教育心理学

哈尔滨师范大学教育科学学院 陆桂芝

第一篇总论

第一章 绪论

四个问题:

- 1. 研究什么的? (对象、内容)
- 2. 为什么研究? (性质、意义)
- 3. 怎样研究? (原则、方法)
- 4. 学科的产生和发展? (起源和发展)

学习的实质 基础理论(学习理论) 学习的过程 学习的规律(条件)

知识的学习 技能的学习 研究内容 学生的学习 学习策略的学习 品德的学习 学习迁移

内部因素: 学习动机、认知、人格 影响学习的因素 外部因素: 教学设计、课堂管理等

第一节 教育心理学的研究对象和内容

一、研究对象

种种心理现象

宽泛的定义: (潘菽)教育过程 定义 非宽泛的定义: 学校教育过程 学与教

教育心理学: 研究学校教育过程中学与教的 心理现象及其规律的科学。

二、研究内容与本教材体系

- 内容: 1. 学习的本质
 - 2. 学习的过程
 - 3. 影响学习的因素
 - 4. 教学与管理

教材体系

三、与邻近学科的关系

教育心理学是教育学和心理学的交叉学科。

(一) 与教育学的关系

相同: 研究领域——教育领域

不同: 研究对象和任务

教育学——确定教育目的

教育心理学——教育目的得以实现的条件

(二) 与其他心理学学科的关系

- 教育心理学和普通心理学的关系 个性与共性
- 2. 教育心理学和儿童发展心理学教育←→儿童心理

第二节 教育心理学的性质和意义

- 一、教育心理学的性质 基础研究与应用研究并重
- 二、教育心理学的意义
 - (一) 有助于整个心理科学的发展
 - (二) 对教育实践有重要的指导意义

第三节 教育心理学的起源和发展

一、早期教育心理学思想

中国: 孔子、孟子、荀子、《学记》...

《学记》

- "道而弗牵,强而弗抑,开而弗达"
- "教学相长"
- "长善救失"

西方:柏拉图、亚里士多德…

柏拉图——《理想国》
 知识生来就有,通过经验性学习日臻完善。

亚里士多德——《灵魂论》

- 第一次提出灵魂和肉体不可分。
- 灵魂有三种不同水平:

营养的灵魂——体育感觉的灵魂——智育理智的灵魂——德育

—堪称把古代西方哲学心理学与教育相结合的典范。

• 夸美纽斯——《大教学论》

第一个提出儿童学习能力有年龄差异的教育家。

• 赫尔巴特——《普通教育学》

统觉论:强调对新知识的掌握,要唤起已有的相关知识。

第一个明确提出教育学的科学基础是心理学。

• 四段教学法

教学阶段

心理活动

明了

联想

系统

方法

注意

期待

探究

行动

二、教育心理学的发展阶段

(一) 初创时期(19末20初)

自然科学的发展,科学家开始运用实验方法 研究心理学问题

- 冯特在莱比锡大学建立了第一个心理学实验室
- 实验的方法
- 出现了实验教育学派
- 桑代克的《教育心理学》

- 1903年 桑代克 《教育心理学》 ——教育心理学独立的标志。
- · 后来发展为三卷本的《教育心理学大纲》于1913-1914 年出版

第一卷《人的本性》

第二卷《学习心理》

第三卷《个别差异及其起因》

(二) 发展时期(20世纪20-50年代)

- 20年代以前,行为主义和格式塔学派就已发展起来
- 20年代以后, 吸取了儿童心理学和心理测验方面的成果。
- 30年代以后,学科心理学发展很快。
- 40年代,精神分析理论广为发展。
- 50年代,认知心理学发展起来。

• 发展特点:

- 1. 缺乏独立的理论体系
- 2. 内容庞杂
- 3. 缺乏对高级心理过程的研究

(三)理论建设时期(20世纪60-70年代) 行为范式转向认知范式

发展特点:

- 1. 内容趋于集中, 学科体系基本形成
- 2. 各学派的分歧日趋缩小
- 3. 注重学校教育实践

(四) 深化拓展时期(20世纪80年代以后)

研究特点:

- 1. 主动性研究
- 2. 反思性研究
- 3. 合作性研究
- 4. 社会文化研究

第四节 教育心理学研究的基本原则和方法

一、指导思想和基本原则

- 指导思想——辩证唯物主义
- 基本原则——客观性原则、系统性原则理论联系实际的原则、教育性原则

相关研究:测验法 实证研究方法 实验室实验法 因果研究 自然实验法 描述研究方法 描述研究方法 调查法 访谈法 个案法 教育经验总结法 研究方法

二、研究的主要方法

- (一) 实证研究方法(量化)
 - 1. 相关研究——相关系数 (A—B) 无法提供因果关系的证据
 - 2. 因果研究——自变量→因变量两种形式:实验室实验、自然实验

(二) 描述性研究方法

1. 观察法: 在教育过程中研究者通过感官或借助于一定的科学仪器有目的、有计划地考察和描述个体某种心理活动的表现或行为变化, 从而收集相关的研究资料。

2. 调查法: 通过各种途径, 间接了解被试心理活动的一种研究方法。

问卷法、访谈法、个案法等

三、研究方法的综合化趋势

- 1. 注意采用多种方法和探讨课题
- 2. 强调并大量采用多变量设计
- 3. 注意特定性分析和定量分析相结合

第二章 学习与学习理论

第一节 学习概述

一、什么是学习

"学习是个体在特定环境下由于练习和反复经 验而产生的行为或行为潜能的比较持久的变化。"

*理解要点:

- 1. 人类与动物共有的普遍现象—行为或行为潜能变化
- 2. 后天习得的过程—由练习和反复经验引起的区别于本能、成熟、适应等
- 3. 持久的变化 区别于疾病、疲劳、药物等

二、学习的类别

(一) 按学习结果划分

加涅在《学习的条件和教学论》中将人类的学习分为五种类型:

1. 言语信息——能用言语表达的知识

符号记忆 事实的知识 有组织的整体知识

2. 智慧技能——运用概念和规则办事的能力

高级规则 规则 规义性概念 具体概念 辨别

3. 认知策略——运用规则支配人的认知行为,并 提高其效率

如 "SQ3R" 阅读法

S----阅读全文

Q——提出问题

R——带着问题阅读全文

R——诵读重要文段

R——回顾和复读课文

4. 动作技能——动作、练习

5. 态度: 习得的对人、对事、对物、对己的反应倾向

言语信息¥ 智力技能→ 认知领域 认知策略≯ 动作技能→ 心因动作领域 态度→ 情感领域

(二) 按学习活动的性质——奥苏贝尔

有意义 学 习	▲ 弄清概念 之间的关系	听导师精心 设计的指导	科学研究
	 听讲演 或看材料		例行的研究 或智慧的"生产"
	200,000	学校实验室实验	
机械学习	记乘法表	运用公式解题	尝试与错误 "迷宫"问题解决
4 0	接受学习	有指导的 发现学习	独立的 发现学习

第二节 行为主义学习理论

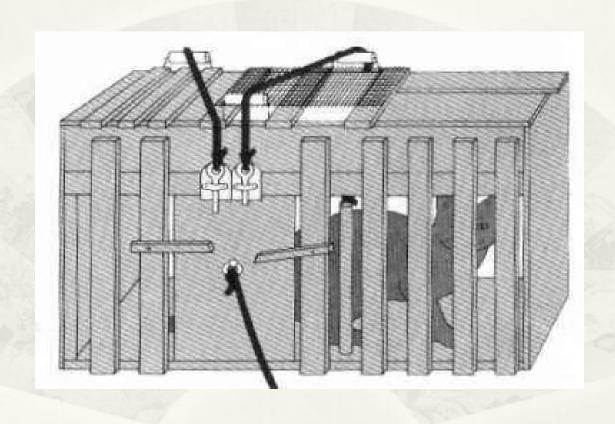
* 代表人物

桑代克、华生、巴甫洛夫、斯金纳等

*核心观点

学习的实质是刺激与反应的联系的形成

一、桑代克的试误——联结学习理论



(一) 学习的实质 形成刺激——反应间的联结 S--R的联结

(二) 学习的过程 试误的过程

(三) 学习的规律

1. 准备律

做出反应之前的准备状态(动机原则)

2. 练习律

* 使用律: 一个联结的应用会增强这个联结

* 失用律: 一个联结的失用会导致其削弱或遗忘

前提:

练习不会无条件的增强联结的力量,只有学习者发现重复练习能获得满意的结果

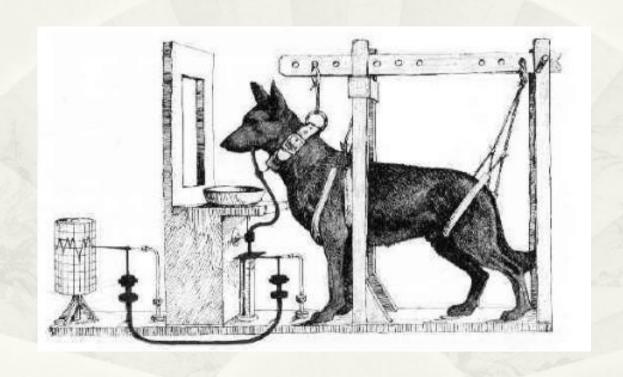
3. 效果律

- * 满意→加强
- * 烦恼→削弱或淘汰

(四)评价

二、巴甫洛夫和华生的学习理论

* 巴甫洛夫的经典性条件反射



* 建立前:

无条件刺激(食物)→无条件反应(唾液) 中性刺激(铃声)→引起注意、无反应(唾液)

* 建立中: (中性刺激与无条件刺激多次重合) 中性刺激(铃声)→无反应



无条件刺激(食物)→无条件反应(唾液)

* 建立后:

条件刺激(铃声) →条件反应(唾液) S----R (一) 经典性条件作用: S--R 条件刺激——信号(预示食物的出现) 无条件刺激——强化(增强了学习) →逆向条件作用中,条件反射无法建立 (即先无条件刺激、后条件刺激)

* 条件反射系统即信号系统:

第一信号系统——条件刺激(物理性条件刺激) 第二信号系统——条件刺激(语言、符号为中介)

(二) 学习律

- 1. 消退: 反复呈现条件刺激, 而不呈现无条件刺激, 条件 作用逐渐减弱甚至消失。
- 2. 自然恢复:如果再次呈现条件刺激,条件作用重复出现。
- 3. 泛化:对与条件刺激相似的刺激做出相同反应。
- 4. 分化: 只强化条件刺激,不强化相似刺激,则只对条件刺激做出反应。

(三)评价

华生——行为主义的奠基者和捍卫者

* 小阿尔伯特实验 恐惧形成实验



无条件刺激(声音)→无条件反应(恐惧) 中性刺激(白兔)>

* 学习的实质: S-R联结

三、斯金纳的操作性条件作用学习理论

(一)操作性条件作用行为可以分为两种:

应答性行为—由刺激引发、被动的—经典性条件作用(S型) (强调刺激)——刺激辨别 操作性行为—主动发出的—操作性条件作用(R型) (强调反应及其结果)——反应辨别

1. 操作性条件作用的过程(斯金纳箱)



*

* (S) — R — S

* (箱子) — 压杠杆 — 食物

要点:

R后面紧跟S, R就会有重复出现的趋向, S就是强化刺激

经典性条件作用和操作性条件作用的比较

比较范畴

经典性条件作用

操作性条件作用

代表人物 行为 顺序

学习的发生

巴甫洛夫 无意的、被动的 行为在刺激之后S-R 中性刺激与无条件刺激匹配

斯金纳 有意的、主动地 行为在刺激之前(S)-R-S 行为后果影响随后行为

- * 桑代克迷笼实验和斯金纳操作性条件作用的比较 桑代克的迷笼实验实质上也是操作性条件反射,但也 有不同之处:
- 1. 前者的行为是由刺激物 (鱼) 引发的, 而后者是自发的。
- 2. 前者奖励加强的是刺激与反应的联结,后者加强的是行为的发生率。

*操作性条件作用的消退与维持

消退: 取消强化

维持: 减少强化或使强化不可预测

* 自然强化

2. 操作性条件作用的泛化与分化

先前刺激: 行为之前的事件

* 分化:不同的先前刺激表现不同的行为。

* 泛化: 先前刺激相似时, 一种情景习得的行为

发生在相似的情景中。

入辨别——分化

先前刺激

▶ 相似——泛化

(二)强化

(S) - R - S

*强化物:

凡是能增强反应频率的刺激或事件

1. 强化的类型

* 强化:增加反应概率

正强化:反应一增加愉快刺激

强化

反应概率增加

负强化:反应—去掉厌恶刺激

* 惩罚: 降低反应概率

惩罚 1: 反应----呈现厌恶刺激

惩罚

反应概率降低

惩罚 11: 反应----消除愉快刺激

* 一级强化: 满足基本生理需要

* 二级强化:中性刺激与一级强化反复结合 → 强化物

【社会强化(拥抱、微笑)信物(如钱、奖品等)活动(玩游戏、听音乐等)

*普雷马克原则

高频活动作为低频活动的强化物。

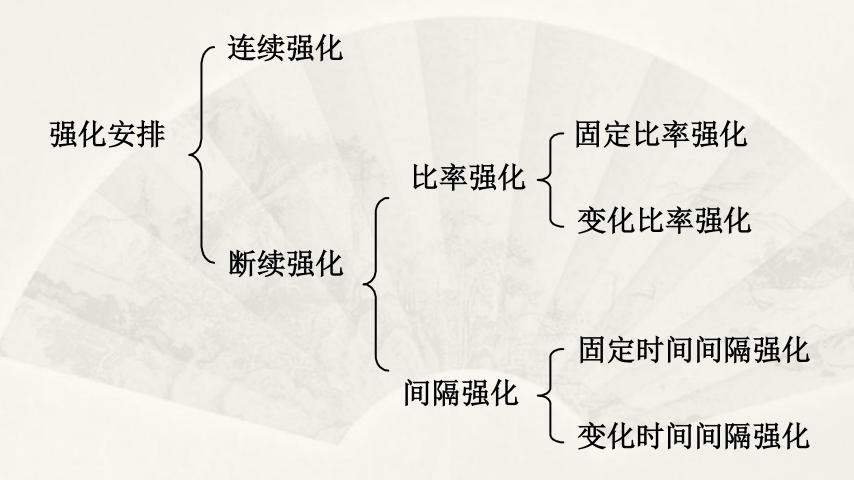
2. 强化的程序

* 连续强化: 每次正确反应都给予强化

* 断续强化: 不是每次都强化

比率强化: 次数

间隔强化: 时间



(三)操作性条件作用学习理论的应用

1. 行为塑造

将目标分为一个个小步子,分别给予强化, 最终获得目标行为。

注意:

成功的使用塑造技术的一个关键因素是必须控制环境刺激。

* 行为塑造的步骤:

- (1) 选择目标(终点行为)
- (2) 了解学生能做什么或知道什么(起点行为)
- (3) 找出学生所在环境中的潜在强化物(强化物)
- (4) 将终点行为分解为有序的步骤(步调划分)
- (5) 即时反馈学生的每步行为(即时反馈)

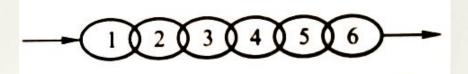
2. 程序教学

——操作性条件作用在教学中的应用

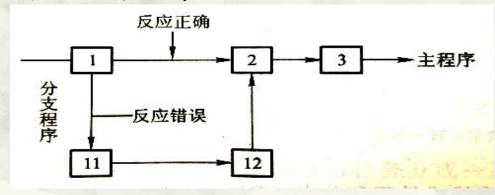
原则:

- (1) 小步子
- (2) 积极反应
- (3) 及时强化(反馈)
- (4) 自定步调
- (5) 低错误率

(1) 直线式程序



(2) 分支式程序



(四)评价

四、班杜拉的社会学习理论

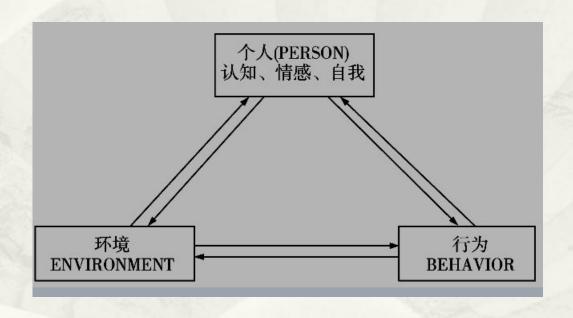
原本信奉新行为主义,但提出一些疑问,并提出一套最为综合且广为接受的模仿学习理论。

- * 儿童为什么总是有选择的模仿?
- * 为什么模仿那些过去没有相互作用过的行为?
- * 为什么儿童没有受到强化,也没有看到榜样的这种行为受到强化,却会模仿新的行为?

