯金纳同时也认为,得不到强化的行为就会逐渐消退。因此,这一理论不仅适合于儿童新行为的获得与塑造,也同样对不良行为的矫正有指导意义;最常用的途径就是对儿童的不良行为予以“忽视”,即不予强化。

斯金纳的行为发展观在行为矫正和教学实践中产生了巨大的影响。成人对儿童有意义行为的及时强化、对不良行为的淡然处置、程序教学过程中的小步子信息呈现、及时反馈与主动参与等,至今仍是强化与控制个体行为发展的有效途径。事实上,斯金纳的努力使人们对行为的认识更接近现实。同时,不可否认的是,斯金纳的操作性条件作用观点仍然具有明显的机械主义色彩。

3. 班杜拉的观点

以华生和斯金纳为代表的新老行为主义学派主要通过对动物(如白鼠、鸽子等)的实验来建构理论,并用这些理论来解释人类的行为。这些理论受到抨击的一个重要原因是忽视了行为的社会因素。美国心理学家班杜拉的社会学习理论在某种程度上弥补了这种不足。

班杜拉着重研究人的行为学习,在他看来,儿童总是“张着眼睛和耳朵”观察和模仿那些有意的和无意的反应,因此,他强调观察学习在行为发展中的作用。观察学习是一种普遍的、有效的学习,班杜拉将它定义为:经由对他人的行为及其强化性结果的观察,一个人获得某些新的反应,或现存的反应特点得到矫正。同时在这一过程中,观察者并没有外显性的操作示范反应。与斯金纳将学习与行为发展作为操作性条件作用的结果不同,班杜拉认为并非所有的学习都依赖于直接强化,在很多情况下,学习者输入的信息是S和与其相对应的榜样的R,S—R的结合作为信息被学习者所接受。在这种情况下,榜样所受到的强化对于学习者来说是一种“替代强化”,在替代强化基础上发生的学习就是观察学习:通过观察他人(榜样)所表现出的行为及其结果,儿童既不需要直接作出反应,又不需要亲自体验强化,就可以完成学习,故这种学习也可称为“无尝试学习”。学习不是被动的外部因素直接强化的结果,而是一个主动的过程,正如班杜拉所言:“人是在观察的结果和自己形成的结果的支配下,引导自己的行为。”儿童在游戏中的行为、流行歌曲的传播等,观察或模仿所起的作用更大。通过对攻击性行为、亲社会行为的研究,班杜拉坚定了“榜样的力量是无穷的”这一看法。

从观察到学习之间存在着复杂的认知过程,包括注意、保持、动作复现和动机等。首先,个体要注意到他人的某种行为,而注意具有选择性,在同样的情境中,不同的人可能注意到不同的信息,从而导致不同的学习。其次,个体能在没有示范线索的情况下仍然在头脑中保持原先观察到的信息,视觉表象、言语符号等就起着重要的作用。第三,这些记在心里的表象和言语符号又能转化为相应的行为与动作,使过去观察或学习过的动作得以复现。第四,一个人虽然能通过观察别人的行为而学习到这种行为,但他是否愿意将学习到的行为表现出来,则取决于由强化引起的动机作用。如一个儿童见到同伴的分享行为,并不意味着就将自己的玩具与其他人分享,儿童听到别人骂人,也未必学着去做,关键在于榜样行为有没有得到强化。如果同伴曾因分享而受到赞扬,他就学习同伴的分享行为;如果同伴因骂人而受到惩罚,他就不会去学别人骂人。

除了观察学习过程中的替代强化,个体还存在着自我强化。自我强化是个体当自身的行为达到自己设定的标准时,以自己能支配的报酬方式来增强、维持行为的过程。儿童用自我肯定或自我否定的方法对自己的行为作出反应,而自我肯定或自我否定的标准则来自儿童周围的范型,儿童往往以自己的行为是否比得上范型而确立个人标准。成人在儿童的个人标准形成过程中起这样的作用:当儿童的行为达到或超过范型的榜样行为时,成人会表示喜悦、鼓励或奖赏;当儿童的行为未达到榜样行为时,成人会表示失望。儿童据此建立起一套自我评价的标准,并以此来调整自己的行为,从而获得发展。

观察学习或许更接近于儿童的真实学习过程。尽管班杜拉也以研究行为为主,但社会学习理论开始注意到人、人的行为和环境的相互影响。主张儿童可以通过他们的行为作用于他们的环境,并经常通过有

效的方式改变他们的环境,这是社会学习理论对传统行为主义的重要突破。不过,班杜拉尽管注意到了行为的认知因素,但并没有对此作充分的探讨和实验研究。

可以认为,华生、斯金纳、班杜拉是行为主义发展观在不同阶段的代表人物。行为主义发展观的最基本要旨,便是主张心理发展只是量的不断增加过程,是由环境和教育塑造起来的。

(三) 精神分析论

行为主义观强调对外在行为的研究,而精神分析论则着重对“无意识”的探究。在精神分析论的创立者弗洛伊德看来,存在于潜意识中的性本能是心理的基本动力,心理的发展就是“性”的发展,或称心理性欲的发展。弗洛伊德所指的“性”,不仅包括两性关系,还包括儿童由吮吸、排泄产生的快感、身体的舒适、快乐的情感。人在不同的年龄,性的能量——力比多投向身体的不同部位,弗洛伊德称这些部位为性感区。在儿童的成长过程中,口腔、肛门、生殖器相继成为快乐与兴奋的中心。早期力比多的发展变化决定了人格发展的特征和心理生活的正常与否。以此为依据,弗洛伊德将儿童的心理发展分为五个阶段。

1. 口唇期(0—1岁)。新生儿的吸吮动作既使他获得了食物和营养,也是他快感的来源。因此口唇是这一时期产生快感最集中的区域,婴儿也会把手指或其他能抓到的东西塞到嘴里去吸吮。弗洛伊德认为,寻求口唇快感的性欲倾向一直会延续到成人阶段,接吻、咬东西、抽烟或饮酒的快乐,都是口唇快感的发展。

2. 肛门期(1—3岁)。此时儿童的性兴趣集中到肛门区域,排泄时产生的轻松与快感,使儿童体验到了操纵与控制的作用。

3. 性器期(3—6岁)。在这个阶段,儿童开始关注身体的性别差异,开始对生殖器感兴趣,性欲的表现主要在于“俄狄浦斯情结”,即男孩对自己的母亲有性兴趣(又可称恋母情结),而女孩则过分迷恋自己的父亲(又可称恋父情结)。恋父(母)情结最终要受到压抑,因为儿童惧怕同性父母的惩罚。

4. 潜伏期(6—11岁)。进入潜伏期的儿童,性欲的发展呈现出一种停滞或退化的现象。早年的一些性的欲望由于与道德、文化等不相容而被压抑到潜意识中,并一直延续到青春期。由于排除了性欲的冲动与幻想,儿童可将精力集中到游戏、学习、交往等社会允许的活动之中。

5. 青春期(十一二岁开始)。在青春期,性的能量大量涌现,容易产生性的冲动。青少年的性需求朝向年龄接近的异性,并希望建立两性关系。弗洛伊德的女儿安娜·弗洛伊德认为,青少年竭力想要摆脱父母的束缚,也容易与父母产生冲突。青少年通常会采用剧烈运动来消耗体力,从而达到排解性的压力或宣泄内心焦虑与不安的目的。

在弗洛伊德的早期著作中,心理结构分为意识、前意识和潜意识三个部分,其中潜意识主要被解释为压抑的愿望与本能冲动,前意识是平时并未被意识但随时可以进入意识的观念。在他的后期著作中,弗洛伊德关注人格的结构与发展。他将人格划分为三个部分,分别称为本我(id)、自我(ego)和超我(superego)。

本我又称伊底,是人格中最原始的部分,由一些与生俱来的冲动、欲望或能量构成,“仿佛像一锅沸腾的兴奋物”。本我不知善恶、好坏,不管应该不应该、合适不合适,只求立即得到满足,是无意识的、非道德的,它受快乐原则的支配,是人格中的生物成分。快乐原则使个体减少紧张到能够忍受的程度,如性欲的满足、饥饿的消除都能产生快乐。

自我是个体出生以后,在外部环境的作用下形成的。儿童需要的满足依赖于外界是否能提供相应的条件,有时需要能及时得到满足,但很多时候不能及时得到满足。在这种个体与环境的关系中,儿童逐步形成了自我这种心理组织。自我遵循现实原则,是人格的心理成分,它一方面使本我适应现实的条件,从而调节、控制或延迟本我欲望的满足,另一方面还要协调本我和超我的关系。弗洛伊德还形象地将自我与本我比喻为骑手与马之间的关系:马提供能量,而骑手则指导马朝着他想去的路途前进。但有时候,骑手也不得不沿着马想走的路行进。

超我是人格的最高部分,是个体在社会道德规范的影响下,特别是在父母的管教下将社会道德观念内

化而成的。超我包括自我理想和良心：自我理想是一套引导儿童努力发展的理想标准；良心则由父母的禁令（如“你不应该”）构成。儿童由于畏惧父母或成人的惩罚，不得不接受他们的规则并自觉地遵守它，并把它转变为自己行为的内部规则，便形成了“良心”。如果自己的行为符合自我理想，个体就感到骄傲；如果自己的行为违反了自己的良心，个体就感到焦虑。因此，超我遵循的是至善至美原则，是人格的社会成分。人格中的三个部分分别代表着三种不同的力量，本我追求快乐，自我面对现实，超我则追求完美，所以冲突是不可避免的。

精神分析论强调性本能、潜意识与情感在发展中起至关重要的作用。心理的发展是有阶段的，生命的最初几年具有十分重要的意义，任何成人阶段表现出来的行为都能在个体的早期经验中找到根源。因此，对儿童早期经验的关注尤显重要。在个体的发展过程中，来自各方面的因素都可能导致心理性欲的发展偏离常态。

（四）相互作用论

人们普遍认为，皮亚杰是发展心理学家，“皮亚杰的事实是儿童心理学的最可靠的事实”。但皮亚杰自己认为他是认识论者，他认为传统的认识论只涉及到高级水平的认识，换言之，只关注认识的某些最后结果，看不到认识本身的建构过程。皮亚杰试图从儿童思维发展的过程中找到人类认识发展的规律。

皮亚杰既是一个结构论者，又是一个建构论者。他认为，认识的获得必须用一个将结构主义和建构主义紧密地联系起来的理论来说明，也就是说，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初级的结构过渡到一个不那么初级或较复杂的结构。皮亚杰既反对先验论，也反对经验论。他认为儿童心理的发生发展不是先天结构的展开，也不完全取决于环境的影响。在他看来，发展受四个因素的共同影响，这四个因素是：成熟、自然经验、社会经验以及平衡化，其中第四个因素是决定性因素。

1. 成熟。主要指机体的成长，特别是大脑和神经系统的成熟。皮亚杰曾引用生理学的研究成果，认为一些行为依赖生理结构和神经通路的作用。他认为，生理成熟是心理发展的必要条件但不是充分条件。借助成熟，个体可以获得发展的可能性，但要使这种可能性变成现实，必须通过机能的练习和习得的经验，并且，儿童的年龄渐长，自然和社会环境影响的重要性将随之增加。

2. 自然经验。主要是通过与外界物理环境的接触而获得的知识，它可分为两类。一类是物理经验，它是主体的个别动作作用于客体所产生的有关客体位置、运动和性质的经验，这些知识经验是有关客体本身的，如物体大小、轻重、软硬、颜色等。物理经验的本质特征是起源于物体本身，即使主体不去作用它，它的性质也依然存在。二是数理逻辑经验，它是主体对一系列动作之间关系协调的经验，是在反复的主客体相互作用的基础上建立起来的。这类经验本质上不是客体的，如果没有主体对客体的反复动作，数理逻辑经验也就不存在。例如，儿童从玩耍鹅卵石的过程中发现，无论石子如何排列，其总数保持不变。这一经验并不是石子本身具有的物理特性，而是个体通过自己的计数动作与动作的协调而获得的。

从物理经验和数理逻辑经验的获取过程看，它们来自于不同的抽象过程。物理经验是一种简单意义的抽象，即从物体的多种性质中“抽取”出某种特性（如大小）而舍弃其他的特性；数理逻辑经验是一种反省抽象，是对自身一系列动作的抽象。皮亚杰特别强调数理逻辑经验对儿童认知发展的作用。

3. 社会经验。指社会相互作用和社会传递，主要有语言、教育和社会生活等。皮亚杰认为，社会经验对人的影响比自然环境对人的影响要大得多。在他看来，教育作为社会经验的一个方面，对儿童心理发展具有重要影响，良好的教育在一定程度上能加速认知发展。但教育并不能使儿童逾越某一认知发展的阶段，不能改变发展的阶段顺序，因而教育对发展的影响也是有条件的。可见，皮亚杰并没有把社会经验视为发展的决定因素。

4. 平衡化。皮亚杰认为，认识或者说思维既不是单纯来自于客体，也并非单纯来自于主体，而是来自于主体对客体的动作，是主体与客体相互作用的结果。思维的本质是适应，可以用格式（scheme）、同化（assimilation）与顺应（accommodation）、平衡（equilibrium）来说明适应过程。思维起源于动作，动作（最初是先天无条件反射）在相同或类似环境中由于不断重复而得到迁移或概括，即形成格式。格式的复杂水平直接决定了思维水平的高低。格式类似于其他学者所认为的认知结构。同化是指将环境刺激

纳入到机体已有的格式,以加强和丰富机体的动作,引起格式量的变化;当机体的格式不能同化客体,须建立新的格式或调整原有格式,引起格式质的变化以适应环境,就是顺应。同化与顺应既相互对立,又彼此联系。

在个体的成长发育过程中,会不停地遇到外来刺激,通过同化与顺应机制,机体的格式从相对较低水平的平衡,到该平衡被打破,发展到相对较高水平平衡的建立,个体的心理水平也相应达到了一个新的台阶。可以说,某一水平的平衡是另一较高水平的平衡运动的开始。不断发展着的平衡状态,就是整个心理的发展过程。尽管在解释影响发展的因素时,皮亚杰也肯定了成熟、自然经验、社会经验的作用,但显然更突出强调了平衡的地位。他提出,“平衡化是发展的基本因素,并不是一种夸张;平衡化甚至是协调其他三种因素的必要因素”。平衡不是一种静止的、固定的状态,而是一个持续地追求更好状态的连续的过程。

皮亚杰是继弗洛伊德之后又一个坚定的阶段论者。他所提出的智慧发展阶段理论,已成为发展心理学中最具影响力的理论。

(五) 维果茨基(Vygotsky)的心理发展观

在发展心理学领域中,维果茨基被认为与皮亚杰具有相同的地位。维果茨基是苏联著名心理学家,“社会—文化—历史学派”的创始人。他的理论早在上世纪二三十年代就已经提出来了,而真正受到重视是在70年代后期,并成为当代最有影响的发展心理与教学心理理论之一。

“社会—文化—历史学派”将低级心理机能与高级心理机能作了区分。维果茨基认为,所谓低级心理机能,是依靠生物进化而获得的心理机能,它是在种族发展的过程中出现的,如感知觉、不随意记忆、形象思维、情绪等心理过程等均属于低级心理机能。高级心理机能是社会历史发展的结果,它以人类社会特有的语言和符号为中介,受社会历史发展规律所制约,思维、有意注意、高级情感、逻辑记忆等心理过程则属于高级心理机能。维果茨基认为高级心理机能具备以下特点:①高级心理机能是随意的、主动的;②高级心理机能的反映水平是概括的和抽象的;③其实现过程的结构是间接的,是以符号或词为中介的;④在起源上是社会文化历史的产物,受社会规律所制约;⑤从个体发展来看,它们是在人际交往过程中产生并不断发展起来的。

在皮亚杰看来,发展大部分来源于“由内向外”,环境所起的作用是鼓励或阻止发展。维果茨基则刚好完全相反,强调环境和社会因素在儿童发展中的作用。维果茨基提出心理发展的实质是在环境和教育的影响下,个体的心理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。他认为,发展大部分得益于由外向内,即个体通过内化从情境中吸取知识,获得发展。儿童的许多学习发生在与环境的相互作用中,这个环境决定了大部分儿童内化的内化的内容。在儿童环境中的父母和其他人可以通过他们与儿童的相互作用来扩大儿童的知识,促进儿童的学习。内化说是维果茨基心理发展观的核心思想。

维果茨基对儿童心理学的另一个突出贡献是提出了最近发展区(Zone of Proximal Development,简称ZPD)的概念。ZPD是一种介于儿童看得见的现实能力(表现)和并不是显而易见的潜在能力(能力)之间的潜能范围。换句话说,ZPD是指一种儿童无法依靠自己来完成,但可在成人和更有技能的儿童帮助下来完成的任务范围。发展变化本质上是不同时期一系列最近发展区的获得。

最近发展区是一个动态的概念,处于某一年龄阶段的儿童,他的最近发展区在一定条件下转变为下一个年龄阶段的现实发展水平,而下一个阶段又有自己的最近发展区。最近发展区概念在教学领域受到了极为广泛的重视。在维果茨基看来,教学的可能性是由学生的最近发展区决定的,“教学应走在发展的前面”。教学应走在发展的前面有两层含义:一是教学在发展中起主导作用,它决定着儿童的发展,决定着发展的内容、水平、速度及智力活动的特点;二是教学创造着最近发展区。教学一方面应适应学生的现有水平,但更重要的是发挥教学对发展的主导作用。

在维果茨基的理论指导下,近期的研究集中于成人给儿童什么支持和刺激。有研究者提出了脚手架(scaffolding)概念。当成人根据儿童表现水平调整有关的指导后,有效的脚手架便出现了。举例说,当儿童是一个新手时,成人提供直接的手把手的指导。当儿童变得更有能力时,成人的帮助随儿童的成就而

下降。

四、发展心理学的研究设计

(一) 横断研究(cross-sectional study)

横断研究是指在同一时间内,对不同年龄组被试进行观察、测量或实验,以探究心理发展的规律或特点。例如,为了研究儿童了解自身和他人心理状态的能力,我们运用横断研究设计对3、4、5岁儿童进行了实验,结果发现,4岁左右的儿童开始了解自身与他人的心理状态。

横断研究最突出的优点是可以在短时间内收集到较多的资料,有助于描述心理发展的规律与趋势;此外,样本也易选取与控制。因此这种设计成本低,省时省力,见效快,目前发展心理学的研究多采用这一设计。其不足在于,由于被试的取样是几个年龄点,带有人为拼凑的性质,故不足以确切地反映出个体心理发展的连续性和转折点。依据横断研究所描绘出的心理发展曲线有可能受到“世代效应”(cohort effect,也称群体效应)的影响,即不同世代群体由于所处社会文化、历史条件和遭遇历史事件的不同而表现出心理发展上有差异的现象。例如,如果测量青少年、成年人、老年人对摇滚音乐的兴趣,可能会得到这样的结论:兴趣随年龄增长而减弱。但事实上,这更可能与不同的社会时代对音乐的兴趣变化有关。还有一个典型的例子就是,利用横断研究得出的数据表明,60岁以后智力大幅度下降。那么,这种下降是年龄发展本身引起的呢,还是由于老年组被试的受教育程度不及年轻被试引起的呢?这就需要作进一步的深入分析。可见,由于时代变迁,被试经历的环境不同,根据横断研究得出的发展趋势极有可能带来“横断谬误”,并且社会变革的速度越快,这种“横断谬误”的严重性也越大。此外,横断研究还不能说明发展的因果联系,如无法解释早期经验对后期心理发展的影响。

(二) 纵向研究(longitudinal study)

纵向研究又称追踪研究,是指在较长的时间内对同一群被试进行定期的观察、测量或实验,以探究心理发展的规律或特点。例如,为了考察智力的成长过程,美国的推孟(L. M. Terman)从1921年开始对1528名超常儿童进行追踪研究,积累了这些被试从童年到老年的智力发展资料。

纵向研究的特点是,通过长期的追踪研究,可以获得心理发展连续性与阶段性的资料,从而系统、详尽地了解量变与质变的规律。纵向研究还有助于探明早期发展与未来心理发展的联系,对了解发展的原因与机制十分有益。这些都是横断研究无法达到的。当然,纵向研究也体现出周期长、费用大的不足,故被试的数量往往受到局限;在研究期间,样本的恒定非常困难,会因死亡、搬迁、厌烦而流失被试,从而有可能影响取样的代表性。此外,纵向研究需要被试反复做一些测验,不可避免地会使被试产生“练习效应”。

我们以瑞典心理学家马格纳森(D. Magnusson, 1993)于1965年开始进行个体发展与适应(IDA)研究为例,进一步说明纵向研究的重要价值。该研究的目的是弄清楚个体与环境因素如何交互作用以支配从童年到成人发展;特别感兴趣的是构成社会适应不良(如酒精中毒、犯罪、心理障碍)基础的发展过程。研究开始时的对象是3、6、8年级的学生,约有1400人。研究的资料大多是通过测验、观察、调查、访谈等从被试本人获得的信息,此外也有来自父母、教师、同伴及公共记录(如犯罪、精神病学诊断记录)等方面的信息。

在研究中,马格纳森考察了女孩生理成熟对社会性发展的影响。生理发展的差异与在家里(如出走)、学校(如旷课)、业余生活(如吸毒或喝酒)中的问题行为之间是否有什么联系?追踪研究发现,15岁时在这些问题行为上有明显的差异,表现为早熟女孩比晚熟女孩有更多的问题:早熟女孩饮酒行为比率更高;与成人有更多的冲突;对学校和未来职业较少感兴趣。早熟女孩对社会关系的关注比晚熟女孩大得多。

尽管15岁时这些差别很大,但到青少年晚期和成年早期时,许多差别明显消失了。到成年时,早熟和晚熟的被试在问题行为和社会关系方面几乎没有差别,也就是说,早熟女孩的问题行为存在于一个特定的时期。马格纳森认为,只有纵向研究才能理解个体发展中的各种变量之间的关系。

第二节 心理发展的基本问题

一、发展及其主要特点

发展是指个体随年龄的增长，在相应环境的作用下，整个反应活动不断得到改造，日趋完善、复杂化的过程，是一种体现在个体内部的连续而又稳定的变化。发展变化从开始到成熟大致体现为：一是反应活动从混沌未分化向分化、专门化演变；二是反应活动从不随意性、被动性向随意性、主动性演变；三是从认识客体的外部现象向认识事物的内部本质演变；四是周围事物的态度从不稳定向稳定演变。发展首先是一系列的变化，但并非所有的变化都可称为发展：只有那些有顺序的、不可逆的、且能保持相当长时间的变化才属于发展。发展通常使个体产生更有适应性、更具组织性、更高效和更为复杂的行为。概括起来，发展具有以下一些鲜明的特点。

（一）连续性与阶段性

心理的发展变化是连续的，还是分阶段的？发展心理学家们存在着争议。强调发展是由外部环境所决定的心理学家，认定发展只有量的累进，即一小步、一小步渐进的，不存在什么阶段；强调发展主要由内部成熟或遗传所决定的心理学家，更倾向于发展是有阶段的，是跳跃式地以产生新的行为模式的形式展开的。目前较为综合的看法是，心理发展既体现出量的积累，又表现出质的飞跃。当某些代表新质要素的量积累到一定程度时，就会导致质的飞跃，也即表现为发展的阶段性。

连续发展模型(growth model)与发展的阶段模型(stage model)分别是发展的连续性与阶段性观点的典型代表。在连续发展模型中，发展被视为是感知、运动、认知技能与操作上的平稳的、连续的量的增加。行为主义观点是连续发展模型的典型代表。发展的阶段模型则将发展看成是非连续的，在前后不同的发展阶段，发展具有质的差异。皮亚杰的智慧发展理论、弗洛伊德的个性发展观点都是阶段模型的代表。

（二）方向性和不可逆性

正常情况下，心理发展具有一定的方向性和先后顺序，既不能逾越，也不会逆向发展。如个体动作的发展，就遵循自上而下、由躯体中心向外围、从粗动作到细动作的发展规律，这些规律可概括为动作发展的头尾律、近远律和大小律，体现在每个儿童身上，都是如此。此外，儿童体内各大系统成熟的顺序是神经系统、运动系统、生殖系统；大脑各区成熟的顺序是枕叶、颞叶、顶叶、额叶；脑细胞发育的顺序是轴突、树突、轴突的髓鞘化。这种方向性和不可逆性在某种程度上体现出基因在环境的影响下不断把遗传程序编制显现出来的过程。

（三）不平衡性

个体从出生到成熟并不总是按相同的速度直线发展的，而是体现出多元化的模式，表现在：不同系统在发展速度、起始时间、达到的成熟水平不同；同一机能系统特性在发展的不同时期(年龄阶段)有不同的发展速率。从总体发展来看，幼儿期出现第一个加速发展期，然后是儿童期的平稳发展，到了青春期又出现第二个加速期，然后再是平稳地发展，到了老年期开始出现下降。

（四）个别差异

尽管一个正常儿童的发展总是要经历一些共同的基本阶段，但发展的个体差异仍然非常明显，每个人的发展优势(方向)、发展的速度、高度(达到的水平)往往是千差万别的。例如，有的人观察能力强，有的人记性好；有的人爱动，有的人喜静；有的人善于理性思维，有的人长于形象思维；有的人早慧，有的人则开窍较晚。正是由于这些差别，才构成了多姿多彩的人类世界。

(五) 发展的关键期

关键期通常也称为敏感期。形态学家发现,只有在植物衍生的某个特定时期,加上某种条件才会产生特定的形态变化,这个时期就称为敏感期(sensitive period)。或者说,一个系统在迅速形成时期,对外界的刺激特别敏感。例如,胎儿在胚胎期(2—8周)是机体各系统与器官迅速发育成长的时期,若受到外界不良刺激的影响,就极易造成先天缺陷。

心理学家运用关键期是指,人或动物的某些行为与能力的发展有一定的时间,如在此时给以适当的良性刺激,会促使其行为与能力得到更好的发展;反之,则会阻碍发展甚至导致行为与能力的缺失。一般认为有四个领域的研究可以证实关键期的存在:鸟类的印刻;恒河猴的社会性发展;人类语言的习得;哺乳动物的双眼视觉。关键期并不是突然开始和中止的,它逐渐发展到高峰,然后慢慢消退。由于早期心理迅速发展,揭示并且关注不同领域心理发展的关键期,成为发展心理学家和教育家共同感兴趣的问题。心理学家经过研究后发现,在人类个体早期发展过程中,也同样存在着获得某些能力或学会某些行为的关键时刻。在这些时刻里,个体时刻地处在一种积极的准备和接受状态。如果这时能得到适当的刺激和帮助,某种能力就会迅速地发展起来。斯拉金(W. Sluckin)在综合了许多文献后认为,人类的探究行为、攻击性行为、音乐学习、人际关系的建立等等,经早期学习更为有效。表3-1列举了一些心理发展的关键期。

表3-1 一些心理发展关键期列举

1—3岁	口语学习关键期
4—5岁	书面语学习关键期
0—4岁	形象视觉发展的关键期
5岁左右	掌握数概念的关键期
10岁以前	外语学习的关键期
5岁以前	音乐学习的关键期
10岁以前	动作机能掌握的关键期

(六) 发展的年龄特征

不同的个体在生理发育、心理和社会化的发展方面都存在个别差异,同一个人在生理、心理和社会等方面成熟也不同步。对于儿童来说,年龄越小,生理发育对其心理发展的影响就越大,随着儿童年龄的增长,社会化的发展对心理发展的影响逐渐加强。

个体的心理年龄特征是指在发展的各个阶段中形成的一般的(具有普遍性)、本质的(表示具有一定的性质)、典型的(具有代表性)心理特征。毫无疑问,一切发展都是和时间相联系的,心理年龄特征和个体的实际年龄、生理年龄有关。但与此同时,心理年龄特征并不意味着每个年龄都有相应的年龄特征。在一定的条件下,发展的心理年龄特征具有相对稳定性;随着社会生活和教育条件等环境的改变,也有一定程度的可变性。“成熟期前倾”就典型地反映了由物质生活条件的改善,导致青少年生理发育的普遍提前,与此相应的心理年龄特征也提早出现。

依据心理发展的年龄特征,可以对发展的阶段进行划分。研究者根据不同的发展维度,来看待人生的发展阶段。例如,柏曼(L. Berman)以生理发展的特点作为分期标准,达维多夫以儿童的活动特点来划分个体发展的早期阶段,皮亚杰以智慧发展的不同类型来区分个体发展的阶段,弗洛伊德、埃里克森以个性特征作为划分阶段的依据等。不论以何种标准来进行划分,发展的心理年龄特征总有相当的整体结构性,表现在个体成长过程中主导的生活事件和活动形式上、智力与人格发展等方面的特点上,而不是一些无关特征的并列和混合。

二、毕生(life span)发展观

我国古代教育家孔子提出了人类心理随年龄而发展的思想,认为它表现为少、壮、老三个阶段。“少之时,血气未定,戒之在色;及其壮也,血气方刚,戒之在计;及其老也,血气既衰,戒之在得。”孔子在总结自己的人生经验时说:“吾十有五而志于学,三十而立,四十而不惑,五十而知天命,六十而耳顺,七十而从心所欲,不逾矩。”这是古人对毕生发展的朴素理解。

我们可以看到,传统上的发展心理学,关注的是从出生到发育成熟这一阶段个体的成长与发展。因此,从某种程度上说,发展心理学几乎就等同于儿童心理学。从20世纪60年代后期开始,受系统科学方

法论的影响,以及现代社会逐步向老龄化过渡,加之发展心理学本身研究范围的拓展,越来越多的心理学家开始将人的毕生发展作为研究对象,毕生发展观也逐步成为发展心理学中的主流趋势。

毕生发展心理学是关于从妊娠到死亡的整个生命过程中行为的成长、稳定和变化规律的科学。它的核心假设是个体心理和行为的发展并没有到成年期就结束,而是扩展到了整个生命过程,它是动态、多维度、多功能和非线性的,心理结构与功能在一生中都有获得、保持、转换和衰退的过程。毕生发展心理学的目的是要获得三方面知识:毕生发展一般规律的知识;个体之间发展差异的知识;个体发展可塑性的知识。探讨这三方面及其相互作用是毕生发展心理学的概念和方法论的基础,也是其区别于其他研究的核心特征。

德国柏林的 Max-Plank 人类发展研究所 (Max-Plank-Institute for Human Development) 是目前毕生发展领域内的研究中心,该研究所的巴尔特斯 (P. B. Baltes) 是毕生发展心理学研究领域内的代表人物。他与同事们提出的观点及其研究事实在该领域内具有重要的影响,主要体现为:

1. 个体发展是整个生命发展的过程。人的一生都处在不断的发展变化中,从生命的孕育到生命的晚期,其中的任何一个时期都可能存在发展的起点和终点。传统的心理发展观主张心理发展从生命之初开始,儿童青少年是发展的主要年龄阶段,到成年期处于稳定,到了老年阶段,心理衰退则成为其主要特征。因此,传统的心理发展观强调早期发展经验对以后发展的重要性,认为后继的发展直接取决于先前的经验。毕生发展观则主张心理发展不仅取决于先前的经验,而且也与当时特定的社会背景等因素有关,因此,一生发展中任何阶段的经验对发展均有重要的意义,没有哪一个年龄阶段对于发展的本质来说特别重要。

2. 个体的发展是多方面、多层次的。心理和行为发展的各个方面,甚至同一方面的不同成分和特性,其发展的进程与速率是不相同的。表现在个体身上,有些方面的发展变化可以表现为一条不断平稳上升的直线,有些方面则可能表现为一条波动的曲线;有的方面先慢后快发展,有的方面则先快后慢发展,也有方面的方面是终身保持不变或是终身都在不断地改变。如在智力发展领域,巴尔特斯将智力分成认知机械 (mechanics of cognition) 和认知实用 (pragmatics of cognition) 两种成分,或称液态机械和晶态实用,这基本对应于卡特尔 (1971) 所提出的液态和晶态智力。认知机械反映了认知的神经生理结构特性,它随生物进化而发展,在操作水平上,以信息加工基本过程的速度和准确性为指标。目前研究主要在信息加工的速率、工作记忆和对无关信息的抑制三方面,其中以工作记忆的研究为核心。认知实用主要与知识体系的获得和文化的作用密切相关,在操作上,它多以言语知识、专业特长等为指标,其中以才智 (wisdom) 为典型指标。认知机械与认知实用有着不同的发展轨迹,前者在成年早期就开始衰退,呈较明显的倒“U”形发展趋势,后者在成年期后仍不断增长,只是增长的速度明显变慢,并在老年后期出现衰退(图 3-1)。

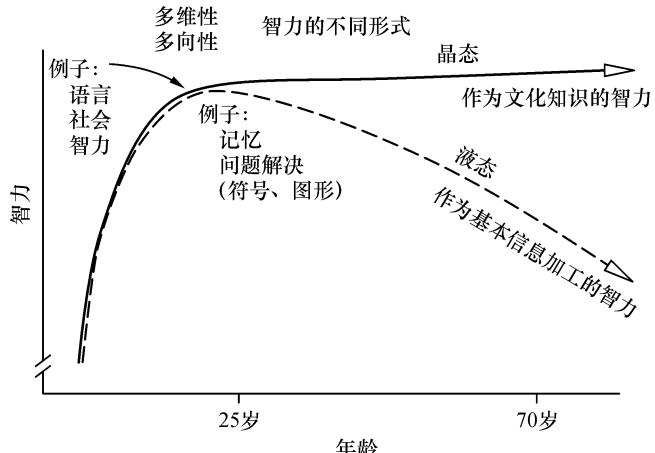


图 3-1 液态智力和晶态智力的发展

毕生发展观以一种更为全面的眼光来审视发展。它认为发展并不简单地意味着功能上的增加,生命历程中任何时候的发展都是获得与丧失、成长与衰退的整合,任何发展都是新适应能力的获得,同时也包含已有能力的丧失,只是其得与失的强度与速率随年龄的变化而有所不同。以语言的发展为例,在个体获得本民族语言的同时,他对其他语言的发音能力明显降低了。得失法 (a gain-to-loss approach) 可以用来判断毕生发展的完善程度,即用获得与丧失之间的比率作为评价发展完善程度的标准。比率越大,发展的完善程度就越高,反之,发展就越不完善。成功发展就意味着同时达到最大的获得和最小的丧失。得与失的辩证法是发展的基本特征,一生中任何时期的发展都是得与失的结合。

3. 个体的发展是由多种因素共同决定的。毕生发展心理学认为,年龄只是对人的心理变化产生影响

的一种因素,以年龄为依据的发展框架是不合适的。主要有三类影响系统决定个体的发展:年龄阶段的影响,主要指生物性上的成熟和与年龄有关的社会文化事件,包括接受教育的年龄(如6岁入学、18岁高考等)、女性更年期、职业事件(如退休)等;历史阶段的影响,指与历史时期有关的生物和环境因素,如战争、经济状况等;非规范事件的影响,指对某些特定个体发生作用的生物与环境因素,包括疾病、离异、职业变化等。这三类影响系统共同决定了个体一生发展的性质、规律和个体间的差异。

新精神分析的代表人物之一埃里克森(E. H. Erikson)把个体从出生到临终的一生称为生命周期。埃里克森关心个体发展中的人格结构,认为个体在发展中逐渐形成的人格,是生物的、心理的和社会的三方面因素构成的统一体。在人格的发展过程中,要经历顺序不变又相互联系的八个阶段。每个阶段都有一个普遍的发展任务,这些任务都是由个体成熟与社会文化环境、社会期望间不断产生的冲突或矛盾所规定的。在任何一个阶段,如果个体解决了冲突,完成了该阶段所要求的任务,就能形成积极的人格品质,相反则会形成消极的品质。个体就是这样在不断的解决冲突、克服心理社会危机、完成发展任务的过程中从一个阶段向下一个阶段过渡。当然,埃里克森强调,如果个体在某一阶段未能很好地解决发展任务,他还可以通过教育等措施在下一阶段得到补偿。由于埃里克森将个体发展的范围扩展到人的一生,其心理社会发展阶段理论可称为毕生发展心理学领域内第一个相对完善的理论。

三、大脑和神经系统的发育

人类心理发展遗传效应的体现离不开大脑和神经系统。大脑和神经系统是儿童心理发展的物质基础。在母亲怀孕的第4周,胚胎第一个形成起来的就是神经系统。最先发展的是神经系统的低级部位,此时受精卵中出现第一根神经管,能对外界刺激作出反应。第8周大脑皮层已粗略分化,胎儿对母体信息比较敏感。到了第26周,胎儿大脑皮层已经基本上具有和成人大脑一样的沟回以及皮层结构,这是大脑形态上的初步发展。大脑皮层的细胞主要是在怀孕第15—18周形成的,到出生后2岁,脑细胞不断分裂,数目增加,体积继续增大。2岁以后脑细胞停止增殖,但发育仍在进行。

新生儿出生时的脑重量约400克,已达到成人脑重的25%,而同时期新生儿的体重仅为成人体重的5%左右(新生儿体重约3千克,成人体重平均为60千克)。出生后儿童脑重量随年龄而增加,增长的速度表现为先快后慢,到六七岁时儿童的脑重接近成人水平,约1280克,相当于成人脑重的90%。以后的增长就很缓慢,到20岁左右停止增长。

出生后脑的发展主要在于脑皮层结构的复杂化和脑机能的完善化。研究发现,儿童大脑重量的增加并不是神经细胞大量增殖的结果,而主要是神经细胞结构的复杂化和神经纤维的伸长。新生儿的大脑皮层表面较光滑,沟回很浅,构造十分简单,以后神经细胞突触数量和长度增加、分支增多,神经纤维开始以不同的方向越来越多地深入到皮层各层,神经元之间的联系也越来越丰富,这都导致大脑重量的迅速增加。

到7岁左右,儿童的大脑两半球皮层已发展得相当成熟。除额叶区尚不够成熟外,皮层细胞结构分化基本结束。此后,神经细胞凸起的分支继续增大,神经元之间的联系进一步加强,大脑两半球皮层的机能开始完善。到12岁左右,额叶区内神经元之间的联系以及该皮层区与大脑其他皮层区之间的联系已经成熟,标志着脑结构在形态发育上基本完成。

大脑皮层机能的发展,不仅表现在兴奋过程中,还表现在抑制过程中。儿童年龄越小,兴奋过程的优势就越明显,兴奋也特别容易扩散。随着大脑机能的发展,皮层抑制机能也相应得到发展。皮层抑制机能发展的前提之一便是大脑神经纤维髓鞘化。到6岁末,儿童基本完成所有皮层传导通路的髓鞘化。大脑皮层抑制机能的发展是大脑机能发展的重要标志之一。

四、遗传对心理发展的影响

心理的发展究竟是先天遗传的结果,还是环境影响使然?这个问题涉及到人们对影响心理发展的因素的看法,也是历史上从未间断过的遗传—环境之争,或者说是天性—教养之争。从早期的遗传决定论和环境决定论两大阵营,到“二因素论”的调和,再到主客体相互作用论,发展心理学家对遗传、环境、个体能

动性在发展中的作用作了多方面的探讨。随着基因工程研究的兴起,心理学家对影响发展的因素又开始了新一轮的重新审视。

无论是动物还是植物,遗传是保持生物性状的最普遍现象,所谓“种瓜得瓜,种豆得豆”,“龙生龙,凤生凤”。在人类,遗传是指遗传物质从上代传给下代,脱氧核糖核酸(DNA)是遗传的物质基础。遗传因素在个体身上体现为遗传素质,主要包括机体的构造、形态、感官和神经系统的特征等通过基因传递的生物特性,而其中最主要的是大脑和神经系统的解剖特点。遗传素质在精子和卵子结合的一霎那就已经决定了,它是心理发展的生物前提和自然条件。

对动物进行选择性繁殖,可以看到一些遗传效应。屈赖恩(R. C. Tryon)依据走迷津能力的高低将一群最初未加挑选的白鼠分类,选择其中聪明的公鼠与聪明的母鼠配对、繁殖,迟钝的公鼠与迟钝的母鼠配对、繁殖,再对子代白鼠走迷津的能力进行考察。这样重复到第七代,聪明组(B)与迟钝组(D)的表现相差极为明显:聪明组白鼠进入盲路的次数要大大低于迟钝组白鼠。这说明,动物的某些行为能力具有明显的遗传效应,不同遗传素质的白鼠具有截然不同的学习能力。

在人类心理与行为的发展方面,英国遗传学家高尔顿(F. Galton)坚持以遗传的观点来解释个体差异。他认为遗传在发展中起决定作用,儿童的心理与品性早在生殖细胞的基因中就已经决定了,发展只是这些内在因素的自然展开,环境和教育只起引发作用。高尔顿运用名人家谱调查法,对名人的孩子与教皇的养子进行比较调查还发现,教皇养子成名的比率不如名人之子多。高尔顿认为教皇养子的环境条件与名人之子相仿,因而名人之子成名更多的原因在于遗传而不是环境。

唐氏综合征(down's syndrome)是最先得到证明的由常染色体的异常引起人类智力低下的例子,它主要源于第21号常染色体没有分离,使子代的第21对染色体上出现三条染色体,故又称为21—三体症。患者一般脸形圆满,两眼间距较正常人更大,塌鼻梁,口小舌大,常伸舌流口水,几乎都有轻度或中度的智力低下,所以该病症还可称为伸舌样白痴、先天愚型。在智力低下的同时,患者的性格则较为平和与开朗。这种由遗传所导致的智力缺陷,目前尚没有有效的途径来加以克服,处理方法是使儿童的潜能尽可能得到充分的发展。研究发现,随着母亲怀孕年龄的提高,新生儿唐氏综合征的患病率显著增加。孕妇如在怀孕的16—20周进行羊膜穿刺术,通过对脱落于羊水中胚胎细胞染色体的检测分析,可以早期诊断胎儿是否患有该症,此时采取必要的措施如选择流产是可行的。

对同卵双生子与异卵双生子或普通兄弟姐妹的比较,是研究遗传对心理发展作用的最有效的途径。同卵双生子是由同一个受精卵分裂而成的两个胚胎各自发育成的两个个体,两者具有几乎完全相同的遗传特性。因此,同卵双生子所表现出来的心理与行为上的相似性,可以看成是遗传对发展所起的作用;同时可以把同卵双生子心理与行为发展的差异归因于环境因素。而异卵双生子之间与普通兄弟姐妹之间一样,皆只有50%的共同基因,因此,异卵双生子之间的发展差异与普通兄弟姐妹之间应无太大区别。研究发现,人的体征的遗传制约性比行为能力的遗传制约性要大,其中发色、眼色的遗传最为明显;不同的心理行为受遗传的制约程度不同,如言语、空间、数等能力的遗传一般要大于记忆、推理方面的遗传;人格方面也存在着遗传效应,如美国和以色列的研究人员发现,个性中的好奇心与第11对染色体上的基因有联系,而在第17对染色体上则存在与焦虑有关的基因。

在人类的智慧成长方面,也有许多研究者发现了相当高的遗传作用。这方面的研究除了比较同卵双生子与异卵双生子之间的异同之外,还涉及到家族与血缘关系的研究手段。通过探查家族中不同亲密关系的亲属之间的基因遗传相似程度(即血缘关系的远近)与这些亲属的某些心理特征之间的相似程度,可以推测遗传对心理发展的作用。研究表明,IQ之间的相似性与遗传基因之间的相似性的确存在相关。

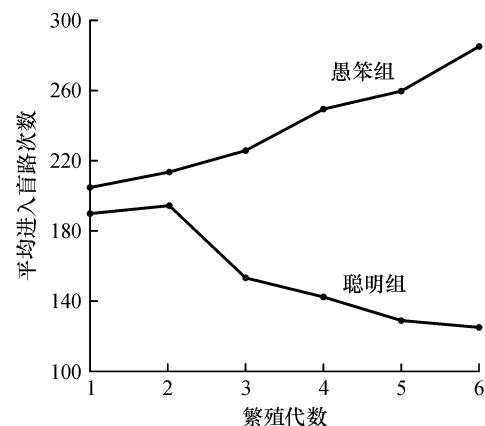


图 3-2 选择性繁殖与白鼠走迷津
错误次数间的关系

可以这样认为,正常的心理活动必须具备正常的生理基础和遗传素质。遗传是儿童心理发展的必要物质前提,并奠定了个体心理发展差异的先天基础,规定了发展的高低限度,但它不能限定发展的过程以及所达到的程度。个体总是在各种各样的环境中成长与发展,发展的方向、过程、所达到的水平等,更多地受环境与教育因素的制约。

五、环境对心理发展的影响

(一) 胎内环境的影响

环境因素对一个人的影响从受精卵形成那一刻就开始了。子宫是影响个人成长的最早的环境,又称为胎内环境。一个胎儿与另一个胎儿所受到的胎内环境有很大的不同。母亲的身体健康状况,接触烟酒、毒品及其他药物的情况,怀孕时的年龄,母亲的情绪状态,以及分娩状况(如早产或难产)等都可能直接或间接地影响胎儿心理的发展。这里我们分析几个主要的胎内环境因素。

1. 母亲的年龄

母亲年龄对胎儿的影响主要指两方面:年龄偏小与年龄偏大。年龄太小(18岁以下)生育,胎儿体重过轻、神经缺陷的可能性增加,这是婴儿死亡的主要原因。而年轻母亲分娩困难的概率要高于正常孕妇,也较可能得并发症,如贫血。35岁以上生育(特别是第一胎),易出现分娩困难和死胎增多,另外出现唐氏综合征的可能性会大大增加。有数据显示,孕妇年龄超过35岁,胎儿患唐氏综合征的概率要比孕妇年龄在35岁以下的胎儿高许多倍。这种疾病的发病率,孕妇30—34岁为1.66‰,35—39岁为3.22‰,40—44岁时上升到12.52‰,45岁以上则达到29.74‰。这是由于高龄孕妇为胎儿提供的胎内环境与正常孕妇相比,通常有些劣势所致。

2. 母亲服药

药物对成长中的胚胎或胎儿会有潜在的影响,其作用的大小往往视使用的剂量、时间、次数及药物本身的性质而定。

20世纪60年代初,西德的一家医药公司推出了反应停(Thalidomide),该药可以减轻孕妇的恶心、呕吐、无名状的难受等常见的早孕反应,还有镇痛、定神、改进睡眠等作用,许多孕妇服用了。结果出现了近万名婴儿畸形:孩子或是耳鼻发育不完全,或是心脏功能出现问题,最典型的是四肢特别短,上肢表现为桡骨、尺骨可以完全不存在,手好像直接从肩部长出。

除了反应停以外,某些口服避孕药因含有雌激素,也会伤及胎儿。麻醉剂、抗菌素等都会对胎儿的发育产生影响。母亲吸烟、酗酒对胎儿的危害也类似于药物对胎儿的影响。孕期吸烟会影响胎儿的健康。大量资料表明,吸烟的孕妇或连续暴露于充满烟雾环境中的妇女,早产的发生率、新生儿的发病率及死亡率比一般孕妇高。香烟中的尼古丁可引起周围血管的收缩,直接影响胎儿的血氧供给,同时妨碍了胎儿利用维生素C的能力,过量吸烟可致胎儿宫内发育迟缓。孕妇大量饮酒,会产生胎儿酒精综合征,表现为婴儿生长迟缓、早产、智力落后、身体畸形、先天性心脏病等。

药物作用于胎儿的方式一般有两种,一方面是透过胎盘,对胎儿和母亲产生同样的效果;另一方面是药物改变了母亲的生理状况,从而也改变了子宫内的环境。给孕妇应用一种脊髓麻醉药物能使她的血压大大下降,但同时供给胎儿的氧气量也严重减少。因此,怀孕或可能已怀孕的妇女应避免使用任何药物,如果确有服药的必要,应在医生的指导下进行。在怀孕的早期几个月,对胎儿的不利影响往往最大。一般妊娠7个月后,胎儿发育已较为完善,药物对他们的作用已大大降低。

3. 母亲的情绪

尽管母亲和胎儿的神经系统之间没有直接的联系,但母亲的情绪状态确实能够影响胎儿的反应和发展。一般而言,母亲所受到的短暂的不良情绪对胎儿的身体和精神不会造成大的危害。但是,如果母亲在怀孕期间遭受了直接的、重大的精神刺激,如丈夫亡故或是遭丈夫遗弃等,或者是长时间的紧张不安、焦虑或夫妻关系不和等,这些情绪状态导致体内的血管收缩,对胎儿的供血量也相应减少,长此以往,可造成对胎儿大脑发育的影响,并造成新生儿身体瘦小、体质差等问题,心理上则表现为易神经过敏与偏执;孕妇过于激烈波动的情绪,有可能导致流产。

母亲在受到精神的极度刺激或长时间刺激时,一方面作用于大脑,并传递到下丘脑使母亲产生消极的情绪体验,另一方面使母体释放出一种叫儿茶酚胺的激素。这种激素会通过胎盘进入胎儿的血液,同样使胎儿体内发生化学变化,并通过植物神经系统与内分泌系统,使胎儿产生与母亲类似的情绪反应。

母亲的情绪与胎儿的情绪并不存在一一对应的关系。但母亲种种激烈的情绪反应,或长时间的消极情绪,会在胎儿身上产生累积效应,从而使孩子一出生就带有不良的心理状态。

(二) 早期经验的作用

相对于人类而言,在动物身上进行有关早期经验的剥夺与早期环境条件的丰富性研究更具有现实可行性。动物繁殖与成长的周期短,因此能较快地看到研究的结果,也不受人类道德原则的制约。研究者可以把动物实验的结果在一定程度上推断到人类。

1. 动物早期经验剥夺的研究

罗森兹韦格等(Rosenzweig et al.)在加利福尼亚大学进行了小鼠生存环境对大脑发育的比较研究。一组小鼠被饲养在丰富的环境条件下,这些丰富的环境条件包括:大的笼子,有小梯、轮子、小箱、平台等“玩具”。另一组小鼠则置于单调的环境条件下,每天除了定时有食物供应外,没有丰富的环境刺激。80天以后,对两组白鼠分别进行解剖。解剖的结果是,成长于丰富环境的白鼠,大脑皮质更重,所含的蛋白质更多,大脑结构比成长于单调环境的白鼠要复杂得多,脑的化学物质也更为丰富。该研究充分说明早期丰富的环境刺激有助于动物大脑神经系统的发育。

哈洛(H. F. Harlow)和他的同事把刚出生的恒河猴隔离在特制的房间里,猴子成长所需要的物质条件都能得到满足,如食物与水都能自动供应,但不同人和其他猴子接触。研究发现,隔离时间长的恒河猴,会造成心理上的失调。这些猴子与其他处于正常环境的小猴相比,显示了许多异常的行为模式,如自己咬自己,表示害怕的怪相,走路身子摇晃,喜欢独自蜷缩在角落里,还有许多刻板的动作。幼猴行为失常的严重性与隔离时间的长短、隔离开始的时间有关。

2. 生活环境对儿童心理发展的影响

由于在孤儿院里,一个照料者往往要照看许多孩子,而且照料者经常被更换,因此,生活于其中的儿童很少受到社会刺激,也很少有机会与其他儿童建立关系。在有的孤儿院里,小孩的婴儿床之间用布帘隔开,儿童没有机会看到外面,很少接收到知觉—认知信息。久而久之,这些儿童因为长时期躺在婴儿床上,逐渐变得忧郁,因此,当他们到了可以自己环视四周、探索世界的年龄,就表现出许多适应方面的缺陷。墨森(P. H. Mussen)等心理学家总结了早期进孤儿院的孩子的发展状况,认为这些孩子与一般孩子有三方面的差异。孤儿院的孩子显著的爱闹事(如脾气暴躁,欺诈偷窃,毁坏财物,踢打他人),更依赖大人(需要别人留意,要求不必要的帮助),更散漫和多动。研究者认为,与成长于正常家庭环境的孩子相比,生活在孤儿院的孩子往往既缺乏认知与社会性刺激,也缺乏应答性的反应,因而造成情绪与社会性方面的缺陷,并且一直持续到成年期。

研究发现,环境对于那些有危险遗传因素的个体影响更大。环境的影响通常还与关键期、早期经验等密切相关。在某些特定的时期,儿童的确会显著地从某种经历或环境因素中获益,或者是受到伤害。按照关键期的观点,这些经验是无法替代或是无法治愈的。不过同样有研究表明,儿童具有相当的恢复能力,他们能够克服由于经验不足或操作不当所造成的绝大多数负面效应。对儿童青少年的弹性(resilience)研究似乎证实了这一点。就人类发展而言,弹性包含三方面的意思:一是高危背景下的儿童,战胜逆境后获得良好的发展;二是儿童即使仍处在不利的环境条件下,能力并不因此受到损害;三是从儿童期大灾难(如战争等)中成功恢复过来。在承受不良的环境刺激过程中,个体会出现敏化或钢化效应(sensitizing or steeling effects)。敏化效应是指以前的害怕体验、压力和逆境,使个体在今后面临类似的消极经历时,变得更为脆弱。“一朝被蛇咬,十年怕井绳”就是最典型的例子。还有,生活早期遭受过不良性伤害的女性,会对男性与婚姻产生敌对的情绪,这也是敏化效应的一个佐证。相反,钢化效应是指先前的害怕体验、压力和逆境,使个体对今后类似消极经历的耐受性提高,所谓“见怪不怪”。比如说,如今社会上流行的户外拓展训练,就是通过使练习者积累经验,从而做到在真正面临生存困境时能从容应对。

随着社会的飞速发展,电视、网络等成为个体成长过程中不可或缺的环境因素。有心理学家称电视为“家庭的成员”,因为它的存在已影响了不少家庭成员在一起度过的时间及所选择从事的活动。一方面,电视大大拓展了儿童的视野,另一方面,儿童常常会从电视中学到各种各样的行为。有研究发现,暴力电视看得多的儿童变得更加具有攻击性,而且最初有攻击性的儿童看了暴力电视后形成了看类似电视的瘾。而网络的丰富性、虚拟性和互动性,非常适合青少年的心理特点,因此,它深入到青少年的生活中是必然的。有的青少年会受益于网络那纷繁无垠的信息;也有的青少年则会困惑和茫然于网络的虚拟世界,甚至产生“网络依赖”。

学校教育作为特殊的环境和特殊的活动,是影响人发展的环境因素的重要组成部分。学校教育是否对人的发展起主导作用,不仅取决于它本身的水平,而且取决于它和其他环境、活动影响之间的协调。许多人就学校的功能和作用进行了跨文化对比,发现在诸文化背景中,学校在促进儿童认知发展方面起着重要作用。这些跨文化研究得出一致的结论:儿童多方面认知发展受到学校的深远影响,比之其他方面,学校的影响更为有力且更为连贯一致。研究表明,及时入学接受教育的儿童与那些没有接受正式学校教育的儿童相比,前者的认知发展明显更好。儿童在学校里学会了各种知觉分析技能;学会了记忆技巧,对所学的材料进行精致化加工,掌握了记忆术;儿童逐渐掌握了归纳推理能力,学会了对具体概念进行抽象的能力;掌握了分析与综合的能力;通过学习儿童能够更准确地理解语言所表达的更为抽象的关系,能够运用语言进行更为复杂准确的交流;最为重要的是,儿童通过在校学习,还学会了对自己的认知过程的更全面的认知和进行更合理的监控,即元认知。

为了在活生生的自然与社会生态环境中研究个体的心理发展,20世纪80年代以来,发展心理学领域出现了一些新的趋势,较有代表性的是生态发展观。生态发展观在关注环境作用的基础上,进一步把生态学思想引入发展心理学,将个体发展、物种进化及各物种所具有的典型情境等构想为系统整体,并认为人与环境一同演进,人与环境构成了一个生态系统。个体的发展是一个渐成的过程,而在这一发展过程中,遗传和环境因素一起选择性地控制着人的基因表达,从而导致复杂的心理与行为表现。因此,就儿童的发展而言,社会和生态因素必然会敏感地产生作用,关注个体发展,更应着眼于发展的生态环境系统。

生态发展观的代表人物是布朗芬布伦纳(U. Bronfenbrenner),他提出了个体发展的生态理论模型。在该模型中,生态就是指个体正在经历着的,或者与个体有着直接或间接联系的环境。他将个体置于五个环境系统中来进行考察,这五个环境系统分别为:微系统(microsystem),个体最直接接触到的环境,主要包括家庭、学校、同伴、玩耍地等;中介系统(mesosystem),在微系统和外系统间起联系作用;外系统(exosystem),指那些个体并未直接参与但却对个人有影响的环境,如邻居、传媒、社会福利制度等;宏系统(macrosystem),社会中的社会伦理、道德、价值观等;时序系统(chronosystem),个体所处的社会历史条件。这五种环境因素同时存在,并且宏系统的变化会影响外系统,并进而影响到个体的微系统和中介系统。在发展成长的不同年龄阶段,这五种系统的影响也有所不同。布朗芬布伦纳因而主张,对个体发展的考察,不应仅停留在微系统上,而应在各系统的相互联系中来考察发展。

六、遗传与环境的辩证关系

尽管我们分别探讨了遗传与环境因素在心理发展中的作用,但应该注意的是,遗传与环境因素对心理发展的作用并不是孤立的,而是相互依存、相互渗透的。单纯由遗传决定或由环境决定的心理发展几乎是不存在的。环境对于某种心理特性或行为的发生发展所起的作用,往往有赖于这种特性或行为的遗传基础。由于个体心理发展的内部条件(如遗传基础、成熟水平等)不同,环境的效应也就不同。同样,遗传作用的大小也依赖于环境变量。此外,遗传和环境对心理发展的相对作用在个体发展的不同阶段和不同领域所产生的作用都不一样。在发展的低级阶段,一些较简单的初级心理机能(如感知、动作、基本言语等),遗传与成熟的制约性较大;而较复杂的高级心理机能(如抽象思维能力、道德、情感等),则更多地受环境和教育的制约。

总的说来,遗传与环境对心理发展的相互作用可以理解为发展的可能性与现实性之间的辩证关系。个体的生物遗传因素规定了发展的潜在可能范围,而个体的环境教育条件确定了发展的现实水平。这其

中,潜在可能性转化为现实性离不开环境与教育条件。一般情况下,正常健康儿童发展的潜在可能性是相当广阔的,从这个意义上说,环境条件的有利与否对个体发展的现实水平起了更为重要的作用。

第三节 认知发展

一、婴儿的感知觉发展

婴儿感知觉研究的最大障碍在于他们既不能用言语报告自己的活动,也不能以熟练的行为作出反应。因此,研究者能否机智地利用婴儿的非言语反应,作为推断他们感知觉活动的指标,就成为婴儿感知觉研究成功与否的关键。

(一) 偏好方法

在婴儿研究中,最有效的行为度量是他们的注视行为。在范茨的“偏好方法”(preference method)中,实验者同时呈现两个图案,并测量婴儿注视每个图案的时间。如果婴儿对某一对象的注视时间长于对另一对象的注视,则说明婴儿对第一个对象表现出了“偏好”。出现这一“偏好”说明:婴儿的知觉系统能够对这两个刺激作出区分,也可以判断婴儿倾向于注意什么。研究发现,甚至新生儿也表现出了某种知觉偏好。说明婴儿并非是任凭环境支配而完全无能为力的,他们至少在知觉注意方面具有一定的主动性和选择性。

(二) 习惯化与去习惯化

婴儿研究中常用的另一个指标,是婴儿出生时便具有的吸吮行为。例如,首先给婴儿一个橡皮奶头供其吸吮,记下其吸吮频率的基线;当一个新异的刺激(如声音)出现时,婴儿将产生定向反射,可能表现为吸吮行为的中断或频率降低;同样的刺激如果反复呈现,婴儿的定向反射将逐渐减少直至完全消失,吸吮行为不再受刺激呈现的影响。如果这时又出现另一个新刺激,则婴儿可能又产生新的反射行为,吸吮行为再次发生变化。一旦出现这样的结果,说明婴儿已经回答了该实验范式所指向的问题:他能否分辨两个刺激之间的差别。

上述程序就是一种广泛使用于婴儿认知研究的实验范式,即习惯化与去习惯化(habituation-dishabituation)。第一部分是习惯化:婴儿对一个重复出现的刺激逐渐熟悉,兴趣下降。去习惯化是第二部分:当刺激发生变化时,婴儿再次对声音感兴趣。与偏好法一样,该程序既说明差异辨别的存在,也表明偏好的存在(对新异刺激的偏好)。同时,注意的习惯化意味着至少存在某种再认记忆能力。

因此,这些研究方法能够提供三方面的信息:(1)婴儿的知觉辨别能力;(2)婴儿的知觉偏好;(3)婴儿的再认记忆的能力。

二、认知发展:皮亚杰的理论

皮亚杰对认知发展研究之巨大贡献,不仅在于他的许多开创性研究,还在于他为我们提出了第一个关于儿童认知发展的理论框架。在他的理论中,思维、认知、智慧这些词是经常交替使用的。他认为,思维或智慧的发展是整个心理发展的核心,其发展阶段最主要的特点是:阶段出现的先后顺序固定不变,每一阶段都有其独特的格式或认知结构,格式或认知结构的发展是一个连续建构的过程。他把个体认知发展的过程划分为四个阶段:

(一) 感知—动作阶段(0—2岁)

主要特点是儿童依靠感知动作适应外部世界,构筑动作格式,即思维与动作密切相连。在10个月时,儿童获得了客体永久性概念,即当客体在他的视野中消失时,仍然认为该客体是客观存在的。这一概念的

获得是由于儿童运动协调而形成新的经验结构的缘故,是今后思维活动发展的基础。此后,儿童可以将自我从外界客体中区分开来;在该阶段的后期,儿童建立了初步的因果关系概念,开始认识到主体既是活动的来源,也是认识的来源。

(二) 前运算阶段(2—7岁)

皮亚杰认为,大约在18个月到2岁期间,儿童在诸如延迟模仿和符号游戏等现象中,表现出越来越突出的心理表征迹象。儿童可以将未出现在当前情境中的客体和事件表征为心理图片、声音、表象、单词或其他形式。这种变化标志着前运算阶段的开始。

前运算阶段儿童尽管获得了这种符号思维,但是他们缺乏一些重要的逻辑认识形式。最突出的一点是,他们的思维和言语常常是自我中心的,儿童并没有认识到其他人具有不同的视角,或具有某种不同的观点。皮亚杰用“三山任务”证实了儿童思维的自我中心主义。向儿童呈现由不同形状构成的三座山的三维模型。然后问儿童,另一个坐在桌子周围其他位置上的人看到的模型是什么。幼儿(6岁之前)会说,其他人将和他们看到一样的山。他们显然没有认识到,对于处于不同位置的人而言所看到的情境将是不同的。

除了将前运算儿童视为自我中心外,皮亚杰还认为他们的思维表现出其他三个特征:缺乏可逆性或灵活性、受知觉外表的支配(直觉性)以及在同一时刻只关注或集中于某一情境的一个方面(中心化)。

(三) 具体运算阶段(7—11岁)

皮亚杰认为,大约在6—8岁之间,儿童进入一个新的发展阶段,即具体运算阶段。皮亚杰将运算界定为某种用于转换信息的基本认知结构,是一种可逆转的观念上的操作。因此,该阶段的首要智慧成就是具有可逆性操作的心理运算能力。例如,儿童认识到从一堆珠子中减去几个,可以通过加入同样数量的珠子而逆转。

其次,具体运算思维的儿童能够去中心化,也就是他们能够同时将注意集中于某客体或事件的几个属性,并认识到这些属性或维度之间的关系。他们认识到客体不只是一个维度,例如重量和大小,并且这些维度是可分离的。

再次,儿童对事物的判断与推理,从依赖知觉信息,发展到能使用逻辑原则。其中一个重要的逻辑原则是同一性原则,即一个客体的基本属性不变。另一个与同一性原则密切联系的是等价原则,即如果A的某种属性等于B,B等于C,则A必然等于C。

1. 守恒

皮亚杰著名的守恒实验阐明了前面提到的具体运算思维的三个特征:可逆性、去中心化、从知觉判断转向逻辑判断。在液体守恒实验中,研究者向儿童呈现两个一模一样的瓶子,两个瓶子中装有相同数量的液体。在儿童认为两个瓶子装有相同的液体后,研究者将一个瓶子中的液体倒入一个比较高但比较狭小的瓶子里,并问“这个瓶子(较高的一个)里的水与这个瓶子(比较矮的瓶子)的一样多、较少还是较多?”前运算儿童经常说较高的瓶子里的水比较多,而具体运算儿童能认识到液体的数量没有变化,尽管知觉外表发生了变化。

该实验的一个关键部分,是问儿童为什么液体是一样多或不同。具体运算阶段的儿童可能会说,“如果你将水倒回原来的瓶子,它看起来还会一样”(可逆性),或“第二个瓶子比较高,但它也比较小(窄)”(去中心化,考虑到了维度间的关系),或者“你没有拿走任何东西,所以它必然是一样的”(逻辑同一性原则)。前运算的儿童即使偶然猜对,也不能解释为什么该答案是正确的,并且很容易受实验者的劝说而改变主意。

2. 序列化和传递推理

具体运算阶段的另一个特征,是具有一种按照诸如重量或大小等某种定量的维度排列客体的能力,这种能力叫做序列化。序列化是理解数目彼此之间相互关系的关键,因此在算术学习中起着重要作用。

序列化也是儿童掌握另一种逻辑原则——传递性的基础。传递性原则表明在客体的质量之间存在固

定的关系。例如,如果 A 长于 B,B 长于 C,则 A 必然长于 C。具体运算阶段的儿童认识到这一规则的有效性,即使他们从未看过 A、B 和 C。

3. 类包含

如果向 8 岁儿童呈现 8 个黄色的糖果和 4 个棕色的糖果,并问“是黄色的糖果多,还是糖果多?”他们通常会回答糖果多。但是当向 5 岁儿童提出同样的问题时,他们很可能会说黄色糖果多,即使他们能够计数糖果的数量,而且知道什么是黄色的糖果和所有的糖果。

具体运算的儿童已经认识到,一些范畴是彼此嵌套的。例如,所有的苹果属于水果范畴,所有的水果属于较大的事物范畴。而且,儿童能够进行某种运算,在心理上拆开和组织每一个客体范畴。因此,食物是由所有水果和所有不是水果的食品构成。其次,他们认识到,同一客体可能属于多个范畴,在任何时候均可能有多个关系,这就是所谓的多重类属或关系的原则。

尽管具体运算儿童在推理、问题解决和逻辑的能力方面,优于前运算阶段的儿童,但是按照皮亚杰的看法,他们的思维大多数仍限制于此时此地的具体客体和关系。这一阶段的儿童已经形成了量和数的守恒,并且能够对实物加以排序和分类,但是他们不能就抽象的、假设的命题或虚构的事件进行推理。这种推理要到最后一个阶段,即形式运算阶段才出现,皮亚杰认为该阶段出现于青少年期。

可以说,具体运算阶段的儿童形成了完整的分类系统,能依据某种可定量的维度排列客体(序列概念),能认识事物的关系而不仅仅是事物的绝对特征(关系思维),能同时思考客体的整体与部分(类包含概念)。

(四) 形式运算阶段

形式运算阶段的重要特征主要表现为,儿童开始不受真实情境的束缚,能将心理运算运用于可能性和假设性情境;既能考虑当前情境,也能够考虑过去和将来的情境;并且能够基于单纯的言语或逻辑陈述,进行假设—演绎推理及命题间推理。

1. 现实与可能之间的逆转

皮亚杰认为,在思考问题时,具体运算阶段的儿童往往是从现实开始,以一种具体的注重实际的态度,采用各种具体运算技能,纯粹根据可觉察得到的现实(具体问题情境)去解决问题。因此,他们的思考离不开可觉察的经验事实。相反,形式运算阶段的儿童则更倾向于从可能性开始,然后进展到现实。在面临问题时,他们可能仔细考察问题情境,并试图确定事件的所有可能的解决办法或状态,然后在当前条件下系统地检验哪一种解决方法才是现实的。

2. 经验归纳与假设演绎

由于形式运算阶段的儿童在解决问题时,往往通过考察问题材料,假设某种理论或解释可能是正确的,并由此推论某一经验现象在逻辑上是否应该出现,然后通过检查现实情况下这些所预测的现象是否发生,以此来检验自己的理论。在这种问题解决过程中,充分利用假设和来自假设的逻辑演绎,因此也被称为假设演绎推理,这种推理完全不同于具体运算阶段的经验归纳推理。

3. 命题内与命题间

具体运算阶段的儿童能够建构关于具体现实的心理表征,他们能够产生、理解和验证命题,但是在处理命题的方式上,他们只能个别地考虑命题,只能根据相关的经验材料逐个地检验命题。由于在每一命题的检验中,所证实或推测的只是关于外部世界的个别论断,因此皮亚杰将具体运算思维称为命题内思维,即限制在某个单一命题内的思维。

形式运算阶段的儿童也基于现实检验个别命题,但他们还能够推论两个或更多命题之间的逻辑关系,因此,皮亚杰冠之以“命题间的”这种更精细、更抽象的推理形式。更为重要的是,形式运算思维在进行逻辑论辩时,至少在原则上,可以不受现实和情感因素的影响。

皮亚杰的认知发展理论的思想性甚于它的实证性。正是该理论丰富的思想性和启迪性,极大地推动了儿童认知发展研究的进步。

表 3-2 皮亚杰的认知发展阶段总结

阶 段	大致年龄(岁)	描 述
感知运动阶段	0—2	婴儿通过外显的行为影响世界,以此来认识世界。他们的运动行为反映了感知运动格式——用于认识世界的概括化的动作模式,诸如吸吮格式。格式逐渐分化和整合,并且在阶段末,婴儿能够形成现实的心理表征。
前运算阶段	2—7	儿童能够利用表征(心理表象、图画、词、姿势)而不仅仅是动作,来思考客体和事件。思维更敏捷、更灵活和有效。这时的思维受自我中心主义所限制,即专注于直觉状态,依赖于外表而不是潜在的实体,并显得刻板(缺乏灵活性)。
具体运算阶段	7—11	儿童获得了运算概念,它是构成逻辑思维基础的内在心理活动系统。这些可逆的有组织的运算使儿童能够克服前运算思维的限制。习得了守恒、类包含、观点采择以及其他概念。运算只能运用于具体的对象——现存的或心理上表征的对象。
形式运算阶段	11—15	心理运算可被运用于真实的情境,也能运用于可能性和假设性情境;能用于当前的情境,也能用于将来的情境,以及运用于单纯言语或逻辑的陈述。青少年获得了科学思维,假设—演绎推理以及包括命题间推理的逻辑推理。他们能够理解高度抽象的概念。

三、认知发展的领域特殊性 (domain specificity):心理理论的发展研究

与皮亚杰认知发展理论不同,一些心理学家认为(如 Fodor, 1983),认知能力的发展并不是以皮亚杰的年龄阶段论所描述的那种“全或无”的形式进行的,而是以某种领域特殊性的方式出现的。也就是说,儿童彼此独立地发展了对于特定领域如数、空间、自身的心理状态等的认知,特定领域内的认知发展并不导致其他领域的同步增长。各个领域具有各自的特异性的习得方式,具有自己特异的认识障碍。

这种观点在某种程度上得到了神经心理学研究的支持。对成人脑损伤的研究表明,由于脑损伤而造成的高级认知功能的障碍一般是领域特殊性的,它们往往只影响面部识别、数、语言、记忆中的某一(些)方面,而其他系统则相对完好无损。

(一) 什么是心理理论

日常生活中,我们总习惯于对心理状态加以推断:推测他人的意图和信念、并通过推测心理状态而预测他人的行为。直觉的“心理理论”(theory of mind)是指个体对心理现象和心理状态的认识,它建立在心理与客观世界相区分以及信念和愿望是人类行为之源这样一种认识的基础之上,着重于描述一系列心理状态及这些心理状态与外部世界之间的因果关系。从发展的角度探究儿童如何获得心理理论,正是当前认知发展心理学的研究热点之一。

对心理状态的认识是我们日常生活认识中的核心,在日常认识中我们总是论及心理状态、推知他人的意图和信念、通过推测心理状态而预测人们的行为。研究者感兴趣的是,儿童如何获得这种关于心理状态的知识,以及这种知识有什么特定的组织和发展方式。

由于方法论上的原因,错误信念(false belief)的掌握往往被视为儿童是否认识到个体能够以不同方式表征同一客体或事件的证据,因此错误信念任务被视为是否具有心理的表征理论的某种“石蕊试剂”检验。

这类研究始于韦默(Wimmer)和伯纳(Perner)的实验,他们的实验旨在探究儿童能否不受自己关于某一客体位置的错误信念的影响,而能正确地预测他人行为的能力。在他们的任务中,让被试观察用玩偶演示的故事:男孩 Maxi 将巧克力放在厨房的一个碗柜(位置 A),然后离开;他不在时,母亲把巧克力转移到另一个碗柜(位置 B)。Maxi 因不在现场,因此不知道巧克力已被移位。要求被试判断 Maxi 回厨房拿巧克力时,将在何处寻找。另一个实验任务情境是:实验者向被试出示一个从外观不难知道里面装有何物的盒子(如糖果盒),并问盒子里是什么。在被试回答为“糖果”后,实验者打开盒子表明里面装的是铅笔;然后将铅笔放回盒子,并问被试:其他孩子在打开盒子之前,认为盒子里装的是什么?

结果发现，在诸如此类的任务中，3岁儿童在进行错误信念推理方面的能力是有限的，甚至可能无法利用最显然的外表线索。相反，5岁时儿童克服了实验任务中几乎所有的困难，他们能够更好地理解所提的问题，能够追随故事线索，并且不会由于存在其他显得十分突出的因素而被问题所迷惑。儿童在错误信念问题上的反应能力，从3岁到5岁之间的变化，迄今已为近百个研究所证实。

错误信念研究的结果有时被解释为儿童一般的心理认识，但不同心理状态相互不同，错误信念并不代表其他的心理状态。在大量的心理理论发展研究文献中，除了关于信念和错误信念的研究外，还有许多是关于儿童对其他心理状态的认识发展方面的研究。近年来，研究者所探究的心理状态包括知觉、注意、愿望、情绪、意图、知识、假装和思维等等。

（二）关于心理理论发展的理论解释

为解释儿童心理知识的发展，研究者提出了几种不同理论。其中之一即所谓的理论论（theory theory），这种理论认为，像正式的科学理论一样，我们关于心理状态的知识是一种日常的“框架理论”（framework theory），因此是一种非正式的“理论”。这些研究者认为，要构成这样一种理论，知识必须具备三个基本属性：首先，这种知识必须确定一组只出现于某一领域的认识客体（实体或过程）；其次，这种知识必须使用一组同样为该认识领域所独特的因果原则；其三，这种知识中必须包含一个相互关联的概念和信念系统。按照这种理论论的观点，非正式的心理理论满足所有这三个条件。

这种理论认为，经验在心理理论发展中起着某种重要作用：经验通过不断为幼儿提供已有的心理理论所无法解释的信息，最终引起儿童修正和改进该理论。因此，经验的作用方式类似于皮亚杰的平衡化机制，新经验引发不平衡，并促进某种新的较高的平衡状态（某种新理论）的出现。

研究者们发现，儿童在朝向成人心理理论发展的旅程中，有许多发展里程碑：首先大约在2岁时，儿童获得某种愿望心理学——主要按照愿望来解释行为；其次大约在3岁时，儿童获得愿望——信念心理学，他们开始讨论信念和想法，但他们仍继续通过求助于愿望来解释行为，而信念只是处于某种辅助地位；最后，大约在4岁时，儿童获得类似于成人的信念——愿望心理学，开始认识到想法和信念影响着人们的行为。

第二种理论解释是模块理论（modularity theory）。这种理论有多种表述方式，但持该理论的研究者均不同意理论论的解释，例如莱斯利（Leslie）等模块理论家认为，幼儿的发展不是获得某种关于心理表征的理论，而是通过三个领域特殊性和模块化机制的连续神经成熟而获得。尽管经验在促发这些机制的运作上可能是必须的，但它并不决定它们的性质。这三个机制分别是形成于第一年早期、第一年后期和第二年的身体理论机制（ToBM）、心理理论机制1（ToMM1）和心理理论机制2（ToMM2）。

第三种重要的理论解释是拟化理论（simulation theory）。这种观点认为，儿童对他们自己的心理状态具有某种内省性觉知，并能够通过一种角色采择或拟化过程，利用这种觉知推论他人的心理状态。例如，在错误信念任务中，儿童能够通过想象他们自己处于不知情的情况下，他们将如何想，以此来预测不知情的某位小孩将认为糖果盒子里装有什么。儿童所发展的是作出越来越准确的拟化的能力。像理论论一样，拟化理论也假定经验起着某种重要的作用，但是他们特别强调儿童通过角色采择的练习，以提高他们自己的拟化技能。

这些不同理论观点的倡导者均不乏支持自己观点及反对其他理论的论据和证据，但目前尚无法论断孰是孰非，或许它们都只解释了儿童心理理论发展中的某一方面。

关于心理的知识是人类最基本的认识领域之一，这种知识在我们的日常生活中具有举足轻重的影响：与他人的合作能力，责备、辩解和解释的行为倾向，预测他人行为的能力，影响他人行为的能力，无不涉及关于信念、期望、知识、需要、愿望、动机等心理状态的认识能力。由于这种关于心理的知识在社会认识中所具有的关键作用，儿童心理理论的发展必然与其道德发展、社会性发展以及交流能力的发展密切关联，并且必然对儿童在日常生活中与他人的互动，及其与朋友和家人的关系发展有着重要意义。源自心理理论研究的新观点，不仅有助于深入考察儿童的社会认知发展，而且为社会认知发展领域内的许多研究课题提供了某种联系纽带。

第四节 智力发展

一、智力发展的理论

(一) 智力的层次结构论

智力的层次结构理论是英国心理学家弗农于1961年提出的。他继承和发展了斯皮尔曼的二因素论,认为智力结构是按层次排列的,他把智力分成四个层次(见图3-3),这些层次由高到低是这样排列的:位于最高层次的是一般因素(G因素);第二层次分为两大因素群,即言语和教育方面的因素群,操作和机械方面的因素群;第三层次由几个小因素群构成,包括言语理解、数量、机械信息、空间信息和手工操作等;第四层次为各种特殊因素。弗农的智力层次结构理论是斯皮尔曼的智力二因素论的深入,他在G因素和S因素之间增加了大因素群和小因素群,把大因素群分为言语和教育、操作与机械因素,在一定程度上得到了近年来脑科学的研究结果的支持,即大脑左半球以语言机能为主,而右半球则以空间图像机能为主。

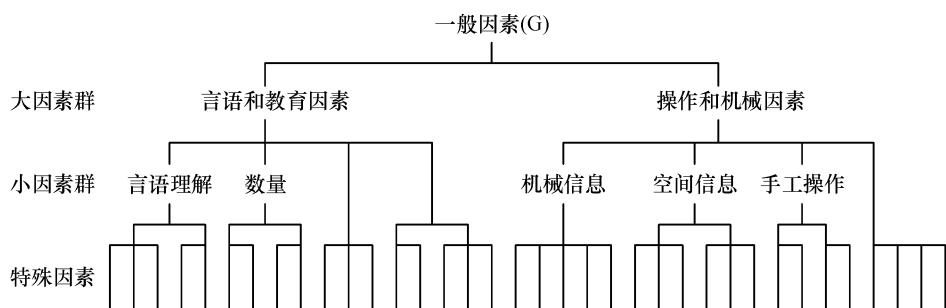


图3-3 弗农的智力层次结构模型

(二) 多重智力理论

加德纳(Gardner, 1993)认为智力并非一元的结构,而由多重智力构成,这些智力之间彼此独立,但在促成智力行为的产生上可能是相互作用的。加德纳列出了八种智力:

智力类型	反映出该智力的任务
言语智力	读书;写论文、小说或诗歌;语词理解
逻辑—数学智力	解数学题、做数学证明、逻辑推理
空间智力	从一处到另一处、看地图、放置物品
音乐智力	唱歌、作曲、吹号、音乐作品欣赏
身体—运动智力	跳舞、打篮球、跑步、掷标枪
人际智力(interpersonal intelligence)	对他人行为、动机和情绪情感的理解
认识自己的智力(intrapersonal intelligence)	认识自己—我是谁,如何改变自己
认识自然的智力(naturalist intelligence)	对自然界的认识

加德纳对智力持模块性(modularity)的观点,认为每一种智力对应于大脑的特定部位或模块,并指出,智力研究应致力于探寻出专司不同智力的大脑部位或模块。加德纳的智力理论是对智力的又一次尝试性理论探讨,他并未穷尽所有的智力类型,比如情绪智力、社会智力等。

(三) 智力的三元理论

斯腾伯格于1985年出版了《超越IQ》一书,提出了智力的三元理论。斯腾伯格认为智力行为总是在一定的社会文化背景下发生的,不同文化条件下判断智力行为的标准不同,但相同智力行为的内在心理机

制是相同的。智力不但与一个人所处的外部社会文化条件有关,也与其内在的心理机制有关,个体的经验则是实现内部世界与外部世界联系的纽带。基于上述观点,他提出了智力的三元理论:情境亚理论,阐释的是智力与环境的关系,主要明确适合在特定社会文化环境中所理解和测量的智力行为是什么;经验亚理论,阐释的是智力与个人经验的关系,主要论及个体对任务或情境的经验对于个体理解智力在人与任务或情境交流中的作用;成分亚理论,揭示的是智力行为发生的内在心理成分,阐释了完成智力行为的内在机制。

1. 智力的情境亚理论(a contextual subtheory of intelligence)。斯腾伯格从情境的角度把智力看作是“指向于有目的地适应、选择、塑造与人生活有关的现实世界环境的心理活动”。适应、选择、塑造三过程之间的关系基本上是一种层级化的关系。

通常情况下,个体总是努力适应他所处的环境,适应包括力图在个体及其环境之间达到一种和谐。这种和谐人们或多或少都会得到,但如果和谐的程度低于个体的满意度,那么从一较高层次来看就是不适应。当一个人不可能或不愿意适应环境时,可能会尝试选择其能够或有可能达到和谐的另一环境。个体会考虑其他环境的生存可能,并尝试在有限情况下选择他们将会获得最大和谐的环境。当发现选择这条路行不通时,个体就会考虑力图重塑其环境以提高个体和环境之间的和谐程度,即塑造环境。

2. 智力的经验亚理论(experiential subtheory of intelligence)。斯腾伯格认为,从经验角度而言,当行为包括了对新异性的适应或操作自动化时,它就是智慧行为。据此,测量智力的任务在一定程度上是以下一种或两种能力的函数:即处理新任务和新情境的能力,以及信息加工自动化的能力。

新异性和自动化是同一事物的两个对立面,当个人初次遇到一项任务时,他需要处理新异性的能力;但当个人对一定的任务或情境的练习增加到一定的量之后,自动化就会发挥作用。可见,在个人经验早期,所测量的是处理新异性的能力;在其经验的后期,所测量的是使信息加工自动化的能力。

3. 智力的成分亚理论(component subtheory of intelligence)。斯腾伯格把成分定义为“对客体或符号的内部表征进行操作的基本信息加工过程”。成分可以将感觉输入转换成概念表征,或将一个概念表征转化为另一个表征,或将概念表征转换成动作输出。

从功能上至少可以把成分分为元成分(metacomponents)、操作成分(performance components)和知识—获得成分(knowledge-acquisition components)。元成分是用于计划、控制和决策的高级执行过程。操作成分用于任务操作时执行不同策略,而且操作成分总是将自身组织进任务解决的阶段之中,包括刺激的编码、刺激的组合或比较以及反应。知识—获得成分用于获得新知识的过程。

斯腾伯格认为,成分及其相互作用可促使个体应对新异性并进行自动化操作,它们在一个或多个社会文化环境的情境中起作用,从情境、经验和成分的角度,认为智力“作为元成分、操作成分和知识—获得成分的函数,是在包含对新异性的反应或信息加工自动化的经验连续体区域中产生适合情境行为的心理能力”,从而可以根据行为参与智力定义各方面的程度确定某一行为是否为智力行为。

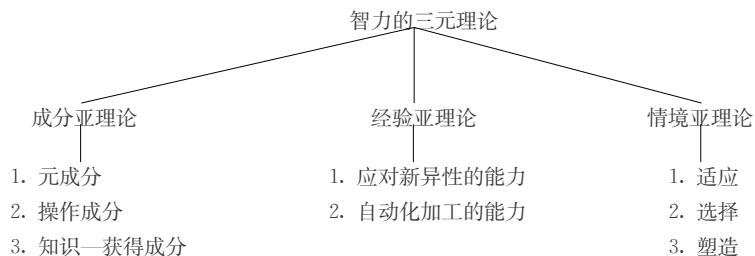


图 3-4 智力的三元理论

(四) 智力的 PASS 模型

20世纪90年代,加拿大的心理学家戴斯、纳格利尔里和柯尔比(Das, Naglieri, Kirby, 1994)提出了“认知过程的评估—智力的 PASS 模型”。该理论有两大理论基础,一是鲁利亚的神经心理学,二是认知心

理学。所谓 PASS 模型 ,英文指的是“Planning-Attention-Simultaneous-Successive Processing Model”,即“计划—注意—同时性加工—继时性加工模型”。他们认为个体的智力活动有三个认知功能系统或单元 :注意—唤醒系统 / 单元、编码—加工系统 / 单元、计划系统 / 单元 ,这三个认知功能系统既相互联系、共同作用 ,同时又执行各自的功能 ,而且他们提出 ,“最好将智力看作是认知加工过程”。

1. 注意—唤醒系统。该系统是人类心理过程的基础 ,只有达到合适的觉醒状态 ,个体才能接受和加工信息。维持合适的唤醒水平对于有效的活动尤其重要 ,过高或过低的唤醒均会干扰信息的编码和计划。恰当的唤醒水平同时也提供了注意的特定方向。如若第一机能单元表现不充分 ,则将因第二、第三机能单元的过高或过低唤醒而导致在信息编码(同时性和继时性加工)、计划以及选择和组织反应中发生障碍。

2. 编码—加工系统。该系统与个体接受、加工、维持来自外部世界的信息有关。可以把大脑皮层的整合活动区分为两种基本形式 ,即 :同时性加工过程(即同步地整合刺激 ,主要是空间整合)和继时性加工过程(即将刺激整合成暂时性的系列组合)。

3. 计划系统。计划系统是处于最高层次的认知功能系统 ,从事智力活动的计划性工作 ,其功能与斯腾伯格的三元智力理论中的元成分颇为相似。戴斯等认为 ,计划是人类智力的最本质之处 ,因为它涉及提出新问题、解决问题和自我监控以及应用信息编码过程的能力。计划过程使个体通过使用与知识基础相连接的注意、同时性加工、继时性加工过程 ,从而为个体提供了决定并使用有效方法来解决问题的便利。

二、智力的发展

(一) 发展的一般趋势

智力成长过程呈何种趋势 ? 其成长是等速的还是加速的 ? 什么时候智力发展达到高峰 ? 人们对这些问题的看法并不一致。

推孟认为智力发展在 10 岁之前呈一条直线 ,超过 10 岁开始减慢 ,到 18 岁停止生长。

贝利用贝利婴儿智力量表、S—B 量表、韦克斯勒成人智力量表对同一组被试进行了长达 36 年的追踪研究 ,发现测验分数在 13 岁以前直线上升 ,以后逐渐缓慢 ,到 25 岁时达到最高峰 ,26—36 岁变化不大 ,属于保持水平的高原期 ,随后有所下降(见图 3-5)。

韦克斯勒与瑟斯顿等人分别在 1958 年和 1965 年得出下列结论 :(1) 一般人的智力发展自三四岁至十二三岁呈等速进行 ,之后改为负加速 ,即随年龄增加而递减 ;(2) 早期的研究都认为智力发展约在 15 岁至 20 岁之间停止 ,但新近的研究发现 ,智力发展约在 25 岁达到顶峰 ;(3) 智力发展速度与停止年龄虽然有个别差异 ,但与人的智力高低有密切关系 ,智力低的人发展速度慢 ,停止年龄亦较早 ,而智力高的人 ,其智力发展速度较快 ,停止的年龄亦较晚 ;(4) 各种能力的发展速率并不相同 ,一般说来 ,感知能力特别是着重反应速度的测验达到高峰和开始下降比较早 ,而较复杂的推理能力发展较慢且下降亦较缓慢。

(二) 智商的稳定性与可变性

儿童的智商随其年龄的增长是稳定不变的吗 ? 假设一名儿童 4 岁时的智商为 100 ,那么到了 8 岁或 12 岁的时候 ,还是 100 吗 ? 儿童的智商会变化吗 ? 智力测验有预测的功能 ,人们在用智力测验作预测时 ,一般都假定智力是相当稳定的。但实际上 ,智商有其稳定性 ,亦有一定的可变性 ,表 3-3 描述了不同年龄 IQ 值的相关情况。

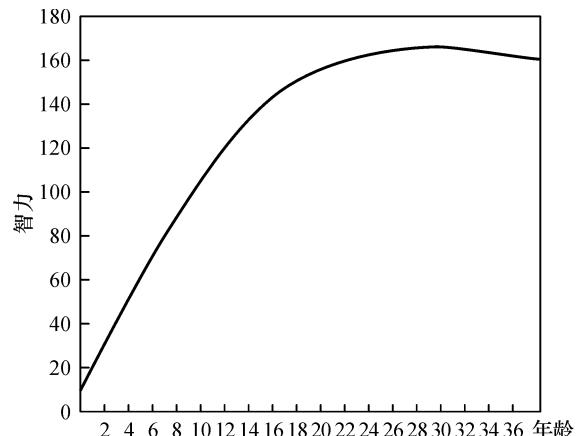


图 3-5 智力成长曲线

表 3-3 不同年龄 IQ 的相关

年龄	6	9	12	18
3	0.57	0.53	0.36	0.35
6		0.80	0.74	0.61
9			0.90	0.76
12				0.78

从表 3-3 可以得出以下结论：

1. 婴儿时期的智力测验结果不能很好预测以后的智力。比如,3 岁时的智商与 6 岁时的智商相关为 0.57,而到 18 岁时则减少到 0.35 了。更有甚者,利普斯特等(Lipsitt, 1992)证明了贝利婴儿智力量表的测验结果与婴儿长大后的智力测验结果之间的相关接近为 0。婴儿时期的智力测验结果为何不能很好预测以后的智力呢?一般认为,这是由婴幼儿时期的智力测验内容与儿童时期的智力测验内容之间存在着很大程度的不同而导致的。前者注重对婴儿手的灵活性、视觉与听觉的敏感性等方面的测查,而后者比如 S-B 测验和 WISC 则强调言语、抽象、问题解决和推理等能力。但是也有例外,对那些婴儿时期智力测验得分很低的儿童,婴幼儿时的智力测验分数就能较好地预测以后的智力发展水平。还有研究表明,如果简单考察婴儿对新颖情境的反应情况,则可以发现其与儿童时期智商的相关,这无疑为理解智商的稳定性与可变性提供了新的研究视角。但应指出的是,这两者之间的相关只是中等程度的,相关系数约在 0.35—0.40 之间,且不能预测 11—12 岁之后的智力。或许也可以这样认为,在婴儿期,儿童的智力发展存在着较大的可变性。

2. 过了婴儿期,不同年龄儿童的 IQ 之间的相关存在着显著正相关。可以从表中看出两条规律:①两测验之间的时距越短,两结果间的相关愈大,即相似程度愈高;智商的稳定程度随年龄间隔的增加而降低。比如,3 岁与 6 岁之间的 IQ 相关($r=0.57$)要远大于 3 岁与 12 岁之间的 IQ 相关($r=0.35$)。②随着儿童年龄的增长,相同年龄间隔间的 IQ 相关呈增加趋势。比如,3 岁至 6 岁之间与 9 岁到 12 岁之间均相差 3 岁,但后两个年龄之间的 IQ 相关($r=0.90$)要远大于前两个年龄之间的 IQ 相关($r=0.57$)。这说明,随着年龄的增长,儿童的智力趋于稳定。

3. 就同一名儿童来说,随着年龄的增长,其智商亦不是一成不变的,绝大多数儿童的智商均出现了一定程度的变动。但研究发现,大的 IQ 变动并不常见,比如,很少有人从 70 升到 130,或从 130 降到 70 (Honzik et al., 1948)。

总之,IQ 有其稳定性,且随着儿童年龄的增加,IQ 趋于更加稳定;但 IQ 也是可变的,有时甚至会发生剧烈的变动。造成 IQ 变动的原因可能是:(1)智力发展的速率存在着个体差异,比如,有的先快后慢,有的则是先慢后快,这样导致多次测验分数的起伏;(2)一些测验题目可能过分地强调了某方面的知识或某种技能,这样有无机会习得这些知识或技能也会造成智商偏高或偏低。前者是智力本身的变化,后者则是测验本身的效果问题。至于智商的稳定性,则可以举出遗传、环境、学习的连续性等原因。智商的稳定性随年龄而增长,似乎可以这样解释:智力的发展具有累加性,个体在每一年龄的知识和技能包括了其以前所有的技能和知识。

(三) 智力发展的性别差异

1. 从性别群体而言,男女智力可能没有差异,但如只根据某种测验去测量某些人时,所得的结果可能存在差异。20 世纪 50 年代英国的学者麦克米肯(MacMeeken)曾以团体智力测验的形式对整个苏格兰同年出生的 87 000 名儿童的智力进行了测试,结果没有发现两性间的差异。后来又以个别智力测验的形式去测验,结果亦没有发现性别上的智力差异。当然,这也可能解释为,许多智力测验在编制或修订时,会考虑删除在性别上存在差异的项目,比如斯—比量表就是如此(Newcombe, 1996)。

2. 男女两性间在智力上即使存在差异,亦不能确定差异的方向。从智力测验分数上来看,在早期,女孩的 IQ 通常比男孩高,女孩在小学阶段的成绩也比男孩好,但到了高中和大学,则呈现出男性优于女性的

趋势。从诸多研究结果来看,可以认为,男女两性智力的发展不是同步的,而且男女两性的智力可能各自存在着优势领域,比如,女性擅长言语表达、形象记忆等,而男性则长于逻辑思维、空间推理等,正是因为这些优势领域的存在,可能导致了在智力测验表现上分数的不一致。

另外,即使男女两性真的在智力上存在差异,也可能不是由于智力本身的因素所引起的,而可能是由于非智力因素所引起的。比如,在小学阶段,男孩和女孩在数学上旗鼓相当,但到了高中,男性略有胜出,到了大学则占明显优势。汉森等(Hansen & O'Leary, 1986)认为,这一差异很可能是由男性和女性学到了不同的归因方式而导致的。比如,男性往往表现出更为适应的归因方式:认为成功缘于能力而失败归于运气;女性则认为失败是因为缺乏能力,这是一种不良的归因方式。

3. 许多智力测验在编制和修订时都会尽量删去那些存在性别差异的项目,但实际上,保留下来的项目未必具有性别上的公平性。通常而言,智力测验都会包括多种因素,测验项目的性质亦有多种,有些题目较适合于男性,有些题目较适合于女性。比如,韦克斯勒成人智力量表,对男性有利的有五个分量表(常识、理解、算术、填图、积木图案),而对女性有利的却只有三个分量表(类同、词汇、物体拼组)(郑日昌,1987)。在分析讨论智力发展的性别差异时,重要的是要把整体分析(总量表的IQ分数)与局部分析(各分量表的IQ分数)结合起来进行。

4. 从IQ分数的性别分布上来看,男性智力的变异大于女性,在智力分布的两端(即特别聪明和特别愚笨),男性均多于女性。英国和日本的不少研究也发现,男女两性的平均智商没有什么差别,但男性标准差很大。

三、智力测验

智力测验在心理测验中影响最大,亦称普通能力测验。这里简要介绍一些最有代表性的智力测验。

(一) 比奈—西蒙量表

1905年,法国心理学家比奈及其助手西蒙联名发表了《诊断异常儿童智力的新方法》一文,由此,第一个智力量表比奈—西蒙量表(B—S量表)问世。这套测验由30个从易到难的题目组成,以完成题目的数量来确定儿童的智力高低。

1905年量表的主要特点是:项目种类繁多,可以测量智力的多方面的表现;项目的排列由易至难,可以测量智力的高低;用通过多少项目作为分辨智力的标准,比如白痴最多只能通过6项,低能的成人可通过对7—15项。

1908年,两人根据量表的使用情况,发表了《儿童智力的发展》一文,对量表进行了修订。修订后量表的测验项目增加至59个;按年龄对测验项目进行分组,3—13岁每1岁为1组,每个年龄组的儿童中有一半能通过的题目即属于这个年龄组的题目;以智力年龄(mental age, MA)来确定儿童的智力发展水平。从操作上讲,智龄(MA)是以儿童能通过哪一年龄组的测验项目来计算的。比如,一个儿童通过了一套7岁组的全部项目,其心理年龄就是7岁。如果他还通过了8岁组的2个项目(代表4个月),那么其心理年龄便是7岁4个月。该量表是第一个年龄量表,其采用的“智龄”概念解决了难以对测验结果进行评定解释的问题,对心理测验起了相当大的推动作用。

(二) 斯坦福—比奈量表

比奈—西蒙量表发表后,引起了人们的兴趣,许多国家纷纷对之进行引介。该量表引介入美国后,许多人都尝试进行修订,其中修订得最成功的是斯坦福大学的推孟教授于1916年发表的斯坦福—比奈量表(S—B)。斯—比量表共有90个项目,其中三分之一以上的项目(39个)是新增的,比—西量表中一些老的项目有的被修改,有的被删除,有的被重新安置在不同的年龄水平。斯—比量表经历了1937年、1960年、1972年、1982年以及1986年的修订,成为极具影响力的智力测验。适用的范围自2岁至14岁,另有普通成人组和优秀成人组。

推孟的主要贡献是:①力求取得广泛代表性的常模,对施测和记分提供了详细的指导语和说明书,将

测验编制标准化,从而提高了量表的信度;②将量表所适用的年龄范围扩充到成人,可以测出自2岁到成人的智力水平;③采用了斯腾的智商概念,作为比较智力水平的相对指标,从此,智力测验均以智商作为衡量智力水平的标准(1960年以前用比率智商,1960年以后用离差智商,有关离差智商请看下面韦克斯勒儿童智力量表部分)。比率智商的求法如下:

$$\text{智商}(IQ) = \frac{\text{智力年龄(MA)}}{\text{实足年龄(CA)}} \times 100$$

比如,一个实际年龄为8岁的儿童,若他的智力年龄为9.5岁,那么他的智商就是 $9.5 \div 8 \times 100 = 119$ (通常小数可以不计)。

该公式表明,一个儿童无论他的实足年龄是多大,只要其智力年龄等于实足年龄,则其智商总是100,说明该儿童的智力一般;若其智商大于100,说明其智力水平比该年龄段儿童的平均水平高,反之则低。

(三) 韦克斯勒儿童智力量表(WISC)

1939年,韦克斯勒(Wechsler)在美国贝勒维精神病院编制了一套韦克斯勒—贝勒维智力量表,用以测量16—60岁的成人,而后他分别编制了韦克斯勒儿童智力量表(WISC, 1949)、韦克斯勒成人智力量表(WAIS, 1955)、韦克斯勒学龄前儿童和学龄初期儿童智力量表(WPPSI, 1967),1974年发表韦克斯勒儿童智力量表修订版(WISC-R),1991年,韦克斯勒又对该量表进行修订,即WISC-III。

韦氏量表具有以下主要特点:

第一,韦氏从整体智力观点出发把智力分成言语智力和操作智力两部分。言语量表和操作量表分别又有分测验,比如WISC-R中,言语量表包括常识、类同、算术、词汇、理解、数字广度六个分测验;操作量表包括图画补缺、图片排列、积木图案、物体拼组、译码、迷津六个分测验。除了可以计算全量表的智商外,还可分别计算言语智商和操作智商。

第二,采用离差智商作为估计智力的相对聪明程度。某一被试的离差智商是视此人的测验分数与其同龄被试测验分数分布曲线上的均数的离差大小而定的。即被试的分数处于同龄标准化样组均数之上或之下有多远,离差大且为正数的,则智商高;而离差大且为负数,则智商低。

相对于比率智商而言,离差智商有其独特的优越性。比率智商是智龄与实足年龄的比值,但随着年龄的增长,智力与年龄的增长不是同步的,不是所有的智力都是终身增长的,智力的增长亦不是线性的(匀速的),因此,比率智商尤其不适用于成人和老年人。而离差智商则克服了这个缺陷,它以某人在同龄群体中的相对位置来代表此人的智力水平,既简洁明了,又客观科学。由于离差智商的突出优点,加之韦氏大力推崇,因此,自韦氏始,离差智商的概念在智力测验中广为应用。

以下是韦克斯勒儿童智力量表WISC-R(1974年修订版)列举。

1. 言语量表(包括六个分测验)

a. 常识:测试儿童在日常生活中常接触的一些问题,比如,“太阳从哪里升起?”“狗有几条腿?”有30道题目。

b. 类同:要求儿童概括出每一对词的相似之处,比如,“车轮与球有什么相似的地方?”“钢琴和二胡有什么相似的地方?”有17组配对的名词。

c. 算术:要求儿童心算小学程度的某些算术题,从简单的计数到较难的心算和推理题,共18题。

d. 词汇:要求儿童对于读给他们听或看的词的一般意义加以解释,例如,“什么是自行车?”“声明是什么意思?”共32个词,按由易至难的顺序排列。

e. 理解:包括17个由易至难的测题,要求儿童对题目中的问题进行解释和回答,比如“为什么说话必须守信用?”“为什么寄信要贴邮票?”等。

f. 数字广度:主试念出一系列不断增加长度的数字,要求儿童顺背或倒背。

2. 操作量表(包括六个分测验)

g. 图画补缺:包括26张未完成的图画,每张图上均缺少一个部分,要求儿童指出来,比如,一只螺丝

钉缺少顶缝。

h. 图片排列 :有 12 组图片 ,每组图片可以组成一个有意义的故事 ,但主试呈现给被试时的次序是打乱的 ,要求儿童按讲得通的逻辑排好。

i. 积木图案 :测验工具是 9 块大小、形状、图案分布均相同的积木 (每块积木中有两面是红色 ,两面是白色 ,两面红白各半),要求儿童按照主试提供的图案摆出相同的图案来。

j. 物体拼组 :由四套图形拼板组成 ,或是物体 ,或是人物 ,把拼板交给儿童 ,要求其拼成物体或人物。

k . 译码 :分两种 ,A 型是“图形对符号”,用于 8 岁以下儿童 ;B 型是“数字对符号”,用于 8 岁及 8 岁以上的儿童。要求被试按照示例 ,把符号填入相应的图形中或数字下 ,既正确又迅速。

l. 迷津 :共有 9 个迷津图 ,由简单到复杂 ,要求儿童用铅笔正确地找到出口。

四、非智力因素与情绪智力 (emotional intelligence)

(一) 非智力因素

众所周知 ,智商是学业成绩的一个预测因子 ,但是智商并不是学习、工作及其他生活情境中取得成功的惟一决定因素 ,它只解释了学业成绩个体变差的一部分 (Anastasi, 1987) 。有研究发现 ,如采用学生的智商作为预测学业成就的指标 ,其预测效度只能达到 0.50 左右 ;若用学生的智商以预测其未来职业成就 ,其预测效度只能达到 0.20(Matarazzo, 1972) 。可见 ,一旦将视野拓宽到智力活动的结果 ,我们对于智力发展的认识又深入了一步。

非智力因素 (nonintelligence factors) 又称非认知因素 (noncognitive factors) ,主要是指那些不直接参与认知过程 ,但对认知过程起着启动、定向、引导、维持、强化作用的心理因素。非智力因素与智力因素有别 :第一 ,非智力因素与智力因素在组成上不同 ,它们分别包含了不同的心理因素 ,非智力因素包括动机、兴趣、意志、态度、性格、气质等因素 ;而智力因素则由观察、想象、思维等组成。第二 ,两者在结构的完整性上不同 ,构成智力因素的诸基本因素以抽象思维能力为核心构成一个完整的结构 ;非智力因素则不是由许多基本因素构成一个完整的、统一的结构。第三 ,两者在智力活动中的作用不同 ,智力因素承担信息的接收、加工、处理任务 ,属认知活动范畴 ,起认识作用 ;而非智力因素的诸基本因素一般不直接参与智力活动的操作 ,但对智力操作有动力和调节的作用 ,属意向活动范畴 ,是认知活动中的心理倾向性 ,起意向作用。第四 ,智力因素在很大程度上由遗传决定 ,遗传决定着智力发展的潜力 (比如脑细胞的数量、神经系统的反应传导速度等) ,优化智力多为开发智力潜能的问题 ;非智力因素则主要由后天“习得” ,优化非智力因素主要在于后天培养。第五 ,智力因素的水平越高越好 ;而非智力因素的水平则要适当 ,过低或过高的非智力因素水平都可能会对相关活动构成不利 (阴国恩等 ,1998) 。

目前 ,国内外该领域研究者所持的比较一致的观点是 ,非智力因素对于智力活动的结果产生着重要影响 ,智力活动的成功 (或者说一个人的成就) 主要不是取决于智力因素 ,而是取决于非智力因素。因此 ,在智力发展的历程上 ,同时还伴随着非智力因素的成长发展 ,且由于后者 ,使得同等智力水平的人在同样类型智力操作任务上的结果差别不一。

(二) 情绪智力

情绪智力这一概念是由美国耶鲁大学塞拉维和新罕布什尔大学的梅耶 (Salovey & Mayer, 1990) 提出来的 ,意指个人对自己情绪的把握和控制 ,对他人情绪的揣测和驾驭以及对人生的乐观程度和面临挫折的承受能力。它的提出从理论上直接秉承了亚历山大的“非智力因素”观点。

20 世纪 80 年代初 ,美国心理学家曾做了这样一项实验 ,实验对象是 4 岁左右的儿童。实验者先发给儿童每人一块糖 ,然后告诉他们 :“你们可以马上就吃 ,但我有事出去一会儿 ,谁等我回来再吃 ,我将再发给他一块糖。”有的儿童马上就把糖吃了 ;有的儿童犹豫一会儿 ,但还是吃了 ;还有的儿童通过唱歌、做游戏甚至假装睡觉等方式坚持到最后。实验者回来后 ,给那些坚持到最后的儿童又发了一块糖。

之后 ,研究对这些儿童进行了长期追踪 ,发现到中学时 ,这些儿童就表现出明显的差异 :那些能在糖果面前坚持到最后的儿童具有较强的适应能力和进取精神 ,他们合群、勇敢、独立 ;没有坚持到最后的儿童则

比较固执、孤僻、易屈服等。学业能力倾向测试(The Scholastic Aptitude Test)的结果是,坚持到最后的儿童平均得分为210分。研究表明,这种成功可能与情绪调控有密切的关系。

这项实验引起了人们浓厚的兴趣,众多研究者展开了深入探讨。由此,“情绪智力”的概念应运而生。

情绪智力的研究者颇多,塞拉维和梅耶(1997)、巴郎(Bar-On, 1997)、高曼(Goleman, 1995)等均是杰出的代表。塞拉维和梅耶提出的是情绪智力的能力模型,而巴郎和高曼提出的则是情绪智力的混合模型。其中,以塞拉维和梅耶提出的情绪智力的能力模型影响最大。塞拉维和梅耶认为,情绪智力以自我意识为基础,包括乐观、共感、情绪自制、元心境(metamood)等,对人的成就具有决定性的意义。该观点通过科学实证主义和人文解释主义的方式,获得了大量佐证,引起了强烈的社会反响。情绪智力被誉为“划时代的心智革命”和“20世纪最重要的心理科学研究成果”,由此,作为传统智力相对应的概念,情绪智力已为人们所接受。塞拉维和梅耶(1997)认为,情绪智力包括四个方面:(1)情绪知觉、评价和表达能力;(2)在思维中对情绪进行同化的能力;(3)理解与分析情绪可获得情绪知识的能力;(4)对情绪进行有效调控的能力等。

目前,关于情绪智力的研究还在如火如荼地开展着,情绪智力已经成为一个相当有活力的研究领域。随着该领域研究的深化,情绪智力与智力发展的关系问题也必然会有新的观点和结论出现。总之,有不少论据支持情绪智力的观点,在注重发展儿童智力的同时,考虑到情绪智力的影响,这对于儿童的全面发展是大有裨益的。

第五节 情 绪 发 展

一、儿童情绪的功能

我们经常用害怕、高兴、愤怒、伤心、郁闷、寂寞和内疚等来描述由于外界事件、思想和生理变化引起的内在情感变化。我们不仅时刻在体验自己内心世界的这些情绪感受,还会时常观察到他人的类似情绪反应。例如,一个人感到心率在加快时(生理变化),可能预期到受伤害(思想),可能把这种感受归结为看到了一条狂吠的狗(外部事件)。大多数人可能会将这种情绪状态看成是“恐惧”(情感变化)。我们对情绪都有自己独到的见解,心理学家也是如此,提出了许多关于情绪的定义,但是大多数心理学家都认为:情绪是个体对外部和内部事物的主观体验,伴随一系列复杂的行为变化,包含了生理、表情和体验这样三个基本的成分。

对儿童来说,情绪的功能表现在三个方面。

(一) 儿童的情绪可以组织和调节自己的行为

从进化的意义上说,情绪具有适应和生存的功能。新生儿最初的哭、微笑都是自发的,是和照顾者或母亲进行沟通的有效信号。婴儿的情绪反应是他们第一个有效的心理适应工具。从儿童的情绪和行为的关系而言,儿童的情绪状态调节着内部心理过程——他们的所想和所为。例如,一个孩子如果学会了骑两轮自行车,可以熟练地上路骑行而不摔交,他就会感到很振奋,这可能激励他反复练习骑自行车的新技能。相反地,如果他老是摔交或跌伤,就会感到生气和挫折,甚至会放弃练习。

(二) 儿童的情绪和认知过程相互影响

不仅认知过程可以产生情绪反应,情绪也会影响认知过程,如注意集中程度、记忆和学习能力。积极的情绪有助于提高学习效率,而消极的情绪可能降低学习成绩。在一项实验中,研究者指导儿童想象一件令他们高兴或伤心的事情。采用这种方法诱导出积极情绪的儿童,学习形状辨别的成绩明显高于那些被诱导出消极情绪的儿童(Masters, Barden, & Ford, 1979)。儿童的不同情绪状态对其智力操作具有不同的影响,特别是正面情绪和反面情绪影响不同,痛苦、惧怕和愤怒均导致较差的操作效果,兴趣和愉快的相

互作用为智力活动提供最佳情绪背景(孟昭兰,1987)。有研究发现,小学儿童所处的情绪状态与情绪词汇记忆有关,儿童在愉快的情绪状态下,容易记住令人愉快的情绪词,在不愉快的情绪状态下,容易记住使人悲伤的词(李山川等,1987)。在儿童的认知活动中,兴趣支配的探索活动可以给儿童带来欢乐,而欢乐又会加强兴趣,支持儿童持续地进行探索活动。认知和情绪的这种结合导致了两个结果:一是儿童的认知能力不断发展;二是儿童不断地产生高级的、复杂的情感性动机。

(三) 情绪可以引发、保持或减弱其他行为或心理过程

儿童的情绪对其他行为或心理过程有着引发、保持或减弱的作用。婴幼儿的每一次微笑或哭泣几乎都会影响他或她与照料者的相互关系。一个孩子可能因为得不到玩具,从而产生消极情绪并暂时放弃和一个玩伴玩耍。在人际交往活动中,社会性会话完全脱离情绪化的内容并不常见,儿童也不例外。在一项两年追踪研究中,研究者(王莉等,2002)观察儿童2岁时在陌生情境和延迟满足情境下的情绪调节策略,4岁时在陌生同伴情境中的自由游戏活动、社会交往能力和社会退缩性,发现2岁时的情绪调节策略能显著地预测儿童4岁时的社会行为。此外,情感状态可以帮助我们理解儿童的人格特点,如害羞、依赖或攻击性倾向。反过来,对人格特质的分析也有助于我们理解儿童的情绪和社会交往。因此,了解儿童的情绪发展,可以帮助我们更好地理解儿童其他领域的发展。

总之,研究儿童情绪发展具有重要的理论意义,一方面,可以了解儿童情绪发展的规律,帮助儿童学会自我调节情绪;另一方面,可以了解情绪与其他心理活动如何相互作用,揭示心理发展的内在规律。

二、早期情绪发展

(一) 最初的情绪表现

在生命的头几个月里,婴儿用微笑、唧唧咕咕、视线接触对人作出反应,并未对人显示出明显的差别。但是,许多研究证实儿童具有先天的情绪机制。愉快、感兴趣、惊奇、厌恶、痛苦、愤怒、惧怕和悲伤八种基本情绪,都是进化中获得的,并在外部刺激的诱发下发生、展现。

行为主义心理学创始人华生指出,新生儿有三种非习得性情绪:爱、怒和怕。他还详细地描述了这些情绪的表现:爱——婴儿对柔和轻拍或抚摸产生一种广泛的松弛反应,或像展开手指或脚作咕咕和咯咯声那样的一些反应;怒——如果限制婴儿的运动,就会产生身体僵直、屏息、尖叫之类的反应;怕——听到突然发出的声音会产生吃惊反应,当突然失去身体支持时就发抖、嚎、屏息、啜泣。随着行为主义的兴起,关于新生儿有三大基本情绪的推论也跟着流行起来。但是其后的一些研究都未能证实华生对原始情绪的划分。有人将新生儿自由落下2尺的距离,85个新生儿中只有2名嚎哭,有些新生儿根本就没有发生明显的身体反应。谢尔曼(Sherman,1927)曾用四种不同的刺激情境(针刺、过时不喂食、身体突然失去支持、束缚手和脚的运动)来引起新生儿的情绪反应,然后叫医生、大学生进来观察新生儿的反应情况,要求他们指出婴儿的哭有什么不同,这些不同的哭是由什么原因引起的。结果这些观察者对婴儿表现出来的情绪以及造成这些反应的可能原因,都未取得一致意见。因此,有人认为新生儿的情绪状态是笼统的,远不如行为主义者所设想的那样具体。

加拿大心理学家布里奇斯(K. M. Bridges)在1932年提出了一个新的观点:新生儿的情绪只是一种弥散性的兴奋或激动,是一种杂乱无章的未分化的反应。它包括一些由强烈的刺激所引起的不协调的内脏和肌肉反应。通过成熟与学习,各种不同性质的情绪才渐渐分化出来。新生儿在3个月时,初生时的原始激动分化为两种矛盾的情绪状态,即痛苦和快乐;到6个月时,痛苦又进一步分化为怕、厌恶和愤怒;到12个月时,快乐又分化出高兴与喜爱;再过半年,又可看出爱成人与爱儿童的区别,与此同时,痛苦中又分化出妒忌;到24个月时,可以在快乐的热情中区分出较稳定的欢乐来。随儿童年龄的增长,以羞愧情绪的发展为例,先是分化为指向自己的羞愧和指向他人的羞愧,指向自己的羞愧又可分化为害怕丢面子以及丢面子和内疚,而指向他人的羞愧可以分化为耻辱、不知羞耻以及困窘。

孟昭兰(1989)根据自己的研究及对前人研究的总结提出了婴儿情绪分化理论:(1)人类婴儿有8—10种从种族进化中获得的情绪;(2)个体情绪发生有一定的时间次序和诱因(见表3-4);(3)情绪发展有一定

规律,也有个别差异。

表 3-4 婴儿情绪发生的时间、诱因和情绪表现

时 间	诱 因	情 绪
初生	痛—异味—新异光、声、运动	痛苦—厌恶—感兴趣和微笑
3—6 周	看到人脸或听到高频语声	社会性微笑
2 个月	打针	愤怒
3—4 个月	痛刺激	悲伤
7 个月	与熟人分离,在高处	悲伤、怕
1 岁	新异刺激突然出现	惊奇
1—1.5 岁	在熟悉的环境遇到陌生人 做了不对的事	害羞 内疚、不安

学习理论和精神分析理论都强调婴儿期的喂食在情绪和社会性发展中的作用,认为照料者总是与满足儿童的食物需要相联系,减少了饥饿这一基本生物内驱力,从而使照料者获得了二级强化(学习理论的观点),或者将生物能量集中在照料者身上(精神分析的观点)。这两种理论观点给我们一个强烈的印象:谁给婴儿喂奶,婴儿就依恋谁。这岂不是有奶便是娘了吗?而事实又是怎样呢?哈洛及其同事(Harlow & Zimmerman, 1959)所做的实验给予了有力的反驳。他们将刚出生的婴猴放在隔离的笼子里养育,用两个假母猴代替真母猴(见图 3-6)。其中一个是金属丝做的“金属母猴”,婴猴可以从这个“母亲”胸前隆起的橡皮奶头吃奶;另一个是用绒布做的“绒布母猴”,但婴猴吃不到奶。如果按照学习理论和精神分析的预测,婴猴应该与“金属母猴”呆在一起,因为“绒布母猴”不能提供食物。事实上,婴猴只有在饿的时候才到“金属母猴”那里去,其他时间则与“绒布母猴”呆在一起,甚至“粘”在“绒布母猴”身上。婴猴在受到不熟悉的物体(如一个木制的大蜘蛛)威胁时,会跑到布母猴身边,抱住布母猴,似乎布母猴能给他更多的安全感。



图 3-6 哈洛用于实验的“金属母猴”和“绒布母猴”

(二) 情绪的社会性参照作用

婴儿是从他所看到的面部表情中分离出意义,还是仅仅对这些表情的个别特征(如微笑时嘴角朝上)作出反应呢?从儿童知觉发展的水平来说,2—3 个月的婴儿还不能系统扫描人的完整面孔,不太可能将任何表情当成一个整体来作出反应。实际上,直到半岁以后,婴儿才能理解面部表情的意义,才可能利用情绪进行信息交流。

对于婴儿理解或解释他人面部表情的能力,心理学家称之为社会性参照(social reference)。如果一个学会爬行的 6—7 个月婴儿遇到不熟悉的情景或陌生的物体时,不能作出确定的反应,就会主动从母亲或照料者的面孔寻找线索或信息,以决定自己的行动。此时,母亲或照料者的面部表情就影响着婴儿的情绪和相应的行为。由此可见,情绪的社会性参照是儿童情绪社会化、显示情绪的信号功能,以及实现情绪的信息交流作用的一种现象,发生在婴儿期(6 个月以后),并贯穿一生。社会性参照是一种在特定情景中发生的特定情绪交流模式,而非一般的情绪信号传递。通过社会性参照,我们可以将情绪信号作为独立变量来研究儿童的行为调节,并在教育中应用社会性参照。

“视崖”实验可说明情绪的社会性参照作用。将 12 个月的婴儿置于实验装置的“浅滩”一端,母亲站在

“悬崖”一端,用玩具吸引孩子爬过来。实验中,一半母亲面带微笑,另一半母亲面露怯色。结果,母亲面带微笑的孩子中74%爬过了“视崖”;而另一组儿童无一爬过“视崖”,且出现害怕的表情。因此,婴儿不仅“读出”母亲的面部表情,而且正确地解释了其意义。

情绪的社会性参照是一种复杂的心理技能,婴儿获得这一能力不是轻而易举的。这一心理技能至少包括以下几部分:(1)朝向情绪信息源;(2)对信息源的情绪进行筛选;(3)整合信息源的面部综合模式;(4)鉴别这一情绪模式的意义;(5)做出采取行动的决定。社会性参照行为的发展是婴儿情绪社会化发展的一个标志,对下列两方面的发展具有明显的意义。

第一,促进自我觉知的发展。社会参照行为发生之后,出现了儿童与成人在同一件事情上联系起来的结果,产生了所谓“意义分享”(meaning sharing)的现象。意义分享包括:分享对当前事物的理解;分享共同的期望;分享共同的感情;导致成人和儿童在注意、意向、感情等方面心理功能处于同一境遇中。

第二,促进道德感和道德行为的发展。由于儿童活动能力的发展,他们的行为常常受到阻止。通过情绪(表情和语声)的社会参照作用,特别是对儿童行为的阻止和矫正,在儿童原有意向和外来阻止之间的变化可以内化为一种自我体验的变换和转化。被鼓励的行为导致快乐、成功感、满足感;被斥责的行为导致悲伤、害羞、沮丧和内疚。

(三) 怯生

婴幼儿对不熟悉的人所表现的害怕反应通常称为怯生。7到12个月的儿童会出现几种明显的害怕,其中最典型的就是对陌生人的害怕。在这个年龄阶段,一种中等强度的陌生事件可以引发儿童的兴趣,有时,儿童还会发出牙牙语和微笑。但是,更加陌生的事件可能使儿童产生不确定感和害怕。例如,当一个婴儿看到妈妈改换了一套不熟悉的装束,或第一次听到录音机里传出陌生人的声音时,他(她)可能会哭起来。有研究发现,一种不可预期的事件比可预期的事件更可能使婴儿产生害怕。

研究表明怯生与依恋不同,它既不是不可避免的,也不是普遍存在的。对陌生人的害怕取决于诸多因素,包括陌生人行为特点、儿童所在的环境、儿童的发展状况等等。

4个月的婴儿对陌生人也笑,只是比对母亲笑得要少,不过并不害怕陌生人。他们对新奇的对象包括陌生人显示了极大的兴趣。四五个月的婴儿注视陌生人的时间要多于注视熟悉人的时间,有一个来回注视比较陌生人的脸和熟悉者的脸的比较期。约到5—7个月时,婴儿见到陌生人往往会出现一种严肃的表情,7—9个月见到陌生人就感到苦恼了。

婴儿并非见到陌生人就一定会害怕,而受许多因素影响。这些因素主要有:

1. 父母是否在场。如果婴儿坐在母亲膝盖上,或由母亲抱着,那么陌生人过来几乎不产生什么影响;如果母亲与婴儿有一定距离,就可能产生害怕。

2. 环境的熟悉性。据一些心理学家(Sroufe, Waters, Matas, 1974)报告,10个月的婴儿若在家里被测定对陌生人害怕的反应,几乎很少出现怯生;若在不熟悉的实验室进行就有近50%的儿童怯生;如果给婴儿一段熟悉环境的时间,那么害怕的人数则相应减少。

3. 陌生人的特点。婴儿并不是对所有的陌生人都感到害怕。刘易士等(1974)为了了解婴儿害怕什么样的陌生人,对7—19个月的婴幼儿进行了实验。观察这些孩子对陌生的成年男子、成年女子、陌生儿童(4岁的女孩)和儿童的母亲的反应,还观察儿童对自己(在镜子里的映像)的反应。实验显示陌生人在场不一定引起婴幼儿的害怕,这要看儿童与陌生人的距离。距离越近,消极情绪越大。反过来,儿童与自己的母亲或自己的映像越是接近,积极情绪越大。最为有趣的是婴儿对陌生儿童的反应与对陌生成人的反应完全不同,他们对陌生儿童显示了积极的、温和的反应。这表明婴儿并不是对所有的陌生人都害怕,而只是对陌生的成人感到害怕。那么,是成人的什么特点引起婴幼儿的害怕呢?是成人的高度,还是脸部特征呢?研究者的进一步实验(1979)是,让7—24个月的婴幼儿与陌生成人、侏儒、儿童在一起,发现婴儿对陌生成人、侏儒的害怕多于对陌生儿童的害怕。于是实验者认为,单凭高矮大小不能作为害怕陌生人的线索,脸部特征倒是重要的线索。

4. 抚养者的多少。婴儿熟悉成人的多少会影响其怯生程度。如果一个婴儿由少数几个成人抚养,他

所产生的怯生程度可能比由许多成人抚养的婴儿来得高。一般说来，在托儿所抚养的婴儿与在家里抚养的婴儿相比，前者怯生的少些。

5. 婴儿与母亲的亲密程度。婴儿与照顾者(主要是母亲)的关系越密切，见到生人就越易产生害怕。

三、儿童期的情绪发展

(一) 情绪发展的一般特点

儿童语言能力和认知能力的发展，对情绪发展、表达、调控产生了重要的影响。儿童期的情绪发展体现出这样一些特点：

1. 情绪的内容不断丰富

儿童2岁时已经能初步表达如内疚、害羞、妒忌和自豪感等复杂的情绪。在拥有了语言交流能力以后，儿童不但具备了理解自己和他人的情绪及其前因后果的能力，还可以用语言来交流情感体验，而不仅仅只限于用皱眉、笑、哭等面部表情来表达情绪。例如，二三岁的儿童已经开始能用语言简单地表述自己和他人的情绪体验。到了三四岁，儿童可以熟练用语言描述情绪的因果关系(Barden et al., 1980)，可以对情绪作出更复杂的理解。例如，他们知道情绪可以随时间而消退，还知道思想的变化可以导致情绪变化——思考快乐的事情可能变得愉快(Weiner & Handel, 1985)。儿童在理解人际关系和他人情绪的时候，不仅能表达复杂情绪，而且能够以更为多变和可控的方式表达基本情绪。六七岁的儿童开始出现掩盖自己真实情绪状态的能力，他们已经知道如何根据社会文化规则表达情绪。

将高兴、惊讶、恐惧、愤怒、厌恶、轻蔑等六种面部表情的彩色照片作为实验材料，让儿童进行辨认，结果发现：儿童青少年对不同情绪的面部认知的速度是不同的，最早趋于成熟稳定的是高兴、愤怒，其次是轻蔑，然后是惊讶、恐惧和厌恶的表情认知(黄煜峰等，1986)。这表明小学生已经能够正确辨认与理解他人的情绪状态。

进入小学的儿童，已基本具有人类的各种情绪表现形式。儿童的主要活动形式从游戏转向学习，在学习活动中经常地产生各种情绪体验：学习活动的成败带来强烈的情绪体验，掌握某方面的知识产生满足感，考试获得好分数带来喜悦。相反，考试失败则可能产生挫折感，体会到痛苦、悔恨、羞愧等种种负面情绪。此外，儿童的各种社会性情绪也在不断地发展，通过集体活动，儿童的集体观念得到增强，产生了集体荣誉感；同伴交往的增加、同伴关系的深入，使儿童产生了友谊感。在小学生的情绪中，令人瞩目的是小学生的情感迅速开始发展，并在小学生的情绪生活中明显地表现出来，如在掌握一定道德原则和形成一定道德行为习惯的基础上，产生了道德感。

2. 情绪的深刻性不断增加

一般来说，儿童的情绪表现是比较外露的、易激动的。研究发现，随着儿童年龄的增加，儿童的归因能力不断增加，情绪体验逐步深刻，愤怒的情绪开始逐渐减少，并更加现实化。5岁儿童会因为下雨父母取消了野餐计划而感到愤怒，小学生则可能了解到实际原因而产生失望感；学前儿童常因父母的各种规定(吃饭、睡觉、洗澡)而产生愤怒，小学生产生愤怒则经常源自于同伴交往中，或在学校情境中受到戏弄、讽刺、不平等的原因；学前儿童常用哭泣等直接的方式来表示自己的不满，小学生则逐渐学会以言语来表达自己的心情。

3. 情绪更富有稳定性

虽然小学生的情绪仍然有很大的冲动性，他们不善于掩饰，不善于控制自己的情绪，但与学前儿童相比，他们的情绪已逐渐内化，小学高年级学生已逐渐能意识到自己的情绪表现以及随之可能产生的后果，并且控制和调节自己情绪的能力也逐步加强。随着儿童对学校生活的适应，他们的基本情绪状态一般是平静而愉快的。

(二) 儿童的害怕

儿童除了在幼年时害怕陌生人以外，还怕其他一些客体和情境。随着年龄的增长，儿童的害怕情绪也在变化。学走步的孩子怕痛，怕带给他们痛的体验的人(如打针的医生)；幼儿期间的儿童害怕具体的东

西,如狮子、老虎,但并不把它们与以前的痛联系起来;学龄儿童害怕学业失败。有些过去不害怕的人、物与事件,渐渐变成儿童害怕的对象,而过去曾经害怕的人、物与事件反倒变得不那么害怕了。

杰赛尔和霍尔(Jersild, A & Holmes, F. B., 1935)通过访问母亲、孩子本人以及在实验情境里唤起孩子害怕的刺激反应等方式收集了儿童害怕的材料。他们发现,儿童从2到5岁,对噪声、陌生的物体或陌生人、痛、坠落、突然失去身体支持以及突然的移动等刺激的害怕降低、减少了;与此同时,对想象中的生物、黑暗、动物、嘲笑、有伤害性的威胁,如过马路、落水、火以及其他潜在危险情境的害怕增加了。后一种害怕是随儿童认识能力的发展而发展起来的,也就是说,儿童渐渐可以预见潜在的害怕。

现代儿童由于身体发育加速,性成熟提前,学习任务繁重,社会性害怕和焦虑也有明显增长,如学校恐惧症、考试焦虑等发生率都比以前高。

(三) 情绪调节能力的发展

情绪调节是个体灵活地对一系列情绪(包括积极的和消极的)发展要求作出反应的能力,以及在需要的时候延缓反应的能力。情绪调节不仅仅是一个简单地或被动地适应社会情境的活动,个体是否进行情绪调节及如何进行调节,与个体对情境的主观意义理解及应对能力有关。

情绪调节能力在儿童期得到快速的发展。研究表明,情绪调节的发展存在这样一些普遍的趋势:

一是儿童情绪调节的方式随自身运动能力的发展而发展。婴儿生活中最早的情绪调节方式是吸吮手指之类的身体自慰行为;2至3个月的婴儿能够采用控制视觉注意的方法来调节情绪;当婴儿能够爬行或走路时,则多采用接近或回避的方式调节情绪。

二是儿童的情绪调节能力随其社会认知能力的提高而发展。有许多研究表明,儿童的情绪调节能力与他们对刺激源的社会认知,以及对自己和他人情绪反应的理解或推测能力有关。还有研究发现,年幼儿童难以准确理解他人的悲痛、不幸,以致不能恰当地调节自己对这些情境的情绪反应,如他们在看到他人承受消极情绪时,自己却体验到了积极的情绪(Vinden, 1999)。

三是随着年龄的增长,儿童能更多地利用认知策略、以建设性的方式来调节自己的情绪。例如,在导致愤怒的情境中,2至3岁的儿童倾向于以避开该情境来调节自己的愤怒体验,而4至5岁的儿童则倾向于通过担负更多的社交责任和表现出更积极的情绪来应付该情境,也就是说,年龄较大的儿童致力于通过一种指向他人的建设性方式来调节情绪,并有一个解决社交问题的目标。这说明,情绪调节与社会认知和社交能力的发展密切相连。

随着儿童年龄的增长,他们能更好地区分真正的情绪与假装的情绪,能更好地掩藏自己的情绪,更多地表现出社会接受的情绪。这些变化,都建立在儿童对不同情绪与社会交往之间关系理解的基础上,以及儿童的情绪调节能力发展基础上。

四、青少年的情绪发展

青少年的情绪模式可分为愉快的情绪和不愉快的情绪,不愉快的情绪以愤怒、惧怕、嫉妒、焦虑等情绪为普遍;愉快的情绪如高兴、亲爱、乐趣、好奇等也常出现。但愉快情绪出现的次数与强度,一般不如不愉快情绪出现次数多、强度大。可见,青少年已处于典型的烦恼增殖期,在情绪体验与情绪表现上带有明显的年龄特征。

在情绪体验方面,青少年情绪爆发的频率降低,作为心境的延续时间加长,再加上情绪的控制能力的提高,情绪体验的时限延长、稳定性提高。青少年正处在多梦的年龄阶段,几乎人类所具有的情绪种类都可在青少年身上体现出来,并且各类情绪的强度不一,层次各异,如与哀伤有关的情绪有遗憾、失望、难过、悲伤、哀痛、绝望之分,青少年或许会体验到其中许多不同的层次。在情绪体验的内容上更为丰富,他们的焦虑、惧怕多与社会文化等因素相联,如怕考试、怕惩罚、怕寂寞等。此外,青少年自我意识的迅速发展,为他们的情绪体验增添了一圈独特的“光晕”,使情绪体验具有独特性。

青少年在情绪表现上有两大特点:一是内隐文饰性,二是两极波动性。尽管青少年的自控能力提高了,但由于生理方面、学业方面以及心理的发展还未完全成熟等种种原因,情绪表现的两极性明显。青少

年的心境往往处于低沉状态,如果负性情绪长期得不到排解,抑郁、焦虑症状持续存在,烦恼与孤独不能释怀,青少年容易出现诸如自杀等极端的意念与行为。

美国心理学家阿奈特(J. J. Arnett, 1999)总结了有关青春期风暴的众多研究,这些研究无一例外地支持一定程度上的青春期风暴的论述,即青春期是一个比其他时期更容易产生各种各样的问题的时期。青春期风暴的典型表现可以概括为三个方面:与父母冲突、情绪激荡(mood disruption)和冒险行为。

为了考证青少年的情绪变化过程,有一项研究的具体做法是让他们整天带着传呼机,研究人员随机给他们打传呼并要求他们记录下此刻的思想、行为和情绪。研究表明,青少年们认为他们的情绪高峰体验远比他们父母所说要高(包括积极和消极的,而且更多的是消极的)。他们所说的“自我反省”和“难堪状态”的发生率比其父母报告的高出2—3倍,青少年也更容易感到“笨拙”、“孤独”、“紧张”、“被忽视”,他们还说现在的情绪波动幅度比以往大得多。通过对小学五年级和初中三年级学生的对比分析,发现从儿童期到青春期是一个情绪“滑坡”阶段,以“非常高兴”为要素的指标降低了50% ,“成就感”、“自豪感”和“平静”等情感体验也出现了类似的变化(Larson & Richards, 1994)。也就是说随着青春期的到来,幸福感锐减。

研究者认为,这种变化更多地源自环境和认知因素,而不是随青春期到来的生理变化所致。他们从对所得数据的分析中发现,青春期生理变化与情绪波动关系不大。倒是青少年期飞速发展的抽象思维能力起了主要作用,他们开始能由表及里地思考威胁自己将来生存与发展的长远性问题。不仅是青少年经历某一事件本身所造成的影响,更重要的是青少年如何体验和看待这些变化导致了情绪波动。有时候,即使对同样的或类似的事情,青少年也比儿童或成人更多地表现出极端或消极的情绪。

与青少年的情绪体验和情绪表现密切相关的一个重要方面是他们的生理发育。进入青春发育期,睾丸、卵巢所分泌的性激素促成了第二性征的发育,导致他们形态上的性别特征及性器官、性功能的成熟。青春发育期的身体变化,既直接导致心理变化,也对心理发展产生间接的影响。例如,有研究发现(Bardwick, 1971),月经周期的第22天,随着雌激素和黄体酮的含量大大增加,大约有40%的女性体验到更为强烈的抑郁、焦虑、烦躁、自尊心下降、疲倦、头痛等。虽然这些情绪体验和自我感觉在平时也会体验到,但是强度要弱些。月经周期的心境变化与激素含量的变化有关,这是身体变化直接影响心理活动的体现。间接的影响主要是指身体变化通过个人因素或社会文化因素对个体的心理发展产生影响。传递身体变化对心理发展影响的中介因素,包括思维态度、对身体变化的感受、性观念的获得、与父母或同伴的冲突、社会关于身体发育与美感的标准、发育速度的社会常模等。也就是说,身体变化对青少年的影响还取决于青少年对这些变化的意义及重要性的解释,取决于青少年对他人所作反应的解释,以及取决于青少年对这些变化是否符合社会常模所作出的解释。

与青少年的情绪体验和情绪表现密切相关的另一个重要方面是他们的学业。学习是青少年主要的发展性任务,目前青少年由于学业压力所导致的紧张与考试焦虑是不容忽视的常见情绪表现。处于相同压力情境的青少年,可以产生不同的压力体验。一般来说,当知觉到的学习任务难度与知觉到的自身学习能力相当时,个体的压力体验最大。因为就难度很大的学习任务情境来说,有的人自认为学习能力差,根本就没有完成任务的打算,或者从一开始就企图逃离任务情境,这样的任务情境对这类人不会产生过大的学习压力;有的人自认为学习能力很强,完成此类任务易如反掌,这样的任务情境也不会对这些人产生过大的学习压力。对于知觉到的学习任务难度与知觉到的学习能力大体相当的人来说,能否完成学习任务的不确定性最大,这就会激发较高的唤醒水平,主观体验到的紧张水平也较高,因此产生过大的学习压力。

由学业压力所导致的紧张与焦虑是一种情绪体验,同时往往有以下三类特征:以担心为特征的、由消极的自我评价所形成的意识体验,这是紧张与焦虑的认知特征;与自主神经系统活动增强相联系的特定的情绪反应,如心慌、心率加快、呼吸加剧、肠胃不适、多汗尿频等,是紧张与焦虑的生理特征;通过防御或逃避所表现出来的一定的行为方式,如多余动作增加,躲避学习与考试等,是紧张与焦虑的行为特征。

第六节 个性发展

一、埃里克森的心理社会发展阶段理论

埃里克森(Erik Homberger Erikson, 1902—1994),美国著名的心理分析医生。25岁时跟随弗洛伊德开始接受精神分析的训练,后来成为新精神分析学派最为重要的代表人物。

(一) 与心理性欲理论的异同及其对弗洛伊德理论的发展

虽然埃里克森接受了弗洛伊德心理性欲理论的基本框架,但是他对个性发展的每一阶段都大大地加以扩展。在心理社会发展理论中,埃里克森沿着安娜·弗洛伊德所强调的自我适应性功能的路线,更加强调自我的作用,认为自我的作用不仅仅是调和本我和超我,它本身也是一种发展的积极力量。埃里克森强调社会文化因素在个性发展中的作用,将儿童置于更加广阔的社会背景中考察个性的发展,而不是仅囿于母亲—儿童—父亲这个狭隘的家庭关系中。因此,他的个性发展理论称为心理社会发展理论。埃里克森认为,在人格的每个发展阶段,自我和社会环境都发生着积极的互动,人格是生物、心理和社会三方面的因素组成的统一体。另外,从研究的广度上来看,埃里克森将个性发展的阶段扩展至人的一生,他也是最早研究毕生发展的心理学家之一。

(二) 同一性渐成说

埃里克森认为儿童的个性发展必须经历几个固定不变的阶段。在每个阶段内,都有一个中心发展任务,不同时期,这个任务是不同的。具体地说,就是要解决一对矛盾。矛盾解决得好,则形成积极的个性品质;如果解决得不好,则形成消极的个性品质。一个阶段任务的完成有助于下一个阶段任务的完成。但是,如果一个阶段的任务没有完成,在下一阶段仍有完成的可能。因此,埃里克森的8个阶段就包括8对矛盾:

1. 基本的信任感对基本的不信任感(0—1岁)

婴儿的主要活动是吃奶,主要影响者是母亲,发展的基本任务是培养信任感。所谓基本的信任感,是“由人生第一年体验而获得的对一个人自己和对世界的普遍态度。所谓‘信任’,我指的是对别人的一种基本信赖,也是对一个人自己的一种基本信任感”(埃里克森,1985),它是建立人际关系、形成健康个性品质的基础。

2. 自主权对羞怯感(1—3岁)

这一时期幼儿的主要活动是实现对大小便的控制,主要的影响者仍是父母,发展的基本任务是培养自主性。

为了自主性的成长,儿童“必须具有一种坚定发展的早期信任”,在此基础上,随着儿童语言的出现,生理的发展(如独立行走),活动空间的扩大,自我开始萌芽,儿童处处希望体现自己的自由意志。这一阶段的关键是让儿童感觉自己的力量,感到自己对环境的影响力,这是自主感的源泉。父母要给儿童以适度的自由,又要对儿童的行为作必要的控制,不要为偶然的排便不当而辱骂或嘲笑儿童,不要伤害儿童的自尊心,要让儿童形成宽容和自尊的人格。否则,儿童可能产生永久的羞怯和疑虑,压制自主的冲动。这一时期是儿童自由意志感的起源,成人后的强迫症往往可以追溯到这一时期。

3. 主动感对内疚感(3—6岁)

这一时期影响幼儿个性发展的主要因素仍是父母,人格发展的主要任务是发展良心,获得性别角色。关键是建立同性权威和幼儿认同的对象,正确解决恋母情结或恋父情结。这一阶段强调家庭关系的重要性。否则,一旦造成孩子找不到学习的榜样,长大后会出现性别混乱。主动感包含着“雄心”(ambition)和责任感。父母对儿童有目的性和导向性的活动的支持有助于儿童主动性的发展。这种活动对这一时期的

幼儿来说,主要就是游戏。埃里克森将这一时期又称为游戏期,可见游戏的作用很重要。如果父母对儿童施加过高的要求,儿童就可能体验到失败,产生罪疚感。

4. 勤奋感对自卑感(6—11岁)

这一时期儿童已经走出了家庭,开始走向社会的第一步,他的主要活动是学校学习和同伴交往,影响儿童的主要因素已经由父母转向老师和同伴。

埃里克森所指的勤奋感指的是儿童由于生理和心理的发展,对原有游戏活动的厌倦并追求“一种能够制造而且制作精美的感觉”。这种勤奋感会在儿童与同伴的竞争中得到发展。但与此同时,还包含着害怕失败情绪。或者说儿童经历了过多的失败,前一阶段的发展还没有为本阶段的发展做好充足的准备,这一切都会使儿童产生一种“对自己和自己任务的疏远”——自卑感。这种勤奋感与自卑感的矛盾构成了本阶段的危机。教师在本阶段起了重要的作用,敏感、教导有方的老师会有助于学生勤奋感的形成和自卑感的消除。

5. 同一性获得对同一性混乱(青少年期)

这一阶段的基本任务是发展同一感。随着性成熟等生理发展所带来的困扰,以及即将成人而将来成人角色的未确定,这一时期的青少年会产生我是谁?我在社会中的位置是什么?等一系列问题。这种关于自己是谁,在社会中应占什么样的地位,将来准备成为什么样的人以及怎样努力成为理想中的人的一连串感觉,就是自我同一感(或同一性)。

自我同一性的形成与先前各阶段中建立起来的信任感、自主感、主动感、勤奋感有直接关系。如果先前各阶段的发展任务完成得比较顺利,自我同一性的建立也就比较容易。青年期的自我同一性必须在七个方面取得整合,才能使人格得到健全的发展:(1)时间观(time perspective)对时间混乱(如急躁、拖拉);(2)自我肯定对冷漠无情(如缺乏信心);(3)角色试验对角色固定(如不能正确认识自己或出现一种超人感);(4)训练对工作瘫痪(如对成就不抱期望);(5)性别极化对性别混乱(如疏远异性或性生活随便);(6)领导和服从对权威混乱(如盲目犯上、盲目服从);(7)意识形态信奉对价值混乱(如信仰危机)。

6. 亲密感对孤独感(成人早期)

建立亲密关系,即婚姻关系是这一时期的主题。但是,由于早期发展阶段上的缺失,自我同一性没有真正的形成,某些人就无法与他人体会到真正的共享,即无法建立与他人的亲密关系,从而导致孤独与远离人群。

7. 繁殖感对停滞感(成人中期)

抚育后代和创造是这一时期的主题。这里所讲的繁殖,不仅仅包括养儿育女,还包括从事有创造性的工作,创造事物或思想。没有繁殖,其人格就会停滞和贫乏。

8. 完善感对失望感(老年)

这一时期,老年人开始对自己的一生进行回顾和反思,当他们觉得有价值时就会产生整合感。否则,就会产生失望感,从而惧怕死亡。

二、影响个性形成的因素——生物学因素

影响个性形成的因素主要来自于三个方面,生物的、社会的和个体的自我意识。生物方面主要包括先天气质、体貌体格、成就速率等,社会因素主要包括家庭、家庭社会经济地位、学校、同伴等。

(一) 儿童的先天气质

我们常说的气质,指的是在情绪反应、活动水平、注意和情绪控制方面所表现出来的稳定的质与量方面的个体差异(Rothbart & Bates, 1998)。迄今为止最有影响的气质研究是托马斯(Alexander Thomas)和切斯(Stella Chess)在1956年发起的、持续30多年的追踪研究(New York Longitudinal Study, 简称为NYLS)。这也是迄今持续时间最长、研究最全面的气质研究。该研究选取了141名儿童,从出生后几个月起就对他们进行追踪,出生后第一年每3个月一次,1—5岁每半年一次,5岁后每年一次,一直持续到他们长大成人。研究发现,被试在出生后的几周就表现出明显的个体差异。如,有的孩子很容易哭泣,而有的

孩子则比较安静;有的孩子很容易抚慰,有的孩子则需要好久才会安静下来;有的孩子生活很有规律,而有的孩子则没有什么规律。也就是说,婴儿在出生之后很快就出现了明显的气质差异。研究结果也表明,气质是影响儿童日后的心理的重要因素。然而,托马斯等人也发现,气质并不是恒定而不可改变的,父母的教养行为能在相当程度上改变儿童的气质特点。这些发现激起了气质研究的热潮,出现了大量的关于气质的稳定性、测量、组成成分等方面的研究。

表 3-5 气质的评价维度

维 度	含义和例子
活动水平 (activity level)	活动的时间与不活动的时间之比。有的婴儿总喜欢动来动去,而有的婴儿则很少动。
节律性 (rhythmicity)	身体功能的规律性。一些婴儿睡眠、进食等都相当有规律,而有的则没有什么规律,不可预测。
分心 (distractibility)	外部刺激改变行为的程度。有的婴儿很容易被抚慰,给他一个玩具他就很快停止哭泣,而有的婴儿则很难安静下来。
探究和退缩 (approach/withdrawal)	对新事物和陌生人的反应。有的婴儿容易接受新的事物,能够对陌生人微笑,作出友好和接受的表示;而有的婴儿在接受新事物时表现退缩并且哭闹。
适应性 (adaptability)	儿童适应环境变化的容易性。虽然有的婴儿在新事物面前表现退缩,但是他们适应得很快。新的事物或陌生人再次出现时他们就会接受。但是有的婴儿则仍旧大哭,表现退缩。
注意广度和持久性 (attention span and persistence)	专心于一项活动的时间。有的婴儿对于新玩具会玩很长时间,但是有的婴儿几分钟后就失去了兴趣。
反应的强度 (intensity of reaction)	反应的能量水平或剧烈程度。有的婴儿笑或哭的声音很大,而有的婴儿则表现适度。
反应性阈限 (threshold of responsiveness)	唤起一个反应所需要的刺激强度。有些婴儿对于光线和声音上的微小变化会感觉很奇怪,而有的婴儿对这些小变化只是稍稍注意了一下。
心境的性质 (quality of mood)	与不高兴、不友好的行为相比,友好、愉快的行为量。有的婴儿在玩耍和与他人互动时经常微笑,而有的婴儿则动不动就大惊小怪或哭泣。

托马斯和切斯从九个维度来研究婴儿最初的气质结构,通过父母访谈得到婴儿在这九个维度上的信息,然后用聚类分析的方法发现,大部分幼儿都可以归为以下三种类型:

1. “容易护理的”(the easy child)

这类婴儿饮食、大小便、睡眠都很有规律;心境、情绪比较愉快、积极;乐于探究新事物,在新事物与陌生人面前表现出适度的紧张,对环境的变化容易适应。这一类约占被试总数的 40%。

2. “困难的”(the difficult child)

这类婴儿与第一种类型的婴儿正相反,活动没有什么节律,不容易预测和把握;对新环境反应退缩,很难适应,对新的环境或陌生人很敏感,反应很强烈,往往很紧张,如哭闹不止等。这类约占被试总数的 10%。

3. “慢慢活跃起来的”(the slow-to-warm-up child)

这类婴儿的行为表现居于上述两种类型之间,属于慢性子的人。他们对环境的变化也不易适应,在陌生人与物面前反应也很退缩;不容易兴奋,但是反应的强度比较低;对环境刺激的反应比较温和、抑制;心境比较消极。这类婴儿约占被试总数的 15%。

虽然气质是先天遗传的,但并不是一成不变的。事实上,一个年龄段与另一个年龄段之间气质上只有较低或中等程度的相关。虽然有一些儿童的气质并没有随着年龄增长而变化多少,但是更多的儿童当再

次对他们的气质进行测评时,会发现他们已经与以前大大不同了。尤其是某些气质特征,如害羞和乐群性,只有极端的情况下——即非常害羞,很外向——稳定性才比较强。

托马斯认为,气质并不直接决定幼儿的个性发展,婴儿的气质类型与他的社会环境之间的拟合性(goodness of fit),才是真正决定儿童个性发展的因素。即气质类型的好坏,关键在于父母的教养方式是否和儿童的气质特点相符合。对于一个退缩、害羞的儿童来说,母亲提供丰富刺激的行为(如,提问、教导、用手指引导孩子观察),有目的性的促进儿童的探索行为,这有利于帮助孩子克服气质的不利之处;但是对于生性好动,活动水平较高的孩子来说,过多的成人干预则可能会抑制儿童自发的探索行为。

气质与环境的拟合性理论提示我们,每一个婴儿都是带着独一无二的个性来到这个世界上的,天性无好坏之分。父母所要做的就是提供适合儿童个性的成长环境,给他们以成长的力量,帮助他们迎接成长的挑战。

(二) 体貌与体格

体貌、体格指的是一个人的面部特征、身高、体重及身体的比例。体貌与体格是影响个性的间接因素,因为体貌与体格会影响到他人对自己的反应,如漂亮的小孩子会得到更多人的关注,所以体貌与体格就具有了社会价值与意义,成为影响个性发展的因素之一。其中在儿童心目中具有权威的人,如父母、老师对儿童外貌的看法将很大程度上决定体貌与体格对个性化的影响程度和方向。

这种现象有三种可能的解释:(1)体格可能反映了潜在的精力与气质上的差异;(2)父母及周围的人对不同体格的人有不同的反应,从而造成了个性发展结果的差异;(3)父母对不同体格的孩子的期望不同,这影响到了不同体格的孩子个性发展的结果。

(三) 成熟速率

在青春期,男孩和女孩都会经历巨大的生理和心理的变化,但是青少年达到身体成熟的年龄却存在惊人的个别差异,而这种差异——即成熟的早晚——对心理适应也有重要的影响。身体成熟程度的差异会使同年龄的儿童有着不同的社会心理环境,从而影响一个人的情绪、兴趣、能力和社会交往。研究表明,身体成熟的早晚对于男女青少年的影响是不完全相同的,甚至于说是完全相反的。一般来说,早熟的男孩和晚熟的女孩在情感和社会适应上处于一个相对有利的位置。

早熟的男孩显得更加独立、自信,具有身体上的吸引力,在同伴中比较受欢迎,多数还是同学中的领袖人物,具有一定的权威,有不少还是运动健将。而晚熟的男孩情况就没有这么妙了,在成人和同伴看来,往往显得紧张、缺乏自信,还会有许多寻求注意的行为。

女孩的情况与男孩的情况正好相反,早熟的女孩会经历许多社会困难。她们受欢迎的程度比较低;显得比较退缩且缺乏自信,心理也比较压抑;一般也很少占据同学中的“领袖”位置。此外,这些女孩也更容易卷入越轨行为中,如酗酒、在外面呆得很晚、同居等。并且在学校中的成绩也不是很好。相比来说,晚成熟的女孩则适应较好,往往被认为具有身体上的吸引力、社会性较强,也多是学校中的“领袖”人物。

有两个因素可以解释这种现象:一方面是青少年的身体发育和他所处的社会文化特点的匹配程度,另一方面是青少年在生理上与同伴的适应程度。青少年会通过直接或间接的方式从同伴和成人那里得到许多关于身体特征的反馈。如同伴对自己外貌的评价,同伴和成人会更喜欢漂亮的同伴等等。青少年对自己体貌的感知会强烈地影响到对自己身体的满意程度,并最终影响到他们的自尊和心理幸福感。

三、个性发展的社会化动因——家庭

家庭是儿童出生后首先接触到的环境,是对儿童影响最早、影响时间最长的环境。在个性形成的关键时期,即儿童最具可塑性的时候,主要是在家庭中度过的。因此,家庭环境对于儿童的发展具有特别重要的意义。

家庭对于儿童的影响来自多个方面,包括父母本身的个性特点、父母的教养观念和教养方式、亲子之间形成的依恋、家庭的完整性,以及家庭的社会经济地位、所处的社区氛围、家庭空间的大小、环境的布

