

幸福感教學對促進大學生正向心理的改變

余民寧

國立政治大學教育學系教授

陳柏霖

玄奘大學應用心理學系助理教授

本研究旨在探討透過幸福感教學後，學生對於幸福感的認知。研究以個案大學選修「幸福心理學」課程的 63 位學生為對象，探討在實施幸福感教學後，對其正向心理的改變。藉由本課程幸福感教學與介入方案的記載，學生在「主觀幸福感」、「用心」及「情緒狀態」（包括快樂、不快樂）上均有顯著進步；其次，學生的心理健康狀態，從學期初的「愁善型、幽谷型與滿足型」改變為學期末的「幽谷型、大眾型與滿足型」，說明透過本課程學習，有助於促進學生正向心理的發展。另外，藉由學生所撰寫學期末報告的回饋，本課程有助提升整體學生生活評價及正向未來期待。據此，本研究針對高等教育與未來研究提出建議，以供相關研究者參考與應用。

關鍵詞：正向心理；幸福心理學；幸福感教學

緒論

面對多變的環境，人們如何在現代社會安身立命，尋找自己的靈性安適，有賴於個人幸福感的催化。人人都熱愛幸福，然而幸福的尋求不該着眼於短暫的快樂，而應追求長遠有意義的幸福。雖然人們都了解到追求幸福的重要，但隨着科技文明發展、智慧生活科技日益更新，人們在享受科技所帶來的便利之餘，同時被迫在日常生活中處理大量訊息與工作（Hallowell, 2007）。亦因為如此，2012 年，台灣總統馬英九提出制定幸福指數，而《天下雜誌》與《遠見雜誌》亦分別針對台灣民眾進行幸福感的調查（吳挺鋒、張巧旻，2012；林珮萱，2012）。其實，台灣早在 2005 年參與「世界價值觀」調查計畫的結果指出，有六成二（計 769 人）的民眾認為自己還算快樂（杜素豪，2007）。上述這些調查突顯一個重要議題，就是每個人快樂或幸福的程度為何，是現代社會所關切的議題之一。

從學術研究的觀點看，過去 20 世紀的心理學及教育學太着重於病態、適應不良和嫌惡行為的研究、矯正與防制上，嚴重忽略人類原本具有的健康、優勢個性，以及正面的行為表現和成就。因此，隨着世紀典範的轉移（Ickovics & Park, 1998），本世紀該是到了正向心理學逐步發揚光大的時代（Snyder & Lopez, 2007）。若能將焦點逐漸轉移回來，着重在人類的天賦潛能與優勢個性（strengths of character）的研究上，透過積極正面的引導與介入方案（interventions），將可重拾心理學研究的本意和對教育的涵義。

尤其在教育領域，教育的目的在於培養學生成為全人，使個人過着有意義、有尊嚴、有貢獻的生活，並且使人類延續綿延不斷的生存與文化命脈，亦即是人本的取向。人本化的教育主旨是全人教育，強調培育學習者的健全思想、情操及知能，使其能充分發展潛能、實現自我（行政院教育改革審議委員會，1996）。如何協助學生充分發展潛能與實現自我？尤其在高等教育階段，大專院校紛紛改制升格，促使高等教育普及，使得人人皆有機會讀大學，但亦相對造成某些學生缺乏追求知識的興趣，對於生命意義與人生未來方向的期許感到迷惑。依據 Erikson（1968）的心理社會理論所論述，大學生的年齡（18–22 歲）介於青少年晚期及成年初期，他們正處於自我統整階段，亦是處於自我統整危機時期；這個時期，人們已能使用較高層次的思考，但亦容易感受到價值觀的混淆以及生命意義感的缺乏。因此，Lopez（2006）曾指出，正向心理是提升高等教育機構競爭要素，協助學生在大學階段提升自己的知識涵養、潛能與貢獻之所在。吳清山（2012）提到，實踐教育幸福的策略可以增進個體的道德素養，進而從內在的自省與要求，正向對待人與事，這將有助落實教育幸福。林思伶（2012）則基於教育幸福的觀點，提出以「愛、服務與幸福」的領導模式帶入高等教育現場，將能提升幸福。然而，除了提升幸福，亦要追求幸福，吳靜吉（2012）於《青年的四個大夢》一書中提到，大學生若能在青年階段思考人生價值、良師益友、終身志業及愛的尋求，對於追尋未來人生方向將更有幫助。這說明了生命意義追尋的重要性。

至於目前台灣大學生的幸福感狀態為何？一系列針對大學生的幸福感調查皆發現，幸福感屬於中等程度以上，仍有很大的提升空間（陳柏霖，2012；曾文志，2007；黃韞臻、林淑惠，2008；楊明玉，2010）。研究者在大專院校任教超過二十年，不斷省思教學與研究的過程，認為隨着不同世代學生入學，他們所面對的環境與畢業後的出路皆可能會改變其幸福感的知覺。有鑑於此，有感於大學生身為社會未來的中堅分子，應該在他們求學階段即強化其正向心理的體驗與追尋，這對其未來人生的開展將很有幫助。因此，研究者於 2010 年在任教的大學開設「幸福心理學」通識課程，目的是希望學生透過幸福感教學，習得幸福感的專業知識，診斷及評估自己當前的幸福感狀態，培養體驗與擁有幸福的感覺與能力，進而規劃構想自己未來的幸福人生藍圖，以連結個人生涯發展與實踐幸福人生。

在課程安排上，研究者是透過行動研究的歷程，進行幸福感教學，期能達到下列教學目的：

1. 在「幸福心理學」課程裏，實施幸福感教學，以促進學生的正向心理發展。
2. 透過各種介入方案的實作，培養學生體驗與擁有幸福的感覺與能力。
3. 藉由某本自助書籍的讀後心得撰寫，期能對學生未來的幸福人生有所啟示。

以下，研究者即分別說明幸福感教學的意涵、教學模式的建立和學習成效的評估。

幸福感教學的意涵

正向心理學的意涵

在談及幸福感教學的意涵前，首先必須從正向心理學的學說討論起。Seligman & Csikszentmihalyi (2000) 曾提到，正向心理學是研究正向主觀體驗、正向個人特質和正向機構的科學。Peterson (2009) 亦指出，正向心理學所重視的四個議題分別為：(1) 正向經驗，如幸福感、熱情、心流等；(2) 心理特徵，如才能、興趣、人格特質等；(3) 正向關係，如與朋友、親人、同事之間的正向關係；及(4) 正向機構，如家庭、學校及青少年發展計畫等。Baumgardner & Crothers 則指出，正向心理學致力探究的是界定與促進美好生活的各項因素，如個人特質、生活狀態、個人選擇、生活事件與活動、與他人的關係、超越個人小我的目標，以及諸多社會文化的因素（見李政賢，2011）。總之，正向心理學的三大研究支柱——正向情緒 (positive emotions)、正向特質 (positive characters) 和正向組織 (positive organizations)——已給廣泛應用到改善日常生活品質、健康狀態、學校生活適應、工作表現和社會關係上。諸多研究顯示，正向情緒不僅對個人有好處，甚至能夠改變個人的學習成效，以及促進正向組織的建立與興起 (Donaldson, Csikszentmihalyi, & Nakamura, 2011)。

在台灣，仲秀蓮 (2004) 歸納說，正向心理是一種信念，是往好的方面想，相信自己具有潛能，是正確的心態，對自己傳送好的訊息，以及運用長處與美德。蘇芷玄 (2007) 曾指出，正向心理是指個人擁有的正向情緒特質，以及本身具有的正向長處，在面對問題或困境時，懂得運用這些特質來解決。這些行為特質或特徵都是現代正向心理學所研究的議題。

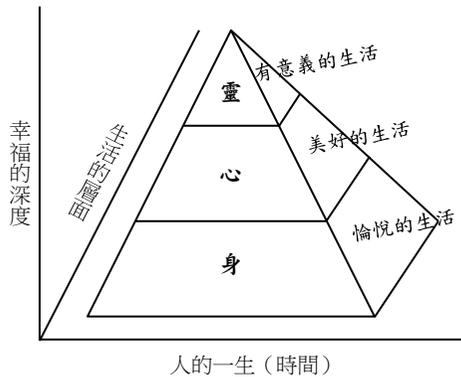
整體而言，正向心理可使個人了解自己的極限與最大彈性，幫助個人找到內在的心理能量，運用正向心理的特質解決問題。正向心理所涉及的範圍相當廣泛，舉凡幸福感、智慧、復原力、正向情緒、希望、樂觀、心理健康、用心、創造力等議題，皆是正向心理學所關注的。目前，在其他國家，開設相關課程或學程及研究正向心理學的議題正如日中天；在台灣，正向心理學課程的推廣，以及與正向心理相關的教學設計，均亟待學者開拓。

