

正向情緒課程對國中生生活適應及情感 狀態效果之研究*

羅婉娥

桃園縣立大成國民中學
輔導室

古明峰

國立新竹教育大學教育
教育心理與諮商學系

曾文志

現今青少年情緒困擾與行為問題嚴重，一項重要因素為經驗較多的負向情緒，造成負向系統的活化，進而對生活各層面產生負向影響。本研究旨在設計一套提升正向情緒技巧的實驗課程，並檢視其對國中生生活適應的成效。研究對象為桃園縣某國中九年級 8 個班 144 名學生，採不等組（實驗組、對照組）前、後及追蹤測之準實驗設計，並以中學生生活適應量表及正向與負向情感量表作為課程成效的評估工具。研究結果顯示，接受過為期六週的正向情緒課程之實驗組學生，在生活適應的後測得分上顯著優於接受一般綜合活動課程的對照組學生；且在教學結束後三週所進行的追蹤測上，實驗組的生活適應仍優於對照組。但情感量表的分析結果顯示，正向情緒課程與一般綜合活動課程對於正向情感的影響並沒有顯著差異，不過實驗組與對照組的情感平衡得分（正向情感減負向情感），則在後測與追蹤測上均有顯著差異。本研究文末提出正向情緒課程在教育上的應用價值與對未來研究的建議。

關鍵詞：正向情緒、生活適應、情緒教育、國中生

近年來校園霸凌事件頻傳，且隨著罹患憂鬱症的年齡下滑，學生因憂鬱症而自殺的問題日漸嚴重。根據教育部所做的學生死亡統計，自殺已攀升到學生意外死亡的第二名（徐詠絮，2007）；此外，家扶基金會的調查也發現，貧困弱勢家庭中有高達 83% 的青少年有情緒困擾問題，其中屬於中度及重度情緒困擾者就高達 47%（家扶基金會，2010），顯示出家庭支持系統較弱的青少年學生其憂鬱與情緒困擾程度嚴重，更需要學校系統的支持與情緒上的正向引導。

當今全球化的競爭激烈，迫使新世代的青少年面臨多元與複雜的情緒考驗（孫郁荃，2007；黃靖茹，2009），一旦管理失當而經驗過多的負向情緒，則容易對生活各個層面造成難以回復的遺憾（藍乙琳，2007）。根據研究者長期實務經驗發現，許多生活適應產生困擾的學生，大多是體驗到過多的負向情緒，正向情緒的經驗則太少，因而引發負向思考，並透過相互加害的循環作用，造成負向系統的活化，最終導致生活適應上的諸多問題。

對於如何解決負向適應的問題，根據當代正向心理學的觀點，關注於負向問題的消除是不夠的（洪蘭譯，2002/2009），相對來說，增加正向情緒的經驗往往有助於擴展思考廣度與建構個人資

* 本篇論文通訊作者古明峰，通訊方式 gmf@mail.nhcue.edu.tw。

源 (Fredrickson, 1998)；因此不少學者根據實證研究提出，要避免學生發生問題不能僅偏重於偏差行為的輔導或憂鬱問題的防治，有效的介入策略應兼顧到危機因子的預防與保護因子的增加 (曾文志, 2010a, 2010b)。可見，學校要實施情緒教育的話，目標不應該只是減低或消除學生的情緒困擾而已，而應教導學生發展正向情緒，培養長處美德，以追求真實的快樂。

鑒於理論與實證研究均建議，輔導因負向系統活化而產生適應困擾的學生，若能夠透過正向情緒經驗的增加來擴展思考廣度與建構個人資源，將有助於學生活化其正向系統，進而成功抵抗外在環境引發的困擾，產生適應性的發展。因此本研究的主要目的即在於發展一套具有輔導成效與應用價值的正向情緒課程，幫助國中階段的青少年達到正向的生活適應。

一、正向情緒的相關理論與研究

邁入二十一世紀之前，由於心理學家較偏向建立負向情緒的理論與實證研究，因而邊緣化正向情緒研究，以至於正向情緒的相關研究相對較少。後來，隨著正向心理學的出現，心理學家開始探討增進人類快樂與豐盛生活的因素，試圖了解正向情緒在促進人類豐盛生命與個人幸福感中所扮演的角色 (Fredrickson, 2001)。其中，Fredrickson (1998) 所提出的擴展建構理論，解釋了正向情緒在演化適應上的重要性，打破了情緒研究領域偏重負向情緒研究的隔閡 (Falkenstein, Schiffrin, Nelson, Ford, & Keyser, 2009)，可謂當代最重要的正向情緒理論。

擴展建構理論假設人們的正向情緒具有兩項重要功能，其一為擴展功能，意指人們在經驗到正向情緒時，可能會擴大思考與行動模式的廣度；其二為建構功能，意指長時間重複的正向情緒經驗，可能為個人的各類資源帶來持續累進的效果 (Cohn & Fredrickson, 2009; Fredrickson, 2004)。時至今日，這項理論不僅獲得許多實證研究的支持 (Falkenstein et al., 2009; Fredrickson, 2004; Fredrickson & Joiner, 2002; Fredrickson & Losada, 2005)，正向情緒還可為個體生活帶來多方面的益處。

在心理健康方面，許多研究支持正向情緒有助提升個人心理幸福感、降低憂鬱情緒 (Moskowitz, Folkman, & Acree, 2003; Cohn & Fredrickson, 2009)、提升心理的活化程度 (Masahiro, Taeko, Tsuyoshi, Toshihiro, & Hideki, 2008)、生活滿意度 (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek, & Finkel, 2008)，以及社會聯結感受 (Mauss et al., 2011)。在身體健康方面，相關研究結果顯示，較高的正向情緒可促進身體健康，復原負向情緒所造成的生理影響 (Cohn & Fredrickson, 2009)；此外，正向情緒亦與較佳的免疫反應與健康習慣 (Pressman & Cohen, 2005)、較低的症狀及發病率、較長的壽命 (Cohen & Pressman, 2006)，以及較佳的身體活化 (Masahiro et al., 2008) 具有正向的關聯性。在過去的十年中，許多研究已證實正向情緒對身體健康具有助益影響 (Tugade, 2011)，尤其是在壓力或疾病狀態中的正向影響更為顯著 (Moskowitz, 2009)。

長期以來，壓力因應歷程研究皆聚焦於負向情緒 (Folkman & Moskowitz, 2000; UCSF Osher Center, 2010)，但近來不少學者對正向因素產生探究興趣，研究發現人們即使是處在壓力中仍能體驗正向情緒，而此種認知將是導致較佳因應及達到身心健康的前置起因 (Moskowitz, 2009)；Folkman 與 Moskowitz (2000) 研究即發現，透過「尋找正向意義」的策略，往往能夠引發正向情緒，有助於增進身心與社會資源，進而使人能夠成功地因應壓力 (Folkman, 2008; Tugade, 2011)。

此外，正向情緒所具有的調節功能亦不容忽視。Joiner 等人 (2001) 研究 113 位自殺傾向成人個案，結果發現正向情緒有助於改善個案問題解決態度，可調節病人症狀的緩解。Ong 與 Edwards (2008) 也針對 215 位少數民族大學生研究，結果顯示在知覺種族主義與心理悲傷之間，正向情緒具有重要的調節作用。

至於正向情緒對生活不同層面的影響效益，不少研究發現，正向的情緒狀態可以促進健康的知覺、信念及身心幸福感；顯示正向情緒與健康之間有多元的關聯性，例如：正向情緒對免疫系統的直接影響、正向情緒經驗可以提供有價值的資訊、正向情緒狀態可產生心理資源與社會支持、以及正向心情可促進健康的行為 (Salovey, Rothman, Detweiler, & Steward, 2000)。

