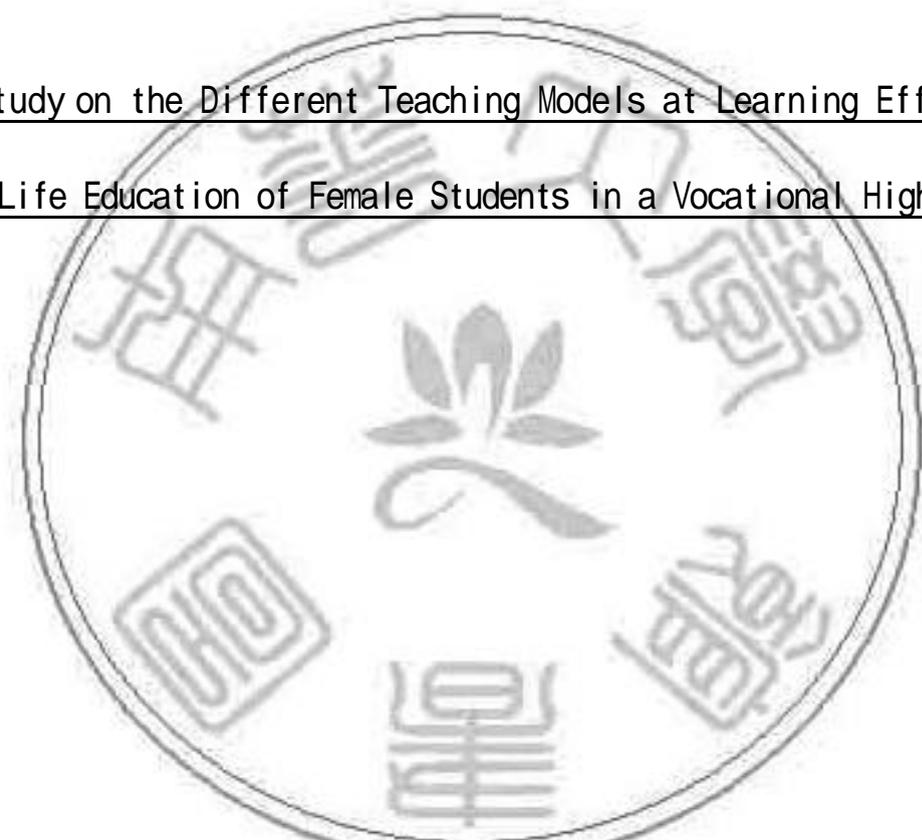


南 華 大 學

生死學研究所碩士論文

不同教學模式對高職女學生生命教育學習成效之研究

A Study on the Different Teaching Models at Learning Efficiency
of Life Education of Female Students in a Vocational High School



研究生：吳淑貞

指導教授：蔡明昌博士

中華民國九十三年六月十七日

南 華 大 學

生 死 學 系

碩 士 學 位 論 文

不同教學模式對高職女學生生命教育學習成效之研究

研究生：吳敬貞

經考試合格特此證明

口試委員：吳 瓊 湘

蔡 明 昌

吳 培 源

指導教授：蔡 明 昌

所 長：釋 慧 開 (陳 開 宇)

口試日期：中華民國九十三年 六 月 十七 日

謝 誌

因緣際會之下進入南華生死所就讀，回首這七百多個日子，有歡笑、有感動、有淚水，同時亦增加了生命的寬度與深度，在為自己生命寫下新的里程碑同時，更難以忘懷所長那幽默及認真的教學態度，蔡明昌老師那隨和又博學的涵養，龔老師的風趣與嚴謹的教學方式，蔡昌雄老師那深奧的哲學涵養及對同學無悔的付出，永有法師的慈悲心，魏書娥老師那細膩嚴謹的學術涵養，張立中老師那生動的心理學課程及引領我打開心靈的那道窗 - 李燕惠老師.....在南華的這些點點滴滴刻畫屬於我的人生色彩，更豐富了我的生命歷程。

論文得以順利完成，首先要感謝指導教授蔡明昌老師，悉心的指導與鼓勵，蔡老師的學術涵養及如師亦友的治學風範，讓學生如沐春風般的學習，足以成為學生的學習典範，其次感謝吳培源老師在百忙之中撥冗擔任本論文口試委員，提供許多寶貴的意見以及對學生的肯定與勉勵，讓學生對未來更具信心。亦由衷感謝身懷六甲的吳瓊洳老師擔任本論文的口試委員，吳老師以細膩嚴謹的學術涵養除了對本論文的肯定外亦對論文提供精闢之建議，使論文更臻完善，提升本論文之研究價值與嚴謹度，在此致上最誠摯的謝意。

再者，誠摯的感謝一起成長的同窗與好友 - 坤良、漢章、蕙容、冬芬、秀樹、永政、金梅、日安、維綸、素琴、紫秋、如玉、璧蓮、淑鈴、文雯、詩誼，由於你們的參與與鼓勵，讓我得以兩年順利完成論文寫作。

最後感謝愛我的家人，感謝春菊在文字繕打的協助，我的另一半 - 朝賜，一路上的體諒與照顧，兒子 - 鴻瑋的乖巧、體貼與加油，姊姊的噓寒問暖，及從小一直陪伴在我身旁不斷地鼓勵我勉勵我的雙親，因為有你們的陪伴，讓我在備感溫馨的氛圍中得以完成學業。最後僅以本論文，獻給我最摯愛的雙親。

吳淑貞 謹誌於新化

2004.07.12

中文摘要

本研究主要目的在於規劃高職學生之生命教育課程，並探討不同教學模式生命教育課程對高職女學生自我概念、人際關係、生命意義及道德價值觀之立即性與延宕性影響，綜合上述研究結果，提出未來國內教師實施生命教育課程規劃、教學模式應用之參考及提出相關具體建議。

本研究採用準實驗研究法，以雲林縣某高職一年級女生三班共106名學生為研究對象，實驗組一、二（學生41名；35名）分別接受為期十一週，每週一至兩節，共19節角色扮演及直接教導模式生命教育課程；控制組（學生30名）實驗期間不予任何實驗處理。研究工具以自我概念、人際關係、生命意義及道德價值觀量表進行前測、後測及追蹤測驗，以瞭解實施不同教學模式對高職女學生生命教育學習成效。

研究資料分析方面，量化資料採獨立樣本單因子共變數分析（ANCOVA）進行研究假設考驗；質性資料部分，以單元回饋單、總回饋單、學習單及深度訪談資料，加以分析高職女學生對不同教學模式生命教育課程之影響。

本研究所獲得的結果如下：

- 一、角色扮演生命教育課程對高職女學生「自我概念總分」立即性影響顯著高於控制組，但兩實驗組間無顯著差異。延宕性影響顯著高於直接教導模式生命教育課程及控制組。
- 二、角色扮演生命教育課程對高職女學生「人際關係總分」立即性及延宕性影響顯著高於控制組，直接教導模式生命教育課程在「人際關係總分」具有立即性影響成效，但兩實驗組間無顯著差異。
- 三、角色扮演教學模式生命教育課程對高職女生「生命意義總分」立即性及延宕性影響顯著高於控制組，且在延宕性影響成效顯著高於直接教導模式生命教育課程。
- 四、角色扮演教學模式生命教育課程對高職女生「道德價值觀總分」立即性及延宕性影響顯著高於直接教導模式生命教育課程及控制組。

根據上述研究結果，分別對教育行政機關、學校方面及教學者提供未來實施生命教育

教學實務上，可能改進或應用的一些參考意見，作為實施生命教育教學模式選擇的依據；此外亦針對不同教學模式生命教育提供數項研究範疇與方向的參考建議。

關鍵字：教學模式、高職女學生、生命教育、學習成效

Title of Thesis : A Study on the Different Teaching Models at Learning Efficiency of Life Education of Female Students in a Vocational High School

Name Institute : Institute of Life and Death Studies , Nan Hua University

A Thesis for the Master Degree for Shu Jen , Wu

Advisor : PH.D. CAI , MING - CHANG

Abstract

The main purpose of this study is to design and implement a life education program as well as to explore the immediate and delayed effects produced by different teaching models of life program on vocational high school students' concept of self, interpersonal relationship, meaning of life and moral value. Based on the results of the research, concrete suggestions are proposed to domestic teachers as a reference of implementing life programs and applying teaching models in vocational high schools in Taiwan in the future.

the quasi-experimental research designs was adopted in this study whose objects were targeted at 106 senior female students from three classes in 92st academic year in a vocational high school in Yunlin county. They were divided into three groups, including experimental group A (41 people) and experimental group B (35 people), receiving an eleven-week, 19-hours (one or two sessions each week) role-play and direct teaching model of life education program, and one control group (30 people) without any experimental procedure. The concept of self, interpersonal relationship, meaning of life and moral value were included in the scale to conduct the pretest, posttest and follow-up test in order to realize different learning achievement created by various teaching models of life education applied to vocational high school female students.

The quantification research data were analyzed by Analysis of Covariance (ANCOVA) to test the hypothesis. And qualitative data were also collected by unit feedback sheets, program feedback forms, worksheets, and in-depth interviews so that the effects of implementing the different teaching models life program to vocational high school female students could be evaluated and analyzed.

Results of the study are concluded as follows:

First, as to the total score of "concept of self" of vocational high school female students, role-play life education program obviously had more influential immediate effects than the control group, while there's no difference between the two experimental groups. Moreover, the delayed effects were also greater than the direct teaching model

of life education program and the control group.

Second, as to the total score of “interpersonal relationship” of vocational high school female students, role-play life education program obviously had more immediate and delayed effects than the control group. The direct teaching model of life education program had immediate effects on the total score of interpersonal relationship; however, there’ s no difference between the two experimental groups.

Third, as to the total score of “meaning of life” of vocational high school female students, role-play life education program obviously had greater immediate and delayed effects than the control group. Furthermore, the delayed effects were also higher than the direct teaching model of life education program.

Forth, as to the total score of “moral value” of vocational high school female students, role-play life education program obviously had more influential immediate and delayed effects than the direct teaching model of life education program and the control group.

Based on the study results mentioned above, some referential suggestions of improving or applying future life education were proposed to administrative organizations, schools and follow-up teachers to choose and implement life education teaching models. In addition, several research fields and directions were also provided as referential suggestions to different teaching models of life education.

Key words: teaching models, vocational high school female students, life education, learning Efficiency.

目次

第一章 緒論	01
第一節 研究動機	01
第二節 研究目的	03
第三節 待答問題	03
第四節 名詞解釋	04
第五節 研究範圍及限制	05
第二章 文獻探討	07
第一節 生命教育	07
第二節 教學模式	25
第三節 生命教育成效相關研究探討	41
第三章 研究設計與實施	71
第一節 研究架構	71
第二節 量化研究設計	72
第三節 質性分析設計	89
第四節 教學課程設計	96
第四章 研究結果與討論	101
第一節 不同教學模式生命教育量化統計結果與討論	101
第二節 綜合分析討論	138
第五章 結論與建議	177
第一節 研究結論	177
第二節 建議	182

參考資料.....	187
附錄一 「人際關係」、「生命意義」及「道德價值觀」預試問卷.....	203
附錄二 「自我概念」、「人際關係」、「生命意義」及「道德價值觀」正式問卷 ...	213
附錄三 角色扮演生命教育課程教案設計	223
附錄四 直接教導模式生命教育課程教案設計.....	244
附錄五 不同教導模式生命教育課程半結構式訪談指引.....	264
附錄六 單元回饋單	266
附錄七 總回饋單	268

表目次

表2-1-1 倫理取向生命教育課程內容	20
表2-2-1 直接教導模式相關研究	30
表2-2-2 角色扮演的步驟	34
表2-3-1 生命教育課程之成效	41
表2-3-2 自我概念的發展	49
表2-3-3 基本人際關係取向	55
表3-2-1 前後測控制組實驗設計表	72
表3-2-2 實驗組與控制組之基本背景	78
表3-2-3 人際關係量表項目分析摘要表	81
表3-2-4 人際關係量表因素分析及信度考驗結果摘要表	82
表3-2-5 生命意義量表項目分析摘要表	83
表3-2-6 生命意義量表因素分析及信度考驗結果摘要表	84
表3-2-7 道德價值觀量表項目分析摘要表	85
表3-2-8 道德價值觀量表因素分析及信度考驗結果摘要表	86
表3-4-1 不同教學模式生命教育教學方式	97
表4-1-1 不同教學模式生命教育課程「自我概念」後測迴歸係數同質性考驗摘要表	103
表4-1-2 不同教學模式生命教育課程「自我概念」後測共變數分析摘要表	106
表4-1-3 不同教學模式生命教育課程「人際關係」後測迴歸係數同質性考驗摘要表	107
表4-1-4 不同教學模式生命教育課程「人際關係」後測共變數分析摘要表	109
表4-1-5 不同教學模式生命教育課程「生命意義」後測迴歸係數同質性考驗摘要表	110
表4-1-6 不同教學模式生命教育課程「生命意義」後測共變數分析摘要表	112
表4-1-7 不同教學模式生命教育課程「道德價值觀」後測迴歸係數同質性考驗摘要表	113
表4-1-8 不同教學模式生命教育課程「道德價值觀」後測共變數分析摘要表	116
表4-1-9 不同教學模式生命教育課程「自我概念」追蹤迴歸係數同質性考驗摘要表	119
表4-1-10 不同教學模式生命教育課程「自我概念」追蹤共變數分析摘要表	123

表4-1-11	不同教學模式生命教育課程「人際關係」追蹤迴歸係數同質性考驗摘要表	...124
表4-1-12	不同教學模式生命教育課程「人際關係」追蹤共變數分析摘要表 126
表4-1-13	不同教學模式生命教育課程「生命意義」追蹤迴歸係數同質性考驗摘要表	.. 127
表4-1-14	不同教學模式生命教育課程「生命意義」追蹤共變數分析摘要表 129
表4-1-15	不同教學模式生命教育課程「道德價值觀」追蹤迴歸係數同質性考驗摘要表	. 130
表4-1-16	不同教學模式生命教育課程「道德價值觀」追蹤共變數分析摘要表 133
表4-1-17	不同教學模式生命教育課程滿意度意見表 137
表5-1-1	不同教學模式生命教育對自我概念、人際關係、生命意義及道德價值觀影響 結果表 181

圖目次

圖2-1-1 生命教育取向圖	17
圖2-3-1 ROKEACH價值觀的分類	64
圖3-1-1 研究架構圖	71
圖4-2-1 不同教學模式生命教育「自我概念」實驗成效平均數曲線圖	139
圖4-2-2 不同教學模式生命教育「人際關係」實驗成效平均數曲線圖	150
圖4-2-3 不同教學模式生命教育「生命意義」實驗成效平均數曲線圖	159
圖4-2-4 不同教學模式生命教育「道德價值觀」實驗成效平均數曲線圖	171

第一章 緒論

第一節 研究動機

近幾年來由於經濟結構的改變，科技突飛猛進，普遍改善國人的生活品質，但面對社會快速變遷而撼動許多固有的價值觀及道德的洪流中，成長中的青少年正處於自我認同階段，一旦碰觸到多元社會紛亂的價值及道德觀，而不知如何進行正確的抉擇與判斷之時，往往會做出殘害生命的舉動，甚至喪失自我存在的價值，不知生命存在的意義，一味地盲忙，進行飆車、砍人、搶奪、吸食毒品等危害自己與他人的行為，不斷製造社會問題，危害社會善良風俗。

然而，在主智主義、制式僵化的教育型態，及升學導向、考試文化的陰霾中，學生適性發展的輔導，道德良知的培養，似乎都被遺忘而奄奄一息。過分重視理工實用、輕忽人文的教育體制，使學生精於生存手段，卻昧於生活意義，使社會付出慘痛的教訓，因此，引起政府及各專家學者的深思，希望能藉由生命教育的紮根，彌補學生心靈的缺口，促發個體思考生命本質，培養其對生命的正向積極態度，並有能力解決生命中所遭遇的各種問題（陳浙雲，2001），進而建構生命的意義，尊重生命，熱愛生命，增進人際關係，達到健全人生觀的目的（陳芳玲，1998）。教育部更於八十九年將「生命教育」正式納入由小學至大學之十六年學校教育體系中，使生命教育能達到一貫化、完整化、全程化，教育部長並正式宣佈民國九十年為各級學校「生命教育年」，提醒教育界重視學生價值觀的改變，更希望藉助生命教育課程的規劃，使學生能瞭解生命的價值，建立對生命的認識，更加珍愛自己與他人。

教育部從民國八十七年度陸續委託「臺灣省政府」及「高雄市政府」分別推動「倫理取向生命教育」及「生死取向生命教育」課程，逐年推廣到各級學校（劉香奴，2003；蔡明昌，2001；張淑美，2000）。倫理取向生命教育，係以生命光明面來加強學生對生命的熱愛，著重於倫理道德，並未涉及太多生死問題（蔡明昌，2001）。相關實證研究發現（陳維真，2000；黃麗花，2001；鄭文安，2001；黃惠秋，2002；張輝道，2002；

劉香姣，2003；林素霞，2003；詹明欽，2003），目前研究面向著重於自我概念、人際關係、生命意義及攻擊行為之研究，且該課程對各級學生教學成效之影響呈現南轅北轍之結果。生死取向生命教育課程則是以死論生的教育，探討死亡的本質以及處理各種喪慟及失落的情緒，從而省察生命終極意義與價值，使吾人能體會謙卑與珍愛展現人性光輝，活出生命意義的教育（張淑美，2000）。相關研究亦指出該課程對各階層師生、醫護及死亡從業人員的死亡面向（如：死亡態度、死亡焦慮）具有顯著性的影響成效（劉香姣，2003）。綜觀上述生命教育實證研究發現，一、不同取向生命教育課程之影響面向不同；二、課程取向內涵雖然相同，研究結果卻迥異；三、生命教育課程實證研究趨向生命面向發展。賴怡妙（1998）歸納國內外學者分析造成研究結果不一致原因有：一. 生命教育內容與評量工具不一致。二. 評量工具缺乏周延性，不能真實反應受試者的態度或情緒（Durlak & Reisenberg, 1991）。三. 教學方法無法達到目標。四. 目標與實際課程不符合。五. 實驗設計有問題，如受試者分派是否隨機、控制得宜（Durlak & Reisenberg, 1991）。六. 施教者的態度等皆有可能影響生命教育實施成效。因此，探究引起上述研究結果不盡相同之主因可能是生命教育教材內涵不同抑是教學模式不同所導致，值得進一步探討。

究言之，本研究基於改善青少年造成的社會問題及配合教育部推動十二年一貫生命教育中程計畫，並進一步拓展生命教育課程之影響層面，進而瞭解不同教學模式對相同課程內涵有何不同之影響效果？因此，研究者透過準實驗研究方式，融合倫理取向及生死取向為生命教育課程內涵，實施不同教學模式生命教育對高職女生自我概念、人際關係、生命意義及道德價值觀之影響成效，並根據本研究結果，提供未來高職女生實施生命教育課程內涵及教學方法的參考依據。

第二節 研究目的

基於上述研究動機，本研究主要目的為：

- 一、 探討生命教育課程之發展、目標及內涵。
- 二、 探討不同教學模式之生命教育課程介入後，對高職女學生的自我概念、人際關係、生命意義及道德價值觀之立即性影響。
- 三、 探討不同教學模式之生命教育課程介入後，對高職女學生的自我概念、人際關係、生命意義及道德價值觀延宕性之影響。
- 四、 依據研究結果，提出具體建議作為教育單位、高職教師實施生命教育課程規劃及教學模式應用之參考。

第三節 待答問題

根據研究動機與目的，本研究主要探討下列問題：

- 一、 生命教育課程之發展、目標及內涵為何？
- 二、 不同教學模式生命教育課程介入後，對高職女學生的自我概念、人際關係、生命意義及道德價值觀是否具有立即性影響？
- 三、 不同教學模式生命教育課程介入後，對高職女學生的自我概念、人際關係、生命意義及道德價值觀是否具有延宕性影響？

第四節 名詞解釋

針對本研究目的，將相關之名詞界定如下：

一、教學模式

教學模式係指透過教師的教學方法細目的發展以達成一系列目標的方式，強調課堂中之各種不同的需求（賴慧玲譯，2002）。本研究不同教學模式係指設計以經驗為基礎的學習情境，創造與現實生活中的問題情境相似進行角色扮演即稱為角色扮演教學模式（Role Playing Instruction Model）；另一為直接教導模式（Direct Instruction Model），是一套提供教學設計、教學組織為求最有效地達成教導事實、規則與行動順序的過程的教學模式（王文科，1999）。

二、高職女學生

本研究對象，係指就讀於雲林縣某高級職業學校一年級女學生。

三、生命教育

本研究生命教育係指融合倫理取向與生死取向為課程內涵，其主要的目的是彰顯生命的意義，教導吾人建立正確、積極的人生觀，讓每個人生命與死亡皆有尊嚴，提高生活品質，並能確立其正確、健康的死亡概念，以及減少對死亡的恐懼，培養正面的死亡態度和有效的因應行為（吳淳肅，侯南隆，1999）。

四、學習成效

本研究學習成效係指施行不同教學模式生命教育後，評量學生學習成效的工具，包括有自我概念、人際關係、生命意義及道德價值觀，分述如下：

（一）自我概念：

「自我概念」係指個人對自己的整體看法，包括理念、態度和情感的總合，亦為個人對自己的生理特質、心理特質、社會特質、自我尊重及自我能力等的描述和自我界定（黃俊傑、王淑女，2001）。在本研究中，自我概念係指「自我概念量表」上的得分，得分高者，表示自我概念程度越高；得分較低者，代表自我概念程度越低。

(二) 人際關係：

人際關係是指人與他人之間所產生的互動與關聯性；本研究是透過「人際關係量表」，藉以瞭解親子、同儕及師生之間的關係，得分高者，代表人際關係佳，得分低者則表示人際關係較差。

(三) 生命意義：

生命意義是指個體感受生命應存在的理由及重要性，並意識到自己人生意義和目標的程度（賴怡妙，1998）。本研究的生命意義係指受試者在「生命意義量表」的得分，得分高者，表示自認感到生命較有意義，而得分低者代表缺乏生命意義感。

(四) 道德價值觀：

道德價值觀係指人類群居生活中的行為規範，及合乎群體規範的行為，而願意遵守此規範，並透過人的體悟，內化成個人的價值體系，以作為判斷是非善惡的依據，並付諸實踐（康曉蓉，1997）。本研究係透過「道德價值觀量表」，以瞭解現今高職學生的道德價值觀，得分越高則代表有較正確的道德價值觀，得分低者，表示道德價值觀較低落。

第五節 研究範圍與限制

一、研究範圍

(一) 研究地區而言，本研究中係指雲林縣某高級職業學校為研究範圍。

(二) 研究對象而言，本實驗研究採立意取樣，以九十二學年度入學高一甲、乙女生合班為實驗組一，高一己、庚女生合班為實驗組二，高一丁班則為控制組，選擇高職一年級合班女學生成為研究對象，主要是配合護理課程且高一學生目前無大學

學測壓力，並配合本校輔導室規劃生命教育之實施年級，亦是研究者考量的因素之一。

- (三) 研究內容而言，本研究旨在探討不同教學模式生命教育課程對自我概念、人際關係、生命意義及道德價值觀影響之研究。其內容包括探討生命教育、不同教學模式及不同教學模式生命教育相關變相之探討

二、研究限制

- (一) 研究地區而言，本研究中實驗地區為雲林縣高級職業學校為研究範圍，風俗民情及文化背景與其他地區之學生恐有懸殊，因此，在推論上應更加小心研究地區所造成的差異性。
- (二) 研究對象而言，本實驗研究對象為高職一年級女學生，是否能推論至其他不同年齡層或不同性別之學生，尚待進一步研究。為配合學校安排課程之原則，無法隨機分配學生而以兩班合班之女生為實驗對象，因此，在推論上應格外謹慎小心。
- (三) 研究方法而言，本研究採準實驗研究法，因限於人力、財力及行政資源不足等因素，本實驗課程由研究者親自授課，於每單元授課後根據單元回饋單內容及與指導教授進行教學檢討，以降低研究者效應。為配合學校課程安排原則且研究對象為升學學校，因此，僅進行為期十一週之實驗課程，恐將影響學習成效，在結果解釋宜謹慎。
- (四) 實驗設計而言，本研究實驗設計採單因子實驗設計，研究者彙整相關研究結果發現不同取向生命教育課程內涵有不同的影響面向，相同取向生命教育課程內涵的影響成效卻出現迥異性，因限於人力及同質性受試者不足等因素，自變項無法以不同取向生命教育課程內涵及不同教學模式二因子實驗設計進行研究，因此，在推論上應格外謹慎小心。

第二章 文獻探討

根據研究目的，本章從探討生命教育的緣起與發展、目標、內涵與取向及課程教材內容與教學方式，進而探討不同教學模式以及生命教育相關實證研究與相關變項之探討。全章共分為三節，第一節探討生命教育，第二節探討教學模式，第三節為生命教育成效相關研究之探討。

第一節 生命教育

壹、生命教育的緣起與發展

一、生命教育的緣起

生命教育 (Life Education) 在教育史上並不是一個新名詞，在哲學史上更是一個已經歷經了上千年的科目，在希臘哲學最旺盛的時期（西元前六世紀到三世紀之間），已有一種普遍的趨勢，就是對宇宙、生命及人的關懷（黎建球，2000）。事實上，生命教育並非新興的知識，而是統整過去分散在各課程中有關生命的內涵與生命的智慧（張郁芬，2001），因此，「生命教育」的意義，就是在探討整個生命的過程，以促發個體思考生命的本質，並實際運用於人類生活之中，以解決各種生命的課題，培養對生命的積極態度（吳瓊洳，1999）。國內外對生命教育的概念有些出入，主要成因在於文化與社會情境的不同。西方國家明確標舉「生命教育」的概念是1979年在澳洲雪梨成立的「生命教育中心」(Life Education Center. LEC)。該中心目前已發展為國際性機構 (Life Education International)，屬於聯合國「非政府組織」(NGO) 的一員。而西方的「生命教育」設立宗旨，主要致力於「藥物濫用、暴力與愛滋病」的防制。而台灣生命教育的提倡背景與暴力有某些關係，所謂暴力包含兩方面，一是不尊重與傷害他人生命的暴力；另一則是青少年的自我傷害或自殺。這兩類戕害生命的暴力事件在近幾年來層出不

窮，而且年齡層也逐漸下降，這是國內倡議生命教育的主要社會背景（孫效智，2002）。

民國八十六年前後，社會亂象叢生，在校園中學生因學業成績不如預期理想而傷害自己，因感情挫折而放棄生命，或因缺乏處理人際關係的能力而與人衝突，台灣省政府教育廳有感於當時的社會快速變動，多元價值盛行，極易迷失自我，導致人心疏離、道德淪喪，要匡正社會風氣的根本之道，必須由教育改革做起。提升人文素養，注意心靈改革，推動倫理教育（臺灣省政府教育廳，1998）。故於民國八十七年台灣省教育廳推動「中等學校生命教育計劃」，希望藉由學校教育，從教學內涵與校園環境著手，從根本導正升學主義下學校教育過份注重智育的偏頗，為孩子們提供學習探索生命意義，培養理想情操，珍惜自己也關愛他人的機會與環境（陳英豪，2000）。

究言之，國內外生命教育在發展層面上固然有不同的側重，但在解決問題根本層面上卻不謀而合，然而要讓青少年遠離毒品、暴力及自殺等危害，就需給他們一個積極的生命起點，若只是消極地使用刑法、打擊犯罪或是建立嚴密的通報系統來防堵各種危害，在短時間也許有不錯的成效，但卻無法達到一勞永逸之效。若要達到防患未然最根本的方法，就是要借重生命教育從家庭、學校、社會各方面開始著手，目的在幫助青少年認識自我、體會生命的意義、尊重與珍惜生命的價值，熱愛並發展每個人獨特的生命，並將自己的生命與天地人之間建立一個美好的共融、共在關係（陳福濱，2000）。

二、我國生命教育的發展

國內生命教育的發展，至今仍未臻完善與周延，生命教育的理念最初則以曉明女中實施倫理教育的經驗為依據，曉明女中推行倫理教育二十幾年，其過程經歷宗教教育轉變為以徐錦堯神父所編輯的倫理教本為主之倫理教育（錢永鎮，2000），經由學者及教育主管單位大力推廣及積極策劃教師研習活動，生命教育如雨後春筍般地展露頭角，促使生命教育走入新紀元，並有許多專家學者紛紛提出對生命教育內涵取向不同的見解，最後發展成倫理取向與生死取向為主流的兩大趨勢，研究者彙整相關文獻（陳英豪，2001；蔡明昌，2002；高雄市政府，1998）等，將我國生命教育發展現況大致可分為探索期、萌芽期及發展期三個發展階段，並分述如下：

(一) 探索期 (1997 年以前)

1997 年以前曉明女中以宗教教育 (以聖經為主要教材), 之後慢慢轉變以倫理教育為主, 讓學生透過省思、體驗教育等教學活動的進行, 學習對人的關懷和生命的尊重。

此階段並無「生命教育」這個名詞, 但卻是發展生命教育的雛形, 主要是因曉明女中自創校以來就設立「倫理課程」, 但此課程的推廣只限於教會學校, 外界對此課程的了解並不多, 並無引發教育單位的重視。

(二) 萌芽期 (1997-1999 年)

1997 年前省政府教育廳, 以推行倫理教育頗具成效的曉明女中, 為總推動學校, 成立「生命教育推廣中心」, 並組成研習團赴國外觀摩生命教育推廣方式與成效。

1998 年由前臺灣省教育廳開始在全省各地, 推動中等學校生命教育, 並公布「臺灣省國民中學推展生命教育實施計畫」, 由前臺灣省教育廳長陳英豪博士, 揭示全省中等學校於八十七、八十八學年度分別全面實施生命教育課程, 當時生命教育推行計畫重點, 包括: 1. 成立進行不同層級生命教育推動組織, 進行策劃、推動生命教育, 進行研發生命教育教材等工作。2. 八十七學年度開始, 各國中開始推行生命教育。3. 高中、職學校於八十七學年度第二學期開始實施, 八十八學年度全面實施。4. 舉辦各項研習會, 培養各校校長、輔導教師及相關人員推展生命教育的知能等四項工作, 進而成立生命教育全球資訊網及發行「生命教育通訊」(陳英豪, 2001)。

1998 年高雄市政府推動生死教育, 當時教育局長羅文基即指示加強各級學校認識死亡面向的教育。同年年底, 「生死教育手冊」編制完成。(聯合報, 1998; 蔡明昌, 2002)。其緣由係校園死亡事件的發生 (某國中教師監考時昏倒送醫不治, 引發校園震驚與悲慟)。

1999年台北市成立生命教育推動小組，由國小、國中及高中、職規劃推展「生命教育」。此階段為生命教育的萌芽時期，由各縣市推動的生命教育內涵不盡相同，在省府方面：推動的對象為中等學校學生，教學內容以倫理教育取向為主，教育目標為輔導學生認識生命意義、認識自我，增進人際關係進而建立正確的人生觀。而在高雄市方面：推動的對象為國小、國中及高中、職學生，教育內容為生死教育取向為主，其教育目標在於省思生命的真義和死亡的真義，進而建立正確的人生觀和自我價值（高雄市政府，1998）。

綜合言之，在此階段各縣市在生命教育推廣上是各吹其調，令執行者無所適從，對於生命教育的推展，持著質疑與觀望的態度，著實阻礙生命教育的落實，但也引發專家、學者從不同面向思考生命教育的內涵，也為生命教育打開另一道曙光。

（三）發展期（2000年以後）

2000年教育部長曾志朗應邀學者專家組成「生命教育推動委員會」，結合地方政府、各級學校、民間團體之資源，系列規劃生命教育推動方案，期盼所有教師及家長，均能展現教育大愛，培養具備良好人格並對人感恩、對物珍惜、對事負責以及對自己悅納之青少年。

2001年教育部長曾志朗召開記者會，宣布該年為「生命教育年」（陳英豪，2001）。並公布「教育部推動生命教育中程計畫」，積極推動國小、國中、高中至大學一貫的生命教育課程，將生死問題及終極關懷課題，納入生命教育的範疇（教育部，2001）。並有生命教育相關資訊網站的成立。

此階段生命教育的推展，由教育部統籌辦理，進行整合生命教育的內涵與課程。推廣的層面已不再侷限於學生，在教師方面：積極舉辦研習活動，提升教師生命教育知能。一般民眾則可透過網站及生命教育書籍涉獵相關資訊，以期能透過家庭、學校及社會結合的力量，匡正社會亂象，期使青少年擁有正確的人生觀。

由生命教育發展的脈絡來看，除了倫理教育取向外亦包含死亡教育的面向，也因此增加「生命教育」的寬廣性，因此；實施生命教育課程時，不應將課程內容侷限於倫理或生死教育取向，應從不同的面向進行整合，無論是課程內涵的制訂或教材、教學方法的研發，都是未來亟待努力的方向。

貳、生命教育的目標與內涵取向

一、生命教育的目標

生命教育的培育目標也就是教學的目標，係指教學所欲達到的境地，或是藉以獲得的成果（林生傳，1995）。因此教育目標是生命教育的舵，若無適切的教育目標就如同船在茫茫大海中航行，卻不知要去哪裡，所以目標過與不及都會影響生命教育的實施成效。因此教學必須要先訂定目標的理由是，教學目標可提供教學者如何選擇教材、內容及運用教學方法的依據，提供學生一個清楚的學習方向和途徑，並可依據目標評量教學的成效。目前國內各教育單位也依據現況與不同的需求訂定「生命教育」的目標，研究者參考相關文獻彙整如下。

（一）前省政府教育廳（1998）規劃「臺灣省國民中學推廣生命教育實施計畫」中則提出三點具體目標：

1. 輔導學生認識生命的意義，進而尊重生命、熱愛生命、豐富生命的內涵。
2. 輔導學生認識自我，建立自我信念，進而發展潛能，實現自我。
3. 增進人際關係技巧，提昇對人的關懷。
4. 協助學生建立正確人生觀，陶冶健全的人格。

（二）高雄市生死教育手冊（1998）中明確地指出生死教育的目標為：

1. 認清死亡本質與內涵。
2. 建立正確面對死亡的態度及有效之調節方法。

3. 幫助澄清社會上及倫理上的一些有關於死亡的主題。
4. 能以審慎、理性的態度省思生命與死亡的真意，建立正確的人生觀及價值觀。
5. 能透過價值的澄清與人生目標的確立，了解生命的意義、珍惜生命，進而做好人生規劃，增進生活品質並提升生命意義。

(三) 台北市教育局(2000)擬定「台北市政府教育局推廣生命教育實施計畫」中，明白揭示生命教育的目標：

1. 輔導學生能認識自己、建立自信，實現自我。
2. 增進學生人際溝通技巧，加強接納他人、與人和諧相處能力。
3. 鼓勵學生接觸大自然體驗多元生命型態。
4. 協助學生探索生命的意義，提昇對生命的尊重與關懷。

(四) 教育部(2001)推動生命教育中程計畫中，希望透過全國性校園生命教育之推動，落實全人教育與終身學習社會的教育遠景，提出五點具體目標。

1. 鼓勵學生探討生命的意義、目的與理想。
2. 落實「德、智、體、群、美」，五育均衡的教育目標。
3. 培養學生道德判斷的能力。
4. 幫助學生在生活中實踐道德倫理。
5. 提升學生情緒智商、解決問題的能力及與他人相處的能力。

(五) 教育部(2001)在「教育部推動生命教育中程計劃」之〈十年展望〉中提到，生命教育將成為全民終身學習的核心課題，使全國人民的內心，進行下列美好的轉變，這些轉變包括：

1. 有一顆柔軟的心，不做傷害生命的事。
2. 有積極的人生觀，終身學習，讓自己活得更有價值。
3. 有一顆愛人的心，珍惜自己、尊重別人並關懷弱勢團體。

4. 珍惜家人、重視友誼並熱愛所屬的團體。
5. 尊重大自然並養成惜福簡樸的生活態度。
6. 會思考生死問題，並探討人生終極關懷的課題。
7. 能立志做個文化人、道德人，擇善固執，追求生命的理想。
8. 具備成為世界公民的修養。

研究者根據上述不同教育單位，推動生命教育所抱持的目標發現，皆著重於建立學生自我概念、認識生命意義、人際關係及建立正確的人生觀、價值觀，而黃德祥（2000）同時也提及生命教育的目標除了幫助學生主動去認識自我、熱愛自己之外，更要培養學生對社會適應的能力，並提升與他人和諧相處的能力、並認識生存環境、瞭解人與環境生命共同體的關係，以協助學生探索生命的意義，提升其對生命的尊重與關懷，同時也要給學生一個正確的人生觀，教孩子成為一個真正的「人」，更強調「生命的價值」，希望透過整體生命教育課程的規劃，使學生知道生命的意義為何？生命的價值又是什麼？讓學生從根源上瞭解生命的價值，建立對生命的真正認識，且要注重人的完整性、整體性及合一性，讓學生通盤瞭解人文與科學間密不可分的關係（曾志朗，1999）。由此可知，雖然推廣的教育單位不同，但其關注的層面卻與專家學者的看法不謀而合，因此，研究者將各教育單位及專家學者所抱持的生命教育目標彙整如下：

1. 建立自我概念：包括認識自我及建立自我信念，進而發展潛能並達成實現自我。
2. 認識生命意義：包括幫助學生探索與認識生命意義，藉由思考生死問題，發現生命的本質，進而尊重與珍惜生命的價值，熱愛並發展個人獨特的生命。
3. 增進人際關係：包括增進人際溝通技巧，加強接納他人，與人和諧相處能力，進而珍惜家人，重視友誼。
4. 建立正確人生觀、價值觀：包括陶冶健全人格，擇善固執，成為一個道德人。

二、生命教育的內涵與取向

「生命」的範圍太廣，我們很容易在思考時掛一漏萬（傅佩榮，2000），對於生命教育，許多學者都不敢妄下定義、目標，理由是這是一件值得慎重的事，生命的幅度在哲學的意涵上何其複雜、多元，大概不太有人敢為其下一個放諸四海皆準的定義（林思伶，2001）而目前國內「生命教育」除了在教育單位推動之下，國內的學者、教育界、宗教界也倡議生命教育，因此，各界對「生命教育」的見解全然不盡相同；若要使「生命教育」順利推展，取得大家的共識是第一步（孫效智，2000a；黃麗花，2001），因此，各學者以自己的專長領域，從不同的立論基礎來論述生命教育的內涵，黎建球（2002）在「生命教育的意義價值及其內容」中指出生命教育的具體內容，乃是在我、人、環境與天的四重奏中，錢永鎮（2000）則認為生命教育的內涵應包括自尊的教育、良心的教育、意志自由的教育及人我關係的教育，學者黃德祥（2000）更具體的指出生命教育除了涵蓋生之教育之外，同時也應包含死亡之教育，整體而言，生命教育內涵應概括自己、他人、環境、自然與宇宙，因此，將生命教育的內涵分為五大項（黃德祥，2000），分述如下：

- （一）人與自己的教育：教導學生認識自我，肯定自我的價值，而且要協助學生建立正確的人生觀與價值觀，進而能發展潛能達到自我的實現。
- （二）人與人的教育：教導學生瞭解人與人之間的倫理關係，尤其明白群己關係及道德的重要，進而關懷弱勢族群或需要幫助的人，以創造人際之間和諧的互動。
- （三）人與環境的教育：教育學生調和大生命與小生命價值的衝突，建立社區總體營造的意識，珍惜我們所生存的環境，實踐保護地球守則，以關懷社會，國家的生命。
- （四）人與自然的的教育：培養學生民胞物與的胸懷，尊重生命的多樣性以及珍惜生存的環境，而且學習如何避免或預防人為或天然災害所帶來的傷害，使人類有機會去親近生命、關懷生命，以維持一個永續生存的自然生態環境。
- （五）人與宇宙的教育：引導學生對生與死有充分的認識與體悟，以思考天地宇宙整個人生的問題，釐清自己的人生方向，並能以宏觀的視野去審視人類存在的意義與價值，建立地球的概念，活出全方位的生命。

綜論各學者對生命教育的內涵應包含自己、他人與環境甚至是整個宇宙的教育，期能藉由生之教育及死之教育啟發學生對生命的熱愛之外；研究者認為生命教育取向整合之前，應將綜合各學者專家從不同角度，探討生命教育的取向，黃德祥（2000）針對生命教育的發展來看，目前約有幾個主要的脈絡：

- （一）宗教取向的生命教育：宗教取向的生命教育主要藉由各宗教教義對生命現象與意義的闡述，包含對死亡及死後生命的詮釋等，讓信仰者產生安定心靈的力量。此外，也經由辯證、作證、證道的過程去除人生的困惑，具有一定程度的心理治療效果。
- （二）生理健康取向的生命教育：這是目前生命教育的主流，重視瞭解人體生理結構、健康增進，疾病預防與環境保護等的相關教育；尤其是歐美國家特別強調的愛滋病（AIDS）防治及反毒教育等。另外，也重視人與環境和諧共存、防止環境污染的環境教育。此種取向的生命教育強調生理、心理與心靈的反毒、反污染、反濫交的重要性。
- （三）志業（生涯）取向的生命教育：事業、志業或生涯教育（career education）目的在於協助兒童與青少年，甚至一般成人瞭解個人的特質與工作世界，並期望個人能與工作世界作最佳適配，進而能規劃自己的人生、開發潛能、貢獻社會；而其另一個目標是希望社會中的每個人皆成有用之人，不只使個人的潛能發揮，也能帶動社會進步。國內近年來相當重視學生的生涯輔導與生涯規劃，事實上就是一項生命教育。此外，新近逐漸有人倡導的「全人教育」（whole-person education），亦屬此一範疇。
- （四）生活教育取向的生命教育：生活教育是自有教育以來的核心項目，而且至今仍是世界各國教育的重點。事實上，要將生活教育與生命教育完全區分並非容易，也

許兩者互為表裡，會生活的人才會尊重生命，尊重生命的人才會真正生活。不過生活教育更重視人際相處、社會能力培養、自我生活的料理、生活習慣的培養，以及生活的調適等。換句話說，生活教育也許就是生命教育的基礎。

(五) 死亡教育或生死學取向的生命教育：死亡教育 (death education) 主要目的在於讓學生體認死已的意義、本質，以及學習如何充實的生活與有尊嚴的死亡，近年來國內所興起的「生死學」的探究，基本上亦是屬於此一領域。

吳庶深、黃麗花 (2001) 則綜合各學者專家看法，將生命教育歸納為五個取向：

- (一) 宗教教育取向：主要探討生命意義、死後歸宿、終極信仰等議題；強調「安身立命」的重要性。
- (二) 健康教育取向：主要探討生理衛生、心理衛生、生態保育等議題；強調「健康快樂」的重要性。
- (三) 生涯規劃取向：主要探討認識自我、發展潛能等議題；強調「自我實現」的重要性。
- (四) 倫理教育取向：主要探討思考能力、自由意志、良心與道德的培養等議題；強調「倫理行為」的重要性。
- (五) 死亡教育取向：主要探討珍惜人生、超越悲傷、臨終關懷、安寧照顧等議題；強調「生死尊嚴」的重要性。

由以上論述得知，各專家學者對於生命教育看法具有多面化的取向，因此，劉香奴 (2003) 綜合各家學者論述，將生命教育內涵包括「生」與「死」一體兩面，了解生死教育的真諦，除了上述學者所論述的取向之外，尚有社會取向、家庭取向、心理取向及哲學取向 (如圖 2-1-1)。



圖 2-1-1 生命教育取向圖

資料來源：不同取向生命教育課程對高中生自我概念、人際關係及生命意義的影響之研究（8 頁），劉香奴（2003），碩士論文。

根據上述生命教育內涵取向的看法，不難發現生命教育的各種論述同時存在著許多取向，包括有「宗教教育」、「健康教育」、「生涯教育」、「倫理教育」、「生死教育」等五種取向。在這些取向中，生理（健康）、生涯（志業）、生活（道德）教育等三種取向在原有的教育內涵中早已有之，現行教育中所缺乏的是宗教教育及生死教育（蔡明昌，2002）。社會取向、家庭取向、心理取向及哲學取向在現行高職課程已納入家庭規劃及心理學範疇進行教學。Kastenbaum 認為青少年已經了解死亡的普遍性及不可避免性，加上正值自我認同危機，對於死亡的態度反而有更多的害怕及逃避，而以否認、防衛的態度來處理，甚至會採取縱情享樂或從事高危險性的活動來驗證自我的存在（劉震鐘、鄧博仁，1996），甚至可能面臨至親死亡及同儕喪離事件（張淑美，1996），而劉明松（1997）在中學實施死亡教育實驗研究發現具有積極正面之影響成效，同時劉香奴（2003）針對不同取向生命教育課程對高中生自我概念、人際關係及生命意義影響之研究，結果顯示倫理取向與生死取向生命教育，可顯著提升高中生自我概念、人際關係及生命意義，而

生死教育取向生命教育課程，可使高中生「生死觀感」有正向的改變。基於上述之研究結果及配合教育部推動生命教育中程計畫，故本研究將以整合倫理取向與生死取向生命教育課程內容進行施教。

參、生命教育課程教材與教學方式

一、生命教育課程教材

教材是學習活動的內容，也是實現教育目標的工具。教師要選擇適當的教材，並加以組織，以便於學習，目前國高中現有的課程缺乏有關人生觀、生死觀、價值觀相關課程（教育部，2001），「生命教育」可說是國內教育當局推動的政策方針，其內涵與教材等也都圍繞「生命」為核心來開展，因而範圍與涉及的領域也更為廣泛，生死尊嚴同時成了其中一部份（張淑美，2001）。就目前而言，高中生命教育課程內容教材有很多不同的版本，有偏重生死面向的課程教材，如：高雄市於八十九年編印的生死教育手冊，此為十二年一貫的課程，提供老師推展「生死教育」的具體教材，讓每個人都能活出生命的意義和死亡的尊嚴，其內涵十分完備。高中職生死教育課程內容如下（高雄市教育局，1998）：

1. 知識篇

- (1) 死亡及死亡教育：其內涵包括死亡的涵義、死亡概念、死亡態度、死亡教育、死亡率、平均壽命及死亡原因、葬喪儀式與死亡禁忌、臨終關懷。
- (2) 失落的哀傷輔導與調適：內容包括什麼是失落、失落後的哀傷反應、失落後的哀傷調適。

2. 活動篇

- (1) 生命的真象：包括兩個單元，生生不息 - 生命的循環、尋寶之旅 - 揭開死亡神秘的面紗。
- (2) 生命的挑戰：包括生命中的失落經驗、生命不可承受之輕 - 面對失落與悲傷的反應及影響。
- (3) 超越死亡：包括三個單元，似是而非 - 面對失落的迷失、走過痛苦 - 如何面對自己與親友的死亡、自助助人 - 如何克服失落與悲傷。
- (4) 生命的省思：包括四個單元，自殺、安寧死、器官捐贈、墓誌銘。
- (5) 生命的禮讚：包括三個單元，生命的意義與價值、生命的任務與規劃、美好的人生。

根據上述生死教育課程內容，其多衍自 Levi ton 所提出的三個層面，即「死亡的本質」、「對死亡及瀕死的態度和引起的情緒問題」、「對死亡及瀕死的調適」等相關主題（Levi ton, 1969；Eddy & Alles, 1983；張淑美, 1998；張淑美, 2001）。故知識篇較偏向死亡教育，活動篇則是藉由死亡的認識來關照生命的意義與價值（蔡明昌, 2002）。

偏重倫理面向的生命教育課程教材，則有張湘君、葛綺霞（2000）編著『童書創意教學 - 生命教育一起來』，藉以加深孩童的體驗、培養其同理心，以及培養利他的行為及助人的習慣。更有集合多位教師合撰的『創意生命教育』、台北市教育局發行『生命教育單元活動設計』一冊、黃麗花（2001）設計『生命勿筆記 - 生命教育方案』（吳庶深、黃麗花, 2001）。訪問專家學者編著而成的「得榮基金會生命教育課程」及臺灣省教育廳委託曉明女中編製「六年一貫生命教育課程」。而研究者依據劉香姮（2003）針對曉明女中及得榮基金會所規劃的生命教育課程單元重點進行評析，兩者課程教材具有相當高的一致性內涵。故將曉明女中設計六年一貫課程內容整理如表 2-1-1，以了解國內目前高中倫理取向生命教育的課程內容架構。根據表 2-1-1 倫理取向生命教育課程內容與生命教育的目標相吻合。

教育部（2001）在「教育部推動生命教育中程計劃」之〈既有政策與策略檢討〉中提及在課程方面，塑造一個注重全人發展、啟發多元智慧的生命教育校園環境，應屬當務之急」。黃德祥（2000）則對於生命教育課程的設計上，應該秉持生命的完整性與統整性，重視各學科的統整以及生活事件的關聯性。活動主題的安排，應依據生命教育課程目標、配合學生的身心發展以及日常生活事件三者相互連結，生命教育的內容可以配合不同的年級，儘量選擇學生所熟悉的經驗當作課程，其實最佳的教學材料就是充滿在我們四周的人、事、時、地、物。這種以生活經驗為中心的教材，是「取之不盡，用之不竭」，而且又有教育的功能，不致使學生覺得學校所教脫離實際生活（陳國雄, 2003）。因此，本研究實驗課程教材是參考上述所彙整之課程內容並結合學生生活經驗，設計統整性與連貫性的生命教育課程。

表 2-1-1 倫理取向之生命教育課程內容

年級	單元名稱	單元重點
高一	一、良心的培養	<ol style="list-style-type: none"> 1. 協助學生明白良心是人的特質之一，並清楚良心的來源。 2. 幫助學生認識良心的獨立性與良心的功用。 3. 教導學生如何培養正確的良心及自省的方法。
	二、人活在關係中（活出全方位的生命）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教育學生認識人類生存的幾種基本關係。 2. 幫助學生明白群我關係的重要，並重視人與自然界的關係。 3. 讓學生知道要活得好，活得有意義，必須與人群與環境維持良好的關係。
高二	三、思考是智慧的開端（意識生命的盲點）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教導學生躲避思考謬誤的陷阱，學習正確的思考。 2. 幫助學生懂得運用倫理中的推理與求證，避免常犯錯誤。 3. 明白知識技巧與倫理的關係，並對倫理要素與倫理行為指南有所認識。
	四、生死尊嚴（活得充實，死得尊嚴）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教育學生知道死亡的定義，明白器官移植手術與安樂死的爭議。 2. 引導學生探討自殺、墮胎與死刑的議題，進而澄清自己的生命觀。 3. 決定自己的人生價值觀，並學習充實生命內涵的方法。
高三	五、社會關懷與社會正義（調和小生命與大生命）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 引導學生思考小我與大我的關係，並能以「彼此獲益」的原則來面對兩者的衝突。 2. 協助學生找出社會關懷途徑，並能具體擬定行動計畫。 3. 幫助學生釐清社會正義的內涵，進而發揮人道精神、關心弱勢族群。
	六、全球倫理與宗教（存異求同、建構立體的生命）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 引導學生從宗教亂象中瞭解人心的需求困頓，進而建立正確的信仰態度。 2. 協助學生認識全球倫理，並清楚全球倫理宣言的內容。 3. 幫助學生建立四海一家的觀念，能關心每一個地球人。

二、生命教育的教學方式

教學方法是達成教育目標的手段。教學時，教師應採用何種教學方法，需視教育目標而定，Peters(1919)提倡教學方法應合價值性、合認知性及合自願性規準(黃光雄,1991),才能充分發揮「傳道、授業、解惑」的教育功能。否則誤用教學技巧，勢必會造成教學的反效果。目前國內生命教育有輕認知重體驗的現象，誤以為生命教育只要體驗即可，或忽略教師本身的身教與學校營造整體氛圍環境的重要性。(徐欣瑩,2000;賴昱諠,2000;黃義良,2000;黎建球,2001;林繼偉、潘正德、王裕仁,2002)因此，教育單位及專家學者則提出實施生命教育教學方針，研究者彙整如下：

(一)教育部(2001)在推動生命教育中程計劃之『既有政策與策略檢討』中針對教師實施生命教育時執行要領包括以下幾點：

- 1.培養教室互助合作之氣氛，加強生命共同體的感受。
- 2.輔導學生參與服務學習，體認自己生命的意義與教育生涯的價值。
- 3.展現生命熱力，並透過自我改變與成長，提供學生楷模學習的榜樣。
- 4.建構學校本位進修活動，提升教師專業知能及人文素養。
- 5.成立專業對話管道，建立彼此信任與相互支持的共融學校。
- 6.透過教學研究會主動討論生命教育教材與教學方法。
- 7.將生命教育融入各科課程，建立教師間合作教學的新方向。
- 8.擷取現實生活實例或結合社會現象脈動，以進行生命教育隨機教學。
- 9.蒐集有關生命教育的資訊，製作生命教育相關媒體，以豐富生命教育教學領域。
- 10.帶領學生作生命教育體驗活動。
- 11.以「生命傳遞生命」的熱忱，提供自己生命的歷程，讓學生分享生命的智慧。

(二)黃德祥(2000)則對於生命教育課程的實施，在教學方面提出以下幾點建議：

- 1.教師應對生命教育有正確的觀念

生命教育教學的成效取決於教師本身的信念。因此，教師在進行生命教育時，應在認知、情意與技能方面，多充實自己，提高自己的專業知能。在「認知方面」，教師

應不斷的充實生命教育相關理論的知識，以及參加相關的研習會，具備正向人生觀與價值觀，以及正確的生死觀。在「情意方面」，教師不但應具備正確的、健康的及自然的態度，同時更應是一位熱愛生命、尊重生命及關懷生命，對生命有熱忱的老師。本著赤子之心，願意與學生分享自己對生命的情感與體會，透過種種經驗的交流與人格的陶冶，使學生能充分的感受生命的活力與生命的喜悅。在「技能方面」，生死教育的實施若與學生日常生活息息相關，將可達到良好的學習效果。

2. 教學方法應生動活潑

在教學方法的運用，可依學習內容以及學生需求的不同，而採取多元的方式進行。藉由各種遊戲、體驗活動、影片欣賞、角色扮演、參觀等活動，亦可運用電視、電腦、剪報、幻燈片等活動交互進行教學。

(三) 劉瑞瓊 (1999) 則建議實施生命教育時可以參考以下看法：

1. 生命教育的教學，以感動學生為根本，因此在進行教學時，教師要有真誠的情感，才能感動學生。
2. 注重啟發學生的生命力，每個學生都是璞玉、瑰寶，教師要有耐心、愛心，碰觸到學生內心最溫潤的點，發掘學生的特質，讓他們熱愛生命。
3. 倫理的知識要清楚的說明，提昇學生倫理認知，進一步化為倫理情感、倫理意志，而後形成倫理行為和習慣。
4. 生命教育內容安排力求多元化，課程、活動、體驗等等配合進行。
5. 教學方式要求活潑、生動和多樣化，如反省教學、價值澄清、兩難討論、角色扮演、小組討論與分享、體驗活動等等，交互運用。
6. 以生活週遭的事例進行隨機教學，引發學生去關懷我們生活的社會。
7. 課程單元結束或活動過後，一定要進行討論、分享、檢討或評量，如此課程才算完備。
8. 教師應資源共享、交換心得、分工合作，甚至可採用協同教學。
9. 定期召開教學研究會，討論、解決教學上的困難，提昇教學效果。

綜合上述實施生命教育的教學方式強調重視感動學生的教學方法，感動生命的元素來自愛與關懷，而愛與關懷正是做為人師和家庭關係的重要質素（林思伶，2001；孫效智，2001）。因此，最好的實施方式應包含動之以情的體驗活動並注重教師的身教、言教，更是一種分享理念而非灌輸知識的生命教育理論課程。教師在傳遞生命教育單元教材時可使用的方式很多；舉凡價值澄清活動，道德兩難困境的討論，體驗活動，或透過影片的觀賞、辯論及角色扮演等途徑均可達其目標。方法雖然很多，但無論使用何種教學法，為達成學習目標，帶領「團體討論」的程序幾乎是不可或缺的元素（林思伶，2002）。研究者參考相關文獻（張淑美，1996；鄭淑里，1995；鍾春櫻，1992；蘇完女，1991），生命教育的實施方式有以下幾種方式：

1. 講授法：由教師透過投影片將有關主題或知識向學生說明、解釋。
2. 欣賞討論法：包括團體討論和小組討論方式，前者是由教師以問答方式進行，後者是學生間探討相關主題。而其方式可為透過各種視聽媒體，如幻燈片、影片、音樂、文學如藝術作品、以及報章雜誌等的欣賞和討論。
3. 隨機教學：當生活上發生有關出生與死亡的事件時，以此為生死教育的教材，隨機教學。
4. 模擬法：角色扮演、情境模擬想像、以及故事主角模擬想像等方法。
5. 閱讀指導法：介紹或選定閱讀有關生命與死亡的圖書、故事及詩文等教材，然後討論和心得分享。
6. 親身體驗法：如透過直接的參觀生與死相關場所（如醫院育嬰室、殯儀館、葬儀、安寧病房等），實際照顧臨死病人、專業機構的展覽、和專家之演講。
7. 活動教學法：藉由戲劇表演、繪畫及寫作等活動進行生死主題的教學。
8. 作業/自我教學法：藉由指定或自訂的作業從事資料或文獻的閱讀和收集、研究及整理分析已獲得相關知識。

教師實施生命教育所採用之教學方法研究結果，依序為講述法、剪報的心得與討論、討論法、參考相關手冊、影片欣賞，其他如讀書報告、參觀體驗人數較少（張淑美，

2000；張淑美，1999），而吳淳肅、侯南隆（1999）則指出，教師較常採用的方式依序包括講授、閱讀簡報資料以及觀賞影片。生命教育內容及方法是呈現多樣化的，並無固定模式，教學者應根據學生程度、教學資源、及時間和情境之不同而彈性、靈活的設計、選擇與利用，以達有效教學及目標（劉明松，1997）。

無論那種層次的生命教育對象，其實施模式可包括兩種：1.認知的/訊息的（或教導式的）(cognitive / informational ; didactic): 以提供文章、資料、書籍或視聽媒體的呈現，由主講人向聽眾介紹的方式；2.個人的/情感的（或經驗的）(personal / affective ; experiential): 以學生為主採各種經驗、情緒分享的方式，來探索死亡和瀕死的各種情緒和感情（Combs，1981；Durlak & Riesenber，1991；Kastenbaum & Kastenbaum，1989）。

研究者綜合上述，雖然生命教育的教學方法呈現多樣化，但仍以傳統的講述法及討論法居多，不同的教學方法有其適用的教育課程。目前為止，並沒有一種教學模式可適用於任何課程，而生命教育是重視知、情、意、行的教育，因此認知與體驗層面應並重，方能達到教育目標。目前國內針對生命教育的教學模式之實徵研究尚不多，因此，研究者期能透過直接教導模式（教導式的）及角色扮演模式（經驗式的）教學法實施生命教育課程進行實徵研究，研究結果可作為未來規劃生命教育教學方法的參考依據。

第二節 教學模式

壹、直接教導模式：

「直接教導模式」(Direct Instruction Model)源自於Engelmann 和Becker 於一九六六年所發展出來的直接教學(direct instruction)，而綜合專家學者對於「直接教導模式」所下的定義為，是一套兼具課程、教學與評量之教學模式。此教學模式主張在課程方面，用編序及工作分析的技巧來設計一套組織精密、系統層次分明的課程；在教學策略方面，教師應掌握學生的學習特性，積極扮演主動引導的角色，在教學過程中，嚴密而持續的監控與回饋；在評量方面，運用經常性的評量，了解學生的學習困難並立即實施補救教學，教師需為學生的學習成敗負起全責。

一、直接教導模式理論基礎

「直接教導模式」是一套具有系統的教學方法，它綜合了許多理論發展而成，因此，將直接教導模式的理論基礎分為三方面論述(薛淑芬，2003；張雪君，1994)：

(一) 行為主義的學習理論

行為主義主要研究刺激與反應之間的聯結關係，用此理論來解釋「直接教導模式」的教學依據可看出，學生的學習產生是需要被引發的，因此教學前需清楚告知學生學習目標，每一學習活動所預期的學習結果為何，幫助學生建立期望，教學時應注意引發學習動機，而且所提供的刺激需清楚，以引起學生注意。此外，當學生表現出符合原先期望時，需立即提供回饋與增強；反之，當學生表現有錯誤時，教師也能立即的修正其錯誤，導引正確的方向。教師需隨時隨地根據具體的學習目標，評量學生的成就表現，以決定下一個教學的進度。在「直接教導模式」中，學生是被動的學習者，教師主控整個教學順序與內容，為學生的學習負全責，利用有效的引起動機、維持注意力與增強原則將能有效提高學生的學習成效。

