

## 建構幸福感教學模式融入情緒心理學課程

陳柏霖

玄奘大學應用心理學系

本研究旨在探討運用幸福感教學模式，學生對於幸福感的情感與認知變化。研究以個案大學「情緒心理學」課程 26 位學生為對象，結果發現：學生在「主觀幸福感」、「心理資本」及「用心」上有顯著提升；其次，學生可從幸福感教學模式之「意識／注意（身）」至「介入／行動（心）」到「評估／反應（靈）」階段習得幸福感知能，並從「為幸福感而提供教學」、「以幸福感實施教學」至「認識幸福感而實施教學」的幸福教學歷程，邁向幸福。最後，本研究針對上述研究結果進行討論，以作大學校院教師在教學與後續相關研究的參考。

關鍵詞：幸福感；幸福感教學；情緒心理學課程

### 緒論

甚麼是幸福？「幸福感」一詞起源於西方哲學的兩種觀點，一種是主觀幸福感，以快樂論為基礎，「快樂主義取向」（the hedonic approach）的幸福觀認為幸福是由高興和快樂組成；另一種是心理幸福感，以實現論為基礎，「實現論取向」（the eudaimonic approach）的幸福觀認為幸福不僅包括快樂，還着重「生命意義」與「自我實現」的展現（Kahneman, Diener, & Schwarz, 1999; Ryan & Deci, 2001; Waterman, 1993）。當代心理學依此發展出「主觀幸福感」和「心理幸福感」兩種構念（Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002; Ryan & Deci, 2001）。Keyes（1998, 2006）的研究指出，幸福感應包括情緒層面的情緒幸福感（快樂主義取向）、正向機能層面的心理幸福感和社會幸福感（實現論取向）三種。在教育層面上，教育對幸福與否有重大影響，包括不同層次：（1）直接影響，幫助人們發展可影響其幸福的能力及資源；（2）間接影響，產生足以令人茁壯（thrive）的結果，並增加其面對危機時的復原力；（3）累積的影響，影響人們一生的社會與經濟環境（黃旭鈞，2012）。既然教育在達到幸福感上扮演重要角色，學生在就學期間應接受幸福感教學，而學校須推行正向心理學觀點的情緒教育，教導學生發展正向情緒、長處、美德與優勢，並追求真實的快樂（曾文志，2010c）。

過往實徵研究（陳柏霖，2012；陳柏霖、洪兆祥、余民寧，2014）賡續余民寧、陳柏霖（2012）的模型，提出「顛峰型」、「幽谷型」、「大眾型」、「掙扎型」、「錯亂型」等九種心理健康狀態的理論，而屬於全面心理健康類型的高幸福低憂鬱（顛峰型）的學生約僅佔四分之一不到的學生人口數；若加計還算是健康的高幸福中憂鬱（奮戰型）及中幸福低憂鬱（滿足型）的學生，此部分約佔 27.4% 的學生人口數；一般心理健康（大眾型）的學生人口數佔 27.6%；其餘的學生則可能因不同成因而形成各種心理較不健康的類型（含「愁善型」、「掙扎型」、「錯亂型」等），它們約佔 24.6% 的學生人口數，這個比例不能說不大，其背後成因為何，該如何實施有效的介入方案以增進學生的心理健康，甚至該如何採取防範措施等，有賴於臨床心理師或醫師判斷。而 50.7% 的學生屬於健康的心理狀態（如「大眾型」、「奮戰型」及「滿足型」），如何協助這群學生從低幸福或中幸福邁向高幸福低憂鬱型的心理健康狀態，可藉由幸福感教學與課程提升學生的健康、快樂與幸福感（見李政賢，2011）。

黃韞臻、林淑惠（2010）調查台灣大專生生活痛苦指數發現，學生感到最痛苦的前三大構面來源，分別為政府作為、未來發展及社會情境。曾文志（2007）指出，有兩成左右的大學生不滿意自己的生活，負向情意比正向情意來得多；甚至，學生大多為成績而學習，較傾向追求外在目標（曾文志，2010a）。由於學生的痛苦指數及精神壓力與日遽增，學生在接受高等教育期間不應只着重專業與博雅知識的獲取，而心靈的刺激與拓展、見識的廣博與洞見更為重要（鄭金謀，2007）。

對於高等教育現場而言，幸福感所探討的議題與價值可作大學教師輔導學生的題材，以了解學生的心理狀態。因此具體而言，正向心理學強調的是客觀和科學化的實證方法，運用個人優勢，以達正向預防，幫助人們達到身、心、靈的安適（江雪齡，2008；李新民，2010；曾文志，2010b）。

本研究基於上述背景，再加上研究者近年的實徵研究心得，並開設「情緒心理學」專業選修課程，課程中融入研究者所建構的幸福感教學模式，期許學生透過課堂上知識的習得與課後的練習，能開展積極心理。如同赫塞（Hermann Hesse）在《流浪者之歌》（*Siddhartha*）所指，「在一定的途徑上走，任何風都吹不到他們，在他們內心中有自己的引導者和方向」（見藍茜茹，2011）。

以下，研究者即分別說明幸福感意涵、幸福感課程活動、幸福感教學意涵及其模式的建立，以及情緒心理學課程內容。

## 幸福感意涵

幸福感是一種個人主觀經驗，幸福是由整體生活的滿意程度及所感受到的正、負情緒強度共同形成，所以在評估幸福感時，必須兼顧個人情緒與認知層面（Andrews &

Withey, 1976)。就幸福狀態（境遇）而言，可分為主觀的心理（個人）狀態（如感受、反應、態度、情緒、思維等）和客觀的非心理（非個人）狀態（如自然和社會環境等客觀面）（謝鎮群，2015，頁 7）。而黃德祥、邱紹一（2012）曾歸納感受幸福感的因素有兩大層面（情感與認知）三大因素（正向情緒、被動情緒、生活滿意度）。從過往文獻回顧可了解幸福感就是出自內心的感受，在生活上感到愉悅、滿足、健康和希望的狀態，可分為兩大狀態、兩大層面及三大因素。

## 幸福感課程活動

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）。Seligman（2002）在建立現代正向心理學說的二十年前，Fordyce（1977, 1983）早已發展出 14 項快樂課程的基本原則，如表一所示。這 14 項課程適用於大團體的社區大學，效果比起其他小單元的課程來得要佳（見鄭曉楓、余芊榕、朱惠瓊，2013）。

英國為促進兒童和青少年的情緒健康與心理健康，推動社會與情緒學習方案（Social and Emotional Aspects of Learning, SEAL），以幫助青少年有正向行為，並能學習到社會和情緒行為的五個要點為目的。這五個要點包含自我意識、管理感覺、動機、同理心及社交技能。各學校分別針對這五項學習要點設計教材，在設計上共有七個主題：新的開始（new beginnings）、獲得與發生（getting on and falling out）、

表一：快樂課程的基本原則

基本原則
1. 更積極，保持忙碌。
2. 花更多時間社交，與他人共享有品質的時光。
3. 在有意義的工作和娛樂上維持產值。
4. 對事情更有組織與計畫，如此每天都可完成一、兩件重要任務。
5. 停止擔心，因為這樣會不快樂、沒有生產力。
6. 降低自己的期待與志向，設立一個可達到的標準，才能經驗成功且不會經常失望。
7. 建立正向與樂觀的思考。
8. 活在當下，不要煩惱過去的傷害或未來的災害。
9. 了解自己、接受自己、喜歡自己及幫助自己。
10. 發展外向與社交的人格特質，花時間與喜歡的朋友在一起，並認識新朋友。
11. 做自己、不偽裝，會吸引喜歡的人。
12. 放下那些負向的感覺和問題，不要一直反覆思考。
13. 發展親密的浪漫關係。
14. 重視快樂，並用活力追求它。