上述眾多文獻顯示，正向情緒可擴展一連串的思考與行動、可復原負向情緒造成的心血管反應、有助於建構個人資源、可增加心理韌性、以及增進個人的心理與生理幸福感，此外，正向情緒與幸福感還會產生交互作用，形成向上螺旋的互惠模式。因此，正向情緒可以為個體生活帶來多元性益處（Fredrickson & Losada, 2005），包括啟動人們的心智、生理系統，其不僅是人們整體幸福感與快樂的指標，也能夠增進人們在工作、學校、人際關係、身心健康及壽命等方面的成長與成功（Cohn & Fredrickson, 2009）。因此，正向情緒的介入方案，漸漸被廣泛應用在促進正向發展與適應的輔導實務上。

二、正向情緒的相關課程與成效

近年來，許多學者藉由設計正向情緒介入方案，為不同對象提供引導（Cohn & Fredrickson, 2009）。例如在國外方面，美國加州大學舊金山分校 Osher 中心研究員 Judy Moskowitz 發展出一套「青少年減低壓力之因應與情緒發展方案」（Coping and Emotional Development for Adolescents to Reduce Stress, CEDARS）。這套方案旨在以一種有別以往的創新方式，教導高中生如何藉由增加正向情緒來因應壓力（Moskowitz, 2009; UCSF Osher Center, 2010）。方案的內涵包括 8 項正向情緒技巧：1. 注意正向日常生活事件；2. 認識與運用個人長處；3. 增加感恩；4. 實行正念；5. 聚焦於正向重新評價；6. 細味正向事物；7. 設定實際可行目標；8. 表現各種利他善行。方案設計者 Moskowitz 認為這是很希望的有效方案，很適合以課程的方式讓青少年學生學習，但可惜的是，目前這套方案尚未有成效評估方面的研究結果發表。

無論如何，國外仍有許多研究顯示正向情緒介入方案或相關課程具有顯著的成效。早期即有研究發現，以感恩活動為介入方法可以有效提升人們的正向情緒，進而有益於幸福感與生活品質的提升。Emmons 與 McCullough（2003）分別以大學生及神經肌肉疾病患者為對象，進行了三項實驗研究，探討「細數幸福活動」對身心幸福感的成效。細數幸福活動主要是透過書寫方式引導受試者關注生活中值得感恩的事件與經驗，研究結果發現，感恩經驗書寫有助於受試者對個人生活有更正向與樂觀的評價，以及呈現更少的生理症狀；感恩組不僅在正向情意、睡眠時間與品質、樂觀、以及與他人的連結感等方面，均優於對照組之外，感恩介入亦有助於降低負向情緒。該研究對正向情緒介入具有重要啟發，感恩介入也成為提升正向情緒課程中相當受到重視的內涵之一。

繼感恩介入的成效得到實證研究的支持後，正向介入的研究內涵也愈趨豐富與多元，其中，細味生活與長處發展的介入方法受到很大的關注。Seligman、Steen、Park 與 Peterson（2005）的研究即發現，感恩介入活動對情緒提升雖具有立即性的效果，但細味生活與長處發展的介入方式則較具有持續性的效果。該研究檢視 577 位成人受試者接受不同實驗處理前後，以及間隔一週、一個月、三個月與六個月後的快樂與憂鬱情緒，研究結果發現，感恩拜訪活動對受試者有最大正向的立即性效果，但只能持續一個月；相對來說，每日書寫生活三件好事，以及每天以新方式運用個人長處，這兩種介入對受試者快樂提升與憂鬱情緒降低的效果則可持續六個月。後來，Seligman、Ernst、Gillham、Reivich 與 Linkins（2009）的研究進一步發現，細味生活的活動，以及發展個人長處與美德等正向心理學課程，也有助於 9 年級青少年減少憂鬱與焦慮症狀，且對青少年的學習投入與社會技巧更有顯著的提升效果。上述研究建議，透過書寫生活好事並反思這些好事的經驗與影響，以及發掘個人長處並加以適當運用，這些介入除了能夠對人們的情緒與發展產生正向影響之外，還具有長期的效益。

另一項成效顯著且值得一提的介入活動則是最佳可能自我（Best Possible Self, BPS）介入法。此介入法是讓受試者連續四天以 20 分鐘的時間寫出對未來自我最佳狀態的想像（King, 2001），研究發現這種方法可以有效增進受試者的正向情緒、幸福感與身體健康。Sheldon 與 Lyubomirsky（2006）以 67 位大學生為研究對象進行四週的實驗活動探討增加及維持正向情緒的效果，其中 21 人進行細數幸福的表現感恩活動，另外 23 人進行想像個人最佳自我的心理活動，剩下另 23 人則是進行注意生活細節事件的對照組活動；該研究結果顯示三組的活動都有助於降低受試者的立即性負向情緒，但只有 BPS 活動能顯著提升受試者的正向情緒，以及提升最多的自我一致性動機

(self-concordant motivation)，使受試者對持續進行實驗活動表現出更多的認同和興趣，進而促進後續活動的投入與情緒。近年來，Peters、Flink、Boersma 與 Linton (2010) 結合 BPS 及心理想像活動進行研究，其設計的介入活動內涵為：思考 1 分鐘自己未來最佳可能的自我狀態，接著以 15 分鐘寫下所想到的內容，最後以 5 分鐘的時間心理想像這些內容。結果發現其介入可以有效地增加實驗組受試者的正向情緒與未來的正向情緒。上述研究顯示，想像最佳美好的自我與未來，也是增進人們正向情緒的有效之道。

此外，鑑於長期以來經驗覺察被視為減少壓力與調節情緒的治療方法，而為了驗證正向情緒的擴展與建構理論，Fredrickson 等人 (2008) 的研究遂以慈愛冥想 (loving-kindness meditation, LKM) 活動作為提升正向情緒的介入方法。該研究以 139 位就業成人為研究對象，實驗組受試者參加慈愛冥想工作坊，每次的工作坊中包含 15-20 分鐘的冥想、20 分鐘確認成員的進展及回答提問，以及 20 分鐘有關冥想特質與如何整合工作坊所學於個人日常生活的教學演式。研究結果發現實驗組經過三週的冥想練習後有助於增進個人各種正向情緒如：愛、歡愉、感恩、滿足、希望、興趣等；八週後顯示出個人資源的增加，包括正念、自我接納、身體健康、達到重要目標、細味正向經驗，以及親密人際關係的品質；且研究亦發現，這些個人資源的增加可預測生活滿意度的增進與憂鬱情緒的降低。後來，Cohn 與 Fredrickson (2009) 在 15 個月後對慈愛冥想的受試者進行追蹤調查，發現許多受試者仍持續練習冥想，他們較停止冥想以及從未進行冥想的受試者呈現較多的正向情緒，但所有曾進行過冥想的受試者都維持與過去介入後所獲得資源的相同基準，顯示此種正向介入對人們的現實生活具有效益及重要價值。上述研究不僅證實了慈愛冥想的介入成效，更使正向情緒的建構理論得到支持，顯示透過慈愛冥想增進快樂的人會比較滿意生活並不是因為感覺很好而已，而是因為正向情緒發展出來的資源使其生活更美好。

在豐富的國外研究中，尋找正向意義的策略也是一項具有成效的介入方法。這種方法通常是要求受試者重新去正向詮釋過去的事件，例如：想想來自於這些事件經驗中的好事情、這些事件有何長期效益、從事件中可獲得哪些學習、尋找這些經驗中好的一面、以及反思這些事件讓生活有何好的改變或影響。Yamasaki、Uchida 與 Katsuma (2009) 的研究即是以尋找正向意義介入法，請日本 57 位研究生陳述過去三天最有壓力的事件，之後請受試者使用沒有情緒字眼，以及從壓力事件中尋找出正向意義的方式書寫成為報告。該研究結果顯示，尋找正向意義的介入策略對負向情緒及健康雖無顯著的影響，但對於受試者的正向情緒則有正向的影響效果。此外，Lewandowski (2009) 一項對大學生的研究，將失戀的受試者分為正向寫作組、負向寫作與中立寫作三組，分別請受試者連續三天每天寫 20 分鐘有關分手的正向/負向想法、感受與後果，並將所探索最深層的正向/負向情緒寫於文章中。該研究結果亦顯示出正向寫作組的正向情緒皆顯著高於另外兩組。綜合過去研究可以發現，國外研究大多著重於探討單一策略的介入成效，整合性的正向情緒課程較為少見。

