

課程的基本概念

一、課程、教材與教科書的基本涵義：課程最廣、次為教材、教科書為最狹的概念。

(一) **課程**：可視為科目、經驗、目標、計畫。

→ 中文：朱熹《朱子全書·論學》：「寬著期限，緊著課程」、「小立課程、大作工夫」。

→ 西方：課程一字源自拉丁文Currere，指的是奔跑、跑馬場的意思。

1. 狹義：指科目的總和。

2. 廣義：指學生經由學校安排或教師指導下，所進行的一切有意義的學習活動。

3. 課程發展的成品：可為科目表、科目內容、學習經驗、學習目標、學習方案。

4. 課程材料：顯示或承載成品的東西，例課程標準、教科書、錄影帶、教學指引、教師進修課程、發展過程中的草案要點等。

(二) **教材**：有兩種界定方式

1. 教材是教師用以協助學生學習的各種材料，如教科書、學習手冊、操作單、幻燈片、影片、錄音帶、磁碟片、光碟片等。

2. 教材是指各種教學材料所包含的題材或內容。

(三) **教科書**：設計人員為學生所設計的書面材料，以引導學生學習各科目的內容。也可能包含目標、練習題、活動建議、評量工具等。為教學活動的重要依據之一。

1. 狹義：學生所研讀的課本、習作、手冊等。

2. 廣義：包括教科書、教學指引、教學掛圖及錄音(影)帶、幻燈片等。

3. 教科書功能：

(1) 有系統地陳述學科的內容。 (3) 有系統地輔導學生從事學習活動。

(2) 齊一各地區教育的內容和水準。 (4) 減輕教師工作負擔，協助教師教學與輔導。

(5) 有助家長瞭解學校教學進行的情形及子女學習的狀況。

4. 改進之道：

(1) 教師觀念宜改變，應視教科書為最低限度的教材，並多方補充充實教材內容

(2) 教科書只是一種求知的工具，教師應使用專業知能，培養學生思考能力及創造力。

(3) 培養教師課程設計的能力，師資培育機構不該僅僅著眼於教材教法的分析理解，更應著眼於實際設計能力的培養。

(4) 結合各界力量，共同開發多版本的教科書及其他相關教材，使教育者有充分資源。
學校應該搜集各種可用教材，加以管理編目，提供教學者有關的資訊和服務。

(5) 加強學校教育視導工作，協助教師改善教學的目標、內容與方法。

(四) **單元**：課程最基本單位，指一個範圍廣泛的問題，為學生感興趣，社會、成人感覺需要的(不論分科或合科)，目的在於發揮課程統整性，讓學生覺得有意義、價值。

二、課程的學術性定義：

(一) 課程即學科：精粹主義

1. 1820年，課程一詞在美國首被採用，指學習或訓練科目有關的大綱、教科書或其他教材，是最傳統的課程定義。
2. 課程應完全包含自學科的知識。
3. 課程是一系列的科目，一整套教材。

(二) 課程即計劃：社會行為主義

1. 指為教學而計劃的行動系統，教學則是此一系統的執行。所以課程是教學行動系統的藍圖，其中包含目標及內容活動的安排。
2. 重視學習的系統規劃，課程是預期的、有組織的，而非隨意發生的。
3. 加強了課程工作者的責任，透過詳細有效的計畫，促使學生的學習。

(三) 課程即目標：科技主義

1. 課程工作者的意圖或希望達成的結果，達成教育目標的手段。
2. 重最終結果的分析，並以此結果作為教育的引導，進而判定教育工作者的績效。
3. 促使我們注意目標的來源、分類、敘寫，並以目標指引教學活動，控制教育績效。

(四) 課程即經驗：經驗主義

1. 課程等同於學生的學習經驗，是學生與周遭人事物產生交互作用的結果。(最廣泛之定義)
2. 強調學習環境中人事物的整體性，而科目內容只是課程的一部分。
3. 促使我們注意學習環境的安排，注重學生的興趣與需要，注意實際發生的經驗。
4. 課程包括由學校指導的一切教與學的經驗。
5. 課程是在學校輔導之下，學習所獲得的一切經驗。

(五) 課程即研究假設：專業主義

1. 課程是一種在教室情境中有待考驗的研究假設。教師必須考慮其所處的個別情境與可能的課程教學效應，研究假設有待教師在實地的研究情境中，加以實地考驗或修正。
2. 教師可以教室當作是課程實驗室，教學便是進行實驗研究，教師與學生則是共同進行研究的學習夥伴。
3. 主張課程是一種教育媒介，教師必須透過教學，將課程所蘊含的教育理念與知識本質付諸實際的教育行動。過程中，教師將不斷思考如何教學以達目的。課程是具可變性。優點是兼具教師之思考與學生之學習。缺點是極需教師之經驗與專業能力，對教師造成壓力與恐懼。

三、課程即 To Run

課程學者杜爾Doll提出「4R」作為後現代課程性質的判準依規：

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。
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。
3. 關聯性Relational：課程強調課程聯繫與文化聯繫。
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。

四、當代中外課程的重大變革：

(一) 我國：

1. 57年九年國民義務教育；
2. 64年修訂課程標準(六年一貫)；
3. 82年課程標準－未來化、國際化、統整化、生活化、人性化、彈性化；
4. 89年公布九年一貫暫行綱要。

(二) 外國：

1. 美國－因地方分權，並無統一的課程標準。1989 年老布希邀州長召集全國教育會議，整合「全國教育目標」；1993 年柯林頓簽署「目標2000：教育美國法案」。
2. 英國－傳統是地方分權。1944 年進行教育改革。1988 年公布「教育改革法案」：確立5-16歲接受統一的國定課程(10 個科目－三核心科目<英、數、科學>、七基礎科目<史、地、科技、藝、音、體、現代外語>)，並要求在四個關鍵學習階段(7,11,14,16 歲)接受全國性的評量與國家考試。1995,2000 年修訂，強調融合教育，且由學術科目本位的課程逐漸轉變成職業導向與學生中心的模式。
3. 日本－1990、1998年均公布新課程標準，改革原則：尊重個性、重視終身教育、彈性的因應變化。

五、重要的課程概念

(一) 依學校課程結構分

1. **實有課程**：指學校學得到的，包含正式課程、非正式課程、潛在課程。
2. **正式課程**：指學校依據教育目標以及學生興趣、性向和需要，有計畫、有組織安排的學習和活動，包括課室活動及學校中實際發生的課程。正式課程通常有明訂的教學科目、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。即**顯著課程**。
3. **非正式課程**：指正課外，學校所安排，學生自願參與的活動。如朝會、運動會等。
4. **潛在課程**hidden curriculum：由賈克森最早提出；指學生所獲得的一種非經計畫、非預期的學習經驗。學校文化、價值氣氛，或結構特徵、組織型態等對學生潛移默化的功用；潛在課程多屬情意領域方面。**教育社會學**的研究內容。

(1) 形成的方式有：

- 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v.s.欺騙顧客、顧客至上v.s.偷懶怠惰。

(2) 會產生潛在課程的環境：

- A. 物質環境：如教室布置、校園規畫。
- B. 社會環境：如考試讓學生學會趨獎避罰、比賽學會斤斤計較或勾心鬥角
- C. 認知環境：比馬龍效應、男主外女主內。

(3) 潛在課程的特徵：

- A.是間接的而不是直接的
- B.有正面的也有負面的
- C.只是一種可能性而不是絕對性
- D.影響層面情意的多而認知的較少
- E.比外顯課程的影響更深遠

5. **空無/虛無/懸缺/隱藏課程** null curriculum：美國艾斯納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。也就是學校課程中所缺乏，該有而未有，應教而未教的部份。

存在的原因：

- (1) 因為意識形態問題而將不符合支配階級利益的內容刪除。
- (2) 課程未能配合社會變遷速度，使社會中重要的新趨勢與新問題未納入課程中。
- (3) 課程設計者對於某項學習目標的荒廢。

可分為三個層面

- (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。

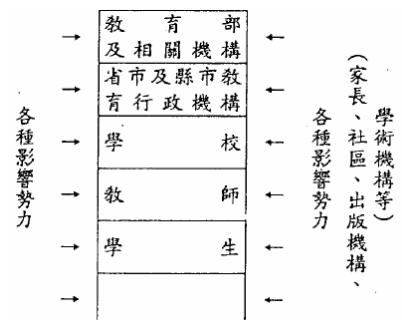
6. **空白(留白)課程** blank curriculum；flexible curriculum：指針對無預先規劃設計，且無順序、無系統、無領域、無範圍、無形式的一種教學時間。設計者和施教者為同一人，由施教者視當時的情境需要設計施教。如九年一貫中的「彈性教學」節數。

7. **迷你課程** minicourse：又稱「開胃課程」，為了在某些學習領域，提供學生選擇修習的科目。這種科目一方面協助他們迅速通過導論階段，以深層進入探索選讀的領域；另一方面協助他們發現自己特殊技能的方式，而發展出為期六至十八週的迷你課程。教師可藉迷你課程的設計，以發展和教導學生與自己特殊興趣及知識有關的課程。

(二) 依課程決策與實施程度分

1. 克萊恩和古德拉Goodla課程理論：課程決定有四層次：

- (1) 社會層次：指聯邦、州、地方三種政治情境中做的課程決定。
- (2) 機構層次：學校或學校系統做的課程決定。
- (3) 教學層次：教師個人在教學時所做的課程決定
- (4) 個人及經驗層次：學生主動尋求學習經驗有關決定。



2. 課程層次：

層次	Goodlad 古德拉	Glatthorn 葛拉松	
社會/國家 (全體)	理念課程	建議的課程	古：依據課程理念設計的課程 葛：學者構想推薦的課程
機構 (學校)	正式課程	書面的課程	古：教育行政考慮資源及現實推行的課程 葛：根據課程綱要編輯出版教科用書
教學 (老師)	知覺課程	支持的課程	古：教師對課程加以理解、解釋後的課程 葛：學校投入資源,受教師支持的課程
	運作課程	傳授/被教的課程	教學時實際執行的課程
個人(學生)	經驗課程	習得的課程	學生透過學習獲得經驗的課程
		施測的課程	透過測驗考試等評鑑的課程內容

(三) 依課程重點及學習觀念分

1. 艾斯納Eisner及范倫斯提出五種課程概念，可視為課程五種定義或區分課程五種類別：
 - (1) 重視認知過程發展：強調學習的歷程和運用心智技能；
 - (2) 重視教學組織及課程科技導向：強調有效安排和呈顯教學內容和教材；
 - (3) 重視學習者個人成長的取向：強調提供思考和自我實現的經驗；
 - (4) 強調改革的社會重建取向：主張課程導引探討社會問題，以適應或嘗試改變社會
 - (5) 重視學術理性主義：強調教學內容的學術知識和事實理性主義取向。學校的功能在促使學生於最主要的學習題材上獲取智慧的成長
2. 依課程內容或學習內容分：
 - (1) **知識中心課程**：強調課程的傳統內容，學生偏向被動接受教師所傳授的知是，為教師中心。早期西方羅馬七藝、我國西周鄉三物及現在語文、數學等。
 - (2) **生活中心課程**：生活中食衣住行等基本材料組成的課程。
 - A. 植基於經驗主義教育思想。
 - B. 20 世紀初愛倫凱與杜威等倡行「兒童中心教育」。
 - (3) **社會中心課程**：要學生參與社會活動，重視社會訓練，陶融社會意識，解決社會問題，促進社會進步。
 - (4) **人本中心課程**：為發展天賦才能，適應個別差異。演進如下：
 - A. 古代教育多以個別為對象，故原就是人本中心課程。
 - B. 1695 年法國拉薩爾創分班制，是班級教學的開端。
 - C. 蘭克斯特改良創導生制，班級教學流行各國。
 - D. 為補救班級教學未能適應個別差異的缺陷，人本中心課程生焉。例：德國孟希姆制、美國新劍橋制、皮亞伯魯制、道爾頓制及文納特卡制。
 - E. 我國「五四」後也曾將道爾頓制及文納特卡制相繼輸入，因國人囿於傳統觀念，成效不著。

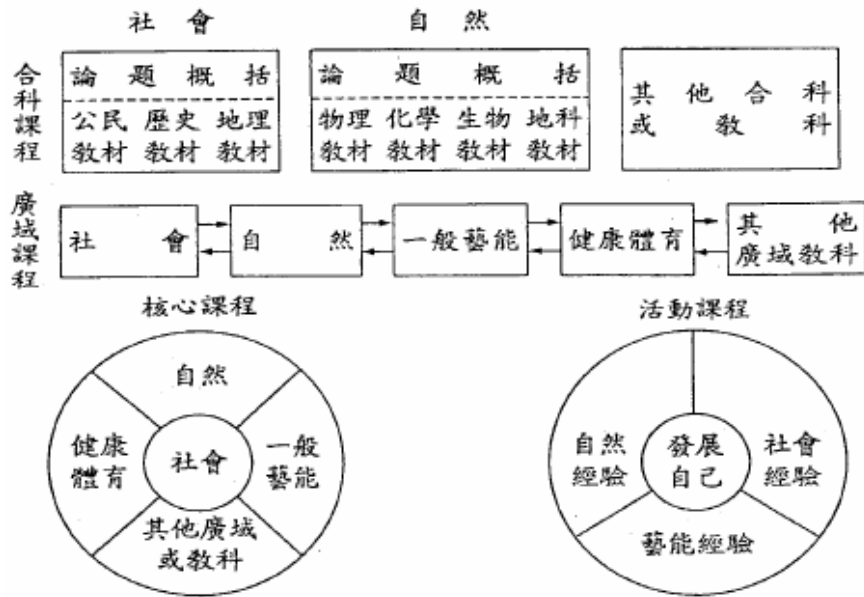
(四) 依教材的組織方式分



1. **分科課程**(科目課程、學科課程) separated-subject curriculum：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。
- (1) 優點：
- A. 各科分類學習可以專精，學生的程度因而提高。
 - B. 教材事前精選，可取民族文化的精華作論理的組織，便於教學。
- (2) 缺點：
- A. 學生所學得的是片斷的知識，而非完整的生活經驗。
 - B. 學術研究結果，缺乏實用知能的教導，難以培養生活適應及解決問題的能力。
 - C. 不合乎兒童身心發展和學習程序，學生學習較無興趣。
 - D. 分科課程常採教師本位教學，機械式獲學科知識，非著重理解及高層次認知。

2. **相關課程** correlated curriculum：仍以課程組織為單位，各科的界線仍在，但將性質相近的科目加強統合**聯繫**，但**不破壞領域界限**。如歷史課討論宋詞，國文課也討論。
3. **合科課程(融合課程)** fused curriculum：有關係的科目合併起來，如歷史+地理+公民=社會。目的在減少分科課程支離的弊病，使學生得到較完整的知能，期更能適應生活環境。
- (1) 優點：學生學習比較有興趣，能切合實際生活情境。
- (2) 缺點：對知識的研究不易有系統而深入的探討。
4. **廣域課程(廣博課程)** broad-field curriculum：以人類實際生活經驗為中心，課程分為幾大類，完全**打破科目界限**。如**九年一貫課程—自然與生活科技**。
- (1) 優點：恢復人類文化的本來面目，使學生獲得統整的知識與概念。
- (2) 缺點：缺乏知識結構的完整性，學生只習得粗淺及概要的知識，且編製不易。
5. **核心課程** core curriculum：Bruner提倡，以**社會問題**為中心，統合其他學科相關知識
- 例如：成功中學
- 大單元：我們的學校。
 - 小單元：我踏進了成功中學大門。
 - 社會科：學校的歷史、人事、交通、地理環境。
 - 英語科：學校教室內常見事務的名稱及會話。
 - 數學：丈量學校環境面積與註冊費用。
- (1) 優點：
- A. 學習內容統整，各科成一完整生活經驗，使學生瞭解社會的價值與問題
 - B. 培養學生處理或解決社會問題的能力，造就健全的公民。
- (2) 缺點：
- A. 重視社會的價值與問題，可能忽略學生興趣。
 - B. 課程不易涵蓋重要的學習經驗，也不易獲得系統的知識。
 - C. 教材編製困難，教學時間也較長。
 - D. 學校行政處理、排課、設備等有困難。
6. **活動課程(經驗課程、兒童中心課程)** activity curriculum：以學習者為中心，重視兒童經驗、興趣、需要和能力，不採分科教學的方式，教師只是引導者，透過閱讀、討論、觀察、實驗、表演、參觀等活動，培養兒童解決問題的能力。
- (1) 優點：
- A. 兒童學習興趣濃厚，毋需強迫學習。
 - B. 兒童所獲得的是活的經驗，而非死的知識。
 - C. 可以充分利用自然環境與社會環境來教學，並與社區相結合。
 - D. 可統整學校各方面的學習，學生配合意願高。
- (2) 缺點：
- A. 兒童不能獲得有系統的知識，各種基本生活技能也無法作系統的練習。
 - B. 課程無法預先設計，不能事先計畫，故實施困難。
 - C. 從直接經驗得來的知識不易適應新的情境。
 - D. 教師採用的意願不高。

四種課程組織類型



7. 關聯課程 relevant curriculum

源於課程未能反應社會變遷和學生需求，強調課程應結合學生實際生活經驗，才能引發其學習動機與興趣。此主張包含了：

- (1) 應採用個別化教學法。
- (2) 課程應納入學生關心的領域。如都市問題、多元文化。
- (3) 提供變通的課程方案。如選修。
- (4) 課程應突破學校圍牆，增加工讀計畫、生活經驗學分，及非正式的學位計畫

8. 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」。

- (1) 學科邏輯組織嚴謹的(例數學)，適合採分科課程，而社會科適合採活動課程。
- (2) 幼稚園及小學低年級適合活動課程，小學中高年級則可採相關、合科、廣域課程。

(五) 統整課程：

1. 意義：針對學生學習內容有效的組織、連續、跨領域，讓學生獲得完整知識、重視學生經驗，讓學生獲得較為深入與完整的知識。
2. 起源：柏拉圖Plato所提倡的靈魂和諧觀、中國易經的陰陽調和說、及赫爾巴特Herbart提倡內容的統整性。
3. 方法：主題教學、方案教學
4. 特色：讓學生主動建構知識、合作學習、教師是引導者、活動設計者。
5. 規準：學科內的有效性，相互組合的學科能彼此相互獲益，超越學科的有效性，更廣博的學習結果。
6. 層面：A.Beane在《課程統整》一書中指出課程統整有四個向度

經驗的統整	強調有意義的學習要落實於情境中，與文化、背景、後設認知和個人經驗密切結合。
社會的統整	重視共同的價值，透過個人或社會議題的探究、師生合作將知識統整起來
知識的統整	課程以個人的、社會的問題為核心，並引入流行文化和日常知識
課程的統整	統整作為一重要而特定的課程設計方式。

統整課程的模式包含：

1. **大單元設計組織法**：打破學科界限，以實際活動來整合銜接各科知識。
2. **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；學科間界線仍在。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。
3. **科際課程interdisciplinary**：進行**跨學科統整**，探討一中心主題。
 - (1) 方式：先選擇一個主題，師生以腦力激盪的方式列出與主題有關的延伸，將這些延伸歸類到某些學科之下，教師再引導問題提示主題課程之學習重點、範圍，再進行教學設計。
 - (2) 例如：以「飛行」為主題，腦力激盪的結果可能形成四個導引問題：
 - ① 什麼東西會飛？(自然物)、人造物、時間、流逝的東西等)
 - ② 自然界中的東西如何飛行？為何飛行？
 - ③ 飛行這件事對人類造成什麼衝擊？
 - ④ 飛行的未來前景如何？
4. **超學科課程transdisciplinary**：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**。社會與經驗統整的課程。
 - (1) **問題中心的學習**：師生共同決定一個有興趣的問題，分組探討這問題的相關概念、解決方式。如「作一份由高雄到台北的自助旅行計畫」。
 - (2) **故事中心課程**：以一個故事讓學生利用各種途徑對問題進行探索，讓新經驗與固是脈絡交互作用、探索發現，最後提出自己的心得。如讓學生共同欣賞「蟲蟲危機」影片，學生可能提出許多關於人權的問題。
5. **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。階段有計畫、開始、執行、總結。

統整課程類型：福嘉錫Fogarty提出十種統整課程類型

一、學科統整：分立→聯立→窠巢	
分立式	單一學科，各學科為單純且獨自存在的實體，學科之間的關係由學生自己產生聯結。
聯立式	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學科保持分立狀態。 2. 找出某一學科單元主題間的關聯性(在同一學科內)將其聯結，方便學生整體學習 3. 如：數學的面積與量。
窠巢式	多面向觀點，觀察一個主題或單元的多元面向，運用的自然的組合。
二、學科間統整：並列→共有→張網→線串→整合	
並列式	<ol style="list-style-type: none"> 1. 各學科單元或主題，經過重新排序，將類似的在同一教學時間內呈現。 2. 藉由不同學科的內容，讓學生互比較整理，邏輯性更加確立。
共有式	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以不同學科之間相互重疊的概念為基礎，將學科之間的單元活動包含起來。 2. 採協同教學，共同設計一個教學主題，協力找出共通性內容，並確定教學優先順序。 3. 如：以「收穫」為主題。
張網式	<ol style="list-style-type: none"> 1. 比較適合具豐富內涵的主題。 2. 學科的界限已漸模糊。 3. 如以「發明」為主題來統整課程，即將此主題覆蓋在所有學科之上。
線串式	<ol style="list-style-type: none"> 1. 跳脫主題的限制，可把鉅觀的概念貫穿全部教材內容。 2. 學科內容及學習方法的整合較能兼顧人類多元智慧的發展。Howard Gardner：語文、邏輯數 學、空間、音樂、肢體運動、內省、人際。
整合式	<ol style="list-style-type: none"> 1. 經過科際整合的課程架構，強調學習領域的形成。 2. 一個學習領域包含原有不同學科的相關概念。
三、學習者本身或學習者之間的統整：沉浸、網路	
沉浸式	藉由整合的過程尋找個人的學習興趣來篩濾所有的知識內容，促進學習動機，統整個人自發性的學習活動。
網路式	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習者主導著統整的歷程，從興趣專長出發，強調自勵學習，並可引用檔案評量以達到個別化 學習的目的。 2. 學習者：透過人的接觸、活動參與、網際網路、社教資源、師長指導等，其知識的建構彷彿網路 般由內而外向外延伸。

(六) 其他課程類類型

1. **螺旋式課程**：Burner提倡，主張任何知識的傳授，只要再教材組織結構上能配合學生的學習心理，都可以達到良好的教學效果，即使六歲的兒童也可學習相對論。
2. **主流中心課程**：指課程內容針對主流文化所設計，為文化霸權下的課程，其內容主要為符合某種屬性團體所組織和選擇。台灣主流中心課程以漢文化為主軸，忽略了原住民文化、客家文化等邊緣文化。而學校本位課程及九年一貫，對削弱主流中心課程有助益。
3. **河濱街課程 Bank Street Approach**：受到達爾文主義的影響，開始以科學客觀、有系統的方式，來研究了解兒童發展與課程內容。典型的河濱街模式的教室是界線清楚、功能分明的角落區式規劃。時間的規劃上為了讓幼兒有秩序的感覺，每天作息的安排有一定之順序。
4. **高瞻課程**：主要對象是低收入戶
 - (1) 起源：密西根州Ypsilanti城市，創始人為Weikart。
 - (2) 意義：根據皮亞傑的主動學習理論，重點放在主動學習，所有的活動均強調讓孩子從**做中學**、培養個人興趣、發展個人才華。
 - (3) 特色：在教室中劃分不同的活動區域centers，老師&家長是幼兒主動學習過程中重要的引導、支持者，強調讓孩子學習自行解決問題。老師角色為引導者兼觀察者，藉由詳細的觀察及紀錄，掌握孩子學習的進展，並適時激發孩子的潛力或給予必要的協助。
5. **社會重建課程**：強調社會的需求重於個人的興趣，視課程的基本責任在於影響社會改革和建造社會美好的未來。特性：
 - (1) 提供學習者許多人類面臨的嚴重問題，並將所關注的焦點，安排於社會科、經濟學、化學、數學等科目中，透過學習以有效解決社會生活問題。
 - (2) 課程的實施重視與社區合作，充分利用其資源，且應親自投入社區攝取經驗。
 - (3) 課程目的在於改造、重建社會且為過完美的生活做準備。

課程設計與發展

一、課程的發展

(一) 課程研究概述

1. 古代：中國孔子、墨子、孟子、荀子及西方柏拉圖、亞里斯多德等，可補捉一些課程思想。
2. 1860年Spencer發表《何種知識最有價值》一文，算為學校課程設計提出哲學解釋。
3. 1918美國巴比特發表「課程」一書，是第一本課程理論專著。提出「活動分析法」。
4. 20年代查特斯提出工作分析法。與巴比特為20世紀初期課程科學化運動的代表。
5. 巴比特和查特斯以教育目標為中心的課程設計模式，為泰勒的課程原理提供了基礎
6. 1949年泰勒發表「課程與教學的基本原理」一書，被認為是現代課程理論的奠基石。
7. 1956年布魯姆等人提出認知領域目標分類法，間接促進目標模式課程設計的施行。
8. 1960年以後提出有異於以往的理論，如潛在課程、批判取向、後現代思潮等。
9. Macia認為課程理論能用來引導他們為課程下定義，以及計畫與發展課程。

提出四種不同類型的**課程理論**：

- (1) 形式理論：探討課程組成的學科架構，屬非評價性的，而非應如何的問題。
- (2) 事件理論：試圖預測在特殊情境下將發生的事情。
- (3) 價值理論：探討達到最佳目標的適當途徑，以及判斷什麼是最有價值的內容。
- (4) 實踐理論：探討達到實務的最適當途徑。

(二) 現代課程理論流派

1. 一般分類

(1) 學科結構課程理論

- A. 美國布魯納：掌握學科結構的目的，就是要學生學會如何學習。
- B. 施瓦布：學科結構的課程在教學上可以釐清事物之間的相互關係。

(2) 社會改造課程理論：課程不應該幫助學生去適應現存社會，而是要建立一種新的社會秩序和社會文化。

(3) 學生中心課程理論：以學生的興趣和愛好、動機和需要、能力和態度等來編制課程。

2. 七〇年代以後分類

(1) 皮納Pinar：分—A.傳統理論學派；B.科學理論學派；C.再概念化理論學派。

(2) 赫密爾Hameyer：分—A.正當化理論；B.過程的理論；C.結構的理論；D.實施的理論。

3. 後現代課程觀：強調反中心主義，避免獨斷；注重多元文化的意識形態；重視不確定性，消弭客觀的對立；時時注意反省、詮釋與創新；要求開放性的過程。特徵如下：

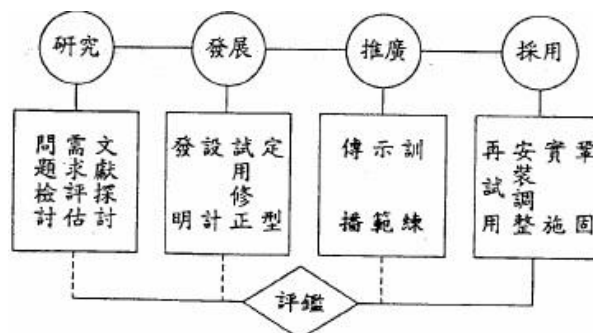
- (1) 反目標模式課程的後設論述，強調課程的動態循環與開放。
- (2) 反學科本位式課程，主張學科的統整與跨越。
- (3) 重視文化多元，發展多元文化課程。

(三) 課程的要素：

1. 目標(預期的最終結果)
2. 內容(所要學習的概念、原理、事實、方法、技能、價值、態度)
3. 活動(學習的方式如聽講、觀察、實驗)
4. 方法(教與學的整個過程)
5. 資源(學習所需的器材、設備、書籍或指導人員)
6. 環境(學習時物環境及社會環境的安排)
7. 評鑑(確知學習狀況及成效的方法和工具)
8. 其他(不包含於上述七項的有關因素，例如行政配合措施等)。

(四) 課程發展之程序：有四個步驟，每個階段均包含著評鑑工作。

1. 研究：對主題作問題討論、文獻探討和需求評估，包含問題檢討、需求評估(學生&社會)。
2. 發展：包含發明、設計課程要素，加以試用修正，而後加以定型。
3. 推廣：透過溝通、磋商、進行傳播、示範、訓練工作，爭取使用者的接納。
4. 採用：決定採用後，要再進行試用、調整、實施、最後鞏固。



(五) 課程發展流程：

1. 分析學校情境，進行問題探究與需求評估。
2. 形塑學校願景，研擬學校課程發展重點。
3. 設定目標、建構並實施學校課程架構與方案。
4. 評鑑與修正課程方案。
5. 推廣課程方案。

(六) 課程的意識形態：是指決定學校教育目標、課程內容與方法的思想體系與信念系統。

(七) 霍爾Hall和洛克斯Loucks 將課程實施從「無」至「有」，分為八個層次：

未使用 → 定向 → 準備 → 機械使用 → 例行化 → 精緻化 → 統整 → 更新

口訣：未向準機例精整新（未像準基利菁整型）

二、課程設計的原則（指課程相關要素的選擇、組織與安排的一連串歷程）

1. 範圍：內容取材的廣泛性與深度及各層級的課程發展有關。
2. 繼續性(重複性)continuity：Tyler提出，指課程組織的廣度範圍之內的水準組織規準，主要課程因素在不同的時間階段予以直線式的重複敘述，即**基本重要的內容必須重複出現**。
3. 順序性(程序性/次序性)sequence：學習內容的時間順序，由部分至整體、簡單到複雜、由具體到抽象、心理至倫理。指課程的深度範圍之內的水準組織規準，使學習的機會見立在前一學習經驗或課程內容之上，但卻對同一課程要素作為更深更廣更複雜的處理。
4. 銜接性(連貫性)Articulation：水平銜接、相關、統整，使學習者在某領域習得的經驗可以和另一領域之經驗聯結起來。指課程要素各方面的相互關係，包括水平關係與垂直關係。Oliver強調課程組織的ABC。

5. **平衡性Balance**：不因強調、重視某部分教材(如：認知內容)，而抵銷、壓縮其他的部分教材(如：情意內容)。
6. **延續性C**：指垂直的銜接或繼續性，後續學習經驗與先前經驗之間的關係。
7. **理想性**：蘊含課程設計者本身的教育理念與價值。
8. **務實性**：可以實際運用在真實教學情境中。
9. **正確性**：符合法規要求、教學原理、專門知識規準。
10. **整體性**：進行先統整後分化的課程設計。
11. **長期性**：兼顧階段性與長期性的課程計畫。
12. **開放性**：接納不同意見與觀點，課程充滿多元價值。
13. **課程設計層次**：艾斯納Eisner提出美國課程設計層次：
 - (1) **大學研發中心、區域教育實驗室**：課程的研究和發展工作。
 - (2) **州教育廳、州學校官員贊助委員會**：發展課程綱要、定教育方針標準和規定。
 - (3) **地方學區**：指定學習科目和相關課程材料。
 - (4) **教師**：對課程目標、方法、內容、材料、評鑑有相當程度之權力。
 - (5) **出版界發行人**：發行教科書，界定教師教學範圍。

三、特殊教育課程設計流程

1	2	3	4
檢視學生 IEP	多數學生 共同的目標	是否可在為多數學生擬定之課程下進行教學？	否：運用個別教學時間指導、運用情境教學時間指導、協同教學、分組教學、同儕教學、家長配合教學。
	少數學生 不同的目標		是：依此發展課程主題、目標，並視學生狀況調整。

→ 個別化教育計畫IEP，全名是「Individualized Educational Program」：指運用專業團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所擬定之特殊教育及相關服務計畫。

四、課程理論

1. 指存在於課程選擇、決定、組織、設計、實施、發展及評鑑等歷程中的觀念價值系統。
2. 具有描述、解釋、批判及預測等功能。

(一) Eisner將課程設計的主要思考和理論取向分為五類包括：

1. **重視認知過程發展**：強調學習的歷程和運用心智技能。
2. **重視教學組織及課程科技導向**：強調有效安排和呈顯教學內容和教材。
3. **重視學習者個人成長的取向**：強調提供思考和自我實現的經驗。
4. **強調改革的社會重建取向**：主張課程係導引探討社會問題，以適應或嘗試改變社會。
5. **重視學術理性主義**：強調教學內容的學術知識和事實理性主義取向。

通過最有價值的學科教學，增強個體的認知能力。

(二) 課程理論典範

1. **Spencer**《何種知識最有價值》：提出生活預備說，重視科學知識，建立課程理論基礎。

2. 科學化理論：

- (1) 代表學者：泰勒Tyler、巴比特Bobbitt(活動分析法)、Charters(工作分析法)
- (2) 受工業革命與科學管理運動的影響。
- (3) 「學校即工廠」、「學生為原料」、「教師為操作員」等隱喻。
- (4) 課程目標評鑑模式。

3. 再概念化學派：發跡於1970年代，課程研究的「第三勢力」學派

- (1) 代表學者：派納Pinar、Schwab
- (2) 對科學化理論的反動，擴充對各領域的觀點與關注(政治、美術、文化等)
- (3) 重視個人主體價值及情意發展。
- (4) 學校教育脈絡包括師生互動、教師結構、反映社會價值體系的型態，整個學校的運作過程包括價值獲得、社會化、階級結構之維持。
- (5) 重視**潛在課程**，要求重新思考、反省、解釋課程之內涵，賦予課程新概念，課程理論的創發主要潛在課程方面。
- (6) 潛在課程的意圖有不同程度，可能有意可能無意，潛藏在教育的歷史、社會功能中，以達政治目的。

4. 人本主義課程論：

- (1) 存在主義與人本心理學的影響。
- (2) 以學生為本位，生活經驗為核心。
- (3) 幫助學生適性發展及自我實現。

5. 後現代課程觀：

- (1) 代表學者：吉諾斯Giroux、Doll
- (2) 反省、質疑、解構科學工具理性所訴求的普遍性、統一性與規範性等。
- (3) 主張多元價值，故價值並非後現代主義的課程主題。

6. 概念重建主義的課程觀

- (1) 對課程的關注甚於對教育的關注。
- (2) 注重課程的對話（直觀的、個人的、神話的、語言的、政治的、社會的與精神的）方式，處理廣泛的問題與社會議題。
- (3) 以課程理解觀 understanding curriculum 替代課程發展觀。視課程為教師與學生共同建構與尋求意義的經驗與歷程；主張課程觀不是外界所限定的目標，也不是既定的文本內容，而是師生生活世界的互動內涵。
- (4) 教師作為轉型的知識份子之定位。強調教師對課程的聲音與角色（Giroux，1988）。
- (5) 強調語言溝通技巧，個人自傳、文學、心理學、倫理學、宗教、美學（藝術、詩歌、舞蹈、戲劇）建構課程的意義。
- (6) 以歷史、政治學、經濟學、心理學、哲學、美學、社會學作為課程的主要內容。
- (7) 將所關心的社會、政治與經濟、意識型態的問題反映在課程當中。
- (8) 師生是課程的主體，教室中的課程，不應是專家的課程，而是師生希望的課程。
- (9) 從課程忠實觀、實踐觀到締造觀。極力主張「教師即研究者」、「教師即課程設計者」。
- (10) 慎思尋求意義的課程經驗可以帶給師生「擁有課程」的感覺，不再疏離異化。

(三) 不同理論基礎的課程觀

學說派別	哲學派別課程觀
理性主義	啟迪學生理性與變化氣質。
經驗主義	重視直觀教學與實物教學。
批判主義	注重啟發學生獨立思考的教學方法。
實驗主義	重視體驗學習，強調從做中學的概念。
邏輯實證主義	培養學生分析與批判的求知方法與態度。
存在主義	承認每個人的人性價值，喚醒每個人能充分覺知自我性。
建構主義	透過問題情境引發學生進行發現學習與問題解決學習。

學說派別	心理學派課程觀
行為主義	課程目標為一連串行為目標的總合，注意刺激與反應之間的聯結。
認知心理學	配合學生的認知發展結構，讓學生可以獲得有意義學習。
人本心理學	以學生為主體，讓學生獲得全人發展。

學說派別	社會學說課程觀
和諧論	使學生順利完成社會化與選擇的過程，培育學生成為成熟的社會人
衝突論	學校課程反映社會統治階級的意識型態，形成社會再製機制。
知識社會學	課程是社會組織的知識，形成文化再製的機制。

五、課程設計理論與方法

(一) 課程設計理論取向

1. **學科中心取向**：巴格萊Bagley等人提出：以科目為本位，教科書為依據的課程設計。

(1) **精粹主義**主張教育的目的在傳遞學術文化遺產的學科知識。

(2) 優點：A.由學科專家編輯課本，論理組織嚴謹，不致違反學科知識真理。

B.有一定的課程教學規範，教師教學不致造成嚴重錯誤。

(3) 缺點：A.使課程窄化為學科，甚至窄化為教科用書或課本；教學被窄化為教書。

B.教學成知識灌輸，使學生個人的主體性與知識實體世界逐漸異化。

2. **學生取向**

(1) **進步主義**主張「**課程即經驗**」強調學生為學習的中心，學生是主動的學習者

(2) 開創「青少年需求中心法」的先河。教師應關懷學生整個學習環境。

(3) 優點：課程內容與兒童生活相符合，學習者易有學習動機，滿足學生需求。

(4) 缺點：A.以兒童興趣、能力和經驗為中心，教材的選擇、編排及活動的安排困難。

B.只重兒童生活，忽視社會需要，不易確定教學目標。

3. 社會取向

- (1) **社會行為主義**重視「**課程即計畫**」的課程意義，強調社會學習計畫的重要性。
- (2) 凱司威Casewell提倡「**社會功能法**」，主張課程設計應該以**社會問題**為組織的核心。
- (3) 優點：A.與社會生活密切關聯。社會重建論者－重建健康、公平、正義的新社會
B.社會適應論者－強調遵守社會秩序、改善某一社會偏差現象。
- (4) 缺點：學習者需求與興趣容易被忽略、少數族群文化不易受到尊重、也容易忽略地方特色與課程內容的多樣性與差異性。

