

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

常雅珍* 林奕宏**

本研究探討樂觀、正向意義、正向情緒融入課程的影響，研究者採準實驗研究設計，以幼保系大學生為研究對象，實驗組學生接受融入樂觀信念、正向意義及正向情緒之服務學習課程，控制組學生則無相關教學課程之介入。研究工具包括同理心量表及研究者自編的樂觀信念量表、正向意義量表、感恩量表及寬恕量表，量化研究採用多因子共變數分析進行統計檢定，實驗結果發現對大學生樂觀方面，「對未來正向預期」和「對事件內外正向歸因」分量表有顯著性差異；正向意義方面，「負面事件正向意義」分量表有顯著性差異；正向情緒方面，「寬恕自己」、「感謝」、「表達性同理心」三分量表具有顯著性差異，顯示此一課程對學生樂觀信念、正向意義和正向情緒思維有正面影響。研究者歸納研究結論，並提出相關建議，作為教學應用及未來研究之參考。

關鍵字：樂觀、正向意義、正向情緒

* 作者現職：長庚科技大學幼兒保育系助理教授

** 作者現職：國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心題庫組研究員

通訊作者：常雅珍，e-mail: th990068@ms57.hinet.net

壹、緒論

一、研究動機

(一)正向心理學的重要性

過去的心理學聚焦在負向心理狀態對身心的影響，很少強調正向情緒（Resnick, 1997; Panksepp, 1998）。自從 Seligman（2002）提倡正向心理學，這方面的研究始蓬勃發展，致力於開發人類的潛能與美德（Lopez & Magyar-Moe, 2006）。正向情緒比負向情緒更具預防效果，並且有益身心（Salovey, Rothman, Detweiler, & Steward, 2000），運用正向心理學可培養美德，增進幸福感，提升生活滿意度（Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005; Sheldon & Laura, 2001）。因此研究者根據正向心理學理念，設計融入性課程。

(二)結合時代趨勢，透過服務學習引導學生利己利人，培養良好品格

目前「服務學習」已蔚為風潮，培養大學生透過服務學習，是希望學生藉由實際體驗和實踐後之反思與分享等歷程，增進協助與關懷弱勢的意願與能力，若能將此一輔導課程做為起點，幫助學生先建立樂觀、正向意義、正向情緒（感恩、同理心、寬恕）的正向價值觀，從事服務學習工作時，心態健全，更能利人利己，培養出良好品格。

(三)根據現今大學生目前實際之需要設計課程

常雅珍（2010）指出現今大學生憂鬱比例已高達四分之一，其對該校幼保系二技日間部大一新生施測「柯氏憂鬱量表」，發現新生憂鬱傾向達 50%，可見大學新生普遍會因轉換環境而產生適應問題（阮雋潔，2010）。研究者今年擔任二技大一學生導師，學生經學校規定新生必須實施之「柯氏憂鬱量表」評量，發現憂鬱傾向者達 50% 以上，42 人之中有 22 人有輕度及中度以上的憂鬱傾向，其中 3 人為重度憂鬱。故研究者希望透過正向心理學的樂觀、正向意義、正向情緒的觀點，來強化學生正向人格特質，達到初級預防的教育成效。

根據上述之研究背景，本研究之目的如下：

- (一)根據正向心理學之樂觀信念、正向意義和正向情緒相關理論、內涵及實務經驗，編擬一套大學生適用之融入性課程。
- (二)透過量化研究，探討此課程對學生樂觀信念、正向意義和正向情緒（感恩、同理心、寬恕）的影響。

貳、文獻探討

一、樂觀信念

研究者參考相關文獻，發現目前學者主要從兩方面探討樂觀信念：

(一)樂觀預期 (expectational optimism)

Scheier 和 Carver (1985) 指出樂觀者預期未來是美好的，目標和夢想將得以實現；悲觀者預期未來是不幸的，目標無法達成。

(二)樂觀的解釋型態 (optimismal explanatory style)

Seligman (2002) 提出樂觀的解釋型態，分為三向度加以說明。

1.穩定性 (stability) /不穩定性 (instability)

樂觀者認為正向事件是穩定的，好事得以延續，而負向事件是不穩定的，壞事很快就過去。

2.特定性 (specificity) /概括性 (globality)

樂觀者認為好事件是概括性的因素造成，好事件會在不同情況裡發生，而壞事件是特定性因素造成，不會類推到其他方面。

3.內在性 (internality) /外在性 (externality)

樂觀者認為好事件是內在因素造成，會歸因在自己身上，而壞事件是外在因素造成，會歸因在別人或環境上，所以不會自責。

1.樂觀的評量方式

樂觀的評量方式有二：Scheier 和 Carver (1985) 藉由生活導向測驗 (Life Orientation Test)，瞭解受試者對未來的預期，此一測驗具良好信效度，隨時間和情境不同，仍具有穩定性 (Scheier & Carver, 1985; Schulz, Tompkins, & Rau, 1988)。

第二種評量方式是歸因型態。Schueller 和 Seligman (2010) 指出面對正向事件，樂觀者抱持內在 (internality)、穩定 (stability)、概括 (globality) 性歸因；悲觀者抱持外在、不穩定、特定性 (specificity) 歸因。Peterson 和 Villanova (1988) 的研究中發現概括性和穩定性兩個向度有高相關，因此有些學者進一步將概括性和穩定性兩向度合併探討 (徐佩君, 1999; Abramson, Metalsky, &

Alloy, 1989; Peterson & Vaidya, 2001)。Carver、Scheier 和 Segerstorm (2010) 將此向度以「類化性樂觀」(generalized optimism) 說明。

2. 本研究對樂觀的定義

研究者統整上述兩種評量的觀點，參考相關學者的觀點 (Peterson & Seligman, 1984; Peterson & Vaidya, 2001; Scheier & Carver, 1985; Schueller & Seligman, 2010)，將樂觀信念量表定義為「對未來正向預期」、「對事件正向類化」及「對事件內外正向歸因，不自責」三向度：

(1) 對未來正向預期

樂觀者預期未來是美好的，即使將來面對困難，仍會視問題是暫時的，勇於解決問題，面對挑戰。

(2) 對事件正向類化

亦即對事件穩定性及概括性正向歸因，樂觀者認為好事件是穩定的，所以會不斷發生；好事件也具概括性，所以可以類推。壞事件則是不穩定的，所以可以改變；壞事件也是特定的，代表自己某一方面不行，並非樣樣都差。

(3) 對事件內外正向歸因

樂觀者對於好事件歸因於內在因素，像是能力好或努力；壞事件歸因於外在因素，像是運氣差或別人所造成，所以不會產生自責。

二、正向意義

本主題的課程設計主要在引導學生追求高層次的內在意義，建立正向價值觀。追求正向意義能建立認同及自我價值 (Baumeister & Wilson, 1996; McAdams, 1996)。目前關於生命意義，學者提出不同的觀點：

Frankl (1969) 認為人可透過實現三種價值來發現生命的意義，第一種是「創造性價值」，指透過個人工作或興趣中的付出和貢獻，找到內在價值；第二種是「經驗性價值」，包含對文學作品的欣賞或從生活中體驗愛的感覺；第三種是「態度性價值」，指面對挫折或痛苦時，能採用「自我超越」的觀點，從中找到收穫和啟示。

Davis、Nolen-Hoeksema 與 Larson (1998) 指出追求意義的方式有兩種，第一種是從負向事件中找到正向的部分，稱為「從中獲益」(benefit-finding)，這種方式可以幫助人將負面情境轉換為正面情境，從不幸事件中找到希望，所

