

正向情緒教學應用於國小學童之研究：以自信、知足、感恩 課程實施為例

常雅珍¹ 洪錦益² 曾榮祥³ 黃詩媛⁴

摘要

本研究根據相關理論，編擬一系列兒童正向情緒課程，進行正向情緒教學應用於國小學童學習活動之研究。研究對象是小學一年級學童，研究對象共 54 人，採準實驗研究之不等組前後測設計，實驗組進行一學期融入自信、知足、感恩的正向情緒教育課程；對照組進行一般課程，採用自編量表、觀察、問卷、訪談、文件蒐集等多元方式蒐集資料。研究結果發現：首先，正向情緒教學之感恩與知足課程對於學童正向情緒具有學習效果。其次，正向情緒教學之自信課程能引發學童欣賞他人及自我肯定。第三，正向情緒教學之知足課程能引發學童心靈滿足勝於物質享受。第四，正向情緒教學之感恩課程能引發學童面對逆境而正向思考。最後根據研究結果，提出結論及相關建議。

關鍵詞：正向情緒、自信、知足、感恩

1 長庚科技大學幼兒保育系副教授及林口長庚醫院精神科副研究員
2 林口長庚醫院精神科醫師
3 國立屏東科技大學幼兒保育系副教授
4 國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系博士生
通訊作者：曾榮祥，E-mail: jhtseng@mail.npust.edu.tw

壹、緒論

一、研究動機

正向情緒對個體有效的接收和反饋處理的能力具有重要的影響，且面對當前複雜多變的社會情境，個體能有效運用正向情緒於現代社會情境顯得格外重要 (Fong, Warner, Williams, Schallert, Chen, Williamson, & Lin, 2016)，再者，由於現今少子化現象、社經環境的優渥，促使學童會以外在物質的價值觀來衡量，相對而言，反而缺乏精神層次的提昇，更加缺少自信、知足與感恩的心。近期有許多研究探討學生在情緒表達的相關研究，皆指出正向情緒對學生情緒調節與情緒表達之有效性 (Anitei, Mihaila, Burtaverde, & Glăvan, 2015; Jiang, Vauras, Volet, & Wang, 2016)，易言之，正向情緒教學的實施和引導更突顯其重要性，茲進一步分敘如下：

(一) 正向情緒的重要性

過去心理學強調引導學生負面情緒的因應，因為負面情緒可能會有立即的危險，像是憤怒等負向情緒可能導致攻擊行為的產生 (Bicskei, Lankau, & Bizer, 2016)，而且負面情緒也會窄化思考，使人朝向特定行為方式，思惟缺乏彈性。正向情緒則有助於個體決策行動的開展 (Isen, 2000)，並可以增進個體想像力 (Liang, Chang, & Hsu, 2013)，以及創造力 (Yeh, Lai, & Lin, 2016)，提高自信、幸福感與活力 (林莉芳, 2005)，再者，正向情緒可促進問題解決，擴展個人正向情緒的經驗，提升心理層面的抗壓能力，有助於身心健康發展、社會互動，以及潛能的發揮 (方紫薇、陳學志、余曉清、蘇嘉玲, 2011; Fredrickson, 2004a; Karen, 2015)。基於正向情緒的重要性不容忽視，因此本研究以正向情緒應用於教學活動，此課程設計之重點在於培養孩子的正向情緒。

(二) 現今學童物質生活提升，缺乏知足感恩心

在現今社會情境中，孩子的物質環境改善許多，研究小組從過去的教學經驗中發現物質生活的富裕，並未相對提升孩子的精神層次，學生反而只透過外在物質來比較衡量，缺乏感恩知足的心態，然而感恩知足心態並非與生俱來，希望透過課程設計，循序漸進加以培養。傾向於感恩情緒的人，擁有較多的正向情感，「感恩」能夠影響健康、情緒、人際關係，對於情感聯繫有很大的幫助 (薛人華, 2010)。研究小組認為透過教學活動，擴展孩子的正向心理，誘發感恩的情緒，來提升學童的正向情感，降低負向的情緒，以啟發孩子內在的正向價值觀。

(三) 正向情緒課程以高年級居多，在低年級實施者少見

睽諸過往的研究，增進學童正向情緒的方案課程，仍以高年級居多 (杜昭宜, 2008; 汪美怡, 2011; 林慧雅, 2010; 徐秋碧, 2007; 常雅珍, 2005; 簡士佳, 2010)，低年級實施者極少見 (黃郁婷, 2009)。顏麗芬 (2013) 建議情緒教育從低年級開始實施，研究小組認為正向情緒教育可以啟發學童正向思考、激發正向

情緒、陶冶心性、消弭負向情緒，因此，宜將正向情緒課程向下紮根。國小一年級學童的認知發展階段，在認知運思能力能發展可逆性思考、問題解決能力，較不受制於自我中心，研究小組應用「自信、知足、感恩」等正向情緒教學，帶給學童正向的訊息以及引導情緒之因應，因此本研究以國小一年級學童做為研究對象。

(四) 目前媒體充斥負面訊息，希望透過名人傳記提供正面楷模與典範

目前報紙、電視新聞充斥許多負面訊息，本研究則期望透過正向情緒教學課程介紹楊恩典、謝坤山、施密特、力克胡哲等人的傳記，藉由正向的傳記故事，引導學童培養自信的正向情緒、克服困境、汲取正面力量，來拓展學童正向思考，幫助學童向下比較產生知足感，引發學童力爭上游、樂觀進取的精神，擴展學童的學習經驗及正向思考的能力。

據此，本研究針對正向情緒教學活動，實施正向情緒教學之「自信」、「知足」、「感恩」課程教學，採取質量並重的分析方式，以瞭解學童在自信、知足、感恩的學習成效。

二、研究目的

根據上述研究動機，將研究目的歸納如下：

- (一) 探究學童在正向情緒教學之自信、知足與感恩三方面課程的學習成效。
- (二) 分析本研究教學設計、教學歷程及學童學習活動後之反應情形。

三、名詞釋義

(一) 正向情緒

正向情緒是指令人愉悅的情緒，其種類繁多，各家定義皆有不同。Fredrickson (2001)將正向情緒定義為歡愉、興趣、滿足、自信及愛等。本研究中正向情緒主要探討「自信」、「知足」、「感恩」等三大面向，分別說明其意涵：1. 自信 (confidence)：可使個體與他人分享新的成果，並展望未來的更大成就 (Lewis, 1993)。本研究係以正向情緒課程之自信主題活動，引發學童自我肯定，並以內在的角度欣賞別人。2. 知足 (contentment)：透過統整生活情況，賦予自我及環境新的意義 (Izard, 1977)。本研究係以正向情緒課程之知足主題活動，引導學童向下比較、珍惜擁有。3. 感恩 (gratitude)：能夠覺察他人善意的道德情感，受予者體會到施予者的付出，進而心中浮現回饋的感激之情 (Fredrickson, 2004b；McCullough, Kilpatrick, Emmons, & Larson, 2001)。

(二) 正向情緒教學

正向情緒教學是由淺入深的教學概念，首先透過「自信」的教學課程，引發學童以內在角度自我肯定，並懂得欣賞別人，再引發「知足」的教學課程，讓學童珍惜擁有，以心靈的滿足取代物質的享受，最後帶領學童參與「感恩」信念的教學課程，在面對逆境時，也能正向思考，勇於表達感恩及實踐感恩。

貳、文獻探討

以下由正向情緒的意涵、特點與相關研究，分別加以探討：

一、正向情緒的意涵

(一) 正向情緒之探討取向

正向情緒是指令人愉快的情緒，像是歡樂、自信、滿足及愛等 (Carl, Soskin, Kerns, & Barlow, 2013)。正向情緒的種類很多，各家定義略有不同，Fredrickson (2001)將正向情緒定義為歡愉、興趣、滿足、自信、感恩及愛等。Seligman (2002)將正向情緒分為過去、現在及未來三類，過去的正向情緒有滿足、幸福、感激、寬恕、遺忘；現在的正向情緒有愉悅和心流 (flow)；未來的正向情緒有樂觀、希望、信心、信任。Watson、Clark 和 Tellegen (1988)將正向情緒分為興趣、興奮、激勵、堅毅、決心、注意、投入、主動、自感等面向。正向情緒的經驗累積，可擴展思考的廣度，有助於適應性的發展，以抵抗外在引發的困擾 (羅婉娥、古明峰、曾文志，2013)。因此，本研究從正向情緒教學著手，以正向情緒歸納為自信、知足、感恩等三大面向，引導學童正向思考，培養正向情緒，以利學童身心靈健全發展。

(二) 正向情緒之分類及其內涵

本研究所指自信 (confidence)是指，個體願意與他人共享成就與成果，所產生的正向情緒之表現 (Lewis, 1993)。此外，正向情緒可擴展自信之發展，並開展個體的心智視野 (Seligman, 2002)。而知足 (contentment)是指，藉由個體本身的生活現況，賦予自我及環境之嶄新的意義 (Izard, 1977)。Seligman (2002)認為要鼓勵學童知足的正向情緒之表現，以開啟正向情緒向上提升之發展。感恩 (gratitude)則是指，能夠協助個體自我悅納，提升正向情緒與生活的滿意度，以及覺察他人善意的道德情感，受予者體會到施予者的付出，進而心中浮現回饋的感激之情 (Fredrickson, 2004b；McCullough, Kilpatrick, Emmons, & Larson, 2001)。Emmons (2007)提到，擁有感恩特質的個體，會惜福周遭的一切，並懂得知足且珍惜。

