

樂觀訓練課程對國小高年級學童樂觀信念 之影響研究

吳相儀 陳學志

國立台灣師範大學
教育心理與輔導研究所

邱發忠

國防大學心理研究所

徐芝君 許禕芳

國立台灣師範大學
教育心理與輔導研究所

摘 要

本研究是以正向心理學預防角度，深入探討樂觀的定義及理論，並設計一套適合國小高年級學童之樂觀訓練課程，探討課程對學生樂觀與悲觀信念的立即及追蹤效果。以新竹市某國小五年級學生為研究對象，兩班為實驗組共 62 人，兩班為控制組共 58 人，實驗組進行為期六週，每週二節課（80 分鐘）的實驗課程處理，控制組則未接受任何實驗課程處理。評量工具為「兒童樂觀-悲觀雙因子量表」，同時並分析「單元回饋表」、「課程總回饋表」做為輔佐資料。結果發現：一、課程如預期能立即並持續提升學生的樂觀信念，但對於悲觀信念未有立即及持續減少的效果。二、課程教學符合學生學習需求。研究者歸納研究結果提出未來在教育、輔導及研究上的建議。

關鍵字：悲觀、樂觀、樂觀訓練課程

壹、緒論

過去心理學領域中有大量研究是針對負向心理狀態對身心的影響，卻很少研究是強調生命的正向層面。正向心理學（positive psychology）即是 Seligman 與 Csikszentmihalyi 於西元 2000 年在 American Psychologist 期刊所正式提出，他們認為過去心理學較關心治療心理疾病，卻忽略生命的正向層面—找尋生命意義及真正的快樂，若能另外開闢找出生活意義的研究，一種不只要改正個人的錯誤或缺點，而是找出自己長處、特質及意義的研究，將可補足相當重視心理治療的心理學領域。而樂觀即為正向心理學當中的重要課題，Seligman、Reivich、Jaycox 與 Gillham（1995）認為教導學齡期兒童樂觀的思維有助於遠離憂鬱症、增進成就、促進健康。因此，研究者從正向心理學預防性角度切入思考，希望能透過增進正向樂觀信念，讓學生更積極看待生活。

那麼，令人進一步感到好奇的是樂觀起源於何時？為什麼有的人樂觀，有的人悲觀？這是先天還是後天呢？樂觀是可以訓練的嗎？根據 Plomin 等（1992）研究發現基因影響樂觀的程度約 25%，意即有一大部分的樂觀有其它來源。從文獻中更發現近十五年來樂觀相關研究在國外方面已受到廣泛的討論，然而國內外有關樂觀訓練課程的研究並不多，主要是因為樂觀的構念、理論及測量工具一直存在爭議，因此，研究者更期許透過此研究，深入分析樂觀的理論所設計之樂觀訓練課程，能夠填補此一研究上的缺口。

一、樂觀與悲觀

（一）樂觀與悲觀的定義

我們會在日常生活中使用「樂觀」、「悲觀」這個詞來形容一個人，然而若要為樂觀、悲觀下一個明確的定義時，似乎又變得難以解釋。

首先，就「樂觀」來看，辭海（遲嘯川、趙錫如，2001）把樂觀解釋成：凡事抱持著美滿希望的前景，牛津字典（Crowther, 1995）定義樂觀（optimism）：傾向預期所有事情最後會有好結果，對於追求成功的行動抱持著信心。不同學者從不同角度而有不同定義：有些學者以結果預期的角度來解釋，認為樂觀是在面對不確定環境時，預期會有正向結果發生（丁明潔，2003；李澄賢，2004；Scheier & Carver, 1985；Segerstrom, 2001）。有些學者則以歸因的角度來解釋，認為樂觀與悲觀是指個體對於發生於自身正面及負面事件的解釋風格（常雅珍、毛國楠，2006；Peterson & De Avila, 1995；Seligman, 1991）。另有學者認為樂觀是一種認知的偏誤，低估負向結果，高估正向結果，是種正向幻覺（Dember, Martin, Hummer, Howe, & Melton, 1989；Taylor & Armor, 1996；Weinstein, 1980）。也有學者認為樂觀是一種普遍化自我效能（generalized self-efficacy），即個體在面對環境時，對於自己的因應能力具有高度自信（Bandura, 1988；Schwarzer, 1994）。

其次，就「悲觀」來看，牛津字典中，將悲觀定義為：人們對未來生活事件作的負向預期。此定義看似與樂觀的定義正好位於相對應的兩個位置上；然而，樂觀與悲觀是否為同一連續分配上兩極一直存在爭議。雖然 Scheier 與 Carver（1985）宣稱生活導向量表（the Life Orientation Test, 簡稱 LOT）是單一因素，且過去大多數研究都將樂觀與悲觀視為單向度，簡而言之，意即很不樂觀等同於悲觀。然而，近年來，開始有學者認為應該採取多向度的觀點看待樂觀與悲觀，也就是將樂觀與悲觀視為雙向度，在後來的一些研究結果中，也發現樂觀與悲觀確實是相關但不相等的兩種特質（丁明潔，2003；吳相儀、林耀南、陳學志、邱發忠、徐芝君，2008；Chang, 1998；Chang, D' Zurilla, & Maydeu-Olivares, 1994；Dember & Brooks, 1989；Dember et al., 1989）。

在樂觀與悲觀的相關研究中，其中兩大類最被廣泛討論，即 Scheier 和 Carver 於 1985 年所提出的樂觀與悲觀傾向以及 Peterson 和 Seligman 1984 年所提出的樂觀與悲觀解釋風格

(Hjelle, Belongia, & Nesser, 1996; Hull & Mendolia, 1991; Hummer & Dember, 1992; Peterson & De Avila, 1995; Scheier & Carver, 1992; Schiaffino & Revenson, 1992; Shnek, Foley, LaRocca, Smith, & Halper, 1995)，而根據 Scheier 和 Carver (1992) 研究發現樂觀與悲觀傾向和解釋風格的相關僅在 .20 上下，故兩者應為兩個不同的構念。其中 Scheier 和 Carver 於 1985 年根據自我調整論所發展出以結果預期為概念的樂觀與悲觀傾向，是近年來較常被應用來做為樂觀與悲觀相關研究的構念（丁明潔，2003；吳相儀等，2008；何家齊，1998；林登松，2003；李澄賢，2004）。

綜合上述，本研究採用吳相儀等（2008）分析 Scheier 和 Carver 的理論所歸納出的定義，將樂觀信念定義歸納為：預期好事會發生且充滿信心，有毅力的追求目標並勇於面對挫折；而悲觀信念定義則歸納為：對未來具負向預期且懷疑自我，追求目標時半途而廢。

（二）樂觀與悲觀的理論

雖然樂觀有這麼多種定義，但在許多研究中，其中兩大類最被廣泛討論，即 Scheier 和 Carver 於 1985 所提出的樂觀傾向（dispositional optimism）以及 Peterson 和 Seligman 1984 所提出的樂觀解釋風格（optimistic explanatory style）（Hjelle et al., 1996; Hull & Mendolia, 1991; Hummer & Dember, 1992; Peterson & De Avila, 1995; Scheier & Carver, 1992; Schiaffino & Revenson, 1992; Shnek et al., 1995）。以下即針對 Scheier 和 Carver 於 1985 以自我調節理論來解釋樂觀傾向以及 Peterson 和 Seligman 1984 所提出的樂觀解釋風格來介紹。

1. Scheier 和 Carver 的自我調節理論

Carver 和 Scheier (2003) 的文章中整理了樂觀及悲觀傾向構念背後的理論，從「動機的預期價值論」簡述構成樂觀及悲觀的基礎，以及其如何影響人的經驗；接著連結到樂觀及悲觀傾向主要的理論「自我調節理論」，來瞭解行為的構成及樂觀和悲觀的運作歷程，最後提到衍生出的課題「突變理論」來解釋樂觀者心態。此處則介紹其最主要的自我調節理論如下：

自我調節理論中最基本的單位就是差異-減少回饋迴圈（discrepancy-reducing feedback loop）。在這個迴圈系統中包含四個要素：輸入功能（input function）、參照價值（reference value）、比較機制（comparator）、輸出功能（output function）。首先個體從輸入功能（input function）將資訊帶入，接著參照價值（reference value）中會有我們所設定的目標，兩者會透過一個比較機制（comparator）來作比較，這會有兩種結果，一種是個體的行為與參照價值相同時，輸出功能（output function）則維持不變，個體仍維持原本行為；反之，另一種是兩者有差異時，輸出功能（output function）則改變，個體也會修正行為以期能符合先前設定的目標與參照價值，回饋迴圈持續循環，如圖 1。

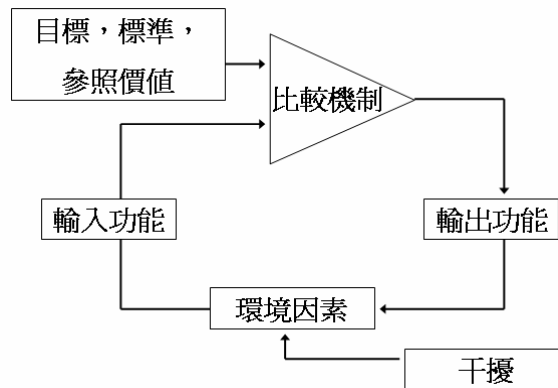


圖 1 自我調整理論的回饋迴圈圖

資料來源：Carver 和 Scheier, 2003

迴圈中心意即比較機制，包含兩個形式：自信與懷疑的感覺、正向與負向的情感。若個體以極慢速度朝目標前進，負向情感會產生，個體便會視情況更努力，加速往目標前進。反之，若個體以超出需求的速度前進，正向情感就會產生（Carver & Scheier, 2003）。另外一種回饋迴圈是差異-增大迴圈（discrepancy-enlarging loop），與前者不同在於它是反目標（anti-goal）。例如：叛逆青少年將父母親的期望價值視為反目標，極力做出與父母親期望不同的行為。Carver 和 Scheier 進一步提到兩種迴圈過程中均包含預期（expectancies）和情感（affects），但他們並未明確去將預期和情感做區分。在他們所發展的生活導向量表（the Life Orientation Test, 簡稱 LOT），包括正向結果預期和負向結果預期兩個因素，但未來在信心因素方面仍有待研究。

