

銘傳教育電子期刊

第二期 2010年7月 頁84-108

生命教育課程對國小中年級學童自我概念及生命態度影響之研究

呂亞琪

台北市東湖國小

摘要

本研究旨在了解生命教育課程對國小中年級學童自我概念及生命態度之影響。本研究以台北市內湖區幸福國小(化名)四年級六十位學生為研究對象，進行20節課之教學實驗。經本研究發現，生命教育課程確實對四年級學童的自我概念及生命態度有顯著的影響。茲將研究結果分述如下：

- 一、生命教育課程能影響學生的自我概念，如：對自己身體、能力與成就、人格特質等態度，及外界接納、自我價值體系與信念。
- 二、生命教育課程能影響學生的生命態度，如：主動負責、同理尊重、感恩關懷、死亡態度。
- 三、學生對生命教育課程有正向的回饋

根據研究結果，本研究提出對未來研究及教學上的建議。

關鍵詞：生命教育課程、自我概念、生命態度

銘傳教育電子期刊

第二期 2010年7月 頁84-108

A Study of Life Education on Self-concept and Life Attitude in Middle-grade Elementary School Students

Lu Ya-Chi

Donghu Elementary School

Abstract

The purpose of this study is to understand the influence of the life education on self-concept and life attitude in middle-grade elementary school students. 60 fourth graders recruited from Xing Fu (a pseudonym) elementary school located at Nei Hu district of Taipei city and they participated in 20 instructional experiments of this research. Participants' thoughts on the courses on life education were investigated by the feedback questionnaire of the courses on life education as well as the unit feedback questionnaire. The results of the study are as follows:

First, the courses on life education could influence middle-graders' self-concept in certain aspects. For instances, their attitudes toward physical body, ability, achievement, personal character, exterior acceptance, self-value system and beliefs.

Second, the courses on life education could influence middle-graders' life attitude in the following aspects; such as initially taking responsibility, sympathy and respect, gratitude and care, and attitude toward death.

Finally, middle-graders demonstrate positive feedbacks toward the courses on life education.

Based on these results, the author presents some recommendations for future studies and educational instructions.

Key words: life education, self-concept, life attitude.

壹、前言

過去智育掛帥、專一的教育及社會環境，培養出來的學生，大部份也被塑造成固定化、單一化的意識形態，欠缺自我創造和自我肯定、實現的意願。這些現象，另人不得不驚惶及深思：我們的教育，是否有教導出做為一個人，對其他生命及世界萬物的珍惜與重視？賤踏他人、生物生命的人，其實也代表著他輕忽自己的生命，自我概念的低落，莫怪乎現在學生的自殺、自殘、暴力等人數及比率節節升高。

展望新的未來，世界地球村的來臨，社會將更多元，人際關係也更複雜，而新的價值系統也一再變化，處在這瞬息萬變的大千世界中，如何才能使我們的下一代走出迷惑，揮灑出自己的人生與色彩？

重視生命教育課程，並列為教改的一環，實在是迫切所需，也為大家所樂見，而教育的改革終將從制度面的考慮，逐漸的擴大深化到對人生價值面的關懷（孫效智，2001）。教改的列車，除了唯智、唯形、唯物的改革之外，還要重視情意調和的教育措施。這要從培養學童對生命的尊重開始做起；而教導學生由對自己的尊重到尊重別人，是我們目前教育最急迫要做到的事，而生命教育的推動絕對是教育改革最核心的一環（曾志朗，1999）。

貳、生命教育之探討

一、生命教育的意義

生命教育範圍涵蓋之廣大，教育單位、國內學者對於生命教育的意義均有各自的詮釋與看法。李萍(2002)認為生命教育是尋求以人的生命本體為基礎，以尊重人生命的尊嚴和價值為前提，以對人生命的整體性、和諧性發展為目的的教育；鈕則誠(2004)認為生命教育是「認識有關生命現象的教育」和「省察自己生命情調的教育」，前者屬知識增長，後者為反身而誠，二者相輔相成。

二、生命教育的內涵

明瞭生命教育的意義，掌握生命教育的內涵，瞭解何謂生命教育，才能進一步評估生命教育的重要性及思考應如何落實於課程、生活情境中。吳秀碧(2006)指出生命教育的內涵包括人與自己、人與他人、人與環境、人與宇宙的四個向度。

生命教育是全人教育的培養，是一種生活教育的實踐，也是一種倫理教育的薰陶。人從出生到死亡，整個生活的過程中，所面臨的一切事物，都與生命習習相關。生命教育的實施方式，可從認知、實踐、與情意等三個層面來著手。認知層面是將生命意涵、對自我的價值觀等內化；而表現於外，達到知行合一的外顯行為，是屬於實踐層面；進而涵養個體對他人、自然、上天的尊重與和諧之高尚的情意情操。

三、生命教育的目的

詹棟樑(2004)指出，生命教育重在愛惜生命、尊重生命、關懷生命，其三大目標為培養積極的人生觀、有無上的價值觀、有和諧的統整觀。故生命教育是屬於一種全人教育，培養正向的自我概念和生命態度，尋得個人的存在意義與價值，進而將個人所養成的價值觀和對生命的態度，身體力行，表現於外，與他人、環境、大自然、上天，和諧共處。