資料來源：鄭曉楓等（2013，頁 359）。

沒有霸凌(say no to bullying)、朝向目標(going for goals)、我是好的(good to be me)、良好關係(relationships)及改變(changes)，從學生的基礎行為培養做起，逐步發展社會與情緒能力(傅清雪，2012，頁 123)。上述所提及的方案或活動，主要適用於兒童或青少年，至於以大學生為對象的方案仍有待開發。

Oades, Robinson, Green, & Spence (2011) 以 Seligman (2011) 在 *Flourish* 一書中所提出巔峰的五個元素，包括正向情緒(positive emotions)、投入(engagement)、意義(meaning)、成就感(accomplishment)及人際關係(relationships)集合在一起，擴大原有對於幸福感的詮釋，列舉在大學教室與宿舍中增進學生幸福感的活動，如表二所示。

表二：大學環境中增進學生幸福感的活動

幸福感向度	教室	宿舍
正向情緒	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 使用正向心理學概念發展課程</li> <li>2. 正向情緒引導</li> <li>3. 創意性活動</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 在宿舍中規劃「優勢角」</li> <li>2. 提供幸福感來源的跨文化教材</li> </ol>
投入	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教學生心流的意義與增進的方法</li> <li>2. 鼓勵能培養心流的活動</li> <li>3. 上課前，進行簡單又引起專注的訓練活動</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 舉辦增進心流的活動</li> <li>2. 正向心理學之夜</li> </ol>
人際關係	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 設計以優勢為中心的團體作業</li> <li>2. 鼓勵以正向心理學原則為基礎的學習團體</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 舉辦不同國家的節日慶祝活動，增進跨文化學習</li> <li>2. 辦理文化覺察的學習</li> </ol>
意義	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 發展使學生運用優勢與價值的課程</li> <li>2. 請學生針對課程提供點子</li> <li>3. 發展課程時，使用學生的點子</li> </ol>	鼓勵同學清楚說明宿舍公約
成果／成就感	為了學習的評量	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 提供成果導向的指導，增進學業表現</li> <li>2. 設定增進校園生活的宿舍目標</li> <li>3. 由同學提出增進個人與他人幸福感，並經大學認可的成果</li> </ol>

資料來源：何緝琪（2013，頁 260）。

## 幸福感教學意涵

Peterson (2009) 指出，幸福感所帶來的正向經驗備受重視。Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins (2009) 曾指出，實施幸福感教學有三大理由：(1) 它是抑制憂鬱的良藥，減少憂鬱產生；(2) 它能提高學生的生活滿意度；(3) 它可幫助學生學習更好地創造思考的方法。Russo-Netzer & Ben-Shahar (2011) 以開設正向心理學課程

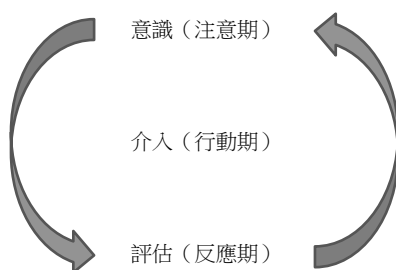
進行分析，提到該課程的重點為「轉化」而非「提供訊息」，是要幫助自己和周遭的人成為更快樂的人。

Morris (2009) 提到，幸福感教學必須要以「經驗」的連結為主要目標，教導學生如何達到幸福感，如何製造幸福感。如果要教導學生練習幸福感的益處，必須要使學生親身經驗練習後所帶來的好處。假設要教導認知的技巧（如復原力），必須確實要學生練習和應用於日常生活情境。

幸福感教學可分為三個階段，它是個週期性的歷程 (Morris, 2009)：

1. 意識或注意期 (awareness/notice) —— 詢問學生有否注意關於自己和關於這個世界的一些事情，範圍從意識到心理或生理的轉變，是正向或負向的狀態，像是心流或悲傷，關注到身體的語言在其他人或自然或人類創造世界的事情上。在教導幸福的技巧上，這是一個警覺的系統，它告訴我們事情是如何往好的或不好的方向發展；它是一個省視和盤點，使我們了解到生活是需要作出改變的。注意是一種技巧，它必須去學習，而且它是從心中的寂靜和耐心產生出來的。假設我們持續被感官噪音轟炸，或者我們不停止地從一件事情到另一件事情，我們將不會注意到我們自己和其他的人事物。
2. 介入或行動期 (intervention/act) —— 這個階段能使學生變得喜悅，亦是實際操作的階段。在注意期之後，學生需要學習令自己保持健康和快樂的技巧，自己就是醫師，可以幫自己診症、開藥。
3. 評估或反思期 (evaluation/reflect) —— 如何使這些介入產生效果？學生必須要把這些介入的效果成為習慣，例如說感恩的練習、使自己產生心流，這些是如何影響到心理和身體？如何影響到關係？又如何影響到進展？這部分的過程，學生必須扮演成「自我的科學家」，然後去評估自己在之前兩個階段的介入效果。學生亦必須接受有些介入是沒有效果的，但有些卻有效果。圖一顯示幸福感教學的模式。

圖一：幸福感教學模式



資料來源：Morris (2009, p. 13)。

在這歷程結束後，學生應該能有以下的自我對話或省思：

我知道當有些事情發生在我生活中是有幫助／沒幫助的時候，我知道它是因為……  
(注意期)

當  $x$  發生在我生活中時，我知道我必須做  $y$ 。(行動期)

我知道  $y$  為甚麼會成功，是因為……(反思期)

就像之前提及的，省思對於美好的生活相當重要，應要教導學生如何省思。省思是一種技巧，它可以幫助我們思考一件事情所有重要的細節。省思與沉思不同，假設我們省思一件事情，我們會研究與計畫這件事情，從宏觀視野進行改變與革新；沉思則是停留在原地，較少有產能，而且狀況通常都沒有改變。省思就像是後設認知，亦即思考中的思考。如何進行省思，Morris (2009) 提到以下七項技巧：

1. 保持撰寫日誌的習慣——記錄每一天的幸福感，鼓勵寫出關於自己對於幸福感所使用的策略，或者記錄自己或其他事物有關的情境。例如：教導利他行為，請學生練習用友善的方式行動，並將感受記錄，然後將此與一些愉悅活動（如食用巧克力）進行差異性比較。或請學生記錄接下來一週的情緒，學生得注意自己的情緒狀態，哪些事情造成當下有這樣的情緒，哪些是伴隨生理上的症狀，如何脫離這些症狀等。
2. 分享——藉由日誌的記錄，可透過匿名回饋方式分享各自心中的想法。學生在學習上的成長，通常同儕的力量扮演重要的功能。藉由同儕分組，從日誌的分享與回饋，同時學生以匿名方式朗讀同儕的記錄，可以聽到同儕的思維，亦了解每個人的價值觀。
3. 討論——對於幸福感而言，給學生機會藉由各自的經驗討論其在生活中的技巧，這對學生而言更為具體。
4. 刺激——複雜的想法通常可以藉由影片或電視節目、音樂、藝術媒材或書本摘錄下來的話等豐富生活。任何看得到的事物和從事的事情都是幸福感課程的題材，這些課程內容可提供學生挖掘好的想法或來源，而這些好的想法皆可啟發特別的主題。
5. 腳本——運用腳本是最有效的方法。請學生討論真實生活的情境，思索劇中的角色為何這樣進行，以及如何進行；如果是自己的話，又會如何進行？為甚麼？
6. 傳記的學習——從偉人身上學習是十分重要的技巧，年輕人似乎通常傾向不聽取他人建議，於是就重複他人錯誤。從偉人身上，可以有更宏觀的眼界，以避免重蹈前人覆轍。

