國立台灣師範大學社會教育學系碩士論文

指導教授　李瑛　博士

生命教育相關課程與學生靈性健康之研究－以中原大學為例

研究生：郭 淑 婕

中 華 民 國　102 年　6 月　24 日

誌謝詞

感謝李瑛老師的信任，願意接納協助一個學術研究的新手，忍耐容許我的摸索和錯誤。感謝黃明月老師的鼓勵，以她的學術標竿和無私愛心支持我努力不懈。感謝潘正德院長的慈愛包容，在院長繁務中，依然費心盡力指引一位初學者。你們的典範與嚴謹態度激勵我努力不怠。感謝我的丈夫和摯友李清義，包忍我多年的進修，在一年半的論文寫作過程中，努力為我聯絡問卷調查班級、親自到各班去進行問卷調查、聯絡訪談的四位老師和七位學生，並以無比的愛心寬容我的緩慢步調，激勵我按照自身能力、逐步地完成台灣師大碩士學位各項艱鉅要求。

感謝中原大學的姜老師、曾老師、李老師、江老師在百忙中接受我的訪談，懇切誠實的回答我的每一個問題，使我從他們身上看見對使命的委身和對學生的關愛。感謝接受訪談的七位學院代表，勇敢真誠回答我提出的問題，讓我從他們身上學會勇氣和誠實。從這十一位受訪者的言談中，我感受到中原大學建校者的誠心與抱負，課程設計小組的高瞻遠矚和對學生的期待，也對於畢生奉獻於建設中原大學的前輩師長們心生感佩。

感謝我的同學菁菁對我的鼓勵和協助，使我在校對、口試過程中可以無後顧之憂。感謝中原大學研究助理怡真協助我進行問卷量化分析，使我在寫作中更精準提供量化分析的資料和數據。

感謝中原大學通識中心吳文雄校牧的鼓勵，問卷訪談的十七門課的授課老師，以及參與問卷調查的 1029 位同學，因著你們的支持配合，才讓我們對於中原大學的生命教育相關課程與學生靈性健康情形有進一步的認識，希望這次的研究有助於中原大學更成長茁壯。

摘要

本研究以中原大學一百學年度第二學期大學部學生為調查對象，旨在了解中原大學學生靈性健康情形，以及生命教育相關課程的影響。本研究兼採用量化與質性研究，首先以「天、人、物、我」四類課程中與生命教育相關之 17 門課程的 1722 位學生為問卷調查對象，以「學生靈性健康量表」問卷進行調查，收回有效問卷 1029 份，主要運用描述性統計、單因子變異數、薛費事後比較等統計方法分析。深度訪談部分則選出修課學生靈性健康成績達到顯著性的四位授課老師為對象。學生深度訪談則以個人靈性健康分數在前 10%，且至少修畢「天、人、物、我」各一門課的七位學院代表為訪談對象。

根據研究結果彙整本研究結論如下：

一、中原大學學生靈性健康情形屬於中高，在靈性健康七個面向中以「感懷自然」分數最高，而「宗教寄託」分數最低。學生的性別、宗教、學院、家庭氣氛、校園活動參與次數、校園生活滿意情形、人際關係、生命重大事件都會影響他們的靈性健康。

二、必修課「宗教哲學」以及選修課「天、人、我」三類課程都有顯著性，並在事後比較顯出有修課的學生分數高於未曾修課的學生。

三、四位授課教師的教學理念及生命歷練，透過生命教育課程實踐，能影響學生的生命價值與意義，有助於學生靈性健康的發展。

四、受訪的七位學院學生代表從選課動機以及轉化學習的過程，顯示生命教育相關課程對於其靈性健康的影響。

基於上述研究發現，中原大學融入生教育的「天、人、物、我」通識課程，是一種奠基在「關係」上所建構的課程，的確在台灣各大學通識教育中獨樹一格，而且對於學生靈性健康的發展有所助益，值得其他大學仿效。本研究並對相關單位及後續研究提出建議。

關鍵詞：生命教育、靈性健康、生命意義、轉化學習

The Impacts of Life Education Courses upon Students' Spiritual Health—A Case Study at Chung Yung Christian University

Abstract

The purpose of the study was to explore the overall spiritual health of the students in Chung Yung Christian University(CYCU), and to assess the influence derived from general curricula relating to life education. A quantitative analysis was employed with a particular survey entitled "Students' Spiritual Health Survey" and conducted among 1029 students coming from 17 different courses relating to life education. In-depth interviews were carried out for both faculty and students involved to further explore on the impacts of teachers' teaching philosophies and practice upon students as well as other background factors that helped derive better learning efficacies on students' spiritual health. The findings of the research were summarized as follows：

1. The overall spiritual health of CYCU students scored at middle-high level. The "nature caring" scale is ranked highest among the seven scales extracted in this survey, while the "religion entrustment" scale is ranked lowest. Students' backgrounds, learning motivations and life education related courses they have taken all give rise to significant influence upon their spiritual health.

2. Significant differences surfaced between students who had taken the required course "Philosophy of religion" and those who had not; significant differences also emerged in certain curricula in those three categories including heavenly relationship, interpersonal relationship, and self relationship, with higher scores exclusively for those students who had taken the above courses.

3. The teaching philosophy, curriculum program, and personal life experience of the four faculty members selected do effectively facilitate success in imparting the value and meaning of life into students.

4. From the viewpoints of the seven students representing the seven colleges in CYCU, the life education curricula do enhance students' spiritual health through their transformative learning.

Based on the above findings, the unique role of the general curriculum structure in CYCU is commendable in Taiwan's higher education from this life educational perspective. Suggestions for better performance are stressed as well, including a further strengthening on the quality of teachers and programs in "Philosophy of life", the opening up of more courses directly relating to 'relationship' per se, the enhancement on teaching hardware and

technology support, the improvement of the design in campus activities, and the upgrading on students' participation willingness of campus life. Topics for further research are also discussed.

Key words：life education; spiritual health; life meaning; transformative learning

目錄

第一章　緒論

第一節　研究背景與動機……1

第二節　研究目的與研究問題……3

第三節　名詞釋義……4

第四節　研究方法、研究範圍與限制……6

第二章　文獻探討

第一節　靈性及靈性健康相關理論與研究……9

第二節　生命教育的緣起、內涵及發展……27

第三節　生命教育課程設計的理念與實務……31

第四節　大學生命教育相關研究……35

第五節　大學生命教育課程與學生靈性健康的關係……41

第六節　中原大學生命教育課程的理念與實施……44

第三章　研究方法與設計

第一節　研究架構與研究流程……53

第二節　研究參與者……57

第三節　研究工具……65

第四節　資料的蒐集與分析……79

第五節　研究倫理……82

第四章　研究結果與討論

第一節　中原大學學生靈性健康的概況及其影響因素……83

第二節　修習生命教育相關課程與靈性健康的關聯性……100

第三節　生命教育相關課程教師的教學理念與實踐……117

第四節　生命教育課程的學習經驗對靈性健康的影響……133

第五章　結論與建議

第一節研究結論……151
第二節建議……155

參考文獻

一、中文部分……161
二、英文部分……168

附　錄

附錄一、中原大學生命教育課程表……171
附錄二、中原大學生命教育課程與生命教育原理對照表……176
附錄三、靈性健康量表題項來源表……178
附錄四、靈性健康量表初稿……181
附錄五、大學生命教育課程與靈性健康情形預試問卷……183
附錄六、大學生命教育課程與靈性健康情形正式問卷……187
附錄七 、教師組深度訪談大綱初稿……191
附錄八、 學生組深度訪談大綱初稿……192

表　次

表 2-1-1　靈性健康面向統整表……16
表 2-1-2　Maslow 需求層次論……22
表 2-1-3　大學生或成人靈性健康相關論文一覽……23
表 2-2-1　生命教育理念、方向、目標……30
表 2-4-1　全國 165 所大專院校推動生命教育成果一覽表……37
表 2-4-2　大學生命教育相關研究論文……40
表 2-6-1　中原大學生命教育相關課程變項表……50
表 2-6-2　生命教育面向與靈性健康面向的對照表……51
表 3-2-1　中原大學 100 學年度下學期生命教育選修課程班級人數表 58
表 3-2-2　研究對象的基本資料變項分佈情形……61
表 3-2-3　研究對象的情境資料變項分布情形……62
表 3-2-4　研究對象的生命教育課程變項分布情形……63
表 3-2-5　訪談教師資料一覽表……64
表 3-2-6　訪談學生資料一覽表……65
表 3-3-1　專家效度檢驗……67
表 3-3-2　大學生命教育課程與靈性健康情形預試問卷項目分析表……68
表 3-3-3　KMO 與 Bartlett 檢定……70
表 3-3-4　大學生命教育課程及靈性健康情形量表因素分析表……71
表 3-3-5　大學生命教育課程與靈性健康問卷內部一致性係數及正式問卷題項……74
表 3-3-6　教師深度訪談大綱……77
表 3-3-7　學生深度訪談大綱……78
表 3-4-1　量化資料分析表……80
表 4-1-1　研究對象靈性健康量表單題得分與標準差之分析……83
表 4-1-2　靈性健康量表各分量表之得分……85
表 4-1-3　不同基本資料變項中原大學學生在靈性健康單因子多變項變異數分析……87
表 4-1-4　中原大學七個學院的學生靈性健康平均分數名次……91
表 4-1-5　不同情境資料變項中原大學學生在靈性健康單因子多變項變異數分析……93
表 4-2-1　研究對象的必修課程變項分布情形……101
表 4-2-2　是否修過人生哲學課程的學生靈性健康分數比較……101
表 4-2-3　是否修過宗教哲學課程的學生靈性健康分數比較……101
表 4-2-4　學生選修必修課程的情形與其靈性健康分數對照表……102
表 4-2-5　研究對象的生命教育課程變項分布情形……102

表 4-2-6 是否修過「天、人、物、我」各類課程的學生靈性健康比較表…104
表 4-2-7 中原大學學生必修課程的靈性健康單因子多變項變異數分析…105
表 4-2-8 天人物我四類課程在靈性健康單因子多變項變異數分析……107
表 4-2-9 選修「天類」生命教育相關課程對中原大學學生在靈性健康單因子多變項變異數分析……109
表 4-2-10 選修「人類」生命教育相關課程對中原大學學生在靈性健康單因子多變項變異數分析……111
表 4-2-11 選修「物類」生命教育相關課程對中原大學學生在靈性健康單因子多變項變異數分析……113
表 4-2-12 選修「我類」生命教育相關課程對中原大學學生在靈性健康單因子多變項變異數分析……115
表 5-1-1 學生問卷分析與學生訪談內容對照表……154

圖　次

圖 2-5-1 生命教育與靈性發展/靈性健康關係圖……44
圖 2-6-1 活在關係中的人……45
圖 2-6-2 人的四個面向……47
圖 2-6-3 全人需求與生命教育相關課程……48
圖 3-1-1 研究架構圖……55
圖 3-1-2 研究流程圖……56

第一章 緒論

本章分成四部分，第一節陳述研究背景與動機，第二節為研究目的與研究問題，第三節名詞釋義，第四節為研究方法、研究範圍與限制。

第一節研究背景與動機

壹、研究背景

世界衛生組織（World Health Organization, WHO）曾在 2001 年預測憂鬱症是二十一世紀的重要疾病，並在舉辦世界衛生日時，把主題定為「精神衛生－拒絕排斥，勇敢關懷」，這不僅是表示對心理衛生的重視，也是對於憂鬱現象的一些因應對策。

根據行政院衛生署 2004 年統計資料顯示，全台自殺人口超過 3000 人，自殺率已經連續八年名列十大死因第九名，尤其是青少年自殺名列第二大死因。與過去十年相比，青少年因憂鬱而自殺已經從 53.68%升到 70%（陳美琴，2007）。

目前國內國、高中階段的青少年，正面臨資訊科技快速變化既多元又複雜的環境，學校中因為缺乏靈性健康相關課程的引導，使得學生無所適從，導致價值觀改變、心靈茫然，進而產生許多社會亂象，而這些亂象就是根源於最深層的靈性疏離與匱乏(邱淑芬，2002)。

追尋生命的意義和目標、貢獻自己的才能、改善社會國家或弱勢族群的生活原是年輕人應有的使命與願景；但今日優渥渾噩的生活、迷失茫然的前途是年輕人心靈苦悶的源由；沒有生命的意義和目標，生存也不值得眷戀，生亦無歡、死亦何懼；一旦遭遇情感的挫折、失業的打擊、親友的離棄、經濟的壓力、嗑藥吸毒、苦悶絕望都成為青少年選擇放棄生命的催化劑。

一、靈性健康漸受關注

根據世界衛生組織的定義，健全人是指一個人在生理、心理、情緒、社會及靈性上的健康而言。所以靈性雖然難以眼見，卻是深刻影響一個人是否健全的重要基石。靈性健康是一種能統合個人身心、社會、智能與健康，確認個人人生與目的，並與自我、他人、外在環境建立互動關係的核心狀態(Banks, Poehler, & Russell,1984)。

英國在1988年教育改革法中，強調了促進學生靈性健康的重要性，其課程及評

估委員會(The School Curriculum and Assessment Authority)更在1995年把靈性健康列入正式課程中（胡瀚平，2011）。根據國外學者（Levin, Larson, & Puchalski, 1977）研究指出，世界先進國家，大多以建構完善的教育體系與具體的執行策略，以培養健康的青少年為務，甚至列為正規的課程內容，以期讓青少年的靈性需求獲得滿足，或達到靈性健康的狀態（引自張淑美、陳慧姿，2008）。

在我國，教育部在九十五學年度實施的《普通高級中學生命教育類生命教育概論課程綱要》中即提出，為提昇普通教育的素質，增進學生身心健康，養成術德兼修之現代公民，必須從生活素養、生涯發展及生命價值三層面輔導學生，以達到深植尊重生命與全球永續發展的觀念，其中即包括了「人格統整與靈性發展」單元。由此可知，靈性發展已是生命教育中一個重要的核心課題（教育部，2006a）。

二、大學生的靈性與生命教育應受重視

何英奇（1987）對我國大專生的調查發現約四分之一學生的生命比較缺乏目的和意義；教育部公布統計數據，自殺死亡學生人數明顯增加。青輔會編纂的青少年政策白皮書綱領也指出，近十年青少年自殺死亡率逐年上升，為青少年前三大死亡原因的第二名（引自劉嘉韻，2005）。而林繼偉、潘正德、王裕仁等(2002b)指出：社會問題與生命教育的回應間有密切的關係，台灣後現代的七項社會問題：青少年暴力犯罪、青少年性行為、藥物濫用、自我傷害、憂鬱症與癌症、環境污染及高齡化社會，應從生命教育找出這些社會問題的出路。

根據教育部資料顯示，「教育部推動生命教育諮詢委員會」長程計畫則著重於生命教育課程之增補及整合，並於大學通識課程中規劃完整之生命教育學程，希望生命教育將成為全民終身學習的核心課題（教育部，2006a）。然而，張新仁、張淑美、魏惠美、丘愛鈴等（2006）等研究顯示，大專校院階段較之中小學在對生命教育的共識與推動機制上，可以說是最為薄弱。大專校院生命教育目前尚未列入評鑑指標，現今165 所大專校院如何實施與推動生命教育並不清楚，也未見任何針對全體大專校院生命教育課程開設與推動情形之資料或研究報告。

台灣生命教育學會現任理事長陳立言（2011）指出，大學生需要學習「生命的覺醒」，這不但是生命教育的目標，也是通識教育的主要目的之一，因此如何建構以生命教育為核心的通識教育，可以說是大學階段推動生命教育最迫切的工作。

三、生命教育課程影響靈性健康

根據中原大學潘正德、李清義（2009）的研究，中原大學學生的確因為上過生命教育課程而在品格上會受到影響。丁芳敏（2006）的研究也指出中原大學學生社團參與經驗與學習成果的相關性中，以「身心靈的提升」相關係數最高，應該是與中原大學提供良好求知、健身等硬體環境、完備的學生輔導計畫、以及藉由

宗教啟發，以增進學生在身體、心理及靈性的成長有關。李昱平（2006）研究指出，學生的生命態度會影響他的靈性健康。而黃琪璘（2000）「死亡教育課程介入對台東師院學生死亡態度影響研究」、劉修吟（2003）「大學生命教育課程設計與實施之研究－以花蓮某大學為例」、郭純芳（2004）「生命教育課程對大學生自我概念與生命態度之影響：以「β計畫」為例」等均提出生命教育課程實施對於大學生有正面影響。

貳、個人研究動機

研究者本身是一位教育工作者，在十多年的教學生涯中，深刻體會到學生成長環境對他們日後成就的影響，因此希望藉著學校的生命教育課程協助學生體認生命的尊嚴，對自己、他人、環境、宇宙等有敬畏之心，珍惜短暫人生，做一個貢獻社會的人。再者，大學生是國家未來的競爭力，而健全的身心影響學生畢業後成為社會棟樑或者社會負擔，因此各大學都希望培育出專業與人格健全的畢業生，尤其宗教大學更是重視生命教育與靈性健康。筆者的先生因為任教中原大學通識中心，在耳濡目染中，筆者也對中原大學的生命品格教育深感認同，並且希望進一步了解這些課程對於學生的靈性健康影響情形為何，因此才藉此進行這個主題研究。

中原大學以基督教精神創校，尤其注重學生的全人式生命教育，除要求學生必修「宗教哲學」、「人生哲學」四學分外，還必須修滿中原特有的天、人、物、我通識課程十二學分，其中有許多關於生命與品格教育的相關課程；雖然中原大學多年來致力於生命教育的推廣，然而因研究人力有限，對實施成效不易瞭解。筆者將此研究構想與人育學院潘正德院長、校牧室吳文雄主任請教後，都得到正面肯定與支持，因此希望藉此研究探討中原大學生命教育相關課程與學生的靈性健康的關聯性，以提供該校或其他學術單位的參考。

第二節 研究目的與研究問題

基於上述，本研究的目的主要在瞭解中原大學生命教育課程的理念、特色及實施方式，並進一步探究生命教育課程實施與不同背景學生的靈性健康的關聯性。

壹、研究目的

具體而言，本研究目的如下：

一、瞭解中原大學學生靈性健康的概況及其影響因素。

二、分析中原大學學生修習生命教育相關課程與其靈性健康關聯性。
三、瞭解生命教育相關課程教師的教學理念與實踐。
四、探究中原大學學生之生命教育相關課程的學習經驗及對其靈性健康影響。

貳、研究問題

依據上述研究目的，提出研究的問題如下：

一、瞭解中原大學學生靈性健康的概況及其影響因素。
1-1中原大學學生靈性健康的概況為何？
1-2中原大學學生靈性健康在不同個人背景變項的差異情形為何？
1-3中原大學學生靈性健康在不同情境變項的差異情形為何？
二、分析中原大學學生修習生命教育相關課程與其靈性健康的關聯性。
2-1中原大學學生修習生命教育相關課程的概況為何？
2-2修習哪些生命教育相關課程對學生靈性健康有顯著性差異？
三、瞭解生命教育相關課程教師的課程理念與教學實踐。
3-1生命教育相關課程教師的課程理念與目標為何？
3-2生命教育相關課程教師的教學實踐為何？
四、探究中原大學學生生命教育相關課程的學習經驗及對其靈性健康的影響。
4-1中原大學學生選修生命教育相關課程的動機為何？
4-2修習生命教育相關課程對學生的轉化學習情形為何？

第三節 名詞釋義

壹、大學生

本研究所指的大學生是100學年度就讀於中原大學(涵括七個學院、一至五年級的學生，包含延畢生)，且曾選修通識課程「宗教哲學」、「人生哲學」、「天類」、「人類」、「物類」、「我類」其中與生命教育相關的課程，為本研究對象之學生。

貳、生命教育課程

生命教育是指認識生命的意義與價值、欣賞並珍惜生命、學習包容並接納他人的生命，以及營造一個至高往上超越天人合一的生命。藉著教育學生認識生命、欣賞生命、尊重生命、鼓勵學生愛惜生命（孫效智，2000）。總之，生命教育就是教導學生在天地之間，找到安身立命之道；在人群中，找到自身的角色定位；在生命中找到價值意義。因此，生命教育的推動即是教育生命的過程，教導學生存活於天人物我的關係面向中（潘正德，2012）。

依據教育部 2008 年修正發布的「普通高中九八課綱」，將生命教育定義為「從觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程中，體會生命的意義與存在的價值，進而培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷」。「生命教育類」選修課程，內容包含「生命教育概論」、「哲學與人生」、「宗教人生」、「生死關懷」、「道德思考與抉擇」、「性愛與婚姻倫理」、「生命與科技倫理」、「人格與靈性發展」等八科目各兩學分課程，並於 2010 年正式實施（孫效智，2005）。

本研究所指的生命教育課程是指中原大學通識中心必修課程的「宗教哲學」、「人生哲學」以及「天」、「人」、「物」、「我」四大類課程中，符合生命教育議題、生命教育面向、教育部生命教育八大核心課程所選出的選修課程共17門，包含「生命奧秘的探討」、「生死學」、「生命教育概論」、「生命與品格典範」、「服務學習」、「愛情關係管理」、「人際關係與衝突管理」、「弱勢關懷」、「社會與個人」、「環境與生活」、「生物學概論」、「生命科學概論」、「科學與人生」、「壓力管理」、「人生管理講座」、「個人健康管理」、「全人生涯開展」等。

叁、靈性健康

靈性（spirituality）源自於拉丁文是spiritus，是氣、呼吸的意思，強調生命力的菁華、朝氣與活力，是人最深層的終極需求，促使人主動參與並活出意義的動力（陳美琴，2007）。

潘裕豐（1994）在其「靈性與創造」一文中認為：「靈性是一種超脫自我、無我、忘我的直覺感受，它是主觀的，超越個人以往經驗與需求的，當人進入所謂靈性生活時，會有圓融滿足、物我齊一與至善喜樂之感。」鄭彩鳳和黃柏勳(2003)則將靈性定義為：「靈性乃生命存在的本質與真正的自我，能超越並統合生理、情緒、理性的層面。經由靈性的體驗與需求，能激起個體不斷超越自我、向上提升，並與他人、環境、世界建立關係，進而體認生命的本質與意義，而達到圓滿的境界。」

靈性健康（spiritual wellness）是個人生命的意義與目的，並與自我、他人、外在環境、社會、宇宙等建立互動關係的平衡狀態，不僅是一種穩固的價值與信念，也是一種協助個體不斷超越以實踐生命意義的力量（Banks, Poehler, & Russell, 1984）。靈性健康的個體不但勇於活出生命的意義與價值，在人生逆境中脫穎而出，愈挫愈勇，並且關懷社會正義、援助弱勢群體，對宇宙、神明心存敬畏，體察自己渺小有限，尊重自然界定律、重視環保及愛物惜物。

本研究所指靈性健康，是以「靈性健康量表」所得分數來評量，採李克特（Likert）五點量表計分，量表得分越高，代表靈性健康情形愈佳。該量表是參考蕭雅竹（2004）、李昱平（2006）及陳慧姿（2007）等所編製的「靈性健康量表」，並參酌中原大學天、人、物、我類課程改編而成，包括「活出意義」、「肯定自我」、「超越逆境」、「宗教寄託」、「與人締結」、「感懷自然」、「社會關懷」等七個面向。

肆、轉化學習

轉化學習(transformative learning)是個體對於所存在的世界環境產生印象深刻或根本性的改變（Merriam & Caffarella,1999）。而Mezirow（1991）則認為轉化學習是個體反思生命經歷的事件背後的假設或期待，當個體發現原本的假設有錯誤或不周延而加以改變時，他就必須對自己的信念提出質疑，進而產生真正的成長和改變。轉化學習的核心就是「反思」，包括內容的反思（Content Reflection），意指個人對問題內涵進行檢驗以判斷真偽；過程的反思（Process Reflection），意指個體藉由使用策略、理論等來檢驗自身解決問題的過程；最後是前提的反思（Premise reflection），指的是個體對問題基本假設產生了質疑。學習者在學習過程中會有不同的反思現象，學習者若缺乏反思，可能會阻礙或誤導新的學習經驗。

第四節 研究方法、研究範圍與限制

以下就本研究所採用的研究方法、研究範圍及研究限制做一說明：

壹、研究方法

本研究採問卷調查法及深度訪談法;問卷調查對象以中原大學100學年度選修生命教育相關課程的學生為研究對象，選取合乎生命教育面向、三大議題、八大核心課程能力等的17門選修課（見附錄一、附錄二）的1722名學生進行普查，獲得有效問卷1029份，藉以以瞭解生命教育課程實施，對於不同背景學生的靈性健康的影響。並根據此回收樣本資料，以SPSS/Window16.0版進行資料建檔與統計分

析，統計分析包括：描述性統計、因素分析、t檢定、單因子變異數、薛費事後比較等。

深度訪談法則分成教師組和學生組兩類，教師組是從問卷分析中找出各類課程中學生靈性健康成績高、學生靈性健康面向呈現顯著性差異的班級教師進行訪談；而學生組則是從有效問卷的1029名學生中選出靈性健康分數前10%，再從合乎此標準的103位學生中，分別自七個學院選出一位修過「天、人、物、我」四類課程各一門課程的學生；但由於部分學院受訪人數較少，因此是以修過「天、人、物、我」至少三類以上的學生為訪談對象。

貳、研究範圍

本研究以中原大學的生命教育課程為研究範圍，並以100學年度修習相關課程的1722名學生為樣本，進行問卷調查，以了解該生的背景因素、選修生命教育課程的情形，以及其靈性健康情形。從四類17門課程中選出具代表性的課程教師進行訪談，以了解教師生命歷程和課程理念的實踐；再從七個學院中各選出一位合乎三種條件的代表學生進行深度訪談；藉此方式明瞭學生選修生命教育相關課程的動機及其影響性，以了解該校的生命教育課程對學生的靈性健康的影響。

參、研究限制

本研究僅針對中原大學通識教育課程中，與生命教育相關的課程進行研究，而各個大學推動生命教育的方式各有其獨特性，因此，本研究的發現能否推論到其他大學，仍須進一步驗證。由於人力、時間、預算及其他相關因素無法完全配合，致使本研究可能的限制，說明如下：

一、研究方法的限制

量化限制：本研究採問卷調查的量化研究，並未探討量化相關性，並且由於問卷的設計，每題的選項都已固定，較不易深入瞭解研究對象的主觀感受與看法，譬如：學生在選擇生命教育課程時，主要考慮的因素有哪些？學生對生命教育課程之師資、課程內容、教材及教學方法等的看法為何？因此在量化分析後，又進行深度訪談以瞭解教師生命態度和課程對學生靈性成長的影響。

深度訪談法限制：本研究為100學年度生命教育相關課程，並不足以具有共同代表性。另外，教師組訪談對象受限於學生靈性健康分數呈現顯著性差異的教師，而其他學生分數未達顯著性的教師卻無法得知他們授課的動機以及優缺點。再者，僅以靈性健康成績前10%的學生為抽樣對象，並無法得知靈性健康成績低的學

生對於生命教育相關課程的觀點及分數低落原因。

二、研究對象的限制

由於人數及時間的限制，只能訪談四位教師，對於其他分數較低的授課教師並未訪談，無法明白該課程未達顯著性原因，也不能了解教師授課困難、其課程設計及理念與學生的差距等問題。部分學院代表也因為問卷受訪人數較少，無法完全依照原訂必須修滿「天、人、物、我」四類課程，而是改為修過三類以上的學生為訪談對象。另外，七個學院代表學生，都是靈性健康分數前103名，並無法代表其他90%靈性建康分數較低的學生的個別意見。

三、研究工具的限制

（一）「靈性健康量表」的限制

本量表內容僅限於學生背景資料、情境資料、選修生命教育課程名稱及數量，內容著重於學生靈性健康的調查，所以無法得知學生對於生命教育課程、師資的滿意情形，修習課程人數為1722人，共發出問卷1141份，回收有效問卷1029份。

（二）深度訪談對象的限制

本研究「天、人、物、我」四類代表教師由於個人背景條件、表達能力以及個人特質、自我覺察能等因素，都可能影響訪談內容。而七個學院修過「天、人、物、我」三類以上課程的學生代表，則因為個人背景因素不同、選修課程不同、表達方式差異而影響訪談內容。

第二章 文獻探討

本研究主要探討中原大學學生靈性健康的情形，以修習生命教育相關課程的學生為對象。為釐清主題，建立本研究的架構與立論根據，文獻探討共分成五節。第一節探討靈性及靈性健康相關理論與研究；第二節探討生命教育的緣起及發展；第三節探討生命教育課程的理念與實務；第四節探討大學生命教育相關研究；第五節大學生命教育課程與學生靈性健康的關係；第六節則針對本研究之個案—中原大學的生命教育課程做描述。

第一節 靈性及靈性健康相關理論與研究

生命教育的核心議題之一即是生命的起源、意義及終極關懷，這已超越人的身體（body）與心智（mind）的層次，而邁向靈性的探索。西方哲學認為人有身、心、靈三種層次的結構，真正的滿足來自這三種層次的提升與豐富；中國人認為人類為萬物之靈，這是人類與禽獸畜生的差別；而宗教及心理學、哲學也不斷提出各種詮釋，希望為人類找到一種定位。

本節分別就靈性的定義與意涵；靈性健康的定義與面向；靈性研究的重要議題及相關理論；以及靈性的發展與如何促進靈性健康等進行探討。

壹、靈性的定義與內涵

Mueller、 Plevak 與 Rummans(2001)提到靈性源自拉丁文“spiritus” ，是指“breath of life” ，表示他是活著或者是生命的必要組成，可以表現於探索生命的意義與目的，超越有形的生物體限制，與自我、他人及自然的連結，表現愛、公平、正義與熱誠的價值體系（引自李昱平，2006）。

Carson（1980）認為人的基本組成，最外層是生理層面，第二層是心理、社會層面，包括意志（will）、情感（emotion）、智力（intellect）和道德觀念（moral sense）四個部分，而最內層的中心點就是靈性，靈性一直都被認為是人的核心。李安德（1992）也有類似的主張，認為人有四個層面，第一個層面是生理層次，第二層面是情緒層次，第三個層面是理性層次，第四個層面是靈性層次，而靈性層次是超越理性。孫樂平（2010）則指出，在 Wiber 的「存有巨巢」(Great Nest of Being）中，靈性在同心圓的最外圍，超越靈魂，卻又包含著靈魂，靈魂超越了心靈，卻包含著心靈，心靈超越了身體，卻包含了身體。Maslow（1968）曾說，靈性生活是存在本質的一部分，也是人類確定性的特質，人類缺少它便不再是完整的人。

Howden (1992)提到由於「靈性」不是具體的存在，它是抽象的、非語言的、非規則的，因此很難為「靈性」下個具體的定義，僅能透過某些現象或意義等「方向性」的指標來認識靈性（引自李昱平，2006）。

Tisdell（2001）指出靈性是人們建構知識與意義的一種方式，它結合了有效、合理和認知上的，以及非意識性與象徵性的範疇。靈性是個體的中心，是超越個體的生理、心理與社會環境，而成為一個圓滿的全人（引自陳雯萍、王政彥，2010；廖秋華、賴秋絨，1999）。

本研究將學者們對於「靈性」的定義加以整理分類，希望融合各家看法，嘗試提出「靈性」的內涵如下：

一、靈性乃生命存在的本質與真正的自我

靈性超越生理、情緒及理性層次，它乃是個體最高層次的統整。藉由靈性體驗與探求，激發我們更高層次的知覺與力量，使我們不斷超越自我，並與他人、環境、世界連結，最後達到圓滿境界（李安德，1992；孫樂平，2010；鄭彩鳳、黃柏薰，2003）。Dei（2002）提到它代表一種高度的潛能、最高需求、良知、創造的靈感、崇高的抱負、使命感等，需透過自我反省和努力學習，才能顯現出個人的靈性（引自潘裕豐，1994）。

二、靈性是與生俱來的轉化力量

靈性是一種統合個人的力量，是身體、智能、情緒、社會等其他層面的核心（彭慧玲，2009）。Tisdell（2003）提到靈性是一種內在更高的力量，高過理性與意識，也超越人格與人性的限制，靈性的提升可以帶動轉化的力量，使個體達到真善美的追求。在轉化的過程中，學習也可以帶動靈性的成長（引自陳雯萍，2008）。

三、靈性指個人所經歷神聖性及賦予的意義

靈性通常和所謂的「神」或生命力量產生內在連結，亦即靈性具有超越性；然而，個人對「神聖性」的經驗（sacred experience）無所不在，因此，Tisdell（2001; 2003）指出，靈性並不一定和宗教有關，靈性是人們建構知識與意義的一種方式，它結合有效、合理、認知上的，以及非意識性與象徵性的範疇。李安德（1992）也提到靈性可以是一種超脫自我，無我忘我的直覺感受，是一種「天地與我並生，萬物與我合一」的高峰經驗（peak experience）。

四、靈性具有個體與公眾面貌

靈性不僅涉及個人追求人生意義、目的與價值，朝向更偉大自我的努力，追求和諧與圓滿，是個人對生命最終價值所堅持的信念或信仰（杜明勳，2003）。

靈性也具有公眾的面貌，靈性具有利他性，展現關懷社會的心與行動力，提升對社會的責任與使命感，並能夠超越自我，懷抱無私奉獻的精神，所以靈性崇高者認為人類存在的目的或使命，是為了自身以外的事物（Elkins, Hedstrom, Hughes, Leaf, & Saunders，1998）。

靈性與文化、社會正義、社區認同也有連結性，靈性會驅使人類勇於承擔社會責任，具有環保意識與慈悲心，並且能夠超越自我，逐漸提升到與大我合一的境界。社區與文化認同、歷史情結，都可促使個體行為與價值觀改變，這都是靈性的一種體現（Dei, 2002；Tisdell, 2001）。所以靈性是一種生活方式，可以視為一個人最核心、最深沉的部分，是一種自我與自我、自我與他人、自我與環境、自我與宇宙、或是與至高無上力量之間的關係（李安德，1992；陳雯萍、王政彥，2010；邱淑芬，2002；蕭雅竹，2004）。

綜論之，我們可以將靈性定義為：靈性乃是天生的，是一個人最核心、最深沉的部分，它是生命存在的本質與真正的自我，能超越並統合生理、情緒、理性等層面；也是一種與生俱來，維繫人與自我、人與他人、人與社會、人與自然、人與宇宙至高力量之間和諧關係的力量，更是個人在人生追尋過程中，超越自我以體會人生價值與意義的過程，藉由此過程人能認同生命的意義與目的，並發揮人最高的潛能與美德、進而體認生命的本質與意義，達到圓滿的境界。

貳、靈性健康的意涵

一、靈性健康的需求

世界衛生組織（World Health Organization）於 1998 年修正健康的定義：「健康是動態的身體、心理、靈性及社會完全安適的狀態，不只是沒有生病或身體虛弱而已」。愈來愈多研究顯示出生理、心理、社會及靈性層面的需求，有助於促進面對疾病的自信心，加強生存的意義，並提升生活品質（引自蕭宏恩，2000）。賴維淑（2002）提到中西方學者認為病人對靈性的需求包括尋求生命的意義和目的，寬恕與被寬恕、追求愛與歸屬、尋求宗教信仰與神的關係等。另外，除醫學領域外，宗教界、哲學界、藝術、心理、教育教等也提出靈性的需求（黃惠貞，2003）。可見靈性需求是人類基本需求之一，靈性需求的滿足可使個人對自己的人生、生

命、疾病、挫折賦予意義。

二、以靈性偉人的共同特徵來探討靈性健康

由於靈性是抽象非具體、難以精準言喻的，唯有透過具有靈性的人類來呈現和詮釋其特性，才能使一般世人明瞭何謂真正的靈性表現，以下舉出幾位學者所提出靈性偉人的共同特徵，藉以瞭解靈性健康的意義：

（一）David Elkins 提到不論宗教信仰與否，真正靈性健康人士包括九種特質（Elkins, Hedstrom, Hughes, Leaf, & Saunders, 1988）：相信且經歷生命的超越層次，並由其中汲取力量；相信生命具有深刻意義，人的存在必定有一目的；生活有某種天職及使命感，成為個人行動的最高動機；相信所有的生命都可以也應該神聖的；懂得物質享受，卻不把它視為最高的目的；有強烈的正義感和慈悲心，善於服務以及愛人；願意為高尚的理想及改善世界而獻身；深刻感受人類的痛苦，但不會消減他對生命的欣賞與重視；與自己、他人、自然的關係上，展現有目共睹的靈性修為（引自潘裕豐，1994）。

（二）易之新、黃璧惠、釋自鼎（2008 譯）Jack Kornfield 著之書「踏上心靈幽境-穿越困境的靈性生活指引」談論到靈性成熟的特徵包括：明瞭世上沒有完美；仁慈接納自己和他人無知行為；耐性學習等待，堅持真理；活在當下，愛自己身體的每一部分感受；整合親身的神聖感，在言行中重視靈性；擁有不懂和學習的心；有一種彈性自由，尊重變化的環境；擁抱對立，容納生命的矛盾與相對性；發現智慧和慈悲的關係，明白生活中每件事都和靈性生活有關；對生命中的恩典感恩，做好自己，在宇宙中可以得到安息。

歷史公認的靈性偉人耶穌基督、泰瑞莎修女、聖雄甘地、聖嚴法師等都能具體實踐出靈性健康的特質，如肯定自我、活出意義；超越逆境、百折不撓；愛神敬天、懷抱自然；珍惜環境、愛人如己；關懷弱勢、社會公義等。耶穌基督與窮人為伍、以愛及和平抵抗當權暴力；印度德雷莎修女建立垂死之家，專門收容路邊垂死的病人、乞丐，協助這些人在臨終前活得有尊嚴，她收容的對象不分宗教信仰、男女、老幼，她招募各地志工，為病人洗澡、洗衣、餵藥餵飯、撫慰禱告等。聖雄甘地以身作則號召印度人以非武力抵制英國殖民主義；聖嚴法師發揮人飢己飢精神、創建慈濟功德會，以愛和服務造福世界各地。

三、靈性健康的意涵

從上述靈性偉人的特徵，可以瞭解靈性健康是統合個人身心與社會、智能、健康，確認個人的人生與目的，並與自我、他人、外在環境建立互動關係的價值

與信念系統，能超越生命，也能使心靈處於安適（孫樂平，2010）。靈性健康是個體全人健康最基本、最核心的層面，可以融合及影響其他面向的健康，包括了身體、心理、情緒、社會、智能與職業健康（Fisher, 1999；Hahn, & Payne 2003）。

羅暐茹（2011）、蕭雅竹（2004）、陳慧姿（2007)多位學者提到靈性健康的共同意見如下：生命的意義與價值-了解自己存在的目的，意義與價值，展現自己的生命意義；內在的平靜與和諧-對人生充滿希望，面對任何處境都能以內在力量因應；與天、地、人、我連結- 認同萬事萬物存在的意義與價值；超越逆境-激發個體潛能，獲得自我成長；宗教寄託-對宗教信仰的需求，透過宗教或信仰的儀式活動，得到心靈寄託庇祐，為己身帶來力量。

從上述學者的觀點可以得知，靈性健康就是一種使人能面對情況並處之泰然的和諧狀態。換言之，靈性愈健康的人，愈能了解生命存在的意義和價值，努力克服困境發揮潛能、也能尊重他人存在的價值，與人群、社會建立互助和諧關係；面對宇宙及未知的大自然有敬畏之心，從參與宗教活動中，得到心靈的寄託；在天地人我之間尋得和諧共生，在人生逆境中能沉穩面對、發揮己能、努力成長、造福群己。

四、靈性健康的面向

根據研究指出，國內外學者在進行靈性健康的研究，嘗試以不同的面向展現靈性健康的全貌，概述如下（李昱平，2006；蕭雅竹，2004；羅暐茹，2011）:

（一）國外學者

Howden（1992）進行「靈性評估量表發展與心理特徵」之研究，以 189 名 40-60 歲成年人為對象，把靈性健康分為四個面向：追尋生命的目的和意義（Purpose and Meaning in Life）追尋生命意義的過程中可提供價值感、希望感和生存動機；擁有內心的應變力（Innerness or Inner Resources）不論身處危機、平靜或沉著，都可以自身的應變能力因應；天地萬物的一體感（Unifying Interconnectedness）個人與所有生命的連結感，與他人的和諧，與宇宙或宇宙生物的關連；具超越性（transcendence）:能超越受限於平常經驗的能力，能克服身體或精神狀況的能力、意願或經驗；能實踐幸福安適或自我治療的能力。

Fisher, Francis 與 Johnson（2000）以 311 名英國高中教師為對象，進行「靈性健康評估模式」研究，他們提出四個面向：個人與自己－個人的安適（Personal Well-being），內在生命義意與價值；個人與群體－群體的安適（Communal Well-being），人際關係的品質和深度；個人與環境－環境的安適（Environmental Well-being），愛護自然生態環境；個人與超自然力量－超越性的安適

（Transcendental Well-being），對上帝、宇宙奧秘的信仰。

Stranahan, S.（2008）曾以 49 位居住於長期照護退休社區的老人為對象，進行「老人靈性評估工具」，他提出靈性健康的四大面向：意義與目標（meaning and purpose）、希望與應變（hoping and coping）、超越性（transcendence）、宗教活動（religious practices）。

（二）國內學者

蕭雅竹（2004）進行「護生靈性健康與實習壓力、憂鬱傾向及自覺健康狀態之相關研究」，以 478 位女護生為對象，將靈性健康分成五大面向：活出意義、明己心性、與人締結、超越逆境、宗教寄託。黃惠貞（2003）進行「大專生的靈性健康、知覺壓力與憂鬱」之相關研究，提出四個面向，包括：生命的目的與意義、內心的應變力、天地萬物的一體感、超越性。黃淑貞（2005）根據 Paloutzian & Ellison 於 1983 年編製的靈性安適量表與 Howden,J.W.在 1992 年提出的靈性評估量表，自編成「靈性健康量表」，包括四個面向：自我與自我、自我與他人、自我與環境、自我與神。李昱平（2006）進行「高雄縣高級中等學校學生靈性健康與生命態度之相關研究」，以高中學生 1058 人為對象，把靈性健康分為五個面向：超越逆境、與人締結、親情支持、宗教寄託、活出意義。陳慧姿（2007）進行「高中教師靈性健康與幸福感相關研究」，以 586 位高中教師為對象，她將靈性健康分為五個面向：活出意義、感懷自然、與人締結、超越逆境、宗教寄託。羅暐茹（2011）曾對 120 名長青大學學員進行「高齡者靈性健康量表」研究，提出五個面向：生命的意義與價值、內在的平安與和諧、與天地人我的連結、超越逆境、宗教寄託。

綜合上述各個學者研究，尤其是來自蕭雅竹（2004）、李昱平（2006）、陳慧姿（2007）、羅瑋茹（2011）等的研究，靈性健康只論及六個面向，分別是：超越逆境、與人締結、感懷自然、宗教寄託、活出義意、明己心性（作者根據附錄三之因素五的題項內容，將此面向更名為肯定自我）。

許多國內外學者都指出靈性健康會驅使個人投入社會正義、社會關懷。靈性應該與最高價值，自己是誰、來自何處、為何而來等等有關，影響我們所生活的世界，也就是為社會正義而努力，如果抽離成為極端化孤立者，創造意義之旅就會變成是一種自我陶醉的自戀情形，但是靈性創造意義的最高境界應該與在世上的生活目的和社會行為相關聯（Bean, 2000；Elkins, Hedstrom, Hughes, Leaf, & Saunders, 1988；Tisdell,2003）。Daloz (1999) 發現靈性對於社會運動領袖們有強烈的影響，靈性和一般良善、社會轉變、世界關懷等有密切關聯性。Tisdell (2003) 也發現靈性對從事社會正義運動的人有強烈影響，因著靈性的驅使，靈性賦予他們希望和勇氣繼續為社會正義奮鬥。

上述多位學者認為靈性特質包含強烈的正義感（Bean,2000）、善於服務、理想主義（Elkins,Hedstrom,Hughes,Leaf,& Saunders,C.1988）、社會正義運動（Daloz,1999；Tisdell,2003）、公眾靈性（邱淑芬，2002）等；相關文獻也指出靈性偉人具有關懷弱勢、伸張社會正義表現，據此本研究增加第七個面向，即「社會關懷」的面向，並列出相關題項（見附錄三），並通過專家效度檢驗、因素分析檢測。

因此，本研究作者參考蕭雅竹（2004）、陳慧姿（2007）、羅瑋茹（2011）、林繼偉（2004）、邱淑芬（2002）增編歸納出靈性健康的七個面向，分別是：肯定自我、活出意義、超越逆境、宗教寄託、與人締結、感懷自然、社會關懷，並以此為本研究的靈性健康面向（請見表 2-1-1）。

表 2-1-1 靈性健康面向統整表

作者	量表名稱	超越逆境	與人締結	感懷自然	社會關懷	宗教寄託	活出意義	肯定自我
Howden（1992）	Spiritual Assessment Scale, SAS	具超越性	天地萬物一體感				追尋生命的目的與意義	擁有內心應變能力
Fisher, Francis, & Johnson (2000)	Spiritual HealthFour Domains Index；SH4DI		個人與群體	個人與環境		個人與超自然力量		個人與自己
林繼偉（2004）	＊社會正義與社會關懷				社會關懷			
邱淑芬（2002）	＊靈性面向在成人教育上的意義				公眾靈性			
黃惠貞(2003)	靈性健康量表	超越性	天地萬物的一體感				生命的目的與意義	內心的應變力
蕭雅竹(2004)	靈性健康量表	超越逆境	與人締結			宗教寄託	活出意義	明己心性
黃淑貞（2005）	靈性評估量表		自我與他人	自我與環境		自我與神		自我與自我
李昱平(2006)	靈性健康量表	超越逆境	與人締結親情支持			宗教寄託	活出意義	
陳慧姿(2007)	靈性健康量表	超越逆境	與人締結	感懷自然		宗教寄託	活出意義	
羅暐茹(2011)	靈性健康量表	超越逆境	與天地人我之連結			宗教寄託	生命意義與價值	內在平安和諧

＊代表觀點出處，尚未成為正式量表。

資料來源：作者整理

叁、影響靈性健康的因素

根據黃惠貞（2003)「某大專院校學生靈性健康、知覺壓力與憂鬱」、李昱平（2006)「高雄縣高級中等學校學生靈性健康與生命態度之相關研究」、以及陳慧姿（2007)「高中教師靈性健康與幸福感之相關研究」、楊仕裕（2006)「大學生認知發展、靈性發展及其相關影響因素之研究」等研究指出影響靈性健康的變項有

以下因素，茲敘述如下：

（一）性別

黃惠貞（2003）認為大專男生的靈性健康優於女生，尤其在「內心的應變力」和「超越性」，陳慧姿（2007）認為可能和傳統上對男性刻板印象的期待有關。李昱平（2006）則發現高中女生在「與人締結」和「親情支持」上顯著性高於男學生，應該和女性在傳統上與家人或他人的關係較密切有關。

（二）年齡

蕭雅竹（2004）研究顯示，大專護生的靈性健康情形在年齡、年級上有差異。黃淑貞（2005）則發現高中女生年紀愈大靈性狀態愈好，或許與學生的人生閱歷逐漸豐富有關。

（三）宗教信仰

許多學者都指出宗教信仰與人生意義有關，不同宗教信仰的大學生，其人生意義感有顯著差異（引自吳庶深、黃麗花，2002）。蕭雅竹（2004）針對大專護校學生所做的研究發現，自認為宗教虔誠度高的學生其靈性健康得分優於其他分組；黃淑貞（2005）調查高中女學生的靈性健康情形，發現有宗教信仰的學生都比沒有宗教信仰的學生靈性健康高，而基督教又高於佛教和道教者；李昱平（2006）調查高中生靈性健康情形發現，有宗教信仰者靈性較為健康，較能積極尋找生命的意義並能面對艱難的生活。

（四）家庭背景

蕭雅竹（2004）研究大專護校生，發現「父母的健康狀態」、「父母婚姻關係」、「家庭氣氛」和學生的靈性健康有顯著差異存在，父母健康狀態良好、家庭氣氛融洽者，靈性健康得分較高。黃淑貞（2005）調查高中女生，發現父母婚姻關係對女學生靈性健康無顯著影響，但是雙親家庭的靈性健康情形高於單親家庭子女。另外，父親的社經地位對於學生的靈性健康有顯著影響，尤其在「自我與自我」、「自我與他人」兩面向上，可能學生的自我概念與人際關係受到父親地位的影響。

（五）學校生活

丁芳敏（2006）在「中原大學學生的全人教育目標知覺、校園參與經驗與學習成果的關聯性研究」一文中提到，學生投入校園的多寡與學習成果有密切關係；另外，校園環境的硬體設備、行政服務、社團參與經驗與學習成果的相關性中，以「身心靈的提升」相關係數最高，應該是與中原大學提供良好求知、健身等硬體環境、完備的學生輔導計畫、以及藉由宗教啟發，以增進學生在身體、心理及靈命的成長有關。志工服務學習、社團活動參與都對學生的靈性成長有正面影響。

（六）人際關係

黃惠貞（2003）調查大學生靈性健康情形發現，大專生靈性健康情形與人際關係（父母、兄弟姊妹、科系同學等）有顯著正相關。

（七）重大生活事件經驗

Howden（1992）調查 189 位成人，發現靈性健康情形與過去一年內經歷的危機事件有顯著正相關。李昱平（2006）發現高中生家人有重大健康問題者，在「與人締結」、「活出意義」兩層面現住高於家人無重大健康問題者。沈麗靚（2003）研究發現，基督徒臨終病人因信仰提供靈性和心理的平安感。

（八）相關課程

黃琪璘（2000）「死亡教育課程介入對台東師院學生死亡態度影響研究」、劉修吟（2003）「大學生命教育課程設計與實施之研究－以花蓮某大學為例」、郭純芳（2004）「生命教育課程對大學生自我概念與生命態度之影響：以「β計畫」為例」均提到課程對於學生有正面影響。

綜合上述研究可以得知，影響大學生的靈性健康因素，除性別及家庭因素之外，學校生活的參與情形、宗教信仰的陶冶、人際關係的進展、重大人生經歷、生命教育課程等都會影響學生的靈性健康情形。因此，在大學生活中，應該鼓勵學生多參與校內活動、接觸宗教信仰、活絡人際關係，以便找尋出生命的意義及生活的價值，進而替畢業後的人生打好靈性健康平衡的根基。

肆、促進靈性發展和靈性健康的方法

靈性的形成、成長與發展並非一蹴可及，需要時間的累積、經驗的觸發、對生命意義及生活世界的概念建構與解構等（羅瑋茹，2011）。

靈性可以被教導嗎？蔡進雄認為是可以的（2006）。他指出在國外研究，領導者培育課程中就有安排靈性領導的課程，其方式是透過靈性的討論及靈性領導的專書閱讀，創造靈性的自我。

Tisdell（2003）認為靈性成長可以帶動靈性發展，因為靈性成長是某個時刻（moment），例如靈性高峰經驗，藉由參與靈性相關活動在當下體認到天人合一（interconnectedness）的滿足喜樂而得到靈性成長，但所謂靈性發展（spiritual development）則是長期的靈性成長的結果。

以下為學者對於促進靈性健康所出的看法，茲說明如下：

（一）潘裕豐（1994）認為培養靈性有助於教師的教學成果，具體方式包括：注重生活環境佈置、親近大自然、無拘無束的空間時間、注重藝術與人文教育活動、分享靈性生活經驗與高峰經驗以誘發引導學生的高峰經驗，並以情境、身體動作、寧靜方法等放鬆身心催化高峰經驗。

（二）孫樂平（2010）在他所寫的「教師靈性健康與成長之道」提到五種促進靈性健康的方法：培養觀察與關懷的能力、參加宗教或心靈自決活動、由休閒活動中洗滌心靈、尋找愛的能量、發揮感恩的力量。

（三）孫效智（2007）在「生命教育與大學生通識人文素養」表示，東西方在宗教與文化傳統均提供許多靈性發展的途徑。可以從兩方面來看：身心層面－包括適當的飲食、運動、靜坐、默觀等。神性層面－在日常生活中與聖界的相遇，泳涵於智慧、慈悲、寬恕、懺悔、感恩、信心、希望、委身等神聖氛圍中。

（四）張淑美（2007）翻譯 John Miller 的著作「生命教育－推動學校的靈性課程」一書，內容提到學校可以藉由靈性課程、讓教師鍛鍊自己靈性、並透過合作及情感默契，滋潤學生靈性成長，以協助其適應社會壓力，切實將靈性教育落實在現實生活中。

（五）羅暐茹（2011）「靈性教育方案對高齡者靈性健康影響之研究」一文中表示，生命回顧敘事、藝術繪畫、律動舞蹈、即興創作、音樂戲劇、冥想等方式皆有助於促進靈性發展。

（六）陳雯萍、王政彥（2010）從靈性與文化創意的角度提出建議：強化個人對於真、善、美、愛等靈性行事的追求，包括多參加藝術文化活動，多接近大自然，參加冥想、禪修課程，以提升靈性覺知能力。營造社區學習的機會，凝聚社區認同與向心力。鼓勵學生從小接觸文化藝術，多舉辦文化活動及營造藝術環境，強化與生命中重要他人共同對文化與社區進行連結。學校機構多設計轉化學習課程，藉由內化而外化。使用心靈輔導、小組輔導，或結合音樂、美術、手工藝等藝術治療。鼓勵民眾投入志工服務學習，以涵養服務利他精神。

綜合多位學者的研究，靈性成長來自重要他人的影響，與個人內在精神的成長有重大關聯，如雙親、社會、文化；靈性也會來自重大特殊事件的影響，如親人死亡、靈異事件、夢境、教育願景等、親人的愛與期待，靈性也會受到儀式的影響，如來自宗教活動、信仰儀式、舞台掌聲被召喚出來。

既然促進靈性健康的方法和「關係」有關；與自己的關係、與他人的關係、與神或宗教信仰的關係、與自然或環境的關係，基本上，人是在關係中互相連結的（易之新等譯，2008）。只要在生活中與自己、與他人、與自然環境、與社會關係等保持和諧，由愛神、進而愛自己、愛他人、愛自然、愛社會，就是促進靈性健康的方法。在本研究中，中原大學生命教育課程的宗旨就是和「天」、「人」、「物」、「我」的關係保持平衡，因此也可藉此課程促進學生們的靈性健康。

