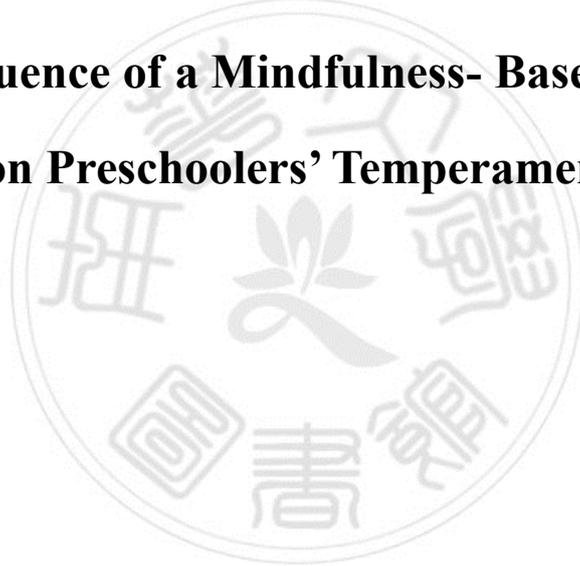


南 華 大 學
生 死 學 系 碩 士 班
碩 士 論 文

正念課程對幼兒氣質影響之研究

**The Influence of a Mindfulness- Based Course
on Preschoolers' Temperament**



研 究 生: 吳玉菁

指 導 教 授: 王枝燦博士

中 華 民 國 一 〇 四 年 十 二 月

南 華 大 學

生 死 學 系

碩 士 學 位 論 文

正念課程對幼兒氣質影響之研究

The Influence of a Mindfulness- Based Course on
Preschoolers' Temperament

研究生： 吳玉菁

經考試合格特此證明

口試委員： 謝子娟

林春賢

王枝燦

指導教授： 王枝燦

所 長： 廖俊祐

口試日期：中華民國 104 年 11 月 26 日

謝 誌

論文的完成，必須感謝許許多多師長、朋友、家人與貴人們的幫忙、鼓勵與陪伴，否則玉菁無法順利完成這個大工程。

謝謝我的指導教授王枝燦老師，在論文寫作過程中非常細心與耐心的指導，並給我很大的精神支持與寫作實務指導。也要謝謝幼教所的陳玉婷老師在研究過程中幫我建議方向，提供許多相關的資料與訊息。謝謝生死學所李燕蕙老師帶我走進「正念」的世界，讓我的生命開啟了一段真實的旅程。謝謝生死學所林原賢老師與長庚科技大學的鄧志娟老師擔任我的口委，提供許多寶貴意見。

南華生死所 102 班的同學們，感謝大家在學習與論文寫作過程中彼此幫助、分享與陪伴，特別是我的同學兼“電腦老師”睿婕，幫我搞定電腦大小事，“聰明快手”家惠在課堂上的即時支援。謝謝 102 可愛的同學們，有你們真好。也要感謝我的家人，在我寫論文過程中的體恤，讓我可以專心於論文，不必為家事煩憂。

最後，感恩南華生死學研究所，因為有幸進入生死學所而遇見許多良師益友，生命裡才有如此美好的發生，生命的旅程也因生死學所而變得圓滿。我愛南華大學的開放學風，也會終生懷念生死學所的際遇。

玉菁 合十

2015 年 12 月

摘 要

「三歲定終生」一句古老俚語蘊含先人積藏的智慧，也意謂著人之初始的重要性及可塑性。現代人生活在功利社會中，研究者亦在濁世裡，因修習「正念」而體悟生命之美，乃企圖經由本研究，探討正念課程列入幼兒常態教學，對幼兒所產生之影響，以及評估正念課程在幼兒園列入常態教學的可行性。以期開展幼兒多元能力與靈性，步向真實而美好生命旅程。

本研究以樣本小組縱貫研究法對 12 位幼兒園中班幼兒實施正念課程導入，在研究實施前與實施途中及實施後，四次量表評量幼兒對於所探討之氣質六大面向有大幅正向改變，且就曲線圖中亦呈現正向趨勢。研究者另對帶領樣本小組之協同研究教師，就其研究前，研究途中與研究實施後對 12 位幼兒觀察實施深入訪談，並以幼兒之六大氣質面向為主題式分析之結果，與量表評量數值交互對照後，得到「正念」課程對幼兒教育正向影響之結論，及「正念」課程有益且符合幼兒教育綱要之可行成果

關鍵詞：正念課程、幼兒、氣質

Abstract

“We can predict a person’s performance in the future by his behavior and attitude at the age of three.” This is an old Chinese saying in which indicates the wisdoms of the ancestors. It means the importance and plasticity of life to a human being in the very beginning years of his/her life. Nowadays people live in a world of strongly pursuing wealth and fame, so does the researcher. As a researcher, by practicing mindfulness, I have encountered the beauty of life. Therefore I would like to explore the influence of a regular mindfulness-based course on preschoolers’ temperament and also would like to assess the possibility of a mindfulness-based course to be taken as a regular class in preschool. I hope preschoolers can develop their multiple abilities and learn how to live in a spiritual life by practicing mindfulness, moreover, start to enjoy their wonderful journey of life.

In this research we studied 12 children before they took the mindfulness-based course, during the course and after the course in a panel study. Four times of evaluating the numbers at six concepts of the temperament show a positive change. The researcher also did interviews with the co-teachers about their observations on the twelve children’s performances of three periods: before taking mindfulness-based course, during the course and after the course. Comparing the results of the interviews by Subject Analysis with the numbers of Quantitative evaluating shows mindfulness-based course has had positive influences on the education of children. The mindfulness-based course is beneficial and complies with the demand of the Early Childhood Education and Care Act.

Key words: mindfulness-based course preschoolers temperament

目錄

謝誌.....	I
中文摘要.....	II
英文摘要.....	III
目錄.....	IV
表目錄.....	VIII
圖目錄.....	IX
附件目錄.....	X
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與問題.....	4
壹、研究目的.....	4
貳、研究問題.....	4
第三節 名詞釋義.....	4
壹、正念課程.....	4
貳、幼兒.....	5
參、幼兒氣質.....	5
第二章 文獻探討.....	6
第一節 正念.....	6
壹、正念.....	6
貳、正念課程內容探討.....	8
第二節 正念課程.....	11
壹、專注力的提升.....	13
貳、情緒的穩定度增加.....	15
參、人際關係的改善.....	15
肆、學習表現的進步.....	16

第三節 幼兒氣質的探討.....	17
壹、幼兒氣質的理論.....	18
貳、幼兒氣質類型.....	19
參、氣質對幼兒之影響.....	22
第四節 幼兒教育與正念課程.....	23
第三章 研究設計與實施.....	27
第一節 研究方法.....	27
壹、量化研究.....	27
貳、質性研究.....	30
第二節 研究流程.....	34
壹、準備階段.....	34
貳、課程發展階段.....	34
參、課程實施階段.....	35
第三節 研究場域與研究參與者.....	37
壹、園所簡介.....	37
貳、參與成員.....	37
參、研究倫理.....	39
第四章 研究分析與討論.....	40
第一節 正念課程導入前之量測結果.....	40
壹、第一次施測初步描述性統計分析.....	41
貳、研究初始階段氣質於性別上之差異.....	45
第二節 暖身階段.....	46
壹、第二次量表施測結果之初步描述性統計分析.....	46
貳、第一、二次量測結果之分析比較.....	49
第三節 深化階段.....	55
壹、第三次量表施測結果之初步描述性分析統計分析.....	55

貳、第二、三次量測結果之分析比較.....	60
第四節 融合階段.....	64
壹、第四次量表施測結果之初步描述性分析統計分析.....	64
貳、第三、四次量測結果之分析比較.....	68
第五節 量化數值意義之對照與討論.....	71
壹、四次量表施測結果之分析討論.....	71
貳、由成對樣本 t 檢定分析探討.....	87
參、由獨立樣本 t 檢定分析探討.....	89
第六節 質性研究文本分析與討論.....	91
壹、活動量.....	91
貳、適應性.....	92
參、趨近性.....	92
肆、情緒強度.....	93
伍、注意力分散度.....	94
陸、堅持度.....	95
柒、討論.....	96
第五章 研究結論與反思、限制與建議.....	99
第一節 正念課程列入常態教學對幼兒氣質所產生的影響.....	99
壹、幼兒氣質之活動量.....	99
貳、幼兒氣質之適應性.....	100
參、幼兒氣質之趨近性.....	100
肆、幼兒氣質之情緒強度.....	101
伍、幼兒情緒之注意力分散度.....	101
陸、幼兒氣質之堅持度.....	102
柒、研究結論.....	102
第二節 評估正念課程在幼兒園中列入常態教學的可行性.....	103

第三節 研究之反思.....	104
壹、對於「正念」課程教學資格的爭議與省思.....	104
貳、正念修習與「代價」的矛盾.....	105
參、「理所當然」的背後.....	106
第四節 研究之限制與建議.....	108
壹、研究限制.....	108
貳、研究建議.....	108
參考文獻.....	111
壹、中文文獻.....	111
貳、英文文獻.....	114



表目錄

表一 參與研究 12 位幼兒未接受課程前之樣態表.....	40
表二 受測幼兒各氣質面向第一次施測得分表.....	44
表三 男女幼兒各氣質面向第一次施測平均數與標準差得分對照表.....	45
表四 第一、二次量表施測 12 位幼兒在氣質六個面向平均數得分對照表..	49
表五 第一、二次施測注意力分散度得分與人次對照表.....	52
表六 男女幼兒在第一、二次施測各氣質面平均數與標準差對照表.....	53
表七 第二、三次施測 12 位幼兒在六個氣質面向上平均數得分對照表.....	59
表八 男女幼兒第二、三次量表施測各氣質面向平均數與標準差對照表....	62
表九 第三、四次施測後 12 位幼兒六個氣質面向之平均數得分對照表.....	67
表十 男女幼兒第三、四次量表施測各氣質面向平均數與標準差對照表....	69
表十一 幼兒四次施測之活動量平均得分對照表.....	72
表十二 幼兒適應性四次施測平均得分比較表.....	74
表十三 幼兒趨近性四次施測平均得分比較表.....	77
表十四 幼兒情緒強度四次施測平均得分比較表.....	80
表十五 幼兒注意力分散度四次施測平均得分比較表.....	82
表十六 幼兒堅持度四次平均得分比較表.....	85
表十七 活動量成對樣本 T 檢定	87
表十八 適應性成對樣本 T 檢定	87
表十九 情緒強度成對樣本 T 檢定	88
表二十 堅持度成對樣本 T 檢定	88
表二十一 適應性獨立樣本 T 檢定	89
表二十二 趨近性獨立樣本 T 檢定	90
表二十三 堅持度獨立樣本 T 檢定	90

圖目錄

圖一	研究樣本小組縱貫圖.....	28
圖二	研究流程圖.....	34
圖三	正念課程實施階段圖.....	36
圖四	各氣質面向第一次施測得分平均數.....	45
圖五	各氣質面向第一、二次量表施測平均數對照柱狀圖.....	49
圖六	第一、二次量表施測標準差得分對照柱狀圖.....	51
圖七	第二、三次量表施測平均數對照柱狀圖.....	60
圖八	第二、三次量表施測之標準差對照柱狀圖.....	61
圖九	第三、四次施測，平均數對照柱狀圖.....	68
圖十	第三、四次量表施測標準差對照柱狀圖.....	68
圖十一	活動量四次施測平均數柱狀圖.....	71
圖十二	活動量四次施測標準差曲線圖.....	72
圖十三	適應性四次施測平均數柱狀圖.....	73
圖十四	適應性四次施測標準差曲線圖.....	74
圖十五	趨近性四次施測平均數柱狀圖.....	75
圖十六	趨近性四次施測標準差曲線圖.....	76
圖十七	情緒強度四次施測平均數柱狀圖.....	77
圖十八	情緒強度四次施測標準差曲線圖.....	79
圖十九	注意力分散度四次施測平均數柱狀圖.....	81
圖二十	注意力分散度四次施測標準差曲線圖.....	82
圖二十一	堅持度四次施測平均數柱狀圖.....	84
圖二十二	堅持度四次施測標準差曲線圖.....	84
圖二十三	氣質六面向四次施測標準差曲線圖.....	86

附件目錄

附件 1 正念教學家長同意書.....	120
附件 2 幼兒氣質量表使用同意信函.....	121
附件 3 幼兒氣質量表 教師題本.....	122
附件 4 幼兒氣質量表六構面.....	125
附件 5 幼教師正念體驗工作坊.....	127
附件 6 正念家長座談會.....	128
附件 7 課程實施前 訪談大綱.....	129
附件 8 課程實施後訪談大綱.....	130
附件 9 幼兒正念課程大綱.....	131
附件 10 次數分配表 I.....	132
附件 11 次數分配表 II.....	133
附件 12 次數分配表 III.....	134
附件 13 次數分配表 IV.....	135
附件 14 四次施測氣質各面向平均數與標準差.....	136
附件 15 一、二、三、四次量測結果之平均數總表.....	137
附件 16 課程實施札記.....	138
附件 17 協同研究教師 A 研究實施前訪談文本.....	144
附件 18 協同研究教師 A 研究實施後訪談文本.....	148
附件 19 協同研究教師 B 研究實施前訪談文本.....	153
附件 20 協同研究教師 B 研究實施後訪談文本.....	160

第一章 緒論

本研究係以幼兒正念課程教學，引導幼兒對自我生命的本質有正向的觀照與覺察，讓幼兒能在生命成長的過程，有個好的開始。研究者透過本研究評估正念課程對於幼兒氣質所產生之相關影響。本章分為第一節研究背景與動機、第二節研究目的與問題，第三節名詞釋義。

第一節 研究背景與動機

現代的學生越來越聰慧，反應力佳模仿力強，但學習效能卻不如預期，一個教學工作者所面臨的，是學生的自主學習意願問題，在學習場境所衍生的同儕互動和情緒控制、適應能力還有體能維持，相對於過去的年代明顯低落。尤其是在幼兒教育中，身為教師感受必然深刻。每天早晨從父母手中接下他們寶貝的那一霎那，某些幼兒旋即放聲大哭，而這樣的情緒會延續到課程進行期間，通常會干擾到其他幼兒的學習與課程的進行，身為教師責無旁貸的必須安撫他們的情緒，但礙於我是外聘兼任教師有時間與進度必須遵守，在有限時間的壓力下，要持續課程或安撫孩子總是掙扎不休，最後也只能屈服於現實，刻意忽略孩子的感受繼續課程，而忽略幼兒感受的罪惡卻也經年纏繞心頭。

古語有云「三歲定終身」、「六歲以前所得知識和往後六十年所獲得的知識一樣多」。這是先人留給我們的智慧，認知心理學也指出，人從呱呱落地開始，生命就開始了學習旅程。到了學齡階段的幼童，倘若引導他們每天說一個自己最喜歡的人，他們會在想像中學習找尋自己的好惡；再引導他們說出身旁同學每天一個「好處」，幼童也將學會在別人身上看見美好事物；從先人的俗語，我們知曉生命發展的重要時刻，也發現知識啟發的起點。盧貴美（1988）指出幼兒階段是人格形成的關鍵期，幼兒的生活經驗和日常生活發生的事，都會影響其日後的人格特質。美國心理學家布魯姆（B. S. Bloom）所發表的「人類特質的穩定性和變異性」中指出：兒童的智力發展在 8 歲以前已發展了 80%，幼兒時期是學習的黃金階段，因為此時腦部就像海綿一樣，快樂的學習可以讓習得的新知識與技能有效的被吸收（吳榕椒、郭諭樺、廖又儀、王芳如、丁姿伶，2012）。

幼兒就如同一潭清水，會完全接納置入的任何物事，所以為幼兒選擇正向的生命教育素材、協助建構他們的學習網絡，將會是他們生命旅程的重要的指引。從文本中我們知道；幼兒還在建構自己的學習脈絡，六歲以前的孩童還在皮亞傑所謂的前運思期（王文科譯，1996），對於抽象的語言與議題表達能力不足，他們正處於建構生命基礎的啟蒙期，對於所學知識點滴的累積，就似在玩一幅人生的拼圖，把他們生命圖形慢慢的拼湊起來，它可以越來越完整，也可能越來越混亂，所以為他們選取的智慧，將足以影響孩子們的生命旅程，又豈能不慎。

倘再以皮亞傑發生認識論的觀點，兒童的心智不是強灌於兒童的腦中，而是要兒童自己去建構，教師在教學的過程中必須抱持「兒童如教師」的心態（溫明麗，2003）。老師的功能是成為兒童有意義的外在刺激者，成為兒童學習的鷹架。蒙特梭利從觀察兒童的心智發展，認為 0 到 6 歲的幼兒具有「吸收性心智」之特徵，促使其能直接接納和吸收環境中的現象或是新經驗（吳楸椒、郭諭樺、廖又儀、王芳如、丁姿伶，2012）。兒童的社會情緒、認知、生理各方面的發展基礎在約六歲左右便大致發展完成（鄭雅芳譯，2004）。兒童的社會情緒若發展的不順利，往往會導致其心理或行為偏差，因此許多專家認為，兒童若能在幼兒教育階段發展良好的情緒知覺，便能有效理解表達自我情緒，學會辨別他人情緒，設身處地為他人著想，所以幼兒階段的社會情緒教育是不容忽視的（鄭雅芳譯，2004）。

現在的社會文化、價值觀、面臨完全的顛覆，教養子女也變得複雜又繁重。教養孩子已不能僅憑經驗。父母、教師無法時刻跟隨在孩子身邊，因而提供適當的學習環境，引導孩童外在行為與內在能力的發展，以及生命教育的扎根將顯得更為重要。隨著環境的變遷，現代家庭孩子生得少，父母越為孩子選取最貴重的課餘活動，這是多數父母所認知的「疼惜」。從教育部委託高雄市政府設置直轄市及各縣市政府短期補習資訊管理系統的統計資料中顯示，全國國小外語補習班從 2006 年的 4413 家，到 2015 年一月的 8398 家；針對學齡前幼

兒的招生立案補習班家數也從 122 家上升至 463 家。這數字的意義表達了家長對幼兒教育的重視，但值得探討的是，這類競爭力的培植，果真是適切的養成脈絡嗎？對幼兒而言，有意義的學習當以生活經驗和興趣為中心，進而延伸出一連串主動的學習歷程（吳榴椒、郭諭樺、廖又儀、王芳如、丁姿伶，2012）。幼兒知識是需要點點滴滴的緩慢建構，而幼兒正念課程乃是配合幼兒的認知、語文發展與社會情緒能力的學習，以孩子的語言和所熟悉的事物，配合生動的遊戲教學，合宜的教具與戲劇演出來引導孩子思考與感受，建構幼兒自己的認知與社會情緒的感受網絡，增加幼兒的學習意願，提升學習的專注、自我的情緒管理、群體和諧與慈悲心。研究者曾嘗試將自己修習正念的一些方法融入教學場域裡，試圖改變幼兒的情緒、專注力與課堂氛圍，在多次嘗試中發現孩子們接受度頗高；且幼兒在經過適當的引導，在短短二十次呼吸的練習，他們竟可達到 MiSP（Mindfulness in School Projects）青少年 • b 正念課程所謂的「絕對的寧靜」（strong silence），類似佛教的「止」，反觀研究者參與內觀修習時，發覺第一次參與內觀的成人，通常需要七、八天才可感受到禪定的意境，但孩子卻能輕易達成，或許應歸諸於孩子尚未接受社會過多的污染之故。而此一嘗試更觸動研究者將正念引進幼兒學校的發想，而非只能透過寺院、禪修中心等宗教場域方能習得內觀或正念的技巧與知識，即如 Kabat-Zinn, J.（卡巴金）（2011）指出保留正念法的本質，而不是佛法的傳授。從而，研究者試圖在本研究中，找到正念紮根於幼兒教育的必要途徑，為本研究動機之一。

研究者在搜尋台灣碩博論文網上發現與「正念」相關文獻，截至 2014 年底共出現 44 筆，從 2004 年的一筆，到 2012 年的 13 筆，以及 2013 年的 21 筆，。其中涉及幼兒「正念」論述的部分僅一篇：朱素珠（2014）「正念取向幼兒情緒教育課程發展及其對幼兒情緒能力影響之行動研究 -- 以新竹縣某幼兒園為例」和研究者所研究，將「正念」導入幼兒紮根生活教育方向，尚有廣度及深度之差異，研究者亦期待在研究中，對於現代幼兒成長的行為基模，有具體貢獻，此為本研究動機之二。

第二節 研究目的與問題

研究者基於上述的研究背景與動機，試圖探究正念課程運用於幼兒園對幼兒氣質的影響，藉由幼兒正念課程的實施，觀察幼兒在實施階段前後的變化與反應。

壹、研究目的

- 一、探討正念課程列入常態教學對幼兒氣質所產生的影響。
- 二、評估正念課程在幼兒園中列入常態教學的可行性。

貳、研究問題

- 一、正念教學前，中班幼兒氣質之現況為何？
- 二、正念教學的導入歷程，伴隨教學過程對幼兒氣質的影響為何？
- 三、正念教學結束後，對幼兒氣質之影響為何？
- 四、正念課程的導入，其他相關教學者之意見為何？
- 五、正念課程的導入對其他現有課程的影響為何？

第三節 名詞釋義

壹、正念課程

本研究所指的正念課程，以 Mind Up curriculum（心智成長課程）為主，Mind Up Program（心智成長計畫）為歌蒂韓基金會的一項計畫，計畫的本質在於讓孩子認識大腦的基本生物原理，透過「心智成長計畫」，他們認識到大腦的情緒區域如何劫持那些幫助我們保持冷靜與專注的思考區域（謝維玲譯，2014）。「心智成長課程」為執行此計畫所運用的方法。• b、Paws • b 和 Mindful Schools 的課程為輔。在此略述，並請參照本文之文獻探討。

一. Mind Up curriculum（心智成長課程）的 Pre-K-2

為歌蒂韓基金會（The Hawn Foundation）針對年紀較輕的小朋友所設計的正念課程。針對年齡約小學二年級(含)以下的孩童。

二. •b 課程

為隸屬牛津正念中心之 MiSP (Mindfulness in School Projects) 的課程之一，主要是針對 11-18 歲學生所設計的正念課程。

三. Paws •b 課程

為隸屬牛津正念中心之 MiSP (Mindfulness in School Projects) 的課程之一，主要是針對 7-10 歲學生所設計的正念課程。

四. K 系列課程

這是 Mindful Schools 專為青少年、兒童與幼兒所設計以正念為基礎的課程。

貳、幼兒

依據「幼兒教育及照顧法」第一章第二條，幼兒是指二歲以上至入國民小學前之人（教育部，104）。本研究所定位之幼兒係以大大幼園中班小朋友為對象。

參、幼兒氣質

幼兒面對各種生活情境的表現不一，我們稱之為氣質 (temperament)。在學理上，氣質是指幼兒的情緒特質，包括情緒反應之敏感度、速度與強度等。亦即幼兒面對刺激時，其反應快、慢、強、弱等（黃志成、王淑芬、陳玉玫，2008）。本研究幼兒氣質量表採林佩蓉、湯梅英和王珮玲修訂美國喬治亞大學馬丁 (R. P. Martin) 所編製之「幼兒氣質量表」，並由協同教師協助評估填寫。

第二章 文獻探討

本研究旨在探討正念相關訓練對幼兒氣質之影響，研究者參閱相關書籍和文獻，將分為四節來討論。第一節正念，對西方正念的發展與運用加以闡述。第二節正念課程，就本研究所引於幼兒教育之正念課程內容及啟發性。第三節幼兒氣質探討，針對氣質的起源、理論、分類與影響，加以介紹。第四節幼兒教育與正念課程，係現在國內幼兒教育綱領與正念課程導入的相對論述。

第一節 正 念

壹、正念

正念，念即今心，當下的心，知道自己此刻在做什麼。正念的心是不批判，有耐心，初學者之心，信任，無為，接納與放下。卡巴金是正念減壓療法的創始人，認為正念就是分分秒秒不帶評價的覺察（胡君梅、黃小萍譯，2013）。一行禪師（2004）在「正念的奇蹟」一書裡中提到，正念即是對當下的實相保持覺知。向智尊者：正念是佛陀心理教法的核心，它教導我們三件事，「認識」心、「引導」心和「解脫」心（賴隆彥譯，2012）。Jack Kornfield 認為正念即專心一意；人們不斷地的回應，批評自己的喜惡，忽視正在發生的事，而正念是一種不帶任何批判的清明覺知（周和君譯，2010）。Brown 與 Ryan（2007）則認為正念採取開放的思維，將注意力集中於覺察此時此刻。

「正念減壓療法」(Mindful-Based Stress Reduction)，係美國最早由喬·卡巴金博士於一九七九年在麻省大學醫學中心開設的減壓門診；主要是要幫助病人運用佛教禪修的方式，來協助病人處理壓力、疼痛和疾病（雷叔雲譯，2012a）。時至今日，已有無數病人受益。該減壓門診中心在 1995 年更名為「正念中心」。從一九七九年開始至今，正念對人們的幫助逐漸受到人們的注意，尤其在醫療層面更見其效益。一九九二年，三位認知心理學家 Mark Williams, John Teasdale,和 Zindel Segal 為了探尋是否有一種方法可以預防憂鬱症患者癒後之再發，發現 MBSR 與心理治療的理念極為相近，因而前去麻州向卡巴金學習正念減壓療法（MBSR），並在正念減壓的過程加入認知治療的理論與方法，而發展

出另一支脈的正念認知療法 (MBCT)，而將之運用於憂鬱症治療與復發的預防上 (唐子俊等譯，2007)。以目前台灣眾多的正念工作坊 (不包含宗教與禪修團體) 主要亦以教授 MBSR 和 MBCT 課程為主要方向。

卡巴金 (2012) 在他的著作中認為：正念是一種古來佛教徒修習的方式，卻與現代生活息息相關。這種相關性，跟佛教本身或做佛教徒並沒有必然關係，倒與覺醒、與自己以及與世界和諧相處大有關係。正念探究我們對世界的觀點以及身在其中的定位，並對生命中每一豐盛時刻培養感謝之情，從中我們得以檢驗自己是誰。最重要的是，因為正念，我們與自己產生連繫 (雷叔雲譯，2012b, p30)。

