

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，民 97，39 卷，3 期，377—394 頁

讀書治療在大學通識課程上的應用 —自我決定理論觀點

林 烘 煜

國立東華大學
臨床與諮商心理學系

唐 淑 華

國立東華大學
教育研究所

本研究採自我決定理論 (Self-determination theory, SDT) (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002) 觀點，並以文學作品與讀書治療為教學內容及策略，以設計一門大學通識課程。透過此課程設計，本研究希望探討符合大學生心理需求之議題，以提升大學生的情意素養，包括其自主性及行為的內在動機，進而在其自我認同、情緒穩定性及意志力的，皆能獲得進展。本研究採準實驗設計方式進行課程教學效果之檢驗，實驗組為選修「文學與情感教育」課程的學生 (共 46 人)，對照組則為選修「廣告心理學」課程的學生 (共 47 人)。實驗組與對照組同時以張貝萍 (民 89) 所編之「情緒穩定量表」測驗，在學期開始第一週進行前測、學期最後一週進行後測，並以多變量共變數分析進行統計分析。此外，針對實驗組學生，本研究亦使用課後 BBS、期末學生對本課程的評鑑、與訪談個別學生等方式，以充分了解學生對於上課內容的意見與感想。結果發現經過本研究一學期的教育介入，實驗組學生不但在量化比較或質性內容分析結果，均顯示本課程以 SDT 為架構，及以提昇自主性及內在動機的課程設計，是得到預期回應的。尤其根據情緒穩定量表結果之進一步的分析，可發現實驗組的顯著進步，主要是發生在「自尊感」、「冷靜面對問題」及「自主性」三個分量表上，顯示使用讀書治療在情意教學的應用上的確能提升某些情意目標。本文亦舉例說明該課程之討論內容及教學過程，以供未來有興趣開設類似課程的教師參考。

關鍵詞：自我決定理論、情意素養、通識課程、讀書治療

有關情緒、情感或情意教育的重要性，在 Daniel Goleman (1996) 所著 EQ: Emotional Intelligence 一書出版後，在國內外引再度掀起一陣旋風。然而，情意教育並不是一個新的概念。例如，根據心理學史的文獻，早在十八世紀的官能心理學 (faculty psychology) 學者 Moses Mendelssohn (1755/1971) 就指出情感是人類三大心智功能中很重要的一環 (引自 Mayer & Salovey, 1997)。他認為人類的心智活動應包括：認知 (cognition or thought)、情感 (affect or emotion)、以及意志 (conation or motivation) 三部份。這三種功能各司其職，且有其順序性 (有關官能心理學對人類行為的看法請參考 Hilgard, 1987, 頁 94)。而在教育學的文獻中，也視認知教學與情意教學同等重要。例如，早期教育學者如 Bloom 與 Krathwohl 等人在對教學目標進行分類時便認為，即使教育目標的設定是依認知、情意、技能三方面

分別列舉條目，但情意教育與認知教育是無法截然劃分的，而二者在教學過程中也是缺一不可的。而後期教育學者如 Gagne 更以統合方式設定教學結果，認為無論何種科目的教學，認知、情意與技能的目標均須相伴而產生（引自張春興，民 83）。

由上述相關文獻研究者可以發現，即使教育理論不斷興衰交替，心理學家與教育學者早已承認情意的重要性，以及情意是需要陶冶教化的。然而為什麼情意教育卻總是出現「雷聲大，雨點小」的窘境呢（鍾聖校，民 89）？筆者認為歸咎其原因，大致可以歸納為三點。

第一，情意教育的目標莫衷一是。由於情意教育本身即是一種價值教育，因此情意教育的教學很可能因不同的意識型態、典範或觀點而有不同的目標。例如「新右派」（如 Bennett 與 Wynne 等人）強調品格教育的重要，認為教師應在情意教學上扮演強而有力的模範角色。而這種重視傳統價值與品格灌輸的主張，卻被許多學者（例如，Scott, Beyer, Liston 與 Hartley 等人）批評為保守、工具性、與扭曲個人的價值（引自鍾聖校，民 89）。

第二，教師對情意教育教學模式的認知仍嫌不足。雖然有關情意教學的方法，已有許多論述。例如，黃光雄（民 87）在其文獻整理中指出，情意領域的教學方法可以包括道德討論教學法、價值澄清法、角色扮演法、欣賞教學法等。但實際上，情意教育在教學中仍是處於「附學習」¹或「潛在課程」的地位。因此有關情意教育的課程設計與教學策略不但在教育文獻中大付闕如，在師資培訓過程中也僅具聊備一格的地位，因此大部份老師並不具備此類能力（高強華，民 86）。

第三，情意教學的效果很難評定。由於情意教育很難得到「立竿見影」的效果；且情意的內涵除了包括「坐而言」部份，還包括「起而行」部份（鍾聖校，民 89），因此情意目標很難以「可測的」行為目標來定義，而如何有效進行教學評量便成為老師們的一大挑戰（唐淑華，民 90）。

尤其對大學生而言，應該使用何種素材及目標以做為大學生情意教育的內容及標的更是一個值得關切的議題。根據 2006 年《天下雜誌》所進行的「大學教育大調查」，有高達 80%以上的大學生及家長同意目前的大學生素質不好；該調查也發現，或許是因為大學聯招錄取率已突破 90%，有 89%的受訪大學生不認為讀大學是一件驕傲的事情（許癸瑩，民 95）。而在彭森明（民 95）的高等教育資料庫的調查中，也發現約有超過一半以上的大學生每日唸書不到一個小時，但是卻有八成的大學生每日上網超過兩個小時以上。不讀書的大學生大多忙著上網聊天與打工，這樣的現象實在值得堪憂。但為何有此現象產生呢？

基於兩位研究者皆在大學擔任教職長達十年以上的教學經驗推測，台灣的大學生可能因為高中時，為了大學入學考試的緣故，較為缺乏自主學習及獨立處理生活問題的機會及能力，以致在大學求學的過程中，常常缺乏動力與熱忱去面對學習與生活困擾。為深入探討上述此議題，因此本研究乃以 Deci 與 Ryan 等人所提出之自我決定理論（Self-determination theory, SDT）（Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002）為理論觀點，以閱讀與讀書治療為教學內容及策略，希望透過設計一門通識課程，藉以提升學生的自主性及行為的內在動機，進而在自我認同、情緒穩定性及意志力上，獲得進展。

自我決定理論認為人類有三大重要的心理需求，它們分別是追求能力感（competence）、自主性（autonomy）以及關聯性（relatedness）。所謂「能力感」是指個體對環境感到能夠操控與勝任的程度，因此個體會為了獲取足夠的能力感，而挑選那些他們認為挑戰性適中（optimal）的工作或任務。「自主性」是指個體對其行為之掌控程度的知覺，當個體認為行為是出自於個人的自由意志，而非被命令、被逼迫、或有被威脅的感覺時，便比較能對其所選擇的目標產生允諾及追求的意願。而「關聯性」則涉及個體在情感上感到是否能與他人產生聯結的程度，尤其當環境提供足夠的接納、關懷與溫暖的情感力量時，更能夠促使個體接受各種困難與挑戰，而達到心理成長的目的。因此根據自我決定理論，

¹ 根據 Kilpatrick 的定義，主學習為學習時所欲直接達成的目的，副學習是相關知識或技能的學習，而附學習，則是有關的理想和態度的學習（引自張春興，民 83）。

當環境越能夠提供或滿足這些心理需求，也越能夠激發個體後續的行為動機。

有關動機的類型，Deci 與 Ryan (1985) 依個體的自主程度，將動機由外至內分成四個層次：(1) 層次最低的是以外在獎賞、處罰、名次等作為行為依循的「外在規制」(external regulation)；(2) 其次是「內攝規制」(introjected regulation)，指涉當事人覺得若不做會有羞愧、罪惡感、或良心不安的感受；(3) 再其次是「確認規制²」(identified regulation)，此時當事人仍然不是出自內心真正的意願，而是因為行為可以為本身帶來重要的工具性價值，例如學生是為了考上高中、大學，或為了未來有好的工作才重視學業；(4) 最後一個層次的動機稱為「統整規制」(integrated regulation)，此時個體真正認同行為本身的價值，因此此時才算是真正的自主者，而其表現品質及情緒感受亦最佳。