以在正向心理學中頗受重視；第二種方式是在正面事件中透過歸因來了解事件，稱為「找到意義」(sense-making)。

Folkman 和 Moskowitz (2000) 將生命意義區分為兩種取向，一種是「情境取向」(situational approach)，指一個人面對壓力或挫折事件時所產生的信念、目標或價值觀；另一種是「整體取向」(global approach)，指個人長期建立的信念。

研究者進一步探究三位學者的觀點，發現他們都強調正向價值觀的建立，彼此具有共通性，因此研究者根據上述觀點加以歸納在表 1，將正向意義分為兩類：

第一類是「正向事件的正面意義」，是指個人在工作或興趣中找到的正向價值觀，涵蓋愛的體驗與價值。

第二類是「負向事件的正面意義」，是指個人在挫折或傷痛中找到的正向價值觀，亦即從負面事件中獲得的內在啟示與成長。

表 1 正向意義的種類

研究者歸納	Frankl (1969)	Davis、Nolen-Hoeksema 與 Larson (1998)	Folkman 和 Moskowitz (2000)
正面事件 正向意義	創造性價值、 經驗性價值	找到意義	整體取向
負面事件 正向意義	態度性價值	從中獲益	情境取向

三、正向情緒

(一)感恩 (gratitude)

林志哲、葉玉珠 (2011) 指出「感恩」具四種意涵，在認知上，感恩是個體能體認善意乃源自外在力量；在情感態度上，感恩乃是個體能欣賞施恩者的善意或良好意圖；在動機上，感恩指個體願承認恩惠的好處或正向價值；在行為上，感恩乃是個體會表現出利社會的言行或回報。

Roberts (2004) 對感恩進行概念上的分析，發現感恩能讓人感到快樂和幸福、遠離憤怒、焦慮、妒嫉等負向情緒，使生命獲得平靜、快樂、心理健康及良好的人際關係，是對生命的驚嘆、感謝及欣賞 (Emmons & Shelton, 2002)，

專論

因此Lyubomirsky (2007) 指出感恩的人會比較快樂、有活力、抱持著希望和正面情緒。

Wood、Maltby、Stewart、Linley 和Joseph (2008) 指出感恩是人接受協助後的情緒狀態，此種情緒狀態能促進互惠性協助 (Bartlett & DeSteno, 2006; Tsang, 2006)。綜合上述，Walker和Pitts (1998) 指出感恩是一種愉悅的心理狀態，和知足的正向情緒有關，本研究將感恩分為「感謝」和「知足」兩方面探究。

(二)同理心

同理心是個人基於接納和尊重的心態，站在對方的立場思考，感受其情緒，進而產生良好的互動。研究者統整相關研究，發現同理心可以增進人類社會互動的能力 (Saarni, 1990)、增進自信 (Egan, 1975)、增加助人行為 (Batson, 1991; Coke, Batson, & McDavis, 1978)。

Hoffman (1977) 認為同理心包含認知的能力 (cognitive capacity)、情感能力 (emotional capacity)、反應態度 (responsiveness constitute) 三要素，Clark (2007) 更進一步延伸同理心涵蓋認知、情感和表達三方面，因此本研究中將同理心區分為「認知性同理心」、「情感性同理心」、及「表達性同理心」。

「認知性同理心」是指能站在對方的立場去思考，瞭解對方的想法及其行為的原因；「情感性同理心」是指除了瞭解對方的想法，還能設身處地的感同身受；「表達性同理心」是指學生出現具體的利他行為，有意願為對方付諸具體的行動。

(三)寬恕

McCullough 和 Witvliet (2002) 指出「寬恕」可打破報復或逃避的機制，讓負向的情緒反應轉向正向情緒。寬恕對幸福感具關鍵樞紐，可以提升心靈至更高境界。。

研究發現，寬恕的主要發展趨勢有二，第一種以利他主義看待寬恕，將寬恕涵蓋到廣泛人際關係中，又稱為特質寬恕 (dispositional forgiveness) (Eaton, Struthers, & Santelli, 2006)。第二種取向是以同理心看待寬恕，又稱之為狀態寬恕 (state forgiveness)。同理心是指能設身處地為他人著想，用心去感受他人的思維。亦即所謂的「將心比心」。在此基礎下，寬恕者可同理侵犯者的思想、情緒、以及行為，以積極正向的角度去對待侵犯者 (McCullough & Witvliet, 2002)，因此本研究採同理心的觀點進行寬恕課程。

涂艷秋（2008）指出寬恕符合華人文化觀點中的高尚情操美德行誼，但是國內有關此一議題的研究不多。Seligman（2002）指出悲觀者容易自責，本研究根據Snyder和Thompson（2003）的觀點，將寬恕更進一步從「寬恕自己」和「寬恕別人」兩方面探討。

研究者統整上述文獻，依正向心理學理念設計融入性課程，課程架構如圖1之課程架構圖。

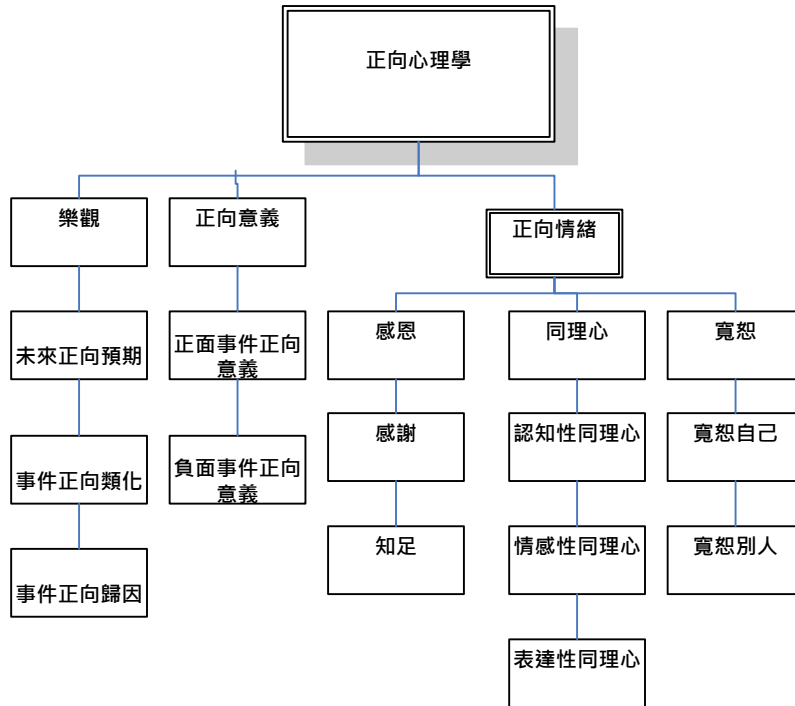


圖 1 本研究之課程架構圖

參、研究方法

一、研究設計

(一)實驗設計

本研究為服務學習課程實驗方案，採取前後測等組實驗設計，實驗組及對照組成員均為長庚科技大學一年級學生。實驗組與對照組學生均先施測「樂觀信念量表」、「正向情緒量表」及「正向意義量表」，然後由研究者對實驗組學生

專論

施以樂觀、正向意義、正向情緒之服務學習課程，而對照組學生則進行一般服務學習課程。課程結束後，再對實驗組及對照組學生實施後測。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	X2	Y4

上表各符號之意義如下：

X1：表示實驗組接受樂觀、正向意義、正向情緒之融入性服務學習課程。

X2：表示對照組接受一般服務學習課程。

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「樂觀、正向意義、正向情緒之服務學習課程」之實驗處理，實驗處理分為兩部份，接受樂觀、正向意義、正向情緒之融入性課程的學生為實驗組，接受一般服務學習的學生為對照組。

(三)依變項

本研究的依變項如下：

1. 樂觀信念：本研究以受試者在「樂觀信念量表」（對未來正向預期、對事件正向類化、對事件內外正向歸因，不自責）上的得分為指標。
2. 正向意義：本研究以受試者在「正向意義量表」（正向事件正面意義、負向事件正面意義）上的得分為指標。
3. 正向情緒：本研究以受試者在「正向情緒量表」（感恩、同理心、寬恕）上的得分為指標。

