

國中生死教育介入成效研究

黃禎貞*

摘要

本研究發展與設計之國中生死教育課程與死亡教育成就評量表，目的在於了解死亡教育課程對國中生之生死覺識、死亡概念、失落概念、生死態度與生命意義的影響。

本研究採用「2 × 3 二因子混合設計」，以國中生為研究對象，依研究所需選取台北市甲國中學生4班，共114人，以班為單位，隨機分派2班為實驗組（57人）、2班為對照組（57人）。實驗組參與為期4週，4個單元8堂課的死亡教育課程，對照組在介入期間則沒有參與任何死亡教育課程。實驗組與對照組同時以研究者所編制的「死亡教育成就評量表」在教學介入的前一週進行前測、教學介入的後一週進行後測。後測結束後一個半月再進行追蹤測驗。

資料蒐集與分析以 SPSS 10.07 統計套裝軟體進行相關分析，採用多變項共變數分析，以前測為共變量（ $\alpha = .05$ ）進行研究假設的考驗，由研究結果與討論歸納出本研究死亡教育教學介入之重要成效如下：

- 一、死亡教育能提升國中生的死亡教育成就表現。
- 二、死亡教育能提升國中生的生死覺識、生死態度、生命意義，而且隨時間生死覺識、生命意義感仍維持相同效果。

研究者針對研究結果加以討論，並且提出建議以供未來研究與實務應用上之參考。

關鍵詞：生命意義、失落概念、死亡教育、死亡覺識、死亡概念、生死態度、國中生

* 國立台灣師範大學衛生教育研究所畢業

壹、前言

死亡是人生無可避免的，而無論是面對自己的死亡或是重要他人的死亡都是人生中的重大失落。面臨自己的死亡，是所有一切的失落，包括社會地位、權力、財富與親人的關係等；面臨重要他人的死亡，是一個重要依附關係的失落，（李開敏等譯，1995；Worden, 1991），也是習慣的失落、環境的失落等多重失落（Goldman, 2000）。因此，面臨死亡所產生的恐懼、死亡事件的哀傷反應都是可以理解的。但是，對於視死亡為禁忌的社會相較於有健全死亡系統的社會，死亡事件所帶來的衝擊將更大（Aguilera, 1998；Corr, 1995）。

張淑美（1996）調查高雄市 723 位國中生，發現僅有 24.9%的人在家公開談論死亡；陳瑞珠（1994）調查台北市 472 位高中生，發現 43.9%受試學生的家庭可以公開談論有關死亡的事；巫珍宜（1991）調查中部地區 1479 位青少年，包含國中生、高中生與高職生，發現家人能公開談論有關死亡主題者僅有 36%。可見大多數的人仍然避免談論死亡的相關事情。而避免談論死亡的人有較高的死亡焦慮（徐士虹，1996；巫珍宜，1991），能公開談論死亡者對死亡有較高接受度（張淑美，1996；陳瑞珠，1994；巫珍宜，1991）。

解除死亡禁忌並非一朝一夕之事，但是，我們期望能透過死亡教育，培養學習者對死亡相關事物的覺知與處理死亡相關事物的技能，讓學習者能以適合自己的哀傷反應來面對與處理死亡相關事物，減少複雜性哀傷對喪親者自我身心的戕害。

自殺高居國內青少年死亡原因的第三位（行政院衛生署，1999），這樣的統計數字讓關懷青少年的學者專家們驚疑，為什麼他們會選擇在青春年華時期以極端的方式結束自己的生命。根據相關研究指出，有自殺意圖的青少年對生命沒有強烈的價值感，不認為生命是值得珍惜的，並認為死亡是痛苦的解脫，想藉由對死亡的想像來減少現實生活中的痛苦，而且認為死亡之後，可以投胎轉世又是一個新的開始（江佩真，1996）。其它的相關研究亦指出，負面的死亡態度與死亡概念是提高自殺意圖的主要因素之一（江佩真，1996；胡淑媛，1992）。

青少年的死亡概念介於成熟與不成熟之間、模糊與真實理解之間。在青少年的概念裡，死亡與自己的距離是遙遠的、死亡是與自己無關的，他們很少而且也不願意去想自己的死亡（Eddy & Alles, 1983；李復惠，1987），對自己通常有「不會受傷的幻覺（illusion of invulnerability）」（Irwin & Millstein, 1986）。因此，青少年在沒有考慮事情

後果的情況下，容易從事危險與魯莽行為而傷害自己甚至戕害自己的生命。Kastenbaum (1972, 1995) 由心理學的觀點指出，透過死亡相關教育，對死亡的覺知與省思能協助肯定自我的生命意義，進而珍惜自我的生命。

由相關的研究發現，透過死亡教育可以提昇學習者的死亡概念（劉明松，1997；Leary, 1997；Schramm, 1999），以及增進學習者正向的死亡態度（蘇完女，1991；鍾春櫻，1992；鄭淑里，1995；劉明松，1997；賴怡妙，1998；葉寶玲，1999），減少青少年的自我傷害行為（葉寶玲，1999）。

本研究發展與設計之國中生死亡教育課程與死亡教育成就評量表，目的在於了解死亡教育課程對國中生之生死覺識、死亡概念、失落概念、生死態度與生命意義的影響。

貳、材料與方法

一、研究設計

(一) 實驗設計

本研究採「2x3 二因子混合設計」（如圖一），依研究設計，將研究對象分為實驗組與對照組。實驗組均接受死亡教育課程教學介入，對照組則在介入期間不接受課程教學介入。在教學介入的前一週與介入的後一週，實驗組與對照組分別進行前測與後測。後測結束後一個半月再進行追蹤測驗。

	前測		後測	追蹤測驗
實驗組	Y1	X1	Y3	Y5
對照組	Y2		Y4	Y6

說明：

X1：代表實驗組接受 4 個單元 8 堂課的死亡教育課程，每週教一個單元，每單元歷時 90 分鐘，為期四週。

Y1 與 Y2：代表實驗組與對照組之前測。

Y3 與 Y4：代表實驗組與對照組之後測。

Y5 與 Y6：代表實驗組與對照組之追蹤測量。

圖一 研究設計

(二) 研究變項

1. 自變項

(1) 是否接受教學介入：分為實驗組與對照組兩組。

(2) 測量階段：分為前測、後測與追蹤測量三階段。

2. 依變項

死亡教育成就評量表於生死覺識、死亡概念、失落概念、生死態度與生命意義五個分量表上的得分。

3. 控制變項

為了降低其他因素干擾實驗介入的成效，採取以下措施進行研究控制：

(1) 實驗控制

A. 研究流程方面：為避免實驗組與對照組在測驗上，因為時間不同而影響評鑑結果，實驗組與對照組均在統一時間進行前測、後測與追蹤測驗。

B. 學生方面：避免學生的心理成熟度、學習經驗、課業壓力與學校環境適應程度不同影響介入成效，本研究鎖定國中二年級學生為研究對象。並且在導師們的協助下選擇學習成就與家庭背景相似的班級以減少影響介入成效的干擾因素。

C. 教師方面：避免不同教師造成介入成效的差異，實驗組教學介入的授課老師均由研究者負責擔任。研究者本身具有國中合格教師資格，有兩年的國中任教經驗並有關死亡教育的專業知能。

(2) 統計控制：以多變項變異數分析，進行統計控制。

二、研究對象

(一) 研究對象的選取

1. 學校的選擇

本研究期望參與研究之學校學生素質成常態分布，沒有多數極端優異或是極端驚鈍的學生，家長的社經地位亦無極端趨勢。造訪多數學校，與各校行政相關人員聯繫與洽談後，以台北市甲國中最符合研究需求，再加上甲國中校長對於死亡教育頗有涉獵，大力支持，行政配合度高，因此選擇該校為研究介入的學校。

