电大教育心理专题作业答案1

一、 名词解释

1． 基因的显性效应是指等位基因中的显性基因完全压制隐性基因发挥作用。

2． 遗传与环境是影响儿童个体发展的两大因素，它主要是指从上代那里获得相似的遗传素质，遗传不但造成亲子相似性，而且也造成相异性。

3． 环境指能引起个体反映的外部刺激之总称。

4． 认知是心理学的术语，指的是我们日常说的认识。

5． 图式指自身有结构，又用于组织其他不同对象的动作。

6． 平衡有两含义：一是为适应环境，同化与顺应一个也不能少；二是大部分的适应既包括同化又包括顺应。7． 最近发展区是指儿童独立完成智力作业所及的水平与他经过成人或教师的点拨而能达到的水平之间的区域。8． 同化和顺应是适应环境的两种机制，也是儿童认知发展的两种基本的机制。同化是指把一个新对象成功地纳入已有的某个图式中去，当儿童改变行为方式而适应了一种新环境时，叫做顺应。

9． 依恋是指个体为寻找更多的心理安全而靠近庇护人。

10． 儿童的社会化指成人社会要求儿童按人之为人、民族之为民族的普通方式行为，就是要求儿童随着年龄的增长而越来越像他所在的那个文化里的成人那样行为。

二、 简答题

1． 按显性基因效应，通过实例也可以说明遗传也造成同胞之间的相异性。例如父母都不近视，却都带有决定近视的隐性基因，于是在先后生育两名孩子时，父母一方的这个隐性基因若与另一方的等位显性基因相组合，那就生育出遗传上不近视的子女，若与另一方的等位隐性基因相组合，那就生育出遗传上近视的子女。这样就出现了遗传造成兄弟姐妹间的差异。

2． 布鲁纳的学科基本结构是指学科的基本概念、基本原理及其基本规律。布鲁纳认为学生理解了学科的基本结构，就更善于进行探索了，而只有在探索性学习中，才能更真切体味到学科基本结构的好处。因此布鲁纳主张通过探索性学习来发展学生的认知能力。但是学科的基本结构又是学生不容易掌握的。为了解决这个难点，布鲁纳提出了“螺旋式课程”的设计思想。

3． 在皮亚杰看来，心理的发展大部分是“由内向外”展开的，环境的作用只在于是鼓励还是组织这样的展开。维果茨基的观点恰好相反，强调包括社会生活在内的环境因素对儿童发展所起的作用。他认为发展大部分是“由外向内”的过程，在这里，所谓“由外”，即个体从情景中吸取致死，这既包括儿童自发的活动，也包括系统的教学，而所谓“向内”，不单单是指把比如知识学到自己的“心里”来，而器饿更指一种“内化”的过程和结果。内化的过程很复杂，但是内化的结果却可以模式化地作个说明。考虑一名幼儿初学算术，他知道了1+1=2，这就算他把一项知识学到“心里”了。现在你使用任何理由向这名幼儿表明“1+1=3”，如果他接受了你的这一见解，那就表明他先前关于1+1=2的知识并没有内化。显然，你不大可能使一名小学生改变观念，去相信“1+1=3”，这表明1+1=2的知识已经在他们的心里内化了。在维果茨基看来，儿童的心理发展最重要的就是内化。

4． 不安全依恋的两种糟糕的发展：做出自卑的解释，结果心灰意冷；表现为忌妒、敌视，甚至攻击性行为。5． 联合游戏与合作游戏有相同又有不同，相同是都在一起玩，都有社会互动。不同的是，联合游戏没有明确分工，没有共同的目的，互动主要表现在交换玩具和评价同伴的行为。合作游戏是围绕一个共同的主题而组织起来的，各游戏者的行为服从于共同的团体目标。

6． 所谓观点采择，就是指从他人的眼睛看世界或者是“站在他人的角度看问题”。

心理学家塞尔曼认为儿童观点采择发展可以划分为以下阶段：

阶段0：自我中心的观点采择阶段（3——6岁）。此阶段的儿童不能认识到他人的观点会与自己不同，因而往往只按自己的好恶作反应行为。比如因为自己喜欢小猫，就认为小明一定会就小猫，并且的他的父亲也会高兴的。

