

高等教育心理学  
讲 义

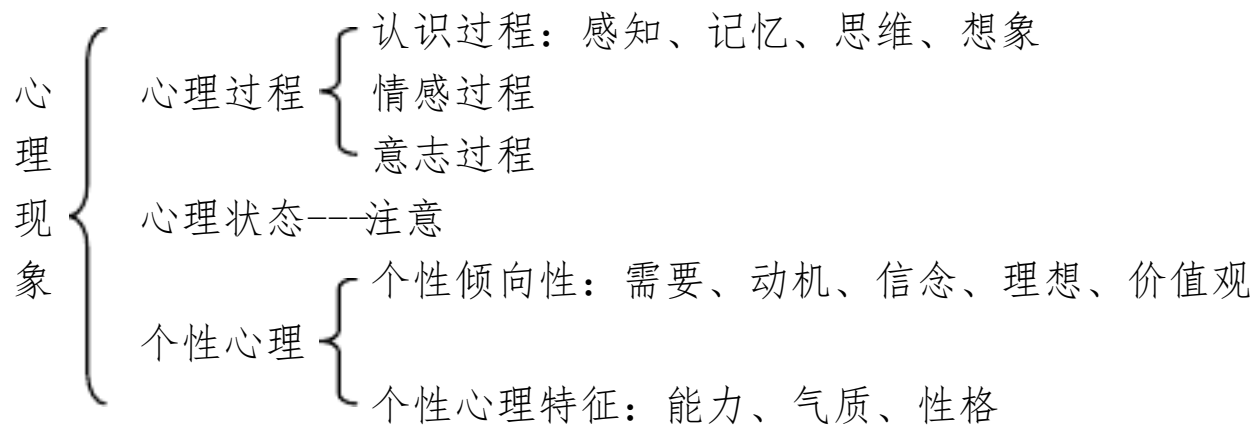
2013 年 8 月

# 第一章 高等教育心理学概述

## 第一节 心理学概述

### 一、心理学的含义

心理学是研究心理现象及其规律的科学。



### 二、心理学的任务

描述：对心理事实用科学语言予以叙述，以便人们认识它。

解释：对个体行为作进一步分析，探索产生该行为的可能原因。

预测：根据现有的资料，估计将来某一事件发生的可能性。

控制：研究心理是为了有效地调控人的心理，使之利于社会、群体和个人的全发展，这是心理学的根本任务。

提升：提高人类的生活品质。

### 三、心理学的内容

八大课题：行为与心理的生物基础；感觉、知觉与意识；学习、记忆与思维；生命全程的身心发展；动机与情绪；个别差异；社会心理；心理异常与心理治疗

## 第二节 高等教育心理学的对象与任务

### 一、高等教育心理学的学科特征

(一) 高等教育心理学是教育心理学的分支学科

(二) 高等教育心理学是反映高等专业教育特色的教育心理学

(三) 高等教育心理学研究的对象是大学生

(四) 高等教育心理学要为实现高校的社会职能和教学方法提供心理学依据

### 二、高等教育心理学的对象

高等教育心理学：研究高等教育情境中学生的学与教师的教的基本心理学规律的科学。

高等教育心理学研究的主要领域：高等教育心理学的学科基础、高等学校的教学心理、高等学校的德育心理和高等学校的心理健康教育。

### 三、高等教育心理学的作用

(一) 有助于高校提高师资水平

(二) 有助于教师提升教学能力

(三) 有助于教师增强角色胜任能力

(四) 有助于教师掌握心理健康知识

### 第三节 高等教育心理学的研究方法

#### 一、高等教育心理学研究的基本原则

- (一) 客观性原则
- (二) 发展性原则
- (三) 系统性原则
- (四) 教育性原则

#### 二、高等教育心理学研究的方法

##### (一) 观察法

是指在自然条件下,对心理现象的外部活动进行有系统、有计划地观察,从中发现心理现象产生的规律性。

##### (二) 实验法

是指有目的地控制一定的条件或创设一定的情境,以引起被试的某些心理活动进行研究的一种方法。主要有实验室实验法和自然实验法两种。

**实验室实验法:**指在实验室内利用一定的设施,控制一定的条件,并借助专门的实验仪器进行研究的一种方法。

**自然实验法:**在日常生活等自然条件下,有目的、有计划地创设和控制一定的条件来进行研究的一种方法。

##### (三) 调查法

是在自然条件下,通过提问的方式收集资料,间接了解被调查对象的心理和行为的研究方法。

##### (四) 测验法

采用专门的测量工具(如测验量表),在较短的时间内,对被试的某些或某方面的心理品质作出测定、鉴别和分析的一种方法。

## 第二章 大学生的心理发展

### 第一节 心理发展概述

#### 一、心理发展的含义

发展：指个体从出生至成人再到老年的发展 and 变化过程。

心理发展：从狭义上说，只是指个体从出生到成年期间所发生的积极变化。这种变化意味着人对客观现实反映活动的扩大、改善和提高。

人的心理发展经历着不同的年龄特征阶段，这一过程是连续的，又是有阶段性的。其中，青年期是从儿童、少年发展到成人的过渡期。青年期可分为青年初期（14—18岁）、青年中期（17—23岁）和青年晚期（22—25岁）三个年龄阶段。大学生正处于青年中期，其心理发展正处在迅速走向成熟的重要阶段。

#### 二、个体心理发展的基本规律

- （一）个体心理发展的先天和后天规律
- （二）个体心理发展的内因与外因规律
- （三）个体心理发展的量变与质变规律
- （四）个体心理发展的连续性与阶段性规律

#### 三、大学生心理发展的阶段

- （一）适应准备阶段
- （二）稳定发展阶段
- （三）走向成熟阶段

#### 四、大学生心理发展的矛盾

- （一）大学生心理的闭锁性与交往需要的矛盾
- （二）大学生求知欲与识别力之间的矛盾
- （三）大学生渴望独立和依然依赖的矛盾
- （四）大学生情绪与理智的矛盾
- （五）大学生理想的“我”与现实的“我”的矛盾
- （六）大学生性生理与性心理的矛盾