2. 班級的選擇

研究者考量國中生的學習情況，國一學生方到一個新的學習環境正忙著適應學校新生活，而國三學生即將畢業正為將來升學或就業準備，而國二學生一方面已經適應學校生活，一方面沒有升學或就業的壓力，故鎖定國二學生為研究介入對象。

3. 參與者的選擇

本研究之研究對象以一般的正常學生為主。研究過程中，選擇常態編班的班級為

研究對象，在特殊學生回歸主流教育的前提下，在一般班級裡不免會有一兩位特殊學生。針對特殊學生，研究者不剝奪其參與研究與教學介入的權利，然對其問卷不納入研究分析之中。

(二) 研究對象的基本資料

人數分布如表一所示，本研究對象共計 4 班，共 114 人。但是，在研究的過程中，有學生身體不適不克前來上課 2 人、代表學校對外參加毬球比賽 6 人、轉學 2 人，沒有全程參與研究計畫的學生，以及特殊學生 1 人，均不列為研究資料分析之對象，因此，實際參與研究資料分析之對象共 103 人，其基本資料如表二所示。

表一 研究對象人數分布

單位：人

組別	實驗組	對照組
人數	57	57
特殊學生	1	0
流失個案	5	5
實際分析對象	51	52

表二 全程參與計畫之研究對象的基本資料

單位：人

組別	實驗組	對照組
性別	男	19
	女	32
年齡	13 歲	16
	14 歲	35
小計	51	52
總計	103	

二、研究工具

(一) 課程內涵

以文獻探討方式蒐集國中學生心智發展相關資料，以及其對死亡教育內涵的相關興趣與學習前的準備。同時，瞭解國中教師與學者專家對國中生死亡教育的看法。

根據所蒐集的資料發展研究教學的教學目標、教學內涵與教學評價，透過實地教

學介入並以所設計的教學評價方式，一方面瞭解教學介入對研究對象的影響，一方面修改教學目標與教學內涵使其更趨於完善。

教學的主要設計構想，以第一單元「人生美好拼圖」為整體教學的暖身，主要讓學生對生命與死亡有一個概念性的認識，接著進入第二單元「酸甜苦辣留言板」讓學生認識失落，藉由探索自身的失落經驗與自己內心的對話來了解失落的原因與情緒，以及如何抒發自己的失落情緒等，再以第三單元「愛要讓對方知道」，讓學生知道愛要及時表達，關懷自己、家人與失落者，學習關懷的技巧。最後的第四單元「不NG人生」讓學生將展出來的關懷策略演練出來，並與同學分享自己的學習成果，將整個教學作一個整體的回顧。

單元名稱、核心概念與單元目標如下表所示：

單 元	核 心 概 念	單 元 目 標
第一單元 人生美好拼圖	讓學生瞭解人生的過程，每個人人生都有不同的際遇，而且有快樂也有悲傷，藉由體驗人生的遊戲，讓學生欣賞自己的才能、接受自己的限制，活出屬於自己的人生。並透過對死亡本質的瞭解，接受死亡是人生的一部分，進而能珍惜自己的生命。	1. 體驗生命的可貴。 2. 了解生命的歷程。 3. 認識死亡。
第二單元 酸甜苦辣留言板	引導學生探索自己生命中的各種失落經驗，整理自己過去失落經驗的情緒，進而瞭解面臨失落的情緒反應，接受自己的相關情緒。透過與死亡相關音樂藝術欣賞，培養坦然面對死亡的態度，並以適當的方式表達對死者的思念與愛，例如：紀念盒、紀念冊、掃墓等。	1. 認識失落。 2. 有能力面對失落。
第三單元 愛要讓對方知道	以『愛要及時表達』為核心，讓學生體驗、認識並演練關懷的原則，並能於平時以具體的行動表達對家人的關懷，尤其是年老的家人。並且能對遭遇到失落的人表示適當的關懷。	1. 關懷的原則。 2. 失落者的關懷。
第四單元 不NG人生	以『人生無NG，NG非人生』理念，讓學生了解人生只有一次，過了就無法再從來，進而讓學生能把握當下，適時、主動地表達對周遭人的關懷，珍惜自己的人生。	1. 活在當下。 2. 發展關懷策略。

(二) 評量工具

以研究者自行編擬之「死亡教育成就評量表」為主，其目的在了解教育介入的成效。

其內容根據本研究所設計課程之各單元的教學目標與教學內容，並參考國內外文獻與學生教育需求評估結果擬定問卷初稿。請死亡教育、諮商輔導與衛生教育專家學者做問卷內容的專家評估，並請現職的國中教師針對問卷內容的可讀性加以評估，修正後的完成問卷的初步定稿。110 位國中學生進行試題預試，由受試者對試題的反應與各分量表試題內部一致性的分析結果做為試題修改的依據，並對試題措辭加以潤色完成試題定稿。

死亡教育成就評量表為自填式結構式問卷，其內容包括生死覺識、死亡概念、失落概念、生死態度，以及生命意義五個分量表。

生死覺識主要是學習者對死亡、失落與生命意義的自覺了解程度；死亡概念主要依據 Speece 與 Brent (1996) 的成熟死亡概念，包含死亡的普遍性、無逆性、失能性與原因性，再加上死亡的可預性；失落概念主要依據 Goldman (2000) 提出的失落原因、情緒與迷思；生死態度包含死亡接受度、喪親者的關懷與情緒的抒發，以及平時對家人的關懷等相關態度；生命意義是個人覺察其存在的理由與人生目標的感受，包括生活品質、生命價值、生活目標與生活自由四個向度，原生命意義量表(Purpose in Life Test, 簡稱 PIL)，PIL 是由 Crumbaugh 和 Maholic (1964) 依 Frankl 之意義治療理論所編制。

量表效度以內容效度(見表四)與專家效度為主，並且以內部一致性 Conbach' α 係數值來進行試題的信度分析(見表三)。

表三 死亡教育成就評量表的信度分析摘要表 (n=110)

量表名稱	題數	信度(Conbach' α 係數值)
生死覺識	15	0.9057
死亡概念	20	0.7599
失落概念	10	0.7087
生死態度	20	0.8246
生命意義	20	0.9175

表四 死亡教育成就評量雙向細目表

教學單元	教 學 目 標				合計題數
	覺識	概念	態度	價值	
單元一	5	20	7	7	39
單元二	5	8	6	0	19
單元三	5	2	2	3	12
單元四	0	0	5	10	15
合計題數	15	30	20	20	85