正念發展至今，正念已被廣泛運用到各個領域，除了醫療上的運用之外，目前以正念為基礎的學說、理論與運用已在與人相關的各個層面展開來，除了大家所熟知的 MBSR 和 MBCT，還有正念暴食治療 (MBRP)、正念飲食訓練 (MB-EAT)、正念分娩與養育 (MBCP)、為癌症病患的正念藝術治療 (MBAT)、正念創傷治療 (MBTT)、正念戒酒 (MBRP)、正念老人照護 (MBEC)、正念健身訓練 (MMF)、身心醫療、輔導諮商、安寧、助產、親子關係、企業 (如 google)、運動界 (Phil Jackson 當 NBA 湖人隊教練時，曾經教球員們正念)、監獄教化等等。研究亦指出一般成人接受以正念為基礎的訓練後，可以減低在生活工作中累積的壓力、提升免疫力、增加執行功能、幫助自我調節與情緒掌控力、對神經活動有正向的影響、改變大腦結構、在認知實驗中減少對負向刺激的干擾等之多樣性 (Brown & Ryan, 2003 ; Ferrer et al. , 2011 ; Lyons & Zelazo, 2011)。

「以正念為基礎介入」的觸角在國外早已涉及教育。包括高等教育，如法學院學生、醫學院學生以接受正念的培養，來觀察他們所面對個案或病人情緒的狀態和做決定的態樣。倘再觀察時下國內教育界的發展，從每年持續增加的論文、期刊、雜誌、新聞與專題報導的持續增加，亦可窺見正念發展的蓬勃脈絡。目前正有一批教育工作者積極推展正念教學。而其中發展最完備的首推南

華大學，將靜坐課程納入通識教育，且在生死學研究所與宗教所也開設正念學分。研究者在幼兒教育領域及未來的研究途程，將會偏重在基礎教育的探討。相較於國外已趨於完整的課程與師資培訓，台灣在幼兒正念教育僅處於開展的起步階段，以架構的完備而言，尚有漫長的推廣路途。

貳、正念課程內容探討

本研究的課程架構乃參考國外現有的課程設計，以歌蒂韓基金會（The Hawn Foundation）的心智成長課程 Pre-k-2（The MindUp Curriculum Pre-k-2）為主軸，輔以 MiSP 的 • b、Paws • b 以及 Mindful Schools 的 5-7 歲幼兒授課內容，配合台灣現有幼兒學校已具備的教材教具、遊戲帶領、韻文律動與戲劇教學，加入活潑生動的元素，循序漸進的帶領幼兒點點滴滴體驗課程的樂趣。就本研究所引用美國和英國正念教學內容茲分別敘述如次：

一. The Mind Up Curriculum

The Mind Up Curriculum，在歌蒂韓的著作「陪孩子靜心 10 分鐘」中文版，翻譯為「心智成長課程」。「心智成長課程」是美國歌蒂韓基金會（The Hawn Foundation）和教育教學資源組織（Scholastic Teaching Resources）所發展出來的課程。「心智成長課程」針對不同年齡層有不同的教案提供給需要的教育者。課程分為三個層面：1.Pre-k-2 適用於幼稚園到我們的國小一年級。2. Grade3-5 適用於我們國小二年級到四年級。3.Grade6-8 適用於我們國小五年級到國中一年級。本研究採用 Pre-k-2 和部分 Grade 3-5 的授課方式。「心智成長課程」包含認知神經科學(cognitive neuroscience)、正念訓練(mindfulness training)、社會情緒學習(social and emotional learning)和正向心理學(positive psychology)

（Foundation, T. H., 2011）。「心智成長課程 Pre-k-2」課程綜合 15 課操作容易，且經過測試有證據支持之課程，能促進社交和情緒上的覺察，加強心理健康程度，更進一步提升學業的表現。「心智成長課程」的教室是一個樂觀的教室，能提昇並發展個人覺察自己與他人，對差異性的容忍，還有身為社會一份子當以一個人和學習者去成長的本分。「心智成長課程」的廣大動能是被建立在以「心智

成長課程」現有課程的例行性練習。透過課程經驗，孩子們學習有關腦的知識，以及腦如何運作，在過程中，孩子會意識到自己的心和行為，也覺察到他人的心和行為。課程的進行都是以腦部的相關資訊為背景，運用活動來介紹特定專注的區域，讓孩子看到腦明確運作的例子。藉由孩童對自己腦部生理結構的認識，清楚的了解腦的運作，還有各個部份的功能與相互的作用，並帶著這樣的基本認知，了解他們自己心智發展過程。藉由核心練習（正念呼吸與正念傾聽）貫穿整個課程，幫助學生拓展他們對腦和身體連結的覺察，知曉體內正在進行的事與感受他們實際的經驗。這樣強化的覺察力可增加孩子的信心、愉悅感以及他們在學習過程中對緊急情況的感受。課程架構主要分為四大單元 15 課；第一單元：與專注力約會，第二單元：開啟五感，第三單元：態度決定你的高度，第四單元：帶著正念行動。

研究者之所以選擇此課程為主架構，乃因本課程呼應教育部於一百零一年八月三十日所訂定的「幼兒園教保活動課程暫行大綱」所訂定的六大領域的學習與六大能力的培養。課程的運作方式法與研究者目前的教學場域授課方式，非常容易銜接，對於六大領域（身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒還有美感）的擴展與六大能力（覺知辨識、表達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創造和自主管理）的培養有加乘作用。研究者根據教學現場實際場境，評估幼兒認知與語言接受程度，將課程加以改編運用於教學現況。

二. • b

發音為「dot b」，它的意思是“**停、呼吸並處在當下**”，這是英國牛津正念中心所發展出來針對青少年（11 到 18 歲）設計的正念課程，其架構分為九個單元，第一單元為正念介紹，與八單元的正念活動。其操作的架構是由具有經驗的老師和正念實務操作者所撰寫，並經過劍橋大學和牛津 Brookes 大學審慎評估，• b 課程亦經常被廣泛運用於不同背景和年齡層的學員。MiSP 團隊企圖藉由 • b 課程讓正念演化成學生的一種生活態度，使學生能感覺更快樂、平靜與滿足，改善同儕關係，能更專注且學習表現更好，幫助他們面對壓力與焦

慮，在運動與音樂的表現上更傑出 (MiSP, 2015)。本研究部分活動設計、實際練習 (如 7-11 呼吸法) 與影片乃取材自此課程，此課程偏重認知教學，運用大量動畫與影片來幫助學生學習。研究者採用 • b 認知課程設計，將其簡化，搭配遊戲與教具，再利用教學影片來串連，幫助幼兒學習。

三. Paws • b

Paw • b 的課程是 • b 的小學 (7-11 歲) 版本，在英國它可以是「個人、社會、健康與經濟課程 (PSHE)」一系列課程中的一個獨立課程，也可以融入其它的課程教學與孩童的日常生活。在課程中孩子透過腦神經科學了解到正念練習如何影響他們腦部，學習如何在身心忙碌或失衡的生活中取得穩定，學習面對事情如何回應 (response) 而非反應 (react)，了解想法如何影響情緒和身體的狀態，以及正念如何在他們的日常生活中支持他們。

Paws • b 的課程共六課，課程每週一小時，連上六週，或每次上課 30 分鐘，為期 12 週。課程內容包含：1.科學知識。2.影片教學。3.簡短的靜坐練習。4. 經驗的討論與探詢。5.回家練習 (MiSP, 2015)。

四. K 系列課程

本系列乃 Mindful Schools 專為幼兒至青少年階段的學生所設計。Mindful Schools 的宗旨乃是將正念融入教育內。在全球 25 個國家及美國四十一個州，已有數以千計的老師、社工人員、心理學家 and 家長已接受過如何運用正念和的青少年相處的訓練 (Mindful Schools, 2013)。本系列教案分為兩部：一、**幼稚園至國小五年級教學 (kindergarten-5th grades)**，可再細分為 1. 幼稚園至我們國小一年級課程與 2.我們國小二年級到國小四年級課程。二、**青少年課程**。本研究乃參照幼稚園課程至國小一年級課程，此部分課程有 16 單元，加上一些延伸教學教材，課程一般設定為 8 週，每週兩次，每次 15 分鐘，本系列的教學方式，較諸前二系列教材建構，似與研究者所研習的內觀法門更為貼近，研究者操作將更為熟稔。Mindful Schools 的課程就研究者先前的實驗教學發現，它簡化 MBSR 的指導語與授課時間，利用最基本對身體覺知的練習來強化學童的覺

察，就如研究者於葛印卡的內觀中心所做的內觀練習和卡巴金在帶領正念工作坊相似，將注意力放回自身，僅觀感受的生滅，不批判，如實的接納各種生起的感受，不論是愉快的或不愉快的，就只是感受，不貪求愉悅的感受，亦不排斥負向的覺知。在課程的深化階段，將偏重於此課程的運用。

第二節 正念課程

人體腦部發展初期，以右腦（情緒腦）較為活絡，直到幼兒園階段左腦（掌管語言的理性腦）亦開始活躍，左右腦經由胼胝體而逐漸連接。人類在幼兒階段，當孩童能說出自身的感受時，即反映出孩子語言的左腦與情緒的右腦開始連結。當孩童有能力反思時，不僅能增加對自身的覺察，也會強化前額葉的發展。腦神經科學已證實神經的可塑性（Neuroplasticity），其意是在說明人類腦部的結構終其一生都在改變，能創造出新的神經連結，並長出新的神經元，改變可能來自學習、心智活動（李淑珺譯，2010/2011；洪蘭譯，2013）。腦的神經突觸經過一些練習是會因活動的頻繁而增生的，突觸上的灰白質也會因而增厚。Daniel Siegel, M. D.認為：「人腦的前額葉，這個區域關係到人的三個“R”：內省（reflection）、人際關係（relationship）、還有復原力（resiliency），當此區域的灰白質增厚，人在這面向的正向能力也相對提升」（TEDxStudioCityED, 2012）。現代的科學的研究也發現，許多身體的疾病受到心裡過程的調節，像是生活中的壓力事件和情緒、身心的互動機制，對於這些機制逐漸了解之後，科學家們利用禪修用來做為某種身體疾病的介入方法，促進身心的健康。（石世明譯，2012；楊定一、楊元寧，2014；劉乃誌等譯，2010）

經由科學研究的發現，及各方實務的操作成果顯示，像是 MRG（Mindfulness Research Guide）每月在其網站上有將近 40 篇來自各方關於正念研究結果的發表，在在呈現禪修對身心有極大的益處。近年來，在熱心教育工作者積極耕耘之下，正念大量被運用在改善學生身心健康與學習狀況。英國政府 Every Child Matters（ECM）programme 的首要目標即孩童“健康”（Be

Healthy)，這是英國孩童教育的全民指標，主要是想教導孩子，讓他們可以學習一些方法，幫助孩童減少特定心理和情緒問題，比如沮喪和焦慮（Burnett, 2011），而正念練習乃是英國教育界為達成此目標所採取的方法之一，甚至已進入國會提案評估納入正式課程可行性的階段（BBC News, 2013）。近幾年在大量教育工作者投入正念的修習，並將正念導入教學場域，正念對年輕族群所產生的影響研究陸續被呈現出來，從發表的相關研究指出，以正念為基礎的訓練，對於年輕族群在面對壓力的覺察與壓力因應能力皆有增加，自我調節能力亦上升（Lyons & Zelazo, 2012；White, 2012）、專注力表現較佳、情緒的穩定度亦增加、人際關係與學習氛圍有明顯改善、學業表現上亦有進步。所以正念課程介入運用的方式，大概可分為融入其他課程的教學與正念課程獨立授課，而導入的方式主要針對想法、感受與情緒，運用禪修的指導，以認知心理學、身心醫學或腦神經科學為背景，但不管從何角度來授課，基本上都依循著卡巴金所發展的 MBSR 的精神為主軸。本文亦將卡巴金（2014）在「正念療癒力」中提示的正念練習七種基本態度分述如下：

一. 非評價（non-judging）：練習正念時，心中一旦升起任何評價，能加以辨識且刻意採取更廣闊的觀點、暫時停止評價並保持不偏不倚的觀察。

二. 耐心（patience）：對自己當下的各種身心狀況保持耐心，有耐性地與它們和平共處，就是單純地對每個瞬間全然的開放，承接蘊含其中的圓滿，明白事物只能如蝴蝶般，依其自身的速度展開與呈現。

三. 初心（beginner's mind）：初心是指當我們面對每個人事物時，都好像是第一次接觸。

四. 信任（trust）：在所有的靜觀（即正念）練習中，信任自己與信任自己基本態度的智慧是很重要的。不要過度臣服於老師的聲譽或權威。

五. 非用力追求（non-striving）：正念的態度是無為的、是非行動的，除了做你自己之外，正念練習沒有特別的目標。正念要求純然專注於當下所發生的一切。

六. 接納 (acceptance)：接納，意味著看到事情當下的本來樣貌。如果頭疼，就接受自己頭疼。

七. 放下 (letting go)：正念練習中，對於所經驗的一切，我們刻意學習放下心中看重或排斥的傾向，僅讓各種經驗如其所是地呈現，保持時時刻刻的觀察。放下，是一種順其自然並接納事物本來樣貌的態度。當觀察到自己的心正在抓取或推開某些東西時，我們有意識地提醒自己放下這些衝動，再看接下來內在會如何轉變。

近幾年間，正念亦開展於年輕族群的教育中，據文獻和期刊所研究統計資料顯示，以正念為基礎的訓練對年輕族群確實具有影響力，茲就實務推展內容歸納為四部：

壹、專注力的提升

亞里斯多德曾說：「我們重複做的是甚麼，我們就是甚麼。」我們的言行舉止、行為和思考的模式，會形塑我們成為怎樣的人。孩子做專注力的訓練，可以幫助他們學到舒緩和鎮定的生活技能，感受內在與外在的經驗，並能對自己的行動與人際關係進一步的思考，這樣的生活方式有助於孩童了解自己和別人，甚至會了解自我之外更宏偉的事物。了解萬事萬物皆相互連結，當孩子了解到他們及所愛的人，都以某種方式和其他所有人及所有事務相關連時，自然而然就會產生倫理觀念和社交行為，他們就不在感覺孤立---這是常見於兒童與青少年的問題（謝瑤玲譯，2011）。

陳幗眉（1995）認為注意力對幼兒的心理發展很重要，它能幫助幼兒從環境中接收更多的訊息，並幫助幼兒發現環境中的變化，因而能及時調整自己的動作，面對新的外在刺激準備新的動作，把精力集中於心的情況。向智尊者在「正念之道」一書中曾提到，正念的「念」，它的基本表現形式中，「注意力」是大家所熟知的，它是意識主要功能之一，少了它就無法認知對象（賴隆彥譯，2012）。以正念為基礎的訓練課程，主要引導孩童可以用心去體驗日常的生活，在生活真實的狀況中加以運用，在正念課程的帶領中，我們透過簡單的方式向

孩子解釋大腦的運作，引導孩子了解自己的大腦。Daniel Siegel, M.D.指出：「當孩子明白大腦的重要性，就能為他們的學習帶來影響，學習樂趣與學習經驗都會強化」（謝維玲譯，2014）。研究顯示，孩童參與正念課程後，專注力確實有提升（Black & Fernando, 2013；Fernando, 2013；Semple, Lee, Rosa, & Miller, 2010；林士傑，2011；陳麗芬，2004；陳彥好，2005；鄧瑞璋，2014）。

而專注的技能可以提供兒童與青少年一張地圖，讓他們在面對問題時，能夠去計劃、組織和思考，幫助他們釐清問題，並開始計畫已達成目標（謝瑤玲譯，2011）。

鄧瑞璋（2014）研究顯示兒童正念教育課程對於學童在國小兒童注意力有顯著的提升。又在教室內行為觀察記錄中顯示兒童正念教育課程對於學童在學校科任課自然、美勞、音樂的學習注意力方面有顯著的提升。Black & Fernando（2013）在 *Journal of Child and Family Studies* 所發表的一項研究，研究主題「對低收入和少數族裔小學的學生，正念訓練和課堂行為的關連」此研究在美國奧克蘭針對超過四百名學生，研究指出，在學生上完正念課程之後，在專注力、自我控制、課堂的參與度與對尊重他人這四方面的表現有明顯的進步，而且在七週後這些效果還在。Mindful Schools 的執行主任，Fernando（2013），橫跨整個學年針對「以正念為基礎介入教學的效果與持久度的評量」（Measuring the Efficacy and Sustainability of a Mindfulness-Based In-Class Intervention）的研究，顯示在正念課程之後，學生在專注力、課堂的參與度與尊重他人和對照組比較，相對表現較佳。陳彥好（2005）在其研究中探討的問題之一：幼稚園執行靜坐介入方案對於幼兒腦波及注意力的表現。實驗結果顯示：靜坐介入方案對於學齡前幼兒注意力的表現有提升的正面效應，且靜坐介入的時間期愈長，其效果愈好。陳麗芬（2004）在其研究中試圖探討在幼兒園實施靜坐練習對幼兒注意力及腦波的影響；實驗結果顯示，靜坐練習對學齡前幼兒之注意力的提昇有正面的效應。

貳、情緒的穩定度增加

情緒是指對於顯著事件的主觀反應，並且具有生理的、經驗的以及外顯行為的改變特徵（黃世瑋譯, 2004）。張春興（2012）指出情緒是由某種刺激事件引起個體身心激發狀態，在情緒狀態下伴隨產生的生理與心理反應，且情緒兼具行為與動機兩種特徵。幼兒的情緒發展與幼兒的學習準備度、學習成功、好行為與好習慣有顯著的正相關（魏惠貞譯，2006）。在近期有關正念運用於教育的研究上，正念的練習，對於學生的情緒穩定度的提升是有幫助的（Amiri, Dehghani, Neshat-Doost, & Molavi, 2014；Bergen-Cico, Raymond, & Razza, 2013；Biegel, Brown, Shapiro, & Schubert, 2009；Britton et al., 2014；Dariotis et al., 2010；Fernando, 2013；Ferrer et al., 2011；Kuyken et al., 2013；Le & Trieu, 2014；Oberle, Schonert-Reichl, Lawlor, & Thomson, 2012；Semple, Lee, Rosa, & Miller, 2010；Schonert-Reichl & Lawlor, 2010；朱素珠，2014；林士傑，2011）。

Britton 等人（2014）在 *Journal of School Psychology* 由所發表的文章指出，針對 101 名健康的六年級學生施測，正念組很明顯的較沒有自殺的觀念與想法。2013 年由 Kuyken 等人，針對英國六所學校，超過 500 名 12 到 16 歲的學生，由受過 MiSP 課程訓練的教師來授課。研究發現，在課程結束後，正念組的憂鬱程度相較於對照組低。在接著三個月的行為追蹤評估，正念組學生在面對壓力和沮喪的表現比較好。而且正念組的學生也表示，他們的學業成績比上正念課前好。朱素珠（2014）在其研究亦指出，正念可以幫助幼兒提升專注力，提升同儕之間的關係，幫助幼兒覺察並平復自己的情緒，改善師生關係。

參、人際關係的改善

兒童具備利社會行為（prosocial behavior）即讓別人受惠的正面社會行為，願意為團體、社區或社會的共同利益而努力，在與他人相處中，相對得到較多的正面回饋，社會能力對個人的健康及團體的順利運作很重要（林璟玲、謝靜雯譯，2008）。Katz 和 McClellan（1997）提出：「人們大多數有意義或重要的經驗，包含來自於與他人的關係」。近幾年的研究顯示，社會能力是學校學習的基

礎，也是影響學業成就的重要指標，並可持續至成年期（Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996）。故在正念課程的引導中，除了專注於自我的覺察，也觀察自己與他人的關係，培養慈心與同理心，增加對他人的了解、覺察、敏感和體會他人的感受或想法，增強利他的社會能力。李金鞠（2012）在其正念課程裡提到「正念人際關係」就是要孩子帶著不批評的覺知與他人互動，幫助孩子打破壓力、威脅或情緒互動下的慣性反應，去柔和對方的能量，減少衝突。在成長的歷程裡，當情緒的穩定度提升，自我控制能力相對提升，同儕之間較不易起衝突，也較懂得尊重他人與他人同在，人際關係因而獲得改善，整個學習的氛圍也變得較和善，幸福感也相對提升（Black & Fernando, 2013；Bogels, Peijnenburg, & Van der Oord, 2012；Davidson et al., 2012；Fernando, 2013；Flook et al., 2010；Gadermann, Lawlor, Schonert-Reichl, & Zumbo, 2012；Leve, Harold, Tang, & Yang, 2012）。

Davidson 等人（2012）在其研究指出有系統的靜觀練習可以型塑年輕人的腦部功能，支撐他們的利社會行為（prosocial behavior）與學業表現。Flook 等人（2010）針對 7-9 歲的學童進行正念覺察練習（mindful awareness practices）發現學童在自律、後設認知和整體的執行控制力較對照組增加。

肆、學習表現的進步

學業方面的進步，原非學習念課程的意圖，但在學生的專注力增加，自我的規範與情緒的穩定度提升之後，學習的氛圍也變好情況下，研究者們發現，學生在課業上表現更好（Beauchemin, Hutchins, & Patterson, 2008；Flook et al., 2015；Kuyken et al., 2013；Oaklander, 2015；蔡麗芬，2013；鄧瑞璋，2014）。

在由 Lisa Folk（2015）所主導在 Waisman Center 針對 4-5 歲幼兒，讓他們接受慈心課程，發現這些小孩相較於控制組在學習表現較佳，而且在可以預測未來成就表現的部分也有明顯進步。2015 年在加拿大英屬哥倫比亞省，針對 99 名公立學校學生所做的研究顯示，正念組較控制組在數學成績的表現優。由 Kuyken（2013）等人的研究中，正念組的學生表示，他們的學業成績比上正念

課前好。蔡麗芬（2013），從研究結果中發現，MBST 正念學課程在進行口風琴樂器教學上，不僅改善學生表演之吹奏自信心，也提升學習上自我注意力。

基於上述正念運用於教學的成果，加上研究者多年從事幼兒教育的經驗顯示，幼童在接受正念的引導後，將可幫助孩子打破壓力、威脅或情緒互動下的慣性反應，去柔和對方的能量，減少衝突。在成長的歷程裡，當情緒的穩定度提升，自我控制能力相對提升，同儕之間較不易起衝突，也較懂得尊重他人與他人同在，人際關係因而獲得改善，整個學習的氛圍也變得較和善，幸福感也相對提升，進而促進幼兒的身心健康與學習成效。

第三節 幼兒氣質的探討

有關氣質的起源，在東方，散見於占卜術，以陰陽五行闡述人格氣質類型，陰陽指氣質的強弱，五行指氣質的型態（林瑞發，1988）。中國人認為氣質是不停地在改變，並非永久不變，因而未繼續加以探討。西方對於氣質的看法，自古以來即意見分歧，古羅馬醫生相信氣質是天生的，但後來的研究認為氣質是受後天影響（王珮玲，2003）。氣質（temperament）一詞來自拉丁文 temperare，意指混雜(to mix)，行為的產生是由多向度氣質共同創造出來的（Kristal, 2004）。氣質一詞是 Hippocartes 所創，取材至古代的宇宙論和病理學的概念，最初的涵義是指與體質有關的心理因素或習慣（王珮玲，2003）。在 1930 年後期，已開始有學者意識到幼兒對事物反應方式與程年者有所差異，卻沒有進行有系統的研究。直到 1956 年才由湯姆斯（A. Thomas）和闕斯（S. Chess）所主持的「紐約縱貫研究」（New York Longitudinal Study, 簡稱 N.Y.L.S.），作出第一個有系統同步蒐集質化與量化資料的長期研究，此一組研究人員歷經二十四年，對 141 位孩子從出生到青少年階段長期研究追蹤，並將個體獨特的行為風格稱為「氣質」。氣質與智力與將來成就無關，但會影響嬰幼兒的人格發展（王珮玲，2003；王淑娟、林欣瑩，2004）。每個人天生五官和心靈的敏感度不同、氣質也不同，氣質是人與人之間除了生理和智力上的個別差異，另一種與生俱來的差異（徐澄清，2002）。王珮玲（2010）認為，假若強

調氣質是天生的，將是一種「宿命論」的看法，相對的，如一昧強調是後天影響，則忽略孩子的個別差異及其個殊性。氣質如同我們身高體重一樣，雖受遺傳基因影響但並非固定而一成不變，只要根據孩子的氣質而因材施教，孩子的人格就可以健全發展。徐澄清（2002）認為因材施教的“材”，包含生理和智能的材，而氣質才是這三種材裡最重要的。

壹、幼兒氣質的理論

在一九八七年，有一場以 “What is temperament?” 為主題的會議，邀請來自不同領域的專家學者，一起討論氣質的概念，學者根據其專業領域的不同，對氣質有不同的論述（王珮玲，2006，p102-104）：

- 一、人格萌發理論（emergent personality theory）：巴斯（Buss）和普羅明（Plomin）是此派代表，它們認為氣質具有遺傳因子，並出現在生命的初期，尤其在第一年，是人格的初始類型。在發展上必須具適應性，而且此種特徵也能在動物上顯現。並認為氣質在雛型上具有三項特徵，即情緒性、活動量和社交性。
- 二、行為反應理論：湯姆斯（Thomas）醫生和闕斯（Chess）醫生是這個學派的代表。他們認為氣質是指對行為「如何反應」，而非行為「是什麼」或「為什麼」。並認為氣質應具有下列特質：（1）氣質是獨立的心理特質：氣質不同於人格、能力和動機，也不屬於認知或情緒等特性。然而，在孩子成長的過程中，氣質會與這些成長的屬性發生互動。例如低堅持度的孩子，如果動機很高時，他會持續專注在某件工作上；孩子會容易終止正在進行的工作。如果動機不高，（2）氣質是對外在刺激的反應，應是在社會情境下予以評量：例如孩子對於想要的玩具非要到不可，否則他就會大哭大鬧，爸媽可能會不勝其擾，向他妥協，這會增強孩子的反應。。由此可知，孩子的氣質沒變，但因社會情境的不同，可能增強或減弱孩子的反應。
- 三、情緒/生理調節理論：1. 羅斯巴特（M. K. Rothbart）及戴瑞貝瑞（D.

