

南 華 大 學

生 死 學 系

碩士論文

不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生

自我概念、人際關係影響之研究

—以角色扮演教學模式與直接教導教學模式為例

A Study on the Different Teaching Models at Self-Concept and

Interpersonal Relationship of Life Education of Fourth graders in an

Elementary School-Take Role-Playing and Direct Teaching Models for

example

研 究 生：陳翠珍

指 導 教 授：蔡明昌 博士

中 華 民 國 九 十 四 年 六 月 十 五 日

南 華 大 學
生 死 學 系
碩 士 學 位 論 文

不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生
自我概念、人際關係影響之研究
—以角色扮演教學模式與直接教導教學模式為例

研究生：陳翠珍

經考試合格特此證明

口試委員：謝青龍
蔡明昌
陳聖護

指導教授：蔡明昌

系主任(所長)：釋慧開

口試日期：中華民國 94 年 6 月 15 日

論文題目：不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生自我概念、
人際關係影響之研究

—以角色扮演教學模式和直接教導教學模式為例

研究生：陳翠珍

指導教授：蔡明昌 博士

中 文 摘 要

本研究主要目的在於探討不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生自我概念、人際關係之立即性、延宕性影響。綜合上述研究結果，對未來進行生命教育課程時之參考。

本研究採準實驗研究法，以台南市某國小四年級學生共 102 名學生為研究對象，實驗組一、二（學生 35 名；34 名）分別接受為期十二週，每週兩節，每節 40 分鐘，共 960 分鐘之生命教育課程；控制組（學生 33 名）實驗期間不予任何實驗處理。研究工具以「兒童自我態度問卷」、「人際關係問卷」進行前測、後測、追蹤測驗，以了解不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生之學習成效。

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學習單、課程總回饋單、口頭訪談、課程意見調查表，加以分析不同教學模式生命教育課程對學小四年級學生之學習成效。

研究結果：

- 一、角色扮演教學模式生命教育課程對國小四年級學生「自我概念」不具立即性與延宕性影響成效；直接教導教學模式生命教育課程對國小四年級學生「自我概念」具有負面立即性與延宕性影響成效。兩種教學模式生命教育課程對學小四年級學生「自我概念」立即性影響無顯著差異；在延宕性影響方面，角色扮演教學模式生命教育課程顯著高於直接教導教學模式生命教育課程。
- 二、角色扮演教學模式生命教育課程對國小四年級學生「人際關係」具有立即性與延宕性影響成效；直接教導教學模式生命教育課程對國小四年級學生「人際關係」不具立即性與延宕性影響成效，角色扮演教學模式生命教育課程對國小四年級學生「人際關係」立即性與延宕性影響皆顯著高於直接教導教學

模式生命教育課程。

根據上述研究結果，分別對有志於生命教育的老師、學校行政單位、教育行政當局、未來研究者提出建議，做為未來生命教育實施或研究之參考。

關鍵字：角色扮演教學模式生命教育課程、直接教導教學模式生命教育課程、國小四年級學生、自我概念、人際關係

**Title of Thesis : A Study on the Different Teaching Models at
Self-Concept and Interpersonal Relationship of Life
Education of Fourth graders in an Elementary
School-Take Role-Playing and Direct Teaching
Models for example.**

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

A Thesis for the Master Degree for Chen , Tsui-Chen

Advisor : PH.D.CAI , Tsai, Ming-Chang

Abstract

The main purpose of this study is to explore the immediate and delayed effects of different teaching models of life program on the fourth graders' self-concept and interpersonal relationship. Based on the research, useful teaching models are proposed to help elementary teachers implement life programs in the future.

This study adopted Quasi-experimental Research Method. Its subjects were 102 fourth graders in an elementary school, Tainan City. They were divided into three groups: experimental group A (35 students), experimental group B (34 students) and control group (33 students). Experimental group A and B received twelve weeks (960 minutes) role-play and direct instruction teaching models. Control group has no experimental procedure. The self-concept and interpersonal relationship were included in scale to conduct the pretest, posttest and follow-up test to realize different learning achievement created by various teaching models applied to the fourth graders.

The quantification research data were analyzed by Analysis of Covariance (ANCOVA) to test the hypothesis. To analyze fourth graders' learning outcomes of different teaching models, qualitative data were also collected by unit learning sheets, unit worksheet, overall reflection sheet, oral interview and program evaluation form.

The findings of the research are follows. First, the total score of "self-concept" shows that role-play life education program has little

immediate and delayed effects than the control group. Direct instruction teaching model of life education program has negative immediate and delayed effects than the control group. Two kinds of teaching models have no big differences on the two experimental groups' immediate effects. In terms of delayed effects, the scale of role-playing teaching model is obviously higher than the direct instruction teaching model.

Second, the total score of “interpersonal relationship”, role-play life education program obviously had more immediate and delayed effects than the control group. Direct instruction teaching model of life education program had less immediate and delayed effects than the control group. Furthermore, role-play life education program obviously had much more immediate and delayed effects than the direct instruction teaching model of life education program.

Based on the findings 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 word :

**Role-play teaching model of life education program,
Direct instruction teaching model of life education program,
fourth graders in an elementary school,
self-concept,
interpersonal relationship**

目 次

第一章 緒論

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

第一節	生命教育	07
第二節	教學模式	19
第三節	生命教育學習成效相關變項探討	38

第三章 研究設計與實施

第一節	研究設計	56
第二節	研究假設	58
第三節	研究對象	60
第四節	研究工具	60
第五節	實施程序	63
第六節	資料處理	64

第四章 研究結果與討論

第一節	不同教學模式量化結果	67
第二節	綜合分析討論	88

第五章 結論與建議

第二節	研究結論	123
第三節	建議	130

參考資料	134
------	-----

附錄一	國小自我概念、人際關係問卷	143
附錄二	量表使用同意書	139
附錄三	角色扮演教學模式生命較愈課程設計	145
附錄四	直接教導教學模式生命教育課程設計	174
附錄五	角色扮演質性訪談大綱	200
附錄六	直接教導質性訪談大綱	201

附錄七	角色扮演生命教育課程實施意見調查表·····	202
附錄八	直接教導生命教育課程實施意見調查表·····	204
附錄九	生命教育課程總回饋單·····	205

表目次

表 2-2-1	角色扮演模式的結構系列	26
表 2-3-1	基本人際關係取向	50
表 3-1-1	前後測控制組實驗設計表	56
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表	69
表 4-1-2	不同教學模式生命教育課程「自我觀念」後測共變數分析摘要表	70
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	74
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	75
表 4-1-5	不同教學模式生命教育課程「自我觀念」追蹤測驗迴歸係數同質性考驗摘要表	78
表 4-1-6	不同教學模式生命教育課程「自我觀念」追蹤測驗共變數分析摘要表	79
表 4-1-7	不同教學模式生命教育課程「人際關係」延宕測驗迴歸係數同質性考驗摘要表	82
表 4-1-8	不同教學模式生命教育課程「人際關係」追蹤測驗共變數分析摘要表	83
表 4-1-9	生命教育課程總回饋單分數轉換表	85
表 4-1-10	不同教學模式生命教育課程總回饋單結果	86
表 5-1-1	不同教學模式生命教育課程對自我概念、人際關係影響結果表	129

圖目次

圖 2-1-1	全人架構圖	14
圖 2-1-2	生命教育內涵圖	15
圖 2-1-3	生命教育目標圖	17
圖 2-2-1	角色扮演教學模式的目標	25
圖 2-3-1	自我概念的發展階段	45
圖 4-2-1	不同教學模式生命教育課程自我概念平均數	90
圖 4-2-2	不同教學模式生命教育課程人際關係平均數	105

第一章 緒論

第一節 研究動機

就人類物質文明發展來看，工業革命以來，人類適應大自然的能力增加；同時機械取代人力，帶來豐裕的物質文明，使得人類生活改善，壽命延長；同時因醫藥科技的發達，有效的對抗疾病，而造成高齡人口的增加。高齡化社會的來臨使我們省思如何好好活到老及生命的意義。

就人類精神文明發展看，我們正處打破舊典範的後現代時期，注重個性，不求統一與一致，而以個別化、多元化、感覺化、平面化、非時空為當代文化風格。

物質文明與精神文明的高度發展使得世界急劇改變，身處多元價值並行又快速變動的社會，如何掌握生命的意義與價值是現代人嚴肅的生活課題。

台灣自七十年代歷經經濟起飛，經過十幾二十年的繁榮富裕，到最近這幾年經濟不景氣，社會失業率高升，一般大眾脫序行為也大增，自殺與殺人事件時有所聞。面對生命困境，人們如何渡過危機，重新看待省思生命的意義，以使危機化為轉機，活出新自我，亦是當今人們的生命課題。

民國八十七年，前台灣省教育廳廳長陳英豪有鑒於年輕學子傷害自身生命之行為，於是頒布「台灣省國民中學推展生命教育實施計畫」，於全國國高中推行生命教育，期望正處於狂飆期之年輕學子能尊重生命、珍惜生命，省思生命的真正的意義。

民國九十年，當時的教育部長曾志朗體認到「生命教育是今天不做，明日就會後悔」的事，於是在任內由教育部推動「生命教育中程計畫」，並訂當年為生命教育年。在此計畫中，將生命教育實施對象往下延伸，包含國民小學，而為「十二年一貫生命教育」。國民小學從九十學年度開始實施之九年一貫課程，過去的分科課程被統整為七大領域，其中的「綜合活動學習領域」更納入「生命教育活動」為十項指定內涵之一，明定學校必須進行相關課程的規劃與教學，十項指定內涵的教學時數不得少於綜合活動學習領域總時數的10%（教

育部，2001)。至此，生命教育正式進入國小課程領域。也是我國教育體系上，繼「九年一貫課程」與「多元入學方案」之後，另一項重大的教育政策（蔡明昌，2002）。

國民小學階段是一個人接受正式學校教育的最初階段，此時期之學生具有很強的可塑性，如能透過生命教育幫助學生認識自己、喜歡自己，進而能夠喜歡別人、尊重別人，對其往後的生命歷程必將有所助益。四年級是即將邁入高年級的學年，此學年學生在國小階段屬於轉形期，身心變化較為劇烈，如果能施以生命教育，有助於適應即將來臨的高年級生涯。

目前對生命教育的內涵處於「一人一把號，各吹各的調」的狀態，缺乏具體的共識（孫效智，2002）。由於生命教育的內涵，是生命教育課程的依據，因此對生命教育內涵的探討是重要且必須的。其次，運用適切的教學模式來實施生命教育課程有助於生命教育之學習成效，目前既有文獻對生命教育實施方式大多強調重體認、多融入，以角色扮演、價值討論等多元方式為原則（吳瓊淑，1999；丘愛玲，2001；黃麗花，2001；吳佳娟；黃義良，2000；黃德祥，2000），對於何種教學模式才是適切的，除了吳淑貞（2004）以準實驗教學，探討不同教學模式生命教育課程對高職女學生的學習成效外，其餘並沒有具體的實徵研究。生命教育是教育的核心課題，國民小學又是人格發展的關鍵時期（黃德祥，2000），而國小四年級正處於國小的轉型階段，因此引發研究者之研究動機，欲探究不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生之學習成效。直接教導教學模式是以教師為中心的教學模式，透過教師直接的教導將知識或技能授與學生；角色扮演教學模式是以學習者為中心的教學模式，透過角色的扮演與模擬，讓學生經由自己的經驗來學習。將兩種不同的教學模式運用於生命教育上，對國小四年級學生將有怎樣的學習成效，是值得我們去探究的課題。

生命教育是「以人為本」的教育，期能幫助學生建立整全之人格，自我概念為人格之核心，「整全之人格」亦涵蓋良好的人際關係，因之以「自我概念」、「人際關係」做為評估生命教育學習成效之具體指標。

縱上所述，本研究動機如下：

- 一、當今社會實施生命教育之重要性與必要性。
- 二、國民小學四年級實施生命教育之重要性與必要性。

三、探討生命教育之內涵。

四、評估不同教學模式生命教育課程對國小學生自我概念、人際關係影響之實證性研究。

第二節 研究目的

根據研究動機，本研究目的如下：

一、探討生命教育之內涵與目標。

二、比較不同教學模式之生命教育課程對國小四年級學生之自我概念、人際關係的立即性影響。

三、比較不同教學模式之生命教育課程對國小四年級學生之自我概念、人際關係的持續性影響。

四、根據研究結果，提出未來國內國小實施生命教育課程之相關具體建議。

第三節 待答問題

根據研究目的，本研究將探討下列問題：

一、生命教育之內涵與目標為何？

二、實施不同教學模式生命教育課程之實驗組（一）、實驗組（二）及控制組於「自我概念」、「人際關係」後測是否具顯著的差異？

三、實施不同教學模式生命教育課程之實驗組（一）、實驗組（二）及控制組於「自我概念」、「人際關係」追蹤測驗是否具顯著的差異？

第四節 名詞解釋

一、角色扮演教學模式生命教育課程

角色扮演教學模式是將角色扮演的技巧用於課堂之上的教學模式，首先提出問題情境，接著對該情境做角色的扮演，透過扮演與討論交叉進行，彼此相互辯正，而形成共通的態度、價值和信念（Joyce、Weil & Calhoun，1985）。生命教育是以建立整合人格為目的之教育，所謂整全人格則以「天人物我」之「全人」為參考架構；在課程實施是以「人與自己、人與他人、人與自然、人與宇宙」為內容，透過教育施為，期能追求天人物我間均衡和諧關係之教育（林治平，2001）。本研究所指角色扮演教學模式生命教育課程乃指將角色扮演教學模式運用於生命教育之上，利用角色扮演與討論交互進行，透過學生本身的經驗來學習，所設計而成的生命教育課程。

二、直接教導教學模式生命教育課程

直接教導教學模式是以老師為中心的教學模式，由老師組織教材，提示、解說教材，透過增強與回饋來指導學生，由於老師的指導與學生的練習，得以維持學生學習動機，同時習得自我調整學習步伐的能力，經由師生教與學的直接互動，造就學生成功的學習經驗，得以提升學生的自尊（Joyce、Weil & Calhoun，1985）。本研究所指直接教導教學模式生命教育課程乃指將直接教導教學模式運用於生命教育之上，上課方式主要是老師的提示與講解，學生的討論與報告，以師生直接互動做為主要教學活動，設計而成的生命教育課程。

三、國小四年級學生

本研究所指國小四年級學生係指就讀於台南市某國小四年級之學生。

四、自我概念

自我概念的意義其一為形象，專指個人對自己態度、看法及情感；其二是個人思考、感受和認知的主體，是決定行動、適應外界的一組心理過程（郭為藩，1996）本研究之自我概念係指受試者在郭為藩（1987）所編製「兒童自

我態度問卷」之得分，得分愈高，表示其自我概念愈積極正向，反之則愈消極負向。

五、人際關係

人際關係是指人與人之間的交互關係，市人與人之間的心理交會，情感的溝通以及生命的對話，所形成的一種特殊關係，包含親情，有情，師長、朋友、同學之間的互動依存關係（林淑華，2002）本研究之人際關係係指在「人際關係問卷」之得分，得分愈高，表示人際關係愈好；得分愈低，則人際關係愈差。

第五節 研究範圍及限制

一、研究範圍

- （一）就研究地區而言，在文獻分析中，係參考國內外有關生命教育、教學模式、自我概念、人際關係相關實證資料，加以彙整形成本研究概念。在實驗研究部分以台南市某國民小學為研究範圍。
- （二）就研究對象言，本實驗研究以台南市某國小四年級學生為研究對象。
- （三）就研究內容而言，本研究旨在探討角色扮演教學模式和直接教導教學模式生命教育課程對國小四年級學生自我概念、人際關係。對生命教育之內涵則以「天人物我」全人理念為核心概念做為課程內容設計的基本理念。

二、研究限制

- （一）就研究地區而言，本研究之實驗對象為台南市某國小的學生，文化背景不同於其他地區學校學生，故在推論上受到限制。
- （二）就研究對象言，本研究對象為國小四年級學生，是否能推論至其他不同年齡層之學生，尚待進一步研究，故在推論上，應格外謹慎小心。
- （三）就實驗方法言，本研究採準實驗研究法，基於客觀條件的限制，未能隨機分派學生而以原班級進行實驗課程，在結果解釋及推論宜謹慎。
- （四）就研究設計言，本研究採單因子實驗設計，研究者彙整文獻時發現，不同取向生命教育課程內涵有不同的影響面向，因限於人力，本研究之實

驗課程內涵以倫理取向為主，自變項無法以不同取向生命教育課程和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

本研究主要目的在探討角色扮演教學模式和直接教導教學模式運用在生命教育上對國小四年級學生自我概念及人際關係之影響。因此文獻探討部分三節，第一節探討有關生命教育的文獻，以釐清生命教育內涵和目標，做為不同教學模式生命教育課程設計之依據；第二節分別探討角色扮演教學模式與直接教導教學模式，依據文獻探討的結果，將兩種教學模式運用於生命教育上；第三節探討本研究的依變項自我概念與人際關係，並依據文獻探討的結果，做為課程設計參考。

第一節 生命教育

壹、生命教育之緣起

黎建球（2000）認為西元前六世紀到三世紀之間，希臘哲人普遍對宇宙、生命及人的關懷，就是生命教育。

日本推動生命教育的始祖谷口雅村於1964年出版《生命的實相》，首倡以生命的教育方法來克服唯物教育的缺失，以彌補師生親子之關係（吳榮鎮，2002）。

1968年，美國傑唐納華特士（J.Donald.Walters）在加州內華達山設立了「阿南達村」（Ananda Village），以生命教育的理念教導孩子。他認為教育並不只是訓練學生能夠謀得職業，或者從事知識上的追求，而是引導人們充分去體悟人生的意義（吳榮鎮，2002）。

1974年，澳洲Ted Noffs牧師有鑒於青少年嗑藥問題及愛滋病日益嚴重，於1979年在澳洲雪梨成立「生命教育中心」（life educational center.LEC）。該中心目前已發展為一國際性機構（Life Education International）屬於聯合國「非政府組織」（NGO）的一員，致力於「濫用藥物、暴力與愛滋病」的防制（孫效智，2000；但昭偉，2001；徐欣瑩，2003）。

台灣民間團體於1976年從日本引進生命教育，但是一直無法成為主流教

育的教材教法（吳榮鎮，2002）。直到民國八十七年因一名高中資優生自殺事件，當時的前省教育廳長陳英豪於當年明令頒布實施「台灣省國民中學推展生命教育實施計畫」，委託當時實施「倫理教育」有成的曉明女中設計國民中學生命教育課程大綱；於是開始在倫理教育的基礎上，在國、高中推動生命教育（台灣省政府教育廳，1998）。精省後，因發生九二一地震，政府將災後心靈重建的任務放進生命教育（紐則誠，2001），教育部於八十九年成立「推動生命教育委員會」，結合地方政府、各級學校、民間團體之資源，有系統推動生命教育（吳榮鎮，2002）。

前教育部長曾志朗更於九十年宣布該年為「生命教育年」，公佈「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（教育部，2001）。

在北高兩市方面，高雄市政府於八十七年開始推動生命教育，肇起於一起校園死亡事件引起的校園震驚與悲慟，當時的高雄市政府教育局局長羅文基召集有關生死學、安寧照護、失落與悲傷、死亡教育等方面的學者、研究者及國小國中高中職各一所承辦學校校長、主任，以及教育局各科相關官員等，發行生死教育手冊（張淑美，2000），推行生死取向的生命教育。

台北市政府方面因馬英九在首次競選時所提出的教育白皮書及以生命教育為主要政見之一，所以北市國高中以上學校在六月起全面推廣生命教育，前教育局長李錫津針對生命教育的內涵提出台北「心」教育，要求尊重人本身存在的價值、自我肯定、尊重多元價值、關懷社會與生態環境等（鄭文安，2000）。

綜上所述，生命教育的思想源流淵遠流長，因各國文化社會背景之不同而有不同的實施取向。台灣官方推動生命教育則導因於年輕學子傷害生命，不珍惜生命事件，而引發學界及教育界的深刻反思，乃構思生命教育之施行，以期學生能珍惜生命、重視自身存在的價值。

貳、生命教育的內涵與取向

生命教育的內涵雖多元且複雜（蔡明昌，2001；黃德祥，2000），然若不能被賦予確切而適當的內涵，則生命教育將很難落實於學校教育中，就連其重要性亦難被肯定（李文瑞、林耀堂，2001）。相關的學者有的從學理上來論述

生命教育的內涵，有的從實務經驗來說明生命教育的內涵，有的則從生命教育的實施情形來說明生命教育不同的取向，茲彙整如下：

(一) 生命教育的內涵

1、孫效智 (2000a)

孫效智從哲學的觀點來論述生命教育的內涵，認為生命教育的內涵應涵蓋：

- (1) 人生與宗教哲學：有關生命意義的安頓、人生理想的建立，涉及哲學與宗層面。
- (2) 倫理或道德哲學：探索「什麼是善？」啟發學生慎思明辨的倫理思想教育。
- (3) 知情意行整合：以人格教育統整道德觀與人生觀，以情緒教育統整理性與情緒，以達知情意行的整合。
- (4) 尊重多元智慧：每個人都有各種不同的智慧與潛能，有其認識世界的獨特方式。學校應該幫助孩子了解並發展自己的獨特智慧。

2、錢永鎮 (2000)

推展生命教育有成的錢永鎮從實務經驗的觀點來論述生命教育的內涵，認為生命教育的內涵應包含：

- (1) 自尊的教育：勿將人視為「工具」，人的存在自有其意義與價值。
- (2) 良心的教育：不斷反省自己的行為是否合乎良心，以學習對生命的堅持、敬重。
- (3) 意志自由教育：能夠感動、有恆心志向，能為自己的行為負責，擁有自由的心靈。
- (4) 人我關係的教育：人與人之間的關係是「我和你」的關係，勿將別人「物化」，而能以獨立的個體來對待他。

3、黎建球 (2000)

黎建球從學理上探討生命教育的內涵，認為生命教育具體內容，乃是在我、人、環境與天的四重奏中，在這四重奏關係的發展中，建立起完整的生命，實現生命的意義和價值。

- (1) 從我的生命而言：在有限的有機體內含有無限的內在性，可以自我覺察生命的需求，建構生命的價值及方向，以和其他生命共存共榮。

- (2) 從與他人的關係而言：他人的生命與我一樣值得尊重與敬畏。人有和其他生命結合的內在需求，而在人和他人在關係中會產生愛，人類理想社會也因此而產生。
- (3) 從與大自然的關係而言：大自然是一孕育無限生命的有機體，它供養了人的有限生命；在與大自然的關係中，彼此的尊重，互相的依賴就可以構成人類所以能繼續發展的關係。
- (4) 從與天的關係言：我們必須接受宇宙中有一無限超越人及宇宙能力的主體。我的生命與天地主宰的生命的關係，就是有限走向無限的關係，生命中最基本的渴望及特質，才得以完整的實現，生命中的目的，也才得以達成。

4、林治平（2001）

生命教育的終極目的，即是全面的尋求人在天、人、物、我間之定位，並設法求其平衡。

(1)「我」之全人內涵

人要有勇氣去肯定與接受獨特的我，包括「我」的感覺、直覺、頓悟、美感經驗……並盡一己之力已完成個己存在之意義。不囿於「我有」而在乎「我是」。

(2)「人」之全人內涵

人不可能遺世而獨存，從人的「獨特性」、「個體性」、「主體性」的尊嚴而言，人的實存本身就具有價值與意義。人與人的關係因此也是互為主體性的，是一種「我—你（I—thou）」的原級關係（primary relation），而非「我—它」（I—it）的次級關係（secondary relation）。

(3)「物」之全人內涵

天生萬物為我用，人與物的關係應該是一種使用關係。但人對物的依賴日深，幾乎使人喪失人的抉擇、自由與自主。人與物之關係必須在人的主體性、追求生命的終極圓融之基礎上，才能造福人群萬物。

(4)「天」之全人內涵

人是渺小而有限的。短暫的數十年寒暑不足以滿足人們對恆世久遠的追求。當「為什麼」出現時，即涉及終極關懷（ultimate concern）或第一因（first cause）之探求。哲學的思考雖能達到理性經驗範圍卻無法滿足靈性的需求，哲

學之上，須有宗教信仰的超驗範疇，才能滿足心靈的需求。

(二) 生命教育的取向

生命教育在不同的國家及不同的年代有不同的詮釋與實施，而形成不同的取向。黃德祥（2000）和吳庶深（2002）分別提出生命教育五取向，另在實証性研究方面，劉湘紋（2003）、林素霞（2003）、詹明欽（2003）就生命教育在台灣施行的脈絡，提出生命教育兩種不同的取向，以下分別加以說明：

1、黃德祥（2000）

黃德祥就生命教育的發展脈絡與在各國實際施行的情形，論述生命教育的實施有五種取向：

(1) 宗教取向：宗教是對人類真實生活所做的一種重新解釋(reinterpretation)或重新建構(reconstruction)。此取向之生命教育藉著宗教的信仰，讓人瞭解人的生、老、病、死的意義，最後並能對死後及來生有所闡釋。

(2) 生理健康取向：重視瞭解人體生理結構、健康增進、疾病預防與環境保護的相關教育，另外重視人與環境和諧共存，防止環境污染的環保教育也於此時風起雲湧。

(3) 志業（生涯）取向：志業教育的目的在於協助兒童與青少年，甚至一般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。

(4) 生活教育取向：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。生活教育是生命教育的基礎。美國強調的品格教育(Character Education)，也可視為生活教育的一部份。品格教育重視道德責任良心尊重的培養，使個體能成為一位德性與學問兼備的人。

(5) 死亡或生死取向：死亡教育(death education)的主要目的是在於讓學生體認死亡的意義、本質，以及學習如何充實的生活與有尊嚴的死亡，近年來國內興起生死學的探討，基本上亦屬此一領域。

2、吳庶深（2002）

(1) 宗教取向：涉及生命意義、死後歸宿、終極信仰，讓人得以安身立命。

(2) 健康取向：強調生理衛生、心理衛生、生態保育，旨在追求健康快樂的生活。

(3) 生涯取向：旨在認識自我、發展潛能，追求自我實現。

(4) 倫理取向：以思考建立正確的邏輯觀念，培養生命智慧，側重在思考能力、自由意志、良心道德的培養。

(5) 死亡取向：認識死亡、臨終關懷、悲傷輔導等課題，期能經由死亡省思生命的意義，進而能珍視人生、愛惜生命，旨在追求生死尊嚴。

3、劉湘姣等（2003）

劉湘姣等（2003）就生命教育在台灣施行的脈絡，提出生命教育有兩種不同的取向：

(1) 倫理取向：即從生論生之生命教育，緣起於台灣省教育廳於民國八十七年公佈「中等學校生命教育實施計畫」中，即以倫理教育為取向，其課程內涵包括從肯定、珍惜個人自我生命價值，到與他人、社會乃至自然、宇宙生命的互動與倫理關係等大生命的省思（張淑美，2000），即從生論生的生命教育，涵蓋了認識生命、關懷生命、珍惜生命三大目標（劉湘姣，2003）。

(2) 生死取向：即從死論生之生命教育，緣起於高雄市政府教育局於民國八十七年編印「生死教育手冊」提供教師，以便使教師能教導學生了解生死的真相，省思生命大義，其能避免校園中自我傷害、不愛惜生命的事件發生，進而能珍惜生命，發揮生命的價值，其課程內容涵蓋了解死亡、尊重生死、珍惜生命三大目標（劉湘姣，2003）。

（三）生命教育五向度

黃德祥（2000）認為生命教育落實在具體的教育情境中，可包含下列五向度：

- 1、人與自己的教育：認識自我，找出真我，發展潛能，實現自我。
- 2、人與人的教育：人與人之間的倫理關係，以創造人際間和諧的互動。
- 3、人與環境的教育：調和小生命與大生命價值的衝突，珍惜生存環境，關懷社會、國家、宇宙的生命。
- 4、人與自然的教育：尊重生命的多樣性及大自然的節奏與規律性，維持一個永續、平衡的自然生態。
- 5、人與宇宙的教育：思考信仰與人生的問題，釐清人生方向及終極關懷，審視人類存在的意義與價值，活出全方位的生命。

為了將生命教育的內涵轉為較為具體的可行的課程內容，研究者綜合以上學者對生命概念的論述及其對生命的理念，嘗試以林治平對生命教育內涵的論述「天人物我」，做為本研究生命教育課程設計的架構，並且以「全人」的理念來詮釋生命教育的內涵。生命教育是以人為本的教育，也是將人教育成為一個真正的人的教育，而人是活在關係中的，在人的生命歷程中，必須面對自己與別人，也和生活週遭的萬事萬物產生了聯結，因之一個完整的生命，是涵蓋自己與自己、自己與別人、自己與週遭的事物，甚而是自己與宇宙的關係，簡言之，即是在「天人物我」之間形成一個圓融和諧的關係。

以「全人教育」的理念做為生命教育的基本理念也獲得諸多學者的認同(孫效智，2002；吳庶深、黃麗花，2001；黃德祥，2000；林治平，2001；黎建球，2000；徐欣瑩，2003)。因之本研究以「全人」的概念來涵蓋生命教育的內涵，而以「天人物我」「全人」的架構，做為本研究生命教育課程設計的依據。

參、全人教育

(一) 全人教育的意涵

「全人」一詞的根源是取自希臘文(holo)的字源，「Holo」的意義就是「把可以看得見的各個『部份』集合在一起，再加上一些看不見卻確實存在的『什麼』，將之合併加以整合」。在希臘形而上的思辯裡，一個存有者(being)的「部份」之總和定不等於「整體」。所以「Holistic」係指「某一整體之事物或存在，較諸僅將該整體之事物或存在的部份加在一起，將會是更多更大之原則。」類比於人，我們對「人」的認識或瞭解，必須將「人」視為一個大於其各個可見的「部份」的「總合」之「總體」，如此一來，才能瞭解人真正的底蘊。因之「全人」(holistic person)即為「整全的人」或「完整的人」，而「全人教育」就其字面上的意義來理解，就是說教育的內涵應包含著對「完整的人」之培育，其目的是幫助個人建立整合的人格(an integrated personality)，而「全人」則當包含身體、心理、理性和靈性(body,mind,reason,spirit)等層面(李文瑞，林耀堂，2001)。

John M. Hull (2001)，說明全人教育的三個意涵：第一，它指的學科的整合意指知識的完整。第二、指一個人的全部，意指個人的完整，強調個人的統

整性。第三、指「人類的完整」，這是一種宇宙的觀點，強調人類為宇宙之一份子，整個宇宙為一生命共同體。

全人教育就是教育完整的孩子，英國教育哲學家 Terence McLaughlin 指出：所謂「完整的孩子」包含信仰、價值觀，同時將孩子視為一個目標，而不是達成國家或工業目標的工具。此與國內生命教育強調將人視為目的，而非工具，同時重視每個人的獨特性的理念相符。

縱上所述，「全人」的意涵有二：一是將人視為一「整全的個體」，而非部分之總合，強調教育對人之觀照要注意到個體的全部。二是將人視為目標而非工具。由於人的生命涉及「天人物我」四個向度，因此本研究乃以「天人物我」做為「全人」的架構，來勾勒出生命教育的具體內容，而生命教育乃在培養能統整「天人物我」關係，成為完整孩子的教育。

(二) 全人架構—天人物我

「全人」教育強調人的整體性，而一個整全的人，並非僅指個體的小我，而是包含「天、人、物、我」這四個向度的整合圓全，因此全人教育的架構，可以包含「天人物我」四個向度。研究者整理林治平（2001）、黎建球（2000）之論述，來闡述「全人」的架構（見圖 2-2-1）：

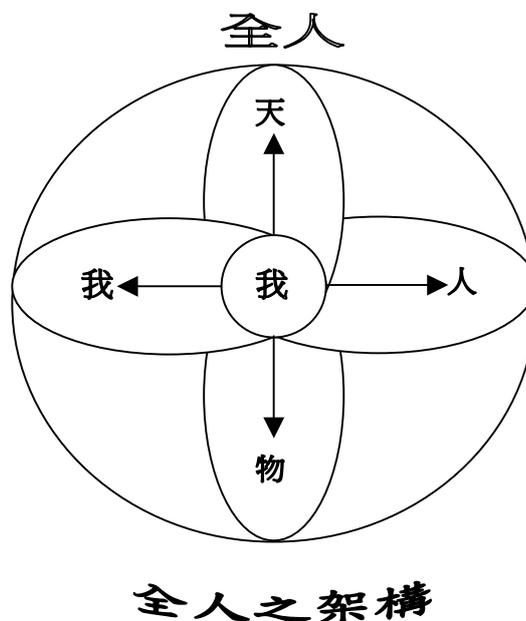


圖 2-1-1 全人架構圖

所謂的「全人」，乃是以個體之小我為核心，小我往自身內在探索，形成

「己—我」關係，向外與他人形成「人—我」關係，與物形成「物—我」關係，往超越界聯繫形成「天—我」關係，這四種關係之均衡和諧形成整全的我。

對於「己—我」的關係言，生命是獨特的，具有主體性，「我」要有勇氣展現自我獨特的生命，追求整全的人格，實現生命的意義與價值，以達到生命的圓融完滿。

對於「人—我」關係而言，別人與我一樣是獨特的，人我關係是「我—你（I—thou）」的原級關係（primary relation），彼此互為主體，與人相待，需尊重同理，愛人如己，四海一家，共創安和社會。

對於「物—我」關係言，「天地與我並生，萬物與我齊一」，我與萬物渾然天成而為大自然，萬物生養我，我當知福惜物，謙卑感恩，與萬物永續自然生機。

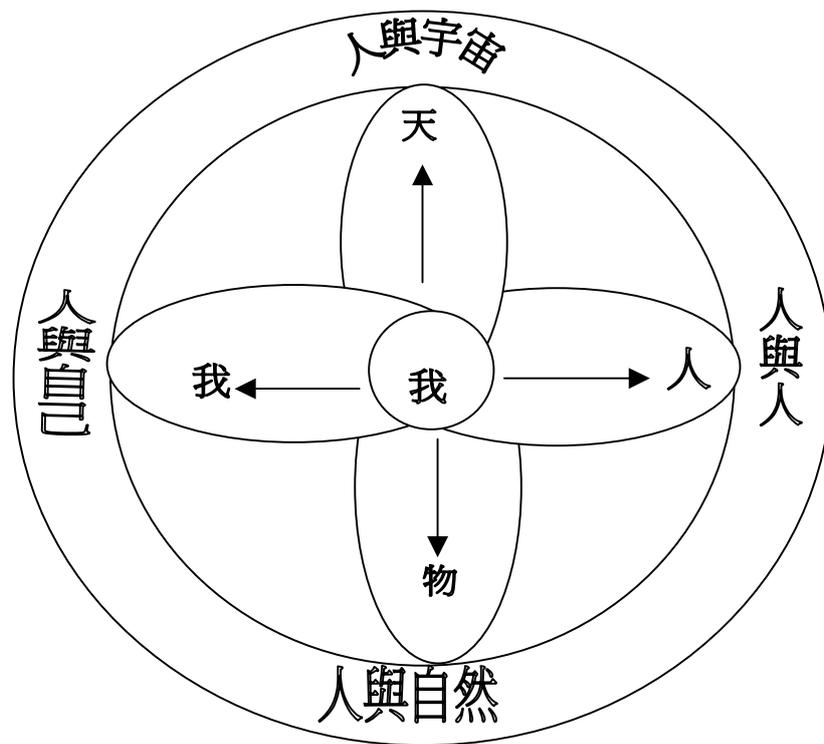


圖 2-1-2 生命教育內涵圖

對於「天—我」關係言，宇宙蘊含無限真理，也象徵無上的力量，日月星辰，天體運轉，引領我們思考生命意義與終極價值，體驗神聖境界，開啟靈性世界，使我的生命走向無限。「我」當敬天畏天，知天法天，服應天理，以與

天地萬物共存共榮。

研究者將其和全人架構相結合，以圖 2-1-2 表示生命教育之內涵：

肆、生命教育之目標

有關生命教育的目標，教育行政單位及各專家學者紛紛提出他們的看法，為清楚釐清生命教育之目標，僅就教育行政單位正式頒布之生命教育目標來探討：

一、前台灣省政府教育廳（1998）

- 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，而發展潛能，實現自我。
- 3、增進人際關係技巧，提升對人的關懷。
- 4、協助學生建立正確的人生觀，陶冶健全的人格。

二、高雄市政府教育局生死教育手冊（1998）

- 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適應方式。
- 3、幫助澄清社會上及倫理上的一些有關死亡的主題。
- 4、能以審慎理性的態度省思生命與死亡的真義，建立正確的人生觀和自我價值。
- 5、能透過價值的澄清與人生目標的確立，而了解生命的意義，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、教育部推動生命教育中程計畫（2001）

- 1、有一顆柔軟的心，不做傷害生命的事。
- 2、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，並探討人生終極的課題。
- 7、能立志做個文化人、道德人、擇善固執，追求生命理想。
- 8、具備成為世界公民的修養。

四、台北市政府（2000）

- 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、與人和諧相處的能力。
- 3、鼓勵學生接觸大自然，體現多元生命型態。
- 4、協助學生探索生命意義，提升對生命的尊重與關懷。

縱上所述，可以發現高雄市政府教育局生死教育手冊提及對「死亡」的認識與因應，希望經由對「死亡」的探討來省思生命的意義，因此將其歸為生命意義的探索。從以上行政單位對生命教育目標的論述，可以發現「建立正確的人生觀與價值觀」是生命教育的核心目標，而對生命的尊重、愛惜則是生命教育所欲培育的態度，因此研究者將生命教育的目標以「建立正確的人生觀和價值觀」為核心，以「尊重珍惜」的態度為生命教育目標的基礎，而將較為具體可行的目標歸類為四大面向：

- 1、己我關係：認識自我、珍惜自我、建立自信、實現自我。
- 2、人我關係：增進人際溝通技巧、提升對人的關懷與尊重。
- 3、物我關係：尊重大自然，並養成惜福簡樸的生活態度；鼓勵學生接觸大自然，體現多元生命型態。
- 4、天我關係：探索生命意義、思考生死問題、探討人生終極課題。

研究者將生命教育之目標整理如圖 2-1-3：

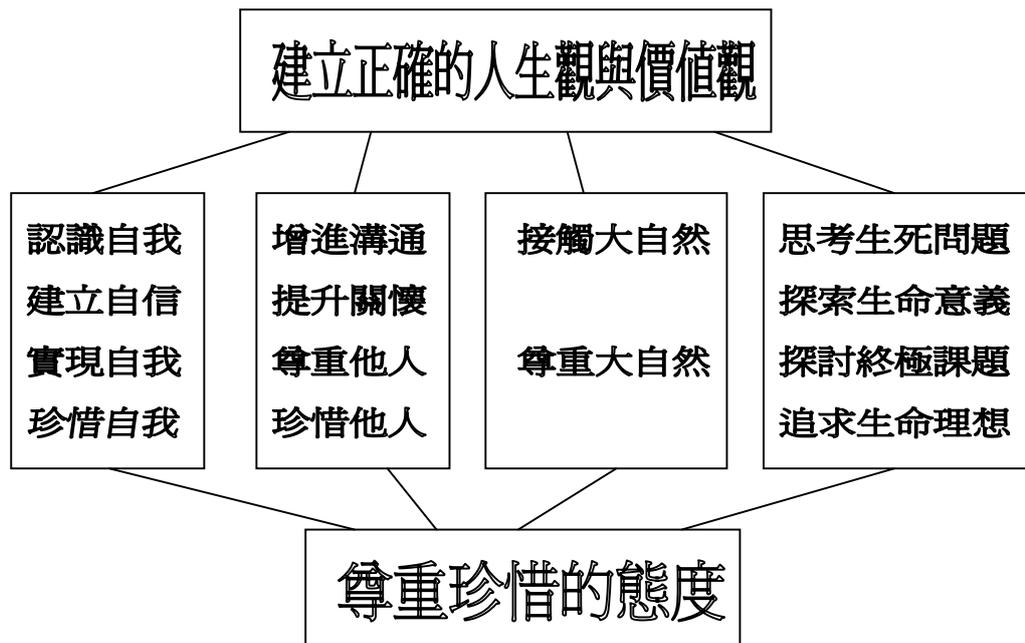


圖 2-1-3 生命教育目標圖

依文獻探討結果，發現生命教育的內涵涵蓋「人與自己」、「人與他人」、「人與自然」、「人與天」四個面向，因此在設計課程上，分別以「人與自己」、「人與他人」、「人與自然」、「人與天」四個向度來設計課程，但因考慮到國小四年級學生身心發展在「人與天」的面向較不成熟，目前「人與自然」較缺乏既有的理論，做為設計標準化的依據，來評估「人與自然」面向上量化資料的學習成效，且對國小四年級學生而言，「人與自己」、「人與他人」的面向是他們關係最密切且熟悉的，因此本研究在生命教育課程設計上，主要以「人與自己」、「人與他人」為主，涵蓋少部分「人與自然」、「人與天」的面向，而在課程取向方面以「倫理取向」為主。在兩種教學模式生命教育課程學習成效的探討上，分別以有關「自我概念」、「人際關係」的標準化測驗來考驗兩種教學模式生命教育課程對國小四年級學生有關「人與自己」、「人與他人」生命教育內涵的立即性及延宕性影響成效，以了解兩種教學模式生命教育課程對國小四年級學生「自我概念」、「人際關係」的影響成效，除此之外，並進一步以質性資料來了解兩種教學模式生命教育課程在「人與自己」、「人與他人」、「人與自然」、「人與天」生命教育內涵四向度的學習成效，以更周延的呈現兩種教學模式生命教育課程對國小四年級學生的學習成效，並做為量化資料結果分析與討論的依據。

