

2003 年北京师范大学心理学研究生入学考试试题  
心理学基本理论

一、名词解释

1. 脑功能的模块论
2. 三色说
3. 启动效应
4. 沙赫特的两因素情绪理论
5. 人格的五因素模型
6. 自我效能感
7. 陈述性知识与程序性知识
8. 有意义接受学习理论
9. 强化与惩罚
10. 模象直观

二、简答题

1. 建构主义理论区别与行为主义和认知主义学习理论的基本特点。
2. 柯尔伯格的道德认知发展理论及对德育工作的启示。
3. 心智技能的形成阶段及其培训要求。
4. 皮亚杰和信息加工理论有关儿童心理发展的观点并比较异同。
5. 母婴依恋的类型及特点。
6. 初中生心理发展的矛盾性的主要表现。
7. 影响青少年行为的主要因素。
8. 成人晚期智力退化问题。
9. 有关语言发生发展内在机制的理论。

三、论述题

1. 用实例说明为什么知觉比感觉复杂得多。
2. 综合分析人在推理过程中发生错误的可能原因。
3. 内隐记忆与外显记忆的不同表现方面。
4. 结合小学儿童注意发展特点, 谈谈你对小学教学的建议。
5. 论如何运用行为主义理论去改变儿童攻击性行为。
6. 阐述成就目标定向理论并说说现实的课堂目标结构定向如何影响个体的成就目标定向的。

四、综合题

能力的信息加工理论(如三元论、PASS 模型)和传统的能力理论的不同. 这些理论对编制智力测验的启发。

参考答案

2003 年北京师范大学心理学研究生入学考试试题  
心理学基本理论

一、名词解释

1. **脑功能的模块论:** 20 世纪 80 年代中期在认知科学和认知神经科学中出现的重要理论。认为大脑在结构和功能上是由高度专门化并相对独立的模块组成。这些模块的巧妙结合是实现复杂而精密的认知功能的基础。例如: 存在形状知觉模块等。

2. **三色说:** 色觉理论中的一种。根据色光的混合规律, 赫尔姆霍茨确定了三原色为红、绿、蓝。他指出, 视网膜上有三种神经纤维末梢器官, 它们分别具有能感受红色、绿色和蓝色的色素。当这些感光色素受到刺激起化学分解时, 神经细胞就产生神经冲动, 然后传到大脑皮层的视觉中枢就分别产生红色、绿色和蓝色的感觉。

3. **启动效应:** 指梅耶尔等人提出启动的实验范式是研究语言自动加工的一种非常有用的技术。当启动词与目标词具有某种联系(如语义相关、语音相同或字形相似)较启动词与目标词没有联系时, 被试能更快或更好地识别目标词。

4. **沙赫特的两因素情绪理论:** 情绪的认知理论中的一种。他的研究表明, 情绪的发生受三种条件的制约: 环境事件(刺激因素)、生理状态(生理因素)和认知过程。其中认知因

素是情绪的关键因素。个体对其生理变化与刺激性质两方面的认知，都是形成情绪经验的原因，而当时人对自己的认知解释是产生情绪的主要原因。

5. **人格的五因素模型：**又叫“大五模型”或者称为五因素模型（FFM）。这五大因素分别是：内—外向（E因素），神经质（或称情绪稳定性，N因素），宜人型（A因素），责任性（C因素），与开放性（O因素）。五因素模型得到了大量实证研究的证实，这些证据主要包括：一、基本因素的跨文化一致性；二、自我评定与观察者评定的一致性；三、特质得分与动机、情感、人际行为等亦存在关联；四、遗传方面的影响。

6. **自我效能感：**班杜拉的社会学习理论中提出的一个概念。是人们对自己在特定情景中是否有能力操作行为的预期。班杜拉在他的动机理论中指出，人的行为受行为的结果因素和先行因素的影响。他进一步把预期分为结果预期和效能预期。结果预期是指个体关于某种行为可引起某种具体结果的信念；效能预期是指自己是否具有引发某一结果的能力的信念。自我效能感本质上就是效能预期，表现为个体对自己能力的自信程度。影响自我效能感形成的因素主要有：个人自身行为的成败经验、替代经验、言语劝说和情绪唤醒等。自我效能感具有一些功能：决定人们对活动的选择及对该活动的坚持性；影响人们在困难面前的态度；影响新行为的获得和习得行为的表现；影响活动的情绪。

7. **陈述性知识与程序性知识：**知识的一种分类形式。陈述性知识是关于事物及其关系的知识，或者说成是关于“是什么”的知识，它包括事实、规则、发生的事件、个人的态度等。程序性知识是关于“如何做”的知识，它是一种经过学习自动化了的关于行为步骤的知识，表现为在信息转换活动中进行具体操作。陈述性知识与程序性知识的区别主要有以下几个方面：第一，陈述性知识是“是什么”的知识，以命题及其命题网络来表征；程序性知识是“怎样做”的知识，以产生式来表征。第二，陈述性知识是一种静态的知识，它的激活是输入信息的再现；而程序性知识是一种动态的知识，它的激活是信息的变形和操作。第三，陈述性知识激活的速度比较慢，是一个有意的过程，需要学习者对有关事实进行再认或再现；而程序性知识激活的速度很快，是一种自动化了的信息变形的活动。在很多活动中，两类知识是结合在一起的。