### 第二节 大学生的认知发展

#### 一、大学生观察力发展的特点

- （一）观察的目的性、自觉性显著提高
- （二）观察具有准确性和深刻性
- （三）观察具有坚持性和敏锐性

#### 二、大学生记忆力发展的特点

- （一）意义记忆占主导地位
- （二）记忆的敏捷性和准备性迅速增强
- （三）记忆的持久性和准确性显著提高

#### 三、大学生想象力发展的特点

- （一）想象具有一定的现实性
- （二）想象目的明确
- （三）想象内容丰富
- （四）想象的创造性显著增强

#### 四、大学生思维力发展的特点

- (一) 理论型逻辑思维和辩证逻辑思维逐渐占主导地位
- (二) 创造性思维有了明显发展
- (三) 思维的独立性和批判性进一步增强
- (四) 思维的广阔性和深刻性显著提高

### 第三节 大学生的社会性发展

#### 一、大学生情感发展的特点

- (一) 大学生情绪情感的两极性
- (二) 大学生情绪的稳定性 and 波动性
- (三) 大学生情绪的丰富性和复杂性
- (四) 大学生情绪的阶段性和层次性
- (五) 爱情逐渐成为情感体验的重要方面
- (六) 大学生高级情感日趋成熟稳定

#### 二、大学生意志发展的特点

- (一) 自觉性普遍有所提高，但还存在惰性
- (二) 理智成分大大增强，但自制力仍显得薄弱
- (三) 有勇敢精神，但毅力相对不足
- (四) 独立性明显提高，但时常伴有信赖性
- (五) 果断性显著增强，但带有冲动性

#### 三、大学生人生观发展的特点

- (一) 大学生的人生观绝大多数是积极向上的
- (二) 大学生的人生观还没有完全稳定系统化

## 第三章 大学生学习心理概述

### 第一节 学习心理概述

#### 一、学习的含义

学习（广义）：人和动物在生活过程中，凭借经验而产生的行为或行为潜能的相对持久的变化。

人类的学习：在社会生活实践中，以语言为中介，自觉地、积极主动地掌握社会的和个体的经验的过程。

学生的学习：在教师指导下，有目的、有计划、有组织、有系统地进行的，是在较短的时间内接受前人所积累的文化科学知识，并以此来充实自己的过程。

#### 二、学习的分类

##### （一）布鲁姆教育目标分类

认知领域目标、情感领域目标和动作技能领域目标，每一领域的目标又从低到高分若干等级。其中认知领域目标分为：知识、理解、运用、分析、综合、评价六类。

##### （二）加涅的学习结果分类

1. 言语信息：陈述观念的能力。
2. 智慧技能：使用符号与环境相互作用的能力。
3. 认知策略：用来调节和控制自己的注意、学习、记忆、思维和问题解决过程的内部组织起来的能力。

4. 动作技能：平衡而流畅、精确而适时的动作操作能力。

5. 态度：影响着个体对人、对物或对某些事件的选择倾向。

### 第二节 学习的基本理论

#### 一、行为派的学习理论

##### （一）桑代克的联结主义学习观

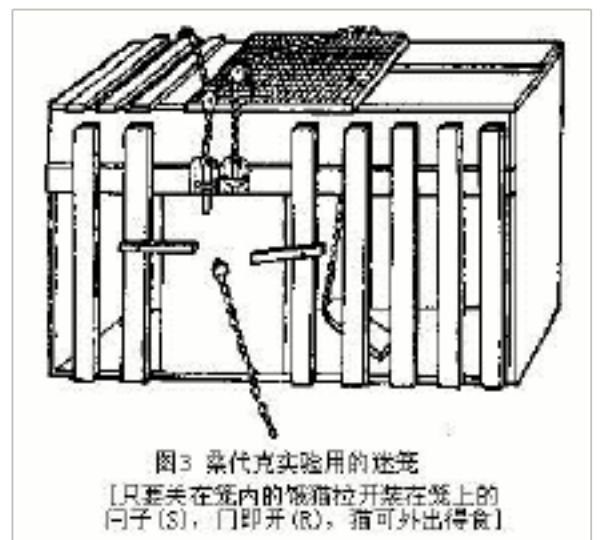
主要观点：学习的实质在于形成情境与反应之间的联结。联结是通过尝试与错误的过程而建立的。

