

生死學課程對護生的影響 --以小團體教學策略為例

黃慧莉¹ 陳雯婷² 林惠賢³

摘 要

本研究以小團體的教學策略應用於生死學課程中，並探討其對專科護生之影響。採實驗組前後測設計方式，以自填問卷、師生單元心得及焦點訪談方式蒐集資料。共計 42 名的學生參與前後測的問卷填寫，並參與 9 個單元（9 小時）的小團體教學活動，由研究者擔任小團體的催化、領導員。本研究自變項為小團體教學，依變項為受試者在生命態度、死亡態度、死亡概念以及團體感受上的得分。量性資料顯示前後測死亡概念並無顯著差別，學生並無增加對死亡的扭曲；在前後測死亡態度得分上有顯著地正向改變，且與團體感受成正相關。質性資料部分，以立意取樣 19 位學生進行焦點團體訪談，並轉錄成逐字稿後，結合單元活動心得，將之整理歸類為教學內容與教學策略二方面，發現學生由課程中得到「生死操在我」、「禁忌隨雲散」的領悟，藉由小團體教學方式學生可得到「人際學習」和「自我成長」。本研究可提供課程介入影響學生生死態度之情形，此教學策略也可提供日後教學或研究時的借鏡。最後建議在一位老師進行班級生死學小團體教學時，可延長時間、增添生命的議題、增加綜合解說、並且多與學生溝通以利在生死學課裡執行小團體教學策略時提升教學的互動品質。

關鍵詞：生死學、護生、小團體。

1. 輔英科技大學護理科講師

2. 輔英科技大學護理系講師

3. 輔英科技大學護管系副教授

收稿日期：94 年 1 月 8 日

接受日期：95 年 2 月 1 日

通訊作者地址：黃慧莉

831 高雄縣大寮鄉進學路 151 號

聯絡電話：07-7811151 轉 313

E-mail：ns123@mail.fy.edu.tw

前 言

目前台灣教育界正興起通識教育的注重，教育部甚至將通識教育發展和實施列為大專院校評鑑或經費分配的依據項目。在眾多通識教育課程裡，生死教育是近年來相當受醫護及教育類相關學校所重視的通識科目。研究者累積多年教授生死學課程的經驗，以學生上課心態列最大困境。比如：通識選修課常被學生視為營養必修學分的課，將上課時間用來研讀或討論必修課程用或常蹺課等被動上課心態。另外，選修者來自不同班級和科系，彼此陌生下常自成一小團體座落於後方角落。此外，基於成本考量，在選修學生眾多下，校方管控一班人數在 60 人左右。如此大班級的教學，對授課老師的課室經營品質是一大考驗（黃慧莉，2003）。為管控大班級通識教學之品質，研究者涉獵文獻並參加多次教學工作坊，在一次的體驗營裡，體會到小團體教學策略對激發參與者學習、自我探索與自我成長的助力。因此研究者嘗試以社會心理學領域裡的小團體教學技巧運用於生死學課程中，期待學生藉由小團體互動反思自己、正視死亡、降低對死亡害怕、並珍惜生命、探索生命的意義。

一、文獻查證

以下針對教學策略及教學評量作一番文獻整理，首先針對死亡相關教學策略，有人主張以結構式團體進行死亡教育能使學生得到更大的收穫（Nelson, 1992）；國內也有採用團體方案（50 人以內）來探討生命或死亡態度之影響（鍾春櫻，1994；葉寶玲，1999；翟文棋、連廷嘉，2001）。然而以鍾春櫻（1994）的研究為例，他設計以大班級（41 人）小組討論方式對來自相同班級護專生進行死亡教育，發現有降低死亡恐懼的效果，對團體的互動則僅以研究者角度描述學生間有情感支持和分享。針對大學護生，曾煥棠（2000）在其生死學的教學中發現，「小組討論」是轉變學生生死態度的主要活動之一。學生藉由分享可抒解不安，使悲傷情緒得到支持。然而，該研究對象也來自同一個班級，小組討論的組成人數有 6-11 人不等，且有團體協同領導者協助帶領小組討論之進行。此外，林焜輝（1999）指出以 2 至 4 人組成的小團體，也可達成更高階的團體動力。因此，以上研究結果並無法對來自不同班級學生，以及無任何協同領導者作推論，

對團體動力的部份也未做探討，針對團體教學策略、學生參與團體之經驗也缺乏深入探討。這種策略在國內通識選修課採大班級（50至數百人）的教學方式下，無法對各大技職院校的通識選修課程提供教學策略上之佐證。

針對生死學教學成效評量內涵，查閱國內對生死相關教育的研究多以死亡態度或生命意義感前後測試來做成效探討，或以小團體的設計方案進行前後測評量，但不適用於大班級裡小團體的教學評量（何紀瑩，1994；吳庶深、黃禎貞，2001；鄭淑里，1995）。此外，根據學者指出扭曲的死亡概念與自殺傾向有關連（許文耀、林宜旻，1999；Gothelf 等，1998）。因此，有需要檢視生死學教學前後學生的死亡概念。還有，以前後測問卷評量團體互動學習效果是無法提供教學成效有系統、具體的團體資料。因此，潘正德（1995）建議有關小團體的研究宜朝向質量並重、過程與結果兼顧的評量方向，內容包含有成員建設性表達觀感或回饋、自我揭露、團體氣氛、凝聚力（團體吸引力、成員合作、士氣）、生活滿意度、個人成長度、自我瞭解、人際互動、學習動機、情緒處理、社交敏感度等變項均有對團體動力有所影響。小團體成員的互動，透過自我表達與彼此會心，能開發潛能、建立人格、重獲為人的自由與重建人際關係。因此，實施生命教育、生死教學的教學活動時要考慮知覺、表出、互動和成長四大效標（林焜輝，1999）。

另有一群學者們提出革新教室評量的看法，認為評量應以學生為本，落實評量到學生層面（Hargreaves, Earl, Moore, & Manning, 2001）。高博鈺（2003）更進一步地指出提昇教學品質的教學評量應包含綜合性、全程性、真實性、有效性、多樣性等五個原則。他在多樣性評量上舉出的方法有：觀察、訪問、日記、書面報告、情境測驗、表演、角色扮演、自評、小組任務、家長報告等。因此，要周延地評量參與生死學課程的學生，除了前後測其認知、態度變化外，過程中的相互觀察、學生自評、作業評鑑以及學生訪談是不容忽視的評量途徑。此外，藉以焦點團體方式來評值教學介入成效，並探討受教者針對特定議題或經驗的知覺、態度、感受或想法，是種比較經濟有效的評量方法；且用來研究護生的教育可蒐集學生知覺到持續變化的經驗（Kevern & Webb, 2001）。焦點團體大都由6-12人組成一團體，針對某一特定主題作反應，歷時為90-120分鐘（Folsh-Lyon & Trost, 1981）。經由兩位訪談者帶領，有利受訪者的討論和發言，每位成員在此一社會