幸福感教學的意涵

哈佛大學的 Tal Ben-Shahar 曾提到，「幸福感」是衡量人生的唯一標準，是所有目標的最終目標（見譚家瑜，2008）。在正向心理學的議題中，如同 Peterson（2009）指出，幸福感所帶來的正向經驗最備受重視。Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins（2009）曾指出，實施幸福感教學有三大理由：（1）幸福感教學是抑制憂鬱的良藥，減少憂鬱產生；（2）提高學生的生活滿意度；（3）幫助學生學習創造思考的更好方法。

目前，以幸福感為主軸設計教學課程，尚在發展。研究者基於過去對正向心理學文獻的評閱，輔以近年來對幸福感研究的實務經驗，認為人的一生就是追求幸福的歷程，生活的各個層面都能體驗各種幸福感，幸福不只反映在生理或情緒方面，心理層面的幸福感，乃至於靈性層面的幸福感（亦即追求有意義的生活），都是個體生存在這個宇宙中的目的。因此，從具體生活所顯現的幸福感深度來看，「靈性」是最上位階，即追求過着有意義的生活（meaningful life），層次最高，不易達到，達成人數稀少；其次，是「心」的位階，即追求過着美好的生活（better life），深度其次，較易達到，人數較多；最後，才是「身」的位階，即追求愉悅（或享樂）的生活（pleasure life），層次最淺，最容易達成，人數最多。圖一為研究者所提出的「幸福金字塔模型」。

圖一：幸福金字塔模型理論



因此，研究者深思，若要進行幸福感教學，可套用 Lazear（1999）所提出的多元智能在教室應用的三種方式進行教學設計，這三種方式為：

1. 以幸福感本身為教學主題——為幸福感而提供教學（teaching for well-being），目的在把幸福感本身當作一門學科而實施教學，例如在人文藝術課程、心理諮商課程或全人教育課程等，這些科目的教學必須與促進正向心理密切配合。
2. 以幸福感為手段去獲取知識——以幸福感實施教學（teaching with well-being），幸福感不單是知識的接收，更須從日常生活中體驗，目的在追求永續的幸福。

3. 教導學生幸福感的意涵——研討幸福感本身，要令學生認識幸福感而實施教學（teaching about well-being）。這教學活動的目的，在教導學生對過去的滿足抱持感恩的心、對眼前的快樂能夠品味鑑賞、對未來的樂觀多加培育滋養，並且學習增進幸福的方法，例如尋找快樂、感恩祈禱、寬恕慈悲、樂觀希望、體驗心流、正念冥想等介入方案的教學與實作。

教學模式的建構

課程設計理念

研究者基於正向心理學中有關「幸福感」的學術研究成果與體驗心得，將創造幸福人生的理念與學生個人生涯發展結合，因而開設本課程。課程設計參照 Fordyce（1983）快樂課程的基本原則，要求參與者將課程所學運用於生活之中。課程在設計上大致規劃成五個主軸，包括「為甚麼會不幸福」、「幸福人生的階段」、「增進幸福的方法」、「永續幸福的追求」及「從幽谷邁向顛峰」，詳見表一。

表一：「幸福心理學」課程設計主軸與議題

為甚麼會不幸福	幸福人生的階段	增進幸福的方法	永續幸福的追求	從幽谷邁向顛峰
何謂幸福	對過去的滿意： 愉悅的生活	<ul style="list-style-type: none"> 了解長處與美德 傾聽天命的召喚 	<ul style="list-style-type: none"> 感恩祈禱 寬恕慈悲 	真實的幸福
負面情緒（壓力事件與生活瑣事）	對眼前的快樂： 美好的生活	<ul style="list-style-type: none"> 和諧的兩性關係 安全的依附關係 	<ul style="list-style-type: none"> 樂觀希望 體驗心流 	
有關幸福感的 研究	對未來的樂觀： 有意義的生活	工作與休閒（志工 與志業）	<ul style="list-style-type: none"> 正念冥想 靈性成長 成功老化 	

課程進行過程

研究者在進行幸福感教學上，採用口頭講授、心理測驗、短片賞析、反思心得作業與實作等方式進行。在課程進行上，首先於第一週的課程介紹之後，請學生課後上網填寫心理健康調查問卷，以了解學生心理健康的起始狀態，並作本課程介紹與介入方案進行的前測試驗；接着，本課程自第六週開始，學生須於課後每天撰寫介入方案記錄，共計為期九週；在第十六週後，學生須再填寫一次心理健康調查問卷，以作介入方案進行的後測試驗，從而了解學生在整個學期的課程學習結果，以及其心理健康狀態的變化情形。

課後，若學生對於課程內容與作業項目有任何問題，可透過 Moodle 數位學習平台或電子郵件向教學助教詢問。教學助教除跟隨授課教師進行正向心理學相關議題的

研究，亦有實際幸福感教學的經驗；對於教學者而言，教學助教可分擔教師備課與解決學生疑問的時間，達到相輔相成之效。另外，為了加深學生對於幸福感的體驗，教學助教於數位學習平台建置幸福智慧小語，蒐集網路關於幸福感的小語，隨時促進學生幸福感的體驗。

課後作業

實施幸福感教學有一重點，即是課後介入方案的設計。過往研究發現（李新民，2009；李新民、朱芷萱，2012；李新民、陳蜜桃，2009），介入方案的內容與實施過程，能實質提升學生的幸福感狀態。研究者在評析文獻（曾文祥，2006; Linley & Joseph, 2004; Seligman, 2002; Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005）之後，設計三種介入方案，每種方案的練習為期三週，請學生每天逐一記錄，並在每週課程進行前將記錄結果上傳至數位學習平台。以下介紹這三種介入方案的內容：

1. 尋找快樂（happiness seeking）—— 首先，花一些時間思索一下，你／妳做甚麼事（或從事甚麼活動）會令你覺得快樂。請先列出五件每星期都可以做，而且可以令你覺得很快樂、很滿足的事情。你有花足夠時間在這些活動上嗎？如果可能，請多找出些時間花在這些活動上，並把這些活動記在記事本上，以作對快樂的投資。
2. 感恩日記（gratitude journal）—— 在你／妳每天晚上睡覺前，撥出十分鐘，把當天的思緒沉澱下來，並且仔細回想一下：「在今天所接觸到的人、事、物中，有無哪些人、事、物令我覺得需要對他／它表達感謝或感恩的地方」。請列舉出至少一件（多多益善），並試着對他／它表達出你／妳的感激之意，並將這些想表達感激的話記錄下來，每天瀏覽一次。
3. 細數福份（three blessings in a day）—— 在你／妳每天晚上睡覺前，撥出十分鐘，把當天的思緒沉澱下來，並且仔細回想一下：「在今天所發生的事情裏，有哪三件事情是令我覺得很好、很棒、很開心、或很高興的」（即列舉三件好事），試着去解釋每件好事和這些事情發生在你／妳身上的原因或理由，並加以記錄。

其次，於學期末，請學生針對研究者所羅列關於幸福感的閱讀書單，挑選一本來閱讀，並撰寫閱讀該書後對自己人生的啟示，以了解學生經過幸福感教學與閱讀自助（self-help）書籍後，所帶來的正向影響。自助書籍旨在勸人以正向積極的心態看待世事，並鼓勵讀者以行動迎向未知，是日常生活中激發改變的推動力量（Grodin, 1991）。如同 Woodstock（2007）所提到，自助書籍的核心旨在促進正向思考，引發讀者改變心態，從而改變當下處理方法，獲得幸福。

