

教育心理學

溫世頌著

三民書局印行

S 42 · 38 · 京 26 (中 6 - 3 / 3)

T000300



◎教育心理學

基本定價伍元捌角捌分

著者 溫 發行人 劉 出版者 三 印刷所 三

振 世
強 國

三民書局股份有限公司
三民書局股份有限公司
臺北市重慶南路二段六十一號
郵政劃撥九九九八號

教育心理學 目次

序 言

第一章 緒 論

第一節	教育心理學的意義	3
第二節	教育心理學的目的	3
第三節	教育心理學的內容	4
第四節	教師與教育心理學原理原則的運用	7
第五節	教育心理學的研究法	10
	本章要點	15

第二章 認知與語言的發展

第一節	皮亞傑的認知發展理論	21
第二節	布魯納的認知理論	27
第三節	皮亞傑的語言發展理論	31
第四節	詹士基的語言發展理論	32
第五節	鎮森的語言發展理論	34
第六節	各家認知及語言發展理論的簡評	36
	本章要點	38

第三章 人格的發展

第一節	佛洛伊德的人格發展理論	45
第二節	艾律克森的人格發展理論	50
第三節	柯爾柏的道德發展理論	54
第四節	海斯的國家意識發展理論	57
	本章要點	59

第四章 分期發展的特徵與發展的通則

第一節	學前期及幼稚園期的生長與發展特徵	67
第二節	小學低年級期的生長與發展特徵	73
第三節	小學高年級期的生長與發展特徵	79
第四節	初級中學期的生長與發展特徵	84
第五節	高級中學期的生長與發展特徵	89
第六節	發展的一般原則	92
第七節	整個人生發展工作的具體建議	100
	本章要點	104

第五章 教學目的之選擇與列述

第一節	教學目的之重要性	113
第二節	教學目的之選擇與列述的原則	115
第三節	教學目的之種類及其說明	118

第四節 教學目的之限制及教師應有的態度·····	126
本章要點·····	129

第六章 基本學習的性質與歷程

第一節 學習的定義及基本學習歷程·····	135
第二節 基本學習歷程的教學涵義·····	155
第三節 對教學的幾點建議·····	169
本章要點·····	178

第七章 學習遷移與學習的保持及遺忘

第一節 學習遷移的現象、解釋，與應用·····	187
第二節 記憶的種類、影響記憶的因素及其教學涵義·····	196
第三節 遺忘的解釋與減少遺忘的教學原則·····	210
本章要點·····	216

第八章 分類教學的性質與原則

第一節 動作與技能的教學·····	223
第二節 概念與原則的教學·····	228
第三節 解決問題能力的教學·····	239
第四節 態度、價值，與理想的教學·····	252
本章要點·····	261

第九章 教學模式

第一節	講演式教學法·····	269
第二節	討論式教學法·····	275
第三節	個別教學法·····	287
	本章要點·····	296

第十章 教學效果的增進

第一節	學習的動機·····	306
第二節	情緒與學習·····	318
第三節	自我觀念·····	321
第四節	態度與價值·····	326
第五節	社會心理因素·····	331
	本章要點·····	337

第十一章 教室管理與紀律

第一節	教室管理的錯誤見解與弊病·····	345
第二節	教室氣氛與問題行為·····	348
第三節	處理問題行為的知能·····	351
第四節	良好教室管理的主要原則·····	361
	本章要點·····	366

第十二章 教育及心理評量的概念

第一節	教育及心理評量的特質	374
第二節	教育及心理評量的功能及類別	377
第三節	良好評量工具的特徵	384
第四節	評量的基本統計法	394
第五節	教師應該具備的評量知能與道德	407
	本章要點	410

第十三章 使用評量瞭解學生及其成就

第一節	智力與智力的評量	417
第二節	性向與性向的評量	425
第三節	人格的評量	429
第四節	學業成就的評量	443
	本章要點	464

第十四章 納入主流特殊教育對象的教學

第一節	智能不足兒童的教學	475
第二節	資賦優異兒童的教學	478
第三節	學習困難兒童的教學	481
第四節	情緒困擾兒童的教學	483
第五節	納入主流特殊教育對象的教學原則	485

