

## 教育心理學

<p style="text-align: center;"><b>皮亞傑 (Piaget)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 認知發展階段論：             <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 感覺動作期：物體恆存、延後模仿</li> <li>(2) 前運思期：泛靈、知覺集中、自我中心、自我中心語言、不可逆、分類、直覺式/橫跨式推理、象徵式遊戲</li> <li>(3) 具體運思期：去集中化、守恆「數字→體積→重量」、類包含、可逆、遞移推理</li> <li>(4) 形式運思期</li> </ol> </li> <li>1. 道德發展：無律、他律、自律</li> <li>2. 基模：反射、生理、心理</li> <li>3. 刺激→放入既有基模             <div style="margin-left: 40px;"> <pre>                     graph LR                         A[刺激→放入既有基模] -- "(成功)" --&gt; B[同化→平衡]                         A -- "(失敗)" --&gt; C[失衡→調適→平衡]                     </pre> </div> </li> <li>4. 認為在教材組織、設計上，應把握「連續性、階段性」的原則。</li> <li>5. 培養思考和判斷能力的學習歷程：探索→發明→發現</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>維果斯基 (Vygotsky)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 可能發展區 (ZPD)</li> <li>2. 鷹架作用</li> <li>3. 強調自我中心語言 (學前) 的重要性：舒解情緒、增益心智發展</li> <li>4. 強調社會文化與語言對認知發展的影響。有「心理學之莫札特」稱號。</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>魏特金 (Witkin)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>認知類型之父</u>：重形式、全面性、穩定性、價值中立性。</li> <li>2. 將人分為兩種：             <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 場獨立型：獨立思考、理性、獨行其事，適研究、專注力強的工作。</li> <li>(2) 場依賴型：喜與人相處、感性、社會參與，結構化教學，適教師、商業、社會服務。</li> </ol> </li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>高爾頓 (Galton)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 智力測驗研究的開始</li> <li>2. 智測「生理計量階段」</li> <li>3. 採達爾文物競天擇、適者生存的觀念，用「感覺器官的敏銳度」來鑑定智力。</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>比奈 (Binet) 西蒙 (Samonn)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 智測「心理年齡階段」</li> <li>2. 比西量表：             <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 採作業法</li> <li>(2) 用「心理年齡和實際年齡對比」來鑑定智力</li> </ol> </li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>推孟 (Terman)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 提出「比率智商」</li> <li>2. 斯比量表 <math>IQ = MA/CA \times 100</math></li> <li>3. 著有《天才的遺傳研究》</li> <li>4. 教育無用說：個體發展取決於先天遺傳。</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>魏克斯勒 (Wechsler)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 提倡「離差智商」</li> <li>2. 魏氏智力量表 <math>IQ = 15Z + 100</math> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 上下 1 個 z：68.26%</li> <li>(2) 上下 2 個 z：95.44%</li> <li>(3) 上下 3 個 z：99.72%</li> </ol> </li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>斯皮爾曼 (Spearman)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>智力二因論</b>：             <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 普通因素 (G 因素)：一切智力活動都共同具有，即每個人都具有此種能力，只是多寡不一。→智力測驗</li> </ol> </li> </ol>

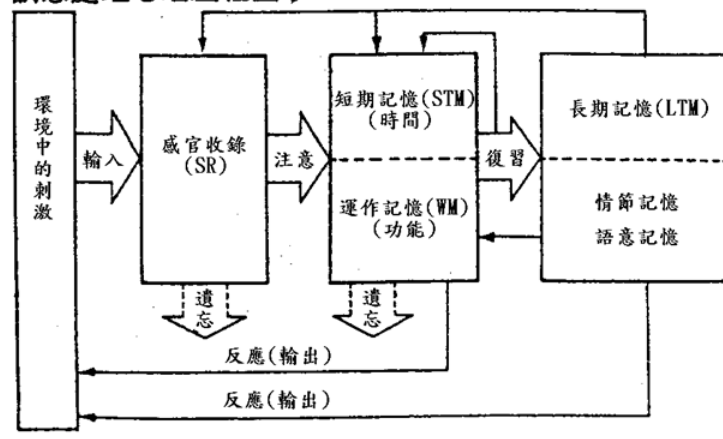
	(2) 特殊因素 (S 因素): 為學習各種專門智能所依據的特殊能力, 某一特殊能力與其他特殊能力之間並不相同。→性向測驗
卡特爾 (Cattell)	1. 智能 <b>型態論</b> : (1) 流動智力: 受先天遺傳因素影響較大, 如: 空間認知、機械式記憶等。 (2) 晶體智力: 受後天學習因素影響較大, 如: 語文詞彙、數理知識。 (3) 流動智力在二十歲之後發展會到達頂峰, 而三十歲之後將隨年齡增長而降低, 但是固定智力則會因知識與經驗的累積, 隨著年齡增加而不斷成長。 2. 首創「潛源特質»: 人格蘊藏於潛意識之內, 別人看不到, 自己也不自知, 須藉表面特質為媒介加以探索
斯坦柏格 (Sternberg)	1. 智力 <b>三維論</b> : (1) 組合 (分析) 智力: 後設認知、吸收新知、智能表現 (2) 適應 (實用) 智力: 適應環境、改變環境、選擇 (3) 經驗 (創造) 智力: 運用舊經驗迅速解決問題、改造舊經驗創造新經驗
塞斯通 (Thurstone)	1. 智力 <b>群因論</b> (7種): 語文理解 (V)、語辭流暢 (W)、數字運算 (N)、空間關係 (S)、聯想記憶 (A)、知覺速度 (P)、一般推理 (R)。
基爾福 (Guilford)	1. 智力 <b>結構論</b> : 智力包括三向度 (5x6x6), 共 180 種能力。 (1) 內容—視覺、聽覺、符號、語意、行動訊息 (社會智力)。 (2) 運作—認知、記憶收錄、記憶保存、擴散思維、聚斂思維、評價。 (3) 結果—單元、類別、關係、系統、轉換、涵意。 2. 創造: 變通性、流暢性、獨創性
桑代克 (Thorndike)	1. 智力 <b>多因論</b> : (1) 抽象: 代表個人運用符號 (語文、數字) 從事抽象思維推理的能力。 (2) 機械: 代表個人運用感官與肢體動作從事工具操作能力。 (3) 社會: 代表個人在社會活動情境中與人相處的能力。
葛敦納 (Gardner)	1. 智力 <b>多維論</b> : 語文、數理、空間、音樂、體能、社交、自省。
高曼 (Goleman)	1. 情緒智力 (EQ) (1) 認識自身情緒 →情緒自覺 (2) 妥善管理自身情緒 →情緒管理 (3) 自我激勵→將情緒導向正途 (4) 認知他人情緒 →情緒判讀能力 (5) 管理人際關係 →人際關係
佛洛伊德 (Freud)	1. 人格發展: (1) 口腔期 (性格: 酗酒、悲觀、依賴) (2) 肛門期 (性格: 吝嗇、冷酷、頑固) (3) 性器期→戀親情結→與社會化及道德發展最有關連的階段 (4) 潛伏期 (小學) (5) 兩性期 (國中) 2. 人格結構: 本我、自我、超我。 3. 意識: 潛意識、前意識、意識。 4. 自我防衛: 為減少超我與本我衝突產生焦慮等痛苦, 而出現轉移、昇華、壓抑、退化、投射、反向、合理化等作用。 5. 衝突理論: 雙趨 (魚與熊掌)、雙避 (左右兩難)、趨避 (進退維谷、進退兩難)、雙趨避衝突 (兩個目標同時具有趨避特性, 無法抉擇)

<p>艾瑞克遜 (Erikson)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>發展危機：             <ol style="list-style-type: none"> <li>6~青春前期：勤奮進取 vs 自貶自卑</li> <li>青春前期~青年期：自我統合 vs 角色混亂</li> </ol> </li> <li>將「後成原則」(渥爾夫首創)應用到人格發展中自我的成長。</li> <li>提出「自我認定說」</li> </ol>
<p>馬西亞 (Macia)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>四類統合狀態：             <ol style="list-style-type: none"> <li>迷失型：沒目標且不關心，因此就沒有危機意識和對未來的承諾。</li> <li>未定型：沒目標，但是很關心。雖沒有對未來的承諾，但是有危機意識。</li> <li>定向型：有目標，但是不確定目標是否正確，因此是有承諾也有危機意識。</li> <li>早閉型：有目標，且完全相信父母安排，因此有未來承諾但沒有危機意識。</li> </ol> </li> </ol>
<p>柯爾柏格 (Kohlberg)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>道德發展理論：             <ol style="list-style-type: none"> <li>道德成規前期/前習俗道德期(需求)：避罰服從、相對功利</li> <li>道德循規期/習俗道德期(社會規範)：尋求認可、遵守法規</li> <li>道德自律期/後習俗道德期(良心與價值觀)：社會法制、普遍倫理</li> </ol> </li> <li>兩難情境法(間接取向道德教學：重道德認知)</li> <li>兩大原則：他律而自律、循序漸進</li> <li>道德教學：加一原則</li> <li>兒童性別角色發展：採年齡分期解釋，認為兒童之所以認定、接受自己的性別，是主動求知而將自己性別作歸類的結果。             <ol style="list-style-type: none"> <li>0~3歲：性別認同 →能正確地說出自己的性別，不過仍不清楚性別是一個固定、不能改變的特質。</li> <li>4~5歲：性別固定 →知道性別是穩定的，長大不會改變，但還是以為，只要願意，一個人可經由改變髮型或穿著而改變性別。</li> <li>7~8歲：性別永恆 →知道性別在不同時候不同情形下都是一樣的，不會因外型或穿著或活動，而變成另一個性別。</li> </ol> </li> </ol>
<p>瑞斯 (Rath)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>價值澄清法(間接取向道德教學：重道德認知)             <ol style="list-style-type: none"> <li>教師採用問題或活動的方式，幫助學生覺察自己和他人的信念、情感和行為，以建立自己的價值觀念，並願意在生活中貫徹實踐的一種教學方法。</li> <li>歷程：選擇→珍視→行動</li> <li>教學階段：了解期、關聯期、評價期、反省期</li> </ol> </li> </ol>
<p>巴夫洛夫 (Pavlov)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>古典制約</li> <li>制約刺激與非制約刺激出現順序為「制約刺激」在前，「非制約刺激」在後。</li> </ol>
<p>桑代克 (Thorndike)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>嘗試錯誤學習理論</li> <li>學習三律：準備律、練習律、效果律。</li> <li>學習遷移：「同元素論」</li> <li>提倡教學之「準備原則」</li> <li>智力多因論：抽象、機械、社會</li> <li><u>教育心理學之父</u>：世上第一本「教育心理學」的書。</li> <li><u>美國心理測驗運動之父</u></li> <li>開創基本的測量理論與技術：「萬物皆存於量中，存在於量中者都能測量」</li> </ol>
<p>斯肯納 (Skinner)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>操作制約</li> <li>增強應用：             <ol style="list-style-type: none"> <li>先用負增強再用正增強，效果最佳。</li> <li>原級增強與次級增強物並用較佳。</li> <li>先用連續增強，再用間歇增強，效果較佳。</li> </ol> </li> </ol>

	<p>(4) 用間歇增強形成的制約學習，遠較用連續增強的結果，其反應更難消弱。</p> <p>(5) 用間歇懲罰消除反應，遠較用連續懲罰更能消除不良反應。</p> <p>(6) 變動時距與變動比率增強效果，遠較固定時距與固定比率效果更好。</p> <p>(7) 若使用金錢為增強原則時，變動比率遠較變動時距的效果為佳。</p> <p>3. 建立新行為的方法：行為塑造（連續漸進法）、代幣制度、普里馬克原則。</p> <p>4. 消除不良行為的方法：增強相競行為、消弱、饜足現象、改變刺激情境、懲罰。</p> <p>5. 直線式編序教材，採「填充」題型，著重學生回憶教材的能力，又稱組合答案式。</p>
布魯姆 (Bloom)	<p>1. 教育目標：認知、情意、技能。</p> <p>2. 認知目標六層次：知識、理解、應用、分析、綜合、評鑑。</p> <p>3. 目標分類依外在規準而判斷所屬層次。</p> <p>4. 提倡「<b>精熟學習</b>」：對不同能力的學生提供所需的「<b>時間</b>」，每人都能達到精熟。</p> <p>5. 影響學生的學習成敗有兩類因素，一類是「<b>穩定的變項</b>」，例如智力、社經地位；另一類是「<b>可改變的變項</b>」，例如認知及情意的起點行為與教學品質等變項。</p> <p>6. 高品質的教學四成分：線索、參考、增強、回饋與校正活動</p>
卡洛 (Carrol)	<p>1. 學校學習模式理論：「<b>性向</b>」是學生學習速率的指標</p>
凱勒 (Keller)	<p>1. 個人化教學法（精熟學習＋輔助員制）：<b>自訂進度、講求精通、個別教導、善用指引、輔以傳統教學法。</b></p> <p>2. ARCS 模式：學習動機理論的教學設計</p> <p>(1) A (Attention): 引起注意</p> <p>(2) R (Relevance): 切身相關</p> <p>(3) C (Confidence): 建立信心</p> <p>(4) S (Satisfaction): 感到滿足</p>
班度拉 (Bandura)	<p>1. 社會學習論</p> <p>2. 三元學習論：環境、個人、行為</p> <p>3. 觀察學習：注意→保持→再生→動機</p> <p>4. 自我效能論：是否接受挑戰決定於對自我效能的評估</p> <p>5. 個人自我評估：直接、間接經驗、書本知識或別人意見、身心狀況。</p> <p>6. 模仿：直接模仿、綜合模仿、象徵模仿、抽象模仿</p> <p>7. 替代學習</p>
迪西 (Deci) 萊恩 (Ryan)	<p>1. 自我決定論 SDT：提出了三個與生俱來的需求，如果能滿足該需求，則將會為個人帶來最佳的發展與進步。與 Bandura 的社會認知論不同的是，SDT 並不視動機為一個整體。</p> <p>(1) 勝任：越高越傾向自我決定</p> <p>(2) 關聯：越高越傾向自我決定</p> <p>(3) 自主：與個體越重要越傾向自我決定</p> <p>2. 三個必要條件：</p> <p>(1) 個體在本質上有遺傳到認知與情緒能力，並能跟隨自己的內在驅力去行動。</p> <p>(2) 個體在本質上有遺傳到成長與發展的傾向，並會對於習得的事物進行整合。</p> <p>(3) 個體有遺傳到尋求最佳發展的策略與行為，但上述行為並不會自然發生。</p> <p>3. 為了確保個體具有上述能力，依舊需要來自社會環境的培育。如果上述條件得到滿足，會帶來良性影響（例如良好表現和成長）；若沒有，反而會造成負面影響。所以 SDT 強調人類的自然成長與跟隨正向動機，前提是如果他們的基本需求獲得滿足，若否，反而會造成挫敗。</p>

<p><b>勒溫 (Lewin)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 社會心理學的創始人</li> <li>2. 以完形心理學為基礎，創「場地論」，認為人的行為受到個人與環境交互作用的影響。</li> <li>3. 「一個人的動機行為是由其心理生活空間決定的。」</li> <li>4. 心理生活空間：在某一時刻影響行為的各種事實的總體，既包括人的信念、感情和目的等，即個人內在「心理場」，也包括被知覺到的外在環境，即外在「環境場」。</li> <li>5. <math>B=f(P * E) = f(LSP)</math> (B 行為) (P 人) (E 心理環境) (LSP 生活空間)</li> <li>6. 場動力理論包括場論、動力論兩大理論，由生活空間、心理緊張系統兩大核心概念構成。</li> <li>7. 教師在教學中的作用是為學生樹立一個榜樣、創造一個學習情境，啟發學生學習的內在興趣。</li> </ol>
<p><b>托爾曼 (Tolman)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 提倡「方位學習(符號學習)」理論：白老鼠在迷津中，經到處遊走之後，已學到整個迷津的<u>認知圖</u>，所以白老鼠在迷津中的行為是目的導向的，而不是操作制約學習論的反應導向。→老馬識途</li> <li>2. 提倡「潛在學習論」</li> </ol>
<p><b>柯勒 (Kohler)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>頓悟學習</b>：頓悟與智力有關，且只限理解性的問題。</li> </ol>
<p><b>魏泰邁 (Wertheimer)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 創立完形心理學，探究知覺意識的心理組織歷程。</li> </ol>
<p><b>布魯納 (Bruner)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 認知表徵發展三階段：動作表徵、形象表徵(圖像)、符號表徵(象徵)</li> <li>2. 提倡啟發式教學法，重視「語言教學」，認為語言是認知發展的基礎。</li> <li>3. <b>發現學習</b>：強調學生的主動探索，認為從事象變化中發現其原理原則，才是構成學習的主要條件。 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 直覺思維是發現學習的前奏</li> <li>(2) 學習情境的結構性，才是構成有效學習的必要條件</li> <li>(3) 探索發現的正誤答案都具有回饋價值</li> </ol> </li> <li>4. 經發現而獲得的知識是：邏輯、數學</li> <li>5. 認為個體身心成熟度即學習準備度，不是單純的自然生長，不是消極的，而是可以積極催化的，對認知發展同等重要，而發現學習可以提早讓符號表徵期來臨。</li> <li>6. 人：學科的中心(MACOS) → 倡導「核心課程」、「社會科課程」</li> <li>7. 教學理論四原則：動機、結構、順序、增強。</li> <li>8. 螺旋式課程：課程之編纂，係在部分重疊之上，再加深加廣，學科的「核心概念」是課程發展的基礎。以學科知識為核心，忽略社會問題、社會變遷的需求。</li> </ol>
<p><b>奧蘇貝爾 (Ausubel)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>有意義學習理論</b></li> <li>2. 提倡「闡釋法」：講解式教學</li> <li>3. 前導組織：要領概念、先備知識、認知結構具有吸收同化新概念的功用</li> <li>4. 二個原則：漸進分化、統整調合</li> </ol>
<p><b>米勒 (Miller)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 訊息處理的一般模式(歷程)</li> </ol>

訊息處理心理歷程圖示



2. 記憶的訊息處理模式：感官收錄、短期記憶、長期記憶

(1) 感官收錄：個體憑視、聽、嗅、味等感覺器官感應到外界刺激時所引起的短暫記憶（在三秒鐘內）。

(2) 短期記憶：

(A) 指感官收錄後在經注意而在時間上延續到 20 秒以內的記憶。短期記憶具有運作記憶的功能。

(B) 記憶廣度：「神秘的七，加減二」

(C) 短期知識的容量雖然有限制，但因其另具有運作記憶的功能，所以也有可能突破容量的限制，那就是意元集組作用，在有限時間內仍可突破七的限制。

(D) 以聲碼為主。

(E) 加強短期記憶的策略：注意、多碼並用、意元集組、運作記憶、複習、複誦、分類組織。

(3) 長期記憶：

(A) 短期記憶是限量記憶，而長期記憶是無限的。

(B) 學習之事只有靠短期記憶，長期記憶則負責知識儲存，不負責新知識的學習。

(C) 情節記憶是指有關生活情節的實況記憶；語意記憶是指有關語文所表達之意義的記憶。

(D) 以意碼為主。

(E) 加強長期記憶的策略：

(A) 有計畫的練習：集中練習 vs. 分散練習

(B) 精緻化策略：心像法、聯想法、故事法、頭字語、歌謠韻文法、諧音法、軌跡法、位置法、關鍵字法、字鉤法、主觀組織法。

3. 影響記憶的因素

(1) 序位效應：初始效應（最開始的容易記）、時近效應（最後結束的容易記）

(2) 閃光燈效應：震撼的事。視覺和聽覺記憶

(3) 萊斯托夫效應：最特殊的事

1. 學習成果（目標）：語文知識、心智技能、認知策略、態度、動作技能

「心智技能」包括：辨別、具體概念、定義概念、規則、問題解決

2. 影響學習結果的三個條件：

(1) 學習階層

A. 訊號學習：人類最原始的學習方式。例如：冒煙是燒火的訊號。

B. 刺激反應學習：指務命名和文字發音。例如：刺激與反應之連結。

C. 連鎖作用：刺激反應聯結學習之後的多從聯結。例如：連字成句、連動

蓋聶  
(Gagne)

