

壹、教學原理與制度

◎平民教育之父---裴斯塔洛齊 (1. 受盧梭影響 2. 「教育愛」教養「兒童」)
(國民教育之父)

◎教育學之父---赫爾巴特 (四段教學法：明瞭、聯合、系統、方法)

◎美國國民教育之父---曼恩

1. 人道主義教育觀
2. 宣揚裴斯塔洛齊的教育愛
3. 重視師資培育

◎社會科學之父---孔德

1. 創社會學一詞
2. 知識進化歷程：神學—玄學—科學，主張用科學方法進行社會現象的分析。

◎進度主義教育之父---杜威

1. 名言：「哲學是教育的普遍原則，而教育是哲學的實驗室」。
2. 主張知行合一，認為「行以求知」，把「由做中學」當作教育的根本法則。
3. 主張「教育無目的」，只有成人、父母、教師才有目的」—>強調「教育過程」。
4. 強調兒童本位的教育、活動課程及問題教學法
5. 提出「教育即生活」。
6. 屬於民生主義、實驗主義、經驗主義的教育哲學。

◎現代教育心理學之父---桑代克

1. 「嘗試錯誤」學習理論
2. 學習三律：準備律、練習律、效果律。
3. 智力多因說：細分成提出「三種智力論」，主張人類智力有三種不同表現：抽象智力、機械智力、社會智力。
4. 提倡教學之「準備原則」

◎人本心理學之父---馬斯洛

1. 需求層次論：基本需求(生理、安全、愛與隸屬、求知)
成長需求(求美、自我實現)

◎智力測驗之父---比奈

◎行政歷程之父---費堯

◎培根－知識上「四種偶像」障礙

1. 種族偶像－習俗之蔽
2. 洞穴偶像－自我之蔽
3. 市場偶像－言語之蔽
4. 劇場偶像－學統之蔽

◎教師哲學＝>教師權威

1. 專業權威
2. 道德權威
3. 法職權威
4. 情感權威
5. 魅力權威

◎懲罰類型：

1. 報應性－以牙還牙(報復式的)。
2. 懲戒性－殺雞儆猴，以學生為客體(I-it)。
3. 感化性－犯錯後的補救，當學生改過遷善則恢復其自由權。
4. 恕道性－公平對待原則(I-Thou) => 動機符合教育理想

◎社會流動的類型

1. 水平流動－在類似水平的階層中流動(EX：換工換)
2. 垂直流動－不同等級的社會階層流動上、下流動(EX：升官或被降級)
3. 代內流動－**一個人一生中的階層流動**
4. 代間流動－**不同世代(EX：父子)的社會階層變動比較**
5. 競爭性流動(美)－個人階層高低，在於**個人的努力**
6. 贊助性流動(英)－個人階層高低，在於**個人出生的社會地位**

一、教育社會學的主要理論

(一)和諧論(功能結構論)

1. 人物：(1)涂爾幹－有機連帶、集體意識
(2)帕森士－提出「社會行動」為社會學的分析單位
(3)墨頓
2. 教育目的與學校功能為個人的社會化、個性化、選擇。

(二)衝突論

1. 人物：馬克斯 Max、包爾斯 Bowles、金蒂斯 Gintis、吉諾 Giroux、艾波 Apples、威里斯 Willis、柏恩斯坦
2. 教育為社會再製、文化再製、文化創生、霸權再製的重要機制。
3. 關注教育過程中的階級意識。

◎馬克斯主義－再製理論

◎馬克斯－經濟決定論、階級意識

(三)解釋論

1. 人物：(1)哈伯瑪斯 Habermas
(2)楊格 Young—「課程」是社會所組織的知識
2. 研究範圍：班級社會學、知識社會學

(四)功績主義—每個人皆有公平機會爭取自己的階層位置

二、十七世紀唯實主義的教育思想

◎唯實思想所重視的是「事務」

1. 教育理想重在**生活的實用**
2. 重科學知識

(一) 康門紐斯 Comenius

1. 「感覺唯實論」的教育思想家
2. 教育目的—開展人的智性、德性、聖性
3. 泛智教育，教育普及，人人都受充分教育
4. 強調「感官經驗」與「實物教學」

(二) 孟登 Montaigne

1. 「社會唯實論」的學者
2. 教育目的—啟發學生思想，為現實生活提供訓練與指導
3. 強調知識與現實生活結合，並活用
4. 以**旅行教育**達教育目的=>直接**接觸社會去學習**
5. 重視教師教學能力的培養
6. 反對使用體罰

三、十八世紀啟蒙運動的教育思想

(一)洛克—英國的經驗主義學者=>以經驗充實心靈

1. 教育目的：培養具良好教養、善良及文化素養的紳士
2. 反對使用體罰
3. 重視**個別差異**

(二)盧梭—著【愛彌兒】

1. 自然主義，順應**兒童**的本性
2. 兒童本位的鼻祖

3. 性善論，由內而外的自然教育
4. 了解個別差異再因材施教
5. 強調實物教學，提倡消極教育法

(三) 康德—理想主義者

1. 以道德規律來教育兒童

(四) 巴斯道 Bassedow—自然主義

1. 以「博愛」的精神培養「理性」的能力，追求幸福的人生
2. 自然法教學，重感官、手工、實務活動、兒童文學
3. 教育應廣泛為社會大眾接受，不限於富貴之家

(五) 傑佛遜 Jefferson

1. 教育—培養品德才華兼具的自然貴族
2. 3R's => 讀、寫、算

四、十九世紀民族國家時期教育思想

◎19世紀教育三大思潮

1. 國家主義—民族精神、國家至上，強調國民教育
2. 自然主義—以兒童為本位
3. 實用主義—(1)強調實用知能的學習與應用
(2)實現完美生活是教育的理想

(一) 裴斯塔洛齊

1. 推動貧民教育運動，有「平民教育之父」、「小學教育之父」之稱。
2. 教師如園丁，學生如花木
3. 直觀教學法，採「實用教學法」，透過感官來認識事物，增加印象才可獲牢固的知識。

(二) 赫爾巴特

1. 提倡「四段教學法」(系統教學法)：明瞭、聯絡、系統、方法。
2. 首創「教育科學」一詞（主張教育應以科學、系統的方法進行研究）
3. 提倡教學之「類化原則」
4. 教育科學之父（主張教育學要成為獨立的學門要建立在倫理學和心理學上）
5. 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」。
6. 興趣論(多方面興趣)：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）。

(三)福祿貝爾

1. 「教育之道無他，為愛與榜樣而已」=>強調教育者的愛心與實踐對兒童示範與模仿的重要性
2. 兒童—植物，學校—花園，教師—園丁
3. 幼兒教育的鼻祖。
4. 實際的教育活動：
 - (1) 自我活動—獨立自由的人格
 - (2) 遊戲—自我表達的工具，可破壞、重建。
 - (3) 手工活動—內在潛力
 - (4) 恩物(gifts)—學童的認知工具
5. 提倡教學之「自動原則」

(四)史賓賽

1. 生活預備說=>主張教育的目的在為未來完美的生活而準備
2. 生活包含五種活動(高>低)：
 - (1)與自我生存直接關係—>身體保健=>最重要！
 - (2)與自我生存間接關係—>謀生職業
 - (3)關於繁殖種族—>作父母的準備
 - (4)關於維持社會關係和政治關係—>公民的道德活動
 - (5)關於利用休閒時間和滿足趣味—>休閒和娛樂
3. 有機比擬論
4. 實用主義的倡導者=>知識的實用價值

(五)蘭卡斯特、貝爾

1. 貧民教育家
2. 導生制教學(亦稱班長制)

(六)曼恩

1. 美國國民教育之父(仿普魯士教育措施)

五、現代~二十世紀的教育思想

◎民主主義與進步主的教育思潮

1. 以兒童為本位
2. 代表人物—杜威(※強調教育歷程的重要性)
 - (1)教育即生活
 - (2)教育即生長
 - (3)教育即經驗不斷的改造

◎文化主義

1. 介於**社會主義**與**個人主義**之間的一種教育思想
2. 代表人物－斯普朗格
 - (1)教育就是**文化的保存與延續**
 - (2)教育學＝文化科學

◎存在主義

1. 教育鼓勵”個人了解自己本身”
2. **師生之間的互動，兩者皆為主體**
3. 教育目的：讓每個人認識自己的存在

◎分析哲學的邏輯實證論

1. **重視教育語言的釐清(就是避免有語病)**
2. 強調倫理規範”無”必然性
3. 代表人物－羅素

Peters=>觀念分析學派=>「次元性」分析

◎重建主義

1. 社會自我的實現，重建理想的社會文化（※要與文化重建有關的）
2. 代表人物－Brameld 布萊彌德

◎未來主義

1. 代表人物－Toffer 杜佛勒
 - (1)個別化、多元化教學
 - (2)教學：**啟發法，主動學習**

六、二十世紀重要教育思想家

(一) 杜威 Dewey

1. 民生主義、實驗主義、工具主義
2. 教育即生活(**經驗**)
3. **個體**需不斷與**環境**有所**互動**
4. 強調「**歷程**」的重要性
5. 教育是「**經驗的繼續改造**」
6. 主張知行合一，認為「**行以求知**」，把「**由做中學**」當作教育的根本法則
7. 名言：「**哲學是教育的普遍原則，而教育是哲學的實驗室**」。

(二) 蒙特梭利 Montessori

1. 建立第一家「兒童之家」
2. 創「蒙特梭利教學法」
3. 倡導兒童本位、獨立教育
4. 教育目的：開發兒童潛能（※實施”感官教育”）
5. 教育原則：(1)自由原則=>獨立自我作業
(2)義務原則=>責任感

(壹)、教育的哲學基礎

教育哲學從哲學來看，基本內涵為：

- (1)形上學 (2)心靈論 (3)知識論(認識論) (4)價值論 (5)哲學派別論

一、形上學(自然物體之後之意)

◎主要探討宇宙的存在、根源及事物或現象的本質

(一)本體(存在)論

1. 以「量」或「數」的方式看實體的發展者
 - (1)單元論—EX:水
 - (2)多元論—EX:原子論
2. 從「質」的方面探討實體的根本原理者
 - (1)唯物論—主張實體的本質為物質
 - (2)唯心論—以精神作用說明一切現象的本體

(二)宇宙論

1. 機械論—機械的因果論（持唯物論）
2. 目的論—以目的性說明一切現象（主張唯心論）

◎形上學產生二方向：1. 實用主義 2. 存在主義的相對主義立場

◎邏輯實證論完全「否定」形上學=>因為行上學無法在經驗中驗證

二、心靈哲學（又稱為哲學心理學）

五種心靈學說的重要概念

派別	心靈內涵	心靈作用	教育理論	課程	教法
心靈實體說	靈魂	以思考、記憶方式去瞭解觀念	形式訓練說	文化陶冶的材料	官能訓練、直接教導
心靈狀態說	觀念的聯合	以經驗、感覺形成知識	建構心靈的內容	直觀的材料	重教學的步驟
唯物主義	物質	神經系統的運作而生行為	控制神經系統	分析成小單位的材料	機械行為訓練
實驗主義	生物演化的結果	與環境交互作用	適應環境	實際環境有關的材料	重解決問題的歷程
完形學派	頓悟反應	整體性理解	統整學習	與舊經驗有關的材料	了解有組織性的概念