至於在國內研究方面，則較不乏整合性的正向情緒課程介入研究。例如常雅珍與毛國楠 (2006) 對小五學生實施正向心理學情意教育課程，多以利用文章、故事討論及活動方式進行，如讓學生從故事主角正向資源所導致之正向後果角度去討論，以增進培養學生的正向特質或正向情緒，其研究發現：實驗組在正向情緒、正向意義、內在動機及樂觀四方面的立即效果與追蹤效果均顯著優於對照組。葉靜瑜 (2008) 的研究也發現，整合性正向情緒課程方案對提升小四學生正向情緒、學業挫折容忍力、人際挫折容忍力具立即及延後效果。而另一項「樂觀學習課程方案」研究也顯示，教導學生合理分析事情的起因，以及做出樂觀的解釋，對提升樂觀解釋型態及正向情緒具有立即效果及延宕效果 (杜品儀, 2007)。此外，國內亦有不少研究檢視感恩介入的成效，在小學生方面，有研究發現感恩學習方案對小六學生感恩信念及主觀幸福感有顯著提升效果 (張倪禎, 2009)；在高中職學生方面也有研究發現感恩經驗有助提升正向情緒、降低負向情緒，且有助於提升個人幸福感；設立有意義的生活目標則有助提升正向情緒 (林莉芳, 2006)。

上述研究驗證不同正向情緒策略對不同生活層面具正向影響效益，但研究者發現，雖然國外不乏針對青少年的正向情緒介入方案，然而基於文化上的差異，在應用上不見得適合國內青少年，因而成效仍有待驗證。而就國內情況而言，過去的研究則比較缺乏針對國中階段的學生設計正向情緒課程。因此，本研究綜合上述介入方法與策略設計一套正向情緒課程，並針對國中學生的特質與學習能力作適度修改，以期能夠協助學生提升生活不同層面的適應。

三、研究問題與假設

本研究旨在發展一套具有輔導成效與應用價值的正向情緒課程，為了達到此目的，本研究探討正向情緒理論與相關研究，並根據內容分析發現，提昇正向情緒之課程可從細味生活、發掘長處、感恩行善、淨心冥想、正向重新評價、以及設定生命目標與意義等重要主題設計活動。本研究的主要研究問題即在於了解，綜合這些主題成分的正向情緒課程，在國中生生活適應的影響，包含生活領域適應與情感健康，是否具有優於一般綜合活動課程的成效。針對研究問題，本研究提出以下幾項假設來進行考驗：

(一) 國中生在接受本研究正向情緒課程後一週內，生活領域適應會優於接受一般綜合活動課程的國中生。

(二) 國中生在接受本研究正向情緒課程後間隔三週，生活領域適應會優於接受一般綜合活動課程的國中生。

(三) 國中生在接受本研究正向情緒課程後一週內，情感健康會優於接受一般綜合活動課程的國中生。

(四) 國中生在接受本研究正向情緒課程後間隔三週，情感健康會優於接受一般綜合活動課程的國中生。

方法

一、研究對象

本研究以九年級的國中生為研究對象，在前導研究中，首先選取桃園縣大成國中九年級一班共 30 名學生（男生 13 人、女生 17 人）實施課程試驗，並收集學生反應修正課程；此外，本研究選取九年級另一班 20 名學生（男生 10 人、女生 10 人）為前導研究對象，於每次實施正式實驗課程之前一週實施前導實驗，以根據學生反應修改活動細節。

在正式研究中，本研究採叢集抽樣方式，以大成國中九年級常態編班班級中選取八個班 144 名學生，分派其中四個班為實驗組，另四個班為對照組。本研究實驗組共有 73 名學生（男生 37 名，女生 36 名）；對照組則有 71 名學生（男生 34 名，女生 37 名）。

二、研究工具

(一) 中學生生活適應量表

本研究目的期望正向情緒課程能夠增進學生與自己、家庭、學校、社會等環境各領域的生活適應，因此選取陳李綱與蔡順良（2009）所編製「中學生生活適應量表」為研究工具。原量表採分層隨機抽樣，以 788 名國中生、1033 名高中生、以及 397 名高職學生為樣本，共 2218 人。效度分析方面是以因素分析抽取八個因素，可解釋生活適應達 69.34%；並以驗證性因素分析進行效度考驗，結果顯示此量表具有不錯的建構效度。全量表分為「自我定向」、「家庭適應」、「社會適應」、「人際關係」、「學習適應」、「自我意識」、「工作適應」及「自我勝任」八個分量表，共有 64 題，每個分量表各 8 題。量表填答方式採 Likert 四點量表，4 分表示「完全符合」，1 分表示「完全不符合」。全量表內部一致性 $\alpha = .97$ ，各分量表內部一致性係數介於 .79 至 .93 間；折半信度係數介於 .80~.92 之間；重測信度係數介於 .67~.86 之間，顯示此量表具有穩定性與一致性。研究者再以國中九年級 60 位學生進行信度考驗，各分量表 α 值分別為 .87、.89、.69、.70、.76、.66、.76

與 .81，全量表 α 值為 .94，隔三週的重測信度為 $r = .78$ ，表示本量表具有良好內部一致性與穩定性。

(二) 正向與負向情感量表

本研究使用 Watson、Clark 與 Tellegen (1988) 所編製的「正向與負向情感量表」(the Positive and Negative Affect Schedule, PANAS) 中譯版，作為評量受試者情感健康之工具。該量表發展之初是以大學生為樣本，效度檢證樣本則為成人。量表共有 20 題，包含 10 題正向（如：興奮）與 10 題負向（如：煩躁）情緒辭彙；以 Likert 五點式量表作答，由受試者自行圈選感受 20 種情緒之頻率，1 分表示極少或無，5 分表示非常多。原量表測量受試者當下 ($N = 660$)、今天 ($N = 657$)、過去幾天 ($N = 1,002$)、過去幾週 ($N = 586$)、過去一年 ($N = 649$)、以及平均而言 ($N = 663$) 等情感反應，結果顯示正向情感分量表內部一致性 Cronbach's α 係數介於 .86 至 .90 之間；負向情感分量表介於 .84 至 .87 之間。在效度檢證方面則顯示受試者在一般困擾、憂鬱、焦慮狀態等測量結果的得分上，與負向情感量表具有較高的相關，與正向情感量表具有較低的相關。正向與負向情感量表的計分方式除了分別計算正向情感與負向情感的得分之外，並可以正向情感得分減去負向情感得分計算情感平衡 (affective balance) 之分數。由於量表題目不難理解，為興奮、煩躁之類的簡單辭彙，本研究因此採用此量表。在本研究中，144 位九年級國中生正向情感分量表的 $\alpha = .76$ ，負向情感分量表的 $\alpha = .78$ 。

(三) 實驗課程方案

在活動組織方面，本研究「正向情緒課程」實驗方案根據正向心理學的概念架構及 Fredrickson (1998, 2000) 的正向情緒擴展建構理論概念，依據曾文志 (2010c, 2010d) 所提出正向心理學在教育上應用架構，及美國加州大學舊金山分校 Osher 中心 Moskowitz 等人所提青少年的正向情緒技巧 (UCSF Osher Center, 2010)，來組織本研究的課程活動。Moskowitz 的介入方案設計了八項正向情緒提升技巧：1. 注意正向日常生活事件；2. 認識與運用個人長處；3. 增加感恩；4. 實行正念；5. 聚焦於正向重新評價；6. 細味正向事物；7. 設定實際可行目標；8. 表現各種利他善行。鑒於 Moskowitz 的介入方案組織較為周延具整合性，本研究文獻探討國外研究具有成效之正向情緒介入策略，如感恩、細味生活、長處發展、冥想、尋找正向意義等，大多涵蓋其中，本研究因而以此為基礎發展課程活動。然而，研究者考慮其中的注意正向日常生活事件及細味正向事物兩項技巧的活動與作業實施性質相近，且兩者皆為培養學生發掘及品味正向人、事、物觀點，因此在編製實驗課程時將兩項技巧列於同一節課中實施；另考慮感恩的培養可引發學生願意回饋他人表現善行，為便於學生進行課後活動作業，故將感恩及表現利他善行兩項技巧合併於同一節課中實施。因此本研究正向情緒課程為一套六個單元、每週一堂課、共進行六週的正向情緒綜合活動實驗課程方案。