置等。

(一) 家庭系统

家庭系统观认为,家庭是一个复杂的互动的社会系统,各个系统之间发生着双向的调节作用,任一子系统的变化都会对其他子系统发生影响。从更大的社会范围来看,家庭系统本身也是更大的社会系统的一个子系统。从培养儿童良好个性和行为的角度,家庭系统主要有这样几个特点:

1. 儿童不是被动的受影响者,抚养行为和儿童行为之间并不是单向的关系,他们之间的关系是相互的。儿童本身的特点影响着父母的教养行为,并且影响着父母的成长。
2. 家庭是一个复杂的社会系统,儿童的个性不是由单一因素决定的。大体上看,影响儿童个性的家庭因素可以分为直接因素和间接因素。所谓直接因素指的是直接和儿童发生互动的因素,主要指的是父母的教养方式。间接因素指的是不直接与孩子发生互动的因素,这些因素主要有家庭关系、家庭结构(即家庭成员的组成,爷爷奶奶是否同住等)、家庭的经济状况、父母的受教育程度等等。
3. 家庭系统是社会大系统的一部分,并受到社会系统的影响。家庭系统观认为家庭是存在于更大的社会系统中的子系统,概括地讲,存在于家庭之外的系统有两个:一个是社区,一个是家庭及社区所处的文化系统。
4. 系统具有调节功能,随着儿童的发展,父母的教养方式会发生相应的变化。

(二) 早期依恋与儿童的个性发展

1. 依恋的性质

一般意义上的依恋(attachment),指的是个体对另一特定个体的长久持续的情感联结。发展心理学中的依恋,指的是婴儿寻求并企图保持与另一个人亲密的躯体联系的一种倾向。依恋具有三个特点:(1)寻求与依恋对象身体上的亲近。如幼儿倾向于在母亲身上或附近活动;(2)可以从依恋者那里获得慰藉、安全感和丰富的刺激。它既是依恋行为的必然报偿,同时也是巩固和加强这种依恋关系的情感基础与内在动力;(3)依恋遭到破坏后,会造成依恋者情感上的痛苦。

2. 依恋的发展

习性学的依恋理论是当今最有影响的依恋理论。习性学的主要观点为,人类的许多行为都来自于种系生存和延续行为的进化。英国心理学家鲍尔贝(John Bowlby, 1969)首先将这种观点应用于依恋研究,并在此理论观点上对依恋进行了长期的研究。鲍尔贝认为,人类婴儿和其他动物一样,都有一种先天遗传的行为。这种行为帮助婴儿留在父母的身旁,从而降低危险,增加生存的机会。和精神分析对喂养(feeding)的重视不同,鲍尔贝认为喂养并不是形成依恋的基础,依恋有着深刻的生物根源,从生物进化和种系生存的角度能更好地理解依恋现象。同时,鲍尔贝也继承了精神分析对早期抚养质量的重视,认为依恋的质量对于儿童日后形成人际关系的能力有深刻和长远的影响。

(1) 依恋形成的标志

依恋形成于6—8个月之间,分离焦虑(separation anxiety)和怯生(wariness of strangers)的出现是依恋形成的标志。

(2) 依恋形成的基础

情绪的发展和认知机能的提高是依恋形成的基础。随着情绪的发展,儿童出现了害怕的情绪,害怕逐渐成为幼儿生活中的主导情绪之一;记忆能力和客体永久性的形成是儿童认知机能提高的重要标志。这使得儿童能够意识到什么是不熟悉的、陌生的,能够认识到母亲或其他依恋对象的持续存在,从而为形成稳定的依恋奠定认知基础。

3. 依恋发展的阶段

按照鲍尔贝的观点,依恋的发展经历了四个阶段:

第一阶段:前依恋期(无差别的反应期,0—6周)

这时,儿童还没有实现物我的分化,认知能力存在缺陷,对任何人都表现出相似的行为。不过,婴儿具

有一些先天的能力,如以哭、笑等来唤起抚养者的感情,获得照料。哭是一种要求抚慰的信号,当父母给予反应时,婴儿会通过安静下来或笑的方式强化父母的这种行为,并给抚养者带来情感上的满足。

第二阶段:依恋关系建立期(有差别的社交期,6周到6—8个月)

幼儿对父母等抚养者表现出更多的积极情绪,如更多的微笑。这是由于识别记忆、再认能力的发展,以及随着反复出现的、类似于条件反射似的情感联结而出现的。即抚养者的出现总是与紧张的消除或降低,需要的满足相伴随。因此,在父母面前儿童表现出更多的微笑等积极情绪,这给抚养者带来了更大的报偿和满足感。但是由于认知能力的限制,婴儿仍不会在父母要离开时表现出反抗行为。

第三个阶段:依恋关系明确期(积极寻求与专门照顾者的接近,6—8个月到18个月)

这一时期的标志性事件是分离焦虑和怯生出现。即当婴儿的依恋对象要离开时,他们会表现出明显的反抗、哭叫等行为。分离焦虑的出现具有跨文化的普遍意义,即在全世界范围内,6个月左右婴儿开始出现反抗分离的行为,强度持续增加,一直到大约15个月左右。分离焦虑的出现,意味着婴儿已经能够理解到父母的消失是暂时的,即使看不见他们时,他们也是存在的,即他们具有了皮亚杰所说的客体永久性。与这种观点相一致的是,不具备客体永久性能力的孩子,当与母亲分开时极少出现反抗行为。

除了反抗分离的行为外,稍大一点的孩子还会出现有意地寻求与父母亲近,获得父母的情感支持等行为。当父母在时,他们可以将父母作为安全基地进行游戏、对环境进行探索,出现了对照顾者持续稳定的情感。

第四阶段:交互关系形成期(formation of a reciprocal relationship)(18个月—2岁)

到两岁左右,随着语言与表征能力的快速发展,儿童能够更好地理解父母的目标,理解到影响父母离开和出现的因素。因此,分离焦虑逐渐下降。

4. 依恋的测量

虽然几乎所有的孩子都会形成与照料者的依恋,但是依恋的质量具有很大的个体差异。一些婴儿在依恋对象身边特别放松,具有很强的安全感,他们确信依恋对象会在他们需要的时候给予及时的帮助和保护。而有的孩子则没有这样强烈的预期,他们在依恋对象身边时也会表现得很不安。

目前,最为著名、应用最为广泛的依恋测量方法是安斯沃斯(M. D. Ainsworth)等人在1969年提出的陌生情境测验(strange situation procedure)。安斯沃斯等人设计该方法的基本假设是:儿童被置于由亲子分离和陌生人出现所导致的压力情境中,突出了其寻求安全的努力,此时依恋最易被观察到。

该方法由8个情节组成,每个情节持续时间约3分钟,其中情节3、4和5、7是测量依恋的关键场景。一般都由母亲作为抚养者出现,在特殊情况下,可以由其他养育者代替。8个情节如表3-6。

表3-6 陌生情境测验的情节

情节	事 件	要观察的依恋行为
1	实验者、母亲和儿童进入房间,然后实验者离开	
2	母亲在旁边看孩子游戏	将母亲作为安全基地
3	陌生人进入房间,并坐下来和母亲说话	对陌生人的反应
4	母亲离开房间,陌生人进行抚慰	分离焦虑
5	母亲返回,并提供必要的抚慰,陌生人离开房间	对重聚的反应
6	母亲再次离开	分离焦虑
7	陌生人回来,并提供抚慰	被陌生人抚慰的可能性
8	母亲再次返回,并提供必要的抚慰,陌生人离开	对重聚的反应

陌生情境测验包括三个主体(幼儿、母亲、陌生人)、两种人际关系(幼儿与母亲、幼儿与陌生人)、四种主要情境(亲子分离、团聚、陌生人在场、陌生人退场),其压力是逐次升级的。重点是观察儿童在渐次增强压力的情况下,母亲在场与否的行为表现,尤其是对待分离之后团聚的方式。

5. 依恋类型

基于陌生情境测验,安斯沃斯(1983)发现了三种主要的依恋类型:

A型:焦虑—回避型(anxious-avoidant)

在与母亲分离时基本上没有表现出什么焦虑;当与母亲团聚时,也倾向于回避;对陌生人也没有太多的焦虑、不安。这种儿童没有形成真正的依恋。大约有20%的美国儿童属于这种类型。

B型:安全型依恋(securely)

在陌生情境中,母亲在场时,幼儿可以自由地探索,即能够以母亲作为自由探索的安全基地;母亲离开时表现出一定的忧伤,可能会哭泣;与母亲团聚时很兴奋,立即寻求与母亲的接近,哭泣也会立即减弱或停止;对陌生人也表现出积极的兴趣,但对父母有更明显的偏好。大约有65%的美国儿童属于这种类型。

C型:焦虑—矛盾型(anxious-ambivalent)

在整个陌生情境中,都表现得比较苦恼,尤其是在与母亲分离时。但是在与母亲重聚时,表现出一种矛盾的反应。一方面是看到母亲时苦恼减少,另一方面是对母亲很生气,甚至于有时会推开母亲或打母亲;此外,这类幼儿不容易被抚慰,母亲抱他们时他们会继续哭泣。大约10%—15%的美国儿童属于这种类型。

陌生情境测验极大地推动了依恋的研究,被视为研究婴儿社会情感发展的最有力的、最有效的方法。这种方法统一了依恋研究的范式,使众多研究之间具有了可比性。但是,陌生情境测验中的场景毕竟不同于真实的情境,幼儿的表现与真实情境中的表现还是有差异的。陌生情境测验也不具文化的普适性,不同的文化对婴儿行为的期望与要求是不同的,因此,如果采用同一标准对不同文化中的幼儿进行评价,则有可能出现偏差。此外,陌生情境测验适用的年龄也有限制,主要适用于1—2岁的幼儿,最适用于1岁到1岁半的幼儿。

6. 影响依恋的因素

(1) 抚养质量——母亲的敏感性和反应性(maternal responsiveness)

敏感性指母亲对孩子需求信号的敏锐觉察,而反应性指母亲根据儿童所发出的需求信息,恰当、及时、一致地予以满足。根据儿童需求的性质,可以将其分为两大类:对儿童的饮食、睡眠、躯体健康等基本生理需要的敏感性与反应性;对儿童寻求注意、感情、爱抚等心理需要的敏感性与反应性。

亲子交往不应单纯考虑量的多寡,更应关注质的优劣。也就是说,并非是越敏感对孩子的发展越有利,关键在于“度”。如果父母对孩子过分关心,如母亲不停地对孩子说话,不管孩子是不是在听或是在睡觉,孩子很容易出现回避型的依恋,即通过对母亲的回避使他们免受过度刺激的干扰。而反抗型依恋的儿童,则常常会体验到不一致的抚养行为。这类幼儿的母亲只给孩子最基本的照料,对孩子的各种信号不敏感或不作反应。然而,当孩子开始探索时,母亲会打断他们,使他们的注意力重新回到自己身上。

(2) 儿童的特点

依恋作为孩子与父母之间的双向关系,必然受到孩子本身特点的影响。这种影响主要来自于三个方面:外在的体貌特征、身体的健康情况和内在的气质特点。

早产儿、难产儿、出生时就有先天疾病的孩子需要父母更多的照料。在贫困家庭中,这样的孩子出现非安全型依恋的比例较高。但是当父母对于这些有特殊需要的孩子付出足够的耐心,这些孩子的身体状况也不是特别差时,他们同样可以形成安全型的依恋。

托马斯等人对新生儿气质的研究认为,不同气质的儿童容易照料的程度不同。但是,关于气质对依恋的影响这一问题存在着很大的争论。一些研究者认为,困难型气质的儿童在与母亲分离时往往表现出更多的苦恼、反抗等反应,尽管他们的父母对他们的需要和反应也很敏感(Kegan, 1989, 1998)。

但是其他一些证据表明,气质对依恋的影响是相当有限的。儿童特征对于依恋的影响受到父母抚养行为的调节。如果父母的抚养行为能够根据孩子的需要、气质等作相应的调整,付出更多的耐心和细心,那么不管儿童具有什么样的特点,大都能形成安全型的依恋。但是,如果父母的能力有限,或由于生活条件的原因,父母没有那样做,困难型气质的儿童和体质较弱的儿童出现依恋问题的可能性就大得多。

(3) 文化因素

安斯沃斯的研究主要是基于美国文化背景,所获得的依恋类型及各类型儿童的百分比也是对美国儿童研究的结果。事实上,依恋类型存在着很大的文化差异,各种类型在人群中的比例也存在着文化上的差异。在德国等西欧国家中,回避型依恋的儿童比美国多很多。德国父母鼓励儿童独立,鼓励孩子的非依附行为,因此这种回避型依恋是文化信仰和抚养实践的结果,并不意味着这是非安全型依恋。而在日本及以色列等国,反抗型依恋的儿童比美国多,同样这种反应也并不代表必然是非安全型依恋。日本母亲很少将孩子交由陌生人照看,因此在陌生情境测验中,日本儿童所体验到的压力远远高于美国儿童所承受的压力,他们出现更多的反抗行为也是在情理之中的。

7. 依恋对心理发展的影响

早期形成的心理模式,如果后期要改变的话,需要心理达到非常成熟和理性,或环境出现重大变化才有可能。依恋是幼儿最早出现的心理模式之一,对儿童心理的发展具有重要的影响。

(1) 依恋是幼儿出生后最早形成的人际关系,是成人后形成的人际关系的缩影。鲍尔贝(1980)提出,儿童在经历依恋的四个阶段的同时,他们会建立起一种与抚养者的持久的情感联结,这种情感联结使他们能在任何时间或地点都将依恋的对象作为一个安全基地。这种内部表征是一种重要的人格特征,可以将之称为内部工作模型(internal working model)。所谓内部工作模型,指儿童对依恋对象的可获得性所产生的一系列期望,他们在自己面临困难时提供支持的可能性,自己与他们的互动等。简单地讲,内部工作模型就是重建的记忆。这种表征会成为未来所有亲密关系的范型,并贯穿儿童期、青少年期以及成人期。

(2) 依恋影响未来的心理健康。大多数纵向研究发现,形成非安全型依恋的幼儿出现内化或外化的情绪、行为问题的比率远远超过了形成安全型依恋的幼儿。在婴儿期形成安全型依恋的孩子,在幼儿期探索的热情较高,在做假装游戏时想象力更丰富,在解决问题时更有耐心、灵活性也较高。入园后,自尊水平、社会能力、与别的小朋友的合作性、受别的小朋友的欢迎程度、同情心等都较高。相比较来看,回避型依恋的孩子则比较孤立,不喜与人合作;矛盾型依恋的儿童则表现出较多的攻击行为,对幼儿园适应困难。但是,当作出依恋与儿童以后发展关系的结论时,必须特别小心。因为,同样也有一些研究表明,安全型依恋的儿童并没有比非安全型依恋的儿童日后发展得更好。

(3) 依恋关系具有传递性,会影响到儿童成人后与自己孩子的抚养关系。研究发现,依恋具有传递性,幼儿早期与父母形成安全型依恋,在幼儿长大为人父母时,也更容易与自己的孩子形成安全型依恋,反之亦然。

(三) 父母的教养方式

在家庭系统中,父母无疑是最直接与孩子发生互动的层面,他们的一言一行对孩子的行为和个性都发生着直接的影响,他们教育孩子的观念和方式对孩子社会化的进程发挥着最为重要的影响。

1. 鲍姆令德(D. Baumrind)的研究和教养方式的类型

美国加利福尼亚大学鲍姆令德曾对父母的教养行为与儿童个性发展的关系进行了长达十年的三次研究,这一研究已经成为发展心理学史上具有里程碑意义的经典研究之一。在第一次研究中,鲍姆令德将学前儿童按个性成熟水平分为最成熟、中等成熟和最不成熟三组,然后从控制、对孩子成熟的要求、与儿童的交往、教养这四个方面评定三组儿童父母的教养水平。结果发现,第一组儿童的父母的教养水平得分最高,第二组次之,第三组得分最低。鲍姆令德将这些父母分别称为权威型、专制型和娇宠型。

第二、第三次研究的程序与第一次相反,并采用长期追踪研究的实验设计。即首先对这些幼儿(同样的被试,包括三种类型的幼儿及父母)的个性进行评定,等到这些儿童长到9岁时再进行个性评定。结果发现,权威型父母的孩子在认知能力和社会能力发展方面都胜过其他两组儿童;专制型父母的孩子发展水平一般;娇宠型父母的女孩在认知和社会能力方面的得分都低于平均值,男孩的认知能力尤其低。最新的研究表明,这些认知和社会能力上的差别会一直持续到青少年期。

鲍姆令德最后将这些研究信息进行整合之后,提出了教养方式的两个维度:要求(demandingness)和

反应性(responsiveness)。要求指的是父母是否对孩子的行为建立适当的标准并坚持要求孩子去达到这些标准。反应性指的是对孩子接受和爱的程度及对孩子需求的敏感程度。根据这两个维度,可以将父母的教养方式分为四类。

(1) 权威型(authoritative)

在多数情况下,这是最有利于孩子成长的抚养方法。这种类型的父母对成熟提出合理的要求,对孩子的行为作出适当的限制,设立恰当的目标,并坚持要求儿童服从和达到这些目标。同时,他们表现出对孩子成长的关注和爱,会耐心地倾听孩子的观点,并鼓励孩子参与家庭决策。简而言之,这种抚养方式的特点就是理性、严格、民主、耐心和爱。

鲍姆令德发现,在这种抚养方式下成长的孩子,社会能力和认知能力都比较出色。在掌握新事物和与别的小朋友交往过程中表现出很强的自信,具有较好的自控能力,并且心境比较乐观、积极。这种发展上的优势在青春期时仍然可以观察到,即这类青少年具有较高的自信,社会成熟度更高,学习上也更勤奋,学业成绩也较好。

(2) 专制型(authoritarian)

这种类型的父母对孩子的要求很严厉,提出很高的行为标准,这些标准和要求甚至于不近情理,孩子没有丝毫的讨价还价的权力。这种抚养方式的特点可以用一句话来概括,即“因为我说了,所以你必须这样做”。如果儿童出现稍许的抵触,这种类型的父母就会采取体罚或其他惩罚措施。本质上看,这种抚养方式只考虑到了成人的需要,而忽视和抑制了儿童自己的想法和独立性。

鲍姆令德发现,这种抚养方式中成长的学前儿童表现出较多的焦虑、退缩等负面的情绪和行为。在青少年期,他们的适应状况也不如权威型抚养方式下成长的儿童。但是,这类儿童在学校中却有较好的表现,出现反社会行为的比率并不高。

(3) 溺爱型(permissive)

这种抚养方式的父母对孩子充满了爱与期望,但是却忘记了孩子社会化的任务,他们很少对孩子提出什么要求或施加任何控制。

鲍姆令德发现,这种抚养方式下成长起来的孩子表现得很不成熟,自我控制能力尤其差。当要求他们做的事情和愿望相背时,他们几乎根本不能控制自己的冲动,会以哭闹等方式寻求即时的满足。对于父母,他们也表现出很强的依赖和无尽的需求,而在任务面前缺乏恒心和毅力。这种情况在男孩身上表现得尤为明显。

(4) 忽视型(indifferent)

这种类型的父母对孩子的成长表现出漠不关心的态度,他们既不会对孩子提出什么要求和行为标准,也不会表现出对孩子的关心。他们对孩子的成长所做的最多只是提供食品和衣物,或他们很容易就可以做到的事情,而不会去付出什么努力为孩子提供更好的生活和成长条件。父母之所以用这样的方式来对待孩子,可能是因为父母自己的生活中充满了生存的压力,或者自己遭遇了重大的挫折或不幸,家庭关系出现重大问题,使他们没有时间和精力来照顾孩子。

不管出于何种原因,这种极端的忽略也可以视为对孩子的一种虐待,这是对孩子情感生活和物质生活的剥夺。由于和父母之间的互动很少,这种成长环境中的孩子,出现适应障碍的可能性很高。他们对学校生活没有什么兴趣,学习成绩和自控能力较差,并且在长大后表现出较高的犯罪倾向。

总体来说,在各种文化背景中,权威型的养育方式都是最有利于幼儿发展出良好的个性品质的教养方式。文化上的差异主要体现在专制型教养方式对儿童发展的影响上。在东方文化中,专制型的教养方式下培养出来的儿童并没有表现出像西方社会中的孩子那样的适应问题,相反却表现出孝敬父母,尊敬师长,爱好学习等良好的行为特征。有的心理学家指出,出现这种差异的原因主要在于东西方社会的价值取向和对这种教养方式的看法和理解不同。东方文化以社会价值取向为主流,专制型教养方式有利于家庭权威的形成和社会规范的内化。另一方面,在东方文化中,父母对孩子的严格管教是对孩子爱的表示,并不表示对孩子的遗弃和拒绝。而在西方文化中则正好相反。正是对父母行为的不同理解导致了相同的教养行为对儿童发展的不同后果。

2. 父母意识

有研究者(桑标,2000)在对父母教养方式的研究和思考过程中提出了父母意识的概念。他指出,仅仅从教养方式这一维度不能很好地理解父母的教养行为。教养方式归根结底还是外在的行为表现,父母意识才是内在的深层因素。父母意识不仅与父母的个性特点有关,并且体现着父母的价值观念,进而影响他们的教养模式以及对孩子的态度。父母意识的提出,有助于对儿童发展的内在的、本质的、根源性的影响因素进行分析与探讨,促进儿童的成长与父母自身的进步。

父母意识是指父亲、母亲对于妊娠、分娩、育儿及亲子关系的态度,对为人父母的自信心与责任感,以及成为父母后对自身及配偶的评价及情感体验等。

通过对对中国父母的父母意识进行调查,并经因素分析,母性意识可归结为13个因子,其中自我丧失感与亲子一体感是母性意识中最重要的两个因子。这反映出中国母亲在有了孩子后,最普遍的表现是过度关注孩子,将孩子作为自己的全部和人生的希望,而忽略了自身的情感体验、评价、兴趣爱好等,不再关心自身的发展。

父性意识可归结为9个因子,其中接纳感与责任感排在首位。这反映了在孩子出生以后,父亲首先面临的是由于孩子的出现所导致的全新生活的接纳问题,并且由接纳自然而然地产生对孩子、对家庭的一种责任感。另外,在父性意识中,还有一个独特的因子即育儿焦虑。这说明在有了孩子后,父亲感受到了比较突出、集中的焦虑,感受到了对孩子教养、成长的不确定性所带来的不安。

(四) 家庭结构

家庭结构主要包括核心家庭、大家庭和破裂家庭。

核心家庭即独生子女家庭,指一对夫妇和一个孩子组成家庭。综合我国多年来这方面的研究,主要的研究结论及共识是:认知方面独生子女具有优势;在个性方面,独生子女内部差异很明显;合群性方面,入托、幼儿园的独生子女比未入的合群性强得多,且独生子女和非独生子女之间的差异随着年龄的增高而逐渐减少甚至消失;在农村中,独生子女,特别是男童,任性、依赖、怯懦等不良品质更为严重;此外,独生子女个性特征与父母的生育意识有很大关系。

大家庭即几代同堂的家庭。这类家庭的优点是孩子受成人教育和爱抚的时间较多,可能比一般孩子有更好的社会适应;不过,这种家庭中容易出现隔代溺爱,以及在教育孩子的观念和方法上出现代际的不一致,从而使孩子无所适从,形成焦虑不安、恐惧等不良的特征。

破裂家庭即只有父母一方和孩子所组成家庭。依据出现的原因,又可分为离异家庭和单亲家庭。离异家庭由于长期以来家庭关系不和,使孩子长期生活在充满敌意的,没有安全感的环境中,比单亲家庭更容易出现情绪和行为障碍。长期以来,人们普遍认为,母亲对于孩子的成长是不可或缺的。但最近的研究发现,与母亲一起长大的孩子相对于和父亲一起长大的孩子,个性方面的问题更多。

四、同伴的影响

同伴是指儿童与之相处的具有相同或相近社会认知能力的人。年龄相同或相近的儿童,由某种共同活动并在活动中体现出相互协作的关系,就构成了儿童的同伴关系。同伴关系为儿童学习技能、交流经验、宣泄情绪、习得社会规则、完善人格提供了充分的机会。

同伴作为一种重要的安全感来源,对于儿童的健康发展具有重要的意义。从社会学习的观点来看,同伴是强化物。同伴间的互动,往往强化或惩罚了某种行为,从而影响了该行为出现的可能性。此外,同伴还提供了行为的榜样和社会模式。在还没有足够的能力来评价自己行为的效果之前,同伴的行为可以作为衡量自己的尺码。另外,同伴之间的竞争还是个体自我效能感的重要来源。

儿童与同伴的互动首先表现出一种量上的增加,这也是儿童与同伴之间关系最明显的变化。这一量的变化是质变的基础。

(一) 婴儿期(2岁之前)

儿童很早就对同伴发生兴趣。最初的行为是注视和触摸(touch),这大约出现在婴儿三四个半月的时

候。在 6 个月的时候幼儿就会对同伴微笑 ,向同伴发出“呀呀”的声音。1 岁时 ,同伴相互作用中出现了较多的交流行为 ,如微笑、打手势、模仿等相互影响、相互交流的行为。1 岁以后 ,同伴间相互协调的互动行为出现的频率明显增加 ,其中最主要的形式是在游戏中的模仿行为。在 2 岁左右 ,幼儿开始使用言语来影响和谈论同伴的行为。

虽然同伴对婴儿来说是一种有趣的 ,可以为其带来快乐的社会对象 ,但是 ,对这一时期的婴儿来说 ,最为重要的社会关系还是依恋 ,即与父母建立的情感联结 ,尤其重要的是母子关系。同时 ,依恋关系对于同伴关系也发挥着重要的影响。婴儿与同伴最初的互动方式 ,是在和母亲早期所建立的互动方式的基础上发展起来的。同时 ,婴儿与母亲的依恋质量也是影响他们与同伴互动的一个重要因素。安全依恋的儿童 ,在与同伴互动的过程中 ,更容易表现出自如与大胆。

(二) 学前期(2—6岁)

这一时期 ,随着幼儿运动能力和交流技能的发展 ,儿童的社会领域比婴儿期扩大了许多。儿童已经能够更好地表达自己的想法 ,理解他人的想法 ,并可以对不同的社会对象采取不同的行为 ,从而形成不同的同伴关系。

游戏是幼儿与同伴互动的主要方式 ,在幼儿生活中有重要的地位。对学前儿童同伴关系的研究 ,许多研究者都将注意力集中于儿童的游戏。帕特(Parten , 1932)通过长期对学前儿童的观察 ,发现幼儿期的游戏经历了三个发展阶段 ,这三个步骤又可以称为三种游戏类型 :

第一阶段 :非社会化的活动阶段。这一阶段的主要行为包括旁观(onlooker)他人游戏、单独游戏(自己一个人玩 ,根本不关注别人做什么)等活动。

第二阶段 :平行游戏阶段。在其他儿童附近 ,用相近的方式来进行游戏 ,但他们并不试图去影响对方 ,彼此之间也没有真正的互动或合作。这是一种有限的社会活动。

第三阶段 :联合(associative)游戏和合作(cooperative)游戏阶段。这一时期 ,儿童开始参与两类真正的社会互动——联合游戏和合作游戏。联合游戏指的是儿童在一起玩同样的游戏 ,但彼此之间没有明确的分工或没有一个共同的目的。他们的互动行为主要是交换玩具和评价同伴的行为。合作游戏的特征是幼儿为了共同的目标而组织起来 ,各游戏者的行为服从于共同的团体目标。

需要说明的是 ,这三个阶段是随着幼儿年龄的增长而依次出现的 ,但并不意味着后者的发展要替代前者。在学前期 ,这三个阶段的游戏行为是共存的。虽然非社会性的行为随着幼儿的年龄增加而递减 ,但是对于三四岁的幼儿来说 ,这仍是他们最常见的活动方式。甚至于在幼儿园 ,这种行为也占据了幼儿自由活动时间的三分之一。同样 ,尽管 3—6 岁的儿童出现了更高社会化水平的游戏行为 ,但是单独游戏和平行游戏仍然占据着重要的位置。

有的研究者依据游戏所需要的认知努力 ,将幼儿的游戏行为分为四类 :

1. 功能性游戏 :简单地重复性地操作物体或不操作物体的肌肉运动 ,如摇拨浪鼓、跳跃类游戏。
2. 构造性游戏(或称创造性游戏):带有一定目的 ,为了制作某个东西而操纵物体的游戏。如积木游戏、剪纸、画画。
3. 假装游戏(或称象征性游戏):使用某一物体或某人来代替真实的不在身边的对象。如过家家、将一排凳子当作火车、警察和小偷等游戏。
4. 规则性游戏 :有事先制定的规则和限制的游戏 ,如棋类游戏。

(三) 儿童后期和青少年期

儿童进入小学后 ,他们接触的同伴在数量上和广泛性上都有了很大的拓展。同伴互动的增加 ,儿童认知能力的自然发展 ,使儿童的观点采择(perspective-taking)或角色采择(role-taking)能力得到了飞速的提高。所谓观点采择指的是个体把自己的观点和他人的观点区分并协调起来的能力(K. Rubin)。观点采择是与自我中心相对而言的 ,它要求个人在对他人作出判断或对自己的行为进行计划时把他人的观点或视角考虑在内。

塞尔曼(R. Selman, 1980)采用两难故事法研究了儿童观点采择能力。根据儿童的反应,将观点采择分为以下阶段:

Ⅰ阶段:自我中心的观点或未分化的角色采择(3—6岁)。儿童还不能将自己对事件的解释与别人的理解区分开来。

Ⅱ阶段:社会信息的角色采择(6—8岁)。儿童已意识到别人有不同的解释和观点,但这只是因为他人收到了不同的信息。

Ⅲ阶段:自我反省的角色采择(8—10岁)。儿童知道尽管拥有相同的信息,自己和他人的观点也可能会有冲突。儿童了解每个人都认识到别人有自己的思想和情感,他开始考虑他人的观点。

Ⅳ阶段:相互角色采择(10—12岁)。儿童能从第三者、旁观者、父母或朋友共同的观点看两个人之间的相互作用。

Ⅴ阶段:社会和习俗系统的角色采择(12—15岁以上)。青少年试图通过将他人的观点与社会系统中的综合性观点相比较,以此来理解他人的观点。

在儿童中期,儿童与同伴的互动日益增加。到青春期时,他们与同伴相处的时间已经超越了家庭以及别的一切社会关系。这一阶段最为重要的一个变化是,集体作为同伴互动的社会背景其重要性日益增加。集体是由经常发生相互作用的人组成,成员之间以一致的、结构化的方式相互影响,并且分享共同的价值观,对本集体具有归属感。集体的出现,使得同伴对儿童行为和价值观的影响有可能超过父母的影响,同伴成为儿童价值观的重要来源,这一阶段同伴影响有以下特点:

1. 随着年龄的变化而变化。在青少年早期同伴的影响达到顶峰,之后开始下降。
2. 同伴的影响大小存在着很大的个体差异。造成这种个体差异的原因和父母的教养方式有很大的关系。民主型教养方式的孩子会更多地与父母交流自己的想法,受父母的影响较大。而父母对孩子缺乏明确要求的家庭,孩子更容易受到同伴群体的影响。
3. 同伴的影响及同伴与父母的相对重要性,随着生活领域的变化而不同。如在衣服、音乐、朋友的选择等领域,同伴的影响超过了父母,特别是青少年时期。而在职业、学习等方面,父母具支配性的影响。

需要注意的是,这一时期同伴也可能起到消极的影响。如在不良团体中,青少年可能习得不良的价值观和行为方式。

(四) 同伴关系的类型

社会测量技术是一种自我报告式的同伴关系评价技术。即要求儿童自己来评价对他人(同伴)的喜爱程度。主要包括两种方法:

1. 同伴提名(peer nomination)

在一个社会群体中(如幼儿园中一个班),让每个儿童根据所给定的同学名单或照片进行限定提名,即让每个孩子说出自己最喜欢与最不喜欢的同伴。如“你最(不)喜欢和谁玩”,根据每个孩子所获得的正负提名的多少来对儿童的同伴关系特点进行分类。

2. 同伴评定(peer rating)

要求儿童根据具体化的量表对同伴群体内其他全部成员逐一进行评定。如问儿童“你喜欢不喜欢和×××玩?”可以让儿童选择很喜欢、喜欢、一般、不喜欢等几个级别。

以上述方法进行分类来描述儿童的社会接纳性,考依(Coie)等将儿童分为五类:

1. 受同伴欢迎的儿童,受到同伴的正向提名较多。
2. 被拒斥儿童,受到同伴的负向提名较多。这类儿童又可被分为被拒斥的攻击儿童和被拒斥的退缩儿童两类。
3. 矛盾的儿童,又称为有争议的儿童。正向提名和负向提名都较多。
4. 被忽视的儿童,不管是正向提名,还是负向提名,都很少的儿童。
5. 一般的儿童,在幼儿园和小学中,大约有三分之二的儿童可以被划分到上述四种典型的类型中,剩余的约有三分之一的儿童则属于一般的儿童。

以上五类儿童中,对受欢迎的、被忽视的、被拒斥的儿童研究得最多。同伴接纳可以有效地预测当前和未来的心_理适应。被拒斥的儿童一般情绪都比较低落、有较强的孤独感,并且自尊水平较低。在老师和同学眼中,被拒斥的儿童往往被认为具有较多的社会和情感问题。被拒斥的儿童入学后,学业成绩往往比较差,青少年期出现反社会行为和犯罪倾向的几率较高。这些儿童的人格与行为特点总结如表3-7。

表3-7 受欢迎的儿童、被拒斥的儿童和被忽视的儿童的特征

受欢迎的儿童	被拒斥的儿童	被忽视的儿童
外表吸引人	许多破坏行为	害羞
积极快乐的性情	好争论、反社会	表现退缩
许多双向交往	说话过多	不敢于表现自我
愿意分享	极度活跃	过于循规蹈矩
高水平的合作游戏	不愿分享	许多单独活动
有领导才能	许多单独活动	逃避双向交往
缺乏攻击性		

到底是儿童的行为与人格特征造成了不同的同伴地位(如受欢迎或是被拒斥),还是不同的同伴地位导致了儿童不同的行为与人格特征呢?心理学家目前尚难以作出明确的回答。而最有可能的解释是,二者之间存在着互为因果的循环关系。

五、自我的发展

美国心理学家兼哲学家威廉·詹姆士(William James,1890—1963)提出自我可以分为主体我(I-self)和客体我(me-self)。所谓主体我指的是将自己视为行动的主体即动因的意识,意识到自我是脱离客体和他人而存在的,并且能对外界和他人施加影响。客体我是站在观察者角度所认识到的自我,即将自我视为认识和评价的对象。

研究发现,主体我是先于客体我出现的,早在出生3个月时,婴儿就出现了主体我的萌芽。实验者向三个月大的婴儿先后呈现一段他自己和别的小朋友的活动录像,结果发现,婴儿对于同伴录像注视的时间更长一些。这表明她们对于自己和他人有了不同的认识,能够进行区分,这是主体我的萌芽。

婴儿出生后第二年,客体我开始出现。在一项经典的研究“点红实验”中,主试在婴儿(9—24个月)毫无觉察的情况下,在他们的鼻子上涂一个红点,然后观察他们照镜子时的反应。结果发现,直到15个月大的婴儿才开始能够擦去自己鼻子上的红点。这标志着儿童客体我的产生,即儿童已经认识到了自己的面部特征,知道哪些是自己的,哪些不是自己的。我国学者(刘金花,1993)也重复了这一研究,研究结果也基本与此一致。18—24个月借助镜子立即去摸自己鼻子的人数迅速增加,在自我的发生上出现了质的飞跃。

大约在24个月左右,儿童已经建立了较完善的客体我的概念。这时大部分儿童都能够使用“我”来称呼自己,这标志着儿童的自我已经发展到了一个新的阶段。

(一) 自我概念及其发展

随着儿童内心世界的发展,他们会越来越多地将自己作为思考的对象,客体我不断地扩展,儿童逐渐构建起自己的自我概念,即关于我是谁,我有什么样的性情、态度及价值观的认识。学前期儿童自我概念的特点是具体化。当你让一个3岁或5岁的孩子描绘他们自己时,他很可能回答道:“我叫小明,今年5岁。我妈妈给我买了件新衣服,我有很多很多的玩具,我能够自己刷牙了……”从这些描述中,我们可以看到学前儿童的自我概念是非常具体的。他们用以描述自我的,主要是可以观察到的特征,如名字、外貌、有什么东西,以及日常行为。

随着儿童的成长,他们能够逐渐地将自己的内心世界与外部行为、短期行为与长期行为整合起来,从而能够认识到自己身上一些稳定的特点。在8—11岁时,儿童的自我描述发生了重大的变化。他们开始

提到自己的人格特质,这些描述随着年龄的增加而增多。如让一个11岁的孩子来描述自己,他会说:“我叫悦悦。我已经是一个大人了。我是一个诚实的人。我的学习成绩不是很好。但是我擅长弹钢琴。我经常去打乒乓球,不过,我最擅长的体育活动是游泳。有时我也会发脾气,但一般情况下我都很乐观……”

从上面的描述中,可以看到这个孩子比较强调能力,如我擅长游泳等。此外,在描述中既有积极的特点,也包括了消极的特点,如我诚实,但成绩一般的描述。这些都表明,儿童已经开始注意自身所具有的内在特点,能够用辩证的眼光来看待自己。

在青少年早期,青少年已经能够将各种分散的特征联系起来,如将“机敏”、“有创造性”整合为更高层次、抽象水平更高的“富有智慧”。但是在青少年早期,这些关于自我的描述还没有系统化,它们之间还缺少有机的联系。因此,有时青少年会对自己产生互相矛盾的看法。如,他们有时会觉得自己既是内向的,又是外向的,对此感到很困惑。这种困惑的原因主要是由于青少年在不同的社会情境中,如在父母面前、在老师面前、在一般同学面前、在好朋友面前,面临着不同的社会压力和要求。在不同的社会情境中对自我有不同的要求,会表现出自我不同的侧面。而在青少年早期,他们还不能将这些特征有机地联系起来,尚没有认识到他们之间的内在一致性。因此,他们经常会出现“哪一个是真正的我”这样的困惑。

随着个体的性成熟、逻辑思维和想象力的发展、感受性的提高,他们开始把关注的重点转向自身,开始关心自己的形象,去发现、体验自己的内心世界。该阶段是自我发展的一个重要时期,实现由“客观化期”到“主观化期”的过渡,即个体逐步确立自己的心理特质,包括智力、人格、态度、信念、理想和行为等的统合。随着自我水平的不断提高,青少年进行自我评价的需要越来越强烈,并带有强烈的社会比较倾向。将自己的状态与他人的状态进行对比,从而获得比较明确的自我评价,是促使青少年心理发展的一个重要途径。

(二) 自尊及其发展

自尊指的是自我所作出的对自己的价值判断,以及由这种判断所引起的情感。自尊可以说是自我发展中最为重要的方面。因为对自我的价值评判或称自我价值感影响着个体的情绪体验、行为表现及长期的心理适应。这种影响可以称为自我预言的实现,即一旦个体认为自己是一个什么样的人,不管是积极的还是消极的判断,自我就会向着这个预言的方向发展,并最终导致预言的实现。

心理学研究者用因素分析的方法对自尊的结构进行了探索,如哈特(Harter, 1982, 1986)让儿童对自我的许多方面作等级判断,如“我喜欢上学”、“同学们都很喜欢我”等。他的研究发现学前儿童至少可以区分出两个方面的自尊,社会接受(自己受欢迎的程度)和能力(自己擅长做什么,不擅长做什么)。到六七岁的时候,儿童至少形成了三个方面的自尊,学习自尊、身体自尊、社会自尊。随着儿童的成长,这三个方面又会不断的细化,形成一个层级结构(见图3-7)。

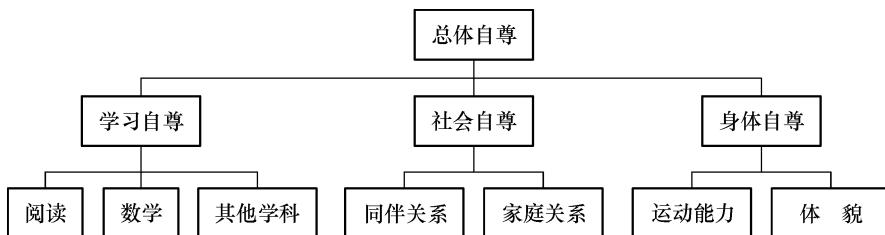


图3-7 自尊层级结构图

对于总体自尊而言,层级结构中不同方面的评判对于总体自尊而言并不具有相同重要的意义。某些自己比较重视的方面,对于总体自尊有更大的影响,如有的儿童重视学校中的成绩,有的则重视父母对自己的评价。虽然每个儿童所重视的方面存在着很大的个体差异,但是在各个年龄段,自我对自己体貌的评价与总体自尊都有较高的相关,即体貌对自我满意度在各个年龄段都有较高的影响。出现这种现象的原因和社会与媒体对外表的过分宣传与强调有很大关系。

随着青春期的到来,自尊的层级结构中又出现了亲密朋友、异性吸引力、工作能力等新的维度。这反

映了这一时期青少年对这些问题的关心。

从儿童的自尊整体来看具有较高的稳定性,重测信度系数都在0.70—0.90之间,但也经历了一些波动。在儿童由幼儿园入小学、由小学入初中、由初中升高中时自尊水平都有较大的降低。出现这种现象的原因可能是因为,一方面儿童到新环境中会面临新的要求和挑战,会出现一段时间的适应困难期,从而影响了儿童对自我的真实认知能力的评价。另一方面,新的环境中儿童要面临新的社会比较对象,这也会使儿童的自我意象出现一段时间的不稳定,从而造成自尊水平的下降。

(三) 自我控制能力的发展

自我控制指的是对优势反应的抑制和对劣势反应的唤起的能力。所谓优势反应指的是对儿童具有直接、即时吸引力的事物或活动所引起的想要获得该事物或参加某活动的冲动,劣势反应与此正好相反。如8岁的小明想要看动画片,但是作业还没有做完。这时如果他能够压制自己想看动画片的冲动,而坚持将作业做完,那么他就是使用了自我控制。

自控对于儿童的发展具有重要的意义。一些研究发现,具有较高自控能力的儿童具有较高的成就动机。另外,自控能力的缺乏还是儿童多动症出现的重要原因之一。巴克利(Barkley)根据多年对儿童多动症(ADHD)的研究指出,儿童多动症本身并不是如我们长期所认为的那样,是一个注意失调的问题。它起因于调节抑制及自我控制功能的脑功能的损失,而这种自控上的损失又反过来损伤了其他对维持注意起关键作用的脑功能。这一研究结论已得到了大多数儿童临床心理学家的认同。

大多数研究者认为,自控最早发生于出生后12—18个月之间,也有一些研究者认为自控最早可出现在幼儿6—12个月大时,是伴随着注意机制的成熟而出现的。注意机制的成熟是自控发生与进一步发展的重要基础,12个月时维持注意的能力可以预测24个月时的自控水平。另外,儿童自控的发生必定具有一定的认知基础。首先,儿童必须有将自己视为独立的、具备自主性的个体的能力,这是儿童控制自己行动的基础;其次,必须具备一定的表征与记忆能力,能够将抚养者的指示与要求内化到自己的行为中。

早期儿童自控的最典型的表现是对母亲指示的服从(compliance)和延迟满足(delay of gratification)。对早期自控的研究,研究者通常都是根据这两个方面,设计一些典型的实验情境,对儿童这两方面的表现进行评价,藉以测定儿童的自控水平。在不同的研究中,各研究者所采用的具体情境设计也不尽相同,难度也有差别。

大约在2岁左右,随着儿童认知能力的提高,尤其是心理表征能力的发展,儿童的自我控制能力也逐渐地发展起来。这时的儿童能够在没有外界监控的情况下服从父母的要求,并根据他人的要求延缓自己的行为。大约从3岁时开始,儿童逐渐地获得了自我连续性和自我统一性的认识,开始把自己的行为与父母的要求联系起来。由于这些能力的发展,这时儿童有可能根据自己的动机进行自我调节。与自我控制相比,自我调节对外界的变化更具灵活性和适应性。

自我控制有一个适宜的度。儿童自我控制过低,常常表现为容易分心,无法延缓满足,易冲动,攻击性强。自我控制过强,儿童会表现出很强的抑制性(个体的需要和情绪表达)和一致性(与成人的要求保持同一)。这类儿童平时很少在班级和家里惹麻烦,容易被成人忽视。这样的儿童容易焦虑、抑郁、不合群。

最适宜的自我控制可以称之为有弹性的自我控制。这类儿童的特点是“管得住,放得开”,能随着环境的变化改变自控的程度,他们具有很强的灵活性。

第七节 道德发展

一、道德发展的理论

儿童的道德认知主要是指儿童对是非、善恶行为准则及其执行意义的认识。认知发展心理学家认为

儿童道德(道德推理)的发展在很大程度上有赖于儿童的认知发展,并遵循一定的阶段次序。这一理论的代表人物有皮亚杰和柯尔伯格,后者的理论是对前者的继承和发展。

(一) 皮亚杰的道德认知发展理论

1. 皮亚杰的研究方法

皮亚杰认为道德的成熟包括两方面的内容:一是对社会规则的理解和认识;二是对人类关系中平等、互惠的关心,这是公道的基础。他和同事对于儿童道德发展的探讨主要基于以下几个方面的研究:(1)儿童对游戏规则的理解和使用;(2)儿童对撒谎和说真话的认识;(3)儿童对权威的认识。

皮亚杰认为,要研究儿童道德判断的性质,不能采用直接的提问法和把儿童放在实验室里进行剖析,只有在儿童对特定行为的评价中才能分析出他们对问题的真实认识。因此,他和同事创立了两种研究方法:临床法和对偶故事法。

(1) 临床法(谈话法),主要用于研究儿童对游戏规则的意识和执行的发展情况。皮亚杰和同事分别同4—12、13岁的儿童一起玩弹子游戏,或观察儿童玩弹子游戏,从中记录儿童如何创立和强化游戏规则。在玩的过程中,皮亚杰向儿童提问一些事先设计好的问题,如“这些规则哪儿来的?”“每个人都必须要遵守规则吗?”“这些规则可以改变吗?”等等。然后再分析儿童的回答,从中归纳出儿童有关规则认识和使用的阶段性特征。

(2) 对偶故事法,皮亚杰和同事设计了包含许多道德价值内容的对偶故事,来研究儿童对过失行为、说谎和社会公正的道德推理的发展。

例如在研究儿童对过失行为的判断时,向儿童讲述下面的故事,然后要求儿童说出评定的理由。

A. 有个男孩叫约翰,听到有人叫他去吃饭,就去开饭厅的门。门外有一张椅子,椅子上放着一只盘子,盘内有15只茶杯。约翰不知道这些,结果撞倒了盘子,敲碎了15只杯子。

B. 另一个男孩亨利,有一天他妈妈外出,他想拿碗柜里的果酱吃。果酱放得太高,他的手够不着,结果碰翻了一只杯子,杯子掉在地上摔碎了。

在儿童听完故事后,实验者会问他们一些问题,来判断哪个孩子的过失更严重。

2. 儿童道德发展的阶段

根据以上考察和研究,皮亚杰将儿童道德的发展划分为四个阶段。

(1) 前道德阶段(2—4岁)。这一阶段的儿童没有真正的道德概念,也不能把自己从他人中分化出来。他们在游戏行为中可能会制定一些限制(如,红色的积木必须放在一起),但大多数玩耍和想象性游戏没有正式的规则。

(2) 道德实在论阶段(5—7岁),也称为道德的他律阶段。这一阶段儿童的道德判断有以下几个特征:
a.认为道德规则是由权威制定的,权威通常包括父母、老师和警察等。这些规则是绝对的,不可以改变。例如,因为医疗急救而超速行驶,6岁儿童会认为你的行为是不对的,违反了警察制定的交通规则,理应受到惩罚。
b.判断行为的好坏只依据行为的客观后果,即客观责任(objective responsibility),而不是行为者的意图或动机。
c.非此即彼。判断别人的行为时,不是好就是坏,而且认为别人也会这样认为。
d.内在的公正(immanent justice),认为惩罚是天意,违反规则就一定会受到惩罚,而不管是否有人发现。例如,一个孩子偷了糖果但是没人看见,第二天他摔倒了膝盖,这就是对其偷窃行为的一种惩罚。
e.单方面遵守权威,有一种遵守成人标准和服从成人规则的义务感。

(3) 道德相对论阶段(8—11岁),也称为道德的自律阶段。这一阶段儿童的道德判断有如下特征:
a.认为规则不是绝对的,可以怀疑,可以改变。在某些情境下规则可以违反。如前面因急救而超速行驶,不应视为过失行为。
b.判断行为时,不只考虑行为的后果,还考虑行为的动机和意图。
c.能把自己置于别人的位置,判断不再绝对化,看到可能存在的几种观点。
d.惩罚较温和,带有补偿性,以帮助犯错者认识和改正。也不再相信内在的公正,认识到越轨行为可以隐蔽而不被觉察或惩罚。

(4) 青少年时期,相当于形式运算阶段。这一阶段的儿童能够想象游戏过程中可能的假设情境,并创造出新的规则。同时,他们的道德推理开始超越个人的水平,开始关注社会和政治问题,如保护环境或援

助无家可归者。

3. 从他律道德向自律道德的转化

皮亚杰认为,同认知发展一样,儿童的道德推理也受到内在因素与环境因素的影响。内在因素方面,随着认知能力的发展,儿童逐渐脱离自我中心思维,在评价道德情境时会考虑更多的信息,能够理解到他人和自己有不同的观点,从而促进了道德判断从他律到自律的转化。环境因素方面,皮亚杰认为社会经验有重要作用。在儿童早期,幼儿认识到父母通常会给出行为命令并强化规则。为了取悦父母,儿童接受了“规则必须服从”的信念。这种单向的规则系统使儿童无法表达自己的看法,且无法理解道德问题会有不同的观点。随着年龄的增长,与同伴的相互作用成为重要的社会化因素。在与同伴的交往中,儿童会把自己的观点同他人的进行比较,从而认识到自己的观点有别于他人的观点,对他人的观点也可以提出疑问和更改意见。同时,同伴交往能使儿童认识到同样的行为可能会被他人以不同的方式所理解,从而导致不同的结果。正是在与同伴的交往中,儿童开始摆脱权威的束缚,互相尊重,共同协作,使公正感得到发展。

(二) 柯尔伯格的道德认知发展模型

1. 柯尔伯格的研究方法

柯尔伯格主要采用两难故事来评估儿童的道德推理水平。其中最典型的是“海因茨偷药”的故事:

海因茨的妻子患了绝症,生命垂危。医生认为只有一种药才能救他,就是城里一位药剂师新发明的镭。药剂师开价2000元,尽管药的成本只有200元。海因茨到处向人借钱,一共借到1000元。海因茨无奈请求药剂师便宜一点卖给他,或者允许他赊欠。但药剂师坚决不同意。海因茨走投无路,不得已撬开药店的门,为妻子偷来了药。

讲完故事后,主试向儿童提出一系列的问题:海因茨应该这样做吗?为什么说应该?为什么说不应该?法官该不该判他的刑?为什么?等等。柯尔伯格关心儿童回答中的推理,也就是“为什么”。

2. 柯尔伯格道德认知发展的阶段

根据横向研究中不同年龄儿童对这些两难问题的反应,柯尔伯格认为儿童道德认知的发展遵循三个可预测的水平,分别为前习俗(preconventional)水平、习俗(conventional)水平和后习俗(postconventional)水平。在前习俗水平,道德推理的前提是个体必须服务于自己的需要;在习俗水平,道德推理的基础是社会系统必须基于法律和规章;在后习俗水平,道德推理所基于的假设是:每个人的价值、尊严和权利必须维持。每个水平包括两个阶段,每个阶段又可划分为两个成分:社会观点和道德内容。如表3-8所示。

表 3-8 柯尔伯格道德认知发展的阶段模型

水平和阶段	社会观点	道德内容
水平1 前习俗水平		
阶段1 他律道德(道德来自于权力和权威)	儿童不能考虑他人的观点;倾向于自我中心,认为别人的想法和自己的一样。	相当于皮亚杰的道德现实主义阶段。道德的评价绝对化,只集中于情境的物理或客观特征。道德规则只能由权威来定义,而且必须遵守。
阶段2 个人主义,工具性目的和交换(道德意味着寻求自身利益)	儿童理解他人有不同的需要和观点,但还不能设身处地地站在他人的立场上看问题。他人都是为了自身的利益。	当道德符合自身利益时才是有价值的。儿童遵守规则或与同伴合作,要视能否得到回报而定。社会交往被视为是含有具体收益的事情。
水平2 习俗水平		
阶段3 人际遵从(道德就是使得你为他人所悦纳)	可以站在他人的角度上看问题。认为两人间的共识比个人利益重要。	集中于遵从大多数人认为正确的行为。遵守规则是为了让你在意的人赞赏你。人际关系的基础是金科玉律。

水平和阶段	社会观点	道德内容
阶段 4 法律和秩序(合法的就是正确的)	从维持社会系统的角度来理解道德。个人需要没有维持社会秩序重要。	道德的基础是严守法律和履行责任。规则适用于每个人,规则也是解决人际冲突的正确途径。
水平 3 后习俗水平		
阶段 5 社会契约(人的权利要先于法律)	人们可以采择社会系统内所有个体的观点,认识到并非每个人都与自己的观点或价值取向一致,所有人有平等的生存权利。	道德的基础是保护每个人的人权。关键在于维持一个完成此任务的社会系统。法律用来保护而不是限制人们的自由,可适时加以改变。有害社会的行为即便不是非法的,也是不对的。
阶段 6 普遍的伦理原则(道德是关乎个人良心的事)	从个人原则公道性的角度来理解道德决策。每个人都有其个人价值,理应受到尊重。从前一阶段的社会导向发展为内在导向。	在超越法律之上有普遍的道德原则,例如对人类尊严的公正和尊敬。生命的意义高于一切。

柯尔伯格的模型强调角色扮演和认知冲突。角色扮演是指儿童在道德问题的决策情境中,与他人交流观点,了解他人的感情和动机,从他人的角度上来思考问题。柯尔伯格认为儿童角色扮演的技能和道德水平有直接的联系。对立的观点会导致认知冲突,儿童对之的解决办法就是最终重组他们的思维,进入一个更高阶段的道德推理。角色扮演和认知冲突法是道德教育常用的方法。

(三) 道德发展的社会学习理论

社会学习理论认为儿童的道德发展和其他行为一样,都是社会学习的产物,可以通过模仿榜样和观察模式而习得。这一理论的拥护者也认为道德习得的过程会受到认知发展的影响,但他们更强调诸如强化、惩罚和观察学习等环境机制,认为道德发展主要取决于个体所处的社会环境和个人经验,而不是普遍的内在的时间次序。社会学习模式下的大多数研究都关注道德行为,包括利他行为和攻击行为。

社会学习理论者通过对儿童和成人的大量研究,发现儿童的许多行为并未直接受到强化,而是在观察别人行为时,别人所受到的强化会影响儿童去学习和抑制这种行为。这个过程被称为间接强化和替代强化。如果儿童看到他人的违规行为受到了老师的斥责,儿童就可能会去避免犯类似的错误。反过来,如果看到他人的反社会行为受到了赞赏,儿童就有可能去尝试这种行为,在道德不良群体中这种现象尤其突出。在这两种情况下,儿童本人没有行动,也没有受到直接的惩罚和强化,但榜样所受到的惩罚或强化会影响儿童以后的道德行为,这就是替代强化的表现。

自我强化是指儿童已经建立了自己内部的行为准则,当儿童的行为符合这个准则时,就奖励自己;违反了这个规则时,就惩罚自己。这种自我调节的模式无需依靠外界的强化。

班杜拉有一个经典实验,研究儿童对攻击性行为的观察和模仿。研究者将幼儿园的孩子随机分成三组,让他们观看录像。录像中一个成年人 K(榜样)攻击一个成人大大小的充气塑料人,他的攻击行为有四种:

- (1) 把充气人放倒在地,然后坐在它身上打它的鼻子,边打边叫:“哈!打中啦!咚!”
- (2) 把充气人又拉起来,用一个木槌连续击打它的头。一边打一边叫:“哈!趴下!”
- (3) 用木槌打完后,又把充气人踢来踢去,高兴地叫着:“飞喽!”
- (4) 用一个橡皮球猛砸充气人,砸一下就大叫一声:“咚!”

三组录像的结尾对攻击行为的处理各不相同:第一组孩子看到另一个成年人用饮料或糖果等奖励了 K,并对他大加表扬(奖赏);第二组孩子看到 K 被人用卷起来的杂志打了一下,并且被严厉警告说下不为例(惩罚);第三组孩子则看到,K 的攻击行为没有任何结果,既没表扬他,也没有责备他(无强化)。接下

来,将儿童带到与录像中情境相同的房间中,让他们自由活动10分钟。实验者则通过单向玻璃来观察孩子是不是通过前面的观察学会了攻击行为。

结果发现,三组儿童都表现出了一定的攻击行为。不过,如班杜拉所预料,儿童自由活动时是否会表现出攻击行为取决于他们对结果的预期。尽管所有的儿童都学会了攻击,但那些看到榜样K被表扬的儿童比那些看到K被责备的儿童更明显地表现出了攻击行为。此外,即使榜样的攻击行为没有受到强化,儿童也会习得攻击行为,这就是观察学习的结果。替代强化可以阻止新行为的表现,但不能阻止新行为的习得。

这个研究以及随后的许多重复研究具有一定的实践意义。儿童平时对电视、电影、杂志中的打斗情境的观察,虽然未能直接地加以模仿,但并未阻止他们的学习,即使是对这些反社会行为给予惩罚也不能阻止他们对这类行为的无意识学习。只要遇到与影片或小说中类似的情境,这些行为就很可能在实际生活中再现。

观察学习分为两种:(1)直接的模仿和反模仿,即儿童受到榜样影响,当时或以后在环境有利的条件下复制榜样的行为,这是直接的模仿;或者是儿童观察到榜样的行为与结果,作为一种教训接受下来,以后知道自己不准做这类事,这是直接的反模仿。模仿或者反模仿并不限于某个具体行为,也可以是一类行为。(2)抑制和抑制解除。如儿童看了持械杀人的影片后,对弟妹不再友好了,常常大发脾气。这个儿童虽然没有刻意模仿电影里的行为,但恢复了以前习得的同类行为。在这种情况下,原先受到抑制的攻击行为被解除抑制。同样,他人的行为后果可以抑制儿童产生同类行为。

二、亲社会行为及其发展

(一) 婴儿时期的亲社会行为

很多研究者提出,观点采择和移情能力的发展是儿童亲社会行为出现的前提条件。如果确实如此,那么婴儿因为这两种能力还没有得到较好的发展,他们几乎不会表现出什么亲社会行为。但是有大量研究发现,利他行为起源于婴儿时期。例如,婴儿听到其他婴儿的哭声会跟着哭,但听到自己哭声的录音却没有此反应,这表明婴儿已经具备了基本的移情能力。很多研究也反复报告出年龄不足2岁的婴儿时有分享和安慰他人的行为出现。

但是对婴儿的利他行为作出定义并非易事。由于婴儿的语言能力非常有限,研究者必须借助于外显的行为。一系列的实验室研究将婴儿与父母玩耍时的分享行为定义为以下三种:(1)指向玩具或举起玩具以吸引父母的注意;(2)将玩具递给父母;(3)将玩具递给父母并与父母一起玩。结果发现,所有被试均有分享行为,年龄稍大的婴儿以上三种行为都会出现。另有研究发现,1岁多的儿童很乐于帮助父母做家务活,叠衣服或擦拭家具等,并且会给玩具和父母喂食,或者照料他们。

自然情境下的观察也表明亲社会行为在婴儿期就会出现。在一项历经数月的研究中,研究者要求母亲记录婴儿看到他人痛苦或烦恼时的行为反应,很多诱发情境是由母亲装出受伤的样子或表现出强烈的负性情绪。结果发现,大部分婴儿对此类情境的反应都是亲社会的。此类反应大致有两种:年龄较小的婴儿只表现出基本的移情性反应,如哭泣;年龄较大的婴儿则试图去帮助“受害者”,尽管他们的帮助行为并不总是恰当的,如婴儿给苦恼中的母亲饼干吃。

学步期婴儿的分享行为具有一定的人际功能,如发起或维持与成人或同伴的社会交往。在因玩具数量不足而引起冲突时,分享也是婴儿之间解决冲突的一种途径。

(二) 儿童亲社会行为的年龄差异

如果儿童的亲社会行为受到认知和情感因素发展水平的影响,那么就可以假设利他行为会随着年龄增长而增加。许多实验室研究也表明了年长的儿童确实比年幼的儿童表现出更多的分享和助人行为。但实际情况要复杂得多,并无定论。

有的研究确实发现,儿童的分享意愿会随着年龄的增长而增加,并给出了解释。在珀尔(R. Pearl)所做的实验中,研究者让4岁和9岁的儿童看一套连环画,故事中的主人公需要一定的帮助(例如,小男孩费

尽力气想打开一桶饼干),反映主人公苦恼情绪的社会线索从很细微到非常明显。看完之后,要儿童来判断主人公是否遇到了麻烦,并提出相应的解决办法。结果发现,当社会线索很明显时,两组儿童都能判断出主人公遇到了麻烦,并能提出帮助他的方法;当社会线索很细微时,4岁儿童的亲社会表现就会少于9岁儿童。据此,珀尔认为年幼的儿童亲社会行为少是因为他们无法注意到相关的社会信息。其他一些研究则证明,年长的儿童更有责任心,而且更有能力去帮助他人。

此外,年龄较大的儿童较年幼者有更多的合作倾向,这种差异也是基于认知能力的发展差异。当参与一个游戏或任务时,年龄较大的儿童更容易确定对其他大多数参与者有益的策略,年幼的儿童则更容易识别对自己有益的策略。此外,在行为与目标的匹配上,年龄大的儿童比年幼者更为灵活。例如,年龄大的儿童在竞争性策略与合作性策略之间可以灵活地进行调整(竞争性策略能使该儿童在游戏中获得最多的点数,合作性策略能使儿童及其搭档的点数获得更高),年幼的儿童只能维持最初的策略,不能灵活调整。

然而在有些情境中,儿童的亲社会行为并没有年龄差异。在一项研究中,年龄较大的儿童比年幼的儿童更愿意分享他们自己赚的钱,前提条件是必须向他们说明:(1)分享是做好事;(2)他们正在参加一个有关分享行为的实验;(3)研究者同时也是旁观者。如果缺乏这些信息,儿童的分享行为就没有年龄差异了。另外,事先向儿童说明他们具有助人行为所需的知识和技能,年幼儿童的助人行为并不会显著少于年龄较大的儿童。事实上,在大多数自然观察的情境中,儿童的分享和助人行为并没有年龄差异。

(三) 影响儿童亲社会行为发展的因素

1. 认知情感因素

在儿童中期(6—12岁),一方面儿童的慷慨和助人等亲社会行为显著增加;另一方面儿童的自我中心思维减少了,观点采择能力和道德推理能力则得到了相当的发展。亲社会行为的认知理论将二者联系了起来,认为这时儿童亲社会行为的增加与观点采择、亲社会道德推理等认知因素密切相关。此外,儿童移情能力和自我概念的发展也是重要的影响因素。

有研究者提出,“高明”的观点采择者比低水平的观点采择者更倾向于表现出利他行为,因为较高的观点采择技能有助于识别和领会上引起他人苦恼或不幸的因素。在哈德森等(Hudson et al., 1982)的研究中,如果需要帮助的幼儿明显地表达出求助意愿,二年级的儿童均乐于提供帮助,不管他们的观点采择能力水平如何;如果需要帮助的幼儿其求助意愿不易察觉或是间接的,观点采择水平高的儿童就能识别出这些线索并提供帮助,观点采择水平低的儿童则无动于衷。

与儿童亲社会行为相关的主要观点采择形式有两种:社会观点采择(识别他人的想法、意图和目的)和情感观点采择(识别他人的情感体验)。在这两个维度上有较高水平的儿童亲社会倾向更明显,而且这种相关会随着年龄的增长而增大。

大量的研究只能揭示观点采择能力与儿童利他行为的发展密切相关,但有些实验也尝试验证二者之间可能的因果联系。研究者对实验组的儿童和青少年进行训练,使之成为“高明”的社会与情感观点采择者。结果他们在跟踪测验几个维度上的得分都高于对照组的儿童,如同情心、合作性以及对他人需要的关注等。

移情是指体验他人情绪情感的能力。根据霍夫曼(M. Hoffman, 1981, 1988)的观点,移情是一种人类共有的反应,具有神经学基础,环境的影响会鼓励或压制移情的发展。霍夫曼认为移情性唤起是调节个体利他行为的重要因素。

具体来谈移情和利他行为的关系要视测量移情的方式以及被试的年龄而定。有些研究向儿童讲述某人遭遇不幸的故事,然后要求他们报告自己的感受。以此作为移情能力的指标,研究者发现儿童的移情能力和利他行为之间的相关是微乎其微的。如果由教师评定儿童对他人不幸的移情敏感性表现及面部表情,则能够较好地预测其利他行为。此外,移情能力与利他行为的相关会随着年龄的增长而增大(Underwood & Moore, 1982)。

2. 社会文化因素

对于利他性的认可和鼓励存在明显的文化差异。一项研究对六种文化背景下3—10岁儿童的利他性

进行了调查,结果发现在工业化程度低的社会中,儿童的利他性较高,例如肯尼亚和墨西哥;工业化程度最高的社会中儿童的利他性最低,如美国(Beatrice & John Whiting, 1975)。对此研究者认为,工业化程度低的文化中儿童生活在大家庭里,往往要承担重要的责任,如从事生产、制造食物或照看年幼的弟妹,在这种情境中儿童在很小的时候就会发展其合作和利他倾向。

那么工业化国家中的儿童为什么利他性较低呢?一种可能的原因是集体目标和个人主义的对比。很多发达的西方社会强调竞争,认为个人要高于集体目标;而很多非工业化的社会则教导儿童去压制个人主义、与他人合作并避免人际冲突。这两种对立的文化教养方式,对儿童的利他性有很大的影响。很多研究发现来自于非工业化国家的儿童在工业化情境中生活了几年后,会变得自我中心,利他性会降低;在要求合作的实验游戏中,发展中国家的儿童其合作意识要明显高于工业化社会中的同龄人。在西方国家里,儿童在很小的时候就会习得竞争倾向,这会制约儿童的分享等亲社会活动。

虽然对利他性的强调程度具有文化差异,但大多数文化都认可社会责任感的规范,鼓励儿童在别人需要的时候提供援助。

强化能否促进儿童的利他性呢?持积极观点的研究者认为,不论是来自于外部的强化(实验室、教师、同伴和父母),还是内部强化(看到被助者的喜悦、分享被助者解脱痛苦的舒畅),都会在一定程度上促进儿童的利他性。

有些研究者则进一步指出,强化对儿童利他行为的促进作用要视强化的形式而定。用切实的奖赏物来强化儿童的慷慨或助人行为,可能并不会促进儿童的利他性。用玩具和糖果来奖励儿童的利他性行为在短期内可能会增加儿童同类行为的发生频率,但如果奖励停止,被奖励的儿童比那些没有获得奖励的儿童更不愿意去为别人作出牺牲(Fabes etc., 1989)。用切实的奖励物来“贿赂”儿童的亲社会行为,会使他们将自己的好行为归因于奖品而不是被帮助者的需要或他们自己的助人倾向,其结果是儿童的利他动机被削弱了,而且切实的奖励会削弱儿童对于内在的自我满足活动的兴趣。大多数父母都知道通过贿赂来培养孩子对他人的关心并非易事,例如4—7岁儿童的母亲说他们很少用切实的奖励物来促进孩子的利他行为(Grusec, 1991);有些母亲经常采取此种做法,他们的孩子亲社会倾向往往是最差的(Fabes etc., 1989)。

言语强化相对有较好的促进效果,前提是言语赞赏的发出者和蔼仁慈,并且是儿童所尊敬和崇拜的人(Mills & Grusec, 1989)。原因可能在于儿童乐意去达到他们喜欢和尊重之人所设定的标准,并且对他们利他行为的表扬要表明他们确实已经达到了该目标。但如果提供言语表扬的人本身不具有利他倾向,其效果会和给予切实的奖励物一样不尽如人意。

社会学习理论认为成人对儿童利他性的影响主要通过两种方式:对利他性的倡导和利他行为的身体力行。一方面,成人的利他行为会成为儿童学习的榜样,诱出儿童相似的利他行为;另一方面,儿童经常受到榜样的利他性训导,更有可能内化利他性原则,从而有助于利他倾向的发展。

很多实验室研究均表明榜样的利他性会增加儿童利他行为的发生频率。即使脱离了实验室情境并经过一段时间,榜样对儿童的利他倾向仍具有一定影响。简而言之,观察榜样的利他性表现会促进儿童利他习惯和利他价值观的发展。

对利他性的训导则一定要和相应的利他实践配合起来。在日常生活中,很多父母在教育孩子要具有爱心并乐于助人时,并没有以身作则。曾有学者针对这种不一致性进行了研究,试验采用了四种条件:榜样乐善好施或很自私,在行为的同时口头上说教要富有爱心或不必那么大方。结果发现影响儿童以后施舍行为的因素是榜样的行为而不是说教:不管榜样在口头上倡导爱心还是自私,只要他在行为时拒绝提供施舍,儿童在以后的利他性水平都会较低;反之,只要榜样的行为是慷慨助人的,不管他口头上是大方还是自私,儿童在以后的利他性水平都会较高(Bryan & Schwartz, 1971)。由此建议家长和教育者在培养儿童利他性倾向的同时一定要言行并用。

有效的榜样一般比较强大、有能力或者是儿童身边的VIP,为儿童所敬佩和仰慕。除了现实生活中的成人榜样,有关利他行为的电视节目、卡通片、漫画书等,也是儿童习得利他性的重要途径。

三、攻击行为及其发展

(一) 攻击的定义与分类

攻击行为的后果定义,强调以个体的行为所造成的伤害性结果作为攻击的界定标准。攻击是指导致另一个体受到伤害的行为。该定义的优点在于对行为的结果可以进行客观的观察,不需要对行为的意图或动机等作主观的推断。但会使攻击概念的外延扩大化,导致一些非攻击性行为也被标定为攻击性行为。如牙医给病人拔牙。

还有一种定义方式强调攻击行为的社会判断。班杜拉等人认为,攻击是我们给特定行为所贴的社会标签,依据是我们对行为意义的判断。我们的判断依赖于不同的社会、个人和情境因素,如我们对攻击的观念(会因性别、社会阶层和先前经验而不同)、行为的具体情境、反应强度和所涉及个体的特点,等等。例如用右手拍别人的脸,通常被认为是一种攻击行为,但在有些文化中则是亲昵的表示。

对攻击的分类有许多不同的维度,如劳伦茨提出有情感性攻击和工具性攻击之分;哈特普(W. Hartup)将攻击分为敌意性攻击和攻击性攻击(前者指向人,根本目的是为了打击或伤害他人;后者指向物品,是为了获得某个物品而作出的抢夺、推搡等动作,攻击只是一种手段或工具,并不是为了给攻击者造成身心伤害);其他分类还有:个人推动的攻击和社会推动的攻击;身体攻击和言语攻击;内隐攻击和外显攻击;以及美国心理学家道奇等人提出的反应性攻击(愤怒、发脾气、失去控制)和主动性攻击(夺取物品、欺侮或控制同伴)。

欺侮(bullying)是儿童之间,尤其是中小学生之间经常发生的一种特殊类型的攻击性行为。欺侮对受欺侮者的身心健康具有很大的伤害性。经常受欺侮通常会导致儿童情绪抑郁、注意力分散、孤独、逃学、学习成绩下降和失眠,严重的甚至会导致自杀。而对欺侮者来说可能会造成以后的暴力犯罪或行为失调。

仔细观察中小学中的欺侮行为,会发现受欺者群体是相当稳定的。也就是说,欺人者总是选择同伴中的那一小部分人作为欺负的对象。是什么原因导致受欺者群体的长期受欺负呢?Olweus(1978, 1984)在一项研究中让瑞典的学校教师对男性学生中的受欺者与适应良好者分别进行提名,然后从教师、父母、同伴以及这些男孩自己那里获得两个群体的特征信息。对比发现,受欺者在学校和家里有慢性焦虑的情况,自尊比较低,受同伴排斥,身体比较弱小,并且不敢反抗。这些发现表明,受欺者受到更多的攻击是因为他们被认为是弱小,可能给攻击者提供“奖赏”,并且他们不会去反击,这些表现强化了攻击者的攻击行为。同时,这些受欺者早期往往属于有反抗型依恋的孩子,这也导致了他们的焦虑倾向。

受欺现象一般稳定性较强,但攻击和受欺并不是完全相反的两极。一些研究发现,一些最极端的受欺者同样也是最极端的攻击者。他们常常挑起事端,找别人的麻烦,并且很容易被激怒。或许这些孩子愚蠢地激起了“不好惹”的对象,因此又变成了被欺者。

对受欺者最好的干预方法是改变他们消极的自我意象,并且教会他们以非强化的方式回应攻击行为,如坚决地捍卫自己的权利,对嘲讽一笑置之。

近年来有关研究者试图从儿童“心理理论”的角度来探讨儿童欺侮发生的原因。从这一角度出发,有关研究者发现,欺侮他人的儿童在欺侮情境中知道如何去伤害对方,如何选择逃跑的机会,也就是说这些儿童对对方的心理有较好的把握。一些欺侮他人的儿童首领在“心理理论”上得分较高,他们能较好地认识到自己行为的后果,但却喜欢给别人造成痛苦,即缺乏移情能力。经常欺侮他人的儿童的这种具有较高的认知能力但却缺乏移情的现象称为“冷认知”(cold cognition)。该理论在一定程度上揭示了儿童欺侮产生的原因,但是并不能解释为什么有些儿童虽然能够把握对方的心理但往往缺乏移情这个问题。

(二) 攻击行为发展的理论

劳伦茨从习性学的角度出发,认为攻击是人类和动物的一种本能,和喂食、逃跑、生殖一起共同构成了人类和动物的四大本能系统。人和动物攻击的驱力来自内部,与外界刺激无关。随着个体攻击的能量的不断积累,必须借助于攻击行为或暴力活动得以周期性地释放。

根据社会学习理论,儿童的攻击是一种习得的社会行为。此学习过程包括四个机制:(1)获得机制,包

括观察学习(如第一节所述的经典实验)和直接学习(直接参与打架斗殴等冲突行为等);(2)启动机制,包括消极事件启动(如身体攻击或言语侮辱等)、诱发性启动(能预料通过攻击手段可能达到的结果,如抢夺物品)和榜样性启动,另外,内隐的攻击性意图也可以通过启动效应而爆发;(3)保持机制,主要有外部强化(直接的奖赏和社会认可)、不恰当的惩罚(如家教太严厉的青少年,在离家后攻击性变得更强)和替代性强化;(4)自我调节机制,包括自我观察、自我判断和自我反应。

我们着重介绍一下攻击行为的社会信息加工模型。这一模型是由道奇(Kenneth Dodge)及其同事于20世纪80年代初提出的。道奇认为,儿童受到挫折和挑衅后的反应不仅依赖于情景中的社会线索,还依赖于儿童对这种信息的加工和解释。个体从面临某一社会线索到作出攻击反应的整个信息加工过程包括五个步骤或过程,如图3-8所示。

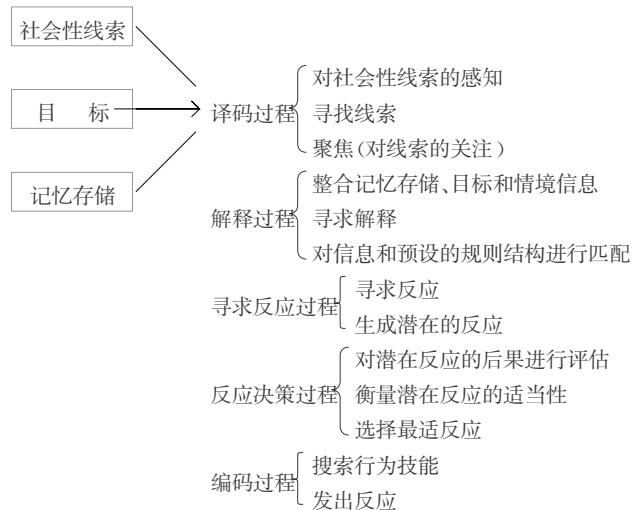


图3-8 攻击的社会信息加工模型

1. 译码过程(decoding process):儿童从环境中收集与激惹性事件有关的信息。这种收集线索的能力会影响儿童的应对反应。
2. 解释过程(interpretation process):儿童随后会根据以往的相似经验来整合收集到的情境线索,考虑自己在此情境中的最终目标是什么以及对方的行为是偶然的还是故意的。
3. 寻求反应过程(response search process):对情境进行解释之后,儿童会考虑可选择的应对反应。
4. 反应决策过程(response decision process):儿童权衡各种应对反应的利弊,然后选择他认为在该情境中最恰当的反应方式。
5. 编码过程(encoding process):最后儿童将执行他所选择的反应方式。道奇指出儿童也许会缺乏实施自己选择反应的能力,也就是说,儿童本来会考虑通过警告对方来避免进一步的敌对反应,但很可能因为缺乏相应的言语表达能力而以打一架而告终。

按照上述信息加工理论,儿童较强的攻击性与他们记忆中存储的“同伴对我有敌意”的观念有关。他们往往会把不明情况的伤害归结为对方的敌意,于是行为倾向于攻击性。发出攻击行为后又会激起别人的反击,又强化了原有的“同伴有敌意”的观念,选择再攻击的反应方式,从而形成恶性循环。

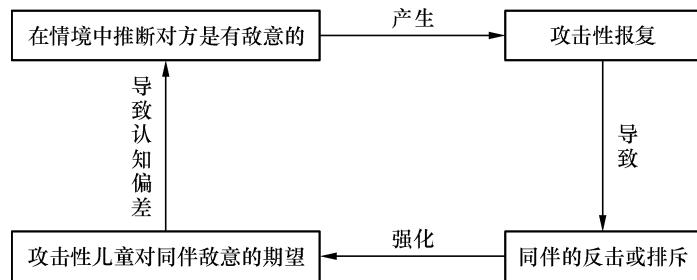


图3-9 攻击性儿童信息加工的偏差和行为后果

在模型提出以后,道奇和同事又做了大量的实证研究。近年来的一些研究则分别探究了不同加工阶段与儿童攻击行为相关的认知缺陷:(1)攻击性儿童对敌意性线索表现出偏向的注意;(2)攻击性儿童对他人的行为的解释存在归因偏见;(3)攻击性儿童的行为反应和问题解决策略存在缺陷;(4)攻击性儿童对攻击行为的后果往往抱乐观的期待。

(三) 儿童攻击行为的发展趋势

古德伊纳夫(F. Goodenough, 1931)曾经让2—5岁儿童的母亲每天记录孩子发脾气的过程,包括其明显的原因和后果;卡明斯(M. Cummings, 1989)和同事所做的一项纵向研究在儿童2岁和5岁时分别记录了他们在成对游戏中的争吵;另一项较有影响的研究是哈特普(1974)在5星期内对四五岁和六七岁儿童所做的观察,包括对攻击行为原因和后果的分析。综合上述研究结果,学前儿童攻击行为的年龄变化特征有:

- (1) 学前期无缘无故发脾气的现象会不断减少,4岁之后就比较少见了。
- (2) 对攻击和挫折的报复性反应在儿童3岁后急剧增加。
- (3) 攻击行为的缘起随年龄而变化。2—3岁的儿童攻击发作多是在家长用权威方式反对他们的活动之后出现,这可以用能量守恒和移置的观点来解释;年长儿童的攻击性多出现在与同伴或兄弟姐妹的冲突之后。
- (4) 攻击行为的形式也随年龄而变化。2—3岁的儿童多为踢打对手,发生争执的原因是玩具或其他物品;年长的儿童较少动手,多为逗弄对方、说闲话或嘲笑、给对方起外号等等;年龄越大,攻击行为越具有敌意。
- (5) 攻击性行为的发生频率会随年龄增长而减少。如卡明斯的研究表明5岁儿童在成对游戏中的攻击性要少于他们在2岁时的表现。可能是因为四五岁的儿童要适应幼儿园的结构化情境,因此父母和教师不再容忍儿童的攻击行为,并开始强化他们的亲社会行为。同时,四五岁的孩子也从自己以往的经验中习得了一些无损于同伴关系的方式来解决冲突,如协商和交流。

(四) 儿童攻击行为的控制

家庭系统疗法是控制儿童攻击行为的一种比较有效的方法,但需要有专业的心理咨询师进行指导和组织。近年来其他一些比较易行的方法正在得到广泛的使用,包括宣泄法、强化源的消除、创造非攻击性的环境与认知训练等。

1. 宣泄法

弗洛伊德认为人的攻击性欲望累积到一定程度时就会引发暴力性宣泄,所以应该通过对他人没有伤害的方式不时地进行释放。根据这种宣泄假设,如果鼓励儿童将他们的愤怒等敌意性情绪在适当的对象身上宣泄出来(如玩偶),他们的攻击性能量就会得以排解,从而消除他们的攻击性倾向。然而这种方法并非总是有效,有时还会火上浇油。有研究表明,鼓励儿童在玩偶身上宣泄怒气很可能使儿童在和同伴的交往中更具有攻击性(Walters & Brown, 1963),因为这种宣泄法会使儿童认为踢打别人是可接受的宣泄不良情绪的方法。

2. 消除强化源

消除攻击行为的强化源可以减少儿童的攻击性。但这种方法的难点在于攻击行为的强化源往往不易判断,如男孩抢夺妹妹的玩具,如果男孩的动机只是拥有该玩具,那么成人只要拿走玩具男孩的攻击行为就会消失。但是男孩的动机可以有不同的推测,如妹妹的屈从行为,或者是因为缺乏安全感想通过欺侮行为来吸引父母的注意。在后一种情况中,如果只是消除强化源(成人的注意),儿童很可能将成人的不干预理解为默许了他们的攻击行为。比较有效的做法是:

(1) 不相容反应技术(incompatible-response technique):成人几乎是不去理睬儿童最严重的攻击行为,使儿童得不到他们想要的“关注”;同时强化儿童与攻击行为不相容的其他行为,如合作与分享。研究表明,不相容技术确实可以抑制儿童的敌意行为。这种技术最大的优点在于它不是惩罚性的,也不能让那

些想通过攻击行为来获取成人注意的儿童得逞,儿童也不会产生怨恨情绪,同时也避免了给儿童树立惩罚或攻击性的榜样。

(2) 暂时隔离法(“time-out” procedure):当儿童的攻击行为发生时,马上将他从强化性的情境中移到乏味无趣的地方,进行暂时隔离,直到定时器响过之后才可以离开。暂时隔离意味着奖励、强化、关注、好玩的活动的暂停。当孩子不良行为出现时,应马上将孩子从具有强化性、令人愉快的情境中移至无趣的地方。这是一种非强化的方法,也是一种较为温和的惩罚,可以防止儿童在攻击行为之后得到奖励或者他想要的关注。使用暂时隔离法有两个目的:短期目的是立刻阻止问题行为;长期目的是帮助孩子达到自我约束。

3. 创造非攻击性的环境

另一种减少儿童攻击行为的方法是创造非攻击性游戏场景,以降低人际冲突的可能性。例如,提供足够大的游戏空间来减少可以诱发攻击性事件的身体碰撞,或者提供足够多的玩具来避免争玩具而起的冲突。此外,有些玩具所引发的游戏主题多是攻击性的,如玩具枪、匕首等,对于攻击性较强的儿童,家长和教师在长时间内应该尽量不让他们接触此类玩具。

4. 认知训练

控制儿童的攻击行为也可以通过认知层面的方法。一种途径是关注伴随行为的情绪。有关成人的实验室研究表明,如果攻击所伴随的愤怒为某种不相容的情绪(移情)所替代,就会防止或减少攻击。有关儿童的实验也表明攻击性高的儿童往往移情能力比较差。据此,可以通过移情训练来提高儿童对他人情绪的敏感性和观点采择能力,从而减少其攻击行为(Gibbs, 1987)。

另一种认知途径是对儿童进行问题解决技能的训练。例如,让儿童在实验室情境中听故事或看录像,故事中的主人公遇到了潜在的冲突,然后训练儿童分析问题并制定建设性的解决方案。训练一段时间后再鼓励儿童将这些新技巧运用到实际的生活情景中。这种训练将会减少儿童面临潜在冲突时的攻击性表现(Shure, 1989)。

思 考 题

1. 儿童发展心理学主要要解决哪些理论与实际问题?
2. 你是如何理解行为主义发展观的?
3. 依据相互作用论的观点,同化与顺应是心理发展的主要机制。你是如何理解的?试举例说明。
4. “最近发展区”观点对儿童心理发展与教学有怎样的启示?
5. 你是如何来理解关键期概念的理论意义与实际价值的?试举例说明。
6. 早期经验的丰富与缺失对心理发展会产生怎样的影响?应如何为儿童营造适宜的早期经验环境?
7. 按照皮亚杰的观点,儿童认知有何发展特点?
8. 智力发展有哪些一般规律与趋势?
9. 什么是比率智商,什么是离差智商?
10. 你认为儿童早期情绪发展的特点主要表现在哪些方面?这些早期情绪表现与个体的后期社会性发展之间有什么联系?
11. 儿童情绪调节能力的发展,可以说是个体情绪发展水平的重要指标之一。对此你是如何理解的?
12. 早期依恋对未来心理发展会产生什么样的影响?
13. 越来越多的孩子迷上了网络和电脑游戏,运用你所学到的同伴关系方面的知识,分析一下这种现象的利弊。
14. 你是否赞同随着年龄的增长,父母的影响逐渐减小,而同伴的影响逐渐增大这样的看法?说说你的理论与事实根据。
15. 个体怎样才能实现从他律道德向自律道德的转变?

参考文献

- 桑标主编:《当代儿童发展心理学》,上海教育出版社,2003年版。
- 刘金花主编:《儿童发展心理学》,华东师范大学出版社,1997年版。
- 林崇德:《发展心理学》,人民教育出版社,1995年版。
- 王振宇:《儿童心理发展理论》,华东师范大学出版社,2000年版。
- 张文新:《儿童社会性发展》,北京师范大学出版社,1999年版。
- 陈永明主编,中国心理学会编:《当代中国心理学》,人民教育出版社,2001年版。
- [美]墨森等著,缪小春等译:《儿童发展和个性》,上海教育出版社,1990年版。
- [美]弗拉维尔等著,邓赐平等译:《认知发展》(第四版),华东师范大学出版社,2002年版。
- [美]珀文著,周榕等译:《人格科学》,华东师范大学出版社,2001年版。
- Damon, W. (1998). *Handbook of child psychology* (5th ed.), New York: Wiley.
- Berk, L. E. (2000). *Child development* (5th ed.), Pearson Education Company.
- Bornstein, M. H., Lamb, M. E. (1999). *Developmental Psychology: An Advanced Textbook* (4th ed.), Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

(桑 标)

第四章 教育心理学

第一节 教师与教育心理学

一、教师特征的研究

(一) 学生对教师角色的心理期待

在国外研究的基础上,我国心理学工作者谢千秋曾以“学生喜欢怎样的教师”为题向 42 所中学(从初一到高二)91 个班级的 4415 名学生作了问卷调查,归纳出学生喜欢的教师特征,依次为教学方法好、知识广博、耐心温和等等,而学生不喜欢的教师特征,则依次为对学生不同情、经常责骂学生、教学方法枯燥无味等等。

对教师心理特征的研究,必然涉及到对教师角色的分析,而教师角色又是一个内涵十分模糊不定的术语。在使用“教师角色”这一术语时,含有以下三方面的意思。一是教师角色就是教师行为。有时,人们用教师角色表示教师特有的行为,即教师在学校或课堂上的行为。二是教师角色表示教师的社会地位和身份。三是教师角色意指对教师的期望,其中包括教师对自己的期望,也有学生、家长、学校行政领导、社会公众对教师的期望。有些期望属于一般规范性的,另一些则可能反映了某些信念、偏爱或别的思想方式。

心理学家认为,学生期待的教师角色是集多种角色于一身的复合体。如果学生把教师看成是家长的代理人,他们希望教师具有仁慈、体谅、耐心、温和、亲切、易接近等特征;如果学生把教师看成是知识传授者,他们希望教师具有精通教学业务、兴趣广泛、知识渊博、语言明了等特征;如果学生把教师看成团体领导者和纪律维护人,他们希望教师表现出公正、民主、合作、处事有伸缩性等特征;如果他们把教师看成是模范公民,则要求教师言行一致、幽默、开朗、直爽、守纪律等。总之,要成为一名受学生欢迎和爱戴的好教师,他不仅需要具有一般公民需要的良好品质,而且需要具备教师职业所必须的特殊品质。

(二) 有效教师应具备的心理品质

从认知角度,首先,根据日常经验,我们会认为,教师的智力应该与他们的教学效果有很高相关,但是,心理学研究表明,教师的教学效果与其智力并无显著相关。由于教师工作是一种复杂的脑力劳动,为了使教师工作有效进行,教师必须具备最低限度的智力水平。智力超过某一关键水平以后,它不再起作用,而其他认知因素或人格特征就起着更大的决定作用。

其次,根据常识,教师应该是一个知识渊博的人,如常说:“教师要给学生一杯水,自己先要准备一桶水。”但是,心理学研究也表明,教师的知识水平同学生的学习成绩无显著相关。对这种研究结果,一种可能的解释是,教师的知识水平较难准确测量,从而影响相关系数的计算;另一种可能的解释是,教师的知识水平只有在某一适当水平以下,才对教学效果有影响,超过了这种适当水平,就不再产生显著影响。

最后,许多研究表明,教师的表达能力、组织能力、诊断学生学习困难的能力,以及思维的条理性、系统性、合理性,都与教学效果有较高的相关。这些特殊能力既有天赋的一面,即认为好教师是天生的,但也有后天习得的一面,即认为好教师是后天训练出来的。强调前者的人认为教学是一门艺术,强调后者的人认为教学是科学。大多数人都持折中观点。

而从人格角度讲,有两个重要特征对教学效果有显著影响:一是教师的热心和同情心;二是教师富于激励和想象的倾向性。研究发现,当学生把教师看作富有同情心时,课堂内的学生之间更能分享喜爱和感情;教师的热情与学生完成的工作量、对学科的兴趣、学生行为的有效性均有重要的关系;有激励作用、生动活泼、富于想象并热心于自己学科的教师,其教学工作较为成功,而学生的行为更富有建设性;教师对学生思想的认可与课堂成绩有正相关的趋势,尽管表扬次数与成绩之间未发现明确关系,但批评或不赞成与成绩之间却存在负相关。

应当指出,教师特征与学生的个别差异和年龄阶段特征存在着相互作用。研究表明,教师的认知方式与学生的认知方式存在着相互作用。若两者相互协调,教学效果会因此而提高。例如,场独立与场依存的学生对教学有不同偏好。前者易于给无结构的材料提供结构,易于适应结构不严的教学方法;后者喜欢有严密结构的教学,因为他们既需要教师提高外来结构,也需要教师的明确指导和讲授。研究也指出,对知识具有浓厚兴趣并以追求知识获得满足的学生,与以追求教师认可来获得满足的学生不同,他们喜欢的教师与教师的热情程度无关。

二、教师特征研究的新范型:专家与新手的比较

(一) 专家—新手比较研究范型

专家—新手对比研究是认知心理学家研究专门领域的知识时经常采用的方法。其研究步骤大致可分为三步:选出某一领域的专家和新手;给专家和新手提出一系列任务;比较专家和新手怎样完成这一任务。这一方法最初应用在国际象棋、物理、数学、医学等研究领域,至20世纪70年代后期被应用于研究教师的认知。

为研究教学领域内的专家和新手,首先要对专家教师和新教师给予明确界定。心理学家是通过下述两种方法选出专家教师的:一是通过学生成绩来确定,用标准化测验研究学生在一定时期内(如5年)的增长分数。如果某位教师所教学生的增长分数在一定地域范围内位居前15%位,则将该教师作为专家教师;二是通过学校领导来选定。研究者列出专家教师的一些特征,然后拿给校长或督学看,让他们据此选出专家教师。而新教师主要是指刚走上工作岗位的教师或者是实习阶段的师范生。

(二) 专家教师与新教师的差异表现

有关专家行为的心理学研究,确定了“专家”不同于“新手”的三个基本方面。第一个不同是专业知识,即在专家擅长的领域内,专家运用知识比新手更有效;第二个不同是问题解决的效率,即专家与新手相比,在其专长领域里,能在较短时间内完成更多的工作;第三个不同是洞察力,即专家比新手有更大可能找到新颖和适当的解决问题的方法。

具体到课堂教学方面,专家教师与新教师的差异主要体现在课时计划的制订、课堂教学过程和课后评价这三方面。

首先,在课时计划上,与新教师相比,专家教师的课时计划简洁、灵活,以学生为中心并具有预见性。例如,专家教师的课时计划只是突出了授课的主要步骤和教学内容,并未涉及一些细节,这是因为一些细节知识早已在专家教师头脑中被程序化了,而且与课堂教学活动中的学生活动紧密联系在一起。同时,由教学计划所体现的心理模型,使得专家教师能预测学生在哪些方面可能出错,或者在哪些内容上遇到障碍。

其次,在课堂过程中,专家教师制订的课堂规则较为明确,而新教师的课堂规则较为含糊,不能坚持执行。更为重要的是,专家教师有一套完善的维持学生注意的方法;善于在教学时回顾先前知识,能根据教学内容选择适当的教学方法;精心设计学生的课堂练习,将之视作检查学生学业状况的手段;有一套检查学生家庭作业的规范化、自动化的常规程序;此外,还有一系列灵活应用的教学策略,如提问、反馈、利用非言语线索、管理等策略。

最后,在课后评价上,专家教师多谈论学生对新材料的理解情况和他认为课堂中值得注意的活动,很少谈论课堂管理问题和自己的教学是否成功,关心那些他们认为对完成目标有影响的活动;而新教师更多关注课堂细节,大多谈及自己是否解释清楚,如板书状况、对学生问题的反应能力和学生在课堂中的参与

状况等。

(三) 专家教师与新教师差异的原因 :教学专长

专家教师所具备的有关教学的知识和能力 ,被称为教学专长。具体来说 ,这类专长可分为四类 :教材知识专长、课堂管理专长、教授专长、诊断专长。

教材知识专长是指所教学科的内容知识。它包括一个组织良好且易于提取的知识实体 ,例如 :事实的或概念性的知识 ;各种特殊解题方法 ;对课程目标、内容等的反思 ;知识的优化组织 ;任务的难度 ;等等。因此 ,教材知识专长不仅指特定内容的知识 ,还有优化教学所需的知识结构。

课堂管理专长是指支持有效教学和有效学习的课堂条件。此专长的作用在于 :维持课堂中教学任务的进行 ;预防或迅速消除课堂不良行为 ;创造良好课堂气氛而采取的教学行为 ;等等。

教授专长是指与完成目标有关的教学策略与教学方法的内隐知识和外显知识的总和。教授专长一般包括在复杂但有规律的教学活动中 ,所形成的能力包括计划、监控、控制、评价和应变等 ;这些能力适应于不断变化的课堂情境 ,使教学变得更为流畅。

诊断专长是指获得关于全部学生和个别学生的信息状况的方法 ,这些信息状况的内容主要有 :学习需求 ;学习目标 ;学生的能力 ;学生现有学业水平 ;学生的强项与不足等等。

应当注意 ,拥有上述四类专长只是成为专家教师的必要条件 ,而非充分条件。有研究发现 ,教师对所教科目的热爱程度与学生的学业成就存在正相关 ,热心、友好、善解人意这三种教师品质与学生的学习态度相关最大。也就是说 ,热心、友善的教师更受学生欢迎 ;但同时要注意 ,这仅仅是相关研究 ,其结果不能说明教师的热情是学生学习或形成积极态度的本质原因。所以 ,教师的教学能力并不仅仅是上述四类专长的综合运用 ,它还与教师的人格特征、动机、价值观与情绪等因素相联系。

(四) 缩小新教师与专家教师的差异

既然专家教师和新教师在教学上的差异是由于他们所具有的专业知识的结构不同所造成的 ,而知识又可以通过教学获得 ,因此 ,缩小专家与新手差异的一个最直接的办法 ,就是将专家所具有的知识教给新手。具体方法可以从以下两方面来进行。

第一 ,进行教学常规和教学策略的训练。例如 ,有研究专门向受训教师培训一些“有效策略” ,其中的关键程序有 :每天作一次回顾 ,有意义地呈现新材料 ,有效地指导课堂作业 ,布置家庭作业 ,每周、每月都进行回顾。结果表明 ,该训练程序确实能提高受训教师的教学能力。但是 ,对这种提高 ,我们应看到 ,其实离真正的专家教师还有一定距离 ,而且也没有一个研究宣称可以将被试训练成为专家教师 ,这是因为 ,直接训练教学方法的培训措施 ,大多脱离了所教对象 (如学生)以及所教内容 (如学科) ,更多是一种形而上的做法 ,与专家教师具备的专门技能还有较大差距。

第二 ,对教学经验进行反思。教学反思是一种思考教育问题的方式 ,要求教师具有作出理性选择并对这些选择承担责任的能力。没有反思的经验是狭隘的经验 ,至多只能形成肤浅的知识。从过程来讲 ,反思包括选择特定问题 ,收集资料 ,形成明确表征 ,考虑行动后果并作出决策。一般来讲 ,教学反思的方法有四种 :写反思日记 ,即在一天的教学工作结束后 ,要求教师写下他们的经验 ,并与指导教师共同分析 ;观摩与分析 ,教师相互观摩彼此的课 ,并描述他们所观察到的情景 ,随后再与其他教师相互交换 ;职业发展 ,把来自不同学校的教师聚集一起 ,让他们首先提出课堂上发生的问题 ,然后共同讨论解决办法 ,并分享所达成的共识 ;行动研究 ,即教师对课堂上所遇到的问题进行调查研究 ,分析其中原因 ,或找出更有效的对策。

三、教育心理学在教育发展与改革中的地位和作用

(一) 从心理学角度对教育现象的种种探索

教育心理学这门学科的正式形成 ,其标志是美国心理学家桑代克 (E. L. Thorndike , 1874—1949) 的著作《教育心理学》(1903) ;该书后来发展成教育心理学三大卷 :《教育心理学 :第一卷 ,人的本性》(1913) ,《教育心理学 :第二卷 ,学习心理学》(1913) ,《教育心理学 :第三卷 ,心智运作、疲劳、个体差异及其原因》

(1914)。从该学科诞生至现在一百年的发展历程中,教育心理学研究者对学与教中各种现象的探索,主要涉及三大范畴:学生心理、学习心理和教学心理。

首先,对学生心理的研究,教育心理学从发展角度主要关注这样一些问题:何为能力(或智力、素质、智慧)?人的能力如何发展(阶段的还是突变的)?教育与智慧发展的关系(教育先于发展还是发展先于教育)?智力与非智力因素的关系?人的道德从何而来,其发展阶段如何?人与人之间差异的表现及其原因?等等。

其次,在科学心理发展史上,自从1885年德国心理学家艾宾浩斯(H. Ebbinghaus, 1850—1909)出版《论记忆》一书之后,心理学家开始通过实验来研究学习。从20世纪初的学习行为主义观到60年代兴起的学习认知观(主要指信息加工观),再到80年代开始的社会认知观和建构主义学习观,学习心理的研究如雨后春笋,积累了庞大的资料,形成了数十个可解释不同学习现象的研究派别。值得注意的是,学习心理是教育心理学这一学科的基础研究领域,也是教育心理学发展至今研究力量、研究成果和研究争议等投入或出现最多的一个领域。而通过追溯学习心理的研究历程,可以发现,关于学习的研究主要围绕在学习的实质、学习的过程和学习的条件这三个主题上。

最后,自20世纪60年代起,随着认知心理学与教学中的实际问题相结合的不断深入,一个直接以提出各类“描述式”(descriptive)或“处方式”(prescriptive)教学理论的新兴学科——教学心理学,也就应运而生。教学心理学这一领域经过近二十年的发展,已经初步揭示出各种能力的实质,并从这些理论出发,对学与教的干预条件及干预活动作出种种探索,如认知技能的形成、自我调节能力的获得和知识结构的获得等。至21世纪初,格拉泽在《教学心理学进展:第五卷,教育设计和认知科学》(2000)一书中,总结了近年来出现的一些教学理论和方法,如抛锚式教学、促进学习的自我解释的内在机制、认知模型与情境化教学对技能获得的促进作用等。

(二) 教育心理学对教师的作用

教育心理学在其一百年的发展进程中,各种理论观点不断更替或变化,且如今并存着各类关于学生心理、学习心理和教学心理的大小理论或方法。从应用角度,以学习和教学为研究内容的教育心理学,如何发挥其对教师的专业化发展或教师培训的直接作用,这就是本书致力回答的问题。有效发挥这一作用,主要在于以下两个方面:理论观念与研究方法。

首先,作为一门拥有自己理论观点的独立学科,教育心理学有助于教师深入理解学习与教学中的一些现象及其实质,这涉及知识(或能力)观、学习观和教学观三方面。例如,从各领域专长的实质和发展来看,决定专家成为专家的不是那些通用于任何领域的思维能力、记忆能力和想象能力等,而是专家在自己领域内获得的独特知识结构、技能操作以及解题策略等;在学习观上,越来越倾向将知识(或能力)学习视为一个有机整体而非单个学习的组合,除了关注学习所导致的外在行为变化外,还应关注个体在学习中的内在认知结构的变化,以及学习的社会文化属性;在教学观上,能帮助教师认识到几乎不存在通用于各领域的一般教学理论,更多的是只适合于某一类知识(或能力)、某些学生、某个情境的特殊教学理论。

其次,在教育心理学学科范畴内开展研究,其主要任务有二:一是通过研究来回答教学实践中的问题;二是将各种研究结果加以整合,形成能“完美”诠释“教”与“学”之间关系的整体理论。为完成这两个任务,教育心理学家主要采用四种研究方式:描述性研究、相关研究、实验研究和建立教学理论。

所谓描述性研究,就是教师描述某个或几个课堂教学中的特定事件,其研究形式有教学录像分析、参与性观察、个案研究等等,其报告形式有调查结果、师生会见时的反应、真实课堂对话的例子或者对教学活动的记录等等。例如,关于教学,研究者对课堂活动进行细致入微的观察,并且结合与教师会面时获得的信息来分析这些观察,由此可用来描述新教师与专家教师之间的区别。

所谓相关研究,就是使用相关系数来表明两个事件之间相互联系的方向与强度。例如,从联系方向来讲,学习时间与学习成绩之间是正相关,这表明学习时间越长,学习成绩越好;贪玩时间与学习成绩之间便是负相关。再如,从联系强度来讲,学习时间和学习成绩之间的相关大约是0.5,学习成绩与所说语言的类型之间的相关大约是0.00(完全没有相关)。需强调的是,相关并不意味着这两个因素之间存在着因果

关系,如,学习时间与学习成绩之间存在相关,但学习时间的增加,并不能明显促进学习成绩;知道一个人的学习时间,只意味着可以对他的学习成绩进行大致估计。

所谓实验研究,就是在实验情境中引入变化并记录结果,研究学与教中的因果关系。其环节涉及选择被试、引入变量、记录结果、运用统计方法、进行比较和分析等。在教育心理学中,有很多研究都是通过一些提问来确定因果关系,例如:如果教师忽视那些未经许可便擅自离开座位的学生,却表扬那些坐在课桌前努力学习的学生(原因),那么,学生是否会花更多时间在课桌前学习呢(结果)?而通过分析课堂中的因果关系,研究者可以揭示出一些学与教的心理学规律。

所谓教学理论,就是采用理论建模的方式,形成对学与教这一复杂过程的科学理解。一般来说,科学理论是内在相互联系的概念的集合,可用于解释一系列数据并预计以后实验的结果。而在有大量确定的原则之后,教育心理学研究者就能对众多变量之间的联系,甚至联系的整个系统作出解释。值得注意的是,虽然没有一种理论能够完美地解释并预测所有现象,但理论模型的价值在于,它是研究者解决问题的一种工具,并能预测何种因素在新情境中起作用。例如,教育心理学中各类理论对教师的意义在于,帮助他们比较完整地了解某一情境中的学与教的规律,逐步积累专业知识,对教学进行批判地思考,从而更快成为所教学科的专家型教师。

第二节 学 生 心 理

一、学生的认知发展与教育

(一) 皮亚杰的认知发展理论与教育

皮亚杰提出,人的认知(思维)发展依次经过四个主要阶段:感知运动阶段、前运算阶段、具体运算阶段和形式运算阶段。每个阶段都大致地对应一定的年龄范围,而且每个阶段都以行为的质变为特征。皮亚杰认为,儿童思维发展既是连续的,又是分阶段的,每个阶段是前一阶段的自然延伸,也是后一阶段的必然前提,发展阶段不能逾越,也不能逆转,认知(思维)总是朝着必经的途径向前发展。从皮亚杰的认知阶段理论出发,可以提出各种具体的教学措施。

第一,对处于前运算阶段的儿童的教学,具体方法有:使用具体事物和视觉辅助物;采用行动,缩短直接说教的时间;关注幼儿可能为同一个字词赋予不同含义,也可能用不同的字词来表达同一个意思;在学习一些复杂技能如阅读时,让幼儿有机会大量地练习基础性的子技能;在概念和语言的学习中,为幼儿提供各种体验。

第二,对处于具体运算阶段的儿童的教学,具体方法有:使用具体的事物和视觉辅助物,尤其在教复杂内容时;继续为学生提供操作的机会;表述和阅读的材料应简短且组织良好;使用学生熟悉的例子来说明复杂的观念;让学生对复杂水平递增的物体和观念进行组合和分类;呈现一些需要逻辑思维和分析性思维的问题。

第三,对处于形式运算阶段的儿童的教学,具体方法有:继续使用具体运算阶段的教学策略和材料;鼓励学生探索人为假定的问题;创造机会让学生科学地推理及解决问题;教学内容不应仅限于事实,而应逐渐加入一些普遍性的概念,尽可能利用接近学生生活的材料和观念。

根据皮亚杰的认知发展理论,教育界提出了几种行之有效的教学方法,这包括:活动法、自我发现法、认知冲突法和同伴影响法。

所谓活动法,就是在教学过程中实施活动原则,放手让儿童去动手、动脑子去探索外物,获得丰富的逻辑—数理经验,通过反省抽象,逐步形成、发展自己的认知结构。活动越多,认知结构同化外来信息的功能就越强。对教师来说,强调活动就意味着应着眼于儿童认知结构的发展,而不必拘泥于某一事物的精确记忆。

所谓自我发现法,就是根据儿童的认知发展水平来创设适当的教学情境,给予儿童自我探索、自我发现的机会,使儿童通过积极的同化和顺应,获取对外界事物的认识。根据皮亚杰理论,儿童自我发现的东西才能积极地被同化,进而产生深刻的理解。对于某些学习内容,较之于“呈现学习的材料,强化正确答

案”的传统学习方法,自我发现法的学习效果要好得多。皮亚杰曾指出:“每次过早地教给一些儿童自己日后能够发现的东西,会使他不能有所创造,结果也不能对这种东西有真正的理解。”

所谓认知冲突法(或认知失衡法),就是让儿童学习那些与自己已经具有的知识有所不同的新事物。处于某一发展阶段的儿童具有一定水平的认知结构,并运用它去同化输入的信息,有些能同化,有些则不能。于是,矛盾随之产生,导致认知结构内部的不平衡,引起认知结构的变化(即顺应作用),这样就使结构得到了发展。在运用认知冲突法时,要遵循材料的适度新颖原则,这样才能激起儿童求知的欲望,增强学习的动机。

所谓同伴影响法,就是同伴之间通过活动来相互学习与教学。皮亚杰一贯重视儿童之间的互教和相互影响。儿童之间彼此看法的交流,可以使他们不断了解他人的观点。在同一认知水平上的其他儿童似乎比成人更能够促进儿童从自我中心解脱出来。因此,鼓励儿童多与自己年龄相仿的儿童一起活动、一起游戏、一起学习,可以有效地促进儿童认知水平的发展。

(二) 维果斯基的认知发展理论与教育

与皮亚杰认为儿童认知发展必须先于教学,儿童只有处于特定的阶段,才能掌握某些概念的观点相反,维果斯基认为,发展和教学相互影响,甚至教学要先于发展。显然,维果斯基更强调教学在儿童认知发展中的重要作用。那么,教学如何促进发展呢?基于维果斯基认知发展的理论,教师可以采取教学支架(teaching scaffolding)。

所谓教学支架,就是在儿童试图解决超过他们当前知识水平的问题时,教师所给予的支持和指导。给予教学支架的目的就是使学生最终能够独立完成任务,帮助他们顺利通过最近发展区。因此,应当尽力弄清每个学生的最近发展区,即确定每个学生的两种水平:一是他们能够独立而有效地完成作业的水平,二是他们在指导下能够有效地完成作业的水平。这种做法有助于制订教学计划,以促进学生实现其潜在水平。例如,如果知道学生能够独自完成“异分母分数的加法运算”,那么在帮助下,他们可能会完成“异分母分数的减法运算”,甚至不久之后,他们将无需帮助也能完成。

在操作上,教学支架应该考虑学生的需要:当学生需要更多的帮助时,教师就进一步提供“支架”;当学生需要较少的帮助时,教师就撤消“支架”,以便学生能独自完成任务。从功能发挥角度来说,教学支架扩展了学习范围,使学习者能完成一些在其他条件下不可能完成的任务。所以,这种支架式教学是一种教学模式,它要求为学生提供一定的帮助,使他们能够完成不能独立完成的任务。

在课堂上,支架式教学一般采取的方式有:把学生要学习的内容分割成许多便于掌握的片段,向学生演示要掌握的技能,提供有提示的练习,在学生准备好之后让他们自己活动等。在支架式教学中,教师的作用在于,为学生自己完成任务提供恰到好处的支持和帮助。如果教师提供的帮助太多,学生独立思考或操作能力就得不到充分发展;相反,如果提供的帮助不够,学生又会因失败而泄气。所以,有效的教学支架必须是灵活的,必须适应学生通过最近发展区的需要。

因此,支架式教学强调营造合作性的学习情境使学生们相互指导和帮助。也就是说,教师应当通过教学或合作性学习情境的创设,来促进儿童跨越其最近发展区,从而促进儿童认知的成长与发展。通常,教师是能够指导学生的,但实际上,学生们自己也可以相互指导。教师应当鼓励学生在结对学习或小组学习中相互支持。其具体途径可以是:示范行为以供学生模仿;在学生表现出所期望的行为时给予奖励;给予学生其作业情况的反馈,允许他们对自己的作业做出修正和改进;为学生提供必须学习的信息;提出一些需要学生积极阐述予以回答的问题;为学生组织和理解新知识提供必要的认知结构,这种结构可能是宏大的,如一种理论、世界观或哲学,也可能是简易的,如指明一个概念。

此外,维果斯基的认知理论还注重语言在课堂教学中的中介作用,即学生逐渐内化成人的自我指导性言语,由此控制自己的行为。例如,教师教授或演示一些自我监控和自我指导的规则,而学生通过观察、模仿或实践,就逐渐学会问自己:“现在应该干什么?我们在语文课之后要做什么?语文课中有没有一些没有实际用处的内容,或者是否需要收集一些材料,为下节课作准备?”

在帮助儿童学会把语言作为中介过程来使用这一方面,父母和教师起相当重要作用。研究发现,3—4

岁天才儿童的父母亲,往往会鼓励孩子使用语言来预测、监控和检测他们自己的行为,而同龄的一般儿童的父母亲却不这样做。例如,天才儿童的父母,通常会提这样的问题:“你认为故事下一步会发生什么事?”或“爸爸这样做之后,你应做什么呢?”与此类似,在儿童预测、自我监控和自我改正时,教师或父母也可鼓励他们用语言表述出来,这样有助于儿童发展自己的高级思维技能。

二、学生的社会化发展与教育

(一) 埃里克森的心理社会发展理论与教育

埃里克森认为,在人的心理发展过程中,自我与社会环境相互作用,所形成的人格是生物、心理和社会三方面因素组成的统一体。他把人的一生从出生到死亡划分为八个互相联系的阶段。埃里克森不仅指出了每个发展阶段的任务,个体将面临的危机,还提出了解决矛盾、完成任务的具体教育方法。其教育措施既强调父母的作用,也十分重视同伴、教师和社会的作用。

在第一阶段(婴儿期),形成基本的信任感,应使儿童的生活有一定的规律并适时地满足他们的各种需要。父母不仅要重视育儿技巧,更要重视育儿时亲子关系的双向性。父母对生活、对他人、对社会的不信任感会潜移默化地传递给儿童。

在第二阶段(幼儿期),发展自主感,应允许并鼓励儿童去做一些力所能及的事情。在这一阶段,儿童开始学习走路,玩玩具,对周围世界充满了好奇,并自发地进行探索。此时过多的限制、批评和惩罚则会阻碍儿童的发展。例如,对幼儿尿床过度批评,或对儿童打碎杯子碗碟严加指责,就会使儿童产生羞耻感。当然过分爱护,替儿童包办一切,也不利于其自主感的发展。

在第三阶段(学前期),发展主动感,应提倡儿童开展各类游戏或自己从事某些活动。利用游戏,其目的在于补偿儿童对失败和受挫的体验,有助于缓解或解决前面两个阶段中未能很好处理的危机。如果父母对儿童的游戏行为给予鼓励和支持,则会增加儿童探索外界事物的信心,从而更有可能形成主动性。相反,如果父母对儿童的游戏不闻不问或讥讽嘲笑或横加阻止,都会给儿童的心灵带来伤害,产生退缩和焦虑反应。同时,这一阶段也是儿童最喜欢问“为什么”的时期。对于儿童提出的各种问题,父母应该耐心地给予解答,这不仅能丰富儿童的知识,而且也促进了他们的求知欲。

在第四阶段(小学期),发展勤奋感,要善于利用各种心理效应和强化手段。教师是这一阶段儿童心目中的权威,其影响力逐渐超过了父母。教师的期待可以使儿童向期望的方向发展,这也就是通常所说的“皮格马利翁效应”。儿童如果在学习中屡遭失败,在同伴中不被认可和尊重,自卑感就随之产生。如果教师严厉批评他们的学习表现,或采取听之任之的忽视态度,都将加深儿童的自卑感。如果教师能抓住时机恰当地给予表扬和赞许,久而久之儿童会建立自信心,并对学习产生兴趣,从而自觉地投入到学习中去。

在第五阶段(青少年期),形成自我同一感,要帮助或引导学生的人格、心理、性别和社会等方面的发展。在这一阶段,学生面临着众多选择,如升学的选择、理想的选择、职业的选择、异性朋友的选择等,青少年往往会感到茫然、焦虑与不安。父母和教师应给他们自由选择的权利,同时要提供正确的参考意见,并以自身的言行为他们树立榜样。过分干涉或漠不关心都不利于青少年的身心发展。

在个体一生中,尤其是从婴幼儿期到成年早期,家庭和学校教育对个体的心理社会发展起了十分重要的作用。了解个体社会化的整个过程以及各个阶段心理活动的特点和规律,有助于父母和教师采取相应的教育方式和行之有效的措施。

(二) 个体自我意识的发展

自我意识是指人对自己的认识以及对自己和周围人的关系的认识。自我意识由自我认识、自我体验与自我控制三种心理成分构成。在上述三种心理成分中,自我意识有积极和消极之分。积极的自我意识对“现实我”有比较清晰客观的认识,而且“理想我”的确立比较现实,既不好高骛远又具有一定挑战性。对自我的情感体验是健康、向上的;在实际生活中能自觉地自我控制,不断地完善自己。而消极的自我意识则恰恰相反,它对自我的认识是不准确的,是否定的或歪曲的;情感体验是消极或虚妄的;面对所发生的事情往往无所适从。

在教育中,应积极引导学生自我意识的三种心理成分,具体措施如下:

首先,引导学生正确评价自我。教师要向儿童展示规范行为的榜样,提供评价行为的参考信息,并创造有利的环境,使他们通过活动反馈形成正确的自我评价。例如,教师首先应以身作则,通过自己良好的言行为学生树立自我评价的榜样。教师的模范行为,对学生起着潜移默化的作用。同时,在集体中有意识地树立“小模范”作为儿童的学习榜样,或者用学生熟悉的模范人物的思想和事迹去启发他们,为他们找到自我评价的生动具体的标准。此外,由于教师和家长的评价对儿童的成长具有指导性,因此教师和家长的评价一定要正确、适当且及时。孩子做了好事,有了成绩应给予表扬;做了错事,出现问题要给予批评。通过评价引起儿童自我教育、自我完善的一种需要,从而促进其自我意识的发展。

其次,引导学生产生积极的自我体验。教师应激发学生的成就动机,不断创造条件增加学生的成功体验。具体来说,教师应注意发现学生身上的闪光点,从多方面挖掘学生的潜能,使其在某些领域取得成功和进步,这些措施都有利于唤起学生的自尊、自重、自强的良好体验。当然,帮助学生确立符合实际的理想,对于培养学生的自信心也十分必要。例如,有些学生争强好胜,常常在给自己确立目标时好高骛远,当努力失败、境况不如意时,极易产生自暴自弃、悲观消沉等不良体验。遇到这些学生,教师首先应引导学生明确所努力的目标。

最后,引导学生学会自我控制。教师应注意培养学生良好的意志品质,提高学生调节、控制情绪的能力。引导学生从多个角度全面地看待理解问题,避免因片面看问题而导致消极情绪的产生,同时指导他们恰当、适度地表达情绪,这有助于达到心理的相对平衡状态。此外,为充分发挥学生的自我调节和控制能力,真正实现自我教育,教师应协助学生制定计划,并在实现目标的活动中,不断给予鼓励、指导和反馈,直至其目标实现。学生的自觉性和能动性一旦被激发,他们就能坚持不懈地努力实现既定目标,而且在此过程中可以逐渐培养和发展自觉、果断、自制等良好的个人品质。

(三) 影响个体社会化的因素

儿童社会化过程基本上是沿着这样两条路线进行:儿童最初几年在家里度过,与其相互作用的主要对象是父母。家庭作为儿童社会化最基本的动因,对儿童早期的行为塑造起关键作用。随着年龄的增长,个体的认知能力不断提高,活动范围也进一步扩大。个体逐渐地从生理上的断乳期过渡到心理上的断乳期,自然地疏远了与父母的交往,而更多地走到同龄伙伴中去。

1. 父母教养方式

一般来说,可以把父母教养方式归纳为两个维度:其一是父母对待儿童的情感态度,即接受—拒绝维度;其二是父母对儿童的要求和控制程度,即控制—容许维度。在情感维度的接受端,家长以积极、肯定、耐心的态度对待儿童,尽可能满足儿童的各项要求;在情感维度的拒绝端,家长常以排斥的态度对待儿童,对他们不闻不问。在要求与控制维度的控制端,家长为儿童制订了较高的标准,并要求他们努力达到这些要求;在要求与控制维度的容许端,家长宽容放任,对儿童缺乏管教。

根据这两个维度的不同组合,可以形成四种教养方式:权威型(接受+控制)、专断型(拒绝+控制)、放纵型(接受+容许)和忽视型(拒绝+容许)。不同的教养方式无疑会对儿童的社会性发展和个性形成产生重大影响。这主要体现在以下三方面:

在学业成绩方面,父母对子女的教养方式均可直接影响到孩子的学习成绩。如果父母关心、体谅孩子,同时对孩子有较高的要求,则原本学生成绩良好的学生会更加努力,取得更大的成就。但如果父母采取的教育方式为埋怨、放弃、不管不问或严厉惩罚,这不仅严重影响孩子的身心健康,而且使原本成绩差的学生越来越差。

在自我价值感方面,父母的“情感温暖与理解”对子女的自我价值感有显著的积极影响,而父母的“过分保护”、“拒绝否认”、“惩罚严厉”则对子女的自我价值感有显著的消极影响。也就是说,儿童所感受到的来自父母的情感温暖与理解越多,其自我价值感的水平越高;而当感受到父母的严厉惩罚、拒绝否认以及过分保护时,其自我价值感的水平就低。

在心理健康方面,如果父母对待孩子缺少情感温暖和理解,过多采用惩罚和拒绝否定的教育方式,则

孩子易形成孤独、学习焦虑和对人焦虑的心理障碍；而父母在家庭生活中注重亲子间的情感交流，可以大大减少孩子的孤独感和对人焦虑。但是，过度的溺爱或过度的保护，也容易使孩子有冲动任性的倾向。这是因为，如果儿童从小对父母过度依赖，而父母对孩子的不良行为，采取不适当的严厉惩罚或拒绝否定，则儿童容易对父母产生反感，甚至是敌意。

因此，教师可以建议学生家长采用如下措施来促进儿童的学业成绩、自我价值感和心理健康：及时沟通，当子女遇到不顺心的事情时，父母应多从子女角度考虑，给予理解，使其感受到父母的支持与鼓励；体贴入微，父母作为家庭生活的主导，子女健康成长的监护者，应该细心关注孩子成长过程中的情绪、行为的微妙变化，给孩子以理智的爱和适度的控制；适当要求，对子女提出知识和社会能力方面的要求，提供各种便利条件；监督学习，先了解子女的学习状况，制订学习计划，随时检查每一内容的理解和掌握程度，并以此作为调节进度的依据。最后，需要强调的是，家长应慎用各种惩罚措施。

2. 同伴关系

同伴关系在个体发展中具有成人无法替代的独特作用，而这主要体现在以下三方面：

首先，同伴关系能满足儿童的多种心理需要。例如，同伴关系能够满足儿童的安全需要。从同伴那里获得情感支持和帮助，这无疑减少了他们的孤独感和恐惧感。特别当儿童面临挫折时，同伴的帮助可以使他们减少无助感。再如，同伴关系能够满足儿童归属与爱的需求。在与同伴的交往过程中，儿童逐渐发展了复杂的人际关系和友谊，他们可以从同伴处得到宣泄、宽慰、同情和理解。此外，同伴关系可以满足儿童的成就感的需要。小学儿童用学习的好坏来衡量一个人能力的大小和在班集体中地位高低。学习好的儿童容易得到教师的赞扬和集体的承认，因而也容易成为同学们敬慕的对象。

其次，同伴关系为社会能力发展提供背景。年幼儿童是自我中心的，他们不能意识到同伴的观点和感情。然而在同伴交往中，儿童逐渐建立起平等互惠关系，同时他们也体验到彼此观点和意见的冲突。与同伴的交往使儿童意识到积极的社会交往是通过合作而获得并维系的。皮亚杰也特别强调，同伴间的讨论和争论是道德判断能力发展所必须的。因此，没有与同伴平等交往的机会，儿童将不能学习有效的交往技能，不能获得控制攻击行为所需要的能力，也不利于性别社会化和道德价值的形成。

最后，同伴关系可以促进自我意识的发展。在同伴交往中，经常可以听到这样的评价，“你真聪明”、“你很内向”、“他学习很差”、“大家都不愿和他交朋友”等等。来自同伴的评价，在儿童自我意识的发展中起了重要作用。儿童或者听到或者从同伴的言行、表情了解到他人对自己的评价，通过整合多方面的反馈就形成了自我评价。良好的同伴关系也是形成健康的自我意识所必须的。当他人评价不一致时，儿童经常运用社会比较，即把自己与同伴作比较。随着社会比较能力的发展，儿童的自我意识也越来越准确，越接近真实的自我。

但是，不要忽视同伴关系所带来的不利一面。由于同伴群体鼓励服从，因而有可能压抑个体的独特性。群体成员对所属群体表现出的忠诚有可能使他们为自己划定交往的圈子，从而失去与其他人交往的机会，这对个体的社会适应以及社会认可行为的获得反而不利。同时，还应该看到，并不是每个人都能加入到某个同伴群体中去，有些学生可能会遭到拒绝，从而这部分学生的归属感难以得到满足，自我意识受到损害。另外，同伴群体的规范和价值观可能不完全正确，甚至是错误的，如果个体盲目遵从，就会产生过错行为，甚至品行不良。

第三节 学生的个别差异与教育

一、学生的认知差异与教育

(一) 认知方式差异

认知方式又称为认知风格，是指个体在知觉、记忆、思维和解决问题等认知活动中，加工和组织信息时所显示出来的独特而稳定的风格。学生之间的认知方式差异主要包括场独立型与场依存型、冲动型与沉

思型、整体型与序列型、辐合型与发散型等。

第一,场独立型认知方式的学生,常常利用自己的内部参照来判断客观事物,不易受外来因素的影响和干扰,其认知独立于周围的背景,倾向于在更抽象的和分析的水平上进行加工,独立对事物作出判断。场依存型认知方式的学生,则更倾向于以外部参照作为信息加工的依据,他们的态度和自我知觉更容易受周围的人们,特别是权威人士的影响和干扰,善于察言观色,注意并记忆言语信息中的社会内容。

第二,冲动型认知方式的学生,倾向于用自己所想到的第一个答案来回答问题,想到什么就回答什么,但错误比较多,具有迅速抓住整体和快速概念化相结合的特点。沉思型认知方式学生,倾向于小心地对待所面临的问题,仔细考虑所观察到的现象及所面临的问题,在行动前致力于将问题考虑清楚,因而作出认知决定的时间长,但错误比较少,能根据事物之间共同的关键特征进行分类。

第三,整体型认知方式的学生,通过使用说明性例子和类比的方法来达到对学习材料的总体把握,阅读的注意范围大,具有“整体大于部分之和”的观念,往往先根据自己的理解来构建总的意义框架,然后再分析细节的位置与整体关系。而序列型认知方式的学生则通过连续或相继地注意材料的细节,达到对材料各个部分的把握,具有“整体由部分构成”的观念,相信只要准确把握了材料的细节,必然能够准确地把握整体意义。

第四,辐合型认知方式的学生,在解决问题过程中,表现为搜索或综合信息与知识,运用逻辑规律,指向一个方向,逐步缩小解答范围,直到找到最适当的惟一正确的答案。而发散型认知方式的学生则使自己的思维沿着许多不同的方向拓展,使观念发散到各个相关方面,最终产生多种可能的答案而不是惟一正确的答案,因而容易产生有创见的新颖观念。

上述认知方式差异,只是学生对信息加工方式的某种习惯性偏好,个人并不一定能觉察到。而且认知方式不同的人可以取得同样好的学习结果,表明认知方式没有优劣好坏之分,它主要影响学生所采取的学习方式。

首先,认知方式影响学生对认知通道的选择,如有的学生主要利用视觉,有的学生主要利用听觉;其次,认知方式影响学生对学习环境的选择,如有的学生习惯于安静环境,有的学生则喜欢有背景声音的环境;再次,认知方式影响学生对学习内容组织程度的偏好,如沉思型学生比较适宜于需要详细分析的学习材料,而冲动型学生比较适宜于不太需要注意细节或应急的学习任务;最后,认知方式也影响学生对学科选择的偏好,如场独立型学生倾向于选择数学、自然科学等,而场依存型学生倾向于选择人文科学、社会科学等。

(二) 智力差异

由于智力是个体的先天因素与后天因素相互作用的结果,个体的智力发展存在着明显的差异,包括个体差异与群体差异。智力的个体差异是指个人与其同龄团体的常模比较时表现出来的差异。大量研究表明,人的智力水平呈正态分布,即大多数人的智商分数处于中等水平,少数人处于智力落后水平或超常水平。智力的群体差异是指不同群体之间的智力差异,包括智力的性别差异、年龄差异和种族差异等,如男性智力分布的离散程度大于女性,男女智力分别有各自的优势领域。

由于智力主要由智力分数来衡量,故对智力分数的解释成为学校教育中一个敏感的话题。在解释时应当注意以下方面:首先,在分数所反映的能力上,智力测验只是对一般学习倾向的评定;而且,由于总分代表在几类测题上的平均分,所以在中等或者平均水平以上的分数,既可能意味着这名学生在每类问题上的表现都处于中等或平均水平,也可能说明这名学生在某些领域表现非常好,而在其他领域表现差;其次,在造成分数差异的原因上,智力测验分数反映的不是先天智力,而是一名学生过去的经验与知识、所处的文化背景,甚至包括测量误差,因此,可对学生之间的微小分数差异忽略不计;最后,在分数所起的作用上,不要过分将这些分数视为对学生学业能力的预期,如果一名学生平时成绩不错,不要因为他某项分数偏低就改变对他的看法或者降低对他的期望。

应当承认,智力是影响学习的一个重要因素,但对其作用的发挥应注意以下几点:首先,学习成绩与智商分数之间的相关程度,在不同年级是有区别的,年龄越小,影响越大;其次,智力对学习的影响与学科的性质有着密切的关系,如阅读、作文成绩与智商的相关,就比写字、画图和体育成绩与智商的相关,表现出

更紧密的联系;最后,智力并不影响学习是否发生,即智力不是影响某一知识是否被学生学会的因素,它主要影响学生学习的速度、数量、巩固程度和学习的迁移,进而影响学习的成绩。

(三) 认知结构差异

认知结构是学生头脑中的知识结构,是学生头脑中全部观念的内容和组织。认知结构变量(也称认知结构特征)是当学生学习新知识时,其原有认知结构中有关的观念在内容和组织方面的特征,主要包括可利用性,可辨别性和稳固性;而原有认知结构可通过这三个变量或特征来影响新知识的学习。

可利用性涉及原有知识的实质性内容,是指面对新任务时,学习者原有认知结构中是否具有用来同化新知识的适当观念。奥苏伯尔认为,新知识与同化它的旧知识之间有不同的关系,即上位关系(如水果与香蕉)、下位关系(如三角形与平面图形)和并列结合关系(如汽车与桌子)。一般而言,原有知识的概括水平越高、包容范围越广,就越可被利用来同化新知识,即有助于迁移。

可辨别性涉及原有知识的组织,是指面对新任务时,学习者能否清晰分辨新旧知识间的异同。如果有知识是按一定层级结构严密组织起来的,那么学习者在遇到新知识时,不仅能迅速找到同化点,而且容易分辨新旧知识间的异同,从而能更好地掌握并长久保持新知识;如果原有知识没有按一定组织来排列,则新知识很难在原有认知结构中找到同化点,因而很难习得新知识。

稳固性涉及对原有知识的掌握程度,是指在面对新任务时,用来同化新知识的原有知识是否已被牢固掌握。原有认知结构越牢固,越有助于促进新的学习;若原有知识本身没有被牢固掌握,则不但不会促进迁移,反而会起到干扰作用。

因此,认知结构是直接影响学习是否成功的一个关键因素,因为它直接参与了和新知识的相互作用,决定新学习的知识是否能被原有认知结构中的相关知识所同化。认知结构是否具有可利用性,可辨别性和稳固性的特征,不但影响学生能否学会新的知识,而且还决定新知识的巩固和在新环境中的迁移,因而影响新知识学习的效率。

(四) 认知差异的教育意义

1. 适应认知差异的教学组织形式

从认知差异出发,可以将能力和知识水平接近的学生组成教学班,而非传统教学中划一的按年龄分班做法。在我国,有些学校流行的快慢班,实质上是一种同质分组。其优点是在一个班里缩小了学生之间的认知差距,能较好地适应学生的个别差异,便于在统一的进度和方法下进行教学,但这种教学组织形式一方面很难找到一种理想的分组标准,另一方面也会给学生贴上不同的标签,而使程度好的学生骄傲自满,程度低的学生自尊心受损,不利于学生的健康发展。

2. 适应认知差异的教学方式

个别化教学是适应认知差异的最佳教学方式,如布卢姆提出的掌握学习就是其中一种。掌握学习的基本假设是,给予学生充分的时间和适当的教学,大多数学生能够掌握任何学习目标。教师在运用掌握学习时,要将课程分解为小的学习单元,每个单元包括需要掌握的具体学习目标。所谓“掌握”,意味着在一项测验中获得80%—90%的分数,或者满足其他的测评标准。因此,教师应告知学生将要达到的目标和标准。而学生只有达到最低掌握水平后,才可以学习下一单元内容,并依次进行。

在掌握学习中,教师必须拥有丰富的材料供学生循环使用,以此达到没有完成的目标。一般来说,只是重复相同的材料不会对学生有多大帮助。此外,每一单元都应该有几种不同的测评方案。从实践上来看,掌握学习不能消除学生间的成绩差异,除非教师减慢学习快的学生的速度,让学习慢的学生赶上来,但这没有实践意义。而掌握学习是把更多的学习空间留给学生:一些学生会学习得更多,理解得更好;一些学生会利用这样的学习机会努力地学习;而另一些学生却由于不断重新学习而受到挫折,最终失去了学习兴趣。

3. 适应认知差异的教学手段

程序化教学是一种体现了适应认知差异的教学手段。它一开始让学生用已习得的反应来回答问题,然后以非常小的步骤引入新的信息,并随即提出一些新的问题,而学生也不大可能答错这些问题。程序可

能是线形的,也可能是多分支的。在线形的程序中,所有的学生将按着固定顺序的教学目标进行学习。在多分支的程序中,学生要参加小测验,以确定他们是否在继续学习同样的学习目标,还是进行下一个学习目标。程序化教学尤其有助于学生学习有一定困难的科目。比如统计学,一般在开始时给学生提一些问题,要求学生以简单的数学操作进行回答,像加法和减法,随后渐渐引入统计学上的概念。

许多教学软件程序都遵循着程序化教学设计的原则,学生接受一些教学材料,随后呈现小的测验。如果学生回答正确,他们就会继续进行下一课的学习;如果回答错误,就会重复这一课的学习或者进行涉及同样材料的不同课的学习。这种方法就称为计算机辅助教学(CAI)。相对于建立概念和促进理解而言,计算机辅助教学更适用于技能和实践的学习。研究表明计算机辅助教学除用于正规课堂以外,它还能够改善学生的学习态度、学习动机和学业成绩。

二、学生的性格差异与教育

(一) 性格的概念、差异与鉴定

性格是指个体在生活中形成的对现实的稳固的态度以及与之相适应的习惯化的行为方式。性格的个别差异表现在性格的特征差异、类型差异和性别差异三个方面。性格的特征差异是指不同人在性格的特质上的差异,如奥尔波特的首要特质、重要特质和次要特质,以及卡特尔的表面特质和根源特质。性格的类型差异是指不同人在性格特征组合体上所表现出的差异,如荣格的内向与外向之分,阿德勒的独立与顺从之分等。性格的性别差异是指不同性别的性格差异,如男性更具攻击性,女性更好社交、受暗示等。

在学校教育中,性格差异主要通过测量来鉴定,常用的方法有自陈测验和投射测验。自陈测验是由被试回答问卷中的各种问题并据此评定性格特征或类型的测验,如明尼苏达多相人格问卷(MMPI),卡特尔16PF人格问卷等。投射测验是向被试提供模糊而不确定的测验刺激,以引起被试的想象,使其动机、情绪、愿望或价值观念等不知不觉地反映出来,如罗夏墨迹测验、默里的主题统觉测验等。

(二) 性格差异的教育意义

性格虽然不会影响学习是否发生,但它却会影响学生的学习方式。性格外向者常对学习新的难度较大的教材感兴趣,能够迅速举手要求回答教师的课堂提问,但课后不爱认真复习,作业马虎。性格内向者在课堂里反应缓慢,课后常花时间复习,作业认真,遵守纪律。性格独立者爱参与竞争性学习,性格顺从者常等待教师的布置,依赖同学的帮助。

性格也作为动力因素而影响学习的速度和质量。良好的态度、情绪、意志和理智等性格特征有助于增强学生的学习信心,获得情感上的满足,提高对未来学习的志向水平,学习更加勤奋,因而有助于学业成功。而不良的性格特征则容易使学生产生消极、羞愧、恐惧、沮丧的情绪体验,产生退缩行为,导致学业失败。

性格差异还会影响学生对学习内容的选择。男性性格的学生对生理健康、安全、金钱和性问题感兴趣,女性性格的学生对人生哲学、日常生活、心理健康和家庭关系更感兴趣。此外,男中学生对数学、物理的兴趣大于女中学生,女中学生对语文、外语的爱好大于男中学生。男中学生喜欢看科技书刊,参加科技小组活动,女中学生爱读少年文艺和童话故事。

因此,为了促进学生的健康发展,学校教育内容的选择和组织应更好地适应学生性格差异。首先,学校应该考虑开设各类选修课,如面向高一级学校的,面向社会各职业的,拓展学生科学视野的,发展技艺特长的,以供不同性格、不同兴趣爱好和能力特征的学生选择。其次,提倡非指导性教学,注重创造促进经验学习的课堂气氛,以真诚的情感对待学生,给学生以无条件的关注,并设身处地为学生着想,产生同理心。最后,倡导合作学习,以主动合作的学习方式,共同参与设计学习步骤,分工合作实施学习计划,整理所获得的资料,以小组为单位报告结果,从而促使不同性格的学生相互包容,共同负责,增进集体感与友谊感,发展人际沟通能力。

三、学生的创造力差异与教育

(一) 创造力的含义与视角

什么是创造力?古希腊哲学家亚里士多德把“创造”定义为,在精神和物质领域“产生前所未有的事

物”。这一界定虽然得到许多研究者认同,但却过于简练而难以令人满意。在心理学领域,不同背景的研究者往往对创造力的理解也不同。

1. 人格心理学视角

在本视角下,创造力被认为是一种人格机能。本视角下的创造力研究,主要概括和总结高创造性个体的个性品质,如理智的好奇和理智的诚实,承认过程和结果的联系,客观性、批判性和开放性倾向,确信事物间不寻常的因果关系,安排的有序性、适应性和灵活性,坚持和决断能力等。许多人格特征与创造成果有关,如对困境的忍受力、冒险行为、自觉的坚持力以及高度的自我评价等。还有研究者指出,富有创造力的个体都有充沛的精力,对风险的高忍耐力,信任自己控制结果的效力,而且在必要的时候能够承受孤独,尽管他们仍需要得到别人的最终认可。

2. 认知心理学视角

首先,智力和创造力之间的关系,似乎更应该辩证地来看待:一方面,智力与创造成就毫无关系是不对的;另一方面,纯粹的智力也不能用来鉴定创造力或预测成就,一旦离开了其他心理品质,智力并不会有助于创造力。其次,创造力不是空中楼阁,它靠的是坚实的知识基础和精湛的专业技能。个体只有精通于自己所在专门领域的知识,并努力开发创造所必需的技能和洞察力,他才可能表现出不同于一般个体的创造力。最后,如今越来越倾向于用问题解决过程来探讨创造过程。实质上,创造发明也就是问题解决过程,只不过它不是一般的问题解决,而是一种具有创新意义、超乎寻常的问题解决过程,是一个发现问题、组织问题和解决问题的过程。

3. 社会心理学视角

一方面,从成就动机来讲,力求成功者比避免失败者更适合进行创造活动,有更多的创造机会,能有所创新和创造性地解决问题。另一方面,创造力发展来源于良好的教育环境,如家庭、学校和社会。良好的早期家庭教育,特别的家庭关注与积极期望,以及民主和谐的环境都有助于儿童创造力的开发和发展。在学校教育中,教师对学生自主重要性的认识与儿童创造力发展有关;而在社会环境中,各类课外机构,如少年宫、青少年之家、少年活动站、图书馆、博物馆、科技馆、业余培训学校等,丰富了学生的第二课堂,扩大了学生的视野,培养了学生的观察力和科学兴趣,对个体创造力发展提供了较强的刺激。

(二) 培养学生的创造力

要培养富有创造力的学生,首先需要创造型教师。有研究者认为,创造型教师,就是那些善于吸收最新教育科学成果,将其积极运用于教学中,并且有独特见解,能够发现行之有效的新教学方法的教师。通常,教师倾向于喜欢高智商的学生而不是高创造力的学生,这实际上不利于学生创造力的发展和培养。研究表明,教师创造性高低对培养学生的创造力是至关重要的。

其次,培养学生的创造力,主要通过课堂教学。在学校环境中,可采用“开放课堂”来促进学生的创造力发展。所谓开放课堂,是一种教学模式,包括空间上的灵活性、学生对活动的选择性、学习材料的丰富性、课程内容的综合性、更多的个人或小组教学等等。开放课堂形成了一种气氛,它有助于促进批判性的探究、好奇心、冒险精神和自我指导的学习,而不是分等级的或权威的教学。

再次,对学生创造力培养还需要创造合适的家庭教育氛围。有研究者总结了四种促进创造力发展的独特家庭教育方式:对规定和限制作出解释,允许孩子参与;适时地表达对孩子的期望,并恰当地运用奖惩手段;在家庭中提供丰富的玩具、材料;家长与孩子一起从事学业方面的活动。

最后,具体来说,培养学生创造力的方法可以是:接受并且鼓励分散思维,如强化学生用不常见的方法来解题,即使最终的结果并不完美也没关系;接纳不同意见,如确保那些不墨守成规的学生在课堂中享有相同的权利与奖赏;鼓励学生相信自己的判断,如当学生提出一些易于解答的问题时,可以改述或者再阐明这些问题,让学生重新对它们进行思考;强调每个学生都具有某种形式的创造力,如在介绍一些伟大艺术家或者发明家的成就时,要避免让学生觉得成果高不可攀;鼓励创造性的思维,如针对班级所有成员,提出与众不同的解决方案,以示范创造性的问题解决过程。

第四节 特殊学生的心理与教育

一、智力落后学生

(一) 智力落后的概述

智力落后又称智力滞后或弱智，“是指人的智力明显低于一般人的水平，并表现出适应性行为的障碍，并且发生在发育时期(18岁以前)”(根据我国残疾人抽样调查五类《残疾标准》中关于智力落后的定义，1986)。在该定义中，“一般智力水平明显低于平均水平”，是指在标准化智力测验中智商得分低于平均分数(100)两个标准差以上。不同智力量表的标准差不一样。常用的《韦克斯勒学生智力量表》(修订版)的标准差是15，根据定义，智商(IQ)在70分或70分以下者，就是明显低于平均水平。“适应行为方面的障碍”，是指通过标准化的社会适应行为量表，对个体作出评定，以具体的数值表示个体的社会适应能力，如果数值低到一定限度便视为适应性行为障碍。

对智力落后分类的方法有很多种，当前使用比较普遍的方法有依照智力水平和可接受教育程度这两种分类系统。

1. 依照智力水平分级

这种分类系统根据智商(IQ)的高低，划分智力落后等级。根据这种方法，智力落后有轻度、中度、重度和极重度四个等级(见表4-1)。

表 4-1 智力落后的等级与对应的 IQ 分数

智力落后水平	IQ 分数
轻度	50—55~70
中度	35—40~50—55
重度	20—25~35—40
极重度	20—25 以下

2. 依照可教育性分类

这一分类系统常常被学校所使用。根据智力落后学生的可教育性，可分为三种水平：可教育的、可训练的以及需要监护的(见表4-2)。

表 4-2 智力落后的等级与 IQ 分数及相应特征

智力落后水平	IQ	特征
可教育的	50—55~70—75	对读、写、算等基本学科的学习感到有困难，但如果采取适当的教育措施，则能学会一些基本的学习技能和比较简单的谋生技能。
可训练的	25—30~50—55	学习能力很低，在适当的照料和指导下，能学习简单的生活习惯与技能，从事简单的机械性工作。
需要监护的	25—30 以下	所有能力都极其低下，终身需要他人的照顾。

以上两种分类系统虽然不是完全的一一对应关系，但一般而言，可教育的智力落后学生相当于轻度者，可训练的学生相当于中度者，重度以下者与需要监护的学生较为相似。

(二) 智力落后学生的特点

从认知角度来讲，智力落后学生的特点主要表现在如下方面：注意范围狭窄，注意持续时间短，而且注

意分配存在很大困难;不太容易形成学习策略,或者对已掌握的策略不能灵活地加以应用;在对需要深层次加工的信息材料进行记忆时,明显表现出劣势;工作记忆容量比正常学生的容量要小,学习效率较低;言语发展明显比正常学生迟滞。

从个性角度来讲,智力落后学生的特点主要表现在如下方面:在学业上失败,更倾向于谴责自己,因而产生自卑心理;在学习和参加各种活动过程中,其主动性较差;自我控制能力比较差,表现出极大的冲动性和顽固性;常不加思考地接受周围人们的驱使和建议,无理智地、盲目地服从他人意见,缺乏随机应变的能力。

对智力落后学生的教学,一般包括如下一些环节:激发学习动机,具体措施有利用明确的奖励机制、提供成功的经验感受、激发学习兴趣,等等;具体化的教学方法,用各种直观的教学用具进行辅助教学,帮助学生把环境与教学过程视觉化,等等;适当的教学技巧,如尽量减少因学习环境引起的注意分散,提供更多的复习机会,把学习任务分解成小单元进行,等等;语言训练策略,利用任何可能的机会鼓励学生进行言语表达,提高言语表达水平。

二、情绪和行为障碍学生

(一) 情绪和行为障碍的概述

如何判断情绪和行为障碍?一般认为,如果学生成长时间表现出一种或几种明显而持续的行为特征,并且这些特征影响学生的学习,则认为该学生有情绪和行为障碍,这些特征有:学习困难不能由智力、感知觉和生理健康因素解释;不能与同伴和教师建立和维持良好的人际关系;在正常环境下表现出不适宜的行为和情绪;有一种弥漫性的不愉快或压抑感;容易出现与个人学习困难有关的生理不良症状和恐惧反应。

情绪和行为障碍包括若干子类别,但至今没有统一的分类。有研究者针对中小学的情况,将性格及行为障碍分为五类:人际关系问题,无法与同学或教师建立和保持良好的人际关系,经常与同学发生口角、攻击教师、乱发脾气、不与同学来往、任意指责或批评同学等;行为规范问题,即违规或反社会行为,如无故迟到、缺席、逃学、说谎、偷窃、易怒、破坏行为、考试作弊、不守规则或伤害别人等;抑郁情绪问题,经常有不快乐或沮丧的情绪,如对活动不感兴趣、自伤、愁眉苦脸、悲观、对自己的事情漠不关心、情绪低落或退缩等;焦虑情绪问题,因过度焦虑导致明显的身体不适、恐惧反应或强迫行为,如容易紧张、因焦虑引起生理反应(呕吐、头晕等)、坐立不安、不断重复同一动作、情绪激动、动作过度夸张、过度的恐惧反应等;偏僻习癖,如经常咬、吮吸大拇指、咬指甲、作异性打扮、沉迷于游戏机和色情书刊电影、吸毒成瘾或恋物癖等。

(二) 情绪和行为障碍学生的特征

从认知角度讲,情绪和行为障碍学生的特点主要表现为记忆贫乏、注意广度狭窄、易分心、多动等;更为重要的是,他们的情绪问题与学业之间存在相关,但两者并不是因果关系,即学业问题不一定由情绪和行为障碍造成。但情绪问题可能导致学业问题,当学生的情绪出现问题时,他们可能变得易分心而不能很好地完成学业。在学校,被认为是情绪和行为障碍的学生,可能更易遭受惩罚(如老师的反感,受到退学、开除处罚等),而这些惩罚反过来又限制了他们的学业。学业困难也可能导致情绪和行为障碍,当学生在学业上表现不好时,他们对自我价值的知觉可能出现问题,他们会变得退缩和具有攻击性。那些在学业上获得较低分数的学生,可能会放弃学业并开始行为出格。当然,其他因素(来自生活的压力,如父母离异、搬迁、亲人去世)也可能导致学生出现情绪和行为障碍,从而不能正常完成学业。

从社会交往角度讲,情绪和行为障碍的学生要么表现出攻击性行为,如对他人或事物有意侵犯、争夺或破坏等;要么表现出退缩性行为,如好做白日梦、空想、压抑等。常表现出退缩性行为的情绪和行为障碍的学生,由于经常保持沉默,不会招惹麻烦,在幼儿园或学校里常被教师忽略。此类学生往往有习得性自弃感,他们表现出无能、无助的样子,缺乏自尊心,甚至表现抑郁症状,常常伴有学业失败的经历,并把失败归因于自己缺乏能力,因此形成强烈的焦虑感,严重时可能导致自伤甚至自杀。所以,严重情绪和行为障碍的学生可能具有某些精神疾病的特征,社会性交际功能下降,少数学生往往还伴有

其他障碍。

在教育上,对情绪和行为障碍学生应注意以下四个方面:情绪和行为障碍学生是多种多样并各具特征的,但这种障碍不具有仅属于他们的特定特征,即他们具有的特征往往也在其他特殊学生身上体现出来;对情绪和行为障碍学生的教育意义随他们表现出的障碍程度而异,例如,对轻度情绪和行为障碍的学生进行教育的目的是让他们趋于(接近)正常学生,而对于那些障碍严重的学生来说,教师和父母的目的是使学生在日常生活中能自理;应着重帮助学生掌握识字技能,发展其阅读和数学技能,指导其交往和社会化,因为这些学生在书面和口头交流活动中需要非常具体的指导;对具有人格问题的学生进行教育时必须为学生提供支持、安慰、保护,并要避免批评及对抗。

三、学习困难学生

(一) 学习困难的概述

学习困难是指智力正常,但学习效果低下达不到国家教学大纲要求。判断一个学生是否学习困难,至少要符合以下三个条件:个体的智力可能接近正常也可能在正常水平之上,其潜能和成就之间有严重的差距,取得的成就低下;学习困难不是由智力落后、感官障碍、情绪和行为障碍和缺乏学习动机等因素造成的;学习困难学生无法在正常的学习条件下从事有效的学习活动,必须接受特殊教育服务,才能取得学习成功。应当注意,造成学生学习困难的原因很多,大致可以从生理因素、心理因素、认知因素和环境因素等方面进行分析。

(二) 学习困难学生的特征

学习困难学生的智力一般处于平均或高于平均水平,也就是说,学习困难并不是由智力缺陷所致。其表现主要在注意、记忆和动机等方面。

首先,这类学生很难将注意力保持在同一对象上,容易受干扰而分心,有时候注意缺陷还伴有其他行为症状如粗心、多动等,这通常称为注意缺陷及多动障碍(Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD)。而用来描述学习困难学生的词也包括“不能完成任务”、“不能专心致志”、“容易受干扰”等等一类与注意有关的术语。

其次,这类学生往往不能记住老师布置的作业和与别人约定的约会,但学习困难的学生在记忆方面最大的障碍主要集中在工作记忆方面,对刚刚看到或听到的信息,他们都不能正确地回忆。正是由于贫乏的记忆能力,导致了认知方面的缺陷,如在思维和解决问题时显示出混乱和没有组织等特征,这使得他们在计划和组织学校及家庭生活时有很大的困难。

最后,他们往往显得被动和缺乏动机,不愿意尝试去控制和影响生活中某些事件的发生。对任何事情都总是想放弃或作最坏的打算,因为他们认为自己不管怎样努力,最终的结果都是失败。他们常常处于恶性循环之中,在学校里不好的表现和不能顺利完成学业使得他们认为自己的智力有缺陷,这反过来又影响他们的学业表现。因此,与高成就的学生相比,学习困难学生对自己在学校里的表现之预期要低得多。

在教育上,针对学习困难学生的教育方法有:集中注意力,如减少视觉和听觉上的干扰,强调相关的刺激而消除或淡化其他无关的刺激,强调重要的信息而避免不必要的闲扯;指导式教学,采取弥补学习困难学生的知觉缺陷来帮助他们学习,如教授学生如何对书面文字进行解码,在教学过程中强调重复、学习的参与和教师的反馈;教授策略,如“多次研读”(multipass)的方法,让学生采用多种学习方式来学习同样性质的内容。

四、感觉和躯体障碍学生

(一) 听觉障碍

听觉障碍是指由各种原因导致双耳听力丧失或听力障碍,而听不到或听不清周围环境的声音。不同年龄发生听力损失,与语言能力的发展有一定关系。如果听力损失发生在习得语言之前,个体将较难使用语言,但经过训练后也可能使用语言;而如果发生在习得语言之后,个体还可以使用语言,也可能从容应付