參、自我概念之探討

一、自我概念的意義

Cooley (1902) 以「鏡中自我」(glass-self) 的概念來解釋自我概念，亦即個體想像自己在他人心目中的形象與評價後，對自己所產生的感覺。郭為藩 (1996) 認為自我概念是一個人對自己的形象及有關人格特質所持有的整合知覺與態度，它並不是天賦的實體，只是一種概念性的構設，其形成與發展乃是長期的人際關係交互影響的結果。

故自我概念乃是個體對自我的身體、能力、人格特質、人際關係、價值觀等特質，逐漸形成的綜合性看法與評價，它是一個持續建構的歷程，是個人與環境、社會、他人互動後，而形成了對自我認知的基模。

二、自我概念的內涵

郭為藩(1996)認為一個發展成熟人，其自我概念大體上包括六部分，並從兩個角度來解析自我概念：

(一)從自我組成分析

1. 身體我 (body image)

個體對其身體與其基本的生理需求相同。身體是個體存在的依據，個體由此明瞭自我是獨立、與眾不同的，進而對自我產生親切愛惜的情感，因此個體對自身身體的認同是個體產生自我概念的基礎。

2. 社會我 (social self)

社會生活中的我，即個體對自己在社會上生活中所擔任種種角色的認同與綜合知覺。

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。個體會對自己獨到的看法、情感與生活方式，並以此規準來採取行動，它涵蓋道德、宗教等精神層面。

(二)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，也稱為社會自我。

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。若理想我和

現象我之間維持一段適當的距離，則能夠對個人的行為表現具有相當的誘導力。

故自我概念是在人與自己、人與他人、人與社會、環境互動中，逐漸形成個人對自己的主觀感受的內在變化歷程，自我概念也是個體對自我看法及行為的核心準則。自我概念的內涵，可分為內在和外在等二個層來面來討論。內在層面包括個體主觀上對自己的身體、外貌、能力、個性等看法與認知；外在層面是個體在環境中、人際互動中，依他人所給予的回饋來認知他人對自己的觀感與評價。

肆、生命態度之探討

一、生命態度的內涵

Frankl 認為生命態度在內涵方面包涵以下 3 種層面(引自劉翔平，2001)：

(一)意志自由

它是意義意志的一個前提，人不是只受早期生活經驗和環境擺佈的被動反應者，人是有潛能的，可以不斷進行自主選擇、不斷調整自己和超越的自己的主人。人的心理健康取決於他對生命態度的選擇，取決於生命意義的領悟，取決於自己對生活方式的選擇；在任何情境下，人都是自由的，是個體造成了自己的不幸或幸福，個體是可以超越自己生理和環境的決定，他的自我控制著自己的心靈和生理。

(二)意義意志

它是人探索生命的意義，是人類生命的原動力，人們都有追求意義的基本需要和傾向，所以人無論在任何生活環境下都要探究生命的意義。

(三)生命意義

因為人類具有意志的自由和對意義的追求，因此個體的生命是有意

義的，生命意義因人而異，因時而異，更要明白個體在具體時間的具體意義，每個人都有自己特定的人生使命或天職，要求個體完成所賦予他的具體任務。而自我超越是顯示一個人是否能藉助意義的實現或愛的遭遇來超越自己。

Rogers(1951)認為人要成為一個如其所是的自己，接納、面對自己最真實的感受；個體也有自由選擇與決定的權力，因此負責任的態度是一個良性改變的基礎；去經驗、體驗生活中各種層面：喜或哀，不論是哪一種情境，都能為我們帶來正向的意義與成長；個體更要學會無條件的積極關懷，因為在對他人提供關愛的同時，自己也得到喜悅和鼓舞。

故個體對於生命、生命態度是有主動和選擇權，對於自我、環境、他人、宇宙，是可採主動回應的積極態度，而不是被動消極的任由環境的擺布，或只能被動的因應。在擁有選擇自由的同時，也必須擔負起相對的責任。人終其一生，都在追尋、探索生活的目標和生命的意義，透過對自我的接納、對他人的關懷，透過愛的連繫和傳遞，更能體現生命價值及意義所在。

二、生命態度與死亡態度的理論研究

(一)死亡態度的意義

二千多年前，至聖先師孔子曾回答其弟子問「死」時說：「未知生，焉知死。」從孔子的邏輯來看，死不是不能討論，而是要先瞭解生。

西藏生死書中所指，我們大多數人都希望死得安詳，如果我們希望活得好，就必須學習如何活得好。生命是連續不斷的過程，生既是開始，也是結束，只是存在的形式與方式不同而已；死亡也只是生命形式的一種轉變，雖然名稱叫做死亡，但也是另外一種生命。

黑格爾認為，一個生物不僅具有肯定的一面—生命，而且也包含著它的否定一面—死亡，因為肯定的東西中包含著否定的東西，才引起了自身的運動，每一個階段都是暫時的，如同生命消逝一般，而死亡正代

表著另一個生命的孕育及開始，故生命是一個周而復始、源源不絕的過程，死亡只是生命替換成另一種樣貌，因此，黑格爾對死亡的看法是樂觀而積極的信念（胡維敏，2004）。

余德慧(1998)認為死亡和生命是相通的，生命就如同沙漏一樣，沙子總會漏光，死亡總會到來。人一初生，即向著死亡走去，死亡乃必經之路，所以死亡並不值得害怕，死亡也是生命的一種過程，是另一種表現方式。