四、資料處理與分析

將收集到的資料依組別、填答者與測量階段加以分類、編碼，並將編碼後的資料輸入電腦以便於相關統計分析。

以 SPSS 10.07 統計套裝軟體進行相關分析。採用 2x3 二因子混合設計多變項變異數分析，以 $\alpha=.05$ 的顯著水準進行研究假設的考驗。考驗死亡教育對死亡教育成就表現上的影響。分析主要針對實驗組與對照組在死亡教育成就整體表現上，分別於前測、後測與追蹤測驗三階段的變化情形。

自變項為組別與階段，組別為組間因子，包括實驗組與對照組兩個水準，階段為組內因子，包括前測、後測與追蹤測驗三個水準，依變項為死亡教育成就評量各分量表的得分整體表現。

進行統計分析時，以多變項重複量數變異數分析， $\alpha=.05$ 的顯著水準，就死亡教育成就評量各分量表的得分整體表現，先考驗組別與階段的交互作用。

若交互作用沒有達到顯著差異，則進行組別間的考驗。若交互作用達到顯著差異，則進一步以單變項重複量數變異數分析，來分析實驗組與對照組分別在各分量得分上，於前測、後測與追蹤測驗三階段的變化情形。整體為了保有 $\alpha=.05$ 的顯著水準考驗，在生死覺識、死亡概念、失落概念、生死態度、生命意義感五個分量表的分析，必須以 $\alpha=.01$ 的顯著水準進行分析。

進行分析時，先分析組別與階段的交互作用，若交互作用沒有達到顯著差異，則進行組別間的考驗。若交互作用達到顯著差異，則進一步作單純主要效果分析與多重事後比較。

參、結果與討論

一、實驗組與對照組在死亡教育成就評量得分的整體表現結果

由多變項重複量數變異數分析考驗結果發現(如表六):在死亡教育成就評量得分的整體表現上,組別與階段的交互作用達到顯著差異($\Lambda = 0.879 < U_{.05(5 \cdot 2 \cdot 202)} = 0.912$, $p < .05$)。也就是死亡教育成就評量得分的整體表現會隨不同組別在不同的階段而有所不同。由此可見,死亡教育成就評量得分的整體表現會因為死亡教育介入而有所改變。

進一步考驗組別與階段的單純主要效果,由多變項單純主要效果變異數分析考驗結果發現(如表七):

就組別而言,實驗組與對照組在前測時,死亡教育成就評量得分的整體表現,並沒有達到顯著差異($\Lambda = 0.972 > U_{.05(5 \cdot 1 \cdot 303)} = 0.954$, $p > .05$)。實驗組與對照組在後測時,死亡教育成就評量得分的整體表現,達到了顯著差異($\Lambda = 0.940 < U_{.05(5 \cdot 1 \cdot 303)} =$

表五 實驗組與對照組在死亡教育成就評量表三階段之得分的平均數與標準差

階段	分量表	實驗組		對照組	
		平均值	標準差	平均值	標準差
前測	生死覺識	50.10	9.58	53.31	10.67
	死亡概念	76.08	7.98	76.42	9.33
	失落概念	55.51	12.24	55.83	10.84
	生死態度	74.06	7.05	72.44	9.45
	生命意義	70.16	13.10	74.02	14.84
後測	生死覺識	57.29	11.99	53.13	10.03
	死亡概念	77.06	7.47	77.33	8.81
	失落概念	72.12	14.37	64.62	14.17
	生死態度	78.16	10.18	73.51	8.27
	生命意義	77.71	14.09	74.44	14.52
追蹤測驗	生死覺識	58.33	9.30	53.60	10.39
	死亡概念	77.73	8.60	75.81	10.79
	失落概念	68.47	15.15	65.81	16.22
	生死態度	77.16	9.14	72.75	8.30
	生命意義	78.94	11.86	73.25	15.32

表六 死亡教育成就量表上之多變項重複量數變異數分析摘要表

變異來源		S S C P 矩 陣					df	Λ
受試者間								
組 別	⎧	277.579	465.945	430.413	57.038	248.554	1	0.514*
		63.698	14.617	901.08	119.410	520.354		
		480.674	110.304	832.366	110.304	480.674		
		520.354	119.410	901.080	9753.465	63.698		
		248.554	57.038	430.413	465.945	222.565		
誤 差	⎧	18024.027	11847.800	-6252.423	6339.998	16560.611	101	
		1918.988	14984.289	-2231.371	6866.658	7662.264		
		-7017.709	-1139.188	27228.753	-1139.188	-7017.709		
		7662.264	6866.658	-2231.371	13364.198	1918.988		
		16560.611	6339.998	-6252.423	11847.800	33952.237		
受試者內								
階 段	⎧	1066.200	587.701	3314.869	199.575	1067.419	2	0.639*
		178.064	45.844	1835.808	126.788	538.281		
		3177.444	631.792	10104.317	631.792	3177.444		
		538.281	126.788	1835.808	356.256	178.064		
		1067.419	199.575	3314.869	587.701	1096.827		
交互作用	⎧	1010.938	408.749	621.736	235.730	1114.312	2	0.860*
		169.986	84.990	283.698	51.837	380.242		
		673.800	-27.788	801.974	-27.788	673.800		
		380.242	51.837	283.698	145.615	169.986		
		1114.312	235.730	621.736	408.749	1269.720		
誤 差	⎧	14504.059	5833.411	-8449.960	116.991	8742.863	202	
		1632.308	9028.589	1733.001	3258.775	5360.461		
		-174.181	2993.807	31711.819	2993.807	-174.181		
		5360.461	3258.775	1733.001	10031.610	1632.308		
		8742.863	116.991	-8449.960	5833.411	25527.477		

