

【附件三】 成果報告(系統端上傳 PDF 檔)

教育部教學實踐研究計畫成果報告

Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PGE1101048

學門專案分類/Division：通識(含體育)-通識課程

執行期間/Funding Period：2021.08.01 – 2022.07.31

計畫名稱：「佛教傳記與生命敘說」課程的生命敘說專題導向學習及其成效評析

(配合課程名稱：佛教傳記與生命敘說)

計畫主持人(Principal Investigator)：李芝瑩副教授

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：南華大學/宗教學研究所

成果報告公開日期：

立即公開 延後公開(統一於 2024 年 9 月 30 日公開)

因投稿期刊論文已被接受，預計將於 2022 年 11 月刊登，故不公開

繳交報告日期(Report Submission Date)：2022 年 7 月 29 日

計畫名稱：「佛教傳記與生命敘說」課程的生命敘說專題導向學習及其成效評析

本文 Content

壹、緒論

一、研究動機

開設「佛教傳記與生命敘說」課程四年來，發現學生多數抱持負向、消極、被動的態度，到了大四面臨就業壓力與未來的茫然，懷疑就讀學系的價值與發展，質疑生命的意義與價值，更對生涯發展缺乏信心或無力。四年來反思，發現以往採取講述、討論、傳記解析、敘說他人生命等方法，較偏重外燦導引式的教法，若能再融入專題導向學習(Project-Based Learning, 簡稱 PBL), 藉助其「以學生為中心」、「以對話為主軸學習過程」、「做中學的學習過程」、「合作學習」、「學生主動」及「教師扮演催化者」等特色，或許可引導學生「內發自覺」，從而解決四年來的困境。為此，向教育部申請教學實踐計畫：「佛教傳記與生命敘說」課程的生命故事專題導向學習及其成效評析，有幸獲得教育部補助，開始教學實踐研究的旅程。

二、研究目的

本研究以「佛教傳記與生命敘說」的修課學生為對象，納入七步驟的專題導向學習，以自己生命階段的敘說為專題，在佛教的終極關懷中協助釐清自己的生命價值，從國小、國中或高中等階段的生命故事敘說中，重新整理及定位出自己何以成為現在的自己，另外，也藉由訪談他人的生命故事做為反思自己生命，重塑或正向解讀其小學、國中、高中的生命故事，引導學生提升生命自覺、學習價值與自我效能。

本研究旨在將專題導向學習用之「佛教傳記與生命敘說」通識課程，促使學生透過對自己生命在國小、國中、高中學習歷程中的故事敘說，以瞭解此方式對修課學生生命自覺、學習價值及自我效能的變化。具體研究目的為：修習專題導向學習「佛教傳記與生命敘說」課程學生，能提升其生命自覺、學習價值及自我效能，且其專題報告表現佳。

貳、文獻探討

研究者任教南華大學六年來，發現大學生存在頗多學習問題，如消極被動、獨自學習、依賴教師、累積知識疏於實踐等。再查閱相關文獻，如溫靜(2013)認為大學生常見的五大學習問題為翹課、選課過多、花大量時間在社交媒體上、拖延症及獨自學習；鍾秋玉、張玉玲(2004)對學生學習困擾的分析中，指出大學生常遭遇的學習困擾之前七項為：時間管理不當、不能掌握重點、原文書閱讀有困難、上課不能理解、無法專心、過去基礎未打好及應考方式不佳；何希慧(2007)強調大學教育應從過去「以教師為本位」轉為部分「以學生學習需求為主體」的課程與教學模式，以合作學習、師生對話等策略來帶領學生，加強大學生的學習主動權、責任感和對追求知識的熱情與好奇。

一、佛教傳記做為典範學習的探討

依「典範」作為學習對象，是「品格教育」(character education) 中重要的一環，而品格教育究其本，即是以品格作為生命實踐的教育，亦即，以品格理想的典範學習乃是佛教生命教育核心的目標，因此才會有太虛大師所說的「人成佛即成」。即使當代所盛行依腦神經科學所探究的人類行為研究也說明如此，洪蘭提及：「在所有教育項目中，最重要的是品格教育。」

而品格教育中很重要的一點是，它是一個「內隱的學習」，也就是孩子從日常生活中觀察父母的一舉一動，內化而來的行為和價值觀（洪蘭，2007）。而教養人格還有很重要的部份就是「讀歷史」，讀歷史是形成學習者價值觀很直接的方式，從歷史中我們得以知道士有所為及有所不為，它也是一個見賢思齊、見不賢而內自省的內隱歷程，因為人腦中的鏡像神經元（mirror neurons），專門負責模仿別人行為，而這個鏡像神經元也是同理心（empathy）的來源，而同理心則是形成品德的一個重要因素（洪蘭，2007）。因此，「傳記」作為典範人物的生命歷史紀錄，結合了典範（身教）與歷史（見賢思齊）的學習，其之所以為典範，又與其實踐某些德行價值有關，因此，「傳記」可以說是品格教育中，作為學習者對象的重要一環。

