

國立臺灣師範大學教育學院創造力發展碩士在職專班

碩士論文

Continuing Education Master's Program of Creativity

Development, College of Education

National Taiwan Normal University

Master's Thesis

薩提爾冰山理論情感同理與創造思考情緒覺察融入寫作教學對國中生同理心、情緒複雜度、創造性思考及情意寫作表現提升成效之研究

A Study on the Enhancement of Empathy, Emotional Complexity, Creative Thinking, and Affective Writing Performance in Junior High School Students through Sartre's Iceberg Theory, Emotional Empathy, and Creative Thinking with Emotion Awareness Integrated into Writing Instruction.

孫梓耘

Sun, Zih-Yun

指導教授：張雨霖 博士

Advisor: Chang, Yu-Lin, Ph.D.

中華民國 113 年 1 月

January 2024

謝誌

謝謝雨霖老師，佩服老師細心又嚴謹的思維、井然有序的雲端資料夾，每次咪聽完都能更理解自己的不足。畢業的這一刻，覺得能跟著老師學習真是太好了。

謝謝創發所的仙女們，每個人都是我的榜樣，祝福大家永遠快樂美麗。

謝謝冠猷助教，耐心、細心地協助我們處理各種瑣事，幫助我們順利畢業。

謝謝身旁一直為我打氣的朋友，你們的同理與鼓勵讓我更有自信地走下去。

謝謝晚飯家人 AKA 最強月亮處女幫，和你們一起求學很幸福、很好吃。

謝謝怡華、蒼羽，在最後一段艱難的日子裡，我們一起看到了隧道盡頭的光。

謝謝這屆 6、9、10 班的孩子們，你們的可愛與溫暖是這條路上的漂亮小花。

謝謝臺中土地公、士林土地公保佑我，我會再帶很多好吃的銅鑼燒去拜拜的！

謝謝柏修，一直用愛包容我、支持我，你就像大海一樣，接納了所有雨滴。

謝謝我最愛的、也最愛我的爸爸、媽媽、妹妹，因為有你們我更加有勇氣。

大學畢業後幾年，都在教甄的日子裡掙扎。沒想到考上創發所後一年，神奇的上岸了。第二年開始在臺北、臺中兩地往返上課與工作，通往高鐵站的建國路，無論是冬天的晚風冷冽，還是夏日的夕陽餘暉，都是這些日子裡最鮮明的記憶。

進行實驗課程的過程具有挑戰性，但同時我也享受其中，能和孩子們一起分享快樂與傷心，我很幸運。能成為一位老師、能當一名研究生，我很幸運。

朋友最近找到理想中的工作，對我說：「達成目標的那刻，好像沒有想像中快樂」，我深有同感。真正的價值感不是在達成目標時獲得，而是在過程中收穫的那些快樂與不快樂，現在終於更深刻的懂得。

孫梓耘 謹誌

2024 年 1 月 29 日

摘要

本研究旨在發展薩提爾冰山理論及創造思考技法融入國中寫作課程，比較兩者對於國中學生同理心、情緒複雜度、創造思考及寫作表現之提升效果。本研究採用準實驗設計的不等組前後控制設計，研究參與者為臺灣中部地區某國中八年級學生 114 人（58 男、56 女）；參與者依據班級區分為 4 組，分別為 2 個實驗組、1 個控制組及一組無介入組，前三者以三種不同的寫作課程進行實驗教學。實驗組 1 一班 30 人（16 男 14 女），接受為期 8 週的「薩提爾冰山理論融入寫作教學」；實驗組 2 一班 30 人（14 男、16 女），接受為期 8 週的「創造思考融入寫作教學」；控制組一班 26 人（14 男、12 女），則接受為期 8 週的「一般寫作教學」；無介入組一班 28 人（14 男、14 女）。實驗教學期程包含前測、後測共計 10 週，無介入組僅參與「新編創造思考測驗」、「正負向情緒量表」、「BES 同理心量表」的前測與後測。研究工具使用「新編創造思考測驗」、「正負向情緒量表」、「BES 同理心量表」、「會考寫作測驗評分規準」及「自編情意寫作評分量表」進行實驗教學效果測量。本研究結果顯示，經過八週的實驗課程，四組學生於同理心無顯著差異；情緒複雜度為無介入組有所提升；創造思考中的流暢力、獨創力無顯著差異，變通力則是對照組高於兩組實驗組。情意寫作以實驗組 1 提升效果最好。最終，本研究依據研究結果針對後續研究與實務提出建議。

關鍵字：同理心、情意寫作、情緒複雜度、創造性思考、寫作表現

Abstract

The purpose of this study is to develop and integrate Sattir iceberg theory and creative thinking techniques into junior high school writing curriculum, comparing their effects on empathy, emotional complexity, creative thinking, and writing performance among junior high school students. The research adopts a quasi-experimental design with non-equivalent pre-test and post-test control group, involving 114 8th-grade students (58 males, 56 females) from a junior high school in central Taiwan. Participants are divided into four groups: 2 experimental groups, 1 control group, and 1 no-intervention group. The first experimental group (30 students, 16 males, 14 females) undergoes an 8-week "Sattir iceberg theory integrated writing instruction," the second experimental group (30 students, 14 males, 16 females) undergoes an 8-week "creative thinking integrated writing instruction," while the control group (26 students, 14 males, 12 females) receives an 8-week "regular writing instruction." The no-intervention group consists of 28 students (14 males, 14 females). The experimental teaching period includes pre-tests, post-tests, and spans 10 weeks. The no-intervention group only participates in pre-tests and post-tests for the "New Creative Thinking Test," "Positive-Negative Emotion Scale," and "BES Empathy Scale." Research tools include the "New Creative Thinking Test," "Positive-Negative Emotion Scale," "BES Empathy Scale," "Comprehensive Writing Test Scoring Criteria," and "Self-developed Affective Writing Scoring Scale" for measuring experimental teaching effects. The results of this study indicate that after eight weeks of experimental courses, there is no significant difference among the four groups in terms of empathy. Emotional complexity shows improvement in the no-intervention group. There is no significant difference in fluency and originality in creative thinking, but flexibility is higher in the control group compared to both experimental groups. In affective writing, experimental group 1

shows the best improvement. Finally, based on the research findings, recommendations are made for future research and practical applications.

Keywords: empathy, affectionate writing, affective complexity, creative thinking, writing performance.



目次

第一章緒論	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的與研究問題.....	5
第三節 名詞釋義.....	5
第二章文獻探討	9
第一節 情意寫作教學	9
第二節 同理心與教學	13
第三節 情緒複雜度與教學	17
第四節 薩提爾冰山模型情感同理教學	20
第五節 創造思考情緒覺察教學.....	24
第三章研究方法	29
第一節 研究設計與研究架構.....	29
第二節 研究參與者	31
第三節 研究工具.....	32
第四節 課程設計.....	36
第五節 研究程序.....	38
第六節 資料分析.....	38
第四章研究結果與討論	41
第一節 「同理心」之分析	41
第二節 「情緒複雜度」得分之分析	42
第三節 「創造思考」得分之分析	45
第四節 「情意寫作表現」得分之分析	48
第五節 學生對寫作課程的回饋.....	51
第五章綜合討論	57
第一節 實驗結果與摘要	57
第二節 結果討論.....	57
第三節 研究者省思與專業成長.....	61

第四節 結論	62
第五節 建議	63
參考文獻.....	65
附錄.....	75
附錄一 薩提爾模式融入作文教學之實驗組課程設計.....	75
附錄二 創造思考融入作文教學之實驗組課程設計	92
附錄三 情緒文章閱讀融入作文教學之對照組課程設計	105



表次

表 1 薩提爾冰山模型內容.....	22
表 2KJ 法的實程序.....	26
表 3 奔馳法動詞細項說明.....	27
表 4 不等組前後測準實驗設計模式.....	29
表 5 研究參與者各班男女人數.....	32
表 6 會考寫作各級分等級對應及級分描述說明.....	35
表 7 課程規劃總表.....	37
表 8 不同組別在同理心量表得分之描述統計量.....	41
表 9 不同組別在同理心量表得分之 ANCOVA.....	42
表 10 不同組別在情緒複雜度得分之描述統計量.....	42
表 11 不同組別、不同時間在情緒複雜度得分之變異數分析.....	43
表 12 受試者內效應項檢定「情緒複雜度」總報表.....	44
表 13 不同組別與情緒複雜度二因子混合設計變異數分析之單純主要效果檢定.....	44
表 16 不同組別在流暢力得分之描述統計量.....	45
表 17 不同組別在流暢力得分之 ANCOVA.....	45
表 18 不同組別在變通力得分之描述統計量.....	46
表 19 不同組別在變通力得分之 ANCOVA.....	46
表 20 不同組別在獨創力得分之描述統計量.....	47
表 21 不同組別在獨創力得分之 ANCOVA.....	47
表 22 不同組別在情意寫作得分之描述統計量.....	48
表 23 不同組別、不同時間在情意寫作得分之變異數分析.....	48
表 24 受試者內效應項檢定「情意寫作」總報表.....	50
表 25 不同組別與情意寫作二因子混合設計變異數分析之單純主要效果檢定.....	50

圖次

圖 1 薩提爾冰山模型	21
圖 2 研究架構圖	30
圖 3 研究流程圖	38
圖 4 不同組別、不同時間在情緒複雜度得分之交互作用圖	43
圖 5 不同組別、不同時間在情意寫作得分之交互作用圖	49



第一章 緒論

本研究旨在發展薩提爾冰山理論及創造思考技法融入國中寫作課程，探究比較其兩者對於國中學生同理心、情緒複雜度、創造思考及寫作表現之提升效果。本章共分為三節，第一節為研究動機、第二節為研究目的與問題；第三節為名詞釋義。

第一節 研究動機

壹、情感表達教育的重要性

孩子將自己的情緒表達出來的能力是滿足其基本需求的重要組成部分（Shapiro, 1998），學會識別和傳達情緒，也是與人溝通不可或缺的要素，若能有良好的情感表達能力，能使個體審視自己的思想、感受和行為，甚至透過自省來獲得更好的自我了解（Richburg, 2002）。

而近年來教育部所實施的素養導向教學，亦強調情感表達的重要性。研究者任教於國文科，語文教育除了培養學生語言溝通的基礎能力，亦希望透過表達情意開拓學生生活的視野，進而關懷社會。國文科的教學常有透過文本與學生討論價值觀、生活經驗的機會，進而透過寫作的形式呈現，不難發現，學生常有無法清楚表達情感的寫作困難。徐曉放（2014）於教學現場實際觀察，發現有些學生於寫作時通常只能以平鋪直述的方式記錄經驗，且情緒詞表達有限；有些學生雖能以優美的遣詞行文，其文章的情感表達卻十分空泛，難以使讀者產生共鳴；抑或是有更多的學生，當寫作提及生活中的真實經驗，如家人、朋友間的互動時，往往表達出「不知道要寫什麼」的困境。研究者在至今的教學經驗中，亦時常遇見相同的狀況，或許因為現今網路普及，學生常透過網路與虛擬的世界互動，進而缺乏對真實世界互動的體察，因此在情感表達與覺察這方面的能力亦顯薄弱。

Fernández（2008）在其研究指出，情緒教育深深影響著學生的身心發展，如人際關係、心理健康、學業成績等，若缺乏適當表達情感的能力，甚至有可能產生破壞性的行為，由此可知情感表達在教育中的重要性，教育若僅在填塞許多高

深的知識，卻無法幫助一個人形成智慧、並藉由認識自我價值而找到安身立命的方式，這將是相當悲哀的一件事（唐淑華，2004）。因此本研究以不同的教學法探討情緒覺察於寫作中的運用，以期深化在寫作中的情感表達教育。

貳、國中學生的情意寫作教學方法有待探究

唐淑華（2004）指出，情意教育是一個較為困難的研究領域，其在一般學校課程發展中有其限制，其原因大致整理如下。首先，情意學習的成效難以評定，教師難以評定學生的表現是因為獎懲，還是個人價值內化的結果；其二，較為保守的東方文化亦對情意教學產生影響，因為情緒、信念、態度、價值觀等常被認為是個人隱私，較少被公開討論及評價；其三，教學方式模糊，若情意被認為是個人的選擇，教學便不能以「灌輸」的方式進行；最後，情意的發展需長期觀察，教師容易避免無法快速看到成效的教學。

綜上所述，可知情意教學的發展在教學場域中有不少限制與瓶頸，但整理近幾年有關於情意教學的研究，仍有不少有融入歷史、輔導等課程的研究（謝庭蓁，2018；蔡佩錦，2012；曾莉芳，2012），亦有關於國語文情意的教學，以繪本、流行歌曲、影像、靜思語等為媒介進行（黃玉美，2011；鍾佳穎，2014；賴均雅，2021；黃聲儀，2009）。

而一般教師在情意教育的實施，大多採取言教與身教，若透過系統方式實施情意教育時，以下三種為常見的方式（唐淑華，2004）：培養活動或儀式成為學校的慣例；利用某段時間加強某方面的情意培養；將情意教育融入各學科單元中。而在現今關於情意教學的研究中，較常見的是第三種。

在各類領域融入情意教學的研究中，以國語文領域佔最大宗，其原因可能是在國文領域所使用的教材中，充滿了傳達思想和情感的文本，且在《十二年國民基本教育課程綱要》（教育部，2021）中，關於國語文核心素養表現，也皆強調：建立正向價值觀、養成良性的人我溝通與互動、從閱讀中培養道德觀、責任感、同理心等面向，可見其與情意教育的密切關連性。

但在其寫作方面的研究中，目前僅有徐曉放（2014）、楊士朋（2019）及周欣宜（2020）等研究，分別以情感教育提升學生在抒情文方面的表現；編製寫作自我效能量表，了解創造傾向、創造思考、寫作自我效能與情意寫作之關係；和以日記書寫進行情意學習。三者中其一為相關研究，其二為行動研究，而當中僅徐曉放（2014）之研究對象為中學生，且有完整的課程設計，以閱讀、朗讀、電影、繪本等媒介進行情感教育的教學。而其研究將情感教育融入抒情散文之寫作，發現學生寫作意願、寫作表現與情緒智能皆有所提升，因此本研究想進一步探討，情意教育是否能進一步鎖定在某種能力（如同理心與情緒覺察）的提升？並以準實驗研究的方式了解其能力在教學前後的變化。目前在情意寫作的教學研究較少針對特定能力的培養與教學，此部分有待進一步探討，故此為本研究動機之一。

參、薩提爾冰山理論情意教學對提升同理心與寫作表現效果有待探究

同理心有助於我們理解他人、與他人互動，及調整社會行為（D'Ambrosio, 2009），說服力、社會理解力和同理心等技能亦成為人類越來越珍貴的能力（Beck, 2017），而在校園生活、家庭關係中的人際互動與相處，亦是青少年們正面臨的課題和日常。此外，現行十二年國教所列核心素養「溝通互動」與「社會參與」兩大面向，亦與同理心的展現息息相關，可見同理心的教育日顯重要。

而同理心是可以學習的，透過報章雜誌、角色扮演、換位思考等方式，都能夠促進同理心的發展（Feshbach, 2009）。Andreoni（2011）在其研究中發現，溝通會對利他行為產生積極的影響，其影響程度便是由同理心調節。雙向的溝通，能使我們更充分的了解對方的立場，進而影響同理心。

薩提爾的冰山模型理論，是透過覺察與內心探索，了解行為背後的意義，進而更了解自己與他人。薩提爾認為，與自己連結、並覺察自己真正的感受是重要的，進而發展出一種隱喻，即為「冰山模型」（Maria & Eleanor, 2009）。其模型以為冰山之上的行為及應對姿態，以及冰山之下感受的感受、感受、觀點、期待、渴望與自我所組成。

當人們有足夠的自我理解，才能進行有效的溝通，而冰山模型的運用，在自我探索與理解是有效的（Lim, 2013），每個人都有自己的感受、期待與觀點，雙方如果有更完整的表達，就會擁有更好的溝通，以冰山探索雙方，就能讓彼此有更多的理解與接近（李崇建，2021）。

而現行國內有關於同理心的課程中，大多是使用繪本與故事作為教學媒介，因為透過閱讀故事，會對讀者的同理心產生影響（Mar, 2011），另一方面，既然冰山理論是探索自我、理解他人的一種方式，若將其與繪本故事結合，是否能為學生提供更清楚的思考鷹架或學習方式？此部分有待進一步探討，故此為本研究動機之二。

肆、創造思考技法融入寫作教學對情緒自我覺察之效果有待探究

創造思考和閱讀、寫作一直都有著密切的關聯性，花更多時間閱讀、寫作的學生在創造力測試中的表現明顯更好（Wang, 2012），且透過合作學習實施的閱讀和寫作活動，亦能增強創造性思維（Marcos, 2020），寫作為評估創造力提供了極好的機會（Majid & Soh, 2003）。

Geher（2017）將情緒智力（Emotional Intelligence）定義為運用思想、感覺和直覺來幫助解決問題的能力，其中包含一個人基於對自己和他人情緒的理解，進而影響思想和行動的能力。而該研究進一步指出，情緒智力和創造力有顯著的關係，換言之，對自己與他人的情緒有越多的理解，會表現出更好的創造力。

而在生活中遭遇各種不同的事件，所產生的情緒複雜且多樣，個人必須能夠精細地區分不同情緒狀態之間的細微差別，才能擁有真正多樣化的情緒生活（Quoidbach, 2014），若能以發散性思考覺察生活中的情緒，是否能夠協助學生進行更細膩的自我覺察？目前在國內的研究中，創造思考技法於寫作大多運用在詞彙、修辭等文字的書寫上。以創造性思考技法，幫助學生進行情緒自我覺察，進而提升寫作中的情感表達之效果尚待探究，此為研究動機之三。

第二節 研究目的與研究問題

壹、研究目的

- 一、探討薩提爾冰山理論情感同理融入寫作課程及創造思考情緒覺察融入寫作課程對於提升學生同理心、情緒複雜度與創造性思考之效果。
- 二、探討薩提爾冰山理論情緒覺察融入寫作課程及創意思考情緒覺察融入寫作課程對於提升學生情意寫作表現之效果。

貳、研究問題

- 一、探討薩提爾冰山理論融入寫作教學及創造思考技法融入寫作教學，是否對學生同理心、自我覺察與創造思考能力具有提升效果？
- 二、探討薩提爾冰山理論融入寫作教學對學生同理心、自我覺察與創造思考能力之提升效果是否優於創造思考技法融入寫作教學？
- 三、探討薩提爾冰山理論融入寫作教學及創造思考技法融入寫作教學，是否對學生情意寫作表現具有提升效果？
- 四、探討薩提爾冰山理論融入寫作教學對學生情意寫作表現之提升效果是否優於創造思考技法融入寫作教學？

第三節 名詞釋義

壹、薩提爾冰山理論融入寫作教學

薩提爾相信一致性的溝通方式，能增進與人之間的交流，因此提出冰山理論，協助人們覺察自己真正的感受，並更了解他人。冰山模型可分為冰山之上的行為及應對姿態，以及冰山之下的感受的感受、感受、觀點、期待、渴望與自我。

而本研究中所使用的融入方式，是以故事為媒介，進行薩提爾冰山理論的應用，從對故事中主角的觀察，探索其背後是否有該角色隱含的觀點與渴望？在引導的過程中，連結自身經驗，增進同理與情感覺察，以期破除只看見表象的閱讀經驗，加強學生在寫作時的情感表達，提升情意寫作的能力。

貳、創造思考技法融入寫作教學

本研究使用創造思考技法中的 KJ 法與奔馳法融入寫作教學。KJ 法是一種以卡片抓住多數人各種心聲與獨特風格，毫無遺漏的統合、組織化的技法，奔馳法則以七個改變思考方向的動詞（取代、結合、調整、修改、使用、取消、重新安排），找出有效的解決方法或開發新的想法。

本研究以 KJ 法，結合情緒廣度的自我覺察，分類出各種在日常生活中常見卻有細微差異的情緒，以期增加學生對情緒的覺察力、寫作的敏覺力；以奔馳法中的結合、修改、重新安排等動詞檢核，設計有關於情緒發散思考的寫作課程，如以兩種情緒的結合而進行的寫作、情緒強弱差異時寫作手法的改變等。

參、同理心

本研究所採用之同理心定義為「理解或分享他人的情緒狀態或所處的情境」，（Jolliffe & Farrington, 2006），並將同理心區分為情感同理心與認知同理心。認知同理心係指理解他人感受的能力，無論對方是否有表達出自己的情緒，都能有所覺察並站在他人的角度思考（楊婷雅，2015）。情感同理心則和情緒體驗有關，也就是能自然地受到感染，經驗與感受他人的情緒（D'Ambrosio, 2009）。

本研究以 Jolliffe & Farrington（2006）開發的同理心量表（BES）作為評量的指標，且該量表包含認知同理與情感同理兩面向，該量表總分得分越高，受試者越具有同理心。

肆、情緒複雜度

因人在主觀感受的多樣性方面存在差異，因此以情緒複雜度（affective complexity）來命名此差異，以描述個體情感生活的豐富程度（Wessman & Risks, 1966）。Quoidbach（2014）則在其研究中，則將情緒複雜度分為兩種，分別是情緒粒度和情緒共變。情緒粒度係指一個人可以用語言精確描述情感體驗的程度，情緒粒度高的人傾向於在特定時間經歷一種特定的情緒，而非不同情緒的混合。情緒共變則是隨著時間的推移，正負向情緒對個體的影響。

本研究以 Thompson (2007) 所開發的正負向情感量表 (PANAS) 測量受試者的正負向情緒，並以 Quoidbach (2014) 計算情緒複雜度的公式，將正負向情緒的得分以 $E = \sum (pi \times \ln pi)$ 的公式進行分析。其中 s 為情緒經驗的總分， pi 為每種情緒經驗在總分中所佔的比例，將每種情緒的比例計算出來。接下來再將該比例以自然對數相乘 ($pi * \ln pi$)，最後再將各個情緒的計算結果相加，乘上 -1 轉換為正值。經過轉換後，總分越高表示個體的情緒複雜度越高。

伍、創造性思考

創造性思維是各種元素的聯想和組合過程，是感知、理解和從問題中產生新想法的思維 (Marcos, 2020)。其中，擴散思考是創造力的基礎 (吳靜吉, 2020)。以擴散思考為主的創造力包含變通力 (Flexibility)、流暢力 (Fluency)、獨創力 (Originality) 和精進力 (Elaboration)。

本研究主要採用吳靜吉等人 (1988) 編制新編創造思考測驗中的語文測驗：「竹筷子的不尋常用途」做為創造性思考的指標。本測驗要求受試者在十分鐘內，寫出竹筷子的不同用途，可測得流暢力、變通力、獨創力這三項分數。

陸、情意寫作

情意 (affection) 涵蓋了情緒 (emotions) 及情感 (feelings) (鍾聖校, 2000)，本研究所界定之情意教育為：幫助學生增進對自我身體、情緒方面的了解與悅納 (唐淑華, 2004)。

在情意寫作學習表現上，在國語文領域中的核心素養強調傾聽他人需求、理解他人觀點與培養同理心的重要性，因此希望學生能體察生活中的經驗外，亦強調情緒的自我覺察、與他人的溝通同理，並以文字為媒介，表達情意和想法。因此本研究透過自我覺察及同理體察兩面向，各劃分三個等級計算出情意寫作之得分。

第二章 文獻探討

本章共分五節，第一節為情意寫作教學，第二節為同理心與教學；第三節為情緒複雜度與教學；第四節為薩提爾冰山模型情感同理教學；第五節為創造思考情緒覺察教學。

第一節 情意寫作教學

壹、情意教學

情意（affection）在目前的研究中，尚未有明確供操作的定義，但一般大致同意其涵蓋了情緒（emotions）及情感（feelings），鍾聖校（2000）將情意教學的基本素養區分為情緒素養及人文素養。情緒素養係指對喜、怒、哀、樂、愛、惡、慾等情緒之認識、對影響情緒因素之認識、反省自己情緒之能力、改善自己情緒之能力——使能發揮情緒於「激發動機、引導注意、彈性計畫、創意思考」。人文素養則指閱讀文藝、歷史、哲學三方面的書籍或作品、自己的人生體驗、重要他人人生經驗的同情之理解、認同、分享及相互印證。

唐淑華（2004）則認為情意教育的目的為調和「人與自己」及「人與他人」兩者間的衝突。因此將情意教育的內容分為兩方面，分別為「對己」與「對人」，對己方面包括幫助學生增進對自我身體、情緒方面的了解與悅納、學習動機、責任感與意志力等方面的培養，對人則是培養個體具有建立關係、解決衝突、尊重他人與他人分享資源等能力、促進人際方面的正向情感。

綜上所述，可知情意教學涵蓋了對人與對己兩方面，而其目的在十二年國民基本教育課程綱要》（教育部，2021）核心素養三大面向其二「自主行動」與「溝通互動」相互呼應，可見情意教學在新課綱中的重要性。而在鍾聖校（2000）所整理的兩大素養之中，可得知情意教育的培養，可從認識情緒、反思情緒開始，其對於人文素養的培養亦透過閱讀此媒介，可見情意教育與國語文領域的密切連結。

貳、情意寫作

一、情意寫作教學

近年來，人工智能（AI）的蓬勃發展既令人既興奮又恐懼，它令我們開始正視，有哪些能力是人類所獨有，抑或是能做得比機器更好的？說服力、社會理解力和同理心等技能將成為人類越來越珍貴的能力（Beck, 2017）。然而，這些以人為本的技能在教育方面通常被視為第二優先，2021 年國際閱讀素養調查（PIRLS, 2021）結果顯示，臺灣學生在文章中獲得知識的能力越來越好，從文章感受情緒的能力卻相對越來越弱，可發現情意是這個世代學生迫切需要培養的能力，但在閱讀理解表現上卻不如預期，亦影響到學生寫作的表現。

在寫作教學上，Abdolrezapour（2013）於其研究中發現，若能提高學生的情緒智力（Emotional Intelligence），方式包括閱讀帶有強烈情感內容的文學作品、鼓勵他們談論自己的情感，對學生的寫作成績會有正向的影響，可見情意對於寫作的重要性。除此之外，正向的寫作可以增加正面情緒（Burton & King, 2004），感知情緒和心理健康、幸福指數、生活滿意度亦密切相關（Wing, 2006）。

綜上所述，情意教學與寫作的配搭，無論是在寫作能力的提升，還是在學生成長過程中的正向教養，都具有舉足輕重的影響力。然而，現今學生能從文章感受情緒的能力卻未隨著時代的需要而提升，情意寫作變成為急需重視的教學議題。

二、十二年國教中的寫作教學

為落實十二年國民基本教育課程的理念與目標，《十二年國民基本教育課程綱要》（教育部，2021）以「核心素養」做為課程發展之主軸，語文教育除了培養學生語言溝通的基礎能力，亦希望透過表達情意、解決問題及反省思辨，開拓學生生活的視野，進而關懷社會。根據國語文核心素養具體內涵之對照所示，在「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向中，皆強調與生活經驗連結的重要性，如在「自主行動」面向中提到：透過欣賞各類文本，反思其內容，並運用於生活中；「溝通互動」中亦提及表情達意、並能傾聽他人的需求、理解

他人的觀點，達到良性的人我溝通；「社會參與」則強調透過閱讀，培養道德觀、責任感、同理心，觀察生活環境，主動關懷社會。可見在國語文的教學中，重視學生合作學習，互相理解、溝通與包容的能力，而在課綱所擬定第四學習階段的寫作項目中，所列出學生須具備的學習表現，其中亦有情感表達等項目。

綜上所述，在寫作學習表現上，學生須具備一定的文字運用與結構組織能力，在內容、素材呈現上，除了希望學生能體察生活中的經驗外，亦強調溝通和分享，以文字為媒介，表達情意和想法。

二、寫作評量

根據會考的寫作測驗標準，寫作測驗評分可從四個面向檢核，分別是立意取材、結構組織、遣詞造句及錯別字、格式與標點符號，此評分規準採準級分制，將考生的寫作程度分成一至六級分。根據《測驗學刊》中對於會考作文測驗的分析，該測驗具有良好的信效度（王德蕙、李奕璇、曾芬蘭、宋曜廷，2013）。

陳瑋瑄（2018）於其研究指出，現今坊間暢銷的會考作文書籍，皆著重在「立意取材」部分的學習，這樣的現象和現行課綱所強調的「核心素養」有關。核心素養以三大面向：自主行動、溝通互動與社會參與組成，而其又各分為三個子項目，這些核心素養的展現，即對應到「立意取材」之表現。立意取材指能依據題目或寫作任務，適切地統整、運用材料，並能進一步闡述說明以凸顯主旨（國中教育會考推動工作委員會，2023）。

除此之外，觀察近年來會考作文的命題方向，可發現國語文的學習不再侷限在課堂的學科知識，同時也是個人表達情意的工具，從其命題便可發現其取材以學生學習及生活經驗為主，考題的生活化，是希望學生能從個人經驗中，選擇符合題意的題材書寫（涂馨尹，2016）。觀察近年來會考作文命題，如 111 年「多做多得」，即期許學生能從生活經驗中取材，反思自己在與人合作、相處的經驗中，是否同意多做就會多得？110 年「未成功的物品博覽會」，則是要求學生透過一樣具體物品藉物抒情，書寫自己失敗的經驗，以及從中獲得的體悟。109「我

想開設一間這樣的店」、108「青銀共居」、107「我們這個世代」則都需要學生書寫出對社會人際互動與文化的體察。

涂馨尹(2016)進一步分析從102年至104年的會考精熟樣卷，發現這些作品中的取材可分為四大類：親人、校園學習、日常生活與社會時事，可見培養對生活的感知並覺察所感，對於現今的寫作是不可或缺的元素。

綜上所述，在國語文領域中的核心素養強調傾聽他人需求、理解他人觀點與培養同理心的重要性，與寫作中的立意取材息息相關，且分析現今會考精熟寫作樣卷，其內容大多來自與自我、家人、社會的互動，需覺察感受、抒發自我觀點。故提升同理心培養理解他人觀點的能力，以自我覺察提升對自我的認識及情感的表達，進而提升寫作中的情意是重要的。

三、情意教學相關研究

至今有關情意教學的研究中，有針對文本進行情意提問設計(吳潤宗，2022)、以情意教學與創造思考融入高中歷史教學(謝庭蓁，2018)、以情意教學提升資優生學習成效(余季容，2014)等，亦有以情意教學增進人際互動、挫折容忍力等課程(蔡佩錦，2012；曾莉芳，2012)。其中關於國語文情意的教學，有以繪本、流行歌曲、影像、靜思語等為媒介，進行情意教學的課程(黃玉美，2011；鍾佳穎，2014；賴均雅，2021；黃聲儀，2009)。

而在情意教學與寫作的配搭中，徐曉放(2014)以閱讀、朗讀、電影、繪本等媒介對國中生進行情感教育的教學，以提升學生在抒情文方面的表現，結果發現以情感教育融入抒情散文之寫作，學生寫作意願、寫作表現與情緒智能皆有所提升；楊士朋(2019)為瞭解影響情意寫作表現之變項，編製寫作自我效能量表，了解高中生創造傾向、創造思考、寫作自我效能與情以寫作之關係，結果發現高中生的創造思考與情意寫作表現有顯著正相關。周欣宜(2020)以書寫日記的形式，對國小生進行情意學習的教學，發現書寫之於情意學習，在自我認同、人際關係、同理、溝通與品德養成，皆有所成效。三者中僅徐曉放(2014)之研究對