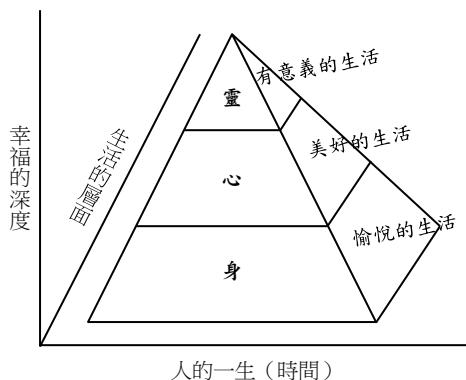
7. 考試（有效的評估）—— 幸福感課程應該遠離學生考試的壓力，為學生提供一些學習策略，紓緩堆滿壓力的生活。然而，如果有一些更佳的評估（測量）方法，對於幸福感課程是有益處的。幸福感應該從教育理念中，剔除以分數為考量的壓迫性思想。

李新民（2010）發展主觀幸福感的教學活動，包含向學生說明幸福的涵義、幸福的追尋，並提供幸福的體驗領悟機會；他認為主觀幸福感教學的目標有三：（1）增進學生主觀幸福感的理解，以達到主觀幸福感自助策略的認識（認知）；（2）提供學生意圖性活動的體驗機會，使學生感受到幸福感（情意）；（3）鼓勵學生透過親身體驗和感悟，將意圖性活動化作日常生活的一部分（實踐）。李新民所發展的幸福感教學內容較適用於中、小學學生，對於大學生而言，則是余民寧、陳柏霖（2014）所發展的內容較貼近這個群體。

余民寧、陳柏霖（2014）認為人的一生就是在追求幸福的歷程，生活的各層面都能體驗各種幸福感，幸福不單反映在生理或情緒方面的幸福感而已，心理層面的幸福感，乃至靈性層面的幸福感（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，達成較易，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，如圖二所示。

余民寧、陳柏霖（2014）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，發展幸福感的教學模式：

圖二：幸福金字塔模型理論



資料來源：余民寧、陳柏霖（2014，頁4）。

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。

研究者在評閱上述幸福感教學的文獻後（余民寧、陳柏霖，2014；李新民，2010；饒見維，2012；Fordyce, 1983; Morris, 2009），綜合發展出幸福感教學的內容、階段與歷程，如表三所示。從意識／注意階段，也就是身，所謂的「身」意指「色蘊」（穿着、外貌、肉身、生理現象）和「受蘊」（身體的感受），到介入／行動階段，也就是心，所謂的「心」意指「想蘊」（心念、心思、想像、信念）、「行蘊」（正負向情緒狀態與正負向情感反應），也就是心之所動，及「識蘊」（佛家所指的五識、意識、末那式），也就是心的了知與辨別作用。最後，評估／反應階段，也就是靈，所謂的「靈」意指「本心」，亦即佛家所指的阿賴耶識。然而，要邁向靈性有意義的生活，達到如如不動之心，是要經過長時間的練習，轉化為心智習性，並非一蹴可幾。余民寧（2015）提到，健康是指生理、心理、情緒、社會與靈性各方面的機能皆能達到良好狀態，所謂的沒有疾病即身、心、靈方面都沒有障礙、困擾、毛病或功能失調的狀態。在教學現場，有鑑於個體一生是終身發展的歷程，課堂上的體驗有限，課後介入方案的實踐對於學生幸福感狀態的變化有實質的提升效用（李新民，2010；李新民、朱芷萱，2012；李新民、陳蜜桃，2009）。不過，幸福感是來自不斷實踐，能激發學生幸福感的教學，須有能幫助個體獲得幸福的行動，令他們平時養成幸福感習慣，邁向有意義的生活。

## 情緒心理學課程介紹

甚麼是情緒心理學？情緒心理學主要探討情緒的內涵與特性、情緒發生的因素與過程、情緒的表現方式與情緒行為的評量（王淑俐、詹昭能，2000）。

課程設計上，教學者以行動、關懷、省思與對話為教學信念，以感受、想像、實踐、分享為本課程的實踐力行。課程規劃上有「情緒相關論點」、「人類各項特定情緒」、「情緒發展與障礙」、「情緒與認知的交互影響」及「情緒的應用」五大



表三：幸福感教學的內容、階段與歷程

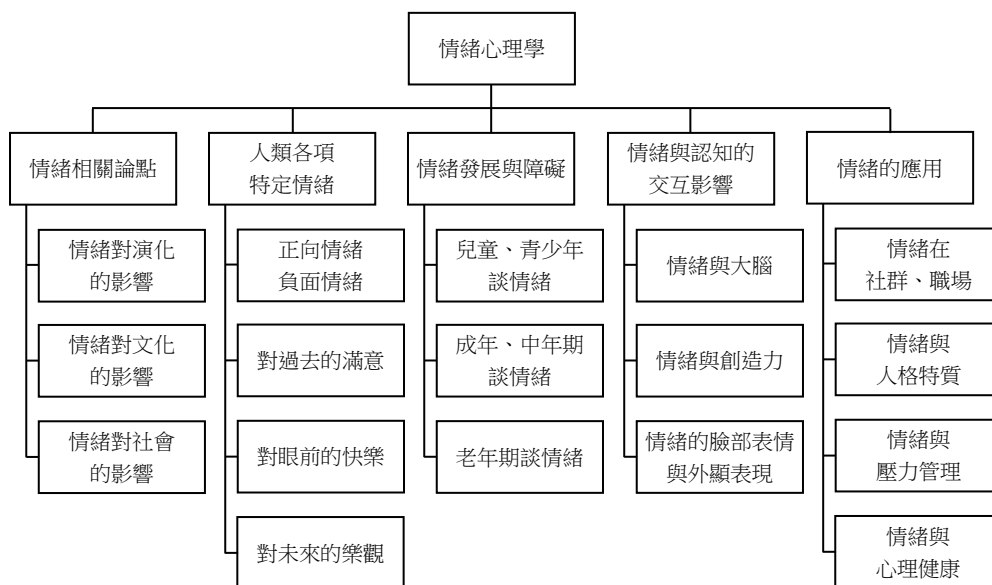
階段	歷程	為幸福感而提供教學	以幸福感而教學	認識幸福感而實施教學
意識／ 注意 (身)	認知	把幸福感當作學科而實施教學，以達到幸福感與自助策略的認識。	從日常生活的體驗，以經驗的連結為目標，教導學生如何達到幸福，如何製造幸福感，並追求愉悅的生活。	教導學生對過去的滿足抱持感恩的心、對眼前的快樂要能夠品味鑑賞、對未來的樂觀要培養，並且學習如何增進幸福的方法。
介入／ 行動 (心)		學生與老師之間的對話可以釐清學生所接受的知識，而對話內容不斷再建構，從而落實幸福感學習。	運用同化與調適幫助學生搭起鷹架，使學生得以適應環境，時時刻刻安住在當下，身心狀態就會良好，個體就會在巔峰型的心理健康狀態下，過着美好的生活。	透過認知活動（回憶幸福）、意志活動（追求幸福）、淨心活動（品味幸福）、行為活動（走向幸福），學生各自克服所遇阻礙，因忙碌而忘記每天撰寫感恩日誌，使得可能有半數同學未能完成，須進一步了解原因。
評估／ 反應 (靈)	實踐	幸福感教學融入各種領域的課程，例如人文藝術課程、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，並不斷檢視融入情形。	獲取幸福感最重要的學習過程一旦學會，而落實幸福的實踐方案成為習慣之後，這些幸福的記憶便刻入腦中。學生們可以了解到自身的強項、美德及長處。	增進幸福的方法，評估使用不同介入方案所產生的改變，最後選擇一個自己認為最有意義的人生，亦即是自己所知覺到「不同意義」的人生，例如追求靈性的生活。