心理健康的意涵

研究者基於過去成果（余民寧、許嘉家、陳柏霖，2010；余民寧、陳柏霖，2012；余民寧、陳柏霖、許嘉家，2010；余民寧、陳柏霖、許嘉家、鍾珮純、趙珮晴，2012；余民寧、謝進昌、林士郁、陳柏霖、曾筱婕，2011；鍾珮純、余民寧、許嘉家、陳柏霖、趙珮晴，2013），以主觀幸福感為中介效果，可初步解釋評價性支持或健康行為對憂鬱的影響，引導個體朝向適當與正向的情緒狀態與幸福知覺；同時，主觀幸福感亦可視作具備良好心理健康狀態的指標。這是因為心理健康的學說過去是以心理疾病（如憂鬱）為測量的觀點，現已不符時代所需；現代對心理健康的概念，已不再把它看成只是沒有疾病，而是更積極地視之為同時必須擁有心理健康和沒有心理疾病症狀的一種完整狀態（complete state），以及「缺乏心理健康就不算是健康」（no health without mental health）的概念（Keyes, 2002, 2005b）。

因此，研究者透過幸福感教學，對於從學期初到學期末學生的心理健康狀態有否明顯變化感到好奇，遂以心理健康狀態為檢核幸福感教學成效的指標之一。本研究根據 Yu et al. (2010) 所提出的九種心理健康類型分類，將心理健康狀態（即以主觀幸福感為測量代表）和心理疾病狀態（即以憂鬱症傾向為測量代表）這兩個測量向度，各依其量表決斷點的設立標準不同，交織組成九種心理健康類型分類（如圖二）。以下將分別說明。

錯亂型：低幸福高憂鬱

這是指混合低度的情緒、心理和社會幸福感狀態，以及被診斷出具有某種心理疾病（如憂鬱症）的一種狀態，屬於完全心理疾病狀態（complete mental illness）。這類型的人不僅會顯現出憂鬱症狀，還會覺得自己的生活過得很不好，在心理和社會機能上亦會表現不良，他們稱作「錯亂型」（floundering type）的人（Huppert, 2005, 2009; Keyes, 2002, 2003, 2005a, 2005b, 2007）。

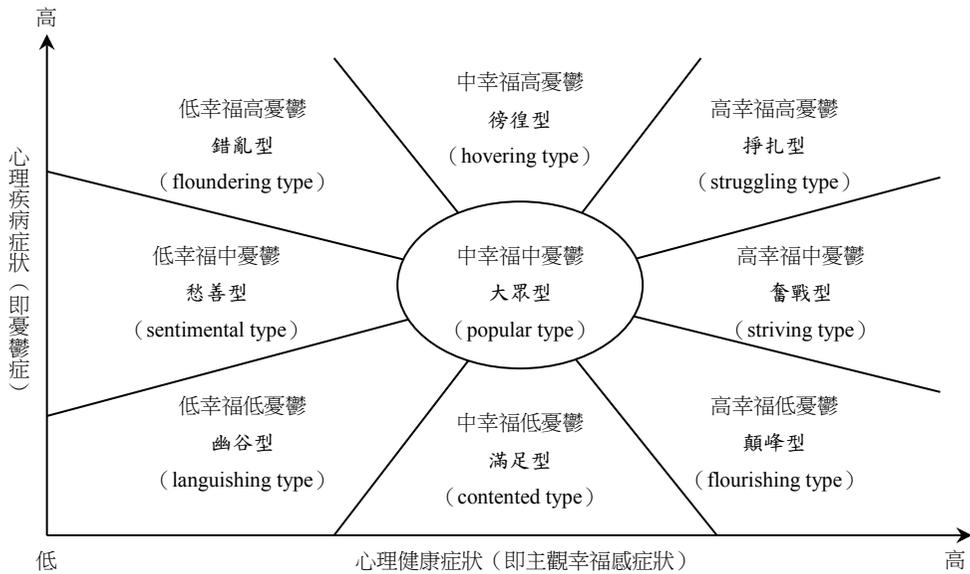
徬徨型：中幸福高憂鬱

這是指在生活中雖然知道自己是誰和欲往何處，亦真正了解到自己存在的意義，期望生活很幸福，但有時可能目標與理想有差距，致使生理及心理出現症狀，可能具有不想與他人往來、對甚麼事都失去興趣、害怕、恐懼、胃口不好、有罪惡感等症狀。這種人稱作「徬徨型」（hovering type）的人。

掙扎型：高幸福高憂鬱

這是指個人雖然覺得憂鬱，但在心理和社會機能上卻還能表現出中高水平，且對

圖二：全面心理健康狀態模式



資料來源：余民寧、陳柏霖（2012，頁 71）。

自己的生活仍感到滿意和快樂，屬於不完全心理疾病狀態 (incomplete mental illness)；這好比具有嚴重酗酒問題，但卻還能在工作上具有高機能的表現者 (high-functioning individuals)。這種人稱作「掙扎型」(struggling type)的人 (Keyes, 2002, 2003, 2005a, 2005b, 2007)。

愁善型：低幸福中憂鬱

這是指個人在生活中會感到空虛、停滯，覺得自己不太幸福，生活圈小，有時還會發脾氣、生氣、不想出門、身體不舒服、記憶力不好等。這種人稱作「愁善型」(sentimental type)的人。

大眾型：中幸福中憂鬱

這種心理型態的人，有時可能會有憂鬱情緒，但在生活上有時又覺得滿足，且心理和社會運作機能維持中等水平，他們稱作「大眾型」(popular type)的人。大眾型的人偶爾會受負面情緒或其他因素干擾，使得產生一些憂鬱的情緒、行為表現或認知反應，但有時又受正面情緒影響，充滿喜悅，滿意目前生活，覺得自己的生活豐富和幸福 (Huppert, 2005, 2009)。

奮戰型：高幸福中憂鬱

這是指在生活中體驗到大量愉快情緒，滿意自己生活，有明確生活目標，能與他人建立和諧關係，覺得自己能獲社會接納並有所貢獻，但可能在生活中遇到壓力時，有時會伴隨無力感、凡事往壞的方向想、無法專心做事、心情低落、睡眠狀況不佳等症狀。這種人稱作「奮戰型」（striving type）的人。

幽谷型：低幸福低憂鬱

《牛津英語辭典》（*Oxford English Dictionary*）界定幽谷（languishing）與絕望（acedia）同義，是指懶惰、遲鈍狀態，導致無精打采，對生活感到空虛（Keyes, 2003）。這類人雖然沒有任何心理疾病纏身，但卻有低度的情緒、心理和社會幸福感狀態，屬於不完全心理健康狀態（incomplete mental health）；亦即感到生活空虛、停滯，伴隨着認為自己的生命空洞、絕望，就像空殼一樣，空虛無助。這種人稱作「幽谷型」（languishing type）的人（Keyes, 2002, 2003, 2005a, 2005b; Keyes & Lopez, 2002）。

滿足型：中幸福低憂鬱

這是指在生活中雖然知道自己是誰和欲往何處，亦真正了解到自己存在的意義，期望生活很幸福，且目前沒有心理疾病等症狀，但有時仍可能會因為生活事件而出現些微擔心、煩惱、身體疲憊或有壓力負荷的感覺。這種人稱作「滿足型」（contented type）的人。

顛峰型：高幸福低憂鬱

這是指具有高度的主觀幸福感，以及目前沒有心理疾病等症狀的一種狀態，亦即具有完全心理健康狀態（complete mental health）。這類型的人會展現出高度的快樂和滿足感，且近一年內沒有任何心理疾病纏身，並且具有高度的情緒活力和積極的心理與社會運作機能，他們稱作「顛峰型」（flourishing type）的人（Huppert, 2005, 2009; Keyes, 2002, 2003, 2005a, 2005b, 2007）。

針對上述心理健康狀態進行分類的作法，對實務工作有相當助益。實務工作者可針對各類型健康狀態，發展不同的預防（prevention）與治療（treatment）措施（U.S. Department of Health and Human Services, 1999）。例如，根據研究結果（Keyes, 2002, 2003, 2005b）顯示，「顛峰型」與「幽谷型」這兩種不同心理健康狀態的人，日常活動最少受健康因素限制、最少請假與曠職、最少怠工、並且具有最健康的心理

機能（如低度無助感、明確生活目標、高度復原力、高度親密行為等），與其他類型的人有明顯區別。

研究方法

研究對象

本研究的對象為個案大學 2011 學年第二學期選修「幸福心理學」通識課程的 63 位學生，年齡介乎 18 至 22 歲，共計有 25 個學系不分年級的學生選修本課程。課程為期十八週。

