

南華大學社會科學院傳播學系

碩士論文

Department of Communication

College of Social Sciences

Nanhua University

Master Thesis

一個生命教育的教學實驗：

教師生命經驗自述分享與電影教學實施成效之研究

A Teaching Experiment of Life Education:

A Research on the Effectiveness of Implementing Narrative
Sharing of Teacher's Life Experiences and Teaching with Films

蔡可卉

Ko-Hui Tsai

指導教授：黃昱凱 博士

Advisor: Yu-Kai Huang, Ph.D.

中華民國 108 年 5 月

May 2019

南華大學
傳播學系
碩士學位論文

一個生命教育的教學實驗：
教師生命經驗自述分享與電影教學實施成效之研究

A Teaching Experiment of Life Education:
A Research on the Effectiveness of Implementing Narrative
Sharing of Teacher's Life Experiences and Teaching with Films

研究生：蔡可卉

經考試合格特此證明

口試委員：邱李姝
趙家元
黃昱凱

指導教授：黃昱凱

系主任(所長)：梅啟華

口試日期：中華民國 108 年 5 月 26 日

謝 辭

研究所的生活即將接近尾聲，回顧這兩年的學習時光，雖然辛苦卻亦備感踏實，尤其當論文付梓成冊時，代表自己克服了撰寫論文時的挫折與瓶頸，心中滿是喜悅與感謝。

首先要感謝指導老師黃昱凱博士，從論文初稿的完成以及後續修訂的悉心指導與協助，一方面讓我在研究過程中能夠確認研究的方向與方法，另一方面則是引領我建立了研究所必須具備的嚴謹態度與精神。感謝郭奕奴博士與趙家民博士在口試期間所給予的專業指導與建議，讓本論文得以更臻於完善。

感謝張裕亮院長、施伯燁主任、陳婷玉老師以及劉平君老師在求學期間所給予的鼓勵、關心與指導，在此致上誠摯的謝意與敬意。

感謝我的學習夥伴宜均，這一路走來我們相互扶持、加油打氣，在繁忙的工作與課業中一次次地完成任務，讓我的研究所生涯更加豐富與充實。

最後，要感謝我的家人，謝謝你們這兩年的支持、包容與體諒，讓我可以心無旁騖地工作、學習並完成論文。

謹將此篇論文獻給關心我的師長、家人與朋友。

蔡可卉 謹致

2019年5月

摘 要

本研究旨在探討教師生命經驗自述分享與電影教學運用於融入式生命教育課程之實施成效。研究方法採準實驗設計，以嘉義地區某國中二年級學生為研究對象，隨機分派一個班級為實驗組A，接受教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程；一個班級為實驗組B，接受教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程，另一個班級為實驗組C，接受電影教學之融入式生命教育課程；最後一個班級則為對照組，不接受實驗處理，維持原本綜合活動領域輔導活動課程內容。四組學生分別於實驗處理前後一週內接受「我的人生量表」測驗，所得分數分別進行成對樣本 t 檢定，以檢驗採取不同教學方式之融入式生命教育課程與一般綜合領域輔導活動課程分別對於學生生命態度與教學成效之影響。此外，三個實驗組亦在課程實施完畢後分別填寫研究者自編之「課程學習回饋表」，透過分析歸納學生之回饋以進一步了解學生學習效果與收穫。本研究之結論說明如下：

一、「教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程」能有效提升學生之「愉悅性」、「效率性」與「正向人生」等生活態度，並有效降低學生之「困擾性」與「負向人生」等生活態度。

二、「教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程」能有效提升學生之「愉悅性」、「積極性」與「正向人生」等生活態度，並有效降低學生之「困擾性」、「失落感」與「負向人生」等生活態度。

三、「電影教學之融入式生命教育課程」能有效提升學生之「效率性」、「主控性」與「正向人生」等生活態度。

四、學生對於教師生命經驗自述分享與電影教學運用於融入式生命教育課程，除給予高度正向的評價與肯定外，也表示在學習過程中獲得成長與啟發。

最後，本文依據研究之結果提出相關建議，提供教師作為未來實施融入式生命教育教學與相關研究之參考。

關鍵字：融入式生命教育、教師生命經驗分享、電影教學、準實驗設計

Abstract

This study aims to explore the implementation effectiveness of using narrative sharing of teacher's life experiences and teaching with films in an immersive life education course. The research method adopted an experimental design, taking Eighth Grade students of a junior high school in Chiayi as the research object, and randomly assigning a class to be Experiment Group A. The lessons adopted an immersive life education course including a narrative sharing of teacher's life experience. One class is appointed Experiment Group B, adopting an immersive life education course where narrative sharing of life experiences and teaching with films was introduced. The other class is the Experiment Group C, where they carry out an immersive life education course with the incorporation of teaching with films. The last class was the control group. It did not adopt any experimental processing and maintained the original curriculum content of the integrated activity learning guidance course. These four groups of students carried out a "My Life Scale" test one week before and after the experiment. The scores were separately tested in pairs to test how different teaching methods will impact students' life attitude and of the teaching effectiveness. In addition, after the completion of the course, experimental groups also completed the "Course Learning Feedback Form" compiled by the researcher to further understand students' learning effect and achievements through analysis of the feedback. The conclusions of this study are as follows:

1. "Immersive life education curriculum incorporating a narrative sharing of teacher's life experience" can effectively enhance students' attitudes such as "pleasantness", "efficiency" and "positive life" and can effectively reduce attitudes such as "disturbing" and "negative life".

2. "Immersive life education curriculum incorporating narrative sharing of teacher's life experience and teaching with films" can effectively enhance students' attitudes of "pleasure", "proactive" and "positive life" and effectively reduce the attitudes of "disturbing", "disappointment" and "negative life".

3. "Immersive life education curriculum incorporating teaching with films" can effectively enhance students' attitudes of "efficiency", "in control" and "positive life".

4. Students gave a high positive evaluation and approval about the use of narrative sharing of life experiences and teaching with films for life education curriculum. They also indicated that they have grown mentally and gained inspiration during the learning process.

Finally, the paper put forward relevant suggestions based on the results of the research, and provided teachers a reference for future implementation of immersive life education teaching and related research.

Key words: integrated life education, teacher life experience sharing, film teaching, quasi-experimental design

目錄

謝辭	I
摘要	II
Abstract	III
目錄	IV
圖目錄	VI
表目錄	VII
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的	4
第三節 研究流程	4
第二章 文獻探討	6
第一節 國內生命教育研究源起	6
第二節 融入式生命教育課程相關論述與成效研究	7
第三節 電影教學運用於生命教育課程之相關論述與成效研究	12
第三章 研究設計與實施	17
第一節 研究設計	17
第二節 研究對象	21
第三節 研究工具	21
第四節 資料處理	25
第五節 實驗課程	26

第四章 研究結果與討論	27
第一節 實施成效之分析	27
第二節 實驗組學生課程回饋表之結果分析	50
第三節 綜合討論	56
第五章 結論與建議	59
第一節 結論	59
第二節 建議	61
參考文獻	65
中文部分	65
英文部分	70
附錄	71
「我的人生量表-學生自我傷害行為篩檢」授權使用同意書	71

圖目錄

圖1-3-1 研究流程圖	5
圖3-1-1 研究架構圖	18



表目錄

表3-1-1	實驗設計表	17
表3-2-1	研究對象人數分配表	21
表3-3-1	我的人生量表各分量表間與全量表相關表	25
表4-1-1	實驗組A學生在「我的人生量表」中「愉悅性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表	27
表4-1-2	實驗組A學生在「我的人生量表」中「效率性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表	28
表4-1-3	實驗組A學生在「我的人生量表」中「積極性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表	28
表4-1-4	實驗組A學生在「我的人生量表」中「主控性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表	29
表4-1-5	實驗組A學生在「我的人生量表」中「正向人生」全量表前、後測差異之 t 檢定摘要表	29
表4-1-6	實驗組A學生在「我的人生量表」中「困擾性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表	30
表4-1-7	實驗組A學生在「我的人生量表」中「慮病性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表	31
表4-1-8	實驗組A學生在「我的人生量表」中「失落感」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表	31
表4-1-9	實驗組A學生在「我的人生量表」中「疏離感」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表	32
表4-1-10	實驗組A學生在「我的人生量表」中「負向人生」全量表前、後測差	

異之 <i>t</i> 檢定摘要表	32
表4-1-11 實驗組B學生在「我的人生量表」中「愉悅性」分量表前、後測差異之 <i>t</i> 檢定摘要表	33
表4-1-12 實驗組B學生在「我的人生量表」中「效率性」分量表前、後測差異之 <i>t</i> 檢定摘要表	34
表4-1-13 實驗組B學生在「我的人生量表」中「積極性」分量表前、後測差異之 <i>t</i> 檢定摘要表	34
表4-1-14 實驗組B學生在「我的人生量表」中「主控性」分量表前、後測差異之 <i>t</i> 檢定摘要表	35
表4-1-15 實驗組B學生在「我的人生量表」中「正向人生」全量表前、後測差異之 <i>t</i> 檢定摘要表	36
表4-1-16 實驗組B學生在「我的人生量表」中「困擾性」分量表前、後測差異之 <i>t</i> 檢定摘要表	36
表4-1-17 實驗組B學生在「我的人生量表」中「慮病性」分量表前、後測差異之 <i>t</i> 檢定摘要表	37
表4-1-18 實驗組B學生在「我的人生量表」中「失落感」分量表前、後測差異之 <i>t</i> 檢定摘要表	37
表4-1-19 實驗組B學生在「我的人生量表」中「疏離感」分量表前、後測差異之 <i>t</i> 檢定摘要表	38
表4-1-20 實驗組B學生在「我的人生量表」中「負向人生」全量表前、後測差異之 <i>t</i> 檢定摘要表	39
表4-1-21 實驗組C學生在「我的人生量表」中「愉悅性」分量表前、後測差異之 <i>t</i> 檢定摘要表	40
表4-1-22 實驗組C學生在「我的人生量表」中「效率性」分量表前、後測差異之 <i>t</i> 檢定摘要表	40

表4-1-23	實驗組C學生在「我的人生量表」中「積極性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表	41
表4-1-24	實驗組C學生在「我的人生量表」中「主控性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表	41
表4-1-25	實驗組C學生在「我的人生量表」中「正向人生」全量表前、後測差異之 t 檢定摘要表	42
表4-1-26	實驗組C學生在「我的人生量表」中「困擾性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表	42
表4-1-27	實驗組C學生在「我的人生量表」中「慮病性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表	43
表4-1-28	實驗組C學生在「我的人生量表」中「失落感」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表	43
表4-1-29	實驗組C學生在「我的人生量表」中「疏離感」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表	44
表4-1-30	實驗組C學生在「我的人生量表」中「負向人生」全量表前、後測差異之 t 檢定摘要表	44
表4-1-31	對照組D學生在「我的人生量表」中「愉悅性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表	45
表4-1-32	對照組D學生在「我的人生量表」中「效率性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表	46
表4-1-33	對照組D學生在「我的人生量表」中「積極性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表	46
表4-1-34	對照組D學生在「我的人生量表」中「主控性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表	47
表4-1-35	對照組D學生在「我的人生量表」中「正向人生」全量表前、後測差	

異之 <i>t</i> 檢定摘要表	47
表4-1-36 對照組D學生在「我的人生量表」中「困擾性」分量表前、後測差異之 <i>t</i> 檢定摘要表	48
表4-1-37 對照組D學生在「我的人生量表」中「慮病性」分量表前、後測差異之 <i>t</i> 檢定摘要表	48
表4-1-38 對照組D學生在「我的人生量表」中「失落感」分量表前、後測差異之 <i>t</i> 檢定摘要表	48
表4-1-39 對照組D學生在「我的人生量表」中「疏離感」分量表前、後測差異之 <i>t</i> 檢定摘要表	49
表4-1-40 對照組D學生在「我的人生量表」中「負向人生」全量表前、後測差異之 <i>t</i> 檢定摘要表	49
表4-2-1 實驗組A對教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程「教材內容與設計」喜愛程度之統計表	51
表4-2-2 實驗組A對教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程「學習感受」喜愛程度之統計表	51
表4-2-3 實驗組A對教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程「學習成長」喜愛程度之統計表	52
表4-2-4 實驗組B對教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程「教材內容與設計」喜愛程度之統計表	53
表4-2-5 實驗組B對教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程「學習感受」喜愛程度之統計表	53
表4-2-6 實驗組B對教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程「學習成長」喜愛程度之統計表	54
表4-2-7 實驗組C對電影教學之融入式生命教育課程「教材內容與設計」喜愛程度之統計表	55

表4-2-8	實驗組C對電影教學之融入式生命教育課程「學習感受」喜愛程度之統計表	55
表4-2-9	實驗組C對電影教學之融入式生命教育課程「學習成長」喜愛程度之統計表	56
表4-3-1	研究結果彙整表	57



第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

生命教育在台灣的推動已邁入第 22 年，迄今已累積相當豐碩的成果。2016 年 10 月「與世界分享台灣生命教育計畫」正式啟動，該計畫由台灣生命教育學會、世台聯和基金會、文藻外語大學以及全美中文學校聯合總會所共同策劃與執行，目標是將台灣過去在生命教育耕耘所累積的豐富教材與經驗，推廣至北美的中文學校，協助華裔青少年活出有意義的人生。前任教育部長潘文忠表示：「生命教育是所有教育的核心價值。必須先培育人，然後才談得上人才教育。」(台灣好報，2016)

生命教育是教育最基礎的工作，也是最核心的議題，因為教育的本質除了知識的傳授與能力的培養之外，更是在豐富生命的意義並實踐生命的價值(湯志民，2010)。自 1987 年解嚴以來，教育民主運動逐漸萌芽，民間對於教育有熱忱、有想法的人士開始成立教育改革團體，希望解決長期以來在教育方面的弊病以提升教育的品質。王秉倫(2007)研究中指出，1994 年民間所進行的 410 教改大遊行除了啟動台灣近代教育改革的列車外，其所提出的相關訴求亦包含了生命教育的理念。在教育改革推動的過程中，生命教育除了是教育改革中不能遺漏的一環外(曾志朗，1999)，更被視為是今天不做明天就會後悔的教育重建工程(陳英豪，2000)。

回顧台灣生命教育的興起，乃因 1997 年前後校園中頻頻發生青少年自傷與傷人的事件，經由媒體大篇幅報導後，使得前教育廳廳長陳英豪開始思考並回應青少年的問題，進而在 1997 年宣布於中等學校實施生命教育(徐敏雄，2007)，並在各縣市中等學校設置「生命教育資源中心學校」，負責相關工作之推行(中華民國教育年鑑電子書，2014)。1998 年精省後，教育部接手相關業務並持續推動之。

為因應校園中學生自我傷害事件數字持續攀升的狀況，教育部於 2007 年修訂函頒「推動校園學生憂鬱與自我傷害三級預防工作計畫」，確立 2007 年至 2009 年以校園憂鬱及自傷防治三級預防作為推動生命教育之主軸。柯慧貞(2010)指出上述三級預防模式包含初級預防：增加保護因子(如教育及系統支持等)與減少危險因子(如人際困擾、壓力事件等)；二級預防：早期發現高關懷群、早期介入輔

導以及三級預防：有效的危機處理。因此，在二級預防中透過測驗篩檢以了解學生適應狀況乃成為各級學校推動生命教育的重點工作。

研究者身為輔導教師，在校園中觀察到隨著自我傷害篩檢機制的持續運作，輔導教師們似乎開始面臨實作上的新挑戰。王詩雲(2017)研究指出，高關懷群學生數量甚多，遠超出輔導教師工作負荷量，是輔導教師的第一個困境；其次，部分高關懷學生本身或是家長，因為擔心標籤化的影響，對後續的處遇與追蹤有所抗拒或懷疑，亦是輔導教師必須解決的難題。另一方面，教育部所推動的校園學生憂鬱與自我傷害三級預防工作屬於公共衛生概念的引用，其中自我傷害篩檢屬於二級預防，主要精神是希望透過早期發現、早期處理以避免問題的惡化，然而陳嘉鳳與周才忠(2011)認為此類篩檢式的預防層級實質上只是針對已經發生的問題進行補救，無法真正地預防問題的產生。因此，為了降低問題發生的風險並促進人類的心理健康，Albee(2000)強調必須將重點放在積極的初級預防工作。

在教育部「推動校園學生憂鬱與自我傷害三級預防工作計畫」中，其初級預防的目標即是希望透過生命教育課程的實施，增進學生的心理健康。研究者在教學場域與學生互動的經驗中發現，青少年在學業、家庭、人際等各方面，都面臨許多的挑戰與壓力。程國選(2005)指出，當處於風暴期的青少年在生活中面臨壓力或挫折事件時，若無法獲得及時、適當的引導與協助，他們所採取的因應方式有可能造成無法挽回之憾事。事實上，在每個人生命發展的各個階段，都有機會面臨生命中的困頓或逆境，如果生命教育跟學生的生活經驗連結，進一步培養學生面生壓力與困難的因應能力，如此一來學生將會有所共鳴並獲得啟發(黃文三，2009)。換言之，學生所需要的生命教育，是要能夠協助他們去思索生命中的重要議題並且有所覺察，唯有藉著對其自身生命經驗的深刻省思，才能將其所學轉化為人生觀，從而變成內在的信念與動力(陳立言，2011)，因此生命教育最重要的就是讓學生能夠在建立正向、積極的生命態度與價值觀之後將其在生活中實踐，此乃呼應了孫效智(2007)所提到的生命教育定義：「生命教育即探究生命中最核心議題，並引領學生邁向知行合一的教育」。