(一) 社会认知理论

1. 三元交互作用论以往研究:
 外部环境→行为(如行为主义)内部动因→行为(如人本主义)→都是单向的作用过程

三向的相互作用



* 某儿童有敌意→攻击性行为→他人对其产生攻击性→强化 了该儿童的最初期望

$$P \rightarrow B \rightarrow E \rightarrow P$$

* 教师讲课→学生思考→学生举手提问→教师复述

$$E \rightarrow P \rightarrow B \rightarrow E$$

* 学生做练习→做得好、喜欢→询问教师是否继续做→教师 同意继续做

$$\mathbf{B} \rightarrow \mathbf{P} \rightarrow \mathbf{B} \rightarrow \mathbf{E}$$

- 2. 参与性学习和替代性学习(亲历学习和观察学习)
 - * 参与性学习: 通过实做并体验行为后果——做中学
 - * 替代性学习: 通过观察别人而进行的学习

观察学习是人类学习的重要形式。可以大大提高学习的速度,还可以避免人去经历有负面影响的行为后果。

(二)观察学习

实验:

* 过程:

观察成人对玩偶的攻击

三组:现实、电影、卡通片

* 结果:

三组都发生了类似的攻击性行为

* →观察学习的存在







1. 观察学习

观察学习也叫"替代学习",指通过观察环境中他人的行为及其后果而发生的学习。

* 赏罚控制研究: 儿童观看短片(成人攻击性行为)

分为三组: ①奖励组 ②惩罚组 ③控制组

结果: ①奖励组最多 ②惩罚组最少

结论: 奖励增加模仿行为、惩罚减少模仿行为

* 抗拒诱惑力研究

内容: 儿童一房间、字典(可玩)、玩具(不能动)

三组: ①强化组 ②惩罚组 ③对照组

结果: ①组: 80秒 ②组: 7分钟 ③组: 5分钟

结论:

抗拒诱惑的能力可以通过观察学习来增强, 也可以通过观察学习来减弱。

*观察学习的五种功能:

- (1) 习得功能: 获得新的行为模式
- (2) 抑制与去抑制功能: 停止和重新表现
- (3) 反应促进功能:促进新的学习或加强原先习得的行为
- (4) 刺激指向功能: 指向特定刺激
- (5) 情绪唤醒功能: 唤起类似情感

2. 观察学习的基本过程与条件

- (1) 注意过程:知觉榜样行为 条件:示范行为的特征;观察者的特征
- (2) 保持过程:以符号的形式贮存在记忆中符号表征系统:表象和言语条件:符号编码、符号复述、练习

(3) 生成过程(动作再现、复制): 把符号表征转变成适当的行为

条件:基本技能;自我观察;反馈

(4) 动机过程

对"学习"和"表现"进行了分析

条件:对自己行为的评价反应;强化

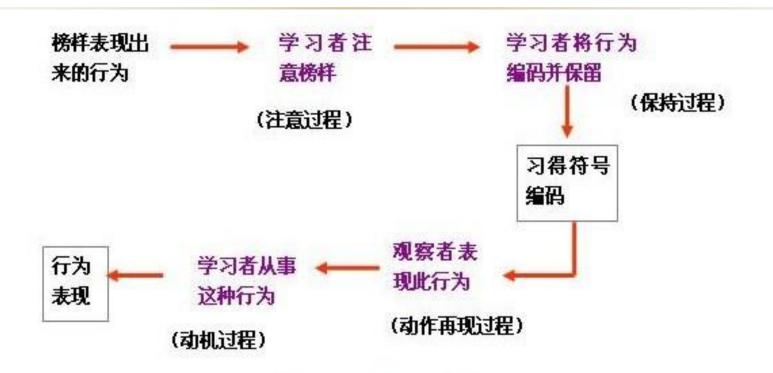
- 3. 社会行为学习中的强化
- * 班杜拉对强化的观点:
 - (1) 强化是通过认知过程的中介发生作用的
 - (2) 强化只是促进条件, 而非必要条件
 - (3) 提出几种强化方式

直接强化

替代强化: 学习者因观察到榜样的行为受到强化

而使自己间接地受到强化。

自我强化



学习者的认知历程 (观察学习的过程)

(三)观察学习的教学应用——示范 示范过程:

- (1) 在教学情境中确认适当的榜样
- (2) 建立行为的机能价值
- (3) 引导学习者的认知和动作再造过程

(四)评价

第三节 认知派学习理论

* 代表人物:

苛勒、托尔曼、布鲁纳、奥苏贝尔、加涅

* 基本观点:

学习是通过积极主动地内部信息加工活动形成新的<u>认知结构</u>的过程。(强调已有经验的作用)

一、格式塔的顿悟—完形学习理论

- * 代表人物: 韦特默、苛勒、考夫卡
- * 传统心理学: 意识、内省、分析元素

行为主义反对 格式塔反对

- * 行为主义——外部刺激和反应、分析的研究
- * 格式塔—— 内部意识、 整体的研究

"整体不仅仅是部分之和。"



苛勒——黑猩猩实验







(一) 学习的实质——形成完形

对情境中的要素进行知觉重组, 形成新的完形。

(二) 学习的过程——顿悟

学习是主动积极地对情景进行组织以产生顿悟的过程。

顿悟: 领会到自己的动作和情境, 特别是和目的物之间的关系。

对格式塔学派的评价:

- * 贡献:
 - * 顿悟学习,不同于试误学习
 - * 整体性研究
- * 不足:
 - * 学习是有机体自身的组织活动(否认客观性、唯心)
 - * 把试误和顿悟对立起来

二、托尔曼的符号学习理论

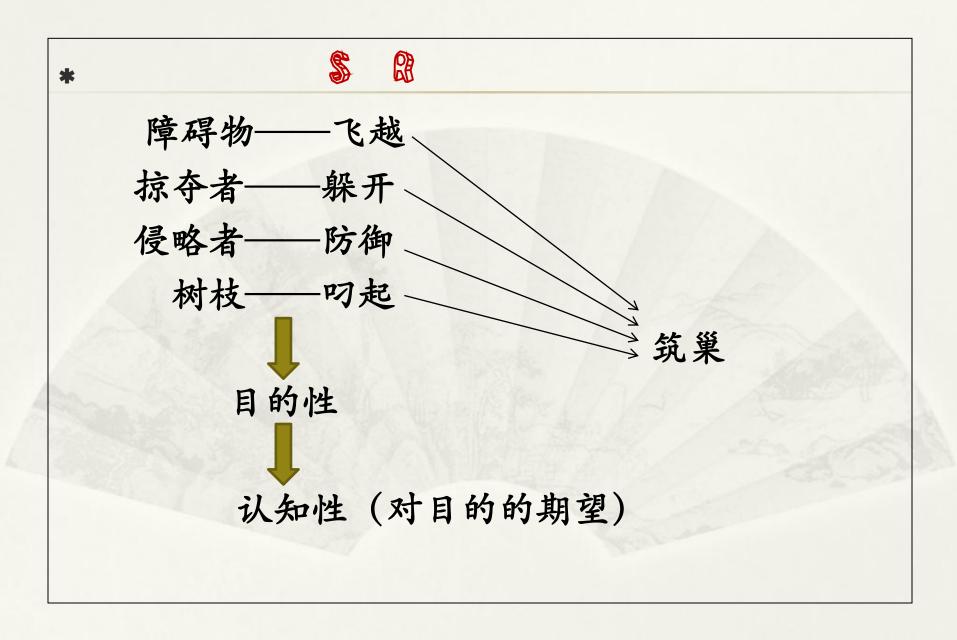
* 自称——特殊的行为主义

- 1. 强调行为的整体性
- 2. 强调行为的认知性和目的性

* 将行为分为:

分子行为: (S-R) 机械、强制性

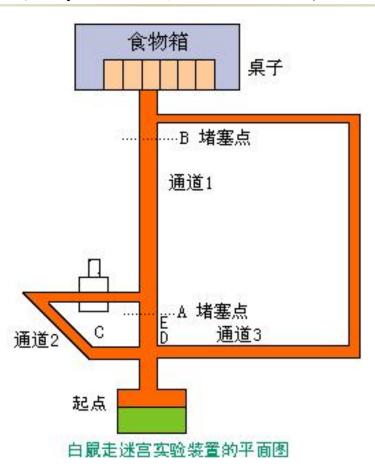
整体行为: (学习……) 灵活、无法预测



(一) 托尔曼关于学习问题的经典实验

1. 位置学习实验

白鼠学会的不是 简单的刺激-反应 而是认知地图



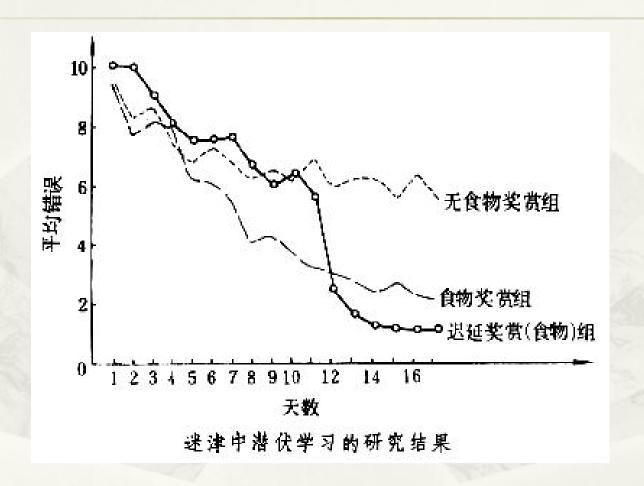
2. 潜伏学习

* 实验:白鼠走迷津、分三组

奖赏组:一直有奖励

无奖赏组:一直无奖励

延迟奖赏组:前10天无强化、11天后有强化



没有受到强化的白鼠也在学习

——潜伏学习

→ 学习不仅是外显行为的改变, 还包括中介变量(S-O-R)

中介变量包括:

* 需求变量, 如动机

实验:甲——不饿、无奖励

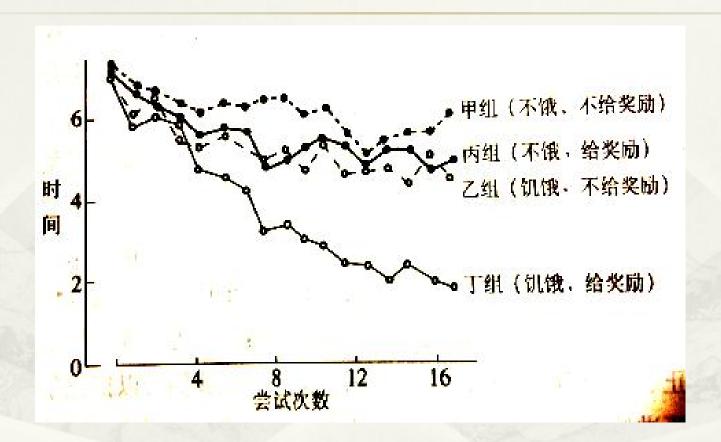
乙——饿、无奖励

丙——不饿、有奖励

丁——饿、有奖励

结果:丁组最快、甲组没有操作水平的改进

* 认知变量,如对客体的认知、对环境的再认



* S-0-R中的0是无法直接观察的,只有通过外显的 行为的表现中推断出来

——折中主义

3. 奖励预期实验(奖励、预期是重要的中介变量)

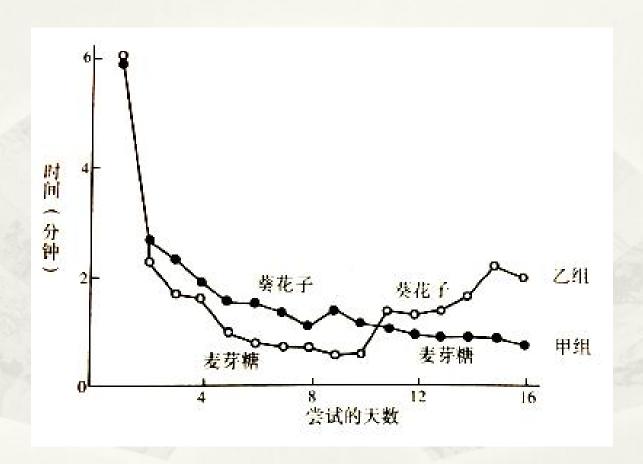
* 实验1: 猴子

容器1——香蕉 → 容器1——莴苣 容器2——空 容器2——空

→行为受其预期的结果的影响

* 实验2: 白鼠走迷宫

甲组——葵花籽 10天后 甲组——麦芽糖 乙组——麦芽糖 → 乙组——葵花籽



对比效应——甲组快了、乙组慢了

结论: 预期没有实现, 降低操作水平

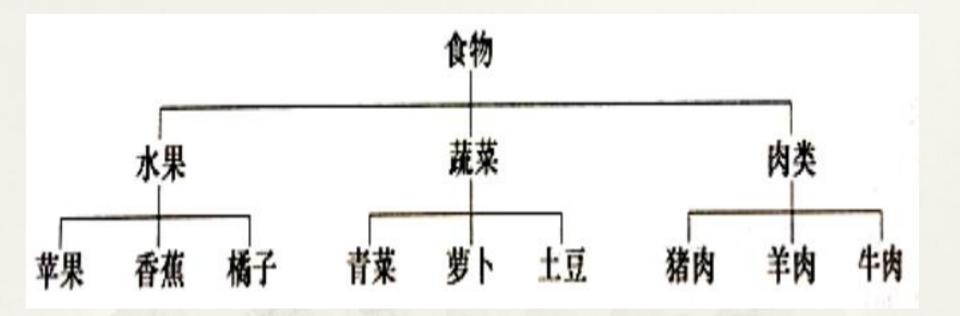
在教育中要注意"诱因对比效应"

- (二) 认知一目的说的基本内容
- 1. 学习是有目的的, 是期望的获得
 - * 只有"目的"才使行为达到完整和获得意义
 - * 个体的行为受其对未来行为结果的期待所支配。
 - * 期待是通过学习而形成的关于目标的认知观念。
- 2. 学习是对完形的认知,是形成认知地图

(三)评价

三、布鲁纳的发现学习理论

- (一) 布鲁纳的学习理论
 - 1. 认知结构
 - "人关于现实世界的内在的编码系统,是一系列相互关联的、非具体性的类别。"
 - "它是人用以感知世界的分类模式,是新信息借以加工的依据,也是人们推理活动的框架。"



* 两部分:

类别:有相似属性的对象

类别的规则

类别编码系统: 层次和关系的结构化安排

* 2. 学习是类目化的过程

建立一套相互关联的、具有一定概括性的分类系统,构成了人的内在编码系统(认知结构)。

*超越所给信息

* 新信息——归类——推理——新的编码系统——超越所给信息

(二) 布鲁纳的教学理论

* 教学活动应该能最大限度地促进学生主动地形成 认知结构。

1. 结构教学观

"无论我们教什么学科, 务必使学生理解该学 科的基本结构。" 基本知识结构:基本概念、基本原理

学科基本结构

L 基本态度和方法(发现学习方法)

- * 提倡将学科的基本结构放在编写教材和设计课程的中心地位。
- *编排教材的最佳方式是以"螺旋式上升"的形式呈现学科的基本结构。

* 儿童智力(认知)发展阶段— 映象表征阶段(P286) 符号表征阶段

2. 发现法教学模式

- * 学生掌握学科的基本结构最好的方法是发现法。
- * 目的:培养学生的发现能力
- * 最早:苏格拉底的"产婆术"

* 教育工作者的任务是把知识转化成一种适应正在发展着的学生的形式(表征系统的发展顺序),可以作为教学设计的模式。

* 发现式教学模式

教师要为学生提供一定的材料,创设问题情境,引导学生独立的发现问题解决的方法,从中发现事物之间的联系和规律,获得相应知识,形成或改造认知结构的过程。

* 发现学习的作用:

- 1. 提高智力的潜力
- 2. 由外部奖赏向内部动机转移
- 3. 学会发现的方法和策略
- 4. 帮助信息的保持和检索

* 制约因素:

- 1. 先备知识
- 2. 智力水平
- 3. 学习材料的性质
- 4. 教师的指导
- 5. 教学时间
- 6. 教学目标

(三)评价

贡献:

为学习理论和教学实践做出了贡献。

不足:

完全放弃了知识的系统讲授。 夸大了学生的学习能力。

四、奥苏贝尔的认知—接受学习理论

- * 反对实验室里的机械学习
- * 主张学校情境的有意义的言语学习
 - * "如果我不得不把全部的教育心理学还原为一条原理的话,我将会说,影响学习的唯一的最重要的因素是学习者已经知道了什么"
 - * "根据学生原有知识进行教学"
 - * 《教育心理学:一种认知观》 (1968, 1978)

* 学习的分类 (P32)

* 学习方式 { 接受学习 发现学习

* 新知识与认知结构中已有知识 / 有意义学习 (旧知识)间的关系 机械学习

- *接受学习→机械的?
- * 发现学习→有意义?