伍、靈性健康需求與運用的相關理論觀點

本研究所舉出學者 Viktor E. Frankl、Abraham Maslow 的理論觀點、轉化學習理論，主要是在他們的理論觀點中，重視「靈性」的層面及其運作。

一、生命意義理論觀點

Viktor E. Frankl於1905年生在奧國維也納，是猶太裔。1930年和1949年分別從維也納大學獲得醫學博士和哲學博士，曾任維也納大學精神科教授。早期受心理分析訓練，也深受歐洲存在主義影響，更是虔誠天主教徒。二次大戰期間，被關在集中營，受盡折磨與痛苦。戰後，創立獨樹一格的意義治療法。Frankl在集中營的觀察發現，身體健壯的囚犯會因為精神的耗弱而無力抵抗死亡，而原本孱弱的囚犯卻因為內在精神力量，例如虔誠的宗教力量或無私的大愛精神，反而能勇敢的生存下去。由此可知，人類最基本的生存動力在於「追求意義的意志」，也就是一個足以讓個體忍受任何逆境而活下去的理由，藉由這個意志來提供個人有意義和有價值的認同，進而維持心理的健康，成為人強韌的生存條件。

Frankl 認為人擁有肉體(the somatic)、心理(the psychic)和靈性（the spiritual）等三層面。其中潛意識的精神境界，乃是一切自我意識（self consciousness）的本源與根據，一切良心、愛、美感都可以被引發出來。Frankl 認為人雖然不能免於肉體、心理、精神等層面之限制，但人卻擁有對各種情境選擇自己的態度和立場的自由，人可以決定自己要成為什麼樣的人。人雖然在不可改變殘酷的環境中，但其內在精神還是自由的，這種靈性的自由是不能被剝奪的。人具有意志自由，並有能力在各種境遇中選擇一個最有利於生存的方式，即使受到生理、心理、或環境社會等因素的限制影響，仍能保持意志的自由與心靈的獨立，有則採取以何種立場態度來對待該情境的自由，並且在不斷的抉擇行動中創造自己的命運。但是人既然有自由意志，便該為自己的決定負責（Frankl,1965；1988）。Frankl 強調人類生活精華所在，就是不斷進行選擇，而具有自由意志的人才有能力作選擇。

Frankl 把人存在過程中無法逃脫的痛苦、死亡、罪惡等三種情境稱為人類存在的悲劇三要素，人可以從這些悲劇中找尋受苦、工作、愛、死亡等意義。Frankl

認為死亡不會使人生無意義，反而是由於生命的短暫無常，使人生有意義（引自鄧文雄，1984)。每個人的命運都獨一無二且各有不同，無法與別人比較。人有時候必須以行動來塑造自己的命運。沒有人能替他受苦或解除他的重擔。重點在於他面對苦難的態度。一旦看透苦難的奧秘，我們就不會抱怨苦難所帶來的痛苦，反而把苦難當作是值得承擔的重擔。此外，Frankl 認為人生是一種課題任務，每個個體都應該依據自己的生活、思想、教育、文化等不同背景，去完成個別不同的人生任務。

Frankl曾提到一個人若要從最為困厄的生活環境中存活下來，就必須懷有一份屹立不搖的信念，也就是生命始終存有一份意義和目標。並且他主張做為萬物之靈的人類，在生命的價值取向上，是以意義探索為首要優先，然後才有快樂或權力隨之而來；此外，他認為真正普遍性的人類驅力是去發現生命中的意義和目標，以提供自身對生命的認同，也就是人類具有原始動機想要成為一個價值的人，並且會主動尋找可使我們的生存有意義及有價值的一種個人認同(游恆山譯,1992)。

Frankl在對人類行為經驗的現象分析中，歸納出生命意義的三種途徑，包括：（1）創造意義的價值（creative value），指個體生命所帶給他人及世界的真善美價值；（2）體驗意義的價值（experiential value），體驗價值要比創造價值來的更深刻，它是指生命經歷對個體生命的深化體驗並肯定自己的人生；（3）態度意義的價值（attitudinal value），而態度價值又高於其他兩者，是個體生命態度面臨挑戰抉擇的高度精神層次表現（Frankl,1963）。Frankl 對這三種價值的分辨說明了他所謂人生意義的具體價值，且經由實現這三種價值來發現其生命意義。這三種價值所展現出來的生命意義，會隨著時間、空間、情境的不同而交替出現，有時候生命是要求我們實現創造的價值，有時候則轉為經驗的價值，但在一些特殊情形之下，我們則要展現的則是態度的價值。因此，他認為生命的意義具有獨特性，每個人的生命都是獨特無可取代的，只有藉由積極正面的人生態度與行為表現，才能體認我們對於生命真實的自我肯定（引自周珮祺，2009）。

二、Maslow 的需求層次論

Abraham Maslow 在 1954 提出「需求層次論」(need-hierarchy theory）後，在 1968 年意識到這個架構不夠完整，人本心理學的最高理想「自我實現」並不能成為人的終極目標，一味強調自我實現的層次，會導向不健康的個人主義，人類如果無法超越「個人」層面，容易陷入殘暴、自私、空虛與冷漠，因此人類需要「比自己更大的東西」，也就是「靈性」來激發人的敬畏之情，因而提出超越性及靈性的需求(引自李安德，2002)。

因此，Maslow 重新歸納出三種層次理論，X 理論（生理及安全需求)，Y 理論（愛及所屬感、受尊重及自我實現的需求)，Z 理論（靈性需求)，強調靈性就如同

生理及心理需求一樣重要，且是人類最高層次的需求（引自丁文祺，2011；沈碩彬，2010）。

表 2-1-2 Maslow 需求層次論

靈	Z 理論	超越性或靈性需求（self-transcendence needs）
心	Y 理論	自我實現的需求（self-actualization needs） 審美需求（aesthetic needs） 知識和理解需求(knowing and understanding needs) 受人尊重的需求（esteem needs） 愛與隸屬的需求（social needs）
身	X 理論	安全的需求(safety needs） 生理的需求（basic physiological needs）

資料來源：年老與學習的需求觀點，丁文祺，2011，取自：http://ilms.ouk.edu.tw/，2013 年 5 月 10 日；淺談靈性健康之意涵及其相關研究之探析，沈碩彬，教育與發展， 27（4），59-65。

三、轉化學習理論

Jack Mezirow 認為「轉化學習」是我們對於個體本身所存在的世界環境產生印象深刻或根本性的改變（Merriam & Caffarella,1999），它是一種產生批判意識的過程，也是個體對預先假定的看法重新建構的過程，包括重新認識個體存在的世界，或從事更多內在的、歧異的、據滲透性的綜合性觀點，進而引導決策或產生新的行動。

Mezirow(1991)認為轉化學習的發生是當一個人反思其生命中所經歷的事件背後的假設或期待，當發現這些假設有錯誤或不周延時而去修定它們，而依個人的意義觀念可能被扭曲或未發展，所以人必須對自己的信念系統不斷提出質疑，產生真正的成長及改變，這就是所謂的轉化學習。

學習中發生的「反思」是轉化學習的核心，促使在溝通行動中觀點轉化的發生，「反思是對於我們所努力詮釋的及賦予意義的某一經驗之內容、過程或前題予以批判性評估的過程。」（Mezirow, 1991）。而反思有三種形式：（1）內容的反思（Content Reflection）：指一個人對一項問題的內容或敘述的內涵進行檢驗，以判斷內容真實性與合理性；（2）過程的反思（Process Reflection）：指個體就由評估問題解決之使用策略、理論、感覺等來檢覈自身如何解決問題之過程；（3）前提的反思（Premise Reflection）：當問題本身受到質疑時，前提反思就發生了，這是指潛藏於所提問題之下的基本假設受到質疑。

轉化學習理論的對話、學習等方式，有益於培養成人在反思、批判等能力，可對社會上的不合理結構有更深刻的反思與批判。

陸、靈性健康相關研究的重要議題

本研究以關鍵字靈性健康查詢全國碩博士論文網，發現以靈性健康為標題的有 28 篇論文，自黃惠貞(2003)開始出現以靈性健康為題目的碩博士論文，自 2007 年後有逐漸增加趨勢。由於考慮與本研究相關性，作者選取以大學生或成人為研究對象的論文，整理如下：

表 2-1-3　大學生或成人靈性健康相關論文一覽

作者	題目	對象	結果
黃惠貞（2003）	某大專院校學生靈性健康、知覺壓力與憂鬱	中國海事商業專科學校日間部全體學生 373 人	靈性健康與個人性別、運動習慣、人際關係成正相關，有運動習慣、人際關係緊密者其靈性健康較佳，正向的靈性健康有減低憂鬱的效果。
楊仕裕（2006）	大學生認知發展、靈性發展及其相關影響因素之研究:以天主教輔仁大學為例	輔仁大學日間部一至四年級共計 1392 名學生	個人背景、校園經驗影響學生靈性發展的原因及過程為： 個人背景是助力也是阻力，取決於對應態度。發展情形可能順利也可能延遲，取決於參與校園經驗的程度。拓展校外經驗帶來增進或限制，取決於面對的態度
陳慧姿（2007）	高中教師靈性健康與幸福感之相關研究—以高雄地區為例	568 位高中教師	年齡較長、有宗教信仰及參加過生命教育研習的高中教師，在整體靈性健康及分層面上均顯著較佳。高中教師的靈性健康與幸福感及各層面呈顯著正相關。高中教師靈性健康及性別、年齡對幸福感具有預測作用。不論是整體或分層面上，尤其以「與人締結」是預測幸福感之主要因子。
林彥伶（2007）	不同人口變項大學生之靈性安適、社會興趣及幸福感的差異比較	台灣北部（台北縣市、宜蘭縣、桃園縣及新竹市）之大專院校大一至大四之學生為研究對象	不同自覺健康狀態、信仰之有無的大學生在靈性安適量表總分上有顯著差異。不同性別、年級及家庭社經地位的大學生在靈性安適量表總分上沒有顯著差異。大學生在靈性安適分量表「追尋生命意義」之分數對社會興趣總分最具有預測力。
陳美淑（2007）	大專院校學生靈性、工作價值與生涯抉擇	全台大專院校基督教團	大專院校基督教團契學生的靈性以「生命的目的和意義」的得分最高。

	之調查研究-以基督教團契學生為例	契學生 248 人	學生普遍重視工作價值觀，最看重在工作時能與上司及同事有良好的社會互動。學生的靈性愈高，愈重視工作價值觀，亦愈傾向生涯確定狀態。生命的目的和意義、自我成長及天地萬物的一體感對其生涯確定狀況具有聯合預測力，而生命的目的和意義與內在的應變力對其生涯未確定狀況具有聯合預測力。
林芳生（2009）	靈性健康與職場靈性之探索性研究－以 C 公司為例	公司員工	靈性教育能帶給員工直接體驗，靈性教育有助於員工領會反思自我、關心周遭、檢視生活、知足、培養正向樂觀的態度、協調生活、聯繫他人、感懷自然等的重要性。檢視自我、聯繫他人等的意涵與職場靈性有關聯性
黃國城（2009）	成人參與一貫道活動對其智慧與靈性健康影響之研究—以發一崇德道場為例	一般成人道親	不同年齡、經濟狀況、健康狀況、參與道齡、研讀經書時間、參與態度、參與頻率、道場角色及十組運作在「靈性健康整體」層面上有所影響。道親持續接近道場之動力對生死有所體悟、了解人生的意義與真締，同時，也因道親的付出及道場的溫馨與融洽而感動，使他們對「道」有所肯定而產生持續接近之動力。
彭玫瑛（2009）	藥癮戒治者宗教性、靈性健康與生命意義感之相關研究	222 位新店戒治所及桃園女子戒治所的藥癮戒治者	藥癮戒治者的靈性健康屬於中等偏良好之程度，不同「性別」及「宗教信仰」之藥癮戒治者在靈性健康的表現呈現差異。藥癮戒治者的宗教性與其靈性健康之間有正向關係。藥癮戒治者的靈性健康與其生命意義感之間有正向關係。
劉佩瑜（2010）	大學生靈性健康與接觸死亡經驗之研究－以某大學為例	大學生	有宗教信仰、對於信仰內容清楚、以及信仰實踐程度高的研究對象，其靈性健康均較佳。
林玲儀（2010）	從 U 型理論觀點探討成人靈性學習歷程之研究	六位靈性學習經歷 15 年以上到 30 年間不等的靈性學習者	成人靈性學習者經由早期生命認知歷程發展出不同生命認知模式，接著轉向靈性學習進路，期間不斷拋開固有認知而得到靈性與生命的整體關聯性領悟。 研究發現 U 型理論的 U 型路徑可應用於成人靈性學習歷程之探討，但由於靈性學習的特殊性，故應用上需在各歷程補充主要的學習任務與能力。
黃鳳玉（2011）	護理人員靈性健康與靈性照顧行為之相關性研究	護理人員	護理人員的靈性健康程度受到年齡、工作年資及自覺身體健康狀態、宗教信仰、是否上過靈性課程的影

			響。護理人員靈性照顧行為方面則受到年齡、工作年資，婚姻、是否上過靈性課程的影響。護理人員的靈性健康與靈性照顧行為呈正向關係。
羅 瑋 茹（2011）	靈性教育方案對高齡者靈性健康影響之研究	圖書館高齡者	在靈性教育實施方式，可包括生命敘事、藝術繪畫、律動舞蹈、即興創作、音樂、冥想等六種方式，將六種實施方式融入於團體活動中，善用團體動力，促進學員之間的互動交流，靈性教育方案的實施對高齡者靈性健康有顯著影響。
辜 俊 傑（2011）	影響賞鳥遊憩者靈性健康之前置因素：休閒涉入、休閒靈性功能與滿意度間之關係	211 位有經驗之賞鳥者	賞鳥者的休閒涉入的程度愈高，其休閒靈性功能愈明顯，愈能提昇其滿意度。賞鳥者的休閒靈性功能愈彰顯，其滿意度的效果就愈佳。賞鳥者對休閒涉入愈投入，其靈性健康的效果就愈高。賞鳥者的休閒靈性功能愈高，愈能正向影響其靈性健康。
廖 淑 純（2011）	探究成人靈性轉化學習－以生涯轉換者為例	六位受訪者	靈性轉化學習後改變觀點重視職涯要能對社會有益、發現自己與原職涯的價值觀不合，以及發現原職涯與新的人生使命不符。 生涯轉換者靈性轉化學習對其廣義的生涯轉換之影響為：抱著謙卑心與內在或大自然及更高的意識對話、與人交往更深入靈性層面、連結更多資源，以及生活趨向自由與單純。

資料來源：作者整理自台灣碩博士論文知識加值系統
http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi/login?o=dwebmge

從上述研究，並對照國外的相關研究，可以發現，近年來靈性議題在幾方面受到注重，說明如下：

（一）靈性與宗教的關係

宗教與靈性是有差異性的，無宗教信仰者仍然會有靈性需求，因為這是身為人的最深渴望。雖然宗教是靈性境界的最佳表現，然而邁向靈性的途徑並非只有依靠宗教（李安德，2002）。一個人可能靈性很好，卻不屬於任何宗教，或者是虔誠的教徒，卻對未察覺到自己的靈性貧乏。換言之，宗教是正式的、組織性的，而靈性是一個人的中心，是超宗教的、超組織的、宗教與靈性有層次和內涵的不同（引自李昱平，2006）。

（二）靈性與正規教育

靈性學習最重要的是教師的心靈，教師散發的榜樣與影響力可以改變學生。

許多學者希望提供學生全人教育，藉由引進靈性，與教室內的各學科結合，使學習更具生命力，無形中提升學生的道德感及對生命的重視（張淑美，2007；羅瑋茹，2011）。

（三）靈性與成人教育

成人靈性學習者因為早期生命認知歷程發展出不同生命認知模式，但是因著靈性學習不斷拋開固有認知而得到靈性與生命的關聯性領悟（林玲儀，2010；廖淑純，2011）。

（四）靈性與職場學習（spirituality at workplace）

杜強國、林芳生（2009）認為職場靈性是指人與人的互動關懷，在職場環境發展靈性，維持愉快的心情與活力，創造有意義的人生目標與工作價值，成人藉由靈性轉化學習在生涯職場上人際關係改善、工作更具競爭力。林芳生（2009）提到職場靈性時認為靈性教育有助於員工領會反思自我、關心周遭、檢視生活、知足、培養正向樂觀的態度、協調生活、聯繫他人、感懷自然等的重要性。Tisdell（2008）職場靈性強調個人需求、組織發展和社會正義之間的平衡，期望達到多贏局面。

（五）靈性與高齡學習

靈性為重要因素，有助於高齡者面對困境及降低對死亡的焦慮，透過課程或經驗反思，高齡者從過往經驗中賦予新意義，並創造出新經驗，也提高他們實現和成長探索的機會。此外，靈性也被視為老年時期面對各種挑戰與困難時，最佳的因應策略（羅瑋茹，2011）。

（六）靈性領導（spiritual leadership）

吳清山、林天佑等（2006）認為靈性領導來自內在靈魂，透過個人心靈與神靈性交會，引領個人行為並建立個人價值。教育者應具有靈性修養。有靈修修養的教育領導者具有超越性，不追求個人的權力與利益，因此容易於潛移默化中影響學校學生員工，進而共同追求教育理想，因此教育者應將靈性做為個人修養的重要元素。蔡進雄(2006)則提出領導乃是影響力的發揮，應特別強調領導者自我的探索與超越，以及領導者個人與他人的關係。在個人與自我方面，靈性領導強調超越、自省以及生命意義的探索，在自我與他人之間則強調利他、助人、慈悲、貢獻與愛。

Tisdell(2003; 2007）研究 31 名不同文化背景的解放教育學者，以瞭解靈性和他們工作的關係，她發現參與者都高度肯定靈性在他們的教學及生命中的角色，主要呈現在幾方面:藉此處理內在壓抑和改造文化認同、藉此沉思有關種族、性別、階級、性向的多重認同，在文化交錯中，促進靈性以及更真實認同的整體發

展。

（七）靈性與創造力

靈性是創造生命的重要元素，彭慧玲、陳麗雲（2005）指出個人的創造能力部分來自對靈性的深刻了解，以及能敏銳察覺自身擁有的資源。陳雯萍、王政彥（2010）在「文化創意產業女性創業家創業動機的靈性展現」提到結合文化、在地元素與女性關懷特質，有助於文創家展現靈性的創業動機。

（八）靈性與疾病、苦難

隨著年齡漸長、生理功能逐漸退化、親友故去，或癌症末期、死亡威脅等，個體面對身心的煎熬，更需要靈性的超越以及提升，藉由反思生命的意義及價值，喚起自我意識，坦然面對生死別離（Hodge, & Roby, 2010）。

從上述可知，身為人都有靈性的需求，靈性影響個人的身、心、靈，而且靈性與個人生命歷程關係密不可分，無論對個人、社會群體的幸福都有重大關聯性。當個體與自我、他人、社會、自然、宇宙相處融洽和諧時，群體與種族、國族之間也才能夠進一步的和諧共處、共創多贏。從上述學者們的研究可以看出，靈性與我們的生理、心理、宗教、環境、生活等關係密不可分，人生在世面臨的生老病死、喜怒哀樂、得失成敗等都與靈性的健康息息相關。

第二節 生命教育的緣起、內涵及發展

本節主要探討國內外生命教育的源起與發展、生命教育的定義、目標及內涵。

壹、生命教育的源起

國外「生命教育」（Life Education）緣起於預防藥物濫用、暴力、愛滋病防禦等，而國內生命教育主要針對青少年自殺防治及暴力防治，以及對於國內長期崇尚智育發展所衍生出問題的反思（吳庶深，2003）。

我國「生命教育」的啟動，是 1998 年由前台灣省政府教育廳陳英豪廳長提出的教育專案，揭示全省中等學校於八十七年、八十八學年度分別全面實施生命教育課程；精省之後，孫效智、林思伶、王增勇等學者向教育部顧問提出「建構學校生命教育體系先導計畫」，得到楊朝祥部長的認同並宣佈設立「學校生命教育專案小組」。曾志朗部長上任之初，就正式在教育部設立「教育部推動生命教育委員會」，2000 年教育部成立「推動生命教育委員會」，訂定 2001 年為「生命教育年」，並公佈「推動生命教育中程計劃」，規劃實施從國小到大學十六年一貫的生命教育（張淑美，2006a；柯麗蓉，2008）。目前「教育部推動生命教育諮詢委員會」，下

設「研究發展組」、「宣導推廣組」、「師資人力組」、「課程教學組」，以協助生命教育政策與方案的推動（教育部，2006a）。

徐敏雄(2007)根據學者們對於「台灣生命教育的起源」的論述，較為認同吳庶深與黃麗花（2001）以及吳庶深（2003）所整理的觀點，因此提出台灣生命教育起源的四個主要原因：

（一）對社會亂象的反思

台灣從 1997 年左右開始的許多暴力傷人、飆車、鬥毆、自殺、吸毒等反社會行為，以及「九二一」大地震等天災激起人民探索生命意義與終極目標價值的渴望。

（二）始於曉明女中的倫理課程

天主教曉明女中在 1997 年應前台灣省政府教育廳委託，成立「生命教育推廣中心」，負責規劃設計國高中六年一貫生命教育教材和教師手冊。

（三）落實國高中生命教育課程

從 1997 年前省教育廳成立中央、地方與學校層級「生命教育組織」，舉辦各種研習課程，推動國高中生命教育課程，並在 2000 年開始，教育部成立專責委員會，宣佈 2001 年為台灣「生命教育年」，落實生命教育理念。

（四）納入九年一貫課程

教育部在 2001 年正式於「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」中，明定生命教育為「綜合活動學習領域」的指定教學單元，並規定各學校必須編列固定人力、物力、財力與時間，落實生命教育內容。

貳、生命教育的定義、目標與內涵

生命教育的「定義」，在本研究是指生命教育概念的認知解釋；「目標」則是指推動生命教育的立意和主張；而「內涵」則是指生命教育的面向或主題。

一、生命教育的定義

生命教育是這個時代對於教育問題的反省，教育部在 2008 年發布的「普通高中九八課綱」，將生命教育定義為：「從觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程中，體會生命的意義與存在的價值，進而培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷」。孫效智認為生命教育的意義是指深化人生觀、內化價值觀、整合行動力的一種有關人之所以為人的意義、理想與實踐的教育（孫效智，2000）。

二、生命教育的目標

陳立言(2011)在「兩岸青少年教育研討會」提出生命教育的目標就是回答「高中生命教育綱要」中所提出的三個人生根本問題—人為何而活？應如何而活？如何活出應活的生命？黃祥德（2000）則指出生命教育的四個目標，包括幫助學生認識自己、尊重自己、愛自己；培養人際相處的社會能力；認識所處自然環境並與之形成生命共同體;「人與自己的教育」、「人與人的教育」、「人與環境的教育」、「人與自然的教育」、「人與宇宙的教育」等五大項。張淑美（2007）認為生命教育課程目標包括認知、情意、行為與價值等層面。生命教育特別強調關懷的情操與實踐的行動，尤其是體驗活動與服務學習，藉由生命感動生命，生命帶動生命，以使個人的生命達到全人的開展，展現生命的意義與價值，進而希望整個生存環境也是一個有機的、整體生命的發展。

教育部「臺灣省高級中等學校推展生命教育實施要點」學校進行生命教育的總目標有下列四項：輔導學生認識生命的意義，進而尊重生命、熱愛生命、豐富生命的內涵；輔導學生認識自我、建立自我信念，而能發展潛能，實現自我；增進人際關係技巧，提升對人的關懷；協助學生建立正確的人生觀，陶冶健全的人格（引自劉修吟，2003)。綜合上述生命教育目標解釋，實施生命教育的目標在於幫助人建立「珍惜生命、尊重生命、欣賞生命、熱愛生命」的態度。

三、生命教育的內涵

在生命教育推動多年來，有許多學者都嘗試為生命教的內涵下註解，以下列舉多位學者對於生命教育的內涵解釋：

孫效智（2000）認為生命教育內涵包括：人生與宗教哲學，所關心的核心議題是「人為何而活」的終極關懷，即生命意義和人生理想等問題；基本與應用倫理學，所探討的是「何謂善」以及「如何擇善」等議題；人格統整與情緒教育，所探討的是「知行合一」和「情緒管理」等相關議題。陳德光（2000）認為生命教育內涵包括：探討生命意義的「終極信仰」、認識人類、社會與自然的「認知層面」，思考倫理及法律合理性的「規範層面」，透過感性方式表達心靈意志的「表現層面」，有效管理和經營群體生活的「社會層面」，有效開發、管理和應用自然資源的「自然層面」。黎建球（2000）認為生命教育是要提示人從有限走向無限的價值，說明人的生命的渴望，開拓人在有形之外的價值，從而接受生命的無限可能，發展生命的力量，達成生命的目標。內容應該包括「自己、社會、天和自然」四個層面，也就是「人與自己」、「人與社會」、「人與自然」、「人與宇宙」的關連性。張淑美（2007）認為生命教育的內涵包括：肯定珍惜自我生命價值到與他人、

社會以致自然、宇宙生命互動關係；並涉及生死尊嚴與信仰等的探討。

綜上所述，生命教育涉及宗教教育、倫理教育、生死教育等範疇，可以分成四個面向：

（一）人與自我的關係－包括身心靈、自我概念、自我認識、自我實現等。
（二）人與他人的關係－包括個人與親友、人際、社會、種族和國家等的關係。
（三）人與環境的關係－包括個人與大自然、科技、環保、資源等關係。
（四）人與宇宙的關係－包括個人與宗教、神明、未知宇宙、心靈信仰、終極歸宿的關係。

徐敏雄(2007)則修改自吳庶深與黃麗花(2001)，將學者們觀點加以整理，參照生死教育、宗教教育以及靈性教育等各家說法，歸納出下列的生命教育目標與內涵：

表 2-2-1 生命教育理念、方向、目標

一理念	全人教育：活在天、人、物、我的均衡關係中
二方向	生命：為何而活－探討生命意義與本質 生活：如何生活－尋求生命目標、追求豐盛人生
三大目標	正面積極的人生觀：肯定、欣賞、尊重、關懷與服務生命 安身立命的價值觀：良知、真善美、道德價值、終極信仰的建立 調和個體的知行情意：人格統整、情緒管理、自我實現與超越
四個向度	人與自己：認識自己、欣賞與尊重自己、發揮潛能 人與他人：與人和睦、群體倫理、關懷弱勢 人與環境：建立生命共同體，經營自然和人文環境的永續發展。 人與宇宙：靈性超越的途徑，尋得永恆價值、生命歸宿等信仰提供的答案。
五種取向	宗教教育取向：生命意義、死後歸宿、終極信仰。(安身立命) 健康教育取向：生理衛生、心理衛生、生態保育。(健康快樂) 生涯規畫取向：認識自我、發展潛能。(自我實現) 倫理教育取向：思考能力、自由意志、良心道德的培養。(倫理行為) 死亡教育取向：珍惜人生、超越悲傷、臨終關懷、安寧照顧。(生死尊嚴)

資料來源：台灣生命教育的發展歷程：Mannheim 知識社會學的分析，徐敏雄，2007，國立編譯館主編，13 頁。

從上述可知，從個人本身而言，生命教育的目的在於協助學生認識人生的目的、意義，促進身、心、靈的發展，進而珍惜人生、發揮潛能、自我實現、貢獻

人群。從個人與環境的關係而言，在於追求個人與他人、社會、自然、宇宙的和諧共處。而生命教育的一個核心理念「關懷」，重點在引領學生從提出問題，進而探索問題，最後邁向知行合一。

第三節 生命教育課程設計的理念與實務

本節主要在探討生命教育課程理念與設計，並就師資、教材與教法等課程實務問題作討論。

壹、生命教育課程理念與設計

2006 年實施的高級中學新課程綱要（九五暫綱），將生命教育納為正式課程中選修科目。高中生命教育類選修課程綱要架構依循三大範疇（終極關懷、倫理思考與抉擇、人格統整與靈性發展）為原則，共規劃了七科各兩學分的課程。其中「生命教育概論」是最入門的課程，「哲學與人生」、「宗教與人生」、「生死關懷」、「道德思考與抉擇」、「性愛與婚姻倫理」及「人格與靈性發展」為進階課程。教育部並在 2008 年修正發布「九八課綱」中，增加了「生命與科技倫理」，一共是八科目，並於 2010 年正式實施（孫效智，2005b）。

由上述內容、並根據張新仁、張淑美等（2006）對生命教育的課程理念與內容整理如下：

一、生命教育課程理念與內容

（一）生命教育三大議題

1. 人生終極課題的探索

此議題涉及人生最終極的課題，包含了必死的人生究竟有何意義，如何開創有意義的人生哲學問題、死亡的省思與實踐的各種死亡教育課題、宗教教育課題。其中涵蓋的科目為「哲學與人生」、「宗教與人生」、「生死關懷」等科目。孫效智（2004a）則提出此議題可開設的課程涵蓋：「哲學與人生」、「宗教與人生」、「生死學概論」、「哲學概論」、「比較宗教學」、「臨終關懷與安寧照顧」等科目。

2. 倫理思考與抉擇

此議題重點在生死兩點之間常需面臨「有所為有所不為」的探索，涉及的是倫理學及道德哲學的範疇。倫理學關心人應該如何生活，探索「善是什麼」以及「如何擇善」等課題。此議題涵蓋的科目為「道德思考與抉擇」、「生命與科技倫理」、「性愛婚姻倫理」等科目。孫效智（2004a）提出倫理思考與反省領域－應開

設三種不同層次的倫理課程，第一層為基本倫理以作為其他一切倫理課程的基礎，奠定道德思維的方法論基礎。第二層則是應用課程如「性愛與婚姻倫理」、「生命倫理」等，第三層則是專業倫理，強化專業倫理判斷的能力。

3. 人格與靈性之統整發展

此議題屬於人的身心靈與之情意各層面，所涉及的科目為「人格統整與靈性發展」。孫效智（2004a）指出這是體驗與實踐學習領域，可以「服務學習」、「探索學習」及「電影與人生」等課程，幫助學生從具體實踐與體驗中，省思生命的課題。

(二)生命教育八大核心能力課程則是「生命教育概論」、「哲學與人生」、「宗教與人生」、「生死關懷」、「道德思考與抉擇」、「生命與科技倫理」、「性愛婚姻倫理」、「人格統整與靈性發展」。

由上述可知，生命教育是探究生命中最核心議題並引領學生邁向知行合一的教育。其課程理念與實踐形式，包括正式、非正式與潛在課程的薰陶，包括「哲學與人生」、「宗教與人生」、「生死關懷」、「生死學概論」、「道德思考與抉擇」、「生命與科技倫理」、「性愛婚姻倫理」、「人格統整與靈性發展」等；課程面向包括人與自己、人與他人、人與環境（包括自然環境與社會環境）、乃至於人與宇宙的關係。

二、生命教育課程設計原則

張美蘭（2000）提到，生命教育是從生到死一連串改變的歷程，因此生命教育必須包括「生」與「死」的教育，兩者對於生命意義的了解皆有其重要性與必要性。其次，生命是整體的，無法嚴格區分開來，因此生命教育可以與其他學科結合，藉由生命教育來統整各學科內容。

劉修吟（2003）提到生命教育課程設計的四個原則：(一）整合性原則－做課程設計時，要統合學生分割的學習狀態，使各領域得以串聯起來，以增加學習成效。(二）銜接性原則－儘量以學生生活中的家庭、社會事件為題材，以使學生在日常生活中面對生命時，能有正確的認知與感悟。(三）重視活動課程－以學生的心理經驗及興趣為中心，教學方法以「問題解決」為主。最主要是引導學生思考自身的經驗，藉影片欣賞、角色扮演、專書閱讀等，師生們互相分享彼此心得。(四）融入適當的宗教課程－就由宗教來思考信仰與人生的問題及認識生與死，因此生命教育若融入宗教課程將可以幫助學生以另一個角度了解生命意義。

陳芳伶（2002）提到課程設計的四項原則：(一）以學生為本位（二）兼顧內容與形式（三）根據 Confrey 的三步驟：重視概念的三階段，也就是經驗、察覺、

了解，以使學生能夠完整學習（四）強調豐富性、回歸性、關聯性、嚴密性四個課程概念。另外，也必須注意課程設計的一般性原則，如統整原則、銜接原則、積極原則。

上述可知，學者們都強調生命教育課程設計要以學生為主體，善用教學資源和教學素材。例如，以學生為中心，選用與學生生活經驗相關的題材，另外，也可以和社會新聞、社區資源結合，或善用視聽媒體等（吳秀碧，2006；紀潔芳，2006；陳芳伶，2002；張淑美，2006a）。

貳、生命教育課程實務—師資、教材與教法

有關生命教育在課程實務面的探討，張淑美（2000）調查中等學校實施生命教育，發現教師們認為實施生命教育最大的困難與限制為「教師相關知能不足」、「教材與參考資料不足」、「沒有充分時間進行」。孫效智（2002）在「生命教育的困境與展望」中提出三項困境：(1)生命教育內涵在共識機制上的缺乏(2)師資培育在系統性與制度規劃上的不足(3)決策與執行面的困境。

以下分就生命教育的師資、教材與教法兩方面來討論：

一、生命教育的師資培育

林繼偉、潘正德與王裕仁等（2002a）認為生命教育師資的培育是不可或缺的一環，應以哲理的內涵、實際的操作、創新的能力三者為訓練養成重點。張新仁等（2006）提到，因為九五暫綱之前的高中課程標準並無相關課程，也無須相關師資制度設計。當九五暫綱實施之後，相關師資培訓才上路，但並非大規模進行，全國三百多所高中只有約四十位取得生命教育合格師資證書。教育部（2006b）曾發函各師資培育機構參考擬定高中生命教育師資培育課程，但是僅以生命教育為第二專長的高中教師在職進修與認證機制，整體而言缺乏完善的職前培育機制。

林思伶（2000a）研究指出，生命教育師資培育須包括倫理、宗教、生死教育等不同領域的學科，須讓更多大專院校學者投入支援，是落實生命教育政策品質的重要關鍵。教育主管應該正視設置專業生命教育教師的可能性，結合大學通識教育與生命教育學程之設置，乃是突破生命教育障礙的重要方法。

陳立言（2004）提到生命教育的師資訓練應具備下列課程「生命教育概論」、「哲學與人生」、「生死關懷」、「宗教學概論」、「基本倫理學(上)」、「基本倫理學(下)」、「性愛、婚姻與倫理」、「科技與生命倫理」、「靈性與人格統整」。劉修吟(2003)

提到生命教育的成效在於教師本身的信念，因此教師本身應該在認知、情意、技能方面多充實自己，提高自己的專業知能。在認知方面，教師應不斷充實生命教育相關理論知識，參加相關研討會。在情意方面，教師本身應該熱愛生命、尊重生命及關懷生命。在技能方面，教師在教學應掌握隨機教學的契機，並適時結合其他學科內容，將生命教育融入其中。

從上述研究可知，生命教育的師資需求孔急，師資培育需要完善制度，才能符合實際的深度及廣度。另外，生命教育師資的培育應以哲理的內涵、實際的操作、創新的能力為重點，結合課程的需求，才能完備（林繼偉、潘正德等，2002a）。生命教育的師資重點不在於上完八大核心能力課程，取得合格證書，而在於教師本身的生命深度與廣度，除了知識的傳授，還能透過教師本身對於生命的內化與活用，對於學生有感召和啟蒙。在學生的生涯中，因為老師的榜樣與典範而能在逆境中活出意義與價值。所以，無論是受命或自願成為生命教育師資者，都必須領悟到生命教育並不只是一門知識，唯有教師自己不斷自我提升、領悟生命、活出意義，實踐理念才成能成為一位生命教育的領航者。

二、生命教育的教材與教法

有關生命教育的教材，張淑美（2000）在「生命教育或生死教育在中等學校實施概況之調查」提到，教師們對教育當局編印的生命教材持肯定看法佔 66.1%，認為有待改進的 14.3%，認為需要補充建議的 10.7%。

而在生命教育教學法方面，黃雅文（2006）提到「共有體驗生命教育生活技能教學模式」，包括「共有經驗的具體經驗；感性經驗（包括五官與情意體驗等）；理性溝通與反省；產生抽象概念與喚起生命意義；主動實踐與創造、工作；以及行動中省思」等六大內涵與步驟。

張新仁、張淑美（2006）等在「大專院校推動生命教育現況及特色之調查研究」提到生命教育在實施上可以歸納為兩種模式：認知的－訊息的（或教導式的），以提供文章、資料、書籍或視聽媒體的呈現，由主講人介紹的方式；個人的－情感的（或經驗的），以學生為主，用各種經驗、情緒分享的方式來探索生命或生活的議題。

林思伶等多位學者指出，生命教育教學內容要豐富，教學方法要生動活潑以便吸引學生的參與，注重生活體驗與分享、採取多元教學方法。可透過專家演講、角色扮演、團體活動、專書閱讀、體驗之旅、服務學習、欣賞討論、隨機教學法等引導學生體驗感受並轉化學習。在教學評量上則需「注重平時評量、多元評量，以及學生的自我評量」（林思伶，2000b；吳秀碧主編，2006；鍾聖校，2000；劉

修吟，2003)。

生命教育不論在各級學校的實施、推動上，首先應重視身教和境教，這是能否落實的關鍵。身教的影響在於激發學生向善之心及樹立楷模學習，環境的影響則在於提供孕育學生向善的氛圍。從師資、課程、教材與教法的探討而言，生命教育無法透過單一課程來完成，學校方面必須建立該校的理念與架構，行政單位及校園活動配合，師資的培訓與典範等，藉由學生日常生活與體驗學習，以專門課程、潛在課程、師生共同參予等方式來提升學校的生命教育體質（林繼偉、潘正德，2002a)。

綜合上述可知，生命教育是全校行政、教師、學生共同努力的成果。藉由活潑的校園活動、合宜溫馨的氛圍、以身作則的老師、與時俱進的教學內容、生動引人的教學媒材等有形及無形的薰陶，就能循序漸進改善學校的生命教育風氣。

第四節 大學生命教育相關研究

本節首先探討大學生命教育的需求與現況，進而探討大學生命教育實施現況及關研究成果。

壹、大學生命教育的需求與現況

研究者認為首先應該對現階段的大學生心理及社會情形加以探討，才能了解大學生對生命教育的需求。

一、大學生的心理、社會概況

從多位學者的研究發現，我們可以對大學生的心理需求與困境歸納出以下幾點（簡宏江，2002；劉修吟，2003)：

（一）自己的統合：此時期正值青年後期發展至成人初期，也是學生尋求自我認識，進而達到自我統整的階段。此時學生容易和他人比較，缺乏自信心，尤其私立大學學生，在學習過程中挫折感多，較容易持負面的態度。大學生除了了解自我之外，還要有獨立處理事情，自我決定，建立自己的價值觀，完成自我發展。

（二）人際關係的建立：在人際相處中，除了增強容忍與尊重他人的能力，面對衝突時，也能適時處理，才能建立有意義的人際關係。學生由於缺乏信任感，因此會有莫名的失落與孤獨感。在大學期間，兩性相處也是不可或缺的課題，除了

學習與異性相處，也要學習解決兩性衝突，這些都是壓力來源。愛情可以滿足人的社會歸屬需求，但若對愛情沒有健康的概念，容易為情所困，不會處理情傷。

（三）苦悶與壓抑宣洩：許多大學生都是離鄉背井的外地生，必須住校或在外租賃，若學校位處偏僻，則學生更覺得孤單，若個性內向不善交際，恐怕會更多適應上的困難。學生也容易因為功課壓力、人際關係、感情問題、經濟困難等而產生憂鬱情緒，對自己失去自信，不知道活著的意義以及生活的出路為何。

（四）生活壓力：學生為應付學貸壓力及生活費，又必須克服自卑感，也無法在課業上專心。同學之間沒有讀書風氣，所以敷衍課業，沒有學習深度，得過且過。

（五）網路虛擬人生：大學生每天平均上網時間為 164 分鐘，現在有社群網路、線上電玩，愈來愈多學生沉迷網路世界，疏於課業，人際關係能力退化，分不清虛擬世界與現實差異，無力應付畢業後的現實環境。

（六)生涯迷茫：經過大學四年摸索，不見得對自己的興趣能力有足夠了解，難以規劃自己的職業、婚姻及未來生活型態。

二、大學生命教育需求

林繼偉、潘正德(2002b)針對上述大學生的心理需求及困境，在「生命教育對後現代台灣社會問題的回應」一文中，也提到學生的社會問題及生命教育的重要性包括成長環境的重塑，學校方面致力提供良好的教師身教與校園文化，建立楷模影響，營造整體社會的祥和氣氛；培育學生在適切的同儕關係和活動內容中發展身心，在兩性與人際關係上落實自尊的實踐；強調身心靈健康平衡，與自己和他人、環境等保持和好關係；學習生活管理與壓力管理知能，提倡平衡節制的生活。

然而，陳立言（2011）在「兩岸青少年教育研討會」提到，大學專業教育與學生生命成長的距離越來越大，加上全球化浪潮衝擊下，文化與價值信念的衝突成為社會環境的常態，如何建構以生命教育為核心的通識教育，是大學階段推動生命教育最迫切的工作。而張新仁、張淑美等（2006）提到大專院校辦學的功能以「教學、研究、推廣服務」為三大主軸。大專院校對於生命教育的了解仍很貧乏，並未列入學校推動要點，加上並無評鑑要求，教師們基於教學自主，對生命教育也未必重視。大專院校在推動生命教育方面需要與社區單位及民眾配合，開展推動生命教育的「夥伴關係」，更能落實到日常生活的實踐。他們認為大專院校的生命教育發展有一些值得注意的現象：

（一）院校本身有生命教育相關系所，比較能夠在生命教育學術研究與通識推廣上努力，純粹理工法商醫農的院校則無相關人力進行生命教育。
（二）國內生命教育系所也只限於生命教育的部分向度，如宗教系僅提供宗教學內涵、生死系所則提供生死學的教育理論。但就生命教育的完整發展而言，其實需要跨領域的整合，才能夠建構周全的學術研究與教育內涵，且滿足學生全人發展的需求。
（三）生命教育不應該以專業倫理及生死學為主，如工程倫理、醫護倫理、經濟倫理、商業倫理等都根源於時代需求而產生，但是缺乏生命教育整體思維，欠缺基本倫理學，學生往往欠缺道德哲學素養情形下，便進入個案導向的專業倫理。
（四）把生命教育簡化為生死教育，彷彿生命教育只是解決生死或自殺問題，生命包含生死卻也超越生死。

從上述可知，今天的大學生面對生命的迷惑，需要在學校生活中，找到自己生命的意義、生活的目標，並且在大學四年經由生命教育的形塑，以便在進入社會後能適應愉快，甚至成為社會中堅，造福他人。大專院校的生命教育應更通盤思考與規劃，如果大專院校的通識課程能將生命教育的理念整合起來，必能深化學生人生觀，幫助學生在身心靈的全人教育上邁進。

三、大學生命教育的現況

張新仁、張淑美等（2006）在「大專院校推動生命教育現況及特色之調查研究」，提到某些宗教大學辦理生命教育較為活躍，其他大學的生命教育課程仍和訓輔工作重疊。另外，大學由於教學自主性強，課程開設具彈性，生命教育課程未必受重視，比起國小、國中、高中，目前大學的生命教育最為薄弱。

紀潔芳（2007）匯整 2006 年資料，發現我國大學開設生命教育課程有 170 門之多，看似成果豐碩，然而各大專院專作法不一、莫衷一是，仍有待建立共識。

表 2-4-1 全國 163 所大專院校推動生命教育成果一覽表　（*N*=163）

題號	名稱	項目內容	次數	百分比
1	設立生命教育諮詢推廣中心(*N*=163)	未設立	153	93.87
		已設立	10	6.13
2	推動生命教育活動行政單位前三名	學生輔導中心	123	75.46
		學務處	102	62.58
		通識中心	98	60.12
3	推動生命教育活動方式前三名	生命教育演講	135	82.82
		生命教育研習	85	52.15
		生命教育社團活動	67	41.10

4	設置生命教育活動獎勵措施	未設立	131	80.37
		已設立	32	19.63
5	生命教育相關出版品、專欄、電子報等	未設立	137	84.05
		已設立	26	15.95
6	2005 年獲得生命教育專案補助	未獲補助	111	68.10
		獲補助	52	31.89
7	建制生命教育網頁（*N*=163）	未設置	148	90.80
		已設置	15	9.20
8	設置生命教育諮詢專線	未設置	157	96.32
		已設置	6	3.68
9	生命教育實施目標	終極關懷與實踐目標	101	61.93
		倫理思考與反省能力目標	80	49.08
		人格統整與靈性發展目標	123	75.46
10	推動生命教育人力資源前三名	教師	132	80.98
		輔導人員	143	87.73
		心理師	82	50.31
11	2005 年辦理生命教育相關活動（演講、座談、讀書會、服務學習、義賣、募款、卡片等）	未辦理	46	28.22
		有辦理（最少 1 個）	31	19.02
		有辦理（最多 16 個）	1	0.61
12	成立生命教育相關社團	未成立	68	41.72
		有成立生命教育社團	33	20.25
		有相關社團	72	44.17
13	2005 年學生社團辦理生命教育活動	未辦理	115	70.55
		辦理最少 1 個	15	9.2
		辦理最多 10 個	1	0.61
14	鼓勵學生參與生命教育服務學習	無	82	50.31
		有	81	49.69

資料來源：大專院校推動生命教育現況及特色之調查研究，張新仁、張淑美等，2006，高雄師大學報，21，1-24。

以下就上述各種統計數據加以說明如下：

1.設立生命教育諮詢推廣中心－僅有 10 所（6.13%）大專院校設有校內推廣或諮詢中心，但每年逐漸增加。

2.推動生命教育活動行政單位－主要是學生輔導中心（75.46%）、學務處（62.58%），其次是通識中心（60.12%），其餘單位低於 15%。

3.推動生命教育活動方式－以專題演講方式最多，其次為研習會或工作坊、座談會、社團活動、讀書會等。

4.設置生命教育活動獎勵措施－僅有 19.63%的大專院校有設置獎勵辦法，而獎勵措施為：獎狀、研習證明、學分認證、嘉獎、禮卷、獎金等。

5.生命教育相關出版品、專欄、電子報－僅 15.95%大專院校有生命教育相關出版品。

6.獲得生命教育專案補助－由 2003 年的 11.04%、2004 年的 20.86%、到 2005 年的 31.90%，明顯增加。

7.建置生命教育網頁－僅有 9.2%的大專院校有建置生命教育網頁，僅台北教育大學所列網址為生命教育與健康促進研究所網址，其餘為研討會或相關專案網址。

8.設置生命教育諮詢專線－僅有 3.68%共六所大專院校有生命教育諮詢專線，主要是學輔中心電話，也提供鄰近國中小學校教師諮詢服務。

9.生命教育實施目標－大專院校生命教育主要目標以「人格統整與靈性發展」最多（75.46%），其次是「終極關懷與實踐」(61.93%)，最後是「倫理思考與反省能力培養」(49.08%)。

10.推動生命教育人力資源－以輔導人員最多（87.73%），其次是教師（80.98%），再次是心理師（50.31%）。

11.辦理生命教育相關活動（演講、座談、讀書會、服務學習、義賣、募款、卡片等）－大專院校未辦理生命教育活動的情況由 2003 年的 52.76%降到 2005 年的 28.22%，並且活動次數上，由 2003 年最多 7 個，到 2005 年最多的 16 次，顯示大專院校的生命教育活動數量穩定增加中。

12.成立生命教育相關社團－大專院校尚未成立生命教育相關社團的佔 41.72%，有成立相關社團的佔了 44.17%。

13.學生社團辦理生命教育活動－大專院校學生生命教育活動分為演講、座談、體驗活動、參訪、義賣、募款、展覽等，而未辦理生命教育活動的院校由 2003 年的 76.07%降到 2005 年的 65.64%；而數量上則由 2003 年最多 7 個增加到 2005 年最多 10 個，顯示大專院校學生辦理生命教育活動在逐漸增加中。

14.鼓勵學生參與生命教育服務學習－大專院校鼓勵學生參與生命教育服務學習的學校約佔 49.69%，其獎勵方式包括獎品、獎金、獎狀、服務證照、公開表揚、結合通識及專題等方式。

從上述研究可知，大專院校對於生命教育的重視與推廣有逐年增加的趨勢，而校園推廣的活動也日趨多元；在執行單位上仍以學生輔導中心為主、由專業輔

導人員來諮商協談；在課程方面，各校作法不一，多以選修科目為主；各類宗教大學則比一般大學重視生死教育課程。在本研究中的中原大學，除必修的「宗教哲學」、「人生哲學」四學分外，另外，在通識課程「天、人、物、我」四大類中，也邀請專家學者開設相關生命教育選修課程，希望協助該校學生在專業課程之外，也能重視人格及靈性的陶冶。

四、大學生命教育相關論文研究

近年來研究生命教育的碩博士論文很多，張淑美、張利中等（2009）提到 2007 年以來約有三百多篇以生命教育為關鍵字的碩博士論文，其中大多以中小學學生為對象，內容也多以個人生命意義為主，針對大專院校師生為對象的研究較少。下表為本研究自碩博士加值系統相關研究選取以大學生為對象的生命教育相關論文，分析如下：

表 2-4-2　大學生命教育相關研究論文

作者	題目	研究對象	課程內容	研究結果
黃琪璘（2000）	死亡教育課程介入對台東師院學生死亡態度影響研究	台東師院學生	死亡教育課程	提高學生死亡接受度，有助於建立學生正確的死亡觀，並有效改變師院生的死亡態度。
劉修吟（2003）	大學生命教育課程設計與實施之研究－以花蓮某大學為例	慈濟大學大一新生	通識課程「生命的認知、尊重與實踐」的生命教育課程	「生命的認知、尊重與實踐」的生命教育課程顯著提昇大學生「生命意義」的正向認知。 多數學生肯定「生命的認知、尊重與實踐」課程之內容與教學方式，並開始思索自己的生命意義與價值
郭純芳（2004）	生命教育課程對大學生自我概念與生命態度之影響：以「β計畫」為例	東海大學生	東海大學生命教育課程「β計畫」	未參加此課程的學生，其自我概念與生命態度不易有明顯成長。生命教育課程經過適當規劃、推動，的確有助於大學生自我概念與生命態度的成長。
徐慧娟（2005）	生命教育融入軍訓護理 CPR 教學對學習 CPR 成效及生命態度之影響	澎湖縣某技術學院一年級女學生 143 人。	「生死一瞬間」、「SOS! 救救我」和「放手飛翔-品嘗悲傷」三個單元的教學活動	學生對「生命教育」融入「軍訓護理 CPR 教學」的學習，對整體課程反應良好。 在教學內容及教學方式上，認為以有趣活潑多樣化的動態教學及影片或真實的案例，豐富而具「體會生命」的教材，較能引發學習興趣。
劉建人	生命教育融入資	高苑科	「資訊倫	資訊倫理情意態度雖然沒有明

（2007）	訊倫理數位課程之行動研究：以某科技大學為例	技大學資訊管理系五專部學生	理遠距課程」學生，課程採「混合式數位學習」方式	顯改善，但是倫理思考與分析能力有進步。教師對學生的倫理行動意願具有影響力。在數位學習環境進行生命教育融入式課程，學生表現高度滿意。整合實體與線上教學，讓生命教育的理念更容易融入數位學習課程之研究。各專業科系的教師可以與生命教育教師協同行動研究來發展融入生命教育的專業倫理課程。
柯麗蓉（2008）	大專校院高階主管生命態度與學校生命教育實踐關係之研究	全國大專校院高階主管	大專校院高階主管生命態度與學校生命教育實踐量表」為研究工具	大專校院高階主管的生命態度整體及各層面與學校生命教育實踐整體及各層面大部分呈顯著正相關。
胡宜芳（2008）	大學生「覺察他人受苦」之生命教育課程與教學成效研究	大學 121 位學生	大學通識課程「察覺他人受苦」教學方案	參與者在察覺他人苦難量表中咒罵論斷、性格歸因、訴諸法律、歸因命運得分下降。反身及人、超越對錯、良善推斷、同情協助得分有正向的提昇。參與者在觀點取替同理心，利他行為、日常助人及參與慈善、生命態度-愛與關懷分量表未達顯著標準。

資料來源：作者整理自台灣碩博士論文知識加值系統
http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi/login?o=dwebmge

由上述研究發現，目前國內對於大學生生命教育的研究多以某科「生命教育」相關課程為研究，研究成果也顯示有選修過「生命教育」課程的學生，的確有助於大學生自我概念與生命態度的成長。

第五節 大學生命教育課程與學生靈性健康的關係

本節首先探索生命教育與靈性健康的關係，並進一步分析大學生命教育課程對於學生靈性健康的影響。

壹、生命教育與靈性健康之關係

一、靈性發展與靈性健康是生命教育實施的主要關注與內涵

陳錫錡（2009）在「生命與健康之融匯－靈性教育」提出人格統整與靈性發展是當前台灣生命教育重要內容之一，教導學生身、心、靈與知、情、意、行方面的和諧一致。生命是身心靈一體的，靈性被認為是一個可以更全面深廣發展的面向，在生命教育被稱為靈性發展。

從生命教育的內涵而言，生命教育包含三個領域，分別是終極關懷與實踐、倫理思考與反省、人格統整與靈性發展。靈性發展成就人格的內在和諧與統整，而人格統整則連結「知」與「行」，使人的終極關懷與倫理反省得以內化並外顯為真誠的實踐（孫效智，2001），可見靈性發展與靈性健康是生命教育實施的主要關注與內涵。人格越統整，靈性越清明，越有了悟生命的智慧；倫理思考與實踐能力的提升又增進人格統整與靈性的發展。

Capeheart-Meningall（2005）提到靈性發展的五個部分與徐敏雄（2007）生命教育六大面向極為吻合，也就是探索真實自我、真誠面對自己、促進個體對自我的認同；不斷超越自己目前現況為核心；與自我、他人之間發展出更強有力的連結；引導出生命的意義、目的與方向；探究自我與至高無上力量的關聯(引自羅瑋茹，2011)。