個體對於未來會有當下主觀的情感以及信心（或懷疑）的感受，這些感覺對於部分行動具重要影響，當人們追求目標遇到困境時，常會停下來慎重評估達到成功結果的可能性，此時常會依先前相似經驗，或尋求額外資源，或是替代方式來解決問題。有時候人們也會在心理模擬事情的演進，如果是信心迴圈，即想像信心及樂觀的未來，會使人產生更高速率的進展，比從當下行動得到更多；反之，如果是懷疑迴圈，會想像未來是負面及無助的，則會減低進展。因此，當面臨挑戰時，即使進展遲緩，樂觀者仍傾向以自信與堅持的態度來面對，悲觀者卻是懷疑與猶豫。在更困難的逆境下差異更顯擴大。樂觀者會假定逆境可以用其他方法成功的解決，悲觀者則較可能預期災難的發生。

在壓力及因應方面，當面臨困境時，樂觀者會以目標導向因應，而悲觀者則傾向以脫離（disengagement）的方式（Carver et al., 1993; Scheier et al., 1989）。脫離有時是有益的，如：做白日夢可暫時分散注意力以減輕焦慮，但有時會造成問題，如果有時間壓力下，心理的脫離會影響個體造成表現不佳，結果會產生自我懷疑的負向反芻。不過，就自我調節來說，脫離是不可缺少的部分，我們可藉此走出死胡同重新開始，而且努力和放棄同樣重要，

值得注意的是，此處所提到的「放棄」和「悲觀」不一樣，悲觀是對整个人生的懷疑而非單一的行為目標。

2. 解釋風格理論 (explanatory style)

解釋風格理論是源自於修正後的習得無助感理論 (Reformulated Learned Helplessness Theory: RLHT)，所謂的「解釋風格」即個體對於發生於自身不幸或負面事件加以解釋的習慣方式，可以區分為樂觀的解釋風格與悲觀的解釋風格。個體在解釋事件時有三個面向：內在 vs. 外在 (internal vs. external)、穩定 vs. 不穩定 (stable vs. unstable)、普遍 vs. 特定 (global vs. specific) (Gillham, Shatté, Reivich, & Seligman, 2002)。

悲觀解釋風格指的是個體對負面事件解釋為內在 (internal)、穩定 (stable)、普遍型 (global)，意即不幸是自己所引起的、此事件會持續下去、而且不幸會擴及到其他生活事件。反之，樂觀解釋風格指的是若個體對負面事件發生原因解釋為外在 (external)、不穩定 (unstable)、特定型 (specific)，意即將負面事件歸因為外在環境或他人所引起而非由自己所引起，此事件只是暫時的，並不會擴及生活其他層面 (Seligman, Abramson, Semmal, & Von Baeyer, 1979; Gillham et al., 2002)。

綜合上述的樂觀理論，雖然 Seligman 的解釋風格理論提供另一角度去看樂觀，但研究發現解釋風格與樂觀傾向只有微弱相關 (Hjelle et al., 1996; Kamen, 1989; Scheier & Carver, 1992)。研究者更進一步思考若要發展實驗課程時，這兩種樂觀的構念不可混為一談，因此本研究主要以 Scheier 與 Carver 自我調節理論作為主要理論依據，據此規畫實驗課程。

(三) 樂觀的測量

隨著定義不同，樂觀測量工具存在許多爭議，Peterson (2000) 將樂觀分為大樂觀 (big optimism) 及小樂觀 (small optimism)，由於本研究主要以 Scheier 與 Carver 自我調節理論作為主要理論依據，因此依序簡介大樂觀相關測量工具，包括國外的生活導向量表 (LOT)、兒童生活導向量表 (YLOT)、正向與負向預期問卷、樂觀與悲觀量表，以及國內李澄賢 (2004) 編製的樂觀量表、吳相儀等 (2008) 編製的兒童樂觀-悲觀雙因子量表。

就國外工具而言，首先，Scheier 與 Carver (1985) 所編製生活導向量表 (Life Orientation Test; LOT)，題目只有 12 題，不過信效度佳，被廣泛翻譯及使用於研究上。修訂版 LOT-R 與原量表相關係數 $r = .95$ ，信效度良好 (Scheier, Carver, & Bridges, 1994)。國內學者吳靜吉 (1991) 修訂 LOT 成為中文版，信效度尚可。其次，Sydney 等 (2005) 所編製兒童生活導向量表 (Youth Life Orientation Test; YLOT)，對象是國小三至六年級學生，信效度尚可。

至於 Olason 和 Roger 於 2001 年所編製正向與負向預期問卷 (Positive And Negative Expectancy Questionnaire; PANEQ)，針對 LOT 量表提出評論，包括 LOT 的樂觀傾向與神經

質 (neuroticism) 的構念有部分重疊 (Boland & Cappeliez, 1997; Chang, 1998; Smith, Pope, Rhodewalt, & Poulton, 1989)、許多研究對於 Scheier 與 Carver (1985) 宣稱 LOT (Life Orientation Test) 是單一因素提出質疑 (Chang et al, 1994; Marshall, Wortman, Kusuls, Herving, & Vickers, 1992; Mook, Kleijn, & Henk, 1992; Mroczek, Spiro, Aldwin, Ozer, & Boss'e, 1993), 此量表採開放性問卷、建立題庫、預試後, 歸納出三個因素: 樂觀 (Positive Affect/Optimism)、悲觀 (Negative Affect/Pessimism)、鬥志 (Fighting Spirit), 對象是大學生, 信效度良好, Titzmann, Roger, Olason, Greco 於 2004 年將此量表改編成德國版本 (PANEQ-G), 亦呈現出同樣的因素結構。而 Dember 等 (1989) 則認為樂觀與悲觀應該是相關但不相等的兩個構念, 應該分別進行測量, 依此理論構念則編制出樂觀與悲觀量表 (Optimism-Pessimism Scale; OPS), 信效度良好 (Dember & Brooks, 1989; Dember 等, 1989; McConnell, Bill, Dember, & Grasha, 1993), Dember 等人並沒有做因素分析, 而是由 Chang 等 (1994) 研究發現此量表具有三個因素, 但這些因素卻不容易的說明。

就國內相關工具來看, 李澄賢 (2004) 編製的樂觀量表, 共分成樂觀傾向量表、樂觀信念量表、樂觀影響力量表, 主要以 Scheier 與 Carver 自我調節理論作為主要理論依據, 並透過開放問卷、建立題庫、預試後編制出適合一般成人的中文樂觀量表, 信效度尚可。而吳相儀等 (2008) 編製的兒童樂觀-悲觀雙因子量表, 分成「樂觀」、「悲觀」兩大層面, 「樂觀」層面包括「對正向結果抱持自信」、「有毅力的追求目標」二項內涵; 至於「悲觀」層面則包括「負向預期且懷疑自我」、「半途而廢」二項內涵, 信效度良好。

綜合上述, LOT 量表雖然信效度佳, 被廣泛翻譯及使用於研究上, 但仍有其缺失, 包括題目太少、宣稱樂觀與悲觀是在單向度備受質疑、有研究發現用於兒童時內部一致性太低 (Goodman, Chesney, & Tipton, 1995; Neverlien & Backer, 1991); 而 Sydney 等 (2005) 所編製的兒童生活導向量表 (YLOT), 仍有待進行大樣本的驗證性因素分析研究, 題目也有文化及國情上的差異; 再者, 國內學者李澄賢 (2004) 編製的樂觀量表, 適用的對象為一般成人而非兒童。因此本研究採用吳相儀等 (2008) 編製的兒童樂觀-悲觀雙因子量表, 此為適合國小高年級兒童的中文樂觀量表。

二、國小兒童樂觀的發展

雖然樂觀與悲觀被假定在生命早期就已發展, 但很少有研究在童年時期明確的時間及如何出現 (Kliewer & Lewis, 1995)。有關兒童樂觀發展的決定因素可暫用先天和後天兩大分類來分述: 首先, 就先天來說, Plomin 等 (1992) 以實驗設計的方式, 將 LOT 翻譯版實施於 500 對同性別的瑞典雙胞胎, 這項結合雙胞胎與認養的研究, 結果估計約有 23% 的樂觀與 27% 的悲觀來自於遺傳。其次, 就後天來說, Scheier 和 Carver (1993) 提到後天環境中兒童的成功及失敗經驗會影響其樂觀的發展, 個體於過去具有成功經驗時, 也會對未來具成功

的預期，而且兒童的樂觀與悲觀模式以及因應策略，也會學習自父母的思考及行為。Seligman 等（1995）也提到兒童會從重要他人學到解釋風格，父母親身示範以及對於孩子生活事件的歸因，會影響孩子的解釋風格。