研究工具

主觀幸福感量表

研究者採用余民寧、謝進昌等（2011）所編製的主觀幸福感量表為測量工具。量表共計有 39 題題目，可分為「心理幸福感」（18 題）、「社會幸福感」（15 題）及「情緒幸福感」（6 題）三個子因素向度。在填答方式上，受試者依各指標的現況描述，選擇「極不同意」（1 分）到「非常同意」（4 分）中四個選擇之一，得分愈高即代表受試者知覺的主觀幸福感程度愈高。上述三個子因素向度的內部一致性信度係數值分別是 .78、.72、.89，總量表的內部一致性信度係數值為 .88，顯示該量表具有理想的測量一致性。

在心理健康方面（指主觀幸福感），是依據 Yu et al. (2010) 以台灣 1,911 位民眾為樣本，以第一四分位數（First Quartile, Q_1 ）為 89 分及第三四分位數（Third Quartile, Q_3 ）為 109 分作決斷點（即以此量表得分低於 Q_1 者為低分組，高於 Q_3 者為高分組）。量表不僅具有理想的信度與效度證據，並經過大樣本的施測，其所得結果具有代表性。

台灣憂鬱症量表

本研究採用余民寧、劉育如、李仁豪（2008）所編製的「台灣憂鬱症量表」（Taiwan Depression Scale），用以測量受試者的心理疾病程度；該量表經精神科醫師專家檢核。量表共計有 22 題題目，內容分為認知、情緒、身體、人際關係等四個子因素向度，是依據全人照顧（身、心、靈）醫治取向的觀點編製而成。在本量表的填答方面，是依據一個月內受試者對自身情況的理解，選擇「從不如此」（0 分）至「總是如此」（3 分）中四個選擇之一，分數愈高代表憂鬱傾向程度愈嚴重。上述四個子因素向度

的內部一致性信度係數值分別是 .83、.84、.82、.82，而總量表的內部一致性信度係數值則為 .93，顯示該量表具有理想的測量一致性。

在心理疾病方面（指憂鬱症），是依據余民寧、劉育如等（2008）應用試題反應理論（item response theory）中評定量尺模式（rating scale model）來判斷決斷點分數所在，以「正常帶有輕微（低度）憂鬱症狀」為 21 分、「高度憂鬱傾向」為 37 分作決斷點（即以此量表得分低於 21 分者為低分組、高於 37 分者為高分組）。台灣憂鬱症量表不僅具有理想的信度與效度證據，更具有臨床上使用的診斷建議與常模對照表。受試者在該量表上的原始得分為 37 分或以上者，即顯示他是具有憂鬱症狀的高危險群者，只要再經精神科醫師診斷，便可確認是否罹病（余民寧、劉育如等，2008）。

用心評估量表

本研究採用陳柏霖、余民寧（2012）所編製的「用心評估量表」（Mindfulness Assessment Scale）中「情緒層面」的用心（mindfulness），測量受試者用心的程度。情緒層面的用心評估量表內容共計有 15 題題目，分為自我反省、體驗情緒、包容自我等三個子因素向度。受試者答題時選擇「從未如此」（1 分）至「總是如此」（5 分）中五個選擇之一，分數愈高即代表用心程度愈佳。上述三個子因素向度的內部一致性信度係數值分別是 .85、.85、.82，而總量表的內部一致性信度係數值則為 .92，顯示該量表具有理想的測量一致性。

情緒狀態自我評估量表

本研究改編 Fordyce（1988）的「情緒狀態自我評估量表」，用以測量受試者的情緒狀態。該量表共計有 3 題題目，分別關於快樂的時間（正向情緒）、不快樂的時間（負向情緒）、情緒持平的時間（中立情緒），請受試者分別填寫一天當中，平均來說快樂、不快樂與情緒持平的時間各佔多少百分比，三者加起來要剛好等於 100%。

資料處理與分析

本研究基於尊重研究對象的自主與隱私，研究者曾在課堂中提及，學生所撰寫的資料將於事後進行學術研究分析；另外，亦透過數位學習平台寄送同意函，告知同學基於促進學術研究發展，其所填寫的量化或質化資料將加以編號，並不會在文中呈現，亦不會在文中令讀者能辨識出來，所有研究記錄將妥善儲存並保密，請同學同意進行事後資料分析。

本研究使用「主觀幸福感量表」、「台灣憂鬱症量表」、「用心評估量表」、「情緒狀態自我評估量表」等工具施測，並將所得資料以 SPSS 15.0 for Windows 版電腦統計套裝軟體進行成對樣本 t 檢定統計分析。其次，在各方案介入結束後，分析學生所撰寫的方案介入記錄、專書閱讀對幸福人生的啟示報告，以內容分析方式將其歸類整理，了解學生經過幸福感教學後，對其正向心理的影響程度。

結果與討論

學生經過為期十八週的幸福感教學，研究者分析所得量化資料和質性資料，期能了解學生在正向心理的變化。以下分別就本課程教學成效進行說明。

幸福感教學對學生正向心理的改變

研究者欲了解學生經過幸福感教學後，其正向心理的變化，以成對樣本 t 檢定進行分析，如表二所示。「主觀幸福感」、「心理幸福感」、「情緒幸福感」、「用心」、「自我反省」、「體驗情緒」、「包容自我」及「快樂」等變項，其後測平均數的得分皆高於前測平均數的得分，並分別達到顯著差異水準（ t 值分別為 -4.52 、 -2.19 、 -5.71 、 -3.45 、 -2.81 、 -2.80 、 -2.80 、 -4.24 ），可見研究者所開設的幸福心理學課程，學生經過幸福感教學後，其正向心理有顯著進步。學生對於「不快樂」的情緒狀態，由前測的平均數得分（ $M = 21.41$ ）顯著下降至後測的平均數得分（ $M = 17.80$ ）（ $t = 2.31$, $p < .05$ ）；「社會幸福感」則未有顯著差異；至於「情緒持平」項目可能受學期末考試時間接近影響，使得前測的平均數得分仍高於後測的平均數得分。不過，本研究採用成對樣本 t 檢定進行分析發現，學生的正向心理有顯著進步，但這樣的改變是否完全來自課堂體驗與課後練習的結果，在推論上可能仍需謹慎，有待未來後續的追蹤訪談才能加以確認。

如前所述，本課程在教學活動設計上，目的之一在教導學生幸福感的意涵。研究者於開學第一週課程結束後即進行前測，第六週起請學生如期完成各週的介入方案記錄，學期末時請學生再次上網填寫心理健康狀態的調查。從表三的心理狀態分布情況，開學時各有 25.4% 的學生屬於「幽谷型」與「滿足型」，僅 1 位學生屬於「顛峰型」心理健康狀態者；之後，透過本課程實際體驗與介入方案的實施，後測時其心理健康狀態分布顯示，有 30.2% 的學生屬於「滿足型」，而且有 3 位學生屬於「顛峰型」心理健康狀態者，這亦輔助說明學生正向心理狀態確實有些明顯改變。

該 3 位學生皆為高年級同學，1 位在前測和後測的調查皆屬於「顛峰型」的狀態，另外 2 位則是從「錯亂型」至「顛峰型」和從「幽谷型」至「顛峰型」的心理健康狀態。研究者從學生所撰寫的介入方案記錄（細數福份、尋找快樂、感恩日記）與

表二：學生正向心理的前、後測結果的成對樣本統計與比較分析表（N = 63）

正向心理	測驗別	M	SD	df	t	95% CI	
						下限	上限
主觀幸福感	前測	97.76	4.77	62	-4.52***	-5.43	-2.10
	後測	101.52	6.71				
心理幸福感	前測	46.67	3.14	62	-2.19*	-2.22	-0.10
	後測	47.83	3.92				
社會幸福感	前測	35.60	2.79	62	-0.99	-1.25	0.42
	後測	36.02	2.59				
情緒幸福感	前測	15.49	2.43	62	-5.71***	-2.96	-1.42
	後測	17.68	2.76				
用心	前測	50.11	10.44	62	-3.45***	-5.82	-1.55
	後測	53.79	8.66				
自我反省	前測	17.29	3.92	62	-2.81***	-1.93	-0.32
	後測	18.41	3.17				
體驗情緒	前測	16.70	3.86	62	-2.80***	-2.39	-0.40
	後測	18.10	3.50				
包容自我	前測	16.13	3.92	62	-2.80***	-1.99	-0.33
	後測	17.29	3.22				
情緒狀態： 快樂	前測	40.48	17.64	62	-4.24***	-14.48	-5.20
	後測	50.32	19.34				
情緒狀態： 不快樂	前測	21.41	12.67	62	2.31*	0.48	6.74
	後測	17.80	11.21				
情緒狀態： 情緒持平	前測	37.95	15.93	62	2.85**	1.81	10.34
	後測	31.88	15.70				

