

## 99 年公務人員特種考試身心障礙人員考試試題

等 別：三等考試

類 科：教育行政

科 目：教育心理學

一、根據艾里克森 (E. H. Erikson) 的「心理社會發展論」(psychosocial developmental theory)，國小學童及中學生在自我發展上的主要任務分別為何？教師應如何協助這些處於不同發展階段的學生有正向的自我發展？請分項說明之。

【擬答】：

(一) 國小學童：

1. 自我發展上的主要任務：兒童期的個體會面臨勤奮進取對自貶自卑 (industry vs inferiority) 的發展，個體進入小學後，老師、同儕的影響力大增，個體本身具備求學、做事、待人的基本能力，校內的成功經驗會肯定自我能力；失敗經驗會造成負面的自我意向，阻礙未來學習。
2. 協助方式：
  - (1) 教師幫助學生精熟學校的課業，扮演學生的角色，學習合作、分享和同儕和睦相處，表現利他主義，此時期女孩子的友誼會變得比較親密。
  - (2) 班級經營上應採多元評量，從不同的學習中，得到不同的成功經驗，維護學生積極的自我概念。
  - (3) 教師給予正向的畢馬龍效應 (Pygmalion effect)，對學生形成差別期待，促使學生自驗預言 (self-fulfilling prophecy)，達到此期待。

(二) 中學生

1. 自我發展上的主要任務：個體會面臨自我統合對角色混淆 (ego identity vs role confusion) 的發展，個體會質疑並重新界定兒童時期已建立好心理自我意向，以追尋人生方向，若發展障礙會導致角色混淆或負向認同 (negative identity)
2. 協助方式：青少年時期，同儕關係會從同性轉向兩性再轉向異性，對親師的認同轉向對同儕的認同，社會化的場合也變大。
  - (1) 教師視青年學生為成人，給予尊重，設定明確而清楚的目標，作為評量標準，培養其責任感和合作精神。
  - (2) 教師提供楷模，緩和個體在自我追尋中因不能獲得自我肯定而感到的焦慮心態，避免統合危機 (identity crisis)，邁向定向型發展。

二、試述布魯納 (J. S. Bruner) 的「發現學習論」與奧蘇貝爾 (D. P. Ausubel) 的「意義學習論」之要義並比較說明二者之異同。

【擬答】：

(一) 發現學習論的要義：

1. 課程：布魯納 (Bruner) 提出螺旋式課程 (spiral curriculum) 的觀念，認為課程應由具體到抽象、由簡單到複雜、由動作表徵到符號表徵等循序漸進，使每一階段的學習自成一圓周，以後難度漸次升高，範圍漸次擴大，逐漸學到完整知識。
2. 教材：教材組織須有結構，只要教材組織配合兒童學習心理，任何知識傳授，都可達到教學的良好效果。
3. 教學：教師在布置角落教學時應考慮學生的學習動機，讓學生在學習活動中自己發現原理原則。
4. 種類：純發現式 (pure discovery)、引導式 (guided discovery) 和說明式 (expository)。

(二) 意義學習論的要義：奧斯貝 (Ausubel) 認為學生學習新知時，能與原有的認知結構和心智表徵進行同化，並在學習後充實其認知結構，學生的知識經驗在大腦中會形成一個個階層，較一般抽象、涵蓋性的概念位於上層，較特殊具體的事例位於下層，學習時會將新訊

公職王歷屆試題 (99 身心障礙特考)

息放入高層概念中，學習的方向應由上而下。

(三)兩者的異同：

異同	理論	布魯納 (J. S. Bruner) 的發現學習論	奧蘇貝爾 (D. P. Ausubel) 的意義學習論
相同處		認知論；重視語言、意義和瞭解，反對機械背誦；學習者的預備度是有意義學習的起點；學習者必須學習廣泛的概念和原則；學習教材的實質內容有助於學習遷移；學校的學習應和真實情境類似；教學應以學生為中心；時時改進。	
相異處	方法	歸納法。	演繹法。
	問題解決的經驗	學生應在學校中獲得足夠的問題解決經驗，以利於解決教室外的問題，進行學習遷移。	教師系統性地呈現教材，教導問題解決技能。
	教材關係	教材的意義和其他事物間的關連性。	新教材和現有認知結構的關連。
	組織結構	學科基層結構。	教材在認知結構中的組織。
	學習者	學習者程度佳，能主動發現意義。	學習者須進行先備知識的聯結。
限制	1. 教師處於被動且職責不明，無法達成文化傳遞重任。 2. 適用對象的限制，少數資優生壟斷學習成果。 3. 教學進度不易配合，不適用於事實性的基本知識和動作技能的學習。	1. 教師的組織及表達能力限制。 2. 學生學習能力的限制。 3. 傳統課程不易與此方法配合。	