總結上述，可得知正向情緒之自信、知足、感恩其內涵，可提升個體在情緒表現、道德情感之發展，因此，本研究乃以自信、知足、感恩作為主要依據，以期能給予學童正向之助益，提升學童正向情緒之信念與涵養。

二、正向情緒的特點

Fredrickson (2001)提出「擴展建構論」 (broaden-and-build)，認為正向情緒可以開拓認知及注意力廣度，建立個人及社會資源，進而提升幸福感，有益健康和長壽 (Fredrickson, 2004b)。本研究參考相關文獻，將正向情緒的特點歸納如下：

(一) 正向情緒可以擴大認知

個體在面對不同的生活環境、文化時，對於內外刺激的刺激，會有不同的情緒認知及反應強度（林維芬、徐秋碧，2009）。Fredrickson (2004b)指出負面情緒可能出現於特定威脅、問題或限制的情境下，因此會限制認知處理的過程；反過來說，正向情緒可以擴大認知，整合各種不同的資訊（Fredrickson & Branigan, 2005；Rahimi & Bigdeli, 2014），進而累積更多資源，提升幸福感（Fredrickson, & Joiner, 2002）。

(二) 正向情緒可以提升注意力廣度

正向情緒使個體思維、行為、注意力之開闊，有利於激發學生學習動機，使思考更有彈性、創意（林維芬、徐秋碧，2009）。正向情緒可以提升注意力廣度（Wadlinger & Isaacowitz, 2006），讓記憶更具整體性，而非僅注意細節（Kahn, & Isen, 1993），進而提升整合訊息的效率與成效。

(三) 正向情緒可以幫助累積資源和技能

正向情緒有益社會資源和個人資源的建立，可以幫助個體累積更多資源和技能，像是增加正念、找到生活意義、社會支持及減少疾病症狀（Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek, & Finkel, 2008）。正向情緒會因應環境的需要、適應社會與自然環境，累積所需資源和技能，進一步的調整情緒，增強正向的心理架構。

(四) 正向情緒可以提升生活滿意度

Fredrickson (2009)指出當一個人出現很多正向情緒，正向情緒高於負面情緒3-11 倍時，可以預測其生活滿意度提升。正向的情緒狀態，可促進健康的知覺、信念、身心幸福感，有助於增進個體的身心靈發展，為個體生活帶來正向的發展（羅婉娥、古明峰、曾文志，2013；Simon & Samuel, 2015）。

上述眾多文獻顯示，正向情緒可擴展認知、提升注意力廣度、幫助累積資源和技能、提升生活滿意度，亦即，正向情緒可為個體增進正向發展，因此，正向情緒的介入方案，適用於促進正向發展與正向情緒的教學實務之中。

三、正向情緒的相關研究

國外有些學者指出個人經歷到正向情緒比負面情緒高於三倍以上的經驗，將促使個人內在更加成長茁壯（Gottman, Coan, Carrere, & Swanson, 1994；Fredrickson & Losada, 2005；Moss & Wilson, 2015），Moss 和 Wilson (2015)提出新觀點，認為正負向情緒的綜合-矛盾 (ambivalence)的情緒，更有助於應變及發展。以下歸類國外有關正向情緒的相關研究結果，參見表 1：

表 1 正向情緒國內外的相關研究

研究者	研究對象	研究結果
Moss 與 Wilson (2015)	文獻回顧	同時經驗正向情緒和負面情緒，產生矛盾的情緒，有助於創造力及應變力，能幫助激發不同的認知功能，改善技能，增進關係。
Fredrickson 與 Losada (2005)	成人	正向情緒高於負面情緒 2.9-11.6 倍時，有助心理健康。
Gottman、Coan、Carrere 與 Swanson (1994)	夫妻	已婚夫婦經驗正向情緒比負面情緒多五倍時，對彼此關係的滿意度高。
黃詩媛、鄭芬蘭 (2016)	偏鄉經濟弱勢之國小生	由正向心理學切入，關切偏鄉經濟弱勢國小學童與學習弱勢學童的學習力表現。研究發現偏鄉學童接受教學方案後，在貧窮文化、學習動機、社會關懷、自我概念之得分有顯著提升，皆具交互效果。
常雅珍、林奕宏 (2014)	大學生	接受一學期正向情緒課程的實驗組學生，正向情緒「寬恕自己」、「感謝」、「表達性同理心」三分量表具有顯著性差異。
羅婉娥、古明峰、曾文志 (2013)	國中生	接受六週的正向情緒課程的實驗組學生，在生活適應的後測得分上優於接受對照組學生。
鄭芬蘭 (2011)	課後托育之國小生	課後托育國小學童對課後托育的環境知覺，是影響其快樂情緒的主要因素；學童的環境知覺必須透過快樂情緒，才能對其人際互動與學習適應產生效果；正向的快樂情緒是理論模式關鍵的中介變項。
李新民 (2009)	國中生	國中生的正向情緒創造對實用智能、美德行為具有顯著正向關聯。
林維芬、徐秋碧 (2009)	國小生	實驗組受試十六次，每次四十分鐘之「正向情緒輔導介入方案」輔導，在「情緒智力」、「生活適應」、「幸福感」三個研究變項均達立即性與延宕性效果。

綜合上述關於正向情緒的國內外研究探討發現，正向情緒有助於生活滿意度、心理健康、提升創造力、應變力、技能，並且增進關係之營造。再者，正向情緒教學亦適用大學生、國中生、國小生、課後托育國小生，且其實施成效良好，除了有助於正向情緒的啟發，與能提升學習表現、幸福感及生活適應（林維芬、徐秋碧，2009；Klapp, 2016）、增進人際互動與學習適應（鄭芬蘭，2011）、提升學童正向自我概念與關懷與助人行為（黃詩媛、鄭芬蘭，2016），並且促進美德行為（李新民，2009；常雅珍、林奕宏，2014）。

睽諸以往相關研究，針對正向情緒的教學課程活動，依據學童的年齡、認知發展，設計符合其活動內容。再者，檢視正向情緒教學應用於國小低年級學童的研究範疇相當缺乏，因此，本研究將教學活動運用於國小一年級學童，進一步分析正向情緒之自信、感恩、知足，以此作為課程設計之重心。

參、研究設計與實施

以下由研究設計、樣本、正向情緒教學之課程設計，以及研究工具等面向，分別加以說明：

一、研究設計

(一) 實驗設計

本研究設計正向情緒教育課程，採取準實驗研究之等組前後測設計，實驗組及對照組成員均為大愛（化名）國小一年級學童。準實驗設計分有實驗組與控制組等，可供比較，並分別施以前、後測，以了解兩組條件是否同質（王文科、王智弘，2014）。實驗組與對照組學童均先施測「正向情緒量表」，然後由研究小組對實驗組學童施以正向情緒課程，而對照組學童未實施感恩相關課程。課程結束後，再對實驗組及對照組學童實施後測。其實驗設計如表 2 所示：

表 2 本研究之實驗設計

組別	前測	實驗處理	後測
實驗組	Y1	X1	Y3
對照組	Y2		Y4

上表各符號之意義如下：

X1：表示實驗組接受正向情緒教育課程。

Y1、Y2：表示實驗處理前，對實驗組與對照組實施前測的結果。

Y3、Y4：表示實驗處理後，對實驗組與對照組實施後測的結果。

(二) 自變項

本研究的自變項是「正向情緒教育課程」之實驗處理，實驗處理分為兩部份，實驗組接受「正向情緒教育課程」處理（X1），對照組則不接受實驗處理。

(三) 依變項

本研究以受試者在「正向情緒量表」上之得分為評量指標，並以其正向情緒之信念（自信、知足、感恩）作為本研究之依變項。

(四) 控制變項

本研究為提高內在效度，對無關變項進行了控制。說明如下：

1. 實驗組和控制組都是同一小學一年級學童，以減少學生特質對實驗結果的影響。
2. 實驗組和對照組學童原本在正向情緒的差異，以量表的前測分數當作共變數，以統計控制排除此一影響。
3. 為減少霍桑效應及強亨利效應，在實驗進行過程中，並未告知實驗組及對照組本實驗的進行。

二、研究樣本

研究對象的選取，以國小一年級學童為範圍，一班為實驗組，另一班為對照組。實驗組在早自習時間進行融入一學期自信、知足、感恩的正向情緒教育課程，每週上課一次，每次一節課，共上課十四週，二月以自信內涵的教學為主(三週)，三月進入知足內涵(五週)，四月到五月中延伸至感恩的教學(六週)；對照組進行一般早自習說故事課程。研究樣本分配如下：

表 3 研究樣本人數分配表

	男生	女生	合計
實驗組	15	12	27
對照組	14	13	27

三、正向情緒教學之課程設計

本方案設計從三個面向設計課程，提昇學生幸福感，過程中循序漸進，由淺入深，先透過「自信」引發學童從內在角度懂得欣賞自己和別人的優點，再引發「知足」，讓學生懂得「向下比較」，珍惜擁有，瞭解知足常樂的真諦，以心靈的滿足來取代物質的享受；最後引導學生「感恩」信念，即使面臨逆境，也能正向思考，勇於表達感恩及實踐感恩。