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

表三：學生心理健康狀態的分布（N = 63）

心理疾病（憂鬱）症狀	心理健康（主觀幸福感）症狀		
	低（得分 < 89）	中（89 ≤ 得分 < 109）	高（得分 ≥ 109）
高（得分 ≥ 37）	低幸福高憂鬱（錯亂型）	中幸福高憂鬱（徬徨型）	高幸福高憂鬱（掙扎型）
	6人，佔9.5%	3人，佔4.8%	0人，佔0%
中（21 ≤ 得分 < 37）	低幸福中憂鬱（愁善型）	中幸福中憂鬱（大眾型）	高幸福中憂鬱（奮戰型）
	0人，佔0%	2人，佔3.2%	1人，佔1.6%
低（得分 < 21）	低幸福低憂鬱（幽谷型）	中幸福低憂鬱（滿足型）	高幸福低憂鬱（顛峰型）
	15人，佔23.8%	6人，佔9.5%	0人，佔0%
	9人，佔14.3%	17人，佔27.0%	0人，佔0%
	16人，佔25.4%	16人，佔25.4%	1人，佔1.6%
	12人，佔19.0%	19人，佔30.2%	3人，佔4.8%

註：各型人之下第一行數據為前測結果，第二行數據為後測結果。

讀書心得報告可發現，這幾位學生所撰寫的生活事件與 Tal Ben-Shahar 教授在書中所提及的「真正快樂的人，會在自己覺得有意義的生活方式裏，享受它的點點滴滴」（見譚家瑜，2008）一樣；學生確實從日常生活瑣事中，實踐感恩，找到快樂。

實施幸福感教學後，學生正向心理的改變情況

本課程以五大主軸進行為期十八週課程的教學，學生自第六週起必須每週完成「促進幸福介入方案」的實作記錄作業，從中體驗與習得幸福。研究者分別從學生所撰寫的介入方案記錄與專書閱讀報告中，摘錄學生經過幸福感教學後其正向心理的變化情形，以作補充說明。

心理健康狀態的變化

……學期初是低幸福中憂鬱的「愁善型」，學期末則是中幸福低憂鬱的「滿足型」。我想，這一定與這堂課有某程度上的關係，雖然多寡無法計算，但這堂課確確實實影響了我，讓我能夠活出更幸福的人生。（S2）

拿自己的心理健康調查問卷來看，學期初神采奕奕、精神煥發的「奮戰型」到學期末因為期末考的報告及考試重重壓力下便成為「愁善型」，可以看出自己還是很容易受到外界的負面因素影響，產生負面的情緒及身體的不適。……不過很開心也很幸運這學期能夠修習到「幸福心理學」這門課，讓我學會釐清快樂的方向與距離，以及各種邁向快樂的方法！（S3）

第一次填心理健康調查問卷時發現，我是屬於低幸福低憂鬱的幽谷型心理狀態。……我終於明白了生命中所發生的每一件事，不論好壞和碰到的每一個人都有它發生或出現的原因。……第二次填心理健康調查問卷時發現，我是屬於中幸福低憂鬱的滿足型心理狀態。我想，四個月前的我和四個月後的我，差別就在於內心多了一點幸福感。（S12）

過去研究發現，幸福感是個人重要的內在心理能量之一，能對個人的心理健康產生正向改變（Sin & Lyubomirsky, 2009; Snyder & Lopez, 2002, 2007）。學生在經過幸福感教學後，其心理健康狀態的變化顯然仍會受期末報告及期末考試壓力的影響，即使習得與體驗幸福感，還是會因外在環境因素而有所改變，如 S3 同學所言；然而，學生皆能肯定因為本課程的教學與課後體驗，帶來快樂與幸福的目標，如 S2 與 S12 同學所述。

介入方案的實作改變

老師用許多週的時間讓我們檢視自己並且感恩，藉由記錄自己的福分以及感恩，讓我們在這個學期中，每週每天都要尋找值得感恩的人和事，自然而然地培養出感恩的心，因為懂得感恩真的可以改變很多事情。(S13)

這學期的作業也讓我省思不少，其實我覺得我每天心情都沒有不好，可是要我具體的寫出三件事並詳述實在有點困難，慢慢地我發現其實自己可以因為一件很簡單的小事情就感到開心……感覺稀鬆平常的事情其實充滿了許多樂趣，只是我們可能沒有注意到而已。(S19)

本研究認為幸福感教學有三種，其中之一是教導學生幸福感的意涵。然而幸福感並不單是知識的傳授，更重要的是從生活體驗過程中了解幸福感。余嬪(2012)曾提到，幸福的經驗是一種對生活的熱情與鍾愛，渴望在生活中展現，感到精力充沛與目標感，願意面對自我、選擇投入生活，發現關連與積極參與。因此，研究者在評閱文獻後，以尋找快樂、感恩日記、細數福份三種介入方案為學生實際體驗幸福感的過程，如同 S13 與 S19 同學提到，幸福來自日常生活的感知。

幸福心理學課程心得回饋

這些年的生活體悟及修完這堂課，我認為與其追尋享樂主義、及時行樂，不如努力讓心靈富足。……唯有讓心靈富足，才能獲得終身的幸福快樂。(S1)

「幸福發自於我們內心對幸福的肯定及渴望」，只要我們靜下心來聆聽自己的內心，不難發現，幸福的真諦就一直藏在我們心中。(S18)

自己可以因為一件很簡單的小事情就感到開心，可能是一句話、一個動作、或是路邊的一個招牌等，我喜歡活力滿滿的出門、來學校和同學一起上課吃飯、在捷運上觀察人事物，感覺稀鬆平常的事情其實充滿了許多樂趣，只是我們可能沒有注意到而已。(S19)

老師在課堂上所教的靜坐也帶給我很大的幫助……對待同一件事情，我多半是以正向與樂觀的態度面對，不知道這樣的說法對不對，但我相信人會物以類聚，所以我努力地讓我的心充滿愛與慈悲，這樣的話，被我吸引而來的朋友我想也會是真誠又良善的。(S27)

上完整學期的課，其實學到最多的應該是調適自己對環境的態度和一個還沒有真正發揮過功效的冥想。……當人體認到一件事需要改變，那他不用做任何事只是每天想想就會自然有所改變，當我學了幸福心理學後，或許未來也會慢慢的轉向更快樂並充實的生活吧。（S33）

上了一學期的幸福心理學，加上自己的生活經驗以及所閱讀的書籍，我們往往發現，幸福都是來自很簡單、平凡的事物。例如，親子間的相處、情人間的相處、從事喜歡的工作……等。（S63）

從上述學生所撰寫的幸福心理學課程心得回饋，學生多半能從介入方案中體驗幸福心理，抱着感謝或感恩之心，感謝所有的人、事、物，同時找到促進快樂的方法，或是轉換不好的念頭，往正向方面思考，如 S1、S18 及 S19 同學所言。

在學校這個生活圈裏，學生面對的生活或學習瑣事繁多，而每位學生又可能同時扮演多重角色，如社團幹部、家教老師或工讀生等，皆需保持愉悅的心情，從中用心感受；然而，學生雖然了解正向心理的重要，面對生活各項瑣事，如何接受自己生而為人的現實與困境，去除完美主義的心態，仍不容易。不過，從本課程的教學成果檢視，村上春樹提到的「小確幸」（即生活中「微小但確切的幸福」），從日常生活中用心感受與體驗，對於促進學生正向心理的改變能有實質成效，如同 S63 同學提到，幸福是從中享受簡單與平凡的事物。