阶段1：社会信息的观点采择阶段（6——8岁）。此阶段的儿童已经能认识到别人的观点可能与自己相同，也可能不同，因而开始表现出对他人心理状态的关心。

阶段2：自我反省的观点采择阶段（8——10岁）。此阶段的儿童认识到即使自己和他人得到同样的信息，观点也会有冲突，他们已能考虑到他人的观点，并预期他人的行为反应。

阶段3：相互性观点采择阶段（10——12岁）。此阶段的儿童不但能考虑到自己和他人的观点，而且还认识到他人也会这样做，于是会从第三者的角度来看问题，从而使观点的表达显得更客观。

阶段4：社会性或更深层次的观点采择（约12岁——成人）。如认为小明的父亲会生气，并惩罚他，因为父亲通常会惩罚不听话的孩子；但另一些人会说，小明父亲的反映取决于他对“服从”强调到什么程度。

三、 论述题

1． 学校教育作为一种环境可以缩小儿童少年之间的个体差异。

（1）学校对儿童少年进行的教育可以归为三个方面，即知识技能、价值观，以及精神文明。这三个方面的教育很少有家庭能够独立地完成。因此，若任由家庭对其子女任意实施教育，那么儿童少年之间在上述3个方面会有更大的差异。现在，义务教育制度要求学校普遍地对儿童少年实施上述3方面的教育，于是在这些方面就缩小了个体差异。

（2）儿童家庭的社会—经济地位差异会很大，父母的受教育程度也有很大差异。虽然极少数家庭的教育水准会高于普通学校，但是从全社会看，家庭教育的平均水平是相当低的。但是学校通过义务教育，帮助大部分无力承担子女教育的家庭实施下一代的教育，这就提高了全社会基础教育的水准，缩小了个体差异。

学校教育作为一种环境也可以拉大儿童少年之间的个体差异。

学校以各方面的专业教师、各种设备器材，满足志趣不同的学生的需要，从而造成个体差异分布的调整。例如子女的基因型会和父母的不同，于是就可能这样，即父母五音乐天赋，而子女有。如果没有普及的学校教育，该家庭的子女将因为没有音乐教育的刺激而不能发展其音乐天赋并且研习成材。有了规范的学校后，这名学生就可能脱颖而出，学校就在音乐方面拉大了他与其他条件相似的同学之间的个体差异。学校在这方面可以做得非常系统，从校内除常规课程之外开设的兴趣课，到学校所在地区各级校外才艺辅导机构，乃至送到专业机构接受准备性的训练，使才艺潜能不同的儿童少年个体都能更充分地得到发展。

2． 皮亚杰儿童认知发展阶段理论揭示了儿童达到认知成熟所需要经历的4个阶段：

（1）感知运动阶段，其基本的特点是循环反应，婴儿的循环反应具有探索性和实验性，帮助婴儿形成最初的因果观念。这一阶段婴儿获得一项最重要的认知成果是形成了叫做“客体永久性”的认识。

（2）前运算阶段。其基本特点是头脑可以运作，但运作还不可逆。典型地表现为延迟模仿，指当被模仿的对象不在时模仿该对象。这个阶段的儿童思维的局限性是思维的不可逆性，典型地表现为“不能守恒”。皮亚杰的“ 三山实验”专门揭示了这一阶段的儿童“自我中心性”。

（3）具体运算阶段。儿童的思维能够守恒后，出现了新的认知进步，突出地表现在理解类包含和完成传递性排序的逻辑运算上。具体运算阶段的儿童之所以有时会退回到不守恒的状态，是因为他们不能完全从形式上考虑问题。

（4）形式运算阶段。这是皮亚杰的儿童认知发展的最后一个阶段。这一阶段的思维特点是抽象的而非具体的，是可能性的而非亲历性的，是逻辑的而非经验的，皮亚杰曾用钟摆实验来考察儿童的假设——检验思维。