雖然很少有研究樂觀在兒童期的發展是何時出現，卻有許多研究指出憂鬱是在兒童中期開始增加，直到成人期變得相當普遍（Hankin, Abramson, Moffitt, Silva, & McGee, 1998; Kashani, Rosenberg, & Reid, 1989; Rutter, 1986; but see Nolen-Hoeksema, Girgus, & Seligman, 1992）。有研究指出悲觀在國小學童的幸福感中的角色，悲觀的兒童會有低自尊（Fischer & Leitenberg, 1986），而且遭遇絕望時會有自殺傾向（Kazdin, French, Unis, Esveltd-Dawson, & Sherick, 1983）。與悲觀有關的因素為負面歸因形態，即兒童相信負面事件是內在、穩定、普遍型，將與憂鬱及同儕關係低落相關（Garber, Quiggle, Panak, & Dodge, 1991; Hilsman & Garber, 1995; Nolen-Hoeksema et al., 1992）。相反的，樂觀則被視為是對於兒童健康及疾病重要復原的來源之一，兒童被訓練以樂觀的歸因，二年後接受過課程的兒童比未接受者在憂鬱的比率顯著降低（Jaycox, Reiovitch, Gillham, & Seligman, 1994）。對自己有高度希望並相信自己有能力克服挑戰的兒童及成人，將具有高自我價值、勝任感及低憂鬱症狀（Snyder et al., 1997）。樂觀的兒童在同儕關係上，其同儕也較以正向看待，較少受到拒絕或欺侮（Deptula, Cohen, Phillipsen, & Ey, in press）。在看牙醫時，樂觀的兒童也有較低的焦慮（Neverlien & Backer, 1991）。

綜合上述，可知兒童中期是樂觀及悲觀轉變的關鍵時期，本研究以正向心理學預防的角度切入來實施樂觀訓練課程，就是希望能在兒童中期介入增進孩子的樂觀信念，提升心理的免疫。

三、樂觀訓練課程

既然基因被證實影響樂觀的程度約 25%，意即有一大部分的樂觀是來自其他地方。Diener（1984）認為樂觀是一個經由學習而來的人格特質，並對身心健康及個人成就影響極大。Seligman（2002）強調藉由樂觀作為建構美好人生強而有力的工具，其主要技巧在於改變具有摧毀力量的自我想法，建立積極進取的人生觀。而近年來研究發現樂觀和許多正向特質息息相關，因此相關教學課程也逐漸起步。不論是 Scheier 和 Carver 於 1985 所提出的樂觀傾向（dispositional optimism）或 Peterson 和 Seligman 於 1984 所提出的樂觀解釋風格（optimistic explanatory style），皆從認知角度來解釋樂觀，因此樂觀訓練課程也都是從認知角度切入。不過有關樂觀訓練課程的研究仍相當缺乏，茲分述如下：

（一）賓州樂觀方案（Penn Optimism Program）

樂觀訓練課程中有完整理論及實施成效的是由 Jaycox 等（1994）實施的賓州樂觀方案

(Penn Optimism Program)，其理論基礎為解釋風格理論，主要工具是採用兒童歸因風格問卷 (Children's Attributional Style Questionnaire，簡稱 CASQ)，他們主張將認知治療 (Cognitive Therapy) 視為一種治療憂鬱、減少悲觀的治療方式。Jaycox 等人更引用 Ellis 所發展的 ABC 人格理論重新提出一套改變思考習慣的 ABCDE 法則。在其研究中設計了十二單元二十四小時的課程，對象為七十位具有憂鬱症狀的國小五、六年級學生，經過樂觀解釋風格教導後，研究結果實驗組憂鬱症狀顯著低於控制組，二年後的追蹤測，控制組有 44% 學生顯示中級至高級的憂鬱症狀，而實驗組僅有 22% 為中級至高級的憂鬱症狀，亦即實驗組的憂鬱症狀顯著低於控制組，實驗方案具有延宕效果，同時實驗組較不會以悲觀方式來解釋壞事件。之後，Yu 和 Seligman (2002) 在中國大陸的北京地區也實施相同的樂觀兒童預防方案 ("optimistic child" type intervention program)，對象是二百二十位 (8~15 歲) 具有憂鬱症狀的兒童，研究的後測及三、六個月追蹤測結果均顯示實驗組憂鬱症狀顯著低於控制組。

(二) 樂觀訓練技術 (optimism training techniques) 及應用

相對於 Seligman 的方案採減少悲觀的角度，Riskind 及同事 (Riskind, Sarampote, & Mercier, 1996) 注意到 Ingram 和 Wisnicki 於 1988 年研究發現正面和負面思考相關很低，Watson、Clark 和 Carey 於 1988 年研究也發現減少負面思考並不表示就是增加樂觀，他們回頭探討 A.T. Beck 的理論，認為不應將焦點一直放在減少負面思考，因此他們提出一些認知技術來增加正面自動化思考，這些樂觀訓練技術可分四種：1. 抑制不良信念，以良好樂觀信念取代 (Dysfunctional Optimism-Suppressing Beliefs, Functional Beliefs for Optimism)；2. 想像美好未來 (Positive Visualization)；3. 困境中的光明面 (The Silver Lining)；4. 認知灌注促發正面經驗 (Cognitive "Pump" Priming)，他們更進一步針對樂觀訓練技術作了前導性研究，研究中將八十三位大學生分派成 optimism training、standard cognitive training、cognitive priming、progressive relaxation 共四組來印證其認知技術，主要採用自編的樂觀解釋量表 (Optimistic Interpretation Scale，簡稱 OIS)，最後就樂觀訓練組的研究結果顯示，樂觀訓練組具顯著較高的樂觀解釋 (optimistic Interpretation)、正向認知 (positive cognition)、問題解決自我效能 (problem-solving self-efficacy)，同時在字彙衍生測驗 (word generation task) 的表現也高於控制組。

(三) 自我管理樂觀訓練課程 (self-administered optimism training)

Fresco 及其同事的研究並沒有詳細討論樂觀及悲觀的理論，但提出了一個認知行為的預防方案 (self-administered "optimism training")，結合自我監控 (self-monitoring) 的認知行為技術，以及認知重建 (cognitive restructuring) 的自我管理，其焦點為增加樂觀，此研究

的假定為增加樂觀將比焦點放在負面思考更有效果（Fresco et al., 1995; Fresco, Sampson, Craighead, Clark, & Enns, 1995），他們針對悲觀的大學生進行一個月的訓練，效果有達顯著。

（四）國小情意教育課程—正向心理學取向

國內與樂觀課程相關的期刊文章目前只有一篇，即常雅珍與毛國楠（2006）以正向心理學內涵建構情意教育課程，研究對象為國小五年級學童，包括樂觀、正向情緒、正向意義及內在動機四個內涵，其中包括一部分的樂觀教學，這部分主要是運用 Seligman 等（1995）的理論建構而成，採用行動研究的方式，以質化方式去分析學生的改變；而常雅珍（2004）以正向心理學內涵建構情意教育課程的博士論文中曾採用量化工具，即 Scheier 和 Carver 於 1987 年所編製的生活導向量表 LOT 修訂版 LOT- R，經國內學者吳靜吉（1991）修訂成為中文版，研究結果發現在量化結果中的「樂觀量表」上實驗組顯著高於控制組。

（五）小結

在樂觀訓練課程的研究方面，目前仍相當缺乏，各學者提出的課程又各有其限制及有待研究處：首先，就 Jaycox 等（1994）的賓州樂觀方案（Penn Optimism Program），雖然具完整理論及實施成效，但其採減少悲觀角度來設計，卻未提出明確的目的到底是在減少悲觀或是增加樂觀，藉此研究者該如何去運用認知治療（Cognitive Therapy）呢（Pretzer & Walsh, 2003）？而他們所採用的工具是兒童歸因風格問卷（Children's Attributional Style Questionnaire，簡稱 CASQ），在前述樂觀測量的文獻中即有提到此量表內部一致性不高，有研究指出學齡晚期兒童在 CASQ 的一些題目上會有作答不一致的現象（Hilsman & Garber, 1995），這些研究限制都有待未來的研究。其次，相對於 Seligman 的方案採減少悲觀的角度，Riskind 及同事（Riskind et al., 1996）提出的樂觀訓練技術（optimism training techniques）及應用，雖然採用正面角度切入且具良好效果，但其研究中對於自編的研究工具僅僅交代信度，未交代其效度，而且研究對象是大學生，未來還有待別的樣本的研究。再者，Fresco 及其同事提出的自我管理樂觀訓練課程（self-administered optimism training），未詳細討論樂觀及悲觀的理論，無法清楚知道其理論、工具及課程的依據。最後，國內學者常雅珍與毛國楠（2006）國小情意教育課程，其中的樂觀教學是以 Seligman 等（1995）的理論建構而成，在質化部分可得知教學歷程，但常雅珍（2004）量化部分卻採用 Scheier 和 Carver 的 LOT 修訂後中文版量表，而未採用兒童歸因風格問卷（Children's Attributional Style Questionnaire，簡稱 CASQ），由於解釋風格與樂觀傾向只有微弱相關（Hjelle et al., 1996; Kamen, 1989; Scheier & Carver, 1992），故這兩種樂觀的構念及工具不適合混為一談，因此研究者認為常雅珍（2004）課程中樂觀教學的部分，在量化結果上無法令人滿意。