也就是，藉由宗教傳記的閱讀，學習者因內隱的記憶不僅得以模仿或學習典範的德行，更重要的是，得以藉其所代表的宗教領域尋找人生與生命的答案，作為「品格教育」的參照基準。「知其然」更「知其所以然」，因此佛法的生命教育理論及實踐，即是品格教育理論中不可或缺的環結。

二、生命故事(生命史)的敘說探究

作為社會科學領域的研究取徑，傳記／生命史（life story）乃是一新興的質性研究方法，其以個人長期的、生命的歷程為焦點，在當事者的文化背景與社會脈絡中，理解當事者與其經歷之生活事件經驗的事實資料，以及對其生活世界的詮釋（顧瑜君，2002）。也就是說，此一研究法乃是將個體或個別的生命故事，置於其與當時代的文化與社會互動中來理解，由此互動所產生出當事者對於發生在其生命史中，關於其自身對事件意義的建構和認識。因此，傳記／生命史的焦點是「生命歷程的重新建構」（The re-construction of life-courses）。

生命歷程（life-courses）可解釋為一個生命從生到死過程中一連串的事件與經驗，以及和這些事件互相影響的一連串個人狀態與情境遭遇。對於人、情境及行為在時間進程中的互動和互動「如何」運作，或在此中所產生的情感、認知、生理及社會歷程的關係（William McKinley Runyan 著，丁興祥等譯，2002）。

藉此，研究者得以個人、行為、情境互動的框架，瞭解於傳主的生命，而此一框架的建構乃是建立於傳記中當事者的自我敘說或是他人的描述上。Jill & Gene 認為，我們存在的現實來自於我們使用的語言，現實就是藉我們生活和述說的故事才得以保持生機，並得以傳承（Jill F. & Gene C. 著，易之新譯，2002）。因此，自傳中所再現關於傳主的生命歷程，乃是透過故事敘說而來，而在故事敘說時，又讓傳主重新建構其自身對於情境、行為的互動經驗和歷程。也可以說，在自傳的敘事中，影響我們認為某些生命中特別的事件具有某種意義，而認為其它事件較不具意義，當每個留在記憶中的事件都組成一個故事，各個故事組合起來就是生活的敘事，而從經驗上來說，我們的生活敘事就是我們的生活（Jill F. & Gene C. 著，易之新譯，2002）。透過傳記敘說，幫助我們了解人們對他們自己經驗的想法及感受；及人們如何看待其世界；他們所說和所行；他人對他們的看法；以及隨著時間他們如何和環境互動的歷程（Jill F. & Gene C. 著，易之新譯，2002）。

三、專題導向學習

專題導向學習乃以真實、具挑戰性的解決問題情境，來引導學生以專題研究的方式，經由合作、探究專題的「做中學」過程中自主學習，以提升分析、統整與解決問題的能力（計惠卿、張杏妃，2001；Savin-Baden and Major, 2004）

專題導向學習法之三大核心理論基礎為建構主義、情境學習理論與合作學習論等三大理論（Marsh, 1999；Savery & Duffy, 1995）。建構主義（Constructivism）主張學生必須自行建構出自己知識，其所建構出的知識沒有對或錯，而是著重「理解」、「整體觀」（Blais, 1988）；建構學習除了個人外，更應著重與外在社會互動，從中重新確認與建構新知（Vygotsky, 1978）。情境學習理論（Situational learning theory）認為知識需與情境脈絡相契合，個體若欲獲得實用的知識就必須在真實情境下學習，經由學生和情境交互作用的「做中學」，方能提升真

實有用的解決問題能力(王致遠, 2009)。合作學習論(cooperative learning theory)強調互助合作可使能力強、弱的學生均各自獲益, 可促進團體成員合作達成任務, 更可藉團體互動來增進學生間人際關係, 進而減少能力較差學生孤立無依(張春興, 2007); 合作學習具有積極相互依賴、面對面助長式互動、個人績效責任、人際及小團體技巧和重視團體歷程五種基本要素(Johnson & Johnson, 1993), 可讓學生處身於一個自由開放與接納、不具威脅性的學習環境, 充分表達自己的意見、觀念和想法, 尊重與傾聽他人觀點, 共同完成小組的任務。

專題導向學習的學習過歷程, 從「自主決定主題」、「定義主題或深度探索」、「提出假設或策略」、「擬定、執行計畫或方案」、「解析、驗證資料或訊息」、「形成結論或成品及省思改善」到「發表專題成果」, 詳見圖 1(陳毓凱、洪振方, 2007; Krajcik, Czerniak, & Berger, 2003)。

