

南 華 大 學

生死學系
碩士學位論文

國民中學教師生命意義與悲傷因應智能之相關研究
— 以台灣中部四縣市為例

**A Study of the Relationship of the Meaning of Life and the
Coping Knowledge of Grief among Junior High
School Teachers — Taking the Four Counties
of the Middle Taiwan as Examples**

研 究 生：楊事娥
指 導 教 授：何長珠 博士

中華民國九十九年六月

南 華 大 學

生 死 學 系

碩 士 學 位 論 文

國民中學教師生命意義與悲傷因應智能之相關研究—

以台灣中部四縣市為例

A Study of the Relationship of the Meaning of Life and the Coping
Knowledge of Grief among Junior High School Teachers — Taking
the Four Counties of the Middle Taiwan as Examples

研究生：楊 事 娥

經考試合格特此證明

口試委員：林 建 村

歐 慧 心

何 友 珠

指導教授：何 友 珠

所 長：蔡 明 昌

口試日期：中華民國 99 年 6 月 15 日

誌 謝

回首兩年的研究所歲月，有如人生的跑馬燈。好像才剛坐校車到學校，面對著眼前的陌生校園，心中難免升起一股疑惑，我和一群陌生的人，將會開展怎樣的生活篇章。

就好像睡了沈沈的一覺，坐在電腦前用力回想，我何以能在此寫謝誌。不是我夠努力、更不是我夠積極，而是我有一位令人敬畏的指導教授及一群窩心的姊妹們，再加上身旁不斷鼓勵我的家人、好友及師長。

原本以為研究生的日子應該是獨自奮戰、枯燥乏味，但我卻有幸能與可愛的姊妹們(月珠、秀惠、賓鈞、玉婷、品仔)，一路上邊走邊哼著歌，以沈重而飛快的步伐，踩過挫折。時而感到孤單，但懂得的姊妹，總會適時給個溫暖，難得的是，我們的好默契。如今，穿過了風，繞過了彎，畢業在即，但我心裡還戀著希望像往常一樣，能每週在教室碰面。

緊握在手上的夢想，總有實現的一天；最想要去的地方，絕對不能在半途就返航。走過這段歲月才懂得，要多麼努力才能走得到遠方。沮喪的時候，就把眼淚悄悄種在心上，期待會開出勇敢的花朵，當疲憊的時後，閉上眼睛隱約可以聞到一種芬芳。或許只有實現了真的渴望，才算到過了天堂。然而，這種感覺稱不上快樂，只能用「喔」來回應。

感謝何長珠教授嚴厲的愛，當初對您又愛又怕，現在已經可以把「怕」拿掉，取而代之的是滿滿的敬愛；感謝歐慧敏老師無盡的愛，借住辦公室一晚；感謝蔡明昌老師的無私，手心手背都是肉；感謝游金滂老師的接納，研二這一年的心理洗滌；感謝林進材教授於口考時的鼓勵與指正；感謝不具名協助填答問卷的教師們；感謝南華同學們的加油打氣；感謝家人的支持，尤其是媽媽、大姊、大哥、弟弟、小妹的包容，及可愛的大妹溫馨接送情。當然，對於姊妹們的相挺更不用說，我們能一起走過來，真好。最後，要感謝在天上的父親，進入南華是你送給我的禮物，藉由這本論文我只能表達我想要回報的萬分之一。

事娥 于南華

2010 初夏夜

摘要

本研究旨在瞭解台灣中部四縣市國中教師在生命意義與悲傷因應智能之現況及其在個人背景變項上的差異，以及探討國中教師生命意義與悲傷因應智能間的關係，並綜合研究結果提出具體可行之建議。

研究方法採問卷調查法，以台中縣 34 所、台中市 15 所、彰化縣 20 所及南投縣 12 所公立國中教師為研究對象，根據各縣市教師所佔比例，採分層立意抽樣，以修編自何長珠、姜秀惠、戴玉婷（2009）編製，簡月珠、梁賓鈞、賴品仔與研究者共同討論之「全人生命意義量表」而得「國中教師全人生命意義量表」，及與簡月珠共同修編何長珠、歐乃華、李盈瑩（2008）之「悲傷因應智能評估量表」而得「悲傷因應智能量表」兩份問卷為研究工具，發出問卷 900 份，回收 692 份，有效問卷 658 份，回收有效率 73%，所得資料以描述統計、單因子變異數分析、Pearson 積差相關及典型相關等進行分析。

根據資料分析之結果，本研究獲得以下之結論：

- 一、國中教師的生命意義現況趨於正向。
- 二、國中教師的悲傷因應智能現況屬於中上程度。
- 三、國中教師之生命意義會因個人背景變項之不同而有差異。

（一）就整體而言，年齡「50 歲以上」、「40-49 歲」；已婚；信仰佛教、基督教及其他宗教；教師兼任主任；充分且滿意的人際支持網路；安全依附關係；對靈魂或來世的看法抱持相信看法；有失去摯親經驗的教師，在整體生命意義得分均較其他組別高。

（二）就整體生命意義層面而言，研究所以以上之教育程度者高於「其他」組；任教於台中市者高於台中縣；健康狀況自評良好者高於中等及稍差。

- 四、國中教師之悲傷因應智能會因個人背景變項之不同而有差異。

（一）就整體而言，充分且滿意的人際支持網路；對靈魂或來世的看法抱持相信看法的教師，在整體悲傷因應智能得分均較其他組別高。

(二)就整體悲傷因應智能層面而言，「50歲以上」高於「29歲以下」及「30-39歲」；信仰佛教者高於道教（民間信仰）；兼任主任者高於導師；安全依附關係者高於逃避依附及獨自自在依附者。

(三)就分層面而言，健康狀況自評良好者在整體悲傷因應智能層面未達顯著，只在「因應悲傷生理反應」層面高於中等及稍差者。

五、國中教師生命意義感與悲傷因應智能有顯著正相關。

六、生命意義與悲傷因應智能之間存在兩個典型相關，分別命名為「高生命意義感受-高悲傷因應智能」與「生命靈性提升-悲傷認知重建」。

七、提升教師內在因素的成長，可促進教師生命意義與悲傷因應智能之提升。

八、根據上述研究結果，提出具體建議，以供相關單位及後續研究者之參考。

關鍵詞：國中教師、生命意義、悲傷因應智能

ABSTRACT

This research is to understand the junior high school teachers' present situation about the Meaning of Life and the Coping Knowledge of Grief in the personal background, probe into the correlation of the teachers' Meaning of Life and the Coping Knowledge of Grief, and give the concrete and feasible suggestions from the results.

The approach of the study is to adopt the questionnaire investigation, take the teachers who are in public-junior-high schools in Taichung county (34), Taichung city (15), Changhua (20) and Nantou (12) as samples. According to the proportion of the teachers in the four counties, use stratified purposive sampling with the scale of the school, and refine "Holistic Meaning of Life Scale (HMLS)" created by ChangChu Ho, ShiouHuei Chiang, YuTing Dai, then revised by YuehChu Ghien, ChenChun Liang, PingYu Lai and the researcher in 2009 and "Inventory for the Coping Knowledge of Grief(ICNG)" from ChangJu Ho, NaiHua Ou, YingYing Li(2008) as the study tools. Send out 900 questionnaires, retrieve 692 copies, 658 valid copies, and the retrieved efficiency is 73%. Analyze the data by descriptive statistics, variance analysis, one-way ANOVA, Pearson product-moment correlation, and canonical correlation analysis.

According to the analytic data, the study conclusions are as below:

1. On the whole, the Life Meaning of junior-high-school teachers tends to be positive.
2. The degree of total Grief Coping Knowledge of junior-high-school teachers is upper medium and near to high level.
3. There are significant differences in statistical tests for various factors to the Meaning of Life of junior high school teachers.

(1) On the whole, the teacher who are above 50 or between 40-49, married, Buddhists or Christians, chairmanned, sufficient and satisfied with interpersonal support network, safe dependence type, believing the world after death, experienced beloved-kin died, have higher Life Meaning than other groups.

(2) As to the whole Life Meaning, the teachers who graduate degree are higher than ones in "other" group, work in Taichung city are higher than ones in Taichung county, have good health status are higher than ones in the middle and less.

4. There are significant differences in statistical tests for different factors to the Grief Coping Knowledge of junior high school teachers.
 - (1) On the whole, the teachers who are sufficient and satisfied with interpersonal support network, believing the world after death, have higher Grief Coping Knowledge than other groups.
 - (2) As to the whole Grief Coping Knowledge, the teachers who are above 50 is higher than ones below 29 and between 30 and 39, the Buddhist is higher than the Taoism votary, chairmanned is higher than lead-teacher, the security attached is higher than the escape attached and the alone comfortableness attached.
 - (3) As to the part, the teachers who have good health status are not significant differancest in the whole Grief Coping Knowledge, only in the f coping grief body responses part.
5. The teachers ' Life Meaning and Grief Coping Knowledge are significantly postive related.
6. Between Life Meaning and Grief Coping Knowledge exist two significant canonical correlations, naming distinctively as “High Life Meaning - High Grief Coping Knowledge ” and “Life Meaning Promotion - Grief Coping Knowledge Reconstruction”.
7. As to promot the inner factors,both Life Meaning and Grief Coping Knowledge will be promoted.
8. According to the findings, this paper also made suggestions to the authorities and further researcher.

Keywords: junior-high-school teacher, the Meaning of Life / Life Meaning,
the Coping Knowledge of Grief / Grief Coping Knowledge

目 錄

第一章 緒論

第一節 研究背景動機與重要性	1
第二節 研究目的	6
第三節 待答問題	7
第四節 名詞釋義	8
第五節 研究範圍	10

第二章 文獻探討

第一節 生命意義之理論及相關研究	11
第二節 成人悲傷理論及相關研究	27

第三章 研究設計與實施

第一節 研究架構	47
第二節 研究假設	50
第三節 研究樣本	51
第四節 研究工具	53
第五節 研究流程	63
第六節 資料處理	64

第四章 研究結果分析與討論

第一節 國中教師生命意義與悲傷因應智能之現況	65
第二節 不同背景變項的國中教師生命意義之差異分析	71
第三節 不同背景變項的國中教師悲傷因應智能之差異分析	90
第四節 國中教師生命意義與悲傷因應智能之相關分析	99
第五節 綜合討論	103

第五章 結論與建議

第一節 結論	117
第二節 建議	121

參考文獻

中文部份	126
英文部份	131
翻譯書籍部分	138

附錄

附錄一	「全人生命意義量表」量表內容效度學者專家審查名單	139
附錄二	「國中教師全人生命意義量表」量表內容效度學者專家審查名單	139
附錄三	「國中教師全人生命意義量表」專家效度審查意見彙整表	139
附錄四	「國中教師全人生命意義量表」各層面題項分析結果	144
附錄五	「悲傷因應智能量表」內容效度學者專家審查名單	149
附錄六	「悲傷因應智能量表」專家效度審查表	150
附錄七	「悲傷因應智能量表」各層面題項分析結果	153
附錄八	國中教師全人生命意義量表與悲傷因應智能量表（正式量表）	155

表目錄

表 2-1-1	國內外生命意義量表層面整理	21
表 3-3-1	中部四縣市國中教師抽樣比例	52
表 3-3-2	中部四縣市抽樣學校資料	52
表 3-4-1	「國中教師全人生命意義量表」量表層面與題項分佈	56
表 3-4-2	二種不同題本之「國中教師全人生命意義量表」的基本統計量	56
表 3-4-3	二種不同題本之「國中教師全人生命意義量表」在各分量表的 α 數	56
表 3-4-4	二種不同題本之「國中教師全人生命意義量表」在各分量表的相關	57
表 3-4-5	「悲傷因應智能量表」量表層面與題項分佈	60
表 3-4-6	二種不同題本之「悲傷因應智能量表量」的基本統計量	60
表 3-4-7	二種不同題本之「悲傷因應智能量表」在各分量表的 α 數	60
表 3-4-8	二種不同題本之「悲傷因應智能量表」在各分量表的相關	61
表 4-1-1	國中教師背景變項描述分析	68
表 4-1-2	「國中教師全人生命意義量表」各層面之平均數與標準	69
表 4-1-3	「悲傷因應智能量表」各層面之平均數與標準差	70
表 4-2-1	不同年齡國中教師生命意義之描述分析摘要表	72
表 4-2-2	不同年齡國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表	73
表 4-2-3	不同婚姻狀況國中教師生命意義之描述分析摘要表	73
表 4-2-4	不同婚姻狀況國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表	74
表 4-2-5	不同宗教信仰國中教師生命意義之描述分析摘要表	75
表 4-2-6	不同宗教信仰國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表	76
表 4-2-7	不同教育程度國中教師生命意義之描述分析摘要表	77
表 4-2-8	不同教育程度國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表	78
表 4-2-9	不同現任職務國中教師生命意義之描述分析摘要表	79
表 4-2-10	不同現任職務國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表	80
表 4-2-11	不同任教學校位置國中教師生命意義之描述分析摘要表	81

表 4-2-12	不同任教學校位置國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表·····	82
表 4-2-13	不同自評健康狀況國中教師生命意義之描述分析摘要表·····	83
表 4-2-14	不同自評健康狀況國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表·····	84
表 4-2-15	不同人際支持網絡國中教師生命意義之描述分析摘要表·····	85
表 4-2-16	不同人際支持網絡國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表·····	85
表 4-2-17	不同依附關係類型國中教師生命意義之描述分析摘要表·····	86
表 4-2-18	不同依附關係類型國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表·····	87
表 4-2-19	抱持不同靈魂或來世看法國中教師生命意義之描述分析摘要表·····	88
表 4-2-20	抱持不同靈魂或來世看法國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表·····	88
表 4-2-21	有無失去摯親經驗國中教師生命意義之描述分析摘要表·····	89
表 4-2-22	有無失去摯親經驗國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表·····	89
表 4-3-1	不同年齡國中教師悲傷因應智能之描述分析摘要表·····	90
表 4-3-2	不同年齡國中教師在悲傷因應智能各層面之變異數分析摘要表·····	91
表 4-3-3	不同宗教信仰國中教師悲傷因應智能之描述分析摘要表·····	92
表 4-3-4	不同宗教信仰國中教師在悲傷因應智能各層面之變異數分析摘要表·····	92
表 4-3-5	不同現任職務國中教師悲傷因應智能之描述分析摘要表·····	93
表 4-3-6	不同現任職務國中教師在悲傷因應智能各層面之變異數分析摘要表·····	94
表 4-3-7	不同自評健康狀況國中教師悲傷因應智能之描述分析摘要表·····	94
表 4-3-8	不同自評健康狀況國中教師在悲傷因應智能各層面之變異數分析摘要表··	95
表 4-3-9	不同人際支持網絡國中教師悲傷因應智能之描述分析摘要表·····	95
表 4-3-10	不同人際支持網絡國中教師在悲傷因應智能各層面之變異數分析摘要表·····	96
表 4-3-11	不同依附關係類型國中教師悲傷因應智能之描述分析摘要表·····	96
表 4-3-12	不同依附關係類型國中教師在悲傷因應智能各層面之變異數分析摘要表··	97
表 4-3-13	抱持不同靈魂或來世看法國中教師悲傷因應智能之描述分析摘要表·····	97
表 4-3-14	抱持不同靈魂或來世看法國中教師在悲傷因應智能各層面之變異數分析摘要表·····	98
表 4-4-1	國中教師生命意義與悲傷因應智能之相關係數·····	99
表 4-4-2	生命意義與悲傷因應智能典型相關分析摘要表·····	102

表 4-5-1	不同背景變項之國中教師生命意義之差異性考驗彙整表·····	109
表 4-5-2	不同背景變項之國中教師悲傷因應智能之差異性考驗彙整表·····	114

圖目錄

圖 3-1-1	研究架構·····	48
圖 4-4-1	典型相關分析路徑圖·····	102

緣起

Can I see another's woe

And not be in sorrow , too?

Can I see another's grief,

And not seek for kind relief?

-William Blake

第一章 緒論

本研究旨在探討國民中學教師生命意義及悲傷因應智能之相關，本章根據研究背景動機與重要性、研究目的、待答問題、名詞釋義及研究範圍等分述如下。

第一節 研究背景動機與重要性

人為什麼活著？又該怎麼活？已逝美國年輕教授Randy Pausch說：「多活幾天並不能打敗死神，因為人終究會死。打敗死神最好的方法是，如何讓自己活得更好，活得有意義。」

現今社會對死亡議題的逃避、否認，導致現代人無法勇敢面對生命中重大的失落事件。尤其在當代社會中，死亡通常發生在家裡之外，且絕大部分發生在醫院，死亡的歷程已呈現醫療化及機構化的現象（林綺雲，2005）。死亡無形中成為社會的禁忌話題，人們於是很有默契地避而不談。久而久之，這種現象慢慢也出現在教育上，我們開始只談生命教育，少談死亡教育。

在國內教師理所當然地擔負起生命教育的重責大任。然而，教師們在接受師

資培訓教育時，甚少被教導如何因應失落所產生的悲傷，以致在遭逢他人或自身的失落時，常不知如何因應，更不懂得如何適切地處理自己的情緒，亦遑論要落實生命教育課程。

由於社會環境的快速變遷與日漸偏差的價值觀，近年來校園暴力事件頻傳，要導正學生錯誤的價值觀，最重要的方法是強化情意調和的教育，由培養學生對生命的尊重開始。特別是青少年階段是自我概念發展關鍵期，教師的一言一行都可能為學生所觀察模仿，並且形成一種潛在課程，影響學生的身心狀態，如果教師的生命價值觀是負向的，也會間接地影響學生人格發展及心靈的成長。

縱觀國內有關生命教育研習的焦點幾乎都集中在學生身上，少有針對教師心理衛生和生命探討的研習，大多數有心的教師只能以上研究所、學分班、私人開設的自我潛能探索的課程，或是自我閱讀等方式來探討生命的議題，至於沒有主動參加上述課程或尋求協助的老師，可能屬於身心健康者，但也有可能是不知從何著手，或無力採取自助方法的一群身心疲累者。在繁重的教學（有些還兼任行政）工作壓力下，第一線的教育工作者是否具備足夠的能量，讓生命教育藉由自身的知、情、意讓它發光發亮？

整理文獻發現，教師的生命意義感受普遍偏高。然而，在教學現場卻發現很多教師面臨生死教育的課題，常出現逃避或不知如何因應的情況，尤其學校的行政單位所能提供的助援，通常都是例行性的行政通報，或是只處理事而忽略處理人，導致很多教師只著重教書，而不重視教人。肩負生死教育之紮根工作的國中教師，其悲傷因應的現況究竟如何？透過本研究，希望能關注更多國中教師悲傷因應的知識與能力，這是引起研究者關注的原因之一。

古語云：「不知生，焉知死。」生命與死亡如同一體之兩面。西方哲人海德格因清楚看見生與死如同連體嬰一般，繫於一體之兩端，才道出這句無奈卻又無法讓人稱辯的名言：「人是向死的存在。」人生就如同小時候我們常玩的走捲紙條的遊戲，通常我們會故意在途中畫很多的叉路，這樣做是為了增加遊戲的刺激感。當不幸做了錯誤的選擇，就會掉入毒龍潭，結束生命。然而，幸運的情況則是一路走到底。不管最後到達的目的地究竟是桃花源或毒龍潭，每個捲紙遊戲總

是會有走完的時候。生命和捲紙遊戲很像，總會有圖窮匕現的一刻，只是，現在的我開始好奇屬於我的紙捲底端究竟藏著什麼樣的東西，走到盡頭又會看到什麼樣的光景。

因為有生，當然就會有死，而死亡總是帶來悲傷。悲傷是一個全球化的社會問題，一直以來它夾帶著具傷害性的破壞力，時而在世界某個體或某家庭內小規模的發生，時而大規模地於區域內進行著，如：天災或人禍。悲傷的普遍性及其對個人及社會的所造成嚴重影響，實在不可小覷。

研究者於國中任教第一年所帶的國一新生班級，開學不久就發現班上一位女同學，在入國中前的那個暑假，剛面臨喪親（母親跳樓自殺）；隔年，班上又有一位女同學母親癌症過世；第三年又有一位女同學的父親發生車禍，意外過世；幾個月後，我的父親也在臥病三年後帶著滿身的病痛離世。原本自認為正向、樂觀的我，在面臨喪親的那一刻，徹底垮了。總以為自己夠堅強，可以勇敢地面對生離，但當事情發生在摯親身上，死別的無奈強壓著我去逼視死亡，看著親愛的家人在眼前慢慢的死去原來是這般的感受，我看著他但他不看我，我叫他他也不應我，他明明還在，只是看起來像睡著，我還摸得到他，只是冰冷僵硬了些，但為什麼他不再理我？原來死亡是真實的，曾經以為的堅強、勇敢現在都遭到嚴厲的考驗，在死亡面前自己竟是如此地無力。

Rack J. J. 等人(2008)研究指出最沒有幫忙的協助通常來自於親戚、朋友以及熟識的人，因為他們通常會想要設法減低當事者的悲傷感受，並主動提出一些建議。研究者以前就是非常努力地以上述的方法，來幫助喪親的學生。在真正經驗喪親後，我開始好奇，會不會很多老師都和我一樣都缺乏悲傷因應的智能，用自認為對的方式來處理自己或協助學生的喪親事件？

在早期的喪親文獻中，學者們皆強調危險因素對於喪慟結果之影響。隨著喪慟因應相關理論與模式之發展，文獻支持適應會影響喪慟之假說，顯示個人的因應能力會明顯影響個人對喪慟之反應（曾慧嘉，2007）。目前國內的喪親支持機制與社會資源尚未普遍，失落引發的悲傷常常成為個人隱藏的課題（曾靜玲，2008）。

整理國內近期針對成人傷慟之研究發現，以質性方法針對少數個案做深入研究居多，少有關於悲傷的量化研究。教師工作具有其特殊性，不但是專注於利益他人的百年樹人工作，更是扮演解決人生困惑的關鍵角色。如果教師自身仍在迷霧中面對生死，將如何引導學生走出迷惑？此外，台灣民眾普遍具有死亡禁忌的文化特質，在面對死亡事件帶來的身心壓力與悲傷情緒等問題時，絕大多數的人仍不知如何因應與解決。因此，研究者想瞭解面臨重大失落事件（尤其是摯親死亡）時，教師因應悲傷的知識與能力是否足以協助他人或自己面對這生命的重大議題？

此外，吳淳肅（2000）研究發現，中學教師的角色往往較具有權威與管教的色彩，對國中教師而言，「角色」似乎已是個人行事的一部分，使得他們在處理死亡事件的過程裡較難去分辨「角色」帶給自己的影響。Rowling(1995)的研究特別指出：「……多數的研究焦點都放在學生的悲傷需要上，教師被定義為支持者，應該可以沒有情緒（emotionally detached）地去執行這個角色。對於教師專業角色的期許與教師本身個人情感之間產生緊張關係，而這樣的緊張環繞在『控制』這個議題下，包括：教師得控制個人的難過情緒、要使班級井然有序等等。教師的悲傷被隱藏，也被剝奪，因為他們和學生之間的關係沒有被自己和別人所認知。除此之外，教師內化的專業角色信念也壓抑了自己的悲傷。」在權威與學養的教師角色下，教師的悲傷剝奪是否該被正視？此為引起研究者想探討國中教的悲傷因應智能之現況的原因之一。

Boelen 和 Hoijtink (2009)研究指出，對於生命和未來有負向認知，以及在無法在失落中尋找意義的人，在複雜悲傷量表(Revised Grief Experiences Inventorythe-RGEI)上這些人被明顯區分出高低等級。此外，Pargament, Magyar, Benore, and Mahoney (2005)指出當人們在做創傷事件的認知評估時，即在做靈性的（spiritual）評估。Pargament等人研究顯示失去生命的神聖性（死亡）常伴隨著悲傷和沈思，但也伴隨著自我反思及後創傷成長（posttraumatic growth）。由此可見，生命意義和悲傷因應有一定程度的關係。

Braun 和 Berg (1994) 也認為個人原先對生活、生命的意義建構是影響悲傷反應的重要因素。自擔任教職後，安定的生活以及無憂的未來，死亡未曾出現

在生命中，直到研究者親身經歷喪親事件後，死亡變成刺耳與哀傷的代名詞。與親人的情感連結達數十載，當親人離去後，哀慟的情緒久久不已，那種痛真可撕裂心肺。也因為真實體會過這種哀慟，所以現在學校布告欄上的訃文都會特別引起我的注意。

Attig (1991) 將悲傷歷程形容為充滿抉擇的時機，此歷程的中心任務在於「重新認識這世界：一個因失落而永遠改變的世界。」他以社會認同的觀點指出失落並非個人事件，個體透過生活事件與他人、活動、地點做連結，而死亡與失落將重要的連結繩脈扯斷，這才使我們認清我們是誰。在重大失落事件發生時，人們對於悲傷的因應結果，可能一種是走過悲傷後的生命成長，也有可能是一種生命的陷落。如果能事先對悲傷有一些程度上的正確認知，能幫助喪慟者在因應悲傷時有適當佳的調適，對於喪慟者或許一定程度的幫助。本研究欲探究，生命意義普遍較高的教師，其悲傷因應智能是否也較高？這是引起研究者關注的原因之一。

第二節 研究目的

本研究主要目的在探討台灣中部四縣市國民中學教師之生命意義及悲傷因應智能，檢視的相關因素包括背景變項(性別、年齡、婚姻狀況、宗教信仰、教育程度、現任職務、任教學校位置、健康狀況自評、人際支持之網絡、依附關係之類型、對靈魂或來世的看法、是否有失去摯親的經驗)，以及生命意義及悲傷因應智能等變項。

綜合上述，本研究提出下列之研究目的如下：

壹、探討台灣中部四縣市國民中學教師「生命意義」之現況。

貳、探討台灣中部四縣市國民中學教師「悲傷因應智能」之現況。

參、探討不同背景變項之台灣中部四縣市國民中學教師「生命意義」的差異情形。

肆、探討不同背景變項之台灣中部四縣市國民中學教師「悲傷因應智能」的差異情形。

伍、探討台灣中部四縣市國民中學教師「生命意義」與「悲傷因應智能」之相關性。

第三節 待答問題

根據研究目的，本研究將探討下列問題：

- 壹、台灣中部四縣市國民中學教師之「生命意義」現況如何？
- 貳、台灣中部四縣市國民中學教師之「悲傷因應智能」現況如何？
- 參、台灣中部四縣市國民中學教師之「生命意義」是否因其「背景變項」之不同而有顯著差異？
- 肆、台灣中部四縣市國民中學教師之「悲傷因應智能」是否因其「背景變項」之不同而有顯著差異？
- 伍、台灣中部四縣市國民中學教師「生命意義」與「悲傷因應智能」之間相關程度如何？

第四節 名詞釋義

本研究相關名詞界定如下：

壹、國中教師

本研究之國中教師，係指九十八學年度任教於台灣中部四縣市（台中縣、台中市、彰化縣、南投縣）公立國民中學的正式教師，包含兼任行政之教師、組長和主任等行政人員，不包含校長、代課教師、代理教師及實習老師。

貳、生命意義

本研究所謂生命意義含括身、心、靈的全人觀點，係指在生活中個人藉由對自我的接納與肯定及對生命自由的追求，以實現自己的生命價值和目標，進而達成靈性生命的圓滿。

本研究主要修編自何長珠、姜秀惠、戴玉婷（2009）編製，簡月珠、梁賓鈞、賴品仔與研究者共同討論之「全人生命意義量表(Holistic Meaning of Life Scale, HMLS)」而得「國中教師全人生命意義量表」做為本研究的評量工具。本研究之「生命意義」操作型定義係指：生命目標、生命價值、自我概念、生命自由、宗教支持、死亡接受、靈性提升等七個層面，得分越高，代表其生命意義越高；得分越低，代表其生命意義越低。

參、悲傷因應智能

本研究在「悲傷」這一名詞界定為個體因死亡事件所引發的心理狀況。「悲傷因應智能」是指個人在曾面臨、尚未面臨或可能面臨失落事件（摯親死亡）時，所具備之因應悲傷生理反應、重建心理認知、尋求社會情感支持與轉化心靈成長等因應調適悲傷的知識與能力。

本研究定義「悲傷因應智能」乃以與簡月珠共同修編何長珠、歐乃華、李盈瑩（2008）之「悲傷因應智能評估量表（Inventory for the Coping Knowledge

of Grief, ICNG)」而得「悲傷因應智能量表」做為本研究的評量工具。本研究之「悲傷因應智能」操作型定義係指：因應悲傷生理反應、重建心理認知、尋求社會情感支持、轉化心靈成長等四個層面，得分越高，代表其悲傷因應智能越高；得分越低，代表其悲傷因應智能越低。

第五節 研究範圍

壹、研究範圍

一、研究地區

以台灣中部四縣市（台中縣、台中市、彰化縣、南投縣）為研究範圍。台灣中部包含數個縣市，南投縣和台中縣因地理位置的關係，常受天災的肆虐（如：九二一大地震、八八水災等）；相對而言，台中市和彰化縣較上述兩個縣受到天災的波及相對來得小。研究者基於人力、物力的限制及上述四縣市在地理位置的特殊性，決定選擇這四縣市國中教師做為研究樣本。

二、研究對象

以九十八學年度任教於台灣中部四縣市公立國民中學之正式教師為調查對象，包含兼任主任之教師及兼任組長之教師，不包含校長、代理教師、代課教師及實習教師。

三、研究內容

旨在探討台灣中部四縣市公立國民中學之正式教師之生命意義及悲傷因應智能之現況，以及上述兩者之相關。並依據研究結果提出具體建議，供教育工作者及相關單位參考。

貳、研究限制

一、研究地區的限制

本研究僅以台灣中部四個縣市正式教師為受試對象，是否也適用於其他縣市的國中教師，尚待更進一步的探討。

二、研究方法的限制

本研究方法採調查研究法，研究過程中受試者填答時難免受個人情緒、經驗、認知和價值態度等主觀意識的影響，可能產生防衛性、偽裝性、及社會性之填答反應，使得收集到的資料與受試者真正的想法或實際的情況出現落差。此外，本研究僅採調查研究，並未輔以質性訪談作資料收集，也將因此有所限制。

第二章 文獻探討

本章的主旨在探討與本研究有關的理論基礎及相關研究。本章共分為二節：第一節為生命意義之理論及相關研究；第二節為成人悲傷理論及相關研究。

第一節 生命意義之理論及相關研究

壹、生命意義的內涵

生命意義是一個持續被關注，但卻難以明確界定的概念，正因其內涵的模糊特性與範圍的廣博性，截至目前仍未能有一公認的觀點。職是之故，生命意義至今尚未能發展出一個完整的理論架構。

何謂「生命意義」？生命意義對於個人的存在究竟有多重要？Frankl (1963/2001) 指出生命的意義在於一個人如何發揮自己最大的能力，盡自己的本分。Crumbaugh (1973) 指出生命意義是一種能賦予個體存在有一方向感與價值感的目標，藉由實現此目標的過程，個體可獲得「成為一個有價值的人」的認同感。生命意義因人而異，Hedlund (1977) 認為生命意義指的是個人的意義，也就是「個人存在的理由」。Yalom (1980/2003) 認為個人的意義，不單是一種目標或角色的意義，也是指引個人的生活指標。傅偉勳 (1993) 則認為，生命的存在與肯定就是充分的意義，生活本身就是意義。

追尋生命意義是一種自我悅納的過程，只有積極正面的人生態度與行為表現，才能體認真實生命的自我肯定，才能完成人生的自我責任。當個體能自主決定生活方向，並在選擇後以負責的方式來承擔生命的改變所帶來的結果，就是在體現存在的意義。換言之，個人在從事愛與助人等正向的事物時，也可以發現生命的價值。若從生命的存有來看，能肯定自我並接納自我，不強求生命的完美，只求達到生命的完整，即為生命意義之本質。

生命意義具有高度個別化的特性，Frankl 認為並沒有所謂普遍存在的生命意義，只有個別情境中的獨特意義。但在眾多的個別情境中仍有共通的特性，所以

有些意義是透過人類社會或歷史過程所共享（引自李金妮，2006）。也就是說在個人的生命意義之外，似乎存有一個超越個人認知體系的生命運作系統，藉由人與人之間的互動，人與社會產生連結，而周遭的人、事、物也因此與個體形塑成一種共同體。

不論在何種文化或那一個世代，人們都會關懷生老病死的意義和目的以及個人在宇宙中的地位和角色的問題。這種普遍的追尋，不但包含也超越了每個人的整體存在而關涉到整個宇宙，這種發自內心地探向存在整體性及終極性的意義，正顯示出人性的超越層面，Jung(1964/1999)提到「宗教象徵可以給出人生的意義。」透過對宗教信仰的探索，個體的生命產生了目標，存在也有了超越的意義。榮格認為其自身形成的生命，是從自身內在的存知或是大自然的一切帶來的答案。他相信人都有奮力邁向終極目標的追求，榮格稱它為個體化。這種意志在我們內心生活中扮演關鍵性的角色。生命的意義的追尋，是人終其一生的課題，任何地方、任何事物都可以啟發我們，不論向內探尋，或投向自然的懷抱，我們都試圖探尋生命的目的。

綜而言之，生命意義是一種人類主觀的精神性經驗。生命意義雖人言言殊，但可以確定的是每個人的生命價值與經歷都是獨一無二的存在。也就是說生命意義無法脫離個人存有之時空情境，此外，探索生命意義應由經驗的領域切入，而非只侷限於知識的範疇。儘管生命意義有高度的個別化，但多數學者均傾向將生命意義視為個體感受到自身存在與生命價值的自我建構歷程。因此，企圖為生命意義下一個通則式的定義，遂成為一項可以挑戰的任務。

貳、生命意義的學說

本研究主要由Frankl、Rollo May、Irvin Yalom、Rogers及Ericson的生命意義學說而來，以下分述之。

一、弗蘭克 (V·E·Frankl)

Frankl強調愛的意義，其意義治療 (logotherapy) 主張人的原始促動力是人對人生意義的努力探索，對意義的重新建構，是個體獲致生命意義的主要方

法。Frankl指出人是身、心、靈三個向度的個體，不能被分割。以下分述意義治療的三個主張（Frankl, 1963；何英奇，1990；劉翔平，2001；毛紀如，2003；沈亦元，2004）：

（一）人具有意志自由

人擁有選擇面對本能、遺傳及環境時做決定的自由。在靈性的向度裡，「自由」與「責任」使人可以超越生理和心理層次的限制。這種跨越生物、心理與社會中的不自由，而進入以人的意志來決定如何做的精神層次意念即為意志自由。

（二）人具有探索意義的意志

Frankl認為人有求樂意志與權力意志的需求，但他仍相信這兩種目標的背後更真實的目標是，人有追求意義的基本需要。求意義的意志能真正鼓舞人心，滿足人心的內在需求，也才能碰觸到生命最深遠的意義與價值。人擁有求意義的意志，並在追求意義的過程中完成了自我實現，一旦意義意志遭受挫折，人將產生存在挫折。

（三）生命的意義

Frankl將意義分成兩種，終極意義與時刻意義。並指出人們賦予意義的途徑有三種：

1. 創造性價值

藉著創造與工作，工作為人開啟了一個創作的情境，透過付出與奉獻，使人在其中尋找到存在的價值與意義。

2. 體驗意義的價值

藉著體認價值、愛、真、善、美，去肯定生命的意義。

3. 態度意義的價值

藉著受苦，發現生命存在的意義。

人可以透過實現上述三種價值而發現生命的意義，個人生命的苦難可視為生命的禮物。若從高度精神性或宗教性的觀點來看，態度價值又高於體驗價值，藉由體驗生命的悲傷或絕望，個體將改變受箝制的命運，甚至在極限性環境中，也能藉由改變自我的生命態度，將自我的反思轉為內在可貴性的生命意義。

綜而言之，個體擁有生命的自由選擇權，而這個自由必須承擔其「責任」，為自己的生命負責，若能藉由「愛」、「苦難」甚至「死亡」找到自己生命的價值，進而達成個體的自我實現，確認個人的生命目標後，就能完成生命之理想，肯定自我的生命意義。本研究以Frankl學說歸納出「生命自由」、「生命價值」、「宗教信仰」、「靈性提升」作為「國中教師全人生命意義量表」之向度。

二、羅洛·梅(Rolly May)

Rolly May重視人的主觀體驗、價值觀及自由選擇，認為人一旦喪失自由選擇的能力，將導致人生價值和意義的失落。也因此，喪失人生意義將導致現代人焦慮感和愧疚感的頻繁。May認為意義感的獲得是以個體為中心而創造出自我的最高價值，不但能體認到自己的意向，並感受到自己有自由意志去做抉擇與愛的力量。將就Rolly May關於存在的七大特徵分述如下（楊紹剛，2001；陳家華，2007）：

（一）自我核心（Centeredness）

個體是獨一無二且不同於他人的存在，自我就處在這個存在的核心。而自我核心建立在接受自我的獨特性，且需要自我去正視，並以勇氣去肯定它。

（二）自我肯定（Self-affirmation）

是指一個人保存其自我核心的勇氣，有時也稱做「成為自我的勇氣」。自我肯定是指人有勇氣在自我選擇的過程中實現自己的價值。

(三) 參與 (Participation)

由於個體不是單獨存在於這個世界上，在活動中必須不斷地與別人交往，並建立和保持必要的相互關係。換言之，一個人雖然必須保持自我的存在和獨立性，但是，如果沒有參與，他的自我也是不會存在的。

(四) 覺知 (Awareness)

覺知是指人對「自我核心」的主觀認識，是人的身體與外界相接觸時的一種直接感受，一種最初級的經驗形式。因此，它必須包含著人對各種行動及其後果的一種最初步的、選擇性的關注。如果沒有覺知，人的自我意識是不可能最終達到的。

(五) 自我意識 (Self-consciousness)

自我意識是人對自我領悟的一種能力，是自我意識產生我之所以為我，我即是自我意識的一種經驗。透過這個經驗，自我才能領悟到它是擁有這個世界的存在，自我意識使我能超越自己，又能透過言語與別人溝通。

(六) 焦慮 (Anxiety)

焦慮是指人的存在面臨威脅時所產生的一種痛苦的情緒經驗。人類自我意識的出現，使人一方面把自己看作是自由思維的主體，另一方面又認識到自己是有限的，被決定的客體，這是人類時常面臨的獨特難題。人的生活中焦慮是不可避免的，因為它是人的基本存在結構的一個重要成分，也是人們展示自我的一個重要面向。

(七) 關懷 (Care)

Rolly May把它描述為，一種理解其存在並為此而負責的能力。一個人若對自己的存在表示關心，他就會發現存在的價值和意義；反之，一個人若沒有這種關心，他的存在就會因此而崩潰。

綜上所述，當個體在做決定時，將同時面臨生命抉擇所產生的焦慮。此時必然會發現生命有所侷限，經由肯定自我後，個人的生命將獲得價值，形成完整的自我概念，實現個人之生命理想，成為真正具有生命意義的人。因此，本研究以 Rollo May 歸納出「自我概念」、「生命目標」作為「國中教師全人生命意義量表」之向度。

三、歐文、亞隆 (Irvin D. Yalom)

Yalom (1980/2003) 從存在心理治療角度，指出生命意義可由死亡、自由、孤獨與意義的四個主張來看，並主張藉由利他主義、快樂主義、自我實現、自我超越中實現生命意義。