* $p < .05$

表七 死亡教育成就量表上之多變項單純主要效果變異數分析摘要表

變異來源	S	S	C	P	矩陣	df	Λ
組別							
前測	265.248	28.482	26.207	-133.590	319.189	1	0.972
	28.482	3.058	2.814	-14.345	34.274		
	26.207	2.814	2.589	-13.199	31.536		
	-133.590	-14.345	-13.199	67.282	-160.757		
	319.189	34.274	31.536	-160.757	384.099		
後測	445.471	-28.713	803.470	496.677	349.519	1	0.940*
	-28.713	1.851	-51.787	-32.013	-22.528		
	803.470	-51.787	1449.175	895.828	630.409		
	496.677	-32.013	895.828	553.679	389.696		
	349.519	-22.528	630.409	389.696	274.235		
追蹤測驗	577.798	233.915	324.796	537.509	694.158	1	0.967
	233.915	94.698	131.490	217.605	281.023		
	324.796	131.490	182.576	302.148	390.205		
	537.509	217.605	302.148	500.029	645.755		
	694.158	281.023	390.205	645.755	833.951		
誤差	32528.086	3551.296	-7191.890	13022.724	25303.474	303	
	3551.296	24012.879	1854.619	10125.432	6456.988		
	-7191.890	1854.619	58940.572	-498.371	-14702.382		
	13022.724	10125.432	-498.371	23395.871	17236.219		
	25303.474	6456.988	-14702.382	17236.219	59479.715		
階段							
實驗組	2051.621	967.556	3990.229	385.778	2175.124	2	0.616*
	362.301	70.013	1901.614	143.712	917.386		
	3781.771	598.366	7770.758	598.366	3781.771		
	917.386	143.712	1901.614	465.660	362.301		
	2175.124	385.778	3990.229	967.556	2306.523		
對照組	5.654	19.692	-93.269	46.231	-14.654	2	0.898*
	-17.942	60.731	201.305	33.846	-7.846		
	33.077	-0.173	3090.090	-0.173	33.077		
	-7.846	33.846	201.305	32.000	-17.942		
	-14.654	46.231	-93.269	19.692	38.000		
誤差	14504.059	5833.411	-8449.960	116.991	8742.863	202	
	1632.308	9028.589	1733.001	3258.775	5360.461		
	-174.181	2993.807	31711.819	2993.807	-174.181		
	5360.461	3258.775	1733.001	10031.610	1632.308		
	8742.863	116.991	-8449.960	5833.411	25527.477		

* $p < .05$

0.954, $p < .05$)。實驗組與對照組在追蹤測驗時,死亡教育成就評量得分的整體表現,並沒有達到顯著差異($\Lambda = 0.967 > U_{.05(5 \cdot 1 \cdot 303)} = 0.954, p > .05$)。也就是說,實驗組與對照組的死亡教育成就評量得分的整體表現上,在前測與追蹤測驗,沒有顯著差異。然而在後測時,則有顯著差異。

就階段而言,實驗組在前測、後測與追蹤測驗三階段,死亡教育成就評量得分的整體表現有顯著差異($\Lambda = 0.616 < U_{.05(5 \cdot 2 \cdot 202)} = 0.912, p < .05$)。對照組在前測、後測與追蹤測驗三階段,死亡教育成就評量得分的整體表現有顯著差異($\Lambda = 0.898 < U_{.05(5 \cdot 2 \cdot 202)} = 0.912, p < .05$)。

二、實驗組與對照組在死亡教育成就評量各分量表的得分結果

分別針對生死覺識、死亡概念、失落概念、生死態度與生命意義五個分量表上的得分進行重複量數變異數分析,來了解實驗組與對照組分別在生死覺識、死亡概念、失落概念、生死態度與生命意義五個分量表上,前測、後測與追蹤測驗的得分情形之差異與變化情形。

(一) 生死覺識方面

由重複量數變異數分析考驗結果發現(如表八):生死覺識的得分表現,組別與階段的交互作用達到顯著差異($F_{.99(2 \cdot 202)} = 7.040, p < .01$)。也就是在生死覺識得分的表現會隨不同的組別在不同的階段而有所不同。

進一步考驗組別與階段的單純主要效果,由表九可以看出,生死覺識得分的表現經由單純主要效果變異數分析考驗結果發現:

就組別而言,實驗組與對照組在前測時,生死覺識得分的表現,並沒有達到顯著差異($F_{.99(1 \cdot 303)} = 2.471, p > .01$)。實驗組與對照組在後測時,生死覺識得分的表現,沒有顯著差異($F_{.99(1 \cdot 303)} = 4.150, p > .01$)。實驗組與對照組在追蹤測驗時,生死覺識得分的表現,也沒有顯著差異($F_{.99(1 \cdot 303)} = 5.382, p > .01$)。也就是說,實驗組與對照組的生死覺識得分的表現,在前測、後測與追蹤測驗上均沒有顯著差異。

就階段而言,實驗組在前測、後測與追蹤測驗三階段,生死覺識得分的表現有顯著差異($F_{.99(2 \cdot 202)} = 14.287, p < .01$)。而對照組在前測、後測與追蹤測驗三階段,生死覺識得分的表現並沒有顯著差異($F_{.99(2 \cdot 202)} = 0.039, p > .01$)。也就是說實驗組在生死覺識得分的表現上,會因為階段的相同而有差異,而對照組在生死覺識得分的表現上,並不會因為階段的相同而有差異。

由圖二配合表九,觀察實驗組與對照組在前測、後測與追蹤測驗三階段,生死

表八 生死覺識量表上之重複量數變異數分析摘要表

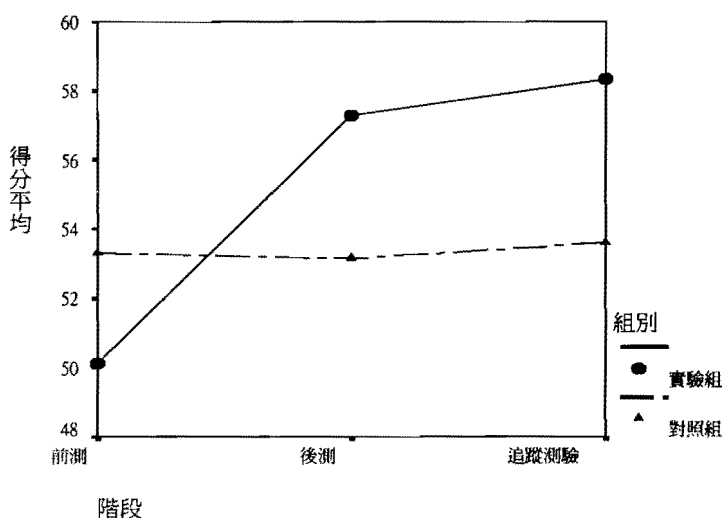
變異來源	SS	df	MS	F
組間				
組別	92.526	1	92.526	1.555
群內受試	6008.009	101	59.485	
組內				
階段	1066.200	2	533.100	7.425**
組別×階段	1010.938	2	505.469	7.040**
階段×群內受試	14504.059	202	71.802	

* $p < .05$ 、 ** $p < .01$

表九 生死覺識量表上之單純主要效果分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
組別					
前測	265.248	1	265.248	2.471	
後測	445.471	1	445.471	4.150*	
追蹤測驗	577.797	1	577.797	5.382*	
細格內誤差	32528.686	303	107.353		
階段					
實驗組	2051.621	2	1025.81	14.287**	2 > 1、3 > 1
對照組	5.654	2	2.827	0.039	
階段×群內受試	14504.059	202	71.802		

* $p < .05$ 、 ** $p < .01$



圖二 組別與階段在生死覺識量表上的得分表現

覺識得分表現的發展趨勢，可以看出實驗組在生死自我覺識的得分表現上，會隨著前測、後測與追蹤測驗三個階段而有上升的趨勢，而對照組在生死覺識的得分表現上，隨著階段不同，則幾乎沒有什麼變化。而且，實驗組在後測與追蹤測驗時，生死覺識的得分均高於對照組。

