

# 甄試教育名詞解釋

## ► 預備性評量(preparative evaluation)

又稱安置性評量或教學前評量。在教學前，為了解學生的起點行為（知識與技能）所做的評量。若學生未具備學習新單元所需要的知識與技能，則教師需提供預備性的經驗，再進行新單元的解說；反之，則實施預定的教學。常見的預備性評量有智力測驗與入學測驗，課堂前的預備性評量實際並不常見。

## ► 形成性評量(formative evaluation)

又稱為教學中的評量，在教學過程中教師為了解學生學習的情形，透過晤談、觀察或文字...等方法，來評量學生學習的情形，以便隨時發現問題，提供學生和教師校正及回饋的機會。根據形成性評量，教師可隨時修正自己的教學策略；學生可獲知自己的學習表現，來肯定或修正自己以後的學習方式，如小考或期中考。

## ► 診斷性評量(diagnostic evaluation)

在形成性評量實施後，發現學生有學習困難的情形，教師就必須給予個別輔導，幫助學生改善學習模式。在輔導之後若是學生學習困難情形依舊，則實施診斷性評量，以確認學習困難的關鍵處，或造成學習困難之生理、心理或其他因素。實施診斷評量時，除需要特別設計的診斷測驗外，尚須專家協助鑑定及輔導，不過台灣教育對此類評量仍須努力建構出屬於自己的制度。

## ► 總結性評量(summative evaluation)

在教學結束後，為了解學生的行為表現是否已經達成教學目標，以確認整體學習結果或教學成效而進行的學習評量。若學生未達到預期的教學效果，則教師需提供另外的學習經驗；若已達到教學效果，則評量成績或認定精熟程度。又稱為教學後評量，如期末考或聯考。

**► 關鍵期(critical period)**

關鍵期的研究始於 Lorenz 對動物為的觀察研究。關鍵期係指個體在發展過程中，最適宜某種行為或身心特質出現與成熟的階段，亦即影響最大的特定時段。若過了該階段，以後學習則會阻礙較大。教師應認知個體行為與身心特質的出現時機，提供適當的教學方法與教育環境來增進學習效果。

**► 物體恆存性(objective permanence)**

Piaget 的認知發展論中指出，在感覺動作期末期，嬰兒的基模發展出物體恆存性的觀念，此時的嬰兒已開始從具體實物中學到抽象的概念，也就是物體雖消失但形象依然能夠存在孩子的心像之中，如滾入床下的球，小孩雖看不到球但仍知道去尋找。

**► 延後的模仿(deferred imitation)**

Piaget 於認知發展論中指出，在感覺動作期接近兩歲的嬰兒，不僅能當場模仿人或動物的動作，而且還能在事後憑記憶去模仿這些動作，像此種僅憑事後記憶就能模仿出來的能力，此即稱為延後的模仿，如事後憑記憶模仿電視的歌星唱歌跳舞。

**► 守恆(conservation)**

在具體運思期的兒童已理解守恆的概念，即個體知覺到某物體某方面特徵(如重量或體積)，將不因其另方面特徵 (如形狀) 改變而有所不同。了解數字、體積與重量的守恆年齡為 5-6 歲、7-8 歲和 9-10 歲。

**► 去集中化(decentration)**

Piaget 指陳在具體運思期的兒童面對問題情境思維時，逐漸不再單憑知覺所見的單一層面去做判斷，而是能夠顧及事物的多個面向或層面。當知覺集中傾向由去集中化所取代時，兒童的基模功能已漸達到合理思維的模式。

**► 可逆性 (reversibility)**

可逆性是合於邏輯的思維過程，最常運用在數學運算以及所有屬於因果關係的問題，是指思維問題可以從正、反兩面去思考，亦即順向與逆向兼顧的思維歷程，形成於具體運思期。如知道  $2 + 3 = 5$  亦知  $5 - 2 = 3$ 。

### ► 自我中心主義(ego centrism)

處於前運思期的兒童，在面對問題情境並予以解釋時，只會從自己的觀點著眼，不會考慮到別人的不同看法。換言之，前運思期兒童只能主觀看世界，不能客觀地予以分析，不過自我中心主義於七歲後逐漸趨弱。

