

对教材内容的情感性处理策略^{*}

——赋予情感策略的实验研究

卢家楣

(上海师范大学教育科学学院, 200234)

摘要 将对内含中性情感因素的教材内容实施情感性处理的一种策略——赋予情感策略运用于物理教学中, 进行现场的教学实验研究。研究表明: 在内含中性情感因素的理科教材内容中可以运用赋予情感策略来对其进行情感性处理; 运用赋予情感策略来对内含中性情感因素的理科教材内容进行情感性处理, 对促进学生的认知和情感学习、提高课堂教学质量是有效的。

关键词: 教学心理学 教材内容 情感性处理 赋予情感 教学策略

1 引言

从教学心理学情感维度上优化教学的一个重要方面是对教材内容的情感性处理, 即教师从情感维度上着眼对教材内容进行加工、组织, 使之在向学生呈现过程中能充分发挥其在情感方面的积极作用(卢家楣, 1994)。但如何有效地情感性处理呢? 这就需要进行有关的教学策略方面的探索。教学策略(instructional strategy)是当前教学心理学研究的一个活跃领域, 其中也包括对教学内容处理的教学策略。在加涅(R. M. Gagne)1968年提出的九种基本策略中, 就有一种所谓“以适当的方式向教学者呈现刺激材料”策略, 涉及的就是教学内容处理的教学策略。但迄今为止有关方面策略的研究几乎都囿于认知范畴。因此, 对教材内容的情感性处理策略研究的本身也是一种尝试, 试图从情感维度上开拓教学策略探索的新方向。我们进行这方面研究的基本思路是: 一方面, 我们从教学心理学理论上进行推演, 特别是从情感维度上对教材内容进行情感性分析, 为针对不同教学内容提出相应的情感性处理的教学策略创造条件; 另一方面, 我们又从教学实践中, 尤其是从优秀教师的成功教学经验中进行归纳、总结, 以提炼出某些教学策略性方面的东西, 并加以实验研究, 以确证其可行性和有效性。

对教材内容进行情感性分析发现, 教材内容中蕴涵情感因素的情况可大致分为四类: 第一类为内含显性情感因素的教材内容, 第二类为内含隐性情感因素的教材内容, 第三类为内含悟性情感因素的教材内容, 第四类为内含中性情感因素的教材内容(卢家楣, 2000)。其中, 所谓中性情感因素, 即指不含情感因素。对内含情感因素的教材内容进行情感性处理的研究, 当在情理之中, 但对本身就不含情感因素的教材内容又何以存在情感性处理问题呢? 这不仅在认识上, 也在实际操作上给人以困惑。然而, 这类教材内容又大量存在于理科教学中, 甚至在某些文科教学中也有所反映。它往往是教材内容中最易使学生感到枯燥、乏味, 也最难使教师引发学生积极情绪体验的方面。因此, 如何对这类教材内容进行特殊的情感性处理, 以提高学生的学习情趣, 形成情知互促并茂的教学格局, 促进学生素质的全面发展, 具有十分现实而普遍意义。因而对这一方面的研究, 也就成为我们对教学内容的情感性处理策略研究的重点和难点。

我们遵循上述的研究思路, 几经反复, 概括出针对内含中性情感因素的教材内容的情感性处理策略——赋予情感策略。所谓赋予情感策略(strategy of awarding affection), 就是指教师通过对内含中性情感因素的教材内容的加工、组织, 赋予教材内容以一定的情感色彩, 从而使学生获得相应的情感体验。教学策略是“教师教学时为求达成教学目标所采用的教学取向, 而非特别限定的某种