綜合上述，可知樂觀訓練課程的相關研究結果相當有限，訓練成效也不盡相同，故值得做進一步的探究與討論。研究者在設計完整、結構性的樂觀訓練課程時，同時也考量樂觀訓練課程相關議題，包括課程中會澄清正向預期與過度樂觀的不同、課程目標主要以正面及樂觀思考的角度切入而非只是減低負面思考等；研究者先分析歸納 Scheier 與 Carver 的理論後，預計經過擬定、徵詢專家意見、前導性課程實施、修正，最後形成正式課程方案；在教學方式方面，過去研究幾乎都採取課堂式的教學方式，然研究者在考量樂觀是必須長時間培養的特質，若僅是利用課堂活動的參與，學生將無法有學習遷移與運用樂觀的機會，尤其情意目標的培養必須經由長時間多方面的接觸和體驗。故本研究除課堂式的方案教學外，另採取情境式教學以及互動式教學兩種策略，讓學生能經由多個管道接觸樂觀、使用樂觀，培養出良好的樂觀信念。

貳、研究方法

一、樂觀訓練課程之設計

（一）課程設計總目標

以 Scheier、Carver 及 Bridges（2002）的理論為依據，經過研究者進一步分析歸納，以及多次徵詢專家學者意見後，研究者將樂觀信念定義成：「預期好事會發生且充滿信心，有毅力的追求目標並勇於面對挫折。」而本課程主要以提昇「樂觀」層面為主，因此「樂觀」層面的二項內涵是課程中主要達成的部分，茲針對這二項內涵擬出本課程總目標如下：

1. 認知方面：增進學生對樂觀的概念及理解，以及樂觀技巧的訓練。
2. 情意方面：培養學生積極正向的樂觀態度，以及面對及處理負向事件的態度。
3. 實踐方面：鼓勵學生表現樂觀的行為及作品，以及應用於日常生活問題因應。

而本課程主要以提昇「樂觀」層面為主，在擬定出認知、情意、實踐三種不同屬性的總目標後，據此發展出教學目標，教學目標共有二碼，第一碼為目標屬性，認知為『1』、情意為『2』、實踐則為『3』。第二碼則為教學目標編號，從『1』開始編列。故若能力目標的編號為『2-3』，就代表是屬於樂觀課程情意屬性的第三個教學目標。由於每個教學目標都有行為目標，因此第三碼是行為目標的編號，從『1』開始編列，故若行為目標的編號為『3-2-1』，就代表是屬於樂觀課程實踐屬性的第二個教學目標下的第一個行為目標，目標內容請參見表 1。同時，研究者也收集符合樂觀內涵的教材、確定教學順序以及課程方案內容。

(二) 前導性課程

正式實驗研究之前，為能瞭解實驗課程方案的適切性及教學過程中可能遇到的問題，研究者於九十四年十月二十日至十一月中之間，以新竹市東區一所公立小學五年級其中一班共 30 人（男 14 人，女 16 人）為對象進行前導性課程教學，研究者統整授課後的省思，以及兒童在「單元總回饋表」中的意見，進行課程方案修改。

表 1 正式課程內容大綱

單元名稱	教學目標	行 為 目 標	教學重點
單元一 樂觀 放大鏡 (80 分鐘)	1-1 瞭解樂觀的概念、功能。 1-2 檢視自己的正向特質。 2-1 培養正向樂觀的態度。	1-1-1 能描述樂觀的內涵。 1-1-2 能列舉樂觀的功能及益處。 1-1-3 能創造樂觀的姿勢、聲音。 1-2-1 能列舉自己的優點及光榮事蹟。 1-2-2 能描述正向特質與全班分享。 2-1-1 能表現正向樂觀的態度。 2-1-2 能欣賞別人的優點。	1.介紹樂觀的概念、功能及益處、技巧以及樂觀課程簡介。 2.透過影片向學生說明「信心」的重要。 3.引導學生發現自己的正向特質。
單元二 未來無限可能 (80 分鐘)	1-3 理解正向預期在生命中的意義。 2-1 培養正向樂觀的態度。 3-1 規劃具樂觀信念的未來目標。	1-3-1 能預測正向預期的結果。 1-3-2 能區別正向預期與過度樂觀的不同。 2-1-1 能表現正向樂觀的態度。 2-1-3 能辨別負面預期的結果。 3-1-1 能規劃個人的正向目標。 3-1-2 能訂立全班的正向目標。 3-1-3 能討論面對目標的激勵話語。	1.透過影片及故事引導正向預期在生命中的意義。 2.訂立目標，分組討論樂觀加油站。 3.辨別負面預期，並澄清「正面預期」及「作白日夢」之不同。
單元三 勇敢面對挫折 (80 分鐘)	2-2 培養面對負向事件的樂觀態度。 1-4 辨別負向信念及半途而廢。 3-3 應用適當的方法來面對挫折。	2-2-1 能表現勇於面對目標未達成的正向態度。 2-2-2 能影響同學以樂觀態度面對目標。 1-4-1 能修改班級目標未達的負面想法。 1-4-2 能區別故事中避免負向信念及半途而廢。 3-3-1 能寫出解決方法來面對挫折。 3-3-2 能發表面對挫折的方法。	1.以故事及影片來引導避免負向信念及半途而廢。 2.提供情境進行分組討論「面對挫折的方法」。 3.各組編出樂觀加油站動作。於午餐時間輪流打氣。

表 1 正式課程內容大綱（續）

單元四 讓樂觀 傳出去 （160 分 鐘）	3-1 規劃具樂觀信念的未來目標。	3-1-4 能與小組規劃出具樂觀信念的方案。	1.分組討論具樂觀信念的方案並選出樂觀小天使。
	2-3 建立實行目標的信心。	2-3-1 能展示小組一同實行方案的信心。 2-3-2 能表現出面對困難能克服的信心。	2.上台分享並接受同學提問，通過後授證勳章並開始製作海報及內容。
	2-4 培養實踐目標的樂觀態度。	2-4-1 能表現出達成目標的樂觀態度。	1.回顧各組的成果，提升對樂觀的看法。
	3-2 培養實踐過程的毅力	3-2-1 能堅持去達成小組訂立的方案。 3-2-2 能表現出持續的努力去實踐方案。	2.課後練習學習單。
	1-5 瞭解面對挫折的方法	1-5-1 能指出實踐過程中會遇到的挫折。 1-5-2 能說出面對挫折的方法。	
	3-3 應用適當的方法來面對挫折	3-3-2 能發表面對挫折的方法。	
單元五 過去現在 未來 （80 分 鐘）	3-1 規劃具樂觀信念的未來目標	3-1-1 能規劃個人的正向目標。 3-1-3 能討論面對目標的激勵話語。	1.回顧前五週課程的照片、影片。 2.訂立一個未來正向目標貼於小書。填寫樂觀加油小卡貼於教室樂觀看板。
	2-4 培養實踐目標的樂觀態度	2-4-1 能表現出達成目標的樂觀態度。	3.分享課外練習學習單並頒獎。

（三）正式課程內容

雖然課程已包含樂觀相關內涵，以及認知情意實踐三方面屬性的教學目標，但要學生在一星期僅八十分鐘課程有大幅度改變仍有難度。尤其對於情意、實踐方面的養成更需透過不斷接觸和體驗，才能有顯著的改變。故本研究課程的介入，即透過課程教學、情境教學以及互動教學等不同方式來進行訓練，如圖 2。

在課程教學方面，研究者依據理所設計出結構性課程，依據具體的教學目標規劃共五個單元的樂觀教學課程，內容大綱見表 1；情境教學方面，則透過「樂觀小語」、「樂觀看板」、「讓樂觀傳出去」、「午餐好歌欣賞」，讓學生看到的、聽到的、接觸到的盡是與「樂觀」相關的資料，自然而然地成為能培養出樂觀特質；至於互動教學方面，則包括「上課收心操」、「樂觀小書」、「e-mail 傳樂觀」、「樂觀加油站」，以師生間及同儕間的互動方式，引導學生把樂觀『用』出來。

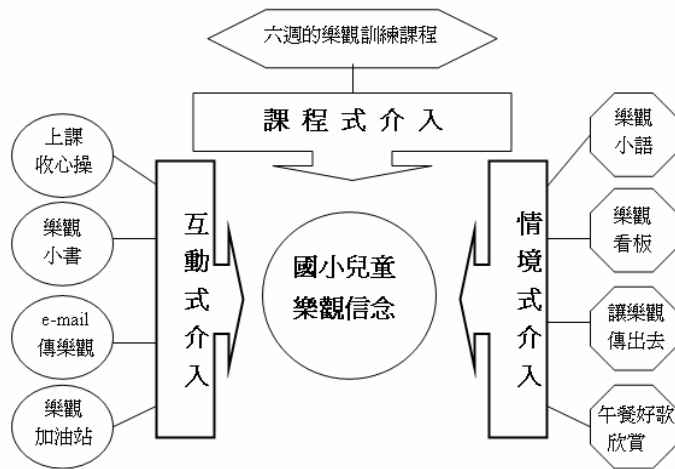


圖 2 本研究樂觀訓練課程教學架構

二、研究設計

本研究採用前後測不等組的準實驗設計，實驗處理階段，實驗組接受「國小樂觀訓練課程」的教學，課程為期六週，每週二節課，共計十二節課，每節課四十分鐘，控制組則無任何實驗處理，進行班級例行性的活動。在課程進行前後，實施前測、後測及兩週追蹤後測。研究架構如圖 3 所示。