Derryberry)：他們認為氣質是「反應性」及「自我調節」的個別差異，具有相當的穩定性。「反應性」是指個體興奮的行為、內分泌腺、自主中央神經系統的喚醒程度；「自我調整」可分為：(1) 主動抑制 (active inhibition)：是指幼兒能主動控制自己的行動，能有效地將負向情緒轉移到其他事物上；(2) 被動抑制 (passive inhibition)：是指幼兒對於陌生的事物會感到害怕，並會抑制自己的行為接近該事物。2. 古德史密斯 (H.H. Goldsmith) 和坎波斯 (J. J. Campos)：他們認為氣質是種表達和經驗原始情緒及原始呼喚的個別差異。兩人將氣質界定在行為層次，但並非認為氣質只有行為的特質而已，他們認為遺傳基因對氣質有決定性的因素，但氣質的行為特性在社會情境中更能顯示出它的意義性。

由上述各專家學者對氣質一詞的定義，因所持理論沿革不同，定義也不盡相同。研究者綜合各家觀點認為，氣質具有與生俱來遺傳的特質，是一種足以影響行為模式的特性，每人都具有不同的氣質，但是氣質也會因環境影響其適應性。

貳、幼兒氣質類型

在日常生活與幼兒相處之中，我們不難發現幼兒個體的氣質各不相同，有些顯得活潑外向，有些則害羞內向，有的幼兒看起來笑瞇瞇，有些則面無表情。事實上，關係到氣質類型的多重，中國古代早已將人的特質分成金、木、水、火、土等五型。在西方 Hippocratics 根據人體體液成分而區分成多血液型、黃膽汁型、黑膽汁型和黏液型。Galen 另外修飾了 Hippocratics 的觀念也提出：易怒氣質類型、樂觀氣質類型、冷淡氣質類型與憂鬱氣質類型等四種氣質類型。Thomas 和 Chess 則將兒童分為安樂型、養育困難型和慢吞吞型三種。Cary 和 McDevitt 又加上重度養育困難型和輕度養育困難型。此外, Kagan 則對孩子對陌生的人事物和情境剛開始都會逃避或者感到苦惱的現象，將孩子區分為抑制類型和非行為抑制型。上述的氣質類型或組合，就社會脈絡而言，大多

是屬於西方學者在情境觀察下的分類，就時間而言也屬於較早期的分類。鑑於國內外文化背景與生活概念的差異，國內學者王珮玲（2003）在其研究中將幼兒氣質分為六類。

根據王珮玲以國內 490 位 5-6 歲幼兒（其中男生 247 位，女生 243 位）的「幼兒氣質量表」研究資料顯示，在量表上六個向度，即活動量、適應性、趨近性、情緒強度、注意力分散及堅持度等向度上的得分，做為該量表評量基準，而王珮玲在量表設計之六個向度其定義分別為：

一. 活動量

活動量是指幼兒在一天的時間中，動作快慢與活動量的多寡。活動量大的幼兒喜歡跑跑跳跳，精力充沛，不須太多睡眠時間；相對的，活動量較小的幼兒，偏好靜態活動與遊戲，如畫畫或看書，安安靜靜地做自己的事，不喜歡跑跳，需較多的睡眠時間。

二. 適應性

適應性是指孩子在趨近反應之後，一段時間的適應狀況；亦即孩子在面對新的人、事、物，幼兒適應時間的長短。

三. 趨近性

乃指幼兒對新社會環境、陌生人、從未接觸過的事、或是第一次接觸的食物等，所採取之接受或拒絕的最初反應。

四. 情緒強度

係指孩子表現情緒的傾向，包含正向與負向情緒，得分越高代表情緒反應強度越大。亦即孩子在喜、怒、哀、樂以及需求上的表現，情緒強度越大，代表情緒越容易被察覺。

五. 注意力分散度

指孩子是否容易受外界環境的刺激而干擾其正在進行的活動或改變其方向的程度。得分越高代表越容易分心。專心的幼兒，有時會太投入事情中，會忽略周圍環境中重要的訊息，對於這樣的幼兒，大人們應了解，有時孩子不回應

我們，是因為他太專心了。

六. 堅持度

指孩子持續嘗試去解決困難學習或問題的傾向，即使面對干擾與障礙時，能繼續維持該活動方向的程度而言。

王珮玲（2003）又將幼兒氣質以集群分析的方式，做不同的分類組合，得到六個集群。並分別根據每一集群的特性加以命名，即為好動型、社交型、自如型、專注型、文靜型和普遍型等六種氣質類型幼兒。

（一）. 好動型幼兒

好動型幼兒的最大特色是活動量高，不易集中注意力，情緒上的反應會比較激烈，至於適應性及趨近性適中，不過此類型的幼兒堅持度低，通常在遇到困難時比較不會堅持下去，容易放棄。

（二）. 社交型幼兒

社交型幼兒是趨近性較其他幼兒佳，適應能力很好，主動性強，對陌生的環境接受高，至於活動量、情緒強度及堅持度都比較適中，容易分心，不易集中注意力。

（三）. 專注型幼兒

專注型幼兒的氣質特性為堅持度高，適應能力、趨近性及情緒強度都比較適中，活動量及注意力分散度低。

（四）. 自如型幼兒

自如型幼兒的氣質特性為適應能力很好，趨近性高，主動性強，對陌生的環境接受高，至於情緒強度及堅持度都比較適中，而活動量及注意力分散度比較低。

（五）. 文靜型幼兒

文靜型幼兒的特性是活動量低及情緒強度都比較低，適應性、趨近性、注意力分散度及堅持度適中。

（六）． 普遍型幼兒

普遍型幼兒的氣質特性為活動量、適應性、趨避性、情緒強度、注意力分散度及堅持度都非常適中。

參、氣質對幼兒之影響

氣質受先天及後天環境的交互影響，自幼兒出生起就扮演著重要的角色，氣質不僅會影響親子關係的建立，也會隨著孩子的成長而影響孩子社會化的過程與學習的表現。依照 Bronfenbrenner（1989）提出的生態系統理論認為，兒童所處環境中最重要兩個系統就是家庭與學校兩個基礎群體。在家庭系統中，父母親是孩子最先接觸的主要照顧者，孩子的氣質與父母的教養方式會有直接影響。在學校系統中，孩子的人際關係與學業成就對孩子而言意義深重（王珮玲，2003）。國外心理學家對氣質相關研究如「紐約長期追蹤研究」、「澳洲氣質研究」、「但丁長期追蹤研究」及「布魯明頓長期追蹤研究」等亦指出，兒童氣質會影響成長之後的人際關係與人格發展，這些研究證實了氣質在人類個體的發展上扮演著重要的角色（王珮玲，2003）。在國內相關氣質研究也發現；孩子的氣質將可能影響孩子在其社群的地位以及同儕的互動關係（吳忠蓉，2010；顏美姿，2010；王珮玲，1993）與學習的偏好（吳欣璟，2014），對於幼兒在群體中的學習表現也具有相對影響。兒童氣質也與孩童面對事情狀況的自我韌性呈現正相關（林岱瑾，2013）Chess 和 Thomas（1977）對於個體與情境的互動模式，提出了適合模式（goodness of fit）的概念，當兒童的氣質與情境相契合，他們的行為表現就會被視為是正向的，反之則被視為是負向行為。當我們在討論氣質類型的同時，必須交代是在什麼情境下、有什麼人在情境中，以及這些人依賴什麼線索在做行為歸因？如果研究者沒有具體交代理行為內容及情境中具備的元素，在單一變項的意義呈現將會變得模糊不清（王珮玲，2003）。

Harris 在「教養的迷思」一書中認為，在孩童的成長過程中父母的影響很小，真正具有影響力的是孩童在家庭之外的同儕經驗（洪蘭譯，2001）。幼兒進入學校後與同儕互動頻繁，彼此間互動良好與否將會左右幼兒們的同儕地位；

在同儕中，人際關係好的兒童較具社會能力，相對的，不受歡迎的兒童則比較缺乏社會能力。而影響兒童社會能力的因素有許多，諸如性別、年齡、原生家庭社經地位與個體氣質等等。王珮玲在 1992 年的研究中指出 5-6 歲兒童中，具有極佳的適應力、注意力集中、以及高堅持度傾向等氣質特性的兒童，在整體的社會能力的初步評價上都有很好的分數。也就是說，與其他孩子相比，這些兒童在工作行動能力較強、主動性高、了解人已相對關係、有禮貌、在陌生環境以及公共場合中的反應快、以及語言表達能力的表現都很好，也具有良好的人際關係。至於高活動量、害羞內向、適應力、注意力分散度高以及情緒反應激烈的氣質型上孩子不僅社會能力會受到影響，在學校的人際關係也相對顯得有待加強（王珮玲，2003）。

根據以上研究論據的理解，氣質會影響幼兒日後人格發展與人際關係。而正念運用於教育已被證實能夠提升學生的人際關係、情緒穩定、專注力以及幸福感等等面向。至於人所具有的不論是天生的氣質或後天的養成，氣質對孩童日後的人格發展與人際關係有著一定程度的影響自無可爭議。正念運用於教育上已有穩定的成果展現，正念是否對於幼兒的氣質也可產生影響。根據腦神經科學的文獻，正念的練習可以增加前額葉皮質的活動（李淑珺譯，2011），改變人的應對方式，從反射的反應（react）到有思考的回應（response），對專注力、情緒、人際關係等有正向影響。人們如果從正念練習得到的成果去回顧，應可以明確感受到氣質的改變與影響，而究竟其中改變的程度與所需的時間的差異，則需要在深入的觀察。

第四節 幼兒教育與正念課程

根據教育部「幼兒教育及照顧法」所規定之目標，幼兒園係提供幼兒群體活動的機會及場所，以支持幼兒學習在社會文化情境與群體中生活，此一規定基本上是為幼兒要學習與人相處（即學習建立人際關係），同時也學習主動關懷生活環境，培養出對於生活周遭人、事、物的熱情與動力。幼兒園教保活動課程綱要之宗旨，在培養幼兒在成長過程逐漸具備「仁」的教育觀念，也在基本

理念中承續孝悌仁愛的固有美得及文化，學習愛人也要懂得愛己，要衷心的關懷生活環境、培育出勇於面對挑戰的毅力、實踐力行固有文化的素養，並奠定終身學習的觀念和基礎，使幼兒在成長後成為重溝通、講道理、能思考、懂合作、有信心、會包容的健康社會公民。幼兒教育綱要之宗旨本在藉由幼兒與生活環境互動的機會，發展成健康的成熟個體，能在社會中與他人一同生活、互動，並具備能夠體驗文化或創造文化的能力。並依據幼兒未來的需求與社會文化對下一代的期待，幼兒教育的目標可劃分為身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒和美感六大領域，然而實施時必須符合幼兒慣常的生活經驗，並且以統整方式實施。幼兒教育目標的各領域學習面向彼此相互關聯，相互統整；各領域的能力彼此串連結合且環環相扣，應運用以支持幼兒發展統合的六大能力（幼兒園教保活動大綱研編小組，2012）。

按我國幼兒教保大綱所規劃幼兒發展之六大能力即：

- 一. 覺知辨識：運用感官，知覺自己及生活環境的訊息，並理解訊息及其間的關係。
- 二. 表達溝通：運用各種符號表達個人的感受，並傾聽和分享不同的見解與訊息。
- 三. 關懷合作：願意關心與接納自己、他人、環境和文化，並願意與他人協商，建立共識，解決問題。
- 四. 推理賞析：運用舊經驗和既有知識，分析、整合及預測訊息，並以喜愛的心情欣賞自己和他人的表現。
- 五. 想像創造：以創新的精神和多樣的方式表達對生活環境中人事物的感受。
- 六. 自主管理：根據規範覺察與調整自己的行動。

按法規縱然已對幼兒教育之綱領及目標，作了詳細的界定與規範性的實施細則，但實施的成效難免因人為操作而不盡相同。在目前國內在少子化的情況下幼兒園招生不易，為維持學校學生來源的穩定，學校經常在不違背法規的情

況下，設法滿足家長個別的需求。所以，上述綱領的六大領域實施成效最能具體呈現效能的領域，當屬語文領域；相對的，在幼兒的認知、社會、情緒、身心的健康與美感等其他領域，則因幼兒家長對子女未來的期待，甚難具體評估其成果，長久觀之，幼兒教學難免失去學習知識的平衡。一位外籍幼兒保育員曾於網路上分享他對台灣幼兒教育的不解，該保育員文章標題為：「看不見的“虐待”：守規矩乖乖聽課、和諧不能衝突，台灣幼稚園其實很像馬戲團？」。作者在文章中提及：「我說這樣的教學措施並不合理，但我得到的答案很驚人：他們（校方）說這才是家長想要的，幼稚園會提供任何父母希望他們提供的服務，我想這是個很大的教育問題」。這也是國內教育界普遍存在的問題，教育曾幾何時已轉變為服務業？重學科教學，只看考試成果，忽略教學過程在幼兒成長會產生的影響。時至今日，問題現已慢慢地浮現，幼兒普遍的自理能力趨於低落、情緒掌控力欠佳、倫理與群體合作概念差，幸運的是，學校或家長皆已意識到現今的教育，有非常大的改善空間，但如何調整才是最適切的，大家正積極在探索與討論。正念不是一門學科，正念是一種態度，它使具有正念的人坦然面對自己面對任何人事物，而正念可以在任何場域任何課程中併行，所以正念課程在幼兒日常課程的導入，在國內外近幾年的嘗試下，確實是一種可以改變教育現狀的方法，它可以融入其他學科的教學，亦可獨立出來，它並不排擠原有的課程反而具有加乘作用，正念教學可以幫助在孩童學習的過程中，讓學生們可以更清楚的認識自己當下的狀況，能幫助孩子在學習得過程中更專注，自我控制能力提升，改善同儕關係使學習氛圍更佳，這對孩子在提升六大能力上有非常具體的成效。

幼稚園的教保員，是各班級群體文化和學習情境的營造者，教保員與幼兒之間必須共同建構和諧溫馨的班級文化，並且與每位幼兒建立良好的互信關係；教保員是幼兒在生命中首次群體生活與學習的重要夥伴，在幼兒園中教保員是班級中的一份子，他們會與幼兒一起生活一起遊戲；教保員必須從共同的活動中觀察幼兒的表現，了解並回應幼兒的需求，陪伴支持並鼓勵幼兒偶有創

意的表現。教保員是幼兒學習的引導者，教保員必須了解幼兒在其家庭的舊經驗，提供與幼兒原有家庭生活相符合的學習經驗（幼兒園教保活動大綱研編小組成員，2012）。現在台灣的高等教育體系已提供充足的幼兒保育員基礎養成知識，而幼兒正念既然適宜導入幼兒教育課程，對於師資養成的條件，除了必須具備相關於幼兒的基本知識與教學技巧之外，對於正念的本質也必須有一定程度的自體領悟與感受方能勝任，而這種體悟與感受，並不是上幾堂正念課程或看看教學手冊，複製教學技巧、背誦就可以獲得。幼兒天真無邪本質上對於任何人事物的直接反應，本與正念之內涵相符，研究者對於正念的導入並非視之為教學，而是將幼兒本有的能力重新促發出來而已，研究者僅是自我定位在幼兒「正念馬拉松」途程上的「陪跑員」；雖然教師是學習情境的規劃者，有義務為幼兒提供一個具有意義的學習情境，使這情境成為幼兒學習及成長的鷹架。目前台灣學校正念教育正處於起蒙的階段，各個面向的教學資源甚為豐富惟尚待整合，研究者期待在此百花爭鳴的混亂期，正念相關學會組織應整合共有知識，致力於師資培訓計畫、以加速展開幼兒正念課程的百年根基。

第三章 研究設計與實施

本章旨在說明本研究之實施方法，本章共分為四節，第一節研究方法、第二節研究流程、第三節研究場域、第四節，第五節，闡述於後。

第一節 研究方法

本研究採用量化與質性並行的研究方法，藉以觀察正念課程的導入對幼兒氣質的影響，以及正念課程列入常態教學的可行性，以及幼兒園所對正念課程導入後的反應。

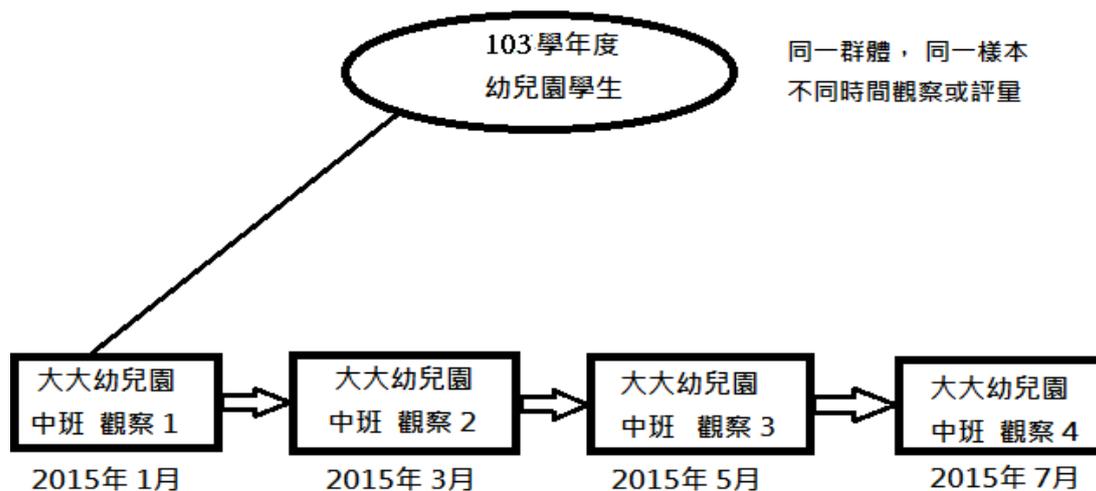
壹、量化研究

一. 量化研究

量化研究的部分，將進行樣本小組縱貫研究（panel study）。縱貫研究法是對相同對象，由重複研究的結果去比較不同時間研究項目的變化，縱貫研究法短則數個月或幾週，這個研究方法的重點在於：1. 對同一樣本的研究；2. 以同一研究觀察的工具或系統，重複的施測或觀察，3. 相隔一定的時間重複施測（林生傳，2003）。樣本小組縱貫研究法（panel study），是指對同一小組樣本，重複多次觀察的研究（林生傳，2003）。在研究之初，從群體中選取樣本成為一個小組（panel），然後再依理論的需要，隔一定的時間給予施測或評量。所以每次施測的對象都是來自同一群體的同一樣本。

二. 量化研究實施程序

本研究從 103 學年度中班幼兒，選取大大幼兒園中班小朋友為樣本，藉以觀察幼兒氣質在正念課程實施前、後及過程的中變化。本量化研究分為四個階段：「準備階段」、「課程發展階段」、「課程實施階段」與「分析、論文寫作」。



圖一 研究樣本小組縱貫圖

在「課程實施階段」分別進行量表施測，本研究幼兒氣質量表採林佩蓉、湯梅英和王珮玲修訂美國喬治亞大學馬丁（R. P. Martin）所編製之「幼兒氣質量表」，之教師用版本為量測依據（詳附件 3），每兩個月在幼兒正念課程中施測一次，共計 4 次。過程中由該班導師進行量表的填寫，經由前後共 4 次的量表進行資料之蒐集與分析。在正念課程實施階段共取得四次量表數據，分別為課程導入前，依序每兩個月重複測量一次。本研究之正念課程由 2015 年一月開始實施，分別於同一年度 1 月，3 月，5 月以及 7 月，請該班導師就幼兒之受教表達進行「幼兒氣質量表」填寫。本研究之氣質量表共分為六個構面，包含：1. 活動量，2. 適應性，3. 趨近性，4. 情緒強度，5. 注意力分散度，6. 堅持度。茲分別敘述如下：

（一） 活動量

活動量是指幼兒在一天的時間中，動作快慢與活動量的多寡。活動量大的幼兒喜歡跑跑跳跳，精力充沛，不須太多睡眠時間；相對的，活動量較小的幼兒，偏好靜態活動與遊戲，如畫畫或看書，安安靜靜地做自己的事，不喜歡跑跳，需較多的睡眠時間。得分越高代表活動量越大。

（二） 適應性

適應性是指孩子在趨近反應之後，一段時間的適應狀況；亦即孩子在面對

新的人、事、物，幼兒適應時間的長短，如「這個孩子剛開始參與新的活動或遊戲時，會感到猶豫，但很快就能克服。」施測得分越高，代表越適應時間越短。

(三) 趨近性

乃幼兒對新社會環境、陌生人、從未接觸過的事、或是第一次接觸的食物等，所採取之接受或拒絕的最初反應，如「這個這個孩子會毫不猶豫地投入新活動及新情境。」施測得分越高代表易於接受新社會環境，大方外向，相對的防備心亦較低，得分低者，通常較為害羞內向，對於新的經驗通常會有退縮拒絕的傾向。

(四) 情緒強度

係指孩子表現情緒的傾向，包含正向與負向情緒，得分越高代表情緒反應強度越大。亦即孩子在喜、怒、哀、樂以及需求上的表現，情緒強度越大，代表情緒越容易被察覺，例如：笑的時候會笑得大聲，也會哭得很響亮，提到週末、假期所發生的事情時，孩子會熱切、興奮大聲說。；相對的，情緒強度越低者，情緒的表現較弱，引不起他人的注意，所以他們的喜、怒、哀、樂與需求，較不易被察覺，因而需求較易被忽略，例如：當其他小孩拿走這個小孩的玩具或東西時，他(她)很少反應或毫無反應。

(五) 注意力分散度

指孩子是否容易受外界環境的刺激而干擾其正在進行的活動或改變其方向的程度。得分越高代表越容易分心。專心的幼兒，有時會太投入事情中，會忽略周圍環境中重要的訊息，對於這樣的幼兒，大人們應了解，有時孩子不回應我們，是因為他太專心了，例如：孩子投入活動時，不會注意到老師從旁走過；相對的，易分心的幼兒，容易被外界不相關的人事物干擾，在幼兒學習時，應該要盡量減少外在不必要的干擾，例如：老師說故事時，這個孩子會因其他小孩的走動或講話而分心。

(六) 堅持度

指孩子持續嘗試去解決困難學習或問題的傾向，即使面對干擾與障礙時，能繼續維持該活動方向的程度而言，例如：如果這孩子所進行的活動被打斷，他(她)仍會設法做原來的活動。得分越高，代表堅持度越高，遇到困難會堅持下去，但太高也可能會太過固執與堅持；而太低遇到阻礙則容易放棄。

三. 量表數值分析

研究者以本研究量表數值在各施測階段之得分，與研究者在正念課程中對參與幼兒之觀察記錄所作成研究札記，相互對照幼兒在課程中氣質面向之變化，並為研究途程之分析對照與辯證。

貳、質性研究

質性研究是以自然研究對真實世界的觀察，了解在自然發生狀態中所產生的現象（吳芝儀、李奉儒譯，2008）。學者王金永也指出，質性研究強調的是個體「內在特殊性（emic）」，獲取當事人主觀意識「活生生的經驗」（lived experience），從中創造意義（王金永等，2000）。因此，質性研究是呈現個體內在的獨特，理解參與者的觀點，而不是站在「客觀」者的位置做其表面意義的解讀（陳圭如，2001）。國外學者 Patton(1980)也對質性研究的特質做出三種詮釋，（一）整體的方法：將每個案例、事件或情境當作實體而融入其中，它即會具有個別而獨特的意義，但在整體的脈絡上卻是互相連結的。（二）歸納的途徑：從案例分析中發現重要問題，做為分析者的實體經驗再延伸為其他個案的連結或結果。（三）自然的探究：在了解並敘述情境的體現，不在操作、控制或減少情境的變異和方案的開展。謝秀芳（2002）融合整理質性研究特性之結論有四：（一）自然的情境中蒐集描繪或敘述性的資料。（二）強調現場參與者對經驗事件或情境歷程的關注。（三）採取歸納後並分析統整的資料。（四）事件或情境的「意義」是整體研究的核心也是分析的重點。

一. 深度訪談

「質性訪談是社會人文科學的研究中，運用最廣泛的收集資料方法之一，這個方法主要是著重於受訪者個人對事物情境的感受，及生活與經驗的陳述，也藉著與受訪者對話或個體的敘說，研究者得以獲得、理解及解釋受訪者對任何社會事實的認知或感受。」(林金定、嚴嘉楓、陳美花，2005)。訪談是從日常的會話中發展出來的方法，它使我們有機會進入他人知覺的世界，包括隱藏在行為背後的其他想法、態度和意見，訪談的目的是在得知對象的觀點、解釋並賦予意義，以對受訪者敘述的情境有更多的理解(夏林清譯，2000)。

深度訪談在實務操作上大概區分為「非結構性的」或「開放的」，「非指導性的」或「彈性結構的」訪談方法，研究者在細節上經常會傾向想要理解人們究竟是如何思考，又因何發展出現在的觀點(吳芝儀、李奉儒譯，2008)。質性研究的訪談方法，通常是採取迂迴方式，運用語言、文字，及其他活動作為傳達媒介，在過程中循著受訪對象的思路探問、引導，相較於量化研究的問卷，訪談法通常都能蒐集到更多敏感而具有深度情緒的資料(王金永等，2000)。而半結構式訪談研究者則利用較寬廣的問題作為訪談的主軸，導引訪談的圖程向研究目的進行；訪談指引(interview guide)通常會在訪談開始前就被設計出來，做為訪談的基礎架構，訪談問題的形式或討論方式也會採取較彈性的方式進行，所以研究的對比性可能降低，但半結構式訪談的優點是，它可以提供受訪者的認知與感受，並以較真實的語意來呈現(林金定、嚴嘉楓、陳美花，2005)。

在質性研究中，深度訪談的意圖並非研究者刻意去發掘受訪者內在記憶的過程，而是透過研究者與受訪者相互之間的語言對談，重新建構(to reconstruct)受訪者過去經驗的過程(Seidman, 1998)。所以，「研究者除了需具備質性研究方法的知識外，更需要理解以下正確的認知：不可曲解合理的歸究因素、避免過度以受訪者的主觀來詮釋事件緣由、體認事件情境所產生的現

象是稍縱即逝的、避免對極端意見作抉擇、避免以單一成分（single element）來當作詮釋原因的依據、體認受訪者的文化因素與事實常是相互伴隨存在的。」（Silverman, 1997）。

本研究中研究者在質性研究部分以深度訪談為蒐集資料的方法，資料蒐集工具主要為半結構式開放之訪談大綱，再依實施訪談狀況調整資料蒐集之方向，對二位協同教師各訪談二次，每次時間約一個小時左右，二位參與本研究之協同教師，參與過程深入，所具備感受亦深，研究者經過二次訪談即已獲得豐厚資料。

（一）訪談前置準備

在決定訪談協同教師之後，研究者先與教師們取得聯繫，說明研究主題、研究目的與訪談內容及訪談進行的方式，並以電子郵件寄送訪談大綱（詳見附件 7，8）。

（二）訪談進行過程

研究者於幼兒「正念」課程實施前與後，分別與二位研究協同教師進行深度訪談，以了解研究參與協同教師於課程實施前與結束後，所觀察參與研究幼兒在課程實施前幼兒現況，與課程實施後各氣質面向之變化與感想。