联结的形成遵循着一定的规律：准备律、练习律和效果律。

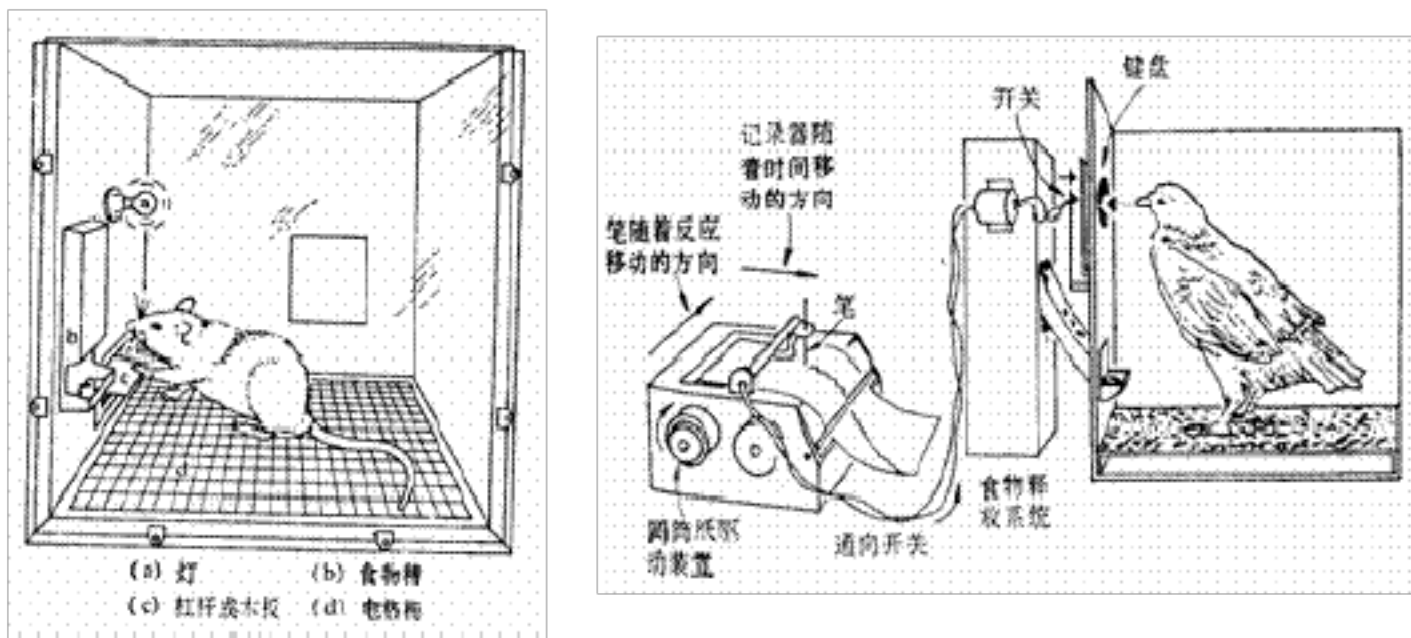
##### （二）斯金纳的操作条件反射学说

#### 1. 操作条件作用

- 行为 { 答性行为：刺激所引起的（被动）  
操作性行为：有机体本身发出的（主动）
- 条件作用 { 刺激性条件作用：S—R  
操作性条件作用：R—S



斯金纳箱实验：



学习是操作性条件作用的形成，是一种反应概率上的变化，而强化是增强反应概率的手段。（强化理论）

## 2. 强化理论

### (1) 强化的类型

强化物：凡是能增强反应概率的刺激或事件叫强化物。

强化 { 正强化：通过呈现想要的愉快刺激来增强反应概率。  
负强化：通过消除或中止厌恶性刺激来增强反应概率。

强化 { 一级强化：  
二级强化：社会强化、信物、活动

强化与惩罚的比较：

强化则是增加反应概率，惩罚是抑制反应发生的概率。

	反应后呈现	反应后消除
奖励性刺激	正强化	惩罚 (2)
厌恶性刺激	惩罚 (1)	负强化

心理学者反对采取惩罚的原因：

- ①惩罚不可能导致适当的行为。
- ②惩罚并不能消除不良行为，而只是抑制它。
- ③惩罚可能会导致一种消极的情绪状态。
- ④惩罚有时并不起作用。

有效地使用惩罚要注意以下几点：

①要就事论事，使被罚者认识到行为的错误所在，即要将罚与教育结合在一起，使受罚者的消极情绪与自己的所作所为联系在一起。

②防止惩罚的程度太轻。惩罚太轻往往出现在受罚的行为存在着其他强化之时。

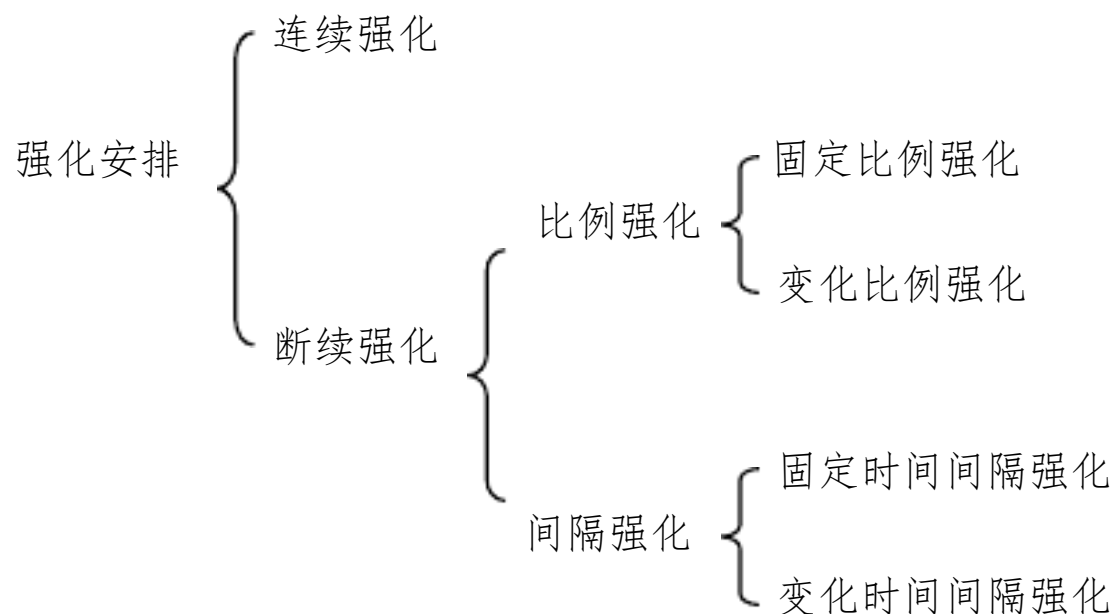
③防止惩罚后奖赏。

④不同时间场合、不同教育者之间惩罚要有一致性。

⑤对某些行为进行惩罚时要准备好替换行为，并对替换行为进行奖赏。

⑥使用惩罚时要注意对某个人的惩罚会成为对其他人的奖赏，被称为暗默强化效应（Sechrest, 1963）。

### (2) 强化的程式



### (3) 强化的技术

“教育就是塑造行为，塑造在不久的将来会对个人和别人有利的行为。”

塑造：通过小步子强化达成最终目标，即将目标分解成一个个小步子，每完成一小步就给予强化，直到获得最终的目标行为（连续接近法）。

消退：操作性条件反射形成之后，如果停止强化，反应概率就会减弱，甚至消失。

### (4) 强化理论在教学中的应用

程序教学（积极反应、小步子、低错误率、自定步调、及时反馈）。

## 二、认知派的学习理论

### (一) 布鲁纳的认知——结构学习理论

#### (1) 学习的实质是主动地形成认知结构

认知结构是人对外界物质世界进行感知和概括的一般方式，是在过去经验的基础上形成的，并在学习过程中不断变动。认知结构的形成是进一步学习和理解新知识的重要内部因素和基础。