(一) 有意义学习

1. 有意义学习的概念

符号所代表的新知识与学习者认知结构中已有的适当观念建立实质性和非人为的联系的过程。

认知结构: 学生已有观念的全部内容及其组织。(P208)

2. 有意义学习的条件

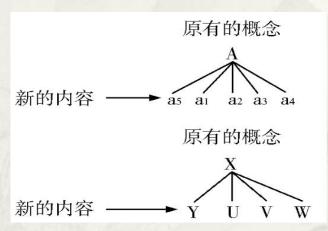
- (1) 外部条件: 学习材料具有逻辑意义
- (2) 内部条件:
 - ①学习者具有有意义学习的心向
 - ②学习者认知结构中有适当的知识或观念(潜在意义)
 - ③新旧知识的相互作用——实际意义(心理意义) 逻辑意义——潜在意义——实际意义(心理意义)
- * 同化:新旧知识的相互作用。

3. 有意义学习的类型 (P101)

- (1) 表征学习: 学习单个符号或一组符号的意义。
- (2) 概念学习: 掌握一类事物的共同的本质属性和关键特征。
 - * 两种方式——概念形成、概念同化
- (3) 命题学习:获得由几个概念构成的命题的复合意义,即学习表示若干概念之间关系的判断。

- * 分为三种意义获得模式(新—旧知识的关系)
 - ①下位学习(类属学习) 新知识—下位(具体);旧知识—上位(抽象概括)

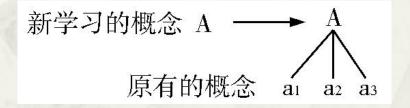




* 主要区别: 学习之后原有观念是否发生本质属性的改变。

②上位学习(总括学习)

新知识—上位(抽象概括);旧知识—下位(具体)



③并列结合学习(组合学习)

新旧知识是一种并列关系

新学习的概念 A — → B — C — D 原有的概念

(二)接受学习

- 1. 什么是接受学习
- *接受学习:将知识以定论的形式传授给学生,学生将教学内容加以内化。
- * 发现学习:在内化之前,由学生自己去发现。
- * 发现学习只是比接受学习多了前面一个阶段——发现

2. 教学原则 (P220)

* 不断分化的原则: 整体→细节

* 综合贯通的原则: 概念、原理及各章节间的联系

3. 教学策略——先行组织者

(1) 先行组织者的含义

先于学习任务的抽象、概括和综合水平高于学习任务, 并与认知结构中原有的观念和新的学习任务相关联的引导 性材料。 * 研究1: 120名大学生 2500字钢铁特性的材料 在学习之前——先学习500字先行材料

实验组—抽象、概括水平更高的内容 控制组—无内在联系内容(钢铁工艺的历史演变) 学习35分钟 3天后测验

结果:实验组好于控制组

(2) 先行组织者的类型 (P105, P209)

先行组织者

「陈述性(说明性)组织者:概括

比较性组织者:增加新旧概念之间的可辨别性

* 研究2: 155名大学生 学习500字的佛教材料

1组:比较性组织者(佛教与基督教的相同和不同)

2组: 陈述性组织者 (佛教的基本教义)

3组: 无直接联系 (佛教的历史)

学习35分钟 3天和10天以后测试

结果: 3天后1组最好, 10天后2组最好

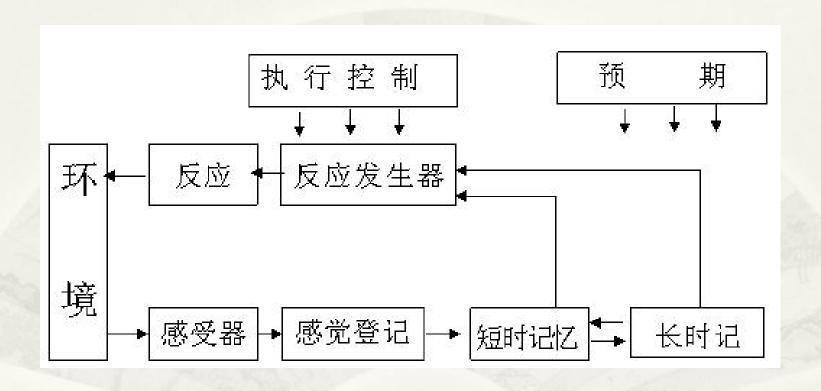
(三)对奥苏贝尔认知—接受学习理论的评价 贡献:

突出了有意义学习的重要作用。 澄清了讲授教学和接受学习的偏见。 提出了先行组织者。

不足:

对学习能力的培养不够重视。对发现学习不够重视。

五、加涅的信息加工学习理论



感觉记忆(瞬时记忆、感觉登记): 1秒;容量无限;暂存信息工作记忆(短时记忆): 1分钟;容量有限: 5~9组块; 1.加工系统 信息—激活状态 (操作系统) 长时记忆: 1分钟—终生;容量无限;信息—相对静止 长时记忆—短时记忆—反应发生器 反应生成: 长时记忆—反应发生器

- 2. 执行控制系统:对整个加工系统进行调节和控制
- 3. 期望系统:定向作用、影响努力程度和注意力集中水平

第四节 建构主义与人本主义学习理论

20世纪心理学发展脉络(从客观主义到主观主义)

一、皮亚杰的认知建构主义

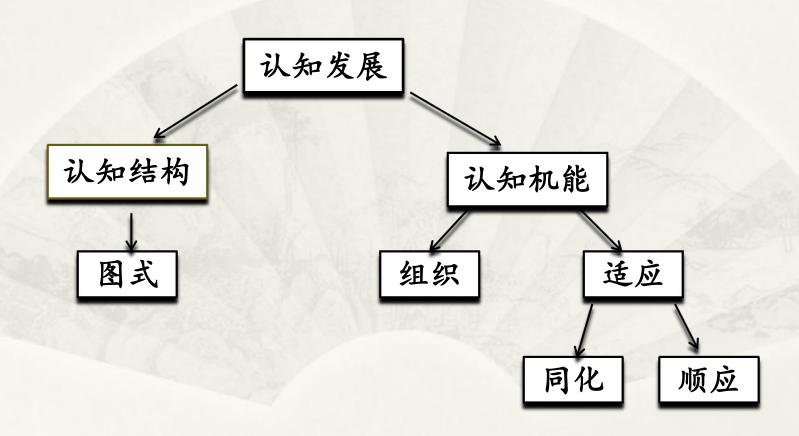
* 发生认识论

知识不是客观的东西,也不是主观的东西,而是主体在与环境交互作用的过程中逐渐建构的结果。

* 认知的发展是一种建构的过程,是个体在与环境不断的相互作用中实现的。

(一) 认知发展理论

1. 关于认知发展的基本概念



*图式

个体对世界的知觉、理解,是思考的方式,是心理活动的框架或组织结构。

(简单→复杂、外部→内部、无逻辑→逻辑)

→认知的发展就是图式的发展

* 心理机能:

组织代表内部方面 (同化和顺应)

* 同化

把外部元素整合到一个正在形成或已经形成的结构中。 (环境适应个体)

* 顺应

有机体调节自己的内部结构,以适应特定刺激情境的过程。(个体适应环境)

* 平衡

个体通过同化和顺应日益复杂的环境而达到平衡。

同化成功→暂时的平衡 同化不成功→顺应→新的更高级的平衡 (同化→顺应→同化→顺应→·····)

个体就是在平衡与不平衡的交替中不断建构和完善其认知结构,以实现认知发展。

- * 同化——增长——量变
- * 顺应——发展——质变

两个方面相辅相成

2. 影响认知发展的因素

- * 成熟:机体的成熟
- * 练习和经验:物理经验和数理逻辑经验
- * 社会经验:社会化的过程
- * 平衡化:内部动力

3. 认知发展阶段论 认知发展是认知图式不断重建的过程。

皮亚杰的认知阶段的特点:

- (1) 阶段出现的顺序是固定的, 具有普遍性。
- (2) 每个阶段都有独特的图式, 具有一般特征。
- (3) 认知图式的发展是一个连续不断建构的过程。

(1) 感知运动阶段(0-2岁) 动作图式的认知结构

* 这一阶段的两大成就:

- ①客体永久性的建立
- ②目标定向行为

①客体永久性的建立

当客体在眼前消失,儿童依然认为它是存在的,标志着儿童已将主客体分开。



②目标定向行为

动作与动作对客体影响的结果的分化。

(2) 前运算阶段(2-7岁)

儿童开始运用语言、符号表征等从事简单的思维活动。

思维特征 思维不可逆 自我中心 静止性



(3) 具体运算阶段(7-11岁)

儿童思维初具逻辑推理形式,但限于具体事物。

多维思维 思维可逆性——守恒概念 思维特征 去自我中心 反映事物的动态变化过程 具体逻辑推理



(4) 形式运算阶段(11岁至成年) 具备抽象逻辑思维能力。

思维特征 { 相象思维 系统思维

- * 皮亚杰的认知阶段论的缺陷和不足:
 - (1) 对不同年龄阶段儿童的认知能力的描述有不准确的地方
 - ①低估了年幼儿童的认知能力
 - ②高估了青少年的认知能力
 - (2) 忽视了儿童在某领域的原有知识经验的影响
 - (3) 没有充分重视文化因素的影响

* 皮亚杰的认知阶段论的教学意义

- (1) 按儿童思维方式实施知识教学
- (2) 按儿童认知发展的顺序设计课程 (教材难度和课程难度—创设最佳的难度—通过提问 引起认知不平衡)
- (3) 针对个别差异实施个别化教学
- (4) 提供丰富的活动,引导学生主动探索,参加社会实践活动

二、维果斯基的社会建构主义



* 强调人类社会文化对人的心理发展的重要作用,认为人的高级心理机能是在人的活动中形成和发展起来并借助语言实现的。

(一) 文化历史发展及心理发展理论

1. 文化历史发展观

两种心理机能 { 低级心理机能:动物进化而获得,与生俱来 的,人和动物都有。 高级心理机能:历史发展而获得,人所有。

物质生产工具:指向外部,导致外部世界变化两种工具 精神生产工具—语言符号:指向内部,影响人的 心理结构和行为。

引起新的适应方式——物质生产的间接方式——间接经验(社会文化知识经验)——受社会历史发展规律制约。

2. 心理发展理论

* 心理发展: 低级心理机能 → 高级心理机能

外在社会关系转换成个体内部的心理机能 (内化)

* 这一转化具有间接性——以符号为中介。

* 高级心理机能形成的标志

心理活动的随意、主动性 心理活动的抽象——概括性 形成以符号或语词为中介的心理结构 社会历史发展的产物 心理活动的个性化

(二) 思维与语言

- > 语言是思维的载体, 思维是语言的内容。
 - > 语言可以使儿童获得他人掌握的知识
 - > 语言提供一种认知工具, 帮助儿童认识世界
 - > 语言是控制和反应儿童思维的重要途径

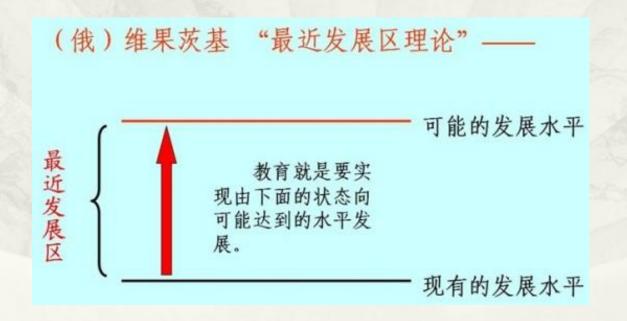
(三) 最近发展区

* 区分了儿童的两种发展水平:

发展水平—已经达到的水平——最近发展区 潜在发展水平—将要达到的水平——最近发展区

* "最近发展区"

指个体不能独立完成但在更有能力的伙伴或成人的帮助下能够完成的一系列任务。



* 教学支架

在儿童试图解决超出他们当前知识水平的问题时给予支持和指导,帮助学生顺利通过最近发展区。

关键:

保证支架一直在使学生处于其最近发展区之内。

(三) 对维果斯基的社会建构主义的评价

三、当代建构主义概述 (一)知识观——动态知识观

- 1. 知识不是对客观现实的准确表征,只是一种解释、假设。
- 2. 知识并不能准确的概括世界的法则,并不具有绝对的普遍性。
- 3. 知识不可能以实体的形式存在于个体之外,不同的人有不同的理解。

(二) 学生观

强调学生经验的丰富性和背景的差异性。

(三) 学习观

- 1. 学习的主动建构性——高水平思维 学生主动的以原有的知识经验为基础建构自己的理解。
- 2. 学习的社会互动性——学习共同体 在社会文化的参与下内化相关的知识和技能。
- 3. 学习的情境性——学徒制 情境性认知 学习与情境化的社会实践活动结合起来。

四、人本主义学习理论

- * 代表人物:罗杰斯、马斯洛
- * 心理学的第三势力: 批判行为主义和精神分析学派
- * 主要观点:

强调研究意识,人的意识经验是个整体。 对社会生活中的健康的人进行意识分析。

(一) 对学习的看法

学习是人固有能量的自我实现过程,强调人的尊严和价值,强调无条件积极关注在个体成长过程中的重要作用。

学习的目的和结果就是使学生整体人格得到发展。

* 根据学习对学习者的个人意义,将学习分为两类:

(颈部以上的学习) 意义学习:与学习者各种经验融合在一起的、使个体 全身心地投入其中的学习。 (完整的学习) * 罗杰斯和奥苏贝尔的意义学习是不同的

罗杰斯——关注的是学习内容和个人的关系 奥苏贝尔——强调新旧知识之间的联系

(二) 对教育的看法

- *教育与教学的过程就是要促进学生个性的发展,发挥学生的潜能,培养学生学习的积极性和主动性。
- * 提出"以学生为中心"的教学思想 ——学生中心模式(非指导性教学模式)
- * 强调自由学习原则

* 教师要具备三个条件 真诚一致 无条件积极关注 同理心

(三) 人本主义的基本教学模式

- 1. 以题目为中心的课堂讨论模式
- 2. 开放课堂模式
- 3. 自由学习的教学模式

(四) 对人本主义学习理论的评价

对传统教育观的变革, 改变了学校教育目标。

第三章 知识的学习

第一节 知识学习概述

- 一、知识与知识分类
 - (一) 知识的含义
- * 广义:主体通过与其环境相互作用而获得的信息及其组织。贮存于个体之内为个体的知识,贮存于个体之外为人类的知识。其本质为信息在人脑中的表征。
- * 狭义: 仅指存在于语言文字符号或言语活动中的信息。

(二)知识的分类(广义)

1. 陈述性知识: "是什么?" "为什么?"

