

教育研究集刊  
第六十六輯第一期 2020年3月 頁35-76

# 「大學生感恩課程」之教學歷程研究

吳相儀、陳琬云、黃雅新、林秀玲



## 摘要

過去介入研究多為單一教學者的前、後測效果，本研究企圖控制教學者因素，分析某一正向心理學中心通過培訓的四位教學者，實施同一課程的教學歷程，為未來推廣課程鋪路。四位教學者各進行為期四週共12小時同一套大學生感恩課程，參與學員分別為9人、10人、8人、6人，另有等候控制組15人。採混合研究法，以大學生感恩量表進行前後測，並將教學者教學前後訪談進行內容分析。結果發現：一、課程對四個實驗組的感恩均有提升，輔以學員作業佐證，表示教學者們使用感恩課程均有提升效果；二、四位教學者訪談內容編碼成五個主類目，分別為：（一）接受培訓理解感恩內涵；（二）微調活動符合客群；（三）將感恩知識生活化；（四）互動中反思調整教學技巧；（五）教學相長深化自身的感恩理解。最後整理大學生感恩課程之教學歷程圖，以及未來建議供參。

關鍵詞：教學歷程、感恩、課程

---

吳相儀，高雄醫學大學心理學系副教授、正向心理學中心主任

陳琬云，高雄醫學大學心理學系碩士生（通訊作者）

黃雅新，高雄醫學大學心理學系碩士生

林秀玲，國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系博士生

電子郵件：iu5813601@gmail.com

投稿日期：2019年07月04日；修改日期：2019年11月23日；採用日期：2020年03月17日

## **Teaching Process of “Gratitude Program for College Students”**

Hsiang-Yi Wu, Wan-Yun Chen, Ya-Hsin Huang, Hsiu-Ling Lin

### **Abstract**

Given that previous intervention studies have only been conducted with single-teacher programs, this study attempts to control teacher factors by identifying similarities in the teaching process between four teachers, implementing the same program. The four teachers were trained by the Positive Psychology Center in Taiwan, and have taught a 12-hour gratitude program over a span of 4 weeks. The number of participants in the four classes are nine, ten, eight and six participants respectively, and that of the waiting control group is fifteen. Mixed-methods were adopted. The effects of the program were analyzed in pretest-posttest of the “Inventory of Undergraduates’ Gratitude”, and a content analysis of four teachers’ interview was conducted. The results show that: (1) Participants in the four classes were more grateful, which was

---

Hsiang-Yi Wu, Associate Professor, Department of Psychology & Director of Positive Psychology Center, Kaohsiung Medical University

Wan-Yun Chen, Master, Department of Psychology, Kaohsiung Medical University  
(Corresponding Author)

Ya-Hsin Huang, Graduate Student, Department of Psychology, Kaohsiung Medical University

Hsiu-Ling Lin, Doctoral Student, Department of Educational Psychology and Counseling,  
National Taiwan Normal University

Email: [iu5813601@gmail.com](mailto:iu5813601@gmail.com)

Manuscript received: Jul. 04, 2019; Modified: Nov. 23, 2019; Accepted: Mar. 17, 2020.

also supported by their homework, meaning that each program is effective, (2) Five categories were found in teachers' teaching process: A. Receive training and understand the meaning of gratitude; B. Customize activities for different groups; C. Bring knowledge of gratitude into life; D. Reflect and adjust teaching skills during classes; E. Teach and deepen teachers' understanding of gratitude. Finally, a flowchart of the teaching process was created, which could be applied to future research.

**Keywords: teaching process, gratitude, program**

## 壹、緒論

「感恩」是正向心理學強項（strengths）當中，預測幸福感的最佳強項（Scott, 2015），其定義為個體知覺到自己因他人的善意而得到非預期的利益，產生感恩的情緒反應（Emmons & McCullough, 2003），或者個體會去注意和欣賞世界上正向事物（包含有或無社會性資源的感恩）（Wood, Froh, & Geraghty, 2010）。Seligman與多位學者在博覽群書後，歸納出普世支持的六大美德（virtues）以及24個強項，同時強調這些美德及強項是可以培養的，當人們運用發揮強項，也會與周遭世界有更緊密的連結，產生幸福感（Park, Peterson, & Seligman, 2004）。有鑑於此，感恩介入的研究在近十幾年來如雨後春筍般大量增加（詳見文獻探討表1），顯見感恩這個議題在正向介入方面的研究已受到相當關注，且感恩除了提升幸福感之外，亦是正向改變的關鍵因素（Bono, Emmons, & McCullough, 2004）。而當前因功利觀念與物質主義影響，感恩意識已逐漸式微（McCullough, Emmons, & Tsang, 2002）。故希望透過感恩課程的推廣，來提升大學生的感恩，並進一步提升其幸福感。

至於「感恩介入」的量化成效，從王煒萱與鍾昆原（2015）針對38篇感恩介入文獻進行後設分析的結果可以看出，「感恩介入」具良好的立即效果，而且對於感恩、幸福感、正向情緒等心理變項均具效果，此篇後設分析研究進一步也提出實務建議，認為感恩介入是提升正向心理素質的好方法，值得在職場與學校廣為應用。

然實務推廣面卻缺乏研究去探討「感恩介入」背後的教學歷程，檢視目前大量的感恩介入研究，幾乎均僅限於單一教學者對於此介入的成效，令人質疑若要在教育輔導單位進行大量推廣，該如何維持「感恩介入」之品質及成效？因此，研究者欲突破過往的研究限制，藉由某間大學正向心理學中心通過培訓的四位教學者，分析他們實施同一感恩課程的教學歷程，以提供未來在推廣感恩介入時的參考。根據上述動機，本研究旨在分析四位教學者在「大學生感恩課程」的教學歷程，期能根據研究結果，提出具體建議，為未來設計「感恩介入」的教育輔導研習及推廣課程鋪路。

## 貳、文獻探討

### 一、感恩的內涵及測量

感恩概念最早出現於哲學、神學、甚至作家的作品中，在心理學史上相對短暫。近20年來，隨著正向心理學興起（Seligman & Csikszentmihalyi, 2000），許多正向議題重新受到重視，連帶地「感恩」研究也掀起熱潮。從社會科學角度來看感恩的內涵，各方對於感恩的定義不一，被視為特質、情緒、美德、態度、感受或是因應反應等。Rosenberg（1998）認為這些感恩研究將感恩分成兩大類，一類是情緒狀態（emotion/state gratitude），一類是感恩特質傾向（dispositional gratitude）；前者是個體知覺到自己因他人的善意而得到非預期的利益，產生感恩的情緒反應（Emmons & McCullough, 2003），後者則是個體傾向會去注意和欣賞世界上正向事物（包含有或無社會性資源的感恩），感恩程度高的個體容易且經常體驗到感恩（Wood et al., 2010）。

至於感恩的測量工具也日趨完善，從早期評量工具侷限於單向度漸至多向度，其中，國外最廣為運用於介入方案中的感恩量表有三個，分別為GQ6量表（The Gratitude Questionnaire-6，簡稱GQ6）（McCullough et al., 2002）、感恩形容詞評定量表（Gratitude Adjective Checklist，簡稱GAC）（McCullough et al., 2002）、GRAT量表（Gratitude Resentment and Appreciation Test，簡稱GRA）（Watkins, Woodward, Stone, & Kolts, 2003）；而臺灣的大學生感恩量表則有二個，分別是李新民與陳蜜桃（2009）的感恩情境量表、林志哲與葉玉珠（2011）的大學生感恩量表。

本研究的感恩內涵為特質傾向，主要採用林志哲與葉玉珠（2011）的感恩架構及工具，選用考量為其「大學生感恩量表」包含五個因素：感謝他人、感念恩典、知足惜福、珍視當下、感謝逆境，相較於其他感恩架構及工具，向度較為完整，且除了信、效度資料，還包含該量表與單一感恩構念、大五人格，以及主觀幸福感的相關（Lin, 2014），實有助於瞭解感恩各個面向的程度。

## 二、感恩介入方案

感恩是可以經由後天介入來訓練的。根據一份針對同卵及異卵雙胞胎之研究，感恩是受到先天及後天因素共同影響，先天基因約占40%，後天環境及社會化經驗影響約占60%（Steger, Hicks, Kashdan, Krueger, & Bouchard, 2007）。林志哲（2011, 2014）之感恩定義採用特質取向（trait-oriented），但是，感恩並非固定不可改變，因此國內外感恩方案常常藉由感恩細數、日記、信件、電話、留言、拜訪等方式，來強化個體的感恩經驗及表達。然而，檢視目前文獻中的感恩方案，大多以活動介入的方式來操弄，僅少數採用有系統的架構。故參考過去研究的分類方式（吳相儀、辛昱融、陳琬云、簡晉龍、鍾昆原，2017；李新民、陳蜜桃，2009），用「書寫重播」（writing-replay）、「書寫分析」（writing analyze）、「感恩行動」及「組合型」四大類來整理，將目前國內外感恩介入方案中以「大學生」為對象的介入方案，依上述分類方式整理如表1。

表1

國內外大學生感恩介入方案一覽

類別	研究者	介入說明	介入時間	成效說明
	Emmons與 McCullough (2003)	1. 寫下過去一週最值得感謝的 五件事	10週	日常感恩程度：感恩 組>控制組>困擾組 改善心理健康、情 緒、幸福感
		2. 寫下每天最值得感謝的五件 事	2週	
		3. 介入如方案二，但用於病人	2週	
書寫 重播	Drażkowski、 Kaczmarek 與Kashdan (2017)	寫下這三天發生的五件感恩的 事	3天	正向情緒明顯提升、 較多利他行為（願 意給陌生人較多金 錢）、在信任遊戲有 更高的動機（較高的 呼吸速率、收縮壓）
	Wolfe與Patterson (2017)	列出當天感到感恩的事	14天	對身體的自尊提升對 身體的不滿、不正常 飲食行為、憂鬱症狀 均下降

(續下頁)