根據表八、表九與圖二的整體顯示，實驗組在生死覺識的得分表現，隨著前測、後測與追蹤測驗三個階段而有上升的趨勢，後測與追蹤測驗得分顯著高於前測得分，而對照組在生死覺識的得分表現，在前測、後測與追蹤測驗三個階段的表現趨於水平發展。前測時，實驗組與對照組在生死覺識的得分表現並沒有顯著差異。然而，透過教育介入後再進行後測與追蹤測驗時，實驗組在生死覺識的得分表現均高於對照組。也就是說，生死覺識會因為死亡教育介入而提升。

Kastenbaum (1972) 由心理學的觀點指出，透過死亡相關教育，對死亡的覺識與省思能協助肯定自我的生命意義，進而珍惜自我的生命，而本研究結果與此理論相呼應。

(二) 死亡概念方面

由重複量數變異數分析考驗結果發現(如表十)：死亡概念得分的表現，組別與階段的交互作用並沒有達到顯著差異 ($F_{.99(2,202)}=0.951, p>.01$)。也就是組別間在死亡概念得分的表現並不會隨階段的不同而有所不同。

接著直接進行組別間的差異考驗，考驗結果顯示實驗組與對照組在死亡概念的得分表現上並沒有顯著差異 ($F_{.99(1,101)}=0.099, p>.01$)。

由圖三與表五可以看出，實驗組在死亡概念的得分隨著前測、後測與追蹤測驗不同階段有上升的趨勢，而對照組雖然後測得分高於前測，但是追蹤測驗低於後測與前測。但這些都沒有達到顯著差異。

青少年隨著身心與靈性的發展以及經驗的累積將發展個人化的死亡意義 (Valente, 1986)。其死亡概念趨於成熟，在死亡概念發展與特徵上包括：能理解死亡的事實，瞭解死亡具有不可逆的、普遍的、不可避免的；以真實、抽象的角度思考死亡；瞭解死亡是所有功能的停止 (Lockard, 1986; Despelder & Strickland, 1992; 張淑美, 1996)。Tamm 等 (1995) 利用繪圖來瞭解青少年 (12~19 歲) 的死亡概念發現生物性的死亡概念在 15 歲時有減少趨勢，而由靈性所了解的死亡則逐漸增加，而情意方面對死亡的了解在每個年齡均有。張淑美 (1996) 以作文資料與晤談分析 53 位國中生發現，我國平均年齡十三歲二個月的國中生達到成熟死亡概念。

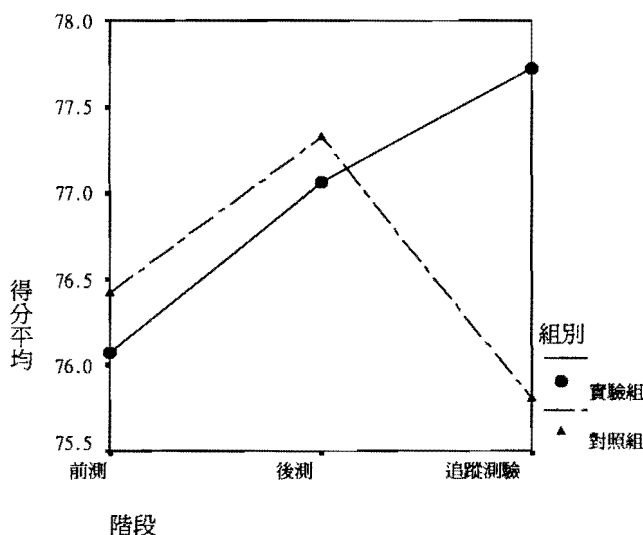
而本研究對象為平均年齡超過十三歲二個月的國中生，理論上已達到成熟死亡概

念。而且，死亡概念分量表的得分上，無論是實驗組與對照組均有相當高的得分，因此，死亡教育介入難以有顯著的效果。在往後的研究中，除了死亡概念可能還必須再考慮其他的向度來評定學生對死亡的認識與了解。

表十 死亡概念量表上之重複量數變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組間				
組別	4.872	1	4.872	0.099
群內受試	4994.763	101	49.453	
組內				
階段	45.844	2	22.922	0.513
組別×階段	84.990	2	42.495	0.951
階段×群內受試	9028.589	202	44.696	

* $p < .05$ 、 ** $p < .01$



圖三 組別與階段在死亡概念量表上的得分表現

(三) 失落概念方面

由重複量數變異數分析考驗結果發現(如表十一)：失落概念得分的表現，組別與階段的交互作用並沒有達到顯著差異 ($F_{.99(2,202)}=2.554, p > .01$)。也就是組別間在失

落概念得分得分的表現並不會隨階段的不同而有所不同。

接著直接進行組間與組內的差異考驗，考驗結果顯示實驗組與對照組在失落概念的得分表現上沒有顯著差異 ($F_{99(1,101)}=3.088, p>.01$)。

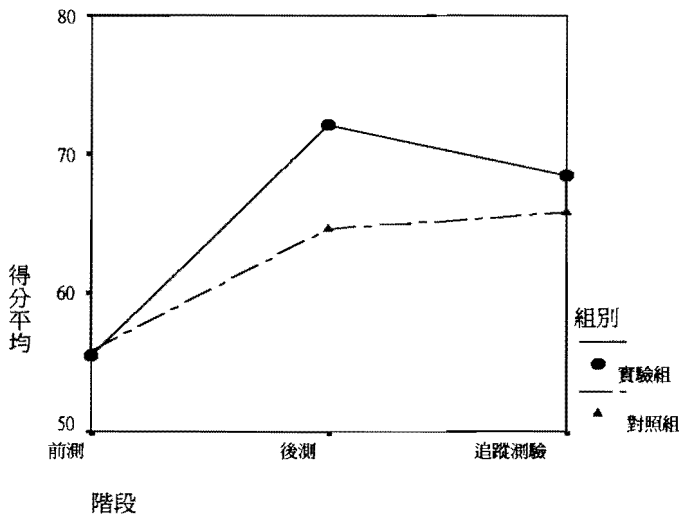
由圖四與表五可以發現，實驗組在失落概念的後測與追蹤測驗得分高於前測，對照組的後測與追蹤測驗得分高於前測，而在前測時，實驗組與對照組的得分幾乎相等，後測與追蹤測驗，實驗組高於控制組。

研究期間，在進行後測之前，參與研究的學校有一位國二學生猝死，這位學生是合唱團團員，實驗組與對照組的學生也有合唱團團員，該校的輔導老師有針對該事件進行相關處理。對照組學生可能因為遭遇同學死亡的失落事件，並透過輔導老師的處理進而對失落的原因與情緒有更多的了解，而提升了失落概念。

表十一 失落概念量表上之重複量數變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組間				
組別	277.455	1	277.455	3.088
群內受試	9076.251	101	89.864	
組內				
階段	10104.317	2	5052.159	32.182**
組別x階段	801.974	2	400.987	2.554
階段x群內受試	31711.819	202	156.989	

* $p < .05$ 、 ** $p < .01$



圖四 組別與階段在失落概念量表上的得分表現

(四) 生死態度方面

由重複量數變異數分析考驗結果發現(如表十二):生死態度得分的表現,組別與階段的交互作用並沒有達到顯著差異($F_{.99(2,202)}=1.466, p>.01$)。接著進行組間與組內的差異考驗,結果顯示實驗組與對照組在生死態度的得分表現上有顯著差異($F_{.99(1,101)}=7.372, p<.01$),由此可見,生死態度會因為死亡教育介入而改變。