(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幼保系學生，以減少學生特質對實驗結果的影響。
2. 實驗組和對照組學生原本在樂觀信念、正向情緒、正向意義上的差異，以「樂觀信念量表」、「正向情緒量表」及「正向意義量表」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、研究對象

研究對象的選取，以長庚科技大學幼保系一年級學生為範圍，一班為實驗組，另一班為對照組。實驗組除了一般服務學習課程，亦進行融入樂觀、正向情緒、正向意義的情意教育課程；對照組進行一般服務學習課程。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	0	41	41
對照組	0	47	47

三、研究工具

(一) 樂觀信念量表

1. 編製依據

研究者參考相關研究 (Peterson & Seligman, 1984; Peterson & Vaidya, 2001; Scheier & Carver, 1985; Schueller & Seligman, 2010)，將樂觀信念定義為「對未來正向預期」、「對事件正向類化」及「對事件內外正向歸因，不自責」三向度。

2. 研究問卷內容

首先進行三位專家諮詢，依據量表架構，參考相關文獻，與邀請三位教授（何進財教授、李宏才教授、廖信達教授），檢視量表提供修訂意見。

表 4 本研究之諮詢專家

教授姓名	何進財教授	李宏才教授	廖信達教授
專長	親職教育	問卷調查 量化研究	班級經營 研究方法
最高學歷	政治大學 教育研究所博士	政治大學 教育研究所博士	臺灣師範大學人 類發展與家庭學 系幼教組博士

3.量表預試

(1) 項目分析

研究者以長庚科技大學 194 名大學生進行預試。結束後，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。樂觀信念量表中，t 值未達 .05 顯著水準者有第 1、2、10、12、18、19、20 等 7 題，表示這 7 題鑑別度低。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，刪除第 10、19、20 等 3 題。

表 5 樂觀信念量表項目分析

題號	項目總分相關	極端組檢定(CR 值)	題目取捨	題號	項目總分相關	極端組檢定(CR 值)	題目取捨
1	.21	4.30*	刪除	14	.43	7.41*	保留
2	.05	2.06*	刪除	15	.36	5.29*	保留
3	.32	6.78*	保留	16	.65	11.77*	保留
4	.35	4.86*	保留	17	.38	4.05*	保留
5	.58	8.66*	保留	18	.15	2.11*	刪除
6	.56	7.96*	保留	19	.03	1.22	刪除
7	.66	10.80*	保留	20	.07	1.80	刪除
8	.59	8.56*	保留	21	.49	6.84*	保留
9	.60	8.38*	保留	22	.51	7.52*	保留
10	-.18	-0.47	刪除	23	.33	5.12*	保留
11	.48	5.00*	保留	24	.51	8.53*	保留
12	.08	3.22*	刪除	25	.56	8.26*	保留
13	.45	6.69*	保留	26	.37	4.52*	保留

(2) 效度分析

為瞭解樂觀信念量表題目的適切性，研究者依項目分析刪題後之19題，在因素分析轉軸方式中，以直交轉軸中的最大變異法取出因素負荷量，以因素負荷量大於.30為選題標準，建構出量表分析結果，轉軸後因素分析摘要表如表5所示。根據資料分析結果，共抽取三個因素，第一因素的特徵值為3.70，可解釋19.48%變異量，依照因素特性命名為「對未來正向預期」；第二因素的特徵值為3.23，可解釋17.00%的變異量，命名為「對事件正向類化」；第三因素的特徵值為3.05，可解釋16.08%的變異量，命名為「對事件內外正在正向歸因，不自責」，這些因素的累積解釋量為52.56%。

表 6 樂觀信念量表轉軸後之因素分析摘要表

題號	內容	因素 1	因素 2	因素 3
7	我相信未來的生活會很美好。	.80		
8	我覺得自己將來會生活得很開心。	.78		
9	我對未來充滿希望與期待。	.77		
6	將來遇到困難是難免的，我會用正向的態度勇於面對。	.69		
3	將來我遇到問題時，我覺得問題是暫時的，我會努力克服。	.52		
16	未來面對問題，我有能力求改進，不會自暴自棄。	.52		
4	舞會時有人請我跳舞，因為我一向很有人緣。		.71	
13	如果我當選班代，是因為同學們都喜歡我		.70	
23	老師請我上台發表，是因為我一向表現良好		.69	
14	我參加比賽，進入決賽後贏得大獎，是因為自己的能力很好		.68	
21	如果我約人卻被拒絕了，我想沒有人會喜歡我		.54	
5	我面試時表現得很好，因為我對自己很有自信		.52	
25	遇到問題時，我知道自己只是某方面較不行，我還是有我的優點		.48	
22	我胖了十公斤，以後就瘦不回来了		.41	
15	遇到困難時，我會覺得自己樣樣都很差			.75
24	我常常覺得自己犯錯，深感自責。			.73
26	遇到好事情時，都是運氣好，遇到壞事情，都是我的錯。			.72
17	我有一科考得不好，是因為我很笨，我很內疚。			.59
11	我成績好是因為努力，考不好就會自責			.57
	特徵值	3.70	3.23	3.05
	可解釋變異量	19.48	17.00	16.08
	累積可解釋變異量 (%)	19.48	36.49	52.56

(3) 信度分析

採內部一致性Cronbach α 係數檢視全量表及分量表之信度。由表7可知,「對未來正向預期」信度為.84,「對事件正向類化」信度為.81,「對事件外在正向歸因,不自責」信度為.78,全量表信度為.89。

表7 「樂觀量表」之信度分析摘要表

層面	題數	Cronbach α 係數
對未來正向預期	6	.84
對事件正向類化	8	.81
對事件外在正向歸因,不自責	5	.78
整體	19	.89

(二)正向意義量表

1.編製依據

正向意義量表根據常雅珍(2004)之正向意義量表改編,其參考國外 Frankl (1969)及 Nolen-Hoeksema 與 Davis (2002)的理論及國內宋文里(1977)、尹美琪(1988)及宋秋蓉(1992)所修訂的生命意義量表,將正向意義定義為「正面事件的正向意義」及「負面事件正向意義」兩向度。

2.研究問卷內容

首先進行專家諮詢,依據量表架構,參考相關文獻,與邀請專家(何進財教授、李宏才教授、廖信達教授),檢視量表提供修訂意見。

3.進行預試量表

(1) 項目分析

研究者以長庚科技大學 194 名大學生進行預試。結束後以 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,目的在了解各題的 t 值。正向意義量表中,t 值均達.05 顯著水準。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,所有題目均達到標準。

表 8 正向意義量表之項目分析

題號	項目總分相關	CR	題目取捨	題號	項目總分相關	CR	題目取捨
1	.51	7.65*	保留	12	.59	10.45*	保留
2	.62	10.24*	保留	13	.68	13.16*	保留
3	.47	6.61*	保留	14	.61	10.49*	保留
4	.64	13.07*	保留	15	.64	13.19*	保留
5	.68	11.03*	保留	16	.69	12.58*	保留
6	.58	11.69*	保留	17	.58	10.79*	保留
7	.56	9.61*	保留	18	.74	16.19*	保留
8	.46	7.10*	保留	19	.62	9.91*	保留
9	.59	10.11*	保留	20	.61	11.09*	保留
10	.53	7.70*	保留	21	.59	9.20*	保留
11	.63	12.49*	保留				