6 教育心理學

本章要點.....	487
-----------	-----

參考資料

英漢對照索引

1

緒 論

第一節 教育心理學的意義 3

第二節 教育心理學的目的 3

第三節 教育心理學的內容 4

一、教學目的之選擇與列述

二、個體發展特徵的瞭解與學習性向與能力的評鑑

三、學習歷程的探討

四、教導的方法、技術，與教學效果的增進

五、教學成就的評量

第四節 教師與教育心理學原理原則的運用 7

一、教師兼實踐家與理論家於一身

二、影響理論化的消極因素

第五節 教育心理學的研究法 10

一、實驗法

二、相關法

三、臨床法

本章要點

第一章 緒 論

各級師資訓練機構，例如師專、師院，與師大等，均將教育心理學列為必修科目，希望所培養之師資對教育的心理學基礎有基本的瞭解，作為增進教學效率，達成教育目標的主要手段。本章僅就教育心理學的意義、目的、內容，教師，與教育心理學的研究法作簡扼的介紹。

第一節 教育心理學的意義

教育心理學 (*educational psychology*) 為心理學的一門，它運用心理學原理原則協助教師與學生進行有效的教導與學習 (*effective teaching and learning*)。教師之教導與學生之學習，在性質、目的、教材、教法，與評量等方面並非全屬心理學研究與應用的範圍。諸如教育哲學、教育行政、教育社會學、教育經濟學、文化人類學、教材與教具，與比較教育等均與教與學相關。唯教育心理學試圖以心理學的目的、內容，與方法為基礎，發現有效教學的原則或方法，協助教師解決一般與特殊教學問題，並從而達成教學的目標。

第二節 教育心理學的目的

心理學的目的在瞭解、敘述、預測，與控制個體的行為。因此，教育心理學的目的亦在瞭解、敘述、預測，與控制教師的教導與學生的學習行為。教師之教旨在協助學生有效地學，因此教學的重心在瞭解、敘

4 教育心理學

述、預測，與控制學生行為的改變。由於教師本身的行為影響學生的行為，因此教師行為的瞭解、敘述、預測，與控制亦屬教育心理學範圍之內。當然，此處所謂「控制」乃包括一切狹義的控制與廣義的啟發與誘導而言。

達成有效控制師生的教學行為，有賴客觀地瞭解行為的動因、歷程、現象、目的、後果，與影響行為變化的因素，正確地敘述有關行為的觀念與原則，並經由行為變項間的相關或因果函數關係精確地預測行為或行為傾向。

第三節 教育心理學的內容

學習 (*learning*) 為經由練習而產生相當持久性的行為改變的歷程。於本書裡，行為一詞乃指一切有形與無形、內在與外在行為而言。由練習而獲得的行為改變並不局限於教室或校園之內；它可能發生於任何時、地、空，與人。然而，理想的文化陶冶與個人潛能的充分發展，有賴於「有效與有意義的」(*effective and meaningful*) 行為改變。迄今，學校被共認為擔負此項有效與有意義行為改變任務的最主要與最系統化的「園地」。教育心理學因分擔此一重任，其研究與服務的內容便顯得十分廣闊與複雜。

一、教學目的之選擇與列述

有效教學首需明確而可行的教學目的 (*specific and feasible instructional objectives*)。明確可行的教學目的使師生雙方均明瞭在某特定時間內應完成何種教學，改變何種行為。否則，終課不明所為，以致徒勞無功。明確的教學目的乃是一種指引，不僅可以協助教學依序進行，

尚且使教學效果有評量的依據。

然而，教學目的之選擇與列述並非易舉。教學目的既為教學的指引，亦為評量的依據，它的選擇必須根據學生的性向、學業成就、與課程的難度而斟酌。目的一旦決定，教師使用明確的文字將其逐條系統地列述。含糊或無法實現的教學目的，既無助於教學本身，亦使教學效果無從評鑑。