主題。在「情緒相關論點」層面，針對情緒的定義、理論、類型及本質開始，依序介紹情緒對演化、文化、社會的影響，以及情緒調節等一般性議題。在「人類各項特定情緒」上，介紹正、負向情緒，以及從正向心理學觀點提及可控制的因素，如對過去的滿意、對眼前的快樂、對未來的樂觀等。在「情緒發展與障礙」層面，針對兒童、青少年、成年、中年人乃至老年人的情緒發展。「情緒與認知的交互影響」層面包括情緒與大腦、情緒與創造力、情緒的臉部表情與外顯表現。在「情緒的應用」層面，則介紹情緒在社群與職場、情緒與人格特質、情緒與壓力管理、情緒與心理健康等（見圖三）。最後，在每次課程結束前五分鐘，聆聽正念減壓練習導引音訊，請學生把心靜下來，放鬆身體，練習減壓。

課程評量上，著重在體驗、練習與反思，以「促進幸福的介入方案」，分別有細數福份、感恩日記、尋找快樂和認知改變等，要學生每隔三週連續書寫不同的介入方案。這是因為 Lashley (1930) 曾指出，一種新行為至少重複執行 21 天才有可能進入潛意識，進而變成習慣。因此在課程設計上，連續進行 12 週的實作練習與記錄，使修課學生練習覺察情緒在身心狀態上的作用，進而發現情緒與自身、他人的關係，

取得與情緒共處的方式，在未來人生中找到屬於自己的幸福感。最後，從本課程所提供的延伸閱讀物，撰寫「給我快樂人生的啟示」之讀後心得報告。整體而言，本課程着重書寫的歷程，期冀閱讀與寫作雙軌進行，使學生在閱讀中看見自己，在書寫中表達自己，從自己的記錄或作品中照見自己的生命經驗，並能為「現在的自己」確立生命的意義，替「未來的自己」找到前進的方向（劉智妙、孫淑雯、夏怡芸，2011）。

圖三：情緒心理學課程主題與內容



## 研究方法

### 研究對象

本研究以個案大學 2013 學年度第二學期選修「情緒心理學」課程 26 位學生為分析樣本，學生年齡介於 21 至 62 歲。課程共計為期十八週。

### 研究工具

#### 主觀幸福感量表

本研究採用余民寧、謝進昌、林士郁、陳柏霖、曾筱婕（2011）所編製的主觀幸福感量表為測量工具，共計 39 題，分為「心理幸福感」（18 題）、「社會幸福感」（15 題）及「情緒幸福感」（6 題）。在填答方式上，受試者依各指標的現況描述，

選答「極不同意」（1 分）到「非常同意」（4 分）其中之一，得分愈高表示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為 .78、.72 和 .92，而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。

### 台灣憂鬱情緒量表

本研究採用余民寧、劉育如、李仁豪（2008）所編製的「台灣憂鬱情緒量表」（Taiwan Depression Scale），測量受試者的心理疾病程度。該量表共計 22 題，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。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，選答「從不如此」（0 分）至「總是如此」（3 分）其中之一，分數愈高表示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為 .81、.83、.86 和 .81，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屬性。

### 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 15 題，分為自我反省、體驗情緒、包容自我等三個子因素。受試者選答「從未如此」（1 分）至「總是如此」（5 分）其中之一，分數愈高表示用心程度愈佳。上述三個子因素向度的內部一致性信度係數值分別為 .85、.85 和 .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。

### 心理資本量表

本研究採用余民寧、陳柏霖、湯雅芬（2012）所編製的心理資本量表（Psychological Capital Scale）為測量工具。量表內容參照 Luthans 等人（Luthans, Luthans, & Luthans, 2004; Luthans, Youssef, & Avolio, 2007）所建構的心理資本內涵（自我效能、希望、樂觀、復原力四因素）為測量構面，共計 28 題，每個分量表各 7 題，採 Likert 四點量表方式計分（1 至 4 分），得分愈高表示個體擁有愈豐厚的心理資本。在以本研究樣本分析後，自我效能、希望、復原力、樂觀各分量表與總量表的內部一致性信度係數值分別為 .82、.80、.67、.88 和 .93，顯示受試者整體上具有高度作答一致性。

## 資料處理與分析

本研究使用「主觀幸福感量表」、「台灣憂鬱情緒量表」、「用心評估量表」、「心理資本量表」等工具施測，並將所得資料以 SPSS for Windows 15.0 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，分析學生所撰寫的介入方案體驗心得或在社群網站所撰寫的回饋，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。

各種原始資料的編碼方式及意義如下：例如 S02 代表學生 S02 所撰寫的介入方案體驗心得，S24-1 代表學生 S24 在網路上的回饋，S08-2 代表學生 S08 所撰寫的「給我快樂人生的啟示」之讀後心得報告。研究者對原始資料進行有意義的分析之後，即着手詮釋資料。

## 研究結果

### 幸福感教學對學生心理狀態的變化

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，如表四所示。「主觀幸福感」、「心理幸福感」、「情緒幸福感」、「自我效能」、「希望」、「復原力」、「體驗情緒」、「包容自我」等變項，後測平均數得分皆高於前測平均數得分，並分別達到顯著水準（ $t$  值分別為  $-1.92$ 、 $-.79$ 、 $1.11$ 、 $-1.61$ 、 $-.77$ 、 $-.79$ 、 $.17$ 、 $-.32$ ），可以發現經過幸福感教學過程之後，學生的正向心理有顯著進步。而學生的「憂鬱情緒」，後測平均數得分低於前測平均數得分，並達顯著水準（ $t = -1.42$ ， $p < .05$ ）。本研究結果與過往研究結果一致（余民寧、陳柏霖，2014），受試者在「主觀幸福感」、「心理幸福感」、「情緒幸福感」、「體驗情緒」、「包容自我」等變項達到顯著差異。不過，從本結果可知，學生的正向心理有顯著進步，然而這樣的變化是否完全來自幸福感教學後所得到的結果，則需藉由學生在課程提供的回饋來與量化研究結果對照。

其次，為有效評估學生心理狀態的變化，研究者在期末評量上以張文亮（2001）所出版《牽一隻蝸牛去散步》一書中題材為命題的內容，請同學閱讀完寓言故事後，論述如何在生活處事上觀察因緣變異來調整自己的觀念、如何適時放下自己的情緒，換個角度好好欣賞四周的人事物。茲列舉同學作答的內容：

怡然自得，知易行難，我比較喜歡「單純的自在」，……因為怨念而喪失更多欣賞學習與休憩的機會，實際上是得不償失，憤怒、焦慮、慾望，令人蒙蔽了心智、錯過善緣；與人為善，需實踐而非理論，如今得知不嫌晚。一簞食、一瓢飲，人生單純幽靜得自在，我剛得體會，一切仍在學習，七十隨心所欲，不逾矩，可得也。（S02）

表四：學生心理狀態的前、後測結果之成對樣本統計與比較分析（ $N = 26$ ）

正向心理	測驗別	$M$	$SD$	$df$	$t$	95% CI	
						LL	UL
主觀幸福感	前測	105.04	15.24	25	-1.92**	-11.33	.41
	後測	110.50	13.79				
心理幸福感	前測	45.92	2.74	25	-.79*	-2.07	.38
	後測	46.77	3.13				
社會幸福感	前測	36.46	2.86	25	-2.11	-2.22	.99
	後測	37.08	3.80				
情緒幸福感	前測	14.58	3.92	25	1.11*	-3.50	-.04
	後測	16.35	3.97				
憂鬱情緒	前測	25.08	12.54	25	-1.42*	-2.09	6.93
	後測	22.65	8.49				
自我效能	前測	19.12	3.50	25	-1.61**	-2.19	.27
	後測	20.08	2.23				
希望	前測	20.38	2.89	25	-.77*	-1.56	.71
	後測	20.81	2.35				
樂觀	前測	16.23	3.86	25	-.14	-1.80	1.56
	後測	16.35	2.74				
復原力	前測	22.50	3.02	25	-.79**	-1.53	.69
	後測	22.92	2.83				
自我反省	前測	16.08	2.70	25	-.41	-1.39	.92
	後測	16.31	2.26				
體驗情緒	前測	14.92	3.21	25	.17*	-1.32	1.55
	後測	15.04	3.20				
包容自我	前測	15.38	3.16	25	-.32*	-1.15	.84
	後測	15.54	2.25				