教学方法”(张春兴,1998),“教学策略的外延比教学方法宽广,层次比教学方法高”(张大均,1997)。更确切地说,教学策略是教师在教学活动中用以指导其教学行为的操作指南,为教师具体的教学方法的选择和运用提供了富有操作性的指导思想,但它本身并不是具体的方法。因此,赋予情感策略也只是为本身不含情感因素的教材内容进行情感性处理提供了操作上的指导,具体处理的方法则是多种多样的:寓不含情感因素的教材内容于人格化的讲解之中的方式,以赋予其情感色彩;寓不含情感因素的教材内容于生活化的讲解之中的方式,以赋予其情感色彩;寓不含情感因素的教材内容于趣味化的讲解之中的方式,以赋予其情感色彩;寓不含情感因素的教材内容于轶事插入式的讲解之中的方式,以赋予其情感色彩等等(卢家楣,2000)。本文涉及的是“寓不含情感因素的教材内容于生活化的讲解之中的方式,以赋予其情感色彩”。其教学实践的基础之一便是上海市奉贤县曙光中学物理高级教师邵妙祥的漫画物理教学。邵老师从事物理教学近30年,致力于物理教学改革,又有相当的漫画造诣,在教学过程中独辟蹊径,探索出用漫画的形式来富有情趣地讲授物理原理的教学方式,受到学生的欢迎。他这种通过漫画手段来赋予物理内容的教学以一定的情趣,以此激发学生的学习兴趣 and 动机,促进学生对有关教学内容的理解和记忆的做法,正是对内含中性情感因素的教材内容的一种情感性处理,是运用我们称之为“赋予情感策略”于理科类教学的一个典型事例。但其可行性和有效性未经过实验验证。因此现从教学策略研究的角度来加以审视,既是对这一具体的教学方法的可行性和有效性的检验,也是对赋予情感策略的可行性和有效性的实验说明。这便是本文所要解决的问题。

2 方法

为使研究的结果具有切实的教学应用价值,我们拟在实验教学情境中进行实验,即采用现场实验法(method of field experiment)来进行实验验证。

2.1 被试

被试是从曙光中学高二年级中挑选出来的在学习态度、学习成绩、男女比例、纪律状况等方面都比较接近的1班和2班,并随机确定2班为实验班,1班为对照班。这两个班都未曾为邵妙祥老师所教授过。

2.2 实验过程

邵妙祥老师以插班的方式,同为两个班执教,所上的是同一物理内容的课——《楞次定律》。课前邵老师准备了两份教案:一份是不使用赋予情感策略的常规教学的教案,用于对照班;另一份是采用赋予情感策略的漫画教学的教案,用于实验班。在两个班上课前分别进行了认知前测和情感前测,以检测两个班在认知和情感两个方面的基础水平。在两个班的教学过程中,其它各方面的条件都保持相同,甚至连运用物理教学中常规的演示实验这一环节也是一样的。唯一不同的是,邵老师在上实验班时运用了自己画的漫画来形象、生动、富有情趣地说明楞次定律,而在对照班上则运用常规的语言描述,没有运用漫画。课结束后,又立即在两个班上分别进行了认知后测和情感后测,以检测两个班在认知和情感两个方面的差异;并在一周后,在学生未被预先告知的情况下,进行了认知的巩固性测试,以进一步考察赋予情感策略的教学效果。最后将所得的数据都输入计算机,进行统计处理。

2.3 材料

2.3.1 实验材料 在实验班上邵老师用了事先画好的两组配合楞次定律教学的漫画,共5幅(见图1—5)。第一组的2幅画(见图1)反映的是这样一个奇妙的现象:拿一根磁性极强的条形磁铁,插入一个封闭的金属耳环时,会发现耳环向后退;当条形磁铁从耳环内退出时,又会发现耳环跟着运动。这是对楞次定律的一种生动、形象的说明。第二组的3幅画(见图2)是运用楞次定律进行富有创造性的想象:当一个人穿着带有磁体的靴子从闭合线圈中穿进或穿出时,线圈中感生电流产

生的磁场就会阻碍原来磁场的变化,因而人体下落时加速度就会减少。在高层楼房中,如果每层都有一个巨大的线圈,那么遇到紧急情况时,下落的人每穿过一个线圈的前后都会受到阻碍作用,减少下落的速度,起到了巧妙的缓冲作用。