類別	研究者	介入說明	介入時間	成效說明
書寫 分析	Patalano、Lolli 與Sanislow (2018)	回想一件讓你覺得感恩的事， 並花五分鐘詳細記錄	1次 (5分鐘)	感恩組傾向延宕酬賞 且P3振幅較高
	Lyubomirsky、 Dickerhoof、 Boehm與Sheldon (2011)	每天花15分鐘記錄別人為自己 做的值得感謝的事，並寫一封 感謝的信給這個人（不寄出）	8週	主觀幸福感提升、更 積極參與感恩活動
	Kaczmarek等人 (2013)	每天寫下三件發生在自己身上 的感恩好事，並且思考它們如 何發生	3天	願意改變生活型態、 維持與提升主觀幸福 感
	Watkins、Under 與Pichinevskiy (2014)	感恩組（寫下過去兩天發生的 三件感恩的事） 自豪組（正向控制組） 記憶控制組	一個禮拜 4次以上	感恩組主觀幸福感、 正向回憶提取大於其 他二組
感恩 行動	Seligman (2002)	感恩之旅（寫一封信感謝生命 中的恩人，並且在他面前讀出 信）	1次	正向情緒與生活滿意 度皆提升
	Lyubomirsky、 Tkach與Sheldon (2004)	每週隨機進行五次的仁慈行動	6週	幸福感、正向情緒、 感恩、利社會行為皆 提升。但練習次數與 感恩呈負向相關
組 合 型	Watkins等人 (2003)	1. 感恩思想組：想一位恩人 (think) 2. 感恩書寫組：寫一篇關於恩 人的文章（write） 3. 感恩寄信組 4. 控制組：寫下客廳的擺設	1次 (5分鐘)	正向情緒的提升程 度：感恩思想組>感 恩書寫組>感恩寄信
	Otake、Shimai、 Tanaka-Matsumi、 來 Otsui與Fredrickson (2006)	盡量展現仁慈的行動並記錄下	1週	感恩、幸福感、仁慈 皆提升
	李新民與陳蜜桃 (2009)	結合閱讀感恩、細數感恩及拜 訪感恩	6週	感恩、幸福感、問題 解決提升，焦慮降低 (續下頁)

類別	研究者	介入說明	介入時間	成效說明
	Wong、McKean Blackwell、Goodrich Mitts、Gabana與Li (2017)	1. 感恩小事 (Micro gratitude) (一週五次/每週) 2. 感恩品味 (Gratitude savoring) — 關注好的經驗以增加正向、愉悅的感受；做兩件感恩品味的活動 3. 人際感恩 (Interpersonal gratitude)：寫一封感恩信件並寄出 4. 逆境感恩 (Redemptive gratitude) 5. 感恩大事 (Macro gratitude)	5週每週1堂，一堂90分鐘	感恩狀態、生活滿意度、生命意義皆提升，憂鬱程度降低
	吳相儀等人 (2017)	課程架構包括感恩五向度：感謝他人、感念恩典、知足惜福、珍視當下、感謝逆境	4週共12小時	感恩、幸福感、復原力皆提升

從表1可看出這四大類感恩介入進行的方式略有不同。其中，「書寫重播」指的是透過條列式的述說來重新回味過去生活的正向體驗（如：Dražkowski et al., 2017; Emmons & McCullough, 2003; Patalano et al., 2018; Wolfe & Patterson, 2017）；「書寫分析」是在書寫重播之外，讓受試者進一步看到最好的自己，以強化情緒體驗（如：Kaczmarek et al., 2013; Lyubomirsky et al., 2011; Watkins et al., 2014）；「感恩行動」是以公開行動來彰顯與維持正向體驗（如：Lyubomirsky et al., 2004; Seligman, 2002）；而結合上述兩種（或以上）的介入方式，則稱「組合型」（如：李新民、陳蜜桃，2009；吳相儀等，2017；Otake et al., 2006; Watkins et al., 2003; Wong et al., 2017）。

然而，上述這些感恩介入方案大多數都採用活動方式介入，無從得知這個活動是否能涵蓋感恩的各項內涵，而且有些感恩介入方案亦缺乏明確的感恩理論或架構。由於本研究聚焦於分析不同教學者實施同一課程的教學歷程，宜選定原本文獻中即有架構和成效之感恩介入方案，如此方能檢視不同教學者的實施效果，因此研究者最後選定吳相儀等人（2017）的大學生感恩課程，選用的主要考量為

此課程採用的感恩內涵、架構和評量工具，相較於過往大多數以活動方式的感恩介入較為完整，其使用的感恩向度為林志哲與葉玉珠（2011）的感恩五向度，包括感謝他人、感念恩典、知足惜福、珍視當下及感謝逆境，且此課程已證實對實驗組感恩、幸福感、復原力均具提升效果。故本研究在取得吳相儀等人的同意後，將這套為期四週共12小時的「大學生感恩課程」當作本研究四位教學者的共同教學材料。

### 三、教學歷程

許多介入方案後續推廣無法維持品質，究其原因，一方面可能是教學者會造成實施成效差異，另一方面則是推廣時無法掌握教學歷程中的細節。Marchesani與Adams（1992）提出多重文化下的教與學動態模式，包含教師、學生、教學方法與課程內容此四向度，其中提到教師在實務上必須注意自身的信念與態度，並對於自身文化背景有所覺察。由此可知，「教師」在教學中的價值觀與信念在教學歷程中扮演重要角色，而本研究先藉由培訓四位教學者，以控制教學者因素，進一步才針對四位教師的教學歷程進行分析。本研究聚焦於「教學歷程」方面的文獻，以期補足此方面研究的缺口。

教學歷程研究約莫始於1990年代，就西方而言，從探討教與學過程中的具體內容開始，而後聚焦於影響教學歷程的因素，以及驗證不同族群之教學歷程，例如師資生、小學、大學師生等（Acher, Arcà, & Sanmartí, 2007; Cakmak, 2008; Çakmak, 2009; Chamoso, Cáceres, & Azcárate, 2012; Da Silva, 2005; Gürol, Özercan, & Yalçm, 2010; Hsiao, 2015; Kilic, 2010; Naraian, 2016）。至於華人方面，早期專注於實驗課程的效果，之後則轉為探討教學前中後與評量（柯麗卿，2010），此外，還有哲學角度、學習歷程、幼兒探討等議題（安玫，2010；辛靜婷，2016；林逢祺，2013；楊斌，2009；蔡怡君，2012；簡馨瑩、宋曜廷、張國恩，2009）。但是，簡頌沛與吳心楷（2010）指出過去分析教師之信念與知識，多以個人認知觀點為主，少以信念轉變與知識發展歷程進行探討，缺乏同時探討實務、信念與知識三者關聯性的質性研究。綜合上述，直接以「教學歷程」為標題與關鍵字的文獻較少，大部分的文獻都是與其相關的概念，故研究者整合這些文獻後，將教學歷程有關的文獻主要分為四大方面，包括教學知識、教學信念、行

動與反思以及教學成長。以下分別敘述之。

### （一）教學知識

就教學知識的文獻來看，有些學者著重探討實務知識（Clandinin, 1985; Elbaz, 1983），有些則強調學科知識（Shulman, 1986）。就實務知識而言，較強調教師實踐的觀點，認為在教學日益複雜的情境中，教師會依照實際的情況去調整自身的知識，使其能夠配合教學現況。Elbaz（1983）將依照實際情境為導向的知識稱為「實務知識」（practical knowledge），而後，Clandinin（1985）認為此種知識和教師的個性與情意有莫大關係，因此稱之為「個人實務知識」（personal practical knowledge）。至於在學科知識方面，Shulman（1986）先將教師知識區分為三大類：學科內容知識（content knowledge）、學科教學知識（pedagogical content knowledge, PCK）、課程知識（curricular knowledge），而後於1987年提出七種教師教學應具備的知識，一般可再分成學科內容與普通教學法兩大類（Van Driel, Verloop, & De Vos, 1998），與學科內容相關的為學科內容知識、學科教學知識，以及課程知識；與普通教學法相關的有學生及其特質知識（learners and their characteristics）、教育情境（educational contexts），以及教育目的（educational purposes）。

綜上所述，對照過去的感恩文獻，大部分皆以活動的方式為主，例如書寫重播、書寫分析，較少強調感恩知識。如今對於教學知識的探究，不僅限於學科本身的知識，亦注重在教學變動過程中的實務知識。因此，若要探究感恩教學歷程，理解感恩之教學知識亦是不可或缺。

### （二）教學信念

從表1國內外感恩介入一覽表中，因多數介入方案中多著墨介入的型態以及方式，無從得知教學者的感恩教學信念。然而，過去許多學者強調教學信念在教學歷程中的重要性，也是影響教學決定的重要因素（簡紅珠，1998）。信念是態度、判斷、價值觀、意識型態，亦是一種內部的心理歷程，而信念相較於知識，屬於相對靜態的，不太輕易變動（Eisenhart, Shrum, Harding, & Cuthbert, 1998; Pajares, 1992）。信念會指引個體的行為，因此若欲探討個體的行為，必得率先探究外顯行為背後的內隱信念。

各方對教學信念之定義雖不同，不過，大致可分為幾個面向：課程與教

學、教師角色、師生關係、教學評量、學生差異（黃錦桃，2006；Tabachnick & Zeichner, 1985），這些面向均可能對教師所持的教學信念產生影響，最終影響教師教學結果。從教師所持的信念來探究教學歷程，便可知曉理論與實務之間的落差，因此本研究希望能夠針對感恩課程去探究教學者的教學信念。

### （三）行動與反思

從行動與反思的研究中可發現，教師對教學持有的信念會影響教學行動。然而，過去文獻較少探究感恩教學中教師的內在心理歷程，因此較難以得知教師在感恩教學中採取的行動，以及行動後產生的反思。因為教師對教學持有一定的信念，而這些信念會影響教師的教學行動（林智中、張爽，2008；簡頌佩、吳心楷，2010）。Clark與Peterson（1986）提出教師思考歷程與行動模式，認為思考與行動是一種雙向互動的過程。教師的思考（包含行動前與行動後的計畫、行動當下的思考與決策，以及自身所持的信念與知識）會直接影響到課堂中教師的行動與學生的行為，而這些行動又會再度影響教師的思考，如此往復。此外，教師在教學中遭遇問題時，為了解決問題，會經歷反思的過程，並產生新的教學行動，透過不斷的行動與反思，使教師得以成長。其中，「行動中反思」（reflection in action）與「對行動反思」（reflection on action）即為主要的兩種反思（Schon, 1983）。「行動中反思」強調的是教師在教學當下對情境所產生的反思；「對行動反思」則是教師抽離教學後對行動所產生的反思。Schon提出的系統至今仍被廣泛運用在相關研究上，例如透過行動研究解決教學問題，以達成教師的教學目標（林曉雯、陳佩君，2005；簡梅瑩，2008）；以及組成教師團體，透過行動學習使教師的專業實務有所成長（徐綺穗，2009，2013）。這也顯示教師專業成長與行動、反思之間的關係密不可分（Clarke & Hollingsworth, 2002; Schon, 1984），因此本研究也希望能夠針對感恩課程去探究教學者的行動與反思。

