



正念融入情緒心理學的教學實踐與省思

江文慈*

摘要

在追求速度講究效率的時代裡，緊張焦慮如影隨形，大學生面臨許多的壓力和挑戰，如何調節情緒並專注學習是重要能力。正念被認為是調節情緒的可行方法，有益心理健康，然而，有關正念融入情緒心理學課程的效益為何有待檢視。本研究在探討正念融入情緒心理學課程的教學實踐對大學生正念覺察、慈悲、感恩和情緒健康的促進效果，並進一步省思正念融入課程教學的可行性。本研究採用教學組和對照組前後測設計，研究對象包括教學組45人，對照組42人，評量工具有正念量表、感恩量表、慈悲量表、情緒健康量表、學習檔案、正念學習單等。研究結果指出：教學組學生在正念量表和感恩量表的後測得分高於對照組，但在慈悲量表和情緒健康量表上兩組則無顯著差異。另外，教學組學生在學習心得中提及正念學習提供了新鮮且深刻的體驗，有助於覺察身心、專注當下、接納自己，以及擴展感恩視野，顯示正念融入情緒心理學的教學實踐促進了大學生的正念覺察和感恩心。最後，本研究進行教學省思並提出建議，大學教師若欲將正念融入課程教學需要周詳地規劃，熟稔正念的引導並靈活實施，設計引發學習興趣的正念體驗活動，同時提供具體的練習方法和日常實踐作業，讓正念得以在生活中應用、落實與

* 江文慈：世新大學社會心理學系副教授

電子郵件：wentzu12@gmail.com

投稿收件日期：2023.07.06；接受日期：2024.02.23

扎根。

關鍵詞：正念、覺察、感恩、情緒調節

壹、前言

在數位科技高速發展的時代裡，人們淹沒在浩瀚的資訊大海中，在快節奏的生活步調裡，緊張焦慮如影隨形。大學生正面臨學業、人際、情感、就業等諸多的壓力和挑戰，若無法調適即可能會產生情緒困擾進而影響學習和身心健康（Biber, 2020; Chiodelli et al., 2022）。近來大學校園中開始有心理健康假或心理調適假，正視大學生的情緒困擾並提供心理喘息空間。當有情緒困擾時，人們常會不自覺地耗費許多能量在自動化慣性思考和負面情緒的漩渦中（Verplanken & Fisher, 2014），若能培養大學生觀照內心的覺察力，看見那些困住自己的想法和反應，不讓注意力陷在後悔和失望中，或可停止製造苦痛，遠離心風暴。

如何減少煩惱困擾，穩定情緒，保有平靜的心，向來是人們所企盼的，也是哲學、宗教、心理學、精神醫學所關照的核心議題。近半世紀來，東方與西方的心靈學說相遇，吹起一股正念風，正念（mindfulness）是指單純地覺察當下的身心經驗，不帶評價地觀照（Kabat-Zinn, 2003）。正念在覺察當下經驗並接納，若能時時刻刻觀照自己的起心動念，當心念或情緒升起時，覺知並提醒這些只是記憶、想法或情緒感受，放下過度思考或評判的心，跳脫慣性制約，就不會陷入煩惱中（Germer, 2013; Siegel et al., 2009）。正念幫助我們看見自己的內心，如果能讓事物與內心的種種反應如其所是，面對它、接納它、放下它，或許就能「無所住而生其心」。

有關正念學習對於身心健康的促進已有不少的科學研究證實，包括：抒緩壓力、減少負面情緒、改善焦慮症、憂鬱症、減緩疼痛，以及提升正向情緒與幸福感等（Chambers et al., 2009; Creswell, 2017）。除了心理與醫學的研究成效，也推廣至教育單位，著重預防發展層面，各種正念教育方案亦快速成長，研究指出正念教育可提升兒童與青少年的專注力與情緒調節力（黃鳳英，2019；Felver et al., 2016）。Dawson等

人（2020）對有隨機控制組的大學生正念介入研究進行後設分析指出，正念介入對於改善煩惱、焦慮、憂鬱、反芻、幸福感有小到中等的效果。溫宗堃等人（2022）歸納國內、外研究顯示，正念訓練對青年人的多個層面（心理、健康或表現）有中等效果的正向影響。然而，並非所有的正念介入都有效，影響效果的因素有許多，包括正念課程品質、介入時間長短、合格正念引導員、參與者的投入，還有研究設計、測量指標和工具等，都會影響正念介入的成效（陳秀蓉等，2019；Creswell, 2017）。

正念對身心健康有所助益，在各領域中熱烈推廣，但知易行難，理念到行動之間仍有段距離。正念看似簡單，但實際上並不容易，除非實踐它，透過規律的練習來維持，否則只是一個概念而已（Kabat-Zinn, 2005/2008, 2013; McCown et al., 2010）。過去研究者在心理學相關課程的教學中對正念議題有所介紹，但知識的教導和少數時間的練習並不足夠，正念必須親自體驗練習並在生活中實踐應用，才能發揮效果。

大學教育的責任不僅僅在知識與技能的教導，心理健康的促進更是不可缺少。正念有助於情緒調節和心理健康，為情緒教育提供另一種可實踐的思路和方法，若要進行正念教學，除了開設專門課程，將之融入相關課程中進行是較為實際的方法之一。然而，正念融入心理學相關課程教學的可行性及其效果仍有待進一步地檢視（Kingery et al., 2019; Nagy & Baer, 2017）。本研究嘗試將正念學習融入於情緒心理學的課程教學中，根據授課主題規劃系列的正念學習內容，透過體驗與實踐活動，超越只是認知理解，進而培養大學生的正念覺察力、慈悲心與感恩心，幫助大學生了解心智的運作，得以觀照內心、接納自我、化解煩惱和穩定情緒。具體而言，本研究的目的如下：

一、探討正念融入情緒心理學的教學實踐，對大學生的正念覺察、慈悲、感恩與情緒健康的促進效果。

二、省思正念融入情緒心理學的教學實踐，對學生的學習成效和教

師教學專業成長的影響。

貳、文獻探討

一、正念的意涵

近半世紀來正念風潮興起，除了在身心醫療領域外，亦推廣至企業界、教育界、運動界等。1979年Kabat-Zinn開始在美國麻州大學醫學院開設正念減壓課程（mindfulness-based stress reduction, MBSR），是結合東方禪修與西方心理治療的成功典範之一。1992年Z. V. Segal、J. M. G. Williams和J. D. Teasdale為研究治療憂鬱症的方法，將正念加入認知治療中，是為正念認知治療（mindfulness-based cognitive therapy, MBCT）。正念也成為第三波行為治療的核心要素，一些研究亦指出正念是調節情緒的有效方法（Chambers et al., 2009; Farb et al., 2014）。

正念減壓法的創始人Kabat-Zinn（2003）對正念的定義為：「刻意地專注，以非評價的方式對當下經驗單純地覺察」；Brown與Ryan（2003）認為正念的本質是意識，包含覺察和注意，覺察是意識的背景雷達，持續地監測內外環境，而注意是意識的聚焦，二者如同形象與背景之交織。他們認為正念是對當下事件和經驗的一種接受性的注意和覺察。而Siegel等人（2009）指出正念的核心三要素是：覺察、專注當下、接納。正念不僅強調覺察和專注，更強調接納、好奇及探索，才不會受限於過去經驗和記憶，能允許和包容所有經驗。也就是不帶評判地觀照內心，對當下身心經驗保持開放、接納、如實的觀察。

正念的特性包括有意識地持續注意、對當下經驗如實的觀察、不加評判對所有的經驗開放與接納、對經驗保持好奇和探索之心（Germer, 2013; Kabat-Zinn, 2013）。正念在仔細注意自身的時刻經驗，盡可能不受自己的好惡、評價所牽制，人的心念活動很快，很多的衝動和情緒反

應來自慣性反應，缺乏覺察的心很容易跟著想法偏見編織災難化的故事。保持不評判、不分別揀擇的開放態度，鬆動原有的固執偏見，接納種種存在的細微變化是正念的基本精神（呂凱文，2015）。

二、正念與情緒調節

正念被認為有助於情緒調節，正念對情緒調節究竟有何作用呢？Teper等人（2013）指出正念與情緒調節之間的核心聯結是覺察和非評價的接納。正念在如實觀察情緒的升起、消失的過程，以接納、非評價的方式來觀察內心升起的事件，而不去試圖改變或控制自己的經驗。一般的情緒調節致力於促進愉悅經驗，運用認知再評估來減少對痛苦或厭惡等負向情緒的想像和感受，而正念的情緒調節在提高對當下經驗的探索性注意，不論是愉快或不愉快，探索式的注意在創造機會來洞察心理習慣，減少自動化的情緒反應（Farb et al., 2014）。