圖片資料來源：攝自 陳嘉陽 教育概論(上冊)

三、價值論

◎倫理學

(一) 人性學說

1. 性善說—(1)孟子：仁義禮智
(2)盧梭：培養**自然人**，讓兒童自然成長
2. 性惡說—(1)荀子：**1**人知性惡，其善者**偽**也
2化性起偽—禮、樂
(2)聖奧古斯丁：非教育可拔除，需神的力量（**原罪論**）
3. 人性亦善亦惡說—(1)Plato 人性觀的教育應用
1理性—治者（睿智之德）
2意性—軍士（勇敢之德）
3欲性—農工（節制之德）
4. 人性非善非惡說—(1)告子：性無善無不善也
(2)趨善或惡，視其與「**環境**」交接的結果
EX：近朱則赤，近墨則黑

◎道德的範疇層面〈主內派 VS. 主外派〉

	主外派 (結果論)	主內派 (動機論)
代表學派	快樂主義、功利主義	嚴格主義
代表人物	伊比鳩魯、邊沁、彌爾 <i>Epicurus Bentham</i>	康德、孟子
善惡判斷	行為的結果是快樂即為善	依意志而行的動機
道德建構	外力制裁	理性的啟發
道德教育目標	訓練好的行為	意志的自律使有自發為善的意願
道德教育方法	獎賞與懲罰	品格陶冶，訓練意志

圖片資料來源：攝自 陳嘉陽 教育概論(上冊)

◎道德的歷程層面

(一)杜威的道德發展說：1. 道德前期—本能層次

2. 道德成規期—禮俗層次

3. 自律期—良心層次

(二)皮亞傑的道德發展論：1. 無律期—5歲以下(無規則概念)

2. 他律期—5~10歲，社會規範

3. 自律期—10歲以上，理性抉擇

(三)柯柏格(Kohlberg)的三段六期論

1. 道德成規前期—9歲以下

(1)避罰服從導向 (2)相對功利導向

2. 道德成規期—10~20歲

(1)人際關係和諧導向 (2)法律秩序導向

3. 道德成規期—20歲以上

(1)社會法制導向 (2)道德普遍原則導向

四、社會哲學(※學校即社會=>兒童社會化)

(一)個人本位主義：1. 盧梭的自然主義—以兒童為教育中心

2. 尼采的超人學說—人上之人

3. 進步主義的兒童中心本位觀

=>教師是協助者，不是指導者

(二)社會本位主義：1. 孔德—社會發展階段(神學>玄學>科學)

2. 涂爾幹—一個人是社會產物

=>訓練兒童服從紀律，效忠社會

3. 拿托普—個人意識與社會文化之間的融合

五、知識論(認識論)

(一)理性主義 (二)經驗主義

	理性主義	經驗主義
代表人物	柏拉圖、笛卡兒	洛克、培根、休姆
心靈根源	心靈實體說	心靈狀態說
知識本源	先天與生俱來的理性	後天感官經驗的聯結
教育目的	著重理性的啟發	提供適當的感官經驗
教育內容	演繹記憶的知識、文雅教育	實際材料，科學與活動課程
教育方法	形式訓練、啟發教學	重直觀教學及感官訓練

圖片資料來源：攝自 陳嘉陽 教育概論(上冊)

(三)批評主義

(四)實驗主義：杜威「做中學」

(五)邏輯實證主義

(六)觀念分析實證主義：延續「邏輯實證主義」，以語言方式為重點，以科學驗證的方式來釐清思想、語言、概念。

◎**建構主義**：應以主體的人來探討知識的結構，即以個體認知過程的**主動性與建構性**來了解知識

◎**現象學**：知識應由主體意識的反思，回到**存在的主體**才能成立

◎**派代亞計畫**：為永恆主義教育理論的實踐計畫

1. 實施要點：(1)全民教育 (2)博雅教育

(3)三種教學法，強調**理性**的啟發

1 講述教學法 **2** 練習教學法 **3** 詰問教學法

(4)終身學習、全人教育

◎**精粹主義**：1. 理性主義的翻版 2. 重視勤勉的學習過程 3. 重視學科知識
4. 強調**教師的功能**—教育的動力來自於教師，而非學生
5. 主張**官能訓練**的方式

◎永恆主義 VS. 精華主義

(一)相同點：

1. 均反對**進步主義**
2. 均來自**理性主義**，強調實施**博雅教育**
3. 知識來源在**文化傳統**有關的基本學科
4. **不認為**學習要顧及**學生興趣**，方法基於共同要求而學習**永恆與精華**的知識

(二)相異點：

	永恆主義	精華主義
教育目的	培養具有理性智慧的人	訓練讀寫算基本能力，使學生藉此能力發揮潛能
教育方法	閱讀經典名著，仿效其行為	採形式訓練，重感官能力的增強
對進步主義的看法	反對「教育具經驗不斷改造」的看法；認為教育在學習永恆的知識	反對兒童中心本位、注重學生興趣；主張教師中心，強調課程的重要性。
對教育變遷的看法	反對「變遷」的概念，認為教育是基于永恆不變的真理	認同教育變遷的概念，此變遷在讓學生學得精華經驗以解決問題。

圖片資料來源：攝自 陳嘉陽 教育概論(上冊)

◎重建主義：

1. 重建主義是對進步主義哲學上的重建
2. 人物—孔德 Count：進步主義教育家
伊里奇 Illich：**反學校化**運動倡導人
3. 重視團體或社會經驗=>重視文化因素
4. **學校教育**是**兒童適應未來的準備**，學校特色「**再建構**」，即發展未來的理想社會。

◎存在主義：

1. 人物—Kierkegaard、Nietzsche、Heidegger
2. 教育方式—1. **師生互為主體**的互動
 2. 用教育愛來促進情意的感受 (**互動中參與教學**)
 3. 在**遊戲**中體會自我
 4. 學生融入教育活動中 (**參與活動是教育的主要方式**)

◎文化主義學派：

1. 斯普朗格(Spranger)－六種人格價值類型

- | | | |
|----------|----------|----------|
| (1)理論型－真 | (2)社會型－愛 | (3)審美型－美 |
| (4)宗教型－聖 | (5)政治型－權 | (6)經濟型－利 |

2. 「愛」是教育的基礎，教育工作需以**教育愛**來完成

3. 教學方式：(1)強調「教育愛」

1 愛孩子的潛能與未來

2 教育愛是創造的愛

3 教師全心全意付出，不求回報，追求道德的完美。

(2)主觀個性客觀化

◎分析學派、邏輯實證論

1. 人物－ (1)羅素：兒童為本位、因材施教，重試引導與啟發

(2)皮德思：1 教育三大準則 => **合認知性－真（是非）**
合價值性－善（道德）
合自願性－美（不強迫）

2. 教育無外在目的

◎結構主義

1. 皮亞傑－心理學的結構主義

◎批判理論(法蘭克福學派)

1. 人物－哈伯瑪斯

2. 教學方法：(1)**教師應扮演轉化型知識份子的角色**
(2)訓育輔導

◎新馬克斯主義

1. 人物－Reimer、Illich

2. 反學校化的思潮 => 資源共享的學習網路

3. 主要抗拒的對象是**教師**

(貳)教育社會學

△教育制度兩種重要功能：(1)社會化 (2)選擇

△Durkheim—強調教育的社會化功能
Weber—重視教育的選擇功能

→ 皆強調正式教育機構重要性，及國家控制教育重要性

△1. 最早出現的教育社會學理論是**結構功能主義**，強調社會和諧的重要，又稱「**和諧理論**」=>相反的為「**衝突理論**」

2. 和諧理論與衝突理論的共同點—強調**社會大於個人**

一、和諧理論學派

(一) 強調維持社會穩定的重要性

(二) 主張和諧漸進式的改革方式

(三) 和諧理論學派大體上屬於社會學上的**功能主義**的支持者

(四) 代表人物：

1. 涂爾幹—結構功能主義大師

(1)**社會連帶**—取決於「所有群體成員共享的信念與情感」

(2)集體意識—同一社會多數成員共持有信仰與情操，形成獨立生命的固定體制。

(3)教育的功能—**1**教育目的使個人「**社會化**」

2教育不僅使個人社會化，且同時完成**個性化**

2. 帕森士—

(1)主張社會整體的利益大於個體的利益

(2)認為教育的主要社會功能為：**1**社會化功能 **2**選擇功能。

3. 莫頓 Merton—集功能主義學派大成者

二、衝突理論學派

△特徵：1. 對立與衝突 2. 變遷 3. 強制

△思想源自：Weber、Marx

△再製理論

(一)馬克斯

1. 以經濟解釋社會衝突、變動的原因，稱為**單因說**

2. 理論—(1)**歷史唯物論**：歷史進步唯一動力是「物質」(經濟)

(2)**階級鬥爭**：資本家 VS. 無產階級

(3)經濟是社會的下層結構：社會階級是由經濟因素決定

(二)達倫道夫 Dahrendorf

1. 主張社會衝突的權力鬥爭論

(三)包爾斯 Bowles & 金提斯 Gintis

1. 為新馬克思主義—再製理論—社會再製
2. (1)社會再製—上階層級複製其子女再成為上層階級
(上層階級有「社會資本」 ex:家長與兒童互動的時間)
(2)符應原則—以教育「潛移默化」一般民眾

(四)布迪爾 Bourdieu

1. 再製理論—文化再製
2. (1)文化再製—1語言、文字、生活習性的不同，而進行社會控制任務
2個人參與社會競爭的資本：經濟資本＋社會資本＋文化資本
(2) 文化資本—教育語言較接近支配階級的語言
(支配階級的兒童已被給予「文化的資本」，而勞動階級的兒童則不具此「內化的文化資本」)
(3)象徵(符號)暴力

(五)柏恩斯坦 Bernstein

1. 霸權再製 => 文化霸權
2. 強調教育的變動與教育知識的關係，認為階段、符碼與控制皆成為文化再製的重要工具。
3. 將語言形成或符碼：(1)通俗(限制)型符碼
(2)精緻(統整)型符碼

(六)葛蘭西 Gramsci

1. 霸權再製
2. 統治階級使知識份子成為他們的代表人，以傳播其價值觀和意識形態。

△抗拒(抵制)理論

- ◎新馬克主義之一，反對再製理論
- ◎認為勞動階級的學生不完全是資本的副產品，學校乃是不同階級文化之間爭奪的場所

(一)吉洛斯 Giroux

1. 提出「邊界教育學」—為弱勢者發聲的教育學

(二)艾波 Apple

1. 思想領域包括—知識社會學、新馬克思主義、批判理論
2. 教育具有「相對自主性」或「創造性行動」
3. 學校教育本身有相當的自主性，不全然再製社會權勢階級的經濟結構和文化資本。