在活動內涵方面，研究者自行分析歸納不同研究正向介入策略實施步驟，第一單元與第二單元融入 UCSF Osher Center (2010)、Moskowitz (2009)、Seligman 等人 (2005)、及 Seligman 等人 (2009) 的研究，來設計細味生活與發掘長處的單元活動；第三單元融入 Emmons 與 McCullough (2003)、UCSF Osher Center (2010)、及 Seligman 等人 (2005) 的研究，來設計感恩善行的單元活動；第四單元融入 UCSF Osher Center (2010)、Fredrickson (2000)、及 Peters 等人 (2010) 的研究，來設計淨心冥想的單元活動；第五單元融入 UCSF Osher Center (2010)、Fredrickson (2000)、Yamasaki 等人 (2009) 的研究，來設計正向詮釋的單元活動；第六單元則是融入 UCSF Osher Center (2010) 與 Fredrickson (2000) 的研究，來設計有關設定生命目標與意義之單元活動。

研究者在實施正式課程前，於 2010 年 11 月 4 日至 2011 年 1 月 6 日間實施試驗性課程，並根據學生回饋及正向心理學專家曾文志的建議，對試驗性課程進行的修改包含：聚焦於正向情緒介入策略、以增加口頭互動討論與發表的方式取代過多的學習單、進行淨心冥想及 BPS 心理想像活動課程時不分組上課。本研究正向情緒課程方案活動如圖 1 所示，該正向情緒課程具有以下特色：

1. 在課程內容方面，研究者參考不同研究發現的正向情緒有效提升介入技巧、活動及策略，融入設計於課程活動內容及目標，課程單元包含細味正向、分享善美；發掘長處、新法實踐；感恩人事、利他助人；冥想淨化、美化未來；正向評價、反敗為勝；以及設定目標、增添意義。因此本正向情緒課程具有整合性的特色。

2. 在教學設計方面，研究者依據理論概念、架構、方法、資源與專家修改意見，配合國中學生活經驗與學習特質，並考量過去研究者輔導活動課程教學、輔導青少年學生情緒困擾經驗後，統整而成，因此本正向情緒課程具有符合青少年發展的特色。

3. 在學習策略方面，本研究設計課程學習單與課後作業活動單，以協助實驗組學生理解課程內容，並透過練習獲得進一步應用的能力，因此本正向情緒課程具有提升學習效果的特色。

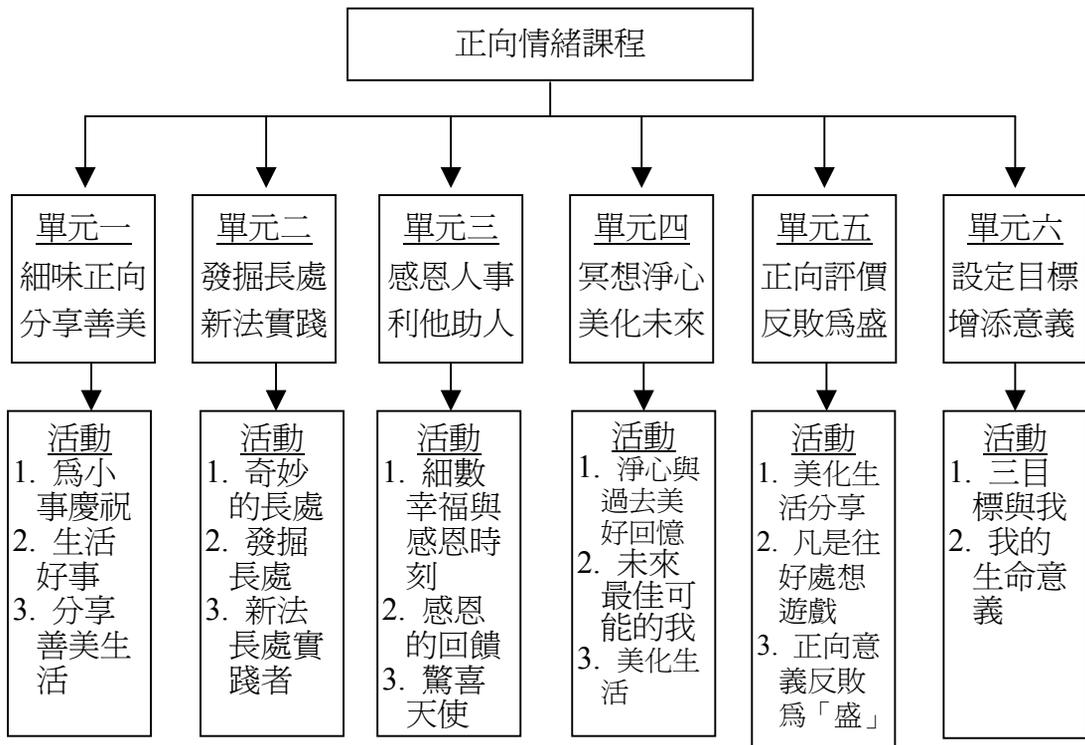


圖 1 本研究正向情緒課程方案活動圖

三、實施程序

實施正式實驗課程之前，本研究先針對一個班級進行試驗性研究課程，共計八堂課，每堂 45 分鐘，課後請該班學生填寫「課程整體回饋表」，了解學生對此套課程反應，以作為正式課程的修改依據，讓實驗課程更為完備。在修改為正式實驗課程後，研究者又於實驗組正向情緒課程每次實施前一週選取另一班級實施實驗課程，以根據學生反應修改活動細節，使研究者更能掌握此課程的教學。

本研究選取研究對象後，先徵得校方同意，然後由研究者本人擔任施測者，使用「中學生生活適應量表」及「正向與負向情感量表」，在正式實驗處理前一週內對研究對象實施前測。在教學實驗開始前，本研究以班級為單位，將研究對象隨機分派到實驗組與對照組。之後，實驗組接受正向情緒課程，對照組則接受一般綜合活動課程，兩組之教學皆研究者本人擔任教學者。實驗課程共進行六週，每週上一節課。整個實驗課程結束後一週內，本研究即對實驗組與對照組實施後測，並於間隔三週後進行追蹤測量。

四、實驗設計

本研究採不等組（實驗組、對照組）前、後及追蹤測之準實驗設計，自變項為實驗處理，即實驗組受試者接受正向情緒課程，對照組接受一般綜合活動課程教學。依變項為受試者在「中學生生活適應量表」及「正向與負向情感量表」上之後測及追蹤測得分。控制變項有選樣控制：常態編班班級學生、九年級學生；課程實施控制：實施者相同及情境控制；施測控制：量表施測者相同、標準化施測程序；及統計控制：以兩組前測進行共變數分析。

五、資料處理

本研究在研究工具「中學生生活適應量表」及「正向與負向情感量表」實施後所得的資料，將以 SPSS V.12 統計套裝軟體依研究假設進行統計考驗，各項考驗皆以 .05 為顯著水準。為避免實驗組與對照組本身差異造成對實驗結果的影響，本研究以受試者在「中學生生活適應量表」及「正向與負向情感量表」前測分數為共變項，分別進行多變量共變數分析及單因子共變數分析。

研究結果

本研究假設正向情緒課程對提升國中生的生活適應及情感健康具有輔導成效，研究結果說明如下：

一、原始資料統計與描述

受試者在「中學生生活適應量表」及「正向與負向情感量表」之前測、後測及追蹤測的平均數與標準差如表 1 所示。由標準差資料可看出兩組受試者在「自我定向」與「家庭適應」兩項分量表上，同組內的變異皆較其他分量表大，顯示受試者在未來目標及生涯選擇的自我定向，以及在與家人關係的家庭適應上表現有較大的差異性，可能因九年級學生面對不同學制的生涯選擇，以及某些學生在個人選擇和家人期望間需要協調，因而有較不同的適應表現。其次，兩組學生正向情感平均分數的數值皆較負向情感的數值大，本研究以當次測驗中每位受試者在正向情感 10 個題項的得分減去其負向情感 10 個題項的得分，計算情感平衡分數，因此，兩組受試者的情感平衡分數皆為正數。