正念的情緒調節在改變個體與情緒的關係，而不是直接改變情緒本身，正念訓練在發展對情緒有較佳的覺察和接納，而不是教導方法去改變情緒經驗。一般的情緒調節著重認知再評估，透過改變認知評估來改善情緒，但正念的情緒調節不把想法當作事實，將想法視為想法，拉開距離來觀看，好比浮雲自然來去，不執著於其中（Corcoran et al., 2009）。傳統認知療法透過改變認知來改善情緒，試圖找出不合理信念或認知扭曲來修正思考內容，進行情緒調節。不同於傳統認知療法，正念訓練採用去中心化（decentering）或保持距離（distancing）的抽離方式，把自我放在觀察者的位置，身體感覺、想法或情緒成為觀察對象，自我會發現我不等於想法或情緒，是情緒糟不是我很糟。幫助個體去觀察各種想法和念頭，拉開與想法的距離，領悟到想法只是想法，想法不等於事實，從而減少對負面思考的反應及情緒經驗（Chambers et al., 2009; Segal et al., 2013/2015）。

正念在喚醒後設覺察，讓吾人從自動化的慣性模式切換到覺知模

式，從自動導航的模式中覺醒過來。後設覺察超越思維，不被想法、情緒感受覆蓋影響，好比探照燈，能照見不假思索的衝動和情緒，以有覺察的回應取代慣性反應，減少情緒衝動（Williams & Penman, 2012/2013）。可見，正念是一種後設策略，在培養對情緒調節習慣、情緒調節策略的覺察，讓人能夠彈性地選擇調節反應，而不是自動化的反應。藉由增加彈性地選擇調節策略，以及培養對情緒挑戰的好奇，提供機會進行適應的反應調節，有助於因應情境的需要（Farb et al., 2014）。

此外，正念在提升個體對身體的覺察能力，讓人能更早覺察情緒反應的發生，運用對情緒、想法的觀察或是認知調整，降低情緒性反應，這也是正念情緒調節的重要作用（黃鳳英，2019；Verplanken & Fisher, 2014）。總之，正念學習在發展較佳的注意力和後設覺察力，增加對情緒感受的開放和接納，與傳統認知治療的情緒調節有些不同，也為情緒教育提供另一思路和可實踐的方法。

三、大學生的正念學習成效

大學生面臨許多的壓力和挑戰，教育單位宜提供有助情緒調節和心理健康的課程。有關大學生情緒與壓力調適的教育介入目前已有一些方法，相較於一般的情緒調節與壓力調適方法，正念學習究竟有何特點和成效？正念介入是一種特定的心智訓練，使吾人將注意力回到當下，並練習對身心經驗保持接納及非評價的後設覺察（McCown et al., 2010）。有關大學生學習正念的成效舉例說明之：Verplanken與Fisher（2014）的研究指出，正念可以減少大學生的習慣性憂慮，習慣性憂慮是遠離當下並對擔憂的事物採取不接納的態度，正念介入可以使習慣性憂慮的大學生更能容忍觀看痛苦的圖像，減輕不良後果。另外，Rahl等人（2017）的研究指出，大學生學習正念後可以減少分心走神，有助於情緒調節，其中減少分心走神的關鍵要素是接納，接納有助於在無聊和

令人挫折的注意力事務中調節情緒。此外，Bamber與Morpeth（2019）進行正念靜坐對大學生焦慮效果的後設分析，研究結果指出，正念靜坐有助於改善大學生的焦慮。

隨著大學生正念研究的增加，有研究者對大學生的正念介入研究（mindfulness-based interventions, MBI）進行後設分析，其中Dawson等人（2020）針對51篇有隨機控制組的大學生正念介入研究進行後設分析，研究結果指出：採被動控制組的研究，正念介入有助於改善煩惱、焦慮、憂鬱、反芻、幸福感、正念，其效應量小到中等，但對睡眠、生活滿意度、韌性、擔憂、思考壓抑並沒有效益，在自我慈悲則尚未有定論。而採主動控制組的研究，MBI可以改善狀態焦慮，但無法改善憂鬱、幸福感、正念、情緒、特質焦慮或情緒調節等。此研究總結出正念介入對大學生是有幫助的，但未來需要更高品質的研究，包括有持續效果的追蹤測量和生理測量，以及是否有不良影響之探討。另外，Chiodelli（2022）對大學生正念介入的研究效果進行系統性的檢驗，選擇符合研究標準的19篇研究進行歸納描述分析，指出多數的正念介入對大學生的壓力、焦慮和憂鬱具有正向改善效果。

陳秀蓉等人（2019）回顧臺灣2007~2017年的正念效果研究，對45篇研究進行分析，其中期刊論文8篇，碩博士論文37篇。綜合分析指出：短期效果在有對照組設計的研究中可發現，認知效益方面在注意力和身體覺察有提升，情緒效益是症狀有改善、調節力有增加，心理健康則是自我慈悲和生活品質有提升。就期刊論文進行分析（量化5篇、質性3篇），量化研究效果顯著的層面有限。另外，溫宗堃等人（2022）歸納國內、外大學生正念學習研究結果指出，正念學習可以幫助大學生學習心理轉軸換檔，進而調節壓力，透過增進專注與覺察，適度調節行動模式中的戰逃反應與預設模式的反芻，啟動正念同在模式，以開放包容的態度專注當下。正念可幫助大學生進行減壓管理，維持心情平靜。整體分析，正念訓練對大學生的心理、健康和表現有中等效果的正向

影響。

值得注意的是，並非所有的正念介入都是有效的，正念介入是否有效涉及許多因素，包括正念訓練方案的品質、介入時間長短、合格的正念訓練人員或正念教師、參與者的投入與體驗（是否掌握要點、持續練習、有深刻的內心體驗和領悟），還有審慎合宜的研究設計（是否有隨機對照組）、測量指標和工具（自陳量表或生理儀器）等，這些都會影響正念介入的成效（陳秀蓉等，2019；Creswell, 2017）。

四、正念課程內容與學習活動

關於正念課程，Kabat-Zinn（2013）的「正念減壓課程」是連續8週每週一次，每次2.5~3小時的系列課程。練習活動有：身體掃描、正念進食、靜坐、觀呼吸、正念瑜珈／伸展、正念走路、慈心禪等。Segal等人（2013/2015）的「正念認知療法課程」主要有正念練習及情緒調節兩部分：（一）正念練習：葡萄乾練習、身體掃描、三分鐘呼吸空間、瑜珈、坐禪、行禪、日常正念、用詩來詮釋正念、愉快及不愉快事件日誌及家庭練習作業等；（二）情緒調節：認識憂鬱症的心理病理、思考與感覺訓練、情緒與想法及替代觀點訓練、在靜坐中處理困擾問題、預防復發行動計畫。

隨著正念在各領域的推展，也發展出適合不同年齡層和不同對象的各種正念教育課程，McCown等人（2010）曾分析正念課程的教學意圖，主要有體現身體感覺、培養觀察、接納、滋長慈悲心、感恩心，以及發現新的可能性等。正念在幫助人們對身心連繫有所覺察，將注意力從外在世界回到內在世界，與自己的內心連結。正念訓練在提升覺察力、專注力和慈悲心，透過專注當下、放下批判、慈悲感恩而獲得內心自在。以下探討幾項正念核心內容的學習活動。

（一）覺察與專注

正念學習在培養專注和覺察，呼吸覺察是基本的正念練習，呼吸是

身心之間的聯繫，讓人回到當下此刻的生命，將身心合一。呼吸觀察在鍛鍊專注力，當心念飄移時能覺察到，透過呼吸引導注意力，幫助漂流的心回到當下，「三分鐘呼吸空間」是迷你正念練習，藉由呼吸回到此刻，自覺換檔掌握自己的心（Segal et al., 2013/2015）。而身體覺察是正念的基礎，行、住、坐、臥皆是練習對象，身體掃描在覺察身體的感受，將細緻的覺察帶到身體的每一個部位，此練習可發展具有彈性的注意力，對身體感受有更強的覺察力（胡君梅，2018）。