	<p>作成技能。</p> <p>D. 語文聯結：英文單字與中文之聯結。</p> <p>E. 多重辨別：指從多個類似刺激中學到選擇其一去反應。例如：天乾勿燥、旋轉乾坤。</p> <p>F. 概念學習：指將同類事物按其特徵歸類而得抽象觀念的學習方式。例如：汽車、火車、飛機、船—交通工具。</p> <p>G. 原則學習：經由瞭解]學到兩種或兩種以上概念之間的關係。例如：水向低處流。</p> <p>H. 解決問題：運用以學到的概念和原則，來達到解決問題的目的。例如：利用小數、分數、四則運算來計算。</p> <p>(2) <b>學習條件</b>：不同學習方式會產生不同學習結果。</p> <p>A. 內在：各類學習不同的先備知識與不同的認知處理技能。</p> <p>B. 外在：發生在學習者外部，可以影響學習效果的教學步驟與教學活動；這些教學活動是教師可以安排或組織的。</p> <p>(3) <b>教學事件</b>：內在學習歷程和外在教學事件。</p> <p>(A) 注意力警覺：引起注意</p> <p>(B) 期望：告知學生學習目標</p> <p>(C) 檢索至工作記憶：喚起舊知識</p> <p>(D) 選擇性知覺：呈現學習教材</p> <p>(E) 語意編碼：提供學習輔導</p> <p>(F) 反應：引發行為表現</p> <p>(G) 增強：提供回饋</p> <p>(H) 線索恢復：評量行為表現</p> <p>(I) 類化：加強學習保留與遷移</p>
<p>安德森 (Anderson)</p>	<p>1. 知識向度：(各類知識間也具有含涉的關係，如程序知識包括概念、事實)</p> <p>(1) 事實知識：指學生應了解的術語，或是學生想進行問題解決時必須知道的基本要素。</p> <p>(2) 概念知識：乃從較複雜、較大的基本元素間，抽取共同屬性，予以分類形成的知識。</p> <p>(3) 程序知識：指知道如何做某事的知識；通常是一系列或有步驟的流程，以及決定何時運用不同程序的規準。</p> <p>(4) 後設認知知識：指一般對認知的認知以及對自我知識的認知和覺察；含認知知識、監控、控制、調整認知。</p> <p>2. 認知歷程向度：記憶、了解、應用、分析、評鑑、創造</p> <p>3. 社會流動理論：認為教育只是影響社會流動的一個因素，智力才是決定是否流動的主要因素。</p>
<p>克拉斯霍爾 (Kratwohl)</p>	<p>1. 情意領域：</p> <p>(1) 接受：對特定事物或活動表示關心，包含知覺、接受的意願、選擇的注意</p> <p>(2) 反應：經由某種參與的形式表示出對事物的反應，包含沉默、願意、滿意</p> <p>(3) 評價：對特定事物透過正反面的態度表示贊成或反對，包含價值的接受、價值的偏愛、堅信</p> <p>(4) 組織：遇到多種價值需要判斷的情況時可以組織並決定孰重孰輕</p> <p>(5) 整合：學習者持續依所接受的價值行事，並將這種行為融入自己的人格之中。</p>
<p>辛普森 (Simpson)</p>	<p>1. 技能領域：知覺、心向、引導反應、機械反應、複雜反應、技能適應、創作表現。</p>

<p>隋勒 (Saylor)</p>	<p>1. 技能領域：知覺、心向、模仿、機械化、複雜反應、創造</p>
<p>哈洛 (Harrow)</p>	<p>1. 技能領域：反射動作、基本動作、知覺能力、體能、熟練動作、有目的的溝通。</p>
<p>菲次 (Fitts)</p>	<p>1. 技能學習三階段：認知期、定位期、自動期。</p>
<p>馬斯洛 (Maslow)</p>	<p>1. 人本主義心理學 2. 需求層次論：     (1) 匱乏需求 (B：生理、安全、愛與歸屬、自尊)     (2) 成長需求 (G：求知、求美、自我實現) 3. 高原經驗：有別於高峰經驗的偶發性、情緒性，高原經驗沒有所謂的觸發物，必須經由生活、學習與鍛鍊才能達到，並具備思維、認知的屬性。強調訓練、承諾，承諾對於「超越」的重要性。</p>
<p>羅傑斯 (Rogers)</p>	<p>1. 人本心理治療 (當事人中心治療法、自我理論、非指導學派)：真誠一致、無條件積極關心、同理     (1) 人性觀：性善。     (2) 自我實現：強調人的主動性與主觀的重要性，因此每個人所知覺到的「自我」是獨一無二的。     (3) 當事人的互動經驗與感受，非直接介入主導或只是協助解決問題，也不討論過去，而是著重當下的感受。     (4) 自我：處於正向積極關注的環境中，才能培養健康成熟的自我。     (5) 認為「理想我」與「現實我」差距越大，越有適應不良的傾向。     (6) 視個體具有自我實現之傾向。 2. 教育主張：學生中心模式教學 (自行設定學習契約/計畫、自設評鑑標準) 3. 教學觀：     (1) 存在主義哲學基礎：要每個人認識其存在     (2) 以學生為中心的個性理論 4. 自我觀念：可視為個人對自己多方面的綜合看法，在此看法中，包括個人對自己能力、性格，以及與人事物之間的關係等諸多方面，也包括個人從目標與理想的追求中所獲得成敗經驗，以及對自己的正負評價</p>
<p>羅特 (Rotter)</p>	<p>1. 控制信念 (對自己與環境之間相對關係的看法)：內控、外控</p>



溫納  
(Weiner)

1. 三向度歸因論：因素來源（內外在）、穩定性、能控制性
2. 六個原因：能力、努力、工作難度、運氣、身心狀況。
  - (1) 因素來源：
    - A. 內在：能力、努力、身心狀況。
    - B. 外在：工作難度、運氣、其它。
  - (2) 穩定性：
    - A. 穩定：能力、工作難度。
    - B. 不穩：努力、運氣、身心狀況、其它。
  - (3) 能控制性：
    - A. 能控制：努力。
    - B. 不能控制：能力、工作難度、運氣、身心狀況、其它。

歸因別	成敗歸因向度					
	穩定性		因素來源		能控制性	
	穩定	不穩定	內在	外在	能控制	不能控制
能力	√		√			√
努力		√	√		√	
工作難度	√			√		√
運氣		√		√		√
身心狀況		√	√			√
別人反應		√		√		√

海德  
(Heider)

1. 情境歸因（自己）vs. 性格歸因（他人）
2. 平衡論：以個體本身和兩種態度之間的三角關係來說明態度的學習

卡芬頓  
(Covington)

1. 自我價值論
  - (1) 自我價值是個人追求成功的內在動力。
  - (2) 個人視成功為能力展現而非努力的結果。
  - (3) 成功難追求改以逃避失敗維持自我價值。
  - (4) 對能力與努力的歸因隨年級而轉移。

特金森  
(Atkinson)  
麥克里蘭  
(Mc Clelland)

1. 成就動機：人類追求成就的內在心理傾向
2. 認為成就動機所促動追求人類的行為，由兩種方向相反的心理需求，相互作用後產生的結果
  - (1) 求成需求
  - (2) 避敗需求
  - (3) 求成 > 避敗，個人追求成就行為出現
3. 個體成就動機高低，與性格特徵有密切關係

康布斯  
(Combs)

1. 學習理論：了解人的行為，必先了解人如何從他的觀點去覺知他的世界
2. 學習動機：人永遠有動機

哈姆柴克  
(Hamacek)

1. 學習動機—人本主義：老師在教學時要先教學生認識自己，以整個人性發展做統合式考慮
2. 維持學習動機二大因素：良好師生關係、和諧教室氣氛

查姆斯  
(Charms)

1. 學習動機認知論—個人作為論：個人之所以自願從事某項工作主要是自認其在能力上有所作為，而使工作結果因其作為而產生預期的改變

尼可斯  
(Nicholls)

1. 學習動機認知論—工作投入論：個人對工作是否盡力而為，將繫於他當時所持的是何種心態
2. 工作投入：個人全力投入，志在發展個人能力。(為工作而工作)

	3. 自我投入：工作是為了在競爭中獲得成就，炫耀自己。
梅爾 (Maehr)	1. 學習動機認知論—個人專注論：個人面對某項工作時的動機強弱是相對的
古柏史密斯 (Coopersmith)	1. 培養學生自尊有三個先決條件：成就感、有力感、重要感

## 教育社會學

<b>孔德</b> (Comte)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>社會學之父</u>：首創社會學一詞</li> <li>2. 知識進化：神學→玄學→科學，主張用科學方法進行社會現象分析→實證研究法</li> </ol>
<b>華德</b> (Ward)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 社會導進論：主張教育是引導社會進步的主因。</li> </ol>
<b>斯賓塞</b> (Spencer)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 生活預備說</li> <li>2. 生活包含五種活動：             <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 與自我生存直接關係 → 身體保健（最重要）</li> <li>(2) 與自我生存間接關係 → 謀生職業</li> <li>(3) 關於繁殖種族 → 做父母的準備</li> <li>(4) 關於維持社會關係和政治關係 → 公民的道德活動</li> <li>(5) 關於利用休閒時間和滿足趣味 → 休閒和娛樂</li> </ol> </li> <li>3. 有機比擬論；以進化過程說明社會發展過程，並以「超體論」的觀念來解釋社會文化現象。</li> <li>4. <u>科學教育之父</u>：「科學」是最重要的知識。</li> <li>5. 教育目的在於獲得愉快，教育需包括三部分：心智發展、道德訓練、體育</li> <li>6. 《何種知識最有價值》：最有價值的知識→科學；最有價值的課程→健康與體育</li> </ol>
<b>涂爾幹</b> (Durkheim)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教育的目的在使人社會化（教育功能：社會化、專門化）</li> <li>2. 《社會分工論》：社會連帶論             <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 機械式連帶：古代社會→大家有相同的價值觀、遵守同樣的規範，用同樣的方式思考</li> <li>(2) 有機連帶：高度分工的現代社會→彼此分工如有機體</li> </ol> </li> <li>3. 集體意識：指存在於社會成員之間共同信仰和情操，是構成社會的基本元素。</li> <li>4. <u>社會學之父</u>：教育的變遷經常是社會變遷的結果或跡象</li> <li>5. 《道德教育》：規訓是道德的首要元素→規訓</li> </ol>
<b>帕森思</b> (Parsons)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 社會體系觀：彼此交互作用的網路組織，稱為社會體系。</li> <li>2. 將社會組織分為三個次級系統：策略次級系統、協調次級系統、操作次級系統。</li> <li>3. 社會體系四種作用：模式維持（潛伏）、體系統整、目標達成、適應作用</li> <li>4. 將班級視為社會體系，認為其中有兩項功能：選擇、社會化</li> <li>5. 價值導向的模式抉擇（模式變項）：現代社會傾向（感情中性、專門性、普通性、表現、自我導向）</li> </ol>
<b>墨頓</b> (Merton)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 社會功能：             <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 顯性功能：教育→知識傳授、地位賦予</li> <li>(2) 隱性功能：教育→傳遞文化、促進社會與政治整合、維持社會秩序、帶動社會變遷、社會階級篩選、維持既得利益</li> <li>(3) 反功能：教育→學校提供校園幫派組織得以串連、吸收與訓練成員的場地與機會</li> </ol> </li> </ol>
<b>詹姆斯</b> (James)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 功能主義（功能學派－研究個體適應環境時的心理或意識的功能）</li> <li>2. <u>美國心理學之父</u></li> </ol>
<b>柯林斯</b> (Collins)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 新韋伯主義</li> <li>2. 以利益衝突來解釋社會現象</li> <li>3. 「文化市場」的觀念：文憑即工作機會、社會地位的憑據</li> <li>4. 認為當代社會是一種工業技術的社會，教育也因應工業和商業的需求而發展。因而駁斥功能論的論點：教育並未提供社會生活的技巧。</li> </ol>

	5. 《文憑社會》：提出教育資格或條件成為文化控制的工具。
包爾斯 (Bowles) 金帝斯 (Gintis)	1. 符應原理：認為學校教育制度所設計的教學活動，是符合生產的社會關係，教導學生適合的個人舉止、表達方式及階級認同 2. <b>社會再製</b> (馬太效應：富者恆富、貧者恆貧)
布迪爾 (Bourdieu)	1. <b>《資本論》</b> ： (1) 經濟資本：由不同生產的因素、經濟、收入等各種經濟利益所組成。可以立即、直接的轉換成錢，可以財產權的形式呈現。 (2) 文化資本：在社會化過程中從家庭繼承而來，兒童由其家庭所繼承的思維、語言與活型態。文化資本通常具有世代相傳的特性。 A. 客觀化 (物化)：藝術品、書籍 B. 制度化：學歷、文憑、證書 C. 具體化 (內化)：談吐、儀態舉止、認知風格、思維模式 (3) 社會資本：由社會關係所構成，個人或群體互動關係網絡形成的。例如：父母陪孩子的時間心力、父母與子女的親密關係。 (4) 象徵資本：在所有資本形式中具有最抽象的特質，例如：名望、認可、地位、權威。 2. <b>文化再製</b> ：文化資本可以轉換為經濟資本 3. 《教育、社會、和文化的再生產》：社會既得利益者以「符號暴力」(象徵暴力，言、文字以及生習性的不同，而進行社會控制任務。文化再製的產生必須建立在人類的「誤認」之上，而形成人們誤認的主要工具就是教育。 4. 導致勞動階級兒童學習失敗率較高的因素是內化的文化資本 5. <b>慣習論</b> ：場域 (Field) + 資本 (Capital) 慣習 (Habitus) = 行動作為 (實踐)
華勒 (Waller)	1. 師生衝突論：師生關係關係為支配 - 從屬
伯恩斯坦 (Bernstein)	1. 知識社會學 2. <b>霸權再製</b> ：兒童的社會背景會影響語言類型/符碼 (精緻型符碼/抑制型符碼)，語言類型又影響認知表現模式，進而影響教育成就。 3. <b>《文化傳輸論》</b> ：教育知識需經由三種訊息系統才能獲得。 (1) 知識：課程 (2) 傳遞：教學法 (3) 理解：評鑑 4. 課程類型： (1) 聚集課程：課程界限明顯，是分化、獨立的學科內容，知識的分配愈集中化。教師權威高，傾向維持社會現狀的課程。 (2) 統合型課程：課程界限不明顯，討論式的課程內容、知識的分配多元化。師生關係平等，傾向挑戰社會現狀的課程 (企圖消弭社會階層的界限)。 5. <b>匱乏假說</b> ：智力測驗之誤用 (1) 低層文化刺激匱乏，兒童語言自幼未得到適當發展。 (2) 入學後經驗知識較中產兒童落後，參與以中產社會語言標準所編的智測，成績自然較低。
葛蘭西 (Gramsci)	1. <b>文化霸權</b> ：一個社會階層可以通過操縱社會文化 (信仰、解釋、認知、價值觀等)，支配或統治整個多元文化社會；統治階級的世界觀會被強製作為唯一的社會規範，並被認為是有助於全社會的普遍有效的思想，但實際上只有統治階級受益。又稱「文化領導權」。

	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. 《獄中書》：傳遞霸權的有機知識份子具有社會性與政治性的功能，是連接統治階級與被統治階級的橋樑。統治階級常常藉由知識分子來傳播統治階級的價值觀，並轉換成社會的主流文化，因而能以「文化霸權」的形式出現，並達到支配與宰制被統治階級的目的。</li> <li>3. 人類社會三大場域構成： <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 經濟</li> <li>(2) 國家：暴力手段（警察、軍隊）和國家贊助官僚組成</li> <li>(3) 市民社會：社會形式其他組織（如：學校、協會、宗教）</li> </ol> </li> <li>4. 社會劃分為政治社會和市民社會，文化霸權較類似市民社會</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>威里斯</b> (Willis)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>文化創生</b>：學生並非全然順從地完成社會化，青少年文化的「反動」性格，常具有相當的批判性，他們常常能自由創造出新的意義，充分的表現出反霸權的意識形態。</li> <li>2. 《學習做勞工》：勞工階級的反學校文化（抗拒文化論）</li> <li>3. <b>文化世襲</b>：勞工子弟對學術知識與資格文憑表現輕蔑的態度，最後還是成為勞工的命運。</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>哈利南</b> (Hallinan)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 從社會組織觀點檢視學校教育，認為影響學生學習成果有五項主要因素：學生的性向、學習的機會、學習的氣氛、學生的努力、學生的動機。</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>揚格</b> (Young)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 著有《功績主義的興起》，其本質是智力和努力（競爭式的獲得）。</li> <li>2. 「<b>知識與控制</b>」：知識的選擇、傳遞與評鑑和社會權力分配有關</li> <li>3. 提倡新教育社會學強調教育系統內部的分析</li> <li>4. 課程是社會所組織的知識</li> <li>5. 知識本身形成階層化，知識被既得利益者的意識型態所控制</li> <li>6. 人類未來的社會是成就原則代替世襲原則，在才學社會裡所有的職位都開放給努力且具有才能的人。</li> </ol>

## 教育哲學

<b>坤體良</b> (Quintilian)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 《辯學通論》為第一本完全討論教育的專論，有雄辯教育家之稱。</li> <li>2. 反對體罰，認為應該注意兒童的天性，五歲即應入學。</li> <li>3. 其學說影響二十世紀的「開放教育」。</li> </ol>	
<b>西塞羅</b> (Cicero)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 《論責任》：主張教育的目的在培養雄辯家。</li> <li>2. 歐洲自然法學派的祖師。</li> </ol>	
<b>理性主義</b>	<b>蘇格拉底</b> (Socrates)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>主智主義</b>，<b>愛智</b>，產婆法（詰問法）</li> <li>2. 主張「<b>知識即道德</b>」，知德合一，認為人性本善。</li> <li>3. 教育目的：尋求真善美普遍原則</li> <li>4. 自認無知是學習的重要動力</li> <li>5. 「<b>知識是發現</b>；教育即回憶」、「<b>哲學是一種生活方式</b>」</li> </ol>
	<b>柏拉圖</b> (Plato)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 知識來自心靈啟迪</li> <li>2. 雅典設立學苑 (Academy)：在門口掛著「不學幾何者，不得入此門」</li> <li>3. 著有《理想國》，分為三種人：頭部/金質/哲人、胸部/銀質/戰士、腹部/銅質/生產之士</li> <li>4. 教育是為培養哲學王。</li> <li>5. <b>男女教育機會均等</b></li> </ol>
	<b>笛卡兒</b> (Descartes)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 《方法論》</li> <li>2. 我思故我在；演繹法</li> </ol>
	<b>史賓諾沙</b> (Spinoza)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 倡導「單元論」</li> <li>2. 知識的目標就在認識這世界的單一性與完整性。</li> <li>3. 知識：直覺、推理、經驗</li> <li>4. 觀念：直覺觀念、充分觀念及混雜觀念。</li> </ol>
	<b>萊布尼茲</b> (Leibniz)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 知識論：             <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 必然的真理（理性真理），是永恆而普遍的</li> <li>(2) 偶然真理（事實真理），是經驗的、個別的。</li> </ol> </li> <li>2. 神義論</li> </ol>
<b>經驗主義</b>	<b>亞里斯多德</b> (Aristotle)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 百科之王→似「墨子」</li> <li>2. 教育理念：強調理性的啟發。</li> <li>3. 「<b>身體教育</b>」先於心靈教育；重視感官世界</li> <li>4. 四因說：形式因、質料因、動力因、目的因。</li> <li>5. 創三段論證「演繹法」：大前提、小前提、結論。（量化研究）</li> <li>6. 著有：《倫理學》、《政治學》、《工具》。</li> <li>7. 「吾愛吾師，吾更愛真理」</li> <li>8. 講學地點 Lyceum（萊錫姆）成為日後歐美學校的名稱</li> <li>9. <b>德性論</b>（德性倫理學）：重視倫理的判斷，知道在什麼情況下判斷是非，而不只是遵守義務，重點是能判斷是非善惡，培養實踐智慧，並且養成長久的好習慣，也就是美德。</li> <li>10. 旁觀者理論（真理符應理論）：在教育實踐上重視實物教學與學生的感官經驗，以中性客觀的角度去追求知識。</li> </ol>
	<b>洛克</b> (Locke)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 經驗主義，知識來源始自感覺、思考。</li> <li>2. 教育萬能：人類心靈宛如白紙，一切觀念全由經驗而生。</li> <li>3. 知識的產生歷程是：經驗→單純觀念→複合觀念→知識。</li> </ol>