第二節 教學模式

壹、角色扮演教學模式

一、角色扮演

(一) 角色扮演之緣起

角色扮演 (role play) 和社會劇 (sociodrama) 一樣，皆源於心理劇 (psychodrama)。1911 年 Moreno 在 Vienna 首創心理劇時，即發現兒童自發的選擇扮演各種角色，不僅能表現創造性的自我，並且可因心靈的開放，而發展積極情感，改善人際關係，增進問題解決的能力 (Blatner, 1973; Yablonsky, 1981)。在此，心理劇所用的技巧，簡言之，就是角色扮演。

角色扮演是對選定的問題情境 (selected problem situations) 進行描述的一種傳達方式，它是在一個設計的情境中，自然的扮演某個人 (金樹人, 1988)。

「角色扮演」用以描述一個去演出非己的角色，為想像或社會中的其他角色，或是演出自己一個想像的或實際存在於社會但非自己尋常生活的情境 (Mann & Mann, 1956; 引自吳秀碧, 1999)。

角色扮演是「在一個假設的情境中，相當投入的模擬行動。」

(二) 角色扮演與心理劇和社會劇

角色扮演、心理劇、社會劇三者，容易讓人混淆。研究者彙整相關資料總結如下：

角色扮演是一種模擬行動 (王沂釵, 2000)，透過真實或想像中的情境，人們對某種角色的演出。就涉入心理程度言，大多數專業人員均認為角色扮演是比較表面的、淺顯而且具有問題導向的意義。通常角色扮演並不表露深層的感受，而是對一個概括性的問題找出一個可變通有效的方法。

心理劇即是透過角色扮演的的方法，將主角的經驗或困擾，協助其在似真卻安全的戲劇情境下嘗試演出，使其在演出的行動經驗中激發其自發性與創造力，以產生新的觀點與可能性，而有利其學習新行為、探究問題、解決困擾與

促進改變，並適應未來生活（Blatner，1996；引自陳均妹，2000）。

心理劇運用角色扮演的技巧，來探究個人較特殊、深層的心理問題。其在輔導領域是一種治療方法，常被視為有效的團體輔導技術。但有許多學者亦認為它可適用於教育情境中，而成為一種有效的教學方法（Blatner，1973；Yablonsky，1981；引自金樹人，1988）。實際臨床上，心理劇使用較特殊而複雜的技巧，角色扮演只是其主要技巧而已（Shearon，1980）。

社會劇脫胎於心理劇，亦是一種角色扮演的型態，通常以團體為中心（陳璋璋、吳就君，1983），探究團體成員所共同面對的問題，可視為是團體的心理劇，由於其涉入心理的程度較心理劇為淺，實施對象較普遍（金樹人，1988）較偏於教育色彩，而具有教育上的意義（Shaffer & Galinsky，1974，引自金樹人，1988）。其主要作用在澄清團體問題，通常可做為心理劇的暖身。

（三）角色扮演的理論

要瞭解角色扮演的涵義，首先就需要從「角色」的概念著手。「角色」是角色扮演的中心概念（Milroy，1982；Shaftel & Shaftel，1967，1982），最初被用在戲劇領域，意指「演員在戲台上所扮演的人物」（Mullan & Rosenbaum，1978），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，1988）。

社會學對「角色」有兩種看法：

- 1、角色是身分：結構主義者主張「角色」是存在社會組織之中，且為社會組織所需要，角色為社會所決定，是一種權力和職責之集合。個人當綱角色時，得以透過角色參與社會功能（吳秀碧，1999）。
- 2、角色是溝通：互動主義者主張角色是存在溝通過程的脈絡之中，為具有配對互動關係（Yardley，1997）。

不管「角色」意味著「身分」或「溝通」，都隱含著「角色」存在於人際脈絡之中，是可以學習與適應的。

對於個人而言，角色意味著個人對自我及周遭世界和事實週遭的認知，前者包含個人的性格、生活目標、滿意度、自我形象（self-image）、價值觀……等，後者即為個人從生活經驗或相關的環境資源建構而形成的世界觀。在真實

的生活中，這兩者都是人際間溝通互動的成果，因之一個適應良好的人亦即是一個角色適應良好的人（王沂釗，2000）。

（四）角色扮演的意涵

Moreno 認為角色扮演就是設身處地扮演某一個在真實生活中，不屬於自己的角色行為。它可透過不斷的演練，而學得更多的角色模式，以便自己在應對生活環境時，更具有彈性（Blatner，1973）

角色扮演應用在模擬技巧中，可以透過扮演的情境來幫助個人對其本身的動機和關係做更進一步的洞察。這種技巧提供了如何在一個選定的情境中表現行為的練習機會；因此，他常被稱作「真實的練習（reality practice）」。

在角色扮演中，要建立包括人際間關係（interpersonal relationships）的假想而又具代表性的情況，其目的乃在使學生了解他們假想的個人角色，其所表現的態度、情感或情境（金樹人，1988）。

角色是「感情、言語和行動的已定型的系列……它是與別人聯繫的獨特的和以成習慣的行為方式。」

「角色扮演」應用了戲劇中似真似假的情節與人物特性，由一個人想像假裝扮演處於某種情境之他人或角色，或是某特定狀況的自我。扮演者在扮演的過程中，需要先進入某種情境狀態下的自我或他人的內心世界，以該角色可能的想法、感覺，去想去感受，才能適當的表現出相對應的行為舉止。因此使用角色扮演能人們於當下扮演行動過程中，同時運用想像、思考、感受、表達、同理、揣摩、行動、演練等諸種能力，非常有助其人格的成長及心理困擾的預防與解決（陳均姝，2000）。

（五）角色扮演的功能

1、角色扮演的一般功能

不少學者認為角色扮演不只是一種有效的教學方法，而且是一種對解決問題，增加洞察力，具有非常大的輔導技術（Milroy,1982；Shaftel & Shaftel，1982）。

Lippitt 和 Hubbell(Biddle,1979)對角色扮演的一般功能提出了下列的看法：

- (1) 角色扮演可以實施於教室、醫院、家庭、社工機構和工商團體等不同的情境，以用來改善人際和文化之間的關係。
- (2) 角色扮演對諸如教師、工商管理人員、軍事長官和囚犯等不同身分的人，可有效改變其個人行為態度。
- (3) 角色扮演可適用於不同學習團體。如小團體成員間、工商訓練團體、會議討論、輔導員訓練、社工人員、護士訓練及學生們的教材等，都可透過角色演練的方式，以激發成員的參與興趣，和提高學習心得。
- (4) 角色扮演可對兒童實施，以發展其自發、創造的能力。
- (5) 角色扮演可使用於軍事機構，做為人事甄選的方式；亦可視為心理學家、輔導員診斷行為問題的技術。
- (6) 角色扮演可幫助情緒困擾的人，檢驗個人內在的衝突，並學習解決問題的方法。
- (7) 角色扮演可用來從事實徵性研究。

2、角色扮演的教育功能

角色扮演運用於教育情中，讓學生經由對問題情境的扮演和討論來探究人際關係中的情感、態度、價值問題，以及共謀問題解決的策略（Blatner,1973；Shaftel & Galinsky,1974；Biddle,1979；Milroy,1982）。

Bennett（1963）對角色扮演在教育上的功能，提出下列觀點：

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情感。

- (1) 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。
- (2) 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面角色的機會。
- (3) 教師可以引導和催化的身分，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，以及達成最佳的學習效果。
- (4) 藉著角色扮演，學生嘗試以他人的角度，來了解人際間的問題。

綜上所述，角色扮演乃是「在特定的情境中，自然的扮演某個人」，透過對「角色」的扮演及人際的互動，個人對自我和周遭世界有所認知，並且能夠站在他人的角度，來了解人際間的問題，用以檢驗個人內在的衝突，並學習解決問題的方法，以增進個人生活之適應。

二、角色扮演教學模式

教學模式的概念是把教學的整個歷程作系統的處理；舉凡影響教學的所有因素都包括在模式之內（張春興、林清山，1981）。

角色扮演是一種以經驗為基礎的模式，扎根於個人和社會兩方面。它企圖幫助個人在他們所處的社會世界中發現個人的意義，並在社會群體的協助下解決個人的兩難問題。此模式由 Fannie 和 George Shaftel 設計用來幫助學生了解和發展社會價值之過程，有未解決的處境之角色扮演透過價值的討論和如何在日常生活中操作來實施。這模式允許價值可以如同自我發展的核心般的學習，在這核心裡，社會規範和個人認同和意義的知覺是同在一起的（Joyce, Weil & Calloun, 1986）。

簡單的層次，角色扮演是經由行動解決問題（困擾）；問題被描述、演出來、和討論。一些學生是角色扮演者，一些是觀察者。一個人以別人的觀點表白他自己然後試著和其他同樣是角色扮演者交互作用。當移情、憐憫、憤怒和感動在交互作用與角色扮演中形成，如果做的好，會變成生活的一個組成部分。這些情緒內容與語言和行動變成後來分析的一部分。當演出結束，甚至觀察者也想要知道為何每個人做成決定，抵制決定的根源是什麼？還有什麼方式可以趨近問題情境（趙中建，2000）。

綜上所述，角色扮演的本質在於，參與者和觀察者都要捲入一個真實的問題情境中去，並都急於想使這種捲入帶來決議和理解。透過團體情感涉入的歷程，找到解決問題的諸多方法，同時發展出較為社會所接受的共通原則。

（一）角色扮演教學模式的假設與目標

1、角色扮演教學模式的假設

Joyce, Weil & Callcoun (1986) 指出角色扮演教學模式的假設如下：

- (1) 角色扮演意味著提倡一種以經驗為基礎的學習環境，在這樣的情境中「此時此地」成為教學的內容。角色扮演模式假定：創造與現實生活中的問題情境真正類似的情境是可能的，而且通過這些再行創造出來的情境，學生就能對生活取樣。這樣，表演可從學生中引出真正的典型的情緒反應和行為。
- (2) 角色扮演能激起學生的感情，這些感情是他們能夠意識到的，或許還能加以表露的。有別於心理劇，角色扮演在教育上的使用導向感情的激發或識別。Shaftel 關於角色扮演的意見，強調理智與情緒並重；表演的分析與討論，與角色扮演本身同樣重要。在角色扮演裡學生可以認識理解自己的感情，並且看到感情如何影響行為。
- (3) 群體能產生並增強情緒和觀念的意識。外顯的、公眾的情境的活動不致於抑制問題的解決，恰恰相反，同伴小組的群體反應能引出新的觀念，並能為生長和變化指出方向。角色扮演模式降低了傳統教師的作用，而鼓勵教師向同事們學習並聽取同事們的意見。
- (4) 自發表演和分析相結合，能使人們意識到內隱心理過程，其中包含我們自己的態度、價值和信念體系。如果我們認識我們的態度和價值，並按照別人的觀點加以檢驗，那們我們就有控制我們信念體系的一些辦法。這樣的分析能夠幫助我們評價我們的態度、價值和信念的後果。這樣我們就能在必要時進行修正。

2、角色扮演教學模式的目標

角色扮演的成效取決於教學的質量，尤其是取決其教學後的分析，而且還取決於學生對相似的現實生活情境的角色扮演的感性認識。設計角色扮演主要是為了促進(1)對個人的價值和行為的分析(2)制定解決人際或惱人問題(3)培養對他人的同情心。它的教養效果是獲得關於社會問題和價值的信息以及舒暢的發表自己的意見。如圖 2-2-1：

----- 教養的
—— 教學的

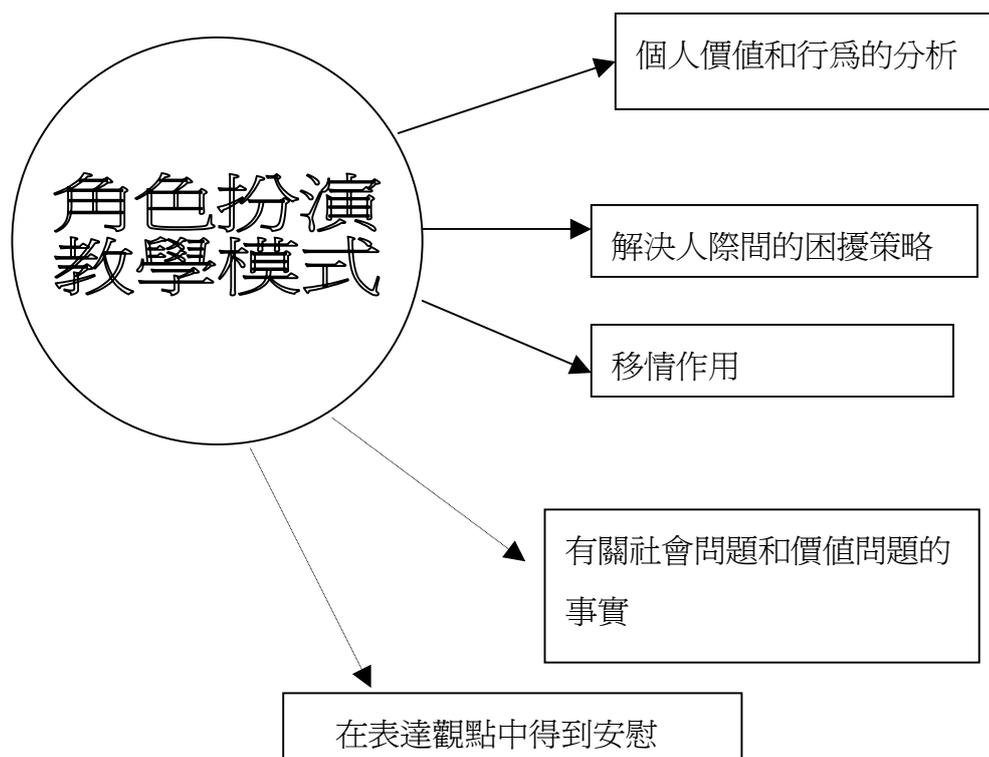


圖 2-2-1 角色扮演教學模式的目標

(二) 角色扮演教學模式之實施

1、角色扮演教學模式之教學流程

Shaftel & Shaftel 指出角色扮演有九個階段，每個階段都有一個促使這種學習活動豐富充實又有中心的具體目的。表 2-2-1 是這九個階段及其活動的概括：

表 2-2-1 角色扮演模式的結構系列

階段一：使團體活躍起來	<p>確認或提出問題</p> <p>使問題明確起來</p> <p>解釋問題故事，探索（爭端）議題</p> <p>說明角色扮演的經過</p>
階段二：挑選參與者	<p>分析角色</p> <p>挑選角色扮演者</p>
階段三：佈置舞台	<p>劃定表演的行動路線</p> <p>再次說明角色</p> <p>洞察問題情境</p>
階段四：培訓觀察者	<p>決定要注意什麼</p> <p>分配、指定觀察任務</p>
階段五：表演	<p>開始角色扮演</p> <p>繼續角色扮演</p> <p>中斷角色扮演</p>
階段六：討論和評價	<p>回顧角色扮演活動的表演（事件、觀點、現實性）</p> <p>討論主要焦點</p> <p>設計下一次的表演活動</p>
階段七：再次表演	<p>扮演修正後的角色，提出此後的步驟或行為的選擇的建議。</p> <p>建議下一步或行為的另一種選擇</p>
階段八：討論和評價	同階段六
階段九：分享經驗和概括	<p>把問題情境與現實經驗和現成問題聯結起來</p> <p>探究行為的普遍原則</p>

資料來源：Fannie Shaftel and George Shaftel, Role-Playing for Social Valuse
(Englewood Cliffs,N.J.:Prentice-Hall,Inc.,1967)

2、角色扮演教學模式實施要點.

(1) 教師角色反應原則

角色扮演是一種以經驗為基礎的模式，教師在課堂中應遵守下列原則：

- a、接受學生所有的反應，但不予評價。
- b、幫助學生探索問題情境的各個方面，對可供選擇的觀點加以比較。
- c、反映、總結和解釋學生的反應，以提高學生對他們自己的思想和情感的意識。
- d、使用角色的概念，並強調一個角色有不同的方法。
- e、強調解決一個問題有可供選擇的諸方法。

(2) 教育目標

- a、提高認識他們自己以及他人的情感
- b、獲得新行為以處理先前感到困難的情境
- c、提高解決問題的技能
- d、探索學生的價值、感情、態度和解決問題的方法。

(3) 角色扮演教學模式探索之焦點

- a、感覺：包括探索某人自己與他人的感覺、演出或釋放感覺、經驗更高狀態角色以改變某人本身的知覺和其他人的知覺。
- b、態度、價值和知覺：認知文化或次文化的價值、澄清或評價某人的價值或價值衝突。
- c、問題解決態度和技巧：可能的解決辦法的開放性、確認問題的能力、產生可供選擇的解決辦法的能力、評價可供選擇的解決辦法對自己或他人的後果的能力、體驗結果並依據這些結果作成最後決策、分析可供選擇的辦法所隱含的準則或假設、習得新行為。
- d、教材：參與者的感情、歷史上的決定性事件、兩難問題和決策。

綜上所述，角色扮演教學模式乃是將戲劇的手法運用於教育情境中，它是
以經驗為基礎的教學模式，透過對角色的扮演，激起人們的感情，同時透過群

體的力量來增強情緒，而引出新的觀念與行動；加上討論與分析的過程，學生得以了解自己的情感、行動、態度與價值，並加以評價，必要時，也能夠加以修正。在這過程中，能夠培養同理心也產生了移情作用，進而解決人際困擾，同時個體在表達觀點中也能得到安慰。

生命教育強調人的主體性，角色扮演教學模式是以學習者為中心，以經驗為基礎的教學模式，教師在課堂上，對學生的反應是接納而不予評價的，學生能充分展現個人的主體性，透過自己的經驗來學習。而在扮演、觀看與討論的過程中，透過彼此立場的互換，觀點的轉移，也能體現生命教育人我之間互為主體的主張。

為了解兩種教學模式生命教育課程對國小四年級學生自我概念、人際關係的影響，本研究以「人與自己」、「人與他人」、「人與自然」、「人與天」生命教育內涵為課程範圍，考慮到小四年級學生身心發展狀況，課程內容以「人與自己」、「人與他人」為主，運用角色扮演教學模式的原理原則，設計角色扮演教學模式生命教育課程（詳見附錄三）。

角色扮演教學模式生命教育課程設計與形成的過程如下：首先，選擇涉及自己與他人的相關素材，做為問題情境，接著，透過對問題情境的描述、扮演和討論的交叉進行，形成共通的態度、價值與信念。在這份課程中，期望能經由團體的力量激發起受試者的情感，而使受試者在這個過程中得以辨識自己的情感、行動、態度、價值、信念，必要時也能加以修正、改變。以此過程增進受試者對自己的了解與接納甚至改變自我，同時在扮演與討論的過程中，自然呈現的諸多觀點，能使受試者能更加了解別人，進而能尊重與同理他人。

蔡明昌（2005）分析正式行政單位所頒布生命教育目標，認為生命教育基本的目標在於增進自我概念、人際關係及建立正確的價值觀。期盼角色扮演教學模式生命教育課程，將能經由上述的過程，增益對自己的了解，同時引發新的觀念和行動而改變自我，解決人際困擾，省思自己的價值觀，進而獲致較為社會大眾所接受的價值觀，以達到生命教育基本的目標—增進自我概念、人際關係，建立正確的價值觀。

貳、直接教導教學模式

一、直接教導教學模式的緣起與意涵

(一) 直接教導教學模式的緣起

直接教導教學模式緣起於教師效能的研究，在美國課評比中，獲得很高的評價。「直接教導模式」(Direct Instruction Model)是由 Engelmann 和 Becker 於 1966 年所創的學前教育理論與經驗發展而來(盧台華, 1986)。美國政府於 1967 年推動專案追蹤(Project Follow Through; 簡稱 FT), 至 1995 年截止, 共費時二十八年, 全美超過 180 個地區 22 個研究機構團體參與此案, 只有 Kansas 行為分析模式和直接教學模式成效達到顯著進步, 而且以直接教學法最為突出(蔡文標, 2001)。在這邦聯課程方案的評比裡, Oregon 大學的直接教導模式在認知和情感方面明顯的優於其他八種主要的方案(Becker, 1977)。「直接教導模式」普遍應用於以資料和技巧為基礎的核心課程, 大部分的直接教導課程用於經濟貧乏、低成就兒童(Joyce、Weil & Calhoun, 1985)。而國內大多運用於特殊教育或補救教學。

(二) 直接教導教學模式的義涵

1、直接教導教學模式的定義

直接教學(direct instruction, 簡稱 di)係相對於非直接教學而言, 指以老師為中心, 師生直接互動引導教學, 監督課堂作業, 提供練習等的教學法(Rosenshine, 1978)。直接教學模式(Direct Instruction, 簡稱 DI)乃直接教學眾多派別之一, 兩者除了都注重教學技巧、教學時間安排外, 直接教學模式(DI)還特別強調課程和教材的建構(Kauffman & Hallahan, 1999; 陳秋燕, 2003)。

Good (1979)認為直接教導是一種教師「主動的教學(Active Teaching)」: 教師決定學習目標, 隨時嚴密評量學生的進步情形, 在班級中講述教材, 說明如何做好指定作業(林生傳, 1990)。

Mann, Suiter McClung (1992)認為直接教學模式是一種透過教師的示範,

以結構性的順序學習特定的教材的策略（蕭文標，2002）。

直接教學模式的焦點在於教學過程，強調教學是有系統的概念分析，比分析學生的個人特徵還重要（周台傑，1997；Hallahan&Kauffman,1997）。

直接教導教學模式主張發展教學順序以便有系統地來教導學生比去研究學生內在發展來的重要（Mercer,1992；薛淑芬，2003）。

直接教學模式主張教學的主體是老師，認為學生和老師的互動是直接的，包括老師引導教學、監督課堂作業、提供練習活動（邵淑華，1997）。

Stein,Carine,& Dixon（1998）對於直接教學模式做了更清楚的說明：「直接教學模式是一個十分清楚的教學系統，整合了有效率的教學及詳盡的課程設計、掌控對教室的組織、處理，因此能夠仔細監控學生的歷程，同時也擴展教師專業的發展」（林燕玲，2000）。

2、直接教導模式的前提：所有學生均可學習

創始者 Engelmann 認為事實上不論學生是否有身心障礙，教師應抱持著所有學生均可學習之教育信念，負起教師教學任務，將學生錯誤視為教學錯誤來處理，這就是直接教學模式所欲強調的教學精神，使學生在學習上遭遇較少的挫折（林燕玲，2000）。

3、直接教導模式的假設

詹秀雯（1998）綜合 Carnine、Granzin 與 Becker 等人在 1992 年所提出的主張，提出直接教學法的幾項理論假設與主張：

- （1）行為是學習來的，教師可藉由控制環境事件的功能來使學習發生，教學技巧可增進學習速度。
- （2）短時間內教學生大量的材料，學生獲得有限。必須一次教一種概念或技巧，學生也一次學一種，需要思考或者較為曖昧的概念要先教。
- （3）計畫的順序和技巧和知識的本質有關，和個體的本質無關。
- （4）遷移的技巧必須有計畫的實施，教學中出現的新例子也必須在有特殊線索的情形下出現，且其本質必須是被教過的。
- （5）教學過程中要有完整的監控和回饋來控制品質。
- （6）學生若失敗，要檢討教學過程，而不是責怪學生。因為教學順序才是掌

控學習的因素。

4、直接教導教學模式的特色

Joyce、Weil & Calhoun (1985) 認為直接教導教學模式最著名的特色在於學術焦點、高度教師指導和控制、對小學生發展的高期待、管理時間的系統、情感中立的基調。

(1) 以學術為焦點

以學術為焦點意味著課業的成就和分派位於最優先的位置。非學術材料如玩具、遊戲、拼圖不被強調。有關自我的問題及個人關懷的討論被視為非學術師生互動。

(2) 高度老師指導和控制

在課堂上強調老師的教導和控制，老師在教導中扮演一個極重要的角色，要儘量減少小學生非學術性的談話。

(3) 對小學生發展抱持高期待

老師對他的學生有高度的期待，而且關心學術過程，要求卓越的學術成就和有助於學術過程的行為。他們期待學生在工作的質和量都能更好。

(4) 管理時間的系統

直接教導的主要目標是增長學生的學習時間。許多老師發現學生成就和學生花在課業上的時間及學生成功的比例有關。此二者又回過頭來關係著學生成就。因此直接教導建構一個結構化的、學術導向的環境，在這裡學生經由教導，忙於既定的功課，而且經驗到這些的功課的高比例的成功（80% 或更好的精熟度）。小學生花時間在這兩種情況被稱為學術學習時間（ALT academic learning time），它要被增長。

(5) 情感中立的基調

老師應該建立學術焦點避免負面練習如對學生的行為吹毛求疵。老師在情感上是保持中立的。

縱上所述，直接教導教學模式抱持著所有學生皆可學習的理念，將學習成效的責任完全托付給老師，由老師主導課堂活動，透過老師對教材作有系統的

分析、組織後，直接將教材教導給學生，並提供充分的練習機會，經過監控學生學習情形，以達成高效能學習成效的教學模式。

二、直接教導模式的理論與目標

(一) 直接教學模式的理論基礎

直接教導模式是以行為取向之學習理論為基礎，其理論基礎有一部分是建立在源自一九二七年的 Ivan Pavlov 的研究之行為心理上，然而它與 B.F.Skinner 的研究以及主要是為軍隊發展訓練心理學和神經機械學的技術，有更直接的連結（賴慧玲譯，2002）。

1、行為主義的學習理論

行為主義認為學習的產生是刺激與反應之間的聯結，有關行為主義的學習理論主要有 Ivan Pavlov 的古典制約理論、Skinner 的操作制約理論、Albert Bandura 的社會學習理論。廣義的古典制約理論，意指任何刺激替代物學習或訊息學習，在這類學習中，接近性和重複被用來誘導學習者對某個新刺激概推出一個既有的刺激—反應（李素卿譯，1999），透過新舊刺激的配對出現，以引發舊反應來學習新的事物。B.F.Skinner 的操作制約理論認為個體學習行為建立與否的關鍵在於增強（作用）或強化（作用）(reinforcement)（張春興，2001），即當某刺激與反應的聯結產生個體所需欲的結果，則當應刺激出現時，個體傾向出現相同反應，而習得行為。社會學習論主要倡議者是 Bandura，他認為學習經驗不一定經由直接的增強，也可以經由間接的觀察，而提出觀察學習。強調學習者的認知中介（Cognitive mediation）在學習中的重要性，人不僅能見（sight），能領悟（insight），能有先見之明（forsight），且能於事後獲得了解（kindsight）（王克先，1995）。人類行為必須由認知、行為及環境等決定因子之間彼此互動的角度來描述，而不是只藉由強化來加以塑造而已。強化依然是很重要的，但是人類的中介能力讓它不必等到反應發生之後才能被使用。取而代之的是，我們可以使用示範或口頭說明來告知學習者有關產生理想行為的結果，並因而激勵他們產生該行為（李素卿譯，1999）。

2、訊息處理理論（引自薛淑芬，2003；張雪君，1994）

係指研究個體在接受刺激到發出反應之間到底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和長期記憶，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資訊，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概念時，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，為有學生達到自動化的學習，減少學習材料所佔的記憶空間，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和複習才能達成。「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的記憶，累積記憶成為學生內化的知識（Mercer,1992；引自薛淑芬，2003；張雪君，1994）。

3、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，稱為記憶痕跡，此點可以說明「直接教導模式」所強調的定期複習，例如：每週、每月的複習，為的就是在大腦留下強烈的記憶痕跡（引自薛淑芬，2003；張雪君，1994）。

（二）直接教導模式的目標

直接教導教學模式是學術內容系統化取向（academic content systematically）的教學模式。其教學成效包括教導的效果和培育的效果。它經由逐步的調整和增強來型塑動機的形成和維持，透過成功和正向回饋，試著提高學生的自尊（Joyce、Weil & Calhoun，1985）。

1、教導的效果

(1) 精熟學習內容和技巧 (Mastery academic content and skills)

直接教導教學模式對學生的學習抱持高度期待，透過教師教導、回饋及增長學習的時間，期待學生在學科內容或技巧上達到精熟學習。

(2) 維持學習動機 (Student motivation)

直接教導教學模式主張在教學過程中，老師對學生的學習過程不斷給予回饋、關注，以達成高度的準確率，藉著成功的經驗維持學生之學習動機。

(3) 自我調整的能力 (self-pacing ability)

直接教導教學模式強調精熟學習，對現階段的學習達到 80% 以上，才適合進階到下一階段。學習過程經由教師與自我的回饋提升調整自我步伐的能力。

2、培育的效果

(1) 自尊 (self-esteem)

直接教導模式所欲培育的終極目標，是透過教師的教導和回饋，來增強和維持學習動機，並增長學習時間，讓學生感受到成功的經驗，以提升學生之自尊。

綜上所述，直接教導教學模式根據行為科學理論發展而成，認為學習是經由強化與觀察而來，同時將訊息處理理論運用於學習過程，將學習內容細步化，逐步練習與精熟，以達到自動化的效果。為確保學習成效，也強調定期的複習。經由上述被規劃好的過程，學生在教師的教導與回饋下，得以精熟學習內容，獲致成功的經驗，以維持學習動機，同時習得自我調整的能力，而提高學生的自尊。

三、直接教學模式的實施

(一) 直接教學模式的實施步驟

Barak Rosenshine 提出直接教學模式的六步驟，即 (賴慧玲譯，2002)：

- 1、檢視先前學過的教材：確定學生已經熟悉了先前所教的教材且瞭解新的學習的連結點。
- 2、陳述各課目標：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：應該妥善的組織新的教材，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的完成。

受指導的練習（guided practice）和獨立的練習（independent practice）是直接教學法的重要部份。新的教材會被呈現在小的步驟中，而且在教學過程的每個步驟後，都會伴隨充分的練習機會。在受指導的練習中，教師會控制過程督導小組以及小組中之個別學生的練習。

- 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。應該只有在教師確實感覺到學生能夠正確的練習時，才可以指派家庭作業。

獨立練習需要針對學生靠自己或在小組中學習一項新的技能上，進行謹慎的監督。在獨立練習的時段，教師應該環繞班級走動，以確定沒有學生重複地犯錯或者事實上是在練習犯錯。可以利用學習單或家庭作業讓學生做為獨立練習之用；此外應該有一些方法讓學生在獨立地進行工作的同時能夠檢查自己的成果，如利用答案卷，提供學習者自我檢查。

- 6、必要的時候，以改正性質的回饋定期複習：在給予新的教導之前，要檢查家庭作業；必要的時候要重新教過。教師採取定期的檢查以確定新的學習保留在學生身上。

（二）直接教導模式經常使用的技巧

1、講述

在呈現教材的時候經常會用到講述，可以下列步驟來進行講述：

- （1）指出要涵蓋的主要重點。
- （2）選擇一個進階的組織者：就所要主要重點選擇進階的組織者，做為新舊教材之間的橋樑。
- （3）使用實例示範說明每個重點。
- （4）使用重複的方法強化主要重點。

(5) 摘錄重點並回頭參照進階的組織者。

2、實物示範

在這個模式的呈現階段上，視覺的實例會特別有功效。通常藉著照片或生動的示範來呈現，如果能伴隨口頭說明，教學就能夠顯得更為有效。視覺的實例能提供學習者記憶的掛勾，具有一千個詞語的價值。

3、提問

提問是用來瞭解學習者學習情形最簡潔的技巧，可用於檢視先前學過的教材、瞭解目前學習情形及指導練習學過的教材。老師應該在上課之前就把足夠上課用的問題準備好。

4、改正錯誤

Rosenshine 強調「錯誤應該盡可能加以馬上改正，在錯誤成為習慣之前。」通常直接教學法的成功率要盡可能接近 100%（尤其是技能學習），如果沒有達成，就要評估和分析原先的上課方式，判斷問題所在，然後找到方法讓整個班級都能學習。

5、單一性和自動性

單一性和自動性這兩個名詞，被用來形容學生在獨立練習中會經過的兩個階段。在單一性的階段，學生小心地注意技巧本身的每個成份或單元，他們以很些微的錯誤解決問題，然而卻是緩慢地進行著並付出相當多的努力。在抵達自動性的階段後，他們能夠快速的工作並自動的回應，而不必將過程裡的每個步驟想徹底。為了到達自動的地步，學生需要藉由在單一性階段的練習和重複動作，一次又一次的學習該技能。

6、學習單

可以利用工作單做為獨立練習，開始時老師引導全班一起完成第一題或例題，接下來可讓學生獨立完成。工作單的設計必須要和之前呈現的教材相呼應才有意義。

7、家庭作業

家庭作業可用來做為學習者獨立練習之用。教師分派家庭作業應該根據教材之需要、學生學習情形…等，有效能運用以做為學生練習、教師檢視教學之用。

直接教導教學模式是師長最慣於使用的教學模式，其所抱持的所有學生均可學習的理念，和生命教育主張每個生命都是獨一無二不謀而合，且生命教育的目標在於增進學生的自我概念、人際關係及培養正確的價值觀和人生觀，和直接教導教學模式提高自尊的目標也很吻合，因此將直接教導教學模式運用在生命教育之中，期望經由老師將正確的價值觀和人生觀直接傳承給學生，避免學生在生命歷程中不必要的失敗，享受成功的喜悅，有效的提升自我概念，達成生命教育之目標。

直接教導教學模式主要教學內容有二：概念與技能。運用於課堂之上，主要教學活動是由老師組織教材，將教材向學生提示、講解，學生練習、老師指導與回饋來達成教學目標。

研究者考慮到本身並非受試者的級任老師，若以技能為課程設計的主軸，恐難以進行。因此在課程設計上採以「概念」為主軸來設計課程，選取有關生命教育的核心價值，如悅納自己、珍惜、尊重、愛等概念，利用繪本或是視聽媒體的呈現與老師的講解，讓受試者理解這些概念，並佐以學生本身的討論及單元學習單做為練習與省思，設計而成直接教導教學模式生命教育課程（詳見附錄四），期能經由課程的實施，以培養健全的人格及正確的價值觀。

第三節 生命教育成效之相關變項探討

生命教育之內涵既為天人物我之均衡和諧，生命教育課程包含「人與自己」、「人與他人」、「人與自然」、「人與天」四個面向，本研究在課程設計上，以「人與自己」、「人與他人」為主，在生命教育學習成效之探討則以「自我概念」、「人際關係」做為指標，來評估其學習成效。以下分別對本研究實驗課程的依變項「自我概念」、「人際關係」來探討，以做為課程設計之參考。

壹、自我概念

一、自我概念的意義

(一) 主客體論

William James 是近代研究「自我心理學」的先驅，在其所著「心理學原理」(1890)一書中為「自我」下的定義是：「自我所知覺、感受與思想為一個人者」；自我包含「被認知的客體」(self as know)和「認知的客體」(self as knower)前者又稱「經驗的自我」(empirical self)，是經驗與意識的客體，是「所有一切個人可以稱為屬於他的全部東西」；後者又稱為「純粹的自我」(pure self)，是個體能經驗、知覺、想像、選擇、記憶和計畫的主體，所謂自我概念乃指自我客體而言，是個人對自己所知覺的影像，包括自我評價的過程而感受到自尊或自我接納(郭為藩，1979)。

(二) 社會決定論

社會決定論對自我理論持「客體我」的觀點，強調社會及他人對自我的影響。Cooley 於 1956 年以鏡中自我(The Looking-Glass Self)的概念，說明自我概念是透過與他人交往，想像自己在他人心目中的形象，同時想像在他人心目中的形象及對此形象的批評，而後產生自我感(郭為藩，1996)。

Sullivan 也認為「自我」是經由與他人接觸時的感受經驗，別人對他的評價，及對他的「反映性評估」(reflected appraisal)或知覺發展而成(洪光遠、

鄭慧玲譯，1995)。

Mead (1934) 亦強調社會互動的重要性，他以「概括化他人」(generalized other) 的觀念來闡釋個體的自我概念。認為個人在自我發展中能漸漸知道去認定「概括化他人」的態度和期望，並且調適及內化這些態度和期望，而形成自己的自我概念 (許志彰，2001)。除此之外，Mead 強調環境的重要，認為自我的形成是藉由個體與環境的互動而逐漸形成的，個人在不同的環境下，透過環境中的他人對自己的反應和態度，而對自己有所知覺，這樣的知覺逐漸形成個人在該環境 (團體) 下的自我概念 (侯雅齡，1998；趙曉美，2001)。

(三) 認知論

LaBenne 與 Greene (1969) 認為自我概念代表一個人對自身的知覺，意指個人對自身的能力、外表、被社會接納、情緒、情緒、技能等方面的認知、態度和情感 (莊榮俊；2002)。

Markus (1986) 認為自我概念是一組描述自我特性的知識結構。個體將與自己有關的經驗，以內在表徵 (representations) 的方式，組織成為自我基模 (self-schema)，並以此自我基模，對社會環境中的有關刺激，進行理解與解釋 Neisser (1976) 描述「基模是一種認知結構，它將接收的訊息內化，也可被經驗修正，同時也決定何種訊息會被接收。」亦即，自我概念不僅反應目前的行為，它更在調整行為上，擔任重要的角色。它將與自我相關的行為與經驗，加以解釋與整合，納入新的自我概念中 (楊文玫，1994)。

Carl Rogers (1961) 認為「自我」(self) 乃是對於主體我 (I) 或客體我 (me) 的特性之知覺，及主體我 (I) 或客體我 (me) 對他人和對生活中不同面向的知覺，再加上這些知覺所附加的價值，一起合成的有組織的、協調一致的概念的完形 (洪若和，1995)。

自我概念是一個人對自己的看法、態度、意見和價值判斷的綜合，對自己所有知覺的總合，而形成個人的現象我 (張春興，2000)。

自我概念的意義其一為形象，專指個人對自己態度、看法及情感；其二是指個人思考、感受和認知的主體，是決定行動、適應外界的一組心理過程 (郭為藩，1996)。

綜上所述，自我概念是一種建構性的主觀知覺，乃個人依據其生活經驗及

和他人互動的過程中，所形而成一組涵蓋對自己的認知、感受、評價、態度之總合。個人以此主觀知覺為核心，形成獨特的人格特質以及行事風格。

二、自我概念的內涵

傳統上，研究者多認為自我概念是一個單一的概念與統整的個人特質 (Rosenberg,1979)。自八十年代開始，隨著自我概念評量工具的發展，研究者逐漸重視多向度與多重階自我概念的研究 (邱皓政，2003)。

(一) William James 認為自我可區分為主體我和客體我 (侯雅齡，1998)。客體我由三部分組成：

- 1、物質我 (The material me)：個人的身體、衣物、親族、家庭、財產、創造物等。
- 2、社會我 (The social me)：得自團體的認可的自我，如名聲、榮譽。
- 3、精神我 (The spiritual me)：個人內在與主觀部分，包含心理傾向、思想、感受和行動的意識。

James 對自我結構的這種三分法的分析，至今仍被學者大致遵循 (郭為藩，1996)。

(二) 郭為藩延續 James 對自我結構的分析，認為一個發展成熟人，其自我概念大體上包括三部分，並從兩個角度來解析自我概念 (整理自郭為藩，1996)：

1、從自我組成分析

- (1) 身體我 (body image)：個體對其身體及這身體所涵蓋的諸種功能的認識與情感。
- (2) 社會我 (social self)：社會生活中的我，個體在社群中所扮演各種角色的綜合知覺與認定。
- (3) 人格我 (person 或 self-identity)：個人對某些信念、理想、行為規準、價值體系的認同，涵蓋道德、宗教等精神層面。

2、從動態的、性質的、形式的層次分析

- (1) 投射我 (projective self)：個人投射於他人的自我概念，是個人想像他人對自己的整體看法。

(2) 現象我 (phenomenal self) 又稱主觀我，意指個體從自身的角度出發來解釋一切的現象。因此，現象我有時會與外在真實的環境有著一段差距，而這差距的大小即可決定個體的適應狀況。

(3) 理想我 (ideal self) 是指個體所想要達成的圓滿形象，是個體行動的動力。

(三) 美國心理治療專家費池 (Fitts, W.H., 1965) 基於臨床診斷的經驗所形成的概念，發展出田納西自我概念量表。他將自我概念區分為不同的主題 (domains)，即外在架構，和不同形式 (formats) 即內在架構，兩個向度 (整理自郭為藩，1996；邱皓政，2003)：

1、自我概念的內容 (外在架構) 包括：

(1) 生理我 (physical self)

指一個人對自己身體、健康狀況、外貌、動作技能及性方面之感受。

(2) 道德倫理我 (moral-ethical self)

指一個人對自己的道德價值、宗教信仰及好壞人之看法。。

(3) 心理我 (personal self)

指一個人對個人價值與能力之評價。

(4) 家庭我 (family self)

指一個人對於自己的感受與做為家中一份子的價值感與勝任感。

(5) 社會我 (social self)

指一個人在與他人交往中對自己能力、價值的一種看法。

2、自我概念的形式：

(1) 自我認同 (self identity)：即個人所認識的自己的現況。

(2) 自我滿意 (self satisfaction)：個人對自己現況的滿意度。

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

這兩個向度構成 3x5 類別的雙維自我概念架構。不同形式與內容的整合構成一個整體的自我概念，意即接近自尊的概念。

(四) Shavelson, Hubner 與 Stanton (1976)

Shavelson, Hubner 與 Stanton 著眼於自我概念的分化。Shavelson, Hubner 與

Stanton 主張自我概念不但因主題 (domains) 的不同，而出現多元分化的現象，相類似的主題會形成更高階的自我概念特質，使得個人整體的自我概念成為一個複雜的組合 (邱皓政，2003)。Shavelson 等人認為青少年階段的學生因處在發展的關鍵階段，其個人經驗的內涵與互動對象便成為個體自我概念分化的主因。由於學校經驗是青少年非常重要的經驗來源，同時學習是此時的生活重心，因此將自我概念的結構，從一般的自我概念分成學業 (academic) 與非學業 (non-academic) 自我概念。其自我概念的結構為：