伍、與生命教育課程相關研究—全人課程

黃培鈺(2005)認為生命教育是全人教育，將人及其生命歷程視為一個整體，是致力於精神文化和物質文明的教育，是將人的心智與身體合而為一的教育，使個體成為心物合一的完整人，說明如下：

- 一、全人教育是德、智、體、群、美五育並重。
- 二、全人教育有是靈心身三元合一的教育。
- 三、全人教育在指導生涯規劃。
- 四、全人教育有是終身學習的教育。

生命教育的課程是全人課程。在全人教育耕耘超過三十五年的約翰·米勒(2009)對全人教育有諸多研究，茲介紹如下：

一、全人教育的意義(holistic education)

全人教育是嘗試將教育帶入與自然的本質相聯繫，自然本身的核心特質即是相互關聯與動態的，我們可以在原子、有機系統、生物鏈與宇宙本身看到這種動力與相互關聯性。

二、關於全人課程

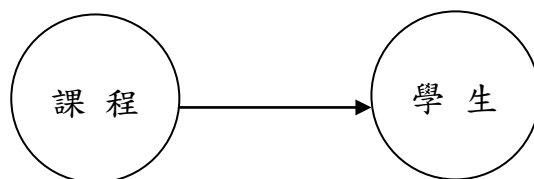
全人課程包括 3 個層面：

(一)平衡(balance)

兒童的智力發展是和情緒的、身體的、美感的與靈性的發展能夠保持適切關係的。在設計全人教育課程當中，個別與群體、內容與過程、知識與想像、理性與直覺應互相保持平衡。

(二)總括(inclusion)

即將不同的教育取向關聯起來。過去的課程與學生的關係有 2 種形態，第一種為傳遞狀態(transmission)，即學生單向接收及蒐集知識與技術，知識被視為是靜態的，而非動態傳授過程，並且經常是被切割成更細的單元，好讓學生精熟教材(見圖 1)；第二種為交流學習(transaction)，此種方式較具互動性，但流於認知性，學生在交流學習時，通常是解決問題或尋求某些探究的形式，強調分析更甚於綜合，學習者被視為理性與擅長於智力方面的問題解決者(見圖 2)。



圖一

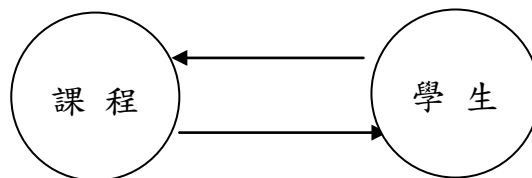


圖 2 交流狀態

而現在全人課程則強調轉化狀態(transformation)，轉化學習是承認兒童的整全，課程和兒童的關係不再被視為分離的，而是相互關聯的。轉化狀態的目的是全人的發展，學生不再被化約成一組學習能力或思考技巧，而是一個完整的存在(見圖 3)。在這種轉化狀態，其他形式學習的聯結，其關係可用圖 4 來表示之。轉化模式是最具總括性的，總括性是全人學習的另一項重要因素，只要依循這種轉化模式，學習就不會被任何形式所區隔或消弭掉個別性，而是被包容，朝向更整全的狀態。

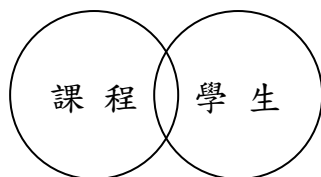


圖 3 轉化狀態

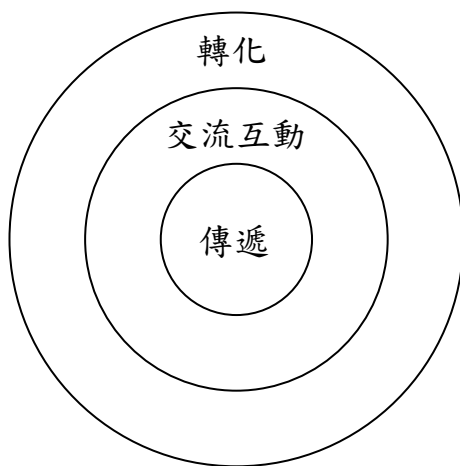


圖 4 整全的狀態

(三)關聯(connection)

全人課程嘗試將支離破碎轉移為關聯。全人教育關注的焦點是關係，是線性思考與直觀思考、心智與身體之間的關係，是不同知識範疇之間的關係，也是自我與社群、人與地球，以及人的自我與真性自我之間的關係，茲說明如下：

1. 線性思考與直觀

全人課程嘗試要恢復線性思考與直觀之間的平衡，線性思考是指涉著系列的與可觀察的認知過程；直觀是直接的知識。

2. 身體與心智的關聯

身體與心智是息息相關、相互影響的，可透過對律動的覺察、舞蹈、戲劇、心念專注等方式來加強身體與心智的聯結。

3. 科目的關聯性

在全人課程中，嘗試讓教材之間相互關聯，自我、兒童的內在生命和科目之間的關聯是最重要的，科目之間的關聯性也很重要，這可以透過統整課程和全人思考的模式來達成。

4. 社群的關聯

對學生而言，最接近的社群團體就是班級，可透過在班級中強調學習團隊合作教育，來培養學生在班級內的社群性；而比班級再大一點的社群團體就是學校，最後再藉由一些方案，企圖讓學生連結到學校周遭更大的社區群體。