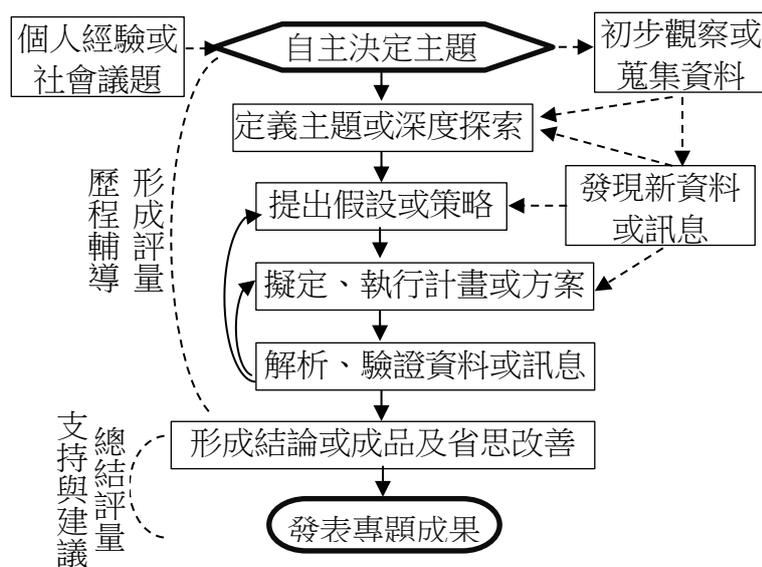


圖 1 專題導向學習的學習歷程

從上圖可知, 形成評量、歷程輔導從「自主決定主題」到「形成結論或成品及省思改善」之前, 總結評量、支持與建議包括「形成結論或成品及省思改善」、「發表專題成果」兩階段。參酌計惠卿與張杏妃(2001), 陳毓凱、洪振方(2007)及 Krajcik, Czerniak 與 Berge(2003)等觀點, 闡述七步驟的專題導向學習重點與教師角色, 分述於下。

A. **自主決定主題**：教師扮演支持者, 提出具挑戰性的問題或議題, 學生依據個人經驗或社會議題、初步觀察或蒐集資料, 與組員合作討論來自行決定擬探索的主題。

B. **定義主題或深度探索**：教師扮演催化者, 學生與組員對所初步決定的主題深入探索, 發現新資料或訊息, 賦予主題明確的範圍、內涵、重點等, 覺察探索主題的可能問題或獲得更深、更廣、更創新的思維。

C. **提出假設或策略**：教師扮演激盪者、催化者, 學生與組員持續深究主題發現新資料或訊息, 針對主題激盪出各種可能遭遇的問題, 並就問題提出可能的假設獲解決的策略。

D. **擬定、執行計畫或方案**：教師扮演引導者, 學生與組員依據解決問題的假設或策略, 擬定、執行的詳細計畫或方案。

E. **解析、驗證資料或訊息**：教師扮演支持者與催化者, 學生執行既定的計畫或方案, 重點在「做中學」的過程中, 以客觀科學的態度, 與組員共同解析、驗證資料或訊息。

F. **形成結論或成品及省思改善**：教師扮演支持者與催化者, 學生與組員在一連串的解析、驗證後, 形成對主題的結論或產出成品, 並省思提出持續改善。

G. **發表專題成果**：教師扮演支持者, 學生與組員彙整前六步驟的資料、成果與心得, 完成專題書面報告, 並以 PPT 簡報、影片紀錄或其他方式來展現專題成果。

由於**專題導向學習**著重「以問題為學習之起點」、「合作學習」、「以對話為主軸學習過

程」、「做中學的學習過程」、「學生主動」及「教師扮演催化者」特色，符合本計畫將以往「外燦導引」轉為「內發自覺」的理念，更採用此教學方法。

四、教學設計與規劃說明

「佛教傳記與生命敘說」通識課程由「往外燦導引式」調整為「內發自覺式」的教法，嘗試導入「專題導向學習」來設計課程，並用單組前後測設計、專題報告、深度訪談、觀察紀錄及教學手札來評析學生的學習成效。

(一) 設計理念：

本研究嘗試將「以問題為學習之起點」、「合作學習」、「以對話為主軸學習過程」、「做中學的學習過程」、「學生主動」及「教師扮演催化者」等專題導向學習的六大特色，專題導向學習的七步驟歷程，導入「佛教傳記與生命敘說」課程，並評析學生的學習成效。

(二) 教學目標：

秉持上述理念，導入專題導向學習的「佛教傳記與生命敘說」課程的教學目標有四：1.能分析傳記的書寫特色與思索自己的終極關懷，以提高自我覺察能力。2.善用七步驟的專題導向學習，以激勵自主學習與提高學習價值。3.製作自我生命故事的專題作品，以提升自己的生命自覺。4.共同探索生命歷程的難點，共同探討解決策略，以提升自我效能。

(三) 教學方法：

教學方法以專題導向學習為主，納入分組合作學習、發表學習、講述及討論等教學方法，後四者為研究者以通常用的教學方法，然發現較難以導引學生內發自覺，乃嘗試採取專題導向學習，並從文獻分析中提出七步驟的專題導向學習來進行引導教學。