(三)威里斯 Willis

1. 勞工階級地區的學校有「反學校文化」的存在
2. 提出文化創生的論點

三、解(詮)釋論學派

◎是微觀的=>學校、班級、人

(一)現象學—回歸事項本象

(二)符號(象徵)互動論—人與人之間的互動性質與過程

(三)俗民方法論—概念：(1)反省性 (2)指標性

(四)知識社會學—知識本身也形成階層化

四、社會化與教育

◎Persons 認為教育主要功能有二：(1)社會化的功能 (2)選擇的功能

◎社會化的歷程：(1)濡化—強調世代間的文化連續歷程，也可以是一種文化的內化=>習得族群文化

(2)涵化—一個人和團體因不同文化系統的接觸而產生變化

◎社會化的重要理論：

(1)庫里的「鏡中自我」理論

(2)米德的「自我發展」理論：①準備期 ②遊戲期 ③比賽期

(3)Freud的「精神分析」觀點：人格的組成=>本我—自我—超我

(4)Piaget的「認知發展」理論：社會化便是兒童認知能力的成熟過程

五、功績主義

1. 為「才學主義」=>就是「依個人的才華和實力」
2. 教育機會與資源分配係依據個人能力和努力程度而定

六、積極性差別待遇

1. 教育優先區
2. 教育選擇權
3. 幼兒教育卷：基於「教育選擇權」的思潮
4. 美國的「提早開始計畫」：輔導增進弱勢兒童的技能

◎Persons 以五種「模式變項」分析教師角色的變化

1. 感情性—感情中性
(重情感—重理智)
2. 廣布性—專門性
(與師生關係的轉換)
3. 普遍性—個別性
(對成績考查應持公正的「普遍性」—依情況斟酌的「個別性」)
4. 成就—屬性
(學生的實際表現—學生的本質)
5. 自我導向—集體導向
(經濟報酬、工作條件—整體教育發展為重，不計較個人得失)

(叁)教育心理學(一)

一、赫威斯特(Havighurst)－發展任務論

1. 嬰幼兒期 0~6 歲
 2. 兒童期 6~12 歲
 3. 青少年期 12~18 歲
- } 每個時間皆各有社會所期待之行為

二、維果斯基(Vygotsky)－近側發展區(可能發展區)、鷹架作用

(一) 教師可參酌的方式：

1. 多與學生互動，加強學生意見的表達
2. 鼓勵學生利用「獨白」引導學生自我學習
3. 採**合作學習**的方式進行全語言教學

↳ 可用「交互教學法」

(二) 教學歷程中，學生是參與者，**教師的角色是嚮導、催化者而非指導者**

(三) 教學上宜採用**動態評量**

三、布魯納(Bruner)－認知表徵三階段(三個認知模式)

1. **動作**表徵期 0~3 歲 (類似 Piaget **感覺動作期**)
2. **形象**表徵期 3~5 歲 (類似 Piaget **具體運思期**)
3. **符號**表徵期 5 歲之後 (類似 Piaget **形式運思期**)

四、Freud－精神分析學派

1. 人格結構：本我 — 自我 — 超我
 ↓ ↓ ↓
 唯樂原則 現實原則 道德原則

2. 本我 VS. 超我衝突時的防衛行為：

- (1) **雙趨衝突**—兩個都想要但只能選一個 ex: 魚與熊掌不能兼得的心理困境
- (2) **雙避衝突**—都不想要但一定要選一個 ex: 迫於情勢只能選其一才可避免另一困境，左右兩難的 feel
- (3) **趨避衝突**—進退兩難 ex: 想追又怕被拒絕
- (4) **雙重趨避衝突**—二者只可選其一，但各有好壞

3. 性心理發展期：

- (1) 口腔期：0~1 歲
- (2) 肛門期：1~3 歲
- (3) 性器期：3~6 歲
- (4) 潛伏期：6~12 歲
- (5) 兩性期：12 歲~青春期之後

五、新 Freud 學派

1. 不再強調「性」重要，改重視「社會文化」因素
2. 人物：Alder、Jung、Sullivan、Erikson、Horney、Fromm

代表人物	理論或概念	內容大要
Adler 阿德勒	個人心理學	人格結構的核心是意識而非潛意識，意識的動力是要克服早年的「自卑情結」。意識的行為是因「求權意志」而追求社會性的成就。
Jung 榮格	分析心理學	現實的自我才是人格結構的中心，而自我的發展係源於個人潛意識與集體潛意識（歷代祖先遺留的特殊性格氣質）二者。採目的論為導向，認為人格的發展非決定於性衝動，而是個人達自我實現以完成自我；而自我又決定於內向與外向兩種引導力量。
Horney 霍妮	基本焦慮論	行為的動機不是性衝動，而是個人自小適應環境而形成的焦慮；人類主要的需求是安全，因此逐漸形成各種不同的適應方式。Horney的理論重視兒童生活中人際關係的發展，帶有濃厚的社會文化意義。
Sullivan 沙利文	人際關係論	人格乃是人際間交互作用的結果，因此，人格只能在以人際關係為主的社會化歷程中發展。人格發展是個人在其生活環境中與他人交往適應的歷程。
Fromm 弗洛姆	精神分析社會學（逃避自由）	反對Freud的本能說及泛性論，認為個人的成長深受其社會環境的影響。而自我不僅是本我與超我之間的調節者，亦能主動尋求統整、愛、自由。

圖片資料來源：攝自 陳嘉陽 教育概論(上冊)

六、Erikson 心理社會期發展論

第一期：信任與不信任（0—18 個月）

第二期：自主行動與羞怯懷疑（18 個月-3 歲）

第三期：自動自發與退縮愧疚（3 歲—6 歲） => 遊戲年齡

第四期：勤奮進取與自貶自卑（6-12 歲） => 班級經營應採”多元評量”

第五期：自我統合與角色混亂（12~18 歲） => 最重要的時期（統整危機）

第六期：友愛親密與孤僻疏離（成年前期）

第七期：積極生產與自我頹廢（成年中年）

第八期：完美無缺與悲觀失望（成年後年）

七、Freud 與 Erikson 的相異處

比較項目	Freud	Erikson
理論建構基礎	人格異常病患的心理特徵	健康常人的心理特徵
人格形成	早期決定	一生全程連續的發展
人格發展動力	本我的性衝動，是生物性的	以自我成長為內因，是社會性的
人格發展範圍	性心理的發展，本能論的範圍	心理社會的發展，是階段社會環境互動的發展

圖片資料來源：攝自 陳嘉陽 教育概論(上冊)

八、馬西亞(Marcia)

1. 以 Erikson 的理論為基礎提出**自我認同**(統合)的發展
2. 四種認同狀態(自我辨識)：
 - (1) **迷失型認同**：完全不知道自己要做什麼
 - (2) **未定型認同**：不確定自己要做什麼
 - (3) **定向型認同**：清楚明白自己的目標
 - (4) **早閉型認同**：父母或他人已幫自己決定一切，而自己也照著做。

◎青少年自我中心現象

1. Elkind 最早提出”自我中心發展階段論”
2. 來源：(1)形式運思能力 (2)觀點取替能力
3. 特徵：
 - (1)想像觀眾—以為自己是焦點，大家都注意他
 - (2)個人式神話—認為自己與眾不同
 - (3)明顯偽善—講一套做一套，表裡不一
 - (4)理想主義或向權威角色挑戰

◎班固拉—社會學習理論—模仿、觀察學習

◎皮亞傑的道德發展論

- (1)5 歲之前—無律期
- (2)5~10 歲—他律期(道德**現實主義**期)

(3)10歲5之後—自律期(道德相對主義期)

◎柯柏格的道德發展論(三段六期論)—道德兩難問題情境

期別	發展階段	心理特徵
一 前習俗道德期 (9歲以下)	1 <u>避罰服從</u> 取向	只從表面看行為後果好壞。盲目服從權威，旨在逃避懲罰。
	2 <u>相對功利</u> 取向	只按行為後果是否帶來需求的滿足以判斷行為的好壞。
二 習俗道德期 (10~20歲)	3 <u>尋求認可</u> 取向	尋求別人認可，凡是成人讚賞的，自己就認為是對的。
	4 <u>遵守法規</u> 取向	遵守社會規範，認定規範中所定的事項是不能改變的。
三 後習俗道德期 (20歲以上)	5 <u>社會法制</u> 取向	了解行為規範是為維持社會秩序而經大眾同意所建立的。只要大眾共識社會規範是可以改變的。
	6 <u>普遍倫理</u> 取向	道德判係以個人的倫理觀念為基礎。個人的理觀念用於判斷是非時，具有一致性與普遍性。

圖片資料來源：攝自 陳嘉陽 教育概論(上冊)

(肆)教育心理學(二)

一、行為主義的學習理論

(一)改變個體行為的因素：

1. 客觀—(1)遺傳 (2)環境 1蓬生麻中，不扶自力
2近朱者赤，近墨者黑
2. 主觀—(1)成熟 (2)學習

◎洛克的經驗論對行為學派影響最大

◎華生：「給我一打健全的嬰兒……，訓練成任何你想要的樣子」

=> 「環境決定論」=>教育萬能論

=> 「制約」是行為主義的主要教育理念

(二)「制約學習」的倡導者—巴夫洛夫、桑代克、斯肯納
(古典制約) (操作制約) (工具制約)

◎古典制約：1. 以舊經驗為基礎學習新經驗的歷程，亦即「類化作用」的學習。

2. 消弱法則—可用來矯正學生偏差行為

◎對當代教育影響最大的心理學家—桑代克—其制約理論稱「聯結主義」
—飢餓貓的迷籠實驗—經由嘗試與錯誤的歷程—試誤學習
—效果律、練習律、準備律

◎次級增強物：1. 社會性增強物 ex: 微笑、讚美

2. 代幣增強物 ex: 金錢、獎狀、點券

3. 活動增強物 ex: 自由時間、玩遊戲

(三)建立新行為的方法：

1. 行為塑造—連續漸進法

2. 代幣制度

3. 普力馬克(霹靂馬)原則：想取得想要的事物，需先完成較不想要的事物。
ex: 做完功課，才可看電視
又稱“老祖母規則”

(四)行為取向的教學觀

1. 學習內容可切割成細小單位=>(*工作分析)

2. 循序漸進，以少量、有次序的呈現

3. 學生是主動學習者

4. 學生可自由調整學習量，進行個別學習

5. 操作制約=>立即的增強(回饋)

6. 基於學生反應=>修改教材

(五)學習遷移(訓練遷移)