(2) 效度分析

在因素分析轉軸方式中，以直交轉軸中的最大變異法取出因素負荷量，以因素負荷量大於.30 為選題標準，建構出量表分析結果，轉軸後因素分析摘要表如表9所示。根據分析結果，因素一特徵值為 6.06，可解釋變異量 28.86%，對應在因素一的 loading 值介於 .53 ~ .76，將因素一命名為「負面事件的正向意義」，共 11 題；因素二特徵值為 5.0，可解釋變異量 23.8%，對應在因素二的 loading 值介於 .50 ~ .81，將因素二命名為「正向事件的正向意義」，共 8 題，而第 3 題及第 8 題與原先構面的因素負荷量未達.30 之標準，因此予以刪除；此 2 個因素能解釋的總變異量佔 52.66%。

表 9 正向意義量表之因素分析摘要表

題號	內容	因素 1	因素 2
1	遇到挫折時，我覺得沒有收獲		.75
2	人世間不如意的事對成長沒有幫助		.75
4	我覺得遇到困境只會帶來痛苦		.81
5	遇到挫折讓我從中得到很多啟示		.81
6	遇到困難時，我只想退縮		.76
7	過去的失敗，只讓我留下痛苦回憶		.50
9	過去所遇到的挫折讓我獲得啟發		.73
10	人的一生總會有痛苦的經驗，我相信能從中成長		.55

表 9 正向意義量表之因素分析摘要表（續）

題號	內容	因素 1	因素 2
11	我覺得我的生活無聊乏味	.53	
12	我的生活有清楚明確的目標	.59	
13	我了解自己活著的理由	.73	
14	我覺得我的命運掌握在我的手中	.68	
15	我空閒的時候生活很有樂趣	.65	
16	我在生活中感覺到愛的價值	.74	
17	和家人、朋友相處是快樂和滿足的來源	.73	
18	我的生活朝理想前進	.73	
19	生活中愛才重要	.75	
20	短暫的生命，讓我更加珍惜和善用	.76	
21	我覺得每一天都是嶄新的一天	.64	
特徵值		6.06	5.00
可解釋變異量		28.86	23.80
累積可解釋變異量（%）		28.86	52.66

(3) 信度分析

採內部一致性 Cronbach α 係數檢視全量表及分量表之信度。由表 10 可知，「負面事件正向意義」信度為.89，「正面事件正向意義」信度為.91，全量表信度為.93，顯示本問卷具有良好的內部一致性。

表 10 「正向意義」之信度分析摘要表

層面	題數	Cronbach α 係數
負面事件的正向意義	8	.89
正面事件的正向意義	11	.91
	19	.93

(三) 正向情緒方面

1. 同理心量表

本研究採用趙梅如與林芳寧所發展之同理心測量工具（林芳寧，2003），

本量表有一個故事描述情境，以及16個選項。全量表包含三個分量表，為情感性同理心（7 題）、認知性同理心（5 題）以及表達性同理心（4 題），採Likert式六點量表形式作答，分數愈高，表示同理心愈好，本量表以主軸法因素分析抽取因素，以最大變異法進行正交轉軸，共抽取三個因素，情感性同理心的組型負荷量（pattern loading）絕對值介於.49~.67 之間、認知性同理心組型負荷量絕對值介於.27~.51 之間以及表達性同理心組型負荷量絕對值介於.42~.83 之間，所有題目之共同性介於.13~.72 之間，三個因素共可解釋全量表總變異量34.67%。情感、認知、表達以及全量表之內部一致性Cronbach α 係數分別為.79, .50, .71, .68，間隔四週之重測信度為 .72。

2. 寬恕信念量表

研究者參考Snyder及Thompson（2003）編製之「寬恕量表」，將寬恕分為兩個層面，分別是「寬恕自己」和「寬恕別人」兩向度。

首先進行專家諮詢，依據量表架構，參考相關文獻，與邀請三位專家（何進財教授、李宏才教授、廖信達教授），檢視量表提供修訂意見。

研究者以長庚科技大學 194 名大學生進行預試。結束後以 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，目的在了解各題的 t 值。正向意義量表中，t 值均達.05 顯著水準。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，第 2、7 題題項與總分之間的相關低於.3，因此刪題。

表 11 寬恕量表之項目分析摘要表

題號	項目總分相關	極端組檢定(CR 值)	題目取捨	題號	項目總分相關	極端組檢定(CR 值)	題目取捨
1	.51	6.95*	保留	7	.18	4.87*	刪除
2	.24	3.15*	刪除	8	.43	6.36*	保留
3	.48	7.85*	保留	9	.46	9.37*	保留
4	.50	7.70*	保留	10	.58	8.78*	保留
5	.49	7.54*	保留	11	.43	7.61*	保留
6	.40	7.56*	保留	12	.37	6.38*	保留

為瞭解寬恕信念量表中題目的適切性，研究者依項目分析刪題後之 10 題，在因素分析轉軸方式中，以直交轉軸中的最大變異法取出因素負荷量，以因素負荷量大於.30 為選題標準，建構出量表分析結果，轉軸後因素分析摘要

專論

表如表 12 所示。根據分析結果，因素一特徵值為 2.66，可解釋變異量 26.59%，對應在因素一的 loading 值介於.60 ~ .82，將因素一命名為「寬恕自己」，共 5 題；因素二特徵值為 2.53，可解釋變異量 25.32，對應在因素二的 loading 值介於.60 ~ .81，將因素二命名為「寬恕別人」，共 5 題，此 2 個因素能解釋的總變異量佔 51.91%。

表 12 寬恕量表之因素分析摘要表

題號	內容	因素 1	因素 2
1	我可以逐漸接受自己所犯的錯，從錯誤中得到啟示。	.60	.34
3	從做錯的事情中獲得學習，可以幫助我克服困難。	.71	
4	接受自己犯的錯，對我來並不難。	.82	
5	隨著時間過去，我慢慢了解並釋懷自己過去所犯的錯。	.74	
6	我不會一直批判自己所犯過的錯、說錯的話以及做錯的事。	.64	
8	隨著時間過去，我慢慢了解並寬容那些犯錯的人心中的想法。		.55
9	雖然別人過去曾經傷害過我，但是最後我能原諒他們。		.70
10	我學著去寬恕別人，從中我得到內心的平靜與祥和		.81
11	過去傷害過我的人，隨著歲月的增長，我逐漸能看開並原諒他們。		.74
12	傷害過我的人，我永遠不會讓他好過。		.60
特徵值		2.66	2.53
可解釋變異量		26.59	25.32
累積可解釋變異量 (%)		26.59	51.91

在信度方面，採內部一致性 Cronbach α 係數檢視全量表及分量表之信度。由表 13 可知，「寬恕自己」信度為.77，「寬恕別人」信度為.74，全量表信度為.79。

表 13 寬恕量表之信度分析摘要表

層面	題數	Cronbach's α 係數
寬恕自己	5	.77
寬恕別人	5	.74
整體寬恕	10	.79

3.感恩信念量表

研究者參考McCullough、Emmons和Tsang（2002）提出「感恩理念」為依據，分為「感謝」和「知足」兩個層面。

首先進行專家諮詢，依據量表架構，參考相關文獻，與邀請三位專家（何進財教授、李宏才教授、廖信達教授），檢視量表提供修訂意見。

研究者以長庚科技大學 194 名大學生進行預試，結束後以 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，目的在了解各題的 t 值。正向意義量表中，t 值均達.05 顯著水準。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，所有題目均予以保留。

表 14 感恩量表之項目分析摘要表

題號	項目總分相關	極端組檢定 (CR 值)	題目取捨	題號	項目總分相關	極端組檢定 (CR 值)	題目取捨
1	.58	11.49*	保留	7	.56	9.29*	保留
2	.58	10.77*	保留	8	.37	7.64*	保留
3	.32	8.44*	保留	9	.34	7.18*	保留
4	.57	12.02*	保留	10	.46	9.47*	保留
5	.54	8.86*	保留	11	.55	9.31*	保留
6	.33	5.74*	保留	12	.62	10.93*	保留