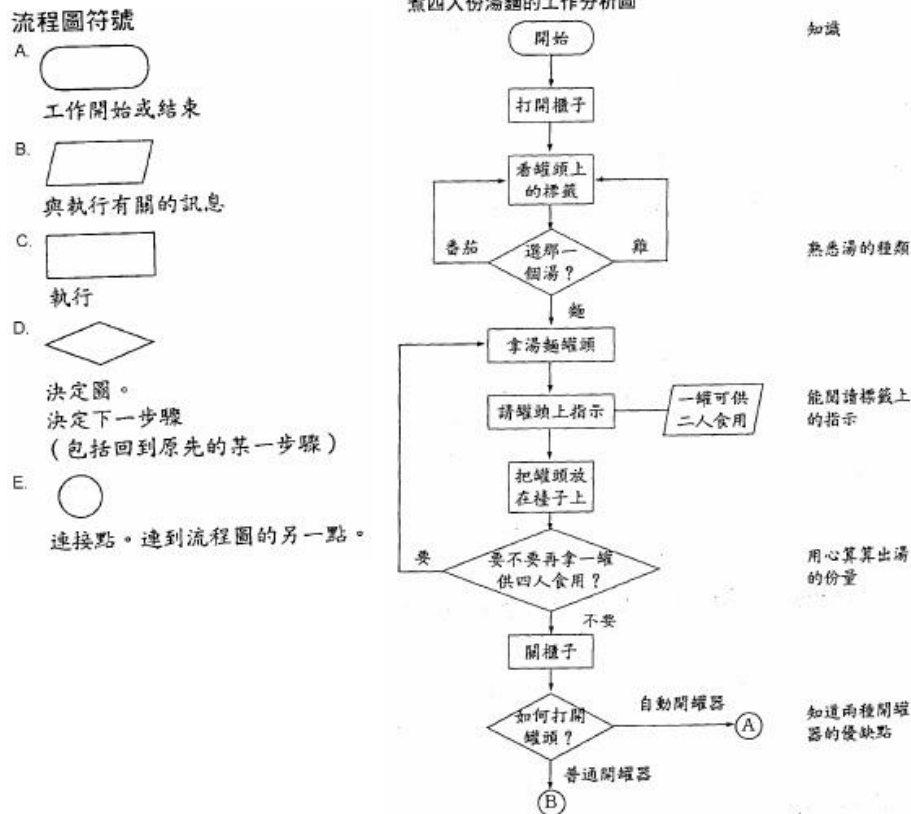
4. 科技取向

- (1) 巴比特Bobbitt和查特斯Charter等人，主張教育上一切問題應該用科學的方法解決
- (2) **科技主義**重視「**課程即目標**」課程意義，強調教育科技在課程領域的重要性
- (3) 巴比特提倡「**活動分析法**」：透過成人活動的調查，並且詳細分析教育目標以作為決定課程範圍的依據。
- (4) 查特斯的「**工作分析法**」是巴比特「**活動分析法**」在職業活動方面的運用。
- (5) 優點：建立明確詳細的教育目標，透過「**工作分析法**」的課程設計選擇教材，縮短教材與課程目標的差距，避免盲目選材的缺失。
- (6) 缺點：A.一味地接受既有的社會秩序，不一定合乎教育理想。
B.課程設計較適合職業工作的技能訓練，對情意領域的學習則難以周全。

(二) 課程設計/編製的方法

1. **學科中心法**(1920以前)：由專家選擇各科的教材大綱，其後教材逐漸增加。
2. **內容分析法**：屬學科中心法，韋伯Weber提倡，分為
 - (1) **圓周組織法**：將教材分為幾個單元，內容大致相同，不過逐漸擴大其範圍並充實其內容，學生易熟悉教材，但重複產生厭倦。
 - (2) **直進組織法**：循序漸進的學(I→II→III)，學習興趣較濃厚，但所學知識為片段、機械式記憶。
3. **活動分析法** Activity Analysis Procedure (1920~1930)：科學派課程論學者所提倡，以巴比特為先驅(把編製課程比擬為「**建造鐵路**」)。再延伸以下兩法：
 - (1) **工作(職業)分析法**：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。
 - (2) **困難(錯誤)分析法**：把實際生活上的缺陷(工作上的困難或作業上的錯誤)一一分析出來，然後將此種錯誤和困難訂定改正的方法。
 - 優點：應用科學的方法來編造課程，且使課程切合社會的需要。
 - 缺點：
 - (1)以現實的活動為編造課程的依據，但現實活動未必符合我們的理想
 - (2)以成人生活為對象，故課程偏重成人本位的教育。
 - (3)把人類生活分析成許多零碎的目標，而欲使學生一一學習，不免陷於瑣碎，往往因此忽略了完整教育的根本問題。

工作分析法流程



4. **社會機能法** Social Function Procedure (1930~1940)：凱思威Caswell和康貝爾Campbel等所倡導。主張採用**核心課程**，以**社會生活**為中心，其他各科教材均須配合社會科教材，以培養學生參加社會活動和解決生活問題能力。其編造的手續如下：

- (1) 調查社會生活的種種機能及活動，加以整理，選擇幾個主要的機能，作為決定課程範圍和選擇教材的根據。
- (2) 研究社會發展的過程，由此發現影響於社會機能的社會勢力，例如工業革命之餘現代機械文明，法國革命之於現代民主制度等。
- (3) 分析各學年學生的興趣、能力和需要，以此為依據，排列學習的材料，成為各學年的「學習範圍」，或稱為「興趣中心」

→ 優點：(1)能使課程內容與社會生活密切結合

(2)運用科學方法，分析社會機能，使課程內容有客觀的依據。

(3)能從學生整個人格發展著眼，而無活動分析法支離割裂之弊。

→ 缺點：偏重成人社會生活，仍為成人本位課程。

5. **青少年需求中心法** Adolescent Needs Procedure (1940前後)：美國進步教育學會所倡導。先分析青少年的需求，然後配合社會需要，來決定課程的內容。

(1) 個人生活：個人健康、興趣等。

(2) 個人與社會的直接關係：家庭生活、社交關係。

(3) 社會的公民關係：參與社會活動

(4) 經濟的關係：職業指導、職業準備

→ 優點：以青少年的需求為課程中心，容易引起學習興趣。

→ 缺點：仍偏重個人，仍不脫**兒童中心教育**的窠臼。

6. **生活動境中心法** Life-situation Centered Procedure (1945前後)：史屈瑞梅Stratemeyer和艾柏特Alberty所提倡。個體與環境不斷交互影響構成動境，即生活情境。編課程時先調查社會生活動境青少年的生活實況，以此種調查為基礎，來編造一種兼顧青年和社會兩方面需要的學校課程。

活動分析法+社會機能→成人與兒童本位並重

課程內容：家庭生活、社會生活、勤勞生活、休閒生活、精神生活。

理論取向	代表學者	設計方法	要義
學科中心	Bagley	圓周組織法 直進組織法	1. 課程即科目 2. 精粹主義的理論基礎 3. 重視基本學科學習
學生取向	Dewey	青少年需求中心法	1. 課程即經驗 2. 進步主義的理論基礎 3. 以兒童為本位
社會取向	Casewell Campbel	社會機能法，核心課程為主，以社會問題為設計核心	1. 課程即計畫 2. 社會適應論及社會重建論 3. 社會為本位，成人為中心
科技取向	Bobbitt Charter	活動分析法 工作分析法	1. 課程即目標 2. 科學化理論
生活動境中心取向	Alberty Stratemeyer	折衷「活動分析法」、「社會機能法」及「青少年需求中心法」	以基本生活要素作為課程設計的依據。

六、課程設計的模式

I. 西洋課程設計模式

(一) 目標模式(工學模式)：以心理學為基礎，由美國泰勒Tyler創立。

1. 代表學者：泰勒Tyler、巴比特Bobbitt
2. Tyler的《課程與教學的基本原理》是課程聖經，泰勒為課程之父。
3. 巴比特已有主張依據目標發展課程的觀念。
4. 泰勒提出四個問題，做為設計課程和教學的理論基礎：
 - (1) (目標)學校應當尋求達成那些教育目的？
 - (2) (經驗)要提供那些教育經驗方能達成所訂的目標？
 - (3) (組織)如何有效地組織這些教育經驗？
 - (4) (評鑑)如何能夠確定這些教育目標業已達成？→課程目標達成度為評鑑重點
5. 工學模式：直線目標導向的設計模式，由目標→選擇→組織→評鑑構成。
6. 目標模式特色：有三大來源、兩道濾網
 - (1) 折衷課程立場：包容精粹的學科學術傳統取向、經驗主義的學生取向、社會行為主義的社會取向與科技主義的技術取向，乃承續過去課程學者的遺續。
 - (2) 合理性的慎思探討架構：卓越的合理架構，非常有技巧地妥協於各種敵對偏激的主張與論調之間，迴避了這些偏激主張常犯的錯誤，固有其不朽之處。
 - (3) 系統性的課程設計步驟：課程設計以邏輯、系統、理性的步驟描述課程設計的程序，避免哲學與政治偏見，以簡單容易了解的實例說明基本歷程，而且目標手段間的連鎖非常嚴密，這種模式是合邏輯的、合科學的與合理性的活動。
7. 重視課程目標達成結果。強調課程的產出效率與成果。
8. 學習結果可預先詳述，易評量學生學習結果。
9. 主張課程設計應先決定暫時性的教育目的，再由心理學、哲學兩道濾網篩選出學校教育所需之目的，並依三原則來組織課程。



10. 三原則：順序性、連續性、統整性。

1	順序性	<p>即課程的垂直組織、內容先後次序的問題，注意編排邏輯與學生心理感受。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 注意課程內容的邏輯性、內容重要性、學生特質和興趣。 2. 課程內容的關連性或活動完整性，有關聯或相關的放在一起教。 3. 由易而難、單純到複雜、熟悉到不熟悉、具體至抽象、由整體→部分→回到整體。
2	連續性	<p>包括縱向連繫和橫向聯繫。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 縱向聯繫：連接先前學習知識、不同階段、年級的主題給予連接、關聯。 2. 橫向聯繫：即相關性，各學科、領域中不同單元予以相關、連接，方式有兩種： <ol style="list-style-type: none"> (1) 相關課程：兩個以上的學科領域，維持原有的課程主題下，在教學時予以關聯。 (2) 核心課程：以一個學科或領域為中心，其他學科以依存的關係來設計課程內容。
3	統整性	<p>(相關性)將課程統整起來，目的在於整合學生分科分割的學習經驗，讓各領域的學習可以關聯起來，以企圖達到最大的學習累積效果。指課程經驗橫的聯繫之水平組織，包含知識的統整、經驗的統整、社會的統整(使課程內容與學生所處生態環境產生聯結)、認知、情意、技能。</p>

11. 優點：具有高效率、高效能的課程設計成效，且課程評鑑有具體指標，並可以作為進行課程發展的明確指引方針。

12. 缺點：缺乏對學生主動學習的認可、缺少對學生情意需求發展的關注、忽略課程發展的複雜動態因素、課程設計缺乏創新的可能。

13. 對於目標模式的批判

(1) 從嚴謹的合理性觀點分析在某些情況，先定目的，再決定手段，不先為合理的作法，但在課程設計的模式中，手段與目的常不易絕然地分開處理。

(2) 就目標模式依據的行為目標分析

A. 從**一般哲學**觀點：泰勒以為教育目標，須從許多具價值的若干目標中採取客觀方式篩選而得，但如何維持價值中立與各觀，恐有置喙的餘地

B. 從**特定學科**觀點：例如文學與美術科目，如在觀察學生從事反應或活動以前，預先決定目標，便與該等學科的性質相悖。

C. 從**實用**的觀點：教師認為欲想出行為目標，將它納入設計的課程，並在教學時牢記在心，隨時應用，這是有其困難的。

(二) **歷程模式(過程模式) Process Model**：以哲學為基礎，由英國Stenhouse設計。

1. 代表學者：史點豪思Stenhouse、赫斯特Hirst、拉斯Rath、Burner
2. 課程即研究假設。
3. 主張只要詳述學科的內容與程序原則，即可合理的設計課程。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，建立明確的教育歷程原理與教學程序原則。
4. 教師的教學本質：鼓勵學生探討有價值的教育領域過程，而非達成事先詳述列舉的目標或結論；知識是個體與環境交互作用的經驗建構而來，鼓勵學生探討具有價值的知識形式、參與價值的活動。
5. 設計使學生主動學習的學習情境、選擇及反省其後果的機會，學生獨立或合作的探討觀念、問題或應用心智。
6. 適用於「知識」與「瞭解」的課程領域。
 - (1) 知識：如人性善惡問題、科學知識→不在學生產生的行為，而是知識形成的程度
 - (2) 瞭解：如藝術&哲學課程領域，詳述的不是預定的行為目標，而是歷程及學習內容，使用方法及活動所含的效標加以評量。
7. 課程是採用發現、探究式的教學法，而不是傳統注入式的說教法，包括問題中心課程、故事中心課程。
 - (1) **故事中心課程**：學生利用各種途徑對問題進行探索，瞭解故事中的問題核心與其子題的完整內涵。
 - (2) **問題中心課程**：師生共同決定一個問題，再分組討論相關概念和解決方法，從討論過程中發現問題癥結所在，並思考解決之道。
8. Hirst主張教育是引導青年接觸或探討七樣富有價值的知識(形式邏輯與數學、物質科學、瞭解自己及他人的心靈、道德判斷與意識、審美經驗、宗教觀念、哲學瞭解)。
9. Stenhouse強調教育方法與教學過程，重視學習者的主動學習與教師專業思考。
10. **人文課程方案**：1970年代英國政府主導，Stenhouse等人合作進行，旨在幫助學生理解社會價值與道德論題，往往被用於解釋歷程模式。重點有：
 - (1) 課堂應為學生自由表達意見的論壇，學生應在課堂上處理有爭議的問題。
 - (2) 以討論方式處理有爭議的問題而非灌輸，討論尊重參與者之間在意見上的分歧。
 - (3) 教師為討論會的主席以維持學習品質與水準。教師在教室情境扮演研究者角色。
11. **MACOS以人為學科中心的課程計畫/人的研究**(Man-A course of study)
Bruner1968所發展，適用於10~12歲的學生。以人性是什麼？人性如何發展出來？人性如何能進一步發展？等三大問題貫穿課程內容。
 - (1) 採用發現或探究的教學方法。
 - (2) 使用對比法教學，如比較貓與狗的叫聲不同。
 - (3) 鼓勵兒童大膽猜測小心求證的學習方式探索問題。
 - (4) 鼓勵兒童參與活動，從直接經驗中發現知識。

	目標模式	過程模式
意義	以心理學為基礎，基於學校如工廠的觀點，將課程視為供需系統中的輸入，以求最好的產出。 目標模式的四個要點為： (1)目標(2)內容(3)組織(4)評鑑。	以哲學為基礎，重視課程的過程或程序，強調教育方式，而非教育內容；強調兒童如何學習，而非教師如何教。
特徵	1. 行為導向的目標。 2. 目標具結構性、階層性。 3. 教學目標是價值中立的。	1. 強調學生經驗重組的過程。 2. 強調探究和發現式的學習。 3. 強調開放的、非形式的學習情境。
限制	1. 否認教師和學生的自主性活動。 2. 忽略了權力、意識形態等對課程設計的影響。 3. 易使知識成為瑣碎的東西，缺乏知識的綜合性。	1. 對於學生學習成果的評估缺乏一致性。 2. 教師的個人或專業能力不足，則實施上的困難較多。

(三) 再概念化學派

1. 主張：

- (1) 1970年代以來，對傳統泰勒模式的批評逐漸形成「再概念化學派」
- (2) 稱為「再概念化」的原因，是因為此派學者要求重新思考、反省與解釋課程的內涵，以賦予課程新的概念，其對於課程理論的創發主要在「**潛在課程**」方面。

2. 內涵：

- (1) 學校教育的脈絡：包括師生互動、教室結構、反應社會價值體系的教育設施型態。
- (2) 整個學校的運作過程，包括價值獲得、社會化、階級結構的維持等。例如：學校不斷暗示學生服從權威與順從的態度，有助於社會控制。
- (3) 潛在課程的意圖有不同程度，意圖的潛藏深度不一，可能是無意的，也可能是有意的，且身藏在教育的歷史、社會功能之中，以達政治目的。

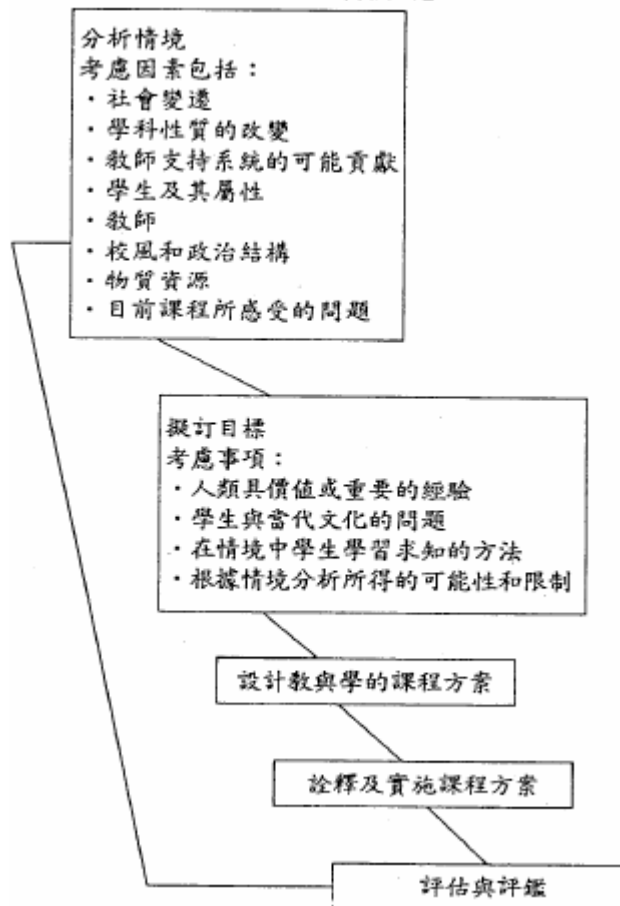
3. 重要性：

- (1) 再概念化學派的理論彌補科學化理論的不足。
- (2) 主要貢獻在於提醒、揭露一些課程中原本未被發現或被忽略的重要部分。
- (3) 使課程發展過程中特別留意避免不良的潛在課程。

(四) 情境模式(文化分析模式)：受社會文化影響，統整取向

1. 代表人物：史克北Skilbeck、羅頓Lawton、索基特Stocket等人所發展。
2. 以個別學校及其教師作為課程發展的焦點，課程設計的特色為：
 - (1) 從文化選擇的角度來詮釋課程。
 - (2) 進行選擇社會化素材的決定。
3. 課程是師生及環境互動的結果，例如：學校本位課程。
4. 史機貝克Skilbeck模式：
 - (1) 分析情境：外在因素、內在因素。(家長期望、學生能力等)
 - (2) 擬定目標：衍生自情境分析，偏重質的方面。(師生預期行為)
 - (3) 設計課程方案：含五項要素的教與學的方案，符合一般規準的學習工作。
 - (4) 詮釋和實施：預期可能遭遇的問題，改變資源與組織機構。
 - (5) 評估與評鑑：評估計畫、檢查溝通系統、持續評量、保存記錄，分析結果再投入步驟(1)。

史克北的課程設計「情境分析模式」



5. 羅頓Lawton文化分析模式：

- (1) 決定分析架構：決定文化常項與文化變項，進行文化分析。
- (2) 進行文化選擇：以心理學理論角度考慮文化內容之重要性與價值性。
- (3) 衍生課程目標並組織課程內容：形成課程目標並依階段、順序組織課程。

6. 索基特Stocket模式：

- (1) 釐清課程問題的焦點，基於現實而非虛構的內容，收集當前課程實踐、影響、限制因素，包括教師、學生及行政人員的觀感和態度等資料。
- (2) 參與者在調查過程中即設計課程的結構，在設計歷程中再尋找資料、評估已有資料，並將新的資料安排於結構內。在研究原有焦點和搜集資料的過程導致設計結構的歷程裡，可能出現新的關注重點，設計者必須處理轉變的優先次序和實施轉變的方法等迫切問題。
- (3) 若發現當前課程的實踐不理想，設計者便轉變，引進另類更適合之方案，並對不同的課程方案進行討論。轉變不必一定以目標作為規劃形式，設計者可透過程序原則或結構的不同部分促成課程的轉變。

(五) 草根模式(塔巴Taba模式)

1. 課程設計方法依據

- (1) 採用草根法從事課程設計。
- (2) 課程應由教師採由下而上、實際教學需求為導向來設計。
- (3) 主張教師應為學校學生創設特定的教學單元為開端。
- (4) 用歸納法的途徑設計課程，從特定部分以致於建構通用的設計方式。
- (5) 以教師為改革主體，校外專家、行政單位協助改革現有課程。

2. 設計步驟

- (1) 提出不同年級層次或科目領域的試驗性單元樣式，流程有：診斷需要→建立目標→選擇內容→組織內容→選擇學習經驗→組織學習經驗→決定評鑑之內容與方式→檢核平衡與順序。
- (2) 考驗實驗單元
- (3) 修訂與強化
- (4) 發展架構
- (5) 安置與散播新單元

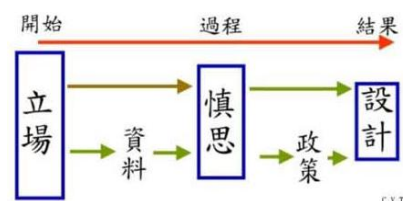
(六) 慎思模式：薛布瓦Schwab提出

1. 透過慎思推理，說明闡述課程決定，依**個人價值**闡述課程設計之原由。
2. 一種推理的方法，其過程是非技術性的，反對精確、目的的線性思考。
3. 重視**理論**和**實踐**的結合。
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。
5. 慎思六階段：(1)公開分享、(2)重協調和爭論、(3)解釋立場、(4)強調立場改變
(5)協商出同意觀點、(6)選擇決定
6. 課程共同元素：(1)學科、(2)學習者、(3)環境、(4)教師

(七) **自然模式(寫實模式)**：Walker提出，描述在課程發展活動期間真正發生的情況。

1. 忠實呈現課程發展過程，並涵蓋課程的**立場、慎思、設計**三個要素。

- (1) **立場**：概念、理論、目的、意象、程序。
- (2) **慎思**：辨別目標與手段的事實，建議別徑和考慮先例，權衡別徑代價與後果
- (3) **設計**：所用的材料具體表現一套關係。



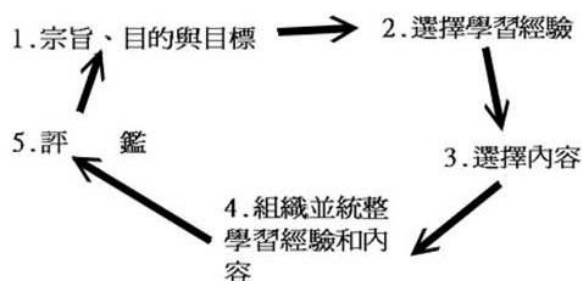
2. 渥克Walker進一步指出課程慎思的重點工作為：

- (1) 課程發展人員必須找出與形成行動的相關事實或價值為何
- (2) 他必須在這些基礎上形成各種可能的變通方案
- (3) 他必須考慮各個變通方案的優缺點或價值衝突的情況
- (4) 他必須仔細衡量，做出選擇，做一系列的決定。渥克指出整個課程慎思的核心工作，是在設計者的課程立場或基礎之上—即信念、假定、價值、目的、理論、意象、程序等，加上額外的實證資料，從各種變通方案做選擇與決定，而慎思過程就是一個為各種選擇與決定辯論的過程。

3. Walker運用各種社會科學的方法，觀察、記錄與釐清課程在發展過程期間所發生的一切，有仔細記載的文件，故被視為深思熟慮研究途徑的範例。

4. 由於自然模式試圖描繪課程發展過程中實際發生的一切，因而突顯該模式缺乏可循的順序以及嚴謹的程序之缺失。

(八) 目標循環模式Wheeler



(九) 多元文化課程發展模式 Banks主張

1. **貢獻模式** contribution approach：把焦點置於英雄、節慶及不相關的文化因素上面。
2. **添加模式** additive approach：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
3. **轉化模式** transformation approach：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。
4. **社會行動模式** social action approach：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。
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。
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。

取向	描述	優點	問題	範例
貢獻取向	英雄、鄉土文化內容、紀念日、或對各族群有關的課程元素增加在紀念日、事件或慶典中。	提供最簡易、迅速的方式將鄉土、文化內容納入課程中，各族群的英雄人物與主流文化的英雄人物，同時並列在課程中。	可能導致對族群或鄉土文化膚淺的了解。針對各族群的生活型態與手工藝的學習易增強對族群文化的刻板化和錯誤印象。	辦理各校兩性平等教育週各項活動與慶典。
添加取向	包括添加若干鄉土或族群文化的內容，概念、主題和觀點到課程內容卻未改變其結構	儘可能將鄉土和族群文化內容添加到課程內但不改其原有結構，但因涉及實質的課程改變所以需要有師資培育計劃配合。能夠在既存課程結構中，加以實施。	增強各族群歷史與文化的觀念學習，對美國主流文化並未融合。學生視族群易從我族中心主義觀點，學生無法了解各族群文化與主流文化是相互一存，密不可分。	現行分科架構中，再融入性別平等相關議題，使成為兩性平等教學活動設計的補充教材。
轉化取向	課程的目標、結構和性質已改變，使各族群的學生能從不同文化、種族的角來建構自己的概念、主題與論題。	可以增強各弱勢團體的權力。讓學生有能力了解美國多元社會文化形成的複雜因素。避免過於簡化各族群的歷史、文化。允許不同種族，或宗教團體能從學校課程中學習自己的風俗民情與母語文化。	實施此課程取向，需要課程重新修訂，教材的編撰與課程發展需要來自各族群與各方文化的觀點，教師的在職培訓必須制度化且持續進行。	在學習指標加入性別平等的課程目標，使各學習領域能反映性別平衡與族群平等的多元文化觀點。如九年一貫七大學習領域融入性別平等議題的學習能力指標。
社會行動取向	於此取向中，學生必須確認重要的社會論題，搜集適切中肯的資料，並在該論題澄清自己的價值觀，作決策，並在反省思考後採取行動以解決該問題。	使學生能增進其思考，價值分析、作決策與社會行動的能力。促進學生資料搜集的技能；協助學生發展政治效能的知覺能力；協助學生團體合作的能力。	需要相當大量的課程設計和教材編輯的準備。較傳統教學費時。易受到某些學校教師和社會人士認為較爭議性的論題或問題影響，而有偏失。學生可能紙上談兵式的對一些社會問題採取行動。	例如在師資培育課程中列有兩性教育的社會實踐課題，鼓勵實習教師在實習過程中，能抗拒文化偏見再製。

◇ Banks 指出多元文化教育包含五個向度

1.	內容的統整 content integration	指教師使用來自不同文化的教學內容和實例。
2.	知識的建構 knowledge construction	教師幫助學生了解、探索和決定某一領域隱含的文化假設、內在參考架構、觀點及偏見是如何地影響知識建構。
3.	公平的教學法 an equity pedagogy	教師修正教學法，以幫助及催化來自不同文化、種族、性別及社經地位的學生的學業成就。
4.	偏見的減少 prejudice reduction	藉由教學法及教學內容，修正學生的種族性別態度和其他偏見。
5.	賦權的學校文化 an empowering school	檢驗學校內各種社團運作、師生關係及學業成就，創造一種賦權給不同種族、性別和團體的學校文化。

(十) 數位教學設計模式ADDIE：可適用在課程規劃、教材設計與教學規劃上。

1. **分析階段 Analysis**：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。
2. **設計階段 Design**：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。
3. **發展階段 Development**：這階段著重於腳本分鏡發展製作與教材媒體製作。
4. **建置階段 Implementation**：發展完成後，開始組合課程，進行上線測試，實際教學
5. **評鑑階段 Evaluation**：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。

II. 本土模式

課程設計模式	研發機構	基本概念
舟山模式	國立編譯館 (民21在台北市舟山路成立)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教科書從「課程即成品」的角度視之。 2. 「編→審→定稿→付印」 四階段開發流程。 3. 負責編製教科書、教學指引和學生習作的發展、審查與發行工作。
板橋模式	台灣省國民學校教師研習會 (民44年成立，現於台北縣三峽，原於板橋)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教科書從「課程即教材」角度視之。 2. 對國民小學課程有系統的實驗研究。 3. 自民61年開始，首開台灣需要擬定課程設計的程序之先河。 4. 教學→編寫→再教學→再編寫→實驗學校試用→修訂→再實驗→再修訂共二次後定稿→交國立編譯館。
南海模式	教育部人文社會科學教育指導委員會 (民74年於台北市南海路成立)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 重課程之實務推廣，偏重人文學科。 2. 發展中小學各科課程，整體規劃各級學校人文及社會學科教育的目標、課程、教材、教法與師資，力求與數學及科學教育的均衡發展。 3. 課程設計循「課程目標→課程選擇→課程組織→課程實施→課程評鑑」五個步驟。

七、學校本位課程發展 (屬於情境模式)

(一) 設計模式：

1. 倡議者：史機貝克 Skilbeck
2. 步驟：分析情境→擬定目標→設計教學方案→詮釋與實施方案→修正與評鑑。

(二) 基本理念：

1. 以學校教學**理念及學生需要**為核心，學校的**教育人員**為主體，以**學校的情境與資源**為基礎，考量學區附近**社區及大眾期望**，及符應中央及地方**規範**，針對課進行規畫、設計、實施與評鑑。
2. 採**績效責任制**，課程設計應符合學校、師生要求，且學校有課程決定權。
3. 是**課程慎思歷程**，具有理想與實踐性，為九年一貫課程主要精神之一，理念接近後現代~學生中心、共享決定。

(三) 緣由：

1. 專業自主時代，提供學校、教師、家長共同進行課程發展空間，以實現豐富多元課程理想。
2. 人本主義色彩，學生為主體，設計應重視學生生活**經驗脈絡**與知情意行合一的**全人發展**。
3. **教師**為學校本位課程發展核心，教師應自覺專業成長，成為設計者與建構者，承擔教學成效。
4. 需結合校內行政、教師與社區、家長資源共同發展，落實民主且多元參與的課程。

(四) 設計取向：有 4x4x4 為 64 種

1. 投入時間：長期計畫、中期計畫、短期計畫、一次性活動。
2. 活動型態：材料的創造、現有材料的調整、現有材料的運用、現有活動的探索。
3. 參與成員：個別教師、教師小組、全體教職員、教師學生家長。

(五) **OECD 學校本位課程發展模式**：歐洲經濟合作及發展組織(OECD The organization for Economic Cooperation and Development)特別重視學生在學校本位課程發展模式中的重要性，提出其學校本位課程發展的模式，分成八步驟：

- | | |
|----------------|-------------------|
| 1. 分析學生 | 5. 確定方法與工具(包含媒介物) |
| 2. 分析資源與限制 | 6. 決定學生的評量方式 |
| 3. 訂定一般目標 | 7. 時間、設備、人力資源的分配 |
| 4. 訂定具體目標語課程內容 | 8. 實施、評鑑及修正 |

(六) 學校本位課程評鑑

1. 意義：指發生在學校層級的課程評鑑活動，是由學校成員統籌規劃，對學校的課程發展過程或課程成品進行系統而有計畫的資料蒐集與分析，以診斷學校課程問題，引導課程發展過程，產出優質的課程成品。
2. 學校本位課程評鑑的必要：
 - (1) 可評估學校課程發展的需求與方向。
 - (2) 可確認課程發展過程的適切性。
 - (3) 能判斷課程的價值、績效與問題。
 - (4) 可激勵成員參與學校課程發展的動機。
 - (5) 可作為永續學校本位課程發展的機制。

3. 學校本位課程評鑑與學校本位課程發展的關係表

學校本位課程發展過程	課程發展活動	課程評鑑活動
課程計畫與研究階段	1. 情境分析、界定課程發展目標。 2. 擬定課程發展計畫(含人、時、地、事、物) 3. 蒐集課程設計與發展的文獻。 4. 進行課程設計與發展的相關研究	1. 蒐集資料，診斷學校課程問題 2. 判斷課程發展優先順序。 3. 評析相關文獻的適切性，指出進一步文獻探討的方向。 4. 評析研究計畫、實施及成果的適切性。
課程設計與發展階段	1. 設計課程方案架構(直接實施/改編/創新) 2. 進行課程的選材與組織。	1. 蒐集資料，進行教材的判斷與取捨。 2. 進行小規模的試用。
課程實施階段	1. 做課程實施的準備。 2. 協調課程實施的問題。 3. 進行課程方案的評鑑。 4. 進行課程發展過程的反省。	1. 蒐集資料，觀察課程實施的過程 2. 判斷課程實施的問題與成敗 3. 蒐集資料，判斷課程成效與價值 4. 分析課程發展過程的成效與問題
課程改革階段	1. 依據前述課程評鑑結果，擬定革新方向與實施。 2. 展開課程革新行動。	1. 蒐集資料，評估改革的優先順序與重點。 2. 評估革新成效，作為下一波課程發展的參考。

4. 學校本位評鑑的原則：

- (1) 避免以歸罪作為評鑑的目的。
- (2) 避免預設解決對策的評鑑。
- (3) 慎選學校課程評鑑的時機。
- (4) 評鑑方法、模式的選用應回歸評鑑目的本身。
- (5) 兼顧內外部評鑑人員的參與。
- (6) 瞭解評鑑報告的政治性。
- (7) 重視評鑑結果的利用。

5. 學校本位課程實施的步驟：

- (1) Felton & McConachy 的觀點：確立評鑑的議題→擬定評鑑計畫→蒐集資料→分析資料→下判斷→決定行動方案→進行變革。
- (2) Davis 的觀點(1987)：評鑑是描述問題、獲取資料，提供結果以及評鑑利用等程序的組合。步驟為：確立評鑑涉及的各項決定及評鑑的閱聽人→界定評鑑應蒐集的資料→研判應備的資料→決定其他必要資料的蒐集時間、方式與對象→發展資料蒐集的工具→獲取所有必要的資料→分析、解釋資料→傳播評鑑結果→利用評鑑結果並進行決策。
- (3) 黃政傑的觀點(1987)：可歸納出一般性的程序，即：確立評鑑目的→依據評鑑目的，描述所需資料→進行文獻探討→擬定評鑑計畫→依計畫蒐集所需資料→整理、分析及解釋資料→提出評鑑報告→實施評鑑的評鑑。

(4) 張嘉育的觀點(民 90)

1. 評鑑準備階段	① 溝通、宣導課程評鑑的觀念。 ② 營造有利的環境與氣氛。 ③ 確立評鑑的目的、問題與範圍。
2. 評鑑計畫階段	① 決定評鑑人員、時間、資料蒐集方式、工具、對象等。 ② 擬定評鑑計畫、並檢核確認。
3. 計畫實施階段	① 推動課程評鑑，做好課程領導。 ② 蒐集必要分析的資料。 ③ 解釋資料，形成報告。
4. 回饋利用階段	① 出版、傳布評鑑結果。 ② 利用評鑑結果，進行決策與課程改進。 ③ 依據結果，規畫下一波的課程發展。

6. 如何實施學校本位課程發展的評鑑

- (1) 強化學校內部成員課程評鑑能力：學校成員在進行學校本位課程發展時，需接受評鑑與課程評鑑的基本概念與能力的訓練，充實評鑑所需的專業知能。
- (2) 組織「學校課程評鑑小組」：由課程發展委員會負責「學校課程評鑑小組」的相關規劃、設計與實施的工作。
- (3) 主動彙整相關課程評鑑的資源：召開課程設計發表會或教學研討會，透過團體討論方式進行課程評鑑；善用社區資源，邀請家長或社區代表共同參與。
- (4) 結合鄰近學校進行策略聯盟：鄰近的學校可以彼此分享相關評鑑的過程與心得，也可進一步地交互評鑑。
- (5) 由外部專業人員提供評鑑的協助：學校可邀請外部的評鑑專業人員擔任學校的顧問，隨時提供諮詢及協助，或於教師進修時間，提供評鑑的相關知能。
- (6) 建立內外部評鑑的對話空間：在進行課程評鑑的過程中應提供內外部評鑑人員溝通對話的機會，進行相互的瞭解與疑點的澄清，並藉由該對話歷程，形成學校改進的藍圖，將可提昇評鑑的效用。

7. 學校本位管理的可能困境

- (1) 學校相關人員專業知能不足。
- (2) 學校相關人員負荷過重。
- (3) 造成行政效率低落。
- (4) 缺乏團體負責機制：決定若由一人負責時，其成敗責任的追究相當明確。但若由一群人來共同做決定時，成敗責任的歸屬就不明確，很不容易課以應有之責任，甚至會造成彼此爭功諉過的亂象。有權無責就容易流於濫權，做出不合理性或違法的決定來，對學校造成嚴重傷害。
- (5) 政治不當介入校園。
- (6) 易陷入故步自封。
- (7) 各自為政造成不相容或難適應等問題。
- (8) 遭遇其他矛盾兩難問題。

課程選擇及組織

一、課程選擇

1. 課程選擇之意義：課程選擇乃是從社會文化、學科知識與學生經驗等課程內容中，根據課程選擇的規準，擇取課程菁華，以達成預期課程目標的一種課程設計。
2. 規準：課程內容的基礎性與重要性；課程內容的可學習性；適合於學生的需求及興趣；課程內容應貼近社會生活；課程的平衡性。
3. 課程選擇的取向：
 - (1) 創造取向：不受現有課程界線規範，開發新課程。
 - (2) 修改取向：把現有課程加以修改。
 - (3) 綜合取向：結合創造取向與綜合取向。
4. 課程選擇的十項原則

1.	練習原則	為達成課程目標，學生必須獲得學習經驗，以便有機會去練習該課程目標的具體學習行為。唯有提供學生練習某一行為的機會，該行為的學習才有可能產生。
2.	效果原則	所提供的學習經驗，必須使學生由於實踐該目標的學習行為，而獲得滿足感與成就感。課程人員要能確信所設計出來的學習內容與教學單元符合教育目標所蘊含的行為，並且學生能從學習中獲得滿足。
3.	能力原則	學習經驗所涉入的反應要合乎學生的能力範圍。而且以學生此時此地的興趣、需要、能力，或意圖、性向與發展，提供學習環境，協助學生從事各項學習活動，促使其潛能獲得發展。也就是說課程的選擇必須自學生的起點行為出發
4.	彈性原則	許多特定的經驗可以達到同一目標，特別是學校課程應該幫助所有學生學習，儘管同一班級的外在條件相同，但班上的學生可能會有不同的學習經驗，因此，教師的主要職責是應安排多面向的各種情境，以引導學生可欲的學習經驗。這就是所謂課程選擇的變通多元性。
5.	經濟原則	同一學習經驗通常可以產生不同的結果，有好有壞，因此課程設計人員在進行課程選擇時，必須考慮到可能的附學習或潛在課程的影響，達成範圍寬廣的多個課程目標，以合乎經濟性，使同一個學習經驗可以達成多個課程目標。
6.	動機原則	杜威的論點，是課程選擇的設計過程當中相當重要的原則，其意指為學生主動參與學習的推動驅力。學生不滿意於目前的反應方式，因此被激發嘗試新方法，此原則有被稱為學習的刺激原則。
7.	適當原則	選擇學習經驗應該考慮到學習經驗的材料適切性、方法的適切性、時間的適切性與情境的適切性等，並要給予學生充分且適當的工作材料
8.	應用原則	學習者應該有許多連續性的練習機會，但是一再地重複練習是不適當的，而且也會很快的失效。在很少使用的情形下，技巧就會很快的失去效能。因此，課程選擇應該同時包括起初的學習與後來的運用。
9.	指導原則	學習者嘗試學習新行為時，應該受到某種指導，有五種相關的方法 (1) 由教師示範所欲提供學習的觀察模式的教師示範

		<p>(2) 引導學生學習包括協助學生集中注意於整體情境中的重要層面的掌握學習的關鍵因素</p> <p>(3) 利用學校刊物的價值觀與目的來影響指導學生</p> <p>(4) 利用同儕團體的影響力來增加教師的教學效果</p> <p>(5) 模仿認同為學生的一種主要學習的來源，若能找出他模仿認同的對象，對於他的指導就能達到事半功倍的效果。</p>
10.	繼續原則	教師不在時，學生要能繼續學習。學生必須具備判斷自己行為優劣的方法，若缺乏這些判斷的方法，則教師所訂的規準是無效用的。

二、課程組織

1. 課程組織：安排、配置、連接各種不同教材或學習經驗，使彼此互相增強，發揮最大效果。

2. 規準：(與 p12 課程設計的原則比較)