（二）訊息處理理論

係指研究個體在接受刺激到發出反應之間究竟經過哪些訊息處理的步驟，包括人類記憶與學習之間的關係。人類記憶分為短期記憶與長期記憶，學習者接受刺激時能夠加以注意並有效處理的資訊相當有限，因此教師如果在同一時間內呈現過多的訊息，學生的記憶就會窮於應付。因此，「直接教導模式」主張在教導新知識或較難的知識時，教師應該要一次只教一點點、一次只教一種概念或技巧，或對於教材進行工作分析、採取小步驟教學、安排更多的例子讓學生有充分練習的機會，以達到自動化的學習。由於短期記憶的空間有限，唯有學生達到自動化的學習，減少學習材料所佔記憶的空間，才能處理更多的訊息。而個體的短期記憶要轉換成長期記憶必須靠不斷的練習與複習才能達成。「直接教導模式」主張教師需安排多樣化的活動以提供學生大量的練習機會，且其非常重視舊知識與新學知識的累積複習與練習，原因即在使學生能有機會將所學的知識從短期記憶成功的轉換成長期記憶，累積記憶成為學生內化的知識（Mercer, 1992）。

（三）記憶痕跡理論

經由學習的神經活動，會在人們的大腦中產生變化，留下各種痕跡，即為記憶痕跡，此點正可說明「直接教導模式」所強調的定期複習，例如：每週、每月的複習，為的就是在大腦中留下強烈的記憶痕跡。

根據上述理論基礎發現直接教導模式有一部分是建立在源自一九二七年 Ivan Pavlov 的研究之行為心理學上，行為訓練的一些重要的概念是：塑造、模仿、練習、回饋和強化，陳述如下（賴慧玲譯，2002）。

1. 塑造（shaping）

一旦當教師決定了想要的學生學習結果之後，任務本身就會被分開成為用以獲取新的學習或技能之一個步驟。隨著學生藉由熟練所要技能之所需步驟而往前邁進，他們的行為就會逐漸地透過強化而被塑造。

2. 模仿 (modeling)

學習者透過觀看和模仿教師以獲取知識和技能，而教師是扮演典範角色。在某些狀況中，仿效另一個人的行為比獨自努力還要能讓學生學習到知識的各個部分或技能中的各個步驟。例如，在中國人的社會裡，繪畫的教導是透過讓年幼的學生重複地仿效教師們的作品來進行的；原創性要到年紀稍長才會受到重視。透過這個程序，這些年幼的學生在製作非常複雜的畫作上，就會變得非常的熟練。

3. 練習 (practice)

在練習的早期階段，教師以支配的和有結構的方式引導學習者通過每個步驟。這個階段裡，糾正錯誤以及強化正確的行為，是很重要的。在能夠把某個技巧表現達百分之八十五到百分之九十的準確度時，學生就能在定期的督導下獨立地練習，直到他們能正確地和完全獨立地完成任務為止。

4. 回饋 (feedback)

應該儘可能使回饋具體；所給予的強化是正面的和頻繁的時候，回饋會是最為有效的，隨著練習的進行，學生需要透過成績收到回饋---可以是口頭上的---或者是透過關於學生表現之替代的評估策略（微笑的臉）。

5. 強化 (reinforcement)

在學習的早期階段，在每個正確的反應以及在正確方向上的反應之後，應該要對行為做強化。

(二) 直接教導模式的內涵：

包括了講課、朗誦、與詢問，並給予課堂與家庭作業，稱職教師能使用整合的教導並且讓學生參與學習的過程。（盧台華，1992）

1. 講述

講課是用來與學生溝通概念的好方法，因為講課能夠清晰的說明，並且能夠明確描述事件的順序。對高中學生來說，講課的時間可以延長，甚至整節課的時間都能以講述形式展現，在講課中，學生處於較被動的狀態，因此講課適合用來介紹主題和概念，

而且是把新教材傳遞給學生的一個方法。David Ausubel (1977) 認為講解式教學法 (expository teaching) 可展現出良好的口語訊息與概念，讓聆聽者能夠接受與消化，能夠獲得有意義的學習，他提倡老師應該由廣泛講解到特定的課程，也就是說，先講解規則與課程的目標，讓學生了解課程大綱並導引學生走向正確的方向，而 Robert Gagne (1977) 相信教學應該奠基於訊息處理的學習模式上，他的觀點認為學習具有不同的階段，而不同的教學活動適用於各個不同的階段，「學習準備階段」有三個層次：第一層次是注意力與警覺—老師必須要抓取著學生的注意力；第二層次則是期待—要讓學生了解課程的目標並激發學生的動機；第三層次是提取工作記憶—有鼓勵學生回想與課程相關的先前知識。此外，講述模式亦有以下幾個依循之步驟：

- (1) 指出要涵蓋的主要重點。如果課程的教材已經夠嚴謹，就選擇在一個講述中要涵蓋的主要重點，大多數的成人只能夠專注地聆聽一段講述達二十分鐘，而兒童擁有的的是更短的注意力時間。
- (2) 選擇一個進階的組織者。要選擇一個比新教材更具一般性的概念，而且這個概念要能夠提供學習者可與新的學習連結的脈絡。
- (3) 使用實例示範說明每個重點。實例可以做為聆聽者的記憶掛鉤
- (4) 做用重複的方法強化主要重點。在介紹每個新的重點的時候，重複先前所教的所有重點，並在適當的時候提出適當的題目，以判斷學生的興趣和瞭解的程度。
- (5) 摘錄重點並回頭參照進階的組織者。在講述的最後，把主要重點摘述一遍。

2. 朗誦與發問

在單獨的講課之後作討論可以提昇學生的注意力，發展學生更高層次的思考，增加學生的正面態度與動機 (Mckeachie & Kulik, 1975)，將講課與朗誦結合兩個技巧的優點。

3. 詢問正確問題

雖然詢問良好合宜的問題來發展學生的思考是一項技術也是一種藝術，仍必須透過練習來學習到這個技術，布魯姆的認知分類方法：知識、理解、應用、分析、綜合、與評估可以用來當作問題的分類方法，要有效率地從事問題。Berliner (1987) 發現當

老師使用困難的問題與批判性的回饋時，學生的學習效果最好。

4. 實物示範

如果課的本身要包含一項實物示範的話，教師就要把要學生學的教材以分成各個小部分的方式來準備，而且要在每個部分的最後，檢視學生的瞭解情形。一張照片（活動、實驗或實物示範）能夠有非常重要的價值。

5. 課堂作業與家庭作業

學生在做家庭作業與課堂作業時都是獨立完成的，明顯地，課堂作業（seatwork）與家庭作業（homework）的使用方法有許多的不同，課堂作業可讓學生有機會能夠練習剛剛所說學到的東西。

綜論上述觀點，大致可以了解直接教學法重視教師的示範、講解，整個過程的主控權掌握在老師手中。一個熟練的老師可以把整個活動帶得有條不紊，吸引兒童的注意，讓兒童充分了解學習的內容。尤其是有些教材比較艱深，透過老師的講解兒童可以充分的理解，也可以提高兒童的成就水準（謝芳蕙，2001）；使用直接教導法必須掌握幾個要領，將清晰的概念經由講述的方法傳遞給學生，並進行問題討論及刺激學生思考解決的方法，甚至可透過設計活動增進學生的學習成效，尤其是可藉由適當安排課堂作業或家庭作業，讓學生能進行反省與思考，增加歸納之能力。

（三）直接教導模式實施步驟（賴慧玲譯，2002）

1. 複習先前學過的教材：確定學生已經熟悉先前所教的教材且瞭解新的學習的連結點。
2. 陳述各單元目標：應該以學生能理解的語言，在一開始上課的時候就把目標呈現給他們。
3. 呈現新的教材：應該要妥善地組織新的教材，並以有趣味的方式呈現。應該用頻繁的檢查來判斷學生是否瞭解了知識？
4. 以改正性質的回饋引導練習：在練習的時段指導學生，確定他們都能正確無誤地完

成。

5. 以改正性質的回饋指派獨立練習：在學生獨立地工作時，要繼續督導他們，檢查有無錯誤情形。

6. 必要的時候，以改正性質的回饋定期地複習：在給予新的教學之前，要檢查家庭作業；必要的時候，要重新教過。

究言之，實施直接教導模式時教師則必須先了解學生的學習概況，並在每次上課時讓學生了解單元課程目標，以趣味性的方式呈現，加上課堂作業或家庭作業，則有助於增加學習成效。

(四) 直接教導模式相關研究

直接教導模式發展至今已有十多年，而應用此教學模式成為授課的方式更趨於普遍，使用的範圍亦更加廣泛，研究者彙整相關研究於表 2-2-1，並加以分析討論。

表2-2-1 直接教導模式之相關研究

研究者	研究對象	研究題目	研究結果
薛淑芬 (2003)	國小啟智班智能障礙學生	直接教導模式對國小啟智班智能障礙學生英文科學席之成效學習	研究結果發現，實驗組具有立即性及追蹤性成效。
施彥亨 (2001)	國小啟智班中、高年級學生5名	直接教學法教導智能障礙學生口腔衛生之成效	研究結果發現，受試者之口腔衛生知識、技能、衛生習慣，具有教學成效和保留效果。
林燕玲 (2000)	臺北市立療養院5名青少年	直接教學法對嚴重情緒障礙學生社會技巧之教學效果	研究結果發現，直接教學法可以改善學生整體之社會技巧。
Lovett ,Lacerenza , Borden , Frijter , Steinbach& Depalma (2000)	重度閱讀障礙學生85名	改善重度閱讀障礙學生閱讀能力之有效教學策略	研究結果發現，直接教學法和認字策略，可以改善學生之閱讀成就。
黃國禎 (1999)	國小五年級數學低成就學生50名，實驗組與控制組各25名	直接教學法對國小五年級數學科低成就學生之教學效果	研究結果發現，直接教學法實驗教學結果不如理想。

Gardill & Jitendra (1999)	學習障礙中學生 6 名。	探究直接教學法對學習障礙學生閱讀理解能力之成效	直接教學法可以有效的在處理階段和維持階段，增進學生之閱讀理解能力
詹秀雯 (1998)	國中身心障礙資源班一年級學生 7 名	直接教學模式對國中心身障礙資源班學生英語科學習成效之研究	研究結果發現，在英語學習與維持結果有正面的功效；在教學撤除後七週仍獲得 50 % 以上的保留；不同題型內容的學習效果、維持和保留效果有差異；在「英語學習態度」上的平均評定等級較前測高；整體教學模式得到學生的滿意。
Din (1998)	7 至 16 歲數學低成就學生 19 名	直接教學法對於數學低成就學生數學基本技能之改善效果	研究顯示，學生之數學基本技能進步二個年級水準。
邵淑華 (1997)	國小數學資源班三年級學生八名，實驗組與控制組各四名	探討直接教學法對國小數學資源班補救教學成效之研究	實驗組在數學成就方面，無論在總題數或各題型的答對百分比表現上，都有顯著進步；在數學態度方面有明顯的正向改變；在滿意度上大部分都很滿意直接教學法之教學方式。
Dowdell (1996)	芝加哥公立學校六年級學生 72 名	探索直接教學法對於學生閱讀之成效	研究結果顯示，實驗組學生閱讀能力之成長優於控制組。
蕭金士 (1995)	國小五年級學習障礙學生 50 名	直接教學法進行數學解題策略教學之成效	結果發現，實驗組後測成績進步，但與控制組並未達顯著差異。
Mills, Dale, Cole & Tenkins (1995)	九歲兒童 141 名	探討直接教學法和中介學習對學生的學業、認知和社交技巧之成效	二種教學法之主要效果無顯著差異，但是高成就學生從直接教學法獲得較大之成效。
Ganschow & Sparks (1995)	高中學生 33 名	探討直接教學法學習西班牙語之成效。	面臨危機學生進步之幅度大於普通學生。
Stephens (1993)	5 至 8 年級之 56 名學習障礙學生	直接教學法是否能改進學習障礙學生的閱讀教學方案	直接教學法能夠大幅提升學習障礙學生的閱讀成就。
Wilson (1991)	國小學習障礙學生 62 名。	直接教學法對學習障礙學生數學文字題之解題成效	研究結果發現，實驗組學習障礙學生之文字題解題能力顯著優於控制組。
Stevens, Slavin & Farnis (1991)	國小三、四年級學生 486 名	探討直接教學法和合作學習策略對學生閱讀理解能力之效果	直接教學法和合作學習策略混合的介入方式，比單獨使用上述二種方法更有效。
Abernethy (1989)	107 名九到十年級的高中生	探討學生動機及對學業的自我概念與兩種教學法(DI 和個別化教學) 之相關研究	研究結果發現，DI 組在學業表現上較個別化教學好。在學業上自我概念較好的學生在算數後測的表現較好。
盧台華 (1986)	重度智障學生	直接教學法對七名中重度智障學生數學教學之成效。	研究結果發現，有三位數學成績達同年級之水準。

綜論上述國內外研究發現，直接教導模式應用在研究對象方面，包括；智障生、學習障礙、身心障礙、情緒障礙、低成就、重度閱讀障礙等特殊學生及一般生。而研究的年齡層則從國小到高中階段皆列為研究範圍。直接教導模式運用的範圍有數學類科、語文類科、增進閱讀能力及增進認知能力，尚有應用於口腔刷牙技能及社會技能的學習。至於在研究結果方面，直接教導模式的教學成效良好，除了少數研究結果未達到顯著成效外（黃國禎，1999；蕭金土，1995），其餘的研究結果均獲得支持，確實是有效的教學策略。由上述實證分析結果得之，直接教導模式適用於一般高中階段學生，並能提升認知能力及社會技巧，因此，直接教導模式適合應用於生命教育課程，提升高職生對生命意涵的認知及增進人際關係。

（五）直接教導模式的缺點與限制

直接教導法遭受許多批評，認為他們限制了學生思考的方向，直接教導法也被批評讓學生處於被動地位（Marshall，1992），因為學生通常保持被動的角色以因應老師控制學習的環境。直接教學法是奠基於學習的行為主義觀點，這個觀點認為學習是一種從老師到學生機械式的知識傳授活動，而學生的任務是坐在教室吸收知識（賴慧玲，2002）。

貳、角色扮演教學模式

一、角色扮演的意涵

對於角色扮演的涵義，首先需要從「角色」的概念著手。角色，是角色扮演模式的中心概念（Shaftel & Shaftel, 1982）。角色最初是被應用在戲劇領域，特別指明演員在戲臺上所扮演的人物，但以通俗字義來看，角色多半指個人在社會情境中，所扮演的角色行為（金樹人，1991）。因此，Joyce 和 Weil（1992）認為角色扮演主要是引導學生去了解社會行為及他們在社會互動中的角色，和學習有效問題解決方法。而 Fannie 和 George Shaftel（1982）則認為角色扮演主要是去幫助學生仔細觀察他們的社會價值觀並反映在他們身上，也可以幫助學生收集和組織訊息包括社會爭議、發展同理心和嘗試去改善他們的社會技巧。

而「角色扮演」即是應用戲劇中似真似假的情節與人物特性，由一個人想像與假裝扮演處於某情況之他人、自我或角色，能促使學生或當事人於當下扮演的「行動」過程中，同時運用其想像、思考、感受、表達、同理、行動演練等各種能力，非常有助於其人格的成長及心理困擾的預防與解決（陳均姝，2000）。吳秀碧（2000）更指出角色扮演為一種行為學習，對青少年和兒童特別有利，可以輔助其文字和口語表達能力之不足，由經驗直接學習，不只可以增進兒童和青少年對於不同角色的知覺，也有促進解決人際問題和人際技巧學習之效用

綜合言之，角色扮演具有獨特性，不同於其他教學模式，而與一般體驗法或討論法亦有所區別，他是經由設計問題情境，讓學生去感受、表達、行動演練中，透過團體互動的歷程，除了有助於個人人格發展，並可提昇與同儕之間的人際互動。

二、角色扮演法的實施

（一）角色扮演法的實施程序

Shaftel 和 Shaftel 指出，角色扮演活動有九個步驟；包括有小組暖身、挑選參與者、布置舞台、觀察者的準備、進行角色扮演、討論和評價、進行再次表演、

討論和評價及分享經驗與總結，茲將角色扮演之程序彙整如（表 2-2-2）。

表 2-2-2 角色扮演的步驟

第一階段 小組暖身	第二階段 挑選參與者
認定或提出問題。 使問題明確起來。 解釋問題故事，探討爭論 說明角色扮演。	分析角色。 挑選角色扮演者。
第三階段： 布置舞台	第四階段： 觀察者的準備
劃定表演的行動路線。 再次說明角色。 深入到問題情境中去。	決定要尋找的事項。 指定觀察任務。
第五階段： 表演	第六階段： 討論和評價
開始角色扮演 繼續角色扮演 中斷角色扮演	回顧角色扮演的表演（事件、觀點、現實性） 討論主要焦點 設計下次的表演
第七階段： 再次表演	第八階段： 討論和評價
扮演修正過的角色，建議此後的步驟 或行為的諸選擇。	同第六階段。
第九階段： 分享經驗與總結	
把問題情境與現實經驗和現行問題聯繫起來。 探索行為的一般原則。	

摘自：Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2000) Models of Teaching p63

（二）角色扮演的原則

角色扮演的教學中，學習解決問題的方法是其主要目的之一，個人需要被允許作出自己的決定並從試驗中學習。教師在此教學過程中的角色並非告誡學生或示範是非對錯

的處理方法，而是催化學生探索問題，引導演出，及帶領學生藉由分享及討論中統整學習。基於角色扮演法的假設與特性，教師實施時應留意以下原則（羅家玲，2000）：

1. 建立安全的氣氛

無論教師的用字遣詞，身體語言等必須能夠傳達尊重與接納的訊息，讓學生真誠表達。即使是較不被接受的觀點或感受也能允許抒發，無形中即示範相互尊重的態度。或許首次演出結果並非令人滿意，教師要能接受此乃基於學生發展水準的表現，或者學生需要更習慣此教學方法。教師可以簡單地謝謝演員們，並詢問全班有何其他想或將問題與困境再度呈現，並讓學生感到問題與自己切身相關，教師可保留空間讓學生思考，亦可提出可能的選項供學生選擇。學生在安全的氣氛下，將逐漸自發表達和演出。

2. 確定學習目標

教師在教學設計中須先確定擬透過此教學方法達成何種學習目標，並隨目標的差異而有不同的引導重點。例如，若以自發性訓練為主，則可用簡單的開放式問題，鼓勵學生勇於嘗試和表現；若是技巧訓練（拒絕技巧、待客之道、面談技巧等），則以「如何」（HOW）為引導焦點。若以解決問題為導向，則兼重感受與可行性。如果是以角色扮演技巧進行語文科目教學，必須兼顧語言文字的記憶、表達、書寫與欣賞等目標。或者教師也可依據情意教學目標、認知教學目標與技能教學目標的比例運用之。

3. 由簡單著手

開始實施此法時，可能學生會很興奮好奇，或不知所措。教師可選擇較簡單的題材，較簡化的流程開始，或與其他教學法配合使用，讓學生逐漸熟悉及適應此教學方法。此外，教師在設計及帶領上亦須留意學生的發展程度，採用合適的語彙。剛開始使用宜採較結構化的方式進行。

4. 暫停演出

進行演出階段時，教師可視需要暫時停止演出，例如，演員表達的內容相當清楚而豐富，足夠作為下一階段討論時的題材時、演員和觀眾皆能從演出中得到領悟，能夠進入討論階段時、演出階段過長，觀眾已經顯得煩躁騷動時、演員表達內容含糊不清，演

出困難時，教師可先暫停下來，予以反映或澄清，再請演員繼續演出及需要更換角色時。

5. 領導討論

討論或分享為角色扮演法中重要的學習機會，教師可應用演員演出的材料帶領討論。此階段宜專注傾聽學生的意見，並且予以反映或協助表達得更清楚些。過程中可運用聯結技巧鼓勵學生直接溝通，提出個人不同觀點。教師亦需能敏感地拓展問題的深度和廣度，提供學生進一步討論

綜合上述角色扮演的程序及原則得知，角色扮演的施行有一定的程序，大致需包括暖身、確認問題、開始進行扮演、討論等程序，但實際應用時則可視當時學生的準備度進行調整。而實施的原則是重視帶領時之氣氛及鼓勵學生進行演出，但演出時間不可過長，應將重點著重於扮演後的討論，以便有足夠的時間讓學生進行反省及分享經驗。

三、角色扮演的功能

Bennett (1963) 對於角色扮演在教育上的功能，提出下列觀點：

- (1) 透過角色扮演，可讓學生在自由的氣氛下，充分的表達出真正的感情。
- (2) 透過角色扮演，可擴展學生對各種角色的認識，並學習以彈性的態度，來面對多變的社會環境。
- (3) 藉著安全氣氛的建立，以及同學友伴的支持鼓勵，角色扮演法能提供給學生嘗試各種正負向角色的機會。
- (4) 教師可以引導和催化的身份，來取代傳統教學的權威角色，使學生在更多的參與和互動下，獲得更深的體驗，及達成最佳的學習效果。
- (5) 藉著角色扮演，讓學生嘗試以他人的角度，來了解人際間的問題。

此外 Shaftel 和 Shaftel (1967) 亦從角色理論的觀點，提出角色扮演所肩負的教育功能。譬如：讓學生獲得應付生活情境的技巧；修正對他人的刻板印象；了解社會對個人的角色期待；幫助個人建立正確的角色知覺，以適應真實的社會生活；縮短人際間

的距離，改善次文化團體間的對立氣氛，而促進人際間坦誠的互動和溝通關係等等，進而從教學法的角度，提出角色扮演具有以下的功能：

1. 可幫助兒童認識行為的前因後果，及其相互間的關係。
2. 可使兒童更敏銳的察覺他人的感受。
3. 提供兒童舒解緊張和發洩情緒的最好方式。
4. 可用以診察兒童的內在需求和衝突來源。
5. 可用以改善兒童的自我觀念。
6. 提供兒童學習各種角色行為的機會。
7. 可用以探究社會文化的價值體系。
8. 可幫助教師了解兒童所形成的次文化體系。
9. 可提供兒童練習如何做決定，並提供檢驗個人價值體系的機會。
10. 可改善兒童同輩團體的文化體系，以及社會結構。
11. 可發展團體凝聚力，增進班級良好的氣氛。
12. 可透過同輩團體的支持和鼓勵，使兒童學習合宜的行為態度和社交技能。
13. 可激發兒童的創造性思考能力，並學習解決問題的方法。
14. 可讓兒童以實際的行動來練習解決人際間的問題。
15. 可透過團體互動關係，練習解決團體內的問題。
16. 培養兒童在行動前，多加考慮行為後果的態度。
17. 幫助兒童建立良好的態度，以面對人際間的問題。
18. 提供兒童練習以「感受」 - 「思考」 - 「行動」的步驟，來解決問題。

綜合上述角色扮演的功能有，改變自我觀念、察覺他人的感受，並藉由角色扮演增進班級間的團體氣氛，增進人際關係及問題解決的能力。

四、角色扮演法在生命教育中的應用

研究者彙整角色扮演教學模式文獻後，認為角色扮演與生命教育課程有三點正面作用：

1. 隨著科技時代的進展，教師已非知識的權威，傳統單向灌輸式的教學方法已難滿足學生，顯示教學方法多元化的必要性；尤其當社會變遷迅速、價值觀愈趨模糊，學生愈需要教師協助其澄清與建立，以幫助學生做正確的選擇，並學習以不同角度思考及解決問題，增進因應問題的能力。在教學上運用角色扮演的的方法，可以滿足上述生動活潑、多向互動、多元學習與增進問題解決能力等需要，而且角色扮演可以超越偏賴文字及口語學習的限制，對感覺型學生特別適用。
2. 生命教育的施行最終的目標是希望學生擁有一顆柔軟的心，要達到此目標則需要有經驗為基礎。學生可藉由角色扮演的過程學習同理他人的處境，進而能關懷他人，能更積極地反省自己的人生觀，因此角色扮演法可增進學生對生命的反省，建立更正確的生命觀。
3. 角色扮演乃是以行動（演出）為主兼具認知與情感體驗等層面的學習過程，並經由循序漸進的分享過程，讓學生深入體驗並思考問題，進而採取多元的問題解決方式，以培養學生得同理心及促進道德判斷之發展（羅家玲，2000）。因此，能將人生觀內化並能時時站在對方立場思考，進而增進人際關係。

五、角色扮演法的相關研究

目前國內生命教育教學，使用角色扮演教學模式並不普遍，若有使用仍屬零星點狀使用，而角色扮演除了適用於生命教育外，尚有其他領域的實徵研究，研究者廣泛收集資料彙整如下：

1. 洪銘駿（2003）使用角色扮演法在營建管理教學之應用，期望能利用角色扮演法之具體體會的特點，來讓學生親自演練並從中學習，溝通、協調技巧，以便補足傳統營建管理教學中，鮮少涉獵到利用溝通、協調技巧來化解衝突問題，結果發現讓學生間接體驗角色扮演法後，此種教學法獲得學生普遍的接受，並認為確實具有提升溝通、協調能力之效果。

2. 蔡孟谷 (2003) 以角色扮演對童話創作能力的影響，觀察學生從角色扮演到創作童話策略實施的過程紀錄，其中也包含學生的認知、情意發展以及研究者和學生之間的互動。研究結果發現，利用角色扮演的教學功能，有助於兒童發揮想像力及創作童話，使兒童作的童話作品結構較完整，內容較豐富。
3. 洪翎隆 (2001) 面對臨終病人之角色扮演練習對醫學院學生個人死亡建構與情意之影，發現實驗組之教育介入為兩天密集的「面對臨終病人之角色扮演練習」的課程，對照組不做任何介入。結果發現教育介入後實驗組的個人死亡建構向度數與總數平均數，在後測時比前測時有顯著增加，而且顯著地高於對照組。
4. 王慧勤 (2000) 扮演遊戲---國語課的另一扇窗，在某國小五年級某班 (36 名學生) 國語科第九冊課文教學實施扮演遊戲時，學生從分組討論編劇、上台扮演以及質詢對話過程的認知情意學習情形以及學習者的心聲，結果發現學生學習有賴於生活經驗，並能增進國語文能力。
5. 張如穎 (1998) 角色取替訓練對國小高攻擊性被拒絕學童的社會地位與攻擊行為影響，以角色扮演法做為角色取替訓練的工具，角色取替訓練對高攻擊性受同儕拒絕之國小男童在自評攻擊行為上，實驗處理具有立即效果與追蹤效果。但在教師評量方面發現立即效果不顯著，追蹤效果具成效。
6. 陳月華 (1984) 角色扮演法對國小兒童的輔導效果之研究乃在根據角色扮演的實施精神，設計課程活動，以驗證角色扮演法對國小兒童「自我觀念」、「班級氣氛」、「人際關係」、「問題解決」、「道德判斷」、「生活規範學習」的影響效果。經過兩個月的教學實驗後，接受角色扮演實驗課程的實驗組受試者的學習效果，顯著的優於未接受角色扮演實驗課程的控制組。

綜合言之，角色扮演應用的範圍相當廣泛，包括有，語文類科、醫學、輔導等領域，由上述研究結果發現使用角色扮演教學模式具有提升溝通、協調能力、激發兒童發揮想像力及創作童話、個人死亡建構向度及「自我觀念」、「班級氣氛」、「人際關係」、「問題解決」、「道德判斷」、「生活規範學習」的效果，由以上論述得知，角色扮演教學模式亦適用於生命教育。



第三節 生命教育成效相關研究探討

壹、生命教育課程之成效

近年來國內的教育單位及專家學者積極地推展生命教育，更從不同立論基礎建立生命教育的目標，期使學生透過生命教育課程洗禮後，能達成建立自我概念、建立正確的人生觀及深化個人生命意義，研究者依據生命教育目標，彙整近年來生命教育相關變項實證研究之成效（見表2-3-1），提出切合國內未來生命教育研究的依據，進而形成本研究實施生命教育之研究變項。

表 2-3-1 生命教育課程之成效

作者	對象	自變項	依變項	研究方法	教學成效
許秀霞 (2004)	高職生	生命教育	生命意義感	準實驗研究法，實驗組一實施生命教育課程共十三週，控制組不做任何處理。	可提升「生命意義感」並具有立即性及延宕性影響成效。
劉香姸 (2003)	高中生	生命教育	自我概念 人際關係 生命意義	準實驗研究法，實驗組一實施倫理取向，實驗組二實施生死取向生命教育課程共八週，控制組不做任何處理。	倫理取向對「自我概念」有延宕性成效，對「人際關係」、「生命意義」具有立即性及延宕性成效。生死取向生命教育則對「人際關係」及「生命意義」具有立即性及延宕性影響，並能提昇「生死觀感」。
林素霞 (2003)	國中生	生命教育	自我概念 人際關係 生命意義	準實驗研究法，實驗組一實施倫理取向，實驗組二實施生死取向生命教育課程共八週，控制組不做任何處理。	倫理取向對「自我概念」、「人際關係」、「生命意義」具有延宕性成效。生死教育取向則對「生命意義」具有延宕性影響成效
詹明欽 (2003)	國小生	生命教育	自我概念 人際關係	準實驗研究法，實驗組一實施倫理取向，實驗組二實施生死取向共八週，控制組不做任何處理。	倫理取向對「自己身體特質」具延宕性顯著效果在人際關係方面則不具有立即性及延宕性效果。生死取向則對整體自我概念及人際關係具有延宕性成效
唐福春 (2003)	毒品犯	死亡教育	生命意義 感 死亡態度	準實驗研究法，分為實驗組及控制組各三十名，實驗組施予死亡教育共十週，控制組則不做處理。	死亡教育可提升「個人價值」、「方向感」及「自主感」。並可提升「死亡逃避」、「中性接受」及「逃離接受」。
紀玉足 (2003)	技職院生	生死教育	生命意義	準實驗研究法，實驗組進行十六週生死教育課程，控制組則不做處理	死亡教育可提升技職院生「生命意義」，且具有立即性及延宕性影響成效

李麗珠 (2003)	國小生	生命教育	自我概念	準實驗研究，實驗組實施自我概念生命教育課程，對照組實施生命教育課程，共六週。	實驗組在「家庭自我」及自我概念總分顯著高於對照組。
紀孟春 (2002)	國小生	生死教育	死亡態度	準實驗研究法，分為實驗組及控制組兩組。	實驗組「死亡關切度」高於控制組。
張輝道 (2002)	國小生	生命教育 體驗活動	攻擊行為 自我概念	準實驗研究法，針對國小五年級學生，實驗組35人接受十個單元為期兩個半月生命教育體驗課程，對照組接受一般輔導課程，進行前後測驗比較活動前後差異。	生命教育體驗活動能有效提升學童自我概念，實驗組對自己身體特質的態度與對自己能力與成就的態度顯著優於對照組。質性研究資料分析、顯示生命際遇體驗活動能激發學童對生命意義探索，引導學童追求生命核心價值與目標。
黃惠秋 (2002)	國中生	「認識自我」生命教育課程	自我概念 生命意義感	準實驗研究法，實驗對象為國中生一年級兩個班學生，實驗組參與「認識自我」生命教育課程為期八週，每週一次，每次九十分鐘。	認識自我生命教育課程可提升國中生自我概念「生理我」與「心理我」的表現，「家庭」、「道德」、「社會」及「整體」自我概念方面無顯著成效。並可提升國中生之生命意義感。該課程對其生活態度、未來目標以及掌握自我方面有幫助。
吳長益 (2002)	國小生	死亡教育	死亡態度	針對國小四年級學生進行準實驗研究，15位實驗組學生接受為期十次的死亡教育團體課程，運用死亡態度量表進行前後及追蹤測驗。	結果顯示死亡教育對實驗組學生之死亡態度具有立即性及持續性的影響。同時實驗組不僅從消極層面對死亡恐懼的降低，亦能從團體的互動與回饋中發展較積極的人生觀，進而珍惜生命與掌握現狀。
陳彥良 (2002)	國中生	死亡教育	死亡態度	嘉市33名兩國中一年級喪親學生為對象進行準實驗性研究法，12位實驗組學生接受十節死亡教育課程及五次的團體晤談，運用死亡態度量表進行前後及追蹤測驗。	死亡教育可以降低喪親學生死亡恐懼、死亡逃避、逃避接受持續四週，提高喪親學生死亡中性接受、趨近接受持續到四週之後。
王 玉 (2002)	國中生	死亡教育 方案	死亡概念 死亡態度	以雲林縣二十二名兩國中喪親學生為對象進行準實驗性研究法，11位實驗組學生接受為十節課的死亡教育課程。	死亡教育對於喪親國中學生的死亡概念具有立即及持續效果，死亡態度無立即及持續性效果，可見死亡態度的改變，並非短期課程即可達成。
陸 娟 (2002)	高中生	生死教育	生命意義	準實驗研究法，實驗組學生實施生死教育課程，每週二節課，共十八週（30小時），採「生命態度剖面圖」進行前後追蹤測驗。	生死教育課程對高中學生生命意義感具有正向的立即性及持續性影響效果。生死教育的推行在高中階段有其可行性與必要性。透過班級的實施可協助學生建立正確的死亡態度及死亡觀，澄清個人的生命價值與人生目標的確立，進而作好人生規劃，增進生活的品質並提昇生命的意義。

廖秀霞 (2001)	國小高年級學童	生死教育課程方案	死亡態度	針對國小五年級 72 名學生進行準實驗性研究, 36 名實驗組接受為期七週, 每週六節, 共四十二節的生死教育課程, 在進行死亡焦慮量表及半結構問卷進行前後及追蹤測驗。	結果顯示生死教育課程對學童死亡態度無立即性影響, 但十週後之追蹤測驗顯示具有顯著性持續效果, 且大部分學童認同生死教育具有正向影響效果。
余淑娟 (2001)	國小學童	死亡教育	死亡態度	以南師實小五年級 32 名學生進行準實驗性研究, 實驗組每週兩節課共六週, 計 490 分鐘死亡教育課程, 並進行死亡態度後、追蹤測驗。	死亡教育課程對國小學童的死亡態度有正向的立即性及持續性影響。可見國小推行死亡教育有其可行性及必要性, 因他可從小建立正向的死亡態度。
莊淑茹 (2001)	護校學生	死亡教育	死亡態度	準實驗研究法, 以護校生為研究對象, 59 位實驗組接受十節死亡教育課程後, 進行死亡焦慮及死亡恐懼量表測驗。	死亡教育可降低護校學生死亡恐懼, 但對恐懼自己及死亡焦慮方面無顯著改變。死亡教育課程對護校學生之死亡構念具有積極正向之影響。
程秀玲 (2001)	高職護生	死亡教育	死亡態度	準實驗研究高職護校二年級 119 人隨機分派 59 名為實驗組, 授與 5 次十小時死亡教育課程。	接受死亡教育的護生 98.03% 贊同對高職護生進行死亡教育, 理由是增加個人對死亡的覺知, 並對未來臨床照護做好準備, 且更珍視生命。
黃麗花 (2001)	國小生	生命教育方案	攻擊行為生活適應	準實驗研究北市一所國小高年級學生, 實驗組四班 121 人接受生命教育, 對照組 119 人接受輔導活動及一般性輔導課程。	結果發現生命教育方案能減少學童的攻擊行為, 親和力及社會適應優於對照組, 且能引導學生建構自我概念、社會技巧、人際互動的態度並學得解決問題技巧。學生家長及教師均對生命教育方案表示肯定、認同與支持。
陳維真 (2000)	國小生	生命教育實驗教學	自我概念死亡態度	準實驗研究台南師院附設實驗小學四年級學生 34 位為實驗組, 進行八週生命教育課程, 34 名學生為控制組。	實驗組自我概念並未較控制組佳, 兩組未達顯著差異。但死亡接受度具有正向提升的效果。
黃琪璘 (2000)	台東師院學生	死亡教育	死亡態度	準實驗研究, 師院生, 立意取樣 53 名學生為實驗組, 進行十六週共三十二小時死亡教育課程後, 立即及十六週後進行「死亡態度」及「生死教育效果」問卷。	死亡教育介入後可提高死亡接受度, 有助於建立正確的死亡觀, 對於建立正向、積極因應死亡事件相關行為及有助益。死亡教育值得列入統整性健康教育系列課程內。
葉寶玲 (1998)	高中生	死亡教育	死亡態度、憂鬱感自我傷害	準實驗研究以 46 位學生為實驗組, 48 位控制組, 實驗組進行九節課之死亡教育課程, 後測並追蹤死亡態度量、鄭氏憂鬱量表, 自我傷害。	結果發現死亡教育對死亡態度、憂鬱感及自我傷害行為無立即性影響, 八週後趨向死亡接受、憂鬱感等有顯著差異。死亡教育可成功增進學生趨近導向死亡接受與減少憂鬱感。
賴怡妙 (1998)	師大學生	死亡教育團體	死亡態度生命意義感	準實驗研究, 公開招募 30 位受試者, 實驗組 12 位接受歷時 21 小時, 每週兩次, 共四週的死亡教育團體。	結果顯示死亡教育團體方案對師大學生的死亡態度具有輔導效果, 但對其生命意義無輔導效果。

劉明松 (1997)	國中生	死亡教育	死亡概念死亡態度	隨機選取高雄旗津國中二年級三班為樣本班級進行實驗研究，在採質量並重分析方式進行研究。	死亡教育對國中生死亡關切度無立即性及持續性的影響，死亡接受度、死亡態度有立即性及持續性的影響。國中生有很高的死亡教育需求度，可見有其可行性與必要性。
鄭淑里 (1995)	師院生	死亡教育課程	死亡態度	國立台北師範學院 36 位學生，實驗組 20 位成員接受為期五週，共 11 小時的死亡教育課程，再進行前、後及追蹤測驗死亡態度。	實驗組傾向認為死亡是有意義的，對「死亡」的評價較為正向，較少的負向情緒狀態，多數認為死亡是人必經的過程，約半數成員表達珍惜生命的態度。控制組則相反。
鍾春櫻 (1992)	護專學生	死亡教育	死亡態度	準實驗研究法，針對弘光護專 107 名學生進行死亡教育短期課程，之後進行死亡態度及不同教學方法的評量。	死亡教育對護專學生死亡態度有立即性及持續性（四週）正向效果，研究兩種不同的死亡教學方式對降低學生死亡恐懼沒有顯著效果。死亡教育提供學生坦然面對自己及重要他人死亡的體驗機會，促使學生了解個人生命的意義，對個人生活產生嶄新看法和計畫。
蘇完女 (1991)	國小中 年級兒 童	死亡教育	死亡態度	準實驗研究針對國小四 年級 177 名學生進行每 週二節，共進行六週的 死亡教育課程，之後施 與死亡態度量表測驗。	死亡教育課程對實驗組國小中 年級兒童的死亡態度有正向的立 即性及持續性影響效果。同時讓 兒童在日常生活中更坦然地面對 死亡這個主題，學校死亡教育的 實施確實有其必要性。

綜論上述實施生命教育之成效發現，無論實施生命教育的年齡層為何？早期研究的依變項聚焦於死亡態度及死亡概念的探討，較關切死亡面向。但近年來鑒於青少年階段，不論在生理、心理及社會功能都隨著年齡的增加，展開逐步提昇的驟變歷程（王煥琛、柯華葳，1999），因此，研究者認為不應將研究侷限於死亡面向，要解決青少年目前所面臨的困境，則需以宏觀的角度進行研究。由（表2-3-1）發現近年來研究的趨勢已從死亡面向轉換至生命的面向，包括：自我概念、人際關係及生命意義，甚至已有觸角擴及社會面向的攻擊行為。

研究者彙整相關教育行政機關及專家學者所抱持的生命教育目標為依據，歸納出建立自我概念、認識生命意義、增進人際關係及建立正確的人生觀、價值觀四大目標，並根據生命教育四大目標探討國內生命教育課程實施成效如下：

一、建立自我概念

此生命教育目標包括認識自我及建立自我信念，進而發展潛能並達成實現自我。近年來相關實證研究證實生命教育課程能引發學生進行自省，並提升整體自我概念（劉香奴，2003；林素霞，2003；詹明欽，2003；李麗珠，2003；張輝道，2002，黃麗花，2001）。亦有研究顯示生命教育課程僅能提升自我概念中的「生理自我」及「心理自我」（黃惠秋，2002）。但亦有研究顯示實施生命教育課程並無法提升自我概念（陳維真，2000）。

二、認識生命意義

此生命教育目標包括幫助學生探索與認識生命意義，藉由思考生死問題，發現生命的本質，進而尊重與珍惜生命的價值，熱愛並發展個人獨特的生命。相關研究發現實施生命教育課程後能有效提升生命意義（許秀霞，2004；劉香奴，2003；林素霞，2003；唐福春，2003；紀玉足，2003；黃惠秋，2002；陸娟，2002）。但尚有少數研究顯示生命教育課程的介入並無法有效提升學生生命意義感（賴怡妙，1998）。

三、增進人際關係

此生命教育目標包括增進人際溝通技巧，加強接納他人，與人和諧相處能力，進而珍惜家人，重視友誼。相關研究顯示生命教育課程介入後皆能提升學生解決人際間的問題，進而增進人際關係（劉香奴，2003；林素霞，2003；詹明欽，2003；黃麗花，2001）。

四、建立正確人生觀、價值觀

此階段目標包括陶冶健全人格，擇善固執，成為一個道德人。而青少年人格發展過程中，正值身心快速發展階段是一個充滿風暴和壓力的過渡時期（劉安彥、陳英豪，1994）。急需建立正確之道德觀念，但目前國內對於人生觀與價值觀的實證研究卻付之闕如，急亟進一步研究。

綜論上述研究發現，生命教育課程介入後大致上可達到建立自我概念、認識生命意義、增進人際關係三大目標，但仍有少數研究結果出現歧異性，而生命教育第四大目標目前並無相關研究能加以印證，因此，本研究期透過準實驗研究對「自我概念」、「人際關係」、「生命意義」、「道德價值觀」的研究變項，探討生命教育對高職生建立自我概念、認識生命意義、增進人際關係及建立正確人生觀、價值觀的影響成效。

壹、自我概念

一、自我概念的意義

「自我概念」是指個人對自己的整體看法，包括理念、態度和情感的總合，亦為個人對自己的生理特質、心理特質、社會特質、自我尊重及自我能力等的描述和自我界定（黃俊傑、王淑女，2001），因此，自我概念是包含著許多複雜的層面，茲將各學者對自我概念的看法彙整如下：

- （一）Cooley（1902）亦提出「鏡中的我」（looking glass self）的概念，認為我們對自己的定義會依據他人的表現而形成，每個人對他人都是一面鏡子，反映出他人所表現過的事情，一個人會根據來自於他人的回應，了解自己是否受歡迎、成功或是人際關係良好，成為對自己的看法及評價。
- （二）Rogers（1951）認為自我概念是個人看待自己的方式，它可能影響到所有人格功能，亦能限制或提升一個人實現潛能的能力。
- （三）劉永元（1988）認為自我觀念是透過人與環境及與他人不斷地交往過程凝聚而成的自我感；換言之，即自己對自己外在形象、行為、能力，及內在思想、目標、態度、價值等特質的整體知覺與評價。
- （四）郭為藩（1996）自我概念是一個人對自己的形象及有關人格特質所持有的整合知覺與態度；它並不是天賦的實體，只是一種概念性的構設，其形成與發展乃是受長期人際關係交互影響的結果。
- （五）郭春在（1991）指出自我觀念是個人在社會化過程中漸漸發展而來，受到生活環境影響甚大，是個人對自己的看法與評估。

根據上述學者對自我概念所下的定義，係指個人對自己整體的看法，但也受到週遭朋友甚至是環境的影響，而漸漸形成自我概念，而對自我的看法也直接影響到自我肯定，因此自我概念也間接影響到個人與他人的人際關係，故建立正向的自我概念是非常重要的。

二、自我概念的內涵結構

許多專家學者曾經就自我概念內涵的結構，從不同的角度提出分析，而有不同的論點，分述如下：

(一) James 認為自我概念包括三個構成要素 (洪若和, 1995)：

1. 物質我(material me)：身體是物質我最內層的部分，指的是對自己身體衣著、家族所有物等的自豪或自卑，它在追求身體外表，慾望的滿足。
2. 社會我(social me)：代表社會生活中的我，是個體在社會團體中所扮演各種角色的綜合知覺與認定，其得來自於親友的尊重與認可。任何人都有無數的社會我，因為他所接觸的每一團體都分別保留有他的印象。
3. 精神我(spiritual me)：代表個人對某些信念、理想、行為規準、價值體系的認同。是指一個人的內在主觀的認知，包括心理傾向、思想、感受和行動的意識。

(二) Fitts (1965) 透過編訂心理測驗 (psycho-testing) 的方式，成功地找出五種自我概念的外在架構及三種內在架構：

1、外在架構

- (1) 生理自我(physical self)：即對自己身體健康狀態、身體外貌、動作技能及性方面的感受。
- (2) 道德倫理自我(moral-ethical self)：即對自己的道德價值、宗教信仰和好壞人的看法。
- (3) 心理自我(personal self)：即對自己的價值與能力之評價及情緒與人格的看法。
- (4) 家庭自我(family self)：即對自己的感受與做為家庭中一份子的價值感及勝任感。
- (5) 社會自我(social self)：即個人與他人交往中對自己的能力、價值的一種看法。

2、內在架構

- (1) 自我認同(self identity)：即個人所認識的自己的現況。
- (2) 自我滿意或接納 (self satisfaction or self acceptance)：即個人對自己現況的滿意或接納的程度。

(3) 自我行動 (self behavior)：即個人對於接納或拒絕自己後，實際所採取的應對行動或行為。

(三) Hurlock (1974) 認為自我概念包括知覺的、概念的和態度的三種成份，並以四種不同的形式表現出來。(黃拓榮，1997)

1. 基本的自我：指個人對自己外表、能力、價值和抱負的看法與態度。
2. 短暫的自我：指個人所持之觀念是暫時的、變動的，現在的概念隨時可以為另一個較合適的觀念所取代。
3. 社會的自我：亦即鏡中自我。就是個人以他人對自己的看法來看自己。
4. 理想的自我：即指個人所欲成為理想自我的知覺。每個人的理想自我均受其基本自我和短暫自我的影響，並且不斷調整與修正。

(四) 郭為藩 (1979) 從兩種角度來探討自我結構：

1、由自我的組成分析，自我包括：

- (1) 軀體我 (corporal self)：個人對自己的軀體及其生理需要的認定。
- (2) 社會我 (social self)：指個人在社會生活中所擔任角色的認定，對其在社會團體中地位的看法。
- (3) 心理我 (psychological self)：個人對某些信念、意願及價值體系的認定。

2、由動態、形勢、性質的角度分析，自我包括：

- (1) 投射我 (projective self)：指個人投射於他人的自我概念，是個人想像他人對自己的看法。
- (2) 現象我 (phenomenal self)：又稱「主觀我」，是個人對自己主觀的看法。
- (3) 理想我 (ideal self)：指個人所欲達成的圓滿影像。理想我是設想的構設，存在於每個人的心目中，成為個人決定行動的參照架構。

綜觀上述學者看法，自我概念的內涵大致可分成三個向度：自我的內容、自我的性質和自我的評價。自我的內容包括生理自我、道德倫理自我、心理自我、社會自我、能力自我；自我的性質包括投射我、主觀我和理想我；自我的評價包括自我認定、自我接納及自我行動。

三、自我概念的發展

Allport 在其「人格的模式與成長」一書中提出了一系列關於自我的概念，如軀體感覺、自我統合、自我尊重、自我意像等，這些狀態是逐漸發展的，即從生理的自我，到社會的自我，最後發展到心理的自我（郭為藩，1972），有此可知，自我概念的發展具有階段性，國內外對自我概念的發展亦有諸多論述，彙整如表 2-3-2：

表 2-3-2 自我概念的發展

	Selman (1980)	Mead (引自謝高橋, 1986)	郭為藩 (1979)	張春興 (1991)
自我概念的發展	<p>依個體對角色的採納能力，分為五個形成階段：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 自我中心期：3-6 歲，已知自己與他人為不同之個體。 2. 主觀期：5-9 歲，兒童在觀念上已知外在行為與內在感覺或想法是有分別的。 3. 自省期：7-12 歲，能以他人的立場來檢視自己的想法與行為。 4. 旁觀者期：10-15 歲可同時考量與區辨自己與對方的內在想法與外顯行動，而且知道對方亦有此能力。 5. 自我知覺期：12 歲到成人，個體清楚個體都會有其獨特的經歷及特殊的想法與做法。 	<p>自我的發展有三階段：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 準備階段：兒童模仿環境中他人的行為。 2. 遊戲階段：能透過一些創造力及社會角色來從事遊戲活動。 3. 自我發展階段：此階段兒童能在社會情境中扮演角色，並真正知道自己對團體的重要性及團體對他們的重要性。 	<p>分為三個階段：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 自我中心期：八個月至三歲，是生物我或軀體我顯現的時期，兒童還分不清自己所扮演的角色。 2. 客觀化期：從三歲到青春前期，個體受社會文化的影響最深。 3. 主觀化期：從青春前期至成年期，是個體發展、整合自我概念的主要階段，自我概念趨於成熟。 	<p>個人自我概念的形成，也可分為三個階段：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 自我認定：乃是個人認定自己是誰，通常一歲以後的幼兒以自我為中心，並具有心理的自我觀念。 2. 自我評價：隨著年齡的增長逐漸有主觀我和客觀我的區別，個人對自己的價值判斷即為自我評價的階段。 3. 自我理想：乃是自我概念發展的最高階段，此階段的建立多半是經由認同的歷程。

根據表 2-3-2 發現自我概念的形成與發展是遵循著一定的順序，由自身的軀體出發，瞭解到自我與他人是分離的；進而擴展至社會情境，透過遊戲與模仿，學得各種社會角色所應具有的態度和行為，終至主觀自我的狀態，以個人獨有的價值觀念來行動。這樣的形成和發展是連續的，愈來愈成熟穩定，同時自我概念在每一階段的發展重點都不相同，因此其內涵也會因不斷的學習而更加豐富（洪聖陽，2002）。Hurlock（1978）亦指出個人自我概念的形成，係遵循--可預知的模式來發展，個人之不同形式的自我在不同時空中，以不同的形式發展。例如個人基本的自我與社會的自我，始於早期的家庭生活經驗，其中又以母親的影響最大，以後在受家庭以外的環境，包括諸多重要他人（老師、同儕）所影響，而此種自我概念的發展，早期同時也是後期發展的基礎（黃拓榮，1997）。

四、影響自我概念的因素

自我概念是在環境中與人交互影響中發展而成，自我概念會因個體的成長與外在環境的作用而改變，尤其是正處於自我統合階段的青少年更為顯著，受其個體、家庭、學校之影響更是深遠。因此，研究者就個人因素、家庭因素及學校因素進行討論：

（一）個人因素

自我概念受到個人因素影響有年齡、性別、生理發展、成熟度、智力、外表及認知發展等，相關研究發現國中生的「身體我」、「道德我」發展較高中生好，而高中生的「心理我」發展的比國中生好（李盈萱，1995）。性別方面女生的「道德倫理自我」、「自我接納」、「自我價值」與「自我尊重」、「社會自我」發展較男生好，而男生的「自我能力」、「生理自我」發展比女生好（劉香姣，2003、林世欣，2000；李盈萱，1995；沈明慧，1993；洪錚蓉，1992）生理發展成熟度較高的青少年有較正向的自我概念，對自己身體意象越不滿意者，其自我概念越差（周玉真，1991）；智力是學習的能力，是抽象思考的能力，是適應環境的能力。智力高的人學習能力強，容易適應環境，獲得成就感，產生強烈的自信心。相對於智力低的人，學習能力差，時常遭受挫折，因而對自己缺乏自信。國內學者林本喬和陳李綱（1983）研究顯示資優班兒童較普通班兒

童自我概念的發展更為積極、正向。外表是影響個人自我概念的另一個因素，個體對自己外表的自信與滿意程度會影響個體對自我的看法。若個體覺察到自己的外表是符合他人期望的標準，則對外表自然感覺到喜愛與接受。但Feingold(1992)認為自我評價和個體外表之吸引力的關係較小，和個體知覺到對他人之吸引力較有關(張雅惠，1998)。

(二) 家庭因素

家庭對我們的影響十分深遠。家庭是個人最早接觸的社會化機構，個體自我從身體我、社會我至心理我的發展過程無不與家庭有所關聯。到底家庭層面對自我概念的影響程度為何？茲就社經地位、管教態度、親子關係對自我概念的影響分別說明：

1. 社經地位而言，父母的社經地位高，其經濟收入亦較豐富，所以能提供良好的環境來教育子女，兒童因而能發揮所長，獲得成就，肯定自我，較易形成良好的自我概念。反之，家庭社經地位差的兒童，經濟收入微薄，不能提供子女良好的教育環境，兒童無法發揮所長與肯定自己，逐漸形成不良的自我概念。青少年的自我概念及自尊與其家庭的社會地位的高低有密切的關係，家庭社會水準較高的青少年有較高的自信心，使他們能與同儕發展良好的關係，進而激發積極的自我概念，提高個人的自尊(黃德祥，1994)。
2. 就管教態度而言，父母對子女的教養方式會影響到兒童生活適應的程度與自我概念的發展。張淑美(1995)指出父母的管教態度愈是民主的方式，孩子的自我統整愈佳；反之，嚴厲或放縱的管教態度易使孩子發展出混淆、退縮的自我概念。
3. 就親子關係而言，良好的親子關係與親子溝通，可以增加兒童對自我現況的滿意以及接納的程度，使兒童對自己的看法趨於積極。而父母對青少年自我概念的影響主要有兩大方面：(1) 青少年對父母的認同作用。有研究顯示，親子關係較積極，青少年也較容易發展適宜的自我概念。(2) 父母教養技術。具有愛與關懷的父母，較有助於青少年建立積極的自我概念(黃德祥，1996)。

(三) 學校生活因素

學校生活是兒童經驗的另一個主要場所，而且兒童的成敗經驗主要來自於學校生活，因此，包括學業成就、教師對學生的看法及期望、同儕關係都是影響兒童自我概念的因素。Vettenburg 也認為兒童不好的自我概念可能是學校生活中負面經驗的結果。學業成就是兒童在學校中挫折的主要來源。在校成績好的學生藉由學業成功經驗肯定自我的能力，建立自信。Shyers(1992)指出兒童會根據學校的表現來判斷自己的價值(張雅惠，1998)。此外，教師對兒童而言是一面重要的「鏡子」，兒童從教師的期望中瞭解自己的價值，獲得自我的認定。更經由同儕互動的過程，瞭解別人對自己的看法，進而產生對自我的態度。因此，諸多針對提升自我概念的研究包括有。自我肯定訓練方面增進藥物濫用少年自我概念與對自己的價值系統具有立即性及持續性的正向影響效果(楊瀚焜，1997)；對教育學院女生自我概念增進無立即顯著差異，但具有持續效果(吳美慧，1985)。價值澄清團體方面對國中適應不良學生整體自我概念之提升，具有立即與追蹤的效果(沈明慧，1993)；然對師專女生自我概念無立即的影響效果，但對「心理自我」、「社會自我」、「自我滿意」、「自我總分」及「生活態度」等有持續效果(劉淑滢，1984) 理情團體諮商方面能增進國小學童理性思考，降低非理性想法，對於自我概念皆有正向的影響(曾秋琪，1997；徐高鳳，1990)；亦有助於國中生自尊、自我概念及人際關係的增進(張秋華，1998；陳韻如，1994；盧梅莉，1991)。團體諮商有利於高中生「道德倫理自我」的提升(洪錚蓉，1992)，生命教育方面能有效提升國小學童自我概念，使實驗組對自己身體特質的態度與對自己能力與成就的態度顯著優於對照組學童(張輝道，2002)；但亦有學者發現生命教育實驗教學對國小兒童自我概念未達顯著水準的改變(陳維真，2000)；另外透過「認識自我」生命教育課程可提升國中生「生理我」與「心理我」的表現，但在提升國中生之「家庭」、「道德」、「社會」及「整體」自我概念方面無顯著成效(黃惠秋，2002)

綜合上述，自我概念的形成與發展是個體在成長過程中，經由與他人互動、比較、

學習而來的，是過去經驗的累積。雖然自我概念的發展表面上係基於個人的社會關係及成敗經驗，但事實上社會關係的形成及成敗經驗與個人的能力、特質等因素有很大的關聯，而且自我概念受家庭及學校的影響也很大，家中父母的社經地位、教養態度、親子互動情形以及學校裡教師、同學的互動。此外 Trenholm 和 Jenson 指出也會受我們自己和其他人加諸在我們身上的各種期望（李燕、李浦群譯，1995），都足以影響自我概念的發展。

貳、人際關係

一、人際關係的意義

人際關係的影響隨著個體的發展而益顯重要，亦會影響個體的心理情緒（涂秀文，1998）。既然人際關係的良莠會影響一個人快樂與否，因此有必要深入探討青少年的人際關係。蕭文（1977）認為人際關係是指少數人，通常是兩個人之間的關係，亦即一個人對另外一個人的看法，想法及作法，而 Schutz（1958）認為人際關係是指兩個或兩個以上的人，為了某種目的之交互作用（黃淑玲，1995），劉永元（1988）更直接強調人際關係應是指兩個或兩個以上的人為某種目的而產生交互作用的狀態或歷程，其中包括一個人對另一個人的知覺、評鑑、瞭解及反應等成分，亦即一個人對另一個人的看法、想法及做法。綜合以上學者論述，人際關係是人與人之間交互作用所產生的關係，此種關係包括朋友、家人及師生等之間的關係與互動情形。本研究的人際關係指親子關係、同儕關係及師生關係。

二、人際關係的理論

（一）Sullivan 的人際關係論

美國精神醫學家 Sullivan 於 1953 年的人際關係論，是以社會心理學的觀點，強調人格乃是人際關係交互作用的結果，建立了「人際關係的人格論」(Interpersonal Theory of personality)。他主張人格絕不能脫離人際關係的社會情境，並認為人格研究的單位是「人際關係」而非個人。每個人在出生後，就有想獲得「人際安全」(interpersonal security) 的衝動，因而當人際關係的安全受到感脅就會產生焦慮性的緊張。因此，兒童在成長的過程中，人際關係的良好與否，對個人人格的發展有很大的影響。

（二）平衡理論 (Balance Theory)

Heider (1958) 由認知論 (Cognitive theory) 的觀點建立了「平衡理論」，認為人際關係的建立，經常是透過某種事物或人物而發生交互作用。平衡理論強調人際

關係的良好與否，主要取決於彼此之間對他人或事物的觀點是否一致。因此只要個人處於不平衡的狀態，可經由溝通、協調等歷程而趨向平衡，則可保持良好的關係。

(三) Schutz 的人際關係三向度理論 (Three-dimensional theory)

Schutz (1973) 是最早提出人際關係三向度理論的學者，他認為每一個人都有人際關係的需求，而人際關係的滿足與否是影響自我觀念形成的重要因素。且不同需求類型的人，會發展成不同的人際反應特質。茲將以上三種人際間的需求，敘述如下：

- (1) 接納 (inclusion): 是一種覺得自己重要有價值而且被愛、被關懷的感覺。
- (2) 控制 (control): 指個人在權利、人際間的影響力，以及權威之間做決定的過程。
- (3) 情感 (affection): 意指兩個人之間親密的情緒感覺，尤其指不同層度的愛與恨。

除了上述三種人際間的需求外，Schutz 又將行為的表現分為二種：自己主動表現者 (expressed, 以E 表示)，被動地期待別人的行為者 (wanted, 以W 表示)。進而衍生出六種類型的「基本人際關係取向」(表2-3-3)。若一人接納動機很強，行為又趨於主動者 (E_i)，則他必定是喜愛與人交往且積極參與社會活動的人。反之，若是一個接納動機很弱，行為又很被動 (W_i)，則他一定是一位內向退縮、離群索居的人。所以一個人的人際關係的類型，可從這六種「基本人際關係取向」來瞭解。

表 2-3-3 基本人際關係取向

			行 為 表 現	
			(E) 主動性	(W) 被動性
人 際 關 係	i	接納	主動與他人來往	期待別人接自己
	c	控制	支配他人	期待別人引導自己
	a	情感	對他人表示親密	期待別人對自己表示親密

資料來源：吳錦鳳等 (1985) 頁 272。

(四) 社會交換理論 (Social exchange theory)

Thibaut 和 Kelley (1958) 認為在人際交往互動的關係中有酬賞與成本的交換。酬賞包括物質性的酬賞，及能滿足對方心理需求的語言與非語言活動；成本則是為了維持繼續的關係所必須付出的時間、金錢、精力等。交往的過程因酬賞與成本相抵而得到正或負的結果 (outcome)。