為瞭解感恩信念量表中題目的適切性，研究者依項目分析後之 12 題，在因素分析轉軸方式中，以直交轉軸中的最大變異法取出因素負荷量，以因素負荷量大於.30 為選題標準，建構出量表分析結果，轉軸後因素分析摘要表如表 14 所示。根據資料分析結果，因素一特徵值為 3.67，可解釋變異量 30.62%，對應在因素一的 loading 值介於.59~ .84，將因素一命名為「感謝」，共 5 題；因素二特徵值為 2.65，可解釋變異量 22.06，對應在因素二的 loading 值介於.38 ~ .79，將因素二命名為「知足」，共 7 題，此 2 個因素能解釋的總變異量佔 52.67%。

表 15 感恩量表轉軸後之因素分析摘要表

題號	內容	因素 1	因素 2
1	生命中有好多我要感謝的人事物。	.82	
2	如果我要列出一個感謝清單，那會是好長的一串名單。	.84	
4	我想要感謝很多人	.78	
5	生活的每一天，我的心中都充滿感謝。	.73	
6	一個人如果不知感謝別人，將會很可悲。	.59	
3	看待這個世界，我擁有不多		.49
7	我擁有的已經夠多了，應該感到滿足		.38
8	如果可以再選擇一次，我才不要做我自己。		.74
9	我覺得別人穿的衣服或用的東西都比我的還要好。		.79
10	我覺得自己過得比別人差。		.74
11	我對目前的生活感到心滿意足		.46
12	我很滿意自己的現況，不嫉妒別人過得比我優渥。		.53
特徵值		3.67	2.65
可解釋變異量		30.62	22.06
累積可解釋變異量 (%)		30.62	52.67

在信度方面，採內部一致性 Cronbach α 係數檢視全量表及分量表之信度。由表 16 可知，「感謝」信度為.82，「知足」信度為.76，而全量表信度為.82。

表 16 感恩量表之信度分析摘要表

層面	題數	Cronbach's α 係數
感謝	5	.82
知足	7	.76
	12	.82

四、課程設計

創意且多元化的教學確實能提升學童的學習興趣（黃琪雯，2006），也能提高學生學習成效。研究者以文獻探討所彙整的相關理論為基礎，設計課程，透過繪本、戲劇、體驗活動、角色扮演、相關簡報或影片欣賞傳達相關理念，課程中老師亦講述自己親身經歷的故事自我揭露，並請同學透過分組討論，分享相關的經驗和感受，表 17 呈現課程設計內容。

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

表 17 課程設計內容

發展階段	單元名稱	教學目標	主要活動	教學方式	服務學習內容
準備階段	樂觀	一、引導學生者掌握成功經驗，瞭解問題是特定的，不讓負面情緒擴大 二、引導學生對事件正向歸因 三、引導學生勇於解決問題，視問題是暫時的	1. 心智繪圖自我介紹 2. 卡內基的故事 3. 「認識朋友」 4. 影片「下一次的微笑」 5. 影片「汪洋中的一條船」	1. 心智繪圖 2. 影片欣賞 3. 學生討論 4. 學生上台分享 5. 學生反思日記 6. 自我揭露	老師說明服務學習的意義、理念和實施方式
	正向意義	一、引導學生找到生活事件的正向意義 二、引導學生透過自我揭露，找到負面事件的正向意義	1. 「我的最愛」活動 2. 分組報告	1. 學生討論 2. 學生上台分享 3. 學生反思日記 4. 自我揭露 5. 活動參與	1. 學生決定服務學習機構，進行活動規劃和日期的確認 2. 師生與大埔國小校長及教務主任聯繫，獲同意後開始進行相關服務。
服務與省思階段	同理心	一、培養學生認知性同理心 二、培養學生情感性同理心 三、培養學生表達性同理心	1. 寫給同學的一封信 2. 隱喻故事《掃街奶奶》 3. 舉辦「高齡者模擬體驗活動」	1. 體驗活動 2. 自我揭露 3. 故事 4. 影片欣賞 5. 學生討論 6. 學生上台分享 7. 學生反思日記	1. 學生依據興趣及專長分成四組，各組選出組長。 2. 各組召開服務學習計劃討論會議，研擬施行細節。
	寬恕	一、引導學生寬恕別人的想法 二、引導學生寬恕自己的想法	1. 分析影片「令人討厭的松子一生」，引發學生寬恕別人的同理心 2. 實際討論分享寬恕別人的想法。 3. 透過報章時事引發學生寬恕自己的思維。 4. 實際討論分享寬恕自己的想法。	1. 自我揭露 2. 故事 3. 影片欣賞 4. 學生討論 5. 學生上台分享 6. 學生反思日記	1. 各組依據計畫時程表，進行十二小時服務。
	感恩知足	一、引導學生領會知足「不計較失去，懂得珍惜擁有」的道理 二、引導學生「身處逆境，仍不忘感謝」及『活在當下，愛要及時』 三、引導學生表達感恩惜福的想法 四、引導學生用實際行動完成「感恩任務」	1. 生命勇士李克翰演講 2. 全班同學給李克翰的一封信 3. 簡報「老師的啟示」 4. 影片「生命最後一個月的花嫁」 5. 實踐行動:感恩任務	1. 專家演講 2. 活動參與 3. 簡報 4. 影片欣賞 5. 感恩任務 6. 學生討論 7. 學生上台分享 8. 學生反思日記 9. 自我揭露	1. 分組服務後召開兩次檢討會，省思服務過程。 2. 老師各組瞭解服務學習的現況和進度。 3. 每位學生撰寫省思日誌。
慶賀階段		一、全班到大埔國小舉辦成果發表會 二、班級成果發表會	1. 兒童戲劇表演 2. 捐贈跳蚤市場所得4000元 3. 送給全校每一位小朋友手工自製錢包(內附糖果及卡片) 4. 與小學生進行體能活動	實踐活動	1. 接受校長及全校學生頒發感謝狀 2. 大學生分組上台致詞，向大埔國小師生表達感謝之意 3. 分享從服務學習中的成長與收穫。

五、實施程序

本研究實施程序可分為預備階段、實驗處理階段及資料處理階段。各階段的工作內容分述如下：

(一) 預備階段

研究者蒐集文獻，提出初步的研究構想，確定研究架構，然後進一步整理相關文獻，進行文獻探討及撰寫研究計劃。同時，研究者根據文獻探討所得及參考相關的主題活動設計，編擬情意教育課程，之後在長庚科技大學兩次進行為期一學期的行動研究，並根據結果修正教學內容；為精進課程內容，研究者也參加為期三個月的卡內基訓練。

由於本次研究採量化方式進行，因此研究者進一步詳閱國外相關文獻，自編量表，並建立項目分析及因素分析等信效度，以作為未來實驗課程之研究工具。

(二) 實驗進行階段

研究者根據服務學習內容，對實驗組成員進行每週一次、每次一百分鐘、為期十八週的實驗課程。在實驗處理期間，為避免實驗組學生受到霍桑效應之影響，故研究者僅簡單說明活動的性質與目的。研究者於實驗課程實施前後，均對實驗組及對照組學生進行、「樂觀信念量表」、「正向情緒量表」、「正向意義量表」的施測，以考驗信效度及成效。為進一步了解學生的想法，也透過訪談，瞭解學生課程內容的心得。

(三) 資料處理階段

研究者將實驗處理階段所蒐集的資料加以整理，進行統計分析，最後撰寫研究報告。

六、資料處理與分析

實驗組與對照組學生接受前、後測後，研究者分別將每位受試者加以編號、計分，核對無誤後，將結果鍵入電腦，並建立資料檔，應用 SPSS 軟體以 .05 作為主要的顯著水準進行分析，比較兩組在依變項平均數的差異。