### （四）教學成長

教師素質攸關教育的良窳，因此若教師能夠在教學過程中教學相長，透過學生的回饋及反應進行反思，不僅可幫助自身的專業成長，亦有助於未來教學品質的精進。而論及教師專業成長，多數學者認為是持續不斷自我成長與進修的過程（陳燕嬌、范熾文，2007；Marshall, Orrel, Cameron, Bosanquet, & Thomas,

2011），使自己在教學知能、班級經營、學生輔導、專業態度、人際溝通等各方面有所提升。也有學者將之進一步統整為專業知識、課程設計、教學策略、班級經營、人際溝通、專業態度六向度（陳俊龍，2010）。如此看來，教學成長涉及層面廣泛，若要使教師教學成長，可選取適合該教師的方式。

綜合上述可知，教學歷程實為教師為達到教學目標而進行的一連串思考與行動過程。然而，過去感恩介入的文獻中，未能探知教師內在的教學歷程，包含信念與行動，因此較難以得知教師在當中的成長。由於研究對象、目的不同，各研究結果所呈現出的教學歷程也不盡相同，儘管如此，仍可發現教師教學歷程均包括了教學知識、教學信念、行動與反思以及教學成長。而過去的感恩介入研究中，多數涉及教學知識的傳播，而且大多著重於單一教學者進行教學之成效，較少探討教學信念、行動反思與教學成長的部分，此亦為過往的研究缺口，故研究者擬在本研究探討不同教學者在感恩課程中教學歷程的全貌，本研究會參考上述文獻，並進一步將四位教學者在感恩課程中的思考與行動歷程加以分析、探討。

## 參、研究方法

本研究採混合研究法，一方面以量化問卷測量來蒐集研究參與者於課程介入前後的量化資料評估課程成效，並輔以學員作業佐證課程效果；另一方面以質性訪談法，輔以錄影及課室觀察，深入探討四位教學者實施同一課程的教學歷程。

### 一、研究參與者

#### （一）感恩課程學員

透過網路招募高雄地區的大學生為參與者，四梯次的「大學生感恩課程」學員人數分別為9人、10人、8人、6人，另有等候控制組15人，平均年齡為22.02歲，男性8人，女性25人。

#### （二）感恩課程教學者

本研究分成二大層面的培訓來控制教學者因素，第一層面是採用通過正向心理學中心的基礎培訓具認證資格者，第二層面則是針對感恩課程來進行教學者培

訓。

首先，就第一層面來看，四位教學者專長領域均為心理學，且通過正向心理學中心的培訓取得認證資格，正向心理學中心講師認證等級又分成S、A、B、C，分別需要24個月、18個月、12個月、6個月取得正向心理學知識及實務的經驗值，故四位教學者在正向心理學相關講座及工作坊均有擔任學員及擔任講師的教學經驗，四位教學者於正向心理學中心之培訓經驗詳見表2。

表2

四位教學者於正向心理學中心之培訓經驗

教學者	教師甲	教師乙	教師丙	教師丁
學歷	心理所碩士	心理所碩士	心理所碩士	心理系學士
正向心理學中心講師認證等級（所需培訓時間）	A級 （18個月）	C級 （6個月）	A級 （18個月）	B級 （12個月）
知識層面				
修習正向心理學相關主題之學分課程	3門	3門	3門	3門
參與正向心理相關主題工作坊	2梯	2梯	2梯	2梯
實務經驗				
擔任正向心理相關主題工作坊講師	7場次	3場次	6場次	5場次

其次，就第二層面來說，本研究屬於特定強項進階課程，因此，在進行本研究的「大學生感恩課程」之前，四位教學者亦以學員身分體驗此感恩課程，之後接著拿到課程材料進行備課，實際教學前，需先通過正向心理學中心感恩課程的教學者考核，考核者為正向心理學中心資深成員，評分項目則包括感恩課程教學目標的掌握、教學方法、教師語言表達、時間管理等，以確保四位教學者理解此感恩課程中之感恩內涵。

### （三）研究者與協同分析者

本研究團隊成員中有兩位研究者皆為教育心理學博士，長期深耕教育研究與

實務工作，並有質性研究經驗。另外，還有兩位協同研究者，均修習過質性研究課程，協助檢核分析方法與內容，並與研究者個別討論，以刺激與充實本研究思考的多元性與豐富性。

## 二、研究工具

本研究之工具含課程與測量工具，測量工具含量化與質化的部分，量化工具採用大學生感恩心量表，質化工具則包括訪談大綱、錄影機及課堂觀察紀錄，分述如下。

### （一）大學生感恩課程

本研究選定吳相儀等人（2017）的大學生感恩課程，其以林志哲與葉玉珠（2011）的感恩內涵五向度為依據，包括感謝他人、感念恩典、知足惜福、珍視當下及感謝逆境。在取得吳相儀等人同意後，將這套「大學生感恩課程」當作本研究四位教學者的共同教學材料。此課程總目標包括：1. 認知：增進學生對感恩的概念及理解。2. 情意：培養學生正向的感恩態度，以及面對逆境時應保持的態度。3. 實踐：鼓勵學生表現感恩的行動，以及面對逆境時的感恩因應。吳相儀等人之課程內容及流程列如表3。

### （二）大學生感恩心量表

本量表由林志哲與葉玉珠（2011）編製，包含五個分量表：感謝他人、感念恩典、知足惜福、珍視當下、感謝逆境，共26題，為自陳量表。計分方式採Likert六點量表，分數愈高者，代表愈具感恩傾向與愈有可能表現感恩。五個分量表及總量表的Cronbach's  $\alpha$ 分別為.88、.78、.81、.75、.81、.93，顯示量表內部一致性良好。此外，建構效度從絕對適配、相對適配與精簡適配三類指標顯示量表整體模式適配良好。與GQ-臺灣版（ $r = .64, p < .001$ ）及人格特質量表（與和善性、外向性）均有顯著正相關（ $r_s = .57、.29, ps < .001$ ），而與神經質為顯著負相關（ $r = -.09, p < .05$ ），具良好效標關聯效度。本研究以感恩心量表作為評估學生感恩程度的指標，於第一次課前進行前測，第四次課程結束進行後測。控制組則於同時間施予前測，並於四週後進行後測。

表3  
感恩課程內容

感恩內涵	單元名稱	教學目標	教學重點
珍視 當下	單元一 感恩放大鏡 (3小時)	1-1 瞭解感恩的概念、功能。 1-2 培養珍視當下的態度。 1-3 欣賞身邊美好的事物。	1. 介紹感恩的概念、功能及益處。 2. 引導學生從名字自我介紹中，察覺背後感恩的意涵。 3. 影片及鑑賞活動，引導學生欣賞身邊美好事物，並於課後提供鑑賞練習活動。
	單元二 一日之所需 (3小時)	2-1 理解知足惜福的涵意。 2-2 培養感謝他人的態度。 2-3 規劃感謝他人行動。	1. 透過毛線網活動引導大家去思考周遭人事物及際遇並非理所當然，進一步體會知足惜福。 2. 課堂進行感恩拜訪以電話對家人說愛，並寫下感恩明信片，規劃感恩行動感謝生活中的重要他人。 3. 於下次上課前進行每日細數感恩。
	單元三 感恩逆境 (3小時)	3-1 理解逆境感恩的重要及價值。 3-2 培養面對逆境時的感恩態度。	1. 以體驗活動及影片來引導思考逆境感恩的重要及價值。 2. 採分享或情境討論面對人生逆境該如何運用感恩來面對。 3. 於下次上課前進行每日逆境感恩。
感念 恩典	單元四 上天的禮物 (3小時)	3-1 體認施恩源包括他人及上天的恩典。 3-2 培養感謝恩典的態度。 3-3 規劃進行感恩行動。	1. 以故事及影片來引導學生體認施恩源對自己的幫助。 2. 採用蒙眼做事的活動，體認自身福分及幸運，將此利益歸因於恩典及他者的善意。 3. 規劃適合自己的感恩活動，實踐於生活中。

### (三) 訪談

每位教學者均於授課前後進行訪談，訪談時間共五次，分別為課程開始前一天、第一次課後、第二次課後、第三次課後及第四次課後。結構式訪談大綱內容包括：1. 教學者對於實施感恩課程之心理感受；2. 教學者對實施感恩課程之理念

與內涵的認知情形；3. 教學者實施感恩課程之概況；4. 教學者實施感恩課程的困境；5. 教學者對於實施感恩課程的心得建議與對課程之評價。

#### （四）錄影機

採用SONY數位錄影機於課堂全程錄影，拍攝內容包含教學者進行感恩科普知識教學、實作活動、學員分組討論之情況，以利教學者於課後觀看影片檢討課堂情況。至於教學者之課前課後訪談，亦以錄影的方式記錄，方便觀察教學者口語及非口語的表達。

#### （五）課堂觀察紀錄表

每位教學者授課時，均有兩位助教協同幫助課堂事宜，以及進行課堂觀察記錄，內容包括教學者授課情況和學員的反應。

### 三、資料分析

#### （一）量化資料的分析

本研究採用SPSS電腦統計套裝軟體進行統計分析，檢驗感恩課程是否具有提升「感恩」的效果。在感恩課程前後均施以「大學生感恩量表」，以瞭解學員在感恩課程前後的感恩程度是否有所差異。實驗組依不同教學者分為四組。為控制學員的個別差異，以「前測分數」作為共變項，「組別」作為自變項，「後測分數」作為依變項，分別進行總分與各分量表的共變數分析。進行共變數分析之前，需先通過「變異數同質性」與「組內迴歸係數同質性」檢定，後續才能考驗實驗組（課程組）與控制組之差異。