綜合以上理論，皆提及人際關係的重要性，人際關係良好並能主動與他人來往，產生親密感，人際關係差則會產生與人群隔離、退縮的性格，因此，人際關係的良莠會直接影響自我人格的形成與發展。

三、人際關係的功能

(一) 據 Hamachek (1982) 的觀點，他將人際關係的功能分為兩點 (陳韻如, 1994)：

1. 與人相處可提供社會比較的基礎，隨時獲得回饋和與他人比較的機會；Cooley 稱人際關係為鏡中自我 (looking—glass self)；sullivan 則視為反省性評價 (reflected appraisals) 的歷程，可知觀看別人行為有助於增加對自我行為的瞭解。另外，根據 Stanley Schachter (1959) 的研究結果，我們喜愛與我們有相同情緒反應 (emotional reactions) 的人相處，如此可以提供社會比較的基礎。
2. 與人相處可減少孤獨所帶來身心上的傷害：長期的社會孤立必伴隨情緒及生理上的傷害，故當我們感到孤獨時，必須主動和他人相處並建立良好關係，才能感到健康開朗。

(二) Derlega 和 Janda (1981) 的研究，指出人際關係可滿足人類許多的需求，其中最要有五種，試述如下 (陳韻如, 1994)：

1. 生存 (Survival)：人常常喜歡組成一個團體，其主要目的在於減低在具有威脅情境下的懼怕。可見，友誼乃提供相互保護和生存的因素之一。

2. 免於寂寞 (Avoiding Loneliness): 人人都需要友情的滋潤，因為寂寞是一種不快樂的感受。至於寂寞形成的原因非由於獨處的緣故，而是有一種渴望同伴需求的感覺。因此為了免於寂寞，人人必須與人建立和諧的人際關係。
3. 尋求認可的需求 (Need for Approval): Carl Rogers 相信尋求認可的需求。每當別人喜歡我們，並想要與我們為友時，我們的自尊自然提高；反之，當沒有任何一個人願意與我們為友時，我們會感到極缺乏別人的認可。
4. 社會比較 (Social Comparison) 和尋求確定的需求 (Need for Certainty): Leon Festinger 提出社會比較的理論，主要是強調個體為了獲得別人的回饋和減少對自己的不確定感，而必須與人建立良好的關係。在人生道路上，有太多未確定之事，唯獨與別人坦誠相處，並透過社會比較，才能協助個人學習許多事、處理許多困難，以及幫助個人透視自己。
5. 個人的成長 (Personal Growth): 和諧的人際關係，可以滿足個人的許多需求，更重要的是可促進自我成長和自我實現。此外一個人的人際關係的良窳，會影響其人格健全發展與否。

究言之，人際關係可提共對自我行為的了解，避免孤單、寂寞，並可處進身體健康提升自我成長與自我實現的功能。

四、人際關係對青少年的重要性

(一) 同儕關係

Coleman (1980) 青年期通常被稱為轉變期，同儕團體對處於轉變時期的青年之重要性，可從下列三方面突顯出來，一為青少年除了面對生理發展的陡增，還要在社會和情緒生活方面做一番統整：這種改變迫使個人必須去因應新的和未知的經驗，並且對個人的統整和自尊創造新的挑戰，特別是需要一些在他們的生活中也正面對著相同問題者的支持。其二是青年期的主要特徵是早期與父母建立的情緒連結逐漸分離：不論如何，所有青少年均會進入一個成人的標準受到質疑、成人的權威受到挑戰、以及在兒童早期所形成對父母的情緒依賴逐漸變弱的過程中。更需要獲得支持，但此支持無法從父母親

當中獲得，毫無疑問的，同儕即扮演一個非常重要的角色。最後青少年他們必須學習像成人一樣控制自己的社會行為（social behavior），並且發現什麼行為可以被接受，什麼行為不被接受，以及什麼人格特質會被喜歡，什麼人格特質會被拒絕。總之，青少年必須發現最適合與社會環境互動的需求和動機，以符合自己的統整發展的角色。在發現的過程中，有時候受到酬賞，有時候是痛苦和困窘的，完全依個人投入同儕團體的程度而定（顏裕峰，1993）。

（二）親子關係

青少年的社會網絡自然是以父母和同儕最為重要的組成份子，不過，青少年在追求獨立自主和同儕認同的同時，也往往造成親子關係的緊張。Collins（1990）指出青少年與父母在情緒上的親密度減低、同儕關係變得明顯且常在成人的控制範圍之外等現象都是這個時期的社會關係特徵（羅國英，1998）。而父母的親職壓力使父母比較容易忽略互動行為造成的人際知覺，他們忙著扮演保護、監督、評價甚至雕塑子女的角色，且父母們也容易在互動當中投注對子女未來的期望，而這些期望常常是親子衝突的重要原因，而臺灣地區的父母們最關心的似乎還是孩子的學業（羅國英，2000），因此升高親子間的緊張關係。另一方面；若青少年與父母的友善對待關係可為日後長大成年兒女與其年老體衰父母關係中，最後確認彼此的互動關係，若得不到父母的無條件愛子女則會缺乏自信或安全感終究讓其無法與其他人建立友善、互信、互諒的關係（董媛卿，1997），由此可知，影響青少年的親子關係包括有父母期望、教養關係及同儕關係。

（三）師生關係

師生關係的良好與否影響著學生的學習情緒至鉅，尤以中學階段為然（潘菲，1992），尤其青少年期的學生正值「叛逆期」，他們對教師的話已不再像兒童期般言聽計從，以師長為規範，因此，林清江（1975）亦指出教師雖有傳道、授業、解惑的職責，但在師生關係不良的情況下，這些職責都將無法實現。由此顯現出師生關係對於青少年學習態度影響甚劇。

參、生命意義

尋找生命的意義是人類以生俱來的特性，「追求意義的意志」是個體的基本動機，但面對青少年對於生命的空虛、茫然、無奈首要任務應是讓學生瞭解人具有意志的自由，可以自由決定其生命的獨特意義，而自由中又含有責任，透過責任的承擔，因而肯定個人獨特生命意義（Frankl，1967）。

一、生命意義的定義

生命意義分為兩層次：整體生命的意義及個人生命的意義，而每個人存活在這個世界上都有屬於自己的生命意義，而生命意義的定義為何呢？研究者彙整如下：

（一）Crumbaugh（1973）將生命的意義界定為一種能給予個體存在有方向感與價值感的目標，藉由實現此目標的過程，個體可以獲得「成為一個有價值的人」的認同感。

（二）Hedlund（1977）認為生命的意義指的是個人的意義，也就是「個人存在的理由」。

當個人能意識到自己存在的理由時，個人會感到有力量，並覺得自己存在是有價值的。

（三）Fabry（1980）將生命意義分為二個層次：

1. 終極意義（the ultimate meaning）：係指宇宙中有一超越人類、且無法被驗證的律則，有人稱之為「神」，有人稱之為「自然」，或其他名稱如「道」。對於此一律則，我們較注重追求的過程，而不是能否達成。

2. 此刻的意義（the meaning of the moment）：係指在生命的每一瞬間皆有一個有待實現的使命，個人只能以負責的態度來回應。

（四）Yalom（1980）認為生命意義亦有二個層次：

1. 宇宙生命的意義（cosmic meaning）：係指宇宙中有一不變的規律，而這規律是超越於個人之上或之外，非人類所能理解。

2. 世俗生命的意義（terrestrial meaning）：即個人有個有待實現的目標，在這過程中，個人可體驗到自己的生命是有價值的。

綜合以上學者論述，研究者認為生命意義是讓個體具有方向感，感受到自己生命的價值，而生命意義並非一層不變，會隨著人生不同的階段而賦於不同的生命意義。

二、生命意義的內涵

有關生命意義的內涵方面：Reker & Wong 提出生命意義包括了認知、動機、和情感等不同層面的內涵，而這三種層面在個人的生命意義的經驗裡是相當普遍且相互關連的（趙可式、沈錦惠合譯，2001；O'Connow & Chamberlain, 1996），茲分述如下：

（一）在認知層面上：此層面的生命意義是指個體從自己生命的經驗中去產生、發展出來屬於自己之獨特的見解和信念，而個體對於這些見解和信念的看法即為其生命的意義。

（二）在動機層面上：包括了個體對於價值、目標以及行為的整體看法：由於一個人的價值系統會影響其目標的選擇，而對於目標的決定、追求與達成又會引導人的目標意識，進而產生行動，因此，一個人對其價值系統之整體看法，即為其生命意義的內涵。

（三）在情感層面上：包括了個體從過去的經驗或已完成的目標中，所得到的滿足和自我實現的成就感，故個體對其過往表現之經驗，反應在情感上的體會和感受都是其生命意義中重要的內涵。

生命意義的來源有很多，包括人際關係、個人成長、工作成就等。而所謂的「來源」，乃指個人能從這些內容中去感受到自己存在的價值，對覺得對個人是有意義的。正如 Frankl 將人生意義的意涵分為三個層面，亦即三種價值（傅偉勳，1993）茲將生命意義的來源整理如下：

（一）創造意義的價值：

創造性價值是個體生命所能給予他人世界的，諸如藝術創造、工業發明、房屋建築乃至各種勞心勞力的日常工作等皆是。就 Frankl 人生意義的看法而言，不僅貝多芬的「第九交響曲」或莫扎特的鋼琴協奏曲具有創造性價值，就是水上救人，或是主動分享他人的受苦，或使周遭人們感到快樂的微笑，都一樣有其創造性價值。

（二）體驗性價值：

就人生意義而言，體驗性價值常比創造性價值更有深度。譬如為國抗戰而犧牲右手的鋼琴家，雖然不再能夠創造美妙的琴音以饗聽眾，但他仍能體驗各種真善美價值的意義，包括音樂欣賞、天倫之樂、道德的共同情感等。人生對他仍富有意義。一切端看看他如何重新發現體驗意義的生命價值。深化自己的生命體驗，在沒有任何創造性價值可言的地方，我們仍能保有體驗價值。

（三）態度性價值：

Frankl 認為，從高度精神性或宗教性的觀點去看，態度性價值還要高於體驗價值，人生的課題任務在宗教上就是一種使命，假定神的存在，或賦予任務或使命的主人。真正規定人生為一種任務使命的最高而可貴的價值，即不外是實存的態度本身。每一個人對於生死問題所取的實存本然性態度，乃是決定做為萬物之靈何適何從、求生求死的根本關鍵。

此三種價值隨著時間、空間、情境的不同而交替浮現。有時候生命要求我們實現創造價值，有時轉為經驗的價值，但有些特殊的情況下，我們要展現態度的價值。生命意義可藉由其從事的活動，所經驗的事物，以及對痛苦的態度與看法中發現與實現（賴怡妙，1998）。

綜上所論，生命意義的追尋有很多方法，而生命意義可能會受到人際關係及其他外在因素所影響，因此，本研究係透過不同教學模式生命教育課程以了解對生命意義的影響。

三、生命意義相關因素之研究

（一）性別：在生命意義與性別因素的關係上，何英奇(1987)年針對國內873名大學生為對象，其研究結果顯示女性的生命意義感較男生為低，是因大學女生面臨婚姻、學業、工作等的抉擇；因此，會對生命感到困惑、不知所措，而男生則是把可能面對的事件延至服完兵役後所致。然而何郁玲(1999)、宋秋蓉(1992)及Meier and Edwards

(1974) 的研究指出性別與生命意義感間並沒有顯著差異情形存在(江慧鈺, 2001)。

(二)年齡:Meier and Edwards(1974)的研究將受試者的年齡劃分為五組,分別是13-15 歲、17-19 歲、25-35 歲、45-55 歲以及65 歲以上,結果發現13-15 歲以及17-19 歲的青少年其在生命意義感顯著低於其他年齡組(江慧鈺, 2001)。顯示生命意義感在成人間差異性似乎很小,但在青少年時期,生命意義感似乎較低。何郁玲(1999)以中小學教師為對象,發現年齡介於41-50 歲之教師,其生命意義感高於30 歲以下之教師。

(三)社經地位:生命意義感與社會經濟地位之相關性的研究不多。Crumbaugh(1968)研究指出並未發現個人生命意義與其社會經濟地位有相關。但Namkung(1981)以韓國青少年為研究對象發現,父母社經地位較高、收入較高之青少年,其個人感到生命意義感較高(陳珍德, 1995)。

綜合以上相關研究發現,生命意義探討的向度包括性別、年齡、社經地位等,何英奇(1987)研究發現我國大專學生有四分之一覺得生命比較缺乏目的與意義,女生缺乏的情形比男生嚴重,而在國高中學生部分,亦有五分之一的學生在生命意義量表上的得分低於量表的中數,存在空虛的傾向(劉香姘, 2003; 宋秋蓉, 1992)。

肆、道德價值觀

要了解道德價值觀，必先了解價值觀之涵義，因此，研究者透過對價值觀的探討，進而了解道德與價值觀的關係，以釐清道德價值觀。

一、價值觀

價值是個人一種內在標準，可以反應我們對人、事、物喜歡或厭惡的程度。價值觀是人對於生存目標或行為的偏好，而在選擇性的行動情境中表現出來，具有指導個人衝動，維持人格統整的作用，是人格系統、社會系統及文化系統不可或缺因素（吳明清，1984）。

（一）價值的涵義

「價值」一詞最早使用於經濟的領域，而各專家學者對於價值的意涵亦有不同的見解，研究者彙整各專家學者對價值所下的定義為：

1. 郭為藩（1972）係指一種具有階層組織的概念系統，這種概念系統附著於文化模式或社會規範中，成為判斷個人行動的是非、優劣與美醜的標準，並內化於個人人格中隱約地影響個人對行動的取捨。
2. Rokeach（1973）認為價值是一種持久性的信念，相信某一種生存的手段或行為方式及某一種生存的目的或存在的最終狀態。
3. 汪履維（1980）係指一種心理指向或評斷的標準，可透過具體的事物或行動來表現。
4. 歐陽教（1989）認為價值乃是對人生各種生活意義所產生的評價。
5. 康曉蓉（1997）綜合各學者專家的看法認為價值觀乃是一高度化的結構，他是一種獨特且持久的信念，包含有認知、情感及行為三部分，而許多的價值概念系統結合起來，變形成具有階層的價值體系。

究言之，價值觀是隱含於人格之中，進行個人對外或在內事物是非、善惡判斷的標準，或對自我生命意義的反省與批判，進而影響個人對行動的取捨，因此，價值觀應透過知、情、意、行四部份逐漸形成個人的價值觀念。

(二) 價值觀的分類

研究者彙整各專家學者對價值觀的分類為：

1. Spranger (1928) 將價值分為六類如下 (蔡峰月, 2002):
 - (1) 理論價值：追求真，包括科學、真理、研究、證明。
 - (2) 社會價值：追求愛，包括利它、合群、仁愛、助人。
 - (3) 審美價值：追求美，包括美麗、藝術、和諧、高雅。
 - (4) 宗教價值：追求聖，包括虔誠、莊嚴、神聖、崇拜。
 - (5) 政治價值：追求權，包括權威、支配利、影響力。
 - (6) 經濟價值：追求利，包括名利、財富、實用、成效。
2. Perry (1926) 將價值分為三種如下 (蔡峰月, 2002):
 - (1) 哲學式的分類：真、善、美。
 - (2) 心理學式的分類：肯定—否定，獨立—依賴，服從—攻擊。
 - (3) 歷史式的分類：知、道德、經濟、政治、審美、宗教。
3. 根據羅克齊的價值分類體系，將人類社會中的價值觀，分為兩大類：
 - (1) 手段或（工具）價值：包括道德價值和能力價值
 - (2) 目的或（終極）價值：含個人性價值和社會性價值，如圖 2-3-1

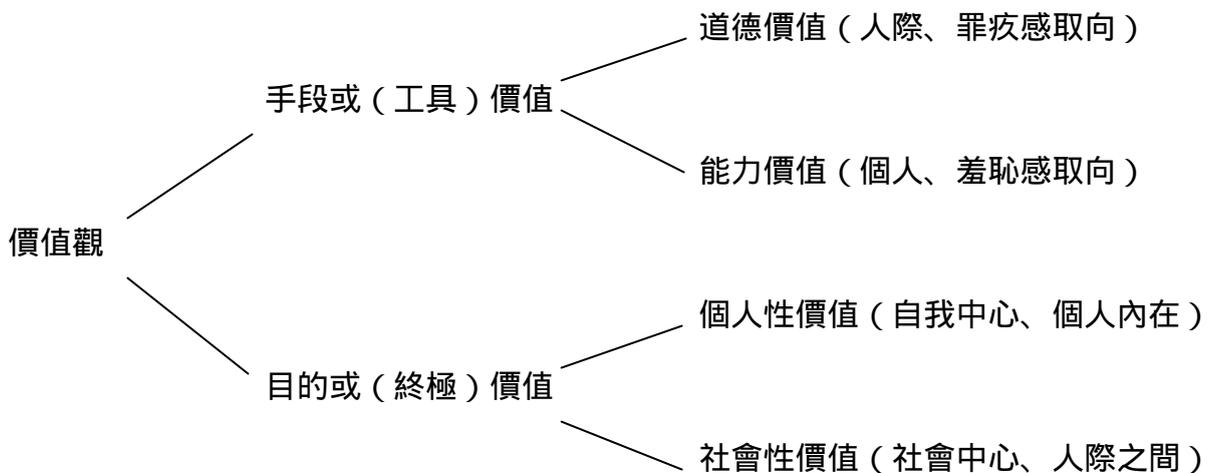


圖 2-3-1 ROKEACH 價值觀的分類 (資料來源：楊國樞, 1994)

4. 文崇一（1990）則將中國傳統價值分為下列七種：

- （1）認知價值：如尊重儒家傳統的宇宙觀與權威態度。
- （2）經濟價值：如重農、重視家族資產。
- （3）政治價值：如尊重專制政治、追求權力。
- （4）社會價值：如重視家族與官紳的地位。
- （5）宗教價值：如敬天、祭祖、祀鬼神。
- （6）道德價值：如強調四維八德、君臣父子關係。
- （7）成就價值：如追求功名，重視立德、立功、立言。

綜合上述，價值觀的分類具有多樣化，但離不開真、善、美、聖四大範疇，亦有依傳統價值的方式來作區分，其中道德價值觀最受矚目，且有諸多學者明白指出道德發展的關鍵期是青少年期（康曉蓉，1997；羅瑞玉，1993；吳明清，1984），因此，有必要對道德價值觀進行探討。

二、道德的涵義

道，是宇宙的本源，萬物生成的原理原則，是一種功能與實體混合而成的整體。「道」是指理論的、共同之行為規範，換言之：道者，路也，路是眾人走的，所以道是眾人之所共由。老子道德經上說：「道生之，德畜之，是以萬物莫不尊道而貴德。」所以「道德」一詞涵蘊著行為規範之理論與實踐（陳照雄，1993）。究言之，道德涵義包含智意（道德認知）、情意（價值判斷）、行為（表現）三層面，人類行為善惡判斷，以良心（道德意識）為主體，以人性為根源，以道德目的為標準，人類行為的表現是良心善性的常態表現，這稱為道德（蔡峰月，2002）。對於道德的定義彙整如下：

1. 「道德乃是人類營群體生活所應遵循之是非善惡的行為規範」（沈六，1986）
2. 「道德一詞，可界定為知善行善的活動或氣質」（單文經，1986）
3. 羅傑斯（D.Rogers）指出：「道德是由個人所隸屬的文化與次級文化價值所決定的是非標準。」（沈六，1986）

4. Kohlberg 則指出：「道德是關切正義的目題，不同的年齡層其道德判斷建基於不同的正義觀念，而最高的道德原則乃本於人類生命的普遍公正的權利之上」。

二、道德的內涵與價值觀

道德的內涵，若就個人的道德生活出發，Peters(1977)認為，可以將道德的範疇，劃分為五：(一)個人價值活動的追求，(二)社會義務和責任的覆行，(三)人際關係的維持(四)廣泛的人生目標或動機之實現，(五)行為特殊方式的展現(林逢棋，1987)。而 Patricia(1987)在基本讀物的道德價值內容分析中歸納各家學說後提出了十九種道德價值，如清潔、公平、助人等。Kohlberg 亦曾指出人類社會所共同具有的十種道德價值，如良心、公平、真理等(黃建一，1989)。而 Thomas(1989)則詳盡地將道德價值陳列表中提出了責任、尊敬父母等廿一項道德價值。另外，Band 和中國文化交流學會(1987)則將價值觀共分為四十個項目發展為中國價值觀問卷，本研究則是採用中國價值觀問卷為主要的道德價值觀研究工具，進行探討高職生道德價值觀。

三、道德內涵的理論基礎

1. Dewey(1859—1952)的道德發展理論

杜威認為「道德，一方面是生活的目的，內含思想、情感、理智和動機、價值的選擇。另一方面，行為有其外表的一面，它與本性有關，尤與人類社會有關。杜威從心理學的觀點，將道德發展分為三層次：

第一層次：本能和基本需求的層次，起緣於滿足人類本能和基本面的需求。

第二層次：社會標準的層次或禮俗的層次，受社會標準的制約，動機在尋求社會的善。

第三層次：良心的層次，是最高的道德層次，是意識或理智指導與控制行動的層次。

2. Piaget(1896—1980)的道德發展理論

皮亞傑視認知發展為一種歷程，兒童認知發展需經感覺動作期、運思前期、形式運思期等階段，並依階段循序發展，不踰越階段。皮亞傑指出兒童的道德發展分為三階段：

第一：無律階段，大約從出生至五歲以前的兒童。

第二：他律階段，大約從五歲至七、八歲左右的兒童。

第三：自律階段，八、九以後，開始能根據個人的價值，對行為的善惡作判斷。

因此，皮亞傑認為道德發展由「無律」經「他律」至「自律」

3. Kohlberg (1927—1987) 的認知發展理論

Kohlberg 的認知發展理論，植基於康德學說，它強調道德推理、單一原則的主要地位，認同「道德」正當性遠甚於道德上的善，郭耳保的道德發展理論，其立論基礎乃是出自皮亞傑的道德發展理論。理論中提及三個主要發展階段，每個階段又區分成兩小段（曾漢塘，1982）關於 Kohlberg 的道德判斷階段為（單文經譯，1986）：

第一層次：成規前期（Preconvention level）：在此層次，兒童根據實質的結果（如懲罰、獎賞、互施小惠）來解釋這些是非善惡的標準或根據提出這些規則和標記的有實質權力的人來作判斷的依據。又分為序階一：懲罰與服務導向（The Punishment and obedience orientation）及序階二：工具性的相對論導向（The instrument relativist orientation）

第二層次：成規期（convention level）；在此層次，兒童不僅是對個人的期望和社會規則的逆從，並積極地維護、遵守支持。又分為序階三：人際和諧或「乖男與好女導向（The interpersonal concordance or good boy—nice girl orientation）及序階四：社會維持導向（The law and order orientation）有一種傾向於權威、固定的規則和維持社會秩序的導向。

第三層次：成規後、自律、或原則期（post—Conventional, autonomous or principled level）：道德問題為核心的理論基礎。

4. 社會學習論

社會學習論主張道德行為是個人在生活的社會中受環境因素的影響，經由學習的歷程而予建立的，此可以 Bandura 為代表（張春興，1983）：主張抗拒誘惑、賞罰控制與楷模學習三個基本概念—

- (1) 抗拒誘惑：指在具有誘惑力的情況下，個人能夠依據社會規範的禁忌，對自己的欲望、衝動等行為傾向有所抑制，使自己在行動上不致做出違犯社會規範的行為。
- (2) 賞罰控制：乃運用刺激反應聯結原理，以情境來控制人的行為，其開始時以外在因素控制，但久之成為習慣後，也就轉化為內控作用。
- (3) 楷模學習：以對個人影響力最大的人所表現的以身作則之「身教」作用，亦即「耳濡目染」、「潛移默化」之功效。

四、道德價值觀範疇分類形式

道德價值觀範疇分類形式非常多，如 N.Rescher 將道德價值先區分為自我及他人取向，而他人取向又包括了家庭、專業、國家、社會與人類等取向。(歐陽教，1987)此外，范錡(1956)則將其分為修己、善群兩個面向，藍順德(1986)則以三分法將道德區分為個人道德、倫理道德及公共道德三個範疇。另外，尚有許多學者對道德價值觀範疇分類持有不同看法，彙整如下：

1. 李琪明(1991)為凸顯傳統中國以倫理為本位，亦即五倫精神的特色，以及經濟活動和社會結構複雜的現代社會道德精神，亦即公共道德的建立，故採三分法將道德內涵區分為個人道德、偶性道德與公共道德，個人道德即己對己的關係、偶性道德是一對一的特殊「二人」關係、公共道德則為人對人的群體關係。茲以理論詳述如下：
 - (1) 個人道德：我國自古以來甚重「修身」工夫，認為修身乃道德之根本，如(大學)中「身修而后家齊，家濟而后國治，國治而后天下平。」
 - (2) 偶性道德：中國文化以儒家思想為主流，主張倫理為本位的社會，亦即由近而遠的等差之仁愛精神，其中更以「五倫」觀念為傳統中國道德之特點。所謂五倫乃指「父子有親、君臣有義、夫婦有別、長幼有序、朋友有信」，故偶性道德係指一對一的相對性特殊關係，而五倫在今日社會的衍伸則為父母一子女之間、主管一部屬之間(昔君臣關係)、夫婦之間、兄姊一弟妹及族親之間(昔長幼關係)、朋友之間等六種關係。

(3) 公共道德

民國七十年李國鼎提出「第六倫」的概念，表示在傳統的五倫之外，需要另一種倫理，以規範個人與陌生社會大眾的關係。其並將第六倫和五倫加以比較（韋政通，1985），以五倫為特色的人際關係所表現的優點是親切、關懷，缺點是偏私、髒亂；以第六倫為特色的人際關係優點是公正、秩序，缺點是冷淡、疏遠。以道德範疇區分，五倫屬於私德的範疇；第六倫屬於公德的範疇。近年來由於環保意識的抬頭，又有「第七倫」的提出，強調人與自然之間的關係等。綜而言之，無論是第六倫或第七倫等皆可歸為「公共道德」的範疇，其內涵可包括國家民族、公共財產、公共環境、社會公平、專業道德等五方面（郭為藩，1985）。

綜合上述學者對道德價值觀的論述，研究者認為道德價值觀範疇應包含七個層面，包括有傳統道德、工作道德、社會道德、人際道德、誠信道德、公共道德及性道德等價值觀，此亦是本研究道德價值觀之研究範疇。

五、青少年的道德價值觀相關研究

1. 吳明清（1984）使用 Rokeach 價值問卷，探究我國青少年價值觀念及其相關因素後，曾表示青少年的價值觀念整趨向頗為一致。其結果如下：

- (1) 在目標價值方面，偏重社會價值，對宗教及情感的滿足不十分在意；在工具價值，則偏重能力價值，而忽視道德價值。
- (2) 依目標價值的重要順序而言，青少年最重視國家安全，其次為和平的世界，家庭的安全、自由及平等博愛；最不重視舒適的生活，其次為成熟的愛、多采多姿的生活、心靈超脫。
- (3) 從工具價值的重要性來看，青少年最重視志氣與抱負，其次為心胸開朗、真誠、負責、能幹與聰明；最不重視整潔，其次為服從、親愛、想像力及禮節。

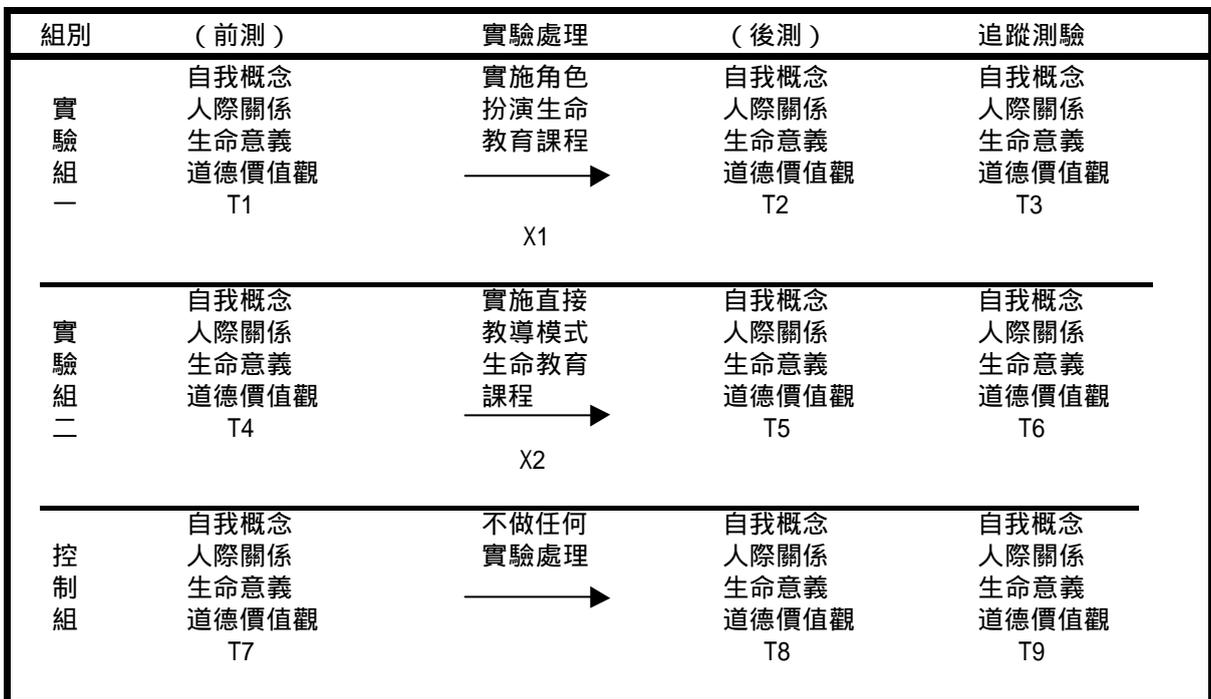
2. 楊自強（1985）在國中生價值概念與父母教養方式關係之研究中，使用 Rokeach 價值問卷結果發現，台北市國中生最重視的是道德價值。

3. 林煌（1991）依據 Rokeach 價值問卷自編道德價值量表，研究道德判斷與道德價值取向之相關，所得到的結果顯示國小、國中、高中的學生，最重視的價值都是孝順、愛國與守法，最不重視的價值則同為睦鄰與整潔。且男生比女生更重視正義、勇敢、及愛國等價值，女生較男生重視的價值為寬恕。
4. 羅瑞玉（1993）根據黃光國（1988）所建構的人際關係模式之中，就國人的義務性道德判斷與功利性道德判斷之觀點，來分析青少年的人際道德判斷。其中「功利性道德」是指以行動的後果與利害的比較權衡作基礎；「義務性道德」則指根據儒家所設定，並要求個人加以遵循的家庭倫理。其結果顯示青少年階段已形成人際道德概念，他們將「功利性道德」與「義務性道德」，並存於道德發展之中，而且從國一到國二階段持續發展，意即隨著年級遞增，兩類道德判斷能力亦隨之增強。在青少年階段，性別會影響人際道德，一般而論女生在人性關懷、信任表現較多的傾向，因而在道德發展階段，較容易有人際和諧取向及秩序維持的趨勢，並且女生比男生有較強的功利性道德判斷，女生的道德發展較男生成熟。
5. 黃俊傑（1993）使用自訂的結構性問卷，研究青少年基本屬性與價值觀類型的關係，其結果顯示女青少年較能接受社會規範及價值標準，有遵從服務大眾的傾向，男性青少年則較為特立獨行。

第三章 研究設計與實施

第一節 研究架構

為達成研究之目的，解決待答問題，本研究採取準實驗研究法，透過量化統計及質性資料分析，以瞭解不同教學模式對生命教育課程的影響成效。本章將針對量化及質性研究設計及教學課程設計三大部份，加以說明本研究的設計與實施。而本研究之架構如圖 3-1-1：



3-1-1 研究架構圖

茲就研究架構圖說明如下：

- 一、 T1、 T4、 T7 為實驗組一、 實驗組二與控制組於實驗處理前一週內進行前測。
- 二、 T2、 T5、 T8 為實驗組一、 實驗組二與控制組於實驗處理後一週內進行後測。
- 一、 T3、 T6、 T9 為實驗組一、 實驗組二與控制組於實驗處理後八週進行追蹤測。
- 二、 X1 表示實施角色扮演教學模式生命教育課程。
- 三、 X2 表示實施直接教導模式生命教育課程。

第二節 量化研究設計

為瞭解不同教學模式生命教育課程對高職生自我概念、人際關係、生命意義及道德價值觀之影響，本研究根據研究目的與文獻探討的結果，以「自我概念」、「人際關係」、「生命意義」及「道德價值觀」量表考驗實驗組與控制組在前測、後測及追蹤測驗結果之變化，以評量不同教學模式生命教育學習過程對高職女生影響成效的差異性。

壹、實驗設計

本研究採立意取樣 (Purposive sampling)，以「不等的前測---後測控制組設計」 (Non-equivalent pretest-posttest control group design) 準實驗研究法 (Quasi-experimental design) 方式進行。本研究將樣本分為實驗組一、二與控制組，實驗組一接受角色扮演教學模式生命教育課程，實驗組二接受直接教導模式生命教育課程，控制組則不施予任何形式生命教育課程，三組成員分別在實驗處理前、後一週內實施「自我概念量表」、「人際關係量表」、「生命意義量表」及「道德價值觀量表」測驗，並於課程結束後八週再施予追蹤測驗。實驗設計如表 3-2-1 所示：

表 3-2-1 前後測控制組實驗設計表

組別	前測	實驗處理	後測	追蹤測量
實驗組一	T1	X1	T2	T3
實驗組二	T4	X2	T5	T6
控制組	T7		T8	T9

針對設計表內容說明如下：

- 一、X1 表示實施角色扮演教學模式之生命教育課程。
- 二、X2 表示實施直接教導模式之生命教育課程。
- 三、T1、T4、T7 為實驗組一、二與控制組於實驗處理前一週內之前測。

四、T2、T5、T8 為實驗組一、二與控制組於實驗處理後一週內之後測。

五、T3、T6、T9 為實驗組一、二與控制組於實驗處理八週後之追蹤測量。

貳、研究變項

依據上述實驗設計研究方法，本研究所預測的變項如下：

一、自變項

本研究的自變項為不同教學模式生命教育之實驗處理，其中實驗組一接受為期十一週的角色扮演教學模式，包含十一個單元（詳見附錄四），每單元一至兩堂課，每堂課五十分鐘共十九堂課；實驗組二接受為期十一週的直接教導模式生命教育課程，亦包含十一個單元（詳見附錄五），每單元一至兩堂課，每堂課五十分鐘共計十九堂課。而控制組則不施予任何生命教育課程。

二、依變項

本研究的依變項是指三組受試者「自我概念」、「人際關係」、「生命意義」及「道德價值觀」量表得分變化情形。

三、控制變項

為因應其他干擾本實驗效果的因素，本研究採取下列措施：

（一）工具控制：

為避免社會期許對測量結果的影響，本研究所有研究工具的使用均採不記名方式，以代碼識別作答。

（二）研究對象控制：

本研究對象為雲林縣某高職一年級學生，為避免影響學校日常教學生態，且因進行本研究之學校採常態方式編班，其組間差異性較小，因此，研究者並未將研究對象重新編組進行實驗。

(三) 施教者及施測者控制：

為達控制情境之一致性，實驗處理之角色扮演教學模式及直接教導模式生命教育課程皆由研究者親自擔任教學者，此外，本研究之前測、後測及追蹤測驗亦皆由研究者親自前往施測，除非有必要之說明，不再額外提示。

參、研究假設

根據前述研究目的與待答問題，配合實驗設計，擬定本研究之假設如下：

假設一：實施不同教學模式生命教育課程後，實驗組一、實驗組二與控制組學生在「自我概念」、「人際關係」、「生命意義」及「道德價值觀」四項量表後測得分具有顯著的差異。

1-1：三組受試學生在「自我概念總量表」後測之得分具有顯著的差異。

1-1-1：三組受試學生在「家庭自我分量表」後測結果具有顯著差異。

1-1-2：三組受試學生在「道德自我分量表」後測結果具有顯著差異。

1-1-3：三組受試學生在「社會自我分量表」後測結果具有顯著差異。

1-1-4：三組受試學生在「自我認同分量表」後測結果具有顯著差異。

1-1-5：三組受試學生在「自我滿意分量表」後測結果具有顯著差異。

1-1-6：三組受試學生在「自我批評分量表」後測結果具有顯著差異。

1-1-7：三組受試學生在「生理自我分量表」後測結果具有顯著差異。

1-1-8：三組受試學生在「心理自我分量表」後測結果具有顯著差異。

1-1-9：三組受試學生在「自我行動分量表」後測結果具有顯著差異。

1-2：三組受試學生在「人際關係總量表」後測之得分具有顯著的差異。

1-2-1：三組受試學生在「親子關係分量表」後測結果具有顯著差異。

1-2-2：三組受試學生在「同儕關係分量表」後測結果具有顯著差異。

1-2-3：三組受試學生在「師生關係分量表」後測結果具有顯著差異。

1-3：三組受試學生在「生命意義總量表」後測之得分具有顯著的差異。

1-3-1：三組受試學生在「生命目標分量表」後測結果具有顯著差異。

1-3-2：三組受試學生在「生命價值分量表」後測結果具有顯著差異。

1-3-3：三組受試學生在「生命熱忱分量表」後測結果具有顯著差異。

1-4：三組受試學生在「道德價值觀總量表」後測之得分具有顯著差異。

1-4-1：三組受試學生在「傳統道德分量表」後測結果具有顯著差異。

1-4-2：三組受試學生在「工作道德分量表」後測結果具有顯著差異。

1-4-3：三組受試學生在「人際道德分量表」後測結果具有顯著差異。

1-4-4：三組受試學生在「公共道德分量表」後測結果具有顯著差異。

1-4-5：三組受試學生在「誠信道德分量表」後測結果具有顯著差異。

1-4-6：三組受試學生在「社會道德分量表」後測結果具有顯著差異。

1-4-7：三組受試學生在「性道德分量表」後測結果具有顯著差異。

假設二：實施不同教學模式生命教育課程後，實驗組一、實驗組二與控制組學生在「自我概念」、「人際關係」、「生命意義」及「道德價值觀」四項量表追蹤測驗得分具有顯著的差異。

2-1：三組受試學生在「自我概念量表」追蹤測量之得分具有顯著的差異。

2-1-1：三組受試學生在「家庭自我分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-1-2：三組受試學生在「道德自我分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-1-3：三組受試學生在「社自我分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-1-4：三組受試學生在「自我認同分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-1-5：三組受試學生在「自我滿意分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-1-6：三組受試學生在「自我批評分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-1-7：三組受試學生在「生理自我分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-1-8：三組受試學生在「心理自我分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-1-9：三組受試學生在「自我行動分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-2：三組受試學生在「人際關係總量表」追蹤測量之得分具有顯著的差異。

2-2-1：三組受試學生在「親子關係分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-2-2：三組受試學生在「同儕關係分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-2-3：三組受試學生在「師生關係分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-3：三組受試學生在「生命意義總量表」追蹤測量之得分具有顯著的差異。

2-3-1：三組受試學生在「生命目標分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-3-2：三組受試學生在「生命價值分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-3-3：三組受試學生在「生命熱忱分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-4：三組受試學生在「道德價值觀總量表」追蹤測之得分具有顯著差異。

2-4-1：三組受試學生在「傳統道德分量表」追蹤測結果具有顯著差異。

2-4-2：三組受試學生在「工作道德分量表」追蹤測結果具有顯著差異。

2-4-3：三組受試學生在「人際道德分量表」追蹤測結果具有顯著差異。

2-4-4：三組受試學生在「公共道德分量表」追蹤測結果具有顯著差異。

2-4-5：三組受試學生在「誠信道德分量表」追蹤測結果具有顯著差異。

2-4-6：三組受試學生在「社會道德分量表」追蹤測結果具有顯著差異。

2-4-7：三組受試學生在「性道德分量表」追蹤測結果具有顯著差異。

肆、研究對象

本研究限於研究者人力、時間及行政協調之配合，採立意取樣方法，以雲林縣某高職一年級兩個班級的學生為研究對象，該校實施常態編班，研究者以班級為單位，隨意分配其中三班為實驗組一及實驗組二，另一班則為控制組。實驗組接受不同教學模式生命教育課程共十一週，每週一至兩節，每節課五十分鐘，控制組則不施予生命教育課程。

三組成員的基本背景依其性別、參與生命教育課程之經驗及形式，分別列表說明如表3-2-2。在性別方面，實驗組一、實驗組二及控制組均為女生，為配合學校教學與行政安排需求，本研究以一甲、乙女生合班為實驗組一，一己、庚女生合班為實驗組二，維持原合班班級人數，未加以變更班級人數，因此，人數呈現不對等情形，實驗組一共有四十一位、實驗組二為三十五位、控制組為三十位。在參與生命教育經驗方面，實驗組一、實驗組二及控制組約有四分之一的學生已參與生命教育課程。針對曾經參與生命教育課程的學生進行調查，在學習生命教育時間方面，實驗組一、實驗組二及控制組主要為國中時期，僅有二位學生曾於國小階段接受生命教育相關訊息，而幼稚園階段三組成員均顯示未曾受過生命教育課程，在學習生命教育形式方面，實驗組一、實驗組二及控制組均以課外短期研習的方式為主，其次為家庭教育，部分學生採自修方式獲取生命教育方面之相關資訊，其中以學校正式課程方面獲取生命教育的人數為最少。

總而言之，透過本研究對象的基本背景資料發現，多數高職女生仍缺乏正式及連貫性的生命教育課程，因此，本研究實施不同教學模式生命教育課程對高職女生而言有其必要性及重要性。

表3-2-2 實驗組與控制組之基本背景

背景資料		實驗組一 (41人)	實驗組二 (35人)	控制組 (30人)	總數 (106人)
性別	男	0	0	0	0
	女	41	35	30	106
參與生命 教育經驗	有	10	08	7	25
	否	31	27	23	81
學生接受 生命教育 時間	幼稚園	0	0	0	0
	國小	0	2	0	2
	國中	10	6	7	23
學習生命教 育之形式	校內課程	8	6	5	19
	課外研習	0	0	0	0
	家庭教育	2	1	2	5
	自修	0	1	0	1

伍、研究工具

本研究為達研究目的，採用四種測驗工具，進行不同教學模式生命教育的實驗處理前、後測驗及追蹤測驗，測驗工具包含「自我概念量表」、「人際關係量表」、「生命意義量表」及「道德價值觀量表」。

一、問卷初稿基礎

(一) 自我概念量表

本研究採用劉香奴參考余紫瑛（1999）及林邦傑（1986）所編製「自我概念量表」。原量表共計七十題，重測信度為.65-.85，折半信度為.66-.95。林邦傑以台北市國中143名學生為受試對象，求得重測信度為.665至.835之間，折半信度為.66至.95之間；同時效度，與楊國樞編制之「自我概念衡鑑」相關為.31-.73；與郭為藩編制之「自我態度問卷」相關為.39-.76；與青少年人格測驗相關為.18-.62。

(二) 人際關係量表

人際關係部份，研究者係採用涂秀文（1998）參考路君約（1981）少年人格測驗及吳瓊洳（1997）研究編訂而成的量表，全量表共計 21 題，原量表內部一致性求得各分量表 Cronbach 值介於 .6473 至 .9655 之間，全量表之 Cronbach 值為 .8010，代表該量表具有穩定的信度。另外原量表經因素分析所抽取的三個因素，解釋總變異量為 50.4%，表示問卷之建構效度可接受。

(三) 生命意義量表

原生命意義量表 (purpose in life test, 簡稱 PIL), PIL 有 20 題 Crumbaugh 和 Maholec 於 1964, 1969, 依 Frankl 意義治療理論所編制, 該量表折半信度為 .90, Meier & Edwards 於 1974 重測信度為 .83, Reker 於 1977 重測信度為 .68, 經斯布公式校正後為 .90 (Moomal, Z., 1999)。本研究所使用的生命意義量表, 係根據該理論, 採用宋文里參考 Crumbaugh 和 Maholec (1964, 1969) 所編制「生命意義量表」編譯而成, 主要測量青少年對生命意義的感受程度。

(四) 道德價值觀量表

本研究所使用的道德價值觀量表, 係由研究者參考中國價值問卷 (Chinese Value Survey; 簡稱 CVS) 及蔡峰月 (2002) 所編製的道德價值觀量表編製而成, 量表總數共有五十三題, 經由信效度檢測後刪除不適宜之題目後, 以成為正式問卷共四十題七個向度, 包括有傳統道德價值觀、工作道德價值觀、人際道德價值觀、公共道德價值觀、誠信道德價值觀、社會道德價值觀及性道德價值觀。各分量表 Cronbach 值介於 .5773 到 .8789 之間, 全量表之 Cronbach 值為 .9325, 代表該量表具有穩定的信度。另外原量表經因素分析所抽取的七個因素, 解釋總變異量為 57.14%, 表示問卷之建構效度可接受。

二、問卷預試

(一) 預試問卷內容

根據上述問卷初稿，經由指導教授評閱修正初稿內容，並潤飾文字後，形成預試問卷（見附錄二）。本研究預試問卷中，第一部份「自我概念量表」共有七十題，因礙於研究學校一年級女學生僅有 137 人，恐將影響預試結果，且劉香姣（2003）以「自我概念量表」評估高中生學習生命教育之成效，因此，經由指導教授同意後直接使用劉香姣所編修「自我概念量表」，則不進行預試分析。第二部分「人際關係量表」共計二十一題內容包括家庭關係、同儕關係及師生關係三個分量表。第三部分「生命意義量表」共計二十題；第四部分「道德價值觀量表」共計五十三題，其內容包含有傳統道德、工作道德、人際道德、公共道德、誠信道德、社會道德及性道德等七個分量表，預試問卷確定後，隨即進行預試。預試時間自民國九十二年九月二十四日至九月二十六日止，預試對象為雲林縣某高職一年級女學生，共計約 137 人。預試係由研究者於約定之日期利用軍護課時間親自前往施測。施測前由研究者先進行各部分作答說明，施測時間為三十分鐘，研究者於施測完畢後與受試者做短暫討論，鼓勵受試者表達作答過程時的疑問及意見，以利形成正式問卷時能加以改進，共計發出預試問卷 137 份，全數回收後刪除填答不完全之無效問卷 6 份，合計回收有效問卷 131 份，有效問卷回收率為 95.62%。

三、正式問卷確定

預試問卷回收後即進行編碼及輸入資料，並使用 SPSS 8.0 套裝統計軟體進行項目分析、因素分析及信度考驗，以形成正式問卷，將就本研究之各正式量表形成過程說明如下：

(一) 人際關係量表

在人際關係正式量表編製上，研究者將本量表先就預試所得之資料進行相關分析、項目分析、因素分析及信度考驗，以便刪除不適宜之題目，建立本量表之信、效度。項目分析部分，分別採用相關分析及內部一致性效標法（criterion of internal consistency）進行，首先，將受試者在本量表之總分為分組標準，以高於人際關係總

分百分之二十七以上為高分組，低於人際關係總分百分之二十七以下者為低分組，進行高、低分組的差異性考驗。在相關分析方面，亦以量表總分與各題之相關係數為篩選標準，項目分析結果如表 3-2-3 所示。

由表 3-2-3 來看，可知項目分析的結果，基於有效篩選正式問卷題目為考量，選取決斷值大於 3.0，相關係數達 .30 以上，且達 .01 顯著差異的題目，共選取十八題，刪除三題包括：2、3、10。依據項目分析所得資料結果對本量表進行因素分析。

表 3-2-3 人際關係量表項目分析摘要表

題號	決斷值	與分量表之相關	取捨	題號	決斷值	與分量表之相關	取捨
01	3.451	.326**		12	3.190**	.359**	
02	2.157	.255	刪除	13	9.098**	.669**	
03	2.287	.157	刪除	14	4.181**	.331**	
04	3.467**	.393**		15	6.512**	.602**	
05	6.927**	.538**		16	4.250**	.360**	
06	5.274**	.515**		17	5.413**	.453**	
07	5.163**	.502**		18	4.659**	.502**	
08	5.428**	.456**		19	9.793**	.667**	
09	8.488**	.661**		20	9.516**	.698**	
10	1.612**	.201**	刪除	21	5.762**	.557**	
11	6.199**	.419**					

** P < .01

因素分析部分，運用主成分分析法 (principal components solution) 進行因素的抽取，並以特徵值 (eigenvalue) 大於 1 作為因素選取的標準，轉軸方法的選取，根據 Overall & Klett (1972) 的建議，若因素的相關係數在 .20 到 .30 之間，則以斜交轉軸為宜，若相關係數在 .20 以下，則進行正交轉軸即可 (引自蔡明昌，1998)，由於本量表之三個因素彼此相關係數中，有一個介於 .20 到 .30 之間，兩個低於 .20 以下，因此本量表以最大變異法 (varimax) 進行正交轉軸。在因素負荷量的取捨標準方面，以負荷量大於 .40 以上的題目作為正式問卷題目。根據上述標準，因素分析結果選取三個因素，題目的分配與問卷之初所建立的三個層面頗為符合，分別依其題目涵意，將此三

個因素命名為「家庭關係」：主要是評量個人與父母的相處情形。「同儕關係」：主要是評量個人與同學之間相處的情形。「師生關係」：主要是評量個人與老師之間相處的情形。由於第七題題意不屬於「同儕關係」及第十六題題意不屬於「師生關係」，與指導教授討論後將第七題及第十六題予以刪除。共計選取十六題以作為人際關係量表正式問卷的題目（見附錄三），各因素的累積解釋量達 57.80%。

在信度方面，採用 Cronbach 值來加以考驗，分別考驗各分量表與總量表之信度，結果各分量表的 值在 .7116 到 .8853 之間，總量表之 值則為 .8237。表示本量表具有良好之信度，本量表因素分析及校度考驗之結果如表 3-2-4 所示：

表 3-2-4 人際關係量表因素分析及信度考驗結果摘要表

因素項目	題號	因素負荷量	特徵值	累積解釋量	分量表 係數	總量表 係數
親子關係	01	.451	4.692	29.32%	.8853	
	05	.808				
	09	.812				
	13	.773				
	15	.800				
	19	.815				
	20	.845				
同儕關係	04	.695	2.824	46.98%	.7528	.8237
	06	.576				
	11	.630				
	14	.798				
	21	.718				
師生關係	08	.792	1.731	57.80%	.7116	
	12	.676				
	17	.682				
	18	.669				

(二) 生命意義量表

在生命意義正式量表編製上，研究者將本量表先就預試所得之資料進行相關分析、項目分析、因素分析及信度考驗，以便刪除不適宜之題目，建立本量表之信、效度。項目分析部分，分別採用相關分析及內部一致性效標法（criterion of internal consistency）進行，首先，將受試者在本量表之總分為分組標準，以高於生命意義

總分百分之二十七以上為高分組，低於生命意義總分百分之二十七以下者為低分組，進行高、低分組的獨立性樣本 T 檢定。在相關分析方面，亦以量表總分與各題之相關係數為篩選標準，項目分析結果如表 3-2-5 所示。

由表 3-2-5 來看，可知項目分析的結果，基於有效篩選正式問卷題目為考量，選取決斷值大於 3.0，相關係數達 .30 以上，且達 .01 顯著差異的題目，共選取十八題，刪除二題，包括：7、15。並依據項目分析所得資料結果對本量表進行因素分析。

表 3-2-5 生命意義量表項目分析摘要表

題號	決斷值	與分量表之相關	取捨	題號	決斷值	與分量表之相關	取捨
1	5.400**	.537**		11	4.627**	.476**	
2	6.796**	.642**		12	10.903**	.741**	
3	8.241**	.627**		13	4.046**	.495**	
4	8.681**	.707**		14	5.962**	.479**	
5	10.208**	.734**		15	2.505	.209	刪除
6	8.958**	.699**		16	5.852**	.457**	
7	2.545	.328**	刪除	17	6.047**	.622**	
8	4.810**	.543**		18	5.779**	.513**	
9	7.303**	.554**		19	6.906**	.635**	
10	9.031**	.737**		20	10.452**	.713**	

** P < .01

因素分析部分，運用主成分分析法 (principal components solution) 進行因素的抽取，並以特徵值 (eigenvalue) 大於 1 作為因素選取的標準，轉軸方法本量表以斜交法 (Varimax) 進行轉軸。在因素負荷量的取捨標準方面，以負荷量大於 .40 以上的題目作為正式問卷題目。根據上述標準，因素分析結果選取三個因素，題目的分配與問卷之初所建立的三個層面頗為符合，分別依其題目涵意，將此三個因素命名為「生命熱忱」：主要是瞭解個人對目前生活的感受。「生命價值」：主要是評量個人對自己生命存在價值的看法和態度。「生命目標」：主要是評量個人對生活目標的掌握與實踐程度。共計選取十八題以作為生命意義量表正式問卷的題目 (見附錄三)，各因素的累積解釋量達 54.56%。

在信度方面，採用 Cronbach 值來加以考驗，分別考驗各分量表與總量表之信度，結果各分量表的 值在 .7230 到 .8193 之間，總量表之值則為 .8958。表示本量表具有良好之信度，本量表因素分析及校度考驗之結果如表 3-2-6 所示：

表 3-2-6 生命意義量表因素分析及信度考驗結果摘要表

因素項目	題號	因素負荷量	特徵值	累積解釋量	分量表 係數	總量表 係數
生命熱忱	01	.698	6.949	38.61%	.8193	
	02	.606				
	05	.656				
	08	.495				
	09	.688				
	10	.633				
	13	.527				
	17	.664				
生命價值	06	.734	1.303	45.85%	.7230	.8958
	11	.790				
	13	.619				
	14	.691				
生命目標	03	.683	1.257	52.84%	.8085	
	04	.860				
	08	.703				
	17	.760				
	18	.617				
	20	.588				

(三) 道德價值量表

在道德價值正式量表編製上，研究者將本量表先就預試所得之資料進行相關分析、項目分析、因素分析及信度考驗，以便刪除不適宜之題目，建立本量表之信、效度。項目分析部分，分別採用相關分析及內部一致性效標法 (criterion of internal consistency) 進行，首先，將受試者在本量表之總分為分組標準，以高於道德價值觀總分百分之二十七以上為高分組，低於道德價值觀總分百分之二十七以下者為低分組，進行高、低分組的獨立性樣本 T 檢定。在相關分析方面，亦以量表總分與各題之相關係數為篩選標準，項目分析結果如表 3-2-7 所示。

由表 3-2-7 來看，可知項目分析的結果，基於有效篩選有效問卷題目為考量，選取決斷值大於 3.0，相關係數達 .30 以上，且達 .01 顯著差異的題目，共選取 41 題，刪除 12 題，包括：13、14、21、22、24、28、31、32、33、38、39、50。並依據項目分析所得資料結果對本量表進行因素分析。

表 3-2-7 道德價值觀量表項目分析摘要表

題號	決斷值	與分量表之相關	取捨	題號	決斷值	與分量表之相關	取捨
01	5.603**	.482**		28	2.347	.140	刪除
02	7.398**	.589**		29	6.828**	.515**	
03	5.213**	.427**		30	7.138**	.484**	
04	6.304**	.542**		31	-.288	.039**	刪除
05	7.114**	.582**		32	-.367	.027	刪除
06	8.410**	.587**		33	1.111	.162	刪除
07	6.069**	.449**		34	5.725**	.527**	
08	7.882**	.617**		35	7.516**	.578**	
09	6.517**	.473**		36	3.643**	.395**	
10	5.033**	.473**		37	10.838**	.716**	
11	7.483**	.517**		38	.437	.077	刪除
12	7.963**	.633**		39	-.941	-.047	刪除
13	2.436	.314**	刪除	40	5.605**	.428**	
14	3.082**	.223	刪除	41	6.780**	.626**	
15	4.803**	.508**		42	4.404**	.391**	
16	3.086**	.300**		43	6.982**	.558**	
17	3.116**	.304**		44	6.847**	.593**	
18	5.337**	.459**		45	5.091**	.415**	
19	4.078**	.468**		46	5.143**	.475**	
20	11.588**	.691**		47	6.166**	.544**	
21	1.619	.191**	刪除	48	13.690**	.672**	
22	2.739	.251**	刪除	49	10.693**	.674**	
23	5.852**	.481**		50	.603	.038	刪除
24	3.378**	.284**	刪除	51	4.731**	.431**	
25	8.117**	.582**		52	10.648**	.699**	
26	8.247**	.638**		53	3.101**	.333**	
27	4.352**	.394**					

**P< .01

因素分析部分，運用主成分分析法 (Principal components solution) 進行因素的抽取，並以特徵值 (eigenvalue) 大於 1 作為因素選取的標準，轉軸方法本量表以正交法 (varimax) 進行轉軸。在因素負荷量的取捨標準方面，以負荷量大於 .40 以上的題目作為正式問卷題目，第 53 題因素分析負荷量小於 .40，予於刪除。根據上述標準，因素分析結果選取七個因素，分別依其題目涵意，將此七個因素命名為「傳統道德價值觀」：主要是瞭解個人對傳統倫理道德的態度及實踐情形。「工作道德價值觀」：主要是評量個人對工作道德價值的看法和態度。「人際道德價值觀」：主要是評量個人與他人相處應掌握的道德價值的程度。「公共道德價值觀」主要是評量個人對公共環境應採取的行為和態度。「誠信道德價值觀」主要是評量個人對事或人守信的程度。「社會道德價值

觀」主要是評量個人對社會禮節的尊重程度。「性道德價值觀」主要是評量個人對性行為的看法和態度。共計選取四十題以作為道德價值觀量表正式問卷的題目（見附錄三），各因素的累積解釋量達 57.14%。

在信度方面，採用 Cronbach 值來加以考驗，分別考驗各分量表與總量表之信度，結果各分量表的值在 .5773 到 .8789 之間，總量表之值則為 .9325。表示本量表具有良好之信度，本量表因素分析及效度考驗之結果如表 3-2-8 所示：

表 3-2-8 道德價值觀量表因素分析及信度考驗結果摘要表

因素項目	題號	因素負荷量	特徵值	累積解釋量	分量表 係數	總量表 係數
傳統道德	01	.680	11.67	13.80%	.8789	
	08	.546				
	09	.548				
	10	.484				
	12	.502				
	20	.734				
	26	.461				
	30	.501				
	37	.605				
	48	.482				
	51	.538				
52	.579					
工作道德	02	.633	2.48	23.83%	.8323	
	03	.731				
	04	.702				
	05	.479				
	06	.543				
	07	.718				
	社會道德	11				
15		.418				
18		.685				
25		.526				
35		.476				
43		.592				
44		.585				
公共道德	19	.631	1.71	41.49%	.6422	
	27	.678				
	36	.631				
	45	.574				
誠信道德	23	.661	1.55	47.04%	.7287	
	40	.451				
	41	.427				
	49	.462				
社會道德	29	.472	1.47	52.35%	.6178	
	34	.402				
	42	.712				
	47	.528				
性道德	16	.815	1.35	57.14%	.5773	
	17	.562				
	46	.447				
						.9325

陸、研究步驟

本研究的實驗程序分成「實驗處理前階段」、「實驗處理階段」、「實驗處理後階段」三大部分，茲說明如下：

一、實驗處理前階段

(一) 行政聯絡、決定樣本：

接洽學校行政主管，選取實驗班級，以及決定實驗組及控制組，進行課程時間的規劃、教學場地及視聽教材的安排等。

(二) 活動課程設計：

參考國內外有關生命教育的相關文獻，分別依循不同教學模式之生命教育的目標及原則，設計活動課程內容，並請教此領域之專家、學者及實務工作者，給予修改建議。

(三) 研究工具預試：

選取該校未參與實驗研究一年級女學生，進行「人際關係」、「生命意義」及「道德價值觀」研究工具預試，以檢驗研究工具的信、效度。

(四) 前測：

為避免受試各組起點行為不相等，於實驗處理前，就實驗組及對照組進行研究工具前測，以了解三組起點行為，並在必要時進行統計控制。

二、實驗處理階段

本階段的主要研究為進行實驗處理，為期十一週，每週一至二小時的不同教學模式生命教育課程，實施時間為實驗班級每週護理課程時間進行。實驗處理期間，研究者於每次課程之後進行課後反省及檢討，並適時與指導教授，解決研究教學過程所面臨的問題，以充分掌握實驗處理的品質。

三、實驗處理後階段

(一) 實施後測：

在完成十一週不同教學模式的生命教育實驗教學課程後一週內，實驗組及控制組進行「自我概念」、「人際關係」、「生命意義」及「道德價值觀」量表進行後測。

(二) 實施追蹤測驗：

實施不同教學模式的生命教育實驗處理後八週，實驗組及控制組在施予「自我概念」、「人際關係」、「生命意義」及「道德價值觀」量表，以瞭解不同教學模式生命教育的追蹤效果。