1. 正遷移：舊的學習效果有助於新的學習

(1) 水平遷移(側向)—ex: 舉一反三、觸類旁通

(2) 垂直遷移(縱向)—突破既有的知識層面

(3) 低徑遷移—動作練習或低層次認知能力

(4) 高徑遷移—高層次的認知能力

(5) 前導式的遷移—運用在未來情境中

(6) 回溯式的遷移—面對困境時，回想過去的原理原則

2. 負遷移(抑制性遷移)：一種學習對另一種學習產生阻礙作用

(1) 順攝抑制：舊學習影響新學習

(2) 倒攝抑制：新學習影響舊學習

(六)行為取向的教學方法

1. 編序教學：可按邏輯程序，並依個人進度循序漸進的學習

2. 電腦輔助教學：用來呈現教材

3. 精熟學習：

(1) 又稱完全學習或掌握學習

(2) 由 Bloom 所創，利用工作分析將課程分割成細小的學習單位，
採用診斷處方方法幫助學生克服困難。

(3) { 導正性(補救)教學—為未達精熟目標的學生而設
充實性活動—為學習快速的學生而設

(4) 每個學生都能學習，只是有個別差異

(5) 學前安置性評量：1了解學生行為起點
2教師的教學型態

(6) Bloom 的精熟學習適合應用在中小學

4. 凱勒計畫(keller plan)：

(1) 個人化系統教學法—最能實現”因材施教”的教學法

(2) 學生可「自我控速」，並於學習後立即「回饋」

(3) 通過前一單元評量，才可下一單元學習

(4) 需達 90% 的熟練度 (適合用在大學或研究所)

二、社會學習理論

◎班杜拉：社會學習理論＝三元學習論＝相互決定論

◎由個人、環境、行為三者交互作用

◎觀察學習(替代增強)、模仿

↓
從別人的學習經驗及學到新經驗的學習方式 ex: 觀摩學習、教學演示

△觀察學習

(一) 歷程：1. 注意階段 > 2. 保留階段 > 3. 再生階段 > 4. 動機階段

(二) 學習方式：

(1) 替代性增強—ex: 見賢思齊、殺雞儆猴

(2) 替代學習—透過他人的成功或失敗來學習

(3) 自我調整的學習＝> 認知行為改變技術

(4)自我增強：觀察>設定行為標準>自我評價>滿足>自我增強

△模仿

- (一)方法：
1. 直接模仿 ex:拿筷子
 2. 綜合模仿 ex:採高拿物品
 3. 象徵模仿 ex:正義感性格
 4. 抽象模仿 ex:數學解題

(二)教學上做法：

1. 適度的調整
2. 建立行為功能性價值
3. 潛在課程—以身作則
4. 符號性楷模
5. 環境、循序訓練=>自我調節能力

三、認知心理學的學習理論

◎認知論：強調「知覺」與「領悟」在學習歷程中的重要性
=> *學習如何學習 *學而不思則怠

- (一)概念：
1. 以過去經驗與知識為基礎
 2. 人為符號的運作系統
 3. 處理複雜的訊息
 4. 有限的認知內容
 5. 多階段處理歷程
 6. 主動的建構

(二)完形心理學：

1. 科勒(Kohler)的頓悟學習—使學生了解個要點間的關係
2. 托爾曼(Tolman)的符號(潛在、隱內)學習
=>學習是以目標為導向的，及學習者對環境建立了認知圖，並隨目標再決定是否表現出來。
=>潛在學習是一種折衷主義的學習論
3. 勒溫(Lewin)的場地論：人、境、時間所表現的行為

△認知結構的學習論

1. 皮亞傑：認知結構、基模(先備知識)、組織、適應、平衡、同化
2. 布魯納：認知表徵、發現式學習、螺旋式學習
3. 奧蘇貝爾：前導組織、有意義式的學習
4. 維果斯基：社會文化對認知的影響、近側發展區、訊息處理的陳述性

及程序性知識、鷹架作用。

人物	學習理論	教育應用
布魯納 Bruner	發現學習論 1. 強調學生主動探索 2. 亦稱「啟發性教學法」 3. 為了改進中小學教育而建構之學習理論。 4. 重視認知歷程之教學及語言訓練	表徵論、發現教學法 1. 螺旋課程 2. 教學原則—預備原則 ① 知和原則 ② 結構原則 ③ 順序原則 3. 人一學科中心 (MACOS 課程計劃)
奧蘇貝爾 Ausubel	有意義之學習理論 1. 個體的接受是最重要之因素，主張「接受式學習」 2. 要有意義學習，需產於學生之先備知識基礎上。 3. 前導綱要—教師預覽並組織新教材時銜接新舊知識之關鍵材料	有意義之學習、滿解式教學(釋義) △前導綱要類型： 1. 說明式架構：學習材料對學習者而言相當陌生時，可提供相關知識(先備知識) 2. 比較式架構：學習材料對學生舊有經驗有所關聯，且熟悉度時
皮亞傑	認知發展論	認知發展學習
維果斯基	近側發展區、鷹架作用	教學最佳效果在近側(可配)發展區

資料來源：整理自 陳嘉陽 教育概論(上冊)

△訊息處理的學習論

(一)為內在心裡運作歷程

(二)認知基本單位：1. 基模 2. 符號 3. 概念 4. 原則

(三)訊息處理的模式：(收錄)編號>貯存>提取

(四)訊息處理的一般模式：

1. 感官收錄：3秒以下的短暫記憶，以「聲碼」為主

2. 短期記憶：(1)經注意延至20秒以下的記憶，以「聲碼」為主

(2)具運作記憶功能

(3)是限量的記憶

(4)短期記憶可經由複習變成長期記憶

3. 長期記憶：(1)容量是無限的，其編碼以「意碼」(意義的編碼)為主

(2)記憶方式分為兩類：

①程序性記憶—技能性的，充份練習熟練後就不易忘記

2 命題性記憶—對訊息知識的記憶 ex:情節記憶

(五)影響記憶的因素：

1. 序位效應：(1) **最初**學習的材料容易記憶稱**初始效應**
(2) **最後**學習的材料也容易記憶稱**時近效應**
2. 閃光燈效應：引人震撼的事件，容易令人留下深刻記憶，多半與個人事關的重要事件，主要是視覺、聽覺記憶。
3. 萊斯托夫效應：學習材料中最特殊的事件，容易記憶 ex:特別高的人

(六)用機械記憶加強長期記憶的策略

1. 有計畫的練習：(1)集中式練習 (2)分散式練習
2. 軌跡法(位置法)
3. 字鈎法：所學習資料有前後順序 ex:1 代表椅子 2 代表桌子
4. **關鍵字法：適用記外語單字**
5. 主觀組織法
6. 刺激編碼：精進覆誦策略

◎蓋聶 Gagne：其教學理論建構在**學習階層論**上，其學習八階段為：

- | | | |
|-------------|---|--------------|
| 幼兒期
自行學得 | { | 1. 訊號學習 |
| | | 2. 刺激—反應聯結學習 |
| | | 3. 連鎖化 |
| | | 4. 語文聯結 |
| 與學校
教學有關 | { | 5. 多重辨別 |
| | | 6. 概念學習 |
| | | 7. 原則學習 |
| | | 8. 問題索解 |

四、人本主義心理學的學習理論 (※以”人”為本)

(一)人物：Maslow、Rogers

(二)教育見解：1. 自我實現的目的

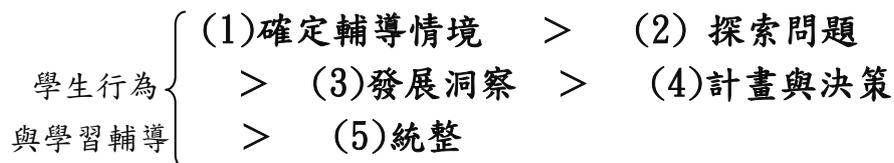
2. **學生**是教育活動的中心
3. 以學生自我發展為行為動機
4. 真誠一致

(三) Maslow 的學習理論

1. 人本主義的創始者
2. 教師不能強制學生學習，**學習的活動應由學生自己的選擇與決定**
3. 教師的任務不是教學生知識，而是為學生設置**良好的學習環境**，讓學生自行決定他想要的。
4. 需求階層論

(四) Rogers 的學習理論

1. 人本心理治療的創始人
2. 所創的心理治療法—**當事人中心治療法**
3. 以”學生”為中心的教育理念(學生中心教育)
4. **學生設定自己的工作計畫，並簽訂契約，最後自行評鑑，無須未達成功而欺騙。**
5. **學生是核心，教師是協助者**
6. **教學步驟：(※學生中心教學模式)**



貳、課程與教學

(壹)課程理論與實務

一、課程類型：

1. 視課程為**經驗**，其課程類型為**活動課程**，以**學生**為中心。
2. 視課程為**科目(學科)**，其課程類型為**科目課程**，以**教材或教師**為中心。

課程意義	理論(取向)	意識形態	人物	備註
科目	學科	精粹主義	巴格萊	為升學主義
計畫	社會	社會行為主義	克伯屈	須預前計畫
目標	科學	科學主義(實證主義)	泰勒	有 結構順序 ，強調績效的科技取向
經驗	學生	經驗主義(進步主義)	杜威	課程即實踐，強調學習者 個別差異
研究假設	教師	專業主義		

◎九年一貫課程綱要為”**正式課程**”

◎**潛在課程**的學習結果多屬**情意領域**

二、課程決策

(一)Goodlad&Klein 五層次，由上而下：

1. **理想課程**：根據課程理論而設計(意識型態理想的)
2. **正式課程**：需被”推行”的課程
3. **知覺課程**：教師對正式課程的理解、解釋後，個人所認定的課程
4. **運作課程**：教師教學時實際執行的課程
5. **經驗課程**：學生個別學習而獲得的經驗的課程
ex: 潛在課程(學不一定由教)

(二)Glatthorn 六層次：

1. 建議課程：理想課程
2. 書面課程：根據課程綱要，正式課程
3. 支持課程：學校投入的資源，並受教師支持的，知覺課程
4. 傳授課程：運作課程
5. 施測課程：測驗、考試

6. 習得課程：經驗課程

三、教材的組織方式

(一)分科課程：

1. 科目課程
2. 可將各科學習專精
3. 便於教學
4. 機械式學得知識與生活應用不符

(二)相關課程：

1. 仍為分科形式
2. ex: 歷史、地理、公民的相關學習，但並為統整

(三)合科課程：

1. 融合課程
2. ex: 歷史+地理+公民=社會群
3. 學生較有興趣，易與經驗生活相結合，但不易深入探討

(四)廣域課程：

1. 廣博課程
2. ex: 歷史、地理、公民、社會、經濟學合稱社會學科
3. 切合人的實際生活需求，但只習得粗淺知識

(五)核心課程：

1. 以社會(科)為核心
2. 由師生共同設計
3. 重視”社會”的問題
4. 理念源於**精粹主義**，有些”科目”具較大重要性
5. Bruner 大加倡導

(六)活動課程：

1. **經驗課程**或**兒童中心課程**

(七)同位課程：

1. 全日授課分為 $\left\{ \begin{array}{l} (1) \text{ 相關課程：一日 } 3/4 \text{ (科目、教師為中心)} \\ (2) \text{ 活動課程：一日 } 1/4 \text{ (活動、兒童為中心)} \end{array} \right.$

◎**Taba 的草根模式**：教授課程的教師應參與課程發展，由上而下，課程應由課程方案的**使用者**設計。

◎**Tyler 模式**：1. 「目標模式」，由上而下

2. 四步驟：目的 > 有關的經驗 > 組織經驗 > 評鑑

◎慎思模式：1. 個人參與課程的決定

四、西洋課程設計模式

(一) 目標模式：(Tyler 所創)

1. 巴比特的主張：活動分析法—人類生活主要領域為 10 類活動
2. Tyler 的模式：(1)目標 > 選擇 > 組織 > 評鑑，直線式目標導向
 - (2)工學模式
 - (3)利用哲學、學習心理學選擇目標