1、學業性自我概念

- (1) 語文
- (2) 數學
- (3) 歷史
- (4) 科學

2、非學業性自我概念

- (1) 社會自我概念：包含同儕和重要他人
- (2) 情緒自我概念：特殊的情緒狀態
- (3) 身體自我概念：身體能力和外表

Marsh (1986) 根據對青春期末期的青少年實證研究，將學業自我概念的次概念修正為數學和口頭 (verbal) 的次概念，下又再細分為若干次概念。

Vispoel (1995) 以 Shavelson 等人的模式進行延伸式的研究，從學業自我概念又分出藝術自我概念。

(五) Michael 與 Smith (1976) (整理自邱皓政，2003)

Michael 與 Smith (1976) 從自我概念的形成歷程的觀點，提出一套強調自我概念內在成份的多向度自我概念理論。他們以學齡到青少年為對象，認為兒童與青少年的學校經驗是形成自我概念的主要來源，著眼於個人學習經驗的角色與動態發展的過程，認為自我概念的優劣反應在個體非認知性的自我狀態的高低，包括了五個主要的狀態。五個狀態構成自我概念的內涵，個體在這五個狀態的程度高低，反應了自我概念的強度。自我概念的五個狀態如下：

1、渴望與抱負水準

個人對於特定領域能夠表現到何種程度的自我評價。

2、焦慮

會干擾到自我概念發展的情感性因素，如焦慮緊張不安等不穩定的情緒。

3、興趣與滿意

個體在學習活動中所獲的正面回饋與愉悅感受。

4、主動與領導

個體展現出來明星特質的程度。

5、認同與接納

個體察覺自己被團體接納、被同儕尊重、被師長肯定的程度，同時視自己具有一定價值與統整性的個體自我意識。

綜上所述，自我概念的內涵可以從兩個面向向來加以探討，從顯現於外的外在架構來看，大約可涵蓋物質、社會及精神三個層面，舉凡個人對其身體、生理、外觀、學業、社交、人格、道德倫理、家庭等，只要是個體認為「所有個人可以稱為屬於他的全部東西」都是自我概念的外在架構；從內隱於心的內在架構來看，自我概念即個人對自我的知覺、評價的心理感受或內在狀態，包含個人對自我的認同、滿意度、個人心中所描繪自我圖像（主觀我），及展現自我行動力，或是如 Michael 與 Smith 所說的非認知性的狀態，如抱負水準與渴望、焦慮等都是自我概念的內涵。究言之，自我概念的內涵涵蓋個人在型塑自我概念時和他人及環境互動過程中所涉及的所有事物之結果，及在互動過程中，個人對自己的主觀感受的動態歷程及內在的心理狀態。

本研究用以評量自我概念變化的研究工具係郭為藩（1987）根據自我概念理論編製而成的一種自陳式量表，此量表是一種自我接受量表，用以評量受試者自我接納的態度。郭為藩將自我層面分為現實我、理想我與投射我。投射我乃個體忖度別人對自己的看法，亦即心目中投射他人的自我概念。投射我雖然是猜測別人的看法，其實正是自我態度的反射，因之投射我與現實我很接近。但理想我與現實我則較不同，如現實我與理想我有很大的差距，表示其自我接受較低；如現實我與理想我的差距很小，表示其自我接受越高（郭為藩，1996）。郭為藩根據上述理念，以自我接受的高低來表示自我概念的強弱，並參照兒童後期自我概念發展的階段，編製成「兒童自我態度問卷」，此問卷適合國小四、五、六年級學生使用。

三、自我概念的發展

自我概念是個體對於自己的覺知與判斷 (preception of him-or herself; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976)，它非天生擁有，而是伴隨著成長的經驗逐漸發展而來 (邱皓政, 2003)。自我概念並非生而本有，而是後天經驗長期孕育而發展出來的 (郭為藩, 1996)。自我概念是透過訊息的轉遞、行動、反應一步步地建立起來 (李燕、李浦群譯, 1995)。自我概念的發展經歷生命全程的，在不同的發展階段，個體自我概念的內涵並不相同。自我概念的成長代表個體化 (individualization) 的歷程 (郭為藩, 1996)。

以下列舉有關自我概念發展的論述：

1、郭為藩 (整理自郭為藩, 1996)

自我概念是循著身體我 (客體化期)、社會我 (客觀化期)、心理我 (主觀化期) 發展的，闡述如下：

(1) 身體我 (客體化期)

自我概念的發展始於個體開始有身體我的意識，個體在嬰幼兒期，先要經過客體化的階段，逐漸發展出「這身體屬於我」的覺知，並將自己的身體當作一種跟母親的身體及其他週遭事物一樣獨立存在的客體，完成「分離一個體化過程」，才算是「身體我」概念的真正存在。兒童大約由 1、2 歲起逐漸發展出對「自我」這個客體的認定，在此階段，其思維模式是以「自我」為中心，無法知覺有他人之存在。

(2) 社會我 (客觀化期)

兒童約自兩足歲起，開始邁進社會我的發展階段。有了身體我的概念，兒童開始察覺性別在軀體上的差別，同時學習性別角色的行為模式，進而學習並認同各種社會角色，而進入社會我的階段。約在二足歲之後，兒童在人際交集中，有某種形式的「對話」過程，逐漸習得脫離自己的立場或角度去看外在事物，自我概念的形成 (即社會我) 也展現客觀化的特色。

(3) 心理我 (主觀化期)

進入青春期後，青少年追求自我認同的意願非常強烈，在生活方式、思想觀念、價值判斷方面表現出自己的風格，而邁進到「心理我」，開始顯現主觀的意識。

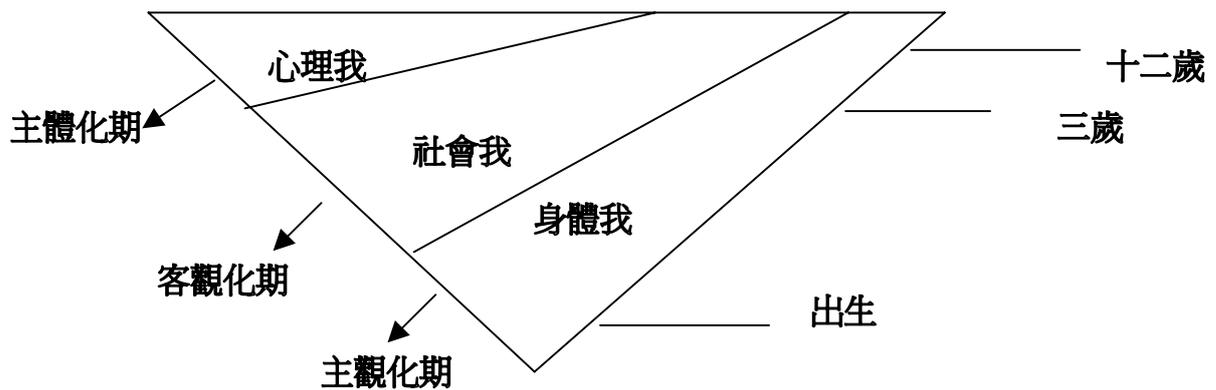


圖 2-3-1 自我概念的發展階段

修改自《自我心理學》第 115 頁

2、Selman 兒童的角色採納能力與自我概念的發展（整理自張欣戎、徐嘉宏、程小危、雷庚玲、郭靜晃，2001）

Selman 認為兒童必須先分辨自己與別人在知覺事物的角度上的不同，才能有獨立而整合的自我概念。而這種分辨能力的有無，又在於兒童是否可以採納對方的立場，並知覺到在此立場下會感受到的情緒、會思考到的問題、會發展出的動機，以及會衍生出的行為，即角色採納能力。

Selman 將角色採納能力及自我概念發展歸納成五個階段：

(1) 第 0 階段：自我中心期（3—6 歲）

兒童已知自己與別人是不同的個體，但只能由別人已表現出來的外顯行為來了解對方，或以為別人的想法和自己完全一樣。此階段自我概念完全由「物理自我」出發。

(2) 第一階段：主觀期（5—9 歲）

兒童在觀念上已知外在行為或表現與內在的感覺或想法是有分別的，但他們卻不知道一個人有可能可以在外顯行為上隱瞞他心中真正的想法或情感。

(3) 第二階段：自省期（7—12 歲）

能以另一個人的立場來檢視自己的想法和行為，自我了解增加，也據此發展出自尊與自信；可以接受外顯行為和內心想法不一定一致，知覺到自己可以積極監控自己的想法和行為，而在必要時將行為加以偽裝。

(4) 第三階段：旁觀者期（10—15 歲）

個體跳脫出「自我」或是「正與自己互動中的對方」的層次，而能用第三者的眼光來審視自己，以較公正的眼光審視自己自我知覺、自我偽裝的能力。

(5) 第四階段：能了解自我知覺的限度（12 歲到成人）

個體一方面會清楚的知覺到世界上的每一個人都是獨特而特殊的個體，每個個體都會因其經驗而整合出其特殊的想法與做法；另一方面也會清楚的了解到一個人自我知覺的能力是有限的，不管他有多努力或是多小心，還是不可能看清楚自己所有的想法與做法。

3、認知發展論

Lynch（1978）持認知發展的觀點，提出「訊息處理模式」，認為自我概念發展茁長乃是兒童期自我認知發展的結果。自我概念的發展將隨著年齡的增加更具寬廣的內容及知覺組織的特性（洪若和，1995）。Markus（1986）認為：自我概念是一組描述自我特性的知識結構。個體將與自己有關的經驗，以內在表徵的方式，組織成為自我基模，並以此自我基模，對社會環境中的有關刺激，進行理解與解釋。Neisser（1976）描述「基模是一組認知結構，它將接收的訊息內化，也可被經驗修正，同時也決定何種訊息會被接收」。自我概念不僅反應目前的行為，它更在調整行為上，擔任重要的角色，所以自我概念是動態的、具主動性及可以加以修正的，它將與自我相關的行為與經驗加以整合與解釋，而進一步在納入新的自我概念中。同時自我也提供個體行動的動機、行動計畫及生活腳本，並使個體在面對環境中刺激時能做出適當的反應（楊文攻，1994）。以此觀之，認知發展論認為自我概念的發展是一個動態的歷程，個人在建構自我概念時，能夠主動調整與修正認知，以適應和反應現實環境。

綜上所述，自我概念發展的基礎乃在於個人知覺自己是一獨立的個體，這樣的知覺要發展成熟，先經由感官、物質為基礎發展出身體我，經由與他人的互動及社會化的過程發展出社會我，最終個人覺知自我並非僅止於物質或社會的層面，而是深入內在心理、精神層面的領域，而進入心理我的層次，而至臻為一個成熟完整的自我。自我概念的發展乃個人與社會互動的動態歷程，個人

不只由旁觀者的角度去評鑑自我，更可著眼於個人的自發性、主動性的觀點，也可以說自我概念的發展乃是自我的主體與客體互相辯證的動態歷程，這也呼應生命教育互為主體的主張。Selman 的角色採納能力聚焦於個人對他人的覺知，也和人際能力有關係。

本研究的對象為國小四年級學生，自我概念的發展正處於社會我的階段，能夠脫離自己的立場或角度去看外在事物，也能用第三者的眼光來審視自己，以較公正的眼光審視自己自我知覺、自我偽裝的能力。因此在不同教學模式生命教育課程的設計上，可以安排能增進自我覺察的課程，除此之外，也可以呈現各種不同的觀點，讓受試者能從更多的角度來看外在事物，以增益受試者的自我概念。

貳、人際關係

一、人際關係的意義

「人際關係」(interpersonal relationship) 又稱「人群關係」，意指人與人之間互相交往、交互影響的一種狀態，它是一種社會影響的歷程 (Brammer, 1993)。廣義的人際關係包括親子關係、兩性關係、手足關係、勞資關係、師生關係等人與人之間任何型態的互動關係；狹義的人際關係則專指友伴、同儕、同事的人際互動關係 (徐西森, 1998; Devito, 1994)。基本上，人關係產生於人與人的交互作用歷程，不管識與不識，只要雙方之間以產生影響力，就可視為一種人際關係。然而，一般人習慣上仍以「相識者之間持續性互動的影響歷程」，視為人際關係的界定範疇 (徐西森, 2002)。

Schutz 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 (Schutz, 1973)。藉著彼此間的知覺、評價、瞭解及反應等模式而形成相互間交流活動的歷程 (黃淑玲, 1994)。

人際關係是指人與人之間的交互關係，市人與人之間的心理交會，情感的溝通以及生命的對話，所形成的一種特殊關係，包含親情，有情，師長、朋友、同學之間的互動依存關係 (林淑華, 2002)。

人際關係可以定義為「兩個互相熟識的個體間的一連串的互動關係」(曾端真、曾玲珉譯, 1996)。良好的人際關係是參與的雙方都感到滿意的互動關係。

二、人際關係的理論

(一) Harry Stack Sullivan 的人際理論

美國新精神分析學派 Harry Stack Sullivan 以其在精神臨床的經驗發展出精神病學的人際理論，是人際理論的首創者。他的理論有幾個主要的概念：

1、人際場

Sullivan 認為一個人出生之後就生活在一個複雜、變動的人際關係之中，而形成一個「人際場」(interpersonal field)。而在任何一種兩人關係中，每個人

都做為人際場的一部分參與到一些過程中去（他們對場發生影響並受到場的影響），而不是做為一個分離的或獨立的實體參與到一些過程中去（韋子木譯，2000；Mable Blake Cohen.m.d.原著）。

2、人格乃人際間交互作用的結果

Sullivan 強調人類本質的社會性，尤其是我們做為特殊的靈長類，需要不斷的與具有重要意義的他人進行人際接觸（韋子木譯，2000），個人的人格乃人際間交互作用的結果，人格成長於人際關係之中，人際關係的功用在助長一個人的人格發展，而人際關係是透過溝通和傳達來達成與維持的，因此若要研究人際關係，必須探討人際溝通（Swensen，1973；楊錦登；2000）。

3、人際安全與焦慮

「焦慮」是人際領域中最具決定性作用的形成性影響。個體的行為動機，由兩種內部的張力狀態引起：一是生理需求，如饑、渴、性等，滿足這些需求，張力得以解除，個體獲得滿足的經驗；二、是人際關係的安全受到威脅時產生的焦慮，如果焦慮性的張力得以解除，個體得到的經驗就是人際安全。個體如果長期為焦慮所困，將導致精神疾病。

4、操作

Sullivan 將人與人之間的相互作用，即人際關係，視為一種操作。操作意味著個體經由自己與他人的互動中，體驗到自己的真實思想與情感，並在過程中使個體得到最舒適的狀態。這種操作既可導致人格障礙和經神疾病，亦可治癒人格障礙和精神疾病（韋子木譯，2000；Mable Blake Cohen.m.d.原著）。

（二）人際需求論（interpersonal need theory）（整理自陳仙子，2002，曾端真、曾玲珉譯，1996，楊錦登，2000）

Schutz（1958，1966）提出人際需求論，主張人際關係乃是為了滿足人類的基本需求，人際關係是否要開始、建立或維持，得依雙方的人際需求相互配合的程度而定（陳仙子，2002）。Schutz（1966）認為人類有下列三最基本的人際需求：情感（affection）歸屬（inclusion）控制（control），人們對這三種需求形成一連續光譜（陳仙子，2002，曾端真、曾玲珉譯，1996；楊錦登，2000）

1、情感

情感的需求反映出一個人表達、接受愛的慾望，包括以語言或非語言方式

表達個人的情感。換言之，即是個體與他人親密關係的建立，或彼此情緒上聯繫的需要。情感太少或極端需要被他人喜歡的人，對被愛與愛存在著強烈的焦慮，當個體被接納或拒絕時，表現出來的正負面情緒是很強烈的。而情感需求合宜的人，則能接受他人的情感，包括他人的接受與拒絕，並且對自身的人際關係感到滿意。

2、歸屬

歸屬的需求即是自身欲求被團體接受與關懷的感覺與期望。Schutz 認為個人如能受到團體的接納，就不會孤寂。較少接納需求的人；傾向內向與退縮；過分尋求他人接納，到處尋找朋友，以引起他人注意。接納需求過與不及，大多無法進退自如的處於人群之間，唯有接納需求適宜的人，方能與他人維持良好關係。

3、控制

控制需求則是指一個人希望成功的影響週遭人事的慾望。控制的需求的連續光譜，從主動地控制他人到被動的接受他人控制。控制需求低的人較服從權威，較不願意擔負做決定的責任，扮演逃避者的角色。需求高者雖然競爭性強，容易流為獨裁者。唯有控制需求適中，才是有自信也能尊重別人的民主者。

Schutz 又將行為的表現區分為兩種：一是自己主動表現者（expressed，以 e 表示），另一則是被動的期待別人的行為者（wanted，以 w 表示）。主被動的行為表現和三種人際需求發展出六種類型的「基本人際關係取向」，不同的人際關係取向，行為不同的人際行為特質。

表 2-3-1 基本人際關係取向

行為表現	主動性 (e)	被動性 (w)
人際表現		
接納 (I)	主動與他人來往 (Ie)	期待別人接納自己 (Iw)
控制 (C)	支配他人 (Ce)	期待別人引導自己 (Cw)
情感 (A)	對他人表示親密 (Ae)	期待別人對自己表示親密 (Aw)

Schutz 認為人類人際關係的和諧來自於人與人之間在這六種取向之相容互

補，如果人際需求是相容互補則人際和諧，如果人際需求是相悖衝突時，則人際關係的發展自然會不良甚至惡化。

（三）社會交換論

社會學家 Homans (1950, 1974) 認為在人際互動過程中，所展現出來的社會行為是一種商品的交換；其前提是假設個人所付出的行為是一種趨向獲得報酬(reward)和逃避逞罰(punishment)，個人會採取盡量降低付出的代價(cost)和提高回收利益的方式去行動，並強調互動關係中的公平原則(equity rule)，良好的人際關係就是在這種機制下建立的。

Thibaut 及 Kelly (1959, 1978) 認為人際交往互動的關係中有酬賞和成本的交換。酬賞係指一個人在一關係中所得之任何有正面價值的結果；成本是指在一關係中，個人所得到的任何負面結果(羅惠均、陳秀珍，1994)。人際交往的過程為酬賞與成本相抵而得正負的結果(楊錦登，2000)，人們期待低成本高酬賞的人際互動，因此人們會被自己認為能夠提供酬賞的人所吸引，並且會在人際互動過程中權衡得失，以維持人際關係間的平衡(陳仙子，2002)。

（四）平衡理論(引自楊錦登，2000)

完形理論學家 Heider 從社會認知的觀點提出平衡理論，該理論主要用於解釋態度改變的歷程。Heider 認為人際關係的建立，經常是透過某種事物或某個人而產生交互作用。而在人際互動中，我們均有一種尋求平衡關係的慾求。為達到這種平衡的慾求，互有關係的兩人，往往會修正本身的認知，來尋求平衡。平衡理論強調人際間的吸引，在於彼此之間的態度或觀念(認知因素)的平衡，人際關係的良好與否，主要係取決於彼此之間對他人或事物的觀點是否一致。

（五）社會角色模式(social role model)

社會角色模式引用符號互動論及戲劇論的理論，認為人際關係受到一些雙方均同意的角色支配。

「角色」一辭源於戲劇用語，在人際關係中，角色是指社會期望的行為型態(張春興，1995)。社會角色模式有兩個重要的概念是角色期望(role expectation)和角色衝突(role conflict)，角色期望是指個人取得某種社會角色

以後，會按規範希望或他人要求來扮演該角色的心理傾向，角色衝突是指個人在生活中角色扮演時所遭遇的心理困境（陳仙子，2002）。當個人未能充分達到別人對它所扮演的角色之角色期待時或面臨角色衝突時，便會產生壓力（羅惠均、陳秀珍譯，1992）。

（六）溝通分析論（The theory of transactional analysis）

溝通分析論，簡稱 TA，是 Eric Berne 於 1958 所創（徐西森，2002），是一種了解和改善關係的理論和技術。

個人和他人的互動是一種刺激和反應的關係，每個人的內在都存在著三種溝通狀態，即評價性和權威性的父母（P）狀態、理性及客觀的成人（A）狀態、依賴和天真的兒童狀態（C）（洪志美譯，1991）。當人際互動的雙方處於平行的交流模式（如成人對成人），形成互補式的溝通，則人際關係可以繼續發展，如處於不平行的交流模式（如父母對父母），則形成非互補式的關係，互動時容易發生停滯或晦暗不明的狀態。

Berne 認為人對人之間有四種生活態度，其中「我好，你好」的生活態度，相信自己和他人都是好的，即使雙方有缺點相信可以經由溝通、協調加以改善，而建立良好人際關係，營造人我之間雙贏局面（林佩君，2003）。

綜上所述，人際關係是人己關係或人我關係，其本質是人與人之間的交互作用的狀態，隱含著心理性與社會性。人的生命歷程是建立在人際關係之中的，人自出生伊始就身處人際場域之中，終其一生都在追求「人際安全」的滿足；人際關係的良好與否和互動雙方情感需求強弱程度的謀合，及雙方表現情感的行為上是主動或被動有關。人際關係是否能維持和互動雙方彼此的付出是否平衡有關，有時為了維持人際關係的平衡，人們甚至會改變自身的認知，而社會對「角色」的期待也會影響人際關係。

本研究所用以評估受試者在人際關係變化的研究工具「國小學童人際關係量表」，係林淑華（2002）參考涂秀文（1999）所編製的「人際關係量表」，並斟酌國內外學者的研究，經與指導教授多次討論，完成之自編人際關係問卷（林淑華，2002）。原涂秀文（1999）所編製的「人際關係量表」，以國中生為受試者，將人際關係分為三個向度，即親子關係、同儕關係、師生關係；林淑華的

「國小學童人際關係量表」則將人際關係包含四個向度，即與同學關係、與朋友關係、與家人關係、與師長關係，以國小學生為受試者。兩份人際關係量表接根據研究者在上述文獻探討所呈現各種人際關係理論形成的。

研究者綜合以上專專家學者有關人際關係的論述，歸結出良好的人際關係具有以下特性：

- 1、互動雙方能誠懇相待，彼此互信，滿足人際安全的需求。
- 2、互動雙方在情感需求上能強弱適配，人際行為主被動合宜。
- 3、互動雙方能互助互惠，施受之間能彼此平衡。
- 4、互動雙方能有共通的認知觀點與態度。
- 5、互動雙方的行為合乎社會的角色期待。
- 6、互動雙方處於交流平行的溝通狀態，而形成你好，我也好的人際狀態。

以此思之，在生命教育內涵「人與他人」面向的課程設計上，能教導或引導受試者在人際互動能關注到彼此的互信互助，施受平衡，形成「你好，我也好」的人際關係，以達到生命教育增進人際關係的目標。

三、人際關係的功能

Derlega 和 Janda 認為人際關係可以滿足人類的五項重要需求，包括生存、免於寂寞、尋求認可、提供社會比較和滿足明確感、促進個人的成長的需求（劉永元，1988；楊錦登，1999）；Hamachek 認為人際關係能提供社會比較的基礎、減少形單影隻的孤獨感和身心傷害（黃淑玲，1995）；Devito 認為人際關係能減輕寂寞、尋求刺激、增進自我的了解、增加快樂減少痛苦（林佩君，2003），研究者將其整理如下：

（一）生存的需求（need for survival）

人從出生伊始，便需要父母或家人的養護；及長需要同儕友伴，一起玩樂、分享，共存共榮。當人們組成各種不同的團體，其目的旨在增加保護力量，減低其具有威脅情境下的懼怕。可知，人際間的友誼提供了相互保護，及生存的力量（Derlega & Janda，1988；楊錦登，1999）。

（二）免於寂寞的需求（need for avoiding loneliness）

人是感情的動物，具有相互依存的需求。寂寞是因缺乏親密與滿足的關係而有一種強烈不舒服的經驗（Derlega & Janda, 1988；楊錦登，1999），與朋友在一起可以滿足各種情感的需求，提供相互的支援和信任感受（Heiman, 2000；林珮君，2003），免於寂寞。Devito 認為親密的人際關係可以滿足我們被人關心、喜歡、愛和保護的需求（陳皎眉、鐘思嘉，2002）為了個人感情的疏發和降低自己孤獨的感受，和他人保持穩定和長久的關係是必要的方式。

（三）增加快樂，減少痛苦

人們建立人際關係的目的，最重要的理由即是經由彼此人際的接觸後，可使吾人感受到快樂，化解雙方的不愉快；並能在與他人分享快樂的歷程中，讓彼此更確定自己所擁有的幸福與讚美（Devito, 1994；陳皎眉、鐘思嘉，1996；楊錦登，1999）。

（四）尋求認可的需求

Rogers 相信尋求認可的需求乃是人類重要的需求之一，當他人主動尋求與我們親近時，並且想與我們為友時，我們的自尊也因此而提升（Derlega & Janda, 1988；楊錦登，1999）。Maslow 認為人有「愛與隸屬」的需求；Fromm 也認為人類的真實天性中有關聯的需求和認同的需求，都與他人的互動有關（莊耀嘉，1993）。因此，與他人具有良好的人際關係，可滿足尋求認可的需求。

（五）尋求刺激

人是智慧的動物，需要和他人互動以增加刺激，如討論、爭辯、交換意見等，以促進我們的智能發展。（陳皎眉、鐘思嘉，2001；林珮君，2003）。Jones（2002）以 7-8 歲的兒童為研究對象發現，擁有朋友的兒童比缺乏朋友的兒童口語表達能力佳，且使用的辭彙較多，語調靈活，因為頻繁的人際交流提供兒童練習語言的機會，有助語言的發展（林珮君，2003）。

（六）社會比較和尋求確定的需求

Leon Festinger（1954）提出「社會比較理論」（social comparison theory），

主張人類有評估自己能力與意見的需求，會透過客觀或物理性的基礎，或他人所提供的社會比較訊息，做為評估自己能力高低或意見的適當與否（黃德祥，1995）。

社會比較理論旨在強調個體為了獲得他人的回饋，以及減少對己身行為的不確定感，因而必須與他人建立良好的人際關係。透過與他人坦誠相處的經驗、社會比較的歷程、方能協助個人建立正確的自我價值感和信念做為正確的判斷（Derlega & Janda，1986；劉永元，1988；楊錦登，1999）。

（七）增進自我的了解，促進個人的成長

如 Cooley 所言鏡中自我（The Looking-Glass Self）的概念，兒童藉由與同儕互動的過程中，在不斷的探索、塑造中逐漸奠立穩固的人格以了解他人眼中的自己（洪雅雯，2001）。同時，透過他人的回饋，讓人有判斷是非的機會，不斷的透過他人的看法了解自己，並形成個人的自我概念（陳皎眉、鐘思嘉，1996）。

和諧的人際關係，不僅可滿足個人許多的需求，更可促進個體自我成長與自我實現。每個人都需不斷的成長，真正的摯友是彼此能接納與探索，願意去了解對方的情感與經驗，這對一個人的成長實具有正面的影響（Derlega & Janda，1986；劉永元，1988；楊錦登，1999）。

綜上所述，人際關係在人的生命歷程中扮演著極其重要的角色，對人的生存與生活而言，都極其重要。對於人的生存而言，人際關係能提供個體生存的力量；滿足友伴與親密的情感需求，使個人免於寂寞，增加快樂、減少痛苦，同時也提高自尊，滿足個人尋求認可的需求。在生活方面，則能提供社會比較的標準，滿足確定的需求；人與人互動過程中，也能增進刺激，同時探索自己，藉以增進自我的了解，促進個人的成長。

人際關係在人的一生當中，既然扮演著如此重要的角色，在生命教育課程的設計上，就須觀照到能教導或引導受試者在人際互動上彼此能互信互助，施受平衡，強弱適配，供需調和，形成「你好，我也好」的人際關係，以增益受試者的人際關係，讓生命更豐富美好。

第三章 研究設計與實施

為達成研究之目的，解決待答問題，本研究擬採準實驗研究法，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之實施成效。本章針對研究設計、研究假設、研究對象、研究工具、研究步驟及資料處理六部份，說明本研究的設計與實施。

第一節 研究設計

為了解兩種教學模式生命教育課程對國小四年級學生「自我概念」、「人際關係」之影響，本研究以「兒童自我態度量表」、「人際關係」問卷考驗實驗組與控制組在前測後測及追蹤測驗之變化。另外透過學習單、課程總回饋單、課程見調查表及口頭訪談等質性資料，做為評估學習成效之輔助依據。

壹、實驗設計

本研究採立意抽樣 (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。本實驗將樣本分為實驗組 (一)、實驗組 (二) 與控制組，實驗組 (一) 接受研究者施予角色扮演教學模式生命教育課程，實驗組 (二) 接受研究者施予直接教導教學模式生命教育課程，控制組則不施予任何實驗處理。三組成員分別在實驗處理前、後一週內實施「兒童自我態度問卷」、「人際關係問卷」測驗，並於課程結束後六週再施予追蹤測驗，實驗設計如表 3-1-1 所示：

表 3-1-1 前後測控制組實驗設計表

組別	前測	實驗處理	後測	追蹤測驗
實驗組 (一)	O ₁	X ₁	O ₂	O ₃
實驗組 (二)	O ₄	X ₂	O ₅	O ₆
控制組	O ₇		O ₈	O ₉

說明：

- (一) X₁ 表示實施角色扮演教學模式生命教育課程
- (二) X₂ 表示實施直接教導教學模式生命教育課程
- (三) O₁、O₄、O₇ 為實驗組(一)(二)與控制組於實驗處理前一週內之前測
- (四) O₂、O₅、O₈ 為實驗組(一)(二)與控制組於實驗處理後一週內之後測
- (五) O₃、O₆、O₉、為實驗組(一)(二)與控制組於實驗處理六週後之追蹤測量。

貳、研究變項

依據上述研究設計方法，本研究所欲測量的變項如下：

(一) 自變項

本研究的自變項為不同教學模式生命教育課程之實驗處理，其中實驗組(一)接受為期十二週，每週八十分鐘(兩節課)，共 960 分鐘之角色扮演教學模式生命教育課程；實驗組(二)接受為期十二週，每週八十分鐘(兩節課)，共 960 分鐘之直接教導教學模式生命教育課程；而控制組則在實驗處理期間不予任何處理。

(二) 依變項

本研究的依變項是指三組受試者在「兒童自我態度問卷」、「人際關係」問卷得分變化情形。

(三) 控制變項

為降低其他干擾本實驗效果的因素，本研究採取下列措施：

1、統計控制：

為降低受試者原來可能存在的差異性，本研究於前測時先進行獨立樣本單因子變異數分析(ANOVA)，以了解各組的起點行為是否相等，在後測、追蹤測驗時，以前測分數為共變數，進行獨立樣本單因子共變數分析

(ANCOVA)，以減少三組受試者原來可能存在之差異。

2、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均註明或口頭說明測驗結果和成績無關，亦不對外公開。

3、研究對象控制：

本研究對象為台南市某國小四年級學生，為配合學校日常教學生態，考慮學生來自同一社區，且編班採常態方式編班，其組間差異性較小，因此研究者以原班級為一組進行實驗，配合前測，以統計控制的方式來因應實驗前組間不等的情形。

4、施教控制：

為控制情境之一致性，實驗組（一）、實驗組（二）皆由研究者親自擔任教學，而控制組並未接受研究者任何課程教學。此外，研究之前測、後測、追蹤測驗亦由研究者親自實施。

第二節 研究假設

根據前述研究假設與待答問題，配合實驗設計，本研究之假設如下：

假設一：實施不同教學模式之生命教育課程後，實驗組（一）、實驗組（二）與控制組學生在「兒童自我態度問卷」、「國小學童人際關係」二項量表後測得分具有顯著的差異。

1-1：實驗組（一）、實驗組（二）與控制組學生在「自我觀念總分」後測得分具有顯著的差異。

1-1-1：三組受試學生在「對自己身體的態度」分量表後測結果有顯著差異。

1-1-2：三組受試學生在「對自己能力與成就的態度」分量表後測結果有顯著差異。

1-1-3：三組受試學生在「對自己人格特質的態度」分量表後測結果有顯著差異。

1-1-4：三組受試學生在「對外界接納的態度」分量表後測結果有顯著

差異。

1-1-5：三組受試學生在「自我價值體系與信念」分量表後測結果有顯著差異。

1-2：實驗組（一）、實驗組（二）與控制組學生在「人際關係總分」量表後測得分具有顯著的差異。

1-2-1：三組受試學生在「與同學關係」分量表後測結果有顯著差異。

1-2-2：三組受試學生在「與朋友關係」分量表後測結果有顯著差異。

1-2-3：三組受試學生在「與家人關係」分量表後測結果有顯著差異。

1-2-4：三組受試學生在「與師長關係」分量表後測結果有顯著差異。

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「兒童自我態度問卷」、「國小學童人際關係」二項量表追蹤測驗得分具有顯著的差異。

2-1：實驗組（一）、實驗組（二）與控制組學生在「自我觀念總分」追蹤測驗總得分具有顯著的差異。

2-1-1：三組受試學生在「對自己身體的態度」分量表追蹤測驗結果有顯著差異。

2-1-2：三組受試學生在「對自己能力與成就的態度」分量表追蹤測驗結果有顯著差異。

2-1-3：三組受試學生在「對自己人格特質的態度」分量表追蹤測驗結果有顯著差異。

2-1-4：三組受試學生在「對外界接納的態度」分量表追蹤測驗結果有顯著差異。

2-1-5：三組受試學生在「自我價值體系與信念」分量表追蹤測驗結果有顯著差異。

2-2：實驗組（一）、實驗組（二）與控制組學生在「人際關係總分」量表追蹤測驗之得分具有顯著的差異。

2-2-1：三組受試學生在「與同學關係」分量表追蹤測驗結果有顯著差異。

2-2-2：三組受試學生在「與朋友關係」分量表追蹤測驗結果有顯著差異。

2-2-3：三組受試學生在「與家人關係」分量表追蹤測驗結果有顯著差異。

2-2-4：三組受試學生在「與師長關係」分量表追蹤測驗結果有顯著差異。

第三節 研究對象

本研究限於研究者人力、時間及行政協調之配合，採立意取樣方式，以台南市某國小三個四年級班級學生為研究對象。該校實施常態編班，研究者以班級為單位，隨意分派其中兩班為實驗組（一）接受角色扮演教學模式生命教育課程、實驗組（二）接受直接教導教學模式生命教育課程，另一班則為控制組，不施予任何課程。

第四節 研究工具

一、兒童自我態度問卷

1、問卷編製與適用對象

本問卷係郭為藩（民 76）根據自我概念理論編製而成的一種自陳式量表，此量表是一種自我接受量表，用以評量受試者自我接納的態度。郭為藩將自我分成三個層面：真實我、投射我、理想我。真實我與理想我的差距愈大，表示自我接納愈低，真實我與理想我的差距愈小，表示自我接納愈高。郭氏以自我接納的高低，來表示自我概念的強弱。郭是以此概念為基礎，並參照兒童後期自我概念發展的階段愈，變製成「兒童自我態度問卷」。此量表適合

國小四、五、六年級學生使用，現由中國行為科學社取得版權公開發行。

2、問卷內容

「兒童自我態度問卷」全量表包括五個分量表和一個總量表。每個量表各有 16 個題目，其中 8 題為正面陳述，另 8 題為反面陳述。採相對編排方式設計及第 1 題與第 41 題是同質但相對的，第 2 題和第 42 題是同質但相對的，依此類推。

問卷內容有 80 題，題目涵蓋五個層面：

- (一) 對自己身體的態度：1~8 題，41~48 題
- (二) 對自己能力與成就的態度：9~16 題，49~56 題
- (三) 對自己人格特質的態度：17~24 題，57~64 題
- (四) 對外界接納的態度：25~32 題，65~72 題
- (五) 自我價值體系與信念：33~40 題，73~80 題

及整體自我概念總分，從其中共可得六項分數。

3、填答方式與計分方式

本問卷共有六個分數，正面題答「是」者及反面題答「否」者皆得 1 分；正面題答「否」者及反面題答「是」者皆得 0 分，滿分 80 分。得分愈高表示其自我概念愈積極正向，反之則愈消極負面。

4、信、效度考驗

本問卷五個分量表的信度考驗包括折半信度總分為 0.80，各分量表介於 0.60 至 0.75 之間(間隔三週)，重測信度總分為 0.73，各分量表介於 0.65 至 0.74 之間。

在效度方面，與田納西自我觀念問卷之相關為 0.78，何英奇於民國 75 年曾分析兒童自我態度量表問卷各項分數間的相關矩陣，五個分量表的相關為 0.156 至 0.616 間，表示這五個分量表雖有相關，但彼此仍保持獨立。而這五個分量表與總量表的相關介於 0.543 至 0.824，也表示分量表間的關聯性頗高(郭為藩，1996)。

二、國小學童人際關係量表

1、問卷編制與適用對象

本研究使用之問卷「國小學童人際關係量表」，係林淑華（2002）參考涂秀文（1999）所編製的「人際關係量表」，並斟酌國內外學者的研究，經與指導教授多次討論，完成之自編人際關係問卷（林淑華，2002）。經由研究者實施實驗之國民小學該校六位（學校成績高、中、低各兩位）四年級學生進行預試，為適合研究對象使用之問卷。

2、問卷內容

本研究問卷內容包括

- （一）「與同學關係」：第 1~4 題。
- （二）「與朋友關係」：第 5~12 題。
- （三）「與家人關係」：第 13~19 題。
- （四）「與師長關係」：第 20~22 題。

問卷共 22 題，反向題有 7 題，分別為第 4、13、14、15、16、17、19 題。

3、填答方式與計分方式

本量表採李克特四點量表方式作答，由受試者根據個人人際互動現況作答，選項包括「從未如此」、「有時如此」、「經常如此」、「總是如此」，計分方式依序給 1、2、3、4；反向題以相反方式計分，所得分數愈高，表示人際關係愈好；得分愈低，表示人際關係愈差。

4、信、效度考驗

在效度方面，該量表因素分析顯示四個因素的累積解釋變異量為 55.09 %。在信度考驗方面，該量表進行信度考驗結果是總量表 Cronbach α 係數為 .78，各分量表 Cronbach α 係數為：(1)「與同學關係」是 .73 (2)「與朋友關係」是 .73 (3)「與家人關係」是 .73 (4)「與師長關係」是 .73 (林淑華，2002)。

第五節 實施程序

本研究的實驗程序擬分成「準備階段」、「實驗階段」、「評估追蹤」三階段。

一、準備階段

- (一) 行政聯絡、決定樣本：告知學校行政單位以及班級導師，選取實驗班級，隨機決定實驗與控制組。
- (二) 教學活動設計：以研究者之文獻探討，將生命教育之內涵界定為天人物我之均衡和諧關係，分別以角色扮演教學模式與直接教導教學模式之精神設計教學活動。
- (三) 前測：為避免各組之起點行為不盡相等，於實驗處理前，就實驗組（一）、實驗組（二）及控制組進行前測，以了解三組的起點行為，並必要時進行統計控制。

二、實驗階段

本階段的主要工作為實驗處理，係為期十二週，每週兩節（八十分鐘）的生命教育課程，於九十二學年度第二學期實施（自 93 年 2 月下旬至 93 年 5 月上旬）。實施時間經與該兩班級任老師協調，實驗組（一）上課時間訂於每周一下午綜合活動時間進行，實驗組（二）訂於每周五上午綜合活動時間進行。

三、評估追蹤

本階段的主要工作在於評估和追蹤實驗處理之成效，包括

- (一) 後測：三組在實驗處理一週後進行後測，以了解實驗之立即性影響。
- (二) 追蹤測驗：三組在實驗處理六週後進行追蹤測驗，以了解實驗之延宕效果。
- (三) 口頭訪談：研究者參酌實驗課程進行中學生在學習單以及課堂上的反

應，實驗組一選取 8 位受試者，實驗組二選取 6 為受試者進行口頭訪談以深入瞭解學生對不同教學模式生命教育課程的感受，做為實施成效評估之參考。

(四) 綜合分析：針對問卷結果進行統計分析以得知量化分析結果，並且綜合質性資料，如單元學習單、課程意見調查表、課程總回饋單及口頭訪談等資料，以歸納研究成果，並做為量化資料解釋分析之用。

第六節 資料處理

壹、量性資料

將本研究所得之量性資料，以 SPSS for Window10.0 版套裝軟體進行各項統計分析，以 $\alpha = 0.05$ 之顯著水準進行假設考驗，分別使用下述之統計方法：

1、獨立樣本單因子變異數分析：

針對實驗組（一）、實驗組（二）及控制組的前測分數進行獨立樣本單因子變異數分析（ANOVA），以瞭解各組的起點行為是否相等。

2、獨立樣本單因子共變數分析：

將實驗組（一）、實驗組（二）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，受試者在「兒童自我態度問卷」、「國小學童人際關係量表」的前測分數為共變量，後測分數為依變項，以瞭解三組學生之間在「自我概念」、「人際關係」二項量表的後測及追蹤測量得分是否有顯著差異，藉此分別考驗研究假設一、二。

貳、質性資料

研究者為深入了解實驗課程對學生較個別化或內心較細微之影響，因

此透過下列方式取得質性資料，以做為量性資料之補充、對照或說明。

1、單元學習單

每教學單元均依據教學內容設計設計單元學習單，以開放性問題了解學生學成情形，學習單除了做為受試學生學習之用，同時得以透過學習單之內容了解受試學生學習情形。研究者將學習單彙整分析，比較實驗組（一）、（二）之受試學生之學習情形及感受。學習單編號如下：實驗組（一）R-L-1~ R-L-35；實驗組（二）D-L-1~ D-L-33。

2、課程總回饋單

實施實驗課程十二週後，於課程結束一週內立即給予實驗組學生填寫生命教育課程總回饋單（詳見附錄九）。為了解實驗組（一）、（二）對兩種教學模式生命教育課程的學習感受及收穫，基於受試者乃國小四年級之學生，且對本身意見表達並不踴躍，因此研究者就本身教學時師生互動之感受，編訂若干自陳式文句，讓受試者依本身對文句敘述的認可程度，自行勾選。為確實了解受試者之意見，依認可的程度編定1~6個選項，期能將受試者之意見轉化為量化資料，以比較兩種教學模式生命教育課程之受試學生在不同教學模式生命課程之學習感受與收穫。課程總回饋單編號如下：實驗組（一）R-F-1~ R-F-35；實驗組（二）D-F-1~ D-F-33。