統計方式是以各量表之分量表前測得分為共變項，教學法為自變項，各量表後測得分為依變項，因為「樂觀信念量表」、「正向情緒量表」和「正向意義量表」分別有二到四個分量表，分量表彼此之間有相關，所以進行「多變量共變數分析」，以比較兩組在實驗處理後的表現有無差異。

肆、研究結果與討論

一、描述統計

首先對資料做初步的了解。圖 2 及圖 3 呈現了實驗組及控制組在全部十二個分量表的前、後測原始平均分數。由圖 2 前測來看，實驗組在「樂觀分量表 3_歸因」及「寬恕分量表 1_自己」高於控制組，而控制組在「正向意義分量表 1_負面」高於實驗組之外，兩組在其它分量表的平均分數上都相當接近。

由圖 3 後測來看，實驗組除了在「同理分量表 1_情感」、「同理分量表 2_認知」及「正向意義分量表 2_正面」等三個分量表平均得分上與控制組相近之外，其它的分量表平均得分皆高於控制組。不過，須注意的是這些數值只呈現了兩組的原始平均分數，並未經過統計考驗，因此這些分數的差異未必具有統計上的意義。

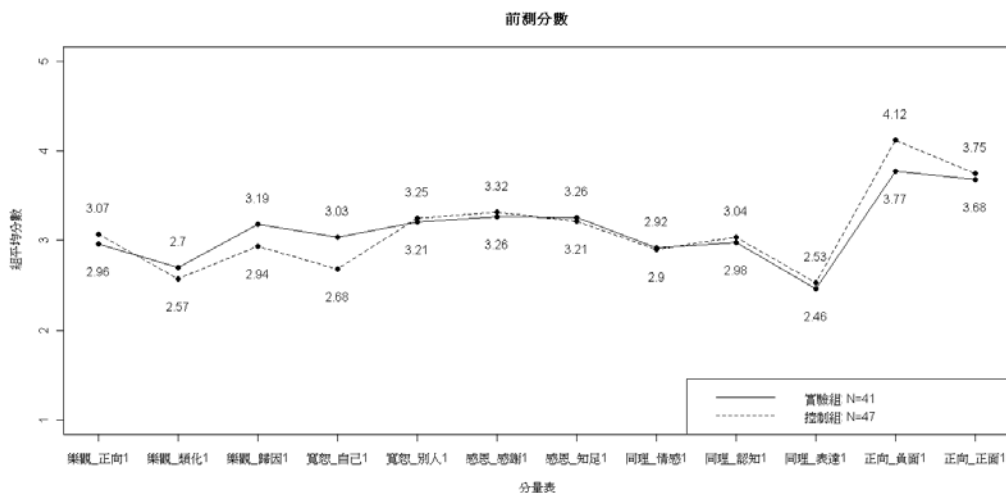


圖 2 實驗組及控制組在各分量表的前測平均分數

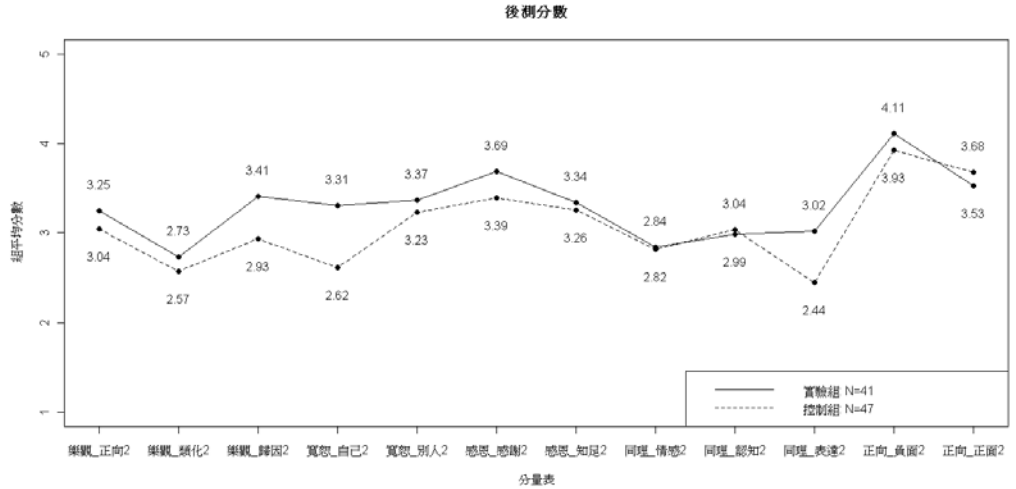


圖 3 實驗組及控制組在各分量表的後測平均分數

二、假設檢定

(一)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）的共變異數矩陣在兩組中是否同質。考驗結果為：Box's $M = 127.59$ ， $F = 1.39$ ， $p > .05$ 。此結果顯示兩組的依變項共變異數矩陣同質性的假設可被接受。

(二)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）的誤差變異在兩組中是否同質。表 18 呈現了全部十二個分量表的檢定結果。由表 18 可見十二個分量表中有十一個分量表的 p 值皆未達 .05 的顯著水準。此結果表示絕大部分的分量表後測分數皆能符合此誤差變異數同質性的假設，因此接著進行多變量共變數分析。

表 18 依變項的誤差變異同質性檢定

分量表	F 值	df1	df2	p 值
樂觀_未來正向 2	3.01	1	86	0.09
樂觀_正向類化 2	7.93	1	86	0.01*
樂觀_正向歸因 2	0.44	1	86	0.51
寬恕_自己 2	1.00	1	86	0.32
寬恕_別人 2	1.26	1	86	0.27
感恩_感謝 2	0.09	1	86	0.76
感恩_知足 2	0.02	1	86	0.90
同理_情感 2	0.12	1	86	0.73
同理_認知 2	0.17	1	86	0.69
同理_表達 2	0.32	1	86	0.57
意義_負面 2	0.36	1	86	0.55
意義_正面 2	3.44	1	86	0.07

* $p < .05$

三、多變量檢定

結果顯示：Wilks' Lambda = .31， $F = 11.60$ ， $p < .05$ ，這表示在控制了前測分數後，實驗組及控制組的整體後測分數有顯著的差異。接著進行事後比較，以找出兩組在哪些分量表的後測分數上存在顯著差異。

四、事後比較

表 19 呈現了兩組在後測的各分量表調整後平均數及差異顯著性考驗：在十二個分量表中，兩組在「樂觀_未來正向 2」、「樂觀_正向歸因 2」、「感恩_感謝 2」、「意義_負面」、「寬恕分量表 1_自己」及「同理分量表 3_表達」六個分量表的後測調整後平均數的差異上達到了.05 的顯著水準。

(五)討論

多變量分析結果，顯示本研究在十二個分量表中有六個分量表顯示顯著性差異，以下分別加以探討。

表 19 各分量表後測調整後平均數及差異顯著性考驗

分量表	實驗組後	控制組後	平均數差異 (實驗組－ 控制組)	標準誤	p 值	分數差異的	
	測調整後 平均數	測調整後 平均數				99% 信賴區間 下限	上限
樂觀_未來正向 2	3.29	3.01	0.27	0.10	0.01*	0.00	0.55
樂觀_正向類化 2	2.74	2.57	0.17	0.09	0.07	-0.07	0.40
樂觀_正向歸因 2	3.33	3.00	0.34	0.13	0.01*	-0.01	0.68
寬恕_自己 2	3.35	2.58	0.78	0.08	0.00*	0.56	0.99
寬恕_別人 2	3.37	3.22	0.15	0.12	0.21	-0.16	0.46
感恩_感謝 2	3.67	3.41	0.25	0.11	0.02*	-0.03	0.53
感恩_知足 2	3.28	3.31	-0.03	0.08	0.69	-0.25	0.18
同理_情感 2	2.84	2.82	0.03	0.08	0.73	-0.19	0.24
同理_認知 2	3.02	3.01	0.01	0.09	0.94	-0.23	0.24
同理_表達 2	3.02	2.45	0.57	0.10	0.00*	0.31	0.82
意義_負面 2	4.21	3.84	0.36	0.15	0.02*	-0.04	0.76
意義_正面 2	3.48	3.72	-0.24	0.18	0.17	-0.71	0.22