陸、資料處理

一、資料統整

研究者將回收的量表，分別依組別、受試者、測量階段等加以分類及編號，逐一鍵入電腦，使用 SPSS for Window 8.0 版套裝軟體進行各項統計分析，以 .05 之顯著水準進行假設考驗。

二、採獨立樣本單因子共變數進行資料分析：

實驗組及控制組的後測、追蹤測驗與前測回歸係數具有同質性無顯著差異時，則以獨立樣本單因子共變數分析 (ANCOVA) 進行考驗，分析時組別為自變項，受試者「自我概念」、「人際關係」、「生命意義」及「道德價值觀」的前測分數為共變量，後測分數為依變項，以了解三組學生之間在「自我概念」、「人際關係」、「生命意義」及「道德價值觀」四項量表的後測及追蹤測量得分是否有顯著差異，藉此考驗研究假設一及二。

第三節 質性分析設計

本研究為深入瞭解不同教學模式生命教育課程對高職生自我概念、人際關係、生命意義及道德價值觀之影響，除運用量化問卷進行研究外，另外透過深度訪談、學習經驗單、單元回饋單與課程總回饋單，進一步瞭解學生接受不同教學模式生命教育課程之學習歷程的感受與想法，以利與問卷調查部份相互補充、印證。以下將就質性資料設計、信效度檢核及資料分析逐一說明如下：

壹、質性資料設計

一、深度訪談

(一) 訪談對象

接受角色扮演教學模式生命教育課程共訪談十一名學生，直接教導模式生命教育則預計訪談九名學生，分別於課程開始第五週至課程結束後八週內，進行課後深度訪談。訪談對象主要來源有二，其一為「學習態度」，係針對授課學習活動過程中，學習態度表現積極主動或消極被動的學生，為課後訪談之對象。其二為「學習意見」，於學習經驗單或課程回饋單中，表達較多意見或是提出特殊意見者，亦為訪談對象之主要來源。

(二) 訪談工具

深度訪談 (in-depth interview) 部分，主要研究工具包括訪談者、訪談指引與錄音機。研究者經受訪者的同意下，依據訪談指引進行訪問，並以錄音的方式記錄，避免訪談資料有所遺漏或偏頗。

1. 訪談者：

訪談者為研究者本身，研究者曾選修質性研究相關課程，並涉獵相關文獻書籍，雖非正式嚴謹的質性研究經驗，然研究者對深度訪談有初步的瞭解與體驗。此外，研究者於本學期方調至研究學校，且本研究受訪對象為高一新生，由於雙方皆面臨適應新環

境與建立新的人際關係之際，研究者與受訪者間互信基礎不足導致受訪者防備心較高，因此，預計在進行訪談前研究者會利用機會與受訪者建立信賴、互動良好的關係，讓受訪者在安全的氛圍安心且適度開放自我，方能獲得深入而有意義的資料。

2. 訪談指引

本研究運用訪談指引法 (interview guide approach)，採取半結構式深度訪談，由研究者事先分別根據生命教育課程內涵研擬訪談指引大綱 (詳見附錄五)。研究者根據訪談指引所研擬的題目提出問題，並依據受訪者的反應，適時調整與修訂問題的內涵與順序，以期獲得深入真實的資料。訪談內容主要包含三大重點：不同教學模式生命教育課程活動的觀感、課程教材內容的建議、以及受訪者對本研究主要變項的看法與影響。

3. 錄音

為能真實記錄訪談內容，研究者在訪談前，先徵得受訪者的同意，透過錄音機錄音，於訪談結束後當天隨即將訪談內容撰寫成逐字稿，以避免遺漏或印象扭曲，並將受訪者當時所展現的表情與非語言特性一併紀錄，以求完整記載訪談內容。

二、學習單

為瞭解受試學生對各單元主題的心得與感想，針對生命教育課程教案內容，設計單元講義及學習經驗分享單，於每一單元結束時，讓學生完成學習經驗單或學習心得分享，研究者再依據該內容進行彙整分析，並配合深度訪談資料內容，作為不同教學模式生命教育課程對高職女學生學習經驗之參考依據。

三、單元回饋單

為瞭解受試學生對各單元主題的心得與感想實施十一週不同教學模式生命教育課程後，於課程結束一週內立即給予實驗組學生填寫課程單元回饋單 (詳見附錄七)，設計半開放式及開放式的問題，將內容彙整後以描述性統計或條列性方式呈現結果，以瞭解不同受試對象在接受生命教育後，對課程學習的反應及收穫。

四、課程總回饋單

實施十一週不同教學模式生命教育課程後，於課程結束一週內立即給予實驗組學生填寫課程總回饋單（詳見附錄八），設計半開放式及開放式的問題，將內容彙整後以描述性統計或條列性方式呈現結果，以瞭解不同受試對象在接受生命教育後，對課程學習的反應及收穫。

貳、信效度檢核

本研究除了採用量化研究考驗研究的嚴謹度外，在質性分析中，為促進內容的分析品質，從受訪者的選取、資料收集、分析、詮釋與討論，考量下列方式，期使本研究資性內涵分析具有較佳的信度與效度。

一、信度方面

（一）外在信度

1. 清楚界定研究者角色

研究者實施不同教學模式生命教育過程中，主要扮演的角色為參與者的觀察，由於研究者完全與投入研究團體的活動中，為避免研究者產生主觀價值判斷，並降低研究對象霍桑效應，因此，研究者於課後進行深度訪談時，將角色轉換為完全觀察者（complete observer）及參與的觀察者（observer-as-participant），試圖站在客觀的立場，對受訪者所提供的訊息、課程觀感及影響，作為較適當的分析與討論。

2. 充分討論資料收集與分析的歷程：

充分地討論資料分析的歷程以及對檢核和綜合資料的方式，提出詳細的說明與追溯。

（二）內在信度

1. 三角交叉檢視法（Triangulation）：

本研究運用資料三角交叉法（data triangulation）及理論三角交叉法（theory

triangulation), 以檢核質性資料內容的可信賴度。資料三角交叉法係指本研究採用深度訪談、學習單、單元回饋單及總回饋單四種不同資料來源, 以評估複核不同資料來源的準確性。理論三角交叉法為針對不同教學模式生命教育課程學生學習影響與感受, 運用多種不同的觀點加以詮釋與綜合探討。

2. 定期與指導教授共同檢核研究的結果：

資料收集過程中, 研究者預計要不斷地反覆進行資料研讀與反省, 並定期與指導教授討論研究資料結果及內容。

3. 透過錄音記錄提高資料的正確性：

研究者徵求受訪者同意後, 以錄音機進行錄音。研究者立即於訪談當天, 將錄音資料, 親自彙整成逐字稿, 次日再次聆聽訪談錄音內容進行校稿, 針對模糊不清或有疑問部分, 於下次授課時運用課餘, 進行資料澄清確認, 以提高資料的真實性。

二、效度方面

(一) 外在效度

1. 研究脈絡中囊括相關變異在內：

本研究質性分析之現象代表性 (typicality), 係透過不同教學模式生命教育實驗班級的資料收集與分析, 將研究脈絡中相關變異囊括在內, 以促使現象的可概括性增加, 提升外在效度。

2. 研究對象特質與生活背景說明：

研究者預計透過觀察法, 評估學生課堂學習反應及態度, 從學習經驗單與回饋單中瞭解學生的特質, 並透過深度訪談, 釐清說明研究對象的生活背景。

3. 將研究者的角色界定清楚：

研究者藉由清楚界定實驗研究角色, 盡量避免產生主觀價值判斷, 以較客觀的立場, 對受訪者所提供的訊息、課程觀感及影響, 作適當的分析與詮釋。

(二) 內在效度

1. 長期收集資料，持續分析、比較與確認：

由於實驗設計課程經常需涵蓋一段較長的時間，易增加無關變項產生影響的可能性，但儘管如此，研究脈絡持續長的時間，亦可提升因果關係的出現機會（王文科，2001）因此，本研究實施十一週不同教學模式生命教育課程過程中，除了持續地透過深度訪談及學習經驗單收集課程經驗相關資料外，亦針對該資料內容，不斷地進行演繹及歸納，比較與分析，從資料中可能存在的原因，進行有系統的推理以提升本研究的內在效度。

2. 建立系統化的資料檢索：

研究者將訪談內容及學習經驗單進行相關意義單元的編碼，根據逐字稿前後文的脈絡關係，盡量以受訪者的陳述句為依據，彌補口語轉換文字資料時喪失重要訊息，使相關單元能清楚完整呈現受訪者所要陳述的內涵。

參、資料分析

質性分析就是從大量文本資料之中尋找意義，辨別研究事物中具有重大意義的脈絡。本研究採取內容分析及歸納分析，對所收集的資料內容加以確認、編碼、分類，以探究不同教學模式生命教育課程高職女生學習歷程的意義與影響。以下茲就資料分析與處理方式步驟加以說明：

一、資料收集、建檔

本研究質性資料收集囊括單元回饋單、總回饋單、深度訪談及學習經驗單四大部分。總回饋單方面，實施十一週課程結束後一週內立即給予實驗組學生填寫總回饋單，設計半開放式及開放式的問題，將內容彙整後以描述性統計或條列性方式呈現

結果，以瞭解不同受試對象在接受生命教育後，對課程學習的反應及收獲。深度訪談方面，研究者預計在訪談完畢當天，立即依據錄音筆及簡要筆記內容，鍵入電腦轉騰成逐字稿，次日反覆傾聽錄音內容及逐字稿，除為校稿外，更進一步瞭解受訪者的真實感受與資料所傳遞的真實意義。學習單方面，實驗處理期間針對課後所回收的學習經驗單及回饋單，研究者除加以批閱評量學習經驗外，於一週內將學習心得與建議，依序鍵入電腦資料。

二、發展意義脈絡

建構分類項目時，研究者預計反覆多次地閱讀上述資料內容，針對其內容劃出相關的意義單元，並依據逐字稿前後文的脈絡關係，以受訪者的陳述句作為依據，盡量思考足以涵蓋資料內容屬性或意義的暫時性單元名稱，研究者並同時參考訪談指引大綱作為發展類目的重要基礎，從中擷取主要關鍵字，作為基礎類目的名稱。編碼過程中，由於分析的類目可能無法明確界定，歸類時也可能不夠周密，因此，研究者前後進行多次反覆的分析歸類，都會與先前資料互做比較、歸納、調整或建立新的類目，以逐漸發展本研究資料的分析類目。

三、資料編碼

本研究質性資料收集包括單元回饋單、總回饋單、深度訪談及學習經驗單三大部分。先將資料建檔後進行資料編碼，將資料區分為角色扮演模式單元回饋單內容（R-A-1 R-A-41）及直接教導模式生命教育單元回饋單內容（D-A-1 D-A-35），角色扮演模式總回饋單內容（R-S-1 R-S-41）及直接教導模式生命教育總回饋單內容（D-S-1 D-S-35），角色扮演模式學習單內容（R-L-1 R-L-41）及直接教導模式生命教育學習單內容（D-L-1 D-L-35），角色扮演模式深度訪談內容（R-I-1 R-I-11）及直接教導模式生命教育深度訪談內容（D-I-1 D-I-9），茲就編碼代號解釋如下：

- (一) R 代表實施角色扮演教學模式生命教育課程
- (二) D 代表實施直接教導模式生命教育課程
- (三) A 代表單元回饋單內容
- (四) S 代表總回饋單內容
- (五) L 代表學習單內容
- (六) I 代表深度訪談內容
- (七) 阿拉伯數字代表班級人數編碼

四、歸納結論

整個研究過程中資料收集、分析與詮釋是一個連續、隨著時間不斷修正、彼此相互影響的過程。先對資料作選擇、聚焦、簡約、摘錄與轉化，將資料編碼，然後進行資料的組織與歸納，形成數個主題與概念，提出暫時性的結論，並尋求確證或評估一步資料收的必要性，依循辨證的精神，不斷地對資料進行瞭解、分析、檢視與修正的過程，以釐清研究資料實質性的意義內涵，並結合量化研究結果，進行有系統的觀點詮釋與分析。

第四節 教學課程設計

不同教學模式生命教育課程係依據研究對象之年齡及需求，研究者參考國內外相關研究文獻及書籍，自行設計角色扮演模式及直接教導模式生命教育課程，多次請教指導教授所提供之建議，修定成稿。本節將依據課程目標、教學實施、教學方法、教學資源、教材參考資源、課程大綱加以說明：

壹、生命教育課程目標

生命教育目標，各專家學者各自有不同的觀點（台灣省教育廳，1998；高雄市高中職生死教育手冊，1998；曾志朗，1999；台北市教育局，2000；黃德祥，2000；教育部，2001等），研究者根據上述論點，制定本研究生命教育課程目標如下：

- 一. 建立自我概念：包括認識自我及建立自我信念，進而發展潛能並達成實現自我。
- 二. 認識生命意義：包括幫助學生探索與認識生命意義，藉由思考生死問題，發現生命的本質，進而尊重與珍惜生命的價值，熱愛並發展個人獨特的生命。
- 三. 增進人際關係：包括增進人際溝通技巧，加強接納他人，與人和諧相處能力，進而珍惜家人，重視友誼。
- 四. 建立正確人生觀、價值觀：包括陶冶健全人格，擇善固執，成為一個道德人。

貳、教學實施

本研究配合不同教學模式生命教育課程規劃，設計角色扮演模式及直接教導模式生命教育課程，分別涵蓋十一個單元，每週進行一單元主題，每單元教學時數為一至兩堂課，共計 19 堂課。實驗組一接受角色扮演教學模式生命教育課程，實驗組二接受直接教導模式生命教育課程。控制組則不施於任何生命教育課程。

參、教學方式

為能引起學生學習興趣並提高學習效果，研究者在設計不同教學模式的生命教育課程時，參考前述多位相關學者實驗教學之教案，配合不同單元的主題，主要採用的教學方法如表 3-4-1：

表 3-4-1 不同教學模式生命教育教學方式

角色扮演教學模式生命教育	直接教導模式生命教育
講述法	講述法
角色扮演	問答法
小組討論	文章賞析
體驗教學	影片欣賞
短文賞析	音樂欣賞
影片欣賞	價值澄清
音樂欣賞	
價值澄清	

肆、教學資源

不同教學模式生命教育課程實施過程中，所運用的教學資源包含視聽資源及一般資源，說明如下。

- 一、視聽資源：視聽教室、投影機、投影片、錄放影機、錄影帶、VCD、錄音機、錄音帶、CD 等。
- 二、一般資源：不同教學模式生命教育講義、資料夾、書籍、童繪本、彩色筆、蠟筆、圖畫紙、西卡紙、書籤、膠帶、麥克風、黑板、粉筆、討論板、報紙、糖果、蛋、長棍子等。

伍、教材參考資源

本研究廣泛收集有關生命教育相關文獻及書籍，並參考相關實驗研究教學內涵，輔以研究者教學心得，統整歸納後，經指導教授多次指導修正後完成不同教學模式生命教育實驗課程教案，陳述教材主要資源：

- 一. 台灣省教育廳委託曉明女中編製「六年一貫生命教育課程」(1998)
- 二. 訪問專家學者編撰「得榮基金會生命教育課程」(1998)
- 三. 高雄市高中職生死教育手冊(1998)
- 四. 光啟社文化事業「多媒體生命教育課程工具箱的設計」(2002)
- 五. 台北市政府教育局發行「生命教育單元活動設計」(2001)
- 六. 生命教育教案設計—張輝道(2002); 黃惠秋(2002); 邱惠群(2001); 黃麗花(2001); 劉香姸(2003); 陸娟(2002); 紀玉足(2003); 余淑娟(2001)等。
- 七. 相關書籍—
 - 乙武洋匡著 / 劉子倩譯(2001)。五體不滿足。台北：日本講談社。
 - 周大觀(1997)。我還有一隻腳。台北：遠流。
 - 蓮娜瑪莉亞(2001)。一無所缺的人生。台北：傳神。
 - 羅伯·費雪著 / 王石珍譯(1998)為自己出征。台北：方智
 - 伊莉莎白·羅斯 / 林瑞堂譯(2000)你可以更靠近我。台北：張老陋文化。
 - 李奧·巴斯卡力(2000)。一片葉子落下來。台北：經典傳訊。
 - 芭貝·柯爾著 / 黃連毓譯(2001)精采過一生。台北：三之三文化。
 - 張淑美(1999)。死亡學與死亡教育。高雄：復文。
 - 張淑美(2001)。中學「生命教育」手冊—以生死教育為取向。台北：心理。
 - 黃澄竹(2001)。如何寫遺愛手書。台北：活塵子。
 - 約翰·伯寧罕 / 林真美譯(2003)。跟我一起看地球。遠流。
 - 凱琳·愛爾蘭 / 涂淑芳譯(1999)。奇妙的自然奇妙的你。遠流。

八.相關影集

生命教育教學觀摩系列教學影片—曉明女中製作

用腳飛翔的女孩—傳神影視傳播

水車村的葬禮—黑澤明製作

愛的禮物—光啟社

殘蝕的理性—天主教臺北總教區推廣組

九.課程教案設計

研究者依據生命教育之目標及課內涵，參考相關研究文獻，政府民間單位出版之教案手冊，並收集相關書籍和影集，經歸納統整後，加以研究者個人教學經驗與心得，設計不同教學模式生命教育實驗課程（見附錄四、五）。

第四章 研究結果與討論

本章根據前述研究方法與研究步驟，將實驗前後所得資料加以彙整後進行分析，以驗證本研究所提出的研究目的與假設；並依據文獻探討的相關理論與研究，加以分析討論不同教學模式生命教育課程對高職學生對自我概念、人際關係、生命意義及道德價值觀之影響效果。

本章共分為二節，第一節不同教學模式生命教育之量化統計結果與討論，利用統計分析探討不同教學模式生命教育課程對高職學生「自我概念」、「人際關係」、「生命意義」及「道德價值觀」之影響，以回應並討論研究假設與目的，並進行總回饋單分析討論，以瞭解不同受試對象在接受生命教育課程後，對課程學習反應的感受和態度。第二節為綜合分析討論，本節將依據不同教學模式生命教育之「立即性」及「延宕性」量化分析結果，並輔以單元回饋單、總回饋單、學習單及深度訪談資料進行分析討論，以驗證研究假設及目的。

第一節 不同教學模式生命教育之量化統計結果與討論

為瞭解不同教學模式生命教育課程對高職學生「自我概念」、「人際關係」、「生命意義」及「道德價值觀」之影響，係透過統計分析結果以驗證研究假設與目的。本節共分為三部分，第一部份為不同教學模式生命教育課程立即性影響效果分析，採用獨立樣本單因子共變數分析（ANCOVA），以檢定研究假設一，比較三組成員在實驗處理後，對高職生「自我概念」、「人際關係」、「生命意義」及「道德價值觀」後測結果之差異。第二部分為不同教學模式生命教育課程延宕性影響效果分析，採用獨立樣本單因子共變數分析（ANCOVA），以檢定研究假設二，比較三組成員在實驗處理後，對高職女學生「自我概念」、「人際關係」、「生命意義」及「道德價值觀」追蹤測結果之差異。第三部份為不同教學模式生命教育課程總回饋單結果分析。

壹、不同教學模式生命教育立即性影響分析

本研究所謂立即性影響，係以探討不同教學模式實驗組與控制組在後測得分之差異性，以考驗研究假設一。分析時以組別為固定因子，受試者「自我概念」、「人際關係」、「生命意義」及「道德價值觀」的前測分數為共變量，後測分數為依變項，進行獨立樣本單因子共變數分析 (ANCOVA)， α 值皆定為 .05，在進行共變數分析之前，先操作組內迴歸係數同質性考驗，以確定變異數的迴歸係數具有同質性的假定，方施行共變數分析，最後選取具顯著差異的分析結果，進行事後比較，以深入了解各組間的差異情形。

本段落分為四大部分，第一部份為不同教學模式生命教育對高職女生「自我概念」之立即性影響效果；第二部份為不同教學模式生命教育對高職女生「人際關係」之立即性影響效果；第三部份為不同教學模式生命教育對高職女生「生命意義」之立即性影響效果；第四部份為不同教學模式生命教育對高職女生「道德價值觀」之立即性影響效果。茲將分析說明如下：

一、自我概念

為瞭解實驗組同學接受不同教學模式生命教育課程後，對高職女生自我概念之立即性影響，本研究以組別為固定因子，「自我概念量表」後測分數為依變項，前測分數為共變數，進行獨立樣本單因子共變數分析。進行共變數分析前，先進行組內迴歸係數同質性考驗，考驗結果如表 4-1-1 得知三組學生自我概念總分 ($F=1.48$; $P=.233$) 及其餘分量表 ($F=.159-2.97$; $P=.055-.853$) 均未達顯著水準，統計考驗應接受虛無假設，拒絕對立假設，可視為三組迴歸線的斜率相同，符合共變數分析的前提假設一組內迴歸係數同質性，因而可繼續進行共變數分析及事後比較。

表 4-1-1 不同教學模式生命教育課程「自我概念」後測迴歸係數同質性考驗摘要表：

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
自我概念總分					
組間 (迴歸係數同質性)	571.44	2	285.72	1.48	.233
組內 (誤差)	19336.25	100	193.36		
家庭自我					
組間 (迴歸係數同質性)	91.02	2	45.51	2.97	.055
組內 (誤差)	1520.45	100	15.21		
道德自我					
組間 (迴歸係數同質性)	5.26	2	2.63	.320	.727
組內 (誤差)	821.05	100	8.21		
社會自我					
組間 (迴歸係數同質性)	11.54	2	5.78	.617	.542
組內 (誤差)	935.24	100	9.35		
自我認同					
組間 (迴歸係數同質性)	4.34	2	2.17	.159	.853
組內 (誤差)	1365.20	100	13.65		
自我滿意					
組間 (迴歸係數同質性)	5.26	2	2.63	.591	.556
組內 (誤差)	444.76	100	4.45		
自我批評					
組間 (迴歸係數同質性)	18.26	2	9.13	1.636	.200
組內 (誤差)	558.11	100	5.58		
生理自我					
組間 (迴歸係數同質性)	20.70	2	10.35	2.70	.072
組內 (誤差)	382.95	100	3.83		
心理自我					
組間 (迴歸係數同質性)	8.46	2	4.23	.756	.472
組內 (誤差)	559.34	100	5.59		
自我行動					
組間 (迴歸係數同質性)	8.33	2	4.17	1.30	.278
組內 (誤差)	321.43	100	3.21		

(一)「自我概念總分」後測結果之差異分析

由表 4-1-2 得知實施不同教學模式生命教育課程後，對實驗組「自我概念總分」後測得分具有顯著差異 ($F=2.84$; $P<.05$)。結果顯示研究假設 1-1 獲得支持。進行事後比較結果發現，實驗組一顯著高於控制組。此代表角色扮演教學模式生命教育對「自我概念總分」具有立即性的影響。

(二)「自我概念各分量表」後測得分之差異分析

「自我概念量表」共分為九個分量表，分別為「家庭自我」、「道德自我」、「社會自我」、「自我認同」、「自我滿意」、「自我批評」、「生理自我」、「心理自我」及「自我行動」，以下根據表 4-1-2 說明三組受試者自我概念後測分量表結果。

1. 實施不同教學模式生命教育課程後，實驗組在「家庭自我」、「社會自我」、「心理自我」後測得分具有顯著差異

(1) 家庭自我

由表 4-1-2 後測共變數分析結果得知，不同教學模式生命教育對實驗組「家庭自我」具有顯著差異 ($F=5.35$; $P<.01$)，代表研究假設 1-1-1 獲得支持。事後比較結果發現，實驗組一、二顯著高於控制組；此代表角色扮演及直接教導模式生命教育課程對「家庭自我」具有立即性的影響成效。

(2) 社會自我

表 4-1-2 結果得知，不同教學模式生命教育對實驗組「社會自我」具有顯著差異 ($F=2.97$; $P<.05$)，代表研究假設 1-1-3 獲得支持。事後比較結果發現，實驗組一顯著高於實驗組二及控制組；由此可見，角色扮演教學模式生命教育課程對「社會自我」具有立即性的影響成效。

(3) 心理自我

從表 4-1-2 顯示後測「心理自我」共變數分析結果 ($F=2.53$; $P<.05$) 具有顯著性差異，代表研究假設 1-1-8 獲得支持。經事後比較發現，實驗組一顯著高於控制組。由此可知，角色扮演教學模式生命教育課程對「自我滿意」具有立即性的影響成效。

2. 不同教學模式生命教育課程對實驗組學生「道德自我」、「自我認同」及「自我滿意」、「自我批評」、「生理自我」及「自我行動」未達顯著差異水準。

由表 4-1-2 共變數分析結果顯示，實驗組學生在接受不同教學模式生命教育後，在「道德自我」、「自我批評」、「生理自我」、「自我認同」、「自我滿意」及「自我行動」分量表中，與控制組相較並無顯著差異，此表示研究假設 1-1-2、1-1-4、1-1-5、1-1-6、1-1-7 及 1-1-9 未獲得支持。

綜合言之，根據上述各項結果得知，實施不同教學模式生命教育課程後，角色扮演教學模式生命教育課程對實驗組一「自我概念總分」、「家庭自我」、「社會自我」及「心理自我」具有立即性影響成效，而直接教導模式生命教育課程則對實驗組二「家庭自我」具有立即性影響成效，其他各分量表並無顯著差異，因此得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 1-1：實驗組一「自我概念總分」後測結果顯著高於控制組

接受研究假設 1-1-1：實驗組一、二「家庭自我」後測結果顯著高於控制組

接受研究假設 1-1-3：實驗組一「社會自我」後測結果顯著高於實驗組二及控制組

接受研究假設 1-1-8：實驗組一「心理自我」後測結果顯著高於控制組

拒絕研究假設 1-1-2：三組受試學生「道德自我」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 1-1-4：三組受試學生「自我認同」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 1-1-5：三組受試學生「自我滿意」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 1-1-6：三組受試學生「自我批評」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 1-1-7：三組受試學生「生理自我」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 1-1-9：三組受試學生「自我行動」後測結果無顯著差異。

表 4-1-2 不同教學模式生命教育課程「自我概念」後測共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	事後比較
自我概念總分					
組間 (實驗處理)	1107.08	2	553.54	2.84*	1 > 3
組內 (誤差)	19907.69	102	195.17		
家庭自我					
組間 (實驗處理)	169.05	2	84.52	5.35**	1 > 3
組內 (誤差)	1611.47	102	15.80		2 > 3
道德自我					
組間 (實驗處理)	5.93	2	2.96	.366	
組內 (誤差)	826.32	102	8.10		
社會自我					
組間 (實驗處理)	55.11	2	27.56	2.97*	1 > 2, 3
組內 (誤差)	946.78	102	9.28		
自我認同					
組間 (實驗處理)	29.72	2	14.86	1.11	
組內 (誤差)	1369.54	102	13.43		
自我滿意					
組間 (實驗處理)	2.93	2	1.46	.332	
組內 (誤差)	450.02	102	4.41		
自我批評					
組間 (實驗處理)	1.44	2	.718	.127	
組內 (誤差)	576.36	102	5.65		
生理自我					
組間 (實驗處理)	6.38	2	3.19	.806	
組內 (誤差)	403.65	102	3.96		
心理自我					
組間 (實驗處理)	28.13	2	14.07	2.53*	1 > 3
組內 (誤差)	567.80	102	5.57		
自我行動					
組間 (實驗處理)	8.58	2	4.29	1.33	
組內 (誤差)	329.76	102	3.23		

* P < .05 ** P < .01 1 : 實驗組一 2 : 實驗組二 3 : 控制組

二、人際關係

為瞭解不同教學模式生命教育課程對高職女學生人際關係的立即性影響，同樣以組別為固定因子，「人際關係量表」後測分數為依變項，前測分數為共變數，先進行組內迴歸係數同質性考驗，考驗結果如表 4-1-3 得知，三組學生人際關係總分（ $F=.737$ ； $P=.481$ ）及其餘分量表（ $F=.382-2.232$ ； $P=.112-.684$ ）均未達顯著水準，統計考驗應接受虛無假設，拒絕對立假設，可視為三組迴歸線的斜率相同，符合共變數分析組內迴歸係數同質性的前提假設，因而可繼續進行共變數分析及事後比較，以瞭解不同教學模式生命教育課程對人際關係立即性影響之差異，茲將結果分析如下：

表 4-1-3 不同教學模式生命教育課程「人際關係」後測迴歸係數同質性考驗摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
人際關係總分					
組間（迴歸係數同質性）	25.70	2	12.58	.737	.481
組內（誤差）	1744.48	100	17.45		
親子關係					
組間（迴歸係數同質性）	40.95	2	20.48	2.24	.112
組內（誤差）	915.93	100	9.16		
同儕關係					
組間（迴歸係數同質性）	3.12	2	1.56	.38	.684
組內（誤差）	408.70	100	4.09		
師生關係					
組間（迴歸係數同質性）	11.63	2	5.82	2.03	.137
組內（誤差）	287.03	100	2.87		

（一）「人際關係總分」後測得分之差異分析

由表 4-1-4 後測共變數分析結果，發現不同教學模式生命教育對「人際關係」具有立即性顯著水準的差異（ $F=7.00$ ； $P<.01$ ），表示本研究假設 1-2 獲得支持。事後比較發現，實驗組一、二與控制組間達顯著水準差異。由此可知，角色扮演教學模式及直接教導教學模式生命教育對「人際關係總分」均具有立即性的影響成效。

(二)「人際關係分量表」後測結果之差異分析

「人際關係量表」共分為三個分量表，分別為「親子關係」、「同儕關係」及「師生關係」，各分量表後測分數為依變數，組別為固定因子，前測分數為共變數，進行獨立樣本單因子共變數分析，並依其結果進行事後比較。以下根據表 4-1-4 分別說明三組受試者在人際關係後測分量表得分結果：

1. 不同教學模式生命教育課程對實驗組學生「親子關係」、「同儕關係」及「師生關係」後測得分具有顯著差異

(1) 親子關係

由表 4-1-4 共變數分析結果得知，不同教學模式生命教育課程對實驗組「親子關係」具有顯著差異 ($F=3.39; P<.05$)，代表研究假設 1-2-1 獲得支持。經事後比較結果發現，實驗組一、二顯著高於控制組。此代表角色扮演及直接教導教學模式生命教育均對「親子關係」具有立即性的影響成效。

(2) 同儕關係

由表 4-1-4 共變數結果得知，不同教學模式生命教育課程對「同儕關係」具有顯著差異 ($F=2.29; P<.05$)，代表研究假設 1-2-2 獲得支持。事後比較結果發現，實驗組一顯著高於控制組，其他組別間並無顯著差異存在。由此可見，角色扮演教學模式生命教育對「同儕關係」具有立即性的影響成效。

(3) 師生關係

表 4-1-4 共變數結果得知，不同教學模式生命教育課程對「師生關係」具有顯著差異 ($F=2.26; P<.05$)，代表研究假設 1-2-3 獲得支持。事後比較結果發現，實驗組一顯著高於控制組，其他組別間並無顯著差異存在。由此可見，角色扮演教學模式生命教育對「師生關係」具有立即性的影響成效。

表 4-1-4 不同教學模式生命教育課程「人際關係」後測共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	事後比較
人際關係總分					
組間 (實驗處理)	242.78	2	121.39	7.00 * *	1 > 3
組內 (誤差)	1770.18	102	17.36		2 > 3
親子關係					
組間 (實驗處理)	63.63	2	31.82	3.39 *	1 > 3
組內 (誤差)	956.88	102	9.38		2 > 3
同儕關係					
組間 (實驗處理)	18.50	2	9.25	2.29 *	1 > 3
組內 (誤差)	411.82	102	4.037		
師生關係					
組間 (實驗處理)	13.21	2	6.61	2.26 *	1 > 3
組內 (誤差)	298.66	100	2.93		
* P < .05	* * P < .01	1: 實驗組一	2: 實驗組二	3: 控制組	

綜合言之，本研究實施不同教學模式生命教育課程後，對增進高職女學生「人際關係總分」、「親子關係」、「同儕關係」具有立即性的影響成效。經事後比較結果得知，角色扮演教學模式生命教育對「人際關係總分」、「親子關係」、「同儕關係」及「師生關係」具有立即性的影響成效，直接教導模式生命教育則對「人際關係總分」、「親子關係」具有立即性的影響成效。因此得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 1-2：實驗組一、二「人際關係總分」後測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 1-2-1：實驗組一、二「親子關係」後測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 1-2-2：實驗組一「同儕關係」後測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 1-2-3：實驗組一「師生關係」後測結果顯著高於控制組。

三、生命意義

為瞭解不同教學模式生命教育課程對高職生「生命意義」的立即性影響，以組別為固定因子，「生命意義量表」後測分數為依變項，前測分數為共變數，進行組內迴歸係數同質性考驗，考驗結果如表 4-1-5 得知，三組學生生命意義總分 ($F=.950$ ； $P=.390$) 及其餘分量表 ($F=.592-1.00$ ； $P=.371-.555$) 均未達顯著水準，表示統計考驗應接受虛無假設，拒絕對立假設，可視為三組迴歸線的斜率相同，符合共變數分析組內迴歸係數同質性的前提假設，因而可繼續進行共變數分析及事後比較，以瞭解不同教學模式生命教育課程對生命意義是否具有立即性影響之差異，茲將結果分析如下：

表 4-1-5 不同教學模式生命教育課程「生命意義」後測迴歸係數同質性考驗摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
生命意義總分					
組間 (迴歸係數同質性)	216.8	2	108.41	.950	.390
組內 (誤差)	11417.32	100	114.17		
生命目標					
組間 (迴歸係數同質性)	39.85	2	19.93	1.00	.371
組內 (誤差)	1990.81	100	19.91		
生命價值					
組間 (迴歸係數同質性)	16.23	2	0.18	.592	.555
組內 (誤差)	1370.33	100	13.70		
生命熱忱					
組間 (迴歸係數同質性)	52.89	2	26.45	.828	.440
組內 (誤差)	3193.50	100	31.94		

(一)「生命意義總分」後測得分之差異分析

從表 4-1-6 後測共變數分析結果，發現不同教學模式生命教育對「生命意義總分」具有立即顯著水準的差異 ($F=2.42$ ； $P<.05$)，顯示本研究假設 1-3 獲得支持。並進一

步進行事後比較，發現實驗組一與控制組達顯著水準差異；此代表角色扮演教學模式生命教育課程對實驗組學生「生命意義總分」具有立即性的影響成效。

(二)「生命意義分量表」後測得分之差異分析

「生命意義量表」共有三個分量表，分別為「生命目標」、「生命價值」及「生命熱忱」，以各分量表後測分數為依變數，組別為固定因子，前測分數為共變數，進行獨立樣本單因子共變數分析，並依其結果進行事後比較。以下根據表 4-1-6 分別說明三組受試者在生命意義後測分量表得分結果：

1.不同教學模式生命教育課程對實驗組一學生「生命目標」及「生命熱忱」後測得分具有立即性顯著差異。

(1) 生命目標

由表 4-1-6 後測共變數分析結果得知，不同教學模式生命教育對實驗組一學生「生命目標」具有顯著差異 ($F=2.42$; $P < .05$)，代表研究假設 1-3-1 獲得支持。進行事後比較結果發現，實驗組一與控制組達顯著水準差異，其他組別則無顯著差異。此代表角色扮演教學模式生命教育課程對「生命目標」具有立即性影響成效，。

(2) 生命熱忱

由表 4-1-6 結果得知，不同教學模式生命教育課程對實驗組一學生「生命熱忱」具顯著差異 ($F=2.59$; $P < .05$)，代表研究假設 1-3-3 獲得支持。事後比較分析發現，實驗組一顯著高於控制組，其他組別則無顯著差異。此代表角色扮演教學模式生命教育課程對「生命熱忱」具有立即性的影響成效。

2.不同取向生命教育課程對實驗組學生「生命價值」未達顯著差異水準

由表 4-1-6 共變數分析結果顯示，實驗組學生接受不同教學模式生命教育課程後，

四、道德價值觀

為瞭解實驗組學生接受不同教學模式生命教育課程後，對高職生道德價值觀之立即性影響，本研究以組別為固定因子，「道德價值觀量表」後測分數為依變項，前測分數為共變數，進行獨立樣本單因子共變數分析。進行共變數分析前，先進行組內迴歸係數同質性考驗，考驗結果如表 4-1-7 得知三組學生道德價值觀總分 ($F=1.98$; $P=.143$) 及其餘分量表 ($F=.005-3.07$; $P=.051-.995$) 均未達顯著水準，統計考驗應接受虛無假設，拒絕對立假設，可視為三組迴歸線的斜率相同，符合共變數分析的前提假設一組內迴歸係數同質性，因而可繼續進行共變數分析及事後比較。

表 4-1-7 不同教學模式生命教育課程「道德價值觀」後測迴歸係數同質性考驗摘要表：

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
道德價值觀總分					
組間 (迴歸係數同質性)	622.52	2	311.26	1.98	.143
組內 (誤差)	15704.62	100	157.05		
傳統道德價值觀					
組間 (迴歸係數同質性)	49.00	2	24.50	.986	.377
組內 (誤差)	2483.85	100	24.84		
工作道德價值觀					
組間 (迴歸係數同質性)	20.40	2	10.20	.258	.285
組內 (誤差)	742.69	100	7.43		
人際道德價值觀					
組間 (迴歸係數同質性)	.124	2	0.062	.005	.995
組內 (誤差)	1145.64	100	11.46		
公共道德價值觀					
組間 (迴歸係數同質性)	.682	2	.341	.087	.917
組內 (誤差)	391.17	100	3.91		
誠信道德價值觀					
組間 (迴歸係數同質性)	7.90	2	3.95	1.09	.340
組內 (誤差)	452.13	100	4.52		
社會道德價值觀					
組間 (迴歸係數同質性)	27.73	2	13.87	3.07	.051
組內 (誤差)	304.76	100	3.05		
性道德價值觀					
組間 (迴歸係數同質性)	4.79	2	2.40	.793	.455
組內 (誤差)	302.23	100	3.02		

(一)「道德價值觀總分」後測結果之差異分析

由表 4-1-8 共變數分析得知實施不同教學模式生命教育課程後，實驗組一和實驗組二、控制組「道德價值觀總分」後測得分有顯著差異 ($F=10.28$; $P < .001$)。顯示本研究假設 1-4 獲得支持。並進一步進行事後比較，發現實驗組一與控制組之間達顯著水準差異，其他組別則無顯著差異；此代表角色扮演教學模式生命教育課程對實驗組一學生「道德價值觀總分」具有立即性的影響成效。

(二)「道德價值觀各分量表」後測得分之差異分析

「道德價值觀量表」共分為七個分量表，分別為「傳統道德價值觀」、「工作道德價值觀」、「人際道德價值觀」、「公共道德價值觀」、「誠信道德價值觀」、「社會道德價值觀」、「性道德價值觀」，以下根據表 4-1-8 分別說明三組受試者道德價值觀後測分量表結果。

實施不同教學模式生命教育課程後，實驗組在「傳統道德價值觀」、「工作道德價值觀」、「人際道德價值觀」、「公共道德價值觀」、「誠信道德價值觀」、「社會道德價值觀」、「性道德價值觀」後測得分具有顯著差異

1. 傳統道德價值觀

由表 4-1-8 後測共變數分析結果得知，不同教學模式生命教育對實驗組「傳統道德價值觀」具有顯著差異 ($F=8.26$; $P < .001$)，代表研究假設 1-4-1 獲得支持。事後比較結果發現，實驗組一顯著高於實驗組二及控制組；此代表角色扮演教學模式生命教育對「道德價值觀」具有立即性的影響成效。

2. 工作道德價值觀

表 4-1-8 結果得知，不同教學模式生命教育對實驗組「工作道德價值觀」具有顯著差異 ($F=5.82$; $P < .01$)，代表研究假設 1-4-2 獲得支持。事後比較結果發現，實驗組一、二與控制組相比較皆具有顯著差異；此代表角色扮演及直接教導模式生命教育對「工作道德價值觀」均具有立即性的影響成效。

3. 人際道德價值觀

由表 4-1-8 後測共變數分析結果得知，不同教學模式生命教育對實驗組「人際道德價值觀」具有顯著差異 ($F=4.99$; $P<.01$)，代表研究假設 1-4-3 獲得支持。事後比較結果發現，實驗組一顯著高於實驗組二及控制組；由此可見，角色扮演教學模式生命教育對「工作道德價值觀」具有立即性的影響成效。

4. 公共道德價值觀

從表 4-1-8 顯示後測「公共道德價值觀」共變數分析結果 ($F=7.78$; $P<.01$) 具有顯著性差異，代表研究假設 1-4-4 獲得支持。經事後比較發現，實驗組一、二與控制組相比較皆具有顯著差異。由此可知，角色扮演及直接教導模式生命教育課程對實驗組學生「公共道德價值觀」均具有立即性的影響成效。

5. 誠信道德價值觀

從表 4-1-8 顯示後測「誠信道德價值觀」共變數分析結果 ($F=5.08$; $P<.01$) 具有顯著性差異，代表研究假設 1-4-5 獲得支持。經事後比較發現，實驗組一顯著高於實驗組二及控制組；由此可見，角色扮演教學模式生命教育對「誠信道德價值觀」具有立即性的影響成效。

6. 社會道德價值觀

從表 4-1-8 顯示後測「社會道德價值觀」共變數分析結果 ($F=5.05$; $P<.01$) 具有顯著性差異，代表研究假設 1-4-6 獲得支持。經事後比較發現，實驗組一顯著高於實驗組二及控制組；由此可見，角色扮演教學模式生命教育對「社會道德價值觀」具有立即性的影響成效。

7. 性道德價值觀

從表 4-1-8 顯示後測「性道德價值觀」共變數分析結果 ($F=7.27$; $P<.01$) 具有顯

著性差異，代表研究假設 1-4-7 獲得支持。經事後比較發現，實驗組一顯著高於實驗組二及控制組；由此可見，角色扮演教學模式生命教育對「性道德價值觀」具有立即性的影響成效。

表 4-1-8 不同教學模式生命教育課程「道德價值觀」後測共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	事後比較
道德價值觀總分					
組間（實驗處理）	3986.73	2	1993.37	10.28 ***	1 > 2, 3
組內（誤差）	19775.50	102	193.88		
傳統道德價值觀					
組間（實驗處理）	410.26	2	205.13	8.26 ***	1 > 2, 3
組內（誤差）	2532.84	102	24.83		
工作道德價值觀					
組間（實驗處理）	87.14	2	43.57	5.82 **	1 > 3
組內（誤差）	763.10	102	7.48		
人際道德價值觀					
組間（實驗處理）	112.11	2	56.06	4.99 **	1 > 2, 3
組內（誤差）	1145.76	102	11.23		
公共道德價值觀					
組間（實驗處理）	59.79	2	29.89	7.78 **	1 > 3
組內（誤差）	391.85	102	3.84		2 > 3
誠信道德價值觀					
組間（實驗處理）	36.88	2	18.44	5.08 **	1 > 2, 3
組內（誤差）	370.43	102	3.63		
社會道德價值觀					
組間（實驗處理）	47.55	2	23.77	5.05 **	1 > 2, 3
組內（誤差）	479.86	102	4.71		
性道德價值觀					
組間（實驗處理）	43.43	2	21.87	7.27 **	1 > 2, 3
組內（誤差）	307.02	102	3.01		

* P < .05 ** P < .01 *** P < .001 1: 實驗組一 2: 實驗組二 3: 控制組

綜合言之，根據上述各項結果得知，實施不同教學模式生命教育課程後，對增進高職女生「傳統道德價值觀」、「工作道德價值觀」、「人際道德價值觀」、「公共道德價值觀」、「誠信道德價值觀」、「社會道德價值觀」、「性道德價值觀」具有立即性的影響之成效。角色扮演教學模式生命教育對實驗組一「傳統道德價值觀」、「工作道德價值觀」、「人際道德價值觀」、「公共道德價值觀」、「誠信道德價值觀」、「社會道德價值觀」、「性道德價值觀」具有立即性影響成效，而直接教導模式生命教育則對實驗組二「工作道德價值觀」及「公共道德價值觀」具有立即性影響成效，因此得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 1-4：實驗組一「道德價值觀」後測結果顯著高於實驗組二及控制組。

接受研究假設 1-4-1：實驗組一「傳統道德」後測結果顯著高於實驗組二控制組。

接受研究假設 1-4-2：實驗組一、二「工作道德」後測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 1-4-3：實驗組一「人際道德」後測結果顯著高於實驗組二控制組。

接受研究假設 1-4-4：實驗組一、二「公共道德」後測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 1-4-5：實驗組一「誠信道德」後測結果顯著高於實驗組二控制組。

接受研究假設 1-4-6：實驗組一「社會道德」後測結果顯著高於實驗組二控制組。

接受研究假設 1-4-7：實驗組一「性道德」後測結果顯著高於實驗組二控制組。

貳、不同教學模式生命教育延宕性影響分析

本研究所謂延宕性影響，係指探討接受不同教學模式之受試者在追蹤測驗得分之差異性，以考驗研究假設二。分析時以組別為固定因子，受試者「自我概念」、「人際關係」、「生命意義」及「道德價值觀」的前測分數為共變量，追蹤測分數為依變項，進行獨立樣本單因子共變數分析 (ANCOVA)， α 值皆定為 .05，在進行共變數分析之前，先操作組內迴歸係數同質性考驗，以確定變異數的迴歸係數具有同質性的假定，方施行共變數分析，最後選取具顯著差異的分析結果，進行事後比較，以深入了解各組間的差異情形。

本段落分為四大部分，第一部份為不同教學模式生命教育對高職女生「自我概念」之延宕性影響效果；第二部份為不同教學模式生命教育對高職生「人際關係」之延宕性影響效果；第三部份為不同教學模式生命教育對高職生「生命意義」之延宕性影響效果；第四部份為不同教學模式生命教育對高職生「道德價值觀」之延宕性影響效果。茲將分析說明如下：

一、自我概念

為瞭解實驗組同學接受不同教學模式生命教育課程後，對高職女生自我概念之延宕性影響，本研究以組別為固定因子，「自我概念量表」追蹤測驗分數為依變項，前測分數為共變數，進行獨立樣本單因子共變數分析。進行共變數分析前，先進行組內迴歸係數同質性考驗，考驗結果如表 4-1-9 得知三組學生自我概念總分 ($F=.124$; $P=.884$) 及其餘分量表 ($F=.015-1.46$; $P=.239-.985$) 均未達顯著水準，統計考驗應接受虛無假設，拒絕對立假設，可視為三組迴歸線的斜率相同，符合共變數分析的前提假設一組內迴歸係數同質性，因而可繼續進行共變數分析及事後比較。

表 4-1-9 不同教學模式生命教育課程「自我概念」追蹤測迴歸係數同質性考驗摘要表：

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
自我概念總分					
組間 (迴歸係數同質性)	68.34	2	34.17	.124	.884
組內 (誤差)	27620.48	100	276.21		
家庭自我					
組間 (迴歸係數同質性)	67.29	2	33.65	1.46	.237
組內 (誤差)	2300.616	100	23.00		
道德自我					
組間 (迴歸係數同質性)	.25	2	.125	.015	.985
組內 (誤差)	813.68	100	8.14		
社會自我					
組間 (迴歸係數同質性)	.67	2	.335	.028	.972
組內 (誤差)	1194.48	100	11.95		
自我認同					
組間 (迴歸係數同質性)	19.74	2	9.87	.565	.570
組內 (誤差)	1748.21	100	17.48		
自我滿意					
組間 (迴歸係數同質性)	.97	2	.483	.072	.931
組內 (誤差)	672.75	100	6.73		
自我批評					
組間 (迴歸係數同質性)	6.91	2	3.46	.641	.529
組內 (誤差)	539.63	100	5.40		
生理自我					
組間 (迴歸係數同質性)	5.31	2	2.66	.529	.591
組內 (誤差)	502.24	100	5.02		
心理自我					
組間 (迴歸係數同質性)	.934	2	.467	.066	.936
組內 (誤差)	706.94	100	7.07		
自我行動					
組間 (迴歸係數同質性)	6.28	2	3.14	.884	.416
組內 (誤差)	355.00	100	3.55		

(一)「自我概念總分」追蹤測結果之差異分析

由表 4-1-10 得知實施不同教學模式生命教育課程後，實驗組一和實驗組二「自我概念總分」追蹤測得分具有顯著差異 ($F=7.55$; $P<.01$)。結果顯示研究假設 2-1 獲得支持，經由事後比較結果發現，實驗組一顯著高於實驗組二及控制組；此代表角色扮演教學模式生命教育課程對「自我概念總分」具有延宕性的影響成效。

(二)「自我概念各分量表」後測得分之差異分析

「自我概念量表」共分為九個分量表，分別為「家庭自我」、「道德自我」、「社會自我」、「自我認同」、「自我滿意」、「自我批評」、「生理自我」、「心理自我」及「自我行動」，以下根據表 4-1-10 說明三組受試者自我概念追蹤測分量表結果。

1. 實施不同教學模式生命教育課程後，實驗組在「家庭自我」、「道德自我」、「社會自我」、「自我認同」、「生理自我」、「心理自我」及「自我行動」追蹤測得分具有顯著差異

(1) 家庭自我

由表 4-1-10 追蹤測共變數分析結果得知，不同教學模式生命教育對實驗組「家庭自我」具有顯著差異 ($F=2.46$; $P<.05$)，代表研究假設 2-1-1 獲得支持。事後比較結果發現，實驗組一顯著高於控制組；此代表角色扮演教學模式生命教育課程對「家庭自我」具有延宕性的影響成效。

(2) 道德自我

由表 4-1-10 追蹤測共變數分析結果得知，不同教學模式生命教育對實驗組「道德自我」具有顯著差異 ($F=3.17$; $P<.05$)，代表研究假設 2-1-2 獲得支持。事後比較結果發現，實驗組一顯著高於實驗組二；但與控制組間無顯著差異此代表角色扮演教學模式生命教育課程對「道德自我」具有延宕性的影響成效。

(3) 社會自我

表 4-1-10 結果得知，不同教學模式生命教育對實驗組「社會自我」具有顯著差異 ($F=7.70$; $P<.01$)，代表研究假設 2-1-3 獲得支持。事後比較結果發現，實驗組一顯著高於實驗組二及控制組，而實驗組二又明顯高於控制組；由此可見，角色扮演及直接教導模式生命教育對「社會自我」具有延宕性的影響成效，而角色扮演的影響成效優於直接教導模式。

(4) 自我認同

由表 4-1-10 追蹤測共變數分析結果得知，不同教學模式生命教育對實驗組「自我認同」具有顯著差異 ($F=5.83$; $P<.01$)，代表研究假設 2-1-4 獲得支持。事後比較結果發現，實驗組一與控制組相比較具有顯著差異；此代表角色扮演教學模式生命教育對「自我認同」具有延宕性的影響成效。

(5) 生理自我

由表 4-1-10 追蹤測共變數分析結果得知，不同教學模式生命教育對實驗組「生理自我」具有顯著差異 ($F=2.67$; $P<.05$)，代表研究假設 2-1-7 獲得支持。事後比較結果發現，實驗組一與控制組相比較具有顯著差異；此代表角色扮演教學模式生命教育對「生理自我」具有延宕性的影響成效。

(6) 心理自我

由表 4-1-10 追蹤測共變數分析結果得知，不同教學模式生命教育對實驗組「心理自我」具有顯著差異 ($F=4.47$; $P<.05$)，代表研究假設 2-1-8 獲得支持。事後比較結果發現，實驗組一與實驗組二、控制組相比較具有顯著差異；此代表角色扮演教學模式生命教育對「心理自我」具有延宕性的影響成效。

(7) 自我行動

由表 4-1-10 追蹤測共變數分析結果得知，不同教學模式生命教育對實驗組「自我行動」具有顯著差異 ($F=2.96; P<.05$)，代表研究假設 2-1-9 獲得支持。事後比較結果發現，實驗組一與實驗組二相比較具有顯著差異，但與控制組間無顯著差，此代表角色扮演教學模式生命教育對「自我行動」具有延宕性的影響成效。

2. 不同教學模式生命教育課程對實驗組學生「自我滿意」及「自我批評」未達顯著差異水準

由表 4-1-10 共變數分析結果顯示，實驗組學生在接受不同教學模式生命教育後，在「自我滿意」及「自我批評」分量表中，與控制組相較並無顯著差異，此表示研究假設 2-1-5、2-1-6 未獲得支持。

綜合言之，根據上述各項結果得知，實施不同教學模式生命教育課程後，對增進高職女生「家庭自我」、「道德自我」、「社會自我」、「自我認同」、「生理自我」、「心理自我」及「自我行動」具有延宕性的影響之成效。角色扮演教學模式生命教育對實驗組一「家庭自我」、「道德自我」、「社會自我」、「自我認同」、「生理自我」、「心理自我」及「自我行動」具有延宕性影響成效，而直接教導模式生命教育則對實驗組二「社會自我」具有延宕性影響成效，其他各分量表並無顯著差異，因此得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 2-1：實驗組一「自我概念總分」追蹤測結果顯著高於實驗組二及控制組。

接受研究假設 2-1-1：實驗組一「家庭自我」追蹤測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 2-1-2：實驗組一「道德自我」追蹤測結果顯著高於實驗組二。

接受研究假設 1-1-3：實驗組一「社會自我」追蹤測結果顯著高於實驗組二及控制組。

實驗組二「社會自我」追蹤測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 2-1-4：實驗組一「自我認同」追蹤測結果顯著高於實驗組二及控制組。

接受研究假設 2-1-7：實驗組一「生理自我」追蹤測結果顯著高於實驗組二及控制組。

接受研究假設 2-1-8：實驗組一「心理自我」追蹤測結果顯著高於實驗組二及控制組。

接受研究假設 2-1-9：實驗組一「自我行動」追蹤測結果顯著高於實驗組二及控制組。

拒絕研究假設 2-1-5：三組受試學生「自我滿意」追蹤測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 2-1-6：三組受試學生「自我批評」追蹤測結果無顯著差異。

表 4-1-10 不同教學模式生命教育課程「自我概念」追蹤測共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	事後比較
自我概念總分					
組間 (實驗處理)	4101.00	2	2050.50	7.56* *	1 > 2, 3
組內 (誤差)	27688.82	102	271.46		
家庭自我					
組間 (實驗處理)	155.69	2	77.85	3.35*	1 > 3
組內 (誤差)	2367.45	102	23.21		
道德自我					
組間 (實驗處理)	50.62	2	25.31	3.17*	1 > 2
組內 (誤差)	813.93	102	7.98		
社會自我					
組間 (實驗處理)	180.47	2	90.24	7.70* *	1 > 2, 3
組內 (誤差)	1195.15	102	11.72		2 > 3
自我認同					
組間 (實驗處理)	201.99	2	100.99	5.83* *	1 > 3
組內 (誤差)	1767.95	102	17.33		
自我滿意					
組間 (實驗處理)	13.82	2	6.91	1.05	
組內 (誤差)	673.72	102	6.61		
自我批評					
組間 (實驗處理)	6.23	2	3.12	.582	
組內 (誤差)	546.54	102	5.36		
生理自我					
組間 (實驗處理)	26.55	2	13.28	2.67*	1 > 3
組內 (誤差)	507.55	102	4.98		
心理自我					
組間 (實驗處理)	62.04	2	31.03	4.47*	1 > 2, 3
組內 (誤差)	707.88	102	6.94		
自我行動					
組間 (實驗處理)	20.99	2	10.50	2.96*	1 > 2
組內 (誤差)	361.28	102	3.54		

* P < .05 * * P < .01 1：實驗組一 2：實驗組二 3：控制組

二、人際關係

為瞭解不同教學模式生命教育課程對高職生人際關係的延宕性影響，同樣以組別為固定因子，「人際關係量表」追蹤測驗分數為依變項，前測分數為共變數，先進行組內迴歸係數同質性考驗，考驗結果如表 4-1-11 得知，三組學生人際關係總分 ($F=1.56$; $P=.215$) 及其餘分量表 ($F=.360-2.16$; $P=.120-.693$) 均未達顯著水準，統計考驗應接受虛無假設，拒絕對立假設，可視為三組迴歸線的斜率相同，符合共變數分析組內迴歸係數同質性的前提假設，因而可繼續進行共變數分析及事後比較，以瞭解不同教學模式生命教育課程對人際關係延宕性影響之差異，茲將結果分析如下：

表 4-1-11 不同教學模式生命教育課程「人際關係」追蹤測迴歸係數同質性考驗摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
人際關係總分					
組間 (迴歸係數同質性)	69.53	2	34.77	1.56	.215
組內 (誤差)	2225.97	100	22.26		
親子關係					
組間 (迴歸係數同質性)	38.53	2	19.26	2.16	.120
組內 (誤差)	890.43	100	8.90		
同儕關係					
組間 (迴歸係數同質性)	7.33	2	3.67	.889	.414
組內 (誤差)	412.49	100	4.13		
師生關係					
組間 (迴歸係數同質性)	2.77	2	1.31	.360	.693
組內 (誤差)	377.36	100	3.77		

(一)「人際關係總分」追蹤測得分之差異分析

由表 4-1-12 追蹤測共變數分析結果，發現不同教學模式生命教育對「人際關係」具有延宕性顯著水準的差異 ($F=4.43$; $P<.05$)，表示本研究假設 2-2 獲得支持。事後比較發現，實驗組一與控制組間達顯著水準差異。由此可知，角色扮演教學模式生命教育對「人際關係總分」具有立即性的影響成效。

(二)「人際關係分量表」追蹤測結果之差異分析

「人際關係量表」共分為三個分量表，分別為「親子關係」、「同儕關係」及「師生關係」，各分量表追蹤測分數為依變數，組別為固定因子，前測分數為共變數，進行獨立樣本單因子共變數分析，並依其結果進行事後比較。以下根據表 4-1-12 分別說明三組受試者在人際關係追蹤測分量表得分結果：

1. 不同教學模式生命教育課程對實驗組學生「同儕關係」及「師生關係」追蹤測得分具有顯著差異

(1) 同儕關係

表 4-1-12 結果得知，不同教學模式生命教育課程對「同儕關係」追蹤測具有顯著差異 ($F=3.08$; $P<.05$)，代表研究假設 2-2-2 獲得支持。事後比較結果發現，實驗組一顯著高於控制組，其他組別間並無顯著差異存在。由此可見，角色扮演教學模式生命教育對「同儕關係」具有延宕性的影響成效。

(2) 師生關係

表 4-1-12 共變數分析結果得知，不同教學模式生命教育課程對「師生關係」具有顯著差異 ($F=6.64$; $P<.01$)，代表研究假設 2-2-3 獲得支持。事後比較結果發現，實驗組一顯著高於控制組，其他組別間並無顯著差異存在。由此可見，角色扮演教學模式生命教育對「師生關係」具有延宕性的影響成效。

2. 不同教學模式生命教育課程對實驗組學生「親子關係」未達顯著差異水準

由表 4-1-12 共變數分析結果顯示，實驗組學生接受不同教學模式生命教育課程，在「親子關係」分量表 ($F=.588$; $P>.05$) 並未達顯著差異水準，由此可知，研究假設 2-2-1 未獲得支持。

表 4-1-12 不同教學模式生命教育課程「人際關係」追蹤測共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	事後比較
人際關係總分					
組間 (實驗處理)	199.38	2	99.69	4.43 *	1 > 3
組內 (誤差)	2295.50	102	22.51		
親子關係					
組間 (實驗處理)	10.71	2	5.36	.59 *	
組內 (誤差)	928.96	102	9.11		
同儕關係					
組間 (實驗處理)	25.33	2	12.66	3.08 *	1 > 2, 3
組內 (誤差)	419.82	102	4.12		
師生關係					
組間 (實驗處理)	49.45	2	24.73	6.64 * *	1 > 2, 3
組內 (誤差)	380.13	102	3.73		
* P < .05 * * P < .01 1: 實驗組一 2: 實驗組二 3: 控制組					

綜合言之，本研究實施不同教學模式生命教育課程後發現，對增進高職女生「人際關係總分」、「同儕關係」及「師生關係」具有追蹤性的影響成效。經事後比較結果得知，角色扮演教學模式生命教育對「人際關係總分」、「同儕關係」及「師生關係」具有延宕性的影響成效，至於「親子關係」則無顯著的差異。而其他組別則不具有延宕性的影響成效，因此得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 2-2：實驗組一在「人際關係總量表」追蹤測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 2-2-2：實驗組一在「同儕關係」追蹤測結果顯著高於實驗組二及控制組。