由圖五配合表五,觀察實驗組與對照組在前測、後測與追蹤測驗三階段,生死態度得分表現的發展趨勢,可以看出實驗組在生死態度的得分表現上,會隨著前測、後測與追蹤測驗三個階段而有上升的趨勢,而對照組在生死態度的得分表現上,隨著階段不同,則幾乎沒有什麼變化。而且,實驗組在後測與追蹤測驗時,生死態度的得分均高於對照組。

根據表十二與圖五的整體顯示,實驗組在生死態度的得分表現,隨著前測、後測與追蹤測驗三個階段而有上升的趨勢,後測與追蹤測驗得分高於前測,而對照組在生死態度的得分表現,在前測、後測與追蹤測驗三個階段的表現趨於水平發展。前測時,實驗組與對照組在生死態度的得分表現並沒有顯著差異。然而,透過教育介入後再進行後測與追蹤測驗時,實驗組在生死態度的得分表現均顯著高於對照組。

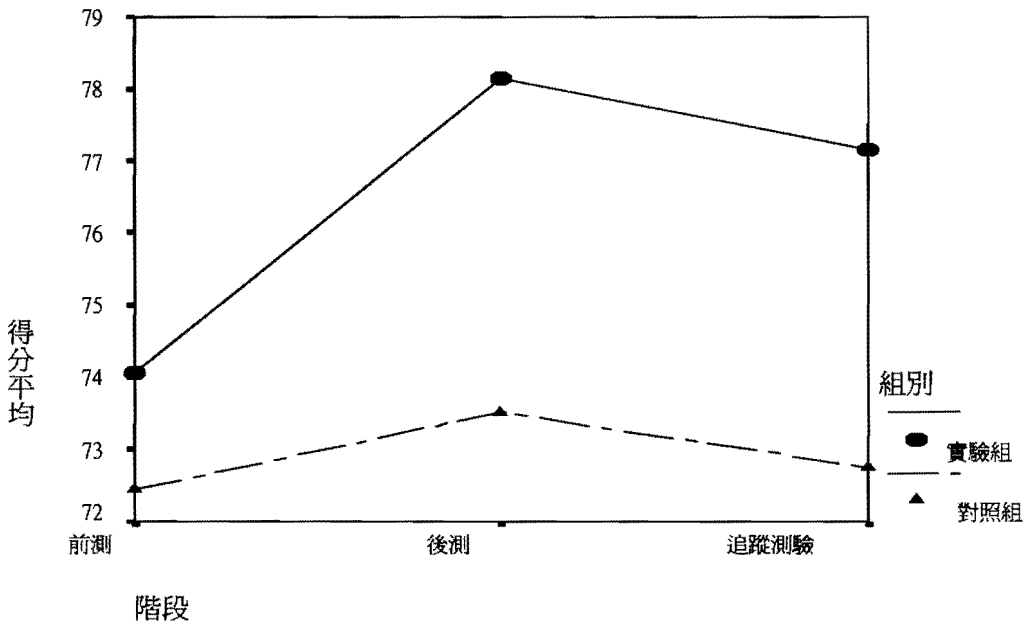
研究結果經由教學介入後,顯著提昇學生的正向死亡態度,此結果與相關研究發現死亡教育能提昇正向的死亡態度(蘇完女,1991;鍾春櫻,1992;鄭淑里,1995;劉明松,1997;賴怡妙,1998;葉寶玲,1999),降低死亡焦慮(劉明松,1997;Leary,1997;Schramm,1999)相符合。

死亡相關研究最常探討的死亡態度是個人的死亡焦慮與死亡恐懼(Conte, Weiner & Plutchik, 1982),以及死亡的接受度(李復惠,1987)。Maglio 與 Robinson (1994)利用統合分析(meta-analysis)發現經過死亡教育課程的教學後,不但沒有降低死亡焦慮反而增加學習者對死亡的焦慮,並進一步發現,以講述法教死亡相關課題比非講述法更能引起學習者死亡焦慮(Maglio & Robinson, 1994)。而本研究的死亡態度主要探討死亡的接受度以及少部份的死亡恐懼與焦慮,且教學以學生為主的探討式教學法,因此結果是正向的與 Maglio & Robinson 在 1994 的研究結果相悖,然而此研究也提供另一個思考方向,死亡教育是否可降低死亡焦慮,死亡焦慮的降低是否要列為死亡教育的目標之一是值得再探討的,而死亡教育對死亡相關態度的影響也需要在進一步研究。

表十二 生死態度量表上之重複量數變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
組間					
組別	325.155	1	325.155	7.372**	
群內受試	4454.733	101	44.106		
組內					
階段	356.256	2	178.128	3.587*	2>3
組別×階段	145.615	2	72.807	1.466	
階段×群內受試	10030.673	202	49.662		

* $p < .05$ 、 ** $p < .01$



圖五 組別與階段在生死態度量表上的得分表現

(五) 生命意義方面

由重複量數變異數分析考驗結果發現(如表十三):生命意義得分的表現,組別與階段的交互作用達到顯著差異($F_{99(2,202)}=5.024, p < .01$)。也就是生命意義感得分的表現會隨不同的組別在不同的階段而有所不同。

進一步考驗組別與階段的單純主要效果,由表十四可以看出,生命意義感得分的表現經由單純主要效果變異數分析考驗結果發現:

就組別而言,實驗組與對照組在前測時,生命意義得分的表現,並沒有達到顯著

差異 ($F_{.99(1,303)}=1.957, p>.01$)。實驗組與對照組在後測時，生命意義得分的表現，沒有達到顯著差異 ($F_{.99(1,303)}=1.397, p>.01$)。實驗組與對照組在追蹤測驗時，生命意義得分的表現，沒有顯著差異 ($F_{.99(1,303)}=4.284, p>.01$)。也就是說，在前測、後測與追蹤測驗時，實驗組與對照組在生命意義得分的表現上，沒有顯著差異。

就階段而言，實驗組在前測、後測與追蹤測驗三階段，生命意義得分的表現有顯著差異 ($F_{.99(2,202)}=9.126, p<.01$)。而對照組在前測、後測與追蹤測驗三階段，生命意義得分的表現並沒有顯著差異 ($F_{.99(2,202)}=0.150, p>.01$)。也就是說實驗組在生命意義感得分的表現上，會因為階段的不同而有差異，而對照組並不會因為階段的不同而有差異。

由圖六配合表五，觀察實驗組與對照組在前測、後測與追蹤測驗三階段，生命意義得分表現的發展趨勢，可以看出實驗組在生命意義感的得分表現上，會隨著前測、後測與追蹤測驗三個階段而有上升的趨勢，而對照組在生命意義感的得分表現上，隨著階段不同，則幾乎沒有什麼變化。而且，實驗組在後測與追蹤測驗時，生命意義的得分均高於對照組。