5. 與地球的關聯

強調環境教育，致力尋找大自然與人類之間密切的關聯性，培養學生看到環境當中潛在的各種關聯；同時，學生必須了解生態環境中最基礎的法則，才能明白這些法則如何影響人類的日常生活。

6. 與真我的關聯

實現個人真實本性，以連結的方式從一個客體走向另一個客體，是對於靈性，甚至是身體的發展最有助益的一件事情，觀照與冥想、靜心與專注是連結真實本性的方法之一。

故生命教育的課程是全人課程，課程的設計須注意整體性、一貫性、統整性，以及身體與心理、理性與感性、物質與精神、個別與群體的平衡與協調，全人課程亦強調關聯性，透過多元化、直觀性、經驗性等教學方法，將個體的心智與身體、個體自我與內在真我、各領域科目之間、個體與他人、團體、社群之間、個體與環境、大自然之間等的相互連結，追求彼此之間的一致性、完整性、和諧性。

陸、研究結果

一、研究設計

本研究是採準實驗研究法 (quasi-experimental design) 中的「前

後測設計」，以台北某國小四年級學生為研究對象，分為實驗組與控制組，實驗組一班 30 人，控制組一班 30 人，先予以前測，實驗組實施十週每週兩節課的生命教育課程，控制組學生則沒有接受實驗內容。在課程結束後，對兩組學生進行後測。本研究探討實驗教學方式對實驗組學生的影響，並輔以質的內容分析法，了解實驗組學生對生命教育課程之觀感。

二、研究工具

本研究所使用的工具有郭為藩(1987)編製的「兒童自我態度問卷」，現由中國行為科學社取得版權公開發行、「生命態度量表」、「兒童自我概念問卷」、「生命態度問卷」、「課程回饋問卷」。

三、生命教育課程對國小四年級學童自我概念影響之量化分析

(一)實驗前後兩組學生在自我概念上之比較

研究者以自我態度問卷為研究工具，以瞭解實驗前後兩組學生在自我概念上組間前後測差異分析，以組別作為自變項，以自我概念量表五個構面得分作為依變項，以獨立樣本 t 檢定作為統計方式，來考驗控制組與實驗組兩組間的差異情形，在前測方面，實驗組與對照組在對自己身體的態度($t=.243, p=.809$)、對自己能力與成就的態度($t=1.151, p=.255$)、對自己人格特質的態度($t=.711, p=.480$)、對外界接納的態度($t=.948, p=.347$)、自我價值體系與信念($t=.744, p=.460$)構面均未達顯著差異；而在後測方面，對自己身體的態度($t=8.638, p=.000$)、對自己能力與成就的態度($t=10.031, p=.000$)、對自己人格特質的態度($t=7.898, p=.000$)、對外界接納的態度($t=7.712, p=.000$)、自我價值體系與信念($t=7.052, p=.000$)構面均達顯著差異，再由平均數可以得知，均是實驗組的得分明顯的高於控制組。

(二)實驗前後兩組學生在自我概念上組內前後測之差異性分析

在控制組方面，以前後測作為自變項，以控制組自我概念量表五個

構面得分作為依變項，以相依樣本 t 檢定作為統計方式，來考驗控制組在前後測上的差異情形，故不論是在對自己身體的態度 ($t=0.817, p=.420$)、對自己能力與成就的態度 ($t=1.620, p=.116$)、對自己人格特質的態度 ($t=1.222, p=.232$)、自我價值體系與信念 ($t=1.045, p=.305$) 等構面均未達到顯著差異，但在對外界接納的態度 ($t=2.345, p=.026$) 的構面上達顯著差異，由平均數可以得知，是後測得分明顯的高於前測得分，顯示控制組在對外界接納的態度方面的前後測得分，有明顯的差異存在。

在實驗組方面，以前後測作為自變項，以實驗組自我概念量表五個構面得分作為依變項，以相依樣本 t 檢定作為統計方式，來考驗控制組在前後測上的差異情形，結果可以得知，不論是在對自己身體的態度 ($t=8.163, p=.000$)、對自己能力與成就的態度 ($t=10.810, p=.000$)、對自己人格特質的態度 ($t=10.344, p=.000$)、外界接納的態度 ($t=11.429, p=.000$)、自我價值體系與信念 ($t=12.042, p=.000$) 等構面均達到顯著差異，以平均數觀之，均是後測的平均得分明顯的高於前測的平均得分，顯示實驗組在自我概念方面的前後測得分，因教師教學介入而有明顯的差異存在。

(三) 實驗前後兩組學生在自我概念上之共變數分析

為考驗兩組學童於教學後，在自我概念量表的得分是否有顯著差異性，使用共變數分析法，以自我概念量表前測得分為共變項，自我概念量表後測得分為依變項，組別作為獨立變項。由結果得知，在對自己身體的態度 ($F=74.878, p=.000$)、對自己能力與成就的態度 ($F=97.485, p=.000$)、對自己人格特質的態度 ($F=65.122, p=.000$)、對外界接納的態度 ($F=57.492, p=.000$)、自我價值體系與信念 ($F=48.785, p=.000$) 等構面均達顯著差異，顯示扣除了前測得分的影響，不同組別自我概念五個分量表的得分仍有明顯的差異存在