當然，追求幸福的最頂端是「靈性幸福感」，亦即追求有意義的生活。藉由課堂的靜坐或冥想的教導，它可視作當事人用以主動因應困境的個人優勢力（strengths），學生若能長時間持續進行，即可達到 Moberg（1979）所言的靈性幸福感，即個人擁有健康且完整的內在資源、了解自己及萬物的存在價值、有指引生活目標的中心信念、明白個人及社會互動下所產生的人生意義。

在自助書籍閱讀的規劃下，對學生幸福人生的啟示

研究者統計學期末學生所撰寫的專書心得報告，以 Martin Seligman 所著《真實的快樂》對學生幸福人生的啟示最高（ $n = 13$ ），其次為《先別急着吃棉花糖》和《青年的四個大夢》對學生幸福人生的啟示並列第二高（ $n = 6$ ），其餘書目統計數量如表四所示。研究者在教學大綱所羅列的相關書目有一共通點，都是自助（self-help）書籍，旨在勸人以正向積極的心態看待世事，並鼓勵讀者採取行動迎向未知，是日常生活中激發改變的推動力量（Grodin, 1991）。如同 Woodstock（2007）提到，自助書籍的核心旨在促進正向思考，引發讀者改變心態，從而改變當下處理方法，獲得幸福。

表四：自助書籍的閱讀書目統計

書名	數量	書名	數量
真實的快樂	13	先別急着吃棉花糖	6
青年的四個大夢	6	OFF 學：會玩，才會成功	5
幸福存款	4	更快樂：哈佛最受歡迎的一堂課	3
讓天賦自由	2	快樂就在不完美的那條路上	2
幸福易開罐	1	當幸福來敲門	2
繪本屋的 100 個幸福處方	1	幸福，需要等待	1
新富餘：人類未來 20 年的生活新路徑	1	佐賀阿嬤的幸福旅行箱	1
放下就會幸福	1	躁鬱之心	1
做自己是幸福的	1	喚醒內在的天賦	1
艾克托的幸福筆記：23 種快樂的理由	1	佛陀的幸福課	1
快樂練習本	1	換個想法，人生會更好	1
苦日子也要甜甜過：幸福人生魔法書	1	世界上最快樂的人	1
懂得付出，才會幸福	1	只要 60 秒，甩掉壞情緒	1
情緒的驚人力量	1	貓是天生的禪師，狗是開心的朋友	1
幸福就是老天給甚麼，都是享受	1		

茲先以《真實的快樂》這本書，例示它對於學生幸福人生的啟示：

S27 同學提到：這本書教導我的，不僅僅是去發掘人生中的目標與真實的快樂，更是讓我能夠正視自己，認真的去面對、認識自己，並且去接納自己，進而在心理上、行為上更加的健康與快樂，而那就是對我而言，人生的價值與目標所在。

S57 同學提到：這本書對我的思考方向有很大的影響，雖然書上和課堂上的理念要在現實生活中付諸實行也不簡單，光是想試着隨時保有樂觀和感恩的心，也常常都難以維持很久。但是對正向心理學的認識及理解算是一個開始，先調整好心態，把自己的生命導向快樂美好的方向，再慢慢地一步步去付諸實現。

另以《先別急着吃棉花糖》這本書，例示它對學生幸福人生的啟示：

S36 同學提到：這本書非常讓人可以去清楚思考，非常激勵人心，讓自己對於過去的自己有所反省並且知道自己接下來該怎麼做，期待自己，能存到一間屋子也放不下的數量的棉花糖！

S45 同學提到：雖然我以前是一個喜歡先吃棉花糖的人，但閱讀完這本書以後，我能夠受其感動，並有所行動……一切都看我們是否決定要改變。這句話勉勵自己、勉勵大家，只要我們肯從現在做起，成功的機會不會是零。

S61 同學提到：如何能改變自己追求的目標而讓自己得到最真實的快樂，讓生活更加滿足而不只是暫時欺騙自己的愉悅感，相信是我在閱讀完本書之後最大的收穫。

再以《青年的四個大夢》這本書，例示它對學生幸福人生的啟示：

S32 同學提到：書名吸引了我，我符合青年的年紀，也好奇自己的人生走到現在究竟有了甚麼收穫，再來未來可以怎麼走下去，這本書在我看來就像是一個燈塔，可以指引我方向，十分值得我收藏並回味。

S50 同學提到：即將邁入我大學的第四年，有時我會對我的未來感到迷惘，似乎在這個強調競爭力的時代，如果我不能夠把握時間好好充實自己，就會被這個高度競爭的社會淘汰，因此我感到焦躁，但我看完這本書後，除了讓我更清楚自己未來的目標外，我有了很多不一樣的想法。

從上述同學寫到專書閱讀對於幸福人生的啟示可以了解，當日常生活需求得到滿足，追求美好的生活，尋求幸福人生亦成為一股風潮（Diener & Lucas, 1999）。因此，找尋自己的最高目標，活在當下，滿足自己的需求及設定適當目標，是獲得幸福感最佳的方式之一（Nurmi & Salmela-Aro, 2006）。

討論

本研究屬初探性質的行動研究，研究者在大專院校任教超過二十年，在教學與研究的過程中不斷省思，隨着不同世代學生入學，他們所面對的環境與畢業後的出路皆可能會改變其幸福感的知覺。因此，透過教學促進學生正向心理的改變刻不容緩。

研究者綜合上述結果，討論如下：學生上了大學進入英國哲學家懷得海所區分的展望期，這個時期的個體必須學會敞開自己的心靈，培養獨立思考能力，找到生命的定位與意義（傅佩榮，2003）。尤其，對許多大學生而言，這是獨當一面承擔種種生活變化衝擊的開始（曾文志，2008），面對日常生活中各種正、負向生活事件，如何有效透過不同管道（如日記、手札的書寫，或與家人、師長、好友的對談），乃至個人內在的自我反芻思考（李新民，2009），從中建立自我認同及價值感、促進生理與心理的健康、得以轉換至正向良好的觀點來看待事件，進而體會尋找意義（sense-making）的生活品味，幫助自己追求快樂與幸福的人生（Baumeister & Vohs, 2002）。從表二可見，學生在「主觀幸福感」、「用心」、「情緒狀態」（包括快樂、不快樂）等變項上有顯著進步。學生在幸福感教學的過程和記錄各種介入方案體驗的結果中，體會活在當下的覺知，覺察當下的情緒，反思與接受自己的情緒，傾聽、

體驗內在的情緒，不批判或評論日常生活所遇到的各項正、負向事件或瑣事，而是以正向的態度面對，如同 S13 與 S19 同學的體悟。

課程上，研究者除了進行幸福感教學，還要求學生閱讀課後自助書籍，期盼學生對幸福人生有所啟示；而學生除了在知識上掌握增進幸福人生的方法外，更需要以行動實踐幸福。從上述同學所撰寫的自助書籍閱讀心得可見：幸福感是個人重要的內在心理能量之一，對個人心理健康有正向改變作用（Sin & Lyubomirsky, 2009; Snyder & Lopez, 2002, 2007），自助書籍即扮演此一角色，使讀者從中了解幸福感是由內而發的情感認知感受，無論是心理層面的幸福感或情緒層面的幸福感，皆與個體的情感認知與解釋密切相關；自助書籍傳達幸福的意涵，協助讀者從書中所提及的策略或方法，進一步實際體驗或反覆思考，使個體依靠內省和發問能力追求進步、成長與快樂。在這些自助書籍中，又以 Martin Seligman 所撰寫的《真實的快樂》對學生幸福人生的啟示最高（ $n = 13$ ）。這是因為：本書除了是本課程的主要教材外，更重要是書中內容具有心理自助類型的功能，讀者可藉由閱讀此書，習得與體驗如何追求真實的快樂，甚至連結至該書網站，填寫各種工具，增進自我了解。如同 S27 同學提到，該書不僅教導他發掘人生目標與真實的快樂，更使他能正視自己，認識、面對並接納自己，進而令自己更加健康與快樂，而這就是他的人生價值與目標所在。