* $p < .05$

「樂觀」方面，學生在「對未來正向預期」向度有顯著性差異，顯示實驗組學生教學後對未來預期是美好的，視問題是暫時的，能勇於解決問題。研究者透過影片分析，讓學生理解悲觀的人會視問題為永久的，無法解決問題；樂觀的人會視問題為暫時的，努力去克服。課程中鼓勵學生分別說出自己的問題，並思考解決的方式，從學生的回應中發現他們的問題包括學業、人際、身材、睡眠和經濟五方面，學生也從中找出自己的解決之道。

我以前很容易睡著，現在在床上翻來覆去，一直睡不著，我想到以後要多運動，把自己搞得很累，晚上比較好睡，或者是提早上床，少花時間在電腦上，讓頭腦休息一下！（小農的反思日誌 1001012）

此外，學生在「對事件內外正在正向歸因」方面有顯著性差異，顯示實驗組學生教學後對事件的歸因正向，不會過分自責。研究者教學過程中發現，學生受原生家庭的影響很大，對家人的病痛、朋友的爭執或男女平等的觀念，都有

錯誤的歸因，透過教學的引導，改變過去錯誤的思維，特別是成績方面，學生對自己過去某些學科成績不佳，往往容易自責，如今能正向解讀，減少負面思維。

我的英文考不好，常常被爸媽罵，讓我的心情跌入谷底，提不起勁讀英文，覺得自己好笨，怎樣都學不會，現在我不這麼想了，我覺得自己的英文不好，是因為練習得不夠，我相信多點時間練習，我會學得更好。(小麗的省思日誌 1000930)

「寬恕」方面，國內寬恕課程之研究都是國小、國中及高中生，未有針對大學生之寬恕課程設計，研究者在實際的教學經驗中，發現加入同理心的寬恕課程可深入引導學生藉由同理心的角度寬恕別人，McCullough 和 Witvliet (2002) 指出「寬恕」大多在探討如何原諒別人，如何自我尋求寬恕時常被忽略，因此研究中也涵蓋寬恕自我的內涵，此一面向往往是過去學生學習過程中較少被教導的面向，因為過去的品格教育強調「嚴以律己，寬以待人」，所以寬恕多以「寬恕別人」為主，此一教學開拓學生的思考面向，因此教學後有顯著性差異。

寬恕的教學中，研究者透過故事引發學生的同理心，當學生瞭解寬恕自己的重要，她們也開始回顧自己的生命故事，嘗試能寬恕自己。

小思的父親罹患憂鬱症，小思對此一直感到愧疚，覺得自己太少和父親互動，導致父親心情低落，自己有很大的責任。教學後，她主動對父親說出內心的感受後，從而寬恕自己，瞭解父親患病的原因很多，不再譴責自己。

爸爸得了重度憂鬱以後，我一直很氣自己。現在我不再這樣想了，我知道爸爸的世界裡有很多不如意，不是我的原因造成的，我要多和爸爸談天，幫助他走出來。(小思的上台報告 1001118)

「感恩」方面，「知足」面向沒有顯著性差異，可能的原因是實驗組和控制組同樣服務的對象都是弱勢族群，學生從中都能感受到自己擁有得很多，更能產生知足的心態。

「感謝」方面有顯著性差異，主要引導學生從真人實事影片瞭解「身處逆

境，仍不忘感謝」，再透過簡報，引導學生要表達感恩惜福的想法，最後透過研究者親身示範，引導學生用實際行動完成「感恩任務」。

學生的感恩任務主要以家人及朋友為對象，其中小奇從小害羞內向，對母親雖心存感謝，但是卻不曾表達。藉由感恩任務，她鼓起勇氣對母親說出內心的感恩，母親雖沒有具體的回應，但熱淚盈眶就是愛的見證！

我從小很內向，媽媽也很保守，我不好意思跟媽媽表達，直到我看了老師播放的影片，我覺得生命很短暫，愛要及時，所以在感恩任務中，我鼓起勇氣跟媽媽說我愛你，一時之間，我看到媽媽的眼眶都是淚水，我也哭了，我們互相擁抱。（小奇的訪談記錄 1001221）

「同理心」方面，認知性同理心和情感性同理心沒有顯著性差異，表達性同理心有顯著性差異，與林芳寧（2003）的結果相同。研究課程中透過信件、隱喻故事、師生揭露等方式強化同理心，其中學生印象最深刻的是舉辦「高齡者模擬體驗活動」，活動中將學生分組，每位學生將自己慣用的手腳裝上砂包及固定關節的設備，戴上三層手套，手拿拐杖，耳朵塞入棉球，眼睛戴上老花眼鏡，學生開始感受到高齡者的種種不便，進行各種闖關活動。活動後學生了解老人的種種不便，更願意耐心傾聽，並伸出援手來幫助老人，透過體驗活動讓學生感同身受，可以鼓舞她們用行動更具體表達同理心。

以前跟阿祖講話，我覺得很累，現在瞭解到阿祖重聽的痛苦，我要大聲一點跟她說話，不要再嫌她了。（小芹的反思日誌 1001104）

「正向意義」方面，「正面事件正向意義」向度沒有顯著性差異，可能的原因是兩組學生面對正向事件，較容易從中找到意義和價值；「負面事件正向意義」向度有顯著性差異，可能的原因是一般人對挫折和失敗大多感受痛苦和難過，本課程透過師生的自我揭露，幫助學生從挫折和失敗中找到成長和啟發的力量。

有一位學生提到自己國中時擔任風紀股長，因為要記不守規矩的學生在黑板上，而被同學排斥，甚至有想不開的行為，所幸父母的愛和鼓勵，讓她即時領悟，也從中學到了面對負面情緒應有的態度。

從這件事，我學到了心情激動的時候絕對不可以做傷害自己的事，否則將後悔莫及，對自己和家人造成無可抹滅的傷害。(小月的省思日誌 1001021)

伍、結論與建議

一、結論

(一)經由正向心理學理論建構樂觀信念、正向意義和正向情緒之融入性課程，對大學生樂觀方面「對未來正向預期」和「對事件內外正向歸因」有顯著性差異；正向意義方面，「負面事件正向意義」有顯著性差異；正向情緒方面，「寬恕自己」、「感謝」、「表達性同理心」三方面具有顯著性差異，顯示此一課程對學生樂觀信念、正向意義和正向情緒思維有正面影響。

(二)從學生的反應中，研究者發現負面事件的正向意義、同理心、寬恕三者相互影響，學生在寬恕自己或寬恕別人的表達中，往往是基於同理心或從負面事件中找到正向意義，進而引發寬恕的思維。

二、建議

(一)對政府機關的建議

教育部為推動大學生參與志願服務，鼓勵各校規劃服務學習課程，培養核心能力。本校服務學習初期，僅限於校園和社區內的清潔勞動，累積足夠經驗後，可逐漸延伸到結合學生專業，輔助弱勢學童。

(二)對師資培育機構之建議

正向心理學強調優勢本位，提倡美德教育，舉凡寬恕、感恩、同理心等，均為人類追求之美好特質。教師培育機構可透過融入式課程規劃將正向心理學的理念落實到相關課程，增進未來師資良好品格與風範，提昇教師素質與涵養。