二、生命教育促進靈性發展與靈性健康

靈性智能的發展與年紀增長有關，年紀愈大者其靈性智能發展比年輕者較為深廣，但年紀的增長並不是靈性智能成長的必然保證（Gardner, Howard, 1999）。藉由引導、教育、啟發、榜樣等，可以幫助年輕人發展其靈性智能。羅瑋茹（2011）根據國外以下學者研究指出，透過以生命旅程、正念減壓、藝術治療、冥想、戲劇表演等方式，可有助於靈性健康的提升(Garland, Carlson, Cook, Lansdell, & Speca, 2007；Moberg, 2008)。

楊深耕（2004）認為成人的生理發展已臻成熟，但需要心理的成長、自我超越與自我統整，因而應重視其生理、情緒、心智、靈性各方面更高與更精緻的發展，促使成人心靈的發展。楊深耕並提到，生命教育有助於開啟靈性智能，並進一步促進全人健康。他認為藉心靈轉化會使人擁有完美的內在感覺，對人生充滿關懷；有良好的情緒發展，能妥善處理各種逆境，且能適應所處的環境；能肯定並支持個人決定，且自我感受幸福、寬心；能提高自我管理能力，克制慾望，提升高層次的自我心靈；有圓熟的人際關係，個人肯定自己也能肯定他人，能建立良好人際關係，能信任接納他人，能設身處地位他人著想，能體諒他人錯誤，發展圓熟的人際相處技巧；提升自我形象與自我發展。

邱淑芬（2002）提出靈性在成人教育的意義，有助於明瞭大學生在接受生命

教育課程對靈性成長的關聯性：成人學習者或教育者，都需要和自我、真實世界產生連結與建立關係。靈性既然是看不見的存在體，必須藉由人際關係與愛的行動來展現它的存在，因此教育者必須營造舒適自在的學習環境，引導學生透過自我探索、人際互動與分享，深化其靈性與學習互相結合的體驗。Miller（2000）認為靈性除了在個人藉由靜默、冥想等方式，與內在更崇高力量產生連結；在公眾面前，則以關心社會活動實現所經歷的真善美經驗，這就是公眾靈性(public spirituality)的展現；營造一個充滿靈性的優美舒適環境，或有助於提升靈性的音樂以及視覺景觀佈置，以詩歌或歌頌等方式達到高峰學習（peak learning）的滿足感；Tisdell（2003）與 English（2000）認為宗教並不等於靈性，而是超越宗教儀式之上的更高層次經歷，和偉大奧秘的力量產生連結。靈性高過理性與意識，引導人們從生活事件中尋找出路與意義，因此教育者可以引導學習者藉由靈性經驗而超越、轉化，達到更高層次的滿足與改變（引自邱淑芬，2002）。

綜論之，生命教育與靈性發展與靈性健康可以透過下圖說明：

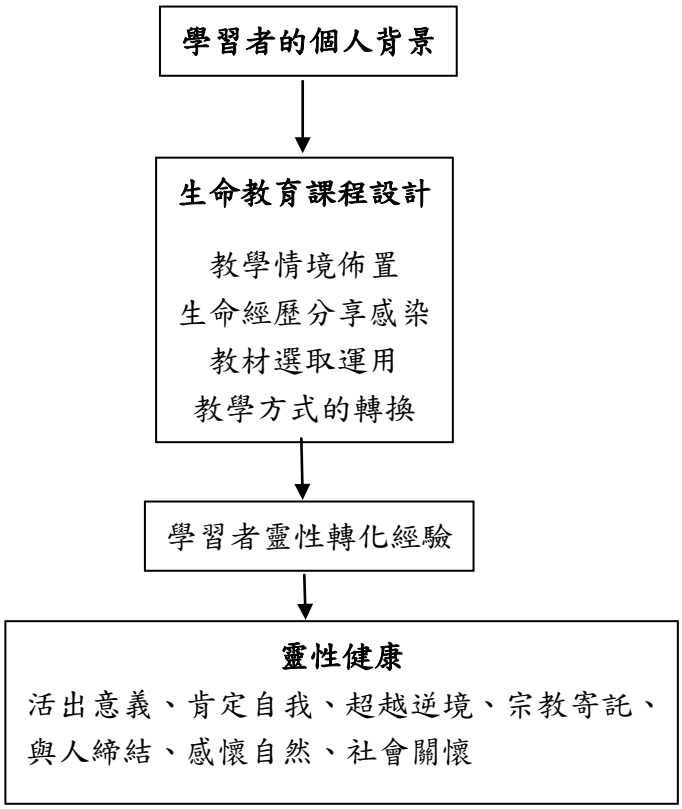

圖 2-5-1 生命教育與靈性發展/靈性健康關係圖
資料來源：作者整理

第六節 中原大學生命教育課程的理念與實施

本節主要是探討中原大學生命教育的源起與理念、中原大學生命教育課程規劃與實施及中原大學生命教育課程與靈性關係。

壹、中原大學生命教育源起與理念

中原大學於民國四十四年以基督精神創校，尊重生命，秉持愛心，民國七十六年尹士豪校長成立「教育宗旨及教育理念」制定小組，歷經兩年完成中原大學全人化生命教育宗旨與教育理念文獻，並在民國七十八年由尹士豪校長簽署，頒布實行。倡導教育就是成人化（humanization）的過程，以全人教育（holistic education）為目的，著重人的培育養成，中原大學所推廣的全人化通識教育，是一種兼顧生命全局的生命教育(林治平，2000)。

中原大學全人化生命教育宗旨與教育理念文獻分成「宗旨」與「理念」兩大部分，所謂「宗旨」是指中原大學從事教育的基本精神與使命（張光正、呂鴻德，1998）：

「中原大學之建校，本基督愛世之忱，以信、以望、以愛，致力於中國之高等教育，旨在追求真知力行，以傳啟文化，服務人類。」

而全人化生命教育的理念部分則明白揭示中原大學從事全人化生命教育的價值觀與信念的教育哲學，引述如下(林治平，2000)：

「我們尊重自然與人性的尊嚴，尋求天人物我間的和諧，以智慧慎用科技與人文的專業知識，造福人群。我們了解人人各自承不同之稟賦，其性格，能力與環境各異，故充分發揮個人潛力就是成功。我們認為教育不僅是探索知識與技能的途徑，也是塑造人格、追尋自我生命意義的過程。我們確信「愛」是教育的主導力量，願以身教言教的方式，互愛互敬的態度，師生共同追求成長。我們尊重學術自由與自主，並相信知識使人明理，明理使人自由。」

綜言之，中原大學生命教育理念就是整全的生命教育，是生命肯定教育（assertive education），關注人生多元面向的平衡發展，鼓勵生命價值的體會發揚（林繼偉、潘正德等，2002a）。什麼叫做「全人」？這個理念可以圖 2-5-1 說明：

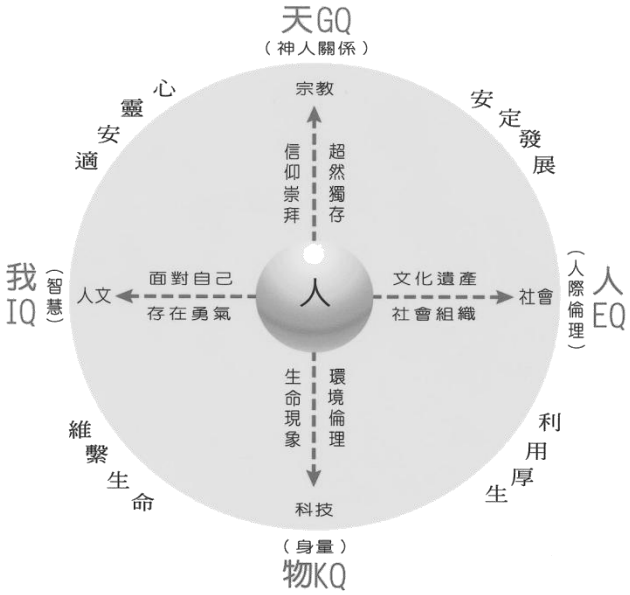

圖 2-6-1 活在關係中的人

資料來源：國科會「提昇私立大學校院研發能量」專案--全人生命教育理念下之大學教育和文化資產傳承研究。取自：http://he.cycu.edu.tw/hecu11.htm，2012 年 6 月 20 日。

如圖 2-6-1 所示，中原大學推動全人化生命教育的理念，可分成四個面向、四個平衡、三大目標，概述如下：

一、四個面向：天、人、物、我－全人化生命教育的整合

人是活在關係中的，華人強調人是活在天、人、物、我四個關係面向中，人生的意義與價值乃是在以人為中心而發展成的四種基本關係之中，這四種關係各有其重要性不可偏廢，而「我」便是在這種關係中形成的。中原大學教育理念的第一條開宗明義指出：「我們尊重自然與人性的尊嚴，尋求天、人、物、我間的和諧，以智慧慎用科技與人文的專業知識，造福人群。」這四個面向的關係含括了：「我與物質世界、生物世界；我與人文世界、精神世界；我與社會關係、文化歷史；我與哲學宗教、終極靈魂」。

一個活在天、人、物、我四種關係面向的人，除了具有先天的 IQ(智商)及活在社會中的 EQ(情緒商數)之外，KQ(指由後天努力學習而得之客觀知識，可稱之為學識商數)、及 GQ(指人心靈內在對生命終極的追求、對永恆的渴想、以及對宗教尋求的迫切需要，可稱之為宗教商數或靈性商數)。人只有在 IQ、EQ、KQ、GQ 四種關係都能均衡發展時，才能獲得美滿圓融的人生。

二、全人化生命教育追求的四個平衡(張光正、呂鴻德，1998；林治平，2000)

（一）專門學科與通識學科之平衡－中原大學認為真正的專業應該是專門技術加上通識教育，所以課程規劃強調天、人、物、我四個面向的平衡教育。

（二）學養與人格之平衡－中原大學認為人格的偏差是一切社會亂源，安排「宗教哲學」、「人生哲學」以及各類倫理課程、通識課程，希望培育具有均衡健全人格的當代青年。

（三）個體與群體的平衡－中原大學特別重視團隊精神的群育平衡，鼓勵學生參加服務學習社團。

（四）身、心、靈的平衡－中原大學堅持身、心、靈的平衡是全人格教育的基礎，除了健全的體魄課程、心理諮商團隊，還有校牧室，協助師生員工靈性成長。

三、全人化生命教育追求的三大目標

（一）學術與倫理的卓越－在全人化的教育理念中發展「專業通識教育」，配合學

院的專業與需求，發展相關通識課程，如工學院的「工程倫理」、「科技溝通」等，理學院的「科技倫理」，商學院的「企業倫理」等。兼顧專業興趣與特色的通識課程，更能滿足全人化生命教育的要求。

（二）領導與服務的風範－中原希望培育學生扮演社會的意見領袖，同時培育學生具有服務的人生觀，追求「身、心、靈」的平衡，鼓勵學生多參加社團活動，建立良好人際關係，塑造完整人格，以服務社會、國家。

（三）寬廣與全球的視野－因應地球村的時代以及跨世紀的國際學術交流，積極與美國、法國、德國、澳洲、日本、英國等知名大學或學術機構建立學術互訪交流活動。

貳、中原大學生命教育課程的規劃與實施

中原大學命教育課程的規劃與實施，是依據全人化生命教育理念的四個面向、四個平衡、三大目標)，每一個面向皆有其不同的內容、不同的追尋方向、不同的目標及不同的入門通路（見圖 2-6-2)。然而這四個關係面向並非完全隔絕、截然分立，它們依然有著互動影響，不可割裂；它們之間的區隔用虛線表達，來表示此種關係。人的地位是在這四種關係面向的圓心上。因此，如何整合人的四個關係面向，讓這四個關係面向得到均衡和諧的發展機會，便是一個教育者首先要確立的目標。

圖 2-6-2 人的四個面向

資料來源：國科會「提昇私立大學校院研發能量」專案--全人生命教育理念下之大學教育和文化資產傳承研究。取自：http://he.cycu.edu.tw/hecu11.htm，2012 年 6 月 20 日。

因為人既然是活在四個關係面向中，因此，人的生命本質中即具有天、人、物、我，也就是靈性的、社會的、科技與健康的以及人文的四種需要。為了滿足每一個不同關係面向的需要，中原大學從天、人、物、我四個面向安排了天學類、人學類、物學類、我學類四大範疇的課程設計，提供學生選修機會(見圖 2-6-3)。當然，每一個人都是有限的，不可能把所有可能的相關課程都研習完畢，但是在學習過程中，應了解明白人有這四個面向的需要(林治平，2001)。

圖 2-6-3 全人需求與生命教育相關課程

資料來源：國科會「提昇私立大學校院研發能量」專案--全人生命教育理念下之大學教育和文化資產傳承研究。取自：http://he.cycu.edu.tw/hecu11.htm，2012 年 6 月 20 日。

潘正德、林繼偉（2000）摘錄中原大學天、人、物、我的全人教育內涵提出中原大學生命教育的四面向。

（一）「天」與生命教育：以敬天畏神的態度追求實存意義，探索永恆價值，思考生命本源、終極依歸。

（二）「人」與生命教育：探索社會生活面向的人際倫理與生活藝術，涉及自由、責任、法律、利他行為等相關主題。

（三）「物」與生命教育：探索生命的「感覺經驗」（sensate experience）層面，追求個體身心體魄強健，人與環境和諧共存，科技價值利用平衡。

（四）「我」與生命教育：肯定自我生命意義、獨特性、與不可取代之絕對價值，認識人與生涯之有限與責任，使人能秉其天賦、發揮潛能，盡其在我、創造實踐。

根據生命教育九五暫行綱領，生命教育八大核心能力課程為「生命教育概論」、「哲學與人生」、「宗教與人生」、「生死關懷」、「道德思考與抉擇」、「性愛與婚姻倫理」、「生命與科技倫理」、「人格統整與靈性發展」，但各大專院校可以依據生命教育三大議題及課程設計出適用的教材科目。

中原大學生命教育的理念將人的需求分成「天」、「人」「物」、「我」四大類，並在 2004 出版一本生命教育教材「生命教育之理論與實踐」。該書適用於大專院校「生命教育」、「生命議題」、「自我成長」、「自我探索」、「全人教育」等課程之教科書，本研究根據該書內容及通識中心（2012）資料整理說明如下：

「天」類－所謂的天，在探討生命的意義與價值判斷的形上思考。它是生命的、信仰的、靈性的、終極的、意義的。「天」類課程，專注於人生觀及宗教思想方面的研究，主要是用「心」去看這個世界的學問。它包括了宗教、人生哲學、生命學方面的課程，生死學、生命的奧秘、生命的意義與價值、信仰與靈性、終極關懷。

「人」類－所謂的人，著眼於理解人類社會中之群體現象與互動原則。它是社會的、文化的、法律的、倫理的、語言的。「人」類課程，主要是針對語文和社會方面的問題探究，是以一種「團體」的角度來看社會問題及文化，包括社會關懷與社會正義、人際關係、新時代的倫理與社會、家庭教育等課程。

「物」類－所謂的物，致力於加深個人科學思辨能力與永續關懷。它是知識的、認知的、科技的、環境的、應用的。譬如生活科技素養、現代科技素養等課程。「物」類的課程屬於實用科學的範圍，如科技及環境科學的學科，生態保育、從外在環保到內在的成長、從「物」看人生觀與信仰、健康生活。

「我」類－所謂的我，藉由孕育個人主觀經驗而產生深度生命意涵。它是生理的、心理的、生活的、審美的、文學的；「我」類課程是一種「修身」的精神陶冶，藉由勞力體會服務的真諦，在生活管理上，個人心理的解析，包括生活管理、運動教育、壓力管理、肯定的自我、自我概念、成長的人生、成熟的生命。

中原大學除了必修的「人生哲學」、「宗教哲學」及天人物我四大類生命教育相關選修課程外，還開發了「全人發展網」、「品格典範資料庫」，是目前全國大學唯一首創 24 小時不打烊的藝文與生活平台。另外，中原大學榮獲 2006 年教育部獎勵友善校園，2008 年教育部品德教育績優學校大專院校組第一名，2009 年榮獲

服務學習課程績優學校、績優老師、績優行政人員、績優學生四大獎；聯合報 2009 年 3 月 25 日標題「企業最愛學生」；根據 Cheers 雜誌統計，中原排名私校第三名，理由是學習意願強、可塑性高、穩定度與抗壓度及團隊合作精神等。由上述資料顯示，中原大學的生命教育對學生的個性及品格教育的確有顯著性的成效（潘正德、李清義，2009）。

本研究從中原大學全球資訊網 100 學年度教務處通識課程中，選取符合生命教育三大議題、八大核心課程能力，以及張新仁、張淑美、魏惠美、丘愛鈴（2006）所提出的生命教育面向等條件之科目為中原大學生命教育相關課程，並依據該科目所訂出的教學指標做出比對課程總表，但由於內容篇幅多，詳細內容請見（附錄一、附錄二）。由於研究限制，無法將每學期的生命教育相關課程逐一列出，除少數課程因為教師異動，上下學期對開，大部分課程都有加以比對，經篩選後，共選出必修課「人生哲學」、「宗教哲學」2 門，選修課 17 門，科目名稱及所開班級數如表 2-6-1。

表 2-6-1　中原大學生命教育相關課程變項表

	符合研究條件的課程名稱
宗教哲學	宗教哲學
人生哲學	人生哲學
天類	「生命奧秘的探討」、「生死學」、「生命教育概論」、「生命與品格典範」
人類	「服務學習」、「愛情關係管理」、「人際關係與衝突管理」、「關懷弱勢」、「社會與個人」
物類	「環境與生活」、「生物學概論」、「生命科學概論」、「科學與人生」
我類	「壓力管理」、「人生管理講座」、「個人健康管理」、「全人生涯開展」

資料來源：作者整理自中原大學 100 學年度通識課程選課表

本研究並將所選出的科目再與徐敏雄（2007)生命教育理念內涵表、生命教育核心能力（生命教育概論、哲學與人生、宗教與人生、生死關懷、道德思考與抉擇、生命與科技倫理、性愛婚姻倫理、人格統整與靈性發展）對照，以確定所選出的課程合乎生命教育課程的條件（詳見附錄二）。

參、中原大學生命教育課程與靈性關係

當我們討論到中原大學的生命教育課程與靈性的關係時，必須明瞭其設計概念的理論核心，並且知道中原大學注重生命教育與培養學生靈性健康的相對重要

意義。林治平（2004）將活在關係中的人以圖形解釋，並藉此說明中原大學的全人式的生命教育觀，李昱平（2006）則對此加以闡明其中靈性的重要意義：靈性是一種統合力量，能統合個體內生理、精神、情緒、社會等健康層面；是一種以人為中心的圓融關係，重視與物質世界、人文世界、社會文化與哲學宗教的關係。

研究者並根據文獻探討，將中原大學生命教育的面向、黃祥德（2000）、徐敏雄（2007）提出的生命教育面向、及學者們對靈性健康面向的對照統整後，如表 2-6-2：

表 2-6-2　生命教育面向與靈性健康面向的對照表

中原大學生命教育	生命教育面向	靈性健康面向（參考文獻出處）
天類	人與宇宙	活出意義 （Howden, 1992；李昱平，2006；陳慧姿，2007；羅暐茹， 2011 ）
	人與宗教	宗教寄託 （李昱平，2006；陳慧姿，2007 ；蕭雅竹 2004 ；Fisher, Francis, & Johnson, 2000）
人類	人與他人	與人締結 （李昱平，2006；陳慧姿，2007；黃淑貞，2005；蕭雅竹，2004） （Fisher, Francis, & Johnson, 2000）
	人與社會	社會關懷 （林繼偉，2004；邱淑芬，2002）
物類	人與環境	感懷自然 （陳慧姿，2007；黃淑貞，2005） （Fisher, Francis, & Johnson, 2000）
我類	人與自己	超越逆境、肯定自我 （Fisher, Francis & Johnson, 2000） （李昱平，2006；陳慧姿，2007；黃淑貞，2005；蕭雅竹，2004）

資料來源：作者整理自生命教育面向及靈性健康面向相關資料

根據上述資料研究，以及表 2-6-1、表 2-6-2 歸納結果，中原大學設計的生命教育課程，與學生在靈性健康面向的七個面向會有對應的關係；亦即修過天類課程的學生在「活出意義」、「宗教寄託」方面應該會有預期上的進步；而修過「人類」課程的學生在靈性健康面向上「與人締結」、「社會關懷」兩方面會有預期的

顯著效果；修過「物類」課程的學生應該會在「感懷自然」方面有影響性；而修過「我類」課程的學生可以在「超越逆境」、「肯定自我」方面有進步。

第三章 研究方法與設計

本研究目的在探討中原大學生命教育課程對於學生靈性健康的影響，為達到研究目的，以問卷調查法和深度訪談法進行研究。本章分為五節，依次是研究架構與研究流程、研究參與者、研究工具、資料蒐集與分析、研究倫理等，以陳述研究方法與設計。

第一節　研究架構與研究流程

本研究為了解中原大學學生靈性健康情形，以及「天、人、物、我」選修課中生命教育相關課程的影響，並參酌相關文獻，提出研究架構(見圖 3-1-1)及研究進行的流程(見圖 3-1-2)，說明如下：

壹、研究架構

一、問卷調查架構

(一)個人背景變項

參酌相關文獻探討，本研究個人背景變項含括個人基本資料與情境資料兩部分，包括可能影響學生靈性健康的因素，如：性別、年齡、學院、年級、宗教信仰等。個人情境背景則包括家庭氣氛是否融洽、校園活動的參與情形、個人對學生生活的滿意度、學生曾遭逢的重大生活事件等。以此背景變項探討它們與學生靈性健康的相關性。

(二)生命教育相關課程

參酌相關文獻，中原大學所推廣的全人化通識教育，是一種兼顧生命全局的生命教育。其理念中的首要綱目就是「天人物我」的和諧，人生的意義與價值乃是在以人為中心而發展成的四種基本關係之中，這四種關係各有其重要性不可偏廢，而「我」便是在這種關係中形成的。因此，在生命教育課程方面，了解學生是否修過「人生哲學」、「宗教哲學」等必修科目，而在生命教育選修科目方面，則了解學生選修過「天類」、「人類」、「物類」、「我類」中哪些生命教育相關課程，並且探討學生修過的生命教育課程對其靈性健康情形的影響為何？

本研究自「天」類課程中擷取「生命奧秘的探討」、「生死學」、「生命教育概論」、「生命與品格典範」四門課為研究科目，主要論述在人與宗教寄託、人與生命意義的面向關係上。「人」類課程擷取「服務學習」、「愛情關係管理」、「人際關

係與衝突管理」、「關懷弱勢」、「社會與個人」等五門課為研究科目，主要論述在於人與他人的人際關係、人與社會關懷的落實上。「物」類課程擷取「環境與生活」、「生物學概論」、「生命科學概論」、「科學與人生」等四門課為研究科目。此類課程多以自然的奧秘、人與環境的關係、人與科技、人與大自然的相互關係為主。「我」類課程擷取「壓力管理」、「人生管理講座」、「個人健康管理」、「全人生涯開展」等四門課為研究科目，此類課程多論述有關人與自己的關係，人的身、心發展及生活需求與壓力的問題。

(三)靈性健康

本研究參酌相關文獻探討，以蕭雅竹（2003）、李昱平（2006）、陳慧姿（2007）分別針對護校學生、高中教師以及大學生所發展出的「靈性健康量表」的六個面向—「尊重自我」、「活出意義」、「超越逆境」、「宗教寄託」、「與人締結」、「感懷自然」，並參考 Fisher, Francis & Johnson（2000）「靈性健康量表」（Spiritual Health Four Domains Index：SH4DI）所提出「個人與自己」、「個人與群體」、「個人與環境」、「個人與超自然力量」，進而提出第七個面向「社會關懷」，編修成本研究所採用之七個面向的靈性健康量表。

二、教師與學生訪談架構

本研究的深度訪談分為教師組和學生組。教師組的訪談架構是以教師教學理念及課程規劃來探討其教學實踐，主要是參考 Frankl(1963)分析人類行為經驗現象所歸納出的生命意義之三種途徑：創造的價值、體驗的價值和態度的價值。

學生組的訪談架構是由學生選課動機及其反思和轉化學習來探討教師教學對學生靈性健康可能產生的影響。而學生從課程和老師身上學到生命意義及態度的轉化，則參考 Mezirow 觀點轉化的三種型態：(1)內容反思，透過反思自己經驗和知識的不足，超越原本的自己；(2)過程反思，則是學生原生家庭的背景觀點形成他解決問題的方式，藉著課程反思對話，發現自己的狹隘，進而產生觀點的改變；(3)前提反思，透過學習，原本扭曲負面的價值觀開始轉變，從他人解決問題的方式，體會對人生和社會更為珍惜和包容的心態。

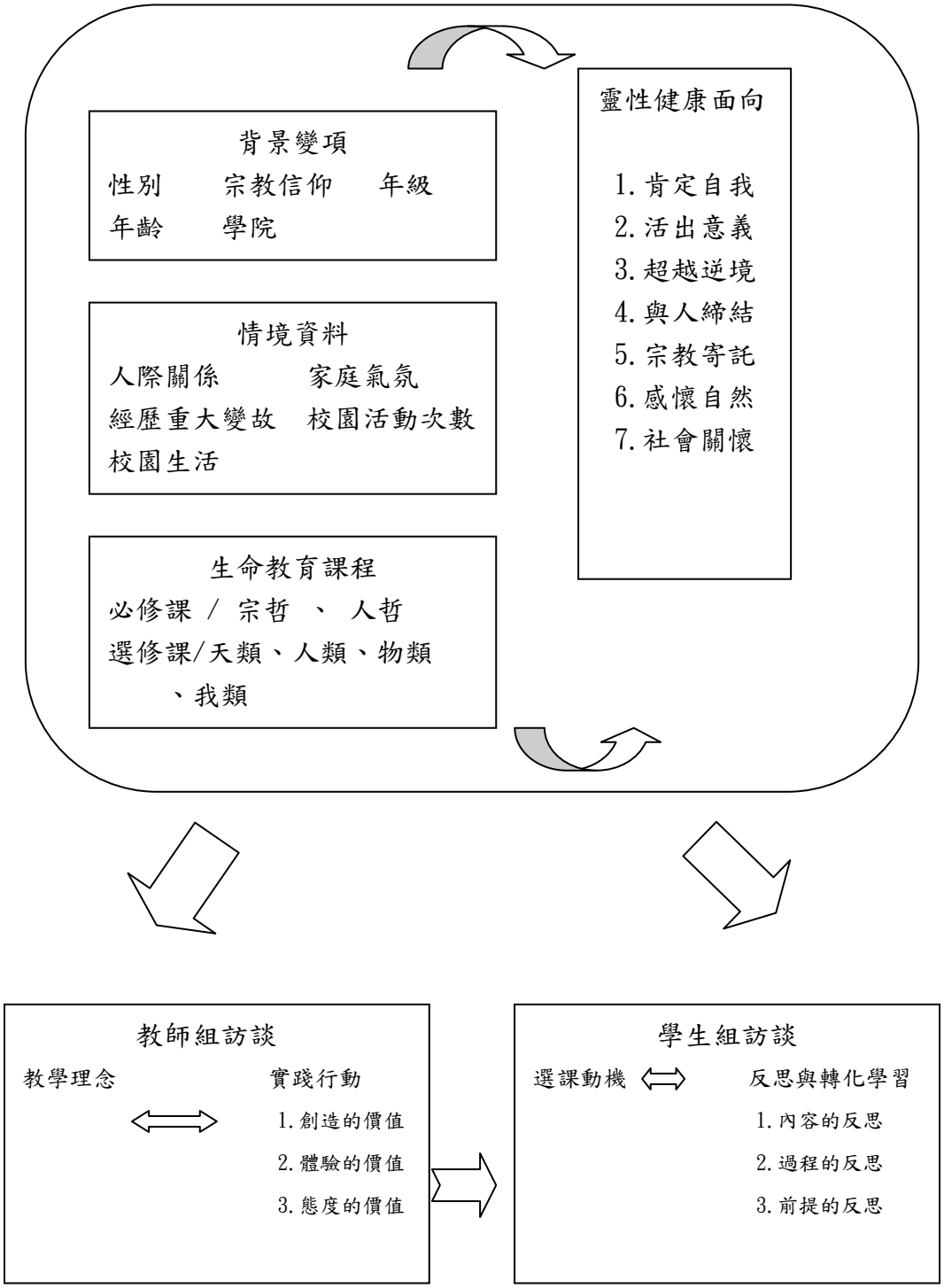

圖3-1-1 研究架構圖

資料來源:作者整理

貳、研究流程

本研究的流程如圖 3-1-2 所示，包括擬定主題、文獻資料分析、提出研究架構和研究方法；發展問卷研究工具「大學生命教育與靈性健康情形問卷」，專家內容效度檢驗，修訂研究工具；教師組和學生組深度訪談大綱；問卷預試，包括資料分析、信效度確定；正式施測—資料的蒐集、分析與詮釋；教師組和學生組個別深度訪談；根據量化以及質性研究內容撰寫研究報告。

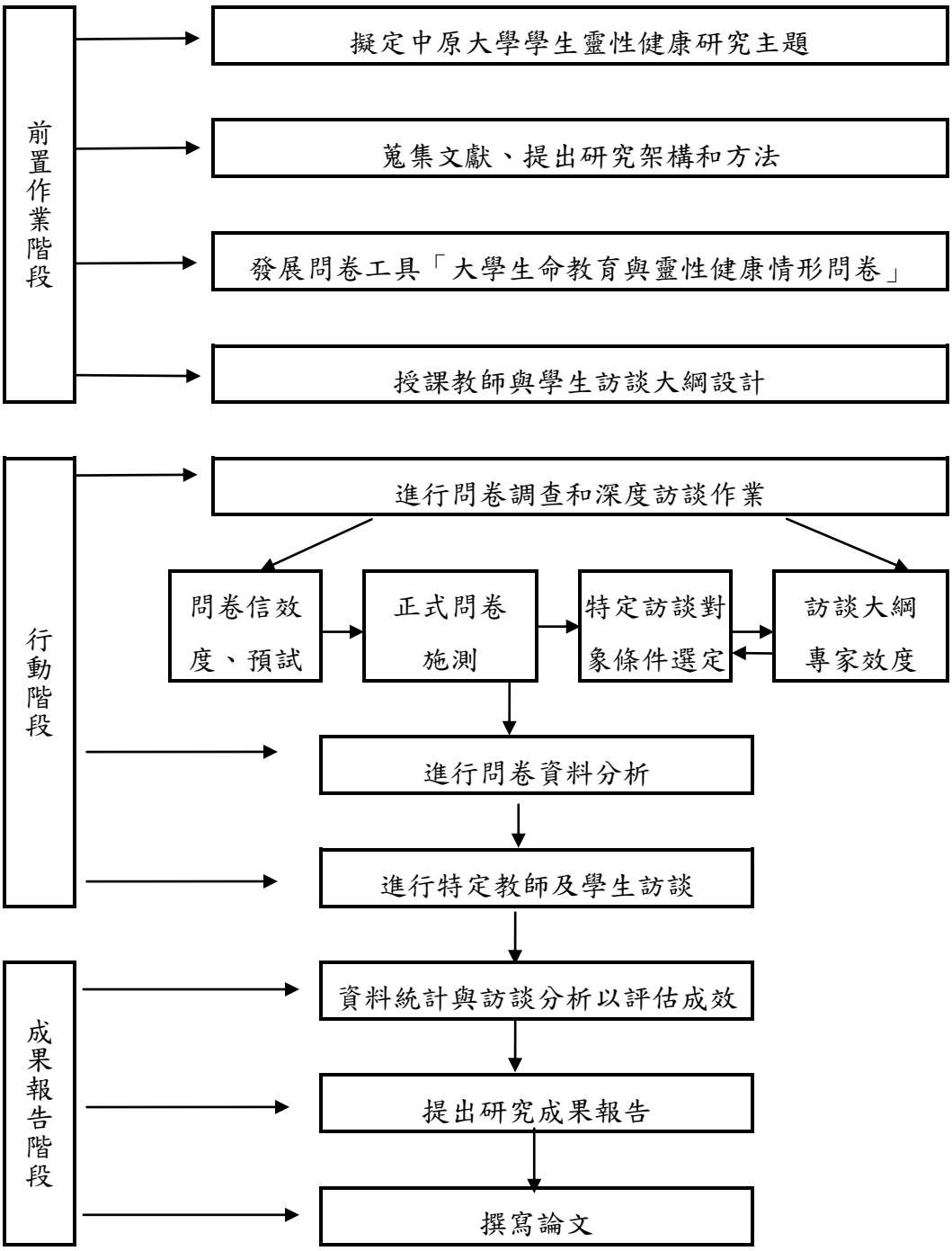

圖3-1-2 研究流程圖

第二節　研究參與者

本研究兼採量化及質化分析，研究參與者除了研究者本身、還有中原大學100學年度下學期參加「天、人、物、我」生命教育相關課程的學生及授課教師，因此本節分成研究者、問卷調查和深度訪談兩種對象作陳述。

壹、 研究者

由於質性研究中，研究者扮演著重要角色，因此研究者必須考慮自己的立場是否會影響資料評估。

研究者畢業於國立台灣師範大學歷史系、私立元智大學應用外語系在職專班，以及中華福音神學院聖經碩士科，曾修習有關青少年心理學、神學、輔導、教牧課程。研究者曾任國中教師，目前擔任國小教師近二十年，除了參加服務學校舉辦的生命教育研習，也曾擔任文化大學學生團契輔導，基督教台北靈糧堂社會青年輔導人員多年。

研究者受過心理學及輔導訓練，此外，近四年來受教於台灣師範大學社會教育研究所，並且在黃明月老師以及李瑛老師座下接受成人教育的訓練。在訪談過程中，研究者保持開放、客觀立場，尊重受訪者的態度及言論內容，與受訪者建立友善、信任的關係，以聆聽的態度尊重受訪者的思想、情緒表達，並以適當的肢體和口語鼓勵受訪者暢所欲言、盡情表達。

貳、問卷調查對象

本節針對研究對象的選擇，分別就預試樣本對象以及正式問卷樣本對象兩部分做說明。

一、預試樣本

本研究預試樣本以「科學與人生」、「生命與品格典範」2門課6個班級，共約三百名學生，由學生自願上全人發展網填寫問卷，施測時間為101年1月3日至2月1日，人數設定為250位學生。因為線上問卷不接受漏答題，因此每份問卷都沒有遺漏，且全部為有效問卷，因此有效樣本為250份，百分比為100%。

二、正式問卷施測對象

本研究所謂生命教育課程是指中原大學通識中心必修課程的「宗教哲學」、「人生哲學」以及「天」、「人」、「物」、「我」四大類課程中，符合生命教育議題、生命教育面向、教育部生命教育八大核心課程所選出的共17門選修課程，包含「生命奧秘的探討」、「生死學」、「生命教育概論」、「生命與品格典範」、「愛情關係管理」、

「人際關係與衝突管理」、「弱勢關懷」、「社會與個人」、「環境與生活」、「生物學概論」、「生命科學概論」、「科學與人生」、「環境與生活」、「壓力管理」、「人生管理講座」、「個人健康管理」、「全人生涯開展」等。

本研究正式問卷的母群體為中原大學 100 學年度下學期參加上述通識選修課程的學生，有些選修課程並非只開一班，所以 17 門選修課卻有 25 班學生，1722 人（詳見表 3-2-1），正式施測採隨班發放問卷的普查方式，扣除無效問卷以及缺席者、不願參與者，共得有效問卷 1029 份。

表 3-2-1　中原大學 100 學年度下學期生命教育相關選修課程班級人數一覽表

類別	課程名稱	班級數	學生人數
天類	生命奧秘的探討、生死學、生命教育概論、生命與品格典範	6	489
人類	服務學習、愛情關係管理、人際關係與衝突管理、弱勢關懷、社會與個人	6	435
物類	環境與生活、生物學概論、生命科學概論、科學與人生	8	481
我類	壓力管理、人生管理講座、個人健康管理、全人生涯開展	5	317
小計	17 門課	25	1722

資料來源：作者參考中原大學 100 學年度下學期選課表整理

三、抽樣對象資料分析

本研究抽樣採普查法，針對表 3-2-1 學生進行全面問卷調查，除了「生命奧秘的探討」及「生死學」因為當天颱風停課無法施測，以及修課當日未出席學生外，共發出 1141 份問卷，扣除無效問卷 111 份，回收有效問卷 1029 份，有效樣本回收率為 90.3%。

針對研究對象個人基本資料、情境資料、生命教育選修情形加以說明，並整比如表 3-2-2。

(一)個人基本資料

受研究者的基本資料包括性別、年級、學院、宗教信仰、年齡等五類，依序說明如下：

1.性別:研究對象男性為 566 人，佔 55.0%；女性為 463 人，佔 45.0%。

2.年級:一年級生 159 人，佔 15.5 %，二年級生 338 人，佔 32.8 %，三年級生 301 人，佔 29.3 %，四年級生 222 人，佔 21.6%，五年級生 3 人，佔 0.3%，延畢 6 人，佔 0.6%。

3.學院:理學院 182 人，佔 17.7 %，工學院 252 人，佔 24.5 %，電資學院 173 人，佔 16.8 %，商學院 219 人，佔 21.3 %，法學院 47 人，佔 4.6 %，設計學院 59 人，佔 5.7 %，人育學院 97 人，佔 9.4 %。

4.宗教信仰:基督教 59 人，佔 5.7 %，佛教 109 人，佔 10.6 %，道教 190 人，佔 18.5 %，天主教 5 人，佔 0.5 %，無宗教信仰者 639 人，佔 62.1%，其他 27 人，佔 2.6 %。雖然中原大學是基督教大學，然而多數同學並沒有宗教信仰，基督教者只有 5.7%。

5.年齡:20 歲以下 391 人，佔 38.0 %，21-22 歲 567 人，佔 55.1 %，23-24 歲 65 人，佔 6.3%，25-26 歲 4 人，佔 0.4%，27 歲以上 2 人，佔 0.2 %。

(二)情境資料

受研究者的情境資料包含家庭氣氛、參加校園活動情形、對自己校園活動的評估、人際關係滿意情形評估、經歷過的重大生活事件，逐項說明如下：

1.我的家庭氣氛

抽樣對象自覺家庭氣氛非常融洽有 317 人，佔 30.8 %；其次為自覺融洽者有 510 人，佔 49.6 %；再其次為自覺普通者有 173 人，佔 16.8 %；認為家庭氣氛不融洽者有 27 人，佔 2.6%；最後是自覺家庭氣氛非常不融洽者 2 人，佔 0.2%。所以人數最多的是自覺家庭氣氛融洽，約計有 80%以上學生自覺家庭氣氛融洽，僅有 2.8%認為自己家庭氣氛不融洽。

2.我會參加各種校園活動

抽樣對象會經常參加各種校園活動者有 159 人，佔 15.5 %；偶而會參加各種校園活動者 462 人，佔 44.9 %；自認為次數普通的有 232 人，佔 22.5 %；而很少參加校園活動者有 159 人，佔 15.5 %；從不參加者 17 人，佔 1.7%。由此可知，約 82.8%以上的學生會參與校園性活動，約 17.2%的學生幾乎不參與校園活動。

3.我覺得自己的校園生活

抽樣對象自認為自己的校園生活非常快樂的有 148 人，佔 14.4%；自認為快樂的有 539 人，佔 52.4 %；認為普通的有 312 人，佔 30.3 %；認為不快樂的 29 人，佔 2.8%；自認為非常不快樂的 1 人，佔 0.1%。所以對自己的校園生活感到可以接受的約有 97.1%，而對自己的校園生活不滿意的約有 2.9%。

4.我覺得自己的人際關係

覺得自己的人際關係非常好的有 77 人，佔 7.5%；自認為還不錯的有 643 人，佔 62.5 %；自認為人際關係普通者有 283 人，佔 27.5 %；認為自己人際關係不好者有 24 人，佔 2.3%；而自認為人際關係非常不好者 2 人，佔 0.2%。所以約有 70%

認為自己人際關係很不錯,27.5%覺得可以,而只有 2.5%對自己的人際關係不滿意。

5.我經歷過的重大生活事件經驗

有親友死亡經驗的 433 人，佔 42.1%，有失戀經驗的 332 人，佔 32.3%，有家庭變故經驗的 161 人，佔 15.6 %，有個人健康問題的 275 人，佔 26.7 %，有學業挫折的 712 人，佔 69.2%。所以學生最重大的生活經驗問題就是學業挫折，其次是親友死亡，再其次是失戀問題。

(三)生命教育課程

1.修過必修課「人生哲學」課程

在抽樣對象 1029 人之中，修過「人生哲學」課程的有 763 人，佔 74.1 %；未修過「人生哲學」課程的 266 人，佔 25.9% 。

2.修過必修課「宗教哲學」課程

在抽樣對象 1029 人之中，修過「宗教哲學」課程的人有 791 人，佔 76.9 %；未修過「宗教哲學」課程 238 人，佔 23.1 %。

3.修過「天」類課程

在抽樣對象 1029 人之中，修過「生命奧秘的探討」有 75 人，佔 7.3 %；修過「生死學」有 31 人，佔 3.0 %；修過「生命教育概論」有 138 人，佔 13.4 %；修過「生命與品格典範」有 280 人，佔 27.2 %。

4.修過「人」類課程

在抽樣對象 1029 人之中，修過「服務學習」有 151 人，佔 14.7 %；修過「愛情關係管理」有 234 人，佔 22.7 %；修過「人際關係與衝突管理」有 79 人，佔 7.7 %；修過「弱勢關懷」有 39 人，佔 3.8%；修過「社會與個人」有 130 人，佔 12.6%。

5.修過「物」類課程

在抽樣對象 1029 人之中，修過「環境與生活」有 155 人，佔 15.1%；修過「生物學概論」有 141 人，佔 13.7 %；修過「生命科學概論」有 115 人，佔 11.2 %；修過「科學與人生」有 205 人，佔 19.9%。

6.修過「我」類課程

在抽樣對象 1029 人之中，修過「壓力管理」有 90 人，佔 8.7 %；修過「人生管理講座」有 209 人，佔 20.3 %；修過「個人健康管理」有 105 人，佔 10.2 %；修過「全人生涯開展」有 63 人，佔 6.1%。

表 3-2-2 研究對象的基本資料變項分布情形（*n*=1029）

個人基本資料	變項名稱	次數分配	百分比(%)
性別	男	566	55.0
	女	463	45.0
年級	一	159	15.5
	二	338	32.8
	三	301	29.3
	四	222	21.6
	五	3	0.3
	延畢	6	0.6
學院	理學院	182	17.7
	工學院	252	24.5
	電資學院	173	16.8
	商學院	219	21.3
	法學院	47	4.6
	設計學院	59	5.7
	人育學院	97	9.4
宗教信仰	基督教	59	5.7
	佛教	109	10.6
	道教	190	18.5
	天主教	5	0.5
	無	639	62.1
	其他	27	2.6
年齡	20 歲以下	391	38.0
	21-22 歲	567	55.1
	23-24 歲	65	6.3
	25-26 歲	4	0.4
	27 歲以上	2	0.2

資料來源：作者整理

表 3-2-3 研究對象的情境資料變項分布情形（n=1029）

個人基本資料	變項名稱	次數分配	百分比(%)
我的家庭氣氛	非常融洽	317	30.8
	融洽	510	49.6
	普通	173	16.8
	不融洽	27	2.6
	非常不融洽	2	0.2
我會參加各種校園活動	經常	159	15.5
	偶而	462	44.9
	普通	232	22.5
	很少	159	15.5
	從不參加	17	1.7
我覺得自己的校園生活	非常快樂	148	14.4
	快樂	539	52.4
	普通	312	30.3
	不快樂	29	2.8
	非常不快樂	1	0.1
我覺得自己的人際關係	非常好	77	7.5
	還不錯	643	62.5
	普通	283	27.5
	不好	24	2.3
	非常不好	2	0.2
我經歷過重大生活事件經驗（複選）	親友死亡	433	42.1
	失戀	332	32.3
	家庭變故	161	15.6
	個人健康問題	275	26.7
	學業挫折	712	69.2

資料來源：作者整理

表 3-2-4　研究對象的生命教育課程變項分布情形（n=1029）

類別	課程名稱	次數分配	百分比(%)
必修	人生哲學	763	74.1
	宗教哲學	791	76.9
天類	生命奧秘的探討	75	7.3
	生死學	31	3.0
	生命教育概論	138	13.4
	生命與品格典範	280	27.2
人類	服務學習	151	14.7
	愛情關係管理	234	22.7
	人際關係與衝突管理	79	7.7
	弱勢關懷	39	3.8
	社會與個人	130	12.6
物類	環境與生活	155	15.1
	生物學概論	141	13.7
	生命科學概論	115	11.2
	科學與人生	205	19.9
我類	壓力管理	90	8.7
	人生管理講座	209	20.3
	個人健康管理	105	10.2
	全人生涯開展	63	6.1

資料來源：作者整理

叁、深度訪談對象

本研究為了探討學生與生命教育相關課程影響，從問卷中選出課程中「天、人、物、我」四類中學生靈性健康成績高、且學生的靈性成績有顯著差異性的課程為研究，並訪談這四位授課教師，以便明白教師的授課動機、生命意義體悟及課程對學生的影響；另外，在 1029 位受訪學生中，選出靈性分數在前 10%的學生 103 位、修過「天、人、物、我」四類課程，再從中選出七位學院代表；但由於法學院只有一個系，而工學院、電資學院合乎條件的代表修過三類課程，因此修課條件是「天、人、物、我」修過三類以上的學生為訪談對象，以便了解學生學習動機、授課教師及課程內容對學生的影響。

一、教師組

「天、人、物、我」四類代表教師的資料，請見表 3-2-5。

表 3-2-5　訪談教師資料一覽表

教師	授課課程名稱	課程教學目標	宗教	學歷/專長	生命教育相關經歷	相關授課課程
姜老師	生命教育概論	明白生命本質、生命價值、珍惜環境、面對困境、自我成長、倫理關係、正確信仰。	基督教	博士/史研所	伯大尼育幼院傳教士	中韓基督教歷史、文化思想史、生命教育概論、宗教哲學
曾老師	愛情關係管理	從自我認識、社會化兩性刻板探討、責任倫理、社會參與、珍惜尊重兩性關係	基督教	博士/中文	台北之音「好男好女」廣播主持兩性作家	文學經典閱讀、愛情關係管理、語文與修辭、閱讀大師經典小說選讀
李老師	科學與人生、生命與品格典範	探索生命意義、發展潛能、關懷生命、型塑品格、建立正確價值觀	基督教	博士/物理	文化大學學生團契輔導	生命與品格典範、自然科學導論、科學與人生
江老師	全人生涯開展	以全人角度從自我、環境、靈性形成生涯觀。	基督教	碩士/心理	中原大學諮商輔導中心	全人生涯開展愛情與親密關係

資料來源：作者整理

二、學生組

受訪七位學院代表的資料，請見表 3-2-6

表 3-2-6　訪談學生資料一覽表

代表學院	學院問卷人數	訪談學生（化名）	訪談學生年級	訪談學生性別	訪談學生宗教信仰
理學院	182	小海	大四	男	無
工學院	252	小香	大三	女	道教
電資學院	173	小岩	大四	男	無
商學院	219	小萱	大四	女	基督教
法學院	47	小琳	大四	女	佛教
設計學院	59	小宜	大四	女	無
人育學院	97	小嘉	大四	女	無

資料來源：作者整理

第三節　研究工具

本研究施測工具有三種，首先是「大學生命教育與靈性健康情形問卷」、其次是「教師深度訪談大綱」、最後是「學生深度訪談大綱」，茲就此研究工具的編製過程，說明如下：

壹、問卷編定

一、問卷初稿

「大學生命教育課程與靈性健康情形問卷」為主要評量工具，問卷內容設計是參照本研究對於中原大學生命教育課程以及靈性健康的文獻探討所得，包括「學生背景資料」、「生命教育課程內容」、「靈性健康量表」三部分。

(一)背景資料－包括學生「基本資料」以及「情境資料」兩類。

「基本資料」方面可能與靈性健康有關的因素包括：性別、年齡、學院、年級、宗教信仰。「情境資料」方面對靈性健康有影響的因素則包括：家庭氣氛、校園活動的參與、校園生活滿意度、人際關係、重大生活事件經驗。

(二)生命教育課程

根據相關文獻探討，在選取生命教育課程時，依據該課程的課程指標是否符合生命教育課程的面向、目標、核心能力等條件，選出本研究的必修課程「人生哲學」、「宗教哲學」兩門課，以及「天」、「人」、「物」、「我」四類選修課程中，與生命教育理念最契合的 17 門課（見附錄一）。

(三)靈性健康量表

在「靈性健康量表」方面，依照本研究的文獻探討所得，以蕭雅竹（2004）、李昱平（2006）、陳慧姿（2007）分別針對護校學生、高中教師以及大學生所發展出的靈性健康量表，共有六個面向，依次是「尊重自我」、「活出意義」、「超越逆境」、「宗教寄託」、「與人締結」、「感懷自然」，並參考 Fisher, Francis, & Johnson(2000)靈性健康量表（Spiritual health Four Domains Index：SH4DI）所提出「個人與自己」、「個人與社區」、「個人與環境」、「個人與超自然力量」，提出的第七個面向「關懷社會」彙集成的 58 題（見附錄三），剔除雷同題目後形成 50 題問卷初稿（見附錄四）。計分方式是採用李克特（Likert）五點量表，由「非常不同意」、「不同意」、「有點同意」、「同意」、「非常同意」分別給予 1~5 分，量表總分較高的人，可解釋為靈性健康狀態較好。請填答者依據自己的實際情形，勾選出最符合自己情形的項目，以「非常同意」代表完全符合（100%），以「同意」代表相當符合（75%），以有點同意代表符合（50%），以不同意代表不符合（25%），以非常不同意代表非常不符合（0%）。

二、內容效度的建立

為使「大學生命教育課程與靈性健康情形問卷」符合可行性及適切性，因此在初稿完成時，請指導教授及四位專家針對問卷內容、編排方式等提出意見（如表 3-3-1），並參酌專家建議修訂，其中「靈性健康量表」初稿的第 4 題與第 7 題重複出題，修改後形成 49 個題項的預試量表。

表 3-3-1 專家效度檢驗

姓名	職稱	修改題號	修改後內容
黃明月教授	台灣師範大學社教系教授	4、7	重複出題
潘正德教授	中原大學人育學院院長	10	即使不太了解生命的意義，我也願意繼續過我的生活
		30	對於他人有心或無心的過失，我會選擇原諒
		40	聆聽大自然的樂音，使我感到心靈平和
		一（2）	○五 ○延畢
		一（3）	其他
		一（5）	年齡：○20 歲以下 ○21-22 歲 ○23-24 歲 ○25-26 歲 ○27 歲以上
		二（1）	○3.普通
		二（2）	○3.普通
		二（3）	○5.非常不快樂
		二（5）	5.學業挫折 ○6.金錢損失 7.好友離去 ○8.無
李清義副教授	中原大學通識中心副教授	4、7	重複出題
		10	即使不太了解生命的意義，我也願意敞開心面對生活
		20	我從挫折中體驗到自己的潛力
		二（5）	省略○6.金錢損失○7.好友離去 ○8.無
姜仁圭副教授	中原大學通識中心副教授	4、7	重複出題
吳文雄校牧	中原大學校牧室主任	4、7	重複出題

資料來源：作者整理自專家回函資料

三、預試的實施與分析

「大學生命教育課程與靈性健康情形問卷」初稿經過專家學者的審核及建議，並與指導教授討論修正後，修改題項的內容，最後形成預試問卷（見附錄五）。在預試問卷方面，首先透過中原大學通識中心李清義副教授的協助，以網路問卷方式掛在該校全人發展網上，並鼓勵「科學與人生」、「生命與品格典範」六個班學生上網填答，因為網路問卷可以設定填寫人數、學生學號、不可以有遺漏題等，因此不會有同學重覆填寫問卷，且不會有遺漏現象，此次預試共得到有效問卷 250

份，作為項目分析以及因素分析的依據。預試問卷回收後，利用統計套裝軟體SPSS16.0 編碼後進行分析，以下就分析結果說明如下。

(一)項目分析

1.遺漏值檢驗：預試問卷以網路問卷方式作答，並無遺漏現象。

2.極端組 t 檢定：為檢驗題目的鑑別度，將總分依照高低分成四組，自全體受試者中取得量表得分的前、後 27%作為高低分組的依據，t 值愈大且達到顯著水準，表示該題項的鑑別度愈高。本研究在 t 檢定達到 $p<.001$ 顯著性的題項才予以保留，根據表 3-4-3 發現，本研究的題項 t 檢定均達到 $p<.001$ 顯著性，因此預試問卷的 49 題項均加以保留，並形成正式問卷。

3.各題項與總量表之相關：為瞭解每一個題項得分與總分的相關情形，因此進行各題項與總分的相關分析，相關係數以 0.4 為標準，根據表 3-3-2 結果顯示本研究的每一個題項與總量表得分相關係數均超過.4，因此本研究的每一個題項均合於本研究所設定的標準，故予以保留，成為正式問卷題項。

表 3-3-2 大學生生命教育課程與靈性健康情形預試問卷項目分析摘要表

題目		平均數	極端組 t 檢定(CR 值) 27%	與總量表得分相關係數
1	我喜歡自己	4.06	-16.581**	.687
2	我能夠欣賞自己的優點	4.21	-18.180**	.691
3	我能夠接納自己的缺點	3.81	-12.345**	.587
4	我認為自己是有價值的人	4.03	-19.980**	.637
5	我會閱讀有關人生哲學的書報、資訊	3.52	-20.099**	.554
6	我會找人談論人生哲學的問題	3.39	-21.197**	.496
7	我會思索與生命意義有關課題	3.83	-13.837**	.586
8	我的生命是有意義和目標	3.98	-19.374**	.659
9	即使不太了解生命的意義，我也願意繼續走下去	4.10	-16.686**	.548
10	我會思考並規劃自己的人生	3.94	-17.300**	.699
11	我會盡力扮演好人生的角色	4.17	-13.153**	.704
12	我覺得了解生命意義很重要	4.18	-17.284**	.674
13	我會朝自己規劃的生涯方向努力，讓生活過得充實有意義	4.15	-17.837**	.754
14	我是一個能夠自得其樂的人	4.06	-17.630**	.585
15	我認為生活的挫折是有意義	4.14	-14.750**	.635
16	我可以接受生命的無常變故	3.52	-21.207**	.541