【葉玉珠、高源令等著，民 92】

三、對於遺忘的解釋，歷來有不同的理論觀點來加以解釋。試述遺忘的原因，並說明教師教學時，應如何避免或減少學生的遺忘？

【擬答】：

(一)遺忘的原因：

1. 痕跡論 (trace theory)：由於時間的消逝，腦中的新陳代謝作用使記憶消失。
2. 干擾論 (interference theory)：包括順攝抑制 (proactive inhibition) 和逆攝抑制 (retroactive inhibition)。
3. 指引關連遺忘 (cue-dependent forgetting)：長期記憶檢索時，缺少了原來編碼特徵的檢索指引所造成的遺忘。
4. 動機性遺忘 (motivated forgetting)：個體採用潛抑 (repression) 作用，避免記憶不被接受或痛苦的訊息，將這些事件再壓抑到潛意識中。
5. 質變論：記憶的內容隨時間的消逝，會引起質和量的變化。
6. 失憶症 (amnesia)：包括心因性失憶症 (psychogenic amnesia) 和器質性失憶症 (organic amnesia)、近事失憶症 (anterograde amnesia) 和舊事失憶症 (retrograde amnesia) 及柯氏症候群 (Korsakoff's Syndrome)。

(二)教師教學時，應如何避免或減少學生的遺忘：

1. 記憶術：意指幫助記憶的各種方法或技巧，學生將無關的記憶項目圖像化聯想或增加彼此間的關聯性，包括：多重編碼策略、掛勾式記憶術 (peg-type mnemonics)、軌跡法 (method of loci)、字頭法 (acronym)、關鍵字法 (the key-word method)、主觀組織法 (subjective organization method)、情境助憶法 (contextual facilitation method) 及相關心像法 (interactive images)。
2. 教材的總負荷不超過工作記憶的容量：幫助學生提升自我調整能力與後設認知能力來處理自身的認知負荷，讓學習負擔減低。

## 公職王歷屆試題 (99 身心障礙特考)

四、試述「後設認知」(metacognition)的涵義，並舉例說明其在教學歷程中所扮演的角色。

【擬答】：

(一)後設認知 (metacognition)：係由弗雷爾 (Flavell) 提出，指認知的認知，知道與使用自己知識的認知能力，包括後設認知知識／技能／經驗，生手和專家在認知能力、專業知識、認知策略能力皆不同，後設認知發展約在五到七歲，其個別能力差異來自生理或學習經驗不同，年齡較大兒童擅長執行與控制，例如對所學材料自覺已達精熟的標準。

(二)舉例說明後設認知在教學歷程中所扮演的角色：

1. 交互教學法 (reciprocal teaching)：Brown & Palincsar 提出交互教學法，透過「師生對話」的歷程，在閱讀情境中教師運用放聲思考的方式先行示範「提出問題、摘要、澄清、預測」四個策略活動；而後逐步將學習的責任釋放給學生，發展成學生之間互相提供支持的「同儕對話」，以培養學生學習教師運用策略的過程，促進後設認知技能 (metacognitive skill)，主動監控閱讀的理解、增進閱讀理解能力，其主要目的在教導學生「何時」及「如何」使用策略知識。

2. 閱讀組織完善、結構嚴謹的短文：Markman 認為應多讓學生閱讀組織完善、結構嚴謹的短文，其文章裡頭有「簡單邏輯關係、因果關係、時間關係」，讓學生能依事件去推論其中因果關係及先後順序，猜測事件主因及主角動機為何，老師讓學生學習文章中選取最貼切的語詞及解釋，練習在文章中找矛盾或問題所在，以提升對文章的理解監控、自我檢核、對閱讀目標敏感度。

# 職 王