然而生命教育是生命感動生命、生命影響生命的教育，在教學的過程中，教師所扮演的角色除了是課程的設計者，亦是課程的催化者，教師的言行舉止對學生而言更是具有楷模的效果(張景媛、胡敏華，2015)。韓琇玉(2015)從其研究訪談資料中歸納發現，當教師能夠在課程裡敘說自己的成長經歷，學生將有所感動，且透過教師的示範與引導，師生的關係將更加親近，也就更加有助於提升教育的品質與成效；除此之外，她亦於研究中指出，由於國民中學階段並未有生命教育的正式課程，目前生命教育課程的實施方式主要是將生命教育融入各領域進行教學，其中綜合活動領域是與生命教育相關性最為直接的領域之一。因此本研究的第一個動機，即是在教育現場的初級預防中，實施生命教育融入綜合活動領域課程方案，藉由教師生命經驗的自述與分享，進一步引導學生回顧並反思他們的成長經驗，希望協助學生培養其正向的生命態度與建構其積極的生命意義。

在生命教育的教學方法中，相關學者認為效果很好的的是以欣賞的方式來進行教學活動，包含電影以及文學欣賞等，其中電影因為有影像與聲音之動態元素，相較於單純文字而言，在生命態度、情緒教育與品德薰陶方面更能發揮影響力，是很適合運用在生命教育課程的媒材(鄭石岩，2006、吳秀碧，2006、紀潔芳，2017)。

1996年台灣教改之初，天下雜誌拍攝紀錄片「海闊天空的一代」，記錄5位國中生的夢想與學習生活；2006年天下雜誌與TVBS合作推出「海闊天空的一代--教改10年特輯」紀錄(https://www.youtube.com/watch?v=WU-MaV5w1_Q)，追蹤記錄這5位主角的在過去10年中的生命歷程與變化，此紀錄片在播放後引起廣大的討論與迴響。研究者認為該影片與學生的生活經驗十分貼近，因此於2007年將該紀錄片融入生命教育課程，並於綜合活動領域輔導活動課堂中實施。藉由影片的欣賞、教師的引導、學生的討論與回饋，研究者發現學生們對於這5位主角的生命故事是有所觸動並獲得啟發的，且在之後的課堂上也明顯感受到學生們的態度較以往積極正向。透過前述的教學歷程，研究者發現相較於傳統的講述法，貼近學生生活經驗的電影教學方式能激發學生的學習動機。

李偉文(2012)在「電影裡的生命教育」一書中提到，教育的終極目標應該是讓孩子活出美好且豐富的生命，而被感動後所產生的力量將能夠影響生命、改變生命。當學生透過電影的欣賞，將自己融入其中，彷彿與主角一起經歷生命的挫折與美好，進而引發共鳴並產生了面對現實生活中各種挫折的力量，如此一來應該更能協助學生培養珍視自己與他人生命的情懷。因此本研究的第二個動機是希望藉由電影教學提升學生的學習興趣，進一步協助學生體會生命的意義與價值。

第二節 研究目的

綜上所述，本研究的目的說明如下：

- 一、探討在融入式生命教育課程中採取「教師生命經驗自述分享」、「電影教學」以及「教師生命經驗自述分享與電影教學」等三種不同的教學方法，分別對於課程實施成效之影響。
- 二、依據研究結果提出相關建議，以作為未來融入式生命教育教學與相關研究之參考。

第三節 研究流程

本研究之實施流程相關內容說明如下，研究流程如圖 1-3-1。

一、準備階段

藉由蒐集閱讀相關文獻，聚焦之研究目的與方向，進一步確認研究問題，發展研究主題。

二、發展階段

回顧並探究相關理論與研究資料，彙整後確立本研究之架構，進一步形成研究計畫，包含研究工具之確認與課程設計之撰寫。

三、實施階段

(一)進行前測

實驗組與控制組於實驗介入前一週均接受「我的人生量表」測驗，作為本研究之前測分數。

(二)實驗處理

實驗組接受實驗課程，控制組接受原訂綜合活動領域輔導活動課程，不予實驗處理。

(三)進行後測

實驗組與控制組於實驗介入後一週均接受「我的人生量表」測驗，作為本研究之後測分數。

(四)統整階段

進行資料分析與結果統整，並撰寫研究結果與建議。



圖 1-3-1 研究流程圖

第二章 文獻探討

第一節 國內生命教育研究源起

關於台灣生命教育發展背景的探討與分析，孫效智(2009)認為迄今最為完整詳實的著作為徐敏雄在 2007 年完成的《台灣生命教育的發展歷程：Mannheim 知識社會學的分析》一書。徐敏雄(2007)在該專書中指出，台灣生命教育之所以在 1997 年開始推動，一方面是由於政府以關懷之名義對青少年實施宵禁、學校對於學生的懲戒體罰以及實施能力分班使「後段班」學生受教權益受損等狀況，引發許多青少年的社會問題；另一方面在 1996 年至 1997 年間發生國光藝校爆發高年級學生集體對學弟施暴、白曉燕遭綁架案、嘉義三位國中女同學跳潭自殺等重大事件，使得人民處在不安全感的氛圍中；再者由於媒體對於上述社會案件的報導與處理手法，皆使廣大閱聽人暴露在青少年自殺或傷人的事件，除影響政府官員、教師與家長對於青少年問題的認知，也使得省議員因而向當時的教育廳長陳英豪提出質詢，促使省教育廳開始思考並回應青少年的問題，間接觸發官方教育單位對於生命教育的重視與推動。

基於上述各項因素的影響，生命教育在台灣邁出了重要的第一步，也讓教育有機會跳脫升學主義的傳統教育價值觀，重新回歸培育人的本質，重視人格的發展與生命智慧的培養。然台灣省教育廳隨著精省而改制，生命教育是否就此「曇花一現」而消失不見？林思伶(2000)指出生命教育政策在國家政治結構的轉變中，雖然面臨實施上的困境卻依舊獲得政府部門與教育界的肯定，除教育部宣布 2001 年為「生命教育年」，希望藉以喚起社會對於學生情意教育與全人發展的關心之外，許多對教育有熱忱的第一線教師更是主動參與相關研習活動、發揮創意自行開發生命教育教材，此一現象不僅反映了民心之所向，更象徵著教育政策下平民運動的意涵。換言之，台灣生命教育乃是源自於民間團體和基層教育單位的提倡，不是由上而下亦非憑空而降的教育理念與政策，台灣的生命教育有其獨特的本土意義與理論基礎(吳庶深、黃麗花，2003)。

隨著教育單位大力倡導生命教育之際，其理論與實務工作等學術專業地位亦有待建立，關於生命教育系統性論述以及相關研究因而漸次發展。趙星光(2003)彙整發現國內生命教育的論述觀點主要集中於哲學與教育學領域，前者多為生命教育內涵與目標之建構，後者則是探究生命教育實施的方法與策略；在生命教育的相關研究方面，張淑美(2006)歸納發現國內以碩博士論文的數量最多，研究主題則以探討生命教育課程的介入成效所佔之比例為最高，其次為生命教育態度及實施現況。張鈞淇、蔡文榮(2017)評析 2000 年至 2017 年國內以國民中學學生為對象的生命教育學位論文共計 120 篇，他們發現在生命教育研究主題中以教學成效研究數量最多，其次依序為學生生命態度與認知的調查、教材以及課程規劃，而在課程研究主題當中又以融入式課程為主。以上研究結果均顯示在政策推動以及時代背景之脈絡下，生命教育的推動乃是時代之所需，且生命教育作為回應並改善青少年問題的具體作法，融入式生命教育課程的設計與教學效果自然成為教育界與學術界關切的課題。

第二節 融入式生命教育課程相關論述與成效研究

黃政傑(2004)主張生命教育教學的實施成效有賴於生命教育課程的落實，而課程的設計更是首要的因素。黃光雄、蔡清田(2012)指出課程是達成教育目標的工具與方法，而課程設計則是包含了針對教學目標、教材、活動、教學策略以及評鑑等等要素進行一系列的選擇、安排與執行，其本質上是實務的工作而非理論的研究，在教育的工作上扮演了重要的角色。準此而論，生命教育課程設計即是對於生命教育教學目標的擬定、生命教育教材和活動之選擇與組織、生命教育教學策略的運用以及評鑑工作的執行。

2002 年國民中學正式實施九年一貫課程，教育部所頒定的課程綱要與能力指標成為國民中學課程設計與執行方式的主要依據與基礎(林永豐，2017)。2003 年教育部公佈國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域之實施要點，將「生命教育活動」列為該領域之指定內涵；教育部(2008)微調九年一貫課程綱要，

明訂「尊重生命」是綜合活動學習領域的十二項核心素養之一，由此可知相對於教育部已將生命教育列為高級中學的正式課程，國民中學並未有獨立設科的生命教育課程，因此目前國民中學所進行的生命教育課程主要是採取融入式課程設計(王榮麟，2014)。林碧雲、莊明貞(2001)強調融入式課程是將特定議題的概念加以轉化並與某一領域的課程內容進行整合後實施。換言之，所謂的融入式課程是藉由主題的選擇，將適合的認知概念、情意態度與實作技能融入於某一領域之中(蔡明昌、吳瓊洳，2004)。

徐敏雄(2008)指出融入式課程的概念在國外已普遍運用於科技與能源教育，其中較為著名的是在1982年由Laughlin與Engleson兩位學者所提出的能源教育融入式課程。台灣環境教育之父楊冠政(1997)提到，美國威斯康辛州教育廳參考上述兩位學者的論述，於1985年頒布環境教育課程設計指引並建議融入式課程的八個步驟，而國內學者蔡明昌、吳瓊洳(2004)則據此進一步提出融入式生命教育課程設計程序為：生命教育主題的選擇、教學科目及單元的選定、生命教育教學目標的發展、生命教育教材內容之選擇以融入既有課程、開發新的教學過程、過程技術的新增、引進新的教學資源以及蒐集有關活動與建議新的主題，此一課程設計程序成為目前生命教育融入式課程設計與研究的參考架構(徐敏雄，2009)。除了提出融入式生命教育課程的設計程序外，蔡明昌、吳瓊洳(2004)亦主張生命教育融入領域課程是意指教師在既有課程的基礎下，依據生命教育的理念與內涵進行課程的設計，一方面藉以達成該領域的能力指標，另一方面又可實踐生命教育的目標，在不影響教學節數與授課進度之下，融入式課程設計與教學應是推動生命教育的有效方式。如此一來，融入式生命教育課程實施成效也就成為國內生命教育學術領域的研究重點(張鈞淇、蔡文榮，2017)。

融入式生命教育課程的研究人員測量課程介入效果的方法，部分是以行動研究模式進行，部分則是選擇以實驗研究法讓學生在課程實施前後分別填寫諸如自我概念、生命意義感、生活適應、生命態度以及人際關係等量表，研究人員將前後測所得之分數以統計方式進行分析，藉此檢驗教學成效。

李婉瑜(2017)規劃生命教育課程融入生物課教學共計10堂，主要目的是想要了解國中一年級學生在課程實施前後生命意義感與生命態度的表現情形。研究結果顯示學生在課程實施之後其「生命熱忱」、「生命意義感整體層面」以及「死亡觀感」達顯著差異。此外，從學生回饋單與晤談等質性資料中亦發現該課程能夠提升學生的學習興趣，獲得學生的肯定。王暉翔(2014)擔任國民中學表演藝術教師，他研究9堂生命教育融入表演藝術課程對國中一年級學生生命意義之影響，結果顯示在課程實施後對於學生生命意義有顯著成效，且從學生的回饋中感受到生命教育融入式課程深受學生喜愛，因此他認為生命教育融入式課程非常適合在國中階段實施。同樣將生命教育融入表演藝術課程的是黃素玲(2008)所進行的研究，有別於王暉翔(2014)藉由「生命意義量表」來檢驗生命教育融入表演藝術課程的成效，她則是在16堂課程實施之後讓國中二年級學生填寫「生命態度量表」及「人際關係量表」，研究結果顯示生命教育融入表演課程對於國中二年級學生的生命態度與人際關係影響皆達顯著效果。吳淑菁(2009)設計10堂生命教育融入音樂課程，並以國中二年級學生為對象進行實驗研究，她發現該課程對學生生命態度有顯著影響，顯然生命教育融入國中音樂課程具有可行性，且學生能在課程實施後明顯表現出正向的生命態度。陳紫婕(2006)實施為期10週、每週1次的生命教育課程融入國中自然與生活科技領域教學，研究結果顯示生命教育課程融入自然與生活科技領域教學，對國中二年級學生生命態度、道德觀念以及生涯發展表現有立即性及持續性的顯著影響。

在語文領域方面，蘇淑惠(2007)進行生命教育融入英語教學對國中一年級學生自我概念及生活適應成效之研究，在8堂課實施之後實驗組與對照組在「青少年自我概念量表」與「生活適應量表」得分的表現均未有顯著差異；張連殷(2008)實施4堂生命教育融入國中國文教學課程並以「田納西自我概念量表」、「國中生人際關係量表」等工具探究課程的成效，結果顯示實驗組與對照組在自我概念及人際關係皆未達顯著差異。雖然前述兩個研究結果皆未達統計上的顯著差異，但在學習單與晤談等質性資料的分析中均支持生命教育融入語文教學能夠提升

學生學習的興趣與動機，學生除了因此產生正向的改變外，在語文學習方面亦是有所助益，因此他們一致認為生命教育融入國中語文領域是具有可行性且值得推廣。邱玉惠(2003)利用觀察法、學習單與回饋表的分析進行10堂生命教育融入國文科課程教學效果之研究，結果顯示融入式生命教育課程能增加國文科教學內容的豐富度，除了提高國中一年級學生的興趣以及參與程度外，亦能提升學生的生命的意義感與價值感。

整體而言，上述生命教育融入國民中學相關學習領域確實累積了豐富的教材與活動，受到學生、教師與家長的支持與肯定；在實施成效方面，雖然融入式生命教育課程的實驗研究結果不盡相同，亦即部分研究結果並未達統計上的顯著差異，然而從質性資料的分析中可看到學生的學習動機與興趣皆有提升，同時在生命意義、生命態度、生活適應、自我概念與人際關係方面也有正向的改變與成長。換言之，融入式課程設計與教學的確是推動生命教育的有效方式。

事實上，儘管許多研究肯定了融入式生命教育課程的成效，部分研究卻也指出當今學校生命教育課程內容缺乏深度，無法引起學生的共鳴，因此他們開始重視生命教育課程教材內容、教師與學生之間關係的研究。章五奇(2014)在國民小學實施為期三個月的生命教育課程，他發現在課堂上學生無法明白生命教育課程的意涵。學生一方面採用沉默來回應他的提問，另一方面也在課程活動中對於同學呈現嬉鬧的模樣感到開心。面對這樣的狀況，他觀察到如果課程的內容與學生的生活經驗失去連結，課程中的知識與技能的教授便成為學生的負荷。他認為如果要讓學生有深刻的體悟與成長，教師不能僅是依賴幾堂單元課程的實施或是教學方法的調整，而是必須走入學生的生命脈絡中去理解他們。因此，他開始將其自身的生命經驗融入生命教育課程，並進一步引導學生透過相同的模式去回溯屬於他們自己的生命經歷。此外他也在課堂上讓學生透過書籍的閱讀、文章的寫作與彼此的互動對話，引導學生進行反思與統整。研究結果顯示，當教師願意將自己的生命故事在課堂上與學生分享時，除了可以拉近師生之間的距離，更可以有效引起學生的共鳴，而透過學生的自我檢視與省思，他們也開始對自我產生認同

並在生活態度上產生正向的改變。

許秀霞(2003)與侯敏慧(2009)分別在其研究中針對高職一、二年級學生以及國民中學三年級學生設計一套生命教育課程，目的在探討生命教育對於學生生命意義感的影響，她們同樣選擇在生命教育的課程中與學生分享教師自身生命經驗的起伏，並且講述自己如何面對生命中的困境與失落，進而邀請學生進行回顧與分享。上述兩個研究結果皆顯示，教師將人生經驗納入生命教育課程中，能幫助學生更加積極地看待人生中的難題與考驗。在大專院校方面，王秀槐(2014)在台灣大學師資培育中心開設一門「生命教育理論與教學」課程，她嘗試將生命教育與師資培育加以結合並進行行動研究。在課堂上她分享自己在青少年時期的挫折、失落與迷惘，並透過作業讓接受師資培育的大學生回顧自身在青少年階段所面臨的煩惱、困擾與因應之道，她歸納發現這些大學生們開始把生命的困頓轉化為力量，並從中找到人生的價值與意義。