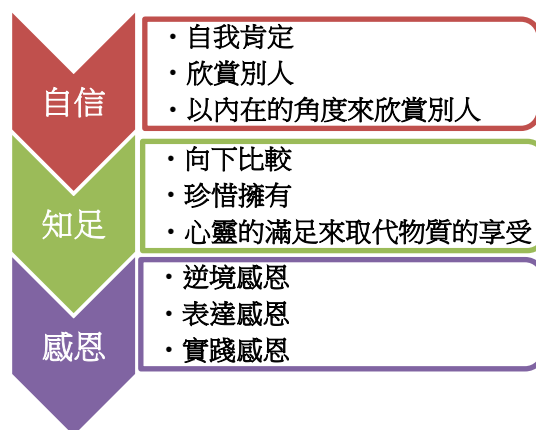


圖 1 本研究之課程設計

四、研究工具

(一) 國小低年級正向情緒量表

1. 編製依據

本研究參考常雅珍(2005)、常雅珍(2011)關於自信之正向情緒內涵以及林志哲、葉玉珠(2011)知足惜福及感謝逆境的感恩量表思維，並融合實務經驗，編製正向情緒量表。因受試小學低年級學童年紀較小，經與統計專家諮詢後，改採三點量表方式作答，讓受試者依據自己真實情況作答，答案分為「是這樣」、「不確定」、「不是這樣」三個等級，分別獲得 3、2、1 分，反向題計分則採反向計分。

2. 量表預試

(1) 項目分析

本研究在預試階段收回 150 份問卷，經逐份問卷進行仔細檢視，並刪除填答不全等問卷後，獲得 129 份預試問卷。接著以 SPSS 進行項目分析，首先從受試者中，取總分最高分與最低分的 27% 作為高分組與低分組，以了解各題的 t 值（又稱決斷值，critical ratio，簡寫為 CR）， t 值越大，代表該題高低分組的差異越大，亦越具有鑑別度。量表中 t 值未達 .05 顯著水準者有第 1、5、6、17 題，表示這些題項的鑑別度低。接下來進行各題項與總分之間的相關分析，相關係數以 .3 為標準，低於 .3 者，列為刪題之標準，在此一前提下，同樣刪除第 1、5、6、17 題。

(2) 效度分析

為瞭解量表題目的適切性，本研究依項目分析刪題後之 17 題，在因素分析轉軸方式中，以因素分析主軸法萃取因素，經過 Oblimin 斜交轉軸後取特徵值 λ 大於 1 的因素，萃取獲得三個因素，分別命名為感恩、自信、知足。承上，因素分析所萃取之感恩、自信、知足三個分量表，在感恩分量表方面含括：生活的每一天，都有值得感謝的人等 9 個題項；在自信分量表方面含括：我對自己有信心，不怕別人取笑等 5 個題項；在知足分量表方面含括：我覺得自己過得比別人差（反向題）等 3 個題項，累積解釋變異量達 47.39%，獲得的解釋變異量為可接受的程度水準。各分量表在進行統計分析時，將各因素中題目的分數加總來代表該因素高低，反向題則先將該題項加以轉換再進行加總，加總後分數越高代表學生正向情緒得分愈佳。

(3) 信度分析

採取內部一致性 Cronbach α 係數檢視本研究量表之信度，整體量表信度為 .82。依據 DeVellis (2003) 的觀點， α 係數 .70 以上為量表之信度可接受的水準，再者依據 Bryman 與 Cramer (1997) 的看法指出 α 係數 .80 以上為量表具高信度的水準。依據上述國外學者的看法，本研究「國小低年級正向情緒量表」經過測試評估，整體而言，具有良好的信度程度水準。

(二) 研究小組的教師日誌

研究小組的教師日誌記錄上課時上發生的事件，包括師生對話及互動的情形，並記錄研究小組上課後的教學省思。

(三) 文件蒐集

研究小組為了解學生的想法及學習成效，因此進一步蒐集下列相關文件。

1. 學童撰寫的學習單：研究小組蒐集學童所寫的學習單，了解學童學習情形。
2. 學童回饋問卷：研究小組除了在透過問卷來了解學童教學前後的轉變，在每一單元結束後，也設計開放性問卷了解學童學習感受，並透過百分比呈現瞭解其教學前後的轉變。

肆、研究結果與討論

以上分別由量化與質化研究結果進行分析討論：

一、量化研究方面

(一) 描述統計

首先對資料做個初步的了解，表 4 呈現實驗組及對照組兩組學童在三個分量表的前、後測原始平均分數及標準差。

表 4 兩組學童在三個分量表的前、後測原始平均分數及標準差

測驗別	前測				後測			
	實驗組		對照組		實驗組		對照組	
分量表	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
感恩	2.48	0.25	2.32	0.25	2.87	0.19	2.67	0.30
知足	2.31	0.37	2.27	0.53	2.79	0.36	2.36	0.53
自信	2.47	0.28	2.58	0.32	2.86	0.23	2.74	0.31

(二) 假設檢定

1. 依變項共變異數矩陣同質性假設檢定

本檢定為 Box's Test of Equality of Covariance Matrices，目的在檢測依變項（後測分數）的共變異數矩陣在實驗組及對照組中是否同質。考驗結果為：Box's $M = 13.34$ ， $F = 2.083$ ， $p > .05$ 。此結果顯示這兩組的依變項共變異數矩陣同質性的假設可以被接受。

2. 依變項誤差變異數同質性假設檢定

本檢定為 Levene's Test of Equality of Error Variances，目的在檢測依變項（後測分數）的誤差變異在實驗組及對照組中是否同質。表 5 呈現了全部 3 個變項的檢定結果，由表 5 可見全部 3 個變項的 p 值皆未達 .05 的顯著水準。此結果表示全部變項的後測分數皆能符合此誤差變異數同質性的假設。

表 5 依變項後測分數的誤差變異同質性檢定

分量表	F 值	$df1$	$df2$	p 值
感恩	2.74	1	52	.104
知足	3.32	1	52	.074
自信	0.14	1	52	.715

以上的假設檢定，顯示本研究資料符合多變量共變數分析的基本假設，因此接著進行多變量共變數分析。

(三) 多變量檢定

結果顯示：Wilks' Lambda = .315, $F = 4.928$, $p < .05$, 這表示控制前測分數後，兩組整體後測分數有顯著的差異。接著進行事後比較，以找出兩組在哪些變項的後測分數上存在顯著差異。

(四) 事後比較

表 6 呈現了兩組在後測的各變項之調整後平均數及差異顯著性考驗：在 3 個變項中，兩組在「感恩」和「知足」兩個變項的後測調整後平均數的差異上達到了 .05 的顯著水準，實驗組顯著高於對照組。

(五) 結論

多變量共變數分析的結果顯示，本研究提出的實驗課程，可以顯著提昇實驗組學生「感恩」和「知足」分量表上的後測得分。從教學上看，這結果表示本課程對於「感恩」和「知足」兩方面正向情緒可以產生正面的效果。「自信」的教學方面沒有顯著效果的原因，可能是對照組在綜合活動課程中亦有與實驗組相似的課程，同樣是在引導學童找出同學的優點與長處，幫助學生自我肯定，因此效果未達顯著。

表 6 實驗組及對照組的各分量表後測調整後平均數及差異顯著性考驗

變項	對照組後測 調整後平均數	實驗組後測 調整後平均數	平均數差異 (實驗組－對照組)	標準誤	p 值
感恩	2.71	2.84	0.129*	0.053	0.019
知足	2.40	2.74	0.340*	0.114	0.004
自信	2.73	2.87	0.143	0.077	0.070

* $p < .05$

二、質化研究方面

本研究將質化部分，分別就「自信」、「知足」及「感恩」三方面課程教學實施歷程分析，分別加以說明：

(一)「自信」的課程教學歷程分析

1. 教學架構

「自信」內涵，包括「自我肯定」及「欣賞別人」，其中自我肯定的重點在於重視自己的想法，找到自己優點；欣賞別人則幫助學童欣賞別人，並嘗試以內在的角度來欣賞別人，而非僅根據外在的一切，圖 2 呈現自信的教學架構圖。

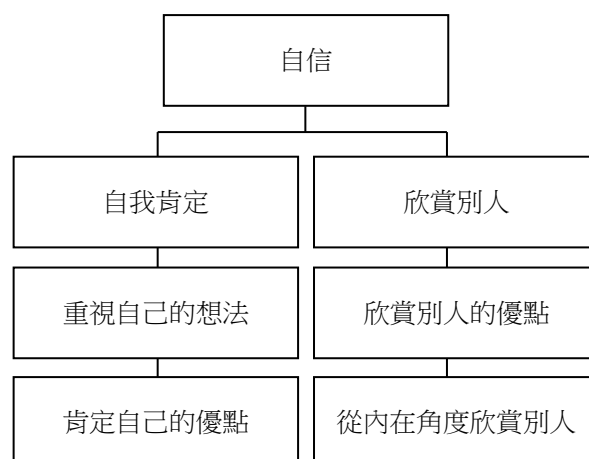


圖 2 正向情緒教學之「自信」面向教學架構圖

2. 教學過程

(1) 以繪本故事「你很特別」讓孩子體會「重視自己的想法，找到自己的優點」

故事描述一個村莊裡，所有木頭人都喜歡為別人貼金星貼紙和灰點點，表現好的木頭人會得到金星貼紙，表現不好的木頭人則被貼上灰點點，主角木頭人胖哥因為自己長得不好看，動作笨拙，不斷受嘲笑，並被村人貼上許多灰點點，讓他感到很自卑。後來遇到一個全身都沒有金星，也沒有灰點點的木頭人露西亞，他想和露西亞一樣，所以去找木匠伊萊，從木匠伊萊口中得知只要他不要那麼在乎別人的想法，重視自己的想法，貼紙就不會貼在他身上，灰點點也就會掉落了！