### ► 價值澄清法 (value clarification)

係由 Raths、Harmin 和 Simon 等三人所倡導。價值澄清法乃經由問答討論等方式，輔導學生在選擇過程中，了解與分析自己的行為與信念之間的關係，進而澄清自己的價值觀，目的在協助學生察覺並確定自己或他人的價值。

### ► 鷹架作用 (scaffolding)

鷹架作用的概念是由 Vygotsky 提出，是從 ZPD 發展出來。ZPD 是指介於兒童自己實力所能達到的水平，與經他人給予協助後所可能達到的水平，兩種水平之間的差距。鷹架作用則指從兒童實際表現水準到潛在發展水準間，由成人或較優秀的同學提供的協助力量。在教育上的啓示，學生的表現水準是有一區間的，故教師應提供適合每個學生的協助，引導學生達到最佳的水準。

### ► 配合加一原則 (plus-one matching principle)

Kohlberg 認為在道德教學時，可運用配合加一原則。即根據學生目前的道德認知發展階段，再提升一級讓學生去思考判斷，如此可經由道德教學以提升學生道德認知的水平。在教學上，老師須先了解學生目前的道德發展階段，然後再採用與生活有關的現實兩難問題，採異質分組討論，透過比自己高一階段的同學互相討論中，產生認知衝突，逐漸進步到下一個階段。

### ► 近側發展區 (zone of proximal development)

係由 Vygotsky 提出，ZPD 是指介於兒童獨自解決問題的實際發展水平，與經由成人或較優秀同儕協助後所能達到的潛在發展水平之間的差距。在教學前，教師須於教學前了解學生在該領域中的實際能力，再透過鷹架作用使之達到潛在的發展水平，如此不斷加以循環，以期今日的潛在發展水平會變成明日的實際發展水平。

**► 自我統合 (self identity)**

在 Erikson 社會發展論中，青年期所產生的發展危機主要產生在自我統合與角色混淆之間。自我統合是指個人嘗試把和自己有關的多個層面統合起來，形成一個自己覺得協調一致的自我整體。教師宜協助學生順利達到自我的心理統合，以避免學生產生角色混淆。

**► 行為塑造 (shaping)**

行為塑造是 Skinner 所提出的操作制約之學習原理，是說為了使個體表現比較複雜的行為時，需將現有行為與達成目標行為之間，分解成幾個步驟，對每個反應步驟施予操作制約學習，最後將多個反應連貫在一起形成複雜行為的方法，這種逐步漸進的塑造方法稱為行為塑造，此法多應用於心理治療。

**► 增強作用 (reinforcement)**

Skinner 操作制約理論中指出，個體表現出行為如能得到滿意的結果，則該行為就會獲得增強，而行為出現的機率亦會增多。凡經增強物使得個體行為增加之安排，均稱為增強作用，其又可分為正增強與負增強。教師宜多以讚美、鼓勵等正增強物來強化學生良好行為。

**► 前導組體 (advance organizer)**

前導組織是 Ausubel 於認知同化論提出的概念之一。係指以學生既有知識為基礎，將新學習、新知識的大綱要領呈現出來，以利於新學習能順利進行。教師提出前導組織之目的有三：指出新教材的重點、提示觀念間的關係、以及與個人既有知識的相關性。教學前若教師能將新舊知識的概念結合將有助學生快速學習。

**► 意元集組 (chunking)**

訊息處理論中增進短期記憶的策略之一，是指在工作記憶中，將訊息中多個不同的小意元，集合而組成一個大意元，然後再以大意元為單位去記憶，如此個人在有限時間內，仍可突破於短期記憶中，只能記 7 ±2 個意元的限制了。