接受研究假設 2-2-3：實驗組一在「師生關係」追蹤測結果顯著高於實驗組二及控制組。

拒絕研究假設 2-2-1：三組受試學生在「親子關係」追蹤測結果無顯著差異。

三、生命意義

為瞭解不同教學模式生命教育課程對高職女生「生命意義」的延宕性影響，以組別為固定因子，「生命意義量表」追蹤測分數為依變項，前測分數為共變數，進行組內迴歸係數同質性考驗，考驗結果如表 4-1-13 得知，三組學生生命意義總分（ $F=1.53$ ； $P=.222$ ）及其餘分量表（ $F=1.11-1.90$ ； $P=.155-.332$ ）均未達顯著水準，表示統計考驗應接受虛無假設，拒絕對立假設，可視為三組迴歸線的斜率相同，符合共變數分析組內迴歸係數同質性的前提假設，因而可繼續進行共變數分析及事後比較，以瞭解不同教學模式生命教育課程對生命意義是否具有延宕性影響之差異，茲將結果分析如下：

表 4-1-13 不同教學模式生命教育課程「生命意義」追蹤測迴歸係數同質性考驗摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
生命意義總分					
組間（迴歸係數同質性）	693.83	2	346.92	1.53	.222
組內（誤差）	22673.82	100	226.74		
生命目標					
組間（迴歸係數同質性）	93.34	2	46.67	1.90	.155
組內（誤差）	2457.99	100	24.58		
生命價值					
組間（迴歸係數同質性）	37.02	2	18.51	1.11	.333
組內（誤差）	1661.10	100	16.61		
生命熱忱					
組間（迴歸係數同質性）	212.01	2	106.01	1.83	.167
組內（誤差）	5810.42	100	58.10		

（一）「生命意義總分」追蹤測得分之差異分析

從表 4-1-14 後測共變數分析結果，發現不同教學模式生命教育對「生命意義總分」具有延宕性顯著水準的差異（ $F=11.62$ ； $P<.001$ ），顯示本研究假設 2-3 獲得支持。並進一步進行事後比較，發現實驗組一與實驗組二、控制組達顯著水準差異；此代表角色扮演教學模式生命教育課程對實驗組一學生「生命意義總分」具有延宕性的影響成效。

(二)「生命意義分量表」追蹤測得分之差異分析

「生命意義量表」共有三個分量表，分別為「生命目標」、「生命價值」及「生命熱忱」，以各分量表追蹤測分數為依變數，組別為固定因子，前測分數為共變數，進行獨立樣本單因子共變數分析，並依其結果進行事後比較。以下根據表 4-1-14 分別說明三組受試者在生命意義追蹤測分量表得分結果：

1. 不同教學模式生命教育課程對實驗組學生「生命目標」、「生命價值」及「生命熱忱」追蹤測得分具有延宕性顯著差異。

(1) 生命目標

由表 4-1-14 追蹤測共變數分析結果得知，不同教學模式生命教育對實驗組學生「生命目標」具有顯著差異 ($F=11.53$; $P < .001$)，代表研究假設 2-3-1 獲得支持。進行事後比較結果發現，實驗組一與實驗組二、控制組達顯著水準差異。此代表角色扮演教學模式生命教育課程對「生命目標」具有延宕性影響成效。

(2) 生命價值

由表 4-1-14 結果得知，不同教學模式生命教育課程對實驗組學生「生命價值」具顯著差異 ($F=11.53$; $P < .001$)，代表研究假設 2-3-3 獲得支持。事後比較分析發現，實驗組一與實驗組二、控制組達顯著水準差異。此代表角色扮演教學模式生命教育課程對「生命價值」具有延宕性影響成效，其他組別則不具有延宕性影響成效。

(3) 生命熱忱

由表 4-1-14 結果得知，不同教學模式生命教育課程對實驗組學生「生命熱忱」具顯著差異 ($F=9.78$; $P < .001$)，代表研究假設 2-3-3 獲得支持。事後比較分析發現，實驗組一與實驗組二、控制組達顯著水準差異。此代表角色扮演教學模式生命教育課程對「生命熱忱」具有延宕性成效，其他組別則不具有延宕性成效。

表 4-1-14 不同教學模式生命教育課程「生命意義」追蹤測共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	事後比較
生命意義總分					
組間 (實驗處理)	5323.76	2	2661.88	11.62***	1 > 2, 3
組內 (誤差)	23367.67	102	229.10		
生命目標					
組間 (實驗處理)	576.96	2	288.48	11.53***	1 > 2, 3
組內 (誤差)	2551.33	102	25.01		
生命價值					
組間 (實驗處理)	300.62	2	150.31	9.03***	1 > 2, 3
組內 (誤差)	1698.12	102	16.65		
生命熱忱					
組間 (實驗處理)	1154.94	2	577.47	9.78***	1 > 2, 3
組內 (誤差)	6022.43	102	59.04		
*P<.05	**P<.01	***P<.001	1 : 實驗組一	2 : 實驗組二	3 : 控制組

綜合言之，實施不同教學模式生命教育課程後，對增進高職生「生命意義總分」、「生命目標」、「生命價值」及「生命熱忱」具有延宕性的影響成效。經事後比較發現，僅有角色扮演教學模式生命教育課程在「生命意義總分」、「生命目標」、「生命價值」及「生命熱忱」具有延宕性的影響成效；而直接教導模式生命教育課程則未具有顯著的差異。此結果得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 2-3：實驗組一「生命意義總分」追蹤測結果顯著高於實驗組二及控制組。

接受研究假設 2-3-1：實驗組一在「生命目標」追蹤測結果顯著高於實驗組二及控制組。

接受研究假設 2-3-2：實驗組一在「生命價值」追蹤測結果顯著高於實驗組二及控制組。

接受研究假設 2-3-3：實驗組一在「生命熱忱」追蹤測結果顯著高於實驗組二及控制組。

四、道德價值觀

為瞭解實驗組同學接受不同教學模式生命教育課程後，對高職生道德價值觀之延宕性影響，本研究以組別為固定因子，「道德價值觀量表」追蹤測分數為依變項，前測分數為共變數，進行獨立樣本單因子共變數分析。進行共變數分析前，先進行組內迴歸係數同質性考驗，考驗結果如表 4-1-15 得知三組學生道德價值觀總分（ $F=1.98$ ； $P=.143$ ）及其餘分量表（ $F=.005-3.07$ ； $P=.051-.995$ ）均未達顯著水準，統計考驗應接受虛無假設，拒絕對立假設，可視為三組迴歸線的斜率相同，符合共變數分析的前提假設一組內迴歸係數同質性，因而可繼續進行共變數分析及事後比較。

表 4-1-15 不同教學模式生命教育「道德價值觀」追蹤測迴歸係數同質性考驗摘要表：

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
道德價值觀總分					
組間（迴歸係數同質性）	622.52	2	311.26	1.98	.143
組內（誤差）	15704.62	100	157.05		
傳統道德價值觀					
組間（迴歸係數同質性）	70.51	2	35.26	1.42	.249
組內（誤差）	2497.55	100	24.98		
工作道德價值觀					
組間（迴歸係數同質性）	16.13	2	0.06	1.43	.249
組內（誤差）	566.02	100	5.67		
人際道德價值觀					
組間（迴歸係數同質性）	24.93	2	12.47	1.60	.208
組內（誤差）	780.49	100	7.81		
公共道德價值觀					
組間（迴歸係數同質性）	1.65	2	.82	.238	.788
組內（誤差）	345.44	100	3.45		
誠信道德價值觀					
組間（迴歸係數同質性）	10.65	2	5.32	1.38	.259
組內（誤差）	386.72	100	3.87		
社會道德價值觀					
組間（迴歸係數同質性）	26.14	2	13.07	2.53	.085
組內（誤差）	516.08	100	5.16		
性道德價值觀					
組間（迴歸係數同質性）	6.76	2	3.38	1.31	.273
組內（誤差）	257.19	100	2.57		

(一)「道德價值觀總分」追蹤測結果之差異分析

由表 4-1-16 得知實施不同教學模式生命教育課程後，實驗組一和實驗組二、控制組「道德價值觀總分」追蹤測得分有顯著差異 ($F=5.41$; $P < .01$)。顯示本研究假設 2-4 獲得支持。並進一步進行事後比較，發現實驗組一與實驗組二、控制組之間達顯著水準差異，此代表角色扮演教學模式生命教育課程對實驗組學生「道德價值觀總分」具有延宕性的影響成效。

(二)「道德價值觀各分量表」追蹤測得分之差異分析

「道德價值觀量表」共分為七個分量表，分別為「傳統道德價值觀」、「工作道德價值觀」、「人際道德價值觀」、「公共道德價值觀」、「誠信道德價值觀」、「社會道德價值觀」、「性道德價值觀」，以下根據表 4-1-16 分別說明三組受試者道德價值觀追蹤測分量表結果。

1. 實施不同教學模式生命教育課程後，實驗組一在「傳統道德價值觀」、「人際道德價值觀」、「公共道德價值觀」、「誠信道德價值觀」、「社會道德價值觀」、「性道德價值觀」追蹤測得分具有顯著差異

(1) 傳統道德價值觀

由表 4-1-16 追蹤測共變數分析結果得知，不同教學模式生命教育對實驗組「傳統道德價值觀」具有顯著差異 ($F=5.77$; $P < .01$)，代表研究假設 2-4-1 獲得支持。事後比較結果發現，實驗組一顯著高於實驗組二、控制組；此代表角色扮演教學模式生命教育對「道德價值觀」具有延宕性的影響成效。

(2) 公共道德價值觀

從表 4-1-16 顯示追蹤測「公共道德價值觀」共變數分析結果 ($F=2.17$; $P < .05$) 具有顯著性差異，代表研究假設 2-4-4 獲得支持。經事後比較發現，實驗組一與控制組之間具有顯著差異，而其他組別則未達顯著差異。由此可知，角色扮演教學模式生命教育課程對實驗組學生「公共道德價值觀」具有延宕性的影響成效。

(3) 誠信道德價值觀

從表 4-1-16 顯示追蹤測「誠信道德價值觀」共變數分析結果 ($F=2.53$; $P<.05$) 具有顯著性差異，代表研究假設 2-4-5 獲得支持。經事後比較發現，實驗組一顯著高於實驗組二；由此可見，角色扮演教學模式生命教育對「誠信道德價值觀」具有延宕性的影響成效。

(4) 社會道德價值觀

從表 4-1-16 顯示追蹤測「社會道德價值觀」共變數分析結果 ($F=6.77$; $P<.01$) 具有顯著性差異，代表研究假設 2-4-6 獲得支持。經事後比較發現，實驗組一顯著高於實驗組二及控制組；由此可見，角色扮演教學模式生命教育對「社會道德價值觀」具有延宕性的影響成效。

(5) 性道德價值觀

從表 4-1-16 顯示追蹤測「性道德價值觀」共變數分析結果 ($F=11.59$; $P<.001$) 具有顯著性差異，代表研究假設 2-4-7 獲得支持。經事後比較發現，實驗組一顯著高於實驗組二及控制組，且實驗組二亦顯著高於控制組；由此可見，角色扮演教學模式及直接教導模式生命教育對「性道德價值觀」具有延宕性的影響成效。

2 不同教學模式生命教育課程對實驗組學生「工作道德價值觀」、「人際道德價值觀」未達顯著差異水準

(1) 工作道德價值觀

表 4-1-16 結果得知，不同教學模式生命教育對實驗組「工作道德價值觀」不具有顯著差異 ($F=.318$; $P>.05$)，代表研究假設 2-4-2 未獲得支持。事後比較結果發現，此代表角色扮演及直接教導模式生命教育對「工作道德價值觀」均為具有延宕性的影響成效。

(2) 人際道德價值觀

由表 4-1-16 追蹤測共變數分析結果得知，不同教學模式生命教育對實驗組「人際道德價值觀」未具有顯著差異 ($F=.927$; $P>.05$)，代表研究假設 2-4-3 未獲得支持。由此可見，角色扮演及直接教導教學模式生命教育對「人際道德價值觀」不具有延宕性的影響成效。

表 4-1-16 不同教學模式生命教育課程「道德價值觀」追蹤測共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	事後比較
道德價值觀總分					
組間 (實驗處理)	1730.62	2	865.31	5.41**	1 > 2, 3
組內 (誤差)	16327.13	102	160.07		
傳統道德價值觀					
組間 (實驗處理)	290.50	2	145.25	5.77**	1 > 2, 3
組內 (誤差)	2568.06	102	25.18		
工作道德價值觀					
組間 (實驗處理)	3.63	2	1.81	.32	
組內 (誤差)	582.15	102	5.71		
人際道德價值觀					
組間 (實驗處理)	14.65	2	7.32	.93	
組內 (誤差)	805.42	102	7.90		
公共道德價值觀					
組間 (實驗處理)	14.77	2	7.38	2.17*	1 > 3
組內 (誤差)	347.08	102	3.40		
誠信道德價值觀					
組間 (實驗處理)	19.72	2	9.86	2.53*	1 > 2
組內 (誤差)	397.37	102	3.90		
社會道德價值觀					
組間 (實驗處理)	72.02	2	36.01	6.77**	1 > 2, 3
組內 (誤差)	542.23	102	5.32		
性道德價值觀					
組間 (實驗處理)	60.00	2	30.00	11.59***	1 > 2, 3
組內 (誤差)	263.95	102	2.59		

* $P < .05$ ** $P < .01$ *** $P < .001$ 1: 實驗組一 2: 實驗組二 3: 控制組

綜合言之，根據上述各項結果得知，實施不同教學模式生命教育課程後，對增進高職女生「傳統道德價值觀」、「公共道德價值觀」、「誠信道德價值觀」、「社會道德價值觀」、「性道德價值觀」具有延宕性的影響之成效。角色扮演教學模式生命教育對實驗組一「傳統道德價值觀」、「公共道德價值觀」、「誠信道德價值觀」、「社會道德價值觀」、「性道德價值觀」具有延宕性影響成效，而直接教導模式生命教育則對實驗組二「性道德價值觀」具有延宕性影響成效，因此得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 2-4：實驗組一「道德價值觀」追蹤測結果顯著高於實驗組二及控制組。

接受研究假設 2-4-1：實驗組一「傳統道德」追蹤測結果顯著高於實驗組二及控制組。

接受研究假設 2-4-4：實驗組一「公共道德」追蹤測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 2-4-5：實驗組一「誠信道德」追蹤測結果顯著高於實驗組二。

接受研究假設 2-4-6：實驗組一「社會道德」追蹤測結果顯著高於控制組。

實驗組一「社會道德」追蹤測結果顯著高於實驗組二。

接受研究假設 2-4-7：實驗組一「性道德」追蹤測結果顯著高於實驗組二、控制組

實驗組二「性道德」追蹤測結果顯著高於控制組。

拒絕研究假設 2-4-2：三組受試學生「工作道德」追蹤測驗結果無顯著差異。

拒絕研究假設 2-4-3：三組受試學生「人際道德」追蹤測驗結果無顯著差異。

參、不同教學模式生命教育學習總回饋單分析

實驗組一、二分別實施十一週不同教學模式生命教育課程，於課程結束後一週內立即給予實驗組學生填寫總回饋單（詳見附錄七）以半開放及開放式的問題，以瞭解不同受試者在接受生命教育課程後，對課程學習反應的感受和態度。

從表 4-1-17 不同教學模式生命教育課程整體滿意度調查中，在第一個項目中可以發現角色扮演教學模式生命教育實驗組一的學生對課程的滿意程度為，感到滿意、很滿意、非常滿意，分別有十三人、十二人、十六人，佔實驗組一學生之 31.71 %、29.27 %、39.02 %；而直接教導模式生命教育實驗組二的學生對課程的滿意程度為，感到滿意、很滿意、非常滿意，分別有八人、二十五人、二人，佔實驗組二學生之 22.86 %、71.43 %、5.71 %，此表示實驗組學生對於不同教學模式生命教育整體課程感到滿意。

第二個項目「對生命教育課程瞭解程度」中可以發現角色扮演教學模式生命教育實驗組一的學生對課程的滿意程度為，感到滿意、很滿意、非常滿意，分別有十一人、十九人、十一人，佔實驗組一學生之 26.83 %、46.34 %、26.83 %；而直接教導模式生命教育實驗組二的學生對課程的滿意程度為，感到滿意、很滿意、非常滿意，分別有十六人、十八人、一人，佔實驗組二學生之 45.71 %、51.43 %、2.86 %。此顯示無論是角色扮演或是直接教導模式生命教育，學生滿意於個人對於課程瞭解程度。

第三個項目「課程對個人幫助的程度」中可以發現角色扮演教學模式生命教育實驗組一的學生認為課程對個人幫助的滿意程度為，感到滿意、很滿意、非常滿意，分別有十四人、十二人、十五人，佔實驗組一學生之 34.15 %、29.27 %、36.58 %；而直接教導模式生命教育實驗組二的學生認為課程對個人幫助的滿意程度為，不滿意、感到滿意、很滿意、非常滿意，分別有一人、二十一人、十二人、一人，佔實驗組二學生之 2.86 %、60.00 %、34.28 %、2.86 %。此顯示無論是角色扮演或是直接教導模式生命教育，

大部分學生滿意於生命教育課程對個人的幫助，尤以角色扮演教學模式實驗組一的學生有較高的滿意度。

第四個項目「課程教材內容」中可以發現角色扮演教學模式生命教育實驗組一的學生認為課程教材內容的滿意程度為，感到滿意、很滿意、非常滿意，分別有十一人、十五人、十五人，佔實驗組一學生之 26.83 %、36.58 %、36.59 %；而直接教導模式生命教育實驗組二的學生認為課程教材內容的滿意程度為，不滿意、感到滿意、很滿意、非常滿意，分別有一人、十人、二十一人、三人，佔實驗組二學生之 2.86 %、28.57 %、60.00 %、8.57 %。此顯示無論是角色扮演或是直接教導模式生命教育，大部分學生滿意於不同教學模式生命教育課程的教材內容。

第五個項目「教學方法滿意度」中可以發現角色扮演教學模式生命教育實驗組一的學生對教學方法的滿意程度為，感到滿意、很滿意、非常滿意，分別有八人、十六人、十七人，佔實驗組一學生之 19.51 %、39.03 %、41.46 %；而直接教導模式生命教育實驗組二的學生對教學方法的滿意程度為，不滿意、感到滿意、很滿意、非常滿意，分別有二人、十一人、二十人、二人，佔實驗組二學生之 5.71 %、31.43 %、57.14 %、5.72 %。此顯示無論是角色扮演或是直接教導模式生命教育，大部分學生滿意於不同教學模式生命教育的教學方法，尤以角色扮演教學模式的瞭解程度又明顯高於直接教導模式。

此外，總回饋單提及「對高職階段實施生命教育的態度？」實驗組一學生共有四十一位（100 %）而實驗組二學生共有三十五位（100 %）表示贊成高職階段實施生命教育課程。當問及未來有機會是否願意再上生命教育課程，實驗組學生皆願意再上生命教育課程。由此可知，雖然兩組學生皆同意上生命教育課程，但角色扮演教學模式生命教育實驗組一的學生則有較高的滿意度。

表 4-1-17 不同教學模式生命教育課程整體滿意度調查表

項目	角色扮演教學模式生命教育		直接教導模式生命教育	
	個數(人)	百分比(%)	個數(人)	百分比(%)
課程滿意度				
非常不滿意	0	0	0	0
不滿意	0	0	0	0
滿意	13	31.71	8	22.86
很滿意	12	29.27	25	71.43
非常滿意	16	39.02	2	5.71
合計	41	100.00	35	100.00
課程瞭解程度				
非常不滿意	0	0	0	0
不滿意	0	0	0	0
滿意	11	26.83	16	45.71
很滿意	19	46.34	18	51.43
非常滿意	11	26.83	1	2.86
合計	41	100.00	35	100.00
課程對個人幫助程度				
非常不滿意	0	0	0	0
不滿意	0	0	1	2.86
滿意	14	34.15	21	60.00
很滿意	12	29.27	12	34.28
非常滿意	15	36.58	1	2.86
合計	41	100.00	35	100.00
教材內容滿意度				
非常不滿意	0	0	0	0
不滿意	0	0	1	2.86
滿意	11	26.83	10	28.57
很滿意	15	36.58	21	60.00
非常滿意	15	36.59	3	8.57
合計	41	100.00	35	100.00
教學方式滿意度				
非常不滿意	0	0	0	0
不滿意	0	0	2	5.71
滿意	8	19.51	11	31.43
很滿意	16	39.03	20	57.14
非常滿意	17	41.46	2	5.72
合計	41	100.00	35	100.00
實施生命教育態度				
贊成	41	100.00	35	100.00
不贊成	0	0.00	0	0.00
再次接受生命教育意願				
是	41	100.00	35	100.00
否	0	0.00	0	0.00

第二節 綜合分析討論

為深入探討不同教學模式生命教育課程對高職學生自我概念、人際關係、生命意義及道德價值觀之影響，本段落將依據前一節不同教學模式生命教育的「立即性」及「延宕性」影響分析結果及總回饋單量化資料結果，進行分析討論，以驗證研究假設及目的。

除了以量化問卷分析外，更進一步透過課程總回饋單、單元回饋單、深度訪談及學習單四部分，進行不同教學模式生命教育課程相關學習歷程經驗彙整，期能以質性內涵之分析，深入瞭解實驗組對不同教學模式生命教育課程的學習經驗、感想與改變，以補充量化研究結果的侷限性。

單元回饋單方面，針對單元課程設計半開放式及開放式的問題（見附錄七），瞭解實驗組學生在接受不同教學模式生命教育課程後，對單元課程之滿意度、單元課程內容的瞭解程度、教材使用、教學方法及對各單元的感受與態度，以作為探討不同教學模式生命教育對高職學生影響性的基礎參照點及作為改善教學之依據。實驗組一（R-A-1 R-A-41），實驗組二（D-A-1 D-A-35）

課程總回饋單方面，針對整體課程設計半開放式及開放式的問題（附錄八），瞭解實驗組學生在接受不同教學模式生命教育課程後，對課程之滿意度、課程內容的瞭解程度、教材使用、教學方法及對各單元的感受與態度，以作為探討不同教學模式生命教育對高職學生影響性的基礎參照點。實驗組一（R-S-1 R-S-41），實驗組二（D-S-1 D-S-35）

深度訪談部分，研究者係於課程開放之初，設計不同教學模式生命教育課程之半結構是訪談指引（詳見附錄五）分別於課程開始第五週至課程結束後一週內，進行課後深度訪談，研究者訪談後當天立即以錄音機及速記筆記內容，彙整出訪談內容，並進行開放性譯碼分析；接受角色扮演教學模式生命教育課程之實驗組一共訪談十一名學生（R-I-1 至 R-I-11）；及直接教導模式生命教育課程之實驗組二，共計訪談九名學生（D-I-1 至 D-I-9）

學習單部分，研究者以不同教學模式生命教育課程為主，採用相同的教材及作業，

採用不同的教學方法，學生根據單元課程內容，完成學習經驗單或學習心得分享實驗組一（R-L-1 R-L-41），實驗組二（D-L-1 D-L-35），最後研究者再依據該內容進行彙整分析，並配合深度訪談資料內容，加以陳述不同教學模式生命教育課程對高職學生學習歷程之影響。

壹、不同教學模式生命教育課程對高職女學生「自我概念」效果之討論

根據前述研究結果，將三組受試者前測、後測及追蹤測驗「自我概念」總平均數的變化，繪圖如 4-2-1。結果顯示實驗組一、二前測分數略高於控制組，但三組受試者間均未達顯著差異。接受不同教學模式生命教育課程後，後測結果顯示實驗組一、二得分有增加，但控制組的得分卻比前測分數略微下降，實驗組一平均數的增加較控制組顯著，因此，實驗組一具有立即性的影響效果，而實驗組二則否。追蹤測驗時，實驗組一平均數大幅提高，而控制組平均數與前測相較有些許下降，但實驗組一平均數的增加較控制組顯著，因此，實驗組一具有延宕性的影響成效，實驗組二則不具有延宕性影響。

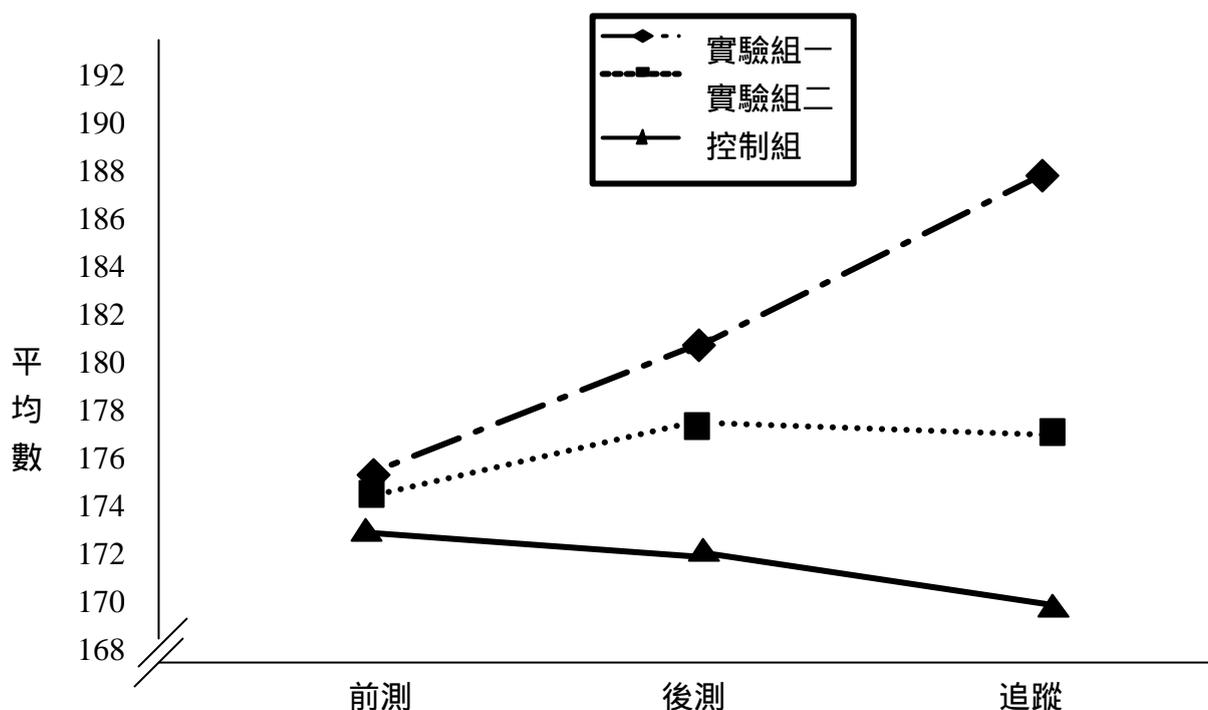


圖 4-2-1 不同教學模式生命教育「自我概念」實驗成效平均數曲線圖

不同教學模式生命教育課程對「自我概念」之影響研究方面，目前國內外卻無相關實驗研究加以佐證，而針對生命教育課程之學習成效亦有不同的結果，張輝道（2002）生命教育體驗活動對國小學童攻擊性行為與自我概念的影響研究，發現能有效提升學童的自我概念，此與本研究實施角色扮演教學模式生命教育課程的結果相同。劉香奴（2003）探討不同取向生命教育課程對高中生自我概念、人際關係及生命意義影響之研究，發現倫理取向生命教育課程對「社會自我」、「自我認同」及「自我滿意」具有立即性影響成效；生死取向生命教育則對「家庭自我」、「自我認同」及「自我滿意」具有立即性及延宕性影響成效，而倫理取向生命教育課程對「社會自我」、「自我認同」、「自我滿意」、「自我批評」及「自我概念總分」具有延宕性影響成效。陳維真（2000）針對國小學童實施生命教育準實驗教學，發現實驗組在自我概念得分上與控制組間未達顯著差異。黃惠秋（2002）探討「認識自我」生命教育課程對國中生自我概念及生命意義感之影響，發現此課程實施後對「自我概念總分」未顯著高於控制組，而在「生理我」、「心理我」分量表則明顯優於控制組，而其餘分量表則不具有顯著差異。因此；對於不同教學模式生命教育課程所產生不同的結果，分為二部份進行分析討論：

一、角色扮演教學模式生命教育課程對「自我概念總分」及「家庭自我」、「社會自我」、「心理自我」具有立即性的影響成效。直接教導模式生命教育課程則對「自我概念總分」不具有立即性影響成效，僅對於「家庭自我」有立即性影響成效，但在「道德自我」、「自我認同」、「自我滿意」、「自我批評」、「生理自我」及「自我行動」皆未達立即性顯著差異。就以下結果進行分析：

（一）不同教學方法對自我的轉變

Widra 和 Amidon（1987）指出自我概念是一種流動性的結構，其中有相當穩定的成分，如來自個體早期發展的人格核心，和一些仍受爭議或未受界定卻潛伏著可成長和改變的部分。Shavelson（1976）認為自我概念雖是一種穩定的人格特質，但並非一成不變的，他會因生活的新經驗、特殊的教育等，而一直不停地在再塑造修正。回顧相關研

究有（劉香姣，2003；黃惠秋，2002；陳佩君，2001；陳維真，2000）發現要藉由短期的生命教育課程提升立即性整體自我概念仍不易達成。因此，要重新塑造自我概念則必須提供一個模擬的情境，並研擬一套特殊的教學方法，以營造一個溫馨、安全、生動又能表現自我的環境，方能促使學生開放自我重新檢視整體的自我概念。張輝道（2002）生命教育體驗活動對國小學童攻擊性行為與自我概念的影響研究中，發現能有效提升學童的自我概念。本研究採用角色扮演及直接教導教學模式進行生命教育課程後，兩組實驗組學生紛紛表示該課程對自我影響的看法：

「角色扮演的教學方式很好，就是類似身歷其境，就是把妳想像成那個人，然後就能體會他的感受這樣子」(R-I-9)

「我比較喜歡角色扮演的那一種，因為不會像一般上課那樣一直讀書並不好覺得很呆板，我覺得角色扮演可以增加彼此之間事情的討論，而增加彼此間的互動會更深一點。」(R-I-10)

「我覺得生命教育從字面上來看有點難懂，但上完之後我感覺蠻好玩的，而且可以看到許多同學不同的一面。」(R-S-8)

「課程多數感人、溫馨，某些課程對我有些幫助，讓人更了解自己，可以有表現自我的機會，我覺得很好。」(R-S-23、28)

「上課的方式很好玩，而且可以更了解自己，可以加深印象，也可以讓同學有表演的機會」。(R-S-2)

角色扮演教學模式生命教育實驗組一 R-I-9 認為角色扮演教學模式生命教育，能提供一個與生活情境相類似的環境，有助於自己能站在別人的立場著想。R-I-10 則提及該教學方法能增加與他人的互動。R-S-8 則認為藉由角色扮演的的方式能認識同學不同的面向，對同學有更深一層的認識。R-S-23、28 及 R-S-2 認為該教學方式很溫馨感人且上課方式活潑，有助於了解自己並加深印象，且能提供表現自我的機會。由以上的總回饋單及訪談內容發現，讓學生身歷其境地體會所扮演角色的心境，能設身處地的為他人著想，並藉由互動當中察覺自我的行為。角色扮演教學模式的生命教育課程，是在與同儕間的互動中了解並體會對方的感受，進而認識自己達到自我實現。角色扮演就是在一

個假設環境中，相當投入地模擬行動（Yardley-Matwiejczuk, 1997）。進而協助學生改善自我觀念（陳月華，1985）。研究者認為在不同教學模式生命教育教學過程中，角色扮演教學法就是提供一個特殊的社會情境，讓學生在此情境中能進行反思，並以實際行動檢視自我。實驗組一不僅在後測的結果有顯著的差異，能明顯提升自我概念。

「感受大部份都一點點，上課時老師提到一些比較深刻的內容，若領悟到一些什麼就會去改變一些自己的觀念和想法。」（D-I-3）

「我覺得可以多找那種可以動手去觸摸的到，像墮胎就可以稍為看有沒有嬰兒模型啊，這樣會比較真實一點。不然這樣的感受大概只能持續一天左右。」（D-I-5）

直接教導模式生命教育實驗組二（D-I-3）則表示對於上課內容的感受不會很深刻，而（D-I-5）則更進一步指出，接受直接教導模式生命教育後所產生的影響非常短暫，由以上深度訪談內容分析得知，直接教導模式是以單向式的溝通為主，教師將自己對事物的看法直接傳授給學生，雖然能在短時間獲得許多知識及價值觀，但卻無法營造一個溫馨的氛圍，欲使學生對整體自我概念產生具體而顯著的改善，恐將難以達成。因此，實驗組二在立即性及延宕性自我概念總分則無顯著之差異。

（二）檢視家庭關係重新認識自我

家庭是影響個人自我概念最早、最廣且最深的因素。所以 Dinkmeyer 與 Caldwell 於 1970 年提出，個人從家庭中感到受關愛、保護或被忽視、拒絕均會造成其自重或自貶之感，繼而形成積極的自我概念或負向消極的自我概念（引自洪錚蓉，1992）。因此，實施生命教育課程後兩組實驗組學生皆提出家庭對自我的影響及改變，陳述如下：

「因為有你們這些愛我的家人，和你們這些真正關心我的朋友，是你們讓我這十幾年的生活充滿自信、多彩多姿，讓我每天過著快樂的日子，因為有你們我了解了這世上的無價之寶 - "愛"，。」（R-L-22）

「爸媽對我好我都知道但我卻不能為你們做什麼~只有乖乖的聽話，或許有時我會做一些比較叛逆的行為，但你們總是寬容的原諒我，讓我重新尋回自己，也知道原來你們是真的愛我的~我只能用愛來回報，這是我最大的財產了。」（R-L-4）

「感謝全家人那麼的照顧我，之前那麼任性，那麼不聽話，你們都麼的包容我，之前也常跟您們頂嘴、吵架，真不應該呀！就算家庭經濟有了大轉變，父母也是會給我最好的，從來不喊累，也從不抱怨，平常媽媽對我的行為要我改正時，我也會隨便亂生氣明明知道是為我好，但我都會往壞處去想，認為是在責備我，我實在太不應該啦！」 (D-L-13)

「謝謝我的家人時常給我莫大的鼓勵及愛護，陪我走過每一段的人生旅途，也讓我的人生充滿自信」 (I-L-02)

角色扮演生命教育課程實驗組一 R-L-22 及 I-L-2 認為家人的關心與愛能讓自己擁有自信。R-L-4 和 D-L-13 則認為家人的關心及容忍，能夠深思自己的行為並重新檢視自我的優缺點，更進一步了解真正的自己，實驗組學生在學習不同教學模式生命教育課程後，皆可由重新檢視自己與家人的關係，進而達到認識自我與自我肯定，這亦是生命教育所欲達到的目標。由此可知，角色扮演教學模式生命教育課程能藉由角色的模擬，能站在他人立場著想，而感受到家人的關心，省思自己的行為並加以改善進而能達到自我肯定。此外，亦可經由直接教導模式生命教育課程，以影片欣賞及藉由教師不斷地灌輸學生家庭觀念，引發學生省思家人與自己之間的關係，而感受到親人對自己的呵護與陪伴，故從量化統計結果發現，角色扮演與直接教導模式生命教育課程對「家庭自我」皆具有正向顯著性的差異中獲得驗證。

(三) 課程內涵的影響

回顧相關文獻發現，劉香姮 (2003) 針對高中生實施不同取向生命教育，發現生死取向生命教育可改善親子關係、生命意義及重塑正向生死態度，而倫理取向生命教育則有助於提升高中生自我概念、同儕關係及生命意義感，不同取向生命教育課程兩者間並無優劣之分，乃各有其不同的影響及功能。而林素霞 (2003) 亦同時提及應融合不同取向生命教育課程與活動，將能提升生命教育之成效。而本研究則是融合倫理取向及生死取向為教學內涵，因此無論是角色扮演教學模式或直接教導模式生命教育課程皆能提升家庭自我。此與量化結果相符。除此之外，Atwater 於 1992 指出青少年的壓力主要來

自生理的快速成長（李惠家，1997），青少年在這個階段生理上有了較為明顯的轉變，不只是內分泌線體，連外觀長相都改變不少，故青少年回頭看他自己也不覺得滿意，非常有不確定、不能完全接受自己的「迷失感」。因此，身體的快數成長不僅讓孩子們經歷一段自覺不夠漂亮尷尬時期，進而造成自我認同的困難（賴香如，1996）。可由實驗組一、二在學習單的陳述內容發現生理意象對自我的影響。

「若我是那一個小男孩，我會很自卑，因為我對我自己不夠肯定，又加上身上有疤痕，同學又取笑你，一定會不好受，只有去克服心理障礙才是最好的方法！」（R-L-20）

「有過類似「天使的翅膀」小男孩的遭遇，同樣是被同學取笑但我選擇自我催眠別讓自己受傷，所以看見這篇文章時，我想替那位小男孩抱不平，我想鼓勵他，要勇敢。被取笑的心情必定是不好的，但有同學是蠻惡劣的，一再地取笑。小男孩的心情我大概能體會，所以我會安慰及鼓勵他，要勇敢。」（D-L-8）

實驗組學生 R-L-20 及 D-L-8 皆提及曾因生理上的小瑕疵而產生自卑的心態，影響自我接納度。本課程的教材設計並無涵蓋健康取向生命教育的範疇，且學生體檢結果發現實驗組一學生有百分之二十五的學生檢查結果有異常的現象，使學生自覺生理狀況不佳，導致實驗組一、二生理自我與控制組間無法達到顯著差異。Rosenberg 同時也指出青少年的外貌或生理變化會影響其自我概念及自我接納的情形（郭為藩，1996）。由此可知，實驗組一、二因為生理健康的因素而影響自我認同及自我滿意，導致後測結果無法達顯著差異。

（四）人際關係的影響

社會心理學者艾瑞克遜（Erikson）認為自我認定的形成是青年期發展成敗的最大關鍵。然而，自我認定的建立不能單靠個人閉門探索就可成功，原因是這樣會缺乏可供比較或參考的榜樣，必須藉由人際交往，從他人與自己的相處中慢慢了解自己，由別人對自己的態度與反應來反映出自我的形象，從而認識真實的自我，逐漸形成自我的定義（潘菲，1992）。對青少年而言，擁有良好的人際關係，不僅能使青少年自我在同儕朋

友中受到歡迎，使其在待人處事上產生較多的成功經驗，並從這些成功的經驗獲得外界對其之回饋，以提升對自我的看法（蔡培村、張玉鈴，1997）。人際關係較差者，常有生活適應不良，團體中感覺孤獨、自尊心薄弱和自卑等情況（Cassidy&Asher，1992；Morison&Masten，1991；Parker & Asher，1987）。而心理學家蘇利文（Sullivan）亦指出青少年有人際親密（Interpersonal intimacy）的需求，青少年尋求同伴的傾向是心理發展的必然結果。亦是增進自我瞭解，肯定自我價值的功能（黃德祥，1982）。由以上各專家學者的論述可得知，人際關係的好壞將影響對自我的看法與認同，如何增進自我的人際關係成為青少年學習的課題。因此，許多專家學者提出真誠、尊重、同理心、傾聽、接納等增進人際關係的技巧，期望青少年以為青少年學習建立良好人際關係之參考。兩組實驗組接受不同教學模式生命教育課程後紛紛提出對同儕關係的歧異性分述如下：

「我覺得每個人應該去體會別人的感受，而對自己要有自信些。」（R-A-16）

「取笑別人不是快樂的事，是會造成被取笑的人產生逃避的心理，而不願與別人接觸。如果我是被取笑的人，我會感到很不舒服，不喜歡那種被排斥的感覺，所以我們也不要笑別人。學到能站在別人的立場為他人設想」（R-L-26、27）

「我覺得自己很入戲＜我扮演的是“同學”的角色＞，但是我認為嘲笑別人的缺陷是很沒禮貌的！應該將心比心的去接納他們！！」（R-L-1）

「我曾遇過被火燒傷的人，他不但得受身體上的疼痛還必須忍受別人異樣的眼光，所以我們要將心比心的去接納他們。」（R-L-37）

角色扮演生命教育課程實驗組一 R-A-16 在角色扮演中以觀眾的立場提及，應要體會別人的感受同時更要增加自信，R-L-26、27 亦站在觀眾的立場同時提到，不喜歡被嘲笑及排斥的感覺，所以能站在他人的立場著想。R-L-1 更以表演者的角色論及嘲笑別人是不禮貌的行為，R-L-37 也以親身經歷呼籲大家應要將心比心去接納對方。由以上學習單的回饋內容分析得知實施角色扮演生命教育課程後實驗組一的學生較能以同理心的態度設身處地為他人著想，表現出接納他人的態度即是己所不欲、勿施於人；己所

欲，亦施於人的待人接物方式。許多專家學者皆提到如果能以一種發自內心共鳴的態度，時時設身處地為別人著想、常表達善解人意的關懷，往往能避免以自我中心、本位主義的思維方式，促進人際關係的進展（蔡培村、張玉鈴，1997）。Hulock 指出個人的自我概念的形，是遵循一個可預知的模式來發展，個人之不同形式的自我在不同的時空中，以不同的方式發展。譬如個人之基本的自我，始於早期家庭中的生活經驗，其中又以母親的影響最大，以後再受家庭以外的環境所影響，而此種自我概念的發展，早期同時是後期發展的基礎（鄭英耀，1985），社會自我則與家庭中的生活經驗息息相關。因此，顯示實施角色扮演生命教育課程後人際關係有顯著提升進而更加認識自己，且在進行角色扮演的過程中，同學之間的互動及溝通的次數能顯著增加，此結果與量化研究角色扮演教學模式生命教育課程可顯著提昇整體自我概念、自我認同及社會自我的結果不謀而合。

「面對無謂的恥笑，沒有必要去理會，因為通常這種會恥笑別人的人心態都不正常，並且自己也應該建立自信心，勇敢去接觸別人，就算碰到困難也沒關係，讓別人瞭解你有誠意較重要！」(D-L-3)

「不須在意他人，無法改變的事，只有樂觀接受，換個角度想天地會寬廣很多，做自己最重要。」(D-S-4)

「以平常心看待自己，多一根手指頭沒什麼大不了的！且同學也沒用特異眼光看待他！」(D-L-1)

直接教導模式生命教育實驗組二，D-L-3 在學習單中提及對於別人的態度不必太在意，因為恥笑別人的是不正常的行為，最重要是要有自信。D-S-4 則同時提到不要在意別人的看法，要學會作自己。D-L-1 則認為身體有小缺陷是無所謂，況且沒有人笑他，應該要好好看待自己。由上述學習單及總回饋單資料分析發現，實驗組二學生接受直接教導模式生命教育課程後，對於同學被恥笑的反應大都表示不要去理會他人的看法，應該對自己要有自信，並嚴厲譴責取笑他人的同學，但卻無法站在同學的立場將心比心地去同理對方的處境，譴責對方及無法展現同理心將成為人際關係的絆腳石。潘菲

(1992), 提及同理心是增進人際關係的條件之一。因此, 此種緊張關係可能會影響同儕關係的建立, 因而造成自尊心薄弱、自卑等心態, 致使實驗組二「自我概念總分」後測得分與控制組間無顯著差異。此與量化結果相符。

(五) 自我概念結構因子之影響

Fitts (1965) 將自我概念的結構分為: 外在參照架構包括生理自我、道德自我、心理自我、家庭自我及社會自我, 內在參照架構包括自我認同、自我滿意及自我行動。研究者發現實施不同教學模式生命教育課程後實驗組自我概念內在參照架構皆未達顯著影響, 可能原因是內在參照架構屬於較深層的心理層次, 除了特殊教育的介入外, 尚須一段較長的時間加以沈澱思索方能獲得較具體的成效, 因此實施不同教學模式生命教育後「自我認同」、「自我滿意」、「自我行動」無法出現立即性的影響效果。外在參照架構亦有「生理自我」、「道德自我」未達顯著差異, 可能原因是本研究對象皆是女生, 相關研究顯示男生「生理自我」發展比女生好(劉香奴, 2003; 林世欣, 2000; 沈明慧, 1993; 洪錚蓉, 1992), 因此, 不同教學模式生命教育在「生理自我」無顯著改變。「道德自我」乃屬較抽象、較高層次之概念, 故學生對其所學較不易察覺, 且較難在短時間之內達到明顯的改變, 因此, 本研究實驗組「道德自我」在後測結果皆未達顯著差異。

二、在延宕性影響方面, 則發現角色扮演教學模式生命教育課程對「自我概念總分」及「家庭自我」、「道德自我」、「社會自我」、「自我認同」、「生理自我」、「心理自我」、「自我行動」具有延宕性的影響成效。直接教導模式生命教育課程則對「自我概念總分」不具有立即性影響成效, 僅對於「社會自我」有延宕性影響成效, 因此, 就以下結果進行分析:

(一) 不同教學模式結合實際生活情境教材的歧異性

生命教育最佳的教學材料就是充滿在我們四周的人、事、時、地、物, 這種以生活經驗為中心的教材, 是「取之不盡, 用之不竭」。而且又有教育的功能, 不致使學生覺

得學校所教脫離實際生活（陳國雄，2003），研究者認為若能將生命教育的內涵融入日常生活事件，可以讓學習者覺得與切身問題息息相關，可以引導學習者更盡心去學習。而角色扮演教學模式的教材是取自於學生在日常生活會遭遇到的情境，藉由角色扮演的方式去體會當事者的心情或尋求問題的解決方法，經由角色扮演後實驗組一的學生提到：

「因為演戲的內容與人生中許多生活事例有關，讓我想去進一步的瞭解而且可以學到很多。」(R-S-31)

「不錯！內容和所要探討的問題都是在我們身邊所發生的，我們卻沒有發現真是值得深思的。」(R-S-41)

實驗組一的學生提到教學的內容與日常生活案例相仿，或是每天發生在我們周邊的事物，所以能引發想要認真去探討相關的議題，由此可知，生命教育的內涵除了要依不同的年齡設計與其年紀或背景相符的教材之外，尚要結合日常生活案例或與青少年切息息相關之問題，如此才能引起學生學習的動機，而使得生命教育獲得成效。

「看了很多影片，老師也講了很多例子，內容很豐富！聽了很多有意義的話，啟發了對許多事的認識！」(R-I-7)

「有影片可以看，老師還會跟我們討論與日常生活經常遇到的情況，課程非常充實。」(R-S-31)

實驗組二的學生亦同時提及結合生活周遭的事件較能引起共鳴，而增加學習意願，且能得到啟發的成效。但由於實驗組二是以講述法為主，輔以影片欣賞及討論式的問答法，學生無法親身經歷該情境，因此，無法將週遭生活案例與生命歷程結合。Maglio 和 Robinson (1994) 指出體驗式的課程比指導式的課程更容易讓學生去處理自己個人的問題。因為指導式的生命教育無法充分分享自己的經驗，只能提供有關生命教育方面的資料，或做表面的情緒處理，增加個人的認知覺察，若是要做深入內在世界的分享可能是無法達到（林明和、連廷嘉，2001）。而角色扮演則是以「此時此刻」的情境為主題，進行模擬實際生活情境，容易將模擬的情境與日常生活結合達到內化的效果。因此，

角色扮演教學模式生命教育對「自我概念總量表」具有延宕性的效果。而直接教導模式生命教育課程則未達顯著效果。

（二）幫助學生建立並澄清正確的生理意象

青少年經常會用自己的想法去推估他人的想法，而產生自我中心的現象。他們常以為自己所注意到的些微瑕疵也是別人眼中的焦點，在人際交往中，他們常將注意力放在自己的缺點上，(如臉上的青春痘)，自我設限地不敢與他人進一步交往，殊不知，這些缺點在別人眼中根本微不足道(蔡培村、張玉鈴，1997)。因此，生命教育課程設計包含認識自我，雖無涉及健康取向內涵，但有優點轟炸活動讓學生深思自己的優點及藉由他人的肯定，經由寒假期間的沉澱思索自己的特色。而讓學生瞭解且感受到生理上的特徵並不能對其生活上的適應或是困擾有所幫助，重要的是自己要認識、了解自己的外表、健康情形，然後去面對、接受它，讓自己更了解自己的特色(黃惠秋，2002)。下學期開學時即有護理課程的安排，由研究者親自授課主動為學生解答有關健康問題的疑惑，體檢異常學生在寒假期間進行複檢結果正常，解決學生對健康問題的疑慮。因此在追蹤測的結果讓實驗組一「生理自我」達顯著差異。實驗組二在健康檢查異常學生極為少數，在追蹤測則不具有顯著差異。

貳、不同教學模式生命教育課程對高職學生「人際關係」效果之討論

根據前述研究結果，將三組受試者前測、後測及追蹤測驗「人際關係」總平均數的變化，繪圖如 4-2-2。結果顯示實驗組一、二前測分數略高於控制組，但三組受試者間均未達顯著差異。接受不同教學模式生命教育課程後，後測結果顯示實驗組一、二得分有增加，但控制組的得分卻比前測分數略微下降，因此，實驗組一、二皆具有立即性的影響效果。追蹤測驗時，實驗組及控制組平均數與前測相較均稍微降低，但實驗組一平均數仍較實驗組二、控制組高，因此，實驗組一具有延宕性的影響成效，實驗組二則不具有延宕性影響。

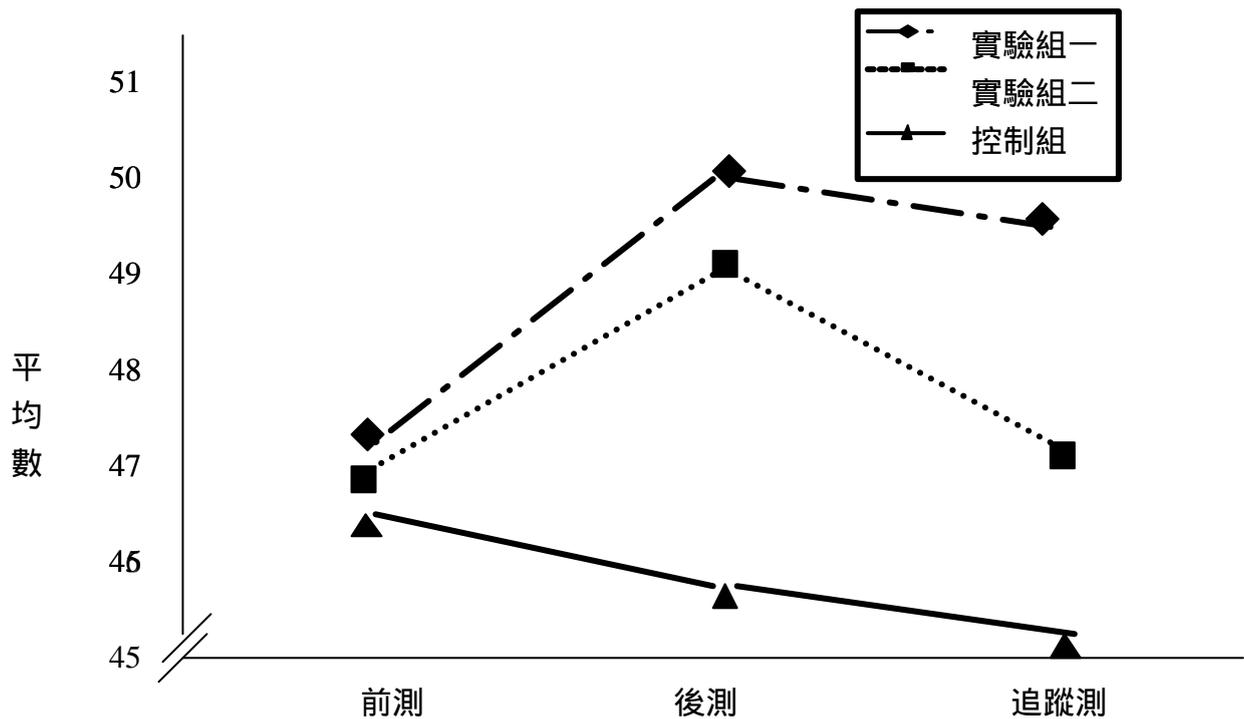


圖 4-2-2 不同教學模式生命教育「人際關係」實驗成效平均數曲線圖

不同教學模式生命教育方面，目前國內尚無相關實徵研究加以論證該課程對人際關係影響。生命教育方面，台北市教育局推廣生命教育實施計畫中提及生命教育可增進人際溝通技巧，加強接納他人、與人和諧相處的能力。而在教育部推動生命教育中程計畫中亦提及生命教育可以讓每個人珍惜家人、重視友誼並熱愛所屬的團體。在角色扮演教學模式的相關研究中，有洪銘駿（2003）研究角色扮演法在營建教學之應用，發現此種教學法獲得學生普遍的接受，並認為確實具有提升溝通、協調之能力。陳月華（1984）角色扮演法對國小兒童的輔導效果之研究，發現實驗組在人際關係顯著優於未接受角色扮演實驗課程的控制組佳。黃麗花（2001）生命教育方案對國小高年級學童攻擊行為與生活適應之影響，發現生命教育方案能減少學童攻擊行為，而親和力及社會適應明顯優於對照組，進而引導學生增進自我概念、社會技巧及人際互動。由此可知，生命教育課程若輔以角色扮演教學法則有加成作用。本研究針對高職生實施角色扮演生命教育實驗課程後發現實驗組一在「人際關係總分」、「親子關係」、「同儕關係」及「師生關係」方面均具有立即性的影響成效相同。

直接教導模式生命教育課程，主要以提供文章、資料、書籍或視聽媒體的呈現，由主講人向聽眾介紹的方式，或教學者將其本身的價值觀念直接灌輸給學生，以期能達成生命教育的目標。而許多研究資料指出，教師實施生命教育最常採用講述法（張淑美，2000；張淑美，1999；吳淳肅、侯南隆，1999）。但直至目前國內尚無直接教導模式實徵研究能加以驗證成效，根據本研究結果顯示，透過直接教導模式實施生命教育可提升「人際關係」及「親子關係」。

一、本研究結果發現不同教學模式生命教育課程對高職生「人際關係」均具有立即性之影響成效，其中角色扮演教學模式生命教育課程對「親子關係」、「同儕關係」及「師生關係」具有立即性顯著影響成效；直接教導模式生命教育課程僅對「親子關係」具有立即性之影響成效。造成此現象的原因分析如下：

（一）不同教學模式生命教育對親子間自我覺知

Vygotsky 認為認知的成長和發展大部分是透過人際的互動，他所提出的最大可能發展區可以解釋明顯的社會互動，其中最大的影響是來自父母。而親子雙方對互動關係的知覺，似乎多半是處於一種「各自體會」的狀態（羅國英，2000）。由此可知，要藉由生命教育增進親子關係則需要選擇一套合適的教學模式，方能讓學生對自我行為有所覺察，進而體恤父母的苦心，因此，希望能藉由實施不同教學模式來試探學生對親子互動自我覺察的能力。而角色扮演教學實驗組一及直接教導模式生命教育實驗組二，在學習單及深度訪談當中學生做以下之陳述：

「之前常常會跟媽媽吵架，因為我跟哥哥吵架時媽都會罵我，他都比較護著我哥他們，但是上完課後發現懷孕真的很辛苦，所以比較能尊重媽媽。」(R-1-17)

「覺得以前對媽媽的態度真的很惡劣，真的很過意不去，媽媽那麼辛苦 不會了，以後不會了。」(R-A-5)

「做了蠻多令自己後悔的決定及做法，例如：時常對父母你們發脾氣，但是我有學著去控制脾氣，不再令你們傷心，希望你们能好好的保重自己的身體。」(R-L-2)

「爸、媽我知道我在你們心中是一個很不成材的孩子，老是做壞模樣給弟弟看，完全沒一個姐姐的樣子，所以請你們原諒我這個不成材的小孩子。」(R-L-21)

「爸爸我常常惹你生氣，真是很抱歉。我知道你是關心我才會念我的！我真的很謝謝你對我的關心，謝謝你！也希望媽媽要好好照顧自己的身體不要讓自己太勞累！」(D-L-28)

實驗組一 R-I-17 提及過去經常跟媽媽吵架上過生命教育課程後較能體諒媽媽的苦心，R-A-5、R-L-2 及 D-L-28 均提到自己經常惹父母親傷心，以後會學會控制自己的脾氣，不在惹父母親生氣。根據以上深度訪談及學習單的陳述可瞭解到，無論是透過角色扮演或直接教導的方式，都可促發學生對自我行為的反思及體會父母親的辛苦，也因此增進親子間的感情，而使得實驗組「親子關係」在後測結果與控制組間均達到顯著差異。

(二) 由探索生命轉換為回報親恩

女性具有生育、撫育下一代的社會功能，無論是藉由角色扮演的的方式讓學生體驗母親的辛勞，或是經由欣賞「愛的禮物」影片加上教師將既有的價值觀直接灌輸給學生皆能引起學生由「探索生命」單元了解為人母的苦心，能願意將感激之心轉換為行動力孝敬父母的養育之情，由實驗組一、二學習單及深度訪談內容得以印證：

「只要父母健康我就快樂，不管再多的財富也是買不到的，在說他們從小把我養大，已經很辛苦了，作父母的哪不希望自己的子女過得好呢？再來等我長大後，就換我照顧父母了，之後就是父母享福的時候了。」(R-L-2)

「我覺得上課後覺得當媽媽好辛苦，因此小孩要多多體諒父母親，我們更應該孝順父母。」(R-A-7、9、21、13、24)

「有父母才有我們，且他們還撫養我們長大，所以父母一定要健康這樣我們才可以盡孝道。」(D-A-4、9、13、21、24)

「以後喔！絕對不會把她送去養老院的，送去就太不孝了，而且媽媽照顧我們那麼久了，當然要好好孝順一下，所以以後會養她的。」(D-1-7)

實驗組一進行扮演母親處理家裡的日常事務後，R-A-2、7、9、21、13、24皆能感受到母親的辛苦，願意養育父母親以報養育之恩。實驗組二進行影片教學後的團體討論後，D-A-4、9、13、21、24能體會到父母親的辛苦，並表示要好好孝順父母，不會讓年邁的母親流離失所，由此可知，不同教學模式生命教育課程均能提升親子關係，此與量化結果相同。

(三) 不同教學模式在提供實際行動幫助同學的迥異性

在青少年期當中，個人需要解決 Erikson (1950) 所提的發展第五階段危機-認同與角色混淆 (identity versus role confusion)。而身體的快速成長和性的成熟，不斷提醒著青少年成年即將來臨，而他們也開始思索他們自己在成人社會中所扮演的角色，以及嘗試練習自我在人群中如何與他人有效相處的技能。其中，尤以同性和異性同儕建立嶄新、成熟的人際關係最為重要 (蔡培村、張玉鈴，1997)，青少年階段的人際關係特質是由家庭關係轉移至同儕關係，故與同學的相處是最為重要的課題。實施不同教學模式生命教育課程後發現學生與同儕互動之情形為：

「一開始新生訓練的時候不是要抽血健康檢查，那剛好遇到他就問他是不是我們班的，那他都不講話，我剛開始都以為他是啞巴，但是現在我會找機會跟他聊天，不然沒有朋友很可憐，向他今天有跟我講話了，他就坐在我後面就一起聊天。」

(R-1-1)

「在班上有些人會被孤立，因為他們很少跟別人講話，經由角色扮演後我就比較敢找他聊聊天，目前他還是很少跟別人聊天，但他有時候也會主動跟我講一些事情喔！有進步了。」(R-1-5)

「讓我更了解跟朋友相處，遇到班上有人被孤立我會盡我所能的去幫助他們，多去和他說話，然後可能藉由班上活動就多跟他接觸，聊他的志向和興趣之類的，會

比較能幫助他找回他自己，且人際關係會更好。」(R-1-7)

實驗組一 R-1-1、R-1-5 R-1-7 提及剛開始不知道如何去與同學溝通及幫助被孤立的同學，但經過角色扮演後就比較能理解沒有朋友的孤單，且能以具體的行動去協助人際關係差的同學，根據以上深度訪談的內容分析得知，角色扮演生命教育課程不僅可提供人際技巧的典範，以供學生學習運用，同時亦可增加同儕關係，此與量化結果相符。

「看到被孤立的同學，覺得她好可憐哦。也不知道怎麼幫耶！就覺得她很可憐很可憐。之前就有跟討厭她的同學說其實她還不錯，然後她們也不理我。然後就不知道怎麼幫她。」(D-1-2)

「幫忙 她哦，我覺得他應該自己好好檢討一下。因為我們覺得她的個性滿奇怪的，然後就會多少不太敢跟她一起聊天。不知道耶，就是也有人想說哦那是看到老師才...。她反而是跟男生比較好，就跟男生一起玩，然後女生方面就比較沒有。」(D-1-4)