(四) 成績考核方式：

本課程成績考核兼顧形成評量、總結評量，分為平時成績、期中成績、期末成績三項。平時成績包括出勤、課堂作業及發表，期中成績含生命故事PPT、分組合作報告，期末成績包含座談分享、反思心得。期中、期末成績的評量均設計評量規準(rubrics)，以提高評量的信度與效度。

(五) 各週課程進度：

18週的教學進度以七步驟專題導向學習為主軸，從第1週的解說，到第2週「自主決定主題」、第3週「定義主題或深度探索」、第7週「提出假設或策略」、第9週「擬定、執行計畫或方案」、第13、14週「解析、驗證資料或訊息」與「形成結論或成品及省思改善」，最後第16、17週「形成結論或成品及省思改善」與「發表專題成果」，期經由逐步引導過程，讓學生精熟專題導向學習，進而提升學習成效。

18週的教學內涵圍繞著「佛教傳記與生命敘說」課程的主要內涵，並融入自我覺察與生命自覺。主要內涵包括「為何『傳』？如何『記』？」、「當代傳記類型介紹及其實例」、「當代傳記人物舉隅(含面對生命挑戰)」、「佛教傳記書寫方法(含終極關懷與生命探索)」、「文字傳記與影像傳記比較—釋尊傳記為例」、「漫畫佛教傳記:六祖惠能傳」、「禪法中的生的生命關懷」及「佛法與生命自覺」。

(六) 學習成效評量工具：

呼應教學目標中，提升生命自覺、提高學習價值與提升自我效能等目標，本研究選取南華大學教務處(2013)自編的標準化量表：「南華大學學生生命自覺量表」及「南華大學學生學習效能量表」為量化工具，前者在於評量整體生命自覺，後者則僅評量其中的「學習價值」、「自我效能」兩分量表。

除了兩項標準化工具外，本研究納入專題報告、深度訪談、觀察紀錄及教學手札來衡量學生在生命自覺、學習價值、自我效能的變化狀況。

參、研究設計

本研究嘗試將七步驟的專題導向學習融入「佛教傳記與生命敘說」課程，並採取單組前

後測設計、專題報告、深度談、觀察紀錄與手札來評析學生的學習成效。

一、研究架構

本研究採取「單組前後測設計」，經由前後測以評析專題導向學習「佛教傳記與生命敘說」課程的學習成效，前後測工具均為「南華大學學生生命自覺量表」、「南華大學學生學習效能量表」之學習價值、自我效能分量表，並由研究者實施深度訪談與撰寫每週教學手札，以及教學助理實施觀察紀錄，兼顧量化與質化分析以整體評析實施課程的學習成效，研究詳見圖 2。

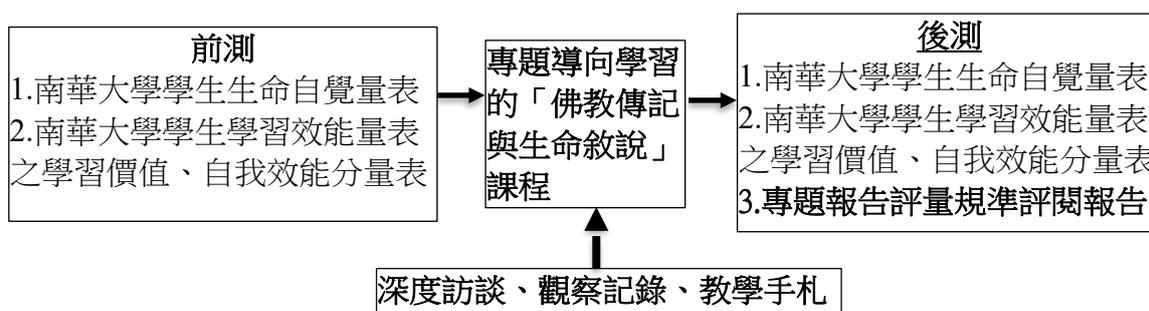


圖 2 單組前後設計的研究架構

二、研究假設

根據本研究的目的、文獻探討結果，提出下列研究假設：

研究假設一、修課學生在「南華大學學生生命自覺量表」總分後測分數，顯著高於前後分數。

研究假設二、修課學生在「南華大學學生學習效能量表」之「學習價值」分量表後測分數，顯著高於前後分數。

研究假設三、修課學生在「南華大學學生學習效能量表」之「自我效能」分量表後測分數，顯著高於前後分數。

研究假設四、修課學生在「生命敘說專題報告」評量規準表現高於 4 級分。

本研究假設一至四以與各項研究假設相反者為虛無假設，做為統計考驗；而對立假設則與本研究之各項假設一致。本研究相依樣本 t 檢定的統計顯著水準定為.05。

三、研究方法與工具

(一)研究方法

因「佛教傳記與生命敘說」課程屬於通識選修課程，難以覓得對照組，無法採取實驗研究，乃採取前實驗設計中的單組前後測設計(one-group pretest-posttest design)。