二、個體發展特徵的瞭解與學習性向及能力的評鑑

教育心理學依其目的與需求，乃根據發展心理學研究的成果，提供教師與教學密切相關的（甲）個體正常發展的共同特徵，（乙）個別差異的現象，與（丙）影響發展的因素。瞭解個體發展的一般原則，有助於教學目的之確定與選擇，課程的編訂與教材的組織，教學法的取舍，與測驗的編製等。個別差異的現象既然存在，欲發揮最大的教學效果，教師首須選擇適當的評量工具，鑑別學生的學習性向與能力，瞭解其需求與人格特徵，進而因材施教，期能人盡其才、才盡其用。

三、學習歷程的探討

教育的核心為學習。教育心理學應就學習的基本歷程進行探究，以便提供學生最有效與最有意義的學習方法。教育心理學不僅將心理學中基本學習歷程的研究成果予以整理與報告，同時將可以實施於教室教學者加以實驗、分析，與統整，期能協助教師控制學生的學習，以實現教學目的。如此，教師可以避免個別地從千頭萬緒的心理學研究報告中摸索，亦可以防止忙亂的嘗試錯誤或以偏概全。

人類經由學習而有所得（*acquisition*），也由遺忘而有所失（*forgetting*）。心理學不僅研究學習的得與失的一般現象，而且研究影響得

失的因素。教育心理學亟欲提供有關課業學習與記憶的原則，使學習的質與量均有良好的保持，也因而可以減少不必要的重複教學。

四、教導的方法、技術，與教學效果的增進

教師瞭解學生智能與人格發展，根據可用的學習原則，選擇與組織教材，然後運用其影響力以實現既定的教學目的。教師運用其「影響力」時，必需透過某些方法或技術，使學生樂於學習、勤於學習，並學而不忘。由於教師在整個教學過程中，對學習效率有舉足輕重的地位，因此教育心理學家乃從事教學法與教學技術的實驗與改善工作，俾使教師能因取法得當而事半功倍，並有餘暇對學生作個別輔導之用。

教學為一專業。因此，師資的訓練、教師的選擇，與教師的進修，加上教師需欲的滿足與潛能的發展，均成為教育心理學的範圍。蓋事在人為，若「良師」足以「興國」，則何為良師，如何獲得良師，如何保持良師，與如何改善不能稱職的教師等，已是教育心理學的重要課題。

五、教學成就的評量

教學成就的評量可以檢討教學的得失，甄別學生的學業成就程度，亦可向納稅大眾、學生家長●與關心文教人士交代學校的教學績效 (accountability)。檢討教學、甄試學生，或交代績效不能憑個人的主觀評斷了事，它們必須來自客觀、精確、可靠而有效的評量。為此，教師便應具備選擇良好的標準化測驗，編寫教師自編測驗，主試、閱卷、評分，與解釋測驗結果等知能。

第四節 教師與教育心理學原理原則的運用

接受師資訓練的學生常自問：到底在校所學的無數教學原理原則是是否紙上談兵，無實用價值？如果學生將所學的教學原則直接應用於教學之上，而忽視情境的複雜性，則答案為「是」；但若學生將所學的教學原則作適當的調整以配合情境的需求，則答案為「非」。教學是一門兼具科學與藝術兩種特性的「學術」，因此教育心理學家所關懷的是，到底接受師資訓練的學生能否活用其所學？

一、教師兼實踐家與理論家於一身

根據史蒂芬斯 (Stephens, 1967) 的看法，教師身兼實踐家與理論家於一身。史蒂芬斯認為，教師面對許多教育心理學的原理原則，應本著選擇自由 (*freedom of choice*) 的精神，根據自己的學識、見解，與判斷，非常自然地選擇他認為應實踐者力行之，應實證者證驗之。教師不應牽強地依附某一派別而失去靈活運用原則的機會。