8. **有意义接受学习理论：**奥苏贝尔认知结构同化学习理论中的重要概念。他认为，有意义学习是学生在学校学习语言符号所代表的系统知识的主要方式。它是指在学习知识过程中，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性的联系的过程。所谓实质性联系，是指新符号或符号所代表的新知识、新观念能与学习者认知结构中已有的表象、有意义的符号、概念或命题建立内在联系，而不仅仅是字面上的联系；非人为的联系是指新知识与认知结构中有关观念在某种合理的或逻辑基础上的联系。任何学习，只要在新旧知识之间建立的联系是实质性的、非人为的，都是有意义学习的过程。

9. **强化与惩罚：**条件反射理论中的两个概念。二者都是塑造行为的方法。强化是指能增强反应率的效果。强化一般是在强化物的刺激下，遵循一定的强化程序和原则。凡是能增加反应概率的刺激和事件都叫强化物，反之，在反应之后紧跟一个讨厌的刺激，从而导致反应率下降，则是惩罚。强化又分为积极强化和消极强化，积极强化通过呈现刺激增强反应概率，消极强化通过中止不愉快条件来增强反应概率。强化还可以分为一级强化和二级强化，前者是满足人和动物的基本生理需要，后者是指任何一个中性刺激如果与一级强化反复联合，它就能获得自身的强化性质。

10. **模象直观：**指利用模拟的教学用具加强教学效果的方法。可以摆脱实物直观的限制性，根据教学目的的要求对实物进行模拟、放大、缩小、突出重点，可以变静为动或变动为静，把快变慢或把慢变快，也可以变死为活、变远为近，从而把难以呈现的对象在学生面前呈现出来。模象直观还可使抽象难懂的东西，成为具体的易认识的东西。但是，模象直观不是实物，难免导致学生获得的知识不很确切，因此在制作和使用教具时，要注意教具中的

事物与实际事物之间的正确比例。

## 二、简答题

### 1. 建构主义理论区别与行为主义和认知主义学习理论的基本特点。

**答：**(1) 1913—1930 年是早期行为主义时期，是由美国心理学家华生在巴甫洛夫条件反射学说的基础上创立的，他主张心理学应该摒弃意识、意象等太多主观的东西，只研究所观察到的并能客观地加以测量的刺激和反应。1930 年起出现了新行为主义理论，以托尔曼为代表的新行为主义者修正了华生的极端观点。他们指出在个体所受刺激与行为反应之间存在着中间变量，这个中间变量是指个体当时的生理和心理状态，它们是行为的实际决定因子，它们包括需求变量和认知变量。在新行为主义中另有一种激进的行为主义分支，它以斯金纳为代表，斯金纳(B. Skinner)在刺激与反应的联接中更强调“强化”的作用。

(2) 从本世纪 50 年代中期之后，随着布鲁纳、奥苏伯尔等一批认知心理学家的大量创造性的工作，使学习理论的研究自桑代克之后又进入了一个辉煌时期，他们认为，学习就是面对当前的问题情境，在内心经过积极的组织，从而形成和发展认知结构的过程，强调刺激反应之间的联系是以意识为中介的，强调认知过程的重要性。因此，使认知主义的学习论在学习理论的研究中开始占据主导地位。

(3) 建构主义源自关于儿童认知发展的理论，由于个体的认知发展与学习过程密切相关，因此利用建构主义可以比较好地说明人类学习过程的认知规律，即能较好地说明学习如何发生、意义如何建构、概念如何形成，以及理想的学习环境应包含哪些主要因素等等。总之，在建构主义思想指导下可以形成一套新的比较有效的认知学习理论，并在此基础上实现较理想的建构主义学习环境。

(4) 区别之处：建构主义是学习理论中行为主义发展到认知主义以后的进一步发展。建构主义者更关注如何以原有的经验、心理结构和信念为基础来建构知识。强调学习的主动性、社会性和情景性，对学习和教学提出了许多见解。

### 2. 柯尔伯格的道德认知发展理论及对德育工作的启示。

**答：**柯尔伯格用海茵茨偷药的两难故事对儿童的道德判断进行了一系列研究，根据研究结果提出了道德认知发展阶段理论。他认为，道德认知是对是非、善恶行为准则及其执行意义的认识，并集中表现在道德判断上。道德判断能力随年龄发展而发展。他将个体的道德发展划分为三个水平六个阶段。

(1) 前习俗水平。在这一水平，逻辑推理局限于具体直觉，在具体经验和观察中进行学习。第一阶段：他治道德；第二阶段：个人主义、工具性目标和交换。

(2) 习俗的水平。在这一水平上，个人力图针对具体现象进行部分的逻辑运算。第三阶段：人际的相互期待，关系和人际遵从；第四阶段：社会系统和良知。

(3) 后习俗水平。这个阶段中个人能够进行抽象的逻辑推理。第五阶段：社会契约或效用和个人权利；第六阶段：普遍性的伦理原则。

柯尔伯格认为，儿童道德发展的先后次序是固定不变的，这与儿童的思维发展有关。但具体到每个人，时间有早有迟，这与文化背景、交往等有关。要促进儿童道德发展，必须让他们不断接触环境和道德两难问题，以利于讨论和展开道德推理的练习。