3、口頭訪談

實施實驗課程十二週後，以立意取樣選取實驗組之受試者其中上課較為專注投入或較無興趣者者做為訪談對象，其中接受角色扮演生命教育課程之實驗組一訪談八名學生；接受直接教導模式生命教育課程之實驗組二訪談六名，共計訪談十四名學生。訪談之內容，乃針對兩種教學模式生命教育課程之精神及研究者想進一步了解有關兩種教學模式生命教育受試者其學習收穫、感受、在日常生活中的實踐情形及師生關係的改變，分別提出若干開放性問題，形成訪談指引大綱（詳見附錄五與附錄六）。在實際訪談時，根據受試者的反應，適時調整與修正問題的內容與順序，以期進一步了解兩種教學模式生命教育課程受試者之學習成效與真實感受。

口頭訪談時，徵求受試者之同意，以錄音機錄音，之後將訪談內容撰寫成逐字稿，以做為研究結果與分析之用。口頭訪談編號如下：實驗組（一）R-I-1~ R-I-35；實驗組（二）D-I-1~ D-I-33。

4、課程意見調查表

實施實驗課程十二週後，為能普遍了解接受兩種教學模式生命教育課程之受試者對課程之意見、感受與收穫，乃以口頭訪談之訪談內容為藍本，根據個別口頭訪談時受試者所表達的意見，將原口頭訪談指引大綱精簡修改，以若干開放性問題，形成課程意見調查表（詳見附錄七、附錄八）讓所有受試者填寫，填寫之後，並加以整理，以期進一步了解受試者之學習成效與真實感受。課程意見調查表編號如下：實驗組（一）R-O-1~ R-O-35；實驗組（二）D-O-1~ D-O-33。

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國小四年級學生之自我概念、人際關係之影響效果。

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國小四年級學生「自我概念」、「人際關係」之影響，以回應並討論研究假設與目的，並呈現受試者對兩種教學模式生命教育課程之回饋。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課程之「立即性」及「延宕性」量化分析結果，並輔以課程進行之學習單、課程結束後之意見調查，及個別學生進行口頭訪談之資料進行分析討論，以驗證研究假設與目的。

第一節 不同教學模式生命教育課程之量化統計結果

為了解不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生「自我概念」、「人際關係」之影響，係透過統計結果以驗證研究假設與目的。本節共分為三部分，第一部分為不同教學模式生命教育課程立即性影響效果分析，採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，對國小四年級學生「自我概念」、「人際關係」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，對國小四年級學生「自我概念」、「人際關係」追蹤測結果之差異。第三部分為不同教學模式生命教育課程總回饋單結果。

壹、不同教學模式生命教育課程立即性影響分析

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，受試者在「兒童自我態度問卷」、「國小學童人際關係量表」的前測分數為共變量，後測因素為依變項，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，先進行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，方實施共變數分析，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。

本段落分為二大部分，第一部分為不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生「自我概念」之立即性影響效果；第二部分為不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生「人際關係」之立即性影響效果。茲將分析說明如下：

一、自我概念

為了解不同教學模式對國小四年級學生自我概念之立即性影響，本研究以組別為固定因子，「兒童自我態度問卷」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 得知三組學生在「兒童自我態度問卷」總分（ $F=.328$ ； $P=.721$ ）及其他分量表（ $F=.018-2.647$ ； $P=.074-.982$ ）均未達顯著水準，考驗統計應接受虛無假設，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—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
自我觀念總分					
組間 (迴歸係數同質性)	28.570	2	14.285	.328	.721
組內 (誤差)	4180594	96	43.548		
對自己身體特質的態度					
組間 (迴歸係數同質性)	5.424	2	2.712	.698	.500
組內 (誤差)	372.960	96	3.765		
對自己能力與成就的態度					
組間 (迴歸係數同質性)	20.131	2	10.066	2.674	.074
組內 (誤差)	361.396	96	3.765		
對自己人格特質的態度					
組間 (迴歸係數同質性)	5.276	2	2.638	.404	.669
組內 (誤差)	626.871	96	6.530		
對外界的接納態度					
組間 (迴歸係數同質性)	2.816	2	1.408	.412	.663
組內 (誤差)	328.002	96	3.417		
對自己的價值體系與信念					
組間 (迴歸係數同質性)	.106	2	5.288E-02	.018	.982
組內 (誤差)	280.824	96	2.925		

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
自我觀念總分					
組間 (實驗處理)	487.435	2	243.718	5.674**	3>2
組內 (誤差)	4209.164	98	42.951		
對自己身體特質的態度					
組間 (實驗處理)	6.384	2	3.912	.827	
組內 (誤差)	378.383	98	3.861		
對自己能力與成就的態度					
組間 (實驗處理)	27.318	2	13.659	3.508*	3>2
組內 (誤差)	381.527	98	3.893		
對自己人格特質的態度					
組間 (實驗處理)	76.689	2	38.344	5.944**	3>2
組內 (誤差)	632.148	98	6.450		
對外界的接納態度					
組間 (實驗處理)	22.513	2	11.256	3.335*	3>2
組內 (誤差)	330.818	98	3.376		
對自己的價值系統與信念					
組間 (實驗處理)	12.236	2	6.118	2.314	
組內 (誤差)	280.930	98	2.867		

* P<.05 **P<.01 1：實驗組一 2：實驗組二 3：控制組

(一)「兒童自我態度問卷」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「自我觀念總分」後測得分具有顯著性差異 ($F=5.674$; $P<.01$)。結果顯示研究假設 1-1-2 獲得支持。進行事後比較結果發現，控制組顯著高於實驗組二。此結果表示，就兩種不同教模式生命教育課程對國小四年級學生整體「自我概念」立即性影響而言，並無顯著差異。然而，未接受任何生命教育課程的控制組，在「自我

觀念總分」後測表現顯著高於接受直接教導教學模式生命教育課程之實驗組二，顯示直接教導教學模式生命教育課程對國小四年級學生整體自我概念之具有負面消弱的立即性影響效果。

(二)「兒童自我態度問卷」後測得分之差異分析

「兒童自我態度問卷」共分為五個分量表，分別為「對自己身體特質的態度」、「對自己能力與成就的態度」、「對自己人格特質的態度」、「對外界的接納態度」、「對自己的價值體系與信念」。以下根據表 4-1-2 說明三組受試者自我觀念後測分量表結果。

1、實施不同教學模式生命教育課程後三組學生在「對自己能力與成就的態度」、「對自己人格特質的態度」、「對外界的接納態度」後測得分具有顯著性的差異。

(1) 對自己能力與成就的態度

由表 4-1-2 後測共變數分析結果得知，三組受試學生在「對自己能力與成就的態度」表現具有顯著性差異 ($F=3.508$; $P<.05$)。代表研究假設 1-1-2 獲得支持。事後比較控制組高於實驗組二。此結果表示，就兩種不同教模式生命教育課程對國小四年級學生「對自己能力與成就的態度」立即性影響而言，並無顯著差異。然而，未接受任何生命教育課程的控制組，在「對自己能力與成就的態度」後測表現反而優於接受直接教導教學模式生命教育課程之實驗組二，顯示直接教導教學模式生命教育課程對國小四年級學生「對自己能力與成就的態度」具有負面消弱的立即性影響。

(2) 對自己人格特質的態度

由表 4-1-2 後測共變數分析結果得知，三組受試學生在「對自己人格特質的態度」表現具有顯著性差異 ($F=5.944$; $P<.01$)。代表研究假設 1-1-3 獲得支持。事後比較控制組高於實驗組二。此結果表示，就兩種不同教模式生命教育課程對國小四年級學生「對自己人格特質的態度」立即性影響而言，並無顯著差異。然而，未接受任何生命教育課程的控制組，在「對自己人格特質的態度」後測表現反而優於接受直接教導教學模式生命教育課程之實驗組二，顯示直接教導教學模式生命教育課程對國小四年級學生「對自己人格特質的態度」具有負面消弱的立即性影響。

(3) 對外界的接納態度

由表 4-1-2 後測共變數分析結果得知，三組受試學生在「對外界的接納態度」表現具有顯著性差異 ($F=3.335; P<.05$)。代表研究假設 1-1-4 獲得支持。事後比較控制組高於實驗組二。此結果表示對外界的接納態度就兩種不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生「對外界的接納態度」立即性影響而言，並無顯著差異。然而，未接受任何生命教育課程的控制組，在「對外界的接納態度」後測表現反而優於有接受直接教導教學模式生命教育課程之實驗組二，顯示就立即性影響而言，直接教導教學模式生命教育課程對國小四年級學生「對外界的接納態度」具有負面消弱的效果。

2、實施不同教學模式生命教育課程後，三組學生在「對自己身體特質的態度」、「對自己的價值系統與信念」後測得分並未具有顯著性的差異。

(1) 由表 4-1-2 後測共變數分析結果得知，三組受試學生在「對自己身體的態度」、「對自己的價值系統與信念」表現，並未達顯著性差異。代表研究假設 1-1-1、1-1-5 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，接受角色扮演生命教育課程的實驗組一和接受直接教導教學模式生命教育課程的實驗組二，在「自我觀念總分」及各分量表後測表現上並無顯著差異，表示兩種不同教學模式生命課程對國小四年級學生「自我觀念總分」、「對自己能力與成就的態度」、「對自己人格特質的態度」、「對自己身體的態度」、「對外界接納的態度」、「自我價值體系與信念的態度」之立即性影響並無差異存在。就實驗組和控制組兩相對照，接受角色扮演教學模式生命教育課程之實驗組一和控制組在「自我觀念總分」及「對自己能力與成就的態度」、「對自己人格特質的態度」、「對自己身體的態度」、「對外界接納的態度」、「對自己價值體系與信念」之立即性影響並無差異存在，表示角色扮演教學模式生命教育課程對增進國小四年級學生之「自我觀念總分」、「對自己身體特質的態度」、「對自己能力與成就的態度」、「對自己人格特質的態度」、「對自己價值系統與信念」，並無立即性影響成效。而就實驗組二和控制組兩相比較，在「自

我觀念總分」、「對自己能力與成就的態度」、「對自己人格特質的態度」、「對外界接納的態度」方面，未接受任何生命教育課程的控制組於後測顯著高於接受直接教導教學模式生命教育課程的實驗組二，顯示直接教導教學模式生命教育課程對國小四年級學生「自我觀念總分」、「對自己能力與成就的態度」、「對自己人格特質的態度」、「對外界接納的態度」具有負面消弱的立即性影響。因此得以驗證以下假設：

接受研究假設 1-1：控制組「自我觀念總分」後測結果顯著高於實驗組二。

接受研究假設 1-1-2：控制組「對自己能力與成就的態度」後測結果顯著高於實驗組二。

接受研究假設 1-1-3：控制組「對自己人格特質的態度」後測結果顯著高於實驗組二。

接受研究假設 1-1-4：三組受試學生在「對外界接納的態度」分量表後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 1-1-1：三組受試學生在「對自己身體的態度」分量表後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 1-1-5：三組受試學生在「自我價值體系與信念的態度」分量表後測結果無顯著差異。

二、人際關係

為了解不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生人際關係的立即性影響，同樣以組別為固定因子，「國小學童人際關係量表」後測分數為依變項，前測分項為共變數，先進行組內迴歸係數性考驗，考驗結果如表 4-1-3 得知，三組學生人際關係總分 ($F=.355$ ； $P=.702$) 及其餘分量表 ($F=.439-.279$ ； $P=.757-.276$) 均未達顯著水準，統計考驗應接受虛無假設，拒絕對立假設，可視為三組迴歸率的斜線相同，符合共變數分析組內迴歸係數相同的前提假設，因而可進行共變數分析及事後比較，以了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」後測回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 (回歸係數同質性)	24.620	2	12.320	.355	.702
組內 (誤差)	3330.712	96	34.695		
與同學的關係					
組間 (回歸係數同質性)	1.345	2	.672	.283	.754
組內 (誤差)	227.756	96	2.372		
與朋友的關係					
組間 (回歸係數同質性)	12.503	2	6.251	.439	.646
組內 (誤差)	1367.397	96	14.244		
與家人的關係					
組間 (回歸係數同質性)	5.185	2	2.593	.279	.757
組內 (誤差)	892.763	96	9.3		
與師長的關係					
組間 (回歸係數同質性)	3.100	2	1.550	.422	.657
組內 (誤差)	352.539	96	3.672		

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)	784.885	2	392.442	11.462**	1>2 1>3
組內 (誤差)	3355.332	98	34.238		
與同學的關係					
組間 (實驗處理)	10.722	2	5.361	2.293	
組內 (誤差)	229.101	98	2.338		
與朋友的關係					
組間 (實驗處理)	129.069	2	64.535	4.583*	1>2 1>3
組內 (誤差)	1379.899	98	14.018		
與家人的關係					
組間 (實驗處理)	51.169	2	25.584	2.792	
組內 (誤差)	897.948	98	9.163		
與師長的關係					
組間 (實驗處理)	19.558	2	9.779	2.695	
組內 (誤差)	355.640	98	3.629		

(一)「國小學童人際關係」總分後測結果之差異分析

由表 4-1-4 追蹤測共變數分析結果，發現「人際關係總分」具有立即性顯著水準的差異 ($F=11.462$; $P<.01$)，表示本研究假設 1-2 獲得支持。事後比較發現，實驗組一顯著高於實驗組二及控制組，由此可知，角色扮演教學模式生命教育課程對國小四年級學生整體人際關係具有立即性的影響成效；直接教導教學模式生命教育課程對國小四年級學生整體人際關係不具立即性影響成效。角色扮演教學模式生命教育課程對國小四年級學生人際關係立即性影響成效顯著高於直接教導教學模式生命教育課程。

(二)「國小學童人際關係」分量表後測結果之差異分析

「國小學童人際關係量表」共分為四個量表，分別為「與同學關係」、「與朋友關係」、「與家人關係」、「與師長關係」，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「與朋友關係」後測得分具有顯著差異

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一「與朋友關係」具有顯著差異 ($F=4.583$; $P<.05$)，代表實驗假設 1-2-2 獲得支持。經事後比較結果發現，實驗組一顯著高於實驗組二和控制組，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課程對實驗組一「與朋友關係」具有立即性影響成效。

2、不同教學模式生命教育課程對「與同學關係」、「與家人關係」、「與師長關係」後測得分未達有顯著差異水準

由表 4-1-4 共變數分析結果顯示，三組受試者在「與同學關係」、「與家人關係」、「與師長關係」後測得分，並未達顯著差異水準，表示研究假設 1-2-1、1-2-3、1-2-4 並未得到支持。

綜合言之，根據上述各項結果得知，本研究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增進國小四年級學生「人際關係總分」、「與朋友關係」具有立即性影響成效，其他組別並未具立即性影響成效。因此得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 1-2：實驗組一「人際關係總分」後測結果顯著高於實驗組二、控制組。

接受研究假設 1-2-2：實驗組一「與朋友關係」後測結果顯著高於實驗組二、控制組。

拒絕研究假設 1-2-1：三組受試學生「與同學關係」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 1-2-3：三組受試學生「與家人關係」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 1-2-4：三組受試學生「與師長關係」後測結果無顯著差異。

貳、不同教學模式生命教育課程延宕性影響分析

本研究所謂延宕性影響，係指探討接受不同教學模式生命教育課程之受試者再追蹤測驗得分之差異性。分析時以組別為固定因子，受試者在「兒童自我態度問卷」「國小學童人際關係」的前測分數為共變量，追蹤測驗分數為依變項，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，先進行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，方實施共變數分析，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。

本段落分為二大部分，第一部分為不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生「自我觀念」之延宕性影響效果；第二部分為不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生「人際關係」之延宕性影響效果。茲將分析說明如下：

一、自我概念

為了解不同教學模式對國小四年級學生自我概念之延宕性影響，本研究以組別為固定因子，「兒童自我態度量表」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 4-1-1 得知三組學生自我觀念總分($F=2.006; P=.140$)及其餘分量表 ($F=.062-2.989; P=.055-.940$)，均未達顯著水準，考驗統計應接受

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—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 4-1-5

不同教學模式生命教育課程「自我概念」追蹤測驗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
自我觀念總分					
組間 (迴歸係數同質性)	204.271	2	102.135	2.006	.140
組內 (誤差)	4888.269	96	50.919		
對自己身體特質的態度					
組間 (迴歸係數同質性)	.500	2	.250	.062	.940
組內 (誤差)	389.563	96	4.058		
對自己能力與成就的態度					
組間 (迴歸係數同質性)	6.710	2	3.355	.634	.533
組內 (誤差)	507.762	96	5.289		
對自己人格特質的態度					
組間 (迴歸係數同質性)	4.984	2	2.492	.336	.715
組內 (誤差)	712.049	96	7.417		
對外界的接納態度					
組間 (迴歸係數同質性)	19.115	2	9.557	2.989	.055
組內 (誤差)	306.954	96	3.197		
對自己的價值系統與信念					
組間 (迴歸係數同質性)	2.470	2	1.235	.387	.680
組內 (誤差)	306.954	96	3.194		

表 4-1-6

不同教學模式生命教育課程「自我概念」追蹤測驗共變數分析摘要表：

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
自我觀念總分					
組間 (實驗處理)	484.450	2	242.225	4.661*	1>2 3>2
組內 (誤差)	5092.105	98	51.965		
對自己身體特質的態度					
組間 (實驗處理)	8.365	2	4.182	1.051	
組內 (誤差)	390.063	98	3.980		
對自己能力與成就的態度					
組間 (實驗處理)	38.837	2	19.418	3.699*	1>2
組內 (誤差)	514.472	98	5.250		
對自己人格特質的態度					
組間 (實驗處理)	55.007	2	27.503	3.759*	1>2 3>2
組內 (誤差)	717.033	98	7.317		
對外界的接納態度					
組間 (實驗處理)	6.543	2	3.272	.983	
組內 (誤差)	326.069	98	3.327		
對自己的價值系統與信念					
組間 (實驗處理)	19.539	2	9.769	3.097*	1>2
組內 (誤差)	309.105	98	3.154		

*P<.05 1：實驗組一 2：實驗組二 3：控制組

(一)「兒童自我態度問卷」總分追蹤測結果之差異分析

由表 4-1-6 得知實施不同教學模式生命教育課程後，對實驗組「自我觀念總分」後測得分具有顯著性差異 ($F=4.661$; $P<.05$)。結果顯示研究假設 2-1 獲得支持。進行事後比較結果發現，實驗組一、控制組顯著高於實驗組二。此結果表示，相較兩種教學模式之延宕影性影響成效，角色扮演教學模式生命教育課程對增進

國小四年級學生整體「自我觀念總分」顯著優於直接教導教學模式生命教育課程。而未接受任何生命教育課程的控制組，在「自我觀念總分」追蹤測表現反而優於接受直接教導教學模式生命教育課程之實驗組二，顯示直接教導教學模式生命教育課程對國小四年級學生整體自我概念具有負面消弱的延宕性影響。

(二)「兒童自我態度問卷」分量表追蹤測結果之差異分析

1、實施不同教學模式生命教育課程後三組學生在「對自己能力與成就的態度」、「對自己人格特質的態度」、「對自己的價值系統與信念」追蹤測得分具有顯著性的差異。

(1)對自己能力與成就的態度

由表 4-1-6 追蹤測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「對自己能力與成就的態度」具有顯著差異 ($F=3.699$; $P<.05$)，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，此結果表示，相較兩種教學模式之延宕影性影響成效，角色扮演教學模式生命教育課程對增進國小四年級學生「對自己能力與成就的態度」顯著優於直接教導教學模式生命教育課程。

(2)對自己人格特質的態度

由表 4-1-6 追蹤測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「對自己人格特質的態度」具有顯著差異 ($F=3.759$; $P<.05$)，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及控制組顯著高於實驗組二，此結果表示，相較兩種教學模式之延宕影性影響成效，角色扮演教學模式生命教育課程對增進國小四年級學生「對自己人格特質的態度」顯著優於直接教導教學模式生命教育課程。然未接受任何生命教育課程的控制組，在「對自己人格特質的態度」追蹤測表現反而優於接受直接教導教學模式生命教育課程之實驗組二，顯示直接教導教學模式生命教育課程對國小四年級學生「對自己人格特質的態度」具有負面消弱的延宕性影響。

(3)對自己價值系統與信念

由表 4-1-6 追蹤測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「自己價值系統與信念」具有顯著差異 ($F=3.097$; $P<.05$)，代表研究假設 2-1-5 獲得支持。事後比較結果發現實驗組一顯著高於實驗組二，此結果表示，相較兩種教

模式之延宕影性影響成效，角色扮演教學模式生命教育課程對增進國小四年級學
「對自己能力與成就的態度」顯著優於直接教導教學模式生命教育課程。

2、實施不同教學模式生命教育課程後三組學生在「對自己能力與成就的態度」、
「對外界接納的態度」追蹤測得分未具有顯著性的差異。

由表 4-1-6 追蹤測共變數分析結果得知，實驗組學生在接受不同教學模式
生命教育課程後，在「對自己能力與成就的態度」、「對外界接納的態度」與控
制組學生相較並無顯著差異，此表示研究假設 2-1-1、2-1-4 未獲得支持。

綜合言之，根據上述各項結果得知，就兩種不同教學模式生命教育課程之
延宕性影響而言，角色扮演教學模式生命教育課程對增進國小四年級學生「自
我觀念總分」、「對自己價值系統與信念」、「對自己人格特質的態度」、「對自己
價值系統與信念」顯著優於直接教導教學模式生命教育課程。且直接教導教學
模式生命教育課程對國小四年級學生「自我概念總分」、「對自己人格特質的態
度」具有負面消弱之延宕性影響。

因此得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 2-1：實驗組（一）、控制組學生在「自我觀念總分」追蹤測驗得分
顯著高於實驗組二。

接受研究假設 2-1-2：實驗組（一）學生在「對自己能力與成就」追蹤測驗得分
顯著高於實驗組二。

接受研究假設 2-1-3：實驗組（一）、控制組學生在「對自己人格特質的態度」追
蹤測驗得分顯著高於實驗組二。

接受研究假設 2-1-5：實驗組（一）學生在「對自己價值系統與信念」追蹤測驗
得分顯著高於實驗組（二）。

拒絕研究假設 2-1-1：三組受試學生在「對自己身體的態度」分量表追蹤測驗
結果並無顯著差異。

拒絕研究假設 2-1-4：三組受試學生在「對外界接納的態度」分量表追蹤測驗結
果並無顯著差異。

二、人際關係

為了解不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生人際關係的延宕性影響，以組別為固定因子，「國小學童人際關係量表」延宕測分數為依變項，前測分數為共變數，先進行組內迴歸係數性考驗，考驗結果如表 4-1-7 得知，三組學生人際關係總分 ($F=.624$ ； $P=.538$) 及其餘分量表 ($F=1.617-.115$ ； $P=.892-.204$) 均未達顯著水準，統計考驗應接受虛無假設，拒絕對立假設，可視為三組迴歸率的斜線相同，符合共變數分析組內迴歸係數相同的前提假設，因而可進行共變數分析及事後比較，以了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 4-1-7

不同教學模式生命教育課程「人際關係」延宕測驗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)	67.625	2	33.813	.624	.538
組內 (誤差)	5204.924	96	54.218		
與同學的關係					
組間 (迴歸係數同質性)	2.250	2	1.125	.370	.692
組內 (誤差)	292.034	96	3.042		
與朋友的關係					
組間 (迴歸係數同質性)	5.282	2	2.641	.115	.892
組內 (誤差)	2213.128	96	23.053		
與家人的關係					
組間 (迴歸係數同質性)	33.299	2	16.650	1.617	.204
組內 (誤差)	988.470	96	10.297		
與師長的關係					
組間 (迴歸係數同質性)	1.712	2	.856	.337	.715
組內 (誤差)	243.971	96	2.541		

表 4-1-8

不同教學模式生命教育課程「人際關係」追蹤測驗共變數分析摘要表：

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)	386.341	2	193.71	3.590*	1>2 1>3
組內 (誤差)	5272.549	98	53.802		
與同學的關係					
組間 (實驗處理)	12.864	2	6.432	2.241	
組內 (誤差)	294.285	98	3.003		
與朋友的關係					
組間 (實驗處理)	111.504	2	55.752	2.463	
組內 (誤差)	2218.410	98	22.637		
與家人的關係					
組間 (實驗處理)	9.028	2	4.514	.433	
組內 (誤差)	1021.769	98	10.426		
與師長的關係					
組間 (實驗處理)	8.434	2	4.217	1.682	
組內 (誤差)	245.682	98	2.507		
*P<.05	**P<.001	1：實驗組一	2：實驗組二	3：控制組	

(一)「國小學童人際關係」總分追蹤測得分之差異分析

由表 4-1-8 追蹤測共變數分析結果，發現「人際關係總分」具有延宕性顯著水準的差異 ($F=3.590$; $P<.05$)，表示本研究假設 2-2 獲得支持。事後比較發現，實驗組一顯著高於實驗組二及控制組，由此可知，角色扮演教學模式生命教育課程對「國小學童人際關係總分」具有延宕性的影響成效。

(二)「國小學童人際關係分量表」追蹤測結果之差異分析

「國小學童人際關係量表」共分為四個量表，分別為「與同學關係」、「與朋友關係」、「與家人關係」、「與師長關係」，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。根據表 4-1-8 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，在各分量表 ($F=2.463-.433$; $P>.05$) 並未達顯著差異水準，由此可知研究假設 2-2-1、2-2-2、2-2-3、2-2-4 未獲得支持。

綜合言之，本研究實施不同教學模式生命教育課程後發現，對增進國小四年級「人際關係總分」達顯著性差異。經事後比較結果得知，角色扮演教學模式生命教育課程對「人際關係總分」具有延宕性的影響成效。至於各分測驗「與同學關係」、「與朋友的關係」、「與家人的關係」、「與師長的關係」則不具延宕性的影響成效。因此得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 2-2：實驗組（一）學生在「人際關係總分」追蹤測驗之得分顯著高於控制組。

拒絕研究假設 2-2-1：三組受試學生在「與同學關係」分量表追蹤測驗結果並無顯著差異。

拒絕研究假設 2-2-2：三組受試學生在「與朋友關係」分量表追蹤測驗結果並無顯著差異。

拒絕研究假設 2-2-3：三組受試學生在「與家人關係」分量表追蹤測驗結果並無顯著差異。

拒絕研究假設 2-2-4：三組受試學生在「與師長關係」分量表追蹤測驗結果並無顯著差異。

參、不同生命教育課程總回饋單分析

一、 生命教育課程總回饋單

生命教育課程總回饋單，乃為了解受試者對不同教學模式生命教育課程之感受及收穫而設計。基於受試者乃國小四年級之學生，且對本身意見表達並不踴躍，因此研究者就本身教學時師生互動之感受，編訂若干自陳式文句，讓受試者依本身對文句敘述的認可程度，自行勾選。為確實了解受試者之意見，依認可的程度編定 1~6 個選項，為能將受試者之意見轉化為量化資料，以比較不同教學模式生命教育課程之實施成效，因之將勾選之答案，依認可度轉化為不同計分，如表 4-1-1：

表 4-1-9 生命教育課程總回饋單分數轉換表

選答	認可程度	計分
1	非常不同意	0 分
2	很不同意	20 分
3	不同意	40 分
4	同意	60 分
5	很同意	80 分
6	非常同意	100 分

生命教育課程總回饋單共有十二個問題，第 1 題為個人對課程整體滿意度；第 2、9、10 題為個人的對課程的收穫；第 3、4、5 題為個人對課程整體的心理感受；第 6、7、8 題為個人對課程實施的感受；第 11 題為個人對課程的實踐度；第 12 題為課程對師生關係的影響。為了解受試者將課堂中所學實踐在日常生活情形，生命教育課程總回饋單在生命教育課程實施完畢約四週後，讓受試者填答。

二、 不同教學模式生命教育課程總回饋單之結果

問卷回收後，以 SPSS10.0 版統計各題之平均得分。下表為接受不同教學模

式生命教育課程之受試者在生命教育課程總回饋單之作答之平均得分：

表 4-1-10 不同教學模式生命教育課程總回饋單結果

	問卷敘述	角色扮 演	直接教 導
課程整體滿意度	1、我對生命教育課程，很滿意。	85.71	74.12
課程收穫	2、生命教育課程讓我得到許多知識。	92.57	80.00
	9、上過生命教育課程，我比以前更了解自己。	90.86	76.47
	10、生命教育課程讓我懂得珍惜自己與別人。	85.14	69.41
課程感受	3、生命教育課程讓我心裡受到感動。	87.43	75.88
	4、上生命教育課程，讓我很快樂。	86.86	71.18
	5、每次要上生命教育的課程時，我都充滿期待。	84.57	68.82
	6、我覺得老師上課時有些我聽不懂。	38.86	47.65
	7、我希望上課能有更多討論的時間。	80.57	59.41
	8、我希望上課能讓我有表達意見的機會。	73.71	68.24
日常生活實踐度	11、上過生命教育課程後，我能將課堂中所學的在日常生活中真正的做到。	90.86	78.24
師生關係	12、上過生命教育的課程後，我覺得陳老師比以前更親切。	82.86	74.12

從上表觀之，除了第六題：「我覺得老師上課時有些我聽不懂。」角色扮演教學模式生命教育課程得分較直接教導教學模式生命教育課程低外，其餘十一項皆高於直接教導教學模式生命教育課程。而第六題是負面陳述的文句，得分越高表示教學越不清晰。因此就兩種教學模式之生命教育課程實施情形而言，受試者所表達出來的整體課程滿意度、課程收穫、課程感受、日常生活實踐度及師生關係，角色扮演教學模式生命教育課程的得分皆較直接教導教學模式生命教育課程高，顯示角色扮演教學模式生命教育課程較受到受試者的接受與喜愛，受試者也較有收穫，並能將學習所得在日常生活中實踐，也有較佳的師生關係。以下加以說明：

1、就「課程整體滿意度」而言：角色扮演教學模式生命教育課程平均得分為

85.71；直接教導教學模式生命教育課程平均得分為 74.12，顯示兩種教學模式之生命教育課程都受到學生的歡迎。然兩相比較，角色扮演教學模式生命教育課程較直接教導教學模式生命教育課程更受讓受試者覺得滿意。

2、就「課程的收穫」而言：角色扮演教學模式生命教育課程平均得分為 85.71；直接教導教學模式生命教育課程平均得分為 74.12，顯示兩種教學模式之生命教育課程都受到學生的歡迎。然兩相比較，角色扮演教學模式生命教育課程較直接教導教學模式生命教育課程讓受試者更覺有收穫。

3、就課程的感受而言：除了第六題「我覺得老師上課時有些我聽不懂」屬於負面表列的題目，可以將 100-得分，視為其正面得分。分別為 61.64 和 33.35。角色扮演教學模式生命教育課程平均得分為 82.46；直接教導教學模式生命教育課程平均得分為 62.81。對照分數轉換表，直接教導教學模式生命教育課程，雖仍落於「滿意」選項以上，但與角色扮演教學模式生命教育課程相較，卻略遜一籌。顯示就課程實際實施時，對受試者之感受而言，角色扮演教學模式生命教育課程較直接教導教學模式生命教育課程更為清晰明白，學生較能了解教學者所想傳達的教學內容。

4、就「日常生活實踐度」而言：角色扮演教學模式生命教育課程得分為 90.86；直接教導教學模式生命教育課程得分為 78.24，顯示接受不同教學模式生命教育課程的受試者都能將課程所學實踐在日常生活之中。但兩相比較，角色扮演教學模式生命教育課程之受試者更能將所學實踐於日常生活之中。

5、就「師生關係」而言：角色扮演教學模式生命教育課程得分為 82.86；直接教導教學模式生命教育課程得分為 74.12，顯示接受不同教學模式生命教育課程之後，學生覺得老師較未實施之前親切。兩相比較，接受角色扮演教學模式生命教育課程之受試者對於「老師更親切」的感受，略優於接受角色扮演教學模式生命教育課程之受試者。

除此之外，值得關注的是第七題「我希望上課能有更多討論的時間」。角色扮演教學模式生命教育課程之受試者評平均得分為 80.57；直接教導教學模式生命教育課程之受試者平均得分為 59.41，第八題「我希望上課能讓我有表達意見的機會。」角色扮演教學模式生命教育課程之受試者評平均得分為 73.71；直接教導教學模式生命教育課程之受試者平均得分為 68.24。這兩題之結果顯示接受角色扮演教學模式生命教育課程的學生對於課程有較大的投入與期待。

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國小四年級學生學習成效，本小節更進一步透過學習單、課程總回饋單、學生意見調查表、口頭訪談四部分，收集接受不同教學模式生命教育課程在課程進行之中及結束之後，學生之對於課程之意見、收穫、心得或感想，藉以了解學生對不同教學模式生命教育課程之質性學習歷程與成效，除了之外，藉由質性資料的呈現與彙整，以做為量化資料之補充或註解。以對不同教學模式生命教育課程學習成效有更周延的了解。

學習單在每次教學活動後，皆依當次之教學活動設計若干問題或活動讓學生填答或作業，以做為學生自我回饋與老師教學回饋之用。實驗組一（R-L-1~R-L-35），實驗組二（D-L-1~D-L-33）。

學生意見調查表乃研究者於教學後，根據不同教學模式之精神及研究者在教學過程中的感受提出若干開放性問題，彙整成卷，於教學完後，讓學生做答，以了解接受不同教學模式生命教育受試者之意見與感受。實驗組一（R-O-1~R-O-35），實驗組二（D-O-1~D-O-33）。

課程總回饋單表乃研究者於教學後，根據不同教學模式之精神及研究者在教學過程中的感受提出若干開放性問題，彙整成卷，於教學完後，讓學生做答，以了解接受不同教學模式生命教育受試者之意見與感受。實驗組一（R-F-1~R-F-35），實驗組二（D-F-1~D-F-33）。

口頭訪談部分，乃於課程結束後，針對不同教學模式生命教育課程之精神及教學實施提出若干開放性問題。並由研究者選取接受不同教學模式生命課程之受試者，其中上課表現較專注投入或較無興趣者若干人，接受口頭訪談。口頭訪談時錄音，並將錄音做成逐字稿，進行開放式譯碼分析；接受角色扮演生命教育課程之實驗組一訪談八名學生（R-I-1至R-I-8）接受直接教導模式生命教育課程之實驗組二訪談六名（D-I-1至D-I-6），共計訪談十四名學生。

首先，將意見調查表及學習單整理成書面資料，連同口頭訪談逐字稿，共三種文本，研究者埋首於這三種文本之中，反覆閱讀，將文本中共同的元素，萃取出來，整理出接受不同教學模式生命教育課程受試者對課程的共同感受與學習成效，一方面能夠了解不同教學模式生命教育課程之質性學習成效，另一方面，根據此學習成效並對照既有文獻，希望對量化資料結果加以解釋分析，以回應本研究之待答問題。以下就不同教學模式生命教育課程之學習成效加以分析說明：

壹、不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生「自我概念」效果之討論

根據前述結果將三組受試者前測、後測及延宕測驗「自我概念」總平均數的變化，繪圖如 4-1-1。結果顯示實驗組一、二前測平均數略高於控制組，但三組受試者間均未達顯著水準。接受不同教學模式生命教育課程之後，後測結果顯示接受角色扮演教學模式生命教育課程之實驗組一及控制組平均數有增加，而接受直接教導教學模式生命教育課程之實驗組二「自我概念」總分平均數在後測時反較前測低落，顯著低於控制組。延宕測驗時，實驗一平均數持續提升，實驗組二平均數稍微再降，使得實驗組一在延宕測驗表現顯著高於實驗組二。控制組在延宕測驗的表現雖稍低於後測，但仍顯著高於實驗組二。從平均數圖表可以看出，接受角色扮演生命教育課程的實驗組一其「自我概念」總分平均數，從前測、後測到延宕測驗呈現持續提升，且延宕測驗提升更多，顯示角色扮演教學模式生命教育課程有助於提升實驗組一受試者的「自我概念」。接受直接教導生命教育課程的實驗組二其「自我概念」總分平均數，從前測、後測到延宕測驗呈現持續下滑，在後測下滑較多，延宕測驗時下滑程度稍有減緩，顯示直接教導教學模式生命教育課程對提升實驗組二受試者的「自我概念」成效不佳。

不同教學模式生命教育課程對「自我概念」之影響方面，吳淑真（2004）以準實驗研究法來探討角色扮演教學模式生命教育課程和直接教導教學模式生命教育課程對高職女學生「自我概念」的影響。研究結果發現：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。在延宕性影響方面，角色扮演教學模式生命教育課程顯著

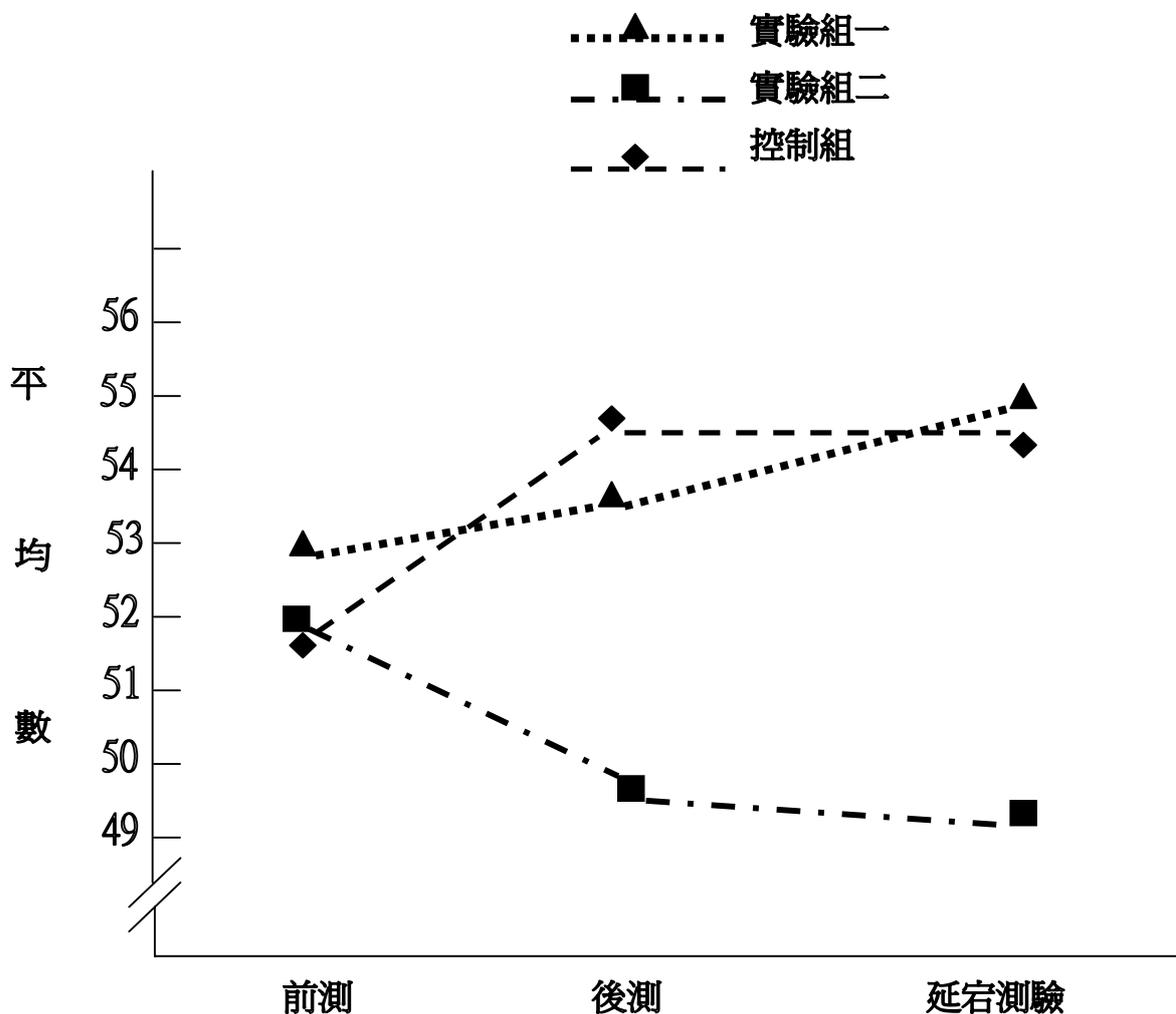


圖 4-2-1 不同教學模式生命教育課程自我概念平均數

高於直接教導教學模式生命教育課程及控制組。另有關生命教育對「自我概念」影響之研究，陳維真（2000）針對國小學生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。張輝道（2002）以國小具攻擊性行為受試者為對象施以生命教育體驗活動，發現能有效提升學童的自我概念。詹明欽（2003）以準實驗教學探討不同取向生命教育對國小學童「自我概念」的影響，發現倫理取向生命教育對學童的「對自己身體的態度」形成顯著的延宕性改變；生死取向生命教育對兒童「整體的自我概念」、「對自己身體的

態度」、「自己人格特質的態度」、「自我價值和信念」具有顯著的延宕性改變。毛淑芳（2003）研究發現生命教育能提升國小四年級學生「人際自我」、「心理自我」、「概括性自我」，對「身體自我」、「家庭自我」、「學業自我」沒有提升成效。李麗珠（2003）研究結果發現生命教育有助於提升國小高年級兒童家庭自我概念、學校自我概念。本研究結果發現不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生「自我概念」影響迥異，以下就結果進行分析：

一、不同教學模式學習感受迥異

角色扮演教學模式是以學生為中心的教學模式，將戲劇的手法運用於課程之中。郭靜晃（1992）指出：兒童對於戲劇扮演的成就感，乃因為他們可以用拿手的方式（假扮與想像）去實做與實現。在扮演中，兒童發現自己可以輕易的成為某人的化身，他可以滿足於自己的成就中，享受「變身」的樂趣。同時，扮演歷程中，一些自發性的創作與偶然的發現等因素，豐富了戲劇活動的有趣性，因為在活動中沒有人能準確的預測到產生何種觀點，也因此產生了趣味性、互動性與挑戰性（Maley & Duff, 1993；廖品蘭，2001）。接受角色扮演教學模式生命教育課程的受試者，也在學習過程中體會到這種樂趣，第二次上課時，R-L-1、R-L-19 在學習單寫下他們的收穫與感想：