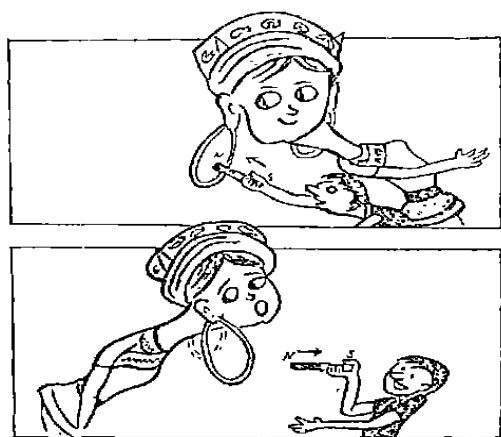


图1

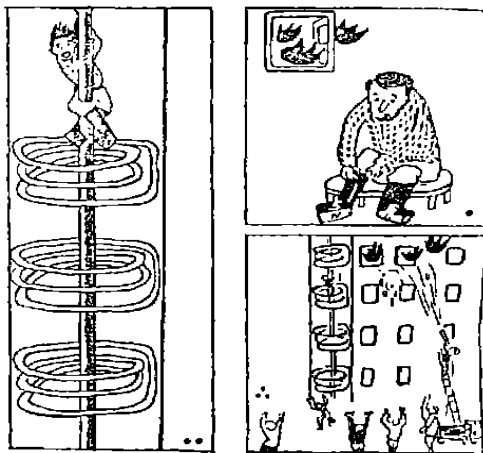


图2

2.3.2 认知测试材料 认知测试材料包括认知前测、认知后测以及巩固性认知后测。这三种测试均为邵老师根据教学内容中的有关知识点编写的测试,其题型以选择题为主,约占70%,非选择题约占30%,题量控制在10分钟内能做完为限。认知前测用以检测实验班和对照班对学习楞次定律的认知准备情况,旨在检验两个班在这方面的认知基础是否一样。认知后测和巩固性后测用以检测实验班和对照班学习楞次定律后的认知接受状况,旨在检验运用赋予情感策略的教学是否有效果。

2.3.3 情感测试材料 情感测试材料包括情感前测和情感后测。它们均为我们编制的问卷调查表,主要在于调查学生对教学内容的倾向程度及其情感在课中受感染的程度。该表由10道题目组成:第1—9题为封闭式有结构的问卷题,具体涉及学生在课堂上注意集中、动脑思考、学习兴趣、学习热忱、情感感受、触动以及所受影响、课堂情绪气氛等9项内容,每道题后面都设有5级评分表,供学生选择性评分。第1级为1分,第5级为5分,中间类推。第10题为开放式问题,让学生用一两句话来描述自己在本课学习中的情感体验。

3 结果

将实验班和对照班上获得的各类前后测数据都输入计算机,运用社会科学统计软件包(SPSS9.0)进行统计处理。处理的结果如下:表1、表2和表3反映的是实验班和对照班认知前测和后测的比较结果。表4和表5反映的实验班和对照班在前测和后测的情感问卷调查中的比较结果。表6至表11反映的是实验班和对照班在后测的情感问卷调查中经t检验差异显著的那些项目的比较结果。

4 讨论

这是一堂关于楞次定律的物理课。与其它物理课一样,教师在课堂上所教授的内容基本上属于不含情感因素的教材内容范畴。因此,教师在通常情况下都只从认知角度考虑,如何把该物理定律讲清楚,只注意讲解中的条理性、逻辑性以及实验演示中的直观性,而很少想到教学的情感性、趣味性。但邵妙祥老师在实验班上运用了赋予情感策略对教材内容进行了情感性处理,将楞次定律的教材内容寓于富有生活化、情趣化的漫画形式之中,使课堂教学效果得到了明显提高。

表 1 实验班与对照班认知前测结果比较

	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
实验班	47	54.12	14.68	.914	.363 > .10
对照班	47	50.21	18.81		