学业。

有听觉障碍的学生,其困难一般表现在语言、认知和个性等三方面。

首先,大部分有听觉障碍的学生,语言的句法有严重的错误。在教学中,所接受的书面语言和口头语言,主要利用主谓宾句型,但实际生活中,并非所有句子都是这样,所以,聋儿就可能发生句法混乱。而随着年龄增长,有些听觉障碍学生的语言问题如仍得不到解决,他们的文章结构往往杂乱无章,而且缺乏逻辑性。

其次,有听觉障碍的学生正因为语言发展的缺陷,其认知发展明显落后于正常学生。聋儿虽然语言能力较低,但能进行各种思维,只不过其思维能力低于正常学生。有语言局限的耳聋学生,在掌握比较抽象的概念方面比较迟缓。许多教育家和研究人员都认为,有听觉障碍的学生,如果没有接受系统的语言,也能够进行逻辑思维,但掌握语言对他们解决问题或完成学业,有极大帮助。

最后,有听觉障碍的学生由于听不懂正常人的语言,不能理解语言表达的思想和要求,往往对别人形成误解和猜疑;不能用语言表达自己的思想和愿望,容易与周围人产生对立情绪。因为表达上的困难,他们希望被人理解、接受的需要得不到满足,从而诱发一定的情感和行为问题,如自制力差、猜疑、攻击性、自我中心、焦虑、胆怯、退缩、自我封闭等。

对有听觉障碍学生进行教育的主要目的是,让他们习得一定的交往能力、掌握初步的劳动技能、学习一定的文化知识和相关的生活技能等。一般来讲,对于有听力障碍的学生,不应该把他们送到特殊学校或特殊班级,而应该让他们继续留在普通班级坚持下去。但必须根据他们的特殊需要提供特殊服务,采取一些特殊措施,以使他们获得最佳的学习效果。

(二) 视觉障碍

视觉障碍是指由于各种原因导致双眼视力损伤或视野缩小,并因此难以完成正常人所从事的工作、学习和生活活动等。有视觉障碍的学生的特点一般表现在感知觉、智力、言语和运动技能等方面。

首先,虽然有视觉障碍的学生的视力比正常学生要差,但有视觉障碍的学生的触觉能力、听力和记忆力比一般学生要好,这符合心理学上的知觉补偿原理;其次,大部分视觉障碍的学生,其智力都没有缺陷,除非是伴有智力缺陷的多重残疾学生,有视觉障碍的学生能利用其听的能力和与他人口头交往的能力,促使其智力正常发展;再次,有视觉障碍的学生,其言语发展并不表现出异常,与正常学生相比,他们仅在视知觉、视觉联想和视觉记忆方面,成绩低于正常学生;最后,有视觉障碍的学生的运动技能,存在先天盲和后天盲的明显差异。前者由于生下来就没有机会从事较多运动,其运动能力自然差,而后者因为可能有机会和正常学生一起游戏如爬树、滑冰、摔跤等,因而在运动协调能力方面不会存在严重缺陷。

对视力损失不同的学生,教育安置措施也应该不一样。对全盲或严重视力损失的个体,应该将他们安置于低视力学校接受教育,而对有较好残余视力的学生应该尽量让他们在正常学校随班就读,充分利用他们的残余视力、听觉、触觉、嗅觉甚至味觉。不管怎样,对有视觉障碍的学生进行教育应该做到以下几点:教学应该具体化,如可以让他们观察(通过触摸)实物模型,了解物体的形状、大小、重量等特性以掌握物体的属性和性质;提供整体化经验,扩大他们的接触面,发展其想象力;让学生在操作中学习,通过触觉、嗅觉、听觉等感知物体的存在,激发他们去接触物体;充分发展视觉障碍学生的听、联想和记忆能力,有效地组织教材,善于利用讲解和声音进行教学。

(三) 躯体障碍

躯体障碍是指由于躯干或四肢等部位不能正常活动。一般来说,有躯体障碍的学生除了在身体方面与正常个体存在较大差异外,很多方面与正常个体并没有明显的不同。但由于他们的身体存在缺陷,可能造成其个性有一定的缺陷,如比较自卑、畏缩、胆小、内向等。

有躯体障碍的学生表现多种多样,在智力上他们可能正常或低常,也可能超常;他们可能在行动和学习方面存在很大的局限,也可能局限不大。有的躯体残疾学生往往还伴有其他障碍。躯体障碍学生的心

理特点也千差万别,有的能很好地适应残疾情况,没有情感和行为问题,完全能在普通班级里学习,并能同正常学生建立良好的人际关系;而有的则可能在学习和适应能力方面受到障碍情况的严重影响,从而不能适应正常的学习、生活环境。

由于有躯体障碍的学生表现出多样性,对他们的教育安置就不能一概而论,不管他们是在普通班级里随班就读,还是在特殊学校里学习,教师们都应该周全地考虑问题。具体来讲,教师应该做到以下几点:在人格上尊重有躯体障碍的学生,让他们感觉到自己与正常学生并没有什么明显的差异,也同样能得到尊重、理解和支持;必须满足有躯体障碍学生的特殊需要,提供给有躯体障碍学生必需的教学环境,建立必要的特殊设施,为他们提供特殊服务;对无法到学校学习的有躯体障碍的学生,教师尽可能地到学生家里提供家庭教育;制定系统的教学计划,循序渐进地实施教学。

第五节 认知领域的学习

一、认知领域的学习概述

(一) 学习的行为主义观

1. 经典条件作用

假如有人问“7乘8等于多少”,你很快会反应出“56”。这种反应就是学习的结果,它是通过接近性,或简单的刺激(S)—反应(R)配对发生的。接近性原理就是如果两种或两种以上感觉刺激经常先后出现,那么它们就会联结在一起。也就是说,当一种感觉(刺激)出现时,另一种感觉也会被记起。在经典条件作用中,接近性起重要作用。

最早对经典条件作用进行研究的是巴甫洛夫。他在对狗的消化系统研究中发现,可以通过某种方式来控制狗分泌唾液的反应。最初,狗要见到食物,唾液分泌量才增加;后来则发展到只要见到送食物的实验助手,甚至听到实验助手的脚步声,唾液分泌量便开始增加。对狗的这种提前分泌现象,巴甫洛夫称为“心因性分泌”,并由此开始了其著名的经典条件作用的研究,并相继提出了泛化、辨别和消退等概念。

具体到课堂,如泛化,有些学生参加代数考试时感到紧张,后来在参加化学考试时也会有这种感觉,这是因为紧张情绪泛化到了其他科目中;而学生一旦把学校与教师的关心联结起来,通过泛化,也会对课堂、学校活动等有相似反应。如辨别,有些学生参加化学考试时感到紧张,但是参加英语和历史考试则没有这种感觉;有些学生平时测验分数很高,但一到大考就发挥失常。如消退,有些学生在课堂上具有强烈的发言愿望,积极举手要求发言,如果教师不满足他们的愿望,则他们发言的愿望就会消退,以后很可能不再举手发言。

根据经典条件作用,教师在课堂教学中可以采用的方法是:(1)把学习任务与积极、快乐的事件相联结,如提供温暖、舒适的课堂环境,使学生产生温馨的感觉,进而泛化到学习活动中;(2)帮助学生成功地摆脱产生焦虑的情境,如给害羞的学生分配更多与其他同学交往的任务,类似分发作业本、试卷,辅导其他同学等;(3)帮助学生认识情境间的差异性和相似性,以便适当地辨别和泛化,如有些同学参加关键考试会感到紧张,应该让他们保持与日常小测验一样的心境。

2. 操作条件作用

巴甫洛夫的经典条件作用主要探讨自主的无意识反应,例如分泌唾液和感到恐惧等。很显然,人类学习并非都是自主的、无意识的或者是被动引发的,大多数行为是有意而为。也就是说,人们往往可以积极地作用环境以产生不同结果,这种涉及主动行为的学习过程就称为操作条件作用。

桑代克在猫的迷笼学习实验基础上,提出了一条重要的学习定律——效果律。所谓效果律是指在学习过程中,保持其他条件相同的情况下,若学习者对某一刺激情境作出特定的反应之后能获得满意的结果,那么反应与这一特定刺激之间的联结便会增强;若得到烦恼的结果时,这种联结便会削弱。也就是说,

满意的结果会促使个体趋向和维持某一行为,而烦恼的结果则会使个体逃避和放弃某一行为。

桑代克奠定了操作条件作用的基础,但对该作用进行系统且深入研究的却是斯金纳。斯金纳认为,经典条件作用仅能解释一小部分的人类学习行为,大多数的人类行为是操作条件作用的结果。经典条件作用只能描述现存的行为如何与新的刺激匹配,但它不能解释新的操作行为是如何获得的。从发生过程来看,行为受两类环境的影响:在行为之前的环境,即前因;在行为之后的环境,即后果。这种关系可简单地表示为“前因——行为——后果”。随着行为的发生,前一轮的后果就是下一轮“前因——行为——后果”过程的前因。

所以,在斯金纳看来,后果能决定人们是否会重复某一特定的行为,而后果的类型及出现时间的选择能加强或减弱该行为。按照所发生行为的增减,可以把后果分为两类:强化与惩罚。两类行为后果的不同形式和区别见表4-3:

表4-3 强化和惩罚的形式

	鼓励行为(强化)	抑制行为(惩罚)
呈现刺激	正强化(在某一行为后通过呈现满意的刺激来加强行为) 如给学生打高分以鼓励学习行为	呈现性惩罚(在行为之后出现的刺激会抑制或减少该行为的发生) 如罚做额外的作业以减少上课开小差
移去刺激	负强化(在某一行为后通过移去令人厌恶的刺激来加强行为) 如努力学习以避免责骂	移去性惩罚(移除某一刺激,以减少不当行为) 如不准看电视以减少贪玩行为

在区分了不同类型的后果之后,斯金纳提出各种形式的强化方式,即强化程序。例如在学习新行为时,每一个正确反应都要得到强化,就要采用连续强化;而在新行为掌握后,为了更好地保持这种新行为,则需要间断强化而不是连续强化。一般来讲,存在两种基本的间断强化类型,第一种叫时间程序——以强化物之间所经历的时间量为基础,另一种叫做比率程序——以强化物之间学习者须作出的反应数为基础。时间和比率程序既可以是固定不变的(可预测的),也可以是变化的(不可预测的)。

从操作条件作用出发,可以提出塑造新的行为或促进良好行为的方法。例如普雷马克原理,即指用高频行为(喜欢的行为)作为低频行为(不喜欢的行为)的有效强化物。但要注意,对一个学生有效的强化物可能对另一个学生没有效果;此外,如果过度使用强化物,强化物可能会丧失原有效力;再如适时表扬,并且要令人信服,在时间上接近要强化的行为,要明确地说明所强化的行为,这样才会产生积极的效果,换句话说,表扬应该是对明确而良好行为的真诚认同,这样学生才能够认识到,为获得这种认同该做些什么。

同样,也可以提出一些改变学生不良行为的方法。例如餍足,就是坚持让学生持续做某一行为,直到他们厌倦为止。使用此法应十分慎重,因为迫使学生持续某些行为,可能会给学生身体和情绪造成伤害,甚至产生意想不到的危险。再如代价,就是个体由于违反某一规则,将失去一些强化物(金钱、时间、权利、快乐)。如首次违反课堂纪律,教师给出警告;二次违反课堂纪律,教师在点名册上做一标记,这一标记意味着失去2分钟的课间休息时间;当违纪的标记达到一定数目,则意味着该学生失去与同学一起郊游的机会。

(二) 学习的认知观

与行为主义观点相比,认知观强调,学习是一个积极主动的心理过程,而非对环境刺激的应答或反应;而对学习的研究,应重视观念理解、推理、思维、解决问题等较高级的认知能力,而非关注简单低级的刺激—反应及其联系。具体来说,学习的行为主义观和认知观的主要分歧在于以下三点。

首先,对“学生学到什么”的看法不同。认知观认为,学生学到的是知识,学生头脑中知识的变化导致其行为的变化。而行为主义观认为,学生学到的是行为习惯,是刺激—反应之间的联结以及多个刺激—反

应之间的联结。应当注意,行为主义观和认知观都非常重视学习中强化的重要性,但两者对强化作出了截然不同的解释。传统的行为主义者坚持强化能增加反应发生的频率,而认知心理学家则把强化视为对信息的反馈。

其次,对学习者的看法不同。认知观把人看作是主动的学习者,个体带着原有的经验,主动地寻找信息以解决问题,如有必要,可对原有的知识进行重组以便获得理解或顿悟。因此,学习是对所学知识进行有效理解,而不是被动接受黑板或教材上的知识。个体也决不是被动地受环境事件的影响,而是积极主动地作出选择、不断练习、集中注意力、忽视某些线索、监控自己的行为,以及作出许多决定等;所有这些认知活动都是为了达到某个既定的目标。

再次,对研究方式的认识不同。行为主义的学习原理大部分来自实验室里对动物的研究,并把对动物研究所获得的结论进一步推广到人类身上,认为人类的学习也符合这些学习原则。而认知观的研究则重视现实课堂教学情景下的学习活动,从这一视角去提出一些对学生行之有效的学习方法或策略。此外,认知心理学也比较重视个体的认知差异,逐渐放弃寻找学习的一般规律的意图,转而设计一些针对某一学生或学科内容的特殊教学模式。

学习的认知观有广义和狭义之分,狭义仅指信息加工心理学,而广义还包括了皮亚杰、布鲁纳、乔姆斯基等人的观点。本章主要介绍狭义的学习认知观,即运用信息加工观来阐述知识的获得过程。在信息加工心理学中,有一类专门用来解释信息处理、学习与记忆的模型,该模型建立在对人与计算机类比的基础之上,把人从功能上看成是和计算机一样的符号操作系统,用计算机的工作原理和术语来描述人的学习和记忆的过程。这种模型主要包括以下三个主要部分:信息的存贮、认知过程和元认知。具体见图4-1。

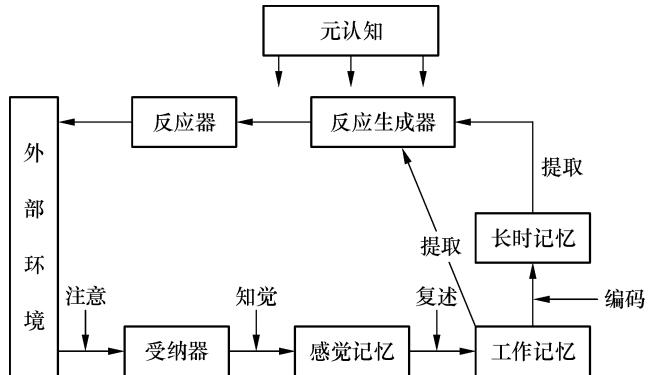


图 4-1 学习的信息加工模型

模型的第一部分是信息的存贮。它的含义正如其名,用来贮存信息。它们可以和计算机中的文件、文件夹相类比。信息加工模型中的信息存贮根据时间的长短和功能的不同可以分为感觉记忆、短时记忆(也叫工作记忆)和长时记忆。模型的第二部分是认知过程。它主要的职责是转换信息,使信息从前一个阶段进入下一个阶段。这个过程主要包括:注意、知觉、复述、编码和提取。认知过程可以和计算机中程序的指令和转换信息相类比。模型的第三部分是元认知。它的作用是监控认知过程的每一个环节。元认知实际上是一种自我监控的形式,它监控并指挥着信息从记忆的前一环节向后一环节转移。

应当强调,在长时记忆中,信息贮存一般有两类:陈述性知识(知道某事是什么)和程序性知识(知道如何做事)。陈述性知识即通常意义上的信息,程序性知识即通常意义上的技能和策略,前者(技能)涉及动作的自动化操作,后者(策略)涉及动作的自我调节与控制。关于信息、技能和策略的特性及其学习,将在后面内容中详细介绍。

(三) 学习的建构主义观

什么是建构?“建构”本来用于建筑或木器加工中,指为了某种目的而把已有的零件、材料制成某种结构。在教育心理学中,建构是指学习者通过新、旧知识经验之间的反复、双向的相互作用,形成和调整自己的经验结构。在建构过程中,学习者对当前信息的理解是以原有的知识经验为基础,但又不是简单地提取和套用原有知识经验,而是要依据新经验对原有经验本身作出某种调整和改造。

在心理学领域,皮亚杰和维果斯基等人的思想促成了建构主义理论观点的兴起。就目前而言,很多学者都使用“建构主义”这一术语,但赋予它的意义却各不相同。抛开这些差异,他们在某些主题上却存在一些共识,如知识与课程、学习、学生与教师、教学这四方面。

首先,大多数建构主义观点对知识的客观性和确定性提出了质疑,也就是说:知识并不是对现实的准

确表征,它只是一种解释或假设,会随着人类的进步而不断变化,继而出现新的假设;同时,对知识的理解只能由学习者在自己的经验背景的基础上建构起来,这取决于特定情境下的学习历程。这种知识观反映在课程上,则提供了这样一个视角:课本知识只是一种关于各种现象的较为可靠的假设,而不是解释现实的“模板”。因此,在对课程知识的教学上,建构主义认为,习得的知识并非预先确定的,更非绝对正确,大多只能以各自经验、信念为背景,并且需要在具体情境的复杂变化中不断深化。

其次,不同倾向的建构主义都把学习看成是建构过程,都以新旧知识的相互作用来解释知识建构的机制。学习过程并不是简单的信息输入、存储和提取,而是新旧知识或经验之间的双向的相互作用过程,这主要涉及同化和顺应。也就是说,在建构新知识的过程中,学生不仅需要从头脑中提取与新知识一致的知识经验,作为同化新知识的固定点,而且要关注到已有的、与当前知识不一致的经验,看到新旧知识之间的冲突,并通过调整来解决这些冲突,有时甚至需要转变原有的错误观念。因此,一方面,学习不仅是理解和记忆新知识,而且要分析其合理性、有效性,从而形成自己对事物的观点,形成自己的思想;另一方面,学习不仅是新的知识经验的获得,同时还意味着对既有知识经验的改造。

再次,大多数建构主义者强调,学生并不是空着脑袋走进教室的,他们有在日常生活或先前学习中获得的丰富经验与知识,即使出现一些从未接触过的问题,他们也会从自己的经验背景出发来提出合乎逻辑的假设;所以,学生对问题的理解常常各不相同,这种差异本身便构成了一种宝贵的学习资源。同时,建构主义的观点大多认为,教师不仅仅是知识的呈现者,更应重视学生自己对各种现象的理解,倾听他们现在的想法,洞察他们这些想法的由来,以此为根据,引导学生丰富或调整自己的理解。有时,教师需要与学生共同针对某些问题进行探索,并在此过程中相互交流和质疑,了解彼此的想法,彼此都作出某些调整。

最后,持建构主义观点的研究者提倡转变传统教学的重心,把学生自身的努力放在教育的中心地位;学校教育的目的除了使学生掌握各类知识或能力外,还应培养学生进行社会协商或合作建构意义的能力,并促使他们意识到自身在知识建构中的作用。具体到教学方法与措施上,教师应提供富有挑战性的学习环境和真实任务,让学生面对复杂的学习环境,解决一些真实的、不明确的问题;这是因为真实世界中的问题通常比较复杂,而且有多种解决途径,每一步行动又会带来一系列新的问题。同时,学校教育应该让每个学生都有机会尝试解决复杂的问题,教师可以从旁协助,如提供资源、记录学生的进展情况、指导学生细化分解问题。

二、信息的获得

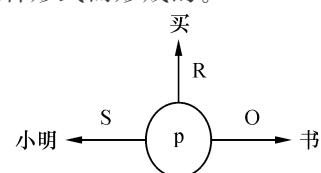
(一) 陈述性知识的表征

陈述性知识的表征形式主要有四种:命题、表象、线性排序和图式。前三种形式是陈述性知识表征的基本单元,而第四种形式,即图式是陈述性知识的高级表征形式,是综合前三种形式而形成的。

1. 命题

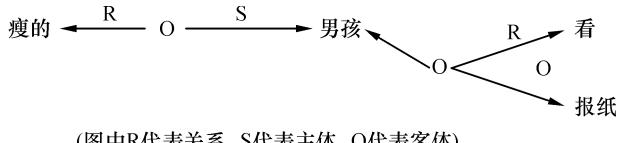
意义在人的记忆中如何得以表征?这主要以命题的形式。一个命题大致对应于一个观念,它由两部分组成:关系和主题。如在“小明买书”这个句子中,包含一个命题,其主题是“小明”和“书”,关系是“买”,如图 4-2 所示。

应当注意,命题的形式与句子相似,但不能将它与句子等同起来。一个命题可能是一个完整的句子,但也可能不是。如“蔚蓝的天空”是一个命题,但它却不是一个句子,仅仅是一个短语。同样,句子可以是一个命题,也可以包含多个命题。如“他正津津有味地看电视”,这个句子就包含两个命题,即命题“他正看电视”与命题“津津有味地看”。而多个命题则借助共同成分,即共同主题来形成命题网络。如命题“那个瘦男孩正在看报纸”,用命题表示为“瘦男孩”与“男孩正在看报纸”。由于这个命题共享“男孩”这个概念,因而用命题表示则为:



(图中 S 代表主体,O 代表客体,
它们都是主题;R 表示关系)

图 4-2 命题举例



(图中R代表关系,S代表主体,O代表客体)

图 4-3 命题网络举例

2. 表象

虽然个体常以命题的形式来处理或保存自己所知道的知识；但在另一些情况下，也经常会采用表象这种非言语的形式来处理或保存知识。与命题建立在事物抽象意义的基础上，不必保留对象的知觉信息不同，表象建立在对事物知觉的基础上，保留了事物的知觉特征。从实用角度，当需要对陈述性知识所描述的物体的连续性加以表征时，“表象”显得比命题更为经济有效。图 4-4 比较了这两种表征形式。

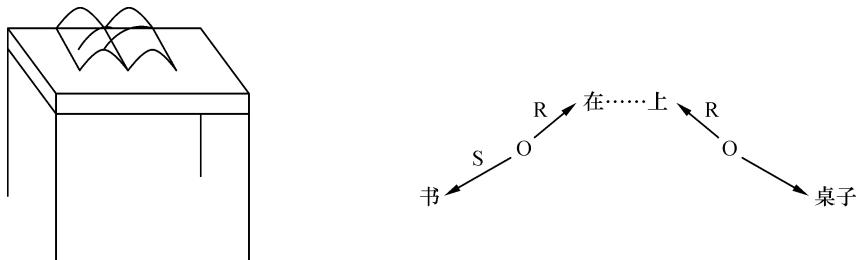


图 4-4 命题与表象的这两种表征形式的比较

3. 线性排序

线性排序是不同于命题与表象的又一种陈述性知识的表征形式。这种表征结构是对一些元素所作的线性次序的编码。例如在第 27 届悉尼奥运会上，金牌总数第一的国家是美国，第二是俄罗斯，第三是中国。如果别人问你，在那次奥运会上，俄罗斯与中国哪个国家获得金牌总数更多？你会很快回答出“俄罗斯”。这是因为你在头脑中已对它们作了线性排序，在需要时能很快提取出来。这种情形就是所谓对一组元素按某一特征所作的先后次序上的编码。

4. 图式

前述的命题、表象、线性排序仅是陈述性知识表征的基本单元，它们各自在陈述性知识表征中扮演不同角色。但是，陈述性知识在表征时往往不是单独以某一种形式出现，更多是三种表征形式兼而有之。例如，如果要对上课的经验进行表征的话，头脑中出现的上课的一般情景，除了命题外，还有表象、线性排序，如图 4-5。

位置：初一(3)班

人数：较多

教室：狭长

内容：数学

顺序：上课、开始讲课、下课

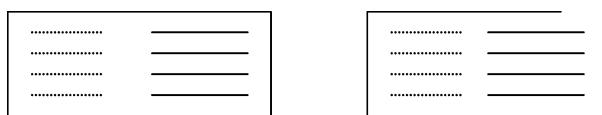


图 4-5 头脑中各种知识的表征

图式具有如下一些基本特征：第一，图式中含有变量。如上例，人数、内容都是该图式的变量。上课的人数可能不一样，上课的内容也会发生一些变化。第一次上课或许有 60 人，第二次则可能只有 57 人。但这些变化不会影响图式的形式。第二，图式可按层次组织起来，并可嵌入其他图式当中。例如，上课的图式可被嵌入整个教学图式中。第三，图式有助于推理。例如，如果我们对“鸟”这一图式有较深刻的理解，我们便能很快推论出“麻雀也属于鸟类”。

根据图式与教学情境的相关，可以将图式分为三种类型：自然范畴图式、事件图式和文本图式。自然

范畴图式是指一些客观存在的实体范畴图式。这既包括自然界本身就具有的,如动物、植物等范畴;也包括社会文化所造成的人为范畴,如汽车、飞机等。事件图式是指对多次与我们发生联系的典型活动及其顺序的表征。如对三角形全等的一般证法,通常是先找出要求哪两个三角形全等,然后再看要证全等尚缺哪些条件,接着是找出这些条件,最后得出证明。文本图式是指对各种文本的一般规律的表征,如要表征一则新闻,需要注意的是“时间”、“地点”、“人物”、“经过”等。

(二) 陈述性知识的获得

为了说明在自然状态下人的图式形成过程,设想某个学生正在学习有关锯子的图式。假定这个学生在各种场合下看到工人正在使用不同的锯子锯不同的材料,他可能会将自己体验到的一系列情形以一系列的命题及表象来予以表征。

在这个学生形成像图 4-6 所示的这样一些表征时,图式形成的过程也许会出现。这一过程涉及发现不同实例的相似之处,对它们的相似之处作出编码表征,摒弃它们之间一些无关紧要的差异,最终则在学生的记忆中形成如图所示的这种图式表征形式,即它对两个实体的相似功能(能锯木头),相似的组成部分(有手柄、锯条、锯齿)作出了命题表征,从两个具体实例的表象中抽取出它们相似的外形,而对两个实体的差异,如手柄的颜色、锯条的大小,则作为无关的特征在图式中予以排除。

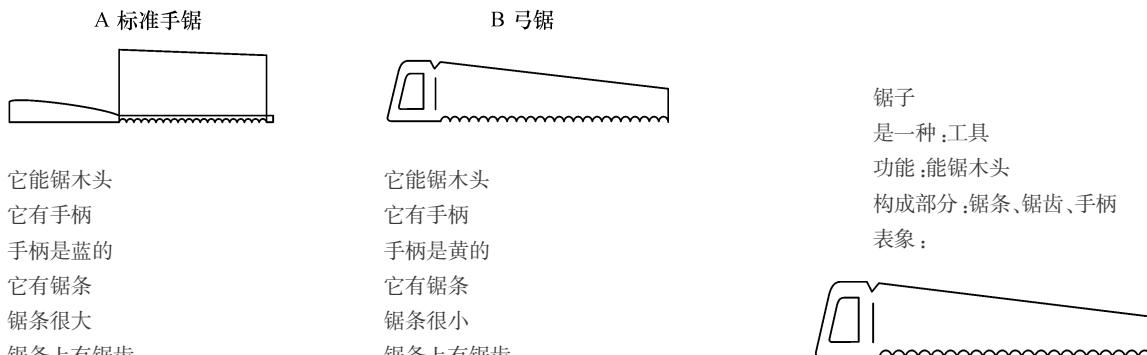


图 4-6 两种锯子的表征

因此,图式的形成与改变,其关键在于新旧表征形式发生冲突,而学生可能采取的行动有:忽视、容忍或解决。为了更好地帮助学生重建图式,需要重视原有图式在头脑中的表征。原有图式表征越深,他的知识联结也越丰富,既可能对新图式产生促进作用,也可能形成阻碍作用。所以,对于新图式的形成,有时不是一蹴而就的事情,而是需要较长时间的训练。

三、技能的掌握

(一) 程序性知识的表征与分类

1. 程序性知识的表征

程序性知识是知道如何行动的知识,其在头脑中的表征是通过产生式来完成。一个产生式就是一个“如果—那么”规则。当“如果”得到满足,“那么”就得以执行。如下表:

表 4-4 产生式举例

如果	目标是要整顿课堂纪律
	有学生在课堂上捣乱
那么	就批评他

一个完整的产生式具备如下三个特征:第一,它的结构特征是“如果—那么”形式;第二,条件与行为的内外表达,也就是说,它们可能不以外部动作表现出来,而是在头脑中进行操作;第三,目的性,任何一个产生式的执行都必须有一定目标,否则就可能成为无头苍蝇,难以系统完成所需解决的任务。由于一个产生

式只能表征一小块知识,当需要执行一个大的程序时,它就需要许许多多相关的产生式,在目标等级的控制下,构成一个产生式系统。例如:

表 4-5 产生式系统举例

P_1	如果	目标是要证明 $\triangle ABC \cong \triangle A'B'C'$ 但不知道哪些对应边与对应角相等
	那么	建立子目标以寻找哪些对应边与对应角相等
P_2	如果	目标是要寻找相等对应边与对应角 $AB = A'B' \quad AC = A'C'$ 不知道 $\angle BAC$ 与 $\angle B'A'C'$ 是否相等 不知道边 BC 是否等于 $B'C'$
	那么	建立子目标寻找 $\angle BAC$ 是否等于 $\angle B'A'C'$ 或边 BC 是否等于 $B'C'$
P_3	如果	目标是要寻找 $\angle BAC$ 是否等于 $\angle B'A'C'$ 或边 BC 是否等于 $B'C'$ $\angle BAC$ 与 $\angle B'A'C'$ 是对顶角
	那么	得出 $\angle BAC = \angle B'A'C'$
P_4	如果	目标是要证明 $\triangle ABC \cong \triangle A'B'C'$ $AB = A'B' \quad AC = A'C'$ $\angle BAC = \angle B'A'C'$
	那么	得出 $\triangle ABC \cong \triangle A'B'C'$

产生式 P_1 、 P_2 、 P_3 和 P_4 构成了一个产生式系统。从该产生式系统中,可以清楚地看到:产生式系统通过许多子目标,控制产生式的流向。尤其应当注意的是,产生式系统的这种监控式表明,它并不需要一个外在的监督系统,它的监控蕴藏于运行之中。

2. 程序性知识的类型

程序性知识的划分可以依据两个维度。第一个维度是按照知识与领域相关程度来划分,分为特殊领域的程序性知识与一般领域的程序性知识:前者仅适用于特殊领域之内,如某一几何题的解答,小白鼠的解剖等;而后者则广泛适用于各个领域,但它在真正执行时困难不小,多数情况下只能起一种指导作用。第二个维度是根据程序性知识执行的自动化程度来划分,分为自动化程序性知识和有意识的程序性知识。例如,专家在阅读他所研究领域的文章时,对一些较简单的单词或词汇无须刻意去探讨它的意思,往往是一看便知,而对一些较难的语句,则需要通过查字典或联系上下文才得知。值得注意的是,这两种维度的划分是相对的,而不是绝对的。例如,特殊领域的程序性知识可以是自动化的,也可以是有意识控制的。图 4-7 更能体现这种关系:

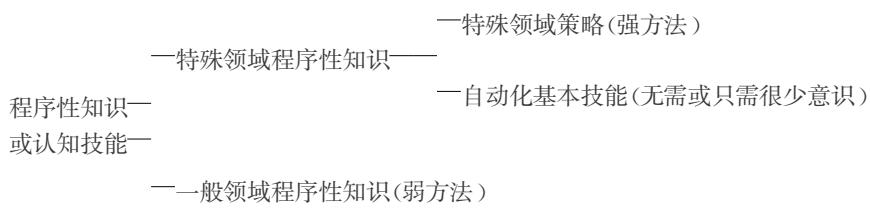


图 4-7 程序性知识的分类

(二) 程序性知识的获得

对自动化技能的获得过程,认知心理学家提出三个阶段,即认知阶段、联系阶段和自动化阶段。

在认知阶段,无论是学生还是新手,往往只会使用已有的具有一般目的的产生式,据此对新输入的陈述性知识作出解释,如形成对问题的最初表征,然后提出解决的办法。就学校学习而言,对某一问题的最

初表征常常由教师提出或在教科书上可看到。例如,当教师呈现“ $3/4 + 1/6 = ?$ ”时,对于刚开始学习异分母加法的学生来说,可能意味着多个解题步骤。因而,学生既要密切关注如何执行各个步骤,又要始终关注执行各步骤的先后次序及中间结果,这造成他们的工作记忆几乎耗至极点。所以,学生只能是说一步或想一步才执行一步,表现出对每一步骤有相当清醒的意识,能够在出错时及时纠正自己的执行步骤。这种亦步亦趋的运算还远远称不上是一种熟练的技能。

在联系阶段,随着一系列步骤被不断地重复执行,以及其中的错误逐渐被排除,用来指导行动的陈述性知识将得到有效的“编辑”。该过程包括两个子过程:合成与程序化。合成是将一系列个别的产生式汇编成一个程序,即一部分产生式的激活为另一部分产生式的激活创设了条件,而后者活动又为再下一个适当的行为创设了条件,由此形成一个前后连贯的程序。程序化是指逐渐摆脱对陈述性知识的依赖,不再需要停顿下来考虑下一步该做什么。也就是,对下一执行步骤的有意识搜索将被自动的匹配过程所取代。所有这些转化及各子成分之间的联系加强,最终使执行某种特殊的技能变得更迅速、更精确,而需付出的有意识的努力则越来越少。

在自动化阶段,随着学习的进展,对行为的有意识控制会越来越少,促使技能达到娴熟境地。当某一领域的专家在练就自己的基本技能,并使其趋于某种自动化的程序时,会更善于识别各种条件以及它们之间的细微差别,从而使一系列行动变得更加适宜和精确。这是因为在这种程序中,将条件句中有关条件的图式或模式,与行动句中的适当反应或一定子目标联系起来了。值得注意的是,当不再需要对自己的行动作缜密思考时,常常也随之丧失了能够清楚解释自己为什么会作出这般举动的能力,这就造成“新手、学徒向自己的师傅请教时,后者反而道不明其中的缘由”这一现象。

从技能获得的三阶段出发,可以提出一些促进自动化基本技能获得的教学措施,具体有三:

首先,掌握子技能或前提技能。从需要传授的技能中分解出它的子技能,从这些子技能中又再次分解出它们的子技能。例如,可以将代数看作微积分的子技能,而算术又是代数的子技能,基本的计算技能又是算术的子技能。而成功的教学设计,关键在于确定这类子技能的层级,教学的宗旨就是分别传授这些层次中的各种子技能。这样做的目的在于,让每个学生学会必要的前提知识,并为掌握新的复杂技能提供所需的子技能。

其次,促进组合。给学生提供机会,让他们将一些小程序合成大程序。例如,在实现技能程序化的联系阶段中,为形成大的产生式、促进组合的产生,教师必须使两个小的产生式能够在工作记忆中同时或连续地处于激活状态。再如,在帮助学生合成基本技能时,要根据学生的需求来提供适时的反馈。又如,利用计算机来提供反馈,将有助于学生及时纠正错误,避免使错误成为业已编辑好的基本技能中一个自动化的成分。

最后,促进程序化。为促使整个技能的自动化,教师应该引导学生练习整个程序中所含的一系列产生式步骤,而不是单独练习部分的产生式。随着一次次成功地执行这种动作序列,整个程序中各个步骤的联系也会更多地依靠前后步骤的匹配,而非有意识的思考或搜索。技能越是趋于程序化,学生对下一步骤的执行就越是充满自信,用语言来清楚地表达自己知道该做什么的能力也越会减弱。

四、认知策略的使用

(一) 特殊领域策略的学习

与自动化基本技能不同,在策略性知识的条件句中始终存在着变化。由于使用策略的条件在变,这就要求随时作出采取何种举动的决策。对于特殊领域基本技能(基本技能)与特殊领域策略(认知策略)间的关系,可以这样概括:基本技能好比是解决整个问题的种种手段或工具,而认知策略则是对何时何处使用这些手段或工具,作出通盘的规划与组织。

特殊领域的策略性知识要求根据条件的变化采取不同的行动,因此从本质上来说,这种能力决不可能也不应该达到完全的自动化。自动化的结果会产生“定势效应”,即当指导某一行为的程序得以编辑并自动激活时,个体将不会再考虑它是否适合当前遇到的新的情境。以驾车为例,将离合器同换挡予以协调的技能完全可以做到自动化,因为每次换挡的条件相似,但在驾车时,道路上的其他车辆和交通信号则始终

在变,这就意味着驾驶员必须始终注意道路上的种种变化,并根据这些变化采取相应的对策以保持安全行驶。

所以,根据特殊领域策略的特性,在教授这类策略时,应注意以下两点:

一方面,为学生提供练习使用策略行为的机会。策略的学习涉及目标指引下的方法或对策的评估。某一领域的专家往往知道:要达到一个总体目标,应在何时何地使用某种方法。为学生提供练习使用策略行为的机会,能使他们学会识别特定技能适用的情境,了解并体验到各种技能的相互关系及相互依存的这种动态性质。而这种早期经验还可能调动学生回过头来进一步练习各子技能及组合这些部分技能的动机。

另一方面,在不同的情境中练习使用策略。例如,如果要促进学生发展良好的阅读策略,应当给他们提供在不同的阅读情境中试用自己阅读策略的机会,像读小说、读报纸、去图书馆查阅文献等一些活动,使学生能够接触不同的书面文字材料。这是因为,有些文章需要精读、重复地读,并做大量的笔记,而有些文章只需浏览一下,这样学生就需要学会根据不同的目标来监控和调整自己的理解策略。

(二)一般领域策略的学习

同特殊领域的策略一样,一般领域的策略在其条件句中也有不断的变化,但不同的是,一般领域策略涉及到各个不同的领域,因此具有广泛的适用性。就学校学习而言,一般领域的策略构成了在不同领域中的学习能力,如批判性思维的能力,以及从事有效推理的能力。

对一般领域策略是怎样获得的,现在还了解很少,甚至对它们是否能学习还存在着相当大的争议。20世纪80年代,曾经开发了许多旨在传授一般性思维技能的课程,也开展了许多旨在了解一般领域策略如何获得的研究,其中奥德赛课程计划较为出名。该计划旨在训练学生的一般思维能力,并声称取得了一定效果。但是,一些心理学家指出,该计划的有效性也许要归之于霍桑效应,因为实验班接受了新材料,并受到了特别的关注,这种感受本身可能会调动更高的学习动机从而取得更好的成绩。对这一结果,现在就作出任何肯定或否定的说法,似乎还为时过早,可能还需要深入进行更多的这类课程研究,或开拓其他一些能体现应用认知学习理论的课程。

因此,众多研究得出的一般性结论是,尽管可以学习策略,但不能自动地将所学的策略用于新的情境或领域。从一般领域的策略表征特征来看,在其条件句与行动句中所含的一些变量或一些一般的概念,可以同适用这一产生式的任何特定领域发生关系,但又不特指哪个领域。例如,有研究者解释到:人们必须形成一种一般的思维过程图式,这可能要求人在各种不同的领域里练习这种要学习的程序,然后从表面特征各异的情境中抽取出它们结构上的相似性。但问题的关键是,要认识两种完全不同的刺激事件有着相同的功能,这本身就是一件相当困难的事情。例如,“事先计划”这种弱方法,既可适用像更换厨房里的水槽这种任务,又可适用像外出度假这种事件,但很显然,在上述两种活动中使用“事先计划”这一策略,如教会人避免水槽漏水或者在度假时节省开支,虽然有相通之处但并非自动地迁移。

第六节 动作技能的学习

一、动作技能学习概论

(一) 动作技能的含义

动作技能是一种习得的能力,是按一定技术要求,通过练习而获得的迅速、精确、流畅和娴熟的身体运动能力,可以通过诸如顺利地书写、跑步、体操、驾驶汽车、操纵生产工具、打字等借助骨骼、肌肉及相应的神经过程实现的活动而表现出来。根据这一界定,可以将动作技能与不随意的和反射的动作相区别,如在人的眼前出现轻微刺激,人能迅速做出眨眼反应,这种反应不是习得的,不属于动作技能。

动作技能既存在于要求使用某种装置的任务中,如绘图、打字、使用实验仪器、打球、骑车和开飞机,也存在于不要求使用装置的活动中,如练拳、竞走、游泳、唱歌、舞蹈等活动。心理学家认为,不论使用或不使用装置,动作技能中总是包含精细的肌肉控制。所以,一般不把简单的摇头作为动作技能,因为这里只有简单的肌肉反应。

动作技能又称为心因运动技能。这个术语是由“心因”和“动作”两个成分合成的,意在强调动作不是简单的外显反应,而是受内部心理过程控制的。动作技能往往与知觉不可分,所以有人把知觉与动作联系起来,称之为知觉动作技能。这些不同的术语,其含义实质上相同。

(二) 动作技能的分类

1. 连续的和离散的动作技能

离散的动作技能有明显的开端和结尾,其精确性可以计数。如射箭、投篮、举重、按电钮、紧急刹车等都是典型的离散动作技能。离散的动作技能可以很快完成,只需几分之一秒的时间(如踢、扔等动作),但也可能需要相当长的时间才能完成(如签名的动作)。

连续的动作技能没有明确的开端和结尾,行为一直持续下去,直到人为打断为止。如游泳、跑步、开车等动作,在日常生活经验与实验室中常见的连续性动作技能是追踪任务,其特点是,有一条需要个体遵循的路径以及一个工具,个体通过一些肢体运动来让工具沿路径运动。如在开车时,路径是道路,工具是汽车。实验室中常用的追踪任务是由计算机呈现的。在计算机的屏幕上呈现两点,一点由试验者或计算机控制,可在屏幕上以固定的或随机的方式运动;另一点由被试通过手的运动来控制。被试的任务是让两点对齐。

2. 开放的与封闭的动作技能

开放的动作技能的环境是一直变化的,不可预测的,因此操作者不能事先有效地计划整个运动。如撑船、捉蝴蝶、摔跤等活动。又如在繁忙的快车道上开车的技能也是开放的动作技能,虽然对应当做什么有一个总的计划,如超车,但准确计划必须足够灵活,以便能应对其他司机突然的举动。开放性动作技能的成功取决于个体以其行为成功地适应变化环境的程度。通常,这种适应必须非常快,而且有效的反应者还必须有许多不同的行为供其选择使用。

封闭性动作技能的环境是可以预测的。可以预测的环境主要有两种情况:一是非常稳定的环境是可以预测的,如射箭、打保龄球、刷牙以及在支票上签名等动作的环境;二是当环境的变化是可预测的,或者这种变化已作为练习的结果而习得时,也会形成可预测的环境,如变戏法及工业生产线上的任务,在这些任务中,随后几秒钟的环境是可以预测的,因而可以事先对运动作出计划。

(三) 动作技能的学习

动作技能的学习是指由练习或经验引起的运动能力相对持久变化的过程。根据这一定义,动作技能学习是内在运动能力的变化,而导致能力变化的过程以及能力本身的变化,可能是中枢神经系统中十分复杂的现象,如在肌肉运动模式中感觉信息组织或改变方式的变化,因此,它们很少能直接观察到。而且,运动能力的变化是一种相对持久的变化。当个体进行练习并学习一些活动时,发生了一些持久的事,某些东西并不会在随后的几分钟或几小时内消失。

内在运动能力虽不能直接观察到,但可以通过外显的动作行为推测出来。这里的动作行为称为表现(performance)。相应地,运动能力相对持久的变化,也可以反映在表现的相对持久的变化上,也就是说,动作技能的学习,可以通过表现的相对持久的变化来判断。需要指出的是,并非所有表现或行为的变化都是动作技能学习的结果。导致运动行为变化的原因有很多,如疲劳、酒精、动机水平都会导致运动行为发生变化,但这类变化往往是暂时的,而非相对持久的变化,只有表现发生了相对持久的变化,才能说发生了动作技能的学习。

运动能力的这种相对持久的变化不是转眼之间就发生的,需要经历一系列过程,而练习和学习就是这样的过程,它们一起导致了运动能力的习得。这些过程是假定的,也就是说,为使学习出现,这些过程必须

发生,至于这些过程到底是什么,其性质又是什么,则是学习理论尽力研究的问题。

(四) 动作技能形成的阶段

动作技能是自动化基本技能之一,其形成过程同样经历三个阶段:

1. 认知阶段

在学习一种新的动作技能初期,学习者通过指导者的言语讲解或观察别人动作示范,或从标志每一个局部动作的外部线索中,试图理解任务及其要求。同时,也做一些初步尝试,把任务的组成动作构成一个整体并试图发现它们是如何构成的。在这一阶段,学习者的注意范围比较狭窄,精神和全身肌肉紧张,动作忙乱、呆板而不协调,出现多余动作;不能觉察自己动作的全部情况,难以发现错误和缺点。

2. 联系形成阶段

在这一阶段,练习者逐步掌握了一系列局部动作,并开始将这些动作联系起来,但是各个动作结合得不紧密。在从一个环节过渡到另一个环节,即转换动作的时候,常出现短暂的停顿。练习者的协同动作是交替进行的,即先集中注意一个动作,然后再注意做出另一个动作,反复地交替,进行不同的动作。这种交替慢慢加快,技能结构的层次不断增加,然后逐渐形成整体的协同动作。在这一阶段中,练习者对动作技能的视觉控制逐渐减弱,肌肉运动感觉的控制作用逐渐增强,动作间的相互干扰减少,紧张程度有所减弱,多余动作趋于消失。

3. 自动化阶段

技能形成的最后阶段是一长串的动作系列已联合成一个有机的整体并已巩固下来,各个动作相互协调似乎是自动流出来的。这时,练习者的多余动作和紧张状态已经消失。练习者能根据情况的变化,灵活、迅速、准确地完成动作,能自动地完成一个接一个的动作,几乎不需要有意识的控制。

二、影响动作技能学习的因素

(一) 言语指导和示范

1. 言语指导

言语指导可以提供运动本身有用和重要的信息。如四肢相对于工具器材的位置、站立的姿势、应当看什么、听什么、做什么,或许更重要的是对运动的全面认识和意象,可以对最初的尝试提供指导,而且言语指导可以强调识别自己错误的方法,如“运动后,检查一下你的手臂是否伸直”。此外,言语指导还告诉学习者不要干什么,如“不要坐在上面,应当这样拿着”。没有指导,被试可能要进行长时间的练习,花费相当多的时间和精力才能发现错误。

但言语指导本身只是对复杂运动类型的粗略描绘,它只能传递预期动作的最全面、最一般的方面,而且学习者虽可记住这么多的言语,但只有少数几个要点会用来指导最初的练习尝试。这类问题对儿童而言更为重要,因为儿童的注意广度可能比成人短。解决的办法是用言语来描述对第一次或前两次练习十分重要的技能方面,确保学习者在早期的练习中能够加以实践。在第一个重要方面掌握后,可以用言语或其他技术告知学习者下一个需要注意的方面。

2. 示范

示范是将技能演示出来,以便学习者能够直接观察到动作的成分,接下来,学习者会在最初的练习中模仿动作。在进行示范时,是示范专家完美无缺的动作表现,还是示范初学者学习的过程?前者称之为专家榜样,后者称之为学习榜样。研究发现,观察者有时从专家的表现中获益较少,这是因为,一是两类人之间的知识与技能差距较大,二是专家的动作已经自动化,以致较难将其中原理表述出来,从而影响观察者的学习效果。

与此类似,研究表明,如果把学习榜样的行为及其结果呈现给观察者,那么就会出现相当多的学习。这是因为,观察者既可以从榜样那里获得有关所执行运动的信息,也可以从呈现给榜样的反馈中获得信息。这样,观察者不仅从观察表现中受益,还可以从观察榜样尽力改进操作的加工活动中受益。

所以,动作技能中的示范不在于榜样的技能是否完美无缺,而在于如何向观察者传递适当信息,便于

他们理解动作要领，并能进行正确的操作。在这种意义上讲，有时从错误表现中要比从正确表现中学得更多。

(二) 练习

1. 集中练习与分散练习

从练习的时间分布来讲，可分为集中练习和分散练习。集中练习是指将练习时段安排得很接近，中间没有休息或只有短暂的休息。分散练习是指用较长的休息时段将练习时段分隔开。从时间角度来安排练习，与动作技能的学习类型密切相关。对于连续动作技能的学习，研究表明，休息时间越长，表现越好，这与持续练习会引发肌肉疲劳，进而抑制表现有关系。但是，练习的分布与总的练习时间存在权衡关系。在训练期间，分散练习的每次练习学到的最多，但完成练习的总时间也最多；集中练习则每次练习的收益递减，但完成练习的总时间最少。尤其对某些危险任务来说，集中练习会增加练习者受伤害的风险，因此，在安排训练时，对疲劳之类的因素会增加学习者受伤害的风险要有清醒的认识。而对于离散动作技能的学习，初步的研究表明，集中练习似乎比分散练习的学习效应要好，至少和分散练习一样好。

2. 部分练习和整体练习

从所练习的技能完整性来讲，可分为部分练习和整体练习。部分练习是采取一部分一部分地加以练习的方法，而整体练习是将技能的全部内容一次学完。是采用部分练习还是整体练习，其中一个原则是视子技能之间是否存在密切联系而定。如果动作技能的若干局部技能之间不存在相互协调的问题，那么先进行局部动作技能的部分练习，然后再进行整体练习，这样效果更佳，例如打网球中的发球、接球和扣球等。如果动作技能的各部分要经常相互协调，那么孤立练习某一部分，则效果往往不佳，如游泳中划水、蹬脚与呼吸等。因此，部分练习和整体练习的优劣，在于运动本身受单一程序支配的程度。如果运动非常快，由一个动作程序支配的，则应当将其作为一个整体来练习；如果运动很慢，由多个程序支配，则可以把这种任务分成几个部分来单独练习，从部分到整体的迁移效果较大。

3. 身体练习和心理练习

从练习的活动形式来讲，可分为身体练习和心理练习。身体练习是指身体进行实际活动的练习形式，而心理练习是指仅在头脑内反复思考动作技能的进行过程的练习形式。心理练习不受时间、地点、器械的限制，身体也不至于产生疲劳，如心理默写字词。研究表明，心理练习有助于学习者学习动作技能，但比100%进行身体练习的要差。因此，存在这样一个规律，在任何可能的时候，学习要尽量选择身体练习而非心理练习，但在不可能进行身体练习的情况下，心理练习是促进学习的有效方法。

(三) 反馈

与运动有关的信息分为两类：一是在运动之前得到的；二是在运动之中或运动之后得到的。在运动之前得到的信息，如言语指导和示范，可以告诉手臂应该达到的位置，以及周围环境的特点。在运动之中或之后得到的信息，如感觉到、听到、看到的动作及其结果，被称为反馈。从是否依赖外来帮助来讲，可以将反馈分为内反馈和外反馈。

1. 内反馈和外反馈

内反馈是练习者不依赖外来帮助而自己获得的反馈。学习者通过各种感觉通道，可以获得自己运动的多方面的信息。如在做了一个错误的潜水动作后，所感觉到的刺痛感，或者在投篮后看自己的球是否投中。在许多情境中，内反馈很容易获得，如击中球、自己溜冰摔倒；但在某些情境中，内反馈较难识别，如学体操时，需要学会感觉关节在某个动作中是否弯曲到位。

外反馈是练习者依赖外来帮助（如教师、教练、装置等）而获得的反馈。例如，在开车超速时，会接收到蜂音器传来的信息。外反馈可以从不同维度来区分：依据出现的时机，分为同步反馈和结果反馈；依据出现的快慢程度，可以分为即时反馈和延迟反馈；依据出现的形式，可以分为言语反馈和工具反馈。一般来讲，外反馈效用的发挥，具有下列规律：(1)从内容讲，既呈现错误的方向，又提供错误大小的结果的知识，

其效果最好;结果知识的范围较大时,能有效促进学习;由学习者来决定何时呈现结果的知识,学习效果较好;(2)从方式来讲,练习期间频繁呈现反馈,往往不利于学生的学习;练习过后立即呈现反馈,会妨碍学习中进一步迁移的效果;(3)从加工讲,学习者具有自我觉错的能力,将有助于取得较好的学习效果。

2. 反馈与学习

在动作技能的学习中,反馈具有信息功能和动机功能。首先,动作技能学习中的反馈与动物学习的奖励并不是一回事。在动物学习中,不呈现奖励,动物所习得的行为就倾向于消退;而在动作技能学习中,不呈现反馈,学习者倾向于重复而不是排除所学习的动作。在反馈出现时,学习者才对其动作做出修改,明确努力的方向,所以,学习者不是将反馈当作奖励,而是用作下一次如何行动的信息。同时,当学习者在不能确定自己内部反馈信息的准确性时,借助外部反馈将有助于证实或修改自己的认识,从而促进动作技能的学习。

其次,关于结果和表现的知识,可以使学习者保持觉醒,促使他们去设置更高的作业目标,从而使得动作技能学习的任务变得更有趣。一旦学习者的动机保持在较高水平,他们倾向于做更多的练习,做更长时间的练习,投入更多的精力。由于有意练习本身是一个重要的学习变量,任何促进它的因素几乎肯定会促进学习,因而反馈的动机特性可间接成为有力的学习变量。

应当注意,反馈有时也会阻碍学习。例如,过多频繁地呈现反馈,或者每次练习后立即提供反馈,会使学习者过分依赖这种外部提供的信息,而忽视了对内部反馈信息的加工。这样虽然使得学习者在练习期间有良好的表现,但不利于实质性的动作技能学习,也不利于自我觉错能力的形成,这时的外部反馈就会表现出消极的影响。

第七节 态度和品德的学习

一、态度与品德的概述

(一) 态度与品德的性质

态度是通过学习形成的影响个体行为选择的内部状态。大多数心理学家认为,态度是由认知因素、情感因素和行为倾向因素所构成的。态度的认知因素是指个体对态度对象所具有的带有评价意义的观念和信念,如“知识就是力量”的观念。态度的情感因素是指个体对态度对象喜爱或厌恶的情感体验,通常是伴随着认知因素而产生的,如在掌握一定知识后的兴奋情绪。态度的行为倾向因素是指个体对态度对象企图表现出来的行为意向,它构成态度的准备状态,即准备对特定对象作出某种反应,如渴望学好外语的意愿。态度的这三种构成成分通常是协调一致的,但有时也会出现不协调的情况,即“口是心非”或“言行不一”。

态度作为通过学习形成的影响个体行为选择的内部准备状态,会对个体的心理和行为发生深刻的影响。首先,态度具有价值表现功能,即个体心理所持有的价值观,往往可能通过态度表现出来;其次,态度具有条件功能,即态度积极与否,会影响个体的行为操作,进而影响学习效率;最后,态度具有过滤功能,即人们总是接受与个体态度一致的信息,拒绝与个体态度不一致的信息。

与态度类似,品德也是一种影响个体行为选择的内部状态,但它是依据一定的社会道德、行为准则行动时所表现出来的稳定特征。品德作为个体心理现象,是社会道德内化的结果。所谓内化,就是指外在的行为要求(规范)转化为个体内在需要,并成为自己行为取向标准的过程。因此,个体品德的形成与发展,有赖于社会的道德准则。值得注意,品德虽然是个性的一部分,但并不等于个性。人的个性特征中,既有道德评价意义的一个层面,像诚实与虚伪、勤奋与懒惰等,也有不具有道德评价意义的一个层面,像内向与外向、粗心与细心等。

同样,品德的构成成分包括认知、情感和行为三个方面。道德认识是指个体对道德概念、命题和规则的认识,在头脑中形成一定网络状的认知结构,如道德知识、道德信念和道德价值观念等。道德情感是指

个体的道德需要是否得到满足而引起的一种内在体验,如义务感、责任感与羞耻感等。道德行为是个人在一定的道德认识指引和道德情感激励下所表现出来的,对他人或社会所履行的具有道德意义的行为,包括道德动机、道德习惯和道德意志等。

(二) 态度和品德的关系

从共同点来说,态度和品德都是一种习得的影响个人行为选择的内部状态或倾向,如某人具有尊敬老人的品德,也意指该学生在遇到老人时将作出何种行为选择的内部状态或倾向。其次,态度和品德都是由认知、情感和行为等三个方面因素构成的。但是,态度和品德这两个概念也有区别。

首先,两者所涉及的范围不同。态度所涉及的范围大,包括对集体、对他人的态度,对劳动、对学习的态度,对物品的态度,以及对本人的态度等等。这些态度有的涉及社会道德规范,有的不涉及道德规范,而只有涉及道德规范的那部分稳定的态度才能被称为品德。例如,作业马虎、字迹潦草、粗心大意的学生学习态度不认真,但不能说他的品德不良。

其次,两者的价值(或行为规范)的内化程度不同。态度可以从轻微持有和不稳定,到受到高度评价且稳定之间发生多种程度的变化,分别是接受、反应、评价、组织和个性化。具体如表 4-6。

表 4-6 价值内化各级水平的含义及举例

级别	含 义	举 例
接受	感知到外界刺激,包括意识到某一事物的存在,并愿意接受。	观察到某人在公共汽车上给老人让位子。
反应	主动注意或参与某一活动。	自己也做出某些帮助他人的行为。
评价	将特殊的对象、现象或行为与一定的价值标准相联系。	认可“在公共汽车上给老、弱、病、残等人让位”是助人为乐的行为。
组织	将许多不同的价值标准组合在一起,建立内在一致的价值体系。	意识到助人为乐行为不仅可以与人方便,而且也能提高自身素养。
个性化	长期控制自己的行为以致发展了性格化“生活方式”的价值体系。	自觉做出某些助人为乐的行为。

上述价值内化的各级水平也就是态度变化的水平。但是,只有价值内化达到高级水平的态度,也就是价值标准经过组织且成为个人性格一部分的稳定态度才能被称为品德。由此可见,年幼儿童的许多行为表现,如讲假话或经常损坏别人的物品等,可以视为态度的表现,但由于其价值标准没有内化或完全缺乏价值标准,不能视为品德的表现。

二、态度与品德的学习

(一) 态度与品德的形成过程

态度与品德的形成过程实质上是学生社会化的过程,通过社会认知来实现。班杜拉认为,个体以旁观者的身份观察他人的行为表现,以形成态度和行为方式,属于观察学习。就过程而言,观察学习中存在着四个要素:注意、保持信息或印象、产生行为及愿意重复行为。也就是说,一个完整的观察学习过程包括以下四部分:首先,观察者集中注意力观察被示范的行为或活动;其次,观察者以表象或言语等符号表征形式贮存所观察到的行为;然后,观察者模仿所观察的行为,将符号表征转化成外显活动;最后,观察者因模仿而受到强化,从而影响后继行为产生的动机。

就结果而言,观察学习可能产生以下五种后果:引导注意力、调整已有行为、改变抑制、获得新行为和新态度、引发情绪。具体来说,通过观察学习,个体可以:第一,注意到活动中出现过的物体,如看到其他小朋友在玩一个玩具小狗后,儿童也想得到同样的玩具狗;第二,了解行为应用的时机或场合,如该用哪把叉子吃色拉,什么时候离开朋友家,应该说什么话等等;第三,在观察到他人尤其是受欢迎或地位较高的人违

反纪律却没有受到任何惩罚时,将认为违纪不一定遭受惩罚。如在课堂教学中,教师对违反规则的学生尤其是班干部不加以严厉处罚时,其他学生看到后将会做出同样的违纪行为;第四,习得一些思维技能和创新的思考方式,如学生通过观察教师的言谈举止,可以习得相似的思考方法;第五,对一些从未经历过的情境产生情绪反应,如看到小伙伴从秋千上摔下来,儿童从此可能对秋千产生恐惧。

而影响观察学习的因素主要涉及观察者本人、被观察者(示范者)、被观察行为的后果、观察者预期的行为后果、预定目标、自我效能感等。具体来说,第一,随着年龄增长,个体能更长时间地集中注意力,能运用一些记忆策略保持信息,并通过自我强化进行练习。第二,有权威的人或技能熟练的人更有可能成为被模仿的对象。第三,如果被观察行为的后果是观察者期望得到的,则更具激励作用。第四,观察者会模仿那些他们认为是合适的且会带来奖赏的行为。第五,如果示范行为能够帮助观察者达成他们的目标,就更会受到关注。第六,当观察者相信自己能成功执行一个符合特定要求或结果的行为,即具有较强的自我效能感时,他们会更多地关注并模仿示范者的行为。

班杜拉提出了三种促进观察学习的强化模式。第一种为直接强化,当观察者正确重复了行为就直接给予强化。如体操运动员在成功完成动作后,教练称赞“好极了”。第二种为间接强化,如果个体看到他人因某一行为得到奖赏,也会受到鼓励而模仿。如教师当众表扬一些学生的学习方法,其他学生也会跟着尝试这种方法。第三种为自我强化,指因个人行为表现符合或超出自我标准而带来的强化。这类强化对学生和教师都很重要。具体来说,学生的学习不应仅出于外部奖赏的原因,更应该受内部的价值观和兴趣的驱动;自我强化也促使教师们保持教学热情,坚持辛苦耕耘。

(二) 态度与品德的改变过程

态度与品德的改变经历顺从、认同和内化三个阶段。

第一阶段,顺从。顺从是表面上放弃自己的意见或观点,在外显行为方面与他人相一致,而在认识与情感上与他人并不一致。在这种情况下,个人的态度受外部奖励与惩罚的影响,因为顺从可以得到奖励,不顺从将受到惩罚,所以这时的态度改变是由外在压力造成的。如果外在情境发生变化,态度也会随之变化。

第二阶段,认同。认同是在思想、情感和态度上认为他人的意见是正确的,而主动接受他人的影响来改变态度,比顺从深入一层。认同不受外在压力的影响,而是主动接受他人或集体的影响。因而他们不但在行为上与他人保持一致,而且在感情上也与他人一致。

第三阶段,内化。内化是指从内心深处相信和接受他人的观点而与他人一致,并将自己所认同的思想和自己原有的观点、信念融为一体,构成一个完整的价值体系。由于在内化过程中解决了各种价值的矛盾和冲突,当个人按自己内化了的价值行动时,会感到愉快和满意;而当出现了与自己的价值标准相反的行动时,会感到内疚和不愉快。这时,新的态度成了自己个性的一部分,稳定的态度和品德便形成了。

(三) 影响态度与品德学习的心理条件

1. 认知失调

费斯廷格认为,态度的认知因素可以分成若干个基本元素,它们之间有的是协调的,有的则可能是不协调的。例如,关于数学学科,“我学习数学的潜力很大”与“我的数学成绩总是名列前茅”是协调的,但“我学习数学的潜力很大”与“我的数学成绩连续几次不及格”则是不协调的。当个体发现自己所持有的两个或两个以上认知元素不协调时,就会出现认知失调,内心会有不愉快或紧张的感受。

一般来讲,认知失调主要来源于四种情况。第一,个体观念上的逻辑不一致,如学生一方面认为写作文很重要,但另一方面又认为写作太难以至无法掌握。第二,个体行为与社会风气不一致,如周围的人由于势利而升迁,而自己却不会攀附权贵以至平庸。第三,个人一贯行为与特殊行为的不一致,如一向待人和气的学生偶然对人发脾气。第四,新出现的事物与个人已有经验不一致,如对现在的流行歌曲及各类明星的看不惯。

在认知失调的情况下,个体总是力求通过改变自己的观点或行为,以达到新的认知协调;因此,认知失调便成为态度改变的先决条件,但它并不一定导致态度发生改变。而教师可以抓住时机,采取有效措施促使态度转变:第一,设法改变其中的一个认知元素,使它与其他元素协调一致;第二,设法增加新的认知元

素,以加强认知系统的协调;第三,强调某一认知元素的重要性,或者减弱不协调认知元素的重要性。

2. 认知不平衡

海德认为,认知者对某一对象的态度取决于第三者的态度。他用P代表认知主体,O代表第三者,X代表态度对象,+表示肯定的态度,-表示否定的态度。这样,P、O、X之间便形成了相互关联的八种模式,如下图。

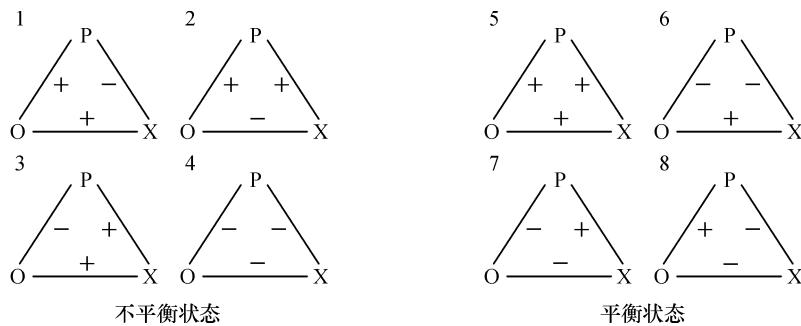


图 4-8 两种认知下的态度模式

一旦在认知上有了不平衡,就会从心理上产生紧张和忧虑,从而促使个体按照“费力最小原则”将其认知结构向着平衡与和谐的方向转变。学生的态度便伴随着这种认知不平衡的改变而改变。与费斯廷格强调的是个体内部各认知元素间的失调不同,海德强调的是个体对人际关系平衡与否的认知。

3. 智力和受教育水平

智力水平与品德的关系较为复杂。有研究者对有过犯罪记录的青少年进行智商测量,结果发现他们的智商分布与随机抽样的儿童的智商分布相似。另有研究表明,考试作弊与智商水平成负相关,即智商水平越高,考试欺骗行为越少。其原因可能在于,智商低且成绩不良的学生,由于失败的经验导致他们企图通过欺骗来提高自己的成绩。但聪明与道德并不是一回事,当测验涉及非知识性问题时,智商与欺骗行为的上述关系便消失或下降。聪明用得不当,只能使欺骗行为更狡诈。

青少年的道德认识和道德判断,不仅与智商有关,而且随着年级提高、受教育水平的提高而进步。有研究表明,低年级学生或文化水平不高的成人,常常因道德观念水平低,为细小的事而感情冲动,产生不道德观念,甚至可能发生不道德行为。

4. 道德认知水平

皮亚杰认为儿童道德认知的发展,是从他律道德向自律道德转化的过程。所谓他律道德,是根据外在的道德法则进行判断。儿童在这一阶段只注意行为的外部结果,不考虑行为的动机,他们的是非判断标准取决于是否服从成人的命令或规定。儿童在自律道德阶段,其道德判断开始从主观动机出发,他们已经具有主观的价值所支配的道德判断。皮亚杰认为,只有达到了这个水平,儿童才算有了真正的道德。

柯尔伯格对皮亚杰的道德发展理论作了进一步的修改和扩充。提出了“道德发展阶段”理论。该理论以不同年龄儿童道德判断的思维结构来划分道德观念发展阶段,强调道德发展与年龄及认知结构的变化之间的关联。其研究方法主要采用道德两难故事,让儿童在两难推理中做出选择并说明理由。对这类问题的回答,柯尔伯格并不关心儿童的回答是否正确,而是关注他们的推理过程,通过不断向儿童提问,进而了解他们的思维过程。根据不同年龄儿童对这些问题的反应,柯尔伯格把儿童道德发展划分为三个水平,每个水平有两个阶段,共六个阶段(具体内容见本书第三章发展心理学部分)。

关于儿童道德发展水平的描述,需要注意以下三点:首先,道德的各阶段在现实生活中并非分离的、按固定次序的。个体在某一场合中的选择可能符合某阶段的道德推理,而在另外一个情境中的决策可能反映另一阶段的道德推理。其次,道德推理的低级阶段不区分社会习俗与实际道德问题。如“直接用手抓饭吃是无礼的”,这一行为在道德上没有错,只是从社会性角度来看不合适;“不准偷人家钱财”,这一行为虽然没有任何社会“准则”规定,但属于道德行为范畴。最后,在“最高”道德阶段上,西方社会强调个人主义

的价值观,而在东方,最高的道德价值可能是将集体利益置于个体利益之上。

三、态度与品德的培养

(一) 说服

1. 提供证据

教师经常通过言语说服学生改变态度。在说服过程中,教师向学生提供对其原有态度的支持性的论据,使学生获得与教师要求的态度有关的事实和信息,以改变他们原有的态度。一般来讲,对于受教育程度较高的人(如高年级学生)来说,由于其理解能力较强,提供正反两方面论据比较容易改变其态度,而对受教育程度较低的人(如低年级学生)来说,由于理解能力较差,只提供正面论据更有助于改变其态度。

进一步来说,如果教师在提出自己的观点之后,学生不产生相反的观点,则教师只提出正面的观点和材料有助于学生形成肯定的态度。如果在这种情况下再提出反面的观点和材料,则会引起学生对反面材料的兴趣,进而怀疑正面的观点和材料,不利于形成积极的态度。如果学生本来就有反面的观点,就应主动提出正反两方面的观点和材料,并用充分的论据证明反面的观点和材料是错误的。这会使学生感到教师是公正的,容易改变态度,并增强对错误观点的免疫力。

此外,提供正面论据还是正反两方面的论据,还取决于说服的任务。若说服的任务是解决当务之急的问题,只提供正面的观点和材料比较有效。这时提出反面的观点和材料,会延长学生作出正确反应的时间。若说服的任务是培养学生长期稳定的态度,提出正反两方面的观点和材料比较有利。

2. 恰当方式

以情动人的说服方式,对态度的改变容易受到立竿见影的效果,但这种影响不能持久;而以理服人的说服方式,一旦改变了态度,其效应将持续较长。究竟是以情动人还是以理服人,这受学生成熟度的制约。如果教师期望低年级学生改变态度,富于情感色彩和引人入胜的说服内容容易发生影响。而期望高年级学生改变态度,充分说理,逻辑性强的说服内容有更大的影响力。对于一般的学生来说,说服开始时,加强情感感染会有助于引起学生的兴趣,然后再用充分的材料进行说理论证,会产生长期的说服效果。

值得注意,教师的说服内容与学生一定的需要发生联系时,会引起各种情绪反应。例如,母亲告诫过马路的孩子,要注意来往的车辆,否则会被汽车压成肉饼的,这会引发害怕和恐惧情绪,有助于孩子形成交通规则的态度。一般来讲,唤起恐惧情绪的说服有助于学生改变考试作弊、吸烟酗酒、抄袭作业等比较简单的态度,但不利于改变比较复杂的态度。如果能将恐惧的唤起与明确的指示结合起来,就能最有效地改变学生的态度。

3. 逐步要求

学生原有态度与说服者之间的距离是影响态度改变的一个重要因素。如果个体原先的态度与说服者差距较小,容易发生同化判断,即具有不自觉地缩小自己与说服者之间态度差异的倾向,其态度容易改变。若个体原先态度与说服者态度之间的差距大,则个体具有不自觉地扩大自己与说服者之间态度差异的倾向,即容易产生异化判断,而使态度改变发生困难。

因此,为了有效地改变学生的态度,必须先了解其原先的态度,估计与说服者态度的距离。若两者过于悬殊,就要逐步提高要求,将态度改变的总目标分解成不同层次的子目标,先向学生提出要求较低的目标,达到此目标后再提出更高一些的目标,使说服者与被说服者的态度差距不断缩小,从而促进学生成态度的改变。如果急于求成,一开始就提出不切实际的过高要求,不但难以改变学生原有的态度,而且还容易产生对立情绪。

(二) 利用群体规定

一般来讲,经集体成员共同讨论决定的公约、规则,会有助于学生成态度的改变。因为经成员讨论的规定,使成员承担了执行的责任,这样的规定对学生会产生约束力。这种约束力随学生觉察到群体内意见一致程度的提高而增强。因此,一旦某个学生出现越轨行为,就会遇到群体有形或无形的压力,迫使他改变

自己的态度。

教师引导学生集体讨论和集体决定的过程包括七个阶段：(1)清晰而客观地介绍问题的性质；(2)帮助班集体唤起对问题的意识，认知到只有改变态度才能令人更满意；(3)清楚而客观地说明要求形成的新态度；(4)引导全体学生讨论改变态度的具体方法；(5)使全体学生一致同意把计划付诸行动，每位学生都承担执行计划的义务；(6)在学生执行计划过程中改变态度；(7)引导群体成员对已改变的态度作出评价，使态度进一步概括化和稳定化。如果改变学生成绩未获成功，教师只能强调计划有缺点，不能责怪群体，应该鼓励学生再从第四阶段开始，讨论出一个新的计划来，直至态度改变。

(三) 角色扮演

通过角色扮演，学生从自我中心向考虑他人的感情、观点和动机转变，这种转变是道德认识发展的关键。教师应提供各种社会场景，如游戏、讨论或辩论、操作等，促进儿童与他人相互交流，接受他人的观点，从他人角度来考虑问题，等等，从而引发学生的道德发展。

下面是一则通过同伴互动来促进道德发展的实例：

教师：刚才我们阅读了一个非常有趣的故事，现在我们来讨论这一故事中的一个细节。在故事中，小英捡到钱包，里面有很多钱，那么她留下这个钱包是否可以？哦，我看到大多数同学摇头，为什么？

学生1：因为钱包不是她的。

学生2：因为里面有很多钱，她父母可能要她把钱包归还失主。

学生3：为什么不留下呢？是失主的错，而不是捡钱包人的错。

学生4：但是，如果失主非常需要这些钱或钱包里有其他非常贵重的东西，小英就应该归还。

教师：归还还是不归还，我们各人都有理由。我们可以继续讨论一下。首先，站在小英的角度，你是否会归还钱包呢？除了把钱留下，小英可以做什么？如果把钱包归还失主，小英是否值得物质奖励？你怎么想呢？

在类似这样的道德两难问题中，教师可遵循一些教学原则，如：关注具体的道德冲突，以及解决这些冲突的不同方法；促使学生从他人角度来思考问题；要求学生作出反应或回答，并给出理由；分析不同行动方案，讨论每一方案的优势与不足。

(四) 价值观辨析

青少年学生的不良态度与品德，大多起因于自身不正确的价值观念导向，或起因于价值观念模糊与混乱。因此，有必要引导学生利用自己的理性思维和情感体验来辨析和实现自己的价值观念，这就是心理学家提倡的价值观辨析。价值观辨析所采用的形式是使学生在他们的直接生活中思考一些价值选择途径，同时使他们对学校生活的周围人产生积极的态度。该方法的目的是使学生形成价值观辨析能力，以及价值观辨析的技巧。但这些能力与技巧的获得，需要借助于具体的生活经验和事实，如与他人之间关系的处理、假期的活动安排、社会的发展等主题内容。通过对这些问题的思考，帮助学生利用理智和情感检查自己的行为方式，揭示个人的价值冲突，明确个人的价值观念及其与其他价值观念的关系，从中学习到能够终身受用的辨析技巧。

从价值观辨析的过程来讲，教师首先必须诱发学生的态度和价值陈述。其次，教师必须无批评地和无判断地接受学生的思想、情感、信念和观念。最后，教师必须向学生提出问题以帮助学生思考自己的价值观念。应当承认，对学生的价值观念不辨好坏，一概予以认可的态度比较偏颇，但此处的目的是帮助学生辨析自身已有的价值观，帮助学生去评价各种价值观本身的价值，从而让他们自觉地选择符合社会道德原则的观念。

(五) 奖励与惩罚

奖励的运用，首先要正确选择道德行为，奖励的应该是乐于助人、拾金不昧、尊老爱幼等具体的道德行为，而不是一般的概括性行为。其次，要正确选择奖励，其原则是多次奖励但不至于引起迅速的满足，而且

不必时时运用物质奖励。在不少场合,向学生微笑,表示亲昵或口头表扬,同样能产生良好的强化作用。再次,在教师期望的良好行为出现后,要立即给予奖励,不要延后太长的时间。最后,随着学生年龄的增长,应引导学生更多地利用内部奖励,让学生对自己的道德行为本身获得满足,感到愉快,以增强学生的道德行为。

惩罚的运用,虽然能够抑制不良行为,但不一定能保证学生发生道德行为。为了正确使用惩罚,应该:避免不适当的惩罚,对违反课堂纪律的行为施以体罚或罚款是不适当的;惩罚应与学生的不良行为相对应,批评学生在课堂里随便讲话,不应同时又指责其过去曾在上课时吃东西;至少需要有一种不相容的逃避反应,学生在课堂里随地吐痰的不相容反应是用纸擦掉痕迹;惩罚应尽可能及时,若惩罚延后,不良行为不容易消除;在施行延迟惩罚时,应力求使受罚者想到原先的过失情境;不要在惩罚后又立即出现奖励;向学生指出合适的行为以代替被惩罚的行为。

第八节 教学设计

一、教学设计的概述

(一) 有效教学计划的制订者

计划是为了达到某个目的,提前对某些事件的发生方式作出比较详细的安排。而教学计划就是教师为了完成一定的教学目标,对教学内容和方法进行细致的规划和安排。计划对课堂教学至关重要,其制订过程并非一蹴而就。即使有经验的教师,也不是随心所欲地进行教学;而他们之所以能有效地教学,是因为他们对目标、内容及其组织方式有细致的计划。

相对于新教师,专家教师能制订更为有效的教学计划,这主要表现在三方面:在计划观念上,专家教师是以学生为中心,考虑如何让学生来学习;而新教师是以教材或教学为中心,考虑如何来教好某个内容;在计划形式上,专家教师所计划的很多内容并没有反映在书面上,其教案内容有时虽然不多,但在头脑中已经对学生学习进行了反复思考,而新教师虽然教案内容看似很多,但大多是一些“细枝末节”的思考,无法围绕主要目标或内容来计划教学;在计划的功用上,专家教师的计划是为教学目标或学习目标服务,往往会根据学生当前的学习状况作相应调整,而新教师往往为了计划而计划,其计划常常无法有效指导课堂教学。究其原因,最主要在于专家教师善于根据各种有关于自己、学生和教学情境的知识,对课堂中发生的行为模式加以区分,并设计出具体行动计划来处理它们。

(二) 制订教学计划的阶段、模式

1. 制订教学计划的阶段

制订与实施课堂教学计划的完整过程,一般包括三个阶段:前动阶段(教学之前)、互动阶段(教学进行中)和后动阶段(教学之后)。这也就是教学计划的起始阶段、实施阶段和重评阶段。

在前动阶段,教师首先选择学生必须达到的教学目标,然后根据自己的理解,选择一些有助于达到该学习目标的教学材料和教学活动。在这一阶段中,教师关于如何教和学生如何学的观念和想法,会影响他们制订计划。他们会将不同来源的信息(如教学内容、学生能力特征等),以及自己的信念和态度加以融合,形成一个合理的可用来指导课堂教学的方案。

在互动阶段,教师的活动有:一是要完成在前动阶段既定的教学计划;二是根据当时的教学情境和接收到的反馈,对教学作必要调整。具体来说,在一堂课的教学中,教师往往要作几十次决策,常常要思考和处理一些有关学生的问题,以及一些关于教学过程和学习目标的问题。有经验的教师在实施教学计划时,会不断调节自己的教学步骤,以保证课程的正常进度,如临时提出一些问题,讲故事,更改教学内容,调整教学次序等。

在后动阶段,计划过程仍然继续。在这个阶段,教师需要反思计划的成功性,观察互动阶段的成果,并

对下一阶段教学作出决策。也就是说，在实施了课堂或单元教学计划后，教师反思上节课的教学，并对下节课的教学作出决策，或者还要思考上节课的计划实施结果对下一步计划的制订会有何影响。

在本质上，教师的思维过程在后动阶段与前动阶段大致相同，从这个意义讲，可以把“教学”定义为一系列活动环，这个环中的后动阶段就成了下一个教学环的前动阶段。依照这一教学环，前一循环中的各个阶段，与后一循环的各个阶段，构成一有序的连环，形成一系列教学计划序列。

2. 制订教学计划的模式

教师在制订教学计划时往往有各自侧重点，或以目标为主，或以活动为主，或以内容为主，也就是说，大多数教师往往采用以下模式中的一种来制订教学计划：目的—手段模式（目标第一）、整合性目的—手段模式（活动第一）和基于内容的模式（内容第一）。

所谓目的—手段计划模式，就是首先形成目标（目的），然后选择合适的教学方法（手段）。按照这种模式来制订教学计划，教师一般按顺序组织教学任务，并通过可观察和可测量的行为来评价学生的表现。正是由于这种计划模式具有一定的合理性和科学性，以及对结果的测量也比较可靠，所以，一旦精确陈述目标，就可用基于行为的测验来评价学习结果。这种“目标第一”的计划模式，在教师培训类机构或师范类学院得到普遍运用。应当注意，目的—手段模式虽可用于教学计划的任何时间单元，如日、周、月乃至学年，但这种模式主要适用于日常课堂教学的设计。教师依据这个模式，确立每次课的主要目标，并将预期的学生行为和结果具体化。

所谓整合性目的—手段计划模式，就是先选择适合学生的行为，由此形成教学目标。在这种模式中，目的和手段是整合的，没有绝对的“目标第一”或者是“手段第一”。例如，对课堂中调控活动和其他事件进行常规性计划，形成一些日常规范，可确保教师更关注教学本身，而不是分散注意力来监控学生行为，从而使教学活动更为灵活和高效。值得注意的是，整合性目的—手段计划模式与目的—手段计划模式的区别在于：前者将目标用作对教学（学习）进行计划的框架，如教师可利用各级教育行政部门规定的教育目标，来构建自己的教学决策，但这些目标在教师制订教学计划的过程中，并未占据主要地位；而后者将目标作为所有计划活动的目的，贯穿于所有计划活动之中，例如，教师制订出各类可观察、可测量的教学目标，发挥它们在导学、导教、导测量等活动中的主导作用。

所谓基于内容的计划模式，就是教师在制订教学计划时，往往优先考虑教学材料和教学资源，而非考虑学生的学习兴趣。这是因为学科教育目标往往不是教师所能决定的。与其他计划模式相比，基于内容的计划模式是一种较为实际的做法。这是因为在实际课堂教学中，对教师而言，在决定教学（或学习）活动及其将要达到的目标时，学科领域内容是最重要的因素，而教师对学科知识内容越是了解，越是能制订出有效的教学计划。

二、教学目标的陈述

（一）教学目标的含义与功能

教学目标通常也称为学习目标，它简短地陈述了学生在接受教学之后，应该在自己的行为和能力上表现出来的预期成绩或者进步。好的学习目标应该能区分什么是学生要学的内容；而在确定这些目标时，一般要求教师必须以可测量的方式明确学习内容。对于一些简单的、可以照本宣科的学习目标，如说出某个地区有几个省，或者解决一道小学数学问题，就很容易确定；但是，对于一些属于高级思维技能的学习目标，如创造某种具有独创性的事物，作出某种决策，以及综合某些研究等等，都不能够给出比较确切的界定。这类目标使教师发现，在鼓励学生要有创造性、独立性、发散性的思维时，以可观察和可测量的方式来陈述目标的做法值得商榷。

（二）目标分类系统

美国著名教育心理学家布卢姆（B.S.Bloom）及其合作者提出教育目标分类学，将教育目标分为三个领域：认知、情感和心因动作。根据这些不同领域的教育目标含义，教师可以确定不同等级的教学目标，如表4-7在认知领域的教育目标分类。

表 4-7 在认知领域的教育目标分类及其举例

类型	含 义	举 例
知识	了解特殊事实、普通词条、基本概念、原理和理论的能力。	能辨认椭圆的特征。
理解	明白、说明、解说的能力。	能解释一幅说明供需关系的图。
应用	把事实和概念应用于新情境和解决实际问题的能力。	能够把强化原理运用于课堂情境中。
分析	把一个情况分解成各个组成部分的能力,区分事实和推理的能力,以及辨别整体组织结构的能力。	能分辨出证明过程中的错误。
综合	把许多观念整合入一解答方法或结论,及作一个概括性说明的能力。	能写出一篇好论文。
评价	按照准则和标准对某事物的性质作出判断的能力。	能对一件艺术品作出评论。

根据教育目标分类,教师可以制订各种不同水平的教学目标。但是,应当注意,这些教育目标分类在对学习的理解上都强调以下三点:第一,学习导致的最终变化应该是能力或倾向的变化,而非仅仅是行为变化;第二,学习是从行为到认知这一由外到内的过程,三个领域的目标分类都是按照由低级行为变化或认同到内在认知能力的获得来安排;第三,学习有层次,三个领域的级别都是由低到高进行划分,这与学生能力的发展是从形成简单技能到获得复杂问题解决能力相一致。

(三) 制订教学目标的方法

从目标表述角度讲,根据可观察或可测量与否,可把学习目标区分为两类:行为目标和认知目标。所谓行为目标,就是描述教师能够观察到的学生所做出的行为。例如,“给出有 20 个国家名称和大陆名称的列表,学生会区分出哪一个是国家的名称,哪一个是大陆的名称,并有 80% 的正确性”,就是一个行为目标。可以看出,行为目标由三个部分组成:期望学生做什么(“学生会区分哪一个是国家,哪一个是大陆”);学生的行为发生在什么条件下(给出一张有 20 个国家和大陆名称的列表);可接受水平的行为表现是什么(“有 80% 的正确性”)。行为目标采用动词来描述可观察行为,如“定义出”、“列表表示”、“加上”、“解释说明”、“表现出”等等。

所谓认知目标,就是指教师虽然不能直接观察到学生是否理解内容,但是能够观察到预示是否理解的某种行为。例如,“学生能懂得国家和大陆之间的区别”,就是一个认知目标。在认知目标中,常用诸如“理解”,“明白”,“解决”等动词来表明学生将要习得的能力;在此基础上,也可列出学生的一些具体行为样例,如比较两个观点,或区分两个相对立的观点等。

三、教学任务的分析

(一) 任务分析的目的

在确定教学目标之后,有必要对教学目标与内容进行任务分析,即在教学活动之前,预先对教学目标中规定的,需要学生习得的能力或倾向的构成成分及其层次关系所进行的分析,目的是为学习顺序的安排和教学条件的创设提供心理学依据。一般来讲,任务分析主要涉及三方面:确定学生的原有基础、分析使能目标和分析支持性条件。

1. 确定学生的原有基础

在进入新的学习单元或新的学习课题时,学生原有的学习习惯、学习方法、相关知识和技能对新知识的学习起着决定性作用。同时,由于学生某些习得的知识或技能有严格的先后层次关系,也即高一级知识或技能的学习常常以较低一级知识或技能的学习为基础,所以教师需要了解学生在学习新知识时的原有知识状况。教师可以运用作业、小测验,或课堂提问并观察学生的反应等方法,来了解学生的原有基础。而一旦发现学生缺乏必要的原有知识或技能,就应及时进行补救性教学。

2. 分析使能目标

从原有知识基础到教学目标之间,学生还有许多知识或技能尚未掌握,而掌握这些知识、技能又是达

到教学目标的前提条件。这些前提性知识或技能被称为子技能,以它们的掌握为目标的教学目标被称为使能目标。从起点到终点之间所需学习的知识、技能越多,则使能目标越多。分析使能目标的方法,可以采用递推法,即从终点目标(教学目标)出发,一步一步揭示其必要条件(使能目标),如反复提出这样的问题:“学生要完成这一目标,他预先必须具备哪些能力?”一直追问到学生的起点状态,即原有知识基础为止。

3. 分析支持性条件

支持性条件与使能目标(必要条件)的区别在于:使能目标是构成高一级能力的组成部分,而支持性条件不是,但它有点像化学中的“催化剂”一样,有助于加快或减缓新能力的出现。一般来讲,支持性条件分为两类:其一是学生的注意或学习动机;其二是学生的学习策略或方法。这两类条件都有助于加速新知识的获得或新能力的形成。

(二) 任务分析的方法

1. 程序分析

程序分析也称为信息加工分析,它主要描述完成某一任务的具体步骤。程序分析的对象可以是外显动作,也可以是内隐智力活动。这类分析旨在揭示正确完成某一任务的行为阶段或内隐过程,进而确定哪一步是学生掌握的,哪一步是学生没有掌握的,哪一步骤是难点。程序分析的优点是能揭示学生解决某一问题时的外显或内部操作过程。图 4-9 就是一采用程序分析来揭示学生解决两位数减法(如“45 - 38 = ?”)的分析实例。

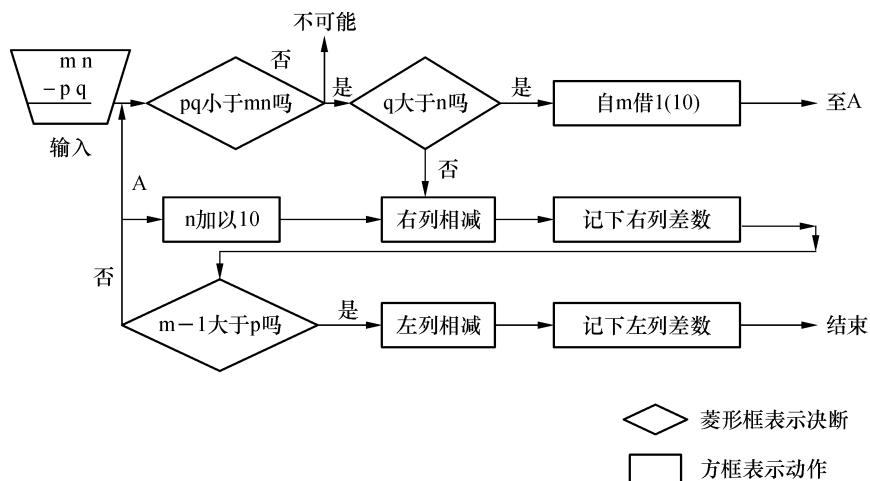


图 4-9 两位数减法的程序性分析

可以看出,学生解决两位数减法的心理过程是:先判断减数与被减数的大小,如果减数大于被减数,则两数不能相减(这种情况发生在学生还未学过负数概念的前提下)。反之则进一步比较个位数上的大小,如果被减数的个位数 n 大于减数的个位数 q ,则两数相减,否则,则需要从十位上借位, n 加上 10 再相减。个位数计算完之后再判断被减数的十位数 m (如借过位则是 $m-1$)与减数 p 的大小。最后,得出两数的差。可以看出,这类分析可较直观地反映一个问题解决或任务完成的步骤。

2. 能力成分分析

能力成分分析技术是从能力构成的角度,揭示所完成任务的子能力及相关的能力或倾向,它有助于明了所要教授内容与其他知识、技能间的关系;同时也可明确完成这一任务哪些能力是学生已经掌握的,哪些是学生要学习的。以两位数减法为例,通过能力构成成分分析,可以得出图 4-10。

从图中可以看出,学会计算两位数减法,需要形成应对各种情形的计算能力。根据此图,一方面可以推测在哪种情形下容易出错,如在“50-23”这一题上,另一方面可以采用有针对性的复习方式,如教师通过复习两位数减个位数的减法,来引入两位数之间减法的运算等。

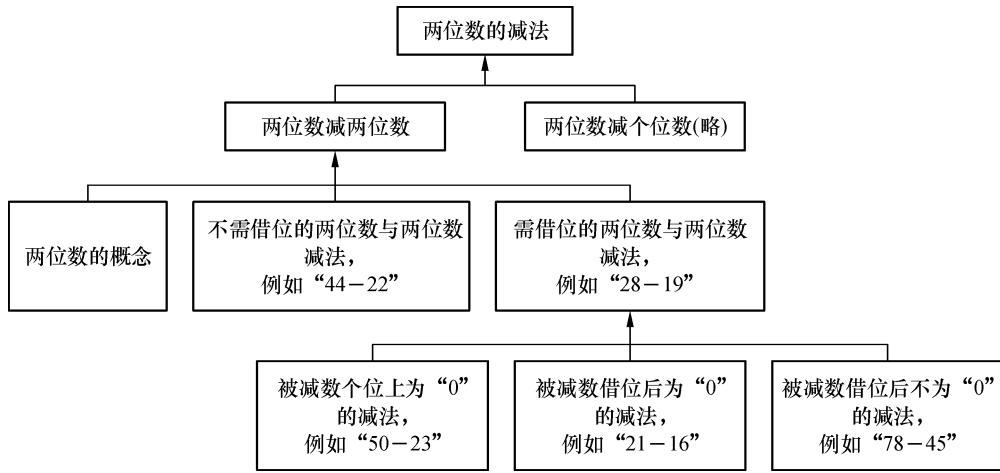


图 4-10 两位数减法的能力构成成分

第九节 教学方法与教学技术

一、提高教材可懂度的技术

(一) 先行组织者技术

如何促使新学习的材料与原有知识产生稳固联系呢？其中一种就是奥苏伯尔所倡导的先行组织者技术。所谓先行组织者，就是对要学习的新材料所作的引导性陈述或活动事件，以帮助学生作好学习新内容的准备，并且还对将要学习的内容与某个宽泛的概念或观念之间的关系加以说明。一般情况下，先行组织者都是以概括的方式对新知识加以引介，以便学生能够以此作为框架，来理解包含在新信息中的细节性知识（即陈述性组织者）。有些先行组织者也以比较或类比的方式对新知识的学习进行引导，让学生对新的信息与已有信息加以辨别和区分（即比较性组织者）。以下面文章为例，来说明以下先行组织者的作用。

在英格兰历史的早期，伦敦就有突出地位。后来，当英格兰和苏格兰统一起来成为大不列颠时，伦敦毫无疑问地成为了这个统一国家的首都，但是伦敦并非仅仅是大不列颠的首都，多年来，伦敦是许多无比重要的历史和文化事件的中心，无论这些事件是令人称奇的还是令人恐怖的，它们不但影响了英语语言世界，而且影响了整个世界。这里是议会制政府的诞生地，是一个遍布全球的帝国的中心，是莎士比亚、牛顿、密尔顿、弗吉尼亚、沃尔夫等巨人的故乡，他们的著作已被译成了数不清的语言。伦敦还是欧洲反希特勒的中心。

为了让学生理解这段文章所包含的信息，教师可以要求学生阅读几遍。可以运用先行组织者，让学生去注意文章中最基本的信息。如果在学生阅读上述这篇文章之前，先呈现一段作为先行组织者的文字：

有些作为首都的城市，它们的影响远远超出所在国的范围。具有世界性影响的首都常常历史悠久，人口众多，地理位置优越，易于与海内外沟通。另外，这样的城市也常常吸引那些具有创造性和先进观念的人们。

这个先行组织者对“世界性首都”的概念在抽象的、一般的和概括的水平上进行了表述，这就使阅读者在理解和记忆上述文章中的信息时较为容易。除了这种高层次的说明性的先行组织者以外，在具体的教学材料中，教师还可以采用简要结构、特有事例、系列图片等作为先行组织者，或者以比较说明、类比说明等方式呈现先行组织者。教师在教学计划的制订和实施过程中，也不是只能用单个的先行组织者，根据需要，教师可以增加一些先行组织者，但是不能过多，以免喧宾夺主。

(二) 基本学习技能

基本学习技能简单常用,比如画线和做笔记。画线是一种常用的符号标志技术,被用以决定哪些是重要内容,并需要被画线以作特别强调。使用画线策略的最大困难,在于决定哪些内容是重要的。有时,学生为避免作这样的决定,会随意画下一整段文本,但这样做毫无意义;还有些学生会关注段落的第一句、黑体字及斜体字部分,或者那些看起来令人感兴趣的部分,但这样做通常也会忽略文本中的重要观点。

与画线策略一样,确定哪些内容较重要对有效做笔记同样重要。但现实中,有些学生只是尽可能多地记下教材的主要信息,而未对这些信息进行分析,并决定应当专门记录哪些内容。研究证实,有效做笔记能够促进对教材的理解,并且这种技能本身可以传授和训练。在课堂中,为帮助学生发展这种技能,教师可以给学生提供一个做笔记的框架,让学生填入相应信息,或者将确定重要内容的加工过程形成模式,直接教授给学生。

根据学习材料所涉及的知识类型不同,学生可以采用不同的基本学习技能:对于陈述性学习材料,主要有集中注意力、构建图式、观念精致等;对于程序性学习材料,主要有模式学习、自我教学、练习等。而每一种学习技能都有其适用的场合。下表列出了各种针对不同性质材料的基本学习技能。

表 4-8 依据材料性质所采用的基本学习技能

	技能样例	运用的情境
学习陈述性信息的	1. 集中注意力 <ul style="list-style-type: none">• 列文本大纲• 搜索主题句或标题	阅读较困难的材料
	2. 构建图式 <ul style="list-style-type: none">• 文本图式• 理论图式• 建构信息网络和概念地图	阅读结构不良的文本
	3. 观念精致 <ul style="list-style-type: none">• 可视化	理解和记住具体的观念
学习程序性信息的	1. 模式学习 <ul style="list-style-type: none">• 假设• 确定行动的原因	学习概念的特征 将程序与情境匹配
	2. 自我教学 <ul style="list-style-type: none">• 将自己的行为同专家比较	修正及改进技能
	3. 练习 <ul style="list-style-type: none">• 部分练习• 整体练习	保持并改进技能

(三) 附加问题技术

在教材的不同时段,问题具有不同功能:在教材之前的问题,可以激发学生的兴趣并集中学生的注意力;在教材内容中的问题,可重新引导学生的注意力,或者进一步深入加工已学过的内容;在教材内容之后的问题,可用来小结和评价学生的学习情况。根据教学目标所要求掌握程度的不同,可以设计出不同层次的问题,如在认知领域内从知识、理解到应用、分析、综合和评价等。这样做将更有助于不同水平学生在问题中都有所收益,如表 4-9:

表 4-9 在认知领域内为不同教学目标而提问

种类	例子
知识	给……下定义。 ……的首都是哪里? 这篇课文说的是……?
理解	用自己的话解释…… 比较…… ……的主要意思是? 描述……
应用	计算……的面积。 用……原理去解决这道题。
分析	影响……的作品的因素是什么? 为什么……会成为首都? 下列哪些是观点,哪些是事实?
综合	为……取个好名字。 如果南北战争中……获胜的话,美国会是怎样?
评价	下列……最有效? 你认为哪幅画更好?为什么? 你为什么更喜欢……

仅就理解这一层次,有研究者认为,阅读理解有三个水平:文字性理解、推理性理解和解释性理解。文字性理解,即要明白书面语言实际表述的是什么(即逐行阅读);推理性理解,则涉及对书面语言的理解(即行间阅读);解释性理解,是阅读者结合其他相关信息,对阅读材料作出有关结论、比较和预测(即超行阅读)。下面是一段有关一次大战的材料:

谋杀奥地利费尔南多大公这一事件,在1914年6月28日引发了第一次世界大战,但引发这场战争的因素却十分复杂……多年以来,德国已不断壮大了自己的军事力量。大公死于塞尔维亚民族主义者之手,导致奥地利在6月28日向塞尔维亚宣战,并受到了奥地利的盟国德国的支持。不久之后,俄国开动自己的部队保护塞尔维亚,这给了德国一个借口,于是在8月1日德国向俄国宣战。由于俄、英、法互相结盟,而德国要求法国宣布中立;因此当法国拒绝这样做时,德国向法国宣战并入侵比利时,以便进一步征服法国。英国看到德国如此接近自己门口,也由于自己与法、俄结盟,于是在8月4日加入了这场战争。所以,在谋杀这位奥地利大公之后的三十八天,整个欧洲都陷入战争之中。

对这一材料,教师可设计出需要不同理解水平的问题。具体如下:(1)文字性理解的问题:奥地利为什么向塞尔维亚宣战?导致第一次世界大战爆发的直接原因是什么?(2)推理性理解的问题:英国为什么会卷入这场战争?导致第一次世界大战爆发的间接原因是什么?(3)解释性理解的问题:中国是否卷入这场战争?最后哪几个国家是战胜国?

二、接受法与发现法

(一) 接受法

奥苏伯尔认为,人们获得知识主要以接受而非以发现为途径。所呈现的概念、原理及观念,是被理解而非被发现的。奥苏伯尔赞同关于人类将所学信息组成层级或代码系统的说法,但奥苏伯尔将处于层级

顶部的一般概念称为“包容者”(subsumer),因其他概念都可被一般概念包容。奥苏伯尔认为,人类学习以演绎推理的方式而非以归纳推理的方式进行,或者说学习是从原理到样例而不是从样例到原理,在这一点上,他和布鲁纳(J.S.Bruner)的观点截然相反。心理学家将这种使用演绎推理的方法称为规则—样例法(rule-example method)。

奥苏伯尔强调有意义言语学习的重要性,即强调言语信息、观念以及观念间的联系应当联结在一起。在他看来,机械记忆不是有意义的学习,通过死记硬背获得的信息并不能与已有信息相联结。在此理论基础上,奥苏伯尔提出解释性教学(expository teaching)模型以促进有意义学习,避免机械接受学习。这种教学方式要求教师提供精心组织的材料,以便使学生以最有效的方式获得最有用的信息。

使用解释法进行概念教学主要有三个步骤(如图 4-11 所示):步骤一,呈现先行组织者,所谓先行组织者是对关系或上位概念所作的介绍性的描述,这种描述通常较为宽泛,包括了即将学到的所有信息。步骤二,依据新旧信息的相似和差异之处以样例方式呈现内容。在学习任何材料之前,不仅应当向学生呈现新信息与已知信息的相似之处,也要呈现两者的差异之处,这样,新旧材料的干扰就可以避免。步骤三,将内容和先行组织者联系起来。

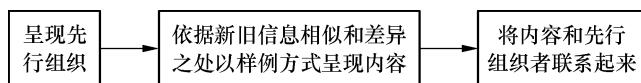


图 4-11 解释性教学的步骤

在解释性教学中,让学生自己提出一些新旧信息相似及差异之处是相当有益的。例如,在语法课上教师可以问:“逗号和分号在用法上有什么不同?”在比较的同时,也要向学生提供必要的样例。由于呈现样例是凸显新旧信息相似与差异之处的最有效的方式,所以教师应当呈现一些含有逗号及分号的样句。当所有的材料都呈现之后,教师应当激励学生讨论这些样例如何扩展了已有的先行组织者。

通过解释法来进行接受学习,能为学生节约很多学习时间,而其运用的关键在于确定清晰的教学目标。因此,要在短时间内将大量信息传递给大多数学生,接受法是一种比较适合的教学方式。接受法在导入新课题、给出背景知识,并激励学生独自学习等方面也比较有效。讲授法还可帮助学生学会正确、批判地听课,并且在学生觉得疑惑的时候,教师能够随机作出变化,以帮助学生理解。

(二) 发现法

发现法由布鲁纳所倡导。布鲁纳强调理解客体结构的重要性、积极学习的必要性以及学习中归纳推理的价值。布鲁纳认为,客体的结构指该客体范畴内的基本观念、联系或者模式,即该客体的核心信息。因为结构并不包括客体详细的事实在或细节,所以某一客体的结构可以简单地用图表、一系列规则或公式来表示。在布鲁纳看来,如果学生关注于理解客体的结构,则他们的学习将更有意义、更具效用并更能为学生所记住。如果已经学习了“图形”、“平面”、“封闭”、“四边形”、“二等边”以及“不等边”等概念,则将逐渐接近理解“几何”这一概念;而如果能将这些概念构建成如图 4-12 所示的代码系统(Coding system),则对“几何”这一概念有更好的理解。所谓代码系统,是指相关概念的层级结构,在代码系统的顶端是最一般的概念,如“平面、密闭图形”,较具体的概念处于这一概念之下。

图 4-12 三角形的代码系统

因此,为了全面掌握信息的结构,学生必须积极主动。也就是说,他们必须自己确认关键信息而不能简单地接受教师的解释,这一过程被称为发现学习。在发现学习过程中,教师呈现样例,学生对这些样例进行分析直到发现样例的内部关系,即客体的结构。布鲁纳进一步认为,应当通过归纳推理(inductive reasoning)来进行发现学习,也就是说,通过特殊的样例

推论出一般的规则。例如,给学生呈现足够多的三角形与非三角形的样例,学生最终能够发现任何三角形所必须具备的特征。以此方式激发学生的归纳推理,有时又称为样例—规则法(example-rule method)。

发现学习有各种形式。像科学家那样完全根据自己所做的实验研究,对理论假设和实验证据进行检验和匹配,以发现新的事实,或者作出新的假设,是一种单纯的、独立的科学发现。而在学校学习的情形中,学生所进行的发现基本上都是有指导的发现,即在教师的指导下进行发现。在这种教学方法中,教师给学生一些指导,以避免学生进入“死胡同”,或是避免学生“钻牛角尖”。在指导学生发现一般原理或基本概念时,教师要向学生提出有启发性的问题,或设计一些需要解决的两难问题,并给学生提供适当且有趣的材料,鼓励学生形成并检验假设。值得注意的是,虽然学生是在教师的指导下,运用问题解决的一般方法进行发现学习,但是学生也难免作出错误的发现,如答案不正确,证据与假设不匹配等。这些错误对发现学习常常是有利的,因为能促进学生从错中学,帮助学生获得正确的发现结果。

与接受法相比,有指导的发现学习更具迁移性,对科学概念和原理的长期保持更稳固。在有指导的发现教学中,教师讲述和解释的时间更少,提问的时间更多,学生的参与程度更大,并有更多的机会来练习高级思维。

三、以教师为中心及以学生为中心的教学法

(一) 以教师为中心的教学特征

以接受法为核心,可以形成一系列以教师为中心的教学法,其共同点为:教师是课堂的焦点,在整个教学过程中起主导作用。他们通常采用强制性的训导方法,伴以奖励和惩罚行为,协调与学生的互动关系,最终达到将知识与技能传授给学生的目的。而学生的地位则比较被动,仅仅作为教师备课时的想象对象,以及上课时的教授对象,他们更多地采取顺应、被动等行为。

以教师为中心的教学,并不排除课堂教学中存在互动。从人际关系角度讲,课堂教学的互动主要有两种:师生互动和生生互动。在以教师为中心的教学互动中,教师具有控制权,他决定讨论的主题,设置话语的转折点,并且直接影响学生反应的质量;而对学生的要求则是他们的言语参与。在这一师生互动中,交谈意味着学习,而沉默则被解释为缺乏知识。例如,具体到提问这一环节,教师首先向学生提问,然后学生举手,教师点名或走到学生面前,学生开始回答,经过多次“提问—回答”后,教师完成既定的教学目标。

教师在主导教学时,同时要关注课堂中存在的生生互动形式,例如观察学生之间的言语、眼神以及动作交流。有研究表明,理解学生言语模式的教师比不理解的教师,能更多地接受并利用学生的反应;也就是说,教师越理解学生的言语或行为模式,就越能帮助学生逐渐获得可提高他们学业成就的互动模式。而关注生生互动模式的时机可以是,学生没被提问时、学生不愿意回答问题时、学生进行小组活动时等。

总的来说,以教师为中心的教学具有如下一些特点:(1)制订教学计划时,教师确定特定的教学目标,并设计学习活动来帮助学生达到目标;(2)整个课程都须围绕这些目标;(3)教师的任务是让学生学会一些清楚而明确的知识;(4)在指导学生学习上,教师承担主要责任。

值得注意的是,当教师传授一些明确的知识,并且期望所有学生都能掌握这些知识时,以教师为中心的教学比较有效。这是因为在这一教学形式中,教师的要求比较明确,课程内容具有一定结构,而学生有大量练习与反馈的机会。

(二) 以学生为中心的教学特征

以发现法为核心,可以形成一种以学生为中心的教学方法。其共同点是:学生处于教学活动的中心,以平等的身份与教师互动。教学过程主要依据学生身心发展的需要进行,强调学生主动学习。教师扮演咨询者、辅导者和学习动机激发者的角色,他们往往采取民主参与的方式,在教学目标设计、教学组织、教学方法选择等环节上寻求学生的反馈信息,并依此作出相应的调整。

可以看出,以学生为中心的教学方法,所依赖的心理学原理主要是学习的认知观和建构主义观。按照这些观点,错误和误解是学生当前知识的反映,而真正理解一个概念,需要经过较长一段时间才能达到,其间往往要经过很多的困惑与冲突。从学习的认知观出发,以学生为中心的教学主要有两个特征:学生处于

教学过程的中心及为学生理解而教学。

将学生置于学习过程的中心,引发了教师的角色转换。教师不仅要呈现与解释知识,而且要引导学生建构自己的知识。从这一转变出发,有研究者提出“为理解而教学”的口号。“理解”远非字面上那么简单,它寓意了很多需要运用思想的过程,如解释、寻找证据、验证假设、提供补充的例子、概括、将部分与整体相联系等等。所以,教师如果关注于理解,并将学生置于学习过程的中心,将有助于学生建构知识并承担学习责任;反过来说,学生获得知识并体验到责任感,也会促进他们的自我调控学习。

在使用以学生为中心的教学方法时,教师有时会误解它的真正含义,例如:(1)与以教师为中心的教学方法相比,在以学生为中心的教学中,明确目标和认真备课没有那么重要;(2)只要学生参与讨论或其他形式的社会互动,学习就必然发生;(3)与传统教学相比,教师在以学生为中心的教学中所起的作用比较微弱。

在运用以学生为中心的教学时,由于学生正在建构他们的理解,教师可能会认为“明确的目标并不那么重要”。这种观点具有很大误导性。事实上,明确的目标在以学生为中心的教学中更加重要,这是因为它使得教师在引导整个班级的时候有固定的关注点。虽然在学生建构理解时,教师可能会修改目标,但最初教师头脑中一定要有明确的目标。

至于第二种误解“讨论或其他形式的社会互动会使学习自动地发生”同样不正确。教师应当对讨论进行监控,而且如果学生“撞进了死胡同”或对主题产生了误解,教师必须进行干预并且重新指导讨论。教师希望学生能够自我调控,自己建构对材料的理解,但要注意这些理解必须是正确的。

最后,由于在以学生为中心的教学过程中,教师不进行讲授与解释,似乎教师的作用也减弱了。然而,正如前面内容所述,教师的作用其实更加重要而且更加困难。教师自己理解并掌握知识是一回事,将这些知识进行解释并让学生掌握是另一回事。因此,指导学生并使学生形成对某一主题的深入理解,需要更熟练的教学技巧。

四、使用技术的教学

(一) 使用技术的教学类型

1. 多媒体教学

多媒体教学是综合使用多种技术来促进学习的一种教学方法。例如,设计一个计算机软件程序,它不仅控制计算机屏幕上出现的文本与图像,而且控制激光影碟、CD、录像带、录音磁带等的使用。与传统教学方式相比,多媒体教学由于能提供较多的视听资源,学生不仅能听能看,有时还能对其进行操作,故能有效地促进学生理解、保持与使用新知识,有助于学生解决直观性较强的问题,同时也使学生在学习中体会到更强的主体感,更愿意参与学习。此外,该种教学方法常鼓励学生整合自己的知识(如自然科学、数学与历史等),以促进自己解决问题。但是,多媒体教学要付出更多的代价,如时间、精力和金钱等。

2. 网络教学

网络教学就是运用因特网的搜索与传递功能,以及它所拥有的充足资源来促进学习的一种教学方法。其优点在于:(1)能提供更多的学习资料,学生与教师能够获得以前很难得到的信息、材料、专长与经验等;(2)往往是不同地区乃至不同国家的合作,有助于使用者理解不同文化,学会尊重并学习他人的观点与立场,陈述或反思自己的观点与立场;(3)常常提供一些现实的有意义问题,这些问题既可以由学生独立解决,也可以小组方式来解决,因而改变了学生的学习观念,鼓励了合作式学习;(4)提供学生控制自己学习过程的机会,进而有助于形成更多的创造性成果;(5)其多媒体性质使学生能够选择自己喜欢的信息形式(听觉的、视觉的、文本的或图表的)来学习,促进记忆与理解。

3. 智能辅导系统

智能辅导系统,就是在某一学科领域中为每一个学生提供个别辅导的机器。在某些情况下,智能辅导系统所包含的内容领域知识远远超过了一些教师的全部知识或技能,因此,它所呈现的新材料是每个学生都能理解的,所提供的样例与问题也是适合各种不同类型学生的。更为重要的是,智能辅导系统能够追踪学生的表现,确定其错误与误解之处,并且提供适当的指导与反馈。虽然有的智能辅导系统加快了学习的进度,而且没有降低学习者的成绩;同时,还改变了课堂中教师与学生的角色,学生也认为使用智能辅导系

统充满乐趣且有启发性。但是,几乎没有人对其有效性进行过系统的评估。

4. 光盘教学

光盘教学(CD—ROM)是发展最快的科技教学策略之一。它是一种光盘技术,能够存储任何类型的大容量的数码资料,包括文本、数字、声音、图像以及数码电影。在图书馆里,CD—ROM为读者获得数据库提供了快捷的方法。有些CD—ROM系统就是一部百科全书,可以使个体在几秒钟内获得任何包含在整个大百科全书中的任一主题信息。它含有静态与动态的视觉信息与声音,常常以新闻胶片或动画的形式出现。这样的信息比那些印刷文本所能提供的信息要丰富得多。较好的CD—ROM系统都允许学生使用图像、文字与声音来提出他们自己的创意,还有程序可以大声阅读出学生的成果。到目前为止,对CD—ROM系统的评估发现,它对诸如阅读、理解等各方面都有正面效果。

5. 虚拟现实的教学

虚拟现实是一种由计算机产生的三维空间,可以与使用者进行实时的、多感官的互动。例如,学生可能想象不到生活在火星上是什么样子,但是在模拟火星环境的虚拟现实系统中就能获得这种体验。再如,专攻生物学与医学的学生可以通过为“虚拟”的病人做手术来学习不同的器官系统,以及不同治疗方式的效果。上述这些学习活动在现实中是不可能进行的。应当承认,目前中小学几乎没有虚拟系统,但这并不意味着该技术与学生无关,随着对虚拟现实的教学用途的研究不断发展及其费用的不断降低,相信这一系统将会渐渐走进中小学课堂。

(二) 使用技术的教学特点及误区

科技不仅改变了生活,也改变了教学方式。不同形式的科技手段,包括计算机、影碟、录像带、因特网和教育电视等对提高教学效果都有巨大的潜力。尽管运用科技的教学需要付出更多时间和金钱,但它仍有许多显著优点。首先,当前社会越来越要求人们具有良好的科学素养,而在学校中学习有关科技的知识,能够为个体在科技社会中生存做准备。其次,科技能激发学生的学习动机,使用计算机和其他形式的科技手段,能够使学生投入更多时间到学习任务中。再次,让学生用科技手段来创造自己的成果(如使用多媒体,用计算机作图等),可使学生觉得学习更有意义。最后,使用科技手段能够增加学生自己对学习的控制感,从而提高学习动机。

无论哪种形式的运用科技的教学,都依赖于一定的学习基础,而大多数此类教学是建立在学与教的认知观的基础上,尤其是建立在建构主义的观点的基础上。在运用科技的教学中,教师与学生各自有新的角色:教师被看作是学生学习时的帮助者与合作者,而不是传授知识的专家;学生在自己的学习过程中要担负起更多的责任,确定自己学习的步调、形式甚至内容。与传统教学相比,使用科技的教学对学生所做的课堂作业的要求也有所不同,更加强调问题解决技能与研究技能的使用;同时,还要求使用不同的评估方法,如不仅要评估学生所学的知识内容,也要评估学生所获得的问题解决、思维与研究技能,甚至还有学生的动机。

教师在运用科技进行教学时,要避免目标与手段脱离的现象。例如,有些教育软件虽然可在一定程度上激发学生的学习动机,但其本质目的是用来促进学生对内容本身的学习,因而要避免设计一些充满了有趣形式但缺乏学习内容的教育软件。再如,让学生进行“网上冲浪”或“接触计算机”等,由于教学的目的性不强,甚至会起到负面作用。而如果教师使用科技仅仅为了赶潮流,要给别人造成良好的教学印象,那么使用科技进行教学的原因就存在一定偏差。因此,在明确的教学目标下,教师在教学中使用科技,同样需要详细计划和合理决策。

第十节 动机与学习

一、学习动机概述

(一) 关于动机的一般概念

动机是激发、维持并使行为指向特定目的的一种力量。它是一个解释性概念,用来说明个体为什么有

这样或那样的行为。与能量使物体运动一样,动机促使人行动,就好像汽车的发动机和方向盘,既给个人的活动以动力,又对个人的活动方向进行控制。

动机的产生依赖于两类因素——需要和诱因。首先,动机是在需要的基础上产生的。需要必须达到一定强度并指引行为朝向一定方向时,才有可能激发动机。其次,诱因,即使个体趋向或逃避刺激而获得满足后,也会影响人的动机。个体的行为往往取决于需要和诱因的相互作用,只有需要和诱因相结合才能成为实际活动的动机。例如,有“上名牌大学”这一需要的考生,只有在某些名牌大学在本地招收一定数量考生的条件下,才会产生报考名牌大学的动机。

一般来说,动机通常被分为两类:外部动机和内部动机。外部动机是指由某种外部诱因所引起的动机。它是在外界的要求或作用下产生的,如学生为了避免教师惩罚,以及获得好的考试分数、教师表扬或其他奖励而学习。内部动机则是指对活动本身的兴趣所引起的动机,它取决于个体内在的需要,如儿童从事游戏,体育爱好者从事体育活动等等。

(二) 动机作用理论

1. 行为主义的视角

人为什么具有某种行为倾向呢?按行为主义心理学的观点,这完全取决于先前这种行为和刺激因强化而建立的牢固联系。因此,操作条件作用的基本原理可以很好地解释动机的产生。由于强化对引起和改变一个人的行为起十分重要的作用,行为主义心理学家对选择适当的强化程序作了大量的研究。研究表明,使用连续强化,行为或行为倾向建立快,但消退也快;使用定比和定间隔强化,行为或行为倾向建立慢,但消退也慢;而使用不定比和不定间隔强化,行为或行为倾向建立更慢,消退也更慢。

2. 人本主义的视角

马斯洛提出的需要层次理论与动机密切相关。前四种需要是缺失性动机,自我实现的需要是一种成长性动机,它不在乎寻求紧张的缓解,而是经常自觉地保持紧张甚至制造紧张,以促进潜能的发挥和自我的实现。从人本主义的动机观出发,教师在课堂教学中应该意识到,在某种程度上学生缺乏动机是因为一些低级需要未得到充分满足,而这些因素可能成为学习和自我实现的主要障碍。此外,教师还应重视人的内在价值和内在潜能,认识到人具有发挥自己潜能的高级需要,从而激发学生的高级动机。

3. 认知的视角

人之所以会做出某种举动,是出于其对某一特定情景的看法。德国心理学家勒温认为,当人的目的与环境之间出现某种不平衡或“紧张”时,便会引起各种心理需要;这种心理需要的状态会使人做出某种行动以恢复平衡或降低紧张感。因此,认知理论关注学习者了解规则和理解事件的需要。例如,为什么年幼的儿童有探索周围环境的强烈愿望?为什么迷津游戏能吸引众多儿童甚至成人?这是因为,对规则和理解的需要促进了个体此类行为的发生。皮亚杰的“平衡化”概念就体现了这种需要,当人们已有的图式不足以对周围的事物进行解释时,人们就会改变图式以理解事物,从而获得发展。

4. 社会文化的视角

人类活动的目的是维持其在群体中的身份及人际关系,而学习是通过观察和学习特定文化群体中更有能力的人进行的,涉及对群体实践的参与。身份是动机的社会文化观点的核心概念,如学生把自己看成班干部、好学生、差学生等。个体具备何种身份,是由其在群体活动中的参与程度决定的。例如,在课堂中有些学生由于只能回答少量问题或简单问题,而被视为成绩较差的学生;另一些学生由于可以回答大量问题或复杂问题,而被视为成绩好的学生。正是由于动机来自身份,而身份来自参与,所以从这一角度来引发学习动机,其目的就在于促使学生认同自己是某一班级或群体中的成员;而教师的作用就在于创设各种类型的群体活动,以确保所有学生参与其中。

(三) 动机与学习的关系

具体到学习上,动机起何作用呢?这存在一定的争议。有心理学家认为,没有动机,任何学习都不会发生;而另一些心理学家则指出,动机在学习中是一个很有效能的因素,它能较大地促进学习,但这并不意

味着动机是不可或缺的条件;甚至还有心理学家完全否认动机是学习过程中的一个重要变量。尽管心理学家在动机对学习的作用上观点不一,但大多数人都认可,学习有赖于动机。

一般来说,动机对长期的有意义学习是必要的。如学习某一学科内容,需要学生不断地把新观念、新材料融合进已有的知识结构,这要求学生具备注意力集中、坚持不懈以及应对挫折的耐受力等品质。相反,如果学生对所做之事毫无兴趣,或者毫无知识需求,他将很难持久努力,具体表现为没有学习心向,不能获得意义,或将新材料与原有观念相结合,也不能根据自己的经验,用自己的语言重新阐述命题,不会花时间和精力去练习和复习。因此,进行有意义学习,首先要挑战学生的求知欲,激发学生的学习动机。

动机可促进学习,所学知识反过来又可增强学习动机。在实际课堂教学中,当学生尚未表现出对学习的兴趣或动机之前,教师可以暂不考虑学生当前的动机状态,先向他们传授一些知识,并教会他们如何运用。在尝到学习的“甜头”后,学生就自然而然地产生了学习动机。所以,在某些情况下,提高学习动机最适宜的方式,是把学习的重点放在认知而非动机方面,依靠优良的学业成就来增强学生进一步学习的动机。

二、影响学习动机的因素

(一) 影响学习动机的内部因素

1. 兴趣

一般来讲,学生往往注意那些引起他们情绪反应或自己感兴趣的事件、形象和读物。而缺乏兴趣往往是学业不成功的主要原因。兴趣与能力、唤醒水平、年龄等因素有关。首先,如果学生自觉能够胜任,就会产生兴趣;如果学生感到无能为力,则对任务的兴趣索然。其次,引起兴趣和好奇心可以提高个体的唤醒水平。如果学生觉得上课无味,可通过变化任务、给出意外惊喜或提供身体活动,使学生精神抖擞;如果学生的唤醒水平过高,产生较高焦虑,则可采用一定方法来应付焦虑。再次,对于低龄学生,给予他们操纵和探索与学习有关的物体,是引起好奇的最有效方法;而对于年龄稍大的学生,可借助建构好的问题、有逻辑的难题以及矛盾的说法来引起他们的学习兴趣。

2. 自主性

自主性是个体在做什么和怎么做的问题上自己作出选择和控制。心理学家一般用发起者和跟从者来区分自主和他人决定。发起者按自己的意愿以某种方式行动,而跟从者把自己看成是别人控制的游戏中无足轻重的角色。例如,儿童做家务如果是出于父母的要求而非自愿,那么其动机就会降低。在学校情境中,学生很少根据自己的内部动机行事,而只能接受外部的控制和要求。学生作为发起者,是积极主动且有责任感的,但作为跟从者,他们是被动的,对学业缺乏责任感。

3. 自我效能感

自我效能感是对自我能力或操作绩效的感知;它具有一定的领域性。例如,有些学生在数学领域自我效能感较高,而在写作上的自我效能感却很低。自我效能感影响学生学习动机,是以学生对成功的预期为中介的。具有较高自我效能感的学生,往往认为自己能够成功或达到某种操作水平。一般来说,小学低年级学生对成功的预期较高,他们大都很乐观且精力充沛,即使行为未达到预期水准,但仍相信自己会成功。而多数小学高年级学生对自己的学校表现不很乐观,特别是当他们学业成绩不好时更是如此。这是因为随着年级或年龄的增长,小学生对自己在学校中能力表现的期望值会逐渐下降。

4. 归因

归因是对自我行为的原因进行分析。归因对学习动机的影响,可以从稳定性(稳定—不稳定)和控制性(内部—外部)这两个维度进行分类。导致学生得出“成功不可控制”这一结论的原因,可能是其多年在学校任务中的失败,学习困难的学生比取得正常学业成就的学生更倾向于认为:低能力导致低成就。经过努力却失败,可能会降低个体对将来成功的期望,低估自己的能力,并最终导致“习得性自弃”。所谓“习得性自弃”,是指个体将失败归因于不可控因素,认为在任务面前无能为力。习得性自弃一方面表现为冷漠、听任失败、压抑、无助或“丧失动机”等,另一方面表现为行为的退缩。

5. 智力观

影响动机的另一内部因素是学生持有的智力观,即认为智力是永恒不变还是智力可能发生变化。持

智力恒定观的学生,其理论依据是智力的“实体论”(entity theory),该观点认为智力是稳定且不可控制的;而持相反观点的学生则以“增长论”(incremental theory)为依据,该观点认为智力可以通过努力而改变。持有不同智力观的学生,在设置学习目标、对自我行为进行归因、对失败的态度及应对策略等方面表现出差异,具体见表 4-10:

表 4-10 持不同智力观学生的差异

智力观	归因	目标设定	对待失败的态度	应付策略
增长理论	成功的原因是努力、正确的方法和丰富的知识	学习目标:适当的难度和挑战性	不怕失败	适应性策略,如尝试其他方法、寻求帮助、更努力地学习和练习
实体理论	失败的原因是能力差	成绩目标:过难或过易,甚至无目标	回避失败或接受失败	自己打败自己的策略,如付出很少的努力,装作漠不关心,或者习得性自弃

(二) 影响学习动机的外部因素

1. 学习任务

学习任务可以分为四类:记忆任务、程序任务、理解任务和评价任务。不同类型的任务具有不同的风险性和模糊性。大多数学生希望降低学习的风险性和模糊性,因为它们对取得高分构成了威胁,高焦虑或试图回避失败的学生尤其如此。但教师总希望采用复杂的理解任务,借此让学生思考和解决问题,在这种情况下,学生需要更多的指导,他们会要求教师给出示范、规则和公式,甚至会就学习任务和教师讨价还价。风险和模糊程度高的任务往往使学生困惑,甚至会泄气或失去学习兴趣,因而需要向其他同学寻求帮助。因此,适当减少任务的风险和模糊程度对于维持学生的学习动机是有益的。

一般来讲,学习任务对学生有三种价值:(1)成就价值,它表明学生在任务中表现良好的重要性,如一个人想使自己表现得很聪明,并且相信测验中的高分能表明其聪明,那么测验对其有很高的成就价值;(2)内在价值或兴趣价值,它是指个体从活动本身获得乐趣,如有人喜欢学习的体验,也有人喜欢从事繁重的体力活动或解决具有挑战性的难题;(3)效用价值,即帮助个体达到一个短期或长期目标的价值,如学习外语可能为自己进入外资企业工作提供更大可能性。为了促进学生了解学习任务的价值,可以在课堂教学中采用真实的任务。如果让学生记忆他们很少用到的定义,或者学习只有考试才会出现的内容,或复习他们已经理解的功课,他们的学习动机会比较弱;而如果任务是真实的,学生就能看到真实的效用价值,认为任务是有意义的和有趣的,从而产生较强的学习动机。

2. 教师

教师可以运用自己对学生的期望来影响他们的学习动机。美国心理学家罗森塔尔(R. Rosenthal)及其合作者曾作过一个研究,他们让小学生做一次所谓的潜力测验,实际上是一般的智力测验;然后在各个班级随机抽取少数学生,故意告诉任课教师,这些学生当年会取得显著进步;八个月后,他们的学习成绩果然比其他学生进步快。这一现象被称为“自我实现的预言效应”。自我实现的预言是一种无根据的期望,仅仅因为有所期望,结果变成了现实。在课堂教学中,这意味着教师对学生能力或行为的信念会导致教师期望的行为的发生。

除了“自我实现的预言效应”外,还有一种“固定期望效应”。例如,教师对学生能力的最初评价是比较准确的,但当学生取得进步后,教师并未根据其进步来改变自己最初的期望。由于教师的期望把学生的成就固定在某一水平上,不能提高对学生的期望水平,因而无法提供更合适的教学,限制了学生更大的发展。

三、激发学生动机的策略

(一) 促进自信心的策略

1. 设置合理目标

在课堂教学中,目标可用来激发学生的动机以改善他们的作业表现。一般来说,具体的、短期内能实

现的、难度中等的目标可以有效激发学生动机。由此,教师应当指导学生将相对宽泛的总体目标分成多个具体的子目标,将一个长远目标分成多个近期子目标。此外,对学习目标达到与否的反馈或评价有助于激发动机。反馈告诉学生目前的努力距离目标有多远,学生可以更加努力或尝试采用其他策略,如果反馈告诉学生目标已经达到或已超过,学生就会感到满意或有胜任感,从而设置更高的目标。强调进步的反馈比强调差距的反馈更有效。

2. 增强自我效能感

增强学生的自我效能感,可以通过要求学生形成适当的预期来实现。为此,教师可以尝试让学生回答一些涉及“可能自我”(possible self)的观念性问题。设想可能自我,可引发学生更高的成就动机。增强自我效能感,还可以通过提供挑战性任务来实现。虽然尝试容易的任务可能会较快取得进步,但学生较难从中了解自己解决挑战性任务的能力;反过来,如果尝试太难的任务,负面结果又会降低学生的自我效能感和长期动机。因此,只有当任务具有挑战性而又不很困难,并且学生能从任务操作中获得有关自己能力的信息时,才有可能增强自我效能感。

3. 进行归因训练

大多数学习困难的学生都将失败归因于不可控制的能力因素,并因此不再作出努力。教师必须让学生明白,他们学业的成功或失败取决于自己的努力程度。低成就学生可能不知道如何努力,所以仅仅规劝其用功学习是不够的,还必须教授他们有效的学习方式。因此,训练低成就学生适当归因的一项技术,就是教其使用有效的策略来完成学业任务,然后让学生知道他们的成功或失败取决于在学习及使用策略中的不同努力程度。例如,教师可以对成功使用新策略的学生说:“你瞧,你已经取得了进步,你如果继续使用这种策略,将来还会做得更好。”这样做会提高学生今后作出持续努力的动机。

(二) 促进学习参与的策略

1. 使任务更有趣

激发内部动机,就需要学习任务富于变化和有趣,能够引起学生的好奇心。一方面,教师可以变化教学任务,以此来吸引学生的注意力。同样一种技能可以用不同的方法来教,可以全班教学,也可分组解决问题。比如阅读理解课,通常是学生先阅读,然后回答后面的问题,这样日复一日,学生容易厌倦;但如果让学生阅读后自己提出问题,并和同桌交流,学生就会热情高涨。

另一方面,教师可以采用各种能吸引学生兴趣的学习材料,例如课本内容。一般来说,课本内容应包含学生容易识别的特征,例如在性别、年龄、宗教、种族和职业与读者相似的特征;课本内容也应从学生的认知需求出发,安排他们认为重要的生活事件,以及一些令人感兴趣的轶事和例子。但应当注意,给学生呈现有趣任务,必须与教学(或学习)目标相一致,因为有些材料处置不当,将使学生习得的内容发生变化,从而违背了本来的教学意图。

大多数学校如今都配备了计算机,应用于教学的教育软件也越来越多。教育软件能激发学生的学习动机,是因为:第一,软件内容的呈现形式变化多端,可刺激学生多种感官,拓宽学生的想象空间;第二,教育软件所呈现的任务具有适当的挑战性,能激发学生的好奇心;第三,使用教育软件可为学生提供一种控制感,也就是说,他们的动作能决定电脑程序这个微小世界里将要发生什么事情;第四,网络类教育软件为学生提供了与其他人合作或竞争的机会,具有发动机的作用;第五,教育软件可为完成某些任务的学生提供各类反馈或精神奖励,如为学生提供“排行榜”等。应当注意,教育软件虽然可在一定程度上激发学生的学习动机,但其本质目的是用来促进学生对内容本身的学习,因而要避免设计一些充满了有趣形式但缺乏学习内容的教育软件。

2. 激发认知冲突

激发认知冲突的方法主要分为两类:激发学生认知观念与他人观念的冲突(人—人冲突),激发学生已有认知观念与客观世界的冲突(人—物冲突)。例如,某学生可能比较熟悉问题的某一方面,而另一学生则熟悉其他方面,由于观察问题的角度不同,不同人对同一现象的理解存在差异,这可能引发学生的探究欲;同样,学生在观察日常生活中的现象时,会遇到各种依靠自己已有的知识结构无法解答的问题,这也会使

学生产生求知欲。无论如何,当学生受到挑战时,他们会以全新的方式更加深入地思考问题。

值得注意的是,教师在激发学生的认知冲突时,要注意学生头脑中已有的许多错误概念。因此,在学生学习科学概念的过程中,教师一方面可以在教学早期将学生的错误观念加以更正,另一方面通过呈现正确观念,利用讨论或证明等形式,引起学生原有的错误知识和当前信息之间的冲突。此外,还可通过辩论,使学生不断反思自己的错误观念,思考他人的正确观念,养成从多个角度思考问题的习惯,提高解题效率,进而促进学习动机。教师还应适当提供各种额外材料,使将要习得的科学观念或概念更为详尽、具体,使辩论更具内涵与深度。

3. 合理奖赏

奖赏可以满足学生心理需要,进而增加学生出现某种行为的可能性,但如果使用不当,也可能降低其出现的可能性。因此,教师必须正确、恰当、适时地使用奖赏,尤其是对那些不需要奖赏就能得到自然强化的行为更要谨慎。例如,如果学生因为计算出数学难题而获得奖赏,那么以后让其计算更难的题目但不给予奖赏时,他们可能不会全力以赴(动机低);同样,因画画而获得奖赏的学生,如果不能继续获得奖赏,那么他们以后对画画的兴趣要比一直没有获得奖赏的儿童低。

那么,何时给予奖赏才会有效影响学生的行为表现呢?心理学中有一种“德西效应”,即过分运用奖赏来增强学生的外部动机,反而会削弱其内部动机。具体来说,如果学生对任务本身兴趣较高,奖赏就会削弱这种兴趣。相反,如果学生对某一学业任务的兴趣很低,奖赏则在某种程度上增加对该任务的兴趣。例如,教师许诺某学生,如果他读完某本书,就在记录本里该学生姓名后添加一颗“金星”,这种做法将促使初学阅读的学生努力读完该本书。当然,从根本上讲,奖赏的最终目的是为了激发学生的内部动机。应当注意,奖赏对小学生的影响较大,但随着年龄或年级的增加,到中学特别是中学高年级,奖赏的强化效用就逐渐削弱。

思 考 题

1. 专家教师的教学专长的含义是什么?专长包括哪些类型?
2. 从认知发展的观点来看,教育方法是否应超前于个体思维发展的现状?请给出理由。
3. 从认知差异和性格差异角度来说,不同学生的学习效果受哪些因素的影响?
4. 从智力落后、情绪与行为障碍、学习困难角度,分别说出笨学生、怪学生、差学生的心
- 理特点及其相应教学方法。
5. 从学习的实质、学习的过程、学习的条件角度,比较学习的行为主义观、认知观和社会建构主义之间的异同。
6. 熟练动作是怎样形成的?受哪些因素制约?
7. 有哪些心理因素影响一个人的品德发展过程?
8. 制订教学目标的标准是什么?如何对这些目标进行分析?
9. 请比较以学生为中心的教学方法和以教师为中心的教学方法的异同。
10. 影响动机的内外因素有哪些?如何增强一个人的学习动机?