(一) 死亡

經由死亡看出生命的有限性，死亡會帶來個體的焦慮，焦慮會帶來恐懼，若能正視死亡，將會改變對生命的觀感。所以人面對死亡焦慮時，會發展出適應良好的處理模式，或是透過各種方法得到象徵性永生，來克服死亡。因此，有了統整的死亡觀念，才能夠成為生命的主人，瞭解生存的意義，進而有創造性的改變，讓生命活得更好。

(二) 自由

個體有生命的自由選擇權，而自由需包含「責任」與「意志」兩部分。個人要為自處的世界、行動，負起完全的責任，一旦了解其責任，人便能依其意志自由地期望、選擇、行動及改變。

(三) 孤獨

個體是孤獨的存在與孤獨的離開，而孤獨層面區分成三種不同的型態，包含人際孤獨 (interpersonal isolation)、心理孤獨 (intrapersonal isolation) 和存在孤獨 (existential isolation)。Yalom 著重於第三種「存在孤獨」，不但描繪出自己和他人間所無法跨越的深溝，也指出更基本的孤獨—述說著人與世界之分離。

(四) 意義

生命意義可淡化焦慮，個人的意義感與價值觀互為因果。生命意義有二個層次，一是宇宙生命的意義，二是世俗生命的意義。擁有宇宙意義感的人，通常會經驗到相應的人間意義感，也就是說個人的意義涵融於宇宙意義之中。換言之，如果個體發現了宇宙意義，那麼同時也會發現個人的意義。

綜而言之，生命意義是個體面臨存在的事實所產生的焦慮，透過選擇的自由和意義的追尋，會使人減輕焦慮且達到自我的實現，並確立自我生命的目標。本研究歸納出「生命自由」、「生命價值」、「死亡接受」作為「國中教師全人生命意義量表」之向度。

四、羅傑斯 (Carl Ransom Rogers)

Rogers認為人的內在核心價值早已存在，只要適當給予尊重、關注，每個人可透過與他人關係的連結，獲取自我概念、達到實現自我、找到生存意義。而在自由意志下，要對自己的選擇負責，並肯定個體具有重新建構生命意義的能力。

簡而言之，透過對生命的肯定、決定的自由，發現個體的自我概念，證明其存在的意義。本研究歸納出「自我概念」、「生命自由」作為本研究「國中教師全人生命意義量表」之向度。

五、艾瑞克森 (Ericson)

Ericson的心理社會發展理論的八個階段中，第六、七階段是成年期。在此階段，個體若不能與周遭的人建立滿意的合作關係，將會導致嚴重的性格問題。此外，在這個階段中「愛」更進一步發展成為關懷及照顧周遭的人、事、物。有認同危機的人是因為缺乏「內在的聲音」，個人可透過內省的方式增加內在力量，達到一個人的完整性走向自我主宰、邁向靈性的道路。

綜而言之，生命意義是環繞著統整的概念而發展出來，個體從出生到死亡，

藉由對自我的認同，如同個人生命意義的發現過程一樣，是一種漸進的層次概念。一旦統整失調便會出現絕望。若能達到統整平衡，就能對生命抱持正向期待，達到靈性成長。Ericson關於生命意義的主張本研究歸納為「自我概念」、「靈性提升」作為本研究「國中教師全人生命意義量表」之向度。

由文獻得知，生命意義來自於個體所處之文化所提供的價值及信念，再經由個人的經驗及選擇而產生，因此，生命意義會受到各項因素之影響而變化，不過其內容總不脫精神(宗教-道德-靈性)、物質(文化-文明)、個人(身-心)及宇宙(社會-文化-自然)等向度。基本上來說，生命意義使個體能體認自我生命的價值、目標，實現其生命的理想，進而熱愛自己生命、為自我生命負責，最終達到自我實現、發展潛能。

參、生命意義之相關研究

生命意義成為一具體的概念實來自於心理顧問、心理治療師及研究者對於此議題的關切。生命意義的研究除了質化的個案研究之外，傳統的生命意義相關的評量工具仍以自陳量表為主。Frankl於1963年指出，對於意義的需求乃為是人類天生的驅力，1960到1970年當中產生相當可觀的生命意義理論的及相關的實徵性的研究（引自Sterg, 2007）。以下將就國、內外關於生命意義相關之評量工具及研究整理如下：

一、評量工具

(一) 國外量表

最早的生命意義評量工具，應該是1964年兩位深受Frankl影響的心理學家Crumbaugh和Maholick所出版一種用來測量生活目標的心理測驗工具，這個問卷稱為「生活目標測驗（the Purpose in Life Test, PIL）」，用以測量個體對生活所感受到生命意義與目的之程度。另一個常被使用的測驗則是Battista（1973）所發展出來的「生命關懷指數（Life Regard Index, LRI）」，包含人際、生命週期之認同、過去之經驗影響現在之意義、靈性四個層面。

國外研究中，很多生命意義相關的測量工具多依據上述兩個測驗發展出來，如：Cohen和Mount於1992年編製的「生活品質問卷(Quality of Life Questionnaire)」、Byock和Merriman於1998年編製的「生活品質指標調查(Quality of Life Index)」(引自Jaarsma, 2007)。

Debats (1996) 修訂PIL量表，此量表包含求知、學業、活動三個層面。King 等人 (2006) 「生命意義量表(the Meaning in Life Test, MIL)」，其內涵為人際、目標、生命的光明面、奉獻生命、與神(更高次序)的關係。Jaarsma 等人 (2007) 修編PMP量表，包含生活之實踐、與他人的關係、生命的公平性、與神(更高次序)的關係四個層面。

Ewa Ry's (2009) 依據PIL20個題項的版本，編製「生命意義感量表(the Sense of Meaning of Life, SoL)」。針對主修教育學的683位大學生做施測，其分量表有生命的肯定、自我的接納、目標的確知、自由的感受、對未來的評價、面對死亡的態度六個層面。

有些研究工具也會被拿來測量生命意義，如：一些國外的研究者甚至拿「知覺一致性量表(Sense of Coherence scale, 簡稱SOC; Antonovsky, 1987)」來測量生命意義，其研究結果也證實可用此量表來測量生命意義(引自Jaarsma, 2007)。

綜而言之，生命意義量表最早是由PIL量表、LRI量表發展出來，現已被廣泛運用到許多臨床情境中的各種人。而後續一些相關的量表也聲稱可以測得生命意義，在此一併列出如上。

(二) 國內量表

在國內研究部分，關於生命意義評量工具的發展，較早的則有何英奇(1987)依據Frankl 的意義治療理論，編製「生命態度剖面圖」，包含生命目的、苦難接納、生命掌控、求意義的意志、死亡接納、存在盈實等六個層面。

宋秋蓉（1992）研究高中職學生生命意義所發展的「生命意義感量表」，包含生命的熱忱、生活目標、自主感、逃避、未來期待五個層面。何郁玲（1999）修訂何英奇（1990）「生命態度剖面圖」將層面分為求意義的意志、生命目的、存在盈實（無挫折）、苦難接納。

吳秀碧、賀孝銘、羅崇誠（2001）編製的「大學生生命意義觀量表」，包含生存的意義、生活的意義、存在的意義及死亡的意義等四個層面。張利中（2004）發展的生命意義感的階層模式分析，包含生命意義的底層結構（世界觀）、生命意義的中層結構、生命意義的高層結構（生命意義感）。

謝曼盈（2003）編製的「生命態度量表」，包含（一）生命架構：生命理想、生命自主、愛與關懷；（二）存在感受：存在感（三）生命情境：死亡態度、生命經驗。何長珠團隊「全人生命意義量表」，包含生命目標、生命價值、生命自由、自我概念、宗教支持、死亡接受、靈性涵養七個層面。

目前國內外關於生命意義量表大都採單一學說來發展，少有整合相關學者的學說，其涵蓋的題項也較少同時觸及死亡及靈性層面。Ewa Ry's（2009）的研究結果顯示，生命意義感的整體分數與生命肯定、自我接納、確知目標、自由感受、對未來的評價、面對死亡的態度有相關。特別的是，Ewa Ry's的研究結果證實，生命意義感的整體分數與生命肯定、自我接納、確知目標以及對未來的評價各層面的之間，存在著某種媒介因素強烈影響各層面與總分的相關，該媒介因素正是自由感受和面對死亡的態度。換言之，自由感受較高的人，其死亡態度越正向，相對地生命意義感的總分也越高。Ewa Ry's 的研究證實「自由感受」及「面對死亡的正向態度」加強了生命意義感。

整理文獻時發現多位學者（如：Frankl、Rogers、Ericson）都在年老時提到靈性或宗教的部分。當今談論生命意義，莫不強調身、心、靈整全發展的全人觀點。本研究依據何長珠團隊「全人生命意義量表(Holistic Meaning of Life Scale, HMLS)」，以生命目標、生命價值、自我概念、生命自由、宗教支持、死亡接受、靈性提升做為發展「國中教師全人生命意義量表」的內涵。

表2-1-1 國內外生命意義量表層面整理

研究者	年代	量表	層面
Battista	1973	LRI (Life Regard Index)	1. 人際 2. 生命週期之認同 3. 過去之經驗影響現在之意義 4. 靈性
Debats	1996	PIL (the purpose in life)	1. 求知 2. 學業 3. 活動
King et al.	2006	MIL (the meaning in life)	1. 人際 2. 目標 3. 生命的光明面 4. 奉獻生命 5. 與神（更高次序）的關係
Jaarsma	2007	PMP	1. 生活之實踐 2. 與他人的關係 3. 生命的公平性 4. 與神（更高次序）的關係
Ewa Ry's	2009	SoL (the sense of meaning of life)	1. 生命的肯定 2. 自我的接納 3. 目標的確知 4. 自由的感受 5. 對未來的評價 6. 面對死亡的態度
何英奇	1990	生命態度剖面圖	1. 求意義的意志 2. 存在盈實（無挫折） 3. 生命目的 4. 生命控制 5. 苦難接納 6. 死亡接納

研究者	年代	量表	層面
宋秋蓉	1992	生命意義量表	<ol style="list-style-type: none"> 1. 生命的熱忱 2. 生活目標 3. 自主感 4. 逃避 5. 未來期待
何郁玲	1999	修訂何英奇（1990） 「生命態度剖面圖」	<ol style="list-style-type: none"> 1. 求意義的意志 2. 生命目的 3. 存在盈實（無挫折） 4. 苦難接納
吳秀碧 賀孝銘 羅崇誠	2001	大學生生命意義觀量表	<ol style="list-style-type: none"> 1. 生存的意義、 2. 生活的意義、 3. 存在的意義及死亡的意義
謝曼盈	2003	生命態度量表	<ol style="list-style-type: none"> 1. 生命架構（生命理想、生命自主、愛與關懷） 2. 存在感受（存在感） 3. 生命情境（死亡態度、生命經驗）
張利中	2004	生命意義感的 階層模式分析	<ol style="list-style-type: none"> 1. 底層結構 2. 中層結構 3. 高層結構
沈碩彬	2007	國中教師 生命價值觀量表	<ol style="list-style-type: none"> 1. 生存 2. 生計 3. 生活 4. 生命
許孟琪	2007	修訂謝曼盈（2003） 「生命態度量表」	<ol style="list-style-type: none"> 1. 理想 2. 生命自主 3. 愛與關懷 4. 存在感 5. 死亡態度 6. 生命經驗

研究者	年代	量表	層面
鄭麗慧	2007	生命意義感量表	1. 身心層面 2. 意志與目標層面 3. 自我實現層面 4. 靈性層面
張海倫	2008	幼兒教師生命意義量表	1. 生命創新 2. 生命喜樂 3. 生命超越
鄭惟謙	2008	國中教師 生命意義感量表	1. 生理我 2. 心理我 3. 社會我 4. 靈性我
何長珠 姜秀惠 戴玉婷	2009	全人生命意義量表	1. 生命價值 2. 生命目標 3. 生命自由 4. 自我概念 5. 宗教支持 6. 死亡接受 7. 靈性涵養

二、背景變項

整理有關教師的生命意義研究發現，不同研究結果在不同背景變項間仍有差異。如：

何郁玲（1999）針對小學、國中、高中、高職教師，進行教師職業倦怠、教師效能感與生命意義感關係之研究，結果發現教師的生命意義來源，由高至低為健康、關係、快樂、成長和求知。

張海倫（2008）研究發現，幼兒教師常參與公益活動者、樂於助人者生命意義感越佳。楊麗香（2008）研究發現，幼稚園教師在生命意義感層面具有高度的認知態度，並對生命因果循環的概念擁有顯著較高的認知。

郭懿慧(2005)研究發現國小教師生命意義感呈現「良好」的程度與高度認同。吳俐錦(2006)研究發現國小教師生命價值觀現狀良好，以精神自我最受重視。許孟琪(2007)研究發現，國小教師整體生命態度趨向於「正向」。鄭麗慧(2007)研究發現，國小教師生命意義良好，以「靈性」層面最受重視。

孫郁荃(2005)研究發現國中教師生命價值觀與工作投入、教學效能有顯著相關。國中教師生命價值觀現狀正面積極，高生命意義感之教師其生命意義內涵，依分類上所佔比重，由多至寡分別為目標、責任、自我價值、成長、其他、快樂、服務、愛。林真鳳(2007)從六位國中教師的質性訪談中得知：教師對於生命的意義與價值體現主要以「盡己」和「利他」為主。鄭惟謙(2008)研究發現，國中教師生命意義現況屬中上程度。孫郁荃和吳俐錦的研究都肯定國小教師和國中教師的生命價值觀對於工作投入和工作效能的預測力，且因生命價值觀不同而有所差異。

由上述研究得知，國中教師的生命意義普遍不低。其生命價值觀多為盡己與利他的哲學思想，常主動求知以實現自我成長，總是努力為追求有意義的人生。然而，整理文獻後發現，不同背景之教師其生命意義仍有差異，茲就教師生命意義背景變項探討如下：

(一) 性別

何郁玲(1999)研究發現女教師的存在盈實感高於男教師。吳俐錦(2006)研究發現國小教師生命價值男高於女。孫郁荃(2005)、沈碩彬(2007)、鄭麗慧(2007)研究卻發現國中教師生命價值觀在性別方面未達顯著差異。

(二) 年齡

孫郁荃(2005)研究發現國中教師年齡與生命價值觀未達顯著差異。鄭惟謙(2008)和沈碩彬(2007)研究發現國中教師年長教師優於年輕教師。張家禎(2007)在研究國小教師的生命意義感時，發現年齡並不會造成生命意義感的差異。張海倫(2008)研究發現幼兒教師年齡越大、生命意義感越佳。

(三) 婚姻狀況

沈碩彬(2007)研究國中教師的生命價值觀發現，已婚教師優於未婚教師。孫郁荃(2005)和鄭惟謙(2008)研究發現，國中教師生命意義感會因婚姻狀況而有顯著差異。吳俐錦(2006)、許孟琪(2007)和鄭麗慧(2007)研究發現，已婚國小教師在生命價值觀得分高於未婚組。然而，張家禎(2007)研究則發現，已、未婚國小教師在生命意義感上並無差異。

(四) 宗教信仰

孫郁荃(2005)研究發現，國中教師宗教信仰與生命價值觀未達顯著差異。沈碩彬(2007)、鄭惟謙(2008)研究發現，國中教師生命意義感會因宗教信仰而有顯著差異。邱秀娥(2001)、郭懿慧(2005)和吳俐錦(2006)研究國小教師發現，有宗教信仰教師在生命意義感有顯著差異。鄭麗慧(2007)研究發現，國小教師宗教信仰與生命意義無顯著相關。

(五) 教育程度

孫郁荃(2005)研究發現，其他組的國中教師在生命價值觀上得分高於師範院校組。沈碩彬(2007)研究發現，國中教師最高學歷與生命意義未見差異。吳俐錦(2006)、鄭麗慧(2007)研究結果呈現不支持不同學歷之國小教師在生命價值觀上有顯著差異。

(六) 職務

沈碩彬(2007)、孫郁荃(2005)研究發現，不同職務之國中教師，其生命價值觀之整體分數達顯著差異。吳俐錦(2006)的研究結果呈現，不同現任職務之國小教師在生命價值觀沒有顯著差異。鄭麗慧(2007)研究發現，國小教師之職務與生命意義有顯著差異。

彙整有關生命意義感之實證研究文獻後，研究者發現目前探討影響生命意義感的背景變項，大部份集中在性別、年齡、婚姻狀況、宗教信仰、教育程度和現

任職務等。本研究除了上述這六個背景變項以外，考量國中教師實際生活的各方面背景因素，研究者從實務經驗中論述推導，發現南投區的教師較其他地區教師更易面臨的天災但也更易接觸大自然；健康狀況較佳的教師其對於生命的掌控似乎較佳；人際支持網絡發達的教師也有較高的自我概念；安全依附的教師較能自在地享受生命的自由；有過喪親經驗的教師也開始探討靈性生命。職是之故，本研究嘗試將任教學校位置、健康狀況自評、人際支持網絡、依附關係類型、有無失去摯親經驗等個人背景變項納入研究架構中，以便更深入釐清不同背景國中教師生命意義之間的差異。

第二節 成人悲傷理論及相關研究

壹、成人的悲傷

一、成人的意涵

本研究之研究對象為國中教師，張春興（1998）指出，成年期意指大約從二十一歲到六十五歲的一段時期，此一時期是人生最長的一段時期，個體身心發展俱已成熟，人格漸次定型，個體開始適應並習慣社會生活方式，包括婚姻生活及職業生活。本研究之研究對象符合成人期階段。

二、失落的悲傷意涵

失落（loss）是指因某種原因而失去自己曾經擁有過的人或物，Neimeyer(1998/2007)。在生活中，失落有很多種形式，像是死亡、疾病、殘疾、離婚、失業分手等。而眾多失落中，親人死亡所造成的則是最大之失落，除了實質的失去親人外，也連帶產生很多象徵性的失落。Worden則進一步強調，經過死亡而產生的失落，使一個人的基本生存價值和哲學信念受到挑戰（Worden, 1991/1995）。

何謂悲傷（grief）？悲傷是個人經歷失落事件所引發的情緒痛楚反應（Freud, 1959）。悲傷是一種持續發展的過程（Tagliaferre & Harbaugh, 1990），常帶有感情、悲傷、憤怒和痛苦的感覺（Kastenbaum, 2004）。Wong認為悲傷還涵蓋對於存在的意義、人際關係、生活目標、未來失落與目前日常事物結構瓦解的失落感受（引自黃菊珍、吳庶深，2008）。詹豐毓(2008)認為悲傷是廣泛、複雜、深沈的身、心、靈反應。

三、悲傷類型

（一）單純的悲傷

Worden（1991/1995）指出Freud認為失去重要親人後產生的悲傷反應是自然的過程，在悲傷歷程中，個體大都會由解離狀況慢慢地調適，

最後達到統整的狀態，多數學者稱之為復原，也稱之為正常（單純）的悲傷。

（二）複雜的悲傷

有些人會因個人或社會等因素無法解決失落的感覺，而阻礙了悲傷的工作和重新開始正常生活的能力，形成所謂的不正常（複雜、病態、困難、被剝奪）的悲傷。此外，Doka（2002）也指出各種文化中有些人由於不具有被社會認可的角色、權利或能力，所以即使有悲傷，也無法公開的表達出來。

林綺雲（2005）認為自殺者家屬的悲傷反應就是被剝奪的悲傷的實例。此外，黃菊珍、吳庶深（2008）亦指出台灣文化漠視人工流產、墮胎等的議題，常使父母親陷入沈默的悲傷。再者，吳淳肅（2000）研究發現，教師的專業角色是他們的悲傷被剝奪的原因之一。此外，林綺雲（2003）更指出，2003年亞洲地區發生SARS非典型傳染病事件的吊詭是——在當時醫護專業人員的悲傷反應也是處在被剝奪的狀態。換言之，社會或文化體系規約了有權利悲傷的各種狀態，彰顯悲傷反應的正當性或合法性（李佩怡，2000）。

此外，Waldrop（2007）研究照顧者在親人去世後的悲傷調適發現，照顧者普遍的負向感受多為-想再為逝者多做些什麼、覺得犯了錯或有些議題尚未解決；而正向感受多為-與逝者共享最後時光的滿足感、創造意義。會出現這些正向感受是因為照顧者有正視並省察到臨終階段的重要性。上述悲傷因應的兩種觀點，反映出複雜和正常悲傷的兩種模式。

四、成人的失落

失落是生活中必然的經驗，處於中間世代的成人會發現自己正遭逢各種失落。其中，死亡的失落帶來的衝擊最大，包括：祖父母、父母、配偶、手足、朋友、他們自己、甚至子女的死亡。

喪子女的悲傷，除了是一種「白髮人送黑髮人」的無奈，更會對家庭的平衡造成重大的衝擊。對父母而言，不論是失去幾歲的孩子，都是個人生命的重大失

落 (Stillion, 1995)。台灣在社會文化影響下，喪子女的父母，尤其是母親，常因文化限制無法為子女送終而導致導致被剝奪的悲傷。

台灣俗稱配偶為「另一半」，當另一半中途離席，自己將面臨一個陌生的情境。Stroebe 和 Schut (1999) 認為喪偶的哀慟狀態是情感規則、自我認同及社會角色功能等人際策略的被破壞。此外，何長珠 (2008b) 指出，經濟及心理自主能力不足的喪偶女性常形成所謂的「無賴型悲傷」之現象；在男性部分則因將情感上的失落，掩藏於理性與冷靜的外表下，造成所謂的「無助型悲傷」。

手足指的是具有血緣關係的兄弟姊妹，在成年期面臨手足死亡的成人，會因此而意識到自己的死亡 (Packman, Horsley, Davies & Kramer, 2006)。手足的死亡對喪手足者而言，本質上是失去他們本身的一部份 (許玉霜, 2007)。喪手足的傷慟並不亞於喪父(母)或喪子(女)之痛，失去手足的人，如同失去了友伴、競爭者，也失去了共同參與照顧年老父母的合作者，他們的悲傷是無法說出的，因此，倖存手足可能是「被遺忘的哀悼者」 (Ruiz, 2001)。

父母扮演著人類生命中最獨特的角色之一，也是生命最初始的人際關係 (黃淑清, 1998)。不論年齡為何，對每一個失去父(母)親的個體而言，因應這種失落，都是人生的高度難題 (Emily, 1991)。然而，喪父母是一般成年人普遍已面臨、正面臨或將面臨的生命議題。在這個年紀，父母的死亡大多是預期性的，也因此，很多喪慟者在面臨喪親的失落中，也開始邁向尋找生命意義的旅程。

就成人而言，悲傷常伴隨著震驚、憤怒、罪惡感、渴望(想念)、悲哀、睡眠及食慾的失調、缺乏情感、社會抽離及物質濫用等 (Littlewood, 1992)。雖然喪親的苦難使人感到絕望與生命的虛空，但面臨苦難與絕望的逼迫，個體卻能在當中不斷的尋求意義與生存的希望，產生靈性轉變 (spiritual change) (Frankl, 1963)。

貳、悲傷因應理論模式與相關研究

最早，Freud(1959)把悲傷形容成「自我中心主義的受傷」，後續的研究者，慢慢將研究焦點從悲傷的症狀轉向自我及人際關係，而進入了階段的理論系統。近幾十年來，有些學者團體開始對傳統的悲傷模式提出質疑，並形容死亡是個人

及人際意義產生的一個關鍵時刻(Neimeyer, 2002)，悲傷理論開始朝多元方向邁進。以下將悲傷和悲傷因應相關理論（黃慧涵，1992；馮觀富，1992；林娟芬，1997；林子清，2005）整理如下：

一、悲傷理論

（一）疾病論

Engal (1961) 以疾病的觀點來看待悲傷經驗，當悲喪者在喪親後，身體上會出現許多不適的症狀並造成疾病，以此喚醒人們對於悲傷經驗的重視。

（二）心理分析論

Freud從心理分析的觀點研究悲傷，認為悲傷是失落引起的正常反應，當失去所愛對象時，現實會迫使我們將原慾自失落的對象中抽離出來，因而對逝者產生矛盾的情結，所以，我們會否認事實並與之對抗。Freud認為，持續在情感上和逝者維繫關係是病態的，主張悲傷者能撤回與逝者的連結並建立新的依附關係時，才算完成悲傷工作。

（三）依附理論

Bowlby (1980) 以依附理論的觀點來詮釋悲傷，強調悲傷過程中的情緒與行為反應，其實是為了要與失去的重要對象重新建立關係而產生的。死亡使依附對象消失，並引起強烈的焦慮不安及反抗情緒，悲傷則被視為，從小就學來面對失落的分離焦慮反應。

（四）壓力模式論

林子清 (2005) 研究指出Caplan、Maddison、Walker 和Raphael 以壓力模式的觀點來看待悲傷，認為喪失親人是一個相當重大的壓力源，此壓力源可能使喪親者陷入危機中。壓力模式認為人可以學習如何面對悲傷，個人先前的失落經驗、人格特質及因應技巧與能力，都是重要的影響機制，以此對壓力與失落事件進行評估，運用多方系統資源以達成復原。

（五）社會認知論

Oatley 和Bolton (1985) 以社會認知論的觀點來說明個人面對失落後的憂鬱症狀，主要是因為失落事件破壞了個人與逝者之間的角色關係，使得個人再也無法維持其角色認同。

（六）符號互動論

國內學者林娟芬 (1997) 以符號互動論的觀點來解釋喪親者的反應，認為「死亡」是一種符號，而這些符號在不同的文化情境中，對日後的生活適應也會產生不同的影響。這觀點主要強調人與情境之間的互動，幫助我們從文化以及社會情境的觀點來看失落、悲傷反應以及復原。

由以上的文獻探討中發現，悲傷的相關理論都是與時漸進，在不同的時、空背景下，採某一觀點所形成的看法。疾病觀點強調悲傷所引發的生理反應，卻忽略了心理層面的影響；心理分析論與依附理論較清楚地探討悲傷所導致的心理情緒反應，但對可能出現的生理影響較少談及，其焦點只集中在失落關係的本質，有過於簡化影響機制之感；壓力模式與任務論都強調了悲喪者的主動性，有能力縮短悲傷時間以達到復原；符號互動論提醒我們必須在文化與社會的背景下來審視悲傷的影響機制；認知理論認為悲喪者會因對悲傷的認知而決定其悲傷反應。綜整這些理論，我們得以從多向度觀點來認識悲傷的本質，並進一步探討悲傷的調適與因應。

二、悲傷因應理論

悲傷因應理論從1970年代Kuber-Ross針對喪親者的悲傷調適提出五階段論，一直到派克斯、鮑比、參德思(Sanders)的時期論皆認為，悲傷者要適應良好，在情感上須和逝者分離。但從1990年代開始，後續研究者轉而重視悲傷者如何透過不同的方式和逝者維持正向的連結關係。Kennedy則更進一步，根據夢、潛意識等超個人心理學，提出靈性成長的悲傷因應模式。以下整理悲傷因應與調適之相關理論如下：

（一）階段模式 (Stages or Phases Model)

Kuber-Ross (1969) 最早提出臨終五階段論說 (否認、憤怒、討價

還價、沮喪、接受），後來也被使用在喪親者的心理歷程。之後的學者修訂其理論，並提出不同的階段理論，如:James (1998) 也提出五階段論：自覺、負起責任、確認該做的溝通、採取行動、超越失落；Rando (1993) 的六R哀慟過程:認知失落、對分離反應、回憶與再體驗死者和其關係、對死者的關係之依附能夠放手、能不忘記過去的再投入。

簡言之，階段論（或稱時期論）視悲傷過程為線性模式，當走完上述的階段，喪慟者應該就可以接受失落的事實而投入新關係，但實際情況似乎並非皆是按照順序來的，時間確實能緩解悲傷，但失落狀態卻是多變且因人而異，階段論的悲傷調適難免面臨某些限制。

（二）任務模式 (Tasks Model)

Worden (1982) 提出哀悼的任務模式:1. 接受失落的事實，2. 經歷悲傷痛苦，3. 重新適應一個逝者不在的新環境，4. 將情感從逝者身上退出，重新投注在新的關係。但令人好奇的是Worden在1991年又把第四點修正為：在生命中重新安置逝者的位置，並找到緬懷逝者的方式(石世明，2008)。似乎Worden (1991/ 1995) 也承認人們不會將精神和情緒活力從逝者身上挪開，而是找到發展和逝者「持續連結」的途徑。

綜整上述兩個理論得知，階段論的基本意涵是被動的，是哀悼者必然經歷的狀態；任務論主張哀悼是一個完成任務的過程，而不是走過線性的心理階段，當個體努力在處理其悲傷，就是在做一種「悲傷工作」，這意味著哀悼是可以經由外力來調解的。也就是說個人可以主動選擇參與悲傷的任務，當喪慟者選擇不去逃避而是主動地完成這些任務時，整個悲傷才算完成。

（三）雙軌擺盪模式 (Dual Process Model)

Stroebe和Schut (1999) 提出雙軌擺盪模式，認為喪慟者每日的生活，是處於接受失落事實與逃避失落之間來回擺盪。並主張喪慟因應包含與喪親有關的壓力源及與生活事件妥協之認知策略。然而，喪慟者不一定要接受失落事實，才能走出悲傷。此模式更提出兩性在不同社會文化中，會因社會期待與文化學習的差異而呈現不同的悲傷反應，通常

男性多傾向於復元主導，女性則傾向於失喪主導；但相同的是，在哀傷初期不論男女都傾向失喪主導，隨著時間流逝才漸漸傾向復元主導（陳維樑、鍾莠葇，1999）。

綜而言之，悲傷的因應除了逃避就是接受，在大原則下，個人以各自的樣態穿梭於其中，雙軌擺盪的悲傷因應模式讓喪慟者在情緒上能自由抒解，隨著時間過去，自然慢慢地接受失落並繼續正常的生活。

（四）意義建構模式(Meaning Reconstruction Model)

Braun 和Berg (1994) 以意義建構的觀點指出，當個人原先對於生活、生命的意義的建構愈不能解釋死亡事件時，則愈容易出現混亂、失序的現象。顯然，個人原先的意義建構是影響哀傷反應的重要因素。

Neimeyer(1998/2007) 認為失落所造成的問題是由框架我們生活的許多珍貴假設遭到破壞。他將悲傷視為是一種積極的轉化歷程，藉由對受到失落挑戰的意義世界重做確認或重建，人們會修正自己假設的認知架構，而找出與失去的人重建轉換後的關係，並重新塑造自己失去部分後的自我認同。Neimeyer進一步指出，死亡是關係的轉換而非結束，悲傷調適歷程的「任務」並非依照固定的順序，更不能用「結束或完成」來界定悲傷歷程的後續發展。

換言之，當我們修訂了賴以生活的人生哲學，其實也修訂了我們自己，開啟自己原來已經排除了的可能性，同時也發啟了內在沉睡了因應悲傷技巧。失落雖然削弱我們的力量，但卻引領我們發現新的自我。喪慟者藉由敘說的方式，為失落的生命命名，透過這種意義重建的方式，使不被看見的悲傷核心意義被看見，讓個人了解悲傷是為自己做的事，促使個體重新建構意義，並將它放置於社會脈絡之中，而不再將悲傷深埋於心中，透過個人、社會、精神層面的重新審視，悲傷有了意義。

（五）靈性成長模式(Spirituality Growth Model)

Kennedy(2001/2003)教導人們正視失落與悲傷的存在，主張透過各種內在溝通技巧及想像練習，和瀕死及已逝的人溝通、聯繫與修好，以

因應悲傷帶來的喪慟，並藉由對夢的探討來化解喪慟者未解決的議題、幫助喪慟者表達思念、寬恕，進而能夠放下舊傷痕，開始展開新生活。

國內學者石世明(2008)更從臨終陪伴的經驗指出，因應悲傷的過程，喪慟者有兩個重要的課題要達成:1. 努力圓滿和病人之間的生命課題,2. 嘗試瞭解病重到臨終的心靈轉化歷程，並隨著病人的成長而成長。

上述二位學者所強調的是，喪親經驗能帶來存有層面的轉化，讓人改變核心信念以及對生命的態度。認可哀傷者與逝者持續維持聯繫關係，使喪親的悲傷經驗，轉而被視為個體成長的契機。

綜合上述的理論，可以清楚看見對於悲傷的看法不斷在改變，從早期以疾病的觀點，視悲傷為負向的情緒，認為應撤回與逝者連結的關係以緩和悲傷情緒，到後來和逝者保持連繫的關係受到認可，悲傷才脫離病理化的標籤。悲傷因應理論的演進，也從喪慟者被動因應，修改為鼓勵喪慟者主動完成悲傷工作；其動力模式也由單面向度調整為雙面向度；在學說領域上，更從由心理層面的關注，昇華為精神靈性的撫慰；就悲傷本質而言，也從能量的耗損的角度，轉而被視為是能量轉變的賦能現象。誠如Parkes(2001)所說的，不同的理論並沒有相互衝突，不同的觀點正好提供研究者與協助者，更多元化的思考方向，對於喪親的人們有更適當的切入點與參考基模。

三、影響悲傷因應之要素

Worden(1991/1995)視悲傷為一個人對於失落的內在和外在反應，悲傷包含了身體、心理（情感/認知）、及行為的向度。Marrone（1999）則將喪親經驗劃分為四個面向，包括：認知重建、情感表達、心理重整和心理靈性轉化。

由於目前沒有單一理論能解釋因應喪慟過程與結果的所有面向（Stroebe, Folkman, Hansson, & Schut, 2006）。整理歸納歷經摯親死亡之相關文獻，影響悲傷的因素涵蓋生理、心理、社會與靈性層面。研究者與簡月珠共同修編何長珠、歐乃華、李盈瑩（2008）之「悲傷因應智能評估量表(ICNG)」，並將影響悲傷之因素彙整如下。（丁思惠，1995；林娟芬，1999；林家瑩，1999李佳容，2002；侯南隆，2000；葉何賢文，2003；林綺雲，2005；何長珠，2006；曾慧嘉，2007）：

(一) 因應悲傷生理反應

1. 性別

悲傷反應會因性別而不同。一般而言，女性比男性有較多的情緒紓解管道，男性多半壓抑悲傷。男性的悲傷反應常以認知、思考為出發點，而女性則偏向感受性的悲傷 (Shiang, 2000)。然而，文獻又有關於「女性化悲傷」和「男性化悲傷」的差異，所謂女性化悲傷是指以情緒性、尋求協助的方式來處理失落，又稱「直覺性悲傷」；男性化悲傷則傾向以認知性、問題解決方式來處理失落，又稱為「工具性悲傷」(Martin & Doka, 2000)。在實際觀察中發現，有些女性會出現男性化的悲傷，有些男性也可能出現女性化的悲傷，若單以性別來斷定個體的悲傷反應是否呈現常態，其考量的因素將失之偏頗。

2. 年齡

在許多喪親研究中發現，喪親時的年齡和健康間的關係大多是呈現負相關。Jacob (1993) 指出喪親者年齡與悲傷反應有相關，年紀較輕之喪親者悲傷症狀與強度越嚴重，且易有不良之喪慟結果。然而，Sable(1991)研究 81 位 (26 歲到 82 歲) 喪偶的婦人，卻發現年紀較長的人其悲傷的程度越強烈，且更常感到焦慮和沮喪。

3. 健康情形

身體健康情形會影響悲傷因應，先前身體健康情形不佳會增加喪親後之醫療服務使用以及罹病率與死亡率 (Stroebe & Stroebe, 1987)。Schulz & Beach(1999)也指出悲傷與死亡率的增加有關。何長珠 (2006) 整理國內外文獻發現，悲傷與個人的整體健康有密切的相關，會對身體的生理系統造成不同嚴重程度之影響。Kleimany 在 1988 曾研究中國文化與精神疾病的關係，發現中國人有身體化 (somatized) 其心理問題的傾向，也就是說經由身體疾病來表示心理問題 (引自林綺雲，2005)。

(二)重建心理認知

1. 人格特質

不同的人格特質有不同的因應行為，一般研究皆認為能在公開場合表達悲傷將有助於悲傷的調適。Pennebaker (1997)研究悲傷者的溝通行為發現，透過日記或錄音方式將自己的創傷表達出來的方式，對其身心有正面的影響。葉何賢文(2003)對於喪子(女)父母因應行為的質性研究發現，正向的人格特質有助於悲傷的調適。一些研究(Pennebaker, Mayne, & Francis, 1997)發現獨白式的語言(monologue)是因應悲傷的有效方法。由此可見，並沒有一種最佳的悲傷因應公式，但是對個體而言確實有最適當的方式。

2. 依附型態

Parkes(1998)認為在喪親領域中，依附關係是失落之心理衝擊最重要的決定因子之一。Bartholomew 和 Horowitz (1991)將成人依附型態分為四種：安全依附、焦慮(preoccupied)依附、害怕逃避(fearful)依附型態和漠然逃避(dismissing)依附。Parkes (2001)及 Shaver、Tancredy (2001)指出，安全依附者會經驗和表達適度的悲傷情緒，不安全依附者則較易有複雜性悲傷，如：焦慮依附者會在失落以後非常情緒化，容易有「慢性化悲傷」；漠然逃避依附者傾向抑制或避免與依附有關的情緒，顯示出「延宕性、抑制性悲傷或缺乏悲傷」；害怕逃避依附者無法流暢地談論他們的失落，則表現出害怕與「未解決的悲傷」。

3. 情感關係

這是影響悲傷的重要因素之一。亦即關係越親密者，其悲傷愈深刻。Piper 等人(2001)發現與死者關係越正向，悲傷反應則越強烈。此外，與逝者生前的互動關係也會影響悲傷反應，以關係本質而言，與逝者有愛恨衝突之關係者，較易產生矛盾複雜的情緒反應，包括內疚、害怕、失去衝突對象的憤怒及釋放感等(Worden, 1991/1995)。

(三)尋求社會情感支持

1. 社會支持

充分及適當的社會支持能有效協助喪慟者因應悲傷。近來，學者建議把悲傷概念化成一種社會過程，而不是私有、內在的歷程。例如：Kastenbaum (2004)指出「哀悼 (mourning) 是倖存者與他們所處社會彼此交互影響的重要過程；Klass(2001)指出喪親者通常會想和熟識逝者的人談論逝者，這樣的談話讓生者可以幫助他們重新建構出生活中逝者已不在的嶄新意義。國內許多研究也指出，擁有良好的內外支持系統、宗教信仰、個人對生死及生命意義的正向解讀等，往往是悲傷調適歷程中正向的力量，有助於自殺者家屬渡過悲傷。因此，建立人際支持網絡，如：重要他人的支持、好友的情感支持與社團支持網絡等，這些支持系統都能提供喪慟者情感支持與依附的功能，許多正向復原行為也因之產生。

2. 親屬關係

與逝者的親屬關係會影響悲傷的調適。子女早夭的父母，其悲傷的期間會拖長（葉何賢文，2003）。何長珠（2008b）指出「中年喪偶」是成年人所面臨的死亡事件中最痛苦的情境。黃淑清（1998）認為父（母）親的死亡，可說是最大的失落事件。許玉霜（2007）研究發現喪手足的傷慟並不亞於喪父（母）或喪子（女）之痛。在成人喪親悲痛中，衝擊最大的依次為喪失子女、配偶及父母（Corr et al., 1997）。對不同個體而言，與逝者不同的親疏關係會導致其悲傷因應、調適之差異。