思緒和情緒的覺察是正念訓練的核心，正念在學習覺察念頭，不是消滅念頭，當念頭升起時能覺察到，發現後不必懊惱，當下回來觀察呼吸即可（陳德中，2017）。觀看念頭，了解念頭只是念頭，如果把念頭當真，很容易受情緒左右而加深痛苦。念頭出現時不用急著消滅它，保持距離觀看它的來來去去，當知道念頭不是我，看到煩惱的本質是幻象，就可以知幻即離、離幻即覺（呂凱文，2015）。此外，如實觀察情緒感受，情緒是思考、感受和身體能量的組合，促使行動來得又猛又快，即早覺知可以避免衝動行事。正念覺察讓人在情緒和反應之間有迴旋空間，得以因應情境變化。有關培養覺察和專注的正念活動有：自動導航認識、正念進食、正念呼吸、身體掃描、觀聲音、觀思緒念頭、觀情緒感受、正念行走、正念伸展，以及日常生活正念等（胡君梅，2018；Williams & Penman, 2012/2013）。

（二）接納與慈悲

學習正念所抱持的態度影響很大，Kabat-Zinn提出正念學習的九種態度包括：不評判、耐心、初學者之心、信任、不強求、接納、放下、感恩和慷慨等（台灣正念工坊，2022）。正念學習除了覺察自己的身心狀態，還需接納自己，否則覺察了內心若處處批判自己、撻伐自己，依然陷入苦惱中。正念學習的態度包含著對自己有信心、信任自己、接納自己（Kabat-Zinn, 2013）。Segal等人（2013/2015）認為正念課程中學習到最重要的事情之一是慈悲（compassion），正念不能化約為只是覺

察力或注意力的訓練，正念的品質不是一種中性或空白的存在，而是充滿友善與仁慈的。當我們遭遇失敗或痛苦時，要以溫柔友善的態度來對待自己，減少嚴厲的批評與自責，也就是自我慈悲。除了對自己慈悲，也擴及對他人慈悲，培養一顆可以善待自己和關愛他人的心。慈，由衷祝福別人的幸福，為別人的幸福感到歡心；悲，同理他人的處境，對別人的身心痛苦將心比心，協助他人走過痛苦，慈悲，也就是拔苦予樂（呂凱文，2015），在正念活動中有慈心禪的練習。

此外，Kabat-Zinn把感恩列為正念學習的重要態度，在Williams與Penman（2012/2013）的正念課程中也有感恩練習。Emmons（2007）將感恩定義為「對生命讚嘆、感激、感謝的感覺」，感恩是深深感受到自己是如此幸運時產生的情緒，且要對自己的處境懷著感激之情。學習感恩會讓人覺察到自己與森羅萬象是相互連結的，了解生命網絡是彼此相生相息的，常保感恩的人會活得圓滿而有生命力。人們常為生活中的各種壓力而煩惱，忽略了周遭的美好事物，感恩讓人將注意力放在欣賞生活中的美好事物而減少煩惱。

五、正念融入課程教學的可行性

正念介入課程有許多是運用團體形式獨立進行，在大學場域中有些學校的諮商中心有正念團體，或是在相關科系、通識課程中開設正念相關課程。除了專門開設的正念課程外，若要進行正念教學，將之融入在相關課程中進行是較為實際且可行的方法之一。然而，正念融入相關課程的教學需要周詳地規劃，以確保學生能夠有效地學習。

正念教學在心理學相關課程中進行是合適的，正念這個主題在心理學相關課程會介紹，特別是正向心理學、認知心理學、健康心理學、變態心理學等課程（Nagy & Baer, 2017）。Kingery等人（2019）曾在發展心理學課程中進行正念教學，採實驗組（26人）和對照組（25人）前後測設計，但其成效有限，在正念特質、自我慈悲、知覺壓力和焦慮等

四項指標皆沒有顯著差異。他們檢討其實驗設計沒有隨機分派、是同質性團體、一個學期的時間太長且分散，以及需要發展較佳的正念練習方式等。

正念教學是否達成預期成效會受到諸多因素的影響，Rogers（2013）指出影響正念教學成效有幾個重要因素：（一）組織結構：團體規模的大小、人員的組成、場地環境因素等，Rogers認為小團體的形式比較恰當，較能關注到個別差異的情況；（二）教師：教師本身對正念的精熟度及主動熱誠的教學風格，學生在學習上隨著時間推移會有更多的問題，如果沒有明確的支持和解惑，學生可能會失去練習的動力。再者，為了讓學生學習有點深奧的正念，教師需保持教學的趣味性和有效性；（三）學生：學生若不理解正念或沒有意願學習會影響學習成效，正念是需要透過練習才能掌握的，學生是否投入練習是重要的。由此可知，組織結構與環境、教師和教學方法，以及學生投入等因素，都會影響正念的教學成效。

參、研究方法

一、研究問題

（一）正念融入情緒心理學課程的教學實踐，對大學生的正念覺察、慈悲、感恩與情緒健康是否有促進效果？

（二）省思正念融入情緒心理學的教學實踐，對學生的學習成效和教師的教學專業成長有何影響？

二、研究設計

本研究進行正念融入情緒心理學的教學，採教學組與對照組前後測設計，學期初實施前測，包括「正念量表」、「慈悲量表」、「感恩量表」、「情緒健康量表」等，學期末後進行後測，了解正念學習前後，

對大學生的正念覺察、慈悲、感恩與情緒健康的促進效果。並從各個正念作業、學習歷程檔案的學習心得與教學意見調查表中，了解學生的學習成果與教學成效。

三、研究對象

教學組對象為選修情緒心理學課程的學生，主要是本系大二學生。課程與研究進行前向學生說明研究的理念與進行方式，以及教學實踐研究的倫理規範，徵求參與者的同意，經同意後簽署研究參與同意書。對照組是一班沒有修讀此課程的他系大二學生，取得該班教師的同意與協助，研究者於學期初選課確定後，向該班學生說明研究用意並徵詢同意，邀請學生協助於學期初和期末填寫問卷，並致贈問卷填寫小禮物。

前測採紙本問卷施測，後測因疫情遠距教學，採用Google表單進行線上問卷調查。教學組的前測人數55人，後測45人；對照組的前測人數64人，後測42人。最後以前、後測兩次皆有填寫問卷的資料進行分析，教學組45人，對照組42人。

四、課程內容與教學規劃

情緒心理學是一門3學分的課程，對情緒心理進行科學的探究，從情緒的生理機制、外顯行為和臉部表情、情緒與認知、各種情緒、情緒障礙症、情緒與人際關係、工作、飲食、運動、健康、文化、科技等。本研究將正念學習融入情緒心理學課程中，結合課程主題，規劃設計系列的正念學習活動，每次上課運用2節課教授情緒心理學各主題內容，1節課的時間進行正念系列活動，採體驗式教學，包括：認識自動導航、身體覺察、呼吸覺察、身體掃描、念頭覺察、情緒覺察、正念進食、正念行走、正念伸展、大自然森呼吸、慈心禪（慈悲的手、慈悲的祝福）、每日5感恩、日常生活正念實踐（正念刷牙、洗澡、洗碗、等車）等，課程規劃與教學進度如表1所示。

表1

正念融入情緒心理學的課程規劃與教學進度

週次	課程主題	正念融入課程的活動主題
1	課程介紹與討論	課程簡介與教學研究知情同意說明
2	情緒的認識、情緒理論的演進	自動導航認識、正念進食
3	情緒的生理機制、情緒與大腦	身體覺察：觀呼吸與身體
4	情緒的外顯表現、臉部表情	身體覺察：身體掃瞄
5	情緒與認知	念頭覺察：觀聲音、觀念頭
6	情緒與正念	念頭覺察：觀慣性思考、想法不等於事實
7	情緒發展1：兒童、青少年	情緒覺察：情緒經驗記錄、靜心瓶
8	情緒發展2：中年、老年	感恩：拓展感恩視野、每日5感恩
9	期中評量	
10	情緒與文化	與大自然連結、正念森呼吸
11	情緒與健康	正念行走、正念伸展
12	情緒障礙症1	接納：容許所有感覺、面對與放下
13	情緒障礙症2	慈悲：溫柔對待自己、慈悲的手
14	情緒與人際關係—情緒勒索	慈悲：同理寬待別人、慈悲的祝福
15	情緒與工作—情緒勞動	正念傾聽與溝通
16	情緒與飲食、運動	正念生活和運動
17	情緒與科技、藝術	生活中的正念實踐
18	期末評量	