四、命教育課程對國小四年級學童生命態度影響之量化分析

(一)實驗前後兩組學生在生命態度上之比較

本研究分別就兩組學童在生命態度量表上的悅納自我、主動負責、同理尊重、感恩關懷以及死亡態度做前後測的各題項與構面分別進行描述性統計分析，結果顯示，在問卷前測資料方面，控制組在悅納自我構面前測平均數為 2.997，後測平均數為 3.036，在主動負責構面前測平均數為 3.226，後測平均數為 3.112，在同理尊重構面前測平均數為 2.874，後測平均數為 2.886，在感恩關懷構面前測平均數為 2.864，後測平均數為 2.772，在死亡態度構面前測平均數為 2.787，後測平均數為 2.622。

實驗組在悅納自我構面前測平均數為 3.094，後測平均數為 3.317，在主動負責構面前測平均數為 3.228，後測平均數為 3.578，在同理尊重構面前測平均數為 2.950，後測平均數為 3.217，在感恩關懷構面前測平均數為 2.789，後測平均數為 3.472，在死亡態度構面前測平均數為 2.761，後測平均數為 3.250。

由上所述，控制組與實驗組於實驗前，生命態度上差異性不大，無顯著差異。於實驗後，實驗組的後測平均數高於前測平均數，實驗組的後測平均數亦高於控制組的後測平均數。

(二)實驗前後兩組學生在生命態度上組間前後測差異分析

研究者以生命態度量表作為研究工具，以瞭解實驗前後兩組學生在生命態度上組間前後測差異分析，以組別作為自變項，以生命態度量表五個構面得分作為依變項，以獨立樣本 t 檢定作為統計方式，來考驗控制組與實驗組兩組間的差異情形，結果顯示，在前測方面，悅納自我 ($t=1.072, p=.288$)、主動負責 ($t=.044, p=.965$)、同理尊重 ($t=1.289, p=.203$)、感恩關懷 ($t=1.797, p=.078$) 與死亡態度 ($t=.440, p=.662$) 構面均未達顯著差異；而在後測方面，悅納自我 ($t=3.327, p=.002$)、主動負責 ($t=6.821, p=.000$)、同理尊重 ($t=4.272, p=.000$)、感恩關懷 ($t=7.577, p=.000$)、死亡態度

($t=5.805, p=.000$)構面均達顯著差異，再由平均數可以得知，均是實驗組的得分明顯的高於控制組。

(三)實驗前後兩組學生在生命態度上組內前後測之差異性分析

在控制組方面，以前後測作為自變項，以控制組生命態度量表五個構面得分作為依變項，以相依樣本 t 檢定作為統計方式，來考驗控制組在前後測上的差異情形，結果如可以得知，不論是在悅納自我 ($t=.315, p=.754$)、主動負責 ($t=1.983, p=.052$)、同理尊重 ($t=.166, p=.869$)、感恩關懷 ($t=1.503, p=.138$)、死亡態度 ($t=1.929, p=.059$)等構面均未達到顯著差異，顯示控制組在生命態度方面的前後測得分，並無明顯的差異存在

在實驗組方面，以前後測作為自變項，以實驗組生命態度量表五個構面得分作為依變項，以相依樣本 t 檢定作為統計方式，來考驗實驗組在前後測上的差異情形，結果可以得知，不論是在主動負責 ($t=4.462, p=.000$)、同理尊重 ($t=2.866, p=.000$)、感恩關懷 ($t=6.650, p=.000$)、死亡態度 ($t=4.915, p=.000$)等構面均達到顯著差異，以平均數觀之，均是後測的平均得分明顯的高於前測的平均得分，顯示實驗組在生命態度方面的前後測得分，因教師教學介入而有明顯的差異存在。

(四)實驗前後兩組學生在生命態度上在生命態度上之共變數分析

為考驗兩組學童於教學後，在生命態度量表的得分是否有顯著差異性，使用共變數分析法，以生命態度量表前測得分為共變項，生命態度量表後測得分為依變項，組別作為獨立變項。由結果得知，在悅納自我 ($F=10.633, p=.002$)、主動負責 ($F=47.387, p=.000$)、同理尊重 ($F=15.954, p=.000$)、感恩關懷 ($F=51.698, p=.000$)、死亡態度 ($F=32.932, p=.000$)等構面均達顯著差異，顯示扣除了前測得分的影響，不同組別生命態度五個分量表的得分仍有明顯的差異存在

五、自我概念質性問卷之研究分析

實驗組學生對於生命教育課程實施後，對其自我概念的提昇大多有正向的回饋，其中對自己身體的態度、對自己能力與成就的態度、對自己人格特質的態度、對外界接納的態度均有明顯的成長，顯示出生命教育課程對學生自我概念是有直接或間接的幫助

一、實驗組學生在自我概念質性問卷之內容分析，整理歸納後如下：

(一) 實驗組學生在身體的態度之分析

S5：以前覺得自己很矮，現在不會這麼覺得。

S13：我瞭解一個人的外表其實不是最重要的。

S21：要肯定自己，不批評自己，也不把別人的批評放在心上。

S26：每個人都會有缺點，換個角度想，缺點有可能是優點，這樣去想，接受自己的外表、身材了。

S28：以前我覺得自己長得很醜，現在我覺得每個人都長得不一樣，而且沒有美醜之分，每個人都是特別的，重要的是內心，不是外表。

綜上所述，多數學生在接受生命教育課程後，對自己的長相、外表、身材較為不在意別人對自己的評斷，其接受自己的程度、自信心有提高，並會學習正向思考的方式來看待自己。少部份學生如 S10、沒有感覺的原因是生命教育課程僅實施短短的十週，而學生對自己某些所視為缺點的部份已有多數年，加上本身的性格使然，故一時要改變其想法，對這些學生來說仍有困難。