脈絡情境中可能以他人看法來考慮自己的觀點，同時成員們可對蒐集的資料提供品質控制，比如：參與者彼此間可提供檢驗和平衡，可去除不實的看法（Patton, 1990）。在抽樣程序上以目的取樣最常使用，設定研究對象的基準以利獲得實用性及準確性資訊。選擇成員間具有同質性可提昇概括化不致衍生另類觀點；而成員彼此陌生關係，有利真誠自由表達（王文科、王智弘譯，1999）。因此，蒐集質性資料的評值方式，可瞭解學生經過教學後，如何改變以及可說明其間的關連性；在綜觀面上可供量性分析資料的詮釋之用，在橫觀面上可彌補使用量表所無法測得的限制。

綜合以上所述，許多研究均提到小組討論的方式教學，但並未對團體互動中學生的收穫有所著墨與深究，也少有將死亡扭曲當成教學評量項目。因此，本研究目的乃設計結合學生體驗式教學與小團體分享的教學活動，運用量性工具測量蒐集授課前後之生死態度，以及死亡概念之改變，並佐以質性訪談資料分析學生參與本課程後的生死態度與死亡概念。希望透過此研究，對現今實務上的生死教學提供一助益。

二、名詞界定

- （一）小團體教學：學生自尋 3 至 4 人為一組，參與每週 50 分鐘為期 9 週的學習活動。
- （二）生死學：一門選修課，內容包含哲學、法律、民俗、心理、醫護等專業領域看待生與死的相關議題。
- （三）護生：就讀護理科的專科高年級學生。
- （四）死亡概念：意指包含對死亡的看法（如，死亡的普遍性、不可逆性、無機能性、致因性）、死亡之夢（意指潛意識對死亡之欲求）和死後去處（意指扭曲的死後看法）。
- （五）死亡態度：是指對自己或親友人死亡時的恐懼、不自在與排斥死亡的程度。
- （六）生命態度：指個體存在有目標，且感到自己的生命是有意義，面對自己的死亡後所產生對自己生命的感受。

方 法

一、研究設計

採類實驗單組前後測的設計，並以資料三角交叉方式（Between-method Triangulation）蒐集質性與量性資料來評值教學成效。蒐集來源包含問卷調查、師生單元心得和焦點團體訪談，以增加本研究的內在效度。所使用的問卷於教學策略介入前後，各發放給學生自填，以比較課程介入前後的變化。為控制干擾變項，自填問卷由一位研究工讀生發放；焦點訪談則經由隨機邀請有意願接受課後訪談的學生，採同質性（以班級、年齡、熟悉度、方便性）分組，每組在相同不受干擾的會談室，相同溫馨的環境下，經由兩位中界者，各一位觀察員和錄音者進行訪談。

二、課程設計

為解決教授通識課的困境，需突破傳統一人講授的教學方式，讓同學間多些互動交流，以提升學習動機，豐富個人視野，進而激盪更精彩的生命火花，正向看待生死。研究者以生死學（鈕則誠、趙可式、胡文郁，2001）及小團體動力學（林昆輝，1999）兩書的理論架構為依據，參考吳庶深與劉欣懿（2002）的建議-「主題生活化、教學活潑化、內容多樣化」的教學原則，以便帶領學生體驗生命、認識死亡、省思存在意義。輔以研究者多年生死學教學經驗草擬小團體成員互動之教案，為確定此教案能達到教學目標，再延請兩位專家（一位具有大小團體豐富之教學經驗，另位具有團體輔導經驗）作專家內容效度，因此將所提供的建議作修正。最後擬成的課程單元包括：（一）九個單元設計結合教導式與經驗式教學：體認死亡、談死亡、書寫生預囑、體驗生命、找鬼、以算命來關懷評估人己的資源、讀書心得報告問與答、尋找死後去處、如何話別；（二）小團體教學活動：先說明每位成員對小組分享的保密性、支持性角色，再由學生自組4人一小組，約有10至12組，成圓形蹴膝而坐。在口頭授課後參與15-25分鐘的單元體驗活動，之後進行15-20分鐘小組分享，課後將心得書寫於回饋單繳給教師。組員分享的順序需依老師口令指示進行，並逐一給分享的成員讚美手勢或口

號；（三）教學目標：預定學生參與課室活動後能對生死議題有所知覺、並能以言語或動作有所表出、能與小組成員有言行上的互動、感覺自己對生死的看法有所突破或成長，分別以知覺、表出、互動、成長四效標表示之；（四）教師角色：口授知識者、擔任小團體的催化、觀察、協助、監控、滋潤者。比如，激勵冷漠組員、遇有缺席者合併小組、阻止不利小組討論之行徑、不定時的讚賞組員的表現、分配在每組駐留 1 至 5 分鐘觀察或帶動討論。為避免人為差異干擾研究結果，由一人執行全程之教學活動。

三、研究對象與資料蒐集

以立意取樣所教授的某校進修部二專選修生死學之護生參與教學介入、問卷填寫、錄音訪談及單元活動心得書寫。為控制蒐集資料的過程影響研究結果，以下逐項說明過程：問卷部分，先經研究者公開說明填寫之目的，以及保證填寫內容不妨礙成績評量，為編碼之便僅留小名或綽號的方式作答，之後由一位研究工讀生於授課前一週和最後一週，發放問卷給有意願的學生填寫，當場檢查資料填寫完整無誤後收回，捨去無填寫後測者 4 名，總計有 42 份完成前後測問卷。訪談部分，依心得書寫的多與少，各邀請 4 位學生，應允學生的要求下僅剩各 2 位同意參與，這要求是指偕伴（此課堂的友伴）參與訪談。因此，在時間配合下，4 至 9 人一組，共募集 19 位學生於課程結束後一周分 3 次訪談。將訪談桌椅排成內外兩個圓形，內圓是參與訪談者以及兩位中界者成對角坐，外圍則有一位錄音員和一位觀察員。受訪者先填寫基本資料、上完廁所及喝飲料後，中界者先帶領成員介紹彼此，說明研究目的，並強調訪談不強迫個人全程參與，並尊重個人意願，且申明回答內容不影響成績，之後逕行半結構式訪談，所需時間介於 60 至 90 分鐘，視成員陳述多少不一。單元活動心得則採每人需書寫一份，字數不限，書寫多寡不影響成績。此外，為保護研究對象的隱私，資料一律以碼取代真名。