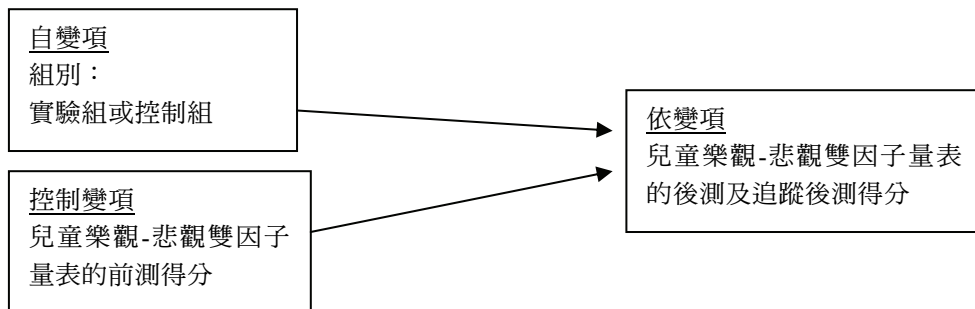


圖 3 研究架構

（一）本研究之變項

本研究之自變項為接受實驗處理與否（分為實驗組與控制組），依變項為研究參與者在兒童樂觀-悲觀雙因子量表上的後測及追蹤後測分數，控制變項（即共變項）為兒童樂觀-悲觀雙因子量表的前測分數。

（二）研究假設

1. 在排除前測影響後，接受樂觀訓練課程的實驗組兒童，在「兒童樂觀-悲觀雙因子量表」中「對正向結果抱持自信」、「有毅力的追求目標」兩分量表的後測得分高於控制組兒童。
2. 在排除前測影響後，接受樂觀訓練課程的實驗組兒童，在「兒童樂觀-悲觀雙因子量表」中「負向預期且懷疑自我」、「半途而廢」兩分量表的後測得分低於控制組兒童。
3. 在排除前測影響後，接受樂觀訓練課程的實驗組兒童，在「兒童樂觀-悲觀雙因子量表」中「對正向結果抱持自信」、「有毅力的追求目標」兩分量表的追蹤後測得分高於控制組兒童。
4. 在排除前測影響後，接受樂觀訓練課程的實驗組兒童，在「兒童樂觀-悲觀雙因子量表」中「負向預期且懷疑自我」、「半途而廢」兩分量表的追蹤後測得分低於控制組兒童。

三、研究工具

（一）兒童樂觀-悲觀雙因子量表

本量表係吳相儀等（2008）所編製的量表，分成「樂觀」、「悲觀」兩大層面，「樂觀」層面包括「對正向結果抱持自信」、「有毅力的追求目標」二項內涵；至於「悲觀」層面則包括「負向預期且懷疑自我」、「半途而廢」二項內涵，共二十四題，採 likert 六點量表，正向題依序給 6、5、4、3、2、1 分；反向題依序給 1、2、3、4、5、6 分。各分量表的 Cronbach α 係數為 .80~.87，顯示本量表的內部一致性良好，重測信度為 .74~.81，皆達 .01 顯著水準，顯示本量表的穩定性尚佳。效度部分則包括建構效度及同時效度。建構效度以驗證性因素分析來進行考驗，從絕對適配度、增值適配度、精簡適配度三方面的評鑑結果均顯示本量表所提理論模式與觀察資料可以適配。其次，同時效度方面則以生活導向量表（LOT）中文版進行考驗，發現兒童樂觀-悲觀雙因子量表中樂觀層面的兩個分量表「對正向結果抱持自信」、「有毅力的追求目標」與 LOT 的兩個因素及全量表的相關係數 r 為 .35~.64 之間（ $p < .01$ ），具有顯著的正相關；而兒童樂觀-悲觀雙因子量表中悲觀層面的兩個分量表「負向預期且懷疑自我」、「半途而廢」與 LOT 的兩個因素及全量表的相關係數 r 為 -.38 ~ -.60 之間（ $p < .01$ ），具有顯著的負相關。此結果顯示出兒童樂觀-悲觀雙因子量表具有適當之同時效度。

（二）單元回饋表

單元回饋表係參考吳淑英（2003）所編的學生單元回饋表而成，並根據研究者所編定的課程內容加以擬定細項題目，在每個單元教學結束前五分鐘，學生填寫「單元回饋表」，教學者藉以瞭解每位學生在每個單元的學習情形、感受、收穫以及對教學活動的建議，作為評

估教學成效及課程改進之參考。其內容主要分為四個部分，包括班級氣氛、課程內容與活動安排、自我評量以及心得與建議等。

（三）課程總回饋表

此表係參考曾文秀（2002）所編課程總回饋表而成，包括有最喜歡、印象最深的單元、整體意見與幫助性、最大改變及建議等項目。首先，最喜歡、印象最深的單元從兒童的排序中，研究者可以初步瞭解學生的需求和各單元活動的適切度。而整體意見則可以瞭解學生認為整個課程內容有無幫助性、是否能引起學習興趣、喜歡「樂觀課程」的程度、對於樂觀是否更加瞭解等；另外幫助性則列出與本課程目的有直接關係的單元教學目標，由學生評估這些目標教學對其幫助性有多大，使研究者從中瞭解單元目標達成的程度及目標設置的適切性。最後，在改變及建議項目中，則是由學生覺察自己參與課程之後最大的改變，並從學生的角度來瞭解本課程方案仍需修改的地方。

四、研究參與者

此次教學實驗以新竹市某國小五年級四個班的學生為研究對象，隨機選取二班為實驗組（共 62 人）另二班為控制組（共 58 人）。實驗組在彈性課程時間接受每星期二節課之樂觀訓練課程，為期六週；控制組則不做任何實驗處理，進行班級例行活動。

五、資料處理與分析

（一）量化資料的分析

本研究將採用 SPSS 電腦統計套裝軟體進行統計分析，以探討樂觀訓練課程是否具有提升樂觀信念的效果。為避免班級差異對實驗處理效果的影響，將以『組別』為自變項、『前測分數』為共變項、『後測及追蹤測分數』為依變項，進行單因子多變量共變數分析，考驗研究假設 1、假設 2、假設 3 及假設 4。在進行單因子多變量共變數分析考驗之前，必須先進行『各組迴歸線平行』以及『共同斜率為 0』兩個假設考驗，符合這兩個考驗之後，才能進行主要效果的考驗。

另外，為瞭解實驗組學生對於樂觀課程的觀感，也呈現學生在「單元回饋表」、「課程總回饋表」上的描述統計量，包含各單元的班級氣氛、課程內容與活動安排、自我評量，以及學生對各單元課程喜好程度的人數和百分比、對課程價值性評估的人數及百分比。

（二）質化資料的分析

質化的資料包括「單元回饋表」、「課程總回饋表」，研究者將學生各單元的心得及建議

做分類，以此來對照是否有達成其教學目標，符合樂觀信念的內涵。而「課程總回饋表」共分為五個部分，包括對單元活動的主觀評估、整體意見、對教學目標的幫助性評估、對自我改變的評估、對課程方案的建議，主要在瞭解實驗組學生對於樂觀訓練課程各單元的喜好度以及反思課程對自己的幫助，將針對學生的意見作分析歸納與整理。

參、結果與討論

一、課程對樂觀信念之影響

（一）教學實驗處理的立即效果

兩組受試者在「兒童樂觀-悲觀雙因子量表」的前後測平均數、標準差、調整後平均數的結果如表 2 所示。

進行多變項共變數分析前，首先進行「各組迴歸線平行」的假設考驗，結果顯示兩組在四個向度均未拒絕虛無假設 ($p > .05$)，符合『迴歸線平行』的假設，表示兩組受到共變數（前測分數）的影響是相同的，故可繼續進行共變數分析。接著進行『共同斜率為 0』假設考驗與『兩組主要效果』的考驗，在『共同迴歸線斜率為 0』檢定方面，求得 $\Lambda(1, 4, 114) = .23$ ， $p < .001$ ，達顯著差異，表示共同迴歸線斜率並非為 0，顯示共變數和依變數的關係是不可忽視的，必須用共變數加以調整才行。而在『兩組主要效果』的考驗方面，求得 $\Lambda(1, 4, 114) = .92$ ， $p < .05$ ，達顯著差異，表示在排除掉共變數的影響之後，實驗組在接受樂觀訓練課程後，在『兒童樂觀-悲觀雙因子量表』量表上的表現顯著優於控制組的表現。

此外，學生參與此課程後，在『對正向結果抱持自信』以及『有毅力的追求目標』兩個向度的效果量 η^2 分別為 .32 及 .34，屬於中度效果。為了進一步瞭解實驗處理的效果，進行各組平均數差異的事後比較如表 3 所示，結果發現在『對正向結果抱持自信』以及『有毅力的追求目標』兩個向度的 t 值皆達顯著差異 ($p < .05$)，顯示兩組學生在這兩個能力表現達顯著差異。實驗組學生在『對正向結果抱持自信』的調整後平均數 ($M = 4.55$) 高於控制組的調整平均數 ($M = 4.20$)。在『有毅力的追求目標』，實驗組學生的調整平均數 ($M = 4.37$) 也高於控制組學生的調整平均數 ($M = 3.98$)，可見實驗組經過樂觀教學之後，在這兩個向度上的表現均顯著優於控制組的學生。而在『負向預期且懷疑自我』、『半途而廢』二個向度上， t 值並未達顯著差異 ($p > .05$)，表示樂觀教學對於這二方面並沒有顯著的效果。