根據表十三、表十四與圖六的整體顯示，實驗組在生命意義的得分表現，隨著前測、後測與追蹤測驗三個階段而有上升的趨勢，後測與追蹤測驗得分顯著高於前測得分，而對照組在生命意義的得分表現，在前測、後測與追蹤測驗三個階段的表現趨於水平發展。前測時，實驗組與對照組在生命意義的得分表現並沒有顯著差異。然而，透過教育介入後，進行後測時，實驗組在生命意義的得分表現高於對照組；追蹤測驗時，實驗組在生命意義的得分表現也高於對照組。由此可見，生命意義會因死亡教育介入而提升。

以生命意義量表為研究工具的相關研究發現，生命意義感與死亡恐懼成負相關 (Paul, 1988)，也與死亡焦慮成負相關 (黃國彥, 1986; Rappaport & Herber, 1993)。也有研究發現老人比年輕人有較高的生命意義感，以及較低的死亡焦慮 (kurlychek & Trepper, 1982)。死亡教育對生命意義的影響之相關研究發現，透過死亡教育能提高生命意義感 (Amenta, 1984; Paul, 1988; 吳庶深、黃禎貞, 2001)，但也有研究結果顯示經由死亡教育介入，實驗組與對照組在生命意義上並沒有顯著差異 (Durlak, 1978; Ochs, 1980; 賴怡妙, 1996)。死亡教育對生命意義的影響，由相關研究結果顯示尚未有所定論。而死亡教育是否能提升生命意義感，除了適當的測量工具，研究本身的死亡教育課程設計的教學目標與教學內涵是否能直接達到生命意義與價值的提升也是必須考量的。

表十三 生命意義量表上之重複量數變異數分析摘要表

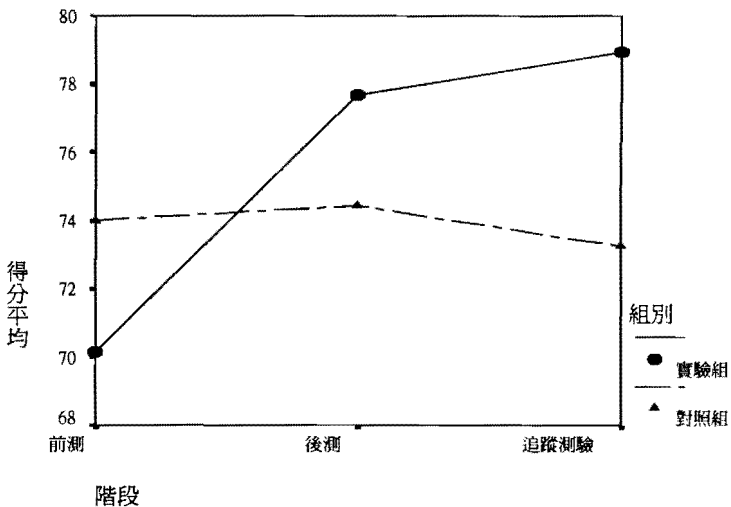
變異來源	SS	Df	MS	F
組間				
組別	74.188	1	74.188	0.662
群內受試	11317.412	101	112.054	
組內				
階段	1096.827	2	548.414	4.340*
組別×階段	1269.720	2	638.860	5.024**
階段×群內受試	25527.477	202	126.374	

* $p < .05$ 、 ** $p < .01$

表十四 生命意義量表上之單純主要效果分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
組別					
前測	384.099	1	384.099	1.957	
後測	274.235	1	274.235	1.397	
追蹤測驗	833.951	1	833.951	4.248*	
細格內誤差	59479.715	303	196.303		
階段					
實驗組	2306.523	2	1153.261	9.126**	2 > 1、3 > 1
對照組	38.000	2	19.000	0.150	
階段×群內受試	25527.477	202	126.374	1.957	

* $p < .05$ 、 ** $p < .01$



圖六 組別與階段在生命意義量表上的得分表現

四、結 論

本研究目的在了解死亡教育課程對國中生之生死覺識、死亡概念、失落概念、生死態度與生命意義的影響。根據研究目的以及研究結果與討論綜合歸納發現死亡教育介入會影響死亡教育成就的表現。

實驗組與對照組在死亡教育成就評量上的表現隨前測、後測與追蹤測驗三個不同階段而有所不同，尤其是在生死覺識、生死態度與生命意義三個分量表的表現上。

在生死覺識、生死態度與生命意義的表現上，實驗組在透過教育介入後所得的後測與追蹤測驗的表現均優於對照組。而且，實驗組在生死覺識、生死態度與生命意義的表現上隨著前測、後測有上升的趨勢，在追蹤測驗依然維持相同的效果。

由此可見死亡教育有以下四點重要成效：

- 一、死亡教育能提升國中生的死亡教育成就表現。
- 二、死亡教育能提升國中生的生死覺識，而且隨時間仍維持相同效果。
- 三、死亡教育能提升國中生的生死態度。
- 四、死亡教育能提升國中生的生命意義，而且隨時間仍維持相同效果。

五、建議

（一）國中死亡教育推展方面

大學以上或是專業人員的訓練，死亡教育是一門獨立專業的課程。但是，國中階段並沒有專門的死亡教育課，而本研究借用了數學課與英文課來進行死亡教育教學介入，雖然增加學生對死亡教育的相關了解，但卻也耽誤了數學與英文的正常進度。事實上，在現行的國中教育體制下，死亡教育要單獨授課是非常難的，而國中的死亡教育適合融入式的教學。健康教育則是一個重要的融入點，因為死亡本身就是健康教育的主要內涵之一，而在正規的健康教育師資培育中，死亡教育也是衛生教育專業訓練的主要內涵之一。在國民教育九年一貫課程「健康與體育」領域，生長、發展；健康心理；群體健康主題軸，與死亡教育相關密切，可由其相關能力指標，發展相關的教學內涵與活動，以落實國中死亡教育。而綜合活動也是一個重要的融入點，綜合活動重視學生在實踐的過程中體驗活動的意義，實施要點中所安排的指定內涵共十項，其中第二項即生命教育活動，從觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程中，體會生命的意義及存在價值，進而培養尊重和珍惜自己與他人的生命情懷也與死亡教育息息相關。

（二）教學方面

本研究在前導研究時，曾經在第三單元有提到安寧照護的相關內涵，而學生的回饋表示太難，修課的學生包含國一學生與國二學生，他們無法理解為什麼罹患重症的親人面臨死亡而不去積極救他。往後可以考慮將相關主題提到更高年級再上，若是真的要在國一、國二教有關安寧照護主題可能必須再將內容加以簡化或是轉換。

而死亡教育授課時需要較多暖身，學生比較能夠進入狀況，而且每次上課也常需要協助學生整理思緒與澄清想法，以及體驗活動。而國中每一堂課僅有45分鐘，要完成引導、體驗、整理、澄清，讓學生完整且充分的學習是有困難的。所以，每次上課以兩堂課為原則是比較適當的。