		<ol style="list-style-type: none"> <li>教育見解：培養有德性、能謹慎處理經濟事務，參與政治活動的紳士。</li> <li>《民約論》、《人類悟性論》、形式訓練說、感官訓練、陶冶</li> <li>「健全的心靈，寓於健全的身體」→贊同對兒童實施嚴格體能訓練</li> <li>看重旅遊的教育功能；德智體</li> </ol>
	培根 (Bacon)	<ol style="list-style-type: none"> <li>「知識即力量」</li> <li>廣智說：教育目的在求得豐富的知識，是經思考觀察而得的真知</li> <li>《新工具》：歸納法，方式為蒐集、排斥、總括（質性研究）</li> <li>為學不要像螞蟻只會堆積資料（重外），也不要如蜘蛛吐絲自編空洞的網（重內），而要像蜜蜂採花粉釀蜜（內外兼顧）。</li> <li>打破四個偶像： <ol style="list-style-type: none"> <li>種族偶像：習俗之蔽（大多數人的觀點未必為真）</li> <li>洞穴偶像：自我之蔽（受限於有限的經驗，以偏概全）</li> <li>市場偶像：言語之蔽（語言的意義常隨人的瞭解而變化）</li> <li>劇場偶像：學統之蔽（喜歡引經據典，不經思索接受學說內容的人）</li> </ol> </li> </ol>
	休謨 (Hume)	<ol style="list-style-type: none"> <li>一切感知的經驗分為兩類：印象（感官的知覺）、觀念（想像或記憶的知覺）</li> <li>道德主觀主義（情緒主義）的始祖 <ol style="list-style-type: none"> <li>認為理性只能影響認知能力，道德善惡是由「激情」影響意志才有所行動，因此道德的基礎在「道德激情」而非道德認知。</li> <li>主張道德判斷不是事實陳述，道德變成了表達自己的感受以運用影響力改變他人的事物。</li> </ol> </li> <li>懷疑主義</li> <li>心靈只是一個舞台</li> </ol>
	赫爾巴特 (Herbart)	<ol style="list-style-type: none"> <li>首位將教學法作科學研究的人</li> <li>「四段教學法」：明瞭（舊）、聯絡（新）、系統、方法（應用）。</li> <li>提倡教學之「類化原則」</li> <li>統覺論：統覺能力分為認同、分類、調和、創造四類功能；應用於教學上時稱為「類化原則」。</li> <li>教育科學之父：首創「教育科學」</li> <li>主張教育學要成為獨立的學門，需建立在「倫理學、心理學」上</li> <li>興趣論：包括來自與自然接觸的知識興趣（經驗的、思辨的、審美的），以及與人為交往的倫理興趣（同情的、社會的、宗教的）。</li> </ol>
	巴克萊 (Berkeley)	<ol style="list-style-type: none"> <li>「存在即是被感知」：認為所有的東西都依賴心靈而存在，於任何東西而言，未被感知即不存在。</li> </ol>
自然主義	盧梭 (Rousseau)	<ol style="list-style-type: none"> <li>自然主義，主張返回自然、順應自然。</li> <li>思想與老莊類似：「凡來自自然的都是善的，而一經人手就變壞了。」</li> <li>教育界的哥白尼：倡導兒童本位，以兒童為教育中心。</li> <li>著有《愛彌兒》 <ol style="list-style-type: none"> <li>主張兒童在12歲以前應接受「消極的教育」</li> <li>人的教育來自三種途徑：人、自然、事物。</li> </ol> </li> <li>反對書本教育，認為「讀本」形同「毒本」</li> <li>「健全的知識，寓於健全的身體」</li> </ol>
	福祿貝爾 (Froebel)	<ol style="list-style-type: none"> <li>幼稚園之父</li> <li>幼稚教育的三項基本原則：順應幼兒自我發展、自發活動、社會參與</li> <li>強調「遊戲、恩物」的價值，是培養兒童自動直觀的基本要素。 <ol style="list-style-type: none"> <li>恩物教學：直觀教學的一種</li> </ol> </li> </ol>

		<p>A. 圓球：統一調和</p> <p>B. 手工活動：習得一技之長</p> <p>C. 菱形或方形物：體認界的兩極性</p> <p>4. 開展說：教育是使人性和諧發展的過程，意即自我實現的過程。</p> <p>5. 「教育之道無他，為愛與榜樣而已」</p> <p>6. 把兒童比喻為花草，學校比喻為花園，教師是園丁→園丁論</p> <p>7. 自由（使人選擇向善）與創造（使人得到智慧）是人類的天性。</p> <p>8. 提倡教學之「自動原則」</p>
	<p>蒙特梭利 (Montessori)</p>	<p>1. 幼兒科學教學法的創始人</p> <p>2. 創辦「兒童之家」</p> <p>(1) 開放式的教學理念和空間，強調自由與獨立性，但是<b>有限度的自由</b>。</p> <p>(2) 混齡學習。</p> <p>(3) 尊重個別差異和個別示範引導。</p> <p>(4) 沒有固定的教學單元。</p> <p>3. 五大類教具：日常生活、感官、語言（三段教學法）、文化藝術、算數</p> <p>4. 教學三要素：預備好的環境、預備好的教師、教具</p> <p>5. 教育的目的：養成獨立自由的人，對於兒童的任務，不過順應自然的程序，幫助他們養成有用的能力而已。</p> <p>6. 倡導「兒童本位」、「獨立教育」，認為受教育的人必須使自己成為自己的主人。</p> <p>7. 其學前教育理論與課程之發展始於教育智能不足者。</p>
	<p>裴斯塔洛齊 (Pestalozzi)</p>	<p>1. 用「樹木」的方法來比喻「樹人」（視教師如園丁、視學生如花木）</p> <p>2. <u>平民教育之父</u>（貧民教育活動始於新莊）、<u>小學教育之父</u>、<u>國民教育之父</u>、教育界的麥加</p> <p>3. 在詩塘（Starz）設孤兒院，被尊為「<u>孤兒之父</u>」</p> <p>4. 強調「教育愛」；墓誌銘被尊為「人中之神、神中之人」</p> <p>5. 首先倡導「<u>直觀教學（觀察法）</u>」或「實物教學」，影響後世的科學教育。</p> <p>6. 學習開始於感覺（經驗論）</p>
	<p>康米紐斯 (Comenius)</p>	<p>1. 《世界圖解》：世界第一本有插圖的書</p> <p>2. 《大教育學》為教育之系統著作</p> <p>3. 教育心理化、興辦實驗學校。</p> <p>4. 學校分為春（母親學校/生活教育/感覺知覺）、夏（國語學校/訓練記憶力及想像力）、秋（拉丁學校/培養判斷力/理解）、冬（大學/科學研究/意志）。</p> <p>5. <u>泛智論</u>（泛智學校：秋）：認為任何事物都有教育的價值</p> <p>6. 「除非透過教育，人才可以成為人。」</p>
	<p>巴斯道 (Basedou)</p>	<p>1. 受盧梭《愛彌兒》影響，為自然主義的具體實現</p> <p>2. 創辦泛愛學校。</p>
	<p>尼爾 (Neill)</p>	<p>1. 夏山學校：兒童要能快樂地成長並繼續過著快樂的生活。強調自由、愛、自律以及自我教育，並培養快樂、誠摯、均衡、合群的校訓。</p>
	<p>愛倫凱 (Ellen Key)</p>	<p>1. 被譽為「二十世紀兒童的救星」</p> <p>2. 曾在《兒童世紀》中，提出「兒童是二十世紀的主人翁」。</p>
批判主義	<p>康德 (Kant)</p>	<p>1. 折衷理性主義與經驗主義</p> <p>2. 首倡教育學科學化，為教育學開端</p> <p>3. 生而具有理性，教育的目的就在啟發理性。（思想與孟子相似）</p> <p>4. 理性即人類生活的共同理則；訴諸理性的「無上命令」。</p>



理想主義		<ol style="list-style-type: none"> <li>5. 主張知識的來源：感性、悟性</li> <li>6. 「沒有內涵的思想是空的，沒有概念的直覺是盲的」(學思並重)</li> <li>7. 以教化、開化、德化教育學生</li> <li>8. <b>義務論</b>(道德的嚴格主義)：強調以理性作為根據，檢驗個人的道德準則是否可以普遍化為普遍法則。其主要特點是不根據行為的後果判斷善惡，認為道德判斷的標準只在於<b>行為動機</b>，即只在於<b>善良意志</b>。→自律</li> </ol>
	菲希特 (Fichte)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 倡「國家主義教育思想」【德國為最早實施義務教育的國家】</li> <li>2. 教育目的在培養國民的「祖國愛」、「民族精神教育」，重視公民教育之養成。</li> <li>3. 《告得意志國民書》推行全民教育，實現強迫<b>義務教育</b>，以帶動整個國家之進步。</li> <li>4. 世俗教育重於宗教教育，教育權應由國家主導。</li> </ol>
存在主義	齊克果 (Kierkegaard)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 倡導具有主觀性的個人。遠離科學的取向與客觀性的要求，保持應有的距離，以便為自己做出抉擇。</li> </ol>
	海德格 (Heidegger)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 以個人存在的體驗去了解存有 (Being)</li> <li>2. 人的存在是在世存有、共同存有。</li> <li>3. 語言是存在的家</li> </ol>
	馬色爾 (Marcel)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 人類的存在應該是 Being (是)，而非 Having (有)。</li> <li>2. 了解 Being (是) 須靠內在的體驗，方法即為訂約、誠實。 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 訂約就是規劃未來的自己是什麼</li> <li>(2) 誠實就是忠於自己，對自己存在的事實不自欺、不虛偽</li> </ol> </li> </ol>
	沙特 (Sartre)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 存在先於本質</li> <li>2. 人類的存在起初並無意義，須在無意義的世界自行建構其意義</li> <li>3. 個人是完全自由的，須為自己的行動與抉擇，負責任</li> <li>4. 重視「遊戲」的教學方式：遊戲是一種最能啟發個性、自由創造的教學方式。</li> </ol>
	布伯 (Buber)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 師生關係：我一汝 (互為主體性)</li> </ol>
	卡繆 (Camus)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 自比為希臘神話中的薛西弗斯 (Sisyphus)，儘管每天必須推著「頑石」前進，也看不到立即的成效，但陪伴學生成長的過程，就是他的幸福和快樂。 →苦難中的幸福、荒謬 (人與世界的對立) 充滿世界</li> <li>2. 我反叛，因此我存在 →反叛給予生活以價值。</li> </ol>
實用主義	皮爾斯 (Perice)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 語言符號學：人類一切的思想與經驗都是符號活動，一切經驗也就是符號產生的效果。 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 肖像 (icon)：肖像符號指的是與其指射之物體相似之符號，如廣告單上之商品圖像就是一種指涉商品的肖像符號。</li> <li>(2) 表徵 (index)：指數符號與其指涉物有因果關係。</li> <li>(3) 象徵 (symbol)：象徵符號只是一種隨意指定的社會同意與其指涉體沒有相似之處亦無因果關係，但經習慣或慣例或法定規範的定義，而可以被認知而產生觀念聯想。</li> </ol> </li> </ol>
進步主義	杜威 (Dewey)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 《民主主義與教育》，主張教育機會均等的理念。</li> <li>2. 主張「教育即生活」、「教育即生長」(個體生長的可能性是源於未成熟狀態)、「教育即經驗不斷重組與改造的過程」、「學校是社會的縮影」、「教育無目的論」、「哲學是教育的普遍原理，教育是哲學的實驗室」、「行以求知」</li> <li>3. 芝加哥大學：強調兒童本位的教育、活動課程、<b>方案教學法</b>、<b>問題教學法</b>、<b>思維術</b> →哲學派課程理論</li> </ol>

		<ol style="list-style-type: none"> <li>教育本身沒有目的，只有成人、父母、教師才有目的→強調「教育過程」</li> <li>學校教育的三大缺點：沒有生氣、不切實用、沒有興趣</li> <li>「認為想改變一個人，必先改變他的環境。」</li> <li>贊同進步主義的放任政策；教育為導其生長</li> </ol>
	克柏屈 (Kilpatrick)	<ol style="list-style-type: none"> <li>提倡教學之「同時學習原則」：主學習、副學習、附（輔）學習</li> <li>設計教學法：決定目的、擬訂計畫（重要）、實行工作、評鑑結果</li> <li>哲學派課程理論：兒童本位</li> </ol>
永恆主義	赫欽斯 (Hutchins)	<ol style="list-style-type: none"> <li>永恆主義           <ol style="list-style-type: none"> <li>反變遷</li> <li>啟發理性，控制慾念</li> <li>培養優秀人才</li> <li>傳授永恆知識：知識具共通性</li> <li>以「人文學科」為課程中心→讀文學、哲學、歷史→博雅</li> </ol> </li> <li>通識教育實施目的在於培養理解能力和判斷能力</li> <li>促進人符合人</li> </ol>
	艾德勒 (Adler)	<ol style="list-style-type: none"> <li>派代亞：共通基本教育</li> </ol>
	馬瑞坦 (Maritain)	<ol style="list-style-type: none"> <li>教育主要目標在追求個人內心自由</li> </ol>
精粹主義	巴格萊 (Bagley)	<ol style="list-style-type: none"> <li>反對進步主義過度注重學生的需求及興趣，以致學業成就的平庸</li> <li>主張教育要回返本源：教師權威、課程價值、基本學習技能（讀寫算）→回歸基本能力</li> <li>重紀律：學生勤勉學習以預備未來</li> </ol>
未來主義	杜佛勒 (Toffler)	<ol style="list-style-type: none"> <li>教學應走向個別化教學和多元化教學，以面對未來的衝擊。</li> <li>《未來的衝擊》、《第三波》：認為文盲並非不識字的人，而是不再學習的人。           <ol style="list-style-type: none"> <li>未來教育的目的：增進學生適應變遷的能力。</li> <li>未來的教育方法：人文化、重視學生學習的方法、教師角色的多元。</li> <li>未來的學校課程：了解社會現況與變遷，培養學生具備未來意識。</li> </ol> </li> </ol>
概念分析哲學	皮德斯 (Peters)	<ol style="list-style-type: none"> <li>教育三規準：           <ol style="list-style-type: none"> <li>合認知性（真）：要有科學來證明，而不是玄而無法證實</li> <li>合價值性（善）：要有道德為依歸，符合道德正當性</li> <li>合自願性（美）：知識須合乎學生意願的</li> </ol> </li> <li>教育無外在目的</li> <li>「教育涉及了一種具有內在價值性的活動，其具備卓越而且可供評估的內在標準，不應受到外在價值標準的牽制與控制。」</li> </ol>
	赫斯特 (Hirst)	<ol style="list-style-type: none"> <li>求取知識的過程就是「建構理性心靈」的過程</li> <li>知識本身即具有價值，重視知識、活動和問題的自主性，它們本身就是目的，不必是外在目標的手段。</li> <li>教育三規準：           <ol style="list-style-type: none"> <li>目的性：教學要達到教育目的</li> <li>釋明性 老師要把教材講解得很清楚、易懂</li> <li>覺知性 要兼顧學生的認知能力和學習意願</li> </ol> </li> <li>歷程模式的設計：主張教育是引導青少年探討下列七類形式的知識           <ol style="list-style-type: none"> <li>形式邏輯與數學</li> </ol> </li> </ol>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>(2) 物質科學</li> <li>(3) 了解自己與他人的心靈</li> <li>(4) 道德判斷與意識</li> <li>(5) 審美經驗</li> <li>(6) 宗教觀念</li> <li>(7) 哲學了解</li> </ul>
	謝富樂 (Scheffler)	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 教育四種概念：複合性、爭議性、多樣態的歷程、工作—成效</li> <li>2. 教育四種隱喻：接生、塑造、雕刻、生長</li> </ul>
語言分析哲學	維根斯坦 (Wittgenstein)	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 《哲學研究》：強調語言的重要，用遊戲說明之，曾言「莫問意義，但問使用」→<b>語言遊戲說、意義即使用</b></li> <li>2. 完美語言的哲學並非以建構新理論為主要目的，應釐清語言的真正涵義，以免混淆概念。</li> <li>3. 《邏輯哲學論》：認為邏輯是世界的鏡子，並提出世界的邏輯結構</li> </ul>
	伯恩斯坦 (Bernstein)	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 知識社會學</li> <li>2. 霸權再製：兒童的社會背景會影響<b>語言類型（精緻型符碼/抑制型符碼）</b>，語言類型又影響認知表現模式，進而影響教育成就。</li> <li>3. 《文化傳輸論》：教育知識需經由三種訊息系統才能獲得。 <ul style="list-style-type: none"> <li>(4) 知識：課程</li> <li>(5) 傳遞：教學法</li> <li>(6) 理解：評鑑</li> </ul> </li> <li>4. 課程類型： <ul style="list-style-type: none"> <li>(3) 聚集型課程：分科、獨立的學科，知識是私有財產。</li> <li>(4) 統合型課程：討論式活動，知識是公有的財產。</li> </ul> </li> <li>5. 智力測驗之誤用：匱乏假說 <ul style="list-style-type: none"> <li>(3) 低層文化刺激匱乏，兒童語言自幼未得到適當發展。</li> <li>(4) 入學後經驗知識較中產兒童落後，參與以中產社會語言標準所編的智測，成績自然較低。</li> </ul> </li> </ul>
後現代主義	傅柯 (Foucault)	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 《<b>規訓與懲罰</b>》：權力和語言、知識、真理是分不開的。</li> <li>2. 採用考古學和系譜學從事哲學研究，重視<b>生活體驗</b>，並對這種體驗充滿無限執著和迷戀。</li> <li>3. 「<b>知識即權力</b>」、「<b>力量即正義</b>」：知識只是社會上少數有權勢的人運用身體力量或心靈力量，將他們對正義的理念強加於大多數人身上。</li> <li>4. 某些人「<b>瘋癲</b>」只不過是反映了主流對他者的壓迫。</li> <li>5. 以「<b>圓形監獄</b>」來比喻現代社會是一個懲罰式、監禁式社會</li> </ul>
	李歐塔 (Lyotard)	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 《後現代狀況》：反西方理性主義和工具主義</li> <li>2. 「我所定義的後現代是一種對後設敘述的質疑。」</li> <li>3. 重視目標實踐優位性；科學線性邏輯實證論</li> <li>4. <b>運作效能</b>：強調教育過程的每一層面都要達到效能的要求，影響高等教育。</li> <li>5. 教育改革與課程設計： <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) <b>反對後設論述</b></li> <li>(2) 語言遊戲</li> <li>(3) 去合法化</li> <li>(4) 知識性質的轉變</li> </ul> </li> </ul>

包華士  
(Bowers)

1. 生態文化教育理論
2. 倡導教師應具備地方共有文化、跨世代教學等素養，以做為學校發展特色或本位課程的理論依據。
3. 強調教育應包含三個重要指標命題：
  - (1) 以未來為導向的教育
  - (2) 教育是一個文化再造過程
  - (3) 所有的教育都是環境教育

哈伯瑪斯  
(Habermas)

1. 社會批判理論提倡者。被譽為「當代的黑格爾/亞里斯多德」、「後工業革命的最偉大的哲學家」。
2. 溝通行動理論：
  - (1) 可理解：符合文法規則，使聽者可以理解
  - (2) 真實：語言命題所指涉的對象確實存在
  - (3) 適當：語言態度、口氣與內涵，能符合雙方的社會倫理規範
  - (4) 真誠：真誠表露意向，以取得聆聽者的信任
3. 知識論：人類生活中最基本的要素（勞動、語言、權力），構成不同思考方式，形成不同的知識形式。

知識形式	資訊	解釋	批判
方法論架構	律則性假設的驗證	文本的解釋	自我反省
學科類別	經驗分析	歷史詮釋	批判取向
認知興趣	技術的興趣	實踐的興趣	解放的興趣
取向（關注）	技術性的控制	互為主體的了解	解放、自主、負責
行動類別	工具性的行動	溝通行動	被有系統地扭曲的溝通
生活要素	勞動	語言（互動）	權力（支配）

阿圖塞  
(Althusser)

1. 經濟方面的再製方式：
  - (1) 「壓迫性國家機器」：軍隊、警察、監獄
  - (2) 「意識形態國家機器」：學校、教會、家庭。（學校是社會再製的主要場所）

阿多諾  
(Adorno)

1. 文化工業：法蘭克福學派發明的詞，以此詞代替大眾文化，避免誤解大眾文化是從人民大眾出發、為人民服務。大眾文化其實是由統治者強加給大眾的一種控制文化。
  - (1) 文化的產生越來越類似於現代大工業的生產過程。
  - (2) 文化的產生與現代科學技術的結合越來越緊密。
  - (3) 文化的主體越來越不是作為文化消費者的廣大人民群眾。

馬庫色  
(Marcuse)

1. 排斥科技社會工具理性的技術宰制
2. 人類淪為物質性的存在
3. 思考角度偏狹於某意識形態，成為「單向度的人」

麥克拉倫  
(McLaren)

1. 當代批判教育學的代表人物
2. 代表作：《學校中的生活》、《學校教育即一種儀式化的演出》
3. 日常課室的活動及學校教育的目的都應該批判地檢視，因為教育與文化是交織在一起的，可說是充滿鬥爭的場所

弗雷勒

1. 重視成人教育

批判  
理論

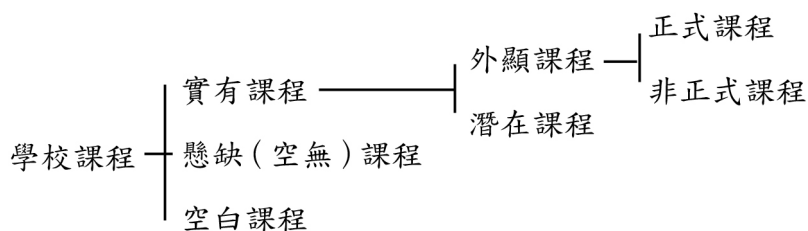
法蘭  
克福  
學派

批判  
教育  
學

	(Freire)	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. 反對「教育即存積」，提倡「問題呈現式」的教育。</li> <li>3. 教師實踐教育改革的啟示： <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 恢復人性的實踐：提升人性的主體意識與解放行動</li> <li>(2) 批判意識的覺醒</li> <li>(3) 解放教育的實踐：導向轉化與行動的民主實踐</li> <li>(4) 教育是政治的行動</li> <li>(5) 教師為文化工作者：《教師作為文化工作者：致有勇氣從事教學者》</li> <li>(6) 對話教育與提問教學：讓問題陳顯的對話教學模式</li> <li>(7) 強調民主參與的意義創造</li> </ol> </li> </ol>
	吉諾斯 / 季胡 (Giroux)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 邊界教育學</li> <li>2. 應將流行文化納入教學中，也要理解當中所呈現的矛盾的意識型態，並創造不同文化、政治生活的可能性。</li> <li>3. 課程是政治的，是主流團體透過合法而選擇的場域，教師須具批判的精神，探究課程語言的意識權力關係。</li> <li>4. 「教師是轉化的知識份子」：教師應致力於教學更政治化、政治更教學化，需具備轉化社會結構之能力，是一位學者、文化工作者與實踐家，以其知識協助學生探討對自己種族、歷史、階級、性別的反省，建立特定團體中的認同與定義。</li> </ol>
	艾波 (Apple)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 知識社會學</li> <li>2. 《意識形態與課程》：「學校中的知識形式，不論是顯著的或隱藏的，都與權力、經濟資源和社會控制有關，知識的選擇即使是無意識的，也都和意識形態有關。」</li> <li>3. 提問「最有價值的知識是誰的知識？」</li> <li>4. 抗拒理論</li> <li>5. 教育具相對自主性、創造性，可跳脫出再製的循環。</li> </ol>
	伊利希 (Illich)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 反學校化</li> <li>2. 學校複製社會階級、潛在課程使人異化、學校知識可能是「反教育」、老師以學生失敗做為存在的合理性、學校造成更多高文憑而不工作的教育性失業者</li> <li>3. 建立四種資源共享的學習網路：(滿足個別需求) <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 器物：教育資源的諮詢服務</li> <li>(2) 楷模：技能交換 (技能交換制度化、設立技能銀行)</li> <li>(3) 同儕：夥伴組合，合作學習</li> <li>(4) 前輩：專業教育家，提供諮詢。</li> </ol> </li> </ol>
	葛妮 (Greene)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 《教師即陌生人：當代教育哲思》</li> <li>2. 主張教師須透過哲思來釐清自我意識，且應如返鄉遊子般，以嶄新的視野來覺察生活中的每一天。</li> <li>3. 透過教育的歷程，讓學生能自我覺察、自我選擇、自我實現，進而提升自我意識。</li> </ol>
文化主義	斯普朗格 (Spranger)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 文化主義 (文化發展說)</li> <li>2. 教育是培養個人人格的一種文化活動。</li> <li>3. 《人生之形式》六種理想價值與人格類型： <ul style="list-style-type: none"> <li>經濟型 (利) — 企業家；藝術型 (美)</li> <li>理論型 (真) — 思想家；政治型 (權)</li> <li>社會型 (愛) — 教育家；宗教型 (聖)</li> </ul> </li> </ol>