**► 序列效應 (serial position effect)**

指在多個項目連續出現的情境下，各項目因其在序列中位置不同而影響到學習的記憶。依順序的記憶量會形成一 U 型的曲線，稱為序位曲線。

種類有初使效應與時近效應。如榜單的榜首與榜尾最容易記。教學時教師可將重點放在最前與最後。

### ► SQ4R

美國心理學 Robinson 所提倡的讀書策略，是典型的上下雙向處理的讀書方法。

1. 瀏覽 (Survey, S) 指先掃描式的通讀一遍。
2. 質疑 (Question, q) 指瀏覽中記下的疑問，留待閱讀時再尋找答案。
3. 閱讀 (Read, R) 仔細閱讀。
4. 反映 (Reflect, R) 指閱讀當時的思維活動。
5. 記誦 (Recite, R) 指隨讀隨記，從短期記憶輸入長期記憶。
6. 複習 (Review, R) 指最後再通盤整理，已能理解者便可記憶保持之，未能記憶者則重新閱讀之。

### ► 陳述性知識 (declarative knowledge)

Anderson 將知識分為兩類，即敘述性知識和程序性知識。陳述性知識，指有關事實性或資料性的知識，諸如人名、地名、時間、地點以及事實經過等陳述方式表達的知識。藉由對知識的分類，教師可據此施行適合的教學方式，以利於學生的學習。

### ► 程序性知識 (procedural knowledge)

Anderson 將知識分為兩類，即陳述性知識和程序性知識。程序性知識是指按一定程序理解操作從而獲致結果的知識；諸如駕駛或操作機器，從事科學實驗以及烹調縫紉等均屬之。藉著對知識的分類，教師可據此施行適合的教學方式，以幫助學生有效學習。

### ► 後效強化 (contingent reinforcement)

依 Skinner 學習理論的強化原則，正負強化物對個體預設的反應，之所以會產生強化作用，是由於正負強化物的出現與消失，都是由於個體的有效反應所致。這說明了個體自己行為的後果，將可決定以後的行為；因努力而成功，將來則會繼續努力，因逃避而免於懲罰，將會繼續逃避。用操作條件作用的概念來表示這種因果關係，即稱為後效強化。

### ► 後設認知 (meta-cognition)

倡導者為 Flavell，係指個人對自己認知歷程能夠掌握、控制、支配、

監督和評鑑等的認知。易言之就是「對認知的認知」。後設認知包括三種成分：一是後設認知知識，指個人對自己所學的知識明確了解；二是後設認知技能，指求知學習時實際行動與個人對自己行動的監控歷程；三是後設認知經驗，是指個人從事認知活動所得理性與情意綜合性經驗。在教育上，教師可將之視為理想目標，並培養自己對所教之科目有後設認知的能力。

### ► 連言概念 (conjunctive concept)

指用屬性相加的方式來說明的概念。例如：棒球這種運動是「球」與「十八個人一起玩」兩個屬性相加而成的概念。

### ► 選言概念 (disjunctive concept)

指概念中屬性的組合，可以從不同的意義中任選其一或兼具的情形。例如：在棒球比賽時，裁判使用「三振」一詞，為兩好球之後揮棒落空或球進好球帶均是。

### ► 關連概念 (relational concept)

凡概念中的屬性彼此有特殊關係者。如美洲位於太平洋的東邊，即說明了二者的關係。

### ► 擴散思考 (divergent thinking)

Guilford 的智力理論中，指出思考運作方式可以分為兩種，為擴散思考與聚斂思考。擴散思考是指個人面對一個問題時，該問題有很多種可能的答案，雖然沒有最正確的答案，但是有比較好的答案，擴散思考是人類創造力的基礎。

### ► 水平思考 (lateral thinking)

De Bono 將思考分成兩類：垂直思考和水平思考。水平思考是指個人突破邏輯限制，從別的角度探討問題，以新的想法解決問題的思考。

### ► 腦力激盪法 (brainstorming method)

係由 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，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。
3. 意見沒發表完之前，先不批評。
4. 待所有意見發表後，再從中修改、擴充，而後眾議公決，選擇最佳意見。

#### ►倒攝抑制 (retroactive inhibition)

遺忘的原因之一是由於新舊經驗彼此干擾而產生的結果，使記憶的運作受到彼此的抑制。若是新學得的經驗干擾了對舊經驗的回憶，稱為倒攝抑制。其主要有新舊資料相似、新學習程度超越就學習和新舊學習時間過近三種原因。