（三）研究工具方面

死亡概念除了透過死亡教育也會因為成長而趨於成熟，張淑美（1996）研究發現，國內學生13歲2個月死亡概念完全成熟，也就是說國二以上的學生難以死亡概念評定學生在死亡教育上的相關學習，而在本研究也發現了這樣的現象。因此，除了死亡概念必須再考慮其他的向度來評定學生對死亡的認識與了解。

（四）未來研究方面

本研究正式教學介入對象有一位特殊學生，研究者因為研究範圍並沒有將特殊學生列入分析對象。研究者曾經特別看過該特殊學生的問卷與學生活動手冊，發現他的問卷填答是有規律的1、2、3、4、5，而活動手冊的完成度也不高，追問下，他說：「我不會寫。」。但是，他在學生綜合評鑑的回饋上，表示他喜歡這個課程。因為研究範圍與現實考量，研究者並沒有針對該名特殊學生進行研究。事實上，特殊學生也有其死亡教育需求，但他們的學習成果可能不適合用一般的評量方法與標準，甚至於課程設計也需要為他們量身訂做。特殊學生的死亡教育是未來研究應該積極努力的方向。

參考文獻

- 江佩真（1996）：青少年自殺企圖的影響因素及發展脈絡之分析研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩文。
- 行政院衛生署（1999）：衛生統計—台灣地區青年主要死亡原因。<http://www.doh.gov.tw/lane/statist>
- 巫珍宜（1991）：青少年死亡態度之研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 吳庶深、黃禎貞（2000）：從生命教育探討生死教育—地震災區小學生的生命教育。本文發表於國立彰化師範大學台灣地區兒童生死教育研討會。
- 吳庶深、黃禎貞（2001）：生命教育課程對國中生命意義影響之研究。本文發表於國立彰化師範大學台灣地區國中生死教育教學研討會。

- 李開敏等譯（1995）：悲傷輔導與悲傷治療。台北：心理出版社。
- 李復惠（1987）：某大學生對死亡及瀕死態度之研究。國立台灣師範大學衛生教育學系碩士論文。
- 胡淑媛（1992）：青少年自殺傾向相關因素研究。私立文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 徐士虹（1996）：國中生死亡態度之研究：以宜蘭礁溪國中為例。私立中國文化大學生活應用科學研究所碩士論文。
- 張淑美（1996）：死亡學與死亡教育。高雄：復文圖書。
- 郭生玉（1998）：心理與教育測驗。台北：精華書局。
- 劉明松（1997）：死亡教育對國中生死亡概念、死亡態度影響之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 葉寶玲（1999）：死亡教育課程對高中生死亡態度、憂鬱感及自我傷害行為影響效果之研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 賴怡妙（1998）：死亡教育團體方案對台灣師大學生死亡態度及生命意義感之影響。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 陳瑞珠（1994）：台北市高中學生的死亡態度、死亡教育態度及死亡教育需求之研究。國立台灣師範大學衛生教育研究所碩士論文。
- 鍾春櫻（1992）：死亡教育對護專學生死亡態度之影響。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 鄭淑里（1995）：死亡教育課程對師院生死亡態度之影響。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 蘇完女（1991）：死亡教育對國小中年級學童死亡態度的影響。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

二、英文部分

- Aguilera, D. C. (1998). Crisis intervention. U.S.A : Mosby-Year Book.
- Corr, C. A. (1995). Death education for adults. In I. B. Corless, B. B. Germino & M. A. Pittman (Eds.), *A Challenge for Living: Death, Dying and Bereavement* (pp.335-350). London: Jones and Bartlett Publishers.
- Corr, C. A., Nabe, C. M. & Corr, D. M. (2000). *Death and dying, life and living*. New York: Brook/Cole Publishing Company.
- Eddy, J. M. & Alles, W. F. (1983). *Death education*. St. Louis: The C.V. Mosby Company.
- Goldman, E. L. (2000). *Life and Loss: A guide to help grieving children*. U.S.A.: Taylor & Francis.
- Irwin, C. E. & Millstein, S. G. (1986). Biopsychosocial correlates of risk taking behavior during adolescence: Can the physician intervene?. *Journal of Adolescent Health Care*, 7, 82-96.
- Kastenbaum, R. & Aisenberg, R. (1972). *The psychology of death*. New York: Springer.
- Kastenbaum, R. (1995). *Death, society, and human experience*. Mass: Simon & Schuster Company.
- Leary, L. (1997). A qualitative analysis of student perception of changes in death anxiety and death competency in the context of a death education course. *DAI-A* 58/02, 391.
- Maglio, C. J. & Robinson, S. E. (1994). The effect of death education on death anxiety: A meta-analysis. *Omega*, 29 (4), 319-335.

- Morgan, J. D. (1997). *Readings in thanatology*. New York: Baywood Publishing Company.
- Ringler, L. L. & Hayden, D. C. (2000). Adolescent bereavement and social support: Peer loss compared to other losses. *Journal of Adolescent Research, 15* (2), 209-230.
- Schramm, D. K. C. (1999). The concept of death education on children's understanding of death. MAI 37/01, p. 374
- Speece, M. W. & Brent, S. B. (1996). The development of children's understanding of death. In C. A. Corr & D. M. Corr (Eds.), *Handbook of childhood death and bereavement* (pp.29-50). New York: Spring Publishing Company.
- Wass, H. (1995). Death education for children. In I. B. Corless, B. B. Germino & M. A. Pittman (Eds.), *A Challenge for Living: Death, Dying and Bereavement* (pp.335-350). London: Jones and Bartlett Publishers.
- Worden, J. W. (1991). *Grief counselling and grief therapy*. New York: Spring Publishing Company.
- Worden, J. W. (1996). *Children and grief : When a Parent Dies*. New York: Guilford Press.

91/02/04 投稿

91/04/07 修正

91/08/05 接受

The Effect of Death Education for Junior High School Students

Jen-Jen Huang*

ABSTRACT

The purpose of this study was to understand the influence of the death education on the junior high school students' death awareness, death concept, loss concept, death attitude and purpose in life through death education course designing and death education achievement evaluation.

The factorial design was adopted. Four classes of 8th grade students from the specific junior high school in Taipei City were purposely selected as subjects (n=114) and randomly assigned them to experimental group (n=57) and control group (n=57). The experimental group took part in a series of death education courses for a period of 4 weeks, but the control group didn't. The death education achievement evaluation was administered pre, post and post-post intervention to all study subjects to evaluate their death awareness, death concept, loss concept, death attitude and purpose in life.

The data was analyzed by using the Multivariate Analysis of Covariance with SPSS 10.07 statistical software package. The results of the study were as follows :

- 1.The death education courses could significantly increase death awareness, loss concept, death attitude and purpose in life of the subjects in the experimental group.
- 2.After intervention 1.5 months, the experimental group was still higher than the control one on death awareness, death attitude and purpose in life scores.

The result of the study and applications of the program were discussed and recommendations for future research were proposed.

Key words: death education, death awareness, death concept, loss concept, death attitude, junior high school students, purpose in life

* master of department of Health Education in National Taiwan Normal University
teacher of Tian-Mun junior high school in Taipei