(二) 歷程模式：(Stenhou 史典豪思)

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. 知識是由個體與環境交互作用的經驗中建構而來
3. Stenhou : (1)程序原則
 - (2)採用「發現」、「探究」的教學法

目標模式	歷程模式
1. 詳列行為目標指出學生學習結果	<ol style="list-style-type: none">1. 溯自盧梭、進步主義2. 受皮特斯、布魯納影響3. 程序原則4. 強調”教師”的投入

(三) 情境模式：(Skilbeck、Lawton)

1. 文化分析模式
2. 以個別的學校、教師作為課程發展的焦點，亦即『**學校本位課程發展**』。
3. Skilbeck：(1)課程的概念即經驗，教師、學生及環境的溝通
 - (2)情境分析是”文化取向”的

(四) 自然模式：(Walker)

1. 課程設計取向應具彈性變化的過程
2. **教師即課程設計者**
3. 三要素：課程立場、慎思、設計

五、我國課程設計模式

(一) 舟山模式：(課程即成品)

1. 國立編譯館的教材編輯模式
2. 教科書：編>審>定稿>付印，四階段。

(二) 板橋模式：(課程即教材)

1. 台灣省國民學校教師研習會(民44)
2. 首開我國國小課程實驗研究先河
3. 教學>編寫>再教學>再編寫>實驗學校試用>修訂
>再實驗修訂2次後定稿>交國立編譯館

(三) 南海模式：

1. 教育部「人文及社會學科教育指導委員會」(民74)
2. 課程設計式尋課程的「目標、選擇、組織、實施、評鑑」五步驟

◎舟山、板橋、南海皆為中央由「上而下」的課程設計

六、課程組織

◎課程組織依心理學觀點共五項原則：

(一) 繼續性：(1)指相同的知識概念和活動經驗，因其**重要性及教育價值**而**重複出現**。

(2)**不**包含加深、加廣的方式出現

(二) 順序性：(1)又稱**程序性**

(2)讓每一個經驗建立在前一經驗上(一層一層有順序的加廣加深)

(三) 銜接性：(1)又稱**連貫性**

(2)指不同部分的一致性或其交互聯絡的關係

(3)與**繼續性、連續性**產生關聯

(4)包含水平、垂直關係

(四) 統整性：不同的經驗學習與課程內容之間建立適當聯絡

(五) 分化性：ex:學生能力成極大差別

七、課程組織的模式

(一) 圓周組織法：一層一層的擴大 ex:歷史

(二) 直進組織法：一段一段慢慢學，不重複 ex:數學

(三) 螺旋式組織法：1. 布魯納提出

2. 將內容轉化成適合兒童的認知形式，任何教材皆可交給任何階段的兒童。

八、課程評鑑類型

- (一)形成性評量：教學中，作為改進、修訂之
- (二)總結性評量：教學後，判斷整體優劣，做為推廣用
- (三)目標導向評鑑
- (四)內部、外部人員評鑑：內部評鑑由內部人員，外部評鑑由外部人員。
- (五)內在、外在標準評鑑
- (六)過程結果評鑑
- (七)量與質的評鑑

九、評鑑模式

- (一)目標導向模式＝目標本位評鑑＝泰勒評鑑模式(*目標是否達成)
- (二)CIPP＝”背景、輸入、過程、成果”模式
- (三)外貌模式
- (四)認可模式

(貳)九年一貫課程

- ◎每週學科時數 80%，彈性教學時數 20%
- ◎每學年上課 200 天、每學期 20 週
- ◎90 學年度開始實施國民中小學九年一貫課程
- ◎國小七學習領域基本節數佔 80%~90%，選修佔基本教學時數 10%~20%
- 國中七學習領域基本節數佔 70%~80%，選修佔基本教學時數 20%~30%

- ### 一、九年一貫的課程結構
- (一)三面向：個體發展、社會文化、自然環境
 - (二)五基本理念：人文情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識、終生學習
 - (三)六重大議題：生涯發展教育、兩性教育、資訊教育、環境發展教育、人權教育、家政教育(+海洋教育) *生兩隻選人家
 - (四)七學習領域：語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技、綜合活動
 - (五)十課程目標：指 10 項基本生活能力

◎國語文

1. 國語文於第 2 階段(第六學年)漸次融入文言文
2. 第 3 階段逐年調整文言文與語體文之比例(15%~35%)
3. 基本識字量 3500~4500 字
4. 第一階段硬筆字為主，第三學年兼習毛筆字
5. 注音符號於第一學年前十週，採綜合教學法

◎英語

1. 國小五、六年級聽說為主，讀寫為輔
2. 國中一、二、三年級聽、說、讀、寫並重
3. 國小：口語應用 200 個字語，書寫 80 個字詞
4. 國中：1000 字詞，並應用於聽、說、讀、寫中

◎數學

1. 目前國小每週 3~4 節
2. 第一階段(1~3 年級)：數、量、形的概念
3. 第二階段(4~6 年級)：四則、混合計算

◎社會統整的功能

1. 類化—知識經過內化，個體遇到類似情況時，便易於觸類旁通，廣加應用
2. 內化—學習具有意義，被吸收、記住，並儲存於個人知識系統中
3. 意義化—從全體中去了解部分之意義所在
4. 簡化—消除無謂的重複

二、課程實施

(一)組織 (組成由校務會議決定之)

1. 各校應成立課程發展委員會，下設各學習領域課程小組
 - (1)學期上課前完成學校課程計畫之規劃
 - (2)決定各學習領域 學習節數
 - (3)審查自編教材用書
 - (4)設計教學主題與教學活動
 - (5)負責課程與教學評鑑

2. 課程發展委員會成員

- (1) 學校行政人員大表
- (2) 年級及領域教師代表
- (3) 家長及區域代表等
- (4) 學者專家列席諮詢(必要時才聘請)

3. 學校得考量規模、特性，可連含校際或合併小組成為課程發展委員會。

三、課程統整的理論基礎

(一) 杜威的教育哲學：

教育即生活、教育即經驗的改造，一切真正的教育來自經驗

(二) 認知學習理論

◎布魯納教學信念：

- (1) 課程需具統整性、結構性
- (2) 任何知識均可不改其本質，而有效地教會所有不同發展階段的學童（螺旋式教學）

△課程設計應注重**知識結構**與學習者**認知基模**的關聯

(三) 建構主義學派：教師提供必要的”鷹架支持”

(四) 人本主義心理學：全人教育、學生為中心

(五) 腦相容學習理論：0~10 歲大腦發展最快

(六) Gardner 的多元智力論：人類至少有 8 種智力

(邏輯數學、語言、空間、肢體動作、音樂、人際關係、內省、自然觀察)

(七) 後現代課程思潮：to run 奔跑

◎教學策略

1. 協同教學：由不同專長的教師組成的教學小組，也就是「打破學習領域界限實施大單元或統整主題式教學」的教學法。
2. 合作學習：讓學生透過**分組**的互動及知識交換以達到目標的教學方式
3. 建構教學：知識是學習者主動參與的過程；**三要素：主動、經驗、互動**，教師是引導者。

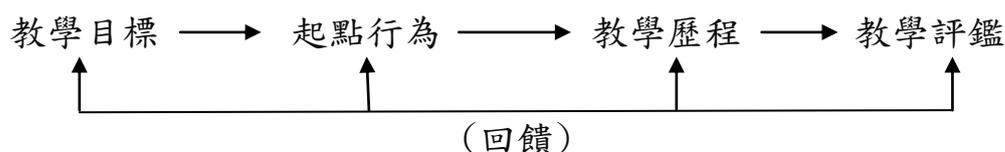
4. 創意教學：教師是提供探究的動機、方向，激發學生的創意思考。

(參)教學原理

△Hirst 提出教學規準：

1. 目的性：任一教學活動都是有意向、有計畫、有目的 的活動
 2. 釋明性：傳道、授業、解惑，引導學生做最有效的學習
 3. 覺知性：師生互動過程
- } 應並重

△Glaser 的一般「教學模式」



△Kibler 的「教學基本模式」



△教學目標具有引導、診斷、溝通三種功能

一、教學目標的分類

1. Bloom 認為人的能力可分為**認知、情意、技能**三大領域
 2. Bloom(1956)認知層次：
(1)知識 (2)理解 (3)應用 (4)分析 (5)綜合 (6)評鑑
 3. Bloom(2001 版)認知層次：
(1)記憶 (2)了解 (3)應用 (4)分析 (5)評鑑 (6)創造
- Diagram showing a cross-connection between (5)綜合 and (6)創造 in the 2001 version.

二、教學理論

◎Skinner 的操作制約的應用

1. **代幣、行為改變技術**的設計
2. **編序教學、電腦輔助教學、個人化系統教學** => (皆是學生自學方式)

◎Bruner 的教學理論

1. 人的認知發展分成**動作表徵、影像表徵、符合表徵**，三階段
2. 倡導**發現教學法、螺旋式課程**

◎Ausubel 的教學理論

1. 教學目的推展「有意義的學習」
2. 教學策略採行「前導組織」=>(應用在「闡明教學法」)

◎Gagne 的教學理論

1. 兼具行為主義和認知心理學的學者

◎Rogers 的教學理論

1. 存在主義哲學基礎，以自我為中心、當是人中心療法
2. 學習契約、分組教學、自我評量

三、重要教學觀

(一)建構導向教學觀 (*Vygotsky 的鷹架作用)

1. 知識的獲得是由學習者在學習情境中互動，以及與學習者本身具有的**先備知識**交互影響下的結果
2. 衝突情境、倡合作教學、重多元評量

(二)批判導向教學觀

1. 自我意識覺醒、反省和批判，教育和教學都不能排除社會和意識型態的因素與教育的相關性。
2. 通俗文化、地方性知識、生活經驗
3. **教學是社會過程**
4. **對話式教學**

(三)情境學習與教學

1. 知識是學習者與情境互動的產物
2. 教學活動的屬實性—ex:真實的活動
3. 認知師徒制—示範>指導>闡明>反省>探究 ex:專家引領新手學習
4. 錨式教學—ex:提供完整且鉅觀的教學環境

四、教學原則

(一)準備原則 (*引起動機)

1. 根據：(1)桑代克的**準備律**
(2)霍爾以「驅力」為動機

(二)類化原則

1. 根據：(1)舊經驗吸收、融化新事物的作用
(2)赫爾巴特四段教學法，第一段**明瞭**（回憶舊經驗做新教材基礎）；第二段**聯絡**（提示新教材，新舊結合）