3．所谓“最近发展区”是指儿童独立完成智力作业所及的水平与他经过成人或教师的点拨而能达到的水平之间的区域。我国教师说的“跳起来摘果子”可以看作“最近发展区”的一个形象的表达。维果茨基的最近发展区概念冲击着流行的学校教学观。根据这个概念，学校教学要把辅助学生学习视为必要的教学环节；教学要向学生提供具有智力挑战性的作业；同伴讨论，合作学习也都是有必要的。但是如何确定学生的最近发展区？怎样的作业算是稍稍超出学生现有的能力？班级教学中如何照顾学生之间不同的最近发展区？维果茨基没有对这些实践问题做出明确的说明，需要我们教师自己去探索。

4．训练观点采择能力的一个较好的方法是开展角色扮演活动。这要求个体暂时置身于他人的处境，并按这一处境所要求的方式和态度行事。可见角色扮演促使人们更好地知觉他人的处境，体验他人在此处境下的内心感受，从而提高了观点采择能力的水平，在角色扮演活动中，扮演者可以互换角色，其他同学在旁观时练习分析与评论，这也有助于他们克服自我中心，最后教师应有所总结。

5．柯尔伯格儿童道德发展研究的教育含义：

（1）集中研究儿童的道德认知，亦即道德观念。因此学校对学生的思想品德教育要重视道德观念的教学。

（2）把道德观念与道德判断、道德推理看成是同义的。这给我们启发：学校进行道德观念的教学不应该仅仅是灌输现成的道德观念陈述，而应该讲清理由；讲清理由也不能仅仅按照“因为——所以——”、“假如——那么——”之类的句式来做。他所采用的道德两难故事给我们的启发是：学校道德观念的教学要富有智力挑战性，要使学生在道德行为的矛盾冲突中领悟道德观念及其理由。

（3）探究儿童赖以进行道德判断或道德行为的或思想，这特别值得教师借鉴。

**电大教育心理专题作业答案2**

一、 名词解释

1． 学习是指通过经验而造成持久的变化。

2． 在经典条件反应行为的消退过程中会出现一种叫作“自发恢复”的现象。在一个为期7天的消退过程中，每天做3次消退试验，每后一次试验的唾液分泌量都少于前一次的，从而表现出消退。但是当我们看相邻的两天时，却可以发现每后一天的第一次消退试验的唾液分泌量总比前一天的最后一次消退试验的唾液分泌量多，跟反弹似的，这种反弹现象就是自发恢复。

3． 分化就是有机体对条件刺激物作出精确的反应。

4． 泛化是指在特定的条件反射形成后，有机体对类似于条件刺激的其他刺激也做出同样的条件反应。

5． 效果率是指如果在一个情境和一种反应之间建立了联结，并且伴随着或跟随着令学习者满意的事态，那么这项联结会增强；反之，如果伴随的或跟随的是一种令学习者烦恼的事态，那么这项联结会削弱。

6． 强化是指这样的一种程序或过程或麂子，即学习者的行为结局提高了该行为的发生可能性。

7． 惩罚是指一有机体的行为结局是出现了烦恼子。

8． 对象—对象期望是指认识了两个对象之间的关系后形成的预料。

9． 替代学习是指他人替代我付出代价而使我学到了怎样会成功、受奖，怎样将失败、遭罚；如果没有他人，就得亲历这一学习过程，那就得我付出代价，可有些代价是我付不起的。

10． 行为—结局期望是指认识了两个对象之间的关系后形成的预料。

二、 简述题

1．巴甫洛夫的局限性在于把经典条件反应的形成、保持和消退完全看成是环境影响的过程，忽视了意识的作用。而实际上，人的意识在人的经典条件作用学习中是最重要的。

2．当不容易真实再现焦虑或恐惧情景时，以采用系统脱敏法为宜；否则以采用暴露法为上。

3．强化四式的特点：（1）固定比率强化。当学习者做满一定次数的行为就强化一次。典型的例子是记件报酬制。可以在短时间里达到预定的学习目标。“功亏一篑”、“前功尽弃”，就是描述的固定比率强化。（2）可变比率强化。平均强化比率是不变的，但是行为次数与一次强化配比不是固定的，强化次数不受学习者控制。（3）固定时距强化。每隔固定的一段时间给予一次强化，而不论学习者做了多少次正确的反应行为。这种强化的特点是学习进步的轨迹呈一节一节的J型曲线，固定时距强化常见于周期性的事件里。（4）可变时距强化。在一个长时段里随即分配强化次数。可变时距强化最有利于特定行为的长期保持和巩固。