传统上知识的概念 (狭义的知识)

2. 程序性知识: "怎么办?"传统上技能的概念 (包括对外办事和对内调控)

3. 策略性知识: 对内调控

>陈述性知识(狭义的知识)

知识 →智慧技能(头脑)→智慧技能(对外)

\程序性知识(技能) \认知策略(对内)

\动作技能(动作)

二、知识的表征

* 知识的表征: 信息在人脑中储存和呈现的方式。

(一) 陈述性知识的表征

一命题和命题网络

1. 命题:信息的基本单位。

由一种关系和一组论题组成。

如: "<u>小狗</u> 过 <u>马路</u>"

↓ ↓ ↓

论题 关系 论题

* 外——语言、内——命题

* 人在头脑中存在的是命题, 而不是语言、句子。

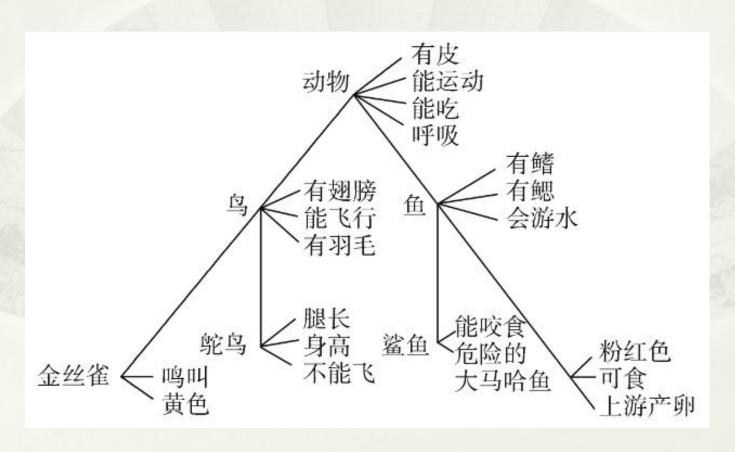
2. 命题网络

如果两个命题有共同成分,通过这个共同成分把若干命题彼此联系形成命题网络。

- "小明有一本有趣的书。"
- "小明有一本书"
- "这本书是有趣的"

表示方式1:

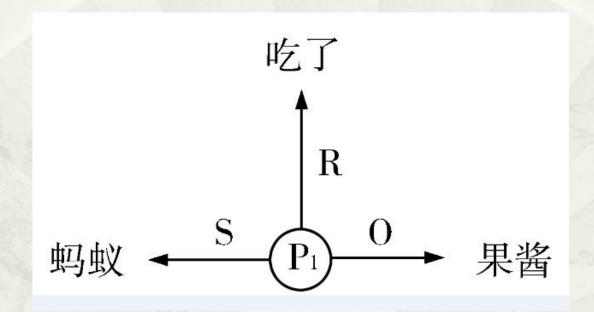
* 有向结构



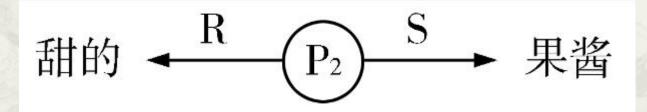
*表现方式2:

如"维C预防感冒"

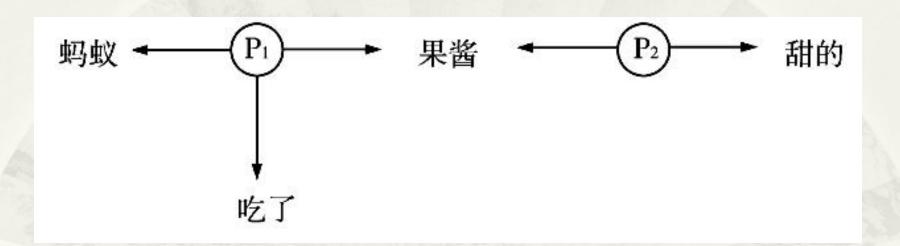
蚂蚁吃了果酱



*果酱是甜的



* "蚂蚁吃了甜果酱"



* "在厨房里的蚂蚁吃了桌子上的甜果酱"

(二)程序性知识的表征

——产生式和产生式系统

1. 产生式 (最小单位)

以"如果/那么"的形式编码的规则。

条件——动作规则 (C——A规则)

"如果……那么……"规则

- * 条件——行为 (C——A)
- * 刺激——反应(S——R)

*例1:实施强化的产生式

如果(C)目标是要增加儿童的注意行为 且儿童注意时间比以前稍微延长 那么(A)对儿童进行表扬 *例2:鉴别三角形的产生式

如果(C)已知一个图形是两维的 且该图形有三条边 且三条边是封闭的

那么(A)识别此图形为三角形,并说"三角形"

2. 产生式系统

产生式通过控制流形成联系,形成产生式系统。

*例:分数加法前三步的产生式系统

- P1 如果 目标是要将分数相加 且现在有两个分数(1/2、1/3)
 - 那么 建立一个子目标, 求最小公分母 (6)
- P2 如果 目标是要将分数相加 且现在有两个分数(1/2、1/3) 且公分母已知,为6
 - 那么 用最小公分母除以第一个分数的分母

P3 如果 目标是要将分数相加 且现在有两个分数 (1/2、1/3) 且公分母已知,为6 且最小公分母除以第一个分数的分母 (3) 那么 第一个分数的分子和分母分别乘3

P4....

P5.....

P6.....

(三) 大的知识单元的表征——图式

*图式

人们对有关某些属性组合的知识(如房子)的贮存方式。

图式是围绕某个主题组织的认知框架或认知 结构,其中含有许多空位,以便容纳(理解)新知识。

房子的图式

上位集合: 建筑物

组成部分: 房间

材料: 石头、木头、砖头

功能: 供人居住

形状: 方形、三角形、圆形

大小: 100-1000平方米

关于"民族问题"的图式

地理位置:	
政治状况:	
经济状况:	
文化教育:	
风俗习惯:	
其他:	

三、知识学习的标准

- (一) 概念化
- (二)条件化
- (三) 结构化
- (四)自动化
- (五) 策略化

四、知识学习的信息加工

- * 模型 分为三部分:
 - 1. 信息储存库
 - 2. 认知加工过程
 - 3. 元认知

第二节 传统观点的知识学习

一、概念学习 (一)概念的定义和种类

* 概念是具有共同特征(关键属性)的一类事物。

内涵——属性 外延——实例

* 种类:

(1) 根据抽象水平: 具体概念和定义性概念

(2) 维果斯基:日常概念和科学概念

(二) 概念结构

- 1. 概念名称
- 2. 概念定义
- 3. 概念属性
- 4. 概念例证

(三) 概念获得

* 概念形成

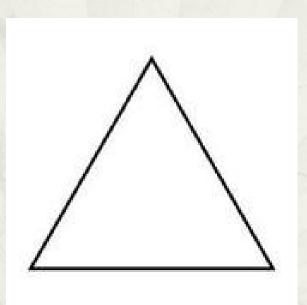
学习者从概念的具体例子中概括出概念的关键特征。(概括和分化)

* 概念同化

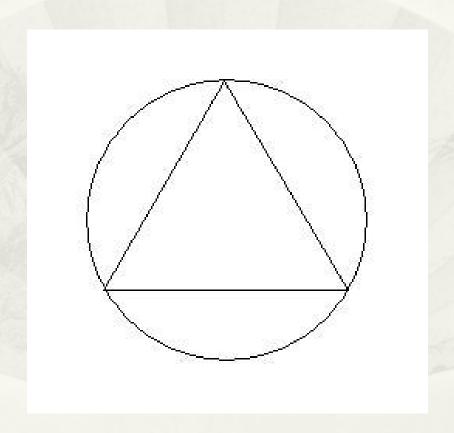
以定义的方式呈现概念的关键特征,是一种接受式的学习。

* 克劳斯迈耶——概念学习的四种水平

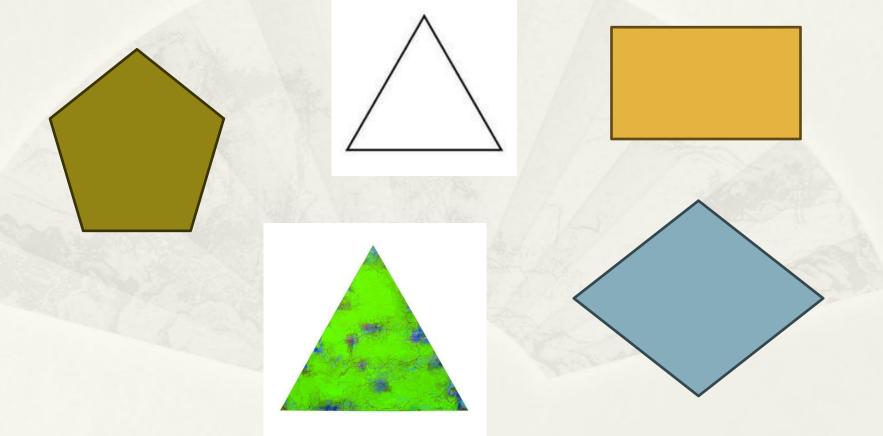
1. 具体水平



2. 识别水平



3. 分类水平



4. 规范水平

三边相等、三角相等

(四) 概念的教学

- 1. 以准确的语言明确揭示概念的本质特征
- 2. 突出有关特征,控制好无关特征的数量和强度
- 3. 提供概念范例, 适当运用例证(变式)和比较
- 4. 形成概念网络
- 5. 在实践中运用概念

二、原理学习 (一)原理及其种类 是对概念之间的关系的言语说明

- (二) 原理学习的方式
- 1. 接受式 (原理——例证) (规—例法)

例:动词过去式的变化—以e结尾的动词后加d live—lived move—moved hope—hoped…

2. 发现式 (例证——原理) (例—规法)

例:桌面、地面、墙面

→ "声音可以通过固体传播"

- (三) 原理学习的影响因素
 - 1. 内部条件
 - (1) 对相关概念的学习和理解
 - (2) 学习者的认知发展水平
 - (3) 学习者的语言表达能力
 - (4) 学习者的动机水平
 - 2. 外部条件——教师的言语指令

(四)原理的教学

- 1. 了解学生对概念的理解和掌握水平
- 2. 创设原理学习的问题情境
- 3. 设置原理指令, 唤起对相关概念的回忆
- 4. 强调原理运用,促进对原理的理解

三、问题解决

(一) 问题的定义及类型

*问题: 给定信息与目标之间有某些障碍需要 克服的刺激情境。

客观方面:课题范围—课题的客观陈述

问题

主观方面: 问题空间

---对客观陈述的理解〈目标状态 中间状态—算子

起始状态

* 问题的类型

- (1) 根据清晰度:结构良好和结构不良问题
- (2) 根据熟悉度: 常规和非常规问题
- (3) 根据算子质量:一般领域和专门领域问题

(二) 问题解决的早期研究

- 1. 问题解决的代表性观点
 - (1) 试误说
- * 桑代克: 通过试误形成刺激与反应的联结
- * 问题解决的过程:

盲目操作——尝试错误——发现方法——形成联结——巩固联结——解决问题

(2) 顿悟说

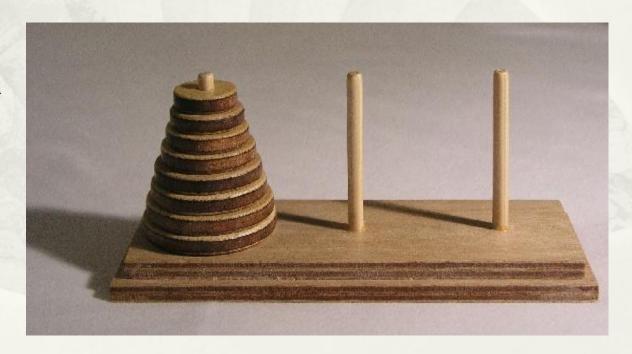
- ß 苛勒: 通过知觉重组形成顿悟
- * 解决问题的过程:

重组问题情境——弥补问题缺口——达到新的完形——联想解决方案

(3) 认知的观点

* 问题解决的过程是通过搜寻一系列的操作达到目标的过程。

* 河内塔问题



* 通用问题解决者

问题解决包括三个步骤: 表征、形成子目标、评价进展

2. 问题解决的策略

(1) 算法式策略 把达到目标的各种可能的方法都列出来,逐 一加以尝试。(试误)

(2) 启发式策略

试图寻找那些对成功趋向目标状态有价值的算子。

①产生-检验策略

列出各种解决方案,按可能性大小排列,逐一检验。

适用于解决方案有限的问题。

如: "开灯——不亮"

a灯泡坏了 b停电了 c开关坏了 d短路 e…

②手段-目的分析策略

着眼于起始状态与目标状态之间的距离,确立若干 子目标,通过执行操作达到子目标,以不断接近总目标。 如写论文:

(选题一查阅文献一组织材料一编写提纲一分段写作)

B 有顺向工作(爬山法)和逆向工作(反推法)之分

③类推法

获取与当前情景相关的熟悉的领域的知识,加以利用,进行类推。

4头脑风暴

尽可能多的产生解决方案,而不对其进行评价,然后决定一个标准,判断答案可能性,以产生一个最佳方案。

3. 问题解决的过程

- (1) 表征问题
- (2) 拟定计划
- (3) 执行计划
- (4) 评价结果

(三)专家和新手问题解决的差异

1. 有意义知觉模式的差异

专家的有意义的知觉模式大于新手

实验: 国际象棋 典型对弈棋盘 看5秒

结果: 大师——20多个 新手——4-5个

原因:专家专业知识水平更高,专业知识更丰富。

2. 短时记忆和长时记忆的差异

研究1:专门训练的短时记忆容量可以扩大 (80个数字)

原因:扩大组块

原因:长时记忆的能力取决于知识加工的深度,即知识加工深度越深,记忆效果越好

3. 技能执行速度的差异

专家: 技能执行速度快

原因: 基本技能已达到自动化

机遇推理

4. 问题表征时间的差异

常规问题:专家〈新手

困难问题:专家>新手

原因:专家有更多的可供利用的知识

研究: "为苏联企业提出一项政策以增加企业的产量"

专家: 1/4的时间用于表征问题

新手: 1%的时间用于表征问题

5. 问题表征深度的差异

专家:本质

新手:表面

研究:

被试: 物理学专家、大学生

任务: 20多个物理学问题的名称

结果: 名称: "斜面上的木块" "牛顿第二定律"

6. 自我监控技能的差异

专家: 更多的检查、监督自己

新手: 更少的检验、校正

(四) 问题解决教学

- 传统教学方式
 问题解决——常规练习
- 2. 当代问题解决教学建议 问题解决的教学最好和学科内容相结合

*问题解决能力的培养

- (1) 创造适当气氛, 鼓励主动质疑
- (2) 提供难度适当的问题
- (3) 帮助学生正确表征问题
- (4) 帮助学生养成分析问题的习惯
- (5) 帮助学生从记忆中提取信息
- (6) 训练学生陈述自己的假设及其步骤
- (7) 提供结构不良问题, 培养解决实际问题的能力

第三节 陈述性知识的学习

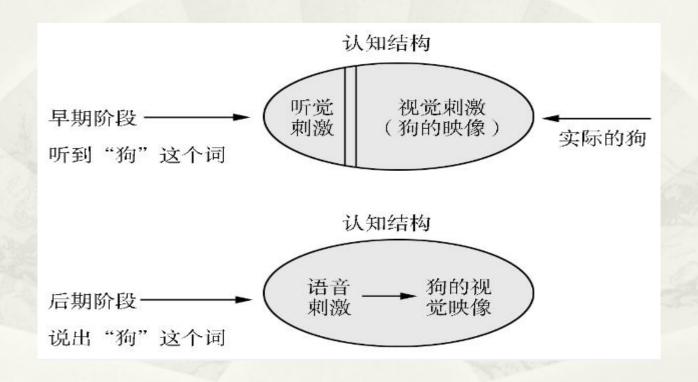
- 一、陈述性知识学习的一般过程
- * 第一阶段,新知识的获得阶段
- * 第二阶段,知识的保持阶段
- * 第三阶段, 知识的提取与应用阶段