象為中學生，且有完整的課程設計，故本研究試圖以不同的教學方式，並以準實驗研究進一步探究各教學法對於情意寫作的成效。

第二節 同理心與教學

壹、同理心的意涵與測量

一、同理心的意涵

(一) 同理心的定義

同理更關注他人的處境與情緒 (Hoffman, 2001)，是個體對他人不幸處境所產生之認知理解、情緒感受與反應傾向的歷程 (程景琳、廖小雯, 2013)。同理心一詞雖早在 100 多年前就被提出，但在 CUFF 和 Benjamin (2016) 等人所做的同理心定義回顧中，就羅列出 43 種不同的定義，可見同理心是一個複雜、難以被明確定義的概念，不同的研究者對於其定義皆持有不同的看法。

而同理心的概念常常被拿來與同情做討論與比較。某些學者對於同理心的定義並沒有將它和同情做明確的區分，如「觀察到他人經歷時的反應」(Davis, 1983)、「直接感知、想像或推斷另一個人的感覺時，所產生的情感反應」(Singer & Lamm, 2009)。但亦有研究者認為應該將兩者區分開來，如「同理是一種情感反應，源自於對他人情緒狀態的理解，並產生和他相同或相似的情感反應。」(Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006)，其差別在於，同理是當我們感知到另一個人的悲傷時，我們會感受到一樣的情緒；而同情則是會產生與悲傷不同的情緒，如關心的感覺。

(二) 情感與認知同理心

關於同理心的面向，某些學者的定義僅基於情感方面，如「透過目睹另一個人的痛苦而產生以他人為中心的情緒，如同情、心軟或溫柔等感覺」(Batson, Fultz & Schoenrade, 1987)；亦有僅限於認知方面的「能夠在區分自我和他人的情況下，意識到他人的情緒。」(Decety & Michalska, 2010)。然而，有更多的學者在定義同理心時，同時包含了情感和認知兩部分，如 Geer 和 Stupinan (2000) 所定義：「能感知他人觀點、體驗他人情緒並表現出同情心的能力」，而本研究採用

Jolliffe 和 Farrington (2006) 所訂定的 BES 量表，其對於同理心的定義為「理解或分享他人的情緒狀態或所處的情境」，並將同理心區分為情感同理心與認知同理心。

- (1) 認知同理心：認知同理心是理解他人感受的能力，無論對方是否有表達出自己的情緒，都能有所覺察並站在他人的角度思考（楊婷雅，2015），因此在沒有經歷過他人不幸的狀況下，也能對理解他人的感受（Alloway, 2016）。
- (2) 情感同理心：情感同理心和情緒體驗有關，也就是能自然地受到感染，經驗與感受他人的情緒。也就是在看到他人的經歷時，所引發的情緒反應（D'Ambrosio, 2009）。

因此，可將認知同理心視為推論他人心理狀態的歷程，關懷同理心則是關懷他人，引發被觸動的情感經驗（蔡孟容，2017）。而本研究則會以薩提爾的冰山理論為基礎，透過閱讀與冰山的探索，喚起學生對於閱讀素材中主角的情感，進一步連結到自己的生活經驗。而創造思考則期望透過發散與收斂的過程，分享與討論彼此是否在某一種特定狀況下有過相似的情緒體驗，以期提升學生的認知、情感同理心。

二、同理心的測量

關於同理心的測量，自陳式量表是最常見的方式，受試者會針對題目內容的敘述，填答與自身狀況最符合的選項，如 Hogan (1969) 發展的同理心量表 (Hogan Empathy Scale, HES)、Mehrabian 與 Epstein (1972) 的情緒同理心量表 (Questionnaire Measure of Emotional Empathy, QMEE)、Davis (1983) 的人際反應量表 (Interpersonal Reactivity Index, IRI)。

其中 IRI 量表被廣泛使用在同理心的研究中，根據蔡孟容 (2017) 整理，國內有多數關於同理心的研究就是翻譯並修訂此量表：王雅君 (1998)、何享憫 (2007)、林苡彤 (2009)、簡嘉盈 (2011) 等。IRI 量表由四個分量表所組成，

分別是屬認知領域的幻想（fantasy）、觀點取替（perspective-taking），和情感領域的同理關懷（empathic concern）、個人痛苦感（personal distress）。然而，儘管 IRI 被廣泛運用在同理心的研究領域中，但它仍存在著某些局限性。

如 Jolliffe 和 Farrington（2006）所訂定的 BES 量表，就提出了關於 IRI 量表的某些限制。其一，IRI 量表中敘述：「其他人的不幸通常不會讓我很煩惱」、「我經常被我看到的事情所感動」等未將同情與同理做明確劃分；其二，IRI 中對於認知同理心的測量不夠精確，如「當我因為某個人而感到不開心時，我通常會嘗試暫時設身處地為他著想」、「我有時發現很難從其他人的角度看待事情的觀點」等，說明此量表測量的是從他人角度思考的能力，而非更具體的理解另一個人的情緒。其三，IRI 的受試者為大學生，而大學生擁有高智力和高內省能力，因此無法更全面代表實際測量的結果。

因此，該量表試圖克服既有量表的缺點，基於 Cohen 和 Strayer（1996）對同理心的定義：同理心即是理解或分享他人的情緒狀態或所處的情境，設計了新的量表內容，受試者為 363 位平均年齡 14.8 歲的青少年，該量表經因素分析、刪減題目後，共有二十題，且該量表包含認知同理與情感同理兩面向。除此之外，除了負面情緒之外，BES 也測量了對正面情緒的移情，對於青少年而言，能與同儕一同體驗和分享正面情緒，對健康、幸福感都有所幫助（Albiero, 2009）。

包含情感、認知兩面向，且該量表針對青少年所設計，因此本研究採用 BES 量表進行課程前後的量測，以衡量課程對學生的認知、情感同理心的提升成效。

貳、同理心與教學

同理心有助於我們理解社會行為，甚至調整我們的社會行為，若缺乏同理心，會使人較無法感知自己的行為會對他人產生影響（D'Ambrosio, 2009）。而同理心也跟述情障礙有所關聯（Bagby, Parker & Taylor, 1994），根據 Taylor（1984）所定義，述情障礙的特徵是難以表達情感和詳細闡述自己的想法，而難以表達或識別自己情緒的人，在面對另一個人的情緒時，會產生不知所措、無法反應的情

形，對移情、共感能力亦會產生影響（Guttman & Laporte, 2002）。綜上所述，可見同理心和人際互動、社會參與有極高的關聯性。

根據 Stetson（2003）對同理心教學的研究，其課程大多包涵情感詞彙教學，並對這些情感反應進行課堂上的討論。Leake（2016）提出將同理心融入寫作課堂的方式之一是透過換位思考進入文本中角色的情境。當讀者認同其角色的想法時，文本就凸顯出人們體驗世界的差異性，其過程便需要運用同理與共情。而在其研究中，運用「角色擴寫」的模式，邀請學生從閱讀文本中挑選一個角色，擴展其故事，結果證明這樣的教學會影響學生在寫作中定位自己與他人相處的方式。McCurrie（2020）則指出，寫作和閱讀可以讓我們更深入、更全面理解他人的經歷，同理提供了一種深思熟慮的方式，讓我們參與社會，並且更了解自己。

綜上所述，根據《十二年國民基本教育課程綱要》（教育部，2021），「核心素養」強調生活經驗脈絡下的學習，其中兩面向即是「溝通互動」與「社會參與」，和同理心所發展的能力不謀而合，而在國語文領域中，只要透過適當的引導，便能使閱讀與寫作成為提升同理心的媒介。

而現今關於國內關於同理心與寫作的研究，吳氏如水（2018），以反思性寫作教學運用在英語寫作課程中，提升成年人的同理心，其結果顯示寫作教學對同理心有明顯的影響。

在提升同理心的課程方面，繪本、故事是常用的教學媒介。如范麗超（2012）、黃齡儀（2013）、林苑萍（2015）、張慧如（2017）、蔡念筑（2022），皆利用故事討論，分別針對幼兒、國小的學童實施教學，研究結果顯示故事討論教學能夠提升學童的同理心。宋佳霖（2020）設計繪本學習活動，融入經驗學習圈，有效促進國中學生同理心的發展。康宜淳（2017）將換位思考融入繪本創作，提升學童同理心，曾晴（2020）、葉杏芳（2020）、黃詩婷（2018），皆使用戲劇教學提升國小學童、國中生的同理心，而其課程亦皆融入繪本故事的引導。

透過閱讀故事，會對讀者的同理心產生影響（Mar, 2011），故事會引發讀者的情感，對故事中人物的認同和情感甚至能使讀者體驗故事中的事件，進而促進了同理心的發展。因此有許多提升同理心的課程皆使用繪本、故事作為媒介，而本研究則透過閱讀與寫作的連結，進一步觀察不同思考模式對於提升同理心及寫作能力的成效。

第三節 情緒複雜度與教學

壹、情緒與情緒複雜度的意涵與測量

一、情緒與情緒複雜度的意涵

情緒由三個不同的面向組成：生理喚醒、情緒表達和情緒體驗（Malatesta & Izard, 1987），其中情緒體驗是最常被探討的面向，意指人們在日常生活中的感受。而一個擁有複雜情緒的人，不僅擁有感受美好、悲傷事物的能力，且能夠詳細且精確地描述自己的感受（Lindquist & Barrett, 2008）。而根據 Berrios（2019）所整理，關於情緒複雜度的定義有許多不同的說法，以下根據其研究整理之。

（一）情緒分化（Emotional Differentiation）

意指辨別不同的正負向情緒。而其中又可分為兩種不同的研究流派，其一為情緒粒度（emotional granularity），個體在情感體驗上將相似的情緒狀態區分得更精細的能力。其二為情緒多樣性（emodiversity），意即多樣化和豐富的情感體驗程度。

（二）互相依賴的情緒（Emotional interdependence）

意指在一個事件中，不同的情緒會相互影響，甚至影響到當下的享樂體驗（hedonic valence）或行為，其中又可分為三個研究流派。其一為混雜情緒（Mixed-emotions），即同時出現的正向情緒與負向情緒，主觀體驗到兩種情緒的同時發生。其二為情感動力（Affective dynamics），情緒的變化是導致個體情感波動的過程，如感覺興奮，不久後感覺沮喪。在這種動態中，情緒在一瞬間發生戲劇性變化。其三為後設情緒（Meta-emotions），即一種情感促使第二種情感發生的現

象，如悲傷觸發憤怒，在此基礎上，情感是彼此聚合的，且可觀察到不同情感間的因果關係。綜上所述，在不同的情感中建立不同的相互關係，是這三個研究流派的共同特徵。

（三） 審美情緒（Aesthetics emotions）

審美情緒是在欣賞美學時所體驗到的情感，如自然景觀、繪畫、音樂等。而其中感動（Being-moved）和敬畏（Awe）常被列為審美情緒的複雜體驗。如感動包括了悲傷和喜悅，敬畏則是驚訝、愉悅、驚奇的情緒體驗。

綜上所述，情緒複雜度具有多功能性，意指一個人在經歷複雜情緒時，情感系統的靈活性。人們會以不同的方式感知不同的情緒，從而使個人能夠整合複雜的信息，用新的方式來傳達真實的感受。

二、情緒複雜度的測量

Wessman and Risks（1966）發現，人在主觀感受的多樣性方面存在差異，因此以情緒複雜度（affective complexity）來命名此差異，以描述個體情感生活的豐富程度。

Feldman and Russell（1998）透過情感結構模型來探討個人情緒的差異，有別於整體的差異，其研究以兩個面向區分情感結構，即情緒的正負向和程度，將情緒分為四種類型：正向高昂情緒、負向高昂情緒、正向平穩情緒及負向平穩情緒。

而關於情緒複雜度，在目前的研究中，可分為分別強調情感的雙極與雙變量兩種方法（Ong, 2017）。第一種研究路線認為，正負向情感沿著單一的連續體變化，從正向高昂情緒到另一端的負向高昂情緒。相較之下，第二種研究路線則認為，正向高昂情緒和負向高昂情緒是兩個不同的維度，位於不同的連續測量體上。因此，關於情緒複雜度的測量，也有許多不同的方式。Kang（2004）開發了情緒體驗量表（RDEES），其量表內容有十四題，其中有「在我的一生中，我經歷過各種各樣的情緒」、「我善於區分密切相關的情感詞在意義上的細微差別」等，

量表受試者的年齡介於 17 歲至 51 歲之間。Quoidbach (2014) 則在其研究中，則將情緒複雜度分為兩種，分別是情緒粒度和情緒共變。情緒粒度係指一個人可以用語言精確描述情感體驗的程度，情緒粒度高的人傾向於在特定時間經歷一種特定的情緒，而非不同情緒的混合。情緒共變則是隨著時間的推移，正負向情緒對個體的影響。因此，在情緒複雜度和獨立體驗正負向情緒有關的基礎上，Quoidbach (2014) 測量受試者的正負向情緒，以 Likert 五點量表的方式回答，將正負向情緒的得分以 $E = \sum (p_i \times \ln p_i) / s_i$ 的公式計算。

綜上所述，情緒複雜度的測量，大致可分為兩方面，一是針對情緒覺察的能力進行測量，二則是針對個體所感受到的正負向情緒進行測量(程美芳, 2018)。本研究將使用 Thompson (2007) 所開發的正負向情感量表 (PANAS)，以及 Quoidbach (2014) 計算情緒複雜度的公式進行分析。

貳、情緒複雜度與教學

Lindquist 和 Barrett (2008) 指出，一個擁有複雜情緒的人，較能夠詳細且精確地描述自己的感受。情緒體驗是人們在日常生活中的感受，由於經歷了多種多樣的情緒，一個人可能會表現出對他人更多的同理心，這是因為了解他人通常需要我們了解他們在特定情況下的感受 (Kang, 2004)。

而在寫作的過程中，你需要將自己的思想和感受轉化成文字，這個過程需要你對自己內心的想法和情感有更深刻的理解和認識，而根據現今的會考命題趨勢，寫作不僅需要表達出內心的感受與想法，更需要洞察社會，透過人際互動需覺察感受，並抒發自我觀點。而豐富的情緒體驗能夠增強我們的人際適應能力 (Kang, 2004)，具有多樣化和差異化情緒體驗的個體更能關注自己內心的感受和思想。

劉勰《文心雕龍》記載：「人秉七情，應物斯感，感物吟志，莫非自然。」寫作一事，可說是紀錄情緒樣貌的載體，觀察坊間跟寫作有關的暢銷書籍，如《情緒作文》(陳銘礪, 2016)，即以情緒作為分類，頗析不同情緒的寫作方式；《溫美玉備課趴：情緒表達與寫作的雙卡教學實錄》提到：「近年來文學閱讀與寫作

的教學，已經跳脫過往只重視國學、文字、修辭、寫作形式等表現」，而是轉變成讀者與作者各自發展的思想體系，在這樣的前提下，「情緒卡」的使用便成為文學教學的最佳鷹架（溫美玉，2016）。

而情緒教育在國語文教學的應用中，閱讀是很好的橋樑。林怡辰（2019），在《從讀到寫》提出：「閱讀總離不開寫作，沒有閱讀的寫作是空的，沒有寫作的閱讀是盲的」，藉由閱讀，有些情緒可以被抒發和瞭解，再透過寫作產出。而在《情感教育》一書中，Ute（2018）以經典文學的閱讀整理不同情緒在文學中的展現，指出閱讀可以增強兒童的情緒能力。綜上所述，可得知閱讀可豐富我們的情緒體驗，而從閱讀的輸入、到寫作的產出，情緒的多變性與豐富性皆和寫作有所關聯，故本研究以情緒複雜度作為研究變項之一。

第四節 薩提爾冰山模型情感同理教學

壹、薩提爾冰山理論的意涵

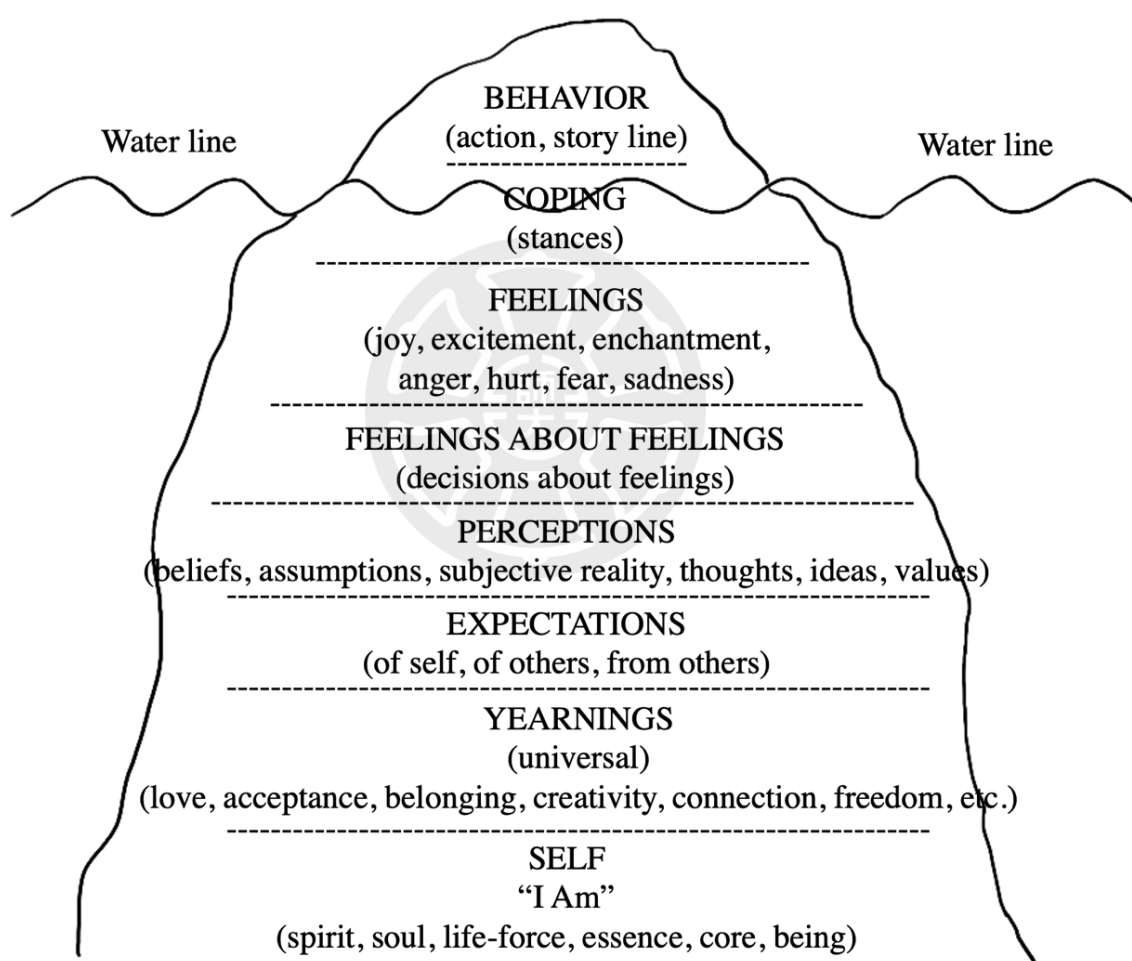
Virginia Satir 被認為是家庭治療的先驅之一（John, 2002），其最早期的理論是基於自己對於數千名個案與家庭的臨床觀察（Maria & Eleanor, 2009），找出所有文化中普遍共有的溝通模式。薩提爾相信人與人的溝通模式會影響心理健康，以及人與人之間的親密感，因此提出一致性的溝通方式，指人們的言語訊息與非語言訊息一致，是一種健康的溝通方式，具有直接、坦誠的特點（王琪、楊帆，2008），是高自我價值的表現。

但在薩提爾的觀察當中，人們的溝通常使用不一致的溝通方式（incongruent communication），為了保護自我或與他人的關係，而無法開放表達真實的自我。因此，薩提爾提出四種不一致的溝通姿態（Maria & Eleanor, 2009），分別是討好（placating stance）、指責（blaming stance）、超理智（super-reasonable）和打岔（stance irrelevant stance），這四種不一致的溝通姿態，使得自我、他人與情境這三種溝通的要素，無法全部被兼顧。

而我們應該如何做，才能夠避免出現這四種不一致的溝通姿態呢？薩提爾認為與自己連結、並覺察自己真正的感受是重要的，因為一致性的基礎在於雙方都同意真實對待彼此。進而，薩提爾發展出一種隱喻，即為「冰山模型」（Maria & Eleanor, 2009），薩提爾相信每一種經驗、行動、感受、思想和信念，都是自我歷程的一部分，以下圖整理之（John, 2002）：

圖 1

薩提爾冰山模型



由上圖可知，薩提爾的冰山模型可分為冰山之上的行為及應對姿態，以及冰山之下的感受的感受、感受、觀點、期待、渴望與自我，而這些層面都是會相互影響的，以下參考 Maria 和 Eleanor（2009）對於冰山各層的論述，以表格整理之：

表 1

薩提爾冰山模型內容

冰山層面	內容
行為 Behaviour	位於冰山頂端、常是別人唯一看見的部分。
應對 Coping	面對外在處境時，選擇如何回應的反應。
感受 Feelings	普遍的人類情感經驗，如愛、生氣、害怕、輕視等。
感受的感受 Feelings about Feelings	當我們體驗到某種感受，根據這種感受而產生的反應。
觀點 Perceptions	基於現在和過去經驗的結合，也受到信念、價值觀、渴望與期待的影響。
期待 Expectations	因人而異，根據渴望而來，是我們對自己或他人的期待。
渴望 Yearning	普世皆同，想被愛、被重視、被接納的想法。
自我 Self	即靈性自我，了解自己最深切的需求，學習接納和重視自己，以決定自己與世界的關係。

透過冰山的探索，可以幫助個體更加全面的了解自己、接納自己、與自我連結，進而達到一致性的溝通姿態。

貳、薩提爾冰山理論與寫作表現之關聯

一、薩提爾冰山理論與寫作

在薩提爾的冰山理論當中，與自己連結、並覺察自己真正的感受是重要的，人們常常順著既定的思維詮釋他人與自我，因此透過冰山的隱喻，探索內心真正的感受，不僅能夠更了解自己，也能夠更了解他人（李崇建，2021）。

而根據涂馨尹(2016)對於會考六級分作文的解析，其內容大多來自與自我、家人、社會的互動，需覺察感受、抒發自我觀點。而觀察現今會考寫作對於各等級的描述（國中教育會考推動工作委員會，2023），如六級分對應描述：「寫作能力精熟。能適切統整或運用材料、布局謀篇，並精確掌握字詞、句讀及格式的運用，完整、深刻表達個人思想或情感。」可發現除基礎掌握字詞、句讀的能力外，皆強調「表達個人思想與情感」的能力。

因此，本研究希望透過薩提爾冰山模式的運用，以閱讀為媒介，破除只看見表象的閱讀經驗，探索書中主角的行為及冰山底層的想法，以期更加深入了解自己內心的感受，進一步增進寫作中情感的闡述。

二、薩提爾冰山理論的應用與相關研究

在國內薩提爾的相關研究中，鍾宇瑄（2021）整理出近幾年相關的研究，並加以分為幾個類別：以薩提爾模式探討「愛情與婚姻關係」，也佔目前研究的最大宗，其餘也有親職成長團體、家族治療、人際溝通與探索自我。因本研究與教學相關，故整理與教學相關的研究，發現目前有關於薩提爾的教學研究多半屬於個案研究法與自我敘說研究，如簡千容(2013)以薩提爾模式探討個人教學歷程，省思內在自我；洪幼玲（2015）研究個案教師應用薩提爾教學模式的教學歷程，進行為期 48 堂的課程觀察；曾致仁（2019）為了解薩提爾成長模式能否為教育現場的師生互動帶來更多良性的發展，以文獻、訪談等方式蒐集資料，分析師生互動狀況；鍾宇瑄（2022）則以薩提爾模式探究國小教師的教學歷程，幫助其覺察自身，並連結研究者本身經歷。

綜上可知，目前有關於薩提爾的教學研究多半屬於個案研究法與自我敘說研究，而其研究結果皆顯示薩提爾模式對於覺察自我有所幫助。故本研究以故事為媒介，進行冰山的探索，故事中的主角在做出這些行為、說出這些話時，背後是否有隱含的觀點與渴望？在引導的過程中，連結自身經驗，增進同理與情感覺察，以期加強學生在寫作時的情感表達，提升情意寫作的能力。

第五節 創造思考情緒覺察教學

壹、創造思考的意涵與評量

一、創造力的意涵

創造力在 1950 年代以前，一直是一個備受忽視的研究課題(Sternberg, 2005)，在研究文獻、教科書、學術行政、研究期刊等指標中，都鮮少看見創造力的身影，如今創造力領域研究的發展，很大程度上是 Guilford 和 Torrance 開拓性努力的結果(Sternberg, 2006)。然而，創造力(Creativity)對人類社會是重要的，創造力能夠發展人類超乎智力的潛能、促進社會發展，創造力不僅是領導人必須具備的特質(吳靜吉，2020)，也需從小對兒童進行創造力的教育，因未來的世界越來越錯綜複雜，為了有效適應這樣的變化，必須具備創意的心態和思考智慧。

因此，關於創造力的定義，是一個範圍廣泛的主題，毛連塏、郭有通、陳龍安、林幸台(2000)在《創造力研究》中羅列出各家學者對於創造力概念的觀點：

- (一) 創造是創新未曾有的事物，這種能力謂之創造力。
- (二) 創造是一種生活的方式，能夠具有創造性生活的能力就是創造力。
- (三) 創造是問題解決的心理歷程，解決問題的能力及是創造力。
- (四) 創造是一種思考歷程，在過程中運用創造力，在結果上表現創造力。
- (五) 創造是一種能力，也就是創造力。
- (六) 創造是一種人格傾向，具有創造傾向者更能發揮創造力。
- (七) 創造是將可連結的要素加以聯合成新的關係。
- (八) 創造是一種綜合性、整體性的活動，創造力是個人整體的綜合表現。

綜上所述，可知創造力是人類社會進步中不可缺的一種生活方式。

二、創造思考

Guilford (1956) 將人類心智能力的運作形態分為聚斂思考 (Convergent Thinking) 和擴散思考 (Divergent Thinking)，前者屬邏輯思考，後者則是創造力的基礎 (吳靜吉, 2020)。而以擴散思考為主的創造力包含流暢力 (Fluency)、變通力 (Flexibility)、獨創力 (Originality) 和精進力 (Elaboration)，以下根據吳靜吉 (2020)、陳龍安 (2000) 等人對其的定義，整理如下：

- (一) 流暢力 (Fluency)：量的問題，想出很多可能性或答案的能力。
- (二) 變通力 (Flexibility)：調適，改變思考方式、擴大思考類別的能力。
- (三) 獨創力 (Originality)：獨特，一種能想出不尋常答案、新穎想法的能力。
- (四) 精進力 (Elaboration)：添加，在原來的構想上增添新觀念的能力。

以空罐子為例 (吳靜吉, 2020)，在同樣的時間內，能想出越多關於空罐子的用途，則代表「流暢力」很高；在這些用途之中，能分出越多不同的種類，則代表「變通力」很高；若你能想到大部分人無法想到的用途，則代表「獨創力」很高。而精進力則是「錦上添花」、「加油添醋」的能力。

貳、創造思考與教學

一、創造思考教學

教育不僅在培育具有知識的工作者，還旨在培養有創造力的思想家，因此，促進創造力已成為台灣的一個主要教育方向 (Wang, 2012)。創造性思維在發現問題、做出決定、尋找解決方案中發揮重要的作用 (Eragamreddy, 2013)，教育工作者應該欣賞並鼓勵不同風格的創造力。

而創造性思維在教學中，旨在幫助學生觀察學習材料中的意義，並將其與日常生活聯繫起來，從不同的角度思考，以創新的方式展現。使用創造力的思考技法能夠協助教師有效地教學，提供學生發揮創造力的機會。

二、本研究所使用之創造思考技法

為了給個人帶來創新的想法，人們設計了許多技術，這些技術通常被稱為創造性思維的工具（Eragamreddy, 2013）。適當的採用創造思考技法讓學習者可以有目的將想法引向創新方向，而不是坐等靈感迸發，進一步培養創造力思維。而創造思考技法種類琳瑯滿目，此處將針對本研究使用的思考技法加以說明：

（一） KJ 法

KJ 法是由日本文化人類學者川喜田二郎氏，歷經多年野外調查，由實踐所產生出來的一種創造性的技法（日本能率協會，1993），當時他發現較為傳統的流水帳式筆記較難進行有效的資料處理（潘裕豐，2013），因此以一張紙片紀錄一個觀念的方式記錄想法，是一種以卡片抓住多數人各種心聲與獨特風格，毫無遺漏的統合、組織化的技法。根據日本能率協會（1993）的整理，KJ 法的實程序可分為六個小階段，以下表說明之：

表 2

KJ 法的實程序

階段	內容	說明
前階段-1	主題的決定	明確決定需要弄清楚及了解的問題
前階段-2	情報收集	盡量從各個角度來收集跟主題有關的情報，可以內省、聯想、間接及直接收集資料來進行。
第一階段	紙片製作	把想法以寫在卡片上，內容盡量簡單明瞭的表達。
第二階段	編組	將卡片一張張展開，放置於平面上，仔細閱讀每張卡片。將內容類似的紙片分組，並歸納各組卡片的共通特質，以「名牌」為各組命名。
第三階段	A 型圖解	把已編組完成的資料整體地弄成構造上一見即能了解的圖型。
第四階段	B 型文章化	將 A 型圖解的歷程與內容以文字的形式記錄下來。

綜上所述，在 KJ 法的實行過程中，我們可以將凌亂多樣的想​​法與事實，透過卡片記錄下來，且一張卡片只能承載一種事實與觀念的傳達。再透過分類的過程，將這些資料由抽象到具體逐層統合，呈現其意義。

（二） 奔馳法（SCAMPER）

奔馳法（SCAMPER）由 Eberle（1972）所提出，以七個動詞所組成，分別是取代（Substituted）、結合（Combined）、調整（Adapt）、修改（Modity）、使用（Put to other uses）取消（Elininate）和重新安排（Rearrange），以這七個改變思考方向的動詞，試著找出有效的解決方法或開發新的想​​法，以下表整理出有關奔馳法的細項說明（陳龍安，2000）：

表 3

奔馳法動詞細項說明

類型	內容
取代 Substituted	何者可被「取代」？誰可代替？有沒有其他材料程序、地點可代替？
結合 Combined	何者可與其「結合」？結合觀念、意見？結合目的構想、方法？
調整 Adapt	是否能「調整」？有什麼事物與此調整？有沒有不協調的地方？過去有類似的提議嗎？
修改 Modity	可否「修改」？改變意義、顏色、聲音、形式？可否擴大？加時間？較大、更強、更高？
使用 Put to other uses	其他方面？使用新方法？其他新用途？其他場合？
取消 Elininate	有沒有可以排除、省略或消除之處？是否詳述細節，使其因而更完美、更精緻呢？
重新安排 Rearrange	有沒有可以旋轉、翻轉或置於相對地位之處？怎樣改變事物的順序？或重組計畫、交換物件？

在這些動詞檢核表當中，個人必須盡量加強流暢力、變通力、獨創力、精進力等不同的思考能力（潘裕豐，2013），讓人們可以透過不同的角度去思考問題，從中領悟到之前沒有想到的觀念或想法。