從前述相關研究分析可以得知，目前從國小至大學階段皆有教師將其本身的生命經驗分享納入生命教育課程，這樣的課程設計除了增加師生之間的信任感外，同時也讓學生有了重新詮釋自己生命經驗的機會。然而詳細探究其課程內容，研究者發現在教師敘述自身生命經驗的部分，主要皆為片段式的分享，除了所占分量極少外，就課程設計而言亦缺乏整體性與結構性，導致課程看似多元化的同時卻也因此失焦。然生命的成長乃是動態的過程，片面的分享雖然能暫時引起學生的共鳴，但卻少了深刻而完整的體認。林綺雲(2014)指出她在2012年接受教育部委託訪視了國內48所大專院校發現，就生命教育課程內容而言，多數著重於正向心理概念的傳授，因此她建議學校在教學主題與內容方面可增加憂鬱或挫折經驗的分享與討論，同時必須有妥善且完整的規劃與設計。

綜上所述，本研究首先探討在融入式生命教育課程中，教師藉由組織性與完整性的課程設計，聚焦於教師生命經驗的分享，進一步邀請學生檢視各自的生命歷程與主觀經驗，是否能夠協助學生建構正向與積極的人生觀。因此本研究第一個具體的研究問題為，透過教師經驗的自述分享與學生個人經驗的覺知，學生在

課程實施前後之學習成效為何？

第三節 電影教學運用於生命教育課程之相關論述與成效研究

在生命教育課程實施效果的相關研究中，教育學者們亦關心何種教學媒材與方法可以提升教學效果。吳武雄(2003)指出，生命教育課程的規劃與設計必須依照學生的發展階段與生命經驗為基礎，且活潑與生動乃是生命的本質，他認為在教學方法的運用以及教學媒材的選擇上，必須要跳脫以往的框架與限制，他建議教師可嘗試將電影教學運用於生命教育課程，並且進行師生討論與價值澄清。所謂電影教學，是教師依據課程教學的目標，選擇適合的電影做為媒介教材並運用於教學之中，透過電影文本、傳播媒體以及教師引導的結合，進行電影的欣賞以及特定議題的討論與分享，以達到相關主題的教學價值與成效。(蔡宗和，2006、籃慧蓮，2006)。值得一提的是，它和所謂的「電影教育」(film education)有所不同。Reia-Baptista, Burn, Reid, & Cannon(2014)指出，電影教育包含對電影的理解、鑑賞、分析與選擇、電影藝術型態的影像創作技巧以及電影技術層面的產製能力等；電影教學側重的是將電影作為教學的媒介工具融入相關的課程領域或主題，藉以完成教學的目標。事實上，電影本身因為包含了聲音、文字、影像、故事情節與隱喻等豐富的要素以及多元的題材，因而相較於其他大眾傳播媒介，電影有著高度的魅力與影響力，對教師甚至是心理學家而言，電影能夠發揮很好的教育功能(陳建榮，2006)。

由於電影具備生動有趣、寓教於樂以及潛移默化等特點，如果將電影教學運用於生命教育課程之中，除了可以提升學生的學習動機與開拓學生的視野外，同時也可以避免生命教育淪為教師單向說教的情況，學生才會產生興趣進而有所體悟與感動，生命教育的教學將得以發揮效果(籃慧蓮，2006、朱京力，2007)。從另一個角度來看，電影教學亦提供學生觀察學習的機會。1986年 Bandura 指出透過對於別人學習經驗的觀察，也就是不需要經過親身的經歷，人們是可以間接從中學到新的行為或態度，他將這樣的學習歷程稱之為替代性的學習(引自張春興，

1999)。因為電影從不同的角度反映、分析與詮釋生命的各類狀態與情境，實施電影教學讓學生有機會透過觀察從而影響他們的認知與態度，進一步對他們的生命產生啟發，所以電影可以說是生命教育非常好的教學媒材(樊明德，2004)。

吳庶深、黃麗花(2003)歸納相關學者的意見後指出，生命教育包含了四個向度，其中有三個受到關注：

- 一、人與自己：增進個人對自我的了解與欣賞，進而看重自己並發揮潛能。
- 二、人與他人：強調個體對他人及群體的和諧與倫理，並對弱勢族群加以關懷。
- 三、人與環境：重視個人與自然、人文環境的共榮共存與永續發展。

因此，後續相關研究多依據上述三個向度為主題，透過教學活動的設計與多樣化的引導，進行電影教學運用於生命教育課程成效之探究。例如在人與他人方面，鄭亞盈(2017)以電影《逆光飛翔》為主要教材進行國小六年級學生生命教育課程教學，結果顯示電影教學融入生命教育課程在發展學生對於關懷盲人是可行的教學方法與模式，因為它的確能夠有效增進學生對於盲人之關懷。其次，在人與環境方面，高汝美(2015)進行《十二夜》及《和豬豬一起上課的日子》之電影教學融入動物保護教育以及生命教育課程教學之成效研究，希望可以引導國小六年級學生了解個人與環境共依共存的關係，進一步培養學生尊重生命的價值觀以及增進他們對生態平衡的重視。從課程實施過程中的觀察與訪談、學習單與回饋表等資料的分析顯示，該課程確實有效建立學生愛護動物與尊重生命的態度與觀念。

在上述生命教育的三個向度中，邱亮基(2007)主張人與自己是生命教育最核心的基礎，因此他選擇《神隱少女》、《有你真好》、《魯冰花》、《那山、那人、那狗》與《翻滾吧！男孩》等5部電影作為教學媒材，主要目的是希望了解透過電影欣賞、分析討論以及學習單等一系列的教學活動對於提升國小五年級學生自我概念的實施效果。他規劃為期9週共計26堂課的電影式生命教育課程，隨機抽取一個班級作為實驗對象，並讓學生在課程前後讓學生填寫「田納西自我概念量表」。研究結果顯示，學生在接受電影式生命教育課程前後，其整體自我概

念的總分未達顯著差異；在六個外在架構分量表（生理我、道德倫理我、心理我、家庭我、社會我、學業我）與三個內在參照分量表中（自我認同、自我滿意、自我行動），僅有心理我、社會我以及自我認同三個分量表達顯著差異，其餘分量表則未達顯著差異，換言之此一電影式生命教育課程能夠有效提升學生自我概念的部分層面。根據這個量化研究結果，一方面他認為教學活動設計與教學必須要進一步調整與改善，另一方面他也提到生命教育屬於情意教育，除了需要透過長時間的薰陶與培養外，在成效評量部分也有其難度與限制。在學生的課程回饋與質性資料分析中發現，多數學生除了表示上完該課程後收穫很多、更加瞭解自己的價值與生命的意義之外，他們也覺得班上其他同學因為這樣的課程而變得比較正向與積極，因此希望未來能夠再有電影教學的課程。然而值得注意的是，該研究中部分學生對於《那山、那人、那狗》與《翻滾吧！男孩》這兩部電影皆表示看不懂或者很無聊，此外有四成的學生不認為觀看電影後的討論會讓他們從中有所收穫。究竟電影的選擇與電影欣賞後的討論是否成為影響電影教學在生命教育課程實施成效的變項，事實上也是另一個值得研究或討論的議題。

黃麗瑾(2004)同樣就人與自己的向度進行電影教學運用於生命教育課程設計與教學成效之探討。她選擇《史瑞克》、《歡迎光臨娃娃屋》、《心之谷》、《高山上的世界盃》與《四海英豪》等5部電影做為主要教材進行電影教學，目的在增進學生自我了解的程度。不同於上述的研究，她以觀賞電影後的討論作為變項，探討國中一年級學生在接受課程前後對其自我瞭解程度的影響。研究結果顯示，接受電影討論課程之實驗組與只看電影並填寫學習單的控制組在自我瞭解方面並未達顯著差異，而在追蹤後測上則達成顯著的延宕效果。針對這個量化結果，黃麗瑾推論雖然電影討論課程沒有立即性的顯著效果，但是教師的引導與學生彼此的互動討論能夠刺激並深化學生的學習，同時隨著時間的推移與經驗的累積，學生亦能夠將課程討論時所學到內容的運用在生活當中，並藉由自我省思而更加瞭解自己，因此她主張電影觀看後的討論有其必要性與成效性。在該研究中另一個值得注意的現象是，實驗組所接受的教案設計中並未有教師人生經驗的分享，

然而在實際進行教學時，黃麗瑾則在《高山上的世界盃》這部電影的討論課程中向學生分享教師生命中的挫折經驗，她從學生的課程意見分析中發現，無論是實驗組或對照組，多數的學生皆反應對於《高山上的世界盃》並不喜歡，因為他們對於故事沒有興趣或者看不懂電影所要表達的意涵，而實驗組的學生則進一步表示讓他們受到激勵與鼓舞的不是《高山上的世界盃》這部電影，而是在這部電影看完後老師在討論課程中的經驗分享。不過這個研究的設計並未將教師生命經驗分享的因素納入考慮，無法得知它對於電影教學成效的實際影響。

本研究認為從上述相關的分析結果衍生出兩個值得探究的面向，首先電影本身的主題與內容能否引起學生的興趣，甚至能夠與學生的生活經驗有所連結，應是影響教學效果的變項之一。鄒濬智(2008)指出教師在選擇電影進行教學時，除了要與教學課程相關外，更重要的是要能夠與學生的生活經驗相關，因為學生除了可以從生活中去印證所學外，電影甚至可以發揮療癒的效果，帶給他們往前邁進的力量。楊貴琦、蔡珊珊(2014)則是強調，電影教學運用於生命教育課程時，若電影越能貼近學生的生活，學生將越能接收電影所要傳遞的意涵，特別是當學生與電影中的主角面臨著類似的挫折時，他們在感同身受之餘，也能學習劇中主角克服困境的精神與態度，去克服自己的生命考驗或難題。相關研究指出，處於求學階段的青少年最大的煩惱與壓力來自於學業與升學，特別是課業與考試、學習上的無助與挫折、家長期待與自我期許過高等(親子天下，2014、陳慧真，2017、兒童福利聯盟，2017)。為了貼近並回應學生現階段的生活經驗與需求，本研究希望選擇一部以青少年求學奮鬥歷程為主題的電影《墊底辣妹》進行融入式生命教育課程之電影教學，並以此為變項進行教學實驗。因此，本研究的第二個具體問題為，在融入式生命教育課程中以電影為主要教學媒材進行教學，對於生命教育教學成效之影響為何？

此外，另一個本研究想探討的面向是，當教師在融入式生命教育課程中實施電影教學時，若能先配合電影主題完整並有組織地分享教師自身的生命故事，是否能更加深化學生的學習，成為提升教學成效的關鍵。吳靖國(2007)主張生命教

育的重點在於引領個體對自己的生命不斷地進行省思，如此一來學生便能持續地探索生命的意義並獲得成長。他更進一步指出學生的成長經驗本身就是生命教育現成的教材，生命教育課程的設計若能讓教師、同學與電影彼此之間進行多元的交流、互動與理解，將有助於學生的內在產生新的經驗，而學生也會在新舊經驗之間對自身的生命產生更高層次的觀點與覺察。因此，本研究的第三個具體問題為，在融入式生命教育課程中進行教師生命經驗自述分享與電影教學，對於生命教育課程成效之影響為何？



第三章 研究設計與實施

本章旨在說明研究方法與實施步驟。全章共分為五節，第一節為研究設計；第二節為研究對象；第三節為研究工具；第四節為資料處理；第五節為實驗課程。

第一節 研究設計

一、實驗設計

本研究採準實驗設計，將參與研究的四個班級隨機分派一個班級為實驗組 A，接受為期 5 週、每週一堂 45 分鐘的「教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程」；一個班級為實驗組 B，接受為期 10 週、每週一堂 45 分鐘的「教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程」，另一個班級為實驗組 C，接受為期 5 週、每週一堂 45 分鐘的「電影教學之融入式生命教育課程」；最後一個班級則為對照組 D，維持為期 10 週、每週一堂 45 分鐘的綜合領域輔導活動課程內容，不接受教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程。四組學生分別於實驗處理前後一週內接受「我的人生量表」測驗，所得分數分別進行成對樣本 t 檢定，以檢驗採取不同教學方式之融入式生命教育課程與一般綜合領域輔導活動課程分別對於學生生命態度與教學成效之影響。實驗設計如表 3-1-1。

表3-1-1 實驗設計表

組別	前測	實驗處理後測	
實驗組A	O1	X1	O5
實驗組B	O2	X2	O6
實驗組C	O3	X3	O7
對照組D	O4	X4	O8

上述表1-1中各項符號所代表的意義如下：

O1、O2、O3、O4：實驗組A、實驗組B、實驗組C以及對照組D接受「我的人生量表」之前測分數。

X1：實驗組A，接受教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程。

X2：實驗組B，接受教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程。

X3：實驗組C，接受電影教學之融入式生命教育課程。

X4：對照組D，維持原本綜合領域輔導活動課程內容，不接受教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程。

O5、O6、O7、O8：實驗組A、實驗組B、實驗組C以及對照組D接受「我的人生量表」之後測分數。

二、研究架構

本研究之研究架構如圖3-1-1所示：

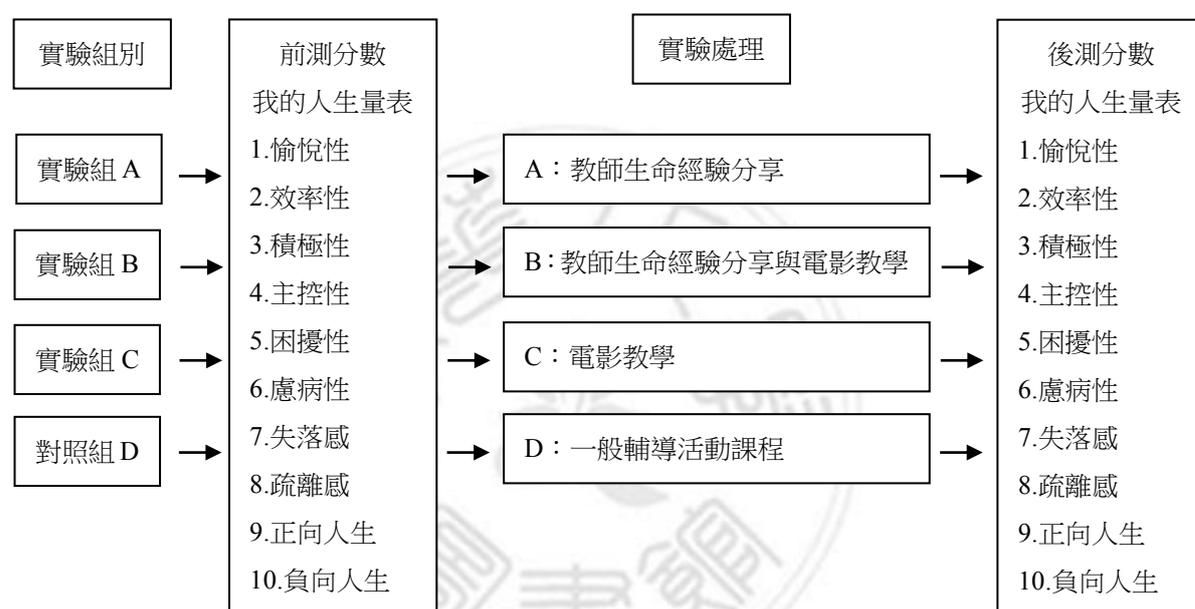


圖 3-1-1 研究架構圖

三、研究變項

(一)自變項

本研究的自變項為三組實驗組分別接受「教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程」、「教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程」、「電影教學之融入式生命教育課程」與對照組接受一般綜合領域輔導活動課程。

(二)依變項

本研究的依變項為四組受試者在「我的人生量表」測驗之後測分數。

(三)控制變項

1.學生：四組學生皆為同一所學校二年級之學生，且入學時採常態分班。

2.任教與施測者：實驗組與對照組之任教、施測老師皆為研究者。

四、研究假設

本研究之假設如下：

H1：實驗組A學生在接受「教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程」之後，在「我的人生量表」前後測分數達顯著性差異。

H1-1：實驗組 A 學生在「愉悅性」分量表前後測分數達顯著性差異。

H1-2：實驗組 A 學生在「效率性」分量表前後測分數達顯著性差異。

H1-3：實驗組 A 學生在「積極性」分量表前後測分數達顯著性差異。

H1-4：實驗組 A 學生在「主控性」分量表前後測分數達顯著性差異。

H1-5：實驗組 A 學生在「正向人生」全量表前後測分數達顯著性差異。

H1-6：實驗組 A 學生在「困擾性」分量表前後測分數達顯著性差異。

H1-7：實驗組 A 學生在「慮病性」分量表前後測分數達顯著性差異。

H1-8：實驗組 A 學生在「失落感」分量表前後測分數達顯著性差異。

H1-9：實驗組 A 學生在「疏離感」分量表前後測分數達顯著性差異。

H1-10：實驗組 A 學生在「負向人生」全量表前後測分數達顯著性差異。

H2：實驗組B學生在接受「教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程」之後，在「我的人生量表」前後測分數達顯著性差異。