以修習「佛教傳記與生命敘說」課程的學生為對象，學生修習課程以專題導向學習為主的教學方法，並於第 1 週、第 18 週分別施測「南華大學學生生命自覺量表」、「南華大學學生學習效能量表」之「學習價值」、「自我效能」兩分量表，使用相依樣本 t 檢定來驗證課程後測是否顯著優於前測。另，學生訪談方面隨機抽取 3 名學生於第一週及最後一週各實施一次深化訪談，觀察紀錄則於每週課堂中實施觀察，訪談或記錄的重點均在於學生在生命自覺、學習價值及自我效能的狀況。綜合量化與質化結果提出本研究結論並提出建議。

(二)研究工具

本研究依據研究目的、教學目標及工具的信度與效度選取研究工具。由於「佛教傳記與生命敘說」課程的教學目標強調「提高學習價值」、「提升自己的生命自覺」、「提升自我效能」，且南華大學教務處於 102 年編製的標準化工具「南華大學學生生命自覺量表」、「南華大學學生學習效能量表」具頗佳的信度與效度，故使用前者量表與後者中的「學習價值」、「自我效能」分量表。另，質化評量工具採取研究者自編的「佛教傳記與生命敘說」課程訪談單、「課堂

觀察學生學習成效」記錄單，以及「教學手札」記錄單。以下分別說明之：

1.南華大學學生生命自覺量表

「南華大學學生生命自覺量表」乃南華大學教務處於 102 年編製，旨在協助學生瞭解四項生命自覺的達成程度。四個分量表分別為自我反省、自我價值感、自我成長及同理心，題數依序為 4 題、9 題、4 題及 4 題，計 21 題。量表形式為 Likert-type 四點量表，分數愈高，代表此生命自覺愈高。此量表具有頗佳的信度與效度，適可評量教學目標中的提升學生生命自覺，且經嚴謹的編製歷程、信度與效度頗佳，故以此量表來評量學生的生命自覺。

2.南華大學學生學習效能量表之「學習價值」、「自我效能」分量表

「南華大學學生學習效能量表」乃南華大學教務處於 102 年編製，旨在協助學生瞭解三項學習效能的達成程度。三個分量表分別為自我效能、學習價值、情緒困擾，題數均為 4 題，計 12 題。量表形式為 Likert-type 四點量表，自我效能、學習價值分數愈高，代表此效能愈高；然情緒困擾分數愈低，代表此效能愈高。此量表具有頗佳的信度與效度，而基於研究目的與教學目標，僅選取「學習價值」、「自我效能」分量表，作為單組前後設設計的研究工具。

3.「生命敘說專題報告」評量規準

本研究用以評量「生命敘說專題報告」之分組口頭報告、個別書面報告，兩者均採 A 到 E 五個等級(級分計分依據為 5 至 1)，前者評量項目包括生命敘說內涵、生命自覺、學習價值、自我效能、言辭、儀態及團隊表現七項，後者評量項目包含生命敘說內涵、生命自覺、學習價值、自我效能及組織流暢五項。本研究期望學生在此專題報告的評量等級能高於 4 級分。

4.「佛教傳記與生命敘說」課程訪談單

本研究採用半結構的深度訪談方式，自編「佛教傳記與生命敘說」課程訪談單，以生命自覺、學習價值、自我效能及對課程建議為主要項目。隨機抽取 3 名學生於第一週及最後一週各實施一次訪談，每次每位受訪者均訪談約 1 小時，瞭解三名學生在實施課程前後的生命自覺、學習價值及自我效能狀況。

5.「課堂觀察學生學習成效」記錄單

本研究為「佛教傳記與生命敘說」課程設計的「課堂觀察學生學習成效」記錄單，因教學目標著重生命自覺、學習價值及自我效能，故以三項為主再加入師生互動、分組合作兩項，每項目再細分數項計 13 項，其中「分組合作」僅用之小組運作時，上述觀察項目內涵與數量，教學助理應可充分勝任。

6.「教學手札」記錄單

本研究自編「教學手札」記錄單，包含：課程名稱、單元名稱、週次、日期、教學內容、學生反應、自我省思、備註或改善作為等向度。此記錄單用之「佛教傳記與生命敘說」課程，故學生反應、自我省思的重點在於教與學的內容、生命自覺、學習價值、自我效能等項目。

四、研究歷程

本研究首先於 109 年 7 至 12 月收集文獻與教學省思，選取專題導向學習與調整課程大綱，並撰寫教學實踐計畫向教育部申請，110 年 7 月獲得此計畫補助。其次，110 年 9 月起實施教學實踐研究，於第 1 週前測兩量表、訪談 3 學生，第 18 週後測兩量表、訪談 3 學生，期間實施課程與引導學生專題導向學習。再次，於 111 年 2 月進行量化質化分析與驗證假設。最後於 111 年 6、7 月撰寫結論與建議，繳交結案報告並撰寫論文投稿期刊。本研究研究歷程，詳見圖 3。