#### (2) 重视人类学习的主动性

重视已有经验在学习中的作用；重视学生学习的内存动机与发展学生的思维。

#### (3) 学习包括新知识的获得、知识的转化和评价三个过程

#### (4) 提倡发现学习

发现学习就是让学生独立思考，改组材料，自行发现知识，掌握原理、原则的方法。

#### (1) 教学的目的在于理解学科的基本结构

学科的基本结构，是指基本概念、基本原理以及基本态度和方法。学生理解了学科的基本结构，就容易掌握整个学科的具体内容，就容易记忆学科知识，就能促进学习迁移，促进儿童智力和创造力的发展，并可提高学习兴趣。

#### (2) 掌握学科基本结构的教學原則

动机原则：几乎所有学生都有内在的学习愿望，内部动机是维持学习的基本动力。

结构原则：为了使学习者容易理解教材的一般结构，教师必须采取最佳的知识结构进行传授。任何知识结构都可以用动作、图像和符号三种表征形式来呈现。教师应根据学生的知识背景和学科课题的性质决定用哪种表征形式。

程序原则：教学就是引导学习者通过一系列有条不紊地陈述一个问题或大量知识的结



构,以提高他们对所学知识的掌握、转化和迁移的能力。每门学科都存在着各种不同的程序,具体程序取决于多种不同因素,包括过去所学过的知识、智力发展的水平、材料的性质及个别的差异等。

强化原则:为了提高学习效率,学习者还必须获得反馈,知道结果如何。

## (二) 奥苏伯尔的有意义学习理论

奥苏伯尔从两个维度对学习进行了分类:从学生学习的方式上将学习分为接受学习和发现学习;从学习内容与学习者认知结构的关系上又将学习分为有意义学习和机械学习。他认为,学生的学习主要是有意义的接受学习。

有意义学习的实质就是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起非人为的和实质性的联系。

认知结构:学生头脑内的知识结构。广义地说,是学生已有观念的全部内容及其组织;狭义地说,是学生在某一学科的特殊知识领域内的观念的全部内容及其组织。

有意义学习必须具备以下三个条件:

(1) 学习材料本身必须具备逻辑意义。

(2) 学习者必须具有有意义学习的心向,即积极主动地把新知识与学习者认知结构中原有的适当知识联系起来的倾向性。

(3) 学习者认知结构中必须具有同化新知识的适当观念。学习者必须积极主动地使具有逻辑意义的新知识与其原有认知结构中的有关的旧知识发生相互作用,旧知识得以改造,新知识获得实际意义。

奥苏伯尔认为在有意义学习中,影响新知识的学习的最重要的条件是学习者原有的认知结构的适当性。

### (1) 接受学习的实质

接受学习:是教师将学习内容以定论的形式直接呈现给学生,学习者接受事物的意义的学习。

### (2) 先行组织者教学策略

先行组织者:是先于学习任务本身呈现的一种引导性材料,它的抽象、概括和综合水平高于新的学习任务,并且与认知结构中原有的观念和新的学习任务相关联。

先行组织者分为陈述性组织者和比较性组织者两类。

提供先行组织者的目的是为新的学习任务提供观念上的固着点,增加新旧知识之间的可辨别性,以促进学习的迁移。

## (三) 加涅的信息加工学习理论

### 1. 信息加工学习模式

加涅将信息加工分为三个系统:操作系统、执行控制系统、期望系统。学习过程是三个系统协同作用的过程。

#### (1) 加工系统或操作系统

瞬时记忆(感觉贮存):暂存信息,不加工。

短时记忆(工作记忆):容量有限:7±2个信息单位。

长时记忆:容量无限;信息相对静止,可被短时记忆中的信息激活。

反应生成器:

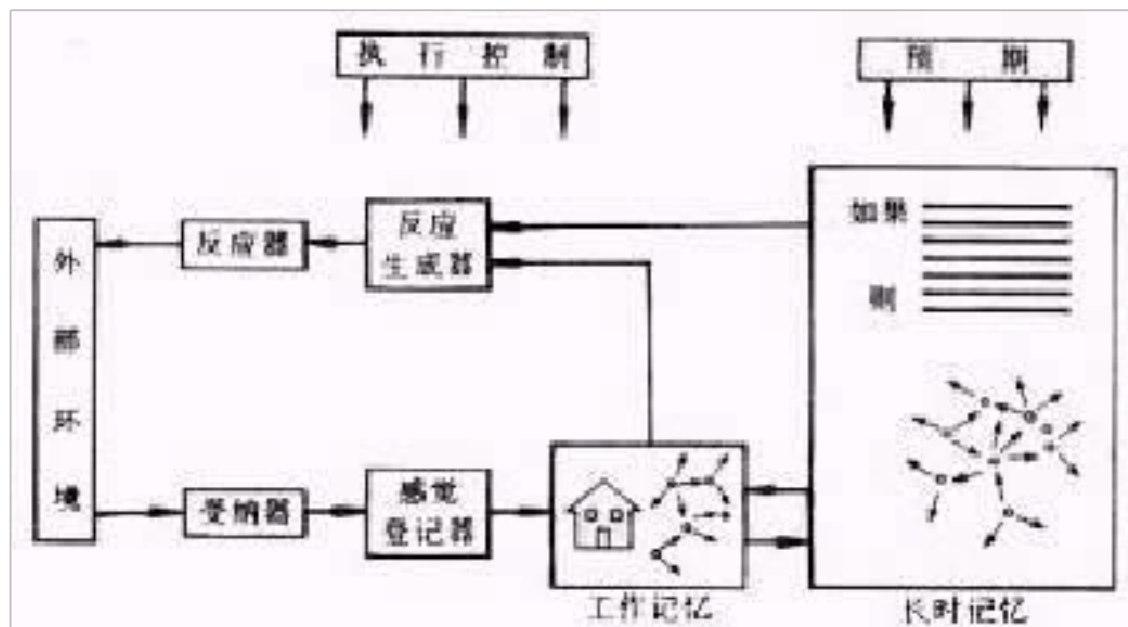
两条途径 { 长时记忆 → 反应生成器 → 反应 (自动化的技能)