3. 情境關係

一般來說，非預期的死亡會造成較高強度的悲傷反應。Faletti 等人（1989）的研究發現晚年喪偶者，若其配偶的死亡是突然過世時，在喪偶最初的時段，會有較強烈的焦慮情緒反應。Raphael and Martinek（1997）指出，創傷性悲傷（例如自殺、車禍和其他暴力性死亡等）與

不良喪慟結果有關，且有很高的機率會造成創傷後症候群 (Posttraumatic Stress Disorder)。但若將預期性失落與突發性失落相比，許多研究結果並不一致，有些研究認為突發性比預期性失落對健康影響更嚴重，有些研究則發現無此差異 (Stroebe & Schut, 2001)。由此可見，死亡情境對於悲傷因應與調適有一定程度的影響，但影響之強度則又因人而異。

(四)轉化心靈成長

1. 宗教

宗教信仰常被認為可以緩和悲傷反應。Stroebe and Schut (2001) 指出，對於宗教信仰因應失落之角色上，大多數研究均持正面看法。推論其可能原因為宗教能提供一種信仰系統或觀點，使個人在面對危機、特別是死亡時有較佳的因應。因此，宗教對失落的悲傷輔導工作，確實能提供很好的助益，實證研究上也都傳達了宗教對悲傷輔導的幫助。

然而，宗教亦有可能阻礙悲輔工作的推行。閻嘉娜等 (2005) 研究指出，有宗教信仰的人慣於將個人苦難歸結為是上帝給的磨練而不尋求輔導上的專業幫助；另外，某些宗教上的禁忌，也有可能阻礙喪親者悲傷情緒的發洩。以中國為例，人們面對死亡而產生的悲痛，雖然也會尋求宗教的協助，但大部分的人多半默默承受或尋求另類療法，甚至訴諸命理。

2. 靈性

Corr 等人(2003)的悲傷理論包含有社會與靈性的向度，如社會困難、靈性追尋。李佩怡 (2000) 指出人是身、心、靈及社會層面的整合體。許多研究喪親的文獻中都提到，當人們經歷喪親的悲傷時，會藉由生理的 (身體症狀)；心理的 (包括情感、認知、哲學等層面)；社會的 (個人行動、態度反應與他人的互動及文化層面) 及靈性 (精神、宗教層面) 等方式，來表達喪親的悲傷。

由以上文獻探討可以發現，不同社會因素對悲傷的形成和意義常存有極大的差異。不同的社會角色、地位也會影響哀悼的因應。可見，死亡和悲傷的表現是多樣且矛盾地存在個人的因應行為中。在多重標準的結果下，有許多人知道無論他們在悲傷時做什麼或不做什麼，都將會被當前的社會環境中某些人判定為異常。這是否也暗示著一個更寬容和彈性的喪慟氛圍的建立，有其必要性(何長珠，2008a)。

四、悲傷因應之相關研究

(一) 國外研究

Hogan and DeSantis (1994)研究140位失去手足的年輕成人，想瞭解他們在悲傷時所知覺到的有助於或阻礙其因應悲傷的他人行為。研究結果發現最有幫助的社會支持是「他們在我身邊」，最少幫助的行為是「他們不在我身邊」。由此研究得知，哀慟者需要的是陪伴者與他同在，沒有預設立場地聆聽他的哀傷。

MinTao Hsu等人(2004)採人種誌研究法在台灣收集資料，實際觀察並訪談52位寡婦和30位他們的兒女。研究發現參與者都指出：回歸一個和諧而融洽的家，是實現與逝者重新聯結(reconnection)的一種感覺。此研究並發現，台灣人對於重新聯結概念包含三個部分：1. 保持如同逝者還在的狀態，以維持家的完整性。2. 修補逝者在家中擔理事務的形象。3. 跟逝者保持溝通。由這篇文獻可發現，中國傳統的悲傷因應雖看似含蓄，其實卻和西方當代的悲傷的主張不謀而合，都主張跟逝者保持新的連結方式是有效的因應之道。

Mitchell, Ann M. 等人(2005)以複雜悲傷評估表(Inventory of Complicated Grief)和貝克憂鬱評估表(Beck Depression Inventory)針對60位於一個月內有家人或重要他人自殺的成年倖存者做調查，結果發現其複雜性悲傷與自殺念頭較相同情形但其憂鬱情緒有被控制的人多出9.8倍。

Ott Carol H. 等人(2005)修正Marwit-Meuser-Sanders 的照顧者悲傷模式(Caregiver Grief Model)來檢視悲傷與個人成長的因素。其研究對象為201位阿茲海默症的照顧者(配偶及成年孩子)，研究結果發現當病患疾病的嚴重程度加劇，照顧者的悲傷也跟著加劇，指是配偶的悲傷、孤獨、擔憂及個人的負擔都較成年孩子來得多。研究結果另發現，雖然大多數的照顧者也都經驗到個人成長，但成年孩子比配偶經驗到更多的個人成長。

Neimeyer與Baldwin 和 Gillies (2006) 研究506位喪親兩年內的成人發現，相反於「時間會治療所有的傷害」之假定，當喪親者能以個人的、務實的、實存的方式去瞭解到失落的意義，會有較正向的分離悲痛和較少的創傷痛苦。

Todd S. (2007) 以深度訪談13位喪失智能障礙的孩子的雙親發現，這些父母在孩子死後都有極深的失落感，而且是一種複雜的失落。他們不但與原先參與的世界失去聯繫，連原先因孩子而有的社會福利也快速被撤走，且周遭也沒有適當的情感支持團體，因此，他們的悲傷是沈默的。

Waldrop D. P. (2007) 以質量併用的方法，分兩階段(臨終階段與病人死亡後)蒐集照顧者的悲傷反應，研究發現在臨終照顧階段照顧者的悲傷是處於高壓力的反應狀態，如：焦慮、敵對、沮喪、不能集中精神、無法記憶、沒辦法將事情做好；而當家人死亡後照顧者的悲傷卻變成一種持續性反作用(sustained reactivity)的狀態，如：全面性的悲痛減少且焦慮和敵意明顯降低，但是寂寞、憂傷和眼淚卻是增加。並且會無預警地因看到或聽到與逝者相關的事而引發全面性的反應。此外，睡眠障礙開始於臨終階段、且持續到病人死後(如：病人死後照顧者仍會夜間固定時間起來想幫病人調呼吸器或翻身)。在這兩個階段中，照顧者的悲傷，都深受社會脈絡、及與家庭和朋友的關係所深影響。此研究提供我們一個縱向的觀點，以檢視提供照顧者不同階段的悲傷反應。

Rack等人(2008)以量化方法，研究105位近兩年內經歷過悲傷事件的年輕成人之悲傷管理策略(grief management strategies)後發現，個人中心(person Centeredness)的協助策略(如：我會和你在一起)與當事人感受得到幫助之感覺成正相關；而最讓當事人感受不到幫助的是－否認當事人的感受、批評其感受的正當性或甚至直接指出他(她)該怎麼做(如：你不能讓這件事擊倒你)。研究結果另發現，評斷何種策略為有助益的這種決定，通常和人口學(性別)、性格及情境因素有相關，即女性較男性傾向評估高個人中心的策略為較有幫助。

Hoooes 和 Segal (2010)二位職能治療師採紮根理論，研究31位(25到69歲)喪親者的意義重建過程，並以皮亞傑的基模理論中的調適(accommodation)和同化(assimilation)來看待悲傷調適。其研究結果顯示，若工作(休閒或社會)生活沒有特別的改變，表示失落被原先的基模所同化；如果失落的經驗導致工作的改變，表示原先的工作無法適應新的狀態，藉由改變工作(休閒或社會)，悲傷得以調適。研究結果另發現，工作療法(工作調適、工作同化與工作連結等策略)的介入對於悲傷調適有很大的幫助，有些人會改變其工作(從事自己想做的工作)，而有些人則覺得保持現有的工作(休閒或社交)有安全和熟悉的感覺，更多人指出繼續以前的工作有助悲傷的調適。此研究目的證實工作對於悲傷是具有療效的。

綜整國外近年的研究發現，有關悲傷的探討仍以質化研究佔多數，但仍有不少關於量化的研究；其研究方法不僅涵蓋橫向的研究，甚至有一些是屬於縱向的研究，這是國內研究較缺乏的部分。

從上述研究我們證實，悲傷並非發生在某個失落的時間點之後，它是一些事件的延伸，從生病照顧、病情加重、臨終逼近，各種階段都呈現出不同的悲傷反應，哀慟並非總是發生在失落(死亡)之後，也可能發生在失落之前。其次，悲傷所引發的影響，包含異常的生理反應(如：注意力無法集中、睡眠障礙等)、認知基模失調與社會情感支持系統改變，都可能會導致嚴重的身心疾病(如：自殺、憂鬱)。

實際上，目前為止並沒有單一理論能解釋因應喪慟過程之所有面向，但若能以個人中心原則給予喪慟者社會性支持，以我們的「全人」來聆聽喪慟者「全人」的哀傷（王純娟，2006），或陪伴當事人以務實的方式（如：工作治療）去體認失落的意義，會幫助喪慟者擁有較正向的分離悲痛和較少的創傷痛苦，並從喪親經驗中體驗到生命的成長。

（二）國內研究

蔡文瑜(2001) 指出女性喪偶者的悲傷反應，係失調的認知反應與反常的生理反應、負面的情緒反應以及避開死亡事實的行為反應交互作用，並成為其悲傷調適的重點。

曹桂榮(2004) 研究發現，喪偶後男女均出現生理、心理、認知、行為、心靈等方面的悲傷反應，某些喪偶婦女的悲傷反應，甚至顯現在生理疾病變化上。

彭英慈 (2004)研究三位喪失父(母)之成年男性，發現男性的哀傷之慟來自於與父(母)親之間獨特依附關係的失去，失去了重要他人、重要關係、發展上重要的認同對象與支持，更失去部分自我。在悲傷調適歷程中，男性通常較少直接以情緒字眼表達其喪親之慟，較習於接受外界提供認知想法與建議，因此，「不想陷溺在哀傷情緒中」成為調適行為的背後驅力。

葉何賢文(2003) 對於喪子(女)父母因應行為的質性研究發現，正向的人格特質有助於悲傷的調適，在孩子生病至死亡前父母的悲傷反應較多樣化；而當孩子死亡後至出殯前的情緒反應種類反而較少。

曾慧嘉(2007) 使用中文化之「簡明因應量表 (Brief COPE)」、「悲傷經驗量表修訂版 (RGEI)」作為評量工具，探討142位癌末病患家屬面臨喪慟因應行為、人際依附型態與預期性哀慟反應的相關性，發現癌末病患家屬面臨喪慟之因應行為以正向因應行為使用頻率較高，負向因應行為較少使用，其中病患家屬的性別、健康情形、社會支持來源與特殊情感關係與癌末病患家屬之預期性哀慟反應有顯著差異。

雖然悲傷的理論已如它所呈現的社會現象一般的多元而豐富，但國內仍少有實證性探討悲傷因應的研究。然而，國外發展的悲傷相關量表卻相當多，如：Faschingbauer 於1981年編製的「德州悲傷量表修訂版(Texas Revised Inventory of Grief, 簡稱TRGI)」、Sanders等人1985年編製的「悲傷經驗評估表(Grief Experience Inventory, 簡稱GEI)」、Prigerson等人1995年編製的「複雜性悲傷量表(Inventory of Complicated Grief, 簡稱ICG)」，以及Barrett and Scott1989年針對自殺遺族所編製的「悲傷經驗問卷(Grief Experience Questionnaire, 簡稱GEI)」等（引自曾慧嘉，2007）。

從上述文獻得知喪慟並非總是發生在失落（死亡）之後，而上述量表皆為針對有過失落經驗所發展的量表。目前國內外文獻中，僅有喪慟相關因素與悲傷之相關性研究，以及喪慟調適歷程與悲傷之相關性研究，尚未有悲傷因應的量表之相關性研究（曾慧嘉，2007），此外，國內目前所使用的量表都是翻譯自國外的量表。

悲傷本質本來就具有獨特性與個別性，但是在個別性之外又仍保有共同的取向。國內關於悲傷的文獻以研究質性佔多數，少有量化的相關研究。因此，研究者與簡月珠致力修編何長珠、歐乃華、李盈瑩（2008）之「悲傷因應智能評估量表(ICNG)」而得成「悲傷因應智能量表」作為研究工具之一，該量表的試題著重悲傷因應認知之評估，可針對曾經或未經歷悲傷事件者做評估。

五、背景變項

整理悲傷相關的研究發現，成人面對重大悲傷事件的因應有其共同性。喪慟經驗對於身心健康的影響，在性別和年齡上表現得特別明顯。一般而言，女性較男性易出現與心理有關的不良適應反應，且以年老者受到的影響最大。雖然成人因應悲傷有其共同性，但不同背景變項間仍有差異，茲分述如下。

（一）性別

Sidmore（2000）研究喪子父母發現，母親比父親的悲傷分數高。

Stroebe and Schut (2001) 關於喪偶之相關研究中發現，女性比男性容易得憂鬱症，但鰥夫比寡婦喪親後之死亡率增加。Wood 和Milo (2001) 研究失去身心障礙孩子的父母，並沒有發現父母親有任何哀傷經驗的差異。陳淵渝等 (2004) 在追蹤喪偶半年到一年婦女的研究發現，在這段期間內，出現憂鬱機率極高。

(二)年齡

Stroebe和Schut (2001) 認為，喪慟對於中老年人健康之影響較少，可能因為中老年人所遭遇之失落較多，且有較多心理準備來作有效因應。但Stroebe和Schut (2002) 的研究卻出現一個與此相反的研究結果出現，即中年人面對喪親衝擊程度是較大的，因為這個年紀的喪親者蒙受家庭各種親人 (包括失去手足、配偶、小孩或父母等) 失落之苦。曾慧嘉 (2007) 研究不同年齡的癌末病患家屬在預期性哀慟反應上並無顯著差異存在。

(三)婚姻狀況

柯俊銘(1997) 研究發現喪偶婦女的哀傷反應與結婚多少年呈顯著性相關。

(四)宗教信仰

柯俊銘(1997)研究發現喪偶婦女的哀傷反應與自身有無定期參與宗教活動呈顯著性相關。葉何賢文(2003)的研究中指出絕大多數的台灣籍父母在喪子(女)後由宗教獲得心靈慰藉與生命重整。王純娟 (2006)研究發現喪子的雙親，極有可能因為宗教信仰民俗而不敢哭泣，不敢想念孩子，不敢觸碰孩子的遺體，這些禁忌似乎壓抑了哀慟者的哀傷。曾慧嘉(2007) 研究不同宗教信仰的癌末病患家屬在預期性哀慟反應上的差異並無顯著差異存在。

(五)健康狀況

Lindstrom (1997) 發現，喪慟因應良好與否與喪親者健康情形成正

比。柯俊銘(1997) 研究發現喪偶婦女的哀傷反應與身心健康狀況呈顯著性相關。曾慧嘉(2007) 研究發現身體情況較差之癌末病患家屬，其「身體症狀」顯著高於身體情況良好之癌末病患家屬。

(六)人際支持網絡

柯俊銘(1997) 研究發現喪偶婦女的哀傷反應與自覺社會支持程度呈顯著相關。黃郁雅(2002) 研究發現男性因應悲傷的方式主要是找朋友聊天以及會主動尋求社會資源。Feldman等人(2000)研究指出喪偶會加重老年婦女社會疏離，喪偶一年內老年婦女的社會支持網絡相較於一年以上者為少。曾慧嘉(2007) 研究預期性哀慟反應發現，不同社會支持在「存在關注」層面達顯著差異。

(七)依附關係類型

Sable(1989) 以依附為概念架構，研究81位喪偶者發現，焦慮依附者對喪慟之適應較差。Parkes(2001)提及不安全依附者在喪親的精神病人中佔多數，顯示複雜性悲傷與依附型態確實相關。Fraley和Bonanno(2004) 對於59位喪親成人之研究結果亦顯示，害怕逃避依附者對喪親適應困難，漠然逃避依附者則顯示出對失落的復原型態。曾慧嘉(2007) 研究癌末病患家屬在預期性哀慟反應發現不同人際依附型態的家屬在「存在關注」、「憂鬱」、「身體症狀」三個分量表均達顯著差異。

(八)有無喪親經驗

經驗過親人死亡的家庭成員，其心理壓力比一般家庭成員大，此壓力甚至會影響個體日後的生命重大事件(Bradach & Jorden, 1995)。Tedechi和 Calhouun(2008)研究指出個體經歷失落後，其靈性層面與未經失落前有本質上地改變，且是正向的改變。侯南隆(2000) 研究指出喪親後未解決的悲傷將會對喪親者產生深遠的影響。本研究欲探討國中教師悲傷因應智能之現況，希望透過研究瞭解有無喪親經驗，對悲傷因應智能是否有影響。

研究者任教於國中並從實際情況中發現，年齡較長或職務較高的教師，在面對悲傷事件時，仍有很深的悲傷；對靈魂或來世抱持相信的教師，似乎能看透生死，而悲傷不顯於色。此外，台中縣和南投縣是中部縣市近來天災最嚴重的縣市，而鄰近的台中市、彰化縣卻能幸運躲過天災的肆虐，基於以上因素，本研究除了分析上述八個背景變項，並考量國中教師實際生活各方面背景因素，嘗試將教育程度、現任職務、任教學校位置、對靈魂或來世的看法等個人背景變項納入研究架構中，以便更深入釐清不同背景的國中教師悲傷因應智能之間的差異。

由以上文獻的探討可以發現，影響悲傷之相關因素廣泛涉及個人、人際與情境等層面，其中除健康狀況、人際關係、依附類型因素等的研究結果較一致外，其他因素之研究結果均呈現多元化，這也是引起研究者興趣的因素之一。此外，國內近十年對於成人傷慟之研究，就研究方法而言，以質性研究居多，量化研究較少。也因此，本研究企圖透過量化的方法來探究在成人角色中，扮演傳道、授業、解惑的國中教師們，其悲傷因應智能為何。

第三章 研究設計與實施

本研究以台灣中部四縣市（台中縣、台中市、南投縣、彰化縣）國中教師為研究對象，採修編何長珠、姜秀惠、戴玉婷（2009）編製，簡月珠、梁賓鈞、賴品仔與研究者共同討論之「全人生命意義量表(Holistic Meaning of Life Scale, HMLS)」而得成「國中教師全人生命意義量表」；並與簡月珠共同修編何長珠、歐乃華、李盈瑩（2008）之「悲傷因應智能評估量表」（Inventory for the Coping Knowledge of Grief, IGCK）」而得成「悲傷因應智能量表」，來分析國中教師的生命意義與悲傷因應智能之狀況，並探討影響生命意義與悲傷因應智能之各項因素。

本章分別就研究架構、研究假設、研究樣本、研究工具、研究流程及資料處理加以說明。

第一節 研究架構

本研究旨在瞭解國中教師在生命意義與悲傷因應智能的相關情形，本研究的主要架構包括背景變項、生命意義與悲傷因應智能三類。

在背景變項方面，本研究採取受試者的性別、年齡、婚姻狀況、宗教信仰、教育程度、職務、學校所在地、健康狀況自評、人際支持網絡、依附關係類型、靈魂或來世的看法、是否有失去親人的經驗等十二個變項。在生命意義方面，分為生命目標、生命價值、生命自由、自我概念、宗教支持、死亡接受、靈性提升等七個層面；而悲傷因應智能方面，區分為因應悲傷生理反應、重建心理認知、尋求社會情感支持、轉化心靈成長四個層面。本研究之基本架構如圖 3-1。

在本研究架構中，首先以不同背景變項為自變項，生命意義為依變項，探討背景變項與生命意義的關係，其次，以不同背景變項為自變項，悲傷因應智能為依變項，探討背景變項與悲傷因應智能的關係，最後，探討國中教師生命意義與悲傷因應智能的關係。

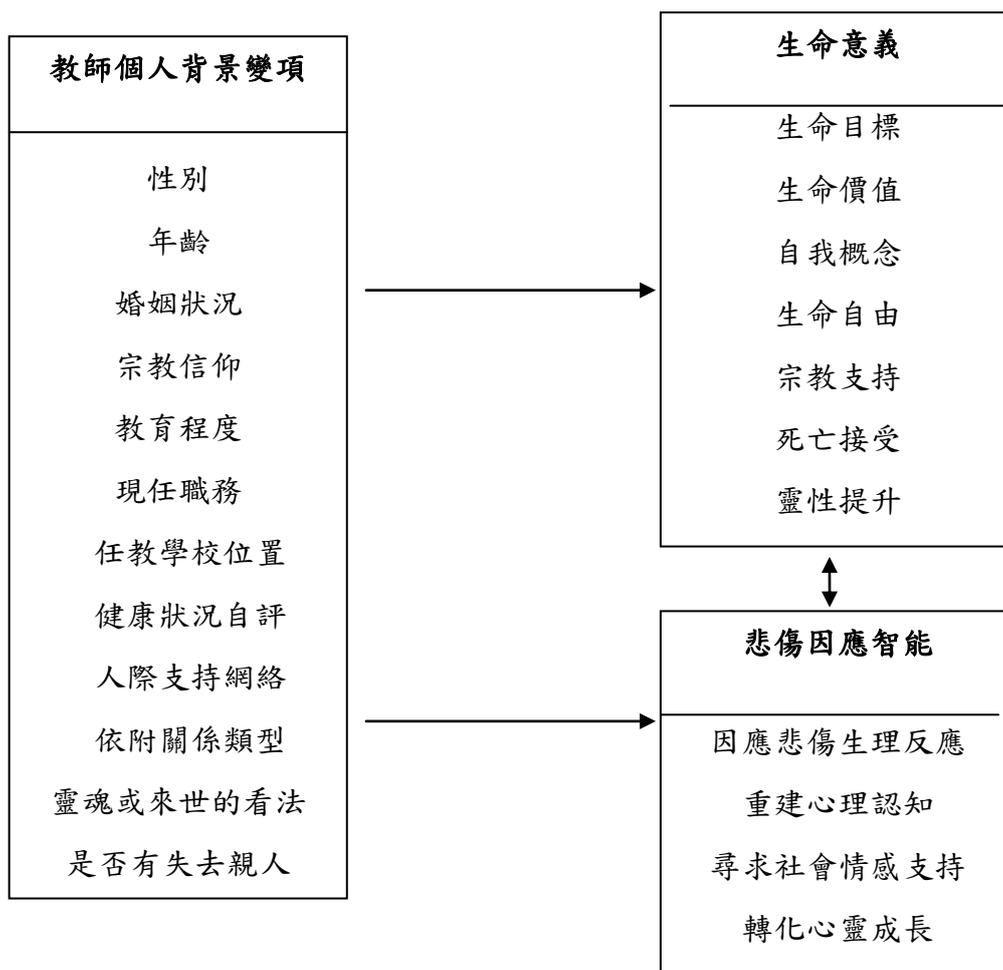


圖3-1-1 研究架構

其次，茲將有關本研究背景變相說明如下：

一、性別：分為男、女兩類。

二、年齡：分為29歲以下、30至39歲、40至49歲、50歲以上四類。

三：婚姻狀況：分為未婚、已婚二類。

四、宗教信仰：分為無、佛教、道教（民間信仰）、基督教（天主教）、及其他五類。

- 五、教育程度：分為師專或師範院校畢業、一般大學畢業（含教育學程）、研究所以上畢業（含四十學分班畢業）及其他四類。
- 六、現任職務：分為教師兼主任、教師兼組長、導師、專任教師四類。
- 七、學校位置：分為台中縣、台中市、彰化縣、南投縣四類。
- 八、健康狀況自評：分為良好、中等、稍差、差四類。
- 九、人際支持網絡：分為充分且滿意、不多但可靠、很少又不滿意三類。
- 十、依附關係之類型：分為安全、焦慮、逃避、獨自自在四類。
- 十一、對靈魂或來世的看法：分為不相信、半信半疑、相信三類。
- 十二、是否有失去摯親：分為有、無二類。

第二節 研究假設

根據研究架構，並參考相關理論，本研究提出以下之研究假設：

假設一：不同背景變項之國中教師在生命意義上有顯著差異。

假設二：不同背景變項之國中教師其悲傷因應智能有顯著差異。

假設三：國中教師生命意義與悲傷因應智能有相關存在。

3-1、國中教師生命意義與悲傷因應智能具有正相關。

3-2、國中教師生命意義與悲傷因應智能之間有典型因素存在。



第三節 研究樣本

壹、母群體

本研究界定之母群體為台中縣、台中市、彰化縣、南投縣公立國中教師(不含校長、實習教師)，依據教育部統計處網路資料(<http://www.edu.tw/statistics/index.aspx>，2009年12月)，台中縣共有縣立國民中學46所4,000位教師；台中市共有市立國民中學23所2,391位教師；彰化縣共有縣立國民中學39所3,105位教師；南投縣共有縣立國民中學32所1,362位教師。

貳二、預試樣本

本研究之預試樣本採分層立意抽樣，取台灣北部、中部、南部、東部四區，分別抽出一至二所學校，每校發出25至30份問卷，計發出200份問卷，預試時間為九十八年十二月中至九十九年一月中，共計回收有效問卷155份，回收可用率為77.5%。

參、正式樣本

學者 Sudamn 建議地區性研究，平均樣本數約在500人到1000人之間(吳明隆，2000)。研究者考量上述學者之看法，抽取900名教師作為正式問卷受試者。因為考量到學校的實際配合度，因此無法以學校的大、中、小做分層，為使樣本具有代表性，故選擇學校採縣市分層抽樣。研究者以打電話方式給各個學校的教務、教導或輔導主任，詢問是否接受研究者寄問卷到他們的學校及他們所能接受的問卷份數，教師部份則採取立意抽樣，由各校問卷負責人隨意分發問卷。(見表3-1)，共抽取81所學校(見表3-2)，回收問卷692份，剔除無效問卷34份，回收為77%，可用率為73%。

表 3-3-1 中部四縣市國中教師抽樣比例

縣市	台中縣	台中市	彰化縣	南投縣	總計
教師人數	4,000	2,391	3,105	1,362	10,858
教師人數比例	36.84%	22.02%	28.6%	12.54%	100%
抽取樣本	330	200	260	110	900
回收份數	254	151	170	83	658
回收可用率	38.6%	22.9%	25.8%	12.6%	100%

表 3-3-2 中部四縣市抽樣學校資料

縣市	學校總數	抽取學校名稱	抽取學校數
台中縣	46	東華、和平、公明、潭子、梧棲、龍井、鹿寮、光正、豐陽、神岡、大安、烏日、霧峰、光復、石岡、成功、太平、新社、龍津、溪南、北勢、順天、立心、光德、后里、大雅、爽文、大道、沙鹿、清水、豐東、大甲、豐原、光榮、	34
台中市	23	大德、崇倫、育英、居仁、五權、東峰、中山、至善、四育、居仁、北心、黎明、三光、向上、西苑	15
彰化縣	39	芳苑、信義、原斗、二水、埔鹽、北斗、草湖、明倫、和群、芬園、溪湖、鹿港、伸港、員林、和美、秀水、陽明、彰安、彰泰、彰興	20
南投縣	30	明潭、北梅、瑞竹、鹿谷、中寮、爽文、魚池、大成、宏仁、日新、竹山、南投	12
總計	138		81

第四節 研究工具

本研究旨在探討台中縣、台中市、彰化縣、南投縣國中教師生命意義與悲傷因應智能的相關情形，參考國內外教師生命意義與悲傷因應智能的相關文獻資料，進行問卷調查。本研究對於「國中教師生命意義與悲傷因應智能」所採用的研究工具乃研究者修編何長珠、姜秀惠、戴玉婷(2009)編製，簡月珠、梁賓鈞、賴品仔與研究者共同討論之「全人生命意義量表(HMLS)」而得成「國中教師生命意義量表」，並與簡月珠共同修編何長珠、歐乃華、李盈瑩(2008)之「悲傷因應智能評估量表(ICNG)」而得「悲傷因應智能量表」兩個研究工具，來探討國中教師的生命意義與悲傷因應智能。下列茲就有關各量表修編的過程及量表內容分別說明之。

壹、國中教師全人生命意義量表

一、量表來源

原量表係何長珠、姜秀惠、戴玉婷(2009)編製，簡月珠、梁賓鈞、賴品仔與研究者共同討論之「全人生命意義量表(Holistic Meaning of Life Scale, HMLS)」，該量表共有 40 題題項。

二、量表簡介

原量表主要以 Frankl、May、Rogers、Yalom、Erikson 五個人的研究理論為基礎，共有七個層面，分別為生命目標、生命價值、自我概念、生命自由、宗教支持、死亡接受、靈性提升。

三、量表編修過程

本研究量表的編製過程，分為下列五個步驟：擬定量表基本架構、修編量表初稿、進行專家內容效度考驗、進行預試量表分析、量表定稿。茲說明如下：

(一)擬定量表基本架構

本研究對象為國中教師，根據研究文獻探討與實務經驗，以原量表為依據，擬定本量表的基本架構，而得「國中教師全人生命意義量表」之七個層面，其內涵如下：

1. 生命目標：為個人對人生使命及未盡事務之信念。
2. 生命價值：為個人透過愛、助人、受苦、孤獨感受生命內涵。
3. 自我概念：為個人對目前的自我之期望、接納、肯定與幸福之狀態。
4. 生命自由：為個人經由選擇、改變、負責、行動對自我作反思使生命得以昇華之信念。
5. 宗教支持：為個人對宗教、永生、輪迴之信念。
6. 死亡接受：為個人關於死亡之覺察、焦慮、逃避與接受之態度。
7. 靈性提升：為個人對自然界萬物的接觸、投入、喜愛與靈性提升之狀態。

(二)修編量表初稿

依據量表基本架構與「全人生命意義量表」40 題的題項，並參考相關文獻資料與研究者之實務工作經驗，修增題項至 120 題題項，完成「國中教師全人生命意義量表」之預試量表。

(三)進行專家內容效度考驗

原量表已先就研究之目的、問卷層面、問卷內容先委請教育學者專家提供意見（附錄一），本研究為提升量表效度，將預試量表送請教學現場相關的專家就問卷題目之妥適性、詞句用語及內容適當性，提供意見與建議，評定內容效度（附錄二）。

(四)進行量表預試分析

本研究於 2009 年 12 月進行生命意義量表的預試，共發出 200 份預試問卷。問卷回收 173 份，彙整剔除填答不完整、不誠實填答之無效問卷 18 份，有效問卷共 155 份，回收率 86.5%、可用率 77.5%。

本研究將預試資料，以 SPSS for window 12.0 中文版套裝統計軟體進行描述性統計、信度 (Reliability)、相關 (Correlation) 和因素分析 (Factor Analysis) 等，分析 155 位國中教師預試量表施測結果，探討各題項描述統計量、各分量表題項與總分間的統計量、內部一致性分析、各分量表與主成分分析因素負荷量、各題目與各分量表及總量表的相關後進行刪題。

預試量表係依據「生命目標」、「生命價值」、「生命自由」、「自我概念」、「宗教支持」、「死亡接受」、「靈性提升」等七個層面，進行項目分析與因素分析，預試量表所進行的分析檢驗共計有遺漏值檢驗、描述統計 (包括平均數、標準差)、同質性檢驗 (包括相關係數、因素負荷量)、信度分析 (*Cronbach's* α 係數) 等指標 (邱皓政, 2009)。

首先，依據下列刪題原則：(1)刪除該題項後 α 係數提高的題目。(2)刪除與所屬分量表相關比其他分量表相關為低的題項。(3)刪除因素負荷量小於 .3 者之題項。(4)再將保留的題目選題再依據下列原則選題：①挑選共同性較高的題目，②挑選主成分分析因素負荷量較高的題目。項目分析的決定係根據上指標的數據來加以整體判斷，詳見附錄四。

預試題本經過項目分析後，保留題項共 92 題，本次預試彙整施測結果，以 *Cronbach's* α 係數和相關係數，作為主要信度考驗方式。考量過多題數會造成受試者的負擔，與指導教授討論後，每個分量表各選取品質較佳的 5 個題項，形成 35 題的題本 (見表 3-4-1)。

表 3-4-1 「國中教師全人生命意義量表」量表層面與題項分佈

分構面	正式量表題號 (原量表題號)				
生命目標	1 (31)	2 (41)	3 (62)	4 (83)	5 (87)
生命價值	6 (33)	7 (43)	8 (64)	9 (74)	10 (84)
自我概念	11 (3)	12 (13)	13 (34)	14 (65)	15 (110)
生命自由	16 (5)	17 (15)	18 (37)	19 (47)	20 (48)
宗教支持	21 (6)	22 (28)	23 (49)	24 (60)	25 (69)
死亡接受	26 (7)	27 (18)	28 (50)	29 (96)	30 (112)
靈性提升	31 (8)	32 (19)	33 (106)	34 (108)	35 (113)

針對預試題本與選取的題本，再進行下列統計分析：(1)分別計算 120 題、35 題二種題本的平均數、標準差、和 *Cronbach's α* 係數 (見表 3-4-2)，(2)計算 120 題、35 題二種題本各分量表的 α 係數，結果見表 3-4-3。(3)算出 120 題、35 題二種題本各分量表與總分的相關矩陣 (見表 3-4-4)。

表 3-4-2 二種不同題本之「國中教師全人生命意義量表」的基本統計量

題數	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
120	442.23	46.119	.969
35	135.79	15.480	.941

表 3-4-3 二種不同題本之「國中教師全人生命意義量表」在各分量表的 α 數

各版本分量表 α 係數								
總題數	分量表題數	生命目標	生命價值	生命自由	自我概念	宗教支持	死亡接受	靈性提升
120	各不相同	.813	.889	.763	.898	.819	.776	.874
35	6	.763	.823	.750	.812	.839	.773	.808

表 3-4-4 二種不同題本之「國中教師全人生命意義量表」在各分量表的相關

120 題 \ 35 題	生命 目標	生命 價值	自我 概念	生命 自由	宗教 支持	死亡 接受	靈性 提升	總分
生命目標	.907	.636	.651	.765	.494	.616	.629	.849
生命價值	.785	.867	.712	.742	.473	.667	.745	.918
自我概念	.716	.675	.710	.912	.301	.654	.630	.837
生命自由	.727	.672	.810	.804	.392	.542	.615	.835
宗教支持	.501	.550	.500	.410	.932	.552	.537	.751
死亡接受	.572	.592	.509	.610	.427	.929	.557	.781
靈性提升	.669	.735	.585	.594	.503	.615	.893	.861
總分	.846	.830	.753	.845	.567	.745	.791	.972

由上述各項分析結果可發現：35 題全量表的解釋總變異量為 64.648%， α 係數為 .941，七個分量表的 α 係數分別為 .763、.823、.750、.812、.839、.773、.808（見表 3-4-3）。Cronbach's α 係數主要是分析題項間的一致性，因 35 題各分量表的 α 係數均大於 .750，且全量表的 α 係數為 .941，顯示本量表具有良好的信、效度，為減少教師作答的時間和負擔乃採 35 題為正式題本。

(一) 量表定稿

專家效度量表回收後，根據專家所提供的意見（附錄三），加以補充和修正，並將文句不順、語意不通和題意不清楚的部分加以修改，再請指導教授審閱，做最後的修正，完成正式量表的定稿（附錄八）。

「國中教師全人生命意義量表」全量表分七個分量表，每個分量表包含 5 個題項，全量表共 35 題。作答方式採 Likert 式五點量表，量表的記分原則為：依照受試者主觀感受的回答，計分時「完全同意」計 5 分，逐次降低至「完全不同意」計 1 分，以此類推；受試者之得分愈高，表示其生命意義愈向正向。將各分量表的分數加總起來，即可求得生命意義之分數。

(二)正式施測

正式量表經信度分析後，量表的 *Cronbach's α* 係數為 .953，七個分量表 *Cronbach's α* 係數分別為生命目標.851、生命價值.832、自我概念.904、生命自由.810、宗教支持.897、死亡接受.777、靈性提升.859，分量表 *α* 係數均大於.70，顯示本量表有良好的內部一致性信度。且量表經因素分析後，求得累積解釋總變異量為 67.28%，並經過學者專家的修訂，顯示本量表具有良好的效度。

貳、悲傷因應智能量表

本研究量表修編過程，分為五個步驟：擬定量表基本架構、修編量表初稿、進行專家內容效度考驗、進行預試量表分析、量表定稿。茲說明如下：

一、擬定量表基本架構

本量表係研究者與簡月珠共同修編何長珠、歐乃華、李盈瑩（2008）之「悲傷因應智能評估量表(ICNG)」而得「悲傷因應智能量表」。本量表包含因應悲傷生理反應、重建心理認知、尋求社會情感支持、轉化心靈成長四個層面。

（一）因應悲傷生理反應：因應悲傷歷程中所產生的各種生理反應與影響。

（二）重建心理認知：重新建構悲傷調適期間的心理認知與發現新的生命意義。

（三）尋求社會情感支持：善用社會資源與人際支持來調適悲傷。

（四）轉化心靈成長：用心關照悲傷歷程以開啟心靈力量來轉化悲傷。

二、修編量表初稿

修編何長珠、歐乃華、李盈瑩(2008)「悲傷因應智能評估量表(ICNG)」，原量表共40題題項。研究者與簡月珠據此，共同增修題項至41題，完成「悲傷因應智能量表」初稿。

三、進行專家效度考驗

本研究為提升量表效度，將預試量表送請教學現場相關的專家（附錄五）就問卷題目之妥適性、詞句用語及內容適當性，提供意見與建議（附錄六），評定內容效度形成預試題本。

四、進行量表預試與分析

本研究於 2010 年 1 月進行悲傷因應智能量表的預試，本次預試採立意抽樣，台北市三所中學計 20 份，台東市二所中學計 30 份，彰化一所中學計 30 份，台南縣二所中學計 50 份，共發出 126 份預試問卷。問卷回收 111 份，彙整剔除填答不完整、不誠實填答之無效問卷 11 份，有效問卷共 100 份，回收率 85.4%、可用率 76.9%。

本研究將預試資料，係依據「因應悲傷生理反應」、「重建心理認知」、「尋求社會情感支持」、「轉化心靈成長」等四個層面，以 SPSS for window 12.0 進行統計分析（其方法同「生命意義量表」），並根據統計資料刪題，題項分析結果，詳見附錄七。

預試題本經過項目分析後，每個分量表各選取品質較佳的 7 個題項之題本，形成 28 題題本（見表 3-4-5），再進行統計分析。針對預試題本與選取的 28 題題本，再進行下列統計分析：（1）計算原題本與 28 題題本的平均數、標準差、和 *Cronbach's α* 係數（見表 3-4-6）。（2）計算原題本與 28 題題本各分量表的 α 係數，結果見表 3-4-7。（3）算出二種題本各分量表與總分的相關矩陣（見表 3-4-8）。

表 3-4-5 「悲傷因應智能量表」量表層面與題項分佈

分 構 面	正式量表題號 (原量表題號)
因應悲傷生理反應	1 (4) 2 (5) 3 (6) 4 (7) 5 (8) 6 (9) 7 (10)
重建心理認知	8 (12) 9 (13) 10 (15) 11 (18) 12 (19) 13 (20) 14 (21)
尋求社會情感支持	15(23) 16(24) 17(26) 18 (27) 19 (29) 20 (30) 21 (31)
轉化心靈成長	22(34) 23(35) 24 (37) 25 (38) 26 (39) 27 (40) 28 (41)