四、研究工具

為增加本研究擬探討之現象的內外效率度，採用四份結構式自填問卷及焦點團體結構訪談方式蒐集資料。以下分別依問卷、研究者本身及嚴謹度、訪談大綱、以及教師、學生單元活動心得來說明之：

（一）問卷

1. 死亡概念：原量表 13 題分 3 因素佔總變異量之 42.0%，各為死亡看法、

死亡之夢、死後去處，個別的 Cronbach's Alpha 值在 .73、.74、.71（劉德威，1997）。此外，作者認為「任何地點都可能會死」可代表死亡看法（概念）中的普遍性，故加入此題共計 14 題，本量表採 5 等第方式作答。1-7 題逆向計分，8-14 正向計分，分數愈高表對死亡之看法愈扭曲。本研究的 Cronbach's Alpha 值為 .67。

2. 生命態度：根據 Frankle（1963）對生命的看法，他指出死亡是生命的元素，死亡暗示時間的有限性，人需在有限的時間內盡力負起責任完成課業。因此選用兩種量表共計 23 題代表生命態度，其一為生命意義量表 17 題，原始量表乃依據 Frankl 理論編擬的生命意義量表，經過多位學者修訂施用於中學生、大專生及老人，為迎合本研究目的刪減 3 題含自殺意念題目，施用於本研究樣本得 Cronbach's Alpha 為 .86。以 Likert 氏七點量表方式作答，每道題有兩個極端相對的形容詞句，受試者依實際感受勾選適當等級，總分愈高表示愈有正向生命意義感受。其二為面對死亡時正向人生意義量表 6 題，此乃參考曾煥棠、林綺雲、林惠珍、傅網妹（1998）依據 Klug 和 Sinha（1987）所編擬之題目，經由台灣 610 名護生得 Cronbach's Alpha 為 .83，可解釋的變異量為 35.4%。採 5 等第方式作答，得分愈高表示面對死亡事實時，對自己的人生愈有正向意義感。綜合兩種量表於本研究 42 位學生樣本得 Cronbach's Alpha 值為 .66。
3. 死亡態度：採用黃慧莉與林惠賢（2000）編擬的死亡態度量表 31 題，經由 225 位專科護生所得 Cronbach's Alpha 為 .91，三個因素可解釋的變異量為 77.91%，分數愈高愈表示對死亡態度愈正向；此外，研究者再加一題對屍體的感受共計 32 題，經由 122 位專科護生測得信度 Cronbach's Alpha 值為 .90，折半信度為 .84。本研究的 Cronbach's Alpha 值為 .86。
4. 團體感受量表：採用潘正德（1996）修訂鄭玉英（1990）的量表所擬定的「團體感受量表」，以 60 位大學生測得的內在一致性係數為 .79，與團體口語互動行為具有同時效度。為配合本研究而修改一些陳述，共計 25 題，包括情緒、認知和行動獲益以及團體傷害、團體支持。本量表採五等第方式作答，共 9 題逆向計分，總分愈高表示從參與團體中所獲得的益處愈高。本研究的 Cronbach's Alpha 值為 .86。

5.基本資料：將文獻指出的影響因子列入基本資料共 12 項，其中 9 項（壓力、宗教、照護臨終者經驗、經歷重要家人或寵物死亡、瀕死經驗、年齡、填答心情、健康自評、對死後有鬼魂相信程度）是為了解學習過程中學生個人心理社會變項的改變，而剩餘 3 項（家中談論死亡議題、與朋友同學談論死亡、閱讀生死書刊）是為了解小團體教學介入前後學生相關習慣的改變，亦即欲了解是否符合當初課程計畫的教學目標。

（二）研究者本身與嚴謹度

研究人員包括一位具教授生死學豐富經驗、熟悉學生學習過程，且具有帶領團體經驗者負責帶領小團體活動，並於焦點團體中擔任副中介者；另一位為具有帶領焦點團體經驗、熟悉質性內容分析者擔任帶領焦點團體中介者，並負責質性資料分析的工作。

本研究採 Sandelowski (1986) 提出的真實、契合、一致及中立性四原則為嚴謹度的考量標準。資料分析的信度控制上又依余玉眉 (1994) 的信度測驗方式，於資料完成歸類，擬定操作性定義兩週後，隨機抽取一份訪談文稿再次進行分析，比較前後一致性，取得評量者內在信度為 97.5%，另由一位具質性研究經驗之護理碩士隨機抽取一份訪談文稿，依操作性定義進行分析，與研究者的分析結果對照，取得評量者間信度為 82.5%。效度考量採用內容效度與結構效度來分析結果的正確性和涵蓋性。分析主題的過程中，兩位研究者均交互檢視訪談內容謄寫的正確性，以及萃取主題的正確性及完整性。經由雙方討論後達成意義萃取以及主題萃取的共識。

（三）訪談大綱

本研究中焦點團體使用之訪談大綱是經由研究者參考文獻資料及實務經驗並配合研究目的所擬定，經試問兩位學生後修訂而成。共包括三個主要問題：授課後對生命的體會、授課後對死亡的看法、對小團體教學活動的感想。

（四）教師及學生單元活動心得

授課老師記錄單元活動課前與課後的心情與想法。學生則記錄課後的心得想法，包括團體氣氛、在團體的表現、看聽到什麼、可以作什麼。

五、資料分析

(一) 量性資料

將回收的問卷資料予以分類編號，鍵入電腦後以SPSS for Windows 10.0 版套裝程式進行比較分析，所用統計方法計有描述性統計（平均數、標準差、最大值、最小值）及推論性統計（McNemar 檢定，成對 T 檢定 paired t-test、皮爾森相關分析 Pearson's correlation analysis）。