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

我常常因為自己的性子太急躁而錯過許多事情，像是許多細節，只因我會想把結果完成可是卻不會注重細節。……常常因為自己因急躁而粗心大意，之後才後悔自己的不用心，我想耐心也是一件需要練習的事情。有時候會因為急躁而得罪人而不自知，而我可能也是年齡愈來愈大了才開始體會到放慢腳步、和善待人的道理。（S12）

善觀因緣其實是需要學習的，有句話說：「聰明是一種天賦，而善良卻是一種選擇。」試着同情，試着學習同理，試着放下心中的拗執，試着溫柔溫和的看待每一件事物，當改變了自己的內在時，同時也能得到不同的善意回應，這是一件很美好的事情。（S19）

綜合同學上述的作答結果，如同 Bryant & Veroff (2007) 提到的正向品味概念，只要自己改變原先比較的參照點，面對事情的看法或觀點即可得以改變。當一個人具有品味的信念，將可以避免或處理負向結果的產生，並主動獲取與強化正向結果的顯現 (Bryant, 1989)。

其次，請同學繼續依據題組故事，論述如何適時放下自己的情緒，換個角度好好欣賞四周的人事物：

在這之前我們必須學會轉念跟暫停一下。轉念是學會輕看負面的事情；暫停一下是遇到負面情緒時，我們先別急着抱怨或是發脾氣，先冷靜下來再去思考下一步該怎麼做。(S04)

其實當我們的壞念頭出現時，可以把心或腳步放慢一點，靜下心來好好的以他人立場又或者他人觀點，來想或看一件事情，可能就會發現在我們身邊也有好多很美好的事，或許這樣還可以看到朋友更好的一面，也可以增加自己的好人緣。(S07)

我會靜下心來，好好的思考現在目前自己的狀況，慢慢調整自己的情緒，等自己的情緒恢復平靜，在好好思考處理現在的狀態，之前不愉快的事情，隨時都能警惕自己，讓自己可以隨時保持正向的情緒，不讓負面的情緒影響自己，甚至影響到別人的情緒。(S16)

綜合上述，如同學 S04、S16 的回饋內容，用心可以調節知覺壓力與憂鬱，用心與幸福感及自覺健康有關，傾向性用心可緩衝在心理幸福感的負面壓力感受，用心可改善人際之間的壓力 (陳柏霖, 2012)。Weinstein, Brown, & Ryan (2009) 以大學生為對象，結果發現用心可使個人增加良性的壓力評估，比較不會以逃避為因應策略；用心得分較高，其心理幸福感相對較佳。亦即是說，個體在用心的歷程中享受用心的過程，突破思考的局限，並覺察當下的情緒，專注在所從事的工作上，必能事半功半 (Chanowitz & Langer, 1981)。

## 實施幸福感教學後，學生情緒的改變情況

「每個人對幸福的認知、感受，以及過去經驗不盡相同，不同人面對同樣的處境與遭遇卻不一定有相同的幸福感，因此幸福是主觀的」(盧耀華、蘇貞瑛, 2015, 頁 12)，透過敘說、書寫、影像紀錄等方式，從說自我的故事，到經驗的轉移，進而發生遷移效應 (范信賢, 2005)。Bruner 曾指出：「我們用敘事來進行思考、表達、溝通並理解人們與事件」(見宋文里, 2001)。一如在敘說自己的經驗與故事：面對散落在不同的具體時空與社會脈絡中的未曾整理的經驗、思緒與情感時，將其用具體

的時空加以「串接」，此時個體的情緒狀態將有些變化。基於前述經驗，課程設計上除了要同學聆聽課程主題，研究者更強調自我書寫，藉由書寫記錄，較能了解實施幸福感教學後對學生所帶來的情緒轉變，以下加以說明。

### 意識／注意（身）

進入意識／注意的「身」（body）階段，意識可以成為其中一部分生活的各個層面，可以增強個體豐富的經驗（Marianetti & Passmore, 2010）。所謂的「身」意指「色蘊」（穿着、外貌、肉身、生理現象）和「受蘊」（身體的感受），亦即是對身體內外經驗或事件的覺知現象（溫世頌，2006）。在這個階段，主要是透過教學者講授幸福感，並輔以影片欣賞、小組討論等形式，打開先前從未好好意識到的意識覺察（conscious awareness），深刻地察覺到特定的身體感受歷程，才有辦法對自我的身體、心智和情緒有所控制（林大豐、劉美珠，2003，頁 252）。

#### 一、為幸福感而提供教學

以幸福感作學科而實施教學，以達到幸福感與自助策略的認識：

透過老師在上課給我們看的 PPT〔簡報〕和所述說的一些對人生不同的觀念和看法，其實點醒了大家對於「自己想要」和「本身需要」的重新定義！……追求幸福最快最直接的辦法並不是跟人比較後，藉由贏了他人來達到滿足；而是真的知道自己要甚麼，實現之後，保持知足的一種感覺！（S11）

#### 二、以幸福感而教學

從日常生活的體驗，以經驗的連結為目標，教導學生如何達到幸福，如何製造幸福感，追求愉悅的生活：

我發現很多時候我太專注於負面的情緒或狀態裏，忽略了很多生活中的小確幸，其實我的身邊有很多愛和幸福，只是我沒有發現而已。……我覺得冥想練習對我長久以來的失眠也很有幫助，以前常常翻來覆去兩三個小時才會睡着，現在我常常在睡前做冥想練習，入睡的時間不用這麼長，有時候甚至就直接睡着了，真的太棒了！（S09）

我很喜歡上情緒心理學的課……每次討論完內容以後，老師會給我們看小品文的 PPT〔簡報〕……有很多提醒……最近老困擾在一些小問題……可是看了這些 PPT，感覺自己又轉了出來，有一種快樂，像個小孩，簡單的感受，而且上完課，老師會給我們靜坐一會，雖然很短，可是卻有一種回到密集禪修的寧靜感受……（S24-1）

### 三、認識幸福感而實施教學

教導學生對過去的滿足抱持感恩的心、對眼前的快樂要能夠品味鑑賞、對未來的樂觀要進行培養，並且學習如何增進幸福的方法：

我覺得在日常作業中，讓我最印象最深刻的是「認知改變」這一個介入方案，因為我在寫的時候是以當下的事情來寫，當我心情很憤怒的時候，他可以讓我轉變我的想法與我的認知；我在衝動的時候，打出〔用鍵盤輸入〕我今天發生的事情，把我所有的想法都打在裏面，我愈打愈激動！感覺好像明天可能會去做一些對自己不利的事情，但是突然他出現了一個問題，就是如果以這一個想法或觀念會產生甚麼樣的後果，這是我突然冷靜了下來，才讓我領悟到了一件事情，在我衝動的時候我完全都沒有想過這樣的問題。我所應該要做的事情是，如何去反駁這一件事，怎樣才會對自己更好。

(S14)

這個階段主要是傳授幸福感的知識及其促進方法，如同學 S11 從課程中省思「自己想要」和「本身需要」的定義，重新檢視和盤點，使我們了解到，生活是需要作出改變的。

### 介入／行動（心）

進入介入／行動的「心」（mind）階段，心為身之主宰，心即是理，亦即佛家所指的五識、意識、末那式。在這個階段，強調的是「正心修身」，以避免負向情緒過多，而預防負面情緒的侵蝕就要多以正面情緒來取代負面情緒，並且對於最難駕馭的「慾望」要多加疏導，情緒應自然、純真、合禮地流露，不要壓抑，進而達到孟子所認為順着本性而發動的「情」就可以為善，要保住本心，將快迷失的「本心」找回，並時常內省保住純善的本心（王淑俐，2011）。在這個階段除了教學者課堂主題的講授外，主要是透過實作歷程，請同學找回本心；這個本心亦是佛教經典《法華經》所譬喻的摩尼寶珠，強調本心的圓覺淨性。雖然要找回本心不是一蹴可幾，但藉由實作的帶領，只要成為一種生活習慣（亦即進入潛意識），自然可體悟幸福感掌握在自己手中，而不是當作一張情緒券。