(三)自動原則

1. 根據：(1)創於福祿貝爾
(2)杜威「行以求知」、「由做中學」
2. 鼓勵學生自動參與學習

(四)興趣原則

1. 有興趣故能專心一致

(五)個別適應原則

1. 根據：(1)孔子「因材施教」
(2)Cronbach 針對學生個別差異提出個別適應理論

(六)社會化原則

1. 根據：(1)Natorp 認為教育是陶冶或教化
(2)個人與環境的交互作用是「教育」

(七)熟練原則

1. 根據：(1)桑代克的**練習律**
(2)Morrison 的**熟練公式**（學前測驗>教學>測驗教學結果>調整教學計畫>再教學>再測驗；直到純熟為止）

(八)同時學習原則

1. 根據：(1)克伯屈—主學習、副學習、附(輔)學習

五、主要教學法

(一)教師本位的教學法

1. 講述教學法：又稱演講法、注入式教學法，適用在大班教學，缺點是以教師為主，學生學習意願低。
2. 直接教學法：以解釋舉例和練習回饋的形式進行教學，以達精熟學習

(二)個別適應與個別化取向的教學法

1. 編序教學法：(1)又稱循序自學法、計畫學習法
(2)是立即回饋的教學
(3)是個別化的教學
2. 精熟教學法：(卡羅、布魯姆)

- (1)源自心理學的精熟學習概念
- (2)華須本的「文納特卡納」是精熟學習的濫觴
- (3)莫里生的熟練公式強調「單元」的熟練
- (4)卡羅的學校**學習模式理論**對 Bloom 的精熟學習和 Keller 的個人化系統教學有相當影響。

3. 適性教學法：

- (1)以「學習者」為中心，教育均等的理念
- (2)強調師生之間的互動
- (3)其著名模式有—**1**精熟學習方案 **2****適性教育計畫**

↓
以個別的和小組為主，讓學生完成學習任務

- 3**個別化教學模式 { 個別化引導教育
凱勒式教學法

↓
強調學習者在學習過程中的主導、自主權

4. 自學輔導法：

1. 按照老師的指示、輔導進行「自學」
2. 步驟：(1)引起動機 (2)指定作業 (3)指導自學 (4)評量成績
3. 實施模式：(1)文納特卡計畫—有自學輔導法、團體活動法
(2)道爾頓計畫—契約學習制、公約或月約、
進度掌握學生身上。

(三)合作及群性取向的教學法

1. 協同教學法：

- (1)由 2 個以上的教師、人員組成的教學團

2. 合作學習教學法：

- (1)**異質性**學生的學習小組
- (2)4~6 人較適當
- (3)教學類型—**1**學習小組成就區分法
2小組遊戲競賽法
3拼圖法
4拼圖法第 2 代
5團體探究法

(四)知能啟發取向的教學法

1. 啟發式教學法：

- (1) 以學生的學習經驗為基礎
- (2) 蘇格拉底的「產婆術」
- (3) 詰問法

2. 發問教學法：

- (1) 可使用批判性思考
- (2) 先問全班再點同學，不重複問題

3. 討論教學法：

- (1) 方式：全體討論、小組討論(5~6人)、陪審式討論、座談會
- (2) **菲力普 66 法：6 人 6 分鐘**
- (3) 導生討論小組(5 人以下)

4. 問題教學法：

- (1) 杜威為倡導
- (2) 在**生活情境**中的問題為中心，老師指導學生應用**科學方法**以解決各種學習、生活等問題
- (3) 可分為：
1 演繹法—提出問題>分析問題>選擇假設>驗證假設
2 歸納法—提出問題>分析問題>蒐集資料>整理資料
>總括結論

5. 發現教學法：

- (1) Bruner 倡導
- (2) 五段教學法是早期啟發式教學法
發現教學法是現代的**啟發式教學法**

6. 探究教學法：

- (1) 又稱「問思教學法」
- (2) Shchman 注重學生須是**提問者**
- (3) 重視學生思考技能的培養

(五) 情意陶冶取向的教學法

1. 欣賞教學法：

2. 角色扮演教學法：

- (1) 設計模擬生活情境 ex: 演戲
- (2) 適合”情意”目標的學習

3. 價值澄清教學法：

- (1) 由雷斯、哈明、西蒙所倡導
- (2) 教”對”、”錯”的價值
- (3) 引導學生對自己的信念、情感、行為做自我分析和自我反省，以釐

清自己的價值觀。

(4)歷程：選擇>診視>表現或行動

(六)技能實作取向的教學法

1. 練習教學法：

2. 設計教學法(方案教學法)：

(1)對實際所需的問題，學生自己去設計或擬定計畫

(2)步驟：決定目的>擬定計畫>實際執行>評鑑結果

3. 發表教學法：

ex: 語言文字、美術、舞蹈的發表

(七)概念與思考取向的教學法

1. 概念獲得教學法：

(1)重是正例和反例的呈現和順序

2. 創造思考教學法：

(1)陶倫斯(Torrance)認為有創意的人特徵

1 獨創性 2 變通性 3 流暢性 4 精密性

(2)Wallas 創造思考四階段

1 準備期 2 潛伏期 3 豁朗期 4 驗證期

3. 批判思考教學法：

(1)著重在何者應相信或應去做的反省、合理思考

(八)當代興起的教學方法

1. 多元智力教學：多元化教學與評量

2. 多元文化教學：不論種族、性別、社會階級、殘障者一律具有平等的教育機會。

3. 反省教學：

(1)檔案評量、行動研究皆屬此教學法

(2)Posner：經驗+反省=成長

(3)源於杜威的反省性行為

4. 遠距教學：ex: 空中大學

5. 網路教學：

六、動機理論

(一)行為學習理論

1. 驅力論—以某種方式產生特定行為，待需求滿足後，個體的行動才會

停止。

2. 增強論—獎勵、誘因

(二) 認知學習理論

1. 強調內在動機，行為乃由思考決定。

(三) 社會學習理論

1. 為價值期望理論

2. 結合行為取向與認知取向的觀點而成

(四) 人本論

1. 探討動機的內在根源

※四種動機比較表

	行為	人本	認知	社會學習
動機來源	外在增強	內在增強	內在增強	外在 and 內在增強
影響因素	增強、獎勵、誘因、處罰	自尊、自我實現、自我抉擇的需求	信念、對成功和失敗的歸因、期望	目標的價值、達成目標的期望
理論家	Skinner	Maslow Deci	Weiner Covington	Bandura

◎Covington—自我價值論

◎Bandura—自我效能論

◎歸因的因素

1. Heider—能力、努力、工作難度、運氣

2. Weiner—能力、努力、工作難度、運氣、身心狀況、他人幫助

◎比馬龍效應

1. 教師對學生不當的期望，影響到學生的自我評價，形成他自認「我不如人」的預言，久而久之，學生在以後行為上即無形中實踐了他的預言。

2. 又稱「自我應驗的預言」或「羅森塔效應」或「教師期望效應」。

(肆)班級經營

一、班級經營策略模式

(一)行為改變模式

1. Skinner 行為主義學派心理學家
2. 應用—(1)正確的行為塑造
(2)提供增強刺激
(3)少用處罰，代以增強
(4)連續增強與間歇增強交替使用
(5)利用漸次接近原則

(二)果斷訓練模式

1. 肯特夫婦首創
2. 促使教師以負責的態度領導班級
3. 類型：**(1)果斷型(可雙贏)**
(2)敵對型
(3)優柔寡斷型

(三)有效動力經營模式

1. 庫寧(Kounin)：**(1)連漪效應**—教師糾正不當行為時期其他學生亦會產生影響
(2)以「**教師為重心**」，強調「動力」
(3)要能同時處理2件事情(依情況嚴重順序)
(4)「預防」勝於治療

(四)現實治療模式

1. Glasser：(1)為心理治療理論
(2)輔導行為偏差學生成效卓著
- 2. 強調當事人”面對現實”**
3. 內、外在需求，外顯行為是內在需求的表徵
4. 滿足個人需求時，不可剝奪他人滿足的能力與權力
5. 反對使用懲罰

(五)邏輯順序模式

1. 了解學生行為的邏輯順序
2. Dreikurs：教師進行輔導以幫助學生自我控制
- 3. 學生不良行為的動機：(1)獲得注意 (2)尋求權力
(3)尋求報復 (4)表現無能**

4. 教師常規不是處罰，而是教導學生能自我約束的邏輯順序

(六) 團體動力模式

1. 雷多(Redl)、瓦騰柏格(Wattenberg)
2. 教室團體生活—領袖、小丑、烈士、教唆者
3. 利用團體動力或團體制約

(七) 教師效能訓練模式

1. Gordon：引用 Rogers 的”當事人為中心治療法”的理念
2. 理念：
 - (1) 以學生為中心
 - (2) 和諧氣氛的師生良好溝通
 - (3) 反對使用體罰
 - (4) 釐清”問題”的歸屬
3. 應用：
 - (1) 學生—
 - 1 避免”指導式語言”
 - 2 使用”聆聽”技能
 - (2) 教師—「我的訊息」(I-Message)

二、班級教學經營

△教師第一個工作就是認識學生

△涂爾幹—教師的領導權力：

- (1) 專家權
- (2) 獎勵權
- (3) 強制權
- (4) 參照權
- (5) 法定權

△每條班規，僅表明一件具體行為

△班規項目勿多，以 5~9 條為適中

◎常規管理的模式

- (一) 低教學控制：
 1. 溝通分析模式
 2. 一致性溝通模式
- (二) 中教學控制：
 1. 必然性結果模式
 2. 控制理論
 3. 行為管理模式
- (三) 高教學控制：
 1. 行為改變術
 2. 果斷紀律模式
 3. Dobson 的行為主義者的休罰模式

◎教師領導行為

- (一) 權威型—皆為教師決定，學生只依令行事

(二)民主型—教師較有整合的領導方式，能與學生打成一片，氣勢最高
(最好)

(三)放任型—皆由學生自行決定(最差)

◎效應

(一)渾沌理論：1. 基本理論分成「耗散結構」、「蝴蝶效應」、「奇特吸引子」、「回饋機制」。

(二)比馬龍效應：1. 教師對學生不當的期望，影響到學生的自我評價，形成他自認「我不如人」的預言，久而久之，學生在以後行為上即無形中實踐了他的預言。

2. 又稱「自我應驗的預言」或「羅森塔效應」。

(三)從眾效應：1. 或稱「見風轉舵效應」，即「西瓜偎大邊」。

(四)月暈效應：1. 在評判一個人在某方面的表現時，由於評判者對於被評判者的印象特徵所影響，而作出偏高或偏低評判的傾向。

(五)霍桑效應：1. 實驗時，受試者知道自己正在參加實驗，正在被觀察，這會使他表現得與平常實驗情境不一樣，此種實驗安排的反作用效果稱之。

2. 會影響實驗研究的外在效度，使結論的推論有困難。

(六)強亨利效應：1. 在實驗期間，控制組的受試者為了不甘示弱，力圖與實驗組一較長短而有一般水準以上的表現，此現象稱之。

2. 會影響實驗結果的精確性。

(七)漣漪效應：1. 教師糾正不當行為時期其他學生亦會產生影響

(伍)教育測驗與評量

△常模—解釋分數的依據 ex: 大學學測的級分

△常模參照測驗—ex: 學測、基測、教甄

△效標(標準)參照測驗—ex: 教檢

△速度測驗—題目不難，但時間有限沒有人有足夠時間完成

△難度測驗—測量問題的解決能力，時間充裕

△第一個智力測驗—比西量表

一、教學評量之種類

- (一)安置性評量：ex—先了解學生程度(先測)，再選教材
- (二)形成性評量：ex—小考(因為要形成學生知能，所以要小考)
- (三)診斷性評量：ex—月考，但要有難易度之分，確認學生哪些 OK，哪些不 OK。
- (四)總結性評量：ex—教檢(對於學習成果進行總檢討)