这个理论对我们当前德育工作的启示：

(1) 柯尔伯格的道德认知发展理论对我国的思想品德课改革和环境课程的建设有着借鉴作用。需要促进道德教育的课程建设，增强道德教材的感染力。

(2) 启示我们在道德教育层次化、序列化、系列化的研究和实践中，首先应该对儿童的道德发展阶段规律要有充分的认识，并按照道德发展的顺序来确立道德教育的顺序。

(3) 实现道德行为上要创造更多的活动、实践的机会，让学生来应用已经获得的道德认识，以促成学生的道德认识向道德行为系统的内化。

### 3. 心智技能的形成阶段及其培训要求。

**答：**心智技能又可以分为各种专门的心智技能和一般的心智技能。专门的心智技能是在某种专门的认识活动中形成起来的。例如阅读、作文和计算的技能是学生在学习活动必须掌握的最基本的专门技能。

心智技能形成的阶段：

(1) 原型定向：指那些被模拟的某些自然现象或过程。由于心智活动具有观念性、内潜性与简缩性的特点，因而人们对心智活动的认识不能像自然现象那样直接，这就导致了这一概念对心理科学中用法的不一致。

原型定向是了解心智活动的实践模式，了解“外化”或“物质化”了的心智活动方式或操作活动程序，了解原型的活动结构（动作结构要素、动作执行次序和动作的执行要求），从而使主体知道该做哪些动作和怎样去完成这些动作、明确活动的方向。这个阶段也就是使主体掌握操作性知识（即程序性知识）的阶段。这个阶段是心智技能形成所不可缺少的一个阶段。

(2) 原型操作：依据心智技能的实践模式，把主体在头脑中应建立起来的活动程序计划，以外显的操作方式付诸执行。原型操作阶段是心智技能形成过程中又一个重要的阶段。在这个阶段中，动作的对象是具有一定物质形式的客体，动作本身是通过一定的机体运动来实现的，对象在动作的作用下所发生的变化也是以外显的形式实现的。

(3) 原型内化：指心智活动的实践模式向头脑内部转化，由物质的、外显的、展开的形式变成观念的、内潜的、简缩的形式的过程。也就是动作离开原型中的物质性客体及外显形式而转向头脑内部，借助言语来作用于观念性对象，从而对事物的主观表征进行加工改造，并使其发生变化。

心智技能的培训要求：

(1) 由于心智技能是按一定的阶段逐步形成的，因此在培养方面必须分阶段进行，才能取得良好效果。但是，一种心智技能往往是许多心智动作构成的。如果构成这一心智技能的某些动作成分，主体在其他心智技能的学习中已经形成，则这些动作成分就可以在心智水平上直接迁移，而不经历上述三个阶段。

(2) 为提供分阶段练习的成效，在培养工作方面，必须充分依据心智技能的形成规律，采取有效措施。需要注意以下几个方面：

① 激发学习的积极性与主动性；由于心智技能本身难以认识的特点，主体难以体验其必要性。因此，在主体完成这一学习任务时，教师应采取适当措施，以激发主体的学习动机，调动其学习的积极性。

② 注意原型的完备条件、独立性与概括性；完备性是指对活动结构要有清楚的了解，不能模糊或缺漏；独立性是指应从学生的已有经验出发，让学生独立来确定或理解活动的结构及其操作方式，而不能是教师给予学生现成的模式；概括性是指要不断变更操作对象，提高活动原型的概括程度，使之具有广泛的适用性，扩大其迁移价值。

③ 适应培养的阶段特征，正确使用语言。一定要在学生熟悉动作的基础上再提出言语要求，以言语来标志所学动作，并组织动作的进行。此外，用词要恰当。

另外，在培训过程中还需要注意学生的个别差异，考虑主客观情况的限制。

### 4. 皮亚杰和信息加工理论有关儿童心理发展的观点并比较异同。

**答：**(1) 皮亚杰 (Piaget, 1896~1980) 的心理发展理论对世界各国的心理发展领域都产生了深远的影响，可以说是最有影响的心理发展观。皮亚杰的研究工作主要集中在儿童智力发展方面。他的理论主要有以下几方面的特色：第一，提出了一套完整的、富有辩证思想的关于儿童智力发展的理论；第二，描述了个体从出生到高中生智力发展的路线；第三，首次将数理逻辑作为刻画儿童逻辑思维发展的工具；第四，构造了发生认识论的理论框架；

第五，创造了一套研究儿童智力发展的独特理论。

(2) 现代认知心理学关于儿童认知发展的研究的主要特点是：第一，对儿童认知发展的研究不是专注于不同的发展阶段，而是专注于儿童是如何表征、加工及转换信息的；第二，强调对儿童认知发展的内在机制进行精细分析；第三，强调儿童认知发展在很大程度上是通过主体不断的自我调节过程实现的；第四，强调精细的任务分析是了解儿童认知活动的关键。

(3) 两种观点都注重儿童智力发展的内在主动性，认为儿童智力的发展是通过其智力结构的改进和转换而实现的。所不同的是皮亚杰的心理发展理论注重儿童心理发展的阶段性，而信息加工理论则注重儿童如何表征、加工信息，对个体认知发展机制的分析更多的是集中在微观的层面上，不主张用一种统一的变化机制解释儿童认知的发展。前者强调主体对客体的建构过程，这种建构是一种交互性的，而后者对儿童发展的内在过程有深入的认识。