17	當遭遇挫折時，相信有自我療傷能力	3.83	-15.111**	.584
18	即使受挫時，我仍然相信人生是美好	3.72	-23.777**	.676
19	我可以從挫折中體驗到自己的能力	3.88	-15.814**	.617
20	我覺得自己有能力接納身體的缺陷或改變	3.46	-18.841**	.532
21	我可以從處理挫折的過程中發現自我的價值	3.98	-13.218**	.683
22	我有可以談心的親人朋友	4.15	-15.487**	.572
23	朋友有困難，我樂意幫助他們	4.32	-15.220**	.634
24	我可以在群眾中和諧相處	4.19	-16.781**	.674
25	當我有困難時，我常可以獲得親人及朋友的幫助	4.20	-17.845**	.700
26	我覺得合諧的人際關係很重要	4.37	-16.937**	.620
27	我可以與週遭大部分人相處很好	4.18	-16.851**	.639
28	我相信每一個人都有他存在的意義	4.22	-14.608**	.614
29	對於他人有心或無心的過失，我都會選擇原諒	3.79	-22.869**	.548
30	對於需要幫助的人，我願意奉獻心力或金錢	4.02	-14.566**	.663
31	我相信冥冥之中有一股力量存在	3.90	-18.286**	.538
32	我相信宗教或信仰可以幫助自己渡過難關	3.58	-20.733**	.517
33	我會閱讀與宗教信仰有關的書報或媒體資訊	3.11	-27.755**	.489
34	參與宗教活動(禱告、聚會、禪坐、拜拜)帶給我心靈的寄託	3.23	-23.568**	.457
35	我相信有神(上帝、老天爺、神明、菩薩等)的保佑，可以使我感到心安	3.56	-19.549**	.559
36	我相信藉著宗教信仰的力量能幫助心靈的成長	3.52	-20.163**	.570
37	宗教信仰帶給我正面積極的力量	3.50	-18.040**	.555
38	親近大自然使我感到身心靈的舒暢	4.28	-16.723**	.598
39	聆聽自然美妙樂音使我感到心靈平和	4.25	-17.141**	.610
40	我認為自己的存在與天地萬物有關	3.91	-22.626**	.670
41	我相信大自然有治療身心疾病力量	4.24	-20.911**	.586
42	欣賞大自然，使我感受到生命神聖與美妙	4.20	-17.845**	.701
43	我們應該愛護並珍惜大自然	4.36	-16.357**	.654
44	我尊重社會各種團體的需求	4.19	-18.593**	.662
45	社會的好壞是每一個人的責任	4.24	-16.485**	.630
46	我會向社會的弱勢族群伸出援手	4.13	-17.182**	.701

47	我會關心社會貧富不均的現象	3.90	-16.439**	.575
48	我會關心社會福利政策的議題	3.98	-16.547**	.603
49	我認為自己不該獨善其身，無視其他人的權益問題	4.19	-17.548**	.618

*：P<0.05　**：P<0.01

(二)效度

本研究問卷的效度採「內容效度」(Content validity）及「建構效度」(Construct validity）兩種。內容效度方面，研究者在問卷初稿編制時就送請指導教授以及五位專家學者評定問卷的適切性，並依其建議加以修訂。

在建構效度方面，本研究採用 KMO 與 Bartlett 檢定。KMO 是 Kaiser-Meyer-Olkin 的取樣適切性量數, 當 KMO 值愈大，表示變項間的共同因素愈多，越適合因素分析，如果 KMO 值小於.50 時，較不宜進行因素分析（邱皓正，2002）, 從表 3-3-3 可以得知本研究預試 KMO 取樣適切性為 0.942，表示本研究各變項之間相關性良好適合進行因素分析。

表 3-3-3　KMO 與 Bartlett 檢定

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.（取樣適切性量數）		.942
Bartlett's Test of Sphericity（球形檢定）	Approx. Chi-Square	9657
	df	1176
	Sig.	<0.001

資料來源：作者整理

(三）因素分析

本研究在編制初稿即根據文獻探討將量表各面向確定，並經過專家效度檢定，採取分層面單獨進行因素分析法，並採取直接斜交法進行因素分析，以求得量表的建構效度（吳明隆、涂金堂，2005)。因素分析係採用 SPSS16.0 萃取因素，以最大變異法(varimax rotation)作正交轉軸分析，分析結果若因素負荷量大於 0.4 的標準，則可保留該題項。

本研究「靈性健康量表」共有 49 題，經項目分析後發現每一題都合乎 P<0.01，因此都予以保留。接著以因素分析萃取出七個因素，因此正式問卷仍保留全部題項，其結果如下表。

表 3-3-4　「靈性健康量表」因素分析表

題號	因素與題目	肯定自我	感懷自然	宗教寄託	超越逆境	社會關懷	與人締結	活出意義
			I.肯定自我					
4	我認為自己是有價值的人	.747	.203	.073	.197	.091	.049	.210
2	我能夠欣賞自己的優點	.712	.290	.057	.304	.030	.197	.067
1	我喜歡自己	.699	.134	.158	.367	.048	.167	.108
10	我會思考規劃自己的人生	.632	.162	.245	.182	.318	.067	.194
8	我的生命是有意義和目標	.622	.206	.229	.149	.186	.075	.218
22	我有可以談心的親人朋友	.619	.145	.051	.197	.179	.315	-.154
13	我會朝自己規劃的生涯方向努力讓生活充實有意義	.595	.268	.233	.174	.328	.204	.133
3	我能夠接納自己的缺點	.557	.110	.034	.404	.061	.166	.180
25	當我有困難時，我常可以獲得親人及朋友的幫助	.551	.290	.171	.185	.088	.422	.060
9	即使不太了解生命的意義我也願意繼續過我的生活	.542	.305	.067	.181	.128	.001	.111
14	我是一個能自得其樂的人	.534	.129	.147	.270	.153	.196	.031
11	我會盡力扮好人生的角色	.500	.348	.151	.358	.314	.109	-.062
			II.感懷自然					
39	聆聽大自然美妙樂音，使我感到心靈平和	.174	.799	.063	.172	.109	.124	.122
38	親近大自然使我感到身心靈舒暢	.201	.776	.094	.135	.125	.121	.040
42	欣賞大自然，使我感受到生命的神聖與美妙	.224	.709	.182	.204	.245	.086	.182
41	我相信大自然有治療身心疾病力量	.181	.702	.066	.160	.236	.015	.180
43	我們應愛護並珍惜大自然	.263	.668	.064	.245	.193	.215	-.002
26	合諧的人際關係很重要	.396	.562	.061	.065	.066	.449	-.085
45	社會好壞是每個人的責任	.141	.542	.156	.054	.440	.361	.019
40	我認為自己存在與天地萬物有關	.166	.530	.340	.197	.145	.147	.312
23	當朋友有困難，我樂意幫助他們	.367	.496	.011	.096	.144	.464	.090
12	我覺得了解生命的意義很重要	.370	.478	.172	.236	.133	.260	.067
44	我尊重社會各種團體需求	.219	.439	.123	.304	.419	.300	-.064

	III.宗教寄託							
37	宗教信仰帶給我正面積極的力量	.144	.126	.901	.063	.077	.051	.077
36	我相信藉著宗教信仰的力量能幫助心靈的成長	.108	.117	.894	.148	.034	.098	.109
32	我相信宗教或信仰可以幫助自己渡過難關	.106	.109	.847	.123	.085	.021	.055
34	參與宗教活動帶給我心靈的寄託	.077	-.08	.842	.121	.059	.080	.222
35	我相信有神保佑，可以使我感到心安	.124	.201	.824	-.00	.094	.160	.078
33	我會閱讀與宗教信仰有關的書報或媒體資訊	.158	-.08	.732	.176	.065	.033	.363
31	我相信冥冥之中有一股力量存在	.117	.350	.667	.069	.097	.135	-.124
	IV.超越逆境							
20	我覺得自己有能力接納身體的缺陷或改變	.210	.099	.177	.769	.050	.011	.099
19	我從挫折中體驗到自己的潛力	.253	.172	.130	.697	.238	.170	-.062
16	我可以接受生命中的無常或變故	.259	.172	.114	.680	.049	.065	.215
17	遭遇挫折時，相信有自我療傷的能力	.257	.149	.050	.668	.251	.072	.158
21	我可以從處理挫折的過程中發現自我的價值	.317	.275	.085	.630	.136	.284	.058
18	即使受挫時，我仍相信人生是美好的	.391	.164	.189	.581	.235	.072	.143
15	我認為生活中的挫折是有意義的	.297	.292	.067	.556	.178	.316	-.089
	V.社會關懷							
47	我會關心社會貧富不均的現象	.148	.189	.078	.245	.816	.125	.087
48	我會關心社會福利政策的議題	.233	.234	.083	.155	.745	.115	.194
46	我會向社會的弱勢族群伸出援手	.269	.330	.258	.090	.622	.244	.129
49	我認為自己不該獨善其身無	.264	.349	.055	.148	.589	.228	.078

	視其他人的權益問題							
	VI.與人締結							
29	對於他人有心或無心的過失，我會選擇原諒	.091	.116	.133	.269	.193	.663	.234
27	我與週遭大部分的人相處得很好	.476	.128	.166	.059	.255	.601	.039
28	我相信每一個人都有他存在的意義	.277	.454	.151	.081	.075	.558	.017
24	我可以在群眾中與人和諧相處	.467	.246	.127	.147	.173	.551	.074
30	對於需要幫助的人，我願意奉獻心力或金錢	.111	.320	.195	.273	.273	.528	.235
	VII.活出意義							
6	我會找人談論有關人生哲學問題	.144	.163	.288	.132	.075	.084	.752
5	我會讀有關人生哲學書報媒體資訊	.237	.114	.241	.184	.175	.152	.644
7	我會思索與生命意義有關的課題	.239	.357	.236	.057	.250	.106	.472
	可解釋的變異量（%）	13.9	12.7	11.7	9.52	7.31	7.04	4.430
	累積的變異量（%）	13.9	26.7	38.4	47.9	55.2	62.3	66.76

資料來源：作者整理

由上表可知，「肯定自我」、「活出意義」、「超越逆境」、「宗教寄託」、「與人締結」、「感懷自然」、「社會關懷」等七個面向都萃取出一個單一因子，可見得該面向題項皆可歸因於一個因素中。

(四)信度

信度方面－信度是指測量結果的一致性（consistency）或穩定性（stability），信度係數愈高，表示測量誤差愈低。內部一致性以計算 Cronbach’s α 值表示。本問卷的信度是以各因素的內部一致性加以考驗，以統計軟體 SPSS16.0 求得各因素的 Cronbrach’s α 值係數與問卷整體的 Cronbrach’s α 值係數，進行內部一致性分析，並以相關分析考驗試題與該因素和總因素的內部相關性。本研究量表的各因素 Cronbrach α 值分述如下，介於 0.771 與 0.938 之間，整體 α 係數為 0.967，表示本量表有良好的內部一致性。

表 3-3-5 「靈性健康量表」問卷內部一致性係數及正式問卷題項

因素	命名	題數	α值（n=250）	正式問卷題項
I	肯定自我	12	0.929	4、2、1、10、8、22、13、3、25、9、14、11
II	感懷自然	11	0.928	39、38、42、41、43、26、45、40、23、12、44
III	宗教寄託	7	0.938	37、36、32、34、35、33、31
IV	超越逆境	7	0.893	20、19、16、17、21、18、15
V	社會關懷	4	0.875	47、48、46、49
VI	與人締結	5	0.839	29、27、28、24、30
VII	活出意義	3	0.771	6、5、7
總量表		49	0.967	

資料來源：作者整理

貳、正式問卷的形成

本研究以相關係數和鑑別度進行項目分析，再以因素分析作為選取正式問卷題項的依據。相關係數和鑑別度的選取標準為每題項與其總分的相關係數須達到 0.4 以上，且 t 值須達到 $P<0.01$ 顯著水準；其次，因素分析方面則以因素負荷量大於 0.4 為選擇依據，再以內部一致性加以檢驗。然後根據這些條件發展出「大學生命教育課程與靈性健康情形問卷」(請見附錄六)。

本研究問卷根據文獻探討、專家效度檢定，預試後形成正式問卷。正式問卷共分成三大部分，分別是「背景資料」、「生命教育課程」、「靈性健康量表」，分別說明如下：

一、背景資料－包括學生「基本資料」以及「情境資料」兩類。
「基本資料」方面的因素包括：性別、學院、年級、年齡、宗教五項。
「情境資料」方面的因素則包括：家庭氣氛、參加的校園活動、對校園生活滿意度、人際關係、重大生活事件共五項。

二、生命教育課程－包括必修的「人生哲學」、「宗教哲學」兩項課程，以及「天」類－「生命奧秘的探討」、「生死學」、「生命教育概論」、「生命與品格典範」共 4 門課程。「人」類－「服務學習」、「愛情關係管理」、「人際關係與衝突管理」、「關懷弱勢」、「社會與個人」共 5 門課程。「物」類－「環境與生活」、「生物學概論」、「生命科學概論」、「科學與人生」共 4 門課程 。「我」類－「壓力管理」、「人生管理講座」、「個人健康管理」、「全人生涯開展」共 4 門課程。本研究的生命教育課程是必修的「人生哲學」、「宗教哲學」以及上述四類課程中選修的 17 門課。

三、本問卷在量表部分共計 49 題，分成七大因素，以下就各因素的命名原因、其中涵義與題項加以說明如下：

因素一「肯定自我」

此因素的定義為了解、接納與欣賞自己，靈性健康的一個表現是個人對自己的反思、自省以維持自尊與自評價。從中接納自己，並建立合諧的關係。此因素共包括 12 個題項。

因素二「感懷自然」

此因素指個人對自然的感念，由於體認大自然的奧妙，心生敬畏，明白自己是大自然的一份子，對於大自然懷有感謝以及互為一體感，進而對大自然加以愛護，此因素共包括 11 個題項。

因素三「宗教寄託」

指測量個人透過省思信仰、參與宗教活動或儀式等，得到心靈寄託並帶來自身力量的程度，此因素包含 7 個題項。

因素四「超越逆境」

用以測量個人對於人生充滿希望，不論面對危機、或沉靜時，能達到或超越受限於平常經驗的一種能力，激發個人潛能、獲得自我成長的程度，此一因素包含 7 個題項。

因素五「社會關懷」

此因素乃指對於社會弱勢團體的關懷，對於社會議題的投身，希望推己及人，藉由愛自己、愛他人，進而關心社會不同的群體，此因素共包括 4 個題項。

因素六「與人締結」

此因素的定義為認同他人存在的意義與價值，可瞭解與人締結必須超越自我的層面，希望透過無私、為人的付出，在人際間得到合諧與滿足。在青年階段，尊重他人、與人分享愛、熱忱，維持良好人際關係，是展現靈姓健康的重要指標。此因素共包括 5 個題項（蕭雅竹，2004）。

因素七「活出意義」

活出意義可引導個人生命的秩序，提供個人存在的意義及努力的方向。了解個人終極目標為何，會影響個人的人格與主觀幸福感（趙可式、沈錦惠譯，2003）。

叁、深度訪談

在量化研究之後，根據研究分析結果抽樣選出教師組和學生組訪談對象，進行個別深度訪談。由於量化研究無法提供受研究者與生命課程的具體相關資料，因此藉由深度訪談對受研究者直接對話的機會，以便解釋問卷分析結果，該方法的互動性有助於資料蒐集的廣度和深度。

一、深度訪談法的定義

深度訪談法是一種質性研究方法，也就是運用訪談的技巧，在對話情境中，藉著互動與聆聽的過程，達到收集研究資料的目的。Mishler（1986）認為訪談是一種交流活動，是受訪者與訪談者共同建構意義的過程。在訪談進行中並無固定順序，而是依照受訪者與訪談者互動而定，期望順著受訪者的意識流，將其本質浮現出來。

二、深度訪談大綱

根據本研究的文獻探討得知，大學生的靈性健康情形除了家庭背景及個人情境背景外，也受到修過的生命教育相關課程的影響；因此除了量化研究外，本研究也訪談四位教師，明瞭生命內涵對其課程的影響，以及七位學院代表，訪談修過的相關課程對他生命的內化影響。本訪談大綱由訪談者根據文獻內容，訪談內容涵蓋課程設計、教學方法、師資、靈性健康的面相等方面設計出訪談大綱初稿（見表附錄七、附錄八），並經過中原大學人育學院院長潘正德老師、中原大學通識中心李清義副教授、台灣師範大學社教系黃明月教授、李瑛副教授等人修改呈現如下（表 3-3-6，表 3-3-7）：

（一） 教師組

表 3-3-6 教師深度訪談正式大綱

研究面向	題目
師資背景	1.請問您的研究專長領域是哪方面?請問您教授本課程有多少年? 為何您會持續經營這門課?您的動機與目的為何? 2.請問您本身有宗教信仰嗎? 中原大學的宗教理念是否會影響您的授課動機? 3.請問您認為授課教師本身的生命歷練會影響授課內容嗎?請問您有生命教育方面相關的學術研究以及輔導經驗嗎?
師資課程理念	1.請問您的課程能力指標有哪些? 2.請問您希望本課程能達到哪些具體的成果? 3.您期待課程對於學生在「天、人、物、我」四個面向有何具體的幫助與改變?
課程設計與教法	1.請問您的課程架構涵蓋哪些範疇? 2.請問您會使用哪些教學方法? 其中哪種方法學生反應最好? 為什麼? 3.您認為學校在硬體設備及軟體上有哪些進步的需要?
對授課成果的期許	1.您的課程在該類別中學生靈性健康平均分數最高，請問您覺得原因可能為何? 2.您認為自己的課程對學生最大的影響是甚麼? 3.您認為教授此課程的老師應該具備哪些條件或能力？您覺得自己的優勢或不足之處為何？ 4.您認為自己的課程設計還有哪些可以加強的地方? 5.您認為自己教學法還有哪些可以加強的地方?請根據您設計的課程目標分析。 6.您認為「天、人、物、我」四類課程能否有效提升學生「追尋生命意義」、「肯定自我」、「超越逆境」、「人際關係提升」、「社會關懷」、「愛護自然」、「肯定宗教信仰」等方面的認知與能力？ 7.您認為貴校學生在修過宗人哲以及天人物我的課程後是否會比其它學校學生更重視生命意義品格更為成熟？

資料來源：作者整理

（二） 學生組

表 3-3-7 學生深度訪談正式大綱

研究面向	題目
選課動機	1.請問在本類課程中，你一共修過那些科目? 2.請問你選這門課的原因為何?（時間、師資、內容、作業、同學） 3.授課老師是誰會影響你的選擇嗎，為什麼? 如果有機會重選，你還會選這門課嗎?
師資的生命態度和理念	1.請問你對這位老師最深刻的印象為何? 2.整體而言，你覺得他最令你感動的是人格或者上課內容呢?請舉例說明。 3.你認為老師在學識、閱歷、口才、品格上應該具備哪些重要條件才能夠幫助你？
課程設計	1.你認為該課程的課程大綱是否符合學生的需求？ 2.你認為這門課有哪些優點（內容充實、備課用心，啟發性強、教學有創意、口才佳） 3.該課程的課程設計是否有符合目前的學習潮流？
教學方法	1.該課程老師會使用哪些教學方法與軟硬體媒介？ 2.你認為這門課的教學方法有哪些優缺點，請舉例說明。
學習成效評估	1.請問你曾翹過這門課嗎?大約幾次?理由為何?你在上課時會分心做其他事嗎?原因呢? 2.「天類」課程的學習指標是幫助學生了解「生命意義」尊重生命、以及「宗教信仰的寄託」、肯定宗教的重要性，請問你上過的課程在這兩個方面給你哪些啟發與幫助？請舉例說明。 3.「人類」課程的學習指標是幫助學生了解「與人締結」、「社會關懷」等方面，請問你上過的課程在這幾個方面給你哪些啟發與幫助？ 4. 「物類」課程的學習指標是幫助學生了解「人與自然」、「人與環境」尊重共處之道，以及明瞭「生命奧秘」等方面，請問你上過的課程在這幾個方面給你哪些啟發與幫助？ 5. 「我類」課程的學習指標是幫助學生了解「自我肯定」、「超越逆境」等人生相關議題、自我成長等方面，請問你上過的課程在這幾個方面給你哪些啟發與幫助？ 6.上完本課程之後你自己有哪些具體的改變，請舉例說明。 7.你會推薦別人來上這門課嗎？為什麼呢？ 8.對於學校「天、人、物、我」的課程設計及規定，你有甚麼建議？

資料來源：作者整理

第四節 資料的蒐集與分析

本研究採用量化與質性並重，本節概分為量化資料的蒐集與分析以及質性資料的蒐集與分析兩個部分，並說明透過三角檢測的方式以提升本研究資料蒐集與分析之信、效度。

壹、量化資料的蒐集與分析：

本研究正式問卷的母群體為中原大學 100 學年度下學期參加「天、人、物、我」生命教育相關課程的學生，有些選修課程並非只開一班，所以 17 門選修課卻有 25 班學生共 1722 人，正式施測採隨班發放問卷的普查方式，扣除無效問卷以及缺席者、不願參與者，共得有效問卷 1029 份。

正式問卷回收所得有效資料以 SPSS/Window16.0 版進行資料建檔與統計分析，分成描述性統計以及推論式統計，其統計分析包括：

一、描述性統計：

本研究背景變項為類別變項，以次數分配及百分比敘述；靈性健康量表為等距變項，以平均值、標準差、最大值、最小值來敘述分布情形；就是根據不同背景變項、情境變項、生命教育課程的統計數據，了解中原大學學生靈性健康情形，以回答研究問題一自變項分佈情形。

二、推論性統計：

以受試者的個人基本變項為自變項，靈性健康面向為依變項，進行單因子變異數分析（One-way Analysis of Variance ），來了解個人基本變項與靈性健康是否達到顯著水準，若達到顯著水準，再進行 Scheffe 事後比較（Scheff'e posteriori comparison test），以探討背景變項與靈性健康之間的關係，以及背景變項如何影響靈性健康，以便回答研究問題一、二有關自變項和依變項的顯著差異情形。茲以表 3-4-1 說明如下：

表 3-4-1　量化資料分析表

研究目的	研究問題	研究假設	統計方法
了解中原大學學生靈性健康情形。	不同背景變項的學生靈性健康情形如何？	不同背景變項的學生在靈性健康整體與各面向不同。	次數、百分比、平均值、標準差、單因子變異分析、scheffe 事後比較法
了解中原大學學生生命教育選修與靈性健康的相關情形。	選修不同生命教育課程的學生在靈性健康的整體與各面向差異情形如何？	選修不同生命教育課程的學生在靈性健康的整體與各面向差異不同。	T 檢定、單因子變異分析、scheffe 事後比較法

資料來源：作者整理

貳、質性資料的蒐集與分析

質性研究有助於研究者使用特定問題對某一事物進行研究的活動，因此質性研究常利用多位對象以及場景資料來源做三角檢定，避免研究者理解與解釋的偏差。因此，本研究根據量化結果，在「天、人、物、我」四類課程中各選出一門課，其學生靈性平均分數高、且學生靈性健康和課程有顯著性差異的老師為訪談對象，以瞭解教師的教學理念與實踐情形。另外，在 1029 位受訪學生中，選出靈性健康分數在前 10%的學生共 103 位、其中修過「天、人、物、我」四類課程、並且再從中選出七位學院代表。這七位學生以深度訪談方式明瞭他們選課的動機、他們從老師和課程內容所學習到的反思和轉化情形。

首先請通識中心李老師以電話或電子信件代為邀請受訪者，如果受邀者不便參加，則再邀請下一位合格人選，最後經過確認後，研究者再和這 11 位師生代表聯繫確定訪談時間及地點。進行訪談之前，先將訪談大綱發給每一位受訪者，並甄詢其意見，對於大綱敘述是否有疑問，並建立受訪者的信心。正式訪問以一小時為原則，訪談過程以大綱為藍本，內容聚焦於訪談主題，並引導受訪者談出上課親身經歷或實際改變的具體表現，訪談者隨時給予回饋鼓勵，以激發其分享上課經驗及內在思想的動機。訪談者於大綱及內容得到充分資料後，以總結方式結束此一訪談工作，並感謝參與者的貢獻。訪談採全程錄音，訪談後將訪談內容詳細謄寫為逐字稿，訪談過程中摘要紀錄受訪者談話，並將觀察受訪者之非語言行為加以記錄，以作為後續分析參考之用。以下說明質性資料的處理與分析：

一、資料處理

研究者於錄音訪談之後，進行錄音檔案逐字稿謄寫，因為研究者是最適合整理逐字稿的人，因其最了解研究的目的，可節省整理的時間和精力（范麗娟，2004），本研究受訪教師有四位，逐字稿字數共 24955 字，而七位學生的逐字稿字

數共 45459 字，共計 70414 字。若遇到資料內容含糊不完整則再以電話與受訪者聯繫澄清，以避免謄寫不清，無誤後再進行編碼及分析工作。

二、資料分析

根據 Colaizzi (1978) 所提出的資料分析步驟，資料分析應該包括將錄音檔轉換成逐字稿、詳細閱讀、得到整體的概念；再從文字敘述中擷取有關個人經驗、價值觀、生命態度相關的描述；資料分析歸類必需完整地描述研究探討的主題。參考上述內容，研究者依據訪談的錄音稿和筆記，將資料處理分析程序如下：

1. 研究者將訪談內容謄寫為逐字稿，並根據研究面向加以整理，再進行資料分析。

2. 研究者反覆閱讀逐字稿並根據研究主題：動機、生命意義、價值觀、轉化學習、生活實踐等，尋找逐字稿中與主題相關的語句或段落，加以註記，作為資料彙整和分類之用。

3. 將相同屬性的編碼歸為同一類，經過不斷分類比較與歸納，形成核心類別，並參考文獻命名，再根據核心類別之間相互的關係，統整出初步架構，並進一步提出詮釋。

參、三角檢測

三角驗證（trigulation）是藉由結合多元資料來源、觀察人員、方法和理論等，使研究者可以克服單一觀察研究的限制，並化解令人質疑的部分（吳芝儀、李奉儒譯，2008）。在研究方法方面，本研究除了問卷調查法並加上深度訪談法。藉由量化與質性方法所蒐集到的資料互相驗證，以力求研究的客觀與正確。

在質性研究方面，為提升此研究的信、效度，以不同方式交叉詢問以了解問題內涵，並透過下列管道進行三角檢測：

（一）訪談過程中旁觀及記錄

訪談者於過程之前、中、後，透過旁觀觀察，對受訪者之外在非語言行為加以觀察紀錄，以比對訪談中所取得資料的真實性與可信度。

（二）訪談回饋表

研究者將訪談內容謄寫為逐字稿後，經過資料整理、分析、歸納後，整理出受訪者的訪談內容摘要，並請受訪者確認內容並加以補充說明，以作為研究者進一步參考分析的依據。

（三）第三者審閱

論文內容以及逐字稿編碼表請指導教授審閱，並根據其意見加以修改。

第五節　研究倫理

本研究包含量化與質性研究兩部分，在質性研究過程中，容易觸及研究對象的隱私問題，因此在研究過程以及出版前後，都必須顧及不可對受研究者造成傷害，及研究者與研究對象的互動要建立在平等關係上，尤其涉及學生學習的感受、授課教師的尊嚴等都必須謹慎用字遣詞，以避免傷害與風險為原則（賴素燕，2008）。本研究採取下列作法，以符合研究者與被研究者之間的倫理。

一、告知後的同意

在進行深度訪談之前，會先請中原大學通識中心李清義副教授以電話或電子信件邀請，以確保研究對象的自願性參與。在訪談開始之前，會再次講解此次訪談的目的與方式，且訪談過程中所使用的書寫及錄音工具都會先經由受訪者同意才使用。

二、隱私與保密

基於受訪者的隱私與人權考量，受訪學生均以匿名方式呈現，受訪教師只呈現其姓氏，受訪者的資料、錄音內容、紀錄單等物，研究者善盡保密之責任，所有資料僅供此次學術研究之用。

三、保持中立立場

在個別訪談過程中，研究者須保持公正客觀立場，不對受訪者言論進行批判或介入，在引導對話討論中力保中立立場，尊重受訪者的言論表達內容，不做價值判斷，以保持受訪者主觀經驗。

四、資料分析的呈現

研究者僅就訪談資料加以整理，不做個人主觀臆測及過度推論。從受訪者觀點將資料加以詮釋，使受訪者的經驗資料再度完整呈現。

第四章 研究結果與討論

本章根據問卷調查及深度訪談的研究結果，分成四節敘述討論。第一節為中原大學學生靈性健康的概況及其影響因素；第二節探討中原大學學生修習生命教育相關課程與其靈性健康的關聯性；第三節探討生命教育相關課程教師的教學理念與實踐；第四節探討中原大學學生修習生命教育相關課程的學習經驗及對其靈性健康的影響。

第一節 中原大學學生靈性健康的概況及其影響因素

壹、中原大學學生在靈性健康量表整體及各分層面概況分析

本研究的「靈性健康量表」是採用李克特五點量表，每一題最高分 5 分，最低 1 分，總分在 49~245 分之間。研究對象在整體「靈性健康」49 題中，單題平均得分為 3.92，標準差為 0.401，總分平均為 192.22，標準差為 19.627。若將總分 49~245 分之間分成低得分組(49-98)、中得分組(99-147)、中高得分組(148-196)、高得分組 (197-245)，中原大學學生的靈性健康情形屬於中高得分組，接近高得分組。單題得分最高的是「我覺得合諧的人際關係很重要」平均得分 4.49，顯示在所有單題中，中原大學學生最重視的是合諧的人際關係；單題得分最低的是「我會閱讀與宗教信仰有關的書報或媒體資訊」平均得分 2.88，顯示中原大學學生對於宗教信仰的研究認識興趣最低。詳細內容請參考表 4-1-1。

表 4-1-1 研究對象靈性健康量表單題得分與標準差之分析

題號	項目	平均	標準差
1	我喜歡自己	4.00	0.699
2	我能夠欣賞自己的優點	4.08	0.602
3	我能夠接納自己的缺點	3.84	0.755
4	我認為自己是有價值的人	4.00	0.718
5	我會閱讀有關人生哲學的書報、資訊	3.45	0.943
6	我會找人談論人生哲學的問題	3.32	0.930
7	我會思索與生命意義有關課題	3.83	0.751
8	我的生命是有意義和目標	4.01	0.740
9	即使不太了解生命意義，我也願意繼續走下去	4.08	0.692
10	我會思考並規劃自己的人生	4.07	0.700
11	我會盡力扮演好人生的角色	4.14	0.643
12	我覺得了解生命意義很重要	4.17	0.758

13	我會朝自己規劃的生涯方向努力，讓生活過得充實有意義	4.18	0.666
14	我是一個能夠自得其樂的人	3.97	0.795
15	我認為生活的挫折是有意義	4.08	0.694
16	我可以接受生命的無常變故	3.68	0.884
17	當遭遇挫折時，相信有自我療傷能力	3.90	0.719
18	即使受挫時，我仍然相信人生是美好	3.78	0.758
19	我可以從挫折中體驗到自己的能力	4.03	0.609
20	我覺得自己有能力接納身體的缺陷或改變	3.57	0.867
21	我可以從處理挫折的過程中發現自我的價值	3.98	0.653
22	我有可以談心的親人朋友	4.21	0.785
23	朋友有困難，我樂意幫助他們	4.35	0.595
24	我可以在群眾中和諧相處	4.16	0.670
25	當我有困難，我常可以獲得親人及朋友的幫助	4.13	0.679
26	我覺得合諧的人際關係很重要	4.49	0.604
27	我可以與週遭大部分人相處很好	4.14	0.644
28	我相信每一個人都有他存在的意義	4.29	0.731
29	對於他人有心或無心的過失，我都會選擇原諒	3.68	0.873
30	對於需要幫助的人，我願意奉獻心力或金錢	3.90	0.678
31	我相信冥冥之中有一股力量存在	3.92	0.851
32	我相信宗教或信仰可以幫助自己渡過難關	3.43	0.898
33	我會閱讀與宗教信仰有關的書報或媒體資訊	2.88	0.966
34	參與宗教活動(禱告、聚會、禪坐、拜拜)帶給我心靈的寄託	2.98	0.965
35	我相信有神(上帝、老天爺、神明、菩薩等）的保佑，可以使我感到心安	3.48	0.980
36	我相信藉著宗教信仰的力量能幫助心靈成長	3.42	0.943
37	宗教信仰帶給我正面積極的力量	3.39	0.915
38	親近大自然使我感到身心靈的舒暢	4.29	0.685
39	聆聽自然美妙樂音使我感到心靈平和	4.28	0.693
40	我認為自己的存在與天地萬物有關	3.81	0.797
41	我相信大自然有治療身心疾病力量	4.02	0.741
42	欣賞大自然，使我感受到生命神聖與美妙	4.10	0.725
43	我們應該愛護並珍惜大自然	4.46	0.622
44	我尊重社會各種團體的需求	4.10	0.701
45	社會的好壞是每一個人的責任	4.29	0.702
46	我會向社會的弱勢族群伸出援手	4.04	0.686

47	我會關心社會貧富不均的現象	3.89	0.779
48	我會關心社會福利政策的議題	3.90	0.744
49	我認為自己不該獨善其身，無視其他人的權益問題	4.05	0.694

從「靈性健康」七個面向而言，在「肯定自我」、「活出意義」、「超越逆境」、「與人締結」、「宗教寄託」、「感懷自然」、「社會關懷」七個分量表中，分題平均數得分最高的是「感懷自然」，平均得分是 4.21，標準差是 0.467；其次為「肯定自我」，平均得分為 4.06，標準差為 0.461；其餘依次為「與人締結」，平均得分是 4.03，標準差是 0.508；「社會關懷」平均得分是 3.97，標準差為 0.573；「超越逆境」平均得分是 3.86，標準差是 0.519；「活出意義」平均得分是 3.53，標準差是 0.699；最後是「宗教寄託」，平均得分是 3.36，標準差是 0.743。這七個面向的分題平均數均高於每一題的中間值 3，詳細內容請參考表 4-1-2。

表 4-1-2　靈性健康量表各分量表之得分

項目	題號	題數	面向總得分		面向各分題	
			平均數	標準差	平均數	標準差
肯定自我	1、2、3、4、8、9、10、11、13、14、22、25	12	48.72	5.529	4.06	0.461
活出意義	5、6、7	3	10.59	2.097	3.53	0.699
超越逆境	15、16、17、18、19、20、21	7	27.02	3.635	3.86	0.519
與人締結	24、27、28、29、30	5	20.17	2.538	4.03	0.508
宗教寄託	31、32、33、34、35、36、37	7	23.49	5.204	3.36	0.743
感懷自然	12、23、26、38、39、40、41、42、43、44、45	11	46.35	5.136	4.21	0.467
社會關懷	46、47、48、49	4	15.88	2.291	3.97	0.573
總分	1-49	49	192.22	19.627	3.92	0.401

由上述分析可以看出，分數最高的「感懷自然」面向之子分題「我覺得合諧的人際關係很重要」4.49、「我們應該愛護並珍惜大自然」4.46、「朋友有困難，我樂意幫助他們」4.39、「親近大自然使我感到身心靈的舒暢」4.29、、「社會的好壞是每一個人的責任」4.29、「聆聽自然美妙樂音使我感到心靈平和」4.28、「我覺得了解生命意義很重要」4.17、「我相信大自然有治療身心疾病力量」4.02、「欣

賞大自然，使我感受到生命神聖與美妙」4.10、「我尊重社會各種團體的需求」4.10。這些面向分題都高於分題平均分數 3.92，顯示出中原大學學生對於大自然的熱愛和感受力，也看出中原學生對於社會群體的關懷。分數最低的「宗教寄託」面向之分題中「我會閱讀與宗教信仰有關的書報或媒體資訊」2.88、「參與宗教活動(禱告、聚會、禪坐、拜拜)帶給我心靈的寄託」2.98、「宗教信仰帶給我正面積極的力量」3.39、「我相信藉著宗教信仰的力量能幫助心靈的成長」3.42、「我相信宗教或信仰可以幫助自己渡過難關」3.43、「我相信有神(上帝、老天爺、神明、菩薩等）的保佑，可以使我感到心安」3.48，這些面向分題都低於分題平均分數 3.92；在背景資料分析中看出，1029 位問卷調查學生中僅有 59 位信奉基督教，而有 639 位表示自己沒有宗教信仰，可見該校學生對於宗教信仰議題的關切和重視並不熱衷（請見表 4-1-1）。

貳、不同背景變項中原大學學生在靈性健康整體與分層面的差異情形

本研究之背景變項包括性別、年齡、年級、學院、宗教信仰、家庭氣氛、參加校園活動的頻率、對自己校園活動的知覺、人際關係的滿意情形、經歷過的重大生活事件，以單因子多變項變異數來分析不同背景變項的學生在靈性健康的差異情形，如表 4-1-3。說明如下：

一、個人基本資料

在個人背景變項分析，只有達到顯著性差異的變項才列入討論，因此只有性別、學院、宗教信仰這三項加以討論如下：

（一）不同性別的中原大學學生在靈性健康的差異分析

經單因子多變項變異數分析可知，不同性別的中原大學學生在靈性健康部分層面有顯著差異（λ=0.926，P<.01)，即表示不同性別的中原大學學生在靈性健康的部分層面有顯著不同，茲就單變量 F 值有達到顯著的層面加以敘述：

（1）在「肯定自我」層面，不同性別的中原大學學生有顯著差異（F=11.291，P<.01)，女學生（M=49.36）顯著高於男性學生（M=48.20）

（2)在「活出意義」層面，不同性別的中原大學學生有顯著差異(F=8.833，P<.01)，女學生（M=10.81）顯著高於男性學生（M=10.42）

（3)在「超越逆境」層面，不同性別的中原大學學生有顯著差異(F=4.784，P<.05)，男學生（M=27.24）顯著高於女性學生（M=26.74）

（4)在「與人締結」層面，不同性別的中原大學學生有顯著差異(F=5.387，P<.05)，女學生（M=20.37）顯著高於男性學生（M= 20.01）

（5）在「宗教寄託」層面，不同性別的中原大學學生有顯著差異（F=30.178，

$P<.01$），女學生（$M=24.46$）顯著高於男性學生（$M=22.70$）
（6）在「感懷自然」層面，不同性別的中原大學學生有顯著差異（$F=12.565$，$P<.01$），女學生（$M=46.97$）顯著高於男性學生（$M=45.84$）
（7）在「社會關懷」層面，不同性別的中原大學學生有顯著差異（$F=21.847$，$P<.01$），女學生（$M=16.24$）顯著高於男性學生（$M=15.58$）

由上述分析可知，女學生顯然在「肯定自我、活出意義、與人締結、宗教寄託、感懷自然、社會關懷」等層面，靈性健康情形都高於男學生；而男學生則在「超越逆境」此層面高於女學生。多位學者認為靈性健康和性別有關，女性在「與人締結」和「親情支持」上顯著性高於男學生，男生則在「內心的應變力」和「超越性」的靈性健康優於女生（李昱平，2006；陳慧姿，2007；黃惠貞，2003）。可能與女性在傳統上與家人或他人的關係較密切有關，而男性在「超越逆境」優於女性，則可能和傳統上對男性刻板印象的期待有關。

表 4-1-3 不同個人基本資料變項在研究對象靈性健康單因子多變項變異數分析

變項		性別		年齡					年級					
		1.男	2.女	20	21	23	25	27	1.一	2.二	3.三	4.四	5.五	6.延
人數		566	463	391	567	65	4	2	159	338	301	222	3	6
Wilks'λ		0.926**		0.962					0.968					
肯定自我	平均值	48.20	49.36	48.86	48.66	48.12	50.25	54.50	48.45	49.02	48.25	49.07	52.67	47.83
	標準差	5.934	4.922	5.424	5.584	5.501	8.180	7.778	6.380	4.930	5.536	5.731	6.658	3.971
	F 值 事後比較	11.291** 2>1		0.891					1.226					
活出意義	平均值	10.42	10.81	10.70	10.56	10.11	12.50	11.00	10.34	10.80	10.50	10.59	12.33	9.83
	標準差	2.173	1.981	2.044	2.103	2.278	2.082	2.828	2.178	2.088	1.911	2.279	2.082	1.472
	F 值 事後比較	8.833** 2>1		1.985					1.797					
超越逆境	平均值	27.24	26.74	26.79	27.13	27.25	27.25	32.50	26.36	27.27	26.90	27.28	28.00	25.50
	標準差	3.796	3.412	3.623	3.656	3.350	4.992	3.536	4.534	3.011	3.481	3.954	3.000	2.950
	F 值 事後比較	4.784* 1>2		1.730					1.928					
與人締結	平均值	20.01	20.37	20.23	20.14	20.15	18.50	22.50	20.19	20.17	20.13	20.23	22.33	18.67
	標準差	2.782	2.189	2.387	2.603	2.774	3.786	2.121	2.818	2.224	2.498	2.839	1.528	1.633

	F 值 事後比較	5.387* 2>1		0.928					0.902					
宗教寄託	平均值	22.70	24.46	23.83	23.27	23.32	24.00	26.00	23.70	23.44	23.31	23.61	27.33	24.00
	標準差	5.315	4.897	5.213	5.151	5.590	1.826	11.314	5.215	5.360	4.988	5.271	8.083	3.406
	F 值 事後比較	30.178** 2>1		0.824					0.494					
感懷自然	平均值	45.84	46.97	46.86	46.04	45.91	46.00	49.00	46.23	46.47	46.26	46.36	51.33	44.17
	標準差	5.496	4.587	4.991	5.217	5.162	3.559	8.485	5.685	5.045	4.724	5.428	6.351	2.714
	F 值 事後比較	12.565** 2>1		1.761					0.854					
社會關懷	平均值	15.58	16.24	15.98	15.84	15.48	16.50	16.50	15.84	15.91	15.78	16.02	17.00	14.17
	標準差	2.378	2.124	2.300	2.295	2.195	2.380	2.121	2.523	2.309	2.225	2.161	3.000	2.317
	F 值 事後比較	21.847** 2>1		0.857					1.102					

*：p<0.05　**：p<0.01

(二)不同學院的中原大學學生在靈性健康的差異分析

經單因子多變項變異數分析可知，不同學院的中原大學學生在靈性健康部分層面有顯著差異（λ=0.849，P<.01)，即表示不同學院的中原大學學生在靈性健康的部分層面有顯著不同，茲就單變量 F 值有達到顯著的層面加以敘述：

(1)在「肯定自我」層面，不同學院的中原大學學生有顯著差異(F=5.258，P<.01)，人育學院學生（M=51.13）顯著高於工學院學生（M=48.02)、電資學院學生（M=48.02)、設計學院（M=47.41）

(2)在「活出意義」層面，不同學院的中原大學學生有顯著差異(F=6.579，P<.01)，人育學院學生(M=11.59)顯著高於理學院學生(M=10.55)、工學院學生(M=10.24)、電資學院學生（M=10.41)、商學院學生（M=10.48）

(3) 在「宗教寄託」層面，不同學院的中原大學學生有顯著差異（F=10.363，P<.01)，人育學院學生（M=27.01）顯著高於理學院學生（M=22.62)、工學院學生（M=22.73)、電資學院學生(M=22.90)、商學院(M=23.95)、法學院學生(M=23.70)、設計學院（M=23.56）

(4)在「感懷自然」層面，不同學院的中原大學學生有顯著差異(F=6.190，P<.01)，人育學院學生（M=48.93）顯著高於工學院學生（M=45.85)、電資學院學生（M=45.28)、法學院學生（M=45.68)、設計學院學生（M=46.34)。

(5)在「社會關懷」層面，不同學院的中原大學學生有顯著差異(F=5.412，P<.01)，人育學院學生（M=16.94）顯著高於工學院學生（M=15.63)、電資學院學生

（M=15.46）。

由上述分析可知，各學院學生之間有差異性，且人育學院學生在事後比較上顯然在「肯定自我、活出意義、宗教寄託、感懷自然、社會關懷」等層面、均高於其他學院，尤其是「宗教寄託」高於其他六個學院。從學生靈性健康平均分數來看，人育學院第一、商學院第二、法學院第三、應該和性別因素女生高於男生有關，因為這三個學院都是女生多於男生；另外，理學院第四、設計學院第五、工學院第六、電資學院第七，則是男生較多於女生的學院，也可能與該學院課程內容以及授課方式有關。

(三)不同宗教信仰的中原大學學生在靈性健康的差異分析

經單因子多變項變異數分析可知，不同宗教信仰的中原大學學生在靈性健康部分層面有顯著差異（λ=0.750，P<.01），即表示不同宗教信仰的中原大學學生在靈性健康的部分層面有顯著不同，茲就單變量 F 值達到顯著的層面加以敘述：

（1）在「肯定自我」層面，不同宗教信仰的中原大學學生有顯著差異（F=3.672，P<.01），信仰道教學生（M=50.00）顯著高於無宗教信仰的學生（M=48.18）。

（2）在「活出意義」層面，不同宗教信仰的中原大學學生有顯著差異（F=4.328，P<.01），信仰道教學生（M=11.07）顯著高於無宗教信仰的學生（M=10.39）。

（3）在「宗教寄託」層面，不同宗教信仰的中原大學學生有顯著差異（F=47.373，P<.01），信仰基督教的學生（M=29.88）顯著高於無宗教信仰的學生（M=21.96）。

（4）在「感懷自然」層面，不同宗教信仰的中原大學學生有顯著差異（F=3.893，P<.01），信仰道教的學生（M=47.51）顯著高於無宗教信仰的學生（M=45.85）。

（5）在「社會關懷」層面，不同宗教信仰的中原大學學生有顯著差異（F=4.855，P<.01），信仰道教的學生（M=16.55）顯著高於信仰基督教的學生（M=15.36）、無宗教信仰的學生（M=15.71）。

由上述分析可知，有宗教信仰的學生靈性健康高於無宗教信仰的學生，尤其是道教信仰者顯然在「肯定自我、活出意義、感懷自然、社會關懷」等層面，都高於無宗教信仰的學生；而基督徒學生顯然在「宗教寄託」的層面高於其他信仰的學生。許多國內外學者都指出宗教信仰與人生意義有關，有宗教信仰、對於信仰內容清楚、以及宗教虔誠度高的研究對象，其靈性健康比沒有宗教信仰的人靈性健康高；可能有宗教信仰者較能積極尋找生命的意義並有動力面對艱難的挑戰（吳庶深、黃麗花，2002；劉佩瑜，2010；蕭雅竹，2004；Colozzi& Colozzi,2000；Duffy & Blustein,2005）。但是黃淑貞（2005）調查高中女學生的靈性健康情形，發現信仰基督教的學生靈性健康高於佛教和道教者，而本研究卻是道教學生在「社會關懷」面向高於基督教學生，可能中原大學基督教學生人數較少，而且除了「宗教寄託」方面比較熱衷，其他的面向都顯然低於信仰道教的學生。

表 4-1-3 個人基本資料變項在研究對象靈性健康單因子多變項變異數分析（續）

變項		學院							宗教信仰					
		1.理	2.工	3.電	4.商	5.法	6.設	7.人	1.基	2.佛	3.道	4.天	5.無	6.其他
人數		182	252	173	219	47	59	97	59	109	190	5	639	27
Wilks'λ		0.849**							0.750**					
肯定自我	平均值	48.79	48.02	48.02	49.18	49.32	47.41	51.13	48.90	49.35	50.00	49.80	48.18	49.26
	標準差	5.900	5.562	5.911	5.121	4.414	4.496	5.233	4.891	5.215	5.616	3.493	5.585	4.981
	F 值	5.258**							3.672**					
	事後比較	7>2 7>3 7>6							3>5					
活出意義	平均值	10.55	10.24	10.41	10.48	11.23	11.05	11.59	11.15	10.52	11.07	10.40	10.39	11.04
	標準差	2.127	2.093	2.170	1.985	1.631	1.925	2.110	2.196	2.017	1.830	2.302	2.159	1.765
	F 值	6.579**							4.328**					
	事後比較	7>1 7>2 7>3 7>4							3>5					
超越逆境	平均值	27.45	27.17	26.84	26.87	26.94	26.27	26.95	26.68	27.33	26.86	26.00	27.03	27.52
	標準差	3.801	3.738	3.724	3.335	3.584	3.106	3.842	3.355	3.289	3.535	1.581	3.732	4.255
	F 值	1.054							0.513					
	事後比較													
與人締結	平均值	20.21	20.15	19.88	20.42	19.77	19.61	20.65	20.51	20.49	20.36	19.60	20.05	19.74
	標準差	2.461	2.696	2.564	2.582	2.838	2.342	1.915	2.424	2.433	2.468	0.894	2.538	3.612
	F 值	1.999							1.233					
	事後比較													
宗教寄託	平均值	22.62	22.73	22.90	23.95	23.70	23.56	27.01	29.88	25.18	25.74	26.20	21.96	22.74
	標準差	5.793	4.909	4.876	4.462	5.978	5.891	4.600	4.009	4.563	4.282	3.962	4.745	7.679
	F 值	10.363**							47.373**					
	事後比較	7>1 7>2 7>3 7>4 7>5 7>6							1>5 1>6					
感懷自然	平均值	46.71	45.85	45.28	46.46	45.68	46.34	48.93	46.73	47.18	47.51	46.40	45.85	45.85
	標準差	5.093	5.388	5.340	4.458	5.730	3.871	5.173	4.616	4.985	5.590	4.506	4.886	7.523
	F 值	6.190**							3.893**					
	事後比較	7>2 7>3 7>5 7>6							3>5					

社會關懷	平均值	15.85	15.63	15.46	15.89	16.21	16.17	16.94	15.36	16.05	16.55	15.40	15.71	15.63
	標準差	2.464	2.227	2.301	2.099	2.904	2.110	1.952	2.405	2.359	2.048	0.894	2.246	3.499
	F 值	5.412**							4.855**					
	事後比較	7>2 7>3							3>1 3>5					

*：p<0.05 **：p<0.01

表 4-1-4 中原大學七個學院的學生靈性健康平均分數名次

學院	人數	靈性健康平均分數	名次
人育學院	97	4.15	1
商學院	219	3.944	2
法學院	47	3.936	3
理學院	182	3.92	4
設計學院	59	3.89	5
工學院	252	3.87	6
電資學院	173	3.85	7

綜論之，中原大學學生在「性別、學院、宗教信仰」三方面的靈性健康情形有顯著差異性；女生高於男生、有宗教信仰者高於無宗教信仰者；學院方面則是人育學院學生高於其他學院學生，可能與人育學院女生較多，且相關生命品格課程比重較大之故。

二、情境資料

在情境資料分析方面，只有達到顯著性差異的變項才加以討論，因此家庭氣氛、校園活動多寡、校園生活滿意情形、人際關係、重大變故等變項都逐一加以分述如下：

(一)不同家庭氣氛的中原大學學生靈性健康的差異分析

經單因子多變項變異數分析，不同家庭氣氛的中原大學學生在靈性健康部分層面有顯著差異（λ= 0.826，P<.01)，即表示不同家庭氣氛的中原大學學生在靈性健康的部分層面有顯著不同，茲就單變量 F 值有達到顯著的層面加以敘述：

（1）在「肯定自我」層面，不同家庭氣氛的中原大學學生有顯著差異（F=37.227，P<.01)，家庭氣氛非常融洽的學生（M=51.29）顯著高於家庭氣氛不融洽的學生（M=43.74）

（2）在「活出意義」層面，不同家庭氣氛的中原大學學生有顯著差異（F=7.477，P<.01)，家庭氣氛非常融洽的學生（M=11.00)、家庭氣氛融洽的學生（M=10.44)、家庭氣氛普通（M=10.44）顯著高於家庭氣氛不融洽的學生（M=10.04)。

（3）在「超越逆境」層面，不同家庭氣氛的中原大學學生有顯著差異（F=11.589，P<.01），家庭氣氛非常融洽的學生（M=28.04）顯著高於家庭氣氛融洽的學生（M=26.75）、家庭氣氛普通的學生（M=26.12）、家庭氣氛不好的學生（M=25.52）。
（4）在「與人締結」層面，不同家庭氣氛的中原大學學生有顯著差異（F=13.782，P<.01），家庭氣氛非常融洽的學生（M=20.93）顯著高於家庭氣氛融洽的學生（M=20.02）、家庭氣氛普通（M=19.38）、家庭氣氛不融洽的學生（M=19.04）。
（5）在「宗教寄託」層面，不同家庭氣氛別的中原大學學生有顯著差異（F=13.241，P<.01），家庭氣氛非常融洽的學生（M=24.94）、家庭氣氛融洽的學生（M=22.95）、家庭氣氛普通的學生（M=22.98）、家庭氣氛不融洽的學生（M=21.00），顯著高於家庭氣氛非常不融洽的學生（M=10.50）。
（6）在「感懷自然」層面，不同家庭氣氛的中原大學學生有顯著差異（F=16.730，P<.01），家庭氣氛非常融洽的學生（M=48.17）顯著高於家庭氣氛融洽的學生（M=45.79）、家庭氣氛普通的學生（M=44.96）、家庭氣氛不融洽的學生（M=44.26）。
（7）在「社會關懷」層面，不同家庭氣氛的中原大學學生有顯著差異（F=10.906，P<.01），家庭氣氛非常融洽的學生（M=16.56）顯著高於家庭氣氛融洽的學生（M=15.58）、家庭氣氛普通的學生（M=15.58）。