故事後的延伸，讓學生思考他們日常生活中，是否也曾拿到灰點點？小朋友的反應很快，很多學童舉手發言。於教師日誌中即呈現：

佳佳：我今天有拿到灰點點，我爸爸說我跟人家打招呼的時候，沒有看人家的臉。

老師：那你覺得自己有錯嗎？

佳佳：我覺得自己這樣做不對。

老師：那麼只要你做了調整和改進，你的灰點點就會掉了，不用害怕。(教師日誌 1030217)

課堂後，也有學生提到生活中的挫折，並且從中發現如果對方的取笑不具意義，就不該太在意別人的想法。於訪談記錄中即呈現：

小琪：今天回家的時候，我的雨傘開花，同學一直笑我。

老師：你覺得她們的取笑對嗎？

小琪：她們這樣做當然是不對的！

老師：那麼你要把這個灰點點貼在身上嗎？

小琪：我不要在這些話，我要讓灰點點自己掉下去。(小琪訪談記錄 1030217)

透過這些對話，讓學童瞭解要重視自己的想法，如果有人指正自己，那些內容是自己認同的缺失，就努力改進，如果那些批評是取笑或是無中生有，就不用放在心上，要重視自己的想法。

(2) 以隱喻故事「小美的臉」引導學生「內在美重於外在美」

為提升學童重視內在美甚於外在美的概念，設計隱喻故事「小麗的臉」，故事中小麗為求美麗而去換臉，換到美好的容貌後卻日漸驕傲，最後自食惡果。故事後的討論提及一段老師軼事讓學童思考。於教師日誌中即呈現：

老師以前教到一個學生，她的心地善良，對人很有禮貌，因為腦長了一個瘤，動完手術以後，頭髮掉了很多，於是同學叫他「醜八怪」，也因為她的樣子不好看，沒有人要和他做朋友，其實外表是最重要的嗎？（教師日誌 1030224）

從故事的引導及討論中，學童逐漸感覺到，外在的美並不是最重要的，內在才是真正的美，以貌取人的行為較不恰當，孩子們亦表示心地善良、有禮貌的內在美，是最值得學習和效仿的。

(3) 舉辦父母及同學「貼金星」活動，瞭解學童在「欣賞別人」教學前後的改變

進行教學前，先透過問卷，讓學童寫下自己最欣賞的同學，並說明欣賞的原因，結果發現學童欣賞的類型可以分為外在和內在兩因素，外在因素是因為同學外在的表現，例如功課好、很乖，約佔總數之 96%；內在因素是因為同學很善良，約佔總數之 4%，從此一結果可以發現大多數學生欣賞同學是基於外在的考量，忽略了內在特質。

故事教學之後，舉辦「貼金星」的活動，發現學生欣賞同學的角度，逐漸從外在因素 (96%) 轉為內在因素 (87%)，可見學童在教學後能了解應該從內在特質，像是愛心、善良、禮貌等來欣賞別人，而非只是功課好、長得漂亮等外在特質來肯定別人。

從學童的回應中，發現同學們最喜歡有「愛心」的小朋友，在具體事蹟中發現，有愛心的小朋友會幫忙跌倒的同學，扶對方去保健室，也會借同學忘記帶的文具；其次，學童喜歡願意時常「陪伴」的小朋友，下課時間可以一起玩耍。

在活動進行後，許多學童仍不斷舉手希望幫同學「貼金星」，可見學生在「欣賞別人」的同時，心中充滿喜悅。有一位學童突發奇想，自製「金星信箱」，讓學童可以從信箱中領取金星，寫下讚美的話，給自己欣賞的同學或老師。

接著，也舉辦父母親「貼金星」的活動，讓父母親說出孩子的優點，給孩子讚美的話。於家長留言中即呈現：

小齊每天練習說故事，越來越進步，小齊好棒，爸爸很高興！（小齊爸爸的金星留言 1030224）

透過親子互動的說故事活動內容，試著讓學童練習說故事給家人聽，家人以欣賞的角度細細聆聽，並在金星寫下學童的優點，以及鼓勵、讚美的話，讓親子一同參與「貼金星、欣賞別人」的活動，此教學目標與概念與 Birch、Li、Haddock、Ghrear、Brousseau-Liard、Baimel 與 Whyte (2017)相符，透過活動能讓學童體悟到，欣賞他人的內在特質，適時的給予讚美，都能夠在人際互動之中，學習與成長。

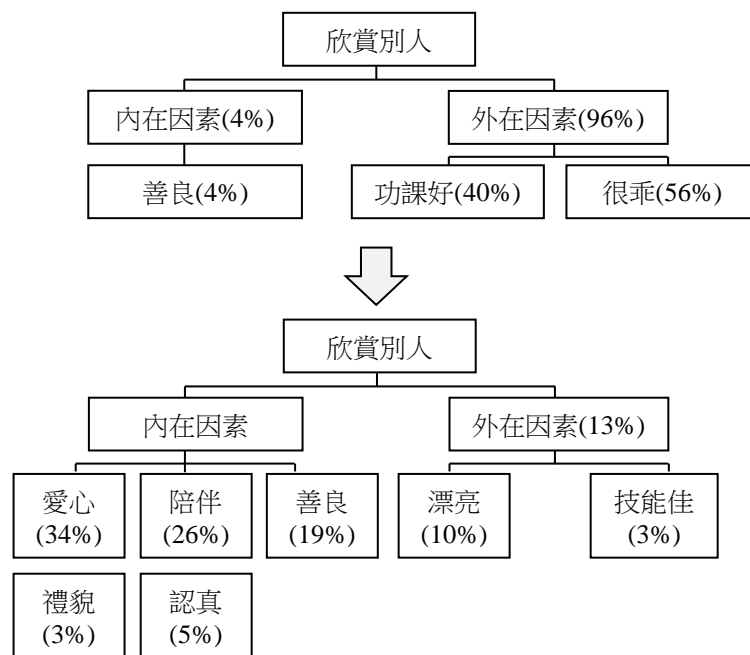


圖 3 教學前後學童「欣賞別人」的轉變

(4) 透過為自己「貼金星」的活動，瞭解學童在「自我肯定」教學前後的轉變

接著請學童為自己「貼金星」的活動，透過剛才為同學「貼金星」活動的參與，學童從內在角度來找到自己的優點。

從學童的經驗中，可以發現學童找到自己優點的策略主要來自「成功的經驗」、「生活的體會」以及「興趣的提昇」。於教師日誌中即呈現：

1. 成功的經驗

小云：我很會彈琴，還可以教哥哥彈琴。(教師日誌 1030217)

2. 生活的體會

小齊：我覺得自己很負責，我當小組長的時候會把作業收好交給老師。(教師日誌 1030217)

3. 興趣的提昇

小剛：我喜歡玩模型和樂高，所以我的想像力很棒！(教師日誌 1030217)

進行教學前，先透過問卷方式了解學童找到自己優點的方法，結果發現不知道如何找到自己優點的學生占 72%，知道自己優點的學童占 28%，可見學童欠缺了解自己優點之策略及方法。教學後 89% 的學童都找到自己的優點。

其中學童將「助人」視是優點的比率占 50%，許多學童都表示自己會幫忙洗碗、掃地等家事或是幫助同學，其次也有學童提到「負責任」(7%) 的觀點，令人耳目一新，兩位學童能指出自己擔任小組長或幫忙星期二抬餐桶及廚餘桶，顯示自己盡責。老師也發現透過「欣賞別人的優點」，更有助學童懂得找到自己長處，甚至有一位學童將「我覺得我能欣賞別人」視為自己的長處。

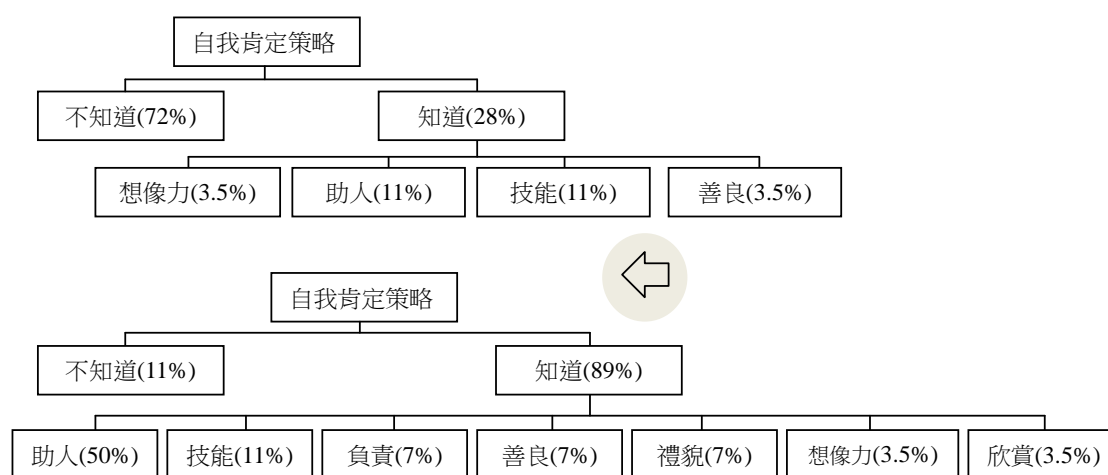


圖 4 教學前後學生「肯定自己」的轉變

根據上述「自信」的教學活動，主要探討兒童對於自我肯定、重視自己的想法、肯定自己的優點，以及欣賞別人、欣賞別人的優點、從內在角度欣賞別人。自我肯定是兒童對自己行為的認同，並且感受到成功的喜悅，其「自信」就在不斷的鼓勵中強化著（劉曉梅，2007）。若是引導者能夠適時的強化兒童自我肯定、以內在角度欣賞他人，對自我積極的認識，以及認同別人的優點與長處，以正向的角度肯定自己、欣賞他人，透過此學習歷程將有助於提升兒童正向的情緒。此外，培養兒童的自信心是塑造兒童靈魂的關鍵，每個孩子都需要自信，就像樹木需要陽光雨露般（劉曉梅，2007）。由此可知，引導兒童樹立自信心，以樂觀的態度對待人事物，促使其身心健康發展。