(二) 實驗組學生在能力與成就的態度之分析

S4：我對自己更有自信了，我現在敢上台表演和說話。

S5：我覺得自己投籃都投不準，其實也沒有關係，就接受自己的能力吧！

S14：我的音樂不好沒關係，我還有其他的優點和專長。

S19：每個人的能力、專長都不一樣，所以適合做的事就不一樣；不用因為自己不會某樣東西而難過。

S23：不要去管別人怎麼看你，自己盡力就是最好的表現。

綜上所述，多數學生在接受生命教育課程後，對自己的能力、表現更有信心，會主動發掘自己的長處，並瞭解每個人都是獨特的個體，有屬於自己的優點及專長，加上學生互相分享寶貝單等活動，讓學生彼此欣賞讚美在對方身上所看到的優點，亦具有正增強作用，由於自信心增強，學生對於從前所不敢從事的行為，也都願意冒險一試。少部份學生如 S25，沒有感覺的原因是自我概念本身的低落，故在實施課程後，影響有限。

(三) 實驗組學生在人格特質的態度之分析

S2：我覺得自己很固執，但換個角度想，我會盡力做好一件事情，如果沒完成，我不會分心去做別的事。

S4：上完生命教育課後，我發現我是一個每天都很開心的人。

S14：我更瞭解自己的個性，知道自己很勇敢。

S15：我更瞭解自己的個性，並學會生氣時好好控制自己的情緒。

S24：我更瞭解自己的個性，之前都會透過吵架的方式跟人溝通，現在我會先想想要用什麼樣的口氣跟別人說話，以免造成別人的誤會。

S25：我覺得自己很健忘，現在發現健忘的優點比較快樂、無憂無慮，而且聽過得批評很快就忘了。

綜上所述，多數學生在接受生命教育課程後，透過他人對自己的評價及本身的體認，已對自己的個性有多一層的認識及瞭解，並進而接納或欣賞自己的個性，對於負面的思想或情緒，也懂得透過適當的方式來

表現或抒發。少部份學生如 S1，沒有感覺的原因是認為自己的個性並沒有特別明顯的變化。

(四) 實驗組學生在對外界接納的態度之分析

學生在對外界接納的態度之分析整理如下：

S1：上完生命教育課後，我更學會尊重人，我跟同學、老師、家人的相處愈來愈融洽。

S10：我比較會發現家人、同學的優點，彼此的互動的機會增多，相處更好，我的人緣有比以前好。

S25：以前我跟朋友吵架時都常會賭氣不跟他說話，現在我會去跟他說清楚。

綜上所述，多數學生在接受生命教育課程後，透過完成學習單、彼此分享與讚美活動、遊戲等方式，學生之間互動及情感交流機會增多，情感愈來愈融洽，加上彼此愈益瞭解其個性，接納與包容的程度提高，排擠同學的行為減少許多，與家人的關係亦受到正向影響。

(五) 實驗組學生在自我價值體系與信念之分析

學生在自我價值體系與信念之分析整理如下：

S5：以前不喜歡自己，覺得自己動作慢、懶惰，現在覺得更喜歡、更愛自己了，而且動作慢也可以是優點，會比較細心。

S17：我現在每次照鏡子時，我都會對鏡子笑一笑，很欣賞喜歡我自己。

S26：我更加接納包容別人、不要排擠別人，因為他會難過。以前 S27 問我問問題，我會不教她，叫她去問別人，現在我會有耐心的教導她功課。

S29：我必須先從喜歡自己開始，如果自己都不喜歡自己，別人怎

麼會喜歡你？你又如何去喜歡別人？所以我現在很欣賞自己的優點，比如我很幽默、跑步很快。

綜上所述，多數學生在接受生命教育課程後，更懂得欣賞自己的優點、接納本身的缺點，也變得更喜歡、更愛自己。少部份學生如 S19，沒有感覺的原因是本身就很喜歡自己，或 S1 自信心較為不足。

六、生命態度質性問卷之研究分析

生命態度質性問卷為實驗組學生在接受完生命教育課程後所實施，旨在探討學生在悅納自我、主動負責、情緒管理、感恩關懷、死亡態度等五個構面的想法及改變的歷程。問卷共五題，勾選題採用統計方式分析，開放性問答題由研究者整理歸納後說明之。

(一)實驗組學生在悅納自我之分析

S5：以前沒有自信可以當好班長，上了生命教育課後，我變得更有自信，也覺得有能力可以做好這個職務。

S7：上完生命教育課程，我覺得我人生充滿希望，也更加肯定自己。

S28：我本來覺得自己有很多缺點，現在我不再這麼覺得，每個人一定都會有屬於自己的優點和專長，只有有沒有去發現而已，所以我現在對自己更有信心了。

綜上所述，多數學生在接受生命教育課程後，對自己更有信心、更喜歡自己，更相信自己的能力，認為自己可以勝任一些事情。少部份學生如 S9，沒有感覺的原因是對自己本來就有信心。