由上述分析可知，家庭氣氛的融洽與否對於中原大學學生在靈性健康七個層面上都有顯著的影響，而且家庭氣氛非常融洽的學生都顯著地高於其他家庭狀況的學生。根據文獻研究，大專生「家庭氣氛」和學生的靈性健康有顯著差異存在，家庭氣氛融洽者，靈性健康得分較高；雙親家庭的靈性健康情形高於單親家庭子女（黃淑貞，2005；蕭雅竹，2004）。由此可知，家庭氣氛融洽與否對於學生的靈性健康有關鍵性的影響，中原大學學生也是如此。

(二)不同校園活動參與次數的中原大學學生靈性健康差異分析

經單因子多變項變異數分析可知，不同校園活動參與次數的中原大學學生在靈性健康部分層面有顯著差異（λ=0.859，P<.01），即表示不同校園活動次數的中原大學學生在靈性健康的部分層面有顯著不同，茲就單變量 F 值有達到顯著的層面加以敘述：
（1）在「肯定自我」層面，參加校園活動次數不同的中原大學學生有顯著差異（F=20.825，P<.01），經常參加的學生（M=51.21）顯著高於偶而參加的學生（M=49.17）、參加情形普通的學生（M=48.06）、很少參加的學生（M=46.22）、從不參加校園活動的學生（M=45.41）。
（2）在「活出意義」層面，參加校園活動次數不同的中原大學學生有顯著差異（F=7.513，P<.01），經常參加的學生（M=11.13）顯著高於偶而參加的學生（M=10.74）、從不參加校園活動的學生（M=9.47）。
（3）在「超越逆境」層面，參加校園活動次數不同的中原大學學生有顯著差異（F=10.641，P<.01），經常參加的學生（M=28.13）顯著高於很少參加的學生

（M=26.07）、從不參加校園活動的學生（M=23.76）。
（4）在「與人締結」層面，參加校園活動次數不同的中原大學學生有顯著差異（F=23.529，P<.01），經常參加的學生（M=21.17）顯著高於偶而參加的學生（M=20.47）、參加情形普通的學生（M=19.81）、很少參加的學生（M=19.16）、從不參加校園活動的學生（M=17.06）。
（5）在「宗教寄託」層面，參加校園活動次數不同的中原大學學生有顯著差異（F=11.498，P<.01），經常參加的學生（M=24.70）顯著高於偶而參加的學生（M=24.12）、參加情形普通的學生（M=22.59）、很少參加的學生（M=22.25）、從不參加校園活動的學生（M=19.00）。
（6）在「感懷自然」層面，參加校園活動次數不同的中原大學學生有顯著差異（F=16.822，P<.01），經常參加的學生（M=48.04）顯著高於偶而參加的學生（M=46.91）、參加情形普通的學生（M=45.29）、很少參加的學生（M=45.21）、從不參加校園活動的學生（M=40.35）。
（7）在「社會關懷」層面，參加校園活動次數不同的中原大學學生有顯著差異（F=10.805，P<.01），經常參加的學生（M=16.35）顯著高於偶而參加的學生（M=16.19）、從不參加校園活動的學生則差異最大（M=14.29）。

從上述可知，參加校園活動的次數多寡和學生靈性健康的七個層面都有顯著的相關性，參加次數愈多的學生靈性健康情形愈佳。根據文獻研究，學生投入校園的多寡與學習成果有密切關係，校園經驗影響學生靈性發展的原因取決於對應態度，應該是與中原大學提供良好求知、健身等硬體環境、完備的學生輔導計畫、以及藉由宗教啟發，以增進學生在身體、心理及靈命的成長有關。志工服務學習、社團活動參與都對學生的靈性成長有正面影響（丁芳敏，2006；楊仕裕，2006）。

表 4-1-5 不同情境資料變項在研究對象之靈性健康單因子多變項變異數分析

變項		家庭氣氛					校園活動				
		1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.	5.
人數		317	510	173	27	2	159	462	232	159	17
Wilks'λ		0.826**					0.859**				
肯定自我	平均值	51.29	48.25	46.19	43.74	46.00	51.21	49.17	48.06	46.22	45.41
	標準差	4.901	4.961	5.683	8.240	1.414	5.533	5.088	4.964	6.121	6.529
	F 值	37.227**					20.825**				
	事後比較	1>4					1>3	1>4	1>5	2>4	2>5
活出意義	平均值	11.00	10.44	10.44	10.04	5.50	11.13	10.74	10.17	10.36	9.47
	標準差	2.121	1.994	2.069	2.835	0.707	2.202	2.056	2.005	2.069	2.125

	F 值	7.477**					7.513**				
	事後比較	1>5	2>5	3>5	4>5		1>5	2>5			
超越逆境	平均值	28.04	26.75	26.12	25.52	30.00	28.13	27.18	26.81	26.07	23.76
	標準差	3.266	3.631	3.804	4.032	1.414	3.616	3.417	3.646	3.629	5.238
	F 值	11.589**					10.641**				
	事後比較	1>2	1>3	1>4			1>4	1>5	4>5		
與人締結	平均值	20.93	20.02	19.38	19.04	20.50	21.17	20.47	19.81	19.16	17.06
	標準差	2.483	2.394	2.701	2.504	0.707	2.637	2.208	2.409	2.781	3.132
	F 值	13.782**					23.529**				
	事後比較	1>2	1>3	1>4			1>3 4>5	1>4	1>5	2>5	3>5
宗教寄託	平均值	24.94	22.95	22.98	21.00	10.50	24.70	24.12	22.59	22.25	19.00
	標準差	5.019	4.989	5.251	6.510	0.707	5.273	4.979	5.125	5.037	6.819
	F 值	13.241**					11.498**				
	事後比較	1>5	2>5	3>5	4>5		1>5	2>5	3>5	4>5	
感懷自然	平均值	48.17	45.79	44.96	44.26	48.00	48.04	46.91	45.29	45.21	40.35
	標準差	4.950	4.887	5.370	4.776	1.414	5.351	4.541	5.147	5.406	6.509
	F 值	16.730**					16.822**				
	事後比較	1>2	1>3	1>4			1>3 4>5	1>4	1>5	2>5	3>5
社會關懷	平均值	16.56	15.58	15.58	15.44	14.00	16.35	16.19	15.44	15.30	14.29
	標準差	2.170	2.146	2.668	1.948	4.243	2.488	2.038	2.275	2.438	3.037
	F 值	10.906**					10.805**				
	事後比較	1>2	1>3				1>5	2>5			

*：p<0.05　**：p<0.01

(三)校園生活快樂情形的中原大學學生靈性健康差異分析

經單因子多變項變異數分析可知，不同校園生活快樂情形的中原大學學生在靈性健康部分層面有顯著差異（λ=0.705，P<.01)，即表示不同校園生活快樂情形的中原大學學生在靈性健康的部分層面有顯著不同，茲就單變量 F 值有達到顯著的層面加以敘述：

（1）在「肯定自我」層面，不同校園生活快樂情形的中原大學學生有顯著差異（F=83.550，P<.01)，由於非常不快樂的只有一位，無法顯示出標準差，但根據

校園生活非常快樂的學生（M=53.35）顯著高於校園生活快樂的學生（M=49.58）、校園生活普通的學生（M=45.66）、校園生活不快樂的學生（M=42.21）。

（2）在「活出意義」層面，不同校園生活快樂情形的中原大學學生有顯著差異（F=10.289，P<.01），由於非常不快樂的只有一位，無法顯示出標準差，但根據校園生活非常快樂的學生（M=11.51）顯著高於校園生活快樂的學生（M=10.58）、校園生活普通的學生（M=10.25）、校園生活不快樂的學生（M=9.93）。

（3）在「超越逆境」層面，不同校園生活快樂情形的中原大學學生有顯著差異（F=31.043，P<.01），由於非常不快樂的只有一位，無法顯示出標準差，但根據校園生活非常快樂的學生（M=28.90）顯著高於校園生活快樂的學生（M=27.45）、校園生活普通的學生（M=25.66）、校園生活不快樂的學生（M=23.97）。

（4）在「與人締結」層面，不同校園生活快樂情形的中原大學學生有顯著差異（F=46.952，P<.01），由於非常不快樂的只有一位，無法顯示出標準差，但根據校園生活非常快樂的學生（M=21.88）顯著高於校園生活快樂的學生（M=20.49）、校園生活普通的學生（M=18.98）、校園生活不快樂的學生（M=18.31）。

（5）在「宗教寄託」層面，不同校園生活快樂情形的中原大學學生有顯著差異（F=17.781，P<.01），由於非常不快樂的只有一位，無法顯示出標準差，但根據校園生活非常快樂的學生（M=26.11）顯著高於校園生活快樂的學生（M=23.69）、校園生活普通的學生（M=22.13）、校園生活不快樂的學生（M=21.48）。

（6）在「感懷自然」層面，不同校園生活快樂情形的中原大學學生有顯著差異（F=35.268，P<.01），由於非常不快樂的只有一位，無法顯示出標準差，但根據校園生活非常快樂的學生（M=50.06）顯著高於校園生活快樂的學生（M=46.53）、校園生活普通的學生（M=44.48）、校園生活不快樂的學生（M=44.24）。

（7）在「社會關懷」層面，不同校園生活快樂情形的中原大學學生有顯著差異（F=17.067，P<.01），由於非常不快樂的只有一位，無法顯示出標準差，但根據校園生活非常快樂的學生（M=17.09）顯著高於校園生活快樂的學生（M=15.89）、校園生活普通的學生（M=15.26）。

從上述可知，校園生活是否快樂和學生靈性健康的七個層面都有顯著的相關性，校園生活愈快樂的學生靈性健康情形愈佳。校園環境的硬體設備、行政服務、社團參與經驗與學習成果的相關性中，對中原大學學生「身心靈的提升」相關性最高（丁芳敏，2006）。換言之，靈性愈健康的學生他的校園生活愈滿意，他容易對人際關係、對學校環境設施、校園活動設計心存感念，進而對校園生活容易有滿足感。

(四)不同人際關係滿意度的中原大學學生靈性健康差異分析

經單因子多變項變異數分析可知，不同人際關係的中原大學學生在靈性健康部分層面有顯著差異（λ=0.744，P<.01），即表示不同人際關係滿意度的中原大學學生在靈性健康的部分層面有顯著不同，茲就單變量 F 值有達到顯著的層面加

以敘述：

（1）在「肯定自我」層面，不同人際關係滿意度的中原大學學生有顯著差異（F=63.410，P<.01），自認為人際關係非常好的學生（M=53.34）顯著高於自認為人際關係普通的學生（M=45.96）、人際關係不好的學生（M=41.96）、人際關係非常不好的學生（M=29.50）。

（2）在「活出意義」層面，不同人際關係滿意度的中原大學學生有顯著差異（F=3.357，P<.05），自認為人際關係非常好的學生（M=11.01）顯著高於人際關係不好的學生（M=10.04）、人際關係非常不好的學生（M=9.50）。

（3）在「超越逆境」層面，不同人際關係滿意度的中原大學學生有顯著差異（F=25.592，P<.01），自認為人際關係非常好的學生（M=29.04）顯著高於人際關係不好的學生（M=23.58）、人際關係非常不好的學生（M=16.50）。

（4）在「與人締結」層面，不同人際關係滿意度的中原大學學生有顯著差異（F=46.121，P<.01），自認為人際關係非常好的學生（M=22.34）顯著高於自認為人際關係不好的學生（M=17.12）、人際關係非常不好的學生（M=15.5）。

（5）在「宗教寄託」層面，不同人際關係滿意度的中原大學學生有顯著差異（F=8.130，P<.01），自認為人際關係非常好的學生（M=24.34）、人際關係還不錯的學生（M=23.98）顯著高於自認為人際關係非常不好的學生（M=15.00）。

（6）在「感懷自然」層面，不同人際關係滿意度的中原大學學生有顯著差異（F=16.648，P<.01），自認為人際關係非常好的學生（M=48.70）、人際關係還不錯的學生（M=46.91）顯著高於自認為人際關係非常不好的學生（M=39.50）。

（7）在「社會關懷」層面，不同人際關係滿意度的中原大學學生有顯著差異（F=9.211，P<.01），自認為人際關係非常好的學生（M=16.68）顯著高於自認為人際關係普通的學生（M=15.35）、人際關係不好的學生（M=14.62）。

從上述可知，人際關係和學生靈性健康的七個層面都有顯著的相關性，自認為人際關係愈好的學生靈性健康情形愈佳。黃惠貞（2003）調查大學生靈性健康情形發現，大專生靈性健康情形與人際關係（父母、兄弟姊妹、科系同學等）有顯著正相關。由此可知，人際關係的確是顯示出個人靈性健康的重要關鍵，有愉快的人際互動會使得學生更能自我肯定、重視人己互動，與同學分享分擔，有力量面對困境，並且關心社會族群等。

表 4-1-5 不同情境資料變項在研究對象靈性健康單因子多變項變異數分析（續）

變項		校園生活					人際關係				
		1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.	5.
人數		148	539	312	29	1	77	643	283	24	2
Wilks'λ		0.705**					0.744**				
肯定自我	平均值	53.35	49.58	45.66	42.21	45.00	53.34	49.69	45.96	41.96	29.50
	標準差	5.191	4.285	5.331	6.026		5.015	4.975	4.813	6.097	0.707
	F 值	83.550**					63.410**				
	事後比較						1>3	1>4	1>5	2>4	2>5
							3>5	4>5			
活出意義	平均值	11.51	10.58	10.25	9.93	10.00	11.01	10.70	10.28	10.04	9.50
	標準差	2.233	2.023	2.033	2.120		2.392	2.042	2.069	2.458	2.121
	F 值	10.289**					3.357*				
	事後比較						1>4	1>5			
超越逆境	平均值	28.90	27.45	25.66	23.97	27.00	29.04	27.40	25.95	23.58	16.50
	標準差	3.408	3.141	3.802	4.633		3.679	3.368	3.515	4.800	4.950
	F 值	31.043**					25.592**				
	事後比較						1>4	1>5	4>5		
與人締結	平均值	21.88	20.49	18.98	18.31	20.00	22.34	20.50	19.12	17.12	15.5
	標準差	2.276	2.140	2.603	3.060		2.168	2.310	2.414	2.818	0.707
	F 值	46.952**					46.121**				
	事後比較						1>4	1>5	2>5	3>5	
宗教寄託	平均值	26.11	23.69	22.13	21.48	15.00	24.34	23.98	22.45	20.67	15.00
	標準差	5.963	4.666	5.155	5.435		6.419	4.921	5.153	5.851	5.657
	F 值	17.781**					8.130**				
	事後比較						1>5	2>5			
感懷自然	平均值	50.06	46.53	44.48	44.24	44.00	48.70	46.91	44.71	43.62	39.50
	標準差	4.949	4.492	5.131	6.523		5.339	5.115	4.556	4.817	10.607
	F 值	35.268**					16.648**				
	事後比較						1>5	2>5			

社會關懷	平均值	17.09	15.89	15.26	16.07	16.00	16.68	16.06	15.35	14.62	15.50
	標準差	2.338	2.184	2.241	2.103		2.668	2.239	2.116	2.826	0.707
	F 值	17.067**					9.211**				
	事後比較						1>3 1>4 2>3				

*：p<0.05 **：p<0.01

(五)經歷過重大生活事件的中原大學學生靈性健康差異分析

經單因子多變項變異數分析可知，經歷過重大生活事件的中原大學學生在靈性健康部分層面有顯著差異，即表示經歷過重大生活事件的中原大學學生在靈性健康的部分層面有顯著不同，茲就單變量 F 值有達到顯著的層面加以敘述：

（1）經歷過親友死亡的中原大學學生靈性健康差異分析

在「超越逆境」層面，經歷過親友死亡經驗的學生在此層面上達到顯著差異（F=6.189，p<.05），有經驗的學生（M=27.35）顯著高於無經驗（M=26.78）。

（2）經歷過失戀的中原大學學生靈性健康差異分析

在「活出意義」層面，經歷過失戀經驗的學生在此層面上達到顯著差異（F=4.955，p<.05），有失戀經驗的學生（M=10.80）顯著高於無失戀經驗的學生（M=10.49）。

（3）經歷過家庭變故的中原大學學生靈性健康差異分析

在「肯定自我」層面，經歷過家庭變故經驗的學生在此層面上達到顯著差異（F=4.260，p<.05），未曾經歷過家庭變故經驗的學生（M=48.87）顯著高於有經驗家庭變故的學生（M=47.89）。

（4）經歷過學業挫折的中原大學學生靈性健康差異分析

在「肯定自我」層面，經歷過學業挫折經驗的學生在此層面上達到顯著差異（F=4.797，p<.05），未曾經歷過學業挫折經驗的學生（M=49.28）顯著高於經歷過學業挫折的學生（M=48.47）。在「超越逆境」層面，經歷過學業挫折經驗的學生在此層面上達到顯著差異（F=7.174，p<.01），未曾經歷過學業挫折經驗的學生（M=27.47）顯著高於經歷過學業挫折的學生（M=26.81）。

從上述分析可知，經歷過親友死亡的學生在「超越逆境」高於沒有經驗的學生；經歷過失戀經驗的學生在「活出意義」層面上，高於沒有經驗的學生；而未曾經歷過家庭變故經驗的學生在「肯定自我」高於經歷過家庭變故經驗的學生，所以家庭變故會影響學生自我肯定；未曾經歷過學業挫折經驗的學生在「肯定自我、超越逆境」高於經歷過學業挫折經驗的學生，所以學歷挫折會影響學生自我肯定和超越逆境的能力，因此可知，「家庭變故」和「學業挫折」都是影響學生自我肯定和超越逆境的難題。根據文獻研究，靈性健康情形與過去經歷的危機事件有顯著正相關，家人有重大健康問題者，在靈性健康「與人締結」、「活出意義」兩面向高於家人無重大健康問題者；另外，基督徒臨終病人會因信仰，在重大生病事件上提供靈性和心理的平安感（引自李昱平，2006；沈麗靚，2003）。

表 4-1-5 不同情境資料變項在研究對象靈性健康單因子多變項變異數分析（續）

變項		親友死亡		失戀		家庭變故		個人健康		學業挫折	
		1.有	2.否	1.有	2.否	1.有	2.否	1.有	2.否	1.有	2.否
人數		433	596	332	697	161	868	275	754	712	317
Wilks'λ		0.993		0.994		0.993		0.986*		0.979*	
肯定自我	平均值	49.04	48.48	49.05	48.56	47.89	48.87	48.21	48.90	48.47	49.28
	標準差	5.735	5.368	5.631	5.477	6.308	5.363	6.231	5.243	5.733	5.005
	F 值 事後比較	2.582		1.769		4.260* 2>1		3.132		4.797* 2>1	
活出意義	平均值	10.68	10.53	10.80	10.49	10.40	10.63	10.67	10.57	10.58	10.62
	標準差	2.160	2.049	2.032	2.121	2.057	2.104	2.114	2.091	2.117	2.055
	F 值 事後比較	1.235		4.955* 1>2		1.569		0.484		0.063	
超越逆境	平均值	27.35	26.78	27.24	26.91	26.83	27.05	26.69	27.13	26.81	27.47
	標準差	3.724	3.553	3.704	3.600	3.873	3.590	4.299	3.356	3.725	3.387
	F 值 事後比較	6.189* 1>2		1.820		0.490		2.950		7.174** 2>1	
與人締結	平均值	20.34	20.05	20.29	20.11	20.09	20.19	20.16	20.18	20.13	20.26
	標準差	2.611	2.479	2.612	2.502	2.736	2.501	2.718	2.471	2.605	2.382
	F 值 事後比較	3.210		1.062		0.180		0.013		0.586	
宗教寄託	平均值	23.62	23.4	23.75	23.37	23.35	23.52	23.63	23.44	23.58	23.30
	標準差	5.032	5.328	5.178	5.215	5.698	5.110	5.186	5.213	5.230	5.149
	F 值 事後比較	0.472		1.227		0.135		0.271		0.630	
感懷自然	平均值	46.71	46.08	46.55	46.25	46.03	46.41	46.61	46.25	46.42	46.18
	標準差	5.168	5.101	5.133	5.138	5.880	4.987	5.547	4.978	5.318	4.704
	F 值 事後比較	3.753		0.768		0.726		0.984		0.472	

社會關懷	平均值	15.97	15.81	16.02	15.81	15.86	15.88	15.80	15.90	15.95	15.72
	標準差	2.287	2.293	2.320	2.275	2.423	2.267	2.295	2.290	2.319	2.220
	F 值 事後比較	1.369		2.035		0.006		0.380		2.078	

*：$p<0.05$　**：$p<0.01$

由情境資料分析可知，家庭氣氛融洽與否會影響學生靈性健康，而且家庭氣氛融洽者高於其他家庭狀況者；參加校園活動次數多寡會影響學生靈性健康，參加次數愈多者靈性健康成績愈高；學生校園生活快樂與否會影響靈性健康，對校園生活越滿意者靈性成績愈高；人際關係滿意度會影響靈性健康，人際關係越好者靈性成績越高；在經歷重大事件方面，有經歷親友死亡經驗學生在「超越逆境」面向高於沒有經歷者；有失戀經驗的學生在「活出意義」面向高於沒有經驗者；沒有經歷過家庭變故的學生在「肯定自我」面向高於有經驗的學生；沒有經歷過學業挫折的學生在「肯定自我、超越逆境」面向高於有經驗的學生，所以家庭變故、學業挫折會影響學生的肯定自我和超越逆境的能力。

第二節 修習生命教育相關課程與靈性健康的關聯性

中原大學生命教育相關課程有必修的人生哲學、宗教哲學，以及選修的「天、人、物、我」四類課程。以本研究而言，包括正式問卷中的「人生哲學」、「宗教哲學」，以及「天」、「人」、「物」、「我」四類的 17 門課程。本研究將針對此 17 門課有無參加課程之學生進行問卷分析以便了解參加生命教育相關課程是否對學生靈性健康有顯著性差異。

壹、中原大學生命教育相關課程學生描述性統計分析

以下將針對中原大學必修課程「人生哲學」、「宗教哲學」課程，以及選修課「天、人、物、我」四類課程中與生命教育相關課程 17 門課做統計分析，分述如下：

一、參加必修課程的學生描述性統計

在總人數 1029 人中，有參加人生哲學課程的學生有 763 人，佔 74.1%，有參加宗教哲學課程的學生有 791 人，佔 76.9%，見表 4-2-1。

表 4-2-1　研究對象的必修課程變項分布情形　　（*N*=1029）

類別	課程名稱	次數分配	百分比(%)
必修	人生哲學	763	74.1
	宗教哲學	791	76.9

二、是否修過必修課程之比較

(一)未曾修過人生哲學課程的學生平均靈性健康分數為 193.89，而修過人生哲學課程的學生靈性健康分數為 191.64，顯示出修習人生哲學課程於學生靈性健康成長並無顯著幫助，見表 4-2-2。

表 4-2-2　是否修過「人生哲學」課程的學生靈性健康分數比較

修課	人數	平均 靈性分數(總分)	*T*	顯著性
無	266	193.89	-1.612	0.107
有	763	191.64		

(二)未曾修過宗教哲學課程的學生平均靈性健康分數為 190.55，而修過宗教哲學課程的學生靈性健康分數為 192.72，顯示出修習宗教哲學課程的學生靈性健康成績高於未修過必修課學生，但未達顯著差異，見表 4-2-3。

表 4-2-3　是否修過「宗教哲學」課程的學生靈性健康分數比較

修課	人數	平均 靈性分數(總分)	*T*	顯著性
無	238	190.55	1.492	0.136
有	791	192.72		

(三)未曾修過人生哲學、宗教哲學課程的學生平均靈性健康分數為 192.19，只修過宗教哲學課程的學生分數為 195.48，只修過人生哲學課程的學生平均分數為 188.61，而二者都有修過的學生平均分數為 192.14。由此可知，修習宗教哲學課程可能有助於學生靈性健康，而修過必修課程的學生靈性健康平均總分為 192.14，未達本研究之總平均分數 192.22。在此數據資料中，人生哲學課程未能明顯呈現出對學生靈性健康的助益。

表 4-2-4　學生選修必修課程的情形與其靈性健康分數對照表

修課	人數	平均 靈性分數(總分)	*F*	顯著性
皆無修	129	192.19	2.502	0.058
只修宗哲	137	195.48		
只修人哲	109	188.61		
皆有修	654	192.14		

三、參加選修課程的學生描述性統計

由於選修課「天、人、物、我」四類採複選，所以總人數 1029 人共有 2240 人次，依次分述如下：

表 4-2-5　研究對象的生命教育課程變項分布情形

類別	課程名稱	修課人次 *N*=2240	修課人次（%） *N*=2240	修課人數（%） *N*=1029
天類	生命奧秘的探討	75	3.3	7.3
	生死學	31	1.4	3.0
	生命教育概論	138	6.2	13.4
	生命與品格典範	280	12.5	27.2
人類	服務學習	151	6.7	14.7
	愛情關係管理	234	10.4	22.7
	人際關係與衝突管理	79	3.5	7.7
	弱勢關懷	39	1.7	3.8
	社會與個人	130	5.8	12.6
物類	環境與生活	155	6.9	15.1
	生物學概論	141	6.3	13.7
	生命科學概論	115	5.1	11.2
	科學與人生	205	9.2	19.9
我類	壓力管理	90	4.0	8.7
	人生管理講座	209	9.3	20.3
	個人健康管理	105	4.7	10.2
	全人生涯開展	63	2.8	6.1

本研究中選讀「天、人、物、我」四類課程 17 門的學生人次為 2240 人次，平均每人約選修 2.18 門課。1029 名修課人數中，參加過「天類」課程的人以「生命品格典範」課程學生最多，共有 280 人，佔修課人數的 27.2%；1029 人中參加過「人類」課程中以「愛情關係管理」課程學生最多，共有 234 人佔 22.7%；1029 人中參加過「物類」課程中以「科學與人生」課程學生最多，共有 205 人佔 19.9%；1029 人中參加過「我類」課程中以「人生管理講座」學生最多，共有 209 人佔 20.3%。

四、是否修過「天、人、物、我」各類課程的學生靈性健康比較

(一)未曾修過天類課程的學生靈性健康平均總分為 191.07，而修過一門天類課程的學生分數為 193.51，修過兩門課的學生分數為 191.74，修過三門課的學生分數為 214.00，有修課的學生靈性健康成績均高於未修課學生，顯示出修過天類課程可能有助於學生靈性健康成長。

（二）未曾修過人類課程的學生靈性健康平均總分為 191.09，而修過一門人類課程的學生靈性分數為 192.86，修過兩門課的學生分數為 193.70，修過三門課的學生分數為 214.25，有修課的學生靈性健康成績均高於未修課學生，顯示出修過人類課程可能有助於學生靈性健康成長。

（三）未曾修過物類課程的學生靈性健康平均總分為 193.11，而修過一門物類課程的學生靈性分數為 191.60，修過兩門課的學生分數為 189.54，修過三門課的學生分數為 200.50，有修課的學生靈性健康成績未明顯高於未修課學生，顯示出修過物類課程可能與學生靈性健康成長並無明顯關係。

（四）未曾修過我類課程的學生靈性健康平均總分為 191.17，而修過一門我類課程的學生靈性分數為 193.89，修過兩門課的學生分數為 192.02，修過三門課的學生分數為 201.00，有修課的學生靈性健康成績明顯高於未修課學生，顯示出修過我類課程可能有助於學生靈性健康成長。

綜合上述可知，修課多寡與靈性平均分數有正向關聯的趨勢，但是由於四類課程的多寡與學生靈性健康情形並未達到顯著性，因此無法斷言有一定的關聯性。

表 4-2-6　是否修過「天、人、物、我」各類課程的學生靈性健康比較表

	修課數	人數	平均 靈性分數(總分)	*F*	顯著性
天類	0	540	191.07	2.111	0.097
	1	456	193.51		
	2	31	191.74		
	3	2	214.00		
人類	0	481	191.09	2.325	0.073
	1	475	192.86		
	2	61	193.70		
	3	12	204.25		
物類	0	488	193.11	1.151	0.328
	1	470	191.60		
	2	67	189.54		
	3	4	200.50		
我類	0	608	191.17	1.626	0.182
	1	377	193.89		
	2	42	192.02		
	3	2	201.00		

貳、必修課程與學生靈性健康差異性分析

一、「人生哲學」課程的學生靈性健康各面向差異分析

在本研究中，1029 名抽樣對象，修過此一必修課「人生哲學」的學生有 763 人，未曾修過此課程的學生有 266 人。

在「感懷自然」層面，有否修過人生哲學課程的學生在此層面上達到顯著差異（F=4.079，p<.05），未曾修過人生哲學課程的學生（M=46.89）顯著高於曾經修過此課程的學生（M=46.16）。

二、「宗教哲學」課程的學生靈性健康差異分析

在本研究中，1029 名抽樣對象，修過此一必修課「宗教哲學」的學生有 791 人，未曾修過此課程的學生有 238 人。

（一）在「活出意義」層面，曾修過宗教哲學課程的學生在此層面上達到顯著差異（F=5.829，p<.05），曾修過此課程的學生（M=10.68）顯著高於未修過此課程

的學生（M=10.31）。

（二）在「宗教寄託」層面，曾修過宗教哲學課程的學生在此層面上達到顯著差異（F=6.594，p<.05），曾修過此課程的學生（M=23.72）顯著高於未曾修過此課程的學生（M=22.74）。

表 4-2-7 中原大學學生必修課程的靈性健康單因子多變項變異數分析（N=1029）

變項		人生哲學		宗教哲學	
		1.是	2.否	1.是	2.否
人數		763	266	791	238
Wilks' λ		0.987		0.989	
肯定自我	平均值	48.54	49.23	48.78	48.51
	標準差	5.587	5.338	5.431	5.851
	F 值	3.106		0.432	
	事後比較				
活出意義	平均值	10.57	10.65	10.68	10.31
	標準差	2.077	2.156	2.040	2.256
	F 值	0.297		5.829*	
	事後比較			1>2	
超越逆境	平均值	27.05	26.93	27.02	27.00
	標準差	3.656	3.580	3.587	3.797
	F 值	0.192		0.004	
	事後比較				
與人締結	平均值	20.17	20.18	20.18	20.14
	標準差	2.593	2.378	2.491	2.694
	F 值	0.002		0.050	
	事後比較				
宗教寄託	平均值	23.32	24.00	23.72	22.74
	標準差	5.019	5.682	5.128	5.392
	F 值	3.366		6.594*	
	事後比較			1>2	
感懷自然	平均值	46.16	46.89	46.41	46.16
	標準差	5.043	5.366	5.063	5.377
	F 值	4.079*		0.434	
	事後比較	2>1			
社會關懷	平均值	15.83	16.00	15.93	15.70

	標準差	2.252	2.397	2.233	2.468
	F 值	1.042		1.807	
	事後比較				

*：p<0.05　**：p<0.01

由分析得知，參加「宗教哲學」課程的學生在「活出意義」、「宗教寄託」面向上有顯著性差異，而且是高於未修過課的學生。

叁、選修課程與學生靈性健康差異性分析

一、「天、人、物、我」四類與學生靈性健康差異分析

在四類課程中，「天類」課程達到顯著性（λ=0.982，p＜.05），「物類」課程達到顯著性（λ=o.985，p＜.05），經分析如下：

（一）「天類」課程

（1）在「與人締結」層面，曾修過課程的學生在此層面上達到顯著差異（F=6.372，p＜.05），修過此課程的學生（M=20.38）顯著高於未曾修過此課程的學生（M=19.98）。

（2）在「宗教寄託」層面，曾修過課程的學生在此層面上達到顯著差異（F=10.046，p＜.01），修過此課程的學生（M=24.03）顯著高於未曾修過此課程的學生（M=23.01）。

（3）在「社會關懷」層面，曾否修過此課程的學生在此層面上達到顯著差異（F=3.899，p<.05），有修過此課程的學生（M=16.02）顯著高於未修過此課程的學生（M=15.74）。

（二）「人類」課程

（1）在「社會關懷」層面，曾否修過此課程的學生在此層面上達到顯著差異（F=4.270，p<.05），有修過此課程的學生（M=16.01）顯著高於未修過此課程的學生（M=15.72）。

（三）「物類」課程

（1）在「活出意義」層面，曾修過課程的學生在此層面上達到顯著差異（F=7.100，p<.01），修過此課程的學生（M=10.43）事後比較明顯低於未曾修過此課程的學生（M=10.78）。

（四）「我類」課程

（1）在「與人締結」層面，曾修過課程的學生在此層面上達到顯著差異（F=7.052，p＜.01），修過此課程的學生（M=20.42）顯著高於未曾修過此課程的學生（M=20.00）。

（2）在「社會關懷」層面，曾否修過此課程的學生在此層面上達到顯著差異（F=4.091，p<.05），有修過此課程的學生（M=16.05）顯著高於未修過此課程的學生（M=15.76）。

表 4-2-8　天人物我四類課程在靈性健康單因子多變項變異數分析（N=1029）

變項		天、人、物、我四類課程							
		天類		人類		物類		我類	
		1.是	2.否	1.是	2.否	1.是	2.否	1.是	2.否
人數		489	540	548	481	541	488	421	608
Wilks'λ		0.982*		0.993		0.985*		0.988	
肯定自我	平均值	48.87	48.59	48.82	48.60	48.56	48.89	49.11	48.45
	標準差	5.286	5.743	5.676	5.361	5.622	5.426	5.770	5.344
	F 值 事後比較	0.667		0.385		0.922		3.556	
活出意義	平均值	10.66	10.54	10.66	10.52	10.43	10.78	10.62	10.58
	標準差	2.100	2.094	2.198	1.975	2.123	2.054	2.130	2.075
	F 值 事後比較	0.832		1.256		7.100** 2>1		0.111	
超越逆境	平均值	26.98	27.05	27.11	26.91	27.11	26.91	27.04	27.00
	標準差	3.625	3.647	3.524	3.758	3.742	3.513	3.431	3.773
	F 值 事後比較	0.076		0.737		0.769		0.025	
與人締結	平均值	20.38	19.98	20.21	20.12	20.04	20.32	20.42	20.00
	標準差	2.326	2.704	2.515	2.566	2.648	2.405	2.413	2.609
	F 值 事後比較	6.372* 1>2		0.300		3.016		7.052** 1>2	
宗教寄託	平均值	24.03	23.01	23.77	23.18	23.26	23.75	23.77	23.30
	標準差	4.996	5.343	5.259	5.128	5.102	5.308	5.100	5.270

	F 值 事後比較	10.046** 1>2		3.294		2.272		2.054	
感懷自然	平均值	46.54	46.17	46.62	46.04	46.15	46.57	46.72	46.09
	標準差	5.054	5.208	5.142	5.116	5.178	5.086	5.220	5.066
	F 值 事後比較	1.330		3.308		1.668		3.792	
社會關懷	平均值	16.02	15.74	16.01	15.72	15.85	15.90	16.05	15.76
	標準差	2.205	2.359	2.262	2.315	2.304	2.277	2.228	2.327
	F 值 事後比較	3.899* 1>2		4.270* 1>2		0.111		4.091* 1>2	

*：p<0.05　**：p<0.01

綜合上述分析，修過「天類」的學生在靈性健康面向「與人締結」、「宗教寄託」、「社會關懷」與未曾修過此課程的學生有顯著差異性，且事後比較都顯示出有修課的學生高於沒有修課的學生；證實「天類」課程能有效達到該類「生命關懷」、「品格塑造」、「價值判斷」的能力指標；修過「人類」的學生在事後比較顯示出在「社會關懷」高於未修課學生，證實「人類」課程能有效達到該類「責任倫理」、「溝通合作」、「社會參與」的能力指標；修過「物類」的學生在事後比較顯示出「活出意義」低於未曾修過此課程的學生，證實「物類」課程與學生靈性健康表現並無太大關聯性，並未明顯達到該類別設定的創意思考、理性批判、科學涵養、社會參與等能力指標；修過「我類」課程的學生在事後比較顯示「與人締結」、「社會關懷」高於未修過此課程的學生，證實「我類」課程能有效達到該類「文化傳承」、「自我管理」的能力指標；由上述可知，除「物類」課程外，中原大學學生修習「天、人、我」相關生命教育課程對促進學生靈性健康的有顯著相關性。

二、選修「天類」課程中原大學學生靈性健康差異分析

在本類別四門課中，修過「生命教育概論」課程達到顯著性（λ=0.986，p＜.05），但在事後分析 F 值靈性健康七個層面並無顯著性；而「生命與品格典範」課程也達到顯著性（λ=0.981，p＜.01），經分析如下：

（1）在「肯定自我」層面，曾修過「生命與品格典範」課程的學生在此層面上達到顯著差異（F=8.376，p＜.01），有修過此課程的學生（M=49.53）顯著高於未修過此課程的學生（M=48.42）。

（2）在「與人締結」層面，曾修過「生命與品格典範」課程的學生在此層面上達到顯著差異（F=6.356，p＜.05），有修過此課程的學生（M=20.50）顯著高於未修

過此課程的學生（M=20.05）。

（3）在「宗教寄託」層面，曾修過「生命與品格典範」課程的學生在此層面上達到顯著差異（F=9.925，p<.01），有修過此課程的學生（M=24.33）顯著高於未修過此課程的學生（M=23.18）。

（4）在「感懷自然」層面，曾修過「生命與品格典範」課程的學生在此層面上達到顯著差異（F=10.507，p<.01），有修過此課程的學生（M=47.19）顯著高於未修過此課程的學生（M=46.03）。

（5）在「社會關懷」層面，曾修過「生命與品格典範」課程的學生在此層面上達到顯著差異（F=7.720，p<.01），有修過此課程的學生（M=16.20）顯著高於未修過此課程的學生（M=15.76）。

表 4-2-9　選修「天類」課程在研究對象之靈性健康單因子多變項變異數分析

變項		天類課程							
		生命奧秘探討		生死學		生命教育概論		生命品格與典範	
		1.是	2.否	1.是	2.否	1.是	2.否	1.是	2.否
人數		75	954	31	998	138	891	280	749
Wilks'λ		0.992		0.998		0.986*		0.981**	
肯定自我	平均值	47.89	48.78	48.52	48.73	48.12	48.81	49.53	48.42
	標準差	5.755	5.509	7.375	5.467	4.782	5.633	5.196	5.622
	F 值 事後比較	1.806		0.043		1.853		8.376** 1>2	
活出意義	平均值	10.56	10.60	10.87	10.59	10.49	10.61	10.76	10.53
	標準差	2.022	2.104	2.029	2.099	2.179	2.085	2.076	2.102
	F 值 事後比較	0.021		0.558		0.370		2.441	
超越逆境	平均值	26.40	27.06	26.77	27.02	27.03	27.01	27.14	26.97
	標準差	4.857	3.520	4.209	3.618	3.734	3.622	3.186	3.790
	F 值 事後比較	2.330		0.142		0.002		0.439	
與人締結	平均值	20.16	20.17	19.87	20.18	20.49	20.12	20.50	20.05
	標準差	2.278	2.558	3.170	2.517	2.447	2.549	2.222	2.637
	F 值 事後比較	0.002		0.447		2.565		6.356* 1>2	

宗教寄託	平均值	23.00	23.53	23.26	23.50	23.93	23.43	24.33	23.18
	標準差	5.558	5.176	4.457	5.227	4.972	5.238	4.960	5.262
	F 值 事後比較	0.725		0.065		1.113		9.925** 1>2	
感懷自然	平均值	45.23	46.44	45.55	46.37	46.32	46.35	47.19	46.03
	標準差	4.966	5.141	6.683	5.083	5.183	5.132	4.815	5.219
	F 值 事後比較	3.866		0.774		0.005		10.507** 1>2	
社會關懷	平均值	15.68	15.89	15.81	15.88	16.04	15.85	16.20	15.76
	標準差	2.343	2.287	2.428	2.287	2.436	2.268	2.052	2.363
	F 值 事後比較	0.596		0.030		0.774		7.720** 1>2	

*：p<0.05　**：p<0.01

「天類」課程中的「生命與品格典範」課程，修過該課的學生在「肯定自我」、「與人締結」、「宗教寄託」、「感懷自然」、「社會關懷」等五個靈性健康面向上與未曾修過此課程的學生有顯著差異性，且事後比較也顯示有修過該課的學生在靈性健康上明顯高於未曾修過此課程的學生。根據授課老師對該課程提出的教學目標，包括引導同學們對於生命意義的探索、發掘生命中的無限潛力、並啟發其關懷生命、塑造品格的動機等，發現該課程能有效達到這些目標。

三、選修「人類」課程中原大學學生靈性健康差異分析

在本類別五門課中，修過「愛情關係管理」課程達到顯著性（λ=0.962，p＜.01），「社會與個人」課程因為事後比較發現有修過該課程的學生低於未曾修過該課程的學生，因此不列入討論。僅就「愛情關係管理」課程分析如下：

（一）「愛情關係管理」課程

（1）在「肯定自我」層面，曾修過課程的學生在此層面達到顯著差異（F=15.507，p＜.01），修過此課程的學生（M=49.96）顯著高於未曾修過此課程的學生（M=48.35）。

（2）在「活出意義」層面，曾修過課程的學生在此層面達到顯著差異（F=8.532，p＜.01），修過此課程的學生（M=10.94）顯著高於未曾修過此課程的學生（M=10.49）。

（3）在「宗教寄託」層面，曾否修過此課程的學生在此層面達到顯著差異

（F=26.484，p<.01），有修過此課程的學生（M=25.01）顯著高於未修過此課程的學生（M=23.05）。

（4）在「感懷自然」層面，曾否修過此課程的學生在此層面達到顯著差異（F=20.885，p<.01），有修過此課程的學生（M=47.68）顯著高於未修過此課程的學生（M=45.95）。

（5）在「社會關懷」層面，曾否修過此課程的學生在此層面達到顯著差異（F=11.945，p<.01），有修過此課程的學生（M=16.33）顯著高於未修過此課程的學生（M=15.74）。

表 4-2-10　選修「人類」課程在研究對象之靈性健康單因子多變項變異數分析

變項		人類課程									
		服務學習		愛情關係管理		人際關係與衝突管理		弱勢關懷		社會與個人	
		1.是	2.否	1.是	2.否	1.是	2.否	1.是	2.否	1.是	2.否
人數		151	878	234	795	79	950	39	990	130	899
Wilks'λ		0.992		0.962**		0.991		0.996		0.987	
肯定自我	平均值	49.25	48.63	49.96	48.35	48.32	48.75	49.03	48.71	47.36	48.92
	標準差	5.523	5.529	5.238	5.563	5.703	5.516	5.475	5.534	6.350	5.376
	F 值 事後比較	1.602		15.507** 1>2		0.454		0.124		9.040** 2>1	
活出意義	平均值	10.48	10.61	10.94	10.49	10.24	10.62	10.97	10.58	10.55	10.60
	標準差	2.245	2.071	2.212	2.052	1.956	2.107	1.857	2.105	2.326	2.063
	F 值 事後比較	0.490		8.532** 1>2		2.432		1.336		0.054	
超越逆境	平均值	27.18	26.99	27.41	26.90	27.46	26.98	27.15	27.01	26.54	27.09
	標準差	3.574	3.647	3.116	3.768	3.467	3.648	3.759	3.632	4.335	3.520
	F 值 事後比較	0.353		3.641		1.249		0.058		2.578	
與人締結	平均值	20.44	20.13	20.44	20.09	20.04	20.18	20.59	20.15	19.65	20.25
	標準差	2.379	2.563	2.231	2.617	2.743	2.521	2.721	2.531	2.893	2.475
	F 值 事後比較	1.946		3.523		0.235		1.103		6.398* 2>1	

宗教寄託	平均值	23.25	23.53	25.01	23.05	23.18	23.52	23.77	23.48	22.75	23.60
	標準差	5.216	5.204	5.296	5.094	4.893	5.231	4.620	5.227	5.067	5.217
	F 值 事後比較	0.379		26.484** 1>2		0.314		0.114		3.069	
感懷自然	平均值	46.42	46.33	47.68	45.95	46.57	46.33	47.26	46.31	45.18	46.52
	標準差	4.928	5.174	4.892	5.143	4.763	5.168	4.535	5.157	5.897	4.998
	F 值 事後比較	0.039		20.885** 1>2		0.159		1.269		7.683** 2>1	
社會關懷	平均值	16.13	15.83	16.33	15.74	15.84	15.88	16.49	15.85	15.60	15.92
	標準差	2.105	2.319	2.180	2.306	2.425	2.280	2.293	2.288	2.391	2.274
	F 值 事後比較	2.098		11.945** 1>2		0.028		2.886		2.172	

*：$p<0.05$　**：$p<0.01$

在「人類」課程中修過「愛情關係管理」的學生在「肯定自我」、「活出意義」、「宗教寄託」、「感懷自然」、「社會關懷」等五個靈性健康面向與未曾修過此課程的學生有顯著差異性。根據授課老師的課程教學目標，包括學生個人自我認識、原生家庭的教育、社會化的過程、兩性刻板印象的探討、兩性互動議題，讓學生對於兩性間溝通、尊重、珍惜等相處原則能有清楚認知。從上述分析可知，該課程的確能夠有效達到教學目標，且提升學生靈性健康。

四、選修「物類」課程中原大學學生靈性健康差異分析

在本類別四門課中，曾修過「環境與生活」的學生人數 155 人，未曾修過此課程的學生人數 874 人；「環境與生活」課程達到顯著性（λ=0.976，p<.01），經分析如下：

（1）在「活出意義」層面，此課程的學生在該層面達到顯著差異（F=8.535，p<.01），未曾修過此課程的學生（M=10.67）顯著高於曾修過此課程的學生（M=10.14）。

（2）在「與人締結」層面，此課程的學生在該層面達到顯著差異（F=6.406，p<.05），未曾修過此課程的學生（M=20.26）顯著高於曾修過此課程的學生（M=19.70）。

（3）在「宗教寄託」層面，此課程的學生在該層面達到顯著差異（F=10.257，p<.01），未曾修過此課程的學生（M=23.71）顯著高於修過此課程的學生（M=22.26）。

（4）在「感懷自然」層面，此課程的學生在該層面達到顯著差異（F=8.675，p＜.01），未曾修過此課程的學生（M=46.55）顯著高於修過此課程的學生（M=45.23）。

由於此課程的四個靈性健康面向顯示出未曾修課的學生平均成績均高於修過此課程的學生，有可能是未曾修過此課程的學生人數過多，而其中有大多數靈性健康情況良好所致。

表 4-2-11　選修「物類」課程在研究對象之靈性健康單因子多變項變異數分析

變項		物類課程							
		環境與生活		生物學概論		生命科學概論		科學與人生	
		1.是	2.否	1.是	2.否	1.是	2.否	1.是	2.否
人數		155	874	141	888	115	914	205	824
Wilks'λ		0.976**		0.995		0.999		0.990	
肯定自我	平均值	48.19	48.81	48.29	48.79	48.68	48.72	49.04	48.64
	標準差	5.919	5.456	5.473	5.538	6.288	5.430	5.126	5.625
	F 值 事後比較	1.650		0.981		0.007		0.883	
活出意義	平均值	10.14	10.67	10.37	10.63	10.65	10.59	10.54	10.61
	標準差	2.050	2.096	2.247	2.071	2.220	2.082	2.042	2.111
	F 值 事後比較	8.535** 2>1		1.883		0.100		0.190	
超越逆境	平均值	27.19	26.99	27.01	27.02	26.95	27.03	27.35	26.93
	標準差	3.898	3.588	3.728	3.622	3.854	3.608	3.594	3.642
	F 值 事後比較	0.402		0.001		0.046		2.173	
與人締結	平均值	19.70	20.26	20.28	20.15	20.18	20.17	20.05	20.20
	標準差	2.748	2.491	2.689	2.514	2.598	2.532	2.602	2.522
	F 值 事後比較	6.406* 2>1		0.322		0.003		0.594	
宗教寄託	平均值	22.26	23.71	23.54	23.49	23.68	23.47	23.31	23.54
	標準差	5.068	5.200	5.041	5.232	4.992	5.232	5.318	5.177

	F 值 事後比較	10.257** 2>1		0.013		0.164		0.325	
感懷自然	平均值	45.23	46.55	46.18	46.37	46.18	46.37	46.64	46.27
	標準差	5.523	5.042	5.359	5.102	6.024	5.017	4.612	5.258
	F 值 事後比較	8.675** 2>1		0.165		0.134		0.850	
社會關懷	平均值	15.63	15.92	15.79	15.89	15.91	15.87	16.03	15.84
	標準差	2.265	2.293	2.326	2.286	2.258	2.296	2.233	2.304
	F 值 事後比較	2.190		0.248		0.033		1.212	

*：p<0.05　**：p<0.01

在「物類」課程中修過「環境與生活」的學生在「活出意義」、「與人締結」、「宗教寄託」、「感懷自然」等四個靈性健康面向與未曾修過此課程的學生有顯著差異性，且事後比較有修過該課的學生低於未曾修過該課的學生。根據該課程的教學目標分析，包括從切身實際問題刺激學生思考與啟發關懷環境、認識台灣自然生態之美與環境現況、從應用倫理學的觀點為進路，突顯出目前人類共同面對地球生態的現況與議題、引導學生能夠思考如何與自然共處？強調知性的理解與實踐關懷、回歸於學生生態素養的提升，期能真正體現一種符合環保永續的生活方式等。由上述分析，該課程並未明顯有效達到課程教學目標。

五、選修「我類」課程中原大學學生靈性健康差異分析

（一）「人生管理講座」

（1）在「肯定自我」層面，曾否修過此課程的學生在該層面達到顯著差異（F=5.681，p<.05），曾修過課的學生（M=49.53）顯著高於未曾修過課的學生（M=48.51）。

（2）在「宗教寄託」層面，是否修過此課程的學生在該層面達到顯著差異（F=7.639，p<.01），曾修過課的學生（M=24.38）顯著高於未曾修過課的學生（M=23.27）。

（二）「個人健康管理」

修過此課程的學生人數為 105 人，未曾修過此課程的學生人數為 924 人，此課程達到顯著性（λ=0.983，p<.05），經分析如下：

（1）在「活出意義」層面，是否修過此課程的學生在該層面達到顯著差異（F=4.979，p<.05），未曾修過課的學生（M=10.64）顯著高於曾修過課的學生

（M=10.16）。

（2）在「宗教寄託」層面，是否修過此課程的學生在該層面達到顯著差異（F=4.820，p<.05），未曾修過課的學生（M=23.61）顯著高於曾修過課的學生（M=22.44）。

表 4-2-12 選修「我類」課程在研究對象之靈性健康單因子多變項變異數分析

變項		我類課程							
		壓力管理		人生管理講座		個人健康管理		全人生涯開展	
		1.是	2.否	1.是	2.否	1.是	2.否	1.是	2.否
人數		90	939	209	820	105	924	63	966
Wilks'λ		0.993		0.983		0.983*		0.989	
肯定自我	平均值	48.19	48.77	49.53	48.51	48.98	48.69	49.08	48.70
	標準差	6.381	5.442	5.721	5.464	5.621	5.521	4.746	5.578
	F 值 事後比較	0.907		5.681* 1>2		0.262		0.285	
活出意義	平均值	10.53	10.60	10.79	10.54	10.16	10.64	10.59	10.59
	標準差	1.849	2.120	2.210	2.065	2.224	2.078	1.863	2.112
	F 值 事後比較	0.082		2.401		4.979* 2>1		0.001	
超越逆境	平均值	26.71	27.05	26.91	27.04	27.65	26.94	27.05	27.01
	標準差	3.614	3.637	3.331	3.710	3.508	3.644	3.097	3.669
	F 值 事後比較	0.696		0.229		3.533		0.005	
與人締結	平均值	20.28	20.16	20.44	20.10	20.30	20.16	20.92	20.12
	標準差	2.622	2.531	2.307	2.590	2.519	2.541	2.050	2.560
	F 值 事後比較	0.174		2.955		0.280		5.882* 1>2	
宗教寄託	平均值	23.98	23.45	24.38	23.27	22.44	23.61	23.60	23.49
	標準差	4.820	5.239	5.084	5.213	4.893	5.227	5.207	5.206
	F 值 事後比較	0.857		7.639** 1>2		4.820* 2>1		0.030	

感懷自然	平均值	46.59	46.32	46.94	46.20	46.55	46.32	46.22	46.36
	標準差	4.603	5.186	5.696	4.976	4.981	5.156	4.353	5.185
	F 值 事後比較	0.217		3.525		0.185		0.040	
社會關懷	平均值	16.17	15.85	16.14	15.81	15.70	15.90	16.06	15.86
	標準差	1.933	2.321	2.220	2.305	2.292	2.291	2.292	2.291
	F 值 事後比較	1.583		3.444		0.733		0.447	

*：$p<0.05$　**：$p<0.01$

在「我類」課程中修過「人生管理講座」的學生在「肯定自我」、「宗教寄託」等二個靈性健康面向與未曾修過此課程的學生有顯著差異性，且事後比較顯示出有修課的學生靈性健康分數高於未曾修過課的學生。根據該課程教學目標，包括讓學生了解自己的性格、以人生管理有成之標竿人物帶給學生人生經驗談，提昇學生對於創造價值的思維、幫助學生思考什麼是自己的終身目標、你「想」怎樣?設法找出自己的人生目標等。由上述分析可知，該課程能有效達到教學目標，進而提升學生靈性健康。「全人生涯開展」的修課學生在「與人締結」面向上達到顯著性差異，且事後比較修課學生高於未修課的學生。

綜論之，必修課「宗教哲學」有助於提升學生靈性健康，而在選修課方面，參加「天、人、物、我」課程多寡有助於提升學生靈性健康分數;「天類」課程在「與人締結、宗教寄託、社會關懷」等面向有顯著差異，並且經過事後比較，修過課的學生成績高於未修過此課的學生，也符合天類課程能力指標。「人類」課程在「社會關懷」面向有顯著差異，並且經過事後比較，修過課的學生成績高於未修過此課的學生，也符合人類課程的能力指標。「我類」課程在「與人締結、社會關懷」面向有顯著差異，並且經過事後比較，修過課的學生成績高於未修過此課的學生。由以上可知，中原大學的生命相關課程，必修課「宗教哲學」、選修課「天、人、我」課程，有助於提高學生靈性健康的不同面向。