H2-1：實驗組 B 學生在「愉悅性」分量表前後測分數達顯著性差異。

H2-2：實驗組 B 學生在「效率性」分量表前後測分數達顯著性差異。

H2-3：實驗組 B 學生在「積極性」分量表前後測分數達顯著性差異。

H2-4：實驗組 B 學生在「主控性」分量表前後測分數達顯著性差異。

H2-5：實驗組 B 學生在「正向人生」全量表前後測分數達顯著性差異。

H2-6：實驗組 B 學生在「困擾性」分量表前後測分數達顯著性差異。

H2-7：實驗組 B 學生在「慮病性」分量表前後測分數達顯著性差異。

H2-8：實驗組 B 學生在「失落感」分量表前後測分數達顯著性差異。

H2-9：實驗組 B 學生在「疏離感」分量表前後測分數達顯著性差異。

H2-10：實驗組 B 學生在「負向人生」全量表前後測分數達顯著性差異。

H3：實驗組 C 學生在接受「電影教學之融入式生命教育課程」之後，在「我的人生量表」前後測分數達顯著性差異。

H3-1：實驗組 C 學生在「愉悅性」分量表前後測分數達顯著性差異。

H3-2：實驗組 C 學生在「效率性」分量表前後測分數達顯著性差異。

H3-3：實驗組 C 學生在「積極性」分量表前後測分數達顯著性差異。

H3-4：實驗組 C 學生在「主控性」分量表前後測分數達顯著性差異。

H3-5：實驗組 C 學生在「正向人生」全量表前後測分數達顯著性差異。

H3-6：實驗組 C 學生在「困擾性」分量表前後測分數達顯著性差異。

H3-7：實驗組 C 學生在「慮病性」分量表前後測分數達顯著性差異。

H3-8：實驗組 C 學生在「失落感」分量表前後測分數達顯著性差異。

H3-9：實驗組 C 學生在「疏離感」分量表前後測分數達顯著性差異。

H3-10：實驗組 C 學生在「負向人生」全量表前後測分數達顯著性差異。

H4：對照組 D 學生在接受一般綜合領域輔導活動課程之後，在「我的人生量表前後測分數未達顯著性差異。

H4-1：對照組 D 學生在「愉悅性」分量表前後測分數未達顯著性差異。

H4-2：對照組 D 學生在「效率性」分量表前後測分數未達顯著性差異。

H4-3：對照組 D 學生在「積極性」分量表前後測分數未達顯著性差異。

H4-4：對照組 D 學生在「主控性」分量表前後測分數未達顯著性差異。

H4-5：對照組 D 學生在「正向人生」全量表前後測分數未達顯著性差異。

H4-6：對照組 D 學生在「困擾性」分量表前後測分數未達顯著性差異。

H4-7：對照組 D 學生在「慮病性」分量表前後測分數未達顯著性差異。

H4-8：對照組 D 學生在「失落感」分量表前後測分數未達顯著性差異。

H4-9：對照組 D 學生在「疏離感」分量表前後測分數未達顯著性差異。

H4-10：對照組 D 學生在「負向人生」全量表前後測分數未達顯著性差異。

第二節 研究對象

本研究以嘉義地區某國中二年級學生為研究對象，班級皆為常態分班，研究者將參與研究的四個班級隨機分派為三個實驗組與一個對照組，於 107 年 11 月至 108 年 1 月間進行前測、實驗研究與後測，研究對象人數分配如表 3-2-1。由於以班級為單位進行隨機分組，各組之班級人數未能達到統計上之理想人數 30 人以上，為本研究之限制。

表 3-2-1 研究對象人數分配表

組別	人數
實驗組 A	29 人
實驗組 B	28 人
實驗組 C	25 人
對照組 D	29 人

第三節 研究工具

本研究所使用的研究工具包括「我的人生量表」與「課程學習回饋表」，說明如下：

一、我的人生量表

(一)測驗編制目的

本研究所使用的研究工具為程國選、吳武典(2004)以 1973 年 Closon 所分析的四項自殺成因為主要依據:健康問題、人際失落、害怕失敗與想傷害或操弄他人，設計成「我的人生量表」，作為篩檢國中與高中學生自我傷害行為的測驗工具，並可檢驗學生正負向人生態度與了解生命教育教學成效，現由心理出版社發行販售，測驗授權使用之相關規定詳見附錄。

程國選、吳武典(2004)為避免受試者知道測驗目的，「我的人生量表」題目

全部採取與自殺行為的「相關因素」進行陳述，且將正向與負向的事件並列，以期突破受試者的心防。另外，本量表亦包含作答一致性的檢驗，以期達到「完全偵測」之目的。

(二)測驗題數與計分

本測驗之題數總共 48 題，採 Likert 六點量表形式，有「極不同意、頗不同意、稍不同意、稍同意、頗同意、極同意」六個等級，分別給予 1 分至 6 分，以評定題意與個人符合的程度，分為正向題組(正向人生)與負向題組(負向人生)兩個部分。各題組分成正反方向兩部分計分，說明如下 (程國選、吳武典，2004)：

1.正向題組(正向人生)

依正向計分，從極不同意至極同意分別為 1-6 分，負向計分則分別為 6-1 分。

- (1)愉悅性分量表：共 7 題，其中 1 題為負向計分，分數範圍在 7-42 之間。
- (2)效率性分量表：共 5 題，其中 2 題為負向計分，分數範圍在 5-30 之間。
- (3)積極性分量表：共 6 題，其中 1 題為負向計分，分數範圍在 6-36 之間。
- (4)主控性分量表：共 5 題，其中 2 題為負向計分，分數範圍在 5-30 之間。
- (5)正向人生量表：上述 4 個分量表相加的總和，共計 23 題，總分範圍在 23-138 之間，總分越高，則代表人生越趨於正向。

2.負向題組(負向人生)

依負向計分，從極不同意至極同意分別為 1-6 分，正向計分則分別為 6-1 分。

- (1)困擾性分量表：共 7 題，其中 1 題為正向計分，分數範圍在 7-42 之間。
- (2)慮病性分量表：共 6 題，其中 1 題為正向計分，分數範圍在 6-36 之間。
- (3)失落性分量表：共 7 題，其中 2 題為正向計分，分數範圍在 7-42 之間。
- (4)疏離性分量表：共 5 題，其中 2 題為正向計分，分數範圍在 5-30 之間。
- (5)負向人生量表：上述 4 個分量表相加的總和，共計 25 題，總分範圍在 25-150 之間，總分越高，則代表人生越趨於負向。

(三)量表涵義

「我的人生量表」各分量表、正負向人生全量表之意義說明如下(程國選、吳武典，2004)：

- 1.愉悅性分量表：對人生感到快樂、滿足與美好，對周遭事物能調適並融入之，能夠從事充實的休閒活動，對事物抱持樂觀的態度，願意適時接受他人的幫助。
- 2.效率性分量表：能夠珍惜時間、講求效率，生活有目標且作息規律，對於學業功課應付自如，不會受到其他事物的干擾。
- 3.積極性分量表：體認唯有生命存在才能創造快樂的人生，重視生命的意義與價值，能把握人生短暫的光陰，不會以自我傷害做為解決問題與報復他人的手段。
- 4.主控性分量表：對於未來的生涯有規劃，面對有興趣的事物上能專心做好，充分發揮自己的潛能，能主導自己的想法理念，主動發展與建立人際互動關係。
- 5.困擾性分量表：對事物抱持較悲觀的態度，對於同一件事情會反覆思索或重複同樣的行為，受困於強制性的念頭與無法釋懷的事情，生活中有較多失敗、痛苦與悲傷的經歷，在學業方面常因為沒有達到考試成績的目標而苦惱。
- 6.慮病性分量表：常有失眠與精神不濟的狀態，生活中常有焦慮感，會莫名擔心自己的健康問題，常常感到胃口不佳、身體疼痛，有醫師無法診斷出來的毛病。
- 7.失落感分量表：對於人生感到枯燥乏味，在平時學校的生活與學習狀態會有無聊、痛苦的感覺，毫無動力追求生活的目標，認為生活缺乏意義與挑戰。
- 8.疏離感分量表：生活中不善與人交往，沒有朋友或認識的人有限，感到孤獨、缺乏關愛，選擇逃避人群、遠離世俗，遇到問題或困難時無法適時尋求他人的協助。
- 9.正向人生全量表：包含愉悅性、效率性、積極性與主控性等 4 個向度，均屬保護因素。正向人生的值越大，越朝向人生有益健康的層面。
- 10.負向人生全量表：包含困擾性、慮病性、失落感與疏離感等 4 個向度，均屬危險因素。負向人生的值越大，越朝向人生損害健康的層面。

(四)測驗信度

本測驗的折半信度為.92，8個分量表之內部一致性 Cronbach's α 介於.45~.83，正向人生與負向人生全量表之內部一致性 Cronbach's α 皆為.74，重測信度介於.50~.75之間，均達.01的顯著水準，顯示此測驗工具之內部一致性與穩定性尚稱良好。

(五)測驗效度

1.建構效度

本測驗工具之建構效度詳細說明如下：

(1)內部同質性考驗

各分量表內的題目得分與各分量表總分之間的相關均在.50以上，僅7題與分量表總分相關在.50以下(程國選、吳武典，2004)。

(2)分量表間內部相關

屬於正向人生全量表的4個分量表彼此之間都有正相關，屬於負向人生量表的4個分量表之間亦呈正相關。正向人生全量表的4個分量表與負向人生全量表的4個分量表兩者之間呈現顯著負相關，詳見表3-3-1。

綜合以上結果顯示，正向人生與負向人生的各分量表有著緊密結構，且兩者為完全負相關，符合建構理論(程國選、吳武典，2004)。

(3)各分量表與全量表相關

正向人生的4個分量表與正向全量表的相關在.695~.818之間，且達.001的顯著水準，負向人生的4個分量表與負向全量表的相關在.722~.781之間，均達.001的顯著水準，可看出正負向人生的各分量表均與其正負向全量表有顯著的高相關(程國選、吳武典，2004)，詳見表3-3-1。

正向人生的4個分量表與負向全量表為全部的負相關，其值界在-.489~- .607之間，且達.001的顯著水準，負向人生的四個分量表與正向全量表一為完全的負相關，其值界在-.365~- .731之間，均達.001的顯著水準(程國選、吳武典，2004)，詳見表3-3-1。

2.效標效度

我的人生量表以自殺危險程度量表、自我傷害篩選量表、基本人格量表、憂鬱絕望感與自殺意念等量表為效標，相對應的量表均有顯著相關，顯示效度良好(程國選、吳武典，2004)。

表3-3-1 「我的人生」量表各分量表間與全量表相關

	愉悅	效率	積極	主控	正向	困擾	慮病	失落	疏離	負向
愉悅	1.00									
效率	.468**	1.00								
積極	.470**	.309**	1.00							
主控	.498**	.432**	.340**	1.00						
正向	.818**	.747**	.695**	.744**	1.00					
困擾	.342**	.404**	.299**	.364**	.469**	1.00				
慮病	.227**	.276**	.321**	.282**	.365**	.534**	1.00			
失落	.736**	.481**	.486**	.484**	.731**	.436**	.325**	1.00		
疏離	.524**	-.310**	.414**	.416**	.553**	.388**	.305**	.584**	1.00	
負向	.607**	-.489**	-.503**	-.512**	-.702**	.779**	.722**	.781**	.740**	1.00
人數	1761	1760	1760	1761	1760	1761	1760	1759	1761	1759
平均數	28.11	17.30	29.60	21.06	96.09	25.21	17.36	20.00	14.40	76.96
標準差	5.97	4.27	4.61	3.77	14.11	6.18	5.53	6.63	4.13	17.08

** $p < .001$

資料來源：程國選、吳武典(2004：18)

二、課程學習回饋表

本課程學習回饋表由實驗組學生在實驗課程結束後填寫，藉此瞭解實驗組學生對於實驗課程的學習意見與想法，以做為教學成效的另一個參考依據。課程學習回饋表分為三個項目，依序為「教材內容與設計」、「學習感受」以及「學習成長」，各項目之問題，採取 Likert 五點量表作為評分標準（5 分表示非常同意，1 分表示非常不同意），請實驗組學生依據自己的真實感受勾選分數進行作答。

第四節 資料處理

本研究之量化資料為學生在「我的人生量表」的前後測分數以及「課程學習回饋表」之作答結果，資料處理包含描述性統計與推論性統計，說明如下：

一、描述性統計

(一)將四組學生在「我的人生量表」之前後測分數以平均數與標準差描述之。

(二)將三組實驗組學生在「課程學習回饋表」中之「教材內容與設計」、「學習感受」以及「學習成長」等項目之結果以百分比進行呈現。

二、推論性統計

將四組學生在「我的人生量表」之前後測分數進行成對樣本 t 檢定，以 $\alpha = .05$ 的顯著水準進行假設考驗，檢驗四組學生在課程實施前後之得分是否分別達顯著性差異。

第五節 實驗課程

一、「教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程」教材分析

(一)透過教師個人生命成長的分享，讓學生了解教師生命中喜怒哀樂的經驗與因應之道。

(二)引導學生回想自己的生命經驗並記錄之，透過個人喜悅與挫折經驗的回顧與分享，讓學生了解喜怒哀樂是人生必經的歷程，特別是生命中的失落與挫折，因此重要的是學習正確的因應方式，從而讓學生思考挫折的正面意義並積極面對之。

二、「電影教學之融入式生命教育課程」教材分析

(一)本研究所使用之電影教學影片：「墊底辣妹」為日本真人真事改編，女主角彩加是學校師長與父親眼中的頭痛人物，成績不佳、行為偏差，然而在母親無條件的支持與坪田老師的循循善誘下，彩加秉持著努力不懈的精神，克服環境的限制與困難，終於實現自己的目標，考上心目中第一志願的大學。

(二)藉由電影欣賞讓學生了解故事當中的主角如何積極面對生命當中的挫折與展現追求目標的意志力。

(三)引導學生檢視與分享自己生命中目前遇到的挑戰與困境，同時思考身邊帶給自己力量的資源以及電影帶給自己的啟發，進而找到面對挑戰與困難的勇氣，協助學生提升其生命意義感與價值感。

第四章 研究結果與討論

本章旨在說明教師生命經驗自述分享與電影教學運用於融入式生命教育課程教學成效之分析結果。全章共分三節，第一節分析教師生命經驗自述分享與電影教學運用於融入式生命教育課程實施之成效；第二節分析實驗組學生課程回饋表之結果；第三節為綜合討論。

第一節 實施成效之分析

為了解教師生命經驗自述分享與電影教學運用於融入式生命教育課程之實施成效，本研究以「我的人生量表」為工具進行施測，以成對樣本 t 檢定之統計方法分析實驗組與對照組在「愉悅性」、「效率性」、「積極性」、「主控性」、「困擾性」、「慮病性」、「失落感」、「疏離感」等八個分量表以及「正向人生」、「負向人生」全量表之分數，以檢驗實驗組與對照組學生各自之前測與後測分數的得分情形是否分別達統計上顯著性之差異。

一、**實驗組A**：接受教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程的學生，在「我的人生量表」各分量表與全量表前測與後測得分之差異情形

(一)實驗組A學生在「我的人生量表」之「愉悅性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-1。

表4-1-1 實驗組A學生在「我的人生量表」中「愉悅性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
愉悅性分量表前測	29	29.79	5.615	5.431*	.000
愉悅性分量表後測	29	33.41	4.610		

註：* $p < .05$

由表4-1-1顯示，從描述性統計資料發現，實驗組A學生在「我的人生量表」之「愉悅性」分量表之後測分數較前測分數進步3.62，意即在實施教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程後，實驗組A學生之生活愉悅性較課程實施前乃有所提升。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，實驗組A學生在「我的人生量表」之「愉悅性」分量表前測與後測分數

達顯著性差異，因此可得知教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程對於提升學生之愉悅性產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行教師生命經驗自述分享確實能有效提升學生生活之愉悅性。

(二)實驗組A學生在「我的人生量表」之「效率性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-2。

表4-1-2 實驗組A學生在「我的人生量表」中「效率性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
效率性分量表前測	29	18.97	4.412	2.939*	.007
效率性分量表後測	29	20.41	3.727		

註：* $p < .05$

由表4-1-2顯示，從描述性統計資料發現，實驗組A學生在「我的人生量表」之「效率性」分量表之後測分數較前測分數進步1.44，意即在實施教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程後，實驗組A學生之生活效率性較課程實施前乃有所提升。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，實驗組A學生在「我的人生量表」之「效率性」分量表前測與後測分數達顯著性差異，因此可得知教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程對於提升學生之效率性產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行教師生命經驗自述分享確實能有效提升學生生活之效率性。

(三)實驗組A學生在「我的人生量表」之「積極性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-3。

表4-1-3 實驗組A學生在「我的人生量表」中「積極性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
積極性分量表前測	29	30.07	4.035	.552	.585
積極性分量表後測	29	30.41	3.905		

註：* $p < .05$

由表4-1-3顯示，從描述性統計資料發現，實驗組A學生在「我的人生量表」之「積極性」分量表之後測分數較前測分數進步0.34，意即在實施教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程後，實驗組A學生之生活積極性較課程實施前乃