* 皮连生:

注意与预期 激活原有知识 选择性知觉 新旧知识相互作用 认知结构的改组与重建 根据需要提取信息

二、陈述性知识的掌握方式

(一) 表征学习(符号学习)

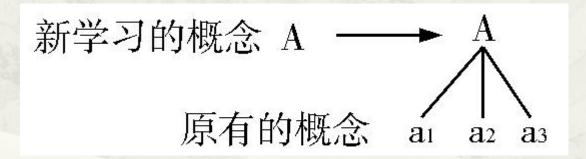


(二) 概念学习

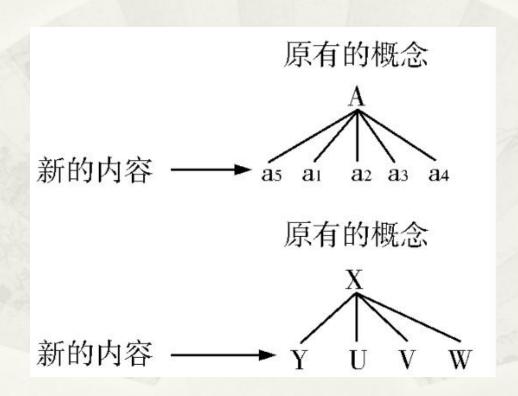
- * 概念学习: 掌握概念的一般意义, 其实质是掌握一类事物的共同的本质属性和关键特征。
- * 形式: 概念形成、概念同化

(三) 命题学习

* 上位学习



* 下位学习



* 并列结合学习

新学习的概念 A — → B — C — D 原有的概念

三、陈述性知识的教学策略

- (一) 动机激发策略
- (二) 注意策略
- (三) 精加工策略
- (四)组织策略
- (五) 认知结构优化策略

第四节 程序性知识的学习

一、程序性知识习得的一般过程

- (一) 陈述性知识阶段(陈)
- (二) 转化阶段(陈→程)
- (三)自动化阶段(程)

二、程序性知识的掌握方式 (一)模式识别——对条件项加以调整

- ◆ 模式: 若干元素结合在一起, 按一定关系组成的结构。
- 模式识别:将输入的刺激(模式)的信息与长时记忆 中的有关信息进行匹配,从而辨认出该刺激 属于什么范畴的过程。

长时记忆

A=英文字母

A=好分数 (A等)

A=数学公式 A=x+y······

A=某人的代号

A=扑克牌

• • • • • •

模式A

匹配后判断A是······

* 模式识别: 把握产生式的条件项 即满足···条件,则识别···模式

* 把握产生式的条件项的两种机制:

1. 概括: 减少产生式的条件项,扩大产生式的适用范围。

如"浮力"的产生式

- * P1 如果 某固体置于水中 且该物体浮于水面 那么 该物体受到水的浮力,并说出"…"
- * P2 如果 某固体置于水中 且该物体沉于水下
 - 那么 该物体受到水的浮力,并说出"…"
- * P3 如果 某固体置于水中 那么 该物体受到水的浮力,并说出"···"

2. 分化: 增加产生式的条件项, 缩小产生式的适用范围。

如"平行线"

* P1 如果 两条线永不相交 那么 判断为平行线

* P2 如果 两条线永不相交 且在同一平面内 那么 判断为平行线 如"鱼"

P1 如果 生活在水中

且有鳞、有鳍

那么 判断为鱼

P1 如果 生活在水中

且有鳞、有鳍

且用腮呼吸

那么 判断为鱼

(二)动作步骤学习——对反应项的学习

- 1. 程序化——形成清晰的产生式
- * 分两步实现:
 - (1) 建立规则的命题表征
 - (2) 进行转化(陈→程),实现自动化
- 2. 程序的合成

三、程序性知识的教学策略

- (一) 课题选择和设计策略
- (二) 示范与讲解策略
- (三) 变式练习与比较策略
- (四) 练习与反馈策略
- (五)条件化策略
- (六) 分解性策略

第四章 学习策略的学习

第一节 学习策略概述

- 一、学习策略的概念
 - (一) 学习策略的概念

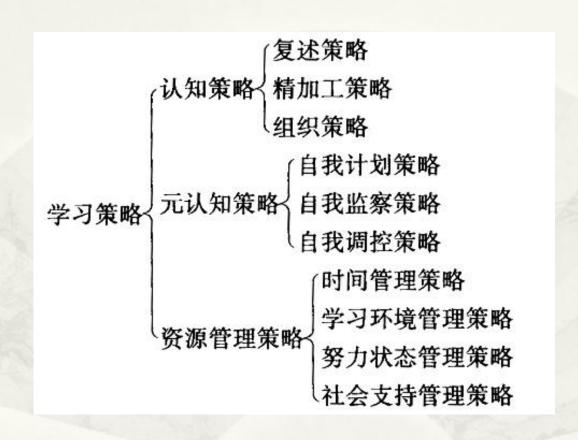
三种观点:

学习策略=学习方法学习策略=监控技能学习策略=学习方法+监控技能

(二) 学习策略的特点

- 1. 操作性和监控性的有机统一
- 2. 外显性和内隐性的有机统一
- 3. 主动性和迁移性的有机统一

二、学习策略的分类



三、学习策略的发展差异研究

(一) 学习策略发展的年龄差异

- * 年幼儿童存在明显的策略生成和策略运用缺陷
- * 单一策略——多重策略
- * 明显的年龄特征

(二) 学习策略发展的水平差异

- * 学习困难儿童缺乏策略
- * 低水平学习者难以获得及使用高级的、复杂的策略,中或高水平的学习者容易获得并从高水平的策略中受益。
- ——差异主要表现在元认知监控方面(元认知能力的差异)

四、掌握学习策略的意义

- (一) 是学会学习的必然要求
- (二) 是开展主体性学习的要求
- (三) 能够有效提高学习的质量

第二节 学习的认知策略

- 一、认知策略及其与学习策略的区别
- * 认知策略?

认知:信息加工的过程(如注意、记忆、思维)

认知策略:如何进行信息加工(如何记忆、思维)

- * 学习的主要活动是认知活动,但不仅仅是认知活动。
- * 学习策略不等于认知策略,但认知策略是学习策略的主要构成部分。

二、学习中的主要认知策略

入知策略 指加工策略 组织策略

- (一) 精加工策略——建立信息的联系
- 1. 人为联想策略(记忆术)
 - (1) 形象联想法
 - (2) 谐音联想法
 - (3) 首字连词法
 - (4) 位置记忆法
- * 二十四节气: "春雨惊春清谷天,夏满芒夏暑相连,秋处露秋寒霜降,冬雪雪冬小大寒。"

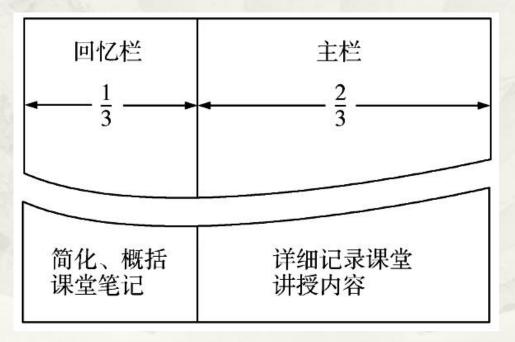
- 2. 内在联系策略 新旧知识间的连接——充分利用背景知识
- 3. 生成策略

对学习材料进行提炼和组织

- (1) 划线、摘要和作注释
- (2) 标题目、写提要
- 4. 记卡片策略 归类存放零散材料

5. 记笔记策略

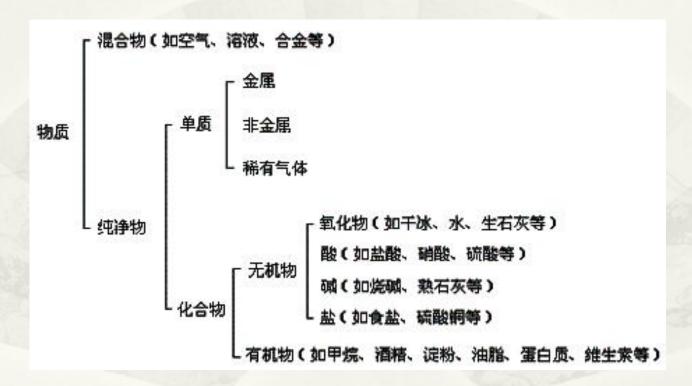
"康奈尔笔记技术"



(二)组织策略

形成有条理、有层次、清晰的知识结构

1. 归类策略



2. 纲要策略

- (1) 主题纲要法——列提纲
- (2) 符号纲要法——画网络图、流程图

(三) 复述策略

- 1. 复习时间安排技巧
 - (1) 及时复习
 - (2) 分散复习
 - (3) 限时记忆
- 2. 复习次数的安排

过度学习——150%

- 3. 复述的方法选用
 - (1) 克服记忆效应
 - (2) 多种感官协同记忆
 - (3) 多种复习形式
 - (4) 积极的心向、态度和兴趣

第三节 学习的监控策略

一、监控策略概述

也称元认知监控策略(元认知策略) 对整个学习过程的有效监视及控制的策略。 * 弗拉维尔《认知发展》(1976)首次提出元认知

(一) 元认知及其与学习策略的关系

1. 元认知

- * 对认知的认知,是指人对自己的认知过程的认知。
- * 即个体关于自己认知过程的知识和调节这些过程的能力。

* 三个成分:

(1) 元认知知识

是关于认知的知识,即关于个人的认知活动及影响这种认知活动的各种因素的知识。

* 三个方面:

○ 关于个人的知识○ 关于任务的知识○ 关于策略的知识

(2) 元认知体验 人在进行认知活动时伴随而生的认知和情感体验。

(3) 元认知监控 对自身认知活动积极、自觉的监视、调节和控制。

2. 元认知和认知的关系两个相辅相承的概念

- (1) 元认知不是一般的认知(不同) 作用对象不同;发展速度不同
- (2) 二者密切联系 认知是元认知的基础;元认知指导调节认知
- (3) 二者有时是相通的

3. 元认知和学习策略

元认知过程是使用学习策略的过程

(二) 元认知监控

伴随不同的认知阶段:

- 1. 开始前:目标、计划、策略、预测
- 2. 过程中:评价活动、找出偏差、调整修正
- 3. 结束时:评价结果、发现问题、补救措施

→四个步骤:

制定计划、执行控制、检查结果、采取补救措施

(三) 元认知监控发展水平的评定方法

- 1. 自我报告法
- 2. 出声思考法
- 3. 作业评定法

二、学习中的主要监控策略

- (一) 计划策略
 - 1. 学习目标的制定
 - (1) 学习目标具有可行性:目标适宜、目标分层次
 - (2) 学习计划要有具体性 三个"明确":目标、任务、时间
 - (3) 学习计划要有一定的弹性
 - 2. 学习时间的分配和管理
 - (1) 求实策略
 - (2) 差异策略
 - (3) 充分策略

时间管理策略

第一,确定有规律的学习时段。

第二, 确立切合实际的目标。

第三, 使用固定的学习区域。

第四,分清任务的轻重缓急。

第五, 学会对分心的事物说"不"。

第六, 自我奖励学习上的成功。

(二) 监视策略

1. 领会监控

德文 (Devine, 1987)

- (1) 变化阅读的速度
- (2) 中止判断
- (3) 大胆猜测
- (4) 重读较难段落
- * SQ3R阅读策略——提问和回答

2. 集中注意

- * 如何吸引学生注意力?
 - (1) 告知学生本课的目标
 - (2) 使用标示重点的线索
 - (3) 增加材料的情绪性
 - (4) 使用独特或奇特的刺激
 - (5) 让学生相信学习内容对他们非常重要
 - 3. 调节监控——及时评价

第四节 学习策略的学习与指导

- 一、学习策略教学的原则
 - (一) 主体性原则
 - (二) 内化原则
 - (三) 特定性原则
 - (四) 生成性原则
 - (五) 有效监控原则
 - (六) 个人效能感原则

二、学习策略教学的条件

学习策略——"怎样学习?"→程序性知识

习得过程:

- ①获得陈述性知识—"写作要按顺序写"
- ②陈述性知识→程序性知识—应用知识解决实际问题
- ③策略的应用(迁移)—(反省认知)在各种情境下 应用此策略

* 学习策略的特殊性:

- 1. 是对内监控的技能。
- 2. 是规律性知识, 具有概括性、灵活性。
- 3. 受个体心理发展水平的制约。

- * 有效的学习策略教学的条件:
 - 1. 原有知识背景

实验: 小学一年级 记忆配对词组 生成表象策略

A组: (熟悉) 大象一强壮、松鼠一灵巧、

狗熊--愚蠢、乌龟--长寿

B组: (不熟悉) 树懒—迟缓、考拉——可爱

猞猁-敏捷、伯劳---凶猛

结果: A组能较好的运用生成表象策略

- 2. 自我效能感
- 3. 元认知发展水平
- 4. 练习情境的相似与变化
- 5. 有一套外显的可操作的技术

三、学习策略的训练模式

- (一) 课程式教学模式
- (二) 学科渗透式教学模式
- (三) 交叉学习式教学模式

四、学习策略的教学技术

- (一) 注重元认知监控和调节策略
- (二) 有效运用教学反馈
- (三) 提供足够的教学时间

第六章 动作技能的学习

第一节 动作技能概述

- 一、概念
- 动作技能:在练习的基础上,由一系列实际动作以 完善的、合理的程序构成的操作活动方式。
- 三个成分:
 - (1) 动作和动作组
 - (2) 体能
 - (3) 认知能力(知觉、记忆、思维)

二、动作技能的种类

(一) 粗大动作技能和精细动作技能

粗大:较大空间范围、大幅度动作(游泳)

精细:狭小空间范围,动作协调、精致、

幅度小(打字)

(二) 连续性动作技能和非连续性动作技能

连续性:没有明确的起点和终点;动作序列较长,延续时间较长,难以精确计数。

非连续性:有明确的起点和终点;动作序列较短,延续时间短,可以精确计数。



(三) 封闭性动作技能和开放性动作技能

封闭性:环境稳定、可预测,线索来源于内部

开放性:环境变化、不可预测,线索来源于外部



(四)工具性动作技能和非工具性(徒手)动作技能

工具性: 操纵某种工具

非工具性: 不需要操纵工具

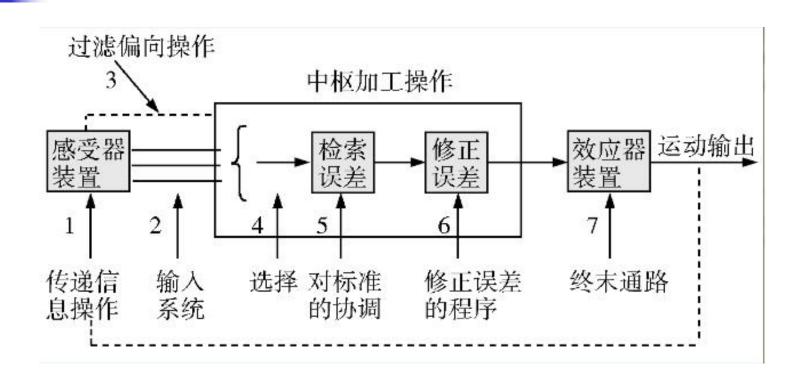
(五) <u>初级水平的技能和高级水平的技巧</u> 会做 自动化

三、动作技能的结构模式

- (一) 辛普森的七层次结构理论(P314)
 - 1. 知觉
 - 2. 定势
 - 3. 指导下的反应
 - 4. 机制
 - 5. 复杂的外显反应
 - 6. 适应
 - 7. 创作