此外，為進一步進行教師組深度訪談，必須自「天、人、物、我」四類課程中各選出一位訪談教師。在「天類」課程中，共有 138 位學生修過「生命教育概論」，且該課程的學生靈性健康分數達到顯著性差異，因此以姜老師為「天類」訪談代表；在「人類」課程方面，共有 234 位學生修過「愛情關係管理」，且該課程的學生靈性健康分數達到顯著性差異，因此請曾老師為訪談代表；在「物類」並無課程達到顯著性差異，因此請李老師為訪談代表，共有 205 位學生修過他的「科學與人生」，另有 280 位學生修過他的「生命與品格典範」，且該課程有達到顯著

性差異，並於事後比較，發現有修課的學生高於沒有修過課的學生；在「我類」課程方面，共有 209 位學生修過「人生管理講座」，且該課程有達到顯著性差異，在「肯定自我、宗教寄託」等面向有顯著性，並於事後比較，發現有修課的學生高於沒有修過課的學生。但是，由於該課程葉教師是兼任教師，她表示時間上無法接受訪談，因此另外選擇「全人生涯開展」課程的江老師為訪談代表，因為有 63 位學生修過此課程，且該課程的學生靈性健康分數有達到顯著性差異。

第三節　生命教育相關課程教師的教學理念與實踐

根據本研究問卷發現，「天類」的「生命教育概論」、「人類」的「愛情關係管理」、「我類」的「全人生涯開展」等課程的學生靈性健康成績平均分數高，並且選修該課程的學生在靈性健康面向上有顯著性差異，修課學生在事後比較顯示出比未曾修課的學生靈性健康情形好；「物類」因為四門課均未達到顯著性，但李老師的「生命與品格典範」有達到顯著性，因此「物類」選擇「科學與人生」李老師為訪談對象。本節針對以上「天、人、物、我」四類這四位教師進行訪談研究，主要探討教師基本背景資料和課程設計、授課動機、教師生命意義體悟與價值觀的實踐對於中原大學學生靈性健康的影響。

壹、教師背景與課程概況

本研究根據四位教師背景資料、課程計畫和訪談大綱的內容，依次將教師基本資料以及教師課程理念和課程設計、教師對課程的期許等面向分述如下：

一、「天類」課程「生命教育概論」

（一）教師的背景資料

姜副教授是韓國人，基督教宣教士，國立台灣師範大學歷史博士，曾任中原大學通識教育中心主任，同時也擔任基督教伯大尼育幼院的院牧。姜老師在中原大學任教超過二十年，教授「生命教育概論」課程有十年之久，每學期學生多達 150 人，並與中原大學老師們合著有「生命教育理論與實踐」一書。

（二）課程理念與活動設計

該課程的課程教學目標為：(1) 引導學生思考信仰與人生的問題、辨別信仰與迷信、建立正確的信仰態度。(2) 輩助學生認識並欣賞生命、知道死亡的定義、並明白生命的價值。(3) 教育學生認識人類存在的基本倫理關係。(4) 教育學生珍惜生存環境、愛護地球、明白自然環境的重要。(5) 引導學生明白生命的本質、積極的面對生命中的困難、自我成長。

而課程的能力指標包括：(1) 思維方法：以淺顯易懂方式理解複雜事務，以清晰思考方式理解重要核心概念。(2) 生命關懷：能規劃自己的人生目標並開展生涯願景，能不斷探索自我的優缺點並加以改善。(3) 品格塑造：能實踐人際的互動規範，能關懷自然生態。(4) 價值判斷：在團體活動中能明確表達個人意見，與他人分享看法並能尊重彼此相異。

課程的每週教學主題包括追求夢想、信仰追尋、活出生命力量、生命價值與生死關懷、自我肯定、自我接納、尊重生命、談戀愛、尊重生命等。姜老師的教方法和活動則是每週有邀請一位專題人物演講、每學期有兩次媒體影片欣賞，包括「有你真好」、「小孩不笨」。教學活動內容包括專題演說、討論、期中寫作報告、學習腳蹤心得發表。專題演講是以外聘講員方式，邀請基督徒專業人士到課堂演講或分享自己的生命歷程故事，其中不乏有腦性麻痺、殘障人士、晨曦會戒毒中心或各行各業代表，希望以他們生命改變故事激勵學生思索生命的意義，明瞭生命的熱情和夢想的重要性。

（三）課程成果期許

從深度訪談中，本研究歸納出姜老師對這門課的期許有三點：

第一、他認為課程的功效也許不是立竿見影的，但是這門課讓學生看見人生的意義和目標的價值，在順遂的平日可能看不見課程的影響，但是在面對困境與抉擇時就會顯出功效，所以現在他所做的是撒種和播種的工作。

第二、在學生畢業進入社會後，在逆境與挫折中，他們曾聽過的故事和典範就會帶給他們另一種思考的途徑，這就是這門課的價值所在。

第三、他肯定中原大學的全人教育對學生的幫助，從課堂內容和畢業生的回饋中，他更知道自己的課程對學生的幫助，他自己也樂在其中，並且希望能再接再厲，繼續在這門課上耕耘播種。

綜合上述可知，「生命教育概論」課程目標，姜老師希望幫助學生達到「活出意義」、「肯定自我」、「與人締結」、「感懷自然」、「社會關懷」、「宗教寄託」、「超越逆境」的面向。然而從問卷分析中看出，該課程學生在靈性健康面向上並無達到顯著性差異，因此，雖然無法從問卷分析中明確指出該課程能透過教師的理念、課程設計、教學方法有效幫助提升學生的靈性健康情形，但是從教師訪談可以發現，姜老師認為該課程對於學生靈性健康的提升並非立竿見影的效果，課程與教學是撒種的工作，而學生在真實人生面對困境與抉擇時方能顯出其學習成效。

二、「人類」課程「愛情關係管理」

（一）教師的背景資料

曾副教授是清華大學中文博士，現任中原大學通識中心副教授，著名兩性關

係講員及節目主持人。擔任中原大學專任教師達十年之久，專長兩性關係、性別議題，教授「愛情關係管理」課程四年，每學期選課學生多達 240 人。曾老師於婚後才接觸到基督教，並且深刻體悟到過去生活的荒唐，他表示成為基督徒前後的授課動機和內容有顯著的不同。

（二）課程理念與活動設計

該課程的課程教學目標則是從學生個人自我認識著手，原生家庭的教育、社會化的過程、兩性刻板印象的探討、各樣兩性互動議題，經由分組討論，一組八人，男女各半，讓學生對於兩性間溝通、尊重、珍惜等相處原則能有清楚認知。

課程能力指標包括：(1) 多元思考：勇於面對新的困難和考驗、嘗試新的方法以解決困難、能利用所學進行未知領域的探索並提出新的想法觀念、能了解問題的因果關係和脈絡。(2) 責任倫理：能分辨人己之間的倫常禮儀、給予他人適時支持、展現合宜社會規範行為、關懷社會環境、將合宜價值觀付諸實際行動。(3) 溝通合作：明確表達自己意見、與團體成員建立共同目標。(4) 社會參與：在團體中能和他人共同完成任務、在團體中遇到問題能主動協調處理、能尊重多數意見以達成共識。

該課程的每週教學主題包含戀愛觀、自我探索、生命圖線、原生家庭探索、性別角色、約會的藝術、溝通與衝突、分手守則、單身生活規劃、影片欣賞等。曾老師的教學法和活動主要是演說、小組討論，寫每週的學習腳蹤。

（三）課程成果期許

從訪談中，本研究歸納出曾老師對這門課的期許有四點：

第一、希望在這兩性關係混亂的世代，讓學生明白自己的價值，也尊重兩性的關係，這都是出於愛己及人的精神。

第二、曾老師明白自己能力的有限，雖然他希望接觸幫助更多學生，但卻心有餘力不足。他希望自己的學生成為另一個幫助的手，延伸到他無法觸及之地。

第三、隨著多年的教學，曾老師並沒有失去他的熱情和動力，即使他除了授課外，還有電台、電視節目及各種研討會，但是他仍希望和學生個別接觸，親自了解學生的想法，給予個別的協助。

第四、他希望自己的課程不只是讓學生現在知道如何處理兩性關係，在畢業後的未來，也實際應用在婚姻中，他認為能否實際應用在未來人生才是這門課最重要的貢獻。

綜合上述可知，在「愛情關係管理」課程目標，曾老師希望幫助學生達到「肯定自我」、「超越逆境」、「宗教寄託」、「與人締結」、「社會關懷」的面向，而從本研究的問卷分析中也看出，該課程學生在「肯定自我」、「宗教寄託」、「感懷自然」、

「感懷自然」、「社會關懷」面向達到顯著性差異，在事後比較也顯示修過該課程的學生比沒修過的學生分數高。因此，無論從問卷分析或教師、學生深度訪談，都顯示出該課程的確能夠透過教師的理念、課程設計、教學方法有效輩助提升學生的靈性健康。

三、「物類」課程「科學與人生」及「天類」課程「生命與品格典範」

（一）教師的基本背景資料

李副教授是美國維基尼亞州立大學暨理工學院物理博士，曾任中原大學物理系副教授、中原大學通識中心主任。李老師在中原大學任教超過十年，著有「飄浮的蘋果」、合著有「生命教育理論與實踐」等書。教授「生命與品格典範」課程六年、「科學與人生」八年，負責指導中原大學「全人發展網」。李老師原專攻高能物理，在他留學美國期間，因緣接觸基督教，開始追尋生命意義和人生目的。他原本在中原大學專任物理系副教授，但覺得今日年輕人的生命空虛沒有方向目標，而轉向通識中心教授「天類」以及「物類」課程，希望用學生的語言和方式和他們對話，引導他們活出生命的意義和潛能。

（二）「科學與人生」課程理念與活動設計

該課程的課程教學目標是幫助學生了解科學的真義，培養獨立思考的能力，以科學精神和求真態度建立正確價值觀和人生理念，並體會科學對人類及日常生活的影響與重要性。

課程能力指標包括：(1) 創意思考：能勇於面對新的困難和考驗、能突破既有的思維和觀念、能分析各種解決問題方案。(2) 理性批判：能明辨是非善惡、能養成合宜的價值觀、能對社會有貢獻。(3) 科學涵養：能以清晰思考方式整合重要核心概念、能將所學知識與經驗延伸至實務應用領域、能調整心態面對新情境。(4) 社會參與：清楚自己的社會角色、能對他人付出關懷、能對社會有貢獻。

這門課的每週教學主題有科技與數位化的音樂藝術和人生、人生典範科學家的貢獻、浩瀚宇宙珍寶和銀河系邊緣的謎題、人對自然界的解密過程-迷團新能量出現、人對自我的解密過程、科技與人類生活型態之變遷和流行、人類大腦探奇等。李老師的教學法則有講授、ppt、網路資源分享、全人發展網和 APP 手機互動。在教學活動則有配合該週主題進行實驗、小組討論、作業、問答、網路資源分享。

（三）「生命與品格典範」課程理念與活動設計

該課程的課程教學目標是藉由許多不同領域堪為生命與品格典範之人物的介紹和探討，引導同學們對於生命意義的探索，發掘生命中的無限潛力，並啟發其關懷生命、塑造品格的動機。

課程能力指標包括：(1) 思維方法：能將課程相關知識連貫進行不同領域連結、能將知識和經驗延伸至實務應用領域。(2) 生命關懷：探索自我的生命價值促進自我成長、以敬虔的心看待天地萬物相互依存的關係。(3) 品格塑造：能關懷社會環境、能明辯是非善惡、能自發性展現合宜的社會規範行為。(4) 價值判斷：能尊重人己的相異處、在團體活動中與他人群策群力完成任務、能盡力為團體利益努力。

李老師的教學方法有專題講授、DVD 、ppt、網路資源分享、小組討論等。每週專題人物介紹，包含傑出的經營者嚴長壽、台灣科技與經濟奇蹟的動力源頭李國鼎、以行動拒絕無力的孫運璿、高溫超導的人生－吳茂昆、言其所信寫其所信的高希均、讀書與終身學習的洪蘭、二十世紀的科學大師愛因斯坦、臺灣的第一位女醫師、圓夢高手戴誠志、Linsanity-林書豪的籃球夢等。而教學活動內容則包括小組討論、每週閱讀作業、課堂問答、上傳作業到全人發展網網站，以及參加網站舉辦的寫作、攝影、音樂創作等比賽。

（四）課程成果期許

綜合上述的兩門課程，本研究歸納出李老師對課程的期許有三點：

第一、他認為今日年輕人缺乏正面的榜樣，而媒體錯誤的導引，造成今天許多年輕人價值觀的偏差，甚至對生命的虛擲和浪費，所以需要典範人物的引導。

第二、他希望透過對典範人物的介紹讓學生了解生命並不完美，探索生命的意義，成為一個貢獻社會、受人尊敬愛戴的人物。同時，他希望藉著課程的影片、文章讓學生看見許多偉大的典範人物，引領學生羨慕與仿效。

第三、他希望學生尊重自然科學和人生的規律法則，才能夠和大自然、社會和諧共生，找到立身處世的成功之道。

綜合上述可知，在「科學與人生」課程目標中，李老師希望幫助學生達到「肯定自我」、「超越逆境」、「感懷自然」、「社會關懷」的面向，而從問卷分析中看出，該課程學生在靈性健康面向並無達到顯著性差異。因此，雖然無法從問卷分析中明確指出該課程能透過教師的理念、課程設計、教學方法有效幫助提升學生的靈性健康情形，但是從教師和學生深度訪談內容卻可以發現該課程或許有助於提升學生的靈性健康的面向。

「生命與品格典範」課程目標中，李老師希望幫助學生達到「肯定自我」、「活出意義」、「超越逆境」、「宗教寄託」、「感懷自然」、「與人締結」、「社會關懷」的面向，而從本研究的問卷分析中也看出，該課程學生在「肯定自我」、「宗教寄託」、「感懷自然」、「與人締結」、「社會關懷」面向有達到顯著性差異，在事後比較也看見修過該課程的學生比沒修過的學生分數高。因此，無論從問卷分析或訪談研

究，都顯示出該課程的確能夠透過教師的理念、課程設計、教學方法有效幫助提升學生的靈性健康。

四、「我類」課程「全人生涯開展」

（一）教師的基本背景資料

江老師是政大心理系碩士，現任學生輔導組講師，專長心理諮商與全人生涯課程，教授「全人生涯開展」課程十年。由於「全人生涯開展」必須配合小組深度探討，無法用大班教學。因此，此課程的學生人數上限為 40 人，許多學生因為大四即將畢業才會選修此課程。但是，訪談中江老師表示有些學生希望能早點選這門課，因為這門課談的是「關係」和「價值」，而非僅是職場生涯規劃。

（二）課程理念與活動設計

該課程的課程教學目標：(1) 增加對自己特質、價值觀了解及探索。(2) 從自我、環境、靈性、他人層面，重新思索自己的生涯觀。(3) 找尋個人生命重點，開展自己的生涯。(4) 藉由課程和作業，增進對自己的認識了解，練習規劃執行自己的生涯目標。(5) 藉由課程及小組討論，擴展人際關係，學習彼此尊重，培養激發創意力，提昇解決問題的能力。(6) 認識就業市場、職場及工作態度等相關訊息，及在學期間可培養的態度及能力。

課程能力指標包括：(1) 創意構思：能運用所學形成一套屬於自己的見解、能調整心態面對新環境、能尋求資源面對新環境。(2) 文化傳啟：能實踐人際間的互動規範、能分辨人與人之間的倫常禮儀、能養成合宜的價值觀。(3) 自我管理：面對壓力時能適當抒發情緒、冷靜變通、以達身心靈和諧。不退縮能以積極主動態度面對壓力。(4) 藝文欣賞：能規劃自己的人生目標並開展生涯願景、能不斷探索自我的優缺點並加以改善、能探索自我的生命價值促進自我成長。

每週教學主題包括生涯覺知、全人生涯歷程與狀態、意義與核心價值、核心價值探索、自我生涯探索、我的優勢與能力、我所看中的特質與價值觀、信念如何影響我、從社群觀點看我的生涯、環境對生涯的影響、從不同文化觀看我的生涯、職場性別與人際關係、人生藍圖描繪等。江老師的教學法和活動則是講授和討論、探索體驗和實作等。

（三）課程成果期許

從訪談中，本研究歸納出江老師對這門課的期許有下列四點：

第一、江老師認為現在的教學類似撒種的工作，有些學生在她的課程中更肯定自己，更明白未來的方向。

第二、她肯定自己的課程對學生的幫助，只要學生不放棄，任何人的人生都是可

以敗中求勝的。
第三、她的課程必須與時俱進、符合潮流趨勢所需。
第四、她相信中原的畢業生和其他大學的不同，會更重視關懷他人或關懷社會。

綜合上述可知，在「全人生涯開展」課程目標中，江老師希望幫助學生達到「肯定自我」、「與人締結」、「社會關懷」的面向，而從本研究的問卷分析中也看出，該課程學生在「與人締結」面向上有達到顯著性差異，在事後比較也看見修過該課程的學生比沒修過的學生分數高。因此，無論從量化或質性研究，都顯示出該課程的確能夠透過教師的理念、課程設計、教學方法有效幫助提升學生的靈性健康。

貳、授課教師的生命意義體悟

從上述關於教師的背景和課程設計雖可看出教師的課程理念，但是相同的課程目標和教學法會因為授課教師不同而成效差異。教師的生命和靈性表現會影響課程成效。從受訪的七位學院代表學生得知，他們對這幾位老師的人品、課程內容、授課方式均讚譽有加。他們認為教師條件最重要的是品格、其次是閱歷、再其次是口才、最後才是學歷。這四位授課老師並非只是知識的傳授和學科責任，這些課程是他們實踐和創造生命意義價值的途徑。他們透過教授此課程傳達對生命意義、肯定自我、超越逆境、關懷社會、與人締結等重要理念。因此本研究將從生命意義理論探討教師自身的生命意義體悟和課程實踐內容。

一、生命意義的體悟

Maslow 在「Z 理論」中提到達到靈性層次者，會對生活採取較為積極的態度，也比較能夠肯定自己存在的意義和價值。人的生命成長是從兒童踏入成人，而生命意義感並非天生，是由傳承他人的意義世界到與他人共建意義世界。因此，人的生命意義感會受到家庭環境、教育背景、成長過程與文化塑造等因素交互作用所影響而成型（引自沈清松，2004）。

Crumbaugh（1973）認為生命意義是一種能夠賦予個體存在有方向感與價值感的目標，透過此一目標，個體可獲得身為有價值人物的認同感。生命意義包含三要素，首先，生命中的事件都有其終極目的，個體若能從生命事件中發現終極目的，就能對每個事件賦予意義；其次，意義的追尋必須包括實際行動；最後，在情感、思想、行為的合諧狀態中發揮有價值的潛能（引自周珮祺，2009）。

這四位教師藉著教授生命教育相關課程，省思自己生命的意義且提升靈性的成長，並且幫助上課同學追尋生命的意義及靈性健康成長。因此本研究將從生命

意義理論觀點來看授課教師的生命意義體悟和實踐。

（一）生命意義與靈性需求

李老師承認基督教信仰帶給他人生的轉捩點，他開始關心人的生命意義的問題，甚至對年輕人的關愛使他投身於大學的教育。他看見許多典範人物都經歷人生的挫折艱難，但是他們永不放棄、奮鬥不懈的精神終於使他們成為一個成功人士。他認為基督教的信仰使他看見人的潛能和價值，也使他渴望幫助年輕學子找到這條成功的路徑。

我會對學生有這麼多熱情和關心，想要把這些典範人物介紹給他們，並不是出於自己，而是來自上帝的愛督促我去做。我原熱衷研究物理科學，對人不太有興趣，接受基督信仰以後感受到生命的可貴，並對人的真實幸福和永恆歸宿更加關心。我來中原應徵，有位老師問我對年輕人有甚麼負擔，我哽咽難以言語，這是一種我自己無法了解的感動。我希望讓學生覺得生命都是獨特的，生命被賦予很大的潛力。(李老師)

曾老師提到在接受基督教信仰之前，他是一個放浪的兩性關係研究者。研究理論並不能帶給他生命的滿足與快樂。但是自從信仰基督後，他才深刻感受到生命的意義和信仰的可貴。因此他渴望教導學生明白，唯有從上帝而來的愛才是兩性關係的磐石；他也熱衷於引領學生信仰基督教獲得滿足的愛，並創造出穩固和諧的兩性關係。曾老師認為信仰是他的動力，他過去以為的成就和價值並不能帶給自己和他人幫助與快樂。他認為基督教大學就是要開宗明義的讓學生接觸到基督教，體會到信仰的益處。

靈性健康是我一直很注重建立的觀念吧…我覺得既然是一個基督教大學，就不要扭扭捏捏，人終究要思考終極的生命的意義，即便是無神論者，總是要讓他思考這種東西。我談我生命的改變，有機會我就會帶他們信主。我經歷過很多亂七八糟的事，後來我回過頭來在一個最保守的兩性關係裡面，我從一個極端到另一個極端，我真的非常珍惜。我覺得這個東西最能滿足人生命深層的需要…我講老實話，剛開始搞很新鮮啦！我上節目或是去一些研討會，覺得開戰打起來很爽，久了就覺得無聊。（曾老師）

江老師教授的是「全人生涯開展」課程，但是她認為教這門課是因為看見它的重要性而非學校的要求，她認為生涯的核心就是生命的義意，而非短暫的職業生涯，所以她更重視的是幫助學生找到自己人生的定位，然後才是去談工作和規劃的問題。江老師從事心理諮商多年，她格外重視靈性這個議題，因為她知道心理問題很多是涉及靈性健康的問題，無論是對生命意義的探索，人際關係的網絡，這些很多都和靈性有關，而身為一個基督徒和專業教師，她希望慢慢讓學生明白，真正的解決之道不可能不去談信仰和靈性的影響。

我慢慢看見靈性這個議題是很多人重視的，我希望學生可以看見這個信仰在我生命中對我的影響，這是我每天都很努力在做的事情…所以不是學校要求，而是我個人覺得這門課很重要應該教。我慢慢覺得生涯並不是大學畢業後短暫的職業生涯，而是你的人生到底要怎麼走，生涯的核心是人的生命的意義或人生的價值為何，…包括人的定位和找尋，因為人越清楚自己人生才知道要如何規劃。我會在靈性議題多去著墨，但我特別不太用宗教，我覺得這是有點混合專業和信仰，可是我和我專業的同事不一樣…所以我會去談價值觀意義等重要的事情。（江老師）

姜老師提到他是一個基督徒，他以基督教信仰為榮，他擔心今日的學生對人生缺乏目標，沒有夢想和熱情，這也是他渴望和同學分享的動機。所以在「生命教育概論」課程中，他廣邀各界人士來分享他們奮鬥成功的人生，即使已經十年了，他自己仍然樂在其中。

我是基督徒，用潛移默化的方式帶給學生正確的信仰，或以專業人士的分享給學生正面的影響。在課堂上課我不能直接傳教，因為孩子們比較敏感，所以我儘量避免這樣的方式。因為我的原則不是要傳教，不需要強迫傳教。不過我覺得生命問題談不完，我希望透過這樣的課程讓他們知道信仰的重要性，自己人生要追求夢想是何等的重要。（姜老師）

（二）明瞭生命的意義不在於擁有甚麼而是你能做甚麼

姜老師在「生命教育概論」中會邀請許多各行各業的講員來分享他們生命中的起落與成功，其中不乏腦性麻痺的黃美廉老師和身軀殘障的何美意老師，他們以身教言行來讓學生們知道生命的豐富不在乎身體外表的美麗，而是內在生命的滿溢和豐盛，即使是殘障人士也可以為世人帶來歡樂和祝福。

像何美意老師雖然殘障、個子矮矮的，可是那麼快樂；還有黃美廉老師，是腦性麻痺。他們身體上跟一般人不一樣，但是他們活得非常精彩，很清楚明白神給他們的願景（vision），並且為了完成神所給他們的願景而努力奮鬥，我透過這樣一個活生生的見證給他們知道，基督徒的信仰是不一樣。(姜老師)

李老師想要傳達的是，生命的意義並不在乎你能力的大小，而是盡力去發揮自己的潛能。他希望透過對典範人物的介紹讓學生了解生命並不是完美，然而找到生命的動力來源，明白自己生命的意義，奮鬥不懈地為目標而努力，成為一個貢獻社會、受人尊敬愛戴的人物。

我發現這些影片的典範人物有很多共通特質，雖然每個人有特殊才能，卻有著共通的人格特質，並且在各個領域發揮他們的潛力。我希望學生花點時間沉澱下來找出自己的願景和目標，學習典範人物那永不放棄不怕失敗的勇氣。如果看很多典範人物，這些就能

深刻畫在他們心裡的印象。如果要他們生命活的有意義，這是很重要的事情。（李老師）

曾老師希望在這個兩性關係混亂的世代，讓學生明白自己的價值，也尊重兩性的關係，甚至是尊重他人的婚姻，珍惜身邊愛你的人不要去傷害無辜的人，這都是出於愛己及人的精神。

我一直在灌輸能夠付出愛，有人愛你這件事情，是你生命中很珍貴的東西，你們不要隨隨便便貶抑這樣的價值。在這冷漠的世界，你能有這樣的東西，你真的要珍惜要把握，最主要是在這種親密的關係裡面能夠有比較正向的收穫。(曾老師)

叁、生命教育課程是生命價值的實踐行動

Frankl 曾在人類行為經驗現象中歸納出尋求生命意義的三種途徑：創造意義的價值、體驗意義的價值、態度意義的價值。透過經驗學習會引發個人對生命產生省思和感受以及生命意義的轉變，進而將超世俗的精神落實到世俗的生活。藉著個人、家庭、工作去實踐人生意義的具體價值。這三種價值會隨著時間、空間、情境不同而交替浮現。以下將就這三種價值分析授課教師的這些特點對學生靈性健康的潛移默化功效。

一、創造的價值

創造意義的價值是指透過某種類型的活動以實現個人的價值，例如個人的工作、服務、自我的付出及實現等。授課教師本身的學經歷和宗教信仰使得他們堅信自己課程的價值與幫助，藉著這些課程他們可以幫助更多學生肯定自我、了解生命的意義、發展合諧人際關係。

（一）營造特色教學

曾老師除了堅定的信仰、紮實的學術基礎還有豐富的人生閱歷，以及教學相長的兩性婚姻輔導實務工作。雖然他已經教授這門課第四年，但是他仍然不斷努力提升課程品質，希望將熱情與理念傳授給學生，使他們在人生道路上走在正確美滿的道路上。

我也常常在腦筋裡面轉，我很多時間在轉這個東西，我覺得能夠對同學更有幫助，我會一直在想這個問題。我發現我以前並不喜歡教學，後來我慢慢發現我自己滿喜歡教學，喜歡互動的關係。希望他們處理男女交往關係能嚴肅面對，也能知道如何與異性相處，還有分手的處理。因為我很 practical，你可以去問我教的學生，我每次上課都有一大堆的案例，我會跟他們分享說要注意，可能你就是這種人。(曾老師)

李老師希望與學生攜手成長，運用學生熟悉的語言和工具，主動走入學生的學習世界，不拘泥於傳統教學模式，以持續活潑的生命創造力和謙虛體諒同學的心情，在教材內容與工具不斷創新，從身教感動學生的投入和參與。李老師經營課程的同時，也協助建立學校「全人發展網」。他發現教學要成功，必須考慮到年輕人的學習方式，教育界不應該永遠追在世界潮流之後。因此，他除了運用網路介面讓學生參與活動、上傳心得共享。他在這學期也開始運用手機 app，讓學習無遠弗屆，讓學生活用資訊媒材達到學習功效。

我覺得應該重視數位網路的發展，加強數位網路的基礎建設。要跟上網路的技術，把教學的內容跟理念盡量以學生熟悉的網路次文化結合，才能有效進入學生生活當中。這一點是非常重要的，因為傳統上課方式與學生生活有別，學生大部分生活是活在網路世界或其他的層次裡面，若和他們脫節，教學效果就不好。不一定是要用網路，但必須進入學生的情境中，更了解他們面對的問題跟現在所處的環境。我現在開始用 app 讓學生更容易上網，讓典範人物更容易進入他的生活。(李老師)

江老師教授「全人生涯開展」課程十年，她覺得這門課牽涉不僅是職場生涯，更重要是談「價值」和「關係」，這是她和一般生涯課程最大的差別。許多學生會來找她晤談這方面的困惑，而她也不斷在知識和教學方法日新月益。

生涯課程是我一直沒停過的課，一方面是因為生涯是很重要的議題，尤其大學生要畢業找工作，所以在晤談當中有滿多學生會來請教這樣的問題，讓我覺得這個議題對大學生是很重要的。一個人內在動機正確，無論對人對環境都會有正向的關係，不會去傷害環境，不可能只會關心自己。我希望藉著這個課程讓他們多去思考反思，這課程其中很大的核心理念就是希望他們去反思。我兩三年就會換一次教材，所以偶而我滿需要去看商周或天下雜誌，現在的夯議題是甚麼，人家在注意甚麼。(江老師)

（二）培育有夢想遠見的學生

姜老師認為現在的年輕人因為缺乏生命和學習的熱情，因此在他的課程中，第一節課就是談「夢想」。他希望在這個課程中讓學生看見許多有夢想而活得精采的人物。這些人物因著信仰的激勵，滿腔熱情，即使面對挫折艱難仍屹立不搖，這也是這門課深受學生歡迎、歷久彌新的原因。

這門課選課學生越來越增加，從 60 個人開始，現在已經增加到 150 人…第一堂課的主題是追求夢想…會鼓勵學生夢想對一個人是何等重要，鼓勵學生要尋找自己的夢想。我也深深感覺到現在的年輕人好像不會作夢沒有夢想，當然很多原因，但是我很明顯發現中原的學生，我想其他大學的學生也是差不多，好像不知道自己的未來要做甚麼，所以讀書也不是那麼很認真，能過了就可以，用比較消極的態度來面對大學的生活，我覺得

滿可惜的，所以我就非常強調在這個課程中，我們應該活的精采積極。(姜老師)

李老師表示自己也曾經以為科學就是一切的解答，但是他的信仰讓他對人生有新的看法和解釋，他知道自己可以幫助學生找到生命的熱情，他也希望中原的畢業生將來在各行各業能更發揮影響力改變社會風氣。

我原本在中原物理系任教，因為看見許多年輕人揮霍自己的年輕生命，以為只要我喜歡沒什麼不可以，卻產生很多痛苦的後果。因為看見媒體和社會有許多負面的教材，不斷影響年輕人的價值判斷，形成功利取向的偏差人生觀，容易傷害他人並自我內在的空虛。因為近墨者黑，所以我們需要讓學生看見許多對社會有貢獻的典範人物，讓學生產生正面的人生圖畫或願景，並且看這些典範如何克服困難，朝向他們各自的人生目標前進，來激勵我們。(李老師)

(三)創造溫馨的校園氛圍

姜老師從課堂反應和畢業生的回饋中，他更肯定這門課的特色對學生的幫助，無形的愛與關懷給予學生永遠的懷念，他希望能再接再厲，繼續在這門課上耕耘播種。

我自己雖然教了十年，但是我深深體會自己收穫很大，並不是因為申請這門課的學生逐漸增加，而是我自己觀察到孩子們的反應。來中原四年的學生應該和其他大學學生有不特的特質，有畢業的同學考上台、清、交研究所，多半同學異口同聲說中原和台清交完全不一樣，尤其是老師們對學生的關懷這方面，他們覺得和現在完全不一樣。他們回信給我都滿懷念中原的。中原一向強調全人教育，基督徒老師、整個氣氛和別的學校很不一樣。(姜老師)

二、體驗的價值

體驗價值是指藉由對世界的接納與感受中實現，例如欣賞文學或藝術作品，與人交談或體驗大自然和愛的感覺。教師藉由課程的講員、影片、文章內容及授課經驗看到不同的故事和感動，再次肯定課程對自己和學生生命成長的重要貢獻，並更珍惜關懷學生，樂於對學生表現愛與關懷。

（一）體會課程的價值和使命

李老師在授課的經驗中看見自然科學的原則也和人生原則一樣，就是為人處世不可以背天、逆天、反其道而行，否則將深受其害。因為萬事萬物均有規律，無論大自然或行事為人都有法則，「只要我喜歡沒什麼不可以」並不是最正確的處事哲學。

我覺得我的課程很有意義，可以幫助學生建立人生目標，和鼓勵永不放棄的逐夢，看見自己有無窮的潛力。我希望從自然科學了解自然界的原則，尊重自然界的原則…最好尊重這些自然規律，待人處事不能違逆這些原則，否則會充滿挫折。若長期順著正面原則經營自己的人際、自我潛力開發等就會不斷進步。因為現在很多同學搞不清楚自己的目標方向，容易挫折沒有自信，我們透過很多典範人物…背後有一些他們成長的動力和人格特質可以讓學生了解，他們也可以去耕耘這些特質，能夠發揮他們的潛力。 (李老師)

姜老師在授課過程中發現這門課對學生的貢獻，即使有些講員的故事和分享他已經聽過很多次。但是隨著講員人生閱歷的增加，他個人經驗的體悟，他覺得這些分享的故事依然能感動他，使他肯定自己的信仰可貴以及課程的重要。看見這些活生生的見證人如同雲彩般環繞在他四週，他就為這個信仰感恩，為這些講員感佩，也為自己和學生感到慶幸。

我覺得幸虧有開這門課，我覺得非常好，每次聽到他們的分享，連我自己也很受感動。雖然講員每年分享的內容大致上都差不多，但是他們也會不斷更新，因為他們是有親身的經歷，我聽了十年也二十遍了，因為上下學期都開課，但是他們真的很認真，所以我還是很感動。像何老師雖然矮矮的，孩子們沒想到 126 公分的人活出的生命如此快樂，是開心果，不但自己快樂也給別人快樂，這給學生很大的印象。還有黃美廉老師是腦性麻痺，他們身體跟一般人不一樣，但是他們活得非常精彩。(姜老師)

（二）感受到付出的喜悅

隨著多年的教學，曾老師並沒有失去他的熱情和動力，他反而更關心學生，雖然他除了授課外，還有電台和電視節目及各種研討會，但是他仍希望和學生個別接觸，在每個小組中了解學生的想法，對每個人有幫助。

我每次第一天上課就把我的 e-mail 給學生…需要老師幫忙，你們就可以來…我會和他們談談他們的生命。可能有些人有不堪的過去，他可能隱藏了很多東西，我跟他們講的時候…他們覺得他們受到很大的幫助，我覺得這就是達到我的目的了，我覺得這是我最滿意的地方。學生來找我的一學期大概五六個，確實有一些同學他們有一些狀況，可以及時發現，就像有些學生已經有憂鬱的傾向，睡不著覺將近一個月，整個人快要崩潰，我就跟他分析，為他禱告。其實有很多極端行為自殺怎麼樣啊…那你們是如何去關心身邊分手的同學，我會跟他們談這個東西。 (曾老師)

多年的教學輔導生涯，江老師對於學生的分享仍感到感動，也從學生的會談中肯定課程對他們的幫助。沒有一個人的人生是天色常藍、花香常漫。也許你的人生會被別人扭曲、汙損，但是只要你不放棄，你的人生是可以敗中求勝的。

當學生願意把他的一些東西跟我分享時，我會很感動，因為我覺得那很不容易。我印象深刻的有譬如說，修到老師您的課，早知道大一就應該來修，因為很多會大四才來修…我的人生並未按照我原本期待去走，別人可能會幫我加了一些東西，就像是別人會在我的人生中留下一些東西，別人留下來的，也許我喜歡也許是我需要的，就會好開心，自己的人生會變得更美麗更好。也許你的人生被塗了一個很怪的東西，你人生會碰到挫折，當你拿回來你還有機會修改。(江老師)

（三）領悟到課程對社會的貢獻

姜老師認為課程的功效也許不是立竿見影的，但是這門課讓他們看見人生的意義和目標的價值，在順遂的平日可能看不見它的影響，所以現在他所做的是播種的工作；但是在學生畢業進入社會後，在人生的轉折中，他們所聽過的故事和典範就會帶給他們另一種思考的途徑，姜老師認為這就是這門課的價值所在。

我自己也覺得這門課對他們幫助很大，給他們很多挑戰。因為他們沒有人生的目標，所以提醒他們目標的重要性。更重要的是他們畢業之後，平常順利的時候可能不會想到這些課程的影響，但是往往出了社會碰到一些困難時…有的人可能馬上就感受到，有的人可能比較遲鈍一點，不過我想這種撒種總有一天會萌芽。天下雜誌每年發表台灣企業界歡迎的畢業生，中原大概第七或第八名。我們中原雖然不是太優秀的國立大學，但是我們學生在企業界受到的歡迎是名列前茅。這樣的調查不是只談專業能力而已，所以應該是人格特色滿重視。 (姜老師)

曾老師希望他的課程不只是讓學生現在知道如何處理兩性關係。在畢業後的未來，甚至面對神聖的婚姻關係，都必須明瞭不去傷害家人，避免不倫的兩性關係，造成家人子女的痛苦。因為真正的愛是不會因自己的情慾而去傷害他人的，在未來能否實際應用才是這門課最重要的貢獻。

我有最後一堂課一定會談到 commitment，我一定會談承諾和委身…我們不放棄另一半，唯有這樣勇往直前，沒有往後的可能，才可以經營一段美好的關係…我常跟他們講，要先結束一段關係才開始另外一段關係。我說你不要因為情慾的無法抑制給自己藉口，你用傷害人結束一段愛的關係，那絕對在你生命當中是一個汙點，你也傷害了其他人。因為人生命中有很多的問題，他才會容許像第三者進入他們的婚姻關係。最重要的是未來當你戀愛，在你經歷到困難的時候，你想到曾老師有談過這個，我說其實那時候才是考驗，你學的東西能不能用出來，我說那才是比較重要。(曾老師)

江老師認為現在的教學類似撒種的工作，她也相信中原的學生出社會後會和其他大學的氣質不同，因為中原大學是一個注重人的地方，畢業生會更重視關懷他人或關懷社會。

我印象比較深刻是某一個學生，雖然還不曉得人生要往哪裡走，可是對自己多一點認識就是多有機會知道往哪走。有些事情現在還看不到，將來回想起就會知道現在是撒種的時刻。我覺得學生畢業出來，對關懷人會比較有不同，不論他是否是被迫去修一些課，他多少都有聽到一些。學生出去後到底有何不同我不敢確定，但是我會期待，我印象很深刻，我以前在新竹工作的朋友提到他一直不能適應新竹的環境，因為比起清大、交大，中原比較注重人的關係，我覺得多多少少會有影響。(江老師)

三、態度的價值

當個人面對無法改變的命運或生活際遇時，他可以從改變態度來明白生命的意義和苦難的尊嚴，也就是生活態度和價值觀。授課教師的態度價值，就是在教學的歷程中，藉著接納自己和學生的缺點，不斷改變自己和學生。

（一）謙虛接受自己生命成熟度的有限

李老師從典範人物的影片中學到他們的堅強和毅力，從教學中他體會到自己的限制、學校設備的不足、人力物力的缺乏，這些都令他感到氣憤。自己的理想目標因為環境、他人的不能輔助而受挫。但是他也從中學會了感恩，無論做甚麼都像是為上帝做的，而不是為了自己的野心或榮耀，所以無論功失敗，他都會無愧於心，心懷感激了。

我們發現這些對社會有貢獻的人物都有些共通的基本特質，例如他們都擁有自己的人生願景或目標，如孫運璿從小就看到國家被欺侮，就立志要貢獻自己讓國家富強。我就想去培養這樣特質，而且更加肯定原來所體會的，不怕失敗有毅力地執行。我的困境如國語表達能力不佳、電腦網路的不穩定性、全人發展網面對的困境、缺乏專任助理、缺乏人力和經費等困境，以前會很生氣，但是現在就會盡己所能，繼續耕耘自己認為有意義的使命。(李老師)

曾老師的轉變是從自我中心的表演作秀，轉變為以幫助學生為主。他的動機來自自己生命的改變，而且他有一位支持他的妻子。曾老師親自的體驗課程內容，並在其中日益成長。他體會到唯有自己和上帝的關係變好，他們夫妻、人際關係自然變好。婚姻關係不是單靠愛情維繫，而是靠雙方長期努力經營。

我真的知道性別議題有的時候真的是在亂搞，幫助人的成分不大表演的成分居多。我就在想這些東西我有幫助到人嗎？我老婆講我每次都說要幫助人，你到底有沒有幫助到人，我說我自己改變了，你聽了也滿意嘛！我說其實我只是 share 我的經驗，我發現最親密的關係是最累人的關係，最不容易的關係。你們以前的愛情早就不夠用了，你必須不斷地創造你們之間的這種關係，你要不斷地努力。(曾老師)

（二）承認自己的能力專業不足和接納學生的現況

李老師承認自己並非以口才取勝，所以當他面對缺乏自信的學生，他仍會讚美他們努力說服自己的那份勇氣。在教學過程中，他不斷以輕鬆幽默的態度鼓勵學生，希望營造愉快活潑的學習環境，讓學生在愛與接納的課程中成長。

有些同學說他甚麼都不會，我就鼓勵他說，至少你很有辯論的潛力，會努力說服我你甚麼都不懂。同學通常比較被動，不敢發表，我都鼓勵同學，即使不敢確定的事情也要勇於說出來，因為有助於自己理念和觀念的澄清，若不說出來比較不會進步。從學生角度引起學生興趣，輕鬆幽默讓他們覺得學習不是太嚴肅的事情，讓他們從輕鬆活潑中得到啟發。(李老師)

江老師談到自己面對的挑戰，因為國高中生已經上過類似課程，所以她必須思索大學生的需求是甚麼，課程如何修改。有些學生在她的課程中更肯定自己，更明白未來的方向。

我面臨另外一個更大的挑戰，就是現在教育部政策的關係，國高中愈來愈多要修這樣的課程，所以他們在國高中已經上過了，所以我要做更多調整。我思考對於大學這個族群學生的需要，我覺得之後的挑戰會變大。我希望對他們的生涯找一個計畫去執行，有些人就會在過程中真的發現自己、更能夠肯定自己，發現自己可以做到一些事情。有些學生真的開始思考，未來到底要做甚麼，確實有些學生會好好去思考。(江老師)

曾老師感嘆授課學生實在太多了，因為學生的需求量太大。但他覺得這個議題很有意義，因此他甘願背負這個重擔，只是因為對學生的關愛使他甘於承受這樣的壓力。曾老師明白自己能力的有限，雖然他希望接觸幫助更多學生，但卻心有餘力不足。他不僅是關心授課的學生，也關心這些學生身邊的同學們，希望他的學生也成為另一個幫助的手，延伸到他無法觸及之地。

跟學生之間的互動還不是那麼多，因為太大班了，我知道有老師開類似這樣的課程，他的班級不會超過三十個人，三十個人比較好討論，我本來也是限定六十個人呀，可是後來就是學校一直要求啊，就越開越大，因為學生說希望上我的課，我就說好吧那我就…我也希望這樣比較正面的經營兩性的課題，能發揮更多的力量，當然這真的是很苦力，每個學期兩百多個學生，這真的是苦力的經營啊，那就做多少算多少吧。(曾老師)

綜合上述，從李老師的訪談中發現，李老師自己生命的改變使他將信仰的熱情轉化成課程，他的「生命與品格典範」課程注重「生命的意義」、「自我肯定」、「超越逆境」、「宗教寄託」等議題；姜老師相信專題人物親身改變的故事可以將生命的意義和夢想傳達給學生，他的「生命教育概論」則強調「生命的意義」、「超越逆境

」；曾老師認為從神而來的愛是兩性關係的基石，是人們愛己愛人的動力，他的課程注重「肯定自我」、「人際關係」、「社會關懷」的面向；李老師相信自然界與人際有一定的法則，他的「科學與人生」主要強調「感懷自然」、「關懷社會」的面向；江老師認為生涯是內在的生命方向，不能忽略「價值」和「關係」，她的「全人生涯開展」注重強調「肯定自我」、「社會關懷」的面向。所以從這些訪談中可以看見，老師們對於這些課程議題的概念，透過各種教學方式管道傳授給學生們，他們也期待無論現在或未來，學生會因這些課程而成為靈性更為健康的社會中堅份子。

從學生問卷分析，我們看見修這幾門課的學生在靈性健康成績有進步，而進一步的單因子分析和事後比較也顯示出這些課程的確會提升學生在靈性健康的面向；再從這四位老師的深度訪談中發現，老師本身對靈性的需求和生命意義的體悟，以生命相關課程教授學生，的確有助於提升學生的內在生命能量，而這幾位老師本身也因著教授這些課程而在生命深度及靈性健康上不斷進步。

從上述研究分析可知，這四位老師由於信仰的感召，體悟到生命意義的可貴，並且實際化成行動將理念變成課程，對這一代青年學生的愛與關切，希望他們也能尋找到生命的意義與價值，成為貢獻社會的人。但唯有老師自己的靈性健康不斷成長，對生命的意義和體悟不斷成熟，才能夠在教授生命教育和品格教育上給同學身教和言教的榜樣，這正是教授生命教育課程者最大的挑戰。

第四節 生命教育課程的學習經驗對靈性健康的影響

本研究問卷調查顯示，參加「天、人、我」三類課程的確有助於提升學生靈性健康，為求進一步了解課程及授課教師對學生的影響，因此自受訪學生 1029 人之中選取修過「天、人、物、我」每類課程至少各一門課、靈性健康成績分數在前 10%、並且七大學院各選一位擔任受訪代表。由於課程內容挑戰學生的觀點和視野，因此本研究使用 Mezirow 轉化學習理論的三種反思類型來分析學生的改變情形。本節呈現七位受訪學生的基本資料，並探討受訪者對選課動機、課程學習的反思和轉化等方面來了解中原大學生命教育相關課程對學生靈性健康的具體影響。

壹、受訪學生基本資料

為顧及對受訪對象的匿名需求，以化名方式呈現，以下是受訪學生的基本資料概述：

一、法學院小琳

小琳(女性)法學院大四生，宗教信仰是佛教，年齡 22 歲，家庭氣氛融洽，偶而參加校園活動，覺得自己的校園生活快樂，認為自己的人際關係還不錯，曾經歷過的重大事件打擊是家庭變故。必修課已經修過「宗教哲學」，她修過「天類」的課程「時間的奧秘」、「人類」課程「服務學習」、「愛情關係管理」、「物類」課程是「生物學概論」、「我類」課程是「壓力管理」。小琳選課通常是根據自己的興趣，她不太會翹課，因為覺得既然選了就要為自己的課負責。除了「時間的奧秘」課外，小琳覺得其他幾門課很有收穫。有些授課老師雖然是基督徒，但是她不會覺得有壓力或框架。例如「愛情關係管理」的老師，在身教和言教上是一致的；他的身教勝過一些有框架的老師，能接納學生的各種跳脫的思想，讓學生覺得沒有距離感；小琳來自一般民間信仰家庭，在她進入中原之前，並沒有造物者的看法，經過四年中原大學洗禮，現在她認同有一位造物主，相信人類不是演化來的。由於學校重視全人教育，所以「天、人、物、我」的課程分類法她覺得不錯。

二、商學院小萱

小萱(女性)商學院大四生，宗教信仰是基督教，年齡 22 歲，家庭氣氛融洽，偶而參加校園活動，覺得自己的校園生活快樂，認為自己的人際關係還不錯，曾經歷過的重大事件打擊是失戀、學業挫折。她已經修過必修課「宗教哲學」、「人生哲學」，她修過的「天類」課程是「生命教育概論」、「價值判斷與思考」、「人類」是「愛情關係管理」、「物類」是「生命科學概論」、「我類」是「壓力管理」。她來自一般傳統宗教家庭，經過中原大學的宗教薰陶，在大四上學期受洗成為基督徒。她選課的原因是以自己的興趣和需求為主，再參考課程網路評價而定，所以她不會翹課或分心做其他閒事。選擇「價值判斷與思考」是因為它的評價兩極化富挑戰性；而「愛情關係管理」則是因為剛與男友分手，覺得有需要多了解一些如何處理感情問題；「生命科學概論」是為了複習一下高中生物學；而「壓力管理」是因為好奇，但是大一太小還難以體會，她希望大四考完研究所還有機會再去旁聽一次，感受會不同。她認為授課老師並不會給他們宗教壓力，反而可以結合信仰和專業挑戰學生的思維。她也肯定這幾位老師在備課及教學的認真，但她認為很多課會互相衝堂，而「天類」選擇性太少，還有些課程不適合大一就去選修。

三、工學院小香

小香(女性)工學院大三生，宗教信仰是道教，年齡 21 歲，家庭氣氛融洽，偶而參加校園活動，覺得自己的校園生活快樂，認為自己的人際關係還不錯，曾經歷過的重大事件打擊是親友死亡和學業挫折。她已經修過必修課「宗教哲學」、「人生哲學」；她修的「天類」是「生命教育概論」、「人類」是「創業標竿」、「物類」

是「生命科學概論」、「我類」是「壓力管理」。她選課的動機是和同學們討論，大家一起去上課。除了「生命科學概論」是系上必選，其他三門課她也都覺得很有收穫。由於本科系功課沉重，她希望選的課是有趣和有收穫的，而選這些課她都表示不會後悔，還會推荐別人來上。除了有一次校隊比賽外，她從來不會翹課，上課時也都坐在前排。他覺得這些授課老師給她的感覺就是有夢想、有熱情、人格令人感動，尤其「壓力管理」的潘老師是她覺得最放鬆的一門課。她覺得「天、人、物、我」四類的老師最重要的是品格和閱歷，因為有些課程請外聘講員並不是以學識為主，而是講述他們奮鬥創業或超越逆境的過程，和學識、口才比較無關。因為家庭因素，她自小是比較排斥基督教的，她覺得宗教信仰是一種宣洩和需求，她現在對基督教印象不太差了。她希望學校不要限制太多，因為本科系功課很重，而且通識課程既然是要讓生命改變，就不要規定太多，甚至有些想修的課都搶不到。

四、人育學院小嘉

小嘉(女性)人育學院大四生，無特定宗教信仰，年齡 21 歲，家庭氣氛普通，經常參加校園活動，覺得自己的校園生活非常快樂，認為自己的人際關係還不錯，曾經歷過的重大事件打擊是親友死亡、個人健康問題。已修過必修課「宗教哲學」、「人生哲學」，修過的「天類」是「生命與品格典範」;「人類」是「人際關係與衝突管理」、「愛情關係管理」;「物類」是「科學與人生」;「我類」是「人生管理講座」。她來自一般傳統信仰家庭，她覺得基督徒給人的感覺就是比較樂觀，會想要學習他們的精神，對於基督教不會像以前那麼排斥。她覺得大學是小社會，人際關係的課程很需要，應該多開一些「人」類的課程。她很喜歡並推薦李老師的課，她自己修過「生命與品格典範」覺得獲益匪淺，繼續選修李老師的「科學與人生」，她認為李老師備課用心、親切風趣、使用網路與 APP 教學，非常體會學生的學習需求。她覺得有些同學個性太強，你跟他講甚麼他也不在意，很多同學選課方面都是挑好過的課修，通識也是輕鬆高分的才挑，只要有一點挑戰就立刻逃避，立刻退選這樣，課程內容再好也不選。

五、設計學院小宜

小宜(女性)設計學院大四生，無特定宗教信仰，年齡 22 歲，家庭氣氛融洽，偶而參加校園活動，覺得自己的校園生活普通，認為自己的人際關係普通，曾經歷過的重大事件打擊是失戀、家庭變故、學業挫折。必修課她上過「宗教哲學」、「人生哲學」，修過的「天類」是「價值判斷」;「人類」是「愛情關係管理」;「物類」是「科學與人生」;「我類」是「人生管理講座」。小宜通常不會去打聽哪些課好不好過，但因為感情上有些挫折，所以選修「愛情關係管理」; 而其他課則是因為時間方便、和同學約好;「人生管理講座」則是想了解別人是如何規劃人生的，

也就是以需求為主。這四門課她都覺得很有收穫，老師備課很認真，她也會推荐別人去選。這四位授課老師雖然是基督徒，卻不會像「宗教哲學」課，有些牧師給學生宗教的壓迫感。小宜本身不會翹課，因此她儘量不選早上一、二堂的課。她上課會坐在前排，很少會分心做別的事情。小宜來自傳統宗教信仰家庭，但本身對基督教並不排斥。上過這些課程後，她對基督教的印象比以前更好。她認為修完這些課程對她未來在社會工作、和同事相處都會有幫助。

六、理學院小海

小海(男性)理學院大四生，無特定宗教信仰，年齡 22 歲，家庭氣氛融洽，很少參加校園活動，覺得自己的校園生活普通，認為自己的人際關係還不錯，曾經歷過的重大事件打擊是學業挫折。他修過「天類」是「生死學」、「生命與品格典範」;「人類」是「人際關係與衝突管理」;「物類」是「科學與人生」;「我類」是「個人健康管理」。他因為修過「科學與人生」決定再選李老師的「生命與品格典範」，其他三門課則是和同學一起選的。另外，因為數學系偏重理論，因此他希望選修的課程有趣活潑、老師不要太嚴肅。這幾門課他覺得都很不錯，也不會後悔選修。小海大一並不知道中原是基督教大學，聽同學說才知道。這些課程的老師雖然會提到基督教的信仰，可是不會給他壓迫他感。現在大四了，對中原的印象好多了。他覺得通識課程老師最重要的是品格，有好品格的人分享的經歷他願意聆聽，否則品格不佳的人他也不願意接近。他覺得「生命與品格典範」課程富有啟發性;「科學與人生」則有創意會做實驗;「人際關係與衝突管理」課程內容充實，會實際應用在分組、進行人際關係活動，學習與不同學院背景的人分享討論。小海本身並沒有宗教信仰，他會去尊重認可上帝的存在，不會排斥，但是他也不會特別去信奉祂。