表 2 兩組前後測平均數、標準差和調整後平均數

量表內容		實驗組				控制組			
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	調整後 平均數	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	調整後 平均數
對正向結果抱持自信	前測	62	4.12	1.10		58	4.36	1.20	
	後測	62	4.45	.99	4.55	58	4.30	1.22	4.20
有毅力的追求目標	前測	62	4.00	1.07		58	4.10	1.19	
	後測	62	4.28	1.01	4.37	58	4.06	1.26	3.98
負向預期且懷疑自我	前測	62	2.75	1.10		58	2.43	.86	
	後測	62	2.69	1.07	2.56	58	2.42	.99	2.54
半途而廢	前測	62	2.40	1.10		58	2.09	.83	
	後測	62	2.25	.93	2.13	58	2.22	.96	2.34

表 3 兩組前後測平均數差異之事後比較結果表

內容	調整後平均數差值	標準差	<i>t</i> 值	95%信賴區間	
				下限	上限
對正向結果抱持自信	.35	.14	2.55*	.078	.623
有毅力的追求目標	.39	.16	2.46*	.076	.698
負向預期且懷疑自我	.02	.14	.13	-.265	.301
半途而廢	-.21	.12	-1.68	-.456	.038

* $p < .05$

(二) 教學實驗處理的追蹤效果

兩組受試者在「兒童樂觀-悲觀雙因子量表」的前、追蹤後測平均數、標準差、調整後平均數的結果如表 4 所示。因實驗組於追蹤後測施測當日有三位兒童缺席，故人數為 59 人。

進行多變項共變數分析前，首先進行「各組迴歸線平行」的假設考驗，結果顯示兩組在四個向度均未拒絕虛無假設 ($p > .05$)，符合『迴歸線平行』的假設，表示兩組受到共變數（前測分數）的影響是相同的，故可繼續進行共變數分析。接著進行『共同斜率為 0』假設考驗與『兩組主要效果』的考驗。在『共同迴歸線斜率為 0』的檢定方面，求得 $\Lambda(1, 4, 111) = .26$ ， $p < .001$ ，達顯著差異，表示共同迴歸線斜率並非為 0，顯示共變數和依變數的關係是不可忽視的，必須用共變數加以調整才行。而在『兩組主要效果』的考驗方面，求得 $\Lambda(1, 4, 111) = .89$ ， $p < .05$ ，達顯著差異，表示在排除掉共變數的影響之後，實驗組在接受樂觀訓練課程後，在『兒童樂觀-悲觀雙因子量表』量表的追蹤後測表現顯著優於控制組的表現。

此外，學生參與此課程後，在『對正向結果抱持自信』以及『有毅力的追求目標』兩個

向度的效果量 η 分別為 .45 及 .34，以 Cohen (1988) 及 Kirk (1995) 的評估， $\eta > .37$ 即屬大效果，故此兩向度分別屬於大效果及中度效果。為了進一步瞭解實驗處理的效果，進行各組平均數差異的事後比較如表 5 所示，結果發現在『對正向結果抱持自信』 t 值皆達顯著差異 ($p < .001$)，『有毅力的追求目標』的 t 值亦達顯著差異 ($p < .05$)，顯示兩組在這兩個能力表現達顯著差異。實驗組學生在『對正向結果抱持自信』的調整後平均數 ($M = 4.55$) 高於控制組的調整平均數 ($M = 4.01$)。在『有毅力的追求目標』，實驗組學生的調整平均數 ($M = 4.40$) 也高於控制組學生的調整平均數 ($M = 4.00$)。可見實驗組在經過樂觀訓練課程之後，在這兩個向度上的追蹤後測表現均顯著優於控制組的學生。而在『負向預期且懷疑自我』、『半途而廢』二個向度上， t 值並未達顯著差異 ($p > .05$)，表示樂觀教學對於這二方面的追蹤後測並沒有顯著的效果。

表 4 兩組前、追蹤後測平均數、標準差和調整後平均數

量表內容		實驗組				控制組			
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	調整後 平均數	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	調整後 平均數
對正向結果抱持自信	前測	59	4.17	1.10		58	4.36	1.20	
	追蹤	59	4.45	1.03	4.55	58	4.10	1.32	4.01
有毅力的追求目標	前測	59	4.05	1.08		58	4.10	1.19	
	追蹤	59	4.33	1.05	4.40	58	4.05	1.32	4.00
負向預期 懷疑自我	前測	59	2.75	1.10		58	2.43	.86	
	追蹤	59	2.40	.87	2.30	58	2.37	1.03	2.48
半途而廢	前測	59	2.42	1.13		58	2.09	.83	
	追蹤	59	2.33	.91	2.24	58	2.23	.87	2.32

表 5 兩組前、追蹤後測平均數差異之事後比較結果表

內容	調整後平均 數差值	標準差	<i>t</i> 值	95%信賴區間	
				下限	上限
對正向結果抱持自信	.53	.15	3.48***	.230	.838
有毅力的追求目標	.41	.16	2.55*	.091	.730
負向預期且懷疑自我	-.19	.14	-1.38	-.458	.082
半途而廢	-.08	.13	-.63	-.340	.177

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

由以上結果可知，本研究之教學實驗能立即並持續提升學生「對正向結果抱持自信」、「有毅力的追求目標」的樂觀信念，但是對於悲觀層面的「負向預期且懷疑自我」與「半途而廢」兩項內涵未有立即及持續效果。

實驗組學生在兒童樂觀-悲觀雙因子量表中「對正向結果抱持自信」分量表，無論是後測及追蹤後測得分均高於控制組，而且追蹤後測分數差異還更大，推論其主要原因包括課程內容設計符合「對正向結果抱持自信」向度的指標、課程安排循序漸進並採正向角度切入、互動式及情境式教學相輔相成。而「有毅力的追求目標」向度亦具有立即及持續維持效果，推論其主要原因包括相關課程規劃充足且符合學生的需求與能力、全班性目標有助學生從中實踐學習。

至於實驗組學生在悲觀層面的「負向預期且懷疑自我」與「半途而廢」兩項內涵未有立即及持續減少的效果，推論其主要原因為設計課程時並未以降低悲觀層面為目標，根據 Pretzer 和 Walsh (2003) 提到未來在設計方案時，應注意主要是減低悲觀或是增加樂觀，以及有關樂觀訓練課程目標的爭議。因此研究者在設計課程目標時，主要以正面及樂觀思考角度切入，以增加樂觀層面為主。經教學實驗後發現實驗組在樂觀層面方面雖有提升，但悲觀層面卻沒有降低，由此推測一個人樂觀的增加並不代表悲觀一定會減少，或許樂觀和悲觀是同時存在的，意即本研究的實驗教學結果支持樂觀和悲觀是雙向度的論點（丁明潔，2003；吳相儀等，2008；Chang, 1998；Chang et al., 1994；Dember & Brooks, 1989；Dember et al., 1989），這也再次回應過去的研究爭論樂觀是單或雙向度議題，同時也有待未來更深入的研究。

二、學生對課程的意見反應分析

（一）單元回饋表

學生單元回饋表的第一部分班級氣氛為七點量表，第二、三部分課程內容與活動安排、自我評量為五點量表，第四部分心得與建議為開放性問題。分析結果發現各單元的滿意度均超過 90%，整體滿意度高達 96%。推論原因在於研究者所營造的班級氣氛讓學生感到安全溫暖，加上課程內容與活動安排均經過嚴謹規劃，因此學生不管是學習態度或學習成果上皆有良好表現，各單元間之平均數與滿意度摘要表如表 6。

表 6 各單元之平均數與滿意度一覽表

	班級氣氛		課程內容與活動安排		自我評量		平均滿意度
	平均數	滿意度	平均數	滿意度	平均數	滿意度	
單元一	6.16	94.92%	4.56	97.46%	4.34	97.78%	96.72%
單元二	6.32	95.08%	4.49	95.74%	4.28	95.41%	95.41%
單元三	6.38	97.70%	4.51	96.07%	4.51	98.03%	97.27%
單元四	6.32	94.62%	4.42	94.62%	4.16	89.62%	92.95%
單元五	6.65	98.10%	4.61	97.78%	4.56	98.10%	97.99%
平均	6.37	96.08%	4.52	96.33%	4.37	95.79%	96.07%

研究者進一步將學生各單元的心得及建議做分類，茲以單元一為例（表 7），可從學生自己體認到的收穫中發現，本單元有達成其教學目標，符合樂觀信念的內涵。而其他各單元亦均有達成其教學目標，進一步可發現學生對於樂觀相關的故事、影片及手語歌曲相當喜愛，因此採用多元化媒材進行教學是未來設計課程時可以列入考慮的。

表 7 實驗組在單元一的心得與建議分類統計

心得與建議的類別	人次	摘 要
學到樂觀並用樂觀態度面對生活	18	「不管在那都要以樂觀來面對」、「用樂觀的心來面對生活」、「瞭解樂觀的益處」、「要用樂觀的態度挑戰困難」、「老師告訴我們樂觀的內容和益處」、「人必須永不放棄，面向挑戰」
學到具樂觀內涵的手語歌曲	11	「手語讓我好快樂」、「和天一樣高盡量放多次一點」、「可不可以挑多一點手語」、「是手語，對下次上課非常期待」
感到很開心、很有趣	10	「上完樂觀放大鏡，我覺得很有趣」、「上樂觀很有趣，能讓我們放鬆心情」、「很快樂」、「這個單元內容很有趣」
對自己有信心	8	「我覺得我越來越有自信了」、「知道自信是這麼的重要，讓我非常重視它」、「變得很樂觀、很有自信」、「要對自己有信心」
講述故事	4	「講青蛙故事讓我很有收穫」、「想多聽一點樂觀故事」、「老師可以講很多故事」
增加上課時數及活動	4	「可以的話請多上幾堂課」、「希望老師在我們班可以再久一點」、「建議多讓我們起來活動」
找到自己的優點	3	「終於知道我的優點」、「非常的快樂，能找到自己的優點」