#### ►順攝抑制 (proactive inhibition)

遺忘的原因之一是由於新舊經驗彼此干擾而產生的結果，使記憶的運作受到彼此的抑制。若是舊經驗干擾了對新學習的回憶，稱為順攝抑制，研究顯示順攝抑制為遺忘的主因。如新的電話號碼常為舊的電話號碼干擾。

#### ►回憶法 (recall method)

心理學家用回憶法來測量記憶。回憶法最常用於測量長期記憶，學科考試的申論題，在性質上屬於回憶法。而回憶法在實際測驗時，可分為兩類，其中將學過的訊息重新表現出來，若對回憶的資料在次序上不加限制稱為自由回憶法 (free recall method)；如須按一定程序回憶學得的訊息則稱為依序回憶法 (serial recall method)。不過當練習不夠、時間過長時，便會影響記憶量。

#### ►再認法 (recognition)

再認法又稱辨認法，係指實驗者對受試者呈現以前學習過的材料與其他無關的材料，供其辨認的一種測量記憶的方法，像考試測驗卷上的是非、選擇，在性質上皆屬此。適用於學習時練習度不夠，或學得的經驗歷時已久，記憶模糊的情況下進行，但缺點是事物特徵不明時易發生錯誤。

#### ►再學習法 (relearning)

又稱節省法 (saving method)，指要受試者重新學習以前學過的材料，並達到初次學到時同樣熟練的程度，並由此來判斷其記憶情形。例如：以背誦一遍文章為例，初次學習如閱讀八遍可達背誦無誤的地步，半年之後已遺忘時，若只需閱讀四遍即可恢復初學習時的程度，這表示半年來對該篇文章，在記憶中仍保存了 50%，限制在於測驗較費時費力。

**► 閃光燈效應 (flashbulb effect)**

指個人對引人震撼的事件容易留下深刻的記憶，又稱閃光燈記憶。因閃光燈記憶所記之事件，多半是與個人有關的重要事件。如 921 大地震令人難忘。

**► 萊斯托夫效應 (Restorff effect)**

指學習材料中最為特殊的事件容易記憶，因此我們會對奇特的事物印象深刻。例如：在宴會中有一位身高兩公尺以上的長人，他會給人突出的印象，因而他的名字也特別容易記憶。

**► 抱負水準 (level of aspiration)**

抱負水準是動機相關概念，是指個體對自己在某事上所應該達成目標之程度的主觀設定，並未考慮到個體自身的條件限制，只是主觀的預期、抱負與希望，未必與實際的工作成績相等。

**► 認知失調 (cognitive dissonance)**

由 Festinger 所提出，此理論認為個體的態度包含了認知、情感、行為三個部分，當三者之間產生衝突，則稱認知失調。個體在心理上有失調的現象時，會有要求平衡的一種傾向，則個體必須對某一者加以調整以維持心理的均衡。

**► 成就動機 (achievement motivation)**

McClelland 與 Atkinson 提出的成就動機中，指個人在主動參與事關成敗的活動時，不畏失敗威脅，自願努力以赴，以期達成目標並獲得成功經驗的內在心理歷程，換句話說，成就動機是接受考驗挑戰，在競爭的過程中，超越他人以及達成卓越表現的內在力量。另外，在成功與失敗機率各佔二分之一時，成就動機最高。

**► 習得無助感 (learned helplessness)**

指個體因持續的挫折或困境而形成的一種絕望心態，即使面對可脫離困境的機會也鼓不起勇氣去嘗試。在日常生活中（如求學）屢次失敗，長期挫折後灰心喪志，對任何機會均持絕望的態度，即可視為習得無助感。在教學上，應針對學生的個別差異，設定符合能力的目標，使學生獲致成功