### 5. 母婴依恋的类型及特点。

**答：**艾斯沃斯等通过“陌生情境”研究法，将儿童的依恋表现分为三种基本类型：

#### (1) 安全型依恋

当最初和母亲在一起时，这个类型的婴儿很愉快地玩；当陌生人进入时，他们有点警惕，但继续玩，无烦躁不安表现。当把他们留给陌生人时，他们停止了玩，并去探索，试图找到母亲，有时甚至哭。当母亲返回时，他们显得比以前同母亲更亲热。当再次把他们留给陌生人，婴儿很容易被安慰。这类婴儿约占 65%~70%。

#### (2) 回避型依恋

这个类型的婴儿容易与陌生人相处，容易适应陌生环境，在与母亲刚分离时并不难过。但独自在陌生环境中呆一段时间后会感到焦虑，不过很容易从陌生人那里获得安慰。当分离后再见到母亲时，对母亲采取回避态度。这类婴儿约占 20%。

#### (3) 反抗型依恋

这个类型的婴儿表现出很高的分离焦虑。由于同母亲分离，他们感到强烈不安；当再次同母亲团聚时，他们一方面试图主动接近母亲，另一方面又对来自母亲的安慰进行反抗。这类婴儿约占 10%~15%。

安全型依恋为良好、积极的依恋，回避和反抗型依恋又称为不安全性依恋，是消极不良的依恋。

依恋是在婴儿与母亲的相互交往和感情交流中逐渐形成的，在这一社会性交往过程中，母亲对婴儿所发出的信号的敏感性和对婴儿是否关心起着非常重要的作用。如果母亲能非常关心婴儿所处的状态，注意婴儿发出的信号，并能正确地理解，作出及时、恰当的反应，婴儿就能产生和发展对母亲的信任感和亲近感，形成安全型依恋；反之，则不能。

### 6. 初中生心理发展的矛盾性的主要表现。

**答：**初中生生理上的初步成熟与心理上的幼稚性造成一种不平衡的状态，引起了种种心理发展上的矛盾。

#### (1) 反抗性与依赖性

由于初中生产生了一种强烈的成人感，进而产生了强烈的独立意识，他们不服从权威，不愿意轻易接受成人的意见，常处于一种与成人相抵触的情绪状态中；与此同时，在初中生的内心中并没有摆脱对父母的依赖，只是依赖的方式和程度与过去相比有所变化。童年时对父母的依赖更多的是在感情和生活上，而初中生们则更希望从父母那里得到精神上的理解、支持和保护。

#### (2) 闭锁性与开放性

进入青春期的初中生，渐渐将自己的内心封闭起来，对外界世界表现出不信任和不满。虽然他们内心世界更丰富了，但表现于外的内容却更少了；同时，他们又感到非常孤独和寂寞，希望得到别人的关心和理解。他们一旦找到好朋友，就会推心置腹，毫不保留。

### (3) 勇敢与怯懦

在某些情况下，初中生们表现出很强的勇敢精神，但这时的勇敢精神带有莽撞和冒失的成分，这与他们思想单纯、经验缺乏和认识能力的局限性有关；另一方面，初中生们又常常表现出怯懦，比如在公众场合中常感到局促不安。

### (4) 高傲与自卑

初中生们还不能确切地评价和认识自己的智力潜能和个性特征，很难对自己做出一个全面而恰当的评价，因此有时表现出高傲，有时又极度自卑。

### (5) 否定童年又眷恋童年

初中生们随着身体的发育成熟，成人意识明显加强，一切行为表现都要与幼小儿童区分开来，否定自己的童年；但他们也时常留恋童年时那种无忧无虑的心情、简单的行为方式及很直接的宣泄情绪的方法，特别需要得到父母的保护。

## 7. 影响青少年行为的主要因素。

**答：**青少年时期身心发展的不平衡，感受诸多的心理冲突和压力。导致许多矛盾的出现，情绪、性格、行为容易出现偏差。

### (1) 生理、心理上发展的阶段性变化的影响。

初中阶段在人的一生中，无论在生理上或心理上都是一个急剧变化的关键时期。这个时期最根本的特征就是处于人生的过渡时期。他们身体的各个方面都在迅速发育并逐渐达到成熟；然而心理发展的速度却远跟不上其生理的发展，这就造成初中生在身心发展上的种种矛盾和一些特殊表现，并使其面临一些心理危机。

在经过初中生的过渡后，个体已基本适应了生理上发生的各种变化，生理和心理发展上的矛盾已基本解决，初中生所经历的那种情绪上的动荡、不安等也已逐渐平息，自我初步确立，进入了高中生这个相对平稳的发展状态。

### (2) 思维存在自我中心，自我意识高涨。情绪情感的发展特征。

由于初中生产生了一种强烈的成人感，进而产生了强烈的独立意识，他们不服从权威，不愿意轻易接受成人的意见，常处于一种与成人相抵触的情绪状态中。这种意识容易导致他们观点行为的偏激。

高中生主要具有以下几个特征：一是在生理和心理上都已达到基本成熟；二是当此阶段结束时个体已满 18 岁，可取得公民的资格；三是开始考虑如何选择未来的学业和生活道路。