(1) **繼續性**：重要的、基本的、必需的學習內容，要讓它繼續的、重複的一再出現。

例：小一出現「民主法治」的概念，可在小二再次出現。

(2) **順序性(程序性)**：課程內容、學習經驗、學習材料，安置成某種連接的次序。

例：生活科在小一、二，小三起分化出自然科和社會科。

(3) **銜接性(連貫性)**：指涉不同部分之間的交互聯結關係。

例：九年一貫的銜接課程，要考慮內容的難度增加太快或數量增加太多

(4) **統整性**：各種不同的學習經驗與課程內容之間，建立適當的關聯，以統合分科所造成的知識支離破碎的狀態，達到最大的學習累積效果。

(5) **分化性**：課程從合的角度是統整，分的角度即是分化。

例：學生能力有極大差別，即不適合實施共同及統整的課程(應能力分組)

三、教材組織

(一) 意義：指各學科的內容，教學時所用的材料，學生經學習後，可以擴展其知識領域，而能圓滿的適應並改善其生活環境。

(二) 特點

1. 本質：人類經驗的精華。(過去和現代人類生活經驗的精華)

2. 功用：

(1) 適應生活環境的有效方法。

(2) 學生學習教材之後，就可以擴展自己的經驗，改造自己的經驗，因而能夠更圓滿地適應其生活環境，更有效的改造其生活環境。

3. 內容：生活上所必需的知識、技能、習慣、理想等。

4. 方式：教科書(最低限度的教材)、圖表、標本、實物、模型、幻燈片、書報、雜誌。

(三) 選擇教材的原則

1. 根據教育目標：教材是實現教育目標之工具，所以教材應與教育目標一致。
2. 根據系統知識：教材宜由淺而深、由簡而繁、由古而今的原則編選。
3. 歷久尚存：教材宜具歷史性，歷久而彌新。
4. 生活效用：具有「利用厚生」、「經世致用」之效。
5. 興趣需要：符合學習者興趣，兒童本位者持此一觀點。
6. 社會發展：能與時推進，注重社會現況，瞭解社會問題與發展趨勢。
7. 比較具有價值的：
 - (1)為本學科最基本的教材。
 - (2)有永久價值的。
 - (3)在日常生活中最常用到的。
 - (4)在本地生活中特別需要的。
 - (5)代表本國文化的傳統精神。
 - (6)為當前時代所特別需要的。

(四) 教材排列原則：

1. 依據學生身心發展
2. 考慮難易次序
3. 依據學科邏輯順序
4. 隨學生經驗而擴充
5. 考慮年代順序

(五) 教材的組織原則

1. **心理的組織**：根據學生的經驗、能力和興趣、需要來組織教材，以學生的經驗為教材的出發點，而逐漸擴大其範圍，不必顧及教材本身的完整系統。

(1) 適用年級：小學低年級。

(2) 常見類型：

學科單元組織	用若干有價值、有興趣的大題目作中心，以本學科的教材為範圍，加以組織，以便學生做詳細的研究。使用歷史教材，一方面可顧及學生的經驗和興趣；一方面顧及學科本身的系統。
聯絡單元組織法	決定中心問題，各科以這個問題為中心組織教材，各科仍各自系統。
合科單元組織法	將有相關的學科合併為一科，採用單元組織法教學。
大單元設計組織	打破學科的界限，不以學科性質來區分教材，而以一個實際活動來聯絡貫穿各科教材。如校慶、自治市等。

(3) 優點：

- ① 將教材和實際生活打成一片，較容易引起學生學習的興趣。
- ② 學生所學得的是活的知識和技能，能適應實際生活環境。
- ③ 各科教材無明顯界限，互相聯絡貫通，教材內容不致支離分裂，枯燥無味。

(4) 缺點：

- ① 不容易覓得適當的中心活動。
- ② 缺乏練習的機會，較難學習純熟。
- ③ 有系統的教材不容易依照一定的程序進行教學。

2. **倫理的組織**：依照自身的系統，作一種有規律的排列，而不顧及學習的難易和學生的需要。

(1) 適用年級：小學高年級以上。

(2) 優點：能夠使學生獲得有系統的知識，訓練學生整理知識的方法。

(3) 缺點：不能適合學生的興趣、需要和能力。

3. **教育型組織**：即兼顧倫理與心理的組織法，在系統知識教材中，亦能滿足學生的興趣和需要。在適當的滿足學生興趣和需要中，亦能維持相當的邏輯順序與知識系統。

課程實施及評鑑

一、課程實施

(一) 課程實施的意義、重要性與觀點：

1. **課程實施**：將課程計畫付諸行動的過程，其目的在於縮短理想、現實間的差距。
2. 為何要重視課程實施
 - (1) 有助於發現課程計畫在行動時產生了何種改變。
 - (2) 了解教育改革為何失敗。
 - (3) 避免受到忽視，或與其他概念混淆。
 - (4) 有助於了解學習結果和各種影響因素間的關係。
3. 課程實施的三個觀點

課程實施觀	國家發展取向	說明
忠實觀 fidelity perspective	國家政策本位	<ol style="list-style-type: none">1. 指課程實施絲毫不可改變課程的原貌，愈接近原貌的實施，便屬愈忠實。2. 課程知識是教室外專家學者創造的，這些人引導課程改革，改革是直線的過程，重視改革工學，而非學校或教室中的特性，將教師視為消極的消費者，教師的目標和課程發展專家學者的目標一致。
相互調適觀 (使用者觀) mutual adaptation perspective	教師教學本位	<ol style="list-style-type: none">1. 指課程實施必須因應實施情境的狀況加以調整，才能產生良好的結果。2. 重點不在檢查課程計畫實施了多少，而在分析計畫和實施兩者如何相互調整適應。
行動落實觀/ (締造觀) Enactment perspective	行動研究本位	<ol style="list-style-type: none">1. 強調落實的課程 enacted curriculum 概念，認為課程是師生在彼此教學互動中共同創造的，師生用它們建構出教室中的實際經驗。2. 教師要經由教室生活的探討，與同事共同觀察和討論，並進行教學後，一再地評鑑修正，形成特定的課程知識，才能落實新課程。

(二) 課程實施需注意的層面

1. 教材的改變：教師所要教授的內容，在範圍、順序或教學媒體等方面產生改變。
2. 組織的改變：學生分班分組安排、空間與時間安排、人員分配及新教材的供應等所有使用者互動情靜的變化。
3. 角色或行為的改變：新的教學方式、新的教學任務、新的角色關係。
4. 知識與理解：課程實施者對於課程的哲學與價值、目標、教材、實施策略等內涵真正理解。
5. 價值內化：使用者能重現且努力於執行課程的各項組成要素。

(三) **課程實施的結構**：至少要考慮七個方面的問題。

1. **安排課程表**：應遵循以下幾條原則：

- (1) **整體性原則**：在安排課程表的過程中，要從全局考慮，統籌安排好課程計劃所規定的每門課程，實現課程功能的協調化和整體化。
- (2) **遷移性原則**：在安排課程表時要充分考慮各學科之間相互影響的性質和特點，利用心理學的遷移規律使各門課程之間產生正遷移，使教學質量的提高。
- (3) **生理適宜原則**。課程表的安排要考慮到學生的生理特點。

2. **分析教學任務**：教學任務通常包括三個方面

- (1) 學生所要掌握的基礎知識和基本技能。
- (2) 學生所要形成和發展的智力、能力和體力。
- (3) 學生所要養成的情感、態度、品德和個性心理品質。

3. **研究學生的學習特點**

- (1) 學生的學習特點有四方面特性：①獨特性；②穩定性；③發展性；④靈活性。
- (2) 學生學習特點受三個方面因素影響：①基礎因素。②內部因素。③外部因素。

4. **選擇並確定教學模式**：教學模式是指在一定的教學思想或理論指導下，為完成特定的教學任務，實現預期的課程目標所形成的相對穩定的、系統化的教學活動。

5. **規劃教學單元和課**：教學單元通常是指某門課程的教材內容中的一個比較完整的部分。在對教學單元進行規劃時，需要對教學單元中的主要原理、主要概念、技能、態度、診斷性測驗和評價等方面加以考慮。

6. **組織教學活動**：組織教學活動即是課程實施計劃的展開過程。

7. **評價教學活動的過程與結果**

(四) **影響課程實施的因素**

1. **課程實施的文化背景**：包括流行價值取向、課程實施態度、學校及社區的歷史文化。
2. **課程實施的主體**：包括教師、學生和校長。教師是影響課程實施成功與否的關鍵。
3. **課程實施的對象**：指課程自身。課程方案的清晰程度、可懂度，課程材料的質量等。
4. **對課程實施的管理**：地方教育當局對待教育發展的態度和方法直接影響課程實施的難度和水平。
5. **課程實施的環境**：包括學校周邊社區的課程資源，學校現有的教育物資等。此外，學校所在社區的各種改革計劃、方案、社會群體現實輿論、家庭的支持程度，對教育改革可能產生相應影響，進而作用於課程實施。
6. **課程實施的理論基礎**：實踐已經證明，課程論發展狀況、心理學研究進展、教學論研究成果等，對課程實施產生著很大影響。尤其是關於課程實施策略的研究成果，會直接作用於課程實施的全過程。

二、課程評鑑

(一) 意義：針對某一特定的課程，有系統地蒐集課程特質及其相關影響因素，對課程的實施結果與預期結果間做價值判斷，以便作決定或改進方案運作的一種歷程。

(二) 課程評鑑的目的

1. 學校課程評鑑的結果「應做有效利用，包括改進課程、編選教學計畫、提升學習成效，以及進行評鑑後的檢討」。
2. 課程的評鑑應「兼重形成性和總結性評鑑」。
3. 學校課程評鑑的目的包括診斷課程方案的缺點或問題、修訂與比較課程、選擇課程方案、及改善課程設計及實施的績效。

(三) 性質

1. 課程評鑑需蒐集有用的資訊為依據。
2. 課程評鑑在判斷或決定教育方案、產品、程序、材料、技術等優點或價值
3. 課程評鑑的目的在於抉擇變通方案或確定教育目標是否實現。
4. 課程評鑑可視為一種過程，以達成追求改良的目標。

(四) 功能：

1. 診斷課程、教學和學生學習的問題或困難。
2. 修正課程使其更具教育效能。
3. 比較各種課程方案。
4. 預測教育需求，以便建立教育目標。
5. 確定教育目標達成的程度。

(五) 課程評鑑的範圍：包括「課程教材、教學計畫、實施成果等」，有以下幾項：

1. 課程目標的適切性：教師應檢視課程目標與能力指標的切合性，並確認學生是否達成預定目標或非預期目標。
2. 學習經驗選擇的適切性
 - (1) 教科書：有關課本內容的難度、份量、取材與學生經驗的切合度；教學指引提供的資料、教學活動的設計理念等。
 - (2) 自編教材：與課程目標、學生程度及教學時間的配合程度。
 - (3) 教學活動：是否協助學生獲得各領域之重要學習知能。
3. 教材組織的適切性
 - (1) 各單元或主題的次序與邏輯性：與時事節令的配合、生活經驗的遠近、對學生而言的熟悉程度、概念的連貫性等。
 - (2) 主題統整課程的整合度：重視學科內的重要概念、學科之間的相互增益性、統整主題對各學習內容的整合度、學生的整體理解等。
4. 課程實施的適切性
 1. 教學活動是否針對主要學習知能？
 2. 教學活動流程是否連貫？
 3. 教學方法的使用是否適於學習經驗的獲得？
 4. 資源的利用與環境的安排是否配合學習過程？
 5. 評量方式是否能適切檢核學習知能？

(六) 課程評鑑的實施方式：視需要分採下列方式，並對各種不同資料來源進行交叉檢驗：

1. 會議討論：透過課程發展委員會、領域課程小組等會議時間，針對課程計畫、方案、實施結果等提出評估看法，提供改進意見。
2. 書面評估：運用問卷調查、量表檢核、內容分析等方式進行評鑑。
3. 面談對話：對象包括學生、教師、家長、課程使用者、校務行政人員。面談的方式可以個別或團體、面對面或透過電話、公聽會或辯論進行。
4. 實境觀察：運用文字、照片、影片、錄音帶等進行實地觀察與記錄。

(七) 課程評鑑之類型

1	形成性評鑑 Formative Evaluation	發生於課程「形成」的過程，包含需求評估、方案設計、課程實施和推廣規劃、師資進修等項目，目的在提供課程設計人員改進的方向。			
	總結性評鑑 Summative Evaluation	發生於課程評鑑完成之後，以判斷課程整體的優劣與價值，以做為課程推廣之用。			
	形成性評鑑和總結性評鑑的差別正如史鐵克 Stake 所言： 「當廚師在嘗湯的味道時，那是形成性評量；當顧客在喝湯時，那是總結性評量」。				
2	目標導向評鑑 Goal-oriented ~	依據評鑑目標的指引，而決定評鑑範圍與方式。			
	不受目標約束的評鑑 Goal-free ~	可脫離評鑑目標，進行收集資料而做價值判斷，其範圍較廣。			
3	內部人員評鑑 Insider evaluation	評鑑工作由課程設計內部人員擔任。			
		<table><tr><td>優點</td><td>缺點</td></tr><tr><td>課程為其所設計，可掌握內部運作和實踐的詳情，較能把握學校的需要，評鑑結果也較易被接受而納入改進設計之中。</td><td>課程設計者本身通常缺乏評鑑訓練，且涉入課程的程度過深，可能產生共存共榮的認同心態，因而易喪失客觀性。</td></tr></table>	優點	缺點	課程為其所設計，可掌握內部運作和實踐的詳情，較能把握學校的需要，評鑑結果也較易被接受而納入改進設計之中。
	優點	缺點			
	課程為其所設計，可掌握內部運作和實踐的詳情，較能把握學校的需要，評鑑結果也較易被接受而納入改進設計之中。	課程設計者本身通常缺乏評鑑訓練，且涉入課程的程度過深，可能產生共存共榮的認同心態，因而易喪失客觀性。			
外部人員評鑑	評鑑工作由不參與課程設計的成員來擔任。				
	<table><tr><td>優點</td><td>缺點</td></tr><tr><td>可由具備評鑑專長者擔任，能保持「旁觀者清」的態度，發現內部人員易忽略的現象，評鑑結果較具客觀性、公信力</td><td>外部人員因其對課程方案可能了解不夠深入，以致對課程設計者的需要未能加以滿足。</td></tr></table>	優點	缺點	可由具備評鑑專長者擔任，能保持「旁觀者清」的態度，發現內部人員易忽略的現象，評鑑結果較具客觀性、公信力	外部人員因其對課程方案可能了解不夠深入，以致對課程設計者的需要未能加以滿足。
優點	缺點				
可由具備評鑑專長者擔任，能保持「旁觀者清」的態度，發現內部人員易忽略的現象，評鑑結果較具客觀性、公信力	外部人員因其對課程方案可能了解不夠深入，以致對課程設計者的需要未能加以滿足。				
為結合內外部人員的觀點，最好能使二者通力合作。促使外在評鑑人員由督察的角色演變為顧問的角色，為學校人員提供支援及專業意見；另一方面，學校內部人員則應致力於爭取和參與民主的評鑑，並透過評鑑達成專業成長。					
4	內在標準評鑑 Internal evaluation	依課程實施系統內的標準而進行評鑑，如學生對課程的滿意度、學生學習後的學習成就等。			
	外在標準評鑑 External evaluation	指依課程系統外的標準而進行評鑑，如完成技職課程的學生，在外面職業生活，實際工作表現與生產力是不是高、應用能力如何等。			

5	過程評鑑 Process evaluation	強調評鑑課程實施的過程，如教材、教學、設備、輔導等。
	結果評鑑 Product evaluation	強調評鑑課程實施的結果，如學生學會了沒有、完成課程的人數等。
6	量的評鑑	指評鑑資料以量化來描述。
	質的評鑑	指評鑑資料以質的描述。
7	比較評鑑 Comparative	進行不同課程方案的實驗比較，即和別的課程課程比較。
	非比較評鑑 Noncomparative	詳細描述課程的相關背景，依據某些規準評鑑課程實施後，學生的學習表現即可，不和其他課程評鑑作比較。
8	教學研究評鑑	主要以實驗的方法，探討實驗處理(指課程設計)的效果。
9	真實評鑑 Authentic Evaluation	<p>著重實務生活世界的真實任務工作等學習目標與任務，引導教師協助學生思考與解決實際生活問題，並在生活統整所學的知識與技能</p> <ul style="list-style-type: none"> • 建立在比較非學術化科目的學習成就標準的基礎之上，如演奏會、體育競賽等 • 三種主要的形式： <ol style="list-style-type: none"> (1) 紙筆工作 Paper-and-Pencil Task (2) 表演 Performance (3) 作品集 Folios：可分為作品歷程集與作品成果集
	替代經驗的評鑑	旨在描述課程方案實際運作的活動和經驗，提供運作情境之外的人員一種替代的經驗，即使未親身經歷，也能體驗課程方案的實際運作狀況。評鑑途徑屬於過程取向而非輸入輸出取向，採取能提供替代經驗的方法，像參與觀察、說故事等。
	目標本位的評鑑 Goal-based Evaluatio	測定教育目標在課程與教學的方案中被實現了多少的歷程。泰勒 Tyler 將評鑑定義為「目標達成的程度」。
	結果本位的評鑑 Outcomes-based Evaluation	<p>是最低底線或清算結帳式 pay-off 的評鑑，著重學科目的或學科知識目標的結果。</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) 狹義：只著重在學科課程目的或學科知識目標的結果。 (2) 廣義：評鑑的觀點遠超越正式課程目的或學科教育目標，以提供學科課程的主要作用(主要預期結果)與副作用(過分強調課程某一部分或評鑑部分偏見)的訊息。
	歷程本位的評鑑 Process-based Evaluation (內在評鑑 Intrinsic Evaluation)	<p>以課程評鑑為工具，用以說明課程目標、內容、教師訓練的要求。和經驗主義取向與教學專業取向的課設意識型態相關→史鐵克 Stake 以先在因素及交流因素說明以教育歷程為依據的內在評鑑：</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) 先在因素 Antecedents：相關的背景資料、情境條件，如：學生特性、教師特性、政府命令、社區期望、可用的資源等。

	<p>歷程本位的評鑑 Process-based Evaluation (內在評鑑 Intrinsic Evaluation)</p>	<p>(2) 交流因素 Transactions：教學過程中，學生與學校的其他人物或教材發生互動時，即產生交流因素，如：閱讀課與圖書館員的互動、與同學間的互動、教室討論、家庭作業等。</p> <p>(3) 歷程本位評鑑可以補充目標本位的評鑑與結果本位的評鑑的不足之處。</p> <p>(4) 缺點：未能適切描述結果因素。</p> <p>(5) 結果因素 Outcomes：教學實施後的影響。</p>
	<p>測驗本位的評鑑 Test-based Evaluation</p>	<p>課程評鑑的結果可以作為學生改善其學習活動的依據。</p> <ul style="list-style-type: none"> 與科技主義的課程設計意識形態相關，十分關心學生學習的具體行為結果。 測驗是監控學生學習進步並診斷學生需要的基本科學工具，測驗結果是學習結果的代表。 <p>測驗編製的步驟（Tyler, 1949）：</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) 擬訂課程目標 (2) 以學生行為界定目標 (3) 蒐集情境資料，指出學生表現或缺乏該種目標行為 (4) 把情境呈現給學生 (5) 以每一個目標來評鑑學生的反應 (6) 決定評鑑的客觀性 (7) 必要時改進客觀性 (8) 決定信度 (9) 必要時改進信度 (10) 必要時發展出更實用的評鑑方法
	<p>批判本位的評鑑</p>	<p>關注課程背後的意識型態。評鑑並非獨立於課程建構的過程，參與者應有絕對的控制和發言權，隱藏著一套社會所接受並用以判斷教育與學校課程優劣的意識形態與政治道德規則的假設</p> <ul style="list-style-type: none"> 鑑於測驗本位的評鑑與統整評鑑共同的問題——保守的意識形態。 保守的評鑑只注意個人問題，忽略學生分班分級等團體組織或制度結構的問題。 甘美思 Kemmis 提出批判本位評鑑的三個階段： <ol style="list-style-type: none"> (1) 提出問題 (2) 以一架構整理不同而衝突理論觀點 (3) 行動階段 <p>舉例：美國學校將學生透過「診斷」的方式「標記」出「文化不利兒童」或「經濟不利學生」，並進行特殊教育程式。</p> <p>→真正造成問題的可能是更大的社區或社會上的問題</p>

	<p>統整評鑑 Integrated Evaluation</p>	<p>師生皆是課程評鑑的主體，兼具量化數字與質性描述。</p> <ul style="list-style-type: none"> 為經驗取向的評鑑方法，借用來自人類學、心理治療、認知心理學、社會語言學的理念與觀點，而不受限於行為心理學或心理學測量的技術。 和經驗主義與教學專業理論取向的課設意識型態相關 <p>(1) 俗民誌方法 Ethnography：從人類學借用，是一種蒐集現場紀錄的方法，評鑑者置身於參與觀察的角色，從圈內人的觀點來理解分析教室環境的意義</p> <p>(2) 會議方法 Conference Methods：從心理治療借用，鼓勵自我評鑑，其基本假定認為如果個人沒有一種欲圖改變的信念，就不可能達成個人改變。</p> <ul style="list-style-type: none"> 寫作會議：教師置身於學生支持者的立場 <p>(3) 晤談法：從認知心理學借用，包括臨床診斷晤談，以瞭解學生思考歷程的深層理解。</p> <ul style="list-style-type: none"> 臨床診斷晤談：利用問題、情境或疑難等工具，探究學生的概念、推理形式、信念與態度 <ul style="list-style-type: none"> 統整評鑑的特徵： <ul style="list-style-type: none"> (1) 成長導向：統整評鑑乃在促進學生的成長與發展，以協助學生自我實現 (2) 學生控制：強調學生的主體性，尊重學生的個人風格、自信、自控，且學應承擔相當的責任義務 (3) 共同合作：參與的師生從頭到尾皆能分享資訊 (4) 動態過程：學生的學習進步應該是一種持續的歷程 (5) 脈絡情境化：學校環境的細節有助於學校整體與學生經驗的累積 (6) 非正式的：比起測驗本位的評鑑教不正式 (7) 彈性與行動導向：長短期的目標是動態的，統整評鑑相似於為了決定而作的評鑑，偏向於行動導向 統整評鑑的出現於檢討測量本位的評鑑過於簡化評鑑結果及無法解決根本問題的缺失
	<p>交流評鑑 Transaction Evaluation</p>	<p>指教育評鑑人員將課程方案或實驗試用過程當中的資料，提供課程設計人員，做為回饋的改進依據之一種評鑑途徑</p> <ul style="list-style-type: none"> 強調教育評鑑人員與課程設計人員之間不斷交互作用與回饋互補的歷程，有教室觀察、個案研究、訪談。 主要參與人員：教室中進行課程實施的教師、學校中的其他相關教師或行政人員，及地方或中央的教育行政與教育視導人員，或政府委託的教育評鑑專家。 教師可以是課程設計人員，也可以擔任課程評鑑人員。 <p>優：能符合課程設計人員對資料的需要，不斷提供回饋 缺：過度強調課程特殊情境，限定課程方案普遍應用可能</p>

	麥唐納 MacDonald 的政治觀點評鑑	<p>(1) 科層體制式的評鑑 Bureaucratic Evaluation：接受政策決定者的既定目標，為執政者提供所需的資料。</p> <p>(2) 專業自律式的評鑑 Autocratic Evaluation：課程評鑑人員根據倫理道德與科層體制分工的專業制度規章，作成獨立的客觀判斷，並強調評鑑專業人員的原理原則或執業標準與信條。</p> <p>(3) 民主多元式的評鑑 Democratic Evaluation：課程評鑑人員扮演資訊的仲介者，強調雙向溝通的重要性，評鑑人員要重視聽讀者對資訊的需求，確認社會價值與利益的多元化。</p>
--	-----------------------	---

(八) 內涵：

1. 應由中央、地方政府、學校分工合作，各依職權實施。
 - (1) 中央：建立各科能力指標，督導地方和課程實施成效。
 - (2) 地方政府：負責辦理、督導學校課程實施及各學科表現的測驗。
 - (3) 學校：負責課程和教學的實施，並進行學習評鑑。
2. 評鑑範圍：
 - (1) 範圍可包含計畫、實施、結果、課程材料與評鑑工作本身。
 - (2) 層次包含了全國、地方與個別學校的課程方案。
3. 評鑑對象：包含課程決策者、發展者、行政人員、教科書編輯者與教師等相關人員。
4. 評鑑人員：
 - (1) 實施評鑑可由內部人員進行「內部評鑑」，亦可委託外部人員實施「外部評鑑」，兩者皆有優劣。
 - (2) 最佳的評鑑方式應是內部評鑑與外部評鑑並重。
5. 評鑑的利用：
 - (1) 決定何種教材內容、方法令人滿意，哪些需要改變，以便改善課程。
 - (2) 確認學生需求，以進行課程計畫。
 - (3) 判斷學校或教師表現程度，以進行行政上必要的處理。

三、教科書評鑑

(一)物理屬性	1.紙張、字體、字號、開數是否合於標準規格。 2.外觀、圖片、文字是否清晰。 3.裝訂是否牢固耐用。
(二)內容屬性	1.內容是否合於課程標準所訂之目標、綱要。 2.單元目標包含認知、情意、技能三個領域。 3.內容是否正確、內容是否有偏見、意識形態等負面影響。 4.內容敘寫是否有系統、組織、合邏輯。 5.容選取是否合乎學生認知發展程序。 6.是否具有兩性平權及生命教育之內涵。
(三)使用屬性	1.內容、組織、呈現方式是否適合本校一般生。 2.教材份量是否適量，教師免於趕進度。 3.是否保留彈性空間，供老師自行設計課程。 4.評量是否多元化，是否易於學童自我評量。 5.是否編寫指引或補充教材供老師使用。 6.是否開發教具、教學媒體等贈予學校使用。 7.教材編排是否利於個別化教學。
(四)發行屬性	1.出版者財力人力是否能延續提供教科書。 2.教科書研發是否嚴謹、通過審查、常修訂。 3.是否經常舉辦研習，蒐集教師意見編修。 4.書價是否合理，售後服務是否良好。

四、行動研究 action research

(一) 意義：在 1940 年代由 Kurt Lewin 及 Stephen M. Corey 等人所倡導之，它是一種研究的方法，強調實務工作者的實際行動與研究的結合，亦即強調研究的實務層面。

(二) 行動研究取向

1. 科學行動研究取向：

- (1) 代表人物：Kurt Lewin
- (2) 推崇使用科學的方法來做研究。
- (3) 認為實際是客觀的，必須從「外面」來看，採用相關的研究或準實驗研究法、描述的和推論的統計，對研究者與被研究者的關係採工具性的看法，從「第三者」的觀點來了解研究場所。

2. 實務行動研究取向：

- (1) 代表人物：Elliott
- (2) 行動研究是教師或其他教育實務工作者，在面臨一個實務的問題時所展開的行動過程
- (3) 旨在提高教師對教育目的和方法的專業判斷，不僅在精緻技能性的能力，更要檢視自己的教育意圖、行動及其與教室行動間的關聯，由此發展教師實際的教學哲學；不僅了解實際，更要改進實際。
- (4) 強調「實際」是一種人的行動，不管是個人的或社會的，不能僅從「行為」去了解，必須採主觀的觀點，採用質性的方法，從情境中的實際工作者的立場來進行。

3. 批判行動研究取向：

(1) 代表人物：Stenhouse

(2) 批判行動研究取向不僅要了解、改進實際，更要審視實際所在的情境，關心影響學校課程和教學的社會脈絡、制度和結構。要反省個人內在的意圖和行動，同時更要檢討和分析限制個人實踐的外在因素。

(3) 實務性研究和批判性研究將研究者視為相互參與、相互影響的，因此，行為必須在現場中觀察，並由實際工作者自己研究，這種觀點開啟了「教師即研究者」的實施。實際上，「教師即研究者」的推動力，來自 Stenhouse 所提倡的「課程發展歷程模式」，是支持和激勵實務行動研究的一個主要來源。

(三) 行動研究的特質：

1. 行動研究隨情境而異，旨在特定的**情境中診斷並解決問題**；
2. 是**集體合作**的，研究小組和實際工作人員共同進行研究；
3. 是**參與**的，是研究成員在進行研究時，直接的或間接的參與；
4. 是**自我評鑑**的，修正方案在進行過程中不斷地被評鑑，目的在改進實際問題。

(四) 行動研究法的研究過程：包括下列八個步驟

1. 確定、評鑑並形成問題。
2. 參與團體－教師、研究者、諮商者和支持者間的出步討論和磋商。
3. 文憲探討。
4. 修正或再定義問題
5. 確定研究程序。
6. 選擇評量程序，使評量能繼續實施。
7. 進行研究。
8. 資料的解釋、推論和整體的評量。

(五) 課程研究類型與內涵

類型	意涵	研究目的
課程基本研究	<ul style="list-style-type: none">▪ 課程研究人員希望自己的研究發現可以合乎個人或課程學者所關注的課程理論研究。▪ 透過課程基本研究，往往可以帶動相關課程應用研究。	在於求知，例如桑代克的學習遷移實驗。
課程應用研究	<ul style="list-style-type: none">▪ 指課程研究人員希望自己的研究發現能夠引起社會大眾的興趣與關注。▪ 主要關注的是解決實際的課程應用問題。	在於追求課程實用價值，較不關心課程理論的問題。
課程行動研究	<ul style="list-style-type: none">▪ 根據「課程即研究假設」的假設，教師在教室情境中所進行的課程行動研究，是一種教學過程中實踐，並建構理論的教育行動。▪ 包括邁向適合教室情境的課程與教學實驗設計，並幫助教師在教育行動過程中不斷成長與進步。	提高教師對教育目的的方法和專業判斷，有助於教師創造課程情境的慎思探討與教學相長的學習途徑，也是促進教師專業發展的策略。

五、課程評鑑的模式

(一) 目標獲得模式 goal-attainment model (目標本位的評鑑、泰勒評鑑模式)

1. 提倡人：泰勒 Tyler，其所進行的「八年研究」便運用此一模式。
 2. 目的：確定課程方案達成目標的程度。
 3. 界定目標的方式：「二元分析表」—以學生的行為及內容界定目標。
 4. 這是一個以「目標引導的評鑑模式」，評鑑的程序如下：
 - (1) 擬定一般目標 goals 或具體目標 objectives。
 - (2) 將目標加以分類。
 - (3) 用行為術語界定目標。
 - (4) 尋找並建立能顯示具體目標達成程度的情境。
 - (5) 在某種情境下，向參與課程方案的有關人員解釋評鑑策略的目的。
 - (6) 選擇或發展適當的評量技術和方法。
 - (7) 蒐集學生的行為表現資料。
 - (8) 將蒐集到的資料與行為目標進行比較。
- 優點：將評鑑的焦點從學生的評量轉移到課程方案的目標達成程度，擴大了課程評鑑的對象與內容範圍。
- 限制：由於受到預定目標的束縛，忽略了未預期的目標，更忽略了隱含不明的學習歷程與教室中師生互動的教學歷程。

(二) 差距模式 discrepancy model

1. 提倡人：普羅佛斯 Provus
 2. 旨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。
 3. 差距模式所指的標準，就是課程方案的性質，共包含三種成分：
 - (1)預期結果、(2)先在因素、(3)過程。
 4. 差距模式包含了五個階段：(1)設計、(2)裝置(準備)、(3)過程、(4)產出、(5)成本效益分析(或方案比較)。前四個階段評鑑者都要找出標準和方案的差距。
 5. 差距模式的課程評鑑程序：
 - (1) 界定課程方案的標準，亦即課程評鑑人員詳細描述預期結果，先在因素與過程等課程方案要素，便是界定該課程方案的標準。
 - (2) 確定課程方案各層面和有關「標準」之間是否有差距。
 - (3) 使用此一差距資料，改變表現或課程方案的「標準」。
- 優點：在於強調「標準」，矯正了以往評鑑人員只重視課程方案之間的比較，而忽略了課程方案內容的缺失。
- 限制：在比較階段，不易找到其它相當課程方案進行兩者的成本效益之比較。

(三) 外貌模式 countenance model

1. 提倡人：史鐵克 Stake。他曾在一九六七年撰寫「教育評鑑的外貌」批評非正式評鑑的盛行及正式評鑑的缺點，主張樹立教育評鑑的新面貌。
2. 評鑑應兼具「描述和判斷」的成分，而且不論是描述或是判斷，都要蒐集課程方案的「先在因素、過程/交流因素、結果因素」等三類變項因素，此一模式是結合「歷程本位的評鑑」與「結果本位的評鑑」特色，加以綜合而成。
 - (1) 先在因素：指一些相關的背景資料，包括存在於教學活動之前的任何可能影響結果的條件。
 - (2) 過程/交流因素：是指教學的過程因素，包括教師、家長和學生互動或談話的情境，例如參觀訪問、班級討論、影片欣賞等。
 - (3) 結果因素：是指課程方案透過教學實施之後所達成的影響，例如學生習得的能力、成就、態度或抱負。
3. 主張課程評鑑人員，一方面要蒐集描述計畫者所欲實施「意圖」的資料，另一方面要蒐集實際發生現象的「觀察」資料，比較確定二者的一致性與符合性。
 - (1) 意圖：是教育人員有意的各種計畫。
 - (2) 觀察：是評鑑者所發現的實際現象。
4. 判斷的成分包含「一般標準」和「實際判斷」兩項。
 - (1) 一般標準：是優良教育的條件。
 - (2) 實際判斷：是絕對比較和相對比較得到的判斷。

→ 優點：在於利用描述和判斷的資料，可以了解課程方案的理論基礎，並了解其背景及目的，以評鑑其教育理想意圖與實際現象的一致性與關聯性。

→ 缺點：整體評鑑難以達成的，因為要協調教育科技專家、測驗專家、心理學者、教師及人類學者進行協同研究與評鑑，有實際困難，此為其限制之一。

(四) 評鑑研究中心模式，CSE

1. 美國洛杉磯加州大學校區的評鑑研究中心所採用的評鑑方法
2. 旨在「從事教育評鑑實際措施的分析與改進」。
3. 在 CSE 模式中，評鑑是一種過程，藉以確認決策者必須從事的決定，選擇、蒐集、分析做決定所需要的資料，向決策者提出報告，因此 CSE 的評鑑是在促進決策趨於明智。
4. CSE 模式包含五項工作：系統評估、方案計畫、方案實施、方案改進、方案授證。

(五) 認可模式 accreditation model

1. 起源：源於美國中學和大學認可機構的評鑑程序。
2. 指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。希望運用專業知識和經驗，建立教育的最低標準，追蹤各學校的教育方案，如發現缺失並予學校補助改進的機會，並安排複評。
3. 採用內部標準來評鑑；內部標準：係指優良課程的特質、要件。
 - (1) 評鑑人員須先訂定認可標準，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。
 - (2) 認可機構收到自評報告後，便組成訪視委員會，到學校實地訪視。訪視時，可採用觀察、晤談、測驗、文件分析等方法搜集資料。訪視委員依照搜集到的資料，對自評報告予以查核評定，提出建議。
 - (3) 成敗關鍵在於標準的建立、自評、訪視的實施，以及補救改進的程序。
4. 例如：一八七一年美國密西根大學開始視察州內中學，鼓勵各校提出其學術取向課程，供該大學審核，凡經認可者，其畢業生可不經過考試，升入該大學。
→ 缺失：認可標準建立不易，自評報告缺乏正確性，訪視效果不易發揮。

(六) 闡明式評鑑 illuminative evaluation

1. 提倡人：帕雷特 Parlett 和哈米爾頓 Hamilton
2. 目的是在倡導人類學研究典範，藉以照亮複雜的教育現象，提供決策所需的資料。闡明式評鑑提倡者認為傳統的評鑑有五大缺點：
 - (1) 脫離實際教育情境。
 - (2) 假定課程方案具持久不變性。
 - (3) 獨斷地限定研究範圍。
 - (4) 忽略特殊的教育現象。
 - (5) 忽略各角度的關注和問題。
3. 重視教學系統（認為不論任何教學系統或方案都不是片斷的存在，不可以片斷地描述）和學習環境（學習環境是多元的有文化的、社會的、機構的和心理的變項在作用），因此要整體地評鑑課程方案。
4. 闡明式評鑑要發現並記載師生參與的經驗，也要洞察和討論革新方案最重要的特點，以及其中反覆出現的副作用和重要過程。
5. 可用的方法：有觀察、晤談、問卷和測驗、文件分析。
6. 闡明式評鑑的實施程序有三：
 - (1) 探索（評鑑者的觀察）。
 - (2) 探究（由探索的焦點中選擇進一步觀察的焦點）。
 - (3) 解釋（分析各種教育現象有無共通原則？有哪些因果關係？為何會產生這些現象？為何教師對教材會有不同的態度？）

(七) 背景輸入過程及成果模式，CIPP (助長結果模式)

1. 倡導人：史特佛賓 Stufflebeam 等人
2. 任務：(1)敘述；(2)獲得；(3)提供；(4)決斷。
3. 認為課程評鑑是一種過程，旨在將評鑑所得的資料呈現給做決定者，做為判斷各種課程方案，以作決定之用。他們認為教育決定的類型有四：
 - (1) 是確定目標的決定（計畫） → 背景
 - (2) 是設計教學程序的決定（組織） → 輸入
 - (3) 是使用、追蹤、改進教學程序的決定 → 過程
 - (4) 是判斷教學效果並予以反應的決定（循環） → 成果
4. 和上述四種決定相對應的，有下列四種評鑑：
 - (1) 背景 context 評鑑：在提供**確定課程目標的依據**，是屬於最基本的評鑑，以促成計畫的決定。背景評鑑的目的在於提供人們決定課程目標的合理性，因此它要界定情境、界定與評估情境中的需求和機會，並且診斷問題。
 - (2) 輸入 input 評鑑：在**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；資源則涵蓋了材料、設備、程序、方法、人員、環境等，可以用來協助設計教學程序的決定。
 - (3) 過程 process 評鑑：在課程資源設計完成，付諸實施時即可開始此項評鑑。目的在於**提供定期回饋給予負責課程方案實施工作人員**，可以提供追蹤、檢測、改進程序性設計的決定。
 - (4) 成果 product 評鑑：旨在於**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決定課程方案是否應該停止、修正、或繼續運作。此種課程評鑑是用來判斷教學效果並予以反應的決定。

→ 優點：在於提供課程訊息，以便於指導如何從事課程決定，符合績效需求，並增進對課程方案的理解。

→ 限制：此種模式太過重視過程的「改良」與「改進」，幾乎完全忽略了總結性評鑑的角色功能。

(八) 對辯式模式(司法式評鑑) Adversary evaluation：

1. 倡導者：歐文斯 Owens 與伍爾夫 Wolf 的課程評鑑途徑。
2. 將司法審判的組織與程序，應用到課程評鑑上。在評鑑中，可以成立彼此相互對立的原告和被告的正反方辯論團體，令其對同一課程問題，呈現不同的主張。
3. 對辯式的課程評鑑實施程序，包括二個階段：
 - (1) 計劃階段：旨在產生課程爭論問題，進而選擇課程爭論問題，以準備辯論。
 - (2) 聽證階段：旨在課程聽證會議之前，由每一課程評鑑小組彼此審閱主要的論點，並在課程聽證官協調下，建立課程聽證規則與程序，後進行聽證。

→ 優點：可促成課程政策公開的討論、採取獨特的口頭報告形式、提供各種可用資料促進課程設計與發展工作的評鑑。

→ 限制：要找到勢均力敵的對辯雙方實屬不易；課程決策人員難免有偏見，而做成錯誤判決；對辯雙方的花費由於人員組織和資料收集的工作加倍，其費用也相對提高，因此，有其執行上的困難。