五、研究工具

關於教學成效的評量，量化工具有正念量表、慈悲量表、感恩量表、情緒健康量表；質化工具有正念學習單和作業、學習歷程檔案和教學意見調查表。

(一) 正念量表：採用張仁和等人(2011)的「中文版正念覺察注意量表」，此量表翻譯修訂自Brown與Ryan(2003)的「正念專注覺察量表」(mindful attention awareness scale, MAAS)，共15題，採Likert式6點量尺作答，全量表的Cronbach's α 係數為.88。

(二) 慈悲量表：參考Raes等人(2011)的「短版自我慈悲量表」(self-compassion scale-short form, SCS-SF)，另編製「他人慈悲量表」，採Likert式6點量尺作答，經預試刪題後，正式量表共14題。自我慈悲量表7題，Cronbach's α 係數為 .85；他人慈悲量表7題，Cronbach's α 係數為 .89。進行驗證性因素分析，採一階二因素相關模式，結果為： $\chi^2(76, N = 196) = 214.89, p < .001, \chi^2/df = 2.83$ (小於3)， $GFI = .88$ 、 $NFI = .90$ 、 $CFI = .94$ 、 $RMSEA = .08$ 、 $SRMR = .07$ ，因素負荷量介於 .54~.89之間，多數指標符合標準。

(三) 感恩量表：參考McCullough等人(2002)的「感恩量表」(The Gratitude Questionnaire-G6)和林志哲與葉玉珠(2011)的「大學生感恩量表」編製，採Likert式6點量尺作答，經預試刪題後，正式量表共12題。全量表的內部一致性Cronbach's α 值為 .93 ($N = 196$)。進行驗證性因素分析， $\chi^2(51, N = 196) = 114.86, p < .001, \chi^2/df = 2.25$ ， $GFI = .91$ 、 $NFI = .93$ 、 $CFI = .96$ 、 $RMSEA = .08$ 、 $SRMR = .04$ ，因素負荷量介於 .50~.88之間，多數指標符合標準。

(四) 情緒健康量表：參考李明濱編製的「簡式健康量表」(Brief Symptom Rating Scale)又名「心情溫度計」(衛生福利部，2016)編製題目，測量情緒困擾的程度，全量表共6題，採Likert式6點量尺作答。反向計分，分數愈高，表示情緒健康程度愈高；得分愈低，情緒健康程度較低。量表的內部一致性Cronbach's α 值為 .89 ($N = 196$)。驗證性因素分析結果為： $\chi^2(9, N = 196) = 14.96, p > .05, \chi^2/df = 1.66$ ， $GFI = .98$ 、 $NFI = .98$ 、 $CFI = .99$ 、 $RMSEA = .05$ 、 $SRMR = .03$ ，因素負荷量介於 .65~.90之間，各項指標皆符合標準。

(五) 正念學習活動回饋表：各單元正念活動設計有學習單，透過學習單的反思與回饋表，了解學生的學習心得與意見。

(六) 學習歷程檔案：學習歷程檔案是學生學習此課程的學習歷程與成果展現，包含學習筆記、活動反思、閱讀心得、日常實踐紀錄等。

(七) 教學意見調查表：學校系統中有學生對教師各科教學的期中與期末教學意見調查表。從教學意見調查表，了解學生對本課程實施的意見與反應。

六、資料處理與分析

(一) 量化資料分析：對學生在學期初和期末所填寫的量表，包括：「正念量表」、「慈悲量表」、「感恩量表」與「情緒健康量表」等，分析教學組與對照組的差異。由於兩組並非隨機分派，是不等組前後測設計，因此使用單因子共變數分析進行資料分析，以前測分數為共變數，組別為自變項，後測分數為依變項，藉以排除前測分數對後測分數的影響，若組別有顯著差異則進一步比較調整後的平均數。

(二) 質性資料分析：課程進行有各項正念活動學習單和作業，期末有學習歷程檔案，從學生的學習心得和反思，了解學生的學習成效與意見。另外，從教學意見調查表中得知學生對此課程的滿意度與建議等。

肆、研究結果

一、正念融入課程的教學效果量化分析

分析教學組和對照組在「正念量表」、「慈悲量表」、「感恩量表」與「情緒健康量表」的前、後測得分差異，前測和後測兩次皆有填寫者，教學組45人、對照組42人，採用單因子共變數分析進行統計考驗。在進行共變數分析之前，先進行組內迴歸係數同質性考驗，正念 $F(1,83) = 3.12, p = .07$ ，慈悲 $F(1,83) = 0.73, p = .40$ ，感恩 $F(1,83) = 2.78, p = .09$ ，情緒健康 $F(1,83) = 0.38, p = .54$ ，未達顯著符合同質性假定。另採用獨立樣本 t 檢定檢測教學組與對照組在各

量表前測分數是否有差異，統計結果顯示，兩組在正念量表 $t(85) = -0.74$ ， $p = .46$ ；慈悲量表 $t(85) = -0.96$ ， $p = .34$ ；感恩量表 $t(85) = -1.79$ ， $p = .08$ ；情緒健康量表 $t(85) = 0.05$ ， $p = .96$ ，顯示兩組的前測無顯著差異。關於教學組與對照組在各量表的前、後測分數與共變數分析結果，整理如表2所示。

表2

教學組與對照組在正念覺察、慈悲、感恩、情緒健康量表上的統計分析結果

	組別	<i>n</i>	前測		後測			<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Adj. <i>M</i>			
正念覺察	教學組	45	60.82	9.25	63.49	7.78	63.99	6.32*	.014	.07
	對照組	42	62.19	8.02	61.71	8.94	61.18			
慈悲	教學組	45	54.93	8.95	57.09	7.66	57.74	3.69	.058	.04
	對照組	42	56.76	8.85	56.05	9.69	55.35			
感恩	教學組	45	52.09	10.49	60.62	8.54	62.12	35.08***	.000	.30
	對照組	42	56.43	11.90	56.55	10.81	54.95			
情緒健康	教學組	45	25.13	5.96	24.93	6.08	24.92	0.63	.430	.01
	對照組	42	25.07	5.08	24.09	4.94	24.11			

* $p < .05$. *** $p < .001$.

(一) 正念量表

兩組在正念量表的共變數分析有顯著差異 ($F(1,84) = 6.32$ ， $p = .014$ ， $\eta^2 = .07$)。進一步比較正念後測的調整後平均數，教學組為63.99，對照組為61.18，教學組高於對照組，教學介入對正念覺察有促進作用。

(二) 慈悲量表

兩組在慈悲量表的共變數分析無顯著差異 ($F(1,84) = 3.69$ ， $p = .058$ ， $\eta^2 = .04$)，慈悲的後測調整後平均數，教學組為57.74，對照組為55.3，教學組在慈悲量表的分數雖高於對照組，但差異未達 .05的顯

著水準，接近臨界。

（三）感恩量表

兩組在感恩量表的共變數分析達顯著差異（ $F(1,84) = 35.08$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .30$ ），感恩後測的調整後平均數，教學組為62.12，對照組為54.95，教學組高於對照組，顯示教學介入對感恩有提升作用。

（四）情緒健康量表

兩組在情緒健康量表的共變數分析無顯著差異（ $F(1,84) = 0.63$ ， $p = .430$ ， $\eta^2 = .01$ ），情緒健康後測的調整後平均數，教學組為24.92，對照組為24.11，教學介入對情緒健康沒有促進作用。

綜合量化研究結果可知，教學對正念和感恩有促進效果，但在慈悲和情緒健康上則無顯著效果。

二、正念融入課程的學習成效質化分析

除了量化資料，學生的各項作業和學習心得亦反映學生的學習經驗和將所學應用在生活的訊息，這些質性資料可充實量化資料無法彰顯的成效。以下歸納幾項作業心得，了解學生的正念學習經驗和成效。

（一）正念飲食：開啟五感知覺，食有知味

課堂進行過兩次的正念飲食活動，第一次吃巧克力讓學生體驗運用五感專心吃巧克力，認識人體的自動導航系統，開啟正念感官知覺。第二次喝麥香綠茶，運用五感用心品茶，聞茶香、嚐茶甘，看見平時沒有注意的包裝說明。除了課堂的體驗活動，也有連續記錄一週的正念飲食覺察作業。