### (3) 人际交往上的特征。

进入初中生后，初中生的感情重心逐渐偏向亲密的朋友，朋友在他们的生活中日益重要。到高中阶段后，对朋友的认识更加深入，而朋友、伙伴对行为方式的影响也更加明显。

### (4) 家庭、学校环境的影响。

在小学阶段，儿童对大部分教师都基本认可，初中生则不盲目接受任何一名教师，在每个初中生心目中都会有一两位最钦佩的教师，他们会更努力地学习所喜爱教师所授的课程。高中生心理上的成熟，使得他们的教师的评价更加客观，形成了自己的判断力，因此学校教育方式、环境影响他们的发展。

家庭教育方式，父母的教养方式过于专制，或父母过于保护的教育方式都会影响青少年的行为方式的变化。

## 8. 成人晚期智力退化问题。

**答：**成人晚期一般是指 60 岁至死亡这一阶段。这一时期记忆和思维都在减退。智力有所减退，但并非全部减退。

(1) 老年人记忆变化的总趋势是随着年龄的增长而下降，但下降的速度并不大。人的记忆在 40 岁以后有一个较为明显的衰退阶段，然后维持在一个相对稳定的水平上，直到 70 岁以后又出现一个较明显的衰退阶段。但是，记忆衰退的速度和程度存在着很大的个体差异。

(2) 人到老年期, 概念学习、解决问题等思维过程的效能呈现出逐渐衰退的趋势。在概念形成中, 形成概念需要的时间和出现的错误数都随增龄而增加, 即年龄越大所需时间越长, 出现错误越多。老年人的思维存在着明显的个体差异, 即有的老年人思维显著衰退, 有的老年人却仍能表现出较高的思维水平。

(3) 一般认为, 既应当承认“老年人智力有所衰退”, 又必须看到“老年人智力并非全部衰退”。就一般人而言, 人的智力在 20 岁以前是迅速发展的上升期, 以后便逐渐衰退。老年性智力衰退, 除表现为记忆障碍、思维固执、注意力难以集中、持久性差以外, 较为严重的是“老年痴呆”。虽然人的智力从总体上说随年老有所衰退, 但是, 衰退的多限于非言语性的、要求一定速度的动作性智力操作, 多限于“流体智力”; 各智力因素的衰退速度并不相同, 有快有慢; 并非智力的全部因素均衰退, 有的即使到了年老不但不衰退, 甚至有所增长, 如言语性的智力测验成绩、“晶体智力”机能等。

(4) 智力是综合的心理特征, 由很多因素构成。通过测验, 认为很多心理特征, 比如语言测验量表中的常识、理解等在老年人中还可以保持较高水平。而有的智力特征是在 20 多岁就开始下降。因此, 较多地表现为流体智力的下降, 而晶体智力有的甚至在上升。因此, 笼统地断言“老年者智必衰”, 是缺乏科学的心理学根据的。

### 9. 有关语言发生发展内在机制的理论。

**答:** 关于言语发生、发展内在机制的代表性理论假说主要有四种, 这些理论的争论焦点主要在于: 语言是先天的还是后天习得的、是被动学习还是主动创造的、以及认知(尤其是思维)与言语发展的关系等。

#### (1) 强化说

巴甫洛夫(Pavlov)和斯金纳都认为, 言语的获得是条件反射的建立, 而强化在这一过程中起着非常重要的作用。斯金纳还特别强调“强化依随”在婴儿言语形成和发展中的决定作用, 即言语活动出现后马上给以强化。“强化说”可以解释某些低级言语的发生过程。

#### (2) 转换生成说

这是乔姆斯基(Chomsky)提出的一种语言理论。这种理论认为: ①语言是利用规则去理解和创造的, 而不是通过模仿和强化得来的; ②语法是生成的, 婴儿先天就具有一种普遍语法, 言语获得过程就是由普遍语法向个别语法转化的过程, 这一转化是由先天的“语言获得装置(LAD)”实现的; ③每一个句子都有其深层和表层结构, 句子的深层结构(语义)通过转换规则而变为表层结构(语音), 从而被感知和传达。

#### (3) 模仿说

这是由阿尔波特(Allport)率先提出的关于言语获得机制的最早理论。他认为, 婴儿言语是对成人言语的模仿, 是成人言语的简单翻版。社会学习理论的代表人物班杜拉认为, 婴儿的言语能力主要是通过对各种社会言语模式的观察学习, 即模仿而获得的, 其中大部分是在没有强化的条件下进行的; 怀特赫斯特对传统的模仿学说进行了改进, 提出了“选择性模仿”的新概念, 认为婴儿对成人言语的模仿是有创造和选择的。

#### (4) 认知说

以皮亚杰为代表的认知发展理论则强调环境与主体相互作用对言语发生和发展的重要影响。皮亚杰认为, 语言是儿童的一种符号功能, 语言源于智力并随认知结构的发展而发展。在这种交互作用过程中, 由于动作的发展和协调才产生了逻辑, 由此才导致了语言的产生。