七、電資學院小岩

小岩(男性)電資學院大四生，無特定宗教信仰，年齡 22 歲，家庭氣氛普通，偶而參加校園活動，覺得自己的校園生活快樂，認為自己的人際關係還不錯，曾經歷過的重大事件打擊是親友死亡、失戀、學業挫折。必修課他已經修過「宗教哲學」，尚未修過「人生哲學」;「天類」是「生命與品格典範」、「社會與個人」;「人類」是「愛情關係管理」;「物類」是「綠色科技」;「我類」是「人生管理講座」。他選「生命與品格典範」是學長介紹;「愛情關係管理」是他自己從大一就想選，直到大四才選到；而「綠色科技」則是系上的必選課。他對於自己所選的這些課都很滿意，他覺得「生命與品格典範」授課輕鬆幽默、尊重學生、備課用心、資料充分;「愛情關係管理」幽默詼諧、笑聲不斷、唱作俱佳、內容充實;「社會與個人」思想尖銳、挑戰傳統、富有創意;「綠色科技」講員學有專才、教學豐富。這些課他都沒有翹課，因為「愛情關係管理」是自己很想去修，而其他幾門課都

會點名，要交心得或寫學習腳蹤，所以也不會翹課。自從大二有了智慧型手機，小岩除了「綠色科技」因為系主任嚴格規定不准玩手機，其他課程都會拿手機出來玩，他認為智慧型手機問世會改變學生的學習模式。他覺得影響自己最深的是家庭教育和朋友，學校教育只是多增加一些知識，多些選擇考量，但多少還是會受到一些通識教育的影響，尤其對一些原本觀念偏差的人幫助會較大。

貳、課程選擇的動機

本研究在分析訪談資料時發現，訪談學生選擇課程的動機大部分是因為自己的興趣，希望從課程中獲取自己想要的知識；其他動機還包括學長姐的推薦、科系的要求、同儕的鼓動、歷屆選課大全的推薦、自己時間的配合等等。

一、個人興趣及需求

設計學院的小宜提到她之所以選擇「價值判斷」是因為對課程內容的好奇。當她看到這門課的課綱，也聽說這個老師對事情有獨特見解，雖然他的課不容易上，但是小宜還是願意接受這樣的挑戰。

我去天類的「價值判斷」應該是因為老師和他的課綱吧！那時候我是大二，同學也是其中的原因，因為是一群人一起去上的…他的課很難修，但是有一部分是因為時間，一部分是因為老師，因為聽說他的想法和他的教學方式很特別。例如說他會有一些比較特別的想法，他看事情的角度會和一般民眾不太一樣。(小宜)

商學院的小萱則是因為剛和男友分手，覺得自己在感情處理上有挫折感，因此希望藉著上這門課滿足對個人成長的渴望。

因為和前一任男朋友剛分手，「愛情關係管理」就很多人搶著上，我第一次就選到他，他上得很好，那門課的助教也很認真，老師和助教的關係也很好，老師給分很高，對認真上課的同學不會吝嗇給分。(小萱)

小宜也是因為在感情上的挫敗感和困擾，希望自己在感情學分上能有進步，將來面對感情功課時，可以有更好的表現，所以她也是為了實現自我成長而去上這門課的。

選「愛情關係管理」是我希望對這方面有多一點了解，算是有一點困擾吧，有一點挫折感。我希望有好一點的愛情關係，之前有對象後來沒了，因為我缺乏關係的概念吧！這是因為我個人的需求去上的。(小宜)

理學院的小海選擇「生命與品格典範」，是因為他曾經修過李老師的「科學與人生」，他個人覺得很有收穫。有了個人學習經驗的鼓勵，加上對老師授課風格的了解，因此他決定再選李老師的「生命與品格典範」。

我去上「生命與品格典範」是因為上學期我有修過老師的另外一門課「科學與人生」，覺得還不錯，這門課不會很難過，但不致於很好混，就是老師上課會做一些實驗，上課會比較輕鬆，不會像系上的課那麼有壓力。(小海)

二、同儕推薦鼓勵

工學院的小香在大一選「壓力管理」，是因為還沒有修過「我類」課程，大一的同學一起結伴上課，雖然起初是為了有同伴，但結果發現這門課很有收穫。「人類」課程選的是「創業標竿」，因為和系上的課沒有衝堂，但是主要都是和同學講好一起去上課。

我類「壓力管理」是大一下修這門課，那時候是同學都一起選課。那時候是想說「我類」還沒修到，可是修完覺得老師真的很好，上他的課真的很放鬆，他這個人就是讓人覺得很輕鬆，不會給你壓力，我覺得知識和老師本身我都有收穫。「人類」課程「創業標竿」這門課是因為選課都是共同時間，同學就說好，我們就選了。有些人會看老師選課，我是因為時間剛好，這是優先考慮。如果排序的話，是以同學和時間為主。我不想一個人去上課，然後會看內容是怎樣吧！就是會先問這堂課大概是怎麼上的，內容是豐富還是無聊吧！可能有些是自己不感興趣，怕上起來會很痛苦。(小香)

理學院的小海也是在大一時因剛好有空堂，又和同學約好就去選「人際關係與衝突管理」。所以對大一生而言，選修通識課程往往和時間、空堂、同儕邀約有很大關連性。

我大一時修「人際關係與衝突管理」那時候是跟同學一起選的，剛好那堂有空堂，那時候還沒有去上網看課程評價，看課名覺得還 ok。(小海)

小香因為同學曾經修過「生命教育概論」，並向他推薦才去選這門課，結果她自己也覺得獲益匪淺，果然同學的推薦並沒有錯。

同學上學期修過姜老師這門課「生命教育概論」，他跟我推薦的，說還不錯。姜老師是請每個講師來講自己的故事，我自己覺得學到滿多東西的。我覺得姜老師雖然是韓國人，感覺得出來他對生命很熱誠，所以他才會在這裡待那麼久，願意跟我們分享這麼多。(小香)

小海因為剛好有空堂，又聽同學推薦「科學與人生」，上課內容輕鬆，結果去上了以後才發現這門課內容有趣，老師也很幽默風趣。

「物類」去上「科學與人生」也是因為空堂，沒有跟別人一起選，也聽過同學說那個老師上課起來比較輕鬆，比較好。可能之前有同學已經修過的，就是聽同學講，然後老師真的也不錯。(小海)

人育學院的小嘉聽學姊推薦，先去修的是「天類」的「生命品格典範」，上過這門課之後，自己覺得很棒，於是再選「物類」課程時，又選了李老師的「科學與人生」，這兩門雖然是同一位老師，但是內容、教材、教法卻不相同；即便如此，小嘉還是極力推薦這兩門課。法學院的小琳也是因為同學推薦「創業標竿」才去選。由此可知，有些課程是歷屆學長姐代代相承推薦給學弟妹的課程，例如「生命與品格典範」、「愛情關係管理」、「生命教育概論」。

「生命與品格典範」是聽學長姐說很棒才去選的,「科學與人生」是上過老師的「生命與品格典範」之後覺得很好就繼續選老師的課。(小嘉)

「人類」我上的課有「創業標竿」，因為大家都說超好過的，而且我剛好有選上，真的超好過的。(小琳)

三、課程網路評價

商學院的小萱會挑戰「價值判斷」這門課，是因為在網路的評價兩極化，引起她的興趣。因為中原大學有選課大全，歷屆學生會對每一門課加以評鑑，或增添修改內容，提供學弟妹選課參考。有些同學會去看選課大全，作為自己選課依據參考。小萱看見兩極化的評鑑，覺得很有挑戰性所以去選，後來發現果然不是一門容易的課，必須不斷腦力激盪，批判傳統思維。

「價值判斷」這門課選它，是因為網路上的評價發現很極端。這個網頁大家都知道，我想這門課應該有助於邏輯思考。我是因為它的課名，想說上一下這門課，我上這門課覺得它滿難的，上這門課很容易肚子餓，因為一直問你的想法，要不停動腦筋。(小萱)

四、興趣的科目

法學院的小琳提到她選「生物學概論」是因為有興趣，而且老師教學認真，她自己也覺得很有收穫。電資學院的小岩從大一就想選「愛情關係管理」，直到大四才修到這門課，曾老師說甚至有同學在大學四年都選不到這門課，只好去旁聽這門課，由此可知這門課是多麼的搶手。

物類是「生物學概論」，選這門課是因為有興趣，也幸運有抽到。老師說他過去很搶手，還開到 120 人，去年很夯的，今年為甚麼都沒有人？我覺得那個老師也是有認真在上課，就教的我也滿喜歡的。(小琳)

「愛情關係管理」是我自己想修的，超搶手的。一年級聽人家說還不錯，一直都是搶不到，今年好不容易搶到這樣，風評好上課也很棒，授課的方式就還滿幽默的。(小岩)

法學院的小萱在「物類」選的是「生命科學概論」，主要是希望回味一下高中的自然課。她所選的課程都是以自己的興趣為主，而不是為了湊學分，或專挑容易修的科目。因為她和電資學院的小岩一樣，有自己的主見，知道自己要追求的興趣為何，既然來讀大學，就不願意虛度光陰。

「物類」我上的是「生命科學概論」，選這門課是我想要回味一下高中的自然課而已，想知道人跟自然有甚麼交互關係的，沒有人推薦，只是看到課名就想去上上看。他的課很多人選，很多人喜歡。我選的這四門課都是我自己看有興趣才選的，不是因為同學推薦。(小萱)

另外，理學院的小海選「個人健康講座」是因為家族有一些遺傳疾病，他希望藉此課程學到一些個人健康資訊，對自己的健康較有幫助，他覺得對健康資訊更明瞭，也會警惕自己。設計學院的小宜則是希望聽聽看別人是如何規劃人生，希望自己也能夠從中學到一些原則和方法。

「個人健康管理」這門課是和同學一起去修，有關個人健康方面是比較想了解能不能聽到一些資訊。上過這門課會提醒自己，會比較在意飲食習慣。自己有在減重，但是因為家裡有遺傳疾病高血壓甚麼的，會提醒自己飲食小心，可是有時候還是會吃，會比較注重飲食了。(小海)

選「人生管理講座」的課是因為每個人都不一樣，我想聽聽別人怎麼規畫他的人生，所以還是根據自己的需求為主。(小宜)

從上面的研究分析發現，中原大學的學生因為必須修滿「天、人、物、我」四類共十二學分的課，因此在選課上會有不同的考量。有些學生是為了自己的興趣選課，不怕挑戰艱難的科目，例如「價值判斷」、「社會與個人」；有的學生是希望和同學一起修課，只要時間方便就可，例如「人際關係與衝突管理」；也有些同學會上網去看評鑑或聽從同學、學長姐建議，尤其以大一新生較多，例如「生命教育概論」、「壓力管理」；另外也有的學生是希望從課程中學到知識，例如「愛情關係管理」、「個人健康」、「生命科學概論」；也有同學是同學推薦、或自己以前修

過該位老師的課，就繼續選其它相關課程，例如「生命與品格典範」、「科學與人生」。有些學院的學生因為本科系很沉重，所以將通識課程當成消遣科目，希望輕鬆有趣、增加上課樂趣；有些學生則希望通識課程輕鬆好過；也有些學生希望多修一些營養學分，提高成績平均可以申請獎學金或推甄；也有些學生是希望從課程中學到對自己有助益的學識。

叁、課程學習的反思與轉化

所謂轉化是指當個人的新經驗無法融入舊有的認知架構時，藉由批判評估舊有的經驗架構，轉化學習過程就開始了。新知或新經驗本身並不足已導致轉化，唯有反思過程才是轉化學習不可或缺的核心概念。Mezirow（1991）將轉化學習定義為：「對於我們所努力詮釋的及賦予的某一經驗之內容、過程或前提予以批判性評估之過程」。他將反思分成三種類型，包括內容的反思、過程的反思、前提的反思。廖淑純（2011）探究職涯成人靈性轉化學習也發現，受訪者靈性轉化學習後會改變觀點，不再以金錢或收益為主，而是會重視職涯要能對社會有益。

在訪談過程中，研究者發現學生的學習反思和轉化來自下列幾項來源，包括授課老師的品格典範、受邀講員的親身經歷、授課內容資料的激勵、以及授課方式的多元及成效。從受訪學生談話內容看見學習對他們產生的反思和轉化影響，因此，以 Mezirow（1991）經驗反思的三種類型(內容的反思、過程的反思及前提來)分析學生學習的反思和轉化，闡述如下：

一、內容的反思

指一個人對問題內容進行檢驗，以判斷內容真實性和合理性。有些學生從未接觸過的經驗或看法，甚至錯誤的認知，透過反思自己經驗或知識的有限，進而超越原本的自己。本研究發現學生會因為上課的師資、課程內容、授課方式增加新的知識和經驗。

（一）活出來的生命教育課程

工學院的小香覺得上潘老師「壓力管理」是她心理上最輕鬆的一門課，不必覺得有壓力，就算和別的課程一樣有小組討論，可是感受就會不同。法學院的小萱提到上潘老師的課，因為大一已經忘了當時的內容，可是她一直記得老師流露出來的安詳，老師本身就是「壓力管理」的內涵。而人育學院的小嘉也認為，生命人生觀等很難用講的，而是看老師活出來的生命。她認為李老師的信任讓她印象深刻。小林則提到曾老師對學生的包容與接納，勝過許多教條性的老師。從這四位學生的言談學習中，我們發現他們從老師們身上學習到「超越逆境」、「肯定自

我」、「與人締結」的實質精神，就是無形的靈性特質的具像化。

我們系的課滿重的，可是一上潘老師的課就會滿放鬆的，他那一堂課是我這一個禮拜覺得最放鬆的一堂課，你可以不用想甚麼事情就來上課了。上他的課也有小組討論，他講完甚麼就要小組討論發表甚麼意見，可是那種感覺就是不一樣，不管你想到甚麼都可以講。(小香)

我覺得潘老師很溫柔，他講話很輕，好像可以從身上看出他的一些東西，我看見他就覺得要 peace 一點，要深呼吸一點。(小萱)

我覺得通識老師最重要的是態度，不管是對生命或人生的一種堅持，因為我覺得人生觀、心態的東西比較難用教材去影響學生。我覺得老師的品格最重要，因為如果老師很有口才，可是不會覺得他是一個很讓人佩服的人，就不會受感動。…李老師會覺得他很和藹，也很幽默…他都很相信我們，就是你會補寫我就算你有寫；只要跟他說我有補，他也不知道我沒補啊，然後就會加分，就是很相信你啊，然後很能夠包容你犯錯，也很能接受你的想法。(小嘉)

我覺得曾老師的講授和他的人格算是一致的，不管學生想法的 range 是超廣或是超窄的都會接受，不會覺得他在批判我們。我覺得他比較不像一般老師有框架，是比較貼近學生感覺的老師。我覺得他的身教和嚴謹程度勝過一些有框架的老師。(小琳)

（二）從實驗發現真相

小嘉在「科學與人生」的課程中，藉著實驗明瞭原來很多觀念是不正確的迷思，以後看事情的角度就會不一樣了。從小嘉的言談分享中，我們看見她學到了靈性健康面向中「感懷自然」的感動、對自然界的敬畏，進而對自己生活態度習慣的改變。

有一次他放了個影片我還滿震驚的，就是一個輪子本來是垂著，可是當它開始轉動，它就不會掉下來，他就證明了腳踏車為什麼不會倒的原理。我覺得很神奇，因為我不會騎摩托車…就是會幫你破解一些迷思，我還沒有看過其他通識老師在上課做這種實驗，覺得小實驗這樣做起來就滿有趣的…就會發覺平常沒有注意到的一些小東西，感覺跟想法就會比較不一樣，就平常看外面都隨便看看，但是後來會觀察到一些微小事物，不會只是走馬看花這樣。(小嘉)

（三）科技整合的通識課

小嘉提到許多人把通識課程當做放空的時間，可是當老師用心準備，又會以學生的興趣為主，她發現原來通識課程是可以很有收穫的，不是來混時間拿高分而已；同時，她也對這樣的老師感到佩服和尊重，因為老師也不會把通識課當成營養學分，而是當成一種使命和熱情，努力經營和改進，並且和學生打成一片，

讓學生從他身上學到活出生命的課題。她提到「全人發展網」的「勾勾手」和「品品禮」活動原來只是應付功課，可是當她真的參與其中時，她才感受到其中的樂趣和意義，這是她一開始並沒有料想得到的。在分享作品過程中，她看到別人不同的觀點讓她去思考一些不同的角度，同時她也覺得學校的網站維護不夠，版面混亂，要發展網路課程，需要有專人維護效果才會更好，否則用意佳、果效卻不佳。

有些人會把通識課當作放空時間，可是老師上課的時候，可以思考一些平常忙碌不能思考的觀念....我發現很多同學喜歡看影片，它是有情節讓你去了解。一開始只是為了功課，可是看到後面就覺得還蠻好的，就是去看一篇東西，可能是新聞或是……就會幫助你思考，了解世界上發生的事。我覺得全人發展網的東西是好的，只是它網頁的分類不是很明確，然後東西很亂，跑馬燈還會擋住你真正要看的東西的標題，就是亂七八糟。(小嘉)

（四）從課程內容學習成長

小岩提到影片和人物會刺激他去思考人生的目的和意義；小嘉覺得好的課程的確對同學的成長有幫助，可以開闊視野和心胸。因為看見有些同學遭受挫折之後，就封閉自己，不再願意和他人往來…她覺得很多事情其實不是大事，可以更輕鬆面對，如果學校在「人類」課程多些選擇，有些課程能幫助他們走出來會比較好。小岩從典範人物的影片中看見「活出意義」、「超越逆境」的價值和重要，小嘉也感受到學生的確需要有這些前導者的引領，指引我們正確的人生方向。

可能我們看的影片影響滿大的，因為他們都默默付出一點一點，對自己的人生或社會是有很大影響。比較會去思想生命的意義，看到那些影片會比較激勵你，不管未來要走甚麼，但是要對得起自己，至少出去不要辜負你在大學學的這些東西。有時候讀很累很煩，會想到說人為甚麼要活著？為甚麼要讀大學？雖然有時候沒有想出要怎麼解決，可是就是想說順著走下去，像他們不要想太多，就照著直覺走下去。(小岩)

像有些人遇到打擊…就是會完全跟班上隔離啊，可是這時候你會覺得其實不用這樣，就是有一門課把他帶出來也好。可是他就是從此不跟大家來往了，其實都是一些小事情，就是希望有一些課可以帶大家走出一些迷思，因為大學就是小社會嘛，應該多開一些人的課。(小嘉)

二、過程的反思

指個體藉由評估問題，來對自身如何解決問題的策略、理論依據等進行檢覈的過程。學生原生家庭的教育、成長的背景觀點會形成他解決問題的方式。當課

程內容與學生內在準則不符時，學生可以透過反思和小組對話，進一步檢視自己的價值觀點，明瞭自身形式的準則為何，發現自己原本的侷限性，進而產生觀點的轉換。本研究的學生在學習過程中發現自己原先處理事情的方式或態度偏差，上過課後，進而修正自己的態度和做法。

（一）處理兩性關係的作風轉變

小琳發現男女關係不必太嚴肅，失敗不是問題，但是要認真對待，而且不要期待對方改變成你想要的樣式，而是接納對方的原貌。小琳覺得自己有改變了，會更了解自己，會比較願意傾聽不同的聲音，而且覺得自己的 EQ 有變高了，對待異性的方法改變了。有些同學分享時提到要報復對方變心，要拿把刀或化工系的會說調個王水…但授課老師不會教你去爭取對方回來，而是讓你看清自己需要怎樣的人？小琳覺得生活性的課程對學生較有幫助，能實際應用在人際關係中。從小琳的言談中發現，她接納自己的失敗不成熟，懂得聆聽欣賞他人，對於異性更包容、能改變自己接納異己，可以看出她在「肯定自我」、「超越逆境」、「與人締結」、「社會關懷」的成長。

我覺得自己的 EQ 有變高了。我不敢講遇到異性會比較有把握…可是我們能做的是更了解自己…怎樣進退我會比較有方式去處理，或比較跳脫出自己有些為自己設下的圓圈，可以跳出來看看自己某些性格是需要改進的…我覺得自己的主觀意識改變，像我以前可能會更固執一點，別人講的都是屁，現在會覺得原來其他人有這樣想法還滿特別的，我覺得對我以後找男友或和男生相處會有幫助，因為你的調性更廣、你會願意接納別人不同的優缺點。(小琳)

（二）破除根深蒂固的宗教歧見

這七位受訪學生都來自傳統信仰家庭，原本對基督教會排斥或有歧見，但是在老師、課程、同學的薰陶下，逐漸破除成見、扭轉態度，願意聆聽、仿效，甚至有一位在今年受洗。小嘉認為基督徒讓她有一種類似的感覺，即使遇到難題，心情很快就修復了。她認為不是他們個性樂觀的緣故，而是這些人都信仰基督教。不是學校或老師強迫推銷宗教，因此他覺得沒有那種壓迫感，也比較不排斥，甚至會願意學習他們的精神。小萱則是在大四時遇到信基督教的男朋友，接觸過後才肯定這個信仰是真的，而快樂受洗了。小香也表示上過「生命與品格典範」，聽到很多講員講述自己生命的故事，對基督教的觀點就改變了。小宜也認為自己宗教觀念有改變，對基督教印象變好，對待基督徒的態度也較為友善。從四位學生的言談分享中，可以看見他們受到「宗教寄託」面向的影響和改變，從排斥到接納、甚至尊重、肯定。

學校本身是基督教的，他們都給我一種很非常樂觀跟積極的態度，就是他們的一個共通點，一種感覺，太樂觀了吧！例如，有同學就可能報告上有點狀況，報告的不太好，他

可能心情比較低落，不過大概休息個下課十分鐘他就好了。我不可能這麼快好，可能要一天吧！有考慮過個性比較樂觀的問題，可是不是只有一個人，我發現他們的共通點就是信奉學校的信仰的話，就會有這個現象。因為他們都會「噢！感謝主」。我會學習他的精神，因為同學的緣故，就對這個信仰比較不會那麼排斥就是了。(小嘉)

我是基督徒，我剛受洗，我家在台南市傳統拜拜的，不是佛教也不是吃素，就一般民間宗教。我認識我男朋友時他是基督徒，他問我要不要去教會，我就說好，因為我想反正去就是去唱歌也很好玩。後來我就發現上帝是真的，就覺得被愛吸引很不錯。(小萱)

很多講員會提到一開始他們是不想活的，很多是因為宗教的幫助。我對基督教的印象有差，比較不會排斥了。因為是家裡的因素才不會去信基督教，但是對基督教的印象會比較好。(小香)

宗教信仰看法會和以前不同，老師有在課堂上拿佛教和基督教做比較，有說救贖觀和另一個我忘記了，就是兩個宗教的生命態度不一樣。老師做了一些比較以後，我對基督教的印象有一點點變好。(小宜)

（三）積極面對挑戰並放棄消極悲觀

工學院的小香則提到「生命教育概論」的講員給她的衝擊與激勵，自己不會像以前那麼悲觀，茫然不知所措。現在遇到學業挫折也會坦然以對，覺得只要繼續努力，就對得起自己。小宜看見老師積極的榜樣也受到感染，願意改變自己隨口說說的態度，將目標落實在生活中。從小香和小宜的言談中發現，課程和講員在無形中影響她們，使她們在現實生活中能活出「肯定自我」、「超越逆境」的實質成效來。

有些講員身體上有缺陷，像是黃美廉老師和何老師他們都有來..遇到挫折會想到他們說過的一些話…比我沒上這門課會有幫助，不會腦袋空空的。之前以為自己是很樂觀，可是遇到問題其實都不行…這次考試吧！我就準備了很久，可是考出來的成績很不好，比那些只讀一、二天的同學還不好，雖然會很難過，可是會想沒關係，至少我沒有對不起自己，我已經花了很多時間去準備，這樣代表我努力還不夠，到時候還是被當或怎樣也沒關係，就繼續努力呀！只要對得起自己就好了。(小香)

「人生管理講座」從講員那裡得到幫助，老師是講他自己的經驗，他是說定下目標之後要去執行，他讓我覺得對於未來和目標的訂定，會有比較多的動力吧！我要去完成就要去做，不是像以前只是說說而已，我的態度會比較積極，比較不會放棄，因為看見這些人的例子。(小宜)

三、前提的反思

對於問題本身提出質疑，亦即開始反思潛藏於所提問題之下的預設（pre-assumption），促使個人產生觀點的轉化。透過經驗學習和反思，原本扭曲或負面的價值觀開始了新的觀點。看見他人處理問題的方法，讓學生體會到生命意義的可貴，對人生和社會都產生更為珍惜和包容的心態。本研究指的是學生在上過課程後，發現原來某些根深蒂固的傳統觀念受到質疑和顛覆了。

（一）顛覆男性威權、長幼有序的迷思

小嘉提到老師對待異性同學的方式，讓她體會到尊重他人的可貴。尤其傳統上老師要教導學生，而這位老師讓她看見他對學生用徵求意見的態度，也讓她學到女性被尊重的可貴，這和傳統的觀念上，長輩對晚輩，或男性對女性的態度不同。由此，讓男同學學到尊重異性，讓女同學學到被尊重的可貴。小嘉來自傳統家庭，她從老師身上學到「肯定自我」、「社會關懷」、「與人締結」的精神，瞭解兩性關係的實質互動方式。

我覺得老師示範的過程中，如果要找女學生示範的話，他通常都會先徵求女學生同意，就是有些事會先請問一下，不然他通常都是找男學生啦！對，我覺得這是很好的地方。就是他很尊重——對，就算是分開練習的時候他也是會，因為在我附近有一組，我有聽到他還是有先問一下，就是有尊重到學生的自主這樣。(小嘉)

（二）對錯之外的優先順序

小嘉提到有男同學違反校規戴女同學進宿舍被記過，當這個同學氣憤地分享時，大家都很尷尬，因為覺得本來就是他不對。可是老師卻先認同這位同學的感受，體會他的境遇，而不是反駁他，這不僅讓男同學覺得被接納，同學們也學到在批判他的行為之前，要先接納他人的情緒感受。小嘉從老師的榜樣學到「與人締結」、「社會關懷」的價值，在是非對錯之前，對於人的軟弱的接納與認同，才能夠改變人。

…有男同學被學校記過，是因為他帶女生回宿舍被抓到，他很生氣為什麼要被記大過。一開始我們都很難同理他，這怎麼同理？然後老師就說他了解他很生氣，因為被記大過嘛……因為畢竟女生不能進男生宿舍啊，我們一般人就覺得說……啊就是，怪怪的啊，老師就是會先同理他，安慰他，然後也讓周遭的人一起安慰他。老師會認同他的感受，我覺得老師這樣的處理方式是比較對的。他會同意我們學生比較新穎的觀點，我們就會覺得他懂我們的想法，不會覺得我們是很糟糕的。(小嘉)

（三）原來我是獨一無二的

商學院的小萱對於「生命科學概論」的影片印象深刻，她發現自己的獨特價值，尤其老師鼓勵他們不要怕競爭，每個人都是最獨特的、也都是在競爭中得第一才存活下來的，要尊重肯定每個人的獨特和價值，不要小看自己和他人。從小萱的言談中發現，原來的她只是芸芸眾生中的平凡小人物，可是大自然卻以嚴肅的事實提醒我們，每一個生命都是那麼獨特、珍貴、優異，小萱從震撼中學到「肯定自我」和珍愛自己的價值。

我覺得很奇妙，是他讓我們看影片，就是那個精卵結合，慢慢發展成一個人類，卵子就很大一個，精子進去之後，只有第一名游到的才可以變成現在的我們。他鼓勵我們說，你們是最好的，因為你們一開始就在競爭中存活下來，所以你們不要害怕競爭。你們要努力，因為你們都是獨一無二的，我們一出生在賽跑中就得到第一名了，千萬不要小看自己。(小萱)

（四）演化和造物並不是對立的

小琳在進入中原大學之前曾學過生物學，她並沒有造物主的概念，只認為生物是演化來的。「生物學概論」老師並沒有傳授他們基督教的概念，但是她在這門課中發現，生命不會平白出現，她開始有了造物源頭的概念，但不知道祂是誰。她不會排斥基督教，只是不會和祂有共鳴感。現在她認為生命是有一個源頭的，而不是以前的觀念只認為生物是演化來的。從小琳的言談中，我們發現她來自一個傳統信仰的家庭，求學中從未有過造物者的概念，在課程中她體悟到「感懷自然」，進而產生「活出意義」與「宗教寄託」的情懷。

「生物學概論」議題都很生活化…會更尊重生命。我覺得自己上過生物學概論會更熱愛生命。我所謂熱愛生命是指對各種昆蟲、動物會動的，會爬的動物會愛它們了…會覺得大自然很奇妙、很好玩、很奧秘，就會覺得有造物者吧！可是還不確定祂是誰。我在上這門課之前並沒有造物者的觀念，只覺得生物自己有演化的情形。我覺得生物也一定有一個源頭在，因為生命的東西不會平白無故跑出來，所以冥冥之中一定有一個東西。我不會排斥中原大學傳的基督教，也不會覺得跟祂有殊途同歸的感覺，但是我可以認同的確有一個造物者，而不是說人是演化來的。(小琳)

（五）原來人生成敗不是宿命

電資學院的小岩他原本認為大學可以隨便過日子，上過「生命與品格典範」課程，看過典範人物影片故事，他開始思索自己的態度，以及對社會的價值，也開始會去面對生命意義的問題，他發現原來人生的成敗是自己的態度決定的。小岩原本的態度是散漫無意義的，但是從課程中他學到「活出意義」、「超越逆境」、甚

至「社會關懷」的情操。

原本對自己人生要走哪一步不是很清楚，可是至少上完課之後，就覺得應該努力做吧！就可能原本大學生就是懶懶散散的。現在就覺得至少要盡點力，雖然可能不是你想做的，可是你還是要盡心或盡力去完成。可能會想做對社會比較有幫助的事情，雖然可能是很小的事情，可是至少說你現在所做的事情或職業，想要對社會是有正向的幫忙。(小岩)

（六）跳脫傳統價值的框架

小岩提到「社會與個人」課程的老師讓他耳目一新。因為基本上媒體和大眾都是傾向傳統道德觀點，尤其是基督教大學的師生更是保守的衛道人士。可是當老師提出批判思維時，他覺得老師很有勇氣和獨到見解。雖然他自己原本也和大家一樣的看法，可是經過老師的解說和同學的討論，他認為老師的看法是對的，也讓他更了解另外一些人的觀點和做法，對自己對別人有更寬廣的接受度。從小岩的言談中，我們看見老師對另類人士、異議份子和弱勢族群的尊重，他從其中領悟學習到「社會關懷」的真諦。

例如火車轟趴事件，大家都在反對他們，因為他們是在車廂開轟趴，大家覺得他們不人道，只有一個女生，感覺不符合現代人啦！老師覺得那明明就是一個密閉空間，他們有把門鎖起來，窗戶關起來，就不是妨害風化之類的。他們也都是自願狀態，主辦人有收費，所以這個女生有收到一些錢。老師的觀念比較特殊，比較 open，同學反而比較保守…另外，他說不能講人家是釘子戶，他說有去抗議的人會加分，有些人有去…老師不是偏向弱者，我覺得他是有求證吧！他也是一個鄉民，會上網求證查很多資料，不會說硬掰出來的東西啦！老師是想法很特別的一個人，能跳脫一般傳統的思維，我覺得他說的方式是沒有錯的。(小岩)

（七）顛覆名牌的迷思

小宜提到課程幫助她走出名牌的迷思，要多去觀察和比較，不要機械式的接受填鴨式教育的灌輸，應該去批判現有的價值觀和標準，動手找答案走出大眾的迷思。從小宜的言談中，我們發現她原本像社會一般大眾接受對名牌的推崇和讚賞，但是她開始「肯定自我」，學會分辨真偽，學會為自己而活，不再是依附名牌提供的價值標準。

…像是打破名牌的迷思，類似像星巴克的咖啡和其他咖啡有甚麼不一樣，部分是人賦予它的價值，他說生活中有很多是迷思，他舉例如摩托車 125cc 跟 50cc 差在哪裡，它們跑起來的速度是可以一樣的，只是因為廠商和大眾的價值觀，而其實是一樣的…它會影響

我們的思考方式吧！因為我們像填鴨式的教學法，可能看到某個環境就要丟東西進去，可是老師告訴我們必須從人文歷史還有居民的生活形態下去觀察，而不是填鴨式的方式。

從上述可以知道，在內容的反思方面，學生看到生命的意義是活出來的，老師本身就是一本生命的參考書；藉著實驗會發現生活中很多的真實現象，和你想的不一樣；從科技整合的課程中看見通識課程的趣味；很多課程的確可以幫助有需要的同學，但是學生也希望課程科目提供更多選擇性。在這部分，我們發現課程和師資讓學生學習到靈性健康的「活出意義」、「超越逆境」、「肯定自我」、「與人締結」、「感懷自然」的面向。

在過程的反思方面，學生們發現自己在處理兩性關係的做法是錯誤的，藉著修正自己的觀念和處理方式，學生會對自己的感情問題更有自信；這七位受訪學生都來自一般傳統信仰的家庭，對於基督教有排斥和偏差的既定印象，在與老師和同學的互動中，逐漸改變既有的刻板印象，在態度上也傾向於接納和親近並效法；看見許多典範人物的榜樣和講員們的奮鬥故事，學生決定放棄消極態度轉向積極迎向挑戰。在這部分，我們發現課程和師資讓學生學習到靈性健康的「超越逆境」、「肯定自我」、「宗教寄託」、「與人締結」、「社會關懷」的面向。

在前提的反思方面，學生們發現自己很多既定的傳統和價值觀其實是被灌輸的，在課程中受到老師的挑戰才發現自己原先的預設立場是錯誤的。例如傳統的男尊女卑、名牌不等於是品質的保證、顛覆對自我價值的既定概念、不再以為自己渺小卑微；人生來不平等但是快樂幸福是掌握在自己手中、打破多數暴力的迷思，人數不代表就是對的；在對錯之外還有更重要的事情，就是先接納情緒再定是非；另外，科學和宗教並不是對立的，演化和創造可以是並行不悖的真理。在這部分，我們發現課程和師資讓學生學習到靈性健康的「活出意義」、「超越逆境」、「肯定自我」、「與人締結」、「宗教寄託」、「社會關懷」的面向。

從學生的反思和轉化學習中，我們可以看見靈性健康七個面向交錯出現在不同課程學習心路歷程中，這些課程的確對學生有著不同的影響和改變，使他們更積極樂觀、心胸開闊、接納自己關懷他人。

第五章　結論與建議

本研究旨在探討中原大學學生靈性健康的概況及其影響因素，其次學生修習生命教育相關課程與其靈性健康的關聯性，再者，生命教育相關課程教師的教學理念與實踐，最後是學生修習生命教育相關課程的學習經驗及對其靈性健康的影響。本章將依據第四章的研究結果，歸納本研究的結論，並提出在生命教育課程、學生靈性健康與未來研究的相關議題。

第一節　研究結論

中原大學學生生命教育相關課程與學生靈性健康之研究，根據前面四節的研究結果，本節將從研究目的與研究問題逐一歸納出研究結論。

壹、中原學生靈性健康良好，不同背景變項的學生在靈性健康情形具有顯著差異

根據文獻探討，學生靈性健康成長受到性別、年齡、學院、宗教信仰、家庭氣氛、人際關係、校園活動、重大打擊、學校教育等等交互影響。根據問卷分析，中原大學學生的靈性健康平均分數 3.92，屬於中高組。在背景方面，女生比男生靈性健康分數高；七個學院中以人育學院平均分數最高、其次是商學院、法學院、理學院、設計學院、工學院、電資學院，應該是女生較多的文法學院分數高於男生較多的理工電資學院；有宗教信仰的學生比沒有宗教信仰的學生分數高，這些都和文獻研究發現一致；然而有宗教信仰的學生則以信仰道教的學生靈性健康分數最高，可能是中原大學的基督徒學生人數較少，無法明顯看出他們的顯著性。

在個人情境因素方面，家庭氣氛愈融洽的學生靈性健康分數愈高、參與校園活動次數愈多的學生靈性健康分數愈高、校園生活愈快樂的學生靈性健康分數愈高、人際關係愈好的學生靈性健康分數愈高，這些都與文獻研究發現一致；然而有親友死亡經驗和失戀經驗的學生在「超越逆境」和「活出意義」高於沒有經驗的學生，顯示出這些經驗使他們更堅強更能明瞭生命的意義；沒有經歷過「家庭變故」、「學業挫折」的學生在「肯定自我」、「超越逆境」均高於有經驗的學生，這顯示出家庭變故和學業挫折會打擊學生的自信心和勇氣。從問卷訪談中發現，在 1029 位受訪學生中，有學業挫折的學生是 712 位，佔 69.2%；從深度訪談七位學生中發現，有學業挫折的有五位；因此，學業挫折是中原大學學生普遍的現象，而它會影響學生的「肯定自我」、「超越逆境」的勇氣；但是從問卷調查發現，「生命與品格典範」、「愛情關係管理」、「人生管理講座」可以顯著地提高學生「肯定

自我」的能力；而從深度訪談中也發現，「生命教育概論」、「生命與品格典範」、「愛情關係管理」、「人際關係與衝突管理」、「生命科學概論」、「壓力管理」、「人生管理講座」等課程有助於增強受訪者的「肯定自我」能力。因此，能提升中原學生在「肯定自我」、「超越逆境」能力的課程和師資是非常重要的。

中原學生在靈性健康七個面向中以「感懷自然」最高分，顯示出學生普遍對於環境知覺、友善地球、欣賞大自然、友善群體的美德；對於中原大學重視的「宗教寄託」卻是七個面向中最低分，顯示出中原大學學生普遍對於宗教活動和信仰追求的不熱衷。從上述可知，中原大學學生的性別、學院、宗教、家庭氣氛、校園活動、人際關係、重大打擊都會影響他們的靈性健康情形。

貳、「生命教育」相關課程對學生靈性健康的影響呈現在特定課程上

根據結果顯示，中原大學必修課「宗教哲學」有 791 人修過，其中對學生靈性健康有影響的面向是「活出意義」、「宗教寄託」。由此可知，「宗教哲學」課程的確能夠有效影響學生在追尋生命意義和尋求宗教信仰的力量方面，給予學生正面的幫助。

另外一個必修課「人生哲學」有 763 人修過，卻沒有顯示出顯著性影響，甚至這兩門課都修過的學生靈性健康情形和兩門課都沒有修過的學生靈性健康分數不相上下，或許從這角度而言，全校必修課的「人生哲學」課程仍有進步的空間。

在選修課程方面，與宗教寄託關係密切的「天類」課程顯示出對學生「與人締結」、「宗教寄託」、「社會關懷」的顯著影響，由此可知，天類四門課的確能夠有效幫助學生達到建立和諧人際關係、追求宗教信仰的力量、關心社會族群等；與人際關係密切的「人類」課程顯示出對學生「社會關懷」的顯著性影響，由此可知，人類的課程能夠有效的幫助學生增進對社會群體的關懷；重視生物科學的「物類」課程並沒有任何顯著性影響，或許是該類課程較以科學專業和學術性為主；與自我肯定、人己關係密切的「我類」課程則是在「與人締結」、「社會關懷」顯示出對學生的影響，由此可知，該類課程的確能夠在幫助學生增進人我關係、友善族群權益方面影響學生。由上述分析可知，中原大學的「天、人、物、我」課程的確有其獨到性和影響性，只是在本研究中較為顯著性影響的是「天、人、我」三類。

參、學生選課動機影響相關課程的學習經驗及對其靈性健康影響

從訪談歸納中發現，除了同儕推薦、個人求知之外，學生們在選擇修課時會受到不同學院、個人求學態度、時間便利、課程難易情形所左右。在有限的十二學分中，要讓同學從課程中獲得靈性幫助，必須藉助幾個技巧，例如：有吸引力的題目、方便修課的時間、趣味的學習方式、多樣的學習模式、有成就感的作業、與時俱進的內容題材等。有強烈學習動機的學生會選擇以自身需求與興趣為主的科目，也從訪談中發現，這類學生的學習滿意度最高；另外，有些學生會選擇輕鬆有趣的課程來調劑枯燥沉重的本科系課業，這些同學會從同儕推薦中選擇適合當下的課程，所以他們對於課程的期待不高，收穫可能不會太大。因此課程時間、課程安排、師資講員、評量方式都會決定學生的選擇。除非有吸引學生選課的動機，否則再好的課程都無法得到青睞，就如同美食佳餚必須先吸引饕客的視線、嗅覺，才能夠進一步滿足他們的味蕾，最後強健他們的體魄、增進身心健康。

肆、教師的課程理念與教學實踐影響學生靈性健康進展

從學生問卷分析會發現 17 門課中，學生靈性健康有顯著性差異的課程有「生命與品格典範」、「愛情關係管理」、「人生管理講座」、「全人生涯開展」四門課，而在學生訪談中發現，「生命教育概論」、「生命與品格典範」、「愛情關係管理」、「人生管理講座」等 10 門課程在師資條件和教學內容都受到學生的肯定。在 17 門課中，量化和質性研究都同樣獲得肯定的課程就是「生命與品格典範」、「愛情關係管理」、「人生管理講座」這三門課，而這三門課對提升學生靈性健康的共同的面向就是「肯定自我」、「宗教寄託」，也就是能夠幫助學生肯定自己的價值、欣賞自己的優點、肯定生命是有意義和目標；相信藉著宗教信仰的力量能幫助心靈的成長、宗教信仰帶給自己正面積極的力量、相信宗教或信仰可以幫助自己渡過難關等等（見表 5-1-1）。

從表 5-1-1 學生問卷與訪談對照表中顯示出除了「全人生涯開展」沒有學生談過該課程之外，訪談中提及的 10 門課的師資、課程內容都受到學生的肯定，尤其「生命與品格典範」、「愛情關係管理」、「人生管理講座」對學生的影響更是在問卷調查和深度訪談中都受到證實，因此，這三門課的師資和課程設計就很值得其他課程的借鏡。這三門課的師資品格都備受讚譽，而課程內容都精彩活潑引人入勝，評量方式也難易適中，因此選修人數逐年增加，從課程理念和教學方法也發現，這幾位老師能夠有效將課程理念與實際教學活動結合，達成教學目標。

表 5-1-1　學生問卷分析與學生訪談內容對照表

課程類別	學生問卷分析 n=1029			學生訪談內容 n=7		
	課程名稱	靈性健康面向	F值 事後比較	課程內容幫助	師資條件影響	訪談學生的靈性健康面向
天類	生命教育概論			是	是	活出意義 肯定自我 超越逆境
	生命與品格典範	肯定自我 與人締結 宗教寄託 感懷自然 社會關懷	8.376** 1＞2 6.356* 1＞2 9.925** 1＞2 10.507**1＞2 7.720** 1＞2	是	是	肯定自我 超越逆境 社會關懷 宗教寄託
人類	愛情關係管理	肯定自我 活出意義 宗教寄託 感懷自然 社會關懷	5.507** 1＞2 8.532** 1＞2 26.484**1＞2 20.885**1＞2 11.945**1＞2	是	是	肯定自我 與人締結 社會關懷
	人際關係與衝突管理			是	是	肯定自我 與人締結 社會關懷
	社會與個人			是	是	與人締結 社會關懷
物類	生物學概論			是	是	感懷自然 宗教寄託
	生命科學概論			是	是	肯定自我 活出意義
	科學與人生			是	是	感懷自然 活出意義
我類	壓力管理			是	是	肯定自我 超越逆境
	人生管理講座	肯定自我 宗教寄託	5.681* 1＞2 7.639**1＞2	是	是	肯定自我 社會關懷
	全人生涯開展	與人締結	5.882* 1＞2			

* p<0.05　** p<0.01

第二節 建議

本節將針對本研究之結果所發展之結論來提出對於生命教育相關課程和靈性健康關聯性與後續研究的建議。

壹、 對於課程及學校活動的建議

一、強化「人生哲學」課程，以感動學生的師資群、豐富內容、活潑教學贏得學生的認同與感動

根據研究分析，必修課「宗教哲學」、「人生哲學」都是學生必修且可以直接受惠的課程，但是在問卷調查結果發現，只有「宗教哲學」在單因子變異數分析顯示出有修課學生在「活出意義」、「宗教寄託」高於未修課的學生；而「人生哲學」課程雖然有 763 名學生修過，卻無法有顯著性差異。因此，本研究建議「人生哲學」課程既然是必修課，可見得學校當局對該課程的重視及期望，就可以在師資安排和課程內容更花心思，以提升學生參與感進而增進靈性健康情形。由於「人生哲學」課程師資多達近二十位兼課教師，無法逐一加以評比（中原大學開課查詢系統，2013），因此期待未來能強化師資、課程內容及教學方法，相信會對學生靈性健康有更顯著性的幫助。

二、多開設「關係」的課程，讓學生都能修習二門以上的「關係」課程

基本上，人是在關係中互相連結的（易之新等譯，2008）。生命教育就是輔助個體在各種關係的建立與修護，也就是個人與「天、人、物、我」關係的建立、修護、擴展，使個體在天地人我之間活得快樂自在。既然中原大學生命教育課程的宗旨就是和「天」、「人」、「物」、「我」的關係保持平衡、重視「關係」的課程，而且促進靈性健康的方法和「關係」有關，包括與自己的關係、與他人的關係、與神或宗教信仰的關係、與自然或環境的關係等。所以只要在生活中與自己、與他人、與自然環境、與社會關係等保持和諧，由愛神、進而愛自己、愛他人、愛自然、愛社會，就是促進靈性健康的方法。根據本研究發現，對於改善關係的課程能獲得學生的迴響，例如「生命與品格典範」、「愛情關係管理」、「人際關係與衝突管理」、「社會與個人」等在「與人締結」面向上得到肯定，受訪學生也提到希望多開一些關係的課程幫助學生走出身心的困境。因此課程發展方面，就可以選擇能夠輔務學生實際改善各種「關係」的教師與課程。

三、辦理科技整合研習，深化教師的科技涵養

在資訊科技日新月異的今日，教師必須運用學生熟悉的語言和工具，與學生進行對話，網路媒體的發達改變老師與學生的關係。根據本研究發現，智慧型手機已經逐漸影響學生的上課情緒和休閒方式，學生也反映「全人發展網」的平台及活動有助於學生的參與。面對「數位原住民」(digital natives)、「滑世代」或「i-世代」(i-generation) 的大學生，學校必須在網際網路或資訊科技上協助教師，藉由改善硬體設備，辦理科技研習，提升教師的資訊能力，讓科技成為教學助力而非阻力。

四、提供教師生命培訓課程，提升教師的教學技巧

從文獻和本研究分析中發現，選擇適合的教師是事半功倍的關鍵，也是最困難的挑戰。從學生訪談內容發現，學生都一致認為授課老師的人品最重要，其次才是閱歷、口才和學識，學生也多次提到老師的品格對他們的影響和改變遠勝過知識的傳授，因此，課程發展小組對於授課科目和教師人選的邀請、培訓，是課程成功的重要關鍵。

另外，在教學技巧方面，根據文獻分析，多位學者指出，生命教育教學內容要豐富、教學方法要生動活潑、注重生活體驗與分享、採取多元教學方法。例如邀請專家演講、小組活動、專書閱讀、體驗之旅、服務學習、影片欣賞討論、隨機教學法等，藉此引導學生體驗感受並轉化學習。評量方式則以平時評量、多元評量，以及自我評量為主（吳秀碧主編，2006)。本研究中，「科學與人生」、「生命與品格典範」、「全人生涯開展」強調實驗和動手活動，強化學生視覺與經驗的刺激；「生命教育概論」、「生命品格典範」、「人生管理講座」藉社會各階層人士的奮鬥故事激勵學生，讓他們目睹命運的轉變；教師學養豐富、口才流利吸引學生的求知慾；例如「愛情關係管理」、「社會與個人」、「人際關係與衝突管理」與「價值判斷」，以顛覆傳統和挑戰體制的新思維引導學生勇於為弱勢族群發聲。

五、塑造友善校園環境，使學生樂於參與校園活動，增加校園生活滿意度

根據文獻分析，生命教育應該鼓勵學生接觸文化藝術，校內多舉辦文化活動及營造藝術環境，學校多設計生命教育相關活動，藉由心靈交流、小組輔導，或結合音樂創作、藝術賞析、手工藝等文化藝術。營造珍愛生命校園氛圍，讓學生在異地孤單的求學生涯中感受到學校的愛與關懷，從師長同學身上看到關懷和接納，進而樂意更多參與校園活動，成為學校一份子。從本研究發現，對校園活動參與愈多的人、校園生活愈滿意的人靈性健康分數越高，而且從訪談中也發現，中原大學是個重視人際關懷的學校。因此，本研究建議可以在校園活動及營造溫

馨氛圍繼續努力以提升學生的靈性健康。

六、強化教室硬體及校園資訊化設備

根據本研究發現，從訪談中，受訪教師和學生都會談到學校設備的需求，學生也提到參加網路活動「勾勾手」、「品品禮」以及欣賞彼此作品帶給他們的收穫。因此，本研究建議學校應該繼續在校園環境改建和資訊設備更新方面，提供師生更好的學習平台；例如學生提到「全人發展網」立意很好，但是缺乏專人維護經營，無法更有效發揮功效，即使授課老師或學生願意使用也覺得難以配合，無法達到建立該平台的初衷。因此，本研究建議可以在類似的平台上增強功能及配置專人協助，將網站結合課程發展成該校的特色課程。

貳、 對於教師的建議

一、加強師資的生命歷練、強化課程設計、重視身教與境教

根據文獻資料，靈性學習最重要的是教師的心靈，教師散發的榜樣與影響力可以改變學生。生命教育在推動上，首先應重視身教和環境教育，這是生命教育能否落實的關鍵。提升靈性的教學方式包括注重生活環境佈置、親近大自然、無拘無束的空間時間、注重藝術與人文教育活動、分享靈性生活經驗與高峰經驗以誘發引導學生的高峰經驗。本研究訪談也發現，講員或影片的分享可以激發學生的仿效與羨慕之情，進而改善學生人際與心態，讓學生在「活出意義」、「肯定自我」、「超越逆境」等面向有具體改變；受訪學生也表示多元的上課方式和評量有助於學生參與活動強化轉化學習。

二、以學生為主體，針對學生需求設計課程，營造快樂學習環境

大學生面對的困境包括自我瞭解、同儕認同、兩性關係、生涯迷茫、生活苦悶、學習冷漠、情緒壓力、網路成癮等問題。根據本研究，從訪談學生得知，對於理工、電資學院的學生，在課業繁重之餘，所選的課程偏向調劑身心、上課時段也是另一個學生難以解決的問題，有些課程人滿為患，而有些課程卻乏人問津。如何配合學生現實的考量，針對他們的特殊需求，以活潑幽默、發人深省、多元啟發的課程，讓學生在輕鬆學習中自然成長成熟。

學者們都強調生命教育課程設計要以學生為主體，以學生為中心，選用與學生經驗相關的題材，也可以和社會新聞、社區資源結合，善用媒體教材（張淑美，2006a）。

根據本研究發現，選修課「天、人、物、我」則可以在題目、師資、內容、授課時段多用心以吸引學生的注意，在眾多選修課程中脫穎而出。例如「愛情關係管理」、「人生管理講座」、「人際關係與衝突管理」都是與學生有切身關係的課程，除了知識、視野的開廣，課程活動節奏緊湊、即時回饋，都可以強化學生的反思學習，幫助學生提升「肯定自我」、「與人締結」、「社會關懷」等能力；「天類」課程雖然是談論抽象的人生意義、價值觀、信仰追尋等，但透過人物專題演講、典範人物影片，搭配學生的參與活動設計，會讓學生從旁觀者的感動晉級為參與者的成就感，有助於提升學生在「活出意義」、「宗教寄託」的能力。「物類」課程雖然是專業的生物、科學認知課程，但是透過對生物生命的演化認識，對地球環境的愛護，可以強化學生情意方面對於「感懷自然」、「社會關懷」的面向，成為地球村民的責任，也可以讓學生在技能方面操練發展綠能科技、關懷暖化、落實環保、重視非核家園等議題。

三、課程內容及教學方式重視轉化學習對靈性健康的提升

根據文獻分析，課程內容不以知識認知為主，強化多元經驗分享和做中學（Learning by Doing）精神，可以有效提升學生的參與和經驗轉化。讓學生從實際參與、解決問題過程中經歷轉化學習。根據本研究發現，學生的確可以在轉化學習過程中，交錯學習到靈性健康的七個面向。因此，本研究建議教師應思索如何在課程進行中強化學生這三種反思效果，無形中促進學生靈性健康自然成長。藉著強化轉化學習的功效，引起學生學習動機、實境參與感、發現新知識、解決學生面臨的難題、增強學生信心、讓學生運用所學即時解決問題，這些都可以幫助學生獲得實際生活改善，也因此可以強化學生的學習動機。

四、鼓勵並安排學生與老師深度面談，以紓解學生課業壓力和身心挫折

根據本研究問卷資料分析，中原大學學生普遍有學業挫折的經驗，而重大事件的確會影響學生的自我觀和人生觀，因此有效的團體輔導和個別輔導的確有其必要；但是學生無法對陌生師長敞開心胸，反而是他所認同和信賴的師長會是傾聽和輔導的關鍵，因此授課教師的關懷和傾聽可以近距離有效解決學生的困惑和恐懼。從訪談中發現，「生命教育概論」姜老師、「生命與品格典範」李老師、「愛情關係管理」曾老師、「全人生涯開展」江老師、「人生管理講座」葉老師等都會私下和學生會談，協助解決學生困境。許多學生在私下的會談中獲得老師的關懷激勵，能夠從茫然迷惑中走出困境，生命人生獲得實質改善。雖然教師們從事研究、教學、會議相當忙碌；但是基於關懷學生，還是建議相關課程的老師可以主動安排或鼓勵學生多和老師心靈晤談，畢竟靈性的成長是生命火花的激盪和感染，並非僅是知識的傳授和講解可以傳遞的。

參、 對未來研究的建議

一、研究工具方面

本研究的問卷只有「靈性健康量表」，並未將生命教育相關課程的內容、理念等以量表方式呈現，也未對於生命教育相關課程和學生靈性健康進行相關、迴歸等量化研究，因此無法具體說明是哪些課程因素會影響學生靈性健康。在文獻中提到課程內容及設計的重要，但是在本研究中並未對此範疇增加變項，因此無法得知這方面對於學生靈性的顯著性影響。建議未來研究可針對此部分，增加課程滿意度量表，用以檢測學生靈性與課程滿意度相關性。