#### 一、為幸福感而提供教學

學生與老師之間的對話，可以釐清學生所接受到的知識，使對話內容不斷再建構，從而落實幸福感學習：

這門課帶給我很多的反思，同時也感恩，可以這麼說，它教會了我怎麼照顧好自己，怎麼帶着清楚的情緒和人們相處。讓我有更多的明白，我的生活，我的生命極其幸運



也幸福。課程內容讓我更清楚明白我能活着的每一刻，見到的每一個人和每一件事，都是難能可貴的。基本上寫完日記後，我總是跟自己說，我真的是幸福滿滿，可以這麼說，我變得更容易感恩，心境也更平靜喜悅。（S24）

## 二、以幸福感而教學

運用同化與調適幫助學生搭起鷹架，使學生得以適應環境，時時刻刻安住在當下，身心狀態就會良好，個體就會在巔峰型的心理健康狀態下，過着美好的生活：

晚上睡覺前，要仔細回想一下：「在今天所發生的事情裏，有哪三件事情是讓我覺得很好、很棒、很開心、或很高興的？」且列舉三件好事，要去解釋每件好事為甚麼會發生在自己身上的原因或理由，從一開始是有點難，是一個起始，分析、明白、確認，讓開心的事開始在心中情緒狀態自我評估開始，讓自己先評估自己的情緒指標，從40%到60%的正向；從另一個角度看自己，其間也發生身體的痛，但堅信會好，細數自己另有的福份，於是「還好」的心又開始萌芽了，經過一週七天下來，再內觀自己擁有的，平日不易發現的，尤其在生病的時候更為重要；在寒冬中看見還有的福份，可以平衡自己，可以安自己的心，還可以看到自己還很多福氣。（S26）

我不希望自己有像郭麗蓉〔台灣汐音生化科技業務副總經理〕的厲害，我只希望自己有像她差不多的經歷，有付出才有回報；人生本來就不如意，那就要勇敢的去面對；尊嚴是取決於自己的做法，幸福不是事業的成就。成全、接納就是簡單的幸福。（S08-2）

## 三、認識幸福感而實施教學

透過撰寫日記，以認知活動（回憶幸福，回想過去一段時間內曾經發生的快樂事情），再至意志活動（追求幸福，找尋既喜歡又擅長的事情）、淨心活動（品味幸福，從當下能感受到幸福的喜悅），最後為行為活動（亦即走向幸福，以正向情緒觀點看待負面情緒，找到引發正向情緒的經驗，在繁忙生活中懂得調適自我，獲得快樂）。學生各自克服所遇阻礙（如校外打工、參加社團活動），因忙碌而忘記每天撰寫感恩日記，使得可能有半數同學未能如期完成，須進一步了解無法繳交的原因：

不知不覺已經做了一個學期的功課，這些功課對我來說就像寫日記一樣，或許有時候它更適合叫週記。在這些功課中，我最喜歡的就是感恩日記和快樂日記。……做這些功課，我好像也習慣了，有時候遲交，是因為我善忘，……有時候會以為自己交了，但檢查的時候才會發現，原來交的只是別課程的功課。（S03）

每次在寫情緒日記時，都要先仔細想過當天所發生的事情。有時候會覺得很感恩、有時候會覺得很沮喪，但是總是告訴自己要往好的方向去思考。只要往好處想就有可能會有好事發生。（S15）

這個階段能使學生變得喜悅，亦是實際操作的階段；保持健康和快樂的技巧，如同學 S26 所說，從體驗過程中，即使有身體的痛，藉由「細數福份」的練習便會出現「還好」的心。洪蘭（2010）提到：「沒有意義的快樂，如身體感官和口腹之慾，就像藥物可以暫時解除痛苦，但是不久就會造成對藥物的依賴和需求，成為一個惡性循環。」所以要達到真實的快樂，除了產生多巴胺，亦要產生意義。而同學 S08 對《幸福力》一書的讀後心得報告，就像 Morris（2009）所說，從偉人身上學習，可以有更宏觀的眼界，以避免重蹈前人覆轍。

## 評估／反應（靈）

最後進入評估／反應的靈性階段，所謂「靈」（spirit）即為呼吸（breath）之意，呼吸是生命存在的基本要素，而靈如同人類生命的根本（vital principle）（Moore, Kloos, & Rasmussen, 2001），在佛家所指的即是阿賴耶識（饒見維，2012）。在這個階段，除了教學者課堂主題的講授外，要超越物質和心理的層次，使人能夠進入自在、平和的層面（李慧菁，2004）。藉由正念呼吸與撰寫介入方案，才能真正體會更高層次的精神面向的「靈性」。

### 一、為幸福感而提供教學

所謂的幸福感教學是指融入各種領域的課程，例如人文藝術課程、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，並不斷檢視融入情形：

經過這些課程後，也許我們有太多無法自己所決定的事，如出生的家庭、自己的父母、身邊所遇到的人、周遭所發生的事；也很有可能某些人很幸運，而我們卻是不斷的有所挑戰，但是只要我們改變自己的想法，……試着讓自己的思考方式不一樣，……保持心平氣和，淡然且冷靜的看待所有事情，那麼處事的態度將會更加的廣闊。（S17）

### 二、以幸福感而教學

獲取幸福感最重要的學習過程一旦學會，落實幸福感的實踐方案成為習慣之後，這些幸福的記憶便刻入腦中。學生們可以了解到自身的強項、美德及長處：

在經歷……每週的介入方案，對於調整情緒的狀態，保持正向情緒能量的幫助非常大。感謝自己有修習此課程，在這段時間因經歷低潮的狀態，都是靠着每週的介入方案去舒緩自己的情緒，彷彿循序漸進的在做心理治療的感覺；另外課堂結束前五分鐘的靜心，也是一大功臣，對於疲憊的身體有療癒的效果，在家裏睡前也會做靜心，讓自己的心能夠沉靜下來，不再因煩躁而無法入眠，有自我療癒的功效。我想雖然學期

已結束，但介入方案可以延續下去持續的做，對於身心靈的健康有非常大的幫助。  
(S13)

一個星期雖然只有一天，短短的五分鐘練習正念呼吸。從第一次的不知道到底能做甚麼，有甚麼效果，就跟着做吧！這種心態，隨着第二次、第三次、第四次……等這樣持續的做，無形中發現身心得到放鬆，心也跟着平靜下來了。很多原本煩惱的事情，也似乎都變得很順利。(S05)

### 三、認識幸福感而實施教學

增進幸福的方法，評估使用不同的介入方案所產生的改變，最後選擇一個自己認為最有意義的人生，亦即是自己所知覺到「不同意義」的人生，如追求靈性的生活：

在課程的後期我感到似乎進入了靜心的藝術。我學習到個人就坐在頭腦旁，靜靜地看着那些污濁的東西、各種問題、老舊的落葉枯枝，以及各種痛楚、傷口、回憶、欲望等，不予回應。以超然的態度坐在岸邊，等待這一切清理乾淨。(S21)

在這堂課中也學習到有時放慢腳步想想未嘗不是件好事，時時檢視自我及用感恩的心珍惜身邊的人、事、物，真的很重要。(S01)

最近流行的感恩遊戲，就是你教我們寫的細數福份作業，感覺很熟悉，我又開始寫了，雖然它不再是報告了，但是它卻昇華成我的習慣，養成感恩的習慣。(S15-1)