經驗，如此才不會學得無助。

### ► 智力三元論 ( triarchic theory of intelligence

智力三元論乃是運用認知心理學中訊息處理歷程的理念，指出人類智力之內涵係由三種智力所構成，以 Sternberg 為代表：

1. 組合性智力：使用語文或動作技能的能力。
2. 經驗性智力：善於應用經驗的能力。
3. 適應性能力：與環境互動時的適應能力。

智力三元論強調思考歷程，此理論提出後，擴大智力的解釋，並影響智力測驗編製由傳統的心理計量取向走向多維的新取向。

### ► 智力多元論 ( multiple-intelligence theory )

Gardner 提出智力多元論，打破一般傳統智力理論所信奉的兩個基本假設，即人類的認知是一元化的，以及只要用單一、可量化的智力就可適切的描述每個人。Gardner 主張多數的人都擁有完整的智力光譜，而每個個體依其獨特的認知特徵，組合和使用個體所擁有語文、數理、空間、音樂、運動、社交、自知和自然觀察者的智慧等八種能力，認為智力不止受到遺傳還受到文化的影響。智力多元論使得全人教育受到重視，並檢討傳統智力測驗不足以衡量學生個別差異之限制。

### ► 匱乏假說 (deficiency hypothesis)

Bernstein 所提出，認為低層社會受的文化刺激較匱乏，兒童的語言自幼就未曾獲得適當的發展。入學後不但經驗知識較中上層家庭的兒童落後，並參與以中上層社會的語文標準所編的智力測驗，自然在成績上較中產家庭的兒童為低，因此，出身文化匱乏環境兒童智力較低的事實，極可能只是一種假象或表象，如只根據此種表象當作真象（認定他們智力低）來處理，很可能因之誤害學生一生。

### ► 自驗預言 (self-fulfilling prophecy)

又稱畢馬龍效應。指教師、他人或學生對學生自己的預期，而最後學生也表現出預期的行為出來，具積極與消極意涵。在教育上，教師應對學生多予尊重與關懷，避免忽略與責罵，對學生的了解要基於多方面的觀察。在教學行為上，應基於均等性與補償性。

### ► 認知類型 (cognitive style)

又稱認知風格或認知方式。所謂認知類型是指個人在面對問題情境

時，經由其知覺、記憶、思維等內在心理歷程，在外顯行為上所表現的習慣性特。在教育上教師宜針對學生認知思維的模式不同，轉化自己教學模式與環境以利學生學習。

### ► 學習類型 (learning style)

學習類型又稱學習方法，是指一個人學習的習慣及態度，期影響學生對所處學習環境的知覺、互動及應對能力。學習風格的塑造與養成，一方面深受個人生理、心理因素的影響，另一方面亦受到外在社會與情意因素影響。教師宜了解學生的學習類型，以提供最佳的鷹架協助。

### ► 性向與處理交互作用(Aptitude-treatment interaction)

ATI 是由 Cronbach 提出，其指出教學(T)應配合學生的性向(A)，教師對不同性向的學生，應提供不同的教育措施，以發揮最大的教學成果。對教育的啓示在於沒有任何一種教學與教材可適合所有學生，教師不應輕易放棄學生，而是改採別種教學方法。

### ► 類化原則

此係為 Herbart 所提出，其指陳任何新學習必須建立在舊的經驗之上，新舊經驗聯合成為體系，系統知識便形成。教師在教學之前宜喚起學生的舊經驗，並透過系統教學法施教，便可使學生學習順利。

### ► 熟練原則

熟練原則是指教師指導學生經由反覆練習，促使學生能於學習上達到精熟的程度，並且活用於生活之中。是以，在教育的應用則訴求教師先了解學生能力，並提供適切的學習目標，給於學生練習、複習與應用的機會直到熟練，唯其限制在於費時費力。

### ► 同時學習原則

Kilpatrick 提出同時學習原則，其認為學習並不是單獨面向存在的，而是複雜的活動歷程，個人於同一時間學習包涵主學習、副學習與輔學習三種面向，是以教學時應兼重知、情、意、行與五育均衡。

### ► 印象檢核(impression checking)

依據他人的行為舉止，來推測他人的思想與情感，並向對方檢核對照

自己的推測是否正確，如此便不至於因為推測錯誤，而影響到彼此的關係。

#### ► 班級氣氛 (class climate)

係指教師與學生於教室中互動而產生的一種心理。提升班級良好氣氛是增進學習動機的策略之一，教師可以以合作、競爭與個別學習等不同教學方式來提升學生的學習動機。

#### ► 教室經營 (classroom management)

教室經營是指師生互動的教學活動中，教師對學生學者行為的一切處理方式；包括消極的避免學生違規行為的發生與積極地培養學生遵守團體規範的習慣，藉此以形成良好的教學環境。