Diener（2000）曾提到，幸福感是評估個人生活品質的重要指標，亦是衡量社會整體生活品質的重要指標。幸福感反映社會趨勢愈來愈關心個體的價值，在評價人們生活時重視主觀的看法，並且體認到人們的幸福感受必定與超脫經濟繁榮的正向要素有關（曾文志，2007）。從心理健康狀態來看，目前大學生的幸福感保持在中等程度以上，多數學生屬於「滿足型」的心理健康狀態，與教師這一群體一致（余民寧、陳柏霖，2012）；而與全民相比（全民以「大眾型」居多），學生群體的整體幸福感仍較佳（Yu et al., 2010）。其中三位屬於「顛峰型」的學生有一共通點：體驗寬恕與感恩不僅可改善當下的情緒，更能了解快樂往往是在無意之中獲得，只要保有用心的感知便可。從過去研究可知（Emmons & McCullough, 2003; Watkins, Woodward, Stone, & Kolts, 2003），快樂與幸福主要來自於不斷提升自己的精神層次，從中追求最上階的靈性安適，充分發揮自己的長處與美德，體悟幸福即在自己的身邊。陸洛（1998）曾指出，幸福感是個人主觀感受的一種正向心理狀態，包含整體的生活滿意、正向的情緒體驗，且沒有心理痛苦；它是一種整體不可分割的概念。當然，追求幸福的最頂端即是「靈性幸福感」，亦即追求有意義的生活，研究者不單希望學生能找回自己的快樂與幸福，亦希望他們把追求靈性幸福感列為一生追尋的目標。個體對於追尋有價值的目標感到有信心、有自尊感、個體滿意度增加、對工作感到快樂等，都與幸福感呈現正相關（Carver & Scheier, 1999; McGregor & Little, 1998; Ryan & Deci, 2001）。

幸福感既然是生活不可或缺的重要元素之一，那麼實際作幸福感教學，引導學生在就學期間便具備完整的心理健康狀態，未來畢業後踏入社會就職亦能持幸福的初始之心，在遭遇挫折後亦能自我調節與迅速復原，那麼本課程的教學目標便算達成。不過要注意的是：本研究採用單一組的前、後測設計，可能無法確認所得到的效果是完全基於實驗處理，仍有待未來實驗設計改進。本研究的幸福感教學模式，雖然仍在建構和修正之中，但研究者嘗試推動的幸福感教學行動研究，如能同步達到提升學生的心理健康狀態，如同 Lopez（2006）指出，正向心理是提升自己的知識涵養、潛能與貢獻之所在，這亦算達到本研究的初衷之一。

結論與建議

本研究旨在探討「幸福感教學」對學生正向心理的改變，並以幸福心理學課程為例。課程的設計與執行主要分為五項主軸，經過一學期共計 36 小時的學習，學生修課後能達到正向心理的提升。據此，本研究的結論與建議歸納如下。

結論

本研究旨在了解經由幸福感教學後，學生在正向心理的變化，期望協助學生發展個人目標。首先，學生在「主觀幸福感」、「心理幸福感」、「情緒幸福感」、「用心」、「自我反省」、「體驗情緒」、「包容自我」及「快樂」等變項上，後測平均數的得分皆顯著高於前測平均數的得分。其次，學生的心理健康狀態從學期初的「愁善型、幽谷型與滿足型」，改變為學期末的「幽谷型、大眾型與滿足型」，說明幸福感教學可能有助於學生正向心理的發展。此外，學生透過撰寫學期末閱讀心得報告對其幸福人生的啟示，可從中建立自我認同及價值感，促進心理健康，提升整體生活評價及正向未來的期待。不過，本研究採用單一組別前、後測設計，可能無法確認所得到的效果是完全基於實驗處理，仍有待未來實驗設計改進。

建議

對大學通識教育課程的建議

本課程自 2010 學年第一學期開設至今，共計三個學期（2010 學年第一學期、2011 學年第一及第二學期），在電腦選課後，仍擬後補選課的人數從 600 多位至 1,000 多位不等，顯示學生對本課程的需求。由於學生選修本課程的動機與態度有所不同，這對課程進行與介入方案的操作多少都有些干擾。基於學生選讀課程為建立學識為主，

假若學生對幸福感與心理健康有迫切需求，仍以優先接受心理諮商中心心理師的專業輔導較為合適。其次，建議校方同意於開課前，學生首先上網填寫本課程的封閉式與開放式問卷，填答本研究團隊的問卷並填寫修課原因，經由授課教師與教學團隊評估後，確認對於本課程有較高的學習意願，而非僅將本課程視為一門普通的「通識課程」。這樣，經由幸福感教學與介入方案的操作後，才可比較確實掌握學生的正向心理與心理健康狀態是否都能朝理想目標的方向改變。

對高等教育通識課程的建議

目前台灣各大專院校心理學課程的開設已行之有年，但對於以正向心理為議題的課程仍有待積極開設，以提供學生選修。正向心理學所提及的議題，對於大學生而言有實質助益，尤其當外在環境急遽變化，學生內心若能保有幸福感的狀態，對於日後無論求學或工作都較能維持良好的心理健康狀態，促進個人目標的發展。

發展幸福感教學模式

目前關於幸福感教學的模式尚在發展，Seligman, Ernst, et al. (2009) 曾指出，實施幸福感教學有三大好處，若能發展完整的幸福感教學模式，並搭配各項促進正向心理的介入方案，幸福感教學將可收其成效。目前，只有李新民 (2010) 針對正向心理學發展教學活動設計。

對未來研究的建議

本課程屬於初探性質的行動研究，課程實驗操作上可能較不嚴謹，而樣本亦來自便利取樣的結果（亦即選修本課程的學生），這是本研究的限制。建議未來在課程設計與研究上，可針對不同類型的心理健康狀態，設計不同介入方案，於校方網站或網路平台招募學生參與本課程，接着再請學生於各週記錄正向心理的練習，並安排教學助教或研究助理於學期中或學期末訪問學生有關參與本課程的介入方案對其正向心理的變化，這樣較能進一步實際掌握學生心理健康狀態變化的原因。

鳴謝

本文作者擬感謝科技部補助本研究個案部分經費，補助編號為：NSC 97-2410-H-004-122-MY2；同時感謝國立政治大學教育學院頂尖大學計畫的補助。關於本論文初稿，作者要感謝兩位匿名評審針對本論文提供寶貴的審查意見與建議。

參考文獻

- 仲秀蓮（2004）。《台北縣市國民小學校長正向思考、領導型式與學校效能關係之研究》（未出版碩士論文）。國立台北師範學院，台北，台灣。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。《教育改革總諮議報告書》。台北，台灣：行政院教育改革審議委員會。
- 余民寧、許嘉家、陳柏霖（2010）。〈中小學教師工作時數與憂鬱間的關係：主觀幸福感的觀點〉。《教育心理學報》，第 42 卷第 2 期，頁 229-251。
- 余民寧、陳柏霖（2012）。〈從幽谷邁向顛峰之路——教師心理健康的分類與應用〉。《教育研究月刊》，第 223 期，頁 67-80。
- 余民寧、陳柏霖、許嘉家（2010）。〈教師憂鬱傾向的影響因素之研究〉。《輔導與諮商學報》，第 32 卷第 2 期，頁 73-97。
- 余民寧、陳柏霖、許嘉家、鍾珮純、趙珮晴（2012）。〈教師心理健康狀態類型之初探〉。《學校衛生》，第 60 期，頁 31-59。
- 余民寧、劉育如、李仁豪（2008）。〈台灣憂鬱症量表的實用決斷分數編製報告〉。《教育研究與發展期刊》，第 4 卷第 4 期，頁 231-257。
- 余民寧、謝進昌、林士郁、陳柏霖、曾筱婕（2011）。〈教師主觀幸福感模式建構與驗證之研究〉。《測驗學刊》，第 58 卷第 1 期，頁 55-85。
- 余嬪（2012）。〈熱情與幸福的教與學〉（推薦序三）。載劉育忠（著），《假如我們的日子是彈珠：社區大學幸福教學十堂課》（頁 16-22）。台北，台灣：布克文化。
- 吳挺鋒、張巧旻（2012）。〈【2012 天下幸福指數調查】尋找台灣的幸福方程式〉。《天下雜誌》，第 500 期。擷取自 <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5036676&page=7>
- 吳清山（2012）。〈教育幸福的理念與實踐策略〉。《教育研究月刊》，第 220 期，頁 5-15。
- 吳靜吉（2012）。《青年的四個大夢》（第 5 版）。台北，台灣：遠流。
- 李政賢（譯），S. R. Baumgardner & M. K. Crothers（著）（2011）。《正向心理學》。台北，台灣：五南。
- 李新民（2009）。〈書寫、對談和思想生活事件對大學生快樂、幸福感的影響〉。《高雄師大學報：教育與社會科學類》，第 26 期，頁 29-58。
- 李新民（2010）。《正向心理學教學活動設計》。高雄，台灣：麗文文化。
- 李新民、朱芷萱（2012）。〈快樂網路學習介入方案影響成效初探〉。《樹德科技大學學報》，第 14 卷第 1 期，頁 275-297。
- 李新民、陳蜜桃（2009）。〈大學生感恩學習介入方案成效分析：拓延建構理論假設的考驗〉。《課程與教學季刊》，第 12 卷第 2 期，頁 107-134。
- 杜素豪（2007）。《世界價值觀調查推動計畫執行報告》。行政院國家科學委員會專題研究計畫（計畫編號：NSC95-2420-H-001-005）。
- 林思伶（2012）。〈「愛、服務與幸福」——把服務領導帶進全人教育提升教育幸福〉。《教育研究月刊》，第 220 期，頁 31-43。