(2) 执行控制系统

执行控制即加涅所讲的认知策略，执行控制过程决定哪些信息从感觉登记进入短时记忆，如何进行编码，取胜何种策略等。

(3) 预期系统

期望事项是指学生期望达到的目标，即为学习的动机。正是因为学生对学习有某种期望，教师给予的反馈才会具有强化作用。



2. 学习的阶段

引起学习的条件有两类 { 内部条件：学生在开始学习某一任务时已有的知识和能力。  
外部条件：指学习的环境。

教师在一定程度上是可以改变学习条件的，尤其是外部条件。教学是由教师安排和控制这些外部条件构成的。

在此基础上，加涅提出了学习过程的八个阶段和相应的心理过程的假设：动机产生阶段、了解阶段、获得阶段、保持阶段、回忆阶段、概括阶段、作业阶段、反馈阶段。

三、人本主义的学习理论

代表人物：马斯洛、罗杰斯

(一) 主要观点

学习就是学习者获得知识、技能和发展能力，探究自己的情感，学会与教师和集体成员的交往，阐明自己的价值观和态度，实现自己的潜能，达到最佳的境界。

强调学习中人的因素。认为必须尊重学习者，把学习者视为学习活动的主体；必须重视学习者的意愿、情感、需要和价值观；相信正常的学习者都能自己指导自己，“自我实现”潜能。

提出“以学生为中心”的教学理论，并倡导“非指导性教学”。

对教师的要求：真诚一致；无条件积极关注；同理心。

(二) 罗杰斯提出的十大学习原则：

1. 人类具有学习的自然潜能。
2. 学习内容必须在学生感到与自己的目的有关时，才会产生有意义学习。
3. 要求改变自己组织及自我知觉的学习具有威胁性并会被抑制。
4. 当外部威胁降至最低时，学生就比较容易接受与同化那些威胁自我的学习内容。

6. 多数意义学习是从做中学的。
7. 当学生主动参与学习过程时，学习才能进行。
8. 学习者的情感与认知都参与而且是由学习者自我发动的学习才能取得持久的、深刻的效果。
9. 当以自我批评和自我评价为主、而他人批评居于次要地位的时候，学生的独立性、创造性和自信心才会得到促进。
10. 现代社会最有用的学习是学习过程的学习是一种对经验开放并不断将其整合于自我的变化中。

### （三）人本主义的教育观

教育目的：强调发展人性，注重创造潜能的启发，引导认知与经验的结合，注重人的理性与情感的均衡发展，使学习者肯定自己，并进而促进自我实现。

教育方法：重视自由创造、经验的学习、主动探索与角色扮演。

课程设计：重视以人与社会的幸福为学习内容，注重师生共同设计、问题解决并从行动中加以学习。

教学思想和实践：主张以自我发展为导向，一切教育措施应适合学生的需要，帮助学生的发展。

## 四、建构主义的学习理论

### （一）知识观

强调知识的动态性。知识并不是对现实的准确表征，它只是一种解释、一种假设，不是最终答案。知识并不能精确地概括世界的法则，需要针对具体情境进行再创造。每个学生是基于自己的经验背景而建构起来对于知识的理解，因而每个人对知识的理解不同。

### （二）学生观

强调学生的经验世界的丰富性和差异性。丰富的经验使学生面临没有接触过的问题时，能够基于相关的经验，依靠自己的推理和判断能力，形成对问题的某种解释。经验背景的差异，使学生对问题的理解各异，他们可以在一个学习共同体中相互沟通、相互合作，对问题形成更丰富的、多角度的理解。

### （三）学习观

强调学习的主动建构性、社会互动性和情境性

#### 1. 学习的主动建构性

学习不是从外界吸取知识的过程，而是学习者建构知识的过程。每个人都在以自己原有的知识经验为基础建构自己的理解。学习和教学要求学生通过高水平的思维活动来学习，通过问题解决来学习。学习过程中的核心认知活动是高水平思维。

高水平思维：是需要学习者付出较高的认知努力的思维活动，它需要学习者对知识进行分析、综合、评价和灵活应用，解决具有一定复杂性和不确定性的问题。

#### 2. 学习的社会互动性

学习是通过参与某种社会文化的参与而内化相关的知识和技能、掌握有关的工具的过程，这一过程常常需要通过一个学习共同体的合作互动来完成。

学习共同体：由学习者及其助学者（包括教师、专家、辅导者等）共同构成的团体，他们彼此之间经常在学习过程中进行沟通交流，分享各种学习资源，共同完成一定的学习任务，因而在成员之间形成了相互影响、相互促进的人际联系，形成了一定的规范和文化。