(九) 感應式評鑑 responsive evaluation

1. 提倡人：史鐵克 Stake，針對傳統評鑑模式的缺失，思謀改進—先定目標，再依目標蒐集資料。
2. 史鐵克認為，教育的價值有時是散的、潛伏的，難以事先確定，而且許多課程方案都有其內在價值，不必由它能達到什麼目標來評鑑。如問芭蕾老師為何教芭蕾？問美術老師為何教美術？他們的回答也許是：我們做這些事，是因為它本身值得做。評鑑者在評鑑時，要著重事情做好了沒有，也可探討人們對藝術教育的成本效益觀，而非找出可測量的結果，來判斷其價值。
3. 評鑑是一種服務，它必須有益於服務對象，才屬有用。評鑑要有用，必須了解服務對象的關注問題，興趣焦點和語言。換言之，評鑑要有用必須讓人們做決定，因而評鑑者是必要多花一些時間和服務對象在一起。
4. 評鑑者要注意溝通的語言，唯有採取人們吸收及理解資料的自然方法，評鑑結果才可能受到利用。感應式評鑑必須符合三個規準：
 - (1) 直接針對課程方案內的活動來評鑑。
 - (2) 符合評鑑所要服務的對象資料的要求。
 - (3) 在評鑑報告中呈現各種不同的價值觀。
5. 注重觀察、討論、協商，關心問題的發掘，導向新的觀察、討論，所以評鑑的問題是在過程中逐漸出現的。
6. 基本假定是：教學問題的解決，最可能由直接經驗此一問題的人達成，那就是學生教師及觀察者，當然他們需要有人協助。

(十) 德懷術評鑑/德菲法 Delphi technique

1. Delphi technique 的意義：指研究者針對某一主題，請多位專家進行匿名、書面方式表達意見，並透過多次的意見交流而逐步獲得最後結論的研究方法。
2. 功能：是美國蘭德公司的研究人員在 1948 年所創用，目的是用來預測未來事件的可能發展與演變；1960 年代後，德懷術開始在教育領域使用。
3. 德懷術可說兼具量化與質性的科技整合。研究過程中，針對設定的議題，透過專家匿名，不斷以書面討論的方式，誘導專家以其專業知能、經驗與意見，建立一致性的共識，進而解決複雜議題。
4. 德懷術的應用時機：對不明確性、複雜度高、具爭論性等的議題可應用德懷術尋找出專家之共識。在計畫當中，德懷術最適合使用來預測未來教育發展的可能走向，以掌握社會脈動。
5. 實施原則：在實施時必須把握以下原則：
 - (1) 匿名原則
 - (2) 重複原則：不是一次調查就結束，是由主持人針對相同對象反覆調查。
 - (3) 回饋原則：每次調查都將其他人的意見提供給所有受調查者參考，以作為進一步填答的依據。
 - (4) 共識原則：主要目的在於獲得專家群的共識，以作為決定的依據，所以德懷術最後一定要獲得一致的意見為止。

6. 實施德懷術的步驟

- (1) 確定研究主題，然後據以編製問卷，採結構式問卷較佳。
- (2) 選定專家，請求協助。
- (3) 郵寄問卷給專家，請其表示意見。
- (4) 整理收回問卷，進行綜合歸納，並將整體結果分送給原選定專家，請其參酌整體結果，再次表示意見。

步驟可多次重複，直到獲致結論為止，最後結論可採眾數或中位數為依據。

7. 課程評鑑常藉由會議來進行，德懷術則針對會議式的課程評鑑之缺點而來。省去面對面的互動此一過程，有助於避免下列七個問題：

- (1) 重要成員對全體決策之影響
- (2) 浪費時間或精力在不重要或分歧的討論上
- (3) 個人的判斷被群體壓力扭轉
- (4) 拒絕長篇大論的意見
- (5) 對先前論點的辯護
- (6) 愛面子心理因素的影響
- (7) 從眾效應 bandwagon effect

Delphi 並且確保了個人的獨立思考、自主性、以及無壓力式的評鑑。

→ 優點：

- (1) 簡單易行，不必需要大量樣本。
- (2) 可避免人際互動的問題或摩擦。
- (3) 能夠得到專家的協助，獲取較具說服力的意見。
- (4) 允許專家有足夠時間對於問題作反應。
- (5) 可以減少面對面從眾反應行為。
- (6) 可以提供多樣和量化資料。
- (7) 有助於對於未來事件做精確的預測。

→ 缺點：

- (1) 在意見調查過程中需耗費大量的時間，導致研究者受到相當大心理壓力
- (2) 缺乏面對面的團體互動，不易激發創意的思想。

(十一) 教育鑑賞與教育批評 educational connoisseurship/educational criticism

1. 提倡人：艾斯納 Eisner

2. 認為概念的形成，有賴於各種感官的作用；而要表達個人私有的概念，也需要運用各種呈現方式，例如語文、音樂、美術、舞蹈、數字。因此，學校課程應能均衡地教導學生運用各種感官和各種呈現方式。

3. 「**教育批評**」是取自 Eisner 的觀點，教育批評源自於藝術批評，係藝術批評在教育上的應用。教育批評以「描述、解釋、評價和主題 thematics」四個方法進行課程評鑑，兼有量化研究與質化評鑑的功能。

4. **教育鑑賞**旨在感知課程方案的品質，鑑賞所得透過教育批評展現於外。教育鑑賞是感知的藝術，教育批評是展露的藝術（包含描述、解釋、評鑑、主題等層面）。

- (1) 描述：就是將所感知的教育現象描寫出來。
- (2) 解釋：對處於教育情境中的人，具有何種意義、功能和重要性加以理解。
- (3) 評價：是判別或評估教育現象的重要性的價值。
- (4) 主題：是在辨識情境中反覆再三出現的訊息，此訊息主題即是情境中或個人的主要特徵與普遍的特質。

六、教師專業發展評鑑工作

(一) 計畫背景

教育部當前為提升教師專業發展，乃規劃高級中等以下學校教師進修途徑，包括：試辦教師專業發展評鑑、教師進階制度、教師換證制度及建構我國教師在職進修體系等。計畫自 95 學年度開始實施，在教師法部份條文修正草案 2 尚未通過前，現階段暫依據教育基本法第 9 條、第 10 條及第 13 條，以及 2003 年 9 月 13 至 14 日「教育部全國教育發展會議」結論及建議事項辦理。

(二) 計畫目的：旨在協助教師瞭解教學的優缺點，進一步改進教學並提供適當的專業成長計畫，以促進教師專業發展、增進教師專業素養、提升教學品質及增進學生學習成果。

(三) 評鑑性質屬於「形成性教師評鑑」而非「總結性教師評鑑」；試辦精神有下列六項：

1. 以教師專業發展為主軸
2. 鼓勵學校申請試辦，教師自願參加
3. 引領學校行政走向教學領導及學校本位視導與評鑑
4. 鼓勵教師以自我省思及同儕專業互動做為成長途徑
5. 以精進教學與班級經營做為主要成長內涵
6. 期待學生的學習表現和成效能獲得有效提升

(四) 組織、成員與職責

計畫採自願辦理為原則，由學校申請試辦，以及試辦學校之教師自願參加受評之方式辦理。各級單位應成立下列推動組織及依規定執行，茲分成三部份加以說明：

1. 教育部：成立試辦中小學教師專業發展評鑑推動工作小組，統籌辦理相關業務。
2. 試辦之直轄市、縣（市）政府
 - (1) 成立高級中等以下學校教師專業發展評鑑推動委員會，負責訂定教師專業發展評鑑參考規準、審議學校教師專業發展評鑑計畫、辦理輔導、考評實施成效，建立專業成長輔導機制，並規劃相關工作。
 - (2) 推動委員會之委員應包括教育行政人員、學校行政人員、學者專家、同級教師會代表及家長團體代表，且具備中小學教學經驗 5 年以上之委員不得少於委員總額二分之一，其組成方式及比例，由直轄市、縣(市)政府定之。
3. 試辦之學校
 - (1) 成立學校教師專業發展評鑑推動小組，負責推動教師專業發展評鑑工作。
 - (2) 推動小組之成員應包括校長、承辦主任、教師會代表（未成立教師會者為教師代表）、家長會代表，其人數及選出方式由校務會議決定，列入學校申請試辦計畫，並由校長擔任召集人，承辦主任為執行秘書。
 - (3) 評鑑推動小組於推動教師評鑑工作時，應重視教師之參與。

(五) 評鑑內容與方式

1. 評鑑內容：教師專業發展評鑑內容，主要包括四個層面：
 - (1) 課程設計與教學
 - (2) 研究發展與進修
 - (3) 班級經營與輔導
 - (4) 敬業精神及態度

各試辦主管機關及學校可於實際推動評鑑時採因地制宜，每年可選一個或數個層面進行。評鑑規準方面，學校可參照選用教育部或直轄市、縣（市）政府訂定之教師專業發展評鑑參考規準，自行訂定之。

2. 評鑑方式：教師專業發展評鑑實施方式，主要分為教師自我評鑑（自評）與教師校內評鑑（他評）兩部份，自願參與試辦教師專業發展評鑑之教師，原則每年接受自評及他評一次。
 - (1) 自我評鑑：由受評教師根據學校自行發展之自我評鑑檢核表，填寫相關資料，逐項檢核，以瞭解自我教學工作表現。
 - (2) 校內評鑑：由評鑑推動小組安排評鑑人員進行定期或不定期評鑑；評鑑實施兼重過程及結果，得採教學觀察、教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元途徑辦理；採教學觀察實施者，由校長或校長指定人員召集，以同領域或同學年教師為觀察者，必要時得加入評鑑推動小組所推薦之教師或學者專家。
3. 保密原則：評鑑完成後，評鑑人員應將評鑑資料密封，送交評鑑推動小組審議；評鑑推動小組彙整評鑑資料後，應與評鑑人員（代表）共同審議認定評鑑結果是否達到規準。評鑑推動小組應將個別受評教師之評鑑結果，以書面個別通知教師，並予以保密，非經教師本人同意，不得公開個人資料。
4. 相關配合：經認定為未達規準之教師，應於接獲通知一個月內，由評鑑推動小組安排適當人員與其共同規劃專業成長計畫，並於進行專業成長後，再次安排校內評鑑（複評）。此外，學校應根據評鑑結果對教師專業表現給予肯定及回饋，包括：（1）對於受評個別教師之成長需求，提供適當協助；（2）對於受評教師之整體性成長需求，提供校內外任職進修機會。

（六）補助辦理對象及原則

1. 補助對象：本計畫補助試辦之對象有四類，包括：
 - (1) 直轄市、縣（市）政府所屬高級中等以下學校；
 - (2) 國立及臺灣省私立高級中等學校；
 - (3) 國立大專校院附設實驗國民小學；
 - (4) 學術機構、全國及地方層級之教育團體（含教師團體）等非營利型態民間團體
2. 補助原則

- (1) 直轄市、縣（市）政府經費補助之額度，原則依申請試辦教師專業發展評鑑之學校校數及教師人數計算。
- (2) 本計畫為專案性計畫，補助經費用於試辦教師專業發展評鑑相關事宜，專款專用。

- (七) 教學輔導教師每輔導 1 名教師，得酌減原授課時數 1 節或 2 節課（同校輔導得減一節課、跨校輔導得減 2 節課），最多以減授原授課時數 4 節課為限；各校辦理減授節數，因教學輔導教師之教學需要而無法減授節數，得改領鐘點費；教學輔導教師減授節數所需之鐘點費，得由本計畫補助經費項下支應。

教學理論基礎

一、教學的基本概念

(一)「教育」最早見於《孟子·盡心篇》；「教學」最早見於《禮記·學記篇》

(二)教學的意義：要以學生的能力和興趣做起點、指導學生學習、協助學生充實其生活經驗。

「教學是科學與藝術的結合。」(張春興)

(三)教學的要素：

1. 合於教育規準的教育性教學活動，必須具備三個基本條件：

- (1) 施教者與受教者(師、生)。
- (2) 教師採取適當教材與教法，用以促進雙方的互動。
- (3) 學習結果促成受教者行為(包括心智)的改變。

2. 構成教學活動的因素可分靜態和動態兩類：

- (1) 動態：教學者與學習者，即教師與學生。
- (2) 靜態：目標、課程、方法、環境。

(四)教學的規準 criteria (2~4 為皮德思 Peters 提出/5~7 為 Hirst 提出)

1. 效率性 efficienciness：指教學活動達到教學目標快慢或效果。(教學設計)

2. 認知性 cognitiveness：探求事實和真理的認知。(教學內容)

教地理、化學而非風水、煉丹

3. 價值性 worthwhileness：對個人生活或社會具有價值，具有向上向善(教學結果)

認識生態&推廣保護環境

4. 自願性 voluntariness：用啟發方式而不是強迫或揠苗助長。(教學方法)

師父領進門、修行在個人

5. 目的性 purposiveness：指任何教學活動是有計畫與有目的的活動並達到預期學習成果(intended learning outcome)。

6. 釋明性 indicativeness：透過各種教材及教法，讓學生瞭解老師明確教學意圖，釋明性愈高教學效果愈佳。(如：實驗、觀察、分析、解釋、批判、證明等)引導學生作最有效的學習。即應具備清晰的「傳道、授業、解惑」的功能。

7. 覺知性 perceptiveness：師生能共同覺察，讓學生能接受並有學習意願。

(五)與其他相關的活動

1. 施教：與教學情境有關，為一種過程。一切施教可稱教學，但一切教學不可稱施教。
2. 訓練：訓練的焦點在技能的發展，其前提在方法而不在內容。
3. 灌輸：教師專斷獨裁，將教師的體驗、信念、教條或不確定領域等傳輸給學生。
4. 制約：表現智慧的成分較少。

(六) Shulman 的教師知識

1. 學科內容知識 subject matter knowledge：各學科內容的知識。
2. 一般教學知識 general pedagogical knowledge：各學科均適用的教學原則與策略，如教學原理、教心、班經、教師管理等。
3. 課程知識 curriculum knowledge：教師對教材及課程安排的理解與掌握，也就是教師具有設計、組織與銜接課程的基本知識。
4. 學科教學知識 pedagogical content knowledge：融合學科與教學法的知識，將自己任教學科知識加以轉化，形成教學思維與行動，發展出教學方法與策略。
5. 學習者特性的知識 knowledge of learner and their characteristics：指教師對學習者發展層次已有的知識與概念之瞭解情形。
6. 教育情境知識 knowledge of educational context：對教室、小組運作、學區、教育環境之瞭解。
7. 對教育目的價值及其哲學及歷史背景的知識 knowledge of educational aims

(七) 其他知識

1. **命題知識** propositional knowledge：將教學知識視為「知識庫」的觀點，指教師應具備的理課知識。
2. **實踐知識** practical knowledge：教學知識是個人經驗的累積。

二、重要教學觀

教學觀	說明
效能 effectiveness 效率 efficiency 導向	重視學生基本能力的發展。
人本導向	以學生為中心。
建構主義	學生主動建構本身價值與意義體系。
批判導向	成為具有自覺意識與自覺行動能力的主體。

三、教學的理論基礎

理論基礎	說明
教育哲學	1. 理性主義：啟發式教學法、問答教學法。 2. 經驗主義：直觀教學法、實物教學。
教育心理學	1. 行為主義心理學：學習是一連串刺激與反應的聯結歷程。 2. 認知心理學：培養學生主動的有意義學習。 3. 人本心理學：讓學生獲得全人發展。
教育社會學	知識社會學、教學社會學、班級社會學。

四、重要教學理論

教學理論	代表學者	說明
操作制約學習理論	Skinner	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教學的定義：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. 教學原則：積極反應原則、小單位原則、即時增強原則、個別進度原則。 3. 在教學技術的應用：代幣、行為改變技術。 4. 在教學方法的應用：編序教學、電腦輔導教學、個人化系統教學、凱勒計畫、精熟學習。
發現學習	Bruner	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教學的定義：教師設法安排有利於發現各種結構的情境，讓學生主動去發現知識結構。 2. 強調學生主動學習的可能性。 3. 教學情境的結構性必須符應學生的認知發展表徵。 認知發展階段論：動作表徵、影像表徵、符號表徵。
意義學習	Ausbel	<ol style="list-style-type: none"> 1. 闡釋型教學，有意義學習產生於先備知識(前導組織)基礎上，即學生的能力與經驗。 2. 影響：接受式學習、講解式學習，但非被動式學習，學生仍是主動求知。 3. 學生能有意義連結新、舊基模，獲取新的學習歷程。 4. 目的為直接解決學校教學問題；同時涉及學習、教學、課程。
訊息處理學習理論	Biehler	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教導學生應用不同的學習策略，例如：串結法、SQ4R、字鉤法等來促進學習效果。 2. 建立知識分類的心理學基礎。
認知發展理論	Piaget	<ol style="list-style-type: none"> 1. 認為學生可以積極主動地學習，建構本身的意義價值體系。 2. 依據學生的思維方式進行教學。
社會認知發展理論	Vygotsky	<ol style="list-style-type: none"> 1. 社會文化是影響學生認知發展的重要因素。 2. 需利用可能發展區來產生教學最佳效果，並適時輔導學生。
後 Piaget 認知發展理論	Donaldson	<ol style="list-style-type: none"> 1. 強調社會文化與情境經驗脈絡在兒童認知發展中的重要性。 2. 使用內在(個人認知結構)及外在(社會文化情境)的文化約束來幫助學生學習。
社會/互動學習論	Bandura	<ol style="list-style-type: none"> 1. 身教重於言教。 2. 影響：教學演示、觀摩教學與示範教學。
學習階層論	Gagne	<ol style="list-style-type: none"> 1. 兼具統合性與處方性的教學目標分類。 2. 每一學科都包括五類教學目標：心智技能、認知策略、語文知識、動作技能、態度。
情境認知學習理論	Lave	<ol style="list-style-type: none"> 1. 主張豐富學習資源與多元學習策略的重要性。 2. 強調學習發生於真實的社會文化情境中。
人本心理學學習理論	Maslow	<ol style="list-style-type: none"> 1. 培養學生健全人格，獲得適性發展。 2. 影響：開放教室、合作學習、當事人中心治療法。

合作學習理論	Slavin	1. 團體探究法 2. 共同學習法 3. 拼圖法 4. 合作整合閱讀與寫作法 5. 小組輔助個別化學習法 6. 學生小組成就趨方法 STAD 7. 小組遊戲競賽法
創造思考教學理論	Torrance	1. 創造力具有流暢性、變通性、獨創性與精緻性之特徵。

五、重要教學原則

運用時間	教學原則	說明
教學前	準備原則	1. 要使學生的學習心理，對於所預期發生的反應有相當的準備，然後教師再進行教學。 2. 教師在教學前的準備，如教室布置、教具準備等。 3. 學生的準備包含動機、驅力、成熟度等。
	類化原則	任何新的學習，必須建立在學生舊的經驗基礎之上。
教學中	自動原則	1. 教師應當指導學生在具體而實際的生活活動中，積極自主地學習經驗。有效的學習是學生自主的學習，而非被動消極的學習。 2. 孔子：「不憤不啟，不悱不發，舉一隅不以三隅反，則不復也。」
	興趣(努力)原則	1. 有效的教學，教師必須不斷地激發學生的學習興趣，興趣越濃厚，越能夠集中注意，努力學習。 2. 孔子：「知之者不如好之者，好之者不如樂之者。」
	個別適應原則	1. 學生在性格上有種種的區別，存在著個別差異的事實，教學上要做到個別適應，首先要認識學生，發現「個別差異」，然後方可以「因材施教」。 2. 孟子：「以先知覺後知，以先覺覺後覺，以中養不中，以才養不才。」
	社會化原則 (共同參與原則)	教育最終的目的是要使學生成為社會人，那麼教學的情境就要社會化，以便學生在教學情境中，學習過社會生活。
教學後	熟練原則	1. 教學時，教師必須指導學生作澈底的學習、真正的學習，以求澈底地達成教學目的。 2. Thorndike 的練習律。
	同時學習原則	美國教育家克伯屈所倡導的，主張學習不是單獨的，而是複雜的整體活動。學生在同一時間內所能學到的事物有三項： (1) 主學習 ：教學時所要達到的行為目標。 如：鴉片戰爭→瞭解其發生之原因、經過、結果。 (2) 副學習 ：與主學習有關的概念。如：鴉片戰爭→瞭解中國與英國之地理關係，及吸食鴉片有害健康之知識。 (3) 附(輔)學習 ：進行學習時所培養的情意態度。 如：鴉片戰爭→激起學生之愛國情操、發憤圖強。

教學設計

一、一般教學模式 General Model of Instruction, GMI (基本教學歷程)

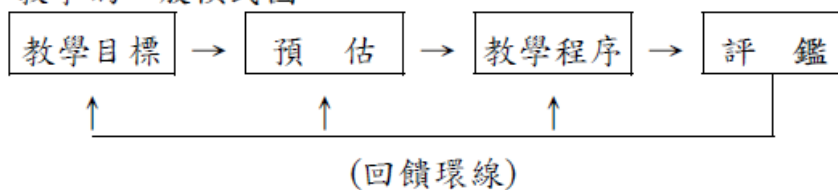
1. 教學設計過程模式四個基本要素

- (1) 分析教學對象
- (2) 訂定教學目標
- (3) 選用教學方法
- (4) 實施教學評量

2. 美國吉勒在《教學目標與評量》中提出「教學基本模式」介紹給教師一個指針，用以決定：

- (1) 他要學生學習什麼？
- (2) 他要採用那些教學方法？
- (3) 如何確定學生是否學到所要學的東西？
- (4) 教學一般模式主要在協助教師選擇其教材和教法。

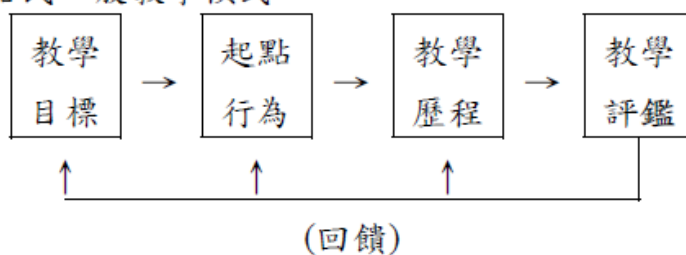
教學的一般模式圖



3. 格拉塞 Glaser 在所著的《心理學與教學技巧》中，也提出一般教學模式如下：

分析教學目標→診斷起點行為→設計教學活動→進行教學評量(回饋環線)

格氏一般教學模式



二、其他相關概念

1. 補救性教學：通常是在教學前，先提供學生適當的學習策略和知識概念。加強基本學科，即聽、說、讀、寫、算的訓練，較適合於已落後一大段的學生。
2. 補償性教學：適用在教學實施中，採取適性策略，來解決學生學習障礙與問題。即功能性課程，它特別強調學習的內容必須以日常生活所須具備的技能相結合。它主張以生活領域結合學科內涵來作為規劃課程的主軸。

三、教學設計其他模式

(一) 線性模式 ASSURE 模式

1. 提倡人：1982 美國印第安那大學教授韓內克、莫藍達與普渡大學教授羅素三
2. 針對教師在教學上有效使用媒體而作的系統計畫，以實際課堂教學應用為主，故其分析、實施、評鑑等規模均較小。此模式要點摘述如後。

A	Analyze learners	分析學習者
S	State objective	陳述學習目標
S	Select media and materials	選擇媒體與教材
U	Utilize media and materials	使用媒體與教材
R	Require learner participation	要求學習者的參與
E	Evaluation	評量及修正

A—分析學習者：教學的內容必須與學習者的特性有關。

學習者的特質包括一般性、特殊性與學習風格三方面。

- (1) 一般性如學習者的性別、年齡、年級、文化與社經因素等。
- (2) 特殊性是指直接與此學習內容有關的因素，如學習者的先備知能及態度。
- (3) 學習風格是心理因素(知覺偏好、訊息處理習慣、動機因素及生理因素四類)

此因素影響我們對不同的刺激如焦慮、性向、動機、人際互動，及對視覺或聽覺偏好的知覺與反應，所以學習風格自然會影響學習能力。

S—陳述學習目標：教學目標是指在學習結束後學習者應具備那些新的知能或態度。

因此教學的重點應是學習者獲得什麼，而非教學者打算放入多少的東西。

S—選擇媒體與教材：教師在了解學生特性並陳述學習目標後，就意味建立了教學的起點與終點。而連接二點的築橋工作就是選擇媒體與教材。

U—使用媒體與教材：此階段包含教學者事前觀看、安排教學環境、準備好觀賞者、操作或放映教材等步驟。

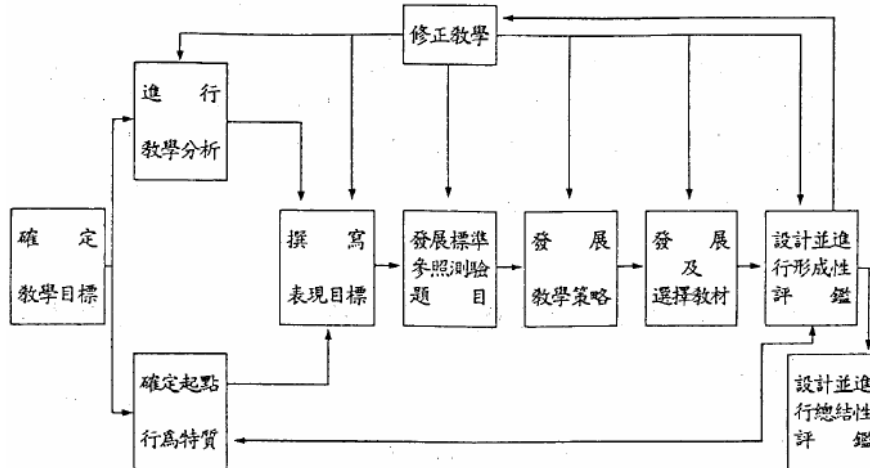
R—要求學習者的參與：此階段是指教師應提供機會讓學習者練習新學得的知能，並應給予回饋以增強其學習成效。

E—評量及修正：此為整個模式的最後一個步驟，包括了三方面：一為對學習者的成就評量；二為對教學媒體與教材的評量；三為對教學過程的評量。

(二) Dick and Carey 系統化教學設計

1. 倡議者：狄克 Dick 與凱瑞 Carey 於 1978 年提出
2. 廣泛應用於工商企業界。Dick and Carey 認為教學活動的設計可經由系統的觀點區分為十個項目，來促進學習的產生。
3. 分別是：(1)界定教學目標、(2)進行教學分析、(3)檢查起點行為、(4)確定學習者特性與環境、(5)撰寫行為目標、(6)發展評量工具、(7)發展教學策略、(8)發展及選擇教材、(9)設計並進行教學過程評鑑、修正教學、(10)進行總結性評鑑。

Dick and Carey(1996)的教學設計模式



(三) 建構觀的教學模式 R2D2

(Recursive and Reflective Design and Development，循環的和反省的設計和發展模式)

1. 倡議人：1995 年，J. Willis 提出
2. R2D2 的三項基本特徵：
 - (1) 界定焦點 define(未提教學目標)：注重創造一參與性的團隊。
 - (2) 設計與發展焦點 design and development：其步驟被假設如下：
 - ① 建立關係：工作團隊包含設計者、專家和使用者。
 - ② 情境探究：透過面談和觀察。
 - ③ 腦力激盪：不受批評之下，盡量想教材如何被發展。
 - ④ 故事板和情節：發展圖文並茂的腳本。
 - ⑤ 環式設計：由教師和學生測試與評量。
 - (3) 散播焦點 dissemination：最後教材產品包裝、散播和採用等。R2D2 注重產品能配合地區性教師，和學生的情境需求而做調整，故其注重蒐集有關學習過程中教材被使用的狀況及成效等資料，較少依賴總結性評量。由於建構式學習鼓勵學生自己發展目標和多元化的學習活動，因此評鑑方式不完全倚賴客觀性測驗，積極採用如日記、計畫、檔案、或活動站等。(沒有總結性評量，鼓勵學生自己設定個人目標，進行不同學習活動)

(四) ARCS 模式

1. 提出者：Keller 於 1984 年提出了 ARCS 動機設計模式
2. 檢討當代系統化教學模式之後，將心理學有關動機理論的研究結果與教學設計模式整合起來，將之區分為四個要素，目的在於幫助課程設計或改進教學。
3. ARCS 指的是 Attention(注意)、Relevance(相關)、Confidence(信心)、Satisfaction(滿足)四個要素，強調引起學習者的動機必須配合此四要素的運用，才能達到激勵學生學習的作用。 □訣：滿心關注

Attention 引起注意	吸引學生的興趣和刺激學生的好奇心。 教學策略：提供變化性、激發求知需求、擅用詢問技巧
Relevance 切身相關	滿足學生個人的需求和目標，使他產生積極學習態度。 教學策略：聯結熟悉事物、學習目標為主、配合學生特性
Confidence 建立信心	幫助學生建立起能成功的信心，相信自己有掌握完成的能力。 教學策略：明定成功的標準及期待、提供自我掌控的機會、提供成功的機會
Satisfaction 感到滿足	學生能因著成就而得到內在和外在的鼓勵和報償。 教學策略：提供一顯身手的機會、圖公回饋與報償、維持公平性與對等轉移

教學方法

一、教師本位教學法

(一) 講述教學法/講演法/演講法

1. 是一種以書面或口頭形式，讓學習者主動閱讀書面資料，並傾聽教師講解的教學。教師運用敘述或演講方式，將教材知識傳遞給學習者的一種教學方法。
2. 屬於注入式的教學，偏向教師單向的活動，教學過程容易淪為呆板、單調、缺乏生動活潑的精神，同時不易引起學習者的共鳴，學習者的學習動機較低落。
3. 適用情境：較適合用來教導系統知識，適用於大班教學。
4. 教學程序：揭示綱要→詳述內容→綜述要點。
5. 優點：過程簡單方便、節省時間、評鑑能力的培養、適用於大班級教學。
6. 缺點：單向學習，養成被動的學習態度、不易激發學習動機、刺激源少變化，以致學生不易集中注意。

(二) 直接教學法

1. 創立人：Rosenshine 所創，是一種獨立的教學方法。
2. 教師直接將教學目標清楚陳述後，依照所畫分為部分相關聯的教學內容，透過訂正性的回請伴隨練習，以達到精熟學習的教學方法。
3. 直接教學是採教師中心策略，採用以解釋、舉例和練習回饋的形式來進行教學，教師是所有資訊的提供者，有時也被視為和講述法是同義詞。
4. 這種形式必須是多元呈現的型態，包括師生提問、回應、練習和學生錯誤的訂正等互動，並非只是語言的解釋。經過嚴密設計的直接教學，可以使困難的學習經驗變得簡單。
5. 適用情境：
 - (1)課程的目標在於精熟教學相關的事實、基本概念或複雜的技巧。
 - (2)教材被良好的建構與組織。
 - (3)教材能被分成小步驟而有最佳的教學順序。
 - (4)學習的教材或技巧適於能力較低或初學者。
6. 優點：
 - (1)對於需要教師給予明確結構與繼續的指導回饋的低能力學習者特別有用。
 - (2)教師能控制教學的進程與時機。
7. 缺點：
 - (1)能成功地學習技巧，但不一定能成功地運用技巧解決問題。
如：學生可能精熟加減乘除的算法，但不一定能正確運作於解決數學問題
 - (2)研究證實僅能有效地提升學生的考試分數，但無法明確地影響學生的態度、創造力或社會發展。

二、偏向認知領域的教學法

(一) 觀察法(直觀教學法)

1. 提倡者：斯斐塔洛齊
2. 用實事實物來教學，如用實物、標本、模型、圖畫、電影、電視幻燈及參觀、旅行等方法，使學生由感官知覺獲得正確的知識。
3. 功用：可使學生獲得正確的知識 & 容易引起學生興趣 & 可增加學生記憶。
4. 限制：觀察法無法單獨使用，必須配合講解說明和問答討論。此外，有許多抽象觀念無法觀察。

(二) 探究教學法/問思教學法 Inquiry Method

1. 代表學者：Suchman 蘇克曼
2. 強調探尋與解決問題的過程：教師布置問題式教學情境，以引起學生學習動機，由學生主動去探尋問題，並尋求解決問題的過程。
3. 是一種以學生為中心的教學法：強調求知是一個過程而非結果，學生並非只是知識的接收者，更應該是主動的探究者。
4. 教學步驟：(1)引起動機、(2)歸納原理原則、
(3)證明及應用問題解決策略、(4)價值澄清與實踐。
5. 利用循序漸進的問題技巧，設計周密的教學歷程，以培養學生明確的認知概念、客觀的處事態度、獨立的思考能力與正確的價值觀念。

(三) 啟發式教學法

1. 以學生的學習經驗為基礎，由教師提出各種問題，使學生們運用思想以分析、批評、推理、判斷、歸納、統合、解決問題，期能觸類旁通，舉一反三，以增進學生的學習經驗，激發靈活的思想、知識與技能等。
2. 孔子、蘇格拉底(產婆法)為代表，教學時喜用詰問法，在師生對話中，以談話、討論、和辯論的方式，尋求真理和概念的正確意義。
德國教育學家赫爾巴特首次正式提出。
3. 赫爾巴特的教學法基礎是心理狀態說。所謂狀態，就是一種意識作用，重新舊表象的相互融合，構成觀念的類化。其四段教學的步驟：
 - (1) 明瞭：由教師提示教材，使學生領會、明瞭所學的事實。
 - (2) 聯合：使學生將所提示的事實，與從前所知的事實相聯合，造成新觀念，係以赫氏的類化學說為根據的。
 - (3) 系統：使學生瞭解新舊事實之間的關係以後，能歸納得一個原則或概念。
 - (4) 方法：使學生將所得的原則，應用於新的問題、事實上。

4. 戚勒的弟子萊因將五段的名稱加以修改，成為現在所稱五段教學法。
 - (1) 預備：由教師將擬教學的教材充分準備，於上課時喚起學生的動機。
 - (2) 提示：教師依計畫有邏輯性地向學生講解，或提供學生們觀察。
 - (3) 比較：使用問答、討論的方式，將教材前後加以聯絡、貫穿、比較，以尋找彼此間關係。
 - (4) 總括：教師將他所講述的教材加以歸納、分析、比較的結果，綜合而成結論或原則。
 - (5) 應用：提供作業，使學生將所獲得的知識與技能，應用到各種事實上，以加深學習印象。並且驗證結論或原則是否正確，屬於演繹的性質。
5. 優點：在歸納與演繹並用
6. 缺點：在於過分以教師為中心，而學生甚少主動學習之機會。

(四) 討論教學法/小組討論法/團體討論法 Discussion Method

1. 指一種採用對話形式，使教師與學生、學生與學生，相互交換意見和觀點，從而達到某一學習目的的教學方法→教師或學生共同就某一主題進行探討，尋求共同的答案或能為團體成員接受的意見。
2. 方式：通常包括全體討論、小組討論、陪審式討論及座談會等四種方式。
3. 實踐教學民主化的具體表現：目的在於透過每一位學生積極參與分析問題、表達意見的過程，激發學生學習的主動性，並加強人際溝通技巧。
4. 三種常被國內外教師採用的討論小組法

(1) 菲力普 66 法/六六討論法：

- ① 此法適合於不熟習小組討論的班級在新嘗試時採用。學習者在事前不需做太多討論前的準備，也不必具備熟練的團體討論技巧。
- ② 特色：是六人和六分鐘的原則，即班級的各小組均由六人組成，在小組形成後立即在一分鐘內選出各小組的組長和助理，然後教師在一分鐘內說明討論的主旨和問題範圍，接著各小組必須在六分鐘獲得討論的結果。
- ③ 教師在此種小組討論的任務包括決定討論主題、安排小組成員、宣佈開始討論、從旁觀察或給予回饋等。

(2) 討論會：

- ① 教學目標：提供不同的思考向度，以協助學生解決爭議性問題。
- ② 人數：二人或三人深入研究主題做報告，15 人討論。
- ③ 討論歷程：(1)事先選定討論議題。(2)每人討論前先閱讀、看影片或聽演講以瞭解討論議題。(3)主持人引言。(4)報告人深入說明主題。(5)小組成員自由回應意見。(6)評量討論。

(3) 導生(小老師)討論小組：

- ① 教學目標：讓學生自己指出所遭遇困難：提供回饋或技術以增進學習；鼓勵學生指出問題並嘗試解答。
- ② 人數：不超過五人。
- ③ 導生角色：(1)具有良好的發問技巧。(2)善用增強。(3)完成任務。
- ④ 討論要點：溝通討論學習困難和補救教學：獨立研究訓練。

(五) 發問教學法

1. 合宜的發問行為被認為是教師應具備的基本能力，亦能提高學生學習效果。
2. 發問的問題具有不同的特質。主要可分為兩大類：
 - (1) 低層次的或敘述事實的問題。
 - (2) 高層次或複雜的問題。
3. 問題類型
 - (1) **開放型** Open question：開放型的問題沒有固定和限制性的答案。
 - (2) **閉鎖型** Closed question：答案有所限制，而且通常只有一個標準答案。
 - (3) **認知記憶型** Cognitive-memory：記憶性的問題通常只要求被問者依據所知的事實，以回憶的方式來回答問題。
 - (4) **聚斂型** Convergent：通常要求被問者依據一定的方向進行思考，大都只有一個或少許的答案是正確的。
 - (5) **擴散型** Divergent：屬於開放性且沒有固定答案的思考性問題。學生可以由不同角度及各種不同的答案加以說明或詮釋，答案較具創造性及批判性。
 - (6) **評鑑型** Evaluative：要求被問者根據自己的價值觀或標準來回答問題。
4. 教師提問原則
 - (1) 問題的內容及用字需要切合學生程度。
 - (2) 問題的類型宜多元化。
 - (3) 提問後應給予學生適切的思考時間，避免急著要他們即時回答或過早評價答案
 - (4) 鼓勵及接納學生提出不同答案或意見。
 - (5) 提問內容宜由淺入深，漸進地提升思考層次。
 - (6) 鼓勵學生發現問題及找出問題的關鍵。
 - (7) 引導學生探討未完整的答案。
 - (8) 適時地引入教材及提出具引發思考的問題予學生討論。
5. 使用批判性思考方式來擬訂問題：在回答時，先要設定標準或價值觀念，據以對事物加以判斷或有所選擇，如：你有一顆心臟要捐贈出來，但現在有十個病人等著換心手術，你會把它給那一種人？為什麼？

教師提問技巧

1. **提示**：聯繫已有知識或相關理論。
2. **選擇**：提供選擇，縮窄範圍。
3. **轉問**：(1)在某位學生發問後，教師不直接回答該學生，而是轉問其他學生，以使更多學生參與討論，使學習重心在學生身上。
(2)若學生苦思不能突圍而答，教師從另一角度改問相關的問題，助其思考。
例：(問愚子)若人人只顧達成自己的意願，不理大眾的利益，想想社會會變成怎麼樣？不少學生支吾以對，於是教師以**現實為例**轉問：「若家中哥哥只顧打電腦、爸爸只顧看電視、媽媽只顧打電話、各人只做自己喜歡的事，那麼家務由誰做？」
4. **拆細問題**：將統領全篇的總問題分解為幾個小問題，各小問題或本身不直接牽連，但分別與大問題相扣和，通過多層設問，核心問題便不攻而破。
例：(問愚公)你罔顧兒子意願，要他跟隨自己的做法，是否合理呢？
可拆細問題：什麼事可由子女自行決定？你認為公益與私利，何者較重要？