（三）訪談後續整理

訪談完成後，研究者將訪談錄音謄寫成為逐字稿（詳見附件 17-20），並隨即寄送給受訪者加以檢證，以求資料的完整與可靠性。

二. 訪談大綱

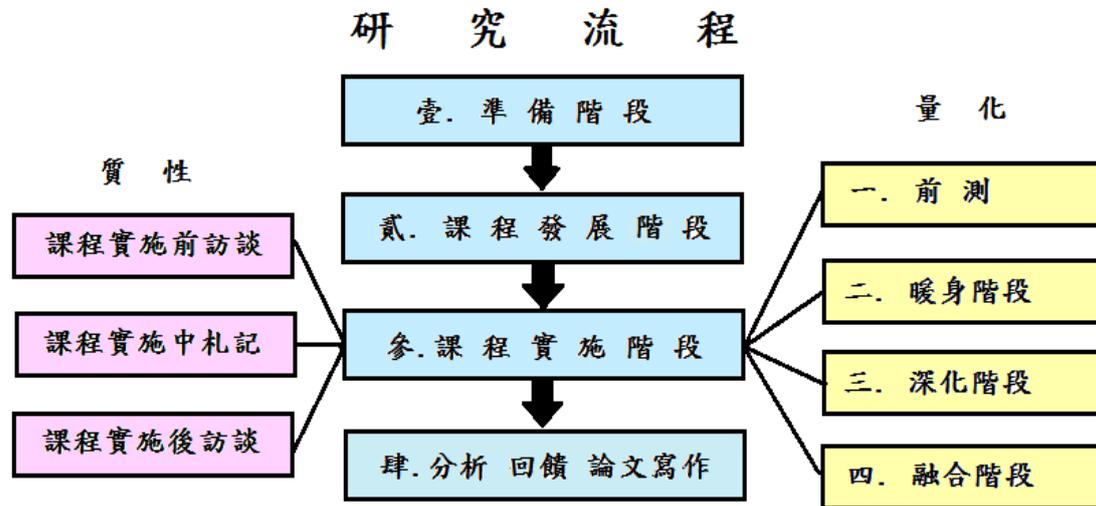
本研究之訪談大綱乃以氣質六面向為依據，採用質性研究取向的深度訪談法，訪談主要依據訪談大綱（詳見附件 7，8）進行訪談，並以開放式的問題進入受訪者的幼兒正念教學歷程。

三. 主題式分析

本研究之資料分析採主題分析法，目的在探尋蘊含於文本中的主題，並歸納與研究問題相關的意義本質，且將這個意義以主題的方式呈現，來分析解釋文本所蘊含的深層意義。主題分析法是一種運用系統步驟，觀察情境的脈絡、文化、或互動關係的分析方式，它是一種看見而理出感覺，使意義互相顯露的分析方法（高淑清等，2004）。主題分析法七個分析步驟如下：第一是訪談逐字稿的謄製。第二是文本的整體閱讀。第三是發現事件與脈絡視框。第四是再次閱讀文本。第五是分析意義的結構與經驗重建。第六是確認共同主題與反思。第七是合作團隊的的檢驗與解釋。最後在文本詮釋的質性寫作上，則以「夾論夾敘」的方式來表達（高淑清等，2004）。研究者在經歷多次閱讀逐字稿後，以對文本的瞭解及對訪談對像過去內在經驗的重新經驗，去詮釋與歸納文本的意義單元，意義單元成為研究者分析與經驗建構的元素。此步驟經由重新建構意義單元的過程，藉著相互關連的意義單元的群聚（cluster），形構出次要的主題，再經由解構重建意義的歷程，加深對文本更深一層次的理解。本質性研究將以王珮玲老師等所設計幼兒氣質量表之六個氣質面向，為本質性研究之分析主題，俾與量化數值對照作綜合研究與討論。

第二節 研究流程

本研究分為四個階段：「準備階段」、「課程發展階段」、「課程實施階段」與「分析、回饋與論文寫作」。



圖二 研究流程圖

壹、準備階段

研究者觀察在教學場境，學生之專注力普遍不佳、情緒控管有待加強，主動學習意願低落，同理心不足。研究者在修習正念期間，曾將正念融入美語教學課程中，發現正念對於學生的學習與研究者的教學過程極具幫助，從而進行相關資料蒐集。確定研究問題及其重點、並與指導教授討論初步計畫、蒐集文獻、擬訂計畫、決定研究方法。

貳、課程發展階段

本階段係研究者開始尋求可能的合作夥伴與採取行動實施方案。在徵詢研究者所任教園所的協同研究意願時，園所皆抱持樂觀讚成的態度。研究者為配合幼兒園的教學時程與研究所的計畫審查，因而選定中班為研究對象。在幼兒園學童中，大班學童在學習的效果上本較顯著，惟因該大班學童在下學期將面臨畢業的準備期與國小先修課程等活動，倘驟然導入本研究課程，學童的負擔

相對較大，研究者乃與參與班級之班導師與園長討論後，選取中班之幼兒為本研究之研究對象，並由該中班導師擔任本研究之協同教師，另邀請幼兒園園長從園所管理的角度，提供不同面向的觀察紀錄及教學意見。在本研究過程中，該幼兒園所極力配合本研究計畫，且園所教師皆接受正念課程訓練，園所並主動舉辦家長座談會，增進親師交流以及課程的推展。

一. 協同教師在課程實施前，進行正念課程體驗

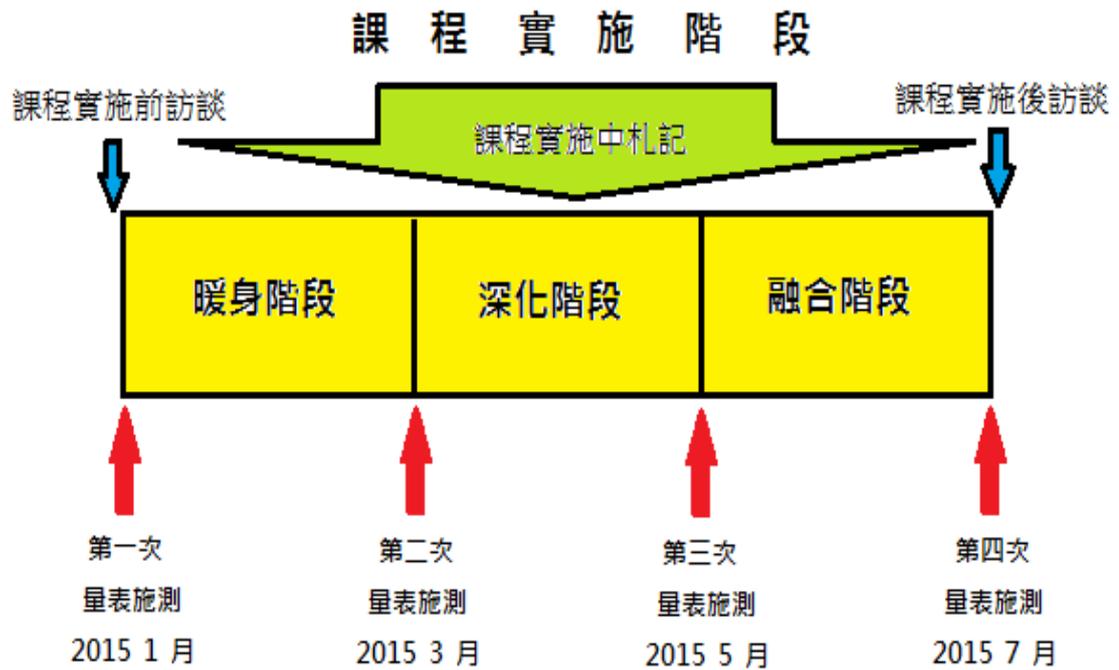
研究者就先前實驗班級的觀察，發現協同教師尚不具備正念概念，將無法幫助學童複習亦無從觀察學童的改變，甚至誤導學童之觀念，從而協同研究教師的正念體驗是有必要性及迫切性，研究者乃在本研究實施前，開辦教師的正念體驗課程，為期十週。

二. 正念家長座談會，取得家長同意書

在協同研究教師體驗課程中，幼兒園園長深覺正念課程應該分享於學童家長，並取得學童家長之配合，乃藉聖誕節活動時，安排幼兒正念教學座談會，由研究者對學童家長說明，何謂正念，以及正念的發展，為何上正念課程等，並在家長們的短暫體驗中，充分支持本研究計畫之實施。

參、課程實施階段

分為「暖身階段」、「深化階段」與「融合階段」。每個階段皆配合幼兒正念課程的進行，約 2 個月，8 週；3 階段 6 個月，約 24 週。整體課程進行，乃配合學校的教學流程設計。



圖三 正念課程實施階段圖

一. 暖身

我們大多的時候都在用腦，在正念修習的過程中，最大的挑戰之一便是停止用腦，排除所有思緒，停駐於當下的經驗。不過當我們享受樂趣時，通常就會自動停止思考。玩遊戲和唱歌可以幫助孩童掙脫概念的框架，所以這些活動會是練習靜心的最佳序曲（謝瑤玲譯，2011）。遊戲會促進幼兒的愉悅感，愉悅和快樂會促進幼兒的學習與發展，當人感到愉悅時，會比較有創意、自信心、活力和自尊心，較易敞開心胸去學習，讓心理的心路歷程更有創意與彈性（魏惠貞譯，2006）。研究者在課程設計上，加入遊戲、戲劇、繪本、多媒體、律動教學、教具的操作為媒介，將課程內容多樣化，藉著遊戲與多樣化的教學媒材的運用，提高孩子對課程的興趣，幫助孩子們了解課程的目的，引發孩子對課程的期待與好奇。而繪本與大量教具的運用可以提高孩子上課的意願與興趣。

二. 深化

經過暖身階段，孩子接受課程之後，進行深化課程，意即將課程重心，放回幼兒自身的感受上，回歸正念的本質，以靜心為基礎的課程，如靜坐等練習，會成為課程的主軸，遊戲會教學情況需要，少量加入。

三. 融合

所謂的融合，即是將正念與日常生活接軌，讓正念成為一種生活的態度，在日常生活中即具備正念的態度，念念相續於生活。這需要大量的日常生活的練習，此階段，會在幼兒日常的活動中，加入正念練習；例如，上美語課程前後的呼吸練習，點心時間的食禪，排隊行走的行禪等等，感恩卡，園所與班導師依照學校的日常生活模式，將正念帶入幼兒的生活中。

第三節 研究場域與研究參與者

研究者任教於三所幼兒學校，經過仔細的評估與園所的意願探詢後，決定大大幼兒園（化名）為本研究之實施場所。

壹、園所簡介

大大幼兒園位於雲林縣虎尾鎮，設立宗旨服務社區二至六歲幼兒，學生來源多數是社區幼兒。教學含括六大領域教身體動作與健康教學，認知發展 語文教學，穩定情緒的發展，社會人際關係的培養，美感與音樂課程教學，注重良好生活習慣的培養，奠定學前階段具足的能力。

貳、參與成員

一. 研究者

為學校的美語老師，亦為正念課程合格講師，美語教學資歷 22 年，幼兒美語教學 18 年。2012 年開始接受西方正念課程與正念教師培訓。

研究者曾接受下列的訓練課程:

(一) 研究者曾接受完整的 MBCT 和 MBSR 正念八週課程

(二) MBCT 種子教師的訓練課程 I 和 II:

二〇一三年四月由牛津正念中心的認證教師 Dr. Melanie Fennell & MarieJohansson 指導。

(三) MiSP 青少年正念課程 • b 的教師訓練課程:

二〇一三年十月接受牛津正念中心認證教師 Kevin Hawkins & Richard Burnnet 於泰國普吉島針對亞洲老師所開授的第一次師訓課程。

(四) MiSP 兒童正念課程 Paws • b 教師訓練課程:

二〇一五年四月接受牛津正念中心 Paws • b 課程設計者 Sarah Silverton & Tabitha Sawyer 於泰國普吉島針對亞洲老師所開授的第一次兒童正念師訓課程。

(五) Mindful Schools 針對青少年、兒童與幼兒所開設的正念線上課程:

二〇一四年七、八月

(六)卡巴金於二〇一四年十一月在台北所帶領的「正念減壓三日工作坊」。

(七) 多次參予 10 日內觀禪修，且持續修習中。

二. 協同教師陳老師

亦是園長，已有 33 年的幼教資歷。目前亦是研究班級的音樂老師。對幼兒生命品格教育，一直保有著高度的熱誠，對於新知識、新教材的態度始終能保持一顆開放的心，樂於學習，勇於嘗試，教學很積極、有系統，師生關係良好，對孩子來說像慈愛的媽媽與家長互動良好又熱絡。曾接受 • b 正念課程 10 週的訓練。

三. 協同老師張老師

本班導師，張老師擁有 13 年的幼教經驗，是一位心思細膩又溫柔的資深幼教教師，帶班經驗豐富，教學活潑有創意，懂得欣賞學生，和學生互動良好，亦師亦友，又像有趣的大姊姊，更是我教學上的好夥伴。曾接受 • b 正念課程 10 週的訓練。

四. 研究參與者

大大幼兒園中班學生，班導師與園長都表示，此班小朋友個性上個別差異大，班級教不好帶。整體而言小朋友上課的專注力並不理想，某幾位小朋友情緒起伏較大，有些情緒化。上課與老師的互動稍嫌被動了些，但孩子彼此間的互動良好。

參、研究倫理

對學生與家長的倫理考量：

一. 知情同意

本研究透過家長座談會，並以書面告知，徵詢家長同意，並簽署同意書（詳見附件 1）。

二. 資料蒐集

本研究以影音方式蒐集資料，在蒐集過程中，會以代號或匿名方式處理，去除可識別資訊。

三. 資料處理

研究資料會由研究者進行過錄處理，不會交由他人處理，相關資料亦會妥善保管。



第四章 研究分析與討論

本章以正念課程導入研究場域的過程及施測數值作分析討論，並依量化研究與質性研究之次序區分為六節。第一節正念課程導入前之量測結果，即正念課程導入前，中班幼兒氣質狀態之量測。第二節正念課程實施二月後（及暖身階段）幼兒量表施測得分並與課程未實施前之對照與討論。第三節正念課程實施四月後（即深化階段）伴隨教學過程對幼兒氣質的影響，並與前次施測得分之對照分析與討論。第四節「融合階段」正念教學融入日常生活即課程六月後對幼兒氣質之影響，併與第三次施測得分之對照分析與討論。第五節 係本研究四次施測之量化數值意義之對照與討論。第六節 正念課程的導入及相關教學者之意見與對現有課程的影響之質性研究。按幼兒教學對幼兒氣質的討論，乃以本研究量表所採六個構面為主要觀察方向，在幼兒精神醫學對此議題的探討，另有九個不同研究面向，而學術上，關乎幼兒氣質的討論，更屬多元而難以盡觀，研究者評估個人能力及環境、資源等因素，仍在本研究維持幼兒教學之六個構面與正念課程結合之深化討論，以避免因能力、人力因素而使本研究失去焦點，合此敘明。

第一節 正念課程導入前之量測結果

本節將就幼兒接受正念課程前，中班幼兒氣質之現況加以說明，並對研究班級之幼兒在此階段氣質之各個構面加以分析介紹。

下表一為參與研究班級之導師與園長（亦為該班音樂老師），在幼兒接受正念課程之前的現況描述，研究者匯整如下：

表一 參與研究 12 位幼兒未接受課程前之樣態表

學生代碼	性別	個性	主要照顧者
S01	女	活潑外向，善於交際，但缺乏自信	父母
S02	男	個性溫和內向，同儕關係良好，能安靜完成自己的事，動作慢	父母
S03	女	挫折忍耐力低，愛哭、缺乏自信，學習依賴，做事緩慢	父母

S04	男	天真，愛搞怪，動作緩慢，語言發展遲緩，做事不積極，漫不經心，會主動協助老師	父母
S05	男	情緒化，不擅言談交際，以哭來表達挫折感受，渴望他人關愛	父母
S06	男	情緒穩定，學習主動，能獨立完成工作	父母
S07	男	情緒起伏大，個性主動積極但執拗，聰明機靈，善表達，學習能力強	父母
S08	女	做事急躁，會主動親近老師，樂於助人	媽媽和奶奶
S09	男	個性被動依賴，表達能力不佳，動作慢，偏好靜態活動，沒耐心	奶奶
S10	男	沉默，富想像力，常常自言自語	奶奶
S11	女	個性主動積極，開朗大方，不拘小節，但過於急躁，無法耐心等待	媽媽
S12	女	情緒平和，缺乏自信，專注力不佳，動作緩慢	父母

壹、第一次施測初步描述性統計分析

本節主要針對研究班級在參與研究前之氣質概況，經由統計分析，加以呈現。氣質量表，主要是要幫助老師對班級孩子有更進一步的了解，經由量表的呈現，老師得以採用更適切的教學方法，來提升教學品質；比如，如果此班孩子活動量偏高，那麼老師們在課程的設計上，就可以多加入一些動態的活動。氣質量表的運用，並非要測量孩子氣質的好壞，而在理論或實務上氣質亦無所謂好壞之區分，一般人在氣質好壞的界定，乃是以孩子在“某場合”的表現是否符合大人的期待為評價。但是在幼兒園裡，我們所期待了解幼兒各方面的氣質，係指幼兒之活動量、適應性、趨近性、情緒強度、注意力分散度與堅持度而言，且針對幼兒氣質的適切性來設計相當的課程，以期提升幼兒最適宜的學習環境，並提供老師教案設計的參考，幫助園所與教師營造友善的教學與工作場境。

本研究以雲林縣大大幼兒園中班 12 位小朋友為對象，由班導師進行「幼兒氣質量表」填寫。採用之幼兒氣質量表為「幼兒氣質量表」教師用版本，是由台北市立師範學院林佩蓉、湯梅英和王珮玲依據美國喬治大學馬丁所編製的「馬氏幼

兒氣質量表」加以修訂。原量表內部一致性信度為.70~.90，同一位老師再測信度為.70~.83（王珮玲，2006）。並已建立台北市3至7歲兒童常模。

以下為第一次量表施測（即前測）的結果統計分析：

研究者將量表得分1到7分，分為「低」、「中低」、「中」、「中高」與「高」五個階段，「低」為平均數得分1-2.2，「中低」為得分2.21-3.4，「中」為得分3.41-4.6，「中高」為得分4.61-5.8與「高」為得分5.81-7。

一. 活動量 (I)

活動量是指幼兒在一天的時間中，動作快慢與活動量的多寡。活動量大的幼兒喜歡跑跑跳跳，精力充沛，不須太多睡眠時間；相對的，活動量較小的幼兒，偏好靜態活動與遊戲，如畫畫或看書，安安靜靜地做自己的事，不喜歡跑跳，需較多的睡眠時間。12位參與幼兒，在得分1到7分上，第一次活動量施測得分，平均數為3.84，得分「中」，最低平均值為2.13，最高平均值為6.25。得分越高代表活動量越大。12位幼兒在第一次活動量平均得分，有6位幼兒得分在平均數之下，6位在平均數之上。第一次施測活動量平均數得分「低」1人、「中低」5人、「中」3人、「中高」2人與「高」1人。

二. 適應性 (I)

適應性是指孩子在趨近反應之後，一段時間的適應狀況；亦即孩子在面對新的人、事、物與環境，幼兒適應時間的長短，分數越高，代表越適應時間越短。12位參與者，在得分由1到7分上，在第一次施測適應性得分，平均數得分為4.12，得分「中」。最低平均值為3.13，最高平均值為4.88。12位幼兒在第一次適應性施測平均得分上，有5位幼兒得分在平均數之下，7位在平均數之上。第一次施測適應性平均數得分「中」6人、「中高」6人。

三. 趨近性 (I)

乃幼兒對新社會環境、陌生人、從未接觸過的事、或是第一次接觸的食物等，所採取之接受或拒絕的最初反應。得分越高代表易於接受新社會環境，大方外向，相對的防備心亦較低，得分低者，通常較為害羞內向，對於新的經驗通常會有退縮拒絕的傾向。12位參與的幼兒，第一次施測趨近性得分，平均數為4.42，得分「中」。最低平均值為1.50，最高平均值為6.75。得分越高代表對第一次接觸之人、事、物或地方接受度越高。12位幼兒在第一次趨近性平均得分上，有6位幼兒得分在平均數之下，6位在平均數之上。第一次施測趨近性平均數得分「低」1人，「中」6人、「中高」3人與「高」2人。

四. 情緒強度 (I)

係指孩子表現情緒的傾向，包含正向與負向情緒，得分越高代表情緒反應強度越大。亦即孩子在喜、怒、哀、樂以及需求上的表現，情緒強度越大，代表情緒越容易被察覺，例如：笑的時候會笑得大聲，哭也會哭得很響亮；相對的，情緒強度越低者，情緒的表現較弱，引不起他人的注意，所以他們的喜、怒、哀、樂與需求，較不易被察覺，因而需求較易被忽略。12位幼兒在第一次施測情緒強度得分，平均數為3.96，得分「中」。最低平均值為1.88，最高平均值為5.88。12位幼兒在第一次平均情緒強度，有5位幼兒得分在平均數之下，7位在平均數之上。第一次施測情緒強度平均數得分「低」1人、「中低」4人、「中」2人、「中高」4人與「高」1人。

五. 注意力分散度 (I)

指孩子是否容易受外界環境的刺激而干擾其正在進行的活動或改變其方向的程度。得分越高代表越容易分心。專心的幼兒，有時會太投入事情中，會忽略周圍環境中重要的訊息，對於這樣的幼兒，大人們應了解，有時孩子不回應我們，是因為他太專心了。相對的，易分心的幼兒，容易被外界不相關的人事

物干擾，在幼兒學習時，應該要盡量減少外在不必要的干擾。12位幼兒在第一次施測注意力分散度得分，平均數為4.69，得分「中高」。最小平均值為3.13，最高平均值為6.50。12位幼兒在第一次注意力分散度平均得分，有8位幼兒得分在平均數之下，4位在平均數之上。第一次施測注意力分散度平均數得分「中低」1人、「中」7人、「中高」1人與「高」3人。

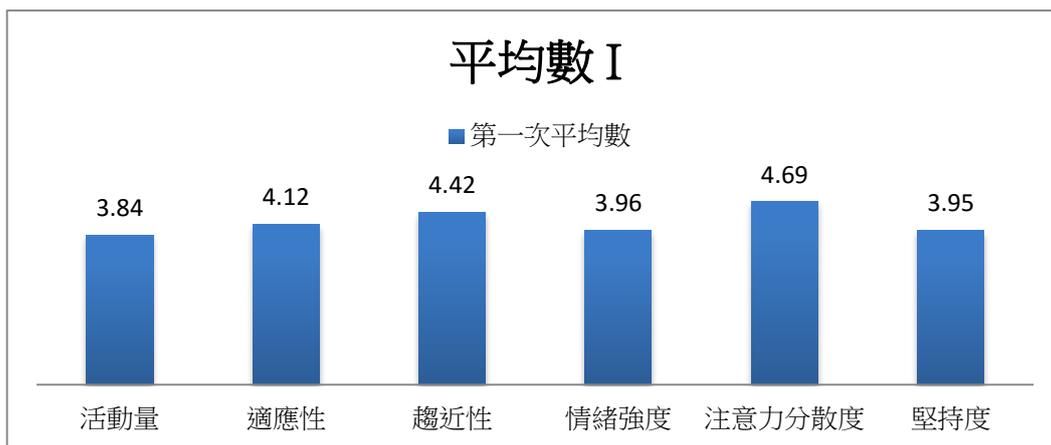
六. 堅持度 (I)

指孩子持續嘗試去解決困難學習或問題的傾向，即使面對干擾與障礙時，能繼續維持該活動方向的程度而言。得分越高，代表堅持度越高，遇到困難會堅持下去，但太高也可能會太過固執與堅持；而太低遇到阻礙則容易放棄。12位幼兒在第一次施測堅持度得分，平均數為3.95，得分「中」。最小平均值為2.25，最大平均值為5.50。12位幼兒在第一次堅持度平均得分，有4位幼兒得分在平均數之下，8位在平均數之上。第一次施測堅持度平均數得分「中低」4人，「中」4人、「中高」4人。

表二為第一次施測後，研究者依12位幼兒在活動量、適應性、趨近性、情緒強度、注意力分散度與堅持度六個構面之平均得分高低表。

表二 受測幼兒各氣質面向第一次施測得分表

氣質面向 \ 受測幼兒		S01	S02	S03	S04	S05	S06	S07	S08	S09	S10	S11	S12
活動量	I	中	低	中低	中高	中低	中低	中高	中	中	中低	高	中低
適應性	I	中高	中	中低	中低	中	中	中	中高	中低	中	中高	中
趨近性	I	中高	中	中	中	中高	中	高	中高	低	中	高	中
情緒強度	I	中高	中低	中	中高	高	中低	中高	中	中低	低	中高	中低
注意力分散度	I	中	中	高	高	中	中	中	中	高	中低	中	中高
堅持度	I	中	中高	中低	中低	中	中高	中高	中	中低	中高	中	中低
<p>「低」為平均數得分1-2.2，「中低」為得分2.21-3.4，「中」為得分3.41-4.6， 「中高」為得分4.61-5.8，「高」為得分5.81-7</p>													



圖四 各氣質面向第一次施測得分平均數

貳、研究初始階段氣質於性別上之差異

表三 男女幼兒各氣質面向第一次施測平均數與標準差得分對照表

	性別	個數	平均數I	標準差I
一活動量(I)	男	7	3.80	1.15
	女	5	3.90	1.43
二適應性(I)	男	7	3.92	.52
	女	5	4.40	.76
三趨近性(I)	男	7	4.05	1.34
	女	5	4.95	1.37
四情緒強度(I)	男	7	3.57	1.53
	女	5	4.52	1.01
五注意力分散度(I)	男	7	4.48	1.26
	女	5	5.00	.86
六堅持度(I)	男	7	4.12	1.32
	女	5	3.72	.89

由表三顯示男女生在氣質的六個面向表現上，除堅持度之外，其它五個構面（活動量、適應性、趨近性、情緒強度與注意力分散度），5位女生的施測得分平均數都高於7位男生的施測得分平均數。亦即女生的活動量大於男生。適應性女生比男生高。女生對於第一次接觸的人、事、物與環境等的接受度亦較男生高。對於情緒的呈現，女生比男生較易被察覺。但專心度，男生的表現較女生佳。遭遇挫折的堅持度的表現上，男生的挫折忍耐度高於女生。

第二節 暖身階段

此節主要針「課程實施階段」的第二階段「暖身階段」加以分析討論。針對正念課程的導入歷程，伴隨教學過程對幼兒氣質影響之分析討論。

壹、第二次量表施測結果之初步描述性統計分析

一. 活動量 (II)