二、正向情緒課程對國中生生活適應之輔導效果

（一）立即輔導效果

為避免實驗組與對照組本身差異造成對實驗結果的影響，本研究以「中學生生活適應量表」前測分數為共變項，並以後測分數為依變項進行多變量共變數分析；在進行多變量共變數分析考驗前，須先進行「各組迴歸係數同質性檢定」以及「共同斜率為 0」兩項假設考驗，確認符合兩項假設後，再進行「兩組主要效果相等」的假設檢定。兩組迴歸係數同質性的多變量檢定結果未達顯著水準（ $Wilks' A = .97, p = .82 > .05$ ），表示兩組迴歸斜率係數同質，顯示兩組受共變項（中學生生活適應量表前測分數）的影響程度相同，故適合繼續進行共變數分析。共同迴歸線斜率為 0

之檢定結果達顯著水準 ($Wilks' A = .33, p = .00 < .05$)，表示共同迴歸線的斜率並非為 0，共變項與依變項兩者之間的關係須予以考慮，並採用調整平均數，兩組調整平均數如表 2 所示。

本研究以多變量共變數分析考驗「兩組主要效果相等」的假設檢定，結果顯示達顯著水準 ($Wilks' A = .88, p = .03 < .05$)，顯示兩組受試者在中學生生活適應量表後測整體分數上有顯著差異；故繼續進行各分量表、全量表之單變量檢定及事後比較，研究結果顯示（如表 2），排除受試者在「中學生生活適應量表」前測分數的影響效果後，兩組受試者在後測整體分數上有顯著差異；進一步進行單變量檢定及事後比較資料得知，在「自我定向」、「自我意識」兩個分量表及全量表上，實驗組的表現顯著優於對照組。

表 1 本研究前測、後測及追蹤測各分量表之平均數與標準差
(實驗組 $N = 73$ ，對照組 $N = 71$)

測驗別	前測				後測				追蹤測			
	實驗組		對照組		實驗組		對照組		實驗組		對照組	
組別	平均數	標準差										
分量表												
中學生生活適應量表												
自我定向	23.77	4.48	23.23	5.36	24.41	4.07	22.52	5.23	25.74	4.72	24.31	4.92
家庭適應	24.97	4.46	23.54	4.71	24.90	4.62	23.49	5.54	25.97	4.90	23.18	5.31
社會適應	24.81	3.07	24.83	3.40	24.84	3.35	24.62	4.14	25.77	3.69	24.55	3.78
人際關係	23.34	3.44	23.77	3.61	23.38	3.20	23.48	4.32	24.42	4.02	23.21	3.91
學習適應	20.60	3.79	20.80	3.82	21.95	3.90	20.89	3.71	23.59	4.82	21.15	4.29
自我意識	22.42	3.31	22.01	3.54	23.32	3.29	21.99	3.69	24.48	3.89	22.61	3.74
工作適應	21.63	3.72	22.07	4.45	22.70	3.47	21.80	4.35	24.27	4.18	22.59	4.41
自我勝任	22.82	3.51	22.55	4.06	23.47	3.54	22.76	4.25	25.12	3.82	23.30	4.52
全量表	184.37	21.33	182.80	23.70	188.96	21.22	181.55	25.30	199.37	25.95	184.90	26.57
正向與負向情感量表												
正向情感	29.38	8.50	31.83	7.68	27.73	9.87	27.68	8.80	27.47	9.32	27.46	9.16
負向情感	23.89	6.74	25.38	7.05	21.77	8.41	24.45	9.19	20.08	7.84	23.27	9.58
情感平衡	5.49	10.43	5.96	10.62	7.38	11.21	06.45	9.98	3.23	9.47	04.20	8.96

表 2 「中學生生活適應量表」後測調整後平均數、標準誤及多變量共變數分析摘要表

組別	實驗組 (N = 73)		對照組 (N = 71)		多變量 <i>Wilks' A</i>	<i>F</i>
	調整平均數	標準誤	調整平均數	標準誤		
自我定向	24.33	0.48	22.60	0.49		6.44*
家庭適應	24.84	0.55	23.56	0.56		2.62
社會適應	24.76	0.36	24.70	0.37		0.02
人際關係	24.32	0.38	23.55	0.39		0.18
學習適應	21.86	0.33	20.98	0.33	0.88*	3.54
自我意識	23.25	0.34	22.06	0.34		6.19*
工作適應	22.60	0.33	21.90	0.34		2.23
自我勝任	23.37	0.31	22.86	0.32		1.30
全量表	188.32	1.67	182.20	1.69		6.66*

* $p < .05$

(二) 延宕輔導效果

本研究以「中學生生活適應量表」追蹤測分數為依變項進行多變量共變數分析，探討正向情緒課程對國中生生活適應之延宕輔導效果。兩組迴歸係數同質性的多變量檢定結果未達顯著水準 ($Wilks' A = .91, p = .11 > .05$)，表示兩組迴歸斜率係數同質，顯示兩組受共變項（中學生生活適應量表前測分數）的影響程度相同，故適合繼續進行共變數分析。共同迴歸線斜率為 0 之檢定結果達顯著水準 ($Wilks' A = .45, p = .00 < .05$)，表示共同迴歸線的斜率並非為 0，共變項與依變項兩者之間的關係須予以考慮，並採用調整平均數，兩組調整平均數如表 3 所示：

兩組在中學生生活適應量表追蹤測多變量共變數分析，檢定結果達顯著水準 ($Wilks' A = .84, p = .002 < .05$)，顯示兩組在追蹤測整體分數上有顯著差異；故繼續進行各分量表、全量表之單變量檢定及事後比較，檢定結果顯示（如表 3），在排除受試者在「中學生生活適應量表」前測分數的影響效果後，兩組在追蹤測整體分數上有顯著差異；進一步進行單變量檢定及事後比較資料得知，在「家庭適應」、「社會適應」、「學習適應」、「自我意識」、「工作適應」、「自我勝任」六個分量表及全量表上，實驗組的表現顯著優於對照組。可發現實驗組學生接受本研究正向情緒課程後三週在生活適應整體上優於對照組，且在「家庭適應」、「社會適應」、「學習適應」、「自我意識」、「工作適應」、「自我勝任」六個分量表及全量表上顯著優於對照組，顯示本研究課程對國中生生活適應具延宕輔導效果。

三、正向情緒課程對國中生情感健康之輔導效果

(一) 立即輔導效果

為避免實驗組與對照組本身情緒差異造成對實驗結果的影響，本研究以前測分數為共變項，以後測分數為依變項進行單因子共變數分析，探討課程對提升國中生情感健康立即輔導效果。在進行單因子共變數分析考驗前，須先進行「各組迴歸係數同質性檢定」假設考驗，符合假設後，再進行共變數分析考驗。

在正向情感方面，兩組迴歸係數同質性檢定結果顯示，未達顯著水準， $F(1, 142) = 2.58, p = .11 > .05$ ，可繼續進行共變數分析。共變數分析結果顯示（如表 4），在排除正向情感前測分

數的影響效果後，實驗組與對照組在「正向情感分量表」的後測分數無顯著的差異， $F(1, 142) = 1.59, p = .21 > .05$ 顯示本研究正向情緒課程對提升國中生正向情感未具有立即性輔導效果。

在負向情感方面，兩組迴歸係數同質性檢定結果顯示，未達顯著水準， $F(1, 142) = .02, p = .90 > .05$ ，表示符合迴歸係數同質性假定，可繼續進行共變數分析。共變數分析結果顯示（如表 4），在排除負向情感前測分數的影響效果後，實驗組與對照組在「負向情感分量表」的後測分數無顯著差異， $F(1, 142) = 1.88, p = .17 > .05$ ，顯示本研究正向情緒課程對降低國中生負向情感未具有立即性輔導效果。