參、創造思考技法與情意寫作教學

根據潘裕豐（2013）的整理，我們能將 KJ 法視為一種定性資料的處理方法、一種創造性思考法、一種問題解決法，甚至是意見溝通與團隊參與的技巧。作為一種搜集訊息的工具，KJ 法能幫助不同的學習者學習，創造出能集思廣益的包容性環境（Haselden, 2003）。而在情意寫作課堂中，學生需要分享自己在生活中出現的情緒，若採取自願分享、小組口頭討論的形式，營造出的學習環境可能導致較內向害羞的學生不願意發表自己的想法。相較之下，KJ 法能營造出較有包容性的學習環境，讓每一位學生都有機會分享自己的心情。

故本研究以 KJ 法作為一種創造性思考法，結合情緒廣度的自我覺察，將各式各樣在生活中的情緒寫在卡片上，並透過小組合作，分類出各種在日常生活中常見卻有細微差異的情緒，以期透過這種思維方式增加學生對情緒的覺察力、寫作的敏覺力。

而另一方面，當對情緒有所覺察，無法擴展內心想法卻是學生在寫作上經常遇到的困難之一。在 Majid 和 Soh(2013)的研究中，就曾使用奔馳法(SCAMPER)進行寫作教學，其研究要求參與者與小組成員集思廣益，使用奔馳法即興創作故事。Idek（2016）也曾使用奔馳法作為寫作工具，結果顯示奔馳法是一種有效培養學生擴展想法的工具，亦能提高學生的創造性和批判性思維。

故本研究嘗試以奔馳法作為一種思維工具，作為一種寫作鷹架，協助學生擴展想法，並將其以寫作的方式呈現。以其中的結合、修改等動詞檢核，設計有關於情緒發散思考的寫作課程，如以兩種情緒的結合而進行的寫作、情緒強弱差異時寫作手法的改變，以期達到情緒覺察的廣度，進而提升情意寫作能力。

第三章 研究方法

本章就研究設計與架構、研究參與者、研究工具、課程設計、研究程序以及資料分析等過程，分別敘述如下：

第一節 研究設計與研究架構

壹、研究設計

本研究採用「不等組前後測準實驗設計」，研究設計模式如下表所示：

表 4

不等組前後測準實驗設計模式

組別	前測	實驗處理	後測
實驗組 1	O1	T1	O2
實驗組 2	O3	T2	O4
控制組	O5	C	O6
無介入組	O7	無	O8

各符號表示意義如下：

T1：表示實驗組 1 接受薩提爾冰山理論融入寫作教學。

T2：表示實驗組 2 接受創造思考融入寫作教學。

C：表示對照組接受一般寫作教學。

O1：表示實驗組 1 之前測成績。

O2：表示實驗組 1 之後測成績。

O3：表示實驗組 2 之前測成績。

O4：表示實驗組 2 之後測成績。

O5：表示對照組之前測成績。

O6：表示對照組之後測成績。

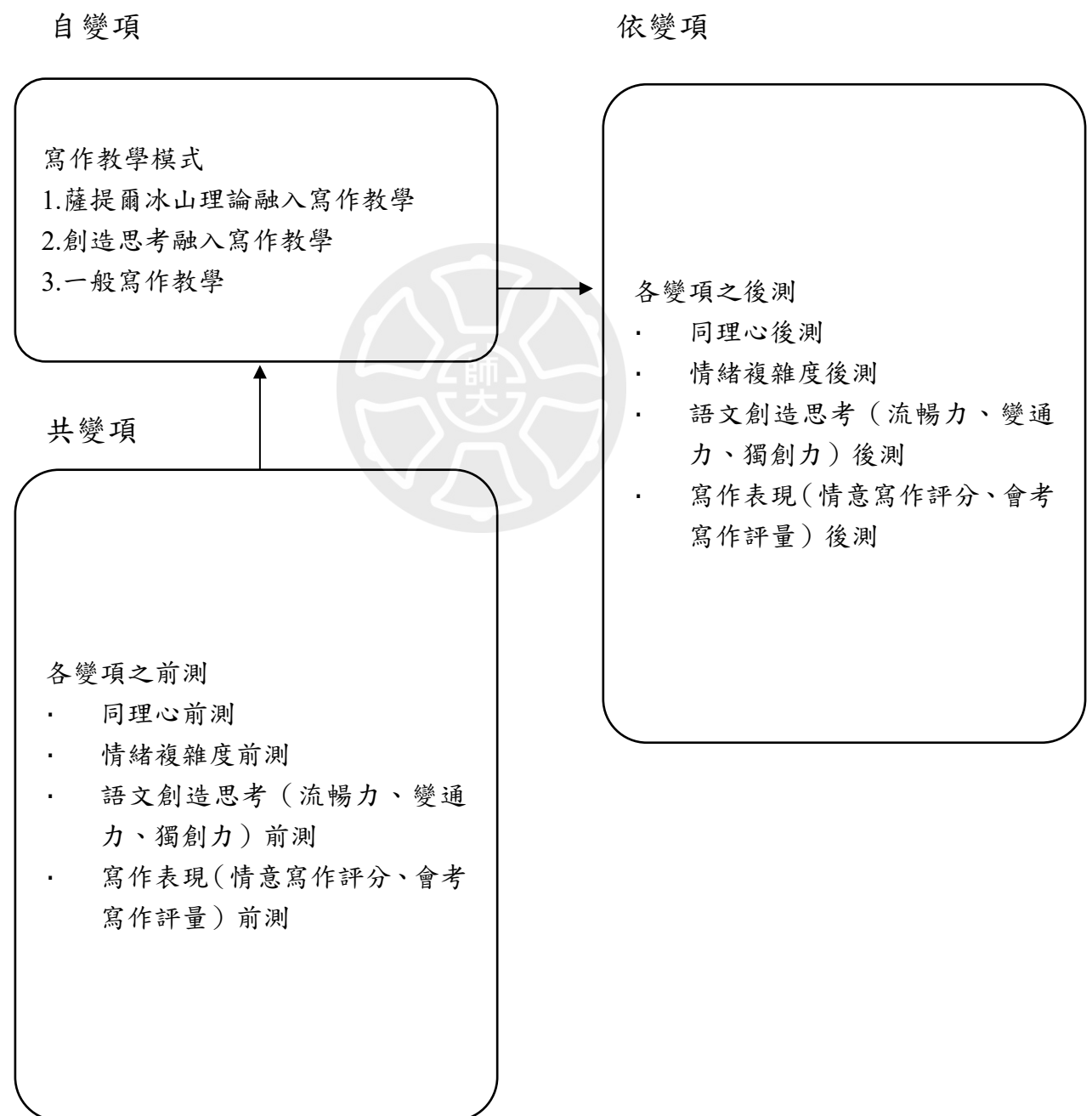
O7：表示無介入組之前測成績。

O8：表示無介入組之後測成績。

貳、研究架構

本研究之架構分成共變項、自變項與依變項，三者之架構如圖 2 所示：

圖 2
研究架構圖



參、研究變項

有關本研究的研究變項說明如下：

一、共變項

(一) 在「新編創造思考測驗」前測中，語文創造力的流暢力、變通力與獨創力得分；

(二) 透過「正負向情緒量表」所計算出的前測情緒複雜度。

(三) 在「同理心量表」前測中的得分。

(四) 在「寫作表現」前測中的得分。

二、自變項

教學方法為本研究的自變項，有「薩提爾冰山理論融入寫作教學」、「創造思考融入寫作教學」及「一般寫作教學」。在實驗期，每週將用一節國文課，對實驗組 1 進行「薩提爾模式融入寫作教學」，對實驗組 2 進行「創造思考融入寫作教學」，而控制組則進行「一般寫作教學」。

三、依變項

依據研究目的與假設，本研究探究之依變項為：

(一) 在「新編創造思考測驗」之語文創造力後測中，流暢力、變通力與獨創力得分。

(二) 透過「正負向情緒量表」所計算出的後測情緒複雜度。

(三) 在「同理心量表」後測中的得分。

(四) 在「寫作表現」後測中的得分。

第二節 研究參與者

本研究以便利取樣，選取臺中市區某國中 111 學年度 8 年級學生為本研究之參與者。實驗組 1、2 及控制組為研究者授課的三個班級，分別進行薩提爾模式融入寫作教學、創造思考融入寫作教學及一般寫作教學，無介入組無參與寫作測驗的前後測。總計研究參與者 4 組，共 114 人，以下表整理研究參與人數：

表 5

研究參與者各班男女人數

	實驗組 1	實驗組 2	控制組	無介入組	計
男生	16	14	14	14	44
女生	14	16	12	14	42
計	30	30	26	28	86

研究前發下「教學研究知情同意書」，讓家長與學生瞭解教學期程與課程內容，並將同意書繳回後，才進行實驗課程，以確保研究倫理。

第三節 研究工具

壹、新編創造思考測驗

關於學生創造思考能力的測量，本研究採用吳靜吉等人（1998）編製的「新編創造思考測驗」。

測驗分成語文及圖形，本研究僅採語文類測驗。語文測驗邀請受試者在時間內列舉出竹筷子的不尋常用途，數量愈多愈好。施測時間為 10 分鐘，結果可測出流暢力、變通力、獨創力：流暢力分數為刪去重複或無關反應後，受試者作答的總個數；變通力分數為將受試者作答分類後的總數；獨創力則是根據每個作答的稀有次數，分別以 0 至 2 分計算。

該測驗適用年齡廣泛，從幼兒到成人皆可接受測驗。測驗常模的建立則是以小學四年級到研究所學生為對象，根據吳靜吉等人（1998）的報告，語文測驗之評分者信度，流暢力為.96；變通力為.97；獨創力為.93。本測驗以效標關聯效度考驗其效度，語文創造思考測驗與托弄斯文字創造思考測驗的相關介於.80-.70，可知本測驗信度、效度皆良好。

貳、同理心量表

本研究採用 Jolliffe 和 Farrington (2006) 所訂定的 BES 量表，是一個簡潔、易於理解且易於評分的自我報告問卷 (D'Ambrosio, 2009)，該量表受試者為 357 名約 15 歲的青少年，量表共有二十題，包含認知同理與情感同理兩面向：1、2、4、5、7、8、11、13、15、17、18 測量情感同理心，其餘皆為認知同理心。而本量表採李克特式 (Likert) 五點量表為計分方式，由小到大分別以 1「非常不同意」、2「不同意」、3「普通」、4「同意」、5「非常同意」，其中 1、6、7、8、13、18、19、20 為反向題，其餘為正向題。

該量表經驗證性因素分析，認知同理之因素負荷量範圍為 0.43 至 0.62，情感同理之因素負荷量範圍為 0.41 至 0.71，該模型之適配度指標 (GFI) > 0.85 ，調整之適配度指標 (AGFI) > 0.80 ，RMS $< .10$ 。

BES 量表被翻譯成各種不同的語言，被廣泛適用在同理心的測量中，如法國 (D'Ambrosio, 2009)、義大利 (Albiero, 2009)、葡萄牙 (Anastácio, 2016) 等，其受試者皆為青少年。根據 Cabedo-Peris (2021) 對該量表的元分析，認知同理的 Cronbach's α 係數為 0.81 (95% CI : 0.77 – 0.85)，具有高度異質性 ($I^2 = 98.81\%$)；情感同理的 Cronbach's α 係數則為 0.81 (95% CI : 0.76 – 0.84)，具有高度異質性，其結果皆展現了良好的內部一致性及信度。

參、正負向情感量表

本研究使用 Thompson (2007) 所開發的正負向情感量表 (PANAS)，該量表修訂自 Watson、Clark 和 Tellegen, A (1988) 所開發的量表，量表分為「正向」及「負向」兩個情感向度，每個向度有 5 題，正向情緒為：受到鼓舞的、興奮的、有精神的、積極的、有決心的；負向情緒為：懷有敵意的、沮喪的、不安的、羞愧的、緊張的。量表採李克特式 (Likert) 五點量表為計分方式，分別以 1「非常不符合」、2「不符合」、3「普通」、4「符合」、5「非常符合」進行回答。

該量表經驗證性因素分析，該模型之適配度指標（GFI）0.94，調整之適配度指標（AGFI）0.90，比較性配適指標（CFI）為 0.94。而其正向情感與負向情感向度的 Cronbach's α 係數分別為 0.78 和 0.76，展現了良好的內部一致性及信度。

在情緒複雜度的計分上，則根據 Quoidbach（2014）的計算公式，將正負向情緒的得分以 $E = \sum (pi \times \ln pi) si = 1$ 的公式計算，其中 s 為情緒經驗的總分， pi 為每種情緒經驗在總分中所佔的比例，將每種情緒的比例計算出來。接下來再將該比例以自然對數相乘（ $pi * \ln pi$ ），最後再將各個情緒的計算結果相加，乘上 -1 轉換為正值。經過轉換後，總分越高表示個體的情緒複雜度越高。

肆、情意寫作評分

本研究首先分別針對學生寫作的情意以及寫作能力進行評分，再將兩項評分轉成 Z 分數之後加總，即為學生的「情意寫作表現」。以下說明「情意」及「寫作能力」評分方式：

一、寫作「情意」評分

目前國中教育會考的寫作評量尚未將知性與情意寫作區分開來，因此本研究採用自編情意寫作評分標準。該標準將依兩面向做評分：自我的情感體悟、對他人的同理體察。在自我的情感體悟部分，除了客觀事件的描寫之外，深入描寫事件帶來的感受，進一步闡發自身的體悟；而對他人的同理體察，主要觀察除了自身的心情之外，是否能寫出人、事、物的細節，並進一步體察他人的想法與感受。

兩面向皆分為三等級，分別是優秀、一般及待加強，並分別以三分、二分、一分計算，最終將兩面向的得分數相加，計算出情感寫作得分。三位評分者先取三十份作品進行評分，計算肯德爾等級相關係數達 0.8，再接續完成所有作品的評分。

二、寫作能力評分

本研究前後測皆以國中教育會考考古題為施測題目，因此採用國中教育會考寫作級分評分標準做為寫作表現的評量，三位評分者先取三十份作品進行評分，

計算肯德爾等級相關係數達 0.8，再接續完成所有作品的評分。而其對應級分說明如下：

表 6

會考寫作各級分等級對應及級分描述說明

級分	級分描述
六級分	寫作能力精熟。能適切統整或運用材料、布局謀篇，並精確掌握字詞、句讀及格式的運用，完整、深刻表達個人思想或情感。
五級分	寫作能力精熟。能適當統整或運用材料、布局謀篇，並掌握字詞、句讀及格式的運用，完整表達個人思想或情感。
四級分	具基礎的寫作能力。大致能統整或運用材料、組織文章，並具有基本字詞、句讀及格式運用的能力，尚能表達個人思想或情感。
三級分	寫作能力待加強。僅能簡單統整或運用材料、組織文章，字詞、句讀及格式運用的能力不佳。
二級分	寫作能力待加強。僅能有限統整或運用材料，不太能掌握組織文章，與字詞、句讀及格式運用的能力。
一級分	寫作能力待加強。僅能約略解釋題意，未能明確展現組織文章，與字詞、句讀及格式運用的能力。
零級分	無法判斷其寫作能力，包含：完全離題、只訂題目、僅抄寫題目或題幹內容、使用詩歌體、空白卷。

第四節 課程設計

壹、教學課程設計

本研究欲探討薩提爾冰山理論與創造思考技法融入寫作教學，是否對學生同理心、自我覺察與創造思考能力、寫作表現具有提升效果，因此以種不同的課程設計進行教學實驗，以下分述之。

實驗組 1 以薩提爾模式融入作文教學。薩提爾的冰山模型近年來被廣泛使用在自我理解和與人的溝通上，Andreoni（2011）在其研究中發現，良好的溝通和同理心具有關聯性。而現行國內有關於同理心的課程中，大多是使用繪本與故事作為教學媒介，因此本研究以《薩提爾的故事溝通》（李儀婷，2022）中的故事為媒介，藉由角色處境的討論，連結自我經驗，覺察日常生活事件所帶來的情緒，並透過冰山的探索，深化學生的情緒書寫，在課程討論的過程中，可以和同學交流彼此的想法，藉由觀點取替、自我覺察，以期達到了解自己、提升同理心的教學成效。

實驗組 2 以創造思考融入作文教學。創造思考和閱讀、寫作一直都有著密切的關聯性，而創造思考技法近年來常被使用在寫作教學中，但大多運用在詞彙、修辭等文字的書寫上，因此本研究以 KJ 法、奔馳法為媒介，將創造思考技法的擴散性思考運用在情緒的覺察與書寫上，以 KJ 法分類出日常生活中常見的情緒，並細分其種類，進行小組討論與分享，覺察同一種情緒會以許多不同的面貌出現在生活中。再以奔馳法進行情緒程度的加減與結合，書寫不同情緒的句子與故事，以期提升寫作中的情感表達。

對照組則是一般作文教學，以經典選文如〈背影〉、〈鬼頭刀〉等文章為例，進行寫作手法分析。其分析會聚焦在各種情緒的書寫，以及作者是如何過寫作技巧，在文章中傳達其角色的情緒，讓讀者能夠深刻感受到作者想傳達的故事。因此課程聚焦在閱讀技巧、寫作手法分析上，並藉由觀摩及仿作，進行不同情感的書寫與表達。

貳、課程規劃總表

表 7

課程規劃總表

週次	節數	實驗組 1	實驗組 2	對照組
		薩提爾模式 融入作文教學	創造思考 融入作文教學	一般作文教學
一	2	- 前測量表：同理心量表、正負向情緒量表、新編創造思考測驗 - 前測寫作：〈從陌生到熟悉〉		
知己知彼				
二	1	- 會考評分標準介紹 - 個人作文級分評析及各級分文章閱讀		
三	1	冰山探索	回憶寶盒	心情溫度計
		- 生活中的溝通 - 冰山理論與實例 - 冰山探索練習	- KJ 思考技法 - 生活中的喜 - 情緒分類練習	- 經典選文閱讀 - 寫作手法分析 - 詞語使用練習
		情緒探索	回憶寶盒	心情溫度計
四	1	- 薩提爾故事溝通 - 情緒書寫練習(1)	- 生活中的哀 - 情緒書寫練習(1)	- 經典選文閱讀 - 情緒書寫練習(1)
五	1	冰山探索	回憶寶盒	心情溫度計
		- 生活中的悲傷 - 冰山探索練習	- 生活中的怒 - 情緒分類練習	- 經典選文閱讀 - 寫作手法分析
		情緒探索	心情調色盤	心情溫度計
六	1	- 薩提爾故事溝通 - 情緒書寫練習(2)	- 奔馳思考技法 - 情緒的程度加減 - 情緒書寫練習(2)	- 經典選文閱讀 - 寫作手法分析 - 情緒書寫練習(2)
七	1	冰山探索	心情調色盤	心情溫度計
		- 生活中的憤怒 - 冰山探索練習	- 奔馳思考技法 - 情緒組合練習	- 經典選文閱讀 - 寫作手法分析
		寫作應用	寫作應用	寫作應用
八	1	- 情緒深入探索 - 情緒書寫練習(3)	- 情緒擴散思考 - 情緒書寫練習(3)	- 寫作手法統整 - 情緒書寫練習(3)
百戰百勝				
九	1	課程回顧與延伸、課程寫作文章欣賞		
十	2	- 後測量表：同理心量表、正負向情緒量表、新編創造思考測驗 - 後測寫作：〈我最想擁有的一段時光〉		

第五節 研究程序

研究者於民國 112 年 3 月至 6 月進行實驗，共進行為期 10 週的實驗教學。

本研究實施程序如下圖所示：

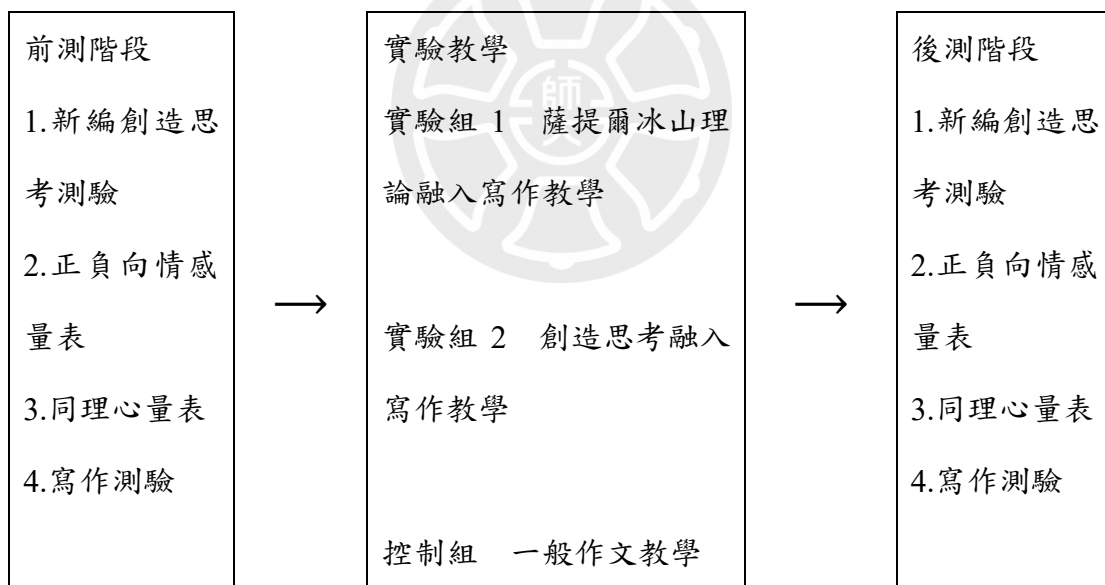
一、實驗前測：在教學實驗開始前，實驗組 1、實驗組 2 及控制組分別進行「新編創造思考測驗」、「正負向情感量表」、「同理心量表」及寫作前測。

二、實驗教學：實驗組 1、實驗組 2 及控制組，自民國 112 年 3 月至 6 月，進行為期 10 週的課程，共計 8 節課。

三、實驗後測：在實驗結束後一週內，進行「新編創造思考測驗」、「正負向情感量表」、「同理心量表」及寫作後測。

圖 3

研究流程圖



第六節 資料分析

本研究實驗所得之「同理心量表」、「正負向情緒量表」及「新編創造思考測驗」之前、後測結果，採用統計軟體 SPSS 進行資料處理，並接續進行各項研究假設考驗。分析資料的方法包含：描述統計、單因子共變數分析等，並採用描述統計呈現各項統計數據，如平均數、標準差等。

壹、單因子共變數分析

自變項為分組教學，「同理心量表」、「正負向情緒量表」及「新編創造思考測驗」前測結果為共變項，後測結果為依變項，分析經過實驗教學後，實驗組與控制組在同理心、情緒複雜度、以及寫作能力上的差異。

貳、共變數分析基本假定之檢驗及處理

首先進行「組內迴歸係數同質性檢定」以檢驗資料是否違反共變數分析的基本假定（林清山，2009），若資料違反組內迴歸係數同質性假定時，則無法繼續進行共變數分析。

參、二因子混合設計變異數分析

以二因子混合設計變異數分析檢定A因子與B因子是否有交互作用，當交互作用達顯著時，再進行單純主要效果之檢定，以本研究之實驗，即為對實驗組1、實驗組2及對照組前後測之差異情形，以及前、後測之實驗組1、實驗組2及對照組的差異。





第四章 研究結果與討論

本研究旨在發展薩提爾冰山理論及創造思考技法融入國中寫作課程，探究其對於國中學生同理心、情緒複雜度、創造思考及寫作表現的提升效果。

第一節 「同理心」之分析

針對不同組別在同理心量表所得到的分數，本研究採用共變數分析（ANCOVA）。在進行共變數分析前，先透過迴歸同值性檢定檢測分組、自變項、共變項之間是否有交互作用，若組別間之前測對後測的迴歸係數無顯著差異，則符合同質性假定，再進行共變數分析。

壹、同理心分數之描述統計

下表顯示實驗組 1、實驗組 2、控制組與無教學介入組在「BES 同理心量表」中得分之平均數、標準差，及調整後之平均數：

表 8

不同組別在同理心量表得分之描述統計量

項目	組別	<i>n</i>	前測 <i>M</i> (<i>SD</i>)	後測 <i>M</i> (<i>SD</i>)	調整後 <i>M</i>
測驗 總分	實驗組 1	30	75.56(8.33)	75.10(9.06)	72.09
	實驗組 2	30	70.83(9.82)	71.76(10.85)	72.52
	控制組	26	70.07(8.10)	67.50(10.66)	68.85
	無介入組	28	70.32(10.73)	70.60(9.11)	71.76
	全體	114	71.78(9.48)	71.38(10.18)	71.30

貳、同理心分數之同質性檢定

根據同理心量表中之迴歸斜率同質性檢定結果顯示， $F = .955$ ， $p = .417$ ，四組前測對後測之迴歸係數並無顯著差異，符合同質性檢定，因此接續進行共變數分析。

參、同理心分數之共變異數分析

以單因子獨立樣本 ANCOVA 分析不同組在同理心前、後測分數之差異，結果如下，不同組別在同理心前後測之分數無顯著差異， $F(4,114)=1.668$ ， $p=.178$ ， $\eta_p^2=.044$ 。

表 9

不同組別在同理心量表得分之 ANCOVA

變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
組別	222.108	3	74.036	1.668	.178	.044
誤差	4838.638	109	44.391			
總和	592656	114				

第二節 「情緒複雜度」得分之分析

壹、情緒複雜度得分之分析

一、不同組別在情緒複雜度前後測得分之描述統計

下表顯示實驗組 1、實驗組 2、控制組與無教學介入組在「情緒複雜度」中得分之平均數、標準差，及調整後之平均數：

表 10

不同組別在情緒複雜度得分之描述統計量

項目	組別	<i>n</i>	前測 <i>M(SD)</i>	後測 <i>M(SD)</i>
測驗 總分	實驗組 1	30	2.22(0.05)	2.24(0.04)
	實驗組 2	30	2.22(0.05)	2.22(0.06)
	控制組	26	2.23(0.04)	2.24(0.04)
	無介入組	28	2.21(0.04)	2.24(0.05)
	全體	114	2.22(0.04)	2.23(0.05)

二、不同組別在情緒複雜度得分二因子混合設計變異數分析

接著以二因子混合設計 ANOVA 分析不同組別和不同測驗時間之情緒複雜度前後測的得分，獨立樣本變項為「不同組別」，相依樣本變項為「測驗時間」。

表 11

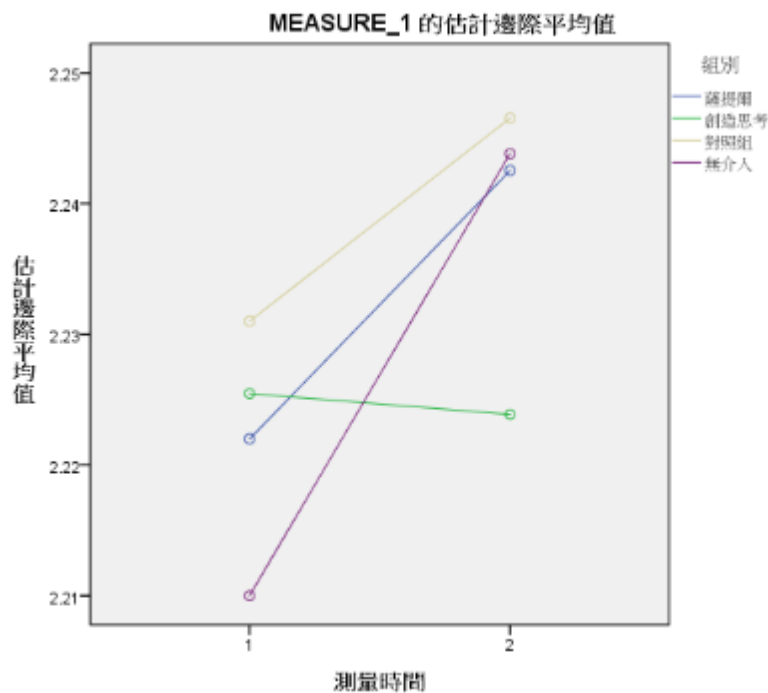
不同組別、不同時間在情緒複雜度得分之變異數分析

變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
組別	0.007	3	0.002	0.523	0.667	0.014
誤差（組間）	0.456	110	0.004			
測量時間	0.017	1	0.017	14.514	<.01	0.117
測量時間*組別	0.009	3	0.003	2.736	0.047	0.069
誤差（組內）	0.125	110	0.001			

「不同測量時間*組別」在情緒複雜度前後測得分上有顯著交互作用， $F(4,114) = 2.73$ ， $p = 0.04$ ， $\eta_p^2 = .06$ ，再接續進行單純主要效果之分析。

圖 4

不同組別、不同時間在情緒複雜度得分之交互作用圖



無介入組前後測有顯著單純主要效果， $F(4,114) = 14.08$ ， $p = 0.00$ ，而經事後比較，後測（ $M = 2.24$ ， $SD = .05$ ）大於前測（ $M = 2.21$ ， $SD = .04$ ）。

表 12

受試者內效應項檢定「情緒複雜度」總報表

變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
分組 SSA	0.007	3	0.002	0.523	0.667	0.007
情意寫作 SSB	0.017	1	0.017	14.514	<.01	0.017
交互作用 SSAB	0.009	3	0.003	2.736	0.047	0.009
誤差						
誤差（組間）	0.456	110	0.004			
誤差（組內）	0.125	110	0.001			

表 13

不同組別與情緒複雜度二因子混合設計變異數分析之單純主要效果檢定

變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	事後比較
組別（A 因子）						
在前測 b1	0.00	3	0.00	0.75	0.99	
在後測 b2	0.00	3	0.00	1.13	0.33	
誤差（殘差）	0.58	220.00	0.00			
寫作測驗（B 因子）						
在實驗組 a1	0.00	1	0.00	5.28	0.02	
在實驗組 a2	0.00	1	0.00	0.00	1.00	
在對照組 a3	0.00	1	0.00	2.64	0.10	
在無介入組 a4	0.01	1	0.01	14.08	<.01	後測 > 前測
誤差（殘差）	0.13	110.00	0.00			
總誤差	0.58	227.00				

第三節 「創造思考」得分之分析

壹、創造思考之「流暢力」得分之分析

一、不同組別在流暢力前後測得分之描述統計

下表顯示實驗組 1、實驗組 2、控制組與無教學介入組在「流暢力」中得分之平均數、標準差，及調整後之平均數：

表 14

不同組別在流暢力得分之描述統計量

項目	組別	<i>n</i>	前測 <i>M(SD)</i>	後測 <i>M(SD)</i>	調整後 <i>M</i>
測驗 總分	實驗組 1	30	9.63(4.61)	12.13(5.43)	11.59
	實驗組 2	30	11.24(5.43)	14.36(8.39)	11.96
	控制組	26	5.16(2.67)	11.00(7.27)	13.69
	無介入組	28	9.00(4.49)	8.96(7.58)	8.88
	全體	114	8.89(4.92)	11.69(7.41)	11.53

二、不同組別在流暢力得分之同質性檢定

流暢力之迴歸斜率符合同質性檢定， $F=1.293$ ， $p=.281$ 。

三、不同組別在流暢力得分之共變異數分析

以單因子獨立樣本 ANCOVA 分析不同組在流暢力前後測之得分，結果如下，不同組別在流暢力前後測得分無顯著差異， $F(4, 114)=2.623$ ， $p=.054$ ， $\eta_p^2=.068$ 。

表 15

不同組別在流暢力得分之 ANCOVA

變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
組別	305.788	3	101.929	2.623	0.054	0.068
誤差	4158.382	109	38.863			
總和	20382	114				