(二) 質性資料

首先將焦點團體訪談之錄音資料轉成文字稿，並結合觀察員的非語言觀察筆記整理成一份原始文稿。將匯集的教師單元活動心得依感受與想法分類，學生的單元活動心得則依照對生命、死亡、以及小團體活動的想法與體認進行資料分析。上述資料分析之進行乃參考文獻中常用之資料分析流程和步驟：1.仔細聆聽訪談錄音、瀏覽、細讀多次原始文稿；2.閱讀文稿並萃取有意義的單元字句；3.以歸納方式使單元字距間呈現共同主題，以形成歸類；4.依歸類使主題呈現，並發展合適的分類，擬定各類別的操作性定義。另外，在分析資料時研究者也秉持雷若莉（1996）所提出的三原則—自省、比較、創造。

結 果

本研究結果依基本資料、量性分析與質性分析結果等三個部份予以說明：

一、基本資料

本研究共計 46 名夜間進修部護理科女同學參與，平均年齡為 22.26（標準差為 2.25），大多有宗教信仰（63.0%），曾照護臨終者稍微多數（52.2%），大多經歷重要家人或寵物死亡（82.6%），與朋友、同事、同學或家人談論死亡議題之頻率為偶而有談論，閱讀生死相關書刊或網站之頻率不高介於從來沒有和偶而有閱讀之狀況（見表 1）。

表 1 研究對象基本資料

(n=46)

變項	分類	人數	%
壓力	無	16	34.8
	有	30	65.2
宗教	無	17	37.0
	有	29	63.0
照護臨終者經驗	無	22	47.8
	有	24	52.2
經歷重要家人或寵物死亡	無	8	17.4
	有	38	82.6
瀕死經驗	無	39	84.8
	有	7	15.2
變項 (數值可能範圍)		M	SD
年齡		22.26	2.25
填答心情 (1-5)		3.46	0.86
健康自評 (1-5)		3.17	0.77
家中談論死亡議題頻率 (1-5)		2.09	0.84
與朋友、同學談論死亡議題頻率 (1-5)		2.04	0.76
閱讀生死相關書刊或網站頻率 (1-5)		1.63	0.61
對死後有鬼魂的相信程度 (1-5)		3.74	0.65

二、量性資料分析

(一) 教學前後樣本基本資料改變情形

在教學前後，年齡除外的 8 項學生個人心理社會變項無顯著的改變 ($p>.05$)，而 3 項學生相關習慣 (家中談論死亡議題、與朋友同學談論死亡、閱讀生死書刊) 中只有與朋友、同學談論死亡議題頻率和閱讀生死相關書刊或網站頻率出現顯著差異 ($p=.014, p<.0001$) (五項類別變項前後之改變採 McNemar 檢定；六項等距變項前後之改變採成對 t 檢定) (見表 2)，顯示本研究所考慮的八項學生個人心理社會變項並未混淆了實驗教學的成效；而小團體教學介入前後學生與朋友、同學談論死亡議題頻率和閱讀生死相關書刊或網站頻率的改變，與質性資料的結果一致。雖然後測仍有 4 人填選從來沒有與同學談論死亡議題，5 人從未閱讀課外生死相關資訊，多數學生還是願意來上課，且能配合課室小團體活動與要求，與同學談論死亡議題以及閱讀書籍寫報告。誠如讀 6 生指出：「…聽到同學分享的讀書心得，會想去跟他借書看一看。」

表 2 教學前後樣本基本資料之改變情形 (n=42)

變項		後測		McNemar 檢定
		無	有	精確 p 值
壓力 (前測)	無	9	7	1.00
	有	6	20	
宗教 (前測)	無	10	5	1.00
	有	6	21	
照護臨終者經驗 (前測)	無	15	4	1.00
	有	4	19	
經歷重要家人或寵物死亡 (前測)	無	5	1	0.22
	有	5	31	
瀕死經驗 (前測)	無	33	2	1.00
	有	1	6	

變項	前測		後測		Paired t
	平均數	標準	平均數	標準差	
填答心情	3.48	0.86	3.26	0.83	1.39
健康自評	3.19	0.77	3.07	0.71	1.22
家中談論死亡議題頻率	2.17	0.82	2.17	0.82	0.00
與朋友、同學談論死亡議題頻率	2.07	0.78	2.45	0.80	2.57*
閱讀生死相關書刊或網站頻率	1.64	0.62	2.29	0.77	4.74***
對死後有鬼魂的相信程度	3.71	0.67	3.67	0.65	0.47

*p<.05; ** p<.01; ***p<.001

(二) 教學後死亡概念、死亡態度、生命態度之改變情形

由統計的成對 T 檢定結果發現，學生之死亡概念、生命態度在生死學教學前、後均無顯著差異；唯死亡態度在生死學教學前、後有顯著差異，教學後學生之死亡態度變得較教學前正向（見表 3）。

再經由逐題成對 T 檢定檢視發現，死亡概念第 10 題「死後會到較好的地方」有顯著差異 (p=.003)，課後更贊成此題目說法。死亡態度第 7 題「瀕死是有趣的經驗」、第 16 題「瀕死者告訴我他要死了，不會有焦慮」、第 23 題「看到墳墓不會困擾我」也有顯著差異 (p=.02, p=.04, p=.02)，課後更同意此 3 題的說法。生命態度量表則無任何一題有顯著差異存在。

表3 教學前後死亡概念、死亡態度與生命態度之比較

項目	前測			後測			Paired t
	平均數	(範圍)	標準差	平均數	(範圍)	標準差	
死亡概念	28.74	(19-38)	4.70	29.93	(21-42)	4.60	1.57
死亡態度	87.28	(55-113)	14.48	93.25	(67-124)	13.90	2.63*
生命態度	102.46	(67-150)	16.64	105.97	(65-143)	14.98	1.12

*p<.05

(三) 教學後團體感受

本研究樣本在團體感受得分上呈現接近常態分佈(偏度介於0與±0.5)。再以團體感受量表每題的平均值為3.69(1-5分)來看,說明學生參與此生死學團體,在情緒、認知、行動上的獲益和得到團體支持是趨向於同意的,並且不同意有受到團體的傷害(見表4)。

表4 學生在團體動力生死學教學後之團體感受

變項(數值可能範圍)	平均數(每題平均數)	標準差	最大值	最小值	偏度
情緒獲益(5-25)	17.93(2.58)	2.45	25	13	0.596
認知獲益(5-25)	19.40(3.88)	2.57	25	15	0.497
行動獲益(5-25)	17.45(3.49)	2.29	24	11	-0.115
團體傷害(5-25)	19.02(3.80)	2.84	25	13	-0.193
團體支持(5-25)	18.60(3.72)	3.12	25	10	-0.009
團體感受(25-125)	92.40(3.69)	10.08	119	69	0.657