		4. 提倡教育愛、愛的教育。
女性主義	姬利根 (Gilligan)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 女性主義</li> <li>2. <b>關懷倫理</b>：重視關懷、關係、責任、脈絡、溝通、情意、特殊表達的聲音、差異中的公平對待等，都是女性主義者在各種論述中重要的取向。【★與Noddings 關懷倫理學不同】</li> <li>3. 道德意識：<b>正義與關懷</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 正義倫理：強調自我的獨立與自主，</li> <li>(2) 關懷倫理：強調自我在人際脈絡中和他人不可分割的關聯性與相互依存性。</li> </ol> </li> <li>4. 男性的道德判斷以私利為主，女性會在自我與他人的利益尋求平衡。</li> <li>5. 女性道德發展分為三階段： <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 個人生存的道德：對的事情是有利於自己的。</li> <li>(2) 自我犧牲的道德：關心他人需求，犧牲個人的需求，以滿足他人的需求。</li> <li>(3) 均等的道德：自己的需求與他人的需求同樣需要，沒有人會受到傷害。</li> </ol> </li> </ol>
	諾丁斯 (Noddings)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>關懷倫理學</b>：反對傳統美德的培養，強調關懷，認為道德教育應以「情感」為優位或核心。</li> <li>2. 道德教育方法： <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 身教</li> <li>(2) 對話</li> <li>(3) 練習關懷</li> <li>(4) 肯定</li> </ol> </li> <li>3. 「關懷另一個人，最重要的意義，是幫助他成長及自我實現。」</li> </ol>
倫理學  道德哲學	-	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>後設倫理學</b>（超倫理學、上倫理學）： 把「道德規範」作為「語言」來研究，審查它們的意義，而不是研究它的實踐性或道德命令，它是回答基本倫理問題：「什麼是應該存在的或善本身是什麼？」。也即是說，以真假對錯的尺度來衡量道德命題的語言的部份，而不是以倫理的是非善惡來認清道德規範的實踐意義。</li> <li>2. <b>規範倫理學</b>：在判斷是非善惡時提出一種標準 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) <b>義務論</b>：行為動機（康德）</li> <li>(2) <b>目的論</b>：行為目的 <ol style="list-style-type: none"> <li>A. <b>結果論/效益論/功利主義</b>：行為結果（邊沁）</li> <li>B. <b>幸福論/德行論</b>：習慣的培養（亞里斯多德）</li> </ol> </li> </ol> </li> </ol>

※學校課程結構



1. **正式課程**：有明訂的教學科目、教學時間、教學者，精確的教學目標，控管嚴格的教學歷程，並有正式視導與評量的課程。
2. **非正式課程**：指正課外，學校所安排、指導下，學生自願參與的活動。如朝會、運動會、班會、掃地時間…等。以學生活動為主，學校自主性大，所受管控也較少，亦有目標性。
3. **潛在課程**：在學校的學習情境中，經有意或無意的設計與安排，所形成的學生非預期的學習結果。潛在課程多屬情意領域方面，不限於在學校課程中產生，比外顯課程的影響更深遠。理論基礎來自於教育社會學。
  - (1) 形式
    - A. 有意而善意設計：如境教、身教、校園綠化、校園美化。
    - B. 有意而惡意設計：如政治意識形態、性別角色、社會階級等。
    - C. 無意的設計：如實習課程中，可能學得任勞任怨 vs 欺騙顧客、顧客至上 vs 偷懶怠惰。
  - (2) 內涵
    - A. 物質環境：校園美觀、教室佈置亦含有美育的功能，亦有潛在課程的價值
    - B. 認知環境：教師的期許→比馬龍效應
    - C. 社會環境：不當的社會價值期許，所造成價值觀扭曲→「分數」重於「學習」
4. **空無（懸缺）課程**：艾斯納 Eisner 首度提出學校課程中遺漏了許多重要的應納入課程範圍的能力、知識與態度。課程未配合社會變遷速度，所以新趨勢、新問題未納入課程中，也就是應教而未教的部份。
  - (1) 學校教育忽略的心智能力
  - (2) 學校課程遺漏的科目或教材
  - (3) 學校教育疏忽的情意陶冶。
5. **空白（留白）課程**：實有節數外，空出一部分不安排任何活動的時間。

※教材組織方法

1. **論理組織法**：依照教材自身的邏輯順序，進行有系統的排列，保持學科的結構體系，而不考慮教材的難易和學生的需要。有系統、有組織，適高年級以上使用。
2. **心理組織法**：以學生經驗為出發點來組織教材。重興趣、易學習，適低年級使用。
  - (1) 學科單元組織法：以題目為中心，將本科教材加以組織。如：地理科，我國的交通。
  - (2) 聯絡單元組織法：決定中心問題，各科都以此中心組織教材。各科仍保持各自的系統。
  - (3) 合科單元組織法：相關單元合併為一科。
  - (4) 大單元設計組織法：打破學科界限，以實際活動來聯絡各科教材。

※課程組織類型

1. **分科**課程（科目課程、學科課程）：根據學術研究領域的分類及學科的邏輯次序，作有系統的論理組織，以便學生獲得有系統的知識。例如：西方七藝。
2. **相關**課程：將性質相近的科目加強統合聯繫，但只是各科知識取得相關，並未就各科知識內容進行統整，學科的界線仍在。例如：國文科教唐詩時，連結到歷史科的唐朝歷史
3. **合科**課程（**融合**課程）：合併相關科目為一新科目，並將內容須予以統整，使原有科目的獨立主體性消失。例如：歷史、地理、公民合為社會科。
4. **廣域**課程（廣博課程）：將人類生活、文化活動分若干領域，而將有關知識或材料統合組織，分成幾大

類進行學習，不細分科目，以擴大學習領域。例如：領域課程。

5. **核心**課程：以社會科為核心，課程編製以社會問題、社會需要為主，其它學科的教材力求與此中心學科配合，強調師生共同計畫課程
  6. **活動**課程（經驗課程、兒童中心課程）：以兒童的生活為課程的內容，重視學生的興趣、需求及經驗，是個別的經驗，非共同的經驗。不採分科教學的方式，強調兒童的活動，由兒童自己從直接經驗中去解決切身生活的問題。例如：以「端午節包粽子做香包」為主題的課程。
  7. **同位**課程：把全日授課時間分二部分，通常四分之三的時間採用「相關課程」，以四分之一的時間實行「活動課程」。
- 數學適合分科課程；社會科適合活動課程；幼兒、低年級適活動課程；中、高年級可採相關課程、合科課程及廣域課程。

### ※課程統整類型

#### 1. 主題式課程架構

- (1) **多學科（大單元）**課程：以一個主題為中心，結合不同學科進行教學；學科間界線仍然存在，重視各學科特質；將學科的概念、原則視為學習重點。例如：以中秋為主題，國文科讀中秋文章、社會科探討習俗。類似相關課程。（以學科角度安排主題）
  - (2) **科際**課程：由主題分析出相關的概念或可探究的問題，再將這些內容依知識屬性歸入各學科領域中。例如：以「恐龍」為主題，可找出的相關概念有：爬蟲類、恐龍的長度、化石…。於是，依這概念，在國文科可選擇與「恐龍」有關的文章，在生物科介紹「爬蟲類」的特性，在地球科學提到「化石」的形成。（從主題角度連結學科）
  - (4) **超學科**課程：確立一個中心主題，分析數個概念，再依概念設計相關活動，不考慮學科界限，也不再歸入各科之中；可分為問題中心的學習、故事中心課程。以超學科課程的統整最為好。
2. **方案**課程：透過方案（真正現象、實際問題）的設計與解決作為學習的活動課程，讓學生有機會應用各科學習所得的知識、技能、方法。
  3. **螺旋式**課程：在課科設計時，若知識的「概念結構」可以配合學生的「認知結構」，則任何教材皆可教予任何階段的學生。

#### 古德拉 (Goodlad)

1. 課程決定層次：社會層次、機構層次、教學層次、個人經驗層次
2. 課程分為：
  - (1) 理想課程：完全根據課程理念設計的課程（社會層級）
  - (2) 正式課程：教育機關考慮資源及現實需要推行的課程（機構層級）
  - (3) 知覺課程：教師知覺認定的課程（教學層級）
  - (4) 運作課程：教師在教學情境所教課程（教學層級）
  - (5) 經驗課程：學生透過學習而獲得經驗的課程（個人層級）

#### 葛拉松 (Glatthorn)

1. 課程分為：
  - (1) 建議課程
  - (2) 書面課程
  - (3) 支持課程
  - (4) 傳授課程
  - (5) 習得課程
  - (6) 施測課程

### 課程設計

- |          |                 |  |
|----------|-----------------|--|
| 學科<br>取向 | 巴格萊<br>(Bagley) | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 「精粹主義」：學科知識是人類智慧的結晶，以此做為教育陶冶工具最有價值。</li> <li>2. 課程即科目</li> </ol> |
| 學生<br>取向 | 杜威<br>(Dewey)   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 「進步主義」：學生為學習的中心，是主動的學習者。</li> <li>2. 課程即經驗</li> </ol>            |



		3. 開創「青少年需求中心法」的先河。
社會取向	卡司威爾 (Caswell) 坎貝包爾 (Campbell)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 「社會行為主義」：社會學習計畫的重要性，分社會適應及社會重建二派。</li> <li>2. 課程即計畫</li> <li>3. 主張採用核心課程，課程設計應以社會問題為中心，幫助學生適應社會，培養學生解決問題的能力。例如：社會機能法。</li> <li>4. 強調「學校應使兒童擁有社會批判的分析能力，以便改造社會」，此為問題中心設計的取向。</li> </ol>
科學取向	巴比特 (Bobbitt)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 「科技主義」：教育科技在課程領域的重要性，只有科學客觀且用科學方法才能有效率地解決教育問題。</li> <li>2. 課程即目標</li> <li>3. <b>活動分析法</b>：藉由分析人類日常生活各種活動，來發現生活事務所必備的能力、態度、習慣和知識形式，作為課程的目標。(成人及社會本位課程)</li> <li>4. 《課程》：教育史上第一本課程專論著作</li> <li>5. 教育是一種塑造的過程，學校是工廠。</li> </ol>
	查特斯 (Charters)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>工作分析法</b>：某種職業加以分析出應具有的知能和習慣，按其難易編為一定程序，列為教育目標，逐步訓練學生使能從事該職業，是活動分析法在工作上的運用。</li> <li>2. <b>困難分析法 (錯誤分析法)</b>：依學生在課業上常犯錯誤，而作為教材編製的依據。</li> </ol>
再概念化學派	派納 (Pinar)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 再概念化學派，課程研究的「第三勢力」學派。</li> <li>2. 批判傳統的目標導向課程發展，反對科學化理論 (Tyler) 的技術模式，倡導以「<b>自傳方法</b>」作為課程研究與實踐的方法論，賦予課程新的概念。 (1) 自傳課程四步驟：回顧→前瞻→分析→綜合</li> <li>3. 提醒、揭露原本未被發現或被忽略的重要部分，重新思考反省課程內涵。</li> <li>4. 主張從哲學與社會學角度，思考課程與政治、社會、經濟結構的關係，探討整個大社會結構對課程的控制作用，以及在學校教育過程中師生對意義的創造。</li> <li>5. 《理解課程》：課程研究在 1980 年後趨於課程理解的方向發展。</li> <li>6. 課程即經驗：重視學生生活經驗在學習上的應用。</li> <li>7. 強調潛在課程。</li> </ol>
後現代	杜爾 (Doll)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 後現代課程設計的判準依規： <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 豐富性 Rich：課程的深度、意義層次，多種可能性或多種的解釋。</li> <li>(2) 回歸性 Recursive：課程促使人與他人、環境、文化進行反省作用，最後形成自我認知。</li> <li>(3) 關聯性 Relational：課程強調課程聯繫與文化聯繫。</li> <li>(4) 嚴密性 Rigorous：有目的的尋找各種不同的選擇方案，及彼此的關係和聯繫，使課程內容更充實、更嚴密。</li> </ol> </li> </ol>
	艾斯納 (Eisner) 范倫斯 (Vallance)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 課程取向分為五類 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) <b>學術理性類</b>課程→文化傳遞觀點、最具傳統特色 培育學生參與文化學習，把人類創造的最佳理念與事物提供給學生。重視提供學生機會，以人類心智最佳的成果。課程內容為古典文明、學科知識、理論、知識結構。</li> <li>(2) <b>認知過程類</b>課程關注於「心智運作」的提升，較少關注課程內容。即教育的過程中，「何種內容」(what) 的重要性被「如何進行」所取代。重認知技能及認知學習過程。</li> </ol> </li> </ol>

	<p>(3) <b>科技類課程</b> 重過程、關注教育方式 (how)，非教育內容 (what)。強調知識傳遞及促進學習過程。常用語言為效率、系統、製造。課程被視為科技過程，是達成「工業模式」教育目的的方法。</p> <p>(4) <b>自我實現類課程</b> 重視教育內容 (指個人需求)、依個人過程來形成教育目的 (指個人成長)。強調個人目的和個人需求達成。提供每一學習者滿意的經驗。</p> <p>(5) <b>社會重建類課程</b> 是社會需要優先於個人需要，關注社會改革和責任。其目的是使個人與社會間有更好的調適。課程內容為社會情境。分為兩種派別，一為重個人適應社會，另一為重社會的變革及個人被教育成有能力進行改革的成員。</p>
--	---

➤ 課程設計發展順序：學科中心→活動分析→社會機能→青少年需求→生活動境中心法

課程 組織 規準	<p><b>泰勒 (Tyler)</b></p>	<p>1. 繼續性、順序性及統整性 (心理學)</p>
	<p><b>奧利佛 (Oliver)</b></p>	<p>1. 課程 ABC：銜接性、均衡性、繼續性。</p>
	<p><b>布魯納 (Bruner)</b></p>	<p>1. 繼續性、順序性、銜接性、統整性。(尤以順序、繼續二原則為主)</p>
目標 模式	<p><b>泰勒 (Tyler)</b></p>	<p>1. <b>目標模式 (工具模式)</b>：目的、經驗 (選擇)、組織、評鑑。 (1) 訂定目標三來源：學生、社會、學科 (2) 選擇目標二過濾網：教育哲學、心理學 (3) 目標敘寫二元素：行為、內容 (4) 三組織：順序性、繼續性、統整性</p> <p>2. <u>課程設計之父</u></p> <p>3. 《課程與教學的基本原則》：課程聖經</p> <p>4. 「八年研究」：進步主義</p> <p>5. 工廠模式 (課程編製理論)： (1) 工廠—學校 (2) 操作員—教師 (3) 成品—理想人 (4) 使原料變產品的東西—課程 (5) 原料—學生</p>
歷程 模式	<p><b>史點豪斯 (Stenhouse)</b></p>	<p>1. <b>歷程模式</b>：課程不一定要有預期的結果，可在教學過程中賦予學生自由創造的機會，以產生各式各樣的學習結果。 (1) 強調教育的方式與教學過程，重視學習者的主動學習與教師的專業思考。 (2) 課程是一種協助教師進行教學與學習的教育設計，非壓制師、生的控制工具。 (3) 歷程模式不能代替目標模式，而是與目標模式分擔不同領域的課程設計，適於「欣賞」、「瞭解」、「思考運作」的課程領域。</p> <p>2. 最優先的工作是：建立教育過程中的一些程序原則。 (1) 只要詳敘在學科裡的「內容」和「程序原則」即可合理的設計課程。 (2) 程序原則：課程設計的背後，應有其代表課程設計人員的價值觀，以指</p>

		<p>導教師在教室情境教學過程當中的原則，此歷程即為程序原則。</p> <p>3. 「人文課程方案」：幫助學生理解社會價值與道德問題。</p> <p>(1) 強調教師參與課程發展的必要性，而且教師必須在教室情境扮演研究者的角色，將「課程」視為有待教師於教室情境中加以考驗的「研究假設」 →「課程即研究假設」</p> <p>(2) 以「故事中心、問題中心的」課程統整模式。</p>
	赫斯特 (Hirst)	<p>1. 歷程模式的適用</p> <p>2. 領域：主張教育是引導青少年探討下列七類形式的知識</p> <p>(1) 形式邏輯與數學</p> <p>(2) 物質科學</p> <p>(3) 了解自己與他人的心靈</p> <p>(4) 道德判斷與意識</p> <p>(5) 審美經驗</p> <p>(6) 宗教觀念</p> <p>(7) 哲學了解</p>
情境模式	史克北 (Skilbeck)	<p>1. 情境分析模式：從文化選擇的角度來詮釋課程，進而從事課程設計。</p> <p>(1) 分析情境（包含外在與內在因素）</p> <p>(2) 擬定目標</p> <p>(3) 設計方案</p> <p>(4) 解釋或實施課程方案</p> <p>(5) 評估、回饋及重新建構</p> <p>2. 以個別學校及教師作為課程發展的焦點，亦即 SBC</p> <p>3. 常作為學校本位課程發展的模式（由下而上）</p> <p>4. 「課程即經驗」，亦即教師、學生、環境的溝通。</p> <p>5. 為折衷模式，涵蓋目標模式與歷程模式的課程設計精神。</p>
	-	<p>1. OECD 模式：共含八個步驟</p> <p>(1) 分析學生、分析資源和限制、訂定一般目標、訂定特定目標、確定方法和工具、評鑑學生學習、分配人員設備與時間、實施評鑑和修正計畫。</p> <p>(2) 與 Skilbeck 情境分析模式類似，更強調每一步驟分析主體為何。</p>
寫實模式	瓦克 (Walker)	<p>1. 寫實模式（自然模式）：忠實呈現課程發展過程。</p> <p>(1) 立場：課程發展者的信念、假定、價值、意象、理論、目的等。</p> <p>(2) 慎思：</p> <p>A. 手段目的是互動的，不是由目的來單向地決定手段</p> <p>B. 找出決定點/形成各變通方案/考量其優缺點/仔細衡量作出選擇</p> <p>C. 慎思是一種爭論和論辯的過程，必須輔以額外的實證資料。</p> <p>(3) 設計：</p> <p>A. 具體化在被設計物品中的一組抽象關係</p> <p>B. 找出架構來分析設計的要素/建立課程的種種選擇來表示。</p> <p>C. 外顯設計—事先思考決定</p> <p>D. 內隱設計—有些行動是自動而未考量變通方案</p> <p>2. 「教師即課程設計者」；課程是師生、情境、經驗在社會環境中互動的結果。</p>
	羅頓 (Lawton)	<p>1. 文化分析模式：主張從文化的觀點出發，強調教育的目的是在傳授學生文化中最重要的一部分，而學校的任務是將社會的共同文化傳遞給下一代。</p> <p>2. 文化選材上，要選重要及有價值的知識：</p> <p>(1) 豐富學生生活和有助生活愉快的經驗，如美術、音樂、文學、體育。</p>