(二)實驗組學生在主動負責之分析

S3：以前媽媽叫我去買東西，我會很不情願，現在反而會主動去幫忙做事。

S5：我現在回家後常會主動關心家人。

S9：我會更珍惜能源，主動關燈，在學校看到地上有垃圾會撿起來。

S23：現在只要是我覺得對的事情，我就會去做。以前朋友吵架時，我不會去勸架，現在我會去幫忙調解；同學功課不會或是需要幫忙時，我比以前更會主動去關心，主動去問。

S28：以前我總要人家叫我做，我才會去做，現在我會主動去做一些事，比如我看到水龍頭沒關好，我會去關緊；我也會主動去寫評量卷，不用媽媽一直催。

綜上所述，多數學生在接受生命教育課程後，對於自己須要完成的或答應別人所交代之事，更願意積極主動去完成，也更願意主動關心、幫忙家人與同學，彼此的關係更好，對環境也衍生出一份珍惜愛護之情。

(三)實驗組學生在情緒管理之分析

S3：現在更會管理自己的情緒，比較不會跟姐姐吵架了。

S7：對於難過的事，我不會傷心太久。

S16：現在當我生氣時，我會用畫畫的方式來抒發情緒。

綜上所述，多數學生在接受生命教育課程後，因更為瞭解自己的個性，與他人和自己相處的情緒上有較為平穩；對於負面情緒也更懂得尋找適當的管道來抒發情緒，不會讓負面情緒持續太久。少部份學生，如 S10、S19 沒有感覺的原因是覺得自己個性跟以前一樣，或 S21 認為自己的情緒原本就很溫和平順。

(四)實驗組學生在感謝關懷之分析

S1：我看到流浪狗、流浪貓時，會覺得牠很可憐，並主動餵牠食物吃。

S3：我比較會主動關心同學，更會同情別人，尤其是受傷的人。

S5：我比以前更懂得主動關心、感謝以及同情的心來對待別人。

S4：我發現身邊的人對我很好，我更知道要時時去感謝身邊的人。

S26：我的心裡有漸漸出現我想感謝的人，就是爸爸媽媽，因為媽媽每天煮飯給我吃，接我上下學；爸爸上班賺錢養家，所以我要謝謝他們，我想要對你們說辛苦你們了。

S28：以前看到可憐的人，我沒有什麼感覺，可是現在我會同情他們，甚至會有想哭的感覺；以前回家我都不會和媽媽說很多的話，現在我都會主動問媽媽公司的情況。

綜上所述，所有學生在接受生命教育課程後，更有悲天憫人之情懷，更懂得關心別人，具有同理心，願意站在他人的立場來為對方設想，過去少部份學生曾出現排擠同學行為，也都體認這樣的行為是不正確的，而在與家人、同學等人際關係互動上，更為積極主動，更願意關懷、分享，也更懂得感恩珍惜身邊為自己付出的人。

(五)實驗組學生在死亡態度之分析

S4：以前很害怕死亡，現在覺得每個人都會死，我有比較接受了。

S7：我瞭解死亡是自然的、必經的過程。

S17：以前會覺得死亡很可怕、死的過程會很痛，現在瞭解死亡是一個自然的過程，比較不那麼害怕了。

S25：死亡其實沒有我想得那麼可怕，死亡隨時在我們身邊，所以更要好好珍惜活著的時候。

S28：以前只要一說到死，我就很害怕，盡量不去想，但現在我會自然的接受它，因為我知道”把每一天活得多采多姿，就好像是你人生的最後一天”。每一個死亡，是新生命的開始，不論是生是死，重要的是過個精采的人生，就不會有任何遺憾了。

綜上所述，大部份學生在接受生命教育課程後，對死亡有更進一步的認識，原先懼怕的心情有降低，也有面對及接受死亡的勇氣及態度，

明白死亡是自然、不可避免之歷程，而更懂得珍惜生命、把握生活。研究生發現，學生害怕的原因之一是對死亡不瞭解，或一般人都會忌諱談到死亡，當把死亡攤在陽光底下，讓學生明白是怎麼一回事時，多一分明白，就少了一分恐懼。少部份學生 S1、S10、S14 沒有變化的原因是，對死亡的未知仍有莫名的害怕及抗拒。

七、生命教育課程之研究分析

(一) 對課程的感想

高達 96% 的學生喜歡生命教育課程，課程很有趣、內容豐富、有很多活動和體驗，是受多數學生喜歡的原因，值得一提的是，有接近半數的學生認為課程確實使他們懂得珍惜與感恩、跟同學、朋友關係更好。不喜歡課程的學生，並非不喜歡課程內容，而是覺得學習單太多，對於課程的喜愛程度降低。

上完生命教育課程後，學生最大的收穫大多是更加的瞭解、認識自己，並進而懂得接納、欣賞自己，對他人、環境的關懷度提高，人際關係有正向的變化，更懂得珍惜感恩，也更瞭解生命與死亡的意義。

對於如果有類似的課程還會想再上的學生有 28 位，高達 96%，2 位學生表示都可以，僅 4%。大部份學生會想再上生命教育課程的原因是，除了認為課程內容豐富有趣，本身也頗有收穫，所以教學內容活潑、生動、多元化、與生活習習相關，可以提高學生的學習意願及興趣。