#### ► 漣漪效應 (ripple effect)

Kounin 提出漣漪效應，狹義的說法是指教師責罰某一學生後對班級中其他學生所產生的負面影響；廣義來說，則包括教師對學生的某特定處理，會造成對其他學生非預期的影響。

#### ► 場地論 (field theory)

Witkin 所提出的場地論，可分為場獨立與場依賴。場獨立者不受場地刺激變動等外在環境因素影響，而場地依賴的人，則受場地刺激變動等環境因素所干擾，兩者合之，稱為場獨立性。

#### ► 歸因論 (attribution theory)

Weiner 所提出之歸因論，乃是解釋學習動機最有系統的理論。其以 Heider、Rotter 及 Atkinson 三人的理論為基礎，探討個人對自己行為成敗原因的解釋。在教育上的涵義：會影響學生下次願意嘗試與否，而教師也可據此預測此後學習動機，避免學生長期進行有礙人格成長的消極性歸因。

#### ► 基本歸因誤差 (fundamental attributional error)

一般人認為行動者的特質就是行為發生的原因，這是由於行動者及觀察者的偏差，觀察者與行為者的分歧歸因，即注意的焦點不同。

#### ► 社會認知 (social cognition)

社會認知是社會知覺中「人知覺」的其中一項。社會知覺是指個人對社會中的人、事、物的認識，了解與判斷，而社會認知即是以既有認知結構為基礎，對別人所形成的知覺，不過此種認知未必正確。

**► 仰巴腳效應(pratfall effect)**

此指每一個人都有看他人出醜的心理，是以通常在一個團體中最受歡迎的人不是完美者，而是精明能幹但略帶缺點的人，是以，此種心理又稱出醜效應。

**► 旁觀者效應(bystander effect)**

係指在危機現場中，若到場人數越多時，則見義勇為的救助行為越少，這是因為當很多人在現場時，彼此的同情心會下降。

**► 領導權變論(contingency theory of leadership)**

Fiedler 認為領導型式可分為工作與關係兩大取向，而領導情境則分為領導者與成員知關係、工作結構與職權三面向，形成八種領導情境。行政人員宜因應不同的領導情境，採取不同的領導方式，來提昇教育行政效能。

**► 自我效能(self-efficacy)**

自我效能是由 Bandura 提出，係指個人對自身能完成任務的程度，主要受到直接經驗、間接經驗、他人意見、書本知識與身心狀況影響。教師為提升學生自我效能，可以透過不斷提供學生成功經驗、強化學生的存在價值、成就感與道德感來達成。

**► 認知學徒制(cognitive apprenticeship)**

認知學徒制乃是受到建構主義的影響，主張學習應在真實的情境脈絡之中進行，其過程是由教師先示範學生在一旁觀察，然後學生再依教師的示範來進行反應，最後教師對學生反應再進行回饋。

**► 交互教學法(reciprocal teaching method)**

交互教學法是由 Brown 和 Palincsar 提出，其重視焦點在於培養與監控閱讀理解相關的後設認知技巧，以促進學生閱讀能力。其有做摘要、提出問題、澄清問題及進行預測四個策略。

**► 月暈效應(halo effect)**

觀察者依據對他人整體的印象，來對他人個別部分作出相似評定的傾向。如考試時學生的字跡工整，便亦覺得其答題內容不錯。

► 霍桑效應(Hawthorne effect)

Mayo 對西方電力霍桑廠進行研究時發現，實驗者知其接受實驗，因而有較佳的表現，此種現象便稱為霍桑效應。

► 強亨利效應(John Henry effect)

控制組成員為表示不甘示弱，因而有較佳的表現以和實驗組成員一較長短，此種現象便稱為強亨利效應。

► 性別角色刻板化

性別角色刻板化是指一般大眾依男女性別進行行為刻板區分的歷程。一般性別角色刻板印象總覺得男生要勇敢、女生要溫柔；男生適合學理科，女孩子適合學文科等。教師於教學時宜避免性別角色刻板化，應要確實了解學生的性向與才能，以幫助學生針對其專長發展，並達成教育機會均等。

高上教甄 / 教檢