實驗組二 D-1-2 提到班上有人被孤立，雖然很想幫忙卻愛莫能助，(D-1-4) 則更進一步提到班上人際關係不好的原因是個人個性不好，以致同學會排擠他，應要自我反省且無意協助同學。針對以上深度訪談內容加以分析，可了解到使用直接教導模式生命教育，經由教師直接講解如何增進人際關係的技巧，但卻僅能引起實驗組二受試者醒思與同學間的關係，卻無法提供實際演練機會而無法付諸行動去增進及幫助人際關係不佳的同學建立「同儕關係」，也因此使得直接教導模式生命教育無法顯著提升「同儕關係」的得分。

(四) 不同教學模式生命教育對人際判斷的歧異性

人們常會根據一個人所顯示的某一種特質而推論此人亦有其他特質，以自以為是的一套邏輯觀念去論斷他人，而不憑真正的事實基礎，因此，要擁有正確的自我知覺及人際判斷亦是提升人際關係的基本條件。實驗組接受不同教學模式生命教育課程後，在同儕相處上各有不同的論述：

「知道要別人改變來遷就自己是不應該的，而是應該檢討自己，反省自己。」(R-L-2, 8, 12)

「對於這次的單元，我懂得去改變自己，接受他人，控制自己的情緒，不讓自己不好的情緒影響他人，去接納和自己成長在不同環境的陌生人。」(R-L-30)

實驗組一學生 R-L-2, 8, 12 指出與同儕間的相處應要隨時反省自己，不是一味地要對方來配合自己。R-L-30 則提及除了要改變自己亦要接納與自己不同生長環境的同學。由以上學習單的內容可瞭解角色扮演教學法可引導學生對自我的知覺，並經常反省自我與同儕關係，或許因此提高「人際關係總分」及「同儕關係」得分，此與量化結果相符。

「在班上有某一群裡面就是有幾個有磨擦。就是她當學藝嘛，那什麼事都管哦，然後我就說她怎麼那麼愛管，其他同學也在講還有人噏說要打她呢。而上次做佈告欄是由學藝跟輔導股長一起做的，她都不想理我。就是感覺她很討厭我就對了，她就是不爽我就對了。不想知道她為什麼討厭我，反正我也不怎麼喜歡她，就這樣子就好了啊。」(D-I-3)

「我在班上人際關係自認為不好。因為我覺得我們班的女生有一點小心眼。管班上秩序他們就會覺得掃興，然後就會開始在下面說我很怎樣怎樣。她們會投票那一個股長最“機車”，我當選第一名。因為她們太小心眼了，每個人都跟我不合。反正沒差啊！三年畢業後就各走各的啊！有沒有都一樣。」(D-I-8)

實驗組二學生 D-I-3 接受直接教導模式生命教育課程後，提到與同學之間的關係不良大部分都是由對方所引起的。D-I-8 則提到在班上人際關係不好，亦認為是同儕間所造成的。由以上深度訪談內容分析得知，直接教導模式生命教育課程可以使學生重新釐清與同儕間的關係，但卻無法引發學生對自我行為的反省，或許是引起與同儕間關係的惡化，而使得「同儕關係」後測得分低，造成與控制組間無顯著差異。

(五) 不同教學模式生命教育對師生互動的歧異性：

師生關係的良好與否影響著學生的學習情緒至鉅，尤以中學階段為然，某科老師若與學生關係不良，必然導致某生對該科目的厭惡（潘菲，1992）。林清江（1975）亦指出教師雖有傳道、授業、解惑的職責，但在師生關係不良的情況下，這些職責都將無法實現。生命教育的輔導活動應建立在良好的師生人際互動上，營造溫馨、接納、尊重、關懷、溫暖、民主、開放的學習情境，使師生的互動活潑，促進學習的經驗與機會，有效激發學習的動機和興趣，增進生命教育的學習成果（吳宗立，1999）。因此，師生互動的良莠則會影響學生的學習成效，進行不同教學模式生命教育課程後，實驗組學生針對教學互動中作以下之陳述：

「我覺得上課很有趣，跟老師的互動也很多，認識了更多朋友也更加了解自己，不錯！」(R-A-7)

「跟班上的感情會變好一點，就是朋友跟朋友之間或老師和同學之間的感情會比較好一點。也變得很會去想說去關懷別人。」(R-I-29)

「因為老師總是想了很多怪招來對我們這些頑皮的小孩，很有趣且老師人也很好。」(R-S-9)

「謝謝所有教導我的老師們，你們願意拿出耐心來教導我，不厭其煩為我解答，雖然有時我的頑皮讓你們不高興。」(R-L-4)

實驗組一 R-A-07 提到角色扮演教學法可增進師生互動，R-I-29 則指出與老師之間的感情變好了，R-S-09 也提到在教學中發現老師很有趣人也很好。而 R-L-04 更直接地感謝老師不耐其煩的教導。由以上深度訪談及學習單內容分析得知，實施角色扮演教學法可藉由扮演的過程中增加師生間的互動，且經由扮演老師的角色後，能站在老師的立場來看待師生的互動關係，因此，在角色扮演後能提升師生間的互動進而增進師生間的感情，因此實驗組一「師生關係」在後測結果具有顯著差異。

「在學校跟老師的關係算是還好，但是跟老師之間不會很親密，因為老師都上完課就走了。」(D-I-01)

實驗組二 D-I-01 在深度訪談中提及與師生間的關係並不會很密切，其主要原因可能是目前所採用的教學法大都是直接教導模式，雖然老師仍致力於教學工作，但卻無法提供師生互動的機會。致使實驗組二「師生關係」在後測結果無法達顯著效果。

二、本研究結果發現不同教學模式生命教育課程後，角色扮演教學模式生命教育課程對「人際關係總分」、「同儕關係」及「師生關係」具有延宕性影響成效，而對於「親子關係」則不具有延宕性影響成效。直接教導模式生命教育課程則對「人際關係總分」、「親子關係」、「同儕關係」及「師生關係」皆不具有延宕性影響成效。究其可能結果分析如下：

(一) 父母的期望及管教方式

「期望」常常是人際互動的重要決定因素，他不僅規範互動過程的適當行為，也預告了在不符期望的情況下，可能產生衝突感受或行動，而父母對子女的期望往往比一般人際關係更為複雜，Schoenleber & Collins (1988) 研究中指出，子女的負面行為中愈被父母重視的項目容易造成親子衝突 (羅國英，2000)，而臺灣地區的父母最關心的是子女的課業，升學掛帥的台灣社會中學業已經成為青少年最重要的壓力來源，以及親子關係緊張的重要因素。亦有研究顯示低學業成就會出現較負面的親子關係。本研究實施追蹤測的時間適當寒假結束，而學生在寒假期間收到期末成績單，其成績若不如父母期望則會成為親子衝突的導火線，因此，實驗組在「親子關係」追蹤測皆未達顯著效果。

「老爸、老媽，雖然平常我都會和你們頂嘴，其實我也是不得已的，因為我覺得你們有時候真很煩，我知道你們是關心我的，在我死之前先跟你們說個對不起，希望你們會諒解。」(R-I-5)

「雖然平時很愛惹媽生氣，但我不是故意要惹她生氣的，自從上了國中，就很少跟爸在一起聊天，見面的時間也比較少，而且常常會因為很小很小的事吵架，但沒辦法丫~~我的個性就是這樣。」(R-I-3)

「每次回去都會跟家人吵架！且家人管的很多連晚一點回家都會被罵，每次都一些事情就罵我啊！可是就是很不服啊！明明根本就不是我的錯！」 (D-I-1)

「因為難免比較會唸！然後就是他們會覺得．．．反正對我就覺得說我比較愛玩。喜歡趴趴走啊！又很會花錢啊！小時候跟我爸吵架，他每次都愛說我怎樣怎樣，可是我是覺得還好啊！可能是我家管得比較嚴，因為比起其他人，朋友家的啊！然後我聽，就不高興，就上去了。就自己上樓，就沒有理他。」 (D-I-3)

實驗組學生 R-I-5 提到在家經常會覺得家人很煩而頂嘴，R-I-3 亦提到在家經常與父親吵架，D-I-1 更提到住宿後與家人感情較好，但回家就經常與母親吵架。D-I-3 則提到外出就經常受到父親的責難。由以上深度訪談內容分析得知，大部分學生都提及住宿後與家人關係明顯改善，寒假期間親子相處時間明顯增加，加上父母的期望與管教方式而造成親子關係的緊張，或許因此導致追蹤測得分明顯下降，實驗組與控制組間並無顯著差異。

(二) 不同教學方法對人際關係的迥異性

不同教學模式可達到不同的教學目標，價值澄清團體對國小學生「家庭關係」、「學校關係」及「社會關係」具有立即性的效果 (洪若和, 1986)，理情團體諮商能增進國中學生人際孤立學生之理性思考及人際關係 (陳韻如, 1994)，由此可知，透過理情團體及價值澄清團體可顯著提昇人際關係，而角色扮演即是當事人表現適當的行為後，能得到增強的效果，將可以應付平常的困難情境，像是社交訓練、自我肯定訓練等藉由行為改變的過程，讓當事人能克服人際困擾 (王沂釧, 2001)。而角色扮演即是提供一個可依循的典範，讓學生遇到人際間的困擾時能適時解決人際問題，並在角色扮演過程中體會他人的感受，增加對他人的同理進而增進人際關係，因此實驗組一「人際關係」追蹤測仍顯著高於控制組。直接教導模式則由教師提供人際關係的問題討論，先由學生進行腦力激盪後分享解決的方法，最後由教師提供正確的解決之道，但卻淪為紙上談兵無法實際應用於人際問題的處理，致使學生無法將處理人際困擾的方法繼續延續，因此，直接教導模式生命教育在追蹤測未達顯著差異。

參、不同教學模式生命教育課程對高職學生「生命意義」效果之討論

根據前一節研究結果，將三組受試者前測、後測及追蹤測驗「生命意義」總平均數的變化，繪圖如 4-2-3。結果顯示實驗組一前測分數比實驗組一及控制組成員高，但三組間未達顯著差異水準。介入不同教學模式生命教育課程後，實驗組一成員得分有大幅增加，實驗組二得分亦有增加，而控制組成員則呈現小幅增加，因此，實驗組一在後測「生命意義」達顯著差異水準。追蹤測方面，實驗組一成員平均數大幅增加，實驗組二及控制組則有微幅下降趨勢，因此，角色扮演教學生命教育課程「生命意義」仍達延宕性影響成效。

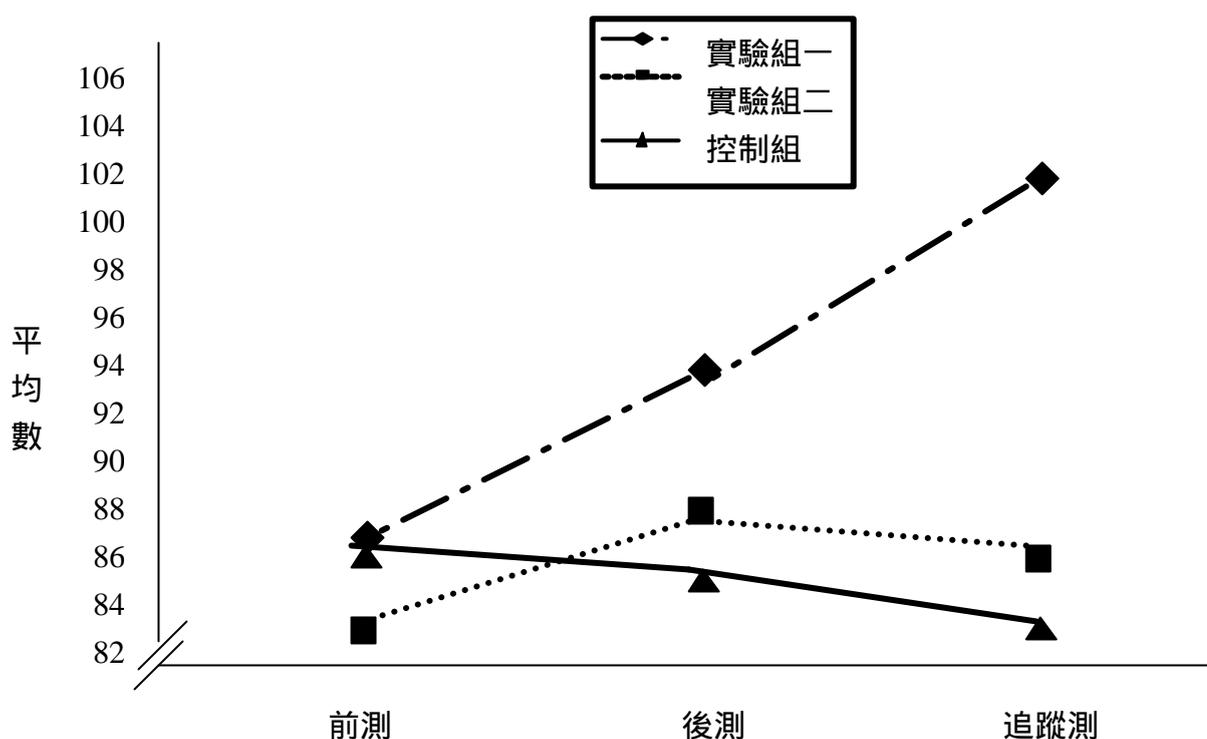


圖 4-2-3 不同教學模式生命教育「生命意義」實驗成效平均數曲線圖

不同教學模式生命教育課程對「生命意義」之影響，目前並無相關性實驗研究加以驗證，但生命教育課程實施後對「生命意義」之影響性研究互有不同結果，劉香姣(2003)不同取向生命教育課程對高中生自我概念、人際關係及生命意義影響之研究結果發現，

倫理與生死取向生命教育課程皆可提升生命意義並具有延宕性影響成效。林素霞(2003)不同取向生命教育影響國中學生自我概念、人際關係與生命意義之實驗研究發現，倫理及生死取向生命教育課程對生命意義不具有立即性影響，但具有延宕性之影響成效。黃惠秋(2002)研究「認識自我」生命教育課程對國中生自我概念及生命意義感之影響發現，生命意義感提昇且顯著高於控制組。此與本研究實驗組一接受角色扮演教學模式生命教育課程後能顯著提升生命意義的影響結果相同。Durlak(1978)研究體驗式死亡教育與指導式死亡教育結果發現，兩種教學方法皆無法提升生命意義感。此與本研究實施直接教導模式生命教育課程無法提升生命意義的研究結果相同，而與角色扮演教學模式生命教育課程實施後能有效提升生命意義的結果不同。

一、本研究結果得知，角色扮演教學模式生命教育課程對「生命意義總分」、「生命目標」及「生命熱忱」具有立即性的影響成效。直接教導模式生命教育課程雖有些微的提升，但卻不具有顯著差異效果，就以下結果進行分析：

(一) 不同教學模式對生命熱忱的歧異性

何英奇(1987)研究發現我國大學學生約有四分之一覺得人生缺乏目的與意義，而劉香奴(2003)亦指出受試高中生普遍缺乏生命意義，有存在空虛的傾向。依據PIL指導手冊指出，生命意義量表分數在92分以下代表生命意義很低，有存在空虛的感覺，介於92-112分之間則表示對自己生命沒有明確的目標或無意義，112分以上則具有明確的目標及意義(江慧鈺，2001)。本研究PIL量表經由項目分析及因素分析將不適用之題目刪除後，共計十八題，因此，「生命意義」量表得分83分以下為存在空虛，83-101分為生命無目標或意義，101分以上具有明確目標。本研究發現受試者前測分數為(實驗組一：86分，實驗組二：83；控制組：83)，由此可知，本研究對象亦缺乏生命意義感，經由不同教學模式生命教育介入後受試者對自我生命的看法，陳述如下。

「現在我才明白每個人人生出來都有他的目的，不可以輕易的就結束自己的生命
應該要好好的活下去。」(R-L-24)

「不管生命中遇到什麼重大的困難，我們都要努力的去克服，不要輕易放棄自
己的生命。」(R-L-2)

「就是她雖然沒有手，可是她可以做很多事啊！像我們四肢健全的人，應該要
自己好好檢討吧！就是要積極一點，不要自暴自棄這樣子。上天把你關這扇窗
一定會幫你開另一扇窗。」(R-I-9)

「真的覺得自己要好好珍惜自己好手好腳 看到那位瑞典的勇敢女士，真的很
佩服他 沒有了雙手，對生命還是很樂觀進取，從不抱怨上帝，他的精神是
我最感到欽佩的，所以我自己對生命的態度要更加積極與樂觀。」(R-L-26)

實驗組一學生接受角色扮演生命教育課程後，R-L-24 及 R-L-2 同時指出每個人出
生都有他的目的，無論遇到多大的困難，都不應該輕易放棄自己生命，R-I-9 及 R-L-26
更具體指出要珍惜健全的身體，不要為一點小事自暴自棄，應更樂觀看待自己的生命。
由以上深度訪談及學習單的內容得知，雖然實驗組一學生在實驗處理之前呈現對生命無
意義感，但藉由角色扮演生命教育課程介入可以提供學生有機會參加演出得到多種不同
的學習(吳秀碧，1985)，且能深思生命對自我的關係，以積極的生命態度面對未來，
因此，易藉由生命教育課程的介入使生命意義後測具有立即性顯著差異效果，能提升立
即性生命意義，此與(許秀霞，2004；劉香姣，2003；紀玉足，2003；陸娟，2002；翟
文棋，連廷嘉，2001)結果相同。

「知道自己只剩三個月的壽命，我並不太大的反應，因為活著對我沒多大的
吸引力，怕只怕死前必須經歷令人無法想像的痛。我並不想大家努力的
挽回這個無法改變的事，只希望死後大家可以忘了我。」(D-L-1)

「對啊，要不然就自己悶在心裡，要不然就是找我姑姑或是表妹、朋友，情緒
的疏解。可能想不開吧！因為那時候真的都沒有人理妳，都沒有人了解妳，
就是在學校都沒有人知道自已的心事，沒有人想要理妳，就會 很想自殺。」
(D-I-1)

「比較會去認真思考，就是想比較多吧！比較會認真思考自己對生命的想法啊，然後還有比較積極去做自己想要做的事啊。」(D-1-2)

實驗組二學生接受直接教導模式生命教育課程後，D-L-1 在話我生命終點時提到對活著沒有很大的吸引力，而 D-I-1 亦同時提到若沒有人陪伴或抒發情緒時會想到自殺，D-I-2 則對生命有不同的看法，指出接受生命教育課程後，能認真思考自己的生命並積極去完成自己想要做的事，由以上學習單及深度訪談的內容發現，實施直接教導模式生命教育課程後，可刺激學生思考生命隱含的意義，但仍有部分學生對生命喪失熱忱，雖然課後可以微幅提升學生生命意義，但對於生命的看法卻出現迥異性，因此導致實驗組二在生命意義後測結果無法出現立即性影響成效。

(二) 不同教學模式對生命態度的歧異性

生命教育的目標是培養學生愛護自己的生命，尊重他人生命的態度，並提升學生面對挫折容忍力，以減少適應不良行為產生；其終極目標則在協助學生體驗生命的意義，建構自我生命內涵，達成自我充分的發展（陳芳玲，1998），生命教育內涵包括「生」與「死」一體兩面，瞭解生命教育之生死真諦，一方面可透過生命關懷教育，以充實生命價值，豐富人生意義（吳庶深，2001；吳永裕，2001；鄭文安，2001；錢永鎮，1998；黃德祥，1998）；另一方面，可透過生死體悟教育，以領悟生命的有限性，並藉由死亡更加尊重生命，珍惜生命的獨特價值（教育部，2001；孫效智，2001；張淑美，2001；張郁芬，2001；蕭燕萍，2000）。董文香（2002）也同時提到要達成生命教育目標則必須在課程內涵的設計上把握藉「由死談生」，引發學生思考與澄清生命和死亡的真義，建立正確的人生觀和自我價值，進而確立人生目標並提升生命意義感，由此可知，課程內涵的設計足以影響學生對生命思考的面向，而本研究課程設計則包含「以生論生」的倫理取向及「以死論生」的死亡教育課程內涵，引發學生思考生命的真意進而提升生命意義，實施不同教學模式生命教育課程後，受試者提出對生命看法的歧異性，分述如下：

「一個新生命的誕生，需經過許多的困難，因此要更愛護自己的生命。」(R-L-34、19、12、02)

「因為一顆蛋要很久很久才會孵成小雞，那破掉就沒有了啊！而人就跟那一顆雞蛋一樣，因為我是不相信什麼輪迴，一生就給它好好的過嘛！」(R-I-11)

「我們應該要好好珍惜自己身上的任何器官，不應隨意去傷害自己。」(R-L-29)

「生命是用再多的金錢也買不到的，且讓我們了解到生命的可貴」(R-L-14)

「不要因一時的衝動而傷害到他人，且自殺不是一種好方法，而是一種逃避」(R-L-9)

「讓我了解許多有關生命的意義，不能讓生命白白浪費！生命是自己需好好保護的，而自己生命中的喜怒哀樂身旁也可以改變！所以 . . 身旁的所有生命和事物也要珍惜！」(R-S-2)

接受角色扮演生命教育課程後 R-L-34、19、12、2 及 R-I-11 在驅蛋活動中體會到一個生命的誕生是非常困難與艱辛，因此要珍惜生命。R-L-29 也感受到要好好珍惜生命且不可任意傷害自己。R-L-9 更進一步指出不可傷害自己與別人。R-L-14 及 R-S-2 則提到生命的可貴，並要珍惜身邊的人、事、物。由以上學習單及深度訪談內容分析得知，藉由角色扮演教學模式能使高職學生體會孕育新生命的不易，並藉由驅蛋活動讓學生實際體驗生命的脆弱與不可逆性，而對生命抱持正向的態度，進而了解生命意義。

「因為蓮娜瑪麗亞的勇敢，值得我們自我深省、學習，更加珍惜生命，不要有輕生的念頭。」(D-S-15)

「對生命更有種省思，就是會去反省自己的生命，就是反省以前怎樣怎樣的！但也是沒有想那麼多。」(D-I-5).

實驗組二 D-S-15 蓮娜瑪麗亞影片欣賞後，更能珍惜自己的生命，比較不會有輕生的意念。而 D-I-5 則有不同的反應，覺得會去醒思自己的生命，但對未來卻沒有計畫，有以上總回饋單及深度訪談資料得知，雖然課程內涵設計包含「生」與「死」的面向，藉由直接教導模式施教僅能引發學生思索生命的議題，但仍缺乏實際行動探索生命的真

義。由此可知，直接教導模式生命教育課程的影響層面有其侷限性。

綜論上述結果發現，角色扮演教學模式生命教育課程透過扮演他人的角色經驗不同的人生，可促使學生反思生命的意義，進而珍惜自己及他人的生命，釋慧開（2001）同時也指出「人生的意義在於不斷地、深入地探索人生的意義，而探索人生的意義多半是經驗的領域，非只是知識的範疇」。然角色扮演生命教育課程介入後能顯著提升生命意義，實驗組二接受直接教導模式生命課程，教學方式則以知識性的傳達，無法有經驗性的歷程，因此在生命意義後測得分無法達顯著性差異，許多專家學者亦建議教學內容必須多元、教學方法則要依教學目標不同做彈性靈活之應用（蘇完女，1991；張淑美，1996；劉明松，1997；陸娟，2001；董文香，2002）。

（三）不同教學方法對規劃人生目標的歧異性

在教學情境中，教師是學生直接仿效的對象，經由教師分享自身的經驗，可以發揮楷模認同的功能（陳浙雲，2001）。鄧運林（2000）認為生命教育是一種體驗教育，如果離開了身歷其境的感受與體會，淪為紙上談兵的作業，恐將落入傳統學科知識的巢臼。由此可知，生命教育除了可透過教師自我分享，將自身的經驗直接灌輸給學生，引發學生楷模學習之典範。亦可透過身歷其境的學習過程，協助學生將抽象的價值概念與實際經驗相連結，以觸發其感情，從而瞭解生命的真義。因此，本研究透過不同教學模式瞭解受試者生命意涵的改變，對學生規劃未來的轉變陳述如下：

「就是殘障的人啊！因為我覺得看到他們覺得好可憐喔！雖然他們都沒有自己的雙臂吧！然後覺得他還可以這麼厲害活下去。而且開創自己的未來啊！我覺得我生命沒有他們的精彩吧！我還沒有把自己的生命發揮到很好，推到最高點吧？如果是我的話我會以他們的目標為學習吧！我會以他們為目標再慢慢的把自己推向更好的未來。」（R-1-2）

「在用腳畫我的過去與未來時，就是可以回想過去，之後還可以計畫未來，也讓我比較有自信。」（R-1-3）

「上完生命教育課程後，我覺得我有慢慢第想未來到底是怎樣，會設法開始慢慢地去規劃。」(R-I-6)

「未來計劃就是找一份好的工作啊！現在的目標是看能不能考上國立的四技，就這樣子。」(R-I-9)

「我會去規劃未來，因為知道自己的生命有限，要用我自己剩下的時間去做一點事情。」(R-I-10)

實驗組一 R-I-2 及 R-I-3 欣賞蓮娜瑪麗亞奮鬥的影片後，藉由反思過去生命歷程，而能積極規劃未來，R-I-6、 R-I-9 則在深度訪談時提及上過生命教育課程後，能激發探尋未來進路，並確立生活目標，R-I-10 在訪談中更深入地透露，經由生命教育的洗禮瞭解生命的有限性，積極規劃未來的目標。由以上深度訪談內容分析得知，藉由角色扮演生命教育課程，能促使高職學生反思生命歷程，了解生命的有限性，提早規劃自我的生命目標，江慧鈺（2001）也提到學生藉由讀書的任務，謀求未來美好的生活，使自己能漸進式地朝向理想與目標邁進，或許因此「生命目標」能顯著高於控制組。

實驗組二接受直接教導模式生命教育課程後，亦有部分學生對未來持有不同的看法：

「那妳覺得這生命教育的課程以後，對我的改變就是盡自己的能力，去完成每一件事吧！而且這個課程我就覺得比較有意義吧！」(D-I-4)

「我覺得上完生命教育課程後對我沒有很大的改變，因為我不知道未來要怎麼辦。」(D-I-2)

「雖然上過生命教育，但對未來的規劃還不太清楚耶！大概就是慢慢過日子吧。」(D-I-1)

實驗組二 D-I-4 在訪談中提到學習生命教育後，深思到盡我所能地去完成每一件事情，D-I-2 及 D-I-1 接受直接教導模式生命教育課程後，仍在訪談中主動提及對未來的茫然，卻無法進一步規劃未來，由此可知，要藉由教師直接將觀念灌輸給學生，卻無法將所獲得的生命概念轉化為行動力，因此，導致實驗組二「生命目標」與控制組間無法達顯著差異。

綜觀以上受試者深度訪談內容得知，藉由角色扮演的教學方式，能親自體會身體殘缺者成功的心路歷程，反思生命雖有限但生命的創造性卻是無限，能積極開創自己的未來，並提早規劃屬於自己的階段性目標。Frankl (1967) 亦提到創造活動的層面很廣，可以是一項工作，也可以是一種嗜好，不同的人們在不同的領域中尋找屬於自己的創造價值。學業就現階段高中生而言是一種任務也是一種責任 (劉香奴, 2003)，因此，對於高職階段的學生對於學業或升學將成為生命目標的階段性任務。而生命的意涵牽涉較深層的反思，激勵學生完成階段性的任務，要藉由直接教導的方式進行轉化，恐怕難以達成。

二、本研究結果發現，角色扮演教學模式生命教育課程對「生命意義總分」、「生命目標」、「生命價值」及「生命熱忱」具有延宕性的影響成效，且顯著高於實驗組二及控制組，直接教導模式生命教育課程與控制組間不具有顯著差異水準。

(一) 不同教學模式影響教學成效

紀玉足 (2003) 分析生死教育對某技職校院學生生命意義感教學成效之探討，明白指出實驗組生命意義感顯著高於控制組學生的原因有，利用多媒體教學及團體動力的教學方式進行討論分享，以利學生思索個人價值及學習他人的生活經驗、設計能提升生命意義感之教學單元及從單元滿意度分析學生對課程內容的了解程度，滿意度越高則表示越能達既定的教學目標。而本教學活動在結束每單元教學後，立即填寫單元回饋單，以利了解學習生命教育的成效，並根據學生對本單元的建議進行修正，因此，在接受不同教學模式生命教育課程後，實驗組有以下的回饋內容：

「因為角色扮演可加深我們的印象，常常也能啟發對生命的態度。」(R-S-14)

「我喜歡這樣子的上課方式，角色扮演還蠻好玩的。」(R-S-20)

「讓我們更深刻的了解，且更容易溶入情境。」(R-S-32)

「因為國中從未上過這樣子的課程，而且還有演戲，真的很不錯哦！讓人印象深刻，比較好懂。」(R-S-35)

實驗組一受試者接受角色扮演生命教育課程後，R-S-14、R-S-32及R-S-35在總回饋表中明白指出，使用角色扮演教學的方式較容易進入情境，並加深印象進而啟發自我的生命態度，而R-S-20則提到喜歡角色扮演教學並感到很好玩，綜合以上回饋單內容得知，角色扮演應用在生命教育的教學方式，除了可以提高學生學習意願，並可藉由角色的模擬提升學生對自我生命態度的檢視，且可加深學生對本課程的印象。實驗組一受試者學生在結束學習本課程後對角色扮演教學法感到非常滿意佔41.46%、很滿意有39.03%、滿意有19.51%，由以上分析內容發現，角色扮演教學法可以協助學生進入上課情境、提高學習意願、加深印象及啟發對生命的省思，或許角色扮演具有這些特色，因此，實驗組一在「生命意義總分」追蹤測驗得分能顯著高於實驗組二及控制組。

「有時候會覺得有點無聊，不過大部分都很不錯。」(D-S-2)

「有影片可以看，老師還會跟我們討論，課程非常充實。」(D-S-9)

「看了很多影片，老師也講了很多例子，內容很豐富！聽了很多有意義的話，啟發了對許多事的認識！」(D-S-7)

「老師上課準備了許多教材、影片，使我們更加了解每個單元的內容。」(D-S-31)

「老師的教學很輕鬆，上這堂課感覺時間過很快。」(D-S-31)

實驗組二學生接受直接教導模式生命教育課程後，D-S-2指出有時候會覺得上課內容無聊，但大部分都覺得不錯，D-S-9、D-S-7及D-S-31則提到上課的方式有影片欣賞、討論及老師會進行案例分享等活動，使得生命教育課程非常充實。D-S-31更明白指出上課的感覺非常輕鬆且時間過得很快。經由以上課程總回饋單內容分析得知，直接教導模式生命課程的教學方式包括；講授法、影片欣賞、案例分析及課程中的討論與分享，而實驗組二的受試者滿意於目前的教學方式，可由總回饋單的滿意度加以印證，對

此教學法表示非常滿意有 5.72%、很滿意 31.43%、滿意 31.43%及不滿意 5.71%，由此可知，雖然實驗組二受試者大致上滿意於直接教導法，但生命意義是關乎人內心底層的經驗，而無法提供實際經驗不同的人生樣貌則難以改變生命意義，因此，「生命意義總分」在追蹤測仍無法達顯著差異。

(二) 人際關係的改變

Liora 和 Rivka(2001)統整各學者的研究(Levi, 1997; O' Connor & Chamberlain, 1996; Fiske & Chiriboga, 1991; Reker & Guppy, 1988; DeVogler & Ebersole, 1981; Klinger, 1977; Thurner, 1975), 提出生命意義感的來源, 包含: 個人人際關係、個人成長、創造力、成就感及成功、從艱困的環境下獲得自由、利他、尋求享樂、宗教信仰、傳承等。而在人的一生中, 上述之生命意義感來源都會隨生活的事件、社會情勢、文化環境及歷史時間的不同而有所變更(黃國城, 2003)。青少年是以「家庭」、「朋友」為首要意義內容, 多數青少年認為家人、朋友間的互動、相處是其生命意義的重要來源(劉香奴, 2003; 江慧鈺, 2001; 宋秋蓉, 1992), 由此可知, 人際關係與生命意義間的關係相形重要。因此, 將實驗組對於人際關係影響生命態度的看法分述如下:

「在學校基本上是蠻快樂的, 如果沒有朋友的話, 生命就會少了一塊。」(R-I-4)

「我本來對生命抱持著很消極很沒有價值的態度, 因為以前經常被欺負, 也沒有同學敢幫我, 現在比較懂得如何跟同學相處, 就覺得過得很快樂也很有意義。」(R-I-8)

實驗組一學生 R-I-4 指出同儕關係良好就覺得很快樂, 若缺乏朋友生命就會少了一大塊, R-I-8 則亦同時提到良好的人際關係能提升生命的價值與意義。由以上深度訪談內容分析得知, 高職學生正處於自我統合階段, 人際關係的好壞足以影響對自我的看法, 因此藉由角色扮演後增加同學間與師生之間的互動, 提升人際關係進而提升自我價值。

「我經常會有想要自殺的念頭，那時心情非常低落。想要自殺的原因大部分都跟成績、人際關係有關，我滿悲觀的，真的。」(D-I-3)

實驗組二學生 D-I-3 深度訪談中提到想自殺的原因大多與成績或人際關係有關，人際關係是影響自我對生命價值的看法，而本研究實施角色扮演生命教育課程後「人際關係」具有顯著性延宕效果，因此影響生命意義追縱測結果顯著高於實驗組二及控制組，，實施直接教導模式生命教育課程後「人際關係總分」不具有延宕性成效，因此影響「生命意義總分」不具有持續性影響效果。

(三) 不同教學模式對體驗生命事件的歧異性

黃惠秋(2002)表示生命教育教學內容和真實世界有清楚的關聯，學生會比較容易看到個人的意義。董文香(2002)更明白指出在個體的生命裡頭，生命意義感是一大架構，其形成需經過一段時間逐漸形成；若要修正或改變它，同樣也須如此，除非在此期間正巧發生影響本身生命或生活至深的重大事件。究言之，要提升青少年生命意義除了在課程設計上要結合真實生活情境外，尚要實際經歷影響省思生命的生活事件，因此，本研究透過不同教學模式生命教育課程以瞭解受試者對生命意義之影響層面及持續性，茲就深度訪談內容分述如下：

「我覺得我爺爺，他在我們家蠻孤單的，因為爸、媽都要上班，我們小孩子要去上課，家裡只有他一個人(哭泣)，本來我們家的經濟是小康，就因為我爸媽的公司，被人騙了，騙到負債，所有房子全部的工廠都被拍賣掉。當時爺爺為了保護這個家而跳樓自殺，目前爸媽賺錢很辛苦，所以我想說一定要拚第一名，拿獎學金。」(R-I-6)

「看到同學在扮演【生命中的失落】表演的很出色，那一天我自己及同學都熱淚盈眶，讓我了解到生命的價值與可貴，真的令人很難忘。」(R-I-5)

實驗組一接受角色扮演生命教育課程後，R-I-6 由於家中經濟遭逢變故及至親自殺事件影響，立志要拿獎學金減輕家人經濟負擔，而 R-I-5 則因實施生命教育課程時同學進行角色扮演非常投入，營造一個溫馨感人的氛圍，引發自我對內在價值的思考，並表

示對此角色扮演情境難以忘懷，由上述深度訪談結果分析得知，除了自己親身經歷重大事件改變之外，若課程能提供個別且真實、適當練習及體驗的機會，這種適切的練習讓學生產生很深刻的內在體驗，經由這種內省過程，學生在生命意義方面亦會反映出明顯且真切的感受及回應，然角色扮演的方式即是提供學生體驗生命事件的機會，而達到持續性的影響效果，因此，接受角色扮演生命教育課程後實驗組一在「生命意義總分」追縱測顯著高於實驗組二及控制組。

「上完生命教育課程對生命的看法還是一樣死，很死的感覺。我覺得我基本上就不會覺得說對活著有什麼特別的感覺。也不是說沒有意義，就可有可無的那一種吧！而且覺得蓮娜瑪利亞，她活著很痛苦！」(D-I-1)

實驗組二學生接受直接教導模式生命教育課程後，D-I-1 表示對生命沒有特別的感，即使透過「蓮娜瑪麗亞」影片欣賞及直接經驗的灌輸卻無法改變學生對生命的看法，研究者認為特殊生活事件的影響是導致提升生命意義持續性的原因之一，更應在教學情境中建立一個模擬且感動的情境，使每位學生皆能藉由模擬角色中更深層的塑造自我的生命價值。

肆、道德價值觀

根據前述研究結果，將三組受試者在「道德價值觀」前測、後測及追蹤測驗的總平均數變化，繪製如圖 4-2-4。結果顯示實驗組一、二前測分數比控制組高，但三組間均未達顯著水準。經由不同教學模式生命教育課程介入後，實驗組一成員得分有顯著增加，實驗組二及控制組受試者得分有顯著下降的趨勢，尤以控制組下降幅度更加顯著，導致在後測結果達顯著性差異水準。在追蹤測方面，實驗組一受試者平均數增加幅度趨緩，實驗組二及控制組平均數則有顯著性的回升趨勢，尤以控制組回升幅度更加顯著，因此，不同教學模式生命教育課程在「道德價值觀」追蹤測驗結果仍達顯著性差異水準。

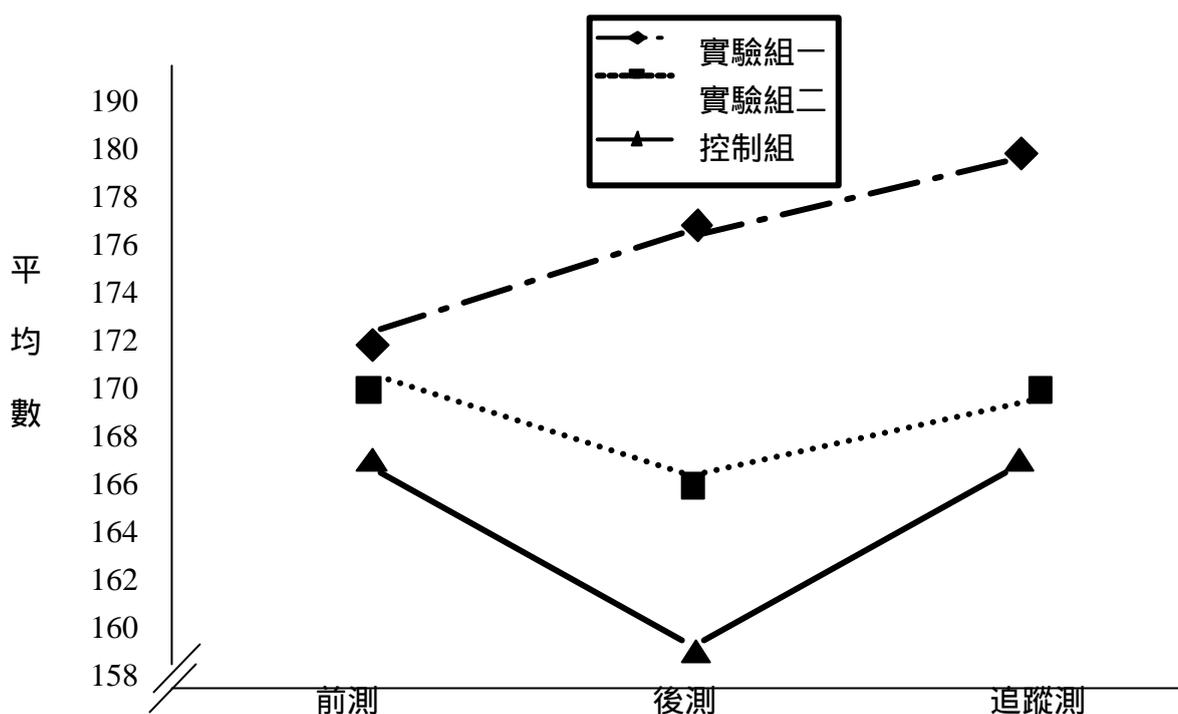


圖 4-2-4 不同教學模式生命教育「道德價值觀」實驗成效平均數曲線圖

不同教學模式生命教育課程對「道德價值觀」之影響，目前國內卻無相關研究加以佐證，國外部分則有Hauer(2001)在俄國實施倫理教育，發現對於青少年的道德發展、

道德思考類型並沒有顯著提升之成效。此與本研究針對高中生實施角色扮演教學模式生命教育課程對「道德價值觀」具有立即性及延宕性影響成效不同，而與直接教導模式生命教育課程實施後不具有立即性及延宕性影響成效相同。另外道德價值觀相關性研究有，陳英豪（1979）在討論與角色取替對道德認知發展之影響研究發現，兩種教學方式對於高中學生道德認知之發展並未產生顯著的差異。Ionnotti(1978)有關角色扮演的研究中，以6-9歲的兒童為研究對象，訓練其在一個社會衝突的環境刺激下，嘗試扮演情境中的角色，在實驗過程中，研究者引導兒童注意主角的動機、感受和想法。研究結果顯示，實施角色扮演的兒童，其道德概念高於未經訓練的另一組。Howard& Barnett(1979)的研究中亦指出，5-7歲孩子的道德意識可以透過多注意別人的感受與經驗而增強（邱惠君，2002）。綜論以上結果發現，經由角色扮演去經歷不同社會情境下的角色，並透過同理心的訓練可以提高道德價值觀。本研究期透過實施不同教學模式生命教育課程對「道德價值觀」影響成效，分為立即性及延宕性影響成效兩部分並輔以質性資料進行分析。

一、本研究結果得知，角色扮演教學模式生命教育課程「道德價值觀」具有立即性的影響成效，分量表方面皆達立即性顯著差異，直接教導模式生命教育課程對「道德價值觀」則不具有立即性之影響成效，僅有分量表「工作道德」、「公共道德」達顯著影響成效，就以下結果進行分析：

（一）不同教學模式對道德判斷能力的歧異性

進行道德教育，若只是高談理論將使學生視「道德」為遠不可及之物，教學效果自然有限，所以教學內容必須盡量能和日常生活經驗結合，學生將較能體會，教學時亦較能引起學生注意和興趣。道德教育措施的實施，應與學生日常生活結合，以日常生活中學生熟悉且能體會到的為原則，並且在日常生活中能真正表現出道德行為（莊明鴻，1992），陳英豪（1980）曾於民國六十四年至六十六年間以「我國青少年道德判斷的發展及其影響因素」為題，以兒童生活經驗為中心的教學方式，可以激發學童的學習動機。

道德教學宜設計足以引起學童熱烈討論的生活化的教材，並且採用同儕討論式的教學策略，對提昇兒童道德判斷的成熟分數，將會有所助益。因此德育教材可融入與兒童生活經驗有關的社會議題或法律事件（施能杰，2002）。生命教育課程的內涵中「良心的培養」即是在啟發我們內在「良善的本心」教導學生如何判斷、思維，以達到深化人生觀、內化價值觀的教育目標（邱惠君，2002）。因此，本研究實施不同教學模式生命教育的內涵，並結合與學生生活經驗情境之道德兩難問題判斷，以促發學生培養獨立、有道德人格及培養具有良心的人，真正落實到教育的本質，進行不同教學模式生命教育「尋找良知」單元以社會新聞引發學生進行內省後實驗組學生陳述如下：

「我覺得我們和外國的人文素養差得好多喔！我們真的要自我反省，有時候自己做錯事都不會道歉，反而先罵別人，而外國人自己做錯事就會先道歉，虛心檢討，我們應常常說：「請、謝謝、對不起」的基本禮貌，台灣人加油喔！」（R-L-13）

「道德良知好像是大眾人民的所或缺的，常常看見有人在路上隨地亂丟垃圾或立法委員們在漫罵，甚至認為大聲就有理，而被稱為「台客」。現在台灣最需要的應是加強「公民素養」，在檢討別人的錯誤前應先反躬自省。」（R-L-8）

「我覺得我們真的有很多人不懂的去檢討自己還很愛去怪罪別人，有時明明是自己的錯還要求對方賠償，要不然就是肇事逃逸，很沒公德心，也很沒道德規範。」（R-L-4）

接受角色扮演教學模式生命教育實驗組一學生，皆提到民眾普遍缺乏道德良知，要求別人時應先自我反省，且應從基本品德修養做起，進而培養道德規範。詹棟樑（1996）主張，良心教育必須根據各種經驗來作教育的幫助，「對成長的一代必須給予其有責任行為的練習空間」，學習規範和尺度並不是唯一的一種方法，許多決定性的行為是要靠體驗的。因此，學生需要學習如何去幫助別人，並學習在面對問題時採取合適的做法。教育好比是道德練習（Richard，2001）。好的角色楷模是非常重要的，包括地方顯著人物的典範或事蹟等（Joseph & Braun，1992），角色扮演則是提供學生經驗社會情境，或許因此在「道德價值觀總分」有顯著性的提升。

「我覺得國人非常缺乏國民素養，在公共場合到處都可看到高聲喧嘩的台灣人，在馬路上總是有人朝窗外吐檳榔汁或口香糖，一些觀光勝地也到處是旅客的垃圾，希望台灣人能發覺這些缺點，並隨時注意自己的基本禮儀。」(D-L-15)

實驗組二學生接受直接教導模式生命教育課程後，在學習單提及國人非常缺乏道德素養，並譴責此種行為，較少有自省的行為出現，邱惠君（2002）則提出。道德教育應透過道德的刺激，而非直接教導道德的規範。John Dewey（1909）指出：如果學校想要培養道德，必須提供一個以人與人之間的議題為基準的氛圍，而非以權力為基準的氛圍。要認真地看待道德問題，並提供思考的材料，代替過去直接提供「對的答案」（邱惠君，2002）。然本研究透過直接教導模式生命教育課程後實驗組二受試者後測得分無法達顯著差異。

（二）社會期待及引發內心矛盾衝突

高博銓（1996）的研究發現：兩難問題所可能涉及的家庭、學校、社會等道德權威角色，易造成教師的忐忑不安與學生的內心衝突。而討論過程中所形成的同儕猜忌、懷疑、競爭以及對立，可能會引起學生之間的隔閡。為尋求團體的認同所產生的同儕壓力，限制了學生公開而誠實討論的動機。而青少年階段為尋求團體的認同所產生的同儕壓力限制了學生的認同所產生公開而誠實討論的動機（邱惠君，2002）。因此在前測得分上呈現符合社會期待而有提高道德價值觀平均數。本研究在「找尋良知」單元設計，藉由「在反省中成長」經驗單，讓學生將過去有違良心的事例舉出來、藉由省察自己的行為思考反省自己行為的能力，並付諸行動，但在省查自己良知的過程若得不到家人、教師及同儕間的諒解而產生矛盾衝突。因此，Levy和Paul（1977）：教師須幫助學生考慮道德衝突，讓學生思考其解決衝突時所持的理由，在思考的方法上有沒有矛盾不一致或不恰當的地方，且找出解決的方法（邱惠君，2002）。若能有良好的師生關係，則教師對學生正面的道德認知與行為會有極佳的影響（莊明鴻，1992；詹棟樑，1996）。此或許與實施角色扮演生命教育課程能顯著提升「師生關係」，並使「道德價值觀總分」顯著提升的效果，而直接教導模式生命教育課程則無法提升道德價值觀念。

二、本研究結果得知，角色扮演教學模式生命教育課程「道德價值觀」具有延宕性性的影響成效，分量表方面「傳統道德」、「公共道德」、「誠信道德」、「社會道德」、「性道德價值觀」達延宕性顯著差異，直接教導模式生命教育課程對「道德價值觀」則不具有延宕性之影響成效，僅有分量表「性道德價值觀」達顯著影響成效，就以下結果進行分析：

（一）親子關係與道德價值觀間的相互影響

Henry 認為個體的大量道德觀念都是通過對外界觀念的內化獲得的，而內化的內容集中反映在個體認同的道德權威上，而 White 發現青少年的道德觀念影響源主要集中於家庭和教育者媒介，因此，研究結果發現在情感聯繫方面，小學生、中學生及大學生都達到較高水準，而高中生在這方面的親密度較低。其主要原因是個體進入青春期以後獨立性有了極大的發展；接觸的影響源也增多了，與父母交流的時間降低因此與家庭的親密度表現有降低的趨勢（寇彧，2002）。

而寇彧（2002）在性別方面的研究發現高中生女性比男性得到更多撫育者的關注，且在撫育者對被撫育者在時間空間的限制上，存在明顯的年齡差異，年齡越小越受到限制；女性比男性受到更多的限制，而本研究受試者都是女性，或許因為春假期間親子間接觸時間長易引發磨擦或緊張關係。同時寇彧（2002）亦提及父母如果給予子女更多的注意和幫助，子女的道德判斷成熟分數就會更高，道德發展也越趨成熟，但若父母對子女的限制過嚴，子女的道德判斷成熟分數提高就較慢。實驗組在追縱測結果顯示「親子關係」不具持續性成效，因此，在「道德價值觀總分」無法有大幅度的提升，究言之，若要提升道德價值觀則必須結合家庭、學校教育方能有效提升。

（二）將道德認知轉化為行動力

道德價值觀包括道德認知、道德判斷及道德行為，是由道德的認知基模與單元組成，此即為道德認知的形成，而後藉由它來評價好壞對錯及適切性，在經由這樣的道德

判斷，來作為決定道德行為的主要因素（康曉蓉，1997）。而道德知識可以經由教育歷程予以培養的（林煌，1991；張春興，1996），並將道德認知轉化為行動力，在轉化過程則需要設計能感動學生的社會情境，才能把認知轉化為行動力，因此，實驗組學生接受不同教學模式生命教育課程後作以下陳述：

「就是不要隨便殺一個生命，因為他之所以會來，一定有他的任務在。然後妳這樣輕易的殺掉他就是不太好。總之就是不太好，造孽就是了。而且他來這邊也有他的權力要待在這邊，不可以因為自己的私念就可以決定他的去處。嗯！因為我覺得就是在婚前就發生這種行為，總覺得不太好，因為他又不是註定要跟妳陪伴一生的人，然後妳就這樣隨便給了他，會讓他覺得妳是個很隨便的人。」(D-I-1)

「我的觀念就是覺得可以交男朋友，可是還是不能發生性行為。」(D-I-2)

「生命中的失落讓我覺得印象很深刻，因為同學都很投入那個戲，讓我覺得婚前性行為是不正確的，所以我們應該要避免。」(R-I-3)

「結婚後再發生性行為，因為以前我有跟同學討論過，我們都覺得結婚完比較好呀，而且看了「殘蝕的理性」錄影帶及同學角色扮演後，覺得那個小孩很可憐，所以還是不要太早發生性行為。」(R-I-1)

實施不同教學模式生命教育課程後，D-I-1 及 D-I-2 接受直接教導模式生命教育課程觀看墮胎錄影帶後明白指出，因為自己的思念而輕易扼殺胎兒是不智的行為，應盡量避免婚前性行為，而接受角色扮演生命教育課程的學生 R-I-1 及 R-I-3，則提及在「生命中的失落」的角色扮演非常投入且感動，能加深印象，而決定付諸行動。因此，不同教學模式生命教育課程在「性道德價值觀」皆具有顯著提升之效。

第五章 結論與建議

本研究目的在於實施不同教學模式生命教育課程，以考驗其對高職學生自我概念、人際關係生命意義及道德價觀之立即性及延宕性影響。實驗研究對象取自雲林縣某高職一年級學生，採準實驗研究分別進行十一週角色扮演及直接教導模式生命教育課程，並於課程結束後第一週、第八週進行後測及追蹤測驗，利用統計軟體 SPSS 8.0 進行統計考驗，以獨立樣本單因子共變數分析，檢定不同教學模式生命教育課程對高職學生的影響，其中亦透過深度訪談及學習單、總回饋單、單元回饋單內容，輔以質性內容分析探討，本章茲將研究結果歸納出的結論陳述如下，並根據結論提出建議，作為未來實施生命教育工作者及未來研究之參考依據。

第一節 結論

一、角色扮演教學模式生命教育課程對高職學生「自我概念」立即性影響顯著高於控制組，兩實驗組間無顯著差異。而在延宕性影響方面；角色扮演教學模式生命教育顯著高於直接教導模式生命教育及控制組，直接教導模式生命教育與控制組間無顯著差異。

研究結果顯示實驗組經過不同教學模式生命教育課程後，「自我概念」量表統計結果發現：(一) 角色扮演教學模式生命教育課程對高職生「自我概念」具有立即性延宕性影響，分量表中「家庭自我」、「道德自我」、「社會自我」、「自我認同」、「生理自我」、「心理自我」、「自我行動」具有顯著差異。(二) 直接教導模式生命教育對高職學生「自我概念」無立即性影響，亦不具延宕性影響，分量表中僅有「家庭自我」具有立即性影響，在延宕性影響方面僅有「社會性自我」具有顯著性差異。(三) 角色扮演教學模式

生命教育課程對高職生「自我概念」立即性及延宕性影響顯著高於控制組，然角色扮演生命教育課程在延宕性影響顯著高於直接教導模式生命教育課程。從質性分析結果發現，進行角色扮演教學模式生命教育課程後，學生在學習過程有以下之轉變：1.在模擬行動中進行反思及自我轉變。2.檢視家庭關係重新認識自我。3.提升人際關係。而直接教導模式則僅能提供高職生檢視家庭關係重新認識自我。

由上述實驗結果得知，角色扮演生命教育課程對高職學生自我概念發展具有立即性及延宕性影響，但直接教導模式生命教育課程不具有立即性及延宕性影響，經事後比較發現角色扮演教學模式生命教育課程在延宕性影響顯著高於直接教導模式生命教育，由此可知，角色扮演生命教育課程生命教育課程除了能立即改善整體自我概念之外，尚具有持續性的影響成效，且角色扮演教學模式生命教育課程在追縱測結果顯著高於直接教導模式生命教育，因此，要提昇「整體自我概念」角色扮演教學模式則優於直接教導模式。

二、角色扮演及直接教導模式生命教育課程對高職學生「人際關係」立即性影響顯著高於控制組，角色扮演生命教育課程在延宕性影響顯著高於控制組，但兩實驗組間無顯著差異。

經過不同教學模式生命教育課程量化統計結果發現：（一）角色扮演教學模式生命教育課程對高職生「人際關係」具有立即性及延宕性影響，分量表中「親子關係」、「同儕關係」及「師生關係」具有立即性顯著差異，其中「親子關係」不具有立即性顯著差異。（二）直接教導模式生命教育對高職生「人際關係」具有立即性影響，但不具有延宕性影響，分量表中「親子關係」具有立即性顯著差異，但不具有延宕性效果。（三）不同教學模式生命教育對高職生「人際關係」立即性影響顯著高於控制組，然實驗組一、二之間並無顯著差異。從質性分析結果發現，進行角色扮演教學模式生命教育課程後，學生在學習過程有以下之轉變：1.增加親子間自我覺知。2.由探索生命轉換為回報親恩。3.能有實際行動幫助同學。4.能提升同儕接納度。5.增加師生互動。而直接教導模

式則僅能產生以下之轉變：1.增加親子間的自我覺知。2.由探索生命轉換為回報親恩。。

根據上述實驗結果得知，不同教學模式生命教育課程對高職生「人際關係」均具有立即性影響，事後比較發現兩實驗組「人際關係」得分顯著高於控制組，在延宕性影響方面僅有角色扮演教學法具有持續性影響成效，直接教導模式則否，但兩實驗組間並未達顯著差異。由此可見，不同教學模式生命教育課程對高職生「人際關係」均具有正面性的影響成效，惟其持續效果有所歧異。因此，角色扮演教學模式具有立即性及持續性影響成效，較直接教導法更適合提升學生的「人際關係」。

三、角色扮演教學模式生命教育課程對高職生「生命意義」立即性及延宕性影響顯著高於控制組，實驗組一延宕性成效顯著高於實驗組二。

實驗組學生經過不同教學模式生命教育課程後，依據量化統計結果發現：（一）角色扮演教學模式生命教育對高職生「生命意義」具有立即性及延宕性影響，分量表中「生命目標」、「生命價值」及「生命熱忱」有顯著差異。（二）直接教導模式生命教育對高職生「生命意義」則不具有立即性及延宕性影響，分量表亦不具顯著差異。（三）角色扮演教學模式生命教育對高職生「生命意義」立即性及延宕性影響顯著高於控制組，且角色扮演教學模式在延宕性影響成效顯著高於直接教導模式生命教育。從質性分析結果發現，進行角色扮演教學模式生命教育課程後，學生在學習過程有以下之轉變：1.提升生命熱忱。2.能有正向的生命態度。3.能規劃人生目標。而直接教導模式則無法轉變高職生對生命的看法。

由上述實驗結果得知，不同教學模式生命教育課程對高職生「生命意義」具有立即性及延宕性影響，經事後比較發現角色扮演教學模式在「生命意義」得分顯著高於控制組，但角色扮演教學模式在延宕性影響顯著高於直接教導模式生命教育及控制組。由此可見，角色扮演生命教育課程對高職生生命意義具有正向的影響成效，有助於降低高中生存在空虛感，惟高度生命意義內涵恐非直接教導模式生命教育課程所能輕易成就。

四、角色扮演教學模式生命教育課程對高職生「道德價值觀」立即性及延宕性影響顯著高於直接教導模式生命教育課程及控制組。

實驗組學生經過不同教學模式生命教育課程後，依據量化統計結果發現：（一）角色扮演教學模式生命教育對高職生「道德價值觀」具有立即性及延宕性影響，分量表在立即性影響成效皆具有顯著差異，僅有「工作道德價值觀」及「人際道德價值觀」分量表不具有顯著性差異。（二）直接教導模式生命教育對高職生「道德價值觀」則不具有立即性及延宕性影響，分量表「工作道德價值觀」、「公共道德價值觀」具立即性顯著差異，「性道德觀」具延宕性顯著效果。（三）角色扮演教學模式生命教育對高職生「道德價值觀」立即性及延宕性影響顯著高於直接教導模式生命教育及控制組。從質性分析結果發現，進行角色扮演教學模式生命教育課程後，學生在學習過程有以下之轉變：1. 提高道德判斷力。2. 增進道德衝突解決能力。3. 能將道德認知轉化為行動力。而直接教導模式則僅能提供高職生，將道德認知轉化為行動力。

由上述實驗結果得知，不同教學模式生命教育課程對高職生「道德價值觀」具有立即性及延宕性影響，經事後比較發現角色扮演教學模式生命教育課程在「道德價值觀」立即性及延宕性得分顯著高於直接教導模式生命教育課程及控制組。由此可見，角色扮演生命教育課程對高職生道德價值觀具有正向的影響成效，有助於高職生進行正確之道德判斷，進而反省自我行為以達深化價值觀，道德價值觀內涵恐非直接教導模式生命教育課程所能輕易達成。

綜合言之，本研究經不同教學模式生命教育課程後，透過量化及質性資料分析結果，發現角色扮演生命教育課程對高職生在「自我概念」、「人際關係」、「生命意義」及「道德價值觀」有顯著性影響成效，而直接教導模式生命教育課程則僅對「人際關係」有立即性影響成效，經由事後比較發現角色扮演教學模式生命教育課程，藉由經驗設計的情境中較能深化人生觀，對高職生有獨特的影響及助益。本研究透過不同教學模式生命教育課程對高職生「自我概念」、「人際關係」、「生命意義」及「道德價值觀」之迥異性影響，獲得初步驗證。研究者彙整不同教學模式生命教育對高職學生自我概念、人際

關係、生命意義及道德價值觀之影響結果如表 5-1-1 以作為未來實施生命教育教學法之依據：

表 5-1-1 不同教學模式生命教育對自我概念、人際關係、生命意義及道德價值觀影響結果表

依變項	立即性影響		延宕性影響	
	角色扮演	直接教導	角色扮演	直接教導
自我概念總分	*		*	
家庭自我	*	*	*	
道德自我			*	
社會自我	*		*	*
自我認同			*	
自我滿意				
自我批評				
生理自我			*	
心理自我	*		*	
自我行動			*	
人際關係總分	*	*	*	
親子關係	*	*		
同儕關係	*		*	
師生關係	*		*	
生命意義總分	*		*	
生命目標	*		*	
生命價值			*	
生命熱忱	*		*	
道德價值觀總分	*		*	
傳統道德價值觀	*		*	
工作道德價值觀	*	*		
人際道德價值觀	*			
公共道德價值觀	*	*	*	
誠信道德價值觀	*		*	
社會道德價值觀	*		*	
性道德價值觀	*		*	*

* 代表 $P < .05$ ，共變數分析結果有顯著差異

第二節 建議

本研究係透過不同教學模式生命教育課程實驗研究課程，發現不同教學模式對高職學生學習生命教育成效有截然不同的結果，綜合前一節研究結果及結論，研究者針對生命教育教學者、學校行政單位、生命教育行政機關及對未來研究方向提出相關建議，期能對未來生命教育實施上能更順利推廣。

一、對生命教育教學者之建議

(一) 採用角色扮演教學模式進行生命教育課程

本研究結果發現，以角色扮演教學模式實施生命教育課程，可以讓學生在身體歷其境中感受他人的想法，能將心比心為他人著想，亦能在扮演活動中感受生命的有限性，進而增進人際關係、深化生命意義，因此未來可選擇角色扮演教學模式進行施教。