從上述內容可得知，自我決定論認為個體自我決定程度與其對行為及目標之設定有重要的關聯。亦即，一個具有高度自我決定程度的人，其行為動機乃是由內在動機(intrinsic motivation)所主宰，這樣的人即使在缺乏外在酬賞與回饋的情況下，也能自願持續地從事某項行為，並在行為的過程中獲得滿足及快樂，因此更能促進下一步的自主行為及內在動機的增強，此即 Ryan 與 Deci (2002) 所謂的良好行為套環。而當個體隨著自我決定或自主性的程度變化，其參與活動的意義、決心、興趣程度，或甚至情感亦將隨之深受影響(Deci, Ryan, & Williams, 1996)。

過去應用自我決定論在教育實踐的場合中，已有多篇的研究及成果發表(見 Reeve, 2002)。而大多應用 SDT 理論的研究皆顯示，當老師鼓勵學生自主學習時，學生通常有較好的學習成就、較喜歡學校、有較正向的感情、較願意接受適度的挑戰、及有較高的創造力(詳見 Reeve, 2002, 表 9.1, P.184)。

然而教師應該用甚麼方法才能有效提升並鼓勵學生的自主性呢？Reeve (2002) 在詳閱了過去文獻後，認為當一個支持自主性的教師(autonomy-supportive teachers)具備下列的特質時，對學生的自主行為的提升最為有益：(1) 教師是敏感的(如：願意傾聽)；(2) 支持的(如：對表現的稱讚)；(3) 教師是有彈性的(如：允許學生用自己的方法行動)；(4) 教師能以興趣來激勵行為(如：引發內在動機)(進一步的實徵資料，請見 Reeve & Jang, 2006)。而國內學者許崇憲(民 92)在其博士論文中，亦針對 SDT 進行一項後設分析。他在歸納上百篇相關研究後整理出提升自主性的教學策略共包括九項，而研究者認為尚可根據其性質而分為四大類：(1) 就「設定學習目標」而言：應幫助學生建立短期、可自我比較的目標，並讓學生參與學習過程中的重要決策；且提供兒童真正是基於努力、而非能力的決策；(2) 就「學習過程」而言：應提供兒童發展責任感與獨立性的機會，並提供自我管理與自我監控的技能；(3) 就「評量方式」而言：應儘量以私下而非公開的方式評鑑學生，並儘可能允許學生以自己的速率進步成長；(4) 就「獎賞方面」而言：避免外在酬賞、以考試威脅學生、或嚴格的控管與競爭；當使用獎賞時應強調訊息性而非控制性的意涵。

綜合上述，在瞭解國內情意教育成果不彰的主要原因後，本研究乃希望以一種更為有系統的方式來探究情意教育議題，並採取 Deci 與 Ryan 的自我決定理論(Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002)觀點，以設計一門符合大學生心理需求(包括能力感、自主性、關聯性)的通識課程。為使討論內容更能配合學生的生活經驗，本研究除了選擇文學作品以進行各步驟的討論與分享外，討論主題亦鎖定在與大學生心理成長與適應方面最為相關的議題，包括兩性交往、性別議題、工作與休閒、情緒管理與壓力調適等，以增加學生的學習興趣。

有關教材的選擇，本研究之所以採用文學作品為媒介，除了基於研究者以往的研究興趣與實務經驗，都集中在文學閱讀的輔導效果(廣義言之，又稱為「讀書治療」, bibliotherapy)³與態度改變的探

² 國內一些學者(如：蔡宗宏、蔡長書、蔡裕美，民 95)將 identified regulation 此詞翻譯成「認同規制」，但由於本研究認為處於此規制中的人仍非出自內心的意願及認同，因此乃將此詞譯為「確認規制」，以符合 Deci 與 Ryan 的原義。

³ 所謂「讀書治療」是指利用文學作品為媒介，引發學生產生新的認知態度和行為，以解決問題的心理治療方式(王萬清，民 88)。

討之外，許多學者亦已指出，透過閱讀與討論文學作品，當事人會在閱讀過程中與文學作品發生一種動態性的互動關係，這種關係不但直接提供了當事人認知上與情感上的替代經驗，也間接幫助治療者更為理解當事人的價值觀與認知型態，而這種「理解」將使治療者與當事人，在後續的治療過程中有更好的互動關係 (Hynes & Hynes-Berry, 1986)。根據 Russell 與 Shrodes，由於在此過程中，當事人會因認同 (identification) 作品中的人物，而產生情緒紓解的淨化力量 (catharsis)，最後則是在認知上與行為上產生頓悟 (insight) 的作用。而治療者則可根據當事人在閱讀之後所發紓的心得與感受進行更進一步的分享與澄清，此種理解將更有效地幫助治療者對當事人產生同理心 (引自王萬清，民 88)。因此讀書治療不但具有認知方面的目標，使當事人更能認識自己，在情意上也深具意義。因此藉由文學作品的閱讀與討論，對當事人與治療者都造成影響，這也是 Hynes 與 Hynes-Berry (1986) 所認為的「治療者--當事人--圖書」三位一體的關係了。

綜合上述，本研究在教學目標上乃設定在幫助大學生逐漸走上心理成熟之路，並成爲一個心理需求滿足的人。而在教學策略上，則嘗試以讀書治療的概念來設計這門課程，並進行教學之實驗研究，藉以發展多元的情意教學模式。心理成熟，除了指個人能夠在能力上達到成熟與獨立自主，亦包括能夠與他人合作相處。換言之，本課程希望培養學生成爲一個既能將自我的功能與潛力充分發揮的人，又能與別人建立起一種相互依賴的關係，並關心他人的福祉。在教材選擇上本研究除了選用一本適合大學生使用的教科書《I Never Knew I Had a Choice: Explorations in Personal Growth》(Corey & Corey, 2001) (學生使用翻譯本，李茂興譯，民 87) 之外，本研究亦大量使用各類文學媒材，包括單幅漫畫、繪本、短篇小說、中篇小說、長篇小說、劇本、影片、流行歌曲、詩詞、電視廣告等，並使用讀書治療的概念設計討論問題。

有關各單元的教學流程，由於一個完整的讀書治療通常需經歷四步驟：覺知、檢視、對比與應用 (Hynes & Hynes-Berry, 1986)，因此本課程進行方式亦循此步驟。每一次在介紹文學作品之後 (方式分別採靜態閱讀、朗誦、或演戲方式呈現)，研究者會先引導學生針對故事中的人物與情節進行回顧，接著再以與該主題相關的問題進一步分析與討論。透過師生對話的過程，本課程希望幫助學生正視自己的感覺與價值觀，並釐清自己的盲點，最後則真切願意爲個人的成長負責。

針對評量議題，本研究則希望開發各類適合情意教學的評量工具與技巧。因此除了採用自陳量表以檢驗課程的效果外，本研究亦使用課後 BBS、期末學生對本課程的評鑑、與訪談個別學生等方式，以充分了解學生對於上課內容的意見與感想。

本研究之所以在通識教育中進行課程研究，主要原因有二。第一，本研究的課程目標與通識教育的精神是相當一致的。由於大學教育強調的是一種通才教育，而通識教育的目標即在「建立人的主體性，以完成人之自我解放，並與人所生存之人文及自然環境建立互爲主體性之關係」(黃俊傑，民 89，頁 32)，這個精神與 SDT 的三大需求訴求是不謀而合的，因此筆者認爲本情意課程之實驗在通識教育中實施是相當適當的。第二，通識教育的課程改革是相當迫切的。通識教育的重要性雖普遍被認可，但通識課程一向被大學生視爲「營養學分」或「簡易課程」。如同沈君山 (民 83) 所說，通識教育的三大困難是：「沒有人願意去管」、「沒有教授願意去教」、及「沒有學生肯花精神去聽」。因此探討有關如何有效提升學生在通識教育中的學習效果，應該是相當迫切的研究課題。