参 考 文 献

- 吴庆麟主编:《教育心理学:献给教师的书》,华东师范大学出版社,2003年版。
吴庆麟著:《教育心理学》,人民教育出版社,1999年版。
吴庆麟等编著:《认知教学心理学》,上海科学技术出版社,2000年版。
皮连生主编:《教育心理学》(修订版),上海教育出版社,2003年版。
皮连生主编:《学与教的心理学》2版(修订版),华东师范大学出版社,1997年版。

(胡 谊)

第五章 心理统计与测量

第一节 统计学是一种思想方法

一、从确定现象到随机现象

我们可以准确地预测，在一个大气压下，纯水在零摄氏度时会结冰；我们也可以有把握地说，氢气在氧气中燃烧可以生成水；如果我们知道某物体做匀速直线运动，那么根据其速度和运动时间，可以精确地计算出该物体在这段时间里面运动了多少距离；等等。对于这些现象，我们可以在一定的已知条件下做出确定的预测，这种现象就叫做确定现象。

而对于无法精确预测的现象，我们称之为随机现象。随机现象的定义可以这样讲：在一定的条件下，可能出现也可能不出现，或者，可能这样出现，也可能那样出现的一类现象。因此，这种现象在进行试验或观察之前是无法精确预测的，或者是未知的，因而是不确定的。只有在现象发生以后，我们才能最终确定产生了怎样的结果。随机现象普遍存在于自然界和社会生活中。

对于随机现象，我们需要用另一种思想方法来加以研究。在同样的条件下，我们无法预测随机现象是否一定出现，是这样出现，还是那样出现，但是我们可以通过研究，判断它出现的可能性有多大，不出现的可能性有多大；或者这样出现的可能性有多大，那样出现的可能性有多大。这种可能性大小，在数学上称为概率。用概率来说话，就是我们要掌握的新的思想方法。

要总结出随机现象的规律，就需要大量试验和观察。随机现象不论属于自然界还是社会生活领域，都有一个共同特点——就个别试验或观察的结果看是不确定的，是杂乱无章的，但是将大量个别结果综合起来看，却可以得到一定的数量规律性。例如，医院里新生婴儿的性别比例，就个别时间段而言参差不齐，但是长期的观察和计算发现，新生婴儿的男女比例大约是 14 : 13，男婴略多。

此外，概率的分布也是数量规律性的表现形式。例如，学生的考试成绩，往往是高分和低分的人都比较少，中等的人比较多，形成一个两头小、中间大、左右对称的正态分布。

统计学是研究随机现象的数量规律性的一门数学分支。

心理统计学是统计学在心理学研究中的应用分支。心理现象极端复杂，基本上都是随机现象。心理统计学的任务就是向心理学研究者提供分析心理现象的数量规律性的统计分析工具。实际上，到目前为止，大多数心理学家与数学的联系主要就是心理统计学。因此，心理统计学是心理学工作者的基础课、必修课。

二、从描述统计学到推断统计学

从结绳记事开始，人类就有了统计活动，并且带有很强的国家特征。

不过，人类一开始的统计活动主要是描述性质的，其特征就是将搜集到的统计资料所含的信息用一些描述性的特征量尽可能简洁而充分地反映出来。例如，一个国家的人口总数就是最简单的特征数之一，如果细分，还可以分别计算男性与女性人口数、各年龄阶段人口数、各行业从业者人数等等。描述统计学阐

述的就是搜集资料以及提炼和描述这些资料的方法,同时,它又是推断统计学的基础。

大约在 20 世纪 20 年代之前,统计学的主要内容还是描述统计学。后来,随着统计学的不断发展,推断统计学逐渐成长起来,其地位越来越重要,在内容上也占有越来越大的比重,成为统计学的核心部分。

推断统计学阐述的是如何根据部分数据推断出更一般情况的方法。这个“部分数据”是通过从总体中抽取的样本得到的,用统计学术语来讲,推断统计学就是运用概率论研究如何根据样本的信息推断出样本来自的总体的相应信息。

推断统计包括参数估计和假设检验两部分。描述统计学中提到的所有特征量都可以分为样本的和总体的。参数估计的任务就是根据样本上得到的特征量(统计量)来估计总体的相应特征量(参数)。假设检验则对总体的参数或分布形态的假设做出保留或拒绝的决策。

三、个体、总体与样本

个体是我们所研究的随机现象的载体,是原始数据的所在,它具有我们感兴趣的某种特性,是组成总体的基本单位。总体是共同具有这些特性的个体的总和。样本是从总体中抽取的作为观测对象的一部分个体。

一个总体如果包含的个体数目是有限的,称为有限总体;如果包含的个体数目是无限的,则称为无限总体。当我们要研究某大学在校本科生的写作能力时,该校全体本科生就构成了一个有限总体。而当我们研究 20 岁青年的写作能力时,从理论上来讲,古今中外的 20 岁青年都应该成为研究对象,这就是一个无限总体。另外,就算只对一个学生进行测量,如果我们对他进行无数次的测量(至少从理论上可以这样假设),则测量得到的一切可能结果,也形成一个无限总体,只不过这时的个体不是学生,而是测量所得的值——观察值。总体是有限总体还是无限总体,可能会影响到统计运算方法的选择。

样本在推断统计学中具有特殊的意义,没有样本,就谈不上统计推断。而且,在某些情况下,抽取样本是必须的。例如,在无限总体的情况下,在有限总体但是没有必要对全部个体进行测量的情况下,在破坏性试验的情况下,以及要顾虑研究的经济成本的情况下,只能通过观察样本来推断总体。

样本中包含的个体数目称为样本容量。一般来说,样本容量大于等于 30 称为大样本,小于 30 称为小样本。在对数据进行处理时,样本容量也可能影响到后续的统计运算方法的选择。也就是说,大样本和小样本所用的统计方法不一定相同。样本容量越大,从样本上得到的数字特征就越接近总体,从而越精确地反映总体的情况。但是,容量过大则没有必要,反而会失去降低研究成本的意义。

样本和总体都是由一定数量的个体构成的,都可以计算出诸如平均数、标准差、相关系数等等数量指标。为了称说上的方便,统计学家将样本和总体的数量指标区分开来,分别称为统计量和参数。样本上的平均数、标准差、相关系数等被称为统计量,总体上的平均数、标准差、相关系数等则被称为参数。统计量一般用拉丁字母表示,参数一般用希腊字母表示。在进行统计推断时,就是根据样本统计量来推断相应的总体参数。

四、心理统计学的基本内容

心理统计学是统计学运用于心理学领域所产生的一个应用统计学分支,它既有严密的逻辑体系,同时又针对应用上的需要选择和编排内容。它包括以下内容:搜集和整理统计资料;特征量;概率与概率分布;抽样分布;参数估计和假设检验;方差分析;相关分析;回归分析;非参数检验;抽样技术和多元统计分析等。

第二节 数据的搜集与整理

一、统计资料的搜集

搜集统计资料是统计工作的前提,它是进行统计整理和统计分析的基础。无论是进行社会调查、科学实验,还是进行科学管理,都需要搜集数据,才能从中引出科学的结论。因此,统计资料的准确性、完整性

和系统性是影响统计工作质量的首要因素。

统计资料的来源是丰富多样的。按获得资料的组织形式不同,可以分为经常性的报表资料和专题性的观察、实验、调查或测验得到的资料。

统计资料的质量直接关系到统计整理和分析的效能,关系到能否得出合乎实际的结论。因此,在搜集统计资料时应当注意以下问题:(1)明确搜集统计资料的目的;(2)合理地确定搜集资料的范围(或个体对象);(3)科学地确定需要搜集的资料项目;(4)严密设计搜集资料的形式和方法。

二、数据的水平

(一) 随机试验、随机事件与随机变量

前面说过,要总结出随机现象的规律,就需要大量试验和观察。对于随机现象,在相同的条件下重复进行试验,每次试验可能观察到不同的结果,而究竟会产生何种结果是不能事先确定的,这样的试验称为随机试验。随机试验的每一个可能结果就是一个随机事件。随机事件往往用大写拉丁字母 $A, B, C \dots$ 表示。由所有可能发生的试验结果所构成的集合称为基本空间,记为 Ω 。

现在,我们把随机事件和变量联系起来,把随机事件看作是变量在试验中随机取得的不同的值。这个变量就是随机变量。换句话说,用来表示随机试验的各种可能结果的变量,称为随机变量。随机变量的取值可以是质的不同,例如抛硬币的正面朝上和反面朝上,也可以是量的不同,例如考试的得分。量的不同本身就是用数字表示的,考试成绩就是分数;质的不同也可以用数字表示,例如用 1 表示正面朝上,用 2 表示反面朝上,用 5、4、3、2、1 分别表示优、良、中、及格、不及格等等。

引入随机变量的概念,是为了更好地对随机现象进行定量的研究。但是,单单知道随机变量可以取哪些值还是不够的,还要研究它取各个值的可能性大小(概率)。而在此之前,先对随机变量的特性和分类进行一番分析是十分有益的。

(二) 间断变量与连续变量

根据随机变量的取值是否连续,可以将其分为间断型随机变量和连续型随机变量。

1. 间断型随机变量

间断型随机变量(以下简称间断变量)的所有取值在数学上是不连续的,所有取值的数目是有限的,可以一一列举,相邻的两个取值之间不能再取中间值。这种变量又称为离散型随机变量。

人数,就是最常见的间断变量。用名次或等级表示的成绩,也是间断变量。我们可以讲第 1 名、第 2 名、第 7 名……但是不能讲第 2.5 名、第 3.45 名……间断变量往往只能取整数,不能无限细分。

2. 连续型随机变量

连续型随机变量(以下简称连续变量)可能的取值在数学上连续地充满某一区间。这种随机变量的任意两个取值之间都可以找到它们的中间值,因而其取值个数是无限的,不能一一列举。例如长度、重量、温度、时间等,都是连续变量。

数学上对间断变量和连续变量的定义是十分严格的。但是在实际应用中,为了处理上的方便,有时候并不完全拘泥于上述规定。例如,心理测验或教育考试中五分制得分和百分制得分分别属于哪一种变量?这个问题就要灵活看待。与典型的间断变量五分制相比,百分制对成绩的区分已经相当细致,从“性格”上看,百分制得分更接近连续变量,因此,我们往往将其近似地看作连续变量,这样就可以使用连续变量的统计分析方法了。

(三) 四种不同水平的量表

1. 称名量表

有些数据,看上去是数字,其实有名无实,没有数量上的意义。例如身份证号码、学号、房间号、电话号码、邮政编码,以及各种代号,起的是名称的作用。我们把这种起名称作用的数据叫做称名量表。称名量表的特点是:不同的数字没有大小之分,因此不能进行任何数学运算。从数学的角度看,它们是最“低级”的数字。

2. 顺序量表

顺序量表指表示名次或等级的数字,即第1名、第2名、第3名……1级、2级、3级……原来不用数字表示的等级也可以用数字表示。例如优、良、中、及格、不及格分别用5、4、3、2、1(倒过来也完全可以)表示,这就是教育考试中常用的五分制。这里的数字已经可以进行最简单的数学运算——比较,但是不能进行哪怕是小学生都会的简单运算——加减法。

3. 等距量表

等距量表的数据不仅可以区分大小高低,而且具有相等的单位,例如温度。对于等距量表的数据,可以进行加减法运算,但是不能进行乘除法运算。原因在于,乘除法运算的前提是有绝对零点。

4. 比率量表

比率量表的数据既有相等的单位,又有绝对零点。长度、重量和经历的时间等,就是比率量表。对于比率量表的数据,不仅可以做比较,可以做加减法运算,还可以做乘除法运算。我们可以说,一个1.80米身高的人比一个0.90米身高的人高(做比较)、高0.9米(做减法)、高1倍(做除法)。

五分制肯定是顺序量表,因为优和良之间的水平差异几乎肯定不等于良和中之间的差异,良和中之间的水平差异也几乎肯定不等于中和及格之间的差异。它们之间不能进行加减法运算。所以,我们不能对五分制的得分计算其总分或平均数。严格地说,百分制也应该算是顺序量表。但是,如果测验设计比较合理,每一分之间基本相等,也可以将百分制分数近似地当作等距量表。总分取几十分的得分制,如果当作等距量表则更勉强一些,不过在很多情况下,为了统计上的方便,还是将其当作等距量表。

三、次数分布表

在获得了大量统计资料以后,就要对其分门别类,加以整理。例如,要搞清楚某学校的男女生比例,可以对全校学生进行调查,并按性别归类,并将结果用表格反映出来(例如表5-1)。

(一) 简单次数分布表

将所有个体按组别归类计算次数,便形成了个体在各组的分布,这就是次数分布,亦称频数分布。次数分布由两个部分构成。第一个部分是分组,第二个部分就是与各个组相对应的次数。分组的标志可以是品质的,例如表5-1中用性别来分组;也可以是按照数量特征的具体值或数值的一定范围来分组(见表5-2)。

表5-1 某学校学生人数按性别分类

性 别	人 数
男 生	2 000
女 生	3 000
总 和	5 000

表5-2 某学校一年级学生语言能力测验得分次数分布表

分 数	人 数
低于20分	10
20—39	30
40—59	40
60—69	51
70—79	70
80—89	54
90—99	40
100	5
总 和	300

将上述次数分布制作成表格,就是简单次数分布表。表5-1和表5-2都是简单次数分布表。

(二) 相对次数分布表和累积次数分布表

如果对次数稍加处理,就可以制作出相对次数分布表、累积次数分布表、累积相对次数分布表和累积百分数表等。

1. 相对次数分布表

相对次数就是各组的次数 f 与总次数 N 之间的比值,即 f/N 。各组次数在总次数中占的百分比实际上也是一种相对次数。相对次数分布表主要用来反映各组数据的比例结构。相对次数分布表不一定要单独编制,往往和简单次数分布表合在一起。

表 5-3 某班级智力测验结果简单次数分布表和相对次数分布表

分 数	次 数	相 对 次 数	百 分 比
80—89	3	0.10	10
90—99	7	0.23	23
100—109	13	0.43	43
110—119	5	0.17	17
120—129	2	0.07	7
总 和	30	1.00	100

2. 累积次数分布表

所谓累积次数,就是各个组限以上或以下的次数总和。根据累积次数编制的次数分布表就是累积次数分布表。

累积次数分布表分为大于制和小于制两种。大于制计算的是大于等于各组下限的累积次数。例如表 5-4。

表 5-4 某班级智力测验结果简单次数分布表和累积次数分布表(大于制)

分 数	次 数	累 积 次 数
80—89	3	30
90—99	7	27
100—109	13	20
110—119	5	7
120—129	2	2
总 和	30	

小于制正好相反,计算的是小于等于各组上限的累积次数。

如果再计算出各组的累积次数与总次数 N 之间的比值或百分数,就得到一系列的累积相对次数或百分数,从而可以编制出累积相对次数分布表和累积百分数表,见表 5-5。

表 5-5 某班级智力测验结果次数分布表

分 数	次 数	相 对 次 数	累 积 次 数	累 积 相 对 次 数	累 积 百 分 数
80—89	3	0.10	30	1.00	100
90—99	7	0.23	27	0.90	90
100—109	13	0.43	20	0.67	67
110—119	5	0.17	7	0.23	23
120—129	2	0.07	2	0.07	7
总 和	30	1.00			

累积相对次数分布在心理学、教育学和社会科学等诸多领域有广泛而重要的应用。根据累积百分数

表,可以判断某个数据在整个数据范围中的大概位置。

四、次数分布图

次数分布图主要有两种类型:次数直方图和次数多边图。

(一) 次数直方图

次数直方图由若干直方条排列在基线上构成,直方条的高度(或长度)表示次数大小。图 5-1 就是根据表 5-3 数据绘制的简单次数分布图。

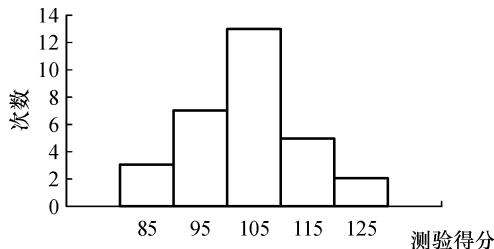


图 5-1 某班级智力测验结果简单次数分布直方图

(二) 次数多边图

次数多边图的绘制方法与直方图基本相同。不同之处在于,它不是以直方条的高度代表各组的次数,而是以各组的组值为横坐标,以相应组的次数为纵坐标画点,然后将这些点连接成折线。通常,折线的两端应延伸至外侧一组(空组)的中点与横轴相接(见图 5-2)。

将简单次数换成相对次数,就可以画出相对次数多边图。它的一个突出优点在于可以在一个图上比较多组次数分布。图 5-3 就是根据两个班级智力测验结果的相对次数分布绘制的多边图。

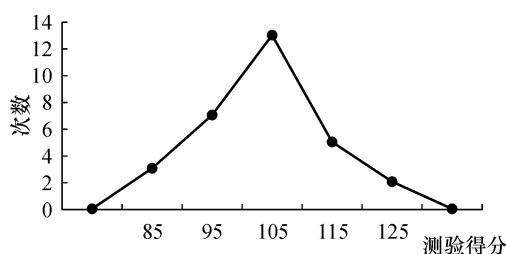


图 5-2 某班级智力测验结果次数分布多边图

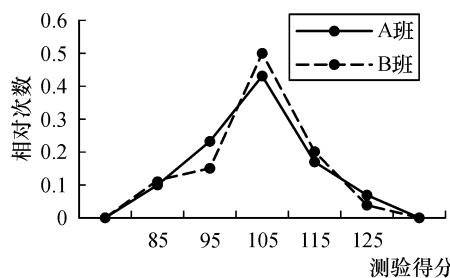


图 5-3 两个班级智力测验结果相对次数分布多边图

用类似的方法,还可以绘制累积次数分布多边图和累积相对次数分布多边图。

五、多变量图示法

统计学家们提出了多种多变量(两个或两个以上变量)的图示方法,主要有散点图、轮廓图、雷达图、星座图、脸谱图、三角多项式图、连结向量图等,以及一些多维作图法。

第三节 常用特征量

一、集中量

次数分布有集中趋势和离散趋势。集中趋势体现了数据的重心,数据总是围绕这个重心上下波动的;离散趋势则体现数据的波动性或离散程度,反映出数据参差不齐的特性。

反映集中趋势的集中量有很多,包括算术平均数、中位数、众数等。

(一) 算术平均数

1. 算术平均数的定义

算术平均数是所有观察值 X_i 的总和除以总次数所得之商,简称为平均数或均数。计算公式为

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n} \text{ 或 } \mu = \frac{\sum_{i=1}^N X_i}{N} \quad (5-1)$$

上面两个公式就计算而言没有什么区别,只是样本平均数与总体平均数的符号(样本平均数为 \bar{X} ,总体平均数为 μ)不同,参加运算的数据个数也不同(样本中的数据个数为 n ,总体的数据个数为 N)。后面介绍的各种特征量也涉及到这个问题,但是为了叙述的简洁性,一般只列出样本的计算公式。

算术平均数是一组观察值的代表值,在平均过程中,它可以消除由于偶然性造成的差异,从而揭示出必然因素的作用。

2. 算术平均数的优缺点

(1)反应灵敏。算术平均数的计算利用了所有的数据,因此,其中任何一个数据发生任何微小的变化都会影响到算术平均数的大小。(2)严密确定。同一组数据不可能算出不同的结果。(3)算术平均数适合进一步的代数运算。(4)与其他集中量指标(中位数和众数)相比,算术平均数受抽样变动的影响较小。所以,用样本数据推断总体情况时,算术平均数是总体平均数的最好估计值。(5)算术平均数容易受极端数值的影响,有时一组数据中某个数值的大小不够确切时就无法计算其算术平均数。综上所述,算术平均数在绝大部分情况下是一个良好的集中量。

(二) 中位数

1. 中位数的定义

顾名思义,中位数就是位于最中间的观察值。但是这有个前提,就是所有观察值须按照大小顺序排列,这时处在中间位置的数值才叫中位数,用 M_d 表示。它把一组观察值分为两半,一半比它大,一半比它小。

2. 中位数的计算方法

第一步:将所有的观察值依大小顺序排列。因为中位数位于排序后的中间位置,所以是升序(由小到大)还是降序(由大到小)不影响结果。

第二步:根据总次数(n)为奇数还是偶数,决定中位的位置。如果总次数是奇数,则第 $(n+1)/2$ 个观察值就是中位数;如果总次数为偶数,则将第 $n/2$ 和第 $n/2+1$ 个观察值之间的中间值(两个观察值的算术平均数)作为中位数。

中位数也具备了一个良好的集中量的某些条件。虽然它的敏感性不如算术平均数,但正因为如此,它也不会受到极端数值的影响。同时,它与算术平均数一样,严密确定,简明易懂,计算简便,受抽样变动影响也较小(但是大于算术平均数)。可惜它不适合进一步的代数运算。因此,它比较适用于一组数据中有极端数值,或有个别数据不确切的情况。另外,当数据属于顺序量表水平时,不能用算术平均数,用中位数较合适。

(三) 众数

1. 众数的定义

众数是数据中出现次数最多的那个数值。它也可以用来描述集中趋势,用 M_o 表示。

如果画出一个次数分布图,众数就是与次数分布曲线最高点相对应的横坐标上的点的取值。

2. 众数的计算方法

将所有的数据依大小顺序排列,然后用观察法直接寻找一组数据中出现次数最多的那个数,就得到众数;如果有次数分布表,则表中次数最多的一组的组值可以作为众数。

众数简明易懂,也不受极端数值的影响,但是与算术平均数和中位数相比,它的缺点比较多。当次数分布表设定不同的组距时,众数的数值就会发生很大的变化;它不适合进一步的代数运算,而且受抽样变动的影响比较大。这使得它的适用范围比较狭窄。

二、差异量

要描述一组数据,单用集中量是不够的,还要计算表现其离散程度的差异量。常见的差异量有全距、方差、标准差和差异系数等。

(一) 全距

全距是最粗略的差异量。它是观察值中最大值与最小值之差。全距越大,说明观察值分布越分散,反之就越集中、越整齐。

全距的计算方法十分简单,仅有两个数据参加运算。但是正因为如此,它容易受极端数值的影响,有时不能充分反映实际的差异程度。

(二) 方差和标准差

1. 方差和标准差的定义

方差是离差平方的算术平均数。如果把这个定义中的所有要素一一对应地在公式中体现出来,这样的公式叫做定义公式。下面分别列出样本方差 S_n^2 和总体方差 σ^2 的定义公式:

$$S_n^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2}{n} \text{ 和 } \sigma^2 = \frac{\sum_{i=1}^N (X_i - \mu)^2}{N} \quad (5-2)$$

在推断统计学中,要根据样本的方差估计总体的方差,但是 S_n^2 并不是 σ^2 的最好的估计量,它是一个有偏估计量,而对数据作如下处理的 S^2 (亦可记作 S_{n-1}^2)则是 σ^2 的无偏估计量,也是最好的估计量。

$$S^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2}{n-1} \quad (5-3)$$

需要指出的是,在大样本的情况下, S^2 和 S_n^2 趋近相等,两者可以相互代替。因而在很多情况下,直接将 S^2 当作样本的方差。本书也采取这样的做法。

标准差是方差的平方根。样本标准差 S 和总体标准差 σ 的定义公式分别为:

$$S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2}{n-1}} \text{ 和 } \sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^N (X_i - \mu)^2}{N}} \quad (5-4)$$

2. 方差和标准差的优缺点

在计算方差和标准差的过程中,所有观察值无一遗漏,全部加入运算。这使它们首先具备了一个良好特征量的基本条件——反应灵敏。当然,这同时也带给它们一个缺点,就是容易受极端数值的影响。此外,方差和标准差意义相当明确,计算也不算复杂,更重要的是,它们适合进一步的代数运算。最后,在样本上计算得到的方差 S^2 和标准差 S 是总体差异情况的最好的估计量。可见,它们是比较理想的差异量。

(三) 差异系数

对两种单位不同,或单位相同而两个平均数相差较大的资料,都无法根据方差、标准差等直接比较离散程度。为此,我们引入差异系数这个概念。

所谓差异系数(CV)是指标准差与其算术平均数的百分比。它是没有单位的相对数。其计算公式为

$$CV = \frac{S}{\bar{X}} \times 100\% \quad (5-5)$$

三、地位量

前面提到的中位数在按大小排序的数字序列中占有特殊的地位——位于中间(50% 处)。

其实,对于任何一组观察值,只要任意指定一个位置或地位,就可以求出这个位置的数应该是多少;相反,如果给出一个数,也可以求出它应该在哪个位置。这种与位置有关的特征量,叫做地位量,它描述特定的观察值在整个次数分布中所占的等级位置。

常见的地位量有两种:百分位数和百分等级。

(一) 百分位数

百分位数是指以一定顺序排列的一组观察值中某个百分位置所对应的数值。一般用 P_p 表示。例如, P_{80} 表示第 80 百分位数,它的含义是:在从小到大排列的一组观察值中,小于这个数值的观察值个数占 80%,大于它的占 20%。由此可见,第 50 百分位数 (P_{50}) 就是中位数,大于和小于它的数都占 50%。

(二) 百分等级

百分等级与百分位数相对应,它是某个数值在以一定顺序排列的一组观察值中所对应的百分位置,用 P_R 表示。它是百分位数的逆运算。

四、偏态量和峰态量

偏态量是对次数分布的偏态方向和程度的描述。图 5-4 中间的那条曲线是左右对称、不偏不倚的正态分布,而它旁边的两条曲线失去了对称性,就称为偏态分布。偏态指标的计算方法有很多,最常用的是偏度系数法、四分位距法和动差法。

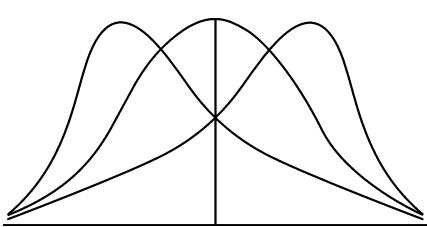


图 5-4 正态分布与偏态分布

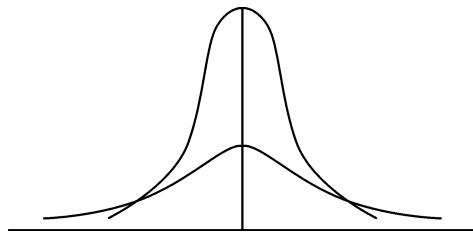


图 5-5 高狭峰和低阔峰

有的次数分布高而窄,说明观察值之间差异小,比较整齐;有的低而宽,说明观察值之间差异大,参差不齐。如果画成图,高而窄的叫做高狭峰,低而宽的叫做低阔峰(图 5-5)。峰态量就是用来描述次数分布高低宽窄特征的指标。峰态量的计算有两种方法,一种利用百分位数计算,一种用动差来计算。

五、相关量

我们在中学里接触到的数学,基本上都是研究数量之间的精确关系的。例如用一个函数式表达自变量和因变量之间的关系,自变量的值确定了,因变量的值也就根据计算公式确定下来了。但是,在日常生活中,更多的现象是,自变量的值确定以后,因变量的取值却只是大致上确定下来。在自变量确定的情况下,因变量有了一定的取值范围,但是究竟取哪个值却是随机的:有时候取这个值,有时候取那个值,这时,我们说自变量和因变量之间存在着一定的关系,但是这种关系不很精确,也不稳定。这是随机现象的特征之一。相关关系就是指两个变量之间不精确、不稳定的变化关系。

两个变量之间的相关关系表现在两个方面:变化方向和密切程度。

看图 5-6,这里有三个散点图,分别用来表示三种不同方向的相关关系:正相关、负相关和零相关。散点图的画法十分简单,以数学和语文之间的相关为例,假定横坐标表示数学成绩,纵坐标表示语文成绩,将每个学生的两门课成绩作为一个点(x, y),就可以得到散点图了。

两个变量的变化方向相同,这两个变量之间的相关就是正相关。如果两个变量的变化方向相反,这两个变量之间的相关就是负相关。零相关表示两个变量之间没有相关。这时,两个变量的变化方向没有一定的规律。当一个变量的值变大时,另一个变量值可能变大也可能变小,并且变大和变小的概率相等。

相关关系另一个方面的表现是相关的密切程度。这需要用相关系数来表示。相关系数也是一种特征

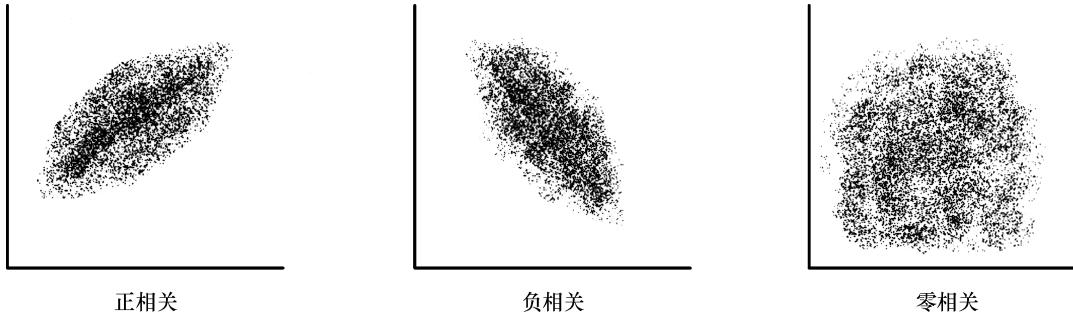


图 5-6 相关关系

量,它用来描述两个变量相互之间的密切程度,同时也用正负号来表示两者之间是正相关、负相关还是零相关。根据样本得出的相关系数一般用 r 来表示,而总体的相关系数一般用 ρ 来表示。

相关系数的取值范围在 $-1.00 \sim +1.00$ 之间,即 $-1.00 \leq r \leq +1.00$ 。 $r = 0$ 表示零相关, $r > 0$ 表示正相关, $r < 0$ 表示负相关。相关系数绝对值的大小表示相关程度的不同。故相关系数为 $+1.00$ 时,表示两个变量之间存在完全正相关;相关系数为 -1.00 时,表示两个变量之间存在完全负相关。完全相关时,散点图上各点均在一条直线上,这时变量之间已经是精确而稳定的关系了。当然,完全相关的情况在实际生活中十分罕见。

要注意的是,相关系数的值,既不是等距量表,更不是比率量表,它仅仅是一个顺序量表,只能进行比较,不能直接作加、减、乘、除运算。

如果两个变量之间存在因果关系,那么这种关系一定可以通过相关关系体现出来。但是,如果我们发现两个变量存在相关关系,它们之间却不一定存在因果关系。例如,我们可以说数学成绩和语文成绩之间存在正相关,但是不能因此断言数学学习促进了语文,或是语文学习促进了数学。实际上,数学和语文之间的正相关很可能是由于智力对学习成绩的影响造成的:智力水平越高,数学成绩和语文成绩就越好。所以,相关系数只能描述两个变量之间的变化方向及密切程度,并不能揭示二者之间的内在本质联系。

(一) 积差相关系数

积差相关系数用来表示两个呈线性关系的正态连续变量之间的相关程度。例如,学生的学业成绩和智力水平都是连续型的随机变量,且都服从正态分布,它们之间呈线性关系,这时,可以用积差相关系数来表示它们之间的相关程度。

积差相关系数的计算公式为:

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})(Y_i - \bar{Y})}{nS_X S_Y} \quad (5-6)$$

如果用原始数据直接计算,则:

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n X_i Y_i - (\sum_{i=1}^n X_i)(\sum_{i=1}^n Y_i)/n}{\sqrt{\sum_{i=1}^n X_i^2 - (\sum_{i=1}^n X_i)^2/n} \sqrt{\sum_{i=1}^n Y_i^2 - (\sum_{i=1}^n Y_i)^2/n}} \quad (5-7)$$

其中

$\sum_{i=1}^n X_i Y_i$ 表示变量 X 和变量 Y 的每一对观察值的乘积之和; $\sum_{i=1}^n X_i$ 表示变量 X 的观察值之和; $\sum_{i=1}^n Y_i$ 表示变量 Y 的观察值之和; $\sum_{i=1}^n X_i^2$ 表示变量 X 的观察值平方之和; $\sum_{i=1}^n Y_i^2$ 表示变量 Y 的观察值平方之和。

(二) 等级相关系数

等级相关系数是表示顺序量表类型的变量之间的相关程度的特征量。介绍两种比较常用的等级相关系数：斯皮尔曼等级相关系数和肯德尔和谐系数。

1. 斯皮尔曼等级相关系数

斯皮尔曼等级相关系数专门用来表示两个顺序水平的变量 X 、 Y 之间的相关程度，它要求两个变量都至少是顺序水平的（当然也可以是等距量表或比率量表），但不一定要求它们服从正态分布，故适用的范围比较广。因此，当数据水平不够计算积差相关系数的条件时，例如其中有一个变量呈非正态分布，或者是顺序量表水平，就只能计算等级相关系数了。

要计算斯皮尔曼等级相关系数，首先要将两个变量的原始数据分别由小到大排成名次，然后根据每一对数据 (X_i, Y_i) 所对应的名次 (R_{X_i}, R_{Y_i}) 之间的差异 $(D_i = R_{X_i} - R_{Y_i})$ 计算相关系数。

计算斯皮尔曼等级相关系数的公式为：

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n D_i^2}{n(n^2 - 1)} \quad (5-8)$$

式中 r_s 为斯皮尔曼等级相关系数；

D_i 表示排序以后每一对数据对应的两个名次之差；

n 表示样本容量。

2. 肯德尔和谐系数

当分析多个（两个以上）变量之间的相关，且变量值又是顺序水平时，可以计算肯德尔和谐系数（或称肯德尔一致性系数）。它常常用来表示：

(1) 多个评定者对同一组被试进行等级评定的一致性程度；

(2) 同一个评定者对同一组被试多次进行等级评定的一致性程度。

这里的变量就是各评定者或各次评定给出的等级，评定者数或评定次数就是变量个数。肯德尔和谐系数的适用范围也是顺序量表水平以上的数据，与斯皮尔曼等级相关系数不同的是，它表示的是多个变量之间的相关程度。

计算肯德尔和谐系数时，先将各个变量的原始数据分别由小到大排成名次；然后根据这些名次计算相关系数。计算公式是：

$$r_w = \frac{\sum_{i=1}^n R_i^2 - (\sum_{i=1}^n R_i)^2 / n}{\frac{1}{12} K^2 (n^3 - n)} \quad (5-9)$$

其中 r_w 为肯德尔和谐系数； K 表示变量个数，即评定者数或评定次数； n 表示样本的容量，即被评定事物的个数； R_i 表示 K 个变量在第 i 个个体（被评定事物）上取的值所对应的名次之和。

当出现相同名次时，计算公式是：

$$r_w = \frac{\sum_{i=1}^n R_i^2 - (\sum_{i=1}^n R_i)^2 / n}{\frac{1}{12} K^2 (n^3 - n) - K \sum_{j=1}^K T_j} \quad (5-10)$$

式中 T_j 为第 j 个变量中出现相同名次时计算出来的值：

$$T_j = \sum_{i=1}^l (m_i^3 - m_i) / 12 \quad (5-11)$$

式中 l 为第 j 个变量中出现相同名次的次数， m_i 表示名次相同时有几个数据并列该名次。

第四节 概率与概率分布

一、集合、排列与组合

概率论是统计学的重要基础。作为统计学的应用者,虽然我们不需要对它进行深入的研究,但是具备一些基础知识却是完全必要的。在介绍概率论之前,先回顾一下中学时学过的几个重要概念:集合、排列与组合。

集合,简称为集,是若干个具有明确含义的事物组成的全体。通常用大写的拉丁字母 A, B, C 等表示集合。

元素,指组成集合的每一个事物。通常用小写的拉丁字母 a, b, c 等表示元素。

我们可以用符号 \in 或 \notin 表示集合与元素之间的关系,例如, a 是 A 的一个元素(称为“ a 属于 A ”),记作 $a \in A$;如果 a 不是 A 的一个元素(称为“ a 不属于 A ”),则记作 $a \notin A$ 。

从 n 个不同的元素中任意取出 r 个不同的元素($0 < r \leq n$),按照一定的顺序排成一列,称为从 n 个不同的元素中每次取 r 个不同的元素的一种排列。所有不同排列的种数用 P_n^r 表示,且有

$$P_n^r = n(n-1)(n-2)\cdots(n-r+1) = \frac{n!}{(n-r)!}$$

式中 $n!$ 称为 n 的阶乘。

从 n 个不同的元素中任意取出 r 个不同的元素($0 < r \leq n$),不考虑它们的顺序构成一组,称为从 n 个不同的元素中每次取 r 个不同的元素的组合。所有可能组合的个数,记作 C_n^r ,且有

$$C_n^r = \frac{P_n^r}{r!} = \frac{n!}{r!(n-r)!}$$

二、概率与概率的运算

概率就是某事件出现的可能性的大小。但是,这个解释中没有包含确定概率的具体方法。而概率的寻求方法有两种,因而产生了两种不同的定义:后验概率和先验概率。

(一) 概率

1. 后验概率

后验概率就是在大量试验的基础上建立起来的,假定用 A 表示一个随机事件,后验概率就是在大量试验中随机事件 A 出现次数的稳定比率。具体来说就是:在同一条件组下,如果试验次数 n 很大,随机事件 A 出现的次数 m 在总次数中所占的比率稳定于某一数值 p 附近,这个数值 p 就是随机事件 A 发生的概率,即

$$P(A) = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{m}{n} = p \quad (5-12)$$

这种定义又称为概率的统计定义。

注意,不要将比率 m/n 和概率混淆起来。比率是经过多次试验得到的实际计算结果,其数值可以随着试验次数的变化而变化,而概率则是一个稳定、确定的数值。

2. 先验概率

先验概率涉及的问题都比较简单,例如掷骰子、抛硬币等。这些随机现象的特点是:

(1) 结果的数目有限。例如抛硬币,只有正面朝上和反面朝上两种结果;

(2) 各个结果出现的可能性被认为是相等的。例如抛硬币,正面朝上的可能性和反面朝上的可能性

是相等的。

满足以上条件的模型,称为古典概型。

先验概率就是通过古典概型加以定义的。对于古典概型情况,定义某一随机事件 A 的概率为该事件所包含的可能结果个数 m 与所有可能结果的总数 n 的比值,即

$$P(A) = \frac{m}{n} \quad (5-13)$$

需要注意的是,这里提到的结果都是不能再细分的结果。

【例 5.1】 一个箱子里有 100 个球,其中 97 个是白色的,3 个是红色的。从箱子中任意抽取一个球,这个球是红色的概率是多少?

【解】 令 A 表示事件“抽出红色球”。若将箱子里的球依次编号,白色球编号为从 1 到 97,红色球编号为 98,99 和 100。事件 A 有 3 个可能结果: $A = \{98, 99, 100\}$,而全部可能结果即基本空间为 $\Omega = \{1, 2, 3, \dots, 98, 99, 100\}$,共 100 个基本事件。因此事件 A 发生的概率为

$$P(A) = \frac{m}{n} = \frac{3}{100} = 0.03$$

【例 5.2】 抛掷硬币 3 次,问其中有一次正面朝上的概率是多大?

【解】 抛掷硬币 3 次,正反面的不同排列数 $n = 2^3 = 8$ 。

如果用 H 代表正面朝上, T 代表反面朝上,则基本空间 $\Omega = \{HHH, HHT, HTH, THH, HTT, THT, TTH, TTT\}$,也可得到 $n = 8$ 。令 A 表示事件“一次正面朝上”,那么事件 A 包括 3 种可能结果: $A = \{HTT, THT, TTH\}$,故 $m = 3$ 。故事件 A 发生的概率为

$$P(A) = \frac{m}{n} = \frac{3}{8} = 0.375$$

先验概率是在古典概型规定的条件下直接计算出来的,是随机事件的真实概率,不是由大量试验估计出来的。当然,随着试验次数的增加,先验概率与后验概率会越来越接近。

(二) 概率的性质与运算

概率的性质同时又是概率运算的法则。主要有:

性质 1 任何随机事件 A 的概率都介于 0 和 1 之间。即 $0 \leq P(A) \leq 1$ 。

性质 2 不可能事件的概率等于 0,必然事件的概率等于 1。

性质 3 设有限多个随机事件 A_1, A_2, \dots, A_n 两两互斥,那么它们的和的概率等于它们概率的和,即

$$P(A_1 + A_2 + \dots + A_n) = P(A_1) + P(A_2) + \dots + P(A_n)$$

性质 3 称为概率的加法定理,可以用于计算事件的和(并)的概率。两两互斥就是在一次试验中,若干个互斥事件不可能同时出现。例如,掷骰子时,骰子上的 6 个数字的任意一个都不会与其他数字同时朝上,所以它们是两两互斥的。

【例 5.3】 掷出一个骰子,计算骰子数字大于 3 的概率。

【解】 令骰子数字大于 3 为随机事件 A ,这个事件是由 3 个两两互斥的事件组成的,即数字分别为 4,5,6。这 3 个事件只要有一个发生,随机事件 A 就发生。所以,这里计算的是这 3 个两两互斥事件和的概率。

$$P(\text{数字大于 } 3) = P(\text{数字 } 4) + P(\text{数字 } 5) + P(\text{数字 } 6) = 1/6 + 1/6 + 1/6 = 0.5$$

性质 4 设有限多个随机事件 A_1, A_2, \dots, A_n 之间概率不会相互影响,那么它们的积的概率等于它们概率的积,即

$$P(A_1 \cdot A_2 \cdot \dots \cdot A_n) = P(A_1) \cdot P(A_2) \cdot \dots \cdot P(A_n)$$

性质 4 称为概率的乘法定理,可以用于计算事件的积(交)的概率。如果一个事件是否发生不会影响另一事件,它们就是相互独立的,称为独立事件。例如,抛硬币时,第一次抛掷得到的结果无论是正面朝上还是反面朝上,都不会影响到第二次抛掷时两种情况的概率,两者可能性还是各占一半。

【例 5.4】 连续抛出 2 枚硬币,计算两次都是正面朝上的概率。

【解】 令第一次硬币正面朝上为随机事件 A ,第二次硬币正面朝上为随机事件 B 。这两个事件没有相互影响,是独立事件。两次都是正面朝上是事件 A 和事件 B 同时发生,是事件的积,其概率应该等于两个事件概率之积,即

$$P(A \cdot B) = P(A) \cdot P(B) = 0.5 \times 0.5 = 0.25$$

三、二项分布

(一) 二项试验

先看一个例子:一位心理学家想了解儿童对于某种材料的再认能力。于是,他设计了 10 个记忆项目,先让一个儿童识记,然后进行再认测验^①。结果,该儿童能正确再认 5 个项目。现在要判断的是,该儿童对于这种材料究竟有没有再认能力?

乍一看,该儿童对这种材料似乎有很强的再认能力。因为 10 个项目他认对了 50%。但是仔细考虑下来,却发现有问题:再认一个项目,即使完全凭瞎猜,猜对的概率也有 50%。所以,我们只能说,10 个项目认对了 50%,完全可能是瞎猜的结果。因此,可以认为该儿童对于这种材料没有什么再认能力。

那么,认对多少个项目才算有再认能力了呢?这就要研究上述问题有没有数量规律性,以便找出一个数字标准:超过这个标准,就认为有再认能力;未达到这个标准,就认为没有再认能力。

类似上述情况的问题,属于二项试验的问题。

满足以下条件的试验被称为二项试验(或称贝努里试验):(1)一次试验只有两种可能结果,即“成功”和“失败”(引号表示这不是平常意义上的成功或失败,只是说明两种结果或状态而已);(2)试验可以在同样的条件下重复进行;(3)试验的结果可以用计数来表示“成功”或“失败”的次数;(4)各次试验中“成功”的概率 p 相同,“失败”的概率 q 也相同,且 $p + q = 1$;(5)各次试验的结果互不影响,相互独立。

回到刚才说的再认测验。再认测验时,被试每对一个测验项目作出反应(“看见过”或“没有看见过”),都只有两种可能结果:认对(成功)和认错(失败)。可以让被试重复进行多个项目的测试,例如连续测 10 个项目,计算认对和认错的次数;而且,在采取措施排除了序列位置效应后,我们就可以认为各个项目认对的概率相等,认错的概率也相等;最后,被试对任何一个项目的再认都不影响他对其他项目的再认。这些都符合二项试验的条件,因此,我们可以认定,上述例子中讲的再认测验在统计学上就是一种二项试验。

(二) 二项分布

重复进行 n 次二项试验,“成功”的次数可以从 0 到 n 不等。不同的“成功”次数所对应的概率也可能是不一样的。我们把重复进行 n 次二项试验后不同“成功”次数的概率分布称为二项分布。二项分布用 n 次方的二项展开式来表达在 n 次二项试验中成功次数($x=0, 1, \dots, n$)的概率。也就是说,二项展开式的通式就是二项分布函数,运用这一函数式可以直接求出成功事件恰好出现 x 次的概率。

$$P\{X = x\} = C_n^x p^x q^{n-x} = \frac{n!}{x!(n-x)!} p^x q^{n-x} \quad \text{其中, } x = 0, 1, 2, \dots, n \quad (5-14)$$

如果一个变量 X 服从二项分布,则记为 $X \sim b(n, p)$ 。

不难看出,二项分布具有概率分布的两个基本性质:

$$(1) P\{X = x\} = C_n^x p^x q^{n-x} \geq 0; \quad (2) \sum_{i=0}^n P\{X = x\} = \sum_{i=0}^n C_n^x p^x q^{n-x} = 1$$

^① 再认测验的一般形式是,让被试识记若干个项目,然后将这些项目与未识记过的项目混合起来,让被试辨认哪些是识记过的项目。

【例 5.5】 用二项展开式的通式计算一个学生全凭猜测答 4 道是非题, 答对 1 道题和 2 道题的概率分别是多大?

【解】 已知 $p = q = 0.5$, $n = 4$, $x = 1$, 则

$$P\{X = x\} = C_n^x p^x q^{n-x} = \frac{4!}{1!(4-1)!} \cdot (0.5)^1 \times (0.5)^{4-1} = 4 \times 0.5^4 = 0.25$$

$$\text{当 } x = 2 \text{ 时}, P\{X = x\} = C_n^x p^x q^{n-x} = \frac{4!}{2!(4-2)!} \times 0.5^2 \times 0.5^{4-2} = 6 \times 0.5^4 = 0.375$$

如果一个变量服从二项分布, 即 $X \sim b(n, p)$, 则它的平均数 μ 和方差 σ^2 分别是

$$\mu = np \quad (5-15)$$

$$\sigma^2 = npq \quad (5-16)$$

【例 5.6】 一份试卷由 50 道四选一的选择题(每题 1 分)组成, 考生有把握地回答了其中 30 题, 对剩余的 20 题只能进行猜测。求这 20 题的平均得分和标准差。

【解】 因为都是四选一的选择题, 故猜对的概率 $p = 0.25$, 猜错的概率 $q = 1 - 0.25 = 0.75$, $n = 20$ 。

$$\begin{aligned} \mu &= np = 20 \times 0.25 = 5 \\ \sigma &= \sqrt{npq} = \sqrt{20 \times 0.25 \times 0.75} = 1.936 \end{aligned}$$

答: 这 20 题的平均得分为 5 分, 标准差为 1.936 分。

现在我们回到本节开头那个儿童再认能力的例子。再认 10 个项目, 认对(成功)多少个项目才算有再认能力了呢? 我们先用二项分布函数计算认对不同项目数的概率, 结果见表 5-6。

表 5-6 再认 10 个项目认对不同项目数的概率分布情况

认对项目数 x	可能结果的数目 C_{10}^x	概率 $P\{X = x\}$	累积概率 $P\{X \leq x\}$
0	1	0.001	0.001
1	10	0.010	0.011
2	45	0.044	0.055
3	120	0.117	0.172
4	210	0.205	0.377
5	252	0.246	0.623
6	210	0.205	0.828
7	120	0.117	0.945
8	45	0.044	0.989
9	10	0.010	0.999
10	1	0.001	1.000
总和	1024	1.000	

在实际研究工作中, 我们有这样一种思想方法: 如果被试的再认成绩达到完全凭猜测几乎不可能达到的水平, 即当 $P\{X \geq x\} < 0.05$ 时, 就认定被试有再认能力。这样, 我们就只要求出那个 x 就可以了。从表 5-6 中的累积概率可以看出, 完全凭猜测认对 9 个及 9 个以上的概率 $P\{X \geq 9\}$ 只有 0.011, 这么小的概率说明没有再认能力的被试几乎完全不可能认对 9 个及 9 个以上项目。这时更容易被接受的结论就是: 被试有再认能力。

四、正态分布

(一) 概率密度函数

间断型随机变量的取值个数是有限的,我们可以将它的可能的取值及其相应的概率一一罗列出来,这样就能掌握其概率分布。连续型随机变量则不同,它的可能的取值在数学上连续地充满某一区间,任意两个取值之间都可以找到它们的中间值,所以,其可能取值的数目是无限的,不能一一列举。由于这个特点,连续型随机变量取某个特定值的概率为零。

不过,就实际应用来说,我们通常并不关心连续变量取某一特定值的概率,而是关心它取值某个区间的概率。例如,考试得到90分以上的概率 $P\{X \geq 90\}$;测量误差小于1毫秒的概率 $P\{X < 1\}$;身高在160—180 cm之间的概率 $P\{160 < X < 180\}$;等等。概率密度函数就是用来表示连续型随机变量在某一区间内取值的概率的。我们可以用物质的密度或比重的概念来作类比。

概率密度函数的定义:如果函数 $f(x)$ 的曲线与 x 轴围成的面积等于1,则称 $f(x)$ 为连续型随机变量 X 的概率密度函数(简称概率密度、密度函数或密度);而 X 取值 (a, b) 区间的概率就是由 (a, b) 区间上 $f(x)$ 曲线与 x 轴围成的面积(图 5-7)。

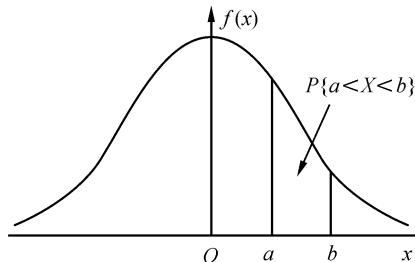


图 5-7 概率密度函数

(二) 正态分布

正态分布是统计学中最重要的分布。这是因为,第一,大量的客观现象服从或近似地服从正态分布。例如测量的误差、人体的体重和身高、农作物的产量以及学生的考试成绩等等。一般情况下,心理测验得分、心理实验测得的指标和教育考试成绩往往都服从正态分布。第二,正态分布具有许多良好的数学性质,许多非正态分布以正态分布为极限分布。

1. 正态分布的基本特点

正态分布的概率密度函数为

$$f(x) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}\sigma} e^{-\frac{(x-\mu)^2}{2\sigma^2}} \quad (-\infty < x < +\infty) \quad (5-17)$$

其中: π 是圆周率, e 是自然对数的底(约为 2.718 3), μ 为正态分布的平均数, σ 为正态分布的标准差。如果随机变量 X 的概率密度函数为(5-17)式,则称 X 服从正态分布,记为 $X \sim N(\mu, \sigma^2)$ 。由(5-17)式可见,影响正态分布函数形态的有两个参数: μ 和 σ^2 。每一对 μ 和 σ^2 就确定了一条正态分布密度函数曲线,图 5-8 给出了三条正态分布密度函数曲线,它们的 μ 都是 0, σ 则分别为 0.5、1、2。

2. 标准正态分布

当 $\mu = 0$, $\sigma = 1$ 时,正态分布概率密度函数为

$$\varphi(x) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}} e^{-\frac{x^2}{2}} \quad (5-18)$$

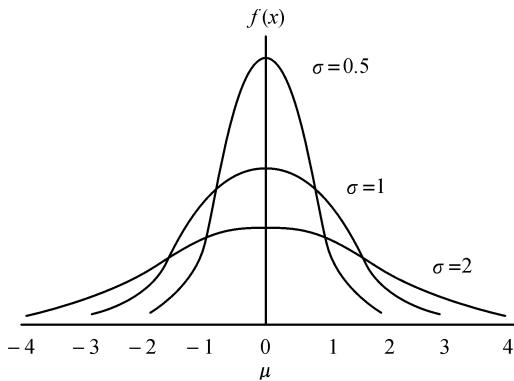


图 5-8 不同参数 μ 和 σ^2 的正态分布密度函数曲线

称为标准正态分布的概率密度函数。换言之,如果随机变量 X 的概率密度函数为(5-18)式,则称 X 服从标准正态分布,记为 $X \sim N(0, 1^2)$ 。

图 5-8 中 σ 为 1 的那条正态分布曲线,就是标准正态分布曲线。

当随机变量服从标准正态分布时,我们可以直接利用本章附录中的标准正态分布表。但是,当随机变

量服从正态分布而不服从标准正态分布时,不能直接查表,而是要先对 X 变量进行转换,使它成为服从标准正态分布的随机变量,然后才能查表。转换的公式是

$$Z = \frac{X - \mu}{\sigma} \text{ 或 } Z = \frac{X - \bar{X}}{S} \quad (5-19)$$

所以,标准正态分布的概率密度函数也可以这样表示:

$$f(z) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}} e^{-\frac{z^2}{2}}$$

任何形态的正态分布都可以通过公式(5-19)转换为标准正态分布。

标准正态曲线的特点是:(1)曲线在 $Z=0$ 处为最高点;(2)曲线以 $Z=0$ 处为中心,左右对称;(3)曲线从最高点向左右缓慢下降,以横轴为渐近线;(4)标准正态分布的平均数为 0,标准差为 1;(5)在 $Z=\pm 1$ 处有拐点;(6)从 $Z=-3$ 到 $Z=+3$ 这个区间包括的概率几乎达到 1。

3. 标准正态分布表

通过标准正态分布表(见本书附录),可以实现 Z 值、面积(概率 P)和概率密度(纵线高度 Y)之间的互查。

标准正态分布表中有 3 列内容,第一列为 Z 值,第二列为 Z 值对应的概率密度 Y 值,第三列为概率 P ,注意, P 指的是 Z 取值为 $(0, Z]$ 区间的概率。这个表中的 Z 值全都是正值,对于负值的情况,可以根据正态分布曲线左右对称的原理,通过相同大小的正值查找 Y 值和 P 值。另外,由于是连续变量,某个点对应的概率应该是 0,所以 Z 取值区间是开区间还是闭区间结果是相同的。

【例 5.7】 设随机变量 Z 服从标准正态分布,求

- | | | |
|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| (1) $P\{0 \leq Z \leq 1\}$ | (2) $P\{-1 \leq Z \leq 0\}$ | (3) $P\{-1 \leq Z \leq 1\}$ |
| (4) $P\{Z > 0\}$ | (5) $P\{Z > 1\}$ | (6) $P\{ Z > 1\}$ |
| (7) $P\{1 < Z < 2\}$ | (8) $P\{-2 < Z < 1\}$ | |

【解】 根据标准正态分布表,

(1) $P\{0 \leq Z \leq 1\}$ 正是表中概率 P 表示的 Z 取值区间为 $(0, 1)$ 的概率,可以根据 $Z=1$ 直接查到概率 $P\{0 \leq Z \leq 1\} = 0.34134$ 。

(2) $P\{-1 \leq Z \leq 0\}$ 所示的部分正好与 $P\{0 \leq Z \leq 1\}$ 对称,只要查出后者,就可以根据左右对称原理解得 $P\{-1 \leq Z \leq 0\} = P\{0 \leq Z \leq 1\} = 0.34134$ 。

(3) $P\{-1 \leq Z \leq 1\}$ 所示的正好是 $P\{-1 \leq Z \leq 0\}$ 与 $P\{0 \leq Z \leq 1\}$ 之和,故 $P\{-1 \leq Z \leq 1\} = 0.34134 + 0.34134 = 0.68268$ 。

(4) $P\{Z > 0\}$ 指的是 Z 取值区间为 $(0, +\infty)$ 的概率,显然 $P\{Z > 0\} = 0.5$ 。

(5) $P\{Z > 1\}$ 指的是 Z 取值区间为 $(1, +\infty)$ 的概率。故 $P\{Z > 1\} = 0.5 - P\{0 \leq Z \leq 1\} = 0.5 - 0.34134 = 0.15866$ 。根据正态分布曲线左右对称的特点,可以得出 $P\{Z < -1\} = 0.15866$ 。

(6) $P\{|Z| > 1\}$ 就是 $P\{Z < -1\} + P\{Z > 1\} = 0.15866 + 0.15866 = 0.31732$ 。

(7) $P\{1 < Z < 2\}$ 就是 $P\{0 < Z < 2\} - P\{0 < Z < 1\} = 0.47725 - 0.34134 = 0.13591$ 。

(8) $P\{-2 < Z < 1\}$ 就是 $P\{-2 < Z < 0\} + P\{0 < Z < 1\} = 0.47725 + 0.34134 = 0.81859$ 。

【例 5.8】 设随机变量 X 服从平均数为 10,标准差为 2 的正态分布,求

- | | | |
|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| (1) $P\{10 \leq X \leq 12\}$ | (2) $P\{9 \leq X \leq 10\}$ | (3) $P\{9 \leq X \leq 11\}$ |
| (4) $P\{X > 14\}$ | (5) $P\{11 < X < 12.5\}$ | |

【解】 已知 $X \sim N(10, 2^2)$,这不是一个标准正态分布,必须先用公式 $Z = \frac{X - \mu}{\sigma}$ 将其转换成标准正态分布,然后才能查标准正态分布表。

因为 $\mu = 10$, $\sigma = 2$

所以当 $X = 10$ 时, $Z_1 = \frac{X - \mu}{\sigma} = \frac{10 - 10}{2} = 0$

$$\text{当 } X = 12 \text{ 时}, Z_2 = \frac{X - \mu}{\sigma} = \frac{12 - 10}{2} = 1$$

$$\text{当 } X = 9 \text{ 时}, Z_3 = \frac{X - \mu}{\sigma} = \frac{9 - 10}{2} = -0.5$$

余类推,得出 $X = 11, 14, 12.5$ 时, Z 值分别为: 0.5, 2, 1.25。

这样得出的新变量 $Z \sim N(0, 1^2)$, 可以查标准正态分布表:

$$(1) P\{10 \leq X \leq 12\} = P\{0 \leq Z \leq 1\} = 0.34134$$

$$(2) P\{9 \leq X \leq 10\} = P\{-0.5 \leq Z \leq 0\} = 0.19146$$

$$(3) P\{9 \leq X \leq 11\} = P\{-0.5 \leq Z \leq 0.5\} = 0.19146 \times 2 = 0.38292$$

$$(4) P\{X > 14\} = P\{Z > 2\} = 0.5 - 0.47725 = 0.02275$$

$$(5) P\{11 < X < 12.5\} = P\{0.5 < Z < 1.25\} = P\{0 < Z < 1.25\} - P\{0 < Z < 0.5\} = 0.39435 - 0.19146 = 0.20289$$

反过来,根据概率 P 值也可以查到相应的 Z 值。

【例 5.9】 设随机变量 Z 服从标准正态分布,求以下各 Z_0 值

$$(1) P\{0 \leq Z \leq Z_0\} = 0.30 \quad (2) P\{Z_0 \leq Z \leq 0\} = 0.40 \quad (3) P\{-1 \leq Z \leq Z_0\} = 0.68268$$

$$(4) P\{Z > Z_0\} = 0.025 \quad (5) P\{Z > Z_0\} = 0.005 \quad (6) P\{|Z| < Z_0\} = 0.95$$

$$(7) P\{1 < Z < Z_0\} = 0.1 \quad (8) P\{Z_0 < Z < 1\} = 0.5$$

【解】

(1) $P\{0 \leq Z \leq Z_0\} = 0.30$, 属于 $Z=0$ 到 $Z=Z_0$ 这个区间的概率, 可以直接从标准正态分布表中查 P 值, 由于表中只有最接近 0.30 的 0.2995, 故 $Z_0 \approx 0.84$ 。当然,除了查找最接近的值以外,还可以用直线内插法计算 Z_0 。

(2) $P\{Z_0 \leq Z \leq 0\} = 0.40$, 属于 $Z=Z_0$ 到 $Z=0$ 这个区间的概率, 可以直接从标准正态分布表中查 P 值,但是所得的 Z 值应取负值。故 $Z_0 = -1.28$ 。

(3) $P\{-1 \leq Z \leq Z_0\} = 0.68268$, Z_0 可能大于 0, 等于 0, 也可能小于零。由于 $P=0.68268 > 0.5$, $Z_0 > 0$, 故 $P\{-1 \leq Z \leq Z_0\}$ 应该是 $P\{-1 \leq Z \leq 0\}$ 与 $P\{0 \leq Z \leq Z_0\}$ 之和。而 $P\{-1 \leq Z \leq 0\} = 0.34134$, 故 $P\{0 \leq Z \leq Z_0\} = 0.68268 - 0.34134 = 0.34134$ 。显然, $Z_0 = 1$ 。

(4) $P\{Z > Z_0\} = 0.025$, 属于 $Z=Z_0$ 以上的面积, 故 $P\{0 \leq Z \leq Z_0\} = 0.5 - 0.025 = 0.475$ 。查标准正态分布表,得 $Z_0 = 1.96$ 。

(5) $P\{Z > Z_0\} = 0.005$, 原理同(4), $Z_0 = 2.58$ 。

(6) $P\{|Z| < Z_0\} = P\{0 \leq Z \leq Z_0\} + P\{-Z_0 \leq Z \leq 0\} = 0.95$, 故 $P\{0 \leq Z \leq Z_0\} = 0.95/2 = 0.475$ 。查标准正态分布表,得 $Z_0 = 1.96$ 。

(7) $P\{1 < Z < Z_0\} = P\{0 < Z < Z_0\} - P\{0 < Z < 1\} = 0.1$, 故 $P\{0 < Z < Z_0\} = 0.34134 + 0.1 = 0.44134$, 查表得 $Z_0 = 1.57$ 。

(8) $P\{Z_0 < Z < 1\} = 0.5$, 由于 $P=0.5$, 故 $Z_0 < 0$ 。 $P\{Z_0 < Z < 1\} = P\{0 < Z < 1\} + P\{Z_0 < Z < 0\} = 0.34134 + P\{Z_0 < Z < 0\} = 0.5$, $P\{Z_0 < Z < 0\} = 0.5 - 0.34134 = 0.15866$ 。相应的 $Z_0 = -0.41$ 。

Y 值与 Z 值和 P 值之间可以直接互查,这里不再举例说明。

4. 正态分布的应用——标准分数

Z 值服从标准正态分布,故在心理测验和教育考试中被称为标准分数。一般来说,心理测验、心理实验、教育考试中直接得到的原始分数都服从或近似服从正态分布,但是原始分数本身不能反映自己在整体中的地位。例如智力测验得到的原始分为 80 分,并不能说明被试智力的高低。如果全体被试的平均分为 90,则这位被试智力较低;如果平均分为 70,则这位被试智力较高。

而标准分数的正负和大小就可以体现被试在群体中的地位。

如果 $Z=0$, 说明被试的成绩正好位于平均分数处,智力水平中等;如果 $Z=1$, 说明智力水平较高,且高于平均分数 1 个标准差,智力水平比他低的人数比率(概率)应该有 $0.5 + 0.34134 = 0.84134$;如果

$Z = 2$, 高于平均分数 2 个标准差, 智力水平比他低的人数比率(概率)应该有 $0.5 + 0.47725 = 0.97725$; 如果 $Z = -1$, 说明智力水平较低, 且低于平均分数 1 个标准差, 智力水平比他低的人数比率(概率)应该有 $0.5 - 0.34134 = 0.15866$; 如果 $Z = -2$, 说明智力水平更低, 且低于平均分数 2 个标准差, 智力水平比他低的人数比率(概率)应该有 $0.5 - 0.47725 = 0.02275$ 。

一般来说, 一个规范的心理学测验或教育测验, 都有将原始分数转换为标准分数的公式或转换表。

在教育方面, 可以将各科原始分数转换为标准分数后再计算总分, 这是因为标准分数的正负和大小可以反映出考生在全体考生中所处的地位; 同时, 各科标准分数的单位是绝对等价的。而对于原始分数来说, 由于各科试卷难度不一, 数学的 1 分往往不等于语文的 1 分, 所以它们之间不能直接相加求总分。

不过, Z 值往往有小数点, 而且有负值, 看着很不习惯。所以常常将其进一步转换成 T 分数, 转换公式为:

$$T = KZ + C$$

这是一种线性转换, 转换后得到的 T 值仍保持了 Z 分数的特征: 各科标准分数的单位是绝对等价的。

第五节 推断统计的基本原理

一、抽样分布

从理论上讲, 我们可以对随机现象进行大量的反复的观察, 从而了解到它的总体的数量规律性, 但是实际上却往往做不到。这时, 可以从总体中抽取一部分个体作为样本, 取得数据后再对总体的信息加以推断, 这就是统计推断。推断统计学就是专门研究统计推断的理论和方法的。

统计推断包括两个方面的内容——参数估计和假设检验, 但是两者的理论基础都是抽样分布。

(一) 抽样分布与统计量

首先, 我们要区分三种不同性质的分布:

(1) 总体分布: 总体内个体观察值的次数分布或概率分布。例如, 将某城市 10000 名一年级小学男生的身高作为一个总体, 则这 10000 个身高数值的次数分布就是总体分布。

(2) 样本分布: 样本内个体观察值的次数分布或概率分布。如果从上述 10000 名一年级小学生中随机抽取 100 人, 则这些小学生构成一个样本, 他们的身高的分布就是样本分布。

(3) 抽样分布: 某种统计量的概率分布, 它是根据样本 (X_1, X_2, \dots, X_n) 的所有可能的样本观察值计算出来的某个统计量的观察值的分布。

抽样分布与统计量有关。统计量是样本上的数字特征, 样本平均数就是一种统计量。我们可以将上述 100 名一年级小学男生的样本的平均数记录下来, 将样本放回总体(这样他们以后还有机会被再次抽取), 然后再随机抽取同样人数的另一个样本, 同样记录下这个样本的平均数, 如此重复下去。随着每次抽到的样本的观察值的不同, 计算出来的平均数也不同。如果我们把这些平均数也看作是观察值, 就可以像以前为原始观察数据制作次数分布表一样, 对这些平均数制作次数分布表或概率分布表, 这样的分布就是抽样分布。

定理 5.1

设总体 X 服从分布 $F(x)$, (X_1, X_2, \dots, X_n) 是抽自该总体的一个简单随机样本, 则总体平均数 μ 与样本平均数 \bar{X} 、总体方差 σ^2 (或标准差 σ) 与样本平均数的方差 $\sigma_{\bar{X}}^2$ (或标准差 $\sigma_{\bar{X}}$) 之间存在以下关系:

$$\mu_{\bar{X}} = \mu \quad (5-20)$$

$$\sigma_{\bar{X}}^2 = \frac{\sigma^2}{n} \text{ 或 } \sigma_{\bar{X}} = \frac{\sigma}{\sqrt{n}} \quad (5-21)$$

$\sigma_{\bar{X}}$ 又称为标准误。在实际应用中,如果总体标准差 σ 未知,可以用样本标准差 S 代替: $S_{\bar{X}} = \frac{S}{\sqrt{n}}$

(二) 抽样分布的特点

一个抽样分布的形态有三个影响因素: 总体的分布形态(是正态分布还是非正态分布); 样本容量的大小(是大样本还是小样本); 以及要计算的统计量(是样本平均数还是样本方差等)。这三个因素有任何一个发生变化, 抽样分布形态就会受到影响。

图 5-9 包括了四种不同的总体分布曲线在不同样本容量的情况下(n 分别为 2, 5, 30) 样本平均数的抽样分布曲线。从图中可以发现, 如果总体服从正态分布, 无论样本是大样本还是小样本, \bar{X} 均服从正态分布, 只不过 n 越大, \bar{X} 的取值越紧密地聚集在 μ 的周围。而其他三个非正态分布总体, 在小样本的条件下, 样本平均数都不是正态分布, 但是随着样本容量 n 的增大, 样本平均数 \bar{X} 的分布越来越接近正态分布, 当 $n=30$ 时, \bar{X} 的分布基本上近似于正态分布了。这样, 我们就得到以下两个定理(定理 5.2 和定理 5.3):

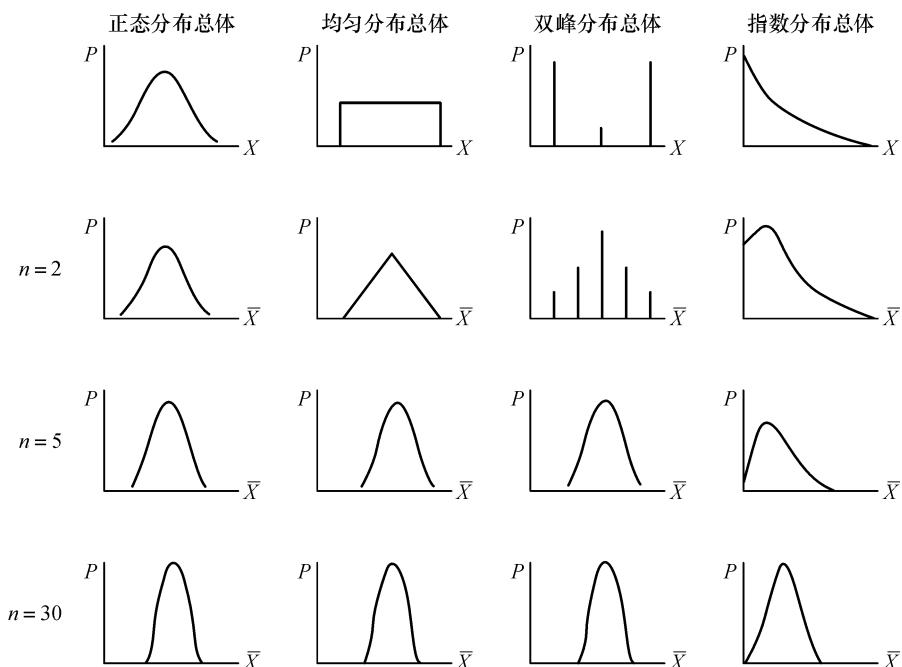


图 5-9 不同总体不同样本容量时 ($n=2, 5, 30$) 样本平均数的抽样分布

定理 5.2

设总体 X 服从正态分布, (X_1, X_2, \dots, X_n) 是抽自该总体的一个容量为 n 的简单随机样本, 则样本平均数 \bar{X} 亦服从正态分布, 且总体平均数与样本平均数、总体方差与样本平均数的方差之间存在以下关系:

$$\mu_{\bar{X}} = \mu$$

$$\sigma_{\bar{X}}^2 = \frac{\sigma^2}{n}$$

即 $\bar{X} \sim N(\mu, \sigma^2/n)$ 。

定理 5.3

设总体 X 具有总体平均数 μ 与方差 σ^2 , 当样本容量 n 趋于无穷大时, 则样本平均数 \bar{X} 的分布趋于正态分布, 且样本平均数的数学期望(即平均数) $\mu_{\bar{X}} = \mu$, 样本平均数的方差 $\sigma_{\bar{X}}^2 = \frac{\sigma^2}{n}$, 即 $\bar{X} \sim N(\mu, \sigma^2/n)$ 。这个定理又称为中心极限定理。

需要强调的是, 在小样本的情况下, 中心极限定理不一定成立, 不能保证抽自非正态分布总体的样本平均数服从正态分布。

在样本平均数服从正态分布的情况下,我们可以运用公式

$$Z = \frac{\bar{X} - \mu}{\sigma/\sqrt{n}} = \frac{\bar{X} - \mu}{\sigma/\sqrt{n}} \quad (5-22)$$

将其转换成标准正态分布。

【例 5.10】 某类产品的强度服从正态分布,其总体平均数为 100,总体标准差为 5。现从该总体中抽取一个容量为 25 的简单随机样本,求这一样本的样本平均数介于 99~101 的概率。

【解】 根据定理 5.2,样本平均数 $\bar{X} \sim N(\mu, \sigma^2/n)$,故当 $\bar{X} = 99$ 时,

$$Z = \frac{\bar{X} - \mu}{\sigma/\sqrt{n}} = \frac{99 - 100}{5/\sqrt{25}} = -1$$

当 $\bar{X} = 101$ 时,

$$Z = \frac{\bar{X} - \mu}{\sigma/\sqrt{n}} = \frac{101 - 100}{5/\sqrt{25}} = 1$$

查标准正态分布表得: $P\{99 \leq \bar{X} \leq 101\} = P\{-1 \leq Z \leq +1\} = 2 \times 0.34134 = 0.68268$ 。

二、参数估计

参数估计和假设检验是统计推断的基本任务。在解决实际问题时,往往没有条件或不需要计算出总体的参数,这就需要我们研究如何根据样本资料进行合理的分析,对总体参数作出科学的估计。

(一) 估计量与判断估计量优劣的标准

1. 估计量

在心理学领域,有关估计的问题俯拾皆是。例如,一个研究者要研究一年级大学新生的智力水平,他随机地抽取一部分新生进行测试,根据这些新生的平均智商,估计全校新生的平均智商。同样,他还可以研究大学生不同气质类型的比例。办法是,随机地抽取一部分大学生,对他们的气质类型加以评价,计算各种气质类型所占的比例,然后依此估计全校学生各气质类型所占的比例。这里,通过一部分新生的平均智商来估计全校新生的平均智商,实际上就是利用样本平均数来估计总体平均数;通过一部分学生的气质类型的比例来估计全校学生的气质类型的比例,实际上就是利用样本比例来估计总体比例。有时,我们还需要根据样本方差的大小来估计总体方差的大小。

我们把样本平均数、样本方差和样本比例等样本上的数字特征称为统计量,把总体平均数、总体方差和总体比例等总体上的数字特征称为参数。在参数估计中,我们把要估计的参数称为待估参数,用 θ 表示;把用来估计参数的统计量称为估计量,用 $\hat{\theta}$ 表示;把计算出来的统计量的值作为估计量的值,并称为估计值,也用 $\hat{\theta}$ 表示。

于是,参数估计就成了待估参数、估计量和估计值之间的关系。用数学语言来概括,就是:设总体 X 服从分布 $F(x)$,该总体有参数 θ ,现根据抽自该总体的样本 (X_1, X_2, \dots, X_n) 构造出一个估计量 $\hat{\theta}$ 去估计 θ ,估计值 $\hat{\theta}$ 由样本的一组观察值计算得出。

参数估计的基本思想是,设总体 X 服从分布 $F(x)$,该总体有参数 θ ,自总体中抽取一个样本 (X_1, X_2, \dots, X_n) ,此时可以根据以下两种方法估计 θ :

(1) 根据样本的观察值计算出一个与 θ 相应的估计值,用这个估计值直接作为对参数 θ 的估计。这种方法称为参数的点估计。

(2) 根据样本的观察值计算出两个估计值 $\hat{\theta}_1$ 和 $\hat{\theta}_2$,用区间 $(\hat{\theta}_1, \hat{\theta}_2)$ 作为参数 θ 可能的取值范围,并指出参数 θ 落在这一区间的概率。这种方法称为参数的区间估计。

2. 判断估计量优劣的标准

对于同一个未知参数,我们可以采用不同的估计量。例如,对于总体平均数,我们可以用样本平均数

来估计,也可以用样本中位数或样本众数来估计。于是就有了如何判断不同估计量的优劣的问题。这里介绍的是几个基本标准:无偏性、有效性、一致性和充分性。

(1) 无偏性

根据抽样分布的原理,作为估计量的统计量也是一个随机变量,不同的样本观察值会产生不同的估计值,这些估计值与待估参数之间总是存在一定的偏差。我们虽然不能消除这些偏差,但是仍希望这些偏差比较小,并且通过正负抵消,使其平均数为零,即估计量的所有可能取值的平均数等于待估参数的真值。我们可以称这样的估计量为无偏估计量:设 $\hat{\theta}$ 为待估参数 θ 的估计量,若该估计量的所有可能结果的数学期望(平均数) $E(\hat{\theta}) = \theta$,则称 $\hat{\theta}$ 为 θ 的无偏估计量。

根据抽样分布的原理,样本平均数的数学期望(即平均数) $\mu_{\bar{X}} = \mu$,故 \bar{X} 作为总体平均数的估计量时,是一个无偏估计量。

相应的,可以证明, S_n^2 不是总体方差的无偏估计量,而是一个有偏估计量。为了得到总体方差的无偏估计量,可以考虑样本方差的另一种算法 S^2 , S^2 是一个无偏估计量。因此, S^2 又被称为总体方差的估计值。当然,前文曾经提到,在样本容量 n 趋于无穷大时, S_n^2 和 S^2 趋于相等。

(2) 有效性

无偏估计量解决了使偏差平均数为零的问题,但是没有考虑偏差应尽可能小的问题。在实际问题中,我们往往更关心偏差的大小问题。偏差越小的无偏估计量就越有效。设 $\hat{\theta}_1$ 和 $\hat{\theta}_2$ 为待估参数 θ 的两个无偏估计量,若这两个估计量的所有可能结果的方差 $\sigma_{\hat{\theta}_1}^2 < \sigma_{\hat{\theta}_2}^2$,则称 $\hat{\theta}_1$ 是较 $\hat{\theta}_2$ 有效的估计量。

可见,对于一个无偏估计量,还要检验它是不是一个有效的估计量。样本平均数和样本中位数都是总体平均数的无偏估计量,但是根据抽样分布的原理,样本平均数的方差为 σ^2/n ,而样本中位数的方差 $\sigma_{Md}^2 = \frac{\pi}{2n}\sigma^2 > \sigma_{\bar{X}}^2 = \frac{\sigma^2}{n}$,故样本平均数作为估计量比样本中位数更有效。

(3) 一致性

所谓一致性,就是当样本容量趋于无穷大时,估计量 $\hat{\theta}$ 的值越来越接近待估参数的真值。即:设 $\hat{\theta}$ 为待估参数 θ 的估计量,若 $n \rightarrow \infty$ 时, $\hat{\theta}$ 收敛于 θ ,即 $\lim_{n \rightarrow \infty} \hat{\theta} = \theta$,则称 $\hat{\theta}$ 为 θ 的一致估计量。

如果一个估计量是一个一致估计量,就意味着随着样本容量的增大, $\hat{\theta}$ 将成为待估参数 θ 的无偏估计量,而且 $\hat{\theta}$ 的方差也将趋于零。样本平均数对于总体平均数、样本方差对于总体方差都是一致估计量。

(4) 充分性

一个估计量如果充分地利用了样本提供的所有有关待估参数的信息,就称其为充分估计量。例如,样本平均数是总体平均数的充分估计量,因为样本所有的观察值都要参加样本平均数的计算。相比之下,样本中位数的计算过程中没有利用所有的观察值,所以它不是一个充分估计量。

(二) 点估计与区间估计

1. 点估计

点估计有许多具体的方法,其基本思想就是用样本统计量直接作为相对应的总体参数的估计量。

【例 5.11】 从总体 X 中抽取一个容量为 5 的样本,其观察值是:100, 120, 105, 122, 111。求总体平均数与总体方差的点估计值。

【解】 用样本平均数作为总体平均数的点估计值: $\hat{\mu} = \bar{X} = 111.6$;用 S^2 作为总体方差的点估计值:

$$\hat{\sigma}^2 = S^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2}{n-1} = 89.30$$

2. 区间估计

前面提到,运用点估计时,我们无法计量估计值与参数真值的接近程度和可靠程度。为了解决这个问题,可以采用区间估计的方法。区间估计得出的不是一个单一数值,而是一个数值区间 $(\hat{\theta}_1, \hat{\theta}_2)$ 。它既可以告诉我们参数的真值在什么范围内,又能告诉我们参数的真值落在这个范围里的概率有多大。

设总体 X 有待估参数 θ , (X_1, X_2, \dots, X_n) 是抽自该总体的一个容量为 n 的简单随机样本。现建立两个统计量 $\hat{\theta}_1$ 和 $\hat{\theta}_2$, 且 $\hat{\theta}_1 \leq \hat{\theta}_2$, α 为一给定概率, 称为显著性水平, $1 - \alpha$ 为置信水平, 若关系式 $P\{\hat{\theta}_1 < \theta < \hat{\theta}_2\} = 1 - \alpha$ 成立, 则称区间 $(\hat{\theta}_1, \hat{\theta}_2)$ 为参数 θ 在置信水平 $1 - \alpha$ 下的区间估计或置信区间。 $\hat{\theta}_1$ 和 $\hat{\theta}_2$ 分别称为置信区间的下置信限和上置信限。

下面以总体平均数的区间估计为例, 介绍区间估计的基本方法。

要对总体平均数进行区间估计, 关键在于确定区间 $(\hat{\mu}_L, \hat{\mu}_U)$ 的下置信限 $\hat{\mu}_L$ 和上置信限 $\hat{\mu}_U$, 使得在 $1 - \alpha$ 的置信水平下, $P\{\hat{\mu}_L < \mu < \hat{\mu}_U\} = 1 - \alpha$ 。

根据抽样分布中的定理 5.2, 设总体 X 服从正态分布, (X_1, X_2, \dots, X_n) 是抽自该总体的一个简单随机样本, 样本平均数 \bar{X} 亦服从正态分布, 且 $\mu_{\bar{X}} = \mu$, $\sigma_{\bar{X}}^2 = \frac{\sigma^2}{n}$, 即 $\bar{X} \sim N(\mu, \sigma^2/n)$ 。

在样本平均数服从正态分布的情况下, 我们可以运用公式 $Z = \frac{\bar{X} - \mu}{\sigma/\sqrt{n}}$ 将其转换成标准正态分布, 即 $Z \sim N(0, 1^2)$ 。由正态分布的对称性可知,

$$P\{-1.96 < Z < 1.96\} = 0.95$$

再将 Z 值转换回去, 得

$$P\{\bar{X} - 1.96\sigma/\sqrt{n} < \mu < \bar{X} + 1.96\sigma/\sqrt{n}\} = 0.95$$

这说明, 区间 $(\bar{X} - 1.96\sigma/\sqrt{n} < \mu < \bar{X} + 1.96\sigma/\sqrt{n})$ 能包含总体平均数 μ 的概率为 0.95。这时我们可以将该区间称为总体平均数 μ 的置信水平为 0.95 的置信区间, 即上下置信限分别为 $(\bar{X} + 1.96\sigma/\sqrt{n})$ 和 $(\bar{X} - 1.96\sigma/\sqrt{n})$ 。

由于我们实际上不知道 μ 究竟是多少, 因此, 很难说根据样本数据得到的区间 $(\bar{X} + 1.96\sigma/\sqrt{n}, \bar{X} - 1.96\sigma/\sqrt{n})$ 一定能将其包含在内。但是我们可以肯定, 如果重复试验, 根据各个样本确定多个置信区间, 那么将有 95% 的置信区间可以包含 μ 的真值, 或者说, 这些区间包含 μ 的真值的概率为 0.95。同理可以证明

$$P\{\bar{X} - 2.58\sigma/\sqrt{n} < \mu < \bar{X} + 2.58\sigma/\sqrt{n}\} = 0.99$$

【例 5.12】 某种零件的长度服从正态分布。已知总体标准差 $\sigma = 1.0$ 厘米。从总体中抽取 100 个零件组成样本, 测得它们的平均长度为 90 厘米。试估计在 95% 置信水平下, 全部零件平均长度的置信区间。

【解】 已知 $X \sim N(\mu, 1^2)$, $n = 100$, $\bar{X} = 90$, $1 - \alpha = 0.95$, $\alpha = 0.05$, 故

$$P\{\bar{X} - Z_{\alpha/2} \cdot \sigma/\sqrt{n} < \mu < \bar{X} + Z_{\alpha/2} \cdot \sigma/\sqrt{n}\} = 0.95$$

当 $\alpha = 0.05$ 时, $Z_{\alpha/2} = Z_{0.025} = 1.96$ 。将上述已知数据代入公式, 得

$$P\{90 - 1.96 \cdot 1/\sqrt{100} < \mu < 90 + 1.96 \cdot 1/\sqrt{100}\} = 0.95$$

故总体平均数 μ 在 0.95 的置信水平下的置信区间为 $(88.804, 90.196)$ 。

三、假设检验

(一) 假设检验的概念和基本思路

1. 假设检验的概念

利用样本信息, 根据一定概率, 对关于总体参数或分布的假设的正确性作出判断, 并对该假设作出拒绝或保留的决断, 称为假设检验。

假设检验分为参数假设检验和非参数假设检验。参数假设检验是对关于总体参数的假设进行检验。下面这个例题就是一个参数检验问题。

【例 5.13】 根据长期以来的测验得知, 某校学生的作文平均成绩为 80 分, 标准差为 10 分。使用新的

教学方法后,从学生中随机抽取 50 人,计算得到他们的平均成绩为 85 分,问能否从总体上说新旧教学方法的效果有显著差异?

2. 假设检验的基本思路

下面以总体平均数的假设检验为例,介绍假设检验的基本思路。

既然是假设检验,当然要先建立一个假设,然后看是否接受它。我们先确定一个假设:“ \bar{X} 所代表的总体的平均数与 μ 没有显著差异”,或者说“ \bar{X} 是从平均数为 μ 的总体中抽出的样本平均数”。这个总体是正态分布,因为考试成绩一般来说都是正态分布的。

根据抽样分布中的定理 5.2,设总体 X 服从正态分布,(X_1, X_2, \dots, X_n) 是抽自该总体的一个简单随机样本,样本平均数 \bar{X} 亦服从正态分布,且 $\mu_{\bar{X}} = \mu$, $\sigma_{\bar{X}}^2 = \frac{\sigma^2}{n}$,即 $\bar{X} \sim N(\mu, \sigma^2/n)$,如图 5-10 所示。

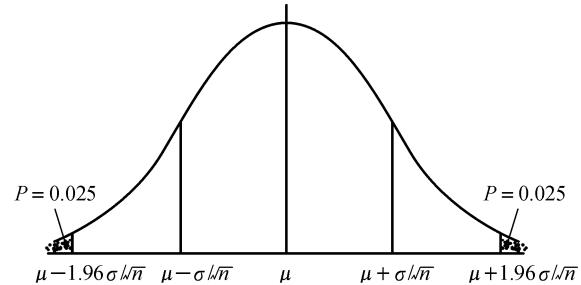


图 5-10 关于总体平均数的假设检验

图 5-10 告诉我们,如果有一个平均数为 μ ,方差为 σ^2 的正态总体,从这个总体中抽取的容量为 n 的样本的平均数随着样本的不同,有的可能高于 μ ,有的可能低于 μ ,但是它们总是围绕 μ 上下波动,而且落在离 μ 近的地方的概率大,落在离 μ 远的地方的概率小,落在 $(\mu - 1.96\sigma/\sqrt{n}, \mu + 1.96\sigma/\sqrt{n})$ 以内的概率总共达到 0.95,落在这个范围以外的概率只有 0.05。

为什么这里专讲概率为 0.95 和 0.05 呢?在统计学当中,发生概率非常小的事件,叫做小概率事件。小概率事件被认为是在一次试验中实际上几乎不可能发生的事件。它有两个标准:概率分别为 0.05 和 0.01。概率小于 0.05 而大于 0.01 的小概率事件,是“几乎不可能发生”的事件;概率小于 0.01 的小概率事件,是“几乎完全不可能发生”的事件。

这样,我们就可以说,从一个平均数为 μ ,方差为 σ^2 的正态总体中抽取的容量为 n 的样本的平均数几乎不可能落在 $(\mu - 1.96\sigma/\sqrt{n}, \mu + 1.96\sigma/\sqrt{n})$ 以外。

如果样本平均数落在这个范围之外又怎样呢?统计学上是这样想的:既然从一个平均数为 μ ,方差为 σ^2 的总体中抽取的容量为 n 的样本的平均数落在 $(\mu - 1.96\sigma/\sqrt{n}, \mu + 1.96\sigma/\sqrt{n})$ 以外是几乎不可能的,那么,什么是更有可能的呢?显然就是:这个样本所在的总体的平均数应该不是 μ ,或者说这个样本是从另一个总体中抽出来的。这时,我们说,这个样本所在的总体平均数与原来的那个总体平均数 μ 有显著差异。

于是,统计学上规定,如果 \bar{X} 落入 $(\mu - 1.96\sigma/\sqrt{n}, \mu + 1.96\sigma/\sqrt{n})$ 这个区间,就说明这个 \bar{X} 所代表的总体的平均数与 μ 没有显著差异,($\mu - 1.96\sigma/\sqrt{n}, \mu + 1.96\sigma/\sqrt{n}$)这个区间就是接受该假设的区域,称作接受域;相反,如果 \bar{X} 落在 $(\mu - 1.96\sigma/\sqrt{n}, \mu + 1.96\sigma/\sqrt{n})$ 这个区间以外,就认为 \bar{X} 所代表的总体的平均数与 μ 有显著差异。而这个区间以外的区域就是拒绝这个假设的区域,称作拒绝域。

在假设检验过程中,实际的计算过程往往不是计算 \bar{X} 是否落在上述范围内,而是将它转换成 Z 值,判断其绝对值是否大于 1.96。因为既然样本平均数服从正态分布,我们就可以运用公式 $Z = \frac{\bar{X} - \mu}{\sigma/\sqrt{n}}$ 将其转换成标准正态分布,即 $Z \sim N(0, 1^2)$ 。由正态分布的对称性可知,

$$P\{|Z| > 1.96\} = 0.05$$

这说明, Z 的绝对值超过 1.96 的概率为 0.05,这与 \bar{X} 落入 $(\mu - 1.96\sigma/\sqrt{n}, \mu + 1.96\sigma/\sqrt{n})$ 以外区域的概率仅为 0.05 的说法是等价的。

小概率事件还有一个标准是概率小于 0.01。我们知道, $P\{|Z| > 2.58\} = 0.01$,故 \bar{X} 落入 $(\mu - 2.58\sigma/\sqrt{n}, \mu + 2.58\sigma/\sqrt{n})$ 之外的概率仅为 0.01。这是一个几乎完全不可能发生的小概率事件。于是统计

学上又规定,如果 \bar{X} 落在 $(\mu - 2.58\sigma/\sqrt{n}, \mu + 2.58\sigma/\sqrt{n})$ 这个区间以外,则认为 \bar{X} 所代表的总体的平均数与 μ 有极其显著差异。可见,不同的标准体现出不同的显著性水平。

3. 假设检验的步骤

通常,我们按以下 4 个步骤进行假设检验:

(1) 提出零假设和备择假设

对于每一个假设检验问题,我们同时提出两个相反的假设,一个是零假设(或称原假设、虚无假设、解消假设,用 H_0 表示),另一个是备择假设(或称研究假设、对立假设,用 H_1 表示)。例如,对于例 5.13,我们提出如下假设:

$$H_0: \mu = 80 \text{ 和 } H_1: \mu \neq 80$$

H_0 就是假设样本是从平均数为 80 总体中抽取出来的。假设检验就是从零假设出发,根据其被拒绝的概率,从而得出决断。

(2) 确定适当的检验统计量并计算其值

确定检验统计量时,要根据前面研究过的抽样分布做出选择。不同类型的问题涉及到的抽样分布不同,要选择不同的检验统计量。在例 5.13 中,总体 X 服从正态分布,所以,可以认为样本平均数 \bar{X} 亦服从正态分布,这样就可以用 $Z = \frac{\bar{X} - \mu}{\sigma/\sqrt{n}}$ 作为检验统计量,并计算其数值,然后判断 Z 的取值是否进入小概率事件的范围。

(3) 规定显著性水平

概率很小的事件在一次试验中实际上几乎不可能出现,应用统计学称其为实际不可能事件。小概率事件的概率 α 称为显著性水平,通常规定 α 为 0.05 或 0.01。显著性水平设定以后,就可以设定拒绝域。

(4) 统计决断

在计算出选定的检验统计量的数值后,判断其对应的概率是否小于显著性水平 α 。在例 5.13 中,如果我们通过计算,发现 $Z = \frac{\bar{X} - \mu}{\sigma/\sqrt{n}}$ 的绝对值超过了 1.96(标准正态分布下 α 为 0.05 时的临界 Z 值),这说明,在假定 $\mu = 80$ 的情况下, \bar{X} 几乎不可能达到现在的数量。那么,就应该推翻零假设,接受备择假设。如果 Z 值超过了 2.58(标准正态分布下 α 为 0.01 时的临界 Z 值),这说明,在假定 $\mu = 80$ 的情况下, \bar{X} 几乎完全不可能达到现在的数量。那就更应该推翻零假设,接受备择假设。

现根据以上步骤,写出例 5.13 的解。

【解】

(1) 提出零假设和备择假设: $H_0: \mu = 80$, $H_1: \mu \neq 80$ 。

(2) 确定适当的检验统计量并计算其值:

因为总体 X 服从正态分布,所以,可以认为样本平均数 \bar{X} 亦服从正态分布,这样就可以用 $Z = \frac{\bar{X} - \mu}{\sigma/\sqrt{n}}$ 作为检验统计量。经计算可得, $Z = \frac{\bar{X} - \mu}{\sigma/\sqrt{n}} = \frac{85 - 80}{10/\sqrt{50}} = 3.5355$ 。

(3) 规定显著性水平: 设定 α 为 0.01, 相应的 Z 临界值应该是 2.58。

(4) 统计决断: 由于 Z 绝对值超过了 2.58, 进入了拒绝域。可以认为 H_0 所示的情况几乎完全不可能发生, 故拒绝 H_0 , 接受 H_1 , 认为新旧教学方法效果有极其显著的差异。

(二) 两类错误

按照以上思路进行假设检验,不会是百分之百正确的,会犯一些错误。这些错误可以分为两类,一类称作 α 错误,另一类称作 β 错误,并且这些错误的概率是可以计算的。

1. α 错误

前面说过,从一个平均数为 μ ,方差为 σ^2 的正态总体中抽取的容量为 n 的样本的平均数几乎不可能落

在 $(\mu - 1.96\sigma/\sqrt{n}, \mu + 1.96\sigma/\sqrt{n})$ 以外。如果样本平均数落在这个区间之外,这个样本所在的总体的平均数应该不是 μ ,或者说这个样本是从另一个总体中抽出来的。

但是,从这个正态总体中抽取的容量为 n 的样本的平均数落在 $(\mu - 1.96\sigma/\sqrt{n}, \mu + 1.96\sigma/\sqrt{n})$ 以外的概率虽然不高,毕竟还是存在的,其概率为 0.05。也就是说,如果一个样本确确实实真的是从这个正态总体中抽取出来的,可惜的是“不幸”遇上很大的抽样误差,结果落在上述区间以外,这时,按照前面定出的判断规则,我们只能拒绝零假设(\bar{X} 所代表的总体的平均数与 μ 没有显著差异),而接受备择假设,认为这个样本所在的总体的平均数应该不是 μ 。这个判断显然不合乎实际,但是统计学上不能因为可能存在这样的错误而放弃原定的判断标准。于是,每当上述“不幸”的情况发生时,我们都会犯错误:拒绝本来是正确的零假设,接受错误的备择假设。这种错误称为 α 错误,又称为 I 型错误。之所以称之为 α 错误,是因为犯这种错误的概率就等于显著性水平 α 。

如果犯 α 错误的代价很大,这时可以将显著性水平 α 设为 0.01 甚至更低。但是,要想完全消除犯错的可能性是不现实的:当 α 设为 0 时,接受域就是整个数轴(从 $-\infty$ 到 $+\infty$),就没有机会发现显著差异的情况了。何况,在给定样本容量的前提下,减少犯 α 错误的概率必然会增加犯 β 错误的概率。

2. β 错误

β 错误,又称为 II 型错误,它与 α 错误正好相反:接受错误的零假设,拒绝正确的备择假设。这种错误是如何发生的呢?

如果一个样本确确实实是从一个平均数为 μ_0 的总体中抽取出来的,而不是从平均数为 μ 的总体中抽取出来的,那么正确的结论应该是拒绝零假设,接受备择假设。但是,如果这个样本的平均数与 μ_0 没有拉开足够的距离,它就可能落在 H_0 的接受域中,从而得出结论,认为该样本是从平均数为 μ_0 的总体中抽取出来的。这就是接受了错误的零假设,而拒绝了本来是正确的备择假设。

第六节 心理测量的信、效度

一、心理测量的性质

(一) 定义:心理测量就是依据一定的心理学理论,使用一定的操作程序,给人的行为定出一种数量化的价值。

(二) 可能性:任何事物都是可以测量的,其区别就是测得准不准。如能找到好的法则测验结果就好,没有好的法则结果就不能令人信服。对人的心理进行测量我们还不能说已经找到了好的法则,所以结果还不是十分准确,心理学家正在探索之中,但有一点应该是无可非议的,即人的心理是可以测量的。

(三) 心理测量的性质

心理测量有三个特性:

1. 心理测量的间接性。当今科学虽然已经非常发达,但仍无法做到直接对人的心理加以测量。我们能测量的仅仅是人的外显行为,也就是说,只能通过对一个人的行为反应来推断他的心理特征。那么这种推测是否有科学根据?人在遗传和环境的作用下,会对刺激有某种反应的倾向性,也就是刺激相同,环境相同,那么反应也是相同的。由此我们可以通过了解一个人的反应倾向性来间接测定他的心理特征。比如性格是一个抽象的概念,它无法直接测量,但通过一些外显的行为或对测验题目的反应就可以测量到某人的性格。所以心理的测量永远是间接的。这是科学研究的基本方法之一。

2. 心理测量的相对性。心理测量的结果是相对的,是相对于某个团体中大多数人的行为而言。因此同样一个测验分数,在不同的背景下具有不同的意义。在心理测量中没有绝对的标准,也即没有绝对的零点。我们只有一个连续的行为序列,测量就是要看一个人在这个序列中处于什么位置。

3. 心理测量的客观性。客观性是一切测量的基本要求,在心理测量中要控制的变量比物理测量多得多,要做到客观性很不容易,但必须得客观,否则会失去测量的价值。

测验的客观性实际上就是测验的标准化问题,即对测验的各个步骤有一个统一的要求,测验的环境、测验的解说、测验的实施、评分和结果解释都要做到对每一人都是相同的。这样就保证了不管在什么时间、场合,不管由谁来做,结果都是相同的。没有做到客观性的心理测验不是一个好的测验,或者某人实施心理测验时没有按要求做,尽管是一个非常好的心理量表,但仍不能得到可靠的结果,因为操作没有客观性。

二、心理测验的种类

心理测验的分类可根据不同的标准而各不相同。

(一) 按测验功能分类

1. 能力测验。用来测量一个人所具有的能力或潜在的能力。在所有具有的能力中有一般能力,即我们通常所说的智力;特殊能力,即在音乐,美术,体育,机械,飞行等方面的能力。测定潜在能力又称能力倾向测验,或者叫职业选拔测验,了解所具备但尚未表现出来的潜在能力,以便确定他将来适合哪些职业。
2. 学习成就测验。主要测量一个人经过某种正式教育或训练之后对知识和技能掌握的程度。最常见的是学校中的各种学科测验。但另外还有一些经过标准化的综合测验。
3. 人格测验。主要测量一个人的性格,气质,兴趣,态度,品德,情绪,动机等个性心理特征。

(二) 按测验人数分类

1. 个别测验。个别测验是指一个主试每次只测一个被试,即一对一地进行测验。这种测验的优点在于主试对被试的行为反应有较多的观察和控制机会。主试有充分的机会与被试合作,激发被试最大的努力去完成测验。所以结果正确可靠,有些被试(比如幼儿、弱智者、不能使用文字者)更必须个别测验。个别测验的缺点是时间不经济,不能在短时间内收集大量的资料,而且测验的手续比较复杂,主试如不经训练是无法胜任的。
2. 团体测验。一个主试可以同时测量许多人。各种学科测验,人格测验都采用团体测验的形式。一部分智力测验也采用团体测验。它的优点是时间经济,主试不必经过严格的训练。其缺点是被试的行为不宜控制,所得到的结果不如个别测验那么可靠。

(三) 按测验材料分类

1. 文字测验。又称纸笔测验,即测验题都印在纸上,被试只需自己阅读题目,然后在答卷上作出回答。团体测验大多数采用这种测验。它的缺点是受文化程度的影响。文化程度不高或者语言有困难的人不适合用此种测验形式。另外无法比较语言文化背景不同的被试。
2. 非文字测验。又称操作测验,其测验材料有图画,照片,拼板,仪器,工具,模型等。被试通过操作来反应,无需用语言和文字,不受文化因素的限制。所以对学前儿童的测验大多采用此类形式。这种测验不能采用团体的方式。只能个别进行,因而个别测验的缺点它也具备。

(四) 按测验的目的分类

1. 筛查测验。筛查测验是一般地或大概地了解一个人的心理特征,比如一个人的智力是正常,超常还是低常。至于超常到什么程度,低常到什么程度,或者在智力的哪些方面有障碍或特别超群,这就不是筛查量表所能测量的。其优点是快速,简便,运用于团体测验,大规模筛查。其缺点是粗糙,结果不甚准确,因而不能凭筛查测验的结果给人做结论。筛查测验的目的是把有问题的人给筛查出来作进一步的检查。
2. 诊断测验。诊断测验是对某些问题的行为作进一步的诊断,以便确定是否真的有问题,或问题出在什么地方,比如一个学习成绩不好的学生用诊断量表来检查其学习的问题在什么环节上,是学习能力,

还是学习策略,或者是学习行为方面,诊断测验的结果比较精确可靠。诊断测验一般采用个别测验的形式。

三、信、效度概念

(一) 什么是信度

如果用同一个测验对同一个被试前后进行两次测量,结果不一致,那人们就会认为这个测验不可靠。对于测验结果是否一致性的判断在心理测量学中就用信度来标志,信度越高表示一致性水平就越好。

测量的信度是判断一个测验编得好不好、误差程度有多大的指标。一个信度高的测验不管在什么时候、什么场合、什么人来实施测验,结果是基本一致的。也就是说测验的结果是稳定的。测验结果不一致必定有误差的存在,因为测量误差是引起测验结果不一致的变因,因而它与信度有关,也即误差越大,信度就越低。信度一般以相关系数来表示,计算信度系数一般采用对同一组被试样本所得的两组资料求相关,相关程度越大,说明误差就越小。这里要注意的是指一组人两次测验的一致性,而不是一个人的。

(二) 什么是效度

一个测验所得到的结果,必须符合该测验的目的,也就是测验的结果要与目的相符,如果结果不是这样,那就不是一个好的测验。在心理测量中判断测验的准确性就用效度来标志。

效度的高低是由测验工具本身所造成的,效度低表示误差在多次测量中都会恒定地存在于每一次结果中而无法消除,因而这种误差称为系统误差。

效度对一个测验来说它的作用比信度更重要。一个测验若效度很低,那么即使信度再高也是没有意义的。试想如果用一套测验词汇的测验去测量一个人对语法掌握的程度,那么即使几次测验的结果非常一致,但仍然不能表示这是一个好的测验。因为它不是测到了要测的东西。所以信度和效度呈这样一种关系,信度是效度的必要条件,但不是充分条件。要想效度高,信度必须得高,而信度高,效度未必高。

四、心理测验误差的来源

(一) 误差和误差的形式

1. 定义

误差就是与测量目的无关的因素造成了测验结果的不一致或不准确。

造成误差的因素各不相同,所以误差又可以区分出不同的种类。

2. 误差的种类

(1) 随机误差(测量误差)。这种误差是由与测量目的无关的偶然因素引起的,而且又不容易控制,它使多次测量产生了不一致的结果。这种误差的方向和大小的变化完全是随机的,没有什么规律。在心理测验中一些偶然因素引起某一次测验结果的变化,如这次测验时身体不好,或心情不愉快,或受到外界的干扰等,导致了测验结果的临时性变化。而这一结果与其他几次测验的结果不一致。随机误差既影响测量的一致性,又影响测量的准确性,所以它既影响测量的信度,又影响测量的效度。

(2) 系统误差(常定误差)。这种误差也是由与测量目的无关的因素所引起的,但它是有规律的,恒定的,它稳定地存在于每一次测量中,其测量结果虽然比较一致,但不准确。系统误差只影响测量的准确性,而不影响测量的一致性,所以系统误差只影响测量的效度,而不影响测量的信度。

(3) 抽样误差。这种误差是由机遇或抽样变动而造成的误差,比如选 100 个被试做一个测验,求得一个平均数,另外再随机地抽一个 100 人的样组来做同一个测验,求出来的平均数与前一个样组不相同。这两个样组都是随机抽取,但结果不一样,而且样组的均数与总体均数也存在差异,这种误差称为抽样误差。但在心理测量中这种误差一般可以忽略不计,因为一般编制心理测验时取样的人数较多,所以这种误差比前两种小得多。而且这种误差不涉及测量的优劣,也就是说与测量的信度和效度没有什么关系。

(二) 误差的来源

在任何一种测量中要得到一个完全没有误差的纯值是不太可能的,再精确的测量工具也总有误差,区

别在于误差的大小。我们要尽量控制误差,不让它对测量结果产生影响。要控制误差先要了解误差的来源。

1. 影响信度的误差

心理测量中常见的影响信度的误差主要来自三个方面。

(1) 测验内部引起的误差(测验本身引起的误差)

这是指测验在编制过程中可能就已有误差了。

题目取样的误差 题目数量太少或缺乏代表性,使测验结果受机遇的影响。比如题目太少,被试碰巧复习过或者掌握得很好,得分就高;题目没有代表性其结果就不能反映真实水平。

题目用词模棱两可 被试在理解的时候会产生歧义,这次从这一方面理解,下一次从另一方面理解,两次结果就不一致。

题目太难 题目太难不会做,于是就猜测,猜测的结果误差就很大。这次这样猜,下次那样猜,结果很不一致。而且如果大多数人都是用猜测来回答题目,那么误差会更大。

规定的时间太短 时间短被试就匆忙答题,这样可能原来能做对的题目都做错了。

题型的原因 有些题型的题目被试即使不会做,随机回答也能有很高的正确率,如是非题,二择一的选择题。

(2) 测验过程引起的误差

物理环境 测验场地的温度、光线、声音、桌面的平整度、空间的宽窄等都会引起测验结果的误差。

主试方面 主试的年龄、性别、外表、测验时的言谈举止、表情动作等都会影响测验结果。倘若主试在测验时有意制造紧张气氛、给予特别协助或暗示,以及计时错误等,都会带来较大的误差。尤其是碰到测验的步骤和说明非常复杂时,主试一定要耐心地讲解直到被试完全理解。如测验对象是幼儿,或有情绪障碍者,首先要克服他们的紧张、害怕等情绪。碰到这样的情况主试对测验结果的影响就更大。

意外的干扰 测验的环境复杂时,容易产生意外。比如团体测验时人太多,就会出现相互干扰或分心的现象;再如有人不认真做,或被试当天身体欠佳,或题目看不清;又比如临时停电,计时秒表停了等等。这些情况都会引起不安和扰乱,导致测验成绩的不准确和不一致。

计分方面 计分不客观或登记分数出错也是常见的误差。一般来说,选择题,是非题因为答案比较单一,所以评分客观,而问答题,论文题等自由回答型的题目,评分标准不易控制,有很大的人为性,难以保证分数的一致性。

以上这些误差来源并不是无法克服的。由测验过程引起的误差是几种误差中最容易控制的。一般来说标准化的测验如果严格按要求实施这些误差都能被避免。

(3) 由被试本身引起的误差

这是最难克服的一种误差。

动机 参加测验的动机不同,往往会影响对测验的态度、注意力、持久性、反应速度等,从而影响测验的成绩。同样参加一个职业选拔测验,失业者和有较好职业的人态度显然会不一样。在有的人格测验中,有些人考虑社会安定期望和道德效标,不真实地回答,这样给测验带来误差。

焦虑 测验时的焦虑是指被试在测验中出现了一种紧张的、不愉快的情绪体验。这种焦虑会影响被试的成绩。焦虑水平与成绩的关系呈倒 U 形,适当或中等程度的焦虑能使人的兴奋性提高,注意力增强,反应速度提高,从而对测验成绩产生积极的影响。如果焦虑水平太高则使工作能力降低,注意力分散,记忆中的东西提取不出来,运动员的怯场,学生考试时的上场昏等都是焦虑水平太高的缘故。焦虑水平太低也不好,这时人往往会对测验满不在乎,测验成绩同样也不好。

练习 任何一种测验如重复使用,都会有练习效应而使成绩提高,这是一种系统误差,有时有的被试在两次测验之间还接受了有针对性的训练,结果他的第二次测验分数中不仅有系统误差,还有随机误差。

经验 被试的经验有时也会影响测验结果,有的被试对测验程序或方式不感到陌生,有的则会有理解上的错误,造成误差。像这种情况应该让每一个被试在测验前充分练习,直到完全掌握了测验程序为止,不要匆忙地进行测验。

生理因素 生病、疲劳、失眠等生理因素也会影响测验成绩而带来误差,对幼儿来说一些急迫的生理需要也会影响测验结果,比如大小便,口渴,肚子饿等。

针对以上这些被试本人引起的误差要求主试根据不同情况采取不同的对策,以消除这种误差。

2. 影响效度的误差来源

导致这种误差主要有来自于以下三个方面原因:

(1) 测验本身。这是影响效度的最主要来源。题目本身是否能反映某种心理特征或能力。如果题目不能反映某种心理特征,则该测验的效度不会高。另外测验的长度,试题的区分度、难度及其编排方式等都与效度有关。所以如果一个测验的效度不高在很大程度上可以到测题上去找原因。

(2) 实施过程。测验的实施过程是收集数据的过程。偏离了标准化程序来进行测验,不管在哪一个环节上都可能会产生误差,进而影响效度。一般来说实施过程不太影响系统误差,但如果随机误差没有控制好,同样也会造成效度的降低。这我们从效度与信度之间的关系中已经了解了。

(3) 被试的反应。被试是否能如实地回答。比如有的被试每逢测验考试就焦虑,这样测验就不一定能了解到他的真实情况。

五、心理测验信度估计及其影响因素

(一) 信度估计的方法

由于测验误差的来源不同,估计信度的方法也不同,其共同点是都能估计测量一致性的程度,不同点是研究的侧面不相同。

1. 稳定系数

计算信度系数最常用的一种方法是同一个测验做第二次,然后求出同一组被试样本在两次测验所得分数之间的相关,这就是重测信度系数。两次测验成绩的随机波动就是误差。这种信度能表示两次测验结果有没有变动,反映了测验分数的稳定程度。

人的多数心理特征具有稳定性,比如智力、性格等,因此一个好的测验对这些心理特征的测量应该是前后一致的,因为对象本身是稳定的。所以能做到两次测验分数一致的测量工具应该是一种好的测验工具。但是人是一种非常复杂的测量对象,两次测验中多多少少会有一些变化,比如受天气的影响,环境的影响,生理心理的影响等,而这些变化就要影响信度系数,就会使相关降低。所以两次测验分数的误差变异主要来自测验条件和被试身心状态的改变。重测信度高,说明分数受被试状况和测验情境变化的影响小。

2. 等值系数

有些测验由于其测验的性质不适于做第二次测验。比如推理测验,测验中的题目一旦被被试掌握了原理,记住了推理的程序和结论,下一次再做就容易多了,成绩明显高于前一次。这里并不是推理能力提高了,而是记忆的因素和学习的效果在起作用。其他有些测验次数做多了,结果也会越来越好,如某种学科测验。在这种情况下使用重测信度就不是一个好的选择。这时可以考虑使用复本信度。复本信度是一项测验有两套题目,这两套题目在内容、形式、题数、格式、难度、平均数、标准差等方面都相同。一组被试先后做两套题目,两组分数之间的相关便是测验的复本信度系数。在做的时候可以让一半被试先做A,再做B,另一半先做B,再做A,这样消除顺序效应。

复本信度系数的关键要有两套完全等值的测题,这一点在测验编制时是非常难的一件事。所以现在的绝大多数测验是没有复本的。

3. 内在一致性系数

前面两种估计信度的方法都需要有两组测验数据。但有的测验既没有复本,也不能重测,能不能估计信度呢?我们可以把测验结果人为地分成两组,然后来计算相关。因为测验总是针对某一种心理特征的,那么测验的题目间应具有内在一致性,所以被试在一个题目上是肯定回答,在同类的题目都应是肯定回答,而对相反的题目就是否定的回答。如果不是这样的结果说明测验有误差。这种内在一致性实际上就是同质性。而对于同质性与否的估计最好的方法就是采用内在一致性系数。内在一致性

系数有几种方法：

(1) 分半信度

分半信度是一种比较常用的信度估计方法。分半就是将所有的测题分成对等的两半。根据每个人这两半测验的分数来计算相关系数。分半信度的关键要能把测验分成两个最为等值的一半。比较常用也是比较合理的分半是奇偶分半。因为测题是按难易顺序来排列的，奇偶分半就能得到两个几乎等值的半个测验分数。把所有奇数的题目作为一组，所有偶数的题目作为一组，计算两组间的相关系数。

这样计算出来的相关系数实际上只是半个测验的信度。所以我们在得出了分半信度以后还要进行校正，用斯皮尔曼—布朗公式，以此作为对整个测验信度的估计。

(2) 库德—理查逊估计法

两半分法有各种形式，前面提到的奇偶分半只是其中的一种，还有随机安置，内容匹配，难度排序奇偶等分法，而每一种分法对信度值的估计都会产生微小的差别，于是库德—理查逊在1937年提出了一种分析题目间一致性以估计信度的方法，即应用项目统计量以避免任意的两半分法导致产生的误差。从数学上也能证明，库德—理查逊信度估计系数实际是各种分半方法所得出的分半系数的平均数。比较常用的库德—理查逊估计法的公式称为K-R20。

(3) 稳定系数(克伦巴赫 α 系数)

库德—理查逊估计法只适用于答对一题得1分的测验。如果评分是多级的，这种方法就不合适了。针对这种需要，克伦巴赫另外创造了一种 α 系数来估计信度。

一致性信度的优点是只需测验一次就可以估计信度系数，而且所算出的信度较另外两种高。但不是所有的测验都可用此种信度的，前提条件是测题具有同质性。而异质性的人格测验和速度测验(无法做完所有的测题)都不能使用内在一致性的方法来估计信度。

4. 评分者信度

心理测验一般都有标准化的评分程序，评分很客观，所以在评分方面的误差是可以忽略不计的，只要测验者严格按照规定来做，一般不会有误差。但有些测验评分无法做到完全客观，如创造力测验，人格的投射量表，还有一些临床的测验，这时评分者之间的变异也是误差产生的来源之一。

考察评分者信度的方法是随机抽取相当数量的试卷，由两个训练有素的评分者分别评分，这样每一份试卷都有两个分数，然后统计两组分数的相关系数。

一项测验如果使用的是主观性评分，通常在测验手册中必须要有评分者的信度值。

(二) 影响信度的因素

1. 测验分数分布的范围对信度的影响

信度系数受分数的分布范围所影响。分数的分布越大，越能拉开差距，相关系数越高。分数分布窄，说明被试的水平比较接近，两次测验的成绩差异主要受随机因素的影响。偶然性很大，因此相关就低。样本的同质性程度很高，分数的分布就窄，如样组是同一个年级甚至同一个班级的大学生，水平比较接近，因而得分也比较相同，分数的分布就窄。而同样一个测验既让大学生做，又让弱智者做，分数的距离肯定很大，分数的分布就宽了。所以分数的分布越广，相关系数就越高。

2. 测验的长度对信度的影响

长度就是测验的题目总数，这也是影响信度系数的一个因素。如果同质性的题目数量增加，信度就会增加。所以在其他条件相等的情况下，测验的题目越多，也就是行为样组越大，就能够得到一个较高的信度系数。

3. 测验的难度对信度的影响

测验的难度与信度之间没有简单的关系。但是，若测验太难或太容易，分数的范围将大大缩小。太难，得分都很低，分数都集中在低端，太容易大家都会做，分数都很高，分数都集中在高端。分数分布窄，信度就低，所以要使信度达到最高，测验的难度水平应是可产生最广的分数分布。

六、心理测验效度估计及其影响因素

对效度估计的方法有以下几种。

(一) 效标效度(准则关联效度)

1. 概述

当我们要用测验的结果来预测某人的能力如何或人格怎么样时,特别是要用测验来帮助做一些具体的决定时,其预测的有效性必须要有经验性的证据,否则就没有说服力。

对测验进行效度检验就是在做测验的同时收集一些效标方面的数据。这些数据有的可以与测验同时收集,如学生的学业成就,老师的评语等,有的则要以后才能收集到,如将来的工作成就。这样就可以把效度分为同时性效度和预测性效度。

2. 效度的计算方法

检验效标效度就是把测验分数与那个作为效标的变量求一致。以此来证实测验的有效性。计算效度系数有多种方法:

(1) 相关法

相关法是最常用的效度检验的方法,即求取测验分数与效标变量之间的相关程度,这种相关系数就是效度系数。效度系数越高说明测验越能反映这种测验的目的。

从相关系数的大小可直观地看出效度的高低。相关系数的平方(r^2)称为决定系数,表示两个变量中共同变异的比例,也就是一个变量的变异由另一个变量决定的比例。比如一个测验的效度系数为0.74,这说明效标分数的变异中有55%可由测验分数来解释,因此测验的效度是较满意的。

(2) 区分法

根据被试在效标上的表现将他们分成成功或失败,合格或不合格两组,然后看这两组被试在测验分数上是否有显著性的差异。如果差异显著说明测验分数能把在效标上表现好的与不好的被试有效地加以区分,所以测验是有效的。而如果两个组的测验分数无差异,则说明测验是无效的。

这种统计方法有一个缺点,如果样组的规模大,实际上无显著性差别的也可能会算出有差异来。因此使用这一方法最好再配合其他方法,如重叠量。

(3) 命中率

当测验的目的是为了选拔和鉴别出能力或心理特质水平高的被试时,也就是要用测验作为取舍的依据时,其有效性的指标就是作出正确决定的比例,即决策的命中率。

命中率的计算方法是先根据测验的临界分数把被试分为成功和不成功组,再根据效标把被试分为成功和不成功组。这样被试就有了四类:①预测成功实际也成功;②预测成功实际不成功;③预测不成功实际成功;④预测不成功实际成功。正确的预测称为命中,不正确的预测是失误。在计算效度时要统计出四类被试的人数,然后再计算命中率。

(二) 内容效度

1. 概述

内容效度是指测验题目对所要测量的内容范围的代表性程度。它体现的是与内容有关的效度证据。能反映某种能力或行为的题目是非常多的,但因时间,精力等因素不可能全部拿来作为测验题。我们只能从中挑选一部分或者一小部分来作为测验的题目,去测量被试在这方面的能力。我们把这部分测题作为总体的一个样本。内容效度就是要考验这个题目样本是否代表了内容总体。如果不能代表或不能完全代表那就不是一个好的测验,因为这些测题并不能完全反映被试在这方面的能力或行为。内容效度就是要检验测验是否包含了所有应该被测量的行为领域。在各种测验中学业成就测验对内容效度特别注重。而对能力测验和人格测验就不太适用。

2. 确定内容效度的方法

(1) 专家判断。让某方面的专家来评判测验的内容是否编排得合理,因为专家通常都是这一领域的

权威,他们最有发言权,请他们来看看题目是否能代表规定的内容。具体做法可以让一组专家对测验的每一道题目作出判断,然后统计专家中认为某个题目能代表所要测量的内容范围的人数,计算出内容效度比。根据对所有测题的计算结果,就可淘汰内容效度过低的题目,再计算全部测题的内容效度比的平均数,作为内容效度的指标。

(2) 统计分析法。这是克伦巴赫提出的一种量化指标。根据相同的内容范围编制两个各自独立的测验。让同一批被试做,然后计算两个测验的相关。如相关高说明测验有内容效度,如不高,说明至少有一个测验缺乏内容效度。

(3) 再测法。先将编好的测验施测于某个团体,这个团体对测验包含的内容知之甚少,因而得分很低。然后让这个团体参加有关材料的教学和训练计划,结束后再施测一次,如果成绩有较大的提高,说明该测验测量的是课堂上所教的知识,而不是因其他方法得来的知识,因而也说明该测验具有较高的内容效度。

(4) 经验法。一般来说一个测验不是仅用于一个年级或一个年龄,它可用于许多年级或年龄。我们可以看看不同年级或年龄的被试在测验上的得分是否随年级或年龄而递增。如果测验的总分和题目通过率随年龄和年级而提高,便是测验具有内容效度的证据。

(三) 结构效度

1. 概述

结构效度是1954年提出来的一个处理效度的新方法。

测验的结构效度是指测验能够测量到理论上的结构或特质的程度。任何一种科学或学科都有理论上的假定,在心理学中有智力理论,人格理论等等,用这些理论来探讨测验的结果,或者说测验对某一个理论概念测量的程度,那就是结构效度。

要编制具有结构效度的测验,必须先从某一个理论出发,然后根据这一理论提出基本假设。如果根据这种理论编制的测验有证据表明确实测到了这些特性,那就证明结构效度高。

2. 收集结构效度资料的方法

结构效度没有自己单独的方法。其他信效度的考验方法都可以用来了解结构效度。

(1) 测验的内容效度。内容效度与结构效度有直接的关系。当编制者确定了测验要取样的内容范围后,就可以利用这些资料来定义测验所要测定的结构性质。所以说测验的内容效度有时可以作为测验的结构效度证据的来源。因此建立测验的内容效度过程也就提供了测验结构效度的证据。

(2) 内在一致性。用来衡量测验的同质性,看看测题之间的一致性,以及测题与总分的一致性,这种一致性表示各个测题是在测验同一种心理特质。同质性高能表明测验有较高的结构效度。

(3) 因素分析。因素分析是确定特质的一种方法,因而特别适用于结构效度。因素分析本质上是分析行为数据相互关系的一种精确的统计技术。因素分析可以把许多测验题归结为几个因素,这样就简化了对行为的描述。而这几个被因素分析概括出来的因素实际上就构成了测验的结构。

(4) 相容效度。当一个新的测验编制好了后,可以求取这个测验与另一个已知其效度的测验分数之间的相关。如果相关高,说明两个测验所测量的是相同的结构,那么一个测验已知结构效度是好的,另一个也可推断是好的。

第七节 心理测验的项目分析

个别测题是构成测验的元素。测题选择得好测验的信效度也高。在测验编制过程中,为了改善和提高测验的信度和效度,在组成测验之前,应对每个测题进行分析。这种对个别测题的研究就称为项目分析。在项目分析的基础上对测题进行筛选和订正,从而达到提高测验的信度和效度的目的。另外在项目分析的基础上淘汰一些质量比较差的题目,也可使测验变得更有效,更经济实用。

项目分析可分为质的分析和量的分析。所谓质的分析也称为定性分析,它是指对测题的内容和形式的分析,诸如内容效度如何,题目编写的恰当与否和有效与否。量的分析则采用统计方法来分析试题的品质,主要包括难度分析、鉴别力分析及多重选择题的选项分析等,以作为筛选和修改测题的依据。

一、项目的难度分析

项目分析中首先要提到的就是难度问题。

(一) 难度

1. 定义 难度是指项目的难易程度。

2. 估计难度的方法

通常以答对或通过该题的人数百分比来表示难度。百分比越高则难度水平越低,说明测题越容易。

对于多重选择题,为了排除机遇的作用,要采用校正的方式。另外如果要对两个不同选项的题目进行难度比较,也要经过校正。

当被试人数较多时,如果用以上方法来计算难度,可能量太大,不便于计算,因此可以采用分组法来计算测题的难度。分组法的重要前提是将被试按总分高低排列,然后分成三组。取分数最高的 27% 被试为高分组,分数最低的 27% 的被试为低分组,中间的 46% 的被试为中间组。先分别计算出高分组答对该题的百分比和低分组答对该题的百分比,再来求该题的难度。

3. 测验难度的确定与分数分布

作为一种测验要区别不同的个体,越准确越好。如果某一个测题被试全部答对或全部答错,这个测题就无法对个体作出区分,也不会影响测验分数的分布,因此对测验的信度和效度没有多大作用。难度值越接近于 0 或 1,越无法区分被试间的能力差异。相反难度值越接近于 0.50,区别力越高。

题目难度水平究竟应该达到多高才是合适的,还可取决于测验的目的和性质。当测验用于选拔时,测题的难度值应该接近录取率,假如测验是要诊断或筛选出少数较差的被试,则题目的难度值应该大,使得只有少数被试不能通过。有的测题在有的测验中难度值是 1 也要用,如成就测验中有些重要原理作为必考内容,即使有百分之百的通过率也要采用。

人的各种心理特征的分布基本上都是常态的,也就是说中等水平的人最多,两端的人少。如果一个测验的样组具有代表性,其分数的分布也应该是常态的,这说明这个测验的难度恰当。当分布不呈常态时也就说明这个测验的难度不适当。

(二) 项目的鉴别力(区分度)分析

1. 定义 项目的鉴别力又称为区分度,它是指测题对不同水平被试反应的区分程度和鉴别能力。

2. 估计方法

对测题的鉴别力分析可以从几个方面来进行。

(1) 鉴别指数。这是一种计算鉴别力时最常用,最简单的方法。

把所有被试按测验总分分成两组,分别称为高分组和低分组。然后看两组被试对每一个测题的通过率,相减就得到了鉴别指数。指数越高鉴别力越高,表示测题的质量越好。

此方法适合于被试人数少,比如不满 100 人的情况下,如样本很大,则可以用两个极端组来计算鉴别指数,即取最高的三分之一组成高分组,最低的三分之一组成低分组,或者以上下端各 10% 分组,鉴别指数的计算同上。据心理学家的研究证明,最佳的分组是以上下端各 27% 为最好。

表 5-7 鉴别指数与测题的评价

D	测题评价
0.40 以上	非常优良
0.30—0.39	良好,如能修改更好

D	测题评价
0.20—0.29	尚可,但须修改
0.19 以下	劣,淘汰

(2) 测题和总分的相关。当被试的测验总分高时,在某个测题上的得分也高,总分低时,测题的得分也低,说明该测验和总分有一致性。从这个测题就可鉴别被试能力的高低,那么这个测题的鉴别力也高。换句话说,测题与总分相关高,那么测题的鉴别力也高,因为这种方法的计算也是用相关系数。

(3) 因素分析。先通过因素分析发现测验中的若干共同因素,再分析每一测题在一个因素上的因素负荷,根据负荷量的大小来挑选测题。当一个测题在要测量的因素上有较高的负荷时,该测题就被认为是有较高的区分度。因素负荷其实就是测题与相应因素的相关,类似于测题与总分的相关。测题的因素负荷量一般要在 0.30 以上才是可以接受的。

(4) 方差法。方差表示一组数据的离散程度。方差大,数据分散。被试在某一测题上的得分越分散则该测题鉴别力越大。

3. 难度与鉴别力的关系

难度和鉴别力存在着密切的关系。某个题目如果通过率为 1 或者是 0,表明高分组和低分组的被试全部通过或全部通不过,这时鉴别力必然是 0,即一点鉴别力都没有。假如一个测题的难度是 0.50,鉴别力最大值可能达到 1,因为可能高分组的人全部通过,低分组的人全部通不过,这样鉴别力就是最大的。假如测题的难度为 0.70,其鉴别力的最大值应为 0.60,即高分组全部通过,低分组也有 10% 的人通过。根据两者之间的对应关系可以通过难度来计算出鉴别力的最大值。

表 5-8 难度与鉴别力的关系

测题通过率 P	鉴别力 D 的最大值
1.00	0.00
0.90	0.20
0.70	0.60
0.60	0.80
0.50	1.00
0.40	0.80
0.30	0.60
0.10	0.20
0.00	0.00

从表中我们可以看出,难度越接近 0.50,测题的鉴别力也就越大,而越靠近两端,鉴别力越小,所以对测验的难度从心理测量的要求来看中等程度最好。

但在实际编制测验时,若要测验分数呈正态分布,又要每一个题目的难度都为 0.50,那只有在测题之间的相关为 0 时才可能,而这是不太可能的,所以在编制测验时把难度分布得广一点,但平均水平保持在 0.50 左右,这样仍然能产生很大的鉴别力。

(三) 项目分析的实例

1. 步骤

(1) 选取有代表性的样组 370 人,按规定的程序进行预测。

(2) 批改后得到了每个人的总分,然后按总分的高低进行排列,从最高分数的人开始向下取 27% (100 人) 为高分组,同样的方法从下往上也选出 27% (100 人) 为低分组。

(3) 计算高分组与低分组通过每一测题的比率,分别以 P_H 和 P_L 表示。

- (4) 分别求出每一测题的难度与鉴别力指数。
 (5) 比较高分组,低分组在测题不同答案上的反应。
 (6) 根据测题统计分析的结果,修改测题或选择适当的测题。

2. 实例

表 5-9 项目分析

题号	组别	选答人数					正确 答案	难度	鉴别力
		A	B	C	D	未答			
1	高分组	5	92	1	2	0	B	0.71	0.42
	低分组	22	50	12	16	0			
2	高分组	58	10	15	16	1	A	0.42	0.32
	低分组	26	21	15	36	2			
3	高分组	17	15	28	28	12	D	0.31	-0.06
	低分组	25	11	19	34	11			
4	高分组	1	44	14	36	5	C	0.12	0.04
	低分组	1	56	10	28	5			

对以上结果可以从这么几个方面去加以分析:

(1) 鉴别力。取舍题目时,首先就看鉴别力的高低,鉴别力低的题目不能有效地鉴别被试。根据上一节中所讲的标准,0.30 以上的测题是比较好的。本例中第 1,2 题都可以被接受。第 3 题的鉴别力是负的,比低鉴别力更不好,表明在这一测题上低分组得分比高分组高。第 4 题鉴别力太低。

(2) 难度。难度值一般在 0.35—0.65 之间最好。就整个测验而言难度值居中的测题应居多,但也需要一些难度较大或较小的题目,以便区别水平特别高或特别低的被试,因此就难度而言,这些测题都是可以选用的。

(3) 选项。对测题的选项也要作分析,看看有无异常情况,哪些情况属异常呢?

- A. 正确答案无人选或少于其他选项的人数
- B. 错误答案选的人太多
- C. 正确的选项高分组选择人数少于低分组
- D. 错误的选项高分组选择人数多于低分组
- E. 某个选项无人选择
- F. 未答的人数较多

根据这些情况再来分析表内的选项可以看到,第 1 题答案很好,第 2 题在选项 C 上无鉴别力,高分组和低分组相同人数选择。第 3 题未答人数太多,且选项 B,C,D 均为负向,第 4 题选 A 的人少,答案缺乏似真性,D 项也是负向。

二、选项分析

对于多重选择题,除了要进行难度和区分度的分析之外,还要进行选项分析。所谓选项分析就是对每一题目所提供的几个答案进行选择人数的统计,以便确定所提供的几个选项是否合理。因为如果选项设置不合理会降低测题的难度,从而影响测题的质量。

以下是选项分析的几个重要的原则:

正确的选项在高分组中被选的比例要高于低分组;

错误的选项在低分组中被选的比例要高于高分组;

每个选项都要有人选;

正确的选项不能没人选或错误的选项不能有很多人选。

选项的合理与否对测题的质量会产生很大的影响。选项设置合理能测出一个人的真实水平,否则就

测不出。如所提供的几个选项中有一二个人人都知道是错的,那被试即使不知道这个题目的正确答案也能猜对。这样一来就降低了测题的难度,进而降低了该题的鉴别力。所以对于多重选择题来说,选项分析是一个必不可少的分析步骤。

第八节 测验的量表与常模

测验的结果是得到一个测验分数,这个分数是我们通过对每一题的评分再总加而得出的,我们称之为原始分数。如果没有其他的解释资料,任何心理测验的原始分数都是没有意义的。一个被试在一项测验中得了50分,说明什么问题?谁能说这50分到底表示好还是差?心理测验的分数通常需要一个参照的常模来解释。与常模对照了以后就知道某一个分数到底是表示高还是低。常模不是人凭空想出来的,它是对一个标准化样组进行测验后,通过一定的程序而得到的测验分数。通过对标准化样组的测验,在经验上建立了常模。以后任何一个个体在进行了测验后,只需把得到的分数与这一常模对照,就可知道自己在这一分数分布中所处的位置。

一、原始分数和导出分数

(一) 原始分数

在实施了测验后,按照手册的要求评出分数。比如手册中规定,答对一题得1分,答错没有分。那么做了30道题目,答对25题,就得25分。这就是原始分数。每一个测验的原始分数是任意的,所以原始分数本身没有什么意义,因为它不是通用量表。它必须要转换成量表分,才能与常模对照而看出这个分数的意义。

另外不同的测验原始分是不能相互比较的,因为不同测验的分数具有不同的价值,比如一个学生数学考试得85分,语文考试得80分,我们不能说这个学生的数学比语文好,因为每门课的参照点不同。也就是难度和平均数不同。假如全校的数学平均分是85分,语文平均分为70分,应该说这个学生的语文更好一些。

所以原始分数只能在特定场合下使用,一般测验都要求转换为量表分。

(二) 导出分数

为了说明和解释测验的结果,要根据测验的性质、用途以及所要达到的测验量表的水平,按照统计学原理,把某一标准化样组的原始分数或测验分数转化为具有一定单位、参照点和连续体的导出分数。这也是人们通常所说的测验量表。把原始分数转化为导出分数有两个目的,一是指出个体在标准化样组中的位置,即参照他人来对这一个体进行评价。二是提供可比较的量度,从而使对个体在不同测验中的分数比较成为可能。导出分数能以相同的单位,参照相同的标准来评价个体的表现。这种按某种规则将原始分数转化为导出分数的过程就称作分数的转换。常用的导出分数有百分等级、标准分数、T分数等。这些分数都是把某个体的测验分数与具有某种特质的个人所组成的有关团体作比较,根据一个人在所比较的团体内的相对等级来报告他的分数意义。这类用来作比较的参考团体叫做常模团体,常模团体的一般平均数就叫常模。制定常模需要三个步骤:确定有关的比较团体,也就是确定一个标准化的样组;获得这个样组中全体成员的测验分数;把原始分数转化为量表,该量表能把个人分数表示成在这个团体内的相对等级。

二、标准化样组和常模

(一) 标准化样组

一个测验必须要有一个常模以供对比。常模通常是先对一批被试进行测验,然后对这批被试的分数加以统计,算出平均数和标准差。最后确定标准的各个位置。比如一个测量4—6岁的儿童的智力测验要

制定一个常模,当然最好的办法是把所有4—6岁的儿童都进行测量,这样算出的平均数和标准差是最理想的,很少会有偏差。但这是完全没有必要的,因为如果所有的儿童都做过了这一测验,这个测验就没有存在的价值了。而且由于人力、物力、财力和时间等限制也不可能这样做。因此只能找其中的一部分来进行测量,然后以这部分人的分数代表全部儿童(全域)。这一被抽取出来代表全域的样组就是我们这儿所说的标准化样组或常模团体。

(二) 标准化样组选择的条件

如何使挑选出来的部分儿童能代表所有儿童,在选择这个标准化样组时就有严格的要求。选择得当,这部分儿童就是一个好的标准化样组,能够代表全部。这样既节约了人力物力,又达到了与测量全部儿童一样的结果,事半功倍。如选择得不恰当,就不能代表全域。比如智力测验选择的被试都是智商较高的,做出来的常模分数偏高。选择的被试都是低智商,做出来的常模分数都偏低。都选中间的好不好呢?也有缺陷,分数都集中在中间,两端就很难区分。所以最理想的是高中低都有,而且还要各占一定的比例。但这些是无法事先知道的。那么怎么来挑选一个合适的标准样组呢?于是在心理测量学上提出了几条选择的要求,如果能做到,那么就是一个好的标准化样组。

1. 在选择时要考虑到与测验有关的一些变量,比如智力与年龄有关,随着年龄的增长智力也会不断提高,尤其是年龄越小,增长越快,所以在挑选被试时一定要考虑年龄因素,即在测验的范围内各个年龄都要选。另外智力还与地域有关,经济发达地区与落后地区,城市和农村都有差别。性别也是一个测验经常要考虑的变量,最好在选择标准化样组时男女比例都按人口普查中的男女比例,或者一半对一半。另外还有儿童父母受教育的年限以及社会经济地位等其他因素。

在一个全域中的各个小团体如果差别很大,就要分别建立不同的常模,比如智力测验,各个年龄有很大的差别,那就要建立各个年龄的常模。性别虽然在取样时要考虑,但在智力上没有什么很大的差异,就不必分别建立男女常模。但在人格测验中,男女的差别很大,就要分别建立男女常模。如果没有差别就不必分别建常模,比如近年来研究发现,言语和数学能力的性别差异实际上已消失,那就可以不分性别,但应该以实际测得的情况为准。

2. 标准化样组的规模要适当。在条件允许的情况下,样组的规模越大越好,因为取样误差的大小与样组规模成反比,样组越大,误差越小。但有一个前提,大样组也同样要达到标准化样组的取样要求,否则再大也没有用,还不如小但达到要求的。当然样本的规模也取决于人力物力的条件。

3. 为了克服抽样时出现的偏差,能真正挑选到一个有代表性的标准化样组,抽样的方法是很重要的,而抽样的方法有许多种,根据哪一种来抽样取决于测验的性质和其他一些条件。

测验的抽样一般是以概率抽样来收集资料,这样系统误差发生的机会就大大减少,而且抽样的误差也可以通过各种统计计算来估计。概率抽样是一种在全域中的个体都有同等概率被抽到的一种取样方法,以下介绍几种概率抽样的方法。

1. 简单随机抽样。这是一种最简单的抽样方法,把抽样范围中的每个人或单位编上号,然后随机选择。编上号后可从随机数码表上挑选或自己确定(奖球摇出)选中的数字。这样的一种抽样方法使每个人或每个单位都有相同的机会作为标准化样组的一部分。

2. 分层抽样。简单随机抽样有时做起来会很难。比如要做一个全国常模,被试要从全国各地去挑。你不可能为每个被试都编号然后再随机抽样。为了一个抽样要跑遍全国许多城市,从经济上也无法承受这样的做法。另外简单的随机抽样可能无法控制一些必须的相关变量。分层抽样可以克服这些不足。分层抽样是事先确定某些特征的被试必须在样本中占有一定的比例,比如全国常模,经济发达地区、一般地区,相对落后地区都要有一定比例的被试。性别可以确定好比例,其他的变量也有预先规定。这样就能照顾到各种条件,抽到的样本符合编制人的意愿。分层抽样有两个优点:

(1) 抽样的分布能反映总体的分布。因为分层抽样可以事先规定好变量,那么总体分布的特征在分层抽样时也可预先规定,如性别50—50。而随机抽样可能就是70—30。其他也同样如此。

(2) 分层抽样所得的抽样误差要小于随机抽样或者误差相同但花费更小。

3. 整群抽样。当被试以一些自然的单位组合成为各种团体时,如班级,工厂,医院等。我们便可以用整群为单位随机抽样。这种方法就叫整群抽样。被选中的单位团体将全部进入样本。每个团体都有同等的机会被抽到。抽取的方法与随机抽样相同。整群内部的被试比起总体来更趋于同质,所以从整群得到的样本均数要比随机抽样而得到的样本均数离总体均数更远。为了避免这一缺陷,要扩大整群抽样样本的容量(12—30倍)。

以上三种抽样方法各自都有优点和不足。为了克服取样时出现的偏差,可以把几种方法结合起来使用。

以上三点是一个好的标准化样组选择的条件,如能做好,那么这个样组就能代表全域。在评定一个量表是好是坏时,可以看一下它抽样的情况。同样在编写测验手册时,要对取样过程作详细的描述,如取样的技术,规模,时间,有关变量情况(性别,年龄,种族,地理区域,家长职业,文化程度,城乡)等。

(三) 常模

常模是测验分数的总体分布形态,常模不是真的对所有被试测验的结果,而是对一个有代表性的标准化样组测验的结果。常模一般用测验分数的平均数和标准差来表示。它能对个体的测验分数加以解释。也就是说个体经过测验得到了一个原始分数,然后去对照常模,以找到自己在那个分布中处于什么位置。

常模就是各种导出分数,由于这些导出分数具有相等的单位,所以它能够比较各种不同的分数。一种有常模的测验被称之为常模参照测验,它以常模为评价测验分数优劣的标准。常模就是测验分数的参照,有了常模就能确定一个分数的相对等级。因而常模参照测验关心的不是一个人能力或知识的绝对水平,而是他在所属群体中的相对位置。

常模根据需要可以区分总常模和分常模。所谓总常模是能涵盖一个比较大的团体范围,比如能涵盖全国范围内的所有被试。但如果这个大的团体中的各个小团体之间差别较大时,就应该制定或使用分常模,因为此时用总常模不易于区分被试的差别程度。原来很大的差别被平均后,有些小的差别就消失了。这对我们国家来说特别具有意义,因为我国幅员辽阔,经济、文化、生活习惯等差别很大,只有一个总常模可能对某一个小团体很不利。常用的分常模有地区常模、职业常模、性别常模、年龄常模。使用分常模的作用是为了将个人的分数与他最相似的或与他关系最密切的人相比较,从而更能发现个人与他人的差异。也就是对相同经济文化生活习惯背景的被试作区分,地区常模比全国常模更有利。有了地区常模,又能与全国常模参照使用,这种测验将会提供更有效的信息。

常模有两种形式,一是发展常模,这类常模表示某一年龄或年级心理发展的平均水平,用于衡量被试已经达到的发展水平,二是组内常模,它表示具有同一身份的人的平均水平。

三、发展量表和发展性常模

发展量表是表示个体在按正常途径发展的心理特征方面处于什么样的发展水平。如一个8岁的儿童智力水平与10岁儿童的平均水平一样高,则可以说他有10岁的智龄。同样一个4年级小学生的阅读水平是6年级,算术水平是3年级等等。这种表示方式都已将被试的表现与各种发展水平的人的平均表现作了比较。如果测验所测量的特质是随着年龄的增长而持续又稳定地变化的,则可以将不同年龄阶段的平均表现制成常模,这一常模就是发展常模。发展常模的分数比较粗糙,不能适用于精确的统计处理。但它对某些描述的目的,临床病理诊断和研究的目的是有用的。

(一) 智龄

以年龄作为尺度来衡量原始分数最早出自于比奈。他用年龄量表来衡量一个人的智力水平,称为智龄。在比奈测验或其他年龄量表中,测题是按年龄分组的,一个测题如果大多数7岁儿童能通过,它就被作为7岁组的测验题目。如果一个儿童能完成7岁组的所有题目,而8岁组的题目他答不出了,那就表示他的智力水平只达到7岁,即他有7岁的智龄。有时一个儿童容易的题目没有通过,但难的题目倒通过

了,所以在计算智龄时首先要确定一个基础年龄,也就是全部题目都能通过的最高年龄,然后再加上其他年龄上能通过的测题所代表的月龄(比奈测验中每一题代表2个月的智龄),两者之和就是这一儿童在测验上的智龄。比如6岁的智龄,6.6岁的智龄或者6.9岁的智龄等。

智龄的概念符合人们的日常观念,用一个人的智龄与他的实际年龄相比,就可以判断他是聪明的还是愚笨的。如果同年龄的人都会做的题目他不会做,那就意味着他落后于别人。如果别人不会做的他会做,或比他大的人会做的题目他也能做,那就意味着他聪明,这是我们日常生活中判断一个人聪明与否的标准。智龄也同样表达出这种信息。

(二) 年级当量

教育成就测验中的分数经常按照年级当量来解释。这类测验主要用于学校的环境中,而学校中的区分单位以年级为最佳,所以年级当量是一个合适的发展量表。年级当量实际上是另一种形式的年龄量表。它以年级平均成绩为参照点。也就是说它是通过计算各年级学生在某测验上的平均原始分而得出的,比如4年级学生在一个测验中的平均分为23分,那么原始分数23分就相当于4年级学生的年级当量。因为在同一年级的不同时段水平可能也会有所不同,比如同样是4年级,在学期初和学期末水平是不一样的,年级当量还可以用年级月数来表示,即4.4年级,4.6年级。4.0表示4年级刚开学时的年级当量(9月份),4.5表示一个学期结束时的年级当量等。不同年级之间的年级当量可以通过内插法来获取,比如已知3年级和4年级的平均分,那么可以用内插法求出3.6年级的年级当量是多少分。

(三) 顺序量表

顺序量表主要用于对婴幼儿发展的评定。它是来自于儿童心理学研究的一种量表。通过对各个儿童期的观察,确定他们在运动、感觉区分、语言交流和概念形成方面的不同表现。以此作为指标来评价儿童的发展状况。因为婴幼儿的行为发展有一定的顺序性,比如手的动作总是先肩再肘再腕最后手指。各个发展阶段遵循不变的顺序,前一个动作为后一个动作打下基础,没有前者就无法发展后者。这样行为发展呈现出一种顺序特征。如格塞尔的动作和言语发展顺序表,表中列出各个年龄阶段的儿童应有哪些表现特征。如4周的婴儿能够用眼睛追随对象,在动作上16周能使头保持平衡。皮亚杰在儿童思维发展中也同样做了这方面的工作,以此来确定每个年龄阶段儿童所能达到的行为表现,即能做什么,并以此作为标准来判断儿童的发展状况。这种量表主要是对儿童的发展作定性的分析,所以虽然各种行为发展也有一个与年龄有关的参考数据,但它对儿童特征行为的描述是次要的。

四、组内常模和量表

组内常模使个体的分数能与测验范围内的团体作比较,以确定其水平高低或能力的强弱。每个测验都有组内常模,但形式各不相同。这一节主要介绍几种组内常模的分数。

(一) 百分量表

百分量表是把测验的原始分数的分布分成100个单位或等级,百分位数越小,个体的地位越低。百分量表是以50为中位数,也就是50%表示恰好在中间,有50人比他高,另有50人比他低。

百分量表制作的最简单方法是计算累积频率分布。按照原始分数从低向高的顺序累加,绘制累积次数分布图,每一分数所对应的累积百分比就是该分数的百分等级。

百分量表是一种等级量表,它所使用的单位是不等距的,尤其是表现在两端。所以原始分数转换成百分量表是一种非线性的转换。一般来说原始分数呈常态分布,而百分量表呈长方形分布。因此在平均数附近的差别会被放大,也就是在中央区域的微小差别会产生巨大的百分等级的差异。而在两端巨大的原始分数的差别却只产生很小的百分等级的差异。可以说百分量表对中间分数敏感,而对两端分数不敏感。

由于百分量表是一种等级量表,所以它的分数不能进行加减乘除的运算,这样一来大多数统计方法都

无法运用。

当然百分量表的优点也是很明显的。它使不同测验的结果在某种程度上可以比较。并且把中位数用作主要的参照点,即使外行也很容易理解。此外它的用途非常广,任何类型的测验,任何对象的测验都能使用百分量表。

(二) 标准分数

百分量表是一种等级量表或顺序量表。有时我们需要对测验分数进行统计分析,也就是需要对分数进行加减运算,由于等级量表的分数是不能运算的,所以就不能把原始分数转换为百分量表,而要转换成等距的量表,也就是具有相等单位的量表。在等距量表中最常用的是标准分数,也就是通常所称的 Z 分数。

1. Z 分数

标准分数是以平均数为参照点,标准差为单位的一种量表分数,它将原始分与平均分数的距离以标准差为单位来表示。因为它的基本单位是标准差,所以叫标准分数。

Z 分数的平均数为 0,标准差为 1。由于均数为 0,所以 Z 分数会有正负。正表示在平均数以上,负表示在平均数以下。

把原始分数转换成标准分数是一种线性的转换,所以转换后的分数能保持原始分数准确的数量关系,因为它是把每个原始分数减去一个常数(平均数),再除以另一个常数(标准差)。通过这种线性转换所导出的标准分数之间差异的相对大小与原始分数之间差异的相对大小完全相同,也就是说 Z 分数的形态与原始分数的形态是相同的。这样一来要把原始分数转换为 Z 分数就必须具备一个前提条件,即测验的原始分数必须是常态分布。

标准分数的优点:一是由于将测验分数以等距量表表示,在必要时可以作进一步的统计分析;二是原始分数转换为标准分数后就可以对两个以上的测验分数进行比较。

标准分数的缺点:一是标准分的计算依据比较复杂的统计原理,难以使不懂统计的人理解;二是标准分有一半是负号,应用不便,而且单位太大(一个标准差);三是原始分如果由于某种原因发生畸变,标准分不能使分布有所改进,这一点涉及到下面的内容。

2. 常态化标准分数

因为原始分与标准分的转换是一种线性的转换,而标准分数是一种常态分布的分数,所以也要求原始分数的分布呈常态。如果原始分数是常态分布,就可直接转换。事实上原始分数也应该是常态分布,因为被测量人的各种心理特征的分布本来就是常态分布的。但有时由于测量上的误差,如测验项目的难度不当,样组抽取有偏差等而导致原始分数的分布不呈常态,那就不能直接转换成标准分数,而应该先把原始分数转换成百分位数,而百分位数与标准分数是一个固定的关系,查表即可获得相应的标准分数。通过这样转换而得到的标准分数被称为常态化标准分数,它是一种非线性的转换。通过这种非线性的转换,人们可以对原来分布形态不相同的测验结果加以比较。当然如果被测的特征本身并不呈常态分布,那就不必勉强进行常态化了。

3. Z 分数的几种转化形式

Z 分数的缺点之一是有正负和小数,这在计算和分数解释时令人感到很不方便。所以为了弥补这一缺陷,心理学家提出了 Z 分数的转化形式。

(1) T 分数

如果在常态化转换的基础上对 Z 值乘上 10 再加上 50 就可得到 T 分数。所以所谓的 T 分数就是以 50 为均数,10 为标准差的标准分数,计算公式为:

$$T = 50 + 10z$$

这里乘 10 是为了避免小数,加 50 是避免负值。

在实际使用时我们不需要进行繁琐的计算,只要算出 Z 分数后,就可直接查表获得 T 分数,或更直接地根据原始分数的累积频率直接查表获得。

一般常模表中列出正负三个标准差的 T 分,那就是 20—80 分。也有的量表只列出正负两个标准差的数值,因为两个标准差以外的人数很少,仅占 1%。

T 分数最早是 1922 年由 McCall 提出来,含有纪念 Terman 和 Thorndik 两位前辈的意思。

与 T 分数类似的还有美国用于大学入学的学业评定测验分数(SAT),它是把原始分数转换成平均数 500,标准差为 100 的标准分数,也就是

$$Y = 500 + 100z$$

(2) 标准九分数

T 分数的单位是 0.1 个标准差。在许多测验中 0.1 个标准差太精细,没有必要。有时人们需要一些辨别能力相对粗糙一点的量表,那么标准九就是其中的一种。标准九的全称是标准化九级分数。它最早是由美国空军在第二次世界大战中使用。标准九的平均数是 5,标准差为 2。它的分数范围从 1 到 9,分数都是一位数,便于计算。标准九也同样只需把原始分数转换为百分位数,然后通过查表就可获得:

标准九分数	1	2	3	4	5	6	7	8	9
百分比率	4	7	12	17	20	17	12	7	4

在实际使用时把最低 4% 的被试作为 1 分,其次的 7% 为 2 分,依此类推。

另一种类似于标准九的量表是标准十,这种量表我们在卡特尔 16PF 中可以见到。它的公式为:

$$Stenscore = 5.5 + 2z$$

(3) 离差智商

在智力测验中还有另一种 Z 分数的转换形式,那就是离差智商。

离差智商的原理是将各年龄阶段的智力分布看作是一种常态的分布,其平均数就代表了该年龄的平均水平。而一个人的智力与平均水平的离差就代表了其智力的高低。所以这种智商又被称为离差智商。这种量表分数是由美国心理学家韦克斯勒提出来的。

公式:

$$IQ = 100 + 15z$$

比奈测验的智商计算公式也类似,只是它的标准差是 15 而已。

离差智商这样一种量表存在缺陷是对智力极高者有低估的倾向,而对智力极低者有高估的倾向。白痴也有 40 分(只要答对一题即可),但对中等水平者的评分很准。

一种测验采取哪种量表形式取决于方便、熟悉、易于建立常模等。由于各种分数间都有对应的关系,所以我们可以很方便地把其中的一种分数转换成任何其他的分数。

五、常模表和剖面图

(一) 常模表

一个常模表制作好后,如何呈现才能使人易懂易用。因为常模的功能是把原始分转化成量表分,所以常模表又叫转换表。一般来说一个转换表中既有原始分数,还有与这个原始分数等值的分数,如百分位数、标准分数、T 分数等。这样人们很容易根据被试的原始分数找到其相应的量表分。

1. 简单转换表

把原始分数与一个或两个量表分放在一张表中称为简单转换表。

2. 复杂转换表

有的测验有几个原始分数,比如智力测验经常分成几个分测验,每个分测验代表了智力的一个方面,所以在统计时要分别计算原始分数。几个原始分数在一张表中进行转换。

另一种情况是把同一个原始分数在不同测验中的量表分列在一张表中。相同的原始分数在不同的分测验上,百分等级相差很大,为了得到相同的百分等级,需要不同的原始分数。这种转换表的优点是可以

直接比较某个被试在各种学科上的成绩。

(二) 剖面图

剖面图的作用就是把测验结果的分数以图的形式呈现,尤其是当一个测验有几个分测验分数时在剖面图上就能一目了然地看出各种能力水平。

第九节 心理测验的使用

编制一个测验的目的是用它来鉴别人的某种特征,所以使用是一个测验的最终目的。心理学家按照科学的程序编制或修订了一项好的测验,但如使用不当同样达不到好的效果。

一、测验者的资格

测验者在心理测量中被称为主试。主试主导着测验的进行,因而主试本身的素质,对测验的熟悉程度以及对结构评价的合理把握都直接决定了测验的成败。一个好的主试能高质量地完成测验要求的各项任务,不折不扣地按测验规程行事,这样就保证了测验被正确和有效地使用,同时也能避免测验的被滥用。

从心理测量的角度来看,主试需具备三个方面的资格才能很好地从事心理测验的工作。

(一) 心理测验方面的理论知识

从事心理测验的人如果连这一领域起码的理论知识都不知道,那测验的效果是可想而知的,这样的主试要想成为一个合格的测验者是不可能的。心理测量的理论知识是指导测验进行的工具,所以测验者必须要具备这方面的理论知识,这样就对心理测验的特点、作用和局限性有充分的认识,另外也知道测验的各种基本特征具有怎样的意义,如测量的信度,效度等心理测量学指标,还知道心理测验标准化的意义,这样在测验时就会严格按照规程来进行。总而言之,理论知识是从事心理测验的基础,没有这一基础或基础不扎实必然会影响测验的效果。所以从事心理测验的人一定要掌握相关的知识,以使自己的工作更有效果。

(二) 心理测量的专业知识

心理测量是一门科学性和实践性很强的学科,所以光有理论知识还不足以保证做好这项工作,要想成为一名合格的主试,还必须具备测验的实际操作技能和经验。经验可以在日后的测验实践中不断积累,但操作的技能则是必须事先掌握的。一个测验者如果不掌握操作技能就实施测验那根本谈不上科学性。一些需要个别实施的测验由于操作规程和手续比较复杂,对测验的实施、评分和解释结果都有很高的要求,所以要想做好也并非易事,为此事先对测验者进行培训绝非多余之举。通过培训了解整个操作的过程,熟悉应对措施,这样就能大大减少误差的产生,使测验的结果能如实地反映被测验者的情况。在心理测验中,个别实施的智力测验和人格的投射测验都需要进行事先的培训。经过培训后还要接受考核,只有考核通过了,才具备了该项测验的资格。取得测验资格后还不能单独进行测验,必须与一个训练有素的主试同时去测几名被试,然后看两人测验结果的一致性如何。经过了这样一些步骤才可以说具备了单独进行测验的资格。

当然并非所有的测验都需要经过这样严格的培训和考核的程序。团体实施的测验对主试的技能要求并不很高,但也不能拿来就用,主试至少也需要在测验前对测验的内容及实施细则有一定的了解。

(三) 测验工作者的职业道德

心理测验工作者的职业道德跟医生的医德一样的神圣,因为他们的工作都与人的健康有关,所以心理测验工作者承担着重大的社会责任,他们的行为和一举一动都关系到他人的健康和发展。所以各国有关

部门都对心理测验工作者的职业道德制定了相应的条例。

最能体现心理测验工作者职业道德的是对测验的保密。这里的保密包括两方面,一是对测验的材料要保密,测验的材料一定要严加保管,不要轻易地借给无关人士去使用,更不能在媒体上发表。另一个要保密的是对测验结果和分数要保密,这是属于个人的隐私,一旦泄漏会对当事人造成严重的伤害。比如人格测验中都会多多少少涉及到人们的家庭关系,内心冲突,情感困惑或私人生活中的某些问题。被试在完成测验的过程中都会表现出这些问题来,如果对此不加保密,那当然会损害到当事人的利益。而在能力测验中,有的人也可能有缺陷和不足之处,当事人并不愿意把这些东西公之于众的。所以对测验的结果一定要保密。即使测验结果都是正常的,测验者也必须要对此保密,没有任何理由泄漏测验的结果,更不要说那些恶意的报复性行为。

二、测验的选择

要进行一项测量可以有各种工具供选择,如要测量物体的长度,有米尺、英尺、市尺等,同样在心理测量中要测某种心理特点相应的量表也很多,所以应该选择一个最合适的。怎样的选择算是最合适的,那要依据测量的目的、对象等因素。

(一) 选择与测验目的有关的测验

测验的目的是什么,这是我们在选择测验时首先要考虑的问题。是进行筛选还是诊断。通常筛选的测验操作简便,对主试的要求不高,而且可以团体进行,效率比较高,比如一个学校新生入校,学校想大致地了解这批学生的智力水平,那么筛选测验是一种合适选择,因为大多数学生智力水平都是中等程度,真正是超常和弱智的人数极少,所以没有必要对每个学生都做诊断测验,而只需对被筛选出来的、处于智力维度两端的学生进行诊断测验,进一步了解他们的智力水平。如果目的是具体确定某个学生的智力水平及各方面的表现,那就不能用筛选测验,因为这类测验达不到这一目的。

(二) 根据被试的情况来选择测验

被试的特点和所具备的条件也是选择测验的重要依据。通常被试的年龄或年级是选择测验的一个重要参考,因为每一个测验都有一个使用的年龄或年级范围,不在此范围之内的被试是不能使用这一测验的,因为内容对他可能不合适,另外也没有常模以供对照。另外年龄也决定了测验可以采用怎样的形式,比如低年龄的儿童就不能采用团体测验,因为他们还不会写字或写得很慢或容易写错,这些都不利于测验。幼儿以及小学一、二年级的学生一般都采用个别测验的方式。还有低年龄的儿童还要选择更能吸引他们注意的测验,比如材料要有趣,更接近于玩具,图形的测验材料比文字的测验材料更好。

被试的生理条件也是选择测验的参考指标,比如弱智儿童不能采用团体测验,盲人不能用文字的测验,聋哑人最好不用语言形式的测验。

(三) 选择可靠、高效的测验

除了根据测量的目的和被测量对象的特点来选择测验之外,对测验本身也应该有一个选择的指标。测验的信、效度和常模的有效性经常被用来作为判断依据。一个好的测验当然具备很高的信度和效度,因为很高的信度意味着测验结果稳定可靠,它不会因为不同的测验时间、地点和施测者而发生改变。效度高表示测验能达到测量的目的,也就是能测到想要测的特征。常模的有效性是指标准化样组有代表性,能代表相应的全域,如8岁儿童的标准化样组能代表所有8岁的儿童。常模的有效性还包括地域和时效性。有的测验在编制时以某个地区的对象作为样本,那么这样的测验也只能在这一地区使用,超出这一地区使用就属滥用。这也是为什么国外的测验引进后一定要修订的理由。每一个测验在编制的时候都是针对一定的人群,其内容和形式也是适应于这一人群的,如果其他地方的人也要用这一测验,那就首先要看看是否适合,这就是修订的目的,把那些适合的项目留下来,不适合的项目修改,同样不适合的形式也要被其他形式取代,最后还要制定一个新的常模。通过这样一系列的修订步骤使该测验也能适合于一个新的人群。

测验的时效性是指一项测验有一定的使用时效。因为社会总是在不断地进步,特别是现代社会,随着科学的日新月异,经济的飞速发展,一些测验内容也会逐渐地陈旧,所以不修改就会影响测验的效果。时效性还表现在常模上,过去制定的常模或标准过一二十年后会显得偏低,现在的测验结果用一二十年前的常模来对照,水平普遍提高了。所以常模标准也要不断修订,以使结果更能区分不同水平的人。在选择测验时对常模的范围和时效也要有所了解,这样才不至于选错测验。

以上三个方面是选择测验时需要考虑的因素。选好了一个测验就等于是获得了一种可靠的测量工具,这为取得好的测验结果打下了一个良好的基础。

三、测验的实施

有了好的工具,还要有规范的测量过程,这样才能保证测验获得可靠的结果。每一项测验都会对测验的实施提出相应的规定,这也是标准化测验的重要一环,所以在测验之前,测验者必须要阅读测验手册,以便掌握测验的步骤和原则。

(一) 测验的准备

一个标准化的测验能否取得预期的效果,在很大程度上取决于测验前的准备工作是否周密细致。准备工作包括多方面的,在任何一个方面出一点小问题都可能会使测验结果无效。

1. 测验者的准备:测验者的准备是指操作测验的人员必须经过训练,是合格的,还要有一定的测验经验。这一点前面已经讲到过,任何由非专业人员或没有经过正规培训的人实施的测验都应被认为是无效的。

另外主试还要熟悉测验的结构和内容,熟悉操作规程,了解哪些行为或语言在测验中是不可取的,每一项分测验的起测点和停测点在何处,每一项分测验的指导语怎么说,如何做好记录等。

2. 测验环境的准备:测验环境的准备是指测验房间,座位的安排,测验工具和参加人员等方面。没有一个良好的测验环境,也无法有效地实施测验。

3. 被试的准备:测验是一个双方交流的过程,光有测验者的良好准备是不够的,还需要有被试的合作,测验应在被试最佳的心理、生理基础上进行。被试的准备可以从时间选择、生理准备和心理准备三个方面着手。

(二) 测验的实施

实施测验是为了获取被试在标准环境中最可能表现的行为,因此严格地按照测验手册中所规定的程序来进行测验是绝对必要的。在标准化的测验手册中都对实施测验有明确的说明,必须据此进行。

1. 指导语

测验中主试该怎么说,手册中都会有明确的规定,所以主试只需照着说就可以了,不要自行其是。在测验之前,主试有一段话介绍测验,每一项分测验在开始前也都有一段指导语来介绍,帮助被试理解测验的实施和步骤。另外在个别测验时,主试要把每一题念给被试听或把实施要点讲给被试听,这时主试的语言和动作表情都要控制好,如果不加控制可能会给被试造成暗示。

2. 做记录

现在大多数测验都编制得很人性化,尽量减轻主试的负担,另外也能保证记录的正确性。但在做记录时有两点要特别注意。(1)记录要隐蔽。在测验时,主试在记录时最好不要让被试看到,否则被试看到自己答案的对错后会影响他下一个反应的真实性。(2)记录要忠实。为了在事后能准确地解释测验的分数,要记下一些除了回答以外的信息,如在何种情况下作出这种反应。儿童对自己的回答有什么补充说明等等。另外严格的记录还要求主试如实地记下被试的反应,不能掺杂主试的主观猜测和推断。

3. 对待被试的要求

(1)如被试没听清或听懂题目而要求重复时,应予以答应,但对记忆力的题目则不允许有重复,所以在测试前向被试交代清楚这一点。(2)有时被试说出答案后感到不对,要求更正,一般允许,但最好不要把第

一次回答划掉,而是在旁边记下第二次的回答,因为第一次回答也可能成为有用的信息。但如手册中规定只记第一时间的反应,就不允许更正了。

4. 对主试的要求

(1)有时主试没有听清楚被试的回答,要求重复一遍。这是非常不好的,因为这可能会引起被试的猜疑,怀疑自己是否说错了,于是改变回答,这时就很难判断是被试真的不懂还是受了主试要求重新回答的影响。所以最好不要要求被试重复回答,这就要求主试在测试时集中注意,尽力听清被试说出的所有内容。(2)在任何情况下主试都不能对被试的回答有所暗示,比如口头肯定或点头示意,对错误的答案更不能去修正或否定,也不能责怪。(3)在测验中也要适当地强化被试的行为,以鼓励被试继续集中注意力在测验上,但强化应放在两项测验之间,以免被试误认为是针对某一个题目的,强化时可以说“你做得很认真”,“就这样做下去”等等。(4)鼓励被试回答。在被试对某个题目感到困难时,主试要鼓励他尽力回答,有时被试会说“不知道”,“不会做”,这时主试可以说“你尽量试试”,或者说“你可以猜一下”。(5)有时被试会作出一个模棱两可的答案,这时在重复被试的答案后可以说“能不能说得再详细点”,以此鼓励被试作出解释,然后再加以评定,但答案是明显错误的就不应再去询问了。(6)如有计时要求的题目,一般在题目一读完就开始计时,不要拖延,这是为了对每个人公平。(7)记分要严格按照手册中的规定做,不能随意自编记分符号。

四、测验的记分

记分也是测验中重要的一环。各种测验的记分方法不尽相同,必须要根据操作手册的规定来进行。

1. 年龄计算法

智力测验尤其关注实足年龄的计算,因为把测验结果与常模对照时,根据不同的年龄查不同的常模表,有时差几天就可能查不同的常模表了,所以年龄的正确计算是十分重要的。一般年龄的计算是用测验日期减去出生日期。

一般情况下,天数可以不是非常精确,但15天可能是一个分界线,有时满15天就可能要跨一个常模表了,而对月和年则必须要计算得十分准确。

2. 原始分数的计算

所谓原始分数就是根据测验的评分程序,对每道题评分。得分或不能得分,如得分的还要判断给几分。这一过程在标准化测验中并不复杂,因为这类测验对每一题该如何评分都有详细的规定,甚至都有标准答案供对照。主试只需对照标准答案即可评出分数来。标准化的测验通常有两种评分的方法:一是0、1评分,即答对1分,答错0分;另一种是多级评分,有好几个分数,看被试回答正确的程度分别给分,0、1、2、3分等。原始分数有的在测验时就已经评好了,有的则需要到测验全部做完后,对照标准进行评分。最后把所有的得分相加就得到了测验的原始分数。有的测验不止一个原始分数,因为有几个分量表,所以会有几个原始分数。

3. 原始分数的转换

在心理测量中,原始分数是没有什么意义,因为原始分数的单位具有不等性和不确定性,它可以任意地确定,所以要使测验的分数有意义,必须要把原始分数转换成有参照标准的量表分数。经过转换后的分数是一种导出分数,从这类分数上人们可以看出分数的意义。比如智力测验的原始分数是49分,人们不知道是水平高还是低,如果把它转换成量表分——智商分数,那么结果就一目了然了,如转换后智商为129,那他属于优秀等级。不同的原始分数不能进行比较,而转换成量表分数后就能进行相互比较了。

测验编制者通常会提供一个常模表,可以用此把原始分数直接转换成量表分数,量表分有各种形式,有年龄分、年级分、百分数,或者是其他标准分数。

五、测验结果的报告

报告测验结果是整个测验的最后一环,如果这一环没有把握好,那么前功尽弃,而且还会对被试的身心健康产生非常不利的影响。在报告测验结果时有几个原则是要特别加以重视的。

1. 不要把分数看作是一个点 ,而应看作一个区间。现在任何一项心理测验都做不到没有误差 ,有的测验误差还很小 ,所以得出的分数必定也会受到这些误差的影响 ,下一次测验分数可能会不一样。如果把误差的因素考虑在内 ,在报告结果时说一个分数的区间 ,这样会避免一些不必要的误解。如智商分数 95 ,考虑到误差的因素 ,可以告知智商在 87—102 之间 ,甚至也可以告诉一个等级 ,即属于中等水平。

2. 不要轻率下结论。报告测验结果一定要非常慎重 ,因为这有可能会影响一个人今后的发展。如果给出一个错误的结论那更是害人不浅。在报告结果时最好还能收集其他一些数据 ,尤其是对那些测验结果不甚理想的人 ,在没有其他材料证明的情况下可以暂时不作结论 ,可以过一段时间重新测一次 ,几次测验的结果一致 ,给出结论的可靠性就大大提高了。另外在报告结果前还要对测验中的行为作一些分析 ,如态度怎样、情绪如何、身体有无不适等等。这些因素都会影响测验结果 ,如果有这些问题 ,那也应该暂时不作结论。有些测验结果一定要有另一些测验结果作佐证 ,如弱智 ,除了智商分数低于 70 外 ,还必须要有适应性测验的结果作佐证。

3. 不要仅仅报告一个结果。测验的目的是为了更好地了解一个人 ,或者在教育上提供更有针对性的措施。所以在报告结果时还应该对各个方面的情况进行仔细的分析 ,如智力涉及到好几个方面 ,测验也包含了几个内容 ,对被试在各个方面的情况都要进行分析 ,以便对他进行整体的评价以及报告被试在各个方面表现 ,哪些是强项 ,哪些是弱点 ,以后如何扬长避短或扬长补短。此外 ,报告结果时最好还要提出一些方案 ,制定一些目标。根据已有的测验结果接下来应该怎样做更合理 ,应该朝怎样的目标努力更恰当。因为我们不是为了测验而测验 ,测验是为了更好地发展 ,所以这样的步骤是必不可少的。

4. 测验结果最好不要直接告诉当事人 ,尤其是如果被试是儿童的话。最好也不告诉家长或老师测验的分数 ,比较好的做法是告诉家长或老师对测验结果的解释和建议。如果有的时候必须要告诉测验结果的时候 ,最好不要只说一个分数就完事 ,因为测验分数的意义不是所有的人都能理解的 ,所以还要附带解释分数的意义。

思 考 题

1. 什么是统计学 ? 什么是心理统计学 ? 学习心理统计学有什么意义 ?