5. **追問**：據學生的回答，追問其中要點。

例：(問愚公)你這次行動最大的障礙是什麼？

一般學生會答：村民反對、參與人數有限令工作緩慢

可追問加深思考：你認為他們反對的理由合理嗎？

6. **反問**：據學生的回答，利用矛盾，指出疏漏，使其反思自己的答案。

例：(問反對者)你們為什麼不支持愚公？

一般學生會答：工人會失業、動物會失去家園、失去天然屏障

可反問加深思考：任何改革都帶來部份人損失或不滿，那是否就不做呢？

7. **轉引**：運用一個具有多種答案的問題，加以探討的技巧。

8. **迅速提示**：迅速提示技巧是用於誘導學生逐步接近正確答案的一種技巧。

9. **深入探究**：在協助被問者，能對問題答案做更深入詳細的探討。

□頭深入研究

1. 延伸 **extending**：要求學生多說一點

2. 釐清 **clarifying**：要求學生解釋得更清楚一點

3. 證明 **justifying**：要求學生說出反對的理由和證據

4. 再發問 **redirecting**：當某生提出某個問題的答案，鼓勵全班思考，並再問另一個學生要求將其前述答案予以延伸、釐清或證明。

(六) 問題教學法

1. 倡導者：杜威

2. 發展源自於杜威強調人類解決問題必須循著一定的步驟：

(1)問題的發生；(2)確定問題的性質；(3)提出可能的解決或假設：

(4)選擇較合理的假設；(5)驗證假設的正確性等程序。又分演繹法和歸納法。

3. 採用有系統的步驟，指導學生解決問題，藉以增進學生的知識與技能，啟發學生的思想，培養問題解決策略，此為改進以書本教材為學習中心的教學法。

4. 問題教學法並非將教材內容改成問題形式的問答法，而是以生活情境中的問題為中心，教師指導學生應用科學方法以解決各種學習、生活等問題的教學法。

5. 優點：客觀、科學、有系統；用來解決疑難問題有效；易激發學生學習動機。

6. 缺點：(1)要解決的疑難問題不易尋找。

(2)解決問題的步驟並非均非四項，且實驗觀察與分析結果並不一致。

(3)僅適用於部分學科及年級；即社會學科與自然學科，適用於高年級以上。

三、偏向情意領域的教學法

(一) 欣賞教學法

1. 藉由指導學生欣賞學習情境中的事物，評論事物的是非、善惡、好壞、美醜，進而激發愛憎好惡的情緒，和有所為、有所不為的抉擇以引導行為趨向。
2. 欣賞教學的種類有三(欣賞教學可分為對真、善、美三種價值的欣賞)：
 - (1) 第一類是「藝術的欣賞」，這是對於音樂、美術、文學等作品，以及自然風景的欣賞，此種欣賞教學活動，可以陶冶學生的情感、提高人生的興趣、養成學生正當的生活愛好。
 - (2) 第二類是「道德的欣賞」，對於人、事、物所表現的道德品格或社會品格的欣賞。
 - (3) 第三類是「理智的欣賞」，這是對於真理、科學上的發明發現或優美作品的欣賞，例如欣賞數學家的論證、科學家的發明、哲學家的思想、演說家的詞令等，這些都屬於真理的欣賞，在數學、社會科學、自然科學內，教師應當指導學生欣賞該領域研究者探求真理的精神。

(二) 角色扮演教學

1. 設計模擬生活中、企業界、社會和政府組織等各種真實的工作與生活情境，由二個或二個以上的學生扮演情境中的各種角色，以實際學習各行業職位的功能以及其人際關係，並尋找出具體的有關行業問題的解決方法。
2. 角色扮演是透過教師的適當引導，讓學生在設計的情境中，真實體驗人、事、物，以培養高度洞察力。它的功能在於幫助學生透析複雜的事物，尤其是了解旁觀者的動機及感覺。角色扮演教學的實施，重視讓學習者親自體會各種角色和情境，可增進學習者認識自己及他人感情的能力，有助於價值觀的澄清與建立，適合「情意」目標的學習。

(三) 反省性教學

1. 主要源自於杜威 Dewey 的「反省性行為」reflection action，和熊恩 Schon 的「在行動中反省」(reflection in action) 等觀念。
2. 教學並非單純資訊傳遞的「詮釋性」轉換過程，教室內所有知識的產生，都與師生的動作行為及其詮釋理解的互動機制密切關聯。教師必須隨時處在「改變」當中，透過反省的行動，持續個人的專業學習，並且不斷融合理論與經驗，才能精確的掌握有效教學的方法。

(四) 價值澄清法

1. 倡導者：由雷斯 Rath、哈明和西蒙等三人
2. 主要是透過「選擇、珍視、行動」的過程，教導學生一些審慎思考的技巧，幫助學生和鼓勵學生對自己的生活和觀念，加以思考和判斷，然後由此澄清，進而作自由、明智的選擇。
 - (1) **選擇**：自由選擇→ 從各種不同的選項中選擇→ 就每一選項的後果作過明智的考慮後進行選擇。
 - (2) **珍視/讚賞**：重視並喜愛自己的選擇→ 願意公開肯定自己的選擇。
 - (3) **表現/行動**：依據自己選擇採取行動→ 重複實行，進而成為一種生活形態
3. 協助學生珍惜和施行自己選擇的價值，而非試圖教給學生一些「對」或「錯」的價值，所以，教學所強調的是價值獲得的過程，而非價值的內容。
4. 教學步驟
 - (1) 引起動機。
 - (2) 呈現課程與教材內容。
 - (3) 價值澄清活動：
 - ① 書寫活動：利用紙筆形式的活動或教學生填寫價值單，讓學生回答特定問題。
 - ② 澄清反應：以問答方式刺激學生思考，引導學生作各種價值判斷。
 - ③ 討論活動：採分組方式，引導學生分享自己的舊經驗和想法，彼此觀摩和討論或利用兩難問題，引導學生進行討論，並能作統整和歸納的工作。
 - ④ 角色扮演：引導學習者臨摹各種不同角色，從同情、領悟到同理尊重。
5. 價值澄清法教學過程：可分成瞭解、關聯、評價、反省四個時期：
 - (1) **瞭解期**：在於使學生瞭解所要學習或使用的相關概念。可以應用圖片、統計圖表、卡通、詩或畫等引導或協助其瞭解，並鼓勵學生提出自己所瞭解的情形與看法。
 - (2) **關聯期**：指將瞭解期學過的相關概念，與正在學習的主題關聯起來，再進一步澄清二者的關係。教師要利用價值澄清活動當作學習單元的一部份，引起學生的注意，又兼顧到第三期的準備。
 - (3) **評價期**：即是表達出對於情境、政策、事件等價值的接納或偏好等。
 - (4) **反省期**：指由學生反省個人所經驗過的價值或感情，並公開表露與評量前面各期中他的喜好和情緒前述三期主要是澄清個人的價值概念，反省期提供其自省的機會，使學生察覺到自己到底如何瞭解、思考、評價及感覺等。
6. 批評：價值澄清教學法較屬於情意領域的教學，係以人本主義心理為理論基礎，但採直觀推理欠缺實徵基礎，且視個人價值為可公評而非個人隱私較受批評。

四、偏向技能領域的教學法

(一) 練習教學法

1. 練習教學法係以不斷反覆的練習，使學生對技能、經驗或特定內容的學習達到正確及純熟的反應或結果的一種教學方法。
2. 練習教學法的主要功能有三項：
 - (1) 養成習慣：一切需要練習的學習活動，久經練習自然成為習慣。
 - (2) 熟練技能：各種學科都有不同的技巧、能力需培養，均有賴練習教學法的練習。
 - (3) 強固信念：一些重要的教材和經驗，經過認知作用成為知識，形成心理的信念。
3. 練習教學法的過程，大致可以分為五個步驟，分別說明如後：
 - (1) 引起動機：在指導學生練習之前，教師應先使學生了解練習的目標及教材內容的重要性；然後運用各種生動活潑的方式，引起學生學習的動機。
 - (2) 教師示範：示範因學科不同，可有實物示範、範本示範、教具示範、動作示範等方法。無論是何種示範，教師在示範之前、示範之後或示範過程中，為使學生有正確清晰的認識，教師應做語文的說明。
 - (3) 學生模仿：教師示範之後，給學生幾分鐘時間提問題，由教師解答後，學生開始模仿學習正確的動作、知識或技能。
 - (4) 反覆練習：反覆練習是練習教學法的主體，在反覆練習中，學生必須集中注意，把握要點，從回饋中逐漸校正錯誤，加強正確的部分，以達習慣穩定、動作熟練、知識牢固。
 - (5) 評量結果：當學生練習純熟或練習一段時間之後，即可實施評量，亦即對學生的練習表現進行測試，以評定其優劣或等級，也可說是成績考查。

(二) 發表教學法

1. 在各科教學活動中，教師鼓勵學生用語言、文字、動作、圖形、美術、工藝、戲劇或音樂等方式，適時呈現自己的知識、技能、思想和感情。
2. 發表教學的主要目的，在增進學生的發表能力。發表的方法，大致可分為三類：
 - (1) 語言文字的發表：藉由語言文字的發表，例如：講演、作文、辯論、壁報製作等，可鍛鍊學生表達自己的思想、觀念、情感和意志，使語言文字在現代生活中，發揮其最高的工具價值。
 - (2) 美術和工藝的發表：例如繪畫、剪貼、工藝設計製作等的發表，不但可增進學生繪圖和製作的技術，也可培養創造和想像的能力。
 - (3) 戲劇、音樂和舞蹈的發表：例如：演戲、唱歌、演奏樂器、舞蹈表演等，可依學科教材內容安排活動，也可配合學校社團的活動，藉發表的機會，達到陶冶的目的。

(三) 設計教學法 Project Method

1. 起源：Richards；提倡者：美國教育家克伯屈 Kilpatrick
2. 一種由學生所設計的實作學習方法，以一個大設計項目為中心，或以一系列設計項目為一教學單元，從事教學活動的過程。例如寫信、聽故事、解題，均可成為學生的設計項目，設計的項目應以學生的興趣與需要為基礎。
3. 強調學習應與實際的生活經驗相結合：是由學生以個人或小組的形式，在實際生活中，設立問題的情境與欲達成的目的，以及達成目的的實際活動，並確實執行，最後完成評量的一種教學法。
4. 設計教學法的原則：(1)統覺類化、(2)歸納與演繹聯合運用、(3)自動化
5. 設計教學的步驟
 - (1) 決定目的：由學生自己決定。一個合適的目的，應指符合學習目標，具有教育價值，適合學生能力，能在適當時間完成的目的。
 - (2) 擬訂計畫：依照設計類別的差異，需要詳細的思考其進行的步驟、材料的搜集、工作的分配和時間的管理支配等。教師則視學生的能力經驗，適時提供指導協助或批評建議。
 - (3) 實際執行：學生根據目的和計畫，進行實際的學習活動。教師要用暗示的方法，指導能力差的學生如何實行，督促分心的學生認真工作，鼓勵學生克服困難，提供學生以必要的協助，但不代替學生工作。
 - (4) 評鑑結果：最後階段，教師應視設計的種類和性質，指導學生作自我評鑑、同儕相互評鑑或師生共同評鑑。學生可以養成自我批評的能力和習慣。
6. 缺點：
 - (1) 不易獲得系統的知識，不能顧及教材的倫理組織，故適用於小學中低年級，而不適用於高年級；適用於中學的技能學科，不適用於其他學科。
 - (2) 易遺漏重要教材，而使其無法依照教材之次序教學。
 - (3) 設計教學往往浪費時間於不重要的活動上。(如蒐集材料)
 - (4) 師資難求、效果不彰。理想高遠，不易落實。

五、個別化取向的教學法

(一) 編序教學法/循序自學法/計畫學習法

1. 提出者：Skinner
2. 將教材由易而難分析成一連串的細目，學生回答了一個問題之後，自己即刻可以核對正誤，這樣依照自我的進度與能力，循序漸進地學習。
3. 編輯教材的程序，可依循下列途徑。(1)界定範圍，(2)蒐集資料，(3)設計題目，(4)編輯題目，(5)設計增強。
4. 編輯題目可以將教材按直線、分支、綜合等三種方式編輯。
 - (1) 直線編輯 linear programs：以所有學生進度按照連續性單元作答為原則，每個學生根據題目反應、核對答案，繼續做下去到下一個進度。
 - (2) 分支編輯 branching programs：根據學生作答對錯情形做為編輯原則，學生由作答以前單元題目的反應，決定其分支再作答的方向。
 - (3) 綜合編輯 combination programs：綜合式兼融分支式和直線式兩種的特點，綜合式可提供直線式供所有學生作答，而當有學生需要校正時，再設計分支式題目回答。
5. 優點
 - (1) 減少學習挫折：採用小步驟的細目分析外，在學習中還提供學生暗示，使錯誤減到最低限度，以免遭受挫折。
 - (2) 易於診斷學習困難：編序教學連續漸進，一有困難，便立即發現。
 - (3) 提高學習效果：立即回饋的教學，自然會提高學習的興趣和效果。
 - (4) 補救班級教學的缺點：編序教學是一種個別化的教學，能適應學生不同的學習能力，和不同的學習速度，彌補了班級教學的缺點。
6. 缺點
 - (1) 不易普遍推行：個別化的編序教學方法，只可用之於分析和診斷個別學生的學習困難，不能用於普遍的教學。
 - (2) 課程編製困難：教材的編製工作絕非一般教師所能勝任。編序教材所提供的均是零碎的知識，缺乏系統性，而且有些學科在性質上不適宜採用編序方式。
 - (3) 情意陶冶不易達成：實施編序教學，學生終日所面對的是冰冷的機器，對於學生情意、態度、品德、觀念及價值判斷等方面的陶冶，都無能為力。

(二) 精熟教學法

1. 1968 年由美國芝加哥大學教授布魯姆 Bloom 提出完整的概念
2. 基本假設：如果教學品質上能力求改進，讓學生擁有充分的時間，並引導學生切實有效地運用時間，則學習的效果就會提高，達到各種精熟標準。
3. 學生的學習成就，受到可變(起點行為與親子關係)以及不可變因素(社經地位與智力)之間交互作用決定。
4. 精熟程度：80~90%
5. 教學程序：可粗分成幾個重要的步驟：
 - (1) 精熟學習法的引導：在實施之前，教師需要作學生及家長方面的引導工作。
 - (2) 精熟教學：在實施過程中，同時考慮課程與教法的问题。通常包括下列活動：
 - ① 提示：教師在教學時以提示方式，讓學生瞭解學習的重點，應該注意的線索及教師對學生的期許。
 - ② 參與：教師在實施教學時可運用各種鼓勵的方式，促進學生對學習的參與。
 - ③ 增強與獎賞：增強與獎賞是教師用來激發學生學習動機的方式。
 - ④ 回饋與校正：回饋與校正是精熟學習中最重要的一環，透過立即性的、直接的、清楚的、明確的回饋提供學生改善學習的方法。在教學過程中，回饋活動應該定期實施。
 - (3) 進行形成性測驗：形成性測驗的實施在於檢視單元學習是否精熟。教師在教完一個單元的精熟學習課程之後，須透過形成性測驗檢視學生的學習進步情形。
 - (4) 引發學習動機：教師可以透過「學習成功」的條件，對學生的讚美，引發學生強烈的學習動機。
 - (5) 校正及充實活動的安排：對於已經達到精熟程度的學生，可以安排各種充實活動以加深加廣學習內容；對於未達精熟的學生，教師可以實施校正活動，改用其他不同的教學技巧或策略，以學生可以理解的方式進行學習活動
6. 優點
 - (1) 適應個別差異：精熟學習的實施，讓學生在學習過程中得以因應不同的差異，進行學習活動，並且達到精熟的程度。
 - (2) 確保學習標準：教師預定學生可以達到的精熟標準，運用形成性測驗隨時得以瞭解學習狀況，並設計各種補救活動，以確保學生的學習成果。
 - (3) 簡化學習內容以利於學習：精熟學習的實施，將所有科目的教材簡化成為細目，依據學生的身心發展成熟度排列，讓學生依序學習，以達到精熟程度。
7. 精熟學習的缺點
 - (1) 理論假設上的疑議：每個學生都能達到精熟程度的假設之上。然學生本身因各種先天條件與後天環境的交互作用，本身有個別性，對相同的作業、相同的學習內容，勢必無法表現出同樣的學習成效來。
 - (2) 教材編寫上的困難：精熟學習在教材方面，係由教師依據教材的性質，轉化成較單純的材料。教師在教材轉化方面往往因能力問題而無法勝任。
 - (3) 過於簡化教學行為：教學是一種師生互動的複雜歷程，教學歷程需要教師與學生不斷的溝通與互動，才能達到預定的目標。精熟學習過於將教學行為簡化成為學習者的行為，以預定的精熟目標讓學習者去達成。

(三) 個人化系統教學 PSI / 凱勒教學法 personalized system of instruction , PSI

1. 提倡者：哥倫比亞大學的心理學教授凱勒 Keller 發表
2. 強調學習者在學習過程中的主導權和自主權，學習者在面對學習時可以依據自身的學習條件，選擇受教的機會和時間，同時決定接受評量的時刻。
3. 精熟程度：90% or 100%
4. 七種基本要素，分述如下：
 - (1) 熟練標準：事先訂定熟練標準，凱勒本人對於每一單元的熟練度要求百分之百的標準，後來許多的應用者所修訂的標準大約為百分之九十的熟練度。
 - (2) 學生自我控速：允許學生依其性向、能力、時間等因素決定學習的進度。
 - (3) 單元考試和成績評量：將科目教材細分成許多小單元，每一單元都有形成性評量」還有期末的總結性評量。總結性評量佔總成績的 25%，其餘 75%則是單元考試及其他作業的成績。凱勒教學採用標準參照制度，因此學習者的學習如果符合教師事先預定的標準，則學生的成績應該都一致。
 - (4) 立即回饋：學生在評量後，立即可知其成績表現，有助於日後的學習。
 - (5) 助理制度：可由班上學習進度較快的學生擔任助理，其任務除了擔任評量者使學生得到立即回饋外，必要時必須作一對一的學習指導者。
 - (6) 學習材料：教師需先將學習材料作系統編排，學習材料包括給學生的學習指引、指定閱讀的教科書及作業等。學習材料必須由教師作精心的組織、歸納與分析，才能提供作為學生的學習資源。
 - (7) 講述和展示：旨在激發學生的學習動機及興趣，學生可自由選擇參加。

(四) 個別處方教學 Individually Prescribed Instruction , IPI

1. 提倡者：1964 美國匹茲堡大學學習研究發展中心於年發展出來的教學方案，是「調適學習的環境」系統的教學設計。後經實驗、應用與驗證，始廣為推展。
2. 個別處方教學的實施包含六個主要步驟，說明如下：
 - (1) 安置性評量：實施安置性評量的主要目的，在於學期開始前瞭解學生的起點行為，作為擬定預期達到的精熟標準，並決定學生應該學習的單元和進度。
 - (2) 教學前評量：教師在教學前實施「教學前評量」，有助於瞭解每一個單元教學前，學生的舊經驗如何？具備那些先備知識？作為決定學科教學的參考。
 - (3) 提供學習處方：教師在透過安置性評量和教學評量之後，就能確定學習目標。確定學習目標後，可以針對學習內容，擬定各種學習處方，進行教學活動。
 - (4) 實施習作測驗：教學活動進行到一階段之後，教師實施習作測驗(CET)，瞭解學生的學習是否已經達到教學目標的精熟程度(85%)，學生如果通過預定的精熟程度即可進行下一階段的學習。
 - (5) 實施後測：學生在通過習作測驗之後，教師再實施後測，以瞭解學生是否真正達到教學目標，確定是否學會該單元的內容。
 - (6) 決策：教師在實施各項測驗後，如果學生都通過測驗的話，即能進行下一單元的學習，如果學生未能通過測驗的話，需要再學習同一目標的內容，教師就得針對學生的學習狀況，編擬各項測驗或策略，協助學生完成精熟程度的學習。

(五) 社會化教學法

1. 利用團體活動，使學生學習共同需要的教材；學生可以共同討論、互相提供意見以解決共同選定的問題，或是從事一共同活動，互助合作以達成目標，其在養成團體生活的習慣及互助合作的精神。
2. 特點：具有戶外活動、有趣味、熱心工作、共同合作之特點。
3. 類型：
 - (1) 討論式：確定中心問題，學生作主席，全班同學互相討論，教師為輔導角色；學生共同提出討論的問題，共同蒐集材料，共同討論、整理。
 - (2) 團體活動式：指導學生組織成人社會中的各種團體(學會、市政府、議會)，由學生推舉領袖來領導進行，教師在旁指導，以培養學生合作之精神和對團隊責任心。
4. 優點：
 - (1) 活動以學生為中心，學生自動參加學習活動，教師只是領導者。
 - (2) 可以培養學生合作精神和團體責任心。
 - (3) 使教育社會化，即學校生活和實際社會生活相接近。
 - (4) 可以培養民主社會中團體生活之習慣。
5. 社會化教學的缺點：
 - (1) 學生經驗不多，領導能力不夠，工作容易失敗。
 - (2) 討論時，易為少數人壟斷，其餘學生殊少參加活動機會。
 - (3) 討論時，事前若無充分準備，往往空無所有，或忽視重點，以致浪費時間。
 - (4) 無法使學生將教材學習純熟，問題知討論流於膚淺或注意細節。
 - (5) 只適用於高年級以上及部分學科。

(六) 自學輔導法

1. 指學生在教師的輔導下，運用有效的學習方法，自行學習教師所指定之作業的一種教學方法。
2. 教師在教學方面，主要在激發學生學習的興趣，指定學習的作業，提供參考的資料，指示自學的方法，解答學習上的疑難，並評定學生學習的成績。
3. 學生在學習過程中，除了準備學習時所使用的工具書，如字典、辭典之外，便是根據教師所指定的作業，按照教師指示的學習方法進行自學。
4. 教學程序：一般說來，自學輔導法的步驟有四：
 - (1) 引起動機：在自學前，教師需先靈活運用各種方式，引起學生自學的動機與興趣。
 - (2) 指定作業：教師應依學生的個別差異，指示學習的範圍、重點及分量。
 - (3) 指導自學：教師從旁指導學生自己去學習，教師在旁巡視輔導，提供適宜的學習環境，並協助解決疑難問題。
 - (4) 評量成績：學生自學完成後，將作業或報告繳交教師批改；教師評量後，再分發給學生訂正，必要時教師再實施補救教學，以補學生自學的不足。較適用於小學高年級以上的學生，而含有技能部分，需要老師直接指導者也應避免使用。

5. **文納特卡計畫**：1915 年是美國教育家華須本博士所創。

(1) 實施係依據三個主要的原理：

- ① 以個別化方式進行，將每一學科分成許多次要單元，每一單元都有具體目標。
- ② 教學活動的進行由學生進行自我教學，並自我校正。
- ③ 重視學生的自我表達和社會性的團體及創造性活動的進行。

(2) 文納特卡計畫的實施，依課程內容分成自學輔導法與團體活動方式：

- ① **自學輔導法**(適應學生的個性和特質)：教學步驟通常分成確定課程目標、編輯提供學習的教材、準備診斷測驗、指定作業讓學生完成自學(即學生在教師的指導下自行學習)、評量成績等。
- ② **團體活動**(使學生接受團體生活的訓練)：團體活動的進行大部分使用於社會科和語文科，活動目的在於發展學生的創造力和團體的精神。團體活動的設計通常是由學生自行處理，自己依據學習上的需要作設計，教師處於指導的地位，讓學生處理學習上的一切問題，自行承擔學習的成敗。

6. **道爾敦計畫**：海倫·派克赫斯特於 1920 年在美國麻州道爾敦中學所實施。

(1) 原理：

- ① 自由：尊重學生、讓學生當自己的主人，按自己的方法與速度解決問題。
- ② 合作：團體互動，以杜威的民主教育為目的，締造共存光榮的社會，學習是在真實社會中學習，獲得真實社會經驗並願意提供服務，培養負責態度

(2) 在學習活動的進行方面，打破各種年級的限制，以適應學生不同的學習速度為主，使教學活動的進行，按照學習者的學習速度，如此可讓教與學緊密的配合。

(3) 將學校課程畫分成「學術性課程」和「職業性課程」。

(4) 道爾敦計畫特色在於以**自學輔導的方法，按照個人的能力進行學習活動**。

- ① 在實施方面，教師先佈置供學習用的實驗室或作業室，每一個學生都擁有自己的實驗室，提供各類的參考書籍和材料，教師指導學生進行學習活動。
- ② 學生依據自己的能力和需求決定到實驗室學習的時間和方式。
- ③ 每一學科由教師規定各頂的作業項目，並與學生訂立合約稱之為「工約」，每一項工約包含一個月的作業份量，因此又稱之為「月約」。
- ④ 工約是教師在開學前，針對學生的能力或測驗的成績，指定工約開始學習。
- ⑤ 學生在學習期間可以依據自己的興趣、能力、學習性向，決定從那一個實驗室開始，在學習期間如遇到困難，教師隨時在旁提供必要的指導。
- ⑥ 學生在完成一項月約之後，隨即由教師進行測驗工作，作為決定是否通過學習的依據，學生如果通過一個月約的份量之後，可以進行下一個進度。

(5) 功用：養成自學能力；培養自動的興趣；適應個別差異；較經濟有效。

(6) 限制：

- ① 注重書本的知識，並不是讓學生從實際活動中去求得知識和解決問題。
- ② 只適用於高年級，因為中年級以下兒童能力薄弱，無法自學。
- ③ 只適用於部分學科，如國文、社會等，不適用如美術、音樂等科目，因其含有技能部分，須由教師直接教學。
- ④ 學習的材料(功課)仍由教師指定，學生的學習動機是外鑠的(想得分數或是避免師長責罰)，非出於自動自發。

六、合作取向的教學法

(一) 協同教學法

1. 特徵：

- (1) 由二個或更多的教師、助理人員組合成一個教學團。
- (2) 教師在同樣學生群組的共同學習當中具有緊密的協同關係。
- (3) 學生的分配、時間的分配、空間配置及如何分組都是呈現多元多樣的。

2. 基本理論：謀求教師間個別差異之適應。

3. 實施條件：要成功地實施必須注意到資源、人員、行政等三要素的相互配合。

4. 教學步驟：協同教學是運用社會化和個別化的教學模式，因此教學前的準備、正式進行教學和教學後的評鑑，三方面是需要全面性的配合。

5. 教學方式：大班教學、分組活動及個別學習。

6. 其他非制式的協同教學：

- (1) 合班教學：兩班或三班合班上課，並由此兩位或三位教師合擬教學計畫，分工合作，各盡所長，以提高教學效果。
- (2) 交換教學：由二位或二位以上的教師，各就專長科目，彼此交換教學。如甲擅長音樂，乙擅長美勞。兩人協商後，甲教乙班的音樂，乙教甲班的美勞。
- (3) 循環教學：在學校中，擔任同一科目教學的老師，各選專精部分的若干單元或章節，循環教學該科的所有班級。此種方式一方面可節省教師準備教材的時間，另一方面因同一教材經多次教學之後，可改進教學的技術。
- (4) 相關科目聯繫教學：將同一年級兩班內容相關的科目連排二節或三節。如以地理和歷史兩科為例，兩班學生第一節合上歷史，第二節合上地理。如有需要，兩班可共同從事參觀、考察及其他活動。

7. 優點：

- (1) 統整教師專業能力：教學團成員在教學中，都可以發揮個人的專長，以截長補短的方式，讓學生的學習活動更順利進行。
- (2) 組織分工完成教學：協同教學法強調組織分工的觀念，在教學過程中，由資深教師領導教學活動的進行，在經驗取向與專業主導的情境之下，容易收到眾志成城完成教學的實效。
- (3) 教學相長專業成長：在教學歷程中，教學前的計畫擬定，教學中的教學行為，教學後的評鑑與反省思考，資深教師都可以協助並指導教師，在教育專業方面持續地成長，擴增教學方面的經驗，達到專業成長的境地。
- (4) 教學活動富變化：協同教學的實施，強調教學方式與風格的彈性化。教師可以針對實際上的需求，作各種不同的調整。

8. 協同教學的缺點：

- (1) 教學團成員的組成不易。
- (2) 傳統的學校建築，空間的限制將較難滿足協同教學彈性特色的需求。
- (3) 學校定型的行政組織、固定的教學方式、時間配置將影響協同教學的進行。
- (4) 傳統的課程設計，一般沒有考量協同教學的實施，使得協同教學的實施面臨瓶頸。

(二) 合作學習教學法

1. 是一種組織異質性學生的學習小組，將不同能力、性別、興趣及不同家庭背景的學生混合成為一組(大約四人)，同時分別給予不同的職責任務。分配學生到一異質小組中，鼓勵其相互幫忙，以提高個人的學習效果並達成團體的目標。
2. 在學習過程中，鼓勵同組中學生彼此交換意見，並且互相幫助，在合作中完成學習。因此，合作學習教學方法一方面在善用學生互助能力，提升每一個學生學習效果；二方面在增進學生對社會技巧的學習。
3. 主要特色為：
 - (1) 教師：只是旁觀者和指導者的角色，其任務在引導學生主動去學習、參與。
 - (2) 學生：應主動學習並且相互輔導，在團隊精神中一起學習成長。
4. 組成要素
 - (1) 任務結構：是指在班級體系裡面，施教者是利用何種學習活動，或是組合多種不同的學習活動來進行學習，例如：利用聽講、自修、討論、作業、實驗操作或觀賞視聽媒體來學習。
 - (2) 酬賞結構：是指運用何種方式來增強學習行為的結果，例如：利用評分成績、教師獎勵、或有形無形的獎賞處罰方式。
 - (3) 權威結構：是指在班級社會體系中，由主導者負責，運用多種方式來控制學習活動或行為的進行，在合作教學法中要利用個人的內發的動機及同儕的激勵來控制自己的行為，去努力學習。
5. 教學原理：
 - (1) 異質分組：依照學生的學習能力、性別、種族反社經背景等，將學生分配到不同的小組中，彼此互相指導相互學習。
 - (2) 積極互賴：指學生能知覺到自己與小組同學榮辱與共、休戚相關。
 - (3) 面對面的助長式互動：教師指導學生如何有效地互相幫助，共同學習
 - (4) 資源與資訊：如何相互鼓勵達成目標等，組內學生可以相互助長彼此學習的成功。
 - (5) 評鑑個人學習績效：小組成功有賴於小組成員中每個人的學習，每個學生對小組的表現都有責任，都可能有貢獻。
 - (6) 小組酬賞：小組要贏得酬賞並不是要彼此競爭的，小組的表現是既定的標準作比較，在一既定時間內，任何小組只要能達成所設定的標準，都能獲得相同的酬賞。
 - (7) 人際技巧：人際技巧和小團體技巧是合作學習的兩個要素。
 - (8) 團體歷程：團體歷程在分析小組目標達成程度，小組學習中成員一起工作，其行動表現是否有助於目標的達成，並決定何者宜繼續存在，何者宜調整活動，以促使小組成員合作努力達成小組目標。
6. 合作學習的過程
 - (1) 選定題目：學生合作學習所採取的課題，必須考慮幾個條件：①適合學生能力、②容易蒐集資料、③教師或其他人員易於指導、④沒有安全顧慮、⑤具有教育價值與社會意義
 - (2) 團體設計：基本上是一種團體作業的方式。要使團體作業真正產生優於個人作業的效果，必須設法使團體中每個成員都有參與感。
 - (3) 執行計畫：按設計計畫分工合作，逐步實施。

- (4) 資料處理：在教師指導下，以最簡單的統計方法，將資料分門別類的處理。
- (5) 提報結果：
- 合作學習以分組方式進行，每組以四至六人為原則。
 - 每組學習結果均定時向全班提報，藉以展現合作學習成就，並共同討論以擴大其他學生的知識領域。
 - 提報結果時自然也包括了檢討與批評，從諮詢與辯解中，培養學生們團隊合作與隨機應變的思維能力。
7. 教學步驟：合作學習教學法的教學過程，可分為教師教學前的準備、教學的實施、學習評鑑與表揚、團體歷程和教學反省等四部分。
8. 優點：重視團體學習氣氛；增進社會互動關係；減少惡性競爭。
9. 缺點
- (1) 阻礙個人的發展：合作學習雖能達到團體學習的成效，但對於個人的發展有負面影響。如，對於學習反應較快學生，必須遷就其他成員的學習表現。
 - (2) 容易形成小團體：教學以小組為單位，容易讓學生形成小團體。
 - (3) 時間上的負擔重：合作教學的實施，在教學前的準備、教學中的運作、教學後的反省思考方面，需要教師不斷地花時間才能完成。
10. 合作教學的類型：主要包括(1)學生小組成就區分法 STAD；(2)小組遊戲比賽法 TGT；(3)拼圖法 Jigsaw；(4)拼圖法第二代 Jigsaw II；(5)團體探究法 G-I；(6)小組協助個別教學法 TAI；(7)協同合作法 Co-op；(8)合作統整閱讀寫作法 CIRC；(9)共同學習法 LT 等。

(1)	學生小組 成就區分法 STAD	<p>採小考或測驗來取代競賽分數</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 實施程序：教學階段→小組學習階段→小組報告和師生討論階段→小考測驗階段→小組表揚階段等五部分。 2. 學生四至五人進行異質性分組，學生進行學習活動以組為主，必須透過團體合作才能共同完成學習目標。 3. 學生在完成學習單元之後，參加十五分鐘的教學評量，學生小組成就區分法所進行的是個別測驗，而不是遊戲。每位學生要獨立完成自己的測驗，作為個人成績以及納入組別成績，以獎勵有進步的小組。 4. 學生學習的表現和自己過去的學習表現相互比較，以瞭解進步的情形，個人進步的情形作為小組計分的依據。
(2)	小組遊戲 競賽法 TGT	<ol style="list-style-type: none"> 1. 最適合作為教授有單一正確答案且有明確定義的教學目標，例如：數學計算與應用、語言的用法和技巧、繪製地形與地圖的技巧等。 2. 將全班分為有高度異質性的、每組有 3-6 個成員的學習小團體，同一組的小組成員共同學習教師所發的工作單。在透過工作單的學習活動完成後，舉行小組之間成就測驗的競賽，大約每星期一次。 3. 在小組練習之後，有學業遊戲競賽。採能力分級法；各組同程度的成員互為比賽對手。 4. TGT 的教學策略與 STAD 主要的差異是以學藝競賽代替考試，且小組學生一起練習作業單，以精熟教材內容。

(3)	小組加速學習 教學法 TAI	<ol style="list-style-type: none"> 1. 結合了合作學習與個別化教學 2. 是教師根據安置性測驗的結果，指導學生學習適合自己自己程度的個別化數學教材，但仍依自己的程度與速率學習。因為同一小組的學生能相互檢查彼此所學習的作業與測驗，所以，教師有更多時間去指導個別學生的學習。
(4)	拼圖法 the jigsaw method	<ol style="list-style-type: none"> 1. 先將全班分成為每組有 5-6 個成員的學習團體，教師將學生分成相同數目的小組：每一「學習小組」學習「其中一部分的教材或一小單元」，但是各組學習的教材不相同，組合後，可成為相互連貫的教學單元。 2. 各組負責同一部分教材的成員，先成立「專家組」共同研究負責的子題，以達到精熟程度。 3. 這一位「專家」負責將精熟的內容教給同組的其他同學，並準備單元學習後的全部教材評量。拼圖教學法的運用由學生形成學習上的共同體，經由同儕學習的關係，完成預定的學習目標。
(5)	拼圖法第二代 jigsaw II	<p>拼圖法第二代適用於社會、文學或較具概念性的學科領域</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 介紹拼圖法 II 教學法：由教師先介紹拼圖法 II 的進行方式、程序、要求標準等。 2. 成立異質性學習組別 <ol style="list-style-type: none"> (1) 分組原則：考慮學生能力、動機、性別、友誼等因素後，按照異質性學習組別分組。 (2) 分組後行為規範：例如主動協助隊友、有責任成功地完成作業等。 3. 集合專家組別進行教學 <ol style="list-style-type: none"> (1) 教師教學並發下研究專題：教師宜就學習目標、專有名詞和術語、閱讀文章和重點，給予研究專題題目，研究專題包括學習主題和一些問題，每隊題目都相同，但是每隊當中的每個人所拿到的研究專題均不相同。 (2) 到專家小組討論：每組分配到相同主題的學生，一起討論教材內容。當大家已經熟知瞭解自己的主題時，必須將討論結果加以整理記錄，以便回原小組做報告。 (3) 回原小組報告：回到原來組別向同組同學報告專門主題討論的內容，進行小組報告時，每個學生都應扮演好老師及好聽眾兩種角色。報告者有責任教導小組其他同學熟悉自己的主題、確知理解程度、並且協助組別成員來學習內容，以準備考試。 (4) 學習評鑑：發給每位學生一份測驗題，由學生獨立完成小考試題以瞭解學生學習狀況，分出程度等級和計算組別成績 (5) 學習表揚：拼圖法 II 的表揚方式可參考評分系統，將學生考試得分，計算其轉換進步分數及小組的總分，以進行個別及小組表揚。

(6)	團體探究法 G-I	<ol style="list-style-type: none"> 1. 將全班分組，每組可包括 2-6 個成員，以小組合作進行調查和討論等主要活動，特別注重從成員資料蒐集、團體討論解釋資料，及融匯個人的智慧等學習行為中促進教學成效。 2. 每個小組可在教師指定範圍內選擇其學習內容，學習完成後由教師及成員評量各小組的學習結果。
(7)	合作統整閱讀 寫作法 CIRC Cooperative Integrated Reading and Composition,	<ul style="list-style-type: none"> 同時注重個人績效和團體目標，並結合同質教學小組和異質的工作小組，以統整學生讀、寫、說三方面的能力。 依照學生能力，將學生分成 2~3 組的閱讀組（同質小組），再從各閱讀組中抽出 2~3 人，組成另一異質團體的配對組，活動簡介如下： <ol style="list-style-type: none"> 1. 追蹤探索：讓學生在閱讀組中，對問題進行探索，藉此教導學生如何進行閱讀，對文章中的問題進行深入的追蹤探索，以達到閱讀理解、字彙、解釋以及寫字等學習目標並適度地引用獎勵結構引起學生合作的動機。 2. 朗讀：目的在提供學生大聲朗讀的機會，讀者可以從聽者處得到回饋，同時也訓練聽者如何對朗讀者做出適當的回饋。 3. 閱讀理解技巧：以合作小組方式幫助學生學習更廣泛的閱讀技巧，如在追蹤探索活動時，學生與配對組同學進行的重點學習中，包括了故事中的主角、情境、問題、可能的結果及最後的結論，綜合故事要點和解決問題情境對閱讀理解而言是相當重要的，因此在 CIRC 中教師也直接教導學生理解及認知策略技巧。 4. 寫作練習：目標在於設計、實施和評鑑寫作的過程。在小組活動中，學生共同計畫、擬草稿、撰寫文章。

七、概念與思考取向的教學法

（一）概念獲得教學法

1. 目的在使學生獲得知識的概念，著重的是事實、概念、定理及一些次序性的資料及理論的學習，其優點在於避免教學時教材的重複，以及知識片斷之缺點。
2. 概念在教學上有兩個重要名詞「概念發展」和「概念獲得」。
 - (1) 概念發展：概念發展是將相似的物體與觀念予以分門別類，如此一來可減輕回憶或瞭解許多不同事物時的負擔。換言之，概念發展強調分析概念或概念分類。如：知道四隻腳、毛茸茸的動物是貓。
 - (2) 概念獲得：概念獲得是找出對意義有絕對必要的特徵屬性，並加以定義的過程，同時也包含學習如何去分辨何為適合概念的例子，以及何者為不適合概念的例子。良好的概念發展是概念獲得的重要關鍵，概念獲得是能區分正例和反例。如：知道貓與小老虎的不同。