二、研究對象方面

在問卷調查對象方面，本研究僅針對 100 學年度的 17 門課學生進行研究，大一至大四學生人數分佈不一，無法針對相同條件的學生進行研究，而且有些科目是大一選修的，學生記憶上較為模糊，會影響填答的準確性。

在深度訪談對象方面，由於僅從 17 門課中訪談四位授課教師，無法詳細具體明白其他 13 位教師的理念和作法，也無從瞭解他們的優點和困境。在學生組方面，僅從 1029 位學生中找出修滿三類課程以上及靈性成績前 10%的七位學院代表進行訪談，不足以代表每位學生的意見，尤其是修滿四類課程但靈性健康成績低落的學生，更無從瞭解課程對他們的影響。所以未來的研究可以考慮訪談靈性成績前 10%的學生和後 10%的學生，以便理解兩者的差異所在，進而找出干擾學習成效的中介因素，會對於老師改進授課方式更有幫助。

三、研究方法方面

本研究雖以文獻探討、問卷調查和深度訪談並重，但是生命和靈性都是抽象不易解析的題材，在填答問卷時會因為受試學生對於文字的認知能力而影響填答真實性；另外，在量化與質性並重情形下，可選擇單一科目進行縱貫性研究，以便了解學生隨著時間其靈性健康改變的情形，使得研究更完整。

參考文獻

中文部分：

丁文祺（2011）。**「年老與學習」的需求觀點**。取自： http://ilms.ouk.edu.tw/，2013 年 5 月 10 日。

丁芳敏（2006 ）。**中原大學學生的全人教育目標知覺、校園參與經驗與學習成果的相關研究**。中原大學教育所碩士學位論文，未出版，桃園。

中原大學（2012）。**中原大學通識教育中心**。取自：http://web.cycu.edu.tw/gen2/02_about_us_b.html，2012 年 6 月 2 日。

中原大學開課查詢系統（2013）。**中原大學e點靈**。取自：http://itouch.cycu.edu.tw/index.jsp?type=student， 2013年 7月10日。

中原大學通識中心（2013）。**中原大學通識延伸課程計畫**。取自：http://itouch.cycu.edu.tw/index.jsp?type=student，2013 年 4 月 3 日。

吳芝儀、李奉儒（譯）(2008)。M. Q. Patton 著。**質性研究與評鑑**（Qualitative research & evaluation methods)。嘉義市：濤石。

吳庶深、黃麗花（2001）。**生命教育概論：實用的教育方案**。台北市：學富文化。

吳庶深、黃麗花 （2002)。生命教育：健康與體育的核心概念。**中等教育**，53(1)，154-163。

吳庶深（2003)。生命教育的意義與內涵-中港台兩岸三地初探。**學生輔導**，88，126-131。

吳清山、林天佑（2006)。教育名詞靈性領導。**教育資料與研究雙月刊**，73，179。

吳秀碧主編（2006)。**生命教育理論與教學方案**。台北市：心理。

吳明隆、涂金堂（2005)。**SPSS 與統計應用分析**。台北：五南。

若水（譯)(1992)，李安德著。**超個人心理學**。台北：桂冠出版社。

若水（譯)(2002)，李安德著。**超個人心理學**。台北：桂冠出版社。

李昱平（2006)。**高雄縣高級中等學校學生靈性健康與生命態度之相關研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。

沈清松（2004）。**大學理念與外推精神**。台北：五南。

沈碩彬(2010)。淺談靈性健康之意涵及其相關研究之探析。**教育與發展**， 27(4)，59-65。

沈麗靚（2003)。**安寧護理人員靈性概念之建構研究**。 私立南華大學生死學研究所, 碩士論文, 未出版。

何英奇（1987）。大學生之生命意義感及其相關：意義治療法基本概念之實徵性研究。**教育心理學報**，20，87-106。

杜強國、林芳生（2009)。靈性健康與職場靈性之探索性研究－以 C 公司為例。**全球商業經營管理學報**，1，35－50。

杜明勳（2003)。談靈性。**護理雜誌**，50（1)，81-85。

周珮祺（2009)。**瀕死照顧者之經驗學習及其生命意義之探討-以「印度垂死之家」臺灣志工為例**。國立台灣師範大學社會教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

林治平（2000)。**國科會「提昇私立大學校院研發能量」專案--全人生命教育理念下之大學教育和文化資產傳承研究**。取自：http://he.cycu.edu.tw/hecu11.htm，2012 年 6 月 20 日。

林治平主編（2001)。找人－全人理念與生命教育。**中原大學宗教學術研討會論文集（一)**。

林治平（2004)。**生命教育的理論與實踐—生命的奧秘**。台北：心理。

林思伶（2000a)。生命教育單元教學的設計與實施。**生命教育的理論與實務**，頁 151-170。台北市：寰宇。

林思伶（2000b)。台灣省高級中學實施生命教育現況～1998－2000。**生命教育的理論與實務**，頁 201-237。台北市：寰宇。

林芳生（2009)。**靈性健康與職場靈性之探索性研究－以C公司為例**。高苑科技大學經營管理研究所碩士論文，未出版，高雄。

林彥伶(2007)。**不同人口變項大學生之靈性安適、社會興趣及幸福感的差異比較**。國立台灣師範大學教育心理與輔導學系研究所碩士論文，未出版，台北市。

林玲儀（2010)。**從U型理論觀點探討成人靈性學習歷程之研究**。國立暨南國際大學終身學習與人資專班碩士論文，未出版，南投。

林繼偉、潘正德、王裕仁（2002a)。學校生命教育現況分析。**中原學報**，30(2)，173-187。

林繼偉、潘正德、王裕仁(2002b)。生命教育對後現代台灣社會問題的回應。2002

年全國生命教育理論與實務研討會論文集，頁 79-100。

林繼偉（2004）。社會正義與社會關懷。**生命教育之理論與實踐**，頁 137-152。台北市:心理。

邱淑芬（2002）。靈性面向在成人教育上的意義。**成人教育學刊**，**6**，51-72。

邱皓正（2002）。**量化研究與統計分析**。台北：五南。

易之新、黃璧惠、釋自鼎（譯）(2008)，Jack. Kornfield 著。**踏上心靈幽徑－穿越困境的靈性生活指引**。臺北市：張老師文化。

柯麗蓉（2008）。**大專校院高階主管生命態度與學校生命教育實踐關係之研究**。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

范麗娟（2004）。深度訪談。載於謝臥龍策劃（主編），**質性研究**，頁83-126。台北：心理。

紀潔芳（2006）。視聽媒體在生死教育教學上之探討。載於何福田（主編），**生命教育**，頁 171-199。台北市：心理。

紀潔芳（2007）。**生死教育學：方法、資源運用、教學活動**。臺北：華騰文化。

胡宜芳（2008）。**大學生「覺察他人受苦」之生命教育課程與教學成效研究**。東海大學宗教研究所碩士論文，台中市。

胡瀚平（2011）。**現行生命教育教材之探討**。取自 http://blog.ncue.edu.tw/sys/lib/read_attach.php?id=2313，2012年3月20日。

徐慧娟（2005）。**生命教育融入軍訓護理CPR教學對學習CPR成效及生命態度之影響**。國立台北護理學院生死教育與輔導研究所碩士論文，未出版，台北市。

徐敏雄（2007）。**台灣生命教育的發展歷程：Mannheim 知識社會學的分析**。台北：國立編譯館主編，師大書苑發行。

孫效智（2000）。生命教育的內涵與哲學基礎。載於林思伶（主編），**生命教育的理論與實務**，頁 1-22。台北市：寰宇。

孫效智（2001）。生命教育的內涵與實施。**哲學雜誌**，**35**，4-31。

孫效智（2002）。**生命教育的困境與展望**。中央日報， 7 月 29 日，觀念世界版。

孫效智（2004a）。高中生命教育選修課課程規劃理念與展望。**「高中『生死關懷』新設課程教學研討會」會議論文集**。

孫效智（2005a）。高中「生命教育」課程綱要重點與特色。**台灣生命教育觀摩學**

習團團刊，112-116。

孫效智（2005b）。生命教育與大學通識課程。**生命教育之理論與務實研討會**。台中市：中臺科技大學。

孫效智（2007）。生命教育與大學生通識人文素養。**大專校院生命教育學術與教學研討會論文集**，1-15。

孫樂平（2010）。教師靈性健康與成長之道。**台灣教育雙月刊** 664 期。

教育部（2006a）。**師資職前教育課程－普通高級中學「生命教育」專門科目及學分一覽表**。取自 http://140.111.34.69/EDU_WEB/EDU_MGT/HIGH-SCHOOL/EDU28900，2011年10月3日。

教育部(2006b)。**教育部推動生命教育中程計畫**（九十至九十三年度）。教育部中華民國九十年五月二十九日台(九○)訓(三)字第九○○六六三○六函。，取自http://210.60.194.100/life2000/eduteam/project_mid.htm#_4，2011年10月20日。

陳立言（2004）。生命教育在台灣之發展概況。**哲學與文化**，**31**（9），21-46。

陳立言（2011）。台灣推動生命教育的成果及未來發展。兩岸青少年教育研討會。**台灣教育雙月刊** 667 期。

陳向明（2002）。**社會科學質的研究**。台北：五南。

陳芳伶（2002）。生死教育與悲慟輔導：我的教學經驗與省思。載於林綺雲、張盈堃（主編），**生死教育與輔導**，17-35。台北市：洪葉。

陳美淑（2007）。**大專院校學生靈性、工作價值與生涯抉擇之調查研究-以基督教團契學生為例**。國立暨南國際大學輔導與諮商研究所碩士論文，未出版，南投。

陳美琴（2007）。**靈性發展與人格整合**。大專校院生命教育學術與教學研討會，台北市立教育大學。

陳雯萍（2008）。文化創意產業家的創業歷程與靈性成長的關係：一個個案的敘說研究。**成人及終身教育學刊**，**11**，141-179。

陳雯萍、王政彥（2010）。文化創意產業女性創業家創業動機的靈性展限。**成人及終身教育學刊**，**14**，115-152。

陳德光（2000）。大學階段生命教育的內涵。載於林思伶（主編），**生命教育的理論與實務**，51-65。台北市：寰宇。

陳錫琦（2009）。生命與健康之融匯-靈性教育。**國民教育**，50（2），7-13。

陳慧姿（2007）。**高中教師靈性健康與幸福感之相關研究---以高雄地區為例**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。

郭純芳（2004）。**生命教育課程對大學生自我概念與生命態度之影響-以東海大學生命教育課程β計畫為例**。東海大學教育碩士研究論文，未出版，台中市。

彭慧玲、陳麗雲（2005）。生涯輔導的性靈層面。**諮商與輔導**，246，25-26。

彭慧玲（2009）。應屆大學畢業生的就業準備。**台灣高等教育研究電子報**，取自：https://www.cher.ntnu.edu.tw/epaperi/topics/nindex2.php?no=46&page=0，2011年8月31日。

彭玫瑛（2009）。**藥癮戒治者宗教性、靈性健康與生命意義感之相關研究**。國立嘉義大學家庭教育與諮商研究所碩士論文，未出版，嘉義。

Frankl, Viktor E.原著，游恆山譯(1992)。**生存的理由—與心靈對話的意義治療學**。台北：遠流。

張光正、呂鴻德（1998）。中原大學教育理念形成、共識與擴散－科技與人文融合之觀點。**中原學報**，26（4），1-8。

張淑美（2000）。生命教育與生死教育在中等學校實施概況之調查結果。載於林思伶（主編）**生命教育的理論與實務**，171-199。台北：寰宇。

張淑美（2006a）。**生命教育研究論述與實踐－生死教育取向**。高雄市：復文。

張淑美譯（2007），John P. Miller 著。**生命教育－推動學校的靈性課程**。台北：學富文化。

張淑美、張利中等（2009）。**生命教育-全人課程理論與實務**。台北：心理。

張淑美、陳慧姿（2008）。高雄地區高中教師靈性健康及其相關因素之研究。**生死學研究**，7，89-138。

張新仁、張淑美、魏惠美、丘愛鈴（2006）。大專院校推動生命教育現況及特色之調查研究。**高雄師大學報**，21，1-24。

張美蘭（2000）。**國民中學生命教育課程目標之發展**。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。

辜俊傑（2011）。**影響賞鳥遊憩者靈性健康之前置因素：休閒涉入、休閒靈性功能與滿意度間之關係**。國立屏東商業技術學院休閒遊憩與創意產業管理研究所碩士論文，未出版，屏東。

楊深耕（2004）。從心理學的角度探討成人的靈性智能。**成人及終身教育學刊**，2，98-122。

楊仕裕（2006）。**大學生認知發展、靈性發展及其相關影響因素之研究：以天主教輔仁大學為例**。國立台灣師範大學社會教育學系碩士論文，未出版，台北。

黃鳳玉（2011）。**護理人員靈性健康與靈性照顧行為之相關性研究**。長榮大學護理學系碩士論文，未出版，台南。

黃惠貞（2003）。**某大專院校學生靈性健康、知覺壓力與憂鬱之相關研究**。國立臺灣師範大學衛生教育研究所碩士論文，未出版，台北。

黃淑貞（2005）。**中學生靈性健康與生活壓力相關之研究－以台中地區三所女中為例**。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，台北。

黃國城（2009）。**成人參與一貫道活動對其智慧與靈性健康影響之研究—以發一崇德道場為例**。國立中正大學成人及繼續教育所博士論文，未出版，嘉義。

黃琪璘（2000）。**死亡教育課程介入對台東師院學生死亡態度影響研究**。國立台灣師範大學衛生教育研究所博士論文，未出版，台北市。

黃雅文（2006）。共有經驗生命教育生活技能教學模式－自殺預防的基礎教育。**研習資訊**，23（4），15-22。

黃祥德（2000）。小學生命教育的內涵與實施。載於林思伶（主編），**生命教育的理論與實務**，241-253。台北市：寰宇。

趙可式、沈錦惠（譯）（2003），Frankl , viktor .E. 著。 **活出意義來“從集中營說存在主義**。台北：光啟。

廖愛華、賴秋絨（1999）。台灣中部地區某校護理老師及應屆畢業護生靈性需求初探。**弘光學報**，34，247-276。

廖淑純（2011）。**探究成人靈性轉化學習－以生涯轉換者為例**。國立暨南國際大學終身學習與人資專班碩士論文，未出版，南投。

潘正德、李清義（2009）。中原大學品格教育的實踐和省思。**通識教育學刊**，4，93-120。

潘正德、林繼偉（2000）：**全人生命教育理念下之大學教育和文化資產傳承研究－子計畫－：全人輔導與生命教育的研究發展計畫**。國科會研究計畫，計畫編號：NSC89-P-033-003。

潘正德（2012）。**生命教育與教育生命**。中原大學全人發展網。取自：http://holistic.cycu.edu.tw/releaseRedirect.do?unitID=183&pageID=3

669，2012年 4月29日。

潘裕豐（1994）。靈性與創造。**創造思考教育**，6，5-9。

鄧文雄(1984)。**心理學與宗教信仰**。台北：現代文字中心。

簡宏江（2002）。大專學生的困境與輔導－以育達商業技術學院為例。**2002 年全國生命教育理論與實務研討會論文集**。

蔡進雄(2006)。提升教育領導的新境界：論靈性與教育領導。**教育研究月刊**，146，78-84。

鄭彩鳳、黃柏勳（2003）。學習型組織的靈性內涵初探及其對學校經營的啟示。**初等教育學刊**，15，27-46。

黎建球（2000）。生命教育的意義價值及其內容。載於林思伶（主編），**生命教育的理論與實務**，頁 7-48。台北市：寰宇。

劉嘉韻（2005）。台學生自殺死亡率與死亡人數增加值得關切。取自：http://www.epochtimes.com/b5/5/11/9/n1114184.htm，2011年11月9日。

劉建人(2007)。**生命教育融入資訊倫理數位課程之行動研究：以某科技大學為例**。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

劉修吟（2003）。**大學生命教育課程設計與實施之研究－以花蓮某大學為例**。慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版，。

劉佩瑜（2010）。**大學生靈性健康與接觸死亡經驗之研究－以某大學為例**。國立台北教育大學生命教育與健康促進研究所碩士論文，未出版，台北市。

賴素燕（2008）。**高齡志工之幸福感研究**。臺灣師範大學社會教育學系在職專班碩士論文，未出版，台北。

賴維淑（2002）。**晚期癌症病患對臨終事件之感受與身、心、社會及靈性之需求**。國立成功大學護理學研究所碩士論文，未出版，台南。

鍾聖校（2000）。生命教育的另類可能－談情一溝通理論再大學之實踐發現。載於林思伶（主編），**生命教育理論與實務**，67-87。台北市：寰宇。

蕭宏恩（2000）。護理照護的根本關懷。**護理雜誌**，47(5)・71-76。

蕭雅竹（2004）。**護生靈性健康與實習壓力、憂鬱傾向及自覺健康狀態之相關性研究**。國立台灣師範大學育研究所博士論文，未出版，台北市。

羅暐茹（2011）。**靈性教育方案對高齡者靈性健康影響之研究**。國立台灣師範大學社會教育學系碩士論文，未出版，台北。

英文部分：

Banks, R. L., Poehler, D. L. ＆ Russell, R. D.（1984）. Spirit and human-spiritual interaction as a factor in health and in health education. *Health Education*, *15*,16-18.

Bean, W. E. (2000). Community development and adult education: Locating practice in its roots. *New Directions for Adult & Continuing Education*, *85*, 67-76.

Capeheart -Meningall, J. (2005). Role of spirituality and spiritual development in student life outside the classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, *104*, 31-36.

Carson, V. B. (1980). Meeting the spiritual needs of hospitalized psychiatric patients. *Perspectives in Psychiatric Care*. *18*,17-20.

Colaizzi, P. F.(1978).Psychological research as the phenomenological views it.In R.Valle & M.King (Eds.), *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology*,48-71.New York: Oxford University Press.

Colozzi, E. A., & Colozzi, L. C. (2000). College students' callings and careers: An integrated values-oriented perspective. In D. A. Luzzo (Ed.), *Career Counseling of College Students: An empirical guide to strategies that work*. 63-91. Washington, DC: American Psychological Association. 273-282.

Crumbaugh, J. C. (1973). *Everything to Ggain：A Guide to Self-fulfillment through Logoanalysis*. Chicago: Nelson-Hall Company.

Daloz, L. A. (1999). *Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Dei, S.G. J. (2002). Spiritual knowing and transformative learning. In E. V. O'Sullivan, A. Morrell, M. A. O'Connor (Eds.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning* . New York & Hampshire: Palgrave. 121-133.

Duffy, R. D., & Blustein, D. L. (2005). The relationship between spirituality, religiousness, and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, *67*, 420-440.

Elkins ,D. N. ,Hedstrom ,J. J. ,Hughes,L. L.,Leaf,J. A.,&Saunders, C.（1988）. Toward a humanistic-phenomenological spirituality: defition,description,and measurement, *Journal of Homannistic Psychology*, *28*, 5-18.

English, L. M. (2000). Spiritual dimensions of informal learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *85*, 29–37.

Fisher,J. W.（1999）. Helps to fostering students' spiritual health. *International Journal of Children's Spirituality*, *4*, 29-49.

Fisher, J. W., Francis, L. J. & Johnson, P. (2000) Assessing spiritual health via four domains of spiritual well-being: The SH4DI. *Pastoral Psychology*, *49*,133-145.

Frankl, V. E.(1963). *Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy*.New York: Pocket Books.

Frankl, V. E.(1965). *The Doctor and the Soul: From Psychotherapy to Logotherapy* (2nd ed.).New York: Alfred A. Knopf,Inc.

Frankl, V. E. (1969). *The Will to Meaning: Foundations and Applications of Logotherapy*. New York, NY: The World Publishing Co.Morrell & M. A. O'Connor (Eds.)

Frankl, V. E.(1988).*The Will to Meaning: Foundations and Applications of Logotherapy*.(2nd ed.). New York: New American Library.

Garland, S. N., Carlson, L. E., Cook, S., Lansdell, L., & Speca, M. (2007). A non-randomized comparison of mindfulness-based stress reduction and healing arts programs for facilitating post-traumatic growth and spirituality in cancer outpatients. *Supportive Care in Cancer*, *15*, 949-961.

Gardner, Howard (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

Hahn, D. B. & Payne, W. A.（2003）. *Focus on Health*（6th ed）. Boston, MA：Mcgraw-Hill.

Hodge, D. R. & Roby, J. L. (2010). Sub-Saharan Africa women living with HIV/AIDS: An exploration of general and spiritual coping strategies. *Social Work*, *55*, 27-37.

Howden, J.W. (1992). Development and psychometric characteristics of the spirituality assessment scale.Unpublished doctoral dissertation, Denton : Texas woman's university, Texas.

Levin, J. S., Larson, D. N. & Puchalski, C.M. (1997). Religion and spirituality in medicine: Research and education. *Journal of the American Medical Association*, *278*, 792-793

Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: D. Van Nostrand

Company.

Merriam, S.B.＆Caffarella, R.S. (1999). *Transformational learning. Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Boss. 318-339.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miller, L. W.（2000）. Continuing professional education: A spiritual based program. *New Direction for Adult and Continuing Education*, *85*, 49-58. San Francisco: Jossey-Bass.

Mishler, eg. (1986). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press .

Moberg, D. O. (2008). Spirituality and aging: Research and implications. *Journal of Religion, Spirituality and Aging*, *20*, 95-134.

Mueller, P. S., Plevak, D. J., Rummans, T. A. (2001). Religious involvement, spirituality, and medicine: implications for clinica practice. *Mayo Clinic Proceedings*, *76*, 1225-1235.

Paloutizan, R. D., & Ellison, C. W. (1982). Loneliness, spiritual well-being and the quality of life. In L.A. Peplau & D. Perlman(Eds.), *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory,Research & Therapy*.New York: Wiley. 224-237.

Stranahan, S. (2008). A Spiritual screening tool for older adults. *Journal of Religion & Health*, *47*, p491-503.

Tisdell, E. J. (2001). *Spirituality in Adult and Higher Education*. ERIC DIGEST. No.232.

Tisdell, E. J.（2003）. *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tisdell, E. J. (2007). In the new millennium: The role of spirituality and the cultural imagination in dealing with diversity and equity in higher education classroom. *Teachers College Record*, *109*, 531-560.

Tisdell, E. J. (2008), Spirituality and adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *119*, 27-36.

附錄一　中原大學生命教育課程表

（必修類）

科目名稱	生命教育議題	生命教育面向	課程能力指標	課程教學目標
宗教哲學	終極關懷與實踐	人與宗教	生命關懷能力 價值判斷提昇 品格塑造學習 問題的解決能力及應變能力	1. 培育同學正確的人生觀，並尋求天人物我間的和諧，引發學生思考人與天，人與物，人與人，人與己的正面意義。 2. 激發同學面對生命的本質及存在的意義。 3. 協助同學以客觀圓融的態度來建立正確的宗教觀。
人生哲學	終極關懷與實踐	人與宗教 人與自己	生命關懷能力 價值判斷提昇 品格塑造學習 問題的解決能 及應變能力	1. 生存、價值、意義與目的，以引導學生思索人生與宗教信仰的關係 2. 學生認識生命的意義與價值，經營「有信」「有望」「有愛」的人生。

資料來源：作者整理（取自中原大學全球資訊網 2011 年上學期課程表）

中原大學生命教育課程表（天類）

科目名稱	生命教育議題	生命教育面向	課程能力指標	課程教學目標
生命奧秘的探討	終極關懷與實踐	人與宇宙	思維方法 生命關懷 品格塑造 價值判斷 （天類）	1. 物學、生理學看生命的奧秘 2. 理學、精神醫學、文化社會、宗教現象看生命的奧秘
生死學	終極關懷與實踐	人與宇宙	思維方法 生命關懷 品格塑造 價值判斷 （天類）	不同的角度及觀點來探討生與死之差異，進而了解生與死的意義與價值後更加珍惜生命與恩惠。由各方面不同的角度來探討了解生死之奧秘。
生命教育概論	生命教育基礎課程	人與宇宙 人與宗教 人與他人 人與自己 人與環境	思維方法 生命關懷 品格塑造 價值判斷 （天類）	1. 引導學生思考信仰與人生的問題，辨別信仰與迷信，建立正確的信仰態度。 2. 幫助學生認識並欣賞生命，知道死亡的定義，並明白生命的價值。 3. 教育學生認識人類存在的基本倫理關係。 4. 教育學生珍惜生存環境，愛護地球，明白自然環境的重要。 5. 引導學生明白生命的本質，積極的面對生命中的困難，自我成長。
生命與品格典範	人格統整與靈性發展	人與他人 人與自己	思維方法 生命關懷 品格塑造 價值判斷 （天類）	藉由許多不同領域堪為生命與品格典範之人物的介紹和探討，引導同學們對於生命意義的探索，發掘生命中之無限潛力，並啟發其關懷生命、塑造品格之動機。

資料來源：作者整理（取自中原大學全球資訊網 2011 年上學期課程表）

中原大學生命教育課程表（人類）

科目名稱	生命教育議題	生命教育面向	課程能力指標	課程教學目標
服務學習	倫理思考與反省領域	人與他人	多元思考 責任倫理 溝通合作 社會參與 （人類）	1. 學生以專業來關懷社會、協助弱勢的行為態度。 2. 學生面對問題、解決問題、專業應用的能力。 3. 為國家培養具備關懷情操之大專青年，以行動來實踐全人教育之目標。
愛情關係管理	倫理思考與反省領域	人與他人	多元思考 責任倫理 溝通合作 社會參與 （人類）	從學生個人自我認識著手，原生家庭的教育、社會化的過程、兩性刻板印象的探討、各樣兩性互動議題，經由分組討論，讓學生對於兩性間溝通、尊重、珍惜等相處原則能有清楚認知。
人際關係與衝突理	倫理思考與反省領域	人與他人	多元思考 責任倫理 溝通合作 社會參與 （人類）	1. 整合理論與實作演練，落實人際溝通知能於日常生活中。 2. 認識自我、聆聽彼此，增進自我與他人圓融相處的能力。 3. 瞭解衝突形成之過程及發展，學習衝突解決與非暴力之溝通模式。 4. 建立尊重多元文化，培養和平、寬容、合作、平權之人我觀與世界觀。
關懷弱勢	倫理思考與反省領域	人與社會	多元思考 責任倫理 溝通合作 社會參與 （人類）	增進個人對社會中弱勢族群的認識，並藉由相關議題的探討與省思以及實際活動的參與關懷社會弱勢族群。並激發其服務弱勢族群之熱忱；同時，設計活動過程中應用自己專長多元思考，發展團隊合作與溝通之能力。
社會	倫理思	人與	多元思考	本課程的目標在於使使學生理

與個人	考與反省領域	社會	責任倫理 溝通合作 社會參與 （人類）	解從個人角度思考社會現象與從社會角度思考社會現象存在著巨大差異，進而深入理解『人』向度的基本思考能力。

資料來源：作者整理（取自中原大學全球資訊網 2011 年上學期課程表）

中原大學生命教育課程表（物類）

科目名稱	生命教育議題	生命教育面向	課程能力指標	課程教學目標
環境與生活	倫理思考與反省領域	人與環境	理性批判 創意思考 科學涵養 社會參與 （物類）	刺激學生思考與啟發關懷環境，進而認識台灣自然生態之美與環境現況；從應用倫理學的觀點引導學生思考如何與自然共處？終究回歸於學生生態素養的提升，期能真正體現一種符合環保永續的生活方式。
生物學概論	倫理思考與反省領域	人與自然 人與自己	理性批判 創意思考 科學涵養 社會參與 （物類）	使學生具備生物學的基本知識,體會生命的奧秘。同時藉由本課程引發學生對生命科學的興趣，作為將來修習其他生命相關課程的基礎。
生命科學概論	倫理思考與反省領域	人與自然 人與自己	理性批判 創意思考 科學涵養 社會參與 （物類）	使學生瞭解到基本的生命科學原理與奧秘，並簡介目前常用的生物科技技術與實際的應用面。
科學與人生	倫理思考與反省領域	人與自然 人與自己	理性批判 創意思考 科學涵養 社會參與 （物類）	瞭解科學的真義，培養獨立思考的能力，以科學精神和求真態度建立正確價值觀和人生理念，並體會科學對人類及日常生活的影響與重要性。

資料來源：作者整理（取自中原大學全球資訊網 2011 年上學期課程表）

中原大學生命教育課程表（我類）

科目名稱	生命教育議題	生命教育面向	課程能力指標	課程教學目標
壓力管理	人格統整與靈性發展	人與自己	理性批判 創意思考 科學涵養 社會參與 (物類)	1. 了解壓力管理及心理健康的意涵。 2. 熟悉壓力管理的理論與技巧。 3. 培養檢視自我壓力的習慣與態度。 4. 養成壓力管理的知能以因應現代生活的挑戰。
人生管理講座	人格統整與靈性發展	人與自己	理性批判 創意思考 科學涵養 社會參與 (物類)	本課程讓學生了解自己的性格，以人生管理有成之標竿人物帶給學生人生經驗談，提昇學生對於創造價值的思維，什麼是自己的終身目標?
個人健康管理	人格統整與靈性發展	人與自己	理性批判 創意思考 科學涵養 社會參與 (物類)	了解人體生理、心理與環境及飲食之間的密切關係，以促進健康，遠離病痛，提高生命的品質，進而影響生活周遭親友與社區的總體健康。
全人生涯開展	人格統整與靈性發展	人與自己	理性批判 創意思考 科學涵養 社會參與 (物類)	1. 增加自我了解及探索成長。 2. 建立正向經驗，更進一步規畫執行自己的生涯目標。 3. 了解整個系統對自己的影響，並對進入職場應具備的能力、態度有初步的了解。 4. 從過去之經驗的整理反思現在之處境、位置，創造未來可前進之方向，開展個人的生涯。

資料來源：作者整理（取自中原大學全球資訊網 2011 年上學期課程表）

附錄二

中原大學生命教育課程與生命教育原理對照表（參照徐敏雄，2007）

科目名稱	全人理念	二方向	生命教育三大目標	生命教育四種向度	生命教育五種取向	生命教育八大核心能力
宗教哲學	宗教哲學	生命	安身立命的價值觀	人與宇宙	宗教教育取向	宗教與人生
人生哲學	人生哲學	生命	安身立命的價值觀	人與宇宙	宗教教育取向	哲學與人生
生命奧秘的探討	天類	生命	安身立命的價值觀	人與宇宙	宗教教育取向	生死關懷
生死學	天類	生命	安身立命的價值觀	人與宇宙	死亡教育取向	生死關懷
生命教育概論	天類	生命	安身立命的價值觀	人與宇宙	宗教教育取向	生命教育概論
生命與品格典範	天類	生命	安身立命的價值觀	人與宇宙	健康教育取向	道德思考與抉擇
服務學習	人類	生活	正面積極的人生觀	人與他人	倫理教育取向	道德思考與抉擇
愛情關係管理	人類	生活	正面積極的人生觀	人與他人	倫理教育取向	性愛婚姻倫理
人際關係與衝突理論	人類	生活	正面積極的人生觀	人與他人	倫理教育取向	道德思考與抉擇
關懷弱勢	人類	生活	正面積極的人生觀	人與他人	倫理教育取向	道德思考與抉擇
社會與個人	人類	生活	正面積極的人生觀	人與他人	倫理教育取向	道德思考與抉擇
環境與生活	物類	生活	正面積極的人生觀	人與環境	健康教育取向	道德思考與抉擇
生物學概論	物類	生活	正面積極的人生觀	人與環境	健康教育取向	生命與科技倫理

生命科學概論	物類	生活	正面積極的人生觀	人與環境	健康教育取向	生命與科技倫理
科學與人生	物類	生活	正面積極的人生觀	人與環境	健康教育取向	生命與科技倫理
壓力管理	我類	生活	調和個體的知行情意	人與自己	健康教育取向	人格統整與靈性發展
人生管理講座	我類	生活	調和個體的知行情意	人與自己	生涯規畫取向	人格統整與靈性發展
個人健康管理	我類	生活	調和個體的知行情意	人與自己	健康教育取向	人格統整與靈性發展
全人生涯開展	我類	生活	調和個體的知行情意	人與自己	生涯規畫取向	人格統整與靈性發展

資料來源：作者整理

附錄三 靈性健康量表題項來源表

本研究參考蕭雅竹(2004)、李昱平(2006)、 陳慧姿(2007)的論文使用的靈性健康量表題項，再加以修改，並根據文獻探討增加第七個面向「社會關懷」，題項出處如下

如下：

題號	因素一、與人連結(人與他人)	題項出處
1	我有可以談心的親人或朋友	蕭雅竹、 李昱平
2	當親人或朋友有困難時，我樂意幫助他們	同上
3	我可以在群眾中與人和諧相處	同上
4	當我有困難時，我常可以獲得親人及朋友的幫助	同上
5	我覺得合諧的人際關係很重要	同上
6	我可以與週遭大部分的人相處得很好	同上
7	我相信每一個人都有他存在的意義	同上
8	對於他人有心或無心的過失，我都會選擇原諒	李昱平
9	對於需要幫助的人，我願意奉獻心力或金錢	同上

	因素二、活出意義	
10	我會思索與生命意義有關的課題	蕭雅竹
11	我的生命是有意義和目標的	陳慧姿
12	我會思考如何讓生活過的充實	蕭雅竹
13	我會思考自己目前的目標是什麼	同上
14	我會思考自己人生的長遠目標是什麼	同上
15	即使不太了解生命的意義，我也願意一步一步走下去	同上
16	我會盡力讓自己的生活過得有意義	同上
17	我會思考並規劃自己的人生	同上
18	我會盡力扮演好人生的角色	陳慧姿
19	我會盡力實現自己的理想	蕭雅竹
20	我覺得了解生命的意義很重要	李昱平
21	我會朝自己規劃的生涯方向努力，讓生活過得充實有意義	同上

因素三、超越逆境		
22	我是一個能夠自得其樂的人	李昱平
22	我認為生活中的挫折是有意義的	蕭雅竹
23	我會把挫折當作是對自己的一種考驗	同上
24	當遭遇挫折時，我能坦然面對	同上
25	我可以接受生命中的無常或變故	同上
26	當遭遇挫折時，相信有自我療傷的能力	同上
27	我經常用積極樂觀的態度去面對生活中的挫折	同上
28	即使受挫時，我仍然相信人生是美好的	同上
29	我可以從挫折中體驗到自己的能力	同上
30	我覺得自己有能力接納身體的缺陷或改變	同上
31	我可以從處理挫折的過程中發現自我的價值	同上

因素四、宗教寄託 （人與宗教）		
32	我相信冥冥之中有一股力量存在	蕭雅竹
33	我希望得到神(上帝、老天爺、神明、菩薩)庇祐	同上
34	我相信宗教或信仰可以幫助自己渡過難關	陳慧姿
35	我會閱讀與宗教信仰有關的書報或媒體資訊	郭淑婕
36	參與宗教活動(禱告、聚會、禪坐、拜拜)帶給我心靈的寄託	同上
37	我相信有神(上帝、老天爺、神明、菩薩等)的保佑，可以使我感到心安	同上
38	我相信藉著宗教信仰的力量能幫助心靈的成長	陳慧姿、郭淑婕
39	宗教信仰帶給我正面積極的力量	郭淑婕

因素伍、肯定自我（人與自我）		
40	我會閱讀有關人生哲學的書報、網路資訊	同上
41	我會找人談論有關人生哲學的問題	蕭雅竹
42	我喜歡自己	陳慧姿
43	我能夠欣賞自己的優點	蕭雅竹
44	我能夠接納自己的缺點	同上
45	我是一個了解自己的人	同上
46	我認為自己是有價值的人	同上

因素六、感懷自然(人與環境)		
47	親近大自然使我感到身心靈的舒暢	陳慧姿
48	聆聽自然的天籟，使我感到心靈平和	同上
49	我認為自己與天地萬物是息息相關的	同上

50	我相信大自然有治療身心疾病的力量	同上
51	欣賞大自然，使我感受到生命的神聖與美妙	同上
52	我們應該愛護並珍惜大自然	同上

因素七、關懷社會(人與社會)		
53	我尊重社會各種團體的需求	郭淑婕
54	我希望社會的每個團體被尊重	同上
55	我會向社會的弱勢族群伸出援手	同上
56	我會關心社會貧富不均的議題	同上
57	我會關心社會福利政策的議題	同上
58	我認為自己不該獨善其身，無視其他人的權益問題	同上

附錄四　靈性健康量表初稿

題號	面向一、肯定自我
1	我喜歡自己
2	我能夠欣賞自己的優點
3	我能夠接納自己的缺點
4	我認為自己是有價值的人
5	我會閱讀有關人生哲學的書報、媒體資訊
6	我會找人談論有關人生哲學的問題
7	我認為自己是一個有價值的人
	面向二、活出意義
8	我會思索與生命意義有關的課題
9	我的生命是有意義和目標的
10	即使不太了解生命的意義，我也願意一步一步走下去
11	我會思考並規劃自己的人生
12	我會盡力扮演好人生的角色
13	我覺得了解生命的意義很重要
14	我會朝自己規劃的生涯方向努力，讓生活過得充實有意義
	面向三、超越逆境
15	我是一個能夠自得其樂的人
16	我認為生活中的挫折是有意義的
17	我可以接受生命中的無常或變故
18	當遭遇挫折時，相信有自我療傷的能力
19	即使受挫時，我仍然相信人生是美好的
20	我可以從挫折中體驗到自己的能力
21	我覺得自己有能力接納身體的缺陷或改變
22	我可以從處理挫折的過程中發現自我的價值
	面向四、與人連結
23	我有可以談心的親人朋友
24	當朋友有困難時，我樂意幫助他們
25	我可以在群眾中與人和諧相處
26	當我有困難時，我常可以獲得親人及朋友的幫助
27	我覺得合諧的人際關係很重要
28	我可以與週遭大部分的人相處得很好
29	我相信每一個人都有他存在的意義
30	對於他人有心或無心的過失，我都會選擇原諒
31	對於需要幫助的人，我願意奉獻心力或金錢
	面向五、宗教寄託

32	我相信冥冥之中有一股力量存在
33	我相信宗教或信仰可以幫助自己渡過難關
34	我會閱讀與宗教信仰有關的書報或媒體資訊
35	參與宗教活動(禱告、聚會、禪坐、拜拜)帶給我心靈的寄託
36	我相信有神(上帝、老天爺、神明、菩薩等)的保佑，可以使我感到心安
37	我相信藉著宗教信仰的力量能幫助心靈的成長
	面向六、感懷自然
38	親近大自然使我感到身心靈的舒暢
39	聆聽自然的天籟，使我感到心靈平和
40	我認為自己的存在與天地萬物有關
41	我相信大自然有治療身心疾病的力量
42	欣賞大自然，使我感受到生命的神聖與美妙
43	我們應該愛護並珍惜大自然
	面向七、社會關懷
44	我尊重社會各種團體的需求
45	我希望社會的每個團體被尊重
46	我會向社會的弱勢族群伸出援手
47	我會關心社會貧富不均的議題
48	我會關心社會福利政策的議題
49	我認為自己不該獨善其身，無視其他人的權益問題
50	社會的好壞是每一個人的責任

資料來源：作者編修自蕭雅竹（2004)、李昱平（2006)、陳慧姿（2007）

附錄五　預試問卷

大學生命教育課程與靈性健康情形問卷

各位同學，您好：

這份問卷是在了解生命教育與您的靈性健康情形，希望藉此提供相關單位了解學生靈性健康情形，並做為設計生命教育課程之參考。這份問卷並沒有標準答案，請您依照自己的實際情形作答。本問卷採不記名方式，資料僅供學術研究以及分析使用，個人答案與資料絕對保密，請您放心填答，您的寶貴意見將使本研究更具意義和價值。感謝您的合作。

敬祝　健康平安

國立台灣師範大學社會教育學系

成人與繼續教育組碩士班

研究生　郭淑婕

指導教授：李瑛博士

第一部分：靈性健康量表

填答說明：請根據下列敘述，依照您個人經驗及看法，圈選出最符合您自身情況的答案，如果您認為該題目「完全符合」您自身的實際情況，就請圈選「5」；如果您認為該題目「完全不符合」您自身的實際情況，就請圈選「1」。以此類推，請每一題都作答，這些題目並沒有標準答案，請以圈選的方式，標選出最符合您情況的號碼。

	非常不同意 1	不同意 2	有點同意 3	同意 4	非常同意 5
1. 我喜歡自己……	□	□	□	□	□
2. 我能夠欣賞自己的優點……	□	□	□	□	□
3. 我能夠接納自己的缺點……	□	□	□	□	□

4. 我認為自己是有價值的人…… □ □ □ □ □
5. 我會閱讀有關人生哲學的書報、媒體資訊…… □ □ □ □ □
6. 我會找人談論有關人生哲學的問題…… □ □ □ □ □
7. 我會思索與生命意義有關的課題…… □ □ □ □ □
8. 我的生命是有意義和目標的…… □ □ □ □ □
9. 即使不太了解生命的意義，我也願意繼續過我的生活 □ □ □ □ □
10. 我會思考並規劃自己的人生…… □ □ □ □ □
11. 我會盡力扮演好人生的角色…… □ □ □ □ □
12. 我覺得了解生命的意義很重要…… □ □ □ □ □
13. 我會朝自己規劃的生涯方向努力，讓生活過得充實有意義 □ □ □ □ □
14. 我是一個能夠自得其樂的人…… □ □ □ □ □
15. 我認為生活中的挫折是有意義的…… □ □ □ □ □
16. 我可以接受生命中的無常或變故…… □ □ □ □ □
17. 當遭遇挫折時，相信有自我療傷的能力…… □ □ □ □ □
18. 即使受挫時，我仍然相信人生是美好的…… □ □ □ □ □
19. 我從挫折中體驗到自己的潛力…… □ □ □ □ □
20. 我覺得自己有能力接納身體的缺陷或改變…… □ □ □ □ □
21. 我可以從處理挫折的過程中發現自我的價值…… □ □ □ □ □
22. 我有可以談心的親人朋友…… □ □ □ □ □
23. 當朋友有困難時，我樂意幫助他們…… □ □ □ □ □
24. 我可以在群眾中與人和諧相處…… □ □ □ □ □
25. 當我有困難時，我常可以獲得親人及朋友的幫助…… □ □ □ □ □
26. 我覺得合諧的人際關係很重要…… □ □ □ □ □
27. 我可以與週遭大部分的人相處得很好…… □ □ □ □ □
28. 我相信每一個人都有他存在的意義…… □ □ □ □ □
29. 對於他人有心或無心的過失，我會選擇原諒… …… □ □ □ □ □
30. 對於需要幫助的人，我願意奉獻心力或金錢..... □ □ □ □ □
31. 我相信冥冥之中有一股力量存在…… □ □ □ □ □
32. 我相信宗教或信仰可以幫助自己渡過難關…… □ □ □ □ □
33. 我會閱讀與宗教信仰有關的書報或媒體資訊…… □ □ □ □ □
34. 參與宗教活動(禱告、聚會、禪坐、拜拜)帶給我心靈的寄託…… □ □ □ □ □
35. 我相信有神(上帝、老天爺、神明、菩薩等)的保佑，可以使我感到心安…… □ □ □ □ □
36. 我相信藉著宗教信仰的力量能幫助心靈的成長…… □ □ □ □ □
37. 宗教信仰帶給我正面積極的力量…… □ □ □ □ □
38. 親近大自然使我感到身心靈的舒暢…… □ □ □ □ □

39.聆聽大自然的美妙樂音，使我感到心靈平和…… □ □ □ □ □
40.我認為自己的存在與天地萬物有關…… □ □ □ □ □
41.我相信大自然有治療身心疾病的力量…… □ □ □ □ □
42.欣賞大自然，使我感受到生命的神聖與美妙…… □ □ □ □ □
43.我們應該愛護並珍惜大自然…… □ □ □ □ □
44.我尊重社會各種團體的需求…… □ □ □ □ □
45.社會的好壞是每一個人的責任…… □ □ □ □ □
46.我會向社會的弱勢族群伸出援手…… □ □ □ □ □
47.我會關心社會貧富不均的現象…… □ □ □ □ □
48.我會關心社會福利政策的議題…… □ □ □ □ □
49.我認為自己不該獨善其身，無視其他人的權益問題… □ □ □ □ □

第二部分：背景資料

一、個人基本資料

性別：○男 ○女
年齡：○20歲以下 ○21-22歲 ○23-24歲 ○25-26歲 ○27歲以上
年級：○一 ○二 ○三 ○四 ○五 ○延畢
學院：○理學院 ○工學院 ○電資學院 ○商學院 ○法學院 ○設計學院
○人育學院 ○其他
宗教信仰：○基督教 ○佛教 ○道教 ○天主教 ○無 ○其他_____

二、情境資料

1.我的家庭氣氛：○1.非常融洽 ○2.融洽 ○3.普通 ○4.不融洽 ○5.非常不融洽
2.我會參加各種校園活動：○1.經常 ○2.偶而 ○3.普通 ○4.很少 ○5.從不參加
3.我覺得自己的校園生活：○1.非常快樂 ○2.快樂 ○3.普通○4.不快樂○5.非常不快樂
4.我覺得自己的人際關係：○1.非常好 ○2.還不錯 ○3.普通 ○4.不好 ○5.非常不好
5.我經歷過的重大生活事件經驗（可複選）：○1.親友死亡 ○2.失戀 ○3.家庭變故 ○4.個人健康問題 ○5.學業挫折

三、生命教育課程

1.我選修過人生哲學課程： ○1.是 ○2.否

2. 我選修過宗教哲學課程： ○1. 是 ○2. 否

3. 我選修過的「天」類課程（可以複選）：○1. 生命奧秘的探討 ○2. 生死學 ○3. 生命教育概論 ○4. 生命與品格典範

4. 我選修過的「人」類課程（可以複選）：○1. 服務學習 ○2. 愛情關係管理 ○3. 人際關係與衝突管理 ○4. 弱勢關懷 ○5. 社會與個人

5. 我選修過的「物」類課程（可以複選）：○1. 環境與生活 ○2. 生物學概論 ○3. 生命科學概論○4. 科學與人生

6. 我選修過的「我」類課程（可以複選）：○1. 壓力管理 ○2. 人生管理講座○3. 個人健康管理 ○4. 全人生涯開展

問卷到此結束，感謝您的填寫！

附錄六　「大學生命教育課程與靈性健康情形問卷」

各位同學，您好：

這份問卷是在了解生命教育與您的靈性健康情形，希望藉此提供相關單位了解學生靈性健康情形，並做為設計生命教育課程之參考。這份問卷並沒有標準答案，請您依照自己的實際情形作答。本問卷採不記名方式，資料僅供學術研究以及分析使用，個人答案與資料絕對保密，請您放心填答，您的寶貴意見將使本研究更具意義和價值。感謝您的合作。

敬祝　健康平安

國立台灣師範大學社會教育學系

成人與繼續教育組碩士班

研究生　郭淑婕

指導教授：李瑛博士

第一部分：靈性健康量表

填答說明：請根據下列敘述，依照您個人經驗及看法，圈選出最符合您自身情況的答案，如果您認為該題目「完全符合」您自身的實際情況，就請圈選「5」；如果您認為該題目「完全不符合」您自身的實際情況，就請圈選「1」。以此類推，請每一題都作答，這些題目並沒有標準答案，請以圈選的方式，標選出最符合您情況的號碼。

	非常不同意	不同意	沒意見	同意	非常同意
01.我喜歡自己					
02.我能夠欣賞自己的優點					
03.我能夠接納自己的缺點					
04.我認為自己是有價值的人					

08.我的生命是有意義和目標的					
9.即使不太了解生命的意義，我也願意繼續走下去					
10.我會思考並規劃自己的人生					
11 我會盡力扮演好人生的角色					
13.我會朝自己規劃的生涯方向努力，讓生活過得充實有意義					
14.我是一個能夠自得其樂的人					
22.我有可以談心的親人朋友					
25.當我有困難時，我常可以獲得親人及朋友的幫助					
05.我會閱讀有關人生哲學的書報、媒體資訊					
06.我會找人談論有關人生哲學的問題					
07.我會思索與生命意義有關的課題					
15.我認為生活中的挫折是有意義的					
16.我可以接受生命中的無常或變故					
17.當遭遇挫折時，相信有自我療傷的能力					
18.即使受挫時，我仍然相信人生是美好的					
19.我可以從挫折中體驗到自己的能力					
20.我覺得自己有能力接納身體的缺陷或改變					
21.我可以從處理挫折的過程中發現自我的價值					
24.我可以在群眾中與人和諧相處					
27.我可以與週遭大部分的人相處得很好					
28.我相信每一個人都有他存在的意義					
29.對於他人有心或無心的過失，我都會選擇原諒					
30.對於需要幫助的人，我願意奉獻心力或金錢					
31.我相信冥冥之中有一股力量存在					
32.我相信宗教或信仰可以幫助自己渡過難關					
33.我會閱讀與宗教信仰有關的書報或媒體資訊					
34.參與宗教活動(禱告、聚會、禪坐、拜拜)帶給我心靈的寄託					
35.我相信有神(上帝、老天爺、神明、菩薩等)的保佑，可以使我					
36.我相信藉著宗教信仰的力量能幫助心靈的成長					

37.宗教信仰帶給我正面積極的力量					
12 我會盡力扮演好人生的角色					
23.當朋友有困難時，我樂意幫助他們					
26.我覺得合諧的人際關係很重要					
38.親近大自然使我感到身心靈的舒暢					
39.聆聽自然的美妙樂音，使我感到心靈平和					
40.我認為自己的存在與天地萬物有關					
41.我相信大自然有治療身心疾病的力量					
42.欣賞大自然，使我感受到生命的神聖與美妙					
43.我們應該愛護並珍惜大自然					
44.我尊重社會各種團體的需求					
45.社會的好壞是每一個人的責任					
46.我會向社會的弱勢族群伸出援手					
47.我會關心社會貧富不均的現象					
48.我會關心社會福利政策的議題					
49.我認為自己不該獨善其身，無視其他人的權益問題					

第二部分：背景資料

一、個人基本資料

性別	☐男　☐女
身分別	☐大一　☐大二　☐大三　☐大四　☐大五　☐延畢
院別	☐理學院　☐工學院　☐電資學院　☐商學院　☐法學院 ☐設計學院　☐人育學院　☐其他
宗教信仰	☐基督教　☐佛教　☐道教　☐天主教　☐無　☐其他
年齡	☐20 歲以下　☐21-22 歲　☐23-24 歲　☐25-26 歲　☐27 歲以上

二、情境資料

（1）我的家庭氣氛：☐1.非常融洽 ☐2.融洽 ☐3.普通 ☐4.不融洽 ☐5.非常不融洽

（2）我會參加各種校園活動：☐1.經常 ☐2.偶而 ☐3.普通 ☐4.很少 ☐5.從不參加

（3）我覺得自己的校園生活：☐1.非常快樂 ☐2.快樂 ☐3.普通 ☐4.不快樂 ☐5.非常不快樂

（4）我覺得自己的人際關係：☐1.非常好 ☐2.還不錯 ☐3.普通 ☐4.不好 ☐5.非常不好

（5）我經歷過的重大生活事件經驗（**可複選**）
☐親友死亡 ☐失戀 ☐家庭變故 ☐個人健康問題 ☐學業挫折

三、生命教育課程

（1）我選修過人生哲學課程： ☐1.是 ☐2.否

（2）我選修過宗教哲學課程： ☐1.是 ☐2.否

（3）我選修過的「天」類課程（**可複選**）： ☐ 1.生命奧秘的探討 ☐2.生死學 ☐3.生命教育概論 ☐4.生命與品格典範

（4）我選修過的「人」類課程（**可複選**）：☐ 1.服務學習 ☐2.愛情關係管理☐3.人際關係與衝突管理 ☐4.弱勢關懷 ☐5.社會與個人

（5）我選修過的「物」類課程（**可複選**）：☐1.環境與生活 ☐2.生物學概論 ☐3.生命科學概論 ☐4.科學與人生

（6）我選修過的「我」類課程（**可複選**）： ☐1.壓力管理 ☐2.人生管理講座 ☐3.個人健康管理 ☐4.全人生涯開展

附錄七　　教師組深度訪談大綱初稿

研究面向	題目
師資背景	一、請問您的研究專長領域是哪方面?請問您教授本課程有多少年? 為何您會持續經營這門課?您的動機與目的為何? 二、請問您本身有宗教信仰嗎? 中原大學的宗教理念是否會影響您的授課動機及方向? 三、請問您認為授課教師本身的生命歷練會影響授課內容嗎?請問您有生命教育方面相關的學術研究以及輔導經驗嗎?
師資課程理念	一請問您的課程能力指標有哪些? 二、請問您希望本課程能達到哪些具體的成果? 三、您的課程對於學生在「天、人、物、我」四個面向有何不同的幫助?
課程設計與教法	一、請問您的課程架構涵蓋哪些範疇? 二、請問您會使用哪些教學方法? 其中哪種方法學生反應最好? 為什麼? 三、您認為學校在硬體設備及軟體上有哪些進步的需要?
對授課成果的期許	一、您的課程在該類別中學生平均分數最高，請問您覺得原因可能為何? 二、您認為自己的授課對學生最大的改變是甚麼? 三、您認為自己還有哪些可以加強的地方?

附錄八　學生深度訪談大綱初稿

題目
一. 本類課程中，請問你修過那些科目?
二. 你選這門課的原因為何? （時間、師資、內容、作業）; 授課老師是誰會影響你的選擇嗎，為什麼? 如果有機會重選，你還會選這門課嗎，為什麼?
三. 請問你對這位老師最深刻的印象為何? 整體而言，你覺得他最令你感動的是人格或者上課內容呢?請舉例說明。
四. 請問你曾翹過這門課嗎?大約幾次?理由為何?你在上課時會分心做其他事嗎（例如簡訊、上網、睡覺、看書等）? 原因呢?
五. 你認為這門課有哪些優點（內容充實、備課用心，啟發性強、教學有創意、口才、老師的言行），上完本課程之後你自己有哪些具體的改變（例如觀念、行為），請舉例說明。
六. 你認為這門課有哪些缺點（內容貧乏、課程一成不變，了無新意、無法順應潮流、老師口才不好、老師言行不佳等），請舉例說明。