2. 什么是总体、样本、统计量和参数 ? 它们之间有什么关系 ?

3. 判断以下观察值属于何种数据水平 ?

(1) 某学生体重 60 公斤 ;(2) 某职员月工资 2000 元 ;(3) 某被试做对 20 次选择 ;(4) 某人工作证号码为 674389 ;(5) 某学生参加知识竞赛获得第一名 ;(6) 某学生 100 米短跑用了 13 秒 ;(7) 某学生珠算测验成绩为 78 分 ;(8) 某学生通过了计算机水平 2 级考试 ;(9) 某举重运动员可以举起 120 公斤的杠铃 ;(10) 皮肤温度表现出的焦虑水平。

4. 求以下两组数据的中位数 :

(1) 14 2 17 9 22 13 1 7 11

(2) 1 26 11 9 14 13 7 17 22 2

5. 计算观察值为 3, 5, 8, 9, 10 的样本方差 S^2 和样本标准差 S 。

6. 某班 40 个学生 ,英语测验分数的标准差 S 为 9 ,求其离差平方和。

7. 求以下几何 (X) 和代数 (Y) 两种分数的积差相关系数。

X	88	85	87	63	96	79	86	75	62	90
Y	90	82	86	77	87	84	81	62	70	85

8. 什么是概率 ? 概率有哪几种定义方法 ?

9. 掷四个硬币时 ,得出以下序列的概率是多少 ?

(1) 正反交替 (2) 四个正面 (3) 三个反面一个正面

10. 求下列各取值区间在正态曲线下的面积 :

(1) $Z = 0 - Z = 1.2$

(2) $Z = 0.5 - Z = 2.8$

(3) $Z = 0 - Z = 1.4$

- (4) $Z = -1.5$ — $Z = 1.8$ (5) $Z = -0.5$ — $Z = 1.88$ (6) $Z = -2.5$ — $Z = 0.8$
11. 某班 50 名学生,数学测验 $\bar{X} = 80$ 分, $S = 10$, 问在 70—90 分之间,从理论上讲应有多少人? 占全班的百分比为多少?
12. 为什么说抽样分布是参数估计和参数假设检验的理论基础?
13. 抽样分布与样本分布有什么区别?
14. 什么是参数估计? 有哪两种参数估计方式?
15. 试述参数假设检验的基本原理。
16. 试述测验信度和效度的意义。
17. 难度分析和区分度分析对测题有什么意义?
18. 有哪些量表分的形式? 它们对解释测验结果有什么作用?

参考文献

1. [美]克罗克、阿尔吉纳著,金瑜译:《经典和现代测验理论导论》,华东师范大学出版社,2004 年版。
2. 金瑜:《心理测量》,华东师范大学出版社,2001 年版。
3. 张敏强:《教育与心理统计学》,人民教育出版社,2002 年版。
4. 鲁尼恩等:《心理统计》(影印本),人民邮电出版社,2004 年版。
5. 郑日昌:《心理测量学》,人民教育出版社,1999 年版。
6. 张厚粲主编:《心理与教育统计学》,北京师范大学出版社,1993 年版。

(邵志芳 陈国鹏)

第六章 心理咨询的理论与技术

第一节 心理咨询概述

一、心理咨询的定义

什么是咨询？中国古代早就有“咨”、“询”二字，前者是商量之意，后者是询问之意，与现代咨询的涵义比较接近。现代的咨询一词来源于拉丁语的 *consulatio*，涵义为商讨、协商。咨询在现代社会中出现的频率越来越高，涉及各行各业，例如：投资咨询、旅游咨询、法律咨询等等，可以说我们是生活在一个盛行咨询的时代。

那么心理咨询又是什么呢？心理咨询在英文中被称之为“咨询”（counseling）。虽然心理咨询已经有了不算短的历史，但对于究竟什么是心理咨询，目前尚未有一个公认的定义。在定义心理咨询之前，我们先看看什么不是心理咨询。

心理咨询不是讯息服务。咨询中咨询师有时会向来访者提供资料信息，如一位年轻人会向咨询师询问到国外留学的费用，咨询师也许会给来访者一个数字。但是如果咨询只是提供信息，而忽视了来访者的情感等方面，这个过程就不是心理咨询。

心理咨询不是一般的社交谈话。社交场合中，人们的交谈往往是表面化和礼节性的，缺乏内容，流于形式和非个人化。但是咨询却是一个非常人性化、个体化以及有内涵的过程。

心理咨询不是说教。咨询过程中有时会有一定的指导和教育，但若只有教导或者只是说教，那就不是咨询了。

心理咨询不是逻辑分析。人生的心理过程有着非逻辑的一面，咨询过程中最基本的条件是陪伴和鼓励来访者去面对人生，面对他们的焦虑不安和混乱彷徨，而不是强迫他们对这种状态进行逻辑性思考。但是另一方面咨询师应该有着清晰的头脑，在投入咨询关系的同时，能够利用自己的逻辑思维和分析能力协助来访者面对和处理问题。

心理咨询不是角色替代。咨询中许多来访者一心只想要咨询师的建议，最渴望咨询师给他们一个肯定的答案，并且为他们作出决定。但是这不是咨询的根本目标，咨询的最终目标是协助来访者认识自己，接纳自己，发挥自己的潜能，在咨询过程中学会对自己的行为和人生负责。

心理咨询不只是为人解决问题，单单解决问题不是心理咨询。如果每次咨询只是帮助来访者将问题解决，则咨询有沦为“头痛医头，脚痛医脚”的境地，而来访者日后面对种种复杂问题时，不免总要无休止地需要咨询师的帮助。这也是所谓治标治本的问题。咨询中除了治标，更希望解决现象之下的根本性的问题，以促进来访者持久性的进步和改变，直至人格的成熟。

心理咨询不是为了同情。许多人误以为一个人求助时只是为了渴望别人的同情，但这是错误的看法。同情不是一种具有治疗性功能的态度，来访者需要的是尊重、真诚以及区别于同情的共感，这样才能帮助他们达成积极的改变。

在了解了什么不是心理咨询之后，再回过头分析心理咨询的定义。虽然多年来，中外学者对心理咨询

的定义不同,但是其中最有影响力的是罗杰斯的说法。罗杰斯指出:心理咨询是一个过程,期间咨询师和来访者的关系能给予后者一种安全感,使其可以从容地开放自己,甚至可以正视自己过去曾否认的经验,然后把那些经验融合于已经转变了的自己,作出统合。

自罗杰斯以后,不同学者对心理咨询的概念纷纷提出自己的观点和看法,各家观点有重叠之处,但侧重又有所不同,综合起来,下述定义基本描述出了心理咨询的本质:

1955年,哈恩和米尔顿指出:“咨询是一个出现在某种一对关系中的过程,在这种关系中,其中一个人被难题所困扰,自己无法应付,因此需要另一位受过专业训练工作的人来协助他,让他对个人面对的种种困难能够找到解决的办法。”

同年,史密斯指出:“咨询是一个过程,咨询师在其中协助当事人对自己需要作的决定、计划和适应等种种有关的事作出解释。”

1969年,泰勒指出:“咨询是一个过程,通过这个过程,咨询师可以协助当事人增强生活的适应能力,而且,咨询是发展性的,通过咨询,能使人的潜能得到充分的发展。”

1970年,斯蒂芬认为:“咨询是一个教导与学习的历程,目的是要帮助当事人学习认识自己。”

1977年,帕特森称:“咨询是一个帮助人的过程,而在这过程中,两人所要建立的某种关系不但是必要的条件,而且那关系是足够令人改变和成长的。同时,我们要知道咨询是为那些缺乏了良好的人际关系以致产生问题的人所进行的一种特别的治疗。”

同年,艾森伯格和德兰指出:“咨询是一个过程,在这帮助当事人的过程中,咨询师协助当事人探讨他自己、他生命中的重要人物以及对环境中重要方面的感受和看法。”

1978年,派翠费沙、尼奥纳德和胡斯指出:“咨询是一个学习的过程,也是一个系统性的程序,咨询师为了要帮助当事人改变行为,也就要介入当事人的生活,担当协调的工作。”

我国的学者对心理咨询作出了如下定义。

陈仲庚(1989)认为:心理咨询就是帮助人们去探索和研究问题,使他们能解决自己面对的问题。心理咨询中有三个关键性问题:待解决问题的性质;咨询师的技术;所要达到的目标。

朱智贤将心理咨询定义为:对心理失常的人,通过心理商谈的程序和方法,使其对自己与环境有一个正确的认识,以改变其态度与行为,并对社会生活有良好的适应。心理失常,有轻度的,有重度的,有属于机能性的,有属于机体性的。心理咨询以轻度的,属于机能性的心理失常为其范围。心理咨询的目的,就是要纠正心理上的不平衡,使个人对自己与环境重新有一个清楚的认识,改变态度和行为,以达到对社会生活的良好适应。

李维1995年对心理咨询作如下定义:“咨询者就访谈对象提出的心理障碍或要求加以矫正的行为问题,运用相应的心理学原理及其技术,借助一定的符号,与访谈者一起进行分析、研究和谈论,揭示引起心理障碍的原因,找出问题的症结,探索解决的可能条件和途径,共同协商出摆脱困境的对策,最后使来访者增强信心,克服障碍,维护心理健康。”

钱铭怡(1994)认为:心理咨询是通过人际关系,运用心理学方法,帮助来访者自强自立的过程。

张人俊等(1987)认为:心理咨询是通过语言、文字等媒介,给咨询对象以帮助、启发和教育的过程。通过心理咨询,可以使咨询对象的认识、情感和态度有所变化,解决其在学习、工作、生活、疾病和康复等方面出现的心理问题,从而更好地适应环境,保持身心健康。

尽管给心理咨询下一个统一的定义不太容易,但是至少多数学者会同意心理咨询是一个过程,在这个过程中,一位受过专业训练的咨询师致力于和来访者建立一个具治疗功能的关系,来协助对方认识自己、接纳自己,进而欣赏自己,并克服成长的障碍,充分发挥个人的潜能,使人生有着更为整合和丰富的发展,迈向自我的实现。

二、心理咨询和心理治疗的异同

提到心理咨询,必然要讲心理治疗(psychotherapy)。两者关系紧密,如影相随。心理治疗和心理咨询一样,没有公认的定义。《美国精神病学词汇表》将心理治疗定义为:“在这一过程中,一个人希望消除症

状,或解决生活中出现的问题,或因寻求个人发展而进入一种含蓄的或明确的契约关系,以一种规定的方式与心理治疗家相互作用。”

英国的弗兰克认为心理治疗是提供帮助的一种形式。它与非正式的帮助是不同的。首先,治疗者接受过进行这种工作的专门训练,并得到了社会的认可;其次,治疗者的工作有相应的理论为指导,这些理论可以解释心理障碍的原因并为解决这些障碍提供了有关措施。

1967年沃尔培格的观点也颇有影响,他认为心理治疗是针对情绪问题的一种治疗方法,经由一位经过专门训练的人员以慎重细致的态度与来访者建立起一种业务性的联系,用以消除、矫正或缓解现有的症状,调节异常行为方式,促进积极的人格成长和发展。

美籍学者曾文星和徐静认为,心理治疗是指应用心理学的方法来治疗病人的心理问题。其目的在于通过治疗者与病人建立的关系,善用病人希望痊愈的愿望与潜力,改善病人的心理和适应方式,以解除病人的症状与痛苦,并帮助病人,促进其人格的成熟。

从上述定义中不难发现试图给心理治疗和心理咨询划出一道泾渭分明的界限是十分困难的。心理咨询和心理治疗的联系实在是太紧密了,紧密到你中有我,我中有你,将他们强行分开必将伤害到彼此的完整性。两者的定义都认为心理咨询或心理治疗是一个过程,是治疗者与来访者的关系,治疗者运用有关的心理治疗理论对来访者进行帮助,以消除或缓解来访者存在的问题或心理障碍,促进人格的健康发展。哈恩1953年讲的一番话很有代表性:“就我所知,极少有心理咨询工作者和心理治疗家对于已有的心理咨询与心理治疗之间的明确的区分感到满意的……意见最一致的几点可能是:心理咨询和心理治疗是不能完全区别开的;心理咨询者的实践在心理治疗家看来是心理治疗;心理治疗家的实践又被心理咨询者看作是咨询。”

依照上述分析,心理咨询和心理治疗的相似之处主要有:两者所采用的理论方法常常是一致的,目前主要心理治疗流派的理论技术如精神分析、认知行为治疗、来访者中心治疗等同样可用于心理咨询;两者进行工作的对象常常是一致的,很多时候两者服务对象的问题几乎重叠,例如两者都可以对情绪问题、恋爱婚姻问题、社交人际问题的来访者提供治疗;两者都注重来访者的成长,心理咨询和心理治疗在帮助来访者改善症状、减轻痛苦的同时,均强调协助来访者的个人成长。两者的治疗基础都在于建立良好的医患关系。

尽管心理咨询和心理治疗有着如此多的相似之处,并且在我国学术组织中也是将心理咨询和心理治疗放在一起,但是两者间的差异毕竟还是存在的,它们的区别在于:

两者处理问题的严重程度有所不同,心理咨询着重处理的是正常人遇到的各种问题,主要有日常生活中的人际关系问题、职业选择方面的问题、教育求学过程中的问题、恋爱婚姻方面的问题、子女教育方面的问题等。心理治疗的适应范围则往往是神经症、性变态、心理生理障碍等。

所需时间不同。心理咨询所需的时间较短,一般为一次至数次,或十几次。而心理治疗需要时间较长,有时可达数年。

涉及的心理深度不同。心理咨询涉及的意识程度一般较浅,基本在意识层面工作,更重视教育性、支持性、指导性。心理治疗则较多针对无意识层面工作,注重病入人格的重构。

目标不同。心理咨询的工作目标较为直接、具体、明确;而心理治疗的目标设置较高,着眼整个人的成长和进步。

起源不同。心理咨询的兴起与20世纪初的职业指导运动以及比尔斯发起的心理卫生运动有关,同时源于心理测量运动和心理学中对个体差异的研究。罗杰斯于1942年发表的《咨询与心理治疗》第一次使非医学和非精神分析的心理治疗成为现实,他打破了精神分析在心理治疗领域独步天下的格局,同时将心理治疗和心理咨询联系在一起。在罗杰斯的影响下,心理咨询和心理治疗成了咨询心理学的主要焦点,逐渐走向繁荣和成熟。与心理咨询不同,集前人之精华和个人不懈探索,弗洛伊德在19世纪末创立了精神分析,可以认为,精神分析正式开启了心理治疗的先河。

三、心理咨询的历史与现状

(一) 心理咨询的主要发展历史

心理咨询的历史可以追溯到古希腊时期,当时人们会向古希腊哲人以及巫师寻求劝告和帮助,这种状况在古代中国也有。而心理咨询作为一门新兴学科的出现,是与 20 世纪初职业指导、心理测量技术的兴起密切相关的。现代的专业咨询服务最早由波士顿的帕森斯(1908)开展,他率先成立了所谓的“就业辅导局”,并于次年出版了《职业选择》一书,对人们在择业方面时常遇到的问题提供建议。帕森斯认为一个人的职业必须与其本人的兴趣、能力和个性特点相吻合,也就是对职业的选择除了考虑客观环境因素外,还要对自身有正确的了解。

第一次世界大战期间,为了对招募的士兵进行筛选和分类,心理学家为此专门设计了一种智力测验量表,以识别和淘汰那些智力低下的候选者。当时共设计了两种智力测验,并且这种初步的尝试获得了成功。以后军队中使用的测验方法转向其他领域,各类兴趣、态度和能力测验的诊断技术也逐步发展起来,从 20 世纪 30 年代开始,以整个人格为对象发展起来了,对包括职业、学校生活、社会、情感、人格、经济、家庭、身体、健康等方面的问题都开展了咨询。

心理学家卡特尔在其《心理测验及其测量》(1890)一文中首次提出“心理测验”的术语,他对个体差异和心理测验的科学研究对心理咨询起了推波助澜的作用。20 世纪 20 年代他在此方面进行了大量有意义的工作,所以 30 年代之前,处于支配地位的是以心理测量为基础的咨询。明尼苏达大学的威廉逊教授对这样的咨询体系进行了研究,并奠定了咨询的科学基础,其代表作是《如何对学生进行咨询》。

20 世纪 30 年代末和 40 年代初,随着个性与学习理论以及心理治疗理论的发展,以心理测验为基础的指导性谈话咨询模式开始为细腻治疗的模式所取代。这与第二次世界大战的爆发以及 30 年代的经济萧条后的复苏局面有关。社会变迁对人们的心理造成的影响远远超过教育和职业的问题,人们为各种个人适应问题所困扰,尤其是在情绪和人际关系方面寻求帮助,于是出现了所谓“心理治疗年代”。卡尔·罗杰斯的《心理咨询和心理治疗》一书是这个年代的代表性著作。

40 年代以后,心理咨询的发展更为迅猛。1953 年,美国心理学会咨询心理学分会规定了正式的心理咨询专家培养标准,并成为现在的教育训练委员会研究生院博士课程培养计划的认定标准。同时,这一分会还向美国心理专业职业考试委员会派驻常任代表,积极参与心理咨询指导员的特别执照的颁发。同年,美国心理学会伦理基准委员会公布 APA 伦理纲领。次年,心理咨询的专业杂志《咨询心理学杂志》创刊。1955 年,美国心理学会开始正式颁发心理咨询专家执照。

欧洲是心理学的发源地,心理学在欧洲有着久远的历史和卓越的成就,但是两次世界大战的重创使本学科遭受了前所未有的破坏。二战结束后,心理学重获新生,因此心理咨询在美国以外的欧洲大陆也得到了迅速的发展。

(二) 我国心理咨询的发展历史和现状

我国的心理咨询发展起步较晚,比起美国等发达国家落后至少 50 年。钟友彬教授将 1949 年以后我国心理咨询和心理治疗的发展划分为四个阶段:

1. 启动阶段(1949 年至 1965 年)

40 年代末和 50 年代初期,心理学家黄嘉音曾对精神分裂症及其他心理障碍病人,特别是儿童青少年患者进行了心理治疗的尝试,并在 50 年代陆续出版了几本著作,如《儿童心理病态防治案例》、《儿童行为反常精神治疗实例》。他的工作虽然受当时条件的制约不尽完善,但是作为尝试性的第一步,可谓意义重大。

在启动阶段中,影响最大的工作当属神经衰弱的快速综合治疗。新中国成立之后,受苏联学术界的影响,西方式的心理咨询与心理治疗工作受到冷落,未能开展。从 1955 年至 1964 年,中国的医学心理工作者开展了针对神经衰弱而施行的“快速综合疗法”。该疗法结合了医学治疗及体育锻炼(如学习太极拳、气功、跑步等),采用专题讲座和小组讨论的形式,给病人讲解有关神经衰弱的知识,讲解治疗方法及作用机

理,说明脑力劳动与体力劳动的关系,要求病人合理安排时间,采用积极的态度面对生活中的问题及自身的疾病。“快速综合治疗”在当时风靡一时,也取得了相当的疗效。后来,这种疗法也被应用于精神分裂症、高血压病及其他一些慢性病之中。“快速综合疗法”的主要代表人物有李心天、王景和、李崇培等人。20世纪80年代末90年代初,李心天先生将此法作了总结和提炼,称之为“悟践疗法”。

2. 空白阶段(1966年至1977年)

1966年至1976年的文化大革命时期,心理学同许多人文学科一样受到了批判,被看作是伪科学,心理咨询与心理治疗也遭到了同样的唾弃。当时,政治思想工作代替了一切,心理问题被看作思想问题,心理咨询与心理治疗一时间完全停滞不前,堵死了发展之路。

但是面对如此艰难的条件,还是有人始终没有放弃。钟友彬等人从20世纪70年代中期开始,利用业余时间秘密尝试采用心理分析疗法对某些神经症病人进行治疗。此后,从70年代末开始,他们的工作才在上述基础上得以正式开展起来。

3. 准备阶段(1978年至1986年)

1978年我国实行改革开放政策,为心理咨询与心理治疗事业重新起步创造了良好的条件。从1979年起,有关心理咨询与心理治疗的文章开始出现在正式的刊物上。同时伴随着国门的打开,西风东进,大量西方思想文化的著作和作品被翻译引进,这其中包括许多西方心理治疗大师的著作,如弗洛伊德、荣格、弗洛姆、霍妮等。

中国心理学会于20世纪70年代末重新恢复活动后,于1979年成立了“医学心理专业委员会”。这一专业委员会成立之后,每一届的年会中都有心理咨询与心理治疗的报告和经验交流、研究探讨,这对全国心理咨询与心理治疗的推广起了积极的作用。

在这一阶段中,全国一些城市和地区开始举办了不同规模的心理咨询与心理治疗讲习班。美国和西方一些国家的行为治疗家及心理分析治疗家也曾前来访问并讲学。这些培训班及讲学内容多为某些治疗的基础理论及基本技巧,且时间较短。但这种启蒙教育使参加培训者开阔了眼界,为其进一步的学习与实践打下了基础。

1983年,河南省心理学会在组织心理治疗培训班的基础上,收集整理并发表了《心理治疗参考资料》文集两本。其中收录了我国在心理咨询与心理治疗方面的先行者们的治疗案例、报告、经验交流、文献综述与理论方法的探讨文章若干篇。万文鹏、刘协和、陈仲庚、董经武、梁宝勇、鲁龙光等人的文章都被收录进了这两本文集之中。

从20世纪80年代初开始,心理咨询和心理治疗的实践在更广泛的领域开展。一些精神病院和综合医院心理科及上海、北京的一些高校相继开展了这项工作。在医院中开设心理咨询门诊比较早的有北京的钟友彬、南京的鲁龙光、广州的赵耕源等。在高校中,开展这项工作比较早的有北京的张伯源等。在这一阶段的治疗技术多半是支持性疗法和行为矫正的方法。同时一些有识之士开始探索如何将源于西方的治疗技术与中国的本土国情和文化相结合。虽然从整体上看,心理咨询与心理治疗工作的开展仅限于几个大城市之中,且心理咨询与心理治疗工作的水平也有限,但仍在心理学界、精神病学界形成了较大影响,为此项工作在下一阶段的初步发展打下了良好的基础。

4. 初步发展阶段(1987年至现在)

1987年以后,心理咨询与心理治疗事业在我国有了长足的进步。一些大型综合医院普遍设立了心理咨询门诊,重点大专院校大多开展了对学生心理咨询。到了20世纪90年代,不仅在大城市中有心理门诊服务,而且许多中小城市,甚至在个别乡卫生院也开展了此项工作。1987年,在正式刊物上发表的有关心理咨询与心理治疗的论文首次超过了10篇,以后连年递增,且文章的质量与深度亦逐年提高。更为重要的是在学习国外治疗技术的同时,国内学者多年的耕耘有了初步的结果,引人注目的是钟友彬的《中国心理分析——认识领悟心理疗法》(1988)和鲁龙光的《疏导心理疗法》(1989)两本专著的发表,这两本书都是在作者多年心理治疗实践基础上写成的,将西方有关理论运用于中国的具体情况之中,总结出了各具特色的治疗方法。尤其是钟友彬先生的认识领悟疗法,对国内的心理治疗工作者产生了较为深刻的影响。

在这一阶段中,全国性的心理咨询与心理治疗培训班不仅次数增多,而且培训内容也有了深度和规范性,同时国外专家学者主持的培训班也日益增多。影响最大的当属中德心理治疗讲习班,该讲习班是由德国汉堡科学与文化基金会资助的,在两位热心于提高中国心理治疗水平的德国女士席佳林和玛加丽的积极活动下而举办的。此讲习班于1988年、1990年和1994年分别在昆明、青岛、杭州举办了三届,之后在总结经验、着眼未来持续发展的目标之上,该项目又提高为三年的连续培训项目,以动力性心理治疗培训为例,迄今已举办了两届(1997—1999,2000—2003),并且今后将继续举办。中德连续培训项目是迄今为止培训内容和方法最为严格和完善的心理治疗培训项目。一大批的治疗师从中获益,成为该领域的主要力量。在参加1988年举办的中德心理治疗讲习班的中国学员和德国专家的倡议和推动下,经过两年的筹备,中国心理卫生协会中新的分支——心理治疗与心理咨询专业委员会于1990年11月在北京成立。1991年初,中国心理卫生协会中又一分支——大学生心理咨询专业委员会成立。这两个专业委员会成立后,分别举办了全国性的心理咨询与心理治疗的学术交流会,使心理咨询与心理治疗首次成为全国性学术交流会议的主题。

心理咨询和心理治疗专业在20世纪80年代前所未有的提速发展使该学科在现阶段取得了基本良好的态势:整个社会对心理咨询的要求十分广泛和强烈,而心理咨询工作所涉及的领域已经涵盖了所有的职业群体和与心理咨询工作有关的各学科领域,目前,从事心理咨询和心理治疗工作的人员主要包括有医学背景的医务人员、有心理学或教育学等人文科学背景的学校人员、心理学的爱好者(此部分人员含许多企业人力资源中心人士、监狱干部、行政企管人员及许多从事松散咨询工作的人员)。随着学术组织的建立,《中国心理卫生》杂志、《中国临床心理学》杂志、《健康心理学》等杂志也相继问世,它们是心理咨询与治疗在我国发展的重要标志。国家劳动和社会保障部2001年8月颁发了《心理咨询师国家职业标准》,从2001年8月执行,其中规定了培训、资格考核条件等内容。

诚然,心理咨询和心理治疗在中国想以一个成熟的专业和职业姿态出现还有漫长的路要走。目前社会的需求远远超过了学科自身的发展,学科的理论和技术建设尚不能适应社会的实际需求。而大多数从业者的水平和素质起点低,影响了学科的发展后劲,职业化尚在初级阶段。心理咨询和心理治疗在我国的发展任重而道远,结合国情,参照国际化标准,建立规范的学历教育和职业培训是未来的必然发展之路。

四、心理咨询的分类和形式

(一) 基于工作场所的分类(学校、企业、社区等)

1. 学校咨询

在学校中开展咨询的主要目的是为了帮助所有学生在各个发展阶段获得各种有效的经验(包括教育、生活和今后职业选择等多个方面)。而这是一个发展性的历程,从个人一生发展各个阶段的过程来看,青春期是一个人在生理、心理状况、社会地位及人际关系方面都发生急剧变化的时期。面对种种变化,青少年往往感到难以适应,可能会产生紧张、不安、恐慌和不满等各种情绪。而学校则是青少年吸收知识、获取人生经验的重要场所,也是他们社会角色成熟前的过渡阶段。在学校中开展咨询工作,表明了教育的目的不仅仅局限于知识的传授,更注重于学生个人的成长与发展。

学校咨询的目标:使学生认识自己,接纳自己和欣赏自己,建立健康的自我形象;使学生更为自信,培养独立自主的能力;培养学生学习健康的、适应的人际关系的经验;建立明确的人生观和适当的生活方式。

2. 企业咨询

在企业中所开展的心理咨询主要是针对企业员工所遭遇的问题进行心理疏导。事实上在欧美国家,很多企业都通过一种称为员工帮助计划的方法来解决企业员工的心理问题。历经多年发展,被证明是解决企业员工心理问题的优秀方案,而研究表明,员工中具有心理问题的比例越高,其工作效率就越低。

在激烈的现代竞争社会,员工在企业中会面临众多的问题和压力,包括工作业绩的考核压力、人际关系的竞争压力、职位变化的压力等等。员工的职业心理问题必然会严重的影响员工个人的正常生活和组织目标的实现。它们可以导致员工引发生理疾病,生活质量下降,对工作、生活不满情绪增加,甚至出现异常行为。而对组织运作方面造成的后果往往表现为:缺勤率增加、离职率增加、事故率增加、工作效率降

低、工作积极性降低、资源管理的开支加大(如用于招聘、培训和医疗等费用)。

3. 社区咨询

以社区为单位提供咨询,既能服务社区居民,又可以对心理知识进行普及和开拓。在社区中主要处理的问题包括以人际关系和家庭关系为主的情况。

(二) 基于咨询内容的分类(教育、职业、人事等)

1. 教育咨询

教育方面心理咨询的各项内容,其含义十分广泛。包括学生在受教育过程中所遇到的任何和心理因素有关的问题都属于教育心理咨询的范畴。譬如:学习成绩所带来的压力,面对考试所感到的紧张不适以及与同学和老师间的人际关系压力等。

2. 职业咨询

有关职业方面的心理咨询可以包括从选择职业开始直至退休完全离开工作这一阶段中与职业因素有关的心理问题。譬如:在选择工作中所面临的困扰,工作压力所带来的不适,职业的变化以及职务的升降所带来的各种反应。

3. 人事咨询

泛指与他人在人际交往中所遇到的心理问题。当一个人出生后,其实就已经开始与周围的人和环境发生了联系。父母、亲戚、朋友、同学和同事等都属于人事的范围。

(三) 基于来访者的发展阶段分类(婴幼儿、儿童、学生、成人等)

个体从出生到衰亡的心理发展过程中,要经历婴儿期、幼儿期、童年期、青少年期、中年期、老年期各个阶段。而每个阶段有其自身的心理特点和主要冲突。婴幼儿、儿童、青少年咨询早已广泛开展,针对中年和老年的心理咨询也越来越被重视。

1. 婴幼儿咨询

婴幼儿阶段主要指的是从出生到3岁这一阶段。主要面临的心理问题包括:

(1) 婴幼儿的情感需要。婴幼儿自从能够识别母亲的存在后,就会提出一系列情感需求,譬如母亲的爱抚,细语等,在这一阶段婴幼儿迫切需要足够的精神接触和爱抚等刺激。

(2) 婴幼儿的训练和教育。当孩子发展到一定阶段,就开始学习行走、说话及其他生活习惯的训练。父母及其他照顾者需要遵循婴幼儿发展的规律,并让婴幼儿多听、多看、多学。

(3) 婴幼儿人格的培养。这一阶段父母与婴幼儿间的互动,交流,行为的示范,对于其以后的人格形成有着重要的影响。

2. 儿童咨询

指从四五岁至十一二岁间这一阶段的心理卫生,包括:组织儿童的游戏活动,特别是创造性活动,对于推动儿童的社会交往,心理发展有着重要的意义;父母及周围环境对儿童进行正确的引导和教育,既给予关怀照顾又不过分溺爱,这对于儿童今后人格的形成有重要影响;帮助儿童适应学习的角色,培养其对于学习有正确的态度和积极的学习兴趣,采取适当的教育、引导和治疗的方法,鼓励和帮助儿童走进学校顺利学习;促进儿童与周围同学、老师的交往,建立基本的人际关系,以及独立处理问题的能力;注意各种不良心理行为。在儿童期间,容易产生各种不良心理行为。在这期间需要分清正常发展与异常表现的严格差别,需要根据儿童心理学的知识,做出正确判断。

3. 青少年咨询

青少年期是儿童从童年向成年发展的过渡时期,这一时期又被称为青春期,青春期分为少年期和青年期两个阶段,两个阶段均属于过渡期,但心理发展特征各有侧重。少年期是指11岁到15岁,大致在初中时期。该阶段的发展极其复杂,充满矛盾,故又称作“困难期”、“危机期”。其主要特点是身心发展不平衡、自我成熟感和半成熟现状之间的错综复杂矛盾,以及这些矛盾所带来的心理和行为的特殊变化。同时依赖和独立的冲突在这一时期十分明显,也就是所谓的“第二反抗期”。如果该阶段存在的问题得不到顺利

解决,就可能在情感、个性、行为等方面出现障碍或困难,甚至出现心身症状,如支气管哮喘、摄食障碍以及自杀等等问题。这一时期咨询的要点是引导父母理解孩子所面临的种种冲突和困惑,促成他们正确接纳自己和自己的变化,通过增加沟通,树立榜样和楷模、组织多种自主性活动、建立责任感等方法帮助他们顺利渡过此阶段。

自我意识的发展和自我同一性的建立是青年期的重要发展任务。自我意识是作为主体的我对于自己以及自己与周围事物的关系,尤其是人我关系的认识。自我意识是人的意识的重要方面。自我意识的水平是个体发展水平的标志,也是推动个性发展的重要因素。成熟的自我意识有以下三方面的特征:能感受到自己的身体特征和生理发展状况;能意识并体验到自己的内心的心理活动;能认识到自己在集体乃至社会中的作用和所处的地位。青年期自我意识发展的过程主要是自我概念、自我评价、自我理想的整合和统一的过程,同时诚如艾里克森所言,自我同一性的确立和防止同一性的扩散是青年期发展课题。

(四) 基于理论或技术为标准的分类

1. 心理动力学取向咨询

心理动力学取向的咨询以精神分析学说为基础,是一种探索神经症以及焦虑个体内心的无意识动机和冲突的深层次、长期的治疗方法。精神分析的目标是通过增加本我的表现机会、降低超我的过分要求并且使自我的力量强大起来,从而重建个体心灵内部的和谐。

2. 认知取向的咨询

认知取向的咨询是通过改变人的错误,并进行行为上的强化来产生效用。其假设每个人的情感和行为在很大程度上是由其自身认知外部世界和处世的方法而决定的。也就是说,一个人的想法决定了他的内心感受和反应。同样的事件如果由于错误的推论或判断就有可能导致错误的行为。

3. 行为主义取向的咨询

行为主义取向的咨询强调了学习的重要性,认为除了先天的遗传因素以外,学习是获得行为和改变行为的主要途径,无论是适应的行为还是不适应的行为都源自学习。既然心理咨询的目标就是消除和改变不适应的行为,获得适应的行为,那么学习就是实现该目标的主要手段。那些与心理障碍相关的非适应性行为模式就可以通过行为治疗来纠正,咨询师通过放松训练、厌恶疗法、满灌疗法和系统脱敏等技术的组合运用,使得来访者的不良行为方式得以消除和减退,或是建立一种新的行为模式。

4. 存在——人本主义取向的咨询

存在——人本主义取向的理论相信人能够自立并且对自己的言行负责,也有能力发现自己的心理问题并做出改变,因而总体上是积极向上的。而人最基本的生存动机就是全面发展自己的潜能,不断成长和实现自己。在人本主义取向的心理咨询中,来访者因为无法发挥出自己的这种潜力所以才会无法克服困难。既然肯定了每个来访者都具有自我实现的潜质,那么心理治疗就是帮助每一个来访者将与生俱来的这种不断成长,自我完善的潜力释放的过程。因此,在治疗中来访者起主要作用,而咨询师只是起辅助、配合作用。只要在治疗过程中,咨询师能够与来访者保持平等的地位,与来访者保持同感,便能够起到协助来访者自我完善和成长的作用。

5. 整合技术的咨询

整合即是在融合多种原有学派理论的基础上,提出新的框架或概念、创立新的理论体系。当前,各种取向的心理咨询理论开始出现逐步融合,取长补短的趋势。各个学派也不再固守一成不变的原有理论和技术,开始尝试着在自己原有理论的基础上,吸收其他学派的精华并有所创新。在对各种心理咨询理论相当熟悉的基础上,以一种咨询模型融合不同学派的理论和观点,并具有自身独特的理论框架和概念,发展出相应的咨询技术即是高水平的整合。

(五) 个别咨询和团体咨询

1. 个别咨询

是心理咨询中最常用的形式。所谓个别咨询,是指咨询师与来访者一对一进行的咨询活动,咨询师只

与来访者建立联系 ,而并不涉及对方的家庭和社会关系。这种咨询活动既可以采用面谈的方式 ,也可以通过电话、信函等其他途径进行。

由于个别咨询仅仅涉及咨询师和来访者 ,因此具有较高的保密性。来访者可以在不担心他人知晓自己隐私的情况下 ,与咨询师进行直接坦率的交流。而咨询师也能够及时根据来访者所提供的信息做出适当的反馈(包括言语、神情、肢体语言等) ,这种及时、直观的互动有助于咨询师与来访者之间关系的建立。个别咨询中咨询师能够根据来访者的具体情况(包括成长过程 ,家庭背景 ,性格特点等)制订适合来访者的个体化咨询方案 ,并在咨询不断深入的过程中随时调整。

个别咨询的形式对于来访者而言 ,需要独立承担所有的咨询费用 ,如果整个咨询时程较长的话 ,来访者会有一定的经济压力。而对于咨询师来说 ,个别咨询有助于个案经验的积累 ,但社会影响较小。

2. 团体咨询

团体咨询是相对于个别咨询而言的。当具有同类问题的来访者被咨询师分成若干小组或较大的团体 ,进行共同商讨、指导时 ,这种咨询形式便称为团体咨询。通常 ,团体咨询由 1 至 2 名咨询师主持 ,根据该团体咨询目标的不同以及现实需要 ,多则十余人 ,少则三五人都可。

团体咨询较之个别咨询 ,具有节省人力、时间、扩大社会影响和集中解决一些共有和较为单一的心理问题的优势。团体咨询的局限在于 :个人深层次的心理问题往往在团体咨询中不易暴露 ,或由于顾虑无法充分表达。而咨询师的主要精力在于解决那些成员们共同存在的表层心理问题 ,所以很难照顾到团体中个体的需求差异。

在选择咨询形式时 ,需要根据来访者的具体情况来作决定。对于某些来访者而言 ,其问题带有相当的特殊性 ,或是与其自身的成长环境和家庭背景有着密切的联系 ,或者缺乏对于团体环境的心理准备和足够的沟通协调 ,一旦贸然加入团体 ,非但不会取得疗效反而有可能带来新的伤害。有些在个别心理咨询中获得帮助的来访者 ,如果被安排在团体中 ,可能无法取得先前的效果。因此在选择参加团体治疗的成员以及各项治疗的准备活动中 ,需要针对每一位来访者的需求和情况来决定为其提供咨询的形式 ,以期获得最佳效果。

第二节 心理咨询的特征和条件

一、心理咨询的对象

心理咨询的对象主要是正常人 ,或能够接受咨询的已恢复或正在恢复的病人。心理咨询是通过语言 ,给来访者以帮助 ,使来访者的认识、情感、行为有所改变 ,更好地适应生活、工作和学习 ,促进身心健康。通过咨询 ,帮助来访者重新认识自身与社会 ,发挥内在潜力 ,处理好问题和关系。

那么什么样的人适合接受心理咨询 ? 通常 ,咨询对象需具备以下条件 :

具有基本正常的智力基础。来访者的智力应在正常范围 ,因他们需要能够叙述自己的问题及相关情况 ,能理解咨询师的意思 ,还需一定的领悟能力。因而 ,一定的智力水平是必需的。

内容合适。并非与心理有关的任何问题都可以通过心理咨询解决。有的内容适合心理咨询 ,而有的内容不太适合。一般而言 ,处于发作期、症状期的精神疾病患者、严重的神经症患者 ,由于缺乏自制力 ,与外界接触不良 ,难以建立人际关系 ,因此 ,一般不属于心理咨询范围。恢复期和康复期的患者也可以接受一定的心理咨询。心因性问题 ,尤其与社会心理有关的各种适应问题、神经症、心身疾病、行为障碍、情绪调节问题、心理教育与发展问题等更适合心理咨询。

人格基本正常。原则上来访者应无严重的人格障碍。因为人格障碍不仅阻碍咨询关系的建立 ,也会影响咨询的进行。但目前已发展出针对人格障碍的心理咨询和治疗技术。

动机适合。有无咨询动机对咨询效果有直接的影响。那些缺乏咨询动机 ,经咨询师反复做工作后仍缺乏求助动机的来访者 ,一般不适宜做心理咨询。他们因缺乏改变自己状态的动机 ,难以取得咨询疗效。

动机的内容也常决定咨询的效果,即咨询的目的是为了调整自己的某种状况,而非其他目的,例如,有的人是为了寻求心理安慰,有的是想多见几次咨询师,有的是把咨询室当成避难所,有的是来证明自己比咨询师还聪明等。因此,咨询师有必要先确定来访者真正的求询动机,以避免白费口舌。如果发现来访者的咨询动机不正确,应首先调整其咨询动机,否则就中止咨询。

伴有苦恼、焦虑、恐惧等反应。那些对症状、问题表现出苦恼、焦虑、恐惧的来访者比那些采取饮鸩止渴的来访者,更容易获得咨询师的帮助。那些将自己的问题当作吸引他人注意的手段,或诱导他人内疚的来访者,通常不适合进行心理咨询。

有交流能力。那些能够清晰、准确表达自己问题,能顺利体会咨询师的话,并随之采取行动的人,较适合心理咨询。

信任咨询。即来访者对咨询、咨询师及咨询师所持的理论方法的信任度。如果来访者越相信咨询师是优秀的,其理论和方法是科学的、实用的,就越会取得良好的咨询效果。反之,如果来访者对咨询及咨询师一直持怀疑、观望的态度,咨询效果就差。

随着心理咨询事业的发展,随着人们对内心的不断关注,对自身特性的认识不断提高,人们对咨询的需求越来越强烈,咨询的范围也会越来越广,咨询的对象呈扩大趋势,咨询的内容也会复杂多样。

二、心理咨询的任务

心理咨询应该为来访者提供全新的人生经验和体验。对那些心理适应属于正常范围的人来说,心理咨询可以帮助他们认识自己与社会,处理各种关系,更好地发挥内在潜力。对那些因心理问题而适应不良的人,咨询师可以帮助他们逐渐改变不恰当的思维、情感和反应方式,学会与外界相适应的应对方式。心理咨询的主要任务有:

建立新的人际关系。合格的咨询师应具有健全的心理特征,能够全心全意关注来访者的问题,具有丰富的有关人类行为的知识和帮助他人的技巧,这就为与来访者建立一种新的人际关系创造了条件。咨询关系是一种真诚的人际关系,咨询师真诚地关注来访者的问题,咨询过程也为来访者提供了真诚的机会。咨询关系也是一种相互理解的人际关系,为帮助对方,咨询师要尽量去理解对方,鼓励对方勇敢地自我表现。咨询中人们可以直抒胸臆而不必承担破坏性的后果,不必为冒险和失败付出任何代价。咨询师常用积极的态度去回应,咨询关系促使人们作出新的反应。咨询师对求助者作出新的、建设性的反应,促进求助者的自我理解,增强求助者的自尊、自信和独立自主精神,并有利于其发挥潜能。求助者能够把他与咨询师的关系及建立、发展关系的经验成功地运用到其他人际交往中。

认识内部冲突。促使人们去咨询的大部分问题是由于自身的特点和处事方式造成的。但人们通常认为他们问题产生的根源在自身之外。要解决这些问题,咨询师应帮助来访者认识到其自身的内部的种种冲突,咨询师不能改变来访者以外的其他人和生活、工作环境,解决问题的关键在来访者本人身上。咨询可以使人们认识到,大部分心理问题源于自己内部尚未解决的内心冲突,而非源于外界。人们遇到的人与人之间或人与环境之间的问题,是内心冲突的外部表现和反映。咨询可以让人们进一步认识自己,改变固有的思维模式和行为方式,使自己成长。

纠正错误观念。来访者可能有不同性质的错误观念,导致各种心理问题的产生。来访者会确信自己很清楚自己所需要的和正在干的事情,而实际却并非如此。咨询帮助人们面对那些自认为“无法解决的难题”,促使对方不再自我欺骗。咨询前人们可能总以为自己是正确的,咨询为他们提供了对错误观念进行思考的机会,并代之以更准确的现实的观念,帮助来访者作出对自己有利的决定。一旦来访者领悟到这一点,他们就更有愿望和能力作出清醒的、明智的决定来加快自身成长,并在生活中有更大的收获。

加深自我认识。咨询可以引导人们去发现真实的自我。当人们真正认识了自己,也就认识了自己的需要、价值观、优缺点,可以根据自己的实际情况规划人生,有助于他们的成长并争取最大限度的幸福。然而,自我意识本身不能使人成长和进步,人们还需根据真实的自我同社会中的他人交往。自我认识的关键是来访者的自我探索,咨询师起着启发和引导的作用。随着自我探索的深入进行,过去不曾察觉的内心世界逐渐清晰地呈现出来,来访者对自己的理解得以提高和深入,促使其更有自知之明,从而能深入地理解

自己的情感和社会环境。同时这种理解伴随着自由的情感体验和行为反应,在咨询的引导下,进入真实的自我,感受属于自己的生活。

会面对现实。咨询为来访者提供有效地应对现实问题的机会。来访者会躲避现实以减轻自己的焦虑,总想按照自己的愿望设想现实,并常设法求得周围人的支持以利于逃避现实。他们会花很多时间回忆过去、计划未来。他们习惯于用一只眼睛留恋过去,用另一只眼睛来憧憬未来。咨询的话题总围绕过去和将来,这很可能是他们在逃避现实,不敢面对,特别是他们和咨询师谈论的“现在”。咨询师完全可以引导他们回到现实中来,来访者需对此时、此刻的体验敞开胸怀,把身心集中到现在,用心去感受,这一微妙的意识会引起他们的反应,并表现出心理的进步。人们进步的方式主要是同“现在”打交道,因为过去不会重複,而将来还没有来到。

增加心理自由。咨询使来访者有机会为自己的心理提供更大的自由。多数来访者至少在一个很重要的方面缺乏心理自由。咨询允许人们有不足,并且帮助他们认识到人生成长道路上不完善和不足是难以避免的。当他们能够按照本性成长起来的时候,就有了更多的享受生活的自由。来访者不愿让他人失望,咨询就可以给他让人失望的自由,从而使自己得到解脱。咨询也允许矛盾的情感同时存在,爱与恨,勇敢与怯懦,赞赏或嫉妒等,都可以并存。当来访者认识到自己的矛盾情感并表示接受,他们会逐渐理解自己的行为,也就在解决问题上迈出了重要的一步。

帮助作出新的有效行动,即过去未曾尝试过的、满足需要的行动,如体验到和谐的关系、成功感等。通过咨询,给出直接的建议和具体指导,或含蓄的、暗示性的提示,启发、鼓励、支持来访者采取新的有效行动,这可能减少其烦恼。

三、心理咨询的基本过程

(一) 初始访谈和资料收集

要了解来访者的情况,咨询师需要获得很多信息,以作出全面的评估。咨询师可以通过适当的询问,从来访者的回答中获得所需信息。咨询师常以开放式的问题询问来访者,如:可以告诉我为什么来找我吗?有什么我可以帮助你的吗?这种情况存在多久了?有过哪些解决措施?你觉得自己有哪些优点?……除了语言交流,还有很多非语言信息。咨询师可以观察来访者在咨询室的行为举止,观察对方所作出的反应等。咨询师可以提出质疑,也可通过微笑、鼓励等方法热情主动地与来访者交流,观察对方的反应。咨询师还需要了解来访者的一般情况、成长的社会文化环境;发生了哪些事情,事情发生的时间、地点、如何发生、结果如何;来访者对事情的看法、评价,在事情发生过程中的所作所为所感等。

(二) 诊断和确定咨询目标

在收集信息后,咨询师应根据所掌握的信息开始进行分析、评估,包括以下几个方面:判断疾病类型——根据通用的疾病诊断类别中所包含的症状,如《美国精神障碍诊断分类统计手册》、《国际精神疾病分类》及我国的《中国精神疾病分类方案与诊断标准》等诊断标准中列出的症状,如抑郁症、焦虑症、强迫症、人格障碍、性功能障碍等加以诊断;判断是何种问题,如青春期适应问题、婚姻问题、情绪问题、人际关系问题等。

并非所有来访者都明确自己的问题所在,有的表达含糊;有的袒露最核心的问题;有的提出的咨询目标比较浅显,没有说出本质问题;有的想解决的几个问题,其中有一个可能是重要问题,有的同时存在几个问题,各自独立,咨询目标的确立就要分清轻重缓急;有时来访者的目标与咨询师所考虑的不一致,需要双方共同探讨,达成一致,当不能取得统一时,应以来访者的目标为主,随着咨询进展,再适时调整目标。因此,咨询目标的确定需要来访者与咨询师共同参与,既要考虑来访者的问题和需要,又要考虑到咨询的理论和技术,有时确立咨询目标需要一个过程,会随着咨询的深入而有所变化。

咨询应确立具体、可行、双方均接受的有效的咨询目标,心理咨询主要涉及心理障碍、心理适应、心理发展问题。咨询目标应是可以评估的,是多层次、多维度目标的统一。

(三) 咨询方案确定和实施

根据掌握的来访者的问题和资料,制订咨询方案,使双方知晓行动方向和目标,便于操作、检查,利于及时发现问题,总结经验和教训。一般咨询方案应由双方共同商定,内容包括咨询目标或结果;咨询的频度及时间;操作步骤,包括具体的方法、过程和原理;咨询效果及评估;付费问题;双方的权利、义务、特定的责任;其他问题及有关说明。咨询方案不是固定不变的,可以随着咨询的进展作调整。如由于某种原因改变咨询的时间间隔,出现强烈的阻抗,或发现新的问题等,需要双方协商,调整咨询方案。咨询方案提供可供参考的步骤,让双方达成共识。

分析来访者的信息,明确想要解决的问题,引导来访者准确呈现自己的问题。如果存在多个问题需要解决,咨询师要帮助分析、确定先后、主次,解决主要的、重要的问题,了解事情的前后顺序,因果关联,找到最根本、最急需、最容易解决的问题。问题的决定权在来访者。随后确定问题的构成。情感反应伴随问题、行为,包括来访者自述的情感和心境状态,咨询师要善于发现被隐藏的、被歪曲的情感。有的来访者会叙述与情感反应有关的躯体感觉;有的来访者在描述情境时并不叙述自己的表现或具体行为,需要咨询师引导、确认。因为认知行为的作用,制订咨询方案时需考虑这一因素,包括改变不恰当的、曲解的、错误的概念和信念。人们生活在一定的社会文化经济环境中,文化背景、民族个性、价值观等对问题的产生和解决有重要作用,应予以重视。

双方应按照约定实施咨询方案。咨询师根据自己的理论和技术、来访者的问题特征等采取相应的方式方法,逐步分析和解决问题,进入心理咨询的核心的、实质性阶段。帮助来访者认识并改变不适应的认知、情感和行为方式。

(四) 结束咨询和疗效评估

经过一段时间循序渐进的咨询,逐步实现咨询目标后,可以进入结束阶段。可以按照事先约定的时间结束咨询,也可根据来访者的感受及要求,结合咨询师的经验来决定。一般是在达到咨询目标后,双方都认可的情况下结束咨询。如果预计15—20次的咨询,那么在结束前的最后两次可以为咨询结束做准备。

咨询结束前,咨询师应综合所有的材料,结合咨询目标和实施方案,与来访者做一次全面的总结。帮助来访者回顾整个咨询的基本情况,强调咨询要点,使来访者对自我深入了解,了解问题产生的根源,明确今后努力的方向。咨询师应充分肯定来访者的进步及变化的原因,帮助来访者更好地适应社会,提高自信心,鼓励来访者面对未来。

咨询结束后,应评估咨询效果。主要考虑以下几点:来访者本人的满意度;咨询效果的显著程度,即来访者是否有足够的改进;成本效益,即咨询的疗效是否超过了投入,如果可采用几种咨询方法,哪种会最有效。在评估心理咨询疗效时,会遇到许多复杂因素,如标准问题,即如何界定来访者心理状况好转或痊愈、安慰剂效应、复杂的相互作用等,都会给评估带来困难。尽管如此,还是可以从以下几个方面评估咨询疗效:来访者的自我评估,如正视无法接受的现实;来访者的社会适应功能的改变,如重新上学;周围人对来访者功能的评估,如父母与子女的有效沟通;咨询前后自身心理测试的结果对照,如某些心理症状量表的分数改善;咨询师的评估,如建立合理的认知方式,人际关系改善等。评估应围绕咨询目标进行,咨询目标达到或接近,才是咨询的直接成效。有时需要追踪研究评价原来的咨询目标是否恰当,帮助指导是否有效。

四、心理咨询的几项原则

心理咨询过程中,咨询师应遵守以下原则:

(一) 鼓励倾听,鼓励疏泄

心理咨询从业者应该真诚,热情助人,同情、理解来访者,鼓励来访者诉说,不随意打断来访者谈话。倾诉可减轻来访者的不良情绪反应,使来访者了解自己的思想和情感,指导行为。倾诉内心的苦恼、困惑有助于咨询师了解来访者的情况、问题,同时也可缓解来访者的精神压力,具有一定的治疗作用。咨询师

应耐心倾听,掌握来访者的具体问题,同时告诉来访者咨询师会帮助他。

(二) 积极支持,建立信心

当来访者诉说了内心的痛苦感受,咨询师应作出相应的反应,表示理解和同情,告诉来访者,通过适当的途径,心理障碍是可以好转的。对来访者的担心,对疾病的疑虑、误解、困惑给予必要的解释,必要时进行保证,使来访者感到有希望,获得信心。

(三) 解释适当,应对谨慎

咨询师在尚未搞清楚事情的情况时,不能轻率下结论。应以事实为根据,结合专业知识,给予恰当、有理有据的解释,引导来访者自己作决定。不要给出含糊不清、没有依据的意见,不能敷衍来访者。对难以解答的问题,可要求来访者提供更详细的资料,或预约下次来诊。

(四) 尊重来访者,严守秘密

心理咨询涉及到来访者的隐私、人际关系问题、恋爱、婚姻问题,不希望他人知道。咨询师应尊重来访者的隐私,严守秘密,不能随意谈论,不能泄漏来访者的资料。不能为满足自己的好奇心而打听来访者的隐私,不能强求来访者说出暂时不愿谈论的内容。尊重来访者的价值观、人生观,接纳来访者,给来访者创造安全、温暖的环境。

五、心理咨询对专业人员的要求

(一) 人性观和文化价值观

人性,是指人的本质和本性,在心理咨询和治疗中,人性观是一切方法和技术的理论基础。人性观是个体价值观的重要组成部分,是对人的基本看法和哲学假设。心理咨询师的人性观将直接影响到他对来访者问题的看法和将运用的咨询方法和技术。

1. 精神分析学派的人性观

精神分析学派的代表人物弗洛伊德是决定论的人性观,对人性的观点是以人格内在的无意识冲突为基础的。弗洛伊德提出本我、自我和超我的人格结构理论。在健全的人身上,三个部分处于相对平衡,使人能满意地与外界交往,满足人的基本需要和欲望。当互相冲突时,本我的需求强烈,超我给予严厉的批判和压制时,自我难以承受,启动各种不成熟的防御机制,个体表现出各种神经症或精神病性症状。弗洛伊德认为人格是一个能量系统,本我是各种欲望和冲动的大本营。人的一切活动都由本能决定。人具有两类本能,生的本能和死的本能。弗洛伊德另一个伟大贡献是第一次提出人的成长发育具有不同的阶段,每个儿童都经历一系列的发展阶段,他们在这些阶段的经验决定了他们成人时的人格特征。这些发展阶段以精神能量(被弗洛伊德称为力比多)的投注部位来划分,最初在口腔,然后在肛门,最后在生殖器。分为:口欲期,在出生后的第一年里,婴儿主要的活动是吸吮和吞咽,满足口腹之需;肛欲期,1—3岁期间,通过控制大小便来培养控制及自律能力,适应社会的要求;生殖器期,从3岁到5岁,儿童开始认识到两性的差别,这一阶段充满矛盾和冲突,对异性父母亲昵,对同性父母排斥,出现“恋父(母)情结”,但大多数人能顺利获得解决;潜伏期,从6岁到12岁,儿童的兴趣转到其他活动上,被学习、体育活动和同伴活动等取代;生殖期,到青春期,儿童长大成社会化的、现实的、成熟的人,能够与异性交往、恋爱、结婚。

2. 人本主义的人性观

个人中心疗法的代表人物罗杰斯对人性有着积极的看法。他认为人的基本特征不是敌意、破坏、反社会,或者邪恶的,而是倾向于创造的、建设性的。在他看来,人性本善,每个人都是独特的向善的,只要有良好的环境,人会朝向自我实现的方向发展。人是理性的,能够自立,对自己负责,有向上的人生取向。人有能力自我引导,通过人际关系使人格健全发展,不断朝向潜能发展,迈向自我实现。人有尊重、价值和向善的能力,只要他处在尊重、信任、同感的环境里就能朝向他们能成长的方向迈进。罗杰斯的人性观使人本主义治疗的目标、治疗关系、个人与治疗者的经验等等与精神分析学家的观点完全不同。罗杰斯也承认人

有多种复杂的心理冲突,但冲突不由心理防御解决。他认为人最基本的生存动机是自我的充分发展,自我被压制导致一个人出现负性情绪和心理冲突,不能单以治标的方法去改变某一行为。他还认为应把当事人看作一个内在的整体,治疗的重点是提供真诚、尊重的缓解,接纳当事人的感受。

3. 行为主义的人性观

行为主义学派的人性观是决定论的,行为主义的代表人物华生持一种机械还原论的观点,将人简化为一架被动地对外界刺激作出行为反应的机器,认为人是环境的产物,通过对外界刺激作出反应,逐渐形成人的行为与性格。他们认为人类有如下特征:认为人的行为是学习得来的。如果学习了不适应的行为,就会导致精神障碍。因而治疗也就是通过学习纠正这些不适应的行为,行为是可以通过学习和训练加以控制的。新行为主义者斯金纳以“操作性条件反射”为基础,建立了操作行主义,对反射进行分析。他还花大量时间研究强化的作用,前一种行为的后果可以激励后一种行为,并决定以后的行为。新行为主义另一位代表班杜拉对人性潜能的自我实现采取了一种更为现实的态度,强调人与社会环境的作用,提出了社会学习的理论,也称模仿学习理论。人既不是单纯由内驱力驱动,也不是绝对由环境决定。人有认知能力,自我调节在学习中起到重要作用。

人性观是心理咨询的理论和技术基础,当咨询师与来访者初次接触时,他们的理论思想决定着他们寻找什么和看到什么,并影响着咨询策略和步骤的选择。

人的心理、行为、反应受到文化因素的影响。咨询时应充分考虑到社会文化环境和价值观的因素。咨询师的言语、观念接纳来访者的教育、文化背景,咨询的策略、步骤能兼顾对方的成长背景和文化特点,会更有利与咨询的进行。

(二) 专业技能

咨询师应具备一定的专业知识,按照国家有关规定,咨询师须具有普通心理学、发展心理学、变态心理学、社会心理学、儿童心理学、心理咨询学、心理测量学、精神卫生知识、职业道德与相关法律等理论与知识,接受过正规培训,掌握心理测验、心理咨询的有关技能。能够理论联系实践,找到来访者的问题根源,分析问题的形成、发展,有的放矢,帮助、引导来访者解决问题,促进成长。咨询师应具备的品质包括:真诚,热情,乐于助人;乐观自信,坚韧不拔;耐心倾听,包容、理解他人;善于表达;态度严谨,综合分析;对社会、人生知识的探索有强烈的兴趣。咨询师应具备的科学的助人技巧包括:初始访谈阶段对来访者的问题有初步的判断,具有观察、谈话、分析判断的技巧;调动来访者内在的积极因素;在平等交谈中启发来访者独立思考;灵活的咨询方式,克服来访者的阻力;掌握非言语行为;受到来访者的不良情绪反应影响后,尽快恢复良好的心态;有能力把握会谈的方向和内容;设计相应的方法矫正某些不良行为,适时解释;能运用基本的心理测量工具等等。

(三) 伦理和职业操守

心理咨询面对人的心理与行为问题,在咨询师的帮助下解决各种心理问题。咨询师应对来访者负责,通过帮助促使来访者成长。应充分尊重来访者的隐私,对有关资料保密。如果必须应用来访者的资料,应以不暴露来访者的身份为前提。此外咨询师需要遵守的伦理和职业操守有:

有自知之明。咨询师本人也生活在一定的社会文化环境中,也有现实的压力,会出现各种心理问题或心理障碍,有时可能比来访者的问题还严重。但咨询师是受过专业培训的,对自己有足够的了解,能够自我认识,知道哪些问题是属于来访者的,哪些问题是属于自己的。遇到与自己“同病相怜”的来访者,能够识别并有意识地回避,以免将自己的问题和情绪带入到咨询中,投射到来访者身上。这是咨询师应有的职业道德。

健康的心理状态。咨询师应保持健康的心理状态,具备来访者所希望发展的某些品质。健康的心理是咨询中一种积极的力量,对咨询师理解来访者起到支持的作用,来访者会模仿、学习咨询师的言谈举止,对来访者产生潜移默化的作用。

有助人为乐的价值取向。咨询师从帮助他人成长中体验到快乐,自己也获得道义上的满足,这是高级精神需求的满足。助人为乐的咨询师容易建立良好的咨询关系,使来访者感到温暖。

责任心。对来访者负责,按照法律、道德规范的权利去帮助他们;对社会负责,消除人们在社会生活中遇到、产生的心理问题、心理障碍,促进个体的良好适应,家庭和睦,社会安定;对职业负责,不因自己的失误,为心理咨询这一行业带来不良影响或后果。

第三节 心理咨询的常用技术

一、集中注意技术

集中注意是所有治疗性接触的基础。没有集中注意技术,要想建立良好的咨询师与来访者关系,即使不可能,也是非常困难的。集中注意要求咨询师不仅注意来访者的言语信息,而且还要关注来访者以及咨询师自身的非言语交流。很多情况下,不仅仅来访者只注意自己的言语表达,许多咨询师也忽略了来访者及咨询师彼此间的非言语交流。因此,毫不奇怪,在培训中应当首先发展集中注意技术,尤其是非言语交流和倾听。

(一) 非言语交流

非言语交流之所以重要,是因为它是我们理解来访者内心世界的有力工具,也是咨询师有力的治疗工具。与言语信息相比,非言语信息较少受到意识的监督、检查,因此往往更能提示我们来访者言语信息背后所隐藏的信息。它常常为我们指出探索来访者内心真实的想法和感受的正确的途径。

所有的非言语交流都或多或少由以下五个部分组成,外貌、体态、辅助语言、空间的使用以及时机。

1. 外貌

外貌是指一个人的身体,以及他的着装、打扮以及卫生。咨询师应该注意患者的身高和体重,修饰和卫生,着装的方式和风格,皮肤和头发的颜色,表情,躯体健康水平,躯体标志如伤疤、青紫,躯体残疾以及矫形装置。许多特征都是简单描述性的,但有些可以提供重要的非言语交流信息,比如修饰和卫生、躯体缺陷。需要注意的是,咨询师应该警惕不要让自己的成见影响对来访者的外貌的评价。

咨询师的外貌同样不可忽视。咨询师的着装和打扮应该适应他所服务的人群。

2. 体态

体态是指整个身体或身体的各个部分的运动。非常重要的体态包括头、脸、眼睛、嘴、肩膀、手臂、手、腿、脚及躯干的运动。

全身任何部位的肌肉运动都是重要的,因为它们可以提供大量的有关来访者警觉状态及情绪状态的信息。植物神经反应同样重要。所有这些,包括面部表情,都应根据是否与谈话的言语内容相一致来进行评定。

咨询师应该意识到并不是所有的来访者都用同样的体态表达同样的事情。最重要的是懂得来访者可能会用他们的身体表达他们自己的心理,如果咨询师愿意努力去学习这些体态对每一个来访者意味着什么,他就可以获得有关来访者的大量的信息。

同样非常重要的是来访者用体态来表达替代和强调,懂得如何“阅读”来访者的体态可以帮助我们更全面地理解来访者,认识到来访者交流的重点所在。

咨询师同样可以通过体态来表达非言语信息。非常重要的是,咨询师要理解来访者通过体态所要表达的东西,但我们不能反过来要求来访者也这样做。来访者根据他们自己的非言语表达的经验来推断咨询师的体态,他们通常不会努力去理解咨询师的独特表达方式。咨询师应该以自己个人的体态去适应来访者,而不要期望来访者会学习咨询师的独特的使用体态的方式。这就需要咨询师加强自身的自我觉察。

3. 辅助语言

辅助语言是指声音和言语的非言语部分,例如音量和音高、言语的速度和流畅性以及言语的方式。

来访者音量和音高以及语速和流畅性的解释价值不在于它们本身,而在于这些辅助语言在一个特定

的来访者身上的变化。

言语的方式是指除上述以外的言语方面的任何变化,例如沉默、压力、口音,或一些不寻常的表达,如断断续续、叹气、影响讲话的喘气等等。

需要重点指出的是,与体态一样,只有把辅助言语放到每一个来访者独特的情景中去,才能最好地去理解和解释它们。咨询师有意识地运用辅助言语来补充和强调能够更有效地让来访者听到咨询师要表达的重要的信息。另外,咨询师应该注意到来访者可能会对咨询师独特的使用声音和言语的方式作出特定的个人的反应。调整辅助言语以适应不同的来访者有助于在治疗开始后迅速建立良好的医患关系。

4. 空间的使用

观察来访者如何使用个人和环境空间有助于更好地理解来访者。空间的使用有两个最重要的方面——距离和位置。

如果咨询师和来访者的个人空间需要有明显的冲突,就会产生许多问题。另一个与距离有关的问题是身体接触。身体接触是表达亲密关系的一种方式,但有时会带来消极的影响。

位置是通过咨询师的治疗室的布置来表达的。如果来访者通过改变预先布置好的位置对治疗环境进行改变,我们就可以获得非常重要的信息。

5. 时机

时机是指治疗中所有的时间参数,例如准时开始和准时结束,以及在治疗过程中如何利用时间,比如选择什么时间作出重要的自我暴露。时机是调节咨询气氛的一个非常重要的非言语方式,它可以帮助来访者和咨询师“协商”什么时候谁讲话。例如,在快要结束前来访者做了一个重要的自我暴露,一方面可以理解为来访者在决定是否自我暴露上非常犹豫,另一方面可能是来访者试图延长治疗的时间。如果咨询师选择延长治疗时间,说明来访者可以轻易地“控制”咨询师以获得额外的咨询时间。由此我们可以看出,治疗开始和结束的时机可以明显地反映出咨询师的个人界限以及治疗的界限。

(二) 倾听技术

倾听作为一种心理咨询的技术,意味着我们要接收来访者所有的信息,而不仅仅只用耳朵去听。咨询师只有把注意力全部放在来访者身上,才能做到准确的倾听。在心理咨询当中,要做到真正的倾听,并不是一件容易的事,我们必须做好充分的准备。

1. 咨询师在咨询中要做到彻底的清醒、警觉和注意集中。这就要求咨询师在平时生活中要保持健康的生活方式,作息时间规律,身体健康,这样才能保证在咨询中有良好的精神状态。

2. 咨询师能够不为环境或内心发生的事情分散对来访者的注意。在咨询过程中,咨询师不应该受环境中的因素,比如电话等的影响;同时咨询师要有能力把自己内心发生的事,即使是很困扰咨询师的事情,放在一边,不影响对来访者的注意。

3. 创造一个有助于治疗性交流的环境。咨询师应该给来访者提供一个安静、放松、安全的环境,因此咨询室的地点的选择、候诊室的安排以及咨询室空间的大小都应慎重考虑。

4. 咨询师要有足够的自我觉察,能够对来访者的表达保持开放。咨询师在咨询过程中要对自身的情感反应、感受有清醒的自我觉察,才能客观、全面地接受来访者的言语和非言语信息。同时对来访者的表达持开放的态度,不以自己的态度或成见影响对来访者的理解。

5. 通过身体语言表达专注。倾听的过程并不是被动接收的过程,咨询师应该配合自己的身体语言,向来访者表达自己愿意倾听、正在倾听以及能够理解来访者的态度。

6. 理解文化和性别差异。不同性别的来访者,以及来自不同地区、阶层的来访者,都有不同的成长文化背景,咨询师必须理解文化和性别的差异,才能准确地理解来访者的表达。

7. 对个体差异有充分的觉察,以适应每位来访者的个人需要及偏好。所有来访者都是有不同特点的独特的个体,咨询师必须对个体差异有充分的觉察。

8. 咨询师必须觉察并努力去除妨碍交流的自身方面的障碍。咨询师同样也是一个有着自身特点,有着独特的价值观念、信仰、习惯、个性的人。咨询师应该注意不要让这些个人的特点妨碍与来访者的交流。

在认识了倾听的障碍以后,咨询师应该学习如何才能做到准确积极的倾听。要做到准确积极的倾听,咨询师应该在以下两方面下工夫。首先,咨询师必须学会以两种方式集中他们的注意:把注意放在来访者身上和把注意放在咨询师自己对来访者的个人反应上。第二,学会理解来访者表达的外显和隐藏的信息。

集中注意在来访者身上可以通过日常生活中的交往来练习。在与他人交往过程中,不轻易打断别人的讲话,观察对方的躯体语言,在作出反应前培养耐心,学习接收对方表达出的所有信息和我们的观察技巧。同时,在我们与他人交往时,注意倾听我们自己内心的感受和想法,可以锻炼提高我们的自我觉察的能力。当我们在咨询时,则要始终努力把来访者放在最重要的位置上,全神贯注地倾听,小心翼翼地但不要过于明显地观察,静静地而且仔细地监测自己的个人反应,这样会让我们清晰地倾听和接受到所有来自来访者的信息。

仅仅接收到来访者所表达的所有信息是不够的,我们还必须学会理解来访者表达的外显和隐藏的信息。首先,我们必须能够理解来访者的非言语表达。其次,咨询师要有能力听懂来访者字里行间潜藏的意义,关注来访者言语和非言语的不一致以及言语的方式。来访者在随意的交谈中会流露出细微的矛盾的地方,这些地方非常容易被忽略,如果咨询师注意力集中并时刻保持警觉,他就能发现言语和非言语交流之间不一致的地方。例如,咨询师在询问来访者夫妻关系时,来访者面带一丝苦笑地回答“蛮好”。如果咨询师注意力集中并保持警觉,他就会发现来访者的言语和非言语之间的不一致,从而获得重要的信息。当然来访者的这种不一致表达可以通过许多不同的形式表现出来,言语和非言语之间,情感、想法和行为之间,我们都应该学会识别。

二、提问技术

提问,或问问题,是心理咨询中最常用的技术之一。通过提问,我们可以促进与来访者的交流,可以鼓励来访者自我暴露,可以澄清问题,可以提高来访者的内省。但是,如果我们不能正确地使用提问这项常用的技术,提问反而会对咨询或治疗起到消极的影响。因此,在学习提问技术之前最好先了解有哪些不太恰当的提问方式。

(一) 不恰当的问题

1. 暗示性问题

暗示性问题表面上像一个问题,实际是在提供隐藏的建议。咨询师可能都没有意识到是在提建议。暗示性问题常常以这样的方式开头:

“你不认为……”

“你可以……”

“你不可以……”

“你曾经考虑过……”

虽然咨询师可能认为这样的问题会让来访者思考某个问题,而来访者更可能感到咨询师暗示他按照咨询师的意思去做。如果“建议”不够好,甚至会破坏医患关系,降低来访者对咨询师的信任。因此,咨询师应该清楚自己是要提问题还是要提建议,并有意识地注意自己组织句子的方式。

2. 假设性问题

假设性问题给来访者一种印象——咨询师期望得到某个特定的答案。这样的问题常常这样开头:

“但你已经……是吗?”

“但你还没有……是吗?”

“你真的不想……对吗?”

对于这样的问题,来访者必须决定是顺从这种假设呢,还是诚实地回答。如果来访者不想让咨询师失望,他可能会不情愿地给出不诚实的回答。接下来咨询师就必须判断来访者是做了诚实的回答呢,还是做了迎合咨询师的期望的回答。这种情景尤其在咨询师和患者建立关系的初期表现得更为明显。

3. 评判性问题

评判性问题大都是以“为什么”开头的,但并不是所有的以“为什么”开头的问题都是评判性的。带有评判性的以“为什么”开头的问题常常会使来访者进行防御或让来访者感到不舒服。

最常见的听上去对所有人都有评判性的例子是“你为什么那么做?”咨询师应该避免使用这样的问句。要想达到同样的目的,我们可以这样问:“那时你是怎样决定那样做的?”

事实上来访者来看咨询师常常因为他们已经感到被别人和自己评判,他们想从咨询师那里得到的是积极的无条件关注和理解。如果来访者感到被评判,他们就会认为咨询师不理解、不接受他们,他们自然就会保护自己,进行防御。防御会导致不能做到真实的暴露,妨碍治疗过程。

4. 攻击性问题

攻击性问题与评判性问题密切相关,但它们更明显,因此较容易避免。这种类型的问题会让来访者感到羞辱和尴尬。例如:

“你为什么要告诉我这个?”

“你到底想说什么?”

“你有没有在听我说?”

“这有用吗?”

“那又怎么样?”

“你能理解这个简单的道理吗?”

不管咨询师的初衷如何,这种类型的问题会贬低来访者,表明咨询师对来访者的权威。来访者往往是脆弱的,攻击性问题利用了来访者的脆弱,使来访者更受打击。因此,攻击性问题是不利于咨询和治疗的。攻击性问题往往和咨询师的焦虑、缺乏耐心以及无法与来访者共情有关,培养良好的自我觉察是我们不使用攻击性问题的前提。

5. 控制性问题

这种类型的问题是侵入性的,它们忽略了来访者的问题和需要,事实上满足的是咨询师的愿望。咨询师在治疗中转换话题或方向是很正常的,如果这种转换是根据来访者或治疗的需要。比如,如果来访者的谈话脱离了治疗的轨道,咨询师通过提出问题将来访者拉回到与治疗有关的话题,这是出于治疗的需要。但是,如果这种转换不是出于治疗目的,而是因为一些治疗师个人的原因,就会变得具有控制性或侵入性。有时咨询师会对某些话题感到不舒服而转变话题,比如,咨询师本人可能对来访者谈论有关性的话题感到不自在。有时相反,咨询师因为个人兴趣会对某些话题过分追求细节。显然,这些问题源自于咨询师本人未解决的个人或职业问题。解决控制性问题的方法同样是增强咨询师的自我觉察。

6. 不相干问题

表面上,不相干问题看上去类似控制性问题,它们都表现为转移话题。但是,攻击性问题源自于咨询师的需要,不相干问题来自于咨询师对来访者缺乏共情。由于不理解来访者,这些问题就显得有些离题了。它们不是完全离题,只是有一点离题,无法抓住来访者想要探索和表达的关键信息。不相干问题表明咨询师需要加强共情技术。如果反复发生,这些问题会使得治疗变得漫无目的和表面化。

7. 内容不同的多个问题

内容不同的多个问题会让来访者感到迷惑,不知应该先回答哪个好,同时也反映了咨询师思路不清,缺乏组织。有时这类问题并不会让来访者感到为难,来访者会选择一个他们认为最重要、最相关的问题进行回答。接下来咨询师要决定其他问题是否重要,是否需要再追问。因此,咨询师不要一次问内容不同的多个问题。

8. 封闭性问题

封闭性问题是来访者可以用非常简单的词语,甚至用是否来回答的问题。封闭性问题有三个缺点:

- (1) 来访者不需要提供很多的信息,咨询师和来访者之间的交流不充分;
- (2) 使用封闭性问题导致咨询师必须为来访者做所有的工作;
- (3) 封闭性问题需要咨询师讲许多话,无助于积极及相互合作的交流。

并不是所有的封闭性问题都是不恰当的,如果使用恰当,封闭性问题可以起到许多重要的作用。比如对一个严重抑郁的来访者,我们需要询问他有没有自杀想法?如果有,有没有想过采取什么样的方式?有没有付诸过行动?这样我们可以得到非常确定和详细的信息。当来访者的讲话内容太过散漫时,我们还可以通过封闭性问题帮助来访者将注意力集中在某个特定的问题上。我们也可以通过封闭性问题来调节会谈的节奏和方向。因此,并不是封闭性问题本身存在问题,关键是我们应该选择什么时机使用封闭性问题。

(二) 鼓励交流的提问技术

提问题的目的是鼓励来访者自我暴露,促进来访者与咨询师之间的相互交流。我们前面提到的那些不恰当的问题显然是和这个目的相违背的,即使有些使用的是开放性问题。因此,提问题的好坏,直接影响到是实现还是背离这个目的。

提问题的使用应该遵循以下几个原则:

1. 应该有的放矢。咨询师应该清楚地知道自己提问题的目的是什么。提问题总是有目的的,但我们在咨询中也会看到,有的咨询师在来访者沉默时不恰当地问问题是自己无法忍受焦虑;而有的咨询师由于对来访者缺乏共情,提出的问题漫无目的。这些都不会鼓励来访者自我暴露,也达不到增进咨询师和来访者关系的目的。

2. 掌握提问的时机。当咨询师有了提问的想法,就随便地打断来访者的谈话,这样做是不好的。一方面打断了来访者的思路,来访者也会感到没有受到尊重;另一方面,咨询师也会失去对来访者的关注,无法做到充分的倾听。我们应该等到来访者出现停顿时提出问题。但是,咨询师也不应当等太长的时间,如果等到来访者已经转换了话题再问,则会破坏谈话的节奏,显得脱节了。

3. 提问的数量和速度要适应来访者的需要。有时问题的多少对有些来访者是合适的,而对其他的来访者则显得太多。对诊断和治疗计划非常重要的信息我们必须询问,其他的问题可以放在以后再问。提问后要给来访者足够多的时间作出反应,不要逼迫来访者回答问题。不同的来访者针对不同的问题,作出反应的时间是不同的。

4. 提问应起到支持和治疗的作用。提问不仅仅是为了获取信息,还应让来访者感到咨询师共情的态度,因此提问应该起到支持和治疗的作用。咨询师在提问时应表达共情的态度,如在询问一些估计可能会让来访者感到困难的问题前,做一些情感反射:“我知道这个问题对你来说会感到很困难,但它对我理解你的问题非常重要”,或者“如果这个问题让你感到很为难,你可以选择不回答,或者在你认为合适的时候告诉我”,这样,来访者感受到咨询师理解和共情的态度,即使一些很困难的问题他们也愿意配合。

5. 及时反馈。在继续提问之前,适时地对前面的提问和来访者的回答作一些总结,反馈给来访者,让来访者感到咨询师关注并理解他,然后再继续提问题。这样来访者会与咨询师配合得更好,会更主动地做更深入的自我暴露。

三、言语交流技术

集中注意技术、倾听技术和提问技术为咨询师与来访者进行交流打下了良好的基础。但是,仅仅这三项技术是不够的,咨询师还必须学会对来访者作出恰当的反应,使来访者感到被倾听、被理解,促进来访者作进一步的交流和自我暴露。这些技术包括鼓励、重述、释义和反射。

(一) 鼓励

鼓励技术可以说是最简单的鼓励来访者继续交流和自我暴露的方法。其目的是鼓励来访者继续讲话,就某个问题进行一定深度和广度的探索。

鼓励技术主要有四种表达方式。第一种是非言语表示,比如,身体前倾、点头等,示意来访者继续讲;第二种就是简单重复来访者刚刚讲过的话;第三种是使用感叹词,比如“嗯”、“唔”等,同时配合非言语表

示;最后是短语鼓励,例如“请继续讲”、“接下来呢”等等。

从这些鼓励技术中我们可以看出,咨询师只是希望来访者就正在谈的话题进行更深一步的探索,而没有暗示或要求来访者转换话题。鼓励技术虽然简单,但咨询师不能低估它们的作用。使用恰当能够很好地传递咨询师关切的态度,促进来访者的交流和自我暴露。

(二)重述和释义

重述和释义在结构和目的上都非常相似,它们都是重复来访者表达的内容。重述和释义在咨询师与来访者的交流中具有三种作用:

1. 向来访者传递咨询师关注的焦点,以及咨询师正在注意听来访者讲话;
2. 向来访者核对和澄清咨询师是否正确地理解了来访者试图表达的内容;
3. 咨询师可以使用重述和释义来强调和突出来访者讲的话。

它们与我们下面讲的反射不同。反射不仅仅把内容,而且把在和来访者交流中获得的来访者的潜在情感和隐藏的意义经过提炼反馈给来访者。

有时咨询师可以通过重述和释义强调某一方面的内容,调节来访者谈话的方向和重点,来避免来访者一下子提供太多信息或谈论不重要的话题。

重述抓住了来访者的一个简单的问题的实质,然后用来访者本人的话,而不是用咨询师的话,反馈给来访者。在使用重述时注意不要简单地把重述理解为一字不变地重复来访者的话。这样刻板地使用重述就变成了“鹦鹉学舌”,会使得来访者有种被嘲弄的感觉。

重述常常以这样的句子开头:“你刚才说……”或“你告诉找……”加上要重述的内容。当然,我们也可以不需要这样的开头,而直接用来访者的话,有时甚至可以用来访者句子中的短语。在这一点上,重述(完整的句子)与短语鼓励有些类似。在决定何时使用重述,何时使用短语鼓励时,关键要看需要重复的来访者的话是什么时候讲的。如果来访者刚刚讲完咨询师认为需要强调的话,则使用短语鼓励。如果咨询师要强调的部分不是来访者最后讲的,需要返回到前面,则使用重述。

释义在结构上与重述相似,同样关注的是一个基本的问题,但释义是用咨询师自己的话。释义比重述更进一步,它要求来访者去听和理解咨询师的话。释义由于使用的是咨询师自己的话,容易反映出咨询师对来访者理解上的偏倚,因此我们可以把释义看作是从重述到反射的过渡步骤。与重述相比,释义有两个优点:首先,不会变成“鹦鹉学舌”;其次,可以捕捉到来访者想要表达的细微差别。咨询师通过加强、澄清、强调或提炼来访者所表达的东西,把其中重要的部分反馈给来访者,让来访者感到深受理解。

为了表达释义,我们常常用以下一些句子开头和结尾:

- “我是这样理解的,你……”“我理解得对吗?”
“我感觉你……”“我的感觉准确吗?”
“听起来你似乎……”“是这样吗?”

(三)反射

反射比重述和释义更进一步,除了把来访者讲话的重要内容重新表达出来外,咨询师还把在交流中察觉到的来访者潜在的信息和情感(即使来访者本人可能并没有直接表达出来或没有意识到)反馈给来访者。为了准确地反射,咨询师必须注意交流中各种细微的变化,尤其要仔细观察来访者的非言语信息。反射鼓励来访者作更广泛、更深入的自我探索,引导来访者作更深入、更强烈的体验,这就需要把言语和非言语交流紧密地结合起来。反射把重点放在情感上,帮助来访者澄清他们意识到的或没有意识到的隐藏的信息。

反射的目的:

1. 使来访者感到在一个更深的层次上被理解;
2. 加深来访者和咨询师的关系;
3. 鼓励来访者更自由地表达情感;

4. 着手帮助来访者处理自己的情感；
5. 使不够清晰的内容或含义明确化；
6. 发现隐藏的信息。

为了作到成功的反射,咨询师首先必须全神贯注地、深入地“倾听”来访者传递的潜藏的情感和信息。为了“倾听”来访者的情感,咨询师需要“感觉”来访者的言语,观察来访者的非言语表达,关注来访者的情绪的细微变化。为了发现来访者潜藏的心理,咨询师必须学会“看出字里行间的意思”。要相信你的直觉,偶然的不准确的反射并不会伤害来访者。同时,反射也是表达共情的手段。

一旦我们发现了重要的情感和潜藏的信息,紧接着要考虑的是如何表达我们的反射。

首先,像释义一样使用一些开头和结尾的句子来表达咨询师的反射很有帮助。以一个问句来结束反射可能是一种比较好的方式,因为它向来访者传递了一种信号,咨询师愿意修正自己不准确的理解。反射传递的方式(咨询师是如何讲话的,如声音、语调、态度等等)同样可以起到开始和结束句子的作用。

其次,反射应该简洁、清晰、准确的。咨询师应对发现的情感和潜藏的信息进行提炼。咨询师所选择描述情感的词语应该与来访者实际的情感状态相符。换句话说,咨询师不仅要发现来访者的情感,还需要评估和准确地反映它的强度。例如,我们发现一个来访者存在焦虑,咨询师根据他的焦虑水平可以用“不安”、“烦躁”、“害怕”以及“惊恐”来表达。

第三,好的反射需要交代情景信息(即在什么情况下发生的)。这种情景信息可以很简单,比如交代某个情感反应什么时候发生的。例如,“当他那么做时你很生气”,或“你现在看上去很生气,谈谈它好吗”。也可能比较复杂,例如,“听上去你似乎对马上要结婚感到很担忧”。

重述、释义和反射是相互联系的。从促进来访者交流和自我暴露的目的来看,反射的作用总是大于释义,而释义大于重述。有经验的咨询师会灵活熟练地把三者结合起来使用。对于初学者,当我们对来访者潜在的情感和信息不是非常肯定时,使用重述和释义是比较妥当的。如果咨询师对来访者潜在的情感和信息有把握,并想反馈给来访者,那么就应该使用反射。

四、影响技术

(一) 对质

对质是心理咨询中常用的一种重要技术,是咨询师有意识地指出来访者的行为、感受、想法、态度以及症状等之间的矛盾和不一致的地方。其目的是加强来访者对自身问题的自我觉察和理解,并由此激发来访者的改变的动机。对质是一个容易引起误解的词,我们不要把治疗性的对质和社交中的对质完全混为一谈。同时,对质也不是一个孤立的行为,它是一个过程。治疗性的对质并不是生硬地向来访者挑战,打击来访者,而是通过关心、共情的态度指出来访者身上的不一致,并和来访者一道探讨、分析它们的原因和意义,最终提高来访者的内省,促进来访者的改变。

可能在所有的来访者身上都存在着的矛盾就是,来访者希望通过咨询师的帮助来改变给他们带来痛苦和烦恼的行为、认知或情感,但在咨询过程中又表现出对作出改变的明显的阻抗。之所以如此,是因为过去产生的症状或问题,在当时的情况下对来访者可能具有保护性作用。因此,放弃这些症状,对来访者来说就意味着放弃它们的保护作用,会使来访者感到不安全。来访者身上存在的其他不一致的地方同样具有相似的特点。理解这一点对咨询师来讲非常重要,可以使咨询师更容易共情来访者,就不会以挑战性或攻击性的态度对质来访者,或来访者“不愿”改变时责怪他们顽固不化。

要想有效地使用对质技术,咨询师必须能够发现来访者身上存在的矛盾、不一致、不协调。在来访者的想法、行为和感受之间都可以发现存在矛盾的不一致的地方,而且这些不一致可以根据来访者的表达方式(言语和非言语),不同的场合等而发生改变。例如,当咨询师询问来访者夫妻关系如何时,来访者说“蛮好”。但咨询师发现来访者在讲“蛮好”时露出一丝苦笑,暴露出来访者言语和非言语表达之间的不一致。当一位来访者说她对男朋友的离开一点都不在乎时,咨询师却可以从她含泪的眼眶以及抽搐的嘴唇感受到她内心的伤痛,发现来访者内心感受和态度之间的不一致。有些来访者在权威面前毕恭毕敬,但对同级

和下属却盛气凌人 ,这反映了来访者在不同人之间的不一致。

当咨询师发现了存在于来访者身上的不一致 ,首先应该做的是要理解导致这种不一致的原因 ,而不是马上向来访者对质。只有我们理解了这些不一致的原因 ,我们才会在对质时共情地传递一种帮助来访者的态度 ,而不会让来访者感到受到挑战。咨询师在向来访者指出不一致后 ,紧接着应该和来访者一同探讨、分析 ,帮助来访者认识和接受存在着的不一致问题。然后咨询师帮助来访者分析不一致是如何产生的 ,在当时起到了什么样的作用 ,对来访者现在的生活有什么影响 ,等等。最终的目的是帮助来访者认识这些不一致的意义和影响 ,尤其是要帮助来访者认识到这些不一致的作用对来访者现在的生活是否还有意义 ,由来访者决定是否应该做出改变。由此我们可以看出 ,对质既是一项技术 ,同时也是一个治疗的过程。如果仅仅向来访者指出他的不一致 ,这样可能对来访者是没有帮助的 ,我们也不能指望来访者作出积极的改变。所以 ,对质很可能在一次咨询中不能完成 ,需要多次咨询 ,直到来访者获得内省和改变的动机。

(二) 解释

解释是心理咨询中一项非常重要的认知技术。咨询师根据对来访者过去的成长经历、人际关系以及社会学习的理解 ,为来访者当前的症状、冲突、需要、应对方式、防御机制、情感、想法、行为等提供解释 ,帮助来访者理解过去的体验和关系是如何影响来访者的成长、体验、适应以及当前的问题。

咨询师解释来访者的问题的方式会明显地受到他的理论取向的影响。比如 ,对一个网络成瘾的高中生 ,行为主义咨询师会强调他获得网络成瘾行为过程中不断强化所起的作用 ;个体心理学派咨询师则认为是来访者的低个人价值感(自卑)以及错误地追求优越感的方式导致了他的网络成瘾 ;而家庭治疗师会从来访者整个家庭成员的沟通障碍和家庭的功能失调的角度来理解来访者网络成瘾的成因。

虽然 ,从表面上看 ,不同的咨询师解释的内容各不相同。但透过内容 ,我们可以发现不同的咨询师都是通过回顾来访者过去的生活来建立起对当前问题的理解 ,在这一点上他们都是相同的。不同学派的咨询师都相信 ,来访者当前的问题并不是不可预测的或偶然的 ,它们与来访者过去的生活经历、人际关系以及社会学习密切相关。澄清来访者问题的深层意义 ,解释过去、现在以及此时此刻(咨询中)之间的关系会促进来访者的改变和成长。没有适合所有来访者的一个共同的解释 ,对当前问题的解释必须与来访者独特的成长经历和人际关系以及社会学习相联系。

解释是一项加强来访者内省的技术。如果解释运用得当 ,可以使来访者更客观、更积极地看待自己 ,认识自己的需要、冲突、应对方式和防御机制 ,理解自己当前和此时此刻(咨询中)的情感、想法、行为以及人际关系和过去生活经历的关系以及它们是如何发展来的。因为这种理解 ,来访者开始接受他们自己 ,焦虑、羞耻感开始减轻。由于来访者认识到了问题产生的根源以及在产生问题时的保护性作用 ,而现在不再需要这样的保护 ,他们就可以放弃那些病理性的信念 ,并以更加积极的方式去应对。

解释虽然是一项非常有用的技术 ,但如果运用不当 ,或在没有建立良好的治疗关系的情况下使用 ,会让来访者感到紧张 ,惊奇 ,难以接受 ,甚至会感到受到伤害。如果咨询师的理解和解释与来访者当时对自身问题的理解相差太远 ,来访者会感到咨询师的解释和他的体验太遥远 ,来访者往往不愿接受或无法承受。如果这种情况发生了 ,来访者的反应往往是退缩、生气 ,或者症状加重。他们会觉得治疗关系与日常生活中给他们带来冲突的人际关系没有什么两样 ,这样治疗关系以及来访者的求助动机反而受到了破坏。

因此 ,解释的准备和时机的掌握是非常重要的。咨询师在进行解释之前表达对来访者的情感、想法、行为、冲突以及需要的理解是非常有帮助的。表达理解也是在表达共情性的关心和接受。这意味着咨询师理解来访者当前的情感、想法、行为、冲突、需要、应对方式、防御机制以及人际关系模式来自于他现在的人格 ,他无法控制 ,咨询师表示能够理解和接受。来访者只有不断地感到被理解、被接受 ,而不是被评判、被批评指责 ,他们才愿意和咨询师一起分析探讨问题产生的原因 ,并接受咨询师的解释。由理解向解释的过渡不是由咨询师的理解决定的 ,而是由来访者对与咨询师的治疗关系的体验决定的。这时的解释才会让来访者感到与自己的体验是相近的 ,而不是遥远的。

因此 ,在进行解释之前 ,咨询师一定要保证来访者已经做好了接受咨询师的解释的准备。咨询师必须懂得什么样的解释会使来访者感到与他们的体验遥远 ,什么样的解释与他们的体验相近。解释也不是咨

询师一个人在唱独角戏,而是一步一步地与来访者互动。最理想的结果是通过咨询师的引导由来访者自己得出对问题的解释。

(三) 指导和建议

指导和建议都是对来访者施加影响的方法。它们的区别在于指导直截了当地告诉来访者该如何做,而建议则是给来访者提供参考性的信息,帮助来访者思考他的问题,但来访者是否遵嘱执行则由来访者本人决定。指导和建议是否应作为心理咨询的技术是存在争议的。比如,卡尔·罗杰斯就坚决反对为来访者提建议。卡尔·罗杰斯认为:“没有任何一种依赖知识、训练或接受一些讲授的东西的方法是有用的……它们最多只能带来短暂的改变,随后就消失了,结果使得来访者更相信自己的无能。”不同的理论学派对此有不同的看法,比如行为治疗会比较多地使用指导和建议。问题的关键不在这里,重要的是咨询师应该懂得如何使用它们,可能更重要的是何时使用它们。

来访者在寻求心理咨询帮助之前,已经“咨询”了许多他们的亲朋好友。他们已经接受过许多的指导和建议。我们自己也一定有许多接受指导和建议的经验。有些指导和建议是有效的,而有些则毫无用处,有些甚至起到相反的作用。我们在咨询时会经常看到父母在教育自己的孩子,指导或建议他们该如何如何,但孩子们的反应往往是无动于衷,甚至反唇相讥。我们在寻求别人的帮助时,也常常会听到类似这样的建议,“你不要多想了,你应该如何如何……”这样的建议要么毫无用处,要么还会让我们感到不被理解。之所以如此,是因为提供指导和建议的一方不是以共情的态度来传递指导和建议。咨询师在提供指导和建议前应先表达对来访者的行为、情感、想法、应对方式以及人际关系模式的理解和接受,然后再以共情关心的态度给予指导和建议。比如,一个学习和人际交往方面都存在焦虑的初中男生,每天晚上睡觉仍然要和妈妈睡在一起,否则就睡不着。如果咨询师只是教育并建议他应该一个人学会独立生活,应该一个人睡,我们可以想象这对来访者是很难有效果的。咨询师通过咨询了解到来访者在童年时父母经常发生激烈的争吵、摔东西,甚至相互殴打。母亲在伤心无助的时候常常把来访者当作倾诉的对象,来访者也经常感到焦虑、无助。因此来访者从小就缺乏安全感。咨询师首先表达理解和接受来访者的行为,然后一起和来访者分析和母亲一起睡觉是过去寻求安全感的表现,因为过去很弱小,需要妈妈的保护。而现在来访者长大了,不再需要这样的保护行为了。然后再建议和指导如何逐步地过渡到自己睡觉。如果咨询师能和来访者一同探讨指导和建议的合理性和正当性,那么来访者就会愿意和主动地接受咨询师的指导和建议。

虽然指导比建议更为直接,但并不意味指导不需要解释。指导不仅仅告诉来访者应该怎么做,还应该告诉来访者为什么要这样做。比如,在指导惊恐障碍患者进行呼吸训练时,应向患者解释由于患者在惊恐发作时的过度换气,导致了二氧化碳呼出过多,影响了氧气的交换,所以患者产生了“氧气不够”要窒息的感觉;同时,低二氧化碳血症又会导致患者两手指端、口唇周围发麻,更增加了患者的惊恐。而过度换气可以通过呼吸训练来纠正。如果能够让患者通过过度换气诱发惊恐发作,那么患者会更信服咨询师的解释,更配合咨询师的指导。咨询师在进行指导和建议时,一定注意觉察自己的态度。咨询师为来访者提供指导和建议,不是为了证明自己的正确,自己比来访者高明。如果咨询师的指导和建议让来访者感到他们自己不够聪明,这对来访者的个人成长是不利的。因此,我们在使用指导和建议时一定要谨慎,不要过度使用。另一方面,咨询师在给予指导和建议之前,一定要了解来访者做过了哪些尝试来解决他们的问题。如果咨询师提供的指导或建议来访者都已经尝试过并且无效,结果会损害来访者对咨询师的信任,破坏治疗性关系。如果咨询师对指导和建议没有把握,就不要提供给来访者。

最后,不要把指导和建议与替来访者作决定混淆起来。切记不要轻易为来访者作决定。因为咨询师没有预见未来的能力,而且我们是依据来访者提供的信息工作的。而来访者提供的信息很难保证是客观的,而且会随着时间或与咨询师的关系改变而改变。来访者无法作决定有着他人格更深层的原因,咨询师应该帮助来访者探讨无法作决定背后的原因,而不是替他作决定。

五、共情技术

共情是一项非常复杂的、同时也是一项基本的、每个咨询师必须掌握的心理咨询技术。它需要咨询师

懂得综合运用各项心理咨询交流技术,同时还要有相当程度的内省。它是促进来访者交流和自我暴露以及促进来访者改变和成长的桥梁。

心理咨询中的共情概念最早是由来访者中心疗法的创建者卡尔·罗杰斯描述的。罗杰斯认为人的行为是每个人独特的感知的产物。要想理解来访者的行为,同时帮助来访者理解他们自己的行为,咨询师必须“感受来访者的个人世界,就好像那是你自己的世界一样,但又绝未失去‘好像’这一品质”。咨询师的这种能力和态度就是共情,或共情性理解。罗杰斯认为这是一个成功的咨询师必备的特质或品格。以后的学者又进一步发展了共情的概念,认为共情不仅仅是咨询师的一种特质,同时它也是一项咨询技术和一种咨询的过程。

共情的过程包括几个阶段,并构成一个循环。根据美国学者 Brems 的描述,共情过程的循环包括 5 个阶段:来访者表达;咨询师感知;咨询师的理解;咨询师表达;来访者感知。

第一阶段:来访者表达

这是共情过程的开始,来访者表达他们所关心和他们认为重要的内容。这一阶段咨询师的主要任务是促进来访者的自我暴露。咨询师应该学会综合地运用鼓励、重述、释义以及反射等技术帮助来访者表达他们内心的感受。咨询师不仅要注意来访者的言语表达,即来访者说了什么,同时还必须注意来访者的非言语表达,即来访者是怎么说的。咨询师需要自我觉察,不要随便打断来访者的讲话,不要对来访者进行评判。

第二阶段:咨询师感知

咨询师准确地感知来访者表达的言语和非言语信息。这个阶段的共情很大程度上取决于咨询师倾听、观察和感受来访者的能力。同时,咨询师还需要有从来访者提供的大量的材料中发现关键信息的能力。在这个阶段咨询师要消除任何妨碍倾听的障碍,比如不充分的、选择性的倾听,注意力不集中等,做到积极准确的倾听。咨询师在这个阶段要有足够的自我觉察,不要让自己的偏见、信仰、价值观、期望影响自己对来访者信息的感知。

在这个阶段需要咨询师能够感知或认识来访者的感受或体验,但并不是说咨询师要体验或认同来访者的体验。否则,咨询师就会在来访者的体验里迷失。比如,面对一个悲伤的来访者,如果咨询师和来访者一样地感到悲伤,那么咨询师就无法帮助来访者了。

我们不要把共情和同情或认同混淆起来。如果咨询师是同情而不是共情来访者,那么咨询师就会感受或体验来访者的痛苦。出于怜悯咨询师希望来访者快点好起来。只有来访者感觉好起来,咨询师才能好起来。如果咨询师和来访者认同的话,咨询师就会根据自己在类似或相同的情境下的反应来推测来访者的反应。在这两种情况下咨询师都失去了个人的界限和客观性。

第三阶段:咨询师的理解

在这个阶段中需要咨询师在来访者整个历史背景中处理接收的信息。咨询师必须了解来访者的成长经历、家庭环境以及文化背景。对来访者的情感、想法和行为的理解根据咨询师的理论取向的不同而有所不同。认知行为咨询师会寻找认知曲解、负性自动想法以及强化、惩罚等因素对来访者的影响;来访者中心咨询师会寻找价值条件、自我观念的扭曲等如何导致来访者出现在现在的问题;精神动力学咨询师则从移情、阻抗、防御机制以及客体关系等的角度来理解来访者。这个过程的完成需要咨询师对来访者有全面的了解,同时具有扎实的心理咨询理论功底。

第四阶段:咨询师表达

在这个阶段需要咨询师以真诚和温暖的方式表达他对来访者的理解。表达包含了认知和情感两种成分。虽然认知成分会因为咨询师的理论取向有所不同,但对来访者共情性反应的情感成分,不管咨询师的理论取向如何,都是相同的。在这个阶段,表示同情、给予建议都不是共情。如果咨询师仅仅说“我可以感受到你的痛苦,我心里也很难受”,这是表达同情。如果咨询师建议来访者“你可以去做做运动来减轻痛苦”,这更不是共情。表达对来访者的理解和给予解释是不同的。表达理解是咨询师表示理解和接受来访者当时当刻的情感、行为、想法,而给予解释是告诉来访者为什么会有那样的情感、行为和想法。在这个阶段咨询师的表达可以不包括解释,但必须有共情性的理解。

罗杰斯认为,许多咨询师都是使用“外部参照系统”来理解来访者,这样他们只是作为一个外部观察者

并用自己的价值观来理解来访者。那么他们的表达就不是共情的。

例如：

来访者：昨天真是糟透了。我感到一阵阵的心慌，心神不定。但我都不知道我在担心什么。

如果咨询师使用外部参照系统，他可能这样表达：

咨询师：那么到底发生了什么？

或者：

咨询师：你有没有做什么来缓解你的心慌呢？

罗杰斯认为咨询师应该使用“内部参照系统”，从来访者的角度来理解来访者，只有这样表达理解才能是共情的。针对上面的来访者表达共情应该是：

咨询师：你感到很焦虑不安。可能不知道自己到底担心什么让你感到焦虑。

在表达对来访者的理解时，咨询师还需要注意自己的非言语表达、自己的表情、说话的语调、姿势等等。其目的都是为了传递咨询师对来访者的关心和理解，只有这样，咨询师表达的内容才更容易被来访者接受。同时，表达不仅仅要求咨询师具有丰富的词汇和准确的表达能力，还必须考虑来访者的认知水平、语言运用能力。表达中应使用浅显易懂的语言，表达要简洁明白，避免使用技术性语言或专业词汇。

第五阶段：来访者感知

只有来访者准确地接收或感知到咨询师的表达的信息，才能构成一个完整的共情过程的循环。为了使来访者更好地感知咨询师的表达，咨询师在表达时应注意来访者的反应，了解来访者对咨询师表达方式的反应。在咨询关系的早期，在第四阶段不要轻易地进行解释。如果没有建立良好的咨询关系，过早的解释往往会导致来访者进行防御或退缩。

如果来访者能够准确地接受咨询师表达的共情性理解和关心，他们就会感到被理解，被关心。这种被理解、被关心的感受会极大地促进来访者和咨询师之间的关系，会使来访者作进一步的自我暴露，进行更深入的自我探索，促进来访者改变和个人成长。一个共情循环的结束，意味着下一个循环的开始。咨询的过程必须经过许许多多这样的循环，咨询师才能真正地理解来访者，并帮助来访者了解自己，从而促进来访者作出适应性改变，促进来访者的个人成长。

第四节 心理治疗的技术

一、精神分析

(一) 概述

精神分析是奥地利医生弗洛伊德在上个世纪初创立的。精神分析既是一种心理治疗的方法，同时它也是一种人格的理论和研究人类行为的工具。它改变了人类看待自己的方式，使当时和以后的精神医学发生了革命性的变化，对以后的各种心理治疗产生了广泛而深刻的影响。弗洛伊德的理论和治疗方法不断激发着他的追随者和反对者对他的理论进行拓展和修正，形成了一系列的新的理论学派和方法。在本节中，我们只介绍一些精神分析最基本的理论和治疗技术。

(二) 基本理论

精神动力学模式来源于弗洛伊德精神分析理论，但也包括弗洛伊德早期亲密的合作者荣格、阿德勒以及后来的新弗洛伊德主义者的学说，他们修正了他的一些观点，将其学说进一步发展，有些观点的改变甚至是很根本的。但无论如何，他们还是基于以下一些根本性的假设：

人的行为及其发展是由内心的冲动、欲望、动机和冲突决定的，而且它们常常是潜意识的。

内心的因素既可产生正常行为亦可导致异常行为。

通过基本需要和冲动得到满足还是受到挫折，人的行为基础在童年就已确定下来。考虑到这些需要

的重要作用,心理动力学特别重视早期与父母、兄弟姐妹、(外)祖父母、同伴及权威人物的关系。

如果要理解和解决一个人的行为问题,评估、治疗和研究应重视内心活动的细微变化,虽然这些变化无法直接观察得到。

弗洛伊德的精神动力学模式是建立在两个基本的假设之上的。一个是精神决定论,其意义是指心理现象和我们的躯体现象一样,没有任何事情是偶然的或碰巧发生的。每一心理事件的产生,都是由一些先前的事件所决定的。从这个观点出发,几乎所有的行为都可以看作是有意义的,因为它们可以为我们提供隐藏的冲动和动机的线索。因此,讲错一句话,忘了约会,丢了借来的书,这些都可以解释为在这些行为的背后隐藏着一些冲突或动机,只是没有出现在意识中。

另一个基本假设是潜意识心理历程在正常及变态心理机能中均占有非常大的优势,并有着重要的意义。我们还没有办法可以直接观察潜意识的心理活动,只有通过观察由潜意识心理活动派生出来的,被分析者向我们叙述的他们的思想、情感以及行为表现来推断潜意识活动本身。

1. 心理结构

根据精神动力学的观点,人格包括三个组成部分:本我、自我和超我。人格是作为一个整体行使它的功能的,而不应该把它们看作是互相独立工作的三个部分。弗洛伊德将人看作是一个能量系统,人格动力学就包含着将能量分配到本我、自我和超我的方式。因为能量是有限的,如果其中一部分获得了占主导地位的能量,其他两部分的能量势必减少。本我是人格中最原始的部分。人刚出生时只有本我,包含着所有精神能量。本我完全是潜意识主导的,按照“快乐原则”行事,渴求本能需要的直接满足,减少紧张,避免痛苦,获得快乐。自我源于本我。随着新生儿的成长,外界环境对本我的满足施加越来越多的限制。在1岁左右,自我从本我中分化出来,开始对本能需要的满足寻找安全的渠道。自我按照“现实原则”行事,调节着本能和外界环境的关系。超我的发展主要是儿童接受其父母及社会的伦理、道德和价值观内化的结果,它遵循的是“道德原则”。

2. 防御机制

本我、自我和超我之间力量不平衡,相互作用,就会产生内心冲突,导致焦虑。自我总是通过各种各样的防御机制(常常是潜意识的)努力避免让这些冲突和焦虑进入意识,其中最常见的、也是最原始的防御机制是压抑。压抑就是自我将无法接受的想法、情感及冲动等排除出意识而推到潜意识中去。压抑需要付出巨大的、不断的努力,否则潜意识的冲动、欲望就有可能进入意识。为此,自我还使用另外一些潜意识防御机制:反向形成,一个人在思考和行动上采取了和潜意识冲动截然相反的方式;投射是将自己的潜意识冲动、情感归于他人;而置换的目的是让本我冲动得到一定程度的表达,只不过是转到安全的对象身上;合理化是指个人对自己的行为后果加以“合理性”的解释,借以掩饰潜意识动机。在所有的防御机制中,升华的社会适应性是最好的,它将被禁止的冲动转化为更具建设性及创造性的活动,如写作、绘画、表演、舞蹈等。可以说,升华是一个相对永久的解决办法,而其他防御机制因为要消耗大量的精神能量,因而是不成熟的。更为重要的是,当一个人在应激的情况下,这些防御机制可能失败,会使他的心理活动、行为方式退回到早期不成熟的水平,即所谓的退行。部分退行会导致一个人出现与其年龄及社会地位不相适应的行为,更加深刻的退行则会导致更为严重的行为障碍。

3. 性心理发展

随着新生儿的成长,每个人都开始经历几个性心理发展阶段,每个阶段都是以与获得快感关系最密切的身体部位来命名的。第一个阶段为口欲期,大约在0—1岁,进食、吸吮、咬东西以及其他口腔活动是快感的主要来源。如果一个人在口欲期断奶过早或过晚,口欲受阻或得到过分满足,他可能无法度过口欲期而形成固着。第二个阶段为肛欲期,在1—3岁左右,肛门以及排便或忍受有关的刺激是此期快感的主要来源。这个阶段最主要的特征是排便训练,其中存在着父母和儿童之间的冲突。对排便训练过分严格或放纵会导致肛欲期固着。第三阶段为性器期,约为4—6岁,外生殖器成为主要的快感来源。在此阶段,男孩子开始爱恋自己的母亲并嫉妒父亲,弗洛伊德称之为俄狄浦斯情结。由于害怕这种乱伦的欲望受到惩罚,被阉割,对母亲的性欲望受到压抑,而产生与父亲的认同。女孩子则产生阴茎嫉妒。女孩子通过用生一个小孩的欲望来代替有一个阴茎的欲望,使阴茎嫉妒得到升华,产生对母亲的认同。弗洛伊德认为性器

期冲突能否成功解决对健康心理发展至关重要。第四个阶段为潜伏期,大约在6—12岁,此期儿童的性欲倾向受到压抑,儿童将他们的兴趣指向外部世界,使他们的社会和教育技能得以发展。第五个阶段为性征期,从12岁持续到成年,快感又重新集中到外生殖器部位。如果早期阶段发展顺利,性兴趣将不仅仅是为了获得一种性器期的自我满足,而是要建立一种稳定的长期的异性关系。

不仅弗洛伊德在其长期的职业实践中,对精神分析理论及治疗不断地进行修正,他的合作者及追随者也将其理论进一步发展,这些变化主要表现在以下两个方面:

不同意潜意识本能在动机中的核心作用;

重视社会文化因素对人的行为的影响。

例如,阿德勒认为,影响人的行为和发展的最重要的心理学因素不是本能而是自卑。人在追求卓越的过程中会形成一定生活方式,不适应的生活方式及行为问题不是由于未解决的潜意识冲突,而是由于对世界及其他人的错误理解造成的。其他学者,如荣格、让克,以及新弗洛伊德主义者霍妮、苏利文、凯恩等也都发展了自己的理论模式,确立了相应的治疗学派。

(三) 治疗过程和技术

精神分析理论的一个重要假设就是病人最重要的情感和冲突都是潜意识的,而且受到心理防御机制的保护。不管病人多么努力,他都无法达到潜意识的深度。因此,治疗师必须创造出一种环境,使病人在治疗师的帮助和引导下,能够做真正的自我探索。精神分析的基本目的就是通过帮助病人更深入地理解自己,然后以更适应的方式思考和行动。精神分析是通过以下一些技术来达到这个目的的。

1. 自由联想

自由联想是弗洛伊德在寻找一种恢复过去记忆的非催眠方法的过程中发展出来的。自由联想只要求病人遵守一个基本原则:不经任何加工或检查地说出头脑里的一切。这样做的理由是,如果我们去除逻辑思考、社交礼节以及道德规范等的束缚,那么我们的潜意识就有可能浮出水面。

最常用的让病人自由联想的方法是让病人躺在分析用的沙发上,而分析师则坐在病人看不见的地方,其目的是为了避免影响病人的联想过程。在分析的开始阶段时,分析师会给予病人一些指导,比如:“只管说出出现在你脑子里的想法,不管它看上去多么重要或不重要,有没有意义,是否和治疗有关”等等。以后病人就会熟悉自由联想的过程而不需要医生指导了。需要指出的是,自由联想本身并不会自动地暴露潜意识。治疗师一开始都会遇到阻抗以及各式各样的防御。病人会报告“脑子一片空白”或者只谈一些白天发生的事情。由于防御的作用,病人当前问题的潜意识原因不会直接地反映在病人的回忆、感受以及愿望中。通常,自由联想会暴露病人潜意识的一些蛛丝马迹。治疗师需要敏锐地抓住这些蛛丝马迹,并发现它们的意义。

2. 梦的解析

由于梦被视为潜意识愿望的表达,而且潜意识内容在梦里比在清醒时更接近意识,所以梦在精神分析中起着很重要的作用。弗洛伊德曾经说过梦是“通往潜意识的捷径”。

虽然在睡眠中人们对潜意识的防御比在清醒时弱,但并没有完全消失。因此,梦是通过伪装的方式来表达潜意识的愿望的。病人对他所做的梦的描述被称为“梦的显义”。梦的显义常常包含与做梦人白天活动有关的、不太重要的一些因素,我们称之为“日间残留”;或者反映了对一些暂时的愿望的满足,比如饥饿的人梦到食物等。

分析师对“梦的隐义”更感兴趣。梦的隐义是指显义背后的潜意识愿望和冲动,我们可以把它看作是压抑和表达之间取得的一种安全的妥协。而把不能接受的潜意识内容(梦的隐义)转化为可以接受的梦的显义的过程叫做“梦的工作”。一般来说,梦的显义都具有象征性意义,但其具体的意义对于不同的人,甚至不同的梦来说都可能是不同的。

梦的工作包括移置、替代以及凝缩等。比如,一个对病人很重要的潜意识愿望在梦里可能被放在一个无关紧要的、很容易被忽略的位置上,这是移置;梦里一些不具伤害性的事件可能是一些禁忌的潜意识愿望的替代;许多潜意识内容以凝缩的形式在梦里表达出来。换句话说,梦里的一个事件可能包含了许多潜

意识内容。因此,分析师在分析梦的时候会面临许多困难。

3. 阻抗分析

分析师在治疗过程中会遇到各种各样的阻抗。因为越是需要防御的内容越重要,而且病人在治疗中的防御代表了病人平时的防御方式,所以分析阻抗就显得非常重要。只有在分析师的帮助下,病人认识了自己的防御并最终放弃它,或学习了成熟的防御方式,治疗才会取得进展。

有一些防御比较明显,比如经常爽约或迟到,不愿谈论某些话题,等等。但有些防御则比较微妙。比如,有种“理智化”的防御机制,病人将应有的重要的情绪压抑下去,代之以理论或逻辑。理智化的病人在治疗中不直接谈他个人的问题,而是跟医生讨论一些理论性的东西,比如哪种治疗方法更有效。当有些病人感到分析对他们有“威胁”时,他们会表现出一些躯体化的表现,使得治疗不能顺利进行下去。更严重的阻抗表现为“退行”,病人退回到过去心理发展的某个阶段,表现为整天躺在床上,要求得到分析师持续的照顾,等等。有些病人通过“见诸行动”来进行防御,病人在治疗过程中作出重大的生活改变,有些甚至采取危险的行动。有些病人会把自己的问题归因于外界因素,有些病人会要求分析师提供精神分析治疗有效的证据。所有这些都会妨碍分析的进行,分析师必须仔细地处理这些阻抗,才能使潜意识的内容暴露于意识。还有一种治疗中的常见现象,也会成为治疗的阻抗,这就是我们下面要讨论的“移情”。

4. 移情分析

在精神分析中,分析师与病人的关系是分析师探索病人潜意识和防御的重要的资源。病人与分析师的关系存在于两个层面:一个是意识层面,主要是病人对分析师现实的情感,比如对分析师的帮助表达感谢,我们称之为“工作联盟”;另一个是潜意识层面,病人对分析师的反应或情感不是由分析师实际的特点或行为决定的,而是由病人对过去生活中的重要人物的情感决定的。换句话说,就是病人在潜意识中将他过去对某个(些)重要的人的情感在治疗情景中放到了分析师身上,这就是“移情”。

其实,移情是人际关系中非常普遍的现象。只要对方能引发我们童年的冲突,那么潜意识因素就会影响我们对对方的反应。但这种反应在日常生活中很容易得到对方的纠正。而在精神分析的情景下,分析师特别容易成为移情的对象。首先,病人在困难的时候来寻求帮助,使分析师处在一个权威的位置上。再加上分析师的态度,使病人在潜意识里会与他们的父母的形象联系在一起。其次,分析师的非评判性的以及接受的态度,也会让病人与其父母或过去生活中重要人物的实际的或幻想的品质联系起来。最后,由于分析师在治疗中始终保持一种“隐去身份”的状态,就像一面空白的屏幕,病人可以把他任何的潜意识愿望和冲动投射到它的上面。

移情之所以重要,是因为移情把过去的问题和冲突带到了治疗中,分析师可以在治疗的情景中解决病人过去的问题。所以,所有的分析师都非常关注在治疗中发生的事件。移情有各种各样的表现形式。比如,比较明显的是对分析师的依赖。病人可能会提前很多时间等候在治疗室外,治疗结束后不愿离开,向分析师提治疗以外的要求。有些病人对分析师产生了强烈的爱的移情。这些移情我们称之为正性移情。如果分析师不能满足他们的要求,他们就会产生强烈的失望或愤怒,有的还会导致病人抑郁。

对分析师的情感也可以表现为负性的,消极的,即负性移情。病人可能贬低分析师不够格,可能表达对分析师的不满和愤怒。尽管如此,这些病人不一定会中断治疗。分析师不能简单地认为病人仅仅是对治疗不满,而应该看到病人是在利用治疗关系来表达他们对父母或过去生活中重要人物的情感。

分析师处理移情必须小心谨慎,必须理解正移情或负移情的意义。如果分析师对病人的移情只是作出通常的反应,那么病人就不会有收获,也可能会导致治疗提前结束。分析师必须使病人看到移情,这样潜意识才能浮现在意识中。移情的修通可能需要花很长时间,需要对移情进行反复的解释。

5. 分析性解释

分析师作为一个接受过专业培训的治疗师和客观的观察者,通过上述的技术,可以发现大量的病人的潜意识材料和理解病人行为问题背后的原因。但是,病人的潜意识里不愿看到这些东西,所以我们会看到病人会使用各种防御机制来阻止分析师和他自己接近这些东西。那么,我们如何让病人接受这些他们意识里不愿接受的东西呢?直接告诉病人说“你这是恋母情结”是没用的。分析师依靠的是“分析性解释”。

分析师通过对病人的言语、行为、自由联想、梦、移情等提出问题或作出评论,促使病人进行自我探索。

如果病人表现出阻抗或防御,分析师会向病人指出,并建议病人从一种新的角度来看待这些问题。这个过程不是一次解释就可以完成的,而是持续的、不断尝试的过程,帮助病人从不同的角度看问题,探索更深层次的涵义,并最终获得内省。这个过程也就是“修通”的过程。

正如我们前面所述,精神分析对精神医学以及各种心理咨询、心理治疗都产生了广泛而深刻的影响,而且主导了心理治疗许多年,现在依然是一种主要的心理治疗方法。尽管如此,精神分析也受到了来自各方面的批评。有学者认为,精神分析的理论和方法是建立在弗洛伊德在18世纪末和19世纪初对维也纳少数上层社会病人的临床经验之上的,它是否可以适用于其他社会经济阶层和文化的人群受到了质疑。也有学者认为精神分析过分强调了人性消极的方面,忽略了人的成长潜能以及社会和文化对行为的影响。另外,精神动力学治疗的疗效是一个经常讨论的话题。批评者认为精神动力学方法很少接受定量的、实证的研究的检验,治疗效果缺乏对照研究。反对者则认为精神动力学方法非常复杂,涉及因素太多,且高度个体化,仅仅用定量的方法是不够的。经典的精神动力学治疗由于费用很高,时间太长,以及西方国家医疗保险制度改革对心理治疗提出的挑战,使其在解决许多心理问题上受到限制。因此,后来出现了许多短程的精神动力学治疗,以适应时代发展变化的需要。

二、行为治疗

(一) 概述

行为治疗始于20世纪50年代末,在随后的20多年里得到了很大发展,尤其是生物反馈技术在临床的应用与推广,至70年代行为医学应运而生。近20多年来,由于认知心理科学的发展,行为治疗逐步借鉴和引入了有关认知改变的技术,在临幊上更多的是采用行为与认知的方法,因此常常被合称为行为认知治疗或认知行为治疗。同时,行为治疗也越来越多地注重自我控制技术,帮助人们通过自我管理改变自己的行为。

(二) 基本原理

1. 巴甫洛夫的经典条件反射

在巴甫洛夫的著名的狗的实验中,他证明了以下的发现:食物可以引起狗分泌唾液,用一种音调与食物结合几次后,那么音调本身也会引起狗的唾液分泌。通过这个实验,巴甫洛夫发现,如果可以引发一种非条件反应的一个非条件刺激与一个中性刺激配对结合,那么这个中性刺激就会变成条件刺激,能引起原来只有非条件刺激才能引起的反应,即条件反应。巴甫洛夫的实验发现了人类行为获得的一种途径,或一种学习形式。

约瑟夫·沃尔普和汉斯·艾森克将巴甫洛夫的经典条件反射理论用于理解和消除人的焦虑情绪,为临幊上一组以焦虑为基础的精神障碍提供了一种有效的治疗方法。他们并不否认操作性学习在改变行为上的重要性,但经典条件作用同样不可忽视。例如,一个人害怕社交场合,可能是因为操作性学习中的惩罚——他进入社交场合受到了嘲笑。同时,他受到嘲笑后引起的紧张不安与社交场合形成了经典条件反射——他一接到聚会邀请就心慌心跳。因此,特定的行为方式的出现可能与操作性及经典性条件作用都有关。

2. 操作性学习

斯金纳是操作性学习理论最主要的贡献者。这个理论的基本观点非常简单,即人的行为是习得的,并为行为的结果所强化。操作性条件作用最主要的效果是,随意产生的行为会根据行为的结果进行反复纠正、尝试,最终塑造成有意义的行为模式。操作性条件作用的基本原理有强化、惩罚和消退。强化分为正强化和负强化。某种行为的结果获得奖励则行为的频度增加,称为正强化;某种行为的结果使痛苦减少也会使行为频度增加,称为负强化。惩罚是指某种行为出现后加诸不愉快或痛苦的刺激,会使行为减少。若行为的结果既无奖励,也没有使痛苦减少,那么,这种行为就会逐渐减少。斯金纳提倡要观察和描述行为是如何被前因和后果所控制的。因为它注重刺激、反应和结果之间的功能关系,这样的方法被称为“功能分析”。斯金纳认为,观察环境刺激和外显行为之间的通过操作性学习获得的联系就可完整地解释人的行为的发展、持续和变化,而不需要借助那些内部因素(如本我、驱力等)的概念。

3. 社会性学习

社会性学习理论来源于爱德华·托尔曼的早期研究,他强调行为通常都是有目的的。最具代表性的

人物则是阿尔伯特·班杜拉。

班杜拉的理论其主要特征是重视观察性学习,或间接性学习。根据他的观点,行为的发展不仅仅通过个人的直接的操作性学习和经典条件作用,还通过观察和模仿这些间接性学习而获得。班杜拉认为,学习是一种社会活动,是个人与其环境相互作用的结果。这种社会性学习,对于积极的参与者比消极的旁观者更为有效。间接性学习的效果可以和直接性学习一样广泛和有效。间接性学习可以建立新的反应,抑制已建立的反应,促进行为的发展。

同时社会性学习还重视认知因素对行为的影响。罗特强调“期望”在人类活动中的重要性。罗特认为,一个人的行为的发生依赖于两个因素:一是此人对反应或行为的结果的期望;二是此人对行为结果的价值评价。罗特认为影响行为的期望和价值也是通过学习获得的。

(三) 行为治疗技术

1. 系统脱敏

系统脱敏是由沃尔普在1958年所创立的,用于治疗焦虑病人。治疗医师采用深度肌肉放松技术对抗条件性焦虑,先同病人一起制订一份与恐怖、害怕有关的导致焦虑的境遇等级表,然后在治疗中用习得的放松状态来抑制焦虑的反应,这一过程又称交互抑制。因此,系统脱敏包含了三个步骤:放松训练、等级脱敏表,以及这二者的配合训练。

(1) 放松训练

沃尔普最初采用了三种放松技术:深度肌肉放松技术、人际肯定和性兴奋。沃尔普认为人在放松的时候、充满自信和性兴奋的时候是不可能焦虑的。深度肌肉放松已经成为临幊上系统脱敏中最为常用的抑制焦虑的技术。但如果患者的焦虑与人际交往或性方面的问题有关,人际肯定和性兴奋还是有帮助的。同时,还有一些其他的方法,如催眠、生物反馈、冥想以及药物等,可以根据治疗师和患者的具体情况和喜好来选择。

目前最常用的肌肉放松训练是杰克布森在1938年开始使用的渐进性放松训练。通过渐进性放松训练,患者可以在躯体上以及精神上都达到一种放松状态。在进行放松训练时,患者全身的约16组肌肉依次紧张,然后放松。渐进性放松训练有两个非常重要的概念:一个是“紧张的感觉”,即肌肉收缩的躯体体验;第二个是“放松”,是紧张的对立面。渐进性肌肉放松教会患者意识到紧张并如何放松紧张。放松训练开始时每次大概需要45分钟。经过一段时间的训练,患者可以把不同的肌肉组合起来,以达到快速放松。

(2) 脱敏等级表

在这一步骤里,治疗医师需要确定引起病人焦虑的所有诱因(刺激源),并将这些诱发条件列出来,按照引起焦虑严重程度列一份10—20个有关场景的等级表。这里脱敏等级可以是实景等级,即患者真实地暴露于让他感到恐惧的、而且焦虑逐渐增加的各种情境;也可以是想象等级,想象等级则是患者想象一系列让患者感到恐惧或焦虑的情境。等级的次序由治疗师和患者讨论决定,上一个等级和下一个等级引起的焦虑是患者可以承受的。如果等级之间的焦虑太强会给治疗带来困难,太小又会不必要地延缓治疗。

下面是一位乘飞机恐怖的病人脱敏等级表。

表 6-1 脱敏等级示例

-
1. 接到第二天乘飞机出差的通知
 2. 晚上收拾行李
 3. 乘车去机场的路上
 4. 在机场办理登机手续
 5. 通过安检
 6. 在候机厅候机
 7. 登机
 8. 坐在尚未启动的机舱内
 9. 飞机启动
 10. 飞机升空
-

(3) 脱敏

在患者放松的情况下,从脱敏等级焦虑最轻的一项开始想象,如果患者感到焦虑就示意给治疗师,并停止想象,进行放松。在完全放松后,患者再重新想象。每次想象的时间逐渐延长,直到患者两次想象这个情境而不再感到焦虑持续10秒钟,则进入下一个等级。对每一个等级的情境重复上述过程,直到患者可以舒服地、没有焦虑地想象所有的等级情境。在完成想象脱敏后,可以逐渐地进入与想象情境相应的现实情境。在进行实景脱敏时患者应该注意发现在现实情境与想象情境中相对应的环境因素,以强化想象脱敏中取得的成果。

(4) 适应症

系统脱敏可用于治疗各种恐怖症。系统脱敏也可用于一些焦虑看上去不太明显的病例。比如,口吃、书写痉挛、注意力不集中、性功能障碍等问题,患者可能只注意焦虑引起的行为和功能障碍,反而忽略了焦虑本身。同样,对于一些为了回避能够引发焦虑的刺激而产生的行为,如强迫行为、癔症性瘫痪、药物依赖、酒精依赖等也可应用系统脱敏治疗。一些身心疾病,如胃溃疡、高血压等,往往和慢性焦虑有关。系统脱敏也可帮助患者减少或消除导致身心疾病的一些致病因素。

2. 暴露疗法

暴露疗法与系统脱敏不同,绝大多数暴露疗法都需要患者比较长时间地暴露在他们所恐惧或焦虑的情境中,以使焦虑最终消失,使患者有机会懂得他们没有必要恐惧。在系统脱敏中,暴露的时间一般都很短,患者并不会体验到强烈的焦虑。与系统脱敏不同,暴露疗法并不会通过放松训练使患者达到生理上的放松状态。

(1) 满灌疗法

逃避行为因为缓解了焦虑因而得到了强化,而患者忍受焦虑的阈值变得更低了。满灌疗法根据的是消退原理,即如果有害的结果没有伴随条件刺激出现,那么条件刺激也就不那么可怕了。根据这一原理,满灌法是让病人面临能产生强烈焦虑的环境或想象之中,并保持相当时间,不允许病人逃避,从而消除焦虑和预防条件性回避行为发生。暴露的时间要足够的长以使得焦虑减退并消失。如果还有焦虑就不能停止暴露,因为停止暴露会强化回避行为。暴露一般都需要45分钟到1小时,有些甚至需要2个小时或更长才能减轻焦虑。

(2) 逐级暴露

不管满灌疗法的疗效如何,许多病人拒绝接受,另外,它对于有强烈焦虑反应的病人是禁忌的。例如近期曾有冠状动脉血栓形成的病人,在高焦虑情境下发生心律失常的病人,以及心理素质过于脆弱的病人。对于这些病人可用逐级暴露法,它可避免突然发生强烈的焦虑反应。基本过程与满灌法相似,不同的是焦虑场景是通过由轻到重逐级进行的;但又不像系统脱敏,它没有特别的放松训练,且治疗往往是在实际生活环境中进行,而非想象训练。

(3) 示范

参与示范是让病人通过模仿来学习,即通过观察他人的行为和行为后果来学习。儿童回避小动物或者害怕登高是通过观察他人在这些情况下出现的恐惧表现和回避行为而得来的,因此在示范过程中,也应用同样的原则来帮助病人克服恐怖和焦虑。如果儿童害怕狗,就可以让他看一个不害怕的示范,这个示范是与他相同年龄和性别的儿童走近狗,并抚摸它,和它一起戏耍,然后鼓励怕狗的儿童按照同样的方式一步一步地做。班杜拉和其他一些学者对此法已作了改良,使之也可用于成人,这种改良方法又称逐级参与示范,主要是在示范中逐步增强恐怖的刺激性境遇。治疗可以是一次长疗程便告结束,也可以是分几次疗程。为了预防症状反复,在等级表的后几项练习中需要延长间歇期,反复训练几个疗程。

3. 自信心训练

自信心可以定义为“恰当地表达自己的感受但不侵犯他人的权利”。在日常生活中我们都知道或都有体会,由于有类似“我没有权利小题大做”或“我要说了他肯定会不喜欢我的”这样的想法,我们很难表达我们真实的感受,有时候我们又会责备自己为什么没有勇气。这会导致社交焦虑、不断地自责以及情绪低落。

自信心训练的基本假设是每个人都有权利表达(但不一定非要表达)他们的感受、想法、信念和态度。自信心训练的目的之一是增加人们的行为技能使他们能够在特定的场合作出选择是否自信地表达自己。另一个目的是教会人们表达自己,同时又考虑到其他人的感受和权利。自信并不等于攻击,自信也不是屈从。自信的人不会不顾一切地表达自己而忽略他人的感受。自信的人在忍让别人时是完全自愿的、利他的,不会事后责备、攻击自己。虽然自信心训练可以进行一对一的个体训练,但更多的是通过小组治疗的形式进行的。自信心训练虽然没有标准化的程序,但主要包括以下四方面的内容:

- 讲解自信心的定义以及与攻击性和顺从的区别;
- 讨论在社交场合自己和他人的权利;
- 识别和消除妨碍自信心的认知障碍;
- 练习自信行为。

自信心行为可以通过角色扮演以及行为排练进行练习。治疗师可以先通过角色互换给来访者示范自信行为,然后让来访者进行演练。治疗师对来访者的进步不断给予强化,同时对需要改进的地方提出建议。然后鼓励来访者把获得的新的行为和想法应用到现实生活中去。

对于那些无法表达自己的愤怒以及其他情感、不会拒绝别人、过分客气不敢维护自己的权利的人,自信心训练会很有帮助。自信心训练在心理治疗中主要用于治疗社交恐惧症。其实,许多问题都可以从自信心训练中得到帮助,比如夫妻关系不和、人际交往障碍、药物依赖等等。

4. 厌恶疗法

厌恶疗法是指一系列的通过使用痛苦的和不愉快的刺激来减少一些不期望行为的技术。厌恶疗法常用来治疗药物依赖、酒精依赖、贪食、吸烟以及性偏好障碍。大多数厌恶疗法都是依据经典条件反射原理。引发问题行为的刺激伴之以一个恶性刺激,比如,一个酒精依赖患者一碰酒瓶就会受到一次电击。反复重复这个过程,引发问题行为的刺激就会和恶性刺激引起的痛苦建立条件联系,问题行为就会逐渐减少。厌恶疗法也可以通过惩罚来实施,这时,恶性刺激是在患者完成了问题行为之后给予的。比如,在酒精依赖患者喝了一口酒之后给予电击。

厌恶疗法中使用的恶性刺激主要有电击,主要作用部位有手、足以及大腿,以及能够引起恶心的药物。电击的优点在于时间短暂、精确,易于反复使用,医学并发症少,对人员器材要求少,适用广泛。但对有些情况,比如贪食,使用引起恶心的药物更容易在生理上或心理上使贪食与恶心建立联系。

还有一种厌恶疗法是隐匿性强化伴嗅觉厌恶。例如在治疗性偏好障碍时,先让病人列出所有会诱发其异常性行为的场所或境遇(如恋物癖的某种物品,窥阴癖的女浴室、女厕所),然后再列出可能会导致的不利后果(如被开除、被拘留、受家人和朋友的歧视等)。下一步是让病人闭上眼睛,想象列出来的某一境遇,诱导出现性兴奋,一旦表现出性兴奋,深深地呼出一口气,再对准预先备好的氨水瓶或戊酸瓶深吸一口气,同时想象和讲出可能会导致的不利后果。坚持每日练习,直至病人一想到性欲倒错的情境,便立即出现难闻体验和不利后果。这种疗法由于不需要使用电击和药物,因此副作用少。但对有些形象化地呈现想象的情境有困难的患者,必须强化想象训练才能进行这种治疗。

5. 行为治疗辅助工具

行为治疗辅助工具的发展是行为治疗中令人瞩目的一个领域,这些工具往往是一些仪器或电子设备,病人在自然环境下使用它们来帮助学习比较适应的行为方式。如用节拍器控制的言语重训练来治疗青少年和成年人的严重口吃障碍。Burns 和 Brady 曾报道用一种类似电子节拍器的工具来使病人产生深度的肌肉放松或学会对紧张和焦虑的控制。还有其他行为治疗辅助的例子,如用电子信号系统来矫正家庭中错误的沟通方式,以及对某些强迫障碍采用微量电刺激治疗等。必须强调,这些工具的应用不可能完全代替行为疗法,它只能作为一种辅助措施来促进病人学习新的适应性行为。

6. 阳性强化和消除法

根据操作条件反射理论,如果在一种行为之后得到奖赏,那么这种行为在同样的环境条件下就会持续和反复出现。如果行为之后得到的是惩罚或者是根本就没有反应,那么这种行为就会在同样的环境条件下减弱或不再出现。目前已将这一规律用于临床,主要有两种技术,即代币法和神经症行为的矫正。

(1) 代币法

所谓代币治疗,就是给病人一定数量可以代币的筹码来奖赏其适应性行为,如保持整洁、按时起居等。一旦病人出现这些适切的社交性行为时就可以获得额外的筹码,然后他可以用这些筹码来换取自己需要的东西或得到一些享受,如看电影和外出游玩等。如果病人出现了不良行为,如吵闹、毁物等,将被罚扣除或交出筹码。代币法不但可用于长期住院的精神病人,而且还可用于急性精神病人、精神发育迟滞、儿童孤独症,以及少年管教犯。

(2) 神经症行为的矫正策略

操作性条件反射的原则已广泛用于治疗特殊的神经症和习惯性障碍。基本的行为矫正步骤为五步:①选择和确定靶行为;②测量靶行为(这一步是关键,因为疗效评定是靶行为量和质的变化);③选择某一适当的强化因素(一般是确定病人目前在什么活动上花的时间比较多,这种经常出现的行为可作为强化因素);④建立机会于最初出现微弱的靶行为之后立即给予强化因素;⑤观察进程。

7. 治疗协议或临时合同

有些需要治疗的靶行为常与周围人的行为有密切的关系,需要有关人员的配合方能取得疗效,特别是对婚姻问题的治疗。治疗协议或临时合同是指应用建立治疗协议的方法帮助夫妻双方找出他们最希望看到的对方的行为,这种帮助他们相互间沟通的方式或方法,甚至可以用书面的方式写下来,成为一种临时的合同。

在不满意和破裂的婚姻中,配偶双方往往不注意可以在相互间的沟通中了解双方的需要或期望,因而不大注意这种沟通。不但如此,在破裂婚姻中夫妻双方常通过惩罚性(负强化)的方法来表达自己的愿望,而不是通过理解和谅解(正强化)的手段。通过整理分析夫妻间许多惩罚性和无效的应对方式,建立沟通和谅解的应对方式常常对婚姻关系的改善具有良好的作用。相互商讨的本身也有治疗作用,只有在相互指责开始转变为相互商讨后才会出现情感和态度上的改变。建立治疗协议的治疗方式不但可用于婚姻问题的治疗,也可用于处理其他有密切关系的人群中所出现的问题。

8. 自控法

自控法是20世纪70年代后期发展起来的一种特殊形式的行为矫正,即让病人主动参与制定和执行行为矫正的方案,从而达到改变不良行为的目的。对于行为治疗医师来说,自控就是让病人自己处理好环境诱因和后果关系(即差异刺激与强化源的联系),最终达到治疗目的。一般来说,自控法尤其适用于改变那些根深蒂固的习惯,如贪食和吸烟,也可作为辅助其他治疗的手段(如锻炼等)。治疗过程包括三个步骤:

(1) 分析情境(诱因)

在开始自控法以前,需要对有关问题进行行为分析。例如过度进食的控制,让病人记录每次饮食的情况、何时何地、吃的是什么。下表记录了一名学生的饮食情况,从表中可以发现该学生每日三餐的摄入还是可以的,但由于习惯吃零食和多脂食品而摄入过多热量。因此,减少吃零食和不去小卖部是减轻体重的第一步。

表 6-2 自控训练的进食记录

时间	地 点	活 动	人 员	情 绪	食 物 量
7:00	食 堂	早饭	同学王某	蛮好	豆浆1碗、油条1根、土司1块
10:00	小卖部	休息	同学陆某、王某	有一点气恼	巧克力1块(100克),牛奶1瓶,虾条1包
11:30	食 堂	中饭	同学王某	尚可	大排1块,黄鱼1块,炒芹菜1客,饭2两
15:30	小卖部	实验结束	同学许某	疲倦	饼干1包(100克),话梅,巧克力冷饮(冰砖)
17:00	食 堂	晚饭	同学王某、许某	好	黄瓜炒蛋1客,面2两
21:30	小吃店	夜宵	同学刘某	疲劳	馄饨3两
23:00	宿 舍	睡觉前	同学刘某、许某、王某	好	饼干约100克,巧克力威化2块

(2) 处理诱因

对一定场合下才出现的行为,其消除方法是回避这些场合或改变刺激源。如对上述过度进食的学生,要求其不再进小卖部,同时用其他活动来取代,如去阅览室或球场。当然,还有其他一些方法,如只吃少量多脂食物,只在食堂开放时间定时去用餐等。这些方法都是通过回避已经长期形成的进食习惯来达到控制饮食的措施。

(3) 处理后果

新行为的最佳强化是自控以后的自然强化,如通过节食减轻体重,通过戒烟来改善健康,通过改进学习方式来获得好成绩等。然而这些自然结果的取得需有一个过程,并不是即刻的,因此需要人为的强化源来暂时支持新行为的建立。例如采取及时奖赏强化的原则,对自控所取得的小进步给予自我鼓励,如看一场电影或买件新衣服。当然,这些新行为一旦已经形成,人为的强化也就不需要了,因为它已被更健康的自然强化后果和更为有效的行为方式所取代。

行为治疗的原理都来自于客观的实验研究,而且它的疗效经过大量的对照研究的检验,因此行为主义模式的治疗方法曾经被看作是最为科学的心理治疗方法。但批评者认为行为主义者重视个体的行为,但恰恰忽略了作为个体的人。关于人的行为的获得的学习理论太狭隘,它忽略了遗传、生理、社会,尤其是个体主观体验的重要性。行为治疗适用于可测量的行为,比如它可以很好地解释和处理恐怖症,但对丧失亲人的悲痛、失败后的羞愧这样的人类主观感受却很难用行为主义原理进行描述。另外,行为主义学家通过动物实验制造的“实验神经症”是否可以等同于我们人类的“神经症”仍存在着很大的争议。

三、认知治疗

(一) 概述

认知治疗是一类心理治疗的总称,其共同特征都是以改变适应不良性认知从而促使心理障碍的好转为目标。同行为疗法的不同在于,它不仅仅重视适应不良性行为的纠正,更重视病人认知和情感的重要性。同精神分析的不同在于它重视意识过程中的事件而不是潜意识。

20世纪50年代埃里斯的理性情绪治疗是最早出现的认知治疗。他的治疗思想可以追溯到许多古代东西方哲学家关于人类认知、情绪以及行为之间相互关系的论述。比如,埃里斯曾经引用过古希腊斯多葛学派哲学家 Epictetus 的话:“人们不是为事情,而是为对事情的看法所困扰。”个体心理学理论创始人阿德勒的理论更是对埃里斯产生过很大的影响。阿德勒认为我们的情绪反应和生活风格与我们的基本信念密切相关。像阿德勒学派的治疗师一样,埃里斯也重视社会兴趣对心理健康的重要性,重视人类存在的目标、目的、价值以及意义,注重积极的、直接的教导等。在同时结合人本主义以及一些行为主义治疗方法的基础上,埃里斯在1955年提出了他的理性情绪治疗。稍晚于埃里斯,贝克在他自己的研究工作基础上提出了与埃里斯类似的认知治疗方法。贝克最初的认知治疗主要用于治疗抑郁症。由于抑郁症是一种临床常见的精神障碍,而且大量的研究证明他的治疗方法非常有效,贝克的治疗方法已经成为临幊上最主要的认知治疗,并且被发展和证明对许多精神障碍也同样有效。另一个对认知治疗作出贡献的人物是 Meichenbaum。他提出了自我指导治疗。

(二) 认知治疗分类

1. 理性情绪治疗

理性情绪治疗的核心概念是 ABCDEF 理论。A 是指激发性事件,可以是一个事实,一个事件,或者是个体本人的行为或态度。B 是个体的信念,是指个体对激发性事件的信念。C 是指个体的情绪或行为后果,这个后果可以是恰当的,也可以是不恰当的。人们一般都把情绪和行为的结果直接归咎于激发性事件,而事实上情绪和行为的后果是由人们关于激发性事件的信念造成的。告诉人们如何改变直接造成他们不良情绪的不合理信念是 RET 的关键。因此,D,即辩论,是指应用科学的方法帮助个体挑战他们不合理的想法。埃里斯描述了三种辩论的方法(3D):识别,帮助个体识别不合理想法;辩论,帮助个体挑战不合理信念;区分,最后个体懂得如何区分合理的和不合理的信念。E 是指效果,个体能够用合理的信念替

代不合理的信念。如果能够成功地做到这一点,那么 F ,感受(feeling),新的感受,新的情绪和行为结果就会出现。

2. 自我指导治疗

Meichenbaum 认为,自我表述对一个人的行为的影响和他人的表述的影响一样大。自我指导治疗训练来访者改变他们给自己发出的指示,以便更有效地应对他们遇到的问题。与 RET 的非常直接和对质性的挑战不合理想法不同,自我指导治疗更注重帮助来访者觉察自己的内心对话。Meichenbaum 提出了相互交织的改变认知的三个阶段:第一阶段是自我观察,来访者学会如何观察自己的行为,增加对自己的想法、感受、行为、生理反应以及对他人的反应方式的敏感性;第二阶段是开始新的内心对话,来访者学习改变他们的内心对话,作为他们新的行为的指导,这个过程又会对来访者的认知结构产生影响;第三个阶段是学习新技巧,训练来访者更有效的应对技巧,来访者应该在现实生活中学习使用这些新的技巧,同时继续使用新的内心对话并观察和评价它们的效果。

3. 贝克的认知治疗

在主要概念上,贝克的认知治疗都和埃里斯的 RET 很相似,但还是有许多地方,尤其是治疗方法和风格方面,两者有着明显的不同。RET 在治疗方法上更直接、主动,而贝克更强调苏格拉底式的对话,帮助来访者发现他们的错误观念;同时,与 RET 相比,贝克的认知治疗更有结构性。贝克的认知治疗认为不同的精神障碍有不同的认知方式,这样,针对不同的精神障碍就可以采用不同的干预措施。而 RET 采用不同的方法是根据来访者的人格和阻抗来决定的。我们在下面的篇幅中将以贝克的认知治疗治疗抑郁症为例介绍认知治疗的原理和方法。

(三) 贝克认知治疗的基本原理

贝克认知治疗的基本原理可以概括为以下三点:

1. 认知过程是行为和情感的中介,人的情绪如何与其想法或“认知”有关;
2. 情绪障碍和负性认知相互影响,互相加强,这种恶性循环是情绪障碍得以延续的原因。打破恶性循环就成为治疗的一个关键;
3. 情绪障碍者的认知中总能发现若干认知曲解,正是这些认知曲解使他们情绪痛苦。识别和改变这些认知曲解,必将引起他们的情绪的改善。

很多人对于认知治疗的原理存在着许多误解。比如,过分简单地理解负性认知对抑郁症的致病作用;或者只关注抑郁症的内部认知过程,而不考虑情境或外部事件的影响。事实上,抑郁症的认知观点是一种素质—应激模式——事件、想法、行为以及情绪彼此之间是密不可分的。认知、行为和情绪在信息处理、行为和动机调节的复杂过程中相互作用。而且,认知治疗的观点重视早期的生活事件和学习对形成信息处理方式的影响。这些信息处理方式,即图式,使人们对某些特定的情绪障碍易感。抑郁症患者形成的不愿改变的、不适应的图式使得他们非常容易在适应方面出现困难。

早期形成的图式会对人们的认知、行为和情绪产生显著的影响。抑郁症患者早年形成的适应不良的图式,如果被生活事件触发,就会导致患者在信息处理的方式上出现认知曲解。以下是抑郁症患者常见的认知曲解:

1. 任意推断。患者缺乏事实根据,草率下结论。例如,一名同学因为其他同学去踢球没有叫他就认为他们不喜欢他,而事实是通知他的同学忘记了。任意推断有两种形式:一种是“猜心思”,比如患者认定别人不喜欢自己,根本不需要证实(他们肯定认为我很傻);第二种是“算命人的错误”,患者想象要发生不好的事情,即使没有根据,他也会把想象当事实(我肯定要倒霉的)。
2. 个人化。抑郁症患者把失败都归咎于自己,而不考虑别人或环境的因素。比如一个女孩子认为她的好朋友高考没考上都是因为自己不好,没有帮助她,反而占用了她许多时间。
3. 选择性概括。抑郁症患者只注意或寻找和他消极地看待自己、周围以及将来的方式一致的信息,而忽视与此相反的信息。比如,一位母亲因为她的儿子糟糕的学习成绩而认为自己是一个失败的母亲。她看不到她的儿子在体育方面的优异表现,乐于助人,同学都很喜欢他。对于这些,她不认为这些能表明

她是个好母亲,反而认为这是她儿子对她这个坏母亲的反抗。

4. 过度引申。抑郁症患者根据他所认为的相似性,把只适合某些特定情境的结论推广到所有的情境。一位男性因为两次感情挫折就得出“没有一个女孩子会真心地爱我,她们只关心你有没有钱”的结论。

5. 放大或缩小。抑郁症患者过分注意或夸大消极体验而贬低或低估积极体验。比如,一位在自己的工作中取得了不小的成就的抑郁症患者,总是提起自己工作中的失误,而对取得的成绩认为那都是运气或是别人的功劳。

6. 非黑即白的绝对化思考方式。看问题走极端,非此即彼(我要么成功,否则我就彻底失败了)。抑郁症患者总是把自己放在消极的一端。

7. 情绪化推理。患者把自己的情绪当证据作推断。患者会对自己说:“我感觉自己不行,那我肯定就不行。”

8. 消解积极因素。抑郁症患者会把中性甚至积极的体验转变成消极的体验,保持着一种不真实的、与日常体验不符的消极信念。比如抑郁症患者会认为自己不值得获得别人的表扬或肯定。

图式是一个人处理信息的规则,是所谓的深层认知,具有相当的稳定性。人们通常不对它们进行审查,也无法通过内省察知。而表层认知,也就是“自动想法”,是人们根据图式处理信息所得出的结论。与深层认知不同,表层认知能通过内省以及自我报告为人们所察知。因为它们貌似合理,人们会不加批判地接受它们。它们不受人们的意识控制,自动地出现,稍纵即逝。虽然大多数人对这些稍纵即逝的自动想法没有觉察,但都会明显地感受到与之有关的情绪。如果在患者出现情绪变化时直接询问他当时在想什么,我们就可以察知患者的自动想法。抑郁症患者因为早期的生活事件和学习形成了适应不良的、偏差的图式,他们的消极的自动想法也总是围绕着生活中的各种主题,其表现即抑郁症患者的认知三联症——对自我的消极认知、对周围世界或自己的经验的消极解释以及对未来的消极认识。

综上所述,我们可以看到图式、认知曲解和负性自动想法它们一起在不同层面影响着抑郁症的发生和发展。图式作为一种深层结构,造成了患者全面的、内部的、稳定的、消极的信息处理方式(认知曲解)。这种消极的信息处理方式造成患者认知上的脆弱性,在消极的生活事件的作用下就容易产生抑郁。同时,图式和消极的生活事件一起又在自动想法这个层面产生了许多消极的认知内容(认知三联症)。

(四) 认知治疗的技术和过程

抑郁症的认知治疗一般持续12—20周左右,实际的疗程可根据患者的情况,比如是否合并其他的精神障碍、是否存在持续的生活事件等,做具体调整。

虽然认知治疗师在治疗中比较主动、直接,负责安排治疗的程序,训练患者改变认知的技术和方法,但这并不意味患者被动地接受治疗师的指导。认知治疗的主要目的是使患者有能力处理自己的认知和行为,因此治疗应该不断地增加患者的自我效能,使治疗成为治疗师和患者互相合作的治疗。建立良好治疗关系以及治疗师的共情性的理解和表达同样对治疗的成功起着重要的影响。

抑郁症认知治疗的主要目标是改变维持抑郁的负性自动想法和使人易患抑郁的图式。其重点放在帮助患者觉察并评价他们解释自己经验(自我、周围世界以及将来)的方式,尝试新的认知上以及行为上的应对方式。虽然是认知治疗,但治疗中也会使用许多行为治疗的技术和方法。

抑郁症认知治疗大致可分为三个阶段:早期阶段、中期阶段和结束阶段。

1. 早期阶段

早期阶段的第一个任务是对抑郁症的严重程度进行评估。研究表明,对于重症抑郁症抗抑郁药治疗比认知治疗效果更好、更快。因此,严重的抑郁症患者应合并药物治疗。

早期阶段的治疗的目的是帮助患者打断消极的自动信息处理方式,这种方式包含着功能失调的、习惯性的、不加批判就接受的消极认知和行为,进而采用合理的信息处理方式。

治疗师通过“日常想法记录表”(Daily Thought Record, DTR)教会患者注意、捕捉并打断负性自动想法。DTR 主要包括以下内容:(1)情境:简要描述导致不愉快情绪的情景,包括脑子里的想法、回忆和想象等;(2)情绪:尤其是悲伤、愤怒以及焦虑等,并对其程度进行评分(0—100%);(3)自动想法:写下情绪不好

之前出现的自动想法，并对其相信程度评分(0—100%)；(4)认知曲解：识别每种自动想法的认知曲解；(5)合理反应：写下对自动想法的合理反应，并对其相信程度评分(0—100%)；(6)结果：对自动想法以及与之有关的情绪再评定(0—100%)。DTR 在治疗早期阶段可以帮助患者发现、评估他们的自动想法，在以后的治疗中可以帮助患者独立思考，加强患者的自我效能和信心，巩固和强化取得的进步。

另外一项技术是“活动安排表”。抑郁症患者往往会说“我什么也做不好”或“我什么也做不了”。这是典型的消极预期、贬抑积极、夸大消极以及绝对化的思考和行为方式。通过活动安排表治疗师和患者可以检查患者实际上做了什么，来对质患者上述的思考方式。活动安排表还可以用来把大的任务分解为小的步骤来实施，增加患者的自我效能，克服无望感、无助感以及绝对化的思考方式。对患者对活动的期望以及执行活动的体验的差异进行评估，会使患者感到他们的感觉并不是事实，因为绝大多数的患者都会体会到他们能做的和所做的要比预期的好得多。

“箭头向下技术”一项是用来识别患者功能失调性图式的技术。治疗师通过一系列的像“那是什么意思？”“如果是这样，那对您意味着什么？”这样的问题来发现患者解释自己想法和经验的方式以及功能失调性的假设。另一种挑战患者解释自己经验的方式的技术是“澄清特定的意义”。抑郁症患者常常使用一些绝对化的词，如“从不”、“总是”、“所有人”等，来描述自己的体验。治疗师应该打断患者使用这样的词语，让患者描述和澄清这些词的具体含义。这两种技术都会让患者思考和质疑自己解释自己体验的方式。

2. 中期阶段

中期阶段的治疗任务是通过产生、检验以及练习新的解释、期望、假设以及行为，来纠正适应不良的自动想法及其潜在的图式。

患者在这个阶段学习识别和反驳自己的负性自动想法。开始时可以通过回想，以后可以在治疗当中或在布置的家庭作业中进行练习。当发现并捕捉到负性自动想法，应教会患者打断这些想法，质问支持和反对这些想法的证据是什么，有没有其他可能性。坚持这样的对质往往触及到患者通过早年学习获得的核心信念以及患者对自我的认识，这是改变患者原始图式的非常好的机会。不同的解释方式、新的归因方式以及新的预期方式都是对患者旧的图式的挑战。我们可以通过像“你想过没有是不是还有其他的解释呢？”或者“会不会还有另外的解释，比如……”这样的问题帮助患者找出不同的解释、归因以及预期方式，打破患者绝对化的思考方式。当然，患者不会轻易地放弃他的功能失调性的图式，除非患者在治疗师的帮助下建立一个更好的图式能够代替它。

如果患者对生活事件作非常消极的预测，而且认为自己没有能力应对，治疗师应该教会患者如何“去灾难化”。去灾难化关注的是患者对将来的预测。治疗师可以问患者：“那会发生什么？”“如果是这样你会做什么？”只要治疗师关注的是患者的应对行为，而不是患者对生活事件的解释，那么，患者最终都会意识到他们其实有能力去应对。

“分级”也是一种打破患者绝对化和过分夸大和概括的思考方式的一项技术。抑郁症患者总是用非黑即白的方式描述他们的体验，而且总是放在消极的一端，比如，患者会说：“我一点用也没有，我什么也做不了。”治疗师可以帮助患者通过分级技术认识到他们的体验是一个连续谱。对于这个患者，我们可以问“哪一天你感到自己很有价值（或很有用）？”我们可以给这天的情况定为0分。然后再问“哪天你觉得最没用？”定为100分。根据这个评分等级让患者记录自己每天所做的事情和活动。通过这样的练习，可以帮助患者把他的概括性的结论转化为对具体的特定的问题的讨论，把他的内在性思考外在化，使他的绝对化思考变得更客观、更灵活。

假设检验是通过认知和行为实验来检验患者新的解释、归因和预期方式。其过程类似问题解决技术，患者列出新的假设的有利和不利因素，并把它们写下来，写下来可以使问题解决的过程更具体化，并在治疗中或在布置的家庭作业中通过角色扮演、想象的方法或行为练习等方法进行检验。在检验新的假设时，患者往往会对改变既往方式带来的后果作灾难性的估计。因此，在检验新的假设和新的解决方法时应充分考虑周围人的反应和现实的后果。因为即使这些方式是有用的、有益的，但如果对患者来说结果是消极的，它们也很难持久。因此，治疗师和患者要一起讨论、预测会有什么问题发生，发生了该如何应对，允许

并接受部分成功。

家庭作业是认知治疗区别于其他治疗的一大特征。在治疗中获得的新的认知、新的行为必须应用到现实生活中去,因此,通过家庭作业把治疗中的工作系统地转移到治疗期间的日常生活中去,可以使患者更快、更全面地取得进步。

在早期阶段家庭作业包括通过使用“日常想法记录表”检测自动想法、活动安排、收集支持或反对既往解释、归因及预期方式的证据。治疗中期家庭治疗包括循序渐进地尝试新的行为,检验新的解释、归因及预期方式,识别、捕捉、打断及反驳负性自动想法等。为了使患者能够坚持完成家庭作业,任务应该简单、清晰、具体。家庭作业的内容应该是治疗师与患者一同讨论制订的,患者感到有必要而且愿意去做,而不应该给患者一种感觉是治疗师硬性布置的。患者的家属最好也能参与进来,以便给予患者及时的强化。要强化积极的行为,及时提供反馈,忽略消极的行为。关注患者的努力与收获,而不要过分关注一些暂时的结果,帮助患者把取得的进步和成功归因于自己,增强自信心。

3. 结束阶段

结束阶段的主要任务是进一步把新的认知和行为应用到现实生活中去,肯定自己,预防复发。如果通过评估,患者自己报告的症状以及治疗师及家属的观察证明患者的抑郁明显减轻,活动明显增加,适应性的认知和行为提高,那么治疗师可以逐步结束治疗。结束治疗应该是有计划地、逐步地进行,治疗可以由过去的每周一次改为两周一次,一月一次,以后可以三个月或半年一次随访,评定长期效果,并讨论预防复发的策略。

四、来访者中心疗法

(一) 概述

来访者中心疗法的创始人是美国的人本主义心理学家卡尔·罗杰斯。作为一个心理学家,卡尔·罗杰斯一开始接受的是精神动力学培训,但他逐渐地意识到传统的精神分析治疗的缺陷,并最终放弃了精神分析。卡尔·罗杰斯从他的工作中越来越深刻地意识到咨询师与来访者关系的重要性,这可以从卡尔·罗杰斯1939年第一本著作《问题儿童的临床治疗》中明显地反映出来。

1940年卡尔·罗杰斯就提出了他的非指导性方法的概念——来访者不需要临床医师的评判,他们可以解决自己的问题。1942年卡尔·罗杰斯在他的著作《咨询和心理治疗》中对非指导性治疗作了详细的阐述。在这本著作中卡尔·罗杰斯提倡咨询关系的特征应该是治疗师温暖而富有同情心,来访者可以自由地表达感受的宽容气氛,来访者感到自由而没有任何强制和压力。

卡尔·罗杰斯继续不断地发展和评估他的治疗方法。1946年卡尔·罗杰斯开始把他的治疗方法称为来访者中心疗法,其目的是进一步强调来访者的与生俱来的成长潜能的重要作用。

(二) 基本原理

来访者中心疗法是一种人本主义心理治疗方法。精神动力学模式认为人的行为是由本能和内心冲突决定的,行为模式则认为人的行为主要受环境和认知因素的影响。和这两种模式不同,人本主义模式对人的行为的认识具有以下特征:

1. 人本主义模式认为,人既不是精神结构和冲动的载体,也不是强化的承受者,而是主动的、有思考能力的人,他们为自己的行为负责,而且完全有能力为自己的行为作出选择。

2. 人本主义模式假设每个人出生时都具备了成长潜能,正是成长潜能为行为提供了动力。这种与生俱来的成长为完全成熟的个体的倾向,就像一粒种子具备了成长为一棵参天大树的潜能。

3. 人本主义心理学家相信没有人能够理解另外一个人的行为,除非他能通过那个人的眼睛看世界。因此,我们从被观察者的角度来观察时,所有的人类行为都是合理的,都是可以理解的。

4. 在临床工作中,不能把人看作是代表着心理活动过程的物体,他是和我们同样的人。

人本主义模式心理治疗最具影响的是罗杰斯的来访者中心疗法。

罗杰斯认为自我实现是促使一个人发展其潜能的基本动力,这是每个人固有的、天生的倾向,指引人

朝向自己的个人理想成长。罗杰斯将自我实现定义为“人类及所有有机体都存在的一种倾向,一种扩张、伸展、发展、成熟的冲动,一种表达和激活有机体所有能力的倾向”。人的行为就是个体为自我实现进行努力的反映。这种努力从出生开始贯穿着生命的始终,有时是顺利的、成功的,有时受到阻碍,出现问题。

根据罗杰斯的观点,一个人的经验,包括自我体验,根据是否与自我实现的倾向一致,被区分为积极的和消极的。这种区分部分根据直接的感觉,部分是根据别人的评价。例如,一个小男孩玩弄自己的生殖器,他对直接的感觉评价是积极的,但受到父母的责骂后,对这种行为的评价就是消极的了。因此,这个男孩子的“自我”或“自我概念”就会以一系列的“评价性经验”的形式呈现,而这些评价性经验是积极还是消极,很大程度上受到了其他人的观点和看法的影响。

这些社会的影响有助于发展中的个体与社会整合,尤其是他人的评价与自己的感觉一致时。但是,如果人们非常看重别人的积极关心,即使想法和行动与直接感觉及自我实现动机不一致,他们也会追求这种关心。罗杰斯所说的“价值条件”更会助长这种倾向。价值条件是指只有当一个人表现出某些认可的行为、态度时才能得到别人(最终会转化为自我的)的积极评价。这些条件最初是由父母、家庭或社会设立的,但最后就会内化为自己的评价标准。换言之,只有表现出社会认可的行为、态度,才能得到自己的积极评价。

那么,这样建立起来的自我概念就成了父母、家庭和社会的代言人。罗杰斯认为,当人们面对价值条件时往往感到不安。如果忽略自己的真实感觉,取悦别人,会妨碍个人成长;若不管价值条件而表现自己真实的感觉和行为,就会丧失别人和自我的积极的关心。为了消除不安,他们可能会采取歪曲现实的方式,造成自我概念和周围现实及真实感觉之间的不一致。这种不一致越大,则问题行为越严重。

罗杰斯相信上述情况是可以避免的。如果一个人只体验到无条件的积极关注,那么价值条件就不会发展,自我关心就不会和直接的、真实的感觉分离,这个人就会在心理上适应良好,就能充分发挥他的功能。如果一个人过去没有得到无条件的积极关心,现在才给予,则对他也会有很大的帮助。据此,罗杰斯发展出了“来访者中心疗法”。

(三) 治疗过程和技术

罗杰斯认为治疗是一个过程,而不是一系列的技术的组合。治疗师不能通过告诉或教导来访者应该怎么做来解决他的问题。通过教导和训练最多只能带来一些暂时的改变,很快就会失去作用,更糟糕的是它会使来访者更加相信自己没有能力。在罗杰斯看来,真正的治疗应该是一种“如果……那么……”的过程:如果治疗师创造了恰当的情境,来访者就会自动地开始改变,开始成长。只有当存在恰当的氛围,不考虑特殊的技术,由来访者的成长潜能驱使的治疗过程才会自然而然地发生。

来访者中心疗法的目的在于为来访者提供新的体验,使他们重新开始成长。治疗师不再坚持价值条件,接受来访者真正的自我,努力建立一种能使来访者进一步成长的人际关系。罗杰斯认为,对于治疗师来说,建立这种人际关系的惟一途径是体验和表达三种相关的态度:无条件的积极关心、共情和真诚一致。

1. 无条件的积极关心

无条件的积极关心是来访者中心疗法最基本的治疗态度,它包含了三层含义:治疗师把来访者当作一个“人”去关心他;接受他;相信来访者有能力去改变、去成长。这看上去很容易,其实操作起来是非常困难的。

比如,关心有许多种方式。当治疗师向来访者说:“你有问题不大,你会好的”,这种关心仅仅是表面的。当我们听到治疗师对来访者说:“你父母省吃俭用,起早贪黑,就是为了让你好好读书,所以你应该用功读书,这样才不辜负你父母的期望”,这样的关心会使来访者充满负罪感。

罗杰斯认为,理想的关心应该是非占有性的关心。真诚地愿意倾听来访者的诉说,耐心、热情,对来访者的诉说感兴趣,不随便打断或转变来访者的话题,而且要努力地从来访者的角度理解他。对大多数来访者来说,与一位愿意倾听并想理解他的人谈话是一种愉快的体验,这会帮助他更好的自我表达。

“无条件”表现在愿意不加评判地把来访者作为他自己来接受。罗杰斯相信,不管是因一个人的感受还是行为,尤其是对那些曾经因为价值条件或评判性经验发展受到阻碍的来访者,被视为一个“人”来尊

重的体验本身就是一种促进成长的体验。接受意味着治疗师要尽量减少与治疗师角色有关的行为,有一点就是:治疗师不要解释。比如,当来访者表达了一种情感,来访者中心疗法的治疗师就会把它看作是来访者此时此刻的情感,而不会把它解释为是对潜意识情感的一种防御。那样的话,治疗师就无法传递接受的态度。如果来访者表达得不准确,那么,随着自我表达的继续,他最终会发现自己更真实的情感。

来访者中心疗法的治疗师还要尽量避免对来访者作评价性判断。这意味着不要给来访者贴诊断标签,要接受来访者报告给治疗师的各种各样的感受和行为,而不要管这些感受和行为与什么有关。无条件的积极关心并不是要治疗师赞成这些感受或行为,而是把它们作为来访者真实的一部分来接受。治疗师要把来访者作为一个人的价值和来访者行为的价值区分开来。

“积极”是指治疗师相信来访者有成长和解决问题的潜能。罗杰斯相信如果来访者发觉治疗师不相信他们的成长潜能,他们不可能成长,反而会变得有依赖性。治疗师不应把自己当成专家,告诉来访者什么是对的,什么是错的,什么样的行为或生活更好。来访者中心疗法治疗师应该尽量不要提建议,不应该为来访者承担责任,不应该替来访者作决定。

2. 共情

罗杰斯把人的行为看成是每一个人独特的知觉的产物。因此,要想理解来访者的行为,而且帮助来访者理解他的行为,治疗师必须通过来访者的眼睛观察世界。当治疗师告诉病人他理解来访者的感受时,有益的治疗师—来访者关系就得到了强化。用罗杰斯的话来说,治疗师必须努力达到准确的共情或共情性理解。

共情需要治疗师专心地体察来访者的感受,充分分享来访者的情感。如果仅仅作为一个旁观者去理解来访者,对来访者给予同情,或以自己的价值观判断来访者所说的,都达不到共情性理解。而且,仅仅使用共情的态度是不够的,还必须和来访者交流。传递共情很重要的方法是使用反射,使来访者能理解自己的感受。反射不仅仅是重复来访者说的话,而是把来访者的感受进行提炼,再反馈给来访者。不管反馈是否正确,治疗师已让来访者知道他想理解来访者的感受。如果反射得不准确,来访者还有机会纠正反射,使共情进一步深入。同时,治疗师的非言语性信息同样重要,声调、面部表情、姿势等也可传递共情。共情的交流是一个漫长的过程,但是,罗杰斯相信,经过努力,即使最淡漠、退缩的来访者,共情的态度也会让他感到治疗师理解他,帮助他成长。

3. 真诚一致

强调无条件的积极关心和共情,反映了罗杰斯这样的观点:在与来访者的关系中,治疗师越真诚,对来访者的帮助越大。治疗师的感受和行动应该相互一致。罗杰斯认为,只有治疗师是真诚一致的,他才能建立起真正的人际关系。要做到这一点,有时是相当困难的。治疗师可能会担心,如果表达出自己真实的感受和反应会对来访者不利。罗杰斯认为应该放弃这种担心。治疗师真诚一致,表明对来访者处理治疗师的感受的能力有信心。例如,当来访者对治疗师说:“您看上去很累,您感觉不舒服吗?”如果治疗师确实很疲劳,但却对来访者说:“我很好,重要的是你感觉如何?”罗杰斯认为这种不真诚一致很可能让来访者产生内疚。治疗师应该说:“我确实很累,但我愿意尽我的努力完成这次治疗。”

思 考 题

1. 什么是心理咨询?心理咨询和心理治疗的异同点有哪些?
2. 简述心理咨询的发展历史。
3. 心理咨询可以有哪些形式和分类?
4. 哪些人适合做心理咨询?
5. 谈谈心理咨询中需要遵守的主要原则。
6. 如何理解心理咨询中的人性观和文化价值观?
7. 谈谈心理咨询的基本过程。
8. 非言语交流有哪些组成部分?
9. 举例说明非言语交流在心理咨询中的意义。

10. 哪些因素会影响咨询师的倾听?
11. 咨询师如何才能做到准确积极的倾听?
12. 在咨询中我们应该避免哪些不恰当的问题? 它们对咨询的影响分别是什么?
13. 什么是鼓励技术? 它们的目的是什么?
14. 什么是重述? 它有什么作用?
15. 什么是释义? 释义与重述有什么区别?
16. 什么是反射? 反射的目的是什么?
17. 如何才能做到成功的反射?
18. 什么是对质? 如何才能做到共情的对质?
19. 什么是解释? 在进行解释时应该注意哪些问题?
20. 如何正确地使用指导和建议?
21. 请简述共情的五个阶段。
22. 精神分析的基本理论是什么?
23. 简述精神动力学的心理结构理论。
24. 简述防御机制的概念。
25. 简述精神动力学的性心理发展理论。
26. 简述精神分析的常用技术。
27. 简述行为治疗的基本原理。
28. 简述系统脱敏的治疗过程。
29. 简述贝克认知治疗的基本原理。
30. 抑郁症患者常见的认知曲解有哪些?
31. 简述人本主义心理治疗的基本原理。
32. 怎样理解“无条件的积极关心”?