（二）課程總回饋表

課程總回饋表共分為五個部分，包括對單元活動的主觀評估、整體意見、對教學目標的幫助性評估、對自我改變的評估、對課程方案的建議，茲分述如下。

首先，對單元活動的主觀評估這部分的結果，可知學生最喜歡、印象最深的單元是單元四「讓樂觀傳出去」，認為最有幫助的單元並未明顯於特定單元，大致以單元一「樂觀放大鏡」、單元四「讓樂觀傳出去」均為 23% 為較高，其中單元四囊括學生最喜歡、印象最深以及最有幫助的單元，可見單元四化被動為主動去分組设计方案深受學生喜愛。根據學生填答的原因分類可知單元四最有幫助的原因包括「學到可以將樂觀傳出去」、「分工合作」、「用電腦查樂觀相關資料」、「感到好玩」；而認為單元一最有幫助的原因則包括「變得更有自信」、「學到手語」、「從故事中學學習」、「感到有趣」。

其次，針對整體意見以及對教學目標的幫助性評估這兩方面的結果來看，所有項目在五點量表中的平均值幾乎都超過 4.5，表中更可看出將近九成以上的學生對整個課程的整體意見是偏向中高度的同意程度，八成以上的實驗組學生對教學目標的幫助性評估偏向中高度的

同意程度，從中可推知實驗組學生對本實驗課程的看法是正向的，課程之教學目標設置應屬適切，能滿足大多數學生的需求。

接著，對自我改變的評估方面，有將近八成學生表示參加課程最大改變是瞭解樂觀並且變得更樂觀了，將改變的內容作分類發現實驗組學生的改變以達成認知及情意目標居多，而實踐目標較少，原因可能是課程活動方式多以討論、分享的方式進行，缺乏更具體行為技巧的訓練，這也是未來設計相關課程時可以加強的部分。

最後，學生提出對課程方案的建議，大約有將近五成的學生希望能增加上課時間，由此推知學生相當喜愛這種正向具有樂觀性質的課程。另外，學生建議中也提到故事、影片、手語及多元化的活動，可知這也吸引學生更樂於學習。

肆、結論與建議

一、結論

（一）樂觀訓練課程能提升學生的樂觀信念

本研究之教學實驗課程能立即並持續提升學生「對正向結果抱持自信」、「有毅力的追求目標」的樂觀信念，但是對於悲觀層面中的「負向預期且懷疑自我」與「半途而廢」未有立即及持續的效果，此結果支持樂觀和悲觀是雙向度的論點（丁明潔，2003；吳相儀等，2008；Chang, 1998；Chang et al., 1994；Dember & Brooks, 1989；Dember et al., 1989）。

Pretzer 和 Walsh（2003）提到未來設計樂觀教學時，應注意方案主要是減低悲觀或增加樂觀。然而，過往樂觀教學相關研究中並未有針對國小學生去設計明確之增加樂觀或減低悲觀的課程（常雅珍，2004；Jaycox et al., 1994），因此，本研究的實驗教學主要針對增加樂觀層面為目標加以設計及實施，研究結果發現樂觀層面的兩大內涵有立即及持續提昇的效果，亦填補此一研究缺口。

（二）樂觀訓練課程的教學符合學生學習需求

教學部分則透過課程教學、情境教學以及互動教學等三種方式來進行訓練，結果發現接受樂觀訓練課程的學生在單元回饋表之總滿意度高達九成六，其心得與收穫也都達到每個單元的目標。在課程總回饋表的部分，從學生對各單元的主觀評估、整體意見、對教學的幫助性評估有八至九成的學生偏向中高度同意程度，顯見此課程深受學生喜愛，學生對學習樂觀均抱持肯定認同的態度。

二、建議

（一）本樂觀課程可提供正向心理學研究參考

本研究從正向預防角度來增進學生對樂觀的概念及理解、培養積極正向的樂觀態度、並表現出樂觀的行為實踐，由量的資料發現樂觀信念課程能提升學生的樂觀信念，由質的資料也發現大多數學生普遍非常喜歡並認為對個人有幫助，因此，本研究亦可提供未來設計正向心理學相關研究與課程之參考。

（二）將樂觀訓練課程的理念融入班級經營中

本研究採用「課堂教學」、「情境教學」與「互動教學」三種教學策略，多元管道讓學生透過各種方式接觸樂觀相關事物，因此教師可將樂觀訓練課程的理念融入班級經營中，充分運用本研究的課程活動，甚至運用零碎時間亦可進行部分教學，讓學生不僅於課堂中學習，更能活用於日常生活中。

（三）採用小團體輔導方式進行並且長期追蹤

由於班級人數眾多，本研究無法兼顧學生個別需要針對細節進行深入討論，建議可採小團體方式進行精緻化教學，相信效果將更為顯著。此外，本課程結束兩週後在樂觀信念上仍有持續提升效果，限於時間及人力無法長期追蹤，未來教學者實施教學後，可再繼續進行長期追蹤與觀察以瞭解課程的長期效果。

（四）將樂觀課程融入領域科目提升學習動機

樂觀的內涵之一為「有毅力的追求目標」，本課程實施時是採用全班性目標，未來在教學實務上的應用時，若能融入領域科目中，協助學生對於學習的領域或科目感到樂觀並努力實踐，相信將能提升學習動機及學習成效。

參考文獻

- 丁明潔（2003）。國中生樂觀/悲觀傾向、課業壓力評估、課業壓力因應方式與學校生活適應之相關研究。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 何家齊(1998)。大學生的樂觀傾向、壓力因應方式與生活適應的相關研究。國立彰化師範大學輔導學系碩士論文，未出版，彰化市。
- 吳相儀、林耀南、陳學志、邱發忠、徐芝君（in press）。樂觀就不悲觀嗎？—樂觀與悲觀的雙向度理論驗證及量表的發展。測驗學刊。
- 吳淑英（2003）。生命教育方案對國小資優學童生命意義感影響之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 吳靜吉(1991)。樂觀量表簡介。未出版手稿。
- 李澄賢（2004）。大學生的情緒調節、調節焦點、樂觀與創造力之關係。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 林登松（2003）受傷柔道選手之悲樂觀傾向與受傷程度對心情反應及因應行為的影響。國立體育學院體育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 常雅珍（2004）。激發心靈潛能—以正向心理學內涵建構情意教育課程之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版，台北市。
- 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(2)，121-146。
- 曾文秀（2002）。死亡教育課程方案對國小四年級兒童死亡知識、死亡態度之影響研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 遲嘯川、趙錫如（2001）。辭海。台北：華文網。
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, GH Bower, & NH Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Boland, A., & Cappeliez, D. (1997). Optimism and neuroticism as predictors of coping and adaptation in older woman. *Personality and Individual Differences*, 22, 909-919.
- Carver, C. S., & Scheier, M. (2003). Optimism. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder(Eds.), *Positive psychological assessment- A handbook of models and measures* (pp.75-89).Washington, DC: American Psychology Association.
- Carver, C. S., Pozo, C., Harris, S. D., Noriega, V., Scheier, M. F., Robinson, D. S., et al., (1993). How coping mediates the effect of optimism on distress: A study of women with early stage breast cancer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 375-390.
- Chang, E. C. (1998). Distinguishing between optimism and pessimism:A second look at the “optimism-pessimism hypothesis.” In R. R. Hoffman, M. F. Sherrick, & J. S. Warm (Eds.), *Viewing Psychology as a whole:The integrative science of William N. Dember* (pp. 415-432). Washington, DC: American psychological Association.

- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (1994). Assessing the dimensionality of optimism and pessimism using a multimeasure approach. *Cognitive Therapy and Research*, 18, 143-160.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crowther, J. (1995). *Oxford advanced learner's dictionary of current English*. Oxford, England : Oxford University Press.
- Dember, W. N., & Brooks, J. (1989). A new instrument for measuring optimism and pessimism: Test-retest reliability and relations with happiness and religious commitment. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 27, 365-366.
- Dember, W., Martin, S., Hummer, M., Howe, S., & Melton, R. (1989). The measurement of optimism and pessimism. *Current psychology: Research & Reviews*, 8, 102-119.
- Deptula, D., Cohen, R., Phillipsen, L. C., & Ey, S. (in press). *Expecting the best: Optimism as a predictor of children's social behaviors and peer relationships*.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Fischer, M., & Leitenberg, H. (1986). Optimism and pessimism in elementary school-aged children. *Child Development*, 57, 241-248.
- Fresco, D. M., Craighead, L. W., Sampson, W. S., Watt, N. M., Favell, H. E., & Presenell, K. E. (1995, March). *The effects of self-administered "optimism training" on attributional style, levels of depression, and health symptoms of pessimistic college students*. Poster presented at the annual meeting of the Eastern Psychological Association, Boston, MA.
- Fresco, D. M., Sampson, W. S., Craighead, L. W., Clark, J., & Enns, C. (1995, November). *Self-administered optimism training: The process of lessening the impact of pessimistic explanatory style*. Poster presented at the annual meeting of Association for Advancement of Behavior Therapy, Washington, DC.
- Garber, J., Quiggle, N. L., Panak, W., & Dodge, K. A. (1991). Aggression and depression in children: Comorbidity, specificity, and cognitive processing. In D. Cicchetti, & S. Toth (Eds.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology, Vol. 2: Internalizing and externalizing expressions of dysfunction* (pp. 225-264). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gillham, J. E., Shatté, A. J., Reivich, K. J., & Seligman M. E. P. (2002). Optimism, pessimism, and explanatory style. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 53-75). Washington, DC: American Psychology Association.
- Goodman, E., Chesney, M. A., & Tipton, A. C. (1995). Relationship of optimism, knowledge, attitudes, and beliefs to use of HIV antibody testing by at-risk female adolescents. *Psychosomatic Medicine*, 57, 541-546.
- Hankin, B. L., Abramson, L. Y., Moffitt, T. E., Silva, P. A., & McGee, R. (1998). Development of depression from preadolescence to young adulthood: Emerging gender differences in a 10-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 128-140.
- Hilsman, R., & Garber, J. (1995). A test of the cognitive diathesis-stress model of depression in children: Academic stressors, attributional style, perceived competence and control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 370-380.
- Hjelle, L., Belongia, C., & Nesser, J. (1996). Psychometric properties of the Life Orientation Test and