12 位參與幼兒，在得分 1 到 7 分上，第二次施測活動量得分，平均數為 3.82，得分「中」，最低平均值為 2.13，最高平均值為 5.63。得分越高代表活動量越大。12 位幼兒在第二次活動量平均得分上，有 5 位幼兒得分在平均數之下，7 位在平均數之上。第二次施測活動量平均數得分「中低」4 人，「中」5 人與「中高」3 人。經過課程「暖身階段」前後兩次施測（第一次與第二次施測），從下表四，可以看到 S02、S05、S10 與 S11 在活動量得分下降，S06 與 S08 活動量得分上升。但依研究者的觀察，這樣的改變，除了除 S11 有明顯的改變外，對於其他幼兒得分的改變，並沒有明顯呈現在課堂上的實際活動量。雖 S11 參與者在上課時的干擾稍有克制改變：S11 上課常常插嘴打叉，干擾課程進行 (RC0108-02)，惟研究者認為此變化乃因課程初始階段已有建立明確教室守則予以規範。

二. 適應性 (II)

12 位參與幼兒，在得分由 1 到 7 分上，在第二次施測適應性，得分平均數得分為 4.36，得分「中」。最低平均值為 3.50，最高平均值為 5.38。12 位幼兒在第二次適應性平均得分上有 5 位幼兒得分在平均數之下，7 位在平均數之上。第二次施測適應性平均數得分「中低」1 人、「中」7 人、「中高」4 人，得分的平均數，非常集中。經過課程暖身階段，我們可以從下表四資料顯示，第二次施測的得分，幼兒得分提高，且得分較第一次施測得分集中，這顯示正念課程在此階段幼兒適應性的提升。其中又以 S03 與 S12 的改變最為明顯。S12 雖是這學期才加入本班的新生，但對正念課程的接受度很高。上課表現很好，對老師的指令都能跟隨，且確實做到 (RC0122-04)。S03 今天的靜坐練習，非常專注

(RC0127-02)。對於S03與S12兩位幼兒對正念課程的適應性與融入度令人感動。

三. 趨近性 (II)

12位參與幼兒在第二次趨近性施測，得分平均數為4.16，得分「中」。最低平均值為2.50，最高平均值為6.38。得分越高代表對第一次接觸之人、事、物或地方接受度越高。12位幼兒在第二次趨近性平均得分上，有6位幼兒得分在平均數之下，6位在平均數之上。第二次施測趨近性平均數得分「中低」3人，「中」5人、「中高」3人與「高」1人。從幼兒個別得分觀察，7位幼兒在課程暖身階段，得分高低組別有所改變，其中S07由高降為中高，S09由中低上升為中，這兩位幼兒得分向平均數靠近，可以降低本班表現的差異度將有利於班級整體的經營。

四. 情緒強度 (II)

12位幼兒在第二次情緒強度施測，得分平均數為4.07，得分「中」。最低平均值為3.13，最高平均值為6.25。12位幼兒在第二次情緒強度平均數得分上，有7位幼兒得分在平均數之下，5位在平均數之上。第二次施測情緒強度平均數得分「中低」4人、「中」5人、「中高」2人與「高」1人。與第一次施測得分相較，S05與S10的改變令人驚艷，較情緒化的S05在二月課程中得分下降，S05今天早上又帶著情緒到校，小朋友又笑他了，他又更生氣了，作勢要打人，老師提醒大家生氣是正常的，是ok的。S05聽到“生氣是正常的，是ok的”，他整個身體馬上放鬆 (RC0113-01)。心情氣象報告時，老師問S05怎麼了？他回說：我在生氣 (RC0120-01)。而不擅表達情緒與看法的S10，在經過兩個月的暖身課程後，表達能力提升：S10在分享時，不用等老師指名他回答，會主動舉手發言 (RC0127-04)。S11的得分由中高提升為高，情緒表達能力更好，但對於上課插嘴的情形她也能自我克制。

五. 注意力分散度 (II)

12位幼兒在第二次注意力分散度得分施測，平均數為4.27，得分「中」。最小平均值為2.50，最高平均值為6.25。12位幼兒在第二次注意力分散度平均得分上，有8位幼兒得分在平均數之下，4位在平均數之上。第二次施測注意力分散度平均數得分「中低」2人，「中」6人、「中高」2人與「高」2人。與第一次施測可從下表四與表五對照，多數幼兒注意力分散度下降，僅S07與S11這兩位幼兒得分上升，顯示S07與S11注意力下降，與研究者在課程中所觀察樣態符合，此兩位幼兒在常態課業表現是班上佼佼者，表達與學習能力佳，經常是老師誇獎的對象，但於正念課程中，我們對於幼兒能覺察自己的身心狀態，無論是正向或負向的表現，我們都會給予讚美，有別於一般傳統教學著重於課業表現。S07與S11對於老師們誇讚其他幼兒表現好難免失落，對於參與課程上的活動稍有抗拒轉身做其他事。S02、S03、S10與S12注意力都有增加，特別是S03與S12 進步最多，她們的專注力進步非常多。

六. 堅持度 (II)

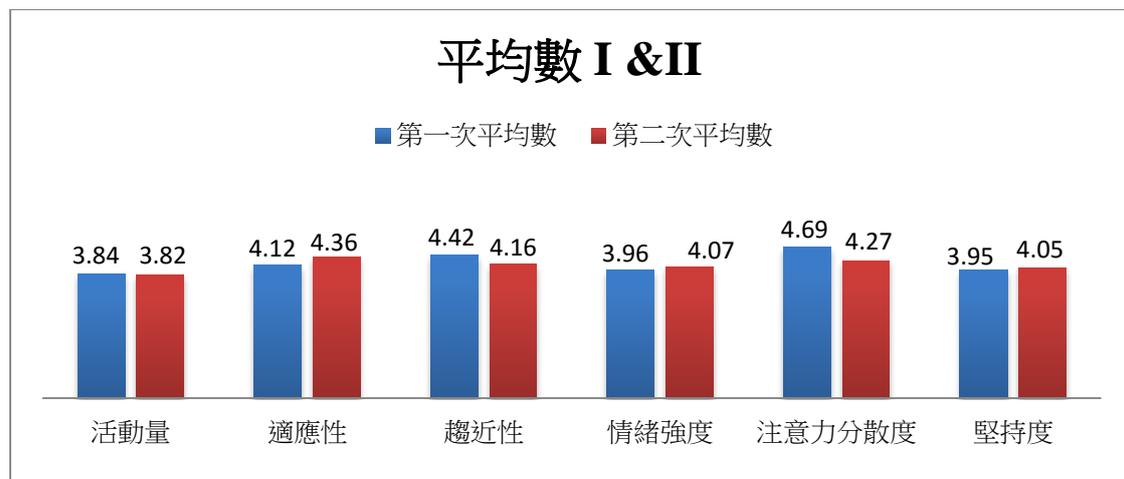
12位幼兒在第二次堅持度施測得分，平均數為4.05，得分「中」。最小平均值為2.63，最大平均值為5.00。12位幼兒在第二次堅持度平均得分上，有4位幼兒得分在平均數之下，8位在平均數之上。第二次施測堅持度平均數得分「中低」3人，「中」6人、與「中高」3人。堅持度上，我們可以由表四看到有3人上升，3人下降，上升主要是S03、S08與S12。S03與S12這兩位幼兒，在課堂上可以明顯看到他們的挫折忍耐力提升了，他們的學習狀況更好了。下降有S06、S07與S10。S07下降幅度很大，由「中高」降至「中低」，研究者於課堂上的觀察，主要還是在於無法接受現狀，一直希望他人不斷讚美，沒得到想要的稱讚，行動意願就低，但在正念的課程上，我們讚美幼兒，但不是隨意誇讚，而是針對事實加以讚許。

表四 第一、二次量表施測 12 位幼兒在氣質六個面向平均數得分對照表

氣質面向 \ 受測幼兒		S01	S02	S03	S04	S05	S06	S07	S08	S09	S10	S11	S12
活動量	I	中	低	中低	中高	中低	中低	中高	中	中	中低	高	中低
	II	中	中低	中低	中高	中	中	中高	中低	中	中	中高	中低
適應性	I	中高	中	中低	中低	中	中	中	中高	中低	中	中高	中
	II	中高	中	中	中低	中	中高	中	中	中	中	中高	中高
趨近性	I	中高	中	中	中	中高	中	高	中高	低	中	高	中
	II	中高	中	中	中低	中	中低	中高	中	中低	中	高	中高
情緒強度	I	中高	中低	中	中高	高	中低	中高	中	中低	低	中高	中低
	II	中	中低	中	中	中高	中低	中高	中	中低	中	高	中低
注意力分散度	I	中	中	高	高	中	中	中	中	高	中低	中	中高
	II	中	中低	中	高	中	中	中高	中	高	中	中高	中低
堅持度	I	中	中高	中低	中低	中	中高	中高	中	中低	中高	中	中低
	II	中	中高	中高	中低	中	中	中低	中高	中低	中	中	中

貳、第一、二次量測結果之分析比較

一. 由平均數 (I) (II) 分析討論



圖五 各氣質面向第一、二次量表施測平均數對照柱狀圖

由圖五顯示受測幼兒在第一次施測與第二次施測後之變化，在暖身階段，

「活動量」、「趨近性」與「注意力分散度」呈現下降趨勢，尤以注意力分散度，下降幅度最大，這表示孩子的**專注力**在經過兩個月的正念暖身課程後，有顯著增加，本研究在第二章文獻探討之初探正念所述：「正念可以提升孩子的專注力」顯與上開呈現數據相互符合。在**活動量**之數據呈現或日常生活觀察，受測幼兒之變化並不明顯。

而**趨近性**也顯示出下降趨勢，代表孩子對新的人、事、物與環境的接受度下降。傳統的學習，會鼓勵孩子要乖，不要生氣，要和大家好好相處，要合群、要積極參與各種活動。但是正念鼓勵孩子「接納」自己的任何情緒（喜、怒、哀、樂、悲、苦、痛等），試著去感受自己身心的感覺，喜歡就說喜歡，不喜歡就說不喜歡，生氣也是一種正常情緒，是可以被接受的。正念也鼓勵幼兒在不傷害自己和別人的情況下，坦然的做自己，這對參與研究班級的幼兒而言，顯然新奇自然而別於過去被拘束的造作。正念的教學，引導也鼓勵孩子接納自己，感受自己，進而將慈悲與關懷擴大至周遭的人、事、物上，正念也讓幼兒安住在他們的處境中體會與感受，而非制式的規定幼兒該如何融入團體。從施測得分的意義顯示，當幼兒感受了自己的置身處境不再受到制約時，反而容易融入團體之中，其中差異只在轉變與接受需要的時間。正念教學引導他/她們忠於自己對任何人、事、物與環境的感覺，他們是有選擇權的。參與本研究之幼兒，嘗試體會正念的七種基本態度：非評價、耐心、初心、信任、非用力追求、接納與放下的本質，也在體驗中嘗試運用。受測幼兒接受正念引導對不喜歡之新事物，會先採取觀望再決定接受與否，而非如以往一味地接受，研究者認為此乃趨近性數據下降原因。

又當他們接受新的事物之後，他們因為全心的接受，相對的在適應新的人、事、物與環境的時程縮短許多，而願意面對挑戰與挫折的承受能力也隨之增加，而非因規定而為，從**適應性與堅持度**數據之上升即可觀察。

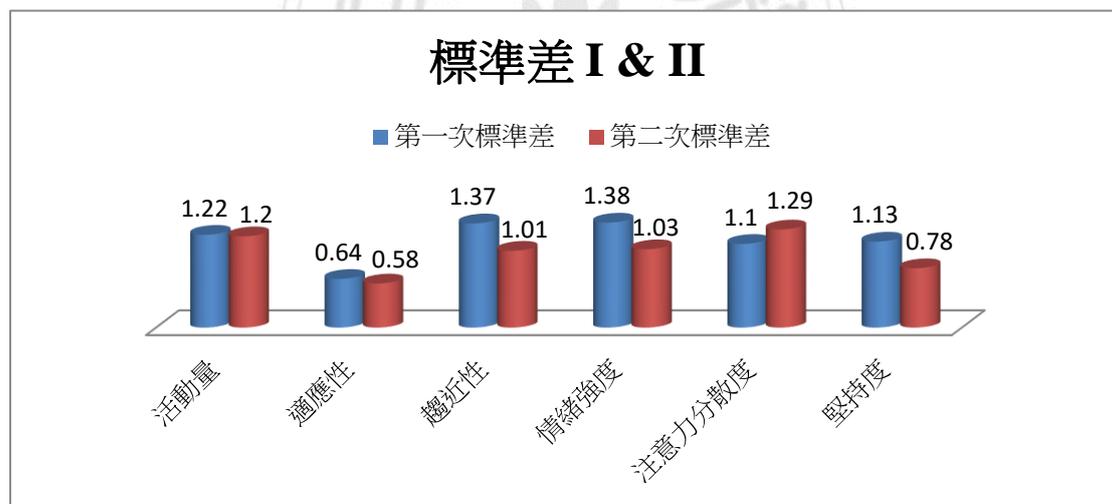
情緒強度在數據上呈現上升趨勢，代表幼兒對情緒的表達能力增加，這對老師在教學的設計與活動的安排上，還有如何跟幼兒互動是很有幫助的。在教

學現場，研究者對此感受最為強烈，可以感受到孩子願意對其他人表達自己的情緒，而且也尊重自己與他人的情緒，情緒控制能力有明顯進步。

(二)、由標準差 (I) (II) 分析討論

標準差代表幼兒個別得分的離散程度，標準差得分越高，代表每位幼兒在該面向的表現得分差異越大；反之，標準差得分越低，代表幼兒們在該面向的得分差異較小

在教學場域裡，幼兒氣質的各個面向若得分差異太大，對於教學相關活動的安排會有影響，孩子的差異性越大，教案的編寫與活動的設計，還有幼兒之間的相處，難度也相對比較高。研究參予班級，人數雖少，只有 12 為幼兒，但個性差異頗大，對老師們而言屬於不好帶的班級，導師曾說：「帶這班 12 位小朋友，比之前帶 20 幾位還累。」原因在此。



圖六 第一、二次量表施測標準差得分對照柱狀圖

根據上圖六，我們可以看到各個面向，除注意力分散度之外，標準差皆呈現下降趨勢，表示幼兒們在學習正念課程之後，在各個面向的差異性越來越小。標準差越小，代表參與研究班級之幼兒們在各個面向的得分，差異越小。這對老師及園所在課程的安排、教案的編寫、活動的安排與日常生活的照顧上是有助益的。而標準差下降，代表得分離散程度變小，幼兒彼此間的表現更加

一致，這對幼兒日常生活的相處，與學習的狀態是有正向的幫助，對於園所活動的安排與老師們課程的教學與教案的編排，是一大利基。幼兒與教師們在此階段都得到正面的收穫，學習氛圍自然變好，這呼應近年來發表的文獻所提及的，正念可以改善學習氛圍。本文第二章第二節正念與教育之探討中，曾有：「在成長的歷程裡，當情緒的穩定度提升，自我控制能力相對提升，同儕之間生較不易起衝突，也較懂得尊重他人與他人同在，人際關係因而獲得改善，整個學習的氛圍也變得較和善，幸福感也相對提升。」之論點，其意涵與本標準差數值之意義相互符合。

為何只有「注意力分散度」的標準差是上升的呢？從下表五看到，第一次的幼兒在注意力分散的得分從 3.13 到 6.50；有 4 位幼兒在注意力分散度平均得分在 3 點多，4 位幼兒得分在 4.38，4 位在 5.75 到 6.50，得分分佈很平均。第二次幼兒的注意力分散度得分，有 8 位幼兒得分在 4 分以下，低於平均數，有 4 位得分在得分 5.63 到 6.25，從下表五，個別幼兒平均數得分顯示，本研究班級大部分幼兒經過兩個月正念暖身課程引導，注意力有提升，但因班級人數少，只要一、兩人得分較高，就會影響標準差值，這也就是為何注意力分散度的標準差較第一次高的原因。

表五 第一、二次施測注意力分散度得分與人次對照表

注意力分散度(I)	人數	注意力分散度(II)	人數
3.13	1	2.50	1
3.75	2	2.63	1
3.88	1	3.50	1
4.38	4	3.63	1
5.75	1	3.75	1
6.00	1	3.88	3
6.13	1	5.63	1
6.50	1	5.88	2
		6.25	1
總和	12	總和	12

二. 探討正念課程的導入後，幼兒氣質變化之性別差異

表六 男女幼兒在第一、二次施測各氣質面平均數與標準差對照表

	性別	個數	平均數I	平均數II	標準差I	標準差II
一活動量(I,II)	男	7	3.80	4.17	1.15	.95
	女	5	3.90	3.32	1.43	1.43
二適應性(I,II)	男	7	3.92	4.16	.52	.43
	女	5	4.40	4.65	.76	.70
三趨近性(I,II)	男	7	4.05	3.67	1.34	.69
	女	5	4.95	4.85	1.37	1.06
四情緒強度(I,II)	男	7	3.57	3.96	1.53	.95
	女	5	4.52	4.22	1.01	1.23
五注意力分散度(I,II)	男	7	4.48	4.44	1.26	1.44
	女	5	5.00	4.02	.86	1.16
六堅持度(I,II)	男	7	4.12	3.82	1.32	.88
	女	5	3.72	4.37	.89	.52

- (一) . 由表六我們可以看到男女幼兒活動量經兩個月正念課程引導，男生活動量平均數得分提高，女生則呈現下降。由男女活動量平均數（II）顯示，男生在課程暖身階段活動量大於女生。從標準差（I）（II）來看，男生得分下降，女生持平，比較標準差（II），7位男生的得分較5位女生的差異小，顯示7位男性幼兒們在一天活動的多寡與動作的快慢，在「暖身階段」較女生差異小。
- (二) . 比較男女適應性平均數（I）（II），男女得分皆上升，顯示男女適應性在課程暖身階段皆有提升。由適應性平均數（II）顯示，女生在課程暖身階段，適應性高於男生，亦即女生在面對新的人、事、物與環境，所需的適應時間較男生短。從標準差（I）（II）來看，男女得分皆下降，顯示男女在適應新的人、事、物與環境上，所需時間越來越相近。比較男女標準差（II），男生得分較低；亦即7位男生的得分較5位女生差異小。男生普遍適應性沒女生好，但適應所需的時間較女生相近。

- (三). 男女在趨近性平均數 (I) (II) 得分皆呈現下降。女生趨近性 (II) 得分高於男生，顯示研究班級之女性幼兒在課程暖身階段對新的人、事、物、與環境等，接受度較男性幼兒高。比較男女標準差 (I) (II) 得分，男女皆下降，表示男女幼兒經正念課程引導，對新的人、事、物、與環境等的接受度提高。由標準差 (II) 得分顯示，男生得分較女生低，亦即在課程暖身階段位男生對新的人、事、物與環境等的接受度較 5 位女生一致。
- (四). 比較男女情緒強度平均數 (I) (II)，男生得分皆呈現上升，女生下降。由情緒強度平均數 (II) 顯示，女生得分較高，亦即女生在課程暖身階段情感的表達上優於男生。但由標準差 (I) (II)，7 位男生情緒強度得分差異變小，但 5 位女生的情緒強度得分差異提高比。比較男女標準差 (II) 顯示經過兩個月的正念暖身課程，7 位男生們在情緒強度得分上差異較 5 位女生小；亦即男生在情緒的表達上較女生一致。
- (五). 男女在注意力分散度上，比較第一次施測與第二次施測的平均數得分，皆有下降，顯示男女幼兒經兩個月正念課程引導，**注意力**皆有增加。特別是女生，女生注意力分散度平均數得分從 5.00 降至 4.02，得分從「中高」降至「中」。比較男女平均數 (II)，女生得分較低，顯示女生在正念課程暖身階段，專注力較男生佳。比較標準差 (I) (II)，男女樹直接提升，顯示在此階段，男女幼兒們的專注力差異度提高。且由標準差 (II) 顯示 7 位男生們在注意力分散度得分差異較 5 位女生大；亦即 7 位男生的專心程度差異較大。
- (六). 堅持度得分平均數上，男女生的堅持度 (I) (II) 得分皆為「中」。男生堅持度呈現下降，女生堅持度則上升。比較男女堅持度平均數 (II)，女生得分較高，顯示女生在正念課程暖身階段，堅持度較男生佳。從標準差 (I) (II) 來看，男女標準差皆下降，且由標準差 (II)

數值顯示 7 位男生們在堅持度的得分差異較 5 位女生大，顯示 5 位女生在遇到挫折時，挫折忍受度較相近。

第三節 深化階段

此節針對課程開始前的幼兒現況與課程經歷暖身階段與深化階段之後，幼兒在這四個月的氣質變化作探討。

壹、第三次量表施測結果之初步描述性分析統計分析

一. 活動量 (III)

12 位參與幼兒，在得分 1 到 7 分上，第三次施測活動量平均數為 3.71，得分「中」，最低平均值為 2.25，最高平均值為 5.25。得分越高代表活動量越大。12 位幼兒在第三次活動量平均得分上，有 5 位幼兒得分在平均數之下，7 位在平均數之上。第三次施測活動量平均數得分「中低」4 人，「中」6 人、與「中高」2 人。在經過 2 個月課程深化階段，比較第二次施測與第三次施測，活動量得分上有三位幼兒有變化，分別是 S04：S04 沒有一起練習，但上課講解會專心聽 (RC0416-03)。S09 與 S11；S04 上課搗蛋狀態趨緩了，S09 的活動意願增加了：S09 沒靜坐，但可以安靜坐著 (RC0305-01)。S11 的自我意識一直很高，她會極力爭取表現的機會，S11 現在可以等待，讓其他小朋友先發言了 (RC0305-02)。但經過課程的洗禮，現在較能尊重其他小朋友，讓其他幼兒有表現的機會，上課也比較不插嘴，較不會像毛毛蟲一樣動來動去，能聽進老師的規勸。

二. 適應性 (III)

12 位參與者，在得分由 1 到 7 分上，在第三次適應性施測平均數得分為 4.62，得分「中高」。最低平均值為 4.00，最高平均值為 5.38。12 位幼兒在第三次適應性平均得分上有 6 位幼兒得分在平均數之下，6 位在平均數之上。第三次施測適應性平均數得分「中低」1 人，「中」5 人、與「中高」6 人。經過課程深

化階段，S02、S03、S04與S08在適應性第三次施測得分上較第二次施測得分高，表示這四位幼兒適應性在「深化階段」有提升。由課堂觀察，S02與S03對課程的接受度非常的好，在課堂上就可以很明顯的感受他們的進步，而S04雖對課程的接受度較緩慢，但已慢慢進入狀況。但S09在此階段適應性反而下降，經研究者課堂觀察，S09還是無法靜坐，就算個別指導，老師陪伴，一樣無法靜坐（RC0312-02）。S09還是無法靜坐練習，上課也不太專心，玩自己的衣服（RC0416-02）。S09一直無法接受正念課程，無法融入課程。

三. 趨近性 (III)

12位參與幼兒第三次施測趨近性平均數為4.15，得分「中」。最低平均值為2.25，最高平均值為5.88。得分越高代表對第一次接觸之人、事、物或地方接受度越高。12位幼兒在第三次趨近性平均數得分上，有5位幼兒得分在平均數之下，7位在平均數之上。第三次施測趨近性平均數得分「中低」3人，「中」6人、「中高」2人與「高」1人。

比較第二次施測與第三次施測，趨近性有三人得分下降，分別為S02、S06與S12。這三個孩子都是屬於我們一般認為的乖寶寶，他們一直很乖，很聽話，從不會拒絕老師交代的事，當他們發現他們是有選擇的，他們小心翼翼的試著拒絕，發現沒被指責，他們開始忠於自己的感受，喜歡就說喜歡，不喜歡就說不喜歡，今天分享時，S02這個模範生說：「我不想說。」（RC0421-02），所以趨近性下降是可理解的。

四. 情緒強度 (III)

12位幼兒第三次施測情緒強度平均數為4.11，得分「中」。最低平均值為3.00，最高平均值為5.75。12位幼兒在第三次平均情緒強度上，有6位幼兒得分在平均數之下，6位在平均數之上。第三次施測情緒強度平均數得分「中低」3人、「中」7人與「中高」2人。對照第二次施測與第三次施測，S11在此階段情

緒強度由「高」降為「中高」，比較接近全班的平均數，在此階段可以明顯感受到她會尊重其他小朋友的發言權，比較不會一直搶話和插嘴。至於S05：S05說：都站不好，很生氣。不過換腳練習時，S05很認真做，做得很好，他說：很开心。S05對自己情緒的覺察力很好（RC0326-02）。可以很明顯的感受到他的情緒趨緩，比較不會動不動就生氣、哭、大叫，情緒控制能力增強了。S06現在上課會主動舉手發言，回答問題較以前大聲：S06說：我覺得我的鼻涕要流下來了（RC0326-02）。

五. 注意力分散度（III）

12位幼兒在第三次注意力分散度施測得分，平均數為4.14，得分「中」。最小平均值為2.38，最高平均值為5.50。1第三次注意力分散度平均得分上，有6位幼兒得分在平均數之下，6位在平均數之上。第三次施測注意力分散度平均數得分「中低」2人、「中」7人、與「中高」3人。

在第二次施測與第三次施測，有三位幼兒注意力分散度改變，呈現下降，表示注意力有提升，分別為S04、S09與S11。S04和S09是兩位學習較遲緩的幼兒，S04常問“為什麼”，一開始無法讓他體會正念的精神，慢慢的他也進入狀況，就可以比較專心，S04沒有一起練習，但上課講解會專心聽（RC0416-03）。而S09一直無法安靜坐著上課，一直幫他調整姿勢，終於在此階段找到他適合的坐姿，可以專心地坐著練習，上課也比較不分心。S11是一位非常活潑好動充滿好奇心的小朋友，她的學習能力佳，但一直不易專注，經過深化階段的課程洗禮，相較於以前，她現在比較可以坐好，專心聽課。儘管教室外面很吵，但不會影響小朋友靜坐，他們已經可以很確實的將注意力放在自己的呼吸上，就算分心了，也可以很快拉回，就連S09也可以稍微做幾個呼吸練習（RC0430-01）。

六. 堅持度 (III)

12位幼兒在第三次堅持度施測得分，平均數為4.28，得分「中」。最小平均值為2.88，最大平均值為4.88。第三次堅持度平均得分上，有6位幼兒得分在平均數之下，6位在平均數之上。第三次施測堅持度平均數得分「中低」1人、與「中」6人，「中高」5人。