(二) 概念改變教學法：

1. 鼓勵學生用他自己的語言去解釋概念，而不是用教科書作者的語言去回答概念
2. 學生發生概念改變的四個必要條件是不滿、理解、合理、較廣的適用範圍。若要學生產生概念的改變，則學生要先察覺出舊的概念不能合理解釋新的經驗，而對舊的概念產生質疑，新產生的概念必須是學生容易理解的，可以合理解釋新的經驗與擴大應用於其他情境。

(三) 概念構圖教學法 concept mapping：由美國教育學者諾巴與高丈提出

1. 基於 Ausubel 的同化理論：
 - (1) 學習材料需具有意義
 - (2) 學習者具先備知識
 - (3) 學習者表示學習動機
2. **概念構圖**：將材料或一篇文章的重要概念抽出，重新以新的「核心概念」為主題，由學習者將前述抽出的概念在此核心概念下重新組織起來。
3. 是種增進學生後設認知能力的有效教學法，也是評鑑學生理解能力學習最合適方法。

(四) 創造思考教學

1. 教師根據創造力發展的原理，在教學過程中採取各種教學方法或策略，以啟發或增進學生創造力、想像力為目標的一種歷程。就實際的運作而言，創造性教學不宜視為某種特定的教學方法，而宜與其他方法交互運用。
2. 創造是一種歷程，瓦拉斯 Wallas 提出創造思考有四個階段：
(1)準備期→(2)醞釀期→(3)豁朗期→(4)驗證期。
3. 教學法：腦力激盪、檢核表技術、屬性列舉法、局部改變法、棋盤法...(教心 p68)
 - (1) **腦力激盪法 Brainstorming method, BT**：由奧斯邦 Osborn 倡用，這是在團體工作時，一種集思廣益合力解決問題的方法，以八人為小組，使用時有四個原則：
 - ① 確定問題後，鼓勵成員盡量提出意見。
 - ② 每個意見均加以記錄，意見越多越好。
 - ③ 意見沒發表完之前，先不批評(和諧、尊重、不批評)
 - ④ 持所有意見發表後，再從中修改、擴充，而後眾議公決，選擇最佳意見
 - (2) **檢核表技術**：檢核表技術是從一個與問題有關的列表上來旁敲側擊，尋找線索以獲得觀念的方法。
 - (3) **屬性列舉法**：為克勞福於 1931 年所創，他認為每一件事物皆從另一事物中產生，一般的創造品都是從舊物加以改造，而所改造的大多是該事物的屬性。他先讓學生列舉所探究問題或物品的各種屬性，然後提出各種改進的辦法，使該物品產生新的用途。

(五) ATDE 思考創造教學模式

1. 陳龍安提出，又稱愛的模式，師生應尊重別人、接納自己，重視提供自由、民主、安全、和諧的環境與氣氛，強調學生的知識及經驗基礎，提供擴散思考的機會，讓學生充分發揮潛能。
2. 創造思考非無中生有，而是推陳出新。四要素：
 - (1) 問 asking：教師設計或安排問題的情境，提供創造思考的問題。強調聚斂性問題和擴散性問題，提供學生創意思考與問題解決的機會。
 - (2) 想 thinking：教師提出問題後，應鼓勵學生自由聯想、擴散思考，並給予思考的時間，以尋求創意。
 - (3) 做 doing：利用各種活動方式，讓學生從做中學、邊想邊做，從實際活動中尋找問題解決的方法而能付諸行動。
 - (4) 評 evaluation：此階段強調師生相互的回饋與尊重，師生共同擬定評估標準、共同評鑑，選取最適的相互欣賞與尊重使創意思考萌芽進入實用階段

(六) 情境教學 situated learning

1. 提倡者：Collins、Brown、Newman
2. 根據近代認知心理學所發展出的一種教學模式，其基本假設是為了讓學生直接在真實情境下或是擬真實的情境下學習。
3. 情境教學理論包含以下特色：
 - (1) 分散式智慧：一個概念存在許多不同情境中。當我們進行學習時，是與整個脈絡環境互動，從分散在不同背景的資源去比較，進而釐清知識意義
 - (2) 真實性的工作：情境教學論反對學校刻意安排的學習環境，一個有意義的知識必須從真實性的工作、自然的生活環境中學得。
 - (3) 純自然的學習評量：知識習得既在真實脈絡環境中發生，學習評量也必要在真實情境中施行才具有教育意義。情境式學習評量強調學習者自我參照、高層次思考、學習者中心、自我建構、持續且自然進行等原則。目前常見的評量方法有作品集、自省法、故事創作等。
 - (4) 社會活動：情境教學論提出「文化進潤」的主張，這是一種社會文化的學習觀，從文化環境角度透視知識。學生須在學習過程與其他人共同探究情境中的線索，分享彼此的專長及觀點。
 - (5) 教師的新角色：教師角色須由知識傳播者轉變為學習的促進者或類似教練之角色。學生要置身於真實情境中觀摩教師行為，與週遭環境互動，教師從旁觀察並必要時提供協助，以示範、鷹架等方式支持學生學習。
 - (6) 學習環境：安排情境式學習環境除應考慮其豐富性外，也要考慮符合學習遷移、意義性的原則，能運用資訊、原理等靜態知識至不同情境的靜態遷移與學習策略高層次認知應用的動態遷移。
4. 情境式教學內容可分為以下三點：
 - (1) 領域知識：指的是某學門基本的知識、處理事物的程序、一組事物共通特性之概念、原則、態度和價值觀等。

- (2) 控制策略：是說教學生如何設定目標，以及修正計畫、監督計劃執行、評鑑計劃設計與執行，以及修正計畫。
- (3) 學習自我啟發策略：我們學習要如何學習，包刮新領域的真實情境探索、整合新舊知識，以及知識精緻化。

5. Collins 建議教師在發展教材教法時應把握的重要原則如下：

- (1) 真實性：學生之學習態度、技能、知識，需要從他們應用的真實情境中獲得，以使學生將所習得之知識立即運用在生活中。
- (2) 交織性：要求學生於完成任務和熟習特定知識間交替學習。使學生能一面學到解決問題的能力，一面學到應用至各情境之共同知識。
- (3) 連結性：教導學生對所做深入思考，有利於學習遷移。
- (4) 反思性：引導學生不斷反省，幫助學生知道自己完成的工作是否有效，並和生手換專家比較，避免重蹈覆轍或汲取訣竅。
- (5) 循環性：令學生反覆執行計畫、反思，使學生精益求精。

6. 認知學徒制：將傳統學徒制應用到學校學科的教學

- (1) 以自然真實情境認知的方式(對問題情境加以定義，依不同場合採用特定知識，將環境納入系統中)，透過專家協助生手將分為幾個次目標，教導特定任務的**經驗法則**，使生手透過觀察、主動學習，建立自己的解題步驟、知識學習過程。
- (2) 在學習的過程中，教師應給予學徒適當的協助，待學生完全精熟後，教師應減少支持的次數，其最終目的在養成學生獨自完成學習的能力。
- (3) 經驗法則：
 - ① 示範：透過專家講解後，學生能自行建立解題程序的概念。
 - ② 鷹架
 - ③ 指導：觀察並暗示學生，使學生能有水準的表現。
 - ④ 闡明：經由專家的指導，使學生瞭解某一領域的知識，並將內隱知識外顯化。
 - ⑤ 詢問、監控
 - ⑥ 反省：能夠比較自己與專家解題的程序有何差異，瞭解差異之所在。
 - ⑦ 探究：經過反省程序後，學生能獨立解題。

7. 錨式情境教學 anchored instruction

- (1) 指教師將教學的重點定錨/定位 anchor 於一個鉅觀情境，引導學生藉著情境中的各種資料去發覺問題、形成問題、解決問題，藉此讓學習者將數學或其他學科解題技巧，應用到實際生活的問題當中。它的理論架構和建構主義者的理論以及強調在有意義情境下進行產出性 generative 學習的觀點，彼此是一致的。
- (2) 學生在研究問題時，需扮演一個真實的角色，以整合他們的知識，研究資訊時需要去解開問題，和發展解決的方法。舉例來說，學生扮演飛行員的角色以學習有關航空學的知識，諸如重力，氣流，天氣概念，和基本的飛行動力學。

(七) 批判思考教學法

1. 批判思考：指對問題能蒐集證據，並正確而合理地反省、分析與評價，據以引導出實踐行動的能力。
2. 七項有助於提昇學生批判思考能力的教師教學行為：
 - (1) 教師的發問：教師適切的發問足以引起學生的學習動機、激發學習興趣、加強發表能力、提高思考層次。
 - (2) 討論、多向溝通和鼓勵學生發問：批判思考的教學中，教師常提供討論的機會，透過師生間的互相發問和討論，更能激發學生深入地思考。
 - (3) 合作學習：比個別學習更能促使學生使用高層次的推理，提昇學生批判思考能力。
 - (4) 教師的反應：教師可透過回饋來維持並擴展學生的思考，例如：提供思考的線索、暗示學生探求更合理的答案、接納學生的意見。
 - (5) 教室內的候答時間：候合時間太短常不利於學生的思考，若教師的候答時間較長(如三至五秒或更長)，則學生此較會用心思考，所表達的概念也較完整。
 - (6) 教室內的座埕安排：為使批判思考教學能順利進行，教室內的座位安排應有益於學生的互動，盡量讓學生能面對面看到對方。
 - (7) 教師的教學和行為的示範：教師本身的教學若能表達清楚、教學程序有計畫且系統分明，除了能幫助學生熟悉教材外，也可促進學生的思考。同時，老師平日的行為示範，對學生批判思考能力的促進及態度的養成均深具影響。

八、其他教學法

(一) 單元教學 Unit teaching / 赫爾巴特四段教學法之改良法

1. 提倡者：美國默理生 Morrison
2. 受完形心理學的影響，重視教學活動的完整性
3. 重視學生思想啟發，一種歸納思考教學的過程，故可為解決問題的教學方法。
4. 指教師根據學生的需要，就特定的時間內，集中於一個問題或工作，不劃分學科界限，而所設計的一個教學活動。
5. 提倡熟練原則，與 Bloom 精熟學習性質相似。
6. 有以下五個步驟：
 - (1) 試探：上課前進行前測，以瞭解學生程度，並利用講解說明、討論等方式，引起學習動機。
 - (2) 提示：以作業提示單提示教材，使學生瞭解此單元之學習目的、綱要、參考資料。經提示後舉行提示測驗，依結果分組，已瞭解者自學；不夠瞭解者教師略加協助；尚未明白者，重新提示後再指導其自學。
 - (3) 組織：教師指導學生把自學的所得組織成一系統，列成綱要、構成結論，以訓練學生組織和解決問題之能力。
 - (4) 複講：學生將學習結果提出口頭報告，由其他學生發問、補充，以加深印象、訓練發表能力。
7. 矯正過去教學上偏重灌輸零碎知識的弊病：強調完整的活動，可幫助學生獲得完整的生活經驗；重視各科教材的聯繫，幫助學生增加適應生活的各項能力。

(二) 微型教學法 micro-teaching

1. 指在教學的過程中，有專人到教室觀察實習教師的教學，透過錄影帶的拍攝方式，回饋指出課堂中教學上應加強改善之處，然後，針對錯誤的動作來加以修正，反覆練習直到正確為止。
2. 這也是實習教師作自我修正 self-correction 的功夫，例如：板書字體的大小、音量的控制、上課站姿或位置等。

(三) 塔巴 Tabá 教學策略

- 塔巴教學策略強調學習者是一個動態、活潑角色的探索模式教學，其兒童是獨特的角色。
- 塔巴模式依據杜威與皮亞傑的理論以及認知發展理論而強調以下四個基礎策略：
 1. **概念的發展**：教師教導兒童分辨每一個概念的特性，將概念的屬性進行分類，標明其概念，並將他分類到廣泛的或其他概念情境中。
 2. **資料的解釋**：兒童就概念及資料的因果推論，下結論與概化資料來詮釋資料，使用列表收集與理解。
 3. **通則的應用**：指導兒童將所歸納的通則應用到新的情境。
 4. **衝突的解決**：學習處理已習得的概念以及導出通則後，所得的相關感覺、情緒、態度與價值觀的過程。

(四) 交互/相互教學法 reciprocal teaching

1. 交互教學法係根據 Vygotsky 的認知發展理論設計
2. 教師利用社會性支持的情境，提供專家鷹架逐步協助學生獲得閱讀理解策略，透過「師生對話」的歷程，在真實的閱讀情境中教師運用放聲思考的方式先行示範摘要、提出問題、澄清、預測四個策略活動；而後逐步將責任釋放給學生，發展成學生之間互相支持的「同儕對話」，以培養學生從整個教學對話歷程中，學習專家(教師)的策略運用過程，以促進後設認知技能、增進閱讀理解能力，進而在任何閱讀情境中主動監控閱讀的理解。
3. **教學程序**
 - (1) **摘要**：在閱讀歷程中進行自我回顧、刪除瑣碎多餘的材料，選擇標題做為摘要的鷹架，摘述重要、高層的概念。
 - (2) **提出問題**：此為自我測驗的方法，能使學生確認自己是否了解文章意義，集中注意力於重要訊息，統整文章概念。
 - (3) **澄清**：是一種理解問控的策略，在指導學生確認文章中任何難以理解的部分，採取適當的調適措施，以獲得文章意義的明確了解。澄清的策略通常透過師生互動或團體共同討論以解決疑慮或模糊的概念。
 - (4) **預測**：教師指導學生將課文中先前所學的段落內容，組織成可遵循的脈絡，結合學生先備知識，進行下一個段落的預測工作。
4. **教師角色**：促進者，以合作學習的方式實施交互教學可以促進積極的學習，並鼓勵學生擔當各種不同的責任。
5. **優點**：對於增進閱讀理解有極大的成效，更可以培養兒童後設認知的學習策略，如自我監控與自我評鑑。

(五) 差異化教學

1. 一種針對同一班級之不同程度、學習需求、學習方式及學習興趣的學生提供多元學習輔導方案的教學模式，體認學生是學習的主導者，教師的角色不在傳授全部的知識，而在於用教學活動的設計與教學資源的提供，為學生創造不同的學習機會，讓學生習得學習的技巧，增進學習動機，自主學習，幫助每一位學生發揮其潛能，達到最佳的學習效果。
2. 建立在下列的三個理論基礎上：
 - (1) 腦力研究 Brain-based Research：透過腦力研究可以幫助我們了解到哪些的因素會影響學生的學習，了解愈多，愈能有助於教師提供學生更有效學習。
 - (2) 學習風格與多元智慧 Learning Styles and Multiple Intelligences：了解學生運用視覺、聽覺或動覺接收訊息的偏好，以及學生多元智慧，可以幫助教師採取適切的教學。
 - (3) 真實性評量 Authentic Assessment：經過測量之後，能夠瞭解學生是否學到老師所教的內容，所以課程必須與學生學習結合，教學策略必須配合學生需求，評量必須是多元、彈性和適切，且能評估學生持續的表現。
3. 差異化教學與個別化教學雖都重視學生個別差異和需求，但前者是在班級教學過程中，可視學生實際需求彈性調整教學內容、進度和評量方式；個別化教學則是由學生自定研究、自訂學習進度、自我學習負責，教師給予個別輔導。所以差異化教學要比個別化教學更廣。

(六) 統整主題教學 Integrated Thematic Instruction

- 提倡人：柯華利 Susan Kovalik 的
- 是三個領域合而為一的產物：學生如何學習，教學策略，以及課程發展。
 1. 第一個領域，教學因素，以哈特 Hart 所提出的五種與人腦能相容的作為依據：(1)信任、(2)有意義的內容、(3)選擇、(4)充足的時間、(5)資源豐富的學習環境。
 2. 第二個領域：教學策略的運用，採用了諸如合作學習，身體動作，直接教學，以及視覺化教學等不同的教學策略。促進高層次思考的問答技巧，也常加以採用。
 3. 第三個領域：課程發展，圍繞在六個教學的步驟之上。
 - (1) 教師建構全年的「主題」，並且分成若干每月份的主題與分題。常見的全年主題，有如溝通、島嶼，飛行，水及運動。例如，奧瑞崗的小學教師即可採取「奧瑞崗」為全年主題，那麼，每月的分題，即可如：過去，現在，未來，藝術、音樂，文學，戲劇，名人，職業，物理運動，以及政治行為。
 - (2) 教師根據主題發展教學的要點，整理成直接教學的形式 direct instruction format，進行教學。教師要找到可供師生共同研習的多重教學資料。
 - (3) 教師設計探究教學的活動，以支持並擴大教學要點的教學效果，並且使學生有機會把所學得的概念和技巧，加以內化，應用，與延伸。
 - (4) 實際的教學活動。
 - (5) 評鑑：以三 C (Comprehensive 融匯貫通、Correct 正確、Complete 完整)為評鑑學生的規準俾使瞭解學生是否真已融匯貫通地理解教學的材料？是否有正確的反應？作業是否完整？最後，教師要作個結論。柯華利稱此一步驟為教學要點的「如交響樂團般地重新組合」。表演，展示等都是可用的策略。

(七) **文化回應教學**：指教室內的教學能夠參照族群文化的結構，在課程和教學上考量學生的文化背景、學習型態、溝通方式，以學生的**母文化作為學習的橋樑**，協助文化差異學生能夠有更公平的機會去追求卓越的表現。

(八) **6E 的品格教育方法 The Six E's of Character Education**

1. 典範學習 Example：鼓勵教師或家長等學生生活親近之人物成為學生學習典範，發揮潛移默化之效果。
2. 啟發思辨 Explanation：品德教育不能八股、教條，或只要求背誦規則，而要對話與思辨。可鼓勵各級學校對為什麼要有品德、品德的核心價值與其生活中實踐之行為準則進行討論、澄清與思辨。
3. 勸勉激勵 Exhortation：鼓勵各級學校透過影片、故事、體驗教學活動及生活教育等，常常勸勉激勵師生實踐品德核心價值。
4. 環境形塑 Environment：鼓勵各級學校透過校長及行政團隊發揮典範領導，建立具品德核心價值之校園景觀、制度及倫理文化。
5. 體驗反思 Experience：鼓勵各級學校推動服務學習課程及社區服務，實踐品德核心價值。
6. 正向期許 Expectation：鼓勵各級學校透過獎勵與表揚，協助學生自己設定合理、優質的品德目標，並能自我激勵，不斷追求成長。

(九) 品格教育運動中，李可納 Lickona 提出 **5R**：

1. 讀-Reading
2. 寫-Writing
3. 算-Arithmetic
4. 尊重-Respect
5. 負責-Responsibility

(十) **反省性教學**

- 主要源自於杜威 (Dewey, 1933) 的「反省性行為」(reflection action)，和熊恩 (Schon, 1983) 的「在行動中反省」(reflection in action) 等觀念。
- 合國內外學者對教學反省層次的看法，大致可分為：
 1. **技術的反省**：教師針對日常教學活動，進行問題的指認，並分析其教學問題，進一步尋求解決方法，逐步改進其教學行為。
 2. **實際的反省**：目的在探討或澄清個人的意義，經由實際的反省重新建構、組織習慣性的思考模式。
 3. **角色的反省**：考慮自己和他人的關係，以及自己處在某一個情境脈絡中所扮演的功能與意義。
 4. **批判的反省**：即信念與假設的反省。教師省思其行動與教育價值觀之間的一致性，從廣泛的社會、政治、經濟的脈絡來檢討這些問題，揭露潛藏於這些問題中的意識形態，以導引改革。
 5. **反省的反省**：即後設省思，指關於省思的省思，教師對自己思考與學習方式的省思。

教師的教學省思以技術層次居多，資深教師已具有批判省思的能力。

■ 以下是激發教師進行教學反省的五種方法：

1. **省思札記**：可以每日或每週為單位，用來記錄和反省自己的教學經驗，提出問題並作初步的結論。之後與正式或非正式合作的教師等重要他人分享其想法。
2. **案例法 case studies；case method**：以真實或虛擬真實情境的教育實務工作情境為素材，協助教育人員分析教育問題與實踐行動的邏輯與動力等，並探究適切變通行動方案的一種教學反省的方法。
3. **自傳法 autobiographic studies**：是以個人的生活史為素材，來協助教師及實習教師探究教師專業學習與發展的歷程；其中又包括：研討他人自傳中學為教師的成長歷程；技術與分析教師本人的生活史及其對個人專業學習歷程的影響。
4. **檔案評量法 portfolios**：就是有目的地蒐集個人學習的努力，以及在知識、技能和傾向等方面的成就證據，有組織地匯集在資料檔案夾內，以供評量的一種評量策略。
5. **行動研究**：教學反省需以客觀的、描述的和具洞察力的資料做基礎。教師可針對班級教學所遭遇的問題，蒐集資料，進行行動研究，以改善教育實務，並建立教師間專業的反省文化。

反省性思考的三種類型

范曼能(Van Manen)、傑克納(Zeichner) & 李斯頓(Liston)、柏林那(Berliner)所提出的反省性思考的三種類型，極為相似。這三種類型的反省，分別代表三種不同的認知興趣。

1. **技術性的反省(technical reflection)**：反省達成目標的手段是否合理。旨在探尋最佳的方法，設法達到未檢證過的目標之認知興趣；
2. **實踐的反省(practical reflection)**：反省達成的結果是否合理。係指透過自問問題，例如：「我們正在學習什麼？」，來檢視方法與目的適當性；
3. **批判的反省(critical reflection)**：反省教育體系(或社會)是否符合人類需要。乃將道德、政治與社會的公平正義之議題與方法、目的一併考慮(Sparks-Langer et al., 1988)。

(十一) 法理探究教學法 jurisprudential inquiry

■ Donald Oliver/James Shaver(1966/1974)創發

1. 主要內容

- (1) 幫學生系統化地思考當代的衝突議題
- (2) 將衝突的議題改變為公共政策問題
- (3) 分析變通的另類立場
- (4) 學生被迫參與社會價值觀的重新界定

2. 爭論都圍繞三大類的問題：1.定義上的問題、2.價值上的問題、3.事實上的問題

3. 法理探究法常常處理的問題

- | | | |
|-----------------|-----------------|--------------|
| (1) 種族與人種的衝突 | (2) 宗教與意識型態的衝突 | (3) 個人安全上的議題 |
| (4) 不同的經濟團體間的衝突 | (5) 健康/教育/福利的議題 | (6) 國家的安全 |

4. 法理探究法實施的步驟

階段 1：介紹案例

階段 2：界定議題（價值觀的衝突）

階段 3：採取立場

階段 4：探索立論點、爭辯的類型

階段 5：修正與辯護立場

階段 6：檢驗在辯護立場之後的事實性假設

5. 實施法理探究法的效果

直接的教學效果(主效果)	間接的養成效果(副效果)
(1) 分析社會議題的思考架構	(1) 同理心／多元觀點
(2) 擔任「他人」角色的能力	(2) 對社會問題的基本知識／資料的瞭解
(3) 在社交對話中的能力	(3) 社會參與的能力及對社會活(運)動的渴望

九、綜合比較

(一) 比較 Skinner、Gagne、Bruner 三者的教學理論

	斯肯納Skinner	蓋聶Gagne'	布魯納Bruner
基本主張	<ol style="list-style-type: none"> 1. 主張採用自然科學的實驗方法來研究外顯行為，即能預測和控制人類的行為。 2. 操作制約是人類學習的主要歷程，決定行為是否出現的關鍵在於行為的後果(後效強化原則) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以心裡學為基礎，融合了行為、認知學派的觀點，並強調教師教學和學生學習的密切配合。 2. 由訊息處理模式、學習結果、學習條件交織而成，以此構成教學活動設計的主要內容。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 表徵系統論：兒童認知發展經過動作表徵、形像表徵與符號表徵三階段。 2. 強調結構的重要性，認為教師應配合學生的認知結構，使學生能自動發現教材所包含的結構。
教學應用	<ol style="list-style-type: none"> 1. 編序教學法：教師運用逐漸接近的技巧，編排一系列前後互相連貫的學習情境做出反應。 2. 個別化教學法：主張讓學生以一種適合自己能力的學習方式去學習。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習階層：學習活動應有合理的先後次序，前一學習形成後一學習的「先備能力」。分析先備能力的方法稱為工作分析，而分析完成後所產生的層級架構稱學習階層。 2. 普遍應用於數理科課程、補救教學等方面。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 發現教學法：在實際教學情境中，要安排有助於學生發現各種知識結構的情境，鼓勵學生去探究、比較或運用直覺思考去發現教材的最後形式。 2. 加速學習：教師可提供具有挑戰性而有用的機會來引導學生的智力發展。
評述	特色	<ol style="list-style-type: none"> 1. 注重整體有系統的教學設計。 2. 能兼顧學生的學習歷程與教師的教學歷程。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 可增進兒童的智慧潛能，培養兒童內在動機，產生最大的學習遷移。 2. Bruner在人類思考、學習、認知發展階段、知識結構等的研究，對課程與教學的影響深遠。
	限制	<ol style="list-style-type: none"> 1. 僅較適用於數理科方面的課程。 2. 教材的邏輯順序未必符合每位學生的學習順序。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 較忽視情意領域的研究。

(二) 比較 Rogers、Kohlberg、Raths 三者的教學理論

		羅傑斯Rogers	柯爾伯格Kohlberg	瑞斯Raths
基本主張		<ol style="list-style-type: none"> 1. 反對行為學派的機械決定論，認為人有選擇行為的自由，並且對自己的行為負責。 2. 教師應幫助學生發展潛能，真誠地對待學生，深入了解學生的內心世界。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 道德認知發展的三期六段論：認知結構的發展有順序之分。 2. 新近發展：提出第七階段的「信仰導向」，提供一種生命最高意義的觀點。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 基本前題「：任何人都沒有正確的價值可以傳達給他人」。 2. 強調依靠人類自身的智慧，以決定價值是消極或積極的。
教學應用		<ol style="list-style-type: none"> 1. 以自由為基礎的教學原則：人有其天賦的學習潛力，在較多主動自發的教育情境下才有利學習。 2. 倡導「當事人中心治療法」：鼓勵學生自己解決問題，老師只是促進學生的學習和變化。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教學二大原則： <ol style="list-style-type: none"> (1) 由他律而後自律 (2) 循序漸進原則。 2. 「加一原則」：在學生所處的階段中，提升一段讓學生去思考判斷。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 獲得價值常須經過三個階段七步驟 <ol style="list-style-type: none"> (1) 選擇：①自由選擇②從可能途徑中選擇③三思而後選擇 (2) 讚賞：④珍惜所作的選擇⑤公開表達自己的選擇。 (3) 採取行動：⑥根據選擇採取行動⑦重複實行。
評述	特色	<ol style="list-style-type: none"> 1. 人性本善，人類一種天生「自我實現」的傾向。 2. 教學是以學生為中心，教師要幫助學生激發自我實現。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 採取心理發展的觀點，解釋人類道德的形成。 2. 以道德兩難的問題，提供學生做價值判斷。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 合乎民主精神、人文精神，尊重個人精神。 2. 認為價值是完全主觀的，與實際生活息息相關。
	限制	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教學觀缺乏足夠實踐驗證的依據。 2. 片面強調自我選擇，否定科學論證，易走向神祕主義。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 重視以團體動力提升個人道德認知，忽略個人價值澄清過程。 2. 缺乏實際道德的行動。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 缺乏堅實理論基礎。 2. 教師角色不明確。 3. 只重過程，忽視內容。

班級經營

1. 順教育學生：有良好的學前教育，入學後學習行為上能順應學校的一切規定。
2. 缺教育學生：缺少學前教育，入學後對學校規定、要求有適應上的困難。
3. 逆教育學生：未接受學前教育，且養成反教育(反秩序不合群等)。
4. 能力編班的不同方式：
 - (1) 同質能力編班：指學校依學生某種能力測驗結果(通常是學科能力測驗)，將能力相當的學生編成同一班級，此乃和常態編班為相對概念，基於教育機會均等，同質能力編班有貼標籤的負面作用，至今多採常態編班。
 - (2) 班級間能力分班：同質編班，即能力分班。
 - (3) 班級間能力分組：異質編班，學科能力分組、主科按學習能力分組，其他科能保持原班級教學的形式，符合有教無類和因材施教的原則。
 - (4) 再分組：學生能力分組後，學生可跨年級上課，減輕教師負擔。

一、班級經營

(一) 意義：班級是一個複雜的小社會，也是學校最基層的小團體。為了使班級裡的人、事、物得以順利推展和互動，由師生共同建構班級生活，一起規畫適當的措施，以完成班級各項任務與教學活動，達成教育目標與班級目標。

(二) 班級經營的內容：

1. 班級行政經營：即班級事務(認識學生、座次安排、班規訂立、校令傳達…)。
2. 課程與教學經營：課程與教學活動設計、教學內容選擇、教學方法運用、學習評量。
3. 班級的常規管理：即班級管理及禮貌、整潔、學習的規定。
4. 學生偏差行為的因應：學生來自不同社經地位與文化背景，需同理融匯學生次文化。
5. 班級環境經營：包括心理環境及物理環境。
 - (1) 心理環境：指班級教室氣氛或班級學習環境，是一種無形的心理環境。由學生相互間、師生間、學生與課程教學、學習活動、班級組織等構成。
 - (2) 物理環境：班級教室或可供教學活動進行的場所，及教學設施(教室配備、地點、外觀)。
6. 班級的人際經營：良好師生關係、良好班級氣氛、促進親師合作。

(三) 班級管理：可分為預防性、支持性和矯正性三個層面。

1. 預防性管理：旨在使學生保持良好的學習行為，防止違規行為的出現。如改進教學、訂定班規、安排環境、多與家長聯繫、教師期望。
2. 支持性管理：當學生有違規行為徵兆時，適時用技巧將學生導入正軌。如分組秩序競賽、調整座位、用走動和停駐等。
3. 矯正性管理：若這行為在將現或乍現時，未能用支持性技巧以消弭，已經趨於明顯，甚至一再出現時，就必須用方法予以矯正。如可行方法包括：說理、增強、示範、消弱、懲罰。

(四) Doylex 的生態系統

1. **班級知識 classroom knowledge**：可以提供我們一個架構，讓我們瞭解班級系統如何運作以及課程如何在班級環境中呈現，並且提供我們以創造出植基於學校環境的實務。
2. 班級團體是由在其中的「學生」和「環境」交互作用而產生的一個「生態系統」。這種系統下具有六種特徵，是老師必須每天面對的課題和挑戰：
 - (1) **範圍的廣泛性**：指教室內的事件與工作種類繁多，必須設法滿足不同兒童的需求與興趣；例如學習的計畫、記錄、材料都需準備、各種問題必須隨時處理等。
 - (2) **同時性**：指在教室內許多事情同時發生，老師在指導個別活動時仍需注意其他臨時事件的發生、提供協助、規範活動的進行、處理干擾和掌握時間進度等。
 - (3) **立即性**：指教室事件的快速發展，面對幼兒的問題老師必須立刻做決定、提供協助、處理困難。所面對問題之迅速複雜，常使老師在行動前很少有機會停下來思考。
 - (4) **無法預測性**：教室事件的發生往往在意料之外，分心干擾的事件層出不窮，有些問題是合併發生，無法用單一的方式去處理分析。
 - (5) **公眾性**：教室是公眾場所，老師所為在兒童面前一覽無餘，如果老師對兒童有不當處置或判斷錯誤，則他們學到了老師的做法和身教，不當行為將會繼續擴張。
 - (6) **歷史性**：指班級在長期共存中累積某些行事的慣例和經驗，可做為進行活動的基礎和依據，同時一個班級也受其他各種因素影響，任何活動計劃都應將這班級裡廣泛的歷史性因素列入考慮。

(五) 生態文化教育理論

1. 代表人物：包華士 Bowers
2. 教育目的，是創立一個自然環境與文化和平共處之生態空間。
3. 學校之教育，乃為初次社會化 **primary socialization** 之歷程，提供學生以生態為本之教育，重視環境教育，了解及省思文化知識。
4. 教室就是一個生態園，而教師則是看守此一生態園的管理員。
5. 教師利用語言的隱喻，將知識傳達給學生。
6. 重視身教與潛在課程的功能，並反省現代教育科技的使用。
7. 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

(六) 教室領導技巧在班級經營的應用

1. **情感表達**的技巧：代表教師較能吸引學生注意，成為學生注意的焦點，進而藉情感表達技巧感染學生、影響學生，藉著鼓勵或讚美的言詞，使學生學習更賣力，使疲憊不堪的學生能重振精神。
2. **敏銳洞察**的技巧：代表教師較能付出徹底的注意力，是一位絕佳的聽眾，能完全投入，對學生無比的關切，能體察解讀學生的情緒，激勵學生向上努力的動機。
3. **情緒控制**的技巧：深具領導技巧的教師應擁有這種能力，即使感到生氣、傷心或憂慮，仍能控制內在情緒的教師，總能以平和及鼓舞學生的神情面對困境。
4. **口語溝通**的技巧：代表教師的聲調溫和平易，即便面對眾多學生演說也能侃侃而談，清楚扼要，切入重點，總是用簡單的話陳述簡單的道理，引發學生入神傾聽。

5. **人際關係**的技巧：代表教師他對於人際規則的認知深刻，易於察覺日常生活中人際往來的微妙互動關係，善於觀察且樂意傾聽，並懂得在不同的場合表現出適當的行為，從觀察學生在舉手投足中所透露的訊息，敏銳地解析人際的現象。
6. **角色轉換**的技巧：代表教師他擅長在生活中扮演不定角色，以適應不同狀況，並隨時能調整自己的行為，以符合當時情境的需求。擁有良好角色轉換技巧的教師，能在各種不定的教室情境場合應對得體，並能表現出自信的風采。

二、班級教學

(一) 意義：Parsons 認為，班級教學功能有三項：社會化功能、選擇的功能、照顧(保護)的功能。

(二) 班級教學的策略

1. 掌握教學時間的效用：Lillibridge & Klukken 所提供教師效能訓練，以之試用於教室：

- (1) 擴散時間的問題：集中注意力學習的時間(約20分鐘)後，老師應變換教學方或暫停等。
- (2) 個人時間的需求：學生接受學習壓力太過，以其他手段(如白日夢、幻想)獲得個人時間。
- (3) 最佳時間的應用：學生學習得不到滿足，使一對一(如問問題)出現。

2. 掌握教學空間的功能：高樂所提創造改變環境(空間利用)的思考途徑作參考：

- (1) 強化教學空間：例使用視聽器材，增益知覺效能；角色扮演，使學習與生活經驗結合。
- (2) 弱化教學空間：過多刺激反使學生分散注意力。例減弱教學光線，讓視覺提高注意力。
- (3) 限制活動空間：例指定活動的專用區域，或設備制定使用限制與方法。
- (4) 擴大空間的利用：例戶外教學、合併教室、變化座位、小老師教學。
- (5) 簡化環境：
 - A. 設備及放置材料的高度，應顧及學生高度，使其取用與收拾方便。
 - B. 資料應張貼在學生易見之處，便於學生閱讀。
 - C. 公約或規則簡明扼要，易收實踐之效。
 - D. 所布置的各種物品貼上顏色標籤，以便識別，並引起視覺的明顯度。

(6) 環境的制度化：例借閱圖書、使用公物規則、整潔責任區等建立制度。

3. 掌握教學成員間的關係

- (1) 傳統教師角色：教人比教書重要，教師本身要有：民主化性格、提供良好與安全環境、愛心與耐心、引發學生好問與自動化的學習。
- (2) 良好師生關係與教學：由師生的相互信賴中激勵學生。

(三) 班級經營時間

- 投入比率(教師規劃投入班級經營的時間比例) = $\frac{\text{投入時間}}{\text{配給時間(所有教學時間)}}$
- 學生認真的比率 = $\frac{\text{學生投入的時間}}{\text{每節上課的時間}}$

(四) 教室管理：在教學時師生互動的活動中，教師對學生學習行為的一切處理方式。消極面為避免學生違規行為發生；積極面則是培養學生遵守團體的規範。

教室管理問題類型有：

1	屬於學生的問題	問題的存在再直接對學生造成不良的影響。如生理因素
2	屬於教師的問題	問題直接對教師本人或其教學產生不利的影響。
3	學生教師共有的問題	包含上述兩者狀況，或影響全班秩序。

三、班級氣氛

(一) 意義：成員間的相互影響，久而久之，自然形成一種獨特的氣氛，影響著每一個成員的思想、觀念和行為模式，這種班級中各個成員的共同心理特質或傾向，就稱為「班級氣氛」。

(二) 教師的領導行為區分為三大類：

1. **權威型**領導：一切策略、計畫、活動步驟、工作分配與考核等過程都由領導者決定，部屬只是依令行事。這樣的班級通常表現冷漠、無精打采，缺乏安全感，雖然效率高，但當教師離去時，效率卻大打折扣。
2. **民主型**領導：一切決策由團體開會決議，共同討論研究團體發生的問題。在教室情境中，民主型教師較有整合的領導方式，能與學生打成一片，注意學生的個別需要，使全班每一份子都能參與班上事務。在這樣的班級中，攻擊、敵視等學生不良行為將會減至最少，士氣最高，即使教師離開，表現仍不變。
3. **放任型**領導：領導者不管部屬，任由部屬自行決定，領導者常不參與活動或自行離去。在教室情境中，放任型的教師通常對學生沒有要求，上課時往往聽任學生自由行動，不指導學生如何處理班級事務。此種班級，士氣與工作效率都最差。

(三) 增進班級氣氛的策略

1. 建立正確的教師價值觀：
 - (1) 加強人文陶冶等通識教育的內容。
 - (2) 選擇具有教育愛及教育專業的教師，樹立優良教師的典範及正確的價值觀。
 - (3) 建立正確的教師期望及靈活性的教學方式。
2. 教師採折衷式領導：採用折衷式的領導，避免絕對權威所造成的師生衝突與絕對放任所造成的散漫、師生疏離等弊端。折衷式領導是一種真正民主的領導方式，具有下列特質：
 - (1) 教學或面對問題時，要以學生為中心。
 - (2) 強調人性化的教育方式：真心與學生相處，接納學生的缺憾，不要輕言放棄任何一位學生。
 - (3) 老師居於「顧問」的地位，讓學生共同參與、共同決策、培養團體合作精神。
 - (4) 學習民主的過程中，師生雙方均可「教學相長」，老師可以接受學生的批評和建議，學生也由參與中激發自己更多的靈感。
3. 人性化教育目標的強化：
 - (1) 強調以兒童為本位的教育目標。
 - (2) 重視人格教育。
 - (3) 改善行為目標的教學。
4. 給予學生適度的期望：
 - (1) 信任學生：相信學生具有發展自己潛能的能力，允許他們有機會選擇自己的學習方式。
 - (2) 尊重學生：尊重學生的人格、情感和意見，不隨便批評學生，使學生感受到威脅。
 - (3) 瞭解學生：深入瞭解學生的內心，並設身處地站在學生的立場，了解學生學習的過程。
5. 正式課程與潛在課程並重：
 - (1) 加強情意教育。
 - (2) 改善學校環境。
 - (3) 減少認知課程的灌輸，以及人格、動作技能教學目標的達成。

6. 生動活潑的教學方式：

- (1) 問題討論法可以使學生察覺問題的存在並能培養解決問題的能力。
- (2) 設計活動課程，使孩子能從遊戲中學習。
- (3) 採質、量並重的研究方法，多方面了解學生的學習狀況。

7. 班級領導的原則與策略：

- (1) 教師應採取民主的領導方式，了解並尊重學生合理的要求。
- (2) 教師應善用專業權威，以贏得學生的信服。
- (3) 教師應熟悉輔導技巧，協助學生身心發展。