R-L-1 老師！我覺得活動很有趣，謝謝您！

R-L-19 我覺得第二組表演的好好笑，也知道怎麼處理生氣。

在教學結束後的課程意見調查表，接受該課程的 35 位受試者，有 30 位表示喜歡角色扮演教學模式生命教育課程；除此之外，實驗組一受試者也紛紛在生命教育總回饋單表示，喜歡課程的原因是因為角色扮演生動有趣：

R-F-19、R-F-20、R-F-27、R-F-29、R-F-34：我對（角色扮演教學模式）生命教育課程很滿意，因為很好玩、很有趣。

R-F-25：很好玩，收穫很多。

R-F-4：上課還可以演戲，很好玩。

R-F-28：上課的時候可以看故事書和演戲，所以我喜歡和滿意。

在口頭訪談，三位受試者也表示：

師：你喜歡「角色扮演」這種教學方式嗎？為什麼？

R- I -24：喜歡啊！因為很好玩啊！

R- I -10：喜歡，因為生動有趣。

R- I -25：蠻喜歡的，因為可以就是讓你知道演戲人家是怎樣演的方式，嗯…阿或者是給我們班上趣味活動。

從以上列舉的資料中，我們可以發現實驗組一的受試者在接受角色扮演生命教育課程時，普遍感受到課程的生動、有趣、好玩，所以獲得他們的喜愛。而在課程總回饋單中，受試者對角色扮演教學模式生命教育課程也給予高度肯定，研究者在進行角色扮演生命教育課程時，也和受試者有同樣的感受，覺得上課的氣氛很愉悅，受試者對於「扮演」爭相踴躍舉手想獲得演出的機會，討論時也能發表自己的想法與意見，顯見角色扮演教學模式生命教育課程因本身的趣味性，深深受到實驗組一受試者的喜歡和滿意。

直接教學模式是以老師為中心的教學模式，直接教導生命教育課程透過老師的教導，直接將有關生命的價值，為人處世的道理傳授給學生。接受直接教導教學模式生命教育課程的實驗組二，在第一次上課時，大多數的受試者對課程還滿喜歡的，其中

D-L-23 表示「覺得很快樂，學到了知識」；

D-L-29 表示「謝謝老師幫我們上那有趣的課程。」。

D-L-33 表示「我覺得老師上這種課很有趣，我喜歡上這種課。」

D-L-34 表示「我覺得用這種上課的方式，不但可以閱讀課外書，還可以把不好、不正確的想法和做法改掉，真是一舉數得，我覺得很好。」；

D-L-21 表示「我非常滿意希望能延續下去。」。

第二次上課，

D-L-1 表示「好開心又高興，真希望下次一樣有趣。」；

D-L-30 表示：「很好，下次有八堂課，不過還要等好幾天。」

可見，一開始時，接受直接教導皆學模式生命教育課程的受試者對課程還覺得新鮮有趣，心理上還滿滿意的，並充滿期待，但到課程結束後的課程總回饋單，受試者表示對課程不滿意的原因是：

D-F-26 表示：「陳老師講到讓我想睡覺！」；

D-F-22 表示：「很麻煩，還要寫學習單。」；

D-F-27 表示：「要寫很多東西。」。

從以上資料，可以得知直接教導教學模式生命教育課程由於上課的方式是以老師直接講述為主，學生容易感覺到枯燥乏味，以致 D-F-26 聽到想睡覺，同時學習單的書寫，也讓受試者覺得厭煩。

在課程結束之後的生命教育課程總回饋單中，角色扮演教學模式生命教育課程平均得分為 82.46；直接教導教學模式生命教育課程平均得分為 62.81。對照分數轉換表，直接教導教學模式生命教育課程，雖仍落於「滿意」選項以上，但兩相比較，接受角色扮演教學模式生命教育課程的實驗組一對課程的感受仍優於接受直接教導教學模式生命教育課程的實驗組二。

除此之外，研究者省思密集的課程或許也是讓受試者感到厭煩的原因。原本課程預計每週教學一次，每次教學 80 分鐘，但因實驗教學期間，有時遇到考試，有時學校有活動，無法依照既定的上課時間上課，以致有時必須一週上兩次課，才能在預定的時間內完成教學，所以受試者可能因此心理產生厭煩的感覺。

其實，就課程模式而言，直接教導模式主張學生學習時間愈多，愈能彰顯學習成效。但運用在生命教育課程上，在短時間內密集的給予直接教導，學生

容易感到厭煩，或許這也是直接教導教學模式運用在生命教育上的限制。

另一個讓實驗組二受試者學習感受不佳的原因，是課程太難。直接教導教學模式教學內容有二：概念與技能。本研究在設計課程時，因考慮到研究者並非受試者班級級任老師，若以技能的習得，難以實施，所以採概念的習得為主軸來設計的課程，將生命教育主要的概念，如接納、尊重、珍惜、珍愛等概念的理解融入課程之中，其中可能某些概念的理解，對國小四年級學生而言太難，以致學生產生挫折感，甚至排斥。在口頭訪談中，受試者表達了課程內容太難的意見：

D-I-2：(課程中不喜歡的地方是) ……就是有些比較複雜的，然後……要解釋很久才聽得懂那一些。

D-I-17：(課程中不喜歡的地方是) 就是老師有時候問一些問題，很難回答。

D-I-4：就是學習單上有一些題目就覺得有一點……嗯……就是有一點想不出來。

在口頭訪談中，D-I-2 表示對課程不喜歡的地方有些地方比較複雜要解釋很久才聽得懂；D-I-17 表示「有些問題，很難回答」讓人不喜歡；D-I-4 表示學習單有一些題目想不出來，讓人覺得困難。在課程總回饋單，接受直接教導教學模式生命教育課程的實驗組二受試者也表達對課程不滿意的原因為：

D-F-10：因為有些話聽不懂。

D-F-16：因為有些很難。

D-F-10 和 D-F-16 都表達了對課程不滿意的地方，是覺得課程太難，有些地方難以理解。從以上口頭訪談及課程回饋單資料中，可以發現接受直接教導教學模式生命教育課程的實驗組二覺得部份課程內容太難，難以理解。

Michael 與 Smith (1976) 認為兒童與青少年的學校經驗是形成自我概念

的主要來源，個人學習經驗的角色與動態發展的過程形成了自我概念，自我概念主要包含五個非認知性的自我狀態，自我狀態的高低呈現自我概念的強弱。其中第三個狀態是「興趣與滿意」，亦即個體在學習活動中所獲得的正面回饋與愉悅感受。就 Michael 與 Smith 對自我概念的詮釋，可以理解角色扮演教學模式生命教育課程因生動有趣，讓實驗組一在課程中感到愉悅與滿意，其「興趣與滿意」的自我狀態是高的，所以能提升實驗組一的自我概念；而直接教導教學模式生命課程因以直接教導的方式教學，實驗組二的受試者較感到枯燥，其「興趣與滿意」的自我狀態是低的，所以無法提升實驗組二的自我概念。與控制組相較，未接受任何生命教育課程的控制組並未感受到困難，所以其自我狀態並未因受挫而低蕩。以上分析可以解釋在「兒童自我態度問卷」的整體表現上，後測及追蹤測驗結果控制組顯著高於實驗組二；而在「對自己能力與成就的態度」分測驗的後測表現上顯著低於控制組。同時，由於實驗組二的受試者感受的課程是困難的，而實驗組一的受試者除了覺得有趣外，也有許多收穫，所以在「兒童自我態度問卷」的整體表現上以及在「對自己能力與成就的態度」分測驗的追蹤測表現上，實驗組一顯著高於實驗組二。

二、不同教學模式對自我態度之歧異性

接受角色扮演教學模式生命教育課程的實驗組一的受試者，經過扮演的歷程，增進了對自我了解，同時也表達了自我悅納的態度。在課程意見調查表，研究者詢問：經過這樣的角色扮演活動，你是否更了解你自己是怎樣的一個人？請舉例回答。答是者 34 人，不是者 1 人。同時，實驗組一的受試者也紛紛在意見調查表具體說明：

R-O-8 我以前不喜歡說話，現在變得愛說話。

R-O-13 本來我不知道我很內向，經過這次的活動才知道。

R-O-16 以前以為自己沒有缺點，現在才發現自己有缺點。

R-O-17 我是一個脾氣暴躁的人，但我會改進。

R-O-24 以前說話很直，現在較不會那麼直。

R-O-26 我以前都直話直說，經過角色扮演後，我會私底下跟他說。

R-O-31 我知道我很小氣，不過我可以找到方法改善。

R-O-33 扮演後我知道自己很粗心，希望可以改進。

R-O-8 表示變得愛說話；R-O-8 表示經過角色扮演後，知道自己內向的性格；R-O-16 表示經過角色扮演後，才知道自己有缺點；R-O-17 表示會改進暴躁的脾氣；R-O-24、R-O-26 表示經過角色扮演後，說話不再像以前一樣直率；R-O-31 表示有把握改善自己的小氣；R-O-33 表示希望改善自己的粗心。

從以上列舉資料中，可以發現接受角色扮演教學模式生命教育課程的實驗組一，經由扮演活動後能覺察到自己的人格特質，有的變得較開朗（R-O-8）；有的變得較體貼（R-O-24、R-O-26）；面對自己人格上的缺點，抱持著改進的希望與信心（R-O-33、R-O-17、R-O-31）。顯示角色扮演教學模式生命教育課程能增進國小四年級學生對自己人格特質的了解與接納，同時課程的氛圍提供支持的力量，使實驗組一的受試者對自己人格特質的態度傾向正面積極。

在不同教學模式生命教育課程中，研究者以繪本「大象艾瑪」教導受試者每個人都是獨特的，我們要欣賞自己獨特之處，也要尊重別人獨特的地方。並請受試者在學習單寫下自己的特性，及自己的感受或當次教學的收穫，接受直接教導教學模式生命教育課程的受試者二寫下：

D-L-23 我看書很快，會畫畫、會唱歌、做家事、整理房間。收穫是覺得很快樂學到很多知識。

D-L-20 我的拿手絕活是會彈琴、游泳和打球等。「大象艾瑪」讓我覺得要珍惜自己的身體，不要因為別人嘲笑，而改變自己的樣子。

D-L-26 我具有幫助人的特性。如果和別人不同不要放棄自己，努力尋找自己的優點。

D-L-17 我有幾項特性，例如唱歌很好聽，作文也寫得很好，而且不補習也能考第一名。我對於我的特性，我非常滿意。繪本大象艾瑪給我的啟示是：就算身體有缺陷的人，我們也應該要接受他，與他好好相處。我們有位殘障人士，名叫王××。老實說啊！我有時

還是會排斥他，看完這個故事，我心中真是慚愧。

D-L-24 我游泳很快，很會看書，很會打躲避球。我覺得艾瑪很聰明，因為知道要去把自己身體的顏色改變，如果是我，我就想不出什麼辦法。

以上學習單顯示，實驗組二對自己的瞭解大多在於自己會做什麼事，但對自己人格特質的了解則較缺乏，D-L-23 覺得獲得許多知識；D-L-20、D-L-26 表示如果自己和別人不同，要珍惜自己，肯定自己；D-L-17 對於自己很滿意，認為要接納殘障人士；D-L-24 讚賞艾瑪的聰明。由於課程直接呈現獨特的艾瑪想辦法要和別人一樣，及艾瑪的朋友對牠的接納，引發 D-L-17 的反省及愧疚的情緒；D-L-24 也稍有自我貶抑的態度。

本研究所以評量自我概念的研究工具「兒童自我態度量表」，乃在評量受試者自我接納的程度，以受試者「真實我」與「理想我」差距的大小，來表示自我概念的強弱，兩者差距愈小，自我概念愈強，反之愈弱。

從自我概念形成的過程來看，Mead (1934) 認為自我是一種社會情境的產物，張家銘 (1993) 將有關 Mead 的論述整理，歸納成兩套自我的背景因素：(一) 溝通的過程和語言的使用 (二) 扮演和活動遊戲的進行。在第一種背景因素裡，透過言語的溝通，自我會有一種反觀與自省。在第二種背景裡，透過扮演與遊戲，個人可以從他人觀點在心裡想像或預見自己的表現，以扮演他人的角色而形成自我。而自我的發展有兩個階段：(一) 以重要他人 (significant others) 的態度來闡釋自己的自我概念 (二) 以「概括化他人」(generalized other) 的觀念來闡釋個體自我概念。

我們可以從 D-L-17 和 D-L-24 在學習單所表達的訊息，及 Mead 的理論和研究工具來了解為何直接教導教學模式生命教育課程會造成受試者二自我概念低落的原因。對於國小四年級學生而言，老師是他們的重要他人，當老師在課堂上提示給了一個較為完美的典範時，對於受試者而言，代表的是老師的態度，儘管老師未直接告訴他們一些“教條”，學生會以此典範反觀自照，而產生自省。但真實的自己和完美的典範 (理想我) 是有所差距的，拉大受試

者理想我與真實我的差距，降低自我接納的態度，而消弱了實驗組二的自我概念。這也可以解釋在實驗組二在「對自己人格特質的態度」後測表現顯著低於未接受任何生命教育課程的控制組，而在追蹤測驗上也顯著低於控制組與實驗組一。因此在生命教育的課堂上，老師若要提示生命典範，應以真實的人物為宜，讓學生能真正感受該典範熱愛珍惜生命的精神，較能激勵學生熱愛生命的態度，以免產生負面的效應。

值得一提的是，接受角色扮演教學模式生命教育課程的 R-L-33 在學習單寫下：

R-L-33：請你們別再笑我了，因為我是獨一無二的，每隻大象都沒有我身上的顏色，所以請你們不要笑我了。

從 R-L-33 的學習單中，讓人感受到角色扮演所激發出來自我肯定的力量，R-L-33 勇敢說出自我，也勇敢的要求別人的接納。顯示角色扮演教學模式生命教育課程能增進國小四年級學生對自我的悅納與肯定，形塑更積極正向的自我形象。

研究者在第二次直接教導教學模式生命教育課程教學時，在「人與我」向度，設計「EQ 訓練營」教學活動，引用幾篇文章，來教導學生如何涵養 EQ。在學習單上，接受直接教導教學模式生命教育課程的實驗組二紛紛寫寫下他們不開心的事，及經過教導後學習到的因應之道。

D-L-32 表示：「以前我五歲半的時候，我的爸爸和媽媽離婚，我想要他們合好，結果還是沒有合好，我的心情很心痛。」因應方式是：去山上放鬆心情，走一走、搞笑。

D-L-15 表示不開心的事情是：「打籃球時，有人搶我的球。」，因應方式則是：當作沒這回事。研究者激勵他：別當駝鳥了，想想辦法，不再讓人搶你的球吧！沒想到 D-L-15 的回應居然是：那我再去偷一顆！

D-L-11 表示：「月考這次有一科考不好，當時我很生氣，想要把考卷撕掉，可是我想了想，考卷也是我自己考的，最後我就沒有生氣了。」

D-L-19 表示：「月考考不好被爸爸打，我覺得很不爽而且想要罵爸爸，可是我不敢罵」。因應方式是：叫媽媽幫我買洋娃娃，我就滿意了。

D-L-6 表示：「我當時就會打牆壁，然後我的心情就會好一些，但是現在我不會這樣了」。因應方式是：只要快樂唱歌就會忘記不愉快的事。

D-L-32 面對父母離異，想要他們合好，然事與願違，感到心痛，以到山上走一走或搞笑自娛來因應失落的情緒；D-L-15 面對球被搶，假裝沒這回事，甚而轉而以社會不接受的方式來彌補自我的失落；D-L-11 面對考不好的憤怒情緒，是以理智來消瀾；D-L-19 面對被打的負面情緒，轉以物慾的滿足來平衡；D-L-6 面對不如意的事，剛開始以自殘的方式來紓解情緒，經過直接教導後，改以較健康的歌唱來抒發不愉快的情緒。從以上資料，發現經過直接教導後，實驗組二的受試者面對不愉快的事，大多在理智層面來因應，改變自我的想法，以消瀾不愉快的情緒，甚至轉化成不為社會所接受的方式，來彌補自我的失落，而沒有辦法更進一步積極的將上課所得轉化成現實生活中可以具體改變的行動，來形塑更積極的自我形象。

Maglio 和 Robinson (1994) 也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，若是要做深入個人內在世界的分享可能是無法達到 (林明和、連廷嘉，2001)。

美國臨床心理學家 Fitts (1965) 將認為自我概念涵蓋內在架構和外在架構，外在架構即顯現於外的生理我、道德倫理我、心理我等靜態層面的自我概念內涵；內在架構即內隱於心的自我內在狀態，包括自我認同 (個人所認識的自己的現況)、自我滿意 (個人對自己現況的滿意度)、自我行動 (個人對於接

納或拒絕自己後，實際所採取的應對行動)。

從 Fitts 對自我概念的解析，可以了解接受角色扮演教學模式生命教育課程的實驗組一儘管外在架構並無顯著改變，但經由扮演的過程增進了對自我的了解、悅納與肯定，增強內穩於心的內在架構，進而增進了實驗組一的自我概念。而接受直接教導教學模式生命教育課程的實驗組二，經過課堂上的教導，雖然能在「理智」層面引導受試者對於事物有另一種思維，但缺乏更積極的行動，來型塑更為自己認同、滿意的自我形象，以強化自我概念。

三、不同教學模式自我轉化之歧異性

在設計角色扮演教學模式生命教育課程時，研究者以「繪本」做為媒介，先呈現繪本之一部分，接著確定問題，設定角色，讓受試者作即興的演出。在課程結束後的口頭訪談中，研究者詢問受試者「角色扮演」和「只讀繪本」有何不同？受試者紛紛表達「角色扮演」能讓人能夠真正體會劇中人物的感受，具有身歷其境的感覺。列舉如下：

R- I -24：讀繪本就…只是…看那故事，然後扮演就是…讓我們去體會那個人的感覺啊！扮演媽媽這個角色時，感覺好像突然好老…。

R- I -10：(角色扮演)會深入體會到繪本的意思。

R- I -25：嗯…老師會讓我們…就是看就是你把它情節變得不一樣的感覺…
嗯……就是跟繪本不一樣的感覺嗯……可以自己親身體驗的感覺。

R- I -25：(讀繪本)就只能看它在…看它在…就不能感覺…假如你在看灰姑娘，那你很喜歡那個角色，如果我們自己來演的話就好像自己變成灰姑娘的感覺。，就是可以給我們親身體驗一下，讀繪本只能看而已，不能親身去做。

R- I -26：(角色扮演)可以自己去體會那個小說(繪本)裡面的感覺。直接讀

繪本就感覺這樣聽故事的感覺，如果加上扮演角色就感覺我們到那一本書裡面跟她一起看的這個跟他，好像他們在演，我們在旁邊看這樣，好像在小書裡面一樣，不像只有聽故事，好像自己也在那本書裡面當角色。

師：當你扮演劇中人的角色時，你常常都有出來扮演，你心中的感覺是怎樣的？

R- I -26：是覺得很高興、很開心啊！可以扮演到這個角色，也可以體會··體會她的感覺。

師：比如說，我記得有一次你扮演姊姊和妹妹嘛！本來你扮演在搶玩具，（生：對），你那一次扮演，覺得你真的是那個姊姊或妹妹嗎？

生：嗯！

師：真的？

生：感覺··真的是很想要跟她搶過來的感覺。

師：那你還有扮演過什麼？

生：扮演那個··那個跟那個樹要東西。

師：對，愛心樹。哪你覺得呢？你的感覺是什麼？

生：感覺想把她砍下來，帶走。

師：你為什麼想把樹帶走。

生：就··因為我們就一直在扮演嘛，就要全心的投入那一本小書，所以就很想把它，跟書上說的一樣把它帶走啊！

R- I -35：就是說如果你要扮演什麼角色，你要去做那個事情，把你自己當做那個人，這樣才能知道。

實驗組一 R- I -24 表示「角色扮演」可以體會劇中人的感覺，當扮演媽媽時，好像真的變老一樣；R- I -10 表示角色扮演能深入體會到繪本的意思；R- I -25 表示角色扮演和讀繪本不同之處在於「親身體驗」的感覺，演灰姑娘時好像自己真的變成灰姑娘；R- I -26 深刻的體會劇中人的感覺，全心投入劇中，她表示角色扮演讓我們感到與繪本中的人同在一起，扮演和姊姊搶玩具的妹妹時，感覺真的要把它搶過來；扮演「愛心樹」中的人，像真的要把樹砍下來。R- I -35 表示「扮演」就是把自己當做那個人。從以上口頭訪談資料中，角色

扮演教學模式生命教育課程讓實驗組一的受試者將自己的「自我」融入繪本所描繪的情境中，他們深深的投入其中，深刻的體會到繪本中的人物的生命力。經由「扮演」，他們彷彿變身為另一個人，而轉化了「自我」。

直接教導教學模式生命教育課程中，研究者以繪本「花婆婆」做為中的主角「花婆婆」做為典範，引導受試者思考在自己的生活裡，可以做哪一件「讓生命更美麗的事」，以實踐生命的意義。也以一些短的影片，透過短片中平凡卻認真面對生命的人物，希望受試者能學到他們正面積極的生命態度。在口頭訪談中，受試者 D-I-2、D-I-11、D-I-I4、D-I-17、D-I-34 表示對這些人物認同，也願意學習他們的態度。列舉如下：

D-I-2：他們很願意為別人幫忙……就像那個ㄟ我們之前第三課就有小水滴和大水滴它們就是…大水滴就默默奉獻。

師：那你會想要去學習它們或是效法它們的態度去做事情嗎？在你平常做事。當你上過這樣的課，你會不會想說，嗯，我也要跟他們一樣。

生：會啊。

D-I-4：嗯…我覺得…每個人只要你喜歡…你喜歡從事什麼行業，只要努力去把它完成啊，然後不要半途而廢啊，這樣子…這樣子…你會成功…永遠會成功。

師：那你會去學習或者是效法他們做事的態度嗎？

生：會啊！

D-I-11：我覺得他們很認真，努力在幫我們的地球那個更美麗，更好。我會尊重他們，然後學習他們，全心全意的保護這個地球，護衛地球。

D-I-17：覺得他們很不簡單。

師：很不簡單，那因為他們很不簡單，你會不會想要去學習他們？

生：嗯！

D-I-34：很…尊敬他們。

師：那你會去學習或效法他們的態度去做事嗎？

生：會。

D-I-2 表示這些楷模人物默默奉獻自己；D-I-11 表示他們很認真；D-I-I4 表示他們能夠努力去完成自己喜歡的工作；D-I-17 認為他們很不簡單；D-I-34 則很尊敬他們，顯示接受直接教導教學模式生命教育課程的實驗組二受試者認同這些楷模人物的態度，願意去仿效他們的態度。

但在實驗課程結束後的意見調查表及口頭訪談中，D-I-2、D-O-2、D-O-7 對於課程提出如下建議見：

D-I-2 能派一件作業讓大家回去做，跟這次課程有關的。

D-O-2 應讓大家實際體驗。

D-O-7 希望老師能讓我們實際去做。

D-I-2 建議能派一件跟課程有關的作業回去做；D-O-2 表示應讓大家實際體驗，D-O-7 表示希望老師能讓我實際去做。顯示接受直接教導教學模式生命教育課程的受試者，對於課堂上所學也有心付諸於行動，只是較為被動，需要老師派作業回去做。

從以上資料顯示，接受角色扮演教學模式生命教育課程的受試者將本身的「自我」融入劇中人物，「扮演」時身歷其境的感受，提供了實驗組一受試者深刻而生動的心理動力，得以轉化現實生活中的「自我」，有效提升實驗組一的自我概念。直接教導教學模式由於是採直接的教導，受試者雖然能夠認同楷模人物，也願意學習他們的態度，但因課程本身並未提供受試者“行動”的機會，所以在自我轉化的心理動力上，缺乏角色扮演因感同身受而產生深刻鮮明的轉化動力，所以在提升受試者的自我概念，成效不及角色扮演教學模式。

直接教導教學模式的內容有二：概念與技巧。研究者考慮本身並非受試者的級任老師，一週利用兩節的時間進行實驗教學，所以課程採以「概念」為主軸來設計。但上述的結果及受試者的建議，讓研究者深深省思，將直接教導教

學模式運用在生命教育上，在課程設計時，若以「概念」為主軸，可伴隨實際的行動做為家庭作業，將課堂上習得的概念化為具體的行動，知行合一，來培育受試者健全統整的人格。此外，也可思考以「技能」為主軸來設計直接教導教學模式生命教育課程，將抽象的概念化為具體的行動，一步一腳印在日常生活中實踐，老師扮演激勵與讚美的角色，透過良好行為的養成，從外而內，逐漸塑造學生美好的人格，或許會有不同的學習成效。

貳、不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生「人際關係」效果之討論

根據前述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 4-1-2。結果顯示接受角色扮演生命教育課程之實驗組一「人際關係」總平均數是先升後降；接受直接教導生命教育課程之實驗組二「人際關係」總平均數是先降後升；未接受任何教學模式生命教育課程之控制組「人際關係」總平均數則沒有什麼大的起伏變化。在前測平均上，實驗組一「人際關係」總平均數最低，控制組居中，實驗組二平均數最高，但三組受試者間均未達顯著水準。接受不同教學模式生命教育課程之後，後測結果顯示接受角色扮演教學模式生命教育課程之實驗組一「人際關係」總平均數急劇上升，而接

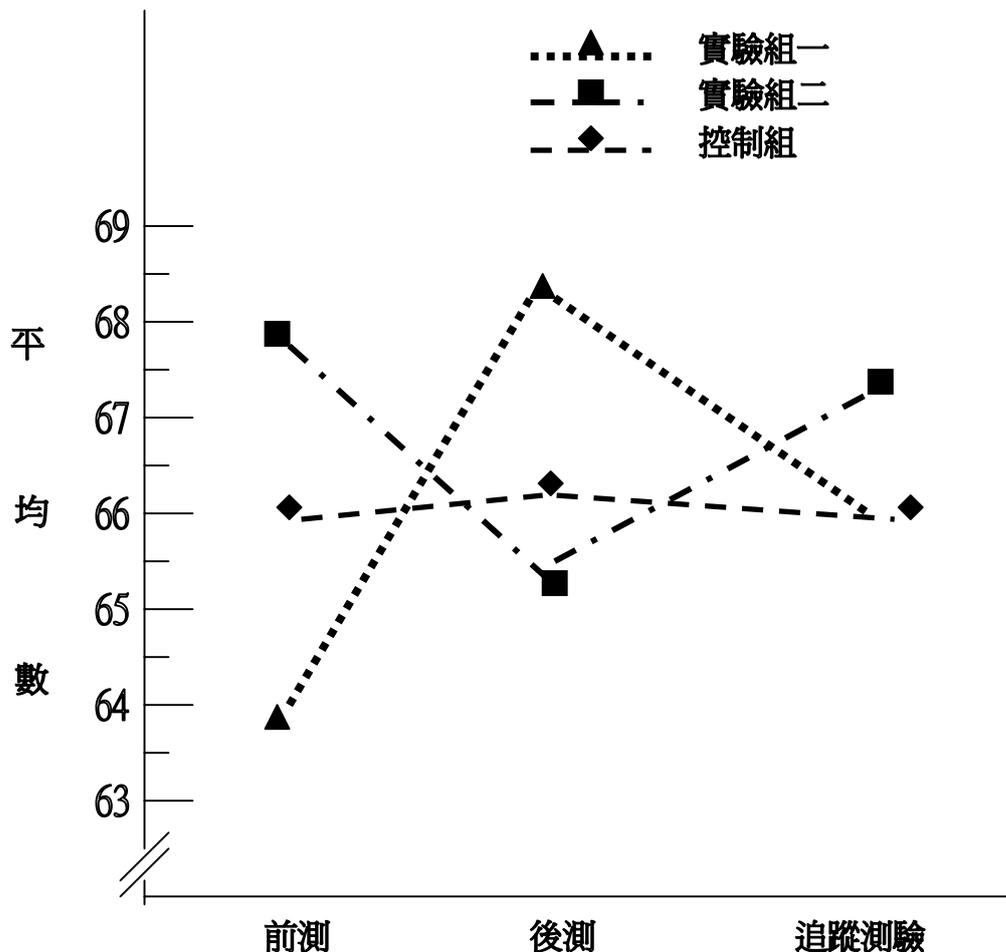


圖 4-2-2 不同教學模式生命教育課程人際關係平均數

受直接教導教學模式生命教育課程之實驗組二「人際關係」總平均數在後測時反較前測低落，居於三組最低，顯著低於實驗一和控制組。追蹤測驗時，實驗組二總平均數有所上揚，實驗一總平均數有所下降，控制組則無顯著變化，就統計結果，實驗組一和控制組仍顯著高於實驗組二。從平均數圖表可以看出，接受角色扮演生命教育課程的實驗組一其「人際關係」總分平均數，從前測高於後測，延宕測驗亦高於前測，顯示角色扮演教學模式生命教育課程有助於提升實驗組一受試者的「人際關係」。接受直接教導生命教育課程的實驗組二其「人際關係」總分平均數，後測及延宕測驗皆低於前測，顯示直接教導教學模式生命教育課程不利於提升實驗組二受試者的「人際關係」。研究者試圖由受試者在學習單、口頭訪談、回饋單、本身教學的感受，梳釐出受試者的學習成效，並對照既有文獻，試圖探討出其中原由。

有關不同教學模式生命教育課程對人際關係的影響，吳淑貞（2004）研究發現角色扮演生命教育課程對高職女學生「人際關係總分」具有立即性及延宕性影響顯著成效，直接教導生命教育課程在「人關係總分」具立即性影響成效，但兩組間無顯著差異。詹明欽（2002）以準實驗教學探討不同取向生命教育課程對國小學童人際關係的影響，發現生死取向生命教育對兒童「整體的人際關係」、「與同學的關係」具有顯著的立即性改變；而在「整體的人際關係」、「與同學的關係」、「與朋友的關係」、「與家人的關係」也具有顯著的延宕性改變。毛淑芳（2003）研究發現生命教育有助於改善國小四年級學生「人際關係」。本研究發現不同教學模式對國小四年級學生人際關係影響迥異，以下彙整質性資料及文獻探討其中原由。

一、不同教學模式人際視野之歧異性

經過生命教育實驗課程及後來所做一系列回饋和訪談中，研究者感受到對國小四級學生而言，最切身的人際關係是與家人之間的關係。在緊密的家人關係間，往往隱含著衝突，其中最常發生的是親子衝突和手足之爭。不同教學模式生命教育課程的受試者面對人際衝突，受試者體驗到的人際視野是不同的。以下列舉加以說明分析：

R- I -24 以前我和哥哥吵架，只想怎麼才能吵贏哥哥，從來沒有想過要和他和解。然後扮演過媽媽以後，就知道要怎麼解決事情啊。扮演媽媽，然後就是知道媽媽會用什麼方式解決，然後同學演的也是用什麼方法來解決，然後就可以學起來解決和哥哥的事情。

R- I -35 可以了解別人大概他的思想是怎樣的，然後不要去嘲笑別人，那人家會不高興，就不跟你做朋友了，人緣就會不好。

R- O-17 我會以他人的角度和去他相處。

D-L-20 媽媽他一直叫我要去學鋼琴，但我不想學，她卻一直逼我，我小時候只是因為對鋼琴感興趣，想學學看，現在我課業繁忙，她還是一直叫我學，使我不開心。因應方式是：我覺得就上面我寫的事來說，媽咪應該想一下怎麼做才能讓我感到愉快。

D-L-13 哥哥打電腦打得比我久時，我非常生氣，就和他打起架來，結果爸爸過來處罰我們。因應方式是：以後我要和他打得一樣久。

接受角色扮演教學模式生命教育課程的實驗組一 R- I -24 表示過去和哥哥吵架只想吵贏而已，但經過扮演媽媽和觀看同學的表演，就學到了更多方法來解決和哥哥之間的紛爭。R- I -35 表示經過扮演後，能夠知道別人的想法，就不會去嘲笑別人，人緣才不會變差。R-O-17 則直言能以他人的角度和他相處。從以上資料發現，在面對人際衝突時，角色扮演教學模式生命教育課程經由「扮演」及「觀看」，能提供試受試者更多的觀點與視角，而擴大了受試者的人際視野，改變原先的觀點甚至感受，而改善了人際關係。

接受直接教導教學模式生命教育課程的實驗組二 D-L-20 表示自己不想學鋼琴，媽媽卻一直要她學，經過直接教導，她認為媽媽應該站在她的立場想，怎樣才能讓她愉快；D-L-13 因為打電腦和哥哥打架，結果被爸爸處罰，經過直

接教導，因應的方式是自我補償，以後要和哥哥打得一樣久。從以上資料發現經過直接教導後，面對人際衝突，實驗組二的受試者依舊執著於一己的觀點與立場，無法突破人際的藩籬，以對方的觀點重新看待事物，人際僵局依然如故，以致無法有效提升人際關係。

王淑俐（2000）認為影響人際關係的因素有個人特質、表達能力與方式、生活環境與經驗、立場與觀念的差異，其中立場與觀念的差異方面，社會心理學研究發現，人類有「自我侍奉」的心理傾向，為了維護自尊，專挑好的形容自己，卻以「不好的」來看待人。於是形成人際溝通的障礙，而且容易產生人際衝突（邱瓊瑩，2003）。從以上資料也可以發現，角色扮演教學模式生命教育課程透過扮演的歷程，可以打破自我視野的框架，站在對方的立場來看待事物，破除「自我侍奉」的心理傾向，人際溝通無障礙，而能有效增進人際關係；直接教導教學模式生命教育課程本身無法提供這樣的人際視野，以致增進人際關係的成效不彰。以上說明也可以解釋不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生「人際關係」總分立即性、延宕性影響，實驗組一顯著高於實驗組二和控制組。

二、不同教學模式對殘障體驗之歧異性

有關不同教學模式生命教育課程對異於正常人的殘障人的相處，在直接教導教學模式生命教育課程方面，研究者透過繪本「我的妹妹聽不見」的呈現，來教導受試者了解聽障者的生活世界，同時藉由作者對妹妹的態度，來學習對殘障人應有的態度。在角色扮演教學模式生命教育課程中，則安排一次類似體驗活動的課程。一開始先讓受試者觀看一些殘障者包括聽障、肢體障礙、視障者團體所表演的舞蹈，再讓受試者把一隻手綁起來模擬肢體障礙的人，並以打躲避球的活動替代跳舞，來做一個真實的扮演。不同教學模式生命教育課程的受試者在學習單寫下：

D-L-23 妹妹會談鋼琴，但是聽永遠聽不見琴聲也不會唱歌。學會了怎樣去珍惜別人，怎麼去愛別人。

D-L-31 我覺得他的姊姊非常的和善，妹妹也很努力學習說話。殘障者希望我們可以當他們是一般人，因為她們身體殘缺又不是他們願意的，也不是故意的。

D-L-11 這個姊姊沒因為妹妹聽不見聲音就不跟妹妹玩了，而且也很喜歡妹妹，這個姊姊還很有耐心的教妹妹說話，我還學到了怎麼去愛別人、關心別人。

D-L-8 作者很用心的教她唇語，媽媽也很用心的教她。不管是殘障的人或是正常的人都要用正常的心去看他們。

R-L-17 我們只打躲避球就很困難，何況他們要跳舞，而且少了一隻腳，真佩服。

R-L-23 打完球我覺得他們跳舞的人一定很不方便，但他們還是很認真的跳，真的很厲害。

R-L-11 他們比我們還厲害，我們只是打球，他們卻跳舞，我很佩服。

從以上資料，了解到直接教導教學模式的受試者對殘障者的態度屬於一種『理智的了解』，如 D-L-31 所表達的：殘障者希望我們可以當他們是一般人，因為她們身體殘缺又不是他們願意的，也不是故意的。D-L-8 表示要以平常心來對待殘障人，D-L-23、D-L-11 表示了解了聽障人的生活世界，及如何去愛他們，但對於如何去「愛」，並沒有具體的說明；但接受角色扮演教學模式生命教育課程的受試者由於學習的過程，經過直接的體驗，真正的領會了殘障人的利害，而打從心裡發出感佩之聲。這種情感上的敬佩，引領受試者真實的進入殘障者的生活世界，增益了實驗組一的人際關係；直接教導教學模式對殘障者的態度則止於理性層面，無法真正同理殘障者，難以增益實驗組二的人際關係。

三、不同教學模式人際互動之歧異性

角色扮演生命教育課程以「角色扮演」的方式做為教學的媒介，在上課中，同學們一起討論如何表演，表演完後一起分享彼此的觀點。在這動態的過程中，人際的互動是自然而活絡的，而透過表演及交流分享的過程，同學更認識自己，也更了解別人。在生命教育總回饋單中，實驗組一的受試者表示對角色扮演教學模式生命教育課程滿意的原因是：

R-F-9：我學到很多東西，交到很多好朋友。

R-F-10：可以更了解同學。

R-F-15：可以跟同學一起互動。

R-F-17：很有趣，更容易了解自己。

R-F-21、R-F-23：因為老師可以更了解我們。

R-F-22：可以讓我們更懂事，更了解自己。

R-F-32：因為這樣可以更了解我們。

R-F-33：可以更了解自己。

實驗組一 R-F-17、R-F-32、R-F-33、R-F-22 表示角色扮演教學模式生命教育課程可以使他們更了解自己；R-F-10 則表示角色扮演教學模式生命教育課程可以讓他更了解同學；R-F-15 表示喜歡角色扮演教學模式生命教育課程的原因是因為課程本身提供了和同學互動的機會；R-F-9 表示學到很多東西，交到很多好朋友；R-F-21、R-F-23 表示角色扮演生命教育課程提供了老師了解同學的機會；R-F-22 表示角色扮演生命教育課程可以使他更懂事。從以上資料中，得知角色扮演教學模式生命教育課程提供許多人際互動的機會，所以能增進對自己或同學的了解，在相互了解的基礎下，得以增進人際關係。

Rubin (1985) 指出兒童期的人際關係主要有兩類，一是與父母的關係，一是來自友伴的關係。與友伴的人際關係建立在遊玩上，可以幫助兒童促進社交技巧、自我了解及產生對團體的歸屬感 (邱瓊瑩, 2003)。對實驗組一的受試者而言，角色扮演教學模式生命教育課程的扮演活動即是「遊玩」，可以幫

助兒童促進社交技巧、自我了解及產生對團體的歸屬感，而增益人際關係。

直接教導教學模式強調課程和教材的建構。教師在教學前即預先擬定教學內容與程序，設計教學腳本，以備上課之用。研究者每次教學之前，事先準備好上課所要用到的教材。課程結束後，接受直接教導教學模式生命教育課程之受試者二紛紛在課程總回饋單表示對直接教導教學模式生命教育課程滿意的原因是從中學到許多「知識」與「道理」，列舉如下：

D-F-2：因為老師常教我們一些道理，例如：怎麼讓世界更美好。

D-F-7：因為可以學會很多知識。

D-F-8：因為老師教我們很多東西，讓我們得到知識。

D-F-13：老師會讓我們討論，增加很多新知識。

D-F-14：可以學到更多知識。

D-F-18：可以認識很多東西。

D-F-19：可以知道很多知識，和要怎麼幫助別人。

D-F-20：因為讓我學到許多東西。

D-F-28：可以讓我們學到很多的知識。

D-F-30：很有趣，增加我的知識。

D-F-31：內容豐富，很有知識。

D-F-33：能學到許多東西。

D-F-34：了解怎樣做人。

對直接教導教學模式生命教育滿意的原因，受試者 D-F-7、D-F-8、D-F-13、D-F-14、D-F-19、D-F-28、D-F-30、D-F-31 提到可以在其中學到許多「知識」；D-F-2 提到老師常教我們一些「道理」；D-F-18 認為可以「認識」很多東西；D-F-20、D-F-33 表示生命教育課程讓他學到許多東西；D-F-34 則在課程中了解到怎樣做人。從以上受試者在課程總回饋單所表達的意見，得知實驗組二的受試者普遍感受到學到了許多「知識」與做人的「道理」，其學習成效較偏重認知層面。

在口頭訪談中，受試者也提到直接教導生命教育課程教導了做人處世的態度和道理，透過教導讓他們了解什麼是「尊重」，同時也能在日常生活中實踐。列舉如下：

D-I-4：不管…不管他是好是壞然後我都…都很尊重的去和他做朋友，然後不看他的缺點啊！就是以前我們都不跟他玩，現在都跟他玩啊（師：喔…）然後都給他機會啊！

D-I-34：（直接教導生命教育課程）我就是教導我們做人處世的態度，學習到做人處世的道理，才不會讓別人討厭。以前就是對同學都動手動腳，那現在就比較少。

D-I-11：有教比較知道什麼叫做尊重，沒有教比較不知道什麼叫做尊重。如果有教的話…如果有教的話，如果媽媽叫我們去掃地的話，我會乖乖的去掃。如果沒有教的話，有可能會頂嘴。

D-I-17：就是我們在討論什麼東西嘛，然後就會有很多意見啊！然後我就不一定要用我的想法，就讓他們去決定。

實驗組二 D-I-4 表示以前會因歧視同學而不跟同學玩，上過生命教育課程後，學會尊重別人，就不會因同學的好壞、缺點而排斥同學，而能給予機會，和同學玩在一起；D-I-34 表示以前會對同學毛手毛腳，學會了「尊重」後，現在比較不會，比較少；D-I-11 表示沒上過生命教育課程前，媽媽叫他去掃地，可能會頂嘴，上過生命教育課程後，就會乖乖的去掃。D-I-17 表示學會「尊重」的概念後，在課堂上和同學討論東西，就不一定要用自己的意見，而能尊重同學的決定。從以上課程總回饋單和口頭訪談資料中，得知大多數接受直接教導教學模式生命教育課程之實驗組二，普遍感受到從課程中學習到做人處世的道理，透過老師的教導學會許多知識或概念，部分受試者也能將這些概念或知識，在日常生活中實踐。然而，美中不足的是，由於直接教導是以老師直接教導學生為主，缺乏同儕或人際之間真實的互動體驗，以致在提升人際關係上效