◎解釋評量結果的方式

- (一)常模參照評量：相對位置，ex—基測百分比
- (二)效標參照評量：訂好的標準，ex—教檢

◎教學評量的一般原則

- (一)事先告知評量**內容與範圍**
- (二)要**依據教學目標**選擇評量方式
- (三)評量內容應綜合**三大領域**(情意、認知、動作)
- (四)試題內容取樣要公平，並具代表性
- (五)尋求**合作改進評量技術(試題分析)**

二、實作評量類

- (一)紙筆式：ex—設計、撰寫
- (二)實物辨認：ex—辨認電路的串聯或並聯
- (三)結構式：ex—各種技能檢定
- (四)模擬式：ex—CPR 演練
- (五)工作樣本：ex—駕駛路考、面試的個人作品集
- (六)實習：ex—教育實習

三、難度指標(介於 0~1 之間)

1. 高低分組各取前後 25~33%，依據郭生玉(2004)，**取 27%可獲最大可靠性**

$$(1) P_i = R_i / N \quad (R_i: \text{達對人數}; N: \text{全部人數}) \quad (2) P_i = (P_{iA} + P_{iL}) / 2$$

※P 值為 0.5 時，表示難易度適中

四、鑑別度(介於-1~+1)

1. 為了解試題是否具有區別學生能力高低的功能
2. 高低分組都對或都錯則鑑別度為 0
3. 高分組都對，低分組都錯鑑別度為 +1
4. 高分組都錯，低分組都對鑑別度為 -1
5. 鑑別度應在 0.4 以上
6. $D_i = P_{iH} - P_{iL}$ (P_{iH} : 高分組的答對率; P_{iL} : 低分組的答對率)

五、誘答力

1. 低分組學生選答在不正確選項之選答人數百分比值不可為 0
2. 低分組學生選答在不正確選項的人數，不可低於高分組

六、效度

1. 效度係指一個教育或心理測驗能測出所欲測量的特質或能力的程度
2. 測驗分數的正確性
3. 效度的種類—測驗的目的：
 - (1) 內容效度：適用在成就測驗上，可設計雙向細目表(ex: 期中考)
 - (2) 效標效度：指測驗結果與其他可靠標準的相關程度，作為效標的指標。
 - (3) 建構效度：測驗能測量到理論上的構念或特質的程度(ex: 創造力)

七、信度

1. 測量的一致性
2. 相關係數越高表示測驗結果的穩定性愈高
3. * 信度低，效度一定低
 - * 信度高，效度不一定高
 - * 效度低，信度不一定低
 - * 效度高，信度一定高

參、青少年輔導

(壹)輔導與諮商

- △輔導是一種**協助**的歷程
- △輔導是一種**互信**的關係
- △輔導是一種**服務性工作**
- △輔導者需具備**專業知能**

一、輔導工作的內涵可分

- (一)生活輔導—目的在幫助學生在家庭、學校及社會生活中有良好的適應
- (二)教育輔導—協助學生在教育活動中的適應與發展 ex:課程銜接輔導
- (三)生涯輔導—學生自我探索、生涯抉擇、就業或升學

二、從學校輔導的本質分

- (一)預防性輔導—適當教育活動，提供經驗及早發現及早處理
- (二)發展性教育輔導—適合儘早介入的策略，協助個體面對挑戰，強化自我系統。
- (三)治療性輔導—已有問題的學生，安置特定環境，專門進行診治

三、輔導的基本原則

1. 以了解學生為基本前提
2. 以人格發展為第一要務
3. 輔導目的在助人自助
4. 輔導是溝通的工作=>雙向、平等的
5. 輔導方法**強調合作，不用強迫**
6. 輔導尊重個人的尊嚴、價值及**選擇權**
7. 預防重於治療
8. 適應個別差異
9. 輔導是**持續的教育歷程**
10. 輔導要順應時代潮流

四、學校輔導計畫

(一)第一級稱為初級預防

1. 一般預防與發展性輔導
2. 以一般正常青少年為主，目的在使青少年能增加自我調適能力，防患問題於未然。

(二)第二級稱為次級預防

1. 早期發現與適時協助
2. 較易有**生活適應問題**的青少年，或已有問題但尚屬輕微者，主要減少不良事件的發生或減輕問題嚴重性。

(三)第三級稱為診斷治療

1. 危機調適
2. 對象為已出了問題，且相當嚴重的青少年，做個別診治或治療

◎輔導新體制—1. 教、訓、輔三合一整合實驗方案

2. 以帶好每一位學生為前提

◎教師**全面**參與輔導工作

※學生因不明原因未到校上課達**3日**以上者，列為中輟生。

五、諮商理論與技術

治療法	(一)精神分析學派治療法
創始人	Freud
理論貢獻	◎兒童早期的發展對於成人人格功能有深遠的影響 ◎透過夢的解析、抗拒作用和轉移等方法來挖掘潛意識。
人性觀	一、潛意識決定論 意識(conscious) 別人可以覺察的心理活動 前意識(preconscious) 特別去注意才會發現的心理活動 潛意識(unconscious) 無法覺察到的心理活動，除非透過相關資料推論
人格結構	本我是生物性的我--享樂原則 自我是心理性的我--現實原則 (個體與環境互動發展出來的) 超我是社會性的我--道德原則
	自我防衛機轉： 否認：視而不見、視若無睹 補償作用：ex 備受冷落的婦女用高熱量食物或超食來彌補空虛 投射：ex: 自己想偷東西，卻說別人想偷東西 內射：不經思索完全接受他人價值觀 固著：停滯在某一個較早的發展階段上，因為進一步將滿是焦慮。 過份依賴的孩子即是此自我防衛的典型例子。 退回：指退回已發展完成的階段 合理化：吃不到葡萄說葡萄酸的「酸葡萄心理」 昇華：將負面的情緒或本能進行轉換而成為正面的行動、行為或情緒。 ex: 對性的不當幻想，昇華至藝術表現 遷怒(轉移)：把衝動帶到不具威脅性的人身上。 壓抑：將無法接受的現實面壓入潛意識，讓痛苦的意念永遠摒棄於意識之外。 反其道而行(反向行為)：在行為表現上與內心真正的期望相反。
治療目標	1. 潛意識意識化：將潛意識的素材，引發到意識層面討論。 2. 強化自我：強化自我的功能，降低自我防衛機制的使用
治療技術	一、自由聯想 二、解釋：解釋當事人自由聯想的內容，分析內在衝突的意義 三、夢的解析 四、抗拒的分析

五、轉移作用（又稱移情作用）

治療法	(二)當事人中心治療法
創始人	Rogers
諮商焦點	<p>◎諮商的焦點是當事人的自我(self)概念。</p> <p>◎自己所能知覺到對自己整體的看法</p> <p>◎人天生便有自我實現的傾向</p> <p>◎個人行為的現象場：個體主觀的知覺領域，並不等於客觀的事實</p>
人性觀	當事人中心諮商法對人性持相當積極的看法，認為人是社會化而且理性化的個體，不僅要求基本的生存，更爭取自我的實現與提昇，雖然每個人的潛能不盡相同，但只要給予機會，每個人均有能力改善自己的生活並對問題做建設性的決策。
人格結構	<p>1. 個體(organism):指個人的整體，包括其思想、行為及生理上的組織結構。</p> <p>2. 現象場(phenomenal field) :指個人經驗的所有內外在世界。在此現象場中所呈現的事實並不重要，重要的在於其如何經驗該等事實，其主觀的感受始具有實質意義。</p> <p>3. 自我(self) :自我是現象場中獨特的部分由一連串主觀的知覺及種種有「我」的感受及價值觀念所組成，為個體與環境交互作用的產物，在現象場中此種交互作用下，自我將不斷成長、改變、逐漸趨向自我實現的境界。</p>
	<p>心理疾病的基本因素在於「經驗與自我的不協調」</p> <p>諮商關係中相當重要的是：建立溫暖、接納與自由許可的氣氛。</p>
治療目標	協助當事人成為一個「自我發揮功能的人」，不斷邁向「自我實現」的康莊大道。
治療技術	<p>諮商員的態度重於其技術</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ 達成以下六條件（充分且必要）CI 將改變 <ul style="list-style-type: none"> ❖ 1. 心理接觸(兩人存在一種關係) ❖ 2. 失去協調(個案處於現實、自我的不一致) ❖ 3. 真誠(Co 接近自己的情感) ❖ 4. 無條件關懷、接納 ❖ 5. 同理心 ❖ 6. CI 對同理、接納的感知

治療法	(三)完形治療法
創始人	Perls 培兒茲
理論	<p>◎完形治療法為存在治療的一種形式，強調人人皆須有屬於自己的生活方式，並肩負起自我成長的的責任。</p> <p>◎諮商員(Therapist)祇是協助當事人去完全地經驗「此時此地」(here-and-now)，並幫助當事人增進其自我知覺，自我感受(Feeling)與自我體驗(Experience)現在的情況</p>
人性觀	<p>◎人本性不善不惡</p> <p>◎人是環境的一部份</p> <p>◎人有能力處理生活、自我負責，但亦含對他人的責任</p> <p>◎人只有在現在能體驗自己（過去未來只有透過現在）</p>
	<p>完形治療強調「身體的活動」。</p> <p>○ 例如：Perls 常問來談者『你想做什麼？』『我想吐痰、痛罵一頓』，Perls 會說『那就吐呀』。當來談者吐痰、謾罵、咬人時，Perls 認為即是一種治療，因為把內心所想付諸實現，為生理層面的重新架構。</p>
治療目標	<p>◎使當事人發現自我的能力，不再依賴他人，而且這種自我能力遠超過自己所想像的。」</p> <p>◎幫助當事人過更充實、更完美的生活</p> <p>◎自我知覺的獲得：</p> <p>◎協助當事人達成個人的人格統整：</p> <p>◎幫助個人找到自我中心：</p>
治療技術	<p>一、幻想法</p> <p>二、對話遊戲：</p> <p>○ 空椅法：</p> <p>由當事人扮演「衝突中的自我」一角。</p> <p>諮商員詢問當事人對「現在」的感受。</p> <p>三、巡迴遊戲：</p> <p>○ 例如：當事人對某甲的行為頗不以為然，敢怒而不敢言，因此由當事人一一對團體每一成員說：「我受不了你了！」或「我很討厭你！」可讓當事人體驗到「自我開放」的滋味，而且又可宣洩心中怒氣。</p> <p>四、「我負責」遊戲：</p> <p>要求當事人將其感受講出來之後，諮商員要求當事人加上一句：「我為自己剛剛說的負責」。</p> <p>五、「我有個秘密」遊戲：</p> <p>六、扮演投射的自我 ex: 某甲老愛批評某乙，就由某甲來扮演某乙一被他批評的角色，體會被批評的滋味。</p> <p>七、相反遊戲： ex 讓一位行為獨斷的女人表現溫柔友善的樣子。</p> <p>八、預演遊戲 九、誇張遊戲 十、停留在這感覺裏</p> <p>十一、重歷夢境法： <u>夢為通往人格統整的道路</u>，但不解釋或分析夢的內容</p>