表 2 实验班与对照班认知后测结果比较

	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
实验班	47	82.13	14.51	2.668	.009 < .01
对照班	47	72.80	18.21		

表 3 实验班与对照班认知巩固性测试结果比较

	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
实验班	47	56.67	13.34	2.340	.021 < .05
对照班	47	49.32	17.04		

表 4 实验班与对照班情感前测结果比较

	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
实验班	47	29.60	5.51	.297	.767 > .10
对照班	47	29.28	4.88		

表 5 实验班与对照班情感后测结果比较

	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
实验班	47	33.72	4.18	3.519	.001 < .01
对照班	47	30.30	5.20		

表 6 实验班与对照班注意集中状况的比较

	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
实验班	47	4.26	.67	2.425	.017 < .05
对照班	47	3.91	.69		

表 7 实验班与对照班学习兴趣情况的比较

	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
实验班	47	4.09	.72	2.188	.031 < .05
对照班	47	3.72	.88		

表 8 实验班与对照班在对本课作进一步探索的愿望的比较

	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
实验班	47	3.47	.83	2.149	.034 < .05
对照班	47	3.06	.99		

表 9 实验班与对照班在为来自教材内容方面的情感所触动的情况比较

	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
实验班	47	3.49	.80	2.086	.040 < .05
对照班	47	3.13	.88		

表 10 实验班与对照班在为来自教材内容方面的情感产生共鸣情况的比较

	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
实验班	47	3.55	.69	2.996	.004 < .01
对照班	47	3.10	.76		

表 11 实验班与对照班课堂气氛的比较

	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
实验班	47	4.23	.73	1.762	.081 < .10
对照班	47	3.98	.68		

4.1 赋予情感策略对理科认知学习有直接的促进作用

由于教师在实验班上将楞次定律的教材内容寓于富有生活化、情趣化的漫画形式之中,一改传统的理科教学的风格,克服了易于刻板化、程式化和枯燥化的教学倾向,首先产生了激发学生学习兴趣、活跃课堂学习气氛的效果。从两个班级学生在调查中作出的反映可以看出,实验班学生的学习兴趣和课堂学习气氛比对照班学生有明显改善,两班在这两方面的得分有明显差异,经 *t* 检验,差异达到显著或较显著的水平($p = .031 < .05, p = .081 < .10$) (见表 7 和表 11)。随着学习兴趣的提高和课堂学习气氛的活跃,学习积极性得到调动,并集中表现为上课时学生注意力集中的状况有了明显改善。由调查可知,学生在实验班上注意力集中的状况比对照班要好得多,两者得分差异经 *t* 检验,达到显著水平($p = .017 < .05$) (见表 6)。由于上课注意力集中,自然有力促进了学生的认知学习。虽然认知学习的效果并非一堂课就能充分体现出来的,但是,由于教师在这堂课上将该策略运用得很成功,以致于学生在实验班上认知学习的效果也能得到了初步的反映。如前所说,实验班和对照班在学习态度、学习成绩、男女比例、纪律状况等方面都比较接近,在上课前进行的认知前测也表明,这两个班在学习楞次定律方面的预备性知识也是差不多的(见表 1),两者没有显著差异($p = .363 > .10$)。但认知后测发现,实验班学生在有关楞次定律知识的掌握和应用方面比对照班学生好,其平均成绩达到 82.13 分,而对照班则只有 72.86 分,经 *t* 检验,两者相比有非常显著的差异($p = .009 < .01$);一周后对两个班级进行认知方面的巩固性测验,发现实验班成绩仍比对照班好,差异显著($p = .021 < .05$) (见表 3)。

4.2 赋予情感策略对学生积极情感发展有促进作用

对教材内容的情感性处理不仅有利于学生认知学习,而且更重要的是,也有利于学生情感陶冶,从而有助于促进学生情知素质的和谐发展。情感的陶冶并非是朝夕之事,它需要有不断的积极