## 三、论述题

### 1. 用实例说明为什么知觉比感觉复杂得多。

**答:** 感觉是人脑对事物个别属性的认识。知觉是客观事物直接作用于感官而在头脑中产生对事物整体的认识。知觉与感觉一样, 是事物直接作用于感官产生的。知觉以感觉为基础, 但它不是个别感觉信息的简单总和。

知觉作为一种活动、过程，包含了互相联系的几种作用：觉察、分辨和确认。觉察是指发现事物的存在，而不知道它是什么。例如，我们在校园内的马路上散步，忽然发现一个闪闪发光的物体。这时我们只是觉察到一个物体的存在，但不知道它是什么。分辨是把一个事物或其属性与另一个事物或其属性区分开来。确认是指人们利用已有的知识经验和当前获得的信息，确认知觉的对象是什么，给它命名，并把它归入一定的范畴。

知觉以感觉为基础，但它不是个别感觉信息的简单总和。例如：我们看到一个正方形，它的成分是四条直线。但是，把对四条直线的感觉相加在一起，并不等于知觉到了一个正方形。知觉是按一定的方式来整合个别的感觉信息，形成一定的结构，并根据个体的经验来解释由感觉提供的信息。它比个别感觉的简单相加要复杂得多。我们日常看到的不是个别的光点、色调或线段，也不是一大堆杂乱无章的刺激特性，而是由这些特性组成的有结构的整体，比如：房屋、人物、树木、花草等等。刺激物的个别属性或特性，总是作为一定事物或对象的属性或特性而存在的。这些属性与一定的客体相联系，并具有一定的意义。在这个意义上，不与任何具体事物相联系的、完全没有客体意义的感觉是很少的。

人的知觉过程并不是对感觉材料的简单堆砌，而是一个非常有组织、有规律的过程，并且具有某些特别的属性，这些规律和属性反映为知觉的组织性、恒常性、惯性（定势），它们保证了人们对事物的认识的相对可靠性、合理性和经济性。

## 2. 综合分析人在推理过程中发生错误的可能原因。

答：推理过程中发生错误的可能原因很多：

(1) 查普曼等人认为，人们的推理是合乎逻辑的。三段论推理中发生的错误不是由前提的气氛造成的，而是由于人们错误地解释了前提。例如：“所有A是B”，人们往往认为“所有B都是A”。又如“有些A不是B”，人们认为“有些B不是A”。由于前提解释上的错误，就导致了推理错误的发生。他们的这种观点也称为换位理论。

(2) 伍德沃斯等人(Woodworth et al., 1935)认为，在三段论中，前提的形式所产生的气氛影响人们所得的结论。具体来说就是，两个全称前提，使人倾向于得出全称的结论。两个特称的前提，使人倾向于得出特称的结论。同样，两个肯定的前提，使人倾向于得出肯定的结论；两个否定的前提，使人倾向于得出否定的结论。而一个全称的前提和一个特称的前提，使人倾向于得出特称的结论。例如，有些A是B，有些B是C，人们倾向于得出有些A是C的错误结论。这种效应叫气氛效应。它说明，人在推理时不一定遵循严格的逻辑规则。

(3) 约翰逊—莱尔德等人认为，人们的推理的过程就是创建并检验心理模型的过程，即首先根据前提条件，创建一个心理模型，并得出一个有待证明的结论，然后搜寻其他可能创建的心理模型。如果建立的心理模型间没有冲突，就接受开始得出的结论。否则，就要建立另一个结论。这里的心理模型是指人们在理解前提时，会产生一种与前提情景有关的，类似于人们所感知或想象的某种事件。他们还认为，由于对前提的信息加工不充分导致推理中的错误。或者说受工作记忆容量的限制产生错误。人们根据前提建立心理模型，而没有考虑建立更多的心理模型，因此容易导致结论的错误。他们的这种观点被称为心理模型理论。

## 3. 内隐记忆与外显记忆的不同表现方面。

答：内隐记忆是指过去经验对个体当前活动的一种无意识的影响。是自动发生的。外显记忆是指过去经验对个体当前活动的一种有意识的影响，是有意识地收集资料等。

内隐记忆和外显记忆之间有许多不同之处，具体体现在以下几个方面：

(1) 加工深度的影响因素不同。在一项研究(Graf等, 1984)中，先将被试分成四组，被试都看同一张单词表，但分别完成四种不同的实验任务：①评定对单词的喜爱程度，不要求记忆；②评定对单词的喜爱程度并记忆；③检索包含某个特定字母的单词，不要求

记忆；④检索包含某个特定字母的单词并进行记忆。很显然，单词喜好度的评定和字母检索作业相比，要求被试对项目有更深层的加工。实验最后要求有识记任务的被试组以每个词的前三个字母为提示，再认出刚才学过的词，目的在于测验被试的外显记忆；而对没有识记任务的被试则要求以每个词的前三个字母为提示写出其第一个想到的词，目的在于测验被试的内隐记忆成绩。结果发现，被试的内隐记忆并未受到作业任务类型的影响，而外显记忆则明显受到了影响。