#### （二）質化資料的分析

此處分成「資料處理」、「分析方法與流程」兩部分敘述。在「資料處理」的部分，先由訪談員及研究助理將錄音謄寫成逐字稿，編碼方式為：第一碼為受訪教學者代號；第二碼為訪談次數，0為課前訪談，1至4依序為第一次到第四次課後訪談；最後一碼為該次訪談的題目次序。例如：102，即代表第一位受訪教學者，課前訪談，第2個題目。在「分析方法與流程」中，採用開放性編碼，閱讀訪談文本後，撰寫成摘要，並進一步形成記錄單位；接著，比較各記錄單位之異同，將相同概念歸納於同一類，以關鍵字來命名形成次類目；最後，將不同次類目再進行比較、演繹與歸納，將概念向上聚攏命名成為主類目。

## 四、研究品質

參考紐文英（2017）質性品質指標與提升方法，欲提升研究品質，以確保研究結果之信賴度與確切性，將如何確保方式分述如下：

### （一）信賴度

在提升信賴度的方面，Guba與Lincoln（1989）認為可信性（credibility）、遷移性（transferability）、可靠性（dependability）、可驗證性（confirm ability）是信賴度的指標。在提升可信性的部分，以長期投入、持續觀察、同儕簡報、三角查證、反面變異案例分析來提升品質。就遷移性而言，以深厚描述、省思日誌等方式來確保品質。而在可靠性的部分，亦透過審核者的可靠性審核來確保品質。最後，可驗證性的部分，透過審核者的協助來確保研究結果扎根於所蒐集到的資料。

### （二）確切性

確切性是指研究者能夠發現並分享研究的多元觀點。Guba與Lincoln（1989）認為包含本體、教育、觸發和技術。本體確切性指的是研究參與者在參與研究後，個人內在有所提升；教育確切性是指研究參與者經過研究後，增加了對他人看法的瞭解與欣賞程度；觸發確切性則是指研究參與者在參與研究後，被觸發而有所行動；最後技術的確切性則是指研究參與者參與研究後，提升了行動的能力。若以上達到的程度愈高，則該研究確切性程度愈高。

## 五、研究倫理

本研究經人體試驗委員會審查通過後進行收案（IRB編號：KMUHIRB-E-20150044），研究者向研究參與者說明研究目的並取得其書面同意書後始進行收案。個案身分以編碼方式，全部資料皆予以保密，除作為研究及學術使用外，不做其他用途。

## 肆、結果與討論

### 一、「大學生感恩課程」四個梯次的「感恩」均有提升，並輔以學員作業佐證課程效果

四組實驗組與控制組在大學生感恩量表前後測得分列於表4。由表4得知，四組實驗組成員在量表立即後測得分呈現分數上升的情形。為了進一步考驗介入效果的差異顯著性，進行組內迴歸係數同質性考驗，得知大學生感恩量表之 $F = .55$  ( $p > .05$ ) 皆未達顯著，符合組內迴歸係數同質性的基本假定，可進行共變數分析。

表4  
大學生感恩量表前後測之平均數及標準差

組別	前測		後測	
	平均數	標準差	平均數	標準差
實驗組一 (n = 9)	4.90	0.86	5.44	0.47
實驗組二 (n = 10)	4.88	0.73	5.37	0.68
實驗組三 (n = 8)	4.63	0.37	5.42	0.40
實驗組四 (n = 6)	5.07	0.36	5.54	0.37
控制組 (n = 15)	4.80	0.46	4.71	0.41

經由共變數分析結果如表5，四組實驗組在感恩量表 $F = 11.84$ ,  $p = .000$  ( $p < .001$ ) 之後測效果達顯著，表示在實驗處理後，四組實驗組成員在感恩量表均有立即介入效果。此外，四組之效果量 $\eta^2$ 為 .608、.444、.684、.553，皆屬於大效果（效果值0.01為小效果、0.06為中效果、0.14為大效果）。事後比較顯示，四組實驗組分別與控制組皆有顯著差異 ( $p < .001$ )，至於四組實驗組之間則皆無顯著差異 ( $p = .186 - .982 > .05$ )。這表示在量化分析方面，四位教學者的感恩課程教學均有效果。

表5  
共變數分析摘要

變異來源	SS	df	MS	F	p	$\eta^2$
COV前測	3778.20	1	3778.20	52.09	.00	.55
組別	3434.27	4	858.57	11.84	.00	.53
誤差	3046.12	42	72.53			
總和	10550.67	47				

在此，本研究除了量化資料支持學習成效外，亦透過課堂討論及課後實作練習，以確認學員的實踐及行動層面。值得一提的是，本課程會請學員應用所學，規劃適合自己的感恩練習計畫，並進行成果分享，此處分析並節錄學員的作業：

這位學員（編號S0307）的感恩練習計畫為每天記錄三件感恩加一件逆境感恩，從下方其中一日的內容可看出該名學員能夠藉此理解、感受及實踐感恩，達到本課程的認知、情意及實踐三大教學目標。

11/8

感謝我能夠三餐溫飽。（知足惜福）

感謝老天讓我還能跟家中長輩相處。（感謝恩典）

感謝嬌嬌送的蛋糕。（感謝他人）

連續三十天不能喝含糖飲料真的很痛苦，但是為了身體健康一定要堅持。（逆境感恩）（S03071108）

另一位學員（編號S0302）的感恩練習計畫為感謝恩典。該名學員連續一個月每天以感恩祈禱的方式，感謝上天與貴人的照顧，從該名學員的成果及心得，可以看出他感謝恩典的認知及情意層面能夠理解並實踐。

以感恩祈禱的方式，感謝上天與貴人對我的照顧

心得：

1. 就算壞事接二連三地來，也能因為感恩的心情使負面情緒得到緩解。
2. 面對挫折的抗性增加，更加能夠將心思集中在解決問題和累積正面能

量上。

### 3. 透過祈禱的過程，會增加對好事發生的敏感度。（S03021206）

此外，本研究之「大學生感恩課程」在量化分析結果支持研究者的假設，顯示四位通過正向心理學中心培訓的講師，在運作這套大學生感恩課程上皆有提升感恩的效果。對比過去的感恩介入研究多採取單一教學者進行教學（如：Emmons & McCullough, 2003; Froh, Sefick, & Emmons, 2008; Kerr, O'Donovan, & Pepping, 2015; Manthey, Vehreschild, & Renner, 2016; Watkins et al., 2003），僅能確認教學課程在單一教學者教學之下的成效，至於本研究的量化結果則支持多位教學者在同一課程之課程效果。然而，教學者效果與課程效果要明確區分並不容易，同時也有許多影響的因素和層面。在此，本研究初步嘗試在量化的課程效果之外，試著以質性分析方式針對四位教學者之教學歷程進行深入探討。

## 二、四位教學者教學歷程的質化分析結果

本研究以四位講師為研究參與者，探究不同教學者之教學策略與方法的異同，欲瞭解他們在教學過程中的困境與挑戰，以及如何克服？哪些因素有助於感恩課程的教學？研究結果將分五大主類目依序呈現，包含：（一）接受培訓理解感恩內涵；（二）微調活動符合客群；（三）將感恩知識生活化；（四）互動中反思調整教學技巧；（五）教學相長深化自身的感恩理解。此外，主類目代碼依據該類目的主要內涵，其英文單字開頭字母為代表，如「接受培訓理解感恩內涵」之主要內涵為理解，其英文單字為Understanding，取其開頭為代碼，故為U。其餘依此類推，列於表6附註。

表6

感恩教學歷程訪談之主類目與次類目

主類目	次類目
接受培訓理解感恩內涵 (Understanding, U)	理解感恩多元面向 (U1) 訂定感恩教學目標 (U2)

(續下頁)

主類目	次類目
微調活動符合客群 (Customization, C)	調整教材中歌曲年代 (C1) 微調課程順序使教學更流暢 (C2) 講解深度符合學生起點行為 (C3)
將感恩知識生活化 (Life, L)	透過生活省思誘發深層思考 (L1) 不斷練習並學以致用 (L2)
互動中反思調整教學技巧 (Reflection, R)	情意傳授體驗感恩 (R1) 熟稔教學內容與流程 (R2) 深入淺出傳達感恩概念 (R3) 課後反思日後調整 (R4) 增強活動與概念連結 (R5)
教學相長深化自身的感恩理解 (Teaching and Learning, TL)	學員舉一反三助教學 (TL1) 教學促進感恩再內化 (TL2) 正向評價提升教學信心 (TL3) 教與學同時並進 (TL4)

### (一) 接受培訓理解感恩內涵 (U)

研究資料分析發現，接受培訓理解感恩內涵大致分為二個類別：理解感恩多元面向 (U1)、訂定感恩教學目標 (U2)。以下分別敘述教學者在教學前如何接受培訓以及認同理解感恩的課程。

#### 1. 理解感恩多元面向 (U1)

所有教師在授課前均修習過正向心理學與感恩的相關課程，所以對感恩的構念有一定程度的瞭解。教師認為感恩不單單只是說謝謝而已，其中還包含了五個重要內涵：知足惜福、珍視當下、感謝他人、感謝逆境、感謝恩典。從不同面向理解感恩的內涵，可以幫助教師對感恩有更深入且全面的瞭解，並且將感恩的內涵傳達給學員。

教大家感恩的理論的基本的概念是什麼，以及感恩的這五個內涵  
(301)

#### 2. 訂定感恩教學目標 (U2)

教師將「感恩知識融入體驗活動」視為重要的教學目標。引導學員體會不同

感恩構念的差別、練習感恩的技巧。在進行感恩活動時，特別強調情意面的部分，邀請學員感受當下的情緒，使之理解感恩所帶來的正向情緒與更深層的意涵。例如對平常視為理所當然的事情多加留意並進行感恩，可以使人更幸福。