4．（1）学习要成功，多少需要尝试；（2）尝试难免产生错误；（3）后继尝试会消除先前尝试的错误；（4）足够多的尝试就会排除足够多的错误，达到最终的成功；（5）此时，学习者会很快地把最初的问题情境与达到成功的关键操作联结起来，从而表现出熟练地解决问题的行为。

5．托尔曼的潜在实验说明强化不是学习所必需的。通过小白鼠实验提出了“心理地图”概念。

6．（1）真人的攻击行为和影片角色的攻击行为对儿童的影响是一样的；（2）如果我们不拘泥于特定的攻击动作，单讲攻击性行为，那么比之真人的行为，影片角色的攻击性行为对儿童的影响比真人的攻击性行为对儿童的影响更大，而动画片又比真人扮演角色的影片对儿童有更大的影响。

7．替代学习是相对亲历学习而言，模仿学习、观察学习也可以称为“替代学习”。学习者把他人的经验保持在自己的记忆里，也就是他人替代我付出代价而使我学到了怎样会成功、受奖，怎样会失败、遭罚，替代学习的最大长处是风险大大降低，儿童在学习过程中不受挫折、不受伤害，非常安全，也就容易没顾虑，轻易做出行为来，结果造成难以或根本不可挽回的结局。

三、 论述题

1．形成一项经典条件反应所需的联结次数多寡不一，难以预定，这对教育工作有一定的启示：（1）当学生老学不会或学不好教师意欲学生学会的项目时，教师要耐心，这耐心的最起码的表现是等待，等待水到渠成时；（2）学生也可能偶然经历一两次后就学会了教师不欲其学会的项目，而且相当巩固，祛除不掉，这样的情况值得教师当心。

2．所谓保持，是指当学生做出符合我们的教育理想的条件反应行为时，要时常伴随以无条件刺激。所谓消退，是指当学生做出不合乎我们的教育理念的条件反应时，不伴随以无条件刺激。但是消退过程中会出现自发恢复现象，不过总的趋势仍然是反应的力度、强度或频率在减弱，在下降。这样的保持与消退具有基本的教育含义。一方面，保持启迪教师不要吝啬表扬，这对生性比较严肃的教师尤其如此。另一方面，消退启迪教师预计到学生在改正错误时会有反复，从而事先做好思想准备。这样，当学生真正出现反复时就不会急噪，又不会失去帮助的信心。相反，根据自发恢复的本性，教师会坚定地一以贯之地实施消退过程，最终使学生持久地改变不良行为。

3．方便；安全；传递；灵活

4．惩罚的作用在于降低特定行为发生的可能性，因此恰与强化提高行为发生的可能性相反，老师们对此要有十分明确的认识。

惩罚的局限性在于它无力瓦解行为的结构，因此惩罚无法消除不当行为。不明白惩罚的这个局限性，就容易滥用惩罚，而滥用惩罚不但于事无补，还会引发其他更糟糕的问题。

有效使用惩罚的原理可以概括为：

（1） 惩罚要有效，则惩罚不能违法；

（2） 惩罚要有效，则惩罚就要有良知，因此教师实施不违法的惩罚要慎思明辨，不要仅仅为“出一口气”而惩罚学生。

（3） 惩罚要有效，则惩罚要符合心理学程序。于是要注意两点：当不当言行实际上干扰了集体活动的正常程序时，应当机立断地实施惩罚，以立即压制住不当行为的持续或蔓延；惩罚之后要跟随以强化，强化之后的强化，既可以是正的，也可以是负的。在惩罚之后跟随以强化，可以使学生从烦恼转移到愉快来，从退缩转移到进取来，从不知所措转移到清楚地知道如何行为。