四、教師與親師溝通

1. 教師能領導學生是因為具備了(1)獎懲權力 (2)法定資格 (3)認同楷模 (4)專家權威

2. 教師權威：

- (1) **傳統文化權威**：指受傳統文化與職業聲望影響所享有的權威。
- (2) **法定權威**：指來自職位所賦予的權威。成員所服從的不是個人或地位，而是服從規範此地位之法規。
- (3) **專業權威**：指一種建立於專業理論之上，並有明確目的的權威。來源可歸於下列三種
 - ① **法定的權威 legal authority**：指教師依相關法規來教育學生，來評定學生學習成績，其職責受到法律保障與限制。
 - ② **學術的權威 academic authority**：指教師是文化的傳承者，有其學術地位與尊嚴。
 - ③ **道德的權威 moral authority**：指教師以身教、德行啟迪學生，具有道德的感化力量。
- (4) **人格認同權威**：來自教師的人格特質所形成的和師生情感互動的權威，背後會存在著一種強大的信任和服從力量。

3. 親師溝通原則

- (1) 均等原則：親師會議時，教師溝通的對象是全體出席的家長；平時，亦應主動將學生在校學習情形、行為表現通知學生父母，而非只是學生發生不當行為時才與父母溝通。
- (2) 民主原則：具備民主精神，以雙向溝通為基礎，容忍、接納父母的看法。
- (3) 正向原則：應以正向、積極的方式表達及描述學生的行為或學習表現。
- (4) 互補原則：描述學生的行為問題或不當行為時，應將學生其他優異或好的一面呈現出來。
- (5) 多元原則：因時、因地、因人、因境而異，以多元方法進行溝通。
- (6) 主動原則：教師主動精神代表對學生的關心與教學的投入；應隨時主動利用家庭聯絡簿、電話等方式與家長溝通。
- (7) 時效原則：在積極方面為促發學生發展潛能；消極方面為「預防問題惡化」。
- (8) 權變原則：考慮學生家長工作特性與家庭因素，彈性調整溝通時段、內容、語詞。

4. 教師的生存策略：伍茲 Woods 的研究，可歸納為八項

1.	支配 domination	係指命令、處罰、對人際關係的操控、以及言詞的辱罵等。
2.	協商 negotiation	運用交換的技巧，來回報學生對其他事物的遵從，例如道歉、哄騙、誇獎、承諾等。
3.	社會化	透過壓制與順從教師的要求，以及活動的控制，使學生接受他們本身的角色。
4.	敦睦/合流 fraternization	透過笑話、課堂比賽、和學生談論電視，以及與青春期的女孩溫柔地調情取樂，來表達教師的善意。
5.	儀式 ritual 與常規 routine	運用早已形成制度、傳統或共識的做法來進行教學，將可以避免節外生枝，同時亦能保持對學生的控制力。
6.	提高士氣/自我安慰 morale-boosting	指教師可以設計策略來重新界定他們正在做的事情，包括使用笑話與修辭的技巧。
7.	職能治療 occupational therapy	保持忙碌、眼不見為淨、或儘自講課、消磨時間、與學生聊天、講故事、不上課。
8.	缺席或調動 absent or removal	當教師在面對教學過程中所遭遇到的衝突與壓力時，態度平和者會選擇遲到、早退、請假或轉介棘手個案；態度激烈者則選擇調動或提早退休的方式。同樣的，教師也會像學生一樣，透過精神上的缺席 be absent in spirit ，如打瞌睡、發呆、忽略問題，甚至是浪費時間等方法，加以迴避現實中面臨的衝突。

五、教師效能

(一) 教師效能的意義：一般據以衡量教師的效能，並不是主觀的評量教師所具備的知能，而是客觀的觀察教師對學生的影響：主要是看學生的表現，包括學生在知識、技能和態度等方面的學習成果，以及學生對學習活動和學習結果的正面感受。

(二) 根據 Bandura 的自我效能理論，**教師效能感**被認為由兩個獨立的向度所組成：

1. 教學效能感 **sense of teaching efficacy** 係指教師對於教學能夠影響學生學習的預期，或教師對於任何教師在外在因素如家庭環境、家庭背景、或家長影響力的限制下，能夠發揮其影響力的信念。
2. 個人效能感 **sense of personal efficacy** 則指個人對於本身教學能力的評估，或教師對於本身具有影響學生學習之技巧與能力的信念。

(三) 優秀的教師何以能夠成功的教學：

1. 教學知識的組織和運用：在教學中能夠融合課程的知識，將新的學科內容知識與先前的知識結合，而使學生的學習更具意義。
2. 在教法的運用：將教材能融合教學目標和學科知識，並有效的呈現，教學很清楚、正確，有很多的舉例及示範，與教學內容緊密關聯。注意學生的反應和需求，亦即能變通教學計畫以因應學生不同的學習步調。
3. 教室管理：在教室管理，能夠知覺到教學中一些有意義的訊息，例如臉部表現、行動、行為和聲音等，因而具有快速判斷或解釋事件的能力，就能妥善因應或解決問題。

(四) 有效的教學策略：

1. 教學前的思考與決定

- (1) **良好的教學計畫**：教學計畫是教師教學前的安排和設計，是導向未來教學行動的歷程。教學計畫內涵包括教學目標、教學內容、教學方法、教學資源、教學評量、教學時間、教學環境等項目。教師在進行教學計畫時經過縝密的思考活動，將教學過程中可能遇到的參考架構相符合，如遇突發狀況，可以隨時調整教學活動。
- (2) **掌握學習者的特質**：有效能的教師在教學前必須瞭解學習者的能力、興趣、需求、學習的舊經驗；分析學習者約學習形態、起點行為，進而決定學習主題的選擇、想要達到的目標、目標之間的優先順序、主題的難易度等。
- (3) **精湛的教師知識**：在面對學科時，不僅瞭解其性質與內涵，同時也清楚地知道要呈現學科的那些內容，如何將「形式課程」轉化為「實質課程」。
- (4) **有效的的班級經營**：對於班級經營的內涵，如班級環境經營、課程與教學經營、學生偏差行為的因應、常規管理、班級氣氛、訊息的處理等都能妥善處理並因應。

2. 教學互動思考與決定

- (1) **有效運用教學時間**：高效能的教師能夠充分地使用教學時間，不會因外在的干擾而將時間浪費在與教學無關的事項上面。
- (2) **精熟並運用各科教材教法**：有效能的教師能在教學中適時地將學生的先備知識、先前概念引入學習內容中，並且在教學中融入其他的學科內容。
- (3) **統整教學線索及影響因素**：在教學過程中不僅著重於學習者的行為或表現，而會從各層面的角度分析教學決定歷程。能有效掌握影響教學行為因素，作為教學判斷、思考與決定的線索。
- (4) **依據實際需要調整教學活動**：教師能有效地表徵課程內容，讓學習者瞭解，能讓學習者集中注意力，積極地投入學習活動，運用雙向互動的教學，激發學習者的思考，診斷學習者的理解情形，適時地提供回饋。

3. 教學反省評鑑決定

- (1) **能反省思考自己的教學活動**：包括教學的效果、概念的表達。教師的教學反省思考是以更開放的心靈，負責任與專業性投入的態度，對診斷任何信念與實踐的先前基礎與後果，作主動、恆常與慎思熟慮地思考與決定。
- (2) **追蹤學習者的理解情形並提出適時的回饋**：教學成果在於學習者是否理解教師預期傳達的內容及課程。除了透過反省思考評鑑教學活動之外，懂得透過各種途徑追蹤學習者的理解情形，並提供各種有效且適時的回饋。
- (3) **有效掌握學生行為與教學行為的線索**：在學生學習後能統整各層面的線索，運用各種不同的知識以形成有效的決定，掌握有助於瞭解學習者的特性與反省的學生行為，作為未來課程設計的調整與因應。

(五) 教師效能訓練 teacher effectiveness training：

1. 創立者：高敦 Gordon。名著《教師效能訓練 Teacher Effectiveness Training, T.E.T. 》是把效能訓練技能應用到學校教師上，結果功效卓著，大受歡迎，其訓練教材被採用為全美各級學校在職進修訓練的藍本。
2. 基本理念：
 - (1)以學生為中心的教育理念：教師效能訓練模式引用 Rogers 的「當事人為中心治療法」的理念，認為學生本身具有自我成長的潛能，只要教師能給予關懷、接納與支持的環境，學生就會自發地發展成長。
 - (2)和諧氣氛下的師生良性溝通：學生的不當行為，須在教師建立的和諧氣氛下，學生能夠表達內心感受及問題所在，教師從旁協助，由學生自己去解決問題，學生受到教師真誠的感動，就會改過向善。
 - (3)反對使用賞罰：高敦認為兒童若長期生活在懲罰的威脅或獎賞的制約中，其中人格發展將會受到阻礙，而停留在嬰兒期中，永遠不能長大，因其少有機會去為個人的行為負責任。
 - (4)釐清問題的歸屬：當問題產生時，若教師無法認清此問題屬於哪一方，則往往會妨礙師生間良好的溝通。有關班級經營問題要釐清是教師的問題或是學生的問題。
3. 在班級經營的應用：
 - (1)學生問題的處理：有些學生常因本身的心理或生理問題所困擾，造成上課無法專心，這是屬於「學生問題」，教師則要從旁協助，使學生能自己解決問題：
 - ① 避免使用「指導式的語言」directive statements 在師生溝通過程時，教師若使用「指導式的語言」，將會成為師生溝通的絆腳石。
 - ② 使用「聆聽」技能－幫助學生解決問題，除了去除溝通障礙外，接著就是要運用聆聽技能。
 - (2)教師問題的處理：高敦建議採用「我訊息」I-Message 策略。有三部分：
 - ① 教師對學生不當行為，做不帶責備的描述。
 - ② 陳述該行為所造成的具體後果。
 - ③ 教師表示自己對該行為的感受。
 - (3)衝突解決：當發生師生衝突問題時，建議使用「無人輸」，亦即為「雙贏」，其策略如下：
 - ① 確認問題：利用「積極聆聽」技巧及「我訊息」，去澄清問題癥結。
 - ② 想出可能解決的辦法：師生腦力激盪，對可能解決問題的方案盡量提出，對任何方案都不加以評價。
 - ③ 評估解決的辦法：對於各解決方法深加評估其可行性。
 - ④ 選擇最佳辦法：根據其可行性選出最佳方案。
 - ⑤ 實施選定的方法：規劃實施方法後，即付之實施。
 - ⑥ 實施後的評估：解決方法實施後，應定期作結果的評估，若成效令人不滿意，則需回復先前的步驟找出原因；如仍無起色，則需用其他的解決方案，重複第三個步驟。

六、班級經營理論

(一) 行為改變/矯正技術 behavior modification technique

1. 源自 B. F. Skinner 的著作，並經現代學者修訂完成。
2. 行為改變技術最先是指應用行為原理或是學習理論的一種心理治療法。
3. 而凡是應用行為原理於實際補救程序，包括復健、語言矯正、補救性閱讀、教室管理、諮商及輔導等領域的技術皆可稱為行為改變技術。
4. 行為改變技術係建基於行為制約理論，利用增強、懲罰、消弱、類化等方式，有效地改變人類的行為。
5. 因此常被運用在兒童心理衛生中心、特殊學校、感化院、精神醫院及一般學校中的教室管理上，對於特殊學生一些問題行為及積極行為的建立亦有相當的成效。
6. 具體作法：鼓勵學生遵守班規，且立即回應，處置公平。根據學生能力，訂定讚許標準，有效運用讚許。根據違規程度予以適度懲罰。

(二) 果斷訓練模式 assertive discipline

1. 提倡者：L. Canter 李·肯特 & M. Canter
2. 觀點：班級經營仰賴教師的能力和果斷的意願，不允許學生破壞，以致影響教學的過程。
3. 主要精神
 - (1) 對學生表現行為要有果斷的堅持。
 - (2) 提供完善的矯正性常規訓練步驟。
 - (3) 表現正向行為後立即給予正增強或獎賞。
 - (4) 表現負面行為後立即給予不愉快的後果或懲處。
 - (5) 獎賞和懲處會對學生逐漸產生約束力。
4. 常規訓練五步驟
 - (1) 辨認並移走常規訓練的障礙
 - (2) 練習使用可行的反應方式(讓學生清楚期望)
 - (3) 學習設限(規定適當行為，使用破唱片法)
 - (4) 學習去追究所設的限制
 - (5) 實行一套積極的制度
5. 果斷紀律的應用
 - (1) 獎賞與懲罰：教師必須沒有偏見地執行獎懲。
 - (2) 紀律的階層：應告知學生實施獎懲的次序。
 - (3) 適當的後果：以學生心理發展層次的差異訂定處分。
 - (4) 師生的權利：清楚界定教室規則和對學生的期望。
 - (5) 學生表現破壞行為時，教師採取之作法，依序為：登載名字，放學後留校，轉送學校當局處理，請家長來校處理。目的在使學生瞭解與相信規章及其限制

◇ 破唱片法：當學生想要以身試法的時候，可使用此策略，此策略強調最初訊息一再重覆。

(三) 和諧溝通理論 harmonious communication

1. 提倡者：Gintto 基諾特
2. 強調學生自律能力的培養，因而教師在與學生溝通對話的過程中，應該傳遞**理性的訊息**而不要涉及學生的人格或品德方面的批評，更不應對於學生貼標籤或有歧視、偏見的行為出現。
3. 教師應採取對事不對人的態度，應該對其行為給予訓誡，而不是因為人犯錯而斥責。教師應該避免對學生作評價式的稱讚 **evaluative praise**，而應針對其特定的行為或表現，給予鑑賞式的稱讚 **appreciative praise**。

(四) 溝通分析/人際處理分析模式 Transactional Analysis

1. 代表的人物：Berne 柏恩 & Harris
2. 結構分析理論：分析個體人格，亦即 P，A 和 C。提出回答下列問話的方法：我是誰？我為什麼會這樣做？我會怎樣？這是一種以自我狀態為基礎，分析個人思想、感覺和行為。柏恩認為每個人都有父母，兒童與成人的三種自我狀態 **Ego Statue**：
 - (1) 父母 **Parents**：父母是指記錄在腦裡的一些早期經驗 - 從出生到五歲前所有無可懷疑及強迫性的外在事件。它經常以偏執、批評和撫養等行為向外表現。父母的資料大多屬於「如何做」這類。
 - (2) 成人 **Adult**：成人就像是一部分分析資料的電腦，處理父母，兒童和成人的資料，然後得到結論，其重要功能之一是對父母與兒童的資料，作可能性的評估和決定。
 - (3) 兒童 **Child**：兒童記錄了無數個平生第一次，包括了嬰兒的一切自然衝動，也包括早期經驗，早期行為反應的方式及自己和他人心理地位的認定上述所列之父母、成人與兒童並非是角色，而是種真實的心態
3. 結構分析要義：即分析個人與他人溝通的方式。溝通分析中又可分為三種溝通形式：
 - (1) **互補溝通**：柏恩描述互補溝通為適應的，也是預期中的溝通方式，同時它遵行正常人際關係的法則，即當刺激和反應在 **P-A-C** 圖表中成平行線時，這個交流是互補的，可以永遠繼續下去。例如：一個妻子為了失去一位朋友而感到哀傷，她的丈夫安慰她，於是她一時的依賴慾望得到滿足。
 - (2) **交錯溝通**：人際關係中的痛苦和麻煩，通常是由交錯溝通而來。其原則是：當刺激和反應在 **P-A-C** 圖上發生交叉時，交流將停頓。如：小女孩：我恨湯，我不要喝，妳煮得難喝死了！母親：那我走好了，妳自己去煮飯吧！
 - (3) **曖昧溝通**：曖昧溝通最複雜。它別於互補溝通及交錯溝通，它牽涉兩個以上的自我狀態。通常它是用不適當的嘲笑，微笑或隱藏的字意表現出來，史坦勒稱之為絞架溝通。例如：一位老師對學生愚蠢的行為，感到很有趣的樣子：一個母親嘲笑自己三歲大容易出事的孩子。
4. 目的：探討教師如何有效使用自我形象的發展與影響，透過藉由學生對班規訂定及反應，經由自我形象的轉型分析了解，塑造良好班級氣氛，促進學生學習效果。
5. 基本假定：
 - (1) 行為的學習是在與他人互動的情況之中建立的。在生活中我們大部份的經驗都記錄於下意識之中。藉行為設計控制接近自動化係來自父母自我形象
 - (2) 自我中心與充實，來自兒童的自我形象。

(3) 經由學習在兒童自我形象和父母自我形象中的成人自我形象，能讓兒童學習更有責任感，在日常生活中選擇自動化的行為。

6. 腳本分析理論：分析人們強迫性演出的特殊生活戲劇。一個人腳本的形成過程是由經驗→認定→心理地位→行為腳本之強化，最後形成下列四種生活態度：

- (1) 我不好－你好 I'm Not OK-You're OK. (投入地位)：這種人和別人比較時常認為自己不行，由於這種心理地位的關係，他們常有退縮、沮喪的感覺。嚴重的情況可能引起自殺。
- (2) 我不好－你不好 I'm Not OK-You're Not OK. (徒勞地位)：這種人對生活失去興趣，行為顛倒，不切實際。嚴重的話會導致自殺或他殺（殺人）。
- (3) 我好－你不好 I'm OK-You're Not OK. (投射地位)：這是懷疑和獨斷的態度。長期被父母虐待、侮辱的孩子通常會轉向這種態度，。他把自己的不幸歸諉別人。少年犯或罪犯經常屬於這種類型，他們懷疑別人，嚴重的話可能引起自衛殺人。
- (4) 我好－你好（健康地位）：這是心理健康者的心態，也是我們努力的目標。他能建設性地解決生活中的問題，並接受每個人的特殊性。他對己對人都有自信心。

7. 有效的班級經營策略：

- (1) 讓學生了解三種不同的自我形象：父母、成人、兒童。
- (2) 了解生活中的四個位置：I'm Not OK-You're OK. I'm Not OK-You're Not OK. I'm Not OK-You're OK. I'm OK-You're OK.
- (3) 要求分析轉換自己的位置：再認知自我形象、避免互相矛盾的轉換、站在成人自我形象的位置。
- (4) 接受人類基本需求的可能性，及接受他人。
- (5) 增進成人的力量，更合理地轉換父母和兒童形象。
- (6) 讓學生在遊戲中扮演，教師從旁協助學生的扮演。

8. 優點：

- (1) 它來自一個很好的文件分析基礎，建基於下意識。
- (2) 它能提高學生自我分析和自我校正的能力。
- (3) 把學生個人的生活應用到班級活動之中。
- (4) 經常進行人際關係之扮演，可避免兒童破壞行為。
- (5) 幫助兒童了解他們自己和他人的關係。
- (6) 它在班級裡提供學生一個溝通與了解的架構。

9. 缺點

- (1) 對學生從父母、兒童自我象找到自動化行為很困難。
- (2) 它不能被應用到經由語言溝通的紀律問題。
- (3) 它可能無形間鼓舞學生對別人進行心理分析。
- (4) 學生可能尚未具備足夠的語言、認知技能、推理能力，來使用這項技術。
- (5) 辨認父母、兒童、成人的能力，對學生而言是相當困難的事情。

(五) 正向的班級經營理論

1. 提倡者：Jones 瓊斯，臨床心理學家

2. 主要概念：教師在教室中一般處理學生干擾行為，損失 50% 的教學時間。

3. 班級經營基本技巧

(1) 有效的班級結構：包括規範、程序、以及物理環境的安排。

① 班規是在建立班級結構，舉凡物理環境，如：課桌椅的安排。社會、學習環境，到電話中和家長的溝通互動，都要建立明確的格式和項目，有清楚的結構。

② 結構良好的班級，學生就可以清楚瞭解老師對他們的期望。

③ 對一般老師對於班規及其應用有一些誤解

④ 班規還可分為一般性班規和特定性班規：

A. 一般性班規：在引導價值、希望和期望，例如：尊重別人的財務和隱私權。

B. 特定的班規：做什麼事情？怎麼做？何時做？例如：發言前要舉手。

(2) 有效的肢體語言：維持平和並運用肢體語言來訂定規範。

① 眼神接觸：教師應將目光投注在破壞性的學生身上→傳達出教師知道並能掌握整個教室情境的訊息，更能進一步預防學生的不良行為。

② 身體接近：可以走近有不良行為傾向的學生，或是將其調到較靠近教師的座位。

③ 身體姿勢：經由教師音調的高低、聲音的大小、站立或走動的樣子等傳達給學生。

④ 面部表情：例如輕輕搖頭能使不良行為在蔓延前被制止；皺眉頭明白表示不贊同。

⑤ 手勢：例如伸出手掌表示「停止」，把手指放在唇上表示「安靜」。

(3) 責任訓練：目的是培養學生對他們本身的學習行為負責。要點如下：

① 真正的獎勵：獎勵要是學生所需求的。

② 祖母原則：要求學生負起責任，即「吃完晚餐，才能吃點心」。

③ 喜愛活動的時間 preferred activity time, PAT：將時間作為增強物，即用時間做獎勵。

(4) 支持系統：指一套負面反映的組織以壓制嚴重的破壞行為，並為紀律的管理提供負面的制裁。

① 教師的教學策略：處理立即性的問題及其所產生的後果，如報復。

避免採取公開的方式。

② 學校策略(校規)：學生的行為問題由教師和學校管理人員共同合作一起協商解決。

③ 送交警察機關或司法系統。

4. 理論的優缺點

優點	缺點
(2) 強調正向的看法以及相關的班級營技巧 (如：肢體語言、眼神接觸，及身體接近)。 (3) 重視自律以及學習者對其行為的責任。 (4) 提供四項基本技巧，使教師有更多的使用方案和變通性。 (5) 有效的教學即有效的班級經營。 (6) 區分紀律和懲罰。 (7) 避免利用懲罰的方式來管理學生的行為。	(1) PAT 使用的謹慎性。 (2) 教師需要數年的學習，才能精熟相關技巧。

(六) 團體動力模式 The Group Dynamics Model

1. 倡議者：雷多與瓦騰伯格 Redl & Wattenberg
2. 團體動力 源自於團體成員間互動所產生的力量，由於欲些動力的存在，團體的運作才得以開始並持續下去，而團體動力研究正是在解釋團體內各種行為的變化現象及相互影響。團體動力會影響個別團體成員及整體團體的行為，所以透徹地理解團體動力將有助於工作者有效地面對個各類型的團體。
3. 基本理念：
 - (1) 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。
 - (2) 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
 - (3) 教師必須運用情境的協助，提高學生自我控制力。
 - (4) 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、與設限。
 - (5) 處罰是萬不得已才為之，因為處罰容易產生副作用。
4. 在班級經營的應用上：
 - (1) 教師應該瞭解教室裡的團體生活，了解各種角色，並蒐集重要的各類資訊。
 - ① **領袖**：班上學生意見或活動的帶頭者。
 - ② **小丑**：班上習於取悅別的人。有時為了掩飾自卑感，寧可自己耍寶也不願讓別人有機可乘。
 - ③ **烈士**：指有人利用受罰的機會，建立其在班上的英雄地位。
 - ④ **教唆者**：指有些鼓動風潮、製造麻煩，但卻巧妙的隱身幕後作藏鏡人，讓別人充當砲灰的人。
 - (2) 教師適當地使用團體動力或團體制約，以維持班級風氣。
 - (3) 教師可以運用教室裡的診斷性思考：
 - ①第一預感、②蒐集事實、③保持彈性、④運用隱藏因素、⑤採取行動
 - (4) 有效運用「影響技術」維持團體控制。這些技術包括：
 - ① 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。
 - ② 情境協助：的技術是當學生無自我控制必須由老師出面協助時，所用的技術。
 - (1)幫助學生克服難關。(2)重新安排時間表。(3)建立習慣。(4)離開情境。
 - (5)遠離誘惑。(6)禁足。
 - ③ 評估現狀：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。
 - ④ 快樂—痛苦技術：獎勵好的行為與處罰不良行為。處罰萬不得已才為之

(七) 康尼模式 The Kounin Model

1. 以「漣漪效應」、「同時處理」、「掌握全局」、「進度管理」、「團體焦點」、「避免厭煩」的原則和程序，做為控制並促進學生行為的一種手段，進行其有效地班級經營，來教導他們的學生在教室裡的有效學習活動。
2. 教室發生的情境
 - (1) 幌盪 dangle：一活動未完成即進入另一項，後又返回。
 - (2) 截斷 thrust：教師陷入懸而不決，無法回覆被擱置的活動
 - (3) 急動 jerkiness：教學轉換太快，其中又分有突然岔入，突然宣布進行一活動，學生無心理準備
 - (4) 迴轉/搖擺不定 flip-flop：在一教學中又回到先前學生認為已完成之活動
 - (5) 平穩 smoothness：教學流程順暢，如安靜的聽課很專心的練習
 - (6) 律動 momentum：整個班級活動進行的步調，看起來活潑有勁，順暢而不停滯
3. 基本假定：
 - (1) 漣漪效應 ripple effect：教師指責或處罰學生不良行為的方式，對於班上其他學生所產生的影響。而就影響而言，有正向、負向的影響兩種。教師對於違反教室常規管理的學生問題，必須有適切、審慎的處理，否則星星之火，可以燎原，甚而造成班級失控的場面出現。
 - (2) 學生們需要被他們的教師所管理。教師自始至終都必須表現出明確和堅持的管理態度，直到學生不再表現不良的行為止。
 - (3) 教師可以用掌握全局的方式來推展他的班級經營。
 - (4) 處罰學生要讓學生明確地知道那些行為是不被接受的，並列舉出可以確認的處罰原因
 - (5) 有效的班級經營依賴不斷重覆某種活動，減低學生發生錯誤。
 - (6) 在教室裡教師應避免以粗暴的行動維持班級紀律。
 - (7) 暫停教學去處理班級紀律問題，只會增加其他問題，教師應使用同時處理原則，同時處理多項問題。
4. 有效的班級經營策略
 - (1) 瞭解教室每個角落中任何時間發生的事情，且能把這些訊息傳達給學生。
 - (2) 教師應能同時處理多項問題，例如各自作業的學生知道教師在注意他們，且能處理他們的問題，就比較能夠專心做功課。在學生問題偏差行為變得更嚴重前就應予以糾正。
 - (3) 有效地使用漣漪效應
 - (4) 有效的進度管理能夠引發及維持流暢的課程進行。使學生時時警惕及提高責任感以維持團體注意力。
 - (5) 讓學生感受到學習的進步，使課程富挑戰性、變化性，以免學生對課程感到厭煩。

(八) 理性結果模式 Logical Consequences

1. 倡議者：Dreikurs
2. 目的：探討教師如何有效地使用邏輯的順序，有效地解釋學生之行為背後的動機，提供處理學生問題行為的資訊，塑造良好班級氣氛，促進學生的學習效果。
3. 目標導向—分析錯誤目標，立場清楚明確
4. 基本假定：
 - (1) 學生不良行為的動機/錯誤目標獲得注意
 - ① **獲得注意**：當學生發現無法獲得別人認可時，會轉向以不良行為獲得他人注意，藉由得到別人注意來證明自己受到接納。
 - ② **尋求權力**：藉由爭辯、反駁、說謊、發脾氣和攻擊行為等方式來取得權力。
 - ③ **尋求報復**：它們給自己惹的麻煩越大，就越覺得正當，並認為被人討厭就是勝利。
 - ④ **表現無能**：他們意興闌珊、被動或拒絕參與教室的活動，不與任何人有互動，開始「裝聾作啞」。
 - (2) 假使學生的動機獲得注意的滿足，不良行為所聯結的其他動機將不會再出現
 - (3) 不良的行為可以藉由教師幫助學生發現合理滿足他們需求的方法而被終止
 - (4) 學生可以經由瞭解他們的動機和順序，藉由教師的幫助去減少不良的行為。
 - (5) 當學生了解行為的邏輯順序，他們在教室的行為會表現的更適當。
5. 有效的班級經營策略
 - (1) 教室常規不是處罰，而是教導學生能自我約束的邏輯順序。
 - (2) 民主的教師提供穩定的輔導與領導，並允許學生在教室規則時有發言權、決定權。
 - (3) 每位學生都有歸屬的需求，他們需要身份地位與認可，教師應協助他們，並導正他們錯誤的行為。
 - (4) 教師應該能確認學生錯誤的行為目標，並給了增強，盡力鼓勵學生的努力。
 - (5) 教師要讓學生知道，不良的行為總是會引來令人不愉快的結果。
6. 優點
 - (1) 它能提高學生自動化的層次。
 - (2) 它幫助學生了解為何正當的行為應該如此去做。
 - (3) 它幫助學生學習去修正自己的行為。
 - (4) 它提高學生和教師個人的自尊。
 - (5) 它以合理的邏輯順序去取代懲罰與系統化的增強。
 - (6) 它幫助教師在採取行動之前先了解學生行為原因。
7. 缺點
 - (1) 教師對於學生實際的動機難以判定。
 - (2) 學生可能不承認他們真正的動機。
 - (3) 教師可能發現學生在非控制的狀況下很難對付。
 - (4) 教師可能難以處理和學生複雜的對話問題。

(九) 深思型紀律理論 Judicious Discipline

1. 提倡者：葛塞柯 Forrest Gathercoal

2. 主要概念

- (1) 理論根植於美國憲法權利法案，重視公民素養的培養，主張應教導學生在民主的社會中生活與學習。
- (2) 教師在實踐教育專業倫理時，應以身作則，保持相同標準，使學生有所遵循，並考量學生的最大權益。
- (3) 學生和教育工作者應基於下列由國家保障權益的四個面向，來合作發展出教學與學習的行為準則，這四個面向包括了：財產的損失與破壞、教育目的之正當性、對健康與安全的威脅以及教育過程的嚴重干擾與破壞。
- (4) 教師應考量學生在憲法上的權利，尊重學生在憲法上應享有的自由，平等與正義等權利。並根據個別情況給學生不同的處分方式，尊重學生的個別差異。
- (5) 不應違反公民在社區及在社會中應有的權利及公平與合理的對待。教師應確保學生的上述權利在學校中也能獲得保障。

3. 深思型紀律理論

(1) 教師的角色和責任

- ① 教師必須告知學生他們具有自由、正義及平等的權利，且教師應創造一個民主式的學校環境與發展民主式的班級。
- ② 教師有責任創造一個平等的學習環境，使每個學生都有成功的機會。
- ③ 教師應使用深入思考的方式來處理學生的行為，而非只靠獎懲。

(2) 專業倫理的示範

- ① 教育專業倫理信念的聲明：教師應擬訂和公佈個人的教育專業倫理的措施，和認為可以接受的師生行為標準，讓學生及其他教師能了解。
- ② 學生中心
 - A. 教師與犯錯學生的互動，都應該將焦點放在問題的解決，藉此幫助學生成長，以及幫助他們由錯誤中重新站起來。
 - B. 不以教師為中心，靠獎懲方式來建立權威。
 - C. 教導學生為自己做決定，幫助學生獨立思考、為自己的行為負責。
- ③ 教育專業倫理的實踐：正面的教育專業倫理，教師應該：
 - A. 鼓勵學生，並且以身作則。
 - B. 示範負責任的行為與展現合宜的個人行為。
 - C. 引起學生動機、建立學生的自尊心。
 - D. 對教育問題保持高度的挑戰心，並且以幫助學生為榮。

4. 深入思考對學生的處分方式

(1) 兩個重要面向

- ① 處分方式和違規行為必須要符合比例原則。
- ② 處分方式必須不違背學生和學校的需要和權益。

(2) 謹慎提問：讓學生了解，教師的出發點是為了學生的最佳權益，因此是詢問而非斥責。

(3) 形成對學生的處分方式：當學生違反規定時，教師必須考量到

- ① 應該做些什麼？如賠償和道歉。
- ② 應該學到些什麼？將重點放在如何改變學生未來的目標和態度。

(4) 個別不同的處分方式

- ① 應考量學生的個別差異，因此不當行為的處分方式，應該要因人而異。
- ② 要注意的是，老師必須了解問題的本質，以解釋之所以要有個別差異的理由。

5. 班會

(1) 透過班會，可幫助學生解決人際衝突，並學習解決衝突技巧。

(2) 民主式班會的要素

- ① 召開班會的目的，是要讓學生感受到，他們對班級事務有影響力與控制權。
- ② 老師應該成為班會的領導者。
- ③ 學生和老師都應該要作班會的紀錄。
- ④ 班會進行時，老師可以鼓勵同學為自己設定目標，而且去思考決定要如何才能夠達成目標。

6. 優點

- (1) 透過此理論，學生可學習到尊重他人，了解自己的不當行為會侵害其他人學習的權利。
- (2) 主張學生必須為其行為負責。
- (3) 教師要讓學生知道尊重他們的權力，學生會感受到他們是班上不可或缺的一份子，對班上有歸屬感。
- (4) 可促進學生的自尊心，提供生理和心理上的安全感，以增進社會技巧。
- (5) 減少權力衝突的產生。
- (6) 教師會承受較少的挫折，與較少工作上的壓力。
- (7) 協助學校發展出民主而且師生相互尊重的校園環境。
- (8) 深思型紀律理論是合法、合倫理而且合乎教育理念的。

7. 缺點

- (1) 未特別針對暴力行為提供解決方式。
- (2) 如果每個教師都必須要教導憲法上的權利，以及要經歷漫長的規範發展過程，會耗費大量的時間。
- (3) 可能會面臨學生和家長的抱怨：教師無公平一致的對待所有學生。
- (4) 有些教師不會想要冒險給違反規定之學生不同的處分方式，也不想教給學生有關個人自由的內容。

團體動力型（群眾領袖）：善用**團體動力**，支持**自我控制**，運用**影響技術**→雷德與華頓柏
 眼觀四面型（指揮家）：善用**漣漪效應**，抓住全班焦點，教師掌握全局→庫寧（J. Kounin）
 行為塑造型（教練）：善用**鼓勵懲罰**，建立行為契約，改變學生行為→斯金納（B. F. Skinner）
 和諧溝通型（領隊）：善用**教室常規**，**理性訊息溝通**，教師以身作則→基諾（H. G. Ginott）
 目標導向型（裁判）：善用**邏輯結果**，分析錯誤目標，立場清楚明確→德瑞克斯（R. Dreikurs）
 肢體語言型（佈道家）：善用**肢體語言**，強調獎勵制度，有效個別協助→瓊斯（F. H. Jones）
 果斷紀律型（法官）：善用**教育權威**，**果斷常規訓練**，系統處理程序→肯特（L. Canter）
 需求滿足型（企管訓練專家）：善用**領導教學**，堅持理性選擇，滿足學習需求→葛拉瑟（W. Glasser）

七、輔助教室觀察的技術做初步的認識與練習

1. 選擇性逐字稿	專注的焦點是說話的內容，可以選一類別記就好，例如只記教師的發問及追問，其他學生對話則不用記。
2. 語言流動	1. "誰"對"誰"說 2. 主要紀錄發訊者(教師)與收訊者(學生)的語言溝通及類型 3. 可以確認教師發言是否有偏差，以及學生的參與程度
3. 在工作中	可以檢核教室學生的專注情形
4. 教室動線	紀錄老師或學生在教室的移動情形。
5. 師生互動	幫我們了解教學者的教學模式。
6. 廣角掃描	利用攝影機或是軼事紀錄某一段時間教室發生的所有事。

想要觀察和觀察技術的配合	可以使用的觀察技術
學生上課的參與情形	互動分析、語言流動、在工作中
個別化教學	教室動線
學生思考的層次	選擇性逐字記錄
學生問題行為	選擇性逐字記錄、語言流動、在工作中
教師談話的數量	選擇性逐字記錄、互動分析
全班教學活動情形	廣角掃描

英語教材教法

一、語法/文法翻譯法 The Grammar-Translation Method

- 普魯士教學法 Prussian Method/古典教學法 Classical Method
- 語法翻譯法是最古老的外語教學法，源自拉丁文與希臘文的教學法。特點是用母語教授外，在教學過程中母語與所學外語經常並用和互譯。是母語使用最頻繁的一種教學法。其特點有
 1. 學習外語的目標：學會閱讀另一種文字，並在學習過程中得到心智訓練與知識發展。
 2. 學習途徑：經由詳細的文法分析，找出該語言的組成規則，再運用此規則解說目的語的句子與文章。記憶規則是語言學習的要項。
 3. 母語的角色：母語（L1）成為學習第二種語言的對照系統，母語是用來解釋新的事物，並促使學生將母語與所學的外語做比較。
 4. 字彙學習：學習者經由雙語對照的單字表、字典瞭解詞彙的意義，再用記憶、背誦、閱讀等方法來增加字彙量。
- 5. 文法教學
 - (1) 以演繹方式教文法。
 - (2) 列出並說明文法規則。
 - (3) 舉數個例證讓學生熟悉規則。
 - (4) 提出例外，讓學生加強背誦。
 - (5) 指定學生做大量的翻譯作業。
 - (6) 課程大綱依據貫穿教材的文法重點順序來排定。
 - (7) 以有組織、有系統的方式來教文法。
- 6. 重視完整的句子：句子是教學的基本元素，有些課程把準確對譯句子視為學習重點。強調閱讀法及寫作的能力

二、直接教學法 Direct Method

- 產生背景：十九世紀後期，西歐各國資本主義達到進一步發展，國與國的往來密切，對外語教學的兩個新要求：(1)外語應大量普及、(2)口語成為教學的主要目的。
- 在歐美 1890s~1920s 間盛行。美國貝利茲語言學校 Berlitz Language School。
- 特點：
 1. **No Chinese** 方式上課，不用母語授課。直接用外語練講外語，不用翻譯，也不作語法分析。
 2. 語意傳達不透過翻譯，而是利用簡單的外語、實物、圖卡、手勢及表情等方法來表達其意思。
 3. 教學活動以訓練學生聽及說的能力為主，其次注重培養學生的注意力和聯想力。
 4. 經由問答 Question and Answer、討論方式授課、讓學生自然習慣用外語交談。
 5. 訓練學生以新語言去思想，自然地使用詞彙，給學生實地參與言談的機會，儘量鼓勵學生多說話，並同時進展到寫作的能力，以語境為主，同時附帶學習文化生活習慣等的背景。
 6. 教外語從句子入手，以句子為單位，整句進、整句出。但仍注重單詞和語音教學。以模仿為主的原則，靠大量的重複練習和模仿，養成習慣以達到自動化的地步。掌握基本的句子，一律以介紹日常生活用語為主。
 7. 以歸納法傳授文法規則。用聯想加強記憶的原則，如從手聯想到人體各部位，從車聯想到各種交通工作。

三、團體練習法 Community Language Learning, CLL (Curran 1997)

- 團體練習法的特點是教師在輔導學生學習外語，面對學生恐懼不安情緒時，要考慮如何克服學習的障礙，而使學生進入正面肯定發揮潛力的學習態度。
- 此學習法常被引為典型的「人文主義教學法」，教師不只將語言傳授給學生，還會顧及到學生在學習過程中的感覺與情緒，除去學生的恐懼，也需要了解學生彼此之間的關係。
- 特點：
 1. 老師與學生的關係，類似「輔導員 counselor 與「被輔導員」client 的關係。
 2. 教學主要目的是「口語」，以學生當的對話為上課題材。學生以母語說話，老師翻譯為外語。
 3. 上課方式以小組圍圓桌坐成一圈，如互相依賴的小團體。學生互相幫助，不再互相競爭。
 4. 強調在教學中起關鍵作用的「共願效力」consensual validation：指在師生之間發展和保持一種溫暖、理解和正面評估別人價值的關係。
 5. 著重「學生為中心」，提倡以學生為中心，教師是顧問、輔助者；學生是諮詢者。也接受「語碼變換」，注重和依靠使用學生的母語，逐漸由學生的母語過渡到外語，然後用外語進行資訊的呈現和表達。
- 團體語言教學法的啟示有
 1. 教學具有情感性：學習不能在無感情的環境中進行。社區語言學習法的創新之處在於：強調教學對象是「人」，而不是「書」。
 2. 學習即人：本法強調學習即人，意思是說學習是任何人都可以做的事，沒有強者和弱者之分，只有自己的真心投入，就會取得成功。因此，教師視全體學生為唯一整體，無論學生的感覺、智慧、動機、反應都合而為一，教師從旁以母語協助，給予範例，多體諒學習過程中的挫折感，教師權充輔導員角色，使學生在集體互相合作中學好新的語言。