(四) 死亡態度改變和團體感受之相關

以後測死亡態度減前測死亡態度,再與團體感受量表作皮爾森相關分析,發現學生接受生死學課程後之死亡態度改變和團體感受總分($r=.42^*$)以及其「情緒獲益」「認知獲益」「團體支持」分量表有顯著的正相關($r=.48^{**}, .45^{**}, .35^*$)。表示前後測的死亡態度正向差異愈大,則經由團體互動在情緒、認知、團體支持上的獲益愈大(*代表 $p<.05$, **代表 $p<.01$)。

三、質性資料分析

經過多次比較分析三組焦點團體訪談文稿以及九次的單元活動心得,將學生

的體會歸類分為教學內容與教學策略二方面。

(一) 教學內容方面：有關教學內容帶給學生的體會與領悟，包括「生死操在我」與「禁忌隨雲散」兩大主題，分述如下：

1. 生死操在我：有感生命和死亡掌握在自己手中。次主題包括思索生死意涵、珍惜自己、把握今朝、樂觀看人生、幸福自製五項。

(1) 思索生死意涵：主動去思考生與死的意義和方向。例如：組三辛生：「有時候一個人無聊亂想…怎麼會有我這個人存在」；組一甲生：「聽那麼多同學講死亡事宜的經驗，會想像這種事發生在我身上要怎麼面對」。

(2) 珍惜自己：有感於生命脆弱，認為對自己生命要小心愛護。例如：組三子生：「我覺得小時候實在太愛玩了，現在只要一放假，我都會跟我家人在一起。因為車禍之前認為一切掌握在己，還很年輕不會死，但是車禍及這門課令我感覺到生命很脆弱，現在不敢飆車騎車變慢很多」。

(3) 把握今朝：掌握自己有限的生命活出每一天。例如：生 28 生：「因為不知道何時會走，因此要好好把握時間做有意義的事，讓自己活的快樂充實，免得遺憾。」；影 44 生：「想到現在很幸運活在世上，可做想做的事，會很珍惜一切，且會想趁還在世上，去做些有意義的事」；組二乙生：「人生苦短，無法預料自己明天會怎樣，所以不要跟人家吵架，珍惜跟同學在一起」；生 21 生：「體會到活著要動的意涵，回想小時候笑口常開的日子，想到自己碰到挫折時要試著調適自己情緒，要把心事攤開與人分享，幫助別人，做些讓自己開心的事」。

(4) 樂觀看人生：例如：影 44 生：「要樂觀的面對每一天。」；組三子生：「會想自己會不會活到明天，然後隔天起來，還可以吃到早餐，就覺得那種感覺真的很好」。

(5) 幸福自製：幸福由自己創造。例如：組三甲生：「生命應該是自己的，應是更美好的，我不願浪費生命在恨一個人，所以放過別人也放過自己，活的更好」；關 40 生：「發現自己擁有許多資源，也更

認識自己，因此應該好好繼續經營自己資源，讓自己的幸福世界擴大，不致生活崩盤。」

2. 禁忌隨雲散：去除自己對死亡的禁忌。次主題包括貢獻社會、平常心看死亡、自在談死亡、規劃身後事四項。

(1) 貢獻社會：提供自己供社會所需。例如：組一乙生：「以前不會有這種感覺要去捐血或捐器官，但是上了這門課後體會到別人有缺東西，我死的話可以捐出有用的器官給別人延續生命」。

(2) 平常心看死亡：以平靜的心情看待死亡。例如：死6生：「聽到每個人不避諱地分享自己的死亡證書、以及對生命的寄望，而自己只停留在怕觸霉頭不敢寫真名的怕死階段，想想其實應該要面對自己的死，才會活的比較實在。」組二丁生：「修這們課後，對生死有關東西心情的起伏變小，比較會沈澱些去想一些事情，也敢跟人家提死後的情境」；組一戊生：「對死亡的態度較不會恐懼，看到急診患者死前的掙扎心中很害怕，修完課後，會將害怕的心收起來轉為他們祈禱，這樣做較安心也有意義」。

(3) 自在談死亡：輕鬆自然的談論死亡。例如：組二丙生：「修了這門課後，想想就回家跟媽媽聊，我想如果有一天身邊的人走了，哀傷感比較不會那麼大」。

(4) 規劃身後事：對未來的死亡有自己的想法與意見，思考自己死後如何安排。例如：組一乙生：「瞭解到喪葬儀式的繁瑣，並想到自己死後可採取的入葬方式，省略不必要的花費並且讓死者走的舒服、安心」。

(二) 教學策略方面：以小團體的教學方式帶給學生的感受和收穫，包括「人際學習」與「自我成長」兩大主題，分述如下：

1. 人際學習：由人際互動產生的學習。次主題包括開放自我、刺激思考、相互支持三項

(1) 開放自我：打開自己內心與他人溝通。例如：組一丙生：「有別於不同課程，可以動一動想一想說一說，不用呆坐教室被動的聽課。另外，每堂課設計的活動都不一樣，有時兩人一組有時4人一組，

剛開始不太敢說，不論說的好不好組員都會給人稱讚，漸漸地就放下執著敞開心扉與人分享。」

- (2) 刺激思考：引發以不同角度思考事情。例如：組一子生：「之前想來瞭解生死學在上什麼，修課後發現每個人都有很多不同的看法，自己除了開始思考生死但也覺得疑惑更多，比如會想到人為何要死、死後去哪、人怎麼來的等等，這些都是課堂沒有講到的。」
- (3) 相互支持：與同學間彼此心靈上相互支持。例如：生 25 生：「與同學手牽手，感覺有朋友真好，想到要適時放開自己，接納他人也分享自己，多聽別人說，瞭解解決之道，回家後會想去與更多人分享他的想法，感覺真好。」

2. 自我成長：增進自我了解與成長。次主題包括開闊眼界、反思自己、改變思路

- (1) 開闊眼界：看到更寬廣或多元的想法。例如：寬 9 生：「同學有的經驗與感受，有的我沒有，藉由傾聽他們的東西，讓自己成長，覺得很幸福。」
- (2) 反思自己：反省自己的言行。例如：組三己生：「曾經忘了要做讀書報告，事前沒有看書，只能聆聽其他組員的分享，當時對老師及同學深感歉意，也想到自己要為自己負責，因為別人都能做到，就不能為自己找藉口混過了。」
- (3) 改變思路：改變原來的思考方向。例如：組三戊生：「彼此不是很熟，剛開始很羞澀，但課堂要求要分享、談論，後來也就做想法和經歷的交流，感到收穫很多，對人的瞭解以及對事情的看法會不一樣，增加處理事情的抗壓力。」；組一戊生：「修這門課後，體會到壓抑是笨方法、不健康的，現在比較不會壓抑或逃避被人欺負而不敢講的心態」。