有所提升。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，實驗組A學生在「我的人生量表」之「積極性」分量表前測與後測分數未達顯著性差異，因此可得知教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程對於提升學生之積極性並無產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行教師生命經驗自述分享未能有效提升學生生活之積極性。

(四)實驗組A學生在「我的人生量表」之「主控性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-4。

表4-1-4 實驗組A學生在「我的人生量表」中「主控性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
主控性分量表前測	29	22.66	3.265	.832	.413
主控性分量表後測	29	23.07	3.555		

註：* $p < .05$

由表4-1-4顯示，從描述性統計資料發現，實驗組A學生在「我的人生量表」之「主控性」分量表之後測分數較前測分數進步0.41，意即在實施教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程後，實驗組A學生之生活主控性較課程實施前乃有所提升。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，實驗組A學生在「我的人生量表」之「主控性」分量表前測與後測分數未達顯著性差異，因此可得知教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程對於提升學生之主控性並無產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行教師生命經驗自述分享未能有效提升學生生活之主控性。

(五)實驗組A學生在「我的人生量表」之「正向人生」全量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-5。

表4-1-5 實驗組A學生在「我的人生量表」中「正向人生」全量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
正向人生全量表前測	29	101.48	12.763	4.090*	.000
正向人生全量表後測	29	107.31	12.812		

註：* $p < .05$

由表4-1-5顯示，從描述性統計資料發現，實驗組A學生在「我的人生量表」

之「正向人生」全量表之後測分數較前測分數進步5.83，意即在實施教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程後，實驗組A學生面對生活所持有的正向人生態度較課程實施前乃有所提升。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本t檢定之統計分析後，實驗組A學生在「我的人生量表」之「正向人生」全量表前測與後測分數達顯著性差異，因此可得知教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程對於提升學生之正向人生態度確實能產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行教師生命經驗自述分享能有效提升學生生活之正向人生態度。

(六)實驗組A學生在「我的人生量表」之「困擾性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本t檢定，結果如表4-1-6。

表4-1-6 實驗組A學生在「我的人生量表」中「困擾性」分量表前、後測差異之t檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t值	p值
困擾性分量表前測	29	23.07	6.552	-4.894*	.000
困擾性分量表後測	29	18.90	5.505		

註：* $p < .05$

由表4-1-6顯示，從描述性統計資料發現，實驗組A學生在「我的人生量表」之「困擾性」分量表之後測分數較前測分數減少4.17，意即在實施教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程後，實驗組A學生之生活困擾性較課程實施前乃有所降低。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本t檢定之統計分析後，實驗組A學生在「我的人生量表」之「困擾性」分量表前測與後測分數達顯著性差異，因此可得知教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程對於學生之困擾性產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行教師生命經驗自述分享確實能有效降低學生生活之困擾性。

(七)實驗組A學生在「我的人生量表」之「慮病性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本t檢定，結果如表4-1-7。

表4-1-7 實驗組A學生在「我的人生量表」中「慮病性」分量表前、後測差異之t檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t值	p值
慮病性分量表前測	29	14.52	6.027	-1.007	.323
慮病性分量表後測	29	13.55	5.835		

註：* $p < .05$

由表4-1-7顯示，從描述性統計資料發現，實驗組A學生在「我的人生量表」之「慮病性」分量表之後測分數較前測分數減少0.97，意即在實施教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程後，實驗組A學生之生活慮病性較課程實施前乃有所降低。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本t檢定之統計分析後，實驗組A學生在「我的人生量表」之「慮病性」分量表前測與後測分數未達顯著性差異，因此可得知教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程對於學生之慮病性並無產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行教師生命經驗自述分享未能有效降低學生生活之慮病性。

(八)實驗組A學生在「我的人生量表」之「失落感」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本t檢定，結果如表4-1-8。

表4-1-8 實驗組A學生在「我的人生量表」中「失落感」分量表前、後測差異之t檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t值	p值
失落感分量表前測	29	15.03	5.046	-.525	.603
失落感分量表後測	29	14.76	5.629		

註：* $p < .05$

由表4-1-8顯示，從描述性統計資料發現，實驗組A學生在「我的人生量表」之「失落感」分量表之後測分數較前測分數減少0.27，意即在實施教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程後，實驗組A學生之生活失落感較課程實施前乃有所降低。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本t檢定之統計分析後，實驗組A學生在「我的人生量表」之「失落感」分量表前測與後測分數未達顯著性差異，因此可得知教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程對於學生之失落感並無產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行教師

生命經驗自述分享未能有效降低學生生活之失落感。

(九)實驗組A學生在「我的人生量表」之「疏離感」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-9。

表4-1-9 實驗組A學生在「我的人生量表」中「疏離感」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
疏離感分量表前測	29	10.72	3.093	-.081	.936
疏離感分量表後測	29	10.69	3.350		

註：* $p < .05$

由表4-1-9顯示，從描述性統計資料發現，實驗組A學生在「我的人生量表」之「疏離感」分量表之後測分數較前測分數減少0.03，意即在實施教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程後，實驗組A學生之生活疏離感較課程實施前乃有所降低。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，實驗組A學生在「我的人生量表」之「疏離感」分量表前測與後測分數未達顯著性差異，因此可得知教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程對於學生之疏離感並無產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行教師生命經驗自述分享未能有效降低學生生活之疏離感。

(十)實驗組A學生在「我的人生量表」之「負向人生」全量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-10。

表4-1-10 實驗組A學生在「我的人生量表」中「負向人生」全量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
負向人生全量表前測	29	63.34	15.699	-2.863*	.008
負向人生全量表後測	29	57.90	15.799		

註：* $p < .05$

由表4-1-10顯示，從描述性統計資料發現，實驗組A學生在「我的人生量表」之「負向人生」全量表之後測分數較前測分數減少5.44，意即在實施教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程後，實驗組A學生面對生活所持有的負向人生態度較課程實施前乃有所降低。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，實驗組A學生在「我的人生量表」之「負向人生」全

量表前測與後測分數達顯著性差異，因此可得知教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程對於降低學生之負向人生態度確實能產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行教師生命經驗自述分享能有效降低學生生活之負向人生態度。

綜上所述，在教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程實施後，學生在「我的人生量表」中的「愉悅性」、「效率性」、「積極性」、「主控性」分量表以及「正向人生」全量表之後測分數皆高於前測分數，且在「愉悅性」、「效率性」分量表與「正向人生」全量表之前後測分數亦達顯著性差異。而在「我的人生量表」中的「困擾性」、「慮病性」、「失落感」、「疏離感」分量表以及「負向人生」全量表中，學生之後測分數皆低於前測分數，且在「困擾性」分量表與「負向人生」全量表之前後測分數亦達顯著性差異。

二、實驗組B：接受教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程的學生在「我的人生量表」各分量表與全量表前測與後測得分之差異情形

(一)實驗組B學生在「我的人生量表」之「愉悅性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-11。

表4-1-11 實驗組B學生在「我的人生量表」中「愉悅性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
愉悅性分量表前測	28	27.14	5.759	4.490*	.000
愉悅性分量表後測	28	31.39	3.755		

註：* $p < .05$

由表4-1-11顯示，從描述性統計資料發現，實驗組B學生在「我的人生量表」之「愉悅性」分量表之後測分數較前測分數進步4.25，意即在實施教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程後，實驗組B學生之生活愉悅性較課程實施前乃有所提升。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，實驗組B學生在「我的人生量表」之「愉悅性」分量表前測與後測分數達顯著性差異，因此可得知教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程對於提升學生之愉悅性產生顯著性之影響，換言之在融入式生命

教育課程中進行教師生命經驗自述分享與電影教學確實能有效提升學生生活之愉悅性。

(二)實驗組B學生在「我的人生量表」之「效率性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-12。

表4-1-12 實驗組B學生在「我的人生量表」中「效率性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
效率性分量表前測	28	16.96	4.948	1.888	.070
效率性分量表後測	28	18.18	3.869		

註：* $p < .05$

由表4-1-12顯示，從描述性統計資料發現，實驗組B學生在「我的人生量表」之「效率性」分量表之後測分數較前測分數進步1.22，意即在實施教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程後，實驗組B學生之生活效率性較課程實施前乃有所提升。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，實驗組B學生在「我的人生量表」之「效率性」分量表前測與後測分數未達顯著性差異，因此可得知教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程對於提升學生之效率性並無產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行教師生命經驗自述分享與電影教學未能有效提升學生生活之效率性。

(三)實驗組B學生在「我的人生量表」之「積極性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-13。

表4-1-13 實驗組B學生在「我的人生量表」中「積極性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
積極性分量表前測	28	26.00	4.899	3.504*	.002
積極性分量表後測	28	28.29	4.421		

註：* $p < .05$

由表4-1-13顯示，從描述性統計資料發現，實驗組B學生在「我的人生量表」之「積極性」分量表之後測分數較前測分數進步2.29，意即在實施教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程後，實驗組B學生之生活積極性較課

程實施前乃有所提升。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，實驗組B學生在「我的人生量表」之「積極性」分量表前測與後測分數達顯著性差異，因此可得知教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程對於提升學生之積極性產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行教師生命經驗自述分享與電影教學確實能有效提升學生生活之積極性。

(四)實驗組B學生在「我的人生量表」之「主控性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-14。

表4-1-14 實驗組B學生在「我的人生量表」中「主控性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
主控性分量表前測	28	21.82	3.692	.450	.656
主控性分量表後測	28	22.07	3.691		

註：* $p < .05$

由表4-1-14顯示，從描述性統計資料發現，實驗組B學生在「我的人生量表」之「主控性」分量表之後測分數較前測分數進步0.41，意即在實施教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程後，實驗組B學生之生活主控性較課程實施前乃有所提升。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，實驗組B學生在「我的人生量表」之「主控性」分量表前測與後測分數未達顯著性差異，因此可得知教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程對於提升學生之主控性並無產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行教師生命經驗自述分享與電影教學未能有效提升學生生活之主控性。

(五)實驗組B學生在「我的人生量表」之「正向人生」全量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-15。

表4-1-15 實驗組B學生在「我的人生量表」中「正向人生」全量表前、後測差異之t檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t值	p值
正向人生全量表前測	28	91.93	12.861	4.515*	.000
正向人生全量表後測	28	99.93	10.832		

註：* $p < .05$

由表4-1-15顯示，從描述性統計資料發現，實驗組B學生在「我的人生量表」之「正向人生」全量表之後測分數較前測分數進步8，意即在實施教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程後，實驗組B學生面對生活所持有的正向人生態度較課程實施前乃有所提升。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本t檢定之統計分析後，實驗組B學生在「我的人生量表」之「正向人生」全量表前測與後測分數達顯著性差異，因此可得知教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程對於提升學生之正向人生態度確實能產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行教師生命經驗自述分享與電影教學能有效提升學生生活之正向人生態度。

(六)實驗組B學生在「我的人生量表」之「困擾性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本t檢定，結果如表4-1-16。

表4-1-16 實驗組B學生在「我的人生量表」中「困擾性」分量表前、後測差異之t檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t值	p值
困擾性分量表前測	28	23.96	7.316	-3.840*	.001
困擾性分量表後測	28	20.79	5.626		

註：* $p < .05$

由表4-1-16顯示，從描述性統計資料發現，實驗組B學生在「我的人生量表」之「困擾性」分量表之後測分數較前測分數減少3.17，意即在實施教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程後，實驗組B學生之生活困擾性較課程實施前乃有所降低。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本t檢定之統計分析後，實驗組B學生在「我的人生量表」之「困擾性」分量表前測與後測分數達顯著性差異，因此可得知教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程對於學生之困擾性產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育

課程中進行教師生命經驗自述分享與電影教學確實能有效降低學生生活之困擾性。

(七)實驗組B學生在「我的人生量表」之「慮病性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-17。

表4-1-17 實驗組B學生在「我的人生量表」中「慮病性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
慮病性分量表前測	28	16.11	6.327	-.708	.485
慮病性分量表後測	28	15.68	6.213		

註：* $p < .05$

由表4-1-17顯示，從描述性統計資料發現，實驗組B學生在「我的人生量表」之「慮病性」分量表之後測分數較前測分數減少0.43，意即在實施教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程後，實驗組B學生之生活慮病性較課程實施前乃有所降低。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，實驗組B學生在「我的人生量表」之「慮病性」分量表前測與後測分數未達顯著性差異，因此可得知教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程對於學生之慮病性並無產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行教師生命經驗自述分享與電影教學未能有效降低學生生活之慮病性。

(八)實驗組B學生在「我的人生量表」之「失落感」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-18。

表4-1-18 實驗組B學生在「我的人生量表」中「失落感」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
失落感分量表前測	28	19.75	7.032	-3.319*	.003
失落感分量表後測	28	16.32	4.355		

註：* $p < .05$

由表4-1-18顯示，從描述性統計資料發現，實驗組B學生在「我的人生量表」之「失落感」分量表之後測分數較前測分數減少3.43，意即在實施教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程後，實驗組B學生之生活失落感較課

程實施前乃有所降低。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，實驗組B學生在「我的人生量表」之「失落感」分量表前測與後測分數達顯著性差異，因此可得知教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程對於學生之失落感產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行教師生命經驗自述分享與電影教學確實能有效降低學生生活之失落感。

(九)實驗組B學生在「我的人生量表」之「疏離感」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-19。

表4-1-19 實驗組B學生在「我的人生量表」中「疏離感」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
疏離感分量表前測	28	13.39	3.814	-.190	.851
疏離感分量表後測	28	13.29	5.003		

註：* $p < .05$

由表4-1-19顯示，從描述性統計資料發現，實驗組B學生在「我的人生量表」之「疏離感」分量表之後測分數較前測分數減少0.1，意即在實施教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程後，實驗組B學生之生活疏離感較課程實施前乃有所降低。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，實驗組B學生在「我的人生量表」之「疏離感」分量表前測與後測分數未達顯著性差異，因此可得知教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程對於學生之疏離感並無產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行教師生命經驗自述分享與電影教學未能有效降低學生生活之疏離感。

(十)實驗組B學生在「我的人生量表」之「負向人生」全量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-20。

表4-1-20 實驗組B學生在「我的人生量表」中「負向人生」全量表前、後測差異之t檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t值	p值
負向人生全量表前測	28	73.21	18.812	-3.890*	.001
負向人生全量表後測	28	66.07	17.159		

註：* $p < .05$

由表4-1-20顯示，從描述性統計資料發現，實驗組B學生在「我的人生量表」之「負向人生」全量表之後測分數較前測分數減少7.14，意即在實施教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程後，實驗組B學生面對生活所持有的負向人生態度較課程實施前乃有所降低。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本t檢定之統計分析後，實驗組B學生在「我的人生量表」之「負向人生」全量表前測與後測分數達顯著性差異，因此可得知教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程對於降低學生之負向人生態度確實能產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行教師生命經驗自述分享與電影教學能有效降低學生生活之負向人生態度。

綜上所述，在教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程實施後，學生在「我的人生量表」中的「愉悅性」、「效率性」、「積極性」、「主控性」分量表以及「正向人生」全量表之後測分數皆高於前測分數，且在「愉悅性」、「積極性」分量表與「正向人生」全量表之前後測分數亦達顯著性差異。而在「我的人生量表」中的「困擾性」、「慮病性」、「失落感」、「疏離感」分量表以及「負向人生」全量表中，學生之後測分數皆低於前測分數，且在「困擾性」、「失落感」分量表與「負向人生」全量表之前後測分數亦達顯著性差異。

三、實驗組C：接受電影教學之融入式生命教育課程的學生在「我的人生量表」各分量表與全量表前測與後測得分之差異情形

(一)實驗組C學生在「我的人生量表」之「愉悅性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本t檢定，結果如表4-1-21。

表4-1-21 實驗組C學生在「我的人生量表」中「愉悅性」分量表前、後測差異之t檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t值	p值
愉悅性分量表前測	25	26.44	8.047	1.099	.283
愉悅性分量表後測	25	27.24	6.984		

註：* $p < .05$

由表4-1-21顯示，從描述性統計資料發現，實驗組C學生在「我的人生量表」之「愉悅性」分量表之後測分數較前測分數進步0.8，意即在實施電影教學之融入式生命教育課程後，實驗組C學生之生活愉悅性較課程實施前乃有所提升。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本t檢定之統計分析後，實驗組C學生在「我的人生量表」之「愉悅性」分量表前測與後測分數未達顯著性差異，因此可得知實施電影教學之融入式生命教育課程對於提升學生之愉悅性並無產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行電影教學未能有效提升學生生活之愉悅性。

(二)實驗組C學生在「我的人生量表」之「效率性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本t檢定，結果如表4-1-22。

表4-1-22 實驗組C學生在「我的人生量表」中「效率性」分量表前、後測差異之t檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t值	p值
效率性分量表前測	25	17.36	4.499	2.643*	.014
效率性分量表後測	25	18.80	5.132		