貳、創造思考之「變通力」得分之分析

一、不同組別在變通力得分之描述統計

下表顯示實驗組 1、實驗組 2、控制組與無教學介入組在「變通力」中得分之平均數、標準差，及調整後之平均數：

表 16

不同組別在變通力得分之描述統計量

項目	組別	<i>n</i>	前測 <i>M</i> (<i>SD</i>)	後測 <i>M</i> (<i>SD</i>)	調整後 <i>M</i>
測驗 總分	實驗組 1	30	6.73(2.42)	12.13(5.43)	11.31
	實驗組 2	30	7.13(2.92)	14.36(8.39)	12.36
	控制組	26	4.16(2.03)	11.00(7.27)	13.19
	無介入組	28	5.82(2.19)	6.28(5.60)	6.53
	全體	114	6.03(2.64)	11.02(7.33)	10.85

二、不同組別在變通力得分之同質性檢定

變通力之同質性檢定結果顯示， $F = .551$ ， $p = .648$ ，四組前測對後測之迴歸係數並無顯著差異，符合同質性檢定，因此進行共變數分析。

三、不同組別在變通力前後測得分之共變異數分析

不同組別在變通力前後測得分有顯著差異， $F(4,114) = 7.035$ ， $p < .001$ ， $\eta_p^2 = .165$ 。事後比較發現，控制組（情緒文章閱讀）總分調整後（ $M = 13.196$ ）高於實驗組 1（ $M = 11.31$ ）、實驗組 2（ $M = 12.36$ ）及無介入組（ $M = 6.53$ ）， $p < .05$ 。

表 17

不同組別在變通力得分之 ANCOVA

變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
組別	730.596	3	243.532	7.035	<.001	0.165
誤差	3704.135	109	34.618			
總和	18535	114				

參、創造思考之「獨創力」得分之分析

一、不同組別在獨創力前後測得分之描述統計

下表顯示實驗組 1、實驗組 2、控制組與無教學介入組在「變通力」中得分之平均數、標準差，及調整後之平均數：

表 18

不同組別在獨創力得分之描述統計量

項目	組別	<i>n</i>	前測 <i>M</i> (<i>SD</i>)	後測 <i>M</i> (<i>SD</i>)	調整後 <i>M</i>
測驗 總分	實驗組 1	30	7.83(4.96)	9.43(6.22)	8.76
	實驗組 2	30	8.31(5.42)	10.73(8.95)	8.86
	控制組	26	3.32(3.02)	8.28(7.63)	9.79
	無介入組	28	5.58(5.36)	7.17(9.44)	7.46
	全體	114	6.45(5.15)	8.96(8.16)	8.72

二、不同組別在獨創力得分之同質性檢定

獨創力之迴歸斜率同質性檢定結果顯示， $F = 2.172$ ， $p = .096$ ，四組前測對後測之迴歸係數並無顯著差異，符合同質性檢定，因此進行共變數分析。

三、不同組別在獨創力得分之共變異數分析

以單因子獨立樣本 ANCOVA 分析不同組在獨創力得分的差異，結果如下表，不同組別在獨創力前後測得分無顯著差異， $F(4, 114) = 0.442$ ， $p = .724$ ， $\eta_p^2 = .012$ 。

表 19

不同組別在獨創力得分之 ANCOVA

變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
組別	72.308	3	24.103	0.442	0.724	0.012
誤差	5840.494	109	54.584			
總和	15018	114				

第四節 「情意寫作表現」得分之分析

本研究之情意寫作評分採用自編情意寫作評分標準，依兩面向做評分，分別自我的情感體悟以及對他人的同理體察，最終將兩面向的得分數相加，計算出情感寫作得分，最後加上會考級分之分數，得出情意寫作總分。

壹、不同組別在情意寫作前後測得分之描述統計

下表顯示實驗組 1、實驗組 2 與控制組於情意寫作與會考級分相加之得分，並將其轉換成 Z 分數之平均數、標準差：

表 20

不同組別在情意寫作得分之描述統計量

項目	組別	<i>n</i>	前測 <i>M(SD)</i>	後測 <i>M(SD)</i>
測驗總分	實驗組 1	30	-0.54(1.35)	0.22(1.58)
	實驗組 2	30	0.99(1.71)	0.31(1.98)
	控制組	26	-0.52(1.53)	-0.62(1.09)
	全體	86	0.00(1.69)	0.00(1.65)

貳、不同組別在情意寫作得分之二因子混合設計變異數分析

以二因子混合設計 ANOVA 分析不同組別和不同測驗時間之情意寫作表現，獨立樣本變項為「不同組別」，相依樣本變項為「測驗時間」。

表 21

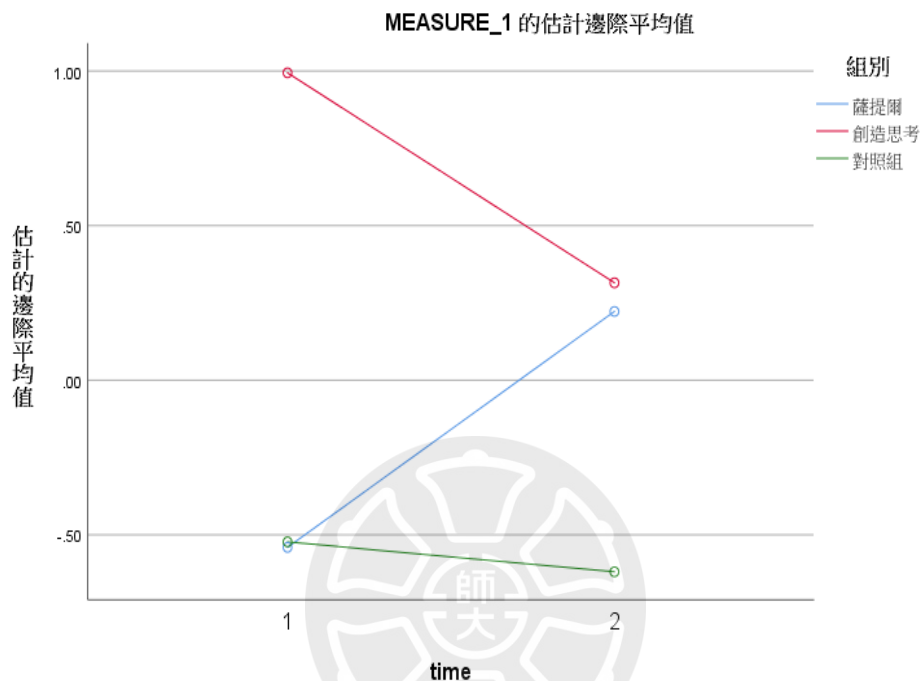
不同組別、不同時間在情意寫作得分之變異數分析

變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
組別	44.20	2.00	22.10	5.84	0.00	0.12
誤差（組間）	314.30	83.00	3.79			
測量時間	0.00	1.00	0.00	0.00	0.98	0.00
測量時間*組別	15.77	2.00	7.89	6.69	0.00	0.14
誤差（組內）	97.80	83.00	1.18			

「不同測量時間*組別」在情意寫作表現上有顯著交互作用， $F(3,86)=6.69$ ， $p=0$ ， $\eta_p^2=.14$ ，組別間內有顯著差異，再接續進行單純主要效果之分析。

圖 5

不同組別、不同時間在情意寫作得分之交互作用圖



進行單純主要效果分析後，不同組別之前測有顯著單純主要效果， $F(3,86)=9.17$ ， $p<.001$ ，經事後比較發現，實驗組 2 ($M=.99, SD=1.71$) 大於對照組 ($M=-.52, SD=1.53$) 大於實驗組 1 ($M=-.54, SD=1.35$)。不同組別之後測沒有顯著單純主要效果。

而在實驗組 1 中，前後測有顯著單純主要效果， $F(3,86)=7.41$ ， $p=0.00$ ，而經事後比較，後測 ($M=.22, SD=1.58$) 大於前測 ($M=-.54, SD=1.35$)。實驗組 2，前後測沒有顯著單純主要效果， $F(3,86)=5.87$ ， $p=0.01$ 。對照組前後測沒有顯著單純主要效果， $F(3,86)=.10$ ， $p=.748$ 。

根據以上結果可得知，前測時實驗組 2 的表現高於對照組及實驗組 1，且有顯著差異，在實驗課程結束後，實驗組 2 在情意寫作方面的表現和其他組並無顯

著差異。而實驗組 1 在情意寫作方面的表現則有所提升，後測成績高於前測。以實驗結果來說，實驗組 1 在情意寫作方面的提升效果最為明顯。

表 22

受試者內效應項檢定「情意寫作」總報表

變異來源	SS	df	MS	F	p	η_p^2
分組 SSA	44.205	2	22.103	5.837	0.004	0.123
情意寫作 SSB	0.001	1	0.001	0.001	0.979	0
交互作用 SSAB	15.774	2	7.887	6.693	0.002	0.139
誤差						
誤差（組間）	314.309	83	3.787			
誤差（組內）	97.802	83	1.178			

表 23

不同組別與情意寫作二因子混合設計變異數分析之單純主要效果檢定

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
組別（A 因子）						
在前測 b1	45.53	2	22.77	9.17	<.001	實驗組 2>對照組>實驗組 1
在後測 b2	14.45	2	7.22	2.90	0.057	
誤差（殘差）	412.11	166.00	2.48			
寫作測驗（B 因子）						
在實驗組 a1	8.73	1	8.73	7.41	0.007	後測>前測
在實驗組 a2	6.92	1	6.92	5.87	0.017	
在對照組 a3	0.12	1	0.12	0.10	0.748	
誤差（殘差）	97.80	83.00	1.18			
總誤差	412.11	171.00				

第五節 學生對寫作課程的回饋

本課程實驗結束後，有發下課程回饋表供學生填寫，以了解學生在課程中的想法與感受，其問卷內容包含：最喜歡及印象最深刻的課程是什麼？在課程中所遇到的困難有什麼？你學到了什麼？寫作最有成就感的時刻是什麼？寫作最困難的是什麼？以下整理自學生的回饋，以三種不同的實驗課程做論述：

壹、薩提爾模式融入寫作教學

一、透過共感，從故事連結到生活經驗

在薩提爾的課程設計之中，有一堂課我們一起閱讀了「橡皮糖公主」的故事，這則故事裡敘述了一名任性的公主，因為以自我為中心、只想別人滿足自己的需求，看不見家人對她的包容及愛護，常常大發雷霆、破壞物品。有不少學生表示自己就像是橡皮糖公主，總是搗蛋、惹麻煩，也在回饋表中表示很喜歡閱讀這些故事，發現這些故事都是「有意義」的。

其中另一堂課，我們閱讀了「聖甲村的眼淚」，故事裡敘述一名堅強的女戰士，因為認為自己背負了照顧家人的責任，總是不輕易掉眼淚，最後情緒潰堤，發現自己其實也有脆弱的一面。在故事閱讀結束後，我邀請學生回想自己印象最深刻的一次哭泣經驗，並描述這個事件。有不少學生都在學習單上寫下：「我不喜歡在別人面前流眼淚」，甚至認為「自己和雷娜很像」。若是一般的閱讀課，我們能從故事中獲得共感經驗，也許到這裡就結束了。但因為冰山的探索練習，進一步邀請同學思考：為什麼你認為哭泣是不被允許的？

讓人印象深刻的是，有一位同學在學習單中寫下，她發現她對哭泣的恐懼是來自於小時候父母的一次吵架，當時他害怕的蹲在角落哭泣，盛怒之下的父母對她說：「妳哭什麼？不就是妳害我們吵架的？」自此之後，她極力避免哭泣，也討厭在別人面前展現脆弱的一面。在冰山探索過後，他在學習單上寫下：「或許我真正渴望的是爸爸媽媽的夠理解我，原來自己最脆弱的地方是家人」，對於自己有了更升一層的認識。

透過故事的指引，尋求我們和主角的共感經驗，再透過冰山的探索，更深入地了解自己會有這種行為的原因，在過程中的思考與回憶，好像也在某層面上形成了療癒與抒發的管道。

二、孩子與家庭的衝突

有趣的是，在課堂進行的後半部，有很多次的課堂討論，都慢慢指向孩子與父母的衝突。在某堂課，我們討論到父母是否對你說過傷人的話？班上有孩子主動發言，表示自己爸爸曾把自己拿來和別的孩子比較，對他說：「你有什麼好的？」藉由這次機會，我邀請班上孩子一起思考，爸爸這句話背後是不是也有隱藏的冰山可以探索呢？有孩子說，或許爸爸想要更了解自己小孩的優點、或許爸爸很希望自己能以孩子為傲，或許他希望自己是一個「成功」的爸爸……。

「在那次經驗之後，讓我正視我和爸爸的那次對話，釋懷了很多，重新思考之後發現爸爸的出發點其實和我想像不一樣，其實是心疼不捨我」，最後主動發言的孩子在回饋單寫下這段話，冰山的探索能讓我們從不同的角度看事情、了解每個人都有每個人的觀點，每個行為背後都蘊含更深層的觀點或渴望。

在課堂結束後，孩子對於學習的省思是：用冰山能把整個事件寫得更完整細膩、把情緒的感受寫得更生動，讓讀者能想像你的狀態；能換位思考，思考人物真正藏在內心的感受；呈現畫面感並寫出當下最真實的情緒等。

貳、創造思考融入寫作教學

一、分享情緒是有趣的事情

在創造思考的課堂中，有不少讓學生交換想法、分享生活經驗的機會。其中「情緒寶盒」的主題課程最受學生歡迎，因為每週對於同一種類情緒的擴散思考，能更認識同學了解每個人對事情的看法，更能分享快樂、難過、憤怒的事，有同學回饋，在上完喜的課程之後，「突然發現生活中的快樂這麼簡單」，讓自己想起了許多快樂的事情。

除此之外，也有許多同學提到的「怒」的課程，這週上課時也明顯感覺到課堂的氣氛活絡，有許多同學紛紛主動分享讓自己感到憤怒的事情，也抒發了平時沒辦法說出口的情緒，印象深刻的是有一位同學在學習單洋洋灑灑寫了一大篇超出規定字數的文章，文中憤怒地闡述了父母對他使用手機的掌控，以及抱怨自己沒有休息時間的委屈。這個孩子平時沈默寡言，在課程結束之後，在回饋單寫下：「這堂課讓我抒發了平時在家中的禁忌話題，我很開心！」

二、情緒結合的腦力激盪

另外，情緒的結合也是受歡迎的課程之一，雖然在思考的過程中遇到不少困難，要將兩種不同的情緒結合在故事中、並讓故事合理不容易，但在腦力激盪的過程中，有孩子也創作出令人驚喜的作品：「有一天，小海龜看到一隻晶瑩剔透的漂浮物，以為看到了美味的水母，感到非常的驚喜，因為他已經有十天沒吃東西了，用一種超過波爾特百米衝刺的速度游過去，突然，一隻看起來很聰明的魚出現，聰明魚勸告小海龜不要吃不明的晶瑩剔透漂浮物，但海龜心意已決，毅然決然要吃，吃下去之後發現是一個塑膠袋，可是想吐出時已經為時已晚了，就這樣海龜被塑膠袋噎死了！」此則短短的故事自然的融入了興奮與悲傷兩種情緒，也是該堂課中所有學生票選第一名的故事創作。

在課堂結束後，孩子對於學習的省思是：原來情緒這麼多樣化，更了解情緒之後，我可以更敏銳察覺自己的情緒、創造新的想法與寫法，把更多的情感和心情轉變放進文章中；把動作寫得更具體、加大情緒強度及畫面感。

參、一般情緒文章閱讀融入寫作教學

相較於薩提爾與創造思考的課程，一般閱讀教學的學生較多的回饋是關於寫作手法的熟練與認識，其中最常被提到的是「從-100到100，對比的寫法」，透過拉開前後情緒的差異，就能製造出更大張力，學生表示是很實用的寫作方式。

除此之外，孩子對於學習的省思是：改寫這堂課讓我把不錯的句子變得更完美，讓我知道以自己也可以變得更好；寫作應多描述人物的情緒，並加長句子、適當運用詞彙與修辭，呈現畫面感。

肆、課程回饋之總結

一、生活經驗的交流與情緒的抒發是寫作課的樂趣

雖然大部分的學生對於寫作是恐懼且較缺乏自信的，但在這些課後的回饋中，不難發現，對學生而言，寫作是抒發情緒的管道。在三種不同的教學模式中，有不少學生提到喜歡「怒」這堂課，因為能夠抒發情緒、排解壓力，有同學回饋「因為這堂課讓我寫出在家中禁忌的話題，能談論自己憤怒的感覺讓我印象深刻」、「我通常不會告訴別人為什麼我流淚，但透過那堂課，能用文字的方式抒發情感，我覺得很開心」，亦有學生回饋，在寫作時，能回憶跟回想的感覺很棒，能把自己腦中所想的事情透過文字寫出來，更是成就感的來源。

比起一般閱讀教學的課程，創造思考與薩提爾教學模式有比較多的時間能讓學生分享想法和心情，學生的回饋也更多，能更了解同學，也很喜歡聽同學不同的心情分享，了解每個人面對一件事情不同的想法，有學生回饋：「心情是每個人的面貌，我很喜歡老師分享自己的感受，也讓同學分享自己的心情，這些互動都能增進我們之間的感情！」

另一方面而言，要學生在課堂上發表自己的感受和心情，我認為教師與他們站在同一線是很重要的前提，因此在課堂上，我也經常以自身為例，分享我的經驗與情緒，我發現在這樣的氣氛下，學生也更願意發表自己的心情與想法。有學生回饋，「當老師與我們分享自己曾被哪些話語中傷，講到很想哭的時候，讓我覺得老師很信任我們」，可以見得在師生互信的狀況下，進行這樣的課程將會更順利。

二、對寫作樣卷的觀摩與收穫

三種不同教學模式的第一課，我皆安排了寫作樣卷觀摩的課程，我選擇學生前測時所寫的題目；〈從陌生到熟悉〉，並找出當年大考中心公布的一到六級分樣卷，以排為單位，一排閱讀一個級分的樣卷，在限定時間內交換座位。因此在課堂中，學生可以一次閱讀到同一篇題目中分別拿到一到六級分的文章。

在課程後的回饋中，不少學生認為這是最實用、也最快能了解自己文章哪裡不足的課程，除了能閱讀到寫作高手的作品，也能透過一到四級分文章的閱讀，清楚了解到自己尚須加強的能力。





第五章 綜合討論

第一節 實驗結果與摘要

按本章分析結果，做以下統整：

壹、不同實驗課程對學生同理心之提升效果

在三種不同的寫作課程實施後，透過共變數分析得知，在同理心的提升上沒有顯著效果。

貳、不同實驗課程對學生情緒複雜度之提升效果

在三種不同的寫作課程實施後，以二因子混合設計進行分析，三組在情緒複雜度的提升上沒有顯著效果，無介入組則有提升。

參、不同實驗課程對學生創造思考表現之提升效果

在三種不同的寫作課程實施後，透過共變數分析得知，不同組別在流暢力和獨創力的提升無顯著差異。

在變通力前後測得分有顯著差異，經事後比較發現，控制組高於實驗組 1、實驗組 2 及無介入組。在獨創力的提升則無顯著差異。

肆、不同實驗課程對學生寫作表現之提升效果

在三種不同的寫作課程實施後，以二因子混合設計進行分析，得知情意寫作上，前測時實驗組 2 的表現高於對照組及實驗組 1，且有顯著差異，在實驗課程結束後，實驗組 2 在情意寫作方面的表現和其他組並無顯著差異。而實驗組 1 在情意寫作方面的表現則有所提升，後測成績高於前測。以實驗結果來說，實驗組 1 在情意寫作方面的提升效果最為明顯。

第二節 結果討論

經過八週的實驗課程，三組學生於「正負向情緒量表」、「BES 同理心量表」前後測結果並無顯著差異；於「新編創造思考測驗」中流暢力、獨創力的表現尚無顯著差異，在變通力的表現上則是對照組高於實驗組 1、實驗組 2。而在寫作

表現方面，而實驗組 1 在情意寫作方面的表現則有所提升，後測成績高於前測。以實驗結果來說，實驗組 1 在情意寫作方面的提升效果最為明顯。

壹、不同實驗課程對學生同理心之提升效果探討

經過八週的實驗課程，三組學生「BES 同理心量表」前後測結果並無顯著差異，但在情意寫作的後測結果中，薩提爾組的表現卻有所提升。

僅僅知道他人的情緒，而缺乏對他人的內在關懷，是否算是提升了同理心？在課堂中，我們透過傾聽和分享，去理解他人的經驗，在認知上理解他人的情緒，但目前依然缺乏證據表明情感同理心是否能透過培養提升（Lam, 2011），換言之，從知識的理解，到情感的共情，依然有一段需要克服的距離。

在薩提爾冰山模型融入寫作教學中，課程的設計重在對於內心情感的抒發與討論，雖課程中有引導學生發言，但並非每位學生都能透過課堂討論深入探究內心真實的情緒，而在課堂進行的過程中，可發現冰山的探索對於學生而言是有難度的，但礙於課堂的進行時間以及課程的規劃，無法滿足個別化引導的需求。因此推論情緒的個別化差異（Hamann, 2004）也限制了課程的影響。

而用閱讀的方式來增進學生的寫作能力，學生可透過模仿來達到形式上的寫作，但比起這樣的形式，若能試著讓學生模仿「作家」本身，是更有效的方式（Brooke, 1988）。也就是說，在進行作品閱讀的過程中，若能帶學生更深入了解寫作的人，以及他寫下這篇文章的動機，再進行仿寫，比起模仿寫作手法的形式，或許會更有效果。

此外，在學習單的書寫上，雖教師有給予紙本上的回饋，但對於無法透過文字更深入表達自我情緒的作品，並無進一步再進行指導與修正，因而推論從想到寫，仍有一段需克服的距離，如何在課堂中照顧到每位學生不同的情緒差異，個別化深入引導探索，是課程仍須改進與不足之處。同時，學生對寫作主題的興趣，對於敘事性寫作的表現亦有很大的關聯（Albin, 1996），也可能成為寫作表現的不確定因素之一。

但在薩提爾的課程中，邀請學生試著去同理閱讀文本中的角色，這樣的方式能幫助學生在過程中定位自己與他人相處的方式（Leake, 2016），而在學生課後的回饋中，也能發現他們更能理解與身邊重要他人相處的模式，對於學生人際關係與自我認同是有所助益的，只是在「知道」和「做到」之間，或許受到課程時間、學習環境的影響，無法具體透過數據表現出來。

貳、不同實驗課程對學生情緒複雜度之提升效果探討

經過八週的實驗課程，透過「正負向情緒量表」所計算出的情緒複雜度，三組經教學實驗的組別並無顯著差異。在正負向情緒量表中，以五種正向情緒及五種負向情緒供受試者自陳，推論或許影響情緒的因素多元多變，可能受到施測的時間點與學習環境所影響，八週的課程，對於改變學生一直以來面對情緒的方式亦有困難。

而在課程設計中，在個人自我意識及經驗開放性的提升上有許多不足之處。個人自我意識強及對經驗的開放性高的人，較能比其他人體驗到更多樣化的情緒（Kang & Shaver, 2004）。個人自我意識是一種穩定的人格特質，會特別關注內在想法和感受（Fenigstein, 1975），而經驗開放性的特徵則是活躍的想像、美感、對多元性的偏好、求知慾和獨立判斷力（McCrae & Costa, 1997），同時情感複雜性影響了對他人感受的移情能力（Kang & Shaver, 2004）。因而，在三種課程中，較多透過聆聽、閱讀與分享的方式，能否透過這樣的分享提高個人自我意識及經驗開放性，是需克服的限制之一。

參、不同實驗課程對學生創造思考表現之提升效果探討

研究結果顯示，不同組別在流暢力及獨創力的提升無顯著差異。而在變通力前後測得分則有顯著差異，控制組高於實驗組 1、實驗組 2 及無介入組。而雖不同組別在流暢力及獨創力的提升無顯著差異，但觀察其數值，可發現控制組的表在亦高於實驗組 1、實驗組 2 及無介入組。整體而言，控制組在創造思考的表現是最好的。

閱讀技能與創造力呈正向相關 (Ritchie, 2013)，而在控制組的閱讀課程中，對於寫作手法的討論比重最高，推論對於學生而言是最直接的學習方式，另一方面，變通力指擴大思考類別的能力 (吳靜吉, 2022)，而在本研究實驗課程中，薩提爾強調深度的覺察，而創造思考課程則是透過 KJ 法及奔馳法進行情緒的覺察，在實行 KJ 法時，主要以同類別的情緒分類為主，而奔馳法則是透過限定情緒的組合進行故事創作、加強情緒力度的書寫，故推論對於擴大思考類別的能力無明顯提升效果，影響了實驗結果。

肆、不同實驗課程對學生情意寫作表現之提升效果探討

研究結果顯示，情意寫作上，實驗組 1 在情意寫作方面的表現則有所提升，後測成績高於前測。比起創造思考，薩提爾融入寫作教學在情意寫作的提升上更為有效。

McCurrie (2020) 指出，寫作和閱讀可以讓我們更深入、更全面理解他人的經歷，讓我們參與社會，並且更了解自己。在薩提爾融入寫作教學的課程中，在深入了解自己的心情之前，課程亦透過冰山引導學生換位思考故事中主角的心情，透過換位思考進入文本中角色的情境 (Leake, 2016)，當讀者認同其角色的想法時，文本就凸顯出人們體驗世界的差異性，其過程便需要運用同理與共情，而在運用冰山探索內心的想法時，每一種在課堂上的經驗與感受，都是自我了解的歷程 (Maria & Eleanor, 2009)，因此，以自我覺察和同理體察這兩方面而言，薩提爾模式對於寫作教學的幫助較為全面。

而在創意寫作教學的部分，課程引導學生覺察生活中不同的情緒，但從感知到他人情緒，到能同理對方的心情，兩者之間的相關性較為微弱 (Olderbak, 2017)，也間接影響了課程的效果，另一方面，課程設計注重情緒的發散思考，雖然對於不同情緒的細微差異進行比較與討論，但在實際進行寫作時，或許存在無法連結的困難。因每堂課討論的情緒，幾乎都來自不同的事件，但在進行寫作時，較常

針對同一個事件進行描述與情感闡發，若了解不同事件產生不同的情緒，卻無法在寫作中將其整合，對於寫作能力亦有難以提升的困難。

第三節 研究者省思與專業成長

壹、生活經驗與感官的覺察是寫作的基石

看到題目不知道如何下筆；因為沒經驗所以要在五十分鐘內編出一個故事；完全沒想法……是學生回饋中常見的寫作困難。而綜觀現今寫作題目的出題方向，其實都是緊扣生活經驗、社會時事，學生應有相關的經歷能發揮、並完成寫作，為什麼他們卻常說沒經驗可寫呢？回顧這一年上課的經驗，在國文課上遇到文本的延伸思考，抑或是課堂上作文的檢討，發現只要透過引導，其實學生的生活經驗並不匱乏，只要透過提問、討論，不少人能夠想出豐富的題材。但在考場上，看完題目、並連結生活經驗時，學生卻卡住了。

各式各樣的生活經驗，學生的確經歷了，但如果沒有透過這段經歷覺察自己的感受與收穫，就很難將這樣的經歷轉化成一篇經過思考與深化的文章。而在這幾週的課程實驗中，透過情緒為主軸，我發現在課堂上和學生討論自己的生活經驗，對於寫作題材的思考與採用有所助益，學生亦反饋喜歡這樣的分享。若能多讓學生感受到寫作的題材在生活中俯拾即是，或許寫作對他們而言就不會如此困難，同時並行廣度與深度的情緒覺察，才能順利將生活經驗轉化成寫作題材。

貳、寫作基礎能力的加強是情意發揮的基礎

在課後的回饋表中，詢問學生對於寫作感到最困難的地方是什麼？其中沒題材、不知道要寫什麼是常見的答案，除此之外，佔比第二高的原因，是基礎能力的不足。有不少學生回饋，對於寫作最害怕的事是「國字不會寫」，這讓我在整理資料時相當吃驚。在平常的國文課程中，我有發現這一屆學生在國字書寫的練習上，相較上一屆的學生能力明顯較弱，有許多國小應學會的生字與詞語對他們而言是相對陌生的。為什麼會有這樣的現象？或許國小持續一陣子的線上課程有所影響，也或許跟現今網路普及、手機使用廣泛也有所關聯。但能確定的是，當

基礎能力沒有達到一定程度時，想要深化文章中的情意發揮是難上加難。因此在寫作課程的設計上，就算在情緒覺察的敏銳度提升了，沒有基礎能力，也無法將腦袋所想的事透過文章轉譯出來。

參、讚美與肯定是學生寫作成就感的成就感來源

因為寫作納入了大考項目，學生平時在學校的寫作大部分都是為了考試，有了考試這層壓力，能否得到高分自然而然成為學生最關心的事。也因此會有學生回饋，在寫作上遇到最大的困難是「得不到高分」，「不知道要如何運用修辭和詞語，才能拿到更好的分數」。

反之，若在作文上能拿到好分數，對學生而言更是一種期待與肯定。在我任教的經驗中，每寫完一篇作文，總是會有學生窮追猛打的問：「老師，作文改完了嗎？」可以見得他們對於別人對自己寫作的評價是在意、充滿期待的，在課後回饋的單子上，也有不少學生寫下：「寫作最期待的是看到老師的回應」、「若能把心裡所想的順利寫出來，老師也讀懂了，並給我回饋，是最棒的事」。這也讓我反思，在批改作文的評語上，應該如何拿捏內容？在我剛開始任教時，評語會著重在文章架構的編排、題材選擇的建議，較缺乏鼓勵與回應，不過近幾年我修正了評語的方式，面對學生的作文，我的評語偏向對於學生寫作內容的回饋，並向他們抒發我讀完這篇作文的感受。根據學生的反應來看，這樣的評語，會讓他們期待自己書寫的內容能得到老師的回應，而非僅有評價。

寫作的建議可以在課堂上統一處理與練習，但一對一的文章回饋卻是獨一無二的，看到自己的想法與經驗能被看見、被理解，或許這也是促使學生寫作的動力來源之一吧！

第四節 結論

本研究發展薩提爾冰山理論及創造思考技法融入國中寫作課程，探究其對於國中學生同理心、情緒複雜度、創造思考及寫作表現之提升效果。實驗組 1 接受

為期 8 週的「薩提爾冰山模型融入寫作教學」，實驗組 2 接受為期 8 週的「創造思考融入寫作教學」；控制組則接受為期 8 週的「一般寫作教學」。

本研究結果顯示，經過八週的實驗課程，四組學生於「BES 同理心量表」前後測結果並無顯著差異；於「正負向情緒量表」所計算出的情緒複雜度，實驗組 1、2 及對照組無顯著差異，無介入組則有提升；於「新編創造思考測驗」中流暢力、獨創力的表現尚無顯著差異，在變通力的表現上則是對照組高於實驗組 1、實驗組 2。

而在情意寫作表現方面，實驗組 1 在情意寫作方面的表現則有所提升，後測成績高於前測。以實驗結果來說，實驗組 1 在情意寫作方面的提升效果最為明顯。

第五節 建議

壹、冰山模型的難易度調整

雖然在課程的實施上，孩子表示能透過這樣的課程抒發情緒、認識自己，但除此之外，冰山探索對於這個年紀的孩子亦有操作上的困難，有一些孩子表示，了解內心深處的想法不容易，在想自己的冰山時，要換很多不同的角度去思考，不然就只會得到很表面的答案。而實際在課堂上進行操作時，的確有不少學生在多層的冰山探索中遇到困難，因此在最後的課程中，我將冰山簡化成：冰山之上的行為，以及冰山之下的觀點、渴望，學生在思考時明顯順利許多。