五、資料整理與分析

(一) 量化分析

依據研究假設，透過 SPSS 進行量化分析，本研究的各項資料處理方式如下：

1.分別求出修課學生在「南華大學學生生命自覺量表」總分，「南華大學學生學習效能量表」之學習價值、自我效能分量表得分，上述三項得分的前測、後測平均數及標準差。

2.以相依樣本 t 檢定來驗證課程後測是否顯著優於前測，即修課學生後測的生命自覺總分、學習價值得分、自我效能得分是否顯著優於前測，以驗證研究假設一至三。

3.以單一樣本 t 檢定來驗證修課學生「生命敘說專題報告」分組口頭報告、個別書面報告各項目總得分的平均級分是否顯著高於 4 級分，以驗證研究假設四。

(二) 質化分析

為避色研究者的主觀引導，除了將生命自覺、學習價值、自我效能等資料綜合分析外，更從對學生的深度訪談、助教的觀察紀錄及教師的教學手札中做一質化的結果分析。

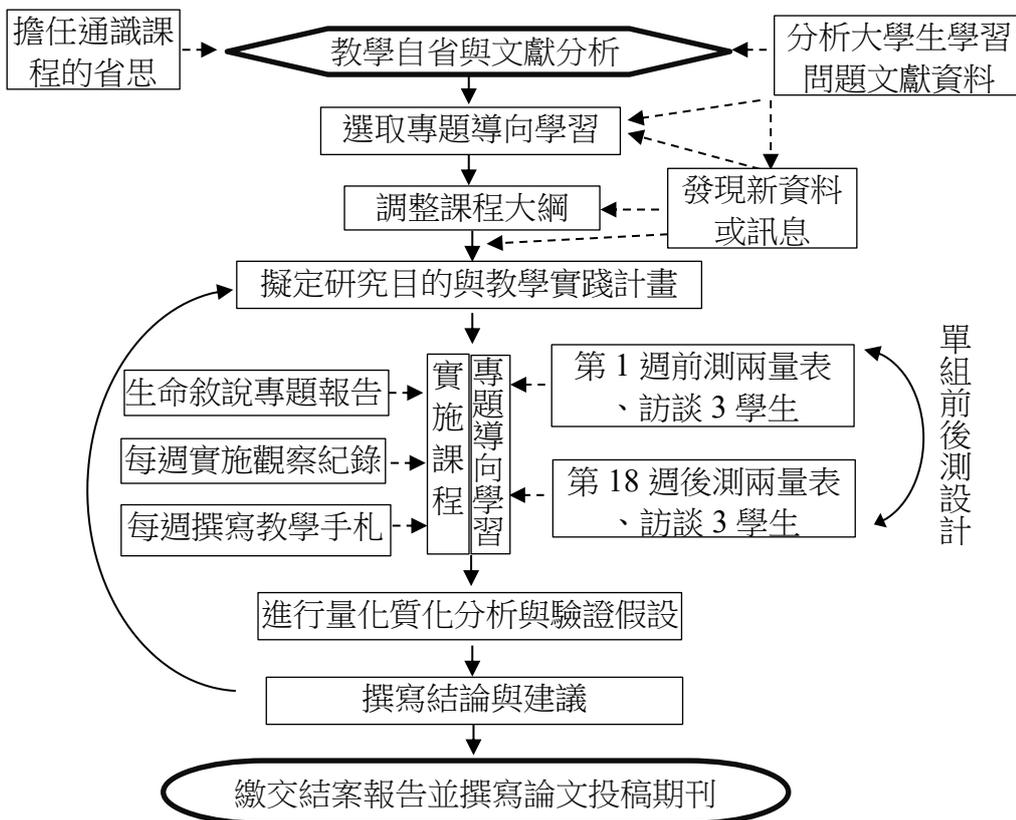


圖 3 本研究研究歷程

肆、研究結果與討論

本研究具體目的為：修習專題導向學習「佛教傳記與生命敘說」課程學生，能提升其生命自覺、學習價值及自我效能，且其專題報告表現佳。茲從量化、質化分析結果及結果討論三部分說明之。

一、量化分析結果

採取相依樣本 t 檢定(詳見表 1)分析，發現三項結果：(1)生命自覺：修課學生在「南華大學學生生命自覺量表」總分後測平均得分(68.25)，顯著高於前測平均得分分數(62.52)，相依樣本 t 檢定值為 9.371，達.001 顯著水準。(2)學習價值：修課學生在「南華大學學生學習效能量表」之「學習價值」分量表後測平均得分(13.29)，顯著高於前測平均得分分數(12.60)，相依樣本 t 檢定值為 4.441，達.001 顯著水準。(3)自我效能：修課學生在「南華大學學生學習效能量表」之「自我效能」分量表後測平均得分(13.62)，顯著高於前測平均得分分數(12.07)，相依樣本 t 檢定值為 5.522，達.001 顯著水準。由上述三項結果，顯示本研究假設一至三均獲得支持。