情绪体验的积累。对学生来说,则需要平时的教学活动中,在具体的一堂课、一堂课的学习过程中获得积极的情感体验,以此日积月累,才会促使高级情感的形成和发展(卢家楣,1993)。因此,在实验班教学中由于成功地运用赋予情感策略,实验班学生获得了积极的情绪体验,无疑有利于学生情感的陶冶。从总的方面看,实验班和对照班的情感前测表明,两班学生在课堂学习中的情感表现是差不多的,其各自的情感问卷的得分平均值经 t 检验,没有显著差异 ($p = .767 > .10$) (见表 4)。但经过一堂课的学习,由于教师采取了赋予情感策略,使两班学生在情感后测上表现出差异,经 t 检验,达到非常显著的水平 ($P = .001$) (见表 5)。进一步分析发现,两班学生在后测的情感问卷调查中的差异,除了上面提到的在注意、兴趣、课堂气氛 3 方面外,还主要在以下 3 个项目上:首先,实验班学生在问及“在教学过程中是否为来自于教学内容方面的情感所触动”、“在教学过程中是否对来自教学内容方面有情感共鸣”等问题时,其得分数比对照班明显增多,经 t 检验,差异分别达到比较显著和非常显著的水平 ($p = .040 < .05$, $p = .004 < .01$) (见表 9 和表 10)。难怪实验班学生在开放性回答题(第 10 题)中,按题目要求“请用一两句话描述一下自己在本课程课堂学习中的情感体验”时,大多作了积极、肯定的反映:“感到很有兴趣”、“课堂气氛很好”、“本课给我印象深刻,耳目一新”、“课堂教学形式新颖,感触很深,能对物理有深刻的了解”、“有趣、生动、具有实用意义”等。其次,这种情绪方面的体验对学生情感的影响,在这堂课上主要表现为对所学内容的积极的情感倾向上。在问卷调查中提到“是否想在课后对该课程的教学内容作进一步探索”时,实验班学生比对照班学生有更多的人表示了课后对有关教学内容作进一步探索的意向,其差异经 t 检验也达到显著性水平 ($p = .034 < .05$) (见表 8)。现代教学观认为,学校教学不仅要传授学生以知识、技能,更要教授学生以学习的方法、策略,即所谓变“授之以鱼”为“授之以渔”。但我们认为,无论是传授知识、技能,还是教授方法、策略,涉及的都是认知学习,而课堂教学中还有另一方面任务,那就是情感培养,甚至可以从某种程度上说,培养学生对学习的积极情感——爱学、乐学,更为重要,它对学生一生的学习生涯都会产生积极影响(其中也包括对认知学习的影响)。因此,该实验课在情感培养方面的作用更应予以充分肯定。

4.3 关于赋予情感策略验证的两点说明

首先,如前所说,作为教学策略的一种,赋予情感策略也只是教师在教学活动中用以指导其教学行为的操作指南,为教师对不含情感因素的教材内容进行情感性处理提供了操作上的具体指导,但它本身并不是具体的方法,而是可以将其要点贯彻于具体的教学方法之中。这里用教学实验手段验证的寓物理教学内容于情趣化的讲解之中的漫画教学法,便是贯彻该策略要点的一个具体方法。对这一方法的可行性和有效性的检验,也是对该策略的可行性和有效性的一次检验。诚然,由于该策略可以在多方面加以运用,可贯彻于各种方法之中,因此,若再能对该策略其它各种方法的可行性和有效性加以实验验证,则就更具有说服力和启发性了。

其次,赋予情感策略是用以对教材内容的情感性处理的,其直接的影响对象是学生的情感活动而非认知活动,对学生认知的影响是相对间接的,所以通过一堂课很难体现出学生在认知上的效果,只是反映一种趋势而已。从另一方面说,该策略虽是针对学生的情感活动的,但高级情感的形成和发展更是一个缓慢渐进的过程,也非一堂课所能充分体现出来的,在一堂课上能体现的多为情绪上的影响和变化。我们从一堂课的教学实验中,只能从情绪和情感的关系上来推演出该策略对学生高级情感的发展所可能产生的积极影响。但为了能最大限度地控制无关变量的干扰,使策略的验证更为科学,我们还是通过一堂课来加以检验。以后如有条件应再设法延长实验时间,以便能更好地检验该策略对认知和情感的较长时的作用积累的效果。