(2) 保持时间不同。在外显记忆的研究中人们都发现回忆量会随着学习和测验之间时间间隔的延长而逐渐减少。但是，内隐记忆在这方面则表现出完全不同的特点。图尔文(Tulving)等人(1982)在一项研究中利用再认作业和词干补笔作业对外显记忆和内隐记忆的保持特点进行了对比研究。词干补笔作业是一种用来测量内隐记忆的方法，通常包括两个阶段：在学习阶段要求被试学习一些项目，如“cognition”，在测验阶段不要求被试回忆刚才学过的项目，而是给出学过项目的词干，如“cog\_\_\_\_\_”，并要求被试用心里想到的第一词来完成填空，然后观察被试在学习阶段获得的信息是否会影响到这一作业的成绩。结果发现，在一周之后，被试的再认成绩出现了显著的下降，而词干补笔的作业成绩前后没有显著的变化，这表明内隐记忆能够保持较长的时间。

(3) 记忆负荷量的变化产生的影响不同。记忆的项目越多，越不容易记住，这是记忆的一种普遍现象。但是研究表明，这一规律仅适用于外显记忆，而内隐记忆则不然。罗德格等人(Roediger et al., 1993)研究了记忆负荷量对内隐记忆和外显记忆的不同影响。结果发现，用再认作业测量的外显记忆成绩随着所学词汇数目的增加而逐渐下降，而用知觉辨认测量的内隐记忆成绩并没有受到词汇数目增加的影响。

(4) 呈现方式的影响不同。加考比(Jacoby, 1981)等在研究中发现，以听觉形式呈现的刺激而以视觉形式进行测验时，这种感觉通道的改变会严重影响内隐记忆的作业成绩，而对外显记忆的效果没有影响。

(5) 干扰因素的影响不同。外显记忆很容易受到其他无关信息的干扰，前摄抑制和倒摄抑制现象的存在很好地说明了这点。但是，内隐记忆的情况则有所不同。通过词干补笔作业来测量内隐记忆的成绩，结果发现，干扰词对外显记忆的成绩影响较大，而很少影响内隐记忆的成绩。

内隐记忆的研究不仅扩充、丰富了记忆研究的方法、技术和内容，而且使我们对人类记忆的本质有了更加深入的认识。

#### 4. 结合小学儿童注意发展特点，谈谈你对小学教学的建议。

答：注意可以表现为各种不同的特性或品质，这些特性和品质是：注意的集中性、稳定性、范围、分配和转移等。在教学过程中，小学儿童的注意的各种特性也在不断地发展变化着。

##### (1) 注意的集中性的发展。

小学儿童和学前儿童比较起来，注意的集中性有了很大的发展，无论是无意注意或者有意注意都比学前儿童集中的时间更长些，强度更大些。在整个小学时期内，儿童的注意的集中性也是逐步发展起来的。特别是在一年级时，儿童的集中性还是很差的。

教师在教学过程中，应当特别注意，不要由于某种不必要的教具、事物或者由于某种未经审慎考虑的问题，而把儿童的注意力引向不必要的方向上去。在组织得当的教学中，小学儿童的注意力可以保持很长的时间。同时，使儿童明确自己的学习任务有利于儿童注意力的集中。在正确的教学影响下，中年级以上的儿童注意的集中性就会有很大进步。

##### (2) 注意的稳定性的发展。

在教学上，不仅要求儿童的注意力能集中在课业上，而且还要稳定地保持在课业的进行上。研究表明，小学生的注意稳定性是随年龄增长而发展的，女生的注意稳定性优于男

生。同时研究还表明，注意的稳定性和兴趣、理解力等因素有关，还和无意注意、有意注意的合理运用有关。

教师在教学的时候。要避免一种单调乏味的教学，而是要组织的很紧凑的、具有一定直观性的、方式与方法多样化的教学活动，这样学生才能更加集中注意力。

### (3) 注意的范围的发展。

注意范围的大小，主要取决于人的过去的经验。小学儿童，特别是低年级儿童，由于经验不多，注意的范围一般比成人狭小。同时，由于思维富于具体性，因此，在一些复杂的事物面前，小学儿童常常不能找出其间关系和联系。

因此，教学中教师要善于为学生多提供素材，让学生增加阅读，引导学生发现事物之间的联系。

### (4) 注意的分配和转移能力的发展。

儿童在学习过程中，经常需要善于分配和转移自己的注意。例如在书写的时候，要同时注意书写的技术和书写的内容。研究表明，注意的分配在整个学龄初期发展比较缓慢。在注意的转移上，学龄初期的儿童也表现出比较困难。

在正确的教育下，从低年级开始，就能逐步培养起儿童分配和注意的能力。同时，由于儿童经验和智力的增长，大脑神经过程的灵活性不断受到锻炼，迅速把注意转移到必要的事物上的能力也逐渐发展起来。

## 5. 论如何运用行为主义理论去改变儿童攻击性行为。

**答：**早期行为主义是由美国心理学家华生在巴甫洛夫条件反射学说的基础上创立的，他主张心理学应该摒弃意识、意象等太多主观的东西，只研究所观察到的并能客观地加以测量的刺激和反应。以托尔曼为代表的新行为主义者修正了华生的极端观点。他们指出在个体所受刺激与行为反应之间存在着中间变量，这个中间变量是指个体当时的生理和心理状态，它们是行为的实际决定因子，它们包括需求变量和认知变量。斯金纳在巴甫洛夫经典条件反射基础上提出了操作性条件反射，他自制了一个“斯金纳箱”。认为强化训练是解释机体学习过程的主要机制。