(一) 教師為實踐家。許多教學原理原則並不因時、空、地，或人的不同而變更其正確性與可行性。對於此等原則，教師應深具信心，不躊躇、不疑惑地實踐貫徹之。例如，趨賞避罰為常人的天性，教師便應根據多獎少罰的原則去培養學生的學習與處世習慣。

(二) 教師為理論家。教師不難發現其在選擇與運用心理學原則時，竟有不少原則因情境的變異而有應用上的困難，或由於方法的取捨而影響教學結果的解釋。此際，教師便應根據其自己的見解，衡量他人的研究，以科學的方法進行假設與求證，期能解疑去惑，甚至建立新的

原則。因此，教師不單是實踐家，他同時是對可疑事物假設與求證的理論家。

二、影響理論化的消極因素

教師對可疑的事象發生研究的興趣時，本應採取科學的態度與方法，以驗證其理論的正確性。然而，有些因素常於有意或無意之間左右其觀察、分析，與推論的客觀性與精確性，因而阻礙原則的證驗與健全理論的建立。畢勒（Biehler, 1974）曾列舉下列幾個影響理論化的消極因素。

（一）取樣上誤待特殊為通常。教師由於職務上的分配，常與少數班級的學生作較密切的接觸，也常使用那些學生作為研究的對象，然後誤將此等學生作為代表性的樣本。教師有時誤把某些特殊事例看作一般性問題，因而影響其推論的廣度。

（二）推論時以偏概全。教師有時將偶發的事例予以普遍的推論。以偏概全的缺陷可能來自觀察不周、見識有限，或自作聰明（總以為事事均可舉一反三）。例如，張同學在家是老大，在班上愛管事，因而結論為「凡是老大，總愛管事」。

（三）觀察時不求精確。教師可能因缺乏精密的觀察器材或信度與效度均高的測驗，以致所得的資料缺乏精確性。若缺乏精確觀察的習性，可能於開始研究時興緻勃勃，但日久生怠，終究馬虎了事。例如，李四一直考第一，期末考後因事必須加緊閱卷，索性只看李四的部分卷子，給他個最高分。

（四）實驗時缺乏控制。比較實驗時，若忽略控制組的設置作為比較，則實驗組前後所測的差異量，便喪失其意義的明確性。若設立控制組，則實驗組所得可以與控制組所得比較而決定其意義。否則，僅憑實

驗組所得，便無法確定其增減量為實驗的結果，抑或為與實驗無關的自然增減的結果。

(五) 認知上固持成見。教師有時拒絕接受新知，可能由於新舊兩觀念在認知上產生認知失調 (*Festinger, 1957*)。拒絕接受與己見衝突或不調和的新知，使教師在信念、態度，與行為方面能維持內在的和諧與一致。然而，常因此而使教師固守成見、墨守陳規，甚至忽略事實的真象。例如，教師不願相信王生在某次考試獲得滿分，因為依其所知，王生是從未好學的學生。

(六) 實驗時產生實驗者效應。教師自己的性別、年齡、行為特徵，與對實驗結果的期待，均可能無形中影響理論建立的健全性，教師雖可能無強使實驗結果合乎其意之嫌，但其對實驗結果的期望（或猜測），常於無意間左右實驗與控制，使結果有利於所期望者。一研究結果顯示 (*Rosenthal & Jacobson, 1968*)，教師因被告知某些學生具有發展的潛能，乃對此等學生有不同的期待與鼓勵，竟因而使原來平平凡凡但被指為具有潛能者，在學業上有突出的表現。此種「不辜負期望」的現象，被解釋為自我實現預言 (*self-fulfilling prophecy*) 效應所致。易言之，教師對學生的積極期望（例如，認為學生多聰明，能幹），令學生產生積極的行為（好成績、多勤奮）；教師對學生的消極期望（例如，認為學生多愚笨、無能），則使學生表現出消極的行為（不肯思考、懶散）。當然，自我實現預言效應是否如此有效，一些心理學家曾提出不同的質疑，惟其提醒教師避免實驗者效應，以維持實驗的客觀性，對教師建立健全的教學理論殊有貢獻。