綜上所言，本研究希望將情意課程視爲一個經過設計的「計畫」，而非傳統許多教師所慣採的即席、隨意方式來進行情意教學。亦即，將情意目標的設定除了以往認爲的「附學習」、「潛在課程」之角色外，也同時躍升爲「主學習」的地位。研究者認爲透過此種方式，情意教育才能與認知學習俱有同等的重要性，也才能扭轉目前所產生的「有名無實」、「無人負責」的缺點 (黃月霞，民 78)。尤其對於處於自我統整階段的大學生而言 (Erickson, 1980)，在其接受專業訓練的同時，情意方面的薰陶更是不可缺席的一環。因此本情意課程乃設定在通識課程中，以期培養一個具有高度情意素養的大學生。

方 法

一、「文學與情感教育」課程之設計

(一) 課程指標

本研究嘗試以自我決定論作為理論的導引，來探究情意教育的效果。所設定的課程目標是以提升大學生的自主性及內在動機為主旨，並希望以學生的心理成長與適應方面的相關議題來進行討論。因此，在教學目標上的設定是以幫助學生成爲一個心理自主、充滿內在行爲動力的個體。在教材的選擇上，則選用以自我選擇及心理成長爲主題的教科書—I Never Knew I Had a Choice: Explorations in Personal Growth 爲主。更重要的，本課程也特別挑選了與生命抉擇有關的各類文學教材，例如：繪本、小說、影片等文學作品來增加教材的多元化設計。

(二) 教學策略

在教學策略上，因本研究乃以讀書治療的概念來設計此課程，所以在進行本課程時，首先會向參與者介紹每週上課主題的文學作品，然後由學生選擇呈現的方式，可以採用靜態的閱讀、大聲朗誦或以動態的表演。然後再引導參與者針對作品中的人物或情節進行回顧與分析；再來就是針對該主題相關的問題，鼓勵學生與自己的實際生活比對，以進一步比較、剖析與討論，藉此使參與者更清楚自己的價值觀及選擇後面的理由。經過這樣的歷程，參與者在課堂的進行中經歷到：覺知、檢視、對比與應用的過程，以符合一個完整的讀書治療的步驟 (Hynes & Hynes-Berry, 1986)。也透過這樣的團體對話過程，參與者能更清楚了解到自己的生活狀態及價值觀，並且能澄清自己的盲點，然後爲自己的成長與行爲負責。當然，這也就是本研究的情意教學所要達到的目的。

(三) 課程單元

本課程乃針對 Deci 等人所建議的三大心理需求 (能力感、自主性及關聯性) 以設計爲期一學期的課程，共包括十二個主題，分別爲：(1)「自主」的意義與我的生命回顧；(2) 邁向自主的掙扎；(3) 成爲你心目中的女人或男人；(4) 工作與休閒；(5) 身體與健康；(6) 情緒管理與壓力調適；(7) 愛的藝術；(8) 性與親密感；(9) 溝通與分手的藝術；(10) 寂寞與獨處；(11) 談死亡；(12) 生命的意義。各單元所探討之心理需求、主題及選用之文學作品如表 1 (詳細之教學活動舉隅則請詳見附錄一)。

二、參與者

實驗組爲 91 學年度上學期修習「文學與情感教育」通識課程的 46 名學生。此實驗課程爲東華大學通識課程中跨人文科學與社會科學的一門新設課程，在此之前，校內並無此類課程。修課學生來自全校各科系，包括中文系 (11 人)、英美系 (3 人)、歷史系 (9 人)、諮商與輔導學系 (4 人)、民族文化學系 (1 人)、經濟系 (3 人)、應數系 (5 人)、電機系 (3 人)、物理系 (3 人)、生科系 (2 人)、化學系 (1 人) 與材料系 (1 人)。學生年級則主要以大三 (30 人) 爲主，其次爲大一 (7 人)、大二 (5 人) 及大四 (4 人)。性別上則以女生爲主 (32 人)，約佔總人數的 70%。

對照組則選自另一門同樣跨人文科學與社會科學的通識課程「廣告心理學」的 47 位學生。包含有中文系 (3 人)、英文系 (3 人)、歷史系 (1 人)、諮商與輔導學系 (4 人)、運動與休閒學系 (8 人)、民族語言與傳播學系 (4 人)、經濟系 (1 人)、企管系 (7 人)、會計系 (5 人)、資管系 (1 人)、應數系 (2 人)、電機系 (2 人)、生科系 (2 人) 與資工系 (4 人)。學生年級主要以大二 (17 人) 爲主，其次爲大三 (15 人)、大四 (10 人) 及大一 (5 人)。性別上男女近各半數，男生有 21 位，女生則有 26 位。選擇此門課程爲對照組的理由，除了是因爲這門課與本實驗課程皆屬社會科學的通識課程 (皆爲三學分)，因此修課學生的性質頗爲相近之外，且由於該課程之授課老師 (專長爲社會心理學) 亦爲本

實驗課程之共同教學者，因此在行政配合（包括前、後測）以

表 1 本研究各單元所探討之心理需求、主題及選用之文學作品

心理需求	主題	閱讀材料
自主性	一、It's my life!-- 談我的生命回顧	幾米等人的單幅漫畫
	二、To be or not to be!-- 談邁向自主的掙扎	1. 契科夫短篇小說 2. 幾米等人之單幅漫畫 3. 繪本：《我的秘密朋友阿德》
	三、Are you, Mr.(Ms.) Right? -- 談性別角色	1. 袁瓊瓊，《自己的天空》 2. 電視上之瘦身廣告
能力感	四、忙、茫、盲-- 談工作與休閒	1. 喬哀思，《都柏林人》 2. 影片【幻想曲 2000】 3. 謝爾·希爾弗斯坦之單幅漫畫
	五、我的未來不是夢-- 談身體與健康	章緣，《更衣室的女人》
	六、高 EQ 的人生-- 談情緒管理與壓力調適	1. 喬哀斯，《都柏林人》之〈如出一轍〉 2. 謝爾·希爾弗斯坦之單幅漫畫
關聯性	七、愛情有什麼道理-- 談愛的藝術	1. 毛姆，《人性枷鎖》 2. 流行歌曲
	八、愛欲之間-- 談性與親密感	1. 柏格曼，《婚姻場景》 2. 李昂，《愛情試驗》
	九、相愛容易相處難-- 談溝通與分手的藝術	托爾斯泰，《克洛采奏鳴曲》
	十、一個人的我依然會微笑 -- 談寂寞與獨處	1. 西西，《像我這樣一個女子》 2. 幾米等人之單幅漫畫 3. 流行歌曲
能力感、自主性、關聯性	十一、神啊！請多給我一點時間 -- 談死亡	1. 托爾斯泰，《伊凡·伊列區之死》 2. 周大觀，《我還有一隻腳》 3. 單幅漫畫 4. 【普賢警眾偈】 5. 流行歌曲
	十二、遇見 100% 的自己-- 談生命的意義	卡夫卡，《蛻變》

及教學內容上⁴皆較為容易配合。

由於其中有一名學生同時選修這兩門課，為使實驗效果不受無關因素之干擾，因此乃將這位學生的資料剔除，但代之以訪談方式了解她對兩門課程的想法。另外在進行統計資料分析時，有八位參與者因為資料遺漏太多，而無法進入多變量分析，因此實際在本研究中進行統計分析者在實驗組有 44 人，而對照組有 40 人。