因此往後若有將冰山模型融入課程的需求，每一層的舉例可以更具體、提供學生更多的時間練習與思考，也可思考是否每一層冰山都要求學生探索，以能達到了了解自己、換位思考的目的即可。

貳、寫作練習的回饋與修正

在批改課堂寫作練習的過程中，會發現學生對於情緒的探索尚有需要引導之處，尤其是在薩提爾的課堂之中，因課堂上無法讓每位學生都發言，因此在學習單的書寫上，主要都是個人進行。但在課後批改作業時，會發現部分學生對於情

緒的探索與書寫尚有困難，雖教師會在作業上給予建議與指導，但後續並無要求學生再重新改寫，下週又必須進行新的課程。因此在寫作練習的修正上，應可更扎實的進行來回修正與討論，寫作能力才能更有效的提升。



參考文獻

壹、中文資料

- Maria&Eleanor (2009)。心靈的淬煉——薩提爾家庭重塑的藝術。張老師文化，台北。
- Robert J. Sternberg (2005)。創造力 I 理論。五南出版，台北。
- 日本能率協會 (1993)。KJ 法應用實務。清華管理科學圖書中心，台北。
- 毛連塏、郭有邁、陳龍安、林幸台 (2000)。創造力研究。心理出版社。
- 王琪、楊帆 (2008)。薩提爾家庭治療模式評析。醫學與哲學(人文社會醫學版)，8。
- 王德蕙、李奕璇、曾芬蘭、宋曜廷 (2013)：「國民中學學生基本學力測驗寫作測驗」信度與效度分析研究，測驗學刊，60(1)，156。
- 余季容 (2014)。應用正向心理特質情意教學方案對國小資優學生正向意義學習成效之研究。國立彰化師範大學，彰化。
- 吳潤宗 (2022)。文本情意教學的提問設計研究——以汐止區某高中為例。國立台灣師範大學，台北。
- 吳靜吉 (2020)。創造力的激發。遠流出版，台北。
- 吳靜吉、陳甫彥、郭俊賢、林偉文、劉士豪、陳玉樺 (1998)。新編創造思考測驗研究。台北：教育部。
- 宋佳霖 (2020)。知識創新活動融入繪本教學對國中生同理心發展之影響。國立政治大學，台北。
- 李崇建 (2021)。薩提爾的對話練習。親子天下，台北。
- 周欣宜 (2020)。運用日記書寫進行情意學習之行動敘說。國立臺北教育大學，台北。
- 林清山 (2009)。心理與教育統計學。東華出版社。
- 林苑萍 (2015)。故事討論對國小低年級同理心發展之行動研究。國立臺北教育大學，台北。
- 林嘉琪 (2008)。「創造思考教學法」對國中生創造力、寫作能力及寫作興趣之影響。國立台灣師範大學，台北。
- 洪幼玲 (2014)。薩提爾模式應用於作文教學之歷程研究。靜宜大學，台中。
- 洪翊珺 (2016)。烏龜與烏鴉——以「同理心」為主題之繪本創作研究。國立台中教育大學，台中。
- 范麗超 (2012)。運用繪本教學增進國小低年級學生同理心之行動研究。國立台南大學，台南。
- 唐淑華 (2004)。情意教學——故事討論取向。心理出版社，台北。
- 徐曉放 (2014)。情感教育融入抒情散文寫作教學之研究。國立臺中教育大學，台中。

- 涂馨尹(2016)。國中教育會考寫作測驗試題與精熟樣卷分析。國立彰化師範大學，彰化。
- 國中教育會考推動工作委員會(民 112 年)：寫作測驗評分規準。取自：
<https://cap.rcpet.edu.tw/exam3-1.html>
- 康宜淳(2017)。同理心教育之繪本創作。國立臺灣科技大學，台北。
- 張慧如(2017)。運用繪本教學提升幼兒同理心行為之行動研究。國立臺北教育大學，台北。
- 教育部(2003)。創造力教育白皮書。臺北：教育部。
- 教育部(2021)，十二年國民基本教育課程綱要。臺北：教育部。
- 陳瑋瑄(2017)。會考寫作測驗精熟樣卷研究—對應 108 新課綱國語文領域核心素養。國立臺灣師範大學，台北。
- 曾致仁(2019)。薩提爾成長模式應用於臺中市國民中小學師生互動之研究。國立中興大學，台中。
- 曾莉芳(2012)。情意教學課程方案對學生挫折容忍力之影響-以國小三年級學生為例。東海大學，台中。
- 曾晴(2020)。運用創作性戲劇提升國小二年級學童同理心之個案研究。國立臺灣藝術大學，新北。
- 程美芳(2018)。「六頂思考帽創意思考策略」融入英語多元文化教學對國中生創造性潛能、創造性傾向及情緒複雜度的提升效果之研究。國立臺灣師範大學，台北。
- 程景琳、廖小雯(2013)。「同理反應情境式量表」之編製與信效度檢驗。健康促進與衛生教育學報，(40)，69-95。
- 黃玉美(2011)。繪本運用於國小階段學童情意教學之研究。南華大學，嘉義。
- 黃詩婷(2017)。故事的共鳴：運用一人一故事劇場於國中生同理心與故事分享。國立台南大學，台南。
- 黃聲儀(2009)。以靜思語輔助國語科情意教學之研究。國立臺中教育大學，台中。
- 黃齡儀(2013)。運用繪本教學增進國小四年級學童同理心發展與人際關係之研究。樹德科技大學，高雄。
- 楊士朋(2019)。高中生創造力、寫作自我效能與情意寫作表現的相關性。國立台灣師範大學，台北。
- 楊婷雅(2015)。同理心融入創造思考教學與傳統教學法對提升同理心之效果比較。國立臺灣師範大學，台北。
- 葉杏芳(2020)。教育戲劇教學對發展國小六年級學生同理心之行動研究。國立台中教育大學，台中。
- 蔡佩錦(2012)。以情意教學增進國小高年級學生人際互動關係之行動研究~綜合活動學習領域為場域。台北市立教育大學，台北。

- 蔡孟容 (2017)。國中七年級學生同理心培育課程之成效研究。國立臺北教育大學，台北。
- 蔡念筑 (2021)。運用故事討論教學進行國小三年級學童同理心學習成效與影響之行動研究。國立政治大學，台北。
- 賴均雅 (2021)。影像融入國中國文教學之研究——以情意教學為例。國立高雄師範大學，高雄。
- 謝庭蓁 (2018)。「創造思考與情意教學」運用於高中歷史教學-以「羅馬共和政治」單元為例。國立台灣師範大學，台北。
- 鍾宇瑄 (2021)。覺察自身，發展素養力——以薩提爾模式探究一位國小媒體素養教育教師為例。臺北市立大學，台北。
- 鍾佳穎 (2014)。五月天歌曲應用於國中國文教學之研究——以寫作教學和情意教學為例。國立高雄師範大學，高雄。
- 鍾聖校 (2000)。情意溝通教學理論：從建構到實踐。五南出版，台北。
- 簡千容 (2013)。國小教師運用薩提爾模式之敘說研究。國立嘉義大學，嘉義。

貳、外文資料

- A.C. Bohart, D.J. Stipek (Eds.), Constructive and destructive behavior implications for family, school and society, *American Psychological Association, Washington, DC, USA (2001)*, pp. 61-86
- Abdolrezaipoor, P. (2013). The relationship between emotional intelligence and EFL learners' writing performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 331-339.
- Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D., & Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the "Basic Empathy Scale". *Journal of adolescence*, 32(2), 393-408.
- Albin, M. L., Benton, S. L., & Khrantsova, I. (1996). Individual differences in interest and narrative writing. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 305-324.
- Alloway, T. P., Copello, E., Loesch, M., Soares, C., Watkins, J., Miller, D., ... & Ray, S. (2016). Investigating the reliability and validity of the Multidimensional Emotional Empathy Scale. *Measurement*, 90, 438-442.

- Anastácio, S., Vagos, P., Nobre-Lima, L., Rijo, D., & Jolliffe, D. (2016). The Portuguese version of the Basic Empathy Scale (BES): Dimensionality and measurement invariance in a community adolescent sample. *European Journal of Developmental Psychology, 13*(5), 614-623.
- Andreoni, J., & Rao, J. M. (2011). The power of asking: How communication affects selfishness, empathy, and altruism. *Journal of public economics, 95*(7-8), 513-520.
- Bagby, R. M., Parker, J. D., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale—I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of psychosomatic research, 38*(1), 23-32.
- Banmen, J. (2002). The Satir model: Yesterday and today. *Contemporary Family Therapy, 24*(1), 7-22.
- Batson, C. D., Fultz, J., & Schoenrade, P. A. (1987). Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality, 55*, 19–39.
- Beck, M., & Libert, B. (2017). The rise of AI makes emotional intelligence more important. *Harvard Business Review, 15*, 1-5.
- Berrios, R. (2019). What is complex/emotional about emotional complexity?. *Frontiers in psychology, 10*, 1606.
- Brooke, R. (1988). Modeling a writer's identity: Reading and imitation in the writing classroom. *College composition and communication, 39*(1), 23-41.
- Brubacher, L. (2006). Integrating emotion-focused therapy with the Satir model. *Journal of marital and family therapy, 32*(2), 141-153.
- Burton, C. M., & King, L. A. (2004). The health benefits of writing about intensely positive experiences. *Journal of research in personality, 38*(2), 150-163.

- Cabedo-Peris, J., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., & Ortiz-Morán, M. (2021, December). Basic Empathy Scale: A systematic review and reliability generalization meta-analysis. *In Healthcare (Vol. 10, No. 1, p. 29)*. MDPI.
- Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental psychology*, 32(6), 988.
- Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion review*, 8(2), 144-153.
- D'Ambrosio, F., Olivier, M., Didon, D., & Besche, C. (2009). The basic empathy scale: A French validation of a measure of empathy in youth. *Personality and Individual Differences*, 46(2), 160-165.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113–126.
- Decety, J., & Michalska, K. J. (2010). Neurodevelopmental changes in the circuits underlying empathy and sympathy from childhood to adulthood. *Developmental Science*, 13(6), 886–899.
- Eberle, R. F. (1972). Developing imagination through scamper. *Journal of Creative Behavior*.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology Vol. 3: Social, emotional and personality development* (pp. 646–718).
- Eragamreddy, N. (2013). Teaching creative thinking skills. *International Journal of english language & translation studies*, 1(2), 124-145.

- Feldman Barrett, L., & Russell, J. A. (1998). Independence and bipolarity in the structure of current affect. *Journal of personality and social psychology*, 74(4), 967.
- Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of consulting and clinical psychology*, 43(4), 522.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). *Emotional intelligence in education*.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. *The social neuroscience of empathy*, 85(98).
- Geer, J. H., Estupinan, L. A., & Manguno-Mire, G. M. (2000). Empathy, social skills, and other relevant cognitive processes in rapists and child molesters. *Aggression and Violent Behavior*, 5, 99–126.
- Geher, G., Betancourt, K., & Jewell, O. (2017). The link between emotional intelligence and creativity. *Imagination, Cognition and Personality*, 37(1), 5-22.
- Guilford, J. P. (1956). *The structure of intellect*. *Psychological bulletin*, 53(4), 267.
- Hamann, S., & Canli, T. (2004). Individual differences in emotion processing. *Current opinion in neurobiology*, 14(2), 233-238.
- Haselden, P. G. (2003). Use of affinity diagrams as instructional tools in inclusive classrooms. *Preventing School Failure*, 47(4), 187-189.
- Hogan, R. (1969). *Development of an empathy scale*. *Journal of consulting and clinical psychology*, 33(3), 307.
- Horng, J. S., Hong, J. C., ChanLin, L. J., Chang, S. H., & Chu, H. C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29(4), 352-358.

- Idek, M. (2016). Measuring the application of SCAMPER technique in facilitating creative and critical thinking in composing short stories and poems. *Malaysian Journal of Higher Order Thinking Skills in Education*, 2, 30-53.
- IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29(4), 589-611.
- Kang, S. M., & Shaver, P. R. (2004). Individual differences in emotional complexity: Their psychological implications. *Journal of personality*, 72(4), 687-726.
- Kang, S. M., & Shaver, P. R. (2004). Individual differences in emotional complexity: Their psychological implications. *Journal of personality*, 72(4), 687-726.
- Lam, T. C. M., Kolomitro, K., & Alamparambil, F. C. (2011). Empathy training: Methods, evaluation practices, and validity. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 7(16), 162-200.
- Leake, E. (2016). Writing Pedagogies of Empathy: As Rhetoric and Disposition. *In Composition Forum (Vol. 34)*. Association of Teachers of Advanced Composition.
- Lim, S. J., & Park, E. Y. (2013). Changes in communication and relationship pattern for undergraduate nursing students after 'Satir communication education'. *The Journal of Korean academic society of nursing education*, 19(2), 151-162.
- Lindquist, K. A., & Barrett, L. F. (2008). *Emotional complexity*.
- Majid, D. A., Tan, A. G., & Soh, K. C. (2003). Enhancing children's creativity: An exploratory study on using the Internet and SCAMPER as creative writing tools. *Korean Journal of Thinking and Problem Solving*, 13(2), 67-82.

- Malatesta, C. Z., Izard, C. E., Culver, C., & Nicolich, M. (1987). Emotion communication skills in young, middle-aged, and older women. *Psychology and Aging, 2*(2), 193.
- Mar, R. A., Oatley, K., Djikic, M., & Mullin, J. (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition & emotion, 25*(5), 818-833.
- Marcos, R. I. S., Fernández, V. L., González, M. T. D., & Phillips-Silver, J. (2020). Promoting children's creative thinking through reading and writing in a cooperative learning classroom. *Thinking Skills and Creativity, 36*, 100663.
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American psychologist, 52*(5), 509.
- McCurrie, M. (2020). Taking Another Look at Empathy: Teaching Writing Now. *Journal of Teaching Writing, 35*(2), 1-24.
- Olderbak, S., & Wilhelm, O. (2017). Emotion perception and empathy: An individual differences test of relations. *Emotion, 17*(7), 1092.
- Ong, A. D., Zautra, A. J., & Finan, P. H. (2017). Inter-and intra-individual variation in emotional complexity: Methodological considerations and theoretical implications. *Current opinion in behavioral sciences, 15*, 22-26.
- Quoidbach, J., Gruber, J., Mikolajczak, M., Kogan, A., Kotsou, I., & Norton, M. I. (2014). Emodiversity and the emotional ecosystem. *Journal of experimental psychology: General, 143*(6), 2057.
- Richburg, M., & Fletcher, T. (2002). Emotional intelligence: Directing a child's emotional education. *Child Study Journal, 32*(1), 31-38.

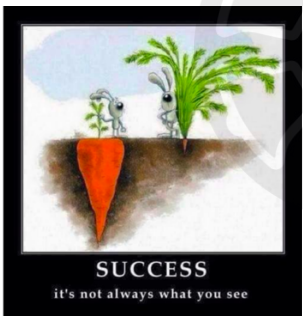
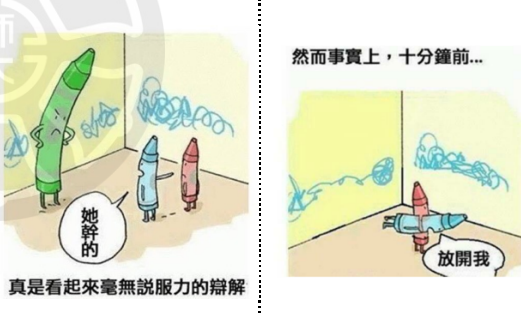
- Ritchie, S. J., Luciano, M., Hansell, N. K., Wright, M. J., & Bates, T. C. (2013). The relationship of reading ability to creativity: Positive, not negative associations. *Learning and Individual Differences, 26*, 171-176.
- Shapiro, L. E. (1998). *How to raise a child with a high EQ: A parent's guide to emotional intelligence*, New York: Harper Collins.
- Singer, T., & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1156*, 81-96.
- Sternberg, R. J. (2006). *The nature of creativity. Creativity research journal, 18(1)*, 87.
- Stetson, E. A., Hurley, A. M., & Miller, G. E. (2003). Can universal affective education programs be used to promote empathy in elementary aged children? A review of five curricula. *Journal of Character Education, 1(2)*, 129.
- Taylor, G. J. (1984). Alexithymia: concept, measurement, and implications for treatment. *The American journal of psychiatry*.
- Thompson, E. R. (2007). Development and validation of an internationally reliable short-form of the positive and negative affect schedule (PANAS). *Journal of cross-cultural psychology, 38(2)*, 227-242.
- Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking skills and creativity, 7(1)*, 38-47.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology, 54(6)*, 1063.
- Wessman, A. E., & Ricks, D. F. (1966). *Mood and personality*.
- Wing, J. F., Schutte, N. S., & Byrne, B. (2006). The effect of positive writing on emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of Clinical Psychology, 62(10)*, 1291-1302.

- Wolfradt, U., & Pretz, J. E. (2001). Individual differences in creativity: Personality, story writing, and hobbies. *European journal of personality*, 15(4), 297-310.
- Zedelius, C. M., Mills, C., & Schooler, J. W. (2019). Beyond subjective judgments: Predicting evaluations of creative writing from computational linguistic features. *Behavior research methods*, 51, 879-894.



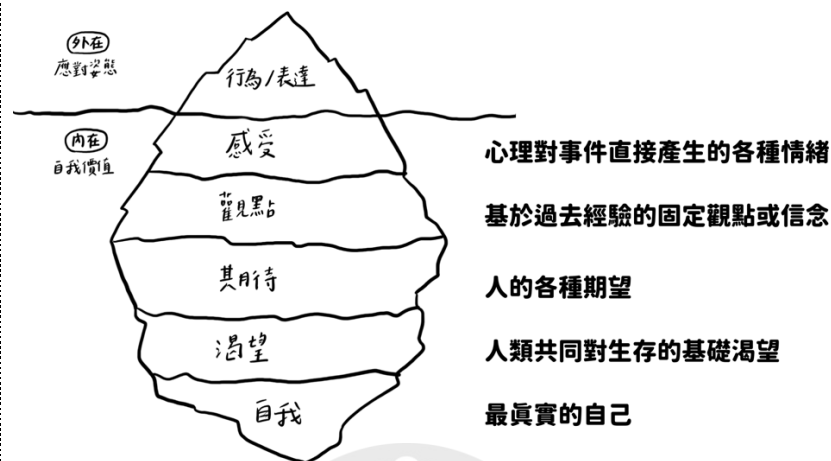
附錄

附錄一 薩提爾模式融入作文教學之實驗組課程設計

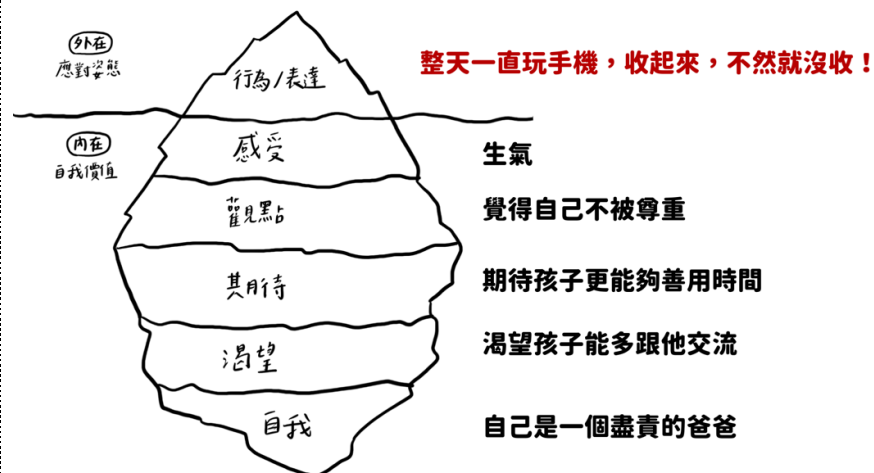
班級	210	教學模式	薩提爾
學習內容：（一）開啟冰山之門			
● 引起動機：課程，從一個故事開始..... ● 只看表象的危險故事： ● 「在一個夜黑風高的夜晚，男人要出門工作，家裡待著他剛出生的孩子和老婆。男人交代家裡的狗狗：要好好保護我的妻兒，便離開了家門。隔天，男人回家時，還沒打開家門就聽到妻兒淒厲的尖叫聲，男人驚慌的打開家門，看見狗狗滿嘴鮮血前來迎接他，男人沒多想，一氣之下拿起手邊的棍棒把狗狗打死了，他以為狗狗傷害了他的家人。傷心欲絕的他把狗狗丟到門外，進屋卻看間妻子抱著嬰兒蜷縮在角落發抖，客廳躺著一名男性，身上佈滿了傷口，流著鮮血.....。」發生了什麼事？ ● 和學生討論故事的後續，只透過表象判斷事情原委是否會忽略真相？並用幾張圖片加以說明：			
			
① 誰得到了大的胡蘿蔔？		② 真正的兇手	
			
③ 光鮮亮麗的我		④ 冰山之下	

● 發展活動：冰山理論是什麼？

- 介紹冰山理論及模型
 - 以冰山的照片說明「冰山一角」的由來
 - 簡介薩提爾的冰山模型



- 生活中常見的故事：
 - 孩子在餐桌上一直玩手機。爸爸提醒孩子：「整天玩沒營養的手機，收起來！不然我就沒收了！」
 - 詢問孩子：你曾在生活中遇過類似的指責嗎？你聽到這樣的話會不會生氣？你會怎麼做？
 - 以冰山模型探討行為背後真正的想法



外在
應對姿態

行為/表達

整天一直玩手機，收起來，不然就沒收！

行為背後真正的想法

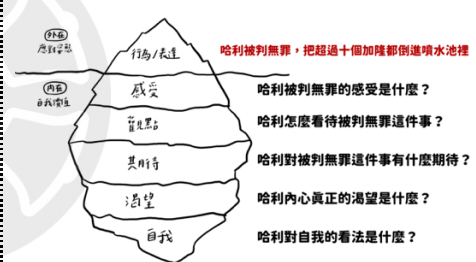


自我

自己是一個盡責的爸爸

● 綜合活動：哈利的心情

- 以哈利波特節錄〈聽審會〉之文本探索主角內心的冰山。故事內容大致如下：在「麻瓜世界」使用魔法是犯法的。哈利不小心觸犯這條法律，因次需要出席聽審會。在聽審會前、後，文章中詳細描述了哈利的心情變化。課堂討論主要聚焦在，哈利在聽審會做出判決之後，他的情緒背後是否隱藏了其他意涵？



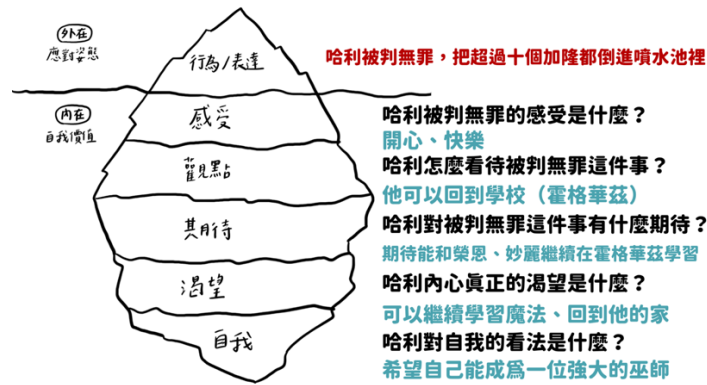
- 以電影片段作為引導，和學生討論哈利從小的經歷（家庭、朋友、師長間的關係），近二討論他行為背後的冰山。



哈利在進到霍格華茲前的家庭，對他而言是冷漠、不被重視的



哈利在進到霍格華茲後，是他第一次感受到「家」的感覺



討論行為背後可能的冰山。在了解這個角色之後，可以發現哈利被判無罪的喜悅不僅僅是因為他不會被處罰，而是能夠回到對他而言像「家」的地方，甚至能更加茁壯、強大，打敗殺害哈利父母的黑巫師。

在冰山探索之前……

我在聽審會被宣判無罪，好開心啊！

在冰山探索之後……

聽審會結束了……，哈利心想，比起早上的愁雲慘霧，現在的心情真是轉悲為喜、樂不可支！其實比起無罪，我更在乎我能不能回學校和榮恩、妙麗一起學習魔法，如果我被宣判有罪的話，我就不能回到霍格華茲，而那裡對我來說就像一個家的存在啊！況且，若我沒辦法回學校，我要如何成為一位強大的魔法師，打敗佛地魔呢？

- 哈利在聽審會結束後的感受為題，書寫短文

探索冰山——冰山大解謎

圖解： 圖解： 圖解：

●冰山模型 ●感受 ●期待 ●渴望 ●自我

●總結闡述 ●請利用你在冰山探索的發現，簡述哈利在聽審會結束後的心情。

期待朋友 期待能和榮恩、妙麗繼續在霍格華茲學習

回到霍格華茲(像家) 可以繼續學習魔法、回到他的家

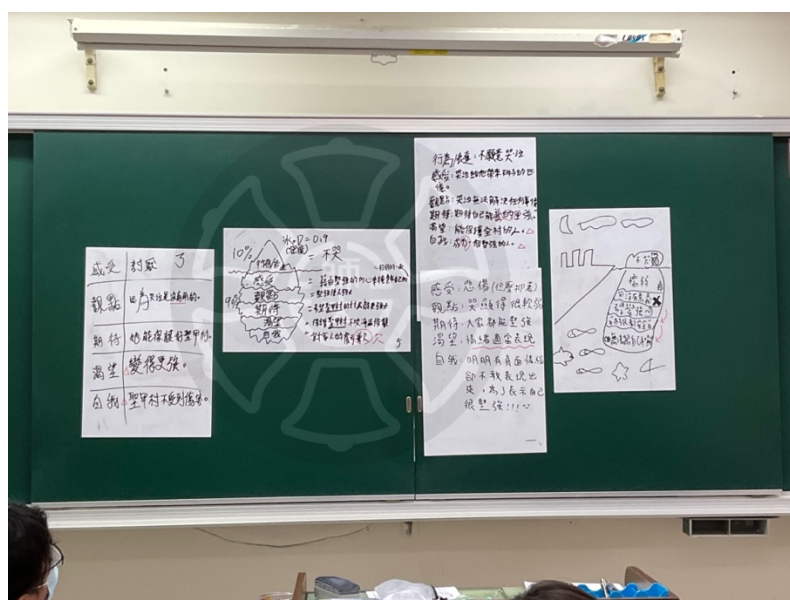
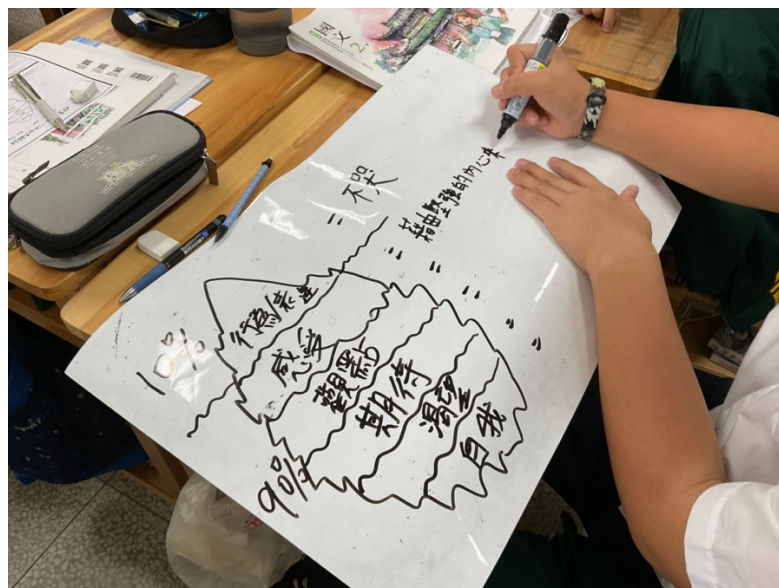
自我 希望自己能成為一位強大的巫師

●總結闡述●請利用你在冰山探索的發現，簡述哈利在聽審會結束後的心情。

在出於聽審的宣判中，哈利感到的是「無罪」，哈利聽了之後，心裡重慶，他終於可以回到他的家「霍格華茲」，淚珠在眼角打轉，但並沒有流下來，因為他告訴自己，必須堅強，才能打敗佛地魔，要成為強大的巫師，還沒有到霍格華茲，哈利就迫不及待的想見到自己的好友，心花怒放的神情都寫在臉上，能夠回到朋友身邊，和他們一起學習，真是值得慶祝。

閱讀 閱讀

班級	210	教學模式	薩提爾
學習內容：（二）〈聖甲村的眼淚〉			
（上週有先派作業：請學生閱讀《聖甲村的眼淚》、寫下自己哭泣的經驗，並畫下主角的圖像。） ● 引起動機： - 故事回顧：《聖甲村的眼淚》 - 分享同學們畫的主角圖像，透過角色特徵、情節摹景，了解同學對故事的了解程度，並帶入對故事情境的想像，複習情節內容。			
			
● 發展活動 - 回顧冰山理論及模型， - 分組討論關於書中主角雷娜行為底下的冰山 - 分享與討論			



● 綜合活動

- 回顧自己寫下曾經哭泣的經驗，探索自己的冰山
- 完成學習單（回家作業）

和自己的對話~秘密獨白

(以下內容可以純為心情抒發，內容保密)



Q1 你是否有過「不敢哭」，逼自己「忍住不哭」的經驗？

Yes→前往 Q2

No→前往 Q3

Q2 請描述：

①發生了什麼事？②你的心情感受如何？③為什麼想哭？在什麼狀況（場景、情景）下？④為什麼必須忍住不哭？

Q3 你最近一次哭泣的經驗是什麼？

請描述：①發生了什麼事？②你的心情感受如何？③為什麼想哭？④在什麼狀況（場景、情景）下哭的？

▼秘密獨白（請至少寫 150 字）

探索冰山~



聖甲村的眼淚·與·我的眼淚



班級：... 座號：... 姓名：...