註：* $p < .05$

由表4-1-22顯示，從描述性統計資料發現，實驗組C學生在「我的人生量表」之「效率性」分量表之後測分數較前測分數進步1.44，意即在實施電影教學之融入式生命教育課程後，實驗組C學生之生活效率性較課程實施前乃有所提升。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本t檢定之統計分析後，實驗組C學生在「我的人生量表」之「效率性」分量表前測與後測分數達顯著性差異，因此可得知實施電影教學之融入式生命教育課程對於提升學生之效率性產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行電影教學確實能有效提升學生生活之效率性。

(三)實驗組C學生在「我的人生量表」之「積極性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本*t*檢定，結果如表4-1-23。

表4-1-23 實驗組C學生在「我的人生量表」中「積極性」分量表前、後測差異之*t*檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	<i>t</i> 值	<i>p</i> 值
積極性分量表前測	25	28.36	5.492	1.615	.119
積極性分量表後測	25	29.40	5.649		

註：**p*<.05

由表4-1-23顯示，從描述性統計資料發現，實驗組C學生在「我的人生量表」之「積極性」分量表之後測分數較前測分數進步1.04，意即在實施電影教學之融入式生命教育課程後，實驗組C學生之生活積極性較課程實施前乃有所提升。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本*t*檢定之統計分析後，實驗組C學生在「我的人生量表」之「積極性」分量表前測與後測分數未達顯著性差異，因此可得知實施電影教學之融入式生命教育課程對於提升學生之積極性並無產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行電影教學未能有效提升學生生活之積極性。

(四)實驗組C學生在「我的人生量表」之「主控性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本*t*檢定，結果如表4-1-24。

表4-1-24 實驗組C學生在「我的人生量表」中「主控性」分量表前、後測差異之*t*檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	<i>t</i> 值	<i>p</i> 值
主控性分量表前測	25	20.76	4.186	2.219*	.036
主控性分量表後測	25	21.56	4.243		

註：**p*<.05

由表4-1-24顯示，從描述性統計資料發現，實驗組C學生在「我的人生量表」之「主控性」分量表之後測分數較前測分數進步0.8，意即在實施電影教學之融入式生命教育課程後，實驗組C學生之生活主控性較課程實施前乃有所提升。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本*t*檢定之統計分析後，實驗組C學生在「我的人生量表」之「主控性」分量表前測與後測分數達顯著性差異，因此可得知實施電影教學之融入式生命教育課程對於提升學生之主控性產生顯

著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行電影教學確實能有效提升學生生活之主控性。

(五)實驗組C學生在「我的人生量表」之「正向人生」全量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-25。

表4-1-25 實驗組C學生在「我的人生量表」中「正向人生」全量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
正向人生全量表前測	25	92.92	18.737	3.428*	.002
正向人生全量表後測	25	97.00	18.321		

註：* $p < .05$

由表4-1-25顯示，從描述性統計資料發現，實驗組C學生在「我的人生量表」之「正向人生」全量表之後測分數較前測分數進步4.08，意即在實施電影教學之融入式生命教育課程後，實驗組C學生面對生活所持有的正向人生態度較課程實施前乃有所提升。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，實驗組C學生在「我的人生量表」之「正向人生」全量表前測與後測分數達顯著性差異，因此可得知實施電影教學之融入式生命教育課程對於提升學生之正向人生態度產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行電影教學確實能有效提升學生生活之正向人生態度。

(六)實驗組C學生在「我的人生量表」之「困擾性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-26。

表4-1-26 實驗組C學生在「我的人生量表」中「困擾性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
困擾性分量表前測	25	22.64	7.245	-.263	.795
困擾性分量表後測	25	22.44	6.659		

註：* $p < .05$

由表4-1-26顯示，從描述性統計資料發現，實驗組C學生在「我的人生量表」之「困擾性」分量表之後測分數較前測分數減少0.2，意即在實施電影教學之融入式生命教育課程後，實驗組C學生之生活困擾性較課程實施前乃有所降低。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，實驗

組C學生在「我的人生量表」之「困擾性」分量表前測與後測分數未達顯著性差異，因此可得知實施電影教學之融入式生命教育課程對於學生之困擾性並無產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行電影教學未能有效降低學生生活之困擾性。

(七)實驗組C學生在「我的人生量表」之「慮病性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-27。

表4-1-27 實驗組C學生在「我的人生量表」中「慮病性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
慮病性分量表前測	25	15.84	7.116	-1.123	.272
慮病性分量表後測	25	15.08	6.595		

註：* $p < .05$

由表4-1-27顯示，從描述性統計資料發現，實驗組C學生在「我的人生量表」之「慮病性」分量表之後測分數較前測分數減少0.76，意即在實施電影教學之融入式生命教育課程後，實驗組C學生之生活慮病性較課程實施前乃有所降低。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，實驗組C學生在「我的人生量表」之「慮病性」分量表前測與後測分數未達顯著性差異，因此可得知實施電影教學之融入式生命教育課程對於學生之慮病性並無產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行電影教學未能有效降低學生生活之慮病性。

(八)實驗組C學生在「我的人生量表」之「失落感」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-28。

表4-1-28 實驗組C學生在「我的人生量表」中「失落感」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
失落感分量表前測	25	19.44	6.880	-.370	.715
失落感分量表後測	25	19.12	7.748		

註：* $p < .05$

由表4-1-28顯示，從描述性統計資料發現，實驗組C學生在「我的人生量表」之「失落感」分量表之後測分數較前測分數減少0.32，意即在實施電影教學之融

入式生命教育課程後，實驗組C學生之生活失落感較課程實施前乃有所降低。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，實驗組C學生在「我的人生量表」之「失落感」分量表前測與後測分數未達顯著性差異，因此可得知實施電影教學之融入式生命教育課程對於學生之失落感並無產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行電影教學未能有效降低學生生活之失落感。

(九)實驗組C學生在「我的人生量表」之「疏離感」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-29。

表4-1-29 實驗組C學生在「我的人生量表」中「疏離感」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
疏離感分量表前測	25	14.44	5.075	-.582	.566
疏離感分量表後測	25	14.12	4.902		

註：* $p < .05$

由表4-1-29顯示，從描述性統計資料發現，實驗組C學生在「我的人生量表」之「疏離感」分量表之後測分數較前測分數減少0.32，意即在實施電影教學之融入式生命教育課程後，實驗組C學生之生活疏離感較課程實施前乃有所降低。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，實驗組C學生在「我的人生量表」之「疏離感」分量表前測與後測分數未達顯著性差異，因此可得知實施電影教學之融入式生命教育課程對於學生之疏離感並無產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行電影教學未能有效降低學生生活之疏離感。

(十)實驗組C學生在「我的人生量表」之「負向人生」全量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-30。

表4-1-30 實驗組C學生在「我的人生量表」中「負向人生」全量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
負向人生全量表前測	25	72.36	22.540	-1.130	.269
負向人生全量表後測	25	70.76	22.153		

註：* $p < .05$

由表4-1-30顯示，從描述性統計資料發現，實驗組C學生在「我的人生量表」之「負向人生」全量表之後測分數較前測分數減少1.6，意即在實施電影教學之融入式生命教育課程後，實驗組C學生面對生活所持有的負向人生態度較課程實施前乃有所降低。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本t檢定之統計分析後，實驗組C學生在「我的人生量表」之「負向人生」全量表前測與後測分數未達顯著性差異，因此可得知實施電影教學之融入式生命教育課程對於降低學生之負向人生態度並無產生顯著性之影響，換言之在融入式生命教育課程中進行電影教學未能有效降低學生生活之負向人生態度。

綜上所述，在電影教學之融入式生命教育課程實施後，學生在「我的人生量表」中的「愉悅性」、「效率性」、「積極性」、「主控性」分量表以及「正向人生」全量表之後測分數皆高於前測分數，且在「效率性」、「主控性」分量表與「正向人生」全量表之前後測分數亦達顯著性差異。而在「我的人生量表」中的「困擾性」、「慮病性」、「失落感」、「疏離感」分量表以及「負向人生」全量表中之前後測分數雖未達顯著性差異，但學生之後測分數皆低於前測分數，代表學生在接受電影教學之融入式生命教育課程後，其生活之困擾性、慮病性、失落感、疏離感以及負向人生態度有所降低。

四、對照組：維持原本進度的綜合活動領域輔導活動課程內容，不接受實驗處理的學生在「我的人生量表」各分量表與全量表前測與後測得分之差異情形

(一)對照組D學生在「我的人生量表」之「愉悅性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本t檢定，結果如表4-1-31。

表4-1-31 對照組D學生在「我的人生量表」中「愉悅性」分量表前、後測差異之t檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t值	p值
愉悅性分量表前測	29	28.45	6.812	1.056	.300
愉悅性分量表後測	29	29.17	6.892		

註：* $p < .05$

由表4-1-31顯示，從描述性統計資料發現，對照組D學生在「我的人生量表」之「愉悅性」分量表之後測分數較前測分數進步0.72，意即對照組D學生之生活

愉悅性乃有所提升。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，對照組D學生在教學實驗期間不接受實驗處理，其「我的人生量表」中的「愉悅性」分量表之前測與後測分數未達顯著性差異。

(二)對照組D學生在「我的人生量表」之「效率性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-32。

表4-1-32 對照組D學生在「我的人生量表」中「效率性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
效率性分量表前測	29	16.48	4.874	2.011	.054
效率性分量表後測	29	17.52	4.756		

註：* $p < .05$

由表4-1-32顯示，從描述性統計資料發現，對照組D學生在「我的人生量表」之「效率性」分量表之後測分數較前測分數進步1.04，意即對照組D學生之生活效率性乃有所提升。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，對照組D學生在教學實驗期間不接受實驗處理，其「我的人生量表」中的「效率性」分量表之前測與後測分數未達顯著性差異。

(三)對照組D學生在「我的人生量表」之「積極性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-33。

表4-1-33 對照組D學生在「我的人生量表」中「積極性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
積極性分量表前測	29	27.62	4.829	-.467	.644
積極性分量表後測	29	27.38	5.434		

註：* $p < .05$

由表4-1-33顯示，從描述性統計資料發現，對照組D學生在「我的人生量表」之「積極性」分量表之後測分數較前測分數減少0.24，意即對照組D學生之生活積極性乃有所降低。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，對照組D學生在教學實驗期間不接受實驗處理，其「我的人生量表」中的「積極性」分量表之前測與後測分數未達顯著性差異。

(四)對照組D學生在「我的人生量表」之「主控性」分量表前測與後測分數差異，

統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-34。

表4-1-34 對照組D學生在「我的人生量表」中「主控性」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
主控性分量表前測	29	21.07	4.488	.000	1.000
主控性分量表後測	29	21.07	3.731		

註：* $p < .05$

由表4-1-34顯示，從描述性統計資料發現，對照組D學生在「我的人生量表」之「主控性」分量表之後測分數與前測分數相同，意即對照組D學生之生活主控性並無變化。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，對照組D學生在教學實驗期間不接受實驗處理，其「我的人生量表」中的「主控性」分量表之前測與後測分數未達顯著性差異。

(五)對照組D學生在「我的人生量表」之「正向人生」全量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-35。

表4-1-35 對照組D學生在「我的人生量表」中「正向人生」全量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
正向人生全量表前測	29	93.62	13.983	1.010	.321
正向人生全量表後測	29	95.14	17.962		

註：* $p < .05$

由表4-1-35顯示，從描述性統計資料發現，對照組D學生在「我的人生量表」之「正向人生」全量表之後測分數較前測分數進步1.52，意即對照組D學生面對生活所持有的正向人生態度乃有所提升。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，對照組D學生在教學實驗期間不接受實驗處理，其「我的人生量表」中的「正向人生」全量表之前測與後測分數未達顯著性差異。

(六)對照組D學生在「我的人生量表」之「困擾性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-36。

表4-1-36 對照組D學生在「我的人生量表」中「困擾性」分量表前、後測差異之t檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t值	p值
困擾性分量表前測	29	24.38	6.366	-.267	.791
困擾性分量表後測	29	24.14	7.530		

註：* $p < .05$

由表4-1-36顯示，從描述性統計資料發現，對照組D學生在「我的人生量表」之「困擾性」分量表之後測分數較前測分數減少0.24，意即對照組D學生之生活困擾性乃有所降低。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本t檢定之統計分析後，對照組D學生在教學實驗期間不接受實驗處理，其「我的人生量表」中的「困擾性」分量表之前測與後測分數未達顯著性差異。

(七)對照組D學生在「我的人生量表」之「慮病性」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本t檢定，結果如表4-1-37。

表4-1-37 對照組D學生在「我的人生量表」中「慮病性」分量表前、後測差異之t檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t值	p值
慮病性分量表前測	29	16.10	6.120	1.480	.150
慮病性分量表後測	29	17.17	6.147		

註：* $p < .05$

由表4-1-37顯示，從描述性統計資料發現，對照組D學生在「我的人生量表」之「慮病性」分量表之後測分數較前測分數增加1.07，意即對照組D學生之生活慮病性乃有所增加。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本t檢定之統計分析後，對照組D學生在教學實驗期間不接受實驗處理，其「我的人生量表」中的「慮病性」分量表之前測與後測分數未達顯著性差異。

(八)對照組D學生在「我的人生量表」之「失落感」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本t檢定，結果如表4-1-38。

表4-1-38 對照組D學生在「我的人生量表」中「失落感」分量表前、後測差異之t檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t值	p值
失落感分量表前測	29	18.07	6.943	1.821	.079
失落感分量表後測	29	19.14	6.911		

註：* $p < .05$

由表4-1-38顯示，從描述性統計資料發現，對照組D學生在「我的人生量表」之「失落感」分量表之後測分數較前測分數增加1.07，意即對照組D學生之生活失落感乃有所增加。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，對照組D學生在教學實驗期間不接受實驗處理，其「我的人生量表」中的「失落感」分量表之前測與後測分數未達顯著性差異。

(九)對照組D學生在「我的人生量表」之「疏離感」分量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-39。

表4-1-39 對照組D學生在「我的人生量表」中「疏離感」分量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
疏離感分量表前測	29	12.90	4.632	1.342	.191
疏離感分量表後測	29	13.48	4.969		

註：* $p < .05$

由表4-1-39顯示，從描述性統計資料發現，對照組D學生在「我的人生量表」之「疏離感」分量表之後測分數較前測分數增加0.58，意即對照組D學生之生活疏離感乃有所增加。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，對照組D學生在教學實驗期間不接受實驗處理，其「我的人生量表」中的「疏離感」分量表之前測與後測分數未達顯著性差異。

(十)對照組D學生在「我的人生量表」之「負向人生」全量表前測與後測分數差異，統計其平均數與標準差，進行成對樣本 t 檢定，結果如表4-1-40。

表4-1-40 對照組D學生在「我的人生量表」中「負向人生」全量表前、後測差異之 t 檢定摘要表

項目	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
負向人生全量表前測	29	71.45	19.832	1.584	.124
負向人生全量表後測	29	73.93	22.349		

註：* $p < .05$

由表4-1-40顯示，從描述性統計資料發現，對照組D學生在「我的人生量表」之「負向人生」全量表之後測分數較前測分數增加2.48，意即對照組D學生面對生活所持有的負向人生態度乃有所提升。另一方面，從推論性統計資料可得知，在進行成對樣本 t 檢定之統計分析後，對照組D學生在教學實驗期間不接受實驗處

理，其「我的人生量表」中的「負向人生」全量表之前測與後測分數未達顯著性差異。

綜上所述，在不接受實驗處理的教學實驗期間，學生在「我的人生量表」中的正向人生方面，其「愉悅性」、「效率性」分量表以及「正向人生」全量表之後測分數高於前測分數，「積極性」分量表之後測分數低於前測分數，「主控性」分量表後測分數與前測分數則維持不變。在推論統計方面，正向人生各分量表與全量表之前後測分數皆未達顯著性差異。而在「我的人生量表」中的負向人生方面，其「困擾性」分量表之後測分數低於前測分數，「慮病性」、「失落感」、「疏離感」分量表以及「負向人生」全量表之後測分數皆高於前測分數。在推論統計方面，負向人生各分量表與全量表之前後測分數皆未達顯著性差異。

第二節 實驗組學生課程回饋表之結果分析

為了解實驗組學生對於教師生命經驗自述分享與電影教學運用於融入式生命教育課程之意見與學習心得，本研究讓學生在實驗課程實施完畢後填寫由研究者自行設計的課程學習回饋表，並進行統計、分析與歸納，藉以探究學生學習效果與收穫。

三組實驗組學生所填寫之課程學習回饋表皆分為三個項目，依序為「教材內容與設計」、「學習感受」以及「學習成長」，唯因三組實驗組乃接受不同的實驗處理，不同實驗組所填寫之課程學習回饋表在「教材內容與設計」項目中的問題內容亦有所差異。課程學習回饋表中各項目之問題，採取Likert五點量表作為評分標準（5分表示非常同意，1分表示非常不同意），請實驗組學生依據自己的真實感受勾選分數進行作答。

一、實驗組A：接受教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程的學生之課程學習回饋表分析結果

(一)教材內容與設計

本項目旨在了解學生對於教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程

教材內容與設計的喜愛程度，統計結果如表4-2-1。

表4-2-1 實驗組A對教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程「教材內容與設計」喜愛程度之統計表