三、研究設計

本研究使用實驗組、控制組前後測準實驗設計（又稱「不相等實驗組對照組設計」）（林清山，民

⁴ 為使兩門課的內容有所區隔，該對照組之課程內容大多以廣告心理學相關的理論與技術為主，而較不涉及學生個人的心理成長與適應議題。

67, 頁 123)。實驗組學生接受為期一學期 12 個單元 (共 36 小時) 的情意課程, 對照組則接受另一門在性質上與情意教學較無相關的課程 (廣告心理學)。兩組學生皆在學期開始第一週與最後一週分別進行前測與後測。

本研究的自變項為接受實驗處理與否 (包括實驗組、對照組兩個組別), 依變項為研究參與者在情緒穩定量表上的後測得分, 共變項為情緒穩定量表的前測分數。

四、研究工具

(一) 情緒穩定量表

本研究所使用之量表乃修訂自張貝萍 (民 89) 之「情緒穩定量表」。由於該量表原為 Eysenck 與 Wilson 所編製, 後經徐蓓蓓 (民 72) 修訂, 再經張貝萍修訂與進行信效度分析, 且經國內其他研究者所廣泛使用, 因此為一具有良好信效度的工具。本研究因此採用張貝萍所最新修訂過的版本, 再稍加修飾而成。

原量表是採 Likert 式四點量表, 共測量七個向度的情緒穩定性, 分別是: 自尊性 (9 題)、幸福感 (6 題)、冷靜 (8 題)、非強迫症 (6 題)、自主性 (9 題)、健康感 (7 題) 與無罪惡感 (9 題)。使用此量表的另一個原因為, 此量表同時包含了自我認同、情緒及意志等多方面的分量表, 正好符合本研究的教學目標評量。但由於本研究主要在針對自主性此議題進行探討, 且研究對象為大學生, 因此乃在自主性之向度上再增加一題:「我是一個自主性很高的人」。本研究正式題本共包含 55 題, 填答方式為 Likert 式五點量表, 分數愈高者, 表示該項特質愈高, 亦即在該情緒向度上的表現是愈為穩定與正向的。在本研究中, 各分量表的內部一致性 (Cronbach α) 介於 .56 至 .77 之間, 全量表的 Cronbach α 係數為 .92。

(二) 課後 BBS 討論

為了解學生對於上課內容的意見與感想, 本課程在每單元結束後皆列出一至二題開放式的「延伸議題」供學生思考, 並在網路上架設課後討論專區供學生作雙向的溝通。學生可以採匿名方式參與討論⁵, 但他們被要求在本課程中至少需參與五次的發表感想或參與討論。

(三) 學生對本課程的期末評鑑

為了解學生對本課程的整體評鑑, 研究者在期末亦針對主題、文學作品、與課程等方面設計一份意見調查表。除了請學生選出前三名最喜歡的主題與閱讀材料外, 並就「自己喜歡這門課的原因」、「不喜歡這門課的原因」、「本來喜歡後來不喜歡的原因」、及「本來不喜歡後來喜歡的原因」等提出自己的意見。此外, 研究者亦邀請學生寫下對未來有機會修習本科目的學生, 提出具體課程改善的一些建議。

(四) 訪談

由於其中有一位學生是同時選修這兩門課, 因此在實驗課程結束後研究者亦以訪談方式了解她對兩門課程的想法。

五、實施程序

本研究的「文學與情感教育」課程自學期開始時實施, 全部課程至學期末結束。在實驗開始前, 實驗組與對照組均接受情緒穩定量表前測, 整個學期課程結束後, 實驗組與對照組再進行情緒穩定量表的後測。在實驗課程結束後, 研究者請實驗組學生填答一份本課程的意見調查表。

⁵ 經由本校電算中心在技術上的協助, 雖然學生是採匿名方式進行, 但教學者皆可溯源找出各篇文章的作者。此不但有利於期末計算成績, 也幫助研究者有效鎖定一些學生, 以了解其在整學期的改變。

六、研究目標

- (一) 當排除了前測的影響後，在情緒穩定量表得分上，實驗組會優於對照組。
- (二) 利用 BBS 上的討論，能使學生在匿名的狀況下更能暢談一些敏感話題，以彌補在上課中無法表達的困境，並能促進學生課後對自我抉擇的意見表達與省思。
- (三) 在期末時，利用調查方式來進行課程的整體評鑑，可以瞭解課程中的哪些主題與單元，對學生最有幫助或最感興趣，以作為未來課程發展與改進的參考。
- (四) 課程結束後，對於同時選修實驗組與對照組課程的同學進行個別訪談，可以深入地瞭解同學對這兩個課程的對比看法。

結果與討論

一、實驗組與對照組在「情緒穩定量表」的差異情形

兩組參與者在「情緒穩定量表」上的平均數、標準差與調整後的平均數，如表 2。

在進行多變量共變數分析前，首先進行「各組迴歸線平行」的假設考驗，結果如表 3。由表 3 的結果可知，這七個分量表皆未達顯著水準，顯示實驗組及對照組的迴歸線在這七個分量的斜率均相同，即實驗組與對照組受「情緒穩定量表」前測共變數影響程度皆相同；接著檢驗「共同斜率為 0」的假設，結果達顯著差異 ($Wilk's \Lambda = .0091, F(7, 75) = 11.015, p < .01$)，獲知共同迴歸線的斜率不為 0，因此表示「情緒穩定量表」前測之共變數影響，必須在本研究中予以考慮，換句話說，以此七個分量的前測分數作為共變項是適當的。

進行共變數分析後結果顯示，在各組主要效果相等假設檢定方面， $Wilk's \Lambda = .809, F(7, 69) = 2.329, p = .034$ ，達顯著差異。這表示實驗組與對照組在排除前測（共變項）的影響後，兩者的調整後平均數有顯著的統計差異。此外，由其效果量 $\eta^2 = .437$ 得知，此一實驗處理呈現出大的效果（根據 Cohen (1988) 的建議， $\eta^2 > .40$ 即屬大效果），這說明本研究課程能夠使參與同學的情緒有正向的提升。

表 2 兩組在「情緒穩定量表」前後測的平均數、標準差和調整後的平均數

量表內容	實驗組 (n=44)			對照組 (n=40)			t 值
	前測	後測	調整後平均數	前測	後測	調整後平均數	
自尊心	3.14 (0.64)	3.32 (0.60)	3.293	3.01 (0.64)	3.04 (0.52)	3.068	2.711**
幸福感	3.29 (0.71)	3.39 (0.56)	3.421	3.37 (0.64)	3.26 (0.62)	3.233	1.958
冷靜	3.13 (0.65)	3.26 (0.60)	3.110	2.99 (0.50)	2.93 (0.59)	2.944	3.072**
非強迫症	3.12 (0.70)	3.25 (0.63)	3.304	3.17 (0.50)	3.24 (0.59)	3.111	.058
自主性	3.12 (0.55)	3.29 (0.54)	3.225	3.13 (0.57)	3.13 (0.58)	2.970	2.075 *
健康感	3.37 (0.69)	3.36 (0.61)	3.361	3.34 (0.54)	3.39 (0.58)	3.391	-.303
無罪惡感	2.88 (0.65)	3.08 (0.65)	3.266	2.93 (0.52)	2.98 (0.54)	3.216	1.953

註：表中數字為平均數，其後括號內為標準差。

* $p < .05$, ** $p < .001$

表 3 「各組迴歸線平行」考驗結果

量表內容	考驗結果
自尊感	Wilk's $\Lambda = .855$, $F(7, 62) = 1.497$, $p > .05$
幸福感	Wilk's $\Lambda = .890$, $F(7, 62) = 1.093$, $p > .05$
冷靜	Wilk's $\Lambda = .868$, $F(7, 62) = 1.346$, $p > .05$
非強迫症	Wilk's $\Lambda = .872$, $F(7, 62) = 1.305$, $p > .05$
自主性	Wilk's $\Lambda = .892$, $F(7, 62) = 1.076$, $p > .05$
健康感	Wilk's $\Lambda = .868$, $F(7, 62) = 1.344$, $p > .05$
無罪惡感	Wilk's $\Lambda = .819$, $F(7, 62) = 1.961$, $p > .05$