（二）「知足」的課程教學歷程分析

1. 教學架構

本研究將知足的教學分為三階段進行，第一階段引導學童「向下比較」，透過偏鄉及非洲地區孩子實際生活照片的簡報，讓學童產生「知足」的想法，然後舉辦「勇氣箱」活動，讓學童反省自己是否因不懂知足而產生浪費，學童反省之後鼓勵他們要付諸實際的行動；第二階段引導學童「珍惜擁有」，透過三位殘障人士勵志的真人時事，引導學童從外在的物質層次提升到內在層次，努力克服困

難，並體驗殘障人士的生活及感受；第三階段引導學童「知足常樂」，嘗試以心靈的滿足來取代物質的享受，並深入省思自己不知足的想法，圖 5 說明知足的教學概念架構。

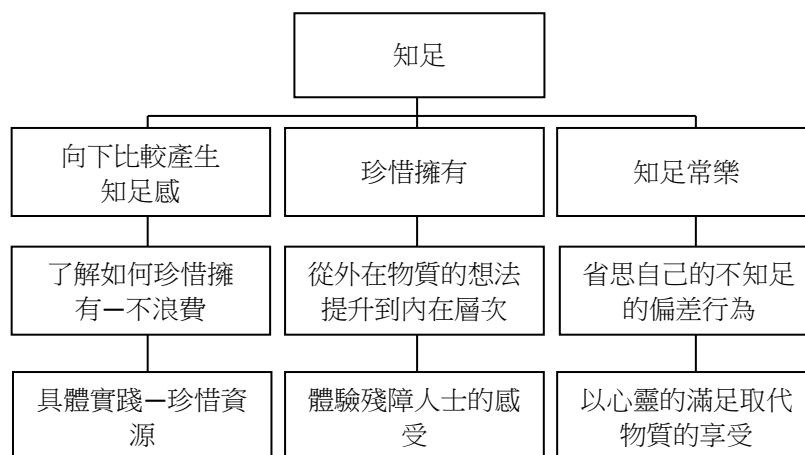


圖 5 正向情緒教學之「知足」面向教學概念架構圖

2. 教學過程

第一階段：向下比較

(1) 以中國偏鄉學童生活簡報，讓學生「向下比較」，更珍惜擁有

研究小組透過中國偏鄉學童生活的簡報，讓學生瞭解許多偏鄉學童無論食衣住行各方面都和學生差異很大，再對照非洲小孩的生活情形，簡直是天壤之別。學生看完簡報照片之後，都覺得和他們相較，自己擁有得實在很多。於教師日誌中即呈現：

佳佳：我覺得和他們比起來，我們很幸福，我們住的房子、窗戶，或是穿的衣服、鞋子，還有玩具，都比他們好很多。（教師日誌 1030304）

下課時，小琪拿出一袋文具，跑來對老師說：「我想送給等等（中國偏鄉學童影片中的人物），可以嗎？這些鉛筆和彩虹筆都是新的，橡皮擦因為我沒有新的，所以是用過的！」從學生的反應，可以看出「性善」的一面。（教師日誌 1030304）

研究小組也從這裡開始引導學生去思考知足的第一步「珍惜擁有」，請學生反省自己是否有浪費的行為，只要有勇氣說出來，就可以找到改進的方向。

(2) 舉辦「勇氣箱」的活動，讓學童反省自己浪費的行為

老師舉辦了「勇氣箱」的活動，請學童將自己浪費的行為說出來，並且用筆記錄下來，從中發現學童浪費行為的排行榜（表 9），學生自己認為浪費食物居多，原因主要和偏食有關。

表 9 學童浪費行為排行榜

排行	學生浪費行為
1	食物
2	水
3	時間
4	電
5	資源

於教師日誌中即呈現出：食物、水、時間、電及資源之浪費情形：

小琪：我浪費食物，因為我很偏食，浪費青菜。(教師日誌 1030304)

小文：我浪費水，因為我洗澡時，一直沖水。(教師日誌 1030304)

小雨：我浪費時間，因為我寫功課的時候一直發呆。(教師日誌 1030304)

小華：我浪費電，因為我每天都不關燈。(教師日誌 1030304)

小力：我浪費資源，因為我亂丟垃圾不分類。(教師日誌 1030304)

(3) 付諸行動去「珍惜資源」

透過學習單，發現學童付諸行動珍惜的以外在事物居多，尚未省思內在層面的「珍惜擁有」，是未來課程可以努力的方向。於教師日誌中即呈現出：食物、水、時間、電及資源之珍惜情形：

小齊：我會珍惜水資源，現在用玩水就會關水龍頭。(教師日誌 1030304)

小寧：我會珍惜時間，所以我盡量動作快。(教師日誌 1030304)

小琪：我要珍惜食物，不可以挑食。(教師日誌 1030304)

絃綸：我會愛惜學用品，每天回家都會整理鉛筆盒。(教師日誌 1030304)

小宏：我會省電，睡覺前要關燈。(教師日誌 1030304)

第二階段：珍惜擁有

(1) 透過楊恩典的簡報，讓學童從內在角度珍惜擁有

簡報中呈現楊恩典從小到大的照片和經歷，最後提到楊恩典的自述，她沒有雙手，沒有親生父母，但是擁有育幼院中院長夫婦為父母及一百多位院童做為兄弟姊妹，又有老師教導繪畫，啟發潛能，還有腳，可以實現夢想，做所有的事，最重要的，她雖然沒有手，卻可以用心擁抱。看完楊恩典的故事，讓學童更珍惜擁有。

其中有一位學童，也上台分享珍惜擁有的感受。於教師日誌中即呈現：

小華：之前我在家樂福，有一天我買了麵包，我坐下來吃的時候，我看到人家有買樂高，我還是想買，但是我沒有告訴爸爸媽媽，因為我已經有樂高了，我要珍惜擁有。(教師日誌 103011)

(2) 透過謝坤山和施密特的影片，引導學生要勇於面對問題

謝坤山十六歲時因工地意外而失去雙手及一隻腳，二十六歲時又因意外失去一隻眼睛，但是他始終秉持「不問失去，但問擁有」的心態，認真的生活，影片中呈現他自製湯匙來吃飯，想辦法自己刷牙、洗臉、拖地及作畫的情形。

施密特從小沒有雙手，一隻腳也短三十公分，但是他樂觀面對人生，從桌球中找到自己的潛能，多次獲奧運金牌，影片中他能自己梳頭、洗澡、煮咖啡及打桌球。

學童對於他們努力解決困難的生活態度，感到佩服。於教師日誌中即呈現：

大同：我覺得他們很偉大，他遇到問題不是用哭哭的，他會努力去解決問題。(教師日誌 1030317)

(3) 舉辦知足體驗活動，讓學生體驗三位殘障人士的生活

研究小組舉辦知足體驗活動，設計「起床」、「拿東西」、「翻書」、「用口作畫」及「用腳作畫」五個關卡，並事先向學校借用木質地板教室，方便學童體驗。學童體驗後都感到殘障人士的辛苦，珍惜自己健全的身體。於學習單中即呈現：

小琪：我們要珍惜，我們有手有腳。(小琪的學習單 103017)

第三階段：知足常樂

(1) 以隱喻故事「小麗和老奶奶」的故事，讓學童深切自我反省

故事中的貓咪小麗，羨慕有錢人的貓，可以住得好、吃得好，覺得自己擁有得很少，於是離開了真心疼愛牠的老奶奶，然而牠發現新主人並不愛牠，離開有錢人的家之後，小麗感到十分後悔，最後在公園裡看到尋貓啟示，才知道原來老奶奶並沒有因為牠的愛慕虛榮而討厭牠，還是那麼愛牠，於是又回到奶奶身邊。

故事後的討論，學童們了解小麗的問題所在，覺得她應該珍惜自己所擁有的一切，不應該嫌貧愛富，接著引導學生自我反省，28 位學生中有 20 位都覺得自己過去也有一樣的行徑，並上台發表，有學生挑衣服穿，對父母買的衣服不滿意反省，還有學童過去嫌自己玩具不好，開始反省。於教師日誌中即呈現：

小翰：我會嫌玩具不好就生氣，我應該不要這樣。

小妮：我覺得衣服配起來不好看就不高興，我不應該嫌東嫌西。(教師日誌 1030324)

透過故事內容，讓孩子能夠進行自我反省，並能分享認為自己之前的舉動而進行反思，由此可知，藉由故事分享以及問題討論，能讓孩子深刻反省及體悟到「知足常樂」的重要性。

(2) 以真人實是鄧雪鳳的影片，啟發學童幸福的真諦

鄧雪鳳是一名棄嬰，養父在雪鳳出生時拾獲，使用心養育她，養父家徒四壁，生活貧困，然而雪鳳心懷感恩，力爭上游，目前是醫學院四年級學生，雖然被親生父母拋棄，跟著養父過著貧困的生活，但是她不怨天尤人，認為自己是最幸福的人，因為擁有養父的愛，也立志希望醫治好父親長年的肺病。

從故事中引導學童「心靈的滿足」遠勝於「物質的享受」，並請學童回顧自己的生活，體驗「幸福」並非物質欲望的滿足，心靈感動所帶來愛的感覺，快樂更大於物質享受。於教師日誌中即呈現：