(二) 對上課方式的感想

對於生命教育課程的上課方式，超過 70% 的學生依序喜歡的方式是電影欣賞、多媒體欣賞、遊戲及體驗活動；對於老師上課的教學方式，超過 70% 的學生依序喜歡的是，上課內容吸引人、有許多活動、態度親切、尊重每位同學。

柒、結論

一、生命教育課程能提昇學生的自我概念

實施「生命教育課程」的實驗組學生之自我概念明顯優於控制組學生，其可能原因說明如下：

1. 中年級學童正值觀念形成期，可塑性大，對其正向概念有正增強作用，對其負向概念可引導至正確的想法上，故生命教育愈早實施，對學童的自我概念愈有正面性影響。

2. 生命教育課程生活化、活潑化，易與學生的經驗作結合、並潛移默化學生的想法及行為。

3. 教材內容多元、活潑、生動化，易提高學生的學習興趣及注意力。

4. 故事性題材的繪本、動畫，易引導學生進入故事情境去設想、同理、瞭解。

二、生命教育課程能提昇學生的生命態度

實施「生命教育課程」的實驗組學生之生命態度明顯優於控制組學生，其可能原因說明如下：

1. 中年級學童正值觀念形成期，可塑性大，如學生之前的死亡態度是較為消極害怕，實施課程後，由於對死亡有更深一層的認識，故轉為積極而正面，故生命教育愈早實施，對學童的生命態度愈有正面性影響。

2. 生命教育課程生活化，從做中學，從生活中去體驗，如此的學習成效最紮實、最能深化其觀念。

3. 教材內容多元、生動化，可提高學生的學習興趣。

4. 多媒體教學方式，如電影，易觸動學生內在的深層情感，使學生更能同理心情、轉化其想法和行為。

5. 生命教育課程符合中年級學童的認知程度，淺顯易懂，容易瞭解。

三、生命教育課程對於學生影響之分析

在上完十週的生命教育課程，經由量化統計，驗證生命教育課程對國小中年級學童的自我概念及生命態度有顯著影響；在質性問卷方面，可得知學生在對自我認知方面較有信心及正向的看法，對生命及死亡態度較為主動積極、對生活、對人較有感謝之意。研究生亦發現，透過生命教育課程的實施，班級氣氛及學生互動較為溫馨和樂，同學之間更樂於主動幫忙、關心。故實施生命教育課程實為刻不容緩之事，愈早實施愈好，不但能提昇學生對其自我形象、能力之認知概念，對生活、對人、對生命、對死亡亦有正確的態度，並進而培養學生珍惜感謝之情。

隨著學生年紀的增長，所出現的狀況及問題日益複雜。學校行政除了宣導政令、規定等不遺餘力，更可積極推廣生命教育，要改變學生的偏差行為，培養學生自愛、愛人的良好態度，還是必須從最基本的心態和觀念改變起，這樣的轉化和影響才是長久而深遠的。

實施生命教育課程，可增進師生之間的情感互動，營造良好的班級氣氛；透過生命教育課程的實施，引發學生的內在情感，在研究者實施課程的這段期間發現，學生更主動親近老師，學生之間較會以正向、鼓勵的言語替代負向消極的溝通。一天之中，老師是與學生相處最長時間的重要他人之一，故老師平日的言行態度及與學生的互動，影響學生甚遠。相較於制式化、固定化的學科教學，著重內在情感啟發與體驗的生命教育課程提供了一個讓師生更加親近與瞭解的管道。

生命教育課程涵蓋範圍廣大，包括人與己、人與他人、人與社會、人與自然等，生命教育課程除了可單獨實施外，亦可融入其他國語、社會等專門學科，舉凡生活中所發生的事、以及時事、新聞均可納入生命教育的題材，故時時均可實施生命教育，經由潛移默化的方式，學生將會有更深層的轉化與改變。

參考文獻

- 余德慧(1998)。生死無盡。台北：張老師文化。
- 吳秀碧(主編)(2006)。生命教育理論與教學方案。台北：心理。
- 李萍(2002)。生命教育的本體及其三個維度。載於林治平(主編)，**生命教育集思：二〇〇一年海峽兩岸生命教育學術研討會論文集**(頁25-32)。台北：宇宙光全人關懷。
- 胡維敏(2004)。黑格爾生命意義之探析及其對現代教育的啟示。**教育研究**，12，189-199。
- 孫效智(2001)。生命教育的內涵與實施。**哲學雜誌**，35，4-31。
- 郭為藩(1984)。人格心理學理論大綱。台北：正中。
- 郭為藩(1996)。自我心理學。台北：師大書苑
- 曾志朗(1999)。享受生命—生命的教育。台北：聯經。
- 張淑美等(譯)(2009)。John P. Miller 著。**生命教育：全人課程理論與實務(The Holistic Curriculum)**。台北：心理。
- 鈕則誠(2004)。生命教育：學理與體驗。台北：揚智。
- 黃培鈺(2005)。生命教育通論。台北：新文京。
- 詹棟樑(2004)。生命教育。台北：師大書苑。
- 劉翔平(2001)。尋找生命的意義—弗蘭克的意義治療學說。台北：貓頭鷹。
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. NJ: Charles Scribner Sons.
- Rogers, C.R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.