- Attributional Style Questionnaire. *Psychological Reports*, 78, 507-515.
- Hull, J. G., & Mendolia, M. (1991). Modeling the relations of attributional style, expectancies, and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 85-97.
- Hummer, M. K., & Dember, W. N. (1992). On the partial independence of optimism and pessimism. *Current Psychology*, 11, 37-51.
- Ingram, R. E., & Wisnicki, K. S. (1988). Assessment of positive automatic cognitions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 898-902.
- Jaycox, L. H., Reiovtich, K. J., Gillham, J., & Seligman, M. E. P. (1994). Prevention of depressive symptoms in school children. *Behavioral Research Therapy*, 32, 801-816.
- Kamen, L. P. (1989). *Learned helplessness, cognitive dissonance, and cell-mediated immunity*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Kashani, J. H., Rosenberg, R. K., & Reid, J. C. (1989). Developmental perspectives in child and adolescent depressive symptoms in a community sample. *American Journal of Psychiatry*, 141, 1397-1402.
- Kazdin, A. E., French, N. H., Unis, A. S., Esveldt-Dawson, K., & Sherick, R. B. (1983). Hopelessness, depression, and suicidal intent among psychiatrically disturbed inpatient children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 504-510.
- Kirk, R. E. (1995). *Experimental Design: Procedures for the behavioral Science*. CA: Brook/Cole.
- Kliewer, W., & Lewis, H. (1995). Family influences on coping processes in children and adolescents with sickle cell disease. *Journal of Pediatric Psychology*, 20, 511-525.
- Marshall, G. N., Wortman, C. B., Kusuals, J. W., Herving, L. K., & Vickers, R. R. (1992). Distinguishing optimism from pessimism: Relations to fundamental dimensions of mood and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1067-1074.
- McConnell, A. R., Bill, C. M., Dember, W. N., & Grasha, A. F. (1993). Personality through metaphor: Optimism, pessimism, locus of control, and sensation seeking. *Current Psychology: Developmental, Learning Personality anti Social*, 12, 195-215.
- Mook, J., Kleijn, W. C., & Henk, M. (1992). Positively and negatively worded items in a self-report measure of dispositional optimism. *Psychological Reports*, 71, 275-278.
- Mroczek, D. K., Spiro, A., Aldwin, C. M., Ozer, D. J., & Boss'e, R. (1993). Construct validation of optimism and pessimism in older men: findings from the normative ageing study. *Health Psychology*, 12, 406-409.
- Neverlien, P. O., & Backer, J. T. (1991). Optimism-pessimism dimension and dental anxiety in children aged 10-12 years. *Community Dental Oral Epidemiology*, 19, 342-346.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J., & Seligman, M. (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: A 5-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 405-422.
- Olason, D. T., & Roger, D. (2001). Optimism, pessimism and fighting spirit a new approach to assessing expectancy and adaptation. *Personality and Individual Difference*, 31, 755-768.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
- Peterson, C., & De Avila, M. (1995). Optimistic explanatory style and the perception of health problems. *Journal of Clinical Psychology*, 51, 128-132.

- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1984). Casual explanations as risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Plomin, R., Scheier, M. F., Bergeman, C. S., Pederson, N. L., Nesselroade, J., & McClearn, G. (1992). Optimism, pessimism and mental health: A twin/adoption analysis. *Personality and Individual Difference*, 13, 921-930.
- Pretzer, J. L., & Walsh, C. A. (2003). Optimism, pessimism, and psychotherapy: implications for clinical practice. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implication for theory, research, and practice* (pp.321-346). Washington DC: American Psychological Association.
- Riskind, J. H., Sarampote, C. S., & Mercier, M. A. (1996). For every malady a sovereign cure: Optimism training. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 10, 105-117.
- Rutter, M. (1986). The developmental psychopathology of depression. In M. Rutter, C. E. Izard, & P. B. Read (Eds.), *Depression in young people: Developmental and clinical perspectives* (pp. 3-30). New York: Guilford Press.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*, 55, 169-210.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201-228.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 26-30.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (2002). Optimism, pessimism, and psychological well-being. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 189-216). Washington DC: American Psychological Association.
- Scheier, M. F., Matthews, K. A., Owens, J. F., Magovern, G. J., Lefebvre, R. C., Abbott, R. A., et al., (1989). Dispositional optimism and recovery from coronary artery bypass surgery: The beneficial effects on physical and psychological well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Schiaffino, K. M., & Revenson, T. A. (1992). The role of perceived self-efficacy, perceived control, and causal attributions in adaptation to rheumatoid arthritis: Distinguishing mediator from moderator effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 709-718.
- Schwarzer, R. (1994). Optimism, vulnerability, and self-beliefs as health-related cognitions: A systematic overview. *Psychology & Health*, 9, 161-180.
- Segerstrom, S. C. (2001). Optimism and attentional bias for negative and positive stimuli. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1334-1343.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.

- Seligman, M. E. P. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp.3-12). NY: Oxford.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. P., Abramson, L. Y., Semmel, A., & von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 242-257.
- Seligman, M. E. P., Reivich, K. J., Jaycox, L. H., & Gillham, J. (1995). *The optimistic child*. New York: Houghton-Mifflin.
- Shnek Z. M, Foley F. W., LaRocca N. G., Smith C. R., & Halper J. (1995) Psychological Predictors of depression in multiple sclerosis. *Journal of Neurologic rehabilitation* 9, 15-23.
- Smith, T. W., Pope, M. K., Rhodewalt, F., & Poulton, J. L. (1989). Optimism, neuroticism, coping, and symptom reports: An alternative interpretation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 640-648.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., et al., (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 399-421.
- Sydney, E., Hadley, W., Allen, D. N., Palmer S., Klosky J., Deptula D., et al., (2005). A new measure of children's optimism and pessimism: the youth life orientation test. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 548-558.
- Taylor, S., & Armor, D. (1996). Positive illusions and coping with adversity. *Journal of Personality*, 64, 873-898.
- Titzmann, P. F., Roger, D., Olason, D. T., & Greco, V. (2004). A new approach to assessing optimism The development of a German version of the Positive and Negative Expectancies Questionnaire (PANEQ-G). *Current Psychology*, 23, 97-110.
- Watson, D., Clark, L. A., & Carey, G. (1988). Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depression disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 346-353.
- Weinstein, N. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 806-820.
- Yu, D. L., & Seligman, M. E. P. (2002). Preventing depressive symptoms in Chinese children. *Prevention and Treatment*, 5, np.

作者簡介

吳相儀，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所，博士生

Hsiang-Yi Wu is a doctoral student of Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University.

陳學志，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所，教授

Hsueh-Chih Chen is a professor of Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan

Normal University.

邱發忠，國防大學心理研究所，助理教授

Fa-Chung Chiu is an assistant professor of Graduate School of Psychology, National Defense University.

徐芝君，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所，博士生

Chih-Chun Hsu is a doctoral student of Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University.

許禕芳，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所，碩士生

Yi-Fang Hsu is a graduate student of Graduate School of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University.

收稿日期：96.10.29

修正日期：97.02.21

接受日期：97.04.15

Effects of an Optimism Training Program on the Optimistic Thinking of 5th Grade Students

Hsiang-Yi Wu

Department of Educational Psychology and Counseling,
National Taiwan Normal University

Hsueh-Chih Chen

Fa-Chung Chiu

Graduate School of Psychology,
National Defense University

Chih-Chun Hsu

Yi-Fang Hsu

Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University

Abstract

The purposes of this study were to design an optimism training program for 5th grade students and to investigate its immediate and long-term effects on students' optimistic and pessimistic thinking. There were a total of 120 students from an elementary school in Hsin-Chu who participated in this study, of whom 62 were assigned to the experimental group and 58 to the control group. Students in the experimental group went through the 8-hour optimism training program for 6 weeks, 80 minutes per week, while those in the control group didn't experience any experimental training. The results indicated that this 6-week optimism training program elevated students' optimism immediately and continuously, but had no effect on their pessimism. According to the "feedback questionnaires" from which we derived our qualitative data, students in the experimental group took a positive attitude toward the training. They not only were satisfied with every unit of the course but also enjoyed the whole course. They considered it helpful to them and believed that it had really changed them, cognitively and affectively.

Keywords: pessimism, optimism, Optimism Training Program