藉由感恩的體驗，譬如說：珍視當下、惜福、感恩他人、感謝逆境、謝天……等等，去體驗正向情緒感恩這個東西。（201）

上述二個次類目均歸屬於「接受培訓理解感恩內涵（U）」此一主類目中，以下針對此一主類目進行結果與討論。此一主類目主要是在感恩課程的「教學開始之前」，教師必須先加強感恩的知識層面，除了基本的教學內容、教學方法之外，更強調如何教導學生去學習感恩，例如將抽象的感恩感受進行類比表徵與解釋，使學生理解感恩的情意層面。回顧過去感恩介入的文獻，大多著重在活動的流程以及活動後感恩情緒的提升，例如「書寫分析」是在書寫重播後，讓受試者進一步看到最好的自己，以強化情緒體驗（如：Kaczmarek et al., 2013; Lyubomirsky et al., 2011），而較少去介紹與感恩有關的知識以及教學者在其中應扮演的角色，因此在感恩的「教學知識」、「教學信念」上的相關研究也較為稀少，故本研究彌補這方面的缺口，課程除了透過活動誘發感恩體驗外，更納入許多感恩相關知識與理論，希望認知與情意層面雙管齊下，使參與者有更深層的體驗感恩，並從中發現在感恩的教學歷程中「教學知識」的重要性。這亦呼應 Shulman（1986）所強調的學科教學知識，即教師透過有效的方法使學生瞭解內容，並知道學生的學習起點、學習困難以及補救策略。本研究為確保教師掌握感恩相關的學科教學知識，在教學前皆參加並通過培訓制度，以確認其理解感恩理論及內涵，這與Lim-Teo（2006）提出的「教學知識」是影響教學品質的重要因素不謀而合，甚至教學知識會進一步影響學生的學習結果（Fennema & Franke, 1992; Hill, Rowan, & Ball, 2005）。

除了「教學知識」，本研究亦發現「教學信念」在感恩教學過程中不可忽視的重要性，而這在過去以活動為主的感恩介入當中，因不涉及教學者，所以是較少被探究的。簡頌沛與吳心楷（2010）曾指出「教學信念」可透過過去個人學習經驗或觀摩他人教學來形成。在本研究當中，教學者也透過課前培訓形成一套對

於感恩課程的「教學信念」，並藉由觀摩其他講師所帶領的感恩教學來形成相似的教學信念。故在欲大量推廣感恩課程之前，於教學前進行培訓，以確保教師對於教學知識的理解及信念，確有其必要性。

## （二）微調活動符合客群（C）

研究資料分析發現，微調活動符合客群大致分為三個類別：調整教材中歌曲年代（C1）、微調課程順序使教學更流暢（C2）、講解深度符合學生起點行為（C3）。以下分別敘述教學者在教學過前如何微調活動以符合客群。

### 1. 調整教材中歌曲年代（C1）

教師認為之前設計的活動與學員的生活背景有時代差距，較難引起共鳴。例如之前選用的歌曲較為經典、有年代，教師為了提升年輕學員的參與和共鳴，另尋其他在年輕學員間流行的曲目，既能傳達感恩信念，亦符合學員的生活背景。藉由微調活動內容，期待讓學員更能夠投入課程與活動。

對象，就是說以教課的對象來做修改。尤其是譬如說：歌曲的部分，那我這次最多修改的部分是歌曲的部分。當然，就是老師原本的版本，就是感恩的心，其實我也覺得非常貼合感恩課程。可是我會覺得如果……我們能選一些更能符合學員的年紀、以及成長背景的歌……我覺得他們能夠更投入這個課程。（205）

### 2. 微調課程順序使教學更流暢（C2）

四位教學者除了事先接受講師的培訓外，亦會拿到相同的教案，以期每堂課的品質一致。然各教學者的風格不盡相同，即使面對同樣的教案，也有一定的彈性空間可自行調整先後順序，使課程進行更為順暢。有些教學者提及為使課程更為流暢，針對課程順序進行調整。

我修改的部分是我覺得這樣改流程會比較順暢，比如先簡介課程再怎麼樣等等。內容部分應該只會做活動的微調，像是用不同自我介紹的方式等。我覺得課程大部分內容都很好了，只有修改到我自己覺得比較順暢這樣。（405）

### 3. 講解深度符合學生起點行為 (C3)

由於此課程屬於進階工作坊，對於沒有接觸過正向心理學的學員來說，難度可能較高，在知識面可能沒有心理學的理論基礎，在情意面可能不常對他人表達感恩。因此，教師認為在感恩課程中穿插一些正向心理學的基本知識，可以幫助學員理解感恩的意涵，再透過一些生活短片，引導學員表達感恩。透過簡單地介紹正向心理學，幫助學員理解感恩的內涵。

稍微有一點困難的地方，可能在於說，因為大部分的人都沒有上過最基礎的正向心理學課程，所以有時候，我想要跟他們多講一些正向心理學啊，或是強項的概念，還有強項跟感恩的關係的時候，就會變得比較沒有辦法直接講我所知道的那一套啦，就是怎麼講，要換一個他們能聽懂的，不會覺得「蛤！這是什麼的說法」來讓他們瞭解。(312)

上述三個次類目均歸屬於「微調活動符合客群(C)」此一主類目中，以下針對此一主類目進行結果與討論。出現於感恩課程的「教學進行期間」，可以發現即便提供統一教案與教學流程，教學者仍然需要在不改變教學目標的情形下，進行微調活動以符合客群。在過去針對感恩介入文獻中，較少探討教學者在其中微調活動，僅常雅珍(2018)的研究建議提及未來在實施感恩教育課程時，須保留彈性空間，根據學生的個別差異調整課程。故本研究的教學者在教學歷程中的確有做到這個部分，當教案的設計與學員的學習狀況有落差時，講師主動對教案進行微調，但仍維持教案的核心概念。例如教材中提到的感恩理論較進階，為了讓學員能夠理解，另外補充一些基本概念。此概念與Schön(1983)提出的行動中反思的概念相似，講師針對當下行動進行反思，透過反思即時發現問題並微調課程符合學員的需求。因此，適時保有課程彈性，視學生學習情況與程度做微調的動作，亦是感恩教學歷程中不可或缺的部分。

#### (三) 將感恩知識生活化(L)

研究資料分析發現，將感恩知識生活化大致分為兩個類別：1. 透過生活省思誘發深層思考(L1)；2. 不斷練習並學以致用(L2)。以下分別敘述之：

## 1. 透過生活省思誘發深層思考 (L1)

這個實施課程其實最重要的核心概念就是你必須要讓他們有正向的幫助，對，而且要讓他們對平常的生活有省思，就是有一些想法，就是觸發他們的深層的思考，我覺得是很重要的。(202)

## 2. 不斷練習並學以致用 (L2)

發現很多人他們自主性很高、反思度也非常好，像是中山的那兩位學生，他們在狀態回饋，還有做感恩的時候都有看到他們真的有運用，然後自己延伸出到生活中的氛圍。(133)

上述二個次類目均歸屬於「將感恩知識生活化(L)」此一主類目中，以下將針對此一主類目進行結果與討論。此一主類目也是出現於感恩課程的「教學進行期間」，因為感恩與生活息息相關，因此在課程設計上，期待學員能將感恩技巧運用在日常生活中。對照過去的感恩文獻，大部分的研究角度會放在感恩活動的成效，例如採用「書寫重播」來條列式地述說回味過去的正向體驗，進而測量幸福感或正向情緒(如：Drażkowski et al., 2017; Emmons & McCullough, 2003)，無從得知教學者在這當中所做的引導。故本研究藉由探究教學者的角度，發現教師透過課程循序漸進的方式，去引導並鼓勵學員在生活中將感恩行動化，不僅能使學員更真實體會感恩的意涵，更能促進其主動進行感恩活動。這也與過去文獻所提及的「實務知識」(Elbaz, 1983)相似，教師會依教學情況調整自身知識，使學生易於理解。因此，在此一主類目「將感恩知識生活化(L)」，教師是必須同時具備學科知識及實務知識，方能帶領出有成效的感恩課程。

### (四) 互動中反思調整教學技巧 (R)

研究資料分析發現，互動中反思調整教學技巧大致分為五個類別：情意傳授體驗感恩(R1)、熟稔教學內容與流程(R2)、深入淺出傳達感恩概念(R3)、課後反思日後調整(R4)、增強活動與概念連結(R5)。以下分別敘

述教學者如何在教學過程中不斷反思，俾利下次的教學。

### 1. 情意傳授體驗感恩（R1）

感恩的課程架構設計中，除了教導學員理解感恩的內涵外，亦需使其體驗感恩的情緒及感受，方能內化感恩至學員心中。在訪談的過程中，許多講師提及情意傳授的困難，認為教授感恩的定義、理論、益處等算是容易，但在課堂中要使學員體驗感恩的感覺，縱有許多活動去引導，仍有一些困難尚待克服。

可是我覺得最困難的部分，是要教導情意面的部分。也就是說，我要怎麼樣才有辦法讓學員感受到（感恩的感覺），我想傳達出去的訊息，以及或者是她們能夠體驗到我想要她們體驗到的感覺。（204）

### 2. 熟稔教學內容與流程（R2）

在教學的過程中，因初次教授此課程，講師有一些不太熟練的情況，偶有遺漏的狀況，講師會於課後反思，並於下堂課程中調整，以利提升課程掌握度。

課前要再多複習幾次手冊，讓自己更熟悉教程。也可以多試教幾次給別人聽，讓別人給我一點意見改進，也可以練熟一點。（415）

### 3. 深入淺出傳達感恩概念（R3）

課程內容偶有較為抽象或艱深之處，學員若流露出無法理解的神情，講師會逕自以學員更易理解的方式解釋，使學員理解課程概念，如背景知識、感恩祈禱、感恩逆境、感謝恩典，以其他的方式輔助講解，或以其他活動引導使學員迅速理解。

然後就發現說，其實大部分的人比較沒有辦法去抓到他們的感恩逆境的重點在哪……要怎麼讓大家體認到就是我們要感恩逆境的這一點，那我的口頭可能不是那麼的好，沒有辦法表述讓大家很清楚，不過透過演戲是可以讓大家比較去抓到說怎麼樣去感恩這個情境啦。對啊，然後演戲效果還不錯啦，雖然可能也會演到歪這樣子，「欸沒有結尾」、「啊你

們感恩地方在哪裡」、「欸就是沒有演到」，前面演得很開心，後面感恩為什麼沒有演到，對，所以這邊之後可能就是一定要更多的去提醒他們就是其實演戲的重點在於你後面、後半部你在心裡面的一個過程，你要感恩什麼這樣子。（334）

#### 4. 課後反思日後調整（R4）

多數講師於每堂課後，會反思可以改進之處，以利下次課程更加完善。不論是在理論講授或者是活動帶領之處，講師指出不論事前排練多少次，正式上場時仍有一些變數難以預料（211），因此事後反思有其必要性，也是一個很好的改進方法（215），也可於教案處加以改良，如ABCDE、感恩拜訪、感恩祈禱，使講師更方便掌握細節之處。