四、全身身體/肢體反應法 Total Physical Responds, TPR (Palmer, H. and D. Palmer 1925)

- 強調「理解先於開口」。認為：聽力理解非常重要，是說讀寫的基礎，學習者在沒有把握之前不該說話。
- 教師以使用目的語來下達指令，不強求學生用目的語說話，學生利用肢體動作來回應，是「透過動作來學習語言」Learning through actions 的「活動教學法」。
- 特點
 1. 聽力的訓練是外語學習最重要的。從訓練學生的聽力開始，教師發出指令，學生按照教師的
 2. 指令動作，經過兩週「聽」與「做」之後，學生會自己發號施令，產生一些簡單口語的表達，印證從「做中學」的學理。
 3. 初始階段教給學生口語能力，而理解則是達到這個目的的手段，並使用以動作作為基礎的祈使句操練。
 4. 使用以句型為主的結構大綱，並在選擇教學項目方面以語法和詞彙為主。而且語法是以歸納法來指導教學的。
 5. 教學強調「意義」而非「結構」。學生語句犯錯是正常的現象。
- 優點：不要求學生具有一定的學術知識能力。也具有大腦相容性的教學法，在大腦中具有短期與長期的保留性，一旦久不用，可以先熱身又恢復原來的能力。此外，這種教學對兒童和成人都有效，沒有年齡限制。
- 缺點：這只是一種教學技巧。在語言教學中，反應法不可能承擔整個教學工作。

五、視聽教學法 Audio-lingual Method, ALM (Larsen Freeman 1979)

- 背景：產生於第二次世界大戰爆發後的美國，日本偷襲珍珠港事件發生後，戰爭形勢的發展急精通盟國和敵國語言的專業人才，特點包括大量的語音訓練和對話練習，而排斥了傳統法中的語法學習和翻譯練習。在短期中為軍隊培養了大批掌握外語口語的人才。
- 結合直接教學法、結構語言學 Structural Linguistics 及行為學派 Behaviorism 理論而成。
- 語言是結構系統：「結構」是包括語音、詞彙、句型、語法等，有幾個含義：
 - (1) 語言是根據語法結構而產生的；
 - (2) 語言的例句可完全按照任何結構內容（如語音、音素、構詞等），加以說明；
 - (3) 語言的層次被認為是系統中的系統，也就是金字塔結構。
- 語言學習就是要掌握這些語言成分，並學習組成這些成分的規則，其學習順序是：音素→詞素→單詞→短語→句子。
- 語言的核心是口語：口語是活的語言。許多語言沒有書面形式，但卻有口語。
- 特點
 - 1. 口語教學應占主要地位；而且應先教聽說，後教讀寫，也即所謂的「聽說領先，讀寫跟上」其教學理論基礎基於行為主義心理學 Behaviourism 和科學的學習法則。
 - 2. 英語 900 句型(English 900)。
 - 3. 教材編排方式開始是一段對話，接著是句型介紹與機械重覆式句型演練。
 - 4. 學生的錯誤應立即糾正。
 - 5. 設計多種的練習(drills)來達到此目的。

(1) 覆述練習 Repetition Drill	(2) 齊聲練習 Choral Drill	(3) 個別練習 Individual Drill
(4) 連鎖練習 Chain Drill	(5) 重述練習 Restatement Drill	(6) 轉換練習 Transformation Drill
(7) 代換練習 Substitution Drill	(8) 完句練習 Completion Drill	(9) 擴展練習 Expansion Drill
(10) 縮短練習 Contraction Drill	(11) 合句練習 Integration Drill	(12) 角色扮演 Role Play
(13) 重建句子練習 Restoration Drill	(14) 逆向組句練習 Backward Build-up Drill	(15) 問答練習 Question-and-Answer Drill
 - 6. 模仿記憶法 Mimicry and Memorization
 - 7. 句型練習 Pattern Practice
- 視聽教學法的啟示：
 - 1. 根據行為主義：語言教學行為發生的三要素：
 - 2. 刺激（外語教學的內容）---反應（學生的行為）---強化（讚美）。
 - 3. 教語言，不是教有關語言的知識；語言是當地人講的話，而非某人認為他們應該怎麼說。
 - 4. 近程目標：(1)掌握新語音、字彙及詞序之結構、(2)熟悉能放入這些結構的詞彙、(3)發音標準。
 - 5. 遠程目標：(1)語言能力同母語者、(2)有第二語言的語言知識。
 - 6. 著重與本國語的比對，認為兩語言的差異是學生的學習難點。
 - 7. 先學辨認、區辨，再學模仿、複誦和記憶。先力求正確，然後再流利。
 - 8. 教師為中心。教師示範語言、掌控學習方向和速度、改正學生語言行為、保持學生全神貫注。
 - 9. 錄音機和視聽設備重要，若教師非母語者，錄音機可提供正確示範。

六、溝通導向教學法 Communicative Language Teaching, CLT (Brumfit & Johnson 1979)

1. 以學習者為中心，以經驗為基礎。主要目的是使學生能用目的語來溝通，強調語言結構與詞彙上的自然習得且自然地習得語法規則。
2. 強調溝通技巧的訓練。良好的溝通能力不只是表達意見，或僅具備語法能力；還要具備語言多樣的功能，運用社會語言學的觀念，對不同的情境、對象，適當的使用語言。
3. 語言包含了「溝通能力」和語言所處的「文化社會意涵」，其功用則包括了
 - (1) 功能性 functional：用言語和他人互動
 - (2) 規範性 regulatory：用言語限制他人行動
 - (3) 互動性 interactional：用言語和他人互動
 - (4) 想像性 imaginative：用言語創造出想像世界
 - (5) 再現性 representative：指用言語溝通、呈現訊息 等多種用途。
4. 「溝通能力」可細分為
 - (1) 文法能力 grammatical competence：字彙、構詞、語法的能力。
The native speaker's knowledge of the syntactic, lexical, morphological, and phonological features of the language.
 - (2) 社會性語言能力 sociolinguistic competence：對溝通者本身的角色、說 / 聽者雙方所共同知道的背景資訊、以及溝通互動之意旨等的瞭解。appropriate language use with an emphasis on the culture-specific norms, values, beliefs, and behavior patterns.
 - (3) 言談能力 discourse competence：指如何根據聽 / 說者雙方間的關係來闡釋訊息、如何將意義呈現等之能力。connecting a series of sentences or utterances to convey meanings.
 - (4) 溝通策略能力 strategic competence：指如何開始、終止、延續或修正溝通過程的能力
The ability to deal with authentic communication in natural contexts and to continue the communicative events.
5. 主張下列三種原則
 - (1) 實際的溝通情境會增強學習效果
 - (2) 任務原則：藉由語言溝通來完成任務的學習型
 - (3) 意義原則：教學內容對學習者能產生意義者較能增強學習效果。
6. 特色：
 - (1) 活動設計以達到「真正溝通」true communication 為目的：
 - ① 訊息互補 information gap：溝通的兩人中，有一人知道一些訊息，另一人不知道，於是有溝通的必要性。
 - ② 自由選擇 choice：溝通的兩人可選擇說話的內容與表達方式。
 - ③ 回饋 feedback：真正的溝通要能獲得回饋（訊息）。說話者從聽話者的反應或回答，得知自己是否已達到溝通的目的。
 - (2) 多用小組方式 group working 或配對面 pair working 進行語言遊戲活動，例如問題解決 problemsolving、預測 prediction、角色扮演 role play，練習與不同的人說不同的話等。
7. 本法的影響與貢獻，有：
 - (1) 語言的功用大於句型結構。許多不同的句法可達到同一功用，並學習各種語言表達的方式，來增進實際的溝通能力。
 - (2) 「真正溝通」的三大特色帶給教學活動新的設計方向
 - (3) 教學活動多設計配對 pair 或小組 group 的討論活動可以訓練學生協調、分享的能力，間接增進溝通能力。

七、默示教學法 The Silent Way

- 學習者若能自己去察覺、發現、及創造，將遠比覆誦、熟背來的好
- 普通的教學通常可分為
 - (1) 講述模式 **expository mode**：所有的教學內容、型態、進度全權由教師來掌控
 - (2) 假設模式 **hypothetical mode**：教學則讓學生在實驗、摸索、嘗試中參與學習，加強了學習將度，增進內在的自信與成就感。**Gattegno** 認為此法可以讓學習者獲得假設模式的上課效果
- 特色：
 1. 教師儘量保持沈默，不說不必要的話，也不提供口語模式讓學生模仿。
 2. 使用的輔助教具不是一般的實物、掛圖、閃示卡，而是用特殊的默示教學法教具：彩色木條、音色對應圖表、拼字發音對應表、字彙表。
 3. 採用實驗心理學中「解決問題」**problem-solving** 的方法來進行語言教學，也就是教師不再多遍地重述教學內容，而要求學生專心主動地去觀察、摸索出 **L2** 的各層風貌。

八、暗示感應教學法 Suggestopedia, STP

- 達成 **suggestion** 的重要因素：
 - (1) 權威 **authority**：聽起來極富科學感的語言、深具語言能力和自信心的老師可增進學生上課時記憶力的專注。
 - (2) 幼兒化 **infantization**：教師的權威感讓學生感覺回溯到幼兒時期專心、自發自動學習又有自信的時期。
 - (3) 雙重影響 **double-planedness**：教師的人格特質、教導方式，乃至於教室內硬體之擺設、音樂的使用等都會影響學生的學習效果。
 - (4) 語調、節奏和音樂所形成的「類催眠效果」**intonation, rhythm, and concert pseudo-passiveness**
- 特點
 1. 教室佈置像客廳一樣舒適：沙發椅、昏黃燈光、輕音樂。
 2. 老師派給學生新的身份來上課，學生不須以自己原來的身份面對同學。
 3. 上課時應該變換語調、說話節奏，以避免枯燥，並使課程內容更富戲劇效果。
 4. 教師兩次唸課文，都配合古典音樂，以消除課堂上的緊張壓力，達到增進記憶力的效果。
 5. 教師須經過特別的訓練，要配合音樂拍子、抑揚頓挫地唸課文。因為音樂的節奏會影響心跳，而當心跳速率較慢時，心智意識運作的效率可以提升。

九、自然教學法 The Natural Approach , NA (Krashen,S.D.&T.D.Terrell 1983)

- 是為了初學者設計的，並幫助他們進階至中級程度的交際能力。教學大綱屬於交際性大綱。自然教學法的語言課程教學目的在於基本個人交際技能，即口語和書寫方面。
- 語言的形式是習而不察的，自然的建立起語言的習慣，經過不斷的嘗試錯誤而達到成熟的境界。
- 主要是奠基於 Krashen 的第二語言習得理論，其中心要旨是由下列五個假設組成。
 1. 習得－學習假設 Acquisition-Learning Hypothesis：習得注重意義和資訊，而學習注重形式結構。「正式教學」過分注重形式和語法，其結果只會阻礙習得過程。習得過程而不是學習過程才能使學生使用目標語進行交際。
 2. 自然順序假設 Natural Order Hypothesis：大多數人習得語言項目的順序是一樣的。
 3. 監控假設 Monitor Hypothesis：在成年人發展第二語言時，「習得」擔任著提高流利度的責任，而「學習」則擔任檢查自身的言語。先天習得的語言系統可以啟發引導人開口說話，但是後天學習的語言系統只能作為用來修正、檢查語言表達的監控系統。
 4. 輸入假設 Input Hypothesis：輸入假設主張只有當可理解輸入成為前提時，習得才能產生。可理解性輸入是激發習得過程，並最終內化語言結構和語法必不可少的條件。學習者經由理解稍微超出他們目前語言水平的輸入而產生習得，即 $i+1$ 的語言，而獲得較高的語言。故在學習情景中，學習者常接觸的是保姆式的用語。
 5. 情感過濾假設 Affective Filter Hypothesis：情感過濾假設認為，學習者的情緒狀態會影響到語言習得，情感在正面狀態時，學生容易接受輸入，因此有利於習得，而心理上有防備或焦慮等這些負面因素，會使可理解輸入語言無法進行語言習得的運作。
- 特點
 1. 教學要著重有意義的輸入 meaningful input，不要做機械式的練習 mechanical actices。
 2. 教學的訓練應著重在「聽」和「讀」的活動。不強迫學生立即用外語回答。只要輸入足夠語言，學生自然能說、能寫。
 3. 語言活動設計包含各種語言功用，如問候、協調、讚美等。
 4. 好的語言輸入：是能幫學生前進到 $i+1$ ，並幫助學生複習已學過的東西。
 5. 良好的學習環境，即低焦慮的環境。
 6. 用「外國人語言」foreigner talk 與初學者談話。
 - (1) 速度慢、音量大、表情誇張。
 - (2) 用簡單的語彙及語法。
 - (3) 重複說或換句話說。
 - (4) 用 Yes/No questions，而不用 WH questions。

十、情境教學法 Situational Language Teaching, CLT

- 1930s～1960s，美國語言學家發展出。
- 認為「口語」是語言的基礎，而其中語言的結構（句型）更是會話能力的基礎。「語言結構」和使用語言的「時空情境」有密切的關連性，所以字彙和文法必須在合適的意義情狀下進行介紹
- 文法方面不做直接的說明規範，而鼓勵學生能透過情境來「歸納」並「理解」出正確的意義與使用方法。
- 特點：
 1. 強調語言和真實情境之間的關係：語言是在情境中學習來的。
 2. 教師以 L2 授課，並透過實物、圖畫、肢體動作等視覺方式呈現字彙或句型中常見的情境，而不做文法解釋和句意翻譯。學生練習的活動包括帶代換句型、引導式覆誦、聽寫、小組口語練習。
 3. 口語練習在書寫練習之前，教材先以「聽」的方式呈現。
 4. 教室裡只用外語對談。

Strategies-based instruction, SBI 策略導向教學

(一) 意義：即將策略訓練和語言教學融為一體，成為教學內容的重要組成部分。是個具有高度創造性、長期的、多層面的教學過程，主要目的是說明學習者瞭解自身特點，並指導學生進行嘗試、檢驗直至熟練使用對自己最有效的學習策略。(Cohen)

(二) 教師在策略教學中可採取以下五個步驟：

1. 描述、示範、舉例說明可能有用的策略；
2. 基於學生自身學習經驗引出更多使用策略的例子；
3. 組織小組或全班就策略進行討論；
4. 鼓勵學生實驗使用各種策略；
5. 把策略與日常課堂材料結合在一起，以顯性或隱性方式融入語言任務，為學生提供語境化的策略使用練習。

(三) The benefits for students：

1. Understand the strategy itself.
2. Perceive it to be effective.
3. Do not consider its implementation to be overly difficult.

(四) The effective implementation：

1. Identifying learner' style and potential strategies.
2. Incorporating SBI in communicative language course and classroom.
3. Providing extra-class assistance for learner.

(五) Strategies

Direct strategies	Memory strategies	(1) Creating mental linkage. (2) Reviewing well. (3) Applying images and sounds. (4) Employing action.
	Cognitive strategies	(1) Practicing. (2) Receiving and sending messages. (3) Analyzing and reasoning.
	Compensation strategies	(1) Guessing intelligently. (2) Overcoming limitations in speaking and writing.
Indirect strategies	Metacognitive strategies	(1) Centering your learning. (2) Arreanging and planning your learning. (3) Evaluating your learning.
	Affective strategies	(1) Lowering your anxiety. (2) Encouraging yourself. (3) Taking your emotional temperature.
	Social strategies	(1) Asking questionaa. (2) Cooperating with others. (3) Empathizing with others.

Content-based instruction, CBI 學科內容語言教學法

(一) 意義：

1. 指以知識性學科 content areas 做為第二語言上課的內容，將學科內容整合於語言學習中。
例如：以英文來上數學、歷史、地理等課程。一般而言，CBI 課程內容大多是學校主要科目，但也可擴展至電影、藝術、科學、建築等其它專業或學生較感興趣的科目。
2. 內容本位語言教學的課程安排，通常必須由教授專業科目的教師及語言教師共同研發討論。
學科教師可先將教學目標告訴語言教師，雙方再共同決定如何將學科與語言學習融合於課程中。

(二) 原則：

1. **著重教學的內容而非語言規則**：強調由內容來決定需要用到何種語言規則，只要有需要，任何語言規則都可以隨時學習。
2. **整合各種語言技巧**：CBI 認為課堂外的真實世界本來就是同時使用多種語言技巧，包括聽、說、讀、寫或是各種文法、單字，語言的學習並非有某一種順序，而是依教授的內容或活動需要來練習各種語言技巧。
3. **學生必須主動積極參與各階段的學習**：CBI 乃是學習者導向的教學法，老師的指導並非唯一的知識來源，其他還包括同儕學習及互動，學習者及教師都需在學習的過程中扮演多重角色。學習者必須同時具備學習、規劃、互動、協商、幫助其他學習者、以及評估自身進步的能力；教師則需具備提供主要知識來源、整合學習活動、促進學生互動以及評估學習者等能力。
4. **選擇與學習者生活、興趣或學業相關的內容**：CBI 教授的內容常會與學習者的生活、興趣或學業相關，有時也會與學習者從事的工作相關，因此非常符合專業英語的教學需要。但這也是 CBI 的缺點之一，不容易決定選擇適當的主題、內容，因此教師的經驗及訓練非常重要。
5. **選擇真實教材及作業 authentic texts and tasks**：真實教材的來源並非是為了語言教學而設計的，而是針對特定主題蒐集真實世界中的語言材料，可以是專書、漫畫卡通、流行歌曲或短篇故事等等，與課堂外生活息息相關的資料。而學生的作業也不是為了練習語言而做，而是應該針對主題內容以及選用的真實教材形式而設計，例如閱讀報紙上的諷刺漫畫，必須瞭解畫家想表達的觀念或意見，並表達自己的見解。

Task-Based Language Teaching 任務式語言教學法

(一) 定義

1. An approach based on the use of tasks as the core unit of planning and instruction in language teaching (Richards & Rodgers, 2001)
2. The instructor gives learners tasks to transact, rather than items to learn, provides an environment which best promotes the natural language learning process (Foster, 1999).
3. 教師給予學生學習任務，讓學生在透過完成任務的過程中，自然而然地學習並運用語言的教學方法。而所謂的「學習任務」通常是指能夠讓學生運用其語言技巧，去完成某件事或解決一項問題的開放式教學活動。

(二) 理論架構：

1. 接觸「真實語言」的機會 exposure to “real language”
2. 將語言運用於真實情境的機會 opportunities for using language for real purposes
3. 學習語言及使用該語言的動機 motivation to learn and to use the language

(三) 教學步驟：Willis, 1996. 三段式教學步驟：

1. 任務準備階段 the pre-task stage：介紹教學主題並說明任務內容
2. 任務執行階段 the task cycle stage：學生執行任務→計畫報告內容→發表成果
3. 語言加強階段 the language focus stage：語言結構分析與練習

(四) 注意事項：

1. 課堂時間掌控、教室秩序維護、教學效率。➡事先周詳計畫、學生分組恰當。
2. 學生重任務，輕語言學習。➡任務後要歸於平靜，寫學習單。
3. 程度高者可如魚得水，程度低者同時要處理外語和任務而退縮。
➡分組周詳、合作學習、教師課間巡視關懷
4. 學生外語能力欠缺，無法有效溝通或寫作。
➡複習時、先介紹新的語言結構，說明任務，再執行任務，最後再練習新的語言結構。
5. 學生無法達成任務。➡讓學生盡量注意與研習得，不強調任務成果。

(五) Peter Skehan 的傳統 3P 與 Willis 的 3P 比較

	Peter Skehan 的傳統 3P 教學理論	Willis 任務導向教學法
第一階段	Presentation(老師講) 幫助學生了解“單一”語法規則，例如強調文法的功用，並將文法規則套用在教學教材裡。	Pre-task 老師先講解課程內容意義，並配合活動傳授先備知識。
第二階段	Practice(學生練) 讓學生有機會練習使用該語法規則和型式	Task cycle 又分為 Task, Planning, Report。 老師將學生分組討論，學生可盡情的討論任務內容，不需擔心犯錯；老師則是扮演從旁協助的角色。
第三階段	Production(學生用) 學生依照所學到的知識，隨意運用在不同情境中 隨意運用在不同情境中，也就是學生最後學習成果的呈現。	Language focus 又可分為 analysis、practice。 學生們將會審視所學的內容。

Project Based Learning 專案導向學習

A teaching method in which students gain knowledge and skills by working for an extended period of time to investigate and respond to a complex question, problem, or challenge.

理念可追溯自杜威 Dewey 的進步主義學派，以建構主義和情境學習理論等觀點為依歸，認知心理學為基礎，合作學習為學習方式，主強調做中學(Learning by doing)，以活動、專案與解決問題等作為學習主軸，重點在於教師應提供學生開放、支持的學習環境，強調在自然的情境中，透過同儕互助合作，動探究、建構個人知識觀來完成小組任務，呈現專案作品。

In Gold Standard PBL, Essential Project Design Elements include:

- **Key Knowledge, Understanding, and Success Skills** - The project is focused on student learning goals, including standards-based content and skills such as critical thinking/problem solving, collaboration, and self-management.
- **Challenging Problem or Question** - The project is framed by a meaningful problem to solve or a question to answer, at the appropriate level of challenge.
- **Sustained Inquiry** - Students engage in a rigorous, extended process of asking questions, finding resources, and applying information.
- **Authenticity** - The project features real-world context, tasks and tools, quality standards, or impact – or speaks to students' personal concerns, interests, and issues in their lives.
- **Student Voice & Choice** - Students make some decisions about the project, including how they work and what they create.
- **Reflection** - Students and teachers reflect on learning, the effectiveness of their inquiry and project activities, the quality of student work, obstacles and how to overcome them.
- **Critique & Revision** - Students give, receive, and use feedback to improve their process and products.
- **Public Product** - Students make their project work public by explaining, displaying and/or presenting it to people beyond the classroom.

專案導向學習(project-based learning)可以讓學生具備知識經濟時代所需必備的七個 C 技能

七個 C	技巧剖析
批判性思考和行動力 Critical thinking and action	解決問題、研究、分析、專案管理等
創意 Creativity	創造新知識、最佳模式的解決方法、說故事很生動
合作 Coopreation	合作、妥協、同意、建立社群等
跨文化認知 Cross-cultural Awareness	跨越種族、知識和不同機構的文化
溝通 Communication	精心製作訊息並善用媒體
電腦能力 Computer skill	有效運用電子訊息和知識工具
工作自主、學習主動	應付改變、終身學習和對工作重新定義

全語言教學法 Whole language approach

- The Whole Language movement isn't a **teaching method** but an approach to learning that sees **language as a whole entity**.
- 全語言學者認同語言是一種溝通工具，而學習必須以**學生為中心**的理論。
- 與傳統外語教學不同的是，全語言強調語言的完整性。認為語言的學習非由零(字母、音標、單字)到整(句子、段落、文章)逐步去建構而成的，而是先學習到語言的整體後再逐步的去分辨其細部。
- 強調將所要學習的目標語言直接用於課堂上，透過主題學習活動、教室中語言環境的布置、互助學習、合作學習、小組討論語發表等方式同時培養聽、說、讀、寫四種能力。

- The Whole Language is said to be:

cooperative learning	use of authentic, natural language
participatory learning	meaning-centered language
student-centered learning	holistic assessment techniques in testing
focus on the community of learners	integration of the "four skills"
focus on the social nature of language	

- 規則 Rules

The role of the teacher		The role of the students	
A facilitator An active participant A supporter		Collaborators Evaluators Self-directed learners Selectors	
Child-to-Teacher interaction		Child-to-Child interaction	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual reading or writing conferences ▪ Individual instruction ▪ Asking or answering of questions ▪ Relating to personal experiences 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buddy reading aloud ▪ Playing language games ▪ Working with partner to solve a problem ▪ Consulting with others while working 	
Child-to-Large Group interaction		Child-to-Small Group interaction	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Making announcements ▪ Show and tell ▪ News time ▪ Giving oral reports 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Science ▪ Experiments ▪ Art projects ▪ Drama ▪ The study of novels 	

- 老師對於學生錯誤的回應：
 - Risk taking and exploration are encouraged.
 - Errors as seen as signs of learning and part of children's literacy development process.
- 優缺點

Advantages	Disadvantages
<ul style="list-style-type: none"> - Focuses on experience & activities - Authentic materials - Facilitate language learning - Learn to read by reading 	<ul style="list-style-type: none"> - Curriculum failure - Improper application - Unsatisfied with Whole Language Theory - Educational policy - Ways of evaluation

其他

1. 學校需在開學前一個月將整學年度學校總體課程計畫送所轄教育行政主管機構備查。
2. 課程發展委員會：學校總體課程規劃、負責學校課程與教學評鑑、成員不包括教育行政機關代表。
3. 校務會議：學校最高議事的會議。
4. 國民中小學學生成績評量準則：
 - (1) 學習領域評量：依能力指標、學生努力程度、進步情形，兼顧認知、技能、情意等層面，並重視各領域學習結果之分析。
 - (2) 日常生活表現評量：學生出席情形、獎懲、日常行為表現、團體活動表現、公共服務及校外特殊表現等。
5. 學時制：學時係每一學科每週之授課時數，每周授課時數一小時謂之一學時。
是以學年內開設科目為階段，訂定學生成績及格科目時數升留級之門檻，升級之學生其原不及格科目可以置之不理。而留級學生需留在原年級重讀所有科目。
6. 學分制：學分係每周授課一小時且滿一學期，或總授課時數達十八小時謂之一學分。
學生每學期結算成績，如有不及格即需參加重修，每學期累計不及格學分數達規定得留在原年級重讀不及格科目，雖延長修業年限，但只重修不及格科目。
7. 學年學分制：採用學分制的學校，如果同時也規定學生修業年限，即是。
8. 國民小學的公文，約可分(1)函 (2)公告 (3)通報 (4)通知。
9. 學校行政四大公開：(1)人事 (2)經費 (3)獎懲 (4)考核。
10. 小學教師應具備：(1)教學能力 (2)輔導能力 (3)行政能力。
11. 教師懲戒範圍(84 年教師法)：(1)口頭糾正 (2)取消參加課外活動權利 (3)留校課後輔導
(4)調整座位 (5)增加額外工作或作業 (6)道歉或寫悔過書 (7)記過、換班、強化心理輔導
12. 師資培育法式 83 年通過的。
13. 國民教育法：民國 68 年頒佈的。
14. 聯合國文教組織 UNESCO 在 1996 年出版的《學習：內在的財富》一書中，指出人類為因應社會變遷的需要，五大支柱：
 - (1) 學會認知 learning to know
 - (2) 學會做事 learning to do
 - (3) 學會共同生活 learning to live together
 - (4) 學會發展 learnig to be
 - (5) 學會轉化個體與生活 learning to transform oneself and society
15. 學習共同體：受三個哲學原理引導
 - (1) 公共性 public：學校是一個公共空間，不再只針對孩子，應開放給所有人，學校如果放棄任何一個孩子或老師是不會成功的。
 - (2) 民主主義 democracy：校長、老師、學生、家長都是學校的主人，每個人都同樣有發言權，都可以參加學校的活動，每個師生都有同樣的權力。
 - (3) 卓越性 excellence：永遠給孩子最好的教育內容或資源，不會因成績不好、家境不好就降低教育內容、教學水準，永遠都追求完美、最高的教育內容。
教室中，學生座位安排具有便利學生座位快速移動，形成分組討論的特色。

其他相關英文教學

1. **EFL (English as a Foreign Language)**：將英語當「對外溝通的語言」來教授。課堂上大都以學生的母語來進行教學，隨著學生英語程度的提升而逐漸減少對母語的依賴。其教學方式是透過詞彙、句型、文法等演練來建立學生聽說讀寫各項溝通能力。
2. **ESL (English as a Second Language)**：學生除了將英語文視為溝通工具外，也將其當作「學習媒介」，透過英語來學習各種知識和技能。其課堂教學大都以英語來進行，隨學生英語能力的增長而逐漸加重讀寫課程。而現今所謂的 ESL 學生或 ESL 教學，已不再侷限於居住在英語系國家的移民或海外學生，或者以英語為官方語國家的學生(如菲律賓)。只要是以英語為主要學習媒介的教學，例如：台灣的全美語或雙語學校，都可算是 ESL 教學。

3. **interlanguage** 中介語：

- (1) 非 L1 也非 TL, 介於兩者之間獨立系統。
- (2) 很像 TL，卻存有 L1 的語法痕跡。
- (3) 具有 L1 干擾、概化 **generalization** 等等偏誤現象的「第二語言」

4. **Backwash Effect** 倒流效應= **Washback Effect** 回沖效應：

即考試領導教學效應，是指考試對學生學習及教師教學的影響。

The term "back" is defined as the direct and indirect effects of examinations on teaching methods. This concept was developed into 15 hypotheses by Alderskwashon & Wall and the first two of these: "**A test will influence teaching**" and "**A test will influence learning**" are tested via questionnaire-based survey.

Tests have a powerful 'backwash' effect. Tests are taken at the end of a course, so the way they are designed and the test items they contain will influence the way that the teaching takes place up to the time the tests are administered.

The backwash of tests can have a negative effect on what happens in classrooms, but it can also be very positive. If the test is well-designed, its influence over teaching practice can be extremely beneficial. Most important is what is really being tested, and exactly how the test is constructed to meet that aim.

5. **prescriptive grammar 規範性語法**：主張這派的語法學家認為 語言應該要有一套完整、絕對、正確、不容改變的語法 來約束我們的語句 讓我們的語句都是完全符合文法，我們的聽說讀寫都必須照著這一套語法來走，只要有所違背 就會被視為不入流 不正確。

例如許多口語英文或方言 會用雙重否定 但卻表示單一否定的意思

ex: I ain't going nowhere = I'm not going anywhere 這樣的用法 其實很流行於口語英文及方言當中；而主張 **prescriptive grammar** 的語法學家就會認為這種語法根本沒有存在的價值。

A prescriptive grammarian believes that certain forms used are correct and that others, even though they may be used by native speakers, are incorrect. Many prescriptivists feel that modern linguistics, which tends to place emphasis on actual rather than perceived language usage, is responsible for a decline in the standard of language.

6. **descriptive grammar 描述性語法**：採取比較相對的態度 單純的是描述現有語言的狀態，即現在的人怎麼說 現在的語言是怎樣的狀態就照實描述 並不認為語言就一定是該要像什麼樣子而不可違背。I ain't going nowhere 這種用法 就會被完整的登錄在語法內，也就是說完全尊重語言是活著的事實，了解到語言是隨時在改變的，只針對語言的現狀以及變化做描述，而不對語言做絕對的約束和制約。

Descriptivists look at the way people speak and then try to create rules that account for the language usage, accepting alternative forms that are used regionally and also being open to forms used in speech that traditional grammars would describe as errors.

7. **低風險測驗 low-stakes test**：測驗結果不會對相關人等造成直接影響，如「國家教育進展評估」NAEP, National Assessment of Education Progress，不涉獎懲，有客觀性。

一、英語教學名詞與規準

(一) 美國外語(第二語言)學習能力指標：5C

1. Communication 溝通：人際溝通、詮釋能力、發表能力
2. Cultures 文化：文化習俗的意義、文化產物的意義
3. Connections 貫連：擴大視野、學習不同領域新、孕育國際觀
4. Comparisons 比較：比較語言差異、比較文化差異
5. Communities 社群：使用從事校內外的學習和溝通、自動自發終身學習

(二) 交際策略 communication strategies according

1. Definition 定義：

- (1) A systematic technique employed by a speaker to express his meaning when face with some difficulty.(Corder,1977)
- (2) A mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures are not shared.(Tarone,1980)
- (3) potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal.(Faerch and Kasper,1983)
- (4) 學習者在對第二語言或外語掌握有限的情況下，為達到交際目的，彌補其語法或詞彙知識貧乏而採用的方法。

2. **五項交際策略** Five main categories of communication strategie：Tarone and Bialystock

- (1) **Avoidance**：Topic、Message abandonment、Paraphrase
- (2) **Approximation**：Word coinage、circumlocution
- (3) **Conscious transfer**：Literal translation、Language switch
- (4) **Appeal for assistance**
- (5) **Mime**

(三) 第二外語學習的六大策略 six main categories of second language learning strategies(LLSs):

1. **Memory** Strategies. Memory strategies can help learners store and retrieve new information, and they include:

- (1) Creating mental linkages,
- (2) Applying images and sounds,
- (3) Reviewing well,
- (4) Employing action.

©"Take CARE of your memory, and your memory will take CARE of you."

2. **Cognitive** Strategies. Cognitive strategies enable learners to understand and produce new languages in different ways, such as:

- (1) Practicing,
- (2) Receiving and sending messages,
- (3) Analyzing and reasoning,
- (4) Creating structure for input and output.

©"Cognitive strategies are PRACTical for language learning."

3. **Compensation** Strategies. Compensation strategies enable learners to comprehend and produce a new language in spite of lacking knowledge in this language.

- (1) Guessing intelligently,
- (2) Overcoming limitations in speaking and writing.

©"Language learners can GO far with compensation strategies."

4. **Metacognitive** Strategies. Metacognitive strategies, which exceed cognition, supply learners with three ways of coordinating their process of learning a new language:

- (1) Centering your learning,
- (2) Arranging and Planning your learning,
- (3) Evaluating your learning.

©"Metacognitive strategies make language learning more CAPE-able."

5. **Affective** Strategies. Affective strategies provide learners with several ways of controlling their emotions, regulating their motivations, and improving their learning attitudes:

- (1) Lowering your anxiety,
- (2) Encouraging yourself,
- (3) Taking your emotional temperature.

©"Affective strategies help language learners LET their hair down."

6. **Social** Strategies. Social strategies can assist learners' learning through communication and interactions with people.

- (1) Asking questions,
- (2) Cooperating with others,
- (3) Empathizing with others.

©ACE language learners use social strategies."

(四) 布朗認為結合實務與理論的**第二語言教學**，可以列出十二條原則，其分別在認知、情意和語言學三個方面。

認知原則 Cognitive Principles：都是和心理和智能有關的		
1	自動自發性 Automaticity	小孩子在不自覺、潛意識地習得語言，不對語言過度分析，而是暴露在語言輸入的環境裡，這被稱為是「自動自發過程」。若使用在第二語言學習中，則要從控制有限的語言進行，進到自動處理無限語言形式的過程。不需要刻意避開對語言系統的注意，例如：文法、聲韻、言談，但這樣的過程不宜過長，以免影響學生進入自動自發的階段。
2	有意義的學習 Meaningful Learning	有意義的學習效果會大於機械式的學習效果。有意義的學習，會將新的資訊融入現有的結構以及記憶系統中，有較高的學習保存率。
3	獎賞原則 Anticipation of Reward	即在操作制約模式下的原則。短期獎賞，可以用口頭讚美和鼓勵、小貼紙，同時教師也要精力充沛、熱情洋溢，否則學生也會興趣缺缺。長期回饋，則應該讓學生理解，學習了該語會有什麼用處；會有什麼特權；學業上、事業上有什麼幫助等。
4	內在動機 Intrinsic Motivation	學習者內在的學習動機正是最強而有力的獎賞，在基於學生內在動機下設計教學活動，學生會願意去完成任務。
5	策略投資 Strategic Investment	學習者必須投資時間、精力、注意力，才有製造各種理解語言和產生語言的可能。
情意原則 Affective Principles： 對自己的感覺和團體的關係以對於所學的語言與文化的情感		
6	語言自我 Language Ego	學習第二語言時，也是發展一種新的思考模式、新的感覺以及新的處事模式，因此會產生第二個身份。新的語言自我和第二語言很容易互相糾結，進而產生脆弱感、防衛性和內心的壓力。這時，要對學生表達支持的態度。
7	自信 Self-Confidence	只要學習者相信其具備完成學習任務的能力，對於最終是否能夠完成任務就具有一定程度的影響力。
8	勇於冒險 Risk-Taking	鼓勵學生冒險，有助於產生要長的記憶和內鄉動機。協助學生盤算風險，而不至於瞎猜，同時在學生冒險嘗試時，給予正面的回應。
9	語言與文化的結合 Language-Culture Connection	教語言的同時，也教授一種複雜的文化風俗、價值觀、思考模式、情感和行動系統。讓學生理解跨文化的差異性，並理解沒有哪個文化比哪個好。幫助學生了解文化認同的問題。
語言原則 Linguistic Principles：習者如何處理這些複雜的語言系統		
10	母語效應 The Native Language Effect	學習者的母語對標的語言系統的習得會產生很大的影響。母語系統對新語言的創造及理解會有助長效應，也會有干擾效應，然而干擾作用可能較為顯著。抓住母語的強化效應，摒除干擾現象。同時，說服學生以第二語言來思考。
11	過渡/中介語言 terlanguage	在學習者邁向標的語言的完整能力前，會經歷一種系統性或稱準系統性的發展過程。成功的過渡語言發展，有一部分來自善於運用他人的回饋。不要指責學生過渡語言的錯誤，而可以分辨學生錯誤的來源，同時對於學生的語言輸出給予鼓勵。

12	<p>沟通能力</p> <p>Communicative Competence</p>	<p>作為語言課堂的終極目標，教學方法就要朝組織能力、語用能力、策略能力以及身心機動的能力邁進。它不強調文法規則；它不要求「正確的語言高於一切」；它要自然真實、不矯揉造作的語言和教學；它認為無限的語言形式和功能才能在真實世界裡被應用。</p>
----	---	---

二、語音學

1. **phoneme 音素**：可以分辨出聲音的不同，用以分辨字的不同，用 / / 表示。

例如 /t/ 和 /d/ 你可以知道他們是不同的兩個音，tie 和 die 兩個字你可以分出他們是不同的字，因為 tie 發 /t/，而 die 發 /d/。

2. **allophone 同位音**：無法分辨出聲音的不同，且無法分辨字的不同，用 [] 表示。例如 pea, speed, tip 三個字中的 p 雖然都發 /p/，但卻有不同的「同位音」。

pea [ph] 是送氣音 /pi/ → [phi]

speed [p] 類似 /b/ /spid/ → [spid]

tip [po] 不唸出來 /tlpo/ → [tlpo]

簡單的說，就好像中文「洗澡」兩個字，明明前面的「洗」是三聲（ㄣ一 V），但在「洗澡」一詞中卻要讀成二聲（ㄣ一 /），這就是同位音。

3. **phonetic segment 音段**：就是音節的意思。

4. **morpheme 詞素**：是一個字的最小單位，例如 friendship 是由兩個詞素 friend 和 ship 組成的，其中 friend 的意思是朋友，ship 是表抽象概念的情誼，所以 friendship 就是友誼。

5. **allomorph 同位詞**：由詞素衍生出來，並不會改變原意。例如 friend 與 friends 兩個字都是由 friend 一字組成，意思都是朋友，但 friends 表示的是複數。