爲了更進一步地瞭解課程的效果發生在哪些項目上，研究者進行各組調整後平均數的事後比較（見表 2）。結果發現：在「自尊感」分量表上，實驗組與對照組在排除前測成績因素後，實驗組的調整後平均數顯著高於對照組（ $3.293 > 3.068$, $t(75) = 2.71$, $p = .008$ ）；在「冷靜」分量表上，實驗組與對照組在排除前測成績因素後，實驗組的調整後平均數顯著高於對照組（ $3.110 > 2.944$, $t(75) = 3.07$, $p = .003$ ）；在「自主性」分量表上，實驗組與對照組在排除前測成績因素後，實驗組的調整後平均數顯著高於對照組（ $3.225 > 2.970$, $t(75) = 2.08$, $p = .041$ ）。另外其他三組分量表（分別爲「幸福感」、「非強迫性」和「無罪惡感」）的事後成對比較結果顯示，雖然調整後實驗組平均數皆大於對照組，但並未達到顯著水準；而在「健康感」分量表上，則是調整後對照組的平均數大於實驗組，但仍未達顯著差異水準。

由上述的結果可知，本課程對參與者的自尊感、冷靜以及自主性皆有提升與進步的效果，顯示使用讀書治療在情意教學的應用上的確能提升某些情意的目標。

二、學生在 BBS 上的討論

雖然在 BBS 上分享對「延伸議題」（見附錄一教學活動舉隅之討論問題）的討論，是本課程成績考核中的一項重要功課（一學期至少參與五次，共佔 25%），但以學生之上網的頻率來看，全班僅有 7 人是未滿五次，7 人則是恰好五次，而其餘 30 位同學皆上網次數介於 5~10 次。學生上網討論的次數共有 293 次，共留下了約 7 萬餘字的相互對話留言。此外，再由其上網之內容觀之，學生也並不完全是作「交差了事」的工作。尤其對於 e 世代的青少年而言，對話的內容大多能針對「延伸議題」的提問，產生相對應的回應，顯示出他們似乎相當習慣以這種方式進行溝通。

本研究依照 Deci 與 Ryan (1985) 曾依個體的自主程度，將動機由外至內分成四個層次，來判斷修課同學對每週相關議題的回應，是落在這四個動機層次的哪一個層次。二位研究者分別針對學生的每一則對話，進行內容分析與分類，以了解學生在各個主題中的網路文章，分別在各動機層次中分佈的情形。

二位評分者首先依照 Deci 與 Ryan (1985) 對動機的定義及說明，找出評分的準則，然後再找出典型的範例，以取得初步的分析與分類共識（見表 4）。

找出範例後，二位評分者首先針對第三主題—「談性別角色」，進行初步的分類。在這一主題下的 29 篇文章中，有 5 篇（佔 17%）分類不一致的現象產生。兩位評分者於是討論分類分歧的緣故，發現兩個現象：（1）第一類的「外在規制」及第三類的「確認規制」容易混淆。後來經過兩位研究者取得共識，將行爲動機中，較爲短暫及立即的滿足，歸在第一類，而較爲長期的利益考量或需求滿足，則歸在第三類；（2）有少數的文章，討論的內容與行爲動機無關，因此就決定以無法歸類處理。

然後，兩位評分者再針對後續九個主題的學生文章，各自作分類的工作。歸類完成後，兩位評分

者再一起進行結果的比對及討論。在所有 293 篇文章中，發現只有 11 篇（佔 4%）未能得到一致的結果；這 11 篇不一致的歸類結果，再經過深入的討論與分析後，取得共識，因而最後得到全部學生文章的一致分析與分類結果（見表 5）。

在表 5 中，可以發現學生 293 篇的反應大多落在第三及第四類別的動機層次中，這二類別在排除無法歸類的 38 篇後，分別各佔了 91 篇（36%）及 87 篇（34%）。此結果顯示在自主性課程的引導後，學生在「延伸議題」的討論中，具 70% 的學生行為選擇的考量中，是以較高層次的確認規制及統整規制來作為動力的根源。其中又以「談溝通與分手的藝術」及「談生命的意義」這兩個主題，有較多數的學生較為積極與自主。學生在「談溝通與分手的藝術」這一主題上的自主表現，可能是本課程一貫性地以「尊重自己，尊重他人」為主調，因此對學生在此人際交往的議題上，發揮了效果。另外，學生在最後一個主題「談生命的意義」上，最高比例的自主性分類結果出現，可能是研究者在最後的課程中，對整體課程及課程目標再次地回顧及強調所產生的效果。

另外由表 5 也可以發現，在「談身體與健康」及「談情緒管理與壓力調適」這兩個主題上，統整規制的比例最低。在「談身體與健康」這一主題的現象，可以由學生高比例的「確認規制」所解釋，即可能是因為學生大多以身體健康為自我發展的工具價值來討論，而較少以心理性的身體意象（body image）來表達意見，所以較無法顯示出自己對自我身體的滿意及信心狀態。而在「談情緒管理與壓力調適」這一主題上，學生的文章大多是利用網路的相互溝通便利性，在版上抒發自己的情緒，或談論家人所給予的期許及壓力，反而較少談論到自己如何自主地去面對或因應這些困境。但學生這樣子的結果呈現，也可能正好是本課程未來需要補強的部分。

三、學生對本課程的期末評鑑

針對本課程之整體評鑑，研究者以意見調查表方式進行了解。在主題方面，幾乎每個主題都有人喜歡和不喜歡。但根據票選結果，學生最喜歡的前三名主題依次是「一個人的我依照會微笑—談寂寞與獨處」（23 人）、「高 EQ 的人生—談情緒管理與壓力調適」（13 人）和「相愛容易相處難—談溝通與分手的藝術」（13 人）。

表 4 Deci 與 Ryan (1985) 的動機四個層次之說明與學生反應之範例

動機四層次	說 明	範 例
外在規制 external regulation	以外在獎賞、處罰、名次等作為依循的根據。行為是以實質或立即酬賞為考量。	「今天突然的有一種莫名的無奈，大四了要考研究所，又唸的奇累無比，搞得自己做什麼都不對，為什麼要唸研究所？簡單說，怕餓死！」
內攝規制 introjected regulation	行為基於他人眼光，而決定要不要做，並受制於傳統觀念或想法的影響。當事人覺得若不做，會有羞愧、罪惡感、或良心不安的感受。	「而如果需要的話，我自己也不太敢去買保險套吧！畢竟它還算是一種隱私的物品，一定多少都會不好意思，尤其更不想被別人用有色眼光看待。」
確認規制 identified regulation	當事人的行為，仍然不是出自內心真正的意願，而是因為行動可以帶來重要的工具性價值。因此行為是基於利害考量的計算結果，而決定要不要做。亦即行為是以需求的滿足或長遠的好處為考量。	「自殺，只不過是把事情丟著，並沒有去解決啊！所以我很反對自殺這個行為。死亡，面對它我不感到害怕，但我擔心身旁的親人，擔心身旁的摯友，若他們有完整的照顧，我將可以安心地死去。人生不過就是生老病死的過程，大綱結局都已經安排好了，重要的是細節，如何讓這齣戲更加精彩罷了！」

表 4 (續)

動機四層次	說明	範例
統整規制 integrated regulation	個體真正認同行為本身的價值，因此可算是真正的自主者，因為其行為是基於自己真正的認同，而決定要不要做，行為者不但樂在其中，而且願意對自己的行為負責，所以其表現品質及情緒感受亦最佳。	「我不明瞭是否過於自我中心，只想回到我自己本身找答案。但我想到的，課本所提到的“自主”的意義，也就是這門課所追求的宗旨。如果我夠成熟，我能知道我該做什麼、會做什麼、想做什麼，而不受外界的影響而改變；如果我是自主的，我能安於自己，做獨立的個體，發展自我價值的實現，也能建立起和他人相互依賴的關係，為自己和他人謀福利，像是所有單項所形成出的一個完美交集。」