(二) 採用角色扮演教學模式可搭配其他教學方法

研究者進行生命教育課程發現，帶領角色扮演時可搭配講述法、影片欣賞法、短片賞析等教學法進行暖身活動，可協助學生進入角色，增加學習成效。尤以道德價值觀可適時介入價值澄清教學法，可增進學生道德判斷能力。

(三) 生命教育課程實施應注重師生互動之教學模式

研究者進行生命教育課程發現，角色扮演教學模式生命教育課程能使師生間的距離縮短，進而增進師生關係，直教教導則注重知識之傳授而忽略人與人之間的交流，而生命的議題是關乎內在歷程的改變，並非只是單向式的教導即能改變，經由量化統計及質性資料分析後發現，師生關係發展的良莠會直接影響自我概念及道德價值觀的判斷，因此，良好的師生關係可提升學生的人生觀。

(四) 生命教育應結合生活情境之課程教材

研究者在實施不同教學模式生命教育過程中發現，若能將教材與實際生活經驗結合，較能激發學生學習動機與意願，並經由討論或角色扮演的方式激發出解決問題的方法，以提供典範作為未來行為之依據。因此，建議未來設計教材能符合學生需求並結合實際生活情境之課程，否則易流於單調無趣的教育，而無法激發學生對生命的感動與關愛。

(五) 教師應具有輔導、諮商之能力

生命教育包括有「以生論生」來關照生命的教育，以充實生命價值、豐富人生意義及「以死論生」透過生死體悟教育，以領悟生命的有限性，並藉由探討死亡議題而更加尊重生命，珍惜生命。本研究進行不同教學模式生命教育課程發現，不論是藉由角色扮演抑是直教教導中的討論過程難免會觸動學生深層的經驗，本研究進行「生命中的失落」單元角色扮演時，引發學生內心的共鳴，而有悲傷的情緒出現，因此，帶領的老師應要具備有輔導與諮商的能力，方不致因悲傷情緒引發難以控制之結果，影響生命教育課程實施之成效。

二、對學校方面的建議

(一) 舉辦親職教育

家庭是個人最早接觸的社會化機構，個體人格發展過程無不與家庭有所關聯。本研究結果分析發現，家庭關係會影響自我概念、人際關係及道德價值觀的發展，進而影響生命意義的建構，因此，學校應定期開辦親職座談會，建立良好的溝通管道，讓家長能了解學生在校學習概況、生命教育對子女成長的助益，培養家長正確的觀念，使學生無論在校或在家均能接受一致的訊息與態度養成，以助於其內化所習得的訊息及習慣。

（二）成立生命教育推展小組

研究者在不同教學模式生命教育課程教學過程中發現，營造一個感動的氛圍則需要時間的養成，且要引發學生思索人生觀及省思個人生命價值，可能涉及其他範疇的教育，因此，要藉由獨立課程設計教學來提升學生人生價值觀，唯恐影響實施成效，因此，學校應設置生命教育小組，其成員應包括校長、各處室主任、輔導老師、一般教師及家長等，以利課程順利推展，除了有獨立課程設計外尚須規劃其他相關課程進行融滲式教學，增進生命教育成效，亦有利於實施生命教育課程後轉介追蹤輔導，發揮生命教育團隊精神。

（三）舉辦生命教育教學實務研究

生命教育的意義在於體會、了解自己的生命與他人同等重要，學校可透過課程的教材教法感動學生、豐富生命，本研究在實務教學發現教學方法的應用足以影響學生對生命議題的接受度，因此，學校應定期舉辦教學實務研討會，增進教師生命教育知能及教學法的應用，方能有效提升學習成效。

三、對教育行政當局之建議

（一）邀集生命教育專家及學者編輯生命教育教案

本研究結果發現，以角色扮演教學模式進行生命教育，其研究成效卓越，且研究者彙整相關生命教育文獻發現，以角色扮演教學模式為主的生命教育教案目前仍闕如，亟亟研發相關教案以提高學習成效，以達成生命教育教學目標。

（二）定期舉行教學模式研討會

由教育行政單位統合辦理教學模式研討會，並分組舉行教學方法實際演練，避免流於形式的研習型態，以提升授課教師教學的能力。

(三) 將教學模式獨立納入師資培育必修課程

研究結果發現，不同教學模式足以影響生命教育學習成效，亦是決定是否達到生命教育目標的關鍵，因此，應是每位教師必備的教學知能。

四、對未來研究的建議

(一) 研究對象方面

本研究結果發現角色扮演教學模式生命教育課程，可提升高職女生自我概念、人際關係、生命意義及道德價值觀，但由於本研究對象侷限於高職一年級女生，有可能因為女性的特質屬於情感型，而影響研究結果，因此，建議未來能增加男性研究對象及擴展至其他年齡層，以了解不同教學模式生命教育課程應用在不同性別及不同年齡層次的實施成效，以做為未來生命教育教學方法之依據。

(二) 研究工具方面

本研究所使用「道德價值觀」總量表的係數達.9325，但分量表「性道德價值觀」層面，其係數為.5773，因顧及此層面對青少年影響性甚劇，因此，建議為來研究者設計問卷時，可根據相關文獻及符合目前學生身心發展狀況，增加撰寫的題數，以利進行低信效度題目的刪除，並提高問卷之信度。

(三) 研究方法方面

1. 二因子實驗設計之研究

研究者整理生命教育相關研究結果發現，不同取向生命教育課程具有不同面向影響成效，而相同取向生命教育課程進行實驗處理後，研究結果卻出現迥異之現象，本研究限於教學資源不足及同質性班級不足四班，無法進行二因子實驗設計之研究，故建議未來相關學者能投注更多心力進行，不同取向生命教育內涵及不同教學模式對高職生學習生命教育之影響成效，以釐清研究結果迥異之現象。

2. 進行質量並重之研究

本研究係以量化研究為主，輔以質性內容加以印證，研究者可根據量化結果了解受試學生之影響面向，並藉由學習單、單元回饋單、總回饋單及深度訪談之內容發現，可以由質性資料了解學生心理歷程之細微轉變，能適時提供實驗組學生個別輔導，有助於師生互動、教學成效之達成，並可作為改進教學之依據，因此，建議未來相關研究可採用質量並行之研究

(四) 研究變項方面

1. 不同教學模式生命教育對單一變項的探討

本研究進行不同教學模式生命教育課程後發現，對自我概念、人際關係、生命意義及道德價值觀各有不同層級的影響，若要透徹了解不同教學模式生命教育對各個變項間改變的深度及寬廣度，建議未來應考量進行單一變項的研究，以更深入剖析生命教育對人生歷程的整體性影響。

2. 進行變項之間的研究

本研究係實施不同教學模式生命教育課程對自我概念、人際關係、生命意義及道德價值觀的影響，進行量化及質性資料分析過程發現，變項之間互為影響，因此建議生命教育未來研究能針對變項之間的關連性及交互影響，提供未來生命教育課程設計與規劃之用途，以建構整體性及連慣性的生命教育課程。

參考資料

一、中文部分

- 文崇一（1989）。中國人的價值觀。台北：東大圖書公司。
- 王文科（1999）。課程與教學論。台北：五南。
- 王 玉（2002）。死亡教育方案對國中喪親學生死亡概念死亡態度影響之行動研究。私立南華大學生死學研究所碩士論文。
- 王沂釗（2001）。角色應用的理論基礎。載於角色扮演在輔導上的應用，15-19。教育部。
- 王煥琛、柯華葳（1999）。青少年心理學。台北：心理。
- 王慧勤（2000）。扮演遊戲 - 國語課的另一扇窗。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。
- 丘愛鈴（1998）。台北市國中教師對死亡及死亡教育態度之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 台北市教育局（2000）。台北市政府教育局推展生命教育實施計劃。台北：出版者。
- 江慧鈺（2001）。國中生生命意義之探討：比較分析與詮釋研究。慈濟大學教育研究所碩士論文。
- 何英奇（1987）。大專學生之生命意義感及其相關：意義治療法基本概念之實徵性研究。國立臺灣師範大學教育心理學報，20，87-106
- 何郁玲（1999）。中小學教師職業倦怠、教師效能感與生命意義感關係之研究。彰化師範大學教育研究所碩士論文。中華博碩士論文，87NCUE0331001。
- 余淑娟（2001）。國小學童的死亡教育課程設計及其實拖成效研究。台南師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 余紫瑛（1999）。探索教育活動影響國中學生自我概念與人際關係之實驗研究。國立台灣師範大學公民訓育研究所碩士論文。
- 吳永裕（2001）。生命教育的內涵與基礎概念。載於何福田（主編），生命教育論叢，29-37。台北：心理出版社。

- 吳秀碧（1985）。**團體諮商實務**。高雄：復文。
- 吳秀碧（2000）。認識與身心靈有關之工作。載於高雄市民權國小主編：**生命教育研習手冊**（9頁）。高雄：民權國小。
- 吳秀碧（2001）。角色的意義與重要性。載於**角色扮演在輔導上的應用**。教育部。
- 吳宗立（1999）。生命教育的規劃與推展。**菁莪**，11（1），44-48。
- 吳明清（1984）。我國青少年價值觀念及其相關因素。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文。
- 吳長益（2002）。死亡教育團體對國小學生死亡態度影響研究。靜宜大學青少年兒童福利學系碩士論文
- 吳美慧（1985）。自我肯定訓練對教育學院女生自我肯定性及自我概念輔導效果之研究。國立台灣教育學院輔導研究所碩士論文。
- 吳庶深（2001）。「生死尊嚴」—高中生命教育課程特色之初探。載於**台灣地區高中職學校生死教育教學研討會**（頁 207-221）。彰化：彰化師範大學。
- 吳庶深、黃麗花（2001）。**生命教育概論—實用的教學方法**。台北：學富。
- 吳淳肅、侯南隆（1999）。國中教師對「生命教育」、「生死教育」、「死亡教育」課程實施看法之探討。嘉義縣：南華大學生命教育課程規劃研討會論文集。
- 吳錦鳳等人（1985）。**心理與心理衛生**。彰化：復文書局。
- 吳瓊洳（1999）。生命教育課程的設計。**台灣教育月刊**，580，12。
- 宋秋蓉（1992）。青少年生命意義之研究。台灣師範大學碩士論文。
- 李盈萱（1995）。父母管教態度與青少年自我概念以台北市國、高中生為例。國立台灣大學社會學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 李琪明（1991）。國中公民與道德教科書之道德內涵分析。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 李燕、李浦群譯，Trenholm S. & Jenson A.著（1995）。**人際溝通 - 修定版**。台北市：揚智文化。

- 李麗珠 (2003)。生命教育課程對於國小高年級自我概念影響之研究--以台中市一所國小為例。台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 沈 六 (1986)。道德發展與行為之研究。台北：水牛。
- 沈明慧 (1993)。價值澄清團體對國中適應不良學生自我概念、價值觀與道德判斷影響。國立高雄師範大學教育學系碩士論文
- 汪履維 (1980)。健全價值觀的建立 - 當前教育及輔導上的一項重要課題。訓育研究，19 (1), 21-27。
- 周玉真 (1991)。青少年的身體意象滿意度與其自我概念、班級同儕關係之相關研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 林 煌 (1991)。道德判斷與道德價值取向之相關研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 林世欣 (2000)。國中學生自我概念與同儕關係之相關研究。屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 林生傳 (1995)。教育心理學。台北：五南。
- 林明和、連廷嘉 (2001)。高中生命教育課程內涵建構暨輔導效果行動研究。屏中學報，9，75-93。
- 林思伶 (2001)。生命教育的理念與做法。載於台灣地區國中生生死教育教學研討會論文集，198-214。彰化：彰化師範大學。
- 林素霞 (2003)。不同取向生命教育影響國中學生自我概念，人際關係與生命意義之實驗研究。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 林逢祺 (1987)。皮德思道德教育思想研究。師大教研所碩士論文。
- 林燕玲 (2000)。直接教學模式對青春期嚴重情緒障礙學生社會技巧教學成效之研究。
- 林繼偉、潘正德、王裕仁 (2002)。學校生命教育現況分析。中原學報，30 (2), 173-187 頁。
- 邵淑華 (1997)。「直接教學法」在國小數學資源班補救教學之成效研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。

- 邱惠君 (2002)。生命教育的一環—良心的培養之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 金樹人 (1991)。生計發展與輔導。台北：天馬文化公司。
- 施彥亨 (2001)。直接教學模式在國小智能障礙學生口腔衛生教學之應用成效研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 施能杰 (2002)。法治取向德育教育對國小學童道德判斷與法律知識成效之研究 - 以台北市一所國小六年級學童為例。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 洪若和 (1986)。價值澄清團體對國小學生自我概念與生活適應之影響。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 洪栩隆 (2001)。面對臨終病人之角色扮演練習對醫學院學生個人死亡建構與情意之影響。臺北醫學大學醫學研究所碩士論文。
- 洪聖陽 (2002)。不同性別之國小高年級學童父母教養方式、自我概念、依附關係與生涯成熟之關係研究。臺南師範學院輔導教學系碩士論文。
- 洪銘駿 (2003)。角色扮演法在營建管理教學應用。中華大學土木工程學系碩士論文。
- 洪錚蓉 (1992)。高中僑生與本地生自我概念及人際關係比較暨團體諮商效果之研究。國立臺灣師範大學心理與輔導研究所碩士論文。
- 紀玉足 (2003)。生死教育對技職校院學生生命意義感教學成效之探討。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 紀孟春 (2002)。國民小學低年級學生生死教育課程與教學之探討。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 范 錡 (1956)。倫理學。台北：商務。
- 唐福春 (2002)。死亡教育課程對毒品犯生命意義感與死亡態度之影響—以某戒治所。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 孫效智 (2001)。生命教育的倫理學基礎。台北市：國立教育資料館編印之教育資料集刊，26，27-58—生命教育專輯。

- 孫效智 (2002)。生命教育之推動困境與內涵建構策略。載於『防治青少年自殺與生命教育研討會論文集』, 80-97, 彰化: 彰化師大。
- 徐欣瑩 (2003)。兒童生命教育網路學習素材之研發與評鑑研究。國立交通大學傳播所碩士論文
- 徐高鳳 (1990)。情感教育課程對國小兒童自我概念影響之實驗。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所。
- 高博銓 (1996)。郭爾保道德認知發展論及德育涵義。國立台灣師範大學教育學系碩士論文。
- 高雄市政府教育局 (1998)。高雄市高中職生死教育手冊。高雄: 高雄市政府教育
- 涂秀文 (1998)。國民中學學生人格特質、人際關係與快樂之相關研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 寇 彧 (2002) 青少年道德判斷、價值取向發展及其與道德觀念影響源之關係。應用心理研究, 14, 151—187 頁
- 康曉容 (1997)。台北市國中生道德價值觀之研究。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- 張如穎 (1998)。角色取替訓練對國小高攻擊性被拒絕學童的社會地位與攻擊行為之影響。中原大學心理學系碩士論文。
- 張春興 (1983)。教育心理學, 台北, 東華書局。
- 張春興 (1990)。從情緒發展理論的演變論情意教育。教育心理學報, 23, 1- 12。
- 張春興 (1996)。教育心理學。台北市: 東華。
- 張秋華 (1998): 合理情緒教育課程對國中生自尊、自我概念影響之研究。台南師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 張郁芬 (2001)。生命教育的理念探究與實施。教師之友, 42 (2), 15-21。
- 張淑美 (1995)。國中生之死亡概念、死亡態度、死亡教育態度及其相關因素之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 張淑美 (1996)。死亡學與死亡教育—國中生之死亡概念、死亡態度、死亡教育態度及

- 其相關因素之研究。高雄市：復文書局。
- 張淑美（1998）。從美國死亡教育的發展兼論我國實施死亡教育的準備方向。教育學刊，14，275-294。
- 張淑美（1999）。中小學生死亡教育課程之規劃與實施。高雄師大主辦：新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會。
- 張淑美（2000）。生命教育與生死教育在中等學校實施概況之調查研究。載於林思伶主編：生命教育的理論與實務，171-199。台北：寰宇出版公司。
- 張淑美（2001）。中學生命教育手冊-生死教育取向。台北：心理出版社。
- 張雪君（1994）。從心理學的觀點來探討「直接教學法」及其優缺點。南投文教，17，20-23。
- 張湘君、葛綺霞（2000）。以童書在國小推行「生命教育」之可行性探討。載於林思伶（主編）：生命教育的理論與實務，273-298。台北：寰宇。
- 張雅惠（1998）。團體輔導對國小學童自我概念與人際關係影響之研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 張輝道（2002）。生命教育體驗活動對國小學童攻擊行為與自我概念的影響之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文。
- 教育部（2001）。教育部推動生命教育中程計劃（九十至九十三年度）。台北：教育部。
- 莊明鴻（1992）。三民主義道德教育實施的探討研究 - 間論我國國民中學現行德育教育措施。國立臺灣師範大學三民主義研究所碩士論文。
- 莊淑茹（2001）。死亡教育課程對護校學生死亡態度之影響。私立南華大學生死學研究所碩士論文。
- 許秀霞（2004）。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。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 郭春在（1991）。不同教育安置下國小輕度智障兒童自我觀念與適應性行為之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 郭為藩（1972）。自我心理學。台南：開山書局。

- 郭為藩（1979）。資賦優異兒童生活適應（自我觀念）之評鑑。教育部資賦優異兒童教育研究實驗叢書，15，14-29。
- 郭為藩（1985）。「公共道德」概念試析，國立台灣師範大學教育研究所集刊。
- 郭為藩（1996）。自我心理學。台北市：師大書苑。北縣教育，33，69-78。
- 陳月華（1984）。角色扮演法對國小兒童的輔導效果之研究。國立台灣師範大學衛生教育研究所博士論文。
- 陳均姝（2000）。角色扮演在團體輔導上的應用。載於角色扮演在輔導上的應用，47-62，教育部。
- 陳佩君（2001）。我喜歡我自己：生命教育融入健康教育課程對國中學生自尊、學業成就之影響研究。國立台灣師範大學衛生教育研究所碩士論文。
- 陳芳玲（1998）。生命教育課程之探究。輔導通訊，55，29-34。
- 陳彥良（2002）。死亡教育課程對喪親國一學生死亡態度之影響-以嘉義市兩國中一年級為例。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 陳珍德（1995）。癌症病人生命意義之研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 陳英豪（1979）。討論與角色取替對道德認知發展之影響。國立高雄師範學院教育學刊，1。
- 陳英豪（2000）。安頓人心的工作。生命教育網站與新講臺雜誌（線上查詢），
http://210.60.194.100/life_2000/00_881104.htm
- 陳英豪（2001）。台灣地區生命教育之推動。台灣地區高中職學校生死教育教學研討會。彰化師範大學。
- 陳浙雲（2001）。九年一貫課程中生命教育規劃與實施。台北市：國立教育資料館編印之教育資料集刊，26-生命教育專輯。
- 陳國雄（2003）。國小生命教育課程實施困境之探討---國小教師觀點。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 陳照雄（1993）。論道德教育之問題與實施。教育學報，11，1-25。

- 陳維真（2000）。生命教育實驗教學對國小學童自我概念和死亡態度之影響。台南師院學生學刊，22，55-80。
- 陳韻如（1994）。理情團體諮商對國中人際孤立學生理性思考、自我概念及人際關係效果之研究。國立師範大學教育研究所碩士論文。
- 陸娟（2002）。生死教育對綜合高中學生生命意義感教學成效之探討。私立南華大學生死學研究所碩士論文。
- 傅偉勳（1993）。死亡的尊嚴與生命的尊嚴：從臨終精神醫學到現代生死學，188-206，正中書局。
- 單文經（1986）。道德發展的哲學。國立編譯館主編。台北：黎明文化。
- 曾志朗（1999）。生命教育-教改不能遺漏的一環。載於李遠哲等著：享受生命-生命教育。台北：聯經出版社。
- 曾秋琪（1998）。理情團體諮商對國小低學業成就生學業自我概念之影響。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 曾漢塘（1982）。道德在中國文化中的流變 - 三民主義的道德觀。國立台北師範大學三民主義研究所碩士論文。
- 程秀玲（2001）。死亡教育對高職護生生之死亡態度的成效探討。私立中山醫學院醫學研究所碩士論文。
- 黃光雄（1991）。教學原理。117 - 125、216 - 228。台北：師院教育叢書。
- 黃拓榮（1997）。國中生父母管教方式、自我概念、失敗容忍力與偏差行為關係之研究。教育資料文摘，43（3），114-1374。
- 黃俊傑、王淑女（2001）。家庭、自我概念與少年偏差行為。應用心理研究，11，45-68
- 黃建一（1989）。我國國民小學價值教學之研究。高雄：復文圖書出版社。
- 黃政傑（1993）。社會科課程設計的基礎 - 課程教學之變革。台北：師大書苑。
- 黃國城（2003）。高雄市醫院志工幸福感、死亡態度與生命意義感之相關研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。

- 黃國禎（1999）。直接教學法在國小數學科低成就學生教學效果之研究。彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 黃淑玲（1995）。國民小學學生人際關係、學業成就與自我觀念相關之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
- 黃德祥（1994）。青少年發展與輔導。台北：五南。
- 黃惠秋（2002）。認識自我生命教育課程對國中生自我概念及生命意義感之影響。慈濟大學教育研究所碩士論文。
- 黃琪璘（2000）。死亡教育課程介入對台東師院學生死亡態度影響之研究。國立台灣師範大學衛生教育研究所博士論文。
- 黃義良（2000）。生命教育在國小課程中的融合與落實策略。收錄於：生命教育的理論與實務，255-272。台北：寰宇出版公司。
- 黃德祥（1982）。父母離婚兒童之自我觀念、焦慮反應、學業成就及團體諮商效果之研究。國立台灣師範大學輔導研究所碩士論文。
- 黃德祥（1996）。青少年發展與輔導。台北：五南。
- 黃德祥（2000）。小學生命教育的內涵與實施。載於林思伶主編：生命教育的理論與實務，241-253，台北：寰宇出版公司。
- 黃麗花（2001）。生命教育方案對學童攻擊行為與生活適應影響之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 楊自強（1985）。國中生價值觀念與父母教養方式關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所論文。
- 楊國樞（1994）。發展心理學--人類發展。台北：桂冠。
- 楊瀚焜（1997）。自我肯定訓練對藥物濫用少年自我概念、自我肯定性影響之研究。高雄醫學院行為科學研究所碩士論文。
- 葉寶玲（1998）。死亡教育課程對高中生死亡態度、憂鬱感及自我傷害行為影響效果之研究，國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。

- 董文香 (2002)。生死教育課程對職校護生生命意義影響之研究。私立南華大學生死學研究所碩士論文。
- 董媛卿 (1997)。青少年與家人的關係有何改變，教師天地，87，22-29
- 詹秀雯 (1998)。直接教學模式對國中身心障礙資源班學生英語科學習之成效研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 詹明欽 (2003)。不同取向生命教育課程對國小中年級學童自我概念及人際關係影響之研究。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 詹棟樑 (1996)。教育倫理學。台北：明文書局。
- 廖秀霞 (2001)。生死教育課程方案對國小高年級學童死亡態度影響之研究。私立南華大學生死學研究所碩士論文。
- 翟文棋、連延嘉 (2001)。生死教育團體方案對高中生的生命意義及死亡態度之影響研究，屏中時報，9，155-184。
- 臺灣省政府教育廳(1998)。台灣省國民中學推展生命教育實施計畫。研習資訊，15(4)，8-11。
- 趙可式 (1996)。生死教育。學生輔導，54，44-51。
- 趙可式、沈錦惠譯 (1995) Viktor E Frankl 著。活出意義來 集中營說到存在主義。台北：光啟。
- 劉永元 (1988)。單親兒童與正常家庭兒童人際關係、行為困擾及自我觀念之比較研究。國立高雄師範學院教育研究所碩士論文。
- 劉明松 (1997)。死亡教育課程對國中生死概念、死亡態度之影響。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
- 劉香姘 (2003)。不同取向生命教育課程對高中生自我概念，人際關係及生命意義感影響之研究。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 劉淑滢 (1985)。價值澄清團體經驗對師專女生自我概念之影響——一個價值澄清團體模式的建立與實驗研究。國立台灣師範大學輔導研究所碩士論文。

- 劉瑞瓊 (1999): 如何落實推動生命教育, 教導學生熱愛生命。台灣教育, 580, 54-58。
- 劉震鐘、鄧博仁譯 (1996), 死亡心理學 (R.Ksdyrnsum 著)。台北: 五南。
- 歐陽教 (1987)。談德育的基本原理。今日教育, 49。
- 歐陽教 (1989)。教育哲學導論 (九版)。台北: 文景。
- 潘 菲 (1992)。論青少年的人際關係。興大人文社會學報, 5, 193-204。
- 蔡孟谷 (2003)。角色扮演對童話創作能力的影響。台東師範學院兒童文學研究所碩士論文。
- 蔡明昌 (2001)。生命教育、生死教育與死亡教育-意涵的分析與探討。載於生命教育與社會關懷學術研討對論文集, 1-13。台中: 逢甲大學。
- 蔡明昌 (2002)。小學教師生命教育研習會會議手冊, 南華大學。
- 蔡峰月 (2002)。彰化縣商職道德價值觀。國立台灣師範大學公民教育研究所碩士論文。
- 蔡培村、張玉鈴 (1997)。新新人類的人際關係。教師天地, 87, 8-15。
- 鄭文安 (2001)。生死教育融入國小自然課程與教學研究: 以「種植」和「養殖」主題為例。國立台北師範學院課程與教育研究所碩士論文。
- 鄭英耀 (1985)。系統減敏感法與認知行為治療法對國中學生焦慮、自我觀念與生活適應的效應研究。國立高雄師範學院教育研究所碩士論文。
- 鄭淑里 (1995)。死亡教育課程對師院生死態度之影響。國立高雄師範大學心理與輔導研究所論文。
- 鄧運林 (2000)。認識生命教育。何福田主編: 生命教育論叢, 21-24。心理出版社。
- 黎建球 (2000)。生命教育的意義價值及其內容。載於林思伶主編: 生命教育的理論與實務, 37-48。台北: 寰宇出版公司
- 黎建球 (2001)。生命教育的哲學基礎。載於國立教育資料館 (主編), 教育資料集刊-生命教育專輯, 1-25。台中: 國立教育資料館。
- 盧台華 (1986)。直接教學法在智能不足教學成效上之探討。載於我國特殊教育的現代化—中華民國特殊教育學會年刊, 105-122。

- 盧梅莉 (1991)。心理綜合諮商技術對提昇國中生自我概念程度之影響。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 蕭文 (1977)。國中學生人際關係欠佳之輔導研究。教育與心理研究, 1, 218- 223。
- 蕭金土 (1995)。國小數學學習障礙學生的鑑定、學習問題、診斷及學習策略教學效果之研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 蕭燕萍 (2000)。高職學生生命教育課程內容之分析。淡江大學教育科技學系研究所碩士論文。
- 賴怡妙 (1998)。死亡教育團體對師大學生死亡態度及生命意義感之影響。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所。
- 賴昱誼 (2000)。生命教育探索性評估—以嘉義市兩所生命教育中心學校為例。嘉義大學特殊教育研究所碩士論文。
- 賴香如 (1996)。身心發展與青少年健康。健康教育, 77, 1-5。
- 賴慧玲譯 (2002)。教學模式, 85-110。台北：五南出版社。
- 錢永鎮 (1998)。生命教育的實施背景及基本理念。研習資訊, 15 (4), 23-30。
- 錢永鎮 (2000)。中等學校生命教育課程內涵初探。載於林思伶主編：生命教育的理論與實務, 127-149。台北：寰宇出版公司
- 薛淑芬 (2003)。直接教學模式對國小啟智班智能障礙學生英語科學習之成效研究。嘉義大學特殊教育研究所碩士論文。
- 謝芳蕙 (2001)。直接教學法與課程本位評量模式對國小數學低成就學生學習成效之實驗研究。國立台北師範學院國民教育研究所特殊教育教學碩士論文。
- 謝高橋 (1986)。社會學。台北：巨流圖書。
- 鍾春櫻 (1992)。死亡教育對護專學生死亡態度之影響。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 藍順德 (1986)。公民教育的內涵。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 羅家玲 (2000)。角色扮演在教學上的應用。載於角色扮演在輔導上的應用。教育部。
- 羅國英 (1998)。青少年前期的親子關係與同儕關係；其比較及關聯研究。東吳社會工

作學報。

羅國英 (2000)。母親教養期望與親職壓力及青少年親子關係知覺的關連，*東吳社會工作學報*，6，35-72。

羅瑞玉 (1993)。青少年的人際道德判斷之分析研究。*屏東師院學報*，6，225- 262。

嚴裕峰 (1993)。國中生的社會興趣與同儕人際關係之相關研究。國立彰化師範大學輔導學系碩士論文。

蘇完女 (1991)。死亡教育課程對國小中年級學生死亡態度之影響。國立彰化師範大學輔導研究所論文。

二、西文部分

Bennett, M.E. (1963). *Guidance and Counseling in group*. New York: Mc Graw-Hill.

Combs, D. C. (1981). The effects of selected death education curriculum models on death anxiety and death acceptance. *Death Education*, 5, 75-81.

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. N. J. : Charles Scribner's Sons.

Crumbaugh, J.C. (1973). *Everything to gain : a guide to self-fulfillment through logotherapy*. Chicago : Nelson-Hall Company.

Crumbaugh, J.C. (1968). Cross-validation of purpose in life test based on Frankl's concepts. *Journal of Individual Psychology*, 24, 74-81.

Din, F. S. (1998). *Direct instruction in remedial math instructions*. (ERIC Document Reproduction Service. No. ED 417 955)

Dowdell, T. (1996). *The effectiveness of direct instruction on the reading achievement of sixth graders*. (ERIC Document Reproduction Service. No. ED 396 268)

- Durlak, J. A. & Riesenbergr , L. A. (1991). The impact of death education. *Death Studies* ,15 ,39-58
- Durlak, J. A. (1978) .Comparison between experiential and didactic methods of death education. *Omega*. 9 (1) ,57-65
- Eddy, J.M.& Alles,W. F. (1983). *Death Education*. St. Louis : The. Nossby Company.
- Fabry, J.(1980)Use of the transpersonal in logotherapy.In S. Boorstein(Ed) ,*Transpersonal Psychology*. Plao Alto, CA : Science and Behavior Books.
- Fitts, W. H. (1965) *Manual of tennessee department of mental health self concept scale*. Nashville, Tennessee Counselor Recordings an test.
- Frankl, Viktor E. (1967) . *Psychotherapy and existentialism* : selected papers on logotherapy. New York : Penguin Books.
- Ganschow, L., & Sparks, R. (1995). Effects of direct instruction in spanish phonology on the native - language skills and foreign-language aptitude of at risk foreign - language learners. *Journal of Learning Disabilities* , 28 (2) , 107-120.
- Hauer, J. (2001) .Innovation in Russian moral education : A study of the impact of anewprogram on the sociomoral judgment and meaning in life of Russian adolescents. *Dissertation Abstracts International*, 62 (05) ,1719. (University MicrofilmsNo.AAT3015540) .
- Hedlund, D. E. (1977) . Personal meaning : *The problem of educating for wisdom*. *Personnel and Guidance Journal*, 23, 602-604.
- Heider, F. (1958) . *The psychology of inter personal relations*. New York: John Wiley and Sons.
- Joseph, A. & Braun, J. (1992). Caring, citizenship, and conscience: The cornerstones of a values education curriculum for elementary schools. *International Journal of Social Education*, 7(2), pp.48-53.

- Kastenbaum ' R. & Kastenbaum' B.(1989)*Encyclopedia of death*.AZ : Oryxpress.
- Leviton, D. (1969) . Education for death. *Journal of Health, Physical Education and Recreatio*,40,46-47.
- Liora,B.& Rivka,S.(2001).Sources of meaning in life for young and old Israeli Jews and Arabs.*Journal of Aging Studies*, V15(3), 253-269.
- Maglio & Robinson(1994): The effects of death education on death anxiety: *A meta-analysis*. *Omega*, 29 (4) , 319-335.
- Mills, P., Dale, P. S., Cole, K. N., & Tenkins, J. R. (1995). Follow - up of children from academic and cognitive reschool curricula at age 9. *Expcetional Children* , 61(4), 378-393.
- Richard, P. (2001). Education as a moral practice. *Journal of Moral Education*, 30(2), p.101.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Joyce,B., Weil,M. & Shower,B (1992) *Models of Teaching* (4rd ed.) .Englewood Cliffs,N.J.:Prentice-Hall.
- Joyce,B., Weil,M.,& Calhoun,E. (2000) *Models of Teaching* (6rd ed.) .Englewood Cliffs,N.J.:Prentice-Hall.
- Rokeach , Milton(1973).*The nature of human values*.New York : The free press,A Division of Macmillan Publishing Co.,Inc.
- Schutz , W. C. (1973). Encounter . In Raymonl Corsini (Ed.), *Current Psychotherapies*. Itasca , Illinois: F. E.Peacock Publishers, Inc.
- Selman, R. L. (1980) . *The growth of interpersonal understanding*. New York : Academic Press.
- Shaftel,F.R. & Shaftel,G.(1967).*Role playing of social values : Decision making in the social studies*.Englewood Cliffs, N.J. : Prenticed-Hall.
- Shaftel,F.R. & Shaftel,G.(1982).*Role playing in the curriculum*(2nded.). N.J : Prenticed-Hall.

- Shsvelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. G (1976) .Self-concept : Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3) , 407-441.
- Stephens, M. A. (1993) . *Developing and implementing a curriculum and instructional program to improve reading achievement of middle-grade students with learning disabilities in a rural district* . Florida : Nova University.
- Stevens, R. J., Slavin, R. E., & Farnis, A. M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies. *Journal of Educational Psychology* , 83(1) , 8-17.
- Sullivan, H. S. (1953) .*The interpersonal theory of Psychiatry*. New York: Niortion.
- Thibaut, J. W., & Kelly, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- Wass, H. (1994) . Visions in death education.In L.A.Despelder & A.L.Strickland (Eds.) .*The path ahead* (pp.327-334) .C.A. : Mayfield Pub.Com.
- Widra, J.M., & Amidon, E. (1987). *Improving self-concept through intimacy group training*. *Small Group Behavior*, 18 (2) , 269-279.
- Wilson, C. L., (1991). Direct instruction in math word problems: Students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 57(6), 512-529.
- Yalom, I. D. (1980) .*Existential Psychotherapy*.New York : Basic Books.
- Yardiey-Matwiejczuk,K.M.(1997).*Role Play Theory and Practice*, London : SAGE publications.

附錄一

「人際關係」、「生命意義」及「道德價值觀」
預試問卷

預試問卷：

不同教學模式生命教育學習成效問卷

親愛的同學：您好

本人於南華大學生死學研究所進行「高職學生生命教育之相關研究」論文研究計畫，需收集當前高職學生對於學習生命教育課程之相關基本資料，亟需您提供寶貴的資料及意見，敬請惠予協助。

這份問卷主要目的，是想要了解生命教育對高職學生人生價值的想法與感受，請您根據自己目前真實的感受逐一作答，本問卷調查僅供學術論文研究及改進生命教育之依據，不會對外公開問卷內容，請您放心提供寶貴意見，不要遺漏任何一題，否則即屬廢卷，甚為可惜。感謝您的協助！

敬祝：

安康

南華大學生死學研究所
指導教授：蔡明昌 博士
研究生：吳淑貞

敬啟

第一部分

作答說明

在下列句子中請您圈選出最能代表您目前感受的數字。這個數字是從一個極端(4)總是如此，到另一個相反的極端(1)從未如此，它們代表不同程度的感受。

例題：我喜歡和老師交談

4 3 2 1

我總是喜歡和老師交談，請將 4 圈起來。

我經常喜歡和老師交談，請將 3 圈起來。

我有時喜歡和老師交談，請將 2 圈起來。

我從不喜歡和老師交談，請將 1 圈起來。

請翻至背面作答

	總是如此	經常如此	有時如此	從未如此
1. 父母管教我太多或太嚴。	4	3	2	1
2. 我在班上受到學生的歡迎。	4	3	2	1
3. 老師要求過高或太嚴。	4	3	2	1
4. 我會與同學分享自己的心事。	4	3	2	1
5. 我與父母的溝通不良。	4	3	2	1
6. 我覺得同學之間都能互相幫助。	4	3	2	1
7. 當我有困難時，我會找師長幫忙。	4	3	2	1
8. 我覺得有些老師很少關心他們的學生。	4	3	2	1
9. 我會與父母一起聊天。	4	3	2	1
10. 兄弟姊妹間會發生爭吵。	4	3	2	1
11. 我喜歡學校生活。	4	3	2	1
12. 我覺得有些老師不公平。	4	3	2	1
13. 我會把自己的想法告訴父母。	4	3	2	1
14. 我喜歡和同學交往。	4	3	2	1
15. 與家人相處良好。	4	3	2	1
16. 有些學生對待我的態度不好，使我想逃避。	4	3	2	1
17. 我覺得老師不太喜歡我。	4	3	2	1
18. 我在學校覺得孤單寂寞。	4	3	2	1
19. 父母很關心我的生活。	4	3	2	1
20. 家人了解我的想法與感受。	4	3	2	1
21. 與同學之間相處良好。	4	3	2	1

請翻至背面作答

第二部分

作答說明：

在下列句子中請您圈選出最能代表您目前感受的數字。這個數字是從一個極端（例 1）到另一個相反的極端（例 7），它們是代表不同程度的感受。4 是代表沒有意見或不能做決定，請盡量避免使用這個答案。

例題：我覺得自己

1	2	3	4	5	6	7

很快樂 很不快樂

如果覺得自己很快樂，請將 1 圈起來
如果覺得自己快樂，請將 2 圈起來
如果覺得自己還算快樂，請將 3 圈起來
如果覺得自己快樂狀況普通，請將 4 圈起來
如果覺得自己不是很快樂，請將 5 圈起來
如果覺得自己不快樂，請將 6 圈起來
如果覺得自己很不快樂，請將 7 圈起來

1. 我常覺得

1	2	3	4	5	6	7

無聊 充滿活力

2. 我覺得我的生活

1	2	3	4	5	6	7

總是令人興奮 單調無趣

請翻至背面作答

3 .我的生活

1	2	3	4	5	6	7

毫無目標與計畫

有清楚明確的目標

4 .我的一生

1	2	3	4	5	6	7

空虛且毫無意義

很有意義與目標

5 .我覺得每一天

1	2	3	4	5	6	7

都是嶄新的一天

都一成不變

6 .如果可以選擇，我寧願

1	2	3	4	5	6	7

從未出生

再活很多次這樣的人生

7 .如果不再上學，我會

1	2	3	4	5	6	7

做些我一直想做的事

整天無所事事

8 .在達成生活目標方面，我

1	2	3	4	5	6	7

毫無進展

完全達成我的理想

請翻至背面作答

9. 當我空閒時，我覺得

1	2	3	4	5	6	7

空虛且沮喪

生活是多采多姿

10. 我覺得周圍世界

1	2	3	4	5	6	7

很令我感到困惑

很有意義且很適合我

11. 如果今天我死了，我會覺得

1	2	3	4	5	6	7

不虛此生

此生全然毫無意義

12. 想到我的生命，我

1	2	3	4	5	6	7

常懷疑我為什麼活著

能了解自己活著的理由

請翻至背面作答

13. 我是一個

1	2	3	4	5	6	7

很不負責的人

很負責的人

請翻至背面作答

14. 對於『人有選擇的自由』這個觀點，我相信

1	2	3	4	5	6	7

人有完全的自由

完全受制於遺傳與
外在環境(如：學校、家庭)

15. 我覺得死亡是

1	2	3	4	5	6	7

很可怕的事
我不想遇到

很自然的事
是生命的一部分

16. 對於自殺，我覺得

1	2	3	4	5	6	7

曾認真想過是解決
問題的一種方法

從不考慮

17. 我覺得自己尋找生命意義、目標或任務的能力

1	2	3	4	5	6	7

很強

完全沒有

18. 我覺得我的生命

1	2	3	4	5	6	7

掌握在我的手中

不是我能控制

請翻至背面作答

19. 我覺得我日常的任務或工作是

1	2	3	4	5	6	7

快樂和滿足的來源

痛苦和沈悶

20. 我已發現，我的生活

1	2	3	4	5	6	7

沒有意義與目標

有明確且令我滿意的目標

第四部分

作答說明：

在下列句子中請您圈選出最能代表您目前感受的數字。這個數字是從一個極端（5）完全贊同，到另一個相反的極端（1）完全不贊同，它們代表不同程度的感受。

例題：我們應該要孝順父母

5 4 3 2 1

我完全贊同要孝順父母，請將 5 圈起來

我還算贊同要孝順父母，請將 4 圈起來

我有些贊同要孝順父母，請 3 圈起來

我不太贊同要孝順父母，請將 2 圈起來

我完全不贊同贊同要孝順父母，請將 1 圈起來

完
全
贊
同

完
全
不
贊
同

1、 子女應該要孝順父母、順從長輩

5 4 3 2 1

2、 做人做事應該要誠實不虛偽

5 4 3 2 1

3、 要和同學合作，一起努力完成工作

5 4 3 2 1

請翻至背面作答

4、 要能分辨是非，確實反省	5	4	3	2	1
5、 無論做任何事情應盡心努力，不懈怠	5	4	3	2	1
6、 每個人都應該要潔身自愛，不愛慕虛榮	5	4	3	2	1
7、 做事應不偏激且不可仗勢欺人	5	4	3	2	1
8、 在日常生活中應該遵守應有的規矩	5	4	3	2	1
9、 對人應該要寬容，對事要忍耐	5	4	3	2	1
10、 生活節約不隨便浪費東西	5	4	3	2	1
11、 對自己的品德和學問的進步應自我要求	5	4	3	2	1
12、 無論做任何事都要守自己的本分	5	4	3	2	1
13、 用身體從事賺錢的工具	5	4	3	2	1
14、 與人相處要個性爽朗，容易使人親近	5	4	3	2	1
15、 處理事物要有堅強的意志力	5	4	3	2	1
16、 未婚懷孕	5	4	3	2	1
17、 進行人工流產手術	5	4	3	2	1
18、 要有維護正義，打抱不平的做事態度	5	4	3	2	1
19、 用投機取巧的方法獲得好成績	5	4	3	2	1
20、 要遵守尊敬長輩愛護晚輩的社會規範	5	4	3	2	1
21、 沒有結婚就發生性行為	5	4	3	2	1
22、 做事守舊不必太積極	5	4	3	2	1
23、 不吹噓不誇耀自己的能力	5	4	3	2	1
24、 購買盜版商品	5	4	3	2	1
25、 做事要有恆心不隨便改變心意	5	4	3	2	1
26、 要有堅貞不移的操守	5	4	3	2	1
27、 隨地吐痰	5	4	3	2	1
28、 在別人面前注重體面和名聲	5	4	3	2	1
29、 在工作上應盡心對待上級長官	5	4	3	2	1
30、 開車闖紅燈	5	4	3	2	1
31、 焚化爐設置在住家附近而參與抗爭	5	4	3	2	1
32、 凡是應抱持有恩報恩，有仇報仇的態度	5	4	3	2	1
33、 對待別人應恩惠和威嚴交互使用	5	4	3	2	1
34、 應要善待他人而沒有私心	5	4	3	2	1
35、 朋友間應互相了解，建立深厚情誼	5	4	3	2	1
36、 在山坡地種植檳榔或蔬菜	5	4	3	2	1
37、 行為舉止應合乎禮節	5	4	3	2	1
38、 要認為自己的文化比別人優良	5	4	3	2	1
39、 不必重視輸贏也不必積極爭取勝利	5	4	3	2	1
40、 不確實報稅及繳納稅金	5	4	3	2	1

請翻至背面作答

41、要遵守自己和別人的約定	5	4	3	2	1
42、接受別人送的禮物也要記得回禮	5	4	3	2	1
43、應調整自己的身心狀態來因應週遭的變化	5	4	3	2	1
44、處世態度安穩做事仔細	5	4	3	2	1
45、生病時借用他人的健保卡看病	5	4	3	2	1
46、要減少自己的慾望和貪念	5	4	3	2	1
47、要忠愛自己的國家	5	4	3	2	1
48、為人處事應仔細小心	5	4	3	2	1
49、做人應清白不貪污	5	4	3	2	1
50、辦理喪葬儀式時影響鄰居安寧	5	4	3	2	1
51、敬重傳統相傳承延續的事物	5	4	3	2	1
52、要認真學習以獲得知識	5	4	3	2	1
53、要努力追求有價值的產物	5	4	3	2	1

第四部份 基本資料

1. 學號_____

() 2. 過去是否曾參與生命教育課程：(1) 有 (2) 無 (回答【有】請答 3、4 題)

() 3. 曾從何時學習生命教育：(1) 幼稚園 (2) 國小 (3) 國中 (4) 高中

() 4. 曾從何處學習生命教育：(1) 老師 (2) 父母 (3) 朋友 (4) 同學 (5) 媒體

(6) 書籍 (7) 其他_____

此份問卷到此結束 謝謝！

附錄二

「自我概念」、「人際關係」、「生命意義」
及「道德價值觀」正式問卷

正式問卷：

不同教學模式生命教育學習成效問卷

親愛的同學：您好

本人於南華大學生死學研究所進行「高職學生生命教育之相關研究」論文研究計畫，需收集當前高職學生對於學習生命教育課程之相關基本資料，亟需您提供寶貴的資料及意見，敬請惠予協助。

這份問卷主要目的，是想要了解生命教育對高職學生人生價值的想法與感受，請您根據自己目前真實的感受逐一作答，本問卷調查僅供學術論文研究及改進生命教育之依據，不會對外公開問卷內容，請您放心提供寶貴意見，不要遺漏任何一題，否則即屬廢卷，甚為可惜。感謝您的協助！

敬祝：

安康

南華大學生死學研究所
指導教授：蔡明昌 博士
研究生：吳淑貞

敬啟

第一部分

作答說明：

在下列句子中請您圈選出最能代表您目前感受的數字。這個數字是從一個極端（5）到另一個相反的極端（1），它們代表不同程度的感受。（3）是代表沒有意見或不能做決定，請盡量避免使用這個答案。

例題：我對自己的能力感到有自信

5 4 3 2 1

我對自己的能力感到有自信完全相同者，請將 5 圈起來

我對自己的能力感到還算有自信，請將 4 圈起來

我對自己的能力感到普通者，請 3 圈起來

我對自己的能力感到不太有自信，請將 2 圈起來

我對自己的能力感到完全沒有自信，請將 1 圈起來

請翻至背面作答

	完 全 贊 同				完 全 不 贊 同
1. 我的身體健康。	5	4	3	2	1
2. 我喜歡經常保持儀表整潔大方。	5	4	3	2	1
3. 我舉止端莊，行為規矩。	5	4	3	2	1
4. 我的品德好。	5	4	3	2	1
5. 我是個沒出息的人。	5	4	3	2	1
6. 我經常保持心情愉快。	5	4	3	2	1
7. 我的家庭幸福美滿。	5	4	3	2	1
8. 我的家人並不愛我。	5	4	3	2	1
9. 我厭惡這個世界。	5	4	3	2	1
10. 我待人親切友善。	5	4	3	2	1
11. 我偶而會想一些不可告人的壞事。	5	4	3	2	1
12. 我有時候會說謊。	5	4	3	2	1
13. 我為人誠實。	5	4	3	2	1
14. 我的道德不堅強，有時想做壞事。	5	4	3	2	1
15. 我的心情平靜，不憂不愁。	5	4	3	2	1
16. 我經常心懷恨意。	5	4	3	2	1
17. 我覺得家人不信任我。	5	4	3	2	1
18. 我的家人朋友對我都器重。	5	4	3	2	1
19. 我很受別人的歡迎。	5	4	3	2	1
20. 我經常覺得良心不安。	5	4	3	2	1
21. 我瞧不起我自己。	5	4	3	2	1
22. 我對我現在的情形感到滿意。	5	4	3	2	1
23. 我對我的社交能力感到滿意。	5	4	3	2	1
24. 我對自己待人的方式感到滿意。	5	4	3	2	1
25. 我覺得身體不太舒服。	5	4	3	2	1
26. 我對自己身體的某些部分不太滿意。	5	4	3	2	1
27. 我覺得我的行為合乎我自己的良心。	5	4	3	2	1
28. 我對我自己的道德行為感到滿意。	5	4	3	2	1
29. 我覺得我這個人還不錯。	5	4	3	2	1
30. 我對自己感到不滿意。	5	4	3	2	1
31. 我不太喜歡我的家人。	5	4	3	2	1
32. 對目前與家人所保持的良好關係，我感到滿意。	5	4	3	2	1

請翻至背面做答

33. 我覺得我在社交方面很差。	5	4	3	2	1
34. 我的動作時常顯得很笨拙。	5	4	3	2	1
35. 為了勝過別人，有時候我會使用不正當的手段。	5	4	3	2	1
36. 在任何情況下，我都能照顧自己。	5	4	3	2	1
37. 我經常不敢面對困難。	5	4	3	2	1
38. 我常和家人發生爭吵。	5	4	3	2	1
39. 我的行為常無法滿足家人的期待。	5	4	3	2	1
40. 和陌生人談話，我覺得有困難。	5	4	3	2	1
41. 我盡量去了解別人對事物的看法。	5	4	3	2	1
42. 我很會照顧自己的身體。	5	4	3	2	1
43. 我常常睡不好。	5	4	3	2	1
44. 對我而言，做正當的事或表現好的行為是有困難的。	5	4	3	2	1
45. 我很關心我的家人。	5	4	3	2	1
46. 我盡量公平合理地對待朋友和家人。	5	4	3	2	1
47. 我和別人在一起時，常常覺得不自在	5	4	3	2	1
48. 我和別人相處地很好。	5	4	3	2	1

第二部分

作答說明：

在下列句子中請您圈選出最能代表您目前感受的數字。這個數字是從一個極端(4)總是如此，到另一個相反的極端(1)從未如此，它們代表不同程度的感受。

例題：我喜歡和老師交談	4	3	2	1
我總是喜歡和老師交談，請將 4 圈起來。				
我經常喜歡和老師交談，請將 3 圈起來。				
我有時喜歡和老師交談，請將 2 圈起來。				
我從不喜歡和老師交談，請將 1 圈起來。				

	總 是 如 此	經 常 如 此	有 時 如 此	從 未 如 此
1. 父母管教我太多或太嚴。	4	3	2	1
2. 我會與同學分享自己的心事。	4	3	2	1

請翻至背面作答

3. 我與父母的溝通不良。	4	3	2	1
4. 我覺得同學之間都能互相幫助。	4	3	2	1
5. 我覺得有些老師很少關心他們的學生。	4	3	2	1
6. 我會與父母一起聊天。	4	3	2	1
7. 我喜歡學校生活。	4	3	2	1
8. 我覺得有些老師不公平。	4	3	2	1
9. 我會把自己的想法告訴父母。	4	3	2	1
10. 我喜歡和同學交往。	4	3	2	1
11. 與家人相處良好。	4	3	2	1
12. 我覺得老師不太喜歡我。	4	3	2	1
13. 我在學校覺得孤單寂寞。	4	3	2	1
14. 父母很關心我的生活。	4	3	2	1
15. 家人了解我的想法與感受。	4	3	2	1
16. 與同學之間相處良好。	4	3	2	1

第三部分

作答說明：

在下列句子中請您圈選出最能代表您目前感受的數字。這個數字是從一個極端（例 1）到另一個相反的極端（例 7），它們是代表不同程度的感受。4 是代表沒有意見或不能做決定，請盡量避免使用這個答案。

例題：我覺得自己

1	2	3	4	5	6	7	

很快樂
很不快樂

如果覺得自己很快樂，請將 1 圈起來
 如果覺得自己快樂，請將 2 圈起來
 如果覺得自己還算快樂，請將 3 圈起來
 如果覺得自己快樂狀況普通，請將 4 圈起來
 如果覺得自己不是很快樂，請將 5 圈起來
 如果覺得自己不快樂，請將 6 圈起來
 如果覺得自己很不快樂，請將 7 圈起來

請翻至背面作答

1 .我常覺得

1	2	3	4	5	6	7

無聊

充滿活力

2 .我覺得我的生活

1	2	3	4	5	6	7

總是令人興奮

單調無趣

3 .我的生活

1	2	3	4	5	6	7

毫無目標與計畫

有清楚明確的目標

4 .我的一生

1	2	3	4	5	6	7

空虛且毫無意義

很有意義與目標

5 .我覺得每一天

1	2	3	4	5	6	7

都是嶄新的一天

都一成不變

6 .如果可以選擇，我寧願

1	2	3	4	5	6	7

從未出生

再活很多次這樣的人生

請翻至背面做答

7 .在達成生活目標方面，我

1	2	3	4	5	6	7

毫無進展

完全達成我的理想

8. 當我空閒時，我覺得

1	2	3	4	5	6	7

空虛且沮喪

生活是多采多姿

9. 我覺得周圍世界

1	2	3	4	5	6	7

很令我感到困惑

很有意義且很適合我

10. 如果今天我死了，我會覺得

1	2	3	4	5	6	7

不虛此生

此生全然毫無意義

11. 想到我的生命，我

1	2	3	4	5	6	7

常懷疑我為什麼活著

能了解自己活著的理由

請翻至背面作答

12. 我是一個

1	2	3	4	5	6	7

很不負責的人

很負責的人

13. 對於『人有選擇的自由』這個觀點，我相信

1	2	3	4	5	6	7

人有完全的自由

完全受制於遺傳與
外在環境(如：學校、家庭)

14. 對於自殺，我覺得

1	2	3	4	5	6	7

曾認真想過是解決
問題的一種方法

從不考慮

15. 我覺得自己尋找生命意義、目標或任務的能力

1	2	3	4	5	6	7

很強

完全沒有

16. 我覺得我的生命

1	2	3	4	5	6	7

掌握在我的手中

不是我所能控制

17. 我覺得我日常的任務或工作是

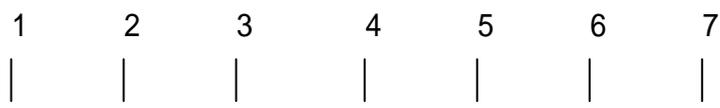
1	2	3	4	5	6	7

快樂和滿足的來源

痛苦和沈悶

請翻至背面作答

18. 我已發現，我的生活



沒有意義與目標

有明確且令我滿意的目標

第四部分

作答說明：

在下列句子中請您圈選出最能代表您目前感受的數字。這個數字是從一個極端（5）完全贊同，到另一個相反的極端（1）完全不贊同，它們代表不同程度的感受。

例題：我們應該要孝順父母 5 4 3 2 1

我完全贊同要孝順父母，請將 5 圈起來

我還算贊同要孝順父母，請將 4 圈起來

我有些贊同要孝順父母，請 3 圈起來

我不太贊同要孝順父母，請將 2 圈起來

我完全不贊同贊同要孝順父母，請將 1 圈起來

	完 全 贊 同				完 全 不 贊 同
1. 子女應該要孝順父母、順從長輩	5	4	3	2	1
2. 做人做事應該要誠實不虛偽	5	4	3	2	1
3. 要和同學合作，一起努力完成工作	5	4	3	2	1
4. 要能分辨是非，確實反省	5	4	3	2	1
5. 無論做任何事情應盡心努力，不懈怠	5	4	3	2	1

請翻至背面作答

6. 每個人都應該要潔身自愛，不愛慕虛榮	5	4	3	2	1
7. 做事應不偏激且不可仗勢欺人	5	4	3	2	1
8. 在日常生活中應該遵守應有的規矩	5	4	3	2	1
9. 對人應該要寬容，對事要忍耐	5	4	3	2	1
10. 生活節約不隨便浪費東西	5	4	3	2	1
11. 對自己的品德和學問的進步應自我要求	5	4	3	2	1
12. 無論做任何事都要守自己的本分	5	4	3	2	1
13. 處理事情要有堅強的意志力	5	4	3	2	1
14. 未婚懷孕	5	4	3	2	1
15. 進行人工流產手術	5	4	3	2	1
16. 要有維護正義，打抱不平的做事態度	5	4	3	2	1
17. 用投機取巧的方法獲得好成績	5	4	3	2	1
18. 要遵守尊敬長輩愛護晚輩的社會規範	5	4	3	2	1
19. 不吹噓不誇耀自己的能力	5	4	3	2	1
20. 做事要有恆心不隨便改變心意	5	4	3	2	1
21. 要有堅貞不移的操守	5	4	3	2	1
22. 隨地吐痰	5	4	3	2	1
23. 在工作上應盡心對待上級長官	5	4	3	2	1
24. 開車闖紅燈	5	4	3	2	1
25. 應要善待他人而沒有私心	5	4	3	2	1
26. 朋友間應互相了解，建立深厚情誼	5	4	3	2	1
27. 在山坡地種植檳榔或蔬菜	5	4	3	2	1
28. 行為舉止應合乎禮節	5	4	3	2	1
29. 不確實報稅及繳納稅金	5	4	3	2	1
30. 要遵守自己和別人的約定	5	4	3	2	1
31. 接受別人送的禮物也要記得回禮	5	4	3	2	1
32. 應調整自己的身心狀態來因應週遭的變化	5	4	3	2	1
33. 處世態度安穩做事仔細	5	4	3	2	1
34. 生病時借用他人的健保卡看病	5	4	3	2	1
35. 要減少自己的慾望和貪念	5	4	3	2	1
36. 要忠愛自己的國家	5	4	3	2	1
37. 為人處事應仔細小心	5	4	3	2	1
38. 做人應清白不貪污	5	4	3	2	1
39. 敬重傳統相傳承延續的事物	5	4	3	2	1
40. 要認真學習以獲得知識	5	4	3	2	1

此份問卷到此結束 謝謝！

附錄三

角色扮演教學模式生命教育課程教案設計

單元名稱	探索生命—生命的奧秘		
單元目標	具體目標		
1. 幫助學生認識生命的奧秘 2. 引導學生探索生命的可貴與尊重生命	1-1 能說出生命發展的過程 1-2 能分享自己對生命的看法 2-1 能舉例說出生命存在的價值 2-2 能表示愛惜現存的生命 2-3 能了解母親孕育生命的辛苦		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動 1. 教師自我介紹，簡介課程目標、內容及進行方式 2. 進行座位安排及分組	投影片 投影機	2' 1'
1-1	二、發展活動 (一) 暖身 1. 教師輔以幻燈片講解孕育新生命的過程，引發學生探索生命的動機 2. 教師與學生共同觀賞「愛的禮物」影片	錄影帶	3' 7'
2-3	(二) 護蛋活動 1. 將全班分為四組，進行「護蛋活動」，讓學生瞭解母親孕育新生命的不易及辛苦 2. 用粉筆在地上畫出約三十公分寬的通道四條 3. 活動開始，由一位同學用棍子將生蛋驅趕至中繼站換給下一位同學將蛋驅趕至終點站 4. 活動進行中蛋不能破，若蛋跑出通道時不可以自己撿，必須借助同學的幫忙，將蛋撿回通道上，方可繼續進行活動 5. 循序漸進直至最後一位同學回到終點站，最先達成目標者為優勝。 6. 進行頒獎活動	保鮮膜 生雞蛋 掃把	2' 2' 5'
2-3	(三) 生命的孕育 1. 扮演母親懷孕時整理家務的情況	紙張 原子筆	3'
2-3	2. 扮演母親即將生產前的情緒反應及生產時產痛的概況		3'
1-2	(四) 教師引導討論問題並分享經驗 1. 當你觀看「愛的禮物」影片後，看到新生命辛苦的誕生，發出第一聲嘹亮的哭聲時，你有什麼感覺？（同時播放愛的禮物主題曲）	投影片 投影機	3'
2-1	2. 在「護蛋行動」中，護蛋成功者與護蛋失敗的心情是什麼？		3'

2-2	3. 生命是如此脆弱我如何善待它？		5'
2-3	4. 請參與扮演母親角色的學生，分享扮演後的心得		5'
	(五) 教師總結		1'
	三、綜合活動		
	1. 學生填寫回饋單	回饋單	2'
	2. 交代作業：製作感謝卡給母親	原子筆	1'
	3. 教師總結		1'