我發現自己就像老師說的都在一心二用的吃食物，吃飯時一定要搭配YouTube影片或追劇。這次正念飲食活動我第一次這麼認真的品嚐食物，發現到很多食物的味道跟我想像中的味道有些不同，許多食物仔細品嚐其實都帶有甜味。在正念飲食過程中，我不只

是體會到食物真正的味道，身心也覺得比較放鬆。（S10正念飲食心得）

我常常邊吃飯邊看手機，做了一個禮拜的正念飲食，突然感受到明明一樣的菜色以前都不覺得好吃，現在卻覺得特別美味且新奇，而且比較容易有飽足感。我本身有胃不舒服的問題，因為看著手機就忘記要多嚼幾下，導致消化不良，正念飲食讓我改善了胃不舒服的問題，因為有認真的細嚼慢嚥，不會吃過量。（S53正念飲食心得）

（二）正念呼吸、正念生活：覺察身心連結，回到當下

每週上課一開始會有正念鐘聲，導引學生進行簡短的正念呼吸練習，課後也提供正念呼吸練習的音頻和影片連結，讓學生回家可以聆聽做正念呼吸和身體掃描練習。透過觀照呼吸，提起覺性回到當下，學習念念分明。關於正念呼吸與正念在生活中的運用，舉一則心得說明。

原本忙碌的生活總是為了目標拚命的往前進，沒有覺察到自己的身心狀態，但在呼吸覺察和身體掃描過程中，我靜靜的專注在呼吸上，感覺身體從腳到頭的變化，讓我的心可以靜下來。我發現自己常常煩惱很多不同的事情，也不斷延伸放大問題，讓自己一直處於很焦慮的狀態。現在我開始將正念運用於生活中，例如正念刷牙或洗澡，注意到熱水流過肩膀的溫度，手指觸碰身體的感覺、當我注意到這些感受時，我發現焦慮減少了，焦慮時也不再用力的壓抑或責罵自己，而是靜靜地讓它來讓它去，不批評它，沒想到我竟獲得了從未感受到的平靜與滿足，真是奇妙。（S31日常活動心得）

（三）正念覺察：減少評判，如實覺知，客觀看待

正念覺察對想法感受減少評斷批判，學習客觀的看待此時此刻的身心狀態。也讓學生發現原來大腦的念頭川流不息，總是快速地在評價事

物產生好惡。現在暫緩一下拉開距離，看到自己在想什麼，避免慣性衝動。

正念學習強調暫時放下評價看自己的念頭，哇！這帶給我蠻大影響的，原來我們受到許多制約帶著有色眼鏡看世界，加上我本身就是一個很容易放大自己做錯或是不夠好的地方，然後貶低自己，但正念提醒我客觀的去看待發生在自己身上的事情，就像我客觀的看待別人那樣，這幫助我減少許多責備、減輕不少壓力。（S36正念活動心得）

用不評斷的方式來看自己的想法，才發現自己看待事情時充滿偏見，就像課堂說的例子看到黑影就開槍。正念要我們用客觀中立的態度來看事情，拉開距離，預留一些空間給自己，比較不會衝動行事。（S17正念活動心得）

（四）正念行走、正念大自然活動：與大自然連合一

帶學生到戶外正念行走，用腳穩穩的踏出一步，感受腿部和腳部肌肉的移動，體驗行走的踏實與神奇。走進大自然與大自然連結，看看大自然的奧妙、聞聞大自然的氣味、聽聽大自然的聲音，感受大自然的美好，感受天地萬物與我合一。

老師帶我們去步道旁的長廊進行正念活動，要我們透過肢體和五官來感受平常接觸卻沒有認真留意的事物，例如行走時感受腳底與地板的接觸、聞聞空氣中的味道、用耳朵聆聽周遭的聲音，這次活動讓我學到生活中有很多事物是需要停下腳步好好感受，新鮮有趣。（S53戶外正念心得）

走進林間如果沒有好好感受置身林中的感覺，很多聲音、味道、景像都會被我們忽略。這次的正念漫遊活動，剛開始有些心浮

氣躁，但當自己漸漸地讓心靜下來，閉起雙眼，深呼吸，感受身體在此時此刻的感覺，我能聽到樹葉被風吹動的沙沙聲、還有鳥叫蟲鳴聲、人的談話聲，還有樹林中植物的清香味。把煩躁的心情轉到感官上會有很多新鮮的感覺，心情也變得比較沉靜。（S17戶外正念心得）

（五）感恩日誌：覺知萬物的相依相存，擴展感恩視野

課堂中有感恩的腦力激盪，引導學生看見與萬物的連結，察覺生活中有許多值得感恩之處。通常我們知道要對重要他人感恩，卻忽略生活中的萬事萬物彼此相互依存，仔細體會就可知生活中的人、地、事、物都值得感恩。本研究透過連續記錄一週的每日5感恩作業，擴展感恩視野，以下摘要二則。

感恩日誌讓我發現生活中充滿許多值得感謝的事，一開始只會想到生命中的貴人等，之後才發現感謝的事生活周遭處處都是，不論是吃的、用的東西或搭交通工具等，這些平常認為不值得一提的小事，都給我們很多方便需要感謝，撰寫感恩日誌擴大我的感恩視野，讓我更珍惜現在所擁有的一切。（S41感恩日誌心得）

生活中很多事常常被我們視為理所當然，一旦有了變調就容易出現負面情緒，感恩日誌讓我懂得感謝身邊人的付出，心態上變得更為正向。感恩的對象不受限有無生命，可以感謝父母的養育之恩、感謝清潔人員的辛勞、也可以感謝路邊的行道樹努力吸收二氧化碳等。感恩日誌是一個很棒的作業，寫作業期間我天天都在想感謝的事，不會胡思亂想，也無暇把注意力放在不如意的事上，因此覺得快樂，整個人都正向起來像在發光，養成感恩習慣也更樂意為他人付出，希望有一天也能成為帶給別人這般感受的對象。（S37感恩日誌心得）

（六）慈悲的手和慈悲的祝福：接納自己和同理他人

正念學習除了專注當下與覺察，也包含慈悲心的涵養。生命中有許多的痛苦煩惱來自過度的責備與批判，我們需要學習慈悲心，接納自己也能善待別人，放下苛責與批評，化解對立與衝突。課堂有進行慈悲的手和慈悲的祝福等活動，學習對自己多些寬容，給自己溫暖和擁抱，做自己最佳的朋友。同時也對他人慈悲，能同理別人的苦痛，關心別人、祝福別人。

最近身體有些疼痛，心裡也有一些難以說出的苦，老師要我們把手輕柔地放在自己身上，想像是一隻非常慈愛有同情心的手。把手放在身體不舒服的部位，感受手與身體的接觸，感受溫度由手掌流入身體。還有就是自己擁抱自己的身體，將關懷注入，做練習時覺得很神奇，手貼在自己身體感覺很溫暖，眼淚不知不覺流了下來，自己可以擁抱自己，可以給自己溫暖和打氣呀！（S15正念活動心得）

疫情期間我緊張不安，常常擔憂會不會染疫，也怕家人染疫。老師帶我們做慈悲的觀想和祝福，要我們跟著朗誦，願我平安健康……等等，一直擴大到家人、朋友、社會、國家等，當時覺得這個活動有點無聊，後來幾天睡前我就試著唸一遍，把祝福說出來的時候有感到平安很奇妙。（S48正念活動心得）

（七）正念學習的綜合心得

許多正念學習心得學生統整寫在學習檔案的學習反思中，學生提到正念活動讓他們有新鮮的體驗，覺察到平常花費大量時間活在腦海中，沒有注意到周遭事物。正念讓他們和自己的感知接觸，看到、聽到、聞到、嚐到和摸到，如同第一次接觸般的新鮮，原來生活中有這麼多的美好，並認為正念學習有助於身心覺察、接納自己、感恩世間的人事物。

我覺得正念學習這部分是很棒、很新奇的體驗，現代生活步調緊湊，我們常常一股腦的追求目標或漫無目的過生活，因此毫無心力去注意生活中的美好，如同拚命趕路卻忘記停下來欣賞路途中的風景，正念學習幫助我們細細體會生活中不起眼的美好。（S35學習檔案）