表 5 學生在 BBS 上針對各主題 PO 文的四個動機層次的分佈狀況

		外在 規制	內攝 規制	確認 規制	統整 規制	無法 分類
3	談性別角色 (共 29 篇)	1 (4%)	6 (25%)	8 (33%)	9 (36%)	5
4	談工作與休閒 (共 22 篇)	4 (21%)	2 (11%)	8 (42%)	5 (26%)	3
5	談身體與健康 (共 20 篇)	1 (6%)	3 (19%)	11 (69%)	1 (6%)	4
6	談情緒管理與壓力調適 (共 28 篇)	6 (25%)	13 (54%)	4 (17%)	2 (8%)	4
7	談愛的藝術 (共 27 篇)	2 (9%)	5 (23%)	10 (45%)	5 (23%)	5
8	談性與親密感 (共 33 篇)	1 (3%)	8 (25%)	13 (41%)	10 (31%)	1
9	談溝通與分手的藝術 (共 33 篇)	0 (0%)	4 (13%)	11 (37%)	15 (50%)	3
10	談寂寞與獨處 (共 38 篇)	3 (9%)	8 (24%)	7 (21%)	15 (45%)	5
11	談死亡 (共 30 篇)	0 (0%)	6 (21%)	12 (41%)	11 (38%)	1
12	談生命的意義 (共 33 篇)	2 (8%)	2 (8%)	7 (27%)	15 (58%)	7
	總計 293 篇	20 篇 (8%)	57 篇 (22%)	91 篇 (36%)	87 篇 (34%)	38 篇

註：百分比的計算已排除「無法分類」項之篇數

而就閱讀材料而言，幾米等人的單幅圖片最受喜愛（21 人），其次則是卡夫卡的《蛻變》（18 人）與西西所著的《像我這樣一個女子》（15 人）。

在「自己喜歡這門課的原因」中，學生的意見包括：「它幫助我了解很多從來沒認真想過的問題」、「學會更多角度去看世界」、「因為我很喜歡有關心理方面的課」、「收穫真的很多」、「有許多心理經驗的分享」、「獲得更多資訊」、「討論議題和自己有切身的關係」、「討論內容很實用且生活化」、「可讓我反省並增加思考空間」、「上課比較沒有所謂老師與學生的分別」、「增加認識自我的機會」、「幫助我了解人生的議題」、「能自由討論」、「上課很輕鬆」、「可獲得新的成長」、「上課方式很活潑」、「作業不難卻很受用」、「有文學作品為輔助很有意義與深度」、「可從同學的發言中聽到有趣的生活經驗與生命故事」、「可以欣賞有趣的文學作品」等。

「不喜歡這門課的原因」則包括：「有些內容有些乏味」、「要上台發言很恐懼」、「早上上課時間太早爬不起來」、「上課時間太長」、「主題太多討論無法深入」等。

「本來不喜歡後來喜歡的原因」包括：「剛開始覺得報告太多，但上完課後覺得收穫良多」、「仔細聆聽後發現可以學到很多東西」、「老師鼓勵發言」等。

「本來喜歡後來不喜歡的原因」包括：「時間太早，下不了床」、「內容不夠深刻」、「分組方式導致老師所指定的書只有少數人閱讀」、「不是所有人都願意分享」等。

此外，研究者亦邀請學生寫下對未來有機會修習本科目的學生的一些建議。內容林林總總，但不外是在修課心態上建議學弟妹們要做開心胸、多多分享、不要翹課、並有檢視自己與改變的勇氣。有一位同學甚至列出三點頗為有趣的建議：「1. 作業滿重的，想修營養學分的人放棄吧！2. 家裡沒網路的不要選！3. 對自我追求有興趣的人可以來修，收穫很多！」

四、個別訪談

A 生（中文系，大三，女）是在本研究中同時選修實驗組與對照組兩門課的唯一一位同學。根據她的說法，除了因為缺少社會科學方面的學分之外，她之所以同時選兩門課，主要還是在於個人對心理學相當有興趣。當被問及兩門課分別對她的影響是什麼時，她認為「廣告心理學」是在技術層面上（例如拍攝技巧、使用剪接軟體等方面）對她有幫助，而「文學與情感教育」則讓她對自我的成長有更深入的省思。尤其她本身對文學就非常有興趣，因此她在上課前都會到圖書館先將當週指定的文學作品閱讀完畢，而課後她也會再對上課中所產生的矛盾點與同學作討論，因此她認為這些額外的工作讓她特別有收穫。

A 生也認為上課中的討論內容，常會延伸到生活中的其他面向。例如有一次一位負責有關「第十二單元：遇見 100% 的自己--談生命的意義」議題的同學，因為要準備報告而一直找她討論，她們也因此而努力去找尋答案。在過程中，她所讀的書、看的電影便讓她特別有感觸。例如，在看艾蜜莉的異想世界電影中，有許多台詞甚至讓她有觸電的感覺！因此她認為上通識課，若能有一些親密的同學一起分享與討論，效果當會更佳。

另外，由於本課程是採小組方式作報告，因此她認為同組的人若能敞開心胸，真正深入去討論與分享，感覺也會很好。例如，她跟一位同組的生科系男生便因此而成為好朋友。由於他們困擾相同，且彼此願意分享自己的感受，因此不但在小組討論中成長很多，到目前他們雖然修完課，仍然時有聯絡且互相打氣。因此 A 生認為她在這門課的收穫是很大的。

當然她也認為並不是所有人都會跟她有同樣的想法。尤其如果只是抱持著想修學分的心態來修這門課，或是主觀意識太強烈，這門課對他們的幫助可能都不太大。例如，她有一位同學就認為「聽了別人的想法，也不一定改變！」A 生認為這或許跟主題太多，無法深入有關。然而當被問及哪些主題可以刪除時，A 生卻又表示相當難以取捨。因此 A 生認為未來若能再多開幾門深入的課作為配套，或許就可以免除這個無法深入的遺憾了！A 生也表示其實廣泛也有好處，例如她以前一直以為自己最大的困擾是在壓力調適，但經上課談到愛情議題後，才發現自己對這個議題其實更好奇。另外有關身體自主權方面的議題也讓她相當有興趣，而在此之前她對這些議題其實是毫無探索與了解的。

當然，A 生也表示修一門課的效果，實在不是馬上就可以看到成效的。例如，有些主題在上課的當下並沒有太多感覺，但隔了一段時間反而就比較有感覺。例如，這學期她又修了一門有關性別方面的課，當她再回去翻以前上課的講義與教科書，突然就覺得更看得懂了。

當被問及是否會建議未來一定要有文學背景的人才能來修這門課呢？A 生倒是不以為然。她認為以往在中文系的訓練，會讓她在解讀文學作品時，習慣從美學與藝術的角度來看，如筆法與文句的運用。但由於本課程較強調心理層面的思考，因此她現在反而會比較看重故事中的人物是如何作選擇、他們的生命觀與倫理觀。因此她認為只要有興趣，反而不一定要有文學背景的人才能來修這門課。

最後，A 生對於本課程的建議還包括：（1）未來人數應該再降低（不要超過 40 人）；（2）在課堂

中應該再多一些互動，如將座位排成半圓形，或再多拋一些可討論的問題等。

結 論 與 建 議

本研究的結果主要分為量化的推論統計分析，及質性的學生 BBS 文章內容分析，課程評鑑分析，及個別訪談重點摘述。

在量化分析上，參與實驗組的同學與對照組比較，在整體情緒穩定量表的得分上，的確得到顯著性的進展差異。細部的比較中，發現實驗組在自尊重、冷靜、及自主性三個分量表上，較對照組有顯著的分數進步。這個結果與本研究課程實施的目標，以 Deci 與 Ryan (1985) 及 Ryan 與 Deci (2002) 的 SDT 來提高學生自主性與內在動機，是相吻合的。