-----請將你畫的圖像剪下來，浮貼於此-----

-----請將雷娜的冰山剪下來，浮貼於此-----

-----請你的秘密獨白剪下來，浮貼於此-----

班級	210	教學模式	薩提爾
學習內容：（三）〈聖甲村的眼淚〉續			
（延續上週〈聖甲村的眼淚〉請學生寫下自己曾經哭泣的經驗）			
● 引起動機： • 故事回顧：《聖甲村的眼淚》、雷娜的冰山 ● 發展活動 • 分享教師最近一次哭泣的經驗，並分享背後的感受與期待：因為寫論文壓力大，我的感受是什麼？背後的期待是什麼？因為獨自到異鄉工作，我的感受是什麼？背後的期待是什麼？ • 分享與討論同學們在上週作業所寫下自己曾經哭泣的經驗 • 大致分類同學們哭泣的原因，並試著分享更深層的感受與期待。有一位女同學主動分享，最近一次哭是因為爸爸拿她和別人做比較，稱讚對方成績好、品性好，並對她說：「你有什麼好的？」全班聽了這個例子後，很有共鳴，紛紛分享了類似的經驗。 • 在大家一陣抱怨後，我們開始探索這句話背後的感觉和期待，父親可能是難受的、失望的，或許他期望子女能更加優秀，不僅是希望子女好，也希望自己的話能對子女有所幫助，只是用了不合適的方式表達。			

探索冰山~

聖甲村的眼淚 與 我的眼淚

語言
語言

看了我也好難過喔！從小我也很希望能得到父母的認同
當水落石出時，會覺得 整個世界都崩潰了！
不知道爸爸那句 話背後，是否有三
山底下的深義？
希望這座山能夠找到 到自己擅長的事，先喜歡自己，
並為自己感到驕傲起見，才可能有人也會看見心：

渴望
情緒能適當表現

自我
對家人的愧疚

我的心裡起了一種從來沒有的難過，一下子就哭了，因為覺得
對不起，很愧疚，但又很無力，不知道是怎麼了！覺得很委屈，
對當時用山上國語對我來說，打擊的很大，回到家之後，我進房門，
門一關起來，淚水就像決堤一樣，瞬間就掉下來了，但還覺得很委屈，因為媽媽
說：「但我對你真的很嚴厲，還是願意聽到了，也很愛我，你覺得我
說一句話就那麼傷心，很不知所措，我趕緊把眼淚擦掉，什麼也不管，
繼續工作，好多事情，整個人都很煩，覺得很衝動，為什麼山上國中那麼
會因為成績那麼多矛盾，明明本來感情很好的，到現在對我的態度是沒有關係，
心裡越發地煩，只覺得後來是受到唾棄的，到現在對我的態度是沒有關係，
一想到心裡還是會很難受，而現在的我跟爸爸的關係，我媽說，可以讓
是對的，也因為這些事，我對我爸爸都有點害怕，覺得他，我也
有什麼安全感，說實在的，其實真的很難對不起他們。」

自我

想要成為讓爸爸感到驕傲的孩子

探索冰山~

聖甲村的眼淚 與 我的眼淚

語言
語言



自己已變得更大 可以理解爸爸的心痛，無法表達出自己
真實的內心，在真實的十分痛苦，
情緒適當表現

對家人的愧疚 人不可能永遠堅強

我從小就是一個很愛哭的孩子，我現在在用電腦
又或是電腦！反正我也不想拿手機，我可不希望科技的女兒，
重點是，年紀比我小6歲，的弟弟有手機，不覺得怪嗎？我不是
嫉妒，只是覺得有些不公平而以，我認為我是無助，
的，只希望別人展現自己軟弱的一面。

▼根據冰山的指
在此處，讓你的

這並不是完全因為我不大的運動量我才決定不哭，因為，
冰山讓我想到之前做過的事情，卻想回一句：「你怎麼哭呢？
我才不哭，吧？」，父母吵架我笑了出來，結果卻被罵：「你怎麼
哭我們吵架的，哭什麼！」，所以我以後用筆，將我所想的一切
寫下來，解決問題，又或是來信，所以哭什麼？不哭，這是現在
我手下的書，也因為我，除了年齡之外，我還知道哭什麼？
冰山，這座山，這座山，這座山，這座山，這座山，這座山，這座山，
哭什麼？不哭，不哭，不哭，不哭，不哭，不哭，不哭，不哭，
最後有一天，我終於知道正確哭什麼？
好珍貴的思考過程！

對自己

這是我對這件事的意義

物理課

物理課

物理課

物理課

物理課

物理課

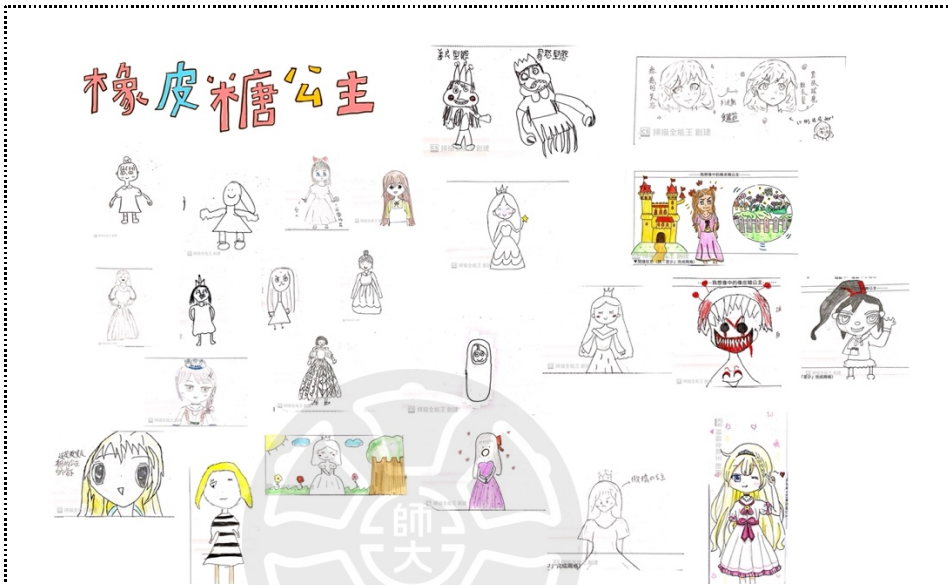
物理課

物理課

透過學生的書寫可發現：學生和雷娜一樣，認為「哭」是軟弱的表現，而透過冰山的練習，使他想起小時候父母曾對她說過：「妳有資格哭嗎？我才想哭吧！」；「都是你害我們吵架的，哭什麼？」久而久之，就更不願意將抒發自己的情緒，認為哭是不好的、懦弱的。

- 綜合活動：短文書寫、完成學習單



班級	210	教學模式	薩提爾															
學習內容：（四）〈橡皮糖公主〉																		
（上週有先派作業：請學生閱讀《橡皮糖公主》、寫下故事所引發的經驗聯想）																		
● 引起動機：																		
● 故事回顧：《橡皮糖公主》																		
● 分享同學們畫的主角圖像，透過角色特徵、情節摹景，了解同學對故事的了解程度，並帶入對故事情境的想像，複習情節內容。																		
																		
● 發展活動																		
● 課前作業有邀請學生將故事中較有印象的對話書寫下來，並說明這句話為什麼讓自己印象深刻？讓自己聯想到生活中的哪些事情？																		
● 學生印象深刻的句子幾乎的和「愛」有關，聯想到的經驗也都是和身邊家人、朋友的摩擦有關。																		
▼閱讀反思（請「至少」完成兩格） <table><tr><th>編號</th><th>用螢光筆畫起來的地方（摘要）</th><th>請說明為什麼這句話讓你有感觸？使你想起什麼事？</th></tr><tr><td>範例</td><td>「你不愛我，你從來都不愛我，你心疼橡皮糖花園比我多，你愛你的大臣和宮女比我多，你捨不得你的王國比我多，我是個沒人要的公主。」</td><td>讓我想起當爸爸媽媽不買給我喜歡的東西時，我也會有這樣的感受。某一次，我很想要一雙限量的球鞋，我一直跟爸爸媽媽說，他們卻總是敷衍的帶過。這讓我感覺自己不重要。 有時候先但自己不代表前了</td></tr><tr><td>①</td><td>「你不愛我，你從來都不愛我，你心疼橡皮糖花園比我多，你愛你的大臣和宮女比我多，你捨不得你的王國比我多，我是個沒人要的公主。」</td><td>讓我想起每次跟媽媽吵架，她也很生氣可是我覺得我沒有錯所以一直不讓步的時候，她就會越來越生氣，丟下這句話後，最嚴重是一個禮拜後才跟我講話。</td></tr><tr><td>②</td><td>「人做錯事，應該要學著好好去面對，而不是逃避，你這麼晚會跑到老房子來，是不是也在逃避什麼呢？」</td><td>第一次段考數學成績是由史以來所有科目最低分的一次，但前一天補習班的考卷99老師說那邊學生最高的，隔天段考的成績差超多，讓我不知道怎麼面對補習班老師。</td></tr><tr><td>③</td><td>「你不是感覺沒有人愛你，不代表你從來不被人家愛著。」</td><td>有時候在跟幾個朋友吵完架或跟家人吵完架會覺得他們剛剛說那些話是不是之前就說過了他們是不是之前就討厭我了。等冷靜後好好思考才會發現如果不愛我，就直接把我丟在一旁就好，幹嘛還浪費時間跟我吵架。沒必要！</td></tr></table>				編號	用螢光筆畫起來的地方（摘要）	請說明為什麼這句話讓你有感觸？使你想起什麼事？	範例	「你不愛我，你從來都不愛我，你心疼橡皮糖花園比我多，你愛你的大臣和宮女比我多，你捨不得你的王國比我多，我是個沒人要的公主。」	讓我想起當爸爸媽媽不買給我喜歡的東西時，我也會有這樣的感受。某一次，我很想要一雙限量的球鞋，我一直跟爸爸媽媽說，他們卻總是敷衍的帶過。這讓我感覺自己不重要。 有時候先但自己不代表前了	①	「你不愛我，你從來都不愛我，你心疼橡皮糖花園比我多，你愛你的大臣和宮女比我多，你捨不得你的王國比我多，我是個沒人要的公主。」	讓我想起每次跟媽媽吵架，她也很生氣可是我覺得我沒有錯所以一直不讓步的時候，她就會越來越生氣，丟下這句話後，最嚴重是一個禮拜後才跟我講話。	②	「人做錯事，應該要學著好好去面對，而不是逃避，你這麼晚會跑到老房子來，是不是也在逃避什麼呢？」	第一次段考數學成績是由史以來所有科目最低分的一次，但前一天補習班的考卷99老師說那邊學生最高的，隔天段考的成績差超多， 讓我不知道怎麼面對補習班老師。	③	「你不是感覺沒有人愛你，不代表你從來不被人家愛著。」	有時候在跟幾個朋友吵完架或跟家人吵完架會覺得他們剛剛說那些話是不是之前就說過了他們是不是之前就討厭我了。等冷靜後好好思考才會發現如果不愛我，就直接把我丟在一旁就好， 幹嘛還浪費時間跟我吵架。沒必要！
編號	用螢光筆畫起來的地方（摘要）	請說明為什麼這句話讓你有感觸？使你想起什麼事？																
範例	「你不愛我，你從來都不愛我，你心疼橡皮糖花園比我多，你愛你的大臣和宮女比我多，你捨不得你的王國比我多，我是個沒人要的公主。」	讓我想起當爸爸媽媽不買給我喜歡的東西時，我也會有這樣的感受。某一次，我很想要一雙限量的球鞋，我一直跟爸爸媽媽說，他們卻總是敷衍的帶過。這讓我感覺自己不重要。 有時候先但自己不代表前了																
①	「你不愛我，你從來都不愛我，你心疼橡皮糖花園比我多，你愛你的大臣和宮女比我多，你捨不得你的王國比我多，我是個沒人要的公主。」	讓我想起每次跟媽媽吵架，她也很生氣可是我覺得我沒有錯所以一直不讓步的時候，她就會越來越生氣，丟下這句話後，最嚴重是一個禮拜後才跟我講話。																
②	「人做錯事，應該要學著好好去面對，而不是逃避，你這麼晚會跑到老房子來，是不是也在逃避什麼呢？」	第一次段考數學成績是由史以來所有科目最低分的一次，但前一天補習班的考卷99老師說那邊學生最高的，隔天段考的成績差超多， 讓我不知道怎麼面對補習班老師。																
③	「你不是感覺沒有人愛你，不代表你從來不被人家愛著。」	有時候在跟幾個朋友吵完架或跟家人吵完架會覺得他們剛剛說那些話是不是之前就說過了他們是不是之前就討厭我了。等冷靜後好好思考才會發現如果不愛我，就直接把我丟在一旁就好， 幹嘛還浪費時間跟我吵架。沒必要！																

▼閱讀反思（請「至少」完成兩格）

編號	用螢光筆畫起來的地方(摘要)	請說明為什麼這句話讓你有感觸？使你想起什麼事？
範例	「你不愛我，你從來都不愛我，你心疼橡皮糖花園比我多，你愛你的大臣和宮女比我多，你捨不得你的王國比我多，我是個沒人要的公主。」	讓我想起當爸爸媽媽不買給我喜歡的東西時，我也會有這樣的感受。某一次，我很想要一雙限量的球鞋，我一直跟爸爸媽媽說，他們卻總是敷衍的帶過。這讓我感覺自己不重要。
①	「當然怕呀，所以才回來找你。」	聽到這句話，我是好氣憤的，因為我也曾被誣賴，而被愛的人狠狠丟棄那感覺不只氣憤，更多的，是失望。 朋友因占有欲強，在我和其它同學好時，並不會明講吃醋，而是在背後故意玩弄，一次是將物品的不見丟給了我，並這樣說：「爾後你別要了。」
②	「我好像曾經離愛很近，只是現在他們都離我很遠了。」	在失去朋友後，曾有段時間拒他人的好意，也曾有這種感受，覺得自己不可能擁有他人的愛，並不是由於對他人的不信任，而是對自己的不自信。 能注意到這點是很成熟，独立思考，希望前苗能多看到自己的優點。
③	「現在，你是否已經相信 在這個世界的某個角落依然存在 愛。」	這句話真的好暖，就像是將救生圈丟向溺水者，並自己爬上岸。我也曾將救生圈伸向溺水者，並用言語引導他自行爬上岸，為此，我還將自身經歷告訴他。一定有更多人會欣賞妳!!

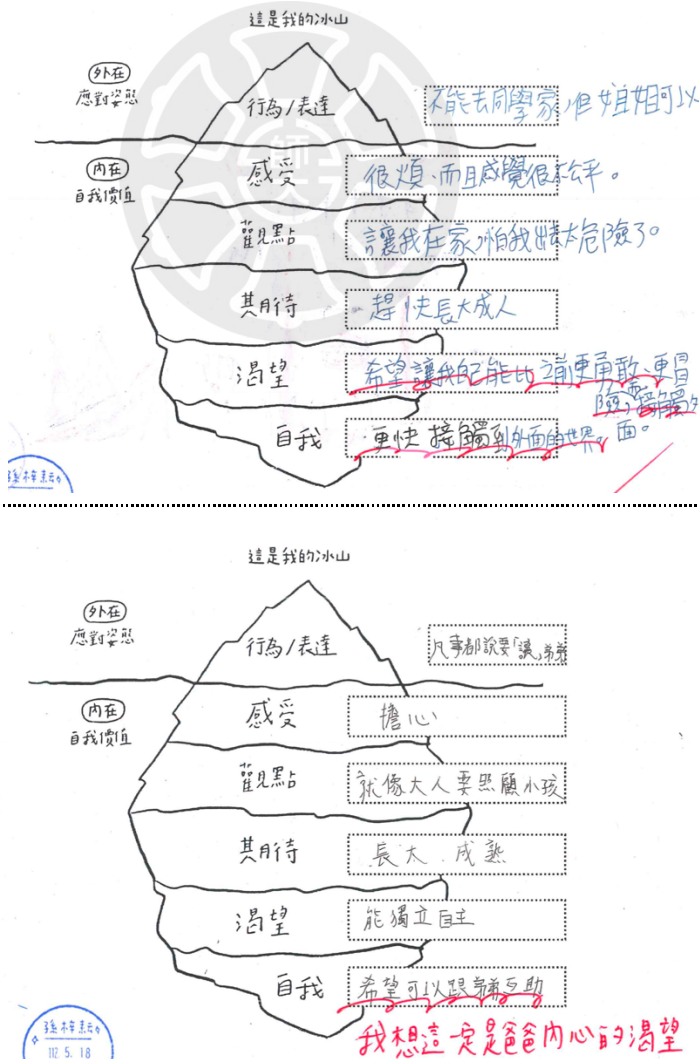
- 接著統計班上較有感的書中對話：「全世界的人都比我重要，我是沒人要的公主」、「早知道就不要生下你！」、「我好可憐，都沒有人愛我，他們說愛我，都是騙人的」這些是學生最常提到的話語，其實橡皮糖公主在故事中的遭遇，經常發生在生活當中。
- 進一步討論：「別人做出什麼事情時，會讓你感覺不被愛？」，讓學生自由發表與討論，並將大家的答案整理出來。

搜尋	
「玩手機有意義嗎？只會讓你的成績變差」	×
「補習都沒用，只會浪費我的錢而已」	×
分組討論的時候說出我的意見卻被打槍，之後就不敢說了	×
只問弟弟要吃什麼點心卻不問我	×
因為成績吵架，被說「你為什麼不去死一死」	×
因為我角膜炎老師要大家跟我少接觸	×
妹妹現在可以做的事情我以前都不能做	×
媽媽常在我寫功課的時候唸我罵我	×
媽媽常對我說「你是姊姊不會做榜樣嗎？」	×
媽媽硬要我每科都補習	×

爸爸不准我去同學家，可是姊姊都可以	×
爸爸說「哥哥做得比我多」跟我吵架還叫我出去，我就直接跑出門	×
爸爸載我去補習班一直說浪費時間又浪費錢，還一直摔東西	×
班上太多人遲到導致朝會時被生教罵了	×
覺得我沒有把壓歲錢存起來亂花掉了（其實沒有）	×
跟朋友分享日常生活但他們只有敷衍幾句甚至不回應	×
跟爸爸分享升學資訊，爸爸不想我讀高職大發脾氣	×
逃避讀書	×
逃避面對成績：「好啦我很可憐我很醜態度差成績又爛」	×
過年時大家都在玩只有我要幫忙煮菜	×

常跟父母因為成績而吵架「你有後悔把我生下來嗎？」	×
把我拿來跟幼稚園小孩比：「你是社會的敗類、廢物」	×
把我的成績拿來跟姊姊比較，還說：「你成績很爛以後怎麼可能過得很好」	×
把我的朋友搶走	×
朋友因為小事誤會我	×
永遠都要讓弟弟照顧弟弟	×
滑手機剛好被看到就一直說我不讀書	×
爸媽一直問我要買什麼（但家裡有經濟壓力為什麼沒錢不說硬要讓自己感覺很有錢）	×
爸爸不准我去同學家，可是姊姊都可以	×
爸爸說「哥哥做得比我多」跟我吵架還叫我出去，我就直接跑出門	×

- 分享與討論：請簡單將這些事件的發生過程用文字敘述下來。
- 綜合活動
- 完成學習單

班級	210	教學模式	薩提爾
學習內容：（五）〈橡皮糖公主〉續			
● 引起動機： • 回顧上週同學在學習單寫下的經驗 ● 發展活動 • 複習冰山理論，進一步引導學生思考，這個讓我生氣、感覺不被愛的經驗，背後可能隱藏著什麼觀點或期待？ • 學生的思考可分為兩個層面：一個是以自己的角度出發，覺察自己背後的感觉與渴望，如有一位學生寫到「父母偏心，只讓姊姊去同家」，經過自我覺察，他感受到自己的情緒是煩躁的，也了解自己對自己的期待應是希望自己能更有能力、更快接觸到外面的世界。而另一種，則是同理他人的心情，試著去解讀對方行為背後的想法，如有一位同學寫道：「反事都要讓弟弟」，但經過冰山的探索，能理解父母或許是希望自己能照顧弟弟、和弟弟有更多互動等。			
 The top diagram shows an iceberg with the title '這是我的冰山' (This is my iceberg). The visible part (above water) is labeled '行為/表達' (Behavior/Expression) with the text '不能去同學家，姐姐可以' (Can't go to classmates' home, sister can). The hidden part (below water) is divided into five layers: '感受' (Feeling) with '很煩，而且感覺很不公平' (Very annoying and feels very unfair); '觀點' (Beliefs) with '讓我在家怕我出太危險了' (Makes me afraid at home that I might be in too much danger); '期待' (Expectations) with '趕快長大人' (Grow up quickly); '渴望' (Desires) with '希望讓我更能向前勇敢，更冒險' (Hope I can be more brave and take more risks); and '自我' (Self) with '更快接觸到外面的世界' (Contact the outside world faster). The bottom diagram also has the title '這是我的冰山'. Its visible part is '行為/表達' with '凡事都讓弟弟' (Let brother do everything). The hidden part layers are: '感受' (Feeling) with '擔心' (Worried); '觀點' (Beliefs) with '就像大人要照顧小孩' (Like adults need to take care of children); '期待' (Expectations) with '長大，成熟' (Grow up, mature); '渴望' (Desires) with '能獨立自主' (Be independent); and '自我' (Self) with '希望可以跟弟弟互動' (Hope I can interact with brother) and a red note '我想這一定是爸爸內心的渴望' (I think this must be dad's inner desire).			

- 分享與討論
- 綜合活動
 - 以剛剛冰山的探索為思考主軸，用不同的觀點看待上次所寫下的經驗，並試著用文字描述出來。

▼根據冰山的指引，我挖掘到行為背後的真正感受和心情，請書寫在此處，讓你的描寫更加深入：

「玩手機有意義嗎？只會讓你成績變差。」每次讓我聽到這句話就很氣，但又很想哭，氣的是憑什麼這樣說我，想哭的是自卑。

或許她這些話令我覺得很煩躁，甚至我想直接把手機摔爛，但轉念一想，她也只是希望我將心思放在學習上，手機有玩到就好，或許她也想讓我陪陪她，不要一直玩手機。

很珍貴的發現



▼根據冰山的指引，我挖掘到行為背後的真正感受和心情，請書寫在此處，讓你的描寫更加深入：

有一次我在和爸爸說高職有關的事，但他一直不希望我讀高職，所以當下就直挺大發脾氣，可是我只是想和他分享升學的資訊，不理解為什麼要這樣，我直挺氣到跟他大戰快一個禮拜。

但在這次吵架後，認真想了想，其實爸爸的心情不單單是希望我讀高職的想法，而是他覺得我自己的能力太低了，不理解為什麼要那麼自卑，明明能力就不錯這樣的，他不希望我會和他一樣後悔當初的決定，希望我能再堅定一點，一定可以比他厲害的！

女子珍貴的想法轉變!!



▼根據冰山的指引，我挖掘到行為背後的真正感受和心情，請書寫在此處，讓你的描寫更加深入：

是最近發生的，當時十二點多(晚上)，準備去睡覺，媽媽就在討論要補什麼習，幾乎每科都補，可是我不想，但很晚了，不想吵醒她，所以很和平的聽完，就帶著怨念去睡覺，重點是她每天都講，超煩的。

她可能希望我能夠有好的未來，不要一直停留在原地，不向前，只好跟我討論補習，我想大概是因為她從小沒補習，也很遺憾沒上到大學，成績也沒有那麼高，這個經驗讓她覺得學業成績和升學的重要，所以一心想讓我們好，只好送我們去補習，更大一部分的原因，是自己沒辦法教我，因為她看不懂，所以不得已送我去補習，儘管花很多錢都願意。



我想一定是這樣的！

班級	210	教學模式	薩提爾
----	-----	------	-----

學習內容：（六）薩提爾實際運用練習

● 引起動機：

- 發下這學期第一次段考和第二次段考的作文，重新審視題目：〈在 OO 中，看見我的堅持〉、〈我想成為這樣的人物〉

● 發展活動

- 回顧冰山模型，並將步驟簡化至感受、觀點、渴望三個階段，請學生重新思考這兩個題目，訂定主題，利用冰山做思考延伸。
- 以冰山思考為主軸，重新改寫原作文的某一段落，或是新增一段。

● 綜合活動

- 完成作文改寫或續寫。

冰山探索與寫作運用

▼ 生活中未被探索的情緒

範例 堅持打籃球	範例 我想成為一名醫生	我想成為 一名律師
放鬆、自由	感動、信賴	尊敬
打籃球時能自己下決定	救人一命是偉大的使命	幫助他人心情會好
能成為一個能為自己負責、懂得團隊合作、且具有領導力的人	能在這個世界上為需要的人伸出援手，成為他們燈塔	能為這個世界多出一份心力。

※寫作就是重現你某一段生活經歷，當然也要重現你對這段經歷的看法

▼ 活動實際練習

■ 題目一：在○○中，看見我的堅持 ■ 題目二：我想成為這樣的人物

請思考你在這兩篇作文中（擇一）書寫了哪些經驗？在這些經驗中背後隱藏著哪些感受或觀點？（可參考冰山）再利用我們上課學到的手法書寫成獨立的一段（或改寫某一段），加進作文裡。

改寫第二段：

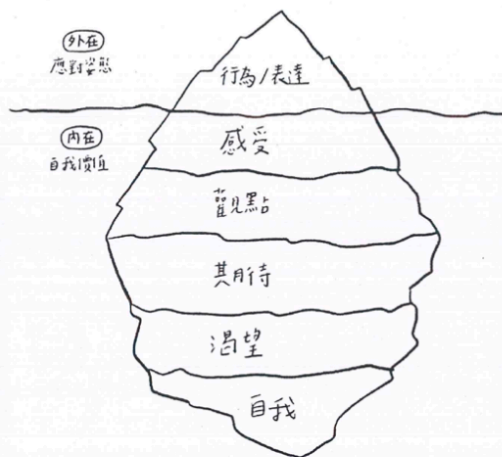
到了國小四、五年級，上社會課時老師給我們看了一篇新聞報導，原來在許多國家有著童工的問題，跟我們現在的年齡差不多，那時社會老師說，類似很多的不公平待遇，可以透過律師來幫我們，利用法律讓我們得到應有的享受。律師利用口才，讓社會受到公平至的陽光照拂，而我想要當社會的太陽，所以我每天養成閱讀一篇又一篇的習慣，假日去圖書館讀書，充實自我，得到更多知識，平時訓練口才和臺風，使自己有氣場。未來如果夢想成真，有人委託，那一刻，心會覺得被人信賴，尊嚴的美好，幫助他人心情會更好，能為這個世界多出一份心力。

★
託

冰山探索與寫作運用



▼生活中未被探索的情緒



範例 堅持打籃球	範例 我想成為一名醫生	堅持打排球
放鬆、自由	感動、信賴	自己進步
打籃球時能自己下決定	救人一命是偉大的使命	能為自己的失敗負責
能成為一個能為自己負責、懂得團隊合作，且具有領導力的人	能在這個世界上為需要的人伸出援手，成為他們燈塔	成為一個有責任感、能配合他人的核心人物。

※寫作就是重現你某一段生活經歷，當然也要重現情緒和觀點！※

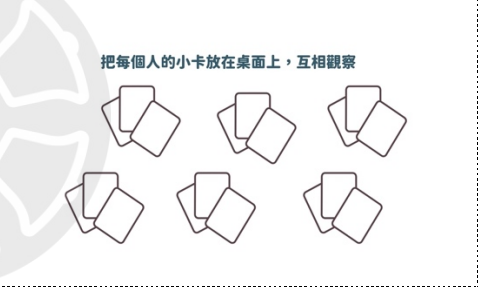
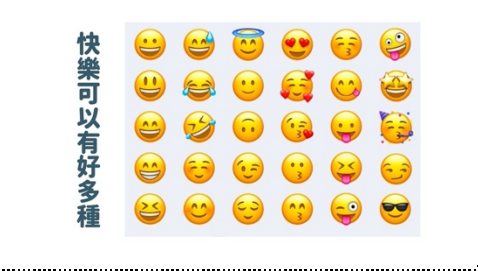
▼情緒實際書寫練習

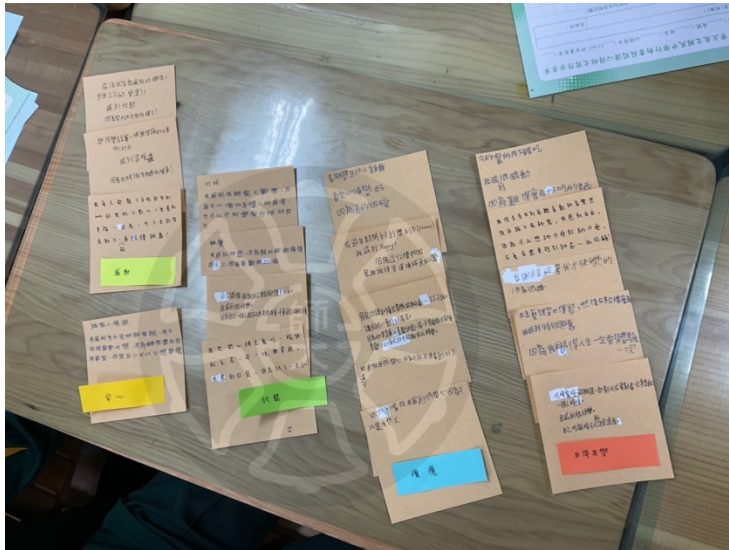
■ 題目一：在○○中，看見我的堅持 ■ 題目二：我想成為這樣的人物

請思考你在這兩篇作文中（擇一）書寫了哪些經驗？在這些經驗中背後隱藏著哪些感受或觀點？（可參考冰山）再利用我們上課學到的手法書寫成獨立的一段（或改寫某一段），加進作文裡。

在賽場上出現了致命的失誤，難免會有自責的感覺，但在我心中卻是成為了一種使我前進的動力，一心只想著如何彌補之前所犯下的失誤，那顆燃燒著熱血的心早已無法停止想報復的欲望，來回幾球後，終於等到了一個絕佳的機會，內心的激動有如萬馬奔騰般，「就是這球了！不！在我腦海裡飄盪著，「給我！此時我不斷向著隊員大喊，當球出去的一瞬間，時間彷彿慢下來了，身旁聲音也已經聽不見了，越過有如銅牆鐵壁般高大的攔網後，等待我的是一片如雲層之上的視野，我使力一揮，「啪」有效得分，我內心雀躍不已，內心的自責也如釋重負般消失，「我是做得到的，當下我感覺我進步了，而這份感覺也成為我堅持的原因。」

附錄二 創造思考融入作文教學之實驗組課程設計

班級	209	教學模式	創造思考
學習內容：（一）生活中的喜（KJ法）			
● 引起動機： • 以開心小精靈開場 • 分享關於「喜」的梗圖 • 互相分享近期讓我感到開心的事 ● 發展活動 • 以情緒卡介紹「喜」的情緒也可以區分為很多種類型			
 一個人拿三張小卡  請在小卡上寫下三件「近期讓我感受到『喜』的事件」 書寫指南 先寫客觀描述（發生了什麼事情） 再寫主觀想法（我的感受與心情） ▼架構參考： ①描述發生了什麼事..... ②我感到..... ③因為..... 把每個人的小卡放在桌面上，互相觀察  分類：把類似的情緒主題放在同一堆  並命名此分類 並命名此分類 並命名此分類 快樂可以有好多種 			
• 分組進行活動，在小卡上寫下本週內讓你感到「開心」的事件 x3 • 以小組為單位，分類這些開心的事件 • 寫下各分類的標題			



- 綜合活動
 - 分享與討論
 - 以「喜」的感受為題，書寫短文



創意思考之情緒寶盒——小(喜)★!!