十二、研討會：

治療法	(四)溝通分析治療法
創始人	伯恩(E. Berne)
理論	◎其基本概念與技術主要源自團體治療情境。 ◎利用系統性的分析和綜合性的程序增加當事人的覺察程度，使其能對未來的行為以及未來的生活做新的決定。
人性觀	對人性持反決定論的觀點，認為人能超越制約作用以及早年經驗的限制，而選擇新的目標與行為，重新決定未來的生活方式。
人格結構	人格都有三種自我狀態，分別稱為「父母」(Parent，簡稱p)、「成人」(Adult，簡稱A)和「兒童」(Child，簡稱C)。
	<ul style="list-style-type: none"> • 四個基本的心理地位： • 1. 我沒問題—你也沒問題(我好--你也好) • 2. 我沒問題—你有問題(我好--你不好) • 3. 我有問題—你沒問題(我不好--你好) • 4. 我有問題—你也有問題(我不好--你也不好) • 這四種模式，在人的生命歷程中不斷地出現於人際溝通關係中。
需求類型	<ul style="list-style-type: none"> • 1. 退卻：在生活上、心理上均可能遠離人群，是一種打發時間之方式，個體獲得撫慰的主要途徑乃經由幻想和自言自語。 • 2. 儀式：這種形式多是人與人間的社會禮節，而不須真正的投入；例如見面時的打招呼、問好均是。此種形式所獲得撫慰不多且不能持久。 • 3. 消遣：一些打發時間的無目的的聊天是為消遣；孩子、運動、汽車、時事.....都是消遣時常見的話題，這些外在的話題也不至於得到很多正面的撫慰。 • 4. 活動：用工作來打發時間，而工作之成就便是最好的撫慰，像做功課、植花蒔草、做衣服.....等均是。 • 5. 遊戲：心理遊戲所付的代價常足沮喪、惱怒、挫折、妒忌或正義感、成功勝利等熟悉的感覺。 • 6. 親密：這是「報酬率」最高的一種打發時間的方式，唯有個人想對對方全然開放及誠懇時才能達到。
治療技術	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>去污染</u> 2. <u>再傾洩</u> 3. <u>澄清</u> 4. <u>重新導向</u> 5. <u>空椅子技巧</u> 6. <u>角色扮演法</u>：

治療法	(五)現實治療法
創始人	威廉.雷賽(Dr. William Glasser)
理論	<p>◎著重的乃是當事人現在的行為</p> <p>◎治療者擔任教師及模範的角色，其目的在幫助當事人面對現實，並在不傷害自己及別人的原則下實現其基本需求--「自我認同」的需求。</p> <p>◎現實治療法的主要關鍵，即在如何使一個人對自己的行為負責</p>
人性觀	<ul style="list-style-type: none"> • 葛氏認為人類兩個最基本的心理需求是： • (1) 愛與被愛的需求； • (2) 覺得對自己和他人有價值的需求 • 此二需求合併為--「認同」的需求
人格結構	<p>◎人格乃個人在努力滿足其生理、心理需求時形成。</p> <p>◎不剝奪他人實現其需求的原則下，滿足自身需求的行為</p>
	<p>◎現實治療法著重「現在的行為」，而非情緒或態度。</p> <p>◎現實治療法著重「目前」，而非「過去」</p> <p>◎現實治療法強調價值判斷</p> <p>◎治療者所要的乃是引導當事人評價自己的行為。</p> <p>◎現實治療法不允許當事人以潛意識動機作為自己行為誤失的藉口</p>
治療目標	<ul style="list-style-type: none"> • 現實治療法的主要目標是透過諮商員的「教導」使當事人了解評鑑行為「正當」與否的標準，增加個體對自我行為的責任感，並協助其積極地接受現實，從而發展出成功的認同，滿足自我的需求。
治療技術	<p>◎治療者本身須夠堅強而不為當事人所動搖，他能抵抗當事人對行為的同情、要求和辯護，同時也不寬恕當事人任何不負責的行為。</p> <p>◎治療者傳達其對當事人個人的真正關心。</p> <p>◎治療原則：</p> <p>(一) 著重「目前的行為」而非「感覺」</p> <p>(二) 著重「目前的行為」而非「感覺」</p> <p>(三) 著重「目前」</p> <p>(四) 價值判斷</p> <p>(五) 計畫</p> <p>(六) 承諾</p> <p>(七) 沒有藉口</p> <p>(八) 排除懲罰</p>

治療法	(六)行為學派治療法
創始人	艾森克(H. Eysenck)、渥爾培(J. Wolpe)、班度拉(A. Bandura)、克蘭波茲(J. Krumboltz)及索瑞森(C. Thoresen)等人所倡導。
理論	<p>◎古典制約(classical conditioning) (Pavlov)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 學習取決於訊號和關聯、刺激替代 2. 非制約刺激與制約刺激多次配對出現，久而久之制約刺激單獨出現可引發制約反應。 <p>◎操作制約(operant conditioning) (Skinner)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 學習取決於行為後果、後效強化 <p>◎社會學習(social learning) (Bandura)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 學習三元論(人、行為、環境)--經由觀察學習模仿 <p>◎認知行為治療(cognitive behavior therapy)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 結合行為理論和認知學習理論，藉由影響個體的內在認知去改變外在的不適當行為
人性觀	不論什麼行為都是由刺激所引起，行為就是對刺激的反應，反應的模式則是學習的結果，換言之，其行為表現大部分是經由環境制約的結果，這是 環境決定論 的觀點。
	<p>◎行為治療的基本原理</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ 正增強： ▶ 負增強： ▶ 處罰：(1) 施予式懲罰 (2) 剝奪式懲罰 ▶ 消弱： ▶ 類化與辨別： ▶ 交互抑制： ▶ 飽和原理：
治療技術	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 1. 鬆弛訓練及相關技術 ▶ 2. 系統減敏感法 ▶ 3. 暴露治療法：現場減敏法、洪水法 ▶ 4. 眼動心身重建法 ▶ 5. 自我肯定訓練 ▶ 6. 自我管理方案與自我指導行為 ▶ 7. 多元治療模式：BASIC ID

治療法	(七)理性情緒治療法
創始人	艾里斯(ALBERT ELLIS)
理論	<p>◎由艾里斯(A. Ellis, 1913--1995)首創，常被稱為ABC理論。</p> <ul style="list-style-type: none"> • A (activating event)代表引發性事件 • B (belief system)代表個人的理性信念系統，是一個人對A的自我語言行為、定義或解釋 • C (consequences)代表結果。 <p>發生在很多人身上的同一事件(A)，所造成的結果(C)都不盡相同，顯示A與C之間必存有中間變項，能對C產生重要影響，此間B的作用。</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • 我……我覺得……所以 <div style="text-align: center;"> <pre> graph LR A["A 緣起事件 activating event"] --> B["B 信念 belief"] B --> C["C 情緒行為結果 emotional and be- havioral consequence"] </pre> </div>
治療目標	治療重點：重組個案的知覺與思考方式，主動引導案主注意自己已成習慣的思考習慣及信念。
治療技術	<p>◎治療方式：以理性認知為主、提出邏輯實驗性的思考型態，並配合注重教育功能之家庭作業，來對當事人思考傾向提出挑戰、進而改變其習慣性行為反應。</p> <p>◎諮商員使用直接反駁、說服、鼓勵等方法，盡一切可能證明當事人的自我語言 (self-statement)以及對事物的解釋是不合理的</p>

六、諮商歷程與技巧

◎面質—輔導員對當事人的感覺、經驗與行為有深刻的了解後，直接針對問題癥結所作的反應。

◎Super 的生涯發展理論

1. 成長期 0~14 歲—發展與自我觀念有關的概念
2. 探索期 15~24 歲—經由各種活動試探各種職業特性
3. 建立期 25~44 歲—尋獲個人適當職業
4. 維持期 45~65 歲
5. 衰退期 65 歲之後—退休、發展新角色

◎團體諮商輔導：4~8 人，6 人較理想

(貳)青少年問題與輔導

◎霍爾以「**狂飆**」來形容**青少年期**這個身心發展最不平穩的過渡階段
↳ (少年事件處理法指 12~18 歲)

一、青少年問題—偏差行為成立之 2 項要件

- (一)異常—某項行為異於常態
- (二)有害—指行為結果，對自身或他人造成困擾

二、青少年問題的行為特徵：

- (一)缺乏自我導向
- (二)表現病態行為：
 - 1. 三種層次 —(1)逃避現實(ex:考試請假)
(2)反抗現實(ex:不遵守校規)
(3)脫離現實(ex:幻想世界)
 - 2. 三種類型 —(1)心因性的病態
(2)用藥品自我麻醉
(3)社會角色錯亂
- (三)反抗社會規範
- (四)趨向極端主義

◎T 型人格：1. 查克曼認為個體有「**刺激尋求**」的基本需要(男多於女)

2. 法利—對於刺激有較強烈的生理與心理反應，他們的**創造力高活動強，但容易違反社會規範。**

3. T 型人格是兼具”**建設性**”與”**破壞性**”的人

◎Rogers 的同儕團體九項功能：

- 1. 雷達功能—讓青少年了解他們的所作所為
- 2. 取代父親的功能—團體中領袖，當成代替父親角色的人物。
- 3. 支持獨立的功能
- 4. 建立自我功能—促進自信心的發展
- 5. 心裡依附的功能

6. 價值取向功能—討論各種價值觀念
7. 地位設定—試驗如何成為支配性或順從性的社會地位
8. 負向認定—獲保護傘，免於受支配與控制
9. 逃避成人的要求

◎Becker 的標籤理論

1. 最初的偏差行為，即原發性偏差行為，大多數是偶然發生的，等這種行為在人們**貼上標籤**時，才成為問題。

◎大眾傳播的負功能：

1. 魔彈理論—

- (1) 又稱“皮下注射理論”、“機械刺激反應理論”
- (2) 影響青少年的情緒、思想和行為的改變

2. 文化常模理論—

- (1) 毫不考慮的接受媒體所描述的一切，認為(ex:暴力)為文化的常模

三、青少年問題的輔導

(一)操作制約取向行為矯正法

1. 操作增加理論，在青少年輔導上的應用
2. 良好行為的塑造
 - (1) 正增強—簡單行為的建立
 - (2) 行為塑造—複雜良好行為的塑造
 - (3) 後向連鎖反應—複雜行為建立的另類方法
3. 不良行為的改變
 - (1) 削弱—聽而不聞，視而不見
 - (2) 區別增強
 - (3) 隔離—終止或拿掉
 - (4) 厭足—嫌惡刺激(ex:學生偷抽菸，就讓他一次抽到怕)
 - (5) 懲罰

(二)反應性制約取向行為治療法

1. 刺激替代法
2. 刺激漸隱法
3. 刺激類化(or 轉換)法
4. 刺激控制法
5. 洪水法
6. 內瀑法