另外，從學生課後的 BBS 回應內容分析表中（見表 5），學生對問題討論的回應大多（除了情緒管理與壓力因應這一主題外）落在 Deci 與 Ryan (1985) 動機分類的第三及第四類別。也就是經過課程的帶領下，學生的回應也大多能以確認及統整的規制，來作為其行為選擇的依據；因此其行為的動力是內在的，長遠的，更重要的是自主的，因此這個結果也符合了本課程的目標。

在期末評鑑的結果上，陳述喜歡這門課的原因中，大多以這個課程可以讓他們在心理上得到成長為主要；而進一步的個別訪談資料中，被訪者也是認為這門課以討論自我的成長，引發她更深入的省思問題最有幫助；這樣的課程安排使她更積極，也更主動地去尋找課程的相關資料與答案，也更使她樂意去找尋找同學深入地討論問題。另外，被訪者也提到這個課程使中文系的她，在往後閱讀文學作品時，能夠特別以心理學的角度，來深層地瞭解及剖析故事中人物的行為動力與需求，尤其是故事中主角是如何作選擇的心理歷程。

因此，無論是量化的比較或質性內容分析結果，均顯示本課程以 SDT 為架構，以提昇自主性及內在動機的課程設計，是得到預期回應的。所以，本研究以情意教育為「主學習」的大學通識課程安排，應可作為未來相關人士的參考。

而細部去探討上述效果的主要可能原因，可歸納如下：

1. 主要教科書 (*I Never Knew I Had a Choice: Explorations in Personal Growth*) 是以自我選擇及個人成長的主題與內容為出發點，而且讀書治療中所選用的各種繪本、小說及影片，更多元化地呈現生命中各種不同抉擇的歷程與後果，因此學生也不斷地在課程中面臨了各種生命議題（如工作與休閒，兩性關係，面對死亡及生命意義與價值）的評價與選擇。而在課堂中及同學 BBS 的相互回應及激勵下，同學的能力感、自主性及關聯性也就容易被啟發，因而達成以 SDT 所設定的目標。

2. 因為本課程中所探討的情意問題，都是學生目前階段最為關心的議題，因此其參與熱忱及動機，皆不需外求，就像他們會主動地去進一步尋找並比對與分析相關的資料或答案，這種主動追求知識的行為，正符合了 SDT 所強調的內在動機精神。

然而本課程是一個準實驗法的設計，並無法細緻到瞭解本研究的效果是否真的是上述原因所造成，這有待未來更細緻的研究設計來處理。

最後，在課程的檢討方面，誠如黃政傑（民 88）所說，目前課程改革之所以容易趨於失敗，一大主因便是改革者對課程意義的認識過於狹隘，以為只要將改革活動侷限在學習科目和教材上打轉便能夠改善問題。事實上，黃政傑認為廣義的課程，除了指學習科目與教材以外，也應包括「學習目標、學習的一切計畫、或學生在學校指導下具有的一切經驗」（頁 3）。因此筆者認為本研究的嘗試其實還是相當不足的。尤其如同許多學生所反映的，像這類的課程其實應該還要有一系列深入的課作為配套，否則主題太多，反而無法深入。另外，研究者在進行內容分析時，也發現學生的回應，在「說」的方面是一回事，「做」則是另一回事。其自主性是否真的在行為面向上已經提升？仍待確認。但未來若能

在課程增加實作方面的家庭作業，或許可以補足這個缺失。

研究者相當贊同前述黃政傑的觀點，尤其要從課程的角度來進行情意教育的改革，除了在理論面向上須以不同的典範與觀點來深入探討情意教育的理論基礎外，在情意教學的策略與評量上也需要有一個前瞻性以及全盤性的計畫，而不只是「附學習」而已。

本課程不但對學生與對教學者都是一個挑戰。由於本課程只是一個初探，因此研究者僅以拋磚引玉的方式來撰寫本文，尚祈學者專家未來也能對這個領域投入更多的心力，以使情意教育能夠真正在台灣深根茁壯。尤其本研究所使用之教學模式，更希望提供給未來進行通識課程之教學者另一個參考。

參 考 文 獻

- 王萬清 (民 88): 讀書治療。台北: 心理。
- 沈君山 (民 83): 國立清華大學通識教育的展望。通識教育, 1 卷, 1 期, 75-89 頁。
- 林清山 (民 67): 實驗設計的基本原則。載於楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園主編: 社會及行為科學研究法 87-130 頁。台北市: 東華。
- 唐淑華 (民 90): 一個「情意教育」加「統整課程」的行動研究。花蓮師院學報, 13 卷, 1-26 頁。
- 徐蓓蓓 (民 72): 教師個人特質、師生口語互動與學生對教師行為知覺、學生學業成就之關係研究。教育心理學報, 16 卷, 99-114 頁。
- 高強華 (民 86): 師資培育課程中的情意學習。天主教輔仁大學教育學程中心主辦「師資培育與情意教育學術研討會」宣讀之論文 (台北)。
- 張貝萍 (民 89): 單親家庭青少年自我分化、情緒穩定與偏差行為相關研究。文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 張春興 (民 83): 現代心理學。台北: 東華。
- 許癸瑩 (民 95): 大學教育大調查: 念大學不值得驕傲? 天下雜誌海闊天空教育特刊十週年: 競爭實力, 48-55 頁。
- 許崇憲 (民 92): 家庭與學校變項對學生學業成就動機的影響: 一個後設分析。國立政治大學教育學研究所教育心理與輔導組博士論文。
- 彭森明 (民 95): 台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討 (III)。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (編號: NSC 94-2413-H-003-061)。
- 黃月霞 (民 78): 情感教育與發展性輔導—「情意課程」對兒童「態度」與「學業成績」的影響。台北: 五南。
- 黃光雄 (民 87): 教學原理。台北: 師大書苑。
- 黃俊傑 (民 89): 大學通識教育的理念與實踐。台北: 中華民國通識教育學會。
- 黃政傑 (民 88): 課程改革 (第三版)。台北: 漢文。
- 蔡宏宗、蔡長書、蔡裕美 (民 95): 運用自我決定理論探討中學生英文學習動機之研究。慈濟技術學院學報, 8 卷, 305-316 頁。
- 鍾聖校 (民 89): 情意溝通教學理論。台北: 五南。
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Corey, G., & Corey, M. S. (2001). *I Never Knew I Had a Choice: Explorations in Personal Growth*. Stamford, CT: Thomson Learning.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences, 8*, 165-183.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and Life Cycle*. New York: Norton.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York, NY: Bantam Books.
- Hilgard, E. R. (1987). *Psychology in America*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Hynes, A. M., & Hynes-Berry, B. (1986). *Bibliotherapy--the interactive process*. Boulder, CO: Westview Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. (pp. 3-31) New York, NY: Basic Books.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support student' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209-218.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L.(2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