【生活中的喜】

▼關於「喜」的事件聯想：請將你的三張快樂情緒卡貼在這裡（可浮貼，左右重疊）

昨天，歷史學習單被歷史老師讚美與褒獎，我感到非常欣慰，因為剛剛被美女老師數落考得不好，有種雨過天青之感，且努力終於有了收穫。

三月16日生日時收到許多祝福與生日禮物，我感到相當愉悅，因為那是我從出生到現在第一次收到這麼豐厚的禮物。

雖然自己段考考得不好，但是聽到哥哥對於自己大多數的科目皆很滿意，我感到發自內心的快樂，因為哥哥能夠進入自己發揮完全實力的地方，我自得其樂。

▼關於「喜」的事件分類：

我們這組	
取笑	
滿足	

司的分類
期待
感動
自由

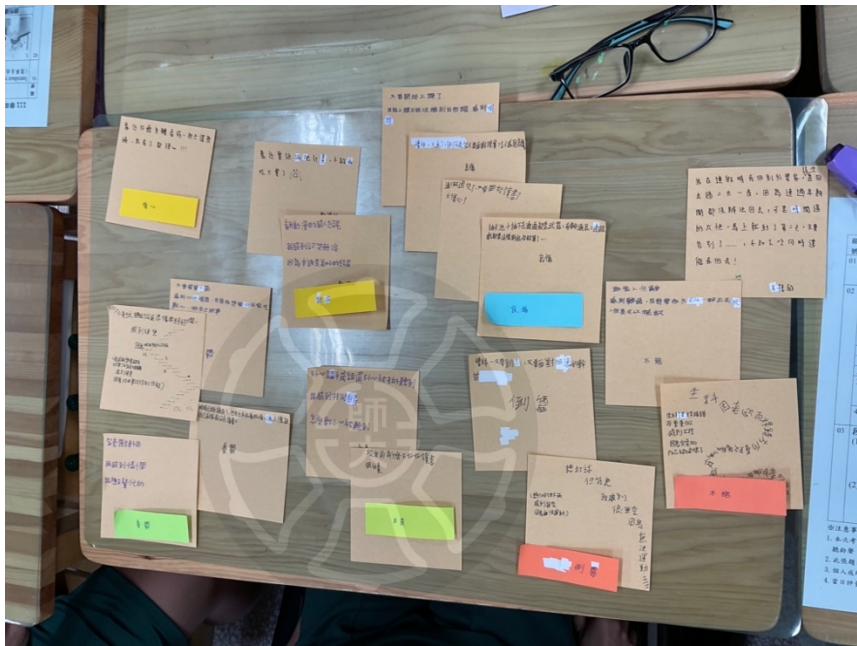
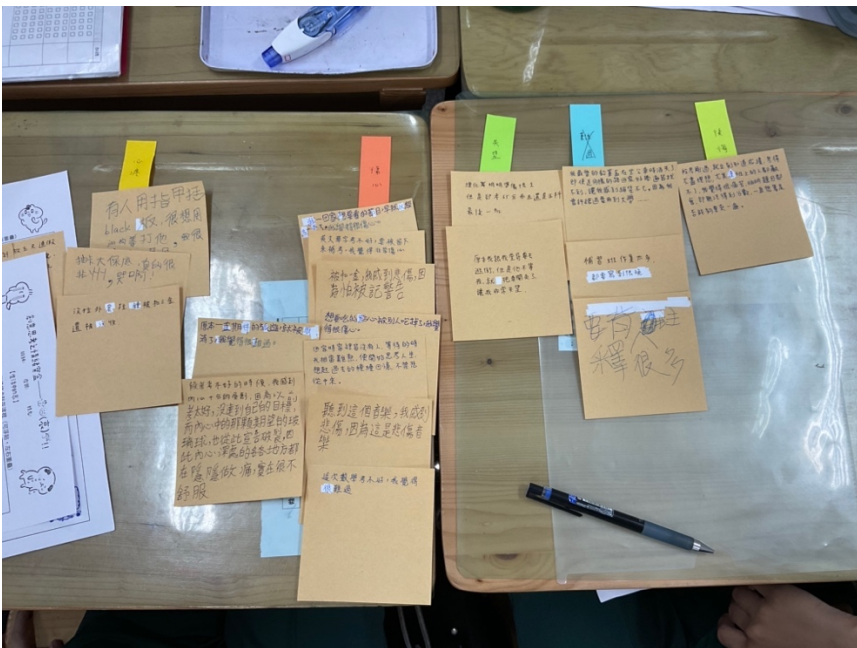
▼關於我的「喜」：請以「喜」為主題，在下方寫出150字左右的短文。

人生痛苦的事太多，但總是有些會從生活煩瑣中擠出來，湧現出來，每一滴都是如此，我總是喜歡。

就在不久前的星期四，歷史課之前被美女老師數落本週段考考得不如其它班，心如泥過泥水一般。歷史課時，老師突然宣布要頒布上次所做的歷史學習單得獎名單，由低到高依次是銅、白銀、黃金、鑽石。原本高亢的情緒因無一個與自己相符的名字而漸漸轉為失落，最後老師宣布還有最高級的「星耀獎」大聲念出了我的名字——子萱！立刻響起如雷的拍手聲與歡呼聲，那一刻，像有幾顆巨大的淚珠在眼眶中打轉，我恨不得將時間停止，永遠沉醉在那微醺的瞬間，錨存在心中那微薄的浮雲上，永遠品嚐著那一刻擠出的甜美。

我不會忘記，因為我了解了一個經過天磨，苦盡甘來。

子萱做得好！他人的肯定的確是快樂的源泉。

班級	209	教學模式	創造思考
學習內容：（二）生活中的哀（KJ法）			
● 引起動機： • 分享關於「哀」的梗圖 • 互相分享近期讓我感到悲傷的事 ● 發展活動 • 複習上週進行活動的方式，在小卡上寫下本週內讓你感到「悲傷」的事件 x3 • 以小組為單位，分類這些悲傷的事件 • 寫下各分類的標題			
			
			

● 綜合活動

- 分享與討論
- 以「悲傷」的感受為題，書寫短文



創意思考之情緒寶盒——(哀)字!!



【生活中的哀】

▼關於「哀」的事件聯想：請將你的三張哀傷情緒卡貼在這裡（可浮貼，左右重疊）

- ① 最近看到一部電影
- ② 很悲傷
- ③ 因為主角很可憐

- ① 段考數學成績不理想
- ② 我感到非常傷心
- ③ 因為可能拿不到 A

- ① 爸爸和姐姐總是吵架
- ② 很擔心
- ③ 因為家庭氣氛越變越差

▼關於「哀」的事件分類

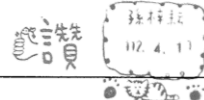
我們這組的分類		其他和我們不同的分類	
倒屢	憂鬱	心累	心疼
擔心	同情	後悔	不捨
感同身受	崩潰	失望	空虛

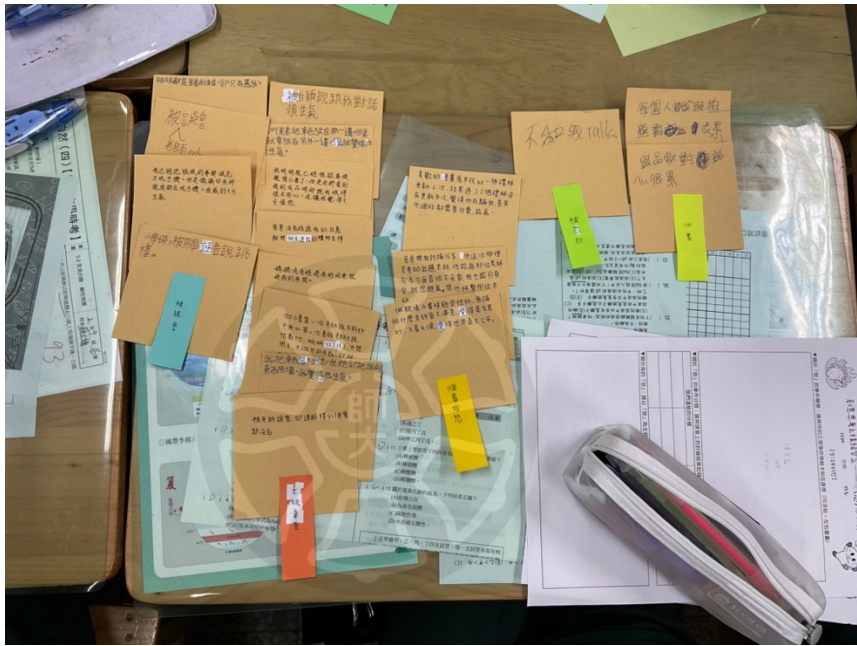
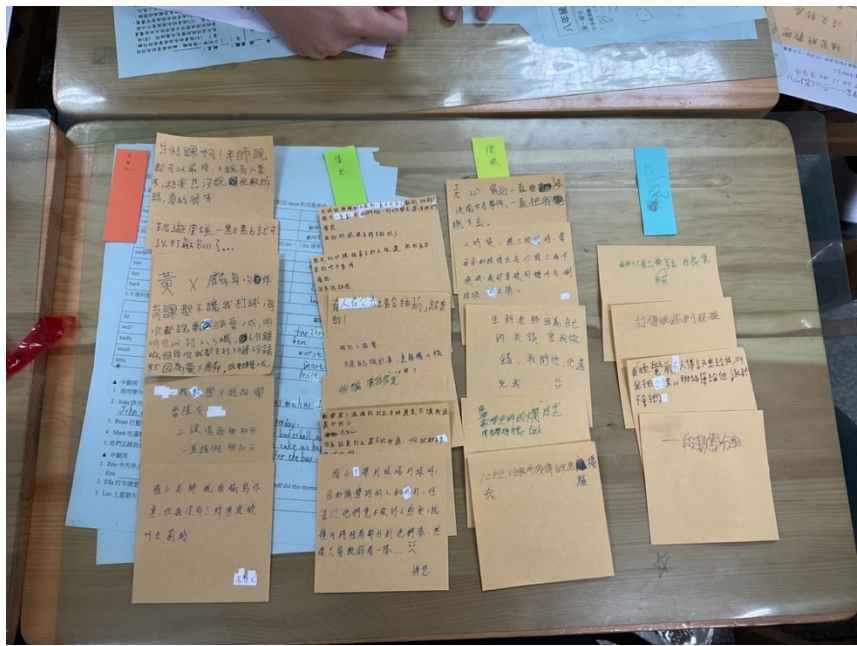
▼關於我的「哀」：請以「哀」為主題，在下方寫出 150 字左右的短文。（注意字數，文章需符合：包含兩種或兩種以上「哀」的情緒，並使用到後方補充的情緒語詞至少一個）

往往有很多人對於假日的看法是：應該用來充實自己，雖然我也贊同這種想法，但或許是因為在學校上了五天的課後，不管是身心都感到疲倦，總會讓我產生想要廢一整天的想法，因此我在假日時常常從早到晚都在滑手機或睡覺，但這樣的習慣卻讓我在假日要結束時，有種莫名的空虛感，以及功課沒寫完的忐忑不安和壓力，更使我對於儘管知道這麼做會一直心有餘悸，卻依然一成不變的自己感到失望，可能像我這種缺乏自制力的學生，就需要經由父母來制止，才能不浪費時間吧！

我懂這種想「報復性」休息的心情！

但後來發現適當的休息以及妥善的分配時間，才能保持好心情。



班級	209	教學模式	創造思考
學習內容：（三）生活中的怒（KJ法）			
● 引起動機： • 分享關於「怒」的梗圖 • 互相分享近期讓我感到憤怒的事 ● 發展活動 • 複習上週進行活動的方式，在小卡上寫下本週內讓你感到「憤怒」的事件 x3 • 以小組為單位，分類這些悲傷的事件 • 寫下各分類的標題			
			
			

- 綜合活動
- 分享與討論
- 以「悲傷」的感受為題，書寫短文

註：本文含有滿滿的負面情緒，請謹慎 閱讀！

創意思考之情緒寶盒——怒(怒)!!

【生活中的怒】

▼關於「怒」的事件聯想：請將你的三張憤怒情緒卡貼在這裡（可浮貼，左右重疊）

假如想要去打球，媽媽就會說：「是這樣複習時間就會變少，那最多二個小時，二個小時之後要到家了。」真的認為時間很少。

每次我在用手機的時候，父母都會問：「你在看什麼？」把手機拿給我看，而且還會用「家長監控」這個 App 看我應用程式使用時間，就連密碼都要告訴他們，真的很煩！

※家長監控=Family Link，可遠端操控被鎖定的手機（將手機鎖起來，而且還可以看到你在用何 App 做何事），一個會讓手機被鎖住的人感到憤怒、噁心的應用程式！

在寫功課的時候，弟弟一直發出聲音干擾，就算叫他停他也不理，若不是家長在場，我可能當下就要爆走了。

道言贊 道言贊 道言贊

▼關於「怒」的事件分類：

我們這組的		司的分類
會爆氣到上跳下竄	1	多事林多事
無言		112.4.2
家長與學習真的煩		道

▼關於我的「怒」：請以

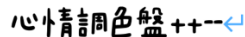
基本上可以說每個人都出來說「愛我」，聽他小聲的說，一動怒，應我們兄弟倆生日，興奮，終於要解脫了，到未來會有多美好了，可感到百思不解，於是說：「以讓你們的妹妹生出來，它可不是這般輕到上近4.5小時的考試範圍。」

70或80分鐘，每科之間均為10分鐘的下課，因為太沒有帶備過長的理，程內容，在作答時，是惡魔的特別生所，也因此特別疲倦，好不容易到了晚餐時間，也馬馬虎虎的，可以休30分鐘的休，於是我和解，開心的將機拿出來使用，但也是這天最後一次使用手機，終於在黑暗中，自時候，補習班結束了我們，讓大家可以自行離開，因為先完課後，可以好好休息，結果媽媽說：「不要太過份，我讓作到你們的，目的還不多多嗎？」，余則問：「滿在心中的堆疊起來，但我必須忍，住，而最後也終於感到不爽，並且讓，夕親知道的話，家書沒有一個人會，好個，怒，並不影響到別人，而是一整個群體，有些時候只能，表面上忍著，私底下才能將它噴發，我在求學時，也被父母管得很嚴，所以能夠明白你的心情，一直到長大後我才漸漸了解他們的目的！」

漸漸了解他們的目的！

班級	209	教學模式	創造思考
學習內容：（四）情緒的加減（奔馳法）			
● 引起動機：			
● 情緒的強弱			
 喜、怒、哀有很多不同的種類		喜、怒、哀的強度也會不一樣喔	
我的作業被老師蓋了一個「讚」的章耶！  微開心		我的作業被老師蓋了一個「讚」的章， 老師還在上課時把我的作品唸出來耶！  小開心	
我的作業被老師蓋了一個「讚」的章， 老師還在上課時把我的作品唸出來， 同學們都為我鼓掌耶！  開心		這次我很認真的完成短文，所以一直很期待老師發作業的那天，沒想到，我的作業真的被老師蓋了一個「讚」的章，老師還在上課時把我的作品唸出來，同學們都為我鼓掌耶！  很開心	
 宇宙無敵開心		昨天晚上，我花了兩個小時，認真的完成短文作業，還因此晚睡了呢！把作業交出去之後，就一直很期待老師發作業的那天。 沒想到，當我收到作業時，我的作業上真的出現了一個醒目的「讚」，一數……二……三……四……居然有五個！不僅如此，老師還在上課時把我的作品唸出來，同學們都為我鼓掌，讓我感覺非常榮耀。更棒的是，我還因此獲得了五面金牌！	
● 發展活動			
● 以「快樂」為主題，試想一個情境：在炎熱的夏天裡， _____ _____，我在便利商店_____ _____，最後買到一支_____ _____，享受著夏日炎炎的一絲清涼，雪糕_____ _____，突然_____ _____，真是_____ _____！			
● 請學生先在課堂上思考空格填入什麼能讓這個故事情境看起來更快樂，並在課堂上進行接龍。			
● 接者以「悲傷」為主題，試想另一個情境：清晨， _____ _____，窗外下著大雨，_____ _____，我急急忙忙出門，看見_____ _____，心情頓時_____ _____，我踏著_____ _____的步伐，路上不時傳來_____			

- 請學生先在課堂上思考空格填入什麼能讓這個故事情境看起來更悲傷，並在課堂上進行接龍。



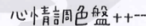
▼請將下列情景，添加快樂的情景結

請新增快樂的描寫或事件，把快樂指數開到！[↩](#)

在炎熱的夏天裡，_____，_____，我在便利商店_____，最後買到一支_____，我_____，享受著夏日炎炎的一絲清涼，雪糕_____，突然_____，真是_____

綜合活動

- 分享與討論
- 完成學習單



▼ 請將下列十首工畫，添加四十六首的十首畫名

炎熱的夏天裡，我在便利商店買了一支巧克力脆片雪糕……（快樂指數 $\frac{3}{5}$ $\frac{3}{5}$ $\frac{3}{5}$ ）。

請新增快樂的描寫或事件，把快樂指數開到 100% !

在炎熱的夏天裡，我走在偏僻的森林小徑，竟然看到一間便利店。 我在便利店裏享受著這
免費冷氣帶來的舒適。最後買到一支香濃的巧克力脆皮雪糕，我頓時覺得涼意冰冰。享受著夏
日炎熱的一絲清涼，雪糕已被我吃到只剩下包裝紙上的，玻璃上顯示的數字為零元。真是無巧不成
題的一天。 殘留的不成體。 失

▼請將下列情境，添加悲傷的情緒。

清晨下著大雨，我在上學途中不小心滑倒了……。 (悲傷指數 $\times \times \times$)

請新增悲傷的描寫或事件，把悲傷指數開到

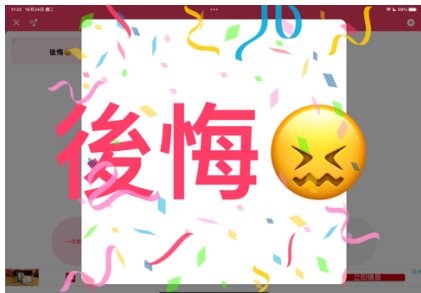
[illegible]

▼請將下列外青題，添加價值的內青題者(150)

我的好朋友，把我告訴他的秘密說了出去……。 (生氣指數ㄉㄌㄌ)。

請新增憤怒的描寫或事件，把憤怒指數開到  !

[illegible]

班級	209	教學模式	創造思考
學習內容：（五）情緒的組合			
● 引起動機： - 同一個事件中，除了單一的情緒如快樂、悲傷之外，也可能同時夾雜著兩種以上的情緒，以下面兩個故事為例： ▼快樂的農夫(快樂與知足)↵ 從前有個國王，整日鬱鬱寡歡，雖然他擁有一個王國，但他卻一點都不快樂。於是他派大臣四處尋找一個快樂的人，並把快樂的人帶回王宮。↵ 大臣四處尋找了好幾年。終於，有一天，當大臣走進一個貧窮的村落時，聽到一個人放聲歌唱，那歌聲洋溢著快樂的音符。於是大臣循著歌聲，他找到了那個正在田間犁田的農夫。↵ 大臣問農夫：「你快樂嗎？」↵ 「我沒有一天不快樂！」農夫回答。↵ 大臣喜出望外的將農夫帶回去見國王。國王看著一個平凡的農夫，問他：「你為什麼可以那麼快樂？」↵ 農夫愉悅地說道：「我曾因沒有鞋子而沮喪，直到我有一天在街上遇到一個沒有腳的人。」↵ ▼鵝卵石與鑽石(高興與懊悔)↵ □□一天晚上，一群遊牧部落的牧民正準備安營紮寨休息的時候，忽然被一束耀眼的光芒所籠罩。他們知道神就要出現了，因此，他們滿懷殷切的期盼，恭候著來自上蒼的旨意。↵ □□神出現了，神開始說話了：「你們沿途要多揀拾一些鵝卵石，把他們放在你們的馬褸子裡。明天晚上，你們會非常快樂，但也會非常後悔。」↵ □□說完，神就消失了。牧民們感到非常失望，因為他們原本期盼神給他們帶來無盡的財富和健康長壽，但沒想到神卻吩咐他們去做這件毫無意義的事。但是，不管怎樣，那畢竟是神的旨意，他們雖然有些不滿，但是，他們還是各自揀拾了一些鵝卵石，放在他們的馬褸子裡。↵ □□就這樣，他們又走了一天，當夜幕降臨，他們開始安營紮寨時，忽然發現他們昨天放進馬褸子裡的每一顆鵝卵石，竟然都變成了鑽石。他們高興極了，同時也後悔極了，後悔沒有揀拾更多的鵝卵石。↵ ● 發展活動 - 事前使用「LuckyDraw」此 APP 設定好兩種不同的情緒類別，製麵情緒有：幸福、期待、歡樂、溫馨、知足、興奮、輕鬆、開心、驕傲、驚喜；負面情緒有：丟臉、孤單、尷尬、後悔、心碎、悲傷、憤怒、煩躁、空虛等，請同學兩至三人一組，利用抽到的正、負情緒進行故事創作。APP 操作頁面如下圖所示：   ● 綜合活動 - 分享與討論每組同學的創作。本堂課使用平板讓學生將作品打進備忘錄中，利用平板 airdrop 的功能即時將作品傳送至教師的平板，讓全班能一同討論及欣賞。以學生作品為例（興奮與悲傷）：「有一			

天，小海龜看到一隻晶瑩剔透的漂浮物，以為看到了美味的水母，感到非常的驚喜，因為他已經有十天沒吃東西了，用一種超過波爾特百米衝刺的速度游過去，突然，一隻看起來很聰明的魚出現，聰明魚勸告小海龜不要吃不明的晶瑩剔透漂浮物，但海龜心意已決，毅然覺然要吃，吃下去之後發現是一個塑膠袋，可是想吐出時已經為時已晚了，就這樣海龜被塑膠袋噎死了！」

- 小組任務完成後，派發回家作業，完成學習單，全班的題目統一抽出，為「溫馨與後悔」：

農夫愉悅地說道：「我曾因沒有鞋子而沮喪，直 ▼鴉卵石與鑽石(志興與懊悔) 一天晚上，一群游牧部落的牧民正準備安營紮寨。他們知道神就要出現了，因此，他們滿懷殷切地祈禱。神出現了，神開始說話了：「你們沿途要多揀拾一些卵石，明天晚上，你們會非常快樂，但也會非常後悔。」 說完，神就消失了。牧民們感到非常失望，因為他們雖然有些不滿，但是，他們還是各自揀拾了一些卵石。 就這樣，他們又走了一天，當夜幕降臨，他們開始安營紮寨時，忽然發現他們昨天揀拾的卵石，竟然都變成了鑽石。他們高興極了，同時也後悔極了，後悔沒有揀拾更多的卵石。	這次是開心的。到了男孩的家，牠發現也有其他烏龜，可準備要跟牠們打招呼時，卻被瞪了一眼，甚至牠們還威嚇似的低吼了一聲，可嚇了牠退了幾步，而且男孩時常不換水，飼料也經常被其他烏龜吃掉，可感到非常後悔，又冷又餓，同甘共苦的兄弟姐妹們也不在了，又有什麼辦法呢？只能被命運擺布著。
▼請結合你抽到的外賓語彙，創作一個故事(150) 溫馨與後悔	
從前有隻母龜，牠生了一窩的烏龜蛋，將其安置在池塘邊的一個坑中，以便照料。幾天後，小烏龜一隻隻破殼而出，一隻名為可的烏龜，調皮愛玩，每天與兄弟姐妹打鬧嬉戲，好不快樂。直到有一天，有幾個人類把牠們全數抓走，放上貨車，頓時一片漆黑，可驚慌失措，因為沒有看見其他兄弟姐妹，也聽不到任何聲音，只能任人宰割。不知過了多久，終於落下一道曙光，發現牠的家人們都在身邊，只是環境不同罷了，牠們緊緊相擁，沉醉在這重逢的溫馨時刻。在這兒，天天有人幫牠們換乾淨的水，吃不同種類的飼料，雖然活動的空間變小了，不過可過得相當舒適。不久後，有位相當漂亮的女人，牽著一位男孩來到牠們面前，可拋下了與家人們分離的可怕記憶，一心只等著會去什麼新環境，於是牠喊著：「選我！選我！」那個男孩彷彿聽得懂似的，對女人說：「媽媽，我要那隻烏龜！」可開心極了。不過凡兄弟姐妹卻急著挽留牠，但一隻大手將可拿了起來，可向牠們招手道：「再見！我會想你們的！」就這樣，可再度與家人分離，不過	
他們雖然有些不滿，但是，他們還是各自揀拾了一些卵石，放在他們的兩格丁裡。 就這樣，他們又走了一天，當夜幕降臨，他們開始安營紮寨時，忽然發現他們昨天揀拾的卵石，竟然都變成了鑽石。他們高興極了，同時也後悔極了，後悔沒有揀拾更多的卵石。 故事搭配文字太有意境了！ ▼請結合你抽到的外賓語彙，創作一個故事(150) 溫馨與後悔	
浩大的宇宙 我曾住在一個美好又溫馨的家庭，有一天，一顆巨大無比的黑球即將降落在我們的星球，一群一群的魔物出現在陸地上並屠殺村民，土地板瞬間變得黑漆漆無光，正當我想拿起武器去解救村民，一團黑霧把我打倒在地，一個高大的魔物舉起了我的父母，我心想：「不行，還不能睡，我必須救所有人，還不能睡……」說完便昏了過去。當我醒來時，看到了一片廢墟和滿地的屍骨，我感到特別後悔，就連父母也沒救到。此時，一個聲音傳入我的耳朵，說著：「想要浩大的宇宙，先認清你的位置，就要付出沉重代價！」頓時，我的身體冒出了黃色的光，渾身充滿力量，對著可怕的魔物大喊：「當黑球接近地面時，我一舉跳進黑球裡，頓時眼前一片黑，浴火有一黑點點藍光，當我接近光點，眼前忽然出現因戰爭而逝去的人，我意識到：我……死了嗎？」不，你付出很多努力了，現在，你是我們星球！」	

班級	209	教學模式	創造思考
學習內容：（六）擴散思考實際運用練習			

- 引起動機：
 - 發下這學期第一次段考和第二次段考的作文，重新審視題目：〈在OO中，看見我的堅持〉、〈我想成為這樣的人物〉
- 發展活動
 - 回顧情緒的種類，提供簡易的情緒表格，作為這幾週情緒發散思考的收束。

情緒寶盒與心情調色盤

班級：..... 座號：..... 姓名：.....



▼生活中豐富多變的情緒

情緒類別	情緒詞語
快樂	開心、滿懷信心、興奮、痛快、舒適、得意、高興、歡喜、狂喜、幸福、愉快、滿足、沾沾自喜、雀躍、喜、有希望、輕鬆、安心、釋懷、寬慰、驚喜
憤怒	憤怒、煩躁、妒忌、生氣、不平、憤恨、不滿、惱怒、暴躁、不耐煩、焦躁
悲傷	孤單、憂傷、無助、失望、哀傷、抑鬱、悶悶不樂、哀慟、憂鬱、空虛、委屈、沮喪、絕望、無奈、難過、失落、氣餒、心痛、挫敗、冤屈、哀痛、傷心、遺憾、無望、無力、徬徨、孤立無援、麻木、苦惱、無依無靠、心淡、心力交瘁、心煩意亂
恐懼	害怕、緊張、擔心、不安、焦急、慌張、恐懼、憂心、疑慮、憂慮、迷惘、迷失、戰戰兢兢、畏懼、焦慮、惶恐、擔憂、忐忑、心慌意亂
驚訝	震驚、訝異、驚喜、嘆為觀止
厭惡	輕視、輕蔑、譏諷、討厭、憎惡、厭倦
羞恥	內疚、愧疚、尷尬、懊悔、恥辱、自責、慚愧、悔恨、遺憾、自卑、難堪
愛	友善、和善、親密、信賴、寵愛、被接納、被信任、感動、被愛
驕傲、羨慕、嫉妒、矛盾、困惑、寧靜、感激、自卑.....	