序號	問題	同意程度				
		非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
1	我喜歡課程中老師生命經驗的分享	83%	17%	0%	0%	0%
2	我喜歡課程中自己對於生命經驗的回顧	40%	37%	23%	0%	0%
3	我喜歡課程中自己對於生命經驗的省思	40%	40%	20%	0%	0%
4	我喜歡課程中自己對於自身生命經驗的分享	27%	53%	20%	0%	0%

由表4-2-1顯示，有7成7以上的學生對於教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程的教材內容與設計感到喜愛，其中喜愛程度最高的是「老師生命經驗的分享」(同意與非常同意者共計90%)，其次依序為「自己對生命經驗的省思」、「自己對於自身生命經驗的分享」(同意與非常同意者共計皆為80%)以及「自己對於生命經驗的回顧」(同意與非常同意者共計77%)。

(二)學習感受

本項目旨在了解學生對於教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程的學習感受，統計結果如表4-2-2。

表4-2-2 實驗組A對教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程「學習感受」喜愛程度之統計表

序號	問題	同意程度				
		非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
1	我覺得課程的設計與內容很符合我的需求	33%	53%	14%	0%	0%
2	在課程實施過程中我感到自在或愉快	77%	23%	0%	0%	0%
3	整體而言我覺得這個課程給我很大的啟發	43%	50%	7%	0%	0%
4	整體而言我喜歡這次的生命教育課程	73%	27%	0%	0%	0%

由表4-2-2顯示，有8成6以上的學生對於教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程的學習感受感到認同，其中最感認同的是「課程實施過程中我感到自在或愉快」、「整體而言我喜歡這次的生命教育課程」(同意與非常同意者皆共計100%)，其次依序為「整體而言我覺得這個課程給我很大的啟發」(同意與非常同意者共計為93%)以及「課程的設計與內容很符合我的需求」(同意與非常同意

者共計86%)。

(三)學習成長

本項目旨在了解學生對於教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程的學習成長，統計結果如表4-2-3。

表4-2-3 實驗組A對教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程「學習成長」喜愛程度之統計表

序號	問題	同意程度				
		非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
1	我更瞭解生命的意義與價值	57%	37%	6%	0%	0%
2	我更瞭解生命中的挫折與困境可能是一個生命的轉機	73%	20%	7%	0%	0%
3	我能以更加正向、積極的態度來看待過去生命中的挫折、困境	50%	47%	3%	0%	0%
4	未來如果遭遇挫折或困境，我願意用更積極的態度面對與解決	57%	37%	6%	0%	0%
5	我認為我的生命意義感與價值感因為這個課程而有所提升	60%	37%	3%	0%	0%

由表4-2-3顯示，有9成3以上的學生對於教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程的學習成長感到認同，其中最感認同的是「我能以更加正向、積極的態度來看待過去生命中的挫折、困境」與「我認為我的生命意義感與價值感因為這個課程而有所提升」(同意與非常同意者皆共計97%)，其次依序為「我更瞭解生命的意義與價值」、「未來如果遭遇挫折或困境，我願意用更積極的態度面對與解決」(同意與非常同意者共計皆為94%)以及「我更瞭解生命中的挫折與困境可能是一個生命的轉機」(同意與非常同意者共計93%)。

二、實驗組B：接受教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程的學生之課程學習回饋表分析結果

(一)教材內容與設計

本項目旨在了解學生對於教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程教材內容與設計的喜愛程度，統計結果如表4-2-4。

表4-2-4 實驗組B對教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程「教材內容與設計」喜愛程度之統計表

序號	問題	同意程度				
		非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
1	我喜歡課程中老師生命經驗的分享	82%	18%	0%	0%	0%
2	我喜歡課程中自己對於生命經驗的回顧	64%	25%	11%	0%	0%
3	我喜歡課程中自己對於生命經驗的省思	57%	22%	21%	0%	0%
4	我喜歡課程中自己對於自身生命經驗的分享	57%	29%	14%	0%	0%
5	我喜歡課程中老師所播放的電影:墊底辣妹	68%	29%	3%	0%	0%
6	我喜歡電影欣賞後的省思	54%	39%	7%	0%	0%
7	我喜歡聆聽同學分享他們觀賞電影後的心得與感想	64%	18%	18%	0%	0%

由表4-2-4顯示，有7成9以上的學生對於教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程的教材內容與設計感到喜愛，其中喜愛程度最高的是「老師生命經驗的分享」(同意與非常同意者共計100%)，其次依序為「老師所播放的電影：墊底辣妹」(同意與非常同意者共計97%)、「電影欣賞後的省思」(同意與非常同意者共計93%)、「自己對於生命經驗的回顧」(同意與非常同意者共計89%)、「自己對於自身生命經驗的分享」(同意與非常同意者共計86%)、「聆聽同學分享他們觀賞電影後的心得與感想」(同意與非常同意者共計82%)以及「自己對於生命經驗的省思」(同意與非常同意者共計79%)。

(二)學習感受

本項目旨在了解學生對於教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程的學習感受，統計結果如表4-2-5。

表4-2-5 實驗組B對教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程「學習感受」喜愛程度之統計表

序號	問題	同意程度				
		非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
1	我覺得課程的設計與內容很符合我的需求	46%	54%	0%	0%	0%
2	在課程實施過程中我感到自在或愉快	57%	39%	4%	0%	0%
3	整體而言我覺得這個課程給我很大的啟發	71%	18%	11%	0%	0%
4	整體而言我喜歡這次的生命教育課程	68%	29%	3%	0%	0%

由表4-2-5顯示，有8成9以上的學生對於教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程的學習感受感到認同，其中最感認同的是「課程的設計與內容很符合我的需求」(同意與非常同意者共計100%)，其次依序為「整體而言我喜歡這次的生命教育課程」(同意與非常同意者共計97%)、「課程實施過程中我感到自在或愉快」(同意與非常同意者共計為96%)以及「整體而言我覺得這個課程給我很大的啟發」(同意與非常同意者共計為89%)。

(三)學習成長

本項目旨在了解學生對於教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程的學習成長，統計結果如表4-2-6。

表4-2-6 實驗組B對教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程「學習成長」喜愛程度之統計表

序號	問題	同意程度				
		非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
1	我更瞭解生命的意義與價值	64%	25%	11%	0%	0%
2	我更瞭解生命中的挫折與困境可能是一個生命的轉機	75%	19%	6%	0%	0%
3	我能以更加正向、積極的態度來看待過去生命中的挫折、困境	61%	31%	8%	0%	0%
4	未來如果遭遇挫折或困境，我願意用更積極的態度面對與解決	61%	30%	9%	0%	0%
5	我認為我的生命意義感與價值感因為這個課程而有所提升	57%	36%	7%	0%	0%

由表4-2-6顯示，有8成9以上的學生對於教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程的學習成長感到認同，其中最感認同的是「我更瞭解生命中的挫折與困境可能是一個生命的轉機」(同意與非常同意者共計94%)，其次依序為「我認為我的生命意義感與價值感因為這個課程而有所提升」(同意與非常同意者共計93%)、「我能以更加正向、積極的態度來看待過去生命中的挫折、困境」(同意與非常同意者皆共計92%)、「未來如果遭遇挫折或困境，我願意用更積極的態度面對與解決」(同意與非常同意者共計為91%)以及「我更瞭解生命的意義與價值」(同意與非常同意者共計89%)。

三、實驗組C：接受電影教學之融入式生命教育課程的學生之課程學習回饋表分析結果

(一)教材內容與設計

本項目旨在了解學生對於電影教學之融入式生命教育課程教材內容與設計的喜愛程度，統計結果如表4-2-7。

表4-2-7 實驗組C對電影教學之融入式生命教育課程「教材內容與設計」喜愛程度之統計表

序號	問題	同意程度				
		非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
1	我喜歡課程中老師所播放的電影:墊底辣妹	66%	24%	10%	0%	0%
2	我喜歡電影欣賞後的省思	48%	31%	21%	0%	0%
3	我喜歡聆聽同學分享他們觀賞電影後的心得與感想	31%	48%	21%	0%	0%

由表4-2-7顯示，有7成9以上學生對於電影教學之融入式生命教育課程的教材內容與設計感到喜愛，其中喜愛程度最高的是「老師所播放的電影：墊底辣妹」(同意與非常同意者共計90%)，其次為「電影欣賞後的省思」以及「聆聽同學分享他們觀賞電影後的心得與感想」(同意與非常同意者皆共計79%)。

(二)學習感受

本項目旨在了解學生對於電影教學之融入式生命教育課程的學習感受，統計結果如表4-2-8。

表4-2-8 實驗組C對電影教學之融入式生命教育課程「學習感受」喜愛程度之統計表

序號	問題	同意程度				
		非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
1	我覺得課程的設計與內容很符合我的需求	34%	52%	14%	0%	0%
2	在課程實施過程中我感到自在或愉快	59%	31%	10%	0%	0%
3	整體而言我覺得這個課程給我很大的啟發	48%	38%	14%	0%	0%
4	整體而言我喜歡這次的生命教育課程	79%	17%	4%	0%	0%

由表4-2-8顯示，有8成6以上的學生對於電影教學之融入式生命教育課程的學習感受感到認同，其中最感認同的是「整體而言我喜歡這次的生命教育課程」(同

意與非常同意者共計96%)，其次依序為「課程實施過程中我感到自在或愉快」(同意與非常同意者共計為90%)以及「課程的設計與內容很符合我的需求」、「整體而言我覺得這個課程給我很大的啟發」(同意與非常同意者皆共計86%)。

(三)學習成長

本項目旨在了解學生對於電影教學之融入式生命教育課程的學習成長，統計結果如表4-2-9。

表4-2-9 實驗組C對電影教學之融入式生命教育課程「學習成長」喜愛程度之統計表

序號	問題	同意程度				
		非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
1	我更瞭解生命的意義與價值	55%	21%	24%	0%	0%
2	我更瞭解生命中的挫折與困境可能是一個生命的轉機	62%	28%	10%	0%	0%
3	我能以更加正向、積極的態度來看待過去生命中的挫折、困境	48%	34%	18%	0%	0%
4	未來如果遭遇挫折或困境，我願意用更積極的態度面對與解決	52%	31%	17%	0%	0%
5	我認為我的生命意義感與價值感因為這個課程而有所提升	52%	31%	17%	0%	0%

由表4-2-9顯示，有八成2以上的學生對於電影教學之融入式生命教育課程的學習成長感到認同，其中最感認同的是「我更瞭解生命中的挫折與困境可能是一個生命的轉機」(同意與非常同意者共計90%)，其次依序為「未來如果遭遇挫折或困境，我願意用更積極的態度面對與解決」與「我認為我的生命意義感與價值感因為這個課程而有所提升」(同意與非常同意者皆共計83%)、「我能以更加正向、積極的態度來看待過去生命中的挫折、困境」(同意與非常同意者共計為82%)以及「我更瞭解生命的意義與價值」(同意與非常同意者共計76%)。

第三節 綜合討論

以下針對三組實驗組接受不同教學方法之融入式生命教育課程以及控制組接受一般輔導活動課成後之研究結果彙整如表 4-3-1，並加以討論，說明如下：

表 4-3-1 研究結果彙整表

分量表 教學方法	愉悅	效率	積極	主控	困擾	焦慮	失落	疏離	正向 人生	負向 人生
教師生命經驗 自述分享	*	*			*				*	*
教師生命經驗 自述分享與電 影教學	*		*		*		*		*	*
電影教學		*		*					*	
一般輔導 活動課程										

*表示同一教學法該分量表學生前後測分數達顯著性差異

一、從表 4-3-1 可知，未有實驗課程介入的控制組，在「我的人生量表」所有分量表之前後測分數皆未達顯著性差異，而接受不同教學方法之融入式生命教育課程的三組實驗組，在「我的人生量表」中分別有 3 至 6 個分量表之前後測分數達顯著性差異，顯然採取不同教學方法之融入式生命教育課程的介入較一般的輔導活動課程確能有效發揮教學之效果，提升學生正向的人生態度與降低負向的人生態度。

二、接受不同教學方法之融入式生命教育課程的三組實驗組分別有 4 至 7 個分量表之前後測分數未達顯著性差異，研究者推論可能是因為課程的內容設計與該測驗部分分量表之指標並未完全符合所導致。

三、從表4-3-1可知，如果教師想要透過融入式生命教育課程有效提升學生之「愉悅性」、「效率性」與「正向人生」等生活態度，並有效降低學生之「困擾性」與「負向人生」等生活態度，可選擇「教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程」進行教學。

四、從表4-3-1可知，如果教師想要透過融入式生命教育課程有效提升學生之「愉悅性」、「積極性」與「正向人生」等生活態度，並有效降低學生之「困擾性」、「失落感」與「負向人生」等生活態度，可選擇「教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程」進行教學。

五、從表4-3-1可知，如果教師想要透過融入式生命教育課程有效提升學生之「效率性」、「主控性」與「正向人生」等生活態度，可選擇「電影教學之融入式生命教育課程」進行教學。



第五章結論與建議

本章旨在依據研究結果提出研究之結論與建議。全章共分為二節，第一節為結論，進行研究資料分析之整體說明；第二節為建議，依據研究之結果提出相關建議，提供教師作為未來融入式生命教育教學與相關研究之參考。

第一節 結論

本研究旨在探討教師生命經驗自述分享與電影教學運用於融入式生命教育課程之實施成效，研究方法採準實驗設計，以研究者任教國中之四個班級學生為研究對象，隨機分派一個班級為實驗組A，接受教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程；一個班級為實驗組B，接受教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程，另一個班級為實驗組C，接受電影教學之融入式生命教育課程；最後一個班級則為對照組，不接受實驗處理，維持原本綜合活動領域輔導活動課程內容。

四組學生在課程實施前後一週內接受「我的人生量表」測驗，該測驗包含「愉悅性」、「效率性」、「積極性」、「主控性」、「困擾性」、「慮病性」、「失落感」、「疏離感」等八個分量表以及「正向人生」、「負向人生」兩個全量表。四組班級所得分數分別進行成對樣本 t 檢定，以檢驗融入式生命教育課程教學之成效。

此外，三個實驗組班級亦在課程實施完畢後分別填寫研究者自編之「課程學習回饋表」，透過分析歸納學生之回饋以進一步了解學生學習效果與收穫。

茲將本研究之結論說明如下：

一、教師生命經驗自述分享與電影教學運用於融入式生命教育課程之實施成效

(一)「教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程」能有效提升學生之「愉悅性」、「效率性」與「正向人生」等生活態度，並有效降低學生之「困擾性」與「負向人生」等生活態度。

實驗組A學生在「我的人生量表」之「愉悅性」、「效率性」、「困擾性」分量表與「正向人生」、「負向人生」全量表前後測分數達顯著性差異，顯示在融入

式生命教育課程中實施教師生命經驗自述分享，一方面可有效提升學生生活的愉悅性、效率性與正向人生態度，協助學生朝人生有益健康的層面發展；另一方面則是有效降低學生生活之困擾性與負向人生態度，避免學生朝人生損害健康的層面發展。

(二)「教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程」能有效提升學生之「愉悅性」、「積極性」與「正向人生」等生活態度，並有效降低學生之「困擾性」、「失落感」與「負向人生」等生活態度。

實驗組B學生在「我的人生量表」之「愉悅性」、「積極性」、「困擾性」、「失落感」分量表與「正向人生」、「負向人生」全量表前後測分數達顯著性差異，顯示在融入式生命教育課程中實施教師生命經驗自述分享與電影教學，一方面可有效提升學生生活的愉悅性、積極性與正向人生態度，協助學生朝人生有益健康的層面發展；另一方面則是有效降低學生生活之困擾性、失落感與負向人生態度，避免學生朝人生損害健康的層面發展。

(三)「電影教學之融入式生命教育課程」能有效提升學生之「效率性」、「主控性」與「正向人生」等生活態度。

實驗組C學生在「我的人生量表」之「效率性」、「主控性」分量表與「正向人生」全量表前後測分數達顯著性差異，顯示在融入式生命教育課程中實施電影教學，可有效提升學生生活的效率性、主控性與正向人生態度，協助學生朝人生有益健康的層面發展。

(四)接受原進度之一般性綜合活動領域輔導活動課程的研究結果顯示，對照組學生在正向、負向人生各分量表與全量表之前後測分數皆未達顯著性差異，意即依照原進度實施一般性綜合活動領域輔導活動課程，無法有效提升學生生活的愉悅性、效率性、積極性、主控性與正向人生態度，亦無法有效降低學生生活之困擾性、慮病性、失落感、疏離感與負向人生態度。

二、教師生命經驗自述分享與電影教學運用於融入式生命教育課程之學生學習回饋

(一)在教材內容與設計方面，整體而言三組實驗組學生皆喜歡實驗課程之教材內容與設計，接受「教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程」之實驗組A學生最喜歡的部分皆「老師生命經驗的分享」；接受「教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程」之實驗組B學生最喜歡的部分為「老師生命經驗的分享」，其次是「老師所播放的電影：墊底辣妹」；接受「電影教學之融入式生命教育課程」之實驗組C學生最喜歡的部分「老師所播放的電影：墊底辣妹」。