- (二) 克拉蒂的知觉—动作技能的三层次理论
 - 1. 动作的一般支柱
 - 2. 能力品质
 - 3. 工作和情境所特有的各种因素

(三) 蔡斯的信息加工模式



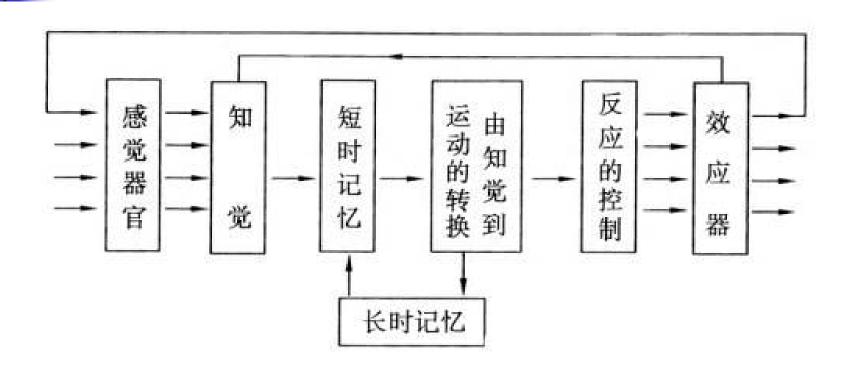


一、动作技能形成的理论

(一) 行为派的动作技能理论 建立在经典性条件反射的基础上 本质上就是形成一套刺激-反应联结系统。

(二) 认知派的动作技能理论

——强调认知成分的参与



动作技能形成的认知模型

二、动作技能形成的阶段

(一) 认知阶段 理解任务、形成目标意向和目标期望

(二) 联系形成阶段 一 动作的交替阶段 联系形成阶段

(三) 自动化阶段 形成完整的自动化的动作系统

三、动作技能形成的标志

- (一) 意识调控减弱, 动作自动化
- (二) 能利用细微线索

(无关线索、基本线索、细微线索)

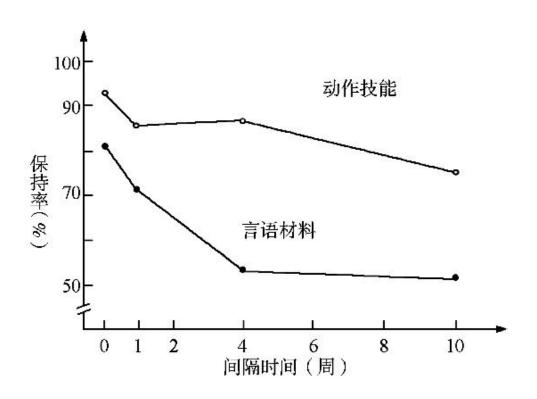
- (三) 动觉反馈作用加强
- (四) 形成动作程序的记忆图式
- (五) 在不利的条件下仍能维持正常操作水平

四、动作技能的保持与迁移

(一) 动作技能的保持

一经学会、不易遗忘

实验:动作技能和言语材料的学习





■ 原因:

- 1. 在大量练习的基础上获得的。
- 2. 形成动作连锁,可以相互激活。
- 3. 高度依赖小脑的低级中枢。

(二) 动作技能的迁移

1. 双侧性迁移

身体一侧器官形成的技能迁移到身体另一侧

2. 语言—动作迁移

练习前的语言训练对掌握动作技能的影响作用

3. 动作—动作迁移

已经形成的动作技能对另一种动作技能的迁移

第三节 动作技能学习的条件

- 一、个人内部条件
 - (一) 动机
 - (二) 生理成熟和知识经验
 - (三) 正常的智力水平
 - (四)良好的人格特征
 - (五) 适当的生理唤醒水平

二、外界环境条件

- (一)科学的指导——讲解与示范相结合
 - 1. 讲解——影响对标准和目标的认识
 - 2. 示范
- 讲解与示范的结合

组 别 <i>₀</i>	在观察时儿童的活动。	示范者的言语解释。	拼七巧板所需的 时间(容易的)₽	拼七巧板所需的 时间(困难的)。
1₽	连续加2至100	无₽	5. 7₽	2 <mark>5</mark> *₽
2₽	说出示范者所演示的。	无₽	3. 1₽	22₽
3₽	静默观看↩	不完整的描述。	3. 5₽	16 ₽
4.	静默观看↩	完整的描述₽	3. 2₽	14 ₽
5₽	说出示范者所示范的。	纠正儿童叙述中的错误。	2. 2₽	12 ¢

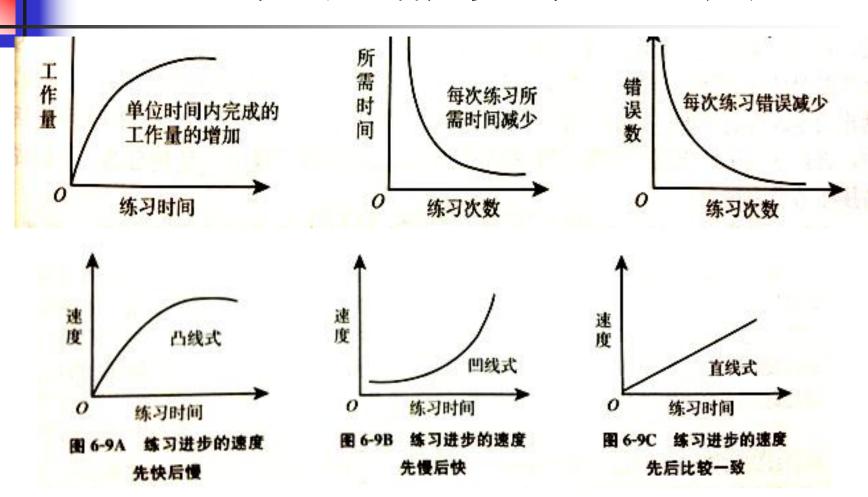
(二)练习

1. 练习和练习曲线

练习曲线: 描述动作技能随练习时间或次数的变化而变化的图形。

2. 练习的一般趋势

(1) 总的趋势是练习成绩逐步提高(速度、准确性)



(2) 高原期现象

在练习的过程中,成绩并非一直上升,有时会出现暂时停顿甚至倒退的现象。

- (3) 练习成绩的起伏现象
- (4) 练习成绩的相对稳定的现象
- (5) 练习曲线的个别差异

3. 合理的组织好练习

- (1) 明确练习的目的和要求
- (2) 合理分配练习时间(集中——分散)
 - 实验:大学生切割机裁纸(20次、每次1分钟)
 - ①45秒一次 ②30秒一次 ③5秒一次 ④无休息

结果: ① > ② > ③ > ④

分散练习的效果好于集中练习



- (3) 掌握正确的练习方法(整体——部分)
 - 整体练习:简单、动作间联系紧密、完整
 - 部分练习:复杂、各部分独立性大
- (4) 要及时反馈 内部——外部、及时——延时



(5) 进行心理练习

- 心理练习:在实际练习之前先在头脑中反复思考身体 动作的进行过程。
- 心理练习的效果取决于以下两点:
 - 学习者对任务的熟悉程度
 - 任务的性质(如果任务中认知因素起作用小,反应主要依靠肌肉的线索,则心理练习收效甚微。)



第七章 学习的迁移

第一节 学习迁移概述

一、学习迁移的概念

一种学习对另一种学习的影响

二、学习迁移的类型

- (一) 性质和结果: 正迁移、负迁移
- (二) 发生的方向: 顺向迁移、逆向迁移
- (三)知识的抽象水平:横向迁移、纵向迁移
- (四)范围:一般迁移、特殊迁移
- (五) 程度: 近迁移、远迁移
- (六) 路径: 低路迁移、高路迁移

三、学习迁移的实验设计和测量

迁移实验的基本类型:

迁移方向	分组	先学	后学	测量
顺向计划	实验组	A	В	В
	控制组	-	В	В
逆向计划	实验组	A	В	A
	控制组	A	_	A

变式:

训练方法对迁移影响的实验设计

 控制组
 前测
 一
 后测

 实验组1
 前测
 一般训练
 后测

 实验组2
 前测
 特殊训练
 后测

四、研究意义和作用

- 理论意义
- 实践意义

第二节 早期学习迁移理论及其研究

一、形式训练说——最古老的迁移理论

- 迁移是通过组成心的各种官能的训练,以提高各种能力(如注意力、记忆力、思维力)而实现的,而且迁移是自动的。
- 教学的重要目标就是改进各种官能。
- 学科和教材的选择关键是其对官能的训练价值。

二、相同要素说——桑代克

实验1: 知觉研究 (面积)

训练: 估计10-100cm²长方形

测试:估计150-300cm²长方形

结果: 进步不明显

实验2:长度和重量知觉

训练:估计1-5英寸的直线长度

测试:估计6-12英寸的直线长度

结果: 未见增进

■ 实验3: 智商研究(4年两次实验、13000被试) 学生分别选修几何、拉丁语、戏剧......1年

结果: 未发现这些学科对智力提高的作用

→一味地重视能力的培养,忽视学生对知识、 技能的掌握,是不利于学习效果的提高。

一什么东西可以迁移呢?

相同要素——共同成分(伍德沃斯)相同要素越多,迁移的量也就越大。

三、概括化理论——贾德

实验1: "水下击靶"

A组: 先学习折射原理, 投掷水中靶子

B组: 不学习折射原理, 投掷水中靶子

离水面3厘米:没有太大区别

离水面10厘米: A>B

→共同成分只是必要前提, 而关键是共同原理

■实验2: "水下击靶"

A组: 无原理指导、只练习

B组: 学习折射原理

C组: 学习折射原理, 且给予指导

结果: ③>②>①

→概括化不是一个自动的过程,它与教学方法密切 联系(理论联系实际)

四、关系理论——格式塔

针对相同要素说和概括说的不足,从另一个角度 提出的。

格式塔:情境中所有要素组成一种整体关系,而 迁移是由于学习者理解和顿悟了情境之间的结果。 (强调了主体性) 实验: 小鸡觅食

- 1. 深灰色(食物)、浅灰色(无)(400-600次) 在深灰色上找食物
- 2. 用更深代替浅色 在更深色上找食物



■ 影响因素:

- ■原先课题的掌握程度
- 诱因大小
- 练习量大小

4

五、迁移的逆向曲面模型

六、学习定势说——哈洛

实验: 恒河猴实验

辨别问题(立方体—三角锥、白色—黑色...) 速度越来越快,次数越来越少

→猴子获得了解决问题的学习定势

- - 学习定势:通过先前一系列活动所形成的方法、 态度等倾向。
 - 反映在两方面:
 - 解决一类问题或学习一类课题时的一般方法的改进上——迁移
 - 从事某种活动的暂时准备状态中——未迁移



第三节 学习迁移的当代理论

- 一、认知结构迁移理论
 - 一切有意义学习必然包含迁移。
 - (一) 认知结构的概念
- 认知结构: 学生已有观念的全部内容及其组织。
- 认知结构是实现学习迁移的"最关键因素"。
- 认知结构对新的学习的影响——迁移

1

(二) 认知结构的特征与迁移

可利用性 认知结构特征 可辨别性 稳定性和清晰性(巩固性)

1. 可利用性变量

可用于同化新知识的原有知识(先行组织者)原有知识(上位)——新知识(下位)

2. 可辨别性变量

新旧知识的可区分程度

明确相似之处——产生迁移明确不同之处——避免干扰、混淆

3. 巩固性变量

实验:学习基督教知识(中上、中下),分三组

- ①学习比较性组织者,学习佛教材料
- ②学习说明性组织者,学习佛教材料
- ③学习佛教历史和传记,学习佛教材料

(三) 关于先行组织者的研究

- 1. 定义
- 2. 类型: 陈述性组织者; 比较性组织者
- 3.目的:为学生知识的掌握和迁移提供有力的组织,为新的学习任务提供观念上的固定点,增加原有知识的可利用性、可辨别性和稳定性、清晰性。

二、迁移的产生式理论

(一) 迁移的产生式理论 —— 安德森 迁移的原因是两个技能之间产生式的重叠, 重叠越大, 迁移量越大。



实验1: 计算机文本编辑程序的学习 (熟练打字的秘书)

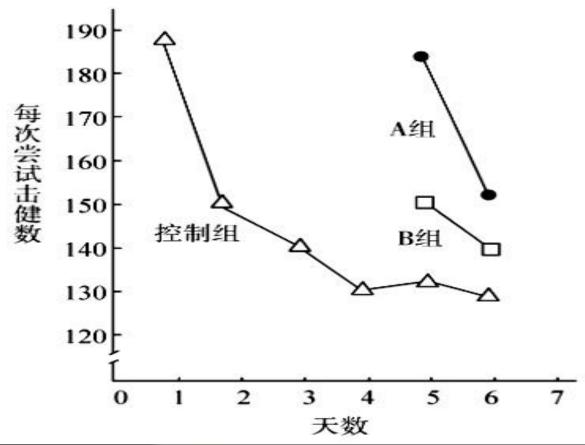
三组: A组: 先练习打字、再练习编辑程序

B组: 先练习另一文本编辑, 再练习编辑程序

C组: 一直学习这种编辑程序

结果见下图





■ 实验2:

两种行编辑器 (A、B) 和一种全屏编辑器 (C)

A-B 节省时间95%

A、B——C 节省时间60%

结论: 迁移量的大小取决于共同的产生式的数量



■ 两个结论:

第一,迁移量的多少,取决于实验情境及两种材料之间的相关。

第二,知识编辑对产生式的获得与迁移有直接影响。

知识编辑是将陈述性知识转化为程序性知识的 一个重要学习阶段

(二) 关于迁移的类型

- 1. 程序性知识→程序性知识
- 2. 陈述性知识→程序性知识
- 3. 陈述性知识→陈述性知识
- 4. 程序性知识→陈述性知识

三、策略迁移理论

(一) 策略迁移的早期研究

- 策略的跨情境使用——迁移
- 100项有关研究,多种策略和不同被试研究结果表明,没有一项策略训练在迁移上获得成功。

对策略运用是否成功的反思?