参考文献

1. 曾文星、徐静:《心理治疗》,水牛出版社,1984年版。
2. 李心天等编:《医学心理学》,人民卫生出版社,1991年版。
3. 林孟平:《辅导与心理治疗(第五版)》,商务印书馆香港公司,1988年版。
4. [美]理查德·格里格等著,王垒等译:《心理学与生活》,人民邮电出版社,2003年版。
5. 钱铭怡编著:《心理咨询与心理治疗》,北京大学出版社,1994年版。
6. 汤宜郎、许又新等编著:《心理咨询概论》,贵州教育出版社,1999年版。
7. 顾牛范、王祖承:《精神医学进修讲座》,上海医科大学出版社,1999年版。
8. Frank, J. D., et al. (1978). *Effective ingredients of successful psychotherapy*. New York: Brunner/Mazel.
9. Kanfer, F. H. & Goldstein, A. P. (eds) (1991). *Helping people change a textbook of methods* (4th ed.). New York: pergammon.
10. Rao, S. N. (1987). *Counseling psychology*. New Dele.

(徐 勇 武春燕 仇剑崟 俞峻翰)

第七章 性别差异心理学

第一节 性别差异心理学导论

在心理学的各个分支中,性别差异心理学虽然是后起之秀,然而近些年却越来越受到人们的关注,它是一门与我们每个人都息息相关的学科,作为生活在这个世界上的男与女,我们都会关心男女在心理发展上是否存在差异?在哪些方面存在差异?又有哪些因素造成了男女心理上的差异?这是一些颇有趣味和价值的问题。人们通过经验和研究发现了不少有性别差异的现象。

女性对于令自己高兴的事情往往立即表示喜欢;男性则常常不急于表露自己的情绪,反应比较缓慢。

瑞典心理学家在男性及女性的喉部、腿部插入微电极,测试男女对音乐的反应,结果发现,没有乐感的男性与女性之比约为4.3:1。女性的听力比男性强,对音调、音色的感受性也比男性强。

在生活中,女性一般比男性更注重别人对自己的看法。因为女性的亲和动机及“人物定向”较为明显,她们对人物感兴趣,对人际关系敏感,会更多地考虑自己在别人心目中的形象。

在商场购物时,男性常常是直接走向柜台,买完就走,而女性则会在商场里悠然闲逛,购物时随意性较强。相比女性,男性做事的计划性较强,倾向于事前做好准备工作。

美国《今日心理学》报道说,成年女性患抑郁症的几率是男性的两倍,而男人更容易患上自闭症和精神分裂症。男女在抑郁症患病率上的分水岭出现在13岁。13岁之前,男孩比女孩更易得这种病,随着身体的发育趋于成熟,女性的发病率开始逐步提高,到了育龄阶段更是登峰造极。可是在这之后,尤其是女人到了绝经期之后,男女的抑郁症发病率差别就不再那么明显了。

.....

由此可见,被马克思称为人类“刚强的一半”和“美好的一半”的男女两性表现出了明显的差异。本章将针对这些性别差异的问题予以阐述,使读者全面而真实地了解男女在心理发展的各个方面呈现出的差异,以及差异产生的原因,进而了解男女两性在生活、学习、事业中各自具有的心理优势。

一、性别差异心理学研究的对象

(一) 性别差异心理学的研究内容

英国社会学家德拉梅特指出:“性,这一概念准确的含义应该是指男性与女性的生物特征,而性别这一概念的准确含义是指男性与女性之间的一切非生物方面的差异,诸如在衣着、兴趣、态度、行为、才能等方面存在的差异。”德拉梅特所指的性,即男女在第一性征和第二性征上的生理性别,这方面的差异是由染色体和性器官所决定的,其决定因素在于性染色体、胚胎的性腺、外生殖器官和内分泌腺等。德拉梅特所指的性别,即男女的心理性别,这方面的差异,有生物因素的影响,但更多的是受到社会环境因素的影响,一个人自出生起,就因生理性别的不同而受到不同的教育和对待,逐渐地个体按照社会对男性或女性不同的期待形成了不同的心理。心理学家所关注的就是男女在心理方面的差异,这也正是性别差异心理学要研究的内容,它涉及男女心理发展的基本动力,男女心理发展的基本规律,男女在心理发展的各个方面表现出的差异,以及差异产生的原因,具体而言,包括以下几个方面:

1. 研究男女心理发展的基本动力和基本规律；
2. 研究男女在心理过程发展中的性别差异,包括在认知过程、情感过程和意志过程等方面性别差异；
3. 研究男女在个性心理发展中的性别差异,包括在兴趣、性格、能力和气质等方面性别差异；
4. 研究男女在性心理方面的性别差异；
5. 研究男女在言语发展中的性别差异；
6. 研究男女在教育、成才等方面性别差异。

(二) 性别差异心理学的产生和发展

性别差异的研究最早可追溯到 19 世纪后半期。英国心理学家高尔登把个别差异现象当作心理学的重要研究对象,为测量个别差异他设计了新的测验和统计方法,他对个体心理差异的研究已涉及到性别心理差异,他通过测量对男女的各种身体和心理特性进行了定量比较,但是,他的研究却得出了错误的结论,即认为女性在各种才能方面均不如男性。德国心理学家施太伦创立了“差异心理学”,并著有《差异心理学》一书,书中内容涉及个别差异、文化差异和性别差异。但是,性别差异心理的研究始终零散、稀少,直到 20 世纪五六十年代,性别差异心理学才作为心理学的一门独立分支脱颖而出,可发展依然缓慢,到了 70 年代后,才有长足发展。1974 年美国心理学家麦考比和杰克林发表的《性别差异心理学》成为经典之作。在书中麦考比和杰克林在分析了 1600 多项研究后认为,有四方面的心理性别差异是相对准确的:女性的言语能力强于男性;男性在视觉(空间能力)上要优于女性;男性在数学推理能力上优于女性;男性在身体上和言语上都比女性更加富有攻击性。可以说,麦考比和杰克林的研究对后来的研究者产生了极大的影响。

直到今天,与其他的一些主要的心理学分支相比,性别差异心理学的研究还是比较薄弱,但在西方心理学界也已经初步建立了比较系统的性别差异心理学的理论体系。

我国在性别差异心理方面的研究起步较晚,研究虽然已不少,但至今仍处于零星、缺少系统的状态,可毕竟这一方面的问题开始逐步受到心理学界和教育学界的重视,未来发展的前景将是美好的。

纵观性别差异心理学的发展,我们可以发现,它之所以诞生并成为一门心理学分支,主要是具备了两个前提条件:

1. 从思想观念的角度来看,社会上逐步形成了男女平等的观念,男女之间能够相互尊重,彼此信赖。把两性之间的差异理解为一个合理的发展过程,两性差异强调的是两性的差异和互补,而非孰优孰劣。

在人类社会发展初期,两性在经济活动上互相合作,形成了男耕女织、男主外女主内的社会分工,女性的地位并不亚于男性。自阶级社会形成后,男性在社会地位上逐渐占据优势,并开始限制女性的活动,贬低女性的地位,并且从法律条文上予以规定,剥夺女性的自由,典型的如古希腊、古罗马,由国家规定了一系列道德与法律条文,剥夺女性的权力,严惩女性的反抗,规定已婚妇女完全隶属于丈夫,活动范围只能限于家中,未婚的女子完全隶属于父母,没有择夫的权力,整日深囚于家中等待父母出卖。中国的《礼记》中有类似的记载,规定妇女要“三从四德”。在这种不平等的社会中女性的权益遭到了侵犯,教育的权利被剥夺,女性的个性被扭曲,能力受到遏制,使得妇女形成了愚昧、狭隘、自卑、依附等心理特点。然而随着科学技术的进步和思想观念的发展,人们对于男女的看法发生了很大的改变,尤其是 20 世纪五六十年代西方掀起了妇女解放运动,进一步促进了男女平等观念的形成,男女在政治、经济、教育等各个领域又逐渐享有了平等的权利,虽然目前并不能达到彻底的平等,然而这必然是未来社会发展的趋势。在此社会背景下,人们开始探讨男女在心理上的差异,目的在于对男女心理有客观的认识,并有利于发挥男女在心理方面的各自优势。

2. 从研究方法的角度看,人们要具有确定男女在心理上存在差异的科学方法。随着科学心理学的诞生,心理学家开始使用观察法、实验法、调查法、测验法等研究心理问题,也逐渐将这些方法用于研究差异心理的问题。由于科学的研究方法为差异心理的研究提供了有效的工具,从而使更多的研究者开始涉足这一领域的探索和研究。

二、性别差异心理学的研究原则与方法

(一) 性别差异心理学的研究原则

1. 客观性原则 :以实事求是的态度 ,坚持客观标准 ,以客观指标来研究心理现象 ,从而揭示男女心理发生、发展和变化的规律 ,反对主观臆测和随意判断的研究倾向。尤其在心理的性别差异方面 ,由于长期以来男性在社会上的优势地位 ,人们对于男女心理方面的认识容易产生片面性 ,因而在研究中必须坚持客观性原则 ,即不否认两性差异的存在 ,也不夸大两性的差异。坚持客观性原则意味着我们要抛弃头脑中已经形成的种种固有概念 ,固有概念可能是一种偏见 ,它可能会影响我们对事物及其相互关系做出正确的解释。比如 ,如果一个人头脑中存有“男性智慧优于女性”的固有概念 ,他可能会寻求那些能证明自己原有概念的数据 ,而对女性有力的数据则会视而不见。一些关于性别差异的结论是相对模糊的 ,或有争议的 ,这时必须通过客观的研究才能得到正确的结论。
2. 发展性原则 :心理现象总是处在不断的发展变化之中 ,在性别差异心理的研究中 ,应该看到由于男女在心理方面的差异在很大程度上受到社会环境因素的影响 ,因而研究中揭示的男女心理差异 ,带有一定 的时代性、相对性 ,如我国古代对妇女进行的“三从四德”教育 ,妇女的思想受到禁锢 ,个性发展遭受束缚 ,性格发展趋于内向 ,智力发展受到抑制 ,从而形成了感情脆弱、意志薄弱、懦弱拘谨等不良心理品质。随着社会的发展 ,男女的地位逐渐趋于平等 ,男女心理也呈现出新的变化 ,尤其是女性的才能得到了认可和发挥 ,个性也得到了完善。
3. 教育性原则 :性别差异心理学的研究要在正确认识男女心理差异的基础上 ,尊重所存在的差异 ,从而有利于两性的教育 ,有利于男女的身心健康 ,有利于男女发挥各自的心理优势。

(二) 性别差异心理学的研究方法

1. 观察法

观察法是有目的、有计划地通过观察被试的外部表现来研究其心理活动的一种方法。观察法的最大优点是由于观察过程一般不让被试知晓 ,从而使结果保持了较好的自然性而不附加人为的影响。同时 ,它又比较简便 ,比较适合于进行有关差异心理方面的研究。例如 ,通过观察研究 ,人们发现女性的面部表情比男性丰富 ,男性的面部表情较少 ,而女性的表情却经常变化 ,嘴角的折皱变化尤其丰富。但观察法的缺点是只能了解心理事实 ,而不能直接解释其发生的原因 ,也不能控制被试的反应。

2. 实验法

实验法是按研究的目的控制或者创造条件 ,主动引起或改变被试的心理活动 ,并对其进行研究的方法。实验法可分为实验室实验法和自然实验法。实验室实验法是在一系列严格控制的条件下探究自变量和因变量之间的关系 ,它能主动地获取所需要的心理事实 ,并能探究其发生的原因 ,而且所获取的信息也较精确 ,但实验室实验法带有很强的人为痕迹 ,很可能会降低结果的客观性。而自然实验法是在日常生活的条件下 ,对某些条件加以控制或改变来研究心理的方法 ,与实验室实验法相比 ,自然实验法减少了人为性 ,提高了真实性。实验法是研究差异心理常用的方法。例如 ,20世纪 20年代 ,美国心理学家桑代克通过实验证实了男女两性在诸如语言表达、短时记忆、空间知觉、推理分析等方面存在性别差异。

3. 调查法

调查法是指以提问的形式收集研究对象的各种有关资料来研究其心理的方法。调查法的优点是能够在较短时间内获得大量的第一手资料。如史密斯等人运用欺负问卷对英国中小学生进行了大规模调查 ,研究表明 ,在总体上 ,男孩表现出更多的欺负他人的行为 ,尤其是直接的身体欺负 ,女孩则相对较多地采用言语欺负与社会排斥等间接形式的欺负。但调查法在条件控制方面存在很大的局限性 ,尤其是涉及有明显社会评价意义的问卷 ,被试有可能不真实回答或有意掩饰。

4. 测验法

测验法是运用标准化的心理量表对被试的某些心理品质进行测定来研究心理的一种方法。测验法的最大优点是能数量化地反映人的心理发展水平和特点 ,但测验法的有效性在很大程度上取决于测验量表

的信度、效度和常模等重要指标。比如,关于男女两性智力水平的差异,最具权威的研究是来自苏格兰教育研究委员会在1939年在进行的测量与调查,他们对8.7万个儿童进行了比奈—西蒙智力量表的测验,结果,男孩平均智商为100.51,女孩为99.7,并无显著性差异,十年之后,他们又作了一次重复测验,结果大致相同。此后,科学家们进行了大量类似的研究,都无法说明男女两性在智力水平上存在差异。由于有了科学的研究方法,人们改变了以往对男女在智力上存在“男优女劣”的错误认识,接受了男女智力在总体上没有差异的事实。

可以看出,男女心理现象的多样性和复杂性,决定了研究方法的多元化,研究者只有根据实际情况加以综合运用,才能更好体现研究的有效性。

三、性别差异心理学的研究意义

德国哲学家费尔巴哈曾说:“自然界的美全都集中而且个性化于两性的差异上。”由社会历史原因形成的性别差异会随着男女地位的改变而改变,而由两性生理及由此引起的心理上的性别差异却恰恰体现了自然界的和谐之美,这方面的差异将继续存在、发展。可以说,两性差异本身并不可怕,而由差异造成的偏见和伤害才是可怕的。研究性别差异心理学正是为了摒弃偏见,客观呈现两性在心理方面具有的种种差异,分析和解释两性心理差异形成的原因。具体来说,研究性别差异心理学具有理论和实践两方面的意义。

(一) 研究性别差异心理学的理论意义

性别差异心理学研究男女心理存在的差异现象及其规律,这一方面的研究不仅有助于促进差异心理学这一学科分支的完善和发展,也将促进整个心理学理论体系的发展。同时研究性别差异心理学有助于人们客观地分析和解释各种心理性别差异现象,为男女正确认识自身提供了理论依据。

(二) 研究性别差异心理学的实践意义

研究性别差异心理学有助于树立正确的性别观念,消除旧有的关于男女两性的偏见。无论是过去还是今天,女性的社会地位不如男性仍是一个明显的事,随着社会的发展,“男尊女卑”的观念虽然在不断弱化,但依然具有一定影响,在工作、教育等领域依然存在男女不公的现象。而要改变这一现象就要科学地认识男女两性之间的差异。1978年,心理学家比姆就宣称,他研究性别角色的目的是要“使人类个性从个体的性别角色刻板印象的束缚中解脱出来,形成健康的心理概念,从文化强加给男性化、女性化的限制中解脱出来”。

研究性别差异心理学对于教育工作的意义也是显而易见的,教育不仅要遵循个体心理发展的年龄特征,也要遵循心理发展的性别规律。但是,长期以来在我们的教育实践工作中,教育工作者一般比较重视遵循与照顾儿童和青少年身心发展的年龄规律与年龄特征,而对儿童和青少年身心发展的性别规律和性别特征则比较忽视。这种状况固然同我国在性别差异心理方面缺乏系统研究有关,但在观念上教育工作者本身也缺少因性施教的理念。在教育中教育工作者只有重视学生的个别差异和性别差异,才能更好地有的放矢,提高教育的效果。从这个角度来说,性别差异心理学的研究有助于教育工作者因性施教,充分发挥男女各自的心理发展优势。同时可以使人们获得正确的性别观念和知识,以改变沿袭已久的性别刻板印象和性别偏见,增进异性间的了解,从而达到相互理解、相互尊重的目的。

第二节 男女心理发展的基本规律

一、男女心理发展的基本动力

(一) 生物发生论

这种理论的基本观点是,男女两性的心理差异实质是由生物学的差异造成的。

美国机能心理学家桑代克认为人的一切行为都是由受精卵的遗传基因决定的,或是其基因和基因所选取、所承受的环境的产物。

生物发生论的主要观点:

1. 男女两性大脑结构不同。男女两性的大脑在发育速度和水平上存在差异,女性的大脑左半球发育较早,而男性的大脑右半球发育较早;连接大脑两半球的胼胝体,女性比男性明显宽阔;大脑的重量方面,男性比女性要重。

2. 男女两性神经机能活动特性不同,女性的神经细胞膜的通透性比男性强,因此女性的反应通常比男性快。

3. 男女两性感觉器官机能类型不同,女性的感觉器官机能属于“位相性”类型,对迅速、个别的刺激反应快,适应能力强,兴奋过程较短;男性的感觉器官机能属于“状态性”类型,适合对缓慢的刺激作出反应,综合能力强,兴奋过程较长。生物发生论认为,男女两性的心理差异都是由以上的生物学差异造成的。

(二) 社会发生论

这种理论的基本观点是,男女两性的心理差异的实质是社会因素作用的结果,强调了外界条件(包括家庭生活、社会环境和文化因素等)、社会学习和成人榜样对男女两性心理发展的作用。

行为主义学派认为行为强化是形成性别特点的决定性因素。行为主义心理学家指出,男女两性之所以有不同的心理特点,是由于个体在父母和周围人等外界的督促、鼓励和支持下,严格按照男女各自不同的特点行事和活动的结果。如果他们的行为出现异性的特点,如男性脂粉气十足,女性狂放不羁时,就会受到人们的否定、制止甚至指责。也就是说,性别定型是男女两性分别掌握行为的性别模式,先学着把不同的性别行为模式加以区别,然后把这个经验运用到新情境中去,最后逐渐学会履行相应的行为规则。

美国心理学家哈维赫斯特更明确指出社会环境对个体心理发展的影响,他把个体的心理发展看成一个人学习适应社会要求的过程。他认为个体在青少年期必须完成八项发展任务及其相应的目标。其中两项重要的发展任务与性别心理发展有关:一是与同性和异性同龄伙伴建立更成熟的关系;二是获得具有男子气质或女子气质的社会角色。其相应的发展目标:一是学会把女孩看作女子,把男孩看作男子,自己要成为成人中的一员;二是接受和学会为社会所赞赏的具有成年男子或成年女子气质的社会角色。由于社会赋予男女不同的学习任务,因此最终形成了不同的心理特征。

(三) 心理发生论

这种理论观点并不否认生物和社会因素在男女两性心理差异形成中的作用,但更着重于从个体心理内部寻求发展的规律,并强调把男女心理发展的某一方面作为性别心理发展的实质。

以弗洛伊德为代表的精神分析学派强调自居作用在男女两性性别特点形成中的作用。该理论认为,自居作用作为一种利用和模仿他人行为来掩盖或改变自己的行为,以求得心理上的自慰、保持心理平衡的自我防御机制,是人在任何年龄阶段都普遍存在的心理现象。男女两性在孩提时代产生的这种自居作用可以分为两个阶段:第一阶段是男女两性共有的对母亲情感上本能的依恋,属于婴儿孤独状态的自居作用;第二阶段是儿童产生自我意识之后,男孩由于害怕和嫉妒等原因,对父亲的防御性自居作用,以及女孩对母亲的温和的自居作用,因而男女形成“自我”与“超我”的不同性别特点。这种理论很强调孩提时代人的情感(儿童对父母情感上的依恋)和模仿活动(儿童对父母行为的无形模拟)在男女两性形成不同心理特点中的决定作用。

以皮亚杰的“发生认识论”为理论基础的认知发展理论强调了性别特点形成认知因素,认为男女两性性别特点的形成,关键在于对自己的性别及其活动特点的认识。男女两性通过逐渐认识自己的性别及其活动特点,然后主动地把自己归于“男性”或“女性”,并有意识地使自己的各种行为努力合乎相应性别特点,从而逐步形成各自不同的心理特点。柯尔伯格的认知发展理论认为儿童获得了性别知识后,行为和思想间的交互作用使儿童形成了稳定的性别认同,达到了所谓的性别恒常性。性别恒常性包括三个方面的内容:性别的时间恒常性,指个体知道一个人的性别不会随时间或年龄而发生变化;性别的情景恒常性,指

个体知道一个人的性别不会随其服饰、发型及所从事的活动而发生变化；性别的非动机性，指个体知道一个人的性别不会随其愿望而改变。伊顿等人(Eaton & Von Bargen,1981)研究发现，儿童达到性别辨认的平均年龄是两岁半，达到时间恒常性的平均年龄是4—5岁，达到情景恒常性的平均年龄是6—7岁。柯尔伯格认为，儿童具备性别恒常性是获得性别角色的关键和基础。

(四) 综合发生论

纵观上述理论，无论是生物发生论，还是社会发生论、心理发生论，都从各自所强调的方面在不同程度上揭示了男女两性性别心理形成和发展的实质，具有着合理的一面，但另一方面我们也看到过分强调某一方面因素对男女心理发展的影响，往往失之偏颇，因此我们认为男女性别心理形成和发展是生物因素、环境因素和个体心理因素三种因素共同作用的结果，生物因素是男女性别心理形成的基础，社会因素是外因，它必须通过个体内在的心理系统产生作用，可以说，生物因素、社会因素和个体心理因素三者构成了一个完整的系统，共同推动了男女两性性别心理的形成和发展。

二、男女心理发展的基本特点

个体的心理发展是一个从低级到高级、从简单到复杂，即由量变到质变的不断变化和不断完善的过程。男女的心理发展有以下几个基本特点：

(一) 心理发展的阶段性和连续性

心理发展的阶段性，是指心理发展过程中，在不断地产生量变的基础上出现质变，而使得某个阶段具有不同于其他阶段的一般的、典型的、本质的特点。而后一阶段的发展总是在前一阶段的基础上发生的，同时它又蕴涵着下一阶段发展的萌芽，表现出心理发展的连续性。

心理发展的各个年龄阶段之间是不会断裂的，同时也不可逾越。前一个阶段的心理发展是后一个阶段心理发展的必然前提，后一个阶段的心理发展是前一个阶段心理发展的必然结果。以语言发展为例，生长在不同环境中的婴儿大约都在几个月时开始咿呀学语，在1岁左右开始产生第一个能被理解的词，之后逐渐能说出双词句，发展速度呈现加速趋势，在2—3岁时儿童学会了说出有主语和谓语的句子，然后逐渐开始发展句法。可以看出，语言发展遵循一定的规律，既表现出阶段性又表现出连续性。又如皮亚杰提出的认知发展理论，在这个理论中，皮亚杰将儿童的认知发展划分为四个连续发展的阶段：感知运动阶段(出生—2岁)、前运算阶段(2—7岁)、具体运算阶段(7—十一二岁)和形式运算阶段(十一二—十五六岁)。皮亚杰认为认知发展的每个阶段都存在着质的差别，并且阶段间的顺序是不能改变的，任何个体都将按固定次序经历着四个阶段。可以看出，个体的心理发展是阶段性和连续性的统一，是量变和质变的统一。

(二) 心理发展的稳定性和可变性

心理发展的稳定性是指各个年龄阶段的心理发展具有一定的普遍性。个体心理发展具有一定的顺序和系统性，它并不随时代和社会条件的改变而改变。虽然心理发展会因不同时代不同社会的生活条件和教育条件而改变，表现出一定范围和幅度上的差异，但不同年龄阶段的个体心理仍按着一定的顺序和系统进行发展。

心理发展的可变性，是指在一定的社会生活条件和教育条件下，心理发展的程度和速度会表现出一定的差距性。一般来说，良好的生活条件和教育条件会对个体的心理发展速度起到推进作用。

(三) 心理发展的共同性和差异性

心理发展的共同性，是指在一定年龄阶段中表现出的那些一般的、典型的、本质的特点，是在相应的年龄阶段由个体发展特点中抽象、概括出的带有规律性的共同特点。无论在认识过程、情感过程还是意志过程等，每个年龄段的个体，都会表现出大致相似的心理发展特点，表现出心理发展的共同性。

心理发展的差异性，是指在同一年龄阶段中个体与个体之间、男性与女性之间心理发展上的个体差异

和性别差异。我国古代就有“甘罗早，子牙迟”的典故，说明个体心理发展中存在很大的个体差异，同时，在心理发展的诸多方面也存在着性别差异。

三、影响男女心理发展的基本因素

(一) 遗传因素

遗传因素是心理发展的物质基础和生物前提，为心理发展提供了潜在的可能性。

1. 染色体遗传特性的差异

人类的染色体共有 46 条，相互配对成 23 对。其中 22 对为常染色体，男女两性是相同的；一对为性染色体，男女两性是不同的，女性的性染色体由两条 X 染色体组成，男性的性染色体则由一条 X 染色体和一条 Y 染色体组成。性染色体上携带着生命所必需的影响性决定和男女分化的基因。女性的 X 染色体较大，男性的 Y 染色体则较小，长度只有 X 染色体的三分之一，基因数目只有 X 染色体的 1%。1986 年，美国斯坦福大学的研究人员发现，X 染色体上有一个基因在 DNA 的修复上发挥了关键作用。因为女性有两条 X 染色体，因此当其中一条有缺陷时，另一条可以进行修复，而男性则不同，假如 X 染色体出现缺陷，就会不可避免地产生疾病，因此，由 X 染色体的基因缺陷引起的疾病，如色盲、智力障碍、言语障碍等大多发生在男性身上。

近些年，美国研究人员发现，空间能力的基因也位于 X 染色体上，并且属于性连锁隐性遗传。同样道理，男性只要有一个空间能力的基因就会获得空间能力，而女性只有两条 X 染色体都携带空间能力的基因才能获得空间能力。因此，男性的空间能力优于女性具有遗传上的原因。

可以看到，染色体遗传特性对男女两性的心理具有一定影响，导致了男女心理发展中某些性别差异的存在。

2. 大脑的差异

经过了多年的研究，人们发现男女大脑在多个方面存在差异：

(1) 大脑内部结构方面的差异

人的大脑发育从受孕后就开始了，其发展速度相当快。婴儿出生时，大脑重量已达到 350—400 克，相当于成人脑重量的 1/4，而当时的体重只相当于成人的 5%。此后一年内脑重量增长速度是最快的，6 个月时已达 700—800 克，占成人脑重量的 50%，12 个月时，脑重量达到了 800—900 克，接近成人脑重量的 75%。3 岁时幼儿脑重量已接近成人，之后增长速度开始减慢，到 15 岁时脑重量基本与成人相同。而在大脑重量增长的过程中，男女具有一定的差异。有一项研究结果给出了 4 岁前男女儿童大脑左右半球重量的差异，见表 7-1 所示。

表 7-1 儿童大脑半球的重量(单位：克)

性 别	年 龄	左半球绝对重量	右半球绝对重量
男	3 周	220	222
女	3 周	226	224
男	2.5 个月	270	268
女	2.5 个月	225	223
男	12 个月	420	425
女	12 个月	406	404
男	2.5 岁	432	436
女	2.5 岁	450	414
男	4 岁	500	505
女	4 岁	473	467

根据表 7-1 的数据显示，男女大脑的发育不同体现在两个方面：首先，从整个的脑重量看，3 周时女孩

的脑重量大于男孩,但之后的两个月男孩的脑重量增长很快,速度远超过女孩,到2.5个月时,男孩的脑重量远超过女孩,但之后女孩大脑的发育速度也随之跟上,到了2.5岁男女的脑重量再度接近。之后男孩的脑重量略大于女孩;其次,从大脑两半球的发育情况来看,男孩大脑两半球之间的关系从重量中看出了两种类型的交替变化:第一是右脑半球重量超过左脑半球(在3周、12个月和2.5岁时);第二是左脑半球重量大于右脑半球(在2.5个月时)。但女孩子却表现出左脑半球重量的增加均高于右脑半球的重量。这个数据可以说明为什么女孩子在语言智力方面的得分比男孩占优势。

研究人员发现脑部胼胝体的形态结构存在着男女差别。具体的差别是,女性胼胝体尾部呈球状,与体部相比,显著增宽。而男性胼胝体尾部大致呈圆柱形,其宽度和体部相差无几,即女性的胼胝体较男性的宽大。神经解剖学家鲁利亚和神经内分泌学家罗格杰斯基通过对146名健康大脑的扫描研究揭示,在胼胝体形状方面存在很大的性别差异,女性胼胝体后1/5的部位多呈球形,而男性的多呈管状。胼胝体是连接大脑左右半球的一大束神经纤维,它不是两侧大脑半球之间的惟一联系,但却是最重要的联系,起着沟通和协调两侧大脑半球的作用。因而女性两侧大脑半球连接较紧密,左右大脑半球可以进行更为紧密的“对话”,这也许是女性的直觉为何优于男性的原因。

男女大脑结构的不同还表现在,女性的大脑中的灰质比起男性要多出15%,而灰质主管人类思维。但男性的大脑里含有更多的白质,它主要负责脑细胞之间的联络以及神经冲动在大脑和四肢与躯干之间的传递。虽然,男女在大脑的结构上存在差异,但也各占优势,因此在智商测试中还是大致相当。

(2) 大脑分泌物的差异

研究人员发现男女大脑中分泌物有所不同,而且大脑对这些物质的反应是不一样的。比如,女性大脑分泌的血清素比男性少,但女性大脑对血清素含量变化的感应要比男性敏锐得多,而血清素的含量变化是由雌激素进行调节的。在生活中女性常常比男人更容易感到沮丧,这并不是因为女性受到的压力比男人大,而是因为女性大脑对血清素含量的变化十分敏感造成的。

(3) 大脑两半球专门化发展差异

早在20世纪60年代,美国加利福尼亚技术研究所斯佩里博士对裂脑人进行了一系列实验研究,揭示了大脑两半球的功能不是对称的,而是具有专门化功能。左脑主管抽象思维,具有语言的、分析的、连续的、计算的能力;右脑则主管形象思维,具有图像的、空间的、音乐的、直觉的能力(见图7-1)。但是,大脑两半球的分工也并不是绝对的,大脑两半球需要协同、配合,如音乐能力,左半球负责旋律,右半球负责节奏;而语言,左半球负责管词义,右半球管声调;而且每一半球还有替代、补偿另一半球的功能。大脑两半球的“专门化”一般是在青春发育期以前,特别是6—10岁之间逐步完成的。

研究发现,男女两性大脑两半球专门化在发展速度和水平上有着性别差异。首先在大脑两半球专门化的发展速度方面男女存在差异。女性左脑半球专门化比男性更早,神经细胞树突的成长以及神经髓鞘的形成比男性领先;而男性右脑半球专门化比女性更早,这里的神经细胞树突的成长以及神经髓鞘的形成比女性领先。这一点我们可以从女孩说话一般较男孩早,有较丰富的词汇,而且较少表现出言语能力上的缺陷等方面得以印证。而男孩由于右脑半球的早期专门化,使得他们更善于处理包括空间关系的非语言方面的信息。

男女大脑的早期专门化优势并不会始终延续,会随着年龄增长发生变化。日本大阪教育大学的神经心理学家八田武志经过各种实验发现,很小的时候,女孩具有左脑优势,到6—7岁左脑优势会逐步削弱。男孩较早确立的是右脑优势,左脑优势是较迟才出现的,但是左脑优势一旦形成,就会一直保持下去。

其次,男女在大脑两半球专门化的发展水平方面存在差异,即男性大脑两半球专门化的发展水平比女性高。早在1978年李维就提出了“女性大脑双侧化”理论,主要观点是男性大脑更多地表现出一侧化,而女性大脑则是双侧化。之后许多研究都表明,女性的大脑两侧半球功能的专业化程度不如男性,神经心理学家发现,女性的大脑左右半球都有语言中枢,而男性的语言中枢集中于大脑左半球。最近的一项使用功



图7-1 大脑两半球功能差异

能磁共振成像技术研究表明,男女的语言中枢存在性别差异,男性的左颞叶要比右颞叶大38%,而女性的颞叶没有发现这种不对称。临幊上,女性中风病人出现失语症的比例较低,而男性由于其大脑专门化程度较高,所以一旦中风发生在左脑,男性的失语症发生率也较高。世界上发现一些切除大脑一侧半球的病人,竟能慢慢利用另一侧补偿其功能,其中大多数是女性。

双耳分听的实验结果也支持了“女性大脑双侧化”,研究发现,男性具有明显的右耳优势,而女性在测试中左右耳的成绩一样。用速示器进行研究,发现男性的一侧化倾向表现得更为明显。大多数实验显示了在非语言材料方面,如人像、对点的知觉、线条的定位等,男性都存在左视野优势,而对语言材料,如单个字母、单词,男性则表现了非常强的右视野优势。

3. 性腺激素的差异

性腺激素是由生殖器官的主性器官性腺分泌的。男性的睾丸分泌雄激素和少量的雌激素,女性的卵巢分泌雌激素、孕激素和少量的雄激素。在青春发育期前,男女性腺的发育始终是缓慢的,进入青春发育期后才急速增长,到成熟时,睾丸和卵巢分别是出生时重量的40倍和25倍。性腺激素不但能引起生理上的变化,而且也能通过对大脑的反馈引起心理上的变化。性激素的主要作用是促进男女性器官的发育、第二性征的出现、性机能的成熟、性欲的产生和其他的一些心理变化。一些研究发现,有的母亲因为某些疾病而不得不服用一些含有雄性或雌性激素的药物,这些激素会对孩子产生一定的影响。如攻击性行为是典型的男性行为,但母亲如在怀孕期间摄入了一定数量的雄性激素,她的女儿也具有一定程度的攻击性行为,而如果母亲在怀孕期间摄入了一定数量的雌性激素,她的儿子则攻击性更少,脂粉气明显。莫泽(1985)把雄性激素与青少年的行为联系起来,他指出男性青少年常常变得更为武断、故作姿态和炫耀,他们追求男子气概,试图迅速地提高自己在男性群体中的地位,把自己融于成年男性之中,这些变化都是青春发育期雄性激素增加的结果。由于青春期雄性激素的增加,他们更加追求在男性群体中的支配地位,在支配性行为中往往较多地包含着侵犯性行为。

哈佛大学的格休宾脱教授认为性激素对男女智力的影响十分重要。早在胚胎期,男性的睾丸就会分泌大量的雄性激素,这些激素会延缓左脑的发育,使右脑发达。雌性激素与女性大脑的早熟有关。由于女性的大脑较早成熟,因此与控制语言有关的皮层也就更早发生作用,女子就在言语的发展方面表现出优势。此外,一些研究还发现雄性激素和孕激素有助于提高智力。霍普金斯大学的研究人员莫尼等人通过对70名胎儿期暴露于过量雄激素中的女性进行研究,这些女性的年龄从2岁半到48岁,结果发现她们当中相当多的人智力很高,智商达到或超过130的比例为12.9%,达到或超过120的比例为31.5%,达到或超过110的比例为60.1%,而在一般情况下智商达到130、120、110以上的人数比例则分别为2.2%、8.9%、25%。他们对10个胎儿期曾输入过量孕激素的女孩进行研究,得到了类似的结果,其中6个女孩智商大于130,没有人智商低于100。类似的研究在英国、苏联也有过,结论是一致的。

(二) 环境因素

遗传因素作为产生心理发展性别差异的物质基础和自然前提,其作用毋庸置疑,但这种作用只能体现在为心理发展的性别差异提供潜在的可能性这一点上,而这种可能性要变为现实,还有赖于环境因素和教育因素的影响。法国著名女作家、《第二性》的作者西蒙娜·德·波伏娃曾经说过:“女人并非生来就是女人,而是后天塑造而成的”,可以说,性别差异在很大程度上是社会文化培养的结果。具体而言,有以下几个方面的因素:

1. 社会分工

一些研究认为,社会分工是男女心理差异形成的重要因素,男女在各自的劳动中获得了不同的经验,导致了不同心理特征的产生。

一项经典的研究是由著名人类学家米德完成的,她对新几内亚境内三个原始部落的研究发现:阿拉佩虚部落中的人住在山地,从事农耕生活,男女都要从事劳力工作,共同抚养子女,男女的性格都很温和;蒙杜古马部落中的人居住在河边,以捕猎和农耕为生,常有猎人头、食人肉的举动,双亲对孩子都很冷漠。男女均富有进攻性,具有角色定型中的男性化特征;而德昌布利部落中的人住在湖边,以捕鱼、编织为生,男

女分工正好与我们的社会相反,即“男主内,女主外”,女性负责维持家计,男性做手工艺品、消磨时间、唱歌跳舞。女性的性格积极、果断;男性的性格顺从、胆小、依赖。米德还指出:所谓男性和女性的分工并不依赖于生物学的性差异,相反,它是特定社会的文化条件的反映。

进入现代社会,女性和男性的社会分工由于社会的发展而日益交叉,但是在社会分工上“男主外,女主内”局面并未得到根本的改变,由此而形成的社会分工上的性别角色刻板印象更是影响了男女的心理发展,甚至于在儿童期已开始产生影响作用。在一项研究中,研究者让儿童回忆一个听过的故事,故事的主人公进行的是异性的活动(比如,一个女孩劈木头)。结果发现,儿童在回忆时记住了这种活动,但会把人物性别变成与活动内容一致的性别(比如,记成是男孩在劈木头)。同时一些研究还发现,儿童的确是对学习和记忆与他们自身性别相符合的物体和活动更感兴趣。

2. 家庭环境

家庭环境对男女心理发展也具有至关重要的作用。儿童出生后,男孩就会在父亲的活动方式影响下,不知不觉模仿和参与男性的各种活动,女孩就会在母亲的活动方式影响下,不知不觉模仿和参与女性的各种活动。在大多数家庭中,男孩被带到室外参加活动的机会要多一些,他们也就喜欢做跌爬滚摸等活动量大的游戏,女孩则较多地留在家里玩耍。华东师大心理系的戴健林曾经调查了父母对孩子的养育措施,结果发现57%的父母会给女孩买洋娃娃,而只有11%的父母会给男孩买;有58%的父母给男孩买刀枪之类的玩具,而给女孩买的只有18%。

不仅如此,父母还对不同性别的子女提出了不同的要求。他们要求男孩勇敢、独立,要求女孩温柔、乖巧。李美枝(1970)在《社会心理学》一书中也阐述了社会化过程中男孩女孩被鼓励强化的行为特质有所不同,见表7-2。从表7-2中可以看出,男孩被更多地鼓励要有成就、自立、靠自己等,而女孩被更多地鼓励要有抚养性行为、负责任、服从等。

表7-2 社会化过程中男孩女孩被鼓励强化的行为特质

行为特质	女孩被鼓励者	男孩被鼓励者	对男女孩都不特别鼓励者
抚养性行为(如操持家务、照顾幼儿)	82%	—	18%
服从	15%	3%	62%
负责任	61%	11%	28%
成就	3%	87%	10%
自立、靠自己	—	85%	15%

国外有不少研究探讨家庭中父母对待子女的方式,结果发现父母对待儿子和女儿的方式有很大差异。其中美国的一项用观察法的研究探讨了母亲对待孩子的方式以及孩子的行为表现。这项研究在托儿所中进行,64名婴儿男女各半,分别在他们出生12个星期、6个月和13个月时进行观察。结果发现,在婴儿12个星期时,母亲看望女儿和同女儿说话的时间比对儿子多。在婴儿出生后的最初6个月里,母亲与儿子有较多的身体接触,但6个月后情况相反了,女儿在身体方面和非身体方面都有了更多的接触。在婴儿13个月时,研究人员在游戏室里对这些孩子进行个别观察,先让孩子自由活动,母亲在场,15分钟后,在母亲和孩子之间放一栅栏。研究者发现,女孩总是想更多地接触妈妈,跟妈妈说话,不愿意离开妈妈身体,安上栅栏后,女孩哭的时间和要求扶助的时间比男孩多。显然由于平时母亲和女儿接触的机会,母亲的活动方式影响了女儿,久而久之,女孩势必容易和喜欢模仿和参与女性的各种活动,出现女性化的倾向。

父亲一般对儿子会更多关注,特别是婴儿到3个月以后。美国一个研究小组曾对10个家庭的父亲和婴儿进行了研究。结果发现,开始时,父亲更多的是同自己的女儿说话,但到婴儿3个月时,男婴受到了更多的关注。父亲会自觉不自觉地以自己的性别模式去影响儿子,他们与儿子说话时比较干脆,不像对女儿说话那样温柔,跟儿子玩时比较粗犷,不像跟女儿玩时那样文雅,他们常买一些机械玩具或电子玩具给儿子,不像给女儿买一些布娃娃或餐具玩具。久而久之,男孩必然倾向于喜欢模仿和参与男性的各种活动,出现男性的倾向。男女两性的活动在其父母特定的活动方式影响下,出现相应的性别倾向后,父母还会

继续通过各种方式予以强化。这样,男性就越来越男性化,而女性就越来越女性化,造成了男女在心理发展上的性别差异。

黑龙江大学社会学系(2005)对400名幼儿园孩子家长作了相关调查,调查在六个方面显示出儿童的家庭教育中存在的性别差异状况:(1)家庭中存在着性别分工模式,调查结果显示58.1%的家庭中母亲主要承担教育孩子的任务,10.3%的家庭中父亲主要承担教育孩子的任务,还有28.7%的家庭是父母共同承担教育任务;(2)对于孩子的交往干涉的差异,家长对女孩在交际方面的控制高于对男孩的控制;(3)对于孩子的学历期望的差异,家长对男孩未来学历的期望高于对女孩的期望;(4)对于未来职业期望的差异,希望男孩从事的职业前5位为军人或警察、科学家、国家机关干部、医生、管理人才,希望女孩从事的职业前5位为医生、教师或学校的工作人员、管理人才、翻译、国家机关干部;(5)对性格品质期望的差异,对于女孩性格品质期望的选择依次为美丽优雅、学识丰富、有事业心、有进取心和自信心、心灵手巧、大方得体和温柔顺从7项,而对男孩,家长期望其具有的理想品质依次为有事业心、学识丰富、有进取心和自信心、有责任感、气质风度出众和心胸开阔6项,从选项中可以看出家长思想里“男才女貌”观念根深蒂固;(6)对教育内容的性别差异,在孩子早期教育中家长的精力投入方向上男女存在着明显的性别差异,在“身体健康”、“气质教育”、“美育”、“智力开发”、“理想教育”方面,女孩家长更注重气质、美育以及理想方面的教育,男孩家长更注重身体健康和智力开发,在儿童早期教育的具体内容中也表现出了较明显的差异,女孩更多地学习唱歌跳舞、乐器演奏的技能,男孩更注重科技、数理化知识的学习。

3. 大众传媒

当今社会的大众传媒也是男女心理发展过程中产生性别差异的重要影响因素。梅尔文等在《大众传播学绪论》一书中认为,大众传媒“具有建构性别意义或模式的功能”。比如,在人们几乎天天接触的电视广告中,女性总是被赋予年轻、漂亮、温柔、顺从等固定的特征,而男性总是被赋予成熟、果断、智慧、成功等固定的模式。而大众传媒对男女不同的描述,常常会内化为人们的一种社会期待,并最终会影响人们的性别行为和心理。

斯塔汉姆(1986)对于父母与孩子的互动作了研究,他发现,即使父母相信他们对男孩和女孩是一视同仁的,但事实上,父母给孩子提供的玩具、图画书和电视节目都倾向于强化男女的性别角色,在大多数儿童图书、电视节目中,男性角色通常要比女性角色数量多,男性倾向于扮演更加积极、更具冒险性的角色,而女性则被描述为被动的、被期待的和家庭取向的。

麦卡瑟和雷思考曾分析过大约200个电视商业广告,他们发现男性广告模特多以广告产品的知识权威或专家的身份出现,女性广告模特则多以广告产品的使用者的身份出现。

社会学习理论把攻击性行为归于观察和榜样学习的结果。这类研究都比较集中在探讨媒体,尤其是电影和电视中的暴力对人们的影响。研究结果发现,绝大部分有暴力内容的影视节目中的主人公都是男性,通过电视和电影的鼓励,男性青少年学习了攻击性行为。格鲁贝尔(1986)总结了在不同社会中媒体对攻击性行为影响的研究,他发现在澳大利亚政府监控的电视节目中,由于努力减少了暴力的内容,因而从总体上来看,影视节目中暴力行为对青少年攻击性行为的影响比美国要小。在芬兰除了从美国进口外没有当地出品的含有暴力内容的电视节目,青少年看到的是美国特点的暴力,与他们自己的生活有一定的距离,因而也较少有人去模仿。这种现象在以色列、波兰、荷兰等国的研究中均有发现,这说明有其他一些因素(文化规则、父母的训练方式等)与媒体暴力相互作用,对攻击性行为发生不同程度的影响。格鲁贝尔认为媒体暴力在任何一个社会中都对攻击性行为发生作用,但是其作用的程度则依赖于文化背景。

以上诸多事实说明,大众传媒必然会以潜移默化的方式影响男女心理的发展,并进而引起男女在心理上的性别差异。

(三) 学校教育因素

广义地讲,教育因素是环境因素中的一个重要组成部分。教育因素作为特殊的环境因素,对男女的心理发展起着主导作用。教育因素对于男女心理发展影响是有目的、有计划、有组织、有系统的。

如我国古代对妇女进行的“三从四德”教育,禁锢了妇女的思想,个性发展遭受束缚,性格发展趋于内

向,智力发展受到抑制,从而形成了感情脆弱、意志薄弱、懦弱拘谨等不良心理品质。

而在当今社会,情况有了根本的改变,男女都可以接受学校教育。然而在学校中,男孩和女孩常常受到不同的对待,教师对男孩和女孩常常抱有不同的性别态度、性别期待以及教育行为。教师往往鼓励女孩的被动和依赖性行为,鼓励男孩的主动和独立性行为。久而久之,则会影响他们的心理和学业成就。

学校的教学方式也会影响男女心理的发展。例如,我国学校教育中长期采用“我讲,你听”灌输式的教学方式,并且几乎从小学一直贯穿到了大学,这无疑会使学生采取机械记忆和单向思维的方式,从小形成简单模仿,套用模式的思维倾向。由于女性左脑半球偏侧性功能专门化较早,运算法则和解题模式等可以用言语发展上的优势把它们熟记下来。表面上看,这种教育方式似乎对女生比较有利,使得女生在学校中,尤其是在小学阶段学习成绩表现不错,但实际上容易使她们形成机械记忆和单向思维的认知方式,遏制了思维能力的进一步发展。这种教育方式对男生更为不利,使得男生难以发挥他们在抽象思维、创造性等方面的优势,久而久之,他们的学习兴趣和动机也必将受到影响。

此外,目前我国在基础教育阶段,尤其是幼儿园和小学阶段,教师人群中女教师所占的比例极大,据统计,在托儿所和幼儿园中,教师和行政人员几乎都是清一色的女性,在小学,女教师的比例也达到80%以上,这种状况在客观上已造成了我国基础教育中的女性化环境,由于女性特有的性别特征、行为方式、角色期望,导致了“重女轻男”现象的出现,进而影响了男女生的心理发展。有调查表明:在女教师占绝大多数的一些幼儿园和小学,女生的行为一般比较容易符合女教师的行为期待,她们被认为听话、守纪律、乖巧伶俐等,因而比较多地受到表扬和肯定,而男生的某些“男子汉”的行为特征如顽皮、活泼、冒险等则容易被视为不守纪律,因而受到限制和批评。南京师范大学教育系做的一项学生品德评定比较调查显示:女生的品德评定显著优于男生,其中被评为最差等级的男女生比例是10:1,被评为最好等级的男女生比例为2:3,其他各等级的评定也均为女生优于男生。教师的这种偏好性不仅不利于男生人格的健全发展,使一部分男孩出现“女性化”倾向,缺少了阳刚之气,而另一些男孩则可能走向另一个极端,变得狭隘、霸道、富有攻击性等,而且这种环境同样也不利于女性的发展,因为这种片面性的性别角色引导会造成女生心理素质的弱化,强化了女性的文静、稳重等特征,而不利于培养她们独立、勇敢的人格特征。国外的研究也有类似的发现,史密斯研究发现,男生比女生更多地受到女教师的批评,女教师在批评男生时较多地使用严厉的语调,而批评女生时则使用一般的语调。当女生和男生课业水平相当时,女生却有更多的机会获得较高分,女教师的课堂组织方式常常使得男孩疏远教师。因此,史密斯认为教师中的女性优势对学生行为有影响,应当在初等教育中配备更多的男教师,为男孩们提供男性榜样。

在学校教材中出现的男女形象也强化了男女的性别角色,对男女心理的发展也起到了潜在的影响作用。据辽宁师范大学教育系95级特殊教育专业的学生对1998年我国部分中小学教材的分析和统计,综合国内的三个主要版本,发现故事性课文主角的性别,男主角达77.2%,女主角为13.2%。古今中外的著名人物,男性比例为95.7%,其中大多是中外领袖、英雄、大科学家、工程技术专家、大艺术家等,而少数女性名人则多为烈士、热心人或国家领导人的夫人形象。男性占据的大多是政治的、专业的和其他受尊敬的职位,而女性从事的则是辅助性的工作。在能力方面,描述男性的往往是知识渊博、能力高超,而女性角色多表现出无知、孤陋寡闻。在男女形象同时出现的场景里,女性的能力更低下。教材将许多人类的优秀性格、品质几乎都集中在男性身上,如小交通员、小萝卜头、二虎子、雨来、小挑煤工、凡卡、小雷锋等都表现出吃苦耐劳、勇敢坚强、正直善良、团结友爱的品格。人类生活和性格方面的阴暗面多由女性角色承担,如吝啬贪婪、心胸狭窄、凶狠等。学校教材在人物形象塑造上这种性别偏向性势必会对男女生的心理发展产生影响。

第三节 认知过程发展的性别差异

人的心理过程包括认知过程、情感过程和意志过程。认知过程是最基本的心理过程,包括感觉、知觉、记忆、思维和想象等过程。

一、感知觉发展的性别差异

感觉是人脑对当前直接作用于感觉器官的客观事物的个别属性的反映。

根据信息的来源可把感觉分为外部感觉和内部感觉。外部感觉是接受外部刺激,反映外部事物的属性的感觉。外部感觉包括视觉、听觉、味觉、嗅觉和皮肤觉;内部感觉是接受机体内部刺激,反映身体的位置、运动和内脏器官的不同状态的感觉。内部感觉包括平衡觉、运动觉和机体觉(内脏觉)。

知觉是人脑对当前直接作用于感觉器官的客观事物的整体属性的反映。

根据反映对象的性质划分分为空间知觉、时间知觉和运动知觉。

(一) 感觉的性别差异

男女在感知觉方面的差异是比较明显的。一般来讲,除了视觉,其他感觉女性都优于男性。

在视觉方面,女性在黑暗中看得比较清楚,她们对光谱中红色一端的颜色较为敏感,比男性看到较多的红色光。而男性在亮光之下的表现较好。他们的视野比较窄,视觉集中于深度上,他们对整个事情的透视比女性好。如果用视觉捕捉远处的事物,男性比女性表现得更为敏捷。女性看到的整体图像比男性大,因为她们周边视觉比较宽,视网膜上有比较多的锥细胞和杆细胞,可以接受更多的视觉信息。有人研究发现,在2—3岁期间,男孩对几何图形、光的刺激等形成习惯反应的速度比女孩快。但总体来说,男女在视觉方面的差异不是很大。

在触觉方面,女性比男性更为敏感。研究发现,女性皮肤的传导性比男性要好,因而对刺激的绝对触觉阈限较低,绝对感受性较高,触觉就显得更为敏感。一项针对青少年所做的实验发现,女生对皮肤上压力的感受性远大于男生,而且是全身每一点皆是如此。在生活中我们也会发现,女性对触摸的反应更为强烈,体验更为深刻,由触摸的参与而引起的动作更为精确和快速,一般来说,女性比较容易学会要求准确的运动,比如女孩往往比男孩更早地学会自己穿衣服。如果用一根针尖同时轻碰男女的皮肤,你会发现女性比男性的反应要快速、强烈。

在听觉方面,女性听觉的绝对感受性较男性高,而且对声波的三种特性——音高、响度和音色的绝对感受性都是如此,尤其是辨别声音频率的音调能力,女性的优势更为明显。实验证明,女性对高音部分中每秒几次振动的差异都能觉察出来,她们在钢琴的两个相邻键之间分辨出的音也比男性多。在生活中,女性往往会比男性更敏锐地发现细微的声响,诸如水龙头漏水的滴答声,孩子轻微的呻吟声……一般来讲,女性比男性更喜欢唱歌听音乐,而且她们对旋律、曲调的模仿力和乐感比男性强,研究发现,男性唱歌走调的比例远高于女性。

在嗅觉方面,女性也比男性更为敏感。美国嗅觉专家杜迪博士曾用化学药品处理过能发出各种气味的纸进行嗅觉实验,通过比较2000人的测试结果,发现任何年龄段的女性都比同年龄段的男性回答更为准确,即女性的嗅觉准确性更高。而且随着年龄的增长,女性的嗅觉丧失程度也比同年龄的男性要小。

在味觉方面,有研究发现,女性对苦味例如奎宁(金鸡纳霜)比较敏感,也比较喜欢甜味。男性在咸味上比较敏感。但整体来说,女性在味觉上也优于男性。

一些研究还发现,与男性相比,女性可以接受较广范围的感觉讯息,并善于把相关的讯息组合在一起,而这一方面的性别差异可能与女性的大脑组织方式有关,由于女性的胼胝体较为宽阔,使得女性大脑两侧半球连接较紧密,左右半球的信息沟通比男性更加频繁。

感觉的性别差异还会影响到其他的认知过程。美国哥伦比亚大学学者梅曾研究过来自不同感觉通道的信息对不同年龄儿童记忆的影响,结果发现不管使用何种通道输入信息,女性记忆信息的能力都比男性强,尤其是信息从听觉通道输入时,男女的性别差异最大,而从视觉通道输入信息时,对男性的不利可以降低到最低程度。虽然男性的记忆能力不如女性,但由于男性的视觉占有一定优势,因此通过视觉摄入信息较之通过听觉获取信息,男性与女性在记忆方面的差距明显地缩小了。

女性在大多数感觉方面要优于男性,其中的原因十分复杂,有的至今还不明了。但按照前面介绍的生

物发生论,机能心理学家指出的生理原因,很可能与男性神经细胞膜的通透性相对较差有关。神经兴奋的本质是生物电现象,在细胞局部表面处于未兴奋状态时,细胞膜只对正离子具有通透性,而负离子则不能通过或很难通过。当受到刺激而产生神经兴奋时,细胞膜电位的相对平衡状态便被打破,而兴奋本身就意味着要增大通透性。男性因为神经细胞膜通透性较差,所以要加大通透性就需要有比较强的刺激,这样感觉阈限必然增大,那么就意味着感受性低了,感觉就没有女性那么灵敏了。而女性的神经细胞膜在未兴奋状态时就具有半通透性,所以要加大通透性就不需要像男性那么大的刺激,意味着感觉阈限较低,感受性也就较高了。

(二) 错觉的性别差异

错觉是指在特定条件下对客观事物必然产生的某种有固定倾向的歪曲知觉。2000多年前人们就已发现错觉现象,中国《列子》一书载有两小儿辩日的故事,所谓“日初出大如车盖而日中则如盘盂”,就是错觉的典型事例。

在特定情况下,男女两性都会出现错觉,但女性比男性更易产生错觉。

例如垂直水平错觉,虽然多数人都会把实际上长度相等的垂直线和水平线看成垂直线比水平线要长,但女性发生错觉的机会比男性更多。实验证明,男性一般在水平线为8—50毫米时容易发生错觉,而女性在水平线超出这一范围时也容易发生错觉。

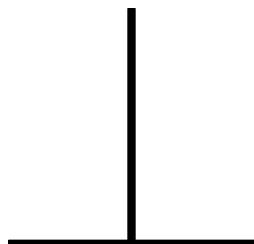


图 7-2 垂直水平错觉

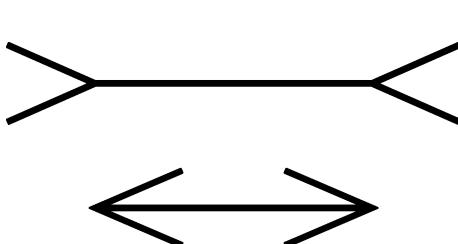


图 7-3 缪勒—莱尔错觉

又如缪勒—莱尔错觉,由于箭头指向的不同,人们会把上下相等的两条直线看成上面的直线比下面的直线长些。由于女性更易受到周围背景的影响,因此比男性更容易出现缪勒—莱尔错觉。

再如对比错觉,由于周围陪衬的不同,人们会把中间两个大小相同的圆圈看成大小不等,大圆圈当中的圆显得小些,而小圆圈当中的圆显得大些。和上面道理一样,由于女性不易排除陪衬物的影响,因此比男性更容易出现对比错觉。

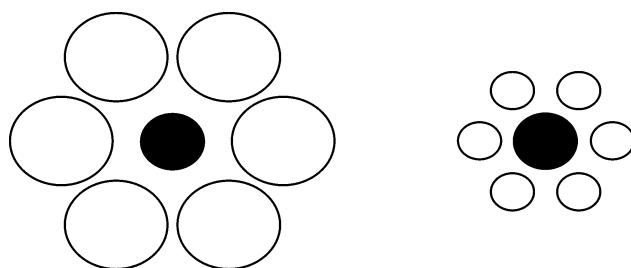


图 7-4 对比错觉

(三) 空间知觉的性别差异

很多研究都发现,通过视觉通道引起的空间知觉男性明显占有优势。比如方位知觉,男性更善于依靠视觉来把握确定方位时所依赖的参考指标,因此男性更容易辨认方向,更容易在复杂的方向关系中寻找目标。曼内等人(Money, Alexander & Walder, 1965)在一项研究中,要求718名被试按照地图上的标记找到目标点,结果发现,在各个年龄组中都是男性的成绩显著好于女性。赫曼和司格尔(Herman & Siegel, 1978)的研究也发现,儿童在“空间知觉”的能力上存在性别差异。他们要求幼儿园、二年级、五年级的儿

童在城市模型中不断行走,然后把这个城市的空间情景复述出来。研究表明,在二年级和五年级的被试中存在着性别差异,男孩复述的准确性显著高于女孩,而在幼儿园中则没有发现性别差异。

在日常生活中,男性一般更喜欢研究模型,更善于按照图示寻找到目标,更善于走南闯北而不至于迷失方向。走路时,女性会更多地借助于某些具体的地点去识别,例如街角的咖啡店、街边的超市等等。当她们要描述这条路线或指出某一方向时就会提到这些地点。而男性则大不相同,他们会借助方向与距离来识别,当他们要指出去某一路线时,就会说“向西200米,再向南过两条马路……”女性指路的方式使问路人感觉不知所措,但男性的方式往往使人感觉很清晰。其中一个重要的原因是男性的空间知觉能力较强,他们的脑中有一张关于方位的地图。

男性的视觉空间能力较强的原因之一跟X染色体的隐性遗传有关,遗传使得男性具有了空间能力的“潜在可能性”,但空间能力是一种现实能力,潜在能力要转化为现实能力还要依赖于环境和教育的作用,男性从小比女性有更多的户外活动机会,他们需要辨别方位,通过不断的锻炼,潜在能力逐渐转化为实际的能力。

但在空间知觉的声音定位方面,由于要依赖听觉能力,因此女性比男性更强些。也就是说,女性更容易精确地分辨声源的方位,更善于根据声音的强度判断声源距离的远近。

二、记忆发展的性别差异

记忆是过去经历的事物在头脑中的反映。根据记忆内容不同划分,记忆可分为运动记忆、形象记忆(表象记忆)、逻辑记忆和情感记忆。根据记忆编码方式、贮存时间的不同划分,记忆可分为感觉记忆(瞬时记忆)、短时记忆(信息保持在1分钟以内的记忆)和长时记忆(信息保持在1分钟以上的记忆)。

男女两性在记忆发展上的性别差异,可以从记忆类型和记忆过程两方面来加以考察。

(一) 记忆类型的性别差异

在记忆的类型上,女性比较擅长形象记忆、情感记忆和运动记忆。男性的逻辑记忆优于女性。研究表明,女性由于感觉的绝对感受性比较高,在日常生活中对感知过的事物形象较为敏锐,感知事物形象也较为清晰、准确,同时她们识记形象的事物时容易产生联想,并可能倾入自己的情感,因而形象记忆表现较好。对50000多名男女的记忆进行过测试的心理学家托马斯指出:“女性更容易把名字和人脸对上号,在记忆物品单与字词表时成绩也更好。女性记得最清楚的往往是她们倾注了某种情感的事物。由于女性更多地使用负责情感的大脑右半球,所以她们可能会自动地在事物与情感之间建立联系。”结果发现,在任何年龄阶段,女性的记忆总是比男性的更生动鲜明。

女性的情感记忆也优于男性,对于以前体验过的情感,如儿时的快乐体验或痛苦体验,她们往往比男性记得更加清晰。有时她们对过去的具体事情已经淡忘了,但留下的情绪效果却仍很大。例如受到某种恐惧刺激后,女性很容易引起习惯性的恐惧反应,而且时间极为持久。“一朝被蛇咬,十年怕井绳”的心理之所以在女性身上表现得更为明显,原因正是女性的情感记忆的特点。

女性的运动记忆也比男性为好,由于女性的触觉阈限相对较低,动作准确性较高,因而她们容易记住过去做过动作。她们能够凭借良好的形象记忆精确地模仿别人的动作,而且能较快地掌握和记住动作。

女性虽然擅长形象记忆、情感记忆和运动记忆,但逻辑记忆却不如男性。这是因为逻辑记忆的内容是抽象的符号、概念、公式等,因此要有较好的理解和逻辑性,而在此方面男性占有优势。傅安球等人曾经在中学调查过男女同学记忆牛顿第二定律的数学表达式 $f = ma$ 的情况,结果发现,刚学完后马上考察记忆效果,男女同学的记忆效果相似。但过了几个月后,情况就发生了变化,女生的遗忘远比男生高。究其原因,就是因为女生在学习公式时,相当多的人并没有真正理解公式的意义,而是靠死记硬背记住了公式。男生则不同,他们大多在听懂并了解了公式的意义之后进行记忆,也就是凭借逻辑记忆记住了公式,因而保持的时间也就更长了。事实上这种情况在各个学科上都有体现,越是理解和逻辑性强的课程内容,女性的记忆效果就越不如男性,反之,越是机械性和形象性强的课程内容,女性的记忆效果就越是优于男生。

吴福元(1987)曾对男女大学生的记忆力作过比较研究,利用的是韦氏智力测验手册,在需要机械记忆的背数和译码这两项成绩上,女生均优于男生,说明女生的机械记忆比男生强。

另一些研究发现,女性在短时记忆方面占有优势。女性的短时记忆容量较大,她们可以比男性记得更多无关的、随机抽取的信息。男性只有在信息是合理的、有逻辑的或是对他有特别意义时才会记得比较清楚。在长时记忆方面,如记忆的是机械、形象的信息,则女性仍然占有优势,但如果是抽象、理解性的信息则男性记忆得更好。

(二) 记忆过程的性别差异

在记忆的基本过程中,男女两性之间的差异主要表现在识记方面。从无意识记和有意识记方面考察,一般地讲,在青春发育期前,无论是无意识记还是有意识记,女性均优于男性。青春发育期开始,女性在无意识记上的优势逐渐减弱。而在有意识记上,情况则逐渐发生了逆转变化。青春发育期开始,男性的有意识记就逐渐赶了上来,到了青春发育期结束,男性的有意识记已明显地超过了女性。

在青春发育期开始之后,女性之所以在无意识记上的优势逐渐减弱,是因为随着年龄的增长,男性的兴趣范围渐渐地超过了女性,而无意识记与兴趣密切相关,但由于无意识记发展的速度比较缓慢,因此在相当的时间内,女性的无意识记的优势还能保持。

女性之所以在青春发育期前的有意识记优于男性,与女性良好的注意稳定性和言语发展的优势有关。但青春发育期后,情况发生逆转,是因为有意识记需要付出一定的意志努力,而男性在此期间意志力快速发展,并逐渐具有优势,有意识记发展速度较快,到青春发育期结束,男性的有意识记已超过了女性。

从机械识记和理解识记方面看,一般来讲,女性机械识记优于男性,而男性的理解识记则优于女性。但随着年龄的变化优势的程度有所变化。在青春发育期前,女性的机械识记优势较为明显,在青春发育期后,这种优势就不那么明显了;在青春发育期前,男性的理解识记优势还不十分明显,青春发育期后,这种优势就越来越明显了。

女性之所以在机械识记上优于男性,这与她们的言语优势是相关的,特别是在青春发育期前,由于女性的心理发展较早,言语发展较男性早,注意力也比男性更加稳定,因而女性就容易利用言语上的优势用机械识记去获取知识,实验证明,即使到青春发育期结束,女性在识记历史年代、人物姓名、河流长度、外语单词等机械内容方面,能力仍略高于男性。但这种优势会随着心理发展上优势的减弱而减弱。男性之所以在理解识记上优于女性,是他们在识记材料时更加关注材料的意义,注意识记材料和客观现实的联系,和已有经验的联系,以及材料各部分之间的关系,并且比较擅长使用记忆的策略,如联想策略、系统化策略等,从而提高了识记材料的效果。如果让他们记忆“柴、白、草、焰、奶、木、牛、绿、雪、红”10个字,他们可能会利用联想策略,将这十个字串联起来记成“木—柴—焰—红—绿—草—牛—奶—白—雪”,这样一来就可以大大提高记忆保持的效果。王长生(2001)对中学生和大学生的运用记忆策略进行了研究,结果发现男、女生在记忆策略的运用上存在显著性差异,这种差异主要表现在动作表象加工、动作意象联系等策略上,且男生的发展水平普遍高于女生。

三、思维发展的性别差异

思维是人对客观现实的间接的和概括的反映,反映的是客观事物的本质特征和内在的规律性联系,是人的理性的认识过程。思维的基本特性是间接性和概括性。

人类的思维多种多样,从不同维度划分可以作出多种分类。这里,我们讲述两种分类。一种分类是以思维的凭借物维度划分,可把思维分为动作思维、形象思维和抽象思维。动作思维是伴随实际动作进行的思维活动。动作思维是个体发展过程中最早出现的一种思维类型。形象思维是运用已有表象进行的思维活动。形象思维是人们的主要思维类型。不仅艺术家需要运用形象思维,工程师、设计师甚至科学家也离不开形象思维。青少年更是依靠形象思维来理解各种知识,形象思维也是他们发展抽象思维的基础。抽象思维也称逻辑思维,是利用概念进行的思维活动。抽象思维是人类思维的核心形态。

另一种分类是,以思维的创造性维度划分,可以把思维分为再造性思维和创造性思维。再造性思维是

指人们运用已获得的知识经验,按惯常的方式解决问题的思维,例如,人们利用学过的公式解决同一类型的问题。创造性思维是指以新颖、独创的方式解决问题的思维。这是人类思维的高级过程,会产生新的思维成果。

思维品质是在思维活动中表现出来的特征,包括思维的深刻性、思维的灵活性、思维的独创性和思维的敏捷性。其中思维的深刻性是其他思维品质的基础。

男女两性在思维发展上的性别差异,主要表现在思维类型和思维品质方面。

(一) 思维类型的性别差异

女性的思维更多地偏向于形象思维,男性的思维更多地偏向于抽象思维。但这种差异仅表现为各自有所偏重,而不表现为能力的强弱。

女性由于形象记忆较强,对具体形象的联想较为丰富,第一信号系统的活动相对占优势,因而思维更多地偏向于形象思维,她们善于用形象的材料来反映事物的本质,这也是女性较多地在文学、艺术、教育等领域取得较多成就的原因。男性的抽象记忆较强,第二信号系统活动相对占优势,其思维方式多是以程序化、条理化、公式化的推导和概念定律的论证来进行,因而思维更多地偏向于抽象思维类型,这也是男性更多地在数学、物理等自然科学领域占据优势的原因。

不少研究者通过数学学科研究思维能力,因为数学能力即是个体清楚地了解数学关系的内在联系和运用数学概念精确地思考的能力,能较好地反映个体的思维能力。时蓉华等人对小学生解数学应用题的能力进行了调查,结果发现,男女生在解答结构比较简单的应用题时差异不大,有时女生的成绩还优于男生,但在解较为复杂的应用题时,男女生显示出一定的差异,男生优于女生,男生在数学学科中的一定优势反映了男性在抽象思维中的相对占优。

张华(2000)研究了初一、初二、初三学生在数学中体现出的形象思维和抽象思维,他把学生的数学思维水平分为了三个等级:第一级为具体形象思维,第二级为初步的逻辑思维,第三级为抽象的逻辑思维。结果发现,学生从小学升入初中时,女生的思维水平略优于男生,经过一年学习,这种优势开始削弱,到了初三时,这种优势便由男生逐步取代。在具体形象思维方面,男女生几乎没有差异,但男生的抽象思维发展速度快于女生,男生在解一些较难题目时经常显示出灵活性与创造性,但男生中等生、后进生的面较大,两极分化现象严重。女生普遍来说比男生要刻苦、勤奋、自觉性强,但思维水平的发展速度低于男生,解题时循规蹈矩的居多,灵活性与创造性不及男生。女生中等成绩的居多,因而在整体水平上差异没有达到显著水平。

对于创造性思维在性别方面的差异,一直以来受到人们关注,而研究结论却不同。国外的许多研究(Hussain, Shamshed, 1988)发现男性在创造性的某一方面或诸多方面比女性优越,比如,Torrance(1967)在一项研究中发现男生在言语独特性、图形独特性、语句变通性和总的流畅性上得分高于女生。Strauss(1988)做了跨度较大的跨文化研究,结果发现在美国和印第安学生中存在性别差异,在两个社会背景下,男生的创造力显著高于女生,这种差异在印第安更明显,Strauss认为社会在性别平等方面的进步是减少性别差异的一个重要原因;而另一些研究则发现,女性比男性在一些言语任务上更有创造性,男性在艺术性任务上更具创造性,但另一些研究却发现创造性思维方面不存在性别差异(Sternberg, 1999)。

国内的一些研究得到的结论也不尽一致。有的研究发现,中学生在创造性思维的变通性上表现出男性优于女性的倾向,其他方面差异不显著(郑日昌、肖蓓苓,1983)。而另一项关于中学生创造性思维能力的研究结果表明,年级愈高,创造性思维成绩愈好,男女生在总体上没有差异(张德秀,1984)。最近的一项研究也发现高中男女生的创造性思维几乎没有显著的性别差异(童秀英、沃建中,2002)。

不少研究者从社会文化的角度解释了创造性思维的性别差异。Hussain认为男女之所以在创造性思维方面表现出性别差异主要是因为社会文化的影响作用,其中明显的就是社会对男女有着不同的角色期待,尤其是传统的性别角色观念有利于男孩的创造性发展而抑制了女孩的发展。在传统的性别角色观念中,男性被认为应当是积极进取、果断、独立、喜欢冒险、竞争性强、自信、不怕打击、善于解决复杂的和带有创造性的问题;女性则被认为应当是文静的并且竞争性弱、依赖性强、易受暗示、富有情感、成就动机弱、推

理能力差、较适合于解决一般的和非创造性的问题。一些跨文化研究指出,社会在性别平等方面的进步是减少性别差异的一个重要原因。Raina 等人研究得出的结论是:在主张男女平等的社会中,男女在创造性思维方面的差异较少,即使有,也只不过在创造方式上各具特色而已。

童秀英、沃建中(2002)认为,他们的研究中之所以发现我国高中男女生的创造性思维几乎没有显著的性别差异,其主要原因是随着现代社会的进步,性别平等观念日益深入人心,我国自实行计划生育制度以来,生男生女都一样的观念得以加强和普及,父母对独生子女的要求更具有现代意识、适应意识和竞争意识,父母的性别角色期望和对孩子的成就期望比以往更加平等,人们不再因为是女孩子就希望她们服从、乖顺,而是同样有意识地培养大胆、独立、自信、敢于表现自我的个性,这些品质十分有利于创造性地解决问题。现在的教师对儿童的性别角色要求和期待也越来越趋于平等。消除传统性别角色观对青少年的消极影响,使男女儿童不受性别角色标准的局限,从而更加自由地发展他们与生俱来的创造潜力。

(二) 思维品质的性别差异

在思维发展上,整个学龄前女孩都处于领先地位,因为这一阶段儿童的思维以动作思维和形象思维为主要形式,思维的品质上女孩要优于男孩。学龄前女孩常常比男孩表现得更加富有主见、思维敏捷、有创造性,但进入中学阶段后,个体的抽象思维迅速发展,这时男性逐渐表现出了思维上的优势,尤其在思维的各种品质上,即思维的深刻性、灵活性、独创性和敏捷性等方面男性均略好于女性。

思维的深刻性是指思维的深入精细程度,它集中体现在善于揭示事物的本质,能够抓住事物的主要矛盾,并能预测事物发展的趋势与后果。一般来讲,男性由于喜欢探究和思索,因而比较善于深入到事物的本质,抓住事物的核心,揭示事物现象的根本原因及其后果,比较善于从司空见惯的简单的事物中发现重大问题,揭示出关于自然和社会的重要规律。女性在思维的深刻性品质上表现出的水平要略低一些,范围相对要狭窄一些,也就是说,女性比较容易出现思维上的表面性,更易满足于“知其然而不知其所以然”的情况,更喜欢运用现成的规律去解决问题而不善于深入事物通过分析和综合去揭示出事物的本质。范围狭窄的表现是指女性的思维更容易局限于一种思维类型上,女性在形象思维的范围内更容易通过感性材料概括出事物的本质,而男性则善于使用多种思维类型。

思维的灵活性是指在思维活动中不为成见所禁锢的应变水平,它集中表现在善于随机应变,具体问题具体分析,能够变通经验、活用知识。男性的思维灵活性一般略高于女性。男性处理问题时,善于根据实际情况,灵活采取不同的方法,在解决问题时他们的迁移能力也比较强,更喜欢“举一反三”,更容易“触类旁通”。比如在问题解决中,男生往往不满足于一题一解,喜欢一题多解,而女生则比较喜欢强调去寻找问题的正确答案,而不太善于和不太习惯一题多解。

思维的独创性是指完成思维活动的内容、途径和方法的自主创新程度,它集中表现为善于自己独立地分析问题和解决问题,善于自己独立自主地去寻找研究事实的新途径和新方法,从而提出独到的论证。男性思维的独创性一般也略优于女性,男性更善于在新异或困难的问题面前采取独特和新颖的方法,无论在学习和工作中,他们往往不容易拘泥和守旧,而是着重于理解和探究,敢于推陈出新。而女性的思维更容易受习惯性思维的束缚,墨守成规,依样画瓢,在学习和工作中,比较容易随从附和,相信权威。

思维的敏捷性是指思维过程的速度。它集中表现为能够迅速地发现问题和正确地解决问题。男性的思维的敏捷性略好于女性,具体表现为男性在处理问题的过程中,比较能够适应迫切的情况来进行积极思维,并且迅速地作出判断和结论。因此他们在日常生活中和学习中,往往能当机立断、果断行事,及时迅速地解决问题,相对来说,女性在处理问题时却容易表现出优柔寡断、犹豫不决。

有人通过研究比较了男女的思维品质和能力——思维的可塑性(灵活性)、思维的流畅性、思维的独创性、解决问题思维能力和推理思维能力等方面的差异,结果发现,中学男女生除了在推理思维能力上没有明显的性别差异外,其他因素均是男生高于女生,特别是解决问题思维能力,男性明显优于女性。见表7-3:

表 7-3 初高中男女生思维能力比较表

	思维的可塑性	思维的流畅性	思维的独创性	蕴含意义思维能力	解决问题思维能力	推理思维能力
男生(25人)	10.3	14.9	15.7	14.5	13.0	15.1
女生(25人)	9.8	12.3	13.9	13.0	10.1	15.5

思维品质是在思维实践中培养发展起来的。有许多女性,特别是学习和事业上有所成就的女性,她们的思维品质并不逊于男性。但是由于遗传的原因,以及社会环境和教育方面,从总体上讲,女性的思维品质要略逊于男性。

四、想象发展的性别差异

想象是思维活动的一种特殊形式。想象是人对已有表象进行加工改造而形成新形象的过程。人们可以想象去火星上游玩,甚至生活,可以想象孙悟空降服妖魔的场面,这些都不是曾经经历过的客观事实,这些新形象都是由人们头脑中已有的一些表象粘合、重组而成的。

想象根据目的性划分,可以分为无意想象和有意想象。无意想象是没有特定目的的、不自觉的想象。例如看到天上的云彩不由自主地想到它像某种物体,有的学生听课时走了神等,也会任由想象驰骋。在男女青少年身上出现的“白日梦”现象,都是无意想象的表现。睡眠中的梦被视为无意想象的极端形式。有意想象是有预定目的、自觉进行的想象。例如艺术家在创作作品时展开的想象。

有意想象由于想象的独立性、新颖性和创造性不同,又可分为再造想象和创造想象。再造想象是根据词语或符号的描述、示意,在头脑中形成与之相应的新形象的过程。创造想象是不依据现成的描述而独立创造新形象的过程。

男女两性在想象发展上的性别差异,主要表现在有意想象上,无意想象上的性别差异不明显。一般来说,在有意想象的发展上,女性更容易带有形象性的特点,男性则更容易带有抽象性的特点。这种偏向性的差异,不管是在再造想象还是在创造想象中都有所表现。其原因与男女两性原有的表象材料,言语发展的特点以及思维类型的各自偏向有关。

(一) 再造想象的性别差异

女性在再造想象中更习惯和倾向于根据别人形象性的描述或示意,在第一信号系统和形象思维的调节下,通过大脑对过去感知过的材料加工改造来再造新的形象。例如女性在欣赏文学作品时往往会在头脑中栩栩如生地浮现出各种人物的形象。而男性在再造想象中更习惯和倾向于根据别人抽象性的描述或示意,在第二信号系统和抽象思维的调节下,通过大脑对过去感知过的材料加工改造来再造新的形象。例如男性在学习自然科学时,头脑中常会根据图表、模型、符号等在头脑中形成形象。尤其是运用空间物体或模型进行的想象,男性具有一定优势。Tapley 和 Bryden(1977)详细研究了三维物体心理旋转中的性别差异问题:他们采用三维实物模型,对40名(20名女性,20名男性)成人被试进行测试。要求被试判断哪两个三维实物模型是相同的。研究结果表明,在三维物体的心理旋转实验中,确实存在着性别差异:男性的反应时显著快于女性,而且男性的准确性也高于女性。旋转角度与操作成绩呈明显的线性相关,旋转角度越小,操作成绩越好,且女性随旋转角度的增加,反应时增加率高于男性。

(二) 创造想象的性别差异

在创造想象方面,男女之间存在着一定的水平差异。男性由于在思维的品质方面,尤其是思维的灵活性、独创性要优于女性,因而在思维积极参与下的创造想象男性也占有优势。男性的创造性想象往往更加新颖、独创并且具有社会意义。女性的思维由于容易受习惯性思维的影响,因此创造想象产品的新颖、独创、奇特的特征不容易体现,创造想象产品的数量也受到了影响。这种现象在自然科学领域表现得尤其明显。当然创造想象能力是可以加以培养的,男女之间存在的差异是可以通过实践加以改变的,但目前男女两性在创造想象方面存在着水平差异。

第四节 情意发展过程的性别差异

一、情感发展的性别差异

情感是人对客观现实的态度的体验。情感以体验的方式来反映对象，并常伴随以明显的身体内部的生理变化和身体外部的表情运动。例如，当客观事物满足或不满足我们的需要时，我们会产生愉快或不愉快的体验，同时还会出现相应的生理变化和表情。

男女在情感发展上的性别差异首先体现在情感的品质方面。情感的品质包括情感的倾向性、情感的深刻性、情感的稳定性和情感的效果性。不少研究发现在情感的倾向性和稳定性上存在性别差异。

(一) 情感品质的性别差异

情感的倾向性是指情感指向的对象。在情感的倾向性方面，女性的情感较容易为一些偶然的事件所引起，例如女性常常会因为生活中一些细小的事情或天气的变化等而引起某种情感；而男性的情感则更容易指向具有明显社会意义的事物，例如他们会更多地关注社会上或周围发生的重大事件，并由此引发情感。男性的情感虽然也时而为一些偶尔的小事所引起，但却不十分敏感，情感一旦引起也会较快地平息。

情感的稳定性是指情感表现的持久性。不少研究证明：在情绪稳定性上，女性的情绪敏感性高，即容易变化，稳定性较差；而男性的感受性较低，情绪较稳定。孙铃、王永丽（2002）对我国高中生的研究发现，女生比较容易情绪化，出现情感波动，而男生通常对事不对人，不像女生对人际关系比较敏感，他们通常以沉着的态度应付现实各项问题，情绪比较稳定。

(二) 情感特性的性别差异

男女在情感发展上的性别差异还体现在情感的基本特性方面。情感的基本特性包括情感的强度、情感的紧张度、情感的快感度和情感的复杂度。不少研究发现在情感的紧张度和快感度上存在性别差异。

情感的紧张度是指情感体验的变化程度。在情感的紧张度上，女性的情感紧张度一般比男性高，特别是在具有决定意义的关键时刻和活动的紧要关头，女性更容易出现难以克制的紧张情绪。不少调查发现女生的考试焦虑要高于男生。在考试之前，女生往往更容易出现心头怦怦直跳，手足颤抖的情形。越是临近考试，这种紧张情绪越是明显。男生在活动的关键时刻也会有明显的紧张情绪，但一般不如女性强烈。

情感的快感度是指情感体验的快乐程度。在遇到事情不顺心的时候，男性更容易产生不满、愤怒等消极情绪，更容易引起面红耳赤、肌肉紧张、语言颤抖等外部表现，也比较容易导致高血压、心脏病等身心疾病。女性遇到不顺心的事，则更容易引起忧郁、悲观、焦虑等消极情绪，并难以控制由此造成的不良心境，进而有可能导致胃溃疡等身心疾病。心理学家古德伊纳夫研究了7个月至7岁儿童的情绪反应，他要求孩子的母亲记录孩子发怒的情况。结果发现，在孩子未满18个月时，男女发怒的次数大致相当，但之后产生了显著变化，女孩的发怒次数下降了，到了2.5岁至5岁，男孩发怒的次数是女孩的两倍以上。荷兰心理学家的研究得到了类似的结果：把18个月及24个月的孩子放在观察室里自由活动时他们很少生气，而当好玩的玩具放在塑料盆里让孩子能看见但很难拿到时，男孩比女孩表现出更多的烦躁和愤怒。24个月的女孩烦躁已经下降了，但男孩仍表现得和18个月时一样。在挫折情境中，男孩比女孩表现出更多的消极情绪反应。

许多研究者认为，男女在焦虑和抑郁状态上具有性别差异。斯皮尔伯格（1966）指出，焦虑不仅是一时的状态（状态性焦虑），它可以成为人格特征（特质性焦虑），成为一种潜在的动机和行为倾向，具有似乎是人本身已经固有的对危险或威胁的特定的不良反应。适度的焦虑能激发人们行为的积极性，变压力为动力，具有动机作用，但是过度焦虑则会导致心理失衡。

杜亚松等（1998）的研究发现高中女生的焦虑、抑郁等不良情绪显著高于男生。马惠霞和王福兰

(1994)发现,女高中生的焦虑水平高于男生,且二者在焦虑总分和学习焦虑、对人焦虑、自责倾向和恐惧倾向方面存在着显著差异。沈德立等人(1995)对我国12000名儿童青少年的非智力因素进行了研究,结果也发现女生的学习焦虑水平高于男生,并且更易受环境和他人情绪等因素的影响。另外研究还发现女性的情绪稳定性水平不如男性高。Lars & Wichstrom通过对初一至高三6个年级学生的调查也发现,初二女生的抑郁情绪状态显著高于同龄男生的抑郁状态,这一性别差异一直保留至高三。在成人的调查中发现,女性抑郁状态是男性的两倍,且两者差异达到非常显著水平。马克·乔治博士曾对正在回顾自己情感经历的男女大脑进行扫描分析,结果发现悲伤的情绪在女性大脑中唤起的兴奋神经区域比男性的大8倍,这可以解释为什么女性比男性更易于陷入抑郁的情绪之中。

在诸如欢喜、满意等快乐情绪的体验方面也存在性别差异,一般来讲,女性比男性有更多的快乐情感。邓丽芳、郑日昌(2004)的研究表明,男大学生体验到的负向情感比女性多,快乐感比女性少。

(三) 情绪能力的性别差异

梅耶教授和萨洛维教授认为,情绪能力是清晰地理解自己的情绪,并能有效地把握、驾驭自己情绪和控制自己情绪的能力。情绪能力主要包括情绪理解和情绪调节两个方面。情绪理解是指对所面临的情绪线索和情境信息进行解释的能力。姚端维、陈英和、赵延芹(2004)研究发现,3岁是儿童获得情绪理解能力的一个关键期,4岁幼儿已基本上获得了该能力。儿童对积极情绪的理解能力要高于对消极情绪的理解能力,女孩推测他人情绪状态的能力要高于男孩。情绪调节是指通过一定的方法和策略监控、评估和改变情绪反应,以达到预定目的的一系列外部和内部过程。Gross(1998)等人的研究发现,男女在使用的调节策略方面存在性别差异,男性更多地使用被动的、无效的策略。1992年Fabes和Eisenberg发现,幼儿在面临同伴冲突情境时,男孩常采用情绪定向策略,而女孩则采用问题定向策略。情绪定向策略,就是指通过表达或宣泄自己的情绪,以缓解疏导内心的不良情绪。而问题定向策略则是面对冲突,积极寻求妥当的办法或合适的途径,以应对当前的压力挫折情境,调适内心的不良情绪。一般说来,问题定向策略显得更为积极一些。黄敏儿(2001)对于中学生、大学生群体的研究也发现在情绪调节方式上存在性别差异,男生对正情绪比较忽视和抑制,对负情绪,如愤怒和内疚感受很多,女生对正情绪有更多的重视和宣泄,对负情绪也有更多的宣泄。研究者认为之所以出现这样的差异可能是由于调节方式使用习惯上的性别差异,使男生感受更多的负情绪。另外,从文化背景分析,人们一般认为男性应更坚强和克制、更稳重和含蓄,可能导致男性对正情绪易进行比较多的忽视和抑制。

乔建中、饶虹(2000)认为早期社会化对情绪调节发展的性别差异产生了影响。许多研究表明,关于社交中可以接受的情绪表达方式,男孩和女孩在很小的时候就开始获得不同的信息,特别是在表达愤怒等消极情绪方面。例如,Malatesta和Haviland(1982)的研究发现,母亲常对女婴表达的愤怒作出严厉反应,对男婴则较少作出同样反应。Saarni(1992)在一项研究中,给儿童讲了一个引发消极情绪的故事,并让儿童提出最好的应付策略,结果发现男孩更多地选择愤怒反应,该研究对其原因的进一步分析发现,似乎男孩觉得他们在表达愤怒的方式的选择上较少受限制,而且他们更多地考虑如何使自己心里更舒服。Barrett(1998)等的研究也证实,女孩调节消极情绪的能力更明显地受父母社会化的影响,对女孩的愤怒加以管理和控制,是文化习俗之一。

另外,女性通常比男性有更强的移情能力。移情是指由于对别人情绪的觉察而导致自己情绪的唤起(朱智贤,1989),移情能力就是设身处地以别人的方式体验其经历的事件和情感(如快乐、悲伤)的能力(郑日昌,2001)。女性比男性有更强的移情能力,她们在与他人沟通时会更加关注他人的情绪状态,接受他人的情绪,并作出一定的情绪反应。有研究发现,儿童在三岁时,在想象故事中人物的感受方面,女孩比男孩更加擅长。

二、意志发展的性别差异

意志是人自觉地调节行动去克服困难以实现预定目的的心理过程。它是人的意识能动性的集中表现,是人类特有的心理现象。意志对行为执行着两种功能,即激励功能和抑制功能。前者在于推动人去从

事达到预定目的所必需的行动,后者在于制止不符合预定目的的行动。意志的两项功能在实际活动中是统一的。意志总是通过一系列具体行动表现出来的。受意志组织和控制的行动,就是意志行动。

男女在意志发展上的性别差异首先体现在意志的品质方面。意志的品质包括自觉性、果断性、坚持性和自制性。

(一) 意志品质的性别差异

自觉性是指对自己行动目的的重要性和正确性有充分认识,并能根据主客观条件来规划自己的行动,以实现预期目的的一种意志品质。意大利诗人但丁曾说:“一心循着你自己的道路走,让人家随便怎样去说吧!”这句话是马克思十分欣赏的名言,显示出一种高度的自觉性。和自觉性相反的特征是依从性和独断性,依从性的人缺乏主见,人云亦云。独断性的人则往往一意孤行,对别人的意见是否合理全然不加考虑,一概拒绝。

相比而言,女性在行动中较容易受外界环境的偶然因素影响,容易受别人的暗示,在自己拿不定主意时更愿意求助别人,有时会表现出较强的依赖性。男性相对来说,独立性更强一些,在遇到困难时,他们更愿意自己解决,在面对权威时他们更倾向于坚持自己的主张。男性比较容易表现出独断性的特征,他们有时会毫无理由地拒绝别人的忠告或建议,表现得独断专行。

果断性是指善于在复杂的情境中迅速而有效地采取决定,一经采取了决定,又及时地投入行动的一种意志品质。与果断性相反的特征有两种,一种是优柔寡断,这种人的智慧水平可能不高,但因其太缺乏行动性,结果限制了他的才能发挥。莎士比亚笔下哈姆雷特头脑清醒、感觉敏锐、感情丰富,但由于他太过分地陷入思索而怯于行动,结果错失多次良机,终难实现替父报仇的夙愿。与果断相反的另一种特征是鲁莽,《三国演义》中张飞的形象是鲁莽者的典型形象。

相对而言,女性在行动中更容易表现出优柔寡断,在面对抉择时犹豫不决,摇摆不定,动机的斗争没完没了,难以作出最终的选择;好不容易作了个决定,又迟迟不付诸行动,生怕走错步子而后悔。男性虽然没有女性容易表现出优柔寡断,但容易草率行事,表现鲁莽,有时做事很少迟疑,说干就干,不善于事前作周密考虑和斟酌,结果可能导致成事不足,败事有余。

坚持性是指为实现既定的目的而在行动中能够长时间地保持充沛的精力和毅力的一种意志品质。与坚持性相反的特征有两种。一种是动摇,这种人办事,常显出“三分钟的热度”,“三天打鱼,两天晒网”,结果是虎头蛇尾。另一种是执拗,执拗的人顽固、一意孤行、我行我素。

相对而言,女性的坚持性往往更容易局限于坚持的决心上,而在行动中则容易表现出动摇,她们常着眼于短期的目标,如果要为长期的目标顽强奋斗,则不容易有效地控制自己的行动。一旦遭遇挫折,就可能知难而退,或者以某种借口原谅自己,或者甚至怀疑当初所作决定的必要性和可行性。男性比较善于长久地坚持符合目的的行动,做到锲而不舍,有始有终;善于抵御不符合行动的目的的种种主客观诱因的干扰,不为所动。男性虽然没有女性容易表现出动摇,但容易表现出执拗,有时会按照自己既定的想法一成不变的行事,不知敏锐地觉察情势的变化,不善于及时根据新情况,相应地对行动方式乃至行动目的做出修正,并相应地改变自己的行为。

自制性是指能够善于控制和支配自己行动的一种意志品质。自制力表现为发动行动和抑制行动两个相互联系的方面。也就是说,一方面克服外部困难或某种内部动机的干扰,强迫抑制自己的某种行动;另一方面,是在内外干扰的条件下,发动和维持某种行动。自制性的相反品质是任性,这种人往往容易感情用事、随意而为。

相比之下,男性比女性善于克服外部困难或某种内部动机的干扰,控制和支配自己的行动。但有时男性也容易表现出冲动和激情,不能很好地控制自己的情绪,在行动中任由兴致,为所欲为,而女性对自己情绪的控制能力较强,不像男性容易冲动。

(二) 意志品质性别差异的年龄特征

男女两性在意志发展上的性别差异,具有明显的年龄特征。在青春发育期前,意志的性别差异不是很

明显。在学龄前阶段女性比男性要稍好一些,到小学低、中年级阶段,男女差异很小。自小学高年级阶段以后,男性的意志品质发展得比女性更快,最终男女在意志品质方面表现得各有所长。

杨瑞清(1998)对5—6岁幼儿的独立性品质进行了研究,结果发现,女孩的独立性显著地强于男孩。沈德立等人(1995)对我国中小学生的非智力因素进行了大范围的调查,结果发现在学习毅力、自我控制能力等与意志品质有关的因素上女生均好于男生。许燕、钱筠(1999)对大学生的人格因素研究中发现,男生比女生更加主动、在问题解决中不易受到干扰,也更加好强、固执,女生更加易受暗示,容易不加分析地接受别人意见,但她们严于律己,自制性表现较好。

第五节 性心理发展的性别差异

男女在性生理方面,以及由性生理的发展而引起的性心理的变化,有着明显的性别差异,这一节我们将用较多的篇幅予以阐述。

一、性生理差异

(一) 性解剖的差异

性解剖差异是指性器官差异,也称第一性征的差异。男女性器官差异表现于外生殖器和内生殖器。

女性外生殖器由阴阜、大小阴唇和阴蒂组成。

阴阜在耻骨前方,是由脂肪组织形成的隆起部分。大阴唇是由阴阜分向两侧隆起的皮肤皱襞,含有丰富的脂肪组织以及一层薄薄的平滑肌和大量汗腺。小阴唇位于大阴唇内侧,为一对薄皱襞,表面湿润,色褐,无阴毛,大小因人而异,有丰富的神经末梢,极敏感。阴蒂位于两侧小阴唇上端联合处,由能勃起的海绵体组成,内含丰富的游离感觉神经末梢,是女性对性刺激最敏感的部分。

女性内生殖器由阴道、子宫、输卵管和卵巢组成。

阴道是外阴和子宫之间相连的通道,成年女性的阴道约8—10厘米长。子宫是一个呈梨形的肌质空腔器官,表面有一层光滑的薄膜覆盖着,下端稍细,称子宫颈。输卵管起始于子宫,开口于卵巢附近。卵巢是位于子宫两侧成对的呈椭圆形的性腺,具有产生卵子和分泌雌激素与孕激素的功能,是女性的主要性器官。

男性外生殖器由阴囊和阴茎组成。

阴囊是一个袋装结构位于阴茎的后面和肛门的前面,表面折皱很多,呈褐色,皮肤为一薄层,含有许多平滑肌纤维致密的结缔组织和弹性纤维,有调节阴囊温度的功能。阴囊内有睾丸、附睾和精索的下部。

阴茎是垂在阴囊前面的一个圆柱状的器官,是男性的性行为器官。在青春期前一般不会超过5厘米,大约在12—13岁之间长得较快,至青春期末可长至10厘米左右。阴茎长度的个体差异很大,但一般不会影响其功能。阴茎的前端为龟头,由于布满神经纤维,所以是最敏感的部位。阴茎的皮肤很薄,皮下有疏松的结缔组织,有显著的伸缩性,适于阴茎勃起时的伸缩。

男性内生殖器由睾丸、附睾、输精管、射精管、精囊和前列腺组成。

睾丸是位于阴囊内的性腺,左右两侧各一,左侧的睾丸比右侧的大一些,也比右侧的低一些,均呈卵圆形。睾丸是男性的主要的性器官。附睾是睾丸的连续部分,由睾丸的输出小管盘绕而成,位于睾丸的外后侧。输精管是附睾的延续,左右各有一条,其远端扩大为输精管壶腹,后下行变小相互接近。射精管是由左右两侧输精管相互接近后,在前列腺上缘与精囊的排泄管汇合而成。精囊位于膀胱底部和直肠的前面,左右两侧各一,前后略扁如囊状。精囊能分泌一种含有蛋白质的碱性胶状物,能营养精子,是精液的组成部分之一。前列腺位于尿道根部的周围,是一种形似核桃大小的分泌腺。前列腺能分泌一种呈碱性的乳白色浆液,有提供精子营养和促进精子活动的功能。

(二) 体形发育和身体结构的性别差异

除了第一性征,男女在身高、体重、体型和身体结构以及组成成分上都存在显著的性别差异。

根据 2000 年我国国民体质监测数据,人体的身高 19 岁基本停止了增长,20—29 岁年龄段呈稳定状态,20—24 岁平均身高男性为 169.7 厘米,女性为 158.6 厘米。30 岁后随年龄增长身高逐渐降低,65—69 岁年龄段比 20—24 岁年龄段男性降低 4.9 厘米,女性降低 5.2 厘米。男性比女性平均高 11.4 厘米。体重和胸围均随年龄增长连续不断增长,50 岁左右达到最大值,此后处于稳定或减小趋势。男性均大于女性。

男女在胸围、臂围、腿围、肩宽、盆宽等体型发育指标上也存在着明显的性别差异:在青春期,男孩肩宽、胸围的突增幅度大,女孩盆宽的突增较男孩明显;臂围与腿围的突增男孩较女孩幅度大,而且青春期后这些差别随着年龄增大,越来越显著。最终男性形成了肩部宽、骨盆窄、胸围大、肌肉发达的男性体型,女性则形成了骨盆较宽、肩部较窄、胸围较小、体脂丰满的女性体型。

男女除了在身体体形上表现出明显的差异外,在身体结构以及组成成分上也都有所不同。例如男女的骨骼、肌骨和脂肪在质、量以及分布上都有一定差异。虽然男女骨骼数目一样,但女性骨骼一般比男性轻,全身骨骼的总重量大约比男性轻 20%。另外,骨骼的骨皮质较薄,骨密度较小,上肢骨和下肢骨都比男性短,导致了女性外形较矮。

从肌肉上看,男性肌肉比女性发达,肌纤维较粗,男女肌肉总量的比是 5:3,并且男性肌肉中所含水分较少,而蛋白质和糖的成分较多,因此男性肌肉不仅力量大而且耐性强,不容易出现疲劳。从脂肪上来看,女性脂肪比较丰富,其重量大约占体重的 28%,而男性脂肪只占体重的 18%。在青春期生长突增过程中,男孩的脂肪量不仅不增加,反而逐渐减少。而女孩在生长突增过程中,脂肪量一直在继续缓慢地增长,突增高峰过后,在雌激素的作用下,女孩脂肪增加的速度大大加快,使外形显得更加丰满,有些女孩则可形成肥胖。女性的脂肪主要分布在腰部、臀部、大腿部以及乳房等处,女性的这种特征有利于怀孕分娩,因为丰满的体脂可起到缓冲作用,同时也是一种能量库,可供胎儿的需要。而男性由于在骨骼、肌肉发育方面具有优势,所以一般的男性体力强,力量大,能承受较重的体力劳动和较大的运动负荷。

男女在青少年期对自己身体发育的巨大变化极为敏感,对自己及他人的体形都极为关注,他们经常对着镜子观察自己的体形,并经常对其他人的体形加以评价。青少年对体形的关心主要集中于体型、身高和体重三个方面。一般青少年认为,男性的体型应该是高大、挺拔、体格健壮、胸脯厚实、肩宽、盆窄、肌肉结实、饱满,显示出男性的体魄和力量。在一项研究中,让 18—30 岁的女青年描述她们所喜欢的男子的体形,一般都倾向于男子有细长的腿、上宽下窄的躯干、呈“V”字形体型,最厌恶肩窄或臀宽,呈“梨”形体型(Korn, 1975)。女性的体型应该是匀称、修长、胸部丰满、臀圆腰细,显示出女性的曲线和妩媚。青少年对身高也很关心,尤其男性更是如此,男性对高个身材总是表现出羡慕和向往,只要不是高得出奇,不是高而过瘦。女性对身高没有如此关注,而且并不希望很高,适中即可,甚至稍矮问题也不大。当然,随着时代的发展,女性对身高的要求也在提高,尤其是时装模特职业的出现,对高个女子的评价趋于积极。体重也是青少年关心的重要方面,女性更加如此。现代女性希望瘦,以显示出颀长、苗条的身材。男性对体重的关心略少,但也不希望过瘦或过胖。

(三) 性发育时间的差异

个体性发育可以分为两个阶段:第一阶段称为性成熟前期。这一阶段是人的体格生长发育最快的阶段,女孩从八九岁开始,到十三四岁结束,男孩从九到十岁开始,到十四五岁结束。第二阶段称为性成熟期,女性从十三四岁开始,到十八九岁结束,男性从十四五岁开始,约 20 岁结束。男性比女性晚一至两年。个体从第一阶段进入第二阶段是以生殖器官和第二性征明显发育为特征,女孩出现月经,男孩则发生遗精。约到 20 岁,生理上变化逐渐缓慢下来,性器官和第二性征已发育成熟,体格变化已不明显。不少调查发现,青少年进入性成熟期的年龄有提前的倾向。例如,近 100 年来,女性月经初潮年龄平均每 10 年提前 3—4 个月。1988 年我国生育节育抽样调查结果表明,我国各地区月经初潮年龄均呈提前趋势,京津沪地区每 10 年提前 0.41 岁,西北地区每 10 年提前 0.16 岁(常崇煊,1993)。1993—1994 年对上海两所医科大学 1—5 年级学生的抽样调查表明,女生月经初潮的平均年龄为 13.3 ± 1.3 ,男生首次遗精的平均年龄为 14.6 ± 2.2 (赵鹏飞等,1994)。1995 年对南京市两所大学 2—4 年级学生的抽样调查表明,女生月经初潮

的平均年龄为 13.26 ± 1.40 ,男性首次遗精的平均年龄为 15.03 ± 1.37 (戴梅竞等,1996)。余小鸣等人(2002)对京津两市中学生青春期发育与性行为进行了比较研究,结果发现,男生平均遗精年龄为 14.02 ± 1.32 岁,女生平均月经初潮年龄为 12.50 ± 1.05 岁,与1995年全国学生体质调研报告的汉族城市女生月经初潮的平均年龄为 13.08 岁,男生首次遗精平均年龄为 14.44 岁相比有所提前。从以上数据可以看出,近几十年女生月经初潮年龄和男生首次遗精的年龄均明显提前了。

青春期中的性发育是以性器官——性腺的发育为核心的,并包括附性器官在内的第一性征的发育、性机能发育和第二性征的出现。男女的性腺——睾丸和卵巢在青春期之前发育缓慢,进入青春期后才急速增长。到成熟时,睾丸和卵巢分别为出生时重量的40倍和25倍。男女的附性器官(如男性的附睾、阴囊、阴茎、输精管,女性的子宫、阴道、阴蒂、输卵管等)也分别从10岁和八九岁以后才开始加速发育。

性腺发育所引起的性激素在推动整个性发育进程中起着关键性的作用。性腺早在个体胚胎期形成后就开始分泌性激素,发育成熟后又能产生和释放生殖细胞(精子和卵子)。在儿童期男女都分泌同等少量的性激素,通过反馈抑制下丘脑促性腺释放因子的分泌量。接近青春期,由于下丘脑觉察细胞对性激素的敏感性降低,少量的性激素失去了对下丘脑的抑制作用,以致下丘脑促性腺释放因子的分泌量增加,从而使脑垂体分泌促性腺激素增加,这一方面促进性腺本身发育,另一方面又使性腺分泌更多的性激素。于是增加了的性激素对下丘脑实施反馈作用,从而使性激素最终稳定在适当的水平上。性激素的主要作用是促进男女性器官发育、性机能的成熟和第二性征的出现及性欲的产生。

女性第二性征的发育,乳房发育是最早的标志。青春发育早期,乳腺开始发育,有少量乳腺组织生长,乳晕增大类似肿块,乳房稍隆起;青春发育中期,乳晕和乳腺组织生长迅速,乳房圆形隆起;青春期晚期,乳头生长突出,乳晕变宽,乳房更加丰满隆起。同时,阴毛和腋毛也先后开始长出,阴毛一般呈倒三角形分布;骨盆变宽,臀部变圆,皮脂腺分泌增加,脂肪增厚,体态日益丰满。

男性第二性征的发育,毛发的变化最为突出。青春发育早期,阴毛开始长出,先是于阴茎根部的两侧,毛短而细;青春发育中期,阴毛颜色由浅变黑,变得粗而卷,胡须、腋毛开始长出;到了青春期晚期,额部的发际逐步后移,尤其于两鬓角处凹入,而成为特殊的男性型发际,阴毛则从脐部以下至阴部呈菱形分布。同时喉结开始变大,嗓音逐渐变得低沉,肌肉坚实,体格日趋魁梧。

男女青春期发育类型一般可以分为三种。第一种为早熟型,早熟型青春期启动得最早,女孩在8—9岁,男孩在10—11岁。突增高峰出现得早,停止生长时间也早。突增时间可维持1年左右,整个生长期缩短。此型的儿童多为矮胖型,以女孩居多。第二种为晚熟型,晚熟型青春期启动得最晚,女孩至14—15岁,男孩至15—16岁方开始发育,突增高峰出现最晚,停止生长时间也最晚,突增时间维持最长,可达3年左右。整个生长期也较早熟型延长。此型的儿童多为瘦长型,以男孩居多,属于“后来居上”型。第三种为均衡型,均衡型介于早熟型与晚熟型之间,青春期启动在12—16岁之间,女孩较男孩要早,热带比寒带要早,突增时间维持2年左右。由此可见,青春期发育存在着明显的性别差异和个体差异。

青春期发育的早晚对青少年的心理也有着很大的影响。Blyth等人(1981)发现,在六年级中早熟的女孩子比晚熟的女孩子,对于自己的身体形象显著的感到满意。但是到了十年级,当她们的发育都已经成熟了,反而是那些晚熟的女孩子对于自己的身高、体重及体型感到较为满意。可能的原因为,晚熟的女孩子通常较高、较苗条,因此较符合一般审美的标准。

一般而言,早熟的女孩子在她们的发育过程中有利也有弊。由于她们早熟,人们会用大人的方法对待她们,使得她们在社交上比较擅长。然而,早熟的女孩子也承受较多内在的危机以及困扰,这是因为她们在进入青春期的准备时间较短。在发育早期她们会对自己隆起的乳房感觉害羞、不自在,对月经产生焦虑、不安,也容易遭到同龄伙伴的轻视和排斥,但随着大多数女孩的发育这种消极影响逐渐减弱,甚至于逐渐会引起同龄女性的羡慕,赢得同龄男性的青睐。晚熟的女孩子也是有利有弊,由于身体发育得晚,使得她们承受较多的焦虑以及自我怀疑,担心自己不能正常发展,相对地,晚熟的女孩子较没有社会压力,她们容易与同龄的男孩子发展友谊。

生理上早熟与晚熟对于男性心理的影响比女性更加显著。早熟的男孩子比较有利,由于身体上的成熟,使他们在需要高度、力量、耐力运动型、游戏性活动中表现优越,他们容易受到尊重,也比较容易受到同

龄女孩子的欢迎,由于早熟的因素,较容易被选为领导者,并且被以成人的方式对待。但一些研究也发现,早熟的男孩在身体发育的初期比其他男孩表现出更多的焦虑、忧郁,较少的智力活动、好奇心、探索精神等(Peskin, 1967, 1972)。晚熟的男孩子比起同龄的男生较为不利,他们在运动方面及与女孩子之间的关系处于劣势,因而容易产生自卑的心理。晚熟的男孩子受到了团体的忽略,再加上漫长的青春期调适,使得晚熟的男性通常在认知上及适应技巧上有较好的表现(Livson & Peskin, 1980)。

男女性生理的变化都使男女青少年获得了从未有过的体验,产生了从未有过的性心理上的反应,并引起了性意识的觉醒。

二、男女的性心理差异

(一) 性心理的概念

性心理是人类个体伴随着性生理发育而出现的一系列与性有关的心理现象,主要是指性意识及在此基础上产生的性情感、性兴趣和性兴奋。

性意识是性心理的核心内容。在性生理发育成熟过程中,青少年会逐渐领悟两性差异和两性关系,并随之产生从未有过的特殊的心理体验,这种领悟和心理体验,便是所谓的性意识。性意识在性生理发育之前虽然已经有所显露,但这种显露还只是停留在“领悟”的水平上,还没有达到产生特殊心理体验的水平。一般地讲,3岁以前的婴儿,并不能自主地识别自己的性别,即不能进行性别自认,他们至多只能根据父母的提示知道自己是男孩还是女孩,以及记住父母对自己性别的确认。只有到了3岁以后的幼儿期,随着儿童自我意识的发展,社会文化因素对儿童性别自认的影响,儿童的性别自认才会通过生活、游戏、学习等活动被明显地反映出来。从那时开始,儿童不仅能知道自己的性别,而且也能逐渐分辨周围人们的性别。当然,在整个幼儿期,儿童对性别的区分往往是与衣着、发型等外部的偶然特征联系在一起的,他们还不能解释性别的属性,并且还会认为性别属性是可逆的。只有进入童年期后,他们才真正开始懂得性别的含义,知道男女性别的属性是不可逆的,达到柯尔伯格所说的性别恒常性。

性意识不仅仅是对两性差异和两性关系的领悟,更重要的是对性产生特殊的心理体验。这种心理体验一般只有在性生理开始发育以后才有可能产生。

对性的特殊心理体验,突出地表现在性情感、性兴趣和性兴奋上。

性情感是指对异性的倾慕与好感,渴望了解异性、亲近异性,感到异性对自己有一种吸引力,也希望自己能引起异性的注意,向往与异性进行交际。处在性生理发育过程中的青少年,普遍有一种和异性一起学习、活动就劲头十足、心情愉悦的感觉,因而他们总是设法追求和创造这种环境。他们喜欢在背后议论异性,喜欢打听男女之间的事,总想知道自己的所喜爱的异性在想什么、干什么。如果在与异性交际中受挫,他们就会感到沮丧、痛苦,有时甚至还会产生嫉妒、愤恨的心理。可以说,对异性的向往是青少年在进入性生理发育期后出现的一种特有的情感体验,而且随着年龄的增长,向往的比例也逐年提高(邓明显,1986)。

性兴趣是指对性知识的渴求,这是由对性问题产生强烈的神秘感和好奇心引起的。处在性生理发育过程中的青少年会公开或隐蔽地对性生理现象进行自我认识和探求,也会通过描写性的科普读物了解男女生殖器官的构造以及月经、遗精等生理现象。据调查(姚佩宽,1985),中学生对下列问题特别感兴趣。
1. 男女生殖系统结构和功能情况怎样? 2. 月经是什么? 为什么女孩子有月经? 3. 来月经时为什么肚子会痛? 怎样才能不痛? 4. 月经来潮会影响智力吗? 5. 遗精是怎么回事? 为什么会遗精? 6. 遗精次数多会影响健康吗? 隔多少时间遗精才算正常? 怎样才能使自己保持正常遗精? 7. 阴茎包皮过长怎么办? 8. 性欲是怎么回事? 有了性欲怎么办? 9. 过早性交有害处吗? 怎样才是正当的两性关系? 10. 怀孕是怎么回事? 11. 过早怀孕有什么害处? 12. 怎样防止怀孕? 13. 怀孕了,有什么简便方法解决? 14. 什么叫手淫? 手淫怎么会发生的? 手淫有什么坏处? 怎么克服手淫? 15. 人类社会中除了男性、女性,有没有第三性? 16. 中学生应该不应该谈恋爱? 什么年龄段谈恋爱最适宜? 17. 已经恋爱了该怎么办? 可见,青少年渴望了解的性知识内容是极其广泛的,既有生理方面的问题,也有心理方面的问题,既有恋爱问题,也有生育问题。

性兴奋是性欲的体现。在性生理发育初期,性兴奋虽然伴随着从未有过的冲动和激动,但常被认为是

“低级的”、“龌龊的”、“可耻的”,因而设法加以隐瞒。然而性兴奋并不因此而减弱或消失,相反,随着性器官的发育成熟和性兴趣的日益强烈,性兴奋反而变得越发明显。因此,青少年常处于对性兴奋既感到羞耻却又能激起冲动,既想控制又难以控制的矛盾境地,兴奋、激动的心理常常与不安、自责的心理交织在一起。随着性生理和性心理的日趋成熟,这种矛盾心态在一定程度上得到缓解,对性兴奋会日益习惯。在此基础上不少青少年甚至还会幻想异性的肉体,幻想和异性接吻、拥抱。

(二) 对性发育最初心理反应的性别差异

初潮是女性性成熟开始的最显著的标志,女青少年对这一重大的性成熟事件有着不同的心理反应:有的持积极态度,为自己的成熟感到高兴;有的相对平静,认为这是自然的生理现象;但更多的女孩会产生消极的体验,如惊恐、害怕、羞涩、怨恨等。不少调查发现,大多数的女青少年对初潮有不良的心理反应。心理学家还发现,这种消极的心理反应不仅对当时的行为活动有负面影响,而且具有长期的负面效应。例如,初潮时受到心理创伤的女孩,在以后每次月经前都会感到紧张、害怕,甚至由此形成自卑的性格特征。

影响对初潮心理体验的因素主要是初潮发生的年龄、对这方面的知识、母亲的态度等。一般而言,早熟的女孩年纪较小,缺乏心理准备,又没有同龄女孩的经验借鉴,易产生消极体验。缺乏有关知识也是产生消极体验的重要原因,此外,如果母亲对月经持有消极态度,对女儿的影响会很大,事实上,女孩子对月经的许多消极态度正是从其母亲那里承袭下来的。

遗精是男性性成熟开始的最显著的标志,与女孩子对初潮的反应不同,男孩子对首次遗精的心理是普遍消极的,男孩普遍会产生害怕、恐慌、紧张、内疚等消极的情绪反应。

造成男孩子对遗精消极体验的原因,主要是出于认识上的误解和偏见。社会上流传“一滴精、十滴血”的说法,视精液为人体的精华,一旦外泄,元气大伤,而事实上,遗精是正常的性生理现象,是“精满自溢”的结果。

(三) 性意识的觉醒和发展

性意识是伴随着性生理发育成熟而必然出现的一种性心理现象。性意识在性生理发育成熟过程中的表现和发展的基本特点是:由朦胧走向明朗,由贫乏走向丰富,由幼稚走向成熟。

我国心理学家把处于性生理发育成熟过程中的青少年性意识的表现和发展分为疏远期、爱慕期和恋爱期三个阶段。

1. 疏远期

疏远期一般发生在性生理发育初期,持续时间约为半年至一年。

疏远期的产生是直接由性生理发育导致第一性征的变化和第二性征的出现而引起的,个体由于性成熟所带来的身体突变对心理造成了冲击,身心突然失去了平衡。一方面个体开始注意自己的性特性,为自己的性生理反应感到茫然不安,甚至焦虑,另一方面,他们对性生理反应的消极态度又进而泛化,扩散到对性、异性的看法上,对异性产生了不同程度的反感。原来男女两性两小无猜、心地坦然的自然亲近开始消失。这种现象最早发生在女性身上,而且在整个疏远期,女性都比男性更为敏感,更为突出。因为随着青春发育期的到来,女性比男性更早也更明显地感到了自己生理上的变化,这种变化使她们产生害羞感。她们会紧紧束住渐渐隆起的乳房,惟恐异性发现她们的秘密,因而她们总是有意无意地回避异性,而且还常常故意疏远异性。在她们看来男女交往是不光彩的,是不可思议的。男性在青春发育期开始后也会出现这种疏远异性现象,他们自以为已长大为男子汉,因而对异性不屑一顾,总感到异性太拘泥、太婆妈,在内心深处总有一种隐隐约约的反感之情。这样,在这个阶段,男女青少年只要私下悄悄说上几句话,或者男女同学一起被教师叫到黑板前演算例题,他们立刻就会大惊小怪,女同学会窃笑、讥讽,男同学会嘲弄、起哄。这就更使他们惧怕相互之间的接触和亲近。如果彼此不得不交际的话,也是严肃有余,显得极为别扭或一本正经。有的学生甚至故意对异性表现出冷淡、粗暴以博得同性伙伴的赞赏。在一項“儿童对同伴态度的调查研究”中发现,男孩否定女孩的高峰与女孩否定男孩的高峰分别在七年级和五年级,其持否定态度的百分数分别为 51.5% 和 64.2% (刘金花,1987)。在一項对北京 700 名初高中学生的调查也发现,有

与异性交往愿望的比例在 13 岁以前只有 5.6% (李春玲, 1996)。

2. 爱慕期

爱慕期发生于性生理发育成熟的中、后期,持续时间约为四至五年。这是性意识表现和发展的一个重要阶段,也是青少年在整个中学时代性意识表现和发展时间最长的一个阶段。

在这一阶段,个体对性成熟的冲击逐渐适应了,身心不平衡的状况得到了缓和。随着性生理发育高峰期的出现,异性之间的接近愿望便开始产生并逐渐明朗化,同时以情感吸引和实际接触需求的形式强烈地表现出来。爱慕期性意识的特点是:

(1) 相互显示。喜欢在异性面前表现自己,以引起对方的注意并对自己表示肯定。女性会着意打扮自己,总觉得异性老盯着自己,因而言谈举止显得紧张、羞涩、腼腆;男性会有意在异性面前显示自己的风度和能力,以引起异性的好感。正是因为这个特点,所以有时会引起同性间的矛盾,女性会由于同伴受到异性更多的注意而产生嫉妒心理,男性会由于同伴在异性面前奚落自己而产生愤恨心理。

(2) 感情隐秘。在与异性接触时的感情交流是隐晦的、含蓄的,常常以试探的形式进行。女性用眼神传情,或借口求助异性帮助以获取对方对自己感情流露的反应;男性则借口与女性说话,或通过主动帮助异性做事以得到对方对自己感情反馈的信息。因而很少能真正达到感情上的交流。正因为这个缘故,所以男女青少年常常会把异性对自己的好感当作对自己的倾心,把自己对异性的爱慕感情当作“爱情”,从而造成精神上的苦恼。

(3) 对象广泛。一般说来,周围的同龄异性,只要有某种契机拨动了自己的感情,都有可能成为亲近的对象,因而爱慕对象并不是特定的异性,而带有不确定性。这种不确定性,有时也会表现在喜爱、向往、崇拜年龄稍长而有一定威信和名声的异性上,不仅会由于激动而给自己思慕的电视电影演员、歌星、作家写信甚至寄赠相片、礼物,翘首以待希望能得到他们的回信并与之交往,成为名副其实的追星族,而且有时对异性教师也会产生超过尊敬的亲近感情,以致在与异性教师进行学习方面的接触时也显得手足无措、极不自然。心理学上把这一阶段的青少年对年长异性的崇拜和迷恋现象称为牛犊恋。

爱慕期表现出来的对异性的倾慕心理和行为,只是一种正常的异性吸引,是性意识成熟过程中对异性的感情的自然流露和释放。在上述一项对北京 700 名初高中生的调查也发现,从 13 岁开始与异性交往的愿望激增,人数比例随年龄增长有明显增长的趋势:13 岁占 21.4%、14 岁占 26.9%、15 岁占 34.1%、16 岁占 47.5%、17 岁占 64.7% (李春玲, 1996)。

3. 恋爱期

恋爱期一般始于性生理发育成熟后期,这是性意识表现和发展相对成熟的阶段。

恋爱期是基于爱慕期发展起来的,但又与爱慕期有着本质的区别。严格地讲,只有从这个阶段起,才能产生和形成具有实质内涵的爱情。青少年恋爱期性意识的特点是:

(1) 异性之间开始按照各自心中的偶像寻找自己的“意中人”。追求的对象是特定的异性,喜欢与自己选择的异性单独在一起活动,出现了不喜欢参加集体活动的带有“离群”色彩的心理倾向。

(2) 爱情带有浪漫性。浪漫爱情的特点,根据美国心理学家诺克斯和斯波拉科斯基的解释,是把恋爱看成一种神秘的、奇妙的、难以理解的力量。这个阶段的青少年,有的认为爱情是一种缘分,可遇不可求,有缘无分,即使苦苦追求也是白费心力,故十分崇尚“一见钟情”;有的认为爱情同任何其他感情一样,是可以培养出来的,有缘就有分,只要锲而不舍、穷追猛求,即使是“骄傲的白天鹅”也有可能心甘情愿地飞到自己身边;有的认为真正的爱情一生只有一次,错过了机会,就再也无法找回,因而只要产生了爱情,就非她不娶,非他不嫁,什么天涯何处无芳草,我就只要这芳草丛中那么一点红。显然,这种带有浪漫色彩的青少年特有的爱情,与稳定的、和谐的、以注重现实为特点的带有责任感的爱情是不尽相同的。

(3) 开始摆脱爱慕期的隐晦态度,彼此之间出现了交流内心感情的强烈倾向,试图通过幽会等方式,来显示对彼此的爱恋感情。

(4) 产生了占有欲,出现了毫不掩饰的嫉妒心理。当然这种占有欲,主要还是精神性的、情绪性的。青少年会寻找一切机会留意自己爱恋的异性的一举一动,对自己爱恋的异性同自己的同性同伴的接触表示不满,甚至疑神疑鬼,对自己的同性同伴同自己爱恋的异性接触表现出尴尬、愤恨,显得心胸极为狭隘、

极为自私。

(四) 性意识的性别差异

1. 在性意识的疏远期,女性与男性的表现存在差异,女性比男性表现得更为敏感。

在性意识的疏远期,男青少年的表现并不十分明显,对异性也并不十分敏感。虽然他们也因自己生理上的变化而意识到男女有别,但因这种变化不像女性那样显著因而意识不很强烈。因此男青少年在整个疏远期尽管也不愿接触异性,然而并不那么主动、那么自觉。他们仍然像童年期那样“独来独往”、“我行我素”,按照自己的意愿去从事自己喜欢的一切活动。而当他们明显产生羞涩感而企图主动、自觉地回避和疏远异性时,女性这时已经跨入了爱慕期。所以,男青少年在疏远期与异性主动疏远所带来的情绪体验是不深的,以至于相当数量的男青少年还未领略与异性疏远的意蕴就已经进入了爱慕期。

女性在性意识的疏远期则对异性十分敏感。由于步入性生理发育期的时间比男青少年更早,体态变化先于男青少年出现且变化明显,因而羞涩感也更为强烈。女青少年一旦发现自己的身体发生了从未有过的异样变化,她们就会主动地、自觉地回避异性,尽量减少和异性不必要的接触。她们惟恐男青少年发觉自己体态上的微妙变化,也惟恐同性伙伴嘲笑和奚落自己同男性毫无顾忌的接触,因而她们总是不自然地、忸怩羞怯地去疏远男性。有时因活动需要,不得不与男性交往时,她们也会不由自主地使自己陷入窘境,甚至不知所措,大大降低意识水平,影响活动效率。

2. 在爱慕期,男女的爱慕心理,无论在感情的流露、内心的体验上,还是在表达的方式、爱慕的类型,以及对年长异性的感情上,都有着较为明显的差异。

在感情的流露上,男性对异性的爱慕往往显得较为外显和热烈,女性对异性的爱慕则往往表现得比较内敛和深沉。男性常常对自己爱慕的异性投去大胆的目光和微笑,率直地注意她们的反应,情不自禁地当着她们的面或在知心朋友中赞扬她们,男性在初恋时大多心情显得急切,他们希望在短时间内取得成功;女性更多的是对爱慕的男性投去温柔的目光,尽管在其他场合可以显得十分活跃,但在爱慕的异性面前却常常不苟言笑,显得羞涩、窘迫,甚至故意回避,态度显得暧昧、迟疑。

在内心的体验上,男性更多的是感到新奇、喜悦和神秘,女性虽然也会有这种感觉,甚至体验更深刻和持久,但她们也会产生茫然和不安的感觉。在性意识的爱慕期,男青少年会产生一种周围异性突然变得可爱起来的神秘感觉,他们开始注视和留意起周围的女性,并逐渐为她们日新月异的容貌变化和日益显示出来的温柔文静的气质所吸引。与以往的生活内容相比,他们感到新鲜,他们盼望与女性接近,因此,他们与女性接触时,显得激动、欣喜,有时也会显得笨手笨脚,不知所措。但是过不了多久,他们也就逐渐适应了和女性的接触,日益变得坦然起来。女性在与男性接触时也有强烈的新奇、喜悦和神秘感,她们内心的情感体验甚至比男性还强烈,但由于传统观念等因素的影响,她们更加担心周围人的看法,害怕别人说三道四,内心还会产生茫然和不安的感觉。女性对初恋的好奇心较男性更为强烈,她们在有自己爱慕的对象后,极需得到心理上的支持和鼓励,因而喜欢将心理的秘密向自己的好友吐露,请好友当“参谋”。

在表达的方式,男性常常比较主动,女性虽然也喜欢在自己爱慕的异性面前显示自己,也愿意和自己爱慕的异性接近,但往往显得被动,有明显的羞涩和腼腆感。男青少年在整个爱慕期阶段,都会对女性保持强烈的兴趣。他们会千方百计地设法接近女性,企图与异性交往,抓住可能的机会在女性面前显示和炫耀自己,主动帮助女性解决她们自己不容易解决的困难,在女性面前精心地掩饰自己的弱点和在女性看来可能是“缺陷”的某些个性特点。他们会按照男子汉的形象来控制和调节自己的举止,表现出为异性所喜欢的气质和风度。如果同性伙伴在女性面前贬低他们的形象,他们便会感到倍加羞愧,或者忿恨。女青少年在爱慕期,虽然刚开始仍然难以摆脱疏远期遗留下来的羞涩感,但已经能够大胆地正视男性,开始对男性发生兴趣,并揣摩和观察男性可能出现的体态变化。她们打扮、修饰,注意自己的服装、发型,经常照镜子,努力使自己的仪表保持整洁,以此来引起男性的注意并对自己有个良好的印象。她们渴望同与她们同样“成熟”的男性接近,渴望在各方面得到男性的帮助,渴望男性重视自己。她们对于男性对自己的好感表示欣喜、幸福,对于男性对自己的冷落显得怨恨、悲观,对于男性对自己同性伙伴的热情感到嫉妒、不满。因此,有这么一段不太长的时间,女青少年甚至比男青少年更主动地去接近异性,并通过与异性的接触获

得愉悦的情感体验。但是,女青少年在爱慕期的大部分时间里,与异性的交往都是被动的。由于性格内向,她们一般都不会主动地表现出对异性的好感,不会轻易流露对异性的情感体验。她们在男性面前显得文静、温柔,固然反映了她们的性格特点,但也反映了想给男性一个良好印象的愿望,以使自己在男性面前树立一个标准女性的美好形象,从而使男性产生对自己的爱慕情感。在这种心理驱使下,女青少年也常常会对同性伙伴在异性面前有意无意地贬损自己而耿耿于怀,甚至影响亲密的伙伴关系。

在爱慕的类型上,男性比较注意异性的容貌和体态,因而更容易受“首因效应”的影响而导致一见钟情,容易因判断上的错误而引起“爱慕挫折”,女性则容易造成“爱情错觉”。男性经常会津津乐道地评论周围女性的容貌、身材、服饰、发型,并给她们打分。对于容貌姣好的女性,他们会交口赞誉;对长相欠佳的女性,他们则会嘲笑讥讽。他们也的确容易被女性的外貌美所吸引,并且会因此跌入情网,达到迷恋的程度。由于他们急切的心理,常常会把对方的一些友好表示,误认为对方也爱慕自己,从而陷入狂喜的“恋情”之中,在明确表达之后,则可能使双方都感觉尴尬,他们也会陷入痛苦之中,但激情过后,时过境迁,这种感情也就烟消云散了。女性往往一旦对异性产生了爱慕之情,就会一往情深地希望得到对方同样的感情。由于女性的情感不易外露,因而常常在对方毫无察觉的情况下便把对方的言行举止纳入自己主观需要的轨道来理解,造成对对方认知的偏差。如果她们的爱慕之情被对方所接受,她们就会感到从未有过的幸福,并且会对自己爱慕的对象进行主观“粉饰”,把他们看作完美的人;如果她们的情意被婉转地或直截了当地拒绝,她们就会产生一种失落感,会感到一种不可名状的痛苦。

在对年长异性的感情方面,男青少年有时会表现出对年长异性的某些独特的感情,如对知名度很高又以其表演和作品深深感染过自己的年龄稍长的女演员、女作家表现出由衷的敬佩和爱意,但这种感情常常是隐蔽的,一般不会轻易流露,而是把它深深地埋藏在心中。女青少年在爱慕期同样也会对年长的异性表露出一种独特的感情。但较之男青少年,年长异性的范围更广些。这些年长异性,既可能是名演员、名作家,也可能是教师、大学生、研究生,甚至可能是在各方面深深关心和帮助过她们的从事其他各种职业的人。女青少年的这种感情有时是隐蔽的,或只表露在与同性伙伴的闲谈之中;有时则是外显的,频频给自己向往的年长异性写信,以表示自己稚童式的心迹,甚至向对方“求爱”。她们也知道这样做是无济于事的,但控制不了自己的情感,压抑不了这种多少带有“爱情”成分的倾慕、喜爱之情。

3. 在恋爱期,男女的性别差异主要表现在择偶的价值定向、恋爱的心理表现和失恋的心理反应上。

在择偶的价值定向上,男性的择偶动机比较倾向于追求两性间彼此适应的亲密生活,以感情的融合和心理的相容为基础,因而择偶的要求也比较倾向于异性本人的生理和心理条件,而不很重视异性本人的社会生活条件。男性通常希望自己未来的恋人具有体态匀称、容貌端正的姿色,喜欢她们具有热情、善良、和蔼、忠诚、温柔、文雅、体贴、深沉等品性,并且追求感情上的默契融洽以及其中的浪漫色彩。男性一般还要求女性的年龄要小于自己,学历要低于自己,这样,女性较容易对男性产生依恋,容易使男性的“男子汉”、“大丈夫”心理得到满足。而如果恋人的学历、职业、社会地位和事业心都比自己强,或者年龄比自己大,男性则会担心在未来的家庭中失去优势,从而影响两人亲密生活的可靠程度。女性择偶则比较注重对方的人品、事业心、重视外貌、讲究物质条件、崇尚“完人”。有时连自己定的选择“意中人”的标准内涵是什么、自己需要和追求的到底是什么也未必搞得清。一会儿追求外形,要求对方身材魁梧、长相英俊、仪表潇洒、谈吐高雅;一会儿追求内心,要求对方感情深沉、态度诚实、脾气随和、心地善良。随时变化,经常变更。女性在择偶时总喜欢对方尽善尽美,有时甚至脱离实际,以至于始终无法找到自己心目中的“白马王子”,从而产生很强的失落心理。

种道平、王绪朗(2003)通过对860例征婚启事的内容进行分析,结果发现,女性青年和男性青年的择偶标准存在着显著差异。具体表现为:在生理条件方面,女性更关注对方的健康状况,男青年更加关注对方的容貌特征;在经济条件方面,女性关注对方的收入、住房、事业状况等,而男青年则不计较对方的经济条件;在性格人品方面,女性更关注对方的人品修养和是否富有责任心,男性则更加看重对方的气质、温柔、善良等特征;在社会地位条件方面,女青年比男青年更加关注对方的职业。另外,不同性别的择偶标准也具有一些共性:生理条件方面都较重视对方的年龄,忽视身高;经济条件方面都不计较对方的家庭负担;性格人品方面普遍要求对方性格好,重感情;社会条件方面都较重视对方的学历、能力、事业心等个体素质

状况。

在恋爱的心理表现上,男女也有性别差异。心理表现突出的有逆反心理、嫉妒心理和害羞心理。男性容易在恋爱时遭到外界阻挠或在追求异性遭冷落时产生逆反心理,而女性容易在男性过早要求亲昵或越轨行为时,或限制与其他异性交往时产生逆反心理,故易与其他异性频繁接触以维护自己的自尊。在恋爱过程中的嫉妒心理,是占有欲的一种表现。一般说,女性比男性更容易产生嫉妒心理。而嫉妒的表现也不尽相同,男性容易对自己的恋人发泄,而女性则更愤恨第三者。正常范围的嫉妒是恋人常态心理的反映,但如果过分的嫉妒,甚至于无端猜疑,消极的情绪则可能引发不良的后果。心理学家研究发现,极端嫉妒者往往是童年有心灵的创伤,或生长在家庭不和的环境中,或自己过去有某种不幸的经历,也可能他们自己有过对对方不贞的想法或行为,并把这种想法“投射”到对方身上。害羞心理是正常的自我防御心理在情绪上的反映,由于受到传统道德观念等因素的影响,在恋爱中女性比男性更易产生害羞心理。

在失恋的心理反应上,男女也有所不同。男性一般比较理智,同时他们的社会生活范围较女性广阔,兴趣也比较广泛,因此失恋的痛苦相对比较容易排除。女性在失恋后则更容易自责、抑郁。她们常常会责怪自己过于轻信,过于投入,没有很好地了解对方,甚至认为“他是骗子,我瞎了眼了”。有的女性则会认为自己失去了最完美的男人,从而变得郁郁寡欢,她们会认为自己从此再也找不到比“失去的他”更完美的男人,甚至认为“我失恋了,这辈子算完了,我不会再有幸福了”。有的女性在遇到新的恋情时,常常心有余悸,望而却步,疑虑重重,不敢像以前一样敞开心扉,或者以偏概全,怀疑一切男性的感情,使自己陷入持久的痛苦和抑郁之中。

(五) 性兴趣的性别差异

青少年性兴趣发展的性别差异,主要表现在对性的关心以及向往与异性的交往上。对性的关心,一般地讲,男青少年比女青少年更为强烈(武田彻,1990)。男青少年不仅对出现第二性征持肯定态度的比例高于女青少年,而且对来自各方面的性信息也更为敏感,他们比女青少年更迫切地想了解性的奥秘,更大胆地去阅读生理卫生书籍中涉及性器官这一部分的内容,甚至阅读直接阐述性知识的科普小册子。女青少年对出现第二性征持否定态度的比例高于男青少年,女青少年虽然也常常阅读性生理的科普书籍和性心理的文艺书籍,但常常是带着羞涩、好奇、紧张、不安等复杂的心情秘密地进行的,她们不想让同伴知道自己对性问题感兴趣,更不愿意让异性了解自己对性问题的探索(诧摩武俊等,1984)。

表 7-4 发现自己身体有了变化时的印象

		男 生(%)	女 生(%)
持肯定态度的	认为自己要成人了	12.8	9.6
	高兴的	3.1	2.2
	认为是理所当然的	24.1	16.7
	认为无所谓的	32.7	18.6
		72.7	47.1
持否定态度的	怕羞的	2.6	6.1
	感到不安的	4.8	13.0
	伤感的	0.7	1.4
	有一种说不出的心情的	13.0	28.3
		21.1	48.8
	其他	1.0	1.3
	没回答的	5.2	2.8

女青少年则比男青少年更向往与异性交往。在整个青少年阶段,除了个别年龄段外,其他年龄段女青

少年向往与异性交往的比例都明显高于男青少年,而不向往与异性交往的比例都明显低于男青少年。据上海一项对 1698 名中学生的调查,从初一到高二,男女青少年向往异性的人数比例随年龄增长而逐渐增加(姚佩宽,1986)(参见表 7-5)。

表 7-5 男女青少年向往异性的人数比例统计(%)