這學期做了很多正念活動，從呼吸覺察、正念飲食、感恩日誌、正念行走和大自然漫遊等，當下做完的那刻真的感受到身心放鬆，這是從來沒有過的經驗也不曾做過，沒想到竟然能讓身心冷靜下來且放鬆。正念在感受自己、覺察自己的呼吸、心跳、周圍氣味或是觸覺，現在的我若是遇到心煩時，就會做三分鐘正念呼吸練習來使自己靜心，學會與自己共處、對自己有耐心，最重要的是學會接受且放下，不論是現狀或不愉快都是。（S10學習檔案）

也有學生對正念學習有不同的見解和感想，有學生提到覺察念頭時掌握不到方法，念頭依舊紛飛，倒是運用看靜心瓶這種較具體的方法，效果比較好。另外，也有學生提到改善心情，對念頭進行質問或修正想法的認知療法對他來說效果比較好。

這學期老師花了不少時間在教我們練習正念，但是我想跟老師說，我學不來，我還是念頭一大堆，照樣胡思亂想，愈想停下來，愈是停不下來，反而很著急！要用呼吸拉回來，根本拉不回來。不過看靜心瓶倒是不錯，一開始不知在做啥？後來我自己看影片做一個靜心瓶，搖一搖，慢慢看金星蔥往下沉，好像念頭也往下沉，心情有平靜些喔！（S33學習檔案）

上課有教許多正念方法，雖然說念頭只是念頭，不等於事實，就讓它自然來去，但我常常愈想愈氣，卡在想法中。我還是覺得老師在上理情治療、認知治療時，對念頭進行質問：是嗎？有何證據

支持？這種方法比較實際，對我來說改善心情較有效。（S15學習檔案）

在學習心得中可知多數學生對正念學習感到新鮮有所收穫，也有少部分學生對正念學習感到困難且難以掌握，這是正念教學需留意之處。

三、研究結果綜合討論

從量化研究結果可知，教學對正念和感恩有促進效果，但在慈悲和情緒健康上則無顯著效果。教學組在慈悲量表的後測分數雖高於對照組，共變數分析結果兩組的差異未達顯著水準，接近臨界（ $p = .058$ ）。在教學活動中有慈心禪、慈悲的手和慈悲的祝福等，強調自我接納、自我慈悲，人際情緒單元也強調同理他人、關懷他人，或許只停留在課堂學習，缺少練習和日常實踐作業，因此成效有限。加上此單元的上課時間正是遠距教學的開始，面對疫情來襲學生需要適應相當大的變化也可能影響學習成效。

另外，在情緒健康量表上兩組也無顯著差異，此次的情緒健康評量在測量焦慮、憂慮等情緒困擾的程度，就外在環境來分析，有可能是後測時期正值新冠疫情嚴重的時候，恐懼不安的情緒升高，且期末時期考試和作業繁多，緊張焦慮的情緒也較為高漲，影響了情緒健康。Deng 等人（2021）對新冠疫情流行期間高等教育學生憂鬱症狀、焦慮症狀和睡眠障礙的盛行率進行系統化的分析與後設研究，其研究結果指出，憂鬱、焦慮和睡眠障礙的總盛行率分別為34%、32%和33%，與疫情大流行前類似的群體相較，疫情期間的憂鬱症狀和焦慮症狀的盛行率較以前高，可見新冠疫情對心理健康帶來不小的衝擊。而正念在如實地覺察內心的情緒感受，疫情帶來的情緒動盪或許反映在後測中。從教學層面來看，有可能課堂的學習還未落實到日常生活的實踐中，學生在正念課程中學習覺察內心的情緒感受，但尚未能調節這些情緒能量，因此對情緒

健康的影響效果有限。

質化資料部分，綜觀各種正念學習活動的心得，學生對於身體覺察、正念進食、正念伸展、正念大自然活動，這類具體感官覺察活動較能夠勝任。對於觀念頭和觀情緒這種較抽象的覺察會感到困難，此時可運用一些具體方法，例如，製作大腦播放清單、觀看靜心瓶等，讓學生比較好掌握。另外，這學期的情緒心理學雖置入許多的正念學習，其他的情緒療法也是如常探討，其中也有學生提到他們覺得認知療法對於改善情緒困擾的效果比較好，可以具體明確地修正想法改善情緒感受，立竿見影，而正念在觀看念頭採取無為不評價的方式放過念頭，讓他感到有些虛無縹緲和抽象。Farias與Wikholm（2016）在一篇正念研究的反思中提醒，正念介入需考量個別差異，每個人的狀況不同，所面臨的問題和情境也不同，有些人能從中獲益，但並不是每一個人都能從正念練習中獲得效果，有的人甚至還有負面影響，這是需要留意的。

整體而言，從學生的學習心得和反思中，大多數學生對此教學持正向肯定。另外，在學校的教學意見調查表中，情緒心理學此課程的教學評量分數為4.7，可知學生對此課程的教學反應良好，在質性評語部分，學生的回饋多是教師教學認真，教材內容豐富，教學活動多元，其中，有關正念學習活動對學生而言很新鮮，幫助他們學習覺察自己的身心狀態，觀看自己的想法，接納自己、更能感恩種種的人、地、事、物。

伍、教師專業成長與省思

一、打破慣性教學，有意識地規劃與精進教學

每學期要授課的科目多，經常忙碌於備課和更新教材，教學行為逐漸習慣化。此次執行教學實踐研究，讓我有意識地檢視教學是否對學生有實質的助益，也對教學設計尋求突破。正念融入課程讓我將正念學習

的經驗付諸實踐，更深入的體會和再學習，促進教學相長。正念教學不僅教導正念知識的理解，更重要的是如何透過實際體驗活動讓學生能夠領悟正念。教師除了要熟稔正念教學內容，還要使用清晰、精確、易懂的語言來引導，同時示範對身心狀況的接納與同在，相當不易，需要不斷地精進。

此外，教師除了掌握正念教學的核心內容和原則，規劃引發學習興趣的正念活動是需要的，多一些讓學生感到好奇的探索和互動，會帶來一些意外收穫。以戶外正念行走和大自然正念活動為例，場地探勘時發現大自然不需遠行就在身邊。每天路過的戶外長廊、廣場、林間步道，都是很好的教學場地。走出教室，感受天地的廣濶和大自然的奧妙，喚醒感官與心靈，就是一趟深刻的正念之旅。打破教學慣性，嘗試新方法，帶來新視界，也是正念的實踐。

二、正念需要體驗和練習，日常實踐作業讓學習落實和扎根

有效的正念學習，理論知識、體驗學習和實踐練習同等重要。正念必須親自體驗、透過練習才能掌握，並在日常生活中實踐應用才能發揮作用，若沒有練習會影響學習成效（Kabat-Zinn, 2013; Rogers, 2013）。此次教學發現日常實踐小作業發揮了大效用，例如，正念飲食日誌、日常正念活動紀錄、感恩日誌，連續1~2週的練習和紀錄作業，讓學生在生活中實踐產生深刻影響，若缺少練習，下課後就聲消意散、拋諸腦後了。

此外，感恩日誌擴展了學生的感恩視野，體悟萬物相互依存，發現生活中許多值得感恩的人事物，連續一週的每日五感恩作業，將注意力轉向感恩事物，減少許多惱人的煩憂。如同Emmons（2007）所言，感恩讓人看見生命的美好。慈悲心的活動在課堂活動中有慈心禪、慈悲的手和慈悲的祝福等活動，很可惜這個單元沒有進行連續1~2週的每日生活實踐作業，沒有持續地練習或許影響了學習成效。所以平時上課結束

後，若要讓學習有持續效果和練習動力，需要有日常實踐作業，透過每日練習、經驗紀錄，讓學習得以持續和落實。

三、疫情衝擊的擾動與遠距教學的挑戰

教學研究執行期間遇新冠疫情來襲，突然改採遠距上課，原安排的一些實體互動活動，以及邀請台灣正念工坊講師的授課活動戛然而止，是較為可惜之處。實體教學停課後很快地使用Google Meet進行遠距教學，雖順利接軌，但首次大規模停課和線上教學，師生皆在適應中，有些學生遠距教學的設備不足，沒有視訊鏡頭，有些學生的網路系統不穩定。線上上課有其優點，學生可立即在留言區互動，發言能讓每位參與者都清楚聽見，但線上教學無法像實體課般的面對面互動接觸，也較難掌握體驗活動是否如實練習，有些學生可能掛機或分心沒有參與，這些變動因素都可能影響學習成效。為了彌補遠距教學的不足，這段期間也提供一些正念線上學習資源讓學生得以在課後學習和充實。