		<p>(2) 協助學生了解世界本身與週遭知識，如科學與技術，藉以了解物質的世界。</p> <p>(3) 有助學生發成為社會良好成員的知識態度、價值觀及道德感等。</p>
草根模式	塔巴 (Taba)	<p>1. <b>草根模式</b>：課程應由教師採由下而上、以實際教學需求為導向來設計。(需進行需求診斷)</p> <p>2. 以「歸納法」的途徑設計課程，從特定部分以至建構通用的設計方式。</p>
慎思模式	薛布瓦 (Schwab)	<p>1. <b>慎思模式</b>：從事課程發展時，透過慎思，探討課程應包括哪些內容。</p> <p>(1) 課程必須將理論轉化為實用的策略。</p> <p>(2) 過程是非科學、非技術性的，反對精確、目的的線性思考。</p> <p>(3) 重視理論和實踐的結合。</p> <p>(4) 課程慎思：強調要從實際的思考方式重新探討課程問題，即在得到一個與實際情境有關的決定，亦即可能的行動選擇或指引。</p> <p>(5) 慎思六階段：公開分享、重協調和爭論、解釋立場、強調立場改變、協商出同意觀點、選擇決定</p> <p>(6) 課程共同元素：學科、學習者、環境、教師</p>
班克斯 (Banks)		<p>1. <b>多元文化課程發展模式</b></p> <p>(1) 貢獻模式：把焦點置於英雄、節慶及不相關的文化因素上面。</p> <p>(2) 添加模式：不改變課程結構，把民族有關的內容、主題和觀點納入課程中。</p> <p>(3) 轉化模式：改變課程結構，使學生採用不同民族和文化團體的觀點，來看機會、問題、事件和主題。這是一個較為理想的多元文化課程設計模式。</p> <p>(4) 社會行動模式：讓學生針對社會問題作成決定，協助此類問題解決，由於改革幅度較大，執行可能不易。</p> <p>(5) 消除取向：消除或修正含有對族群性別有刻板印象、偏見或歧視的課程內容，例如將「吳鳳」單元消除，修正性別刻板化教材。</p> <p>(6) 整體改革取向：正式、非正式和潛在課程的整體規畫，整個學校環境都要加以改變，包含校園環境、行政、教師、課程、教學等。</p> <p>2. <b>五個向度</b>：</p> <p>(1) 內容的統整</p> <p>(2) 知識的建構</p> <p>(3) 公平的教學法</p> <p>(4) 偏見的減少</p> <p>(5) 賦權的學校文化</p>
-		<p>1. <b>數位教學設計模式 ADDIE</b>：可適用在課程規劃、教材設計與教學規劃上。</p> <p>(1) 分析：這階段是源頭管理，除了同傳統的組織需求分析、工作分析與學習者分析外，對於 IT 環境分析更形重要，例如學習者之個人電腦等級、是否有音效卡、光碟機、頻寬大小等因素，將決定媒體適合呈現型式，否則若製作過於複雜有聲音影像的課程，卻面臨無法撥放的窘境。</p> <p>(2) 設計：有了清楚的需求分析，接著是根據需求界定教學目標、設計教材架構、設計適合學習者的風格與介面，以及制定教材開發準則。</p> <p>(3) 發展：這階段著重於腳本分鏡發展製作與教材媒體製作。</p> <p>(4) 建置：發展完成後，開始組合課程，進行上線測試，實際教學</p> <p>(5) 評鑑：為使數位學習發展精益求精，應進行內容、呈現方式、IT 技術支援的使用者滿意度調查。</p>

<p>威金斯 (Wiggins) 麥克泰格 (McTighe)</p>	<p>1. <b>逆向設計模式</b> (重理解的課程設計) UbD</p> <p>(1) 確認期望的學習結果 (目標): 教師思考哪些學習內容為學生應知道、理解或有能力做的, 並且澄清其優先順序。</p> <p>(2) 規劃適當的評估指標 (評量): 教師必須蒐集學生的各種學習評量作為證據, 以驗證學生是否精熟與理解。</p> <p>(3) 設計學習經驗及教學活動 (教學): 教師必須選擇有效教學的方法、順序及資源作為輔助, 以完成最初所訂之教學目標。</p>
<p><b>課程實施</b></p>	
<p>Snyder Bolin Zumwalt</p>	<p>1. 教師在進行課程實施時, 反應出三種和課程理想/課程計畫/課程目標之間不同的關係。</p> <p>(1) <b>忠實觀 → 目標模式: 強調達成教學目標</b> 課程是計畫性, 而且是居於核心地位。因為他們認為這些計畫性的課程是由專家所規劃設計的, 而教師的任務就是要儘量忠實完整的講這種課程傳遞給學生。</p> <p>(2) <b>締造觀 (落實觀、行動締造觀) → 歷程模式: 重視教學歷程</b> 課程並不是事先存在的、外來的、或是靜態的, 它應該是教室現場內師生互動的經驗與過程。師生才是課程發展的設計者、主角, 他們從自己的經驗中主動的創造課程。</p> <p>(3) <b>調適觀 → 情境模式: 以學校特色為主的本位課程</b> 課程是設計者與教師之間不斷調整協商的結果, 他們用自己的看法來解讀原訂的課程計畫, 加入自己的意見。這類教師又可細分成兩類, 一類是較實務的, 他們除了實施之外, 還關心課程與社會結構、意識形態、價值問題間的關係。</p>
<p><b>課程評鑑</b></p>	
<p>史特佛賓 (Stufflebeam)</p>	<p>1. <b>CIPP 模式</b>: 課程評鑑是一種過程, 旨在描述、取得及提供有用資料, 做為判斷各種課程方案, 以作成決定之用。</p> <p>(1) 背景評鑑: 最先執行的, 是屬於基本的評鑑, 以促成計畫的決定, 評估情境中的需求和機會, 並且診斷問題。</p> <p>(2) 輸入評鑑: 確定如何運用資源以達成課程目標, 包括課程資源的選擇、設計與發展。</p> <p>(3) 過程評鑑: 目的在於提供定期回饋給予負責課程方案實施工作人員, 及檢測程序性設計及其實施中的缺失。</p> <p>(4) 成果評鑑: 了解教育系統所獲得的課程結果是什麼, 以協助課程決策人員來判定課程是否應該停止。</p>
<p>史鐵克 (Stake)</p>	<p>1. <b>外貌模式</b></p> <p>(1) 課程評鑑應兼具描述和判斷的成分, 此乃結合「歷程本位」及「結果本位」。</p> <p>(2) 三因素: 先在因素、交流因素 (過程因素)、結果因素</p> <p>2. 感應性課程評鑑在自然情境中採質性方法, 強調教育的問題, 非目標或假設。</p>
<p>歐文斯 (Owens) 沃爾夫 (Wolf)</p>	<p>1. <b>判斷對抗式 (對辯式) 模式</b>: 將課程事件比喻為訴訟, 把司法審判的組織及程序應用在課程評鑑上。</p> <p>(1) 四階段: 產生議題、選擇議題、準備論證、聽證</p>
<p>普羅佛斯 (Provus)</p>	<p>1. <b>差距模式</b>: 在比較課程方案標準和方案實施時的表現之間的差距, 做為課程改進依據。</p> <p>(1) 五個階段: 設計、裝置 (準備)、過程、產出、成本效益分析 (或方案</p>

	比較)。
-	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>認可模式 (內部標準評鑑)</b>: 課程方案或教育機構被認定符合某些共通性同意標準的過程。 (1) 評鑑人員必須先訂定認可標準, 通常採最低標準的設定方式。其次, 受評學校必須依照標準, 列出相關事實, 自行評定, 將自評報告送交認可機構。</li> </ol>
費特曼 (Fetterman)	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>賦權增能評鑑</b>: 權力下放給很多人→很多臭皮匠</li> <li>賦權增能評鑑中, 其權利是下放給內部的成員, 讓內部成員自我評鑑以及自我省思, 外部評鑑人員主要是提供輔導。賦權增能評鑑影響了行動研究, 而行動研究也影響了賦權增能評鑑。</li> </ol>
史克立文 (Scriven)	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>消費者導向評鑑</b>: 多人導向→很多臭皮匠</li> <li>收集消費者的觀點進行評鑑, 而消費者的觀點勢必就會有多元的聲音與看法。</li> </ol>
史鐵克 (Stake)	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>回應性評鑑</b>: 多人導向→很多臭皮匠</li> <li>評鑑有效性的最大考驗來自於增進觀眾對受評主體認識的程度, 而改進與關係人的溝通則是反應式評鑑的最大目標。為觀眾提供所需的資訊, 以及報告方案的成功或失敗時, 會參照到人們不同的價值觀點。回應式評鑑則影響了個案研究的發展。</li> </ol>
艾斯納 (Eisner)	<ol style="list-style-type: none"> <li>倡「空無課程/懸缺課程」</li> <li>不滿傳統強調科學化的評鑑, 轉而倡導質的評鑑。</li> <li><b>《教育的想像》</b></li> <li><b>教育鑑賞與批判模式</b>: 要了解真實的教育現象, 就必須了解學生真正的教室生活狀況, 而豐富、複雜的教室生活現象是無法完全用科學量化的方法來測量和評估的。(較適用於藝術領域) <ol style="list-style-type: none"> <li>教育鑑賞 <ol style="list-style-type: none"> <li>鑑賞是感知的藝術, 鑑賞是個人內在的活動, 要覺察、瞭解和經驗教育現象的特徵及品質。</li> </ol> </li> <li>教育批評 <ol style="list-style-type: none"> <li>批評是展露的藝術, 是在辨識受評對象的特徵和品質, 用語文來描述這些特徵和品質, 以協助未經鑑賞過程者, 能夠了解鑑賞者所鑑賞的對象。</li> <li>以「描述、解釋、評價、主題」四個方法進行課程評鑑, 兼有量化研究與質化評鑑的功能。</li> </ol> </li> <li>教育鑑賞和批評的四個層面: <ol style="list-style-type: none"> <li>鑑賞: 目的在於認識與理解</li> <li>描述</li> <li>解釋</li> <li>評鑑</li> </ol> </li> </ol> </li> <li><b>表意目標</b>: 表意目標的重點不在學生從事教育活動後應該展示的行為結果, 而在確立學生所經歷的情景。係指學生經由設計好的學習活動, 所產生的可能結果, 這些結果不事先訂定, 也無事先建立的評鑑標準。著重師生學習過程的經驗, 而非固定的課程目標</li> </ol>

教學原理		
葛拉塞 (Glasser)	1. 首創「教學模式」：分析目標、診斷起點行為、設計流程、評量學習成果。	
柯柏勒 (Kibler)	1. 提出「教學基本模式」(GMI)：教學目標、學前評估、教學活動、評量。 2. 特別強調評量的 <b>回饋作用與積極功能</b> 。評量不是教學歷程的終點站，並非教學活動的結束。教學評量的主要目的在於分析教學得失及學習困難，作為實施補救教學和個別輔導之依據	
赫斯特 (Hirst)	1. 教學三規準 (1) <b>目的性</b> ：教學活動能達成預期學習結果。(教學要達到教育目的) (2) <b>釋明性</b> ：教學意圖能為學生所理解、仿效，即有清晰的「傳道、授業、解惑」的功能。(老師要把教材講解得很清楚、易懂) (3) <b>覺知性</b> ：教學成果能為師生雙方所共同覺知。(要兼顧學生的認知能力與學習意願)	
韓內克、莫藍達、羅素	1. <b>ASSURE</b> ：針對教師在教學生有效使用媒體而做的系統計畫，以實際課堂教學為主，故分析、實施、評鑑等規模均較小。 (1) 內容：分析學習者→陳述學習目標→選擇媒體與教材→使用媒體與教材→要求學習者的參與→評量及修正。(線性的教學設計)	
教學理論		
斯肯納 (Skinner)	1. 教師藉著刻意安排的學習情境，透過各種增強策略，塑造出預期的行為。 2. <b>編序教學法、電腦輔導教學、個人化系統教學</b> 。	
布魯納 (Bruner)	1. 教學者在實際教學情境中，設法安排有利發現各種結構的情境，讓學習者主動去發現知識結構。 2. <b>發現式學習法、螺旋式課程</b>	
奧蘇貝爾 (Ausubel)	1. 學生能有意義連結認知學習的新、舊基模，而獲得新知的學習歷程。 2. <b>有意義學習理論、闡釋法、講解式教學</b>	
蓋聶 (Gagne)	1. 學習成果、學習階層、教學設計、教學事件	
羅傑斯 (Rogers)	1. 崇尚個性了解，教學以自由選擇為前提，讓學生自由發展 2. <b>學生中心模式教學</b>	
建構 導向	皮亞傑 維果斯基	1. 學習是一個主動建構知識的過程，知識的獲得是由學習者在學習情境中互動以及與學習者本身的先備知識交互影響下所導致的結果。 2. 知識是由具有認知能力的學生所主動形成的，而非被動的接受，認知的功能是用來組織其所經歷的事物或經驗；在學習的過程中，教師是協助者，而學生是學習的主體。 3. 教學的核心：意義的理解。
批判 導向	弗雷勒 艾波 吉諾斯 麥克拉倫	1. 學習經驗不是事先被預定或界定的可觀察行為，也非理所當然的學習材料，而是可供自我意識覺醒、反省和批判的參考。 2. 視學生為在社會實踐行動的個體，使學生自動自發地做合理、正確的判斷。
情境 導向	-	1. 知識是學習者與情境互動的產物，且本質上受人類活動、社會環境與文化因素的影響。 2. 知識與技能的學習與學習的情境緊密連結，而且難以應用於嶄新的情境。 3. 學習應建構在真實的活動裡，自然情境是隨機的，而非刻意操弄。

		<ol style="list-style-type: none"> <li>4. <b>認知學徒制</b>：示範、指導、闡明、反省、探究</li> <li>5. <b>錨式教學</b>：以影碟為工具，故事式的敘述所組成的冒險故事，陳述出一複雜且待解決的問題給學習者，讓它用隱藏在故事陳述中的資料做為解決問題的工作，希望學習者能以思考方式解決問題。</li> </ol>
效能效率導向	-	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 企圖以最少的經費、人類、資源、時間，達到學生最高的學習成效。 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 效能導向：重視學生基本能力的發展。</li> <li>(2) 效率導向：重視教師教學的經濟效益。</li> </ol> </li> <li>2. 課前須進行課程分析，求最有效的方式教學。</li> </ol>
問題導向	-	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師在教學過程中，以真實情境、實務問題為核心，鼓勵學生進行小組討論，以培養學生主動學習、批判思考和問題解決能力。</li> <li>2. PBL (問題導向教學)：以問題解決歷程來統整多元智能學習。</li> </ol>
人本導向	-	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 強調全人教育，成功的教學不在於教師給學生多少知識，而在於教師能否啟迪學生從知識中獲得個人的意義；不在於學生的學習成就達到教師的期望標準，而在於學生的學習潛能是否被激發，產生不斷的創造與超越，進而達到自我實現的人文主義教育理想。</li> <li>2. 以學生為中心，提供開放環境，促進學生發展自我潛能、自我實現。</li> </ol>
<b>教學原則</b>		
準備原則		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 凡事預則立，不預則廢</li> <li>2. 禁於未發之謂豫</li> <li>3. <b>桑代克</b>：準備律</li> <li>4. 學習理論：動機說</li> </ol>
類化原則		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 不陵節而施之謂孫</li> <li>2. <b>赫爾巴特</b>：明瞭、聯絡；統覺論</li> <li>3. <b>杜威</b>：教育是經驗不斷成長的歷程</li> </ol>
自動原則		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 譬如為山，未成一簣，止，吾止也。譬如平地，雖覆一簣，進，吾往也</li> <li>2. 不憤不啟，不悱不發，舉一隅不以三隅反，則不復也</li> <li>3. 君子深造之以道，欲其自得之也</li> <li>4. <b>福祿貝爾</b>：直觀原理</li> <li>5. <b>杜威</b>：做中學</li> </ol>
興趣原則		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 知之者不如好之者，好之者不如樂之者</li> <li>2. 發憤忘食，樂以忘憂</li> <li>3. 一簞食，一瓢飲，在陋巷，人不堪其憂，回也不改其樂</li> </ol>
個別適應原則		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 因材施教</li> <li>2. 中人以上，可以語上也；中人以下，不可以語上也</li> <li>3. 人有先知、後知之別；先覺、後覺之別；中與不中之殊；才與不材之異，故以先知覺後知，以先覺覺後覺，以中養不中，以才養不才。</li> <li>4. <b>柯隆巴哈&amp;司諾</b>：性向與處理交互作用 ATI</li> </ol>
社會化原則		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 共同參與原則：人盡其材，材盡其用。目的在培養群性的教學原則。</li> <li>2. <b>拿托普</b>：教育就是「陶冶」或「教化」</li> </ol>
熟練原則		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>桑代克</b>：練習律</li> <li>2. <b>莫禮生</b>：熟練原則。預測驗→教學→測驗教學結果→修正教學程序→再教學→再測驗→熟練。</li> </ol>
同時學習原則		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>克柏屈</b>：主、副、輔學習</li> </ol>
完形學習原則		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 打破學科界限，強調生活上的問題是無法用學科劃清界限，因此以一個問</li> </ol>



題為中心，將相關學科的活動融合在一起，作完整的學習活動。  
2. 大單元設計教學法

### 教學法

教師本位	個別化取向	群性取向	知能啟發取向	情意陶冶取向	技能實作取向	概念與思考取向
直接教學法 講述教學法	自學輔導法 適性教學法 精熟教學法 編序教學法	合作學習教學法 協同教學法	探究教學法 發現教學法 問題教學法 討論教學法 發問教學法 啟發式教學法	價值澄清教學法 道德討論教學法 角色扮演教學法 欣賞教學法	發表教學法 設計教學法 練習教學法	批判思考教學法 創造思考教學法 概念獲得教學法
教師本位	-	直接教學法：引起動機→呈現教學目標→喚起先備知能→呈現內容及舉例→練習及回饋→檢核學習結果→加深加廣或補救教學				
	-	講述教學法：揭示綱要→詳述內容→綜述要點				
	奧蘇貝爾 (Ausubel)	講解式教學法				
個別取向	斯肯納 (Skinner)	編序教學法：提示教材→學生作答 (選擇、填充)→核對錯誤 (立即回饋)				
	莫禮生 (Morrison)	單元教學法：試探 (前測)、提示 (作業提示單)、自學 (筆記)、組織 (列綱要)、複講 (上台口頭報告)。				
	卡洛 (Carrol)	學校學習模式理論：「性向」是學生速率的指標				
	布魯姆 (Bloom)	精熟學習法：對不同能力的學生提供所需的「時間」，每人都能達到精熟。				
	凱勒 (Keller)	個人化教學法 (精熟學習+輔助員制)：自訂進度、講求精通、個別教導、善用指引、輔以傳統教學法。				
	華虛朋 (Washburne)	文納特卡制：每日一半時間自學輔導，一半時間團體活動。 養成自學能力、適應個別差異、培養學習興趣、重視診斷性測驗				
	柏克赫斯特 (Parkhurst)	道爾頓制：每一學科由教師規定作業項目 (工約/月約)。 契約學習 (計畫原則)、彈性分級 (交流原則)、不追求學生的一致性 (自由原則)				
	麥欣保 (Meichenbaum)	自我教學策略：認知示範→外顯的外在引導→外顯的自我引導→漸褪的外顯自我引導→內隱的自我教導				
群性取向	-	協同教學法				
	-	合作學習教學法： (1) 小組成就區分法 (STAD)：全班授課→小組學習→小組報告和師生討論→個別測驗→計算個人與團隊進步分數→表揚獎勵 →最簡單的教學設計，適合用在所有學科中 (2) 小組遊戲競賽法 (TGT)：小組學習採異質方式，但學習競賽採同質方式，採取學業競賽過程，而不用小考方式。 (3) 拼圖法：：全班授課→分組學習→進行小考→小組表揚 (4) 拼圖二代：全班授課→分組學習→進行小考 (計算個人成績)→小組表揚 (5) 拼圖三代：全班授課→分組學習→考前合作複習→進行小考→小組表揚 (6) 拼圖四代：全班授課→分組學習→教師回饋→考前合作複習→進行小考→				

		<p>小組表揚</p> <p>(7) 團體探究法 (G-I)：確定主題和分組→計劃學習工作→進行探究→準備報告→呈現報告→學習評鑑</p> <p>(8) 小組協力個別化法 (TAI)：融合個別化教學和小組學習，指導學生适合自己程度的個別化教學材料，仍依自身的層次和速率學習。→適用於中小學數學教學</p>
知能啟發取向	赫爾巴特 (Herbart)	啟發式教學法 (四段教學法)：明瞭 (舊)、聯絡 (新)、系統、方法 (應用)。
	戚勒 (Ziller) 萊因 (Reine)	啟發式教學法 (五段教學法)：預備、提示、比較、總括、應用
	-	發問教學法：提問→候答 (4 ~ 7 秒秒為佳) →理答
	-	<p>討論教學法</p> <p>(1) 菲力普 66 法：以六個學生為單位，在六分鐘內討論完畢。</p> <p>(2) 配對討論法</p> <p>(3) 道德討論教學法</p>
	杜威 (Dewey)	問題教學法：發現問題→確定問題所在→提出假設→演繹假設的實例→驗證結論
	-	演繹法：提出問題→分析問題→提出假設→選擇假設→驗證假設
	-	歸納法：提出問題→分析問題→蒐集資料→整理資料→總托結論
	布魯納 (Bruner)	發現教學法：鼓勵學生自我操作、探究、分析，運用直覺思考以發現知識的結構。
		探究教學法：引起動機→歸納通則→驗證及應用→價值澄清與行動
	蘇克曼 (Suchman)	相互教學法：摘要→提問→澄清→預測
情意陶冶取向	羅賓遜 (Robinson)	SQ3R (上下雙向處理)：瀏覽 (Surver)、質疑 (Question)、閱讀 (Read)、記誦 (Recite)、複習 (Review)
	-	欣賞教學法：藝術的欣賞 (美)、道德的欣賞 (善)、理智的欣賞 (真)
	-	角色扮演教學法
	柯爾柏格 (Kohlberg)	道德討論教學法：是以社會中常見的法律問題或生活中不易解決的兩難問題為題材，激發學童討論，從而改變其道得認知結構的教學法。
	瑞斯 (Rath)	<p>價值澄清教學法</p> <p>(1) 選擇→珍視→行動</p> <p>(2) 瞭解→關聯→評價→反省</p>
技能實作取向	-	練習教學法：引起動機→教師示範→學生模仿→反覆練習→評量結果
	李查德 (Richards)	設計教學法：由學生自己決定工作計畫、自己運用具體的材料，從實際活動中去完成，以解決實際問題。(勞作科)
	克柏屈 (Kilpatrick)	設計教學法：決定目的→擬訂計畫 (重要) →實施工作→評鑑結果。
概念與思考取向	奧斯邦 (Osborne)	腦力激盪術：以八人為一小組，遵守和諧、尊重、不批評的原則。
	陶倫斯 (Torrance)	創造力四特徵：獨創性、變通性、流暢性、精密性