(二) 自我评价与策略迁移

实验: 二年级小学生记忆配对名词

- ①策略—用途组
- ②策略--情感组
- ③控制组—无评价训练

三个阶段:

- ①未教策略时,进行回忆测验
- ②分为两组(A组—精加工策略、B组—数字母)
- ③相同指导语:选择自己希望的方法

4

结果:

第一阶段:两组差异不大

第二阶段: 精加工>数字母

第三阶段:精加工>数字母

三种不同的评价策略对成绩并未产生影响

不同训练组的平均回忆配对的百分数

	训练条件		
	策略-用途组	策略-情感组	控制组
第一阶段:精加工	39. 5	37. 1	31. 9
数字母	36. 5	36. 2	29. 0
第二阶段:精加工	98. 6	96. 7	97. 1
数字母	19. 0	19. 0	9. 5
第三阶段:精加工	92. 4	89. 0	79. 5
数字母	42. 9	29. 5	29. 0

■ 两次延后实验(确定策略评价的长期影响):

第一周:策略—用途组>策略—情感组 精加工组使用精加工策略的90% 数字母使用数字母策略的57%

第九周:精加工组使用精加工策略的100% 数字母使用数字母策略的50%



策略训练: 短期效果

策略评价:长期运用训练过的策略,并能

迁移到类似的情境中。

(三) 促进策略迁移的模式

菲尔 三阶段:

、策略获得的初级阶段 保持阶段 迁移阶段

关键:保持迁移的动机,解决问题的规则

四、当代学习迁移研究的发展与特点

- (一) 迁移分类的多维性及与实际的联系
- (二) 迁移的自动化问题
- (三) 对主体因素的研究
- (四)一般迁移和特殊迁移的争论
- (五) 建构主义迁移观

第四节 促进学习迁移的条件和教学

- 一、影响学习迁移的因素
 - (一) 学习材料的特点
 - (二) 经验的概括程度
 - (三) 对学习情境的理解
 - (四) 学习的心理准备状态
 - (五)认知结构的特点
 - (六) 学习策略的水平



二、教学过程促进学习迁移的方法

- (一) 注意教学材料和内容的编排
- (二) 改进教材呈现方式
- (三) 加强教学方法的选择, 促进学习方式的转变
- (四) 改进对学生的评价

第八章 品德的形成

第一节 品德及其结构

一、道德与社会规范

道德是社会舆论和内心驱使来支持的,反映一定群体共同价值的社会行为规范的总和。

不是所有的社会行为规范都是道德规范。

二、品德与道德

(一) 品德(道德品质)

是个体依据一定的道德行为准则行动时所表现出来的稳固的倾向和特征,即品德是道德价值和道德规范在个体身上内化的产物。

* 两个组成部分:

- 1. 动机部分(想): 取向选择(态度)
- 2. 行为部分(做):执行情况(行为方式)

性格:人对客观世界稳定的态度和习惯化了的行为方式。

→品德是性格的一个方面 (性格中具有道德评价意义的部分) * 品德的特点:

稳定性、个别性、自觉性

(二) 品德与道德的关系

- * 区别:
 - 1. 概念不同
 - 2. 道德——社会现象
 - 3. 道德—社会学、伦理学
- 品德——心理特征
- 品德—心理学、教育学

- * 联系:
 - 1. 品德是道德的体现,是在道德影响下发展的
 - 2. 品德为道德的发展提供了依据和动力

三、品德的心理结构

- (一) 因素结构
- * 二因素说: 道德动机、道德行为 (知、行)
- * 三因素说: 知、情、意
- * 四因素说:知、情、意、行
- * 五因素说:知、情、意、行、信(道德信念)

1. 道德认识——基础

是对道德规范及其执行意义的认识

"意向"、"理由"

2. 道德情感——动力

道德需要是否得到满足而引起的一种内心体验

"血肉"、"心脏"

* 内容上:

*公正感、责任感、义务感、自尊心、羞耻感、 友谊感、同情心、荣誉感、爱国主义情感

*形式上:

* 直觉的道德情感、形象的道德情感、理论(伦理)的道德情感

3. 道德意志——能动

自觉的调节行为,克服内外困难,实现道德目的的心理过程。

表现在: 动机斗争、克服困难

4. 道德行为——标志

在道德意向支配下表现出来的符合社会道德规范的行为。

道德行为方式、道德行为习惯

(二) 品德的功能结构

- 1. 生成结构
- 2. 执行结构
- 3. 定型结构

第二节 品德认知发展理论及其教育启示

一、皮亚杰的道德认知发展理论 ——相互作用观

◆ 道德认知发展的两个条件:认知的成熟、社会经验

(一) 儿童道德认知发展: 从他律到自律

1. 从单纯的规则到真正意义的规则

内容: 日内瓦 5—13岁儿童 玩游戏

问题: 规则从哪来的? 每个人都必须遵守吗?

结果: 年幼一按想象执行规则一单纯的规则

年长-有义务遵守规则-行动的规则

2. 从客观责任到主观责任

对偶故事: A: 无意 —— 15个杯子

B: 偷吃果酱 —— 1个杯子

A: 玩墨水 —— 一小块墨渍

B: 帮爸爸 —— 一大块墨渍

结果: 年幼——根据客观损失后果的大小判断

年长——根据行为者的意向(动机)判断

3. 从服从的公正到公平、公道的公正

听话、平等、公道

4. 从抵罪性惩罚到报应性惩罚

年幼:犯错就应该受到惩罚

年长:犯错本身就会带来惩罚

→他律到自律

年幼:他律,权威规则不可变(道德实在论)

年长: 自律, 规则不是绝对的(道德相对论)

他律道德阶段

- 1. 给予强制的关系,如儿童完全接受成人的指。
- 2. 把规则看作是不可变的,来源于外部,具有权威性,不可协商的;完全服从于成人或规则就是对的。
- 3. 根据要禁止或惩罚的事实来定义道德错误。
- 4. 错误的程度是由破坏的数量而定的。
- 5. 同伴中的侵犯性行为应受到外部权威的惩罚。
- 6. 儿童应服从,因为是那些权威者制定的规则。

自律道德阶段

- 1. 基于自主个体间的平等合作与相互认同的关系。
- 2. 把规则看作是灵活的,彼此都 认可的,是可以协商的,与合作 以及相互尊重的原则相一致的行 为方式就是对的。
- 3. 依据违背了合作精神而定义道德错误。
- 4. 考虑到犯错误者的想法去评定错误。
- 5. 同伴中的侵犯性行为应受到受害者方报复性行为的惩罚。
- 6. 儿童应服从规则,因为大家都关心其他人的权利。

(二) 儿童道德认知的发展阶段

- 1. 自我中心阶段(2-5、6岁)
- 2. 权威阶段 (6-8岁)
- 3. 可逆性阶段 (9-10岁)
- 4. 公正阶段(11、12岁以后)

二、科尔伯格的道德发展阶段论

——两难故事

"海因茨偷药"

水平一: 前习俗水平

1. 惩罚和服从取向阶段

水平二: 习俗水平

3. 寻求认可取向阶段

水平三: 后习俗水平阶段

5. 社会契约取向阶段

2. 相对功利取向阶段

4. 遵守法律取向阶段

6. 普遍伦理取向阶段

* 评价:

- 1. 普遍性?
- 2. 跨文化的一致性?
- 3. 性别偏见
- 4. 只涉及禁止取向的推理
- 5. 对年幼儿童的估计偏低
- 6. 过分重视道德推理
- 7. 阶段6含糊可疑

* 吉利干的批评:

- 1. 被试以男性为主
- 2. 第3阶段: 女>男, 第4阶段: 男>女 第4阶段高于第3阶段?

* 吉利干的研究:

144名被试(男女各半) 几个年龄层次(儿童、青少年、成人) 两难故事("海因茨"、"凯西"、"萨拉") * 研究结论:

(1) 存在公正和关怀两种取向

男性——公正 女性——关怀

(2) 道德取向上存在显著的性别差异

在道德标准上 在移情上 心理取向上 道德推理上 更注重公平和尊重他人 抽象的道德原则 竞争取向 更关注个人利益

男性

女性 倾向于关心和同情 更易移情 合作取向 全作取向 更关注责任,利他主义

(3) 女性关怀道德发展具有自己的特点和阶段

水平1: 自我生存取向

水平2: 善良即自我牺牲

水平3: 非暴力道德

- 三、道德认知发展理论对德育的启示
 - (一) 皮亚杰的道德认知发展理论对德育的启示
 - (二) 科尔伯格的道德发展阶段论对德育的启示

第三节 情感取向品德研究及其教育启示

一、精神分析学派关于道德情感的论述

弗洛伊德认为, 人格包括本我、自我、超我

本我:本能欲望,强烈希望得到满足

自我:控制本我,在本我与现实之间

超我: 自觉遵守, 帮助自我控制本

"良心"——超我的起源

* 良心是弗洛伊德道德发展观的核心

两个阶段:

"坏良心":允许自己做坏事,但不能被发现

"真正的良心":不能做、不能想做坏事(内疚感)

内疚感是弗洛伊德关注的道德情感

二、威尔逊、凯根对道德情感的研究

* 威尔逊: 道德起源于自然的情感。早期经验可以促进自然情感的产生。

四种情感:同情、公正、自我控制、义务或良心

* 凯根:情感可以通过历史环境和文化来改变道德内容。

道德的不同成分和五种情感同时存在。

五种情感:焦虑、移情、责任和内疚、厌倦、 困惑或不确定感

避免不愉快, 得到愉快, 是最主要的道德动机。

三、移情与道德行为关系的研究

* 移情:设想自己处在他人位置,了解他人想法,体验他人情绪、情感的一种心理反应。

* 霍夫曼

道德行为是"为了另一个人的利益而行动的倾向"

→道德动机的来源主要是移情

* 移情发展的四个阶段:

- 1. 早期移情阶段
- 2. "自我中心"移情阶段
- 3. "对另一个感情移情"的阶段
- 4. 对另一个人"生活状况的移情"阶段

- * 移情是亲社会行为的基础
- * 移情对侵犯行为有抑制作用

实验:被试88名大学生(两组:高、低移情)

教师(被试):"学生"答错时予以惩罚

学生(实验者):阅读材料,接受测验

条件两种:直接条件、非直接条件

结果: 低移情组—两种条件下, 侵犯行为数量相同

高移情组—直接比非直接条件下侵犯行为减少

第四节 品德社会学习理论及其教育启示

- 一、观察学习和亲历学习
 - (一)观察学习
- * 赏罚控制研究: 儿童观看短片(成人攻击性行为)

分为三组: ①奖励组 ②惩罚组 ③控制组

结果: ①奖励组最多、 ②惩罚组最少

结论: 奖励增加模仿行为、惩罚减少模仿行为

* 抗拒诱惑力研究

内容: 儿童一房间、字典(可玩)、玩具(不能动)

三组: ①强化组 ②惩罚组 ③对照组

结果: ①组: 80秒 ②组: 7分钟 ③组: 5分钟

结论:

抗拒诱惑的能力可以通过观察学习来增强, 也可以通过观察学习来减弱。

*观察学习的五种功能:

- 1. 习得功能: 获得新的行为模式
- 2. 抑制、去抑制功能: 停止和重新发作
- 3. 反应促进功能:促进新的学习或加强原先习得的行为
- 4. 刺激指向功能:指向特定刺激
- 5. 情绪唤醒功能: 唤起类似情感

(二) 亲历学习

与斯金纳的操作性条件反射理论不同, 班杜 拉认为, 反应的后果是以认知为中介对反应进行 强化的。 二、观察学习的基本过程

注意、保持、生成、动机

三、社会行为学习中的强化

- * 班杜拉对强化的观点:
 - 1. 强化是通过认知过程的中介发生作用的。
 - 2. 强化只是促进条件, 而非必要条件。
 - 3. 提出几种强化方式 直接强化、替代强化、自我强化

四、对德育工作的启示

- 1. 为榜样教育提供了理论支持
- 2. 为审视现有榜样教育及提高其成效提供了理论框架
- 3. 重新认识教师言行一致的教育作用
- 4. 警惕惩罚带来的负面效应
- 5. 注意大众传媒对儿童道德行为的影响
- 6. 注意学生自我调节能力在道德教育中的地位

第五节 品德的形成和培养

一、品德形成的实质和过程

(一) 品德形成的实质

——内化道德规范的过程

- * 与知识技能学习的不同:
 - 1. 没有唯一的正确答案, 常有两难情境。
 - 2. 常有内部不一致, 如知行不一致。
 - 3. 会随社会变迁而变化, 引起内心冲突。
- * 品德学习的多端性

- (二) 品德的形成过程
 - 1. 对社会规范的依从

为行为要求的依据或必要性缺乏认识

2. 对社会规范的认同

在知、情、行上与社会规范趋于一致

3. 对社会规范的信奉

以社会规范的价值信念为基础

二、品德形成的一般条件

- (一) 一般认知能力
- (二) 交往需要和合作经验
- (三) 个人原有的信念
- (四)社会道德环境
- (五)强化和惩罚

三、道德认识的形成与培养

- * 道德信念的形成
 - 1. 教育者的言行一致
 - 2. 获得与道德规范要求相符合的道德经验
 - 3. 培养道德判断能力,进行道德评价
 - 4. 获得社会反馈

四、道德情感的形成与培养

- 1. 将道德观念与一定的情绪体验结合起来
- 2. 引导学生将道德认识付诸行动, 从事道德实践
- 3. 利用优秀文艺作品, 引起学生情感上的共鸣
- 4. 引导学生对道德情境作出正确评价
- 5. 重视教师的情绪感化作用
- 6. 开展移情训练, 增强道德敏感性

五、道德意志和道德行为的形成和培养

- 1. 行为动机的产生
- 2. 道德行为方式的掌握
- 3. 道德习惯的养成

第九章 影响学习的动机因素

第一节 学习动机概述

- 一、动机的性质及相关概念
 - (一) 动机的性质

引起个体活动,维持已引起的活动,并指引该活动朝向某一目标的心理倾向。

即驱动人或动物产生各种行为的原因

←动物:需要、内驱力

← 人 : 目标、兴趣、愿望、理想、信念

(二) 动机的相关概念

1. 需要和驱力

驱力:原始的、生理的动机

需要:不确定、应用广泛(不平衡状态)

2. 好奇与习惯

好奇: 获得对各种事物了解的一种原始内在行动

习惯: 习得性的行为反应、习得性的动机

3. 态度与兴趣

态度:对人、事、物的一致性与持久性的倾向

兴趣: 个体力求认识, 探究某种事物的心理倾向

与动机大同小异

4. 意志与价值观

意志: 比动机更具选择性和坚持性(人类独有)

价值观: 判断是非善恶的标准

5. 刺激与诱因

诱因是个体行为的外在原因(是刺激),是因经验过而后能引起反应的刺激。

(三) 动机的类别

生理性动机、社会性动机

二、学习动机及其分类

学习动机是指引起学生学习活动,维持学习活动,并指引学习活动趋向教师所设立的目标的心理倾向。

可以是一般的人格特征 亦可是暂时的唤醒状态

- (一) 根据社会意义
 - 正确的高尚的学习动机、错误的低下的学习动机
- (二)根据作用时间长短 直接的近景的学习动机、间接的远景的学习 动机
- (三) 根据范围

普通型学习动机、偏重型学习动机

(四)根据产生的诱因根源 内部学习动机、外部学习动机

(五) 奥苏伯尔关于学校成就动机的分类

- ← 认知内驱力: 出于了解和理解事物,掌握和运用知识以及 系统地阐述并解决问题的需要。
- 自我提高内驱力:个体想要通过学业成就赢得相应地位的 需要。
- ← 附属内驱力:指个体为了赢得长者(如家长、教师等)的 赞许或认可而表现出来的把工作做好的一种需要。

三、学习动机对学习的影响 (一) 对学习过程的影响

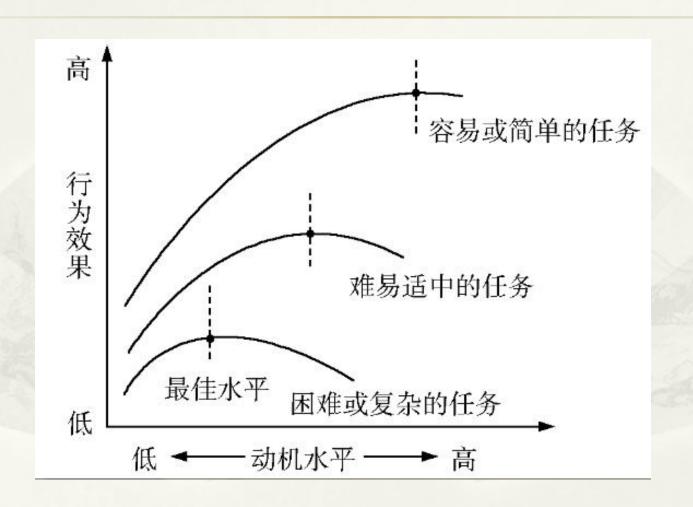
启动、维持、监控

(二) 对学习结果的影响

学习动机水平越高, 学习效果越

佳?