在情感平衡方面，兩組迴歸係數同質性檢定結果顯示，未達顯著水準， $F(1, 142) = 0.40, p = .53 > .05$ ，表示符合迴歸係數同質性假定，可繼續進行共變數分析。共變數分析結果顯示（如表 4），在排除前測情感平衡分數的影響效果後，實驗組與對照組在後測的情感平衡分數有顯著差異， $F(1, 142) = 4.42, p = .04 < .05$ ，由調整後平均數值及事後比較得知，實驗組的情感平衡分數（ $M = 6.17$ ）顯著優於對照組者（ $M = 3.01$ ），顯示實驗組接受本研究正向情緒課程後一週內，在改變情感平衡方面具立即的輔導效果。

表 3 「中學生生活適應量表」追蹤測調整後平均數、標準誤及多變量共變數分析摘要表

組別 分量表	實驗組 (N = 73)		對照組 (N = 71)		多變量 Wilks' Λ	F
	調整平均數	標準誤	調整平均數	標準誤		
自我定向	25.66	0.49	24.40	0.49		3.30
家庭適應	25.90	0.55	23.26	0.55		11.59**
社會適應	25.69	0.35	24.63	0.36		4.49*
人際關係	24.36	0.41	23.28	0.42		3.41
學習適應	23.49	0.42	21.26	0.43	0.84**	13.91***
自我意識	24.40	0.34	22.69	0.35		12.12**
工作適應	24.18	0.38	22.69	0.39		7.50*
自我勝任	25.04	0.39	23.39	0.39		8.98**
全量表	198.71	2.08	185.58	2.11		19.55***

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

表 4 「正向與負向情感量表」後測調整後平均數、標準誤及多變量共變數分析摘要表

組別 分量表	實驗組 (N = 73)		對照組 (N = 71)		F
	調整平均數	標準誤	調整平均數	標準誤	
正向情感	28.51	0.91	26.87	0.93	1.59
負向情感	22.20	0.92	24.00	0.93	1.88
情感平衡	6.17	1.06	3.01	1.07	4.42*

* $p < .05$

(二) 延宕輔導效果

本研究以「正向與負向情感量表」追蹤測分數為依變項進行多變量共變數分析，探討正向情緒課程對國中生情感健康之延宕輔導效果。在正向情感方面，兩組迴歸係數同質性檢定結果顯示，未達顯著水準（ $F(1, 142) = 0.19, p = .66 > .05$ ），表示符合迴歸係數同質性假定，可繼續進行

共變數分析。共變數分析結果顯示（如表 5），在排除正向情感前測分數的影響效果後，實驗組與對照組在「正向情感分量表」的追蹤測分數無顯著的差異， $F(1, 142) = 1.47, p = .23 > .05$ ，顯示本研究正向情緒課程對提升國中生正向情感未具有延宕性輔導效果。

在負向情感方面，兩組迴歸係數同質性檢定結果顯示，未達顯著水準， $F(1, 142) = 0.88, p = .35 > .05$ ，表示符合迴歸係數同質性假定，可繼續進行共變數分析。共變數分析結果顯示（如表 5），在排除負向情感前測分數的影響效果後，實驗組與對照組在「負向情感分量表」的追蹤測分數無顯著差異， $F(1, 142) = 3.20, p = .08 > .05$ ，顯示本研究正向情緒課程對降低國中生負向情感未具有延宕性輔導效果。

表 5 「正向與負向情感量表」追蹤測調整後平均數、標準誤及多變量共變數分析摘要表

組別	實驗組 (N = 73)		對照組 (N = 71)		F	
	分量表	調整平均數	標準誤	調整平均數		標準誤
正向情感		28.24	0.90	26.67	0.92	1.47
負向情感		20.48	0.93	22.86	0.94	3.20
情感平衡		7.56	1.11	4.02	1.13	5.00*

* $p < .05$

在情感平衡方面，兩組迴歸係數同質性檢定結果顯示，未達顯著水準， $F(1, 142) = 0.06, p = .80 > .05$ ，表示符合迴歸係數同質性假定，可繼續進行共變數分析。共變數分析結果顯示（如表 5），在排除前測情感平衡分數的影響效果後，實驗組與對照組在追蹤測的情感平衡分數有顯著的差異， $F(1, 142) = 5.00, p = .03 < .05$ ，由調整後平均數值及事後比較得知，實驗組的情感平衡分數 ($M = 7.56$) 顯著優於對照組者 ($M = 4.02$)，顯示實驗組接受本研究正向情緒課程後三週，在提升情感平衡上具延宕的輔導效果。

討論與建議

一、討論

(一) 生活領域適應輔導效果

根據研究結果顯示本研究課程對國中生生活領域適應具有立即性輔導效果，此結果與林莉芳（2006）、常雅珍與毛國楠（2006）、葉靜瑜（2008）、張倪禎（2009）以及 Emmons 與 McCullough（2003）等研究結果相似。分析生活適應的立即性顯著效果偏向「自我定向」及「自我意識」等自我知覺方面，研究者認為原因可能為課程安排為六節課，主要內容在於引導學習正向情緒不同提升活動或策略，學生除了在每週一節課的課堂上練習所學策略，在課程結束後則需自我提醒練習與運用才能漸漸從中獲得益處，因此從學習到能夠自發運用於其現實生活的歷程中，學生應是先從個人內在的觀點、感受開始朝正向改變，因此在生活適應的立即性效果方面，會呈現對於其自我意識等內在層面較顯著的影響。

本研究課程亦對國中生整體的生活適應具延宕輔導效果，與林莉芳（2006）、常雅珍與毛國楠（2006）以及葉靜瑜（2008）的研究結果相似。以「中學生生活適應量表」各分量表的單變量顯著性檢定看來，本研究課程對「家庭適應」、「社會適應」、「學習適應」、「自我意識」、「工作適應」、「自我勝任」等六個分量表及全量表的追蹤測量具有顯著提升效果，此結果亦相似於 Fredrickson 等人（2008）研究所發現正向情緒之介入策略，可透過增進個人各種正向情緒而進一步提升個人

與社會性資源的增加，如：正念、自我接納、達到重要目標、細味正向經驗的能力及親密社會關係；也與 Seligman 等人（2009）的研究發現學習正向心理學課程的青少年有較佳的學習、成績及社會技巧結果相似。

檢視立即輔導效果與延宕輔導效果之差異，研究者發現正向情緒課程對國中生的「自我定向」雖具有立即性的效果，但卻缺乏持續性的效果。自我定向意指個人對生活目標、生活方式、工作方向，以及職業的自我定向感（陳李綢、蔡順良，2009），而本研究正向情緒課程最後一週單元活動即為「設定目標」。基於學習心理學中的記憶序位效應，研究者推論，在課程結束間隔一週的後測上，實驗組學生可能因前一週所學內容較容易被回憶而產生時近效應（recency effect），因此在自我定向分量表的表現能夠立即顯著優於對照組。但無論如何，自我定向原本就是青少年時期的發展任務，對照組學生雖未接受本研究正向情緒課程，但仍有可能獲得其他資源並隨著時間成長逐漸統整自我，而慢慢追上被加速發展的實驗組學生，本研究推測這可能是兩組學生自我定向追蹤後測未能達到顯著差異的原因。

整體而言，正向情緒的介入策略對人們的現實生活的適應具有重要價值，就如同 Cohn 與 Fredrickson（2009），以及 Lyubomirsky、King 與 Diener（2005）分析正向情緒各類研究發現，正向情緒有助於發展生活適應性特質，引發不同生活層面較為成功，原因是來自於透過正向情緒所擴展的思考與行動模式，使個體更樂觀、有活力、創造力、有彈性、能整合，並更能表現利他性，進而建構個人的心理、知識與社會性的廣泛性資源。