華拉斯 (Wallas)

**創造歷程四階段：**

- (1) 準備期：創造非無中生有，自問題的發現或察覺開始，首先是對萌生的觀念或感受作檢查，確定後，便作閱讀、問難、討論、探索等準備工作。
- (2) 潛伏期：長期準備，仍百思不得其解，將創造意念潛藏於意識之下，外顯行為雖不再探索此問題，但潛意識中仍不斷索解。
- (3) 豁朗期：靈光一現、豁然開朗，找出解決問題的方法。
- (4) 驗證期：豁然開朗所得是創造的端倪或雛形，還須經過理解判斷或實驗證明，加以修正，以達完美地步。

## 班級經營

<b>德瑞克斯 (Dreikurs)</b>	<p>目標導向/邏輯後果：善用邏輯結果、分析錯誤目標、立場清楚明確</p> <p>(1) 基本理念：所有的學生是需要歸屬的社會生物，他們皆有強烈的「認可情結」，所有的行動反映出需要被接納、重視的企圖。學生嘗試在行動中得到人們的認可，若良好的行為不能得到滿足便會向著另一目標方向發展，成為錯誤的目標行為。</p> <p>(2) 錯誤目標：獲得注意、尋求權力、尋求報復、表現無能。</p> <p>(3) 在班級經營上的應用：</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A. 教師應洞悉學生動機，以了解其行為之目的並解決問題。</li><li>B. 學生為自己行為負責，自尊尊人，認知適當行為並為不當行為後果負責。</li></ul>
<b>庫寧 (Kounin)</b>	<p>有效動力：善用漣漪效應、抓住全班焦點、教師掌握全局</p> <p>(1) 基本理念：以「教師為中心」的模式，強調「動力」觀念，有效能的老師在班級經營上都採用預防策略而不是介入策略。</p> <p>(2) 在班級經營上的應用：</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A. 漣漪效應：影響力之發揮。</li><li>B. 同時處理：眼看、要聽、口說、腦想、心記、手動、腳行。</li><li>C. 掌握全局：眼觀四面、耳聽八方。</li><li>D. 進度管理：插入、晃盪、截斷、搖擺。</li><li>E. 團體焦點：提高責任感、維持注意力。</li><li>F. 避免厭煩：高挑戰、多元變化。</li></ul>
<b>高登 (Gordon)</b>	<p>教師效能訓練：積極聆聽、聽我說、雙贏策略、師生良性溝通</p> <p>(1) 基本理念：</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A. 以學生為中心的教育理念。</li><li>B. 和諧氣氛下的師生良性溝通。</li><li>C. 反對使用賞罰。</li><li>D. 釐清「問題」的歸屬。</li></ul> <p>(2) 在班級經營上的應用：</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A. 學生問題之處理</li><li>B. 避免使用「指導式的語言」。</li><li>C. 使用「聆聽」的技巧。</li><li>D. 教師問題處理：建議採用「我訊息」策略<ul style="list-style-type: none"><li>(A) 教師對學生不當行為，做不帶責備的描述。</li><li>(B) 陳述該行為所造成的具體後果。</li><li>(C) 教師表示自己對該行為的感受。</li></ul></li></ul>
<b>雷得 (Redl) 華頓博 (Wattenberg)</b>	<p>團體動力：善用團體動力、支持自我控制、運用影響技術</p> <p>(1) 基本理念：教師可以運用團體動力的察覺來強化班級的經營，了解學生行為衝突背後的基本原因，以及學生的動機，成功地管理教室常規，進行良好的班級經營。</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A. 教師應該了解教室裡的團體生活，包括領袖、小丑、烈士、教唆者等角色，並蒐集重要的各類資訊。</li><li>B. 個人在團體中所表現的行為可能和個人在獨處時的行為不一樣，教師必須能察覺到團體行為的特徵。</li><li>C. 團體會創造出自己的心理動力而影響個人行為，教師必須了解團體如何影響教室活動。</li></ul>

	<p>D. 教師必須運用情境的協助，提高學生自我控制力。</p> <p>E. 教師必須評估了解學生不良行為的潛在因素及可能預見的結果，進而給予學生鼓勵、設限。</p> <p>F. 處罰是萬不得已才為之，因為處罰容易產生副作用。</p> <p>(2) 在班級經營上的應用：</p> <p>A. 支持自我控制：此法強調對問題防範於未然，包括眼神接觸、身體靠近、鼓勵、幽默以及忽視等。</p> <p>B. 情境協助：當學生無自我控制必須由老師出面協助時，所用的技術包括幫助學生克服難關、重新安排時間表、建立習慣、離開情境、遠離誘惑、禁足。</p> <p>C. 評估現狀：技術包括幫助學生了解不良行為的潛在原因及預見可能的結果。</p> <p>D. 快樂-痛苦：技術是獎勵好的行為與處罰不良行為。處罰必須萬不得已才為之。</p>
<p>基諾 (Ginott)</p>	<p>和諧溝通：善用教室常規、理性訊息溝通、教師以身作則</p> <p>(1) 基本理念：教師必須知道學生的感覺，以及自己所傳達的訊息對學生的感情與自尊有很大的影響，進行良好的班級經營。</p> <p>(2) 在班級經營上的應用：</p> <p>A. 教師針對情境而非學生個人的人格或品德，傳送關於情境的「理性訊息」。</p> <p>B. 為學生提升自律，並且相信紀律的本質，就是為紀律找到有效的變通方案。</p> <p>C. 接納和認可學生的感受以及他們的行為，或者是在提出建議時不針對個人貼標籤，也不作議論、爭辯或藐視的評論。</p> <p>D. 避免針對學生人格作評價式稱讚，而應該針對其行為或作品作鑑賞式稱讚。</p> <p>E. 避免傳送你—訊息，而運用我—訊息。</p> <p>F. 示範學生的良好行為，或是那些有助於班級經營的行為，以邀請而非命令的方式，讓學生合作。</p> <p>G. 教師應以身作則。</p> <p>H. 幫助學生建立自尊，並幫助他們相信自己的經驗。</p>
<p>瓊斯 (Jones)</p>	<p>正向紀律：善用肢體語言，強調獎勵制度，有效個別協助</p> <p>(1) 基本理念：教師要建立正向班級氣氛，並喚起孩子主動學習的心，減少教室管理的問題。</p> <p>(2) 在班級經營上的應用：</p> <p>A. 運用「肢體語言」</p> <p>B. 建立「獎勵制度」</p> <p>(A) 同時考量「過程」與「成果」：除了結果，過程中互助合作、態度積極都是值得被鼓勵的。</p> <p>(B) 每個學生都有機會得到獎勵</p> <p>(C) 確實執行獎勵制度</p> <p>(D) 將學習主權交給學生</p> <p>(E) 引導學生對團體的關注</p> <p>C. 給予「有效幫助」：老師針對個別狀況給予有效幫助，能使學生感受到正面的班級氣氛，又不會影響其他學生的學習權益。</p>
<p>肯特 (Canter)</p>	<p>果斷紀律/破唱片法：善用教育權威，果斷常規訓練，系統處理程序</p>

- (1) 基本理念：教師必須堅持學生能表現出適當且負責的行為，這些行為是學生所需要的，家長所要求的，也是社會期望的，若不能達成，則教育將有所缺陷。
- (2) 果斷訓練的基本要素：
- A. 明確的期望。
  - B. 真誠地說出：「我喜歡……」，「我不喜歡這樣……」。
  - C. 堅定的語氣。
  - D. 眼光的接觸。
  - E. 以手勢強化口語的訊息。
- (3) 在班級經營上的應用：
- A. 建立明確的行為規範或期望。
  - B. 增強正向行為。
  - C. 訂定為反規範的後果。
  - D. 爭取學校行政人員及家長的支持。

需求滿足/現實治療：善用領導教學、堅持理性選擇、滿足學習需求

葛拉瑟 (Glasser)

- (1) 基本理念：
- A. 外顯行為是內在需求的表徵。
  - B. 重視當事人現在及未來的行為。
  - C. 對滿足需求的行為需負責。
  - D. 反對使用懲罰。
  - E. 學校（班級）必須是個好地方。
- (2) 在班級經營上的應用：
- A. 無條件的積極關注。
  - B. 確認問題行為。
  - C. 要求價值判斷。
  - D. 規劃新的行為。
  - E. 獲得承諾。
  - F. 不得有藉口。
  - G. 避免懲罰。
  - H. 堅持，不放棄。

## 教育測驗與評量

1. 比奈 (Binet)：近代智力測驗之父。奠定智力測驗編製的基礎。公認第一份智力測驗設計者。
2. 馮德 (Wundt)：實驗心理學之父。創立第一個心理實驗室。奠定測驗程序標準化的基礎。
3. 高爾登 (Galton)：個別差異的研究。相信感覺辨別可做為測量個人智力的方法。
4. 卡泰爾 (Cattell)：創立「心理測驗」一詞。
5. 桑代克 (Thorndike)：教育心理學之父。出版第一本教育測量的教科書。開創基本的測量理論與技術。首先運用成就測驗與普通能力測驗於大學入學評量。

### 評量方式

1. **診斷性**評量 (標準)：學生發生學習困難時，為了解學習困難的原因
2. **預備性**評量 (標準)：本單元未進行之前，了解學生的學習預備狀態
3. **安置性**評量 (常模)：目的在確定學生已精熟多少預定教學的內容。若精熟了，則須調整教學計畫，或鼓勵學生跳過本單元，或將學生安置在一個較高層次的學習班級中。
4. **形成性**評量 (標準)：在教學過程中，提供教師及學生學習成功及失敗的回饋線索
5. **總結性**評量 (常模)：在教學活動結束後，用來評量學生學習結果

### 評量類型

1. **真實**評量：根據學生實際表現所作評量，要求教師與學生共同改進工作品質
  2. **動態**評量：教師以「前測→教學介入→後測」的評量，藉此了解教師介入和學生認知之間的關係，評量兒童的潛能發展水準，以了解兒童在問題情境中能力運作的狀況，診斷學習錯誤，為教學方式的決定提供有用的訊息。
  3. **生態**評量：對學生在各種生態環境中的能力需求及必備能力進行分析，以利於教師為學生設計功能性的學習目標，並進行教學、幫助個案達到適應生活的目的，為功能性評量。對重度與多重障礙兒童之教學尤其具意義。  
(1) 生態評量五步驟：領域、主要環境、次要環境、活動、技能
1. **最大**表現測驗：測量個人最佳反應或成就，如智力測驗、性向測驗、成就測驗。其結果受先天能力、實際能力、動機等三因素影響。
  2. **典型**表現測驗：正常情況下所表現的行為，如人格測驗、興趣測驗、態度測驗、適應測驗。其結果與受試者是否誠實作答有關。

### 信度&效度

1. 信度：測驗結果的一致性或穩定性、可靠性或可預測性。
2. 效度：表示能測量出欲測量的特質或功能的程度，是一個測驗工具最重要的必備條件。
3. 信度低，效度低；信度高，效度未必高；效度低，信度未必低；效度高，信度高
4. 測驗要有效度，必須先有信度；信度是效度的必要條件，效度是信度的充要條件
5. 效度的考驗方法包括邏輯的分析與統計的應用，而信度的考驗則完全採用統計方法。

### 信度 r

1. 指測驗的可靠性、一致性、穩定性、可信賴度或精確性。
2. 指用同一測驗重覆測量某項持久性特質時，得相同結果的程度；或指測驗前後兩次分數一致的情形；或指測驗內部試題間是否相互符合的程度。由於測量誤差愈小，信度就愈高，因此信度可視為測驗結果受機遇影響的程度。通常我們用相關係數來表示信度的大小。
3. 沒有一個測驗是「完全」可靠的，也就是說沒有完全的信度。信度只是程度上的差別而已。
4. 信度係數介於 0 和 1 之間，一般要求在 0.8 以上。

## 信度的原理

1. **測量標準誤**：相同的測驗重覆測驗單一受試者多次，分析受試者本身內在的變異。用在解釋個人測驗分數的可靠性，指個人測驗上實得分數和真正分數的差。  
信度與測量標準誤成「反比」。當信度等於 1 時，測量標準誤為 0；當信度等於 0 時，測量標準誤為 1。

$$\text{測量標準誤} = \text{測量標準差} \times \sqrt{(1 - \text{信度})}$$

舉例：某生在一智力測驗上得到 IQ 為 130，該測驗的信度為 .96，標準差為 15，求測量標準誤之值為何？

$$SE_{meas.} = 15\sqrt{1 - .96} = 3$$

以 95% 為信賴水準，則單邊的標準誤等於  $3 * 1.96 = 5.88$

約略等於 6 → 則該生真實分數有 95% 的機會可能落在 124 至 136 之間。

2. 真分數模式： $X = T + E$ （實得分數 = 真正分數 + 誤差分數）
3. **相關係數**：使用相同的測驗測驗一群受試者二次，根據他們的分數在團體中的相對位置，分析受試者相互間的變異量。

## 信度類型

1. **施測者間信度(評分者信度)**：兩個或兩個以上的施測者在同一時間對同一施測對象施測結果的一致性。適用於人格測驗、創造性思考測驗及申論題、作文題等必然涉及評分者主觀的判斷，故須對評分者間的變異加以衡量。
2. **施測者內信度**：指同一施測者對相同受測者前後施測是否一致的程度。
3. **再測信度**：用同一種測驗對同一群受試者前後施測結果的一致性。
  - (1) 別稱「穩定係數」
  - (2) 誤差來源：時間間隔、練習、記憶或身心成熟。
  - (3) 受「練習效應」和「累積性的成長」影響，分數有提高的傾向。
  - (4) 不適合認知和情意方面的測驗，適合動作技能方面的測驗。
4. **複本信度**：指兩個平行測驗間觀察值的相關。
  - (1) 複本產生困難，必須在題數、型式、難度、鑑別度方面皆與原本一致。
  - (2) 複本間可交互使用以避免再測信度的缺點。
  - (3) 誤差來源：內容抽樣誤差、練習。
  - (4) 同一時間連續施測：又稱等值係數；隔一段時間施測：又稱穩定且等值係數。
5. **內部一致性信度**：只根據一次測驗結果就來估計信度的作法。
  - (1) **折半信度**：在一種測驗沒有複本且只能施測一次的情況下可採用折半信度法，以了解測驗本身內容是否相互符合（內部一致性）。
    - A. 測驗題不僅可被二等分以計算測驗的內部一致性，還甚至可被分成兩份以上。
    - B. 誤差來源：內容抽樣
    - C. 測驗題數愈長所得折半信度愈可靠。
    - D. 斯布氏公式、克氏阿爾法、范氏公式、盧氏公氏等皆是用來計算折半信度的公式。
  - (2) **庫李信度**：依據學生對所有試題的反應，分析試題間的一致性，以確定測驗中的試題是否都測量到相同特質的一種信度估計方法。試題的計分是使用「對或錯」的二元化計分方式。
  - (3)  **$\alpha$  係數**：適用於多元計分的測驗，例如：學生在李克特 Likert 五點量



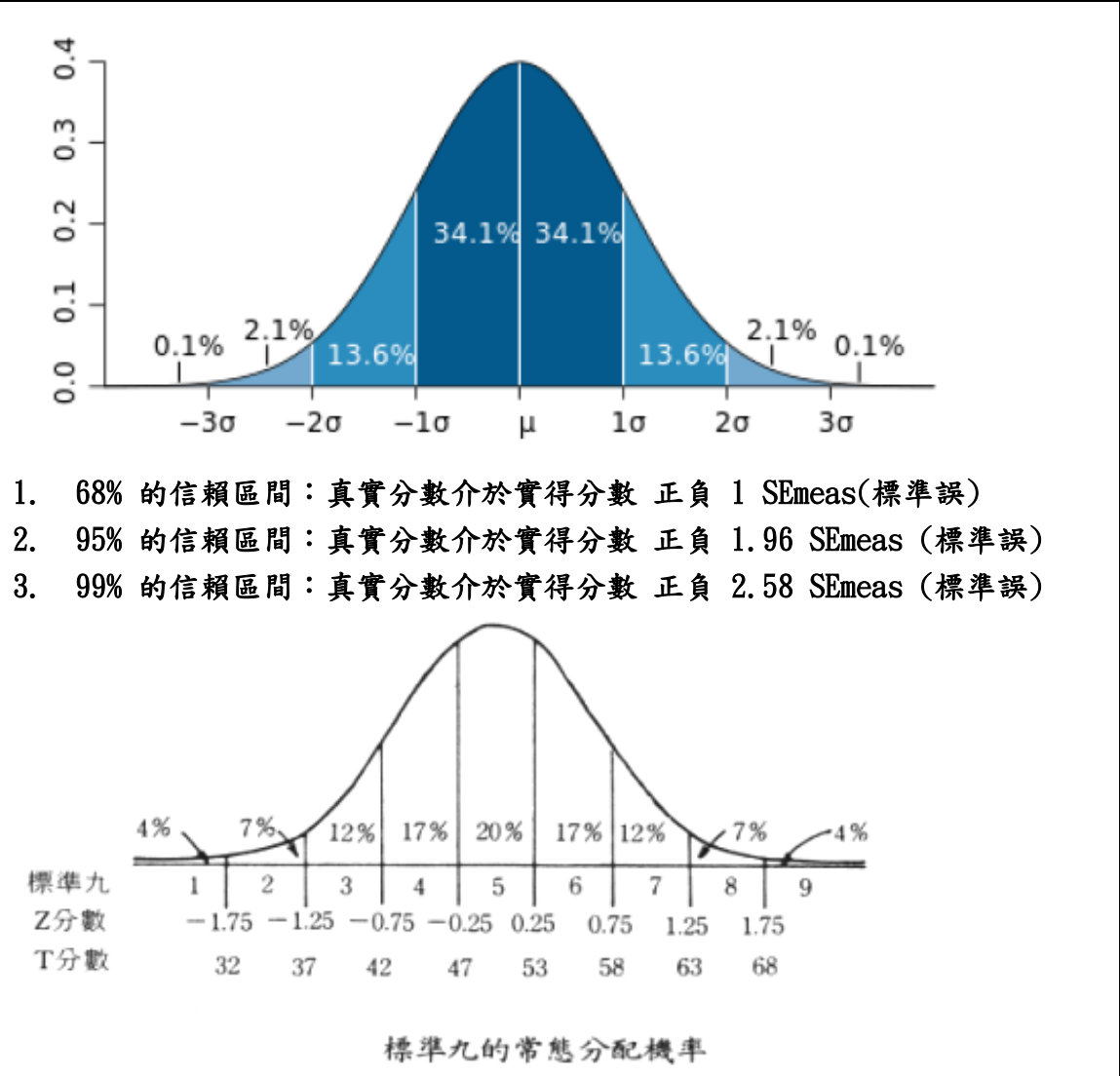
	<p>尺上的表現。</p> <p>6. 各測驗適用信度類別：</p> <p>(1) 性向測驗：穩定係數（重測信度）</p> <p>(2) 成就測驗：等值係數（複本信度）</p> <p>(3) 人格測驗：內部一致性係數</p> <p>(4) 興趣測驗：穩定係數（重測信度）</p>
<p>改變信度</p>	<p>1. 信度：題數、難易、分數計算的客觀性、樣本能力差異度、信度估計法。</p> <p>2. 增加信度的方法：</p> <p>(1) 增加題數</p> <p>(2) 增加測驗的長度</p> <p>(3) 難度適中</p> <p>(4) 評分客觀：增加選擇題、訂定問答題詳細的評分標準</p> <p>(5) 較大變異性的受試樣本</p> <p>(6) 刪除不良題目</p> <p>(7) 校正相關係數的萎縮</p>
<p>效度</p>	<p>1. 指測驗的正確性，亦即指測驗能夠測量到它所欲測量之特質的程度，或是指測驗能達到其目的的程度。</p> <p>2. 效度無法直接測量，但可從其它資料推論。【★信度可直接測量】</p> <p>3. 效度是屬於測驗的結果，而非測驗工具本身。【★信度是工具本身】</p> <p>4. 效度不是「全有」或「全無」，而是「程度的差別」。</p> <p>5. 效度愈高，表示愈能測出受測者的特質，因此自行設計施測工具或使用標準化的工具，效度是最重要的條件。</p> <p>6. 效度係數介於 0 到 1 之間，最好是大於 0.8。</p>
<p>效度類型</p>	<p>1. <b>表面效度</b>：指測驗看起來是有效的，通常是主觀判斷決定的。</p> <p>2. <b>內容效度</b>：又稱「專家效度」、「邏輯效度」、「課程效度」，根據測驗目的檢查測驗內容的適切性，也受主觀判斷的因素影響。常用於<b>成就</b>測驗。</p> <p>(1) 雙向細目分析表：包括教學目標、教材內容，亦即考驗一個測驗內容是否涵蓋教學所欲達成的目標及教材的內容是否適切。其功能有：決定題數及測驗性質、出題指引、出題份量。</p> <p>3. <b>效標關聯效度</b>：又稱「實徵效度」、「經驗效度」、「統計效度」，以測驗分數和外在效度標準間的相關係數，來表示測驗效度的高低，即預測個人在某活動中的表現之有效程度，為實用性最高的效度。常用於診斷、性向、智力測驗。效標應具備四項特徵：適切性、可靠性、客觀性、可用性。</p> <p>(1) <b>同時效度</b>：測驗分數與外在效標取得約在同一時間內，計算兩者之間的相關係數，主要在看目前的學習表現情形。如：<b>診斷</b>測驗。</p> <p>(2) <b>預測效度</b>：測驗分數與實施測驗後一段時間所取得的效標之間的關係，主要預測未來表現情況。如：<b>智力、性向</b>測驗。</p> <p>4. <b>建構效度(構念效度)</b>：指一個測驗所能測量到某概念的程度，即測驗分數能用某概念加以解釋的程度。可用內部一致性、外在相關法、因素分析法檢測建構效度。常用於<b>人格</b>測驗。建構式心理學理論所說的抽象而屬假設性的概念，例如：智力、焦慮、動機等，這些概念的建構效度並不容易且非單一的研究而能建立的完全，而是必須累積許多的研究結果才得以更健全。</p> <p>(1) <b>收斂效度</b>（幅合效度）：一份測驗分數與其他測量同理論或潛在特質的測驗分數具有高相關。</p> <p>(2) <b>區別效度</b>（區辨效度）：一份測驗分數與其他不同理論或潛在特質的測</p>