收稿日期：2006年11月21日

一稿修訂日期：2007年05月08日

二稿修訂日期：2007年07月30日

接受刊登日期：2007年07月30日

附錄一、本研究之單元核心概念、採用教材與教學活動舉隅

單元三： Are you Mr. (Ms.) Right ? 談性別角色
<p>核心概念：</p> <p>本主題在鼓勵學生思索自己對於性別角色的態度與價值觀，並探討它們是如何發展出來的。由於傳統文化中，對於男性化與女性化的特質傾向於將二者僵化分類（例如，男性應該要主動、權威、勇敢；女性應該要被動、順從、溫柔），因此許多人成為刻板角色的囚犯。本主題首先引導學生寫下有哪些特質是專屬於男性與女性？然後思考：這些想法從哪裡來？其次，可思考：這些傳統角色的真實性與適用性。最後則幫助學生了解：儘管傳統文化中對於個人採納男性或女性角色的壓力仍然很大，但你不必無助的過著僵化的生活，你仍然可以挑戰限制你的那些角色期望，勇於拒絕「男性應該如何如何」或「女性應該如何如何」的期望，而決定自己是否要採取更多元的角色型態。</p>
<p>探討之心理需求：</p> <p>本主題乃根基於自我決定論中的「自主性」需求，目的在幫助學生釐清：他們的性別角色及價值觀究竟是出自於個人真正的自由意志？還是只是被社會文化或價值所制約卻毫不自覺的結果？</p>
<p>文學作品</p> <p>一、短篇小說：〈自己的天空〉（袁瓊瓊）</p> <p>二、電視上之瘦身廣告</p>
<p>教學活動</p> <p>1. 討論問題：</p> <p>離婚前後的靜敏有何不同？靜敏在想法上有何改變？</p> <p>離婚對靜敏而言是一件好事？若不離婚，這個故事如何改寫？</p> <p>你是否曾經因為性別的原因，而感覺到限制的經驗嗎？</p> <p>人變得自信（如離婚後的靜敏）是否就可以變得道德？</p> <p>2. 以實際活動（包括請男同學寫指甲油或穿裙子、請男生與女生分別抽煙或咬檳榔、請男女生分別罵髒話、請男女生分別表演看寫真集與 A 片、男生與男生或女生與女生互相對看與擁抱、請男生們幫女生買衛生棉？女生去便利商店買保險套等），來請同學分享活動後之感受，並反省：是否對於性別角色有知覺僵化的刻板印象？</p> <p>3. 以幾個瘦身廣告為例，說明廣告中的性別意涵。然後請同學思考：如果你要設計拍攝一個與性別議題相關的廣告，你想在廣告中如何呈現男人和女人的形象？</p>
<p>議題討論</p> <p>一、針對今天討論的小說【自己的天空】，老師提出了幾個問題，大家可以在 BBS 上發表大家的高見：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 離婚前後的靜敏有何不同？ 2. 靜敏在想法上有何差異？ 3. 離婚對靜敏而言是一件好事？ 4. 若不離婚，這個故事如何改寫？ 5. 你是否曾經因為性別的原因，而感覺到限制的經驗嗎？ 6. 人變得自信（如離婚後的靜敏）是否就代表不道德？ <p>二、在觀賞過老師上課放映的廣告後，如果你要設計拍攝一個與性別議題相關的廣告，你想在廣告中如何呈現男人和女人的形象？</p>
單元九：相愛容易相處難—談溝通與分手的藝術
<p>核心概念：</p> <p>任何有意義的人際關係（包括親子關係、友誼關係、婚姻關係、未婚男女間的親密關係、同性關係、異性關係等），都會面臨關係上的挑戰。然而衝突並非完全都是負面的。當面臨挑戰時，當事人願意開誠佈公，表達自己的想法與感覺，並傾聽對方的觀點以進行真誠的溝通，則這個關係將更為成長。因此本主題的第一部份，便是討論如何進行有效的人際溝通。此外，當關係走到盡頭時，許多人卻常因害怕孤獨而不敢結束關係，因此本主題的另一部份則討論分手的藝術。</p>

<p>探討之心理需求： 本主題乃根基於自我決定論中的「關聯性」需求，並幫助學生瞭解人際關係對個人的意義為何。</p>
<p>文學作品 一、短篇小說：《克洛采奏鳴曲》（托爾斯泰）</p>
<p>教學活動 1.問題討論： 如果你是男主角，覺得老婆外遇，你會以何種方式來溝通？ 如果你是劇中女主角，被自己丈夫猜忌，你會如何去化解？ 你是否有聽過激進強烈的分手？你是否有聽過和平理性的分手？ 你與男（女）朋友意見不同時，你們如何達成共識？ 你覺得你與父母是否有代溝，該如何解決？ 有和朋友們吵架的經驗嗎？如何解決？ 如何調適結束一段感情後的心態？ 2.探討分手的藝術： 分手的原因、分手的形式、對分手的立即反應、分手後的心理反應、對分手的認知與因應方式、難以處理案例的背景狀況。並以小組方式邀請學生分享：當自己分手時（或朋友分手時），你希望他人給予安慰的方式或支持的話語。</p>
<p>議題討論 1.今天我們談到人際間「溝通」的重要，然而往往我們是有「溝」沒有「通」；請你回想一下過去曾經有過的溝通經驗（如：與父母、老師、或朋友），並說明是否達到溝通的目的，如果是一次失敗的經驗，你認為對你日後與人溝通上，有何啟示？ 2.你是否有過分手的經驗？請與我們分享你的心情。如果你沒有經歷過分手的經驗，你是否聽過身邊朋友的分手方式？讓我們一同來分享彼此的故事！</p>

單元十二：遇見 100%的自己－談生命的意義

<p>核心概念： 這個主題是本課程的總結，由死亡議題所延伸出來的，是有意義與價值觀的探索。本主題亦在提醒學生建立獨特自我認同的重要性。學生應了解：當個體以為自己只能有一種認同、一種角色、一種生活方式、或一個生活目標時，某部份的自己此時其實早已死去。因此所謂「充分活在當下」的另一涵義是，我們必須允許這部份僵化的自我死亡，並體驗成長所需要的新生。如是，生命品質才有可能提升。</p>
<p>探討之心理需求： 本單元為一統整性的主題，內容涵蓋自我決定論中的「能力感」、「自主性」、「關聯性」等三大需求，目的在幫助學生思索，既然個人的行為動機與其自我決定程度有非常重要的關係，因此個體應該努力成為一個在生理上與心理上皆為自主的個體，如此才能順利走上成長之路。</p>
<p>文學作品 一、中篇小說：卡夫卡，《蛻變》</p>
<p>教學活動 問題討論： 1.聽完故事，可否想想看如果你是那隻蟲，你又是如何呢？悲慘嗎？家人的態度你又認為如何呢？ 2.假如有一天，一場車禍讓你半身不遂，你該如何面對往後的日子呢？ 3.就如同你被野狗逼入死巷子時，你將如何面對呢？ 4.想一想，你現在最在乎的人是誰？如果有一天連你最在乎的人都不愛你了，你會如何面對？你能愛自己嗎？ 5.生活中只有工作嗎？生命的意義只在賺錢養家嗎？如果主角覺得這種生活很無趣，他為什麼不試著改變？</p>
<p>議題討論 1.請談談你對於「自殺」這個議題的想法，請以你自己的立場來說明贊成與否的理由。 2.請你想像你自己是個死去後的靈魂，你覺得你會聽到別人如何談論死後的你？你希望他們是如何談論關於你這個人？</p>

Bulletin of Educational Psychology, 2008, 39 (3), 377-394
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

Bibliotherapy Approach of Affective Education for College Students

Hung - Yu Lin

Clinical and Counseling Psychology
National Dong Hwa University

Shu-Hua Tang

The Graduate Institute of Education
National Dong Hwa University

The purpose of this study was to implement an affective education program at the college level to improve students' psychological adjustment. Traditionally, Taiwan's college education focused on cognitive part of knowledge taking. Therefore, college students generally do not know how to deal with their personal problems and interpersonal relationships. However, the present study, emphasizing on the psychological well-beings, adopted Deci and Ryan's (1985, 2002) self-determination theory and the bibliotherapy approach to design the curriculum. A series of classes using novel-readings and in-class discussions were designed. Through the quasi-experimental design, after a semester's course administration, students in the experimental group achieved significantly higher scores in good ways to deal with personal problem, self-esteem, and autonomy subscales compared to the controlled group. Suggestions concerning the ways to design a curriculum for affective education in college were presented in the paper.

KEY WORDS: affective education, bibliotherapy, general curriculum, quasi-experimental design, Self-determination Theory