5．对象—对象期望与行为—结局期望可以相互转化：一方面，个体形成了特定的对象—对象期望后，如果觉得自己可以操控其中一个对象，就会操控之，并期望另一个对象也会出现，这就转化为\_行为—结局期望了。另一方面，行为—结局期望也可以转化为对象—对象期望，这就是把自己的行为放在心里看，放在脑里想，从而巩固或提炼特定的关系，这反过来更有利于形成行为—结局的期望。

期望的教育含义：如果预料的关系屡试不爽，那么关于特定关系的期望就会转化为“信念”，其中对象—对象期望信念开始成为儿童的一般世界观的砖石，而行为—结局信念开始成为儿童的一般人生观的砖石。学校的教育教学对儿童期望的形成，起着重要的作用。（1）数学和自然科学知识帮助儿童形成对象—对象期望，进而在帮助儿童形成科学的自然观、宇宙观和无神论世界观方面起着重要作用。（2）道德和人文科学知识帮助儿童形成行为—结局期望，进而在帮助儿童形成符合我国教育理想的历史观、人生观方面起着重要作用。

**电大教育心理专题作业答案3**

一、 名词解释

1． 命题网络的形成：当两个命题有一共享成分时，就形成命题网络。

2． 视觉意象是指当你闭上眼睛而在头脑中浮现出来的形象。

3． 陈述性知识是指可以用语词来表达或表达清楚的知识，一般所说的书本知识都可以算在陈述性知识的范畴里。

4． 精制是指对有待学习并记住的信息做增强意思的添加。

5． 组织是指把一个大的信息即信息总集，划分成许多的子集，并且表明子集之间的关系；通俗地说，这也就是分门别类，甚至是分层地分门别类。

6． 模式是指一个刺激或反应的结构，其中含有若干必要的元素或成分，它们之间有一定的组织方式。

7． 程序性知识是指关于如何做事或做成一件事的知识，也是关于如何解决问题的知识。

8． 概念就其最严整的语言形式而言，是一个定义，它可以规范地表现为“——是——”的陈述句，或者说命题。

9． 序列行动是指一系列或一整套行动或行为或动作。

10． 合成是学习行动序列知识的第二个子过程，它的任务是把若干独立的小产生式组合成一个更大的产生式，乃至形成独一无二的“大一统”产生式。

二、 简答题

1．视觉意象是指闭上眼睛时能够浮现出来的形象，仿佛“心里的画”，是心里的知识又一种基本的表征形式。它的特点有：（1）命题的表征是线形的，而意象的表征是块面的；（2）命题的表征以字词为点，因而是分离的；意象的表征以线条衔接，因而是连续的；（3）在命题的表征里，表示不同大小的事物的文字都一般大小，因为命题表征乃是抽象的意思，而在意象的表征里，不同大小的事物就可以有相对的大小，因为意象表征乃是事物的空间方面。意象显得十分具体而形象。（4）意象也是知识的一种非常经济的表征形式。要保持蕴涵许多命题的一个意象是比较轻松的。

2．（1）我们能够浮现出视觉意象，正像我们看画片；（2）我们能够扫描意象，正像我们看长长的摄影底片；（3）我们对意象能够做心里旋转，正好比我们在看故事片；（4）我们可以“剪辑”意象，正仿佛剪辑电影胶片。

3．一种是直接提取，发生在正好有一个现成答案时，比如回答自己的姓名、住址、乘法运算之类；另一种建构性提取，专门应对没有现成答案可以采用的提问。从理论上说，陈述性知识的这两种提取，学习者应该都擅长，都具备。但从实际上看，建构性提取更加重要。所谓建构性提取，其实就是推理。

4．如何教好或学好程序性知识两种最基本的过程，即模式识别和序列行动。模式识别是序列行动的先决条件。模式识别的产生式的特点是条件有多项，行动在实质上只有一项。需要抓住的特征可以是很具体的，也可以是和抽象的。为促进学生形成正确的模式识别产生式，概化过程提供是样例，而辨别过程着重提供非样例。序列行动指一系列或一整套行动或行为或动作。一组奏效的序列行动将有条不紊地、麻利流畅地展开至结束。