#### 3. 学习的情境性

提出情境性认知的观点，强调学习、知识和智慧的情境性，认为知识是不可能脱离活动

### 第三节 大学生学习的特点

#### 一、大学生学习内容的特点

- (一) 专业化程度较高，职业定向性较强
- (二) 实践知识丰富，动手能力较强
- (三) 学科内容的高层次性和争议性

#### 二、大学生学习方法的特点

- (一) 自学方式日益占重要地位
- (二) 学习的独立性、批判性和自觉性不断增强
- (三) 课堂学习与课外和校外学习相结合

# 大学生的学习动机及其激发

## 第一节 学习动机概述

### 一、动机的含义与功能

#### (一) 动机的概念

动机：是引起并维持人们从事某项活动，以达到一定目标的内部动力。动机由需要和诱因组成。

#### (二) 动机的功能

1. 激活功能

2. 指向功能

3. 强化功能

### 二、学习动机概述

#### (一) 学习动机的概念

学习动机：是在学习需要基础产生的，激发和维持学生的学习活动，并力图促使学习活动趋向学习目标的心理过程或内部动力。

#### (二) 学习动机的种类

内部动机：由活动本身的兴趣所引起的动机，它取决于个体内在的需要，动机的满足在活动之中。

外部动机：由外部诱因引起的动机。

蒂西的认知评价理论。

2. 认知内驱力、自我提高内驱力和附属内驱力

奥苏伯尔对学校情境下的成就动机的分类。

认知内驱力：是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) 学习动机与学习

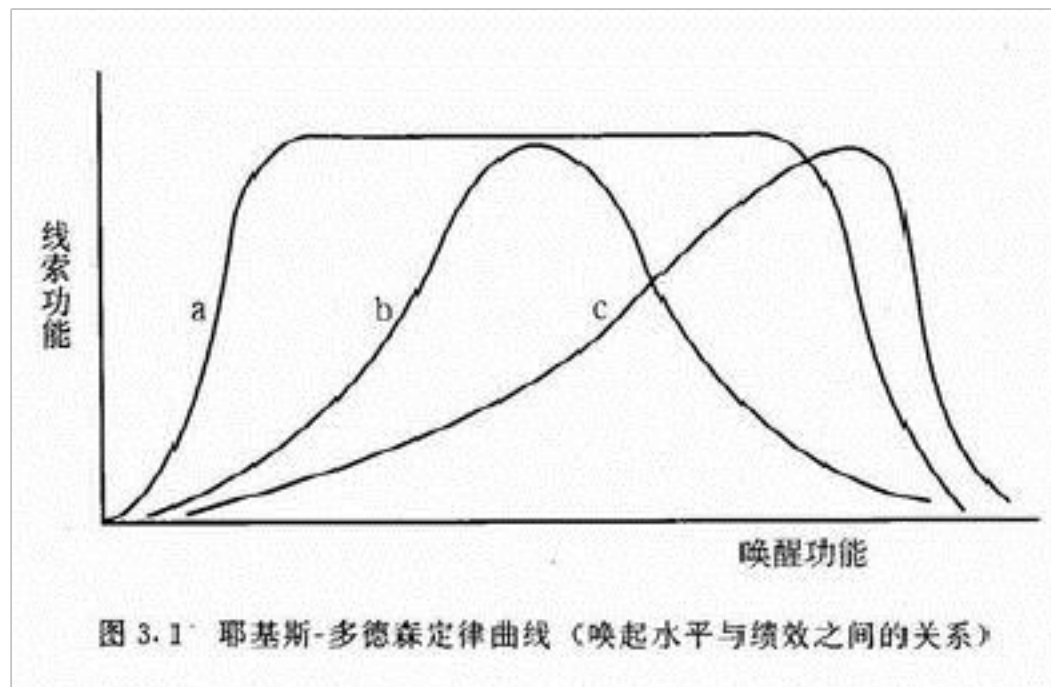
##### (1) 学习动机对学习过程的影响

可以加强注意；动员个体立即对学习做好准备，从而降低学习过程中的知觉阈限，提高识记效果和反应速度；可以提高学习的坚持性，从而增进学习效果。

##### (2) 学习动机对学习效果的影响

耶克斯——多德森定律：

动机的激活水平和行为效率之间的关系是一种呈现倒 U 型的函数关系：中等激活水平的动机，行为效率高。同时发现，动机激活水平与任务难度之间的关系。任务易——激活水平高；任务难——激活水平低；任务难度适中——中等激活水平。



- (一) 学习动机的多元性
- (二) 学习动机的复杂性
- (三) 学习动机的间接性
- (四) 学习动机的社会性
- (五) 学习动机的职业性

## 第二节 学习动机理论

### 一、强化动机理论

代表人物：斯金纳

早期行为主义者倾向于把动机看作是由外部刺激引起的一种对行为的冲动力量，并特别重视用强化来说明动机的引起和作用。他们认为，人的某种学习行为倾向完全取决于先前的这种学习行为与刺激之间因强化而建立的牢固联系。不断强化可以使联结得到加强和巩固，任何学习行为都是为了获得某种报偿。因此，在学习活动中，采用各种外部手段如奖赏、赞扬、评分、竞赛等可以激发学生的学习动机，引起其相应的学习行为。

### 二、成就动机理论

代表人物：阿特金森

成就动机：是在人的成就需要的基础上产生的，它是激励个体乐于从事自己认为重要的或有价值的工作，并力求获得成功的动机。

阿特金森认为，个体的成就动机可以分为两类，一类是追求成功的动机，另一类是避免失败的动机。

成就 动机 水平	高：追求成功的倾向 > 避免失败的倾向	任务选择 挑战性 50%	对困难的态度 积极乐观	坚持性 坚持到底
	低：避免失败的倾向 > 追求成功的倾向	易、过难	消极悲观	半途而废

### 三、需要层次理论

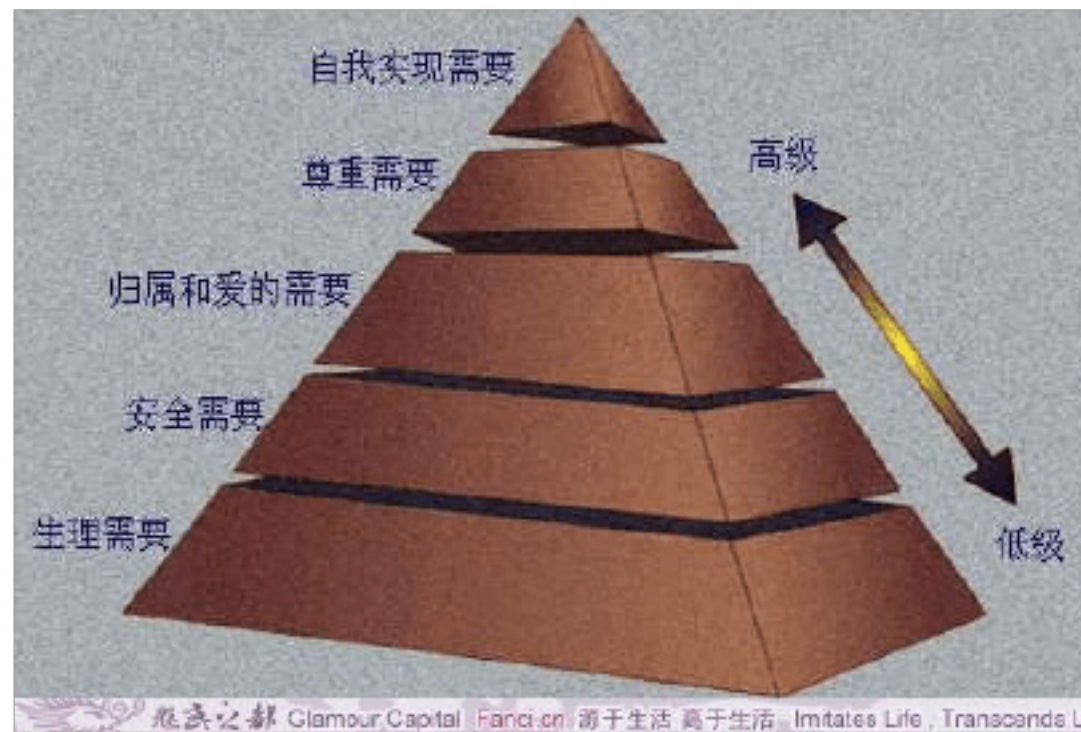
代表人物：马斯洛

人的需要包括由低到高的不同层次，层次越低的需要强度越大，人们优先满足较低层次的需要，再依次满足较高层次的需要。

马斯洛把需要由低到高分为七个层次：生理需要、安全需要、归属和爱的需要、尊重的



认知的需要、审美的需要和自我实现的需要。前四级为缺失性需要，后三级为成长性需要。



自我实现：完整而丰满的人性的实现以及个人潜能或特性的实现。

从学习心理的角度看，人们进行学习就是为了追求自我实现，即通过学习使自己的价值、潜能、个性得到充分而完备的发挥、发展和实现。因此，可以说自我实现是一种重要的学习动机。