※寫作就是重現你某一段生活經歷，當然也要重現情緒！※

- 綜合活動
 - 以表格為思考主軸，重新改寫原作文的某一段落，或是新增一段。

▼情緒實際書寫練習

■題目一：在○○中，看見我的堅持 ■題目二：我想成為這樣的人物

請思考你在這兩篇作文中（擇一）書寫了哪些經驗？在這些經驗中經歷了哪些情緒（可參考上表）？再利用我們上課學到的手法（情緒最大值；情緒的結合）書寫成獨立的一段，加進作文裡。

□□ 剛開始的我孤立無援，獨自一人在空蕩蕩的操場中練習，滿是跳繩打傷的皮膚和被汗水沾溼的衣服是我努力的證明，儘管如此我的同儕仍在遙遠的前方持續的前進著，極大的落後促使著焦急不安的我比其他人更加盡力的用動著手裡的跳繩，而在日復一日的練習下，我很快就升上了三年級，同時贏得跳繩班際賽也成為了我全心的目標，我進到了新班級，面對著新的班導，從她的口語和言行中感覺到了她對跳繩的堅持，第一次我有了幫助我的恩師，有了與我有著同樣目標的朋友，那種雀躍不已的感覺在我心中迴盪，終於我不再是孤身一人，從那時開始在每次的練習中，儘管再累我們的臉上卻永遠洋溢著幸福的笑容，想贏的信念，讓我們而努力有了意義，熱愛的跳繩，給了我們堅持不懈的理由，終於班際賽到來了，場上的我們容光煥發，臉上各個充滿了自信，比賽的槍聲一響，跳繩的劇烈拍打聲充斥在場內，我們全心全意的練習只為了這一刻，此時每個人都是至關重要的，不允許有任何的失誤，果然在大家的努力下，皇天不負苦心人，我們班贏得了第一名，此時我的心臟急速跳動，難以言喻的歡喜隱藏不住，開心到哭的同學圍繞在我身邊，我大聲的跟他們說「謝謝你們的堅持」，或許這就是我的跳繩之路最完美的結尾。

▼情緒實際書寫練習

■題目一：在○○中，看見我的堅持 ■題目二：我想成為這樣的人物

請思考你在這兩篇作文中（擇一）書寫了哪些經驗？在這些經驗中經歷了哪些情緒（可參考上表）？再利用我們上課學到的手法（情緒最大值；情緒的結合）書寫成獨立的一段，加進作文裡。

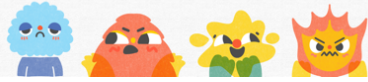
鋼琴也是我曾放棄的，那時為了打擊樂的練習把鋼琴課推掉，但真的很擔憂，會不會我底子還不夠厚，比不上別人。加上我非常討厭一直練習同一首，總是換單的結束，同學一直在進步而我在原地踏步。後來考試沒有通過，那時覺得懊悔又遺憾，媽媽似乎看出我的心情，便告訴我「一定要參加到最後，但需要回去練琴，直到我考完本來要考的級數。印象很深刻，看著兩台互相靠著鋼琴，我心裡很忐忑，因為我會越彈越快，我對考試時的景象，節奏越不穩定，我就越慌張，害怕沒通過考試。但當我坐下時突然滿懷信心，沒想到真的順利考完試，通過的希望也提高了不少。後來成績出來時，分數很高，從這件事之後，我對鋼琴越來越有信心，也很樂於表演。

附錄三 情緒文章閱讀融入作文教學之對照組課程設計

班級	206	教學模式	一般作文教學
學習內容：（一）心情溫度計（喜）			
● 引起動機： 擷取村上春樹、芥川龍之介、莫泊桑等和喜悅相關的描述，帶入「喜悅」心情的寫作，並總結關於喜悅、滿足、興奮等情緒詞彙。			
 心情溫度計——♪(喜)★!! 班級：..... 座號：..... 姓名：..... 【文學中的喜】  寫作「歡愉」情緒時要積極的把心中真實感受說出來，分辨滿意、愉快、歡樂或狂喜的程度，使文章更有層次感。 和愉快、喜悅有關的詞語 一室生春、人逢喜事精神爽、心花怒放、心悅誠服、心滿意足、心醉神迷、心曠神怡、手舞足蹈、如釋重負、安居樂業、其樂融融、和顏悅色、怡然自得、欣喜若狂、春風滿面、眉開眼笑、英姿煥發、神采奕奕、神采飛揚、神清氣爽、笑逐顏開、喜上眉梢、喜不自勝、喜出望外、喜形於色、開懷暢笑、意氣風發、滿面春風、精神抖擻、樂不可支、樂不思蜀、賞心悅目、興高采烈、歡聚一堂、心情舒暢、如願以償、自由自在、自得其樂、其樂無窮、受寵若驚、拍手稱快、拍案叫絕、沾沾自喜、皆大歡喜、捧腹大笑、喜上眉梢、喜從天降、普天同慶、無憂無慮、閒情逸致、稱心如意、興致勃勃、躊躇滿志、歡天喜地、歡呼雀躍、歡欣若狂、歡欣鼓舞。 ▼喜歡得不得了！ 村上春樹在〈五月的海岸線〉以輕盈的文字描述夏日赤腳到海岸游泳的歡愉心情，筆觸簡潔清華，把美好夏日時光，撩人快樂情緒的景致，俐落描繪： 一到夏天我每天都在這海裡游泳呢。光穿著一條游泳褲，就從家裡的庭院赤腳走到海岸來啦！被太陽曬過的柏油路燙得不得了，一面跳著一面走，有時會下一陣午後陣雨，被燒熱的柏油路面吸進去的兩水發出的氣味，我喜歡得不得了。 ▼竊喜的捷陀多 芥川龍之介的《蜘蛛之絲》，描寫無惡不作的強盜捷陀多死後在阿鼻地獄飽受折磨。因緣際會，佛祖取來一根蜘蛛絲垂入地獄，以期能拯救他脫離苦海。就在捷陀多攀爬蜘蛛絲時，因一念之私，把緊跟在後企圖爬上來的另一罪人踢下，蜘蛛絲因捷陀多的惡念而斷裂，自此再度墜入地獄。這一段作者描寫捷陀多攀爬蜘蛛絲竊喜的喜悅心情： 偶然間，捷陀多無心一抬頭向血池上空望去。在闐然無聲的黑暗中，但見一縷銀色的蜘蛛絲正從天而降，彷彿怕人看到似的，細細一線，微光閃爍，恰在自己頭上筆直垂落下來。捷陀多一見，喜不自勝、拍手稱快。倘若抓住蜘蛛絲攀援而上，保證能脫離苦海。不特此也僥倖的話，也許還能爬進極樂世界。如此，再不會驅之上刀山，也能免於沉淪血池之苦了。 和滿足有關的詞語 心滿意足、如虎添翼、如魚得水、如獲至寶、兩全其美、知足常樂、甘之如飴、安分知足、怡然自得、悠然自得、揚眉吐氣、遂心如意、與世無爭、樂無知命、稱心如意、隨遇而安。 ▼沈醉在歡樂裡 法國作家莫泊桑的〈項鍊〉，講述主角瑪蒂爾德年輕時喜愛夢想自己出身上流社會，擁有氣派的珠光寶氣： 她用陶醉的姿態舞著，用興奮的動作舞著，她沉醉在歡樂裡，她滿意於自己的容貌的勝利，滿意於自己成績的光榮；滿意於那一切阿諛讚嘆，甜美和幸福包圍著她，所以她什麼都不思慮了。 和興奮有關的詞語 心花怒放、手舞足蹈、如火如荼、血脈賁張、忘乎其形、忘其所以、怦然心動、欣喜若狂、為之一振、眉舒目展、振奮人心、神飛氣揚、情緒高漲、意氣風發、鼓舞人心、慷慨激昂、精神抖擻、熱血沸騰、奮武揚威、磨拳擦掌、興高采烈、勵精圖治、歡呼雀躍、歡欣鼓舞、驚喜交加。			
● 發展活動 以詞彙使用、顏色描述、形容詞、身體動作等堆疊，逐步寫出關於			

喜悅心情的描寫。

情緒 與寫作



喜



▼請簡單敘述一件最近生活中令你感到開心的事情。

假日，我和同學一起去文心森林公園野餐。

▼承上題，請根據上述，加上場景，以及前頁的成語搭配使用（至少兩個），再寫一次。

假日，我心情舒暢的和同學一起去文心森林公園野餐，大家都開心得手舞足蹈，公園種滿了大樹，在綠蔭下散步，又愉快、又放鬆！四周都是來公園騎腳踏車、玩耍的居民。

▼承上題，請根據上述，再加上顏色描述、以及兩到三個形容詞，再寫一次。

悠閒的假日，我心情舒暢的和同學一起去廣闊的文心森林公園野餐，大家都開心得手舞足蹈。在涼爽的綠蔭下散步，又愉快、又放鬆！四周都是來公園騎腳踏車、玩耍的居民，隨處可見七彩繽紛的花朵、綠油油的草地。

▼承上題，請根據上述，加上人物臉上的表情、身體的動作變化、四周景色（顏色、光線等），再寫一次（至少150字）。

悠閒的假日，我心情舒暢的和同學一起去廣闊的文心森林公園野餐，大家都開心得手舞足蹈。光線從樹蔭中透出來，光影在草皮上形成漂亮的圖畫。帶著小花圖案的野餐墊被暖陽曬得暖呼呼，上頭擺著大家帶來的美食，有冰涼、奶香濃郁的珍珠奶茶、七彩繽紛的手工糖霜餅乾，也有剛出爐的披薩，上頭融化的金黃色起司，讓它看起來更加美味了！同學們無憂無慮的聊著天，每個人臉上都掛著愉快的笑容，甚至還有人哼起歌，度過了一個悠閒、難忘的午後。

綜合活動

完成學習單。

【生活中的喜】

請簡單敘述一件最近生活中令你感到開心的事情。

我拿到了家人給的2500元，好開心呀，我可以買很多餅乾，哈哈！(笑)

★快樂評分：請評估上述文章讓你感受到的快樂程度(1-10分)

01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

▼承上題，請根據上述，加上場景，以及前頁的成語搭配使用（至少兩個），再寫一次。

平日，我因為沒錢的，媽媽突然就給我1000元零錢，又給500元零錢，媽媽也給我1000，我開心的手舞足蹈，活蹦亂跳。

★快樂評分：請評估上述文章讓你感受到的快樂程度(1-10分)

01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

▼承上題，請根據上述，加上顏色，以及兩到三個形容詞，再寫一次。

無聊的平日，愛錢的媽媽突然就給我1000元零錢，又給500元零錢，媽媽也給我1000，我開心的手舞足蹈，活蹦亂跳。

★快樂評分：請評估上述文章讓你感受到的快樂程度(1-10分)

01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

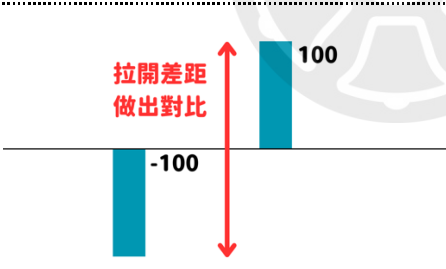
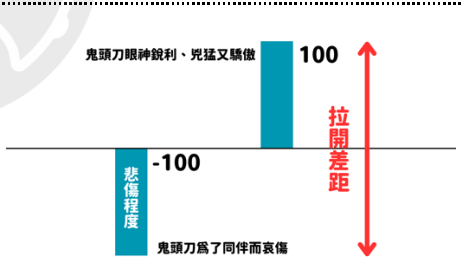
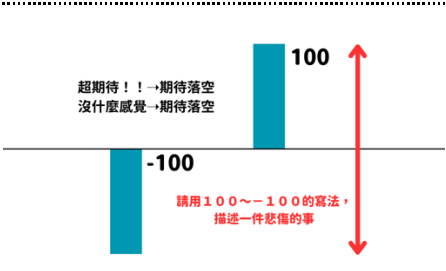
▼承上題，請根據上述，加上人物臉上的表情、身體的動作變化、四周景色（顏色、光線等），再寫一次（至少150字）。

無聊的平日，我難過的回到家，因為我沒錢了，而且我那愛錢的媽也不可能會給我錢，結果我媽突然叫我名字，我就心驚膽戰的過去，腦子裡想著我是不是又幹了什麼壞事，結果她打開了她黑黑的皮包裡面還有許多藍色、紅色的錢，我頓時想說她是要我做什麼事，結果她用她大大的手拿了1500給我，我就開心的跳來跳去，蹦蹦跳跳，然後我阿嬤也慢慢的說了一句：「我女兒給錢了，我以為長大了會給錢，我女兒真的收下了。」

感覺真的好開心XD

★快樂評分：請評估上述文章讓你感受到的快樂程度(1-10分)

01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

班級	206	教學模式	一般作文教學
學習內容：（二）心情溫度計（悲）			
● 引起動機： 以簡介鬼頭刀生物特徵與廖鴻基訪談為開場，並發下廖鴻基作品：〈鬼頭刀〉，請學生閱讀。			
   			
● 發展活動 分析此篇文章的寫作手法，並邀請學生運用對比的手法，將悲傷的情緒刻畫得更深刻。			
   請用 100 ~ -100 的寫法，描述一件悲傷的事 兇狠→溫柔→悲傷結局 膽小→勇敢→悲傷結局 沈默→活潑→悲傷結局 快樂→傷感→悲傷結局 期待→失望→悲傷結局			



心情溫度計——(悲傷)!!

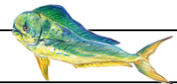
班級:..... 座號:..... 姓名:..

關於悲傷的描寫——從 100 到-100



▼作者如何描寫鬼頭刀的形象？

- 牠的身影從船邊一閃而過，在深邃的波光中閃耀著青藍光芒。偶爾牠會放慢速度，甚或停在船邊，用好奇的龍銀大眼與我在不同的世界裡相互對望。那眼神肆無忌憚，高傲銳利得像把刀。當飛魚將被追上，驚慌的躍出水面，逃避到另一個空間裡飛翔。水面下，鬼頭刀以牠驚人的爆發力，繼續盯住在空氣中快速拍動翅鰭的飛魚，也算準牠落水的時刻，從容優美的迴身轉彎，把嘴巴特別張大，等待飛魚的歸來。
- 牠一點也不在乎船筏的陰影，不在乎船上虎視眈眈的漁人及漁具。偶爾牠會好奇的停下來與你瞪上兩眼，然後從容離開。牠那毫不畏懼的眼神，顯現牠不是智商不足，就是信心十足。
- 鬼頭刀不同於一般洄游性魚類慣用的灰黑保護色調，牠美麗的色彩像極了熱帶雨林中的花彩鸚鵡，不但
- 不驚惶避諱任何注視的目光，反而是驕傲的展現自我的存在。兩片鮮黃胸鰭平衡著青色的流線身軀，像一艘在海洋中悠游飛翔的潛艇。牠的背上綴飾著藍色發亮星點，在墨藍的海水中如武士佩戴著勳章般的神氣，也像夜暗星光般的神秘與詭異。
- 粉紅色的假餌掛在牠的嘴角，牠游水的姿態竟然還十分從容。充滿自信的緩緩游向左側，用牠大大的左眼狠狠瞪我，那眼神毫無畏懼而且十分的不在乎；再悠閒的游向右方，右眼一樣對我射出倨傲的神采。
- 鬼頭刀是少數兩性表徵明顯的魚類，公魚額頭高聳如崖壁，就像頭上頂著一把劈水的刀斧，像公牛隆起的肩或雄獅威風的鬃鬣及吼叫；母魚全身體型修長圓潤，連眼神都帶著幾許溫柔。「鬼頭刀」這樣的名稱似乎是來自公魚的威容，漁人又稱牠為「飛魚虎」，從「鬼」、「刀」、「虎」這三個字就足以形容鬼頭刀在漁人眼中是如此神秘、銳利及凶猛。



- 尤其當我看到那公魚的眼神，不再是記憶中的倨傲從容，而是無限的悲傷、痛苦或者柔情。那眼神說話了：「讓我來分擔妳的痛苦，我願意與妳同生共死陪伴妳到永遠。」牠們背上的藍色光點一起躍進我的眼裡，竟然是那般的刺眼、光亮。

作者若沒有在文章前面描寫出鬼頭刀的堅強、驕傲、不可一世，後面鬼頭刀所表現出來的深情就不會那麼讓人感到悲傷和動容，這就是對比的寫法！

● 綜合活動

● 學習單書寫練習

▼請用 100 到-100 的寫法，呈現一件悲傷的事。

我在籃球比賽中(為了準備)期待勝利到來(雖然在前三節的表現跟隊裡想的一樣)領先六分，在最後的一分鐘連續失誤，輸了三分。還好在最後兩秒獲得了兩次罰球的机会，第一球在大家的期待中應聲入網，第二球也穩定了局勢，大家看到勝利兩秒前，都已經提前慶祝，結果在最後一秒時，對方用力地把球丟向籃框，意外的彈了回去，輸了。還是輸在球技，而事前在運氣，原來已經快要到手的冠軍盃，要時間，我們輸了，是了，這則事輸球而哭，而是因為準備了許久，卻沒有獲得冠軍，在怎麼哭也沒有用我們只好將這球當作成長的養分，為下次比賽努力。

孫林誌
112.5.02

▼請用 100 到-100 的寫法，呈現一件悲傷的事。

我考來臨，在沒有光亮的世界中承受著令人窒息抵擋的壓迫，同我撲面而來，面對這樣的攻擊，我當然不是坐以待斃，早在三個禮拜前枯燥又味的生活就已揭開序幕，下課時間原本是人期待時刻，但對那時的我猶如地獄一般的煎熬，每到下課就有補習班功課，自修，讀書，測看對我像出魔咒，因為已經等妳很久了，每天每節課都像壓榨著，放學回到家就再也不用睡了，除了吃飯以外基本上就是讀書，讀書再讀書這樣，持續了三個月的讀書，補習的生活，直到到了考試，對於我自己，我有著相當充足的自信，毫不畏懼，自信滿滿的面對了考題，最後我得到的成績卻和自己付出的努力是反比，看到成績排名的當下就像是一個球，從我的掌上重重壓下，要時間我停止了思考，帶著書包衝出了教室，一路上呼吸聲，心跳聲，人群的囁語聲向我襲擊而來，但我卻沒有停下腳步，這一切像一顆像鑽石一般的淚珠在紅的陽光照到那眼時緩緩落下，一顆完全無法停下來，我對那片哀哀不斷的樹木，嘶吼，但不管我哭得多麼傷心，叫的再大聲，都過不了，一切。

班級	206	教學模式	一般作文教學
----	-----	------	--------

學習內容：（三）心情溫度計（怒）

- 引起動機：
 - 以廖玉蕙〈一道難解的習題〉為閱讀素材，請學生閱讀。
- 發展活動
 - 精選文中作者與母親發生衝突的場面，分析其文字敘述，解析其對於憤怒情緒的描寫。



心情溫度計——



(怒)



班級：..... 座號：..... 姓名：.....

▼母親與我的憤怒

母	被滿足前來臨檢的母親逮個正著。母親氣極了！抄起那本借來的《咆哮山莊》，憤怒地痛斥了一頓後，氣極敗壞地宣稱：「沒收！」便大踏步出門。
母	因此，這般爽利的否定語句，有剎那時間讓母親無法置信，她露出 <u>奇異的表情</u> ，問：「 <u>你說什麼？再說一遍。</u> 」那樣的氣勢很快地壓制住我乍然爆發的勇氣，我頓時委頓地囁嚅道：「我不想去嘛……人家明天要考試。」
母	母親原不是那麼堅持的，但是，看到一向溫順的我居然為了一點小事大鬧彗扭，她也火了，說：「 <u>看誰卡厲害，我就不信你一個查某囡仔這麼倔強！</u> 」說著來氣，順手抄起旁邊掛衣架上的雞毛子便打。
母	看到母親正拎起皮包，氣沖沖地出門。腳已踏出門檻，突然又回頭，餘怒未息地說：「去罰跪，跪到想通了，願意拿書去還為止。」然後，環顧屋子，朝屋內的兄弟發出警告：「誰都不准替伊去還！知否？」母親出門去了！我艱苦卓絕地到固定的地點罰跪。

↑

女	沒有找到那本書，如何面對租書店的老闆？母親應該想得到的呀！想到這裡，我不禁憤懣（ㄘㄣ、ㄇㄣˇ、內心忿恨不滿）起來！一手造成這樣的窘境，卻若無其事的我去面对可以預知的羞愧， <u>這樣的母親為什麼得服從呢？</u>
女	看到外頭一片明媚春光，鄰居孩子的笑聲不時地穿越窗櫺直達耳中，而我卻俯一隅接受受罰，愈想愈覺委屈，一時悲從中來，不禁放聲大哭起來。
女	我一時悲喜交集，一方面如釋重擔，一方面卻止不住奔流而下的淚水。我奪門而出，不顧身後老闆訝異的呼喚，一路跑，一路哭，心底油然而生一股莫名的憤怒，可又不太清楚自己到底在氣些什麼。

- 綜合活動
 - 請學生回想類似經驗，並仿造文中的寫作手法，進行學習單書寫練習：

▼請利用情緒詞、動作、對話呈現一件憤怒的事（主要角色一定要有兩位）。 50分

在一個日陽高照的假日，大家都興高采烈出門遊玩，而我卻只能呆在家裡，被那堆積如山的各式各樣作業給壓垮著，我的內心霎時衝出一股煩悶感，莫名的怒火漸漸在我內心深處熊熊燃燒，頓時間幾許吵雜的喧鬧悄悄竄出，這聲音如同橄欖油一般，一滴一滴緩緩地滴進我的心裡，這吵雜聲與我的怒火完美地交雜在一起，煩死了，煩死了，煩死了，終於我再也藏不住我內心的吶喊了，那句「吵死了，可以閉嘴嗎？」從我口中脫口而出，在這一瞬我摘下了，這氣氛就像是你氣壓籠罩在天際一般，媽媽氣極敗壞開始他一連串的訓斥，你說什麼？你給我再說一遍，對於媽媽的語，我被震憾到一句話也說不出口，媽媽的訓斥就如同天打雷劈一般，憤恨的痛斥了一頓，接著大踏步的走上樓，狠狠的甩了門，等他離開後我拿出一疊廢紙，在上頭寫下了一堆髒字，還有像是「搞什麼啊？」「你XX到底吵什麼？」「神X病」之類的話，在同時，我的視線頓時模糊，一顆透明的如鑽一般的淚珠滴了下來，愈寫著這些話愈覺得自己好委屈，雖然我並不明瞭我在哭什麼，但淚始終沒有停下，這種既生氣又難過的心情真是讓人不是滋味，我邊哭邊看著那張廢紙，但能在氣頭上用寫字抒發情緒是很有智慧的事！

▼請利用「情緒詞、動作、對話」呈現一件憤怒的事（主要角色一定要有兩位）。

本來歡樂的放學時間，卻成了我現在最不希望到來的時刻，因為我實在不願意面對那張數學不及格的考卷和回家後媽媽生氣的臉。

但我卻不知道，媽媽早已悄悄的來到我身後說：「我回來了……」我輕輕的推開家門，^{結尾}想著要如何和媽媽解釋這個成績。

「你今天考試吧？考得怎麼樣？」雖然只是平常的詢問，對現在的我而言卻強姦至極，令我開不了口。但是我堅持站在這裡不說，後果肯定不甚設想，於是我只好用最微弱的聲音說：「44.45分……」話一出，媽媽的表情從原本的平和轉為生氣，張然的臉就像快爆炸似的，接著她用提高八度的聲音說：「45分？為什麼只考了45？你平常都沒在念書嗎？媽媽尖銳的聲音刺的我耳膜好痛，但讓我更痛苦的卻是媽媽訓斥我的話，因為我不管怎麼唸、怎麼讀，成績就是不好！我又不是沒努力過，憑什麼這樣說我？於是，我也不甘示弱，對著媽媽吼：『又不是你在念，你當然不知道，不然你來念啊！啊啊啊啊啊！！』說完我便跑回了房間，眼淚也奪眶而出，彷彿在訴說著我的委屈，我也任憑眼淚流下……」

那一滴一滴的眼淚

我可以理解：

我以前也常因為學業成績被罵

這言贊



班級	206	教學模式	一般作文教學
學習內容：（四）心情溫度計（感動）			

● 引起動機：

- 以朱自清的〈背影〉為閱讀素材，並以廣告〈爸爸的置物箱〉作為文本對讀，觀察文本中感動情緒的描繪。

關於感動





● 發展活動

- 以文本中「放慢速度」描寫的技巧，練習關於感動事件的描寫。

關於感動的描寫——放慢速度!

我看見他戴著黑布小帽，穿著黑布大馬褂，深青布棉袍，蹣跚地走到鐵道邊，慢慢探身下去，尚不大難。可是他穿過鐵道，要爬上那邊月台，就不容易了。他用兩手攀著上面，兩腳再向上縮；他肥胖的身子向左微傾，顯出努力的樣子。這時我看見他的背影，我的淚很快地流下來了。我趕緊拭乾了淚，怕他看見，也怕別人看見。我再向外看時，他已抱了朱紅的橘子往回走了。過鐵道時，他先將橘子散放在地上，自己慢慢爬下，再抱起橘子走。

▼作者如何描寫父親穿過鐵道的背影？

體態	穿著	步履	攀爬動作
肥胖 ● → 戴著黑布小帽 ● → 穿著黑布大馬褂 ● → 和深青布棉袍		蹣跚	◎去時動作 慢慢探身下去→穿過鐵道→兩手攀著月台邊→兩腳向上縮→身子向左微傾，顯出努力的樣子 ◎返時動作 先將橘子放在地上→自己慢慢爬下→再抱起橘子走

藉由特寫吸引讀者的視線跟著移動，增加畫面感

▼請回顧過往經驗，簡述一件令你感動的事。

▼在這間感動的事裡，找出一個主要描寫的動作／行為，進行畫面特寫（拆解動作）。

動作①	動作②	動作③	動作④	動作⑤	動作⑥

▼請你回憶並寫下過往與家人／朋友之間情感最緊密的畫面，並說明當時發生了什麼事？其中最讓你感動的片段是什麼？（用慢動作描寫）為什麼這個片段會讓你備受感動？

▼在這間感動的事裡，找出一個主要描寫的動作／行為，進行畫面特寫（拆解動作）。◀

動作①	動作②	動作③	動作④	動作⑤	動作⑥
著急的停下摩托車	從車廂中拿出熱呼呼的包子	用手把塑膠袋握緊，怕包子冷了	四處盼望尋找我的身影	看到我開心的笑了	手中拿著包子揮舞

● 綜合活動

- 以放慢速度描寫的技巧，進行書寫感動事件的練習：

▼請回顧過往經驗，簡述一件令你感動的事。

放學時從腳踏車上摔倒，感受到家人的溫暖

▼在這間感動的事裡，找出一個主要描寫的動作／行為，進行畫面特寫（拆解動作）。

動作①	動作②	動作③	動作④	動作⑤	動作⑥
從腳踏車上摔下後立刻聯繫爸爸	爸爸立刻放下手邊工作，火速載我到醫院	在急診室看到他擔憂的神情	縫針時那種暖心的呵護	出醫院時的如釋重負與熱情的告誡	回到家時已經很晚了，看到滿桌媽媽準備的菜餚

▼請你回憶並寫下過往與家人／朋友之間情感最緊密的畫面，並說明當時發生了什麼事？其中最讓你感動的片段是什麼？（用慢動作描寫）為什麼這個片段會讓你備受感動？

在一個雨天的傍晚，我從腳踏車上摔了下來。爸爸得到消息後，便立即放下手邊的工作載我到醫院。
火速趕到現場並
我靜靜地躺在床上，仰頭望向爸爸。又見他滿臉擔憂的神情在一旁的長椅上，心緒不寧東張西望的，我不禁感到愧疚，責怪自己怎麼那麼不小心。縫完針後出了醫院，他的表情似乎釋重負般開朗起來，還不忘來點愛的告誡，我愧疚的心情也得以緩解。回到家後，滿桌的菜就擺在餐廳的長桌上。

▼請回顧過往經驗，簡述一件令你感動的事。

生日時朋友送了我一封手寫信。

▼在這間感動的事裡，找出一個主要描寫的動作／行為，進行畫面特寫（拆解動作）。

動作①	動作②	動作③	動作④	動作⑤	動作⑥
她確認我有沒有睡著	把信封偷偷塞進我的抽屜	無情地將我從美夢中叫醒	興奮地讓我查看抽屜	我拿起了信封	我打開信封並閱讀

▼請你回憶並寫下過往與家人／朋友之間情感最緊密的畫面，並說明當時發生了什麼事？其中最讓你感動的片段是什麼？（用慢動作描寫）為什麼這個片段會讓你備受感動？

今天我的心情格外地愉悅，因為今天是我的生日，代表我又更成熟了一點。不過我那興高采烈的情緒很快地就被那既邪惡又令人無法抗拒的困意給掩蓋了，沒過多久我就難倒在課桌上睡著了，但我剛睡著沒多久，就被我的朋友們無情地叫醒了，她們興奮地讓睡眼惺忪的我查看抽屜，我一低頭便發現了滿滿當當的禮物和卡片，頓時感到用盡全無，而其中最令我感動不已的是蔡政琳送的手寫卡，卡片上的詞藻雖不華麗，卻也十分感人，後來在我一番詢問後，才得知了她在確認我熟睡後便和其他人一起將禮物等通通塞進我的抽屜裡，著實是令我感動。

班級	206	教學模式	一般作文教學
----	-----	------	--------

學習內容：（五）心情溫度計（藉事抒情）

● 引起動機：

- 本週以藉事抒情為主題，進行經典文章的閱讀與複習，如〈負荷〉、〈背影〉、〈紙船印象〉等。

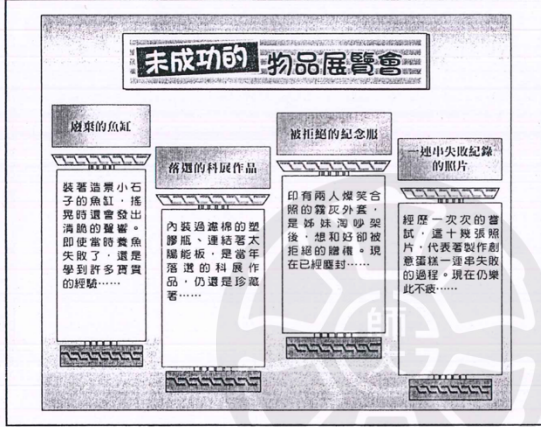
▼我們曾經學過哪些藉事（物）抒情的文章？

文本	意象（具體）	抒情（抽象）
吳晟〈負荷〉	陀螺	父愛
朱自清〈背影〉	背影	父愛與和解
洪醒夫〈紙船印象〉	紙船	母愛

● 發展活動

- 以 110 年的會考題目為主題，進行審題以及題材構思。

▼110 會考題目：〈未成功的物品展覽會〉



如果邀你省視自己的過往，參加「未成功的物品展覽會」，你準備放入一項什麼樣的展品？在外觀上，它有何特別之處？在情感上，它對你的意義又是什麼？請寫出你的經驗、感受或想法。

意象（物）	抒情（抽象）
壞掉的繪圖筆	壞掉的筆代表自己創作出的圖不被大人喜愛，但也表現出了自己的努力，即使不被支持，我也會堅持，因為這是我喜愛的事物！

● 綜合活動

- 選擇六篇當年度公佈的六級分範文，以排為單位，一排讀同一篇文章，再以換座位的方式輪流閱讀，學生共會讀到六篇不同題材的六級分範文，並要求學生參考評語，將其藉事抒情的內容整理出來。

▼六級分範文觀摩與意象分析

範文編號	意象（具體）	抒情（抽象）
②	紙製機車	代表要被更新的傳統觀念（重男輕女），也代表該與時俱進的心態。
③	空鴿	從自己小時候的夢想，了解到團體在意他人眼光，要做自己。
⑤	奶瓶	破碎的奶瓶代表自己和母親爭執，而重新蓋上瓶蓋的奶瓶代表自己理解母親的用心。
⑥	泥偶	失敗的泥偶在眾人眼中雖然是不成功的失敗作，但對自己而言卻是最美好的回憶。
⑧	籃球	代表自己從原先放棄到重新振作的心境。
⑨	橘子汽水	橘子汽水代表外公相處的點點滴滴。
⑩	模型	會動的模型雖然才是自己原先的目標，但媽媽的關心處上目標值得珍惜。

班級	206	教學模式	一般作文教學
學習內容：(六) 心情溫度計 (寫作手法統整與運用)			

- 引起動機：
 - 回顧前幾週所練習的寫作手法及經典文章。
 - 發下這學期第一次段考和第二次段考的作文，重新審視題目：〈在○○中，看見我的堅持〉、〈我想成為這樣的人物〉
- 發展活動
 - 以表格整理課堂內容。



心情溫度計最終回——實際運用

班級：..... 座號：..... 姓名：.....



▼「心情溫度計」課程回顧

課程內容	運用手法	備註
生活中的喜	拉長句子	加上場景、搭配成語、加上顏色、加上形容詞、表情、身體動作、光線……等
生活中的感動	放慢速度	找出一個主要的動作、行為，進行畫面特寫（動作①→動作②→動作③→動作④→動作⑤→動作⑥）
生活中的悲傷	從 100 到-100	透過對比的手法，寫出前後差異（一開始越開心，後面越失望；一開始越傷心，後面就越開心……）
生活中的憤怒	情緒詞與對話	透過產生衝突兩人對話、動作、情緒詞的描述，呈現憤怒的情節
物品展覽會	藉物抒情	透過實體的「物」，表達抽象的「情感」

- 綜合活動
 - 重新改寫原作文的某一段落，或是新增一段。

▼實際書寫練習

■ 題目一：在○○中，看見我的堅持 ■ 題目二：我想成為這樣的人物

請觀察你所寫的這兩篇作文，找出你最想改寫的一段（亦可重新新增一段），利用上述表格的手法（可擇一、或選擇多項使用）書寫，加進作文裡。



從小在父親的耳濡目染下，便也開始打籃球。他悠閒地將球運在背後與跨下，使球環繞著他英俊的身姿。突如其來的蹬地，小腿肌肉一緊，不用一眨眼的時間，就將我甩在身後，就當我即將追上他時，他一個急停，又把我甩得數米遠。接著收腳、合球、跳投，嫺熟且如美如畫的動作一氣呵成。正當我以為即將聽到那清脆的唰網聲時，籃球卻大力砸向籃板，反彈後徑直朝著我飛來。我雙手微開，準備好接住那高空中飛來的球，忽然一個高大的身影一躍而起，雙手伸直接住籃球後大力將籃球灌進籃框，還不忘吊在籃框上跟我比個「耶」！小時候的我哪有親臨過這番令人嘆為觀止的操作？從此便相當仰慕父親，也發誓總有一天也要超越父親，成為一個比他還厲害的人。

▼實際書寫練習

■題目一：在○○中，看見我的堅持 ■題目二：我想成為這樣的人物

請觀察你所寫的這兩篇作文，找出你最想改寫的一段（亦可重新新增一段），利用上述表格的手法（可擇一、或選擇多項使用）書寫，加進作文裡。

某日的體育課，我走在金黃色太陽所照射的跑道上，我感受著這光所帶來的熱氣，回憶著小六時的大隊接力，我也是在這豔陽高照的跑道上拚盡全力的奔跑著，還記得那時我原本是想認真跑的，畢竟我們班有很多人都不肯認真跑，我又何必自討苦吃，就算追過人了，下一棒也一定會被追過去，我為什麼要那麼努力呢？當我就想這樣做時，耳邊傳來了一聲聲的加油聲時，我道：為什麼我明明就不抱希望了卻能一直跑下去，就因為我同學們還是有許多是認真看重的比賽的，我不能夠負這些人的期待，這個想法帶動了我疲憊的雙腳邁向下一個人，最後我們沒贏，但我們在努力下贏了，贏了過去那消沉的自己。

信心

享