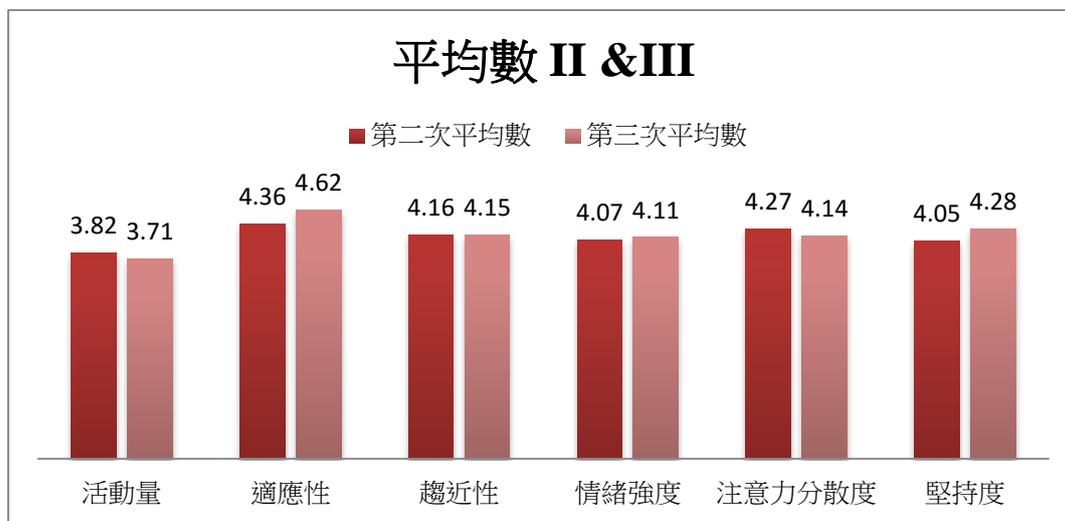
比較第二次施測與第三次施測，堅持度上升有5位，分別為S01、S04、S07、S11與S12，得分下降有S02一位。S12的堅持度持續上升，除了從量表資料上顯現，她從第一次施測的「中低」，第二次施測的「中」，到第三次施測提升至「中高」，還有研究者在教學現場對她的觀察，S12她面對挑戰與挫折，她現在會試著去面對，對於失敗的得失心也較輕。S07與S11這兩位學習能力很好自我意識很高的孩子，他們兩位的變化很相近，從課程一開始的積極參與，到排斥，再次接納課程，也面對自己，也反應在堅持度上。恢復他們往日處事的態度，但多了一份對自己與他人的尊重。S04的堅持度也從第一、二次施測的「中低」，到第三次施測的「中」，研究者在堂上的觀察，此乃因為他的「為什麼」被解開了，他體會到練習的益處了，體會到在課程裡大家對他的接納與尊重，大家比較不會嘲笑他無厘頭的答案的，他也試著認真回答老師的提問，而且會針對事實，將他的感受清楚表達，非常不容易。在研究者研究札記中記載著：非常難得，S04今天沒有搞笑並分享他內心的感受，雖然只講一次，接下來就又搞笑，小朋友笑轟轟的也聽不清楚他在說什麼，只好讓他再站起來再做一次“走線”，讓他邊走老師邊問他的感受，他可以清楚的表達，最後的“呼吸練習”，他雖沒有跟著做，但這是上課這麼久以來，他第一次靜靜坐著 (RC0305-03)。

表七 第二、三次施測 12 位幼兒在六個氣質面向上平均數得分對照表

氣質面向 \ 受測幼兒		S01	S02	S03	S04	S05	S06	S07	S08	S09	S10	S11	S12
活動量	II	中	中低	中低	中高	中	中	中高	中低	中	中	中高	中低
	III	中	中低	中低	中	中	中	中高	中低	中高	中	中	中低
適應性	II	中高	中	中	中低	中	中高	中	中	中	中	中高	中高
	III	中高	中高	中高	中	中	中	中	中高	中低	中	中高	中高
趨近性	II	中高	中	中	中低	中	中低	中高	中	中低	中	高	中高
	III	中高	中低	中	中低	中	中	中高	中	中低	中	高	中
情緒強度	II	中	中低	中	中	中高	中低	中高	中	中低	中	高	中低
	III	中	中低	中	中	中	中	中高	中	中低	中	中高	中低
注意力分散度	II	中	中低	中	高	中	中	中高	中	高	中	中高	中低
	III	中	中低	中	中高	中	中	中高	中	中高	中	中	中低
堅持度	II	中	中高	中高	中低	中	中	中低	中高	中低	中	中	中
	III	中高	中	中高	中	中	中	中	中高	中低	中	中高	中高
「低」為平均數得分1-2.2，「中低」為得分2.21-3.4，「中」為得分3.41-4.6， 「中高」為得分4.61-5.8，「高」為得分5.81-7													

貳、第二、三次量測結果之分析比較

一. 由平均數 (II) (III) 分析討論

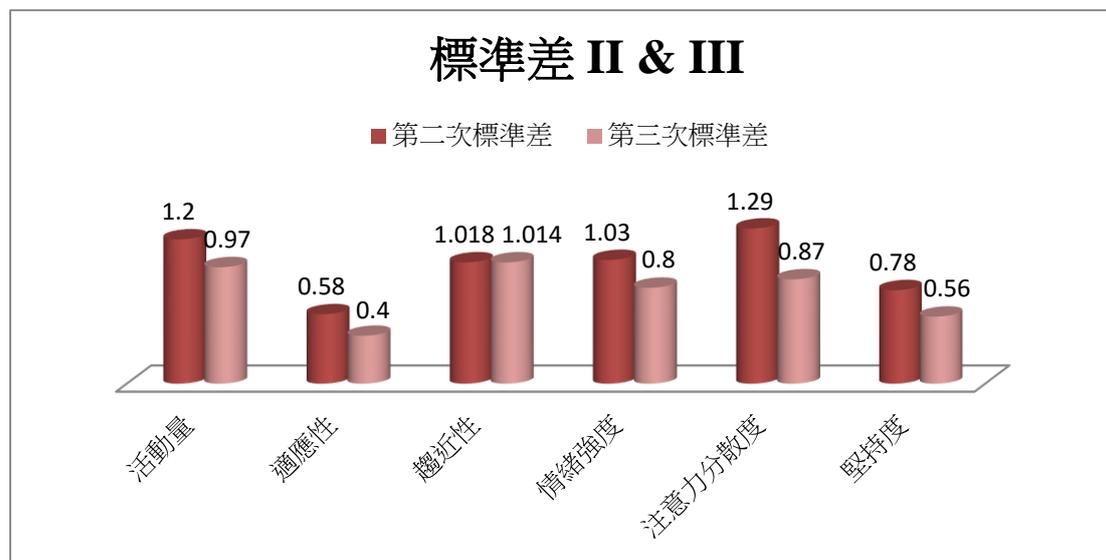


圖七 第二、三次量表施測平均數對照柱狀圖

由上圖七我們可以看到第二、三次量表施測，平均數的對照。適應性、情緒強度與堅持度得分上升。而活動量、趨近性與注意力分散度呈現下降。

根據研究者與協同老師的觀察，上圖所呈現之數據非常貼近課堂之觀察，在上正念課進行期間，小孩的活潑程度變化不大，但在日常生活中較不會隨意亂動，橫衝直撞的狀況也較減緩，也比較尊重他人的活動空間。上課的專心度也越來越好，對於老師下達的指令，相較於以前比較能清楚地接收，但尚有改善空間。對於不喜歡的東西或活動等，也較勇於表達，比較不會害怕被嘲笑，幼兒彼此之間也較接受每個人的不同情緒與想法，較不會輕易嘲笑他人。對於新的功課與活動，一旦接受之後，適應時間變短，也較不會輕易放棄，能勇於嘗試，遇到困難也較會開口尋求幫忙，這些都是很好的改變。

二. 由標準差 (II) (III) 分析討論



圖八 第二、三次量表施測之標準差對照柱狀圖

根據上圖八，比較第二、三次量表施測的標準差，我們可以清楚的看到氣質的六個子構面（活動量、適應性、趨近性、情緒強度、注意力分散度與堅持度），在標準差得分皆呈現下降。這在在顯示，正念課程的導入，對於氣質各個面向是有影響的，特別是在幼兒個別氣質差異性大的班級，例如本研究班級，孩子的個別差異大，像是極端活潑好動，活動量大的幼兒，與喜愛靜態活動的幼兒同在一個班級，班級人數又少，對於老師在安排活動上，著實傷腦筋，但正念課程的導入，可減少幼兒的差異性，這對園所與老師在教學上的安排是有助益的，對幼兒的學習亦是有幫助的。

三. 探討課程深化導入後，幼兒氣質變化之性別差異

表八 男女幼兒第二、三次量表施測各氣質面向平均數與標準差對照表

	性別	個數	平均數II	平均數III	標準差II	標準差III
一活動量(II,III)	男	7	4.17	4.07	.95	.95
	女	5	3.32	3.22	1.43	.85
二適應性(II, III)	男	7	4.16	4.35	.43	.22
	女	5	4.65	5.00	.70	.27
三趨近性(II, III)	男	7	3.67	3.62	.69	.88
	女	5	4.85	4.90	1.06	.69
四情緒強度(II, III)	男	7	3.96	4.03	.95	.79
	女	5	4.22	4.22	1.23	.89
五注意力分散度(II, III)	男	7	4.44	4.33	1.44	1.05
	女	5	4.02	3.87	1.16	.53
六堅持度(II, III)	男	7	3.82	3.96	.88	.54
	女	5	4.37	4.72	.52	.10

- (一). 由活動量平均數 (II) (III) 顯示，男女活動量在深化階段，皆呈現下降，且男生活動量高於女生。從標準差 (II) (III) 觀察，男生標準差得分不變，但女生下降。比較男女標準差 (III) 得分高低，顯示女生得分較低，亦即女生幼兒彼此之間活動量多寡，與活動量高低的程度，其表現差異度，較男性幼兒小。
- (二). 男女於適應性上平均數得分呈現上升，表示適應性越來越佳。女生在適應性平均數 (II) (III) 得分皆高於男生，代表女生的適應性比男生好。但由標準差 (II) (III) 的數據顯示，男生標準差得分皆低於女生，表示7位男生對新的人、事、物與環境所需的適應時間較女生集中，適應性得分離散程度小於5位女生。
- (三). 比較男女幼兒第二次與第三次施測在趨近性平均數得分，男生得分下降，女生上升，但改變幅度都不大，但女生第三次施測平均數得分高

於男生，顯示女生對於新的環境與人、事、物的接受度高於男生。但從標準差（II）（III）來看，女生的標準差得分下降，表示女生對新事物的接受度越趨一致。反觀男生的趨近性標準差由標準差（II）0.69，上升至標準差（III）0.88，顯示男生的得分離散程度提高。比較男女幼兒標準差（III），顯示5位女性幼兒在經過四個月的課程引導，對新事物的接受度較七位男性幼兒一致。

- （四）. 情緒強度平均數（II）（III）得分上，男生呈現上升，女生情緒強度平均數得分則持平。平均數（II）（III）女生得分皆高於男生，顯示女生的情緒較男生更容易被察覺。比較男女標準差（II）（III）數值皆下降，且男生兩次標準差得分皆低於女生，顯示男性幼兒經過四個月的正念課程引導，他們在情緒表達的能力差異度較女生小，男生的情緒表達能力較女生一致。
- （五）. 男女注意力分散度平均數皆呈現下滑，表示男女的專注力皆提升，這呼應歷年來文獻所提及，正念可以提升專注力。比較男女生注意力分散度的平均數（II）（III）發現，女性幼兒專心度優於男性幼兒。比較標準差（II）（III），男女得分皆下降，且女生標準差（II）（III）低於男生，代表5位女生的注意力分散度的得分較集中、專心程度較男生一致。
- （六）. 比較男女幼兒堅持度平均數（II）（III）得分皆上升，顯示男女幼兒經過正念課程深化引導，男女幼兒堅持度皆提高，且女性幼兒的堅持度高於男性幼兒，亦即女性幼兒的挫折忍耐力提升了，且優於男生。比較標準差（II）（III），男女得分皆變小，且女生標準差（II）（III）得分皆低於男生，代表5位女生的的挫折忍耐力較7位男生一致。

第四節 融合階段

經歷課程實施「暖身階段」與「深化階段」，再來為「融合階段」。「融合階段」主要觀察經歷四個月正念課程引導之後，試著在第五、六個月將正念融入幼兒的日常生活之中，觀察幼兒氣質之變化情形，並分析比較第三次與第四次量測結果。

壹、第四次量表施測結果之初步描述性分析統計分析

一. 活動量 (IV)

12 位參與幼兒，在得分 1 到 7 分上，第四次施測活動量平均數為 4.00，得分「中」，最低平均值為 2.88，最高平均值為 5.00。得分越高代表活動量越大。在第四次活動量平均得分上，有 5 位幼兒得分在平均數之下，7 位在平均數之上。第四次施測活動量平均數得分「中低」3 人、「中」7 人、與「中高」2 人。

在經過 2 個月課程融合階段，比較第三次施測與第四次施測，活動量得分上有三位幼兒有變化，分別為 S03、S9 與 S10，其中 S03 與 S10 得分上升，但 S09 得分下降。就研究者課堂上的觀察，S03 與 S10 在課堂上活動的參與度是有提升，但 S09 在課堂上的表現則一直很被動，看不出有何變化，協同教師指出，S09 通常是上課一條蟲，下課一條龍。

二. 適應性 (IV)

12 位參與者，經過 2 個月課程融合階段，在得分由 1 到 7 分上，在第四次適應性施測平均數得分為 4.47，得分「中」。最低平均值為 3.50，最高平均值為 5.13。在第四次適應性平均得分上，有 5 位幼兒得分在平均數之下，7 位在平均數之上。第四次施測適應性平均數得分「中低」1 人、「中」5 人、與「中高」6 人。從下表九在課程「融合階段」，S03 由得分「中高」下降為「中」，而 S07 則由「中」提升至「中高」，但研究者於課堂觀察，這樣的轉變，乃 S03 與 S07

正常的適應性上下狀態。

三. 趨近性 (IV)

12 位參與幼兒第四次施測趨近性平均數為 4.17，得分「中」。最低平均值為 3.13，最高平均值為 6.13。得分越高代表對第一次接觸之人、事、物或地方接受度越高。12 位幼兒在第四次趨近性平均得分上，有 8 位幼兒得分在平均數之下，4 位在平均數之上。第四次施測趨近性平均數得分「中低」2 人，「中」6 人、「中高」3 人與「高」1 人。

比較第三次施測與第四次施測，趨近性有兩人得分改變，分別為 S02 與 S12，他們的趨近性提高，就研究者於課堂上的觀察，這兩位幼兒是非常乖巧的孩子，他們平時上課就很守規矩，對正念課程的接受度從課程一開始就很好，S02 更是對於忠於自己的感受與當自己，體驗非常的深，因此就算在融合階段，沒有太多的遊戲帶領，他們也能正念相續，主要是正念的芽，已在他們兩心中深深種下。

在研究者研究札記中對此部分之記載為：「S02 是一位很棒的學生，上課的狀況從第一堂到最後一堂都很穩定，很認真練習，他最讓我最印象深刻的是，他忠於自己感受，很清楚的表達出自己的想法，而不似從前一味的服從老師與團體，當一個大家所謂的乖寶寶，自從可以說出自己真正的感受，又被團體接受，可以感受到他的自信心提升，勇於表達與分享，但對他人的尊重與禮貌，他還是繼續維持，很棒的孩子 (RC0630-02)。她 (S12) 原本因為是新生，在班上有點退縮，但因課堂上表現受到讚賞，自信心因而提升，對於自己的感受更樂於分享，對於新的活動也積極參與，較不退縮 (RC0630-12)。」此項記載與量表數值呈現亦相符合。

四. 情緒強度 (IV)

經 2 個月課程融合階段，12 位幼兒第四次施測情緒強度平均數為 4.41，得分「中」。最低平均值為 3.38，最高平均值為 5.50。12 位幼兒在第四次平均情

緒強度上，有 5 位幼兒得分在平均數之下，7 位在平均數之上。第四次施測情緒強度平均數得分「中低」1 人、「中」6 人與「中高」5 人。

比較第三次施測與第四次施測，情緒強度得分，有 5 人改變，且得分皆提高，顯示在融合階段，幼兒的情緒表達能力持續上升，這對了解幼兒的身心狀況是很有利的，幼兒的需求與想法較易被察覺。

五. 注意力分散度 (IV)

12 位幼兒在第四次注意力分散度施測得分，平均數為 4.00，得分「中」。最小平均值為 2.88，最高平均值為 5.38。12 位幼兒在第四次注意力分散度平均得分上，有 2 位幼兒得分與平均數相等，5 位幼兒得分在平均數之下，5 位在平均數之上。第四次施測注意力分散度平均數得分「中低」3 人、「中」6 人、與「中高」3 人。

比較第三次施測與第四次施測，有兩位幼兒注意力分散度降低，分別為 S03 與 S07，表示兩位幼兒的專心度提高，而 S11 的得分上升，表示注意力下降。

六. 堅持度 (IV)

12 位幼兒在第四次堅持度施測得分，平均數為 4.03，得分「中」。最小平均值為 3.13，最大平均值為 4.63。12 位幼兒在第四次堅持度平均得分上，有 6 位幼兒得分在平均數之下，6 位在平均數之上。第四次施測堅持度平均數得分「中低」1 人、與「中」10 人，「中高」1 人。比較第三次施測與第四次施測，堅持度得分有四位幼兒得分改變，得分皆由「中高」下降為「中」，顯示這四位幼兒的堅持度下降。

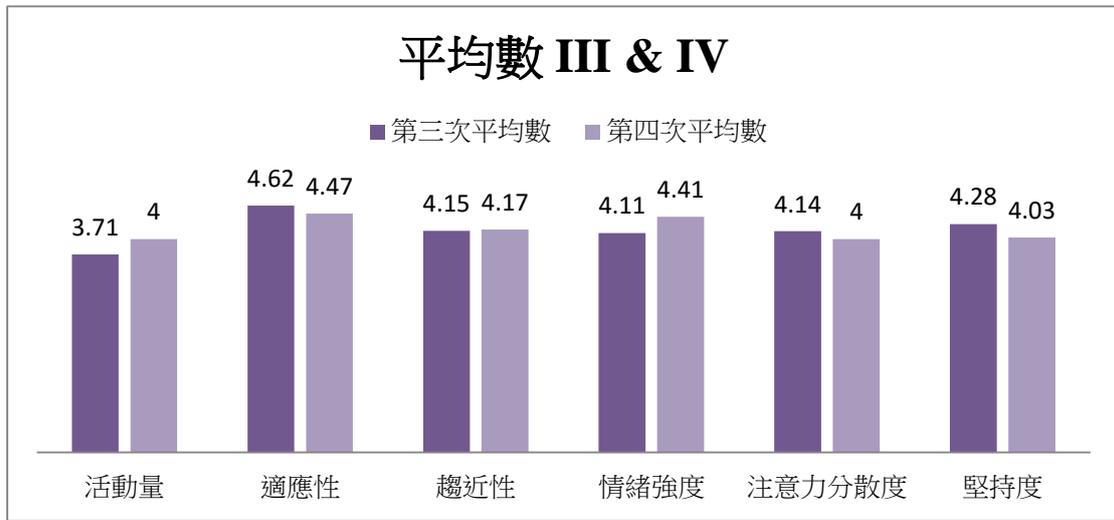
表九 第三、四次施測後 12 位幼兒六個氣質面向之平均數得分對照表

氣質面向 \ 受測幼兒		S01	S02	S03	S04	S05	S06	S07	S08	S09	S10	S11	S12
活動量	III	中	中低	中低	中	中	中	中高	中低	中高	中	中	中低
	IV	中	中低	中	中	中	中	中高	中低	中	中高	中	中低
適應性	III	中高	中高	中高	中	中	中	中	中高	中低	中	中高	中高
	IV	中高	中高	中	中	中	中	中高	中高	中低	中	中高	中高
趨近性	III	中高	中低	中	中低	中	中	中高	中	中低	中	高	中
	IV	中高	中	中	中低	中	中	中高	中	中低	中	高	中高
情緒強度	III	中	中低	中	中	中	中	中高	中	中低	中	中高	中低
	IV	中高	中	中高	中	中	中	中高	中	中低	中高	中高	中
注意力分散度	III	中	中低	中	中高	中	中	中高	中	中高	中	中	中低
	IV	中	中低	中低	中高	中	中	中	中	中高	中	中高	中低
堅持度	III	中高	中	中高	中	中	中	中	中高	中低	中	中高	中高
	IV	中	中	中	中	中	中	中	中高	中低	中	中	中

「低」為平均數得分1-2.2，「中低」為得分2.21-3.4，「中」為得分3.41-4.6，
 「中高」為得分4.61-5.8，「高」為得分5.81-7

貳、第三、四次量測結果之分析比較

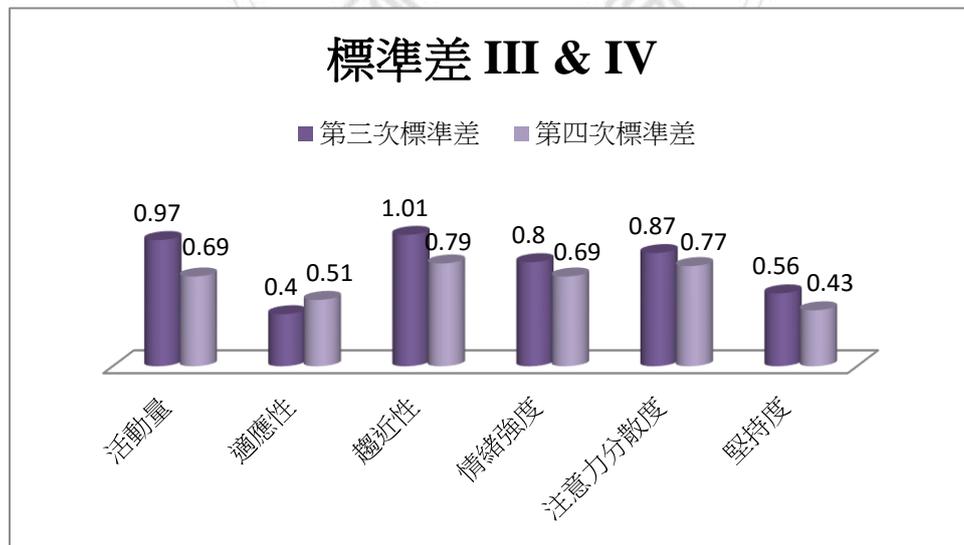
一. 平均數 (III) (IV) 分析討論



圖九 第三、四次施測，平均數對照柱狀圖

由上圖九第三、四次量表平均數對照圖顯示，在課程融合階段，活動量、趨近性與情緒強度得分上升，而適應性、注意力分散度與堅持度得分下降。

二. 由標準差 (III) (IV) 分析討論



圖十 第三、四次量表施測標準差對照柱狀圖

由上圖十第三、四次量表施測之標準差對照圖，只有適應性的標準差提升，其它五個氣質面向標準差得分皆下降，顯示幼兒們在融合階段的適應性差

異較大；相對的，幼兒們在日常活動的多寡與高低程度，以及對新的人、事、物與環境的接受度，還有情緒的表達與需求，專心程度與遭遇挫折與困難的忍受程度，差異變小。

三. 探討課程融入幼兒日常生活後，幼兒氣質變化之性別差異

表十 男女幼兒第三、四次量表施測各氣質面向平均數與標準差對照表

	性別	個數	平均數III	平均數IV	標準差III	標準差IV
一活動量(III,IV)	男	7	4.07	4.25	.95	.69
	女	5	3.22	3.65	.85	.57
二適應性(III,IV)	男	7	4.35	4.23	.22	.45
	女	5	5.00	4.82	.27	.42
三趨近性(III,IV)	男	7	3.62	3.83	.88	.18
	女	5	4.90	4.65	.69	.42
四情緒強(III,IV)	男	7	4.03	4.28	.79	.23
	女	5	4.22	4.60	.89	.36
五注意力分散度(III, IV)	男	7	4.33	4.17	1.05	.31
	女	5	3.87	3.75	.53	.31
六堅持度(III,IV)	男	7	3.96	3.85	.54	.48
	女	5	4.72	4.27	.10	.24

(一). 由上表十比較活動量 (III) (IV) 男女平均數得分皆上升，且男生的活動量 (IV) 高於女生，表示男生在課程融合階段日常活動量較女生大。比較活動量標準差 (III) (IV)，男女得分皆下降，女生之標準差 (IV) 低於男生，顯示女生彼此之間在課程融合階段之活動量差異較男生們小。

(二). 適應性 (III) (IV) 得分平均數比較，男女得分皆下降，顯示在課程融合階段男女適應性皆下降，但女生適應性平均數 (IV) 高於男生，表示女生在此階段對新的人、事、物與環境適應，所需的時間較男生短。而比較適應性標準差 (III) (IV)，男女得分皆上升，顯示男女幼兒在此階段適應新的人、事、物與環境的時間差異性較前一階段

高。女生之適應性標準差（IV）低於男生，顯示女生彼此之間在課程融合階段，對於適應新事物所需的時間差異較男生們小。

（三）. 趨近性平均數（III）（IV）比較，男生得分上升，女生得分下降，但女生平均數（IV）的得分高於男生，顯示女生在此階段，對於新的人、事、物與環境的接受度高於男生。比較趨近性標準差（III）

（IV），男女得分皆下降，男生之標準差（IV）低於女生，顯示男生彼此之間在課程融合階段對新的人、事、物與環境的接受度較女生們集中。

（四）. 情緒強度（III）（IV）得分平均數比較，男女得分皆上升，顯示在課程融合階段男女之情緒表達能力皆上升，女生之情緒強度平均數（IV）高於男生，顯示在課程融合階段，女生的情緒較男生易於被察覺。比較情緒強度標準差（III）（IV），男女得分皆下降，男生之標準差（IV）低於女生，顯示男生彼此之間在課程融合階段之情緒表達能力較女生相近。

（五）. 注意力分散度平均數（III）（IV）比較，男女得分皆下降，顯示在課程融合階段男女的專注力皆提高，女生注意力分散度平均數（IV）低於男生，表示在課程融合階段，女生較男生專心。比較注意力分散度標準差（III）（IV），男女得分皆下降，男生下降幅度高於女生，但在標準差（IV）得分相同，表示男女幼兒在專心度的得分離散程度是相同的。