（二）情感健康輔導效果

在情感健康方面，本研究正向情緒課程對提升國中生正向情感及降低負向情感方面未具立即性及延宕性輔導效果，此結果與 Emmons 與 McCullough（2003）的研究一、林莉芳（2006）、Yamasaki 等人（2009），以及 Sheldon 與 Lyubomirsky（2006）等研究發現部份正向情緒介入活動未能顯著提升受試者正向情緒或降低負向情緒的結果相似，與杜品儀（2007）、Emmons 與 McCullough（2003）的研究二、三結果有異。研究者分析原因認為可能因本研究課程內容雖涵蓋不同提升正向情緒介入活動與策略，但學生除了在課堂上的學習及實際練習，課後的練習和策略運用則需要自我覺察與提醒，且緊接著下一週的課程又需學習新的活動與策略，學生對於之前所學策略可能還不夠熟悉或來不及形成自動化的特質，因而產生不熟練的缺失。根據 Tugade（2011）研究發現運用正向情緒因應壓力的人，會因獲得益處而持續主動利用培養正向情緒減低個人困擾，經過反覆練習後，就會漸漸像精通技巧般地達到自動化的效果，直到最後只需要花很少的覺察和認知就能利用正向情緒獲得壓力因應的效益，因此本研究課程在六週之中介紹多項不同的正向情緒提升策略，對需要花許多心力因應考試壓力的九年級學生來說，可能還要更多時間去練習所學策略，且從覺察到能從練習中獲得益處，可能需要更多重複的練習以達到自動化的效果。

但由受試者在情感平衡的統計資料結果發現，本研究課程對提升國中生情感平衡具有立即性及延宕性輔導效果，顯示本研究課程對國中生情感健康方面的影響，主要是呈現在以正向情感抵銷負向情感上的效果，就如同正向情緒復原負向情緒影響的復原力功能；研究者認為原因可能是九年級學生在面臨基測考試及個人升學抉擇的情境下，不免產生身心上的壓力，本研究課程中引導學生對於壓力事件以正向意義尋找的方式轉化所產生的負向情緒與反應，根據壓力因應研究發現人們若能夠認知到自己有能力在壓力情境下仍能體驗正向情緒，會有更佳的因應反應（Moskowitz, 2009），且能提供個人機會恢復及補充因壓力所損失的資源（Tugade, 2011），從較多元的思考或行動選擇中建構有效益的壓力因應策略，因此本研究課程對改變學生情感平衡表現具有顯著的立即與延宕效果，應是來自於學生已漸漸能從正向思考、正向情緒的覺察與培養歷程中，產生更佳的壓力調適所致。

（三）綜合討論

透過本研究兩項量表工具統計分析發現，本研究正向情緒課程對提升國中生的情感平衡及整體生活適應具立即性及延宕性輔導效果，此結果與林莉芳（2006）、葉靜瑜（2008）、常雅珍與毛國楠（2006）及張倪禎（2009）等研究結果相似，研究者分析原因應是本研究課程具有整合性內涵所致。首先，本研究課程引導學生細味生活與發掘長處，可能有助於學習適應與社會適應。Seligman 等人（洪蘭譯，2009）的研究即顯示，透過書寫生活好事及適當運用長處，可以促進青

少年的學習投入與社會技巧。其次，本課程中引導學生細數幸福以引發感恩，以及利他助人等活動，則可能有助於學生自我意識的提升。過去研究顯示感恩經驗書寫有助於個體對個人生活有更正向與樂觀的評價 (Emmons & McCullough, 2003)。研究者推論，感恩人事可能有助於學生對周遭人事物有明確的覺察及認知能力，進而可以更正向地看待自己。

本研究課程還包含冥想，以及引導學生想像未來最佳可能的我，鑒於過去研究發現冥想練習有助於長期建構個人資源 (Fredrickson et al., 2008)，因此研究者推論，本課程中冥想與想像未來等活動，可能逐漸提升了學生的希望感、自我接納、社會支持等個人資源，而使學生在工作適應與自我勝任等方面，均能有所提升。此外，本研究課程運用尋找正向意義的介入策略，引導學生正向評價，研究者推論這對情感健康的貢獻可能最為直接。Yamasaki 等人 (2009) 及 Lewandowski (2009) 的研究均指出，尋找正向意義的介入策略有助於提升正向情緒，研究者認為當今世代學生的壓力不小，正向思考往往可以幫助學生在處於壓力的情況下仍能體驗正向情緒，進而有助於情感健康 (Folkman, 2008)。最後，如前所述，本研究單元六引導學生設定目標，則可能有助於自我定向發展 (陳李綢、蔡順良, 2009)。綜合上述，本研究課程具有整合性內涵，因此學生在課程中所培養的各種正向特質或情緒，有助於引導個人從內在的自我意識、對外在事物、社會或環境的知覺觀點，以及所引發的外在行為皆能朝正向發展。

依據擴展建構理論 (Fredrickson, 1998, 2000) 中正向情緒的擴展心智、建構資源功能，及對負向情緒的復原功能，正向情緒多於負向情緒愈多者，則其復原負向情緒所造成的負面影響，並進一步為個人建構各類生活適應資源的機率將愈大；從正向情緒對壓力因應的適應性價值來看，上述的資源在個體面對壓力事件與情境時，有助於個體更有心理彈性去對壓力事件做正向詮釋，也能做多元的選擇，因此從長期性的效益角度去看，更能展現正向情緒對人們生活適應及生活滿意與幸福的價值。

研究者在課程實施過程中常向實驗組學生強調盡量將所學正向情緒策略實際運用於其真實生活，且每次課程後也提供課後活動 (實行不同提升正向情緒活動) 作業單，並逐次加入新教授的活動於作業單中，鼓勵學生自行規劃及執行，且基於課程中「分享善美」的精神，研究者在每次課程開始前幾分鐘會將幾位學生課後作業單的內容與同學分享，學生大多很投入於聆聽分享，並能給予笑容、鼓勵等正向回饋，被分享的同學更從中獲得持續從事提升正向情緒活動的增強，因此使學生更願意將課程所學實際用於其生活當中。此種反應結果與 Fredrickson (2003) 的研究結果類似，其研究發現較常感覺正向情緒人們的生活會出現向上螺旋提升效果，正向情緒和擴展的心態、生活問題的因應會互為連續地增進彼此；也符合 Fredrickson 與 Joiner (2002) 研究發現正向情緒能促進情緒幸福感的增加；也就是說，本研究實驗組學生於課後現實生活持續進行活動，隨著時間其正向情緒帶來的擴展、建構資源可導致其生活各層面的適應更為彼此增進，此種結果服膺於 Fredrickson (2004) 所提出擴展建構理論當中正向情緒具有製造更多正向情緒經驗並創造生活向上螺旋發展的功能理論論述。

二、建議

(一) 對推行及實施正向情緒課程之建議

本研究結果顯示，綜合細味生活、發掘長處、感恩行善、淨心冥想、正向重新評價、以及設定生命目標與意義等重要主題來設計正向情緒課程，對國中生的生活適應，具有優於一般綜合活動課程的輔導成效。因此本研究建議未來綜合活動領域課程可以深化、延長課程內容等方式，依各年級學生的發展特質，融入這些多元正向情緒策略於國中綜合活動領域情緒教育課程中，強化推行正向教育。而在教學方面，本研究則建議教師在實施正向情緒課程時，可鼓勵學生盡可能將所學策略運用於課後個人現實生活中，提供課後活動單，強調課後練習活動及成果分享，以提昇正向情緒課程的成效。

(二) 對學校行政及輔導之建議

針對生活與情緒適應困擾學生，本研究建議學校輔導人員可提供正向情緒介入策略作為輔導方向新選擇，輔導室亦可辦理正向情緒知識與提升策略教學方面的研習或工作坊，提供學校教師及學生家長正向情緒的相關概念及策略，使家庭、學校成為協助學生成長的正向組織。

(三) 對未來研究之建議

本研究雖力求嚴謹，但礙於研究成本考量，取樣與實驗規模受到限制，因此建議未來研究可擴大研究母群，納入國中七、八年級學生為研究對象，提昇正向情緒課程之應用價值。其次在研究主題方面，建議未來研究可分別將不同正向情緒提升策略設計為更深化的課程進行研究，探討不同類型正向情緒提升策略對國中生生活適應的介入成效，使研究成果可以提供理論方面的貢獻。至於在研究方法上，本研究建議未來研究可使用多樣化的測量方式來檢視正向情緒課程之成效，例如採用其它測量情緒之量表，以探討不同情緒的影響，或探討研究對象正、負向情緒比值，以提供正向情緒課程更具價值性的數據驗證。