年级	女性	男性
初一	10.3	5.0
初二	34.1	16.7
初三	30.2	54.5
高一	81.5	61.5

当然,向往与异性交往的动机,男女青少年也是不同的。一般来讲,男青少年更注意女青少年的外表,女青少年则更注重男青少年的内在气质。据研究,男青少年向往与异性交往的原因依次是:(1)对方的漂亮可爱;(2)可以相互了解;(3)温柔亲切;(4)有力量有帮助。女青少年向往与异性交往的原因依次则是:(1)能相互了解;(2)有力量有帮助;(3)能学习社交技巧;(4)有安全感和稳定感。

(六) 性兴奋的性别差异

青少年性兴奋发展的性别差异,主要表现在产生性兴奋的时间和比例以及性兴奋激起的特点上。性兴奋产生的比例,男青少年都要比女青少年早和高(武田彻,1990)(表 7-6)。男青少年在性生理发育的初期就已经有了强烈的性兴奋,13 岁产生性兴奋的人数就已经超过了一半(53.9%),而女青少年在性生理发育初期,性兴奋是不很明显的,只有到了性生理发育成熟的晚期,约 18 岁时,产生性兴奋的人数才会超过半数(50.6%)。

表 7-6 青少年性兴奋发展的性别差异(%)

性别\年龄	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
男	8.7	13.9	29.7	53.9	72.0	82.5	88.4	91.3	94.4	96.1	97.3	96.9	97.0
女	2.2	2.7	7.0	12.5	19.5	28.8	37.9	43.2	50.6	60.3	68.7	74.6	82.5

在性兴奋激起的特点上,男青少年的性代偿行为和手淫比较明显。男青少年不但在观赏影视或画报中穿着袒露的女性、在阅读性生理或性心理书刊时会伴随着性的幻想,而且也会去听内容不健康的谈话、猥亵诲淫的笑话,从而试图减轻由性问题所引起的精神紧张。同时,男青少年手淫行为也比较普遍,国内外大多数学者认为起码在半数以上,手淫年龄一般也在 14—16 岁之间,正值男青少年青春发育的高峰期(依田新,1981)。余小鸣等人(2002)对京津两地中学生手淫行为的发生情况进行了调查,结果发现,经常和偶尔发生手淫的比率,男生明显高于女生。如将“经常发生”和“偶尔发生”统一归为阳性者,两地手淫的总发生率为 33.6%。

女青少年并不像男青少年那样表现为明显的性代偿行为和手淫行为。“女性在性成熟的青春期到来的时候,她们一方面本能地经常出现荒诞离奇的性幻想和春梦;另一方面她们受着一些宗教的、文化的和人格观念的影响,……在这种情况下,她们的矛盾情绪的一个概念是有性感或性活动,但它绝不是性欲性交。”(海登,1986)“到了青春期,绝大多数男性都已学会了以手淫来获得生殖器快感的知识。但是许多女孩子还对此一无所知。”(海德,1987)她们性兴奋激起的特点是出现“皮肤饥饿”,即期望互相接触和抚摸。这种对皮肤感觉的需求,是女青少年“被爱”心理的反映,她们朦朦胧胧地希望能被自己所钟爱的异性“施爱”,尽管这种意识并不很清晰地有所指向,但却无疑带有性的色彩,因此,女青少年的性兴奋带有弥散性,而并不集中于生殖器官。这也就是女青少年之所以性代偿行为和手淫行为没有男青少年明显的重要原因之一。

第六节 个性发展的性别差异

一、兴趣发展的性别差异

兴趣是人在需要基础上产生和发展起来的一种积极的带有情绪色彩的认识倾向。兴趣是多种多样的,兴趣可以根据其内容分为物质兴趣和精神兴趣。可以根据其倾向性分为直接兴趣和间接兴趣。可以根据维持时间的长短分为短暂兴趣和稳定兴趣。个体的兴趣在社会生活实践过程中形成,也随着生活实践的变化而改变。

兴趣的品质包括兴趣的倾向性、兴趣的广阔性、兴趣的持久性和兴趣的效能性。

(一) 兴趣品质的性别差异

大量的研究发现,男女两性在兴趣品质上的差异主要体现在兴趣的倾向上。

兴趣的倾向性是指兴趣所指向的客观事物的具体内容和具体对象。在兴趣倾向性上,女性更容易显示出“人物定向”,男性更容易显示出“物体定向”。男女在兴趣倾向性上的差异在很小的时候已经显现出来:有研究发现,女婴看人脸的时间长过看玩具车等机械运动体的时间,而男孩却表现出截然相反的取向。到7岁时,女孩比男孩更懂得分辨故事中人物言行的对错。Lehman等人研究了儿童的游戏活动,发现不同年龄的男女儿童有显著的差异。在幼儿园时,男孩喜欢玩体力性游戏,如打仗、捉迷藏等,而女孩则喜欢安静的、不费力气的游戏,如玩布娃娃、折纸、踢口袋等。

Dusek & Flaherty(1981)的研究也表明,男性感兴趣的是社会地位和权利,女性则更关心在社会竞争中的同一性,即人际关系。在生活中我们也会发现,女性对人际关系比较关心,对他人的感情比较敏感,更加关心别人对自己的态度和评价,揣摩自己在他人心目中的形象和地位等。男性感兴趣的是事业和运动,并容易倾向于探索与物体奥秘有关的内容和对象,比如男性喜欢摆弄各种物件,琢磨电子产品,安装各种软件等。

在学习和工作中,女性感兴趣的学科和领域也与男性有所不同。由于女性擅长记忆,情感丰富而细腻,直觉能力和语言能力比男性强,因此女性倾向于选择文学、艺术、教育、医学等学科和职业,而且也容易取得好的学习成绩和工作业绩。男性比较擅长逻辑思维,做事果断、理智,希望获得成就,因此男性一般对数学、物理、计算机等学科和相关职业更感兴趣,他们也更希望在职业中施展才华,获得社会的认可和赞许,因此也喜欢选择有冒险性和竞争性的职业。柯友凤(1996)对中学生的职业兴趣进行了调查研究,结果发现,中学生的职业兴趣有显著的性别差异,男生比较偏向研究类和现实类,而女生则偏向于艺术类、社会类和企业类。姚本先(2000)对大学生的兴趣进行了调查研究,结果也发现,在学科方面,女大学生最喜欢的课程主要集中在人文社会科学领域,男大学生对计算机、理工等自然科学方面感兴趣的人数比例比女生高;在课外阅读方面,女大学生比较喜欢轻松、娱乐性、消遣性的文学类、生活类、言情类课外读物,男大学生比较喜欢严肃类、理论类、专业性的社会、政治、经济、法律、历史、科技等方面的课外读物。

兴趣的广阔性是指兴趣指向客观事物范围的大小。一般来说,兴趣的广阔性与活动的范围有关,由于社会角色的不同,男性的活动范围要大于女性,因而他们的兴趣有可能在更多的方面表现出来。男性的兴趣广阔性在一开始往往表现的是“泛而散”,即有多方面的兴趣,但缺乏中心兴趣,这样的结果可能是蜻蜓点水,样样知道一些而样样不精通。在之后的学习过程中,他们可能发展出某一方面的兴趣,在广泛兴趣的基础上发展出中心兴趣将对事业的发展十分有利。女性的活动范围较小,因此她们的兴趣容易局限在与自己所从事活动有关的某些方面,容易局限在自己生活的环境范围、工作范围以内,相对于男性,女性兴趣相对较为狭窄。

兴趣的持久性是指兴趣持续时间的长短。稳定而持久的兴趣能促使个体深入探究问题,从而获得系统而深刻的知识。缺乏稳定兴趣的人,往往朝三暮四,见异思迁,在任何领域中都很难取得卓越的成就。

兴趣的稳定性和人的理想、信念、价值观直接相关联。研究表明，在兴趣的持久性方面，青春发育期前男性的兴趣往往容易变化，不很稳定，而到了高中后阶段和大学以后，兴趣会逐渐强烈持久。女性的兴趣持久性要优于男性，在青春发育期优势明显，但因为发展幅度不如男性，因而优势逐渐减小。

兴趣的效能性是指兴趣对活动的推动效果。兴趣可以根据有无效能分为积极兴趣和消极兴趣。积极兴趣是有效能的兴趣，它促使个体为获得兴趣的对象而积极活动，而消极兴趣是被动的兴趣，使人处于静止状态，不能成为实际活动的动力。一般来说，男性的兴趣不仅容易由活动或事物的本身直接引起，而且也容易由活动的目的、任务或活动的结果间接引起，这会大大增强他们活动的动力，另外在遇到困难时，男性克服困难的决心更大一些，不会轻易地放弃，因此男性的兴趣一般容易变为行动，并能取得一定的效能。相比之下，女性的兴趣效能性相对弱些。

（二）兴趣特征性别差异的年龄特征

兴趣特征的性别差异具有一定的年龄特征。如前面提到，在青春发育期前，女性在兴趣的持久性方面占有优势，但在青春发育期后，女性的优势逐渐减小。Symonds 就高中生、大学生和研究生的兴趣进行了调查，他发现大学生两性间的兴趣差异最大，差异主要表现在兴趣的倾向性上。他还发现在成年后期随着性兴趣的降低，男女间兴趣的差异也随之减小，到了老年时，两性间的兴趣差异趋于消失。

二、能力发展的性别差异

能力是指人们成功地完成某种活动所必需的个性心理特征。能力总是和活动联系在一起，人的能力在活动中形成和表现出来，同时一个人从事任何活动都需要以一定的能力为前提。人们将一个人掌握活动的数量和完成活动的质量作为衡量其能力高低的指标。成功完成某项活动需要一定的才能，才能是多种能力的有机结合。例如教师才能包括口语表达能力、观察能力、组织能力、应变能力等。

能力有多种不同的分类，能力从特殊性维度划分，可分为一般能力（包括注意力、观察力、记忆力、思维能力、想象力）和特殊能力。一般能力就是智力，它是人成功完成各种活动所必需的能力。特殊能力则是指人成功完成某种专门活动所必需的能力，如精密地分析色调的颜色鉴别能力是从事绘画活动的特殊能力，精细地分析音高、音强的听觉能力是从事音乐活动的特殊能力等。

能力从创造性维度划分，可分为模仿能力和创造能力。模仿能力是指按照一种预先的行为模式习得类似模式的能力。著名心理学家班杜拉（Bandura, 1963）认为人的模仿能力是学习必备的一种能力，人的许多行为是由模仿获得。创造能力是指产生新思想，发现和创造新事物的能力。正是由于人类具有创造能力，才能在模仿的基础上有所突破，使人类的生活方式和生活内容变得越来越丰富、越来越完善。

（一）能力发展类型的性别差异

类型差异是指构成能力的各种因素存在质的差异。类型差异可以表现在一般能力（包括注意力、观察力、记忆力、思维能力、想象力）上，也可以表现在特殊能力上。比如在一般能力中的知觉方面，有的个体偏向于综合型，有的偏向于分析型，而有的则偏向于分析综合型；在记忆方面，有的个体偏向于形象记忆型，有的偏向于抽象记忆型，而有的个体则偏向于运动型；在思维方面，有的个体偏向于形象思维型，而有的个体偏向于抽象逻辑思维型等。在特殊能力中，有的个体容易在绘画领域中显现出能力，而有的个体容易在体育领域中显现出能力等。

能力的性别差异在类型方面表现最为明显。在智能结构方面，女性的言语能力、形象思维能力、感知能力等比男性有优势，男性的抽象思维能力、空间能力等比女性有优势；在解决问题时，女性善于模仿和分类，联想丰富，但对整体和部分之间的联系把握不够，而男性倾向于独立思考，分析综合能力较强，注意把握整体与部分之间的联系，喜欢用创造性的方法解决问题，但有时会忽视细节；在知觉能力方面，女性比男性更细致、敏感、深刻，而男性则更加综合、全面；在记忆方面，女性善于形象记忆、情绪记忆以及机械识记，男性更善于抽象记忆和理解识记；在思维方面，女性偏向于形象思维，男性偏向于抽象思维；在想象方面，女性带有更加明显的形象性特点，男性带有更多的抽象性特点。比如 McNemar 等人的研究发现，在中学

生、中专生和大学生的智力测验中,男生在算术推理和处理多种数字关系方面占有优势,而女生在计算的速度和需要精确计算的项目上占有优势。张厚粲、王晓平(1996)通过分析中国儿童在韦氏儿童智力量表的测试结果,发现中国儿童在数学能力方面没有显著的性别差异。但男孩在解决生疏问题的能力上超过女性,而女性在进行系列信息加工方面比男性优越。

除了一般能力,男女在特殊能力上也具有一定的偏向和侧重。研究发现,女性的特殊能力容易在文学、新闻、医学、教育、艺术等领域显示出来。比如女性的音乐能力优于男性,具体表现在对旋律的准确感知、对旋律的情绪反应、对音调的准确感受、对旋律的再现、感受音乐的节奏和再现音乐的节奏等方面。男性的特殊能力容易在自然科学、哲学、经济学等领域显示出来,男性在从事这些领域的活动时,会相对顺利,也容易取得成功。事实上我们也可以看到,在这些领域中绝大多数的科学家都是男性。

男女在能力类型上的差异,会对学习和事业产生影响。美国哈佛大学心理学家对中学生进行了大规模的物理测验,结果发现,需要利用视觉空间技巧解题的物理试题,男生的成绩优于女生,而需要语言解释和理解的物理试题,女生的成绩优于男生。这说明,女性的语言优势和男性的空间优势影响着他们的学业成绩。

(二) 能力发展水平的性别差异

水平差异指不同人的同种能力在量的方面存在差异。它表明人的能力发展有高有低。在整个人群中,一般能力即智力分布基本呈常态分布,即能力特别强、智商特别高的人和能力特别弱、智商特别低的人在总人口中所占的比例很小,而智力居中的人数量最多。

据研究,男女两性智力差异的分布状态是,男性智力迟钝和智力非常优秀这两端都高于女性,男性智愚分布较为悬殊,女性智力分布较为均匀。周展凤等人(1998)进行的儿童智能发展追踪研究也证实,男女儿童的智力无显著差异,女性智力发展较男性早,而男性智力的个体差异大于女性。

(三) 能力发展时间的性别差异

人的能力发挥也有早晚。能力的早期显露称为人才早熟,有些人童年时期就表现出多方面的优异能力。中年时期是人生的黄金时期,身体健壮,思想活跃,经验丰富,是成才的好时机。一般认为,30—45岁是人的智力最佳年龄阶段,历史上重大的科学发现大部分都是在这个年龄阶段中完成的,诺贝尔奖的获得者年龄也大多在这一阶段。当然,也有些人的才能表现较晚,属大器晚成类型。

女性智力在青春发育期以前占优势,男性在青春发育期以后逐渐占优势。到青春发育期结束,男女两性的智力差异的发展越来越不受制于年龄,而与教育、文化、实践等因素密切相关。国内外的研究资料表明,男女两性智力发展变化是与年龄的增长相关的。其相关的发展倾向是:在婴儿期以前没有差异;在幼儿期有差异,女孩略优于男孩;在小学阶段有明显差异,女孩优于男孩;在初中阶段差异不明显,初中前期女生略优于男生,初中后期男生略优于女生。

而另一些能力的发展变化也与年龄的增长有关。比如美国学者 Becker(1990)考察了男孩、女孩在阅读、语言应用和词汇方面的性别差异,结果发现,在阅读测验中,女孩最大的优势在3年级,到了4至8年级女孩的优势变小了,但很稳定;在语言应用测验中,从3年级到12年级,女孩的优势在不断增大;词汇测验中的性别差异较为复杂,3、4年级女孩占优势,5年级开始出现逆转,直到12年级男孩的成绩一直超过女孩(10年级例外)。科学家在1999年进行的一项研究发现,男孩的部分大脑区域发育较快,其中机械推理能力、视觉目标锁定,以及空间推理能力比女孩要早4至8年。女孩的语言表达、书法,以及辨别相似面孔的能力则相对发育较早。

三、气质发展的性别差异

气质是一个人的稳定的心理活动的动力特征。气质的动力性特点,主要表现在心理活动发生的强度、速度和灵活性及指向性等方面的外部特征上,而不是指心理活动的内容。心理活动的强度,指情绪的强弱、意志努力的程度等;心理活动的速度和灵活性,指知觉的速度、思维的敏捷性和灵活性、注意集中时间

的长短及转移等;心理活动的指向性,指心理活动是指向于外部现实还是指向于自己的内心世界。例如,有的人急躁直率,容易冲动;有的人活泼好动,反应迅速;有的人安静稳重,反应缓慢;有人内向孤僻,体验深刻……

气质的生理基础是高级神经活动类型。高级神经活动类型的神经过程有三个基本特性,即兴奋与抑制过程的强度、兴奋与抑制过程的平衡性、兴奋与抑制过程的灵活性。三个基本特性不同的结合形成四种基本类型。四种高级神经活动类型就构成了四种气质类型的生理基础。强而不平衡的神经活动类型对应胆汁质;强而平衡、灵活的神经活动类型对应多血质;强而平衡、不灵活的神经活动类型对应黏液质;弱型的神经活动类型对应抑郁质。

在实际生活中,只有部分人是四种典型气质类型的代表,许多人则是混合型气质,即接近于某种气质类型,同时又具备其他一种甚至两种气质类型的某些特点。《中国青少年气质分布与发展研究》课题组研究结果表明,四种典型气质类型的人数占儿童、青少年总数的一半或稍多一点,而六种混合型气质类型的人数以胆汁—多血质为最多(12%—21%),多血—抑郁质为最少(3%),且在少数混合型气质类型分布上,存在着一些显著差异。研究同时表明,气质分布具有不均衡性和相对稳定性;气质掩盖现象并不普遍存在,仅在胆汁质的人群中明显表现出“气质缺陷”的掩饰现象;社会变量对儿童气质发展变化的影响是有限的,且某一具体的社会变量仅只是显著影响某种或几种气质类型的变化,而对另一些气质类型的影响则不显著;不同气质类型对年龄变量、社会变量的敏感性是不同的。

(一) 气质类型分布的性别差异

从总体上讲,男性接近于胆汁质和抑郁质的人数比例要高于女性,而女性接近于多血质和黏液质的人数比例要高于男性。在一項对男女大学生的气质类型分布的调查研究中发现,在女大学生中,多血质(51.0%)和黏液质(35.8%)类型比例明显大于男大学生多血质(41.3%)和黏液质(25.0%)类型比例,而在男大学生中胆汁质(19.8%)和抑郁质(19.0%)类型比例,大于女大学生中的胆汁质(9.4%)和抑郁质(3.8%)(吴小玲,1984)。而贾玉梅(2000)对于大学生的气质类型的调查研究表明,虽然男女在各种气质类型上的分布比例存在一定差异,但都没有达到显著性水平。

(二) 气质类型表现的性别差异

同样接近于某种气质,或某混合气质的男女两性,在心理特征和行为方式的表现有所不同。同样属于多血质气质类型,男性更多的是表现为敏捷好动,富有精力,易于适应环境的变化,在新环境里不感到拘束,能迅速把握新事物,工作效率较高,但也可能表现得较为轻率,对平凡的工作缺乏耐心等;女性则更多的是表现为热情活泼,富有生气,与人相处精神愉快,愿意从事符合兴趣的工作,对于需要耐心的工作则难以坚持到底。同样是胆汁质气质类型,男性更多的是表现为反应迅速,行动敏捷,热情高涨,坚韧不拔,但性情暴躁,易于冲动而难以自制,精力一旦耗尽,情绪则容易沮丧而失去信心;女性则更多的是表现为热情肯干,主动积极,精力充沛,但易感情用事。同样是黏液质气质类型,男性更多的是表现为沉着冷静,善于忍耐,具有坚持性,但较刻板,缺少灵活性;女性则更多的是表现为注意稳定,反应缓慢,善于克制,不易流露自己的情感,但比较执拗,容易因循守旧。同样是抑郁质气质类型,男性更多的是表现为行为孤僻,反应较慢,善于观察,情感体验深刻持久,态度平稳坚定,但较优柔寡断;女性则更多的是迟疑怯懦,柔弱腼腆,多愁善感,情感细腻而敏感,但耐受能力较差,比较脆弱。

四、性格发展的性别差异

性格是人在对现实的稳定的态度和习惯化的 behavior 方式中所表现出的个性心理特征。诸如勤劳或懒惰、诚实或狡猾、勇敢或懦弱、谦虚或骄傲等,都是对一个人的性格特征的描述。

性格在个体的整个个性特征中处于重要地位,具有核心意义。这是因为一个人对现实的稳定态度和习惯化的 behavior 方式,总是与他的价值观、人生观、世界观相联系的,体现了一个人的本质属性,具有明显的社会评价意义。

性格的分类极其繁多,英国心理学家培因从心理机能的角度划分,把性格分为理智型、情感型和意志型;瑞士心理学家荣格从心理活动倾向性的角度划分,把性格分为内倾型和外倾型;德国哲学家、教育家斯普兰格根据人类的六种生活方式,把性格划分为相对应的六种类型:理论型、经济型、权力型、社会型、审美型、宗教型。

(一) 性格特征的性别差异

男女在性格特征上存在明显的性别差异。男性的性格特征,更多的是偏向于意志型或理智—意志型,偏向于独立型,偏向于外向型,具体表现为男性比女性在性格上更具攻击性、独立性、客观性、支配感、好动,并且更有强烈竞争心、逻辑性和冒险精神等等;女性的性格特征,更多的是偏向于情感型或理智—情感型,偏向于顺从型,偏向于内向型,具体表现为女性比男性分寸感强、虔诚笃信,更具依赖性,顺从,易被说服且忍耐性强等。

陈仲庚(1985)的研究发现,7—15岁的男孩在性格的外倾性和倔强性指标上得分明显高于女孩,而在情绪型和掩饰性指标上的得分则低于女孩。

许燕、钱筠(1999)采用卡特尔16种人格因素测验考察了大学生人格因素的性别差异,结果发现,在16种人格因素中,恃强、怀疑、幻想和紧张四个因素显示出了性别差异,而其他因素的性别差异均没有达到显著性水平。比较这四种人格特质的效应值,其性别差异的大小依次为怀疑、恃强、幻想和紧张。其中恃强、怀疑和紧张三个因素表现为男比女高,而幻想表现为女比男高。研究表明,男生行动较为主动,能进行冷静的思考,喜欢憧憬未来,比较善于发现问题和解决问题,不易受次要因素的干扰,比较好强,他们的心理活动也更倾向于外部世界,好奇、好想、好问、好动,但也易妄自尊大、盲目乐观、自我欣赏、狂热冲动,而女生则易感情用事、易受暗示,容易不加分析地接受别人意见,但她们真挚热情、认真负责、耐心细致、严于律己。同时,研究也发现,随着大学生日益接受现代社会文化的熏陶,多元化的价值观和文化观在一定程度上削弱了传统性别角色对于男女人格发展的影响,使得大学生在人格上的性别差异具有趋小化的倾向。

不少研究表明,男孩的攻击性比女孩强,男孩无论是在实际的攻击行为还是在攻击行为倾向上,都比女孩表现出更强的攻击性,并且这种差异具有跨文化的普遍性。男孩很容易在受到攻击后采取报复行为,他们对侵犯行为进行反击是女孩的两倍,而女孩在受到攻击时则有的哭泣、退让,有的向老师报告,而较少采取报复。男孩还经常怂恿同伴采用攻击性行为,或者亲自加入同伴间的争斗。男孩不仅比女孩有更多的身体攻击,还有更多的言语攻击。特恩(1979)系统地观察了六种不同文化背景下的儿童在家庭以外的活动,他发现,在儿童的许多活动中表现出来的侵犯性行为属于“报复性的侵犯性”,而只有少部分属于“自发的侵犯性”。在全部六种文化中,30%的儿童的侵犯性属于报复行为,而男孩比女孩的报复性行为更多。平均有三分之一的男孩面临挑衅时有报复行为,而女孩只有四分之一。费斯巴绪研究了一年级学生对新生的态度,研究者先让两个儿童结成一组,使他们形成一个联盟,然后让第三个儿童加入两人联盟,第三人有男生也有女生。测量儿童攻击性的指标分为直接攻击,包括身体攻击、言语攻击和表情攻击(威吓动作等);间接攻击,包括忽视、回避和拒绝。研究表明,男孩对新来者表现出更多的直接攻击,但只限于对同性。女孩在最初的四分钟交往中表现出更多的间接攻击,如不理不睬、拒绝和排斥,但这些都是暂时的,一旦相互熟悉,两性的攻击性差异就不显著了。

在描述男女在性格方面的性别差异时,人们还常使用第三性征这一概念。如果说第一性征和第二性征是区别男女两性的生理差异,那么第三性征则是区别男性化和女性化程度的心理差异。前者的区别是绝对的,男性就是男性,女性就是女性,后者则是相对的,因为就心理差异而言,人原本都是两性的,后来才向男性和女性分化,但这种分化并未达到绝对单性的程度,即男性也会具有女性的某些性征,如温柔、顺从、脆弱、细致、富有同情心、喜欢较安静的活动等;女性也会具有男性的某些性征,如勇敢、坚强、支配性、成就感、喜欢有竞争性的激烈活动等。只是就一般情况而言,男性的“男性度”更强一些,女性的“女性度”更强一些而已。

关于第三性征,即“男子气”和“女子气”应具有哪些典型特征,国内外学者都有过诸多研究和论述。美国心理学家伯洛弗曼(1972)对美国74所大学的男学生和80所大学的女学生作调查后,整理出典型的“男

子气”和“女子气”特征，见表 7-7。

表 7-7 美国青年中典型的男子气和女子气特征

男子气特征	女子气特征
攻击性很强	不使用粗劣的语言
独立性很强	非常健谈
不易动情感	非常婉转
情感不外露	非常温和
客观性很强	对他人情感敏感
不易受外界影响	虔诚
支配感很强	非常注意自己的外貌
非常喜欢数学和科学	爱好清洁
在一般危机中不激动	文静
主动性很强	安全需要强烈
竞争性很强	欣赏文学艺术
逻辑性很强	易表达温柔情感
善于处世	
擅长经商	
直率	
知道世道常情	
情感不易受打击	
富于冒险精神	
往往以领导自居	
自信心很强	
对于自己的攻击行为满不在乎	
抱负很大	
易将情感和理智分开	
没有依赖性	
从不因外貌自负	
认为男子总是优于女子	
能与男子无拘束地谈论性问题	

我国学者刘金花(1987)对 3 至 12 年级 1231 名男女学生调查后得出的分别为异性肯定的“男子气”和“女子气”特征见表 7-8 和表 7-9(表中顺序号越小,肯定该项评价的人数越多)。

表 7-8 为女学生所肯定的男性学生的个性特征

顺序 年级	1	2	3	4	5	6	7	8
3—6	勇敢、大胆	坚强、自尊、好胜、有主见	聪明、知识面广△	直爽、开朗、心胸宽广△				
7—9	聪明、知识面广	直爽、开朗、心胸宽广	坚强、自尊、好胜、有主见	勇敢、大胆				
10—12	直爽、开朗、心胸宽广	坚强、自尊、好胜、有主见△	风趣幽默、健谈、富有想象力△	聪明、知识面广△	勇敢、大胆	热情	有事业心○	潇洒大方○

注:打同样记号的项目,评价地位同样高,如“有事业心”和“潇洒大方”属同一顺序。

表 7-9 (为男学生所肯定的)女性学生的个性特征

年级 顺序	1	2	3	4	5	6
3—6	文雅	爱美、爱漂亮				
7—9	文雅	爱美、爱漂亮	细心	自尊		
10—12	文雅	爱美、爱漂亮	细心△	温柔△	自尊○	大方○

尽管国内外学者对“男子气”和“女子气”特征在文字表述上有所不同,具体特征的侧重面也有所差异,但在总体上还是能够相互认同的。

但是随着时代的发展、社会的进步,男女角色出现了由单向性向双向性转变的趋势。女性不仅要充当贤妻良母的角色,还要从事社会工作;男性不仅要充当开创事业的角色,也要承担一定的家庭责任。因而女性就自然需要发展某些男性的个性特点,男性也需要发展某些女性的个性特点,从而出现了第三性征的交叉现象——男女双性化。而双性化人格是指同时具有男性与女性性格的优点,既独立又合作,既果断又沉稳,既敏感又豁达,既自信又谨慎,既热情又成熟。例如,“静如处子,动若脱兔”,“绵里藏针,柔中带刚”等,都是对双性化人格生动的刻画。男女双性化的发展并不会导致男女性格特征差异的消失,而只是使男女性格特点通过互补、扬长避短而得以更高水平的保持和完善。司本斯等人(1981)采用人格归因量表进行了大量的调查,结果发现男性中有32%的人属于双性化人格,34%的人属于男性化人格;女性中有27%的人属于双性化人格,32%的人属于女性化人格。双性化人格类型的个体既能胜任男性的工作,也能胜任女性的工作,他们有更好的可塑性和适应能力。所以,双性化人格也是一种心理健康的理想模式。

(二) 性格特征性别差异的年龄特征

男女在儿童期已存在性格方面的差异,男孩一般比较顽皮、粗心、大胆,而女孩则比较文静、细心、胆怯。但这种差异并不十分稳定、深沉,随着男女心理的发展,在性格方面的差异也逐渐稳定并趋于明朗。从上述表格我们可以明显地发现,男女个体的第三性征确有一个随年龄逐渐发展的过程,并且到青少年期趋于完善。这种发展主要体现在两个方面:一是个性不断丰富,由3—6年级的2—4个个性特性发展到10—12年级的6—8个个性特征;二是个性特征的侧重发生了变化,并且主要体现在男学生中,如“勇敢大胆”的特性随年龄下降,而“直爽、开朗、心胸宽广”随年龄上升。

时蓉华(1985)发现了男女在自信心发展中的年龄特征:在小学阶段,男生的自我评价低于小组对他的评价,而女生的自我评价则高于小组对她的评价。也就是说,小学阶段,男生倾向于低估自己,女生倾向于高估自己。但到了中学阶段,情况出现了逆转,男生高估自己,而女生低估自己。学生评估自己往往基于学校中教师对待他们的态度和他们自身对学校学习、生活的适应。可以看到,小学阶段女生自信心较高的原因是女生经常受到老师的表扬和赞许,学习、适应良好,而男生由于调皮、贪玩,学习不够自觉、用功,经常受到老师的斥责、批评,而进入中学以后,男生在学习方面的优势逐渐显现,越来越多地受到老师的表扬,相比之下,女生较多地受到了忽视,因而在自信心方面出现了倒转的情况。

第七节 言语发展的性别差异

言语是人们运用某种语言工具以表达自己的思想的过程。人们之间思想的交流、信息的传递,一般都是通过言语活动进行的。言语按照其功用和结构,可以分为外部言语和内部言语,其中外部言语又可分为口头言语和书面言语。

一、口头言语发展的性别差异

(一) 口头言语发展速度的性别差异

在口头言语发展的速度上,由于具有言语功能的左脑半球成熟女性要比男性早,以及父母对男女两性

儿童在抚养方式上的差别,女性较之男性发展要快一些,发展水平也要高一些。在婴幼儿期,女孩比男孩开始说话的时间早二到四个月,学字也较快。在学前,女孩的词汇量比男孩大。女孩开始灵活运用句子的时间和会用较长复杂的句子的时间也比男孩早。在发音方面,女孩达到完全清晰发音的年龄比较早。Guiness(1976)和Smolak(1986)研究结果都显示出1—5岁的女孩在言语技巧上比同龄男孩更好。小学一年级时,女孩的发音水准与小学二年级的男孩相似。在日常生活中也可发现,小女孩在讲故事、发音的准确性、学习标准话方面胜过男孩。

许燕、张厚粲(1998)研究了二、四、六年级小学生在言语能力方面的性别差异。结果表明,在言语记忆能力和言语阅读理解能力上没有表现出性别差异,而言语表达能力表现出显著的性别差异,言语能力出现了随年龄增长性别差异逐渐加大的趋势,并在各年龄段显示出不同程度上的女生优势,女生的言语优势在四年级开始明显化。

(二) 口头言语发展特色的性别差异

女性口头言语的发展较之男性来说,带有更明显的流畅性和情感性特点。男性较之女性却带有更明显的逻辑性和哲理性特点。Hoover(1987)的大型纵向跟踪研究(三—八年级)发现女生言语能力普遍比男生好。在各种言语能力中,男女表现出了不同的优势,以词的流畅性所显示的女性优势最为明显,而言语推理上显示了男性优势。

Chambers(1995)发现,许多测试表明(例如美国大学的研究入学考试GRE的语言测试部分女生的平均得分经常比男生高),女性比男性在语言上表现出优势。例如,在讲话流利程度,使用句子复杂性方面,词汇、拼写、听力理解等方面都比男性强。

女性口头言语的流畅性主要表现为吐字清晰、口齿流利。同时,女性在言语表达中比较善于利用表情和动作的辅助作用来增强口头言语的表现力和感染力,女性也喜欢使用情感词,如语气词、感叹词、夸张词等表达或抒发自己的情感,因此女性的口头言语常常带有浓厚的感情色彩,具有较强的情感性。而男生则重视那些表达实义的实体词。

男性在口头言语的流畅性和情感性方面比女性要略逊一筹。主要表现为,有时为了选择适当的词汇而导致说话迟疑不决,面对陌生人说话紧张而造成节律中断,语流受阻;在言语表达时较少使用面部表情、手势、语音、语调等来增强言语的表现力。有研究发现,男性患言语无能、口吃、失语症、阅读障碍症等的比例明显多于女性,另外,女性在经受脑血管受损及其他脑损伤之后,语言能力可以比男性康复得更好。

但相对女性,男性在口头言语中具有明显的逻辑性和哲理性。男性在言语表达中注重逻辑规则、说话的条理性,这也是男性逻辑思维的优势在言语表达中的体现。

(三) 口头言语表现特征的性别差异

男女两性在语音方面具有不同的特点。一般来说,女性音高高于男性,男性音域宽于女性,女性语速快于男性,男性言语中的停顿次数多于女性,男性强音使用频率多于女性。男女的生理差异决定了女性的平均音值高于男性,如发[ɑ:]时,成年女子的发音频率为300—400 Hz,而成年男子的频率在160—200 Hz。

在语调上,女性音调较男性高。这与女性容易胆怯、情绪不稳定等心理因素有关。语调作为言语表情能传递不同的信息和意义。一般来说,降调表示语气肯定,升调常表示怀疑或期待。女性说话时多用升调,特别在回答问题时,不像男性那样,用语气坚定的降调来回答,而用升调。这样做一方面是为了表示礼貌、客气或语气婉转,另一方面说明女性在做事方面不像男性一样果断、自信、肯定。

Pike(1945)就曾指出,男女在讲英语时的语调具有性别差异。他认为造成这种差异的原因大致有三:其一,从心理上讲,女子的情感比较易于外露,其情绪也自然易波动,因此在讲话时善于用一些语调运动模式和抑扬多变的语调,这种语调男性较少使用。其二,英语社会强调男性的工具型特征与女性的社会型、情感型特征。两种不同的要求,势必会影响说话人的语言外部表现形式。所以,男性语调往往听上去四平八稳,而女性的语调变化较多。其三,无论是东方还是西方社会,由于受文化习俗的影响,女性缺乏稳定感和决断性,因而其话语中常有把陈述句读成一般疑问句的现象。

二、书面言语发展的性别差异

男女两性在书面言语发展的性别差异,基本上与口头言语发展的性别差异相似。女性书面言语的发展较之男性来说,带有更明显的流畅性和情感性特点。男性较之女性却带有更明显的逻辑性和哲理性特点。

但总体而言,女性在书面言语中的流畅性优势不如口头言语那样显著,女性在书面言语流畅性上的最大特色是比较善于叙述和描写。在叙述和描写时女性善于用精练、简短的句子,使得内容比较流畅。同时,女性也善于使用富有情感色彩的词汇和标点符号,注意言语的文雅、含蓄、细腻,从而使得书面言语具有明显的情感性。

男性书面言语的逻辑性和哲理性特点,一般比口头言语更为明显。书面言语可以仔细斟酌,使得男性更能够发挥其在抽象思维中的优势,虽然男性在叙述、描写的流畅性、情感性方面不如女性,但他们在书面言语中具有更加严谨的结构,清晰的条理,他们善于使用抽象的、创新的、幽默的词汇,同时,男性比女性会使用更多的俚语、诅咒语和禁忌语等。

对书面言语的感知方面,如单词再认、阅读和言语的理解,男女也存在着一定的性别差异。Gates(1961)的阅读研究以及 Maccoby 和 Jacklin(1974)对学生语文能力的研究表明,女生比男生阅读能力强。Gates 从阅读的速度、词汇和理解程度等三方面分析了 13114 位学生的阅读成绩。他的测试表明女生在这三种测试中的成绩远远超过男生。大量的研究表明尽管男女在智力和能力上几乎没有差别,但女性在阅读和语文能力上超过男性,并且这种现象不仅在小学存在,而且一直延续到高中或更高年龄段。

男女在阅读方式和策略上也存在着差别。一些研究发现男女在策略的运用上有很大的差异,女性能更多地运用阅读策略。但是,Vann 和 Abraham 调查了两个经常运用阅读策略的女性后发现由于女性学习方法不灵活,她们经常运用心理语言策略,而缺乏高层次的元认知阅读策略,因此,不利于她们分析阅读任务,优先运用某些更合适的阅读策略。例如,女性更擅长学习和积累词汇,她们喜欢学习新词,喜欢通过观察以及和朋友交流来学习单词。总之,她们更善于运用心理语言阅读策略,而对诸如推测、提问、背景知识等元认知阅读策略的运用较欠缺。相反,男性更乐意讨论和提问。Sadker 对 100 位学生的研究表明,在课堂上男生平均谈话的次数是女生的三倍。

三、身体言语发展的性别差异

身体言语是无声的言语,在日常生活中,人们常常通过面部表情、肢体动作等身体言语来传递信息、表达情感、交流思想等。

(一) 面部言语的性别差异

据研究,女性较之男性面部表情更加丰富,女性的表情经常变换,嘴角的折皱变化尤其丰富,女性也有更多微笑,但微笑并不一定反映积极情感。女性多用微笑来表示友好、快乐、尴尬或歉意,因此微笑可能表示愉快或作为人际交往的缓冲剂,也可能不表示任何明确的情感,只是反映了女性的一种处世态度。男性则更多用微笑来表示自己的自信和大度。

(二) 其他的身体言语的性别差异

心理学的研究表明,男性触摸女子的情况多于女子触摸男子的情况,多数心理学家认为这一差异反映了男女间的支配关系。

几乎在任何文化模式中,女性站着或坐着时叉开双腿被认为很不礼貌,因此女性在公开场合都非常注意体态,而独自一人时则比较随便。而男性则在不同场合表现比较一致。这种差异说明,社会对女性的行为有一定的规则,女性常有束缚感,社会对男性则比较宽容,更多的是提出成就方面的要求。

男女如果过多地使用异性的身体言语则可能招致反感。日本《男子汉》杂志曾广泛征求女性的意见,列出她们最感讨厌的某些男子的习惯性动作,其中被认为是“女人气”的身体言语是:

过分对着镜子梳妆打扮。
笑时用手掩住嘴。
走路时屁股、腰肢扭来扭去。
喝茶等端起杯子时,把小指伸出。
走路把提包之类抱在胸前。
坐下时,将两腿并拢。
把手提袋之类挂在手腕上。
这些本来应属于女性的身体言语如果被男性照搬过去,自然就会引起女性的厌恶。

四、言语交际层面的性别差异

语言学家经过对社会交往中话语状况的考察发现,男女两性之间在言语交际层面存在不同程度的差异,主要表现在话题选择、话题量的大小、话语方式与风格等方面。

(一) 话题选择的性别差异

话题是说话双方进行信息交流的具体内容。语言学家通过调查发现,女性谈论的话题往往涉及个人生活,如谈论家人孩子、家务劳动、穿着、人际关系、自我感受和愿望等。而男性在谈话中较少直接袒露自我,政治、经济、宗教、体育等是男性感兴趣的话题,他们很少提及家庭生活和家庭成员。Aries (1976, 1982) 调查了中产阶级的话题,结果发现,女性在朋友(尤其是同性朋友)之间较多地说起个人的情况、袒露自己的情感,而男性则很少这样做,他们谈得较多的是体育、政治、各种竞争以及各自的见闻。话题选择上的性别差异不只限于成年人,在少年儿童中也同样存在。Brooks-Gunn 和 Matthews (1979), Goodwin (1990) 等分别考察过白人和黑人子女的日常话题,他们发现,白人男孩较多地谈论体育运动、交流各种讯息,白人女孩却较多地谈论学校的事情、袒露内心思想;黑人男孩比较喜欢宣扬自己的“成就”,黑人女孩则更多地议论各自的外貌、打扮和相互之间的关系。有研究发现,在大学课堂中,男生所提的问题比女生多,并且男生喜欢提问课本以外的东西,而女生所提的问题则与课本直接相关。

(二) 话题量的性别差异

男女在话题量的大小上存在着性别差异。传统上人们总是认为女性比男性说话多,这似乎成了一种普遍的、固定的看法,女性被贴上了“饶舌”、“多嘴”的标签。然而有趣的是,到目前为止,几乎所有的调查研究都得出与之相反的结论。在绝大多数场合,如街头、家庭、朋友聚会、各种会议、电视讨论、体育比赛等,基本上都是男性说话的时候多于女性。之所以人们认为女性说话较多,这种误解产生的主要原因是,人们在评判言语行为时,对男性和女性使用着不同的标准。

(三) 话语方式的性别差异

男女在话语的方式上也存在着明显的性别差异。研究发现,女性在交谈中遵循合作原则,谈话时采取支持对方、补充对方的态度,男性在交谈时遵循竞争原则,往往喜欢争取说话机会,控制发言权,控制话题走向。男性之所以抢着控制话题是因为他们相互交往的方式是基于权力,喜欢表现自己的权威、自信、果断行事;而女性在交谈时强调以他人为中心,关心体贴他人,保持和维护同他人的友善关系,这种心理使得女性在与他人交谈时往往是积极推动谈话的进行,支持别人的话题,不打断别人,使用间接、礼貌的语言,比较注意保持交谈的连贯与顺畅等等。说话过程中女性比较注意听者的反应与参与,并使这种注意在言语上有所表现。当别人说话时,女性常有较积极的反应,不时地用“对的”,“是的”等表示自己在注意倾听,还间或对说话内容发出感叹、予以评论或提出问题。如果要表述不同意见,女性说话常常比较委婉,很少直接向别人的看法提出挑战。在谈话中,男女打断对方说话的情况差异很大,不少研究发现,无论是成年人还是青少年,男性打断女性说话的比女性打断男性的要多得多 (Zimmerman & West, 1975; West, 1979; Coates, 1986, Tannen, 1990)。另有调查显示,当自己说话被打断时,女性比男性更多地保持沉

默,而且时间往往比男性更长。

第八节 男女的成才心理

人才是社会的财富,他们不仅成就了个人的事业,也推动了社会的发展。那么,什么样的人可以称为人才?男女在成才方面存在着哪些性别差异呢?

一、人才的性别差异

(一) 什么是人才

人才是指在某一社会实践活动中,具有良好认识问题和解决实际问题的能力,具有出色完成某项活动的专门知识、才能的人。完成某种活动的才能是多种能力的有机结合。比如,完成教学活动需要有口语表达能力、观察能力、组织能力、应变能力等。如果这些能力在教学活动中能有机结合,并且集中在某个人身上,我们就可以认为这个人具有教学才能。如果一个人的才能在某一方面或领域有突出的发展,并能出色地完成活动,我们就可以称之为人才。

(二) 人才数量和分布的性别差异

男女人才在数量上的差异在不同国家、不同文化背景下或多或少地存在着。在我们的社会中可以发现,大多数的事业成功者都是男性,取得卓越成就的大科学家、大发明家、大艺术家,以至于大文学家等,大多数也是男性。在男性擅长的自然科学领域,像居里夫人一样取得突出成就的女性是凤毛麟角,屈指可数,然而即使在女性擅长的文学、艺术领域,取得突出成就的人中男性仍然占据多数。在各种职业中,即使是多由女性担任的工作,如烹饪、缝纫等,成为专家的大多仍是男性。只有在教育、服务等领域,男女人才大致平分秋色。

与男性相比,女性在人才数量上相对较少,并且较多集中于文学、艺术、教育、服务等领域,在哲学、数学等抽象思维领域较少,男性人才除了在社会科学领域,还较多集中于自然科学等领域。

男女在人才数量上出现如此大的不平衡状态,具有诸多的原因,以下,我们从心理和环境两个角度进行分析。

二、男女成才的心理分析

(一) 智力的性别差异

通过对智力的研究发现,男女在智力上总体没有差异,男女智商的差异很小。

男女在智力上的差异主要体现在智力结构和特殊能力上,男女智力可谓各有所长。总体而言,女性认知能力具有明显的形象性特点,男性认知能力具有明显的抽象性特点。另外,女性的特殊能力容易在文学、艺术、教育、新闻等领域显现出来,而男性的特殊能力容易在自然科学、哲学、经济学等领域显现出来。

(二) 学习方式的性别差异

女性的阅读能力强,注意力集中,靠书本和课堂听讲获取知识的能力强;男性获取知识的方式较多。男生更喜欢动手实验和操作的学习方式,女生更喜欢文字及语言类的学习方式。

郑新蓉、韦小满(2000)对我国中小学生学习中的性别差异进行了调查分析,结果发现:(1)男生更倾向于动手和操作的学习方式,女生更倾向于文字及语言类的学习方式。调查表明,男生比女生更喜欢“做实验”、“用电脑”的学习方式,而女生更喜欢“读课外书”、“聊天”的学习方式;(2)在学习的主动性和独立性方面男生强于女生,当问到“学生在上课听讲遇到问题时怎么办”时,男生的表现要比女生主动和独立得多,他们在“当场举手提问”、“课后请教老师和同学”、“课后自己找答案”等选项上的比例都要高于女生;(3)女

生用于学习的时间普遍比男生长,体育运动和与同伴玩的时间比男生少。女生平均用于做家庭作业的时间多于男生。

马喜亭等人(1999)调查了大学生的学习策略,结果发现男女在学习策略上存在着明显的性别差异,并主要表现在两个方面:(1)男生学习的自主性高于女生。男生和女生在听课和自学的态度或表现上完全不同。男生认为自学可以充分发挥自己学习的自主性和能动性,自学时学习效率高,学习效果明显,所以喜欢自学为主。男生不喜欢传统的填鸭式的教学方式,而是喜欢参与讨论式的教学。女生认为听课效率更高,所以女生更喜欢听老师讲课。在平时的学习中,男生会经常反思自己的学习方法,希望从方法入手,提高自己的学习成绩。女生在学习中很踏实,平时考虑更多地是自己是否努力学习了,但是对于学习方法却考虑不多。(2)在认知加工策略的方式上几乎完全不同。在听课方式上,男生往往是边听课边思考,使自己的思维处于活跃状态,女生在听课时,习惯于跟着老师的思路走;做笔记时,男生采取的是多听少记,而女生做得笔记详尽、整洁;在作业练习中,男生喜欢做具有灵活性的题,女生则倾向于做基本类型的题;在课后的复习中,男生经常选看的是参考书,女生更多的是复习笔记或教材;对于所学课程,男生更愿意“集中精力学好喜欢的课程”或“对感兴趣的科目力求深入掌握”,而女生更倾向于按学校的教学计划进行学习,“努力学好每门课程”或“对每门课程都严格要求自己”。

(三) 个性心理的性别差异

女性相对在个性中依赖性、被动性较强,人际交往范围小;男性在个性中支配性、主动性较强,竞争性强,人际交往范围较广,对成才更加有利。由于个性中的差异,女性在学习或工作的环境中更容易遵从团体的规范,相信权威的看法,不太善于主动提出问题,挑战权威,比如对教材、老师的观点提出质疑,而男性更善于主动提出问题,并解决问题。

自信是男女差异较为明显的个性特征。男性较女性自信程度高。由于女性自信心不足而降低了对成功的期望。Hyde等(1990)对一系列有关态度的性别差异的文章进行了元分析,结果发现,女生对自己的能力缺乏自信,当女生取得了同男生一样好甚至比之还要好的成绩时,也倾向于低估自己的能力。而且,男女生对自己能力的自信程度的性别差异随年龄增长而增大。车丽萍(2003)研究了我国大学生自信发展的特点,结果发现,男女大学生自信总水平差异显著,除社交自信外,整体、学业和身体自信存在极显著的性别差异。这一结果与国外的一些研究结果也一致。对于自信性别差异产生的原因,Corbin等(1983)认为男性善于吹嘘、自夸,有过高估计自己表现的倾向,女性则更为谦虚,倾向于低估自己的表现,从而导致自信分数比男性低。社会中形成的传统性别意识和性别角色观念对男性的自信和成功往往予以积极的强化,而对于女性的自信和成功却会给予一定的削弱和贬低,这是男女自信性别差异的最主要原因。

冒险性也是影响个体能力发挥的重要个性品质。不少研究都发现,男性比女性具有更强的冒险性。Byrnes和Miller(1999)对150项关于冒险倾向的性别差异研究进行了元分析,结果显示男性比女性有更大的冒险倾向。谢晓非(2003)的研究得出的结论与国外研究完全一致,即在我国,男性比女性有更强的冒险倾向。

(四) 成就动机的性别差异

成就动机是人要求获得高成就的欲望,它有三重含义:(1)指不断努力以达成所渴望目标的内在动力;(2)指从事某种工作时,个人自我投入精益求精的倾向;(3)指在不顺利情境中,冲破障碍克服困难奋力追求目标的内在倾向(张春兴,1992)。成就动机是最直接决定有无成就和成就大小的因素。成就动机强的人,对学习和工作非常积极,对于事业富于冒险精神,并全力以赴,渴望成功;他们倾向于对未来的成就抱较大的希望;他们常常把成败归因于自己能控制的主观因素,如个人的努力程度。

不少研究发现,男女的成就动机存在差异,并体现在三个方面:(1)女性的成就动机强度要低于男性;(2)男女成就动机的取向不同,男性侧重于工作取向,女性侧重于人际取向。男性努力工作,因为内在动机高,而女性努力工作是为了取悦他人或获得他人赞赏;(3)女性有较强的“回避成就性动机”,成功给男性带来满意感,却使女性焦虑。

出现以上差异的主要原因是,传统的性别角色观鼓励男性在事业上取得成就,但不鼓励女性在事业上取得成功,女性从小被教育要有女人味,要服从、温柔、依赖,男性从小被教育要果断、独立、竞争,然而事业成功需要果断、独立、竞争,与男性特质相符合,而与女性特质相冲突。Horner(1994)认为,观念所产生的无形压力,使不少女性学会如何避免成功,也使不少女性刻意否定自己的能力及成就。此外,女性事业成功会担心不受他人欢迎、被他人嫉妒、报复,得不到所爱的人的接纳与同意等。

景怀斌(1995)进行了中国人成就动机的性别差异研究,结果发现,随着教育水平的提高,男女成就动机差异呈扩大趋势。在小学阶段,女性成就动机水平高于男性,但从初中阶段开始,女性的成就动机水平开始低于男性,而且差别越来越大,在大学阶段,男女的成就动机差异达到了非常显著的水平。

杨渝川、王卫红、张庆林(1996)和张积家、陈俊(2002)都研究了大学生的成就动机和成功恐惧,结果都发现,男生的成就动机强于女生,避免失败动机比女生弱。

(五) 成就归因的性别差异

所谓归因是指对自己或对他人行为结果的原因知觉或推断。心理学研究发现,归因不仅影响一个人对自己行为的反思和再认识,而且会影响其后继行为的动力。

在成就与失败归因方面,国内外的研究一致发现存在着明显的性别差异,归纳起来主要表现为归因模式的不同。男性的归因模式是:把自己的成功归为内在原因,尤其是“能力”这个内部稳定因素,而把自己的失败归为外部原因,如“没有运气”等外部不稳定因素;女性的归因模式是:把自己的成功归于外部原因,尤其是运气,而把自己的失败归于内在的原因,如能力差等。

心理学家认为,归因的差异主要在于男女自信心的差异。霍根(1995)研究发现,在小学,女孩学习成绩明显好于男孩,而且很少有纪律问题,但女孩普遍不自信。女孩虽然学习成绩好,但却不如男孩敢于接受有难度的学习任务,在完成较难学习任务时,女孩容易受挫折,不如男孩有坚持性。霍根认为,这些都是由于男女不同的归因模式造成的。

三、男女成才的社会环境因素分析

(一) 社会刻板印象

性别角色刻板印象,就是人们对男性或女性在行为、个性特征等方面予以的期望、要求和笼统的看法。Shaffer(1996)指出,男性角色是工具性的,强调果断、独立、进取、能力和目标导向。女性角色是表达性的,强调合作、仁慈,对他人需求敏感。对于男女的职业刻板印象则认定男性适合于从事家庭以外的工作,应从事竞争、开拓性的工作;女性适合于从事家务,以及服务性工作等。

由于这种性别角色的刻板印象,使得社会中依旧存在着“男主外、女主内”的社会分工,认为女性就应该操持家务、照料孩子,某些工作也被贴上了性别的标签,女性就业被局限在了某些所谓女性化的领域,同时社会赋予不同劳动以不同的价值,男性承担的工作通常被认为是重要的、关键的,被赋予更大的价值,而女性承担的工作被认为是次要的、附属的,被赋予较少的价值。即使在科学界也明显地存在着性别偏见,典型的事例是,被称为“中国的居里夫人”的美籍实验物理学家吴健雄,她与其他两位美籍华裔物理学家李政道和杨振宁一起推翻了宇宙守恒定律,但她没能与李、杨同获诺贝尔奖。对此,许多著名科学家都愤愤不平,李政道等一些科学家认为,吴健雄之所以没有受到公正的待遇,显然与她的女性身份有关。

Touhey(1974)通过研究发现,社会对于男女从事职业抱有不同的价值评价。他让被试评定几种传统的男性职业(医生、建筑师、律师、大学教授)的社会尊严,他告诉其中一半被试,在今后25年内女性从事这些职业的人数比例会升高,同时告诉另一半被试,在今后25年内男性从事这些职业的人数比例不会有太大变化。结果发现,传统的男性职业社会尊严评价较高;当告知女性从业人数将增多时,这些职业的社会尊严评价有下降的趋势。另一方面,让被试评定几种传统的女性职业(幼儿园老师、护士、图书管理员)的社会尊严,然后告诉其中一半被试,在今后25年内女性从事这些职业的人数比例会升高,同时告诉另一半被试,在今后25年内女性从事这些职业的人数比例不会有太大变化。结果发现,传统的女性职业社会尊严评价较低;当告知男性从业人数将增多时,这些职业的社会尊严评价有上升的趋势。

虽然随着社会的发展,性别角色刻板印象已产生了一定的变化,男女角色的分化不像过去那么绝对、相互排斥,但对于男女的刻板印象依然有着明显的区别,而这种不同的期望和定位对于男性成才显然比较有利,对于女性则较为不利。

(二) 社会教育

在现代社会,接受教育是一个人就业和参与社会的基础,是个体发展能力的基础。然而,在受教育的机会和受教育的程度方面,男女存在着很大的差异,虽然在近几十年,女性受教育的机会大大增加了,但总体来说,依然与男性存在差距,从而导致了女性的教育水平低于男性,在很大程度上影响了女性的成才。

在我国,男女受教育机会不均衡的状况尤其体现在边远山区、少数民族地区和贫困地区,由于经济条件的限制,加之长期封建观念、传统习俗的影响,致使每年近200万未入学儿童中三分之二是女孩,辍学儿童中三分之二也是女孩。而这种不均衡的情况在经济相对发达的地区则要好得多。

在我国统计年鉴上将受教育水平分为了9个层次:未上过学、扫盲班、小学、初中、高中、中专、大学专科、大学本科、研究生。6岁及6岁以上的人口的受教育程度数据表明,男性和女性受教育程度的分布曲线类似,接近于正态分布,即两个极端(未上过学、研究生)的人数相对较少,中间水平人数较多。但是,女性分布曲线的高峰要早于男性,即女性的平均受教育水平比较低。1988年,男性的平均受教育年限为8.0年,而女性仅为6.5年;男性文盲率为9.0%,女性为22.6%。可以看到,我国男女受教育程度的差异是非常明显的,但这种差距也在逐渐减小,1990年男女平均受教育时间的差别为1.9年,1998年降低到1.5年。

陈仲常、谢曼、张薇(2003)对于我国教育机会性别均等与教育结果性别差异进行了分析。结果发现,我国女性受教育的比例随着教育程度的提高而依次降低(见表7-10)。

表7-10 女性在各级教育在校生中的比例(%)

教育程度 年份	小学	普通中学	普通高校	硕士生	博士生
1991	46.5	42.7	33.4	25.1	10.6
1995	47.3	44.8	35.4	30.6	15.5
2000	47.6	46.2	41.0	36.1	24.0

资料来源:《中国性别统计资料》(1990—1995),《教育统计年鉴2001》。

从表中可以看出,两性在初等和中等教育中的人口比重与女性相应年龄段人口比重相当,而高等教育(20—29岁之间)的在校生中,女性比例却明显低于男性。资料还表明,普通高校在校女生(包括硕士生和博士生)的比例都在上升,即中国女性受教育程度在不断提高。尽管如此,在高等教育阶段,特别是在硕士生和博士生层次上性别差异明显,高层次受教育的女性比例仍明显低于男性。

此外,男女受教育的目的也有所不同,不少女性将接受教育作为嫁一个好丈夫的条件。而男性接受教育一般是从个人兴趣、事业发展的角度出发,为了未来成就事业创造条件。

(三) 社会地位

在当今的社会中,女性的社会地位比过去有了很大的提高,更多的女性走出了家庭,参与了社会的经济、政治活动,更多的职业领域开始向女性开放。但另一方面,我们也应该看到,男性的社会地位依然高于女性,具体反映在就业和收入等方面。由于性别歧视,用人单位往往更愿意招收男性,并且常常把社会地位低的工作分配给女性。即使女性与男性从事相同工作,收入差异往往也很大。

应该看到,职业中的性别分化在今天依然明显存在。有研究显示,在我国的社会转型中,相对于男性,女性就业的产业结构变化滞后,原有的女性的职业结构并未得到根本改变。而城市妇女被迫提前退出正规劳动力市场,市场将再次就业的妇女挤压到劳动条件差、劳动强度大、收入低的职位上去(刘伯红,1995);

谭深,1993)。潘锦棠(2003)对北京、上海、广州和深圳的75家用人单位进行了问卷调查,在“工薪相同,本企业愿意招收男生还是女生”问题上,56%的企业愿招男生,仅4%的企业愿招女生;在“婚姻对大学生业绩的影响”中,40%的用人单位认为男生业绩提高,仅8%的用人单位认为女生业绩提高;而认为业绩下降,男生、女生的比例为2.67%和45.33%。

此外,收入上的性别差异也十分明显。慈勤英、田雨杰、许闹(2003)研究了收入性别差异的表现形式与特点,结果发现,收入的性别差异是广泛存在的、并具有多种表现形态:1. 行业内、职业内收入的性别差异明显存在,女性多集中在低收入段;2. 同一文化程度就业者收入上的性别差异,尤其是大学以下文化程度的教育,由小学、初中到高中,教育水平的提高并没有有效缩小男性高、女性低的这种收入的性别差距;3. 虽然收入的性别差异在各行业、各职业、各文化程度的人群里普遍存在,但其具体的数量表现形式却有很大不同。随着行业分布由低技术含量行业向高技术含量行业的排序、随着职业分布由熟练劳动力向专业技术人才的排序、随着从业者文化程度的提高,收入性别差异逐渐缩小。说明女性文化教育程度的提高和进入传统的“男性领域”——高技术含量行业、从事专业工作,虽然不能完全消除收入的性别差异,但有助于提高女性的总体收入,缩小收入的性别差距。

四、男女人才的培养

(一) 了解男女两性的性别差异,发挥自身潜能

在当今性别角色分化依然比较明显的社会中,社会应承认和正视男女的性别差异,目的不在于主观地消除这种差异或消极地适应这种差异,而是依据男女各自优势最大限度地发挥男女自身的潜能。女性的优势在于具有敏锐的观察能力、良好的记忆能力、丰富的想象能力、较强的言语能力等,因而应鼓励女性在自身擅长的学习和工作领域发挥这些能力,同时,针对女性在操作能力、概括能力、抽象的认知能力等方面的弱势,逐步培养这些能力,比如引导女性有意识地对感性知识经验自觉进行一系列地分析概括,就能逐渐揭示事物一般的、本质的特征。这样,她们的概括能力和抽象思维水平就能随之提高。女性完全有可能在科学创造领域中作出更大的贡献。

男性的优势在于具有良好的空间能力、较强的操作能力和抽象的认知能力等,这些优势对于科学创造显然是有利的。但男性缺乏像女性一样敏锐的观察能力,形象记忆和形象思维能力也相对薄弱,而这些能力对于创造活动也是极为重要的,世界著名物理学家爱因斯坦在高度抽象的理论物理领域中有许多杰出的创造性成果,其中广义相对论至今仍只有少数人能够理解。然而,他自己承认,他大多是运用形象思维来进行研究的。他的思维活动的一个重要特点在于:与大多数人用词语来思维的情况相反,他经常是用图像来思维的。“我思考问题时,不是用语言进行思考,而是用活动的、跳跃的形象进行思考,当这种思考完成之后,我要花很大力气把它们转换成语言。”据说,对爱因斯坦大脑的解剖也发现,他用以形象思维的右脑相对左脑而言,其比例比一般人要大得多。可见,形象记忆和形象思维能力对于创造性的活动非常重要,需要通过各种实践活动有意识地加以培养,比如通过形象记忆训练和形象思维训练来提高这方面的能力。

男女要在事业上有所作为,要在创造性活动上有所贡献就要正确认识自身的能力,取长补短,只有如此,才能在事业上有更好的发展。

(二) 消除成才中的各种障碍,尤其是女性成才中的障碍

根据前面的种种分析,我们可以意识到要促使女性成才就要尽力消除来自于多个方面的障碍。首先,社会方面,应尽力消除对于女性成才不利的性别角色刻板印象,鼓励女性在多个领域内积极发挥才能,抛弃“女性天生不是搞科学的料”等偏见,激励更多的女性积极投入以往少有涉足的自然科学、哲学等领域,相信会有更多的居里夫人式的女性出现在科学技术的领域中;给予女性平等的社会地位,具体而言,就是给女性创造与男性平等的受教育机会、就业机会和职业收入,尤其不应歧视女性因怀孕、生育、哺乳等生理过程对工作带来的不利。正如社会活动家倍倍尔在《妇女与社会主义》一书所阐述的那样:妇女非成为和男子完全平等而且是社会的有用的人员不可。对于妇女须给予和男子同样的机会,使她们得以发展身体

上和精神上的能力。她们须履行义务,也应享受权利。作为自由人及权利者而与男子享受平等的地位,就可以把她们从不名誉的从属关系中解放出来。其次,家庭方面,应尽力消除“女性应该操持家务、照顾孩子”、“妻子在事业上不能超过丈夫”等传统观念,提倡夫妻双方共同承担家务劳动,鼓励女性在事业上取得成就。最后,在女性自身方面,努力克服月经、怀孕、生育、哺乳等生理上的障碍,摆脱“学得好不如嫁得好”的思想,消除个性中缺乏主见、依赖性强、懦弱、狭隘、安于现状等消极特征,并培养富于主见、独立性强、精明强干、有责任心等积极特征,树立自尊、自强的信念,只有依靠自身孜孜不倦的追求和努力才能拥有美好的事业和人生。美国著名未来学家内斯比特在《大趋势》中提出:女性在现代社会中的体力弱势已无关紧要,现代社会所需要的是女性的智力优势。他甚至预言,未来的世纪是女性的世纪,包括未来的航天、生物工程等领域,女性都将表现出自己的优势。

(三) 创造有利环境,鼓励成才

一个人要成为人才,成就一番事业,尤其是完成创造性的活动,不仅需要良好的自身素质,还需要有适宜的外部环境,包括家庭环境、学校环境和社会大环境。这种环境应该是宽松、民主、和谐的环境,鼓励个体大胆地发挥个人的能力,阐述个人的观点,激励有创新的思想,避免过于追求眼前利益。比如在学校中营造一种宽松、民主、和谐的氛围,将有助于学生能力,尤其是创造性能力的发挥,反之如果一味追求分数,势必造成学生过于紧张、压抑,也使得学生采用死记硬背、简单模仿等学习方式应对频繁的考试,从而削弱他们内在的动机,减弱他们创造的能力。

社会只有提供平等、宽松、和谐的环境,才能使个人有用武之地,男女都能自由地选择发挥自己能力的空间,为社会作出更大的贡献,也使自己获得最佳的发展。

思 考 题

1. 阐述性别差异心理学的产生及其研究意义。
2. 阐述性别差异心理学研究的基本原则和具体方法。
3. 男女心理差异形成的基本动力是什么?
4. 男女心理发展的基本特点是什么?
5. 影响男女心理发展的基本因素有哪些?
6. 男女在认知发展(感知觉、记忆、思维、想象)方面的特点是什么?
7. 男女在情感品质、特性方面的性别差异有哪些?
8. 男女在意志品质方面的性别差异有哪些?
9. 男女性解剖方面的差异是什么?
10. 男女性心理方面的差异是什么?
11. 男女在兴趣发展方面的性别差异有哪些?
12. 男女在能力发展方面的性别差异有哪些?
13. 男女在气质发展方面的性别差异有哪些?
14. 男女在口头言语、书面言语、身体言语发展方面的性别差异分别有哪些?
15. 影响男女成才的心理因素有哪些?
16. 影响男女成才的社会环境因素有哪些?

参 考 文 献

1. 傅安球编著:《男女心理差异与教育》,河南教育出版社,1987年版。
2. 傅安球编著:《青年性别差异心理学》,上海人民出版社,1988年版。
3. 时蓉华主编:《两性世界:男女性别差异的心理解剖》,华东师范大学出版社,1992年版。
4. 刘翔平、葛鲁嘉编著:《男女差异心理学》,北方妇女儿童出版社,1988年版。

(贺 雯)

第八章 学校心理咨询

第一节 学校心理学概述

一、学校心理学的研究对象

(一) 什么是学校心理学

学校心理学是一门在学校教育领域如何开展心理辅导和咨询服务的学问,研究领域以学生的人格、身心发展以及认知、学习、适应等为主,同时也根据学校教育工作的内容和要求,对学生、教师以及家长进行适当的心理教育、辅导和咨询。

学校心理学涉及教育心理学、发展心理学、特殊教育心理学、咨询心理学、临床心理学、心理测量等多个学科,是一门应用性很强的学科。其相关领域的工作人员应该是受过专业训练、具有实际经验的专职人员,即学校心理咨询人员或学校心理辅导教师。

(二) 学校心理学的具体研究内容

学校心理学的具体研究内容主要包括以下三个方面:

1. 研究学校教育中的心理学规律及其应用问题。
2. 了解与研究学生学校生活中的心理问题,比如学习心理问题、人格与心理健康问题、社会适应问题等。
3. 研究解决学生心理问题的理论、方法和技术。

(三) 学校心理学的发展

学校心理学的发展分为四个时期:

1. 孕育期:19世纪末期—20世纪30年代中期。

1896年,美国心理学家维特曼在美国宾夕法尼亚州立大学开设儿童心理咨询所,对学习困难儿童进行研究并提供服务。这标志着学校心理学研究的萌芽。此后,1905年,比奈—西蒙智力量表的问世和1909年比尔斯倡导成立美国心理卫生全国委员会,都推动了对儿童和学校心理健康服务工作的开展。

1915年格塞尔正式在学术杂志上确定“学校心理学辅导教师”的称谓,他也因此被认为是美国具有“学校心理学家”称号的第一人。

而在1932年,学校心理学成为正式的教育专业用语。

2. 婴儿期:20世纪30年代后期—20世纪50年代中期。

在这一时期,美国学校心理学在组织上得到认同。其标志是1945年新成立的美国心理学会中,学校心理学被认可为第16个分支。1949年在美国科罗拉多州召开的波德会议,更进一步确定了应用心理学工作者(包括学校心理学工作者)的资格培训和职责方面的标准,明确了学校心理学工作者应当是能够独自解决学校青少年所面临的种种实际问题的专业人员。在此期间,学校心理学的人员培训、证书发放和开

业的人数数量都有显著的增加。

3. 童年期 :20 世纪 50 年代中期—20 世纪 60 年代末期。

1954 年 8 月 , 美国召开了塞耶会议 , 讨论了学校心理学工作者的作用、资格和培训标准等问题 , 认为学校心理学工作者具有五大作用 :

- A . 评定和解释儿童的智力、社会化和情绪的发展状况。
- B . 帮助鉴别特殊儿童 , 协助其他专家开发个别化教程。
- C . 发展有利于全体儿童的学习与适应的方法。
- D . 鼓励和发展科学研究 , 并解释可用于解决学校问题的科研成果。
- E . 诊断教育问题和个人问题 , 提出补救措施。

会议还认为只有具有博士水平才能被称为“学校心理学家” , 而在培训方面必须包括现场实习部分。

此后 , 在 50 年代中后期 , 《学校心理学杂志》(1963) 和《学校的心理学》(1964) 先后创刊 , 学校心理学被美国职业心理学审查委员会正式承认为是一门适合于持照开业的学科。

4. 青少年期 :20 世纪 60 年代末期至今

1969 年召开圣路易会议 , 成立了全美学校心理学工作者学会 (NASP) , 规定了协会的四项任务 : 积极掀起大众对学校心理学的兴趣 ; 提高学校心理学工作者的职业标准 ; 协助和保障最有效的学校心理实践所需要的条件 ; 为全体儿童和青少年的心理健康和利益服务。

1981 年召开了奥林匹亚会议 , 总结了前面的工作 , 提出了两方面的问题 : 一是关于心理学服务的手段问题 , 包括心理诊断、治疗的技术 ; 二是在工作的内容和组织方面的有关问题 , 包括如何协调学校、家长、特殊教育工作者和其他有关人员的问题等。

二、学校心理学的基本内容

(一) 学校心理学的基础理论构成

与学校心理学相关的基础理论包括 :

1. 关于学生成长与发展的心理学基础理论。主要包括涉及儿童、青少年的身心发展、学习、适应、障碍等问题的教育心理学、人格心理学、社会心理学、学习心理学、生理 (神经) 心理学、发展心理学等领域的理论知识。此外 , 对学生中各年龄群 (从幼儿到青年期) 的发展问题 , 例如 “ 应该制定怎样的发展课题 ” 、“ 怎样的发展状况才是属于正常范围的 ” 等提出心理学的解释和研究依据。

2. 关于学校教育的基础理论。学校心理学是一门对学校教育进行援助、咨询的科学体系 , 当然不能脱离学校教育的实际。而且在学校中担任心理辅导和咨询的教师本身也是从事学校教育工作的一员 , 因此 , 掌握和熟悉学校教育的各种理论显得尤为重要。其中包括教育哲学、学校管理学、教材与教法、课程理论等。

3. 关于心理健康教育、心理辅导与咨询的基础理论。学校心理学工作者的主要任务是进行心理健康教育 , 因此心理测量和统计、心理辅导和咨询的技术、心理学调查研究方法和案例研讨技术等都是学校心理学的核心内容。

(二) 学校心理辅导的“三层次介入”理论

第一层次的介入 : 面向全体学生的发展性心理辅导。面对青少年学生开展心理保健工作 , 提供适合全体学生的心理素质训练 , 主要工作包括心理健康方面的教育课程开发、普遍的心理辅导讲座 , 比如学校生活指导、适应指导、学习方法的指导、班级中的人际关系处理等。

第二层次的介入 : 面向部分学生的预防性辅导。面对的是部分在学习上、心理上及生活适应上有可能发生问题或问题刚出现苗头的学生 , 主要是提高学生的适应能力 , 培养学习兴趣 , 例如可进行二三十分钟的游戏或松弛疗法。通过这种辅导 , 至少应做到不使学生的心理问题进一步恶化。

第三层次的介入 : 面向特定学生的治疗性心理辅导。面对的是在心理、学习、社会适应方面产生重大问题或不正常状态 , 性格出现偏差 , 如学校恐怖症、逃学、自闭症等 , 非常需要心理指导的学生 , 主要是针对

特定学生心理障碍和精神卫生问题采取适当的方法给予矫治。

以上这三个层次之间具有相辅相成的辩证关系。忽视第一层次的辅导会使第二层次或第三层次的特殊学生增加;忽视第二、三层次的辅导与介入,将使有问题或心理障碍的学生范围扩大,影响到全体学生的发展。三个层次之间的心理辅导必须有机地结合。

(三) 学校心理辅导与咨询的三大领域与对象

1. 学习问题的辅导与咨询

寻找产生学习问题的根源。比如学习成绩为什么会下降?原因可以有很多,可能是学生能力差、身体疲劳,也可能是没有兴趣或学习习惯不好等等。

心理辅导教师要有能力提出解决该生学习问题的方案。例如学习计划是否合理,是否符合个人学习目标,学习有没有效率,听课方法、态度如何,做笔记的方法,考试答题方式等等,视具体情况进行相应心理辅导。

2. 心理行为问题的辅导与咨询

心理行为问题可以从外显的行为问题和内在的心理问题来理解;外显的行为问题包括重大的行为问题(如放火、偷窃、暴力、性越轨行为、欺侮、恐吓、自杀等)和轻度的行为问题(如厌食、失眠、夜惊、过度手淫、吮指、说谎等);而内在的心理问题则分为严重的心理问题(如神经症、边缘性精神病等)和较轻的心理问题(如自卑感、嫉妒、不安感、偏执等)。

3. 成长与发展问题的辅导与咨询

主要是关于儿童、青少年德智体全面发展的问题,其中包括人生观、生活价值观的确立,对自我潜在能力和特点的理解和把握,进入青春期后青少年的性心理、身体发育等。此外交友、健康、安全、人际关系及亲子关系的处理也很重要。

学校心理辅导与咨询需要注意的是:

第一,不要片面的说教和严肃的说理,要引导学生把心里的话说出来,让他们安定情绪,减轻紧张程度。

第二,要把学生心理问题与品德问题分开,不能一味批评学生的行为。要做到认真倾听、全面地接纳学生的心声。

第三,要站在学生的立场上理解学生,以同理心进行心理辅导与咨询。

第四,要尽量避免单方面终止咨询。辅导和咨询要有计划、有阶段地进行。通过情感疏导,使学生达到情绪上的释放,令其在心理辅导与咨询后体验到平和或愉悦的感觉。

三、学校心理学的学科性质及与其他学科的关系

(一) 学校心理学的学科性质

1. 应用性

表现为具有教育性和临床性。在学校教育活动的背景下,心理辅导者对某个特定的心理求助对象——如学生、家长、教师等——在自我成长、人格、适应、家庭教育等问题上予以心理教育或援助,使其问题解决,从而得到更好发展的一种心理学应用技术。

2. 高度综合性

学校心理学是一门将教育心理学、发展心理学、心理测量学、人格心理学、临床心理学、咨询心理学、社会心理学、组织心理学的理论等知识加以综合运用的学科,因此它具有高度综合性。

(二) 学校心理学与其他学科的关系

1. 与教育心理学的关系

教育心理学与学校心理学的区别有:其一,在研究对象上,教育心理学研究心理正常的人,并且提出课题,着重研究集体变量。学校心理学则针对心理偏常儿童,提出问题,解决问题,着重研究个人变量,按个

人的发展轨迹建立心理档案,着重进行个人心理咨询。其二,基本任务不同,教育心理学的教育目标在于学生的身心健康、全面发展及学生对学科知识能力的掌握三个方面。而学校心理学的任务着重于学生心理健康,即“心理辅导与咨询”的任务。其三,学科体系不同,教育心理学研究的是各阶段学生的发展变量、发展心理、学习动机的激发与提高、课堂教学的设计及教学的技巧、课堂程序等。而学校心理学研究的是儿童、青少年发展的心理基础,以及儿童、青少年心理偏差的矫正等问题。

2. 与临床心理学、咨询心理学的关系

临床心理学与咨询心理学被称为学校心理学的两大支柱,学校心理学的许多理论都是从临床心理学与咨询心理学中发展而来的,因此,有时也把学校心理学看作是针对学校的临床心理学、咨询心理学。但学校心理学又与这两者有区别:其一,研究范围不同,学校心理学仅仅面向学校,而临床心理学与咨询心理学的范围要广得多,包括企业、医院、福利、司法、婚姻、社会等等;其二,在研究内容上,学校心理学研究学生的心卫生和学习问题,临床心理学与咨询心理学研究心理诊断与治疗;其三,在对象上,学校心理学的服务对象是教师、学生以及学生的家长,临床心理学的服务对象从零岁的婴儿到老人都有,既包括正常人,也包括残疾人、弱智、罪犯等。

3. 与发展心理学的关系

学校心理学与发展心理学最基本的的区别是:发展心理学是一门进行基础理论研究的基础学科,其任务是找出并归纳一些基本原理,而学校心理学作为一门应用学科,其目标在于找出问题和解决问题。从研究对象上看,发展心理学研究人类个体从受精到年老死亡为止的发展全过程中的心理问题。学校心理学则研究学生阶段的人的精神生活、行为过程的变化。从研究重点上看,发展心理学注重身心发展问题,其中包括正常发展与发展障碍两个方面;学校心理学注重对学生中出现的心理偏差如何进行矫正。最后,发展心理学与学校心理学所起的作用也不同,发展心理学着重研究智能、记忆、思维、认知的发展,学校心理学的作用在于心理康复与保健。

4. 与认知心理学的关系

学校心理学在发展过程中吸取了认知心理学大量的理论成果。学校心理学从认知心理学中吸取的主要是皮亚杰的理论:智能是对环境的顺应,顺应越好,智能越高,且这种顺应是在同化调整中不断平衡的过程。

四、学校心理学的理念与原理

(一) 发展的与系统的观念

1. 发展的观念涉及的问题包括:需要关注学生的心理特征与背景的关系,需要关注基因与环境的关系,等等。

2. 系统的观念

系统是指若干相互联系、相互作用的部分组成的具有一定结构与机能的整体。影响学生的心理系统包括:微观系统(儿童在某个特定时期所处的即时环境,如家中、学校、邻居)、中型系统(一个人所处的两个或两个以上微观系统之间的关系,如家庭与邻里之间的关系)、外部系统(指这样一些系统,在其中儿童不是积极参与者,但这些环境因素却通过他们的微观系统来对他们产生间接的影响,如家长的职业、父母职业遵从的行为准则等)和宏观环境(儿童所处的社会环境及其意识形态,主要指行为或态度的模式,或者说一系列的规范和原则。如果它变化,上面三个系统都会变化)。

(二) 人生哲学的观念原则

学校心理学涉及到学生、家长、教师等的人生观、价值观和认知模式等方面。作为一个学校心理学工作者或学校心理辅导教师,在教育工作中对学生进行指导、咨询、心理援助时,必须确立自己的人生观。心理咨询中一项重要的技术是自我展示,没有人生哲学的人自我展示的内容是贫乏的,或者苍白无力,不会对咨询对象产生有效的认知刺激,也不会给人以感动或启示。再者,没有明确人生观的人,要对某种行为作出选择、决断,常常会陷入盲目或迷茫之中。

由此可见,学校心理辅导教师确立自己的人生哲学,明确人生观和价值观,是非常重要的。

(三)个别咨询与集体辅导相结合的原则

学校心理学在理论和实践中将涉及到学生的个别化问题和集体性普遍存在的问题。

学校心理辅导所要面对的对象,不仅是“问题儿童”或有心理障碍的学生,对于一般学生和正常儿童也需要进行心理保健教育。一般情况下,正常的学生在学校生活中也会遇到各种各样的问题,但他们比起“问题学生”,人格上比较健全或适应,因此有时未必需要一对一的个别咨询方式。在这种场合,小组的或集体的心理辅导,无论从教育计划还是从时间上看,都是经济的。集体心理辅导对于每个参加成员来说,能促进他们的心理成长、社会性成长。

优秀的学校心理辅导教师必须懂得如何把握好个别咨询和集体辅导之间的相互关系和分寸,做到得心应手。

(四)教育性与人性的观念与原则

学校心理学的工作带有教育性,同时它将涉及到参与者的关于人性的观念。如学校心理老师需要与患者产生共情。因此学校心理辅导中,心理辅导教师和学生的人际关系有两种。一种是指导者、教育者对被指导者、受教育者的关系,即“教育性”关系;另一种是作为平等的个人对个人的关系,即“人性”关系。在学校心理辅导中,这两种关系何者更重要,在专家和研究者之间意见是不尽相同的。但不管何者更重要,在学校心理辅导中,师生关系、教育性和人性这三者是不可偏废的,应该成为有机的统一体。

(五)矫治的心理辅导到培育的心理辅导的原则

学校教育中,既可能遇到有心理问题的特殊学生,也可能碰到正常的有发展方面问题的学生。对于有心理问题的学生可以采用矫正、治疗的方法,对于正常的有发展方面问题的学生则必须采用培养、教育的心理辅导方式。

在学校心理健康教育中,不仅要注意开展对有心理问题、不适应的学生进行矫治的心理辅导活动,更要注意开展面向一般的身心健全学生的培育的心理辅导活动。

五、学校心理学的研究方法

(一)时间序列研究法

在学校心理学中,是要对儿童所出现的心理、行为问题进行干预,以促进儿童的健康成长。所以实验研究和准实验研究是学校心理学研究的一个重要类型。由于个体心理发展的复杂性,准实验的研究成为学校心理学普遍采用的一类方法。

准实验研究是介于前实验设计和真实验设计之间的实验研究设计,它对无关变量的控制比前实验设计要严格一些,但却不如真实验设计那样充分和严格,比如,时间序列的研究方法。在学校心理学的研究中,最常用的准实验设计方式是时间序列设计及其变式。

时间序列设计是指对一组非随机取样的被试实施实验处理,并在实验处理后周期性地作一系列测量,然后分析测量数据是否具有非连续性,从而推断实验处理的效果的一种准实验设计。

人们常把被试在实验处理前的状态或表征这个状态的测量分数称之为基线,各变式的差异主要在于随后处理的模式或程序不同。

在时间序列设计的变式中间,最常用的是ABAB设计和多基线设计。ABAB设计是对一组被试进行一系列前测,然后施加特定的实验处理,再对这组被试进行一系列后测,比较前后数据的差异。当实验处理取消后,被试的行为回到了基线水平,如果实验处理恢复,则实验的效果又重新出现,这表明观察到的效果是由于实验处理后引起的。

多基线设计允许研究者对一个或一组被试的多个行为进行测查,因此这种设计有助于我们分析个体间的差异。在多基线设计中,首先要对被试的基线水平进行测量,然后对被试的某一行为,或某个被试实

施干预,研究者期望所干预的特定被试或特定行为会表现出我们所预想的变化,当这种变化稳定之后,相同的干预被用于第二个行为或被试,直到所有的行为或被试都接受了相应的干预为止。如果每一个被试或行为都表现相应的所期望的变化,则证明这种干预是有效的。

时间序列设计的另一种变式是多因素设计。这种设计能很好地控制顺序效应,这使得它成为教育研究中的一种富有吸引力的研究方式,它还允许从不同的情境中取样,这对于发展性研究是很有价值的。

我们看到,时间序列在教育领域,特别是与学校心理学相关的领域有很好的应用。但是,时间序列设计也有其缺陷,其主要问题在于由时间设计而获得的数据不适用于进一步的统计处理。

(二) 观察法

为了探索,所有的科学家都必须在自然环境下进行直接观察。为了收集资料,我们不得不进行观察,在描述心理学研究上,“观察”是指在某一特定时间或特定事件发生时,参与者自由表现的行为和语言。

观察可用于实验研究,即通过观察评估一个变量的变化,它也可以是研究者在一个相当长的时间段,一年或更长的时间,在自然条件下观察几个人的行为。

由于观察的目的不同,可以把观察法分为不同的类型:

1. 自然观察法与实验观察法

根据观察的数据是在自然条件下取得的,还是在人为干预条件下获得的,观察法可分为自然观察法和实验观察法。

自然观察法是指在社会或现实中自然发生的,未经人工操作、未有人的意图介入的状态下,对儿童或学生的心性和行为进行观察,收集资料的一种方法。这种方法能收集到观察对象在日常生活中的真实、一般的行为表现,但在这种情况下只能是消极的等待儿童的某些行为表现,并且较难揭示儿童真实的心理特点。

自然观察法中又包括三种方法:

(1) 记录法:记录法可以不加解释,完全忠实地于事实的行为描写,也可以只观察重点、插曲性的事件。其工具可以是摄影机、录音机、照相机等。

(2) 对照、核查法:可以用行为检验表做行为方面的对照检查。

(3) 评定法:对观察到的内容如行为表现的特点进行评定。其优点是它能够收集到观察对象在日常生活中的真实、典型、一般的行为表现;其缺点是观察者比较被动,也难以揭示儿童在许多自然状态下不易表现出来的心理。

实验观察法是指通过人为地改变和控制一定的条件,有目的地引起被研究者的某些心性和行为,以便在最有利的条件下对它们进行观察、收集有关资料的方法。如要研究儿童的助人行为,在自然条件下是很难观察到的,因此用实验观察法就可以观察到。

2. 参与观察与非参与观察

参与观察是指观察者参与到被观察者的实际环境之中,并通过与被观察者的共同活动,从内部进行观察。因此,又称为局内观察。这种观察的数据收集可以是非正式的访谈记录、对事件的回忆、非正式交流的事件报告、其他成员互动的记录和评论、出版物、照片、对气氛的全面解释等等。

这种观察的优点是观察者和被观察者在一起不会错失有关的信息,对所记录的结果的真实含义能有确实的把握,避免了远距离观察研究中出现的失真和遗漏。

非参与观察是指观察者不参加被观察者的群体,不参与他们的任何活动,完全以局外人或旁观者的身份进行观察。这种方法客观、公正,但不深入。

3. 有结构观察和无结构观察

有结构观察是指观察者事先设计好观察的内容和项目,制定相关的观察表,在实际观察活动中严格按照该表进行观察。

无结构观察是指只有一个总的观察目的和要求,或一个大致的观察内容和范围,没有详细的观察项目和内容,亦无具体的记录表格,在实际的活动中根据具体情况而有选择地进行观察。

4. 叙述观察、取样观察和评价观察

叙述观察是指详细观察和记录被观察对象连续、完整的心理活动和行为表现,以收集研究资料的方法。

取样观察是指根据一定的标准,选取被试的某些心理和行为进行观察,或选择在特定的时间内进行观察,来收集资料的方法。可以有时间取样、事件取样、行为核查等分类。

评价观察是指按照事先制定好的评价量表对被试的心理活动和行为表现进行观察并作出评价,以收集资料的方法。

观察设计要注意的各环节包括:确定观察内容(要考虑观察对象的选择,要考虑观察的现象);选择观察策略(常用的观察策略有参与性观察、取样观察和行为检查表等);制定观察记录表;训练观察人员等。

观察法的注意事项还包括:

- (1) 对要观察的问题应有清晰的了解,观察目的要明确;
- (2) 尽量使儿童自然放松,处于正常活动状态,不要使儿童意识到自己成为观察者的研究对象;
- (3) 要记录与观察目的相关的细节,以便事后进行整理分析,并提出进一步研究的意见;
- (4) 观察者除了观察儿童的一般言行之外,还要分析儿童其他相关的材料,如作文、日记等。

(三) 访谈法

调查法是一种在自然条件下,通过各种方式、方法,对心理现象和行为表现等进行有目的、有计划、系统的调查研究的方法。由于调查法是在自然条件下实施的,有利于反映研究对象的真实特征。

调查法中主要包括了访谈法和问卷法。

访谈的种类有半结构性访谈和结构性访谈两种:

1. 半结构性访谈

半结构性访谈在定性研究中非常流行。它使用开放式问题,各个问题不需要事先排定顺序,但每个访谈者都有一个一致认同的框架。被访人经历的是一场相对自然的谈话。有经验的研究者会使交谈不只是停留在表面的闲谈上,在一定程度上,能使被访者的独特的观点和态度尽可能清楚地显现出来。

2. 结构性访谈

访谈时用的问题,又常分为开放式问题和封闭式问题两种。所谓“开放式问题”是指以下的访谈处理:许多访谈是高度结构化的,即同样的问题按同样的顺序呈现给被访者,并且尽可能用同样的言辞。但回答是开放的,被访人可以用任何长度的一般语言来回答。这种方法试图让被访者自然的、自发的用他们自己的语言说出自己的观点或态度,避免了让人感到挫折感。因为有人不愿回答“是否问题”,有些人即使非常同意某些观点,但也不愿说他“强烈赞同”。所谓“封闭式问题”则是另一种不同的方法:在这种方法中,研究者读出问题,并记下被试的反应。这样做可以使所有问题都能完成。研究者不能对被试就问题的解释作出反应,但可以纠正错误的概念,或解释一些不常见的术语。

半结构性访谈是现今心理学研究中的主流方法。

要进行成功的访谈,访谈者应具备三方面的条件:

(1) 资料的可及性:访谈人需要收集的数据资料是被访人完全能够得到和提供的。被访人的记忆、情绪和拥有的信息等都可能影响资料的可及程度。

(2) 被访人的认知:被访人对于自己在访谈中的角色、访谈要求、问题意义等的理解和认知,直接决定了访谈的实际效果。

(3) 被访人的动机:这是指被访人的谈话动机、价值观、访谈目的与自己需要的一致程度等。心理学研究对被访人动机作出几种解释:内在动机、工具性动机、利他动机或者感情与理智的满足等。影响被访人的动机因素很多,一些较普遍的因素,如竞争、不愿表示出无知、对访谈后果的担心、研究单位的声望、对访谈人的喜爱、社会规范、情绪上的需要等等。

(四) 问卷法

问卷法是研究者用统一、严格设计的问卷,来收集儿童心理与行为的数据资料的一种研究方法。由于

问卷法可以向许多人同时收集同类问题的资料,所以较省人力物力。其特点是标准化程度高,可以避免研究的盲目性和主观性。

1. 问卷的设计

问卷的设计是问卷研究的关键环节,它直接涉及到研究结果的科学性,并在很大程度上决定问卷的回收率和有效率。问卷设计涉及到问卷结构的确定、选择问题的表述、回答方式与量表类型等一系列问题。

学校心理学研究中的问卷一般包括题目、前言和指导语、问题、选择答案和结束语等几部分。例如,关于儿童学习动机和归因的问卷是这样设计的:

测 试 一				
编号 学校	姓名 年级	性别 班级	年龄	
指导语:下面的句子描述的是同学们平常的一些学习状况,请你对照你平时的学习情况,判断这些句子在多大程度上符合你自己的学习方法和习惯。请注意:这不是考试!所选择的答案均无正确与错误之分,我们对你所选择的答案会绝对保密的,你不用担心它会影响你的学习成绩或老师对你的看法!				
注意事项:(1)请如实回答;(2)请不要答漏。 如有看不懂的地方,请提出,在场教师会及时解释的。 谢谢合作!				
完全 不符 基本 不符 有点 不符 基本 符合 完全 符合				
1. 我非常喜欢学习。 2.				

图 8-1 儿童学习动机和归因的问卷

项目(问卷条目或问题)是问卷的关键,设计问卷时,应对项目的类别有较清楚的认识,并善于根据研究目的和具体情况选择适当类别的项目。而且还要注意项目的表达方式、排列方式和回答方式。

一般地说,问卷的设计包括以下步骤:

- (1) 根据研究目的和假设,收集相关资料;
- (2) 确定问卷形式;
- (3) 列出标题和各部分项目;
- (4) 征求意见,修订项目;
- (5) 试测,进行项目分析与修订;
- (6) 正式施测。

2. 常见的问卷类型

常见的问卷类型有多种,我们只介绍两种:

(1) 总加量表法,又称利克特量表法。其特点是:被试对问题的反应采用5点法、7点法或3点法。典型的5点法的评分标准为按程度评分为“-2,-1,0,1,2”或“1,2,3,4,5”。

(2) 累积量表法。其强调问卷项目的单维性,假定测量同一维度特征的一维项目,可以按难度或数量的连续体排成顺序,表示接受项目所拥有“特征量”的程度。在项目设计时,把测量项目分解成若干两分小项目,以“是”或“否”方式作答,如对以下项目分别作出“是”或“否”的反应:

是	否
A. 你是西安人吗? B. 你是陕西人吗? C. 你是中国人吗? D. 你是亚洲人吗?	

图 8-2 累积量表的项目

这种量表的逻辑假设是,对 A 答“是”的人总会对其他项也答“是”,对 B 答“是”的人应对 CD 也答“是”。若在反应中出现不一致,则问卷的同一性就值得怀疑。

在学校,尤其是中小学进行问卷法研究需注意:问卷用语要明确易懂,少用反问句与双重否定句;注意学生是否虚伪回答或拒绝回答;问卷的数量不宜过多,问题应以封闭式为主;统计问卷的回收率,在达到 60% 以上时,其结果才有效。

(五) 作品法

作品法指让儿童或学生通过日记、作文、自叙文或象征作品(如绘画、雕刻、诗歌、手工艺品)自由表现其思想、倾向、性格、情感发展等内容。有时不仅要研究作品,还要研究作品的产生过程,因为在过程中,个体的心理品质和行为特点表现得更加明显。这种方法可以是高度结构化的,也可以是相对开放的形式。专业工作者已发展出比较成熟的测量常模,有相应的判别标准,可以诊断出儿童的症状。

面对中小学生,在心理咨询时,常常可以通过日记、作文,尤其是自由命题作文来了解他们的内心世界。

作品法一般不单独作为测量工具,使用时应与别的测量工具一起使用作为参考。

(六) 案例讨论法

案例讨论法是指几个地区或专业机构的心理咨询师或学校心理学工作者集中起来开讨论会。其中一人举出某个个案,由大家一起探讨,通过对案例的深入分析,全面揭示该个案的心理和行为特点、规律或产生的原因和发展的过程和处理方法。案例讨论不是一种具体的方法或技术,而是一种总的研究方式,通常是采用多种方法对自然环境中的个体、群体、组织进行深入研究。这种方法是由个别推论一般,缺乏量的研究,大部分得到的是定性数据。这种研究在很大程度上取决于调查者的能力和个案的典型性。

案例讨论法的主要特点是:

1. 通过提出新的研究问题能引发全新的研究课题;
2. 运用多种方法,可自然地研究一种现象;
3. 能调查鲜为人知的、复杂的、不易接近的现象;
4. 是全面检验其他研究的一种方式,甚至是实验。

这种研究的优点是能收集有意义的信息,信息量大且深入,直接指向要研究的人员以及使用当事人的语言。弱点是不能重复,也不具有概括性。

在收集案例中须注意:案例的深入须咨询双方配合;提供个案时要尽可能地全面提供当事人的个人资料;学校心理学工作者要遵守职业道德,尊重当事人的个人隐私权。

第二节 学校心理咨询的理论与技术

一、学校心理咨询中的基本问题

(一) 什么是心理咨询

心理咨询是指运用心理学理论、方法和技术,借助于语言文字等媒介,与来访者进行信息交流、建立人际关系,帮助来访者消除心理异常、正确认识自我和社会,充分发挥自己的潜能,有效地适应社会环境的过程。来访者就心理、精神方面存在的问题找心理咨询人员诉说,在咨询人员的启发和帮助下,在良好的人际关系氛围中,找到产生心理问题的原因,辨别心理问题的性质,寻求摆脱心理问题的条件和对策,达到恢复心理平衡、增强心理素质、提高适应能力、增进身心健康的目的。

精神问题主要有三类,精神分裂症等精神病性精神障碍、神经症等非精神病性精神障碍和一般心理问题。其中,心理咨询主要针对的是一般心理问题。

一般心理问题是没有病理性原因、正常人往往都会出现的问题,但当事人有心理上的缺陷。因为没有病理性因素,所以,心理咨询一般没有药物辅助。心理治疗针对神经症,才会考虑药物辅助。心理咨询侧重处理个体生活困扰,处理个体不当的认知和负面的情感,使之能适应正常的生活。

(二) 心理咨询的六个问题

心理咨询具有以下六个特征:

1. 心理咨询针对的是心理、精神方面的问题,而非处理生活中具体的问题。例如,一个失业的人要求咨询员为他物色一份合适的工作;一个职场失意的人是否更换工作;因为感情而闹矛盾的夫妻一方想得到咨询师的帮助,他们是离婚呢还是不离;一个厌学孩子想让咨询师说服父母不要对自己这样严格。对于类似以上的具体生活问题咨询师不会轻易给出自己的看法,以避免将自己的价值观强加于人。咨询师不是解答怎么办,而是引导当事人发现什么是困扰当事人的真正问题,并学习掌握如何去解决这些问题的思维方式。

2. 心理咨询是职业化助人行为。心理咨询需要专业化知识和理论,以及专业化方法和技术,它与一般的朋友间安慰开导不一样。从来访者第一次来到到咨询结束,这整个过程是个职业化的程序。咨询师的倾听、询问、对有效的信息的提取、对问题的假设以及最终向当事人给出关于矫治措施的意见和指导等等,都是职业化的体现。例如倾听过程中,来访者诉说了很多信息,哪些是主要的,哪些是次要的?来访者诉说的情况真实性如何,可信度多少,这些信息背后隐藏的深层意思是什么?询问过程中咨询师如何对待沉默不语或者滔滔不绝的当事人,咨询师如何引导来访者打开话匣又如何中断来访者的话头?来访者各不相同,对来访者提问的时候采用哪种说话方式才适当,又在什么时候提问才合适?诸如此类的问题,都体现了咨询师的专业性。咨询师必须被严格要求,要具有敏锐的观察力和深刻的洞察力。咨询师对当事人的问题是一个假设验证的过程,这需要咨询师有很强的逻辑思维能力才能洞悉事件的真相。

3. 心理咨询强调良好的人际关系氛围。心理咨询是咨询师与来访者之间的相互交流、相互影响的过程,这是一种特殊的人际关系。它要求这种关系良性发展下去直到来访者认识到自己的问题所在,并决定和采取有效的行为去改变。如果这种人际关系建立得不好,来访者没有对咨询师建立起起码的信任,咨询师就无法得到事实的真相,就难以让来访者接受自己的引导,咨询也就有可能中断或陷入僵局,来访者还没有解决自己的问题或者说还没有认识到自己的问题,咨询就终结了。

4. 心理咨询是在特定时间和特定地点进行的具有隐蔽性、保密性的特殊关系。心理咨询的时间是有限定的,一般每次四十五分钟到一个小时。咨询师要严格控制时间。定这个时间限度是有原因的,因为每个人都会有心理防卫机制和自我表现心理,尤其是面对陌生人更是如此。所以,要给来访者设置时间限制,让来访者有时限的概念,产生一种暗示:抓紧时间把自己的问题讲出来,并且要抓主要的事件讲。心理咨询的地点也是有要求的,是在心理咨询中心。而且这对外界是保密的,不能把来访者的信息透露于外,以保证来访者的隐私权。保密原则是心理咨询最重要的职业伦理守则之一。

5. 心理咨询是学习和人格成长的过程。来访者的问题大致有:发展问题及成长过程中的烦恼困惑,这部分较多出现在学生身上;人格问题,是个体社会化过程中一些心理特质或者人格特质出现了不适应;自我意识问题,是对自己的评价不恰当导致的自卑或者自负,或者理想自我和现实自我的巨大差距引起的悲观失望;人际关系问题,是与人交往过程中出现的矛盾摩擦或者与人交往存在障碍。所有这些问题都是不能正确地对待自己和他人,所以,心理咨询的过程是帮助来访者学习和人格成长的过程。

6. 心理咨询的原则是来访者自愿。只有来访者愿意改变现在的状态,心理咨询才能更好地发挥作用。如果来访者对心理咨询严重抵触,那咨询就很难影响来访者。当然这也缘于来访者和咨询人员建立的人际关系以及第一次或者前几次的咨询在来访者看来感觉或效果如何。

二、学校心理咨询的重要理论与技术

(一) 心理咨询的基本过程

心理咨询是一种特殊关系,也是一个特殊过程。心理咨询的基本步骤如下:

1. 建立关系。初步建立信任关系、理解别人的问题,其实这是不容易做到的。
 2. 了解问题。了解问题的常用线索如下:
 - (1) 引发事件,或称作导火索。其实这是心理问题累积后的发作。问题的出现时间、持续时间以及严重程度等等,都是挺重要的问题。此外,还要问问来访者,他自认为是什么原因造成了他的困扰,自己有没有强烈的求询意愿,来访者来咨询的目的是什么,等等。
 - (2) 当时的心情和感受,以前有无类似事情发生。问这些问题的目的是引向了解早期生活体验和经历。看看早期生活形成了来访者什么样的人格特征,以及因为缺乏什么样的满足而产生什么样的需要和动机。
 - (3) 家庭环境和家庭关系。其目的也是了解早年的生括体验,由家庭推知长大后的人际关系,以及父母的希望和要求怎样影响了孩子的需要系统、自我系统和态度系统。可以让来访者画家庭动力图,以分析家庭系统的状况。
 - (4) 自我概念。由来访者主诉自己的人格特征,看看他是如何看待自己的,询问周围人对他的看法以探讨他如何看待别人对自己的看法。可以使用各种人格问卷或者是焦虑、抑郁等精神卫生状况评定量表。
 - (5) 改善状况可利用的资源和条件。挖掘可利用的资源和改变的条件,了解来访者的人际心理支持系统和来访者的优点和特长等等。
 3. 分析评估诊断。通过上述了解到的信息弄清来访者所存在的问题类型。从程度上看是情绪问题、心理失衡,还是人格障碍、神经症等。
 4. 帮助指导。进行了明确的诊断之后,重要的是让来访者意识到自己的问题所在,是什么原因引起的,咨询人员要有效的引导和指导。制定矫治的计划和策略。
 5. 结束咨询。一个成功的咨询还要注意对类似问题的预防,可以说咨询要提高来访者的认知水平和适应水平。
- 对每一种心理咨询和治疗的理论,我们要学习它的理论假设、对来访者的评估方式、治疗的目的以及治疗的步骤。当治疗师和来访者初次接触时,他们的思想决定了他们寻找什么和看到什么。这基本上决定了治疗的中心和过程,并影响到治疗策略和步骤的选择。在确定你的咨询态度时,注意自己的假设。建立一种理论假设,比仅仅接受某一种或几种理论更费力,理论是对你独特的生活体验的表达。你对来访者评估的方式、治疗中你的重要目的、为达到这些目的所运用的策略和技术、你区分来访者与治疗师关系中责任的方式,以及你如何看待治疗师的角色和作用,都在很大程度上受你的理论观点的左右。

(二) 心理咨询和治疗的理论和技术

详见本书第六章,此处从略。

(三) 学校心理咨询的评估方式

对来访者进行全面的评估是心理咨询和心理治疗过程的第一步。

精神分析认为了解早期历史可以知道过去环境如何引起功能障碍。常用的评估方式有:使用投射测验,了解来访者家庭组合、出生顺序、与父母的关系和家庭价值、家庭经济情况,对早期生活的回忆,填写生活问卷。童年的经验与个人独特的心理的形成有关,这种个人独特的心理包括一个人对自己、他人和世界的看法。

行为疗法,如拉扎鲁斯多种模式行为治疗,对来访者的行为、情感、想象、认知、人际关系、药物及生物因素进行了解和评估。对上述几个方面交叉的问题寻找、选择适当的技术加以处理。

认知疗法重点了解和评估来访者的思维模式,将注意力放在来访者对某些事件建立起的各种想法上。治疗师不仅仅关心收集过去事件的数据,还特别注意与其相关的错误思维和认知扭曲。

医学诊断是检查身体症状的过程,推断生理障碍或疾病的原因,将疾病归类,提出恰当的治疗方法。心理诊断是找出行为和情绪问题,并对来访者目前的状况给出一个结论。它包括对个体情绪、心理和行为困难的原因的判断,对已确定的问题提出适合的改变或治疗的建议。

一般而言,对来访者的评估还包括:

1. 个人背景资料:姓名、性别、相貌、种族背景、社会经济地位、婚姻状况、宗教信仰、推荐者等等。
 2. 表现出的问题:主要抱怨是什么?这包括简短的介绍,来访者来寻求治疗的最迫切的问题、自己对问题的陈述、问题出现的情景、问题存在的时间、为应对这些问题所做的事情。
 3. 当前的生活环境:包括婚姻状况和历史、家庭数据、家庭经济状况、支持系统和人际关系、基本生活方式冲突、最近的事件等。
 4. 心理分析和评估:来访者的总体心理状况如何?他怎样看待自己的处境、问题和需要?来访者心理成熟的程度如何?来访者的生活中是否有有害影响的迹象?他的主导情绪如何?有无焦虑、抑郁或者激动、愤怒?来访者对自我功能(包括自我概念、自尊、记忆、倾向、幻想、承受挫折的能力、领悟及改变的动机等)的描述如何?焦点是来访者对自己的看法、对现实自我的感知、个体的理想自我、来访者认为他人如何看待自己。来访者的安全感如何?个体看待和应对现实、作决定、实行自我控制和自我定向、对待生活的改变和过渡等的能力如何?以上的评估可以使用智力、个性、能力、兴趣、精神状况的标准心理测验,也可以使用结构性或半结构性的访谈,以得到关于来访者心理功能水平的信息。评估从行为、情感、感知和思维等几个方面展开,比如在行为方面要注意姿态、面部表情、总体身体语言、讲话质量;在思维方面要注意来访者的智力功能、倾向、判断、记忆、思维过程以及思维障碍;在心理状况方面,诊断来访者有没有神经症等。
 5. 心理社会发展历史:这里的焦点是与来访者当前问题有关的发展和致病因素。可以考虑以下五个因素——促使因素(如外界环境的变化如父母离异或者去世、入学、环境应激事件,还有先天营养不良)、先前因素(如亲子关系和其他家庭形式、个性结构、遗传或生理气质因素)、附加因素(如目前或过去的疾病和家庭成员问题)、强化因素(如二级获益状况,比如通过头疼获得别人关心等)和社会文化问题(如习惯、传统、家庭形式和文化价值因素)。
- 从发展角度可以问以下问题,来访者对前一阶段的发展任务掌握得怎样?有无来自童年的冲突和问题的证据?来访者生活中关键的转折点是什么?以前有过什么主要的危机,又是如何处理的?来访者作过什么关键性的决定,过去这些决定与目前的功能存在何种联系?来访者在家庭中的关系如何影响心理发展?来访者在家庭中什么样子,现在家庭关系如何?来访者的文化经历与个性的关系是怎样的?
6. 健康和医疗历史:来访者的身体健康会影响到心理健康,是不是需要注意引起问题的生理根源?
 7. 对工作的适应:来访者做什么工作或者准备做什么工作?来访者对工作是否满意?工作对来访者个人的意义是什么?来访者是否有未来计划?工作的利弊是什么?工作和休闲是否平衡?
 8. 致命性:来访者是否想到过自杀或想到过伤人毁物?以前是否有过自我毁灭或伤害他人的行为?
 9. 目前的人际关系:来访者与他人的主要问题和冲突是什么?来访者从他人那里能得到什么支持?
 10. 总结和个案形成:对来访者的主要防御、关键信念、自己对当前问题的定义等作出总结,并进行评价。
 11. 治疗目标的形成:整合各种各样的治疗目标,诸如个性重建,寻找生活的意义,建立来访者和治疗师的良好关系,消除障碍功能的信念,帮助来访者从自身寻找答案,用有效的行为替代不适应的行为,助长家庭系统中个性的独特性,改正错误的信念、假设和思维等。就治疗目标而言,在治疗过程中的注意力将逐步从对情感的探索转向对态度、思维过程、价值和基本信念的探索,再往后注意力可以更集中于帮助建立行为计划。

第三节 学生身心发展中的一般心理问题及心理健康教育

一、青少年性别意识的发展与异性交往教育

(一) 人类关于性的印象的发展

人类关于性的印象的一般发展规律如下:1岁半知道自己的性别;3—4岁,知道周围人的性别;6—7

岁,知道性别无法真正改变,并对两性的第一性征产生好奇和探究的冲动;少年期,虽然异性交往增多,但主要是同性交往,不存在对异性的强烈兴趣和追求;青春期,性意识迅猛觉醒、涌动,从而进入性的活跃期。

(二)青少年性意识的发展

1. 对性知识和异性的探求和了解

随着第二性征的出现,使两性身心差异拉大。自我性意识觉醒的中学生既对此感到好奇、敏感,又迫切希望掌握性知识,对自己和异性的生理变化进行探求和了解。调查显示,中学生对性知识和异性的了解渴望,主要指向男女生殖器的构造、性生理现象、生殖及性行为、解脱性烦恼的方法等。

2. 对异性的疏离和排斥

中学生对异性的兴趣与爱恋,有一个逐渐产生、发展的过程。其前期往往表现为对异性的疏离与排斥。表现为:

(1) 短暂的同性吸引趋向

青春初期,由于对性别、性角色的心理认同增强,以及对第二性征发育现象的不安与烦恼,使不少中学生对异性产生了心理封锁,同性交往趋向增强。

(2) 心相近而形相远

同时,由于完全缺乏与异性交往的技巧,对异性的陌生、畏惧感尚未消除,不安和羞涩使一些中学生以反向的方式来表达自己对异性的关注,这就出现了“心相近而形相远”的现象。

3. 对异性的关注与接近

对异性向往的心理的发展便是接近异性的行为,其主要表现为:刻意修饰打扮自己,以良好的形象吸引异性的注意。这一阶段注意自己的衣着打扮、容貌身姿者明显增多,且女生多于男生。其次,以各种理由接近异性,以男子气或女子气的表现来博取异性的喜欢。男女同学愿意在一起活动、游玩、学习,主动接近异性者增多。

4. 对异性的追求与爱恋

随着对异性的关注增多,接近频繁,中学生会感受到异性吸引的情感撞击和性欲的冲动。当这种心理较为专一地指向某一异性时,便进入了纯洁、幼稚的初恋阶段,并产生相应的追求行为。在这过程中充满着复杂多样的情感体验,比如欢乐喜悦感、痴迷陶醉感、羞涩不安感、疑惑戒备感等。

(三)青少年的异性交往教育

1. 正确认识青少年的异性交往

中学生心里萌发的异性吸引是性心理和性生理走向成熟的必然结果,是一种正常的自然表现。异性交往不仅有利于学习的进步,也有利于个性的全面发展。研究表明,男女中学生的交往有利于增进对异性的了解;丰富自身的情感体验;扩大社会交往的范围;在学习上得到异性同学的帮助;增进与人沟通的社会交往能力;促进人格的全面、健康的发展。一般来说,既有同性朋友又有异性朋友的中学生,往往性格比较开朗,为人诚恳热情,乐于帮助同学,自制力也比较强。而那些只在同性同学中交朋友的人,往往缺乏健全的情感体验,不具备与异性沟通的社会交往能力,社交范围和生活水平圈子也比较狭小,人格发展不甚完善。

2. 青少年异性交往的原则

咨询人员在指导中学生进行正常的异性交往时,要告诫或建议他们把握好“自然”和“适度”两个原则。

所谓自然原则,就是在与异性交往过程中,言语、表情、行为举止、情感流露及所思所想要做到自然、顺畅,既不过分夸张,也不闪烁其辞;既不盲目冲动,也不矫揉造作。消除异性交往中的不自然感是建立正常异性关系的前提。自然原则的最好体现是,像对待同性同学那样对待异性同学,像建立同性关系那样建立异性关系。同学关系不要因为异性的加入和存在而变得不舒服或不自然。

所谓适度原则,是指异性交往的程度和异性交往的方式要恰到好处,应该为大多数人所接受。既不为异性交往过早而萌动情爱,又不因回避或拒绝异性而对交往双方造成心灵伤害;既不过多地参与异性之间

的“单独”活动,也不在异性面前如临大敌,拒不接纳异性的热情的帮助。当然,要做到为大多数人所接受是不容易的,这里面还有个自然、适度的异性交往能否为周围大多数人所承认和接纳的问题。建议中学生不要受周围环境态度的牵制与影响,只要做到自然、适度,心中无愧,就不必过多考虑外界的接受程度。

3. 青少年异性交往的方法

克服羞怯。与异性交往时要感情自然,仪态大方,不失常态。初次见面的羞怯与退缩是难以避免的,女生尤其如此。但是,多次接触后仍然羞怯,就会引起对方误解,尤其是女同学要注意克服不自然的羞怯心理,以免使正常的异性交往误入歧途。

真实坦诚。这是指异性交往的态度问题。在交往过程中要做到坦荡无私,以诚相待,相互信任是建立和发展良好异性关系的前提和基础。

留有余地。虽然是结交知心朋友,但是所言所行要留有余地,不能毫无顾忌。比如谈话中涉及两性之间的一些敏感话题时要尽量予以回避。交往中的身体接触要把握好分寸,不能过于轻浮,也不要过分拘束。在与某位异性的长期交往,要注意把握好双方关系的程度,不要走得太深、太远,以免超越正常异性交往的界线。

二、青少年自我意识的发展与自我意识教育

(一) 青少年自我意识的发展

美国心理学家、哲学家威廉·詹姆士提出,自我意识可以分为主体我和客体我。所谓“主体我”,指的是将自己视为行动的主体,意识到自我是脱离客体和他人而存在的,并且能对外界和他人施加影响;而所谓的“客体我”,是指站在观察者角度所认识到的自我,即将自我视为认识和评价的对象。

研究发现,主体我是先于客体我出现的。早在出生3个月时,婴儿就出现了主体我的萌芽。婴儿出生后第二年,客体我开始出现。大约在24个月左右,儿童已经建立了较完善的客体我的概念。这时大部分儿童能够使用“我”来称呼自己,这标志着儿童的自我已经发展到了一个新的阶段。

随着儿童内心世界的发展,他们会越来越多地将自己作为思考的对象,客体我不断地扩展,儿童逐渐构建起自我概念,即关于我是谁、我有什么样的性情、态度及价值观的认识。学前期自我概念的特点是具体化,他们用以描述自我的,主要是可以观察到的特征,如名字、外貌、拥有什么东西以及日常行为。随着儿童的成长,他们能够逐渐地将自己的内心世界与外部行为、短期行为与长期行为整合起来,从而认识到自己身上的一些稳定的特点。他们已经开始注意自身所具有的内在特点,能够用辩证的眼光来看待自己。

在青少年期,他们已经能够将各种分散的特征联系起来,开始意识到自己在不同的情境中会有不同的心理和行为表现。

有研究者提出自我意识是自我意向与自我认识的辩证统一,自我意向是个体对自身主观世界的看法,如独立性、自尊心、自信心等,自我认识则包括自我知觉、自我表象、自我概念、自我评价等,并把自我意识的发展划分为四个阶段:

1. 幼儿早期:自我意识发展的第一次高峰。

形成最初的比较薄弱的自我认识,同时出现了强烈的自我独立性意向。随着“我”字的使用,幼儿的独立性明显地发展起来。二者处于显著的不平衡状态。

2. 幼儿后期:自我意识有所减弱。

自我意向中独立性有所减弱,对成人的依赖性占了优势;自我认识不断提高;二者相对平衡稳定地向前发展。

3. 小学儿童期:自我意识发展的第二个高峰。

自我意向中出现新的强烈的独立性,自我认识也有重大发展,已能对其内部心理活动和个性品质进行自我评价,但往往带有较大的主观片面性。自我意向和自我认识处于显著的不平衡状态,发展迅速而不稳定。

4. 青少年期:自我意识发展的突变时期。

自我认识不断提高,与独立性意向渐渐适应,出现理想的“我”与现实的“我”的矛盾,而后逐渐走向统

一,达到新的相对平衡,进入较稳定的发展时期。

青少年的自我意识具有以下特点:成人感和独立意识迅速发展;自我分化(现实的我、理想的我和别人眼中的我分化—矛盾—统一);理想自我与现实自我有五种统一的类型(积极型、现实型、庸碌型、虚假型、消极型);自我意识的强度和深度不断地增加。

自我认识的发展特点具有三个热点:容貌、心理活动、才能。

自我评价的发展特点具有深刻性、概括性、适当性、独立性、稳定性、矛盾性。

自我体验的发展特点:日趋丰富细腻(进入青少年期后,个体一方面出现了许多儿童期很少有的自我体验,如自怜、自爱、自惭等。另一方面,又比儿童好动感情。他们不仅易为一些小事掀起内心的波澜,而且还会“无缘无故”动情,表现出丰富的体验);日益深刻(随着自我评价的发展,青少年的自我体验也逐渐深刻。青少年初期,自我评价的焦点是身体容貌,他们常常为自己的身材高矮、相貌美丑而沾沾自喜或苦恼不已。青少年中后期以后,自我体验则更多地与自己的道德品质、自我存在的社会价值、社会贡献联系到了一起);自尊心超强(这首先表现在青少年的自尊感特别强烈,当自尊感与其他情感发生冲突时,青少年会毫不犹豫地把维护自尊放在首位;当自尊感受到伤害时,常表现出极大的愤怒,并引发激情。其次,对自尊感特别敏感。由于青少年自尊感强,而对什么是真正的自尊又缺乏清晰的把握,结果在成人眼里很小的事情,也会被他们联系到维护自尊的“重大问题”上,引发强烈的情绪。第三,自尊感容易波动。遇到顺境,容易产生优越感,甚至自负、自傲;遇到逆境,则容易产生自卑感受,甚至自暴自弃)。

自我调节的发展特点:由被动的自我控制向主动的自我控制发展(儿童虽具有了一定的自我控制能力,但是这种自我控制主要还是来自权威人物的暗示、劝说、告诫,甚至命令,具有明显的被动性。进入青少年期,个体主动性的自我控制能力明显加强,他们会为了实现预定目标而刻苦攻读;为了形体优美而坚持锻炼,其自控能力有时会达到惊人的程度);由自我控制向自我教育发展(儿童期就开始表现出了自我控制的能力,但是只有在青少年期才开始出现自我教育这一自我调节的最高形式。这也是青少年自我控制发展的重要特点。不过,此时他们的自我教育能力还有限,需要进一步发展)。

(二) 青少年自我意识的教育

1. 全面认识自我

全面认识自我是形成正确自我意识的基础。如果一个人能够全面、正确地认识自我,客观、准确地评价自我,就能量力而行,为建立合适的理想自我并实现理想自我而不懈努力。

自我是认识的主体,又是认识的客体,要使认识具有全面性、正确性,就要凭借各种正确的参考系。只有打破自我封闭,拓宽生活范围,增加生活空间,积极参加活动,扩大社会实践,才能找到各种参考系,以便多方面、多角度地认识自我。具体途径主要有:

- (1) 通过对他人认识来认识自我;
- (2) 通过分析他人对自己的评价来认识自我;
- (3) 通过与他人的比较来认识自我;
- (4) 通过自我比较来认识自我;
- (5) 通过自己的活动表现和成果来认识自我;
- (6) 通过自我反思和自我批评来认识自我。

2. 积极悦纳自我

悦纳自己,就是对自己的本来面目抱认可、肯定的态度。是否悦纳自己是发展健康的自我体验的关键和核心。它涉及到一个人是以积极的态度认可自我,形成自尊,还是以消极的态度拒绝自我,形成自卑。自尊者对自我充满信心,乐于接受对自我的教育和要求,从而有利于促进正确自我意识的形成;自卑者片面夸大自身的缺点,对自己持悲观态度,极大地阻碍正确自我意识的形成。

培养学生积极悦纳自己的态度,首先要引导他们积极地评价自己。这是促使他们产生自尊感,克服自卑感的关键。教师应引导学生明确每一个人都有自己的优点和缺点、长处和短处。对自己的长处要充分发挥,对自己的短处也要正确对待,既不能护短,也不因有某些短处而灰心。同时,注意提高自己的内在修

养,在学问上狠下功夫,培养内在的心灵美,以“内秀”补偿“外丑”。其次,教育学生正确对待挫折和失败。教师应让学生明白每个人在成长过程中难免有失败,同时要教育学生有勇气面对挫折,认真总结经验教训,树立不达目的决不罢休的信心。

3. 努力完善自我

这是个体在认识、悦纳自我的基础上,自觉规划行动目标,主动调节自身行为,积极改造自己的个性,使个性全面发展以适应社会要求的过程。自我完善是个体自我教育最重要的方式,它实际上是一个合理确立理想自我、努力提高现实自我的过程,也就是主动改变现实自我以达到理想自我的过程。

三、青少年人际关系的发展与人际交往的教育

(一) 青少年人际关系的特点

1. 朋友关系在青少年的生活中日益重要

进入中学后,青少年将感情的重心逐渐偏向于关系密切的朋友。他们认为,朋友之间应该能够同甘共苦,能够从对方那里得到支持和帮助。因此,他们对朋友的质量产生了特殊的要求,认为朋友应该坦率、通情达理、关心别人、保守秘密。在中学生日常交往中,好朋友之间往往彼此公开自己认为最重要最秘密的事情。这种交流对青少年心理的发展是有积极意义的,能够使他们通过别人更好地认识到自己内心世界所发生的一切,更好地了解自己。观念和行动上的一致,也是中学生朋友之间心理接近的重要条件之一。

2. 与父母关系的变化

情感上与父母不如以前亲密了;行为上反对父母对他们的干涉与控制;观点上不愿意接受现成的规范和观念。同时,父母的榜样作用也在削弱。

3. 与教师关系的变化

在小学阶段,大部分儿童与教师的关系都是比较友好的。一般来说,小学生可以接受任何一种类型的教师。中学生不盲目接受任何一位教师。他们开始品评老师,在每位学生心目中总有一两位最钦佩的老师和一两位最不喜爱的老师。在心理上,中学生对于不喜欢的老师的各种意见都持拒绝的态度。

(二) 青少年人际交往的教育

1. 青少年人际交往的基本原则

(1) 互相接纳

心理学家通过大量的研究发现,人际关系的基础是人与人之间的相互重视、相互支持。任何人不会无缘无故地接纳我们、喜欢我们。别人喜欢我们往往是建立在我们喜欢他们,承认他们的价值的前提之下的。人际交往中的喜欢与厌恶、接近与疏远都是相互的。只有那种真心接纳、喜欢我们的人,我们才会接纳他们。愿意同人们建立和维持良好的人际关系就是人际交往中的相互接纳原则。

(2) 社会交换

人际交往在本质上是一个社会交换的过程。人们在交往中总是在交换着某些东西,或者是物质或者是情感。在这种社会交换中,人们都希望交换对自己来说是值得的,希望在交换过程中得大于失或至少等于失。不值得的交换是没有理由的,不值得的人际关系更没有理由去维持,不然我们就无法保持自己的心理平衡。所以,人们的一切交往行动及一切人际关系的建立与维持,都是依据一定的价值尺度来衡量和评估的。

(3) 维护自尊

每一个人都有自尊心,都希望别人的言行不伤及自己的自尊心。自尊心的高低是以自我价值感来衡量的。自我价值感强烈,则自尊水平较高;自我价值不强,则自尊心较低。大量的心理学研究表明,任何人在人际交往过程中都有明显的对自我价值感的维护倾向。例如,当考试取得了好成绩时,我们会解释为这是自己的能力优于别人的缘故;当别人比我们考得好时,我们又会解释为别人仅仅是机遇好而已。这样的解释就不至于降低自我的价值感,伤及自尊心。

(4) 情境控制

每个人对一个新的情境,总是要有一个适应的过程。这个适应过程本身就是一个逐渐地对情境实现控制的过程。情境的不明确,或不能达到对情境的把握,会引起机体的强烈的焦虑,并处于高度紧张的自我防卫状态,使人们倾向于逃避这样的情境。比如,新入学的学生由于对周围的人和周围的环境都缺乏了解,因而在相当长的一段时间内都处于高度紧张的自我防卫状态,直到他们熟悉了周围的环境,了解了经常发生联系的同学、老师,才真正比较放松,真正适应。

2. 良好人际关系的建立

(1) 第一印象

人们会在初次交往的短短几分钟内形成对交往对象的一个总体印象,如果这个第一印象是良好的,那么人际吸引的强度就大;如果第一印象不是很好,则人际吸引的强度就小。在人际关系的建立与稳定的过程中,最初的印象同样会深刻地影响交往的深度。因此,在人际交往中成功地建立良好的第一印象是十分重要的。

(2) 主动交往

很多人之所以缺乏成功的交往,是因为他们在人际交往中总是采取消极的、被动的退缩方式,总是期待友谊和爱情从天而降;这些人只做交往的响应者,不做交往的始动者。然而我们知道,根据人际交往的交互性原则,别人是没有理由无缘无故地对我们感兴趣的。因此,要想与别人建立广泛而良好的人际关系,就必须主动交往。

(3) 移情理解

人际关系从本质上说是人与人在情感上的联系。这种情感联系越密切,双方所共有的心理世界的范围也就越宽,人际关系也就越亲密。而移情恰恰是沟通人们内心世界的情感纽带。所谓移情,就是指站在别人的立场上,设身处地为别人着想,用别人的眼光来看这世界,用别人的心来理解这世界。这种积极地参与别人思想、情感的能力可以把自己和他人拉得很近,并能化解很多矛盾和冲突。

3. 良好人际关系的维护

相对于人际关系的建立,人际关系的维护是一件比较困难的事。尤其是朋友之间发生了某些不愉快的冲突时,人际关系就会遇到困难。这时候需要应用一些技巧来维护已经形成的人际关系,使它不至于破裂。以下简单介绍几种方法:

(1) 避免争吵

青年人之间经常喜欢争论,这是很正常的事。我们会发现,这些争论往往都是以面红耳赤和不愉快结束的。事实证明,无论谁输了,都会很不舒服,更何况争论往往还会演化成直接的人身攻击,对于人际关系是非常有害的。因此,解决观点不一致的最好途径是讨论、协商,而不是争吵。

(2) 勇于承认自己的错误

虽然承认错误是一种自我否定,但承认错误会给自己带来巨大的轻松感。明知自己错了而不承认,会使自己背上沉重的思想包袱,使自己在别人面前不能自如地昂起头。另一方面,承认错误等于承认对方正确,会使对方显示出超乎寻常的宽容,从而维持人际关系的稳定。

(3) 学会批评

有时善意的批评是对别人行为的很有必要的一种反馈方式,学会批评是有必要的。介绍几种别人易于接受的批评方式:A.先称赞和诚挚感谢后批评;B.批评前先提到自己的错误;C.用暗示的方式提醒他人注意自己的错误;D.应以启发而不是命令来提醒别人错误,即使你是领导者;E.给别人保留面子。

四、学生考试焦虑与考试焦虑的矫正

考试是一种竞赛,也是一种竞争。面对考试,尤其是某些意义重大的考试,学生总会产生一些心理压力,免不了会出现一定程度的焦虑。这种考试焦虑如果主要表现为适度紧张,对唤起大脑的兴奋、集中注意、活跃思维是有积极作用的,但考试焦虑如果已严重到表现为烦躁不安,过分紧张、担心和害怕,则会导致学生认知能力降低,干扰正确的分析,影响学习成绩,并对身心健康造成潜在的威胁。目前,学生中存在

着严重的考试焦虑是一个亟待解决的学校心理卫生问题,对其危害性必须有足够的认识。

(一) 严重的考试焦虑的危害

1. 严重的考试焦虑会降低学习效率

目前在中小学里,考试名目繁多,使许多学生产生了严重的考试焦虑。当听到教师宣布考试或想到考试时,就感到无法控制的紧张,产生担心忧虑等不良情绪。考期越临近,焦虑就越严重。严重的考试焦虑,使学生在平时就忧心忡忡,忐忑不安。由于对考试问题放心不下,学习不能集中精力,该记忆的内容记不住,需要理解的知识理解得不深不透,需要解决的问题思路混乱,找不到头绪,不能进行正常的思维。过度考试焦虑的困扰,使学生不能专心学习。情绪烦躁,学习效率极低。

2. 严重的考试焦虑会影响考试成绩

严重的考试焦虑会导致情绪紧张、心慌手颤、出汗头晕等生理心理反应,致使注意力不能集中,在头脑中老想着与考试无关的问题。这些无关的念头,使学生分心走神,根本不能专心答题,而且对考场上的任何偶然刺激都相当敏感。稍有响动就抬头张望,害怕监考人员从身边走过,不敢与监考人目光接触等等。过度的考试焦虑分散学生的注意,耽误答卷时间,在很大程度上干扰着答卷的认知过程,进而影响考试成绩。

3. 严重的考试焦虑会形成焦虑性的人格

严重的考试焦虑,不仅影响学生的考试成绩,而且还能通过反馈强化使焦虑加剧,形成一种恶性循环,对学生以后的学习、考试产生不良的影响。严重的考试焦虑造成了不良的考试成绩,它使学生感到遗憾、沮丧、内疚、痛苦,觉得对不起教师的苦心教诲,对不起家长的终日操劳。他们从别人的劝慰、叹息、议论中,听到的是怜悯、无奈,这些对于已有考试痛苦体验的学生来讲,只会进一步降低他们的自尊心和自信心,形成一种“我不如人”的强烈自卑感。这种不正确的归因,削弱学生的学习动机,干扰对新知识的理解,同时加剧了考试的焦虑。这种恶性循环的结果,使学生把失败人为地夸大,视为不可逆转、长久不变、不可跨越的障碍,并将这种感受扩散到生活的其他方面而形成个性中焦虑特质。

(二) 考试焦虑形成的原因

形成考试焦虑的学生自身内部的因素有:神经类型、人格特征、认知评价、知识准备等;而考试焦虑形成的外部条件有:社会环境、家庭教育、学校教育等因素。

(三) 考试焦虑的教育对策

1. 教学内容和方法清晰、具体。
2. 不搞测验的“突然袭击”。
3. 减轻学生的学业负担。

(四) 考试焦虑的治疗方法

1. 自信训练

自信训练主要是通过运用交互抑制原理,通过焦虑者自我表达正常情感和自信,使那些消极的自我意识得到扭转,借此削弱或消除考试焦虑的一种自我训练方法。其步骤如下:

(1) 学会觉察个人消极的自我意识

有些考试焦虑者在临考前对自己消极的自我意识往往觉察不到。这是由于这种消极的自我意识已成为习惯性的的东西,应试者不觉为奇了。要扭转这种情况,应试者应在考前仔细留心自己的细微生理变化,以便通过生理反应的知觉来促进自己对个人消极的自我意识的觉察。

(2) 养成向消极的自我意识挑战的习惯

当你逐条记下个人消极的自我意识后,下一步就是要训练自己向消极的自我意识挑战,这是自信训练的决定性步骤。所谓挑战是指向消极的自我意识中不合理成分进行自我质辩,其中包括指出这种消极的

自我意识的不现实性和必要性,阐明由此所造成的对个人的危害,并明确今后应有的态度。

2. 系统脱敏

系统脱敏是利用条件反射原理,在放松的基础上,循序渐进使学生对考试的过敏性反应逐渐减弱,直到消除的一种行为治疗方法。

具体步骤如下:

第一步,搞清引起考试焦虑反应的具体刺激情景;

第二步,将各种焦虑情景按程度轻重,由弱到强排成“焦虑等级”;

第三步,按照放松训练方法,学会一种与焦虑对立的松弛反应;

第四步,将松弛反应逐步地,有系统地同焦虑反应予以匹配,通过两种反应的对抗作用,最终使松弛反应彻底抑制焦虑反应,达到脱敏的目的。

3. 放松训练

指通过循序交替收缩或放松自己的骨骼肌群,细心体验个人肌肉的松弛程度,最终达到缓解个体紧张和焦虑的一种自我训练方式。通常,考试焦虑患者每天进行20分钟到30分钟的放松练习,只要认真去做,要领正确,坚持数周不间断,多数人都可明显减轻原来的考试焦虑症状,收到较好的治疗效果。

第四节 学生常见的心理障碍及咨询

一、学校适应不良的心理问题与咨询

学校适应不良,又称学校适应不良综合征,是学生常见的一种适应性障碍。学生往往由于学校适应不良严重影响学习,跟不上班级,甚至造成中途休学或辍学。学校适应不良若不及时咨询解决,拖延下去可能发展为神经症;一些不良的适应行为若得不到及时矫治,可能在学生身上固定下来,对其今后的发展有破坏性影响。故对学校适应不良的学生应予以及时发现和咨询。

(一) 学校适应不良的症状

学生的学校适应不良主要表现在情绪障碍、行为障碍和生理功能障碍三个方面。可单一存在,也可几方面同时存在。

1. 情绪障碍

抑郁、焦虑、强迫、恐怖、厌烦、退缩等是常见的表现。具体可表现为害怕学习,上课注意涣散等,但又想把学习搞上去,产生焦虑。

2. 行为障碍

主要表现为:第一,能力抑制,如记忆力下降、稍复杂的题目无法解决等;第二,社会退缩,如与同学交往减少,游离于同学群体之外等;第三,品行问题,如逃学、说谎、沉溺于电子游戏等;第四,行为倒退,如行为表现像儿童,学习无计划,喜欢非常幼稚的游戏等。

3. 生理功能障碍

突出表现为上课头晕、脑胀、入睡困难、心悸等,而身体检查却无特定的躯体疾病。

(二) 学校适应不良的原因与诊断

1. 影响学校适应不良的因素

(1) 社会心理因素:生活环境和社会地位的变迁往往是起病的直接原因。

(2) 环境因素:指那些持续的外在生活条件,主要包括家庭关系模式和学校教育方式。

(3) 个体因素:包括人格发展缺陷和应付应激方式的缺陷两方面。这类学生在过去产生应激时往往不能以正确的方式来对待,逐渐形成固定的反应模式。由于环境的变迁感受到不良刺激,仍以习惯的方式

来应付,便出现适应不良。

2. 诊断要点

(1) 有可以辨认的生活事件为适应不良的刺激源,并在受到刺激后3个月内发生症状。如学习压力增大;父母分居或离异等。身体和心理的变化也可以成为刺激源。

(2) 学生人格发展的缺陷也是学校适应不良的一个重要原因,如敏感、怀疑、偏执、嫉妒等。

(3) 以情绪障碍为主,伴有躯体不适。但一般自己不认为自己有心理问题。

(4) 症状明显地妨碍正常的学校生活。这类学生有的自己感到不适应学校,有的被同学或老师认为不太正常,严重者学校会作出处分决定。

(5) 症状持续1周以上至6个月。一般人在遭遇刺激后均有不同程度的不良适应反应,但能较快顺应与调适,自行缓解。而学校适应不良则会持续,超过一般人适应过程的时间范围。

(三) 学校适应不良的心理咨询

1. 学校适应不良的咨询原则

(1) 减少或消除刺激源,如改善家庭关系和老师对学生的态度、改善学习条件、调整人际关系等。

(2) 提供支持、解除症状。对学生的各种情绪和生理症状,及时采取支持性心理咨询和相对应的治疗措施。缓解或消除症状,增强学生走出低谷的信心。

(3) 认知重建、训练适应方式。咨询过程中应在让学生充分宣泄自我挫败情绪的基础上,引导其重建合理的认知,提高对自身人格发展缺陷的认识,并指导其进行自我训练,以新的姿态面对学校生活。

2. 学校适应不良的咨询方法

(1) 心理支持治疗。充分诱导学生宣泄其消极情绪,同时协助他理清自己的情感线索;提供保证;指出治疗效果取决于双方的努力和合作;和他一起共同制定治疗计划;鼓励其勇气和增强其信心。

(2) 其他心理治疗方法。如认知疗法对改变认知歪曲有较好的效果;放松训练对解除抑郁、焦虑有积极作用。

(3) 教育配合。如在学校中为学生创造成功的机会,安排活动让其自我表现等。和家庭有关的,必要时要约见家长或家访,给家长指导或教育,争取家长配合。

3. 学校适应不良综合征咨询案例

(1) 案例介绍

李某,女,16岁,某重点中学高一学生。李某从小学到初中(厂办学校)都是品学兼优的尖子学生,周围都是赞扬声。学校一直把她作为重点培养对象,希望她能为校争光;李某出生于工人家庭,在同辈亲属中也是出类拔萃的,亲戚们把她看作同辈孩子的榜样、家族的希望和明星。她自己更是信心百倍,对自己要求十分严格,学习刻苦勤奋、一丝不苟,成绩一直名列前茅。不仅如此,她的内心世界也很丰富,记了厚厚四本日记,抒发自己的情怀。以下是她在15岁生日那天记的一段:“这是一个崭新的开始,是我们新的扉页。从这一页上,将记下我们奋进的脚步……相信有了我们,就一定会有祖国的秋天,丰收的秋天!努力呀!”初中毕业,她以很高的总分考入了重点高中。

进入高中后,学校很重视她,让她担任了班委和团委干部,开始学习成绩也不错,被同学们誉为女生中的“四大金刚”。但她渐渐感到自己在同学中的位置不像初中那样突出,而且发现一些考试成绩不如她的同学,在知识面、社会知识、社会适应能力等方面都要比她强;宿舍里,一些家庭教育条件好的同学谈天说地,她插不上嘴,心里开始有种失落感,并感受到一种莫名的威胁。高一上学期期末考试,这些同学的成绩与她的差距开始缩小,特别是其中一位她觉得对自己威胁最大的女同学,总分高出她1分,感到心里很不是滋味。寒假中觉得没劲,书看不下去,行动懒散。高一下学期开学后,十分注意那位女同学,她干什么,自己就干什么;上课注意力不能集中、思维停顿,老是不由自主地注视那位同学;继而产生失眠,不想住学生宿舍,渐渐又产生恐惧,怕见校门、宿舍的床、课桌,更不敢提那位女生的名字。服了校医给的安定类药,睡眠有所好转,但情绪问题未解决;成绩开始下降,测验中出现几门不及格;于是丧失信心,十分想念过去,总想找回以前自信且优越的感觉,又觉得再也不可能了;不敢参加期中考试,认为肯定会失败;老想大哭一

场,又不敢;回到家里书看不进,作业做不下去,坐在书桌边发呆或莫名其妙地流泪。学校认为她需要休息一段时间,提出暂时休学。

(2) 案例分析

李某表现出多种情绪症状,如紧张不安的焦虑状态,信心丧失的抑郁状态,无法自控的注意他人的强迫状态,对学校、对同学的恐怖状态等,但都不突出;同时,又表现出学习时无法积极思维、听课听不进、作业做不下去等能力抑制障碍。她过去一直没有类似表现,仿佛忽然变了一个人。不难看出,进入高中后,她在同学中地位的改变是产生症状的主要刺激源,在自己成绩不能遥遥领先时,她不能正确应对,导致症状出现。诊断:学校适应不良综合征。

李某的病起因于进入高中后不能再像以前那样出众。深入分析,是她对这一情况缺乏正确客观的认识、没有思想准备,产生挫折体验后又不能正确应对所致。咨询中发现,她考取高中时,十分乐观,信心十足,但这种乐观与自信已带有一定盲目性,因为她对新情境中的主客观条件的变化缺乏认识:第一,该高中是尖子学生集中之地,同学之间的差异缩小了,竞争将会剧烈,自己原有的优势地位已不复存在,优越感丧失了原有的基础;第二,她是考试型学生,靠勤奋刻苦和大量训练对课本只是掌握较好,考高分,但由于条件限制,在课外知识和能力方面发展不够;第三,该高中对学生自学能力、自控能力要求很高,学校和老师不可能像以前那样在她个人身上花很多力量;第四,由于环境的改变,进入高中后成绩波动和地位改变是正常的,应根据新的情况调整自己的行动,适应新的环境。由于李某未能清醒认识到这些,仍用习惯了的行为方式应付新环境,当优越地位开始动摇时,不能客观分析原因,采取相应的对策,而是转向盲目自卑,产生种种不良的适应行为;除此之外,也暴露出她人格发展上的弱点,如长期顺境下形成的挫折耐受性低、虚荣心强、偏执刻板等。

针对李某的情况,咨询主要从四方面进行:

一是解除局部症状、恢复上学。首次面谈中了解到她不敢去学校主要是不敢面对那位使她感到威胁的女生。第二次面谈中,咨询者有意提到该生的姓名,诱导李某将她对该生恐惧背后的不服气宣泄出来。李某由不愿提及该生到尽情贬损该生,渐渐自己发现谈及该生时不紧张了,也不怕她了,表示第二天就去上学,此时离学校要她休学仅4天。后几次的咨询中又要求李某寻找该生的优点和长处,夸奖该生,既巩固了疗效,又端正了她对人的片面看法。这种方法兼有暴露疗法和脱敏疗法的特点,效果显著。

二是启发李某对自身适应不良的认识。咨询员着重对前述四条变化进行了分析,指出环境的变化、自己地位的改变是正常的,适应不良主要是自身原因所致,如对新环境没有心理准备,不能正确评价,从而主观上感受到强烈的刺激而庸人自扰。造成这种情况又和自己人格发展的弱点有关,鼓励其正确面对现实、加强自我锻炼,矫正人格发展弱点。

三是重新认识自己、增强自信。咨询者启发李某看到自己的成绩并不差,只是其他同学赶了上来;若从全市高中生来看,自己仍是佼佼者,只是身在尖子群体中显现不出来。另外,每个人都有长处和短处,勤奋刻苦、基础知识扎实正是自己的长处,是学习进步的重要基础。这些分析对李某悲观情绪的缓解起到了一定的作用。

四是指导其制定具体的学习、活动计划,督促其完成计划。约见家长和与学校联系,希望他们适当减轻对李某的压力,给予心理支持。咨询过程中,李某几次出现反复,咨询人员及时到其学校与之交谈,进行辅导。

一系列措施取得了较好效果。一个月后,李某鼓起勇气参加了期中考试,成绩全部在及格以上,期末考试成绩在90分以上,各种症状基本消失,还参加了校团委干部竞选,并取得成功。

二、学生主要的神经症咨询

(一) 强迫症的症状、诊断、原因与咨询

1. 强迫症的症状

(1) 强迫观念。这是强迫症在认知方面的表现,是强迫症的原发症状。根据时间的顺序可以分为回

顾性和前瞻性两类。回顾性强迫观念主要表现为：强迫回忆和强迫怀疑。如脑内反复回响着某歌曲的旋律、别人对自己说的话等；强迫怀疑指上学路上怀疑忘了带书等。前瞻性强迫观念主要表现为强迫性担心与焦虑，如担心考试失败。强迫性观念还可能是强迫联想和穷思竭虑。如看到小刀会联想到会割破手；“1+2为什么等于3”等无意义的想法。

(2) 强迫冲动和强迫动作。这往往是患者为缓解或对抗强迫观念而产生的。如强迫冲动可表现为某学生为回避对考试结果的担心而在考试时总是想大小便，但并不去厕所。强迫性动作可有强迫计数、强迫洗涤、强迫检查、强迫性礼仪性动作等。各类强迫动作均表现为反复一种动作，逐渐固定为一系列无法控制的操作模式，不能自拔，患者常常明知这些动作没有必要，但自己不能控制。

2. 强迫症的诊断

(1) 患强迫症的学生有典型的强迫观念、强迫冲动和强迫动作，可单一出现，也可同时并发。这类学生的明显焦虑和不安等情绪状态，常常起因于强迫症状。如患焦虑症或抑郁症的学生也可能有强迫症，但源于焦虑或抑郁情绪障碍，患强迫症的学生也会有焦虑或抑郁等，通常是对强迫症状的苦恼或恐惧。

(2) 有自知力。虽为症状苦恼，但积极寻求解决和治疗。

需注意的是：正常学生也可能出现不必要的担心怀疑或重复动作，但不是经常表现，不影响学习或活动效率，不影响学校适应。

3. 影响强迫症的因素

(1) 社会心理因素：如学习过分紧张；学校家庭要求过严，学习失败，人际关系不良等均可使学生产生过度焦虑，久而久之便可能出现强迫症。生活中出现强烈的精神刺激，受到严厉批评、人格受辱、家庭争吵等，都有可能使学生紧张焦虑，反复思考，出现强迫症状。

(2) 个体内部因素：主要包括个体人格发展缺陷和以往的创伤性体验。如胆小怕事、优柔寡断、偏执刻板等，这类学生往往具有一些共同特点：墨守成规、求全责备、遇事过分细致、反复推敲。

4. 强迫症的咨询与治疗

(1) 广泛收集资料、理清致病线索。强迫症的发生和社会心理因素及个体特点密切相关。咨询中要耐心诱导学生广泛回忆自己的经历，不要只局限在症状上，在此基础上细致分析和症状有关的心理社会事件或以往的创伤性体验。

(2) 心理治疗以认知治疗为基础，辅以行为疗法，人格调整。

认知治疗应掌握三个要点：第一，分析当前症状和以往创伤性体验及负性生活事件的关系，促使学生领悟自己的强迫症状和这些因素的关系；第二，指出学生的人格弱点，提高他们的自我认识，激发他们自我调整的欲望；第三，增强学生战胜病症的信心和勇气，耐心解释本症的性质，强调通过双方的努力是可以治愈的。

(3) 可以辅以药物治疗。如多虑平、氯羟安定等，这些药物可因情绪改善使强迫症好转。

5. 强迫症咨询案例

(1) 案例介绍

汪某，男，18岁，某市一重点中学高三学生。他小学时学习很好，成绩一直名列前茅，而且学得轻松，同时也很爱玩，师生关系融洽。初中在其母工作的学校（非重点）就读，起初学习不太用功，较贪玩，学习成绩中等，处于班级十几名之下。初三时，父母征求他的意见，是考高中还是中专？他开始意识到前途问题，决定考高中。父母为其借来大量的参考书，自己制定了严格的学习计划，静心苦读，进步很快，终于以年级第4名考入了重点高中。

进入高中后，信心大增，给自己定下了考名牌大学的目标。但高一阶段成绩在班级为14到15名。暑假中碰到原初中几位就读其他重点高中的同学，得知人家成绩均在年级前列，很不服气，谴责自己努力不够，暗自定下在高二跃上班级前列的目标，并制定了具体的计划，如要求自己上课一定要听懂，课间及时总结好，回家不再花时间消化，而是阅读参考资料，结果并不理想。再次检查自己，认为目标、计划没错，还是自己用功不够，便挤出更多时间看书。高二开始不久，出现看书时脑内出现杂念，如：“这部分内容是不是

高考的重点”、“考试时会怎么考”,继而脑中出现考不好时的紧张情景,排除不掉;平时产生紧张感,考试前加剧。此后学习成绩持续下降,学习成绩在班中降至25名到34名到41名,十分焦虑。进入高三后,症状加剧,只要是学习就出现杂念,已无法听课与看书,自己更为焦虑。想到高考迫近,非常紧张,整日焦躁不安,对自己爱好的小提琴、足球都提不起兴趣。于是找了一些心理卫生书籍看,试着自我调整,效果不大,来心理咨询机构求诊。

(2) 案例分析

这是中学生中常见的强迫症案例。汪同学主要表现为前瞻性强迫担心与焦虑,即总是担心自己考试失败,上不了大学,引起严重焦虑。这种强迫观念出现在学习过程中,影响了学习效果,又进一步增强了担心与焦虑,造成恶性循环。汪某已意识到这种担心是不必要的、有害的,试图控制,但无力摆脱,他的焦虑状态为强迫症所引起。诊断:以强迫观念为主的强迫性神经症,伴有考试焦虑。

咨询中,未发现汪某有既往创伤性体验,家庭教育方式基本上属民主型。交谈与人格测验显示,他自律过强、严于克己、审慎刻板,这在他给自己定计划和对计划的执行上鲜明地表现出来,这些人格发展弱点是造成他患强迫症的主要内在因素。治疗中,着重分析了他产生强迫症的原因:一是自己定的目标没有什么大错,但计划有问题,导致效果不佳而产生焦虑;二是自己在人格上有弱点,主要为过于自律、苛己与刻板。不切实际的计划,对自己过严的要求,产生自己不能原谅、接受自己,出现强迫观念。治疗方法是,鼓励汪某努力克服自己人格弱点,并指导他根据自己的条件制定学习计划,将大目标分解为小目标,切实可行地一步步前进。同时,采用催眠疗法进行系统脱敏,并教会汪某自我放松,嘱其在家学习时出现强迫观念时,即先暂停,作自我放松,再学习。一段时间后,强迫症逐渐缓解。此后又针对其考试焦虑做了脱敏治疗,收到较好的效果。

(二) 焦虑症的症状、诊断、原因与咨询

焦虑症是指一种以焦虑情绪为主的神经症。主要分为惊恐障碍和广泛性焦虑两种。焦虑症的焦虑症状是原发的,凡继发于高血压、冠心病、甲状腺机能亢进等躯体疾病的焦虑应诊断为焦虑综合征。其他精神病理状态如幻觉、妄想、强迫症、疑病症、抑郁症、恐惧症等伴发的焦虑,不应诊断为焦虑症。

1. 焦虑症的症状与诊断

(1) 惊恐障碍:这是一种以反复的惊恐发作为主要原发症状的神经症。这种发作并不局限于任何特定的情境,具有不可预测性。惊恐发作为继发症状,多见于多种不同的精神障碍,如恐惧症、抑郁症等,并应与某些躯体疾病区别,如癫痫、心脏病发作等。

病人因难以忍受又无法解脱而感到痛苦。如此,在1个月内至少有3次惊恐发作,或在首次发作后害怕再发作的焦虑持续1个月。同时排除其他精神障碍。

(2) 广泛性焦虑:指一种以缺乏明确对象和具体内容的提心吊胆,及紧张不安为主的焦虑症,并有显著的植物神经症状、肌肉紧张,及运动性不安。病人因难以忍受又无法解脱而感到痛苦。符合症状标准至少已经6个月。同时排除其他精神障碍。

2. 焦虑症的影响因素

(1) 社会心理因素:社会紧张的加剧、竞争的激烈渗透到学校中来。

(2) 过去经历:儿童期的创伤性体验。

(3) 人格发展缺陷:如敏感、多疑、紧张、胆怯等。

3. 焦虑症的咨询与治疗

(1) 对广泛性焦虑症的学生应重视解释性心理支持治疗。通过安慰、鼓励、保证等,引导学生认识疾病是非器质性的,是可以治愈的。

(2) 指导学生认识自身人格发展的弱点。加强锻炼,积极参加学校集体活动,改善人际关系。

(3) 精神分析疗法或技术对化解过去的创伤性体验、消除压抑有重要作用。

(4) 行为治疗可以采用松弛疗法,可帮助学生消除紧张、缓解症状、减轻痛苦。

(5) 惊恐障碍或广泛性焦虑都可以考虑药物治疗。

(三) 神经衰弱的症状、诊断、原因和咨询

1. 神经衰弱的症状与诊断

神经衰弱是指一种以脑和躯体功能衰弱为主的神经症,以精神易兴奋却又易疲劳为特征,表现为紧张、烦恼、易激惹等情感症状及肌肉紧张性疼痛和睡眠障碍等生理功能紊乱症状。这些症状不是继发于躯体或脑的疾病,也不是其他任何精神障碍的一部分。多缓慢起病,就诊时往往已有数月的病程,并可追溯导致长期精神紧张、疲劳的应激因素。偶有突然失眠或头痛起病,却无明显原因者。病程持续或时轻时重。近代以来,神经衰弱的概念经历了一系列变迁,随着医生对神经衰弱认识的变化和各种特殊综合征和亚型的分出,在美国和西欧已不作此诊断。中国的神经衰弱的诊断也明显减少。

病人要感到症状3个月以上,因明显感到脑和躯体功能衰弱,影响其社会功能,为此感到痛苦或主动求治。同时,要排除分裂症、抑郁症等其他精神障碍。

2. 神经衰弱的影响因素

社会紧张加剧,学业负担加重,个人的不幸,持续烦恼与矛盾都可以引发此症。

个体高级神经活动类型的特点,如易兴奋、反应阈限低、耐受性低等,个体自幼体质弱和人格上胆小、萎靡、退缩等特征,使他们对环境的耐受性、适应性受到限制,也容易产生神经衰弱。

3. 神经衰弱的心理咨询与治疗

应注意的是,不要轻易将一般适应不良冠以神经衰弱,以免引起学生的思想包袱。对神经衰弱宜采用支持性认知治疗为主,药物等其他治疗为辅,传统治疗以药物为主的倾向应予以克服。