果不彰。

以上分析，也讓受試者體會到對於人際關係而言，角色扮演教學模式生命教育課程，課程本身的扮演活動“直接”提供真正理解的媒介，對人際關係的增進，較為立即有效。而直接教導教學模式生命教育課程，雖由老師直接提出範例示範，反而只是“間接”在認知層面提供理解的結果，受試者無法直接感受與體會到真實的人際關係，也因此在人際關係的學習成效不及角色扮演教學模式生命教育課程。

參、不同教學模式其他學習成效之歧異性

儘管直接教導教學模式生命教育課程對提升國小四年級學生「自我概念」、「人際關係」的成效並不顯著，但在其他方面卻具有學習成效。

本研究以「天人物我」為生命教育的內涵架構，以上所述學習成效大多屬「人與自己」、「人與他人」的向度，有關不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生在「人與自然」、「人與天」的學習成效亦有不同，分述如下：

一、不同教學模式在「人與自然」之學習成效

在實驗課程中，有關「人與自然」的生命教育向度，在直接教導教學模式生命教育課程的安排上有兩次教學活動。一次是「珍愛地球」教學活動，課程分為兩部份，其一是透過繪本「恐龍與垃圾」來幫助受試者省思人類對地球的破壞，及教導人類對地球應有的態度，其二在認知層面介紹地球形成的過程及現在面臨的危機，希望受試者能了解地球形成不易，而對地球滋生珍愛之情。課程最後，受試者回應學習單的問題：地球形成到成為一個適合生物居住的星球，歷經許多歲月，人們應該怎樣對待地球？回答類似「珍惜，好好愛惜」有 27 人；「愛護地球、保護地球」有 2 人；

D-L-13 表示「好好愛惜，不要污染地球」；

D-L-31 表示「不亂丟垃圾，還要做好資源回收」；

受試者也寫下當天所學習到的：

D-L-31 我覺得今天很開心，因為學到了很多，也知道了九大行星是什麼星。還知道最好不要用什麼東西，不然會破壞地球。

D-L-10 讓我知道溫室效應、臭氧層的影響。

D-L-13 少用氟氯碳化物，讓我們的地球永久下去。

D-L-25 我覺得要愛護地球，多做環保。地球只有一個，讓以後的子孫有個美好地球。

D-L-18 我們要好好保護地球，讓動物、人類有一個乾淨生存的地方。

D-L-20 我學到我們對地球的傷害有多大，所以要珍愛地球。

D-L-12 我覺得我們應該好好愛護地球，讓我們、動植物和後代子孫有一個乾淨美麗的地方生存。

以上資料顯示直接教導教學模式生命教育課程透過教導，能讓國小四年級學生了解地球形成不易及現在所面臨的危機，而能省思人類對地球的破壞，進而能夠進一己之力來珍愛地球。

另一單元，研究者選擇繪本「愛心樹」做為教學的素材，希望能讓國小四年級學生培養珍愛自然的態度。在直接教導方面，除呈現與解說繪本「愛心樹」外，並呈現樹的醫生楊甘陵先生醫樹的情形；在角色扮演教學模式生命教育課程中，此次教學前半段以全班學生兩個一組做配對並交換將繪本內容做模擬扮演，後半段則選取兩個同學一組分段扮演。這次教學過程非常愉快也很感人，尤其是最後，扮演的同學非常有默契，在對白結束後，扮演樹的同學趴跪在地上當做樹根，扮演人的同學自然的坐在同學的背上（即樹根上），形成一副讓人感動不已的畫面。扮演完畢後，實驗組一的 35 位受試者有 34 位在學習單上表示受到感動，並紛紛寫下心裡的感動：

R-L-26 非常的感人，最後樹什麼都沒有了，小男孩要休息，樹還是叫小男孩坐上它的老樹根。樹你好好喔！我會擁抱你！太感人了！眼淚都流眼角了！

R-L-24 令人感動的流下淚來，樹不斷的滿足男孩，可是男孩卻不滿足的一

直要求樹，樹還是答應，最後還因為沒東西給男孩而跟男孩說對不起，真令人感動。樹，謝謝你一直陪著我。

R-L-17 很感動，因為樹位了滿足男孩的需求，一直不斷的付出，不求回報。就算自己一無所有，也都沒關係，還是很快樂。最後男孩老了玩不動，樹只剩樹根，他們倆互相陪伴。樹，你好委屈喔！我不應該這樣對待您！！

R-L-33 大樹願意犧牲自己的一切給小男孩，而且不求回報，我覺得很感動。我們平常應該好好愛護植物，讓大地永遠綠意盎然，多采多姿，不要讓大地一點生氣也沒有。

R-L-29 我覺得這個故事很感人，樹木雖然被男孩砍掉了，到最後他沒有東西，還可以讓男孩坐。我以後一定會愛惜樹木不要亂砍樹木。

R-L-10 我感動的地方是那棵樹不求回報的付出，最後付出到只剩下樹根和一點樹幹。謝謝你不斷的為我付出自己。(R-L-37、R-L-26、R-L-36、R-L-31、R-L-18、R-L-23)

R-L-2 我覺得這次的活動讓我學到要怎樣幫助同學，怎樣對待我的朋友。

實驗組二的受試者最受感動的地方是樹不求回報不斷的付出，儘管只剩一點樹根，樹還是給予男孩。R-L-24、R-L-26 感動的流下淚來，R-L-17 經由樹與男孩的互動，省思到男孩不該如此對待樹，R-L-29、R-L-33 則反身自省要好好愛護樹。R-L-2 則從樹與男孩的關係聯想到怎樣對待同學與朋友。

接受直接教導的實驗組二受試者在學習單寫下：

D-L-15 辛苦你了，你是我永遠最好的朋友。

D-L-33 我非常謝謝您。

D-L-23 抱歉，我不應用你的身體來做東西。

D-L-2 你真是我最好的朋友！我們永遠不離開。

D-L-17 謝謝你陪我走過一輩子。

D-L-26 謝謝你給我許多幸福！我愛你！

D-L-30 謝謝你！！！你是我最好的朋友，我會永遠記住你這個朋友。

D-L-18、D-L-10、D-L-34 謝謝你給我這麼多東西。

D-L-21 希望你能堅強的活下去，不要放棄自己。

D-L-12 謝謝你，希望下輩子也能和你做最好的朋友。

D-L-31 我很謝謝你對我這麼好，我也很喜歡你，我們要永遠在一起。

從以上學習單中，發現接受直接教導教學模式生命教育課程的實驗組二受試者對愛心樹表達了感謝之意，且對自己的行為也有所反省（D-L-23）。

從以上接受不同教學模式生命教育課程受試者的學習單中，發現角色扮演教學模式生命教育課程，由於是以扮演做為學習的媒介，在扮演的過程中，能激起受試者的情感，同時產生移情的作用，藉由男孩與樹的互動，不只激起受試者深受感動的情緒，也讓受試者反省自己與樹的關係，而能涵養受試者愛護樹木的情感；直接教導教學模式生命教育課程的受試者也表達了對樹的感謝和反省，卻缺乏像實驗組一受試者那般深受感動的情緒。從繪本「愛心樹」運用在不同教學模式的過程中，可以清楚的察覺到不同教學模式生命教育課程學習成效最大的不同處在於直接教導教學模式生命教育課程以直接教導方式進行，學習過程中缺乏有力的激發情感的媒介，所以無法像角色扮演教學模式一般產生學習遷移，進而達到生命教育所欲培養的珍愛萬事萬物態度的目的。

二、不同教學模式生命教育課程在「人與天」之學習成效

在實驗課程中，有關「人與天」的生命教育向度，研究者選擇繪本「花婆婆」做為教學的素材，希望藉由做一件讓世界更美麗的事，來讓國小四年級學生省思生命的意義。角色扮演教學模式生命教育課程的教學過程，是將繪本呈現直到最後，當圍在花婆婆身旁的小女孩尋思道：我要做什麼事讓世界更美麗？此時讓實驗組一的受試者扮演繪本中的小女孩，藉由扮演來引導受試者探

索生命的意義，此時實驗組一的受試者紛紛扮演撿垃圾、鋤草、資源回收等美化環境或保護環境的動作，在學習單上也是這樣回應。

直接教導教學模式教學過程，也是呈現繪本加以講解，再播放吳念真所拍的平凡人物認真生活的短片。對於如何做一件讓世界更美麗的事，不同教學模式的受試者在學習單寫下：

R-L-15 做資源回收、掃地、撿垃圾（11、12、5、30、7、33、29、26、10、1、23、24、27、4、18、2、4、19、35、17、25、20、34、8、28、21、6）。

R-L-3 種花草樹木（32、16、13、22）。

R-L-9 摺紙。

R-L-19 做環保。

R-L-31 清理環境。

D-L-26 從鋼琴裡彈出美妙的音樂，讓全世界的人都聽到！

D-L-17 遇到有困難的人，只要我有那個能力，我一定會盡力幫忙。每天午餐如果有剩下，我們都會把菜包起來送給阿婆。

D-L-16 餵流浪狗吃東西。（D-L-6、D-L-8）

D-L-10 看到不方便的人，我就去幫助他，帶他到想去的地方。

D-L-34 捐發票給創世基金會。

D-L-33 當醫生幫別人治病。

D-L-11 自備購物袋，少用塑膠袋。

從以上學習單可以發現接受直接教導教學模式生命教育課程的受試者能從自己的日常生活當中找到生命有意義的事，肯定自身的生命意義；接受角色扮演生命教育課程的受試者因為在扮演過程中，缺乏足夠的張力激發受試者省思生命意義，所以無法產生精采的扮演和討論。所以本研究實驗課程在「人與天」生命意義的探索上，直接教導教學模式生命教育學習成效反而較為優異。原因可能是生命意義的探索對國小四年級學生而言較為陌生或困難，必須透過充分的解說與舉例，所以直接教導具有較好的成效。而要以角色扮演教

學模式來探討生命意義需要選擇具有足夠張力的兩難情境，來激發受試者思索生命的意義的動力，或在扮演前，安排充分的小組討論，讓受試者釐清自己心理的想法和原因，才能有效引導受試者探索自己的生命意義。

三、直接教導教學模式生命教育其他學習成效

(一) 涵養臨終關懷，啟迪生死智慧

在直接教導模式生命教育課程中，研究者安排一次臨終關懷的課程，選用繪本「再見，艾瑪奶奶」當作教學材料。本書以一隻貓的立場來敘述得了血癌的艾瑪奶奶如何渡過她生命的最後一年。在教學後，研究者請實驗組二的受試者在學習單寫下：1、如果你的生命只剩下最後一年，你想做些什麼？2、寫一封或幾封信給你想要寫給他的人。

研究者彙整學習單，發現對於生命最後一年的構想，實驗組二的受試者有的以平常心去面對生命最後的歲月，如

D-L-7 表示「我在這一年裡不管如何，我都要像平常一樣，做家務和種花，然後告訴大家我的一生一世。」；

有的珍惜和家人相聚的最後時光，如

D-L-1 表示要「幫家人拖地，跟家人快樂的一起吃飯。」

D-L-23 表示：「我想做的事：做畫、吹直笛給爸媽全家人看、聽。」；

有的想趁最後的時光，好好玩一場，一償此生之夙願，如

D-L-23 想去環遊世界 365 或 366 天、D-L-4 想做著保時捷環遊世界，還要做火箭到冥王星、

D-L-29 想到處出國遊玩，也要到美國做火箭看看外太空。

D-L-17 也要去環遊世界，還要紀錄小時候的點點滴滴。

D-L-25 要打電腦打到夠，還要到戶外玩或散步，另一方面也不忘孝順父母，幫忙做家務；積福氣，做善事。

有的展現綿密細膩的情感，如 D-L-34 表示：我想練習小時候學過的小提琴，和養動物來陪伴我。我如果無聊時，我想要聽古典音樂，或找朋友聊聊天，做運動。如果我的兒子或孫子來找我，我會親自為他們拉小提琴，當他們

想睡覺時，我會拉搖籃曲，當他們活力旺盛時，我會拉玩具兵進行曲，我會配合他們的心情拉出不同的曲子。

也有的想無拘無束，自由自在的生活，如 D-L-20 表示：我想要做一個快樂的人，生活過得無拘無束，什麼都不用煩惱，去我從前到過地地方，回憶往事，在院子裡種滿漂亮的花，讓人看了心曠神怡。

也有人發願助人，如 D-L-6 表示：這一年我要幫助別人，讓人幸福。我看到的人，我一定用全力去幫助他，看到窮人，也會捐一些錢給他們。

D-L-26 則想要做一件讓世界更美麗的事—把美妙的音樂傳到全世界。

D-L-2 想要孝順父母。幫忙父母做事，折衣服、撲棉被……把不好的事情忘掉。

在最後的遺言裡：

豁達的 D-L-4 交代父母：「當我死了以後，我要穿我最喜歡的衣服，還要把我的玩具和零用錢，跟我一起埋葬。」。

D-L-29 也表示：親愛的家人，如果我要死了，請讓我快樂的走吧！我死了以後就把我剩下的錢拿給孤兒院。

D-L-1 寫下對家人的掛念與祝福，他寫給媽媽：「希望媽媽不要為我而哭要開開心的，不要跟爸爸吵架。」，也祝福弟妹「每天每天都快樂學業進步」。

沒有手足的 D-L-6 一樣掛念著父母，他寫給媽媽：「媽媽，就算我死了，你也一定要和爸爸過得很幸福。」，寫給爸爸：「爸爸，我死了，你也不要難過，只要再生一個就好了。我相信你們也一定過得很幸福。」。

D-L-20 和媽媽分享心中的秘密，她對媽媽說：「謝謝你長久以來的照顧，我很感謝你。我對你也有很多還不完的帳單！不過我還是很謝謝你！對了！我告訴你我的「秘密」：我從小就很喜歡“姆路”！是卡通人物！」。

D-L-34 想要自然的死去，他寫給哥哥：「如果我死了，我不想插許多管子來治療，因為這樣會更加的痛苦，我想自然死去，請把我火葬，放進殯儀館，每天去那邊看我」。

D-L-14 掛念著媽媽，他寫給媽媽：「我要離開你了，我還沒走之前，我會把你照顧的好好的，等我走了以後，你要好好照顧自己，不要生病」。

D-L-2 對父母表達了她的感謝，她寫下：「爸爸、媽媽：謝謝您用心良苦的照顧我，從媽媽把我生出來，培養我，教我走路、說話、吃飯等，辛苦賺錢給

我吃、玩，讓我去上學，把我拉拔到大，真謝謝您，我愛您。」。

D-L-23 也對全家人寫下感謝和祝福：「親愛的家人：感謝大家為我做了這麼多，我如果再遇見你們，我會好好報答你們，我也在這兒祝福你們能平安的過日子。」。

文情並茂的 D-L-17 寫下：「親愛的爸、媽、姊姊和弟弟：我只剩一年存活的時間了，我好捨不得離開大家，相信大家一樣很捨不得，但這是天意，如果還有緣，我們來生再做親人。媽咪，爹地，當我死後，請將我埋在我的故鄉—台灣台南。因為她是我生長的地方，我會永遠想念大家！爸、媽、姊姊和弟弟，永別了！」

從以上資料得知，直接教導教學模式生命教育課程確實能發揮直接教導模式高效能的特色，經由「艾瑪奶奶」繪本的呈現以及直接的教導，能涵養國小四年級學生臨終的關懷，也啟迪了受試者的生死的智慧。

（二）人必有終老，生死愛相隨

因為物質的豐裕及醫療科技的發達，造成台灣人口結構改變，而形成高齡化社會。生命歷程包含生命的全部，老化也是任何生物無可避免的自然現象，老年期更是統整生命的一個重要時期，最因此在直接教導教學模式生命教育課程安排一次有關如何安度晚年的課程，其中利用繪本「精采過一生」的呈現來讓學生對生命歷程有一個概括性的了解，再利用繪本「艾瑪畫畫」呈現艾瑪奶奶如何讓老年的生活過得充實而愉快，做為示範來教導受試者建構自己的老年。此次的作業是請受試者想像自己 70 歲時在做什麼？將它畫下來，並寫下簡要的文字說明。課程結束後，實驗組二的受試者紛紛在學習單表寫下他們對老年生活的想像：

D-L-1 老了要畫畫 (D-L-7、D-L-11、D-L-23、D-L-30)。

D-L-2 老了應該要當和尚。

D-L-8 老了在種菜。

D-L-5 老了在練功夫 (D-L-6、D-L-9、D-L-10)。

- D-L-17 老了在看書。
- D-L-18 老了在煮菜 (D-L-22)。
- D-L-24 老了在看家。
- D-L-26 老了在彈鋼琴。
- D-L-33 老了在照顧生病的孫子。
- D-L-34 老了在彈奏小提琴。

從以上學習單內容，可以發現經過直接教導的說明與示範，實驗組二的受試者能根據自己週遭生活經驗來想像自己老年的生活，同時課程所呈現的內容也影響他們對未來老年生活的想像。而學習單中呈現的老年生活的想像展現出受試者能安排老年時光，顯示直接教導教學模式生命教育課程有助於國小四年級學生建構其老年生活。

生命教育的目的在培養學生熱愛生命、尊重生命的態度及正確的價值觀與人生觀。究言之，生命教育所欲培養的價值與態度即是「愛」。因此在直接教導教學模式生命教育課程的最後，研究者安排「愛的拼盤」教學活動，透過繪本「愛有多長」、「我永遠愛你」、「爸爸，你愛我嗎？」、「找回真愛」的呈現和解說來詮釋「愛」是什麼？並請受試者在學習單畫下自己對「愛」的詮釋，並加以簡單的文字說明。實驗組二的受試者紛紛在學習單畫下心裡所感受到的「愛」：

- R-L-24 愛就是照顧 (R-L-27、R-L-25、R-L-8、R-L-14、R-L-23)
- R-L-7 愛就是你不會的問題，他將會告訴你。
- R-L-33 愛是懷抱。當媽媽抱我時，我會感覺到愛。
- R-L-1 愛是和媽媽睡覺。
- R-L-12 愛是包容和加油。(x x : 考壞了，沒關係下次再加油。)
- R-L-26 愛是一種關懷 (R-L-30)。
- R-L-31 我的真愛就是我的家人，如果沒有他們我就活不下去。
- R-L-18 愛是不高興的時候，可以陪我。
- R-L-22 愛是快樂。

R-L-28 愛是當我餓了媽媽會煮飯給我吃；當我生病媽媽會照顧我。

R-L-11 愛就是煮飯給我吃（R-L-3）。

R-L-13 愛是幫忙。

R-L-6 愛是溫暖，愛是媽媽煮的飯吃起來有溫暖的感覺。

R-L-21 愛就是力量！力量就是希望。

R-L-2 愛是照顧別人，愛是鼓勵別人。

R-L-4 愛是一種美德。

從以上學習單發現經由繪本的呈現與解說，受試者能夠對「愛」有所領悟，同時因這種領悟，能夠在自己的日常生活經驗中，找到「愛」的感受，也能對身旁的人對自己所付出的「愛」有所體會，形成自己對「愛」的詮釋。以上結果顯示可以經由直接教導來引導四年級學生領會週遭的人對我們所付出的「愛」，同時，也能幫助受試者體會愛的真義，來讓受試者的生命更圓融。

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，以考驗其對國小四年級學生自我概念、人際關係之立即性與延宕性影響。實驗研究對象取自台南市某國小四年級學生，採準實驗研究分別進行十二週角色扮演及直接教導教學模式生命教育課程，並於課程結束後第一週、第六週進行後測及延宕測驗，利用統計軟體 SPSS 10.0 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國小四年級學生的影響。除此之外，並透過學習單、課程總回饋單、課程意見調查表、口頭訪談等質性資料，以求更周全的呈現不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生學習成效，並做為量化資料之說明與補充。本章將研究結果歸納出的結論陳述如下，並根據結論提出建議，做為未來實施生命教育工作者及未來研究之參考。

第一節 結論

壹、不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生「自我概念」之影響

一、不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生「自我概念」立即性影響

研究結果顯示實驗組經過不同教學模式生命教育課程後，「兒童自我態度」問卷後測統計結果發現：

(一) 不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生「自我概念」之立即性影響無顯著差異

不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生「兒童自我態度」全量表及

「對自己身體特質的態度」、「對自己能力與成就的態度」、「對自己人格特質的態度」、「對外界的接納態度」、「對自己的價值系統與信念」分量表後測表現並無顯著差異，顯示不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生整體「自我概念」以及「對自己身體特質的態度」、「對自己能力與成就的態度」、「對自己人格特質的態度」、「對外界的接納態度」、「對自己的價值系統與信念」立即性影響無顯著差異。

(二) 角色扮演教學模式生命教育課程對國小四年級學生「自我概念」不具立即性影響成效

接受角色扮演教學模式生命教育課程的實驗組一在「兒童自我態度」全量表及「對自己身體特質的態度」、「對自己能力與成就的態度」、「對自己人格特質的態度」、「對外界的接納態度」、「對自己的價值系統與信念」分量表與未接受為何生命教育課程的控制組後測表現並無顯著差異，顯示角色扮演教學模式生命教育課程對國小四年級學生整體「自我概念」以及「對自己身體特質的態度」、「對自己能力與成就的態度」、「對自己人格特質的態度」、「對外界的接納態度」、「對自己的價值系統與信念」不具立即性影響。

(三) 直接教導教學模式生命教育課程對國小四年級學生「自我概念」具有負面立即性影響

接受直接教導教學模式生命教育課程的實驗組二在「兒童自我態度」全量表及「對自己能力與成就的態度」、「對自己人格特質的態度」、「對外界的接納態度」分量表後測表現顯著低於未接受任何生命教育的控制組，在「對自己身體特質的態度」、「對自己的價值系統與信念」分量表後測表現並和控制組無顯著差異，顯示直接教導教學模式生命教育課程對國小四年級學生整體「自我概念」以及「對自己能力與成就的態度」、「對自己人格特質的態度」、「對外界的接納態度」具有負面立即性影響。從質性資料分析可能有下列原因：1、直接教導教學模式生命教育課程提供過於完美的生命或價值典範造成受試者內心的挫折。2、課程密集，且教學方式較為枯燥，使得「興趣與滿意」自我狀態低落，

影響自我概念。3、某些「概念」的理解難度太高，產生挫折感。4、課程無法提供有效的解決個人問題的方法，來有效增益自我概念。

二、不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生「自我概念」延宕性影響

研究結果顯示實驗組經過不同教學模式生命教育課程後，「兒童自我態度」追蹤測驗統計結果發現：

(一) 角色扮演教學模式生命教育課程對國小四年級學生「自我概念」延宕性影響顯著高於直接教導教學模式生命教育課程

不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生「兒童自我態度」全量表及「對自己能力與成就的態度」、「對自己人格特質的態度」、「對自己的價值系統與信念」分量表追蹤測驗表現，接受角色扮演教學模式生命教育課程的實驗組一顯著高於接受直接教導教學模式生命教育課程的實驗組二，在「對自己身體特質的態度」、「對外界的接納態度」並無顯著差異。顯示角色扮演教學模式生命教育課程對國小四年級學生整體「自我概念」以及「對自己能力與成就的態度」、「對自己人格特質的態度」、「對自己的價值系統與信念」之延宕性影響顯著高於直接教導教學模式生命教育課程。從質性資料分析可能有下列原因：1、角色扮演的教學方法生動有趣，獲得學生喜愛，使得「興趣與滿意」自我狀態高昂，能提升自我概念。2、角色扮演讓學生有身歷其境的感覺，提供受試者充分自我轉化的動力；直接教導對自我認識多以認知層面為主，自我轉化動力不如角色扮演教學模式 3、角色扮演能增進受試者對自己的了解與對自己的接納，自我態度傾向積極正面。

(二) 角色扮演教學模式生命教育課程對國小四年級學生「自我概念」不具延宕性影響成效

接受角色扮演教學模式生命教育課程的實驗組一在「兒童自我態度」全量

表及「對自己身體特質的態度」、「對自己能力與成就的態度」、「對自己人格特質的態度」、「對外界的接納態度」、「對自己的價值系統與信念」分量表與未接受任何生命教育課程的控制組追蹤測驗表現並無顯著差異，顯示角色扮演教學模式生命教育課程對國小四年級學生整體「自我概念」以及「對自己身體特質的態度」、「對自己能力與成就的態度」、「對自己人格特質的態度」、「對外界的接納態度」、「對自己的價值系統與信念」不具延宕性影響。

(三) 直接教導教學模式生命教育課程對國小四年級學生「自我概念」具有負面延宕性影響

接受直接教導教學模式生命教育課程的實驗組二在「兒童自我態度」全量表及「對自己人格特質的態度」分量表後測表現顯著低於未接受任何生命教育的控制組，在「對自己身體特質的態度」、「對自己能力與成就的態度」、「對外界的接納態度」、「對自己的價值系統與信念」分量表並無顯著差異。顯示直接教導教學模式生命教育課程對國小四年級學生整體「自我概念」以及「對自己人格特質的態度」具有負面延宕性影響。

貳、不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生「人際關係」之影響

一、不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生「人際關係」立即性影響

研究結果顯示實驗組經過不同教學模式生命教育課程後，「國小學童人際關係」量表後測統計結果發現：

(一) 角色扮演教學模式生命教育課程對國小四年級學生「人際關係」具有立即性影響

接受角色扮演教學模式生命教育課程的實驗組一在「人際關係」總分及「與

朋友的關係」分測驗後測表現顯著高於控制組，在「與同學的關係」、「與家人的關係」、「與師長的關係」不具顯著差異。顯示角色扮演教學模式對國小四年級學生「人際關係」、「與朋友的關係」具有立即性影響。

(二) 角色扮演教學模式生命教育課程對國小四年級學生「人際關係」立即性影響顯著高於直接教導教學模式生命教育課程

接受角色扮演教學模式生命教育課程的實驗組一在「人際關係」總分及「與朋友的關係」分測驗後測表現顯著高於實驗組二，在「與同學的關係」、「與家人的關係」、「與師長的關係」分測驗不具有顯著差異。顯示角色扮演教學模式生命教育課程對國小四年級學生整體「人際關係」、「與朋友的關係」立即性影響，顯著高於直接教導教學模式生命教育課程。質性資料分析可能有下列原因：1、角色扮演能提供人際之間的諸多觀點，可以增進人際視野。2、角色扮演能夠真正進入別人的生活世界，培養同理心。3、角色扮演能提供真實的人際互動，增進對自己與別人的了解。

(三) 直接教導教學模式生命教育課程對國小四年級學生「人際關係」不具立即性影響成效

接受直接教導教學模式生命教育課程的實驗組二在「人際關係」總分及「與朋友的關係」、「與同學的關係」、「與家人的關係」、「與師長的關係」分測驗後測表現與控制組無顯著差異，顯示直接教導教學模式生命教育課程對國小四年級學生「人際關係」不具有立即性影響。

二、不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生「人際關係」延宕性影響

研究結果顯示實驗組經過不同教學模式生命教育課程後，「國小學童人際關係」量表追蹤測驗統計結果發現：

(一) 角色扮演教學模式生命教育課程對國小四年級學生「人際關係」延宕性影響顯著高於直接教導教學模式生命教育課程

接受角色扮演教學模式生命教育課程的實驗組一在「人際關係」總分分測驗追蹤測驗表現顯著高於實驗組二，在「與同學的關係」、「與家人的關係」、「與師長的關係」、「與朋友的關係」分測驗不具有顯著差異。顯示角色扮演教學模式生命教育課程對國小四年級學生整體「人際關係」延宕性影響，顯著高於直接教導教學模式生命教育課程。

(二) 角色扮演教學模式生命教育課程對國小四年級學生「人際關係」具有延宕性影響

接受角色扮演教學模式生命教育課程的實驗組一在「人際關係」總分追蹤測驗表現顯著高於控制組。在「與同學的關係」、「與朋友的關係」、「與家人的關係」、「與師長的關係」分測驗不具有顯著差異。顯示角色扮演教學模式生命教育課程對國小四年級學生「人際關係」具有延宕性影響成效。

(三) 直接教導教學模式生命教育課程對國小四年級學生「人際關係」不具立即性影響成效

接受直接教導教學模式生命教育課程的實驗組二在「人際關係」總分及「與朋友的關係」、「與同學的關係」、「與家人的關係」、「與師長的關係」分測驗追蹤測驗表現與控制組無顯著差異，顯示直接教導教學模式生命教育課程對國小四年級學生「人際關係」不具有延宕性影響。

研究者彙整不同教學模式生命教育對國小四年級學生自我概念、人際關係之影響結果如表 5-1-1 以做為未來實施生命教育之依據：

表 5-1-1

不同教學模式生命教育課程對自我概念、人際關係影響結果表

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		* (－)	* (＋)	* (－)
對自己身體特質的態度				
對自己能力與成就的態度		* (－)	* (＋)	
對自己人格特質的態度		* (－)	* (＋)	* (－)
對外界的接納態度		* (－)		
對自己的價值系統與信念			* (＋)	
人際關係總分	* (＋)		* (＋)	
與同學的關係				
與朋友的關係	* (＋)			
與家人的關係				
與師長的關係				

* 代表 $P < .05$ ，共變數分析結果有顯著性差異，

(＋)：表示增強作用 (－)：表示減弱作用

第二節 建議

本研究之目的在探討不同教學模式生命教育課程對國小四年級學習成效，經過實驗課程後發現不同教學模式生命教育課程對國小四年級學生學習成效迥異，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、生命教育行政機構及對未來研究方向提出相關建議，期能有助於未來生命教育實施推廣。

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

本研究結果發現將角色扮演教學模式運用在生命教育上，可以提升國小四年級學生自我概念、人際關係，尤其在人際關係上有很大的助益。由於角色扮演教學模式是以學生為中心的教學模式，可以避免師生之間價值落差的現象，同時此模式利用扮演的的方式來進行教學，課程生動有趣，深受學生喜愛。在教學中也能提供學生真實互動的機會，能夠增進對自己與別人的了解與接納。而對同一情境的不同扮演也提供學生更寬廣的視角，能夠培養同理心，使心性更柔軟，因此可以選擇角色扮演教學模式來進行生命教育。

(二) 由學生自行建構價值觀

生命教育是以人為本的教育，重視人的主體性。本研究發現直接教導教學模式生命教育課程由老師直接呈現既有的價值觀，容易使學生心裡產生衝突，或因將自己與課程所呈現的形象相較，而產生對自己較為負面的評價，以致容易減弱「自我概念」。因此在生命教育實施的過程中，宜由學生自行形成價值觀，可透過學生充分的討論，經由團體的歷程來建構價值觀，以免產生負面效應。

(三) 運用繪本來進行生命教育的教學

目前國小課程多元且各領域節數緊縮，因此對於學生在校時間做適當的安排以利學生學習是很重要的。繪本具有很大的想像空間，且不用費很多時間觀賞，很適合做為生命教育的素材。

(四) 組織或加入專業社群探討不同教學模式生命教育課程之學習成效

有志於生命教育的老師，可組織或加入有關生命教育之專業社群，探討不同教學模式生命教育課程之學習成效，透過經驗的分享與累積，大家群策群力，凝聚共同的力量。

二、對學校行政單位的建議

(一) 組織生命教育團隊

在學校組織生命教育團隊，進行有關不同教學模式生命教育課程之設計與教學，或進一步對不同教學模式生命教育課程學習成效進行行動研究，

(二) 親師組成校園生命教育教學團隊

現在國小校園多鼓勵老師建立學習社群，以透過彼此對話、經驗分享的方式，來發展教師專業或達成終身學習的目的，同時家長的力量也逐漸進入校園，經常在早自修或課堂從事實際教學工作，為能讓這些人力發揮所長，學校行政單位可以鼓勵教師、家長成立「生命教育讀書會」，有時敦請對「教學模式」學有專精的學者或教學者教導或分享所長，使自己在生命教育的領域更得心應手。讀書會也可以研發有關不同教學模式生命教育的教材，做為其他有志於生命教育者的參考。如此，可整合老師與家長的力量，共同為生命教育貢獻自己的一份心力。

(三) 舉辦有關不同教學模式生命教育的研習

目前國民小學週三下午時段是教師研習進修的時間。學校行政單位可利用此時段，舉辦有關不同教學模式運用在生命教育的研習，尤其是如何將角色扮演教學模式運用於生命教育之中的研習，將能有效提升老師的興趣與能力。

三、對教育行政當局之建議

(一) 編訂國小生命教育課程

目前國、高中生命教育課程有前教育廳委託曉明女中編定的生命教育課程，但國民小學部分尚未類似的既有可以參考的課程，建議教育行政部門可以研發有關角色扮演生命教育課程，做為國小老師實施生命教育教學之參考。

(二) 鼓勵以角色扮演教學模式來進行生命教育教學或研究

本研究發現角色扮演教學模式生命教育課程對國小四年級人際關係具有正向的影響，教育行政當局可鼓勵在職教師運用角色扮演教學模式來進行生命教育的教學或研究。

(三) 培訓角色扮演教學模式生命教育課程種子教師

本研究發現角色扮演教學模式生命教育課程對國小四年級人際關係具有正向的影響，因此建議培訓角色扮演教學模式生命教育課程種子教師，以利角色扮演教學模式生命教育課程之推廣。

四、對未來研究的建議

(一) 採以「技能」為主軸的設計，將直接教導教學模式運用在生命教育上

直接教導教學模式之課程內容有二：概念和技能，受限於客觀條件，本研究直接教導教學模式生命教育課程採以「概念」為主軸來設計課程，結果成效不彰。若能以技能的養成為課程設計的主軸，將此模式運用於班級經營，對好的行為加以讚美、鼓勵，經由對好行為的不斷強化，逐步漸進的雕塑學生健全的人格。這種由外而內，透過長時間的外在行為塑造，而逐漸深化成為個人內在的價值觀，是值得嘗試的做法。

(二) 探討不同教學模式「生死取向」生命教育課程之學習成效

目前實施生命教育時，對生命教育的內涵有兩種不同的取向，即「倫理取向」和「生死取向」。本研究在設計生命教育課程時，較傾向以「倫理取向」生命教育內涵來設計課程內容。建議未來的研究，在生命教育內涵可採「生死取向」生命教育課程，來探討不同教學模式對生命教育的成效。

(三) 以其他教學模式，做為研究的自變項

本研究的目的是探討不同教學模式運用在生命教育的學習成效，受限於時間、人力，選取直接教導教學模式、角色扮演教學模式為對象，來探討其運用在生命教育的學習成效，建議未來的研究可以進一步探討其他教學模式運用在生命教育的學習成效。

參考資料

一、中文部分

- 王克先 (1995)。學習心理學。台北。桂冠。
- 王沂釵 (2000)。角色應用的理論基礎。載於角色扮演在輔導上的應用，15-19。
台北市：教育部。
- 毛淑芳 (2003)。宜蘭國小實施生命教育課程之行動研究。國立花蓮師範學院社會科教學碩士班碩士論文。
- 台灣省政府教育廳 (1998)。台灣省國民中學推廣生命教育實施計畫。研習資訊，15 (4)，8-11。
- 台北市政府 (1999)。推動生命教育實施計畫。台北：台北市教育局。
- 丘愛鈴 (2001)。國小生命教育統整課程之設計。教育資料集刊，26，289-316。
- 李燕、李浦群 (1995)。人際溝通。台北：揚智。
- 李文瑞、林耀堂 (2001)。談灣天主教會學校的生命教育—檢視其生命教育的推展及其特性。哲學雜誌，35，54-74。台北：業強。
- 李素卿譯 (1999)。當代教育心理學。台北。五南。
- 李麗珠 (2003)。生命教育課程對國小高年級學童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。
- 吳瓊洳 (1999)。台灣教育月刊，580，12-18。
- 吳秀碧 (1999)。角色扮演與團體輔導。學生輔導雙月刊，64，26-35。
- 吳佳娟 (2001)。以兒童讀物進行生死教育之成效分析。屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 吳榮鎮 (2002)。生命教育推動的現況與展望。學生輔導，82，8-17。
- 吳庶深、黃麗花 (2001)。生命教育概論—實用的教學方案。台北：學富文化。
- 吳庶深 (2002)。活出生命的彩虹—談生命教育的意義。研習資訊，19 (5)，17-22。
- 吳淑貞 (2004)。不同教學模式對高職女學生生命教育學習成效之研究。南華大學生死學習研究所碩士論文。
- 沈如瑩 (2003)。國中小學生自尊與自我概念、生活適應關係之研究。國立成功大學教育研究所碩士論文。
- 但昭偉 (2001)。「生命教育」的生命。教育資料集刊，26，113-130。台中：國

- 立教育資料館。
- 金樹人 (1987)。角色扮演。載於黃光雄主編：教學原理，216-229。台北師大
師苑。
- 林生傳 (1990)。教學指導化與學習成效的探討。國立高雄師大教育學刊，9，
11-46。
- 周台傑 (1997)。學習障礙。特殊教育通論—特殊兒童的心理與教育。台北。
五南。
- 林家屏 (2002)。青少年自我概念與行為困擾之相關研究。國立成功大學教育
研究所碩士論文。
- 邱皓政 (2003)。自我概念像度與成份雙為理論之效度檢驗與相關因素研究。
國立政治大學教育與心理研究，26，85-131。
- 邱瓊瑩 (2003)。社交技巧訓練團體對國小學童社交技巧與人際關係之影響研
究。國立新竹師範學院輔導教學碩士班學位論文。
- 林治平 (2001)。找人—全人理念與生命教育。載於林治平主編：全人理念與
生命教育 (中原大學宗教學術研討會論文集)，54-102。。台北：基督教宇
宙光全人關懷初版。
- 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。台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 林淑華 (2002)。國小學童情緒管理與人際關係之研究。國立屏東師範學院國
民教育研究所碩士論文。
- 林嫻君 (2003) 增進班級人際關係活動方案之成效研究。國立屏東師院心理輔
導學系研究所碩士論文。
- 林素霞 (2003) 不同取向生命教育課程影響國中生自我概念，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。
- 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。台灣
師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 洪志美譯 (1991)。我好，你也好。台北：遠流。
- 洪若和 (1995)。國小兒童自我概念之相關研究。台東師院學報。6，99-134。
- 洪光遠、鄭慧玲譯 (1995)。人格心理學。台北：桂冠。
- 洪雅雯 (2001) 學童之人格特質、同儕接納程度與班級氣氛知覺關係之研究。

- 國立屏東師院心理國民教育研究所碩士論文，未出版。屏東。
- 韋子木、張榮皋譯（2000）。精神病學的人際理論。台北：昭明。
- 胡舜安（2003）台灣中部地區國小高年級學童自我概念及其相關因素之研究。
國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 侯雅齡（1998）。自我概念理論新趨勢—多向度階層化建構。輔導季刊。34（1），
11-23。
- 孫效智（2000）。生命教育的內涵與哲學基礎。載於林思伶主編：生命教育的
理念與實務，1~22。
- 孫效智（2001）。生命教育的內涵與實施。哲學雜誌，35，4—31。
- 孫效智（2002）。生命教育之推動困境與內涵建構策略。教育資料集刊，27，
283-300。台中：國立教育資料館。
- 涂秀文（1999）。國中生人際關係、快樂關係之研究。高雄師範大學碩士論文。
- 徐西森、連廷嘉、陳仙子、劉雅瑩（2002）。人際關係的理論與實務。台北：
心理。
- 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。
- 紐則誠（2001）。生命教育的批判與建構。載於王世鋒、紐則誠、莊耀輝主編：
生命教育與管理，193-203。台北：水星文化。
- 高雄市教育局（1998）。高雄市教育局生死教育手冊。高雄市：高雄市教育局。
- 張春興、林清山（1981）。教育心理學。台北：東華。
- 張春興（1991）。現代心理學。台北。東華。
- 張家銘（1992）。米德的「社會自我」理論：從歷程與結構的觀點剖析。東吳
社會學報，2，61-87。
- 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。
- 張淑慧、劉曉春譯（2001）。談二十一世紀的全人教育。載於林治平主編：全
人理念與生命教育（中原大學宗教學術研討會論文集），39 -53。台北：基
督教宇宙光全人關懷初版。

- 張欣戊、徐嘉宏、程小危、雷庚玲、郭靜晃 (2001)。發展心理學。台北：國立空中大學。
- 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。
- 莊耀嘉編譯 (1993)。健康的性格。台北。桂冠出版。
- 莊榮俊 (2002)。國中生自我概念、生活適應與自我傷害關係之研究。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 郭為藩 (1996)。自我心理學。台北：師大書苑。
- 陳珠璋、吳就君 (1983)。由演劇到領悟。台北：張老師。
- 陳均姝 (2000)。角色扮演在輔導與諮商上的應用。學生輔導，68，18—33。
- 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。台南師範學生學刊，22，55-80。
- 林明和、連廷嘉 (2001)。高中生命教育課程內涵建構季輔導效果行動研究。屏中時報，9，75-93。
- 陳皎眉、鐘思嘉 (2002)。人際關係。台北。幼獅出版社。
- 陳秋燕 (2003)。國民中學國語文直接教學課程之發展。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文。
- 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。
- 教育部 (2001)。國民中小學九年一貫暫行綱要。
- 許志彰 (2001)。團體諮商對國小偷竊兒童自我概念與自我控制影響效果之研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 黃淑玲 (1994)。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研究所碩士論文。
- 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。
- 曾素秋 (1997) 從人吸引談促進人際關係策略。訓育研究。23-29 頁。
- 黃德祥 (1995)。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：生命教育的理念與實務，241~253。台北：寰宇。