5 结论

5.1 经教学实验的初步证实,在内含中性情感因素的理科教材内容中可以运用赋(下转第 719 页)

景的领域。

对儿童元记忆的研究丰富了我们认识过程的了解。如果研究者们能在上述领域展开一些富有成效的工作, 我们对元记忆的了解会更加深入, 人类记忆的开发与应用也会迈上一个新的台阶。

3 参考文献

- 1 韩凯. 元记忆研究的理论框架. 心理学动态, 1994, vol. 2, No. 1, pp29—33
- 2 施建农. 超常与常态儿童记忆和记忆监控的比较研究. 心理学报, 1990, No. 3, pp323—329
- 3 施建农. 超常与常态儿童记忆和记忆组织的比较研究. 心理学报, 1990, No. 2, pp128—134
- 4 田学红, 方格. 儿童记忆策略研究的近期动向. 心理学动态, 1998, Vol. 6, No. 2, pp1—5
- 5 庞虹. 儿童有关组织策略知识和记忆监控的发展以及它们与记忆行为的关系. 心理科学, 1991, No. 6, pp23—27
- 6 庞虹. 小学儿童记忆中组织策略发展的实验研究. 心理学报, 1992, Vol. 24, No. 4, pp355—362
- 7 易晓明, 韩凯. 元记忆监控与记忆成绩关系的研究综述. 心理科学, 1999, Vol. 22, No. 1, pp47—49
- 8 左梦兰, 于萍, 符明弘. 5—13岁儿童元记忆发展的实验研究. 心理科学, 1990, No. 4, pp7—12
- 9 左梦兰, 刘晓红. 4—7岁儿童记忆策略发展的实验研究. 心理科学, 1992, No. 2, pp8—13
- 10 Alexander, J. M., Carr, M. & Schwanenflugel, P. J. (1995). Development of metacognition in gifted children; Directions for future research. *Developmental Review*, 15, 1—37
- 11 Borkowski, J. G., & Kurtz B. E. (1987). Metacognition and executive control. In J. G. Borkowski & J. D. Day (Eds.), *Cognition in special children; Comparative approaches to retardation, learning disabilities and giftedness* (pp. 123—152). Norwood, NJ: Ablex
- 12 Cornoldi, C., Gobbo, C., & Mazzoni, G. (1991). On metamemory-memory relationship; strategy availability and training. *International Journal of Behavioural Development*, 14(1), 101—121
- 13 Cultice, J. C., Somerville, S. C., & Wellman, H. M. (1983). Pre-schooler's memory monitoring; Feeling of knowing judgements. *Child development*, 54, 1480—1486
- 14 Flavell, J. H. (1979). Metacognition and the cognitive monitoring; A new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 34, 906—911
- 15 Schneider, W. (1985). Developmental trends in the metamemory-memory behavior relationship; An integrated review. In D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon, & T. G. Walker (Eds.), *Metacognition, cognition and human performance* (pp. 57—109). London: Academic Press
- 16 Schwanenflugel, P. J., Stevens, T. P. M. & Carr, M. (1997). Metacognitive knowledge of gifted children and non-identified children in early elementary school. *Gifted Child Quarterly*, 41(2), 25—35
- 17 Short, E. J., Schatschneider, C. W., & Friebert, S. (1993). Relationship between memory and metamemory performance; a comparison of specific and general strategy knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 412—423