在认知治疗中,可以采取以下方法:(1)耐心解释本症的性质,指出它是可以治愈的;(2)分析环境压力与个体应对之间的关系,促使学生认识到调整自身的弱点可以缓解环境带给个体的压力,消除症状;(3)指导学生合理学习与生活,加强自身锻炼,参加学校活动,并克服自身的人格发展缺陷。

药物治疗应在医生指导下针对生理症状有选择的采用,不要一味服用增强脑力的药物和补药。另外,针对症状的针灸、推拿、理疗等对身体状况的改善也会有一定的效果。

三、学生常见的人格缺陷

(一) 自我中心型

自我中心型的学生往往只顾自己的事情,凡事要求别人服从自己的需要。一旦不能如愿,便大发雷霆或闷声不响以示不满,甚至于做出社会规范所不允许的举动来威胁父母。

(二) 自卑型

自我评价偏低,自愧无能而丧失自信,并伴有自怨自艾、悲观失望等情绪体验的消极心理倾向。自卑型人格障碍情境性明显。通常产生于失败的体验之后,尤其是经历过多次失败,往往就会怀疑自己的能力,就会对这种失败耿耿于怀而难以自拔,丧失信心,从而把失败归因于自己的无能。

(三) 孤僻型

孤寡怪癖而不合群。表现为独来独往,离群索居,对他人怀有厌烦、戒备和鄙视的心理;凡事与己无关,漠不关心,一副自我禁锢的样子;如果与人交往,也会缺少热情与活力,显得漫不经心,敷衍了事。

(四) 忧郁型

这类学生经常处于一种忧愁郁闷的消极心境中。表现为郁郁寡欢、闷闷不乐、自怨自艾、沉默萎靡,给人一种心事重重的感觉。

(五) 强迫型

以要求严格和完美为主要特点。表现为做任何事都要十全十美、按部就班、注意细节、忽视全局,往往影响任务的完成;“程式化”、循规蹈矩,违反“程式”或规矩就不要或重做;过分严肃、谨慎;常有不安全感;

坚持己见;少幽默、悔恨内疚多。

(六) 偏执型

以猜疑和固执为主要特征。表现为普遍地毫无根据地怀疑别人,缺乏热情和同情心,病态嫉妒等。他们对艺术类业余活动少兴趣,缺乏幽默感,不与别人开玩笑。

中学生的人格发展障碍是在遗传、环境的长期交互作用中形成的,其中家庭教育方式、社会生活条件、学校教育方式等起着重要作用,大多数人格发展障碍在童年就有端倪。

人格发展障碍的矫治以认知疗法、行为疗法和心理训练、教育治疗相结合为原则。促使学生认识到自己的人格弱点很重要;各种行为矫正法可用于改变他们不恰当的行为方式;心理训练有助于增强和健全他们的自我意识,提高适应环境的能力;争取家长、教师的配合,改善学生的外部环境和采取有针对性的教育措施则有重要的辅助和支持作用。

第五节 学习心理辅导与咨询

一、学习心理辅导

(一) 学业不良的分类

比较典型的对学业不良的分类有两种方法:一种是柯克和葛拉格的分类方法,他们按照能力与学习技能这一标准,把学业不良分为发展性和学业性两个维度;另一种是按照行为与形成原因这一标准来分类,把学业不良分成行为与成因两种维度。行为维度又分为行为失调或社会、情绪问题以及学业学习问题两种类型;成因维度又分为学习无能与学业成就低下两种类型。其中学业学习问题这一类型与柯克与葛拉格分类中的学业性维度相同。

我们认为,发展性学业不良、学业性学业不良与行为—情绪性学业不良这三种类型,基本上已能概括目前学业不良的几种类型。

(二) 学业不良形成的原因

1. 生理因素

研究发现,一些学业不良可能由脑损伤、出生前脑发育不良、遗传或生化失调等造成。这些因素中的任何一个或某几个的组合可在不同程度上影响不同领域内各种能力的发展。

(1) 大脑损伤与神经系统的功能失调

大脑与神经系统功能失调能够改变脑的特殊加工过程,继而可能影响个体特定的学习与行为。这方面主要的因素是脑损伤与神经系统的功能失调。

A. 脑损伤

引起脑损伤的原因,主要有一氧化碳中毒、营养不良以及病理性缺氧、受压等。这些可能发生在出生前,也可能发生在出生时或出生后,学业不良儿童中的发生率比正常儿童高。

脑的损伤可造成儿童早期心理发展中较大幅度的迟滞,并导致以后在校学习上的困难。脑损伤除了会造成学业不良外,也会造成瘫痪、癫痫,甚至是盲、聋、哑等。但脑损伤并不等于学业不良,脑损伤并不一定会造成学习困难,它只是造成学业不良的部分原因。大脑是个体学习与行为的生理基础,大脑损伤经常与学习困难相联系,但是研究发现,正常儿童中有一部分也经历过某种程度的脑损伤,但是这种脑损伤却没有影响或阻碍他们的学习与行为。其基本的原因是大脑在儿童特别是婴幼儿时有非常大的可塑性及补偿(互补)能力。

脑损伤对学习与行为的影响存在非常大的差异。它依赖于许多不同的因素——损伤的原因、部位、损伤的程度、损伤发生在个体生长过程的哪一期、损伤持续的时间或次数、损伤后经历的时间,以及

损伤后训练的情况等。最主要的还是大脑具有很大的可塑性,尽管脑细胞受损伤后不会再生,但新的神经联结经常在一些没有受损伤的脑细胞之间形成,使行为与学习能够继续,这些没有受损伤的脑细胞替代或补偿了受损伤细胞的作用与功能。因此,只要损伤范围不是太大,脑的某一区域功能失调后,在外部给予合适刺激的情况下,脑的功能还可能恢复。脑的可塑性与补偿性在儿童生长的早期尤为明显。

总而言之,由于脑的可塑性,脑损伤的历史并不一定必然预测此后学习困难的范围与程度。

B. 神经系统的功能失调

神经心理学的研究结果发现,正常儿童与学业不良儿童之间在某些神经功能上有差异,而且在各种类型的学业不良儿童之间也存在差异。

正常儿童与学业不良儿童的差异。学业不良儿童往往花很大的精力才能集中注意,花很长的时间才能完成作业。这与这些儿童神经系统的不成熟有关。

在学业不良儿童中,大脑半球的优势性不很明显,也就是说,这些儿童大脑左半球与右半球的特殊化功能没有很好地建立起来。那些学业成绩好的儿童能同时发挥两个大脑半球的作用。而学业不良儿童往往过多地依赖一个大脑半球,而不能很好地激活另一个较弱的大脑半球。学业不良儿童的神经系统对外部刺激的反应往往比正常儿童慢,因此,他们需要更长的时间来加工信息与完成任务。

学业不良儿童之间的差异。各种类型的学业不良儿童在神经系统各部分功能失调上也有不同。比如不同程度的脑的不对称性、言语 IQ 和操作 IQ 的高低,数学学业不良或语文学业不良,阅读、视知觉能力的好坏,是否有注意缺陷等等。我们可以依赖神经心理学上的测量方法与技术,来发现某些神经系统的功能对各种类型学业不良儿童的影响。

(2) 遗传因素

遗传因素对智力发展的影响已为大家所承认。但遗传因素对心理的影响并不仅仅局限于智力。在许多心理与行为的发展过程中,遗传因素起着关键作用。遗传因素对学业不良的影响也确实存在。许多研究表明,阅读困难在家族中就有遗传倾向。这些研究表明,遗传因素常常与心理和生理特征相联系,并由此影响学习。尽管如此,至今研究者还难以断定各种学业不良的形成是由于遗传因素,还是由于环境因素。但可以肯定,不同性质的学业不良,是由于不同的原因造成的,遗传和环境因素对形成各种学习不良的作用是不一样的。

(3) 生化因素

生化因素对学业不良的影响并不像脑损伤与遗传因素那么容易测量。生化因素的影响往往通过药物对学习与行为的控制与调节作用得到证实。因为通过用药可以改变体内的生化环境,以起到控制与调节行为或学习的作用。这方面最典型的例子就是多动症的治疗。某些生化的不平衡也可以引起脑功能失调。

多动症与学业不良的关系就如脑损伤与学业不良的关系一样。患多动症的儿童不一定就会学业不良;同样,学业不良儿童也并不总是多动症。多动症只是引起学业不良的原因之一,生化失调是引起多动症的一个重要原因。多动症对学习的影响主要是使儿童在课堂中不能很好地控制自己的行为,注意时间短或不能集中注意,容易被外界刺激所分心。所以多动症也被称为注意缺陷。

与学业不良和多动症行为有关的生化失调有四种类型:神经化学物质传递异常;维生素缺乏;内分泌腺功能失调;低血糖。

2. 认知能力和非智力因素

除了生理因素对学习与行为有一定的影响外,学习问题还可能由于潜在的心理失调与发展迟滞而造成。认知能力上的缺陷、动机、动力方面的问题及个性因素等是形成学业不良的重要原因。

(1) 认知能力与基本学习技能的失调

A. 认知能力缺陷

许多学业不良是由于认知能力上的不足造成的。所谓认知能力指的是使个体了解与认识世界的一整套心理能力。它包括动作、知觉、注意、记忆、语言、思维和社会学习能力等各个方面。这些认知能力与学

业学习有密切的关系,任何一种认知能力的失调都可以引起在校学业不良。由于认知能力的失调而造成学业成绩不良的结果已得到许多研究的证实。认知能力失调是造成学业不良的重要原因之一。许多研究发现,在学业不良儿童中存在认知能力缺陷的现象,如注意缺陷、记忆或语言能力缺陷等,但很少有在所有认知能力上都存在缺陷的学业不良儿童,即每一个有认知能力问题的学业不良儿童大都只在一种或几种认知能力上有问题或欠缺。认知能力是在儿童成长的各个阶段发展起来的。由于认知能力发展不良而造成学业不良的主要表现,集中在认知能力发展的不平衡上,不合适的认知过程以及非言语思维和言语思维发展中的失调等方面。

各种认知能力发展的不平衡性。儿童在成长过程中,各种认知能力在发展过程中会出现一些差异,即有的能力发展得好、发展得快,而另一些能力发展缓慢,甚至出现缺陷。研究发现,这种认知能力发展上的差异性过大也是导致学业不良的重要因素。学业不良儿童与正常儿童之间的一个重要差异,就在于学业不良儿童在各种认知能力发展上的差异非常大,即有的认知能力发展得好而有的发展得不好,而正常儿童在这些能力的发展上相对比较一致与均衡,发展得好的认知能力与不好的认知能力之间的差异较小。

不合适的认知发展过程。认知发展是一个随着年龄的增长而连续发展的过程。从儿童出生开始,认知能力就处于一个不断发展的状况。最先开始发展的是一些较低级的能力,如动作、运动,然后逐步向较高级的认知能力发展,如语言、思维等等。许多研究者从自己的研究与观点出发,把认知能力的发展过程分成许多阶段。所谓不合适的认知发展过程主要指儿童在认知发展过程中,发展水平处于某一阶段停滞不前,或儿童在某一阶段的发展不良影响了以后各阶段的认知发展。这种发展上的问题在学业不良儿童中非常常见。在这种情况下,如果教师在教学中没有注意到儿童的个别差异情况,没有根据儿童的不同发展水平进行个别教学,这类儿童就有可能成为学业不良儿童。

非言语及言语思维上的失调。这是认知发展中两个不同的过程。非言语思维是指视觉技能、操作技能、空间知觉能力以及某些社会技能。在非言语思维上有问题的儿童常常在观察与解释手势、动作、脸部表情方面有困难,在解决迷津问题、记忆视觉形状、理解空间关系、解决系列化问题以及解决某些算术问题上也有困难。这些困难直接影响学生的学习,尤其是对低年级学生的学业成绩影响更大。言语思维与语言有关。听与阅读的接受性语言技能以及说与写的表达性语言技能都属于言语思维。语言失调是影响学习的一个重要因素。言语思维的失调不仅影响语文的学习,还影响较高级数学知识与概念的学习。有语言问题的学业不良儿童可能在获得基本学习技能(如听、说、写等)以及对指导性语言的理解上有特殊的困难,并由此导致阅读、书写甚至是社交能力上的缺陷。

一般来说,学业不良儿童并不会在非言语思维与言语思维这两个方面都有问题,他们往往只在其中一方面出现问题。许多智力测验可以诊断儿童在哪方面出现了困难,如我们对学业不良儿童与正常儿童进行了韦克斯勒儿童智力测验,会发现学业不良儿童在操作智商(可以说明非言语思维)与语言智商(说明言语思维)之间的差异非常大,而正常儿童却没有显著性的差异。

由于学习过程离不开注意、知觉—运动、记忆、思维等方面认知能力的参与,因此,这些认知能力中任何一种能力的失调或缺陷都有可能造成学业不良。

B. 基本学习技能失调

基本学习技能指的是学科学习中所必须的一些技能,主要指听、说、写、读、拼(音)、计算等技能。这些基本学习技能的发展与认知能力的发展有直接的关系。认知能力发展的好坏直接促进或阻碍这些基本学习技能的发展。

基本学习技能失调主要包括:

听技能失调,主要指听不懂他人所说的话(主要指他人所说话的涵义)、不能遵循他人的批示等。

说与读技能失调,主要指说话语无伦次、词不达意,或含糊不清;阅读句子或文章时吞吞吐吐、读破句,读书时没有语气和表情等。

写技能失调,主要指书写技能很差,以致他人很难看清楚所写的内容(字词、数字、符号等),经常把字词、数字或符号写错等。

拼(音)技能失调,主要指不会把字母联结起来拼成字词,不能掌握某些音节的发音或经常把字词拼错等。

计算技能失调,包括不会按一定的次序数数,不懂数的涵义,不会简单的加减运算等。

由于基本学习技能是学习所必需的,所以基本学习技能失调是造成学业不良的直接原因,直接妨碍或影响了学科的学习。与认知能力失调一样,很少有学业不良儿童会在所有基本学习技能上都失调,大多数学业不良儿童只是在一种或几种基本学习技能上失调,而在其他基本学习技能上表现正常,甚至是中上或优秀水平。

(2) 各种非智力因素的影响

除了认知能力与基本学习技能的失调是造成学业不良的原因外,一些非智力因素如动机、兴趣、个性、情绪等因素也可能影响学业成绩。

A. 学习动机

儿童很少对学习有直接的动机。小学儿童的学习动机往往是由父母、教师培养与促进的。尤其是父母在其中起着重要的作用。父母经常鼓励孩子好好读书,对孩子学习重视,赏罚分明,孩子的学习动机就强。那些对孩子学校功课漠不关心的父母,其孩子的学习动机相对就差些,学习上的动力不够,学习成绩也就相对较差。

B. 学习兴趣

兴趣与动机相辅相成。儿童的学习兴趣与动机一样,大多受父母与教师的影响。但学习兴趣往往更多地受教师教学的影响。教师制订的方法、对学生的注意与了解程度、对学生学习的期望等,对儿童的学习兴趣有很大的影响。上课生动有趣、关心学生、赏罚分明的教师往往回引发学生的学习兴趣。

调查研究发现,学业不良儿童与正常儿童相比,在学习动机与学习兴趣上都较差。学业不良儿童往往对学习有不良的态度。这种态度的形成往往与父母对学校、对知识的态度以及教师对学生的态度有关。同样,教师对儿童的注意程度、喜好程度、表扬次数等对儿童的学习动机、学习兴趣的培养也起着重要作用。通常存在这样的循环作用:教师对学生关心、重视则学生学习积极性高,进而学生成绩好;而学生成绩好则会进一步令教师对学生更满意,更关心,更重视。这是一个良性循环过程。若教师对学生不关心或经常批评学生,学生的学习积极性就差,学业成绩也会下降,由此教师对学生更加不关心,进入下一个循环。这是一个恶性循环。前一个循环增进了学生的学习动机与兴趣,而后一个循环则破坏了学生的学习动机与兴趣。学业不良儿童往往处于第二个循环的情境下。

值得注意的是,父母或教师对学生学习的关心或重视并不意味着让学生加班加点的超负荷学习。负担过重的学习同样也会使学生失去对学习的兴趣。对学生来说,玩与学习同样重要。父母与教师的一个重要工作就是要合理的安排儿童玩与学习的时间。

C. 情绪与情感

学业不良儿童往往对学习有某些情绪或情感问题,而这些情绪或情感问题一般总是由学习而产生,再反过来严重地影响与阻碍学习。我们概括出一些影响学业成绩的情绪或情感因素:

焦虑与恐惧。往往由于担心失败而引起。造成儿童注意力不易集中,干扰学习所必需的那些能力的发挥,如记忆能力、组织技能等。

逃避与回避。由于连续的失败,失去了对学习的自信心或自尊心,开始不愿上学或逃学,回避学习不良的课程,由此使成绩越来越糟。

对抗或抑郁。长期的成绩不良或学业失败,损害了儿童的自尊心与自信心,使得有些儿童对学校、教师或家长产生敌视、对抗心理,或者出现某种程度的抑郁状况,如食欲不振、孤独、懒散、过敏、闷闷不乐等。这种对抗与抑郁的心理又会进一步造成学习的退步。

D. 个性与性格

某些个性与性格上的问题也可能引起学业不良。

自信心。对学习和自己能力有信心,对于学业成就是非常重要的。学业不良儿童往往认为自己不够聪明,学习能力不强,缺乏应有的自信心。研究表明,许多儿童的学业不良正是由于缺乏自信而造成的。

这种自信心的缺乏,可能是由于日常生活中家长或他人过多的责怪与批评等造成的。

意志品质。不良的意志品质是儿童产生学业不良的重要原因。做事情没有持久性、稳定性,遇到小问题便退缩,对自己行为缺乏应有的控制能力,容易被外界一些事情所诱惑,缺乏责任感等不良意志品质,都会对学习有不良的影响,严重阻碍学习的进步。

急躁与粗心。做事急躁不安,只求速度快,作业与听课马虎,也会影响学业进步。急躁、粗心大意是学习的大敌,轻者学习进步慢,重者造成学业不良。

适应能力差。有些儿童由于从小受父母保护过多,造成个性及性格上的问题,如内向、孤僻,行为幼稚,不成熟,不愿意与同伴和教师接触、交往,在学校活动中退缩等,使其一时难以适应学校的生活与学习,学习效果差,由此造成学业不良。

3. 环境因素

(1) 家庭因素

家庭是儿童的第一学校,父母是孩子的第一任老师,家庭的教育与环境对儿童成长与学习有不可低估的重要影响。其影响因素主要有下面几个方面:

A. 不完整与不和睦的家庭

不完整与不和睦的家庭,指的是父亲或母亲亡故,父母离异或长期分居,以及家长经常争吵不休,家庭情绪气氛差的家庭。这类家庭的家长往往无法悉心照料子女,家庭环境也无法使儿童安心地学习。儿童如果得不到父母的关心、得不到家庭应有的温暖也会造成学业不良。

B. 父母的教养方式

父母的教养方式大致可分为三种,即专制型、放任型、民主型。父母的教养方式对儿童心理与社会的发展有重要的影响。专制型父母对孩子的教育很严厉,一不顺心或孩子的行为不符合父母的愿望,就对孩子进行打骂。这种父母对孩子的行为控制很严。在这种家庭环境下,儿童可能会为了避免父母的打骂而认真学习,但有些儿童也可能会由此而对学习产生恐惧或焦虑,甚至于反抗,使学习成绩反而越来越差。放任型父母对孩子的行为与学习不感兴趣,也不关心,任孩子自由发展,这种家庭环境下成长起来的儿童往往对事情没有责任心,行为放纵,一些不良的个性与态度会影响学业。民主型父母不任意打骂孩子,对孩子的行为更多的是加以分析与引导,对于孩子在成长或学习过程中发生的问题更多的是采取帮助与鼓励的方法,并合理地应用奖励与处罚的手段,使孩子从父母的行为与教育中获得知识,明白事理。调查发现,学业不良儿童的父母多是使用专制及放任的教养方式,而正常儿童,特别是优秀学生的父母,更多是民主型的教养方式。

C. 家庭的经济文化背景与学习环境

家长的学习兴趣与认识,对学校与教师、教育的态度,家庭的经济状况(生活条件)、居住条件等对儿童的学习有一定的影响。

D. 父母的期望

父母对子女的成长总有或高或低的期望,大多数父母都望子成龙,这种期望往往在没有分析子女能力的情况下产生。父母对子女的期望过高或过低,对子女的学习有很大的影响。

父母对孩子期望过高,或远远高于孩子实际的能力,会使孩子产生焦虑,从而会对孩子的学习产生压力,影响他们的学习;也可能使孩子产生一些反抗心理,产生一些不良的行为,如逃学、上课注意力不集中、不完成作业等等。

父母对孩子期望过低,会造成许多儿童对自己缺乏信心,自尊心低下,由此在学习上造成自暴自弃,缺乏上进心,导致学业上的失败。

(2) 社会环境因素

由于儿童时期生活的范围主要是家庭与学校,所以社会环境对儿童的影响是间接的,主要通过父母、儿童周围的一些重要人物、同伴、邻居等传递。社会环境对儿童影响的主要因素有:

A. 社会上“商品经济”的冲击

社会的大气候与家庭的小环境造成一些儿童认为学习对未来没有什么用处,没有文化同样能赚大钱、

过舒适的日子,使这些儿童对学习失去应有的积极性。

B. 不良的成人群体的影响

处于社会的不同阶层的人的价值观、习俗、人生观不同,可能造成人们对学习的不同观点,由此影响子女的学业。

C. 社会经济环境的影响

经济条件低下、贫困对儿童的学习无疑是一大障碍。由于经济条件差,很多儿童要花大量的时间帮助父母或家庭干活以维持生计,调查的结果也发现,如果按照同样学业标准来衡量,那么农村的小学生学业不良的发生率要远远高于城市。

(3) 学校教育因素

许多学习问题是由于不合适或不合理的学校教育造成。在所有学校教育因素中,最主要的两个因素是教师与教学。

由于教师原因而造成学生学业失败的因素大致有:教师对学生不敏感、对某些或某个学生抱有不合理的期望、不一致的教学或课堂规则、所提供的教学技能对学生无价值、不合适的奖惩制度等。

教学在造成学业不良的过程中也是一个非常重要的因素。不良的教学包括:不合理的教学任务、教师与学生交往时的期望不当、教师缺乏处理课堂中有特殊需要儿童问题的能力、有关儿童发展的知识不够、对于来自不同社会经济背景儿童不同学习策略/行为风格的敏感性不强、不合理的教学环境、课堂教学内容狭窄、所期望的行为内容狭窄、无动机的学习材料和方法等。

把所有影响学习的教育因素进行归纳,主要有:

A. 教育目标过高,拔尖教育

在当前的学校教育中存在这样一个问题,儿童的发展依赖于教育系统与体制,并不是儿童本身。教育系统中的某些不利因素往往限制了某些学生的发展。升学考试的指挥棒左右着许多学校的基础教育目标,由此导致教材难度大、要求高,脱离绝大部分学生的实际水平,造成两极分化,在教学中看重升学率与优生,忽视中下生,造成学业不良的比率增加。

B. 教学方法陈旧、简单

简单、陈旧的教学方法尤其不适合发展上有缺陷(如能力缺陷或基本学习技能问题)的儿童。学业不良的儿童总有其特有的一些优点与缺点。那些有能力缺陷的儿童,某些能力可能发展得比较好,而另一些能力则发展不良。这些儿童经常以其特有的稳定的风格进行学习。如果教师在教学中能够考虑一些儿童的个别差异,扬长避短,便可使这些儿童发挥自己的特长,使学习得以进步。所以教师的教学要想获得成功,就应该适合学生的能力水平与学习风格。

C. 教师不合适的期望

即教师认为学业不良儿童都不聪明,在学习上没有希望,由此对这些学生采取放弃的态度,忽视甚至是歧视学业不良学生。

D. 教师的不良态度

教师对学业不良学生往往不信任、不关心、不尊重、不敏感。对于这些学生,不少教师往往漠不关心,有的甚至是冷嘲热讽。

(4) 内部原因与环境因素之间的关系

对学业不良学生的研究发现,单一的原因很少能在学业不良的形成过程中起重要作用。学业不良的形成往往是许多因素相互作用的结果。其中内部原因与外界环境的相互作用在学业不良的形成过程中起着关键的作用。

内部原因往往是产生学业不良的潜在因素,在学生的学习过程中慢慢地体现出来。外界环境很少直接造成学生的学业不良,但在学业不良的形成过程中起着加剧或促使学业不良形成的作用。简单地说,视知觉发育不良,动作、语言或注意等认知过程发展迟缓的学生,在学校的学习过程中造成学业失败,但是良好的教育能降低学业不良的程度,促进其学习上的进步;而不合适的教育则可能使学业不良加速产生。

以教学为例,教学可以从两个方面来减缓或避免学业不良的产生。其一是改变学习内容,以适合那些发展(包括生理与心理)不良的学生;其二是改变教学方法以适合这些学生的认知特点。如果做到这两方面,这些发展不良的儿童能够发挥其最大的潜能,达到最大的学业成就。

(三) 学业不良学生的认知与行为特征

1. 发展性学业不良的特征

发展性学业不良,是指儿童在成长过程中,某些心理与语言功能的发展出现与正常发展过程相偏离的现象。这些儿童在某些认知能力的发展上出现一些缺陷。发展性学业不良又可分为两种。一是原始性缺陷,主要表现为注意力、记忆力、感知能力、知觉—运动协调能力上的缺陷。研究表明,注意缺陷是大多数学业不良儿童的通病,也就是说,大多数学业不良儿童在其成长过程中常常有这样那样的注意问题。例如,一些有阅读困难的儿童,常常伴随有感知运动能力、记忆能力的障碍,因为在阅读学习中,儿童需要有视觉、听觉和记忆等方面能力的协调。而那些有书写问题(指那些字写得非常差或经常少一笔或多一笔)的儿童,常常有手眼协调问题、记忆问题(记不住已学过的字)等。二是衍生性缺陷,即由于上述原始性的缺陷造成某些较高级能力上的问题,主要表现为思考能力与语言能力上的缺陷。例如,儿童的语言发展非常缓慢,到3岁时还不能很流利地说话;儿童说话总是颠三倒四(即存在逻辑性问题,说明思考能力有问题)等。

2. 学业性学业不良

所谓学业性学业不良,主要从课程学习的角度来看待学业不良,是指儿童在各学科存在学习或各种学习技能(如听、写、说、阅读、拼写、算术等)上的困难。学业不良主要是通过学科学习上的困难表现出来的。而学习技能上的问题,又可直接影响或妨碍学科学习,造成学业成绩不良。

3. 行为—情绪性学业不良

行为—情绪性学业不良是指儿童有行为或情绪问题的学业不良。这些儿童的行为—情绪问题主要表现在三个方面:其一,品行问题,如公开的攻击性,对同伴或成人常常具有敌意、挑衅行为和破坏性,常常吵吵嚷嚷、乱发脾气等;其二,不适应或不成熟行为,如漫不经心、懒散、缺乏兴趣、多动症、白日梦、厌倦学校等;其三,个性问题,如过于敏感、自我意识缺乏、缺乏自信心、恐惧、焦虑、自卑感强等。行为—情绪问题可以引起学业不良,也可能由于学业不良而导致一些行为—情绪问题。有行为—情绪问题的儿童不仅在学习上有问题,而且也会有一些社会问题,最典型的是不受同伴欢迎,人际关系紧张等。

4. 学习无能与学业成就低下

学习无能是指个体内部的原因,如遗传、发育迟缓、神经功能失调等因素而造成了学业不良。而学习成就低下不仅指某些内在因素,如认知能力缺陷等造成的学业不良,还指由于外部的不利环境,如缺乏教育机会,家庭经济条件低下,教学不当等造成的学业不良。这是原因完全不同的两种学业不良。但我们所说的学业不良儿童既包括学习无能儿童,也包括学习成就低下这一类型的儿童。

(四) 学习心理辅导的主要内容

学校心理学中学习心理辅导的主要内容有以下几点:

一是帮助学生了解自己的学习心理特征,对自我的体力、智力、性格特长有所认知,以便找到适合自身的学习方法和目标,即学校心理学家德夏姆所明确指出的“自我原因性”发展(德夏姆认为学习的主体性在于自我,自我的行为和自我所选择的目标是决定自我发展方向的重要原因)、“自我评价”能力和习惯的培养;

二是培养学生的学习动机和兴趣;

三是培养学生创造性思考、创新的学习能力,这符合国际社会的科技、经济以及国民素质与人才竞争的发展目标;

四是对于学生的学习习惯和学习态度进行心理辅导,使其养成有规律的学习习惯,科学的安排、组织学习时间,以提高学习的效率,减少学习的压力和疲劳;

五是及时发现阻碍学习进展的因素,以及学习过程中潜在的问题,对学习困难以及有学习心理障碍的学生进行诊断和心理辅导教育;

六是学校心理辅导教师要配合日常的学校教育、教学工作,对全体学生的学习状况进行诊断性和形成性评价,将学校教育目标、教学活动和评价活动三者有机地结合起来。

二、学习的诊断性评价与形成性评价

(一) 学习评价的作用与体系

在儿童、青少年的学习过程中,对他们的学习活动进行诊断性评价和形成性评价,是具有重要意义的。一方面,学习评价是学校心理辅导教师对学生进行心理辅导的重要内容。学习评价可以使学校教育工作更加适合学生的需要,为学校制定更加正确的教育目标和教育方针提供重要依据。另一方面,这里的诊断不是指医疗诊断,只是一个表示特殊测量与鉴别的概念。学习中的诊断性评价既要发现有障碍的儿童,又要发现优秀的儿童。这种评价不是给儿童贴标签,也不是为了给儿童分班,主要是为了了解儿童的学习特征,促进儿童的学习。

学校心理辅导中的学习评价活动,是为了对学生的学习能力进行分类,了解学生的兴趣、个性、背景、才能、特长、学习程度等等。学生产生学习困难的原因可能是学校制定的不适当的教学目标,也可能是学生的身体、精神、家庭环境等因素。另外,我们对于优秀的学生,也应有特殊的辅导教学计划。

学习评价的体系,由教学目标、教学活动、评价活动三方面要素所构成。这三个要素形成一个循环体系,即教学目标决定了教学活动的方式,教学活动又决定了学习评价活动的内容与方式。但这一循环体系并不是单向的,学习评价活动中所得到的结果、达成的状况反过来又促使教学目标的调整,教学目标的调整又更新了评价活动的内容与方法,给予教学活动以具体的影响。这三个要素之间是交互作用、循环不已的。

(二) 诊断性评价与形成性评价的内容

诊断性评价是在教学活动开始前,对学生已具备的必要的学习能力、兴趣、态度,包括已具有的基础知识、技能等各种教学信息进行收集,使教学目标和教学方法建立在学生的适应性和能力的基础上,从而提高教学效率的教育手段。诊断性评价的另一个作用是对学习不适应儿童,或有学习障碍的学生的问题进行分析、判断。

诊断性评价主要有以下两大内容:

1. 短期的诊断性评价方法。其主要形式又分为以下三种:

一是在学习新的知识、新的学科内容时,对学生预备性知识、技能,即先行的学习能力的诊断。

二是对学生能否达到教学目标,以及对新的学科知识了解多少,进行事先的确认。

三是对学生学习样式、学习类型进行心理测量。

2. 长期的诊断性评价方法,其主要形式又分以下两种:

一是对学生基础学习能力和课堂教学理解力的诊断评价,其中包括必要的智力测量、标准学习能力测量和学习成就测量等。

二是对学生的心理特征、情绪、意志等性格特征方面的诊断,以发现学习困难问题产生的症结。

形成性评价是在一定的教学、学习活动过程中展开,对所期待达到的教育目标在教学过程中进行信息收集,并反馈给教师和学生,使教与学的活动自行调整与修正,以期达到最佳的教学效果,同时它对于课程的构成和教材教法内容的改善也能起到促进作用。

形成性评价的主要方法有问答法、观察评定法、报告法和作品展示法等。形成性评价的过程与主要作用如图所示:

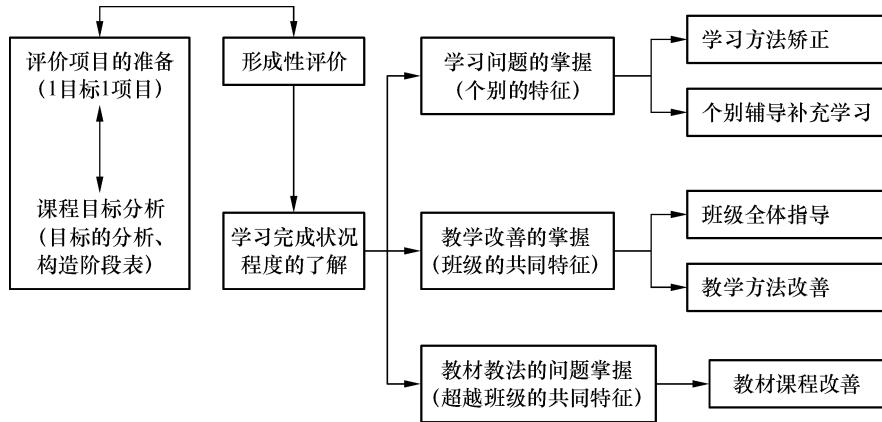


图 8-3 形成性评价图

形成性评价的结果反馈给教师和学生,分别具有以下不同的作用:

(1) 对教师的作用

对每个学生的学习目标达成状态,能够做到明确的把握。对达不成学习目标的学生,可考虑分析其是否有学习困难、障碍。

如果学生在目前的学习过程中存在共同的困难问题,则可考虑改善、改进现行的教材教法和教学计划。

从学校心理学的角度将需要进行学习辅导的学生分成这样几种类型:再学习类型(学习目标完成不了的再学习活动);补充学习类型(对学习目标完成有部分缺陷的学生,另外进行的补充学习);学习调整类型(学习不适应者,或与整体教学活动不协调学生的学习方法调整指导);深化学习类型(提前完成学习目标者,给予新的深化性知识的学习活动)。

(2) 对学生的作用

促使学生自我确认学习目标达到的状况,自我调整学习活动。

给予学生一种目标整体达成或部分完成的满足感,强化他们的学习动机。

促使学生自我发现学习上的困难和疑问,明确自我所缺乏的知识和基本技能,找到努力的方向。

让学生养成自我评价的能力和习惯,培养他们的“目标意识”。

三、学习困难学生的诊断与辅导

(一) 学习困难的三个层次

学习困难学生可以分为三个层次:

第一层次是缺乏学习意愿和学习动机。对学习不感兴趣而造成的学习困难,称之为厌学症。

第二层次是学业不振。这类学生有学习愿望和动机,由于对学习的不适应造成成绩不好,称之为恐学症。

以上两个层次学习困难学生没有智力方面的问题。

第三层次,学习障碍。学生各方面的发展都不平衡,这与中枢神经机能异常有关。学习障碍学生具有行为问题,注意力常常不集中。

(二) 学业困难的诊断与辅导

基于上述三个层次,对学业困难的诊断也从以下三个方面进行:

1. 对缺乏学习愿望和动机的诊断

学生学习的意愿、动机是学习成功的土壤。学校心理辅导教师的工作就是培养学生自我学习、发现和创造的能力。对某种目标或达成目标的动机有无竞争心或自我激励,是学习动机构成的核心。学习愿望的构成要素、形成要素以及主观条件如下:

- (1) 构成要素 :主要包括学习兴趣 ,学习主动性、主体性 ,空间上的注意力 ,学习过程中的忍耐力等。
- (2) 形成要素 :包括内在动机(内驱力)、对学习的价值观、学习目标(或希望达到的目标、理想的目标)、自我效能或自我成就感(使之感到有自信、有成就感)。
- (3) 主客观条件 :包括心理素质(有无广泛的爱好、兴趣 ,自主、独立性 ,身心健康度 ,有无良好的人际关系等)、性格(有无自卑感、不安倾向、情绪的安定度等)、家庭环境(家庭气氛、父母的养育和教育态度)、学习技术与方法(学习习惯、学习方法、听课、作业、考试和对策等)。

以上主客观条件中 ,父母的教养态度可分为放任型、过度保护型、过度支配型、溺爱型、矛盾型等五种。过度保护型中又分为包办型与不安型两种 ;过度支配型中又分为权威型与野心型两种。这些教养态度的类型不同 ,对儿童的学习意愿有一定的影响。

在学生的学习过程中 ,个体的自主性、独立性是最关键的 ,学习不是由他人 ,而是由自己决定的。如果是被他人推动而进行学习 ,久而久之 ,必然会减少学习的兴趣和愿望。

2. 对学业不振的诊断

一般学业不振是指有学习欲望 ,但学业成绩不高 ,常常处于受挫状态 ,由此引起的学习自信心丧失。最大可能的原因是学习方法、技术缺乏或不妥当 ,引发情绪不适应 ,由此形成学习活动过程中的恶性循环而造成学业成绩不良。

对学业不振的一般教育测量要从以下几个方面综合进行 :智力测量(包括语言和非语言方面)、学习能力测量(学习的基础知识和基本技能)、性格测量(内向的和外向的)、学习方法和学习习惯的测量。

美国的学习适应性心理诊断 ,主要测量学习态度(学习愿望、动机、兴趣)、学习方法(主要包括学习计划、听课方法、教材阅读、笔记方法、问题理解、记忆、测验的对策、方法等)、学习环境(主要是学校环境、家庭环境对学习情绪的影响)和个人身心健康问题。

对学业不振的心理诊断 ,日本的心理诊断量表 FAT(学业不振原因诊断) ,从四个领域八个方面来诊断 :

健康问题 :M(精神健康)/P(身体健康)

学习态度 :H(学习方法)/S(动机、兴趣)

人际关系 :M(同学关系)/T(师生关系)

环境状况 :D(家庭环境)/E(学校、社区、居住环境)

对于学业不振的学生要从三个方面进行辅导 :

(1) 学科辅导 :主要是进行学习指导 ,帮助学生掌握该学科中的重点知识和技能构造。

(2) 生活指导 :帮助学生处理好周围的人际关系 ,养成良好的学习习惯和学习态度 ,适应学习环境。

(3) 心理指导 :帮助学生了解、认识自我的性格 ,在自我发现、自我评价过程中养成良好的自信力 ,做好学习的情绪调控训练。

3. 学习障碍(LD)的诊断

美国政府教育机构 1976 年关于“学习障碍儿童”的定义是“听、说、读、写、思考和计算等能力方面有缺陷 ,特别是在语言的表达、写作、理解和使用上 ,以及在心理上有一项或数项明确障碍的儿童。这种障碍是由感觉障碍、脑损伤、微细脑机能异常症候群、失语症等各种症状相关联而形成 ,但学习障碍这个诊断概念对于本来具有视觉、听觉或运动障碍 ,及弱智、情绪障碍、环境障碍等儿童不适用” ,即学习障碍儿童不是智残或身心残疾儿童。

学习障碍有其神经生理学的背景原因 ,对学习障碍儿童从神经生理学上加以诊断、解释 ,对于学校教育中的心理辅导、教育指导、预防有重要意义。日本的心理学家研究发现 ,多动或寡动的行为异常儿童中 ,脑电波呈现异常状态的分别为 95.4% 和 82.4% ,而大脑枕叶的脑电波异常又与学习障碍和多动症密切相关。此外学习障碍儿童的大脑皮质机能有变异 ,在许多研究资料中也有不少的探索。

对学习障碍的特点的把握和诊断 ,世界各国有过种种心理学、行为学的研究 ,诊断出的特征有 100 多个项目 ,现将最主要的共同特征列举如下 :多动 ;感觉—运动方面的不协调 ;情绪的不安定性 ;一般的学习协调能力有缺陷 ;注意力缺陷——注意范围过窄 ,不稳定性和缺乏持久性等 ;冲动性强 ;记忆与思考能力的

低下;特殊学习技能的缺乏,如阅读、计算、书写、拼音方面有障碍;语言交流与倾听能力的缺陷;有不明确的神经生理学症候或脑电波异常现象。

对于学习障碍的心理诊断,只运用一种测验方式进行测量是较为困难的,需要将各种测量方法和手段结合起来,进行综合的诊断、分析,才能得出正确的判定。判定要分三个层次进行。第一层次是进行行为观察和心理测量。第二层次是根据具体案例进行个别、特殊的学习能力诊断,对学习障碍的类型进行识别。第三层次是微细神经症状检查等。

从目前世界各国对学习障碍儿童的出现率进行统计调查的结果来看,男孩子和女孩子相比,男孩子的出现率占压倒多数。此外在学习障碍的心理辅导和治疗教育上,主要有以下的措施:第一是针对学习障碍儿童的特别教材、教学用具的开发,从教育环境上防止学习障碍儿童的注意力分散;第二要在读写、计算、认知等具体的各个学科中,设计特别的学习课程;第三要在心理辅导、治疗教育过程中,改善他们不适应的认知、行为特点,积极调节他们的学习情绪和兴趣;第四要对学习障碍儿童进行感觉统合治疗,改善他们的大脑反应机能;第五是开发学习障碍儿童的潜在学习能力,如绘画、音乐、工艺等方面的能力。

第六节 教师的心理问题与咨询

一、教师的职业压力

家长对独生子女的期望的增加不仅给孩子制造了巨大的压力,而且这种压力也延伸到了学校,从而使本来就职业压力较大的教师工作压力更大。1998年有人对上海某区的中小学教师用SCL—90、EPQ等测试工具进行了抽样调查,结果发现:教师存在的主要心理问题依次为强迫、人际敏感、躯体化、抑郁、偏执、焦虑、敌对性、恐怖和精神病性;女教师在焦虑和恐怖两个因子上均明显高于男教师,而男教师的职业稳定性明显低于女教师;在年龄层次上,35岁以上的教师明显比青年教师倾向于掩饰自我,不轻易表露自己的态度;在导致心理问题产生的原因方面,选择“工作压力”、“个人婚姻状况”、“与他人比较而造成的心衡失衡”、“分配不公”的青年教师明显多于中老年教师,后者的困扰主要是“子女成长问题”,而“人际关系问题”是两者共有的主要问题;中学教师压力大于小学教师,因此在心理健康指标方面差于小学教师,在生活和工作的感受与自我评价方面也低于小学教师。类似的不少研究都表明,教师作为青少年的教育者,其心理健康水平直接关系到教育质量,是学校心理健康教育工作顺利开展的重要保障。很难想象一个经常心态恶劣的老师能做好学生的教育工作,家长也不会放心将自己的孩子交给一个心理很不健康的老师。

(一) 教师的职业心理特征

教师,是人类灵魂的工程师,被人们看作“天底下最光辉的职业”。它需要教师拥有本学科的专业知识与教授特定内容的相关教育与心理学知识,通晓学与教的原理和方法,能够组织和管理学生的学习过程,关注与帮助学生解决各种学习与适应方面的问题等,因此,教师的职业决定了教师的工作需要付出大量的心血和劳动。由于职业的因素,教师大多存在以下的基本心理特征:

1. 惯于思索,珍视独立性

教师,作为知识分子的一个群体,有着知识分子的共同的心理特征。他们在各种活动中,强调独立思考,反对不必要的干涉。他们会重视同行的意见,要求公正的评价。

2. 爱护学生,期望学生成才

学生是教师工作的对象,学生的发展与成长是教师工作结果的反映。因此,大多数教师都十分关心和爱护学生。

3. 重视自我激励,有事业心

教师大多重视自己的事业进步,尤其是学生的进步,被他们视为是自己事业的最大的成功。他们一般不会因为物质与经济方面的微薄而放弃对事业的追求。

4. 为人师表,注意不断提高自己

教师的职业决定了教师需要不断地学习新的知识和新的理念,才能培养出符合时代发展需要的人才。因此,教师尤其注重自己在思想上、行为上的榜样作用,在学识、精神和行为方面不断提高自己的水平。

虽然教师具有着其他职业人们所不具有的优秀的职业心理特征。但是,另一方面,在改革、开放的社会竞争中,教师工作的繁重和紧张亦使教师们的心理出现不少问题。

(二) 教师的职业心理压力及影响因素

1. 教师的职业压力模式

在心理学家 J.S.Greenberg 提出的职业压力模式中,与职业有关的压力主要有两大类:一是工作上的压力,包括工作的本质、在组织中的角色、生涯发展、工作中的人际关系、组织结构和气氛等;二是组织外的压力,包括家庭问题、生活危机、财务问题。这两大类的压力作用于个体之上,由于个人特质的不同,有些人能承受压力,而另一些人会出现职业不健康症状,严重的则最后导致生理、心理、精神等方面疾病。

对于教师而言,工作上的压力有以下一些:其一,来源于工作本身的压力,比如工作的物理环境方面的条件较差(尽管现在不少学校正着手改善教室和教师办公室等学校硬环境,让教师有一个舒心的工作场所)、工作负担过重(对于学生尤其是低龄学生的教育及安全保护责任、课内课外高负荷的脑力劳动甚至体力消耗等)、报酬不尽如人意(尽管教师收入较为稳定,但与外资企业等高收入工作单位相比,差距甚大,所以对于年轻教师,尤其是男教师,往往对报酬不满意,职业的稳定性也差)、时间压力(教师工作往往延伸到八小时的工作时间之外,对家务责任较重的女教师而言时间压力尤其明显);其二,来源于组织中角色的压力,比如角色不清楚(有些教师兼任多重角色,如思政教师又兼任心理咨询教师,角色有冲突)、组织权限上有冲突(如年轻教师担任教研室领导工作,若权限上不明确,往往在工作的组织上出现困难);其三,生涯发展,包括晋升机会少或过度晋升、雄心受阻、缺乏工作兴趣、竞争激烈缺乏工作安全感等;其四,工作中的人际关系,与上级、下属和同事的关系是否融洽;其五,组织结构与气氛,包括领导采取独断决策的工作方式(带来压抑感)、行为受到限制(如经费不足)、单位的政策难以让人认同和接受、组织内信息不畅通透明(暗箱操作会让人积极性受挫)、单位整体人际氛围紧张等。

而组织外的压力主要体现在:其一,家庭问题,比如年轻教师的恋爱婚姻问题,因工作忙而缺乏社交机会,使一些教师出现择偶困难的问题,而青年教师(尤其是男教师)收入相对不高,让他们在婚恋方面也可能处于劣势;其二,生活危机,比如家庭矛盾、子女成长问题、家庭突发危机事件造成的困难等;其三,财务问题,现代经济社会财务质量的好坏直接影响到个体的社会质量,随着改革的深入,房改、医疗改革等一系列改革措施的出台,许多人只能按揭购房、自己负担医疗费用,一旦财务出现问题,就会给自己的生活乃至生存带来重大危机,而如果这种危机下的压力过大,就必然会影响到工作本身。

日本的学校心理学研究者对教师的职业压力症进行调查统计后,发现以下 10 个项目是造成教师心理压力和不适应问题的高危因素:

- (1) 教学工作之后,供教师身心休养、恢复的场所太少,造成教师不能很快恢复。
- (2) 学校教育工作以外的繁杂事务或会议过多。
- (3) 对教材教法研究时间较少或时间不能确保,这是造成教师职业压力症的根源。
- (4) 班级中有问题行为、麻烦的儿童较多。
- (5) 教师在学校中的午餐饮食等营养不良。
- (6) 教师去学校工作及回家途中交通状况拥挤或耗费精力、体力过大。
- (7) 教师与学校领导,或教师之间人际关系紧张、不协调。
- (8) 教师的工资过低,或不能保证其基本的经济生活安定。
- (9) 教育的环境恶劣(如学校设备、房屋不良,噪声过大等),或缺乏教育信息与资料等。
- (10) 教师缺乏再学习、再进修及自我调整的机会。

2. 教师职业压力的表现

教师工作是一种非常繁重、紧张的职业。教师自身的心理压力和身心不适应状况也就经常容易产生,

如不注意解决,就会形成教师的“职业压力症”,侵蚀教师的身心健康。当教师长期处于巨大的超越个体承受力的职业压力之下,会产生职业不健康症状。这些症状有生理性的,也有心理性的。典型的职业不健康症状有血压不正常(尤其以高血压为常见)、胆固醇指标不正常、心跳不正常、有抽搐现象、心情常常沮丧抑郁、对工作不满、厌恶乃至逃避工作、酗酒、药物成瘾等各类型成瘾现象、抱负降低等。这些症状若不能被注意到并及时得到处理缓解,就有可能进一步发展成为生理、心理和精神方面的疾病。

一般地,教师常见的情绪和行为的不健康现象有以下一些:

(1) 职业适应性差

他们对从事的工作不喜欢,缺少职业责任感,甚至根本看不起教师职业。当学校为提高教育的质量,加快教学节奏时,他们的情绪会较紧张、不安、易怒、易躁,动辄责怪和迁怒于学生,在与学生交往中缺乏积极体验。

(2) 出现各种认知偏差

第一,知觉误差。在对问题的知觉时表现为主观、武断或偏听偏信。

第二,理解误差。经常发生误解他人言行。

第三,社会认知误差。极易发生首因效应、晕轮效应等,易抱成见与偏见。

(3) 情绪不稳定,自制力差

有的教师神经高度兴奋,性情急躁,易冲动,不善控制;有的失眠;有的表现为植物神经系统失调等。总之,在教育工作中他们的整个情绪充满了抑郁或攻击。

(4) 无责任心,感情冷漠

在教育工作中,对工作厌倦,对学生冷漠,常常以自我为中心。

因此,在学校心理健康教育中,减少教师的职业压力及心理不适应感,有效地保障教师的身心健康,是学校教育教学工作取得成功、学生心理辅导和咨询得以正常开展的重要保证。

二、教师心理问题的疏导

(一) 教师的素质修养

教师要提高自身的素质修养,基本的条件是要促进自我身心健康地发展,在自我发展、自我实现过程中向“全人”(完善的人,全面发展的人)目标努力。美国的佐治亚大学学校心理学研究专家卡兹塔教授在1984年提出“全人”的教师素质修养主要有九个方面,现简要介绍如下:

第一条,身体素质:保持、增进身体健康。

作为一名教师,必须理解“健全的精神生活在健全的身体中”这句名言,健康的身体是从事教育工作的一个基本条件,其中主要包括以下几点:了解食品营养的知识,调整饮食生活;实行有规则的生活习惯;具有调整自我体重的知识;具有对公共卫生的维护管理以及对突发事故紧急处理的能力;能消解自我身心的压力(特别是饮食和性欲的压力)。

第二条,教师要具有再学习的素质。

俗话说,“学得好,才能教得好”,教师的再学习是一种生涯性的学习。其特点如下:具有收集学习资料以及现代社会各种知识信息的能力;对自我专业以外的知识要有一定涉及或了解;对自己的知识要有更新换代、不断加深拓宽的意识。

第三条,自我价值的确立和判断的素质。

“他人的评价不能作为自我评价的指针”(罗杰斯),即教师要培养一种自我决定、自我实现、自强不息的精神,主要包括以下几个方面:具有正确自我评价的能力和自主性;具有适当的自我调控的行为;成为一个价值观成熟的人,成熟的标志是既能正确理解他人的价值观,又能遵守自我的道德、价值观。

第四条,专业技术和知识的修养。

“精通一技者,贯通百艺”,教师要加强对教材教法的科学研究,只有通过对专业技术和知识不断地学习,才能发挥自我实现的最大力量。主要体现在以下几个方面:教师对自己的教学研究能力具有自信。有自信的人才能自我实现,自信是自我实现的阶梯;经常研究如何取得最佳教学效果,并懂得如何扩大自己

的教学效果;教师在教学中,要给学生一种安全感;教师除了自己的专业外,还要掌握一门或一门以上的其他技术知识,如书法、体育等,以利于与学生交流,陶冶自身情操。

第五条,人际关系或交际能力的修养。

包括以下几个方面:教师与学生的人际关系;教师与同事的人际关系;教师与社会上从事其他职业者之间的人际关系。

第六条,教师的情绪智力修养。

情绪智力包括五个方面的内容:能认知自我的情绪和行为;能妥善管理和调控自己的情绪;能激发自己的动机,自我激励,碰到困难不气馁,具有较强的抗挫、应激能力;能理解他人的情绪,即有与他人感情交流及产生共情的能力;进行社会交往时有良好的沟通能力。

第七条,教师的生活素质(指家庭生活技能的修养)。

“和平的社会从安定的家庭开始”,主要有以下几点:教师具有管理自己家庭经济生活的能力;热爱家庭,具有对自我家庭将来生活的设计能力;能有效地处理家庭中的人际关系、丰富自我的家庭业余生活。

第八条,职业发展的修养。

热爱教育事业,具有为教育事业奉献身心的精神;具有对教师职业、自我所处教育环境调整、适应的能力;具有不断提高自己教育技术能力的志向,挑战自我,发挥自身最大的教育潜力;理解学生,能从心理上辅导学生的教师,其价值是不可估量的;在教育教学生涯中自我创造、自我实现。

第九条,游戏、娱乐技能的修养。

“会玩的教师,心灵才会丰富”,游戏调节身心的三种理论学说如下:净化说(在日常生活中所压抑的情绪、欲求或矛盾等,在游戏活动中可得到消解、净化)、补偿说(在日常生活中心理的矛盾、痛苦,作为替代的方法,在游戏中可以得到补偿)、自我表现说(在日常生活中不能保证的成功、欲求,可以在游戏中象征性地表现出来)。教师要积极利用休闲日、节假日等,进行自我保健、游戏、娱乐等活动,调整自我的身心,保持精神的健康状态。

(二) 教师的心理问题的调适

压力是外因,压力之下是不是会造成个体的不健康状态,还要看内因——个体的个人特质。影响个体健康程度的内在特质包括,个体的焦虑程度(遇事是否容易紧张不安)、神经质程度(遇事是否过敏,反应是否会过度强烈)、个性的弹性和宽容度(是否能灵活应变、以宽容的态度待人处事)、A型性格(成就动机是否过于强烈、是否是容易强化压力的性格)、期望值(是否过高)、非理性观念。如果个体气质性焦虑程度高、反应较为神经质、个性的弹性和宽容度差、典型的A型性格、期望值过高、有根深蒂固的非理性观念,那么同样的客观压力下,个体的主观压力感受就会比较高,进而容易对自己的身心健康带来负面影响。

教师的心理健康是学生心理健康的先决条件之一,因此学校心理学今后对教师的心理素质和精神健康的研究将会变得越来越重要。学校要帮助教师减轻职业压力,改善心理不适应问题,可以从以下几方面着手:

1. 学校中开辟供教师专用的静养休息室,以及专用的活动室,以减少对教师身心的干扰,或让教师有放松休闲的场所。
2. 建立教师的心理援助和危机干预机制,促进教师的精神健康。
3. 改善学校教育的气氛和环境,对教师的教育教学活动提供信息、资料、进修机制等方面的支援。
4. 提高教师自我修养的水准,提高教师的心理素质。
5. 学校的组织、行政机构等要倾听教师的要求、心声,加强教师群体间的沟通交流。
6. 要培养教师关注自身身心健康的意识。

而作为教师自身,更应主动关注自己的心理健康。在处理职业压力方面,教师可以做的是:

1. 了解职业压力模式,关注自己的身心健康状况。当发现自身状况不佳时,及时检讨压力来源,作出适当的调整,维持自己的身心健康。
2. 增加自己的职业认同度,尤其要检讨自己的职业兴趣、性格适合度、价值观等与职业满意度关系密

切的因素。如果发现自己不适合教师职业或对教师职业不感兴趣,就应该作出改换职业的决定。

3. 参加各种学习和培训,提升自己的教育技巧,使自己更胜任教师工作,从而减轻自己的职业压力。
4. 消除或改善个人特质中不利的因素,尤其是非理性观念之类的心理因素,提高自身的压力承受力。
5. 学习问题解决之道,有技巧地处理好职业生涯中可能遇到的困境。
6. 劳逸结合,强身健体,学习放松方法,强健或放松自己的身心。
7. 建立自己的心理支持系统。当出现心理危机时,了解可能的求助渠道。

总之,作为教师应该意识到教育工作的重大责任和教师职业的巨大压力,关注自己的健康状况,尤其是心理健康,这不仅对自己有好处,而且从职业要求的角度看,也是必须的。

第七节 家庭心理咨询

一、家庭心理咨询概述

(一) 家庭心理咨询的特点

家庭心理咨询以个人为对象或以家庭为基本单位,对在家庭生活中存在不适应、身心障碍等问题的对象进行心理援助、辅导。咨询内容包括夫妻关系、家庭教育、婚姻问题、邻里关系、性生活、疾病、经济状况、环境居住等各个方面的问题。

学校心理学中的家庭心理咨询常常是以亲子关系、儿童青少年在家庭生活中的适应问题,以及与学校教育相关联的父母教养方式、教育问题等为中心而展开的。从理论上说,学校中的心理健康教育及心理辅导活动,与家庭心理咨询具有相互配合、相互补充的作用,缺一不可。

在家庭心理咨询中,对儿童、青少年的不适应问题进行心理咨询时,不仅仅要对当事人进行辅导和教育,而且还要对亲子关系和父母状况——即从“家庭诊断”或“家庭疗法”的角度——对整个家庭环境存在的问题进行整体的和动态的分析和把握。为此,必然会牵涉到父母的婚姻生活、夫妻关系、亲子关系及亲族之间的关系问题。因此,在辅导和咨询过程中,咨询人员必须具有全方位的视点。

家庭心理咨询大多数活动由学校心理辅导教师进行,而且当家庭教育出现问题时,大多数的父母主要还是找学校心理咨询人员咨询。因此,学校心理咨询机构有关专业人员,不仅要掌握心理学的知识,还要具备心理咨询领域以外的理论学识,如家庭教育学、家庭医学常识、婚姻心理学、法律学、社会学及精神医学、人体生理学等知识。在国外,具备家庭心理咨询师资格的专业人员,常常还兼任地区民事法庭的家庭问题调查、裁判官员。

(二) 家庭心理咨询的主要内容

家庭心理咨询与学校的心理健康教育具有互补的关系,其主要咨询的问题分以下五个方面:

1. 学生的成长与发展所带来的家庭适应问题

学生在不同的年龄阶段会面临不同的身心变化和发展课题,学校心理咨询人员需要了解和解决这些变化给孩子和家庭带来的适应问题。

2. 父母对孩子的抚养与教育问题

包括父母对孩子的重视程度、对孩子将来的设想与计划、对孩子教育投入的精力与经济力度、亲戚朋友与家庭的关系以及对学生的关注程度等一系列问题。

3. 亲子关系的认识和调整问题

因为许多学生的心灵问题与其父母的亲子关系有关,因此在了解该学生的亲子关系后,学校咨询人员有必要对他们的关系进行调整和改善,以利于学生心理问题的解决。

4. 家庭教育与学校教育的配合问题

家庭咨询的任务是要在学校与家庭中建立起配合的桥梁,使学生在家庭生活中也能有一致的教育目

标和教育理念。

5. 对在学校或家庭中已经产生心理问题的学生及时解决

学校心理工作者要了解已经发生心理问题的学生的情况,及时改善家校环境,使这些学生能够在家校配合的条件下,及时得到积极的心理治疗或指导,恢复心理健康。

在咨询过程中,要注意家庭生活、亲子关系并不是一成不变的,它是动态的、阶段性的发展过程。其中有夫妇关系的变化,家庭成员每个人对生活的现实态度,个人的自我实现与家庭全体发展目标的结合,家庭内的抗争、摩擦的避免和家庭成员之间相互关系的充实等问题。当子女进入青春期后,对父母的反抗、逆反心理及自立心逐渐增强,而夫妇之间的精神结合也处于变化阶段,原先在养育孩子时的共同努力关系,有可能变得松懈,也有可能解体,因此,需要进一步维持发展这种纽带关系。在家庭的精神纽带中,家人之间相互的肯定和尊重、拥有一致的核心价值观,是支撑家庭关系的最重要的支柱。但若家人间精神结合不充分,在今后的家庭生活中就容易产生夫妻之间、亲子之间的矛盾、摩擦乃至发生一系列心理问题。

(三) 家庭心理咨询的方法

来访者的苦恼、不安,常常是因为自己期望达到的目标实现不了,或者落到相反的方向上去,自己希望依存的对象走到了对立面上去,心理上处于孤立状态。在心理咨询过程中,来访者由于得到倾诉的机会,产生一种满足感,便能勇于面对现实,产生解决不适应问题的精神力量,并最终落实到行动上。因此,心理咨询人员要努力对来访者有理解和共情,为其提供安定的情绪,有获得理解和支持的感觉。

在亲子关系、夫妇关系或家庭与学校的关系出现摩擦、矛盾的心理咨询案例中,要做到以下三个咨询原则:

1. 理解性原则

在家庭心理咨询中,除了让来访者对自身的情绪、人格、教育态度、行为等方面苦恼、不安进行倾诉之外,更重要的是要让他们诉说出这些苦恼、不安如何使他们感到不适应,以及他们对这些苦恼、不安的思考和认知态度。通过咨询,让他们感到:这位心理老师已理解我,我的立场或我的情绪和行为得到了恰当的评价和认识等。

2. 中立性原则

来访者在开始咨询时往往是把心理咨询人员当作自己的支持者、同盟军的。在咨询过程中,常常表现出对其他家庭成员的不满,或者对学校一些人员表示出“不良印象”,强调自己行为的合理性,或认为受到不正当的对待,有一种在情绪上“取胜”或“打败他人”的欲求感。心理咨询人员如果表现出过分的同情,全盘的接受,或帮助他为他出谋划策等,则很容易卷入到家庭矛盾、纠纷的漩涡中去,必将给心理咨询人员自身造成不利的局面。因此保持中立性,是家庭心理咨询的基本技术和原则。

3. 客观性原则

来访者的问题,常常在价值观、生活习惯、教育态度、学校适应观等方面表现出许多矛盾、不协调或对立性等。但来访者又常常希望自己的态度、行为、价值观得到社会的公正的评价、对待,如果心理咨询人员一味对之认可的话,将会使他们的一些不适应行为、欲求得到强化、巩固。因此,在这种场合,心理咨询人员必须保持自身的客观性,客观理智地评估当事人的情况,并作出恰当的反馈。

家庭心理咨询的形式一般可分为个别心理咨询和家庭系统治疗两种:

1. 个别心理咨询

当不适应问题、苦恼和不安主要集中在家庭中的某个成员身上,或者是家庭中第一个来咨询的人身上,这时可以用一般的心理咨询方式,进行个别心理咨询。

2. 家庭系统治疗

即亲子家人一起接受治疗。期间咨询人员可以单独和其中某一位当事人洽谈,更多地是基于家庭系统治疗的理论,让当事人的全家一起接受治疗。这种做法的好处是可以直接让家庭显现成员互动和反应模式,从而增加家庭成员对此的认知和洞察,进而有机会加以改善。

二、亲子关系的研究

(一) 亲子关系的概念和特点

亲子关系是指父母与子女之间法定的血缘关系,同时也是指父母如何养育、对待子女,反过来子女又是如何对待、认识父母的这样一种互动的社会人际关系。亲子之间是相互影响,相互联系的。父母对子女的养育态度,影响子女的身心成长;子女对父母的赡养态度,又影响着父母的身心健康。

亲子关系具有两个特点:一是互动性,即亲子之间是相互依存、相互作用而向前发展的;二是阶段性,亲子之间的感情和关系的发展又是具有阶段性的。

1. 互动性

亲子关系与儿童的社会行为实际上是以一种交互作用的方式出现的;亲子关系对儿童行为有很大影响,但亲子关系在一定程度上也取决于儿童的气质及其他行为特征;儿童的行为特征又会影响父母的养育方式。从发展过程来看,在幼儿期,由于幼儿的柔弱而需要更多的关照,他们似乎是无选择余地地接受母爱的。婴儿刚出生就有一种神奇的力量,如抓握反射、觅食反射等,诱使成人对生命赞叹,促使母爱流露。同时,在爱的施与中,母亲也往往能得到心理上的满足。假如没有婴幼儿的反馈,母爱的施与是难以持续下去的。

此外,对于进入学校的孩子来说,由于血缘关系,他们在学业上的表现被许多人认为是遗传这一内在因素在起作用。人们会把孩子的聪明与父母的聪明联系在一起。因此,孩子有时也会成为父母弥补自己不足的“良方”。亲子关系就是在这样一种相互依存、相互满足的过程中运动发展起来的。

2. 阶段性

亲子关系从诞生到死亡,是一个长期发展的过程。现代社会对父母的要求越来越高,使得父母逐渐地既承担“养”又承担“育”的工作,也使亲子之间相互作用的持续时间延长。亲子关系发展的各具体阶段详见下一部分的内容。

(二) 亲子关系发展阶段

亲子关系的发展阶段可以概括为以下几个主要的阶段:

第一阶段,当子女处于婴幼儿或儿童期,缺乏自我保护、自我生活能力,主要由父母养育、施爱为主,双方的依存度较高。

第二阶段,随着孩子逐渐成长,进入了青春期,在心理上有断乳、反抗的倾向,要求自立的意识越来越强烈,父母对子女的控制不得不逐渐减弱,亲子之间的依存度开始降低。

第三阶段,子女长大成人,恋爱结婚组成了家庭,父母与长大成人的子女都有自己的家庭、事业、经济生活等,亲子关系的依存度处于最低点。

第四阶段,随着子女进入中年期,自身对其子女的养育、家庭的维持有了深刻的体验后,开始理解或同情其父母的养育之恩;而父母也年事已高,对子女赡养的依赖度也在增加,此时亲子关系又得到新的发展。

(三) 父母的教养及其作用

父母的教养对子女的心理健康的重要性理论已经确立,父母的形象对子女来说不再仅是“自我实现”的惟一模仿对象,而是子女发展理想的选择形象之一,并向“作为教育者的父母形象”这样一个方向转化。

三、亲子关系与心理健康

(一) 家庭教养方式与儿童个性和心理健康的关系

在家庭教育中,父母的教养方式和亲子关系的类型,对于子女的性格形成以及心理健康具有相互作用,同时对父母自身的心理健康也会产生影响。

美国心理学家鲍姆林德对父母的教育方式类型进行了系统的研究,并提出了自己的理论观点。它以“父母控制”为中心维度,建立了评价父母教育方式的体系,提出评价父母教养方式的四个维度。即:

1. 父母控制性维度:指父母对待、影响孩子所采取的方式,其中包括奖励、惩罚、说理、打骂等强化性手段。

2. 成熟性要求维度 :父母要求孩子表现出某种能力或某种发展潜能。

3. 交往性维度 :亲子之间的沟通性怎样 ,在家庭中参与的角色怎样 ,包括亲子之间的依存度、依赖度等。

4. 支持性维度 :指父母在养育中对子女表现出爱与关怀的程度。

根据其他研究者的建议 ,在随后的研究中他采用了控制和反应两个维度。并对控制与反应提出了明确的定义 :控制是指父母为使儿童、青少年能够参与到家庭生活中 ,而对他们作出的要求、监督、约束以及对他们反抗的正面对待 ;反应是指为了培养儿童、青少年的个性以及自我约束和自我管理能力 ,父母对他们的需要和要求作出的反馈 ,其中包括支持、协商和默许等。

据此 ,他又进一步把亲子关系划分为四种类型 :

1. 高控制、高反应的权威型

父母对子女实行高控制 ,反过来又能接受子女的想法和意见 ,并且积极鼓励子女与父母对话 ,子女对父母的意见能够接受 ,最终以父母的权威控制为核心。结果这种家庭中的青少年具有一定的社会责任感 ,心理状态处于较健康状态 ,一部分孩子在学校里表现出较强的独立能力 ,但孩子缺乏创新力 ,服从性较高。

2. 高控制、低反应的专制型

家长对孩子进行严格控制管理 ,力图使孩子的行为与家长的目标一致 ,不采纳孩子任何意见和想法 ,也很少与孩子交流。结果孩子表现为自信不足 ,独立性差 ,依赖性强。女孩缺乏社会责任感 ,男孩缺乏社会认识能力 ,长此以往 ,与父母关系疏远 ,甚至有叛逆心理。

3. 低控制、高反应的宽容型

父母对孩子宽松、宠爱 ,很少用权威或规则来管束孩子 ,十分注意孩子的反应和意见 ,经常运用说服、说理的方法教育孩子。结果家庭缺乏教育的计划性 ,孩子缺乏一种积极的责任感。自我约束力低 ,父母难以控制 ,甚至出现孩子对父母态度不好的情况。

4. 低控制、低反应的放任型

父母对子女的成长、教育不闻不问 ,无时间、无精力、也无能力教育孩子 ,与孩子之间很少沟通 ,感情冷漠 ,思想上产生了“隔阂” ,父母缺乏教育孩子的积极性。结果这类孩子一般表现出多动 ,缺乏意志 ,自我控制能力差 ,注意力易分散 ,常成为问题儿童 ,到青少年期易为不良社会团伙拉拢、引诱。

日本白佐俊宪所编的“家庭教育心理学图解资料”中 ,将家庭的亲子关系类型、父母教养方式与子女的性格、行为对应起来进行总结性研究 ,其结果如下 :

表 8-1 家庭教养方式与子女性格类型表

家庭教养方式	子女的性格和行为类型
拒绝	服从、攻击、适应困难、不安全感、神经质、性虐待倾向、内向、固执、不守规则
过度保护、宠爱	服从、孩子气、嫉妒、神经质、攻击、不安
支配	依存、内向、盲从、认真、自我中心、紧张、喜欢争吵、冷淡、不协作、胆大
不一致	攻击、神经症、嫉妒、不良行为
有缺陷的教育	缺乏适应力、攻击、反抗、嫉妒、神经症、问题行为
幸福、协调、稳健	协作、自立、良好的适应力、遵守规则
伦理的、科学的	自信心、协调性、责任感
容忍、理解	社会性强、对将来有信心、富有同情心
父母与孩子一起游戏活动	安全感、自信心
一贯性、严格	良好的适应、责任心、社会性

相关研究已经表明 ,一些有问题的家庭类型 ,与青少年心理问题是有关的 :

1. 拒绝型(情感冷淡、放任型)的亲子关系会使儿童在集体生活中攻击性强 ,逆反性大 ,在学校中欺负别的学生的可能性大 ;不合群、性格孤立、有自卑感 ;对其今后的发展有一定的影响。

2. 过度保护型的亲子关系会使儿童依赖性强,独立生活能力差,性格表现较幼稚,不安度较高;在集体生活中不适应,责任心不强,创造性不够;身体往往比较虚弱。

3. 支配型(严格控制、强制型)的亲子关系会使儿童易表现为性格混乱或性格内向,情绪消极、低沉;容易冲动,承受挫折能力差,在青春期中一旦遭受严重的心理挫折、失败,厌生、产生自杀冲动可能性大;在集体生活中看到弱者,非常傲慢,看到强者,又非常卑屈,有欺软怕硬或神经症性格倾向。

4. 矛盾型(不一致型)的亲子关系易使性格外向的儿童说谎,言行不一,易产生不良反社会行为;而使性格内向的儿童猜疑心较强,有恐怖感,对人有一种不信任感,对父母采取两面派的手段;在性格发展上,可能出现男孩没男孩气,女孩没女孩子气,有不守道德规则的问题行为,今后生活在恋爱婚姻上受挫折、产生人格障碍可能性较大。

5. 离异家庭的亲子关系会使儿童比较自私,自我中心强,没有责任心,产生强烈的攻击行为;情绪不稳定,心理成熟晚,缺乏忍耐心,自卑,神经质行为强;缺乏安全感,猜疑心强,为了达到目的不择手段;性心理异常或在青少年期出现性问题的比较多。

(二) 不同类型的问题家庭的心理辅导与咨询

对于不同的问题家庭类型和亲子关系,进行心理辅导或家庭教育指导的方式也有所不同:

1. 针对拒绝型、放任型家庭的亲子关系

- (1) 应要求家长和孩子的接触时间长些,多听孩子倾诉,少拒绝,多理解。
- (2) 家长要了解孩子的兴趣、特长,家长尽可能抽时间加入到孩子的兴趣活动中去。
- (3) 家长有时要尝试站在孩子立场替孩子想一想。

2. 针对过度保护型家庭的亲子关系

- (1) 家长要有让孩子吃苦、长见识的思想准备(如参加吃苦夏令营,参加体力劳动等)。
- (2) 家长应对孩子的成长速度、程度、性质、能力大小作出适当的判断,制定合适的发展目标。
- (3) 家长要把尊重孩子和宠爱孩子区分开来,让子女有与其他年龄孩子交流的机会。

3. 针对支配型家庭的亲子关系

(1) 家长不要动辄使用命令行为,而是要运用潜移默化的引导方法,采取对孩子进行不露痕迹的调控方法。

- (2) 要培养孩子主动解决问题的能力,提供尝试错误的机会。
- (3) 不要轻易以大人的尺度去衡量孩子,不要用成人的眼光去评价孩子。

4. 针对溺爱型家庭的亲子关系

- (1) 应立即停止溺爱,建立正常的家庭规矩和守则。
- (2) 家长在是与非、错与对的问题上,一定要分清,不能盲从孩子的行为。
- (3) 家长不正确的心态要尽早解决,不要把孩子当作个人的私有财产,或解闷的玩具。
- (4) 父母要注意自己的身心健康。

5. 针对矛盾型家庭的亲子关系

- (1) 夫妻之间对孩子的教育应一致,应统一家庭的教育目标和计划。
- (2) 对孩子的表扬与批评要有一贯性,不自相矛盾。
- (3) 父母对孩子管教时,要注意自己情绪的安定性,能心平气和地教育孩子解决问题最好。
- (4) 夫妻生活有一个和谐的气氛,不要将家庭的纷争、矛盾迁移到孩子身上,影响孩子的情绪。

思 考 题

1. 什么是学校心理学? 具体研究哪些内容?
2. 学校心理学的发展分为哪四个时期?
3. 学校心理学由哪些基础理论构成?
4. 学校心理学的“三层次介入”是指什么?

5. 学校心理辅导与咨询的三大领域与对象是什么?
6. 学校心理学的学科性质如何?
7. 学校心理学的五大理念与原则是什么?
8. 学校心理学的研究方法有哪些?
9. 学生身心发展中的一般心理问题有哪些?它们与学生心理健康教育有什么关系?
10. 青少年人际交往的基本原则有哪些?
11. 学生考试焦虑有哪些成因、危害,又该如何处理?
12. 学校适应不良的症状、诊断、原因和处理对策是怎样的?
13. 学生抑郁症、强迫症和焦虑症的症状、诊断、原因和处理对策是怎样的?
14. 学习困难学生如何进行诊断与辅导?
15. 教师职业压力该如何应对?
16. 亲子关系与心理健康有何关系?

参考文献

1. 徐光兴著:《学校心理学——心理辅导与咨询》,华东师范大学出版社,2000年版。
2. 魏庆安主编:《学校心理学概论》,高等教育出版社,1997年版。
3. 中华医学会精神科分会编:《CCMD—3 中国精神障碍分类与诊断标准》(第三版),山东科学技术出版社,2001年版。
4. 上海市杨浦区教育学院:《杨浦区中小学教师心理问题现状调查及其思考》,上海学校心理健康教育工作会议文件与材料,1998。

(沈烈敏 叶 斌)

第九章 伦理道德与法规

伦理是指人们处理相互关系时应遵守的规则或道理。伦理的核心是道德。道德是关于人们思想和行为的善与恶、美与丑、正义与非正义、公正与偏私等观念、原则、规范和标准的总和。它是上层建筑的重要组成部分,其内容和形式都来源于社会的物质生活条件。正如恩格斯所说:“一切以往的道德论归根到底都是当时的社会经济状况的产物。”^①法律可从广义和狭义去理解。广义的法律指法的整体,包括由国家制定的宪法、法律、行政法规、行政规章等规范性法律文件和国家认可的判例、习惯等。狭义的法律专指拥有立法权的国家机关依照立法程序制定的规范性法律文件。在中国,狭义的法律指全国人大及其常委会制定的基本法和基本法以外的法律。

在任何社会中,不同主体(人或人群)的道德都既有差异性又有共同性,这种共同性决定了每一社会都有一种占主导地位的道德观念和道德标准。每一社会的法律与该社会占主导地位的道德之间都有着十分密切的联系,它们在内容上互相渗透,在功能上相辅相成,共同发挥着调整社会关系和维护社会秩序的作用。在社会主义社会中,道德和法律都建立在社会主义经济基础之上,都以马克思主义为指导,都积极为社会主义物质文明与精神文明建设服务,并且都担负着最终消灭阶级、消灭剥削和实现共产主义的使命。所以,它们在基本原则和主要内容上是一致的。凡是社会主义法律所禁止的,必然是社会主义道德所否定的;凡是社会主义法律所提倡的,也必然是社会主义道德所赞扬的。因此,加强社会主义道德教育,树立起社会主义道德风尚,就能提高人们遵纪守法的自觉性;加强社会主义法制教育,是进行社会主义道德教育的主要内容之一,因而也是提高人们的社会主义道德水平的有效手段。

应该看到,由于社会主义法律和社会主义道德规范调整的范围有所不同,实施的手段也有很大区别,因此,在社会主义社会中,社会主义道德固然是必需的,但是光靠道德是不行的,还必须要有法来保护公民,维护公民的合法权益,并依法同一切违法犯罪作斗争。

第一节 心理咨询师职业守则

一、职业守则

(一) 基本职业伦理

在理解心理咨询基本职业道德的时候,要区别公德和私德。大多数人都把公德理解为人们在公共场所的行为规范,如公民在公共场所不吐痰、不讲脏话或见义勇为等,这其实并不准确。事实上,公民的道德都有其公共性。道德本身就起源于公共生活的需要。我们不能认为在家中不随地吐痰是私德,而在街上不随地吐痰就成了公德。在现代法治社会,划分公和私的依据是权利,公就是公权,私就是私权。以这个理解来透视,所谓公德就是设定于公权上的道德,而私德则是关于私权的道德。

从职业道德所涉及的权利看,不能简单地归属于私德。当代社会管理一般有三个层次,即国家、行业组织和个人。国家和个人分别从属于公德和私德。行业组织包括职业的行为道德兼具公德和私德的特

^① 《马克思恩格斯选集》第三卷,人民出版社1972年第1版,第134页。

点。职业道德中具有集体权利的道德规范,就具有公德的性质。如公司职员的廉洁性、诚实性等。职业道德中的基本守则如热爱本职工作,坚定为社会作奉献的信念,刻苦钻研专业知识,增强技能,提高自身素质等,就具有私德的性质。一般来说,职业道德中的公德部分,随着行业规范的有序化会逐步转化为法律规范,并主要通过法律来进行调整。如职业道德中的告知性,心理咨询师如不尽告知义务,并由此造成当事人的损害,就要承担法律责任。而职业道德中的私德部分,因为仅涉及心理咨询师的私权利,故通常不具有法律意义,但对于提高其职业技能、营造良好的职业环境等具有重要影响。

心理咨询师职业基本的职业守则是热爱本职工作,坚定为社会作奉献的信念,刻苦钻研专业知识,增强技能,提高自身素质,遵守国家法律法规,与求助者建立平等友好的咨询关系。为什么热爱本职工作是心理咨询师基本职业守则的首要的原则呢?这是因为热爱本职工作是心理咨询工作能否做好的基本前提。任何一项工作,如果没有热情和钟爱,就不可能做出成绩。而即使是一件非常普通的甚至在旁人看来是不屑一顾的工作,只要能予以爱和热情,同样能做出壮丽的业绩。心理咨询是一门服务他人心理健康的职业,其所面对的人通常有一定的心理问题,故需要真诚的帮助去摆脱心理困境。在这种情况下,能不能做好这一工作,不仅关系到心理咨询师本人的业务素质,还关系到来访者的心理健康,关系到他人的家庭、工作和社会生活的幸福。从这个意义上说,是不是热爱本职工作,对心理咨询师有着特别重要的意义。

其次,坚定为社会作奉献的信念,这是做好心理咨询的目标。从微观来说,做好心理咨询有利于化解社会和家庭矛盾。社会生活极为复杂,但有了坚定地为社会作奉献的信念,就能明辨是非,提供正确的行为指导。从宏观来说,做好心理咨询工作,与社会的健康发展有关,而这是心理咨询更有意义的地方。2004年2月23日,云南大学发生了马加爵杀害四个同学的案件。根据马加爵供述,他与被害人打牌,仅仅因为被“冤枉”作弊,就起了杀心。自古以来,就有“杀人偿命”的说法,一个大学生,难道不知道杀人是严重犯罪?深入一步的研究,就可以发现,不少暴力案件的发生,心理问题占了较大的比例。马加爵事件让我们不得不反思,教育的目标究竟是什么?相当长的时间里,我们的应试教育,以“一俊遮百丑”,这在很大程度上掩盖了严重的心理危机。据2004年一项对全国12.6万大学生的调查显示,被调查者中20.3%有心理问题。除此以外,中国社会中白领心理压力净增长。2004年职业白领的心理压力指数居高不下,被调查者中竟有26.80%的人认为工作和生活的压力已经严重超出了自己的承受范围;更为严重的是,由于频繁地在工作和生活中救火式的奔波,有25.35%的被调查者表示根本没有一套对自己有效的缓解心理压力的方法。职业白领的心理压力主要来源于工作与生活两个方面,比较显著的几项是:37.95%的被调查者因为不知道上司对自己的看法而忧虑;有19.55%的被调查者认为自己的生活舞步已经跳乱;有33.17%的被调查者根本没有业余时间从事自己的业余爱好。2004春节前后,上海一些婚姻咨询公司及心理咨询室来咨询婚姻情感危机的人数比平时翻了一番。这些在一定程度上反映了中国社会中心理状况的现状。

再次,刻苦钻研专业知识,增强技能,是做好心理咨询工作的基本手段。心理咨询所具有的社会功能及其专业特点,决定了心理咨询从业人员必须有高度专业化的知识,而这就要求心理咨询从业人员必须有刻苦钻研的精神。心理咨询师除必须具备心理学的基本知识以外,还要具备心理学之外的如社会学、哲学、法学、经济学等多种知识,只有在多种知识的综合应用中,心理咨询才能发挥应有的功能。如心理分析专家对深圳“婚外恋”的分析就较好地运用了各种知识,既有社会学知识,又有经济学、文化学、哲学方面的知识。而没有相当好的心理分析能力和广博的知识背景,要对一个心理问题进行全面而透彻的分析是不可能的。

此外,心理咨询师要提高自身素质。这是心理咨询师为社会作奉献的道德和社会要求。从道德要求看,主要就是道德素质。心理咨询职业道德是我国社会主义道德的组成部分之一,是调整心理咨询职业的思想和行为的善与恶、美与丑、正义与非正义等观念、原则的职业规范和标准。作为我国一门年轻的行业,心理咨询业在中国面临广泛的社会需要。而其发展离不开良好职业道德的支撑。道德是靠社会舆论等来约束调整人们行为的规范,职业道德也如此。和法律相比,道德的约束力通常不具有强制力。既然没有强制力,为什么还要有职业道德?这是因为心理咨询职业道德是心理咨询师区别于其他人的特点,是心理咨询职业对心理咨询师的人格要求。同时,从社会要求看,还有一个遵守国家法律法规的问题。法律法规是

国家维护社会秩序和推进社会目标的最基本行为规范。在法治国家,任何人都必须遵守法律法规。同样地,心理咨询师在从事心理咨询活动的时候,也不得违反法律法规。某地曾出现过心理咨询师为一名男高中生咨询手淫的案例,男孩因为经常手淫,学习成绩下降,身体虚弱,精神萎靡不振,又无法自制,向心理咨询师讨教克服的办法。心理咨询师告诉男孩去拿一些女性内裤等用品放在身边来加以克服。后男孩见到女内裤就偷,造成附近邻家不敢在阳光下晒女内裤等。警方介入后,男孩被抓获,审讯中,供出了咨询师。咨询师的行为在本案中实际上构成了犯罪教唆,如果后果严重,要承担法律责任。心理咨询遵守国家法律,还包括心理咨询的开业、执业等一系列活动。这其中也包括了国家对心理咨询业的行政管理。

(二) 科学精神

心理学是一门科学。心理咨询既然提供心理学的服务,就要有科学的精神。只有在科学精神指导下心理咨询,才能够起到心理咨询的目的。但从中国心理咨询业的发展情况看,目前尚不规范。打开电视、收音机,娱乐节目里的各种各样的“心理小测验”比比皆是,比如从一个人睡姿可看出他是否表里如一;喜欢红色说明个性开朗……有的甚至通过心理测试得出男女青年是否般配的结论等等。这种“心理测试”往往缺乏科学性。真正的心理学绝对没有这么神奇,而是一门科学。人格测试是心理测量中最难的部分,人格具有复杂性和隐蔽性,必须全方位、多角度了解,才能得出比较可信的结论,但也只是比较可信。目前常用的人格测试表都有几十乃至上百道题,必须经过严格的测试。此外,有些本来具有心理测试科学含义的方法,由于使用不当,也会变成谬误。如瑞文标准推理测验,如果不能正确理解推理能力与智力的关系,以及智力的含义,很容易在施测时误导测试对象。

心理咨询业的科学精神,对心理咨询的从业人员也提出了较高的要求。现在有人称心理咨询师为“21世纪的金领职业”。但要真正成为金领职业的人员,是不容易的。比如,目前取得职业资格证的心理咨询人员和实际从事心理咨询业人员的比例低于10%。在这个问题上,要克服一个误区,以为学员培训完了,拿证了,就能开张营业了。实际上,心理咨询师的“门槛”相当高,既要求咨询师有过硬的专业素质,又要有丰富的实践经验。从2004年起,国家规定心理咨询员和心理咨询师都要有本科以上学历,后者还应有5年的相关工作经验。难怪有专家断言:“不接待1000名来访者,就找不到心理咨询师的感觉!”而这都是心理咨询的科学精神所要求的。

科学精神要求正确对待心理咨询,不能从一个极端走向另一个极端,以为一有心理问题,找心理咨询师就能立竿见影解决问题。心理问题的分析及提供解决的方案及其心理问题的解决并非如此简单。一般而言,心理咨询师并不能解决所有的问题,主要通过认知疗法等方法帮助来访者调整对人、对事的认知,使来访者对自身有一个清晰而正确的认识,再通过自我调适摆脱目前消极的心理状态。如某求助人因炒股失败而一蹶不振、郁郁寡欢,心理咨询师并不是使来访者把炒股损失夺回来,而是和来访者一起探讨,澄清事实,促其成长,以更恰当的方式应对挫折。但前提是来访者要面对现实,而不能沉溺于过去和幻想。

科学精神还要求以科学的态度对待中国的社会心理状况与心理咨询业。目前最需要心理咨询的中国高校,也没有意识到心理咨询的重要性。目前高校虽有一批从事心理健康的工作者正在建立“心理档案”,但是这些咨询机构不少设在学生处或团委之下,平均只有一位专职心理素质教育教师,兼职教师也只有2—3名。面对成百上千的求助学生,学校的心理咨询老师时时感到力不从心,他们的服务供不应求。而国际上,高校心理素质教育专职教师与学生的比例通常在1比500左右。在英、法、美等发达国家,一般家庭都会定期进行心理咨询,美国每千人就有1名心理咨询师,接受心理咨询的人数占美国总人口的30%左右。中国心理咨询业的现状和中国社会对心理咨询的需要之间形成的巨大的反差表明中国心理咨询业将会有一个大的发展。而在过程中,以一种科学的精神来对待心理咨询,无疑是心理咨询业健康发展的前提。

二、职业道德

如果说基本职业伦理是心理咨询业与其他各行各业都具有的相通的道德规范,那么,心理咨询师的职业道德就是心理咨询从业人员特有的,是心理咨询从业人员应当具备的职业道德。概括起来,主要有六个方面:

(一) 平等性

即心理咨询师不得因求助者的性别、年龄、职业、民族、国家宗教信仰、价值观等任何方面的因素歧视求助者。心理咨询师所面对的求助人,是具有人格平等权的相对人。而人格平等是我国宪法和法律对公民政治权利和民事权利的基本规定。^① 心理咨询作为一种民事行为,当然必须遵守国家宪法和法律的规定。作为一种职业行为,平等地对待每一个求助人,首先是心理咨询职业的道德要求。心理咨询师如果没有平等地对待当事人,又如何能够正确地解决当事人的心理问题呢?同时,平等性又不仅仅是道德上的要求。如果歧视当事人后果严重,可能会变成人格侵权。在这种情况下,道德问题就会转变为法律问题。近几年中国社会中有不少平等权受到侵犯引发的诉讼,有的还直接引发了国家法规的变更。如安徽芜湖某学生报考公务员引发的甲肝歧视案,最终导致国家公务员招收标准的修改。

(二) 告知性

心理咨询师在咨询关系建立起来之前,必须让求助者了解心理咨询的工作性质、特点,这一工作可能出现的局限性以及求助者自身的权利和义务。这是由心理咨询的特点要求的。心理咨询是咨询师为来访者存在的心理问题分析其原因,并提出解决的方案。但无论是心理分析的原因还是解决心理问题的方案,要想发挥积极有效的结果,还取决于来访者自身的努力、社会环境及多种社会因素的影响。心理咨询和心理分析的结果不具有唯一性。这一点对于心理咨询业和来访者都十分重要,如南京的“性格婚检”^②。但是,如果过分地依赖心理咨询,或将心理咨询的结果绝对化,就会引发不利后果。如果说大话而达不到效果而且造成严重损害,还可能要承担法律责任。英国出现过一个巫师被人告上法庭的案例,原告以巫师的预言没有实现要求赔偿。不应把心理咨询的结果当作预言,更不能把心理咨询的结果绝对化,这是心理咨询师在心理咨询关系建立起来之前,首先应当说明的。

(三) 合意性

心理咨询师在对来访者进行工作时,应与来访者对工作的重点进行讨论并达成一致意见,必要时(如采用某些疗法)应与来访者达成书面协议。由于来寻求心理咨询的当事人通常都存在一定的心理障碍,对他们的心理分析采用什么方法,特别是一些具有冲击性的心理疗法,咨询师要对可能产生的后果有充分的预见性。为了避免某些不利后果,心理咨询师与来访者之间应先就如何进行心理治疗形成一致意见,心理咨询师有义务让来访者了解所使用的心理治疗方法的特点及后果,为了避免某些难以预见的后果,也可以就某些心理咨询的方式达成书面协议,明确双方在采用这些心理治疗方法中的权利与义务。心理咨询师要避免擅自使用不适用来访者的心理治疗方法。如果心理咨询师未经来访者同意,使用的冲击疗法对来访者产生了严重的损害,就会构成法律责任。

(四) 中立性

心理咨询师与来访者之间不得产生和建立咨询以外的任何关系。尽量避免双重关系,尽量不与熟人、亲人、同事建立咨询关系。更不得利用来访者对咨询师的信任牟取私利,尤其不得对异性有非礼的言行。心理咨询的来访者通常在与他人的交往中出现了一些心理上的问题。婚姻心理问题的求助者,总是对配偶理解和认识有各种各样的心理问题。这就要求心理咨询师在为来访者服务的时候,要避免与熟人、亲人和同事建立咨询关系。因为这些关系会影响心理咨询的客观性。同时,更不能利用咨询师的工作,牟取私

^① 《宪法》第三十三条规定:“中华人民共和国公民在法律面前一律平等。任何公民享有宪法和法律规定的权利,同时必须履行宪法和法律规定的义务。”第三十四条规定:“中华人民共和国年满十八周岁的公民,不分民族、种族、性别、职业、家庭出身、宗教信仰、教育程度、财产状况、居住期限,都有选举权和被选举权;但是依照法律被剥夺政治权利的人除外。”《民法通则》第三条规定:“当事人在民事活动中的地位平等。”

^② 目前,一种被称之为“性格婚检”的心理咨询服务,正在南京悄然展开。咨询的情侣需在咨询师的协助下,填写一份“征婚者问卷”。“问卷”分为“适用男性”及“适用女性”两种,每份“问卷”分为13个大问题,42个子问题,包括神经类型、交往特点、人生态度、对性的要求等项目。从心理学角度来说,判断婚姻是否美满幸福,夫妻双方的性格是否般配,是否有健康的心理状况是非常重要的因素。但婚姻是复杂的,影响婚姻的因素很多,性格心理不是惟一因素,不能过分依赖心理诊断。“性格婚检”的真正意义在于:通过求教于心理专家,了解彼此的性格特点、优点和弱点,从而在以后的婚姻生活中能够扬长避短,减少矛盾和摩擦,以求得婚姻的美满和谐。

利或非礼异性,这样做,不但会丧失心理咨询应有的客观性和中立性,从而影响心理咨询的结果,使心理咨询来访者的求助目的无法实现,而且会构成侵权。

(五) 责任性

当心理咨询师认为自己不适于对某个来访者进行工作时,就应对来访者做出明确的说明,并且应本着对来访者负责的态度将其介绍给另一位合适的心理咨询师或医师。来访者寻求心理咨询是出于对心理咨询师的信任,心理咨询师有责任将这种信任转化为对来访者的实实在在的帮助。当某个心理咨询师出于某些原因可能不利于来访者或不能为来访者提供心理咨询的时候,应负责地为他推荐合适的心理咨询师。这本身就是心理咨询职业道德的要求。当一个心理咨询师不适合做某项心理咨询的时候,心理咨询业的客观性要求他应当主动地退出。这样做不仅有利于来访者更好地化解心理问题,而且也是中国刚刚起步的心理咨询业得到人们的信任和理解应当做的,也是每一个心理咨询师应当具备的起码的职业操守。

(六) 保密性

心理咨询的求助者大都具有隐私性的心理问题。对于这样一些隐私,心理咨询师应始终严格遵守保密原则,具体有如下要求:

1. 心理咨询师有责任向来访者说明心理咨询工作者的保密原则,以及应用这一原则的限度。为说明保密原则的目的是让来访者能够放开地讲出自己的心理根源,以便心理咨询师能够对症下药。来访者只有把自己的想法充分地讲出来,才能有利于心理咨询工作者有的放矢,为其解开心中的“疙瘩”。如果来访者心存顾虑不能全部讲出自己的心理阴影,或者讲一点保留一点,就不利于心理分析师全面深入地分析其心理问题,必然会影响得出的心理分析结果。同时,心理咨询师为心理来访者的保密,也有一定的限度。心理咨询师作为一种特殊的社会工作者,他要面对的是各种各样的心理来访者,而一些典型的心理分析案例及其解决办法也应当具有普遍的适用性。在这种情况下,案例当事人的相关资料必须保密,因为它涉及来访者的隐私。但案例本身,在隐去了与求助人的联系后,则应具有通用性。因此,作为心理咨询师,必须恪守职业道德,对来访者隐私要守口如瓶。否则受损的不仅是求助人,还将危及心理咨询师这个新兴行业。

2. 在心理咨询工作中。一旦发现来访者有危害自身和他人的情况,必须采取必要的措施,防止意外事件发生(必要时应通知有关部门或家属),或与其他心理咨询师进行磋商,但应将有关保密信息的暴露程度限制在最低范围之内。如抑郁症是一种以抑郁情绪为突出症状的一种心理疾病,抑郁以忧郁和厌世心理为特点,病人有凄凉感,常唉声叹气,对人对事物失去兴趣,常头痛,心烦,多恐慌梦,乏力,腹泻等。严重的抑郁症患者往往会感到强烈厌世,甚至有自杀念头,也有的有危害他人的情况。自杀身亡的苏联著名小说家法捷耶夫、日本著名小说家川端康成、美国著名小说家海明威和台湾女作家三毛等人,生前都有抑郁症。导致抑郁症发生的病因,一般均由精神创伤为诱因,如生活中的不幸遭遇、事业上的挫折、不受重用、人际关系不和谐等。心理咨询师在为来访者进行心理分析的过程中,如果发现来访者有上述严重情况,有义务采取措施以防止不必要的意外事件发生。

3. 心理咨询工作中的有关信息,包括个案记录、测验资料、信件、录音、录像和其他资料,均属专业信息,应在严格保密的情况下进行保存,不得列入其他资料之中。因为心理咨询的资料,大多数与来访者的个人隐私有关。为了准确、客观地分析来访者的心境状况,心理咨询要求来访者充分地表达自己的所想所思及其感受。一般情况下,来访者提供的信息越真实,越全面,越能反映该来访者的心境状况。而这些信息从另一个方面看,就是来访者的个人隐私,而越客观全面,其隐私性就越大。因此,为了保证来访者的个人隐私不被泄露,就要求对心理咨询工作中的有关信息加以严格保管。如果由于心理咨询从业人员未能有效保管来访者心理咨询资料导致来访者个人隐私泄露并造成损害,心理咨询部门及有关人员就要承担相应责任。

4. 心理咨询师只有在来访者同意的情况下才能对咨询过程进行录音、录像。在因专业需要进行案例讨论,或采用案例进行教学、科研、写作等工作时,应隐去那些可能据以辨认出来访者的有关信息。心理咨

询的典型性案例,具有普遍的指导意义,应当可以为教学和科研所用。但教学和科研在使用这些案例的时候,要注意保护当事人,凡是涉及的信息都必须隐去。这同样是来访者隐私权保护的需要。

5. 心理咨询师对于心理咨询服务的记录、开具的诊断、照会或医嘱,应指定适当场所及人员保管,并负有保密的义务。心理咨询服务的记录、开具的诊断、照会或医嘱等都载有来访者心理咨询的信息,是来访者心理状况的真实反映。这些信息不同于一般的病历记录,而且在很大程度上具有个人隐私的意义。如果不加以妥善保管,就可能被泄露,造成对他人隐私权的破坏。

6. 心理咨询师受卫生、司法或公安机关询问时,不得作虚伪的陈述或报告。心理咨询师有义务为来访者保守心理咨询的秘密。但是,这种保密不得对抗国家执法机关的执法活动。国家执法机关的执法活动往往出于保障社会安全和维护社会秩序的需要,在国家执法机关因公务询问时,心理咨询师同样有义务向国家执法机关作出真实和客观的陈述。因为只有真实和客观的陈述才有利于国家执法机关维护社会秩序。反之,如果心理咨询师受卫生、司法或公安机关询问时,出于保护来访者的利益,故意作虚伪的陈述或报告,使国家执法机关的执法活动受到影响,并造成较大损害时,就要承担相应的法律责任。

7. 心理咨询师应将其开业执照、收费标准及其心理咨询师职业资格证书,悬挂于心理咨询服务场所的明显位置。开业执照是心理咨询师依法开业的证明,也是对该心理咨询站(所)的法律认定。收费标准是心理咨询依法收费的依据,公开收费标准有利于群众的监督,也有利于心理咨询项目的结算。目前,中国心理咨询业刚刚起步,许多项目的收费还处在尝试阶段。有些地方每50分钟价格500元。北京大学临床心理中心开出国内心理治疗与咨询的最高价格:每50分钟为1200元。但也有人认为这个价格不合理。以广东省精神卫生研究所为例,挂一个专家号7元,诊疗费每次9—11.5元,收费最高的是认知治疗、精神分析治疗,每次价格均为28元。有的业内人士认为,在医院,心理咨询较为合理的价格是100—200元/次,最好是能在独立于门诊的场所进行咨询服务。目前有个别公立医院也按照每50分钟100—250元的价格提供心理咨询服务。

8. 心理咨询师及心理咨询服务场所的相关人员应保持心理咨询场所的整洁、卫生、秩序和安宁,并不得妨碍公共卫生及安全。心理咨询场所的整洁、卫生、秩序和安宁是良好的心理咨询得以开展的内部条件,没有整洁、卫生、秩序和安宁的心理咨询条件,心理咨询的过程和结果都会受到影响。公共卫生及安全是心理咨询机构的外部条件。心理咨询机构从业人员的心理咨询与外部的公共卫生及安全有着密切的关系。心理咨询不得影响公共卫生及安全,而如果没有公共卫生及安全的大环境,心理咨询就难以顺利地开展。

9. 心理咨询师向来访者收取咨询费用时,应向来访者出具收费明细表和合法的收费凭证。收费的心理咨询是一种有偿服务,在心理咨询师和来访者之间形成的是服务和受服务的关系。收费明细表是心理咨询服务的价格化,什么样的费用享受什么样的咨询服务,有利于来访者进行挑选和选择,也有利于心理咨询服务规范化。而合法的收费凭据则是心理咨询师提供服务和来访者接受服务的权利和义务凭证。

10. 心理咨询师不得以不正当方法招揽业务。在市场经济条件下,合法、规范的竞争是市场繁荣的基本原则。心理咨询师招揽业务同样必须符合合法规范的原则。不择手段,以排挤和打压他人为目的的竞争,不但有损于其他心理咨询机构的合法业务,而且不利于心理咨询市场的健康发展和繁荣。因此,对于以不正当方法招揽业务的行为应加以抵制。

第二节 劳动法与民法通则

一、劳动法

(一) 法律介绍

劳动法是调整劳动关系以及与劳动关系密切联系的其他社会关系的法律规范的总和。制定劳动法的

目的是保护劳动者的合法权益,维护和发展和谐稳定的劳动关系,维护社会安定,促进经济发展和社会进步。早年的劳动法属于公法。国家以调整公权的方法来调整劳动关系,体现了劳动管理中的一种国家强制,目的是保证资本家有足够的劳动力。英国 1530 年劳动法规定,只有年老体弱和丧失劳动能力的人才能流浪行乞,有劳动能力的游民一经捕获,就要在集市上受鞭笞割耳的处罚。19 世纪以后,劳动关系被纳入民法。《拿破仑法典》中,将劳动关系称为“劳动力租赁”。英国出现了保障工人的《工厂法》。20 世纪以后,劳动立法向劳动者保障倾斜。20 世纪初发达资本主义国家出现的失业救济法、劳动基准法等在劳动保障方面起了重要的作用。劳动法从公法向私法和社会法转变。

我国 1994 年 7 月通过和实施《劳动法》及相关法律法规。劳动法的调整原则有:劳动关系合同原则、劳动条件基准化原则、劳动者保障的社会化原则、劳动执法的规范化(劳动监察争议)。

(二) 相关法律

第三条 劳动者享有平等就业和选择职业的权利、取得劳动报酬的权利、休息休假的权利、获得劳动安全卫生保护的权利、接受职业技能培训的权利、享受社会保险和福利的权利、提请劳动争议处理的权利以及法律规定的其他劳动权利。

劳动者应当完成劳动任务,提高职业技能,执行劳动安全卫生规程,遵守劳动纪律和职业道德。

(三) 相关案例 :职工福利待遇须依法

职工福利待遇对职工来说事关重大,不是哪个私人或单位说了算,只能依法实施。高某某的母亲原来是昆明市潘家湾商贸公司某商店的退休职工,2002 年 12 月,高某某的母亲去世后,高某某要求母亲所在单位按照《云南省企业职工保险福利待遇暂行办法(试行)》的规定给予丧葬费和抚恤费。而单位则表示,要按单位的主管部门在职工大会上通过的标准给付,该标准是丧葬费为死亡职工三个月的基本工资,加上抚恤金 500 元。高某某认为这个标准大大低于国家规定的标准,表示不服向仲裁委申请了仲裁。仲裁后,仲裁委要求单位一次性支付高某某丧葬费、抚恤金 6253.52 元。对仲裁结果单位又不服起诉到了法院。

分析:根据我国《劳动法》的有关规定,劳动者有享受福利待遇的权利,用人单位不得以任何理由违反国家的法律法规,侵害劳动者的合法权益。本案中,高某某母亲所在单位不执行国家的标准,而以职代会的方式自定标准,这种行为不合法。

二、中华人民共和国民法通则

(一) 法律介绍

民法是大陆法系特有的术语。在法律体系中,民法是与刑法、行政法并列的、仅次于宪法的实体部门法。与这些实体部门法相对应的是程序法。广义的民法是指所有的私法规范,包括调整人身关系、财产关系、亲属关系、知识产权关系以及商事关系的法律规范;狭义的民法,仅仅指调整人身关系和财产关系的法律,通常不包括亲属法、知识产权法和商事法等法律规范。根据对民法规范的系统化严密化程度,民法可分为民法典和民法通则。民法典是民事法律规范的系统化形式,是按一定的逻辑体系和价值判断将各种民事制度规定于一部法律内的法律文件。在法制史上,比较有影响的民法典是《法国民法典》和《德国民法典》,在我国历史上,清末和民国时期也曾制定过民法典。中华人民共和国成立后,于 1986 年公布并施行了民法通则。在 2002 年 12 月召开的九届全国人大常委会第三十一次会议上,民法典草案被列入正式议程进行审议。中华人民共和国民法典不久也将问世。

根据我国《民法通则》第二条的规定,中华人民共和国民法调整平等主体的公民之间、法人之间、公民和法人之间的财产关系和人身关系。

(二) 相关法律

第三条 当事人在民事活动中的地位平等。

第四条 民事活动应当遵循自愿、公平、等价有偿、诚实信用的原则。

第六条 民事活动必须遵守法律,法律没有规定的。应当遵守国家政策。

第七条 民事活动应当尊重社会公德,不得损害社会公共利益、破坏国家经济计划、扰乱社会经济秩序。

第十一条 十八周岁以上的公民是成年人,具有完全民事行为能力,可以独立进行民事活动,是完全民事行为能力人。

十六周岁以上不满十八周岁的公民,以自己的劳动收入为主要生活来源的,视为完全民事行为能力人。

第十二条 十周岁以上的未成年人是限制民事行为能力人,可以进行与他的年龄、智力相适应的民事活动;其他民事活动由他的法定代理人代理,或者征得他的法定代理人的同意。

不满十周岁的未成年人是无民事行为能力人,由他的法定代理人代理民事活动。

第十三条 不能辨认自己行为的精神病人是无民事行为能力人,由他的法定代理人代理民事活动。

第十四条 无民事行为能力人、限制民事行为能力人的监护人是他的法定代理人。

第十七条 无民事行为能力或者限制民事行为能力的精神病人,由下列人员担任监护人:

(一)配偶;

(二)父母;

(三)成年子女;

(四)其他近亲属;

(五)关系密切的其他亲属、朋友愿意承担监护责任,经精神病人的所在单位或者住所地的居民委员会、村民委员会同意的。

对担任监护人有争议的,由精神病人的所在单位或者住所地的居民委员会、村民委员会在近亲属中指定。对指定不服提起诉讼的,由人民法院裁决。

没有第一款规定的监护人,由精神病人的所在单位或者住所地的居民委员会、村民委员会或者民政部门担任监护人。

第十八条 监护人应当履行监护职责,保护被监护人的人身、财产及其他合法权益,除为被监护人的利益外,不得处理被监护人的财产。

监护人依法履行监护的权利,受法律保护。

监护人不履行监护职责或者侵害被监护人的合法权益的,应当承担责任;给被监护人造成财产损失的,应当赔偿损失。人民法院可以根据有关人员或者有关单位的申请,撤销监护人的资格。

第十九条 精神病人的利害关系人,可以向人民法院申请宣告精神病人为无民事行为能力人或者限制民事行为能力人。

被人民法院宣告为无民事行为能力人或者限制民事行为能力人的,根据他健康恢复的状况,经本人或者利害关系人申请,人民法院可以宣告他为限制民事行为能力人或者完全民事行为能力人。

(三) 相关案例:人身免责约定是否有效?

甲乙两家系邻居,关系甚好,孩子常在一起玩。但甲子好动,容易伤人,故甲家看到两孩子在一起玩,就会把自己孩子叫回,怕伤了人家孩子。乙家认为小孩子在一起玩有好处,主张应让两孩子在一起玩,乙家长还对甲家长说,小孩子在一起玩,有点碰伤,很正常,不会找你们赔的。有一次,两家的孩子因发生口角,甲子将乙子推倒跌成重伤,用去医药费5万元。乙要求甲承担部分医药费,但甲以当初乙讲过不要赔为由不同意。双方协商不成,乙告上法院。

分析:民事免责协议的有效性。为保障公民基本权益,法律禁止事先就人身赔偿达成免责事由。人身不受伤害是人权的基本表现。人身伤害应当是不可预见的。如果允许事先达成免责事实,那就变相承认了人身伤害的合法性。但事后达成的免责协议,属于有效的民事合约,应当尊重。

三、名誉权保护

(一) 法律介绍

最高人民法院《审理名誉权案件若干问题的解答》。名誉权属于民法范畴。民法通则规定,民事权利分为财产权和人身权。人身权是享有民事权利和其他民事权利的前提,是基本的民事权利。人身权分为人格权和身份权。人格权是每一个公民和法人终身享有的权利,公民的人格权包括生命健康权、姓名权、肖像权和名誉权。身份权是指民事主体因具有某种特定身份时依法享有的权利,公民有身份权包括荣誉权、著作权中的署名发表权、监护权及婚姻家庭中的身份权。名誉权属于公民的人身权中的人格权。名誉直接关系到公民的社会地位和尊严。一个人的良好的名誉是十分珍贵的,不仅能得到他人的尊重和信赖,也是从事民事活动的有利条件。

(二) 相关法律问答

问:侵害名誉权责任应如何认定?

答:是否构成侵害名誉权的责任,应当根据受害人确有名誉被损害的事实、行为人行为违法、违法行为与损害后果之间有因果关系、行为人主观上有过错来认定。

以书面或口头形式侮辱或者诽谤他人、损害他人名誉的,应认定为侵害他人名誉权。

对未经他人同意,擅自公布他人的隐私材料或以书面、口头形式宣扬他人隐私,致他人名誉受到损害的,按照侵害他人名誉权处理。

因新闻报道严重失实,致他人名誉受到损害的,应按照侵害他人名誉权处理。

问:因撰写、发表批评文章引起的名誉权纠纷,应如何认定是否构成侵权?

答:因撰写、发表批评文章引起的名誉权纠纷,人民法院应根据不同情况处理:文章反映的问题基本真实,没有侮辱他人人格的内容的,不应认定为侵害他人名誉权。

文章的基本内容失实,使他人名誉受到损害的,应认定为侵害他人名誉权。

问:因文学作品引起的名誉权纠纷,应如何认定是否构成侵权?

答:撰写、发表文学作品不是以生活中特定的人为描写对象仅是作品的情节与生活中某人的情况相似,不应认定为侵害他人名誉权。

描写真人真事的文学作品,对特定人进行侮辱、诽谤或披露隐私损害其名誉的,或者虽未写明真实姓名和住址,但事实是以特定人为描写对象,文中有侮辱、诽谤或披露隐私的内容,致其名誉受到损害的,应认定为侵害他人名誉权。

编辑出版单位在作品已被认定为侵害他人名誉权或被告知明显属于侵害他人名誉权后,应刊登声明消除影响或采取其他补救措施,“拒不刊登声明”,不采取其他补救措施,或继续刊登、出版侵权作品的,应认定为侵权。

问:侵害名誉权的责任承担形式如何掌握?

答:人民法院依照《中华人民共和国民法通则》第一百二十条和第一百三十四条的规定,可以责令侵权人停止侵害、恢复名誉、消除影响、赔礼道歉、赔偿损失。

恢复名誉、消除影响、赔礼道歉可以书面或口头的方式进行,内容须事先经人民法院审查。

恢复名誉、消除影响的范围,一般应与侵权所造成不良影响的范围相当。

公民、法人因名誉权受到侵害要求赔偿的,侵权人应赔偿侵权行为造成的经济损失;公民一并提出精神损害赔偿要求的,人民法院可根据侵权人的过错程度、侵权行为的具体情节给受害人造成精神损害的后果等情况酌定。

问:侵权人不执行生效判决,不为对方恢复名誉、消除影响、赔礼道歉的,应如何处理?

答:侵权人拒不执行生效判决,不为对方恢复名誉、消除影响的,人民法院可以采取公告、登报等方式,将判决的主要内容及有关情况公布于众,费用由被执行人负担,并可依照民事诉讼法第一百零二条第六项的规定处理。

(三) 相关案例

1. 指桑骂槐案。张某、王某有不快。王某养了一只八哥,因为与张某不快,天天教八哥叫张的绰号“秃皮驴”。一段时间后,八哥学会了叫“秃皮驴”,王某就将八哥挂在张家口不远处,天天见人就叫“秃皮驴”。张为此气极,血压升高,精神萎靡,一气之下将王某告到法院,以人格侵权要求王某赔偿。

分析:王某以损害他人名誉为目的,购买调叫八哥叫人绰号,对张某造成损害,且王某侵权行为和张某的损害成立,并有因果关系,故王某应承担民事责任。

2. 李某诉文汇新民联合报业集团案。2004年6月4日,被告所属东方早报刊登了一篇闲置土地至今没推向市场的报道,醒目的大标题为6000公顷土地紧攥在谁手中。文章揭露了开发商占地、破坏市场秩序的违法行为。这本是一篇无可非议的文章,但是在文章中间刊登了一幅由该报记者提供的李某的照片,照片的背景是国际会议中心。原告认为图片中原告双手叉腰,虎视眈眈,俨然是不法奸商的形象。原告认为,该报发行后,引起了一些社会反映,原告收到一些亲友来电,询问图片的情况,同时受到一些不明真相人的质询,给原告造成了极为不良的社会影响,精神上受到沉重打击,故提出赔偿请求。

分析:记者拍摄新闻照片的行为是属于依法行使新闻媒体舆论监督权的行为,其目的是实现社会公平和正义,这是与以营利为目的的商业行为有本质区别的,从这点上来说,记者拍摄和发表新闻图片即使未获得被拍摄者同意,也不应认定新闻媒体侵害了公民的肖像权。故不应承担民事责任。

第三节 婚姻法、妇女权益保障法和未成年人保护法

一、婚姻法

(一) 法律介绍——《中华人民共和国婚姻法》(节)

婚姻法是指调整婚姻家庭关系的成立和终止以及由此产生的亲属之间特定权利义务关系的法律规范的总和。新中国第一部《婚姻法》颁布于1950年5月。1980年9月颁布了第二部《婚姻法》。2001年4月28日第九届全国人民代表大会常务委员会第二十一次会议通过第三部《婚姻法》,也即现行《婚姻法》。我国婚姻法的渊源不仅包括《中华人民共和国婚姻法》,还包括《宪法》、《民法通则》中有关调整婚姻家庭关系的原则规定,以及1991年《中华人民共和国收养法》、1994年《婚姻登记管理条例》等。此外,1991年颁布的《中华人民共和国未成年人保护法》、1992年颁布的《中华人民共和国妇女权益保障法》等也有婚姻家庭关系方面的规定。

(二) 相关条文

第二条 实行婚姻自由、一夫一妻、男女平等的婚姻制度。保护妇女、儿童和老人的合法权益。实行计划生育。

第三条 禁止包办、买卖婚姻和其他干涉婚姻自由的行为。禁止借婚姻索取财物。禁止重婚。禁止家庭暴力。禁止家庭成员间的虐待和遗弃。

第四条 夫妻应当互相忠实,互相尊重;家庭成员间应当敬老爱幼,互相帮助,维护平等、和睦、文明的婚姻家庭关系。

(三) 相关案例

1. 重庆垫江县法院收到一份离婚诉讼状,30岁的林永以妻子未尽性义务,侵犯其同居权为由提出离婚,并索赔精神损失费人民币100元。原告的理由是:(1)结婚3年,女方总是回避自己,不要说生孩子,夫妻生活都没法过。先怀疑女方有病,但查下来没有。又怀疑有外遇,但经过查访也被推翻了。实在忍无可忍,才起诉。(2)婚姻法规定,因感情不和分居两年以上,可以离婚。分居就意味着没有过性生活。国外称

为同居权。

分析:法律没有规定同居权;分居不能等同于同居权。另外,婚姻中的女性没有生育的义务和提供性的义务。婚姻是一回事,性是另一回事。国外有婚内强奸罪。

2. 王某是深圳一公司上海分公司员工,通过婚姻介绍所,与一女子建立了恋爱关系,不久后两人即同居。但后来双方矛盾渐生。2003年,女子向王某提出分手,哪知王某软缠硬磨,死活硬要保持“情缘”。2003年8月,见女友情断意绝,王某用绳子狠命勒过女友脖子,逼其改变主意,也曾用菜刀剁下自己的左手小指,以血腥手段威胁女友。但他的种种手段均不能打消女友的去意。同年10月的一天,在女友再次明确与其终止恋爱关系后,王某发信息给女友:“你明天等着收尸吧。”女友闻讯只得离家避风头。在一次次寻找女友不成之后,王某终于失去理智。2003年10月15日早晨,王某携带两把餐刀,至女友住处,正逢女友的母亲外出,他便持刀猛刺其颈部。当女友母亲呼叫、挣扎时,王某又连续刺其头面部、躯干及四肢等处,直至被他人制服。

分析:王某谈恋爱不成,用暴力侵犯他人人身,触犯了刑律,构成刑事责任,理应受到法律的严惩。

二、妇女权益保障法

(一) 法律介绍

《中华人民共和国妇女权益保障法》是我国第一部以妇女为主体,以全面保护妇女合法权益为主要内容的基本法。《中华人民共和国妇女权益保障法》于1992年10月1日开始实施。这部法律所秉承的核心观点——维护妇女合法权益,促进男女平等越来越进入主流,基本上形成了社会的共识。《妇女权益保障法》颁布后,催生了不少维护妇女权益的法律、法规,如1994年的《母婴保健法》,1993年的《女职工保健工作规定》等,这些法律、法规是妇女权益保障法的延续。

(二) 相关法律

第二条 妇女在政治的、经济的、文化的、社会的和家庭的生活等方面享有与男子平等的权利。

第十六条 学校应当根据女性青少年的特点,在教育、管理、设施等方面采取措施,保障女性青少年身心健康。

(三) 相关案例——老子幽会情人 儿子怒报嫖娼

父亲甲某这几年因为生意做得不错钱袋渐鼓了起来,妻子在邻近厂里上班,已经成年的儿子也上了高中,一家三口生活可谓富裕稳定。然而,甲某偏不珍惜眼前的幸福生活,偷偷在外找了个年轻貌美的情人。他想既要“家中红旗不倒”,又要“外面彩旗飘飘”。妻子有所察觉,但苦于抓不到证据,看在眼里恨在心里。3月21日下午,甲某借口外出谈生意,进了一家旅馆与情人幽会。不料正当两人激情缠绵之际,警察突然出现在了他们面前。原来,甲某出门后,妻子一直在其身后秘密跟踪,直到见他进入旅馆房间。妻子立即通知儿子,早就看不惯父亲“这样做”的儿子拿起电话拨打110,愤怒地称有人在旅馆嫖娼。警察到场以后,依法对甲某进行了处理。

分析:甲某为有妇之夫,不顾自己的家庭和子女,在外与其他妇女厮混,是一种不道德行为。但儿子怒报嫖娼的做法不妥,警察的处理没有法律依据。

三、未成年人保护法

(一) 法律介绍

《中华人民共和国未成年人保护法》是以保护未成年人的身心健康,保障未成年人的合法权益,促进未成年人在品德、智力、体质等方面全面发展为目的的法律规范。1991年9月4日,七届全国人大常委会第二十次会议审议通过了《中华人民共和国未成年人保护法》。继《未成年人保护法》之后,1999年九届全国人大常委会又制定了《预防未成年人犯罪法》。两部法律的颁布实施,把保护未成年人合法权益,预防未成年人违法犯罪工作纳入了法制轨道,对于增强全社会依法保护未成年人的意识,形成有

利于未成年人健康成长的社会环境,具有重要意义。在法的划分上,《中华人民共和国未成年人保护法》属于宪法性规范。

(二) 相关法律

第五条 国家保障未成年人的人身、财产和其他合法权益不受侵犯。

保护未成年人,是国家机关、武装力量、政党、社会团体、企业事业单位、城乡基层群众性自治组织、未成年人的监护人和其他成年公民的共同责任。

对侵犯未成年人合法权益的行为,任何组织和个人都有权予以劝阻、制止或者向有关部门提出检举或者控告。

第十条 父母或者其他监护人应当以健康的思想、品行和适当的方法教育未成年人,引导未成年人进行有益身心健康的活动,预防和制止未成年人吸烟、酗酒、流浪以及聚赌、吸毒、卖淫。

第十三条 学校应当全面贯彻国家的教育方针,对未成年学生进行德育、智育、体育、美育、劳动教育以及社会生活指导和青春期教育。

第十四条 学校应当尊重未成年学生的受教育权,不得随意开除未成年学生。

第十五条 学校幼儿园的教职员应当尊重未成年人的人格尊严,不得对未成年学生和儿童实施体罚、变相体罚或者其他侮辱人格尊严的行为。

第十八条 按照国家有关规定送工读学校接受义务教育的未成年人,工读学校应当对其进行思想教育、文化教育、劳动技术教育和职业教育。

第三十条 任何组织和个人不得披露未成年人的个人隐私。

第三十一条 对未成年人的信件,任何组织和个人不得隐匿、毁弃,除因追查犯罪的需要由公安机关或者人民检察院依照法律规定的程序进行检查,或者对无行为能力的未成年人的信件由其父母或者其监护人代为开拆外,任何组织或者个人不得开拆。

第三十七条 未成年人已经受完规定年限的义务教育不再升学的,政府有关部门和社会团体、企业事业单位应当根据实际情况,对他们进行职业技术培训,为他们创造劳动就业条件。

第五十二条 侵犯未成年人的人身权利或者其他合法权利,构成犯罪的,依法追究刑事责任。

第五十三条 教唆未成年人违法犯罪的,依法从重处罚。

引诱、教唆或者强迫未成年人吸食、注射毒品或者卖淫的,依法从重处罚。

(三) 相关案例——婚外情引发“夺子战争”

唐先生与陈小姐跨越年龄差距、道德界限,竟然婚外生下一子。为了争夺这个非婚生子的抚养权,唐先生诉至法院。4月2日,闵行法院驳回了唐先生的诉请。一个年届不惑大男人,一个二十出头小女子,竟然搞起了婚外恋情,后又生下一子,背上孽债。唐先生原不希望孩子出生,但只有一个女儿的他见到儿子,就一反常态,执意要起这个孩子来。而陈小姐这个小母亲,则将孩子带在身边,扮演了儿犊情深的母爱角色。然而,陈小姐在儿子出生后次日就给自己注射回奶针、对儿子进行人工喂养的做法让爱子心切的唐先生实难忍受,产生矛盾。去年11月,就变更抚养权请求,他一纸诉状将陈小姐告上法庭。一场“夺子战争”就此爆发。为了让儿子留在自己身边,陈小姐在法庭上据理力争。一是唐先生有自己的家庭和女儿,非婚生子随其家庭成员生活必然对孩子不利。二是自己打回奶针则是因为身患疾病,无法母乳喂养。三是唐先生工作繁忙,无暇照顾孩子,孩子出生后至今没有尽到抚养义务。四是自己已在上海买房成家,父母、丈夫愿意共同抚养孩子,已具备抚养孩子的各种条件。

分析:本案中双方均另有家庭,对子女亦各具抚养能力。法律不保护男方和女方的同居关系,但子女对父母亲的权利义务,同样受法律保护。但未成年人的抚养主要考虑更有利于抚养的原则。

第四节 合同法和消费者权益保护法

一、合同法

(一) 法律介绍

合同法是民法的重要组成部分,也是市场经济的基本法律之一。改革开放以来,我国先后制定了《经济合同法》、《涉外经济合同法》和《技术合同法》,这三部合同法对促进国内经济、技术和对外经济的发展,保护合同当事人的合法权益,维护经济秩序方面发挥了重要作用。1999年3月15日,为了更好地适应社会主义市场经济的需要,九届人大二次会议审议通过了《中华人民共和国合同法》。统一的和较为完备的合同法的制定,为解决合同履约率不高、合同纠纷较多等经济活动中较为突出的法律问题提供了更为完备的法律依据。

合同是平等主体的自然人、法人、其他组织之间设立、变更、终止民事权利义务关系的协议。婚姻、收养、监护不适用合同法。合同的特征是:合同以意思表示一致为条件;合同是一种平等主体的法律行为;合同的内容是权利义务关系的设立、变更和终止;合同必须合乎法律。

合同的订立有要约和承诺两个阶段。合同的种类有双务合同和单务合同、有偿合同和无偿合同、诺成合同和实践合同、要因合同和无因合同、要式合同和非要式合同、有名合同和无名合同、主合同和从合同。

(二) 相关法律

第八十八条 合同的当事人应当按照合同的约定,全部履行自己的义务。

合同中有关质量、期限、地点或者价款约定不明确,按照合同有关条款内容不能确定,当事人又不能通过协商达成协议的,适用下列规定:

1. 质量要求不明确的,按照国家质量标准履行,没有国家质量标准的,按照通常标准履行。
2. 履行期限不明确的,债务人可以随时向债权人履行义务,债权人也可以随时要求债务人履行义务。但应当给对方必要的准备时间。
3. 履行地点不明确,给付货币的,在接受给付一方的所在地履行。其他标的在履行义务一方的所在地履行。
4. 合同约定不明确,按照国家规定的价格履行;没有国家规定价格的,参照市场价格或者同类物品的价格或者同类劳务的报酬标准履行。

合同对专利申请权没有约定的,完成发明创造的当事人有申请权。

合同对科技成果的使用权没有约定的,当事人都有使用的权利。

第一百二十条 公民的姓名权、肖像权、名誉权、荣誉权受到侵害的,有权要求停止侵害,恢复名誉,消除影响,赔礼道歉,并可以要求赔偿损失。

(三) 相关案例——“飞来横祸案”是否应赔偿

原告张某,因公出差乘坐北京至西宁的75次特快,当列车接近终点时,车窗因列车员倒垃圾被打开。这时,窗外突然飞进来几块石头,正好击中坐在靠窗位子上的张某。一小时后车到西宁,列车长将原告和一份客运证记录一并交付西宁站管理人员,车站客运员带张去医院进行了缝合处理,并在铁路医院住院治疗。出院后,张感觉视力下降,并认为与飞石所伤有关,即向西宁铁路部门提出赔偿要求,未果,于是诉至法院。当事人的观点:运输合同已经建立,铁路有义务将当事人安全运达目的地。铁路的观点:铁路没有过错,没有违约;铁路有义务将当事人安全运达目的地,但这仅限于合理的安全,乘客因外人丢石子受伤,属不可抗力,无法预料也无法防备,故不应承担民事责任。

分析:合同法290条规定,承运人应当在约定期限或合理期间内将旅客、货物安全运输到约定地点,铁

路方有责任保证旅客安全到达目的地。合同法 302 条规定,承运人应当对运输过程中旅客的伤亡承担损害赔偿责任。对于这种责任的范围,法律规定了严格责任,即承运人承担的是一种无过错责任。根据这一规定,运输对旅客伤亡的免责事由只有三项:旅客自身健康原因造成、旅客故意及旅客的重大过失。本案中铁路方辩称的意外事件并不是法定的免责事由。因此,本案虽属意外事件,但不属可以免责的事由。铁路应当承担责任。运输部门严格责任,有利于承运人加强安全保障,具有合理性。

二、消费者权益保护法

(一) 法律介绍

《消费者权益保护法》是调整在保护公民消费过程中所产生的社会关系的法律规范的总称。我国《消费者权益保护法》自 1994 年 1 月 1 日开始实施。《消费者权益保护法》的颁布实施,是我国第一次以立法的形式全面确认消费者的权利。在世界上,《消费者权益保护法》最初出现于 20 世纪初。美国 1906 年的《联邦食品和药品法》,是世界上第一个消费者权益保障法。《消费者权益保护法》的普遍化是在二战以后。各国的立法实践证明,《消费者权益保护法》对保护消费者的权益,规范经营者的行为,维护社会经济秩序,促进经济健康发展具有十分重要的意义。在我国,保障消费者权益的法律,除了《消费者权益保护法》以外,还有其他许多单行法规,如《质量法》、《计量法》、《商标法》等都属于配套法。

根据我国《消费者权益保护法》的规定,消费者是为了满足生活消费的需要而购买、使用商品服务或者接受服务的个人。因此,消费者为生活消费需要购买、使用商品或者接受服务的,适用《消费者权益保护法》。同时,该法还规定,农民购买、使用直接用于农业生产的生产资料时,参照消费者保护法执行;经营者为消费者提供其生产、销售的商品或者提供服务,适用于消费者保护法。

(二) 相关法律——《中华人民共和国消费者权益保护法》(节选,以下简称消法)

第三条 经营者为消费者提供其生产、销售的商品或者提供服务,应当遵守本法;本法未作出规定的,应当遵守其他有关法律、法规。

第四条 经营者与消费者进行交易,应当遵循自愿、平等、公平、诚实信用的原则。

第五条 国家保护消费者的合法权益不受侵害。国家采取措施,保障消费者依法行使权利,维护消费者的合法权益。

第七条 消费者在购买、使用商品和接受服务时享有人身、财产安全不受损害的权利。

第八条 消费者享有知悉其购买、使用的商品或者接受的服务的真实情况的权利。

消费者有权根据商品或者服务的不同情况,要求经营者提供商品的价格、产地、生产者、用途、性能、规格、等级、主要成分、生产日期、有效期限、检验合格证明、使用方法说明书、售后服务,或者服务的内容、规格、费用等有关情况。

第九条 消费者享有自主选择商品或者服务的权利。

消费者有权自主选择提供商品或者服务的经营者,自主选择商品品种或者服务方式,自主决定购买或者不购买任何一种商品、接受或者不接受任何一项服务。

消费者在自主选择商品或者服务时,有权进行比较、鉴别和挑选。

第十一条 消费者因购买、使用商品或者接受服务受到人身、财产损害的,享有依法获得赔偿的权利。

第十四条 消费者在购买、使用商品和接受服务时,享有其人格尊严、民族风俗习惯得到尊重的权利。

第十五条 消费者享有对商品和服务以及保护消费者权益工作进行监督的权利。

消费者有权检举、控告侵害消费者权益的行为和国家机关及其工作人员的保护消费者权益工作中的违法失职行为,有权对保护消费者权益工作提出批评、建议。

第十八条 经营者应当保证其提供的商品或者服务符合保障人身、财产安全的要求。对可能危及人身、财产安全的商品和服务,应当向消费者作出真实的说明和明确的警示并说明和标明正确使用商品或者接受服务的方法以及防止危害发生的方法。

第十九条 经营者应当向消费者提供有关商品或服务的真实信息,不得作引人误解的虚假宣传。

经营者对消费者就其提供的商品或者服务的质量和使用方法等问题提出的询问,应当作出真实、明确的答复。

商店提供商品应当明码标价。

第二十二条 经营者应当保证在正常使用商品或者接受服务的情况下其提供的商品或者服务应当具有的质量、性能、用途和有效期限,但消费者在购买该商品或者接受服务前已经知道其存在瑕疵的除外。

经营者以广告、产品说明、实物样品或者其他方式表明商品或者服务的质量状况的,应当保证其提供的商品或者服务的实际质量与表明的质量状况相符。

第二十五条 经营者不得对消费者进行侮辱、诽谤,不得搜查消费者的身體及其携带的物品。不得侵犯消费者的人身自由。

第二十四条 消费者和经营者发生消费者权益争议的,可以通过下列途径解决:

1. 与经营者协商和解;
2. 请求消费者协会调解;
3. 向有关行政部门申诉;
4. 根据与经营者达成的仲裁协议提请仲裁机构仲裁;
5. 向人民法院提起诉讼。

第三十九条 消费者因经营者利用虚假广告提供商品或者服务,其合法权益受到损害的,可以向经营者要求赔偿。广告的经营者不能提供经营者的真实名称、地址的应当承担赔偿责任。

第四十条 经营者提供商品或者服务有下列情形之一的,除本法另有规定外,应当依照《中华人民共和国产品质量法》和其他有关法律规定,承担民事责任:

1. 商品存在缺陷的;
2. 不具备商品应当具备的使用性能而出售时未作说明的;
3. 不符合在商品或者其包装上注明采用的商品标准的;
4. 不符合商品说明、实物样品等方式表明的质量状况;
5. 生产国家明令淘汰的商品或者销售失效、变质的商品的;
6. 销售的商品数量不足的;
7. 服务的内容和费用违反约定的;
8. 对消费者提出的修理、重作、更换、退货、补足商品数量、退还货款和服务费用或者赔偿损失的要求,故意拖延或者无理拒绝的;
9. 法律、法规规定的其他损害消费者权益的情形。

第四十一条 经营者提供商品或服务,造成消费者或者其他受害人人身伤害的,应当支付医疗费、治疗期间的护理费,因误工减少的收入等费用,造成残疾的,还应当支付残疾人生活自助具费、生活补助费、残疾赔偿金以及由其抚养的人所必需的生活费等费用;构成犯罪的,依法追究刑事责任。

第四十二条 经营者提供商品或者服务,造成消费者或者其他受害人死亡的,应当支付丧葬费、死亡赔偿金以及由死者生前抚养的人所必需的生活费等费用;构成犯罪的,依法追究刑事责任。

第四十三条 经营者违反本法第二十五条规定,侵害消费者的人格尊严或者侵犯消费者人身自由的,应当停止侵害、恢复名誉、消除影响、赔礼道歉,并赔偿损失。

第四十七条 经营者以预收款方式提供商品或者服务的,应当按照约定提供;未按照约定提供的,应当按照消费者的要求履行约定或者退回预付款,并应当承担预付款的利息、消费者必须支付的合理费用。

第四十九条 经营者提供商品或者服务有欺诈行为的,应当按照消费者的要求增加赔偿其受到的损失,增加赔偿的金额为消费者购买商品的价款或者接受服务的费用的一倍。

(三) 相关案例:退一赔一是否符合法律规定?

何某于2002年8月23日在某家具公司定购某著名产地生产的缅甸红木家具一套,价5万元,支付定

金5000元整。合同规定于9月30日和10月30日前交货。但在合同履行前,何某在追踪产品质量时发现所谓“某地”实为“另一地”,属于欺骗消费者产地的行为。为此,原告向有关部门投诉并要求依法赔偿。当地工商行政管理局据此对厂方作出罚款5000元的行政处罚。此后,何某又向法院提出赔偿请求。要求退还定金,同时根据消费者权益保护法赔偿欺诈损失5万元。但被告认为原告只付出5000元定金,根据定金罚则,最多只能按定金罚则“退一赔一”。

分析:“退一赔一”并不符合《消法》关于消费欺诈的规定。该法第49条规定,“经营者提供商品或者服务有欺诈行为的,应当按照消费者的要求增加赔偿其受到的损失,其增加赔偿的金额为消费者购买商品的价款或者接受服务的费用的一倍。”在先付定金或事后付款的消费行为中,如果将“消费者购买商品的价款”,理解为定金或已付款,显然不合理,也不符合法律的原义和精神。同时,“欺诈赔偿”是《消法》对消费纠纷的特别规定,应与一般的合同欺诈区别开来。

思 考 题

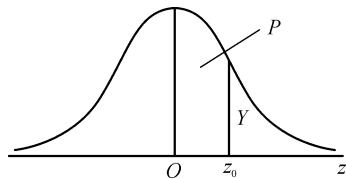
1. 做好心理咨询的目标是什么?
2. 心理咨询师应严格遵守保密原则,具体要求有哪些?
3. 5岁的孩子在幼儿园打伤人,幼儿园有没有监护责任?
4. 报社未经你的同意,将拍有你肖像的照片登在报上,是否属于侵权?
5. 如何理解《消费者权益保护法》第49条?

参 考 文 献

1. 李春秋主编:《新编伦理学教程》,高等教育出版社,2002年版。
2. 吴祖谋、李双元主编:《法学概论》,上海人民出版社,1997年版。
3. 蒋德海著:《伦理文明,还是法治文明?》,华东师范大学出版社,2001年版。

(蒋德海)

附录 标准正态分布表



Z	Y	P	Z	Y	P	Z	Y	P	Z	Y	P
.00	.398 94	.000 00	.31	.380 23	.121 72	.62	.329 18	.232 37	.93	.258 88	.323 81
.01	.398 92	.003 99	.32	.379 03	.125 52	.63	.327 13	.235 65	.94	.256 47	.326 39
.02	.398 86	.007 98	.33	.377 80	.129 30	.64	.325 06	.238 91	.95	.254 06	.328 94
.03	.398 76	.011 97	.34	.376 54	.133 07	.65	.322 97	.242 15	.96	.251 64	.331 47
.04	.398 62	.015 95	.35	.375 24	.136 83	.66	.320 86	.245 37	.97	.249 23	.333 98
.05	.398 44	.019 94	.36	.373 91	.140 58	.67	.318 74	.248 57	.98	.246 81	.336 46
.06	.398 22	.023 92	.37	.372 55	.144 31	.68	.316 59	.251 75	.99	.244 39	.338 91
.07	.397 97	.027 90	.38	.371 15	.148 03	.69	.314 43	.254 90	1.00	.241 97	.341 34
.08	.397 67	.031 88	.39	.369 73	.151 73	.70	.312 25	.258 04	1.01	.239 55	.343 75
.09	.397 33	.035 86	.40	.368 27	.155 42	.71	.310 06	.261 15	1.02	.237 13	.346 14
.10	.396 95	.039 83	.41	.366 78	.159 10	.72	.307 85	.264 24	1.03	.234 71	.348 49
.11	.396 54	.043 80	.42	.365 26	.162 76	.73	.305 63	.267 30	1.04	.232 30	.350 83
.12	.396 08	.047 76	.43	.363 71	.166 40	.74	.303 39	.270 35	1.05	.229 88	.353 14
.13	.395 59	.051 72	.44	.362 14	.170 03	.75	.301 14	.273 37	1.06	.227 47	.355 43
.14	.395 05	.055 67	.45	.360 53	.173 64	.76	.298 87	.276 37	1.07	.225 06	.357 69
.15	.394 48	.059 62	.46	.358 89	.177 24	.77	.296 59	.279 35	1.08	.222 65	.359 93
.16	.393 87	.063 56	.47	.357 23	.180 82	.78	.294 31	.282 30	1.09	.220 25	.362 14
.17	.393 22	.067 49	.48	.355 53	.184 39	.79	.292 00	.285 24	1.10	.217 85	.364 33
.18	.392 53	.071 42	.49	.353 81	.187 93	.80	.289 69	.288 14	1.11	.215 46	.366 50
.19	.391 81	.075 35	.50	.352 07	.191 46	.81	.287 37	.291 03	1.12	.213 07	.368 64
.20	.391 04	.079 26	.51	.350 29	.194 97	.82	.285 04	.293 89	1.13	.210 69	.370 76
.21	.390 24	.083 17	.52	.348 49	.198 47	.83	.282 69	.296 73	1.14	.208 31	.372 86
.22	.389 40	.087 06	.53	.346 67	.201 94	.84	.280 34	.299 55	1.15	.205 94	.374 93
.23	.388 53	.090 95	.54	.344 82	.205 40	.85	.277 99	.302 34	1.16	.203 57	.376 98
.24	.387 62	.094 83	.55	.342 94	.208 84	.86	.275 62	.305 11	1.17	.201 21	.379 00
.25	.386 67	.098 71	.56	.341 05	.212 26	.87	.273 24	.307 85	1.18	.198 86	.381 00
.26	.385 68	.102 57	.57	.339 12	.215 66	.88	.270 86	.310 57	1.19	.196 52	.382 98
.27	.384 66	.106 42	.58	.337 18	.219 04	.89	.268 48	.313 27	1.20	.194 19	.384 93
.28	.383 61	.110 26	.59	.335 21	.222 40	.90	.266 09	.315 94	1.21	.191 86	.386 86
.29	.382 51	.114 09	.60	.333 22	.225 75	.91	.263 69	.318 59	1.22	.189 54	.388 77
.30	.381 39	.117 91	.61	.331 21	.229 07	.92	.261 29	.321 21	1.23	.187 24	.390 65

续 表

Z	Y	P	Z	Y	P	Z	Y	P	Z	Y	P
1.24	.184 94	.392 51	1.69	.095 66	.454 49	2.14	.040 41	.483 82	2.59	.013 94	.495 20
1.25	.182 65	.394 35	1.70	.094 05	.455 43	2.15	.039 55	.484 22	2.60	.013 58	.495 34
1.26	.180 37	.396 17	1.71	.092 46	.456 37	2.16	.038 71	.484 61	2.61	.013 23	.495 47
1.27	.178 10	.397 96	1.72	.090 89	.457 28	2.17	.037 88	.485 00	2.62	.012 89	.495 60
1.28	.175 85	.399 73	1.73	.089 33	.458 18	2.18	.037 06	.485 37	2.63	.012 56	.495 73
1.29	.173 60	.401 47	1.74	.087 80	.459 07	2.19	.036 26	.485 74	2.64	.012 23	.495 85
1.30	.171 37	.403 20	1.75	.086 28	.459 94	2.20	.035 47	.486 10	2.65	.011 91	.495 98
1.31	.169 15	.404 90	1.76	.084 78	.460 80	2.21	.034 70	.486 45	2.66	.011 60	.496 09
1.32	.166 94	.406 58	1.77	.083 29	.461 64	2.22	.033 94	.486 79	2.67	.011 30	.496 21
1.33	.164 74	.408 24	1.78	.081 83	.462 46	2.23	.033 19	.487 13	2.68	.011 00	.496 32
1.34	.162 56	.409 88	1.79	.080 38	.463 27	2.24	.032 46	.487 45	2.69	.010 71	.496 43
1.35	.160 38	.411 49	1.80	.078 95	.464 07	2.25	.031 74	.487 78	2.70	.010 42	.496 53
1.36	.158 22	.413 09	1.81	.077 54	.464 85	2.26	.031 03	.488 09	2.71	.010 14	.496 64
1.37	.156 08	.414 66	1.82	.076 14	.465 62	2.27	.030 34	.488 40	2.72	.009 87	.496 74
1.38	.153 95	.416 21	1.83	.074 77	.466 37	2.28	.029 65	.488 70	2.73	.009 61	.496 83
1.39	.151 83	.417 74	1.84	.073 41	.467 12	2.29	.028 98	.488 99	2.74	.009 35	.496 93
1.40	.149 73	.419 24	1.85	.072 06	.467 84	2.30	.028 33	.489 28	2.75	.009 09	.497 02
1.41	.147 64	.420 73	1.86	.070 74	.468 56	2.31	.027 68	.489 56	2.76	.008 85	.497 11
1.42	.145 56	.422 20	1.87	.069 43	.469 26	2.32	.027 05	.489 83	2.77	.008 61	.497 20
1.43	.143 50	.423 64	1.88	.068 14	.469 95	2.33	.026 43	.490 10	2.78	.008 37	.497 28
1.44	.141 46	.425 07	1.89	.066 87	.470 62	2.34	.025 82	.490 36	2.79	.008 14	.497 36
1.45	.139 43	.426 47	1.90	.065 62	.471 28	2.35	.025 22	.490 61	2.80	.007 92	.497 44
1.46	.137 42	.427 86	1.91	.064 38	.471 93	2.36	.024 63	.490 86	2.81	.007 70	.497 52
1.47	.135 42	.429 22	1.92	.063 16	.472 57	2.37	.024 06	.491 11	2.82	.007 48	.497 60
1.48	.133 44	.430 56	1.93	.061 95	.473 20	2.38	.023 49	.491 34	2.83	.007 27	.497 67
1.49	.131 47	.431 89	1.94	.060 77	.473 81	2.39	.022 94	.491 58	2.84	.007 07	.497 74
1.50	.129 52	.433 19	1.95	.059 59	.474 41	2.40	.022 39	.491 80	2.85	.006 87	.497 81
1.51	.127 58	.434 48	1.96	.058 44	.475 00	2.41	.021 86	.492 02	2.86	.006 68	.497 88
1.52	.125 66	.435 74	1.97	.057 30	.475 58	2.42	.021 34	.492 24	2.87	.006 49	.497 95
1.53	.123 76	.436 99	1.98	.056 18	.476 15	2.43	.020 83	.492 45	2.88	.006 31	.498 01
1.54	.121 88	.438 22	1.99	.055 08	.476 70	2.44	.020 33	.492 66	2.89	.006 13	.498 07
1.55	.120 01	.439 43	2.00	.053 99	.477 25	2.45	.019 84	.492 86	2.90	.005 95	.498 13
1.56	.118 16	.440 62	2.01	.052 92	.477 78	2.46	.019 36	.493 05	2.91	.005 78	.498 19
1.57	.116 32	.441 79	2.02	.051 86	.478 31	2.47	.018 88	.493 24	2.92	.005 62	.498 25
1.58	.114 50	.442 95	2.03	.050 82	.478 82	2.48	.018 42	.493 43	2.93	.005 45	.498 31
1.59	.112 70	.444 08	2.04	.049 80	.479 32	2.49	.017 97	.493 61	2.94	.005 30	.498 36
1.60	.110 92	.445 20	2.05	.048 79	.479 82	2.50	.017 53	.493 79	2.95	.005 14	.498 41
1.61	.109 15	.446 30	2.06	.047 80	.480 30	2.51	.017 09	.493 96	2.96	.004 99	.498 46
1.62	.107 41	.447 38	2.07	.046 82	.480 77	2.52	.016 67	.494 13	2.97	.004 85	.498 51
1.63	.105 67	.448 45	2.08	.045 86	.481 24	2.53	.016 25	.494 30	2.98	.004 70	.498 56
1.64	.103 96	.449 50	2.09	.044 91	.481 69	2.54	.015 85	.494 46	2.99	.004 57	.498 61
1.65	.102 26	.450 53	2.10	.043 98	.482 14	2.55	.015 45	.494 61	3.00	.004 43	.498 65
1.66	.100 59	.451 54	2.11	.043 07	.482 57	2.56	.015 06	.494 77			
1.67	.098 93	.452 54	2.12	.042 17	.483 00	2.57	.014 68	.494 92			
1.68	.097 28	.453 52	2.13	.041 28	.483 41	2.58	.014 31	.495 06			

华东师范大学出版社

心理学类部分图书

高校教材

1. 现代心理学	李晓文 主编	22.00 元
2. 学与教的心理学(修订二版)	皮连生 著	21.00 元
3. 心理学(修订版)	韩永昌 著	24.80 元
4. 普通心理学	叶奕乾 梁宁建 等著	39.80 元
5. 思维心理学	邵志芳 著	12.00 元
6. 现代人事心理学	陆沪根 著	19.00 元
7. 青少年心理辅导	莫雷 著	30.00 元
8. 教育心理学——献给老师的书	吴庆麟 主编	32.00 元
9. 儿童心理发展理论	王振宇 著	14.00 元
10. 记忆心理学	杨治良 主编	23.00 元
11. 教育心理学	李伯黍 著	20.00 元
12. 学校心理学	徐光兴 著	15.00 元
13. 个性心理学	叶奕乾 著	19.00 元
14. 现代社会心理学	时蓉华 著	20.00 元
15. 多元描述统计分析	李伟明 著	8.00 元
16. 儿童发展心理学	刘金花 著	16.00 元

全国应用心理学专业系列教材(中国心理学会心理学教学工作委员会组织编写)

17. 现代心理学理论流派	马欣川 著	17.00 元
18. 广告心理学	冯江平 著	18.00 元
19. 健康心理学	郑希付 著	17.00 元
20. 法律心理学	乐国安 著	20.00 元
21. 公共关系心理学	秦启文 著	17.00 元
22. 旅游心理学	游旭群 著	19.00 元
23. 人力资源管理心理学	朱永新 著	19.00 元
24. 运动心理学	张力为 著	46.00 元

当代心理科学名著译丛(书名后带*者为“教育部高等学校心理学学科教学指导委员会推荐教材”)

译丛收入自 1985 年来在心理学某一学科领域中的著名学者的代表作品。内容涉及教育与发展心理学、普通心理学与实验心理学、社会心理学、工作与组织心理学、临床心理学等,至 2004 年 12 月,第一辑 24 种出齐。与国际心理学发展研究同步,由国内心理学界领军人物主持翻译。自 2000 年推出首批 4 种以来,已经在全国心理学界引起广泛关注。

1. 教学设计原理	R · M · 加涅 著 庞维国 等译 皮连生 审校	29.00 元
2. 学习的条件和教学论	R · M · 加涅 等著 王映学 等译 皮连生 审校	29.00 元
3. 认知过程的评估——智力的 PASS 理论	J · P · 戴斯 等著 杨艳云 等译 李其维 审校	25.00 元
4. 超越 IQ——人类智力的三元理论	R · J · 斯腾伯格 著 吴国宏 等译 李其维 审校	33.00 元
5. 心理学——一条整合的途径*	M · 艾森克 主编 阎巩固 译 张厚粲 审校	98.00 元
6. 实验心理学——掌握心理学的研究*	B · H · 坎特威茨 等著 郭秀艳 等译 杨治良 审校	62.00 元
7. 组织行为学(第九版)	D · 赫尔雷格尔 著 丁 彪 等译 俞文钊 审校	85.00 元
8. 人格科学	L · A · 珀文 著 周 榕 等译 黄希庭 审校	44.00 元
9. 学习与认知发展	B · 英海尔德 等著 李其维 译	28.00 元
10. 超越模块性——认知科学的发展观	A · 卡米洛夫一史密斯 著 缪小春 译	24.00 元
11. 思想和行动的社会基础——社会认知论	A · 班杜拉 著 林 颖 等译 皮连生 审校	79.00 元
12. 消费者行为学(第七版)	L · G · 希夫曼 等著 肖余春 等译 俞文钊 审校	63.00 元
13. 心理模块性	J · 福多 著 李 丽 译 王 魁 审校	17.00 元
14. 成人发展与老龄化	K · W · 夏埃 等著 乐国安 等译	43.00 元
15. 认知发展*	J · H · 弗拉维尔 等著 邓赐平 等译 缪小春 审校	50.00 元
16. 工程心理学与人的作业	C · D · 威肯斯 等著 朱祖祥 等译	66.00 元
17. 自我效能 : 控制的实施	A · 班杜拉 著 缪小春 等译	72.20 元
18. 心理学史导论(第四版)	B · R · 赫根汉 著 郭本禹 等译 孙名之 审校	103.00 元
19. 责任推断 : 社会行为的理论基础	B · 维纳 著 张爱卿 等译 皮连生 审校	31.00 元
20. 认知心理学(第四版)*	M · 艾森克 等著 高定国 译 荆其诚 审校	72.50 元
21. 经典和现代测量理论导论*	L · 克罗克 等著 金 瑜 等译	59.00 元
22. 道德发展心理学 ; 道德阶段的本质与确证	L · 柯尔伯格 著 郭本禹 等译 李伯黍 审校	72.00 元
23. 社会心理学(第十版)	R · A · 巴伦 著 黄敏儿 等译 杨中芳 审校	74.00 元(估)

24. 儿童和青少年临床心理学 A·卡尔 著
张建新 等译 郭念峰 审校 99.00 元(估)

即将推出,敬请关注:

25. 行为遗传学	Robert Plomin 等著 金瑜 主译
26. 进化心理学	David Buss 著 熊哲宏 主译
27. 心理语言学	David W. Carroll 著 缪小春 主译
28. 人因工程学	Christopher D. Wichens 等著 张侃 主译

皮亚杰发生认识论精华译丛(总主编:李其维)

1. 走向一种意义的逻辑	皮亚杰 著 李其维 译 21.00 元
2. 可能性与必然性	皮亚杰 著 熊哲宏 等译 30.00 元
3. 心理发生和科学史	皮亚杰 著 姜志辉 译 20.00 元
4. 态射与范畴:比较与转换	皮亚杰 著 李其维 等译 26.00 元
5. 关于矛盾的研究	皮亚杰 著 吴国宏 等译 29.00 元

国际心理学

1. 当代国际心理学进展(两卷本, 将于 2006 年 4 月出版)	荆其诚 Mark R. Rosenzweig Géry d'Ydewalle 张厚粲 陈煊之 张侃 主编 张侃 傅小兰 等译 77.00 元
2. 国际心理学手册	Kurt Pawlik Mark R. Rosenzweig 主编
3. 人格手册:理论与研究	Lawrence A. Pervin Oliver P. John 主编 黄希庭 主译 93.00 元

创智学习·基础教育改革丛书

1. 积极学习——101 种有效教学策略	M·希尔伯曼 著 陆怡如 译 18.00 元
2. 激发学习动机	J·布罗菲 著 陆怡如 译 25.00 元
3. 合作课堂:让学习充满活力	L·A·布洛赫 著 曾守锤 译 22.00 元
4. 创造能力教与学	A·J·斯塔科 著 刘晓陵 译 29.00 元
5. 自主学习——学与教的原理和策略	庞维国 著 27.00 元
6. 认知风格与学习策略——理解学习和 行为中的风格差异	R·赖丁 著 19.00 元

更多心理学类图书请登陆:www.hdsdbook.com.cn