討論與結論

綜合本研究所採用的量表統計分析及質性資料分析結果，分別依死亡態度、死亡概念、生命態度、小團體教學策略、其他等五部分做討論說明，並做一結語。

一、死亡態度

量性分析的資料得知死亡態度有正向改變，且與團體的情緒、認知、支持獲益有顯著的正相關。參與小團體後在認知、情緒、支持的主觀獲益越大，則對死亡的態度越有正向改變。在質性分析中也歸納此教學策略能藉由開放自我、刺激思考以及得到團體的相互支持，享受接納與分享之樂，進而去除對死亡的禁忌（自在談死、平常心看死、規劃身後事宜）。誠如讀 45 生：「…想到與組員和樂相處分享的經驗，以及與家人第一次討論生死之事，體會到用輕鬆的態度去面对死亡時，死亡真的沒什麼好害怕了。」此與鍾春櫻（1994）、賴怡妙（1998）的團體教學結果類似，設計體驗性活動強調個人面對死亡時情感的探索，並以支持性小團體的分享和討論方式進行，可引發個人回顧、體驗然後深入分享，進而降低死亡焦慮或恐懼。

二、死亡概念

本研究樣本的死亡概念於前後測並無發現有顯著差異，由後測每一題平均數為 2.14，以 1 至 5 分計分來看，仍傾向不扭曲。此課程的介入並未扭曲學生對死亡看法，亦即未能增加學生對死亡有浪漫或對死亡有欲求的想法。黃禎貞（2001）曾發現國中一年級學生其死亡概念不受教育介入而有顯著影響，張淑美（1996）也指出國內學生達 13 歲 2 個月大時，其死亡概念已完全成熟。本研究樣本的平均年齡（22.26），其死亡概念理當已臻成熟，雖然對死亡的負向態度經由課程介入有顯著減少，但不至於讓學生傾向於去求死。此外，本研究死亡態度與死亡概念兩者無論是前測或後測，也未出現顯著相關性。換言之，此教學活動介入未能引導學生嚮往死，而是珍惜自己、把握今朝、樂觀看人生。誠如關 28 生：「…死亡不可預期、也不能控制，但可以珍惜生命、做想做的事、冷靜面對挫折、不輕生。」許文耀、林宜旻（1999）也提到對死亡的看法越多扭曲，越不敢與人表

達意見與情緒，其自殺率也高。這3者的相關性來看，本研究質性內容分析裡提到參與小團體能藉由「人際學習而成長自我」，這也有可能是團體互相提攜修正彼此不健康的死亡概念，營造正向面對死亡與挫折。

三、生命態度

張瓊云（2002）指出現代人雖有足夠技能維持生存，卻有更多人不知應該如何填滿生命的空缺，覺得人生沒有意義，常感無聊與厭倦。本研究樣本前測生命意義分量表每題平均數 4.53（1 至 7 分）與賴怡妙（1998）的 5.30 的得分結果相較，雖有中等程度的生命意義感，但仍有提高的空間。前後測的生命意義無顯著差異，也與賴怡妙（1998）對大學女生的研究發現雷同。可能是本課程設計偏重於對死亡的體認及人際間情緒的探索，對引領學生探索生命意義的活動較不足，研究者在小組討論後未對生命意義部分做適當統整。因此可參考一些成功提昇生命意義的教育介入方式，作為教學單元設計之參考。還有可能是生命意義感難在短時間有所改善，生命意義感是一個相當大的架構，需要時間逐漸形成，也需藉由拓廣個人視野或經歷大難來幫助達成。在本研究質性資料分析裡分類出的次主題有開闊眼界、改變思路、思索生死意涵。因此，若能行追蹤評量或許更肯定對生命態度的成效。

另外，由前測正向意義分量表得分發現，每一題平均數為 4.22，以 1 至 5 分的計分方式來看，此樣本學生原本在面對死亡時對人生具有相當正向的意義感。因此，未來可篩選生命意義得分低者來作施測及教學，較能出現成效。針對生命態度量表有限的信效度而言，擬個適合課程設計的生命態度評值量表或許是需要的，因為此份 17 題的生命意義量表所要測量的包含情感及認知成分（Shek, 1992），將之歸類為生命態度將會與死亡態度量表只強調情感的部份是不對等的；再由其因素來看，宋秋蓉（1992）曾指出量表裡所含的「生活品質」與「生活目標」的題目與受試者目前生活有關，因此，容易受生活事件影響難以測出是否為此次教學活動的效果。

四、小團體教學策略

本研究運用四人小團體教學活動於每堂課小組討論與分享中，這樣的教學設計迎合 White（1978）的提議，他指出異質性的成員可創造最好的討論氣氛。Thornton（1991）也認為學生領導的討論比老師帶動的討論較能釋放更多的語言

互動。Steinert (1996) 也認為小團體教學可提供學生討論，修正對複雜議題的瞭解、解決問題、運用知識，反映感覺和態度。由一題調查「學生會介紹朋友參加此團體」的平均數為四（1至5分）來看，學生很肯定此種教學策略。另外，也有激勵授課者的士氣。總之，這種教學活動很顯然是師生雙贏、互惠、共存的教學策略。雖然，學生在生命態度的得分未顯著改善，可能是受限於以學生為中心的小團體教學在此學制裡未廣被使用，學生參與度較被動與陌生。此外，根據 Steinert (1996) 十二項有效小團體教學妙招裡，提及教師要適時提供相關訊息和反應給學生，且要預留時間將討論的結果作綜合整理。本研究參與教師於單元裡設計口述教學、經驗教學、小組分享與心得書寫，由於方式多元而在 100 分鐘內易流於時間掌控的問題，因此並無每個單元做綜合討論。