(三)對教學者的建議

正向心理學的推動，除了基本知能的傳授外，課程進行方式上，故事、繪本、探索及體驗教育活動等多元化方式，可提供楷模、啟發學生、豐富學習。從教師和同儕的軼事分享中，亦可為學生樹立正向積極的典範，在潛移默化中，更能使學生領悟正向心理學的內涵，所以教師應重視相關能力的培養。

三、對未來研究的建議

專論

正向心理學提倡以正向特質為起點的公民美德、個人優勢價值，進而提昇幸福感，增進生活適應，也是未來有待開發和探究的方向。

致謝

本研究承蒙長庚醫學研究計畫（編號 CDRPF1A0021）補助，謹此致謝。

參考文獻

- 尹美琪（1988）。**大學生宗教信仰與人生意義感、心理需求及心理健康關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育心理與諮商輔導研究所，臺北。
- 阮雋絜（2010）。**大學新生參與服務-學習課程學習歷程之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導系研究所，臺北。
- 宋文里（1977）。**存在意識之研究及其在高中生輔導上之意義**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北。
- 宋秋蓉（1992）。**青少年生命意義之研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學輔導研究所，彰化。
- 林志哲、葉玉珠（2011）。大學生感恩量表之發展。**測驗學刊**，**58**，147-178。
- 林芳寧（2003）。**同理心成長團體之研究**（未出版之碩士論文）。國立成功大學教育研究所，臺南。
- 涂艷秋（2008）。**寬恕信念的評量與相關影響因素之研究-以高雄地區幼兒教師為例**（未出版之碩士論文）。樹德科技大學幼兒保育系，高雄。
- 常雅珍（2004）。**激發心靈潛能-以正向心理學建構情意教育之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育心理與諮商輔導研究所，臺北。
- 常雅珍（2010）。讓大學生遠離憂鬱-以樂觀和正向意義建構大學生情意教育之行動研究。**彰化師大輔導與諮商學報**，**32**（2），47-71。
- 黃琪雯（2006）。**創意教學對國中生英語學習成就及態度影響之研究**（未出版之碩士論文）。慈濟大學教育研究所，花蓮。

- 徐佩君 (1999)。父母管教方式、解釋風格、負向家庭生活經驗與兒童解釋風格之相關分析(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學輔導研究所,彰化。
- Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96, 358-372.
- Bartlett, M. Y., & DeSteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. *Psychological Science*, 17(4), 319-325.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baumeister, R. F., & Wilson, B. (1996). Life stories and the four needs for meaning. *Psychological Inquiry*, 7, 322-325.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstorm, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30, 879-889.
- Clark, A. J. (2007). *Empathy in counseling and psychotherapy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coke, J. S., Batson, C. D., & McDavis, K. (1978). Empathic mediation of helping: A two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 752-766.
- Davis, C. G., Nolen-Hoeksema, S., & Larson, J. (1998). Making sense of loss and benefiting from the experience: Two construal of meaning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 561-574.
- Egan, G. (1975). *The skilled helper*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Eaton, J., Struthers, C. W., & Santelli, A. G. (2006). Dispositional and state forgiveness: The role of self-esteem, need for structure, and narcissism. *Personality and Individual Differences*, 41, 371-380.
- Emmons, R. A., & Shelton, C. M. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. In C. R. Snyder & J. L. Shane (Eds.), *Handbook of positive Psychology* (pp. 4459-4471). New York, NY: Oxford.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55, 647-654.

- Frankl, V. E. (1969). Self-transcendence as a human phenomenon. In A. J. Sutich & M. A. Vich (Eds.), *Readings in humanistic psychology* (pp. 25-32). New York, NY: The Free Press.
- Hoffman, L. M. (1977). Personality and social development. *Annual Review of Psychology*, 28, 295-321.
- Lopez, S. L., & Magyar-Moe, J. L. (2006). A positive psychology that matters. *Counseling Psychologist*, 34(2), 323-330.
- Lyubomirsky, S. (2007). *The secret of happiness*. London, England: Penguin Books.
- McAdams, D. P. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological Inquiry*, 7, 295-321.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112-127.
- McCullough, M. E., & Witvliet, C. V. (2002). The psychology of forgiveness. In C. R. Snyder & J. L. Shane (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 446-458). New York, NY: Oxford.
- Nolen-Hoeksema S., & Davis, C. G. (2002). Positive responses to loss. In C. R. Snyder & J. L. Shane (Eds.), *Handbook of positive Psychology* (pp. 598-607). New York, NY: Oxford.
- Panksepp, J. (1998). Attention deficit hyperactivity disorders, psychostimulants, and intolerance of childhood playfulness: A tragedy in the making? *Current Directions in Psychological Science*, 7, 91-98.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Peterson, C., & Vaidya, R. S. (2001). Explanatory style, expectations, and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 31, 1217-1223.
- Peterson, C., & Villanova, P. (1988). An expanded attributional style questionnaire. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 87-89.
- Resnick, L. (1997). *Evil or ill? Justifying the insanity defense*. London, England:

Routledge.

- Roberts, R. C. (2004). The blessings of gratitude: A conceptual analysis. In R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 58-78). New York, NY: Oxford University Press.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development* (pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Salovey, P., Rothman, A. J., Detweiler, J. B., & Steward, W. T. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist, 55*, 110-121.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*, 219-247.
- Schueller, S. M., & Seligman, M. E. P. (2010). Optimism and pessimism. *Risk Factors in Depression, 2008*, 171-194.
- Schulz, R., Tompkins, C. A., & Rau, M. T. (1988). A longitudinal study of the psychological impact of stroke on primary support persons. *Psychology and Aging, 3*, 131-141.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. New York, NY: Free Press.
- 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.
- Sheldon, K. M., & Laura, K. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist, 56*(3), 216-217.
- Snyder, C. R., & Thompson, L. Y. (2003). Measuring forgiveness. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 301-312). Washington, DC: American Psychological Association.
- Tsang, J.-A. (2006). Gratitude and prosocial behaviour: An experimental test of gratitude. *Cognition & Emotion, 20*(1), 138-148.

專論

- Walker, L. J., & Pitts, R. C. (1998). Naturalistic conceptions of moral maturity. *Developmental Psychology, 34*, 403-419.
- Wood, A. M., Maltby, J., Stewart, N., Linley, P. A., & Joseph, S. (2008). A social-cognitive model of trait and state levels of gratitude. *Emotion, 8*(2), 81-290.

The Study of Integration of Optimism, Positive Meaning, and Positive Emotion into a Service-Learning Curriculum

Ya-Jane Chaung* Yi-Hung Lin**

This study investigates the influence of integration of the concepts of optimism, positive meaning, and positive emotion into a service-learning curriculum on student attitude. The researchers adopt a quasi-experimental design to conduct this study, and all participants are selected from the Department of Child Care and Education of a technological university. All participants are divided into two groups: the experimental group takes the service-learning course which has integrated with the beliefs of optimism, positive meaning, and positive emotion, while the control group takes a regular service-learning course. The research tool includes Empathy Construct Rating Scale and self-designed Optimistic Belief Rating Scale, Positive Meaning Rating Scale, Gratitude Rating Scale, and Forgiveness Rating Scale. Then, a Multivariate Analysis of Covariance is used to analyze the data. The results show that the experimental group has obtained a significantly higher average score on the dimensions of Forgiveness-self and Empathy-expressive than the control group, which means that the newly specific-designed curriculum has a positive effect on these two dimensions. Suggestions are also provided for teaching practices and future studies.

Keywords: optimism, positive meaning, positive emotion

* Corresponding Author: Ya-Jane Chaung, Assistant Professor, Department of Child Care and Education, Chang-Gung University of Science and Technology

** Research Fellow, Research Center for Psychological and Educational Testing, National Taiwan Normal University