在教学中，在单独运用一种行为改变技术的同时，还需要综合运用多种行为技术塑造良好行为。

(1) 塑造良好行为。通过连续接近技术等逐步引导塑造儿童的良好行为，通过自我比较调节，达到减少攻击性行为的目的。在塑造行为时要注意这样一个原则：学生必须在他们能力所及的行为范围内得到强化，同时这些行为又必须能向新的行为延伸。

(2) 消退不良行为。消退就是指消除强化从而消除或降低某一行为。教师在教学中要善于去寻找儿童攻击性行为的根源，然后有针对性地去消退不良行为。教师在消退时要注意，要前后一致地忽视某些不好的行为，并且，应结合消退使用其他方法，如强化适当的行为。最后，有些错误行为在密度和频率上一开始会上升，这种上升如果还属于能忍受的范围，就从这种情景中选择准备消退的行为。

(3) 根据儿童攻击性行为发生的表现特征、根源等综合运用多种行为改变技术，包括消退法、渐隐法、惩罚法等，矫正儿童的攻击性西行为。

## 6. 阐述成就目标定向理论并说说现实的课堂目标结构定向如何影响个体的成就目标定向的。

**答：**根据目标理论，个体的成就目标定向分为掌握目标 (Mastery Goals) 和成绩目标 (Performance Goals) (4)。这两种不同的目标定向代表了两种不同的成功概念和成就行为模式，掌握目标的个体在学习中以提高自身的能力为主，成绩目标的个体则以评价自身能力为主要目标。二者在学业冒险行为上表现出不同的特点。定向于掌握目标的个体比定向于成绩目标的个体更倾向于进行学业冒险行为。

课堂管理至少存在三个目标：

(1) 争取更多的时间用于学习。

课堂管理的一个重要目标是尽量争取时间用于学习。学生所花的学习时间越多，学习成绩越好，当然学习时间资源并不是无限的。教学时间一般可以分为四个层次：分配时间、教学时间、投入时间和学业学习时间。许多研究表明，学生课堂学习时间的质量，如投入时间和学业学习时间，与他们的成绩呈明显的正相关。分配给教学的时间并不如学生投入学生的时间以及完成学习的成功率那么关键。为学生争取更多的学习时间的真正含义，就是使学生投入有价值的学习活动，从而提高所用时间的质量。安排好课堂管理的时间可以采取一些策略，比如：增加参与、保持动量、保持教学的流畅性等等。

(2) 争取更多的学生投入学习。

每一个课堂活动都有其自己的参与规则。有时候，对这些规则教师作过明确表述，但有些规则常常是未作过表述。教师和学生都没有意识到他们在不同的活动中遵守着不同的规则。这些差异往往是极其细微的。因此，为了使所有的学生都顺利投入学习活动，教师一定要确保每人都知道如何参与每一个具体的活动，使他们知道你的规则和期望是什么。

(3) 帮助学生自我管理。

任何一个管理系统的一个目标应当是帮助学生能更好地管理自己。当然，鼓励学生自我管理可能需要额外的时间，教学生如何对自己负责，可能不如你自己关照所有的事效率那么高，但是，这种努力投资是值得的。首先，让学生更多地投入课堂规则的制定；其次，用较多的时间要求学生反思某些规则的原因以及他们不良行为的原因；再次，应当给学生机会考虑他们将怎么计划、监视和调节自己的行动。最后，教师要求学生回顾一下课堂规则，提一些必要的修改建议。

在学校教育中，反馈是非常重要的环节之一，教师借助于反馈对学生的成绩给予评价，学生通过反馈评价自己的学习成功与否，并从反馈中认识到自己的错误，获得正确的认识。从理论上讲，儿童得到反馈之后，能够明确认识到自己的错误，为了不再出错，儿童有可能降低其学业冒险行为水平，转而选择较容易的任务，因此需要在课堂目标结构中对课堂规则和程序加以设计。

#### 四、综合题

**能力的信息加工理论(如三元论、PASS模型)和传统的能力理论的不同。这些理论对编制智力测验的启发。**

**答：**认知心理学关于智力结构的研究。以斯腾伯格提出的三元论和纳格利尔里、戴斯提出的“智力的PASS模型”最具有代表性。

斯腾伯格提出的三元论认为智力成分有三个构成部分，智力成分亚理论、智力情景亚理论和智力经验亚理论。智力成分亚理论认为智力包括三个部分和相应的过程，即元成分、操作成分和知识获得成分。智力情景亚理论认为智力是指获得与情景拟合的心理活动。人通过重新塑造环境以提高个体与环境之间的和谐程度，而不只是适应现存的环境。智力经验亚理论认为智力包括两种能力，一种是处理新任务和新环境时所要求的能力，另一种是信息加工过程中自动化的能力。

纳格利尔里、戴斯提出的“智力的PASS模型”中的PASS是指“计划—注意—同时性加工—继时性加工”。这个模型是建立在鲁利亚的三个机能系统学说基础之上的。注意、信息编码和计划之间是相互作用和相互影响的。

对编制智力测验的启发：要把智力看成多结构多层次性。对多个成分进行评估。各个成分之间不是独立的，而是相互联系的，在设计测验时要注重联系。传统的IQ测验的内容也只是体现分析性智力，只强调学业智力，对创造性智力和实践性智力，在IQ测验中根本得不到体现。