五、其他

由課室互動中，有數位護生指出藉由小組聆聽及分享，更瞭解同學的想法及增加因應未來情境之能力。這有達到 Engel (1980) 所提出「接觸及尊重不同的想法」，一項死亡與瀕死課程裡重要的評值。然而，課程也激發學生更多思考空間，以及帶給一些學生更多的疑惑。這些疑惑顯示出學生對生死議題探索的動機，和心靈的開放。此時，老師有必要將這些疑惑做綜合討論和分析，以免學生對此門課產生失望和困惑。由此也反應兼具生死學教學經驗與團體帶領技巧的老師，是達成此課程目標的一項基本設備，因為這一點是課後焦點團體訪談時發現的，教師雖然無適時澄清與分析說明，但可提供未來生死學教學與研究之參考。

本研究目的是想藉由小團體教學策略讓護生建立正向的死亡態度以及生命態度之同時，不扭曲對的死亡的概念。從量性分析結果僅發現死亡態度有正向改變，多數人在生命態度上仍未肯定其存在的意義和正面人生態度。然而質性資料分析中，發現有學生開始去探索生命意義、以及追求人已關係和生命的品質。未來可延長此教學介入時間，並針對教師的單元自省做改進，除了可提供未來的教學借鏡，也對一般的班級教學策略具有激勵之效，以快活參與的方式引導學生思考生死。

限制與建議

一、限制

檢視本研究執行之過程，提出以下四點說明：首先，礙於時間及人力限制，在量性施測上沒有控制組以及追蹤後測，而僅以實驗組作前後測的立即效益評量。根據學者的經驗（Simpson,1980; Caty & Tamlgn, 1984），死亡教育課程結束後不能如期待般全面改變學生的態度，態度的改變過程複雜，可能是漸進持續地在改變中。護理學生於死亡教育授課後會出現延遲性正向效果之可能，這種延遲效果通常需要數月或一年的時間。由於缺少控制組的對照，雖然基本資料中已考慮9項學習過程中學生個人心理社會變項的改變，以釐清教學介入對實驗組的效果，但是否仍有未考慮到的可能影響因素，尚待進一步探究之。第二點，針對參與焦點團體訪談樣本的代表性來論，礙於符合立意選樣及有意願的學生無法如預期中踴躍，使得資料的豐富性及效度值得商榷。就資料的飽和度而言，根據 Krueger（1994）指出當沒有新的論點被提出則不用再訪團體，若本研究增加訪問團體次數或可提昇結果的信度。就資料的效度來看，由於順應立意選樣的同學要求與交情好的同學來參與訪談，因此有兩組成員性質的相容性較高，第三組成員的組成是異質性較高。根據 White（1978）提出建議以異質性的方式組成團體會營造討論最好的氣氛，Kitzinger（1994）也提出不同意見的互動會豐富焦點團體訪談資料。而本研究第三組焦點團體成員能配合中介者引導每位發言外，一旦想到不同於成員的看法時，也會有主動說出其真實的看法。第三點，針對量性資料蒐集採立意取樣一個選修班級的成員，研究結果不足推論至所有生死學課程，但是可激發更多的人來研究生死學通識教育的教學策略或班級經營。第四點，針對教師的單元活動自省資料可歸納分析為「初體驗」的限制。由於初次使用小團體教學的方式帶領班級教學，在無人協助、乏自信下，心生焦慮與動作保守。比如，對常缺席遲到的成員，感到不易帶領該小組進入工作期，若是與他組合併，組員會顯得沈默；此外，教師的指導語會因緊張而忽略一些字句並且傾向少說，示範動作也會表達的不夠清楚，而使學生不知如何做，再則是學生會礙於羞愧而

不敢配合做動作。

二、建議

依據研究結果，提出教學及研究上的建議。在教學方面針對生命態度的教學內容或活動設計仍須改善，比如：學生有反應講授生的部份太少，量性資料也發現學生的生命態度未顯著改變。因此，未來可思考其他教學策略來提昇學生對生命意義及正向生命感受的啟發，比如吳庶深和劉欣懿（2002）指出教學者本身對生命的反省、啟發與分享就是一個活教材，將此融入團體教學策略中也是一舉值得參考的暖身活動。團體課程活動時間尚需加長，短短的五週未能產生立即效果。教學技巧上應多激發學生藉由表達及體驗去思考或藉由傾聽發現自己的疑惑，容許有充裕的時間作小組分享活動以及事先與班長充分溝通此教學策略或許是可考慮的教學準備方向。在小組討論後老師需做綜合性結論，學生在與人交流互動下會引發一些疑惑，這些疑惑的存在對建構生命死亡觀有其必要性。除了靠學生以自己的生命體驗去換取答案，教師可彙整學生疑問，藉由不斷地澄清、自省、討論等教學策略協助學生解惑。在團體氣氛方面，除了激勵小組分享，仍須尊重同學的隱私性，不時提醒鼓勵同學發揮傾聽、不批評的技巧及不外揚的言行，以強化團體互動的凝聚性和生產性，藉此對死亡的正面看法有極大助力。

研究方面也有五點建議提出：首先，在工具的選擇上，要測得護生的生命態度，有需要進一步研擬僅以情感成分的生命感受量表，或增加包含教師、學生、內容三方面的過程評估以及課程總評估，以輔助測量工具的限制。因為測量工具的概括性對探討生命態度的成效或許有影響。再來，測量的時間可再拉長做追蹤測驗，以便觀察其延遲效應的產生。第三點，在資料蒐集上，採用焦點團體訪談並以兩位團體中介者分別分析資料。如此結合課程設計者及受過質性研究訓練者來進行資料的內容分析，可避免課程設計者過於主觀，而偏離資料客觀性的解讀。由課程設計者兼研究者綜合分析擷取適切的字詞，然後歸類命名，可得到較完整及適切的內容資料。第四點，質性為輔的評值方式可瞭解學生經過教學後，其認知、態度和行為的改變以及可進一步地說明其間的關連性，在縱觀面上可供量性分析資料的詮釋之用，在橫觀面上可以彌補使用量表時所無法測得廣度上的限制。最後一點，來來可探討不同激勵思考的教學策略，以提升學生對生死議題的思索和解惑的能力，進而改善生命態度。