在這階段，學生必須要對這些介入效果成為習慣，就如同學 S15 在網路上撰寫的感恩回饋；或是同學 S13 意識到：「介入方案可以延續下去持續的做，對於身心靈的健康有非常大的幫助」。亦即是學生必須要扮演成「自我的科學家」，自我評估介入方案的有效性，同時保持撰寫日誌的習慣。「幸福不是憑空而降，幸福不是偶遇，幸福也不是幻影，幸福的獲得與實現是努力的成果」(謝鎮群，2015，頁 10)。

學生透過三階九類的幸福感教學，從剛開始教師以幸福感為學科實施教學，以達到幸福感與自助策略的認識；接着以暢談幸福、回憶幸福、追求幸福、品味幸福、散播幸福、走向幸福的觀點，實施介入方案的練習，學生從過程中各自克服所遇到的阻礙；最後，落實幸福感實踐方案成為習慣之後，這些幸福的記憶便刻入腦中。

## 結論與建議

### 討論與結論

本研究主要分析情緒心理學課程經過三個階段九種分類的幸福感教學後，學生在

情緒狀態的改變。研究結果發現，學生經過幸福感教學後，在「主觀幸福感」、「心理幸福感」、「情緒幸福感」、「自我效能」、「希望」、「復原力」、「體驗情緒」、「包容自我」等變項分別達到顯著差異。亦即是說，每個人皆可從「意識／注意(身)」至「介入／行動(心)」到「評估／反應(靈)」，只是要如何維持較佳的幸福感狀態實有賴於養成習慣，如同學 S15 的回饋，「課程雖然結束，當作業不再為了只是交差了事，卻昇華成為感恩的習慣」；而 S02 這位同學透過幸福感教學後提到：「原來最一開始微小的幸福起點，就是從自己的身體感受開始的，一直以來我都只看到外在環境給的，卻吝嗇反觀自己的內心，我該好好的謝謝自己。也唯有自己可以誠實的面對、接受，我們也才可以最真實的感受到身邊的每一個幸福」。

學生經由幸福感教學方式的學習後，經過了「為幸福感而提供教學」、「以幸福感而教學」至「認識幸福感而實施教學」三個階段。教室是個學習正向影響與快樂很好的地方，面對缺乏動機處理或困難的工作，學生可以在這課室環境透過老師的教學，提升自己的快樂、信心與技能 (Fox Eades, Proctor, & Ashley, 2013)。Tal Ben-Shahar 曾言：「一個幸福的人，必須有一個明確的、可以帶來快樂和意義的目標，然後努力地去追求」（見譚家瑜，2008）。基本上學生可以從日常生活中體驗與結合所知覺到的幸福感，並藉由不同介入方案的實作，走向幸福。但是，是否每位學生皆能在這三種教學方式下，到達「評估／反應(靈)」的深層階段，還是只停留在淺層階段，這和個體「內部的幸福感感受」有關。Hawkins 認為，人的身體在不同的精神狀況下會有不同的振動頻率，生命在智慧「開悟正覺」（700-1000 頻率）前，必先經過「喜樂」（540 頻率）與「和諧」（600 頻率），才有可能開啟靈性（見蔡孟璇，2012）。Pargament & Mahoney (2002) 指出，靈性層面可視為當事人用來主動因應困境的個人優勢特質 (strengths)。個體的特質連結人際互動過程，帶來個體和組織的成長與幸福 (Quick, Macik-Frey, & Cooper, 2007)。

在實際進行幸福感教學時，教師若能將幸福感融入人文藝術課程、心理諮商輔導課程或全人教育課程，可以逐漸提升學生所知覺到的幸福感狀態，逐步在教師的導引下朝向靈性的安適。余民寧 (2015) 曾提到，所謂靈性的安適是指一種對生命意義與目的之追尋，表現出愛、熱情、正義與關懷的信念與價值，並能展現來自內心超越的力量，與自己、他人、天地萬物之間締結良好關係，並使個人得以獲得自我實現成就感的一種和諧狀態。

亦即是說，在實施幸福感教學時，教師的積極特質與情緒會感染學生，使學生投入學習、發展特質長處，影響學生的學習表現。學生可從各項介入方案連結至日常生活的體驗，充分發揮經由「後天學習」和「少數遺傳因素」所產生的「美德」及「長處」，個體將獲得正向的情緒與經驗，對於建立積極生活極為重要 (王沂釗，2005)。有積極的生活，建立自己人生的目標，並逐步踏實，是提高幸福感的重要方法。

## 建議

本研究所建構的幸福感教學模式，經情緒心理學課程的行動研究結果，初步證實此教學模式適用於大學生。學生經由幸福感教學，除了持有幸福感的意識，並從中練習各項方案，最後自行評估各項方案的有效性。本課程屬於初探性質的行動研究，課程實驗操弄上可能較不嚴謹，此乃本研究的限制。不過本教學模式補充原有教學模式理論的不足，對於推動幸福感教學將可收其成效。在教學實務上，教師可針對不同幸福感元素，如陳柏霖（2015）所提出的巔峰幸福人生要素（正向情緒、全心投入、意義認同、勝任要求、樂天知命），以本研究所發展的教學模式再設計與實施。

在未來研究上，有鑑於幸福感或真實快樂不只出現在現實生活，亦發生在虛擬的網路世界，若能以研究者所發展的教學模式，以磨課師（massive open online courses, MOOCs）形式規劃數位課程，更能從後端資料庫蒐集學員的動態反應與回饋，建立實證本位（evidence-based）的教學策略，將教學導向個人化、客製化的新時代。

## 鳴謝

本文作者感謝科技部補助本研究部分經費（補助編號：NSC103-2410-H-364-001），同時感謝科技部補助延攬特殊優秀人才彈性薪資獎勵及玄奘大學教學創新活動補助。本文作者亦要感謝兩位匿名評審針對本文提供寶貴審查意見與建議。

## 參考文獻

- 王沂釗（2005）。〈幽谷中的曙光——正向心理學發展與希望理論在輔導上的應用〉。《教育研究月刊》，第134期，頁106-117。
- 王淑俐（2011）。《情緒管理——祝你健康快樂》（第4版）。新北，台灣：全華圖書。
- 王淑俐、詹昭能（2000）。〈情緒心理學〉。載國立編譯館（主編），《教育大辭書（六）》（頁839-841）。台北，台灣：文景。
- 江雪齡（2008）。《正向心理學——生活、工作和教學的實用》。台北，台灣：心理出版社。
- 何鑑琪（2013）。〈正向心理學在學校教育的應用〉。載張傳琳（編），《正向心理學》（頁251-280）。台北，台灣：洪葉文化。
- 余民寧（2015）。《幸福心理學：從幽谷邁向巔峰之路》。台北，台灣：心理出版社。
- 余民寧、陳柏霖（2012）。〈從幽谷邁向巔峰之路——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（2014）。〈幸福感教學對促進大學生正向心理的改變〉。《教育學報》，第42卷第1期，頁1-26。