- 林珮萱（2012）。〈遠見民調：台灣第一份幸福感成績單——64.2 分的幸福〉。《遠見雜誌》，第 310 期。擷取自 http://www.gvm.com.tw/Boardcontent_19813.html
- 陳柏霖（2012）。《邁向未來：大學生用心、心理資本與心理健康之關係》（未出版博士論文）。國立政治大學，台北，台灣。
- 陳柏霖、余民寧（2012）。《用心評估量表的編製與驗證》。未出版文稿。
- 陸洛（1998）。〈中國人幸福感之內涵、測量及相關因素探討〉。《國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學》，第 8 卷第 1 期，頁 115-137。
- 傅佩榮（2003）。《哲學與人生》。台北，台灣：天下遠見。
- 曾文志（2007）。〈大學生對美好生活的常識概念與主觀幸福感之研究〉。《教育心理學報》，第 38 卷第 4 期，頁 417-441。
- 曾文志（2008）。〈大學生的生活事件、人際長處與心理健康之復原力取向研究：仲介與調節效果的探討〉。《教育心理學報》，第 40 卷第 2 期，頁 221-240。
- 曾文祥（2006）。〈從正向心理學淺談幸福感受的提升〉。《學生輔導》，第 100 期，頁 124-134。
- 黃韞臻、林淑惠（2008）。〈大學生幸福感之組成與比較〉。《國立台中技術學院學報》，第 9 卷第 2 期，頁 19-31。
- 楊明玉（2010）。《我國大學生幸福感之研究》（未出版碩士論文）。中原大學，桃園，台灣。
- 譚家瑜（譯），T. Ben-Shahar（著）（2008）。《更快樂：哈佛最受歡迎的一堂課》。台北，台灣：天下雜誌。
- 蘇芷玄（2007）。《大學生正向心理與創造力之相關研究》（未出版碩士論文）。台北市立教育大學，台北，台灣。
- 鍾珮純、余民寧、許嘉家、陳柏霖、趙珮晴（2013）。〈從幽谷邁向巔峰：教師的心理健康狀態類型與促進因子之探索〉。《教育心理學報》，第 44 卷第 3 期，頁 629-646。
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2002). The pursuit of meaningfulness in life. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 608-618). New York, NY: Oxford University Press.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1999). Stress, coping, and self-regulatory processes. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 553-575). New York, NY: Guilford Press.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.34
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Donaldson, S. I., Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (Eds.). (2011). *Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, work, and society*. New York, NY: Routledge.

- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(2), 377–389. doi: 10.1037/0022-3514.84.2.377
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: W. W. Norton.
- Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling Psychology, 30*(4), 483–498. doi: 10.1037/0022-0167.30.4.483
- Fordyce, M. W. (1988). A review of research on the happiness measures: A sixty second index of happiness and mental health. *Social Indicators Research, 20*(4), 355–381. doi: 10.1007/BF00302333
- Grodin, D. (1991). The interpreting audience: The therapeutics of self-help book reading. *Critical Studies in Mass Communication, 8*(4), 404–420. doi: 10.1080/15295039109366806
- Hallowell, E. M. (2007). *CrazyBusy: Overstretched, overbooked, and about to snap! Strategies for handling your fast-paced life*. New York, NY: Ballantine Books.
- Huppert, F. A. (2005). Positive mental health in individuals and populations. In F. A. Huppert, N. Baylis, & B. Keverne (Eds.), *The science of well-being* (pp. 307–340). Oxford, England: Oxford University Press.
- Huppert, F. A. (2009). A new approach to reducing disorder and improving well-being. *Perspectives on Psychological Science, 4*(1), 108–111. doi: 10.1111/j.1745-6924.2009.01100.x
- Ickovics, J. R., & Park, C. L. (1998). Paradigm shift: Why a focus on health is important. *Journal of Social Issues, 54*(2), 237–244. doi: 10.1111/j.1540-4560.1998.tb01216.x
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*(2), 207–222.
- Keyes, C. L. M. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 293–312). Washington, DC: American Psychological Association.
- Keyes, C. L. M. (2005a). Chronic physical conditions and aging: Is mental health a potential protective factor? *Ageing International, 30*(1), 88–104. doi: 10.1007/BF02681008
- Keyes, C. L. M. (2005b). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(3), 539–548. doi: 10.1037/0022-006X.73.3.539
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist, 62*(2), 95–108. doi: 10.1037/0003-066X.62.2.95
- Keyes, C. L. M., & Lopez, S. J. (2002). Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 45–59). New York, NY: Oxford University Press.
- Lazear, D. (1999). *Eight ways of teaching: The artistry of teaching for multiple intelligences* (3rd ed.). Arlington Heights, IL: Skylight.

- Linley, P. A., & Joseph, S. (Eds.). (2004). *Positive psychology in practice*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Lopez, S. J. (2006). *Positive psychology and higher education*. Retrieved from <http://www.strengthsquest.com/content/144308/Positive-Psychology-Higher-Education.aspx>
- McGregor, I., & Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 494–512. doi: 10.1037/0022-3514.74.2.494
- Moberg, D. O. (1979). The development of social indicators for quality of life research. *Sociology of Religion*, 40(1), 11–26. doi: 10.2307/3710493
- Nurmi, J.-E., & Salmela-Aro, K. (2006). What works makes you happy: The role of personal goals in life-span development. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology* (pp. 182–199). New York, NY: Oxford University Press.
- Peterson, C. (2009). Positive psychology. *Reclaiming Children and Youth*, 18(2), 3–7.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. doi: 10.1080/03054980902934563
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. doi: 10.1037/0003-066X.60.5.410
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467–487. doi: 10.1002/jclp.20593
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.). (2002). *Handbook of positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- U.S. Department of Health and Human Services. (1999). *Mental health: A report of the Surgeon General*. Rockville, MD: Author.
- Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T., & Kolts, R. L. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude, and relationships with subjective well-being. *Social Behavior and Personality*, 31(5), 431–451. doi: 10.2224/sbp.2003.31.5.431

- Woodstock, L. (2007). Think about it: The misbegotten promise of positive thinking discourse. *Journal of Communication Inquiry*, 31(2), 166–189. doi: 10.1177/0196859906298177
- Yu, M. N., Hsieh, J. C., Chen, P. L., Chung, P. C., Syu, J. J., & Chao, P. C. (2010, July). *The proposal of types of mental health status*. Paper presented at the 2010 New Zealand Psychological Society Conference, Rotorua, New Zealand.

The Influences of Well-being Instruction on College Students' Positive Thinking

Min-Ning YU & Po-Lin CHEN

Abstract

This study explored the influences of well-being instruction on college students' positive thinking. The participants of this study were 63 college students who took the course of "Psychology of Well-Being" in the case university. Results showed that after the intervention, the posttest scores of the participants were significantly higher than their pretest scores in such variables as "subjective well-being," "mindfulness," and "emotional state." Also, students' mental health status has changed from "sentimental type, languishing type, and contented type" to "languishing type, popular type, and contented type." Based on the results, directions of higher education and future research were suggested.

Keywords: positive thinking; psychology of well-being; well-being instruction