參考文獻

- 王文科、王智弘（譯）（1999）。*焦點團體訪談*。台北：五南。（Vaughn, S., Schmm, J. S., & Sinagub, J., 1991）
- 宋秋蓉（1992）。*青少年生命意義之研究*。未出版碩士論文，國立彰化師範大學輔導研究所，彰化。
- 何紀瑩（1994）。*基督教信仰小團體對提高大專學生生命意義感的團體歷程與效果研究*。未出版碩士論文，台灣師範大學輔導研究所，台北。
- 余玉眉（1994）。*質性研究：田野研究法於護理學之應用*（頁35-146）。台北：巨流。
- 林焜輝（1999）。*小團體動力學*。台北：揚智。
- 吳庶深、黃禎貞（2001）。生死取向的生命教育：教學成效之初探。*教育資料集刊*，26，377-392。
- 吳庶深、劉欣懿（2002）。高中生死取向生命教育課程設計之探討。*安寧療護雜*，7（4），283-300。
- 高博鈺（2003）。教學評量的基本原則。*教育資料與研究*，53，120-125。
- 許文耀、林宜旻（1999）。自殺危險性發生模式驗證。*中華心理學刊*，41（1），87-108。
- 黃慧莉（2003）。符合生死取向的生死學—大專生通識教育教學之行動研究。台北：心理。
- 黃慧莉、林惠賢（2000）。護生的死亡態度與對老人之態度以及兩者之關係和影響因素。*護理研究*，8（2），214-226。
- 黃禎貞（2001）。*生命魔法師—國中生死教育課程設計與評價之研究*。未出版碩士論文，國立台灣師範大學衛生教育研究所，台北。
- 鈕則誠、趙可氏、胡文郁（2001）。*生死學*。台北：國立空中大學。
- 曾煥棠（2000）。*生死學的教學成效與檢討：以護理學院為例*。全國大學院校生死課程教學研討會論文集（頁23-28）。彰化：彰化師範大學。
- 曾煥棠、林綺雲、林惠珍、傅網妹（1998）。生死學教學對護理學生生死態度的影響。*中華心理衛生學刊*，11（3），1-20。

- 雷若莉 (1996)。質性研究設計。台北：華杏。
- 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。未出版碩士論文，彰化師範大學輔導研究所，彰化。
- 張瓊云 (2002)。生命的意義、價值和目標。載於郭靜晃編，生命教育 (頁 120-135)。台北：揚智。
- 張淑美 (1996)。死亡學與死亡教育。高雄：復文。
- 潘正德 (1995)。團體動力學。台北：心理。
- 潘正德 (1996)。Hill 口語互動行為與團體效果之關係暨相關因素之研究。中華輔導學報，4，73-97。
- 鄭淑里 (1995)。死亡教育課程對師院生死亡態度之影響探討。未出版碩士論文，台灣師範大學心理與輔導研究所，台北。
- 鄭玉英 (1990)。心理劇參加者的獲益程度研究。東吳大學政治社會學報，14，605-625。
- 翟文棋、連廷嘉 (2001)。生死教育團體方案對高中生的生命意義感及死亡態度之影響研究。屏中學報，9，155-184。
- 鍾春櫻 (1994)。死亡教育對護專學生死亡態度之影響。護理研究，2 (3)，227-237。
- 劉德威 (1997)。青少年生死態度與自殺危險程度關係之研究。未出版碩士論文，中原大學心理學研究所，台中。
- 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。未出版碩士論文，台灣師範大學輔導研究所，台北。
- Caty, S., & Tamlyn, D. (1984). Positive effects of education on nursing students attitudes toward death and dying. *Nursing Papers*, 16 (4), 41-53.
- Engel, G. L. (1980). A group dynamic approach to teaching and learning about grief. *Omega. Journal of Death and Dying*, 11, 45-59.
- Frankle, V. E. (1963). *Man's search for meaning*. New York: Pocket Book.
- Folch-Lyon, E., & Trost, J. F. (1981). Conducting focus group sessions. *Studies in Family Planning*, 12(12), 443-449.
- Gothelf, D., Apter, A., Brand-Gothelf, A., Offer, N., Ofek, H., Tyano, S., & Pfeffer, C. (1998). Death Concepts in Suicidal Adolescents. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37

- (12), 1279-1286.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2001). *Learning to change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kevern, J., & Webb, C. (2001). Focus groups as a tool for critical social research in nurse education. *Nurse Education Today*, 21, 323-333.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16, 103-121.
- Klug, L., & Sinha, A. (1987). Death acceptance: a two component formulation and scale. *Omega: Journal of Death and Dying*, 18 (3), 229-235.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus Groups: A practical guide for applied research 2nd ed.* CA: Sage.
- Nelson, R. C. (1992). Counselors, teacher and death education. In Wals. G.R., Bleuer, J. C. (Eds.): *Helping student cope with fear and crises* (ED340987).
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 8(3), 27-37.
- Shek, D. T. (1992). Meaning in life and psychological well-being: An empirical study using the Chinese version of the purpose in life questionnaire in a Chinese context. *The Journal of Psychology*, 121(1), 77-83.
- Steinert, Y. (1996). Twelve tips for effective small-group teaching in the health professions. *Medical Teacher*, 18(3), 203-208.
- Simpson, M. A. (1980). Study death: Problems of methodology. *Death Education*, 4, 139-148.
- Thornton, G. (1991). Assessment of small group discussions in a death-and-dying course. *Death Studies*, 15, 473-480.
- White, G. D. (1978). Evaluation of small student-led discussion groups as an adjunct to a course in abnormal psychology. *Teaching of Psychology*, 5, 95-97.

The Impact of Life and Death Studies on Nursing Students-- an Example of Applying Small Group Teaching

Huei-Lih Hwang Wen-Ting Chan Huey-Shyan Lin

Abstract

The purpose of this study was to assess the effect of a small group intervention on life and death studies (LDS) course in junior college nursing students. A pretest-posttest design was applied in treatment group. The participants totally were 42 members and received LDS course for 18 hours in nine weeks. The independent variable was group intervention, while the dependent variable was death concept, death attitudes, life attitudes and group perception. The paired t-test compared with course intervention before and after was used to test the effect of teaching. The researchers also analyzed the contents obtained from the transcript of the focus group interview conducted by 19 purposive sample students and from feedback sheets of the students in the treatment group. There were two themes for each two categories classified as “life and death rely on me” , and “death taboo was gone with wind” under course contents; “learning through interaction” , and “self-growth” under teaching strategies. This study provides a supportive evidence for the quantity result and some degree of interpretation for how that death attitude changes by the course intervention. In addition, the results serve as a mirror for further research and teaching. Finally, this study suggests extending duration of small group teaching, some more life related issues and summary in course content, and more communication with students to improve the quality of teaching-and-learning interaction for implementing this teaching measure in LDS.

Key words: life and death study, nursing students, small group.