表 3-4-6 二種不同題本之「悲傷因應智能量表」的基本統計量

題數	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
41	161.76	13.825	.896
28	113.82	10.446	.900

表 3-4-7 二種不同題本之「悲傷因應智能量表」在各分量表的 α 數

各版本分量表 α 係數					
總題數	分量表 題數	因應悲傷 生理反應	重建心理 認知	尋求社會 情感支持	轉化心靈 成長
41	10	.690	.779	.693	.763
28	7	.777	.763	.730	.782

表 3-4-8 二種不同題本之「悲傷因應智能量表」在各分量表的相關

41 題	28 題	因應悲傷 生理反應	重建心理 認知	尋求社會 情感支持	轉化心靈 成長	總分
因應悲傷生理反應		.906	.520	.499	.367	.703
重建心理認知		.560	.945	.692	.574	.841
尋求社會情感支持		.429	.566	.923	.623	.781
轉化心靈成長		.380	.636	.713	.942	.834
總分		.682	.819	.864	.779	.967

由上述各項分析結果可發現：28 題全量表的解釋總變異量為 65.643%，四個分量表的 α 係數分別為 .777、.763、.730、.782（見表 3-5）。Cronbach's α 係數主要是分析題項間的一致性，因 28 題各分量表的 α 係數均大於 .730，且全量表的 α 係數為 .900，顯示本量表具有良好的信、效度。為減少教師作答的時間和負擔乃採 28 題為正式題本(附錄八)。

五、量表定稿

專家效度意見表回收後，根據專家所提供的意見，加以補充和修正，並將文句不順、語意不通和題意不清楚的部分加以修改，再請指導教授審閱，做最後的修正，完成正式量表的定稿（附錄八）。

「悲傷因應智能量表」每個分量表包含 7 個題項，全量表共 28 題。作答方式採 Likert 式五點量表。量表的記分原則：依照受試者的回答，計分時「完全符合」計 5 分，逐次降低至「完全不符合」計 1 分，以此類推；受試者之得分愈高，表示其悲傷因應智能愈高。將各分量表的分數加總起來，即可求得悲傷因應智能之分數。

六、正式施測

正式量表經信度分析後，量表的 *Cronbach's α* 係數為 .939，四個分量表 *Cronbach's α* 係數分別為：因應悲傷生理反應.801、重建心理認知.879、尋求社會情感支持.809、轉化心靈成長.848，分量表 α 係數均大於.75，顯示本量表有良好的內部一致性信度。且量表經因素分析後，求得累積解釋總變異量為 55.289%，並經過學者專家的修訂，顯示本量表具有良好的效度。

第五節 研究流程

本研究經參考相關文獻建立研究架構，並修編量表，進行預試，再進行正式量表調查，其實施程序如下：

壹、蒐集文獻資料

研究者於 2009 年 2 月至 2009 年 7 月，多方蒐集資料與文獻，並從文獻資料中，尋找研究題目，再進行文獻探討，藉以奠定本研究之理論基礎與研究架構。

貳、確定研究題目

透過文獻蒐集與研究者實務經驗，於 2009 年 7 月至 2009 年 9 月研擬出研究主題與計畫，經與指導教授討論後，確定研究主題為「國民中學教師生命意義與悲傷因應智能之相關研究—以台灣中部四縣市為例」。

參、修編預試量表

根據文獻探討與實務經驗，分別修編何長珠、姜秀惠、戴玉婷（2009）編製之「全人生命意義量表(HMLS)」及何長珠、歐乃華、李盈瑩（2008）編製之「悲傷因應智能評估量表(ICNG)」，經過學者專家進行內容效度審查後，成為「國中教師全人生命意義量表」及「悲傷因應智能量表」。

肆、量表預試

在 2009 年 11 月到 2010 年 1 月實施，預試量表於 2010 年 2 月中旬回收完成，並於 2010 年 2 月探討各題目描述統計量、各分量表與總分間的統計量、內部一致性分析與因素分析，進行選題，編製成正式量表。

伍、正式調查

於 2010 年 3 月初至 4 月間完成，並於同年 4 月底完成量表回收工作。

陸、統計分析

量表回收後，於 2010 年 5 月，以 SPSS 12 中文統計套裝版進行資料處理分析。

第六節 資料處理

本研究之問卷資料回收加以整理建檔後，以 SPSS 12.0 中文版統計軟體進行資料處理，回收之資料以下列統計分析方法進行：

壹、描述性統計

以平均數(arithmetic mean, M)、標準差(standard deviation, SD) 分析國中教師生命意義與悲傷因應智能之現況。

貳、單因子變異數分析 (one-way ANOVA 分析)

以單因子變異數分析來探討不同背景變項的國中教師，生命意義與悲傷因應智能是否有顯著差異。以上分析若達顯著差異，再以 *Scheffe*'法進行事後比較，找出組間差異，藉以驗證假設一與假設二。

參、Pearson 積差相關

以 Pearson 積差相關來探討生命意義與悲傷因應智能的相關情形，藉以驗證假設 3-1。

肆、典型相關

以典型相關來分析生命意義七個分量表與悲傷因應智能四個分量表間是否有典型因素存在，以驗證研究假設 3-2。

第四章 研究結果分析與討論

本章主要依據研究問題，將量表調查所得之原始資料進行統計分析，分析的結果輔以文獻探討，以進一步做綜合討論，本章共分五節，第一節為國中教師生命意義與悲傷因應智能之現況；第二節為不同背景變項的國中教師生命意義之差異分析；第三節為不同背景變項的國中教師悲傷因應智能之差異分析；第四節為國中教師生命意義與悲傷因應智能之相關分析；第五節為綜合討論。

第一節 國中教師生命意義與悲傷因應智能之現況

壹、樣本特質之描述與分析

本研究抽取中部四縣市國民中學 81 所，依教師比例抽取樣本總數共 900 人，回收問卷 692 份，有效問卷 658 份，回收率為 77%，可用率為 73%。

本研究之台灣中部四縣市國中教師背景描述由表 4-1-1 分析如下：

一、性別

男性教師共 221 名 (33.6%)，女性教師共 437 位 (66.4%)，此與國中教師女性教師佔多數之實際情形相符。

二、年齡

年齡層以「30-39 歲」最多，共 298 位 (45.3%)，其次為「40-49 歲」共 166 位 (25.2%)，「50 歲以上」最少，只有 42 位 (6.4%)。30-39 歲屬社會的中壯年期，在學校則是屬於中間偏多的份子，多擔任導師職位，因此，常會接到學校的交辦事項，而學校較年長的教師多為專任教師，時間比較彈性，學校交辦事項較少會落在他們身上，本研究的問卷是郵寄到學校，由教務、教導或輔導處室來負責處理，因此，50 歲以上的填答者相對較少。

三、婚姻狀況

「未婚」共 289 位 (43.9%)、已婚 (含離婚、再婚等) 共 369 位 (56.1%)。

四、宗教信仰

「無」最多，共 233 位 (35.4%)，其次依序為「道教 (民間信仰)」共 218 位 (33.1%)，「佛教」共 132 位 (20.1%)，「基督教 (含天主教)」共 54 位 (8.2%)，「其他宗教」最少，共 21 (3.2%)。

五、教育程度

以「研究所以上畢業 (含四十學分班)」最多，共 270 位 (41.0%)，其次依序為「一般大學畢業 (含教育學程)」共 214 位 (32.5%)，「師專或師範院校畢業」共 168 位 (25.5%)，「其他」最少，共 6 位 (0.9%)，教育部持續在推動教師專業提升，教師的學歷有明顯提高，此外，在多元師資培育的政策下，一般大學畢業 (修習教育學程) 的教師比率甚至已超越師範院校畢業的教師。

六、現任職務

現任職務以「導師」最多，共 296 位 (45.0%)，「教師兼主任」最少，共 61 位 (9.3%)。30-39 歲屬社會的中壯年期，在學校則是屬於中間偏多的份子，多擔任導師職位，對照比較年齡變項「30-39 歲」組，共 298 位 (45.3%)，與擔任導師的人數比率幾可互為對照。

七、任教學校位置

任教學校位置按各縣市教師人數比例抽取，以「台中縣」最多，共 254 位 (38.6%)，台中市共 151 位 (22.9%)，「彰化縣」共 170 位 (25.8%)，「南投縣」最少，共 83 位 (12.6%)。

八、健康狀況自評

以「中等」最多，共 321 位 (48.8%)，其次依序為「良好」共 297 位 (45.1%)，「稍差」共 36 位 (5.5%)，「差」共 4 位 (0.6%)。教師普遍被認為是比較注重健康或養生的一個族群，老師們對健康的自評與多數人對老師之實際觀感相符。

九、人際支持網絡

以「不多但可靠」最多，共 415 位 (63.1%)，其次為「充分且滿意」共 222 位 (33.7%)，「很少又不滿意」最少，共 21 位 (3.2%)。老師的生活形態其實是比較不複雜，因此，他們的人際網絡偏固定且單純。

十、依附關係類型

以「安全」最多，共 350 (63.1%)，其次依序為「焦慮」共 141 位 (21.4%)，「獨自自在」共 139 位 (21.1%)，「逃避」最少，共 28 位 (4.3%)。因為穩定的工作和生活，讓教師較一般人感受到安全，此資料與前述教師人際支持網絡之資料相呼應。

十一、對靈魂或來世的看法

以「半信半疑」最多共 317 位 (48.2%)，其次為「相信」共 264 位 (40.1%)，最少為「不相信」共 77 位 (11.7%)。教師自詡為知識份子，對於神鬼之事多抱持中庸的態度。

十二、有無失去摯親的經驗

「有」共 187 位 (28.4%)，「無」共 471 位 (71.6%)。現代醫藥發達使人的壽命延長，因此多數人在 40 歲左右，漸漸面臨親人的離去，此與本研究「40-49 歲」佔 25.2%，「50 歲以上」佔 6.4% 的比例大致符合。

表 4-1-1 國中教師背景變項描述分析

項目	類別	人數	百分比(%)
性別	男	221	33.6
	女	437	66.4
年齡	29 歲以下	152	23.1
	30-39 歲	298	45.3
	40-49 歲	166	25.2
	50 歲以上	42	6.4
婚姻狀況	未婚	289	43.9
	已婚(含離婚、再婚等)	369	56.1
宗教信仰	無	233	35.4
	佛教	132	20.1
	道教(民間信仰)	218	33.1
	基督教(含天主教)	54	8.2
	其他宗教	21	3.2
教育程度	師專或師範院校畢業	168	25.5
	一般大學畢業(含教育學程)	214	32.5
	研究所以上畢業(含四十學分班)	270	41.0
	其他	6	0.9
教學年資	5 年以下	215	32.7
	6-10 年	174	26.4
	11-15 年	103	15.7
	16-20 年	93	14.1
	21 年以上	73	11.1
任教學校位置	台中縣	254	38.6
	台中市	151	22.9
	彰化縣	170	25.8
	南投縣	83	12.6
健康狀況自評	良好	297	45.1
	中等	321	48.8
	稍差	36	5.5
	差	4	0.6
人際支持網絡	充分且滿意	222	33.7
	不多但可靠	415	63.1
	很少又不滿意	21	3.2
依附關係類型	安全	350	53.2
	焦慮	141	21.4
	逃避	28	4.3
	獨自自在	139	21.1
對靈魂或來世的看法	不相信	77	11.7
	半信半疑	317	48.2
	相信	264	40.1
有無失去摯親的經驗	無	471	71.6
	有	187	28.4

貳、台灣中部四縣市國中教師生命意義之現況分析

本研究之「國中教師全人生命意義量表」採 5 點記分方式，每題最高 5 分，最低 1 分，全量表共分為七個分量表，各分量表有 5 題，共 35 題，以每題中間值為 2.5 分而言，由表 4-1-2 可知，台灣中部四縣市國中教師在生命意義的表現介於 3.91 分/題至 4.33 分/題之間，顯示其生命意義表現為中間偏高。

台灣中部四縣市國中教師生命意義各層面的得分為：生命目標（每題 $M=4.11$ ）、生命價值（每題 $M=4.30$ ）、自我概念（每題 $M=4.06$ ）、生命自由（每題 $M=4.21$ ）、宗教支持（每題 $M=3.91$ ）、死亡接受（每題 $M=3.94$ ）、靈性提升（每題 $M=4.33$ ）、整體生命意義（每題 $M=4.11$ ），顯示台灣中部四縣市國中教師生命意義趨於正向。

表 4-1-2 「國中教師全人生命意義量表」各層面之平均數與標準差

生命意義	題數	M	SD	每題 M
生命目標	5	20.54	2.77	4.11
生命價值	5	21.50	2.52	4.30
自我概念	5	20.31	3.00	4.06
生命自由	5	21.05	2.63	4.21
宗教支持	5	19.53	3.61	3.91
死亡接受	5	19.69	3.05	3.94
靈性提升	5	21.67	2.60	4.33
整體生命意義	35	144.29	15.97	4.11

N=658

參、台灣中部四縣市國中教師悲傷因應智能之現況分析

本研究之「悲傷因應智能量表」採 5 點記分方式，每題最高 5 分，最低 1 分，全量表共分為四個分量表，各分量表有 7 題，共 28 題，以每題中間值為 2.5 分而言，由表 4-1-3 可知，台灣中部四縣市國中教師在生命意義的表現介於 3.89 分/題至 4.24 分/題之間，顯示其悲傷因應智能中間偏高。

台灣中部四縣市國中教師悲傷因應智能之分析由表 4-1-3 得知，台灣中部四縣市國中教師悲傷因應智能各層面的得分為：因應悲傷生理反應平均數為 28.40、標準差為 3.38；重建心理認知平均數為 29.68、標準差為 3.40；尋求社會情感支持平均數為 28.50、標準差為 3.48；轉化心靈成長平均數為 27.25、標準差為 3.83；整體悲傷因應智能平均數為 113.83、標準差為 12.22，台灣中部四縣市國中教師具有較高的悲傷因應智能。

表 4-1-3 「悲傷因應智能量表」各層面之平均數與標準差

悲傷因應智能	題數	<i>M</i>	<i>SD</i>	每題 <i>M</i>
因應悲傷生理反應	7	28.40	3.38	4.06
重建心理認知	7	29.68	3.40	4.24
尋求社會情感支持	7	28.50	3.48	4.07
轉化心靈成長	7	27.25	3.83	3.93
整體悲傷因應智能	28	113.83	12.22	4.07

N=658

第二節 不同背景變項的國中教師生命意義 之差異分析

本節主要在探討不同背景變項之台灣中部四縣市國中教師，其生命意義是否有顯著差異。分別以背景變項為自變項，國中教師之整體生命意義及其七個分層面為依變項，進行單因子變異數分析，若 F 值達顯著水準，再以 *Scheffe'* 法進行事後比較，以了解各組間的差異情形，單因子變異數分析用以驗證假設 3-1，分析結果輔以文獻資料於第五節進行討論。

一、不同年齡國中教師生命意義之差異情形

由表 4-2-1、4-2-2 分析可知，不同婚姻狀況之國中教師其整體生命意義達顯著差異 ($F=11.90, P<.001$)，經事後比較結果顯示，「50 歲以上 ($M=152.50, SD=18.95$)」、「40-49 歲 ($M=148.72, SD=15.65$)」國中教師之生命意義較「29 歲以下 ($M=141.20, SD=14.41$)」、「30-39 歲 ($M=142.33, SD=15.63$)」教師更為正向。

不同年齡之國中教師，在生命意義的七個層面 F 值皆達顯著差異，經事後比較結果顯示，「50 歲以上」、「40-49 歲」國中教師在六個層面之生命意義較「30-39 歲」及「29 歲以下」教師更為正向。

表 4-2-1 不同年齡國中教師生命意義之描述分析摘要表

生命意義	年齡	人數	<i>M</i>	<i>SD</i>
生命目標	1. 29歲以下	N=152	20.29	2.84
	2. 30-39歲	N=298	20.28	2.64
	3. 40-49歲	N=166	21.05	2.81
	4. 50歲以上	N=42	21.31	2.87
生命價值	1. 29歲以下	N=152	21.14	2.42
	2. 30-39歲	N=298	21.14	2.49
	3. 40-49歲	N=166	22.16	2.33
	4. 50歲以上	N=42	22.74	2.96
自我概念	1. 29歲以下	N=152	19.98	2.94
	2. 30-39歲	N=298	19.97	2.96
	3. 40-49歲	N=166	21.12	3.66
	4. 50歲以上	N=42	21.36	3.14
生命自由	1. 29歲以下	N=152	20.96	2.61
	2. 30-39歲	N=298	20.75	2.64
	3. 40-49歲	N=166	21.43	2.51
	4. 50歲以上	N=42	22.00	2.79
宗教支持	1. 29歲以下	N=152	18.30	3.66
	2. 30-39歲	N=298	19.37	3.38
	3. 40-49歲	N=166	20.37	3.51
	4. 50歲以上	N=42	21.79	3.64
死亡接受	1. 29歲以下	N=152	19.30	2.85
	2. 30-39歲	N=298	19.32	3.08
	3. 40-49歲	N=166	20.40	2.97
	4. 50歲以上	N=42	20.86	3.06
靈性提升	1. 29歲以下	N=152	21.24	2.52
	2. 30-39歲	N=298	21.50	2.57
	3. 40-49歲	N=166	22.19	2.45
	4. 50歲以上	N=42	22.45	3.19
整體生命意義	1. 29歲以下	N=152	141.20	14.41
	2. 30-39歲	N=298	142.33	15.63
	3. 40-49歲	N=166	148.72	15.65
	4. 50歲以上	N=42	152.50	18.95

N=658

表 4-2-2 不同年齡國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表

生命意義	變異來源	SS	df	MS	F	Scheffe'
生命目標	組間	99.20	3	33.07	4.39**	3>2
	組內	4932.19	654	7.54		
生命價值	組間	193.56	3	64.52	10.62***	3,4>1,2
	組內	3972.94	654	6.08		
自我概念	組間	204.24	3	68.08	6.84***	3>1,2
	組內	6507.96	654	9.95		
生命自由	組間	90.09	3	30.03	4.40**	4>2
	組內	4466.16	654	6.83		
宗教支持	組間	566.50	3	188.83	15.43***	3>2>1 4>2
	組內	8003.39	654	12.24		
死亡接受	組間	206.39	3	68.80	7.64***	n. s.
	組內	5891.49	654	9.01		
靈性提升	組間	107.51	3	35.84	5.43**	3>1
	組內	4319.59	654	6.61		
生命意義總分	組間	8681.57	3	2893.86	11.90***	3,4>1,2
	組內	158992.54	654	243.11		

p<.01 *p<.001

二、不同婚姻狀況國中教師生命意義之差異情形

由表 4-2-3、4-2-4 分析可知，不同婚姻狀況之國中教師其整體生命意義達顯著差異 ($F=13.57, P<.001$)，已婚國中教師 ($M=146.34, SD=16.21$) 之生命意義較未婚教師 ($M=141.76, SD=15.31$) 正向。

已婚國中教師在生命目標、生命價值、自我概念、宗教支持、死亡接受四個層面之生命意義較未婚教師更為正向。

表 4-2-3 不同婚姻狀況國中教師生命意義之描述分析摘要表

生命意義	婚姻狀況	人數	M	SD
生命目標	1. 未婚	N=289	20.21	2.78
	2. 已婚	N=369	20.80	2.73
生命價值	1. 未婚	N=289	21.19	2.42
	2. 已婚	N=369	21.75	2.57
自我概念	1. 未婚	N=289	19.91	3.05
	2. 已婚	N=369	20.70	3.27
生命自由	1. 未婚	N=289	20.83	2.71
	2. 已婚	N=369	21.23	2.56
宗教支持	1. 未婚	N=289	18.76	3.72
	2. 已婚	N=369	20.14	3.41
死亡接受	1. 未婚	N=289	19.41	2.88
	2. 已婚	N=369	19.90	3.16
靈性提升	1. 未婚	N=289	21.46	2.55
	2. 已婚	N=369	21.84	2.62
整體生命意義	1. 未婚	N=289	141.76	15.31
	2. 已婚	N=369	146.34	16.21

N=658

表 4-2-4 不同婚姻狀況國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表

生命意義	變異來源	SS	df	MS	F
生命目標	組間	57.29	1	57.29	7.56**
	組內	4974.10	656	7.58	
生命價值	組間	50.34	1	50.34	8.05**
	組內	4115.96	656	6.274	
自我概念	組間	99.36	1	99.36	9.86**
	組內	6612.84	656	10.08	
生命自由	組間	26.02	1	26.02	3.77
	組內	4530.23	656	6.91	
宗教支持	組間	307.62	1	307.62	24.42***
	組內	8262.27	656	12.60	
死亡接受	組間	38.59	1	38.59	4.18*
	組內	6059.29	656	9.24	
靈性提升	組間	23.06	1	23.06	3.44
	組內	4404.4	656	6.71	
生命意義總分	組間	3398.82	1	3398.82	13.57***
	組內	164275.29	656	250.42	

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

三、不同宗教信仰國中教師生命意義之差異情形

由表 4-2-5、4-2-6 分析可知，不同宗教信仰之國中教師其整體生命意義達顯著差異 ($F=15.49$, $P<.001$)，經事後比較結果顯示，信仰「佛教 ($M=151.04$, $SD=14.19$)」、「基督教(含天主教) ($M=151.02$, $SD=15.24$)」及「其他宗教 ($M=153.10$, $SD=14.32$)」者之整體生命意義較「無 ($M=140.89$, $SD=15.65$)」信仰及「道教(民間信仰) ($M=141.45$, $SD=15.71$)」趨於正向。

不同宗教信仰之國中教師，在生命意義的七個層面皆達顯著差異，經事後比較結果顯示，信仰「佛教」之國中教師在生命價值、生命自由、宗教支持、死亡接受、靈性提升五個層面的得分較「無」宗教信仰及信仰「道教(民間信仰)」之教師趨於正向。

表 4-2-5 不同宗教信仰國中教師生命意義之描述分析摘要表

生命意義	宗教信仰	人數	<i>M</i>	<i>SD</i>
生命目標	1. 無	N=233	20.24	2.85
	2. 佛教	N=132	20.89	2.71
	3. 道教(民間信仰)	N=218	20.32	2.66
	4. 基督教(含天主教)	N=54	21.43	2.79
	5. 其他宗教	N=21	21.71	2.41
生命價值	1. 無	N=233	21.13	2.54
	2. 佛教	N=132	22.33	2.19
	3. 道教(民間信仰)	N=218	21.11	2.56
	4. 基督教(含天主教)	N=54	22.26	2.52
	5. 其他宗教	N=21	22.52	1.86
自我概念	1. 無	N=233	20.13	3.06
	2. 佛教	N=132	20.85	2.89
	3. 道教(民間信仰)	N=218	19.87	2.91
	4. 基督教(含天主教)	N=54	21.65	4.87
	5. 其他宗教	N=21	21.38	2.73
生命自由	1. 無	N=233	20.87	2.51
	2. 佛教	N=132	21.73	2.55
	3. 道教(民間信仰)	N=218	20.63	2.72
	4. 基督教(含天主教)	N=54	21.52	2.46
	5. 其他宗教	N=21	21.90	3.02
宗教支持	1. 無	N=233	18.08	3.52
	2. 佛教	N=132	21.94	2.87
	3. 道教(民間信仰)	N=218	18.96	3.31
	4. 基督教(含天主教)	N=54	21.35	2.80
	5. 其他宗教	N=21	21.67	3.41
死亡接受	1. 無	N=233	19.21	3.08
	2. 佛教	N=132	20.69	2.64
	3. 道教(民間信仰)	N=218	19.15	2.98
	4. 基督教(含天主教)	N=54	20.81	2.96
	5. 其他宗教	N=21	21.29	3.26
靈性提升	1. 無	N=233	21.22	2.58
	2. 佛教	N=132	22.61	2.20
	3. 道教(民間信仰)	N=218	21.41	2.73
	4. 基督教(含天主教)	N=54	22.00	2.51
	5. 其他宗教	N=21	22.62	2.18
整體生命 意義	1. 無	N=233	140.89	15.65
	2. 佛教	N=132	151.04	14.19
	3. 道教(民間信仰)	N=218	141.45	15.71
	4. 基督教(含天主教)	N=54	151.02	15.24
	5. 其他宗教 (N=21)	N=21	153.10	14.32

N=658

表 4-2-6 不同宗教信仰國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表

生命意義	變異來源	SS	df	MS	F	Scheffe'
生命目標	組間	119.85	4	29.96	3.98**	n. s.
	組內	4911.55	653	7.52		
生命價值	組間	208.45	4	52.11	8.60***	2>1, 3
	組內	3958.05	653	6.06		
自我概念	組間	207.42	4	51.86	5.21***	4>1, 3
	組內	6504.78	653	9.96		
生命自由	組間	134.45	4	33.61	4.96**	2>3
	組內	4421.97	653	6.77		
宗教支持	組間	1600.24	4	400.06	37.48***	2, 4, 5>1, 3
	組內	6969.65	653	10.67		
死亡接受	組間	370.61	4	92.65	10.56***	2, 4, 5>1, 3
	組內	5727.27	653	8.77		
靈性提升	組間	201.39	4	50.35	7.78***	2>1, 3
	組內	4225.71	653	6.47		
生命意義總分	組間	14531.37	4	3632.84	15.49***	2, 4, 5>1, 3
	組內	153142.74	653	234.52		

p<.01 *p<.001

四、不同教育程度國中教師生命意義之差異情形

由表 4-2-7、4-2-8 分析可知，不同教育程度之國中教師其整體生命意義達顯著差異 ($F=3.58, P<.05$)，經事後比較結果顯示，「研究所以以上(含四十學分班) ($M=145.71, SD=16.52$)」國中教師之生命意義顯著高於「其他($M=126.00, SD=26.67$)」教育程度之教師。

不同教育程度之國中教師，在生命意義的生命目標、生命價值、自我概念、靈性提升四個層面達顯著差異，經事後比較結果顯示，「師專或師範院校畢業」、「一般大學畢業(含教育學程)」及「研究所以以上(含四十學分班)」之國中教師在靈性提升層面之生命意義較「其他」組之教師更為正向。

表 4-2-7 不同教育程度國中教師生命意義之描述分析摘要表

生命意義	教育程度	人數	<i>M</i>	<i>SD</i>
生命目標	1. 師專或師範院校畢業	N=168	20.57	2.85
	2. 一般大學畢業(含教育學程)	N=214	20.20	2.59
	3. 研究所以上(含四十學分班)	N=270	20.86	2.82
	4. 其他	N=6	17.67	1.75
生命價值	1. 師專或師範院校畢業	N=168	21.24	2.42
	2. 一般大學畢業(含教育學程)	N=214	21.49	2.38
	3. 研究所以上(含四十學分班)	N=270	21.72	2.62
	4. 其他	N=6	19.17	4.07
自我概念	1. 師專或師範院校畢業	N=168	20.64	2.96
	2. 一般大學畢業(含教育學程)	N=214	19.85	2.82
	3. 研究所以上(含四十學分班)	N=270	20.64	3.52
	4. 其他	N=6	17.50	3.94
生命自由	1. 師專或師範院校畢業	N=168	21.25	2.52
	2. 一般大學畢業(含教育學程)	N=214	20.77	2.63
	3. 研究所以上(含四十學分班)	N=270	21.18	2.66
	4. 其他	N=6	19.67	3.83
宗教支持	1. 師專或師範院校畢業	N=168	19.05	3.65
	2. 一般大學畢業(含教育學程)	N=214	19.67	3.49
	3. 研究所以上(含四十學分班)	N=270	19.77	3.53
	4. 其他	N=6	17.50	7.97
死亡接受	1. 師專或師範院校畢業	N=168	19.48	3.06
	2. 一般大學畢業(含教育學程)	N=214	19.90	2.87
	3. 研究所以上(含四十學分班)	N=270	19.70	3.12
	4. 其他	N=6	16.83	4.36
靈性提升	1. 師專或師範院校畢業	N=168	21.51	2.60
	2. 一般大學畢業(含教育學程)	N=214	21.71	2.49
	3. 研究所以上(含四十學分班)	N=270	21.83	2.59
	4. 其他	N=6	17.67	3.61
整體生命意義	1. 師專或師範院校畢業	N=168	143.73	15.70
	2. 一般大學畢業(含教育學程)	N=214	143.58	14.82
	3. 研究所以上(含四十學分班)	N=270	145.71	16.52
	4. 其他	N=6	126.00	26.67

N=658

表 4-2-8 不同教育程度國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表

生命意義	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Scheffe'</i>
生命目標	組間	103.09	3	34.36	4.56**	3>4
	組內	4928.30	654	7.54		
生命價值	組間	57.54	3	19.18	3.05*	n. s.
	組內	4108.96	654	6.28		
自我概念	組間	139.79	3	46.60	4.64**	n. s.
	組內	6572.41	654	10.05		
生命自由	組間	39.52	3	13.17	1.91	
	組內	4516.72	654	6.91		
宗教支持	組間	83.02	3	27.67	2.13	
	組內	8486.86	654	12.98		
死亡接受	組間	65.87	3	21.96	2.38	
	組內	6032.02	654	9.22		
靈性提升	組間	107.83	3	35.95	5.44**	1, 2, 3>4,
	組內	4319.26	654	6.60		
生命意義總分	組間	2711.55	3	9.3.85	3.58*	3>4
	組內	164962.56	654	252.24		

* $p < .05$ ** $p < .01$

五、不同現任職務國中教師生命意義之差異情形

由表 4-2-9、4-2-10 分析可知，不同現任職務之國中教師其整體生命意義達顯著差異 ($F=5.33$, $P < .01$)，經事後比較結果顯示，「教師兼主任 ($M=151.98$, $SD=14.66$)」之國中教師生命意義較「教師兼組長 ($M=144.14$, $SD=14.22$)」、「導師 ($M=143.30$, $SD=16.36$)」、「專任教師 ($M=143.54$, $SD=16.39$)」三組教師正向。

不同職務之國中教師，在生命目標、生命價值、生命自由、宗教支持、死亡接受、靈性提升六個層面達顯著差異，經事後比較結果顯示，「教師兼主任」之國中教師在生命目標、生命自由、宗教支持、死亡接受、靈性提升五個層面的生命意義較其他三組之教師正向。

表 4-2-9 不同現任職務國中教師生命意義之描述分析摘要表

生命意義	現任職務	人數	<i>M</i>	<i>SD</i>
生命目標	1. 教師兼主任	N=61	21.51	2.62
	2. 教師兼組長	N=128	20.66	2.57
	3. 導師	N=293	20.38	2.81
	4. 專任教師	N=173	20.38	2.83
生命價值	1. 教師兼主任	N=61	22.39	2.34
	2. 教師兼組長	N=128	21.60	2.43
	3. 導師	N=293	21.31	2.60
	4. 專任教師	N=173	21.42	2.44
自我概念	1. 教師兼主任	N=61	21.39	2.63
	2. 教師兼組長	N=128	20.41	2.86
	3. 導師	N=293	20.25	2.99
	4. 專任教師	N=173	20.12	3.85
生命自由	1. 教師兼主任	N=61	21.97	2.43
	2. 教師兼組長	N=128	21.10	2.51
	3. 導師	N=293	20.98	2.74
	4. 專任教師	N=173	20.81	2.73
宗教支持	1. 教師兼主任	N=61	20.92	2.92
	2. 教師兼組長	N=128	19.34	3.48
	3. 導師	N=293	19.32	3.64
	4. 專任教師	N=173	19.53	3.80
死亡接受	1. 教師兼主任	N=61	21.15	2.80
	2. 教師兼組長	N=128	19.45	2.71
	3. 導師	N=293	19.44	3.18
	4. 專任教師	N=173	19.75	3.02
靈性提升	1. 教師兼主任	N=61	22.66	2.33
	2. 教師兼組長	N=128	21.56	2.52
	3. 導師	N=293	21.60	2.64
	4. 專任教師	N=173	21.53	2.62
整體生命意義	1. 教師兼主任	N=61	151.98	14.66
	2. 教師兼組長	N=128	144.14	14.22
	3. 導師	N=293	143.30	16.36
	4. 專任教師	N=173	143.54	16.39

N=658

表 4-2-10 不同現任職務國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表

生命意義	變異來源	SS	df	MS	F	Scheffe'
生命目標	組間	70.91	3	23.64	3.12 *	1>3
	組內	4960.48	654	7.59		
生命價值	組間	61.14	3	20.38	3.25 *	n. s.
	組內	4105.36	654	6.27		
自我概念	組間	79.40	3	26.47	2.61	
	組內	6632.80	654	10.14		
生命自由	組間	63.01	3	21.00	3.06 *	1>4
	組內	4493.24	654	6.87		
宗教支持	組間	134.08	3	44.69	3.47 *	1>2, 3
	組內	8435.81	654	12.90		
死亡接受	組間	155.04	3	51.68	5.69**	1>2, 3, 4
	組內	5942.84	654	9.09		
靈性提升	組間	65.59	3	21.86	3.28 *	1>3, 4
	組內	4361.50	654	6.67		
生命意義總分	組間	3998.50	3	1332.83	5.33**	1>2, 3, 4
	組內	163675.62	654	250.27		

*p<.05 **p<.01

六、不同任教學校位置國中教師生命意義之差異情形

由表 4-2-11、4-2-12 分析可知，不同任教學校位置之國中教師其整體生命意義達顯著差異 ($F=3.26$, $P<.05$)，經事後比較結果顯示，任教「台中市 ($M=147.04$, $SD=14.97$)」之國中教師之生命意義顯著高於任教「台中縣 ($M=142.23$, $SD=15.98$)」之教師。

不同任教學校位置之國中教師，在生命價值、靈性提升兩個層面達顯著差異，經事後比較結果顯示，任教「台中市」的國中教師之生命價值、涵養靈性層面的生命意義較任教「台中縣」之教師正向。

表 4-2-11 不同任教學校位置國中教師生命意義之描述分析摘要表

生命意義	任教學校位置	人數	<i>M</i>	<i>SD</i>
生命目標	1. 台中縣	N=254	20.22	2.63
	2. 台中市	N=151	20.79	2.89
	3. 彰化縣	N=170	20.81	2.77
	4. 南投縣	N=83	20.52	2.89
生命價值	1. 台中縣	N=254	21.18	2.42
	2. 台中市	N=151	21.97	2.35
	3. 彰化縣	N=170	21.36	2.78
	4. 南投縣	N=83	21.90	2.39
自我概念	1. 台中縣	N=254	20.02	2.97
	2. 台中市	N=151	20.80	3.82
	3. 彰化縣	N=170	20.58	2.86
	4. 南投縣	N=83	20.10	3.21
生命自由	1. 台中縣	N=254	20.77	2.76
	2. 台中市	N=151	21.42	2.52
	3. 彰化縣	N=170	21.07	2.48
	4. 南投縣	N=83	21.19	2.69
宗教支持	1. 台中縣	N=254	19.31	3.71
	2. 台中市	N=151	19.36	3.56
	3. 彰化縣	N=170	19.32	3.63
	4. 南投縣	N=83	19.56	3.34
死亡接受	1. 台中縣	N=254	19.48	3.03
	2. 台中市	N=151	19.91	3.12
	3. 彰化縣	N=170	19.50	3.02
	4. 南投縣	N=83	20.31	2.95
靈性提升	1. 台中縣	N=254	21.56	2.69
	2. 台中市	N=151	22.19	2.36
	3. 彰化縣	N=170	21.60	2.52
	4. 南投縣	N=83	22.16	2.67
整體生命意義	1. 台中縣	N=254	142.23	15.98
	2. 台中市	N=151	147.04	14.97
	3. 彰化縣	N=170	144.24	16.05
	4. 南投縣	N=83	146.04	16.89

N=658

表 4-2-12 不同任教學校位置國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表

生命意義	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Scheffe'</i>
生命目標	組間	46.65	3	15.55	2.04	
	組內	4984.74	654	7.62		
生命價值	組間	76.60	3	25.53	4.08**	1>2
	組內	4089.90	654	6.25		
自我概念	組間	73.65	3	24.55	2.42	
	組內	6638.55	654	10.15		
生命自由	組間	42.54	3	14.18	2.06	
	組內	4513.70	654	6.90		
宗教支持	組間	56.61	3	18.87	1.45	
	組內	8513.28	654	13.02		
死亡接受	組間	57.47	3	19.16	2.07	
	組內	6040.41	654	9.24		
靈性提升	組間	104.16	3	34.72	5.25**	2>1
	組內	4322.94	654	6.61		
生命意義總分	組間	2469.57	3	823.19	3.26*	2>1
	組內	165204.54	654	252.61		

* $p < .05$ ** $p < .01$

七、不同健康狀況國中教師生命意義之差異情形

由表 4-2-13、4-2-14 分析可知，不同健康狀況之國中教師其整體生命意義達顯著差異 ($F=5.71$, $P<.01$)，經事後比較結果顯示，自評健康狀況「良好 ($M=146.92$, $SD=15.56$)」之國中教師之生命意義顯著高於「中等 ($M=142.57$, $SD=15.52$)」及「稍差 ($M=138.39$, $SD=19.99$)」之教師。

不同健康狀況之國中教師，在生命意義的生命目標、自我概念、生命自由、死亡接受、靈性提升層面 F 值達顯著差異，經事後比較結果顯示，健康狀況「良好」之國中教師在生命目標、自我概念、生命自由、死亡接受四個層面之生命意義較「中等」、「稍差」之教師正向。

表 4-2-13 不同自評健康狀況國中教師生命意義之描述分析摘要表

生命意義	健康狀況	人數	<i>M</i>	<i>SD</i>
生命目標	1. 良好	N=297	20.99	2.68
	2. 中等	N=321	20.21	2.73
	3. 稍差	N=36	19.89	3.19
	4. 差	N=4	19.75	4.11
生命價值	1. 良好	N=297	21.58	2.52
	2. 中等	N=321	21.54	2.47
	3. 稍差	N=36	21.17	3.03
	4. 差	N=4	22.00	.82
自我概念	1. 良好	N=297	20.95	2.84
	2. 中等	N=321	19.89	2.97
	3. 稍差	N=36	19.67	5.98
	4. 差	N=4	19.75	4.11
生命自由	1. 良好	N=297	21.46	2.62
	2. 中等	N=321	20.80	2.48
	3. 稍差	N=36	19.97	3.43
	4. 差	N=4	21.25	3.30
宗教支持	1. 良好	N=297	19.82	3.41
	2. 中等	N=321	19.31	3.68
	3. 稍差	N=36	19.75	4.37
	4. 差	N=4	22.25	3.59
死亡接受	1. 良好	N=297	20.20	2.97
	2. 中等	N=321	19.41	2.96
	3. 稍差	N=36	17.97	3.55
	4. 差	N=4	19.00	2.83
靈性提升	1. 良好	N=297	21.92	2.63
	2. 中等	N=321	21.50	2.45
	3. 稍差	N=36	20.97	3.33
	4. 差	N=4	23.25	2.22
整體生命意義	1. 良好	N=297	146.92	15.56
	2. 中等	N=321	142.57	15.52
	3. 稍差	N=36	138.39	19.99
	4. 差	N=4	147.25	15.80