我每一次下課之後，我都會不停的回想上課時的情形，然後看有哪些小地方可以再改進。那我覺得這個練習還蠻有用的，就是不停的在腦中replay當時教學方法，然後再反省說自己哪裡可以再做得更好，我相信我覺得這是一個很好的改進的方法。（215）

#### 5. 增強活動與概念連結（R5）

講師第一次帶領此課程，固然之前曾上過感恩課程，但仍算是感恩課程的新手，因此有一些地方可能還未消理解完全，出現尚未融會貫通的情況，如未明白活動與感恩意義的連結，使講師難以將該概念與連結完整地傳達出去，也隱含教案可再更進一步地細緻化，使講師更容易上手。

畫畫體驗的地方啊，因為有很多人都反映說不知道別人在畫什麼……我自己就有點抓不太到說，畫畫體驗，跟感恩逆境之間的連結是什麼……所以我也很難去把我的感受、我想要帶的東西（指課程內容）帶給別人。（333）

上述五個次類目均歸屬於「互動中反思調整教學技巧（R）」此一主類目

中，以下針對此一主類目進行結果與討論。此一主類目出現於感恩課程的「教學進行期間及結束後」，教學者會對課程中自身的行動與學生行為進行反思，有時是在教學當下對情境產生反思，有時是抽離教學情境的課後對教學行動進行反思。前者與Schön（1983）的行動中反思呼應，後者與其所提出的行動後反思呼應。反觀過去的感恩介入文獻，可以發現「教師在感恩教學的內在心路歷程」尚屬研究缺口，難以得知教師在感恩教學中採取的行動及反思，而且這些反思也牽涉到教師信念，因為信念是態度、判斷、價值觀、意識型態，亦是一種內部的心理歷程（Eisenhart et al., 1988; Pajares, 1992）。由於四位教師在經由培訓後，對於感恩的教學信念同質性高，因此，這樣的信念也會導致他們在與學員互動中，產生出這幾項反思調整教學技巧。這也呼應簡瑞良與張美華（2018）提到教師進行情意教學時，必須持有其中一個重要的元素——教師信念，符合本研究的次類目「情意傳授體驗感恩（R1）」，意即本研究的教學者們均多次提及在感恩課程中情意的重要性，且竭盡所能地希望帶給學員情意的體驗。

此外，可以觀察到此類目的次類目出現時間仍多聚焦於「教學結束後」，例如「情意傳授體驗感恩」、「熟稔教學內容與流程」、「增強活動與概念連結」提及教學後的反思。唯一出現於「教學進行期間」的次類目為「深入淺出傳達感恩概念」，研究者推論可能原因有三：1. 課程緊湊，無多餘的後設認知進行教學中反思。2. 訪談於課程結束後方進行，故多涉及事後回憶。3. 訪談大綱未區分課程中反思與課程後反思。故教學結束後與教學進行期間的反思頻率有所落差，若未來再進行類似訪談，將會明顯區隔出此二者，以方便分析。

### （五）教學相長深化自身的感恩理解（TL）

研究資料分析發現，教學相長深化自身的感恩理解大致分為五個類別：學員舉一反三助教學（TL1）、教學促進感恩再內化（TL2）、正向評價提升教學信心（TL3）、教與學同時並進（TL4）。以下分別敘述教學者因教學之故，同步的自我成長。

#### 1. 學員舉一反三助教學（TL1）

學員的舉一反三，使講師領會未曾思考過的感恩信念。因講師浸淫此領域許久，對於ABCDE的信念駁斥的部分並不覺得突兀，然有學員提出信念駁斥之前可能要出現一個轉機，改變認知後才有可能產生駁斥。此可視為學員的反思幫助

講師提升教學技巧。

有兩三位學員真的蠻讓我驚豔的，就是他們會提出對感恩的不同的看法，雖然當下我有點楞到，那會不會我們提供的教材是不能滿足他們的，或是引發他們一些不一樣的思考，可是後來就發現說，因為他們也可以提出來討論，然後提供另外一個角度的影片啊或教材來跟大家分享，所以就發現說，欸，這其實也是個不錯的平台可以讓大家來分享他們對感恩的一個不同的想法。（343）

## 2. 教學促進感恩再內化（TL2）

講師雖受過正向心理學的培訓，也拿到講師資格，然進階感恩對他們來說，仍為嶄新的課程，第一次教學仍會有一些意料之外的事情，或者不甚理解之處，故多數講師都提到需再內化理解，將課程變成自己的語言講述出來，才能使學員真正體會，講述時也較不照本宣科。

可以把這個東西原本是上過○○○老師的課，再把這些東西消化一次。然後又針對一些比較仔細的理論、細節、操作方法更瞭解一些。（114）

## 3. 正向評價提升教學信心（TL3）

最後一堂課時，學員給講師眾多回饋，講師事後回想覺得意外與開心，覺得辛苦沒有被白費，欲傳達的感恩概念也成功地傳達，此外，也增加了講師教課的信心，使講師未來能夠更積極地面對其他課程。

沒有想到最後一堂課能夠聽到許多學員對於自己的正向評價，讓我也對自己能夠有信心一些，畢竟自己在講課方面仍然覺得很需要再加油，也常感到焦慮。在最後這堂課分享及活動的時間，自己也能因為成員高度參與，而能夠順暢地講，對自己更有自信。（444）

#### 4. 教與學同時並進（TL4）

教學相長，教學看似是付出，其實也是一種學習，除了使自身教課技巧更為精進外，也可從學員的回饋深化對感恩課程的理解。

還好我自己也跟著同學們在每一堂課裡面越來越清楚感恩ABCDE應該怎麼樣，然後最後面第四堂的時候呢，就很清楚的告訴大家說感恩ACDE是怎麼樣的步驟，會有什麼樣子的，你該怎麼去練習。（245）

上述四個次類目均歸屬於「教學相長深化自身的感恩理解（TL）」此一主類目中，以下針對此一主類目進行結果與討論。此一主類目出現於感恩課程的「教學結束後」，也是過去感恩介入文獻鮮有探討的部分，故難以得知教師在感恩教學當中的行動反思與教學成長。若僅單單針對「教學歷程」的文獻來看，過去多數學者認為教師成長是不斷自我成長與進修的過程（陳燕嬌、范熾文，2007；Marshall et al., 2011），而其中涉及專業知識、課程設計、教學策略、班級經營、人際溝通、專業態度等向度。至於本研究中教師提及在感恩教學成長的來源，則多來自學員的回饋及正向評價，教學的同時也不斷地將感恩知識內化為自己的東西，研究者推論教學者在感恩教學中教學成長的成因，可能側重於「專業知識」、「人際溝通」、「班級經營」這幾個面向。此外，在情意方面，次類目「教學促進感恩再內化」（TL2）提及教學者透過自身反覆的練習，對感恩的情意有更深刻的體驗。這和簡瑞良與張美華（2018）所提到的身教示範相呼應，顯示教學者的身教對於學員也是一種情意教學的實踐。

### 三、感恩教學歷程圖

綜合質化訪談結果後，研究者歸納整理出「大學生感恩課程」的教學歷程如圖1所示，以說明教師在感恩課程的教學歷程。大體而言，可以分為三個階段：「教學開始之前」、「教學進行期間」、「教學結束後」。首先，在「教學開始之前」，教師需先理解感恩的相關知識並認同感恩課程，與過去文獻指出教師擁有相關的知識，會影響學生學習的結果與品質（Fennema & Franke, 1992; Hill et al., 2005; Lim-Teo, 2006），且具備有效的教學方法及技巧，能瞭解學生起點行

為、學習的困難，是課程有效的基礎（Shulman, 1986）。接著，在教學進行期間，須視學生的情況些微地調整課程，以利學生學習與吸收，因此感恩課程也須保留部分彈性（常雅珍，2018），也須將感恩與日常生活做結合，使感恩成為一種實務知識（Elbaz, 1983）。在「教學進行期間及結束後」，教師會在教學進行期間與教學後進行反思，與Schön（1983）所提行動中反思相似。而於此階段，教師亦會隨著教學的過程而有教學相長的情形，與過去多數學者認為教師成長是不斷自我成長與進修的過程相呼應（陳燕嬌、范熾文，2007；Marshall et al., 2011）。因此，本研究結果所歸納出的「大學生感恩課程」這張圖，實有助於研究上更細緻其教學歷程，以及提供實務上更具體的操作步驟。

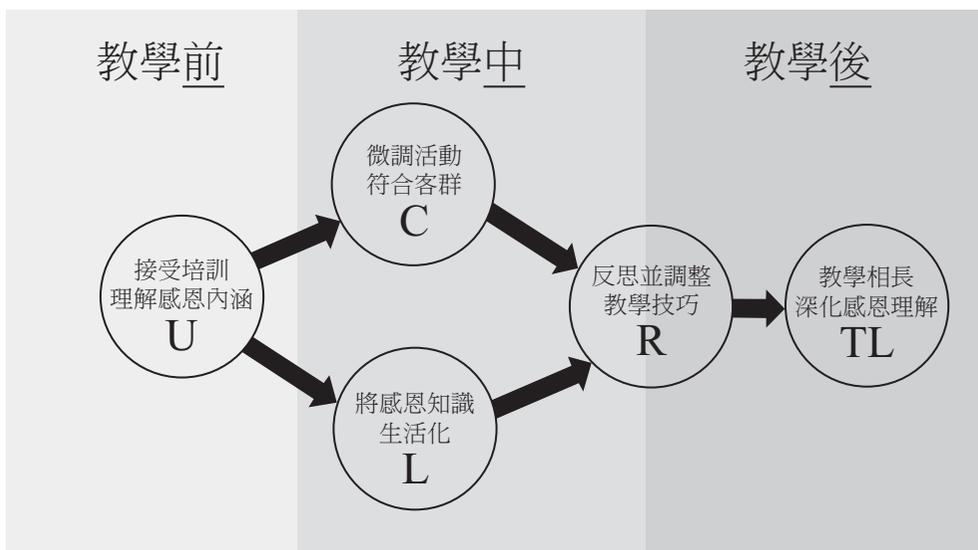


圖1 「大學生感恩課程」的教學歷程

## 伍、結論與建議

根據以上結果與討論，本研究有以下幾點結論與建議：

## 一、結論

### （一）培訓出的四位教學者使用感恩課程均具有提升感恩的效果，並輔以學員作業佐證課程效果

本研究突破過去研究限制，跳脫僅探討單一教學者實施介入之成效，藉由某間大學正向心理學中心通過培訓的四位教學者來控制教學者因素，四位同質性較高的教學者使用同一教材後，量化結果顯示課程對四個實驗組的「感恩」均有提升，表示四位教學者的教學均有效果，並輔以學員作業佐證課程效果。此結果一方面呼應吳相儀等人（2017）的大學生感恩課程是具提升感恩效果，另一方面也證實教學者透過培訓後是可以更有效地去掌控課程，讓課程可以推廣出去。