	<p>驗分數間有低相關。</p> <p>5. 外在效度 VS 內在效度</p> <p>(1) <b>外在效度</b>：研究結果是否具有代表性，而能解釋一般的情形（通則化）。</p> <p>(2) <b>內在效度</b>：研究結果是否可信、可靠。</p> <p>(A) 準實驗設計可能存在著很多外在的因素（即變項）影響著所獲得的實驗結果，這些外在的因素，即稱為內在效度的威脅。</p> <p>(B) 同時存在的事件</p> <p>(C) 選擇性偏差</p> <p>(D) 成熟的效果</p> <p>(E) 測驗的效果</p> <p>(F) 受試者的減少或死亡</p> <p>(G) 測量工具上的偏差</p> <p>(H) 統計迴歸現象：在實驗設計中選擇受試者時，假如研究者選取的受試者是具有極端的特質，如特別好或特別差，那麼在評量實驗結果（即後測）時，就可能因受試者是太好了已不能再好、太差了已不能再差而發生實驗介入效果不顯著，此種現象就是所謂的統計迴歸。</p> <p>(I) 外在因素的交互作用</p>
<p>改變效度</p>	<p>1. 效度：測驗編製是否得當、施測程序與情境、受試者身心狀況（反應心向）、樣本間的異質性、外在效標品質</p> <p>(1) 事先規畫試卷的雙向細目表 →提高 內容效度</p> <p>(2) 樣本異質性越大 →效度越高。</p> <p>(3) 運用複雜的句子結構來增加試題難度 →降低 效度</p>
<p>測量誤差</p>	<p>1. <b>誤差變異量</b>：因情緒變化、猜答、筆誤、計時不正確而造成的成績誤差。隨機產生，無法預測。</p> <p>2. <b>無關變異量</b>：與測驗目的無關，如因受試者對題目及作答方式的不熟悉，所造成的誤差。</p> <p><b>系統誤差</b>：學生的學習、訓練、遺忘與生長，是一種固定、一致的方式影響測驗分數高低的測量誤差。不同次測，皆出現一致性誤差。只影響效度。</p> <p>例如：考卷漏字、測驗時間、遺忘</p> <p>3. <b>非系統誤差</b>：隨機、沒有規則、不可預測的方式，在不同情境中，隨時影響不同學生的測驗分數，如：學生的身心狀況（動機、情緒、態度、意願）、施測情境（光線、噪音）和測驗試題（抽樣、計分、解釋）。影響信、效度。</p> <p>例如：身心狀況、測試情境</p>
<p>抽樣</p>	<p>1. 簡單隨機抽樣：必須合乎「均等的概率」和「獨立的概率」。如果在抽樣時，母群內的每一個體均有相同的概率可以被抽取為樣本，就合乎均等概率；母群內的某一個體被抽為樣本時，並不影響到其他個體被抽為樣本的概率時，就合乎「獨立概率」。</p> <p>2. 系統性抽樣：抽樣時所用的名單或稱架構是按照字母順序或其他系統性順序排列，而研究者按此名單順序每隔 k 個元素抽取一個元素為樣本。</p> <p>3. 分層隨機抽樣：組間(各組之間)異質，組內(受試者之間)同質。抽樣之前研究者知道母群內各「層次」成員的比例，而按照這比例自每一層次中隨機抽取樣本，就是分層隨機抽樣，層間的變異儘量大，層內的變異要儘量小。最能平均分配樣本,所以最具全國代表性。</p> <p>4. 叢集抽樣：組間同質，組內異質。抽樣單位是一群元素所構成的集合，而不是各元素，並不是母群內所有元素都有均等概率被選為樣本。將母體分成幾</p>

個群集(或部落、區域)，而群集間的變異小，群集內的變異大。例如：從十個班級中抽三個班級，或從十個縣中抽兩個。

5. 立意/專家/判斷抽樣：指研究人員根據某種目的，刻意尋找具備某種特質的個體來組成研究樣本。

信賴區間



標準&常模

- 標準參照測驗 CRT：根據教學前所設定標準，了解學生學習結果，目的在確定學生的精熟度
- 常模參照測驗 NRT：評量後，根據個人分數在團體中所佔位置加以解釋，目的在區分學生間彼此成就水準

難度&鑑別度

- 難度 P：以正確答對人數百分比檢討題目困難容易程度
    - (高分組答對率+低分組答對率) ÷ 2
    - $0 \leq \text{難易度} \leq 1$ 。P 值愈大，難度越低
    - 難度為 0.5 時，鑑別度最佳
    - 難度是鑑別度的必要條件
    - 正偏態：試題較難，分數偏低
    - 負偏態：試題較易，分數偏高。
- 
- (A) 正偏態時
- (A) 負偏態時

	<p>2. <b>鑑別力 D</b>：試題能區分受試者優劣、好壞作用的大小</p> <p>(1) 內部一致性分析法：<b>高分組答對－低分組答對率</b></p> <p>(2) <math>-1 \leq \text{鑑別度} \leq 1</math>。0 代表沒鑑別力，負值代表有反向作用。D 值愈大，鑑別力越好</p> <p>(3) 鑑別度 0.4 以上才是優質的試題</p> <p>(4) 同一份試題會依作答學生程度不同，而有不同結果。試題如果拿給普通班做→鑑別度高，但試題如果拿給資優班做→鑑別度低，故不能依鑑別度高低來判斷是否題目有缺點</p> <p>(5) 刪除測驗中全班都答對的試題 →提高 鑑別度</p> <p>(6) 進行高分組與低分組的差異比較 →提高 鑑別度</p>
<p>變相/量尺</p>	<p>1. <b>名義變相</b>：無法比較大小，僅用來辨識事物或類別。 例如：性別、血型、職業、身分證號碼、座號、眾數</p> <p>2. <b>次序（等級）變相</b>：可依某一特質加以排列，可以比大小。 例如：名次、年級、地震震度、中數（二分位數）、百分位數、百分等級 PR</p> <p>3. <b>等距變相</b>：可以說出大小、排列、加減，具有相對零點（0 並非沒有）。 例如：年度、溫度、智商、成績、標準分數、平均數。</p> <p>4. <b>比率（等比）變相</b>：可以說出大小、排列、加減、且能成比例，可以相乘除，具有絕對零點（0 代表沒有）。 例如：重量、時間、距離、面積、體積、長度、平均數。</p>
<p>研究法</p>	<p>1. <b>相關研究法</b>：有時被當作敘述研究之一種，相關研究也在於描述現狀，不同敘述研究的是，相關研究是以數量之術語描述變項之間的關係程度；換言之，相關研究從蒐集資料來決定兩個或多個可量化的變項之間是否有關係存在，且用相關係數表示彼此的關係程度。</p> <p>2. <b>敘事研究法</b>：是應用故事描述人類經驗和行動的探究方式，是一種瞭解生活經驗方式的社會科學研究方法，主要是探討語言、故事和敘事，敘說對個人和社會的啟示與影響。研究者藉著進入敘說者的生活經驗和故事，研究這些生活故事、生命故事和口耳相傳的故事。</p> <p>3. <b>縱貫研究法</b>：就是對相同的個人或團體，在其不同的年齡或發展階段，連續觀察其發展情形。</p> <p>4. <b>橫斷研究法</b>：在同一時間內研究各個不同年齡或發展階段的兒童。此法經濟方便，研究樣本較多，具有代表性，且沒有練習因素的影響，因此在兒童行為發展的研究中，其使用較縱貫研究法更普遍，且受研究者所喜愛。</p>

其他	
<p>帕克 (Parker)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>昆西教學法               <ol style="list-style-type: none"> <li>強調教育要使學校適應兒童，而不是使兒童適應學校。</li> <li>重視學校的社會功能。</li> <li>主張學校課程應盡可能與兒童的實踐活動聯繫起來。</li> <li>強調培養兒童自我探索和創造的精神。</li> </ol> </li> </ol>
<p>高德斯坦 (Goldstein)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>最早出現「自我實現」一詞</li> <li>提倡「社會技巧訓練」：示範、角色扮演、表現回饋</li> </ol>
<p>蘭開斯特 (Lancaster)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>導生制（教師先教導能力較強的兒童為導生，再由導生教導其他兒童）</li> <li>「一名教師可以同時教五百名學童」</li> </ol>
<p>蓋瑞 (Gary)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>蓋瑞制：因為無法讓所有的學生同時使用教室，因此把學生分為兩部分，稱為「分隊」；不同的分隊，有不同的學習時間表，讓學校的每一項設施都能充分為學生所利用。後來這些學校已構成進步主義教育的核心。</li> <li>學校環境一半是普通教室，另一半則規劃成各種活動空間，包括演講堂、工作室、實驗室、體育館、遊戲場及圖書館。</li> <li>課程採用州政府的正式課程，但也允許科目區分化，和以社會主題為基礎的課程系統。</li> </ol>
<p>蘇爾曼 (Shulman)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>教師需具備的知識：               <ol style="list-style-type: none"> <li>學科內容知識：即學科領域中的概念及架構。</li> <li>一般教學知識：包括班級經營與組織之原則及策略。</li> <li>課程知識：即對教材與課程的理解。</li> <li>學科教學知識：融合學科內容與教學方法的知識，是教師自我專業理解的特殊型式。</li> <li>學習者特性的知識：對學生已有的知識與概念的理解。</li> <li>教育情境知識：對如何將社區和文化融合在小組或班級的活動中，以及在校園的管理與資源裡的理解。</li> <li>教育的目標、目的、價值及教育哲學與歷史的知識</li> </ol> </li> <li>當教師具備完整的教學知識和學科內容知識時，並不等於教師具備了學科教學知識。</li> </ol>
<p>克隆巴哈 (Cronbach) 司諾 (Snow)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>性向與處理交互作用 (ATI)：               <ol style="list-style-type: none"> <li>教師要依照學生的性向之不同而調整教學策略；學生因有個別差異存在，能力、性向、成就、人格特質各不甚相同，因此教師須依學生的程度調整教學目標和教材教法。</li> <li>是發展適性教學的基本理念，以代替大班齊頭式的學習方法。不同學習性向的學生，教師應予不同的教學處理，即所謂的因材施教，例如：程度好的學生在啟發式教學情境中較易獲益，而程度差的學生則要由傳統的講授教學中了解教材。</li> <li>學生的學習特性與教師的教學處理兩個變項會一起發生作用，影響學生的學習效果。</li> </ol> </li> </ol>
<p>布雷斯 (Blase)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>決定內容與教學相關的事件：               <ol style="list-style-type: none"> <li>零影響事項：停車場、督導午餐、教師休息室、休閒方式、隨校車服務、點心提供</li> <li>小影響事項：教科書選用、親職教育、小額預算、紀律政策、教學預算</li> <li>核心影響事項：課程、進修、教學、評量</li> </ol> </li> </ol>

	(4) 綜合影響事項 (全面影響力): 學校預算、員工聘僱、員工成長發展、員工評鑑
薛爾茲 (Schultz)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 提出「教育投資論」</li> <li>2. 教育制度的經濟功能有： <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 進行科學研究，改進生產技術。</li> <li>(2) 發掘與培養學生的潛在能力。</li> <li>(3) 培養具有適當理想與態度的工作者。</li> <li>(4) 增進學生或工作者適應職業變遷的能力。</li> <li>(5) 培養各級師資及科學家。</li> </ol> </li> </ol>
萊基 (Lecky)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 提出「自我一致論」(教師若能改變學生的自我概念，則能改變其行為)</li> </ol>
古登諾 (Goodenough)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 文化需包括四大要素：概念、關係、價值、規範</li> </ol>
肯特 (H. J. Crockett)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 社會流動的潛在因素：能力 (智力、學得技能)、認知 (態度、信仰、價值)、動機 (成就動機)</li> </ol>
史塔列特 (Starratt)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 一所倫理的學校應包含三種倫理： <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 關懷的倫理：涉及與他人的關係，以及所伴隨的責任，同時也包括與環境的關係，行政人員能夠以身作則，時時關懷別人和環境。</li> <li>(2) 正義的倫理：涉及到對於個人和社群選擇的均等和公平關係，行政人員應提供學生公平的學習機會和環境。</li> <li>(3) 批判的倫理 the ethic of critique：批判學校不合理的部份並尋求改進。</li> </ol> </li> </ol>
史特勞斯	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 創用「紮根理論」</li> </ol>
克勞德	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 答案式編序教材，採選擇題，著重再認的能力，比回憶的試題容易學習。</li> </ol>
賈德 (Judd)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 提倡學習遷移「共原則論」</li> </ol>
馮德 (Wundt)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 實驗心理學之父：創設首座心理實驗室</li> <li>2. 首創「系統實驗方法」</li> </ol>
洛德 (Lord)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 首倡「潛在特質理論/試題反應理論」</li> </ol>
費斯庭格 (Festinger)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 提出「認知失調理論」，意指當個人發現到兩個認知彼此不能調和一致時，就會感到心理衝突，而因衝突引起的緊張不安，轉而形成一種內在的動機作用，促使個人放棄或改變其中之一認知，藉以消除衝突，恢復調和一致的狀態。</li> </ol>
克勞斯梅爾 (Klausmeier)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 提倡學習遷移「能力論」：在新學習中所需的能力，如在舊經驗中已學到，則遷移的效果是可以預期的。</li> </ol>

<p style="text-align: center;"><b>赫威斯特 (Havighurst)</b></p>	<p>1. <b>發展任務：</b></p> <p>(1) 兒童期（國小）的發展任務：</p> <p>A. 能夠表現體操活動中的動作技巧。</p> <p>B. 能與同儕遊伴相處。</p> <p>C. 能扮演適度性別角色。</p> <p>D. 學到基本的讀、寫、算能力。</p> <p>E. 了解自己是成長的個體。</p> <p>F. 建立自己的道德觀念與價值標準。</p> <p>G. 開始有獨立傾向。</p> <p>H. 漸具民主傾向的社會態度。</p> <p>2. 個人向上流動的因素：工學發展、差別生育力、個別天賦與努力</p> <p>3. 團體向上流動的因素：工學的發展加生產量、社會收入增加得利者、賺獲大錢</p>
<p style="text-align: center;"><b>李克特 (Likert)</b></p>	<p>1. 創「總加量表法」--基本假定是每一個題目所測量的態度具有同等數值，基於此一假定，總加量表必須編擬許多積極與消極的態度敘述句，而請受試者依其同意程度分成五點量表，加以評定。例：分成「非常同意」、「同意」、「無意見」、「不同意」、「非常不同意」</p>
<p style="text-align: center;"><b>薛爾曼 (Selman)</b></p>	<p>1. 角色取替能力：只能站在對方立場來理解或感受他人思想或情感的能力。</p> <p>(1) 自我中心：3~6 未分化 兒童無法了解別人的任何觀點，他們認為別人也會同意自己。</p> <p>(2) 社會訊息：6~8 分化、主觀 兒童現在能了解別人會有與自己不同的觀點，但是他們卻認為之所以會這樣，完全是因為別人接受了不同的訊息所導致的。</p> <p>(3) 自我反省：8~10 第二者 → 自己的想法推測他人的想法 兒童現在能知道既使他人和自己一樣接受相同的訊息，在主觀上可能也會有所衝突。他們現在能考慮別人的觀點，也知道別人亦會考量他們的觀點，所以現在他們能預測別人對他們的行為做反應。不過，兒童尚無法同時考慮自己和他人的觀點。</p> <p>(4) 相互性：10~12 第三者 → 以第三人的觀點看待兩人間的關係 兒童現在能同時考慮自己和他人的觀點，而確認別人會有如他一般的作法。兒童也能設想無關之第三者的想法，而預測自己或他人對其同伴之觀點的反應。</p> <p>(5) 社會：12~15 → 體會每人都有自己的想法 青少年現在試著參照所處之社會系統的情況，即從一般人的看法，來了解別人的觀點。換言之，青少年期待別人尊重其社會團體中大多數人對某事件的看法，而他們通常也會採取這樣的觀點。</p>
<p style="text-align: center;"><b>柯瑞 (Corey)</b></p>	<p>1. 團體發展階段分為：</p> <p>(1) 定向（開始）階段：這是團體開始時的探索階段。</p> <p>(2) 轉換階段：其特徵是處理成員間及成員對團體的衝突、防衛與抗拒。</p> <p>(3) 工作階段：其目標為行動—處理重要的個人問題，並將由團體中的學習或領悟，轉化為團體內部及開始嘗試於團體外個體生活中的行動。</p> <p>(4) 鞏固階段：重點在運用團體中的學習，運用於日常生活中，並包括團體後問題的探討、追蹤觀察及評鑑，作為結束。</p> <p>2. 團體輔導發展階段：準備階段、開始階段、轉換階段、工作階段、結束與追蹤評估階段。</p>
<p style="text-align: center;"><b>漢米爾</b></p>	<p>1. 提倡資源教室/資源中心，其設有專門人員職司各項特殊教學的設計、實施、評</p>

(Hammill)	鑑與改進，適用於資優兒童、智能不足及各類特殊兒童。
瓦克 (Walk) 吉卜森 (Gibson)	1. 創立「 <u>視覺懸崖</u> 」(visual cliff)，希望瞭解人類的深度知覺是否與生俱來，結果發現六個月大的嬰兒已發展深度知覺 (知所恐懼)。
史蒂芬生 (Stephenson)	1. Q 技術：適用於輔導和心理治療的研究
克朗巴赫 (Cronbach)	1. 將測驗分為「最大表現測驗」與「典型表現測驗」。 2. 創用「 $\alpha$ 係數」，適用於採多重計分之測驗評估其信度。
麥考爾 (W. A. McCall)	1. 創用「T 分數」，是標準分數的一種。平均數為 50，標準差為 10。 2. $T=10Z+50=10 \times (X-X \div S) + 50$
堪布 (Campell) & 費斯克 (Fiske)	1. 提出「多項特質—多項方法分析」以建立幅合效度與區別效度。 2. 設計「多元特質—多重方法矩陣」以考驗測驗之建構效度。
高德門 (Goldman)	1. 對學生資料之解釋，提出三向度解釋模式 (資料來源、處理方法、解釋類型)
莫瑞 (Murray) 莫根 (Morgan)	1. 編置「主題統覺測驗」(TAT)，藉由圖畫的情境為主題，讓受試者在編造故事時投射出隱藏在內心的問題。
莫里諾	1. 社會關係測驗/社交測量法
奧斯古德 (Osgood)	2. 語意分析技術 (使用相對的形容詞所構成的量尺，要求受試者對某概念加以評定)
高塞 (Gossett)	1. 發現「t 分配」(一種以 0 為中心，左右對稱高峽峰的分配曲線)
高斯 (Gauss)	1. 發現「常態分配曲線」，又稱高斯曲線。
皮爾森	1. 在常態分配下 (眾數—平均數) 的絕對值 = 3 * (中位數—平均數) 的絕對值 (1) 常態：【眾數 (Mo) = 中位數 (Md) = 平均數 (X)】 (2) 正偏態：【眾數 (Mo) < 中位數 (Md) < 平均數 (X)】 (3) 負偏態：【眾數 (Mo) > 中位數 (Md) > 平均數 (X)】
阿德勒 (Adler)	1. 創立「個體心理學」 2. 主張：追求卓越、生活方式、自卑情結
艾理斯 (A. Ellis)	1. 理情治療法 2. 主張要幫助當事人，對治療一事自己負起責任，治療人員的責任只是從旁指導與勸說，從而糾正當事人對事件本身所產生的錯誤觀念。 3. 人的困擾來自於人的信念系統，而建立合理情緒治療法
艾爾肯 (Elkind)	1. 青少年自我中心的二大特徵：想像觀眾、個人神話、假裝愚蠢、明顯偽善
懷德海 (Whitehead)	1. 提出「教育應該始於研究，且終於研究」。 2. 認為實用，仍然是觀念最重要的價值，尤其是教育。 3. 主張理想的教育，在使人兼具專家和業餘玩家的風采 (專精與博雅) 4. 將教師教育理論分成五類 5. 教育節奏 (1) 浪漫階段 (0~12 歲)：自由自在無限寬廣 (2) 準確階段 (12~18 歲)：能分析處理掌握原則 (3) 概括階段 (18~22 歲)：能自由自在運用信念、原則求知，回歸浪漫時期的自由自在 = 王充「鴻儒」
凱欣斯泰納	1. 提倡「公民訓練說」，教育目的在造就適合國家及時代需要的有用公民。