#### 四、认知动机理论

##### (一) 归因理论

代表人物：韦纳

归因：个体成功或失败后，对行为结果的原因的推论。

韦纳认为，人们对行为成败原因的分析主要可归纳为能力、努力、任务难度和运气等四种因素。而这四种因素又进一步归纳为三个维度：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）。

表 归因的三维度模式

三维度	内部的		外部的	
	稳定的	不稳定的	稳定的	不稳定的
四因素	不可控的	可控的	不可控的	不可控的
	能力高低	努力程度	任务难度	运气好坏

一般说，把行为结果成败的原因归结为外部的、不可控的因素，会降低个体对后续行为的动力；而把行为结果或成败的原因归结为内部的、可控的因素，则会增强个体对后续行为的动力。

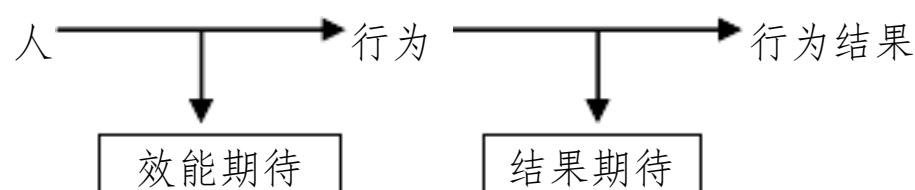
##### (二) 自我效能感理论

代表人物：班杜拉

##### 1. 自我效能感的概念

自我效能感：人们对自己是否能够成功地从事某一成就行为的主观判断。

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。



- (1) 个体自身行为的成败经验
- (2) 替代经验
- (3) 言语说服
- (4) 情绪、生理状态

- (1) 决定人们对活动的选择及对该活动的坚持性
- (2) 影响人们对活动中所遇困难的态度
- (3) 影响新行为的获得和习得行为的表现
- (4) 影响活动时的情绪

### (三) 自我价值感理论

代表人物：卡芬顿

此理论主要从学习动机的负面着眼，试图探讨“有些学生为什么不努力学习？”的问题。

1.自我价值感是人们追求成功的内在动力。

个体的学习经历，形成能力——成功——自我价值感三者之间前因后果的链锁关系，从而使追求价值感成为个人追求成功的内在动机。

2.区别对待成功与失败，采取不同的应对策略以维护自我价值感。

成功的学生倾向于能力归因，而非努力归因，从而获得更大的自我价值感。

3.学生对能力与努力的归因随年级而变化。

随着年级的升高，学生的学习动机强度随之减弱。低年级学生更看重努力，而高年级学生则认同能力而非努力。

研究结果显示，学校教育中存在两个严重问题：一是有能力的学生不肯读书；二是学生们接受教育时间愈久，读书机会愈多，反而愈不喜欢读书。

## 第三节 大学生学习动机的激发

- 一、创设问题情境，实施启发式教学
- 二、增强学习材料的科学性与趣味性
- 三、利用学习结果的反馈作用
- 四、进行正确的评价和适当的表扬与批评
- 五、组织学习竞赛，激发学生的成功感
- 六、正确指导结果归因，促使学生继续努力
- 七、科学设计任务难度，适当控制动机水平



## 第五章 大学生知识的学习与教学

### 第一节 知识学习的概述

#### 一、知识的概念

##### (一) 狭义的知识

也就是我们传统理解中的知识，一般仅指能贮存在语言文字符号或言语活动中的信息或意义。

狭义的知识与技能并列。

技能：指经过练习而熟练掌握的对已有知识经验加以运用的操作过程。分为动作技能与智力技能。

动作技能：指经过练习而形成的，由一系列实际动作以合理、完善的程序构成的操作活动方式。

智力技能：指经过练习而形成的、借助内部言语在头脑中进行的认知活动方式。

##### (二) 广义的知识

指个体通过与其环境相互作用后获得的一切信息及其组织，既包括个体从自身的生活实践和人类的社会历史实践中获得的各种信息（狭义的知识），也包括在获得和使用这些信息过程中所形成和发展而来的种种技能、技巧和能力。

#### 二、知识学习的分类

##### (一) 传统教育心理学的分类

知识学习：概念的学习、原理的学习和问题解决的学习。

##### (二) 现代认知心理学的分类

知识学习：陈述性知识的学习和程序性知识的学习。

### 第二节 传统的知识学习与教学的观点

#### 一、概念的学习与教学

##### (一) 什么是概念

概念：由符号（主要是语词）所表征具有共同的关键特征的一类事物。

概念包括：概念的名称、例子、属性和定义

##### (二) 概念的分类

##### (三) 概念的获得

指从大量的具体例证出发，在儿童实际经验过的概念的肯定例证中，通过归纳的方法抽取出一类事物的共同属性，从而获得初级概念的过程。

指在课堂学习的条件下，利用学生认知结构中已有的有关概念以定义的方式直接向学生揭示概念的关键特征，从而使获得概念的方式。

##### (四) 概念的教学

两种方法：例规法和规例法。

概念教学应注意：

2.突出关键特征，控制无关特征

变式：指概念的正例在无关特征方面的变化。

5.在实践中运用概念。

二、原理的学习与教学

(一) 什么是原理

原理（或称为规则）：是指对概念之间关系的言语的说明。

掌握某一原理，并不仅仅是能用语言将原理叙述出来，而是能理解原理所说明的事物或现象之间关系的意义，并自觉地按照原理的规定做出适当的行为反应。

(二) 影响原理学习的因素

(三) 原理教学的措施

(1) 具体思维向抽象思维的转化

(2) 克服思维的惰性

(3) 克服思维的单线性

### 第三节 现代认知派关于知识的学习与教学的观点

一、陈述性知识的学习

(一) 陈述性知识的概念

陈述性知识：是关于事物及其关系的知识，或者说是关于“是什么”的知识，包括对事实、规则、事件等信息的表达，是一种相对静态的知识。

(二) 陈述性知识的表征

陈述性知识以命题和命题网络来表征。

命题：指语词表达的意义的最小单位。一个命题是由一种关系和一组论题构成的。命题是知识的基本单元，一个命题相关于一个观念。命题用句子表达，但命题不等于句子。命题只涉及句子所表达的意义。