（六）. 堅持度（III）（IV）得分平均數比較，男女得分皆下降，顯示在課程融合階段男女堅持度皆下降，但女生堅持度平均數（IV）高於男生，表示女生在課程融合階段遇到挫折與困難的忍受度較男生好。堅持度標準差（III）（IV），男生得分皆上升，女生持平。女生堅持度標準差（IV）低於男生，表示女生們於課程融合階段面對困難與挫折的表現，較男生們一致。

第五節 量化數值意義之對照與討論

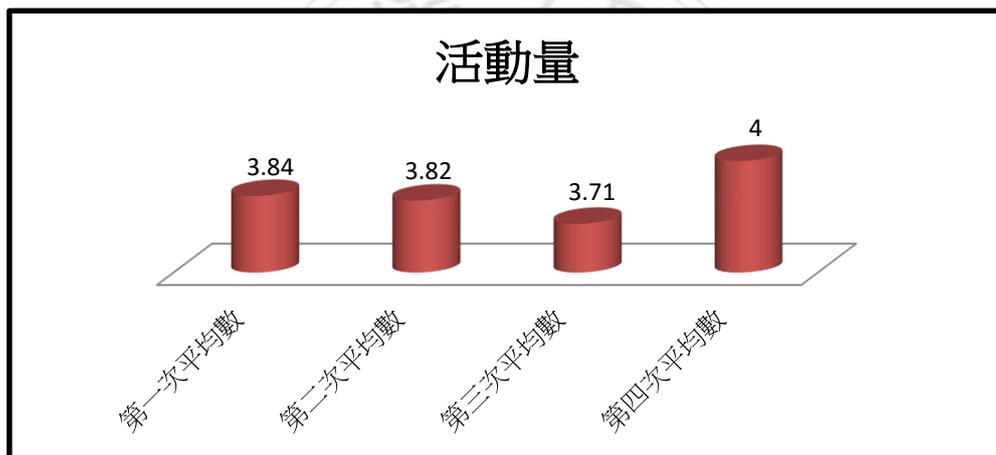
本節將從壹、四次量表施測結果之分析討論，貳、成對樣本 t 檢定分析探討，參、獨立樣本 t 檢定分析探討。

壹、四次量表施測結果之分析討論

一. 活動量 (V)

活動量是指幼兒在一天的時間中，動作快慢與活動量的多寡。活動量大的幼兒喜歡跑跑跳跳，精力充沛，不須太多睡眠時間；相對的，活動量較小的幼兒，偏好靜態活動與遊戲，如畫畫或看書，安安靜靜地做自己的事，不喜歡跑跳，需較多的睡眠時間。

(一). 由平均數探討分析



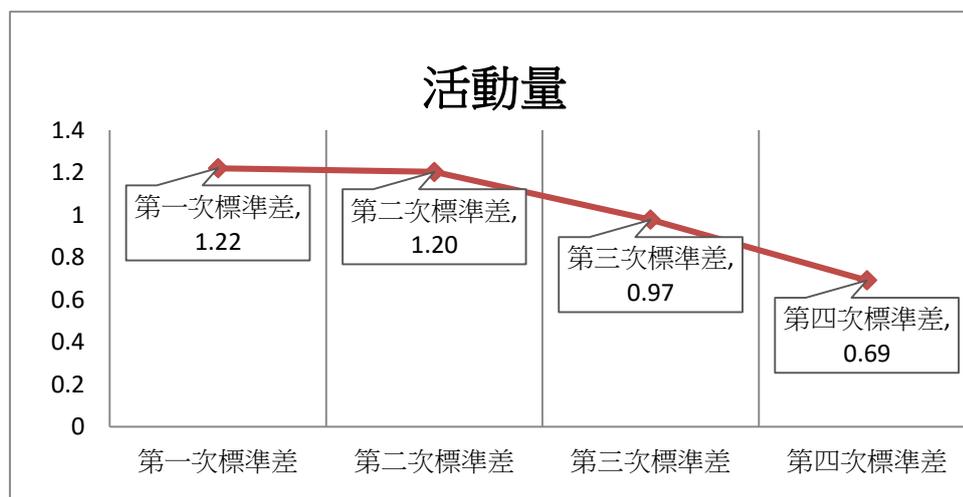
圖十一 活動量四次施測平均數柱狀圖

從課程開始前的前測（第一次施測），到暖身階段的第二次施測，深化階段的第三次施測與融合階段的第四次施測，活動量平均數如下圖表所示，從平均數 3.84、3.82、3.71 與 4.00，先降後升。活動量在回歸第三階段融合階段時，平均數由 3.71 上升至 4.00，但也都維持在得分「中」。在日常生活的觀察，在正念課程進行期間，幼兒似乎意識到自身行為反應與身體的連結，所以會較注意自己各方面的行為，對於常規與一些日常活動資訊對自己的影響會較留意，因而對自己會稍加約束，但在五、六月課程融合階段，又碰到期末大量活動的進行，比如，母親節的活動與畢業典禮活動的準備皆在此階段開始，學校的氛

圍是偏向動態的狀態，幼兒的活動量在此時是相對較高。

上圖十一平均數顯示與研究者對於幼兒日常活動的觀察，正念課程的進行，對幼兒活動量得分，並沒有提高或降低固定的趨向，須視幼兒平日活動的多寡決定其趨向。

(二)．由標準差分析討論



圖十二 活動量四次施測標準差曲線圖

由上圖十二，我們可以很清楚的看到四次施測的標準差呈現下降的趨勢，這是很好的跡象，顯示正念課程引導，可以減少幼兒在活動時的差異性，讓教師們在教學設計上更容易，幼兒在學習上更方便，幼兒彼此相處更容易。

(三)．活動量平均得分高低

表十一 幼兒四次施測之活動量平均得分對照表

受測幼兒 氣質面向	S01	S02	S03	S04	S05	S06	S07	S08	S09	S10	S11	S12
活動量 I	中	低	中低	中高	中低	中低	中高	中	中	中低	高	中低
活動量 II	中	中低	中低	中高	中	中	中高	中低	中	中	中高	中低
活動量 III	中	中低	中低	中	中	中	中高	中低	中高	中	中	中低
活動量 IV	中	中低	中	中	中	中	中高	中低	中	中高	中	中低

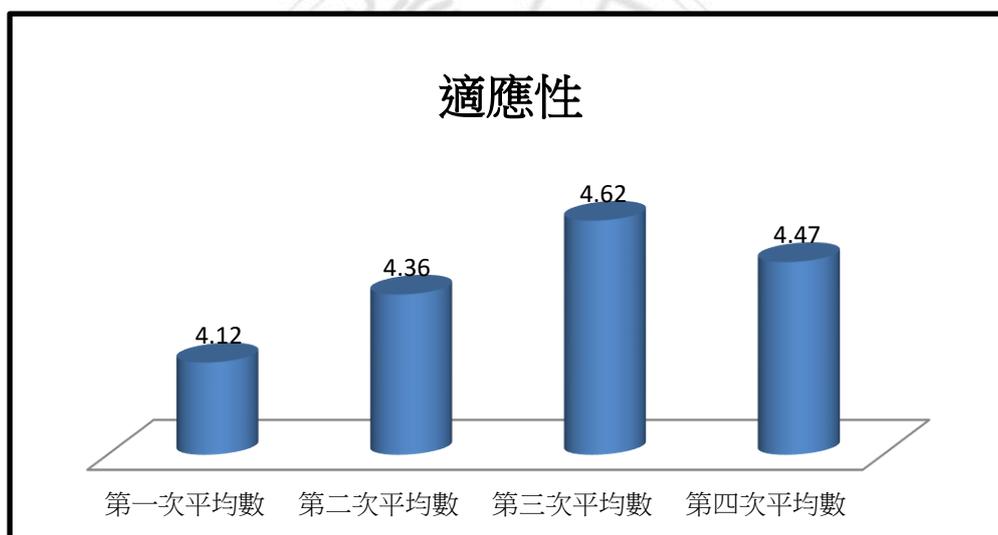
「低」為平均數得分1-2.2，「中低」為得分2.21-3.4，「中」為得分3.41-4.6，
「中高」為得分 4.61-5.8，「高」為得分 5.81-7

由上表十一顯示，有四位幼兒的活動量在六個月的課程實施後，活動量並沒有變化。從第四次活動量施測得分，與第一次相比，可看到幼兒在高低得分較集中，得分分布於「中低」、「中」與「中高」，有 7 位超過半數幼兒得分「中」。這也符合標準差數值的結果，顯示正念教學對於班級的活動量趨於適度，對老師教學的氛圍具有正向引導作用。

二. 適應性 (V)

適應性是指孩子在趨近反應之後，一段時間的適應狀況；亦即孩子在面對新的人、事、物，幼兒適應時間的長短，分數越高，代表適應所需時間越短。

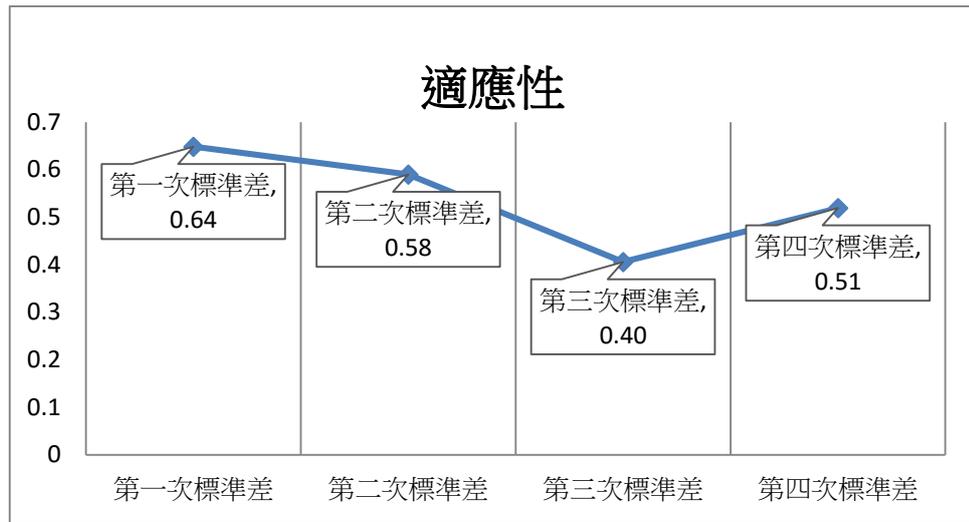
(一). 由平均數探討分析



圖十三適應性四次施測平均數柱狀圖

第一、二、三、四次施測，平均數分別是 4.12、4.36、4.62 與 4.47，適應性在暖身階段，與深化階段，皆有提升，在融合階段雖略為下降，但適應性還是比未上課前高，顯示正念課程對幼兒在適應新的人、事、物與環境上是有幫助的。

(二)．由標準差分析討論



圖十四 適應性四次施測標準差曲線圖

適應性由標準差的走勢來看，正念課程引導，對於研究班級之幼兒在適應新的人、事、物與環境上，可以減少幼兒們在適應上時間的差異性，雖在第四次施測有回升一些，但與未上課前的第一次施測之標準差比較，第四次施測的標準差得分較小，顯示幼兒們在對人、事、物與環境的適應時間越來越相近，這對現場教學在時間上的安排是有益的，代表幼兒在日常生活的常規適應與學習時適應時間差異變小，老師對時間的掌控更加容易，幼兒的學習也更沒壓力。

(三)．適應性平均得分高低

表十二 幼兒適應性四次施測平均得分比較表

受測幼兒 氣質面向	S01	S02	S03	S04	S05	S06	S07	S08	S09	S10	S11	S12
適應性 I	中高	中	中低	中低	中	中	中	中高	中低	中	中高	中
適應性 II	中高	中	中	中低	中	中高	中	中	中	中	中高	中高
適應性 III	中高	中高	中高	中	中	中	中	中高	中低	中	中高	中高
適應性 IV	中高	中高	中	中	中	中	中高	中高	中低	中	中高	中高

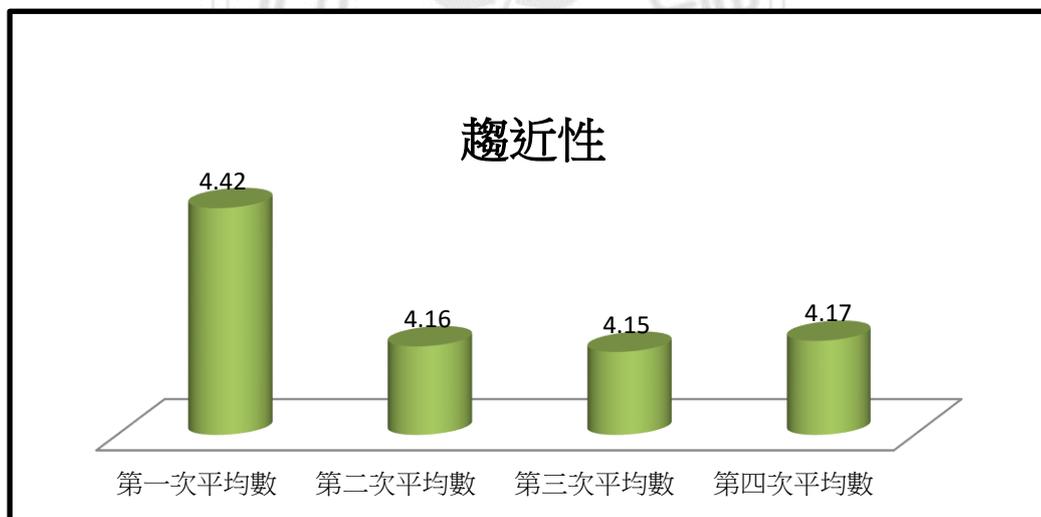
「低」為平均數得分1-2.2，「中低」為得分2.21-3.4，「中」為得分3.41-4.6，
「中高」為得分 4.61-5.8，「高」為得分 5.81-7

由上表十二，我們可以看到研究班級的適應性，第四次施測與第一次的施測比較，有 5 位幼兒適應性有改變，分別為 S02、S03、S04、S07 與 S12，且得分都提升，且幼兒第四次得分集中於「中高」6 人「中」5 人「中低」1 人，得分比第一次施測集中且高，顯示整體適應性有提升。顯示正念教學可以提升幼兒的適應性，減少幼兒們彼此適應時間上的差異，對學校管理與教學，以及幼兒的學習是有幫助的。

三. 趨近性 (V)

乃幼兒對新社會環境、陌生人、從未接觸過的事、或是第一次接觸的食物等，所採取之接受或拒絕的最初反應。得分越高代表易於接受新社會環境，大方外向，相對的防備心亦較低，得分低者，通常較為害羞內向，對於新的經驗通常會有退縮拒絕的傾向。

(一). 由平均數探討分析

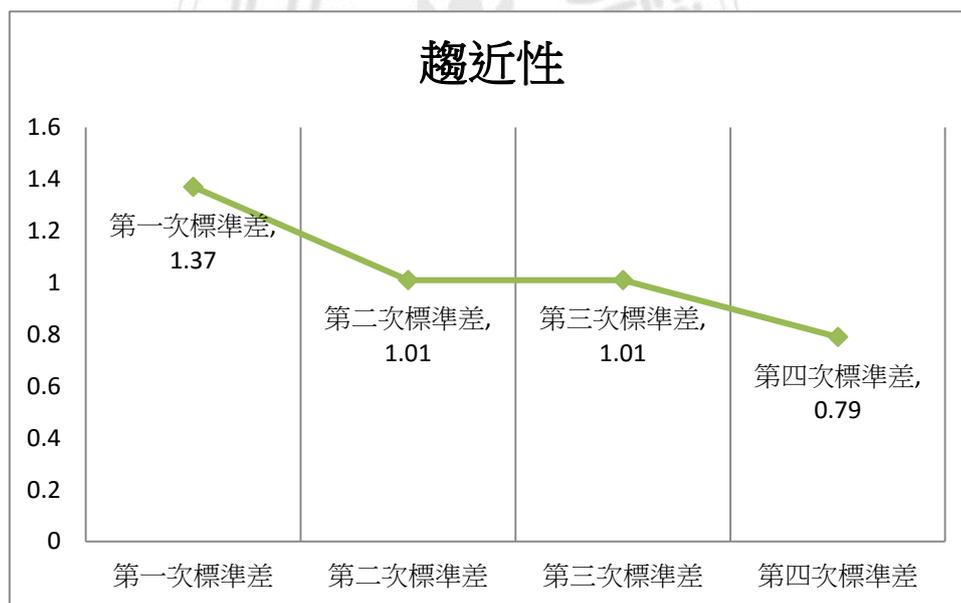


圖十五 趨近性四次施測平均數柱狀圖

第一、二、三、四次施測，趨近性平均數分別是 4.42、4.16、4.15 與 4.17，趨近性，呈現下降的趨勢。如同前面已提及，在正念課程裡，我們鼓勵孩子尊重自己與他人的情緒、感受與想法，對於自己喜歡的東西，就說喜歡，不喜歡的也可以拒絕，他們是有選擇權的，不一定要全盤接受所有的東西，但

前提是必須尊重自己與他人。幼兒們在表達他們的想法時，老師們扮演著很重要的角色，我們必須能覺察孩子細微的情感變化，才有辦法在正念的學習路上陪伴幼兒，一起成長茁壯，為彼此創造良好的學習與工作環境。全校的教師們皆受過 10 周的正念課程引導，也持續自行練習，研究協同教師亦陪同研究班級幼兒於日常生活持續練習，對孩子在想法、情緒與感受上更能了解與同理，幼兒是相當敏感的，他們察覺到老師的改變與包容度的增加，因而更能忠於自己的感受，對於不喜歡的事物，會比先前更勇敢的表現出來，對這樣的變化，身為正念課程帶領者深感欣慰。所以雖在數據上顯示，幼兒對新社會環境、陌生人、從未接觸過的事、或是第一次接觸的食物等，似乎接受度下降，但在教學場域裡，對於這樣的變化，身為老師的我，對這樣的改變抱持樂觀的看法。

(二) . 由標準差分析討論



圖十六 趨近性四次施測標準差曲線圖

趨近性由標準差得分逐漸變小，顯示正念課程引導，對於幼兒對首次接觸的社會環境與人、事、物上，能統整幼兒接受的程度，幼兒對人事物的接受度越來越相近，這對園所與教師在活動與教學設計上，是有利的。代表幼兒在學習新事物差異變小，老師對時間的掌控更加容易，幼兒的學習也能更加順遂。

(三). 趨近性平均得分高低

表十三 幼兒趨近性四次施測平均得分比較表

受測幼兒 氣質面向	S01	S02	S03	S04	S05	S06	S07	S08	S09	S10	S11	S12
趨近性 I	中高	中	中	中	中高	中	高	中高	低	中	高	中
趨近性 II	中高	中	中	中低	中	中低	中高	中	中低	中	高	中高
趨近性 III	中高	中低	中	中低	中	中	中高	中	中低	中	高	中
趨近性 IV	中高	中	中	中低	中	中	中高	中	中低	中	高	中高

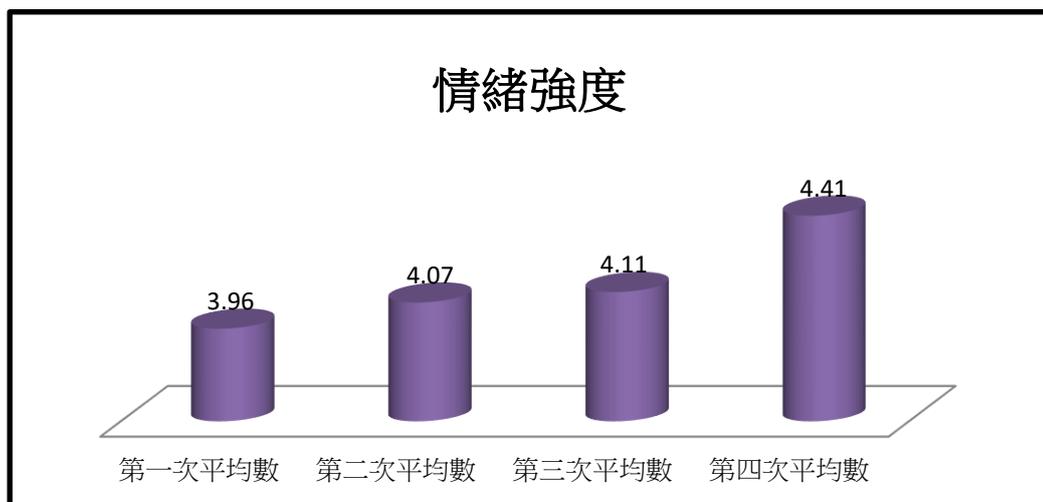
「低」為平均數得分1-2.2，「中低」為得分2.21-3.4，「中」為得分3.41-4.6，「中高」為得分4.61-5.8，「高」為得分5.81-7

由表十三，比較趨近性 I 與趨近性 IV，有 6 位小朋友得分改變，其中有 5 位得分下降，只有 S12 上升。就研究者課堂上的觀察，此乃因幼兒們在正念課程的引導下體會到，他們可以在尊重他人與自己的情況下，他們是可以做自己，不一定要全盤接受老師所要求的事，方在趨近性得分有此差異。

四. 情緒強度 (V)

係指孩子表現情緒的傾向，包含正向與負向情緒，得分越高代表情緒反應強度越大。亦即孩子在喜、怒、哀、樂上的表現，情緒強度越大，代表情緒越容易被察覺，情緒強度越低者，情緒的表現越難被察覺。

(一). 由平均數探討分析



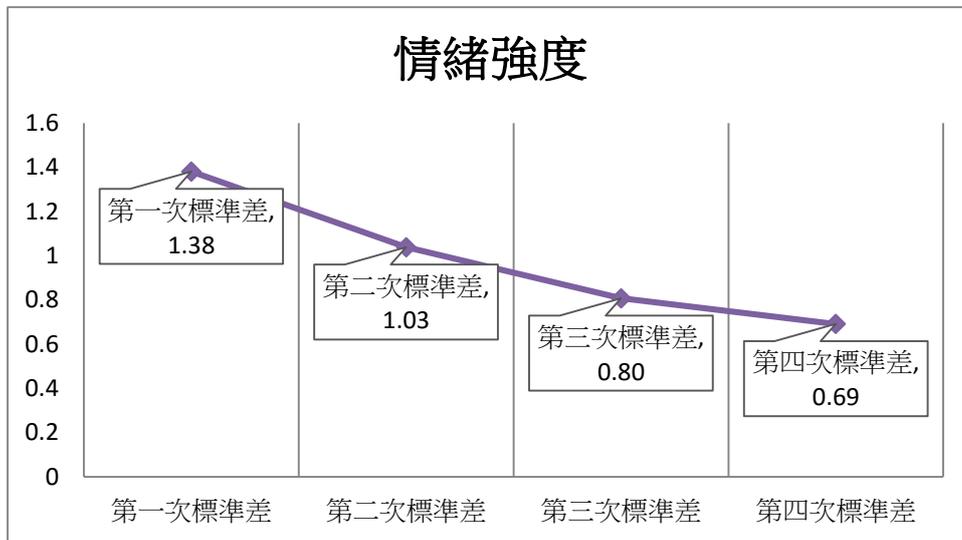
圖十七 情緒強度四次施測平均數柱狀圖

在第一、二、三、四次施測，平均數分別是 3.96、4.07、4.11 與 4.41，情緒強度的得分有逐次上升的傾向，這表示孩子的喜、怒、哀、樂的情緒表現更明顯，更容易被察覺。

正念課程裡，我們鼓勵孩子接受自己的情緒，不用壓抑，但也不可以影響他人。我們教導孩子，你可以有「情緒」，比如說，有些幼兒格外容易生氣，這時，其他孩子可能會嘲笑他「哈哈，愛生氣鬼」，被嘲笑的孩子因而更加生氣，我們在課程裡會引導孩子「生氣」是正常的情緒表現，你生氣，這是正常的，生氣時，你要知道你在生氣，此時你可以利用呼吸來緩和你的情緒，而其他同學們，也要學會覺察他人的情緒，看到別人生氣，你可以觀察狀況，是要給予關懷或是給有情緒的小朋友「時間」和「空間」，讓他情緒慢慢的穩定下來。幼兒們運用正念課程學得的方法，經歷幾次自己或同學在日常生活中真實的情緒狀況，在實務的情狀下，經由老師引導，孩子們真實體會到他們有情緒是可以的，是正常的，因而對於「生氣」等負向情緒較不會批判，而且在其他小朋友有情緒時，會尊重他人，給予時間與空間，等他緩和下來，這是很棒的轉變。如研究者在日常札記所載，

「有一天 S05 又帶著情緒到校，小朋友又笑他了，他又更生氣了，作勢要打人，老師提醒大家生氣是正常的，是 ok 的。S05 聽到“生氣是正常的，是 ok 的”，他整個身體馬上放鬆 (RC0113-01)。老師接著問，那有小朋友生氣的時候，其他小朋友要怎麼作，S01 說：我們不可以打擾他，要等他，給他時間。S07 接著說：我們可以觀察他的表情，看看是不是可以去安慰他，還是不要打擾他。S11 說：他可以做呼吸練習 (RC0113-02)」等。即可呈現研究參與幼兒之變化樣態。

(二) .由標準差分析討論



圖十八 情緒強度四次施測標準差曲線圖

從圖十八四次施測的標準差看，標準差得分越來越小，代表幼兒間的情緒強度得分差異越小，這意味著孩子們的情緒狀態較為集中，對帶班的老師來說，這樣的班級會比較好帶，幼兒間的衝突亦會減少，團體的學習氛圍會變好，對學校與幼兒是好事。本文第二章第二節在探討正念課程的引導中，亦認為除了專注於自我的覺察，也觀察自己與他人的關係，培養慈心與同理心，增加對他人的了解、覺察、敏感和體會他人的感受或想法，增強利他的社會能力。李金鞠（2012）在其正念課程裡提到「正念人際關係」就是要孩子帶著不批評的覺知與他人互動，幫助孩子打破壓力、威脅或情緒互動下的慣性反應，去柔和對方的能量，減少衝突。在成長的歷程裡，當情緒的穩定度提升，自我控制能力相對提升，同儕之間生較不易起衝突，也較懂得尊重他人與他人同在，人際關係因而獲得改善，整個學習的氛圍也變得較和善，幸福感也相對提升。