N=658

表 4-2-14 不同自評健康狀況國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表

生命意義	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Scheffe'</i>
生命目標	組間	111.55	3	37.18	4.94**	1>2
	組內	4919.85	654	7.52		
生命價值	組間	7.68	3	2.56	2.56	
	組內	4158.82	654	6.36		
自我概念	組間	192.35	3	64.12	6.43***	1>2
	組內	6519.85	654	9.97		
生命自由	組間	112.37	3	37.46	5.51**	1>2, 3
	組內	4443.88	654	6.80		
宗教支持	組間	91.63	3	30.54	2.36	
	組內	8478.26	654	12.96		
死亡接受	組間	209.91	3	67.97	7.77***	1>2, 3
	組內	5887.97	654	9.00		
靈性提升	組間	55.90	3	18.64	2.79*	n. s.
	組內	4371.19	654	6.68		
生命意義總分	組間	4281.38	3	1427.13	5.71**	1>2, 3
	組內	163392.73	654	249.84		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

八、不同人際支持網絡國中教師生命意義之差異情形

由表 4-2-15、4-2-16 分析可知，不同人際支持網絡之國中教師其整體生命意義達顯著差異 ($F=33.00$, $P < .001$)，經事後比較結果顯示，人際支持網絡「充份且滿意 ($M=150.90$, $SD=15.01$)」之國中教師之生命意義較「不多但可靠 ($M=141.31$, $SD=15.08$)」及「很少又不滿意 ($M=134.62$, $SD=15.93$)」之教師趨於正向。

不同人際支持網絡之國中教師，在生命意義的七個層面均達顯著差異，經事後比較結果顯示，人際支持網絡「充份且滿意」之國中教師在七個層面較「不多但可靠」、「很少又不滿意」之教師為正向。

表 4-2-15 不同人際支持網絡國中教師生命意義之描述分析摘要表

生命意義	人際支持網絡	人數	<i>M</i>	<i>SD</i>
生命目標	1. 充份且滿意	N=222	21.63	2.60
	2. 不多但可靠	N=415	20.26	2.66
	3. 很少又不滿意	N=21	18.67	2.90
生命價值	1. 充份且滿意	N=222	22.27	2.44
	2. 不多但可靠	N=415	21.16	2.46
	3. 很少又不滿意	N=21	21.00	3.02
自我概念	1. 充份且滿意	N=222	21.46	2.83
	2. 不多但可靠	N=415	19.86	3.20
	3. 很少又不滿意	N=21	18.38	3.46
生命自由	1. 充份且滿意	N=222	21.87	2.54
	2. 不多但可靠	N=415	20.66	2.57
	3. 很少又不滿意	N=21	20.14	2.92
宗教支持	1. 充份且滿意	N=222	20.60	3.40
	2. 不多但可靠	N=415	19.05	3.53
	3. 很少又不滿意	N=21	17.76	4.70
死亡接受	1. 充份且滿意	N=222	20.65	2.90
	2. 不多但可靠	N=415	19.28	2.98
	3. 很少又不滿意	N=21	17.52	3.09
靈性提升	1. 充份且滿意	N=222	22.42	2.47
	2. 不多但可靠	N=415	21.30	2.55
	3. 很少又不滿意	N=21	21.14	3.10
整體生命意義	1. 充份且滿意	N=222	150.90	15.01
	2. 不多但可靠	N=415	141.31	15.08
	3. 很少又不滿意	N=21	134.62	15.93

N=658

表 4-2-16 不同人際支持網絡國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表

生命意義	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Scheffe'</i>
生命目標	組間	433.03	2	216.52	30.84***	1>2, 3
	組內	4598.36	655	7.02		
生命價值	組間	196.73	2	98.37	16.23***	1>2
	組內	3969.77	655	6.06		
自我概念	組間	457.42	2	228.71	23.95***	1>2, 3
	組內	6254.78	655	9.55		
生命自由	組間	231.79	2	115.90	17.55***	1>2, 3
	組內	4324.45	655	6.06		
宗教支持	組間	415.73	2	207.86	16.70***	1>2, 3
	組內	8154.17	655	12.45		
死亡接受	組間	378.22	2	187.61	21.47***	1>2>3
	組內	5722.66	655	8.74		
靈性提升	組間	187.53	2	93.77	14.49***	1>2
	組內	4239.56	655	6.47		
生命意義總分	組間	15348.44	2	7674.22	33.00***	1>2, 3
	組內	152325.67	655	232.56		

****p*<.001

九、不同依附關係類型國中教師生命意義之差異情形

由表 4-2-17、4-2-18 分析可知，不同依附關係類型之國中教師其整體生命意義達顯著差異 ($F=15.20, P<.001$)，經事後比較結果顯示，依附關係類型「安全 ($M=147.70, SD=15.25$)」之國中教師之生命意義顯著較「焦慮 ($M=140.45, SD=13.84$)」依附及「逃避 ($M=132.00, SD=16.79$)」依附者正向，而「獨自自在 ($M=142.29, SD=17.26$)」之教師又較「逃避 ($M=132.00, SD=16.79$)」依附者正向。

不同依附關係類型之國中教師，在生命意義的七個層面均達顯著差異，經事後比較發現，依附關係類型「安全」之國中教師在七個層面之生命意義均最為正向。在自我概念、死亡接受二個層面，「獨自自在」之教師生命意義較「逃避」依附之教師為正向。

表 4-2-17 不同依附關係類型國中教師生命意義之描述分析摘要表

生命意義	依附關係類型	人數	<i>M</i>	<i>SD</i>
生命目標	安全	N=350	21.12	2.58
	焦慮	N=141	20.04	2.52
	逃避	N=28	18.79	3.30
	獨自自在	N=139	19.54	2.98
生命價值	安全	N=350	21.89	2.40
	焦慮	N=141	21.13	2.62
	逃避	N=28	20.21	2.96
	獨自自在	N=139	21.16	2.79
自我概念	安全	N=350	20.87	2.80
	焦慮	N=141	19.60	3.64
	逃避	N=28	18.07	3.98
	獨自自在	N=139	20.27	3.15
生命自由	安全	N=350	21.44	2.59
	焦慮	N=141	20.56	2.31
	逃避	N=28	19.64	3.19
	獨自自在	N=139	20.86	2.75
宗教支持	安全	N=350	20.13	3.38
	焦慮	N=141	19.19	3.30
	逃避	N=28	17.11	3.97
	獨自自在	N=139	18.85	4.04
死亡接受	安全	N=350	20.27	2.89
	焦慮	N=141	18.70	3.01
	逃避	N=28	17.54	3.21
	獨自自在	N=139	19.65	3.00
靈性提升	安全	N=350	21.97	2.47
	焦慮	N=141	21.23	2.59
	逃避	N=28	20.64	3.12
	獨自自在	N=139	21.57	2.69
整體生命意義	安全	N=350	147.70	15.25
	焦慮	N=141	140.45	13.84
	逃避	N=28	132.00	16.79
	獨自自在	N=139	142.29	17.26

N=658

表 4-2-18 不同依附關係類型國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表

生命意義	變異來源	SS	df	MS	F	Scheffe'
生命目標	組間	290.80	3	96.93	13.37***	1>2, 3, 4
	組內	4740.59	654	7.25		
生命價值	組間	134.91	3	44.97	7.30***	1>2, 3, 4
	組內	4031.59	654	6.17		
自我概念	組間	322.77	3	107.59	11.01***	1>2, 3
	組內	6389.43	654	9.77		4>3
生命自由	組間	147.72	3	49.24	7.30***	1>2, 3
	組內	4408.53	654	6.74		
宗教支持	組間	371.60	3	123.87	9.88***	1>3, 4
	組內	8198.29	654	12.54		2>3
死亡接受	組間	383.71	3	127.90	14.64***	1>2, 3
	組內	5714.17	654	8.74		4>3
靈性提升	組間	91.06	3	30.35	4.58**	1>2
	組內	4336.04	654	6.63		
生命意義總分	組間	10930.87	3	3643.63	15.20***	1>2, 3, 4
	組內	156743.24	654	239.67		4>3

p<.01 *p<.001

十、抱持不同靈魂或來世看法國中教師生命意義之差異情形

由表 4-2-19、4-2-20 分析可知，不同靈魂或來世看法之國中教師其整體生命意義達顯著差異 ($F=32.26, P<.001$)，經事後比較結果顯示，對靈魂或來世抱持「相信 ($M=149.98, SD=15.56$)」的國中教師之正向生命意義較「半信半疑 ($M=141.32, SD=14.07$)」、「不相信 ($M=139.36, SD=18.64$)」之教師更為正向。

不同靈魂或來世看法之國中教師，在生命意義的七個層面 F 值均達顯著差異，經事後比較結果顯示，抱持「相信」看法之國中教師在生命目標、生命價值、自我概念、死亡接受及靈性提升五個層面之生命意義較「不相信」及「半信半疑」之教師為正向。

表 4-2-19 抱持不同靈魂或來世看法國中教師生命意義之描述分析摘要表

生命意義	對靈魂或來世看法	人數	<i>M</i>	<i>SD</i>
生命目標	1. 不相信	N=77	19.91	3.22
	2. 半信半疑	N=317	20.13	2.58
	3. 相信	N=264	21.22	2.71
生命價值	1. 不相信	N=77	20.79	3.14
	2. 半信半疑	N=317	21.09	2.31
	3. 相信	N=264	22.20	2.39
自我概念	1. 不相信	N=77	19.47	3.35
	2. 半信半疑	N=317	20.06	3.16
	3. 相信	N=264	20.96	3.09
生命自由	1. 不相信	N=77	20.23	3.12
	2. 半信半疑	N=317	20.76	2.47
	3. 相信	N=264	21.64	2.56
宗教支持	1. 不相信	N=77	17.35	4.47
	2. 半信半疑	N=317	18.75	3.14
	3. 相信	N=264	21.11	3.22
死亡接受	1. 不相信	N=77	18.54	3.59
	2. 半信半疑	N=317	19.22	2.87
	3. 相信	N=264	20.57	2.86
靈性提升	1. 不相信	N=77	21.03	3.09
	2. 半信半疑	N=317	21.31	2.43
	3. 相信	N=264	22.29	2.52
整體生命意義	1. 不相信	N=77	139.36	18.64
	2. 半信半疑	N=317	141.32	14.07
	3. 相信	N=264	149.98	15.56

N=658

表 4-2-20 抱持不同靈魂或來世看法國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表

生命意義	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Scheffe'</i>
生命目標	組間	203.90	2	101.95	13.83 ***	3>1,2
	組內	4827.49	655	7.37		
生命價值	組間	221.94	2	110.97	18.43 ***	3>1,2
	組內	3944.56	655	6.02		
自我概念	組間	184.55	2	92.78	9.31 ***	3>1,2
	組內	6526.65	655	9.96		
生命自由	組間	168.11	2	84.05	12.55 ***	3>1,2
	組內	4388.14	655	6.70		
宗教支持	組間	1215.52	2	607.76	54.13 ***	3>2>1
	組內	7354.73	655	11.23		
死亡接受	組間	368.43	2	184.21	21.06 ***	3>1,2
	組內	5729.46	655	8.75		
靈性提升	組間	174.52	2	87.26	13.44 ***	3>1,2
	組內	4252.57	655	6.49		
生命意義總分	組間	15036.21	2	7518.10	32.26 ***	3>1,2
	組內	152637	655	233.04		

***p<.001

十一、有無失去摯親經驗國中教師生命意義之差異情形

由表 4-2-21、4-2-22 分析可知，有無失去摯親經驗之國中教師其整體生命意義達顯著差異 ($F=8.18, P<.01$)，「有($M=147.15, SD=17.73$)」失去摯親經驗國中教師之生命意義較「無($M=143.22, SD=15.10$)」失去摯親經驗之教師趨於正向。

「有」失去摯親經驗國中教師，在生命價值 ($F=11.86, P<.01$)、宗教支持 ($F=10.40, P<.01$)、死亡接受 ($F=8.95, P<.01$) 三個層面之生命意義較無失去摯親經驗之教師趨於正向。

表 4-2-21 有無失去摯親經驗國中教師生命意義之描述分析摘要表

生命意義	有無失去摯親經驗	人數	<i>M</i>	<i>SD</i>
生命目標	1. 無	N=471	20.42	2.64
	2. 有	N=187	20.83	3.05
生命價值	1. 無	N=471	21.29	2.43
	2. 有	N=187	22.03	2.67
自我概念	1. 無	N=471	20.25	3.17
	2. 有	N=187	20.62	3.26
生命自由	1. 無	N=471	20.99	2.54
	2. 有	N=187	21.22	2.85
宗教支持	1. 無	N=471	19.25	3.56
	2. 有	N=187	20.25	3.66
死亡接受	1. 無	N=471	19.46	2.90
	2. 有	N=187	20.25	3.34
靈性提升	1. 無	N=471	21.56	2.51
	2. 有	N=187	21.95	2.80
整體生命意義	1. 無	N=471	143.22	15.10
	2. 有	N=187	147.15	17.73

N=658

表 4-2-22 有無失去摯親經驗國中教師在生命意義各層面之變異數分析摘要表

生命意義	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
生命目標	組間	22.46	1	22.46	2.94
	組內	5008.94	656	7.64	
生命價值	組間	73.96	1	73.96	11.86**
	組內	4092.54	656	6.24	
自我概念	組間	17.99	1	17.99	1.76
	組內	6694.21	656	10.21	
生命自由	組間	7.34	1	7.34	1.06
	組內	4548.91	656	6.93	
宗教支持	組間	133.78	1	133.78	10.40**
	組內	8436.12	656	12.86	
死亡接受	組間	82.10	1	82.12	8.95**
	組內	6015.78	656	9.17	
靈性提升	組間	20.50	1	20.50	3.05
	組內	4406.59	656	6.72	
生命意義總分	組間	2065.10	1	2065.10	8.18**
	組內	165609	656	252.45	

** $p<.01$

第三節 不同背景變項國中教師悲傷因應智能之差異分析

本節主要在探討不同背景變項的國中教師，其悲傷因應智能是否有顯著差異。以背景變項為自變項，國中教師之整體悲傷因應智能及其四個分層面為依變項，進行單因子變異數分析，若 F 值達顯著水準，再進行 *Scheffe'* 法事後比較，以了解各組間的差異情形，單因子變異數分析用以驗證假設 3-1，分析結果輔以文獻資料進行討論。

一、不同年齡國中教師悲傷因應智能之差異分析

由表 4-3-1、4-3-2 分析可知，不同年齡之國中教師其整體悲傷因應智能達顯著差異 ($F=3.98, P<.01$)，「50 歲以上 ($M=118.86, SD=14.99$)」國中教師之悲傷因應智能較「29 歲以下 ($M=112.80, SD=12.33$)」及「30-39 歲 ($M=112.91, SD=11.60$)」之教師為高。

不同年齡之國中教師，在因應悲傷生理反應層面達顯著差異，經事後比較結果顯示，「40-49 歲」及「50 歲以上」國中教師悲傷之因應智能較「29 歲以下」及「30-39 歲」之教師為高。

表 4-3-1 不同年齡國中教師悲傷因應智能之描述分析摘要表

悲傷因應智能	年齡	人數	M	SD
因應悲傷生理反應	1. 29歲以下	N=152	27.85	3.24
	2. 30-39歲	N=298	28.11	3.18
	3. 40-49歲	N=166	29.01	3.42
	4. 50歲以上	N=42	30.05	4.19
重建心理認知	1. 29歲以下	N=152	29.55	3.42
	2. 30-39歲	N=298	29.52	3.39
	3. 40-49歲	N=166	29.86	3.25
	4. 50歲以上	N=42	30.55	3.86
尋求社會情感支持	1. 29歲以下	N=152	28.31	3.60
	2. 30-39歲	N=298	28.30	3.35
	3. 40-49歲	N=166	28.71	3.35
	4. 50歲以上	N=42	29.74	4.22
轉化心靈成長	1. 29歲以下	N=152	27.09	4.01
	2. 30-39歲	N=298	26.99	3.65
	3. 40-49歲	N=166	27.56	3.85
	4. 50歲以上	N=42	28.52	4.10
整體悲傷因應智能	1. 29歲以下	N=152	112.80	12.33
	2. 30-39歲	N=298	112.91	11.60
	3. 40-49歲	N=166	115.15	12.12
	4. 50歲以上	N=42	118.86	14.99

N=658

表 4-3-2 不同年齡國中教師在悲傷因應智能各層面之變異數分析摘要表

悲傷因應智能	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Scheffe'</i>
因應悲傷生理反應	組間	247.77	3	82.59	7.45***	3, 4>1, 2
	組內	7235.95	653	11.08		
重建心理認知	組間	47.48	3	15.83	1.37	
	組內	7546.21	654	11.54		
尋求社會情感支持	組間	89.77	3	29.92	2.48	
	組內	7876.72	654	12.04		
轉化心靈成長	組間	107.86	3	35.95	2.47	
	組內	9525.25	654	14.57		
悲傷因應智能總分	組間	1760.83	3	586.94	3.98**	4>1, 2
	組內	96276.08	653	147.437		

** $p < .01$ *** $p < .001$

二、不同宗教信仰國中教師悲傷因應智能之差異分析

由表 4-3-3、4-3-4 分析可知，不同宗教信仰之國中教師其整體悲傷因應智能達顯著差異 ($F=3.45, P<.01$)，經事後比較結果顯示，信仰「佛教 ($M=116.95, SD=11.06$)」國中教師之悲傷因應智能較「道教(民間信仰) ($M=112.45, SD=12.86$)」之教師為高。

不同宗教信仰之國中教師，在悲傷因應智能的四個層面均達顯著差異，經事後比較結果顯示，信仰「佛教」國中教師悲傷因應智能在轉化心靈成長層面較「道教(民間信仰)」之教師為高。

表 4-3-3 不同宗教信仰國中教師悲傷因應智能之描述分析摘要表

悲傷因應智能	宗教信仰	人數	<i>M</i>	<i>SD</i>
因應悲傷生理反應	1. 無	N=233	28.07	3.24
	2. 佛教	N=132	29.11	3.27
	3. 道教(民間信仰))	N=218	28.25	3.62
	4. 基督教(含天主教)	N=54	28.85	3.19
	5. 其他宗教	N=21	28.05	2.82
重建心理認知	1. 無	N=233	29.45	3.52
	2. 佛教	N=132	30.40	3.17
	3. 道教(民間信仰))	N=218	29.32	3.47
	4. 基督教(含天主教)	N=54	30.09	3.10
	5. 其他宗教	N=21	30.29	2.71
尋求社會情感支持	1. 無	N=233	28.37	3.54
	2. 佛教	N=132	29.17	3.20
	3. 道教(民間信仰))	N=218	28.08	3.60
	4. 基督教(含天主教)	N=54	28.78	3.24
	5. 其他宗教	N=21	29.24	3.36
轉化心靈成長	1. 無	N=233	27.03	3.91
	2. 佛教	N=132	28.24	3.37
	3. 道教(民間信仰))	N=218	26.80	3.93
	4. 基督教(含天主教)	N=54	27.46	4.04
	5. 其他宗教	N=21	27.71	3.13
整體悲傷因應智能	1. 無	N=233	112.92	12.35
	2. 佛教	N=132	116.95	11.06
	3. 道教(民間信仰))	N=218	112.45	12.86
	4. 基督教(含天主教)	N=54	115.19	11.27
	5. 其他宗教	N=21	115.29	10.19

N=658

表 4-3-4 不同宗教信仰國中教師在悲傷因應智能各層面之變異數分析摘要表

悲傷因應智能	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Scheffe'</i>
因應悲傷生理反應	組間	11.15	4	27.79	2.46*	n. s.
	組內	7372.58	652	11.31		
重建心理認知	組間	126.22	4	31.55	2.76*	n. s.
	組內	7467.48	653	11.44		
尋求社會情感支持	組間	118.42	4	29.61	2.46*	n. s.
	組內	7848.07	653	12.02		
轉化心靈成長	組間	191.84	4	47.96	3.32*	2>3
	組內	9441.26	653	14.46		
悲傷因應智能總分	組間	2032.30	4	508.08	3.45**	2>3
	組內	96004.61	652	147.25		

*p<.05 **p<.01

三、不同現任職務國中教師悲傷因應智能之差異分析

由表 4-3-5、4-3-6 分析可知，不同現任職務之國中教師其整體悲傷因應智能達顯著差異 ($F=3.57, P<.05$)，經事後比較結果顯示，「教師兼主任 ($M=117.30, SD=10.26$)」國中教師之悲傷因應智能較職務為「導師 ($M=112.35, SD=12.57$)」之教師高。

不同現任職務之國中教師，在因應悲傷生理反應、重建心理認知、尋求社會情感支持三個層面均達顯著差異，經事後比較結果顯示，「教師兼主任」國中教師在因應悲傷生理反應及尋求社會情感支持層面之悲傷因應智能較職務為「導師」之教師高。

表 4-3-5 不同現任職務國中教師悲傷因應智能之描述分析摘要表

悲傷因應智能	現任職務	人數	<i>M</i>	<i>SD</i>
因應悲傷生理反應	1. 教師兼主任	N=61	29.64	3.12
	2. 教師兼組長	N=128	28.36	3.29
	3. 導師	N=293	28.07	3.51
	4. 專任教師	N=173	28.55	3.21
重建心理認知	1. 教師兼主任	N=61	30.30	2.79
	2. 教師兼組長	N=128	30.78	3.22
	3. 導師	N=293	29.29	3.48
	4. 專任教師	N=173	29.82	3.53
尋求社會情感支持	1. 教師兼主任	N=61	29.61	2.94
	2. 教師兼組長	N=128	28.85	3.45
	3. 導師	N=293	28.09	3.59
	4. 專任教師	N=173	28.53	3.41
轉化心靈成長	1. 教師兼主任	N=61	27.75	3.65
	2. 教師兼組長	N=128	27.68	3.82
	3. 導師	N=293	26.89	3.89
	4. 專任教師	N=173	27.39	3.79
整體悲傷因應智能	1. 教師兼主任	N=61	117.30	10.26
	2. 教師兼組長	N=128	114.97	11.96
	3. 導師	N=293	112.35	12.57
	4. 專任教師	N=173	114.29	12.17

N=658

表 4-3-6 不同現任職務國中教師在悲傷因應智能各層面之變異數分析摘要表

悲傷因應智能	變異來源	SS	df	MS	F	Scheffe'
因應悲傷生理反應	組間	129.95	3	43.32	3.85*	1>3
	組內	7653.77	653	11.26		
重建心理認知	組間	90.92	3	30.31	2.64*	n. s.
	組內	7502.78	654	11.47		
尋求社會情感支持	組間	139.27	3	46.42	3.88**	1>3
	組內	7827.22	654	11.97		
轉化心靈成長	組間	80.34	3	26.78	1.83	
	組內	9552.77	654	14.61		
悲傷因應智能總分	組間	1581.76	3	527.25	3.57*	1>3
	組內	96455.15	653	147.71		

*p<.05 **p<.01

四、不同自評健康狀況國中教師悲傷因應智能之差異分析

由表 4-3-7、4-3-8 分析可知，不同自評健康狀況之國中教師其整體悲傷因應智能未達顯著差異。

不同自評健康狀況之國中教師，在悲傷因應智能的因應悲傷生理反應 ($F=2.63, P<.05$) 和轉化心靈成長 ($F=2.69, P<.05$) 層面達顯著差異，經事後比較發現，只有因應悲傷生理反應夠面達顯著差異，以自評健康狀況為「良好 ($M=28.58, SD=3.16$)」之教師的悲傷因應智能得分高於「稍差 ($M=26.92, SD=3.98$)」之教師。

表 4-3-7 不同自評健康狀況國中教師悲傷因應智能之描述分析摘要表

悲傷因應智能	健康狀況	人數	M	SD
因應悲傷生理反應	1. 良好	N=297	28.58	3.16
	2. 中等	N=321	28.40	3.48
	3. 稍差	N=36	26.92	3.98
	4. 差	N=4	28.25	2.22
重建心理認知	1. 良好	N=297	29.81	3.41
	2. 中等	N=321	29.65	3.31
	3. 稍差	N=36	28.83	3.99
	4. 差	N=4	29.50	4.51
尋求社會情感支持	1. 良好	N=297	28.84	3.43
	2. 中等	N=321	28.23	3.47
	3. 稍差	N=36	28.08	3.71
	4. 差	N=4	27.75	5.12
轉化心靈成長	1. 良好	N=297	27.68	3.71
	2. 中等	N=321	26.98	3.82
	3. 稍差	N=36	26.22	4.46
	4. 差	N=4	27.50	4.80
整體悲傷因應智能	1. 良好	N=297	114.91	11.85
	2. 中等	N=321	113.26	12.17
	3. 稍差	N=36	110.06	14.68
	4. 差	N=4	113.00	15.12

N=658

表 4-3-8 不同自評健康狀況國中教師在悲傷因應智能各層面之變異數分析摘要表

悲傷因應智能	變異來源	SS	df	MS	F	Scheffe'
因應悲傷生理反應	組間	89.19	3	29.73	2.63*	1>3
	組內	7394.53	653	11.32		
重建心理認知	組間	31.2	3	10.34	.89	
	組內	7562.68	654	11.56		
尋求社會情感支持	組間	66.48	3	22.16	1.84	
	組內	7900.00	654	12.08		
轉化心靈成長	組間	117.47	3	39.16	2.69*	n. s.
	組內	9515.64	654	14.55		
悲傷因應智能總分	組間	967.82	3	322.61	2.17	
	組內	97069.09	653	148.65		

*p<.05

五、不同人際支持網絡國中教師悲傷因應智能之差異分析

由表 4-3-9、4-3-10 分析可知，不同人際支持網絡之國中教師其整體悲傷因應智能達顯著差異 ($F=13.22, P<.001$)，人際支持網絡「充份且滿意 ($M=117.14, SD=11.88$)」國中教師之悲傷因應智能得分高於「不多但可靠 ($M=112.27, SD=11.87$)」及「很少又不滿意 ($M=109.57, SD=15.58$)」之教師。

不同人際支持網絡之國中教師，在悲傷因應智能的四個層面均達顯著差異，經事後比較結果顯示，人際支持網絡「充份且滿意」之教師在四個層面的得分都高於「不多但可靠」、「很少又不滿意」之教師。

表 4-3-9 不同人際支持網絡國中教師悲傷因應智能之描述分析摘要表

悲傷因應智能	人際支持網絡	人數	M	SD
因應悲傷生理反應	1. 充份且滿意	N=222	29.24	3.21
	2. 不多但可靠	N=415	27.99	3.37
	3. 很少又不滿意	N=21	27.62	3.73
重建心理認知	1. 充份且滿意	N=222	30.36	3.29
	2. 不多但可靠	N=415	29.36	3.36
	3. 很少又不滿意	N=21	28.71	4.19
尋求社會情感支持	1. 充份且滿意	N=222	29.44	3.40
	2. 不多但可靠	N=415	28.07	3.38
	3. 很少又不滿意	N=21	26.95	4.23
轉化心靈成長	1. 充份且滿意	N=222	28.09	3.92
	2. 不多但可靠	N=415	26.86	3.64
	3. 很少又不滿意	N=21	26.29	5.03
整體悲傷因應智能	1. 充份且滿意	N=222	117.14	11.88
	2. 不多但可靠	N=415	112.27	11.87
	3. 很少又不滿意	N=21	109.57	15.58

N=658

表 4-3-10 不同人際支持網絡國中教師在悲傷因應智能各層面之變異數分析摘要表

悲傷因應智能	變異來源	SS	df	MS	F	Scheffe'
因應悲傷生理反應	組間	240.96	2	120.48	10.88***	1>2
	組內	7242.76	654	11.08		
重建心理認知	組間	166.46	2	83.23	7.34**	1>2
	組內	7427.24	655	11.34		
尋求社會情感支持	組間	321.94	2	16.97	13.79***	1>2, 3
	組內	7644.54	655	11.67		
轉化心靈成長	組間	240.01	2	120.00	8.37***	1>2
	組內	9393.10	655	14.34		
悲傷因應智能總分	組間	3809.66	2	1904.83	13.22***	1>2, 3
	組內	94227.25	654	144.08		

p<.01 *p<.001

六、不同依附關係類型國中教師悲傷因應智能之差異分析

由表 4-3-11、4-3-12 分析可知，不同依附關係類型之國中教師其整體悲傷因應智能達顯著差異 ($F=6.82, P<.001$)，「安全 ($M=115.61, SD=11.96$)」依附國中教師之悲傷因應智能顯著高於「逃避 ($M=107.93, SD=13.77$)」依附及「獨自自在 ($M=111.47, SD=12.29$)」之教師。

不同依附關係類型之國中教師，在悲傷因應智能的四個層面均達顯著差異，經事後比較發現，因應悲傷生理反應、重建心理認知、尋求社會情感支持三個層面，「安全」依附國中教師之悲傷因應智能高於「焦慮」依附、「逃避」依附及「獨自自在」之教師。

表 4-3-11 不同依附關係類型國中教師悲傷因應智能之描述分析摘要表

悲傷因應智能	依附關係類型	人數	M	SD
因應悲傷生理反應	1. 安全	N=350	28.95	3.28
	2. 焦慮	N=141	27.91	3.10
	3. 逃避	N=28	27.00	3.33
	4. 獨自自在	N=139	27.80	3.66
重建心理認知	1. 安全	N=350	30.05	3.33
	2. 焦慮	N=141	29.61	3.28
	3. 逃避	N=28	28.21	4.11
	4. 獨自自在	N=139	29.09	3.41
尋求社會情感支持	1. 安全	N=350	28.91	3.46
	2. 焦慮	N=141	28.45	3.30
	3. 逃避	N=28	26.36	3.82
	4. 獨自自在	N=139	27.91	3.44
轉化心靈成長	1. 安全	N=350	27.70	3.72
	2. 焦慮	N=141	26.92	3.96
	3. 逃避	N=28	26.36	4.01
	4. 獨自自在	N=139	26.66	3.82
整體悲傷因應智能	1. 安全	N=350	115.61	11.96
	2. 焦慮	N=141	112.91	11.76
	3. 逃避	N=28	107.93	13.77
	4. 獨自自在	N=139	111.47	12.29

N=658

表 4-3-12 不同依附關係類型國中教師在悲傷因應智能各層面之變異數分析摘要表

悲傷因應智能	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Scheffe'</i>
因應悲傷生理反應	組間	242.42	3	80.81	7.29***	1>2, 3, 4
	組內	7241.30	653	11.09		
重建心理認知	組間	156.80	3	52.27	4.60**	1>4
	組內	7436.89	654	11.37		
尋求社會情感支持	組間	236.72	3	78.91	6.68***	1>3, 4
	組內	7729.77	654	11.82		2>3
轉化心靈成長	組間	155.53	3	51.84	3.58*	n. s.
	組內	9477.58	654	14.49		
悲傷因應智能總分	組間	2977.28	3	992.43	6.82***	1>3, 4
	組內	95059.63	653	145.57		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

七、抱持不同靈魂或來世看法國中教師悲傷因應智能之差異分析

由表 4-3-13、4-3-14 分析可知，抱持不同靈魂或來世看法之國中教師其整體悲傷因應智能達顯著差異 ($F=12.43$, $P < .001$)，抱持「相信 ($M=116.41$, $SD=12.09$)」的國中教師之悲傷因應智能高於「不相信 ($M=109.45$, $SD=13.69$)」及「半信半疑 ($M=112.74$, $SD=11.52$)」之教師。

抱持不同靈魂或來世看法之國中教師，在悲傷因應智能的四個層面 F 值均達顯著差異，經事後比較結果顯示，抱持「相信」的國中教師之悲傷因應智能在四個層面得分都較抱持「半信半疑」、「不相信」看法之教師為高。

表 4-3-13 抱持不同靈魂或來世看法國中教師悲傷因應智能之描述分析摘要表

悲傷因應智能	對靈魂或來世看法	人數	<i>M</i>	<i>SD</i>
因應悲傷生理反應	1. 不相信	N=77	27.26	3.98
	2. 半信半疑	N=317	28.15	3.12
	3. 相信	N=264	29.03	3.38
重建心理認知	1. 不相信	N=77	28.86	3.59
	2. 半信半疑	N=317	29.46	3.37
	3. 相信	N=264	30.17	3.32
尋求社會情感支持	1. 不相信	N=77	27.47	3.60
	2. 半信半疑	N=317	28.25	3.37
	3. 相信	N=264	29.09	3.49
轉化心靈成長	1. 不相信	N=77	25.90	4.45
	2. 半信半疑	N=317	26.87	3.51
	3. 相信	N=264	28.12	3.82
整體悲傷因應智能	1. 不相信	N=77	109.45	13.69
	2. 半信半疑	N=317	112.74	11.52
	3. 相信	N=264	116.41	12.09

N=658

表 4-3-14 抱持不同靈魂或來世看法國中教師在悲傷因應智能各層面之變異數分析摘要表

悲傷因應智能	變異來源	SS	df	MS	F	Scheffe'
因應悲傷生理反應	組間	221.44	2	10.72	9.97***	3>1, 2
	組內	7262.28	654	11.10		
重建心理認知	組間	131.45	2	65.73	5.77**	3>1, 2
	組內	7462.25	655	11.39		
尋求社會情感支持	組間	192.51	2	96.26	8.11***	3>1, 2
	組內	7773.98	655	11.87		
轉化心靈成長	組間	386.14	2	193.07	13.68***	3>1, 2
	組內	9246.96	655	14.12		
悲傷因應智能總分	組間	3590.74	2	1795.37	12.43***	3>1, 2
	組內	94446.16	654	144.41		

p<.01 *p<.001

第四節 國中教師生命意義與悲傷因應智能 之相關分析

本節係在探討中部四縣市國中教師生命意義與悲傷因應智能之間的關係，以 Pearson 積差相關與典型相關(canonical correlation)的統計方法，分析整體悲傷因應智能及其各分層面與生命意義的相關情形。

壹、國中教師生命意義與悲傷因應智能的積差相關

由表 4-4-1 之調查統計分析資料可知，中部四縣市國中教師整體悲傷因應智能與生命意義的各層面達顯著正相關，研究假設 3-1 獲得支持。因少有關於生命意義與悲傷因應智能的相關研究，本研究的結果與多數質性研究結果相呼應。

表 4-4-1 國中教師生命意義與悲傷因應智能之相關係數

	悲傷因應智能總分				
	因應悲傷 生理反應	重建心 理認知	尋求社會 情感支持	轉化心 靈成長	
生命目標	.424**	.427**	.423**	.366**	.472**
生命價值	.489**	.499**	.494**	.423**	.547**
自我概念	.392**	.372**	.374**	.353**	.429**
生命自由	.453**	.467**	.463**	.426**	.520**
宗教支持	.442**	.363**	.406**	.425**	.472**
死亡接受	.436**	.377**	.413**	.427**	.477**
靈性提升	.541**	.543**	.545**	.470**	.603**
生命意義總分	.575**	.546**	.561**	.525**	.635**

**p<0.01

貳、國中教師生命意義與悲傷因應智能的典型相關

為了深入分析生命意義與悲傷因應智能的關係，乃以七項生命意義（生命目標、生命價值、自我概念、生命自由、宗教支持、死亡接受、靈性提升）為 X 變項，與四項悲傷因應智能（因應悲傷生理反應、重建心理認知、尋求社會情感支持、轉化心靈成長）為 Y 變項，進行典型相關分析。由於 X 變項有七項，Y 變項只有四項，故僅能抽出四個典型因素，四個典型相關係數其中只有第一個到第二個典型因素（ $\rho_1=.665$ ， $\Lambda=.525$ ， $F1=16.270$ ， $p<.05$ ； $\rho_2=.233$ ， $\Lambda=.942$ ， $F1=2.167$ ， $p<.05$ ）能有意義解釋悲傷因應智能的變異情形，而其餘的二個典型因素乃由於機遇所造成，故研究假設 3-2 獲得支持。

從表 4-4-2 生命意義與悲傷因應智能典型相關分析摘要表及圖 4-1 典型相關路徑圖來看，X 變項透過第一個典型因素（ χ_1 ），可以解釋 Y 變項的第一個典型因素（ η_1 ）總變異量的 44.2%；X 變項透過第二個典型因素（ χ_2 ），可以解釋 Y 變項的第二個典型因素（ η_2 ）總變異量的 5.4%。

七項生命意義層面， χ_1 、 χ_2 可以解釋七項生命意義的總變異量分別為 58.68%、7.70%。若以典型相關因素負荷量高於 .30 的變項來加以解釋，在 χ_1 因素負荷量較高的變項依序為涵養靈性（-.916）、生命價值（-.830）、生命自由（-.783）、死亡接受（-.720）、生命目標（-.716）、宗教支持（-.715）、自我概念（-.651）；在 χ_2 因素較高的變項依序為藉助宗教力量（.494）、死亡接受（.413）。

第一的典型因素（ χ_1 ）所解釋的變異量中，七項生命意義與四項悲傷因應智能的重疊指標為 25.958%，第二的典型因素（ χ_2 ）重疊指標為 .416%，重疊部分合計為 26.374%，可見四項悲傷因應智能透過二個典型因素可解釋七項生命意義總變異量的 26.374%。

在四項悲傷因應智能層面， η_1 、 η_2 可以解釋四項悲傷因應智能的變異量分別為 74.47%、8.87%。若以典型因素負荷量高於 .30 的變項來加以解釋，在 η_1 因素負荷量較高的變項依序為因應悲傷生理反應（-.894）、尋求社會情感支持

(-.885)、重建心理認知(-.865)、轉化心靈成長(-.805)；而在 η_2 因素較高的變項為重建心理認知(-.406)。

第一的典型因素(η_1)所解釋的變異量中，四項悲傷因應智能與七項生命意義的重疊指標為32.94%，第二的典型因素(η_2)的重疊指標為.48%，重疊部分合計為33.42%，可見七項生命意義透過二個典型因素可解釋四項悲傷因應智能總變異量的33.42%。