两个命题中有共同成分，通过这种共同成分，可以把若干命题彼此联系组成命题网络。

(三) 陈述性知识的学习

认知心理学者认为，人们在学习新命题的时候，需要激活与所学知识有关的旧命题，人是通过旧命题来理解新命题的意义的，学习的最终结果是将新命题与知识网络中已有命题的有关单元贮存在一起，整合成一个新的命题网络。因此，命题意义的习得过程是新旧知识相互作用的过程，也是新的知识结构或命题网络的建构与形成的过程。

奥苏伯尔用同化的思想系统地解释命题知识的学习。同化论的核心是新旧知识的相互作用。学生运用原有命题网络同化新信息从而获得命题意义有三种形式。

### 1. 下位学习

学习者认知结构中已有的有关观念在包摄性和概括水平上高于新学习的知识，因而新知识与旧知识构成下位关系，又称类属关系，这种学习便称为下位学习或类属学习。

下位学习又包括两类：派生类属学习和相关类属学习。

派生类属学习：当新的学习材料为原先获得的概念的特例，或作为原先获得的命题的证据或例证加以理解时，即为派生类属学习。

相关类属学习：当新知识类属于原有的具有较高概括水平的概念和命题后，使得原有的概念和命题得到扩展、加深或被限制、精确化，这种形式的下位学习称为相关类属学习。

通过类属过程，原有概念或命题是否发生本质属性的改变，是区分两种学习的关键。

### 2. 上位学习

当学习者的认知结构中已有的有关观念在包摄性和概括水平上低于新学习的知识，因而新知识与已有观念构成上位关系，又称总括关系，这种学习便称为上位学习或总括学习。

### 3. 并列结合学习

当新知识与学习者认知结构中的已有观念既不是类属关系，也不是总括关系，而是并列关系时，便产生了并列结合的学习。

## 二、程序性知识的学习

### （一）程序性知识的概念

程序性知识：是关于完成某项任务的行为或操作步骤的知识，或者说是关于“如何做”的知识。它包括了一切为了进行信息转换活动而采取的具体操作程序，是一种倾向于动态的（变化的）知识。

经过反复练习能达到自动化程序的程序性知识，就是通常所说的技能、技巧。

### （二）程序性知识的表征

程序性知识以产生式和产生式系统来表征。

产生式是表征程序性知识的最小单位。产生式的一般形式是“如果（if）……那么（then）……”。IF 是条件项，表征执行某动作步骤的前提条件；THEN 是动作项，表征符合条件项下所应执行的相应操作步骤。

### 2. 产生式系统

经过练习，简单的产生式组合成复杂的产生式系统。产生式系统通过控制流而相互形成联系。当一个产生式的活动为另一个产生式的运行创造了所需要的条件时，则控制流从一个产生式流入另一个产生式。

对于形成产生式系统的各产生式而言，只要符合了第一个产生式的条件项，则后面的产生式会自动依次执行某动作项直到所有的动作步骤完成并得出最后的结果。即条件与动作间的联系熟练化之后，动作步骤能够无需要意识过多的监察，不用占据工作记忆空间而快速运行。

### （三）程序性知识的学习

程序性知识的学习可分为三个阶段：陈述性知识获得阶段、陈述性知识转化为程序性知识阶段、程序性知识达到相对自动化阶段。

程序性知识的学习可以分为两类：模式识别学习和动作步骤学习。

模式：是由若干元素按照一定关系组成的一种结构。

模式识别：是人们把输入的刺激（模式）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。

模式识别学习：学会对特定的内部或外部刺激模式进行辨认和判断。

模式识别的主要任务是学会把握产生式的条件项，一般通过概括化和分化来完成。

#### (1) 概括化

概括化：是对同类刺激模式中的不同个体做出相同的反应。即学习者对凡是符合同类刺激模式的共同特征的所有刺激做出同样的反应，而个别刺激所具有的非共同特征不再是做出识别和判断必要条件。

概括化主要是通过提供有效的正例而实现的，避免将“是”判断为“不是”。

#### (2) 分化

分化：指对不同类的刺激做不同的反应的过程。分化导致产生式条件项的增加，使产生式的适用范围缩小。

分化过程常常是通过反例来帮助实现的。反例子的出现有利于提高模式识别中辨别和区分的准确度，避免将“不是”判断为“是”。

动作步骤的学习是指学会顺利执行完成一项活动的一系列操作步骤，它主要是对产生式的动作项的学习，实际上是对做事、运算以及活动的规则和顺序的现实运用能力。

动作步骤的学习要为程序化和程序合成两个阶段。

#### (1) 程序化

动作步骤的程序化过程使动作步骤的执行过程不再依赖于陈述性规则能独立完成。此目标分两步来实现：第一步是建立规则和步骤的命题表征。第二步是将动作步骤的陈述性命题表征转化的产生式表征，并在执行动作步骤的过程逐渐脱离陈述性命题的检索、提取和监控。

#### (2) 程序合成

程序合成若干个产生式合成一个产生式，把简单的产生式合成为复杂的产生式。

产生式的合并一方面因减少了产生式的数量而缩短了激活时间，另一方面也能减少工作记忆的负担，使微电子技术的动作步骤更为流畅。

动作步骤的学习需要借助大量的练习和反馈才能得以实现。

以上内容仅为本文档的试下载部分，为可阅读页数的一半内容。如要下载或阅读全文，请访问：<https://d.book118.com/515344110004012014>