小妮：爸爸抱我的時候，我感受到愛。

小富：我們全家一起玩大富翁的時候，我感受到愛。

小恩：爸爸陪我睡覺的時候，我感受到愛。

小寧：我被爸爸媽媽罵的時候，我感受到愛，因為他們在意我，所以才會罵我。(教師日誌 1030331)

學童熱烈的舉手回應，從中看出他們敏銳的觀察能力，父母的關懷和愛護躍於紙上，其中小寧的反應，提供和同學不一樣的觀點，與接下來「逆境感恩」的想法接近。

(3) 透過問卷的方式，了解學童在「知足」教學前後的轉變

教學前透過問卷的方式，發現學童對自己所擁有的一切，感到滿意的學童僅占 39%，感到普通的學生占 50%，覺得擁有很少的占 11%，但在教學後有 82% 的學童都覺得自己擁有的已經很多，感到普通的學童占 14%，覺得擁有很少的占 4%，珍惜擁有的學童從 39% 提昇到 82%。

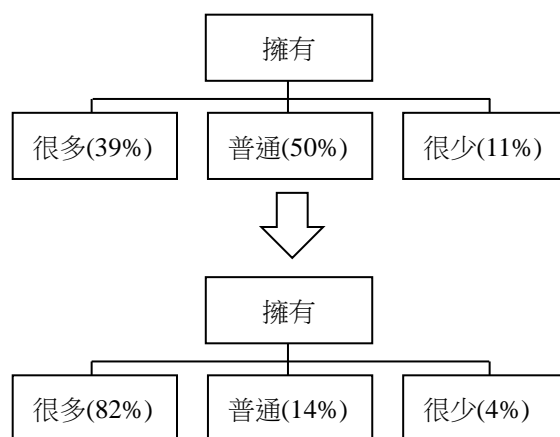


圖 6 學生參與「知足」教學活動前後之轉變

根據上述的教學活動，以三個階段來引導學童「知足」的體認；第一階段「向下比較」，引導學童知足、惜福的觀念，以珍惜現有的資源，透過實踐活動來深刻體會珍惜資源的重要性；第二階段「珍惜擁有」，透過正向思考能力，以內在的角度珍惜擁有，並以樂觀的態度突破困境的堅毅心境；第三階段「知足常樂」，藉由故事引導與影片欣賞，讓學童反思及體悟知足常樂、重視心靈的成長，而非物質的享受。

透過積極正向的態度，引導學童正向的概念及理解，能夠提升學童的正向信念（吳相儀、陳學志、邱發忠、徐芝君、許禕芳，2008；Medrano, Flores-Kanter, Moretti, & Pereno, 2016）。本研究透過「知足」的教學活動，學童能夠試著反思自己的行為，以「同理」的角度感受幸福的真諦，並且藉由此教學活動，以問卷的方式調查學童對於「知足」的感受，其教學前後的轉變，從 39% 提昇到 82%，表示教學活動著實提升學童「知足」的正向情緒信念。

（三）「感恩」的課程教學歷程分析

1. 教學架構

感恩教學可分為三部分，分別是逆境感恩、表達感恩及實踐感恩。逆境感恩分為兩方面：「感恩身體逆境」引導學童面對身體受傷和病痛時，能從中學得啟示；「感恩心靈逆境」引導學童面對心靈挫折時，從中獲得啟發。進而了解愛要及時表達，懂得表達感恩，然後再透過體驗活動瞭解母親懷孕時的辛苦。透過實踐串珠及律動等方式，身體力行，實踐感恩的具體行動。

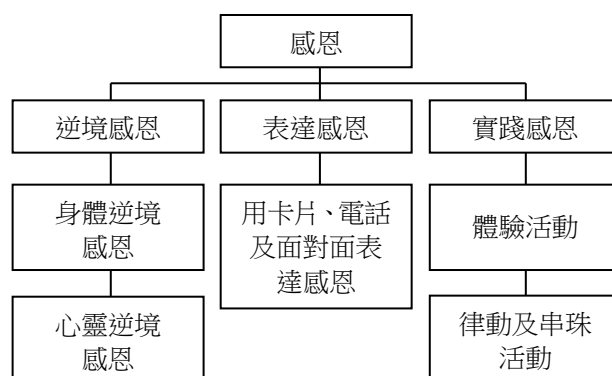


圖 7 正向情緒教學之「感恩」面向教學概念架構圖

2. 教學過程

（1）逆境感恩－感恩身體逆境

研究小組播放一部關於愛迪生的卡通短片，片中提到愛迪生十二歲起當報童賣報紙，因在火車上做實驗引起火災，被車長打了一耳光，導致右耳耳聾。接著，研究小組說明愛迪生功成名就以後，並不怪列車長，反而說：「右耳聽不見，讓我更能安靜，專心發明與研究，也讓我更珍惜聲音的美妙，才能發明留聲機。」

研究小組播放力克·胡哲 (Nick Vujicic) 真人實事的短片，他天生沒有手腳，只有五趾不全的小小腳，他並不自暴自棄，珍惜擁有，覺得自己小小腳真好！

當他走上講台演講，發現很多人一看到他的笑容，就開始流淚，力克發現原來肢體殘缺的自己，不用說話，就可以給人啟發，讓一般人感受到身體健全就是一種幸福，所以致力於演講，希望能激勵更多人找到勇氣和希望。

研究小組請學童們回顧自己和愛迪生或力克一樣受傷的經驗，從經驗中學到什麼？學童的發表很踴躍，分別說出她們受傷、骨折等經驗，並從中學到啟示。於教師日誌與學習單中即呈現：

小寧：我去一個有很多珊瑚的地方玩，結果我跌倒了，腳刺破了，流好多血！

老師：這件事讓你學到什麼？

小寧：以後我走路要小心，不要靠近刺刺的東西。(教師日誌 1030407)

小霓：我曾經跌倒過，我要謝謝媽媽，因為媽媽會帶我去看醫生。(學生學習單 1030407)

還有很多學童在學習單反應自己過去受傷的經驗，表現出對父母親的感謝。教學前學童回顧身體受傷或病痛的經驗，想到的都是痛苦、難過。教學後 89% 學童都能從身體的病痛中，找到正向的想法，有 11% 的學童沒有表明自己的想法。

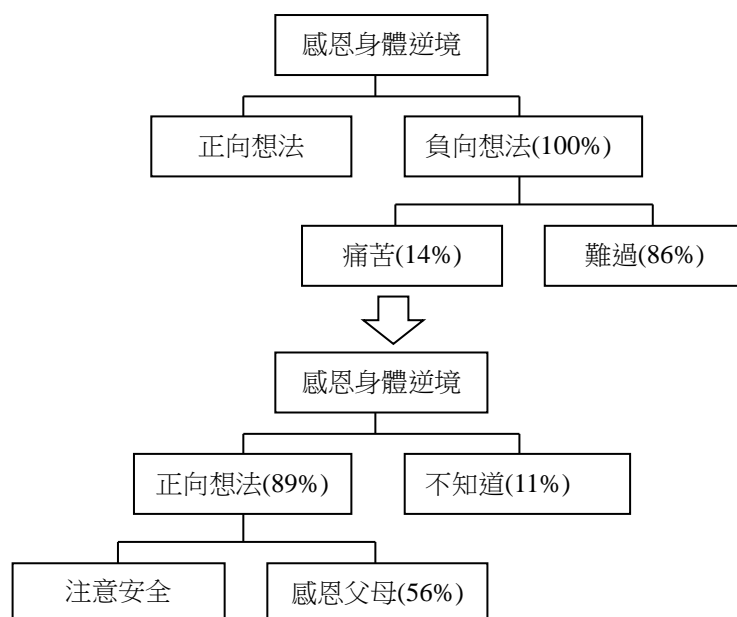


圖 8 學生參與「感恩身體逆境」教學活動前後之轉變

(2) 逆境感恩－感恩心靈逆境

老師分享過去教過的大學生小琴(化名)的文章「阿爸的一千元」，內容描述小琴小學一年級要交班費 1000 元，他好不容易鼓起勇氣和媽媽說，於是媽媽拿給他一千元，但是小明隔天要交錢時，卻發現錢不見了，於是她很難過，爸爸得知此事，並未責備她，再給她一千元，讓她深深感受到父親的同理和關愛。

研究小組也分享自我的生活經驗，小學時因不敢上台說故事被人取笑，因而激勵自己克服恐懼，勇於上台。中學時曾被老師責罵，從而學到包容和同理，願意多給學童學習的機會。於教師日誌中即呈現：