參考文獻

- 杜品儀 (2007)：樂觀學習課程方案對國小六年級學童樂觀解釋型態及正向情緒之影響。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文。
- 林莉芳 (2006)：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研究所碩士論文。
- 孫郁荃 (2007)：現代少年維特的煩惱—談青少年的情緒管理。《諮商與輔導》，256，14-18。
- 家扶基金會 (2010年5月14日)：83%經濟弱勢家庭青少年有情緒困擾問題。取自中華民國內政部全國愛心關懷服務網站：
http://wecare.moi.gov.tw/care_content.aspx?data_id=2606，2010年6月15日。
- 徐詠絮 (2007年1月2日)：學生自殺攀升意外死亡第二名。取自國立教育廣播電臺網站：
<http://web.ner.gov.tw/culturenews/culture/culture-detail.asp?id=78271>，2010年3月24日。
- 常雅珍、毛國楠 (2006)：以正向心理學建構情意教育之行動研究。《師大學報》，51，121-146。
- 張倪禎 (2009)：感恩學習介入方案實施成效之研究-以國小學童為例。樹德科技大學兒童與家庭服務系碩士論文。
- 陳李綢、蔡順良 (2009)：中學生生活適應量表—指導手冊。台北：心理。
- 曾文志 (2010a)：走過正向心理學的第一個十年-正向心理學在教育上的應用 1。《師友》，513，62-66。
- 曾文志 (2010b)：正向心理學在教育上的應用 2。《師友》，514，40-45。
- 曾文志 (2010c)：讓正向情緒擴展與建構孩子的未來。《師友》，517，62-67。
- 曾文志 (2010d)：讓心流提升孩子的經驗品質。《師友》，518，74-79。
- 黃靖茹 (2009)：談青少年的情緒教育。《教師之友》，50 (4)，38-44。
- 葉靜瑜 (2008)：正向情緒課程方案對國小四年級學童之正向情緒及挫折容忍力之影響。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士論文。

- 藍乙琳 (2007): 情緒管理停、看、聽。諮商與輔導, 259, 34-36。
- 洪蘭譯 (2009): 真實的快樂。台北: 遠流。Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*, New York, NY: Free Press.
- Cohen, S., & Pressman, S. D. (2006). Positive affect and health. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 122-125.
- Cohn, M. A., & Fredrickson, B. L. (2009). Positive emotions. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp.13-24). New York, NY: Oxford University Press.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389.
- Falkenstein, M., Schiffrin, H. H., Nelson, S. K., Ford, L., & Keyser, C. (2009). Mood over matter: Can happiness be your undoing? *The Journal of Positive Psychology*, 4(5), 365-371.
- Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21(1), 3-14.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Stress, positive emotion, and coping. *American Psychological Society*, 9(4), 115-118.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and wellbeing. *Prevention and Treatment 3, Article 0001a*, Retrieved February 28, 2011, from <http://www.unc.edu/peplab/publications/cultivating.pdf>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotion. *American Scientist*, 91, 330-335.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Phil. Trans. R. Soc. Lon.*, B, 359, 1367-1377.
- 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. F. (2005). Positive affect and complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 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(5), 1045-1062.
- Joiner, T. E., Jr., Pettit, J. W., Perez, M., Burns, A. B., Gencoz, T., Gencoz, F., & Rudd, M. D. (2001). Can positive emotion influence problem-solving attitudes among suicidal adults? *Professional Psychology: Research and Practice*, 32(5), 507-512.
- King, L. A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 798-807.
- Lewandowski Jr., G. W. (2009). Promoting positive emotions following relationship dissolution through writing. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 21-31.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Masahiro, M., Taeko, Y., Tsuyoshi, N., Toshihiro, K., & Hideki, O. (2008). Psychological and physiological responses accompanying positive emotions elicited on seeing favorite persons. *The Journal of Positive Psychology*, 3(3), 192-201.
<http://www.informaworld.com.autorpa.lib.nhcue.edu.tw:81/smpp/title~db=all~content=t724921263~tab=issueslist~branches=3 - v3>
- Mauss, I. B., Shallcross, A. J., Troy, A. S., John, O. P., Ferrer, E., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2011, January 31). Don't hide your happiness! Positive emotion dissociation, social connectedness, and psychological functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication.
- Moskowitz, J. T. (2009). Cultivating positive emotion to enhance health . *Osher Center for Integrative Medicine*. Retrieved March 2, 2011, from <http://www.osher.ucsf.edu/newsletter/Spring09/positiveemotion.html>
- Moskowitz, J. T., Folkman, S., & Acree, M. (2003). Do positive psychological states shed light on recovery from bereavement? Finding from a 3-year longitudinal study. *Death Studies*, 27, 471-500, as cited in Cohn, M. A., & Fredrickson, B. L. (2009). Positive emotions. In Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp.13-24). New York , NY: Oxford University Press.
- Ong, A. D., & Edwards, L. M. (2008). Positive affect and adjustment to perceived racism. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(2), 105-126, Retrieved February 28, 2011, from http://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1092&context=edu_fac

- Peters, M. L., Flink, I. K., Boersma, K., & Linton, S.(2010). Manipulating optimism: Can imagining a best possible self be used to increase positive future expectancies? *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 204-211.
- Pressman, S. D., & Cohen, S. (2005). Does positive affect influence health? *Psychological Bulletin*, 131, 925-971.
- Salovey, P., Rothman, A. J., Detweiler, J. B., & Steward, W. T. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist*, 55(1), 110-121.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, K. R., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- 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., & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effect of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 73-82.
- Tugade, M. M. (2011). Positive emotions, coping, & resilience. In S. Folkman (Ed.), *Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping* (pp. 186-199). New York, NY: Oxford University Press.
- UCSF Osher Center (2010). Can positive emotion reduce the impact of stress in teens? *Osher Center for Integrative Medicine*. Retrieved February 28, 2011, from <http://www.osher.ucsf.edu/newsletter/Spring10/research.html>
- 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.
- Yamasaki, K., Uchida, K., & Katsuma, R. (2009). An intervention study of the effects of the coping strategy of “finding positive meaning” on positive affect and health. *International Journal of Psychology*, 44(4), 249-256.

收稿日期：2011年11月21日

一稿修訂日期：2012年03月21日

二稿修訂日期：2012年04月07日

接受刊登日期：2012年04月11日

Bulletin of Educational Psychology, 2013, 44(3), 609-628

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

Examining an Experimental Emotional Training Course for Junior High School Students

Wan-E Lo

Center of Counseling

Da-cheng Junior High School

Ming-feng Guu

Department of Education Psychology and Counseling

National Hsinchu University of Education

Wen-Chih Tseng

Emotional disturbances have become a serious problem among adolescents in recent years. Negative emotional patterns generated by negative experiences influence various aspects of the youths' life. In this study, we developed a six-week experimental course using techniques to enhance positive emotions and then measured its effectiveness in improving the emotional intelligence and life-skills of junior high school students. Participants were 144 ninth-grade students at a junior high school in Taoyuan County, Taiwan. They were divided into an experimental group and a control group with pre- and post-tests administered, along with a follow-up test. The effectiveness of the course was evaluated through measures of life adaptability and positive/negative emotions.

The students in the experimental group participated in a six-week positive-emotion course, while those in the control group participated in a course with integrated common activities. Students in the experimental group had higher scores on the life-adaptability post-test than did students in the control group. This pattern of results was similar for the follow-up test three weeks after the conclusion of the courses. However, no significant difference was found on positive emotions measured by the positive/negative emotional scale. Yet, in both the post- and follow-up tests, those in the experimental group had higher scores on emotional balance (positive emotions minus negative emotions). This paper concludes with a discussion of the value this emotional training course has in contemporary education, and offers suggestions for future research.

KEY WORDS: emotional education, junior high school students, life adjustment, positive emotion