序列行动也可以用产生来表征，但有两点不同：（1）模式识别的产生式只有一项行动成分，即分类或归属，而典型的序列行动产生式却有多项行动成分；（2）模式识别是序列行动的必要条件或先决条件。

尽管序列行动与模式识别关系密切，可两者的学习过程毕竟很不同。序列行动的学习有两个子过程，一是程序化，另一是合成。

5．合成后的，特别是大大一统的产生式有两个基本优点：（1）激活速度比多个产生式的速度快。这是因为大一统产生式需要激活的对象少了；（2）具有“专长性”或“专家”性。表现为在大一统产生式，条件成分很大路，而行动成分很专门。这样的大一统产生式运作起来将显示为这样的现实景象：人们呈现一个和大路的现状，提出一个很大路的要求，而专家执行一系列专门的行动，结果很快解决了问题，这正是“专长”、“专家”的特征。

但是大一统产生式有潜在的弱点，那就是由于产生式里的诸行动可以顺溜而下，一泻到底，中间无需思考，因此就容易成为套路，流为僵化，出现定势效应。

6．区别：（1）陈述性知识是关于“是不是”的知识，而程序性知识是关于“如何做”的知识；（2）陈述性知识因为是靠词句话语来表达某事某物是否为真的，因此是变化多端、异常丰富的；程序性知识因为是做，而做得按照客观的规程，因此相对而言是单调的、统一的。（3）陈述性知识是相对静态的，主要表现为回忆的性质，讲究输入和输出的信息得相同；程序性知识是更加动态的，主要的性质是“转换”，即输入和输出的信息明显不同；（4）甚至测验里的同一题型也可以侧重于考察陈述性的或程序性的知识，考察陈述性知识的题目主要是再认或回忆性的，而侧重于考察程序性知识的题目主要是应用规则的。

相互支持：陈述性知识和程序性知识也是相互支持的：从学的一面讲，初学一项程序性知识时，通常需要陈述性知识引导的，陈述性知识促进程序性知识学习，反之程序性知识也促进陈述性知识学习；从用的一面讲，在使用程序性知识时，往往需要陈述性知识提供资料或判别标准，而这些具体的陈述性知识都以概念的方式溶解在产生式的条件子句里，使得每一个条件子句就蕴涵着一条陈述性知识。一个产生式有越多的条件子句，则这个行动的认知成分就越重要。另一方面，当有了丰富的程序性知识时，再认真地学习有关的陈述性知识，就容易导致创造发明。

三、 论述题

1．所谓命题的抽象性，是指导我们在听、读文句时，一般总是把握其中的意思，而不是去抓住文句的字句排列顺序。这有万纳的实验为证据。

命题抽象性的教学含义在于：（1）教师要身先突破文句的字词排列顺序而把握实质意思，这就要求教师认真备课；（2）教师要琢磨和转换自己说写表达时的字词排列顺序，以符合学生习惯的字词排列顺序，从而使学生先脱离课本而把握实质意思；（3）在学生把握了实质意思后，教师再帮助他们解析课本上的字词排列顺序，指出如何突破它们而达到已经掌握的那个实质意思的种种路径，也就是教学生如何学习。此外，教师还要特别关心那些对答如流的、说或写的和书上一模一样的学生，去探测他们是否掌握了实质意思。

2．若两个信息单元有共同的成分，因此想把它们组成一个知识网络，那么就要确保这两个信息单元有机会同时处在工作记忆系统里。由于工作记忆系统的运作表现为有意识的觉察和思想，因此所谓“激活”，就是指自觉地想一想。因此在教学中，当教师估计前后两次教学内容逻辑上有关，并且希望学生把它们联系起来保持在心里的话，就要有意识地向学生同时提到这两个信息单元。

3．促进命题网络的激活扩散，从而使陈述性知识的学习过程更有效，有两项基本手段，即精制与组织。精制和组织都有自发运作的倾向。（1）意象指导。教学过程要促使学生形成意象，意象能够促进回忆。（2）类比指导。意象指导比较使用于相当熟悉的或具体形象的材料，对于不熟悉的或抽象的材料，类比是管用的；（3）精制指导。改由学生自己来提供类比。由于每个学生都是拿自己熟悉的东西来作类比的，这就不会发生因采用不熟悉的类比而导致不管用的问题了。（4）改进组织。在组织方面提供指导的基本做法是先提供提纲，再阅读或聆听文本。在这里，提纲起着鼓励学生去组织他们的记忆的作用。