表 4-4-2 生命意義與悲傷因應智能典型相關分析摘要表

X 變項	典型因素		Y 變項	典型因素	
	χ_1	χ_2		η_1	η_2
生命目標	-.716	-.163	因應悲傷生理反應	-.894	.119
生命價值	-.830	-.225	重建心理認知	-.865	-.406
自我概念	-.651	.056	尋求社會情感支持	-.885	-.133
生命自由	-.783	-.081	轉化心靈成長	-.805	.398
宗教支持	-.715	.494			
死亡接受	-.720	.413			
靈性提升	-.916	-.195			
抽出變異量%	58.677	7.696	抽出變異量%	74.47	8.87
重疊%	25.958	.416	重疊%	32.94	.48
ρ^2	.442	.054			
典型相關(ρ)	.665	.233			
顯著性	.000***	.003**			

p<0.01 *p<.001

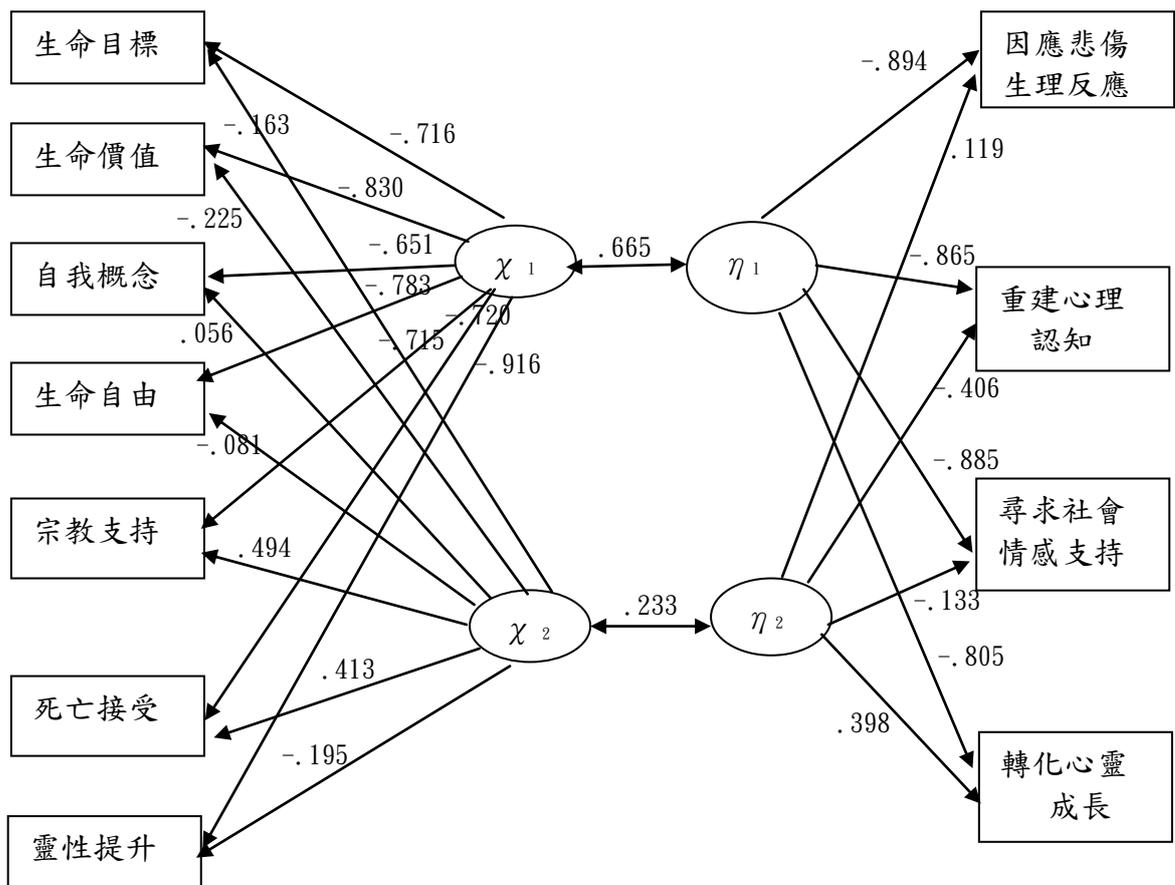


圖 4-4-1 典型相關分析路徑圖

第五節 綜合討論

壹、背景變項與生命意義顯著差異討論

不同背景變項之台灣中部四縣市國中教師在生命意義的統計分析結果，彙整如表 4-5-1 所示。呈顯著差異的變項有：年齡、婚姻狀況、宗教信仰、教育程度、現任職務、任教學校位置、健康狀況自評、人際支持網路、對靈魂或來世的看法、有無失去摯親經驗，故研究假設一大部分獲得支持。以下分別就顯著差異部分整合相關文獻結果討論如下：

一、年齡與生命意義

本研究結果顯示，台灣中部四縣市國中教師之整體生命意義會因年齡不同而有顯著差異，而年齡愈高之國中教師之整體生命意義越正向，本研究結果與沈碩彬(2007)、鄭惟謙(2008)之研究結果相同，與孫郁荃(2005)之研究發現結果不同。

推論可能原因，生命意義涉及個人的人生閱歷及人生哲學，年齡愈大之國中教師的人生歷練也愈豐富。在漫長教學生涯中難免會面臨一些挫折，如：學生管教、親師溝通和學校事務的推行等。歲月是最好的導師，歷經挫折後的成長，也累積了更多的包容和智慧，讓年長教師愈能正向積極面對生命中的苦難與磨練，在逆境中求生存，更激發其對生命價值的覺知，年紀的增長讓他們對生命體悟也更加通透，對生命的觀感也不斷改變，變得更加柔和而自由。年紀較輕的教師，仍在衝撞期，有時難免眼高手低，對於與學校行政溝通、同儕相處、親師交流、學生管教等都抱持著一股熱忱和相對地主觀意識，在教育工作上難免橫衝直撞，常有事倍功半的挫折感。由此可見，生命的經驗實為影響生命意義的重要因素。

二、婚姻狀況與生命意義

本研究結果顯示，台灣中部四縣市國中教師之整體生命意義會因年齡不同而有顯著差異，已婚的國中教師之整體生命意義較未婚教師正向。本研究結果與吳俐錦(2006)、沈碩彬(2007)、鄭麗慧(2007)、許孟琪(2007)、鄭惟謙(2008)之研究結果相同，與孫郁荃(2005)之研究結果不同。在生命意義的六個層面都達顯著差異，只有「生命自由」層面未達顯著差異。

推論其原因可能為，已婚者組成自己的家庭後，生命的重心不再只考量自己，也需對另一半、孩子及其他家人負責，其面臨人際社交複雜度增高。此外，已婚教師在學校仍佔多數，常常會在辦公室聽到媽媽經或爸爸經的交換，彼此之間有很多共同的話題，並可得到學校支援系統與體貼措施之服務，如：懷孕可以不當導師、不用輪流監看學生晚自習等；相對之下，未婚教師反而是比較孤立又未得照顧之群體，這些都可能是影響生命意義的因素。

三、宗教信仰與生命意義

本研究結果顯示，台灣中部四縣市國中教師之整體生命意義會因宗教信仰不同而有顯著差異。本研究結果與吳俐錦(2006)、鄭惟謙(2008)之研究結果相同，與莊錫欽(2003)、孫郁荃(2005)、鄭麗慧(2007)之研究結果不同。經事後比較後，信仰「佛教」、「基督教(含天主教)」之整體生命意義較「無」信仰及「道教(民間信仰)」更為正向。

本研究之結果顯示，有宗教信仰者(包含佛教、基督教、天主教)之生命意義較無宗教信仰者趨於正向。羅素說過：「除非你假定有一位神，否則探討人生目的這問題是毫無意義的」。Yalom亦發現具有正向積極的生命意義與強烈的宗教信仰具有正相關，即具有宗教信仰的人，其生命意義較高。可見宗教與生命意義互古以來就有。然而，研究者卻發現一特別的現象，信仰道教(民間信仰)的國中教師之生命意義明顯較佛教、基督教、天主教來得低。推就其可能原因為，佛教、基督教或天主教都以「愛」為出發點，佛教強調的愛是內發的、是沒有差別的愛，即眾生皆有佛性，眾生皆可成佛；基督教則是外鑠的、有差等的愛，因為天父主動愛了我，因著這個愛，我有能力去愛我的親人、然後擴及於鄰人、甚至是仇人，與Kubler-Ross主張「愛」是生命意義之最重要條件相符合。

陳兵(2005)指出佛教了生脫死，認為死亡並非負面的事；然而，道教則認為死亡是幸福之結束，是最可悲、最可怕的事。基督教主張死亡是回歸天父的懷抱，重回天家。由此可以推論：佛教、基督教、天主教的精神較道教(民間)信仰對死亡抱持接受的態度，也從死亡中發現更多的生命意義。

四、教育程度與生命意義

本研究結果顯示，台灣中部四縣市國中教師之整體生命意義會因教育程度不

同而有顯著差異。本研究結果與孫郁荃(2005)、鄭惟謙(2008)之研究結果部分相同，與吳俐錦(2006)、沈碩彬(2007)之研究結果不同。經事後比較發現「研究所以上(含四十學分班)」的國中教師之整體生命意義較「其他」學歷之教師趨於正向。然而，「其他」學歷之教師只有 6 位，因人數太少，其統計力不足採信，且在原始資料中並沒有進一步地填答，故此一現象是否由於特異樣本所造成，仍有待未來進一步釐清，在此不宜過度推論。

五、現任職務與生命意義

本研究結果顯示，台灣中部四縣市國中教師之整體生命意義會因現任職務不同而有顯著差異，「教師兼主任」的國中教師之整體生命意義較其他職務的教師更得正向。本研究結果與孫郁荃(2005)、鄭麗慧(2007)、鄭惟謙(2008)之研究結果相同，與沈碩彬(2007)研究結果不同，其結果是專任教師最優。經事後比較，發現在生命目標、生命自由、宗教支持、死亡接受、靈性提升等五個層面，「教師兼主任」之生命意義較另外三的組別的教師更為正向。

推論其原因可能為，「教師兼主任」者肩負推動學校事務、溝通教師教學及管理學生學習之重責大任，能被委任，表示其能力受到肯定，故其生命目標也愈正向、生命意義也更有使命感。此外，因其職位的關係，他們有機會去推行一些學校業務，拓展其教育理念，因此，生命自由感又較其他教師更為正向。

總而言之，兼任主任之教師擁有較多的社會權力以及影響力，所以有可能以比較多的資源去開創自己的生命意義。此外，兼任主任之教師其年齡都較年長，在宗教支持、靈性提升層面之結果與本研究之年齡變項可相互呼應。

六、任教學校位置與生命意義

本研究結果顯示，台灣中部四縣市國中教師之整體生命意義會因任教學校位置不同而有顯著差異，以任教台中市之教師整體生命意義最正向。本研究結果與何郁玲(1999)、莊錫欽(2003)、郭懿慧(2006)之研究結果相同，與孫郁荃(2005)、鄭惟謙(2008)對高屏兩縣國中教師之研究結果不同。經事後比較發現，在涵養靈性層面任教台中市教師較台中縣教師趨於正向。

推論可能原因為，台中市為台灣中部的院轄市，院轄市學校擁有較多的行政資源和各種教師自我成長社團。何郁玲(1999)研究發現院轄市之教師其存在盈實

感高於鄉鎮之教師。此外，台中縣、南投縣歷經八八水災及更早的九二一大地震（臺中市、彰化縣雖然也有災情，但臺中縣、南投縣為主震央區域，故受災特別嚴重）等天災，因此，對於生命的無常和脆弱較台中市教師來的更有感觸。因此，處於天災頻仍、受創最嚴重的地區之教師在目睹這殘酷而卻是人力無法改變的嚴重災害，反而更加覺得生命的渺小，愈覺得生命竟非自己所能掌控。

七、健康狀況自評與生命意義

本研究結果顯示，台灣中部四縣市國中教師之整體生命意義會因健康狀況不同而有顯著差異，以自覺健康狀況「良好」的國中教師之生命意義最為正向。經過事後比較發現，自覺健康狀況「良好」國中教師在生命目標、自我概念、生命自由、死亡接受等層面較「中等」及「稍差」者來得正向。本研究結果與張海倫(2008)關於幼兒教師之研究結果相同。

國中教師的工作負荷較其他教師更加繁重，為了拼基測，國中教師較國小老師有更重的課業壓力。此外，國中學生正處於人生階段的狂飆期，為導正學生的思想、言語、行為比高中老師花費更多的心力。因此，身體健康的國中教師，有較佳的體能投入班級事務，對學生的管理比較能勝任。當教師能掌握自己任教的科目和班級，進而能體驗到自我肯定，更加強對自我價值的認可。Yaloom(1980/2003)在與病人接觸中觀察到，能夠感受到生命有意義的病人比缺乏生命意義的病人更能擁有充實的生活。May亦非常重視人的主觀體驗，在自我選擇的過程中實現自己的價值。因此，自覺健康狀況良好之國中教師生命意義較其他組別教師趨於正向。

八、人際支持網絡與生命意義

本研究結果顯示，台灣中部四縣市國中教師之整體生命意義會因人際支持網絡不同而有顯著差異，而且以人際支持「充份且滿意」之教師，其整體生命意義最正向。經過事後比較，在死亡接受這個層面的生命意義以人際支持網絡「充份且滿意」之教師最正向，其次依序為「不多但可靠」、「很少又不滿意」。在相關文獻中，張海倫(2008)針對台灣地區的幼兒教師的研究結果，常參與公益活動者生命意義感較佳；常外出參加社交派對者其生命意義感較佳，與本研究結果可相呼應。

人際支持「充份且滿意」之教師其個性較外向，社交圈較廣泛，人際關係較佳，朋友也較多，遇到不如意的事也比較找得到人可以抒發心情，擁有家庭以外更多的支持系統。Rolly May 認為個體不是單獨存在於這個世界上，在活動中必須不斷地與別人交往，所以生命意義較為正向。從研究結果得知人際支持網絡「充份且滿意」之教師較能正向地面對死亡。

由於近年來的研究背景變項中尚無討論，因此，本研究之結果可做為未來研究之參考。

九、依附關係類型與生命意義

本研究結果顯示，中部四縣市國中教師之整體生命意義在「依附關係類型」上有顯著差異，而且以「安全」依附之教師，其整體生命意義最正向。經過事後比較，「充份且滿意」之教師在七個層面的生命意義較「焦慮」、「逃避」教師為正向，且「獨自自在」之教師在自我概念、死亡接受兩個層面之生命意義又較「逃避」依附教師正向。

推論可能原因為，安全依附者的自我概念較為正向，且其人際關係也較為開放，故其生命意義也相對正向。然而，獨自自在者有自主的看法，較不受他人影響，也比較不受情感牽絆，因此，其自我概念與死亡接受也較逃避依附者正向；逃避依附者內心雖需要他人的接納，為避免被拒絕的傷害，而害怕與他人親近，這種趨避的心理，不但對自己沒有信心，對他人也抱持懷疑的態度，由研究結果得知逃避依附型之教師生命意義最為負向。因文獻中尚未有針對依附類型之生命意義的探討，本研究僅能依據實證性結果作推論，因獨自自在與焦慮依附間的關係因未達顯著差異，故無法推論，未來可再進一步探究。此外，在相關文獻中，並尚未有任何研究針對此背景變項加以討論，故研究結果無法與過去之文獻結果相互對照，本研究之研究結果或可做為未來研究參考之用。

十、對靈魂或來世的看法與生命意義

本研究結果顯示，中部四縣市國中教師之整體生命意義在「對靈魂或來世的看法」上達顯著差異，而且以對靈魂或來世抱持「相信」看法之教師，其整體生命意義最正向。經過事後比較，抱持「相信」看法之教師在六個層面較其他組別來得正向，特別的是在宗教支持層面，抱持「相信」看法的教師之生命意義最正

向，其次依序為「半信半疑」、「不相信」。楊麗香(2008)研究結果發現，高雄縣幼兒教師對生命因果循環的概念擁有顯著較高的認知，似乎可以相呼應。近年來有關生命意義的研究中對靈魂或來世的看法尚無討論，因此，本研究之結果，可視為是這方面有意義之新發現。

十一、有無失去摯親的經驗與生命意義

本研究結果顯示，「有」失去摯親經驗的中部四縣市國中教師之整體生命意義較「無」此經驗的教師來得正向。在「生命價值」、「藉助宗教力量」、「坦然面對死亡」層面的生命意義也都達顯著差異 ($p < .01$)。

Worden(1991/1995)指出，因死亡而產生的失落，生者會感到失去人生的方向，在失落和伴隨而來的變遷中尋求意義，且重新掌握自己的生命。張利中(2002)研究指出，尋獲生命意義似乎是人類在面臨許多困境與災厄時的最終解決之道。Ott, C. H. 等人(2005)的研究以照顧者悲傷模式(Caregiver Grief model)來檢視悲傷與個人成長的因素，發現大多數的照顧者也都能經驗到個人成長，與本研究結果相呼應。關於有無失去摯親的經驗是否影響生命意義，近年來的研究背景變項中尚無討論，因此，本研究之結果可做為未來之研究參考。

由上述之結果可知台灣中部四縣市國中教師生命意義部份，似乎受到幾個重要因素之影響--其一為生命成熟度(年齡)；其二為家庭因素(婚姻狀況、有無失去摯親經驗)；其三為社會權力與資源(教育程度、現任職務、任教學校位置、人際支持網絡)；其四為個人因素(依附關係類型、健康狀況自評、宗教信仰、對靈魂或來世的看法)，雖然生命意義是一個非常抽象的概念，且台灣中部四縣市國中教師屬同質性高的群體，但是經過本研究結果發現：生命意義這個議題，仍受然受到成熟度、性別、個人特質及社會文化等主客關因素所影響；可見背景因素對生命意義之研究，是個不容忽視的變項。

表 4-5-1 不同背景變項之國中教師生命意義之差異性考驗彙整表

層面/ 變項	生命 目標	生命 價值	自我 概念	生命 自由	宗教 支持	死亡 接受	靈性 提升	整體生命 意義
年齡	3>2	3, 4>1, 2	3>1 3>2	4>2	3>2>1 4>2	n. s.	3>1	3, 4>1, 2
婚姻 狀況	已婚> 未婚	已婚> 未婚	已婚> 未婚		已婚> 未婚	已婚> 未婚		已婚> 未婚
宗教 信仰	n. s.	2>1 2>3	4>1 4>3	2>3	2, 4, 5>1 2, 4, 5>3	2, 4, 5>1, 3	2>1, 3	2, 4, 5>1, 3
教育 程度	3>4	n. s.	n. s.				1, 2, 3>4	3>4
現任 職務	1>3	n. s.		1>4	1>2, 3	1>2, 3, 4	1>3, 4	1>2, 3, 4
任教學 校位置		1>2					2>1	2>1
健康狀 況自評	1>2		1>2	1>2, 3		1>2, 3		1>2, 3
人際支 持網絡	1>2, 3	1>2	1>2, 3	1>2, 3	1>2, 3	1>2>3	1>2	1>2, 3
依附關 係類型	1>2, 3, 4	1>2, 3, 4	1>2, 3 4>3	1>2, 3	1>3, 4 2>3	1>2, 3 4>3	1>2	1>2, 3, 4 4>3
對靈魂 或來世 的看法	3>1, 2	3>1, 2	3>1, 2	3>1, 2	3>2>1	3>1, 2	3>1, 2	3>1, 2
有無失 去摯親 經驗		有>無			有>無	有>無		有>無

註：*上述資料皆達顯著差異(p<.05)

*年齡:1. 29歲以下 2. 30-39歲 3. 40-49歲 4. 50歲以上

*婚姻狀況:1. 未婚 2. 已婚(含離婚、再婚等)

*宗教信仰:1. 無 2. 佛教 3. 道教(民間信仰) 4. 基督教(含天主教) 5. 其他宗教

*教育程度:1. 師專或師範院校畢業 2. 一般大學畢業(含教育學程) 3. 研究所以上畢業(含四十學分班) 4. 其他

*現任職務:1. 教師兼主任 2. 教師兼組長 3. 導師 4. 專任教師

*任教學校位置:1. 台中縣 2. 台中市 3. 彰化縣 4. 南投縣

*健康狀況自評:1. 良好 2. 中等 3. 稍差 4. 差

*人際支持網絡:1. 充分且滿意 2. 不多但可靠 3. 很少又不滿意

*依附關係:1. 安全 2. 焦慮 3. 逃避 4. 獨自在

*對靈魂或來世的看法:1. 不相信 2. 半信半疑 3. 相信

*是否有失去摯親的經驗:1. 無 2. 有

貳、背景變項與悲傷因應智能顯著差異之討論

不同背景變項之台灣中部四縣市國中教師在悲傷因應智能的統計分析結果，彙整如表 4-5-2 所示，呈顯著差異的變項有：年齡、宗教信仰、現任職務、健康狀況自評、人際支持網路、依附關係類型、對靈魂和來世的看法，研究假設二部分獲得支持。以下分別就顯著差異部分整合相關文獻結果討論如下：

一、年齡與悲傷因應智能

本研究結果顯示，台灣中部四縣市國中教師之整體悲傷因應智能會因年齡不同而有顯著差異，而且以「50 歲以上」的國中教師之整體悲傷因應智能得分最高。經事後比較，只有「因應悲傷生理反應」層面達顯著差異，且「50 歲以上」、「40-49 歲」較「30-39 歲」、「29 歲以下」為正向。

Jacobs(1993)指出年紀較輕之喪親者其悲傷症狀與強度越嚴重，Stroebe and Schut (2001) 研究發現喪慟對於中老年人健康之影響較年輕人來得少。可能因為較年長之國中教師人生歷練較年輕教師多，經歷較多的失落，對於生、死總有一番的體悟，多年的經驗也累積了相當的知見，尤其看過或經歷過悲傷對生理所造成的影響，因此，具有較佳心理準備來作有效因應，所以，在悲傷因應智能得分也較高。

二、宗教信仰與悲傷因應智能

本研究結果顯示，台灣中部四縣市國中教師之整體悲傷因應智能會因不同宗教信仰而有差異，而且以信仰「佛教」之整體悲傷因應智能得分最高。經事後比較發現，信仰「佛教」的教師之悲傷因應智能只有在「轉化心靈成長」層面較「道教(民間信仰)」更為正向。

各種宗教對於死亡的主張，會影響其悲傷因應的認知。Stroebe and Schut (2001) 指出，大多數研究對於宗教信念因應失落之角色均持正面看法。然而，閩嘉娜等 (2005) 研究發現，宗教亦可能阻礙悲傷的調適。佛教對於死亡抱持著較正向的態度，並且有不少佛教團體(如:法鼓山)，會特別出現在喪禮，幫忙喪

家助念；道教和民間信仰視死亡為禁忌話題，甚至有未出嫁的女人死了，其牌位不能入家族被祭拜的習俗。林綺雲（2005）也發現在處理死亡事件的過程中有些人會被刻意隔離，如：把孩子隔離、與死者生肖相沖的子女不能參加入殮儀式、母親不宜接觸或看到新生兒的屍體等。從本研究之結果發現，這些所謂民間信仰之內涵，實際上對吾人之悲傷適應，有時反而是一種障礙！相對之下，佛教把死亡看成是生命無常中唯一的正常，反而使得信仰「佛教」教師對於生、死抱持較正向的看法，其悲傷因應智能也就較信仰其他宗教的教師更高。

三、現任職務與悲傷因應智能

本研究結果顯示，台灣中部四縣市國中教師之整體悲傷因應智能在「現任職務」上達顯著差異，且「教師兼主任」國中教師之悲傷因應智能高於職務為「導師」之教師。經過事後比較，「教師兼主任」國中教師在因應悲傷生理反應及尋求社會情感支持層面顯著高於職務為「導師」之教師。

推論可能原因為，兼任主任的教師因為職務的關係，接觸的人、事、物層面較廣，會頻繁地接觸生活中一些婚喪喜慶的事物，尤其，當學校教、職員家中有喪事時，主任都會陪同或代表校長親自參加喪禮，甚至擔任主祭一職，因此很多禮節、習俗也較其他組別教師瞭解，所以，在因應悲傷因應的生理反應較佳，加上其職位的關係，相對地，較「導師」有更多的社會資源可資運用。關於社會人口學的變項「職務」是否影響悲傷因應智能，在近年來的研究中尚無討論，因此，此部份之結果，亦可留待未來廣續研究。

四、健康狀況自評與悲傷因應智能

本研究結果顯示，不同自評健康狀況之台灣中部四縣市國中教師之悲傷因應智能只有在「因應悲傷生理反應」和「轉化心靈成長」層面上達顯著差異，經事後比較發現，只有因應悲傷生理反應層面達顯著差異，自評健康狀況「良好」的教師之悲傷因應智能高於「稍差」之教師教師。本研究結果與 Lindstrom (1997) 研究發現，喪親者之因應方式對身體健康與心理安適皆有重要影響，且喪慟因應良好與否與喪親者健康情形成正比、柯俊銘(1997) 研究發現喪偶婦女發現其哀

傷反應與身心健康狀況呈顯著相關、曾慧嘉(2007)研究發現身體情況較差之癌末病患家屬其「身體症狀」顯著高於身體情況良好之癌末病患家屬等研究結果可相互呼應。

本研究之結果，顯示出在「因應悲傷生理反應」層面的悲傷因應智能有顯著差異，以自評健康狀況「良好」教師之悲傷因應智能最高，特別的是，自評健康狀況為「差」之教師得分反而高於「稍差」的教師，研究者推論可能原因為，自覺健康狀況差的教師較常出入醫療院所，因此，在生活周遭易接觸到較多生病與死亡。此外，Ashton & Ashton (1996) 指出失落 (loss) 是指因某種原因而失去自己曾經擁有過人或物，失落形式有很多種，不佳的健康狀況對於當事人本身就是一種失落，更會引發其對悲傷的關注，健康狀況不佳的教師除了關切其身體，同時也轉而關注其靈性；真可謂是因禍得福吧。

五、人際支持網絡與悲傷因應智能

本研究結果顯示，台灣中部四縣市國中教師之整體悲傷因應智能在「人際支持網絡」上達顯著差異。經過事後比較發現，悲傷因應智能各層面皆以人際支持網絡為「充份且滿意」之教師的悲傷因應智能最高。本研究結果與柯俊銘(1997)研究發現喪偶婦女的哀傷反應與自覺社會支持程度呈顯著相關、及曾慧嘉(2007)研究預期性哀慟反應發現不同社會支持來源於「存在關注」次量表具顯著差異之研究結果相呼應。

國內許多研究指出，擁有良好的內外支持系統是悲傷調適歷程中正向的力量。國中教師在學校有自組之教師會，一些志同道合的老師會組成各式不同的團體，如：團購、運動、戶外休閒、美食等，有些老師更會主動參加其他宗教團體所辦的教師成長團體（如：福智基金會），參加這些小團體，除了可以增進彼此的情誼，在需要的時候，更能發揮相互支持的力量。

六、依附關係類型與悲傷因應智能

本研究結果顯示，台灣中部四縣市國中教師之整體悲傷因應智能會因不同依附關係類型而有顯著差異，以「安全」依附教師之悲傷因應智能最高。經過事後

比較發現，「安全」依附之教師其整體悲傷因應智能顯著高於「逃避」及「獨自自在」者，且「獨自自在」者又較「焦慮」依附者高。在「尋求社會情感支持」層面，「焦慮」依附之教師其悲傷因應智能又較「逃避」依附來得高。

所謂安全依附是指能自在地與別人親近，同時也能保有自己的自主性；焦慮依附是指會不斷尋求他人的接納與肯定，非常在乎他人的看法；逃避依附者內心雖需要他人的接納，卻害怕與他人親近以避免被拒絕的傷害，會刻意避開社會活動；獨自自在依附者雖避免和他人親近，但仍維持自我價值感，能自在過自己的生活。根據文獻Parkes (2001)及Shaver、Tancredy (2001)指出，安全依附者會經驗和表達適當程度之悲傷情緒；不安全依附者(焦慮依附、逃避依附、獨自自在)則較易有複雜性悲傷。從研究的實證性結果來看，就安全依附之悲傷因應高於焦慮依附而言與目前文獻一致，但獨自自在者之悲傷因應為何高於逃避依附，未來可再進一步探究，至於獨自自在與焦慮依附之間的關係因未達顯著差異，本研究無法做推論。

七、對靈魂或來世的看法與悲傷因應智能

本研究結果顯示，台灣中部四縣市國中教師之整體悲傷因應智能會因抱持不同「對靈魂或來世的看法」而有差異。經事後比較發現，抱持「相信」看法的教師在悲傷因應智能四個層面的得分都較「半信半疑」及「不相信」者為高。關於「對靈魂或來世的看法」是否影響悲傷因應智能，在近年來的研究中尚無討論，因此，本研究之結果可做為未來研究之參考。

由上述之結果可知台灣中部四縣市國中教師悲傷因應智能部份，似乎受到幾個重要因素之影響——其一為生命成熟度（年齡）；其二社會權力與資源（現任職務、人際支持網絡）；其三為個人因素（依附關係類型、健康狀況自評、宗教信仰、對靈魂或來世的看法）。悲傷因應智能牽涉相當複雜的概念，而台灣中部四縣市國中教師雖屬同質性高的群體，但是經過本研究結果發現悲傷因應智能和生命意義一樣受時間、個人特質及社會文化等主客關因素所影響，不同的是，中部四縣市國中悲傷因應智能不因家庭因素（婚姻、有無失去摯親經驗）而有顯著影響。

表 4-5-2 不同背景變項之國中教師悲傷因應智能之差異性考驗彙整表

層面/ 變項	因應悲傷 生理反應	重建心 理認知	尋求社會 情感支持	轉化心 靈成長	整體悲傷 因應智能
年齡	3, 4>1, 2				4>1, 2
宗教信仰	n. s.	n. s.	n. s.	2>3	2>3
現任職務	1>3	n. s.	1>3		1>3
健康狀況自評	1>3			n. s.	
人際支持網絡	1>2	1>2	1>2, 3	1>2	1>2, 3
依附關係類型	1>2, 3, 4	1>4	1>3, 4 2>3	n. s.	1>3, 4
對靈魂或來世 的看法	3>1, 2	3>1, 2	3>1, 2	3>1, 2	3>1, 2

註：*上述資料皆達顯著差異(p<.05)

*年齡:1. 29 歲以下 2. 30-39 歲 3. 40-49 歲 4. 50 歲以上

*宗教信仰: 1. 無 2. 佛教 3. 道教(民間信仰) 4. 基督教(含天主教) 5. 其他宗教

*現任職務: 1. 教師兼主任 2. 教師兼組長 3. 導師 4. 專任教師

*健康狀況自評: 1. 良好 2. 中等 3. 稍差 4. 差

*人際支持網絡: 1. 充分且滿意 2. 不多但可靠 3. 很少又不滿意

*依附關係: 1. 安全 2. 焦慮 3. 逃避 4. 獨自自在

*對靈魂或來世的看法: 1. 不相信 2. 半信半疑 3. 相信

叁、生命意義與悲傷因應智能之相關

一、台灣中部四縣市國中教師生命意義與悲傷因應智能之積差相關

悲傷因應智能與生命意義各層面之相關由高至低，分別為「靈性提升」、「生命價值」、「生命自由」、「死亡接受」、「宗教支持」、「生命目標」、「自我概念」。其中「靈性提升」層面與悲傷因應智能的相關最高。表示愈重視靈性涵養的國中教師，其愈有能力因應悲傷生理反應、愈能主動尋求社會或他人的情感支持、也愈有能力重建因失落而導致心理認知失調，並能在遭遇失落時擁有轉化心靈成長的能力。

綜上所述，當中部四縣市國中教師生命意義愈趨正向，其悲傷因應智能愈高；反之，當中部四縣市國中教師具有較低的悲傷因應智能時，其生命意義亦較趨於負向。

二、台灣中部四縣市國中教師生命意義與悲傷因應智能之典型相關

為了解生命意義與悲傷因應智能各變項間之相關情形，進行典型相關分析。從分析結果得知，中部四縣市國民中學教師生命意義與悲傷因應智能二者有顯著相關性，且二者之間大部分呈現正相關，亦即當中部四縣市國中教師的生命意義愈趨正向，其悲傷因應智能得分愈高；換言之，若中部四縣市國中教師的悲傷因應智能愈低，則其生命意義亦將趨負向。研究結果僅限於推論二者之間具有相關性，無法推論兩者間的因果關係。

現有的研究中，尚未有國中教師生命意義及悲傷因應智能相關的研究，所以本研究僅提供初步的探討。進一步從典型負荷量來看，生命意義與悲傷因應智能透過二個典型因素而相互影響。本研究的第一個典型相關，主要由「靈性提升」、「生命價值」、「生命自由」、「死亡接受」、「生命目標」、「宗教支持」、「自我概念」透過第一個典型因素而影響「因應悲傷生理反應」、「重建心理認知」、「尋求社會情感支持」、「轉化心靈成長」。由正負值加以分析，七項生命意義與四項悲傷因應智能間有正向相關，即中部四縣市國中教師生命意義愈趨負向，其悲傷因應智能也愈低；若悲傷因應智能愈高，其生命意義亦趨正向，此與本研究以積差相關分析結果完全相符。故將第一組典型因素命名為「高生命意義感受-高悲傷因應智能」，當教師對自我生命意義感受愈正向、生命目標愈越明確、生命價值愈肯定、愈能接受自我、就能體驗生命的自由與可貴，藉由宗教的支持而能中性趨近死亡，因此，當面對悲傷失落，就能幫助自己或他人重建心理認知，並尋求尋求社會支持以因應悲傷之身心變化。

第二個典型相關，若以因素負荷量高於.30 的變項來解釋，主要是由生命意義的「宗教支持」、「死亡接受」透過第二個典型因素而影響悲傷因應智能的「重建心理認知」與「轉化心靈成長」，且「宗教支持」、「死亡接受」與「重建心理認知」有負相關、與「轉化心靈成長」有正相關，當教師在「宗教支持」與「死亡

接受」層面愈正向，顯示在因應悲傷時愈不需要重整其心理認知，即能因應悲傷的失落，符合文獻中 Hooee 和 Segal(2010) 以皮亞傑的基模 (schema) 理論中的調適和同化來看待悲傷調適，其研究結果顯示若工作 (休閒或社會) 生活沒有特別的改變，表示失落被原先的基模所同化。當教師生命意義「宗教支持」、「死亡接受」愈趨正向，表示其原先的認知基模已足夠因應悲傷，因此當遭遇失落事件時，透過宗教信仰的協助，可以正向看待死亡，讓教師有足夠的能力因應失落事件，並因此促進心靈的成長。據此，將第二組典型因素命名為「生命靈性提升-悲傷認知重建」。師者，所以傳道、授業、解惑，對於知識的追求是教師提升其專業智能的途徑之一。在生活無虞及物質無缺後，教師愈傾向精神層面的追求，當他們藉由宗教信仰激發出靈命生活，就能正視死亡議題，當面對悲傷時，其本身的認知即能對悲傷做因應，轉而促進其心靈的成長。

經由上述統計結果分析得知，台灣中部四縣市國中教師之生命意義與悲傷因應智能存有顯著相關，本研究之假設 3-2 獲得驗證。亦即，透過「高生命意義感受-高悲傷因應智能」與「生命靈性提升-悲傷認知重建」兩組典型因素發現，生命意義與悲傷因應智能之間具有相關性，且大部分呈現正相關，在目前的文獻或研究中，尚未出現教師生命意義與悲傷因應智能相關性之研究，故本研究或能提供初步的探討。

第五章 結論與建議

本章根據研究實徵性的發現提出具體建議，以供相關人員、單位及後續研究之參考。

第一節 結論

壹、台灣中部四縣市國中教師之生命意義

一、國中教師之整體生命意義趨於正向

就全體受試國中教師之生命意義整體及「生命目標」、「生命價值」、「自我概念」、「生命自由」、「宗教支持」、「死亡接受」及「靈性提升」七個分層面之平均數高於中間值，此顯示國中教師對於自我的生命目標有較明確的方向且生命價值有較高的評價，其對於生命的意義有較高的認知與期許，對於自我的生命體驗、接納生命、自我肯定及自我實踐上有較高的反應，透過宗教的涵養，提升其靈性生命，面對死亡的態度轉變，進而形成較為正向的「生命目標」、「生命價值」、「自我概念」、「生命自由」、「宗教支持」、「死亡接受」及「靈性提升」。

二、國中教師之生命意義在不同背景下，大部分達顯著差異

根據本研究結果發現，國中教師之生命意義，在年齡、婚姻狀況、宗教信仰、教育程度、現任職務、任教學校位置、健康狀況自評、人際支持網路、依附關係類型、對靈魂或來世的看法、有無失去摯親經驗上皆有所差異。

整體而言，年長教師之生命意義較年輕教師更為正向；已婚教師高於未婚教師；信仰佛教、基督教、天主教及其他宗教較無宗教信仰、道教及民間信仰趨於正向。以教育程度而言，雖然整體生命意義達顯著差異，因「其他」組人數過少（N=6），容易造成偏差，因此不宜過度推論。此外，教師兼主任之國中教師生命意義最為正向；任教「台中市」之國中教師之生命意義顯著高於任教「台中縣」

之教師；自評健康狀況良好之國中教師之生命意義最為正向；人際支持網絡「充份且滿意」的國中教師之生命意義最為正向；安全依附國中教師之生命意義最為正向；對靈魂或來世抱持相信看法的國中教師之正向生命意義最為正向；有失去過摯親的國中教師之生命意義較無此經歷的教師更為正向。

貳、台灣中部四縣市國中教師之悲傷因應智能

一、國中教師之整體悲傷因應智能有中間偏高傾向

就全體受試的國中教師之悲傷因應智能整體及「因應悲傷生理反應」、「重建心理認知」、「尋求社會情感支持」及「轉化心靈成長」四個分層面之平均數來看，受試者的平均得分高於中間值，此顯示國中教師對於因應悲傷的生理現象具有較高的認知，其穩固的人際支持網絡，及因應悲傷不斷地重整認知，使其能以較正向的靈性觀點來面對悲傷。

二、國中教師之悲傷因應智能在不同背景變項，部分達顯著差異

根據本研究結果發現，國中教師之悲傷因應智能，在年齡、宗教信仰、現任職務、健康狀況自評、人際支持網絡、依附關係類型、對靈魂或來世的看法上皆有所差異。

整體而言，年長教師之悲傷因應智能較年輕教師為高，信仰佛教的國中教師之悲傷因應智能較道教、民間信仰之教師為高，兼任主任的國中教師之悲傷因應智能較職務為導師之教師高，自評健康狀況為「良好」之教師其因應悲傷生理反應智能較健康狀況稍差之教師為高，擁有充份且滿意的人際支持網絡之國中教師其悲傷因應智能得分最高，安全依附的國中教師之悲傷因應智能得分最高，對靈魂或來世抱持相信看法的國中教師之悲傷因應智能得分最高。

參、生命意義與悲傷因應智能背景變項之探討

由上述之結果可知台灣中部四縣市國中教師生命意義部份，似乎受到幾個重

要因素之影響——其一為生命成熟度；其二為家庭因素；其三為社會權力與資源；其四為個人因素。在悲傷因應智能部份，也受到幾個重要因素之影響——其一為生命成熟度；其二社會權力與資源；其三為個人因素。這四項因素又可歸納為內在因素(生命成熟度、個人因素)與外在因素(社會權力與資源、家庭因素)兩種類別。

本研究結果發現：生命意義與悲傷因應智能均受生命之成熟度、社會權力與資源與個人因素所影響。不過教育程度、任教學校位置、婚姻狀況、有無喪親經驗只影響生命意義，對悲傷因應智能則無顯著影響。

研究者因此歸納出另一結論，即生命意義與悲傷因應智能皆受到內、外在因素之影響，特別的是悲傷因應智能較受到內在因素的影響較大。Frankl (1963) 也指出人是身、心、靈三個向度的個體，不能被分割。Ewa Ry's (2009) 的研究則證實自由感受較高的人，其死亡態度越正向，其「面對死亡的正向態度」，加強了生命意義感。換言之，若能提升教師內在因素的成長，應可促進教師生命意義與悲傷因應智能之提升。

就如同 2012：失落的預言(Reading, 2009)一書所示，未來不是一個毀滅的年代，而是一個靈性提升的里程碑，人們將能經由心靈的淨化，一起進入更美好的愛的境界；而這些，都有賴對教師群之心靈轉化，來做引動社會之觸媒。

肆、國中教師生命意義與悲傷因應智能之相關性

本研究結果發現，台灣中部四縣市國中教師生命意義與悲傷因應智能之間有顯著相關性，且二者之間大部分呈現中高程度正相關，亦即當教師的生命意義愈趨正向，其悲傷因應智能得分愈高，換言之，若教師的悲傷因應智能愈低，則其生命意義亦將趨負向。

其中，在宗教支持與死亡接受兩個層面之生命意義與重建心理認知呈現中低度負相關，與轉化心靈成長成現中低度正相關。因此，研究者推論若教師能具有宗教的涵養，面對死亡時能抱持正向的態度，在面對悲傷時，亦無需重整心理認知，即能藉由面對失落、因應悲傷，更加提升其心靈的成長。