- 曾端真、曾玲珉譯 (1996)。人際關係與溝通。台北：揚智。
- 曾煥堂 (2001)。社會關懷教育與生命教育。教育資料集刊，26，131~152。台中：國立教育資料館。
- 黃義良 (2000)。生命教育在國小課程中的融入與落實策略。載林思伶主編：生命教育的理念與實務，255~272。台北：寰宇。
- 趙中建 (1992)。教學模式。台北。五南。
- 楊文玫 (1994)。認知模式的自我概念知探討。輔導季刊，30，50-56。
- 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。國立師範大學特殊教育系碩士論文。
- 楊錦登 (1999)。論述人際關係。國教輔導。38 卷第 3 期。
- 楊錦登 (2000)。人際關係相關理論之探討。學生輔導。69，104-113。
- 趙曉美 (2001)。自我概念多層面階層結構之驗證暨增進自我概念課程之實驗效果。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。
- 詹明欽 (2003)。不同取向生命教育課程對國小中年級學生自我概念，人際關係影響之研究。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 劉永元 (1988) 單親兒童與正常家庭兒童人際關係、行為困擾及自我概念之比較研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 廖品蘭 (1999) 戲劇教學對國小二年級兒童故事理解回憶與學習動機影響之實驗研究。台東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 蔡明昌 (2001)。生命教育、生死教育、與死亡教育：發展背景與課程比對之探討。教育研究資訊，10 (3)，1-14。
- 蔡明昌 (2005)。生命教育實施影響因素之研究—以中部六縣市國民小學為例。台北：華藤文化。
- 蔡文標 (2002)。影響國小數學低成就學生數學成就的相關因素及直接教學效果之研究。彰化師範大學特殊教育研究所博士論文。
- 鄭文安 (2000)。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。
- 賴慧玲譯 (2002)。教學模式。台北。五南。
- 劉湘姣 (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感影響之研究。南華大學生死學研究所碩士論文。

- 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：生命教育的理念與實務，127~149。台北：寰宇。
- 黎建球 (2000)。生命教育的意義價值極其內容。載於林思伶主編：生命教育的理念與實務，37~48。台北：寰宇。
- 盧台華 (1986)。直接教學法在智能不足教學成效上之探討。我國特殊教育的現代化—中華民國特殊教育學會年刊 (P105-112)。中華民國特殊教育學會。
- 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。
- 羅惠均、陳秀珍編譯 (1992)。現代心理學—生活適應與人生成長。台北：美亞書。

二、西文部份

- Becker, W. (1977). Teaching reading and language to the disadvantaged—What we have learned from field research. *Harvard Educational Review*, 47,518-543.
- Bennett, M. E. (1963). *Guidance and Counseling in groups*. New York: McGraw-Hill.
- Biddle, B. J.(1979).*Role theory: Expectations, identities, and behavior*. New York: Academic Press.
- Blatner, H. A.,(1973). *Acting-In: Practical applications of psychodramatic methods*. New York: Springer.
- Bolck, J.W., (1980) *Success rate*. In C. Denham & A. Lieberman (Eds.), *Time to learn*. Washington, D.C.: Program on Teaching and Learning, National Institute of Education.
- Brammer,L.M. (1993) . *The Helping Relationship:Process and Skill*. New York: Allyn and Bacon.
- Byrne, B.M& Shavelson , R. J. (1996) On the structure of social self-concept for pre-,early,and late adolescents: a test of the Shavelson, Hubner, and Santon

- (1976) model. *Journal of personality and Social Psychological*. 70
(3) ,599-613.
- Derlega , V. J. and Janda, L.H. (1986) *Personal Adjustment :The psychological of Everyday Life*, 3rd ed., scott : Foresman and Company.
- Devito, J. A. (1994) . *Human Communication: The Basic Course*. Harper Collins College Publishers.
- Fitts , W. H. (1965) .*Manual Tennessee Self Concept Scales*. Counselor Recordings and Tests, Nashville, Tennessee.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J. M. (1997) .*Exceptional learners: introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Heiman, T. (2000). Friendship quality among children in three educational settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25(1), 1-12.
- Heider, F. (1958) . *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Norton.
- Homans,G.C. (1950) .*The Human Group*.New York:Harcourt, Brace&World.
- Homans,G.C. (1974) .*Social Behavior: Its Elementary Forms*. New York:Harcourt, Brace& Jovanovich.
- Lewicki, P. (1984) .Self-Schema and Social Information Processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (6) ,1177-1190.
- Lynch, M. D.(1978) . *Self concept development in childhood*. Paper presented at the national symposium on self-concept, Boston, Mass, September.
- Mann, P. H. Suiter, P. A., McClung, R. M. (1992) . *A guide for education mainstreamed students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Markus, H.,& Wulf, E.(1986) . The Dynamic Self-concept: A Social Psychological Perspective. *Ann. Rev. Psychology*.,38,299-337.
- Markus, H.,& Moreland, L.R.& Smith, J. (1985) .Role of the Self-Concept in the Perception of Others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (6) , 1496-1512.
- Markus, H.,. (1997) .Self-Scheme and Precessing Information About the Self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (2) ,63-78.
- Marsh, H.W. (1986) . Age and sex effect in multiple dimension of self concept:

- preadolescence to early-adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H.W. (1993) .Academic self-concept :Theory measurement and research. In J. Suls (Ed) ,*Psychological perspectives on the Self* (Vol. 4, p59-98) . Hillsdale, N J: Erlbaum.
- Mercer, C. D. (1992) .*Students with learning disabilities* (4th) .New York: Macmillan Publishing Company.
- Milroy, E. (1982) .*Role-play: A psychotherapy: Theory and practice* (2nd ed.) New York: The Free Press.
- Mullan, H., & Rosenbaum, M. (1978) .*Group psychotherapy: Theory and practice* (2nd ed .) . New York: The Free Press.
- Jones, I. (2002). Social relationships, peer collaboration and children's oral language. *Educational Psychology*, 22(1), 63-73.
- Joyce, B., Weil, M. & Callcoun, E. (1986) .*Model of Teaching* (4th) .Boston: Allyn and Bacon.
- Rosenshine, B. (1978) .Instructional principle in direct instruction. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED155152)
- Rosenberg, M. (1979) .*Conceiving the Self*. New York: Basic.
- Schutz, W.C., (1958) . *A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior*. New York: Rinehart & Company, Inc.
- Schutz, A. & Luckman, T. (1973) . *The structure of the life-world*. Northwestern University Press.
- Shaftel, F. R., & Shaftel, G. (1967) . *Role-playing for social values: Decision-making in the social studies*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Shaftel, F. R., Jhon B. P., & Galinsky, M. D. (1974) . *Models of group therapy and sensitivity training*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Shaftel, F. R., & Shaftel, G. (1982) .*Role Playing in the curriculum*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976) .Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.

- Shearon, E. M. (1980) . Psychodrama with children. *Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 33, 142-155.
- Steve Duck and Robin Gilmour, eds., *Personal Relationships* (London: Academic Press, 1981) ,p.2
- Swensen, C.H. (1973) , *Introduction to Interpersonal Relations, Glervies*, Illinois: L Scott and Foresman and Company.
- Thibaut, J. W. and Kelley, H.H. (1959) , *The Psychology of Groups*. New York: Wiley.
- Thibaut, J. W. and Kelley, H.H. (1978) , *Interpersonal Relations:A Theory of Interpendence*. New York: Wiley.
- Thibaut, J. W. and Kelley, H.H. (1986) , *The Psychology of Groups*, (2nd ed.). New York: Transaction.
- Vispoel,W.P. (1995) Self-concept in artistic domains: an extension of the Shavelson, Hubner, and Santon (1976) model. *Journal of Education Psychological*. 87 (1) ,134 -153.
- William Schutz, (1966) , *The Interpersonal Underworld, Palo Alto, Calif.:* Science and Behavior Books, pp. 18-20
- Yablonsky, L. (1981) .*Psychodrama: Resolving emotional problems through role-playing*. New York:Gardner Press.
- Yardley-Matwiejczuk, K. M. (1997) . *Role Play Theory and Practice*,. London:SAGE publications.

附錄一

國小四年級學童「自我概念」、「人際關係」問卷

指導教授 蔡明昌 博士

親愛的小朋友：

這份問卷是用來幫助你了解你自己，以及日常的生活經驗，下面所提到的事情，請你根據事實回答。這份問卷不做評分之用，與你的學業成績無關，你的資料不會對外公開，請放心填寫。謝謝你的合作！

南華大學 生死學研究所

研究生：陳翠珍

中華民國 93 年 2 月

第一部分：兒童自我態度量表

【郭為藩「兒童自我態度量表」，現由中國行為科學社發行】

第二部分：人際關係量表

以下有許多句子，請你仔細閱讀，並根據你的日常生活經驗，在適當的位置打「√」。

假如你覺得日常經驗中「總是如此」，請在「總是如此」的□位置打「√」

假如你覺得日常經驗中「經常如此」，請在「經常如此」的□位置打「√」

假如你覺得日常經驗中「有時如此」，請在「有時如此」的□位置打「√」

假如你覺得日常經驗中「極少如此」，請在「極少如此」的□位置打「√」

※ 注意：每題只有一個答案喔！

總 經 有 極

是 常 時 少

如 如 如 如

此 此 此 此

1. 如果班上選幹部時我常被其他同學提名。…………… □ □ □ □

2. 在班級中，我常常擔任幹部。……………
3. 在班級活動的時候，我能夠領導團體。……………
4. 同學常常欺負我，取笑我。……………
5. 朋友有困難時，我會盡力幫助他。……………
6. 我會守住朋友的秘密。……………
7. 和朋友在一起，我會盡可能讓他快樂。……………
8. 朋友難過或傷心時，我會盡可能讓他快樂。……………
9. 朋友常幫助我，我也會設法幫助他。……………
10. 遇到困難的時候，朋友都會協助我。……………
11. 接受朋友的幫助，我會向他道謝。……………
12. 朋友家發生意外，我會表示關心。……………
13. 我覺得家人都不了解我。……………
14. 我喜歡自己一個人留在房間裡，不與家人接觸。……………
15. 我會為了小事，就與家人發脾氣。……………
16. 我覺得家人很喜歡說我的壞話。……………
17. 家人責罰我時，我會頂嘴。……………
18. 和家人在一起，我覺得很快樂。……………
19. 我覺得家人都不喜歡我。……………
20. 下課時，我常和老師交談。……………
21. 在學校中，我常幫忙老師做事。……………
22. 在班級中，我常和老師一起討論自己的理想和抱負。……………

四年 () 班 () 號 姓名：()

附錄二

量表使用同意書

茲同意 私立南華大學生死學研究所 碩士班研究生
陳翠珍 引用本人(2002)編定的「國小學童人際關係量表」，
以進行其碩士論文「不同教學模式生命教育課程對國小四年級
學生自我概念、人際關係影響之研究—以角色扮演教學模式和
直接教導教學模式為例」

同意人： 林淑華 簽章

中 華 民 國 九 十 三 年 二 月

附錄三

角色扮演生命教育教學活動設計（1）

單元名稱	人與自己－認識自己		
單元目標	1、學生能了解每個人都有自己的特色、專長。 2、學生能對自己的特性、專長有所了解。 3、學生能悅納自己。 4、學生能接納與尊重別人。		
設計理念	每個人都是獨一無二的，具有自己的優點與長處。繪本「大象艾瑪」述說一隻與眾不同的大象艾瑪，她想變得和大家一樣的過程。本次教學藉由繪本「大象艾瑪」提供一個扮演情境，希望同學在扮演的過程中，能夠領略每個人都是獨特的，同時對於別人的獨特性也能尊重、欣賞。		
教學活動	教學資源	時間	
一、準備活動 1、課前準備 老師事先將繪本「大象艾瑪」作成 power point。 2、暖身 帶動唱： 大象大象，你的鼻子為什麼這麼長？ 媽媽說鼻子長才是漂亮。	電腦、 掃描器、 繪本	5'	
二、發展活動 播放繪本「大象艾瑪」之 power point 到艾瑪半夜睡不著，牠悄悄的離開象群。 解釋問題：開心果大象艾瑪因為自己身上的花色與眾不同，感到懊惱，所以趁著半夜其他大象睡著時，悄悄的離開了。 確定問題：你想牠要去做什麼呢？ 現在我們要請一位小朋友來扮演大象艾瑪，其他三位來扮演其他的大象。	單槍、 電腦	10'	
*挑選角色扮演者		2'	

<p>*培訓觀察者</p>		5'
<p>請觀眾觀察：</p>		
<p>1、大象艾瑪離開象群去做什麼？</p>		
<p>2、結果怎樣？</p>		
<p>表演</p>		6'
<p>開始角色扮演</p>		
<p>中斷角色扮演</p>		
<p>討論：</p>		7'
<p>1、大象艾瑪離開象群去做什麼？</p>		
<p>2、結果怎樣？</p>		
<p>3、除了這樣，你認為艾瑪能不能做其他的事？</p>		
<p style="text-align: center;">~第一節結束~</p>		
<p>第二次扮演</p>		8
<p>再討論</p>		
<p>第三次扮演</p>		8'
<p>再討論</p>		
<p>分組討論報告：</p>		10'
<p>1、你有沒有像艾瑪這樣的朋友，與眾不同，擁有自己的特色，你是如何和他相處？</p>		
<p>2、想一想，你擁有什麼特色、優點？</p>		
<p>3、你要如何發揮自己的特色、優點，讓自己生活得更歡喜？</p>		
<p>三、綜合活動</p>		4'
<p>形成結論：</p>		
<p>每個人都是獨特的，具有自己的特性與長處。我們要欣賞自己的特性，發揮自己的長處，對別人的特性與長處也要懂得欣賞與尊重。。</p>		
<p>寫學習單</p>		
<p></p>		10'

角色扮演生命教育教學活動設計 (2)

單元名稱	人與自己—情緒因應 (1)	
單元目標	<p>1、學生能覺察自己的情緒。</p> <p>2、學生能學會健康的因應情緒的方式。</p>	
設計理念	<p>日常生活經常充滿各式各樣的情緒，正面的，諸如高興、喜悅、快樂…負面的諸如憤怒、傷心、難過…。還有緊張、焦慮…等情緒。情緒可以說是日常生活的伴隨物，負面情緒若長久縈繞心頭，往往造成困擾，甚或傷人傷己。而面對負面的情緒如果只是一味的壓力，往往會以另一種方式表現出來。</p> <p>這次的活動，藉由繪本「我變成一隻噴火龍了」引導學生去體會憤怒的情緒往往傷己傷人，猶如書中的主角阿古力，牠的怒火不僅影響自己的生活也波及身旁的人，讓大家都不敢接近牠，最後當牠大哭一場宣洩了怒火，才平息一切，不僅牠自己高興，大家也都為牠高興呢！</p> <p>透過角色扮演的的方式讓學生經驗怒火如何澆熄，同時引導沒有演出的學生觀察扮演者是如何「熄火」的，「熄火」的方式有哪些？熄火的力量來自於自己或他人？以幫助學生釐清面對「生氣」的情緒時，有哪些因應的方式。並透過學習單引領學生去省思自己日常生活中，如何面對或因應「生氣」的情緒，而能活得更健康快樂。</p>	
教學活動	教學資源	時間
<p>三、準備活動</p> <p>1、課前準備</p> <p>老師事先將繪本「我變成一隻噴火龍了」做成 power point。</p> <p>2、引起動機</p> <p>在日常生活中，你曾經生氣過嗎？生氣的時候，你都怎麼辦呢？</p>	<p>電腦、 掃描器、 繪本</p>	2'
<p>四、發展活動</p> <p>播放繪本「我變成一隻噴火龍了」之 power point，到阿古力被「波波」叮了之後，到處噴火，試了許多方法都無效，這時他該怎麼辦？</p>	<p>單槍、 電腦</p>	10'

<p>解釋問題：愛生氣的阿古力被蚊子「波波」叮了之後，就變成一隻噴火龍了，牠的嘴巴會噴火，不能吃東西，牠向別人求救，別人也被火給灼傷了，泡到水池裡，水也變熱了，樹也被牠噴出來的火焰燒焦了，又餓又渴的阿古力這時該怎麼辦？</p>	5'
<p>確定問題：如果你是阿古力，你要如何熄火？</p>	
<p>* 挑選角色扮演者若干人，先一起討論如何扮演</p>	3'
<p>* 培訓觀察者</p>	5'
<p>將觀察者分成三組分別觀察：</p>	
<p>1、請把噴火龍熄火的過程說出來，牠用了哪些方法？最後是哪一種方法使噴火龍熄火的。</p>	
<p>2、你認為噴火龍是靠自己的力量熄火還是依賴別人的力量？為什麼？</p>	
<p>3、你認為讓噴火龍熄火的真正原因是什麼？仔細想一想哦！</p>	
<p>* 表演</p>	5'
<p>開始角色扮演</p>	
<p>中斷角色扮演</p>	
<p>分組討論與報告：</p>	
<p>三組觀察者就自己分配到的觀察主題討論，並推派代表報告。</p>	10'
<p>~第一節結束~</p>	
<p>第二次扮演</p>	8'
<p>再表演</p>	
<p>再討論</p>	
<p>第三次扮演</p>	8'
<p>再表演</p>	
<p>再討論</p>	
<p>三、綜合活動</p>	
<p>綜合討論：</p>	
<p>1、你覺得剛才同學表演的「澆熄怒火」的方式好不好？為</p>	10'

<p>什麼？</p> <p>2、在日常生活中，你是否會為一些事情生氣，面對憤怒的情緒，你都怎麼辦？</p> <p>3、經過這次的角色扮演，你學會了哪些新的面對憤怒情緒的方式？請說一說。</p> <p>形成結論：</p> <p>在平常的生活當中，有時我們會為某些事感到生氣，這時我們可以用一些不會去傷害到自己與別人的方法，來紓解心中憤怒的情緒，如運動，找好朋友聊一聊等健康的方法來紓解情緒。</p> <p>寫學習單</p>		<p>,</p> <p>4'</p> <p>5'</p>
--	--	------------------------------

角色扮演生命教育教學活動設計 (3)

單元名稱	人與自己—情緒因應 (2)		
單元目標	<p>1、學生能覺察自己的情緒。</p> <p>2、學生能學會健康的因應情緒的方式。</p>		
設計理念	<p>悲與怒是人們最常發作的兩種情緒，悲傷情緒若是壓抑太久，將會影響身心的健康。</p> <p>這次的教學，是上次教學的延伸，將繪本「我變成一隻噴火龍了」稍做改變，被蚊子波波咬了，會變得很悲傷哭個不停。透過如何停止哭泣的角色扮演，引導學生去思索如何因應悲傷的情緒。</p>		
教學活動	教學資源	時間	
<p>一、準備活動</p> <p>1、引起動機</p> <p>在日常生活中，你曾經悲傷過嗎？悲傷的時候，你都怎麼辦呢？</p> <p>二、發展活動</p> <p>(一) 辨識情緒</p> <p>請一個小朋友出來表演某種情緒的表情(諸如興奮、緊張、悲傷、憤怒、快樂、失望……等)，其他的小朋友來猜一猜。</p> <p>(二) 角色扮演</p> <p>解釋問題：愛哭的阿憐被蚊子「波波」叮了之後，就變成一個淚人兒，牠經常感到悲傷，眼睛因為流淚而感到乾澀，鼻涕也流出來了，牠想要停止這種悲傷的情形，這時牠該怎麼辦呢？有什麼辦法可以幫牠止住淚水，轉悲為喜呢？</p> <p>確定問題：如果你是阿憐，你要如何停止淚水？</p> <p>* 挑選角色扮演者若干人，先一起討論如何扮演</p> <p>* 培訓觀察者</p> <p>將觀察者分成三組分別觀察：</p> <p>1、請把阿憐停止淚水的方的過程說出來，牠用了哪些方法？最後是哪一種方法停止淚水的？</p> <p>2、你認為阿憐是靠自己的力量停止淚水還是依賴別人的力</p>	單槍、電腦	2'	10'
			5'
			3'
			5'

<p>量？為什麼？</p> <p>3、你認為讓阿憐停止淚水的真正原因是什麼？仔細想一想哦！</p> <p>*表演</p> <p>開始角色扮演</p> <p>中斷角色扮演</p> <p>分組討論與報告：</p> <p>三組觀察者就自己分配到的觀察主題討論，並推派代表報告。</p>		5'
<p>~第一節結束~</p>		
<p>第二次扮演</p> <p>再表演</p> <p>再討論</p>		8'
<p>第三次扮演</p> <p>再表演</p> <p>再討論</p>		8'
<p>三、綜合活動</p> <p>綜合討論：</p> <p>1、你覺得剛才同學表演的「停止淚水」的方式好不好？為什麼？</p> <p>2、在日常生活中，你是否會為一些事情悲傷，面對悲傷的情緒，你都怎麼辦？</p> <p>3、經過這次的角色扮演，你學會了哪些新的面對悲傷情緒的方式？請說一說。</p>		10'
<p>形成結論：</p> <p>在平常的生活當中，有時我們會為某些事感到悲傷，這時我們可以用一些健康的方式，來紓解心中悲傷的情緒，如大哭一場，找好朋友聊一聊等的方法來紓發悲傷情緒，重新覓得快樂。</p>		4'
<p>寫學習單</p>		5'

角色扮演生命教育教學活動設計 (4)

單元名稱	人與他人—手足情深		
單元目標	<p>1、學生能了解手足之情的可貴。</p> <p>2、學生能了解兄弟姊妹和諧相處之道。</p> <p>3、學生能培養兄友弟恭的態度。</p> <p>4、學生能和手足維持美好和諧的關係。</p>		
設計理念	<p>手足關係是國小四年級學生人際關係之一，也是家庭關係重要的一環。在家庭中，常常發生手足之爭，本次教學利用繪本「穿過隧道」來引導學生，當在家庭中發生手足之爭時，可以如何解決，期待經過扮演與省思的歷程，學生能體會手足的可貴，而能珍惜手足之情。</p>		
教學活動	教學資源	時間	
<p>一、準備活動</p> <p>2、課前準備</p> <p>老師事先將繪本「穿過隧道」作成 power point。</p> <p>2、你們平時和兄弟姊妹如何相處？我們今天來看一本繪本。</p> <p>二、發展活動</p> <p>播放繪本「穿過隧道」之 power point 到哥哥和妹妹吵架，媽媽要他們到外面解決紛爭……</p> <p>解釋問題：哥哥平時和妹妹經常吵架，媽媽屢勸不聽，這次媽媽受不了了，叫兄妹倆到外面解決紛爭，解決好了再回來。他們要如何解決呢？</p> <p>提問與發表：</p> <p>在你們的日常生活中，是否也有和兄弟姊妹吵架的經驗，結果怎樣？</p> <p>現在我們請同學來扮演一下，平時和兄弟姊妹發生吵架的情形及後來怎麼解決紛爭？</p> <p>*挑選角色扮演者</p> <p>*培訓觀察者</p>	<p>電腦、</p> <p>掃描器、</p> <p>繪本</p> <p>單槍、</p> <p>電腦</p>	<p>2'</p> <p>10'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>3'</p> <p>2'</p>	

<p>請觀眾注意觀察：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1、他們為什麼事爭吵？ 2、他們用什麼方法來解決爭吵？ 3、結果如何？ <p>*表演</p> <p>開始角色扮演</p> <p>中斷角色扮演</p> <p>討論：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1、他們為什麼事爭吵？ 2、他們用什麼方法來解決爭吵？ 3、結果如何？ <p style="text-align: center;">~第一節結束~</p> <p>第二次扮演</p> <p>討論</p> <p>第三次扮演</p> <p>討論</p> <p>分組討論與報告：</p> <p>討論主題</p> <ol style="list-style-type: none"> 1、剛剛的扮演中，他們是如何來解決手足之間的紛爭。 2、你認為怎樣才能解決手足之間的紛爭。 <p>三、綜合活動</p> <p>形成結論：</p> <p>在家裡，除了父母以外，兄弟姊妹是和我們關係最親密的人，但也經常會發生摩擦，我們可以運用今天學到的新觀點和方法來面對手足之爭，讓我們和手足有更美好的關係，而能擁有珍貴的手足之情。</p> <p>寫學習單</p>		<p>5'</p> <p>8'</p> <p>8'</p> <p>8'</p> <p>10'</p> <p>4'</p> <p>10'</p>
--	--	---

<p>挑選扮演同學。</p> <p>第一次扮演</p> <p>討論：剛剛因為媽媽離家出走，哥哥為了賺錢而中斷學業， 這樣會不會影響哥哥的學業？ 哥哥年紀小，有沒有人要雇用他？ 能不能有不影響哥哥學業的辦法？</p> <p>~第一節下課~</p>		<p>6'</p> <p>10'</p>
<p>第二次扮演</p> <p>討論：媽媽離家後，有哪些事要做？他們怎麼做？ 媽媽為什麼離家出走？ 如果你是媽媽，你的感受如何？</p>		<p>6'</p> <p>10'</p>
<p>三、綜合活動</p> <p>綜合討論：</p> <p>1、平常你們家的家事如何分配？你覺得有沒有需要改變？ 為什麼？</p> <p>2、在家中，你可以為家人做些什麼事？</p> <p>3、看了這次同學的扮演，你有什麼感想？</p> <p>形成結論：</p> <p>家庭是家人共有的，做家事是每個人的責任，家人之間能彼此付出自己的一份心力，讓全家人愉快生活在一起，是美好的事。</p>		<p>10'</p> <p>4'</p>
<p>寫學習單。</p>		<p>10'</p>

<p>回友誼。</p> <p>討論：這個方法好嗎？如果沒有錢，請同學吃東西，該怎麼辦？</p>		8'
<p>第二次扮演：</p> <p>打電話給同學，想和同學重修舊好。</p> <p>討論：這個方法如何？如果同學依然不接受，要怎麼辦？</p>		5' 8'
<p>第一節結束</p> <p>第三次扮演：</p> <p>想和舊朋友重修舊好，但舊朋友不理他，於是轉而找新朋友玩。</p> <p>討論：</p> <p>你覺得這樣如何？說一說自己的看法。</p>		5' 10'
<p>三、綜合活動</p> <p>綜合討論</p> <p>1、面對好朋友突然和你絕交時，可以怎麼辦？</p> <p>2、你覺得朋友之間最珍貴的是什麼？</p> <p>3、如何和別人成為好朋友？</p>		15'
<p>寫學習單</p>		10'

角色扮演生命教育教學活動設計 (7)

單元名稱	人與他人—用愛心說實話		
單元目標	<p>1、學生能了解要掌握適當的時機說實話。</p> <p>2、學生能了解要選擇適當的場合說實話。</p> <p>3、學生能了解要本著愛心與善意說實話。</p>		
設計理念	<p>誠實是美德，然而有時實話卻會造成別人的傷害，如何在兩者之間求得兩全呢？本次教學透過繪本「用愛心說實話」主角莉莉因為說實話而惹人討厭，來探討如何說實話。期待能透過角色扮演的形式，讓同學體會說實話之道，才不會製造不必要的困擾。</p>		
教學活動	教學資源	時間	
<p>一、準備活動</p> <p>1、引起動機</p> <p>你是否曾經因為說實話而得罪別人，或因為說實話而讓別人傷心，今天我們來看莉莉她說實話的情形。</p> <p>二、發展活動</p> <p>播放繪本「用愛心說實話」之 power point 到莉莉回家問媽媽要如何說實話？</p> <p>解釋問題：莉莉答應媽媽要說實話，但是她說的實話卻傷了別人的心，或讓人家很難為情，所以別人都不理她，她心裡很難過，究竟要如何信守對媽媽的承諾—說實話，而且又不會讓自己不受歡迎呢？</p> <p>確定問題：莉莉要如何說實話，才不會讓自己不受歡迎呢？</p> <p>扮演情境（一）</p> <p>莉莉和好友露西一起做禮拜，發現打扮漂亮的露西襪子上破一個洞，這時她要如何說實話？</p> <p>挑選扮演者</p> <p>培訓觀察者</p> <p>請觀眾觀察</p> <p>1、莉莉說了什麼實話？</p>	<p>單槍、 電腦</p>	<p>2'</p> <p>10'</p> <p>3'</p> <p>1'</p> <p>5'</p>	

<p>2、莉莉這樣說實話，是否會讓自己不受歡迎呢？為什麼？</p> <p>開始角色扮演</p> <p>中斷角色扮演</p> <p>討論</p> <p>再扮演</p> <p>再討論</p>		<p>10'</p> <p>9'</p>
<p>~第一節結束~</p>		
<p>扮演情境（二）</p> <p>同學小威地理作業沒做，當老師來到時，莉莉要怎麼辦呢？</p> <p>觀察：</p> <p>1、莉莉做了什麼事？說了什麼話？</p> <p>2、你認為她做的事或說的話是否會傷害別人的心？為什麼？</p> <p>開始角色扮演</p> <p>中斷角色扮演</p> <p>討論：</p> <p>1、莉莉做了什麼事？說了什麼話？</p> <p>2、你認為她做的事或說的話是否會傷害別人的心？為什麼？</p> <p>再扮演</p> <p>再討論</p>		<p>3'</p> <p>2'</p> <p>5'</p> <p>5'</p>
<p>扮演情境（三）</p> <p>莉莉經過白太太的院子，發現白太太的院子雜草叢生，蔓藤亂爬，白太太問她：「你覺得我的花園漂亮嗎？」這時她要如何說實話呢？</p> <p>請觀眾觀察</p> <p>1、莉莉說了什麼實話？</p> <p>2、莉莉這樣說實話，是否會讓自己不受歡迎呢？為什麼？</p> <p>開始角色扮演</p>		<p>3'</p> <p>2'</p> <p>5'</p>

<p>中斷角色扮演</p> <p>討論：</p> <p>1、莉莉說了什麼實話？</p> <p>2、莉莉說的實話是否會讓自己不受歡迎呢？為什麼？</p> <p>再扮演</p> <p>再討論</p> <p>三、綜合活動</p> <p>綜合討論：</p> <p>1、我們要如何說實話才不會傷害到別人，而不受別人的歡迎呢？</p> <p>形成結論：</p> <p>誠實是美德，當我們說實話時，要本著愛心與善意，同時注意說實話的時機與地點和方式是否適當，這樣，才不會傷到別人的心，也才能成為受歡迎的誠實者。</p> <p>寫學習單</p>		<p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p>
--	--	-------------------------------

角色扮演生命教育教學活動設計 (8)

單元名稱	人與自然—七股大夢		
單元目標	<p>1、學生能愛護自然環境。</p> <p>2、學生能了解對自然環境的保護，有益於人類的生存。</p>		
設計理念	<p>溼地孕育著豐富的生態，在洪水來時成為陸地與海洋之間的緩衝帶，海陸交會之處，水深五公尺以內者，都可以稱為海岸溼地。台南縣七股鄉的七股瀉湖自然天成的海岸溼地，孕育了豐富的水產資源。民國八十三年東帝士和燁隆兩家公司，打算在七股瀉湖所在地，設立七輕和煉鋼廠，也引發了七股鄉民要保育還是開發的爭議。本次教學以七股瀉湖要如何走向他們的未來的公聽會為主題，透過對七股未來不同主張的若干角色來幫助學生釐清本身對自然環境的價值觀。</p>		
教學活動	教學資源	時間	
<p>一、準備活動</p> <p>老師事先透過電子網路，將台灣社會人文電子影音數位博物館/影音主題館/台灣水文館/溼地中，有關溼地及七股瀉湖的資料仔細閱讀，構思教學活動進程序，及有關公聽會的角色。</p> <p>二、發展活動</p> <p>利用單槍將有關的網路資料呈現給學生。觀看影帶七股瀉湖、七股西寮村、七股龍山村等影帶，讓學生了解何謂溼地、溼地的重要性、七股瀉湖面臨的問題。</p> <p>確定問題：七股面臨年輕人口大量外移，只剩老人與小孩二萬人口，當地居民有人希望能開發，讓東帝士集團和燁隆公司在七股瀉湖設立工廠，提供就業機會，讓人口回流。但工廠帶來就業機會也帶來污染，有人則希望維持原來生態環境，留給子孫乾淨土地。如果你是七股鄉民，你認為七股未來要保育還是要開發呢？現在我們要舉行一個有關七股瀉湖要如何利用的公投，只要是七股居民都有權利投票。在投票之前我們要先舉辦一個公聽會，參加公</p>		<p>27'</p> <p>1'</p>	

<p>聽會的主要有下列人士：</p> <p>確定角色：</p> <p>1、西寮村長：希望政府儘快開發，提供就業機會，讓人口回流。</p> <p>2、李榮祥：七股瀉湖解說義工，主張維持瀉湖生態原貌，讓魚兒亂游、鳥兒高飛、彈塗亂跳。</p> <p>3、楊國源：七股鄉龍山村村民，反對開發。由於龍山村距離瀉湖最近，也是瀉湖週邊最大的村落，瀉湖是居民賴以維生的生計來源，幾代以內海為生，為了給子孫一片乾淨的土地，反對開發的聲浪也最高。</p> <p>4、王仙民：七股鄉居民，為防止污染，主張瀉湖不要做工業用地，發展觀光事業。</p> <p>5、東帝士公司董事長： 鼓勵開發，計畫將瀉湖開發成工業區，興建七輕石化工業區。</p> <p>6、鄉長 七股鄉之行政首長，主持公聽會，聽取各方意見，做成決議。</p> <p>7、司儀 負責公聽會程序之進行。 選定扮演的人。</p>	9'	
<p style="text-align: center;">~ 第一節結束 ~</p> <p style="text-align: center;">(利用下課時間簡單佈置成公聽會會場)</p> <p>進行角色扮演。</p>	3'	15'
<p>三、綜合活動</p> <p>1、綜合討論：</p> <p>如果你是七股鄉鄉民，你認為七股瀉湖應該如何利用？為什麼？</p>	15'	
<p>2、進行公投：</p> <p>根據綜合討論的結果，對七股瀉湖的利用有三種看法：1、</p>	10'	

<p>開發蓋工廠 2、保持原來自自然生態，不做任何改變。3、開放觀光。公投就以這三個選項來投票，以不記名方式進行，同學在紙上寫出自己所選的號碼，以公開方式開票。</p> <p>3、公佈投票結果</p> <p>結果：2、保持原來自自然生態，不做任何改變得 10 票；3、開放觀光得 26 票。</p>		
---	--	--

角色扮演生命教育教學活動設計 (9)

單元名稱	人與自然—愛心樹		
單元目標	<p>1、學生能了解樹不斷滋養人類，進而涵養珍愛樹木的情懷。</p> <p>2、學生能從對樹木的珍愛，進而愛惜大自然的萬事萬物。</p>		
設計理念	<p>樹木是大自然中的生產者，在自然生態中佔著很重要的位子。對人類來說，樹滋養了人類的的生活，給予人類許多生活必需品，當我們取之於樹木時，應思感恩之心，在取用之餘，對樹也能存著珍愛之情，並能適度保護，讓人與樹能共生共榮，永續依存。本次教學藉由繪本「愛心樹」的扮演，期望能讓學生感受到樹所給予人類的，而能對樹產生珍愛之情，並能產生移情作用，進而珍惜大自然的萬事萬物。</p>		
教學活動	教學資源	時間	
<p>一、準備活動</p> <p>1、引起動機</p> <p>在我們的生活週遭有許多樹，你有沒有想到樹和人之間有什麼關係呢？有什麼感情呢？今天我們來看一本很令人感動的繪本。</p> <p>二、發展活動</p> <p>播放繪本「愛心樹」之 power point，請小朋友依繪本扮演。</p> <p>1、集體扮演：二人一組，分別扮演樹與人，分兩段交換扮演。</p> <p>第一段包括：</p> <p>小男孩來到樹下收集樹葉、將樹葉編成皇冠，扮成森林裡的國王；爬到樹幹抓著樹枝盪鞦韆；吃吃蘋果。</p> <p>第二段包括：</p> <p>人和樹捉迷藏；玩累了，在樹下休息；小男孩好愛這棵樹，大樹也很快樂。</p> <p>討論：說一說剛剛扮演的感想。</p> <p>2、個別扮演：</p> <p>請同學出來扮演繪本中的情節：</p>	<p>單槍、 電腦</p>	<p>2'</p> <p>3'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p>	

<p>(1)長大的男孩與樹</p> <p>小男孩長大後，來到樹下，摘走樹上的蘋果換錢花用。 老樹因幫了男孩的忙而高興。</p> <p>討論：請扮演的同學說一說剛剛扮演的感覺。 請觀察者說一說自己的意見與感想。</p>		10'
<p>(2)成年的男孩與樹</p> <p>成年的男孩來到樹下，樹高興得發抖。男孩向樹要房子， 樹給男孩樹枝去蓋房子，樹好快樂。</p> <p>討論：請扮演的同學說一說剛剛扮演的感覺。 請觀察者說一說自己的意見與感想。</p> <p style="text-align: center;">~第一節結束~</p>		10'
<p>(3)老年的男孩與樹</p> <p>變成老年的男孩來到樹下，樹高興得說不出話來。男 孩又累又傷心，樹給男孩她的樹幹，讓男孩做一條船航 行到遠方，尋找快樂。</p>		5'
<p>討論：請扮演的同學說一說剛剛扮演的感覺。 請觀察者說一說自己的意見與感想。</p>		5'
<p>(4)很老的男孩來到樹下</p> <p>很老很老的男孩來到樹下，又累又沒力氣，樹給老男 孩樹幹坐下休息。</p>		5'
<p>討論：請扮演的同學說一說剛剛扮演的感覺。 請觀察者說一說自己的意見與感想。</p>		5'
<p>五、綜合活動</p> <p>綜合討論：</p> <p>1、想一想，在日常生活中，樹給予人類什麼？我們可以如 何對待樹木？</p> <p>2、想一想，大自然給予人類什麼？我們如何對待大自 然？</p>		10'
<p style="text-align: center;">寫學習單</p>		10'

角色扮演生命教育教學活動設計 (10)

單元名稱	人與天—生命意義		
單元目標	<p>1、學生能探索自己可以做哪一件事讓世界更美麗。</p> <p>2、學生能思索如何去做這一件事。</p> <p>3、學生能在日生活中去實踐這一件事。</p>		
設計理念	<p>尋找生命的意義是人生必修的功課，對於國小四年級的學生而言，賦予生命意義並不艱深，只要能從日常生活中學生可以做的事，就可以發現自己生命的意義。本次教學藉由繪本「花婆婆」裡的小女孩，當她尋思道：「我要做哪一件事，來讓世界更美麗？」來引發學生探詢自身生命的意義。</p>		
教學活動	教學資源	時間	
<p>一、準備活動</p> <p>3、課前準備</p> <p>老師事先將繪本「花婆婆」作成 power point。</p> <p>4、引起動機</p> <p>你有沒有想過，你可以做一件事，而這一件事可以讓世界變得更美麗？</p>	電腦、掃描器、繪本	2'	
<p>二、發展活動</p> <p>播放繪本「花婆婆」之 power point 到繪本結束。</p> <p>解釋問題：小女孩受了花婆婆的叮嚀要做一件讓世界更美麗的事？想一想，現在她要如何做，才能使世界更美麗呢？</p> <p>確定問題：她要如何做一件讓世界更美麗的事。</p> <p>現在我們要請小朋友來扮演這個小女孩，請她將小女孩如何做一件讓世界更美麗的事演出來。</p>	單槍、電腦	18'	
<p>*挑選角色扮演者</p> <p>*培訓觀察者</p> <p>決定要注意什麼（請觀眾注意觀察 1、主角是做哪一件事讓世界更美麗、2、做這一件事對其他人或事有什麼影響）</p> <p>分配、指定觀察任務</p> <p>（全班分四組兩組觀察 1 兩組觀察 2）</p>		2' 5'	

* 表演	2'
開始角色扮演	
中斷角色扮演	
討論：	6'
主角是做什麼事讓世界更美麗？	
為什麼主角要做這件事？做這一件事對其他人或事有什麼影響？	
再表演	5'
再討論	
~第一節結束~	
再表演	5'
再討論	
再表演	5'
再討論	
小組討論：	10'
我可以做哪一件事，讓世界更美麗？我要如何去做這件事？	
三、綜合活動	
綜合討論：	10'
1、主角是做哪一件事讓世界更美麗	
2、做這一件事對其他人或事有什麼影響？	
3、你想做哪一件事讓世界更美麗？要如何去做這件事？	
形成結論：	
所謂讓世界更美麗的事是有益於世界上的事。每個人在他的生活中，都可以用心去發現，自己可以如何去做一件讓世界更美麗的事，來是自己的生命更充實、更愉快、更有意義。	2'
寫學習單	8'

角色扮演生命教育教學活動設計 (11)

單元名稱	人與他人—綁手綁腳	
單元目標	<p>1、學生能了解殘障人的生活世界。</p> <p>2、學生能了解如何與殘障人相處。</p> <p>3、學生能接納殘障人。</p> <p>4、學生能真心悅納殘障人士。</p>	
設計理念	<p>在我們生活週遭有一些殘障人士，他們所展現出來的生命力，反而更令人感動。本次教學藉著呈現殘障者所組成的鳥與水舞團的表演，先讓學生觀賞肢體殘障者的表演；再以布條綁住一隻手打躲避球，來體驗肢體殘障者如何運動，期望同學能夠在另一種扮演過程中，真正了解殘障者的處境，進而能真正接納與欣賞殘障者。</p>	
教學活動	教學資源	時間
<p>一、準備活動</p> <p>5、引起動機</p> <p>你有沒有看過只有一隻腳或一隻手的人跳舞？眼睛看不見、耳朵聽不到的人如何舞出美麗的舞蹈？</p> <p>二、發展活動</p> <p>1、「水與鳥」舞集</p> <p>「水與鳥」舞集是一群肢體殘障的人所組成的舞蹈團體，他們克服身體的障礙，舞出自己的心靈與生命。</p> <p>播放與分享「水與鳥」舞集。</p> <p>2、扮演活動</p> <p>第一次扮演</p> <p>全班分成男女兩隊，男女兩隊依座號排序，男女兩隊前半部把左手和身體綁起來，扮演肢體殘障者；男女兩隊再依奇數與偶數分成兩組，比賽打躲避球（躲避球使用軟性皮球）。</p> <p style="text-align: center;">~第一節結束~</p>	<p>單槍、VCD</p>	<p>2'</p> <p>13'</p> <p>25'</p>