(Kerchensteiner)	2. 學校教育以勞動為主，強調職業道德化、團體生活道德化。
李普曼 (Lipman)	1. 主張透過故事與小說來教導兒童推理，引導兒童如何思考、體驗哲學討論歷程之兒童哲學倡導者。
斯泰納 (Steiner)	1. 提倡「人智學」，創設「華德福學校」。
席勒	1. 教育史上最早提倡「審美教育」
佛利曼 (Friedman)	1. 公立學校品質低劣，認為應透過自由市場競爭原則，在教育系統內提供教育券，給家長為其子女選擇學校就讀費用，以改進學校教育品質

行政				
	科學實證時期 -1930	行為科學時期 -1970	系統途徑時期 -1990	
教育研究典範	理性典範	自然典範 (不可分割)	批判典範/整合→非線性典範	
研究特徵	預測控制	力求理解	意識型態的批判	整合情境
認知方法	實證分析、量化	觀察釋義	價值批判	綜合統整
研究目的	尋求現象的通則、強調類似性	了解現象主體的意義，強調個別性	揭露現象背後的價值觀與意識型態，強調批判性	整合不同觀點，提昇可行性
目標觀	組織目標的達成	成員需求的滿足	兼顧	
領導觀	專制	民主	權變領導	
激勵理論學派	物質/生理獎懲 1. 泰勒： 科學管理 2. 費堯： 行政管理 3. 韋伯： 科層體制	精神/心理獎懲 1. 梅堯：霍桑效應 2. 巴納德：動態平衡 3. 麥克里格：X Y 理論 4. 馬斯洛：需求層次論→ERG 5. 賀茲柏格：激勵保健	兼顧 1. 蓋哲： 社會系統 2. 麥格里： Z 理論 3. 費得勒： 權變理論	1. 混沌理論 2. 全方位品質管理 TQM： 特徵：①參與 ②文化 ③溝通 要旨：①原則 ②措施 ③技術 (學校管理) 3. 學習型組織 4. 知識管理

行政管理學派	泰勒 (Taylor)	1. <u>科學管理之父</u> 2. 《科學管理原則》：對個人工作中的每一要素，均應發展一套科學方法
	費堯 (Fayol)	1. <u>行政歷程之父</u> 、 <u>現代管理理論之父</u> 2. 管理重點：指揮、統一、權威、倡導、士氣 3. 管理五要素 POCCC：計劃、組織、指揮、協調、控制 4. 十四項管理原則
	葛立克 (Gulick)	1. 行政歷程 POSDCORB：計畫 (Planning)、組織 (Organization)、用人 (Staffing)、指揮 (Directing)、協調 (Coordinating)、報告 (Reporting)、預算 (Budgeting)
科層體制學派	韋伯 (Weber)	1. 科層體制 2. 學科中心法 (課程編製方法)：內容分析法 3. 構成組織三要素：人、設備、檔案 4. 權威五大類型：傳統、地位、專業、法理、精神感召
行政行為理論	賽蒙 (Simon)	1. 決策有限理性 2. 行政決定過程三步驟：情報活動→設計活動→抉擇活動
鬆散結構系統	韋克 (Weick)	1. 學校為「鬆散結合系統」：學校組織成員之間，彼此的關係雖然互相聯結，但卻保持各自的獨立自主性。
梅堯 (E. Mayo)		1. 社會與心理因素 (尊榮感、成就感的滿足、人格受尊重、自我成長、人際關係、團隊精神) 是影響組織工作績效的最重要因素。 2. 強調人的變因是影響組織生產力最重要因素。自覺是實驗組的自我期望

	3. 霍桑效應：實驗組受試認為獲得重視，才會全力以赴，實驗過程中可參與討論甚至改變實驗過程，故受試者感到自我實現。實驗的過程形式是種默契，使士氣持續下去
巴納德 (Barnard)	1. 合作系統理論 (動態平衡論) (1) 主張團體期望與個人需求彼此能平衡滿足。 (2) 組織是互動的成員的成員組成，除有共同目標外，貢獻己力的動機不可少。 (3) 溝通可使正式與非正式組織達成協調。 (4) 除了物質滿足更要心理滿足。 (5) 效能代表團體；效率代表個人。 2. 注重的重點在「成員」與「溝通」
麥克里格 (Mcgregor)	
阿爾德福 (Alderfer)	1. ERG 理論：主張人類有「生存、關係、成長」三種需要
賀茲柏格 (Herzberg)	1. 激勵保健學派/雙因子滿足理論 (1) 滿足/激勵因素/內在因素：成就感、受賞識感、工作本身、責任感、升遷。 2. 不滿/保健因素/維持因素/外在因素：工作環境、組織政策與管理、視導、薪資、人際關係。
蓋哲 (J. W. Getzels)	1. 與謝倫 (Thelen) 與顧巴 (E. G. Guba) 的社會系統理論所提出的領導方式：規範式領導、個人式領導、變通式領導 (團體規範層面、個人情意層面) 2. 教師領導方式：注重團體規範、注重個人情意、強調動態平衡
麥哥里 (Megley)	1. Z 理論：注重整理性、系統性、生態性及權變性的特點。
費德勒 (F. Fiedler)	1. 權變領導理論，又稱情境取向，是指每一個組織具有不同的形態，面對不同的情境，需要不同的管理方式。領導情境有利的程度則決定於三個要素： (1) 領導者與成員的關係 (上下關係)：團體成員對其領導者所懷有的情感、友誼、喜歡、信任、合作、接納、支持及忠誠之程度 → 最重要 (2) 任務結構 (工作結構)：團體目標及任務界定清楚確當之程度； (3) 領導者的職位權力 (職權大小)：領導者現居職位所具有之權力能使團體成員服從指揮的程度。 2. 在高度有利與低度有利的領導情境裡，任務導向的領導型式能夠產出最大的組織效能；在中度有利的領導情境裡，則關係導向的領導型式最有效能。
葛力克 (Gleick)	1. 混沌理論： (1) 耗散結構：開放系統呈現一種不穩定的狀態，它會隨著內部能量的消長，隨時透過與外部的互動，產生一個新的狀態。故系統是一種不穩定-崩潰-重組 的更新過程。 (2) 蝴蝶效應：「巴西的蝴蝶展翅，德州就有可能颳起颶風。」表示強調起始狀態的重要性。 (3) 奇特因子：有一些檯面下，未知或陌生的因素，常會出期不意的產生巨大的能量，所以需要多加注意並及早發現，再加以阻止。 2. 回饋機能：藉回饋機能偵查混亂狀況，回饋至系統成為新的輸入，並因此激發系統的重組與更新，形成一個新的結構，以利組織之後續發展。
摩爾 (Moor)	1. 複雜理論 2. 複雜理論連結混沌理論，除了強調事件的不可預測性和非線性發展態勢之外，更重視彼此調適、共同演化、互動關係以及自我組織之特性。複雜理論

中的複雜即是一種介於混沌與秩序之間的狀態，是一種「混沌邊緣」，一種動態平衡，在此混沌與秩序交界，雖然離散震盪、狂亂騷動，卻也潛力無限、生機盎然。藉此隱喻，在相當程度上，教育組織亦恰如複雜體驗系，其內充斥瀰漫著矛盾和緊張的弔詭，而同時卻也潛藏著變革與整合的契機。

3. 代表作《競爭的衰亡：商業生態系統時代的領導和戰略》

1.

高倡導，低關懷 高工作，低關係	高倡導，高關懷 高工作，高關係	低倡導，高關懷 低工作，高關係	低倡導，低關懷 低工作，低關係
指揮式	督導式	支持式	授權式
低度成熟（極低）	中低度成熟（較低）	中高度成熟	高度成熟
無能力，無意願 無安全	無能力，有意願 有信心	有能力，無意願 無安全	有能力，有意願 有信心

1. 有能力有意願，只要授權給部屬去執行即可
2. 有能力無意願，就加強他的意願，加強與部屬的溝通互動，分享觀念，鼓勵成員參與決策。所以高關懷。
3. 無能力有意願，因為無能力所以要給予部屬明確的指示，因為有意願，為了發揮效能，所以更要給予高關懷，密切督導其行為表現。所以高工作高關懷，例如資歷較淺的教師。
4. 無能力無意願，最有效的方式就是直接告知他怎麼作~高工作低關懷。雖然說也應該給他好好關懷，不過這樣應該不是最有效的方式。

伯恩斯 (J. M. Burns)

1. 轉型領導：領導人應用過人影響力，轉化組織成員的觀念與態度，願為組織付出，而促進組織革新
2. 互易領導：領導人透過折衝、協商的過程，讓人需求滿足，而願意為組織付出，發揮團隊力量，以達成組織目標
3. 催化領導：重視領導者扮演協助者和促進者角色，提升成員自我調和解決問題能力。
4. 參與領導：組織讓成員參與適當的決策過程，以期達成組織預定的目標，並滿足成員的個人心理需求。
5. 道德領導：涉及領導信念與價值觀，培養高尚人格，落實責任感與正義感。

韋克 (Weick)

1. 學校為「鬆散結合系統」

杜拉克

1. 目標管理 (MBO)

葛里門

(C. D. Glickman)

1. 提出發展性視導理論，教學視導人員所採用的非指導式風格較適用於「高教學投入，高抽象思考能力的教師」

富連基 (French).

芮文 (Raven)

1. 將權力分為五種：獎賞權、強制權、法職權、參照權、專家權。

豪斯 (House)

1. 行政領導理論「途徑-目標理論」：領導是否有效——領導者領導方式是否能夠提高部屬動機及部屬對他的接納與滿意程度而定

雷汀 (Reddin)

1. 三層面領導理論，認為領導者的領導行為是三個層面的組合體，即：
  - (1) 工作導向：領導者為達成目標，對於員工指揮的程度
  - (2) 關係導向：改進與員工關係的程度

	<p>(3) 領導效能：根據所定目標，經由領導行為過程後所產生之成果。</p> <p>2. 員工不同的狀況，採取的領導策略：</p> <p>1. 低能力，低意願→ 高工作，低關係（告知式、指揮式） 盡職型：開明專制者與獨裁者</p> <p>2. 低能力，高意願→ 高工作，高關係（推銷式、支持式） 整合型：執行者與妥協者</p> <p>3. 高能力，低意願→ 低工作，高關係（參與式） 關注型：發展者與傳教士</p> <p>4. 高能力，高意願→ 低工作，低關係（授權式） 疏離型：官僚與拋棄者</p>
行政決策	<p>1. 古典模式：最佳策略—認為人是「經濟人」。理性模式-以目標為導向。</p> <p>2. 行政模式：滿意策略—塞蒙（Simon）提出，認為人是「行政人」。</p> <p>3. 漸進模式：比較策略—林布姆：小幅、個別、累增的漸進修正。</p> <p>4. 綜合掃描模式：適應策略—艾齊厄尼提出的一種層級式的決策。</p> <p>5. 政治模式：協商策略—是一種非理性的決策，「人和為貴」為最重要考慮。</p> <p>6. 垃圾桶模式：隨機策略—柯漠提出：像無政府狀態。特徵：目標模糊、手段或方法不確定、流動性參與</p> <p>7. 市場模式：發放教育卷或推動委辦學校等作法。</p>
教育政策評估	<p>1. 前瞻評估：在政策進行前，運用需求評估、文獻了解、方案分析，將焦點集中於方案環境中。</p> <p>2. 澄清評估：在政策進行時，採分析、訪談、觀察，澄清方案的細部策略或措施。</p> <p>3. 互動式評估：在已進行的方案中，藉由發現現象來改善方案。</p> <p>4. 管制評估：透過資料系統管理中的資訊進行掌握，以評估政策方案的歷程與結果。</p> <p>5. 影響評估：建立方案價值，探究是否產生目標以外不預期的結果。</p>

中國人	
孔子	<p>3. 教育目的在「志於道、據於德、依於仁、游於藝」，培養君子。</p> <p>4. 課程為<u>德行藝</u></p> <p>5. 「學而不思則罔；思而不學則殆」→啟發教學法（認知學習）</p> <p>6. 「中人以上，可以語上；中人以下，不可以語上」→因材施教</p> <p>7. 「不憤不啟、不悱不發，舉一隅不以三反，則不復也」→自動原則</p> <p>8. 子以四教：文（文學）、行（德行；最重視）、忠（政事）、信（言語）</p> <p>9. 主張「性相近，習相遠」（學習結果受環境影響，教育非萬能）</p> <p>10. 首先提倡「<b>政教合一</b>」，以教立國、治國。</p>
孟子	<p>7. 教育目的：明人倫；教育方法：因勢利導</p> <p>8. 「人皆可以為堯舜」、「得天下英才而教育之，三樂也。」</p> <p>9. 「學問之道無他，求其放心而已矣」</p>
老子	<p>1. 教育理想有四：棄智、絕學、抱樸、守愚（教者使愚，學者守愚）</p> <p>2. 論學教方法，即是一個「愚」字。</p> <p>3. 反學校教育、順應自然。</p>
墨子	<p>1. 教育目的：以利為義（以利為具體內容，以義為終極理想）</p>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>「墨子兼愛，摩頂放踵利天下為之」</li> <li>教育實施倡「以吏為師」（智者為政乎愚者則治，愚者為政乎智者則亂）</li> <li>主張「兼相愛」、「交相利」，與邊沁的功利主義相似。</li> <li>知識的種類有三：親知（感官）、說知（名言）、聞知（傳授）</li> </ol>	
荀子	<ol style="list-style-type: none"> <li>注重積善、變化氣質、有恆、環境、音樂、「禮」、德操。著《勸學篇》</li> <li>強調獎懲。「以善先人者謂之教」，重視教育價值的傳遞與創造。</li> </ol>	
莊子	<ol style="list-style-type: none"> <li>「其知之也，似不知之也；不知而後知之。」與蘇格拉底「人唯有自承無知，才能有知」的見解相似。</li> </ol>	
告子	無善無惡論	
性三品論	王充	<ol style="list-style-type: none"> <li>《論衡》被統治者視為「異書」。認為環境的影響很大。</li> <li>「孟軻言人之性善者，中人以上者也；荀卿言人性惡者，中人以下者也；揚雄言人性善惡混者，中人也。」</li> <li>主張知識源於觀察成於思考，絕不能憑空虛構，注重驗證建立經驗派哲學。</li> </ol>
	董仲舒 「漢代孔子」	<ol style="list-style-type: none"> <li>聖人之性（上品）、中民之性（中品）、斗筭之性（下品）</li> <li>主張滅絕異學，尊崇孔道，以統一人民思想。</li> <li>曾言「正其誼不謀其利，明其道不計其功」。</li> <li>主張人性的陶冶需藉由「民待王教而後化，性待教育而後善」</li> <li>純粹的動機論，排斥功利說。對教育主張承天之道，積極指導。</li> <li>天人三策建言：「罷黜百家，獨尊儒術」「興太學，置名師」「重選舉，廣取士」</li> </ol>
	韓愈	<ol style="list-style-type: none"> <li>教育目的：明先王之教</li> <li>《原性》：「性之品有上中下三；上焉者善而已矣，中焉者可導而上下也；下焉者惡而已矣。」</li> </ol>
王通	<ol style="list-style-type: none"> <li>主張求學的目的在求道，不在求利，為宋明理學之先驅。</li> </ol>	
淮南王	<ol style="list-style-type: none"> <li>主張「性」為教育之中心，教育的最好在節慾。</li> </ol>	
揚雄	<ol style="list-style-type: none"> <li>「人之性，善惡混，修其善則為善人，修其惡則為惡人」，主張求學最重要在「良師教導」，則言行均將與之類化，而趨於善。修養要用「勉」的功夫。</li> </ol>	
顏元（顏習齋）	<ol style="list-style-type: none"> <li>主張「正其誼，適（足）以謀其利；明其道，適（足）以計其功。」→<b>實利教育</b></li> </ol>	
顏之推	<ol style="list-style-type: none"> <li>主張教育子弟需從<b>懷胎</b>時教起，至少需從幼時教起。</li> </ol>	
程顥（明道）	<ol style="list-style-type: none"> <li>教育目的：教人識仁（其學本之大學中庸）</li> <li>教育方法：內外兩忘、主敬（敬而後能靜，靜而後能定，定而後能明）。</li> </ol>	
程頤（伊川）	<ol style="list-style-type: none"> <li>教育目的：教人學為聖人</li> <li>「能敬而心自專一，專一然後有所得」</li> </ol>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>程顥之學近於孟子，遞演為象山、陽明；伊川之學近於荀子，遞演為晦庵。</li> <li>程顥主內外兩忘，重自得；伊川主寡慾，重窮理。</li> <li>程顥主「氣」一元論，以性即氣；伊川主「理氣」二元論，以性即理。</li> </ol>		
張載（橫渠）	<ol style="list-style-type: none"> <li>主張「性有天地之性與氣質之性」，教育目的在<b>變化氣質及天地之性</b>。</li> <li>氣質之性有善有惡，要去惡趨善，必賴乎禮。所以<b>學禮</b>為求學的第一步。</li> <li>《西銘》：「民吾同胞，物吾與也」尤具<b>博愛</b>精神。</li> <li>「<b>為天地立心，為生民立命，為往聖繼絕學，為萬世開太平。</b>」</li> </ol>	
朱熹（晦庵）	<ol style="list-style-type: none"> <li>教育目的：明五倫。方法有：博學、審問、慎思、明辨、篤行。</li> <li>求學方法：知行並重，主敬、窮理（格物致知）。</li> <li>以禮記中之大學、中庸與論語、孟子並列，稱為四子書。</li> </ol>	
陸九淵（象山）	<ol style="list-style-type: none"> <li>教育目的：明理（宇宙即是吾心，吾心即是理，理、心、宇宙實是一物。）</li> </ol>	

㊦：均尊孔孟

㊧：朱熹採用科學方法，重經驗，在道問學，在格物致知。

陸九淵採用玄學方法，重直覺，在尊德性，在發現自己的良知良能。

王陽明（守仁）	<ol style="list-style-type: none"><li>1. <b>教育目的：致良知</b>（方法有：誠意格物、由近及遠、戒慎恐懼以防人欲）</li><li>2. 「非善非惡心之體，有善有惡意之動，知善知惡為良知，為善去惡是格物。」</li><li>3. 提出「知行合一」，著《傳習錄》，重視兒童教育。</li></ol>
許魯齋	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 教育需<b>注重實際生活</b>、注重思考、注重持敬。</li></ol>
劉念臺（宗周）	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 教育目的：復性（即復此知善知惡之性，自知其為善，則為善無不盡；自知其為惡，則去惡無不盡）</li></ol>
顧亭林（炎武）	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 教育目的：<b>通經致用</b></li><li>2. 求學方法：博學於文，行己有恥。</li></ol>
黃宗羲（梨洲）	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 教育目的：致良知，慎獨為致良知之功。</li><li>2. 政治理想：重民權、抑君權、尊法律。</li><li>3. 以致用為目的，以修德為講學的根本，以博讀經史為求學的方法。</li></ol>
王船山	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 其觀點近於康德。主張「德性之知」是先天的，是知識的根本；「見聞之知」是知識的材料。教育目的在止於至善。</li></ol>
戴東原（震）	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 善於考證之學</li><li>2. 教育目的在使人的情欲的發動合乎於理</li></ol>
蔡元培	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 中華民國首任教育部長</li><li>2. 提倡美感教育、世界觀教育、軍國民教育、實利教育、公民道德教育。（五育）</li></ol>
張之洞	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 提倡「三綱五常」</li><li>2. 著《勸學篇》，提倡「中學（內學/治身心）為體，西學（外學/治世變）為用」。（以封建倫理綱常的思想、中國傳統的經史之學，作為一切學問的根本，根本學會了，才可學習對封建統治有用的西學。在尊孔、讀經、堅守禮教的前提下，學習洋務事物所需的西方語言、文字、規章與自然知識。）</li></ol>
梁啟超	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 亦提倡「中學為體、西學為用」（<b>中西兼通</b>）；要求仿西方創辦女學。</li></ol>
容闈	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 最早主張派遣留學生的人</li></ol>
盛宣懷	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 上海建師範院（<b>師範教育之始</b>）</li></ol>