伍、本研究之貢獻

一、研究工具之價值

「國中教師全人生命意義量表」七個分量表所涵蓋的層面平均且完整（納入哲學、心理、社會、宗教等面向），層面中同時具備靈性與死亡兩部分之題項，是目前為止，結合理論與實務最為完整之生命意義量表。此專為國中教師設計的生命意義量表，提供瞭解教師自我生命意義一個最新標準化之測量工具。

二、研究發現之價值

有關教師生命意義的研究，多偏向與生命教育教學、生活滿意度、職業倦怠、工作投入、教學效能、工作壓力等做探討；關於悲傷相關研究大部分以質性為主，較少做悲傷的量化研究。然而，本研究結果發現，生命意義與悲傷因應智能有顯著相關，開拓有關研究教師生命意義上新的課題，因此具有開創性的貢獻。

第二節 建議

根據上述之研究發現與結論，本節擬提出幾點建議，以提供教育行政機關、學校單位、教師個人及未來研究之參考依據，茲說明如下。

壹、教育行政機關方面

一、鼓勵教師進修學習，並制訂相關的課務配套措施

本研究結果指出，不同教育程度之教師整體生命意義達顯著差異。若教育行政單位能制訂具體的「教師進修課務配套措施」，減少週間進修教師之上課節數，並於獲取學位後根據其修業年數，增加上課節數予以補回。如此，將能鼓勵更多教師在工作與進修上取得平衡，促進其自我實現，堅定其以教育作為職志的生命目標。

二、規劃教師靈性成長研習，深化接納不同領域的靈性課程

本研究結果指出，對靈魂或來世抱持相信看法的教師生命意義趨正向，此外，透過「生命靈性提升悲傷認知重建」的典型相關之確認，亦肯定生命意義與悲傷因應智能互為影響。本研究建議教育行政主管機關可以結合民間資源，多開設一些靈性-能量有關之課程（如：和氣大愛手、心理劇、深層溝通、家族排列等），並以精緻深刻的方式作為課程規劃的理念，甚至可以將不同宗教的靈性成長課程（法輪功、福智文教基金會等）安排進來。讓教師有更多機會接觸各式的靈性課程，以拓展心靈視野，開發靈性潛能，提升生命意義，增進因應悲傷的知識與能力。

貳、學校單位方面

一、建立悲傷關懷支持團體，強化同事及師生間的情誼

本研究結果發現，有失去過摯親的國中教師之生命意義較無此經歷的教師，

其生命意義更為正向。輔導工作常運用同理技巧，最佳的悲傷同理者，即是曾經歷過失落的人。學校人力資源常是隱形而分散的，需要行政人員智慧地予以整合。若能將較年長、已婚、有宗教信仰、健康狀況良好、人際支持網絡良好或有喪親經驗的教師予以協調整合，在輔導室的輔導組設置「讓我陪你走一遭——校內支持團體」，在同事或學生面臨或即將面臨負面事件時，有個求助的地方，或許提供相關的資訊，亦或是聆聽、陪伴，很多時候可以分擔輔導老師的業務，更能強化同事間的情誼，這才是真正落實生命/死教育的作法。

二、推行教師兼任行政輪調措施，營造正向的校園文化

本研究結果顯示，教師兼主任之國中教師生命意義最為正向，悲傷因應智能得分最高。目前中等學校，兼任行政職務採意願制，兼任行政之教師，根據學校班級數，予以減課及行政加給，但此誘因仍無法吸引教師。若能仿照導師的定期輪調制度，強制推行教師兼任行政，或可更增行政的人力資源來落實教育理念。

三、推行相關政策時，需兼顧少數族群教師之權益

本研究結果顯示，已婚教師之生命意義顯著高於未婚教師。若學校行政主管能秉持公平、公正的原則制訂出教師權利與義務之相關辦法（如：導師輪替採積分制），以透明化（如教師個人有特殊需求，需通過教評會予以特例處理）的方式，同時兼顧人情與義理，自然可以營造出一個和諧的行政文化。

參、教師個人方面

一、建立自己的宗教信仰，提升靈性精神

本研究結果顯示，有宗教信仰（包含佛教、基督教、天主教）的教師生命意義趨正向。每個人最終都將面臨生死課題，個人力量無法勝天，若有宗教信仰做支柱，或許可以分擔面對生、死的壓力。接觸宗教本是一種緣分，藉本研究之結果，鼓勵教師能以開放的心態，接觸不同的宗教，進而擁有自己的宗教信仰，以提升其靈性精神的層次。

二、注意健康維持，強化身心功能

本研究結果發現，自評健康狀況良好之國中教師之生命意義最為正向，且悲傷因應智能得分較高。教師工作是一項勞心勞力的事業，除此之外，教師也是一項危險的工作，每天吸著粉筆灰不停地說話，因此，教師對於自我健康的維持，需更加用心，除了加入運動社團、養成定期運動的習慣、更要注意情緒的調整。擁有強健的身心，才能全心投入教與學的工作。

三、積極參與社團活動，拓展人際關係

本研究結果顯示，人際支持網絡充份且滿意、安全依附類型的國中教師之生命意義最為正向，其悲傷因應智能得分最高。在自我意識高漲的社會中，教師需以變通的方式及柔軟的身段來傳道、授業、解惑，除了積極加入各種社團(如：瑜珈、氣功、桌球、騎自行車、旅遊、美食團購等)開拓人際關係外，更要自其中學習人際相處，培養正向的人生觀，以更寬廣的生命態度來處理人、事、境、物，不但接受改變，也能改變接受。

肆、未來研究方面

一、研究方法方面

本研究採調查研究法，因此研究結果僅能了解一般的現象，無法深入瞭解個別現象的意涵。未來研究者在時間、人力及物力許可之下，可兼採取訪談、焦點座談、或個案研究的方式，實地觀察並深入分析，俾使研究結果臻於完善。

二、研究工具方面

本研究處理多項新變項(健康狀況自評、人際支持網絡、依附關係類型、有無失去摯親經驗等)間的相關探討，可視為目前國內外此方面相關議題探討之先驅。然而，生命意義及悲傷因應智能均為抽象的概念，建議未來研究可加入第三個變項(如：情緒)加以探討，或許更能顯示生命意義與悲傷因應智能之間的關係。

三、研究對象方面

本研究為生命意義與悲傷因應智能之相關的初探，故研究對象並不鎖定有喪親經驗的教師，建議未來研究者可以針對不同失落悲傷經驗者，做更進一步的探討，如：探討失去不同摯親者、或失去親人距今不同時間者。其次，可擴大研究對象為各級學校之教師，藉以比較不同層級教師間的差異。

量表使用同意書

茲 同意南華大學生死學系研究生楊事娥，使用本人(2006)所編製之「悲傷因應智能評估量表」，做為其論文「國民中學教師生命意義與悲傷因應智能之相關研究—以台灣中部四縣市為例」的工具。

同意人：何志洋

中華民國 99 年 11 月 18 日

參考文獻

一、中文部分

- 丁思惠(1995)。癌症病逝者及其配偶悲傷過程之探討。私立東吳大學社會工作研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 王純娟(2006)。哀傷不哀傷:當西方的哀傷治療遇上台灣的宗教信仰與民俗。生死學研究。第3期。
- 毛紀如(2003)。完整家庭國中生與單親家庭國中生生命意義之比較分析。私立南華大學生死學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 石世明(2008)。悲傷輔導新觀念—從心靈成長到悲傷轉化。腫瘤護理雜誌，8。
- 宋秋蓉(1992)。青少年生命意義之研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 沈亦元(2004)。弗蘭克意義治療理論其於生命教育之蘊義。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 沈碩彬(2007)。國民中學教師宗教心理知覺與生命價值觀、生活態度關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 何長珠(2006)。悲傷影響因素之初探研究。生死學研究，第六期，80-92，私立南華大學生死學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 何長珠(2008a)。諮商輔導與自我成長上課講義。私立南華大學生死學研究所。
- 何長珠(2008b)。悲傷輔導此正呼時!人間通訊社。2010年4月14日取自：
http://life.fgs.org.tw/content/culture_art_news.php?ArticleNo=26380&news_class=SS03
- 何長珠、歐乃華、李盈瑩(2008)。大學生悲傷因應智能(IGCK)與憂鬱、生命意義感相關之研究。南華大學生死學系畢業專題，未出版，嘉義縣。
- 何長珠、姜秀惠、戴玉婷(2009)。全人生命意義量表(HMLS)。私立南華大學生死學研究所，未出版，嘉義縣。

- 何郁玲 (1999)。中小學教師職業倦怠、教師效能感與生命意義感關係之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 何英奇 (1990)。生命態度剖面圖之編制：信度與效度之研究。師大學報，35。
- 李佳容 (2002)。個人面對親人死亡事件心理復原歷程之研究。國立彰化師範大學諮商與輔導研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 李金妮 (2006)。新竹縣不分類身心障礙資源班教師生命意義之研究-以教師的教學經驗和調適歷程為主軸。私立南華大學生死學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 李佩怡 (2000)。失落與悲傷。林綺雲主編，生死學。台北：洪葉。
- 吳明隆 (2000)。SPSS 統計應用學習實務：問卷分析與應用統計。台北：知城。
- 吳秀碧、賀孝銘、羅崇誠 (2001)。大學生生命意義觀之探討。2009 年 8 月 15 日，取自 <http://dnl.ncue.edu.tw/>
- 吳俐錦 (2006)。國民小學教師生命價值觀與工作投入、教學效能關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 吳淳肅 (2000)。中學導師面對學生死亡事件之心理歷程與處理方式初探。私立南華大學生死學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 林于清 (2005)。成年喪親者的悲商復原經驗之研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未發表，嘉義市。
- 林娟芬 (1997)。從符號互動論的概念分析和解釋喪偶者的反應。神學與教會，22 (2)，115-124。
- 林娟芬 (1999)。婦女晚年喪偶適應之研究。香港中文大學社會工作課程社會福利博士論文，香港。
- 林家瑩 (1999)。喪失子女的父母失落與悲傷反應及復原歷程之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 林真鳳 (2007)。高雄市國小教師生命倫理認知與教學效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系生命教育專班碩士論文，未出版，高雄市。

- 林綺雲 (2003): 煞死與官、醫、病、媒倫理疑義。應用倫理研究通訊, 28, 15-19。
國立中央大學哲學研究所應用倫理學研究室。
- 林綺雲(2005)。社會文化與悲傷反應。生死學研究, 2, 107-127。
- 邱秀娥 (2001)。國民小學教師生命教育相關認知與態度之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文, 未出版, 高雄市。
- 邱皓政 (2009)。量化研究與統計分析 (基礎版) -SPSS 中文視窗版資料分析範例解析。台北: 五南。
- 柯俊銘(1997)。喪偶婦女之哀傷反應、社會支持與身心健康—以某支持性社團為例。高雄醫學院行為科學研究所, 未出版, 高雄市。
- 侯南隆 (2000)。我不是壞小孩—喪親少年的生命故事與偏差行為。私立南華大學生死學研究所碩士論文, 未出版, 嘉義縣。
- 孫郁荃 (2005) 國民中學教師生命價值觀與工作投入、教學效能關係之研究。國立高學師範大學教育學系生命教育碩士論文, 未出版, 高雄市。
- 許玉霜(2007): 喪手足成人的悲傷反應及調適歷程之探究。私立南華大學生死學研究所碩士論文, 未出版, 嘉義縣。
- 許孟琪 (2007)。南投縣國小教師教育信念及其生命態度之探討。私立南華大學生死學研究所碩士論文, 未出版, 嘉義縣。
- 莊錫欽 (2003)。高級職校教師心靈特質、生命意義感與生命教育態度之關係研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文, 未出版, 彰化縣。
- 教育部統計處網路資料(2009)。2009年12月17日, 取自
<http://www.edu.tw/statistics/index.aspx>
- 黃郁雅(2002)。成年男性面對癌症母親死亡之調適過程。私立東海大學社會工作學系碩士論文, 未出版, 台中市。
- 黃淑清 (1998)。失落的因應歷程之探討—以青少年期父(母)親過世的成人為例。國立政治大學教育研究所碩士論文, 未出版, 台北市。
- 黃菊珍、吳庶深(2008)。剝奪的悲傷。台北, 心理。

- 黃慧涵(1992)。青年學生父(母)親過世後之哀傷反應、調適行為與家庭關係的變化與適應情形。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 郭懿慧(2005)。台南縣市國小教師生命意義感、生命教育態度與生命教育實施狀況之調查研究。國立中山大學教育研究所，未出版，高雄市。
- 曹桂榮(2004)。喪偶婦女悲傷反應與復原之研究。私立南華大學生死學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 陳兵(2005)。佛教心理學。佛光。
- 陳家華(2007)。我·活著：過去、現在與未來-受保護處分少年生命意義之研究。國立中正大學犯罪防制研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 陳淵渝、林志強、譚立中(2004)。女性憂鬱症的治療趨勢。臺灣醫學。
- 陳維樑、鍾莠筠(1999)。哀傷輔導手冊：概念與方法。香港：贖明會。
- 馮觀富(1992)。壓力、失落的危機處理。心理出版社，台北。
- 張利中(2004)。生命意義感的階層模式分析：一個生命意義研究新方向的議題。載於第四屆現代生死學理論建構學術研討會。私立南華大學嘉義：嘉義縣。
- 張春興(1998)。張氏心理學辭典(二版四刷)。台北：東華。
- 張家禎(2007)。高雄市國小教師生命態度與工作價值觀之關係研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 張海倫(2008)。生命意義感評量與相關因素之研究-以幼兒教師為例。私立樹德科技大學幼兒保育學系碩士論文，未出版，高雄縣。
- 曾慧嘉(2007)。癌末病患家屬面臨喪慟因應行為、人際依附型態與預期性哀慟反應相關之研究-以高雄市安寧病房家屬為例。私立南華大學生死學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 曾靜玲(2008)。佛教臨終關懷義工助念經驗—佛化悲傷輔導模式的探討。第七屆佛法與臨終關懷研討會。
- 彭英慈(2004)。成年男性喪失父(母)親之哀傷經驗敘說研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，台北市。

- 傅偉勳(1993)。死亡的尊嚴與生命的尊嚴：從臨終精神醫學到現代生死學。台北，中正。
- 閻嘉娜等(2005)。中老年人遺族悲傷與社會心理適應。安寧療護雜誌，10(1)。
- 葉何賢文(2003)，悲傷調適歷程及生命意義展現知研究-以喪子(女)父母為例。私立南華大學生死學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 楊紹剛(2001)。尋找存在的真諦—羅洛·梅的存在主義心理學。台北：貓頭鷹。
- 楊麗香(2008)。幼稚園教師的生命意義感、生命教育態度與實施現況之研究~以高雄縣為例。國立臺南教育大學文化與自然資源學系社會科教學碩士班，未出版，台南市。
- 詹豐毓(2008)。說不出看不見的「痛」—不孕婦女的失落、悲傷及自我調適之質性研究。國立台灣師範大學心理與輔導研究所，未出版，台北市。
- 蔡文瑜(2001)。女性喪偶者的悲傷調適歷程研究。國立台灣師範大學社會教育系碩士論文，未出版，台北市。
- 劉翔平(2001)。尋找生命的意義：弗蘭克的意義治療學說。台北：貓頭鷹。
- 鄭惟謙(2008)。高屏兩縣國中教師生命意義感與自我效能關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 鄭麗慧(2007)。高雄市國小教師生命意義感與生活滿意度關係之研究。國立高雄師範大學教育學系生命教育碩士論文，未出版，高雄市。
- 謝曼盈(2003)。生命態度量表之發展與建構。私立慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。

二、英文部分

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco; Jossey-Bass.
- Attig, T. (1991). The importance of conceiving of grief as active process. *Death Studies*, 15.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Battista, J., & Almond, R. (1973). The development of meaning in life. *Psychiatry*, 36, 409-427.
- Boelen, P. A. & Hoijtink, H. (2009). An item response theory of a measure of complicated grief. *Death Studies*, 33: 101–129, 2009.
- Bowlby, J. (1980). Attachment and loss. Vol. 3. *Loss: Sadness and Depression*. London: Hogarth Press and Institute of Psychoanalysis.
- Bradach, K. M., & Jorden, A. S. (1995). The long-term effects of a family history of traumatic death on adolescent individualization. *Death Studies*, 19, 315-336.
- Braun, M. J., & Berg, D. H. (1994). Meaning reconstruction in the experience of parental bereavement. *Death Studies*, 18, 105-129.
- Cohen, S. R., & Mount, B. M. (1992). Quality of life in terminal illness: Defining and measuring subjective well-being in the dying. *Journal of Palliative Care*, 8 (3), 40-45.
- Corr, C. A., & Nabe, C. M., & Corr, D. M. (1997) *Death and dying, life and living* (2nd ed.). CA: Brooks/Cole publishing Company.
- Corr, C. A., Nabe, C. M., & Corr D. M. (2003). *Death and dying, life and living*. CA: BROOKS/COLE.
- Crumbaugh, J. C. (1973) *Everything to gain: A guide to self-fulfillment through psychoanalysis*. Chicago: Nelson-Hall Company.
- Debate, D. L. (1996). Meaning in life: Clinical relevance and predictive power. *British Journal of Clinical Psychology*. 35.503-516.

- Doka, K. J. (Ed.) (2002). *Disenfranchised grief: new directions, challenges, and strategies for practice*. Champaign, Illinois: Research Press.
- Engel, G. L. (1961). Is grief a disease? A challenge for medical research. *Psychosomatic Medicine*, 23, 18-23.
- Emily, S. H. (1991). Adolescent bereavement following the death of a parent: An exploratory study. *Child Psychiatry and Human Development*, 21(4), 157-184.
- Ewa Ry's (2009) .The sense of life as a subjective spiritual human experience. *Existential analysis*.20,1.Jan.,2009.
- Faletti, M. V., Gibbs, J. M., Clark, M. C., Pruchno, R. A., & Berman, E. A. (1989).Field, N.P., Gao, B. & Paderna, L.(2005). Continuing bonds in bereavement: An attachment theory based perspective. *Death Studies*, 29, 277-299.
- Feldman,S., Byles,J.E. & Beaumont,R.(2000). The experience of widowhood for older women.*Journal of Women & Aging*, 12(3/4),155-176.
- Fraley, C. R., & Bonanno, G. A. (2004). Attachment and loss: A test of three competing models on the association between attachment-related avoidance and adaptation to bereavement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(7), 878-890.
- Freud, S. (1959).Mourning and melancholia. InJ. Strachey (Ed.),*The standard edition of complete psychological work of Sigmund Freud*, 14 (pp. 156-161). London:Hogarth Press and the Institute for Psychoanalysis.
- Hedlund(1977) . Personl meaning : T he problem of education for wisdom. *Personnel and Guidance Journal* , 55 (10) .
- Hogan, N. S., & DeSantis, L. (1994). Things that help and hinder adolescentsibling bereavement. *Western Journal of Nursing Research*, 16,132–153.
- Hoooes, S., & Segal, R.(2010). Reconstructing meaning through occupation after the death of a family member: accommodation, assimilation, and continuing bonds. *American Journal of Occupational Therapy*. 64(1):133-41.

- Jacobs, S. (1993). *Pathological grief: Maladaptation to loss*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Jaarsma, T. A., Pool, G., Ranchor, A. V. & Sanderman, R. (2007). The concept and measurement of meaning in life in Dutch cancer patients. *Psychology-Oncology* 16:241-248.
- James, J. W. (1998). *The grief recovery handbook*. New York: Harper Perennial.
- Kastenbaum, R. J. (2004). *Death, society, and human experience*. Boston: Allyn & Bacon.
- King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L., & Del Gaiso, A. K. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*. 90.179-196.
- Klass, G. T. (2001). The inner representation of the dead child in the psychic and social narratives of bereaved parents. In R. A. Neimeyer (Ed.), *Meaning reconstruction and the experience of loss*. (pp. 77-94). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. New York: Macmillan.
- Lindstrom, T. C. (1997). Immunity and health after bereavement in relation to coping. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 253-259.
- Littlewood, J. (1992). *Aspects of grief: Bereavement in adult life*. London: Tavistock/Routledge.
- Martin, T. L., & Doka, K. J. (2000). *Men don't cry...women do: Transcending gender stereotypes of grief*. Philadelphia: Brunner Mazel.
- Marrone, R. (1999). Dying, mourning, and spirituality: A psychological perspective. *Death Studies*, 23, 495-519.
- Mitchell, Ann M. (et al., 2005). Complicated Grief and Suicidal Ideation in Adult Survivors of Suicide. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, v35 n5 p498-506 Oct 2005. 9 pp. (Peer Reviewed Journal)
- Min-Tao Hsu, David L. Kahn, Der-Heuy Yee & Wei-Lun Lee (2004). Recovery through reconnection: a cultural design for family bereavement in Taiwan. *Death*

Studies, 28:761-786.

Neimeyer, R. A. (2002). Making sense of loss. In K. J. Doka (Ed.), *Living with grief: Loss in the later life* (pp. 295-311). Washington, DC: Hospice Foundation of America.

Neimeyer, R. A., Baldwin, S.A., & Gillies, J. (2006). Continuing bonds and reconstruction meaning: Mitigating complications in bereavement. *Death Studies*, 30, 715-738.

Oatley, K., & Bolton, W. (1985). A social-cognitive theory of depression in reaction to life events. *Psychological Review*, 92(3), 372-388.

Ott, Carol H. (et al., 2005). Grief and Personal Growth Experience of Spouses and Adult-Child Caregivers of Individuals with Alzheimer's Disease and Related Dementias. *Gerontologist*, v47 n6 p798-809 Dec 2007. 12 pp. (Peer Reviewed Journal).

Packman, W., Horsley, H., Davies, B. & Kramer, R. (2006). Sibling Bereavement and Continuing Bonds. *Death Studies*, 30, 817-841.

Pargament, K.I., Magyar, G. M., Benore, E., & Mahoney, A. (2005). Sacrilege: A study of sacred loss and desecration and their implications for health and well-being in a community sample. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 44, 59-78.

Parkes, C. M. (1998). Bereavement. In D. Doyle, G. W. C. Hanks & N. MacDonald (Eds.). *Oxford textbook of palliative medicine* (pp. 995-1010). New York, N. Y.: Oxford University Press Inc.

Parkes, C. M. (2001). A historical overview of the scientific study of bereavement. In M. Stroebe, et al. (Eds.), *Handbook of bereavement research: consequences, coping, and care* (pp. 25-45). Washington, DC: American Psychological Association.

Pennebaker, J.W. (1997). *Opening up: The healing power of expressing emotions*. New York: Guilford Press.

Pennebaker, J. W., Mayne, T. J., & Francis, M. E. (1997). Linguistic predictors of adaptive bereavement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 863-871.

- Piper, W. E., Ogrondniczuk, J. S., Joyce, A. S., Mccallum, M., Weideman, R., & Azim, H. F. (2001). Ambivalence and other relationship predictors of grief in psychiatric outpatients. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 189(11), 781-787.
- Rack, J.J., Burlison, B.R., Bodie, G.D., Holmstrom A.J.,& Seib H.S. (2008). Bereaved adults' evaluations of griefmanagement messages: effects of message person enteredness, recipientindividual differences, and contextual factors. *Death Studies*, 32: 399–427, 2008.
- Rando, T. A.(1993).*Treatment of Complicated mourning*.Illinois, Research Press.
- Raphael, B., & Martinek, M. (1997). Assessing traumatic bereavement and PTSD. In J. P. Wilson, & T. M. Keane (Eds.), *Assessing psychological trauma and PTSD* (pp. 373-395). New York: Guilford.
- Rowling L. (1995). The disenfranchised grief of teachers. *Omega*, 31(4), 317-329.
- Ruiz, R.A.(2001). *Coping with the death of a brother or sister*. N.Y.: Rosen.
- Sable, P. (1989). Attachment, anxiety, and loss of a husband. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(4), 550-556.
- Sable, P. (1991). Attachment, loss of spouse, and grief in elderly adults. *Omega*, 23(2), 129-142.
- Schulz, R., & Beach, S. R. (1999). Caregiving as a risk factor for mortality:The caregiver health effects study.*JAMA*, 282(23), 2215-2219.
- Shaver, P. R., & Tancredy, C. M. (2001). Emotion, attachment, and bereavement: A conceptual commentary. In M. Stroebe, et al. (Eds.), *Handbook of bereavement research: consequences, coping, and care* (pp. 63-88). Washington, DC: American Psychological Association.
- Shiang, J. (2000). Considering culture beliefs and behaviors in study of suicide. In (eds) Maris, W. R. ect. *Review of Suicidology*. The Guilford Press.
- Sidmore, K. V. (2000). Parental bereavement: Levels of grief as affected by gender issues. *Omega*, 40, 351-374.
- Sterg, F. M.(2007). Structural validity of the life regard index. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*,American Association. Volum40(97)

July 2007.

- Stillion, J. M. (1995). Death in the lives of adults: responding to the tolling of the bell. In Wass, H., & Neimeyer, R. A. (eds). *Dying: Facing the Facts (3th ed.)*, 303-320. Washington, D. C : Taylor & Francis.
- Stroebe, W., & Stroebe, M. S. (1987). *Bereavement and health: The Psychological and Physical Consequences of Partner Loss*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stroebe, M., & Schut, H. (1999) The dual process model of coping with bereavement : Rational and description. *Death Studies*, 23, 197-224.
- Stroebe, W., & Schut, H. (2001). Risk factors in bereavement outcome: A methodological and empirical review. In M. Stroebe, et al. (Eds.), *Handbook of bereavement research: consequences, coping, and care* (pp. 349-372). Washington, DC: American Psychological Association.
- Stroebe, W., & Schut, H. (2002). *Risk factors in bereavement outcome: A methodological and empirical review*. In Margaret S. Strobe, Robert O. Hansson, Wolfgang Stroebe, & Henk Schut (Eds.), *Handbook of bereavement research* (pp. 349-374) Washington, DC: A.P.A
- Stroebe, M. S., Folkman, S., Hansson, R., & Schut, H. (2006). The prediction of bereavement outcome: Development of an integrative risk factor framework. *Social Science & Medicine*, 63(9), 2440-2451.
- Tagliaferre, L., & Harbaugh, G. L. (1990). *Recovery From Loss : A Personalized Guide To The Grieving Process*. Deerfield Beach, Florida : Heath Communications, Inc.
- Tedechi, R. G. , & Calhouun L. G. (2008). Beyond the concept of recovery: growth and the experience of loss. *Death Studies*, 32: 27–39, 2008.
- Todd, S. (2007). Silenced grief: living with the death of a child with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, part 8 pp 637–648 august 2007.
- Waldrop, D. P. (2007) . Caregiver Grief in Terminal Illness and Bereavement: A Mixed-Methods Study. *Health & Social Work*, v32 n3 p197-206 2007. 10 pp.

(Peer Reviewed Journal) .

Wood, J. D., & Milo, E. (2001). Fathers' grief when a disabled child dies. *Death Studies*, 25, 635-661.

Worden, J. W. (1982). *Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner*. New York: Springer.

三、翻譯書籍部分

- Kennedy A. (2001)。生死一線牽 - 超越失落的關係重建。(The infinite thread:healing relationships beyond loss.) (張淑美, 吳慧敏譯, 2003)。台北：心理。
- Frankl, V. E. (1963)。活出意義來：從集中營說到存在主義 (第四版)。(Man's Search for Meaning. An Introduction to Logotherapy (A revised edition of From Death-Camp to Existentialism) (趙可式、沈錦惠譯, 2001)。
台北：光啟社。
- Yalom I. D. (1980)。存在心理治療 (上、下) (Existential psychotherapy) (易之新譯, 2003)。台北市：張老師。
- Jung (1964)。人及其象徵 (Man and His Symbols) (龔卓軍譯, 1999)。台北：立諸文化。
- Mario Reading(2009)。2012:失落的預言。(The Nostradamus Prophecies) (陳岳辰譯, 2009)台北：奇幻基地。
- Neimeyer R. A. (1998)。走在失落的幽谷-悲傷因應指引手冊。(Lessons of Loss:A Guide to coping.) (張薇卿譯, 2007)。臺北：心理。
- Worden, J. W. (1991)。悲傷輔導與悲傷治療(李開敏、林方皓、張玉仕、葛書倫譯, 1995)。台北：心理出版社。

附錄

附錄一

「全人生命意義量表」量表內容效度學者專家審查名單（依姓氏筆畫排列）

姓名	服務單位
紀潔芳	吳鳳技術學院國際企業管理系教授
張淑美	高雄師範大學教育學系教授
張利中	東海大學宗教所副教授
釋慧開	南華大學生死學系教授

附錄二

「國中教師全人生命意義量表」量表內容效度學者專家審查名單（依姓氏筆畫排列）

姓名	職稱(或任教科目)	服務單位
邱碧蓮	導師（公民）	彰化社頭國中
洪啟堂	導師（國文）	彰化社頭國中
劉蔚榆	導師（國文）	彰化社頭國中

附錄三 「國中教師全人生命意義量表」專家效度審查意見彙整表

題項	適合度	學者專家效度修正意見
1. 在達成個人目標上，我能設定清楚的計畫和步驟。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
2. 我心懷感恩過每一天。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
3. 我知道如何接納自己。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
4. 我覺得有意義的人生就是一種幸福。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
5. 生命的意義取決於個人自我實現的程度。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
6. 我相信凡事有因必有果。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
7. 我認為自己能夠正向看待死亡。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
8. 在生活中追求心靈成長是理想的人生。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
9. 我很清楚我人生的目標。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
10. 我覺得苦難能讓我更了解生命的價值。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	

11. 如果今天我就要死了，我會覺得不虛此生。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
12. 我常用樂觀的態度去面對事情。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
13. 我認為自己是個有價值的人。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
14. 我不明白自己為什麼要活著。(反向題)	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
15. 只要我肯努力就可以發揮我的潛能。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
16. 每個人的生活目標不一樣，只要達成自己的理想，就是最佳的自我實現。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
17. 我相信人的本性是良善的。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
18. 我不會用自殺來解決問題。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
19. 我認為從事有益於心靈平靜之活動，有助於快樂及幸福感之獲得。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
20. 我相信人生大部分是公平的。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
21. 生命終極的意義，就是生而無悔、死而無憾。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
22. 遇到困難時，我會從好的方面去想。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
23. 我認為能達到社會或家人的標準才算成功。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
24. 我認為每個人都可以從錯誤中學習成長。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
25. 我會用較高之道德標準來要求自己。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
26. 我認為人生無常所以要積極向上。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
27. 我會不斷地自我超越，邁向人生的巔峰。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
28. 我認為宗教信仰，有助於心靈的成長。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
29. 我認真過每一天，即使今日就面臨死亡也沒有遺憾。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
30. 在大自然中，我更能體會宇宙萬物合一之感。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
31. 回顧過往，我能感受到自己的生命有意義。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
32. 我肯定社會中默默行善的小人物。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
33. 我隨緣行善，幫助別人。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
34. 我覺得人生充滿希望。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
35. 我覺得自己算是個幸運的人。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
36. 我能夠讓自己的生活過得多采多姿。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	我滿意自己的生活
37. 我是個負責的人。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
38. 超越是一股永恆的喜悅，我覺得人生要不斷的超越自己，才會覺得生命有意義。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	我覺得人生要不斷的實現自己的理想。
39. 我相信做壞事的人，一定不會有好下場。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
40. 在求學階段，不曾有人與我討論生命相關的問題，因此我現在在面臨挫折時常感到不知所措。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	不曾有人與我討論生死相關的問題，當面臨重大事件時常感到很大的疑惑。
41. 我願意用一生努力去實現自己的信念。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
42. 我能接納他人的缺點或限制。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	我能接納他人的缺點。
43. 我肯定每個人的存在，都有其獨特的意義與價值	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	

44. 我能接納身體上的不完美，以愉快的心情去生活。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
45. 我常有「被愛」的感覺。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
46. 我覺得為家人付出是一件很值得的事。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
47. 不論命運好壞，我認為人都還有選擇的自由。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
48. 我覺得生命很可貴，不會輕易放棄它。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	我覺得生命可貴，不要輕易放棄。
49. 我認為有宗教信仰，可以提升人們的生活品質。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
50. 死亡是必然的，我希望它順其自然的發生。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	死亡是必然的，所以面對死亡，我無畏無懼。
51. 我了解生命的起源與終點何在。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
52. 成為一位好老師是我的心願。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
53. 我願意擔任志工參與社會服務，幫助弱勢。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
54. 我有清楚的家庭觀念，懂得為家人付出。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
55. 因為曾犯過錯，不管我如何努力，別人也不會接納我。(反向題)	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
56. 凡事我對得起自己，不虧待別人。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
57. 我有辦法去應付日常生活中的瑣瑣碎碎的事務。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	我有辦法去應付日常生活中瑣碎的事務。
58. 我讓犯過的學生有陳述理由的機會。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
59. 我會利用冥思來減輕自己的壓力。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
60. 我認為有宗教信仰，可以促進身心靈三方面得到圓融的發展。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
61. 假如明天就要死了，我會向我所愛的人說出衷心的話語。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	假如明天就要死了，我會向我所愛的人說出想說的話。
62. 我熱衷於教書這份工作。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
63. 我會把困難當成是挑戰的機會。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
64. 能發揮生命的力量就是創造生命的價值。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
65. 我有自信過我想要過的生活。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
66. 我依賴內在的信念來渡過人生的艱困時刻。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
67. 我覺得我能主宰自己的生命。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	我能主宰自己的生命。
68. 我覺得臨終關懷可以提升生命的品質。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
69. 我認為參加宗教的集會，能感受到對生命的滿足感及意義感。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
70. 我會害怕面對死亡，因為對它未知。(反向題)	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
71. 生亦何歡，死亦何悲，生死只不過是一種過程。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
72. 每天的生活要有目標才會覺得有意義。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
73. 看到別人受苦就如同我受苦。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
74. 即使是微不足道的事，只要利人利己我都願意去做。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
75. 現在的教育政策反覆不定，導致產生沒有競爭力的下一代，我的晚年生活堪憂。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	現在的教育政策反覆不定，面對學生管教問題我感到無所適從。
76. 如果社會可以接受我的性向，我會覺得生命更有價值。(反向題)	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	如果他人可以接受我的性向，我會活得更自在。
77. 對於自己任教的科目，我有能力協助學生做有效的學習。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	

78. 我會為自己的生命負責。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
79. 我覺得宗教信仰給我心靈安定的力量。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
80. 從古至今還沒人可以不用死，所以擔心害怕也沒用！	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
81. 我認為修習心靈成長課程，使人生更有意義。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
82. 我有冥思或靜坐的習慣。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
83. 認真工作讓我覺得我的人生有意義。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
84. 我認為教學過程也是一種學習。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
85. 我樂意提供教學經驗給其他老師參考。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
86. 旅遊是讓心靈沉靜的好方法。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
87. 為了實現我的人生目標，我努力的生活。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
88. 每天從孩子的身上看到他們有所成長，就會感覺生活充實。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
89. 從教學過程中我可以獲得成就感。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
90. 閱讀是豐富我心靈最好的方法。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	閱讀是豐富心靈的好方法。
91. 假如明天就要死了，我會反省、認罪，請求他人的原諒。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
92. 我喜歡讓學生也有『被愛』的感覺。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
93. 我常會用放大鏡看學生的優點，適時的給予支持。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	我期許自己用放大鏡看學生的優點，適時的給予鼓勵。
94. 我以身為教師為榮。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
95. 當面臨痛苦或無法解決的問題時，我仍會勇敢的活下去。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
96. 我努力經營自己每一天的生活，因此不會懼怕死亡。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
97. 我會主動參與看畫展、觀賞戲劇、旅遊等拓展心靈的活動。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
98. 每個人都會死，所以我儘量認真的過每一天。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
99. 教師工作令我感到愉快。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
100. 我會適時尊重學生不同的意見。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
101. 我會利用假日野外踏青，讓心靈沉澱。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
102. 我覺得每天過得很充實也很自在。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	我覺得每天過得很充實。
103. 雖然我不覺得自己對社會有多大的貢獻，但每一天我都努力的生活。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	我努力過好每一天。
104. 我喜歡現在的我。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
105. 學生的問題行為令我有挫折與無力感。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
106. 我認為大自然是很好的生命導師。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
107. 我認為就算人死了，生命仍是不斷地延續。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
108. 我覺得生命中有許多美好的事物。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
109. 我會參加各項研習活動及專業社群。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	我會利用工作之餘參與社會服務。
110. 我覺得自己的存在是一件很有意義的事。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	我覺得自己的存在是一件有意義的事。

111. 我覺得現在的學生難以管教。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
112. 我認為自殺是不尊重生命的行為。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
113. 我喜歡接近大自然。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
114. 我覺得自己工作對社會有貢獻。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
115. 未來的一切是我無法控制的。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
116. 面對親友的死亡，讓我更珍惜生命的存在。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
117. 我認為大自然的一草一木都是生命的展現。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
118. 我認真工作並希望得到別人的肯定。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	我希望得到別人的肯定。
119. 我能對我的抉擇負起該負的責任。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
120. 看到一片葉子落下來，我想到生命的生生不息。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	

附錄四 「國中教師全人生命意義量表」各層面題項分析結果

題號	題項	平均數	標準差	刪除該題之平均數	刪除該題之變異數	該題與其他題之相關	多元相關平方	項目刪除時的 α 係數	主成分分析之因素負荷量	建議刪除	28題選題
1.	在達成個人目標上，我能設定清楚的計畫和步驟。	3.64	.715	36.56	24.542	.471	.354	.799	.587		
9.	我很清楚我人生的目標。	3.53	.839	36.67	23.703	.487	.383	.797	.601		
20.	我相信人生大部分是公平的。	3.02	1.023	37.18	23.948	.339	.217	.816	.426		
31.	回顧過往，我能感受到自己的生命有意義。	3.57	.735	36.63	23.848	.557	.422	.791	.655		✓
41.	我願意用一生努力去實現自己的信念。	3.73	.702	36.47	23.984	.569	.363	.791	.681		✓
52.	成為一位好老師是我的心願。	4.09	.808	36.11	23.794	.500	.446	.796	.601		
62.	我熱衷於教書這份工作。	3.77	.920	36.43	22.993	.516	.438	.794	.628		
72.	每天的生活要有目標才會覺得有意義。	3.70	.764	36.50	24.492	.438	.372	.802	.575		
83.	認真工作讓我覺得我的人生有意義。	3.85	.687	36.34	23.627	.642	.527	.785	.765		✓
87.	為了實現我的人生目標，我努力的生活。	3.86	.749	36.34	23.718	.563	.479	.791	.697		✓
91.	假如明天就要死了，我會反省、認罪，請求他人的原諒。	3.44	.997	36.76	24.236	.321	.166	.817	.409	刪	
2.	我心懷感恩過每一天。	3.84	.738	71.34	68.650	.477	.384	.884	.521	刪	
10.	我覺得苦難能讓我更了解生命的價值。	3.61	.892	71.57	68.511	.385	.322	.888	.420		
11.	如果今天我就要死了，我會覺得不虛此生。	2.78	.985	72.41	69.515	.277	.330	.893	.293	刪	
21.	生命終極的意義，就是生而無悔、死而無憾。	3.77	.888	71.41	69.132	.346	.240	.889	.401		
32.	我肯定社會中默默行善的小人物。	4.41	.740	70.78	67.125	.606	.544	.880	.689		✓
33.	我隨緣行善，幫助別人。	3.99	.661	71.20	68.001	.604	.507	.881	.663		
42.	我能接納他人的缺點。	3.57	.687	71.61	69.246	.464	.401	.885	.527		
43.	我肯定每個人的存在，都有其獨特的意義與價值。	3.98	.704	71.20	67.342	.622	.571	.880	.701		✓
53.	我願意擔任志工參與社會服務，幫助弱勢。	3.74	.723	71.44	68.129	.534	.488	.883	.610		
54.	我有清楚的家庭觀念，懂得為家人付出。	4.03	.713	71.15	68.765	.486	.378	.884	.568		
63.	我會把困難當成是挑戰的機會。	3.61	.765	71.58	67.080	.588	.482	.881	.631		