從上述學生的回饋可得知在融入式生命教育課程中，教師生命經驗的自述分享與電影教學皆深獲學生的喜愛，因此兩者都是很適合學生的生命教育教材，可提升學生的學習意願與動機。

(二)在學習感受方面，整體而言三組實驗組學生對於實驗課程的學習感受良好，從他們的回饋中可知實驗課程不僅符合他們的實際需求，也讓他們感到自在或愉快，從課程中他們亦獲得了啟發，也因此他們對於實驗課程感到滿意。

換言之，在融入式生命教育課程實施教師生命經驗的自述分享與電影教學，一方面能夠符應學生的生活需求，另一方面也使學生能夠處於自在愉快的狀態下進行學習，從而提升學生的學習效果與增進學生的學習收穫。

(三)在學習成長方面，整體而言三組實驗組學生認為在接受實驗課程之後的學習成長是有所進展的，從他們的回饋可知在融入式生命教育課程中，以教師生命經驗的自述分享與電影教學做為教材進行教學，一方面能使學生瞭解生命的意義與價值，從而提升他們的生命意義感與價值感；另一方面實驗課程亦可協助他們以更加正向、積極的態度來看待過去生命中的挫折、困境，並以更積極的態度去面對與解決生命中的考驗。

綜上所述，學生對於教師生命經驗自述分享與電影教學運用於融入式生命教育課程，給予高度正向的評價與肯定外，也在學習過程中後獲得成長與啟發。

第二節 建議

本節乃依據研究結果提出相關建議，以作為未來融入式生命教育教學與相關

研究之參考。

一、對於融入式生命教育教學之建議

(一)在實施教師生命經驗自述分享融入生命教育課程時，教師對於自身經驗分享的部分必須具備整體性與結構性，避免短暫、片面式的分享，意即教師藉由生命失落等經驗的分享來實施生命教育教學之前，必須有妥善的規劃與設計。教師可依據時間軸的發展製作投影片，向學生分享從小到大生命中的喜悅與失落、成功與失敗的經驗，並強調教師是如何面對與解決生命中的困境與考驗，特別是求學過程的經驗分享，最能引起學生的共鳴與興趣。

(二)從學生的回饋中發現，除了教師生命經驗的分享以及電影教學外，他們對於同學生命經驗與電影教學後的心得分享也充滿高度的興趣，因此建議在活動進行的過程中必須營造信任與安全的環境。具體作法說明如下：

- 1.告知學生分享活動進行時，可自行決定分享的內容與程度。
- 2.學生進行分享時可選擇自己信任的同學彼此分享生命經驗與心得。
- 3.學生對於同學的分享可練習給予正向的回饋，切勿進行批判。
- 4.對於不願意與他人分享的學生，倘若在教師的鼓勵下，學生仍拒絕分享，教師須充分尊重學生的意願與決定，切勿逼迫與勉強。課後教師可視狀況與學生晤談以了解原由，必要時可給予學生所需之協助。

(三)無論是藉由教師生命經驗自述分享或是電影教學之運用，其主要的目的皆是希望學生透過聆聽或觀看他人生命經驗的故事後，能讓學生與他們自己的生命經驗產生連結，並進一步產生深刻的省思與體悟，協助學生培養其正向的生命態度與建構其積極的生命意義，因此在課程實施過程中進一步引導學生去回顧屬於他們自己的生命經驗是重要的，因為唯有學生能夠進行自我檢視與反省，他們才有機會可以對自己產生接納與認同，進而生活態度上產生正向的改變。

(四)本研究以「我的人生量表」作為測驗工具，從學生人生價值與態度的變化以了解融入式生命教育課程實施之成效，然課程的內容設計與該測驗部分分量表之指標並未完全符合，例如「慮病性」與「疏離感」等分量表，建議未來課程之規

劃與設計可將前述兩項指標納入，除增加課程的廣度外，也能較完整且全面性地協助學生提升其生命價值感與正向的人生態度。

二、對於未來研究之建議

(一)本研究以「教師生命經驗自述分享」與「電影教學」作為融入式生命教育課程之研究變項，探討實驗課程採取不同教學方法對於學生生命態度的影響與教學效果，建議未來進行相關研究時除上述變項外，可增加個人背景變項，例如性別、家中排行、家庭氣氛、居住型態、宗教信仰、健康狀況與學業表現等，以探討不同個人背景變項之學生，在課程實施前後生命態度的差異情形，藉此讓研究的成果更臻於完善與周延。

(二)本研究的教學法之一為「教師生命經驗自述分享」，授課者皆為同一位老師，然而不同的教師因其年齡、性別、人格特質、生命經歷與社經背景等之不同，將影響其生命經驗自述分享的內容與狀況，換言之教師本身亦是一個重要的變項，建議後續研究可將教師做為自變項，以進一步探究不同的教師在各自實施教師生命經驗自述分享後，對於課程實施效果的影響。

(三)本研究之三組實驗組所接受的實驗課程分別為「教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課程」、「教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程」以及「電影教學之融入式生命教育課程」，其中「教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程」的教學設計是先實施教師生命經驗自述分享的教案後，再進行電影教學教案，因此建議未來的研究可增加一組實驗組，先進行電影教學教案，再實施教師生命經驗自述分享的教案，可藉此了解兩種教學方案的實施順序不同，是否會對於課程教學成效產生顯著性的影響。

(四)本研究讓學生在課程實施前後一週內接受「我的人生量表」測驗，以了解不同實驗課程的立即性成效，因此無法得知實驗課程對於學生是否產生延宕性的影響。建議未來的研究可於一段時間後進行第二階段的追蹤測驗，以探討實驗課程對於學生生命態度的延宕性效果。

(五)本研究採量化研究方式探討「教師生命經驗自述分享之融入式生命教育課

程」、「教師生命經驗自述分享與電影教學之融入式生命教育課程」以及「電影教學之融入式生命教育課程」等三種實驗課程的教學成效，建議未來研究可輔以質性分析，包含個案訪談、導師訪談、學生重要他人訪談、學習單分析與教學省思等，以增加研究的深度與完整度。



參考文獻

中文部分

- 方翊涵、蘇岱崙 (2014 年 3 月 31 日)。情緒力大調查：面對負面情緒，孩子束手無策。《親子天下》，55。線上檢索日期：2018 年 7 月 2 日。取自：
<https://www.parenting.com.tw/article/5056995->
- 王秀槐(2014)。師生在生命困頓中相遇－師資培育生命教育課程的主題規劃與實踐行動研究。《生命教育研究》，6(2)，63-97。
- 王秉倫(2007)。《印順法師的生命觀及其生命教育義蘊》(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 王暉翔(2014)。《生命教育融入表演藝術課程對於國中生生命意義影響之研究》(未出版之博士論文)。國立臺北藝術大學，臺北。
- 王詩雲(2017)。發現「高關懷學生」：文本治理與文本敘事型態的演變。《應用心理研究》，67，81-117。
- 王榮麟(2014)。《生命教育融入十二年國民基本教育課程之研究子計畫三：生命教育融入國中階段課程的核心素養與組織方式之研究》。(行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告編號：NAER-102-10-A-1-01-00-2-03)。新北：國家教育研究院。
- 朱京力(2007)。用原版電影開展視聽說教學。線上檢索日期：2018 年 9 月 10 日。
取自：http://www.cbe21.com/subject/english/printer.php?article_id=100541
- 吳秀碧(2006)。《生命教育理論與教學方案》。臺北：心理。
- 吳武雄(2003)。推動生命教育回歸教育本質。《建中學報》，9，5-9。
- 吳庶深、黃麗花(2003)。《生命教育概論》。臺北：學富。
- 吳淑菁(2009)。《生命教育融入音樂課程對國中生生命態度影響之實驗研究》(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 吳靖國(2007)。「視域交融」在生命教育課程中的教學轉化歷程。《教育實踐與研

- 究，20(2)，129-156。
- 李偉文(2012)。電影裡的生命教育。臺北，親子天下。
- 李婉瑜(2017)。生命教育融入生物教學對國中生生命意義感與生命態度影響之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 沁萱(2016年10月22日)。與世界分享台灣生命教育計畫啟動。台灣好報。線上檢索日期：2018年8月20日。取自：<http://www.taiwandiginews.com.tw/?p=23756>
- 兒童福利聯盟基金會(2017)。十二年國教之後 學習疲勞情形惡化，逾半數學生學習疲勞，一成三過勞。線上檢索日期：2018年11月10日。取自：
https://www.children.org.tw/news/advocacy_detail/1771
- 林永豐(2017)。論十二年國民基本教育課程總綱學習重點的規劃思維與意涵。課程與教學，20(1)，105-125。
- 林思伶(2000)。生命教育的理論與實務。臺北：寰宇。
- 林碧雲、莊明貞(2001)。一個兩性教育轉化課程的試煉--以融入社會學習領域課程之行動研究為例。中等教育，52(3)，76-94。
- 林綺雲(2014)。校園生命教育與學生自我傷害防治的省思。學生事務與輔導，53(2)，1-7。
- 邱玉惠(2003)。生命教育融入國中國文教材研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 邱亮基(2007)。電影式生命教育課程對國小學童自我概念影響之研究(未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東。
- 侯敏慧(2009)。生命教育教學影響之探討(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 柯慧貞(2010)。愛自己、愛別人：談校園青少年自殺的三級預防。載於黃正傑、江惠真(主編)，人是什麼—生命教育(頁259-271)。高雄：復文。
- 紀潔芳(2017)。生命教育教材：基礎篇。臺北，五南。
- 孫效智(2007)。普通高級中學「生命教育類」選修課課程綱要。臺北：台灣生

命教育學會。

孫效智(2009)。臺灣生命教育的挑戰與願景。《課程與教學》，12(3)，1-26。

徐敏雄(2007)。臺灣生命教育的發展歷程：Mannheim 知識社會學的分析。臺北：師大書苑。

徐敏雄(2008)。融入式課程設計的操作策略－以社區大學為例。《當代教育研究季刊》，16(3)，59-95。

徐敏雄(2009)。社區大學融入式課程設計之研究：基隆和新竹青風香社大的比較分析。《教育科學研究期刊》，54(3)，53-84。

高汝美(2015)。影片教學融入國小高年級動保教育與生命教育之研究－以電影「十二夜」、「與豬豬一起上課的日子」為例(未出版之碩士論文)。私立銘傳大學，臺北。

國家教育研究院(2014)。第七次中華民國教育年鑑第肆冊第拾篇－學生事務與輔導。台北:教育部。線上檢索日期：2018年4月3日。取自：
<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7986,c1311-1.php?Lang=zh-tw>

張春興(1999)。教育心理學。臺北，心理。

張淑美(2006)。臺灣地區生命教育相關領域碩博士論文之分析－研究現況與發展。「生命教育」研究、論述與實踐－生死教育取向。高雄：復文。

張連殷(2008)。生命教育融入國中國文教學對學生自我概念與人際關係影響之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。

張景媛、胡敏華(2015)。生命教育的內涵與實務。《教育脈動》，3，5-19。

張鈞淇、蔡文榮(2017)。臺灣以國中生為對象之生命教育學位論文之評析。《教育科學期刊》，16(2)，79-107。

教育部(2008)。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北:教育部。

章五奇(2014)。以自我研究發展生命教育的課程與教學。《生命教育研究》，6(2)，31-61。

許秀霞(2003)。生命教育對高職學生生命意義感教學成效之探討－以福智生命

- 教育理念為主軸(未出版之碩士論文)。私立南華大學，嘉義。
- 陳立言(2011)。台灣推動生命教育的成果及未來發展。*台灣教育*，667，7-14。
- 陳建榮(2006)。電影融入教學於國小生命教育課程教學模式之設計與應用(未出版之碩士論文)。私立淡江大學，新北。
- 陳英豪(2000)。生命教育—今天不做明天會後悔的工作。載於林思伶(主編)，*生命教育的理論與實務*(序)。臺北：寰宇。
- 陳紫婕(2006)。生命教育課程融入自然與生活科技領域教學對國中生生命態度、道德觀念與生涯發展影響之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 陳嘉鳳、周才忠(2011)。社區諮商典範在台灣的轉移與失落。*輔導季刊*，47(4)，40-49。
- 陳慧真(2017)。青少年生活壓力對其手機使用及幸福感影響之研究(未出版之碩士論文)。私立樹德科技大學，高雄。
- 曾志朗(1999)。生命教育—教改不能遺漏的一環。載於李遠哲(主編)，*享受生命—生命的教育*(頁1-7)。臺北：聯經。
- 湯志民(2010)。生命教育：多元智慧觀。載於黃正傑、江惠真(主編)，*人是什麼—生命教育*(頁187-210)。高雄：復文。
- 程國選(2005)。資優青少年自我傷害防治課程與教學：以生命教育為取向。臺北：心理。
- 程國選、吳武典(2004)。「我的人生」量表—學生自我傷害行為篩選指導手冊。臺北：心理。
- 黃文三(2009)。從正向心理學論生命教育的實施。*教育理論與實踐學刊*，19，1-34。
- 黃光雄、蔡清田(2012)。課程發展與設計。臺北，五南。
- 黃政傑(2004)。生命教育之課程設計。高雄圓照寺(主編)，*得渡鼓鐘*(頁33-62)。高雄：九華圖書。

- 黃素玲 (2008)。生命教育融入表演藝術課程對國中生生命態度及人際關係之影響 (未出版之碩士論文)。私立佛光大學，宜蘭。
- 黃麗瑾 (2004)。以影片討論增進國一學生自我瞭解之實驗研究(未出版之碩士論文)。國立東華大學，臺東。
- 楊冠政(1997)。環境教育。臺北:明文。
- 楊貴琦、蔡珊珊 (2014)。看電影、愛生命－談電影教學融入生命教育。臺灣教育評論月刊，3(8)，90-91。
- 鄒濬智 (2008)。如何在通識課程中妥善運用影視教材？－從「電影與人生百態」課程的設計理念談起。研究與動態，17，161-176。
- 趙星光 (2003)。全球化浪潮下的本土生命教育初探。新世紀宗教研究，1 (3)，18-4。
- 樊明德 (2004)。以電影開啟生命智慧：e 化電影式生命教育之理論與實踐。臺北：學富文化。
- 蔡宗和 (2006)。以劇情片做為教學工具之意涵。視聽教育雙月刊，48(2)，30-38。
- 蔡明昌、吳瓊洳(2004)。融入式生命教育的課程設計。教育學刊，23，159-182。
- 鄭石岩(2006)。生命教育的內涵與教學。載於何福田(主編)，生命教育頁 23-49)。臺北：心理。
- 鄭亞盈 (2017)。電影融入生命教育課程對增進國小學童關懷盲人成效之探討 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北。
- 韓琇玉 (2015)。國民中學生命教育課程實施之現況、特色與困境之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北護理健康大學，臺北。
- 籃慧蓮 (2006)。電影教學在國小生命教育課程上的應用。視聽教育雙月刊，48(1)，21-34。
- 蘇淑惠 (2007)。生命教育融入英語教學對國中生自我概念及生活適應成效之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。

英文部分

- Albee, G. W. (2000). Commentary on prevention and counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 28(6), 845-853. Retrieved May 5, 2018 from the World Wide Web:<http://dx.doi.org/10.1177/0011000000286006>
- Reia-Baptista V., Burn A., Reid M., & Cannon M. (2014). Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 354-365. Retrieved May 26, 2018 from the World Wide Web:
http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1015_UK/18ven.html



附 錄

「我的人生量表-學生自我傷害行為篩檢」授權使用同意書



心理出版社股份有限公司
Psychological Publishing Co., Ltd.

7F, 288, Guangming St., Xindian Dist., New Taipei City 231, Taiwan 231 新北市新店區光明街 288 號 7 樓
http://www.psy.com.tw E-mail: psychoco@ms15.hinet.net TEL: 886-2-29150566 FAX: 886-2-29152928

同 意 書

本公司（心理出版社股份有限公司）同意研究者蔡可卉有條件使用由程國選、吳武典所編製之「我的人生量表-學生自我傷害行為篩檢」，以進行個人研究「一個生命教育行動的實踐：教師生命自述分享與電影教學成效之研究」，並要求遵守下列規範：

1、引用內容及限制：

- (1) 不得將題目及常模以任何形式置於論文中發表。
- (2) 可使用該測驗進行施測，並將結果運用在其研究中。
- (3) 可引用指導手冊部分內容於論文中。

2、引用期限及範圍：

- (1) 研究者可於研究計畫期間（2018/10~2019/6）於符合研究目的的情形下使用此量表，研究計畫結束後則不可再用。
- (2) 該測驗工具於使用期限到期後，保管單位為 國民中學輔導室，保管人為 ，研究者不得擅自帶離該單位。

3、報告結果提供：研究報告完成後，須主動電子郵件寄乙份給本公司作為存查。

4、「測驗研究用同意書」需一併附於論文之後作為證明。

5、若遇上述未規範之情形，請嚴守著作權法及測驗倫理，以維護其信、效度及受試者權益。

立書人：心理出版社股份有限公司

代表人：洪有義

地 址：新北市新店區光明街 288 號 7 樓



西 元 二 〇 一 八 年 九 月 六 日