### （二）建構國內第一套感恩課程「教學歷程」供推廣參考

除了量化結果確認課程成效之外，本研究還進一步針對教師教學歷程做質化分析。研究結果發現「感恩教學歷程」可歸納成五大主類目，且依時間順序分為三個階段：「教學開始前」、「教學進行期間」、「教學結束後」。在「教學開始前」，主類目包括教師接受培訓理解感恩內涵；在「教學進行期間」主類目包括教師微調活動符合客群、將感恩知識生活化、互動中反思調整教學技巧；在「教學結束後」，互動中反思調整教學技巧仍然持續，另一類目則為教學相長深化自身的感恩理解。此外，「情意傳授體驗感恩」（R1）與「教學促進感恩再內化」（TL2）兩個次類目也呼應情意教學中「人、境、事」三種實施面向，特別是教師信念及身教示範兩個重要因素（簡瑞良、張美華，2018）。綜合上述，這些發現亦彌補上過去研究缺口，讓感恩教學歷程益加清晰及細緻化，同時在實務方面也更加具體地分出階段及類目，對於未來推廣課程具參考價值及啟發。

## 二、建議

### （一）將此研究方式拓展至不同族群、主題

本研究僅以感恩為主題，針對大學生樣本來進行教學者的量化成效檢驗及質化歷程分析，建議未來在研究上，可以針對其他族群（如青少年、青壯年人、樂齡、乃至特殊族群等），以瞭解其他族群因發展階段之影響。此外，也建議可以推展至不同的介入主題（如：樂觀、寬恕、幽默等），分析這些主題在實施介入

時的教學歷程，將更有助於未來持續的教育輔導研習及推廣課程。

### （二）增加參與者並蒐集更多不同資料來源

本研究限於時間、人力，僅規劃四個實驗組及一個控制組，建議未來若經費允許，可以再增設實驗組，進一步比較不同特質或訓練之下的教學者差異。此外，本研究著重於教師之教學歷程，限於人力經費，僅蒐集教師方面的資料，以訪談資料的內容分析為主來分析教學者內在省思過程，並將錄影及課堂觀察列為輔佐參考。建議未來研究能夠再增加學員訪談分析或錄影帶分析，提供課程反饋及對教師教學的看法，增加資料的多元性及可信性。

### （三）未來推廣課程前應提供教學者培訓認證

本研究藉由兩大層面的培訓來控制教學者因素，包括通過正向心理學中心的基礎培訓具認證資格、以及針對感恩課程來進行教學者培訓。由此可知，培訓的過程並非短期間一蹴可幾，建議未來在職場與學校廣為推廣感恩課程前，應提供教學者足夠的培訓認證。若就第一大層面的基礎培訓，未來建議可再嘗試以短期正向心理體驗營（12或18小時）的方式來達成培訓，對象可以先鎖定為具心理背景的人員（如：國中小輔導老師），但是，此培訓成效仍有賴未來研究繼續蒐集資料。至於第二大層面針對感恩課程的培訓，則可以參照本研究的方式，意即以學員身分體驗此感恩課程後，接著拿到課程材料進行備課，實際教學前，需先通過教學者考核，如此方能使教學者因素盡量獲得控制，以使課程維持其成效及品質。

### （四）蒐集教學歷程之細微處幫助教師成長

透過本研究結果可以察覺到許多教學歷程之細微處，同時也發現教師透過在整個教學結束後，會重新理解並深化「感恩」這個概念，以及教學者的執行困難之處，建議未來蒐集這些歷程之教師省思，以及提供教學者的具體建議，彙集成指導者教學手冊，將更有助於實務推廣。

致謝：本研究承蒙高雄醫學大學特聘教師專案計畫補助，計畫編號：KMU-Q104020；以及後續資料分析及研討會發表，亦有部分經費來源為科技部新進人員研究計畫補助，計畫編號：104-2410-H037-010。此外，還有高雄醫學大學正向心理學中心師生們於執行期間給予協助，特此感謝。同時，也感謝審查教授給予的許多寶貴意見及建議。

DOI: 10.3966/102887082020036601001

## 參考文獻

- 王煒萱、鍾昆原（2015）。感恩介入成效之後設分析。高雄行為科學學刊，5，75-113。  
[Wang, W.-H., & Jone, K.-Y. (2015). Gratitude intervention seffect: A meta-analysis. *The Journal of Kaohsiung Behavioral Sciences*, 5, 75-113.]
- 安玫（2010）。教學過程本質探析。湖南第一師範學院學報，10（5），41-101。  
[An, M. (2010). Exploration and analysis of the teaching process. *The Journal of Hunan First Normal University*, 10(5), 41-101.]
- 吳相儀、辛昱融、陳琬云、簡晉龍、鍾昆原（2017）。感恩課程對大學生感恩、幸福感與復原力影響之研究。教育心理學報，49（1），23-41。  
[Wu, H.-Y., Hsin, Y.-Z., Chien, C.-L., Jone, K.-Y., & Chen, W.-Y. (2017). Effects of gratitude program on gratitude, well-being and resilience of undergraduate students. *Bulletin of Educational Psychology*, 49(1), 23-41.]
- 李新民、陳蜜桃（2009）。大學生感恩學習介入方案成效分析：拓延建構理論假設的考驗。課程與教學，12（2），107-134。doi:10.6384/CIQ.200904.0107  
[Lee, H.-M., & Chen, M.-T. (2009). The effects of grateful learning intervention program on college students: Test of broaden-and-build theory hypothesis. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 12(2), 107-134. doi:10.6384/CIQ.200904.0107]
- 辛靜婷（2016）。原住民族幼兒雙文化聲韻介入課程之成效與教學歷程。課程與教學，19（4），191-227。  
[Hsin, C.-T. (2016). The effects and the process of a bicultural skill-based literacy intervention program for young indigenous children. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 19(4), 191-227.]
- 林志哲（2011）。從「感恩」出發——尋找向上提升的力量。教育研究學報，45（1），1-23。doi:10.7029/JES.201104.0001  
[Lin, C.-C. (2011). Gratitude is the power that triggers minds upward towards well-being. *Journal of Education Studies*, 45(1), 1-23. doi:10.7029/JES.201104.0001]
- 林志哲（2014）。感恩、社會支持及幸福感之研究：中介效果模式之驗證。中華心理衛生學刊，27（3），453-482。

- [Lin, C.-C. (2014). Exploring the relationships among gratitude, social support, and well-being: A test of a mediated-effects model. *Formosa Journal of Mental Health*, 27(3), 453-482.]
- 林志哲、葉玉珠（2011）。「大學生感恩量表」之發展。測驗學刊，58（專刊），147-178。
- [Lin, C.-C., & Yeh, Y.-C. (2011). The development of the “inventory of undergraduates’ gratitude”. *Psychological Testing*, 58(S), 147-178.]
- 林逢祺（2013）。知覺優先論：教學歷程中的「覺得」和「懂得」。課程與教學，16（3），201-218。
- [Lin, F.-C. (2013). Primacy of perception: “feeling” and “knowing” in teaching. *Curriculum and Instruction Quarterly*, 16(3), 201-218.]
- 林智中、張爽（2008）。如何通過質化研究探求教師的信念。全球教育展望，8，52-53。
- [Lin, Z.-Z., & Zhang, S. (2008). How to explore teachers’ beliefs through qualitative research. *Global Education*, 8, 52-53.]
- 林曉雯、陳佩君（2005）。科學教學評量的反思與實踐：教師行動研究。科學教育學刊，13（1），1-27。
- [Lin, S.-W., & Chen, P.-C. (2005). Reflective practices on science assessment: A teacher’s action research. *Chinese Journal of Science Education*, 13(1), 1-27.]
- 柯麗卿（2010）。獨立研究指導教師之專業素養與有效教學行為初探。資優教育季刊，114，22-29。
- [Ke, L.-C. (2010). An investigation into independent study teachers’ expertise and effective teaching behavior. *Gifted Education*, 114, 22-29.]
- 徐綺穗（2009）。學生反思內涵的分析對其教學實習課程的啟示。教育研究與發展期刊，5（1），35-58。
- [Hsu, C.-S. (2009). The analysis of the reflection of students and its implication on teaching of teaching practicum course. *Journal of Educational Research and Development*, 5(1), 35-58.]
- 徐綺穗（2013）。「行動－反思」教學及其在大學教育實習課程的應用。課程與教學，16（3），219-253。
- [Hsu, C.-S. (2013). The mechanism of interaction in action learning group. *Journal of Education*, 16(3), 219-253.]
- 紐文英（2017）。質性研究方法與論文寫作。臺北市：雙葉。