表 1 修課學生在生命自覺、自我效能與學習價值的前後測與 t 檢定結果

	人數	前測		後測		t 值	p 值
		M	SD	M	SD		
生命自覺	44	62.52	6.00	68.25	6.69	9.371	.000
學習價值	45	12.60	1.92	13.29	1.94	4.441	.000
自我效能	45	12.07	2.17	13.62	2.37	5.522	.000

備註：全班修課學生 46 人，參與「南華大學學生生命自覺量表」前後測者 44 人，南華大學學生學習效能量表前後測者 45 人。

採取單一樣本 t 檢定(詳見表 2)分析，發現：修課學生在「生命敘說專題報告」評量規準平均得分為 4.66，為瞭解此表現是否顯著高於 4 級分，採單一樣本 t 檢定分析 t 值為 35.162，達.001 顯著水準，即修課學生在「生命敘說專題報告」評量規準表現顯著高於 4 級分，顯示本研究假設四獲得支持。

表 2 修課學生在「生命敘說專題報告」評量規準平均得分及高於 4 級分的 t 檢定結果

	人數	M	SD	t 值	p 值
生命敘說專題報告	46	4.66	.13	35.162	.000

二、質化分析結果

綜合學生訪談、課堂觀察及教師手札中的記錄，歸納分析學生在生命自覺、學習價值、自我效能的成長狀況如下：

(一)以內在自覺式的教學設計達成學生生命自覺及自我效能的提升

以期末訪談為例，訪談者詢問沈○民同學對於本次課程的建議時，沈同學提及：「．．．其實這種課程，大家都還是會蠻想要來參加的，因為國、高中，還有大學時期，對人生是迷惘。像這種課程，至少會讓你堅定自己的信心，或找到一些方向，因為當沒有人問你的時候，你根本不會有這些想法。像芝瑩老師會透過上課的時候，問我們一些問題，然後我們都可以從中啟發出自己的一些想法。然後這十八週下來，你自己也是會有一些規劃，就是自己會有一種，終於看到一扇窗的這種感覺，不是一片渾沌．．．」顯見，課程轉以內在自覺式的教學設計，已讓學生對於自身的生命有所自覺及改變。

(二)以他人的生命故事教學設計提升學生自我生命自覺並看重別人的生命價值

以期末訪談中訪談者所問「請問同學上完這一堂課之後，對於你目前生命的反思，以及對於目前學習目標和未來，有沒有什麼想法？」為例，沈○民同學認為「在上完課程後「對於我的生命價值，有不一樣的見解，因為以前都是接受人家的幫助，之後就是看到老師分享很多大師們的傳記，就發現說他們很有名，是因為他們嘗試給予人幫助。像剛才秉承也有講到，是手心朝上的比較受人稱讚還是手心朝下的。以前都是接受人家的幫助，現在是不是也該開始幫助別人？或者是也不一定是幫助人，動物也可以。」由此可知，對於他人生命故的探究及訪談都能以此達到典範學習的成效，並得以引導學生提升生命自覺。

(三)學生能發掘面對人生挑戰及解決問題的能力以提升自我效能

以期末訪談中，林○璇同學的回應為例，訪談者針對課程中所安排演講者的演講內容影響問及「有沒有從那個演講者的內容當中，對妳未來生命的方向或態度有所啟發？」林○璇同學則回道：「我覺得態度方面會比較正向，這樣人生也會比較好過。」可知傳記中以傳主對於其自身關於經驗與事件的敘說，重新建構其生命歷程的意義，也會影響學習者的自我敘

說或是對他人的描述上。

(四)透過專題導向學習能提高學生積極參與分組合作學習及團隊協作精神

在強化專題導向的分組合作學習上，訪談者問黃○庭同學關於在分組報告中的感想。黃○庭同學述及：「我覺得團隊合作很重要!因為可能我比較幸運的是，我的組員們都是我自己系的。大家都比較了解，也比較找得到(彼此)。如果今天面臨到，妳的組員都是不同系的，該如何去溝通、配合，這其實都是蠻重要的。而且我自己又是組長，我應該要學習到的是，怎麼去拿捏知道，每個人都適合哪些工作?然後願不願意去做這件事情?」以此可說明，同學除了認知到團體協作以達成專題目標的重要外，也對於如何與他人溝通、協調的重要有所覺察省思。

三、結果討論

從量化分析結果，顯示修習專題導向學習「佛教傳記與生命敘說」課程學生，能顯著提升其生命自覺、學習價值及自我效能，且其專題報告表現顯著較佳。質化分析結果，顯見以內在自覺式的教學設計能達成學生生命自覺及自我效能的提升，以他人的生命故事教學設計能提升學生自我生命自覺並看重別人的生命價值，學生發掘面對人生挑戰及解決問題能提升自我效能，且透過專題學習學習能提高學生積極參與分組合作學習及團隊協作精神。