4．所谓概化，即以同样的方式来反应不同的对象。所谓辨别是对一个产生式添加导致同样行动的独特条件成分，从而形成一个新的更特殊的产生式。

（1）概化是祛除各独立产生式中独特的但导致同样结果的条件成分，而辨别是对一个产生式添加导致同样行动的独特成分；（2）概化是形成一个新的一般产生式，而辨别是形成一个新的更特殊的产生式；（3）概化是扩大一个产生式的应用范围，而辨别是缩小一个产生式的应用范围；（4）概化过程是扩大一个产生式的包容性，从而表明被包容的各独立产生式“实质上一样”，而辨别过程是缩小一个产生式的包容性，从而表明它和原来别的产生式“实质上不一样”。

5．促进正确概化的基本做法是紧凑呈现实例和呈现变式样例。紧凑呈现实例的基本做法有（1）同时呈现（2）相继呈现（3）同时——相继呈现；呈现变式实例的基本做法是：就拟呈现的一组实例而言，他们应该在不属于某一概念的关键特征方面广泛变化，从而突出这一概念的关键特征，帮助学生形成正确的观念。

促进辨别过程的有效基本做法是：同时呈现一个概念的是样例和非样例；选择“乱真的”非样例。

**电大教育心理专题作业答案4**

一、 名词解释

1．个体差异离均差定义为个体对群体平均值的距离，它的数学表达为：个体差异=Xi—X

2．测量是指按照一定的规则对事物的属性指派数字。

3． 标准分数是以平均值为起点，以标准差为单位的分数。

4． 为计算标准差，我们使原尺分数的平均值变成0，这就使不同的测验的原尺分数有了统一的测量起点，于是可以开始比较了；用标准差S作为测量单位，这就把度量单位统一起来了，这就实现了比较；引进正态分布概念后，比较的结果在实际含义上将表现为总体中的有多少个个体在特定个体的左面或右面，从而确定该个体的水平相对地是高还是低，多高或多低；利用以标准差为单位的正态分布，我们可以在不同单位的分数之间做比较；（5）标准差还能测量两个群体在某项特质上的个体差异是否同样大。

5． 教学目标应该用学生的终端行为来陈述。

6． 行为指示子陈述可以算理解、欣赏的种种可观察行为。这些行为本身不是C—类内容的教学目标，而是供我们判断是否达成此类教学目标的线索或表征。

7． 若不把握先行教学的项目，则后继学习则无从谈起。

二、 简答题

1．（1）以平均值为零点，每个人都同自己所属的总体的平均值比较；（2）两人之间的差异实际上就是各自对所属平均值的差异之间的差异；（3）以标准差为单位，这可以揭示就某一特质的表现程度而言，总体有多少人在某一人之上或之下。

2．抽样造成偏离正态分布。（1）两个平均值和全距有明显差异分布合并为一个时，容易造成峰度偏斜，成一偏态分布；（2）两个平均值相差很远，但是全距差不多分布合并起来后会出现双峰缝补；（3）象一座宝塔或方尖碑那样的尖峭分布也是偏离正态的，这是因为抽样太相似的个体而造成的；（4）“犬牙”分布，若丘陵地貌的横截面，这往往是样本太小造成的。

另外，测量也会影响个体差异的分布形态。测验越容易，越容易形成负偏态，而越难越容易形成正偏态。

3．连续分数的优缺点：连续分数档次多，也就是个体差异多，于是能提供更多的信息。由于个体差异的信息是教师了解学生、调整教学和决定是否额外地扶助个别学生的前提，因此从这个意义上看，连续分数比等第分数好。但是连续分数显示出微小的差异，这也容易引起学生或其家长为一两分之而计较。从而增加心理负担，磋商低分者的积极性，这是连续分数的缺点。