<p>第二次扮演</p> <p>一場結束之後，再換成男女兩隊座號在後半段者把左手和身體綁起來，扮演肢體殘障者，一樣依奇數與偶數分成兩組，比賽打躲避球。</p>		20'
<p>三、綜合活動</p> <p>綜合討論：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1、剛剛把手綁起來打躲避球的感覺是怎樣的？ 2、說一說現在對「水與鳥」舞集舞者的想法是什麼？ 3、經過這次扮演活動，你對肢體殘障的人有沒有不一樣的想法？ <p>形成結論：</p> <p>許多殘障的人，他們能夠克服自身的障礙和健全的人一起生活，其實是很值得我們佩服與學習的。對於身邊的殘障人士</p> <p>，我們可以學習他們殘而不廢的精神讓自己的生命更美好。</p>		10'
<p>寫學習單</p>		10'

<p>(1) 他們有順利逃出火場嗎？</p> <p>(2) 他們是如何逃出火場的？</p> <p>(全班分四組，兩組觀察 1，兩組觀察 2)</p> <p>*表演</p> <p>開始角色扮演</p> <p>中斷角色扮演</p> <p>討論：</p> <p>(1) 他們有順利逃出火場嗎？</p> <p>(2) 他們是如何逃出火場的？</p> <p>*再表演</p> <p>*再討論</p> <p>結論：瞎子雖然看不見，但是有腳可以行走，瘸子雖然走不快，但是有明亮的眼睛可以看路。天生我材必有用，每個人都有他的優點和長處，我們要善加利用，發揮自己的長處和優點，必能有所成就。</p> <p>2、讚美同學</p> <p>請同學在一定範圍內，隨著鼓聲行走，鼓聲停下時，就近和身旁的同學，兩人一組，互相讚美對方。可以就同學的優點讚美對方，例如：「××，你真會畫圖！真厲害！」或是讚美對方：「××，你真棒！真是棒！棒！棒！」。</p> <p>~第一節結束~</p> <p>3、角色扮演—自我肯定</p> <p>扮演情境：</p> <p>小力排隊買票看電影，他排了很久，眼看就要輪到自己買票了，沒想到卻遭到別人插隊。這時他要怎麼辦？</p> <p>*挑選角色扮演者</p> <p>*培訓觀察者</p> <p>請觀眾注意觀察</p> <p>(1) 小力如何表達自己的意見？</p>	<p>7'</p> <p>7'</p> <p>2'</p> <p>8'</p> <p>樂器—鼓</p>	<p>7'</p> <p>3'</p> <p>3'</p>
---	---	-------------------------------

<p>(2) 他表達意見的方式會不會侵犯到別人？</p>		
<p>第一次扮演</p>		3'
<p>討論與發表：</p>		5'
<p>(1) 請扮演的同學說一說扮演時的感受</p>		
<p>(2) 就觀察的兩個主題發表意見</p>		
<p>*再表演</p>		5'
<p>*再討論</p>		
<p>*再表演</p>		5'
<p>*再討論</p>		
<p>結論：我們可以在不侵犯到他人的情形下，適當的表達自己的意見，維護自己的權益。</p>		1'
<p>4、分組討論與報告，討論主題：</p>		8'
<p>(1) 想一想自己有什麼優點或長處？</p>		
<p>(2) 利用這些優點或長處，我可以做什麼？</p>		
<p>(3) 當自己的意見和別人不同時，可以怎麼表達自己的意見，讓別人了解？</p>		
<p>三、綜合活動</p>		
<p>形成結論：</p>		
<p>天生我材必有用，每個人都有他的優點和長處，我們要善加利用，發揮自己的長處和優點，必能有所成就。對於自己的意見或想法，可以在不傷害他人的原則下，適當的表達。</p>		2'
<p>寫學習單</p>		5'

附錄四

直接教導生命教育教學活動設計 (1)

單元名稱	人與自己－認識自己	
單元目標	1、學生能了解每個人都有自己的特色、專長。 2、學生能對自己的特性、專長有所了解。 3、學生能悅納自己。 4、學生能接納與尊重別人。	
設計理念	每個人都是獨一無二的，具有自己的特色與專長。繪本「大象艾瑪」述說一隻與眾不同的大象艾瑪，她想變得和大家一樣的過程。本次教學藉由繪本「大象艾瑪」的呈現與解說，讓學生了解每個人都有自己的特色和專長，對於自己的特色和專長要能多探索，同時自我欣賞與悅納，對於別人的特色和專長也能夠接納和尊重。	
教學活動	教學資源	時間
一、準備活動 1、引起動機 今天我們來看一本有趣的繪本「大象艾瑪」，看完這本繪本，我們來討論幾個問題。 二、發展活動 (一) 大象艾瑪 1、呈現繪本「大象艾瑪」。 2、師生問與答 (1) 大象艾瑪有什麼特色？ (2) 大象艾瑪對自己身上獨特的色彩有什麼看法？ (3) 大象艾瑪為什麼在半夜離開象群？ (4) 大象艾瑪離開象群去做了什麼？ (5) 大象艾瑪離開象群後，大象們覺得怎樣？ (6) 大象艾瑪回到象群後，發生了什麼事？ (7) 象群發現大象艾瑪後，心裡覺得怎樣？ (8) 說一說，你對艾瑪節有什麼看法？	單槍、 電腦、CD	2' 18' 18'

<p>總結：</p> <p>開心果大象艾瑪因長得和大家不一樣苦惱，想要變得和大家一樣，於是離開象群，將泥巴塗在自己身上。當牠回到象群中，下了一場雨，大象艾瑪露出牠原來的花色。大家覺得艾瑪開了一個大玩笑，歡笑不已！艾瑪又恢復牠原來的色彩，這次變裝也發揮艾瑪愛搞笑的特性，同時也顯現象群們對艾瑪獨特的花色並不以為意，而且非常喜歡牠愛搞笑的特色，而艾瑪節也具體的表現象群對艾瑪的接納。</p> <p>如同艾瑪一般，每個人都有自己的特色。我們可以多了解自己的特色，發揮自己的長處，同時對於別人的特色，也能像象群一樣的接納與欣賞。</p> <p style="text-align: center;">~第一節結束~</p> <p>(二) 我的特色</p> <p>1、我的特色</p> <p>(1) 每人發下一張白紙，請同學在紙上畫上自己最拿手的三件事。</p> <p>(2) 兩人一組，彼此向對方報告自己所畫的內容。</p> <p>2、發揮特色與專長</p> <p style="padding-left: 2em;">*分組報告與討論</p> <p style="padding-left: 2em;">六個人一組，大家分享自己的特色與專長，並討論可以用自己的特色與專長來做什麼事？</p> <p>三、綜合活動</p> <p>形成結論：</p> <p>每個人都有自己的特色與專長，我們對自己的特色與專長要能多發揮，以展現自己；對別人的特色與專長也要能接納與尊重。</p> <p>寫學習單</p>	<p>2'</p> <p>8'</p> <p>5'</p> <p>15'</p> <p>2'</p> <p>10'</p>	
--	---	--

直接教導生命教育教學活動設計 (2)

單元名稱	人與自己—EQ 訓練營		
單元目標	1、學生能覺察自己的情緒。 2、學生能學會健康的因應情緒的方式。		
設計理念	擁有高智商不一定會快樂，擁有高 EQ 才能快樂面對人生。本次教學透過三篇文章的提示與講解，希望學生從中領悟 EQ 的要訣，覺察自己的情緒，並能以健康的方式因應情緒，輕鬆自在面對生活。		
教學活動	教學資源	時間	
<p>一、準備活動</p> <p>1、引起動機</p> <p>今天我們所要探討的是有關「EQ」的主題，除了了解有關 EQ 的意義外，我們一起來讀幾篇文章，看看他們如何面對不如意或不順暢的心情，讓自己情緒舒坦，心情愉快。</p> <p>二、發展活動</p> <p>(一) 何謂 EQ？</p> <p>解釋情緒智商的意義與由來。</p> <p>(二) 好！好吧！</p> <p>1、閱讀文章「好！好吧！」</p> <p>2、師生問與答</p> <p>(1) 力群一家人為什麼要去學游泳？</p> <p>(2) 他們學習的結果如何？</p> <p>(3) 游泳派對臨時取消，力群為什麼不告訴小真全家人學游泳的事？</p> <p>(4) 「好」！與「好吧」！有什麼不同？</p> <p>3、分組分享與討論</p> <p>全班分成六組，分享與討論</p> <p>(1) 說一說，在平常的生活中，有沒有遇到類似的事情？</p> <p>(2) 讀完這篇文章後，對於類似的事情，有什麼新的</p>	講義	2'	10' 20'

<p>看法或想法？</p> <p>(三) 你在看我嗎？</p> <p>1、閱讀文章「你在看我嗎」？</p> <p>2、師生問與答</p> <p>(1)「你在看我嗎？沒關係，你可以再靠近一點？」這句廣告辭，讓人覺得如何？</p> <p>(3) 小玉如何把這句廣告辭用在生活中？</p> <p>~第一節結束~</p>	講義	8'
<p>3、分組分享與討論</p> <p>全班分成六組，分享與討論</p> <p>(1) 我們可以把這句廣告辭，如何應用在我們的生活當中？</p>		10'
<p>(2) 我們可以如何把「幽默」應用在我們的生活當中？</p> <p>(四) 掉了一個戒指以後</p> <p>1、閱讀文章「掉了一個戒指以後」</p> <p>2、師生問與答</p> <p>(1) 雲雲掉了戒指，心裡感受如何？</p> <p>(2) 樂觀的媽媽告訴雲雲什麼故事？</p> <p>(3) 你認為這篇文章在告訴我們什麼？</p> <p>3、分組分享與討論</p> <p>全班分成六組，分享與討論</p> <p>(1) 在日常生活中，有沒有碰到像雲雲一樣丟掉心愛的東西或其他令人失望的事？</p> <p>(2) 讀完這篇文章後，對於類似的事情，有什麼新的看法或想法？</p>	講義	18'
<p>三、綜合活動</p> <p>形成結論：</p> <p>對於日常生活中一些突如其來的意外，我們可以用體貼的心來諒解，對於別人不如意的情緒則可以用幽默來化解；對於令人失望的事，則可以正向思考，樂觀以對。</p>		2'

寫學習單		10'
------	--	-----

直接教導生命教育教學活動設計 (3)

單元名稱	人與他人—我的妹妹聽不見		
單元目標	<p>1、學生能了解殘障人的生活世界。</p> <p>2、學生能了解如何與殘障人相處。</p> <p>3、學生能接納殘障人。</p> <p>4、學生能真心悅納殘障人士。</p>		
設計理念	<p>在我們的生活四周，有些人在生理或肢體並不健全，如何了解和與他們相處也是我們生活的一部分。本次教學藉由繪本「我妹妹聽不見」來帶領學生進入聽障人的生活世界，經由對聽障人生活世界的了解，期望學生能接納聽障人，也能學習到如何和聽障人士相處，進而能產生學轉移也能了解殘障人的生活世界，也能接納殘障人。</p>		
教學活動	教學資源	時間	
<p>一、準備活動</p> <p>1、引起動機</p> <p>今天我們來看一本繪本「我妹妹聽不見」，看完這本繪本，希望你對「聽障人」能有更多的了解。</p> <p>二、發展活動</p> <p>*呈現與解說繪本「我的妹妹聽不見」。</p> <p>*師生問與答</p> <p>1、本書作者有一個怎樣的妹妹？</p> <p>2、妹妹雖然聽不見，她會做什麼？</p> <p>3、妹妹聽不見，如何和別人交談？</p> <p>4、妹妹如何了解別人的意思？</p> <p>5、在學校，作者如何引起妹妹的注意？</p> <p>6、妹妹聽不見聲音，有什麼好處？</p> <p>7、作者如何和妹妹說話？</p> <p>8、妹妹如何來表達他的感受？</p> <p>9、對於妹妹而言，耳朵聾了會不會痛？什麼是讓她心疼的？</p>	<p>單槍、 電腦</p>	<p>2'</p> <p>18'</p> <p>20'</p>	

<p style="text-align: center;">~第一節結束~</p> <p>*分組討論與報告</p> <ol style="list-style-type: none"> 1、說一說聽障人的世界是怎樣的？ 2、了解了聽障人的世界後，我們可以怎樣和他們相處？ 3、除了聽障人以外，還有其他較特殊的人，如肢體殘障或視障者，我們要如何和她相處？ 4、在今天的課程或這本書中，最讓你感動的是什麼地方？ 		25'
<p>三、綜合活動</p> <p style="margin-left: 40px;">形成結論：</p> <p style="margin-left: 40px;">在我們的生活四周，有些人在生理或肢體並不健全，如何了解和與他們相處也是我們生活的一部分。「我妹妹聽不見」讓我們了解聽障人的世界，由於聽不見，聽障人以他們的方式和外界溝通，他們的雖然有所限制，但也有聽不見的好處。了解聽障人的世界後，我們就可以更無順暢的和她們相處。其實他們所期待的，是受到如同書中的媽媽和姊姊一般的了解與接納，其他的障礙者也一樣，了解、接納他們，將使彼此的相處更愉快與順暢。</p>		5'
<p style="margin-left: 40px;">寫學習單</p>		10'

直接教導生命教育教學活動設計 (4)

單元名稱	人與他人—手足情深		
單元目標	<p>1、學生能了解手足之情的可貴。</p> <p>2、學生能了解兄弟姊妹和諧相處之道。</p> <p>3、學生能培養兄友弟恭的態度。</p> <p>4、學生能和手足維持美好和諧的關係。</p>		
設計理念	<p>手足關係是國小四年級學生人際關係之一，也是家庭關係重要的一環。在家庭中，常常發生手足之爭，本次教學利用繪本「穿過隧道」來引導學生了解手足之情的可貴，同時呈現文章「鋤草樂」兄弟姊妹融洽相處的情形，讓學生學習手足和睦相處之道，最後以「弟子規」來教導學生家人之間的倫理。</p>		
教學活動	教學資源	時間	
<p>一、準備活動</p> <p>1、引起動機</p> <p>在日常生活中，大部分的人都有和兄弟姊妹相處的經驗，也都有和長輩相處的經驗，我們應該如何和兄弟姊妹相處呢？又應該如何和長輩相處呢？</p> <p>二、發展活動</p> <p>(一) 穿過隧道</p> <p>1、呈現與解說繪本「穿過隧道」</p> <p>2、師生問與答</p> <p>(1) 哥哥和妹妹的個性有什麼不同？</p> <p>(2) 哥哥和妹妹平時怎麼相處？</p> <p>(3) 有一天，他們吵架了，媽媽受不了，叫他們怎樣？</p> <p>(4) 當妹妹發現哥哥變成石頭時，心裡怎麼樣？</p> <p>(5) 經過這件事情，兄妹的感情變得怎樣？</p> <p>(二) 鋤草樂</p> <p>1、閱讀文章「鋤草樂」</p> <p>每人發下「鋤草樂」文章一篇，共同閱讀與講解。</p>	<p>單槍、 電腦</p>	<p>2'</p> <p>10'</p> <p>10'</p> <p>5'</p>	

<p>2、分享與討論</p> <p>全班分六組，分組分享與討論：</p> <p>(1) 讀完「穿過隧道」、「鋤草樂」的心得</p> <p>(2) 平日和兄弟姊妹相處的情形，以及可以改進的地方。</p> <p style="text-align: center;">~第一節結束~</p> <p>(三) 弟子規</p> <p>1、呈現與解釋「弟子規」</p> <p>2、分享與討論</p> <p>全班分六組，分組分享與討論：</p> <p>(1) 討論弟子規中「兄道友，弟道恭，兄弟睦，孝在中」的意思為何？</p> <p>(2) 討論自己可以如何在日常生活中實踐「兄道友，弟道恭」？</p> <p>3、分組報告討論結果</p>		13'
<p>三、綜合活動</p> <p>形成結論：</p> <p>長輩與兄弟姊妹是我們最親密的家人，我們應該和兄弟姊妹和諧相處，才有和樂的家庭生活。</p>		2'
<p>寫學習單</p>		10'

直接教導生命教育教學活動設計 (5)

單元名稱	人與他人—朱家故事		
單元目標	<p>1、學生能真心的愛家人。</p> <p>2、學生能覺察做家事是每一個家人的責任。</p> <p>3、學生能覺察家人在家事分工的情形。</p> <p>4、學生能培養為家庭盡一己之力的態度。</p>		
設計理念	<p>家庭是家人共同生活的地方，在家庭中的每個家人都有他的特色與個性，對於家人的特色與個性能夠接納，真心的愛家人，使家人相處更親密；在家庭裡，能夠盡自己的力量為家人付出，是愛家人的表現，盡一己之力分擔家事，將使家庭能凝聚更多的力量，使家庭更圓滿和諧。本次教學透過繪本「我的媽媽真麻煩」引導學生思索對家人的接納，繪本「朱家故事」透過家事的分配，引導學生省察自己對家庭的貢獻，以凝聚家人的共識和力量。</p>		
教學活動	教學資源	時間	
<p>一、準備活動</p> <p>1、引起動機</p> <p>每個人都有一個家，在家庭裡有一些有趣的事，今天我們來看二本有趣的繪本，一本是「我的媽媽真麻煩」一本是「朱家故事」，我們來看看這些家庭發生什麼事？</p> <p>二、發展活動</p> <p>(一) 我的媽媽真麻煩</p> <p>1、呈現與解說繪本「我的媽媽真麻煩」</p> <p>2、師生問與答</p> <p>(1) 作者的媽媽和同學的媽媽有什麼不一樣？</p> <p>(2) 作者的爸爸在哪裡？</p> <p>(3) 媽媽為同學們做了一個怎樣蛋糕？結果如何？</p> <p>(4) 同學來家裡玩得如何？同學的父母做了什麼事？</p> <p>(5) 學校發生大火，媽媽做了什麼事？</p> <p>(6) 媽媽救火成功後，同學的爸媽有什麼改變？</p> <p>3、分組分享與討論</p>	<p>單槍、 電腦</p>	<p>2'</p> <p>10' 8'</p> <p>10'</p>	

<p>(1) 你的媽媽或爸爸或家人有什麼讓你覺得難為情的地方？</p> <p>(2) 讀了這本繪本後，你有沒有新的想法或看法？</p> <p>(二) 朱家故事</p> <p>1、呈現與解說繪本「朱家故事」</p> <p style="text-align: center;">~第一節結束~</p> <p>2、師生問與答</p> <p>(1) 在朱家，誰負責做家事？</p> <p>(2) 朱家媽媽離家時，留下一張紙條寫了什麼？</p> <p>(3) 朱家媽媽為什麼離家出走？</p> <p>(4) 朱家媽媽離家出走後，朱家爸爸及孩子如何過生活？</p> <p>(5) 朱家媽媽回家後，做了什麼事？</p> <p>(6) 你覺得媽媽回家後洗車，有什麼意義？</p> <p>3、分組分享與討論</p> <p>(1) 在你的家庭裡，家事是如何分配的？</p> <p>(2) 經過今天的課程，你認為你家的家士是否需要重新調整、分配？</p> <p>(3) 每組選某同學分享的家事分配情形，大家共同討論可以如何重新調整、分配。</p>		<p>10'</p> <p>10'</p> <p>15'</p>
<p>三、綜合活動</p> <p>綜合討論：</p> <p> 上完這今天的課，你有什麼感想？</p> <p>形成結論：</p> <p> 家庭是家人共同生活的地方，在家庭中的每個家人都有他的特色與個性，對於家人的特色與個性能夠接納，將使家人相處更親密；在家庭裡，能夠盡自己的力量為家人付出，是愛家人的表現，盡一己之力分擔家事，將使家庭能凝聚更多的力量，使家庭更圓滿和諧。</p> <p>寫學習單</p>		<p>5'</p> <p>10'</p>

<p>也具有不同的生活習性，但星月和小鳥相處，表現出接受和自己長相不一樣的動物的精神，也能接納對方不一樣的生活習性，這正是「尊重」的真義。</p>		
<p>~第一節結束~</p>	單槍、	10'
<p>1、簡介台灣史</p>	電腦	
<p>現在居住在台灣的人，是在不同時期來到台灣的，包括原住民、明鄭時期、民國 38 年隨民國政府播遷來台的人。不同時期來台的人形成不同族群，不同族群的人應互相尊重，和諧相處。</p>		15'
<p>2、原住民文化</p>		
<p>介紹原住民九族文化，其中工藝和音樂部分，如排灣族的琉璃珠、魯凱族的木雕等……</p>		3'
<p>3、票選「我最喜歡的原住民文化」</p>		
<p>三、綜合活動</p>		2'
<p>形成結論：</p>		
<p>在台灣這塊土地上，生活著不同的族群，各有不同的文化，不同的文化之間應該互相尊重，和諧共處，使台灣社會祥和繁榮。</p>		10'
<p>寫學習單</p>		

直接教導生命教育教學活動設計 (7)

單元名稱	人與自然－愛心樹	
單元目標	<p>1、學生能了解樹不斷滋養人類，進而涵養珍愛樹木的情懷。</p> <p>2、學生能從對樹木的珍愛，進而愛惜大自然的萬事萬物。</p>	
設計理念	<p>繪本「愛心樹」描述一個樹與人之間的關係，一個小孩小時候來樹下，她不斷的從樹獲得，一直到他老了，樹仍不斷的給予。藉由繪本樹與人傳達給學生大自然一直不斷的給予人類、滋養人類，人類在取用之餘，也要感謝自然、珍惜自然。再以學生居住的家鄉所發生有關「夫妻樹」為例，呈現人與樹之間的情感，並以樹醫生楊甘陵做為人們珍愛樹木的楷模，用以涵養學生愛樹情懷。最後「救救熱帶雨林」，消極面在提醒人們在取用自然資源所造成的危機，及其隱藏的憂慮，積極面則指導學生如何以實際的行動救熱帶雨林。</p>	
教學活動	教學資源	時間
<p>一、準備活動</p> <p>引起動機</p> <p>在我們的生活週遭有許多樹木，有沒有想過樹木和我們的關係？</p> <p>二、發展活動</p> <p>(一) 愛心樹</p> <p>1、呈現和解說繪本「愛心樹」。</p> <p>2、分組討論與報告</p> <p>(1) 在這本書中，樹和小男孩是如何相處的？</p> <p>A. 當男孩小時候</p> <p>B. 男孩長大時</p> <p>C. 男孩成年時</p> <p>D. 男孩年老時</p> <p>E. 最後男孩更老時</p> <p>(2) 在男孩和樹相處的過程中，你有什麼感動的地方？</p> <p>(3) 我們可以如何對待大自然的樹木？</p> <p>(二) 樹醫生楊甘陵爺爺</p>	<p>單槍、 電腦</p>	<p>2'</p> <p>10'</p> <p>15'</p>

1、呈現和解說樹醫生楊甘陵爺爺的故事	單槍、 電腦	5'
2、呈現樹醫生楊甘陵爺爺到台南為樹醫病的過程 ~第一節結束~		8'
3、分組討論與報告		10'
(1) 楊甘陵爺爺是如何對待樹木的？		
(2) 你對楊甘陵爺爺珍愛樹木的態度有什麼看法？		
(三) 救救熱帶雨林		
1、呈現熱帶雨林所面對的危機		7'
2、呈現我們可以如何救救熱帶雨林		6'
3、分組討論與報告		7'
(1) 目前熱帶雨林正面對哪些危機？		
(2) 我們可以如何救救熱帶雨林？		
三、綜合活動		
綜合討論：		
(1) 樹木對人類有什麼用處？		5'
(2) 我們可以如何對待樹木？		
形成結論：		
樹木給予人類許多，人類對樹木應多珍惜，讓人類與樹木能共生共榮，相互依存。		
寫學習單		5'

直接教導生命教育教學活動設計 (8)

單元名稱	人與自然－珍愛地球		
單元目標	<p>1、學生能愛護自然環境。</p> <p>2、學生能了解對自然環境的保護，有益於人類的生存。</p>		
設計理念	<p>從地球形成到演化成適合人類居住的環境歷經了漫長的 46 億年，但短短 300 萬年的人類文明，卻對地球造成許多危機。目前地球面臨的危機有臭氧層破洞、溫室效應、湖泊縮小、全球沙漠化、森林減少……，面對生養我們的地球，我們要如何珍惜她，才能使地球永續存在，是當今人類面臨的課題。本次教學首先透過繪本引發學生對生態保育的省思，接著講述地球形成過程及目前所面臨的危機，最後探討保育地球之道，期待學生能因理解而培育珍愛地球的情懷，也能化知識為力量，實踐維護地球生態的行為。</p>		
教學活動	教學資源	時間	
<p>一、準備活動</p> <p>1、引起動機</p> <p>我們生活的星球是地球，地球是如何形成的呢？目前地球又面臨哪些危機？是我們今天課程的主題。讓我們先來看一本繪本。</p> <p>二、發展活動</p> <p>(一) 呈現與解說繪本「恐龍與垃圾」</p> <p>呈現繪本「恐龍與垃圾」，描述人類把地球弄得不堪居住後，離開地球去尋找新的可以居住的星球。當人類發現一個地方草木繁盛，空氣清新，接近一看，原來是地球。此時地球經過恐龍的整頓之後變得非常適合人類居住。恐龍要求人類不得再破壞地球，人類也答應，兩者快樂的生活在一起。</p> <p>(二) 地球形成的過程</p> <p>呈現與講述地球形成的過程</p> <p>(三) 地球面臨的危機</p> <p>呈現與講述地球面臨的危機</p>	<p>單槍、電腦</p>	<p>2'</p> <p>15'</p> <p>15'</p> <p>8'</p>	

<p>(1) 臭氧層破洞</p> <p style="text-align: center;">~第一節結束~</p> <p>(2) 溫室效應</p> <p>(3) 全球沙漠化</p> <p>(4) 森林減少</p> <p>(四) 保護地球的方法</p> <p style="text-align: center;">分組討論與報告</p> <p style="text-align: center;">全班共分四組分別就上四個危機，探討我們可以用麼具體的行動來如何保護地球？並推派一人代表該組向全班報告。</p> <p>三、綜合活動</p> <p>形成結論：</p> <p style="text-align: center;">地球是我們賴以生存的生球，我們要好好愛護她，地球才能永續成長。</p> <p>寫學習單</p>		<p>10'</p> <p>18'</p> <p>2'</p> <p>10'</p>
---	--	--

直接教導生命教育教學活動設計 (9)

單元名稱	人與天—生命意義	
單元目標	<p>1、學生能探索自己可以做哪一件事讓世界更美麗。</p> <p>2、學生能思索如何去做這一件事。</p> <p>3、學生能在日生活中去實踐這一件事。</p>	
設計理念	<p>尋找生命的意義是人生必修的功課，對於國小四年級的學生而言，賦予生命意義並不艱深，只要能從日常生活中學生可以做的事，就可以發現自己生命的意義。本次教學藉由繪本「花婆婆」裡的小女孩，當她尋思道：「我要做哪一件事，來讓世界更美麗？」來引發學生探詢自身生命的意義。</p>	
教學活動	教學資源	時間
<p>一、準備活動</p> <p>1、引起動機</p> <p>你有沒有想過，你可以做一件事，而這一件事可以讓世界變得更美麗？</p>		2'
<p>二、發展活動</p> <p>播放繪本「花婆婆」之 power point 到繪本結束。</p>	單槍、 電腦	18'
<p>繪本解說：</p> <p>1、爺爺交代花婆婆一定要做怎樣的一件事？</p> <p>2、花婆婆做哪一件事讓世界更美麗？</p>		10'
<p>分組討論與報告：</p> <p>全班分六組討論與報告，討論題目：</p> <p>我可以做哪一件事，讓世界更美麗？我要如何去做這件事？</p> <p style="text-align: center;">~第一節結束~</p>		10'
<p>影片播放</p> <p>播放吳念真先生「真實的台灣，平凡的生命」有關平凡的老百姓，他們認真、努力面對生命的影片。其中包括：開心送信的楊四乾先生、全心修路的錢冠柏先生、熱心研究的林信吉先生、用心製鞋的蘇錦女士。</p>		10'

直接教導生命教育教學活動設計 (10)

單元名稱	人與自己—臨終關懷		
單元目標	<p>1、學生能了解繪本「再見，艾瑪奶奶」的大義。</p> <p>2、學生能了解緩和醫療的意義。</p> <p>3、學生能思考如何面對最後的生命。</p> <p>4、學生能培養關懷臨終的情懷。</p>		
設計理念	<p>萬物始於「生」，終於「死」。「生」「死」本來就是生命的一部分，也是每個生命必經的歷程。當死亡來臨時，我們要如何去因應？對於別人的死亡或自己的死亡可以有什麼樣的態度來面對才能經歷悲傷獲得成長？</p> <p>本次教學透過繪本「再見，艾瑪奶奶」來教導學生如何面對死亡，期待學生能從中習得生死智慧。</p>		
教學活動	教學資源	時間	
<p>一、準備活動</p> <p>1、引起動機</p> <p>今天我們來看一本繪本「再見，艾瑪奶奶」，這本繪本描述艾瑪奶奶得到血癌後，如何渡過她生命最後一年，我們一起來看看。</p> <p>二、發展活動</p> <p>1、呈現與解說繪本「再見，艾瑪奶奶」。</p> <p>2、解釋「緩和醫療」。</p> <p>*師生問與答</p> <p>(1) 艾瑪奶奶得知自己得血癌後，如何生活？</p> <p>(2) 當艾瑪奶奶病情轉壞後，決定簽署什麼文件？</p> <p>(3) 艾瑪奶奶簽署緩和醫療文件後，親友們做了麼事？</p> <p>(4) 當艾瑪奶奶靠氧氣筒呼吸時，她開始做什麼事？</p> <p style="text-align: center;">~第一節結束~</p> <p>(5) 最後當艾瑪奶奶鼻血流個不停時，家人做了什麼？</p> <p>(6) 艾瑪奶奶死後家人做了什麼事？</p> <p>*分享與討論</p>	<p>單槍、 電腦</p>	<p>2'</p> <p>25'</p> <p>13'</p> <p>8'</p> <p>20'</p>	

<p>全班分六組分享與討論下列主題：</p> <p>(1) 你喜歡艾瑪奶奶渡過生命最後一年的方式嗎？</p> <p>(2) 如果你知道自己罹患了嚴重疾病，你會簽署「緩和醫療」的文件嗎？為什麼？</p> <p>(3) 如果自己的生命只剩下一年的時光，你想做什麼事？</p> <p>三、綜合活動</p> <p>形成結論：</p> <p>在生命的最後，我們可以預先思索與規劃，做自己心裡想做的事，和親人告別，讓生命畫下美好的句點。</p> <p>寫學習單</p>	2'	10'
--	----	-----

直接教導生命教育教學活動設計 (11)

單元名稱	人與自己—生命歷程		
單元目標	<p>1、學生能了解生命的歷程。</p> <p>2、學生能想像自己老年的生活。</p> <p>3、學生能了解要擁有美好的晚年，是要從現在開始規劃努力的。</p>		
設計理念	<p>隨著文明發展與醫學科技的發達，人類的壽命也愈來愈長。台灣在民國 82 年已邁入高齡化的社會，如何擁有優質的老年生活，其實是要從小開始努力的。本次教學透過繪本「精采過一生」讓學生對生命歷程有所了解；並透過繪本「艾瑪畫畫」來教導學生如何安排晚年的生活。</p>		
教學活動	教學資源	時間	
<p>一、準備活動</p> <p>1、引起動機</p> <p>今天我們來看一本很有趣的繪本「精采過一生」，和另一本繪本「艾瑪畫畫」，希望你們對生命歷程及晚年的生活有所了解。</p> <p>二、發展活動</p> <p>(一) 精采過一生</p> <p>1、呈現與解說繪本「精采過一生」</p> <p>2、以 Erikson 的理論來說明生命歷程的概念</p> <p style="text-align: center;">~第一節結束~</p> <p>(二) 艾瑪畫畫</p> <p>呈現與解說「艾瑪畫畫」</p> <p>1、分組討論與報告</p> <p>討論主題：</p> <p>(1) 當我年老時，我想要做什麼？</p> <p>(2) 我現在可以做哪些努力來實現心中理想的晚年生活？</p> <p>三、綜合活動</p> <p>形成結論：</p>	單槍、 電腦	2'	20'
			18'
			13'
			15'
			2'

<p>每個人都希望有個美好的晚年生活，我們可以從現在開始想像與規劃未來的晚年生活，現在就開始努力，使晚年的生活能愉快而充實。</p> <p>寫學習單</p>		10'
--	--	-----

直接教導生命教育教學活動設計 (12)

單元名稱	人與他人—愛的拼盤		
單元目標	<p>1、學生能覺察表達愛的方式。</p> <p>2、學生能了解每個人有其獨特的表達愛的方式。</p> <p>3、學生能了解愛的真意。</p>		
設計理念	<p>愛是圓滿生命不可或缺的元素。這次教學是實驗課程的最後一次，透過繪本「愛有多長」、「我永遠愛你」、「爸爸，你愛我嗎？」、「找回真愛」來闡釋愛。「愛有多長」是綿密的親子之愛的對話；「我永遠愛你」透過小男孩與狗之間的感情來提醒我們：愛要說出來；「找回真愛」訴說著真愛是分享、是力量，愛能治癒傷痛；「爸爸，你愛我嗎？」說著：每個人有其表達愛的方式。</p>		
教學活動	教學資源	時間	
<p>一、準備活動</p> <p>1、引起動機</p> <p>「愛」是生命最重要的東西，但「愛」究竟是什麼呢？我們要如何來表達心中的「愛」呢？今天我們來看看幾本繪本。</p> <p>二、發展活動</p> <p>(一) 愛有多長</p> <p>1、呈現與解說繪本「愛有多長」。</p> <p>2、分組分享與討論</p> <p>(1) 這本繪本試描述誰和誰之間的感情？</p> <p>(2) 說一說，平常媽媽是以什麼方式關愛你？</p> <p>(二) 我永遠愛你</p> <p>1、呈現與解說繪本「我永遠愛你」。</p> <p>2、分組分享與討論</p> <p>(1) 作者如何對他的愛犬表達他的愛？</p> <p>(2) 當狗兒過世後，為何主角不像其他家人那麼難過？</p> <p>~第一節結束~</p>	<p>單槍、 電腦</p> <p>單槍、 電腦</p>	<p>2'</p> <p>10'</p> <p>10'</p> <p>10'</p> <p>8'</p> <p>8'</p>	

附錄五

角色扮演質性訪談大綱

謝謝你接受老師一系列生命教育的課程，為了讓老師更了解老師所設計的課程及你們所真正需要的，老師非常誠懇請你回答以下的幾個問題，請你靜下心來想一想，用心的回答。謝謝你！

- 1、你喜歡「角色扮演」這種教學方式嗎？為什麼？
- 2、老師在上課的過程中會利用繪本來說明我們要扮演的情境，你認為透過角色扮演的方式和直接讀繪本有什麼不同？
- 3、當你扮演劇中人的角色時，你心中的感覺是怎樣的？
- 4、在角色扮演的過程中，如果你是扮演觀眾的角色，你會專注關心同學的扮演活動嗎？你會想自己去表演嗎？如果同學扮演的和你想像的不同，你心裡會怎麼想？
- 5、在真實的日常生活中，你有一些不知道要如何是好的事情嗎？經過角色扮演的活動，是否對你有幫助？
- 6、角色扮演活動是否都會引導你去思考你以前從來不曾去思考過的問題？或是使你心裡有一些新的想法？
- 7、經過這樣的扮演活動，你有什麼收穫或心得？你學會了什麼？
- 8、在你過去的生活中，是否遇到類似我們在角色扮演中所遇到的事情，經過角色扮演的活動後，你覺得對你有什麼影響？
- 9、在角色扮演的過程中，老師會說一些話來引導你們，你覺得老師說的話對你們有影響或幫助嗎？請詳細說一說。
- 10、在角色扮演中你所扮演的行為是怎樣產生出來的？是就你自己所想像出來的嗎？還是……？
- 11、你常常在上課的過程中扮演不同的角色，如果以後在日常生活中，遇到類似的事情，你會像你在扮演活動中所演出的行為，表現出一樣的行為嗎？
- 12、經過這樣的角色扮演活動，你是否更了解你自己是怎樣的一個人？請舉例回答。
- 13、經過這樣的角色扮演活動，你是否更容易了解別人、接納別人？
- 14、對於老師上課的方式，你有什麼建議？哪些地方是你喜歡的？哪些地方是你覺得不喜歡或有困難的？

15、在老師和你們共同經過角色扮演活動後，你對老師的看法或感覺和以前有什麼不同？

16、你覺得這些課程和你有沒有關係？

附錄六

直接教導質性訪談大綱

謝謝你接受老師一系列生命教育的課程，為了讓老師更了解老師所設計的課程及你們所真正需要的，老師非常誠懇請你回答以下的幾個問題，請你靜下心來想一想，用心的回答。謝謝你！

- 1、在老師上課的過程中，有哪些地方是你喜歡的？哪些地方是你不喜歡的？
- 2、老師在上課中，利用繪本來教導大家有關的概念，例如用繪本「星月」來教導大家「尊重」的態度，並教導大家不同族群要互相尊重，你對這樣的方式有什麼想法？經過老師的教導，你學會「尊重」嗎？在日常生活中，你有真正去實踐嗎？
- 3、在課堂中，老師用了「花婆婆」這本繪本，這本繪本你們曾經讀過，經過老師的講解及提問之後，你覺得和之前讀的有沒有什麼不同的地方？
- 4、在上課過程中老師曾提到一些人物，如讓世界更美麗的花婆婆，或吳念真先生的「真實的台灣、平凡的生命」影片中的人物，如開心送信的楊四乾先生、全心修路的錢冠柏先生，你對這些人物有什麼看法？你會學習或效法他們的態度去做事嗎？
- 5、在這一系的課程中？哪些單元是你覺得有趣或印象深刻的？哪些單元是你覺得無聊或討厭的？為什麼？
- 6、在上課中，老師會引導你們去了解老師所想要教導你們的一些想法或觀念或態度，你對這樣的方式有什麼感覺？
- 7、你是否會覺得上課中，老師說的太多，你們較少有表達的機會？對於老師和學生的互動，你有什麼想法或感受？
- 8、在老師給你們上過生命教育的課程之前和之後，你對老師有什麼不同的感覺或看法嗎？
- 9、對於老師上課的方式，你有什麼建議？哪些地方是你喜歡的？哪些地方是你覺得不喜歡或有困難的？
- 10、在這一系的教學中，是否有什麼地方讓你很感動？請說一說。
- 11、你覺得課程和你有什麼關係？
- 12、上了這些課之後，你有什麼收穫？
- 13、如果以後你在生活中遇到問題，你會想要找老師幫忙嗎？

附錄七

角色扮演生命教育課程實施意見調查表

四年（ ）班 （ ）號 姓名：（ ）

謝謝你接受老師一系列生命教育的課程，為了讓老師更了解老師所設計的課程及你們所真正需要的，老師非常誠懇請你回答以下的幾個問題，請你靜下心來想一想，用心的回答。謝謝你！並祝福你們升上五年級後能學業順利，生活愉快！

1、你喜歡「角色扮演」這種教學方式嗎？為什麼？

答：我喜歡（ ），不喜歡（ ），因為_____

2、老師在上課的過程中會利用繪本來說明我們要扮演的情境，你認為透過角色扮演的方式和直接讀繪本有什麼不同？

答：_____

3、當你扮演劇中人的角色時，你心中的感覺是怎樣的？

答：_____

4、在角色扮演的過程中，如果你是扮演觀眾的角色，你會專注關心同學的扮演活動嗎？

答：_____

5、在平常的日常生活中，你有一些不知道要如何是好的事情嗎？經過角色扮演的活動，是否對你有幫助？

答：_____

6、在角色扮演的過程中，老師會說一些話來引導你們，你覺得老師說的話對你們有影響或幫助嗎？請詳細說一說。

答：_____

7、經過這樣的角色扮演活動，你是否更了解你自己是怎樣的一個人？請舉例回答。

答：_____

8、經過這樣的角色扮演活動，你是否更容易了解別人、接納別人？請說一說。

答：_____

9、對於老師上課的方式，你有什麼建議？哪些地方是你喜歡的？哪些地方是你覺得不喜歡或有困難的？

答：_____

10、在老師和你們共同經過角色扮演活動後，你對老師的看法或感覺和以前有什麼不同？如過以後你在生活中遇到問題，你會想要找我幫忙嗎？

答：_____

附錄九

生命教育課程總回饋單

四年()班 號碼:() 姓名:()

親愛的同學，你寶貴的意見，是老師改進教學重要的參考。本回饋單僅做為研究參考之用，將不會對你造任何影響，請根據你自己的意見來做答，謝謝。

以下問題答1者，代表非常不同意

答2者，代表很不同意

答3者，代表不同意

答4者，代表同意

答5者，代表很同意

答6者，代表非常同意

1、我很對生命教育課程，很滿意。 1 2 3 4 5 6

原因：_____

2、生命教育課程讓我得到許多知識。 1 2 3 4 5 6

3、生命教育課程讓我心裡受到感動。 1 2 3 4 5 6

4、上生命教育課程，讓我很快樂。 1 2 3 4 5 6

5、每次要上生命教育的課程時，
我都充滿期待。 1 2 3 4 5 6

6、我覺得老師上課時有些我聽不懂。 1 2 3 4 5 6

7、我希望上課能有更多討論的時間。 1 2 3 4 5 6

8、我希望上課能讓我有表達意見的機會。 1 2 3 4 5 6

9、上過生命教育課程，我比以前更了解自己。 1 2 3 4 5 6

- 10、生命教育課程讓我懂得珍惜自己與別人。 1 2 3 4 5 6
- 11、上過生命教育課程後，我能將課堂中
所學的在日常生活中真正的做到。 1 2 3 4 5 6
- 12、上過生命教育的課程後，我覺得陳老師
比以前更親切。 1 2 3 4 5 6