新冠疫情來勢洶洶，對生活帶來巨大衝擊，有研究指出，新冠疫情流行期間大學生的憂鬱、焦慮和睡眠障礙都較疫情前來得高（Deng et al., 2021）。在本研究中情緒健康沒有進步，或許後測時期因疫情來襲帶來較大的焦慮與不安。在困厄時期，與其對抗情緒或因情緒而自責，不如學習如實地接納情緒，感受情緒是身心能量的起伏湧現，學習面對無常世界，將情緒的擾動轉化為如實觀照的智慧，安頓自己的身心，這也是需要不斷學習的正念功課。

四、正念融入課程教學的可行性與反思

正念融入課程教學會面臨一些挑戰，首先，這不是單純的正念團體，不是小團體帶領，是人數較多的班級教學，較難以兼顧學生的個別差異和安排足夠的時間來進行深入的正念體驗和互動分享。場地是一般教室，上下課時間人潮往來，空間和設備無法像正念團體帶領時有安靜

的空間和坐墊設備。再者，大班的正念課堂教學要有效傳遞正念訊息是個艱鉅任務，教師除了要精熟正念引導，用簡潔有趣的方式來引發學習興趣外，也要掌握上課步調和流暢度，安排動靜交替的教學活動讓學生能參與投入，這些細節與流程都需要用心規劃。

其次，需要溝通對正念學習的期待，有人期待學習正念就是要快樂、放鬆和無憂，實際上正念是如實地關照自己的經驗，包括不愉快的經驗（Nagy & Baer, 2017）。也要提醒正念不是萬靈丹或特效藥，無法解決生活的一切問題，好比一帖藥不適用所有人，一種方法不適用所有事，不可過度期待（Farias & Wikholm, 2016）。對正念的看法或許如同Kabat-Zinn（2005/2008）所言，可將正念視為一種自覺的生活藝術，經由系統化的自我觀察、自我探詢及正念行動的過程，仔細聆聽自己的心、自己的聲音，漸漸地和生命的豐美搭上線。

此外，關於正念的教學內容，除了覺察、專注的練習外，也包含慈悲與感恩，慈悲和感恩的練習幫助我們體會活在一個彼此連結更深、更有愛的世界（McCown et al., 2010）。在本研究中，學生的感恩心有明顯的進步，而慈悲心的進步雖然不大但已萌芽。總之，本教學試圖透過正念讓我們與自己的心產生連繫，照見心識，覺知大腦心智的局限，並從中反思自己是誰，同時也對生命中的人、地、事、物培養慈悲與感恩之情。未來將繼續精進正念教學的內容和品質，在相關課程中播下正念的種子，照亮心田。

陸、結論與建議

一、結論

本研究將正念學習融入情緒心理學的教學中，探討教學後對大學生的正念覺察、慈悲、感恩與情緒健康的促進效果，並省思教學對學生的

學習成效和教師教學專業成長的影響，研究結論如下：

（一）正念融入情緒心理學的教學實踐對學生的正念覺察、感恩有提升效果，但在慈悲和情緒健康上沒有顯著的促進作用。

（二）正念融入情緒心理學的教學可提高學生的學習興趣和參與，也有助於促進教師的教學專業成長。從學習心得和教學評量意見中可知學生對此教學多持肯定的態度，體驗式活動可提升學習興趣。教師反思正念融入課程教學需仔細地規劃和執行，以確保學生能夠有效地學習和應用正念技巧，除了設計各種正念體驗活動也需有日常實踐作業，讓學習得以落實、持續和扎根。

二、建議

（一）落實正念學習在日常生活的實踐，提升學習成效

從研究結果可知，學生在情緒健康和慈悲心沒有顯著進步，有可能是這部分的教學內容還需再調整和深化，也有可能是學生的課堂學習尚未能落實和應用於生活中，平時作業心得反映該練習活動的立即效果，但隨著作業結束效用可能減少。故課堂所學能否持續地練習並融會貫通，讓學習有持續作用並促進情緒健康，是未來教學需注意的。此外，本研究的情緒健康量表主要在測量情緒困擾的程度，未來或可使用其他測量工具並增加正向情緒的測量，讓情緒健康的測量更為周延，得以檢驗和反映教學成效。

（二）設計體驗與動靜交替的教學活動，提高學習參與度

將正念學習融入現有課程教學中是個挑戰，需仔細規劃，這不是單純的正念團體，仍有原本的課程要進行，較難以安排足夠的時間進行深入的正念體驗和互動分享。此外，設計引發興趣的教學活動和安排教學流程讓學生專注投入，也是重要的教學環節。連續3小時的課程容易疲累，加上疫情期間上課需帶口罩，呼吸較悶，練習正念呼吸時容易睡著。建議教學活動安排需注意動靜交替，才不會昏沉想睡，講課、討論

互動、體驗活動等交互穿插，在正念活動部分有時正念靜坐，有時正念伸展，另可設計一些正念覺察和專注的互動活動，讓學生有較佳的意識狀態和學習。

（三）釐清正念學習的迷思，減少挫敗和失望

部分學生對正念學習有些迷思，常見迷思之一是認為正念就是要頭腦放空不可以有念頭，若發現念頭多就感到挫敗懊惱，認為學習沒有用。故建議教學中要提醒說明，正念不是要消滅念頭，而是要覺察有什麼念頭（陳德中，2017）。另一個迷思是認為學習正念後就應該快樂、放鬆和無憂，如果生氣、煩惱或心情不好，就認為正念無效。要讓學生明白學習正念後依然有情緒起伏變動，正念在覺察此刻的心念和經驗，有開心、有不舒服。正念不保證開心順遂，卻能溫柔地照顧自己（胡君梅，2018）。

（四）鼓勵教師進行教學實踐研究，提升教學熱情和教學品質

大學教師每一學期需教授許多不同課程，花費很多時間在備課，當課程內容較為熟悉燃起創新教學的熱情，卻可能因各種工作繁忙而冷卻。此次執行教學實踐研究有機會檢視授課內容是否對學生的認知、情意與行為有所助益，重新對教學目標和內容做了有意義的調整，也對教學設計與實施尋求突破，提升教學專業成長。這樣的實踐經驗也會擴及至其他授課科目，產生漣漪效應。教學實踐研究是促進教學專業成長的可行途徑之一，學校教育機構或可多鼓勵和提供實際資源讓教師進行教學研究，提升教學熱情和教學品質。

誌謝

本研究承蒙教育部教學實踐研究計畫經費補助（計畫編號：PED1090656），特此致謝。作者衷心感謝審稿委員對本文的寶貴建議以及期刊編輯團隊的熱忱協助。

參考文獻

- 台灣正念工坊（2022）。正念練習的9種態度。台灣正念工坊。<https://www.mindfulnesscenter.tw/blog/9-attitudes-jon-kabat-zinn>
- [Taiwan Mindfulness Center. (2022). *9 attitudes of mindfulness*. Taiwan Mindfulness Center. <https://www.mindfulnesscenter.tw/blog/9-attitudes-jon-kabat-zinn>]
- 呂凱文（2015）。正念療育的實踐與理論—與33個正念練習。台灣正念學會。
- [Lu, K.-W. (2015). *The practice and theory of mindfulness therapy-33 mindfulness exercises*. Taiwan Mindfulness Association.]
- 林志哲、葉玉珠（2011）。「大學生感恩量表」之發展。測驗學刊，58，147-178。<https://doi.org/10.7108/PT.201104.0002>
- [Lin, C.-C., & Yeh, Y.-C. (2011). The development of the “Inventory of Undergraduates’ Gratitude”. *Psychological Testing*, 58, 147-178. <https://doi.org/10.7108/PT.201104.0002>]
- 胡君梅（2018）。正念減壓自學全書。野人文化。
- [Hu, J.-M. (2018). *Mindfulness-based stress reduction self-study book*. Yeren.]
- 陳秀蓉、彭大維、吳仔玄（2019）。回顧台灣正念效果研究與臨床應用：實證與實務的反思。應用心理研究，70，77-122。<https://doi.org/10.3966/156092512019060070004>
- [Chen, H.-J., Peng, T.-W., & Wu, Y.-H. (2019). A review of mindfulness outcome studies and clinical applications in Taiwan: Reflections on empirical evidence and practice. *Research in Applied Psychology*, 70, 77-122. <https://doi.org/10.3966/156092512019060070004>]
- 陳德中（2017）。正念減壓的訓練。方智。
- [Chen, D.-Z. (2017). *Mindfulness-based stress reduction training*. Fine.]
- 黃鳳英（2019）。從正念療癒機制論述臺灣正念教育發展。應用心理研究，70，41-76。<https://doi.org/10.3966/156092512019060070003>
- [Huang, H.-Y. (2019). A practical review of mindfulness mechanisms on mindfulness education in Taiwan. *Research in Applied Psychology*, 70, 41-76. <https://doi.org/10.3966/156092512019060070003>]