- [Niu, W.-Y. (2017). *Qualitative research methods and thesis writing*. Taipei, Taiwan: Yeh Yeh Book Gallery.]
- 常雅珍 (2018)。大學生實施感恩教育課程之研究。《輔導與諮商學報》，40(1)，1-24。
- [Chang, Y.-J. (2018). The research of gratitude education curriculum for university students. *The Journal of Guidance and Counseling*, 40(1), 1-24.]
- 陳俊龍 (2010)。教師專業發展評鑑下的教師專業成長之研究。《學校行政》，66，188-207。
- [Chen, J.-L. (2010). A study on teacher professional growth under the teacher professional development evaluation. *School Administrators*, 66, 188-207.]
- 陳燕嬌、范熾文 (2007)。花蓮縣國民小學教師專業成長之研究。《學校行政》，49，189-210。
- [Chen, Y.-J., & Fan, C.-W. (2007). A study of teachers' professional growth in elementary schools of Hualien County. *School Administrators*, 49, 189-210.]
- 黃錦桃 (2006)。高雄市國小國語文教師教學信念與教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- [Huang, J.-T. (2006). *A study of teaching beliefs and teaching efficacy of mandarin teachers in elementary schools in Kaohsiung City* (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, Taiwan.]
- 楊斌 (2009)。關於高職數學教學改革的初探。《中國科教創新導刊》，26，43。
- [Yang, B. (2009). A preliminary study on the reform of mathematics teaching in higher vocational schools. *China Education Innovation Herald*, 26, 43.]
- 蔡怡君 (2012)。教師利用科學博物館之轉化學習歷程——國立自然科學博物館三位榮譽教師比較研究。《科學教育學刊》，20(1)，1-22。
- [Tsai, Y.-C. (2012). Teacher transformative learning of utilizing science museums: Studies on three "honor teacher" awarded by national museum of natural science. *Chinese Journal of Science Education*, 20(1), 1-22.]
- 簡紅珠 (1998)。教師教學決定：內涵、思考歷程與影響因素——兼談如何改進教學決定技能。《課程與教學》，1(4)，43-56。
- [Chien, H.-C. (1998). Teacher's instructional decision making. *Journal of Education*, 1(4), 43-56.]
- 簡梅瑩 (2008)。中等教育促進反思教學發展與實施之行動研究。《中等教育》，59(1)，22-35。

- [Chien, M.-Y. (2008). The development and implementation of reflective teaching using action research. *Journal of Secondary Education*, 59(1), 22-35.]
- 簡瑞良、張美華 (2018)。情意教學意涵及實施面向初探。《雲嘉特教期刊》，28，1-7。
- [Chien, J.-L., & Chang, M.-H. (2018). The meaning and the implementation of affective teaching. *Yun Chai Special Education Periodical*, 28, 1-7.]
- 簡頌沛、吳心楷 (2010)。探討教學歷程中信念、知識與實務的相互影響——一位高中實習教師的個案研究。《科學教育研究與發展季刊》，56，75-104。
- [Chien, S.-P., & Wu, H.-K. (2010). Exploring the interactions among teacher practices, beliefs, and practical knowledge: A case study of a high school preservice teacher. *Research and Development in Science Education Quarterly*, 56, 75-104.]
- 簡馨瑩、宋曜廷、張國恩 (2009)。變與不變：兩位國小教師學習自詢策略教學之歷程分析。《教育心理學報》，40 (4)，619-640。
- [Chien, H.-Y., Sung, Y.-T., & Chang, K.-E. (2009). Change or not change: An analysis of learning self-generating question strategy of two elementary school teachers. *Bulletin of Educational Psychology*, 40(4), 619-640.]
- Acher, A., Arcà, M., & Sanmartí, N. (2007). Modeling as a teaching learning process for understanding materials: A case study in primary education. *Science Education*, 91(3), 398-418.
- Bono, G., Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2004). Gratitude in practice and the practice of gratitude. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 464-481). New York, NY: Wiley.
- Cakmak, M. (2008). Concerns about teaching process: Student teachers' perspective. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 57-77.
- Çakmak, M. (2009). The perceptions of student teachers about the effects of class size with regard to effective teaching process. *The Qualitative Report*, 14(3), 395-408.
- Chamoso, J. M., Cáceres, M. J., & Azcárate, P. (2012). Reflection on the teaching-learning process in the initial training of teachers: Characterization of the issues on which pre-service mathematics teachers reflect. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 154-164.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York, NY: Macmillan.

- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 18*(8), 947-967.
- Da Silva, M. (2005). Constructing the teaching process from inside out: How pre-service teachers make sense of their perceptions of the teaching of the four skills. *Teaching English as a Second or Foreign Language, 9*(2), 1-19.
- Drażkowski, D., Kaczmarek, L. D., & Kashdan, T. B. (2017). Gratitude pays: A weekly gratitude intervention influences monetary decisions, physiological responses, and emotional experiences during a trust-related social interaction. *Personality and Individual Differences, 110*, 148-153.
- Eisenhart, M., Shrum, J., Harding, J., & Cuthbert, A. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational Policy, 2*, 51-70.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London, UK: Croom Helm.
- 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*, 377-389.
- Fennema, E., & Franke, M. L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 147-164). New York, NY: Macmillan.
- Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology, 46*(2), 213-233.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gürol, A., Özeran, M. G., & Yalçın, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of self efficacy and emotional intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 3246-3251.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal, 42*(2), 371-406.
- Hsiao, Y. J. (2015). The culturally responsive teacher preparedness scale: An exploratory study. *Contemporary Issues in Education Research, 8*(4), 241-250.
- Kaczmarek, L. D., Kashdan, T. B., Kleiman, E. M., Baczkowski, B., Enko, J., Siebers, A., Szäefer, A., Król, M., & Baran, B. (2013). Who self-initiates gratitude Interventions in daily life? An examination of intentions, curiosity, depressive symptoms, and life

- satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 55, 805-810.
- Kerr, S. L., O'Donovan, A., & Pepping, C. A. (2015). Can gratitude and kindness interventions enhance well-being in a clinical sample? *Journal of Happiness Studies*, 16(1), 17-36.
- Kilic, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *Online Submission*, 3(1), 77-100.
- Lim-Teo, S. K. (2006, November). *The measurement of mathematics pedagogical content knowledge*. Paper presented at the Asia-Pacific Education Research Association Conference, Hong Kong, China.
- Lin, C. C. (2014). A higher-order gratitude uniquely predicts subjective well-being: Uncremental validity above the personality and a single gratitude. *Social Indicators Research*, 119, 909-924. doi:10.1007/s11205-013-0518-1
- Lyubomirsky, S., Tkach, C., & Sheldon, K. M. (2004). *Pursuing sustained happiness through random acts of kindness and counting one's blessings: Tests of two six-week interventions*. Unpublished data, Department of Psychology, University of California, Riverside.
- Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J. K., & Sheldon, K. M. (2011). Becoming happier takes both a will and a proper way: An experimental longitudinal intervention to boost well-being. *Emotion*, 11(2), 391-402. doi:10.1037/a0022575
- Manthey, L., Vehreschild, V., & Renner, K. H. (2016). Effectiveness of two cognitive interventions promoting happiness with video-based online instructions. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 319-339.
- Marchesani, L. S., & Adams, M. (1992). Dynamics of diversity in the teaching-learning process: A faculty development model for analysis and action. *New Directions for Teaching and Learning*, 52, 9-20. doi:10.1002/tl.37219925203
- Marshall, S. J., Orrell, J., Cameron, A., Bosanquet, A., & Thomas, S. (2011). Leading and managing learning and teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 87-103. doi:10.1080/07294360.2010.512631
- 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, 112-127.
- Naraian, S. (2016). Inclusive education complexly defined for teacher preparation: The significance and uses of error. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 946-961. doi:10.1080/13603116.2015.1134682
- Otake, K., Shimai, S., Tanaka-Matsumi, J., Otsui, K., & Fredrickson, B. L. (2006). Happy

- people become happier through kindness: A counting kindnesses intervention. *Journal of Happiness Studies*, 7, 361-375.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619.
- Patalano, A. L., Lollis, S. L., & Sanislow, C. A. (2018). Gratitude intervention modulates P3 amplitude in a temporal discounting task. *International Journal of Psychophysiology*, 133, 202-210. doi:10.1016/j.ijpsycho.2018.06.002
- Rosenberg, E. L. (1998). Levels of analysis and the organization of affect. *Review of General Psychology*, 2(3), 247-270. doi:10.1037/1089-2680.2.3.247
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1984). The architectural studio as an exemplar of education for reflection-in-action. *Journal of Architectural Education*, 38(1), 2-9.
- Scott, B. K. (2015, August 2). *Which character strengths are most predictive of well-being?* [Web blog message]. Retrieved from <https://blogs.scientificamerican.com/beautiful-minds/which-character-strengths-are-most-predictive-of-well-being/?redirect=1>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Steger, M. F., Hicks, B. M., Kashdan, T. B., Krueger, R. F., & Bouchard, T. B. (2007). Genetic and environmental influences on the positive traits of the values in action classification, and biometric covariance with normal personality. *Journal of Research in Personality*, 41, 524-539.
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1985). The development of teacher perspectives: Final report. Retrieved from ERIC Database. (ED, 266, 099)
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & De Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673-695.
- Watkins, P. C., Uhder, J., & Pichinevskiy, S. (2014). Grateful recounting enhances subjective

- well-being: The importance of grateful processing. *The Journal of Positive Psychology*, *10*(2), 91-98.
- Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T., & Kolts, R. L. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude and its relationship with subjective well-being. *Social Behavior and Personality*, *31*, 431-452.
- Wolfe, W. L., & Patterson, K. (2017). Comparison of a gratitude-based and cognitive restructuring intervention for body dissatisfaction and dysfunctional eating behavior in college women. *Eating Disorders*, *25*(4), 330-344.
- Wong, Y. J., McKean Blackwell, N., Goodrich Mitts, N., Gabana, N. T., & Li, Y. (2017). Giving thanks together: A preliminary evaluation of the Gratitude Group Program. *Practice Innovations*, *2*(4), 243-257.
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, *30*(7), 890-905.

## 附錄

附表1

### 感恩教學歷程訪談題目大綱

訪問時間點	訪問題目
課程進行前 (一次)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 請問教學者對這次實施感恩課程的理念與內涵的認知情形？</li> <li>2. 你覺得實施感恩課程最重要的議題是什麼？</li> <li>3. 你實施的感恩課程你預計的成效會有哪些？</li> <li>4. 你在準備感恩課程時候的感受，簡單的部分是什麼？</li> <li>5. 困難的部分是什麼？</li> <li>6. 面對這困難有沒有什麼建議？</li> <li>7. 想請問教學者在修改感恩課程時的想法？</li> <li>8. 其他想說的話</li> </ol>
課程進行後 (四次)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 請問教學者在實施課程的概況以及與原來預期的差距？</li> <li>2. 想請問教學者你在實施課程的時候，有什麼順利的地方還是困難的地方嗎？</li> <li>3. 請問教學者在這次參與這次課程學生的觀察或者是心得？</li> <li>4. 請問教學者對於自己教學的評價、心得。</li> <li>5. 請問教學者你有沒有給未來的自己的建議。</li> <li>6. 其他想說的話</li> </ol>