題號	題項	平均數	標準差	刪除該題之平均數	刪除該題之變異數	該題與其他題分相關	多元相關平方	項目刪除的 α 係數	主成分分析之因素負量	建議刪除	28題選題
64.	能發揮生命的力量就是創造生命的價值。	3.88	.670	71.30	67.206	.670	.565	.879	.737		✓
73.	看到別人受苦就如同我受苦。	3.24	.787	71.95	68.580	.447	.426	.885	.510		
74.	即使是微不足道的事,只要利人利己我都願意去做。	3.77	.685	71.41	67.847	.594	.566	.881	.670		
84.	我認為教學過程也是一種學習。	4.20	.710	70.99	67.708	.583	.591	.881	.674		
88.	每天從孩子的身上看到他們有所成長,就會感覺生活充實。	4.06	.783	71.12	67.607	.529	.437	.883	.618		
92.	我喜歡讓學生也有『被愛』的感覺。	3.97	.741	71.22	67.496	.574	.507	.881	.648		
98.	每個人都會死,所以我儘量認真的過每一天。	3.85	.744	71.34	66.410	.665	.575	.879	.718		✓
102	我覺得每天過得很充實。	3.59	.766	71.59	68.707	.451	.427	.885	.484	刪	
109	我會利用工作之餘參與社會服務。	3.30	.822	71.88	69.045	.388	.410	.887	.435		
26.	我認為人生無常所以要積極向上。	3.71	.749	69.28	60.137	.394	.325	.750	.478		
15.	只要我肯努力就可以發揮我的潛能。	3.85	.732	69.14	58.231	.582	.486	.740	.647		✓
37.	我是個負責的人。	4.01	.639	68.98	59.925	.499	.502	.746	.667		✓
47.	不論命運好壞,我認為人都還有選擇的自由。	3.95	.736	69.05	58.766	.529	.584	.743	.674		✓
58.	我讓犯錯的學生有陳述理由的機會。	3.99	.690	69.01	59.218	.525	.486	.744	.663	刪	
67.	我能主宰自己的生命。	3.36	.081	69.01	59.218	.525	.379	.747	.495	刪	
78.	我會為自己的生命負責。	3.95	.626	69.63	59.364	.427	.511	.743	.704	刪	
95.	當面臨痛苦或無法解決的問題時,我仍會勇敢的活下去。	3.84	.700	69.05	59.297	.579	.466	.744	.633	刪	
100	我會適時尊重學生不同的意見。	3.88	.659	69.16	59.193	.519	.503	.743	.667	刪	
105	學生的問題行為令我有挫折與無力感。	2.79	.998	69.11	59.286	.547	.347	.768	.029	刪	
111	我覺得現在的學生難以管教。	2.34	.908	70.20	62.299	.125	.342	.773	-.088	刪	
115	未來的一切是我無法掌握的。	2.88	2.667	70.66	63.969	.033	.051	.858	-.025	刪	
119	我能對我的抉擇負起該負的責任。	4.03	.611	70.11	58.089	.002	.590	.743	.726	刪	

題號	題項	平均數	標準差	刪除該題之平均數	刪除該題之變異數	該題與其他題之相關	多元相關平方	項目刪除的 α 係數	主成分分析之因素負荷量	建議刪除	28題選題
5.	生命的意義取決於個人自我實現的程度。	4.11	.730	68.96	59.345	.590	.352	.750	.551		
16.	每個人的生活目標不一樣，只要達成自己的理想，就是最佳的自我實現。	4.09	.737	68.89	60.293	.392	.433	.747	.588	刪	
27.	我會不斷地自我超越，邁向人生的巔峰。	3.39	.830	68.91	59.637	.477	.466	.744	.572	刪	
38.	我覺得人生要不斷的實現自己的理想。	3.86	.716	69.60	58.527	.477	.549	.741	.716	刪	
48.	我覺得生命可貴，不要輕易放棄。	4.22	.678	69.13	58.534	.568	.586	.742	.710		✓
59.	我會利用冥思來減輕自己的壓力。	2.93	.923	68.77	58.913	.566	.175	.755	.381		
68.	我覺得臨終關懷可以提升生命的品質。	3.81	.768	70.06	60.166	.297	.383	.748	.515	刪	
3.	我知道如何接納自己。	3.84	.699	117.52	138.840	.643		.892	.680		✓
12.	我常用樂觀的態度去面對事情。	3.46	.862	117.91	136.766	.616		.892	.655		
22.	遇到困難時，我會從好的方面去想。	3.56	.820	117.80	138.064	.581		.893	.607		
34.	我覺得人生充滿希望。	3.73	.797	117.63	137.138	.652		.892	.692		✓
44.	我能接納身體上的不完美，以愉快的心情去生活。	3.69	.720	117.68	139.287	.596		.893	.675		
55.	因為曾犯過錯，不管我如何努力，別人也不會接納我。	3.96	.843	117.41	143.298	.294		.898	.268		
75.	現在的教育政策反覆不定，面對學生管教問題我感到無所適從。	2.56	1.021	118.80	145.022	.157		.902	.100	刪	
93.	我期許自己用放大鏡看學生的優點，適時的給予鼓勵。	3.91	.730	117.46	140.976	.486		.895	.524		
103	我努力過好每一天。(與98同)	3.84	.663	117.53	139.580	.633		.893	.707		
4.	我覺得有意義的人生就是一種幸福。	4.30	.697	117.07	140.913	.516		.894	.580	刪	
13.	我認為自己是個有價值的人。	3.73	.745	117.64	137.972	.651		.892	.680		
14.	我不明白自己為什麼要活著。	3.93	.900	117.44	141.440	.359		.897	.347		
23.	我認為能達到社會或家人的標準才算成功。	3.24	.855	118.13	152.579	-.160		.907	-.235	刪	
24.	我認為自己可以從錯誤中學習成長。	3.86	.641	117.51	141.584	.520		.894	.584		

題號	題項	平均數	標準差	刪除該之表均數	刪除該量變異表數	該題其各總之相關	多元相關平方	項目刪除的 α 係數	主成分之素荷	成分之素荷	建議刪除	28題選題
25.	我會用較高的道德標準來要求自己。	3.70	.789	117.67	143.073	.331		.897	.413		刪	
35.	我覺得自己算是個幸運的人。	4.09	.767	117.28	138.805	.583		.893	.627			
36.	我滿意自己的生活。	3.80	.782	117.56	139.330	.541		.894	.603			
45.	我常有「被愛」的感覺。	3.76	.734	117.61	140.788	.494		.895	.536			
46.	我覺得為家人付出是一件幸福的事。	4.22	.617	117.14	143.836	.386		.896	.462			
56.	凡事我對得起自己，不虧待別人。	3.84	.747	117.52	141.895	.420		.896	.479			
57.	我有辦法去應付日常生活中瑣碎的事務。	3.76	.696	117.61	139.693	.593		.893	.647			
65.	我有自信過我想要過的生活。	3.62	.725	117.75	137.491	.701		.891	.744			✓
66.	我依賴內在的信念來渡過人艱困時刻。	3.63	.723	117.74	139.686	.569		.893	.621			
76.	如果他人可以接受我的性向，我會活得更自在。	2.59	.882	118.78	150.254	-.051		.905	-.130		刪	
77.	對於自己任教的科目，我有能力協助學生做有效的學習。	3.86	.699	117.50	142.854	.395		.896	.467		刪	
85.	我樂於提供教學經驗給其他老師參考。	4.00	.641	117.37	141.878	.501		.895	.571		刪	
89.	從教學過程中我可以獲得成就感。	3.89	.723	117.48	140.073	.546		.894	.600		刪	
94.	我以身為教師為榮。	3.80	.849	117.56	140.727	.421		.896	.508		刪	
99.	教師工作令我感到愉快。	3.64	.844	117.73	139.871	.469		.895	.544		刪	
104.	我喜歡現在的我。	3.76	.790	117.61	138.513	.580		.893	.627			
110.	我覺得自己的存在是一件很有意義的事。	3.80	.689	117.56	138.946	.647		.892	.710			✓
114.	我覺得自己的工作對社會有貢獻。	4.03	.716	117.33	139.306	.598		.893	.643			
118.	我希望得到別人的肯定。	1.96	.681	119.41	156.736	-.426		.908	-.509		刪	
6.	我相信凡事有因必有果。	4.09	.789	28.98	21.397	.422	.252	.811	.492			
17.	我相信人的本性是良善的。	3.49	.963	29.58	21.702	.275	.138	.832	.348		刪	
28.	我認為宗教信仰，有助於心靈的成長。	3.60	.856	29.47	18.820	.747	.630	.772	.853			✓
39.	我相信做壞事的人，一定不會有好下場。	3.56	.947	29.51	21.417	.317	.204	.826	.378		刪	
49.	我認為有宗教信仰，可以提升人們的生活品質。	3.74	.844	29.33	19.017	.729	.618	.775	.849			✓
60.	我認為有宗教信仰，可以促	3.62	.891	29.45	19.110	.666	.682	.782	.835			✓

題號	題項	平均數	標準差	刪除該題之表均數	刪除該題之變異數	該題與其他題之相關	多元相關平方	項目刪除的 α 係數	主成分之因素荷重	建議刪除	28題選題
	進身心靈三方面得到圓融的發展。										
69.	我認為參加宗教的集會，能感受到對生命的滿足感及意義感。	3.45	.829	29.61	19.842	.619	.529	.789	.771		
79.	我覺得宗教信仰給我心靈安定的力量。(與28同)	3.58	.865	29.49	19.285	.666	.552	.782	.802		✓
107	我認為就算人死了，生命仍是不斷地延續。	3.95	.844	29.12	21.906	.313	.163	.824	.369	刪	
7.	我認為自己能夠正向看待死亡。	3.65	.891	36.63	23.348	.709	.568	.724	.795		✓
18.	我不會用自殺來解決問題。	4.28	.795	36.00	25.973	.449	.337	.757	.561		
29.	我認真過每一天，即使今日就面臨死亡也沒有遺憾。(與96同)	3.17	.972	37.11	25.457	.392	.380	.763	.570		
40.	不曾有人與我討論生死相關的問題，當面臨重大事件時常感到很大的疑惑。	3.29	1.058	36.99	27.174	.177	.274	.792	.226	刪	
50.	死亡是必然的，所以面對死亡，我無畏無懼。	3.17	.993	37.11	23.027	.654	.600	.728	.785		✓
61.	假如明天就要死了，我會向我所愛的人說出想說的話。	4.09	.893	36.19	26.784	.288	.260	.774	.405	刪	
70.	我會害怕面對死亡，因為對它未知。	3.10	.975	37.18	25.961	.336	.310	.770	.414		
80.	從古至今還沒人可以不用死，所以擔心害怕也沒用！	3.81	.854	36.47	26.224	.376	.248	.764	.520		
96.	我努力經營自己每一天的生活，因此不會懼怕死亡。	3.43	.951	36.85	24.319	.535	.498	.745	.699		✓
112	我認為自殺是不尊重生命的行為。	4.25	.753	36.03	25.811	.506	.408	.752	.632		✓
116	面對親友的死亡，讓我更珍惜生命的存在。	4.04	.704	26.24	27.209	.372	.323	.765	.498	刪	
8.	在生活中追求心靈成長是理想的人生。	4.09	.715	55.58	53.392	.598	.501	.864	.662		✓
19.	我認為從事有益於心靈平靜之活動，有助於快樂及幸福感之獲得。	4.13	.777	55.54	53.303	.551	.487	.865	.650		
30.	在大自然中，我更能體會宇宙萬物合一之感。	3.58	.860	56.09	51.938	.604	.463	.863	.656		
51.	我了解生命的起源與終點何在。	3.05	.992	56.62	53.678	.378	.255	.874	.408	刪	
71.	生亦何歡，死亦何悲，生死只不過是一種過程。	3.40	.857	56.27	53.799	.447	.345	.870	.493		

題號	題項	平均數	標準差	刪除該題之平均數	刪除該題之變異數	該題與其他題之相關	多元相關平方	項目刪除的 α 係數	主成分之因素荷重	建議刪除	28題選題
81.	我認為修習心靈成長課程，使人生更有意義。	3.60	.841	56.07	53.315	.499	.397	.868	.568		
82.	我有冥思或靜坐的習慣。	2.44	.998	57.23	55.269	.262	.275	.880	.283	刪	
86.	旅遊是讓心靈沉靜的好方法。	4.11	.762	55.56	53.728	.523	.578	.867	.648		
90.	閱讀是豐富我心靈最好的方法。	3.91	.739	55.75	54.533	.465	.324	.869	.566		
97.	我會主動參與看畫展、觀賞戲劇、旅遊等拓展心靈的活動。	3.70	.894	55.97	52.866	.499	.377	.868	.568		
101	我會利用假日野外踏青，讓心靈沉澱。	3.71	.853	55.96	52.545	.557	.448	.865	.641		
108	我覺得生命中有許多美好的事物。	4.14	.684	55.53	53.291	.641	.524	.863	.740		✓
113	我喜歡接近大自然。	4.23	.713	55.44	53.195	.620	.573	.863	.724		✓
117	我認為大自然的一草一木都是生命的展現。(與106同)	4.18	.674	55.49	53.465	.633	.542	.863	.721		
120	看到一片葉子落下來，我想到生命的生生不息。	3.32	.997	56.34	52.227	.481	.406	.869	.519		
106	我認為大自然是很好的生命導師。	4.08	.707	55.59	52.497	.698	.554	.860	.772		✓

附錄五「悲傷因應智能量表」內容效度學者專家審查名單（依姓氏筆畫排列）

姓名	職稱(或任教科目)	服務單位
林進材	教育學系教授	臺南教育大學
孫寶蓮	資料組長(輔導)	彰化社頭國中
陳慈紋	專任(特教)	彰化社頭國中
劉琮閔	導師(特教)	彰化埔心國中
歐慧敏	幼教系教授	南華大學

附錄六 「悲傷因應智能量表」專家效度審查表

層面	題項	歐師	林師	學者專家效度修正意見
生理因素	1. 一般人當失去親人之後，會有不停哭泣和掉眼淚的現象，旁人不必過於勸阻。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	一般人失去親人之後，會有不停哭泣的現象，旁人可適時給予撫慰，不必過於勸阻。
	2. 「喃喃自語」是一種有效的悲傷表達方式，旁人不必擔心或制止。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
	3. 遭遇悲傷的青少年比較容易得到憂鬱或焦慮，是最需要被關懷照顧的。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	遭遇悲傷的青少年比較容易發生憂鬱或焦慮症狀，是需要被關懷照顧的。
	4. 任何能帶來內在感動的活動（旅行、唱歌、擔任義工），都是有效的悲傷復原方式。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
	5. 在經歷悲傷的過程中，如果能持續工作，將有益於健康的維持。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	在經歷悲傷的過程中，如果能持續工作，將有助於身心健康的回復。
	6. 男性偏向以問題解決模式處理哀傷，因此需要提供男性情緒宣洩之機會。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	男性偏向以「問題解決模式」處理悲傷，因此特別需要提供情緒宣洩之機會與諮商協助。
	7. 女性偏向以情緒表達模式處理哀傷，因此需要加強女性問題解決能力之訓練。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
	8. 悲傷情緒會讓生理及心理疾病持續惡化，而有規律的運動則能對抗此方面的問題。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	悲傷情緒會讓生理及心理疾病持續惡化，而有規律的運動則能減緩這方面的問題。
	9. 當喪親的幼兒及兒童以鬧情緒表達求助時，不宜妄加判斷為不乖或過動。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	當喪親的幼兒及兒童以鬧情緒表達悲傷時，不宜妄加判斷為不乖或過動。
	10. 老年喪偶的男性，有較高的生病機率與死亡率，需協助其表達情緒及宣洩感受。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
心理因素	11. 幼年時喪親的心理困擾，如果處理不當，長大後罹患憂鬱症的機率也比較高。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
	12. 悲傷調適的三大原則--勇於面對悲傷、正確的表達悲傷、找出悲傷背後的生命意義。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	一個人如果能勇於面對悲傷、正確的表達悲傷、找出悲傷背後的意義，較能順利度過悲傷。
	13. 一個人面對悲傷時的表達方式和因應的形式，會隨著時間而改變。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
	14. 「母喪子」與「白髮人送黑髮人」是喪慟最深的兩種類型，相對復原期間也較久。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
	15. 當一個人面對悲傷時，通常包括震驚期、哀悼期與復原期三個階段。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	

	16. 如果一個人可以將往生的家人，放在心裡懷念而不再傷心難過時，表示已經從悲傷中復原。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
	17. 悲傷處理因人而異，我瞭解有人可以默默地從悲傷中走出來。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
	18. 個人與往生者的關係會影響其悲傷處理與因應的模式。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
	19. 遊戲治療及表達性藝術治療(繪畫、唱歌)，有助於喪親的兒童或青少年的心理治療。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
	20. 想為失落的親人作些事的心意，有助於悲傷的轉化，讓「生死均安」。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	想為去世的親人做些事的心意，有助於悲傷的轉化，讓「生死均安」。
社會因素	21. 我瞭解失去親人後，對生命中事、物的重要性會重新排列。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
	22. 當家裡有人往生時，家庭成員對於後事的辦理，有效的衝突會比假象的和諧，更有助於調適悲傷。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	當家裡有人往生，家庭成員在辦理後事時，適當的衝突會比假象的和諧，更有助於調適悲傷。
	23. 有效的悲傷調適，應包含生理、心理、社會、文化及生死教育之面向。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	失去親人的悲傷調適歷程，個體必需面對生理、心理、社會及文化相關的問題。
	24. 如果一個人在面對悲傷時，願意尋求支持、採取解決問題的行動，其悲傷復原的效果會比較好。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	如果一個人在面對悲傷時，願意主動尋求支持來解決問題，其悲傷復原的效果會比較好。
	25. 悲傷調適之作法，首先應是尋求周遭的支持，然後才是個人成長。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
	26. 在悲傷過程中，能在公開場合表達並宣洩個人的情緒，有助於悲傷的因應。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	在悲傷過程中，能在公開場合表達並宣洩個人的情緒，有助於悲傷的調適。
	27. 在經歷悲傷的過程中，如果外界給予正向的關懷，有助於悲傷之因應。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
	28. 老年喪偶會出現「一蹶不振的老人」或「快樂老人」之兩極的悲傷現象，前者才需要協助。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	老年喪偶會出現「一蹶不振的老人」或「快樂老人」，此兩極的悲傷現象，只有前者才需要協助。
	29. 悲傷能使我們更加珍惜與還活著的親人間的關係。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
	30. 在照顧病人時，若能先學到一些臨終關懷的智能，是未來面對死亡的最好方式。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	親屬在照顧病人時，若能先學到一些臨終關懷的知識，對照顧者與病人未來面對死亡時，應該都是有幫助的。
	31. 在掌權多年的另一半去世後，未亡的伴侶可能成為無法宣洩負面情緒或傷慟失依的人。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	在掌權多年的另一半去世後，未亡的伴侶可能成為無法表達負面情緒或無盡傷慟的人。

宗教 信仰	32. 不同宗教信仰的人，對於往生後的概念和悲傷調適的模式都不一樣。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
	33. 我相信死亡只是肉體的消失，並不是生命的結束。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
	34. 感覺、看到或聽到亡者的存在是很多人的經驗，但如果有過度反應的現象，可以考慮用民俗或心靈治療的方式給予協助。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
	35. 悲傷過程包含死亡與重生的雙向歷程，只是每個人面對悲傷復原的歷程不同而已。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	失去親人的悲傷，是一種「死亡-重生」的雙向歷程，只是調適的方式會因人而異。
	36. 如果選擇墮胎的話，對當事人往後的生活，會造成不自覺的不良影響。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	婚姻或婚外的墮胎，對當事人往後的生活，會造成不良影響，但本人不自覺。
	37. 透過各種形式和往生者進行對話（例如寫信給往生者、和往生者告白等），是很重要的解決悲傷之道。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	透過各種形式和往生者進行對話（例如寫信給往生者、和往生者告白等），也是解決悲傷的一種方法。
	38. 向往生者做「正式告別」的儀式有其必要性，因此不讓兒童介入喪禮的習俗是不正確的。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	向往生者做「正式告別」的儀式有其必要性，因此忌諱兒童參與喪禮的習俗是有待商榷的。
	39. 我瞭解自悲傷復原後，當事人的死亡觀通常會變得更為正向。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	自悲傷復原後，生者的死亡觀通常會變得更為正向。
	40. 一個人愈能了解無常與死亡，面臨失落時的調適也會越好。	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	<input checked="" type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 宜修改	
41. 與瀕死者進行臨終前的溝通，將有助於生者心中歉疚與罪惡感之處理。	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	<input type="checkbox"/> 適合 <input checked="" type="checkbox"/> 宜修改	與即將往生者進行臨終前的溝通，將有助於家屬心中歉疚與罪惡感之處理。	

附錄七「悲傷因應智能量表」各層面題項分析結果

題號	題項	平均數	標準差	刪除該題之量表平均數	刪除該題之量表變異數	該題與其他各題總分之相關	多元相關平方	項目刪除時的 α 係數	主成分分析之因素負荷量	備註
1.	一般人失去親人之後，會有不停哭泣的現象，旁人可適時給予撫慰，不必過於勸阻。	4.09	.780	36.11	13.291	.195	.157	.695	.180	刪
2.	「喃喃自語」是一種有效的悲傷表達方式，旁人不必擔心或制止。	3.25	.936	36.95	14.311	-.025	.169	.747	-.112	刪
3.	遭遇悲傷的青少年比較容易發生憂鬱或焦慮症狀，是需要被關懷照顧的。	4.15	.783	36.05	12.513	.340	.205	.669	.448	刪
4.	任何能帶來內在感動的活動（旅行、唱歌、擔任義工），都是有效的悲傷復原方式。	4.40	.667	35.80	12.424	.456	.353	.650	.458	
5.	在經歷悲傷的過程中，如果能持續工作，將有助於身心健康的回復。	4.01	.798	36.19	12.357	.360	.212	.665	.517	
6.	男性偏向以「問題解決模式」處理悲傷，因此特別需要提供情緒宣洩之機會與諮商協助。	3.73	.763	36.47	12.151	.428	.503	.652	.699	
7.	女性偏向以「情緒表達模式」處理悲傷，因此需要加強女性解決問題的能力。	3.83	.766	36.37	12.155	.425	.518	.653	.687	
8.	悲傷情緒會讓生理及心理疾病持續惡化，而有規律的運動則能減緩這方面的問題。	4.30	.611	35.90	12.333	.536	.361	.640	.698	
9.	當喪親的幼兒及兒童以鬧情緒表達悲傷時，不宜妄加判斷為不乖或過動。	4.34	.590	35.86	12.324	.565	.432	.638	.722	
10.	老年喪偶的男性，有較高的生病機率與死亡率，需協助其表達情緒及宣洩感受。	4.10	.785	36.10	11.909	.459	.327	.646	.644	
11.	幼年時喪親的心理困擾，如果處理不當，長大後罹患憂鬱症的機率也比較高。	4.00	.841	42.17	15.961	.295	.192	.781	.429	刪
12.	一個人如能勇於面對悲傷、正確的表達悲傷、找出悲傷背後的意義，較能順利度過悲傷。	4.52	.594	41.65	16.008	.481	.290	.758	.605	
13.	一個人面對悲傷時的表達方式和因應的方式，會隨著時間而改變。	4.32	.618	41.85	15.765	.510	.310	.754	.630	
14.	「母喪子」與「白髮人送黑髮人」是喪慟最深的兩種類型，相對需要的復原期也較久。	4.21	.782	41.96	15.655	.385	.247	.768	.514	刪
15.	當一個人面對悲傷時，通常包括震驚期、哀悼期與復原期三個階段。	4.22	.675	41.95	15.765	.452	.263	.760	.549	
16.	如果一個人可以將往生的家人，放在心裡懷念而不再傷心難過時，表示已經從悲傷中復原。	3.78	.917	42.39	15.493	.321	.251	.781	.434	刪
17.	悲傷處理因人而異，我瞭解有人可以默默地從悲傷中走出來。	4.05	.657	42.12	16.187	.384	.202	.767	.506	刪
18.	個人與往生者的關係會影響其悲傷處理與因應的方式。	4.44	.656	41.73	15.452	.536	.322	.751	.648	
19.	遊戲治療及表達性藝術治療（繪畫、唱歌），有助於喪親的兒童或青少年的心理治療。	4.20	.667	41.97	15.928	.427	.293	.762	.564	
20.	想為去世的親人做一些事的心意，有助於悲傷的轉化，讓「生死均安」。	4.22	.613	41.95	15.240	.634	.487	.742	.761	
21.	我瞭解失去親人後，對生命中事、物的重要	4.21	.640	41.96	15.817	.475	.339	.758	.631	

	性會重新排列。									
22.	當家裡有人往生，家庭成員在辦理後事時，適當的衝突會比假象的和諧，更有助於調適悲傷。	3.31	.940	34.07	13.803	.251	.133	.693	.361	刪
23.	失去親人的悲傷調適歷程，個體必需面對生理、心理、社會及文化相關的問題。	4.14	.652	33.24	13.861	.444	.372	.658	.672	
24.	如果一個人在面對悲傷時，願意主動尋求支持來解決問題，其悲傷復原的效果會比較好。	4.29	.701	33.09	13.456	.485	.356	.649	.698	
25.	悲傷調適之做法，首先應是尋求周遭的支持，然後才是個人成長。	3.64	.835	33.74	14.033	.273	.165	.685	.392	刪
26.	在悲傷過程中，能在公開場合表達並宣洩個人的情緒，有助於悲傷的調適。	3.46	.958	33.92	12.337	.473	.310	.645	.570	
27.	在經歷悲傷的過程中，如果外界給予正向的關懷，有助於悲傷之調適。	4.24	.622	33.14	13.738	.503	.390	.650	.711	
28.	老年喪偶會出現「一蹶不振的老人」或「快樂老人」，此兩極的悲傷現象，只有前者才需要協助。	2.35	.989	35.03	14.454	.134	.150	.720	.158	刪
29.	悲傷能使我們更加珍惜與活著的親人間的關係。	4.08	.706	33.30	13.889	.390	.250	.664	.538	
30.	親屬在照顧病人時，若能先學到一些臨終關懷的知識，對於照顧者與病人未來面對死亡時，應該都是有幫助的。	4.36	.595	33.02	13.697	.543	.422	.646	.752	
31.	在掌權多年的另一半去世後，未亡的伴侶可能成為無法表達負面情緒或無盡傷慟的人。	3.51	.745	33.87	14.437	.255	.126	.686	.411	
32.	不同宗教信仰的人，對於往生後的概念和悲傷調適的模式都不一樣。	4.02	.738	33.99	18.333	.380	.214	.749	.504	刪
33.	我相信死亡只是肉體的消失，並不是生命的結束。	3.43	1.008	34.58	18.226	.237	.133	.776	.333	刪
34.	感覺、看到或聽到亡者的存在是很多人的經驗，但如果有過度反應的現象，可以考慮用民俗或心靈治療的方式給予協助。	3.70	.704	34.31	17.852	.494	.336	.736	.617	
35.	失去親人的悲傷，是一種「死亡-重生」的雙向歷程，只是調適的方式會因人而異。	3.92	.720	34.09	17.275	.583	.395	.724	.704	
36.	婚姻或婚外的墮胎，對當事人往後的生活，會造成不良影響，但本人可能不自覺。	3.66	.879	34.35	18.593	.253	.179	.768	.371	刪
37.	透過各種形式和往生者進行對話（例如寫信給往生者、和往生者告白等），也是解決悲傷的一種方法。	3.84	.838	34.17	16.910	.533	.425	.728	.671	
38.	向往生者做「正式告別」的儀式有其必要性，因此忌諱兒童參與喪禮的習俗是有待商榷的。	3.56	.946	34.45	16.896	.449	.324	.740	.586	
39.	自悲傷復原後，生者的死亡觀通常會變得更為正向。	3.68	.875	34.33	17.415	.425	.391	.743	.617	
40.	一個人愈能了解無常與死亡，面臨失去親人時的調適也會越好。	4.21	.656	33.80	17.939	.524	.416	.733	.685	
41.	與即將往生者進行臨終前的溝通，將有助於家屬心中歉疚與罪惡感之處理。	3.99	.732	34.02	17.495	.532	.322	.730	.656	

國中教師全人生命意義量表與悲傷因應智能量表（正式量表）

親愛的教育先進：您好！

首先感謝您熱忱填寫此份問卷，這是一份學術性問卷，目的為瞭解國中教師生命意義與悲傷因應智能之現況。調查結果僅供學術研究之用，做整體的統計分析，無需具名，個人資料絕對保密，故請您安心填答，並請您勿有所遺漏。

敬請依照真實情況與想法來填答。懇請儘速填答本問卷，並於三日內將問卷填妥送交 貴校負責分發問卷者彙整。本研究非常需要您的熱心協助及寶貴意見，謝謝您在百忙之中撥冗協助，您的鼎力幫忙是莫大的鼓勵，不勝感激！

敬頌

教安

南華大學生死學研究所
指導教授 何長珠 博士
研究生 楊事娥 敬上

壹、基本資料

填答說明：敬請每一題都作答。

- () 1. 性別：(1) 男 (2) 女
- () 2. 年齡：(1) 29 歲以下 (2) 30-39 歲 (3) 40-49 歲 (4) 50 歲以上
- () 3. 婚姻狀況：(1) 未婚 (2) 已婚（含離婚、再婚等）
- () 4. 宗教信仰：(1) 無 (2) 佛教 (3) 道教（民間信仰）
(4) 基督教（含天主教） (5) 其他宗教_____
- () 5. 教育程度：(1) 師專或師範院校畢業 (2) 一般大學畢業（含教育學程）
(3) 研究所以上畢業（含四十學分班）(4) 其他_____
- () 6. 現任職務：(1) 教師兼主任 (2) 教師兼組長 (3) 導師 (4) 專任教師
- () 7. 任教學校位置：(1) 台中縣 (2) 台中市 (3) 彰化縣 (4) 南投縣
- () 8. 健康狀況自評：(1) 良好 (2) 中等 (3) 稍差 (4) 差
- () 9. 人際支持之網路：(1) 充分且滿意 (2) 不多但可靠 (3) 很少又不滿意
- () 10. 依附關係之類型：(1) 安全（習慣與他人互動）
(2) 焦慮（與人互動時會在意別人及外界的看法）
(3) 逃避（不習慣與他人有互動，會刻意保持距離）
(4) 獨自自在（不論是否有與他人互動都不覺有壓力）
- () 11. 對靈魂或來世的看法：(1) 不相信 (2) 半信半疑 (3) 相信
- () 12. 是否有失去摯親的經驗：(1) 無 (2) 有

貳、國中教師全人生命意義量表

【填答說明】

- 1、請就您實際情形，選擇一個與您的感受最為符合的答案，並在適當的選項劃圈。
- 2、請每一題都作答，謝謝您。

	非 常 同 意	同 意	有 點 同 意	不 同 意	非 常 不 同 意
1. 回顧過往，我能感受到自己的生命有意義。……	5	4	3	2	1
2. 我願意用一生努力去實現自己的信念。……	5	4	3	2	1
3. 我熱衷於教書這份工作。……	5	4	3	2	1
4. 認真工作讓我覺得我的人生有意義。……	5	4	3	2	1
5. 為了實現我的人生目標，我努力的生活。……	5	4	3	2	1
6. 我隨緣行善，幫助別人。……	5	4	3	2	1
7. 我肯定每個人的存在，都有其獨特的意義與價值。……	5	4	3	2	1
8. 能發揮生命的力量就是創造生命的價值。……	5	4	3	2	1
9. 即使是微不足道的事，只要利人利己我都願意去做。……	5	4	3	2	1
10. 我認為教學過程也是一種學習。……	5	4	3	2	1
11. 我知道如何接納自己。……	5	4	3	2	1
12. 我認為自己是個有價值的人。……	5	4	3	2	1
13. 我覺得人生充滿希望。……	5	4	3	2	1
14. 我有自信過我想要過的生活。……	5	4	3	2	1
15. 我覺得自己的存在是一件很有意義的事。……	5	4	3	2	1
16. 生命的意義取決於個人自我實現的程度。……	5	4	3	2	1
17. 只要我肯努力就可以發揮我的潛能。……	5	4	3	2	1
18. 我是個負責的人。……	5	4	3	2	1
19. 不論命運好壞，我認為人都還有選擇的自由。……	5	4	3	2	1
20. 我覺得生命可貴，不要輕易放棄。……	5	4	3	2	1
21. 我相信凡事有因必有果。……	5	4	3	2	1
22. 我認為宗教信仰，有助於心靈的成長。……	5	4	3	2	1
23. 我認為有宗教信仰，可以提升人們的生活品質。……	5	4	3	2	1

	非常 同意	同 意	有 點 同 意	不 同 意	非 常 不 同 意
24. 我認為有宗教信仰，可以促進身心靈三方面得到圓融的發展。.....	5	4	3	2	1
25. 我認為參加宗教的集會，能感受到對生命的滿足感及意義感。.....	5	4	3	2	1
26. 我認為自己能夠正向看待死亡。.....	5	4	3	2	1
27. 我不會用自殺來解決問題。.....	5	4	3	2	1
28. 死亡是必然的，所以面對死亡，我無畏無懼。.....	5	4	3	2	1
29. 我努力經營自己每一天的生活，因此不會懼怕死亡。.....	5	4	3	2	1
30. 我認為自殺是不尊重生命的行為。.....	5	4	3	2	1
31. 在生活中追求心靈成長是理想的人生。.....	5	4	3	2	1
32. 我認為從事有益於心靈平靜之活動，有助於快樂及幸福感之獲得。.....	5	4	3	2	1
33. 我認為大自然是很好的生命導師。.....	5	4	3	2	1
34. 我覺得生命中有許多美好的事物。.....	5	4	3	2	1
35. 我喜歡接近大自然。.....	5	4	3	2	1

參、國中教師悲傷因應智能量表

【填答說明】

說明：您是否了解：「在經歷悲傷的過程中，若能具備下列智能，有助於悲傷的因應？」，請您就目前自己所具備的悲傷因應智能與以下题目的「符合程度」作答。例如第一題答「5」，代表你知道任何能帶來內在感動的活動（旅行、唱歌、擔任義工），都是有效的悲傷復原方式，而且做到。

選項：「5」完全符合、「4」符合、「3」有點符合、「2」不符合、「1」完全不符合。請每一題都作答，謝謝您。

	完 全 符 合	符 合	有 點 符 合	不 符 合	完 全 不 符 合
1. 任何能帶來內在感動的活動（旅行、唱歌、擔任義工），都是有效的悲傷復原方式。.....	5	4	3	2	1
2. 在經歷悲傷的過程中，如果能持續工作，將有助於身心健康的回復。.....	5	4	3	2	1

	完全符合	符合	有點符合	不符合	完全不符合
3. 男性偏向以「問題解決模式」處理悲傷，因此特別需要提供情緒宣洩之機會與諮商協助。.....	5	4	3	2	1
4. 女性偏向以「情緒表達模式」處理悲傷，因此需要加強女性解決問題的能力。.....	5	4	3	2	1
5. 悲傷情緒會讓生理及心理疾病持續惡化，而有規律的運動則能減緩這方面的問題。.....	5	4	3	2	1
6. 當喪親的幼兒及兒童以鬧情緒表達悲傷時，不宜妄加判斷為不乖或過動。.....	5	4	3	2	1
7. 老年喪偶的男性，有較高的生病機率與死亡率，需協助其表達情緒及宣洩感受。.....	5	4	3	2	1
8. 一個人如能勇於面對悲傷、正確的表達悲傷、找出悲傷背後的意義，較能順利度過悲傷。.....	5	4	3	2	1
9. 一個人面對悲傷時的表達方式和因應的方式，會隨著時間而改變。.....	5	4	3	2	1
10. 當一個人面對悲傷時，通常包括震驚期、哀悼期與復原期三個階段。.....	5	4	3	2	1
11. 個人與往生者的關係會影響其悲傷處理與因應的方式。.....	5	4	3	2	1
12. 遊戲治療及表達性藝術治療（繪畫、唱歌），有助於喪親的兒童或青少年的心理治療。.....	5	4	3	2	1
13. 想為去世的親人做一些事的心意，有助於悲傷的轉化，讓「生死均安」。.....	5	4	3	2	1
14. 我瞭解失去親人後，對生命中事、物的重要性會重新排列。.....	5	4	3	2	1
15. 失去親人的悲傷調適歷程，個體必需面對生理、心理、社會及文化相關的問題。.....	5	4	3	2	1
16. 如果一個人在面對悲傷時，願意主動尋求支持來解決問題，其悲傷復原的效果會比較好。.....	5	4	3	2	1
17. 在悲傷過程中，能在公開場合表達並宣洩個人的情緒，有助於悲傷的調適。.....	5	4	3	2	1
18. 在經歷悲傷的過程中，如果外界給予正向的關懷，有助於悲傷之調適。.....	5	4	3	2	1
19. 悲傷能使我們更加珍惜與活著的親人間的關係。...	5	4	3	2	1
20. 親屬在照顧病人時，若能先學到一些臨終關懷的知識，對於照顧者與病人未來面對死亡時，應該都是有幫助的。.....	5	4	3	2	1

	完 全 符 合	符 合	有 點 符 合	不 符 合	完 全 不 符 合
21. 在掌權多年的另一半去世後，未亡的伴侶可能成為無法表達負面情緒或無盡傷慟的人。.....	5	4	3	2	1
22. 感覺、看到或聽到亡者的存在是很多人的經驗，但如果有過度反應的現象，可以考慮用民俗或心靈治療的方式給予協助。.....	5	4	3	2	1
23. 失去親人的悲傷，是一種「死亡-重生」的雙向歷程，只是調適的方式會因人而異。.....	5	4	3	2	1
24. 透過各種形式和往生者進行對話（例如寫信給往生者、和往生者告白等），也是解決悲傷的一種方法。	5	4	3	2	1
25. 向往生者做「正式告別」的儀式有其必要性，因此忌諱兒童參與喪禮的習俗是有待商榷的。.....	5	4	3	2	1
26. 自悲傷復原後，生者的死亡觀通常會變得更為正向。	5	4	3	2	1
27. 一個人愈能了解無常與死亡，面臨失去親人時的調適也會越好。.....	5	4	3	2	1
28. 與即將往生者進行臨終前的溝通，將有助於家屬心中歉疚與罪惡感之處理。.....	5	4	3	2	1

（本問卷到此結束，煩請您再檢查一下是否有漏填的地方，謝謝您的用心填寫。）

~祝您順心如意~