- 張仁和、林以正、黃金蘭（2011）。中文版「止觀覺察注意量表」之信效度分析。《測驗學刊》，58，235-260。https://doi.org/10.7108/PT.201104.0090
- [Chang, J.-H., Lin, Y.-C., & Huang, C.-L. (2011). Psychometric properties of the Chinese translation of mindful attention awareness scale (CMAAS). *Psychological Testing*, 58, 235-260. https://doi.org/10.7108/PT.201104.0090]
- 溫宗堃、陳秀蓉、劉子鍵（2022）。正念引導的基礎與實務。元照。
- [Wen, Z.-K., Chen, H.-J., & Liu, Z.-J. (2022). *Mindfulness facilitation: Fundamentals and practicum*. Angle.]
- 衛生福利部（2016）。心情溫度計—簡式健康量表。衛生福利部心理健康司。
https://dep.mohw.gov.tw/DOMHAOH/cp-341-29919-107.html
- [Ministry of Health and Welfare. (2016). *Mood thermometer-Brief symptom rating scale*. Ministry of Health and Welfare, Department of Mental Health. https://dep.mohw.gov.tw/DOMHAOH/cp-341-29919-107.html]
- Kabat-Zinn, J.（2008）。當下，繁花盛開（雷叔雲，譯）。心靈工坊。（原著出版於2005年）
- [Kabat-Zinn, J. (2008). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life* (S.-Y. Lei, Trans.). Psy Garden. (Original work published 2005)]
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D.（2015）。找回內心的寧靜：憂鬱症的正念認知療法（石世明，譯）。心靈工坊。（原著出版於2013年）
- [Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2015). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression* (2nd ed.) (S.-M. Shi, Trans.). PsyGarden. (Original work published 2013)]
- Williams, M., & Penman, D.（2013）。正念：八週靜心計畫，找回心的喜悅（吳茵茵，譯）。天下。（原著出版於2012年）
- [Williams, M., & Penman, D. (2013). *Mindfulness: An eight-week plan for finding peace in a frantic world* (Y.-Y. Wu, Trans.). Commonwealth. (Original work published 2012)]
- Bamber, M. D., & Morpeth, E. (2019). Effects of mindfulness meditation on college student anxiety: A meta-analysis. *Mindfulness*, 10(2), 203-214. https://doi.org/10.1007/s12671-018-0965-5
- Biber, D. (2020). Social emotional learning for a college classroom. *College Teaching*, 68(1), 49-52. https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1709408

- Brown, K.W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review, 29*(6), 560-572. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.06.005>
- Chiodelli, R., Nesi de Mello, L. T., Neves de Jesus, S., Beneton, E. R., Russel, T., & Andretta, I. (2022). Mindfulness-based interventions in undergraduate students: A systematic review. *Journal of American College Health, 70*(3), 791-800. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1767109>
- Corcoran, K. M., Farb, N. A., Anderson, A., & Segal, Z. (2009). Mindfulness and emotion regulation: Outcomes and possible mediating mechanisms. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 339-355). Guilford.
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology, 68*, 491-516. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-042716-051139>
- Dawson, A. F., Brown, W. W., Anderson, J., Datta, B., Donald, J. N., Hong, K., Allan, S., Mole, T. B., Jones, P. B., & Galante, J. (2020). Mindfulness-based interventions for university students: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 12*(2), 384-410. <https://doi.org/10.1111/aphw.12188>
- Deng, J., Zhou, F., Hou, W., Silver, Z., Wong, C. Y., Chang, O., Drakos, A., Zuo, Q. K., & Huang, E. (2021). The prevalence of depressive symptoms, anxiety symptoms and sleep disturbance in higher education students during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research, 301*, Article 113863. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113863>
- Emmons, R. A. (2007). *Thanks! How the new science of gratitude can make you happier*. Houghton Mifflin.
- Farb, N. A., Anderson, A. K., Irving, J. A., & Segal, Z. V. (2014). Mindfulness interventions and emotion regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion*

- regulation* (2nd ed., pp. 548-567). Guilford.
- Farias, M., & Wikholm, C. (2016). Has the science of mindfulness lost its mind? *British Journal of Psychiatry Bulletin*, 40(6), 329-332. <https://doi.org/10.1192/pb.bp.116.053686>
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 7(1), 34-45. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>
- Germer, C. K. (2013). Mindfulness: What is it? What does it matter? In C. K. Germer, R. D. Siegel & P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy* (2nd ed., pp. 3-35). Guilford.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living (Rev. ed.): Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Bantam.
- Kingery, J. N., Lathrop, J. A., Burstein, S. M., & Liu, M. (2019). Mindfulness practices in a developmental psychology class: Student outcomes, practical strategies, and future directions. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 5(4), 305-311. <https://doi.org/10.1037/stl0000148>
- McCown, D., Reibel, D., & Micozzi, M. S. (2010). *Teaching mindfulness: A practical guide for clinicians and educators*. Springer.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J.-A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112-127. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112>
- Nagy, L. M., & Baer, R. A. (2017). Mindfulness: What should teachers of psychology know? *Teaching of Psychology*, 44(4) 353-359. <https://doi.org/10.1177/0098628317727913>
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Gucht, D. V. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the self-compassion scale. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 18(3), 250-255. <https://doi.org/10.1002/cpp.702>

- Rahl, H. A., Lindsay, E. K., Pacilio, L. E., Brown, K. W., & Creswell, J. D. (2017). Brief mindfulness meditation training reduces mind wandering: The critical role of acceptance. *Emotion, 17*(2), 224-230. <https://doi.org/10.1037/emo0000250>
- Rogers, H. B. (2013). Koru: Teaching mindfulness to emerging adults. *New Directions for Teaching and Learning, 2013*(134), 73-81. <https://doi.org/10.1002/tl.20056>
- Siegel, R. D., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from? In F. Didonna (Ed.), *Clinical handbook of mindfulness* (pp.17-35). Springer.
- Teper, R., Segal, Z. V., & Inzlicht, M. (2013). Inside the mindful mind: How mindfulness enhances emotion regulation through improvements in executive control. *Current Directions in Psychological Science, 22*(6), 449-454. <https://doi.org/10.1177/0963721413495869>
- Verplanken, B., & Fisher, N. (2014). Habitual worrying and benefits of mindfulness. *Mindfulness, 5*(5), 566-573. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0211-0>

Integrating Mindfulness into Emotion Psychology: Teaching Practice and Reflection

Wen-Tzu Chiang*

Abstract

University students often encounter major pressures and challenges related to living in an era of prioritizing speed and efficiency. Therefore, they must learn to regulate emotions and maintain focus on learning. Mindfulness can improve emotion regulation and mental health. However, the effectiveness of integrating mindfulness training into emotion psychology courses remains to be explored. This study investigated whether integrating mindfulness practices into emotion psychology courses can enhance university students' mindful awareness, compassion, gratitude, and emotional health and determined the feasibility of teaching mindfulness in future academic settings. A pretest and posttest design was adopted, with an experimental group of 45 participants and a control group of 42 participants. The results indicate that the experimental group had higher post-test scores on the mindfulness and gratitude scales than the control group, although no significant differences were observed on the compassion and emotional health scales. Students in the experimental group reported that learning about mindfulness provided them with a novel and profound experience, which helped them enhance their self-awareness, focus on the present moment, accept themselves, and adopt perspectives of gratitude. These findings indicate that this teaching practice can foster mindfulness awareness and gratitude among students. Integrating

* Wen-Tzu Chiang: Associate Professor, Department of Social Psychology, Shih Hsin University

E-mail: wentzu12@gmail.com

Manuscript received: 2023.07.06; Accepted: 2024.02.23

mindfulness into academic courses requires conscientious planning and execution. Teachers should gain a deep understanding of the principles of mindfulness. They should also carefully design and implement experiential activities and provide their students with practical techniques and daily exercises to assist them in applying mindfulness in their daily lives.

Keywords: mindfulness, awareness, gratitude, emotion regulation