綜合量化、質化分析結果，顯示本研究將以往「外燦導引」轉為「內發自覺」的理念，選取專題導向學習，嘗試將「以問題為學習之起點」、「合作學習」、「以對話為主軸學習過程」、「做中學的學習過程」、「學生主動」及「教師扮演催化者」等專題導向學習的六大特色，「自主決定主題」、「定義主題或深度探索」、「提出假設或策略」、「擬定、執行計畫或方案」、「解析、驗證資料或訊息」、「形成結論或成品及省思改善」及「發表專題成果」等專題導向學習七步驟歷程，導入「佛教傳記與生命敘說」課程設計頗引導學生提升生命自覺、學習價值與自我效能。

伍、結論與建議

一、結論

綜合量化、質化分析結果，本研究以「佛教傳記與生命敘說」的修課學生為對象，納入七步驟的專題導向學習，以自己生命階段的敘說為專題，在佛教的終極關懷中協助釐清自己的生命價值的課程與教學設計能引導學生提升生命自覺、學習價值與自我效能。

二、建議

(一)課程教學建議：藉由課堂的觀察及同學訪談中，建議有二：一為，更改上課時間，同學建議不要在 8:10 上課，這樣可以更提高學生出席率。二為，希望能有更多影片的分享，同學認為視覺的學習效果比文字更大。

(二)未來研究建議：採取單組前後測設計、專題報告、深度訪談、觀察紀錄與手札來評析學生的學習成效。建議於課程結束後一學期後實施延宕再測，以瞭解本課程的延宕學習成效。

參考文獻 References

Jill F. & Gene C. 著，易之新譯(2000)。敘事治療—解構並重寫生命的故事。台北：張老師。

William McKinley Runyan 著，丁興祥等譯(2002)。生命史與心理傳記學—理論與方法的探索。台北：遠流。

文崇一、楊國樞(2000)。訪談調查法，社會及行為科學研究法下冊。台北：東華。

- 王致遠(2009)。專題導向學習法應用於「單晶片控制」教學之行動研究。國立雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士論文(未出版)。
- 何希慧(2007)。化被動為主動—國外一流大學提升學生學習成效五妙方。評鑑雙月刊, 6。取自：<http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2007/03/09/172.aspx>
- 南華大學(2020)。南華大學高教深耕計畫第一階段(107-108年)主冊成果報告暨第二階段(109-111年)修正計畫書
- 洪蘭(2007)。教養的迷思, 收錄于黃政傑等編輯《二十一世紀新品格教育觀—人性是什麼》, 台中: 教育部中部辦公室, 24-26。
- 計惠卿、張杏妃(2001)。全方位的學習策略—問題導向學習與教學設計模式。教學科技與媒體, 55, 17-30。
- 張春興(2007)。教育心理學: 三化取向的理論與實踐【重修二版】。台北: 東華。
- 陳毓凱、洪振方(2007)。兩種探究取向教學模式之分析與比較。科學教育月刊, 305, 4-19
- 溫靜(2013)。大學生常見的五大學習問題及應對策略。大紀元文化網, 取自:
<https://www.epochtimes.com/b5/13/11/20/n4015272.htm>
- 盧念(William McKinley Runyan) 著, 丁興祥等譯(2002)。生命史與心理傳記學—理論與方法的探索。台北: 遠流。
- 鍾秋玉、張玉玲(2004)。從行動研究觀點看元智大學教訓輔三合一整合實驗方案之學習輔導模式。載於林至善(主編), 學生事務與社團輔導第五輯(頁259-277)。台北市: 東吳課外活動組。
- 顧瑜君(2002)。生命史研究運用在教育研究的價值: 對〈窺、潰、饋: 我與生命史研究相遇的心靈起伏〉一文的回應。(應用心理研究第十三期, 7-16。
- Blais, D. M. (1998). Constructivism: A theoretical revolution in teaching. *Journal of Development Education*, 11(3), 2-7.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1993). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). Needham Heights, MA; Allyn and Bacon.
- Krajcik, J., Blumenfeld, P., Marx, R., & Soloway, E. (1994). A collaborative model for helping middle grade science teachers learn project-based instruction. *The Elementary School Journal*, 94(5), 483-497.
- Krajcik, J. S., Czerniak, C. M., & Berger, C. F. (2003). *Teaching science in elementary and middle school classrooms: A project-based approach*. New York: McGraw-Hill.
- Miller, M. D., Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (2013). *Measurement and Assessment in teaching* (11th. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Savery, J. R., and Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35, 31-38.
- Savin-Baden, M. & Major, C. (2004). *Foundations of problem-based learning. Maidenhead*: Open University Press/SRHE.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*.