- 余民寧、陳柏霖、湯雅芬（2012）。〈大學生心理資本量表編製及其相關因素之研究〉。《教育研究與發展期刊》，第 8 卷第 4 期，頁 19-52。
- 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。
- 宋文里（譯），J. Bruner（著）（2001）。《教育的文化：文化心理學的觀點》。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。
- 李慧菁（2004）。《癌症病人之重要他人喪失摯愛的靈性衝擊》（未出版碩士論文）。國立成功大學，台南，台灣。
- 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）。〈樂觀／悲觀傾向與心理幸福感之相關研究：以大學在職專班學生為例〉。《教育學刊》，第 32 期，頁 1-43。
- 林大豐、劉美珠（2003）。〈身心學（Somatics）的意涵與發展之探究〉。《台東大學體育學報》，第 1 期，頁 247-272。
- 洪蘭（2010）。〈幸福快樂心理學：情緒的奧秘〉。擷取自 <https://sites.google.com/site/991brain/ta-zhai-yao-bi-ji/12-20-hong-lan-xing-fu-kuai-le-xin-li-xue-qing-xu-de-ao-mi--ta-ke-tang-bi-ji>
- 范信賢（主講），洪靖雅（記錄）（2005）。〈讓教師變得更強：敘事、作品與社群〉（國立東華大學教育研究所學術活動文案記錄 93-2）。擷取自 [http://www.edu.ndhu.edu.tw/note/notebook/93-2/sch2\\_%2804%29940409.pdf](http://www.edu.ndhu.edu.tw/note/notebook/93-2/sch2_%2804%29940409.pdf)
- 張文亮（2001）。《牽一隻蝸牛去散步》。台北，台灣：校園書房。
- 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（2015）。《教育幸福的追尋：天賦潛能、用心學習、正向品味及巔峰人生之研究》。科技部專題研究計畫成果報告（計畫編號：NSC103-2410-H-364-001）。
- 陳柏霖、余民寧（2012）。《用心評估量表的編製與驗證》。未出版文稿。
- 陳柏霖、洪兆祥、余民寧（2014）。〈大學生心理資本與憂鬱之關係：以情緒幸福感為中介變項〉。《教育研究與發展期刊》，第 10 卷第 4 期，頁 23-45。doi: 10.3966/181665042014121004002
- 傅清雪（2012）。〈「幸福感教學」我們可以怎麼做？——英國社會與情緒發展學習方案（SEAL）的省思〉。《教育研究月刊》，第 218 期，頁 120-128。
- 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 (2010a)。〈大學生日常生活主觀經驗品質之探討：知覺的挑戰與技巧之效果分析〉。《中華心理學刊》，第 52 卷第 2 期，頁 133-153。
- 曾文志 (2010b)。〈大學生最佳經驗及相關情境與個體因素：微觀分析取向〉。《教育與心理研究》，第 33 卷第 2 期，頁 1-32。
- 曾文志 (2010c)。〈讓正向情緒擴展與建構孩子的未來〉。《師友月刊》，第 517 期，頁 62-67。
- 黃旭鈞 (2012)。〈永續領導促進教育幸福的理念與策略〉。《教育研究月刊》，第 220 期，頁 55-67。
- 黃德祥、邱紹一 (2012)。〈教育幸福的要素與發展〉。《教育研究月刊》，第 220 期，頁 44-54。
- 黃韞臻、林淑惠 (2010)。〈「大專生生活痛苦指數量表」的編製及分析〉。《測驗學刊》，第 57 卷第 2 期，頁 239-267。
- 溫世頌 (2006)。《心理學辭典》。台北，台灣：三民。
- 劉智妙、孫淑雯、夏怡芸 (2011)。〈從《街頭日記》談自由寫手心靈成長的歷程〉。《醒吾學報》，第 43 期，頁 209-236。
- 蔡孟璇 (譯)，D. R. Hawkins (著) (2012)。《心靈能量——藏在身體裡的大智慧》。台北，台灣：方智。
- 鄭金謀 (2007, 12 月)。〈南部某科技大學促進學生心靈健康協同教學平台之建置研究〉。論文發表於台灣教育傳播暨科技學會 2007 年學術研討會，台北，台灣。
- 鄭曉楓、余芊榕、朱惠瓊 (譯)，A. Carr (著) (2013)。《別跟快樂過不去：給你 9 堂課，成就拔尖人生》。台北，台灣：生智文化。
- 盧耀華、蘇貞瑛 (2015)。〈幸福指數的探討〉。《科學發展》，第 509 期，頁 12-14。
- 謝鎮群 (2015)。〈幸福學〉。《科學發展》，第 509 期，頁 6-11。
- 藍茜茹 (2011)。《生活與生涯規劃》。台北，台灣：華都文化。
- 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：天下文化。
- 饒見維 (2012)。〈什麼是「身心靈」？〉。擷取自 [http://whirlingstudio.blogspot.tw/2012/09/blog-post\\_6241.html](http://whirlingstudio.blogspot.tw/2012/09/blog-post_6241.html)
- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality*. New York, NY: Plenum Press.
- Bryant, F. B. (1989). A four-factor model of perceived control: Avoiding, coping, obtaining, and savoring. *Journal of Personality*, 57(4), 773-797. doi: 10.1111/j.1467-6494.1989.tb00494.x
- Bryant, F. B., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chanowitz, B., & Langer, E. J. (1981). Premature cognitive commitments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(6), 1051-1063. doi: 10.1037/0022-3514.41.6.1051
- Fordyce, M. W. (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 24(6), 511-521. doi: 10.1037/0022-0167.24.6.511

- 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
- Fox Eades, J. M., Proctor, C., & Ashley, M. (2013). Happiness in the classroom. In S. A. David, I. Boniwell, & A. Conley Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 579–591). Oxford, England: Oxford University Press.
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly, 61*(2), 121–140.
- Keyes, C. L. M. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry, 76*(3), 395–402. doi: 10.1037/0002-9432.76.3.395
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 1007–1022. doi: 10.1037/0022-3514.82.6.1007
- Lashley, K. S. (1930). Basic neural mechanisms in behavior. *Psychological Review, 37*(1), 1–24. doi: 10.1037/h0074134
- Lazear, D. (1999). *Eight ways of teaching: The artistry of teaching for multiple intelligences* (3rd ed.). Arlington Heights, IL: Skylight.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons, 47*(1), 45–50. doi:10.1016/j.bushor.2003.11.007
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York, NY: Oxford University Press.
- Marianetti, O., & Passmore, J. (2010). Mindfulness at work: Paying attention to enhance well-being and performance. In P. A. Linley, S. Harrington, & N. Garcea (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology and work* (pp. 189–200). New York, NY: Oxford University Press.
- Moore, T., Kloos, B., & Rasmussen, R. (2001). A reunion of ideas: Complementary inquiry and collaborative interventions of spirituality, religion, and psychology. *Journal of Community Psychology, 29*(5), 487–495. doi: 10.1002/jcop.1032
- Morris, I. (2009). *Teaching happiness and well-being in schools: Learning to ride elephants*. London, England: Continuum.
- Oades, L. G., Robinson, P., Green, S., & Spence, G. B. (2011). Towards a positive university. *The Journal of Positive Psychology, 6*(6), 432–439. doi: 10.1080/17439760.2011.634828
- Pargament, K. I., & Mahoney, A. (2002). Spirituality: Discovering and conserving the sacred. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 646–659). New York, NY: Oxford University Press.
- Peterson, C. (2009). Positive psychology. *Reclaiming Children and Youth, 18*(2), 3–7.
- Quick, J. C., Macik-Frey, M., & Cooper, C. L. (2007). Managerial dimensions of organizational health: The healthy leader at work. *Journal of Management Studies, 44*(2), 189–205. doi: 10.1111/j.1467-6486.2007.00684.x



- Russo-Netzer, P., & Ben-Shahar, T. (2011). "Learning from success": A close look at a popular positive psychology course. *The Journal of Positive Psychology*, 6(6), 468–476. doi: 10.1080/17439760.2011.634823
- 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). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3–9). New York, NY: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.
- 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
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678–691. doi: 10.1037/0022-3514.64.4.678
- Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 374–385. doi: 10.1016/j.jrp.2008.12.008

## **A Study of Implementing Teaching for Well-being Model Construction into Emotional Psychology Curriculum**

Po-Lin CHEN

### ***Abstract***

*This study aimed to explore the teaching for well-being model on college students' changes in emotional and cognitive well-being. The participants of this study were 26 students who took the course of "Emotional Psychology" in the case university. Results showed that with the intervention, posttest scores of the participants were significantly higher than their pretest scores in such variables as "subjective well-being," "psychological capital," and "mindfulness." Students experienced the well-being teaching process from "awareness/notice (body)," "intervention/act (mind)" to "evaluation/response (spirit)," as well as from "teaching for well-being," "teaching with well-being" to "teaching about well-being." Based on the above results, directions for higher education and future research were suggested.*

*Keywords: well-being; teaching for well-being model; curriculum of emotional psychology*