- 1. 互为因果的关系
- 2. 就具体活动而言,有时会随着学习动机水平的升高,学习效果反而下降(倒U形)
- 3. 跟任务难度有关,随任务难度不断增大,动机的最佳水平随之下降



← 耶基斯—多德森定律:

随着学习动机水平的升高,学习效果反而下降, 二者呈倒U形关系。 并且,随任务难度不断增大,动机的 最佳水平随之下降。

第二节 学习动机理论

一、行为主义的学习动机理论 (一)基本观点

经典性条件反应理论——驱力说操作性条件反应理论——强化说

外控——外在动机

(二) 在教育上的意义

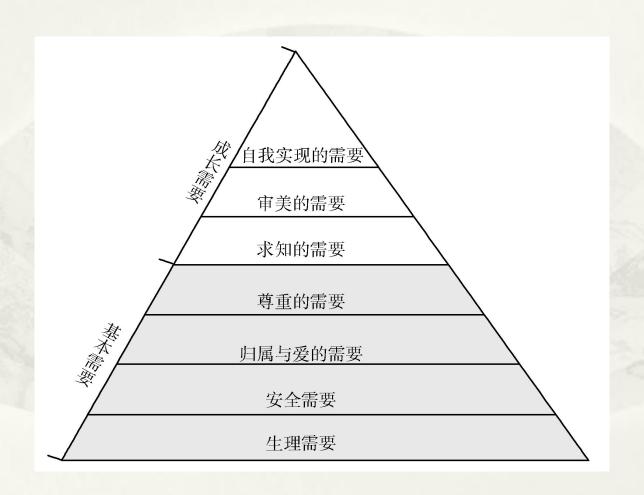
- 1. 只重外部诱因控制, 无从培养学生学习 热情
 - 2. 趋奖避罚的想法对全体学生均不利
 - 3. 手段目的化的结果不利于学生个性的发展
 - 4. 短暂功利取向不易产生学习迁移

二、人本主义的学习动机理论

(一)基本观点 学习动机——实现人的全部潜能(内在动机)

- ← 教育上的启示:
 - 0 维持良好的师生关系、培养和谐的教室气氛
 - · 使所学知识与自我成长之间形成密切联系(有意义学习)

(二) 马斯洛的需要层次理论



← 在教育上的意义:

- 1. 基本需要是基础——提供良好的教育环境
- 2. 激发成长需要
- 3. 最重要的缺失需要——爱和尊重的需要
- 4. 学生有两种潜力(进取向上、退缩逃避)——教师要引导学生积极选择

三、成就动机理论

- (一) 基本观点
- ← 成就动机:人们在完成任务中力求获得成功 的内部动因。

任务选择 对困难态度 坚持性

高:追求成功>避免失败

挑战性50%

乐观

坚持不懈

成就动 机水平

低:避免失败>追求成功

易、过难

悲观

半途而废

(二) 在教育上的意义

给学生中等难度的任务

(二) 在教育上的意义

给学生中等难度的任务

四、学习动机的归因理论

(一) 韦纳归因理论的基本观点

← 归因: 个体成功或失败后, 对行为结果的 原因的推论。

- ←四个因素:能力、努力、任务难度和运气
- ← 三个维度:控制性(可控与不可控)、稳定性 (稳定与不稳定)和因素来源(内部与外部)

韦纳的归因模型

三维度	内部的		外部的	
	稳定	不稳定	稳定	不稳定
	不可控的	可控的	不可控的	不可控的
四因素	能力	努力	任务难度	运气



韦纳的归因模型

- ← 归因对学习动机的影响:
 - 1. 内外——成败的情绪反应
 - 2. 稳定性——对成败的期望
 - 3. 可控性——努力的程度

有关成就行为的归因模式

积极的归因模式

成功 → 能力高、努力

失败 → 缺乏努力、学习方法不当

消极的归因模式

成功 → 运气好、任务简单

失败 → 缺乏能力、运气不好、任务太难

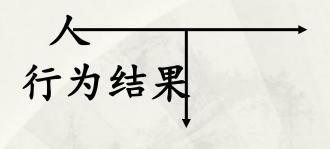
(二) 在教育上的意义

- 1. 预测此后的学习动机
- 2. 学生自我归因未必正确, 但却是重要的
- 3. 长期消极归因不利于学生个性成长
- 4. 教师的反馈是影响学生归因的重要因素

五、自我效能感理论

(一) 基本观点

- 自我效能感:人们对自己能否成功的进行某一 行为的主观判断
- 当个体面对一项挑战性工作时,个人是否主动地全力以赴,将决定于他对自身自我效能的评估。



行为

效能期待

结果期待

←自我效能感的来源: (影响因素)

- 1. 自身的成败经验
- 2. 替代性经验——社会比较、提供信息
- 3. 言语劝说
- 4. 情绪唤醒

← 自我效能感对行为的影响:

- 1. 决定人们对活动的选择, 及对活动的坚持性
- 2. 影响人们在困难面前的态度
- 3. 影响新行为的获得和已有行为的表现
- 4. 影响活动时的情绪

(二) 在教育上的意义

- 1. 增加学生学习成功的机会
- 2. 为学生树立合适的学习榜样
- 3. 言语说服

六、学习动机的自我价值论

(一) 基本观点

- 1. 自我价值感是个人追求成功的内在动力
- 2. 个人把成功看作是能力的展现, 而不是努力
- 3. 成功难以追求,则以逃避失败来维持自我价值
- 4. 学生对能力和努力的归因随年级而转移

(二) 在教育上的意义

- 1. 反映了教育的反效果
- 2. 应切实根据现实问题思考教育目标
- 3. 不为获得成功而努力是由于保护自我价值
- ← 自我价值维护是学习的原因, 也是不学习的原因。

第三节 学习动机的培养

- 一、学校环境的现实
 - 1. 重知识的教学活动
 - 2. 齐一化的学习过程
 - 3. 升学率与分数主义

二、有利于培养学习动机的理想条件

- 1. 从外在动机转化为内在动机
- 2. 从基本需要提升到成长需要
- 3. 从需要满足发展到价值追求
- 4. 从成败经历中学到合理归因

三、培养学习动机的原则

- 1. 在教学活动中培养学习动机
- 2. 先满足学生的缺失性动机
- 3. 让学生确切了解学习的性质
- 4. 使每个学生都获得成功的经验
- 5. 善于利用反馈激发学生士气

四、内部动机的培养和激发

- 1. 激发兴趣,维持好奇心
 - (1) 创设问题情境
 - (2) 丰富材料呈现方法
 - (3) 利用学习动机的迁移
- 2. 设置合理的目标
- 3. 培养恰当的自我效能感
- 4. 训练归因

五、外部学习动机的培养和激发

- 1. 表达明确的期望
- 2. 提供明确的、及时的、经常性的反馈
- 3. 合理的运用外部奖励
- 4. 有效的运用表扬(好于批评、惩罚)
- 5. 合理组织竞赛活动
 - (1) 竞赛不应太频繁
 - (2) 让学生认识到竞赛的意义
 - (3) 按能力分组
 - (4) 鼓励自我竞赛

第十章 影响学习的认知与人格因素

第一节 认知发展与学习

一、认知发展的含义

(一)概念

个体的认知功能系统不断完善的变化过程

第十章 影响学习的认知与人格因素

第一节 认知发展与学习

一、认知发展的含义

(一)概念

个体的认知功能系统不断完善的变化过程

(二)条件

- 1. 遗传素质和生理成熟 —— 基础前提、可能性
- 2. 外部环境和教育 可能→现实

(三) 认知发展的基本特点

- 1. 连续性和阶段性
- 2. 共同性和差异性

二、认知发展的阶段

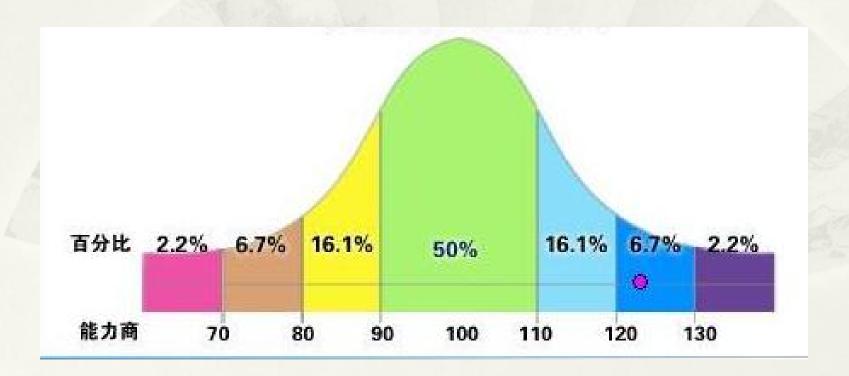
- (一) 皮亚杰的认知发展阶段
- (二) 布鲁纳认知发展阶段论

三、认知发展对学习的影响

- (一) 制约个体学习的内容
- (二) 决定个体学习的方式
- (三) 影响学生学习的品质
- (四)影响学习的成效

第二节 智力差异与学习

一、智力的水平与类型差异对学习的影响 (一)智力的水平差异——正态分布



(二) 智力的类型差异

- 1. 分析型、综合型、分析—综合型
 - 2. 视觉型、听觉型、动觉型、混合型
 - 3. 艺术型、思维型、中间型

(三) 智力差异对学习的影响

二、智力差异与学校教学实践

(一) 同质分组

优点: 有利于因材施教

局限:分组标准、标签

(二) 留级和跳级

留级: 自暴自弃

跳级: 认知发展与情感和社会性发展不同步

(三)特长班和课外兴趣班

促进学生个性化的发展

第十章 影响学习的认知与人格因素

第一节 认知发展与学习

一、认知发展的含义

(一)概念

个体的认知功能系统不断完善的变化过程

第十章 影响学习的认知与人格因素

第一节 认知发展与学习

一、认知发展的含义

(一)概念

个体的认知功能系统不断完善的变化过程

(二)条件

- 1. 遗传素质和生理成熟 —— 基础前提、可能性
 - 2. 外部环境和教育 —— 可能→现实

(三) 认知发展的基本特点

- 1. 连续性和阶段性
- 2. 共同性和差异性

二、认知发展的阶段

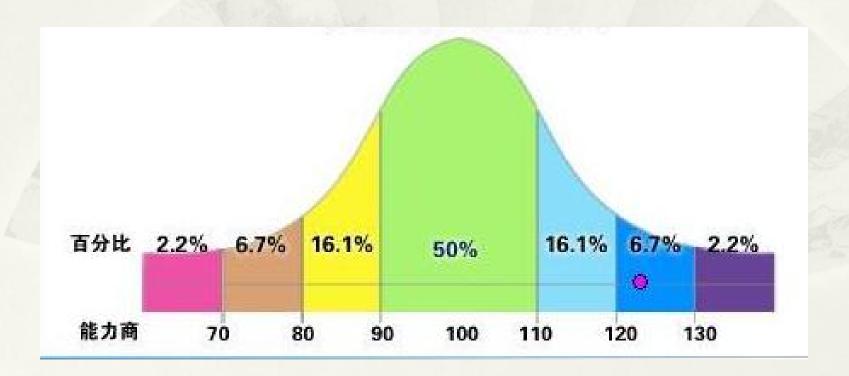
- (一) 皮亚杰的认知发展阶段
- (二) 布鲁纳认知发展阶段论

三、认知发展对学习的影响

- (一) 制约个体学习的内容
- (二) 决定个体学习的方式
- (三) 影响学生学习的品质
- (四)影响学习的成效

第二节 智力差异与学习

一、智力的水平与类型差异对学习的影响 (一)智力的水平差异——正态分布



(二) 智力的类型差异

- 1. 分析型、综合型、分析—综合型
- 2. 视觉型、听觉型、动觉型、混合型
- 3. 艺术型、思维型、中间型
- (三) 智力差异对学习的影响

二、智力差异与学校教学实践

(一) 同质分组

优点: 有利于因材施教

局限:分组标准、标签

(二) 留级和跳级

留级: 自暴自弃

跳级: 认知发展与情感和社会性发展不同

步

(三)特长班和课外兴趣班

促进学生个性化的发展

第三节 学习风格与学习

- 一、学习风格的含义
 - (一) 学习风格的概念

1954年,哈伯特•塞伦首次提出。

学习者持续一贯的带有个性特征的学习方式和学习倾向

(二) 学习风格的特点

- (1) 独特性
- (2) 稳定性
- (3) 兼有活动和个性两重功能

- (三) 学习风格的要素
 - 1. 生理要素
 - 2. 心理要素
 - 3. 社会性要素

1. 生理要素

- (1) 环境刺激——声音、光线、温度
- (2) 时间节律
- (3) 感觉通道

2. 心理因素(知、情、意) 认知要素:

(1) 场依存型和场独立型

场依存型: 受环境因素的影响——外部定向

场独立型: 受内部线索的影响——内部定向

表 10-5	场独立性与场依存性学习者的学习特点	
学习特点 学习风 村方 面	各 场独立性学习者	场依存性学习者
学科偏爱	自然科学	社会科学
学习成绩	自然科学成绩好,社会科学成绩差	社会科学成绩好,自然科学成绩差
学习态度	独立自觉,内在动机支配	易受暗示、欠主动,外在动机支配
教学偏好	偏爱结构松散的教学	偏爱结构严密的教学

(2) 冲动型和沉思型

冲动型: 追求速度

沉思型: 追求准确

情感要素:

理性水平(学习者对学习的意识和自觉性)、 学习兴趣和好奇心、成就动机、抱负水平、焦虑 水平。 意志行动要素:

学习坚持性、冒险与谨慎

3. 社会性要素

- (1) 独立学习与结伴学习
- (2) 竞争与合作

(四) 学习风格的类型

- 1. 左脑型、右脑型、左右脑协同性和左右脑混同型
- 2. 理智型、情感型、操作型

二、学习风格对学习的影响

- (一) 学习环境和学习风格偏爱一致时,促进学习
- (二) 学习风格影响学习态度, 进而影响学习成效
- (三) 学习风格影响学习方式

三、学习风格与个别化教学指导

- (一) 个别化教学指导策略 不同学习风格,给予不同教学策略
 - 1. 匹配教育策略——"长善"
 - 2. 有意失配策略——"救失"

(二) 个别化教学指导策略

1. 同时匹(失)配模式——同时得到匹配和失配

匹配:视一视、听一听、动一动

失配:视一听、听一动、动一视

2. 继时失配模式

——不同时间交替匹配和失配

	视	听	动
第一阶段	视 (+)	视 (-)	视 (-)
第二阶段	听 (-)	听 (+)	听 (-)
第三阶段	动 (-)	动 (-)	动 (+)

第四节 非智力因素与学习

一、自我概念与学习

(一) 自我概念的含义

个人主体自我对客体自我的看法,是个人对自己的印象。

(身体、能力、性格、态度、思想)

(二) 自我概念的结构

沙夫尔森 学业自我概念、非学业自我概念

(三) 自我概念与学习的关系

自我概念与学业成绩之间呈正相关自我概念与学业成绩之间可能互为因果

(四) 对学校教育教学的建议

通过培养学生正确的自我概念提高学生的学业成绩;

通过提高学生的学业成绩使学生形成正确的自我概念。

←库珀·史密斯:《自尊心的养成》,1976

← 培养自尊心的三个先决条件:

- (1) 重要感
- (2) 成就感
- (3) 有力感

二、归因、控制点与学习

(一) 归因与学习

- 1. 归因概念
- 2. 归因理论 海德——倾向、情境
- 3. 归因与学习动机

- (二)控制点与学习
 - 1. 控制点的概念

个体认识到的控制其行为结果的力量源泉。

学习者的外部—外部控制点 (源)

力量源泉

学习者自身内部—内部控制点(源)

← 内外控制者的特征

外部控制者:自己行为结果受外部力量控制,

自己无能为力, 缺乏自我概念。

内部控制者: 自己的行动及结果由自身内部因素

决定, 自己的能力和努力能控制事

态的发展。有强烈的自我信念。

不同内控制点产生的原因,主要与家庭、环境和学校教育有关。

民主型教育——内控者较多 专制型教育——外控者较多

2. 控制点对学习的影响

通过学生的成就动机、精力投入、学习态度、行为方式、对奖惩的敏感性、学习责任心等变量影响学生的学习。

帮助学生建立平衡的控制结构。

- (三) 对教育教学的建议
- 1. 引导学生找出成败的真正原因
- 2. 从有利于今后学习的角度出发引导学生进行归因

三、焦虑与学习

- (一) 焦虑概述
- ←焦虑:个体对当前或预计到的对自尊心有潜在 威胁的情境而产生的一种担忧的反应倾向。

认知成分三种成分生理成分行为成分

焦虑的分类 (根据焦虑的性质)

正常焦虑:客观环境对个体自尊的威胁引起的过敏性焦虑:遭到严重伤害的自尊心自己引起的

- (二) 焦虑对学习的影响
 - 1. 不同程度的焦虑对学习的影响
 - 2. 不同持续时间的焦虑对学习的影响
 - 3. 焦虑对不同难度学习的影响
 - 4. 焦虑对不同学习能力的学生的影响
 - 5. 焦虑对不同年龄的学生的影响

(三) 对教育教学的建议

- 1. 对待学生的态度要宽严适度
- 2. 对学生的期望要适当
- 3. 帮助学生正确评价自我, 建立自信
- 4. 学习活动张驰相兼, 劳逸结合