(上接第 654 页)予情感策略来对其进行情感性处理。

5.2 经教学实验的初步证实, 运用赋予情感策略来对内含中性情感因素的理科教材内容进行情感性处理, 对促进学生的认知和情感学习、提高课堂教学质量是有效的。

6 参考文献

- 1 Robert M Gagne et. *Principles of Instructional Design*. Fort Worth; Uarcourt Bruce Jovanovich College. 1994
- 2 Hoffman M. *Affect Cognition and Motivation*. In Sorrentino R. (ed), *Handbook of Motivation and Cognition*. Foundations of Social Behavior. New York; Guilford Press 1986
- 3 张春兴. *教育心理学*. 浙江教育出版社, 1998
- 4 张大均. *教学心理学*. 西南师范大学, 1997
- 5 邵妙祥. *漫画物理*. 上海交通大学出版社, 1997
- 6 卢家楣. 理科类教材内容的情感性处理. *课程, 教材, 教法*, 1994, 12
- 7 卢家楣. 教材内容的情感性分析及其处理策略. *心理科学*, 2000, 1
- 8 卢家楣. *情感教学心理学*. 上海教育出版社, 1993

ENGLISH ABSTRACTS

FROM WOODWORTH TO KANTOWITZ

Yang Zhiliang, Guo Xiuyan, Zhao Jinquan

(Department of Psychology, East China Normal University)

Comparing the two textbooks *Experimental Psychology* (Woodworth et al, 1955; translator, Cao Richang et al) and *Experimental Psychology* (Kantowitz et al, 1997; translator, Guo Xiuyan et al; examiner, Yang Zhiliang & Guo Xiuyan), this article discusses four characters. Both the mainstream of psychology and the development of experiment in the early and late 20th-century are also retrospectively.

Key words: Experimental Psychology, R. S. Woodworth, B. H. Kantowitz, Behaviorism, Cognitive Psychology.

EXPLORING THE APPLICATION OF THE MNEMONIC KEY-LETTER METHOD TO FOREIGN VOCABULARY ACQUISITION

Li Tsingan, Lin Chongde, Li Hongyu

(Institute of Developmental Psychology, Beijing Normal University)

Based on previous studies, this paper explores the generality of the role of the mnemonic key-letters method in foreign vocabulary acquisition. In the study Chinese-speaking university students were used as the subjects and Spanish words were used as the materials. The results indicated that the key-letter method could enhance the memory of both the concrete and abstract Spanish words. The generality of the role of the key-letter method in foreign vocabulary acquisition and the mechanism of the key-letter method are discussed in detail at the end of the paper.

Key words: Keyword method, Key-letter method, foreign vocabulary, mnemonic.

A RESEARCH ON THE STRATEGY OF AWARDED AFFECTION — THE AFFECTIVE HANDLING OF TEACHING MATERIALS

Lu Jiamei

(Shanghai Normal University)

A field experiment was conducted with the application of the strategy of awarding affection, i. e. the affective handling of teaching materials which contained median affective factors to physics teaching. The results showed that the teaching materials of science which contained median affective factors could be handled affectively by means of the strategy of awarding affection. This kind of affective handling was found to be helpful to the promotion of students' cognitive and affective learning and the improvement of classroom teaching quality.

Key words: instructional psychology, contents of teaching materials, affective handling, awarding affection, teaching strategy.

THE INFLUENCE OF LEARNING TASK REQUIREMENTS AND TIME PRESSURE ON THE ON-LINE SELF-REGULATED LEARNING ACTIVITIES

Liu Rude, Chen Qi

(Department of Psychology, Beijing Normal University)

The influence of learning task requirements and time pressure on the self-regulated learning activities of 57 subjects were studied through their appraisal of a given situation. The results showed that there were significant differences in self-regulated learning activities between two kinds of learning task requirements as well as between two kinds of time pressure. The temporary goals rather than the motivation control in the subjects' appraisals of the situation mediated the influence of learning task requirements and time pressure on the self-regulated learning activities.

Key words: learning task requirements, time pressure, on-line self-regulated learning activities, appraisal to situation.

THE RELATIONSHIP AMONG PARENTING, ADOLESCENT'S TEMPERAMENT AND THEIR MENTAL HEALTH

Liu Jianrong

(Department of Education, Fujian Teachers' University)

Liu Jinhua