小瑋：我小時候手被熨斗燙到，很嚴重，還留下很大的疤，我學到了以後不要靠近電熨斗，也很感謝媽媽照顧我。（教師日誌 1030414）

學童在課堂上分享很踴躍，然而透過學童上課分享，發現學童的分享主要聚焦在感恩身體逆境。

從學童學習單的分享，發現 28 位學生中僅有 6 位學生的撰寫心靈層次的逆境感恩，其他都聚焦在身體方面，因為學童的年紀小，處於具體運思階段，思維較偏向具體、可覺察的表象，所以藉由繪本故事及討論進一步引導。

a. 透過故事「最寶貴的禮物」，強調心靈的重要性

故事中天神有一樣最寶貴的禮物，不希望讓人類輕易得到，於是大臣建議將禮物放在高山、海底及外太空，但是天神都不滿意，因為人類可以透過直升機、潛水艇及太空梭找得到，最後一位大臣說：「那就把它藏在人類的心裡，人一出生，就不斷追求外在的財富和地位，一定很難發現，原來世界上最寶貴的禮物就在自己身邊！」於是，天神就將禮物藏在人心裡。

b. 以繪本「糟糕的一天」及「椅子樹」，引導學童面對挫折，用好的想法取代壞念頭，進而以故事「蘋果樹」，引發學生同理心

故事後研究小組進一步問學童們在日常生活中遇到困難時，如何用好的想法取代不好的想法？於教師日誌中即呈現：

小芬：我不會拉拉鍊，媽媽罵我，我很生氣，我好好學，我現在會了！

小志：我和妹妹吵架，被媽媽罵，我很生氣，可是想一想，是自己的錯，就跟媽媽說對不起。

小芹：我不會綁鞋帶，我很難過，後來媽媽教我，我就學會了！（教師日誌 1030429）

從學童的回應中，可以發現多方透過故事和繪本討論及引導，有助學童對於感恩心靈逆境的瞭解。

(3) 表達感恩

以繪本「我永遠愛你」，引導學生「愛要即時表達」，故事中主角很愛一隻狗阿雅，每天都對牠說：「我永遠愛你」，而後阿雅生病過世，哥哥和妹妹都覺得好難過，因為阿雅活著的時候，他們沒有對阿雅表達，主角因為每天都對阿雅說我愛你，所以心裡好過許多，他想如果未來再養寵物，也一定會每天對牠說：「我永遠愛你」。

研究小組藉由故事引導孩子「愛要即時表達」，並且以身作則打電話給母親，說出「我愛你」，希望引導學童用電話向母親說聲「我愛你」，其中小宗是祖母從小帶大的，他卻一馬當先的希望透過電話表達感恩，當小宗說出：「阿嬤！我愛你！」的當下，另外一端，阿嬤也說出：「我也愛你」，小宗頓時感動流淚，令人印象深刻。（教師日誌 1030506）

(4) 實踐感恩

a. 以體驗活動「孕味十足趴趴走」，讓學童體驗懷孕時的辛苦

研究小組準備兩個水球及塑膠布條，讓學童包裹在肚子上，由於水球有重量，學童戴在身上，會感到沉重不舒服，藉此讓他們感受媽媽的辛苦，並透過學習單感受懷孕的媽媽，做哪些事最不方便？於學習單中即呈現：

我走樓梯的時候最不方便，因為肚子很大，我低頭都看不到樓梯，我覺得媽媽懷孕的時候，實在是非常辛苦！（小華學習單 1030508）

透過體驗活動，實際了解母親懷孕時的辛苦，學童們在學習單的內容表達出「感恩」之情，藉由活動使學童身體力行，而領悟到母親對自己的愛與付出。

b. 透過律動歌曲「媽媽的眼睛」及「愛的串珠」，實踐感恩的心

研究小組引導每位學童唱出「媽媽的眼睛」，並配合歌詞加以律動，再做出「愛的串珠」，回家獻給母親或是主要照顧者，感恩她們的辛勞，實踐感恩心！於上課發表記錄即呈現：

我告訴媽媽，這串珠是我花兩節課串好的，這串珠代表我對媽媽的愛，媽媽聽了很開心，她說她會好好保存，時常戴著它。（小琪上課發表 1030509）

藉由以上體驗活動，深刻讓學童感受母親的辛苦與付出，再製作愛的串珠送給母親，以感謝母親的辛勞，從中學童懂得採取實際行動來表達對母親的感恩之心。

根據上述「感恩」的教學活動，透過身心靈的逆境感恩來表達、實踐感恩的道德情感，曾榮祥與吳貞宜（2016）亦指出在兒童教育活動中，相當重要的一環為啟迪兒童感恩惜福的品德教育。Lazarus & Lazarus (1994)亦提到，感恩是一種同理心的情緒表達。藉由同理心來體會真實的心理感受，學童若能落實，便能懂得去感恩周遭的人、事、物。若當學童表達感恩心時，應適時給予回饋，以增強學童的正向行為（許富淳，2009）。本研究透過「感恩」的教學活動，學童能夠以同理的角度，站在他人立場著想，來反思、體悟到感恩的心境感受，進而透過內在情緒實際表達對於人、事、物的感恩之情。則藉由「感恩」活動介入方案，能夠提升學童對於「感恩」的實際反應成效，再者，懂得感恩會為生活帶來正向的助益（李新民、陳蜜桃，2009；陳學志、吳相儀、徐芝君、陳馨怡，2008；Halberstadt, Langley, Hussong, Rothenberg, Coffman, Mokrova, & Costanzo, 2016；Howells, 2014；Lin, 2016）。

綜合上述，有關量化研究方面以及質化研究方面之內涵，首先，從量化研究分析結果可知，本課程對於「感恩」和「知足」兩方面正向情緒可以產生正面的效果。而「自信」沒有顯著效果的原因，可能是對照組在綜合活動課程與實驗組

的課程活動近於相似，導致效果未達顯著。其次，從質化研究討論與分析，可得知研究小組藉由繪本故事、經驗分享、活動體驗等方式，實際讓學童體悟到「自信」、「知足」、「感恩」的感受與心得，透過學童們的上課發表、活動後學習單、教師日誌等紀錄，皆能了解到學童對於此三大面向的意義，透過生活上的舊經驗進行觀念和行為上的反思。

伍、結論與建議

歸結本研究結論，並提出具體建議如下：

一、結論

(一) 正向情緒教學之「自信」課程引發學童欣賞他人、自我肯定

質化研究結果發現，正向情緒的教學從「自信」開始，具有凝聚學童向心力的優點，大家都用放大鏡來檢視別人的優點，把優點放大，給予同學真心的讚賞和鼓勵學童，讓班級氣氛正向溫馨。

(二) 正向情緒教學之「知足」課程引發學童心靈滿足勝於物質享受

「知足」方面，先引導學童「向下比較」，進而懂得「珍惜擁有」，學到「知足常樂」的真諦，瞭解心靈的滿足更重於物質的享受，透過循序漸進，由淺入深的三階段教學，更有助於學童心領神會。

(三) 正向情緒教學之「感恩」課程引發學童面對逆境而正向思考

學童對「感恩身體逆境」教學前的反應可以發現，學童對身處逆境時都持負面看法，教學後他們從中獲得啟發，瞭解原來逆境也可以幫助自己成長和學習，從而開拓學童的視野。「感恩心靈逆境」方面，受限於學童處於具體思維階段，對於抽象的心靈挫折方面的啟發，仍需更多引導和協助。

(四) 正向情緒教學「感恩」和「知足」課程對於學童正向情緒具有學習效果

量化研究結果發現，正向情緒課程可以顯著提昇實驗組學童「感恩」和「知足」分量表上的後測得分，表示本研究正向情緒教學「感恩」課程以及「知足」課程，能引發學童正向情緒之學習成效。

二、建議

以下針對正向情緒教學推展，提出具體建議如下：

(一) 正向情緒教學可融入小學課程加以運用，以提升學童正向情緒之學習發展

本研究正向情緒教學之「感恩」和「知足」課程，對於學童的正向情緒具有學習效果。因此，可透過此正向情緒教學課程活動，融入至小學課程加以運用，並營造具正向情緒的學習情境，進而提升學童正向情緒之學習與發展。

(二) 推動自信課程，以引發學童欣賞他人與自我肯定

本研究正向情緒教學之自信課程，能夠引發學童欣賞他人與自我肯定。藉此，能夠重視自己的想法，並找到自己的優點，進而欣賞他人。因此，可藉由正

向情緒教學之自信課程，引導學童樹立自信心，以樂觀的態度對待人事物。

(三) 推動知足課程，引發學童心靈滿足勝於物質享受

本研究正向情緒教學之知足課程，能夠引導學童向下比較、珍惜資源與知足常樂。藉此，透過積極正向的態度，以同理心感受幸福的真諦。因此，可藉由正向情緒教學之知足課程，以提升學童知足的正向情緒信念。

(四) 推動感恩課程引發學童面對逆境，採取正向思考

本研究正向情緒教學之感恩課程，能夠引導學童逆境感恩、表達感恩與實踐感恩。藉此，引發學童面對心靈挫折時，從中獲得啟發。因此，可藉由正向情緒教學之感恩課程，引導學童愛要及时，適時表達感恩之意，進而實踐具體行動。

(五) 多元化教學方式，更能引發學童共鳴

本研究歷程採多元化教學方式，發現分享許多親身經驗，並透過真人實事的影片，更能引發學童的共鳴，教學前透過網路影片的涉獵與選擇，十分鐘以內的影片，配合提問與討論，更能幫助學童思考。