單元名稱	欣賞自己的生命		
單元目標	具體目標		
1. 認識生命，欣賞生命的獨特性	1-1 能說出生命存在的獨特價值		
	1-2 能分享自己對生命的看法		
2. 協助學生勇於面對困難與挫折	2-1 能分享如何解決困難的方法		
	2-2 表示願意幫助別人		
3. 能思考自己未來的方向	3-1 能說出自己未來的理想與期望		
	3-2 能舉例說出個人未來掌握生命的方向		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動		
	1. 教師簡介單元目標、內容及進行方式		3'
	2. 進行座位安排及分組		2'
	二、發展活動		
	(一) 暖身		
1-1	1. 教師簡述蓮娜瑪莉亞的生平事蹟，引發學生學習的動機	錄影帶 錄影機	5'
1-2	2. 師生共同觀賞「用腳飛翔的女孩」影片		10'
2-1			
	(二) 進行扮演		
3-1	1. 扮演蓮娜瑪莉亞用腳處理日常生活瑣事，如：用腳拿筆、拿湯匙等動作？	投影片+投影機	5'
3-2	2. 小花因為車禍導致右腳截肢，造成日常生活的不便，情緒低落，且自卑感很重，若你是他的朋友會如何幫助他呢？		5'
	(三) 教師引導討論問題並分享經驗		
1-2	1. 假如你是蓮娜瑪莉亞，你會如何看待自己的生命？		5'
	2. 影片中最令你感動的畫面及對話是什麼？為什麼？		5'
	3. 在模擬角色活動中，有哪些不便？		5'
	4. 參加角色扮演的學生分享內心想法		5'
	第一節 下課		
	(四) 我的未來不是夢		
	1. 將班上同學分為五組。	圖畫紙 彩色筆	5'
	2. 請三位學生協助分發給每位同學一張圖畫紙，並發給每組六種顏色之彩色筆。		
	3. 請每位同學將雙手置於背後，只能使用嘴巴含住水彩筆描繪自己的過去和未來，並用一句形容詞描述過去及未來。		10'

3-1 3-2	4. 請四位自願同學上台分享「未來不是夢」圖畫內容及期望。		10'
	(五) 分組討論並分享經驗	投影片+投影机	
1-1	1. 從今天的演出中你學到些什麼？		5'
2-1	2. 若你是影片中的女主角，該如何突破困境？你的人生中是否也曾遭遇困境，如何度過難關，？		5'
2-2	3. 若看見一位乘坐輪椅的殘障者，正過到馬路中央，突然間亮起紅燈，你會如何做呢？		5'
3-1	4. 你會在生活中如何運用所學來規劃自己的未來呢？		5'
	三、綜合活動		
	1. 學生填寫回饋單	回饋單	3'
	2. 交代作業：	原子筆	2'
	3. 教師總結		1'

單元名稱	自我概念 – 認識自我		
單元目標	具體目標		
1. 能認識自己，明白自己的獨特性 2. 幫助學生發揮自己的專長	1-1 能正確說出或寫出我是誰 1-2 能說出自己的獨特性 2-1 能例舉出自己的優缺點 2-2 能適時表現自己的專長 2-3 能分享肯定自己的特質與能力		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	<p>一、準備活動</p> <p>1. 簡介課程目標、內容及進行方式 3'</p> <p>2. 進行座位安排及分組 2'</p> <p>二、發展活動</p> <p>1. 教師以繪本「奇妙的自然，奇妙的你」，介紹大自然與人一樣，都具有獨特的自我，引發學生對「認識自我」的興趣。 實物投影機 5'</p> <p>2. 教師講解認識自我的方法 5'</p> <p>(1) 自己眼中的我 (2) 他人眼中的我</p> <p>(一) 認識自我</p> <p>1-1 1. 教師準備 A4 紙張與筆，並播放音樂，請同學畫下屬於自己的畫像。 A4 紙張 5'</p> <p>2-1 2. 請同學仔細思考我是誰並填寫「我是誰」表單進行分組討論，同學互相分享自畫像及我是誰內容，並互相了解彼此的優缺點。 鉛筆 5'</p> <p>2-2 3. 每一組推派一位同學上台，以「我的自畫像」為主題，進行角色模擬介紹同學的特質與優缺點。 表單 10'</p> <p>2-1 4. 將「鏡中我」表單發給另一位同學填寫</p> <p>5. 教師與同學進行問題討論</p> <p>1-2 (1) 我對自己的看法和別人對我的看法有何不同？ 4'</p> <p>2-3 (2) 自己的獨特性有哪些？認同自己？ 4'</p> <p>6. 教師總結 2'</p> <p>三、綜合活動</p> <p>1. 學生填寫回饋單 3'</p> <p>2. 教師交代作業 1'</p> <p>3. 教師總結 1'</p>		

單元名稱	自我概念 – 肯定自我		
單元目標	具體目標		
1 引導學生認出自己的價值	1-1 能正確說出自我價值		
	1-2 能說出自己的獨特性		
2 肯定自己的自尊與價值	2-1 能與同學分享自己的優點		
	2-2 能肯定自己存在的價值		
3. 建立積極樂觀的人生觀	3-1 能分享及肯定自己的特質與能力		
	3-2 能讚美自己與他人的優點		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	<p>一、準備活動</p> <p>1. 簡介本單元目標及進行方式</p> <p>2. 將全班分為四組，進行角色扮演</p> <p>二、發展活動</p> <p>(一) 肯定自我</p> <p>1. 暖身</p> <p>2-2 (1) 教師藉由「天使的翅膀」短文，介紹每個人都會有缺點或不足之處，除了具有獨特的自我外，應肯定自我、欣賞自我，並活出有價值的人生。</p> <p>2. 進行問題情境角色扮演</p> <p>1-1 (1) 如果你是「天使的翅膀」短文中的主角，經常被同學取笑，你會有哪些感受？如何看待自己，若是你周遭的朋友你會做何反應呢？</p> <p>1-2</p> <p>2-2 (2) 小清有一天騎腳踏車不小心跌倒，正巧受傷的部位在臉部，痊癒後留下一大塊疤痕，心理非常難過也非常自卑，自己如何克服對自我的障礙，找到真實的自我。</p> <p>2-2 (3) 阿泰在班上成績很差，又喜歡上課搞怪，教師與家長聯繫後得知，因為長期成績差導致有自卑傾向，該如何解決呢？</p> <p>3. 問題情境一進行扮演後的討論與分享</p> <p>4. 問題情境二進行扮演後的討論與分享</p> <p>5. 問題情境三進行扮演後的討論與分享</p> <p style="text-align: center;">第一節 下課</p>	<p>「天使的翅膀」短文</p> <p>投影機 投影片</p>	<p>3'</p> <p>2'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p>

	6.進行情境一再次角色扮演		5'
	7.進行情境二再次角色扮演		5'
	8.進行情境三再次角色扮演		5'
	9.教師歸納總結		3'
	(二)優點轟炸	西卡紙 筆	
	1.請將同學的優點寫在讚美卡片		5'
	2.教師播放輕鬆音樂，請同學分送讚美卡片，親自送交同學手上。接收者要微笑並說聲謝謝你。		2'
	3.請同學清點手上的讚美卡片數		3'
	4.邀請手上擁有最多卡片的同學分享自己的優點，並對照我是誰表單是否吻合，並發表被轟炸的感言。		5'
	5.教師帶領問題討論		
2-1	(1)當我收到別人對自己的讚美卡片時，心情如何？是否改變自己對自我的態度？		3'
3-1	(2)我相信自己有潛力能完成目標？		5'
3-2	(3)當我將讚美卡送給別人時，對方向我道謝，我的心情如何？		3'
	(三)教師總結		2'
	三、綜合活動		
	1.學生填寫回饋單		2'
	2.交代作業：		2'
	3.教師總結		1'

單元名稱	活在關係中		
單元目標	具體目標		
1. 認識自己與生存空間的基本關係	1-1 能正確說出自己與家庭之間的關係		
	1-2 能列舉出自己與社會的關係		
2. 協助學生明白群我關係的重要性	2-1 能表達個人與家人關係的重要性		
	2-2 能提出與同儕間之重要性		
	2-3 能說出自己與老師間關係之重要性		
3. 培養學生維持與人群的友好關係	3-1 活動中表現出合群的行為		
	3-2 能以實際行動關愛家人、老師及朋友		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動		
	1. 教師簡介課程單元目標、內容及進行方式		2'
	2. 進行座位安排及分組		1'
	二、發展活動		
	(一) 暖身		
1-1	1. 教師講述「我的媽媽真麻煩」繪本內容，引導學生思考與家人關係的重要性	實物投影機	5'
2-1			
1-2	2. 劃我人際關係圈		
	(1) 發給每位學生一張「劃我人際關係圈」，以自己為中心點出發	「劃我的人際關係圈」表格	1'
	(2) 在圈一填寫你最親密、最深交的人名	原子筆	2'
	(3) 圈二填寫那些你稱為朋友的人		2'
	(4) 圈三列出你所認識的人，但又沒有交情的人		2'
	(一) 進行情境角色扮演		
	1. 老師說明角色扮演的故事情節：	投影片+投影機	
	情境一：小華因為個性內向，不知如何與同學互動，總是一個人獨來獨往，在班上沒有知心的朋友，每當班上有活動時，他總是被孤立在一旁，若你是他的同學該怎麼幫助他？		5'
	情境二：有一天小英在家中與父母親大吵一架，心理越難過，故意然決然地離家出走，同學及父母親的感受是什麼？		5'
	情境三：珍珍在學校經常服儀不整，老師糾正她，珍珍認為老師故意刁難她，且較疼愛成績較好的同學，因此經常破壞上課氣氛，若你是她的同學會如何解決這個難題呢？		5'

	2.徵求自願扮演者： 情境一：小華、小華的同學。 情境二：小英、爸爸、媽媽、同學。 情境三：珍珍、珍珍的同學、老師。		1'
	3.教師與扮演的學生討論表演的內容及協助進入角色		1'
	4.教師播放輕音樂，並用感性的口吻述說有關人際關係的小故事，協助觀眾融入故事情境。		1'
2-2	5.進行情境（一）角色扮演		3'
3-1	6.教師引導情境（一）角色扮演後的分享討論		2'
3-2	7.以討論後的結果進行再次扮演		3'
	8.教師總結		3'
	第一節 下課		
	9.進行情境（二）角色扮演		5'
	10.教師引導情境（二）角色扮演後的分享及討論		5'
	11.以討論後的結果進行再次扮演		2'
	12.教師總結		5'
	13.進行進行情境（三）角色扮演		5'
	14.教師引導情境（三）角色扮演後的分享及討論		3'
3-1	15.以討論後的結果進行再次扮演		2'
3-2	16.教師總結		2'
	（三）分享人生		
	1.將全班分為四組進行活動	大盤子	
	2.將左手放在背後，右手伸直不可彎曲，用手指將大盤子中的糖果，放進自己的小盤子內，每樣只能拿一種。	小盤子	1'
	3.活動中不可站起來，並靜默中進行活動	五種糖果品	5'
	4.組內每個人的小盤子都擁有五樣糖果即為獲勝		
	5.進行討論與分享	投影片+投影機	5'
2-2	（1）在此活動中你學到什麼？		
3-1	（2）在此活動中與同儕之間的關係為何？平常與同學之間又相處得如何		
	6.教師結論		2'
	三、綜合活動		
	2.學生填寫回饋單	回饋單	5'
	3.作業：	原子筆	2'
	4.教師總結		1'

單元名稱	培養良心		
單元目標	具體目標		
1. 幫助學生認識良心的內涵與功能	1-1 能正確說出良心的功能 1-2 能列舉出培養良心的方法		
2. 教導學生培養正確的良心及自省的方法	2-1 活動中表現出能正確判斷道德良知 2-2 表示願意遵守道德規範		
3. 培養學生養成自省的能力	3-1 學生能寫出有違良心的事件並加以改進 3-2 願意每天自我反省		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動 1. 教師自我介紹，簡介課程目標、內容及進行方式 2. 進行座位安排及分組		2' 3'
	二、發展活動 (二) 暖身		
2-1	1. 教師從日常生活中所遇到的真實事件，引發學生討論與反省社會道德良知的感受與看法	網路資料	5'
2-2	2. 透過學生針對新聞剪報作業的社會事件，提出兩個社會案例進行討論及分享	剪報資料	5'
2-1	3. 教師講解良心的功能 (1) 行為前的提醒 (2) 行為中的督促 (3) 行為後的褒貶	投影機+投影片	3' 3' 3'
3-1	4. 良心會受到蒙蔽的因素		5'
1-2	5. 培養良心的方法		5'
	(二) 進行情境角色扮演 1. 老師說明角色扮演的故事情節：	情境故事講義	
	情境一：學校舉行期中考時，小美發現最要好的同學有作弊的行為，很想私下勸告小美但怕會影響兩人的情誼，但若視而不見，又深怕作弊的行為會影響小美在大學學測的成績，為此不知如何是好，若你是小美會如何處理？若你是作弊的那位同學會受到良心的譴責？		3'
	情境二：青青有一天到超級市場買東西，拿了一百元給店員，店員錯將一百元看成五百元，找了四百五十元給青青，若你就是青青會如何處理呢？		3'

	<p>情境三：玲玲下課後到街上逛街，發現同班同學正在購買盜版 CD，玲玲走到同學旁邊輕聲加以勸導，但同學依然故我，若你是玲玲你會如何處理呢？</p>	<p>桌子 椅子 十顆糖果 藥罐子</p>	<p>5'</p>
	<p>2. 徵求自願扮演者： 情境一：小美、作弊的同學、老師及視情況增加扮演的角色。 情境二：青青、店員及視情況增加扮演的角色。 情境三：玲玲、購買 CD 之同學、店員及視情況增加扮演的角色。</p>		<p>5'</p>
	<p>第一堂 下課</p>		
	<p>3. 教師與扮演的學生討論表演的內容及協助進入角色</p>		<p>2'</p>
	<p>4. 教師播放輕音樂，並用感性的口吻述說有關良心道德的小故事，協助觀眾融入故事情境。</p>		<p>1'</p>
2-1	<p>5. 進行情境（一）角色扮演</p>		<p>5'</p>
1-2	<p>6. 教師引導情境（一）角色扮演後分享及討論</p>		<p>3'</p>
1-1	<p>7. 以討論後的結果進行再次扮演</p>		<p>3'</p>
	<p>8. 教師針對情境一進行分析總結</p>		<p>2'</p>
1-2	<p>9. 進行進行情境（二）角色扮演</p>		<p>5'</p>
1-1	<p>10. 教師引導情境（二）角色扮演後的分享及討論</p>		<p>3'</p>
1-2	<p>11. 以討論後的結果進行再次扮演</p>		<p>3'</p>
	<p>12. 教師針對情境二進行結論</p>		<p>1'</p>
1-1	<p>13. 進行進行情境（三）角色扮演</p>		<p>5'</p>
1-2	<p>14. 教師引導情境（三）角色扮演後的分享及討論</p>		<p>5'</p>
1-2	<p>15. 以討論後的結果進行再次扮演</p>		<p>3'</p>
	<p>16. 教師針對情境三進行結論</p>		<p>1'</p>
	<p>（三）填寫在反省中成長表單</p>		
3-1	<p>1. 播放音樂，請同學回想自己是否曾經做過違背良心的事情？若同樣的狀況發生你又會如何處理？</p>		<p>3'</p>
3-2			
	<p>（四）教師結論</p>		
	<p>三、綜合活動</p>		
	<p>1. 學生填寫回饋單</p>		<p>2'</p>
	<p>2. 交代作業：</p>		<p>1'</p>
	<p>3. 教師總結</p>		<p>1'</p>

單元名稱	人生價值觀		
單元目標	具體目標		
1. 幫助學生了解自己的價值觀	1-1 能正確說出價值觀的內涵		
	1-2 能正確說出自己的價值觀		
	1-3 能列舉自認為最重要的價值觀		
2. 協助學生澄清個人價值觀	2-1 活動中表現出能正確判斷價值觀念		
	2-2 表示願意以行動改變自己的價值觀		
3. 培養學生對永恆生命價值的追求	3-1 學生能寫出追求價值觀的理由		
	3-2 能重視自己的生命價值觀		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一準備活動		
	1. 教師自我介紹，簡介課程目標、內容及進行方式		2'
	2. 進行座位安排及分組		3'
	二、發展活動		
	(一) 暖身		
1-1	1. 教師講述何謂價值觀？		5'
1-2	2. 教師講述價值觀的種類？	投影機+投影片	5'
	(1) 工作價值觀		
	(2) 金錢價值觀		
	(3) 道德價值觀		
	(4) 生命價值觀		
	3. 生命價值拍賣會		
	(1) 發給每位學生「生命價值」拍賣單一份，假設每位同學最高資產總額為 100 萬，全班加入拍賣會，競標自認為對生命最具價值的事物	「生命價值」拍賣單 筆	10'
3-1	(2) 進行生命價值拍賣會後的討論並將得標物填寫價值單內，並寫出對自我的影響為何？為什麼？		5'
1-2	(3) 若能自由選擇，我會最想要什麼人生價值？為什麼？		5'
1-3			
	(二) 進行情境角色扮演		
	1. 老師說明角色扮演的故事情節：	情境故事講義	
	情境一：小祺就讀於職業學校三年級，今年面臨高三畢業要到公司找工作，但不知公司依據哪些條件選才，若你是小祺會如何做呢？如果你是公司經理你會依據何種標準選才呢？		3'
	情境二：小晴在班上很少與人互動，而對於同學的幫忙視為理所當然，從來不道謝，也不曾幫助過同學，因此，人際關係非常差。		3'

	<p>情境三：玉珍只要與家人吵架就會用刀子割自己的手腕，雙手都是刀疤，同學對於玉珍不珍惜生命都不知如何處理呢？</p>	<p>桌子 椅子 刀子</p>	<p>5'</p>
	<p>2. 徵求自願扮演者： 情境一：小祺、經理、其他應徵者及視情況增加扮演的角色。 情境二：小晴、同學及視情況增加扮演的角色。 情境三：玉珍、家人、同學及視情況增加扮演的角色。</p>		<p>4'</p>
	<p>第一堂 下課</p>		
	<p>3. 教師與扮演的學生討論表演的內容及協助進入角色</p>		<p>2'</p>
	<p>4. 教師播放輕音樂，並用感性的口吻述說有關價值觀的小故事，協助觀眾融入故事情境。</p>		<p>1'</p>
2-1	<p>5. 進行情境（一）角色扮演</p>		<p>5'</p>
2-2	<p>6. 教師引導情境（一）角色扮演後分享及討論</p>		<p>3'</p>
	<p>7. 以討論後的結果進行再次扮演</p>		<p>3'</p>
	<p>8. 教師針對情境一進行分析總結</p>		<p>2'</p>
2-1	<p>9. 進行進行情境（二）角色扮演</p>		<p>5'</p>
2-2	<p>10. 教師引導情境（二）角色扮演後的分享及討論</p>		<p>3'</p>
	<p>11. 以討論後的結果進行再次扮演</p>		<p>3'</p>
	<p>12. 教師針對情境二進行結論</p>		<p>1'</p>
3-2	<p>13. 進行進行情境（三）角色扮演</p>		<p>5'</p>
3-2	<p>14. 教師引導情境（三）角色扮演後的分享及討論</p>		<p>5'</p>
	<p>15. 以討論後的結果進行再次扮演</p>		<p>3'</p>
	<p>16. 教師針對情境三進行結論</p>		<p>1'</p>
	<p>（四）教師結論</p>		<p>4'</p>
	<p>三、綜合活動</p>		
	<p>4. 學生填寫回饋單</p>	<p>回饋單</p>	<p>2'</p>
	<p>5. 交代作業：</p>		<p>1'</p>
	<p>6. 教師總結</p>		<p>1'</p>

單元名稱		關懷社會	
單元目標		具體目標	
1. 主動積極關懷社會		1-1 能主動表達對弱勢族群的關懷	
2. 重視人與自然界關係的重要性		1-2 能以實際行動幫助弱勢族群	
3. 落實環境保護的觀念		2-1 能正確說出自己與自然界的關係	
		2-2 願意以行動保護地球	
		3-1 能說出目前環保問題	
		3-2 願意以實際行動落實環保	
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動		
	1. 教師自我介紹，簡介課程目標、內容及進行方式		2'
	2. 進行座位安排及分組		3'
	二、發展活動		
	(一) 暖身		
1-1	1. 教師以「跟我一起看地球」童書介紹人與地球的	實物投影機	7'
1-2	關係，引發學生思考人與宇宙間的密切關連		
	2. 教師播放 911 恐怖攻擊紀錄片，引發學生對異國	多媒體教學	7'
	的關懷		
	3. 教師播放獨居老人生活紀錄片，引發學生對身邊	多媒體教學	7'
	的人、事、物的關心		
	(二) 進行情境角色扮演		
	1. 老師說明角色扮演的故事情節：	投影機+投影片	5'
	情境一：曉明在班上衛生習慣非常差，走到哪裡痰		
	就吐到那裡，班上同學都無法制止這樣的		
	行為，但又對其表現非常厭惡，若你是他的		
	同學會如何幫他呢？		
	情境二：斗六市有一名高齡八十五歲的阿婆，被家		5'
	人拋棄，目前獨居在一間矮小的房子裡，		
	僅靠著撿紙箱賺取微薄的錢，過著有一餐		
	沒一餐的生活，你會採取什麼行動？		
	情境三：有一天班上有三位同學相約去爬山，一爬		5'
	上山發現滿地的垃圾，惡臭無比，三人心		
	想這垃圾這麼臭，實在不想撿，這麼美		
	麗的大地變成垃圾山，不知如何是好，若		
	是你遇上會採取什麼行動？		

	<p>2. 徵求自願扮演者： 情境一：曉明、同學、其他應徵者及視情況增加扮演的角色。 情境二：阿婆、同學及視情況增加扮演的角色。 情境三：三位同學同學及視情況增加扮演的角色。</p> <p style="text-align: center;">第一堂 下課</p>	<p>桌子 椅子 刀子</p>	<p>9'</p>
	<p>3. 教師與扮演的學生討論表演的內容及協助進入角色</p>		<p>2'</p>
	<p>4. 教師播放輕音樂，並用感性的口吻述說有關關懷老人小故事，協助觀眾融入故事情境。</p>		<p>1'</p>
2-1	<p>5. 進行情境（一）角色扮演</p>		<p>5'</p>
2-2	<p>6. 教師引導情境（一）角色扮演後分享及討論</p>		<p>3'</p>
	<p>7. 以討論後的結果進行再次扮演</p>		<p>3'</p>
	<p>8. 教師針對情境一進行分析總結</p>		<p>2'</p>
2-1	<p>9. 進行進行情境（二）角色扮演</p>		<p>5'</p>
2-2	<p>10. 教師引導情境（二）角色扮演後的分享及討論</p>		<p>3'</p>
	<p>11. 以討論後的結果進行再次扮演</p>		<p>3'</p>
	<p>12. 教師針對情境二進行結論</p>		<p>1'</p>
3-1	<p>13. 進行進行情境（三）角色扮演</p>		<p>5'</p>
3-2	<p>14. 教師引導情境（三）角色扮演後的分享及討論</p>		<p>5'</p>
	<p>15. 以討論後的結果進行再次扮演</p>		<p>3'</p>
	<p>16. 教師針對情境三進行結論</p>		<p>1'</p>
	<p>（四）教師結論</p>		<p>4'</p>
	<p>三、綜合活動</p>		
	<p>7. 學生填寫回饋單</p>	<p>回饋單</p>	<p>2'</p>
	<p>8. 交代作業：</p>		<p>1'</p>
	<p>9. 教師總結</p>		<p>1'</p>

單元名稱	生命中的失落		
單元目標	具體目標		
1. 認識失落並回顧自己的失落經驗	1-1 能說出失落的種類		
	1-2 能分享自己的失落經驗		
2. 能接受失落所產生的哀傷反應	2-1 能說出失落所產生的哀傷反應與意義		
	2-2 能說出發洩失落的正確方法		
	2-3 能分享處理哀傷的方法		
3. 了解失落對自我生命的意義與價值	3-1 能說出失落對自己生命意義的影響		
	3-2 能舉例說出失落提升自我生命價值的經驗		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動		
	1. 教師簡介課程單元目標、內容及進行方式		3'
	2. 進行座位安排及分組		2'
	二、發展活動		
	(一) 生命中的失落與哀傷		
2-1	教師以當天發生失落的生活事件，引發學生學習興趣		5'
	1 講述重點：		
1-1	(1) 失落的意義和種類	投影機	5'
	預期與意外、具體與象徵、最初與次要	投影片	
2-1	(2) 哀傷的意義、過程要徵兆		5'
	意義：失落的反應，有助於依附關係的重建、重新檢視死亡及生命目的		
	過程：Kavanaugh (1974) 七階段 – 震驚、解組、反覆無常的情緒、罪惡感、失落與孤單、解脫、重組。		
	徵兆：Worden (1991) 哀傷反應 – 情感、生理、感覺、認知、行為。		
1-2	(3) 不正常悲傷反應與治療		5'
2-1	悲傷困難的原因、病態悲傷的診斷、悲傷治療的目標		
3-1	(4) 填寫失落與哀傷迷失的問卷	失落與哀傷	5'
3-2	(5) 青少哀傷反應及調適	迷失問卷	5'
	2. 教師先介紹影片內容，並提醒學生若有過度血腥畫面可自行決定部分內容不看，師生共同欣賞「殘蝕的理性」部分影片內容，請學生注意影片中，主角面對生命中的失落與哀傷的情緒反應，與對其人生觀的改變。	錄影機 錄影帶	15'

第一節 下課			
	(二) 進行情境角色扮演	投影片 投影機	
2-2	1. 班上某位女同學因與男朋友分手，長期鬱鬱寡歡，欲以自殺結束自己的生命，若你是她的男友，你的感受如何？若你是她的好朋友，你如何幫助她？若你是自殺者本人，你是否有比自殺更好的解決方法？		7'
2-2	2. 志明與春嬌因未婚懷孕，而與影片中的主角一樣選擇墮胎手術，若妳是春嬌妳的心理感受為何？若你是腹中的胎兒你會同意父母親有掌握生死大權？希望如何被看待與尊重？是否有更好的方法能避免墮胎行為的發生？		7'
1-1	3. 小利與小美是一對戀人，因為之間有些誤解而吵架，因此，小美就選擇以跳樓結束自己的生命，若你是小利，會有哪些情緒反應？是否有更好的解決方法？		7'
2-1	(三) 各組進行角色扮演後的討論與分享		5'
2-2	(三) 進行再次扮演		10'
	(四) 教師播放「生命的誕生」錄影帶部分片段，以激發學生對生命的關愛		5'
	三、綜合活動		
	1. 學生填寫回饋單		3'
	2. 教師交代作業：預立遺囑		3'
	3. 教師總結		3'

單元名稱	計畫未知的死亡		
單元目標	具體目標		
1. 認識死亡的定義與明白死亡的原因	1-1 能正確說出死亡的定義		
	1-2 能舉例說出死亡的可能原因		
2. 能表達對誕生與死亡的感受與想法	2-1 能描繪出對誕生、死亡的感受		
	2-2 能分享對誕生與死亡的想法		
3. 能作生命終點的規劃	3-1 能說出願意規劃生命終點		
	3-2 能事先預立遺囑		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動（暖身運動）		
	1. 教師簡介課程單元目標、內容及進行方式	投影機	3'
	2. 進行座位安排及分組	投影片	2'
2-1	二、發展活動 （一）老師介紹「一片葉子落下來」，引發學生探索生死相關議題。		5'
1-1	（二）教師講解死亡的定義		5'
1-2	1. 臨床醫學對死亡的定義	A4 紙張	
	2. 社會性死亡的定義	彩色筆	
	3. 法律上對死亡的定義		
2-2	（三）教師與學生共同觀看「生命四季」影片，引發學生對生命的反思及對死亡的認識，能預先規劃生命的終點	實物投影機	15'
		實物投影機	
		錄影帶	
		錄影機	
2-1	（四）畫我生命圖像		
	1. 教師準備 A4 紙張與筆，請同學將自己對誕生與死亡的感受畫下來。並用一句話形容「出生」、「死亡」。		10'
	2. 請自願者三位，分享生命圖像的感想，引發學生對生死議題的興趣。		10'
	第一節 下課	投影片	
		投影機	
3-1	（五）由學生分享寫預立遺囑的感受，與對自我有那方面的改變		5'

	(五) 進行角色扮演			
3-1	<p>扮演情境：小娟最近因身體不適到醫院檢查，偶然發現自己得了子宮頸癌末期，且醫生告知僅剩兩個月的生命，想要告知父母但又有所顧忌，若此是發生在我身上，我會如何做呢？</p> <p>1. 徵求自願扮演者： 小娟、家人及視情況增加扮演的角色。</p> <p>2. 教師與扮演的學生討論表演的內容及協助進入角色</p> <p>3. 教師播放輕音樂，協助觀眾融入故事情境。</p> <p>4. 進行情境角色扮演</p> <p>5. 教師引導情境角色扮演後分享及討論</p> <p>6. 以討論後的結果進行再次扮演</p> <p>7. 教師針對情境進行分析總結</p>		3'	
3-2			3'	
				3'
				5'
				8'
				8'
				3'
	三、綜合活動			
	1. 學生填寫回饋單		3'	
	2. 教師交代作業：		3'	
	3. 教師總結		3'	

單元名稱	生命終點的安排		
單元目標	具體目標		
1. 認識喪禮的意義與功能 2. 能省思自己的生命意義	1-1 能正確說出喪禮的定義 1-2 能舉例說出喪禮的功能 2-1 能分享自己對生命的看法 2-2 活動中表現出能為自己的喪禮預做規劃		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動（暖身運動） 1. 教師簡介課程單元目標、內容及進行方式 2. 進行座位安排及分組	投影機 投影片	3' 2'
2-1	二、發展活動 （一）教師簡介「精采過一生」繪本內容，引發學生對生命終點的看法	實物投影機	5'
2-2	（二）教師與學生共同觀賞水車村的葬禮影片，	錄影帶 錄影機	10'
1-1 1-2	（三）生前告別式 1. 教師以曹又方作的前告別式為例，說明喪禮的意義與功能		5'
	2. 「生前告別式」角扮演 徵求一位自願者扮演臨終者，並邀請六位同學分別扮演至親者及朋友		5'
2-1 2-1	3. 模擬後教師引導討論與分享： （1）扮演臨終者之感受 （2）扮演參與生前告別式親朋好友的感受 （3）這樣的活動具有哪些意義呢？		5' 5' 5'
	三、綜合活動 1. 填寫回饋單 2. 教師與學生進行課程總檢討 3. 教師總結	回饋單 筆	2' 3' 1'

附錄四

直接教導模式生命教育課程教案設計

單元名稱	探索生命—生命的奧秘		
單元目標	具體目標		
1. 幫助學生認識生命的奧秘	1-1 能說出生命發展的過程 1-2 能分享自己對生命的看法		
2. 引導學生探索生命的可貴與尊重生命	2-1 能舉例說出生命存在的價值 2-2 能表示愛惜現存的生命 2-3 能瞭解母親孕育生命的辛苦		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	<p>一、準備活動</p> <p>1. 教師自我介紹，簡介課程目標、內容及進行方式</p> <p>2. 進行座位安排及分組</p> <p>二、發展活動</p> <p>(一) 探索生命</p> <p>1-1 1. 教師配合幻燈片講解新生命發育的過程： 甲、生命之旅 - 精結合過程、受孕機率。 乙、新生命成長發育過程 丙、新生命的誕生過程 丁、父母親對新生命的期望</p> <p>2. 教師與學生共同觀賞「愛的禮物」影片，並解說觀看重點</p> <p>(二) 憶親恩</p> <p>1-1 1. 教師播放「愛的禮物」主題曲引導學生回憶過去</p> <p>2-3 2. 請兩位學生分享母親孕育自己時的特殊狀況</p> <p>3. 製作感恩小卡片</p> <p>(三) 教師引導討論問題並分組分享經驗</p> <p>2-1 4. 當我觀看「愛的禮物」影片時，讓我覺得最深刻的一幕是？為什麼？</p> <p>2-3 5. 瞭解孕育新生命的不易，我如何看待自己的生命？</p> <p>1-2 6. 我將會如何回報親恩？</p> <p>2-2</p> <p>(四) 教師總結</p> <p>三、綜合活動</p> <p>1. 學生填寫回饋單</p> <p>2. 交代作業</p> <p>3. 教師總結</p>	<p>投影片 投影機</p> <p>錄影帶</p> <p>原子筆</p>	<p>3'</p> <p>2'</p> <p>3'</p> <p>2'</p> <p>3'</p> <p>2'</p> <p>8'</p> <p>1'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>3'</p> <p>3'</p> <p>1'</p> <p>2'</p> <p>1'</p> <p>1'</p>

單元名稱	欣賞自己的生命		
單元目標	具體目標		
1. 認識生命，欣賞生命的獨特性	1-1 能說出生命存在的獨特價值		
	1-2 能分享自己對生命的看法		
2. 協助學生勇於面對困難與挫折	2-1 能分享如何解決困難的方法		
	2-2 表示願意幫助別人		
3. 能思考自己未來的方向	3-1 能說出自己未來的理想與期望		
	3-2 能舉例說出個人未來掌握生命的方向		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動		
	1. 教師簡介課程單元目標、內容及進行方式		3'
	2. 進行座位安排及分組		2'
	二、發展活動		
	(一) 欣賞生命		
	1. 教師簡述蓮娜瑪莉亞的生平事蹟，引發學生學習動機		2'
	2. 師生共同觀賞「用腳飛翔的女孩」影片	錄影帶	10'
	3. 教師與學生進行討論與分享	錄影機	
1-2	(1) 請兩位學生分享觀看「蓮娜瑪莉亞」影片之心得	投影片+投	5'
1-1	(2) 在影片中讓我最感動的一句話是？	影機	5'
1-2	(3) 若我是蓮娜瑪莉亞，我會如何看待自己的人生？		5'
2-1	(4) 未來會如何去面對人生的挫折與困難？		5'
3-1	(5) 小花因為車禍導致右腳截肢，造成日常生活的不便，情緒低落，且自卑感很重，若你是他的朋友		5'
3-2	會如何幫助他呢？		
	4. 教師總結		8'
	第一節 下課		
	(三) 畫我人生		
	1. 將班上同學分為五個小組		
1-2	2. 請每位同學用水彩筆或彩色筆描繪自己的過去、現在和未來，並用一句形容詞描述各階段的感想		2'
3-1			15'
3-2	3. 請五位自願的學生上台分享自己描繪的內容，及對自己生命的意涵。		5'

	(四) 分組討論並分享經驗	投影片+投影机	
	1. 從今天的演出中你學到些什麼？		5'
2-1	2. 若你是影片中的女主角，該如何突破困境？你的人生中是否也曾遭遇困境，如何度過難關，？		5'
2-2	3. 若看見一位乘坐輪椅的殘障者，正過到馬路中央，突然間亮起紅燈，你會如何做呢？		5'
3-2	4. 你會在生活中如何運用所學來規劃自己的未來呢？		5'
	三、綜合活動		
	1. 學生填寫回饋單	回饋單	5'
	2. 交代作業	原子筆	2'
	3. 教師總結		1'

單元名稱	自我概念 – 認識自我		
單元目標	具體目標		
1.能明白自己的獨特性 2.幫助學生發揮自己的專長 3.引導學生發現自己的潛能，建立自信與自尊	1-1 能正確說出或寫出我是誰 1-2 能說出自己的獨特性 2-1 能例舉出自己的優缺點 3-1 能分享肯定自己的特質與能力 3-2 能讚美自己與他人的優點		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	<p>一、準備活動</p> <p>1.簡介課程目標、內容及進行方式</p> <p>2.進行座位安排及分組</p> <p>3.教師以繪本「奇妙的自然，奇妙的你」，介紹大自然與人一樣，都具有獨特的自我，引發學生對「認識自我」的興趣。</p> <p>二、發展活動</p> <p>(一) 認識自我</p> <p>1-1 1.教師講解認識自我的方法 (1) 自己眼中的我 (2) 他人眼中的我</p> <p>1-1 2.教師準備 A4 紙張與筆，並播放音樂，請同學畫下屬於自己的畫像。</p> <p>2-1 3.請同學仔細思考我是誰並填寫「我是誰」表單</p> <p>2-2 4.進行分組討論，同學互相分享自畫像及我是誰表單內容，並互相了解彼此的優缺點。</p> <p>3-1</p> <p>3-2 5.每一組推派一位同學上台，以「我的自畫像」為主題，進行自我介紹。</p> <p>三、綜合活動</p> <p>1.學生填寫回饋單</p> <p>2.教師交代作業</p> <p>3.教師總結</p>	<p>投影機</p> <p>投影片</p> <p>實物投影機</p> <p>A4 紙張</p> <p>鉛筆</p> <p>「我是誰」表單</p>	<p>3'</p> <p>2'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>10'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>10'</p> <p>3'</p> <p>2'</p> <p>1'</p>

單元名稱	自我概念 – 肯定自我		
單元目標	具體目標		
1 引導學生認出自己的價值	1-1 能正確說出自我的價值 1-2 能說出自己的獨特性		
2 肯定自己的自尊與價值	2-1 能與同學分享自己的優點 2-2 能肯定自己存在的價值		
3. 建立積極樂觀的人生觀	3-1 能分享及肯定自己的特質與能力 3-2 能讚美自己與他人的優點		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	<p>一、準備活動</p> <p>1. 簡介本單元目標及進行方式</p> <p>2. 進行座位安排及分組</p> <p>二、發展活動</p> <p>(一) 肯定自我</p> <p>2-2 1. 教師藉由「天使的翅膀」短文，介紹每個人都會有缺點或不足之處，除了具有獨特的自我外，應肯定自我、欣賞自我，並活出有價值的人生。</p> <p>1-1 2. 教師講述肯定自我的方法，並實際以自我肯定的句子反覆練習</p> <p>3. 進行問題情境討論與分享</p> <p>1-1 (1) 如果你是「天使的翅膀」短文中的主角，經常被同學取笑，你會有何感受？如何看待自己，若是你</p> <p>1-2 週遭的朋友你會做何反應呢？</p> <p>2-2 (2) 小清有一天騎腳踏車不小心跌倒，正巧受傷的部位在臉部，痊癒後留下一大塊疤痕，心理非常難過也非常自卑，自己如何克服對自我的障礙，找到真實的自我。</p> <p>2-2 (3) 阿泰在班上成績很差，又喜歡上課搞怪，教師與家長聯繫後得知，因為長期成績差導致有自卑傾向，該如何解決呢？</p> <p>3-1 (4) 我可以了解自己的不完美，並接受自己的缺陷？要如何才能肯定自己的特質和能力？</p> <p>1-2 4. 填寫「天使的翅膀」短文學習單</p>	<p>投影機</p> <p>投影片</p> <p>「天使的翅膀」短文</p> <p>投影機</p> <p>投影片</p> <p>投影機</p> <p>投影片</p>	<p>3'</p> <p>2'</p> <p>10'</p> <p>10'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p>
	第一節 下課		

	<p>(二) 優點轟炸</p> <p>3-2 1. 請將同學的優點寫在讚美卡片 2. 教師播放輕鬆音樂，請同學分送讚美卡片，親自送交同學手上。接收者要微笑並說聲謝謝你。 3. 請同學清點手上的讚美卡片數 4. 邀請手上擁有最多卡片的同學分享自己的優點，並對照我是誰表單是否吻合，並發表被轟炸的感言。 5. 教師帶領問題討論</p> <p>2-1 (1) 當我收到別人對自己的讚美卡片時，心情如何？是否改變自己對自我的態度？</p> <p>3-1 (2) 我相信自己有潛力能完成目標？</p> <p>3-2 (3) 當我將讚美卡送給別人時，對方向我道謝，我的心情如何？</p> <p>(4) 我認為自己具有什麼潛力，我曾欣賞自己的潛力嗎？</p> <p>(三) 教師總結</p> <p>三、綜合活動</p> <p>1. 學生填寫回饋單</p> <p>2. 交代作業：</p> <p>3. 教師總結</p>	<p>西卡紙 筆</p>	<p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>3'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>3'</p> <p>2'</p> <p>2'</p>
--	---	------------------	---

單元名稱	活在關係中		
單元目標	具體目標		
4. 認識自己與生存空間的基本關係	1-1 能正確說出自己與家庭之間的關係		
	1-2 能列舉出自己與社會的關係		
5. 協助學生明白群我關係的重要性	2-1 能表達個人與家人關係的重要性		
	2-2 能提出與同儕間之重要性		
	2-3 能說出自己與老師間關係之重要性		
6. 培養學生維持與人群的友好關係	3-1 活動中表現出合群的行為		
	3-2 能以實際行動表達對家人、老師及朋友的關愛		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動		
	1. 教師簡介課程單元目標、內容及進行方式		3'
	2. 進行座位安排及分組		2'
	二、發展活動		
	(一) 話我人際關係		
1-1	1. 教師講述「我的媽媽真麻煩」繪本內容，引導學 思考與自身的關係	「我的媽媽 真麻煩」書籍	5'
1-2	2. 教師講述人際關係的意義	實物投影機	5'
	3. 教師講解青少年的人際關係	投影機	
2-1	(1) 同儕關係		5'
2-2	(2) 親子關係		5'
2-3	(3) 師生關係		5'
3-2	4. 增進人際關係的方法		5'
	(二) 劃我人際關係圈		
2-1	1. 發給每位學生一張「劃我人際關係圈」，以自己為 中心點出發	「劃我的人 際關係圈」表 格	2'
2-2	2. 在圈一填寫你最親密、最深交的人名		3'
2-3	3. 圈二填寫那些你稱為朋友的人		3'
	4. 圈三列出你所認識的人，但又沒有交情的人	原子筆	2'
	5. 請四位同學自願上台分享人際關係圈對自我的影 響		5'
	第一節 下課		
	(三) 揭開神秘的面紗		
3-1	1. 進行小主人與小天使揭曉活動		3'
3-2	2. 由小主人送小禮物給小天使感謝一週來的關心與 照顧		5'

	3. 教師引導學生進行討論與分享	投影片+投影機	
3-1	(1) 自己對小主人的關愛程度為何？		3'
3-1	(2) 小天使對我的關愛程度？		2'
3-2	(3) 對於自己與小主人及小天使間的互動是否感到滿意？		5'
2-1	(4) 我與家人間的相處概況如何？		5'
	(5) 要如何增進人際關係？		5'
	(四) 人際判斷議題討論	投影片+投影機	
3-1	1. 小華因為個性內向，不知如何與同學互動，總是一個人獨來獨往，在班上沒有知心的朋友，每當班上有活動時，他總是被孤立在一旁，若你是他的同學要怎麼幫助他？		5'
2-1	2. 有一天小英在家中與父母親大吵一架，心理越難過，故意然決然地離家出走，同學及父母親的感受是什麼？		5'
2-3	3. 珍珍在學校經常服儀不整，老師糾正她，珍珍認為老師故意刁難她，且較疼愛成績較好的同學，因此經常破壞上課氣氛，若你是她的同學會如何解決這個難題呢？		5'
	(五) 教師結論		2'
	三、綜合活動		
	5. 學生填寫回饋單		3'
	6. 交代作業	回饋單	1'
	7. 教師總結	原子筆	1'

單元名稱	培養良心		
單元目標	具體目標		
4. 幫助學生認識良心的內涵與功能	1-1 能正確說出良心的功能 1-2 能列舉出培養良心的方法		
5. 教導學生培養正確的良心及自省的方法	2-1 活動中表現出能正確判斷道德良知 2-2 表示願意遵守道德規範		
6. 培養學生養成自省的能力	3-1 學生能寫出有違良心的事件並加以改進 3-2 願意每天自我反省		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一準備活動		
	1.教師簡介課程目標、內容及進行方式		3'
	2.進行座位安排及分組		2'
	二、發展活動		
	(五)良心知多少		
2-1	1. 教師從日常生活中所遇到的真實事件，引發學生討論與反省社會道德良知的感受與看法	網路資料	5'
2-2	2. 透過學生針對新聞剪報作業的社會事件，提出兩個社會案例進行討論及分享	剪報資料	5'
1-1	3. 教師講解良心的功能	投影機+投影片	
	(1) 行為前的提醒		3'
	(2) 行為中的督促		3'
	(3) 行為後的褒貶		3'
	4. 良心會受到蒙蔽的因素		
	(1) 苛刻		2'
	(2) 盲從		2'
	(3) 壓抑		2'
	(4) 矛盾		2'
1-2	5. 培養良心的方法		
	(1) 充實倫理知識		3'
	(2) 思考人生的目的		3'
	(3) 增進感同身受的能力		3'
	(4) 養成反省的習慣		3'
	(5) 注意環境影響		2'
	(6) 培養道德勇氣		2'
	(7) 藉由信仰堅定良心		2'
	第一堂 下課		

	(六) 找尋良知		
2-1	1. 教師引導學生討論有關道德良知識題並進行分享		
2-2	(1) 學校舉行期中考時，小美發現最要好的同學有作弊的行為，很想私下勸告小美但怕會影響兩人的情誼，但若視而不見，又深怕作弊的行為會影響小美在大學學測的成績，為此不知如何是好，若你是小美會如何處理？若你是作弊的那位同學會受到良心的譴責？		5'
	(2) 青青有一天到超級市場買東西，拿了一百元給站員，站員錯將一百元看成五百元，找了四百五十元給青青，若你就是青青會如何處理呢？		5'
	(3) 玲玲下課後到街上逛街，發現同班同學正在購買盜版 CD，玲玲走到同學旁邊輕聲加以勸導，但同學依然故我，若你是玲玲你會如何解決呢？		5'
	(七) 在反省中成長		
	1. 播放音樂，請同學回想自己是否曾經做過違背良心的事情填入表單		3'
3-1	2. 請將有違良心的事前、事中、事後的心情填寫在表格裡		3'
3-2	3. 經過反省後，對自己的決定會有什麼樣的改變？		5'
	4. 請兩位自願的同學進行分享		5'
	(八) 教師結論		5'
	三、綜合活動		
	10. 學生填寫回饋單		5'
	11. 交代作業		3'
	12. 教師總結		3'

單元名稱		人生價值觀	
單元目標		具體目標	
1. 幫助學生了解自己的價值觀		1-1 能正確說出價值觀的內涵 1-2 能正確說出自己的價值觀 1-3 能列舉自認為最重要的價值觀	
2. 協助學生澄清個人價值觀		2-1 活動中表現出能正確判斷價值觀念 2-2 表示願意以行動改變自己的價值觀	
3. 培養學生對永恆生命價值的追求		3-1 學生能寫出追求價值觀的理由 3-2 能重視自己的生命價值觀	
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動 1. 教師自我介紹，簡介課程目標、內容及進行方式 2. 進行座位安排及分組	投影機+投影片	2' 3'
	二、發展活動 (一) 生命價值觀 1-1 1. 教師講述何謂價值觀？ 1-2 2. 教師講述價值觀的種類？ (1) 工作價值觀 (2) 金錢價值觀 (3) 道德價值觀 3-2 (4) 生命價值觀 3. 生命價值拍賣會		5' 5' 5' 5' 5'
	(1) 發給每位學生「生命價值」拍賣單一份，假設每位同學最高資產總額為 100 萬，全班加入拍賣會，競標自認為對生命最具價值的事物	「生命價值」拍賣單 筆	10'
	3-1 (2) 進行生命價值拍賣會後的討論並將得標物填寫價值單內，並寫出對自我的影響為何？為什麼？		5'
	1-2 (3) 若能自由選擇，我會最想要什麼人生價值？為什麼？ 1-3		5'
第一堂 下課			
	(二) 教師引導討論問題 1-2 1. 小祺就讀於職業學校三年級，今年面臨高三畢業要到公司找工作，但不知公司依據哪些條件選才，若你是小祺會如何做呢？如果你是公司經理你會依據何種標準選才呢？		7'
	2-2 2. 小晴在班上很少與人互動，而對於同學的幫忙視為理所當然，從來不道謝，也不曾幫助過同學，因此，人際關係非常差。要如何幫他呢？		7'

2-2	3. 玉珍只要與家人吵架就會用刀子割自己的手腕，雙手都是刀疤，同學對於玉珍不珍惜生命都不知如何處理呢？		7'
2-1	<p>(三) 填寫金錢價值判斷單張</p> <p>1. 買東西之前會考慮那些因素？</p> <p>2. 檢查身邊所擁有的東西，看看那些是需要的，那些是不必要的？</p> <p>3. 那些是金錢買得到的，那些是金錢買不到的。</p>		5' 5' 5'
	<p>(四) 教師結論</p>		5'
	<p>三、綜合活動</p>		
	13. 學生填寫回饋單	回饋單	4'
	14. 交代作業		3'
	15. 教師總結		2'

單元名稱	關懷社會		
單元目標	具體目標		
1. 主動積極關懷社會	1-1 能主動表達對弱勢族群的關懷		
	1-2 能以實際行動幫助弱勢族群		
2. 重視人與自然界關係的重要性	2-1 能正確說出自己與自然界的關係		
	2-2 願意以行動保護地球		
3. 落實環境保護的觀念	3-1 能說出目前環保問題		
	3-2 願意以實際行動落實環保		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動		
	1. 教師自我介紹，簡介課程目標、內容及進行方式	投影機+投影片	4'
	2. 進行座位安排及分組		4'
	二、發展活動	實物投影機	
	(一) 教師以童書、911 及獨居老人紀錄片，引發學生學習動機	多媒體教學	
2-1	1. 教師以「跟我一起看地球」童書介紹人與地球的 關係，引發學生思考人與宇宙間的密切關連	多媒體教學	7'
	2. 教師播放 911 恐怖攻擊紀錄片，引發學生對異國 的關懷		7'
1-1	3. 教師播放獨居老人生活紀錄片，引發學生對身邊 的人、事、物的關心		7'
	(二) 老師帶領問題討論		
3-2	1. 曉明在班上衛生習慣非常差，走到哪裡痰就吐到 那裡，班上同學都無法制止這樣的行為，但又對 其表現非常厭惡，若你是他的同學會如何幫他 呢？		7'
1-1	2. 斗六市有一名高齡八十五歲的阿婆，被家人拋 棄，目前獨居在一間矮小的房子裡，僅靠著撿 紙箱賺取微薄的錢，過著有一餐沒一餐的生活， 你會採取什麼行動？		7'
1-2			
2-2	3. 有一天班上有三位同學相約去爬山，一爬上山發 現滿地的垃圾，惡臭無比，三人心想這垃圾這麼 臭，實在不想撿，但是這麼美麗的大地變成垃圾 山，不知如何是好，若是你遇上會採取什麼行動？		7'
	第一堂 下課		

2-1	4. 看過「跟我一起看地球」童書後有什麼感想？		5'
1-2	5. 觀賞過 911 恐怖攻擊事件紀錄片後，有什麼特殊感覺？		5'
1-2	6. 看到孤苦的獨居老人後，是否想過要好好孝敬家中的雙親		5'
1-2	(三) 製作小卡片送給自己想關注的弱勢群體	西卡紙	10'
	(四) 製作環保小作品	筆	10'
	(五) 教師結論	寶特瓶	5'
	三、綜合活動		
	16. 學生填寫回饋單	回饋單	5'
	17. 交代作業：		3'
	18. 教師總結		2'

單元名稱	生命中的失落		
單元目標	具體目標		
1. 認識失落並回顧自己的失落經驗	1-1 能說出失落的種類		
	1-2 能分享自己的失落經驗		
2. 能接受失落所產生的哀傷反應	2-1 能說出失落所產生的哀傷反應與意義		
	2-2 能說出發洩失落的正確方法		
	2-3 能分享處理哀傷的方法		
3. 了解失落對自我生命的意義與價值	3-1 能說出失落對自己生命意義的影響		
	3-2 能舉例說出失落提升自我生命價值的經驗		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動		
	1. 教師簡介課程單元目標、內容及進行方式	投影機	3'
	2. 進行座位安排及分組	投影片	2'
	二、發展活動		
	(一) 生命中的失落與哀傷		
2-1	教師以當天發生失落的生活事件，引發學生學習興趣		5'
	1 講述重點：		
	(1) 失落的意義和種類		
1-1	預期與意外、具體與象徵、最初與次要	投影機	10'
	(2) 哀傷的意義、過程要徵兆	投影片	
2-1	意義：失落的反應，有助於依附關係的重建、重新檢視死亡及生命目的		5'
	過程：Kavanaugh (1974) 七階段－震驚、解組、反覆無常的情緒、罪惡感、失落與孤單、解脫、重組。		5'
	徵兆：Worden (1991) 哀傷反應－情感、生理、感覺、認知、行為。		5'
	(3) 不正常悲傷反應與治療		
1-2	悲傷困難的原因、病態悲傷的診斷、悲傷治療的目標		5'
2-1	(4) 填寫失落與哀傷迷失的問卷		
3-1	(5) 青少哀傷反應及調適	失落與哀傷 迷失問卷	5'
3-2			5'
	第一節 下課	錄影機 錄影帶	
	(二) 面對生命中的失落		
	1. 教師先介紹影片內容，並提醒學生若有過度血腥畫面可自行決定部分內容不看，師生共同欣賞「殘蝕的理性」部分影片內容，請學生注意影片中，主角面對生命中的失落與哀傷的情緒反應，與對其人生觀的改變。		15'

	2.進行情境問題討論分享		
2-2	(1)班上某位女同學因與男朋友分手，長期鬱鬱寡歡，欲以自殺結束自己的生命，若你是她的男友，你的感受如何？若你是她的好朋友，你如何幫助她？若你是自殺者本人，你是否有比自殺更好的解決方法？	投影片 投影機	7'
2-2	(2)志明與春嬌因未婚懷孕，而與影片中的主角一樣選擇墮胎手術，若妳是春嬌妳的心理感受為何？若你是腹中的胎兒你會同意父母親有掌握生死大權？希望如何被看待與尊重？是否有更好的方法能避免墮胎行為的發生？		7'
1-1	(3)小利與小美是一對戀人，因為之間有些誤解而吵架，因此，小美就選擇以跳樓結束自己的生命，若你是小利，會有哪些情緒反應？是否有更好的解決方法？		7'
2-1 2-2	(三)教師播放「生命的誕生」錄影帶部分片段，以激發學生對生命的關愛		7'
	三、綜合活動		
	1.學生填寫回饋單		4'
	2.教師交代作業：預立遺囑		2'
	3.教師總結		1'

單元名稱	計畫未知的死亡		
單元目標	具體目標		
1. 認識死亡的定義與明白死亡的原因	1-1 能正確說出死亡的定義		
	1-2 能舉例說出死亡的可能原因		
2. 能表達對誕生與死亡的感受與想法	2-1 能描繪出對誕生、死亡的感受		
	2-2 能分享對誕生與死亡的想法		
3. 能作生命終點的規劃	3-1 能說出願意規劃生命終點		
	3-2 能事先預立遺囑		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動（暖身運動）		
	1. 教師簡介課程單元目標、內容及進行方式	投影機	3'
	2. 進行座位安排及分組	投影片	2'
2-1	二、發展活動 （一）老師介紹「一片葉子落下來」，引發學生探索生死相關議題。		5'
1-1	（二）教師講解死亡的定義	投影機	
1-2	1. 臨床醫學對死亡的定義	投影片	5'
	2. 社會性死亡的定義		5'
	3. 法律上對死亡的定義		5'
	（三）教師與學生共同觀看「生命四季」影片，引發學生對生命的反思及對死亡的認識，能預先規劃生命的終點	錄影帶 錄影機	15'
2-2	（四）畫我生命圖像 1. 教師準備 A4 紙張與筆，請同學將自己對誕生與死亡的感受畫下來。並用一句話形容「出生」、「死亡」。	A4 紙張 彩色筆	10'
	第一節 下課		
3-1	2. 請自願者三位，分享生命圖像的感想，引發學生對生死議題的興趣。		10'
	（五）由學生分享寫預立遺囑的感受，與對自我有那方面的改變		5'

<p>3-1 3-2</p>	<p>(五) 進行問題討論分享</p> <p>1. 小娟最近因身體不適到醫院檢查，偶然發現自己得了子宮頸癌末期，且醫生告知僅剩兩個月的生命，想要告知父母但又有所顧忌，若此是發生在我身上，我會如何做呢？</p> <p>2. 欣賞生命四季影片後，我對死亡的看法是什麼？</p> <p>(六) 計畫生命</p> <p>1. 教導學生撰寫「話我終點」</p> <p>2. 假想個人僅剩兩個月生命</p> <p>3. 音樂音賞「如果還有明天」</p> <p>三、綜合活動</p> <p>1. 學生填寫回饋單</p> <p>2. 教師交代作業</p> <p>3. 教師總結</p>	<p>投影片 投影機</p>	<p>5'</p> <p>5'</p> <p>10'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>3'</p> <p>2'</p> <p>1'</p>
--------------------	--	--------------------	--

單元名稱	生命終點的安排		
單元目標	具體目標		
1. 認識喪禮的意義與功能 2. 能省思自己的生命意義	1-1 能正確說出喪禮的定義 1-2 能舉例說出喪禮的功能 2-1 能分享自己對生命的看法 2-2 活動中表現出能為自己的喪禮預做規劃		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動（暖身運動） 1. 教師簡介課程單元目標、內容及進行方式 2. 進行座位安排及分組	投影機 投影片	3' 2'
2-1	二、發展活動 （一）教師簡介「精采過一生」繪本內容，引發學生對生命終點的想法	實物投影機	5'
2-2	（二）教師與學生共同觀賞水車村的葬禮影片，	錄影帶 錄影機	10'
1-1 1-2	（三）生前告別式 1. 教師以曹又方的生前告別式為例，說明喪禮的意義與功能		10'
2-2	2. 請學生填寫葬禮安排書		5'
2-1	3. 請同學發表曾參加葬禮的情形與感受		5'
2-1	4. 觀看水車村的葬禮後有何感受？		5'
	三、綜合活動 1. 填寫回饋單 2. 教師與學生進行課程總檢討 3. 教師總結	回饋單 筆	2' 3' 1'

附錄五

不同教學模式生命教育課程半結構式訪談指引

不同教學模式生命教育課程半結構式訪談指引

- 1 . 生命教育課程中哪些單元或活動感覺印象深刻？為什麼？
- 2 . 生命教育課程中有哪些單元或活動是你最喜歡的？為什麼？
生命教育課程中有哪些單元或活動是你不喜歡的？為什麼？
- 3 . 如果還有機會，是否願意再上有關這方面的課程？
生命教育課程你認為還有哪些單元主題是你想知道的呢？
- 4 . 生命教育課程對你個人看法有什麼樣的影響嗎？
- 5 . 你最期待自己成為什麼樣的人？
- 6 . 生命教育課程對你的人際關係有何影響？
- 7 . 課程活動後最想改善和誰的關係？為什麼？怎麼做呢？
- 8 . 我認為生命中最重要的是什麼呢？
- 9 . 你對未來有什麼計畫或是夢想呢？
- 10 . 課程前後你對於生命的看法有哪些改變嗎？

附錄六

單元回饋單

單元回饋表

各位同學好，本回饋表希望了解你對本課程的滿意度，意見及感想，以作為提供課程的調整與修正的參考，對你不會造成任何影響，請你放心並按照自己的意見作答，謝謝！

單元：	班級：	編號：				
		非 常 不 滿 意	不 滿 意	滿 意	很 滿 意	非 常 滿 意
一、我對本單元的主題，成興趣與喜愛的程度是		1	2	3	4	5
二、我對本單元課程內容的了解程度是		1	2	3	4	5
三、我對本單元課程的活動滿意度是		1	2	3	4	5
四、我對本單元課程及教材的呈現方式滿意度是		1	2	3	4	5
五、我對教學者的教學方式滿意度是		1	2	3	4	5
六、我對本單元課程整體滿意度是		1	2	3	4	5
七、學習本單元課程最大的收穫是？						
八、對於本單元課程教學讓我最大的遺憾是？						
九、我對本單元課程的建議是？						
十、對於學習本單元課程的感想與心得是？						

附錄七

總回饋單

生命教育課程總回饋單

班級：_____ 姓名：_____ 座號：_____

親愛的同學，有了妳寶貴的意見將使課程及教學更加完整。本回饋單僅供研究參考之用，將不會對你造成任何影響，請你根據自己的意見作答，謝謝。

1 非常不滿意 2 不滿意 3 滿意 4 很滿意 5 非常滿意

一、對於本課程，我的滿意程度為： 1 2 3 4 5

為什麼：_____

二、上完本課程，我對生命的了解程度為： 1 2 3 4 5

三、上完本課程，對我本身的幫助程度為： 1 2 3 4 5

四、我對本課程的教材內容及呈現方式的滿意度為： 1 2 3 4 5

五、我對本課程的教學方式滿意度是： 1 2 3 4 5

為什麼：_____

六、

印象最深刻的單元	理由

七、

最喜歡的單元	理由

八、

最不喜歡的單元	理由

九、上完本課程，我對高職階段實施生命教育的態度為： 贊成 不贊成

十、如過未來有機會，我是否願意再上生命教育的課程： 贊成 不贊成

十一、上完本課程，我對生點的態度有哪些改變？

十二、我對本課程的建議是：