采用等第分数，档次少，也就是个体差异少，能提供的信息也就少，两个在百分制分数上差了很多的学生却可以属于同一个等第。从减轻学生对学习的紧张或焦虑的角度看，则又是等第分数更好了。

4．A—类教学内容的特点：（1）边界分明、单元小，是此即非彼；（2）对后续学习具有致命基础性的特点；（3）教学项目一定数量少；（4）教与学可在短时间里完成。

B—类内容的教学最典型地体现在音乐、舞蹈、体育、美术、书法等才艺的教学与训练中，因此抓好B—类内容的教学将最能体现一校学生因受学校教育而发展的成果特色性和多样性。

C—类教学内容的特点是（1）学习内容难以列出确定的行为单元。（2）即使能够说明行为项目，也无可周全。（3）教学真正要求掌握的是教师言说以外的内容，是在课堂以外新情境里遇到的知识，因此需要掌握的C—类教学内是无穷多样的，所以也就无法事先说明的。

5．最小基本行为目标（A类教学目标）要求教师先把这样的个体差异引向时间维度，即允许不同学生可以有快有慢地达成目标，然后在一定的时间点上消除个体差异，即确保所有学生都达成教学目标。为了做到后一点，教师就得根据学生的实际情况而制定教学计划、研究教学方法，以期在恰当的时间点上完成教学。

行为发展目标（B类教学目标）就不满足于人人都能达到的低标准，因此也就不以时间维度来消除个体差异。相反，行为发展目标把个体差异导向成就维度，鼓励学生按自己的兴趣、能力去做出更好的行为表现，去追求卓越。

三、 论述题

1．（1）从量的角度看个体差异可以使“个体差异”的概念具有彻底的抽象性，抽象到了我们有可能对个体差异做数学运算的地步；（2）从量的角度看个体差异又可以使个体差异的概念具有彻底的具体性，具体到我们可以联系任何一种是事务来确立任何一条分界线，从而判定任何一种质的差异。

2．社会遵从是一种大伙儿都朝一个方向行为的趋势，它造成个体差异成J—型分布。联系学校教育，学生的品德操行表现的分布在正常情况下应该是J—型的，这符合我们的教育理想，具体而简洁地说，那就是“绝大部分是好的，少数人是有点问题的，问题严重的是极个别的”。这是德育与智育的一个基本的不同，不能混淆，更不能颠倒。

3．德育与智育有一根本的不同点，即智育是突破上限的，而德育是维持下限的。之所以如此，是因为智育可以人为地创设各种问题情境的，其间可有微小而连续的量的差异，因此可以用细密的连续分数来记录学生的成就。但是品德操行的表现在达到基本程度后，则要做出更充分的表现就是“可遇而不可求“了。教师不应该人为制造拉开德育表现差距的情境，因为这样的做法本身不道德。于是在缺乏机会的条件下，学生就难以表现出品德操行的量的差异，这就决定了对学生的品德操行做评价时宜用粗大的等第分，具体表现为一般最多不超过优、良、中三等，而且中是少数。4．学校教育教学中宜用等第分数的情况至少有如下几种：（1）当某一特质的表现实际上没有很多个体差异时宜用等第分数，甚至可以只有两级如“达到——稍欠“。（2）如果一项特质的表现实际上是有很多个体差异的，但是我们没必要了解得这么细，那么也可以采用等第分数。（3）如果一项特质的表现从理论上讲会有很多个体差异，但是我们难以制定规则来精细地测量它们，并且当我们的目标是察看普遍的共同性时，那么连续分数也是不必要的，采用粗大的等第分数就行了。

5．在陈述C—类教学目标时，教学目标本身与行为指示子构成一个太阳系模型。虽然任何一项行为指示子都不能100%地对应于使用“理解”之类抽象词的教学目标，但是我们可以相信，如果一个学习者表现出越多的指示子行为，那么他达成理解的可能性就越大。于是我们就有一个陈述一个非行为发展目标的策略，那就是围绕教学目标去收集多项在不同程度上指示“理解”的可观察行为，由此形成我们陈述非行为发展目标的格式。