參考文獻

- 方紫薇、陳學志、余曉清、蘇嘉鈴 (2011)。正向情緒及幽默有助於國中生之科學問題解決嗎？。 **教育科學研究期刊**，**56** (4)，43-68。
- 王文科、王智弘 (2014)。 **教育研究法**。臺北市：五南。
- 吳相儀、陳學志、邱發忠、徐芝君、許禕芳 (2008)。樂觀訓練課程對國小高年級學童樂觀信念之影響研究。 **師大學報**，**53** (2)，193-221。
- 李新民 (2009)。國中生正向情緒創造對實用智能、美德行為的影響。 **高雄師大學報**，**27**，83-112。
- 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**，**12** (2)，107-134。
- 杜昭宜 (2008)。正向心理團體方案對國小高年級學童憂鬱情緒輔導效果之研究。國立新竹教育大學人資處輔導教學研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 汪美怡 (2011)。以正向心理學取向教學活動提升六年級學童正向思考之行動研究。國立臺中教育大學教育學系碩士論文，未出版，臺中市。
- 林志哲、葉玉珠 (2011)。「大學生感恩量表」之發展。 **測驗年刊**，**58**，2-33。
- 林莉芳 (2005)。感恩經驗與目標設定對幸福感效應之研究。國立屏東教育大學教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，屏東市。
- 林維芬、徐秋碧 (2009)。正向情緒輔導介入方案對國小學童情緒智力、生活適應與幸福感之研究。 **中華輔導與諮商學報**，**25**，131-178。
- 林慧雅 (2010)。藉由探究式教學提升國小高年級學童正向情緒之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 徐秋碧 (2007)。正向情緒輔導方案對生活適應困擾國小學童之情緒智力、生活適應與幸福感之輔導效果研究。國立新竹教育大學人資處輔導教學研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 常雅珍 (2005)。國小情意教育課程—正向心理學取向。臺北市：心理。
- 常雅珍 (2011)。以正向情緒建構大學生情意教育之質化研究。 **彰化師大輔導與諮商學報**，**33** (2)，55-85。
- 常雅珍、林奕宏 (2014)。以樂觀信念、正向意義及正向情緒融入服務學習課程之量化研究。 **課程與教學季刊**，**17** (1)，145-178。
- 許富淳 (2009)。「學習感恩」從你我做起—談如何落實感恩教育。 **教師之友**，**50** (4)，67-74。
- 陳學志、吳相儀、徐芝君、陳馨怡 (2008)。揮灑正向的生活素養彩虹：涵養學生的感恩與樂觀情緒。 **教師天地**，**157**，19-27。
- 曾榮祥、吳貞宜 (2016)。 **課後照顧理論與實務**。臺北市：華騰文化。
- 黃郁婷 (2009)。國小綜合活動學習領域實施正向情緒教育方案之行動研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

黃詩媛、鄭芬蘭(2016)。啟發學習力躍升方案對國小偏鄉弱勢學童之實驗研究。

高雄師大學報, **41**, 1-25。

劉曉梅(2007)。如何讓孩子變得堅強自信。臺北市：憲業。

鄭芬蘭(2001)。課後托育學童快樂情緒模式之驗證。屏東師院學報, **15**, 231-258。

薛人華(2010)。知福、惜福、幸福－談感恩與教學。教師之友, **51**(2), 94-103。

簡士佳(2010)。靜思語課程方案對國小五年級學童正向情緒影響之研究。國立新竹教育大學教育學系碩士論文, 未出版, 新竹市。

顏麗芬(2013)。情緒教育課程對國小四年級學童負向情緒表達之影響－以臺中市 L 國小四年級為例。南華大學國際暨大陸事務學系亞太研究碩士班論文, 未出版, 嘉義縣。

羅婉娥、古明峰、曾文志(2013)。正向情緒課程對國中生生活適應及情感狀態效果之研究。教育心理學報, **44**(3), 609-627。

Anitei, M., Mihaila, T., Burtaverde, V., & Glăvan, L. (2015). Motivation, positive and negative emotion at high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 429-432.

Bicskei, M., Lankau, M., & Bizer, K. (2016). Negative reciprocity and its relation to anger-like emotions in identity-homogeneous and heterogeneous groups. *Journal of Economic Psychology*, 54, 17-34.

Birch, S. A. J., Li, V., Haddock, T., Ghrear, S. E., Brosseau-Liard, P., Baimel, A., Whyte, M. (2017). Perspectives on perspective taking: How children think about the minds of others. *Advances in Child Development and Behavior*, 52, 185-226.

Bryman, A., & Cramer, D. (1997). *Quantitative data analysis with SPSS for windows: A guide for social scientists*. London: Routledge.

Carl, J. R., Soskin, D. P., Kerns, C., & Barlow, D. H. (2013). Positive emotion regulation in emotional disorders: A theoretical review. *Clinical Psychology Review*, 33, 343-360.

DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: Sage.

Emmons, R. A. (2007). *Thanks! How the new science of gratitude can make you happier*. Boston: Houghton Mifflin Co.

Fong, C. J., Warner, J. R., Williams, K. M., Schallert, D. L., Chen, L-H., Williamson, Z. H., & Lin, S. (2016). Deconstructing constructive criticism: The nature of academic emotions associated with constructive, positive, and negative feedback. *Learning and Individual Differences*, 49, 393-399.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.

- Fredrickson, B. L. (2004a). Broaden-and-build theory of positive emotions. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*, 359, 1367-1377.
- Fredrickson, B. L. (2004b). Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. In Emmons, R. A. & S. J. Lopez (Eds), *The psychology of gratitude* (pp. 145-166). New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity*. New York, NY: Crown.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19, 313-332.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172-175.
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. (2005). Positive affect and the positive dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60, 678-686.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 1045-1062.
- Gottman, J. M., Coan, J., Carrere, C., & Swanson, C. (1994). Predicting marital happiness and stability from newlywed interactions. *Journal of Marriage Family*, 60, 5-22.
- Halberstadt, A. G., Langley, H. A., Hussong, A. M., Rothenberg, W. A., Coffman, J. L., Mokrova, I., & Costanzo, P. R. (2016). Parents' understanding of gratitude in children: A thematic analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 439-451.
- Howells, K. (2014). An exploration of the role of gratitude in enhancing teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 42, 58-67.
- Isen, A. M. (2000). Positive affect and decision making. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.417-435). NY: Guilford.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. N.Y.: Plenum.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: self and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31.
- Kahn, B. E., & Isen, A. M. (1993). The influence of positive affect on variety seeking among safe, enjoyable products. *Journal of Consumer Research*, 20, 257-270.
- Karen, G. (2015). Individual differences in the regulation of positive emotion: The role of attachment and self esteem. *Personality and Individual Differences*, 74, 208-213.
- Klapp, A. (2016). The importance of self-regulation and negative emotions for predicting educational outcomes- Evidence from 13-years olds in Swedish compulsory and upper secondary school. *Learning and Individual Differences*, 52, 29-38.

- Lazarus, R. S., & Lazarus, B. N. (1994). *Passion and reason: Making sense of our emotions*. New York: Oxford University Press.
- Lewis, M. (1993). Self-conscious emotions: Embarrassments, pride, shame, and guilt. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotion* (pp. 563-573). N.Y.: Guilford.
- Liang, C., Chang, C-C., & Hsu, Y. (2013). Personality and psychological factors predict imagination: Evidence from Taiwan. *Learning and Individual Differences*, 27, 67-74.
- Lin, C-C. (2016). The roles of social support and coping style in the relationship between gratitude and well-being. *Personality and Individual Differences*, 89, 13-18.
- McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A., & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, 127(2), 249-266.
- Medrano, L. A., Flores-Kanter, E., Moretti, L., & Pereno, G. L. (2016). Effects of induction of positive and negative emotional states on academic self-efficacy beliefs in college students. *Psicología Educativa*, 22, 135-141.
- Moss, S. A., & Wilson, S. G. (2015). The positive emotion that facilitate the fulfillment of needs may not be positive emotion at all: The role of ambivalence. *Explore: The Journal of Science and Healing*, 11, 40-50.
- Rahimi, A., & Bigdeli, R. A. (2014). The broaden and build theory of positive emotions in second language learning. *Procedia- Social and Behavioral*, 159, 795-801.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Simon, A. M., & Samuel, G. W. (2015). The positive emotions that facilitate the fulfillment of needs may not be positive emotions at all: The role of ambivalence. *Explore: The Journal of Science and Healing*, 11(1), 40-50.
- Wadlinger, H. A., & Isaacowitz, D. M. (2006). Positive mood broadens visual attention to positive stimuli. *Motive Emotion*, 30, 89-101.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Yeh, Y-C., Lai, S. C., & Lin, C-W. (2016). The dynamic influence of emotions on game-based creativity: An integrated analysis of emotional valence, activation strength, and regulation focus. *Computers in Human Behavior*, 55, 817-825.

投稿日期：2016/12/22 接受日期：2017/03/15

A Study of Positive Emotion Education for Elementary School Students: Taking the Confidence, Contentment, and Gratitude Curricula as Examples

Ya-Jane Chaung¹ Ching-I Hung² Jung-Hsiang Tseng³ Shih-Yuan Huang⁴

Abstract

The purposes of this study were to design the positive emotion education curricula and to understand their effects. For these purposes, the subjects of this study were two classes of the first-grade students from an elementary school. 54 students were taken as subjects. This study was conducted by a quasi-experimental design using the pretest-posttest unequal groups. The experimental group received positive emotion education courses while the control group education received story-telling programs. Several methods were used in this study, including observation, inventory, interview, and documents analysis. The results were summarized as follows: 1. The programs of “gratitude” and “contentment” could elevate children’s positive emotion, which is perceived through the post-test subscale scores. 2. The program of “confidence” could motivate children to develop self-esteem. 3. The program of “contentment” could motivate children to develop spiritual growth. 4. The program of “gratitude” could motivate children to develop positive thinking. Finally, the researchers made conclusions and recommendations based on their findings.

Keywords: positive emotion, confidence, contentment, gratitude

1 Associate Professor, Department of Child Care, Chang Gung University of Science and Technology and Associate Researcher, Department of Psychiatry, Chang-Gung Memorial Hospital at Linkou

2 MD, Department of Psychiatry, Chang-Gung Memorial Hospital at Linkou

3 Associate Professor, Department of Child Care, National Pingtung University of Science and Technology

4 Doctoral Student, Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University

Corresponding Author: Jung-Hsiang Tseng, E-mail: jhtseng@mail.npust.edu.tw