(三). 情緒強度平均得分高低

表十四 幼兒情緒強度四次施測平均得分比較表

受測幼兒 氣質面向	S01	S02	S03	S04	S05	S06	S07	S08	S09	S10	S11	S12
情緒強度 I	中高	中低	中	中高	高	中低	中高	中	中低	低	中高	中低
情緒強度 II	中	中低	中	中	中高	中低	中高	中	中低	中	高	中低
情緒強度 III	中	中低	中	中	中	中	中高	中	中低	中	中高	中低
情緒強度 IV	中高	中	中高	中	中	中	中高	中	中低	中高	中高	中

「低」為平均數得分1-2.2，「中低」為得分2.21-3.4，「中」為得分3.41-4.6，
「中高」為得分4.61-5.8，「高」為得分5.81-7

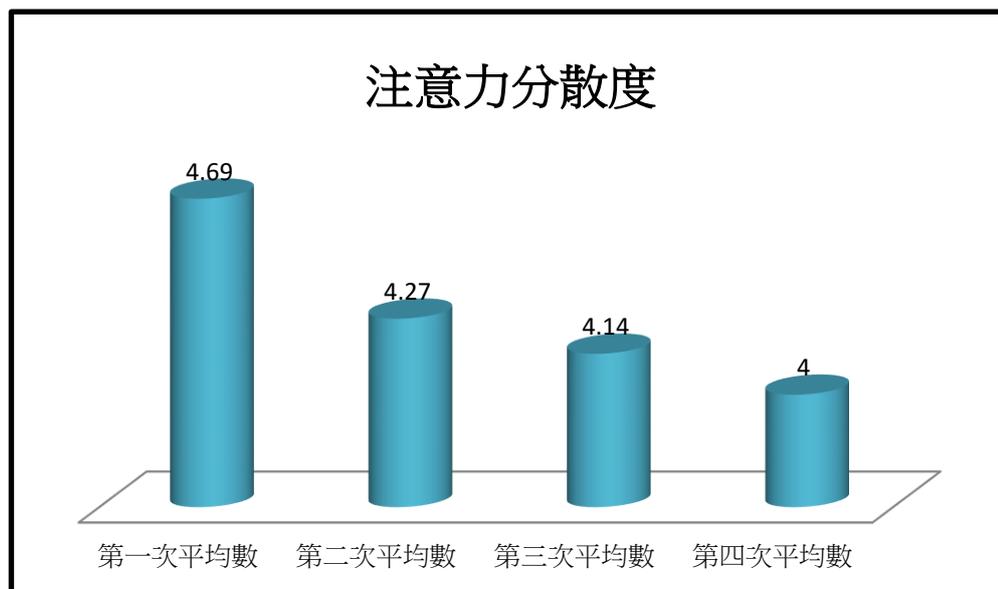
由表十四觀察第一次施測與第四次施測，我們可以看到第一次施測情緒強度的分散程度較大，得分組別由「低」到「高」，涵蓋五個階段，第四次施測得分組別集中於「中低」、「中」與「中高」三階段。比較第一次施測與第四次施測，S05 的情緒強度降低，由「高」降為「中高」，在日常生活中研究者對 S05 的觀察發現，S05 現在的情緒掌控能力增加，他現在會勇於表達情緒，但不至於太情緒化，會接受與覺察自己的情緒，「心情氣象報告時，老師問 S05 怎麼了？他回說：我在生氣 (RC0120-01)」。S10 的情緒強度也從第一次的「低」提升至第四次的「中高」，研究者經歷六個月課堂上的觀察，也感受到他的自我表達能力與意願增加，「S10 也是上課表現平穩地一位小朋友，課程進行期間，可以感受到 S10 變活潑，也較有自信，他在課堂上的表現佳，有時會成為小朋友學習的對象 (RC0630-10)」。以四次平均數、標準差、得分組別高低與現場觀察來討論，我們可以看到幼兒的情緒表達能力提升，但情緒化的程度降低了。

五. 注意力分散度 (V)

指孩子是否容易受外界環境的刺激而干擾其正在進行的活動或改變其方向的程度。得分越高代表越容易分心。專心的幼兒，有時會太投入事情中，會忽

略周圍環境中重要的訊息，對於這樣的幼兒，大人們應了解，有時孩子不回應我們，是因為他太專心了。相對的，易分心的幼兒，容易被外界不相關的人事物干擾，在幼兒學習時，應該要盡量減少外在不必要的干擾。

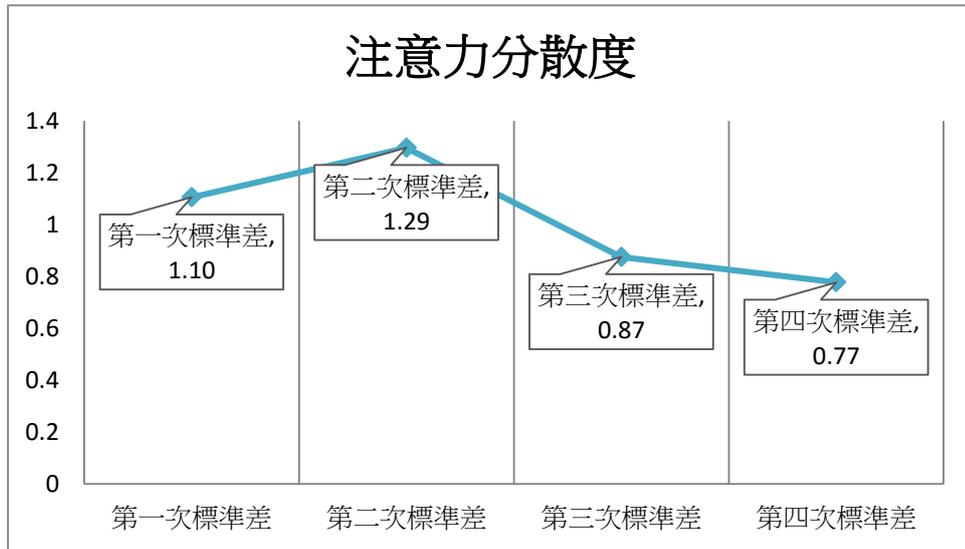
(一)．由平均數探討分析



圖十九 注意力分散度四次施測平均數柱狀圖

注意力分散度，第一、二、三、四次施測，得分平均數分別是 4.69、4.27、4.14 與 4.00，得分平均數越來越低，表示幼兒越來越專心，這對幼兒在學習上是非常有益的。在本文第二章第二節中所探討，陳幗眉（1995）認為注意力對幼兒的心理發展很重要，它能幫助幼兒從環境中接收更多的訊息，並幫助幼兒發現環境中的變化，因而能及時調整自己的動作，面對新的外在刺激準備新的動作，把精力集中於心的情況。陳彥好（2005）在其研究中探討的問題之一：幼稚園執行靜坐介入方案對於幼兒腦波及注意力的表現。實驗結果顯示：靜坐介入方案對於學齡前幼兒注意力的表現有提升的正面效應，且靜坐介入的時間期程愈長，其效果愈好。陳麗芬（2004）在其研究中試圖探討在幼兒園實施靜坐練習對幼兒注意力及腦波的影響；實驗結果顯示，靜坐練習對學齡前幼兒之注意力的提昇有正面的效應。

(二) . 由標準差分析討論



圖二十 注意力分散度四次施測標準差曲線圖

標準差雖在第二次施測上升（詳 52），第三、四次施測時再次下降，代表幼兒注意力分散度得分差距越來越小，幼兒間的專心程度越來越相近，對老師的教學與幼兒學習時間長短的安排，是非常有益的。

(三) . 注意力分散度平均得分

表十五 幼兒注意力分散度四次施測平均得分比較表

受測幼兒 氣質面向	S01	S02	S03	S04	S05	S06	S07	S08	S09	S10	S11	S12
注意力分散度 I	中	中	高	高	中	中	中	中	高	中低	中	高
注意力分散度 II	中	中低	中	高	中	中	中高	中	高	中	中高	中低
注意力分散度 III	中	中低	中	中高	中	中	中高	中	中高	中	中	中
注意力分散度 IV	中	中低	中低	中高	中	中	中	中	中高	中	中高	中低

「低」為平均數得分1-2.2，「中低」為得分2.21-3.4，「中」為得分3.41-4.6，
「中高」為得分 4.61-5.8，「高」為得分 5.81-7

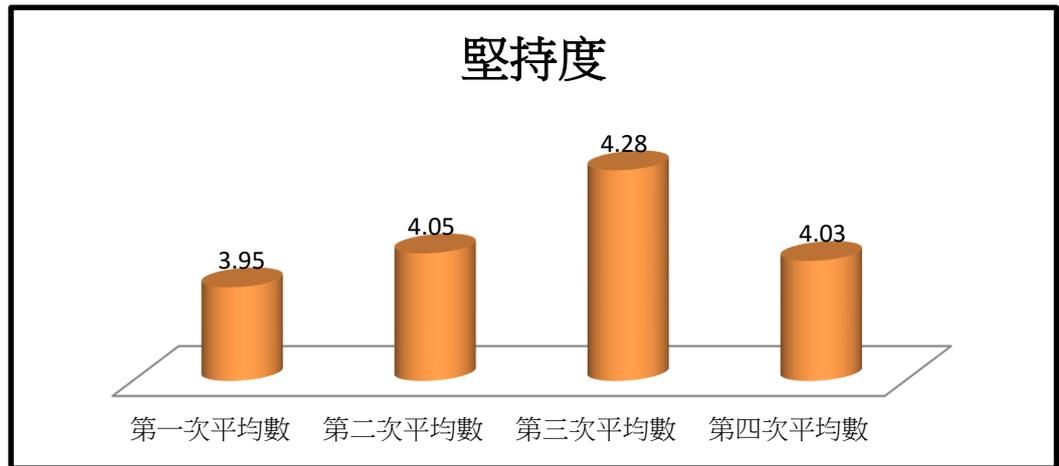
由上表十五 比較第一次施測與第四次施測，我們可以看到注意力分散度整體來說是降低的，而且得分高低的差異也較小。S03、S04 與 S09 在第一次施測

時，注意力分散度得分皆為「高」，經過六個月正念課程引導，S03 進步分常大，得分下降至「中低」，這與研究者上課的觀察一致：「S03 她是班上在這堂課改變最明顯的小孩之一，從一開始的退縮，不專心，上課像毛毛蟲，到後來可以清楚的表達自己，上課積極參與，靜坐練習非常的認真專心，成為大家學習的對象（RC0630-03）」。S04 與 S09 雖不似其他幼兒上課狀況那麼理想，學習理解能力較緩慢，但到課程後期，研究者可以感受到他們的進步，如札記中所載：「S04 沒有一起練習，但上課講解會專心聽（RC0416-03）。S04 靜坐呼吸練習進步很多，可以坐定了，分享表達能力進步多（RC0512-01）。S09 終於可以靜坐呼吸了，雖然時間很短，但這是一個開始（RC0604-01）。S09 很認真的練習。雖然他有些不習慣，但可以感受到他願意嚐試的心（RC0609-01）」。S12 是這學期的新生，但她也是最先進入課程情境的小孩，她是班上進步幅度最大的小孩：「S12 她是本班的新生，她也是第一個進入課程狀況的學生，上課表現很好，整個課程她的吸收能力佳，上課表現可圈可點。最值得一提的是，她原本因為是新生，在班上有點退縮，但因課堂上表現受到讚賞，自信心因而提升，對於自己的感受更樂於分享，對於新的活動也積極參與，較不退縮（RC0630-12）。」

六. 堅持度 (V)

指孩子持續嘗試去解決困難學習或問題的傾向，即使面對干擾與障礙時，能繼續維持該活動方向的程度而言。得分越高，代表堅持度越高，遇到困難會堅持下去，但太高也可能會太過固執與堅持；而太低遇到阻礙則容易放棄。

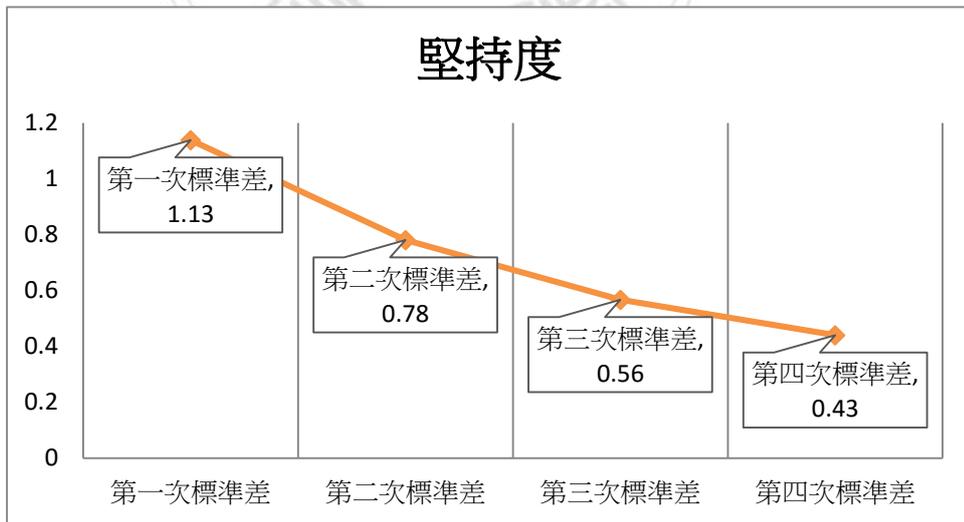
(一)．由平均數探討分析



圖二十一 堅持度四次施測平均數柱狀圖

第一、二、三、四次施測，平均數分別是 3.95、4.05、4.28 與 4.03，從課程開始前第一施測，課程暖身階段的第二次施測，深化階段的第三次施測，堅持度是持續上升，但到融合階段的第四次施測下降。可見在課程進行期間，正念課程的引導確實對幼兒在遭遇困難時，有幫助。

(二)．由標準差分析討論



圖二十二 堅持度四次施測標準差曲線圖

由圖二十堅持度的標準差得分持續下降，顯示幼兒的堅持度得分差異變小，這對班級在學習上，是有幫助的。

(三)．堅持度平均得分高低

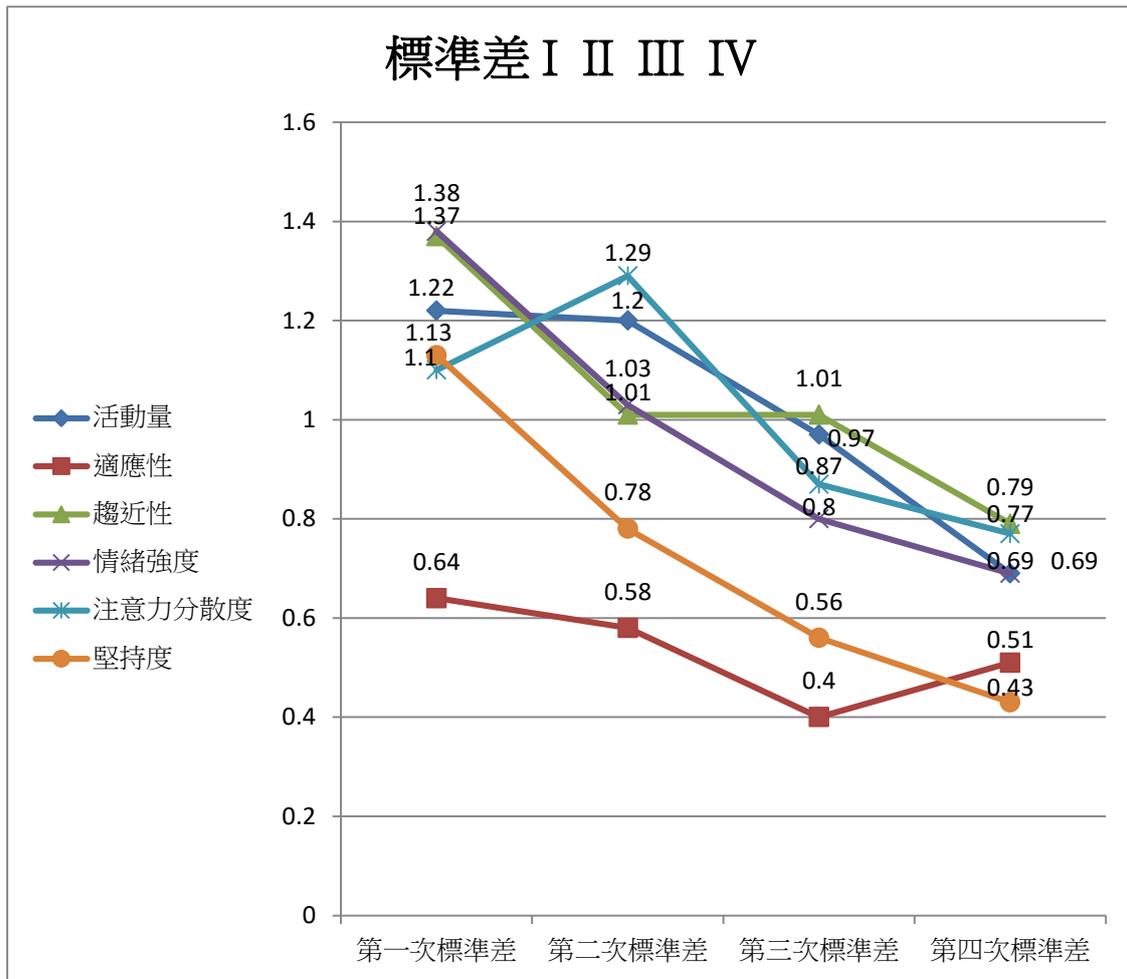
表十六 幼兒堅持度四次平均得分比較表

受測幼兒 氣質面向	S01	S02	S03	S04	S05	S06	S07	S08	S09	S10	S11	S12
堅持度 I	中	中高	中低	中低	中	中高	中高	中	中低	中高	中	中低
堅持度 II	中	中高	中高	中低	中	中	中低	中高	中低	中	中	中
堅持度 III	中高	中	中高	中	中	中	中	中高	中低	中	中高	中高
堅持度 IV	中	中	中	中	中	中	中	中高	中低	中	中	中

「低」為平均數得分1-2.2，「中低」為得分2.21-3.4，「中」為得分3.41-4.6，「中高」為得分4.61-5.8，「高」為得分5.81-7

由上表十六，我們比較第一次施測與第四次施測幼兒於堅持度的表現，可以發現第一次施測時，幼兒堅持度得分平均分配於「中低」、「中」、「中高」三個階段，而第四次施測，可以發現有 10 位幼兒得分「中」，表示正念課程的引導可以讓研究班級的幼兒在面對挫折與學習狀況的持續性更趨一致，這對老師教學的引導與時間的掌控是有助益的，對幼兒的學習，也是好事。

總之，經由四次施測的標準差檢視（下圖二十三），可以看到氣質各面向在第一次施測時，得分差異較第四次施測差異大，且四次施測各個氣質面向的標準差數值呈現下降趨勢，亦即幼兒在氣質各面向得分差異越來越小，表示幼兒間在各個面向的表現與反應越來越集中，這對園所在活動的安排，老師教案的設計與課程上的管理，還有幼兒的學習與彼此間的相處是非常有益的，所以正念課程對幼兒氣質是有正向的影響。



圖二十三 氣質六面向四次施測標準差曲線圖

從上圖二十三我們可以看到情緒強度與堅持度的走勢呈現平行向下的關係，可見情緒強度和堅持度之間應有某種相互影響的關係，在與園長的訪談中，可窺見端倪：「我先從情緒來說，因為我對情緒方面比較重視，我覺得現在小孩情緒穩定度上較不足，我個人認為只要情緒穩定，對其他各方面都相對的幫助 (B1001)。怎麼說會有幫助 (RB1002)？因為小孩情緒不穩，他沒辦法靜下來，他沒辦法學習，學習成效不好 (B1002)。」

貳、由成對樣本 t 檢定分析探討

經成對樣本 t 檢定，發現在**活動量**、**適應性**、**情緒強度**與**堅持度**上，在某些階段的發展上，達統計上的顯著。以下就各個面向加以說明：

一. 活動量成對樣本 t 檢定

活動量在第三次施測與第四次施測，經成對樣本 t 檢定，達統計上的顯著， $p=.045$ 。在融合階段，幼兒的活動量提升了。

表十七 活動量成對樣本 t 檢定

活動量	成對樣本 t 檢定	平均數 (t3-t4)	標準差 (t3-t4)	p 值
第三次施測 & 第四次施測		-.28	.43	.045

二. 適應性成對樣本 t 檢定

適應性在第一次施測與第三次施測，經成對樣本 t 檢定，達統計上的顯著， $p=.014$ 。而適應性在第一次施測與第四次施測，亦達統計上顯著， $p=.012$ 。

表十八 適應性成對樣本 t 檢定

適應性成對樣本 t 檢定	平均數 (t1-t3)	標準差 (t1-t3)	p
第一次施測 & 第三次施測	-.50	.59	.014
適應性 成對樣本 t 檢定	平均數 (t1-t4)	標準差 (t1-t4)	p 值
第一次施測 & 第四次施測	-.35	.40	.012

三. 情緒強度成對樣本 t 檢定

情緒強度在第三次和第四次的得分上，在成對樣本 t 檢定上，達統計上的顯著差異， $p=.034$ 。情緒強度在第四次施測得分高於第三次施測得分，表示孩子的情緒表達更明顯，更容易被老師了解，研究者於課堂上也觀察到幼兒更勇於表達自己的情緒與感受。

表十九 情緒強度成對樣本 t 檢定

情緒強度成對樣本 t 檢定	平均數 (t3-t4)	標準差 (t3-t4)	p 值
第三次施測 & 第四次施測	-.30	.43	.034

四. 堅持度成對樣本 t 檢定

堅持度第三次施測與第四次施測，在成對樣本 t 檢定上，達統計上的顯著差異， $p=.028$ 。在深化階段，幼兒的堅持度下降。

表二十 堅持度成對樣本 t 檢定

堅持度成對樣本 t 檢定	平均數 (t3-t4)	標準差 (t3-t4)	p 值
第三次施測 & 第四次施測	.25	.34	.028

參、由獨立樣本 t 檢定分析探討

為了解男女幼兒在正念學習上是否有差異，經獨立樣本檢 t 定，發現男女幼兒在某些階段上，經統計分析，達統計上的顯著，以下就各個面向加以討論。

一. 適應性獨立樣本 t 檢定

適應性在第二次施測，做獨立樣本 t 檢定，發現男女在適應性上達統計顯著差異， $p=.001$ 。男生 7 位，得分平均數為 4.16，女生 5 位，得分平均數為 4.65，顯示女生在此階段對新的事物所需的適應時間較短。

適應性在第四次施測，做獨立樣本 t 檢定，發現男女在適應性上達統計顯著差異， $p=.044$ 。男生 7 位，得分平均數為 4.23，女生 5 位，得分平均數為 4.82，顯示女生在此階段對新的事物所需的適應時間較短。

表二十一 適應性獨立樣本 t 檢定

量表施測	獨立樣本 t 檢定	適應性平均數	適應性標準差	p 值
第二次施測	男生	4.16	.43	.001
	女生	4.65	.70	
第四次施測	男生	4.23	.45	.044
	女生	4.82	.42	

二. 趨近性獨立樣本 t 檢定

趨近性在第二次施測的得分上，在獨立樣本檢定，達統計的顯著值， $p=.043$ 。男生 7 位，得分平均數為 3.67，女生 5 位，得分平均數為 4.85，顯示女生在此階段對新的人事物接受度較高。

趨近性在第三次施測的得分上，在獨立樣本檢定，達統計的顯著值， $p=.023$ 。男生 7 位，得分平均數為 3.62，女生 5 位，得分平均數為 4.85，顯示女生在此階段對新的人事物接受度較高。

表二十二 趨近性獨立樣本 t 檢定

量表施測	獨立樣本 t 檢定	趨近性平均數	趨近性標準差	<i>p</i> 值
第二次施測	男生	3.67	.69	.043
	女生	4.85	1.06	
第三次施測	男生	3.62	.88	.023
	女生	4.90	.69	

三. 堅持度獨立樣本 t 檢定

堅持度在第三次施測的得分上，在獨立樣本檢定，達統計的顯著值， $p=.013$ 。男生 7 位，得分平均數為 3.96，女生 5 位，得分平均數為 4.72，顯示女生在此階段堅持度較男生高。

表二十三 堅持度獨立樣本 t 檢定

量表施測	獨立樣本 t 檢定	堅持度平均數	堅持度標準差	<i>p</i> 值
第三次施測	男生	3.96	.54	.013
	女生	4.72	.10	

從整體的獨立樣本 t 檢定來檢視，男女幼兒在第一次量表施測得分上並未達統計顯著值，但由表二十一、二十二、二十三平均數數值來看，女生平均數得分皆高於男生，且達統計顯著值，顯示正念課程對女性幼兒的影響較大，成效較好，正念的學習女童與男童是有差異的，女性幼兒對於課程的接受度較好。

第六節 質性研究文本分析與討論

本節將以協同研究教師參與本研究前及參與研究後之訪談文本為研究資料，並與研究者在研究途程作成研究札記（訪談文本、研究札記詳本論文附件 16-20）互為輔助，依本研究量化之六個幼兒情緒面向之趨向性作分析討論。

壹、活動量

正念的禪絲逐漸環繞天真而不受規範的小天使

在本研究正念課程實施前，參與研究之協同教師對於所帶領之十二位幼兒上課時狀態，是躁動者恆動緩慢者恆慢一如：躁動的小朋友很多（A001）。他“上課一條蟲，下課一條龍”（A016）。S09 是一個活動量低…能不動就不動的小朋友（A023）。對於教師之引導不為所動，對群體活動不具參與熱忱：我覺得上課和老師的互動不是很理想，他們學習很被動（A005）；但在正念課程導入實施後，即如協同教師 B：上課之後，孩子的活動量比較平均；以前過度活潑的小朋友，現在能在引導下，慢慢靜下來，而以前較不願意投入活動的小朋友，他現在會比較願意參與活動，小朋友現在活動量會比較一致（B1004）。也就是在對照課程導入之前後，參與研究之幼兒在接受六個月正念課程後，上課之際其肢體的活動狀態動者不再恆動靜者不再恆靜，對教師之指導亦能相對回應—我們學校每週會有兩次晨間集會，在活動中可以明顯感受到這個班級的穩定性比起年齡大的大班還要穩定，這是很明顯可以觀察到的（B1010），而在受測幼兒之整體性活動量之趨向性，亦朝向適度之活動量發展。

貳、適應性

正念環繞的群體，小天使有禮而可愛。

從協同研究教師 A、B，在研究實施前與實施後接受訪談之文本觀察，部分受測幼兒施測前在接受新的事物或參與團體活動時，會退縮—（S01）是要在團體上表現會退縮（A007）。會變得被動—S03...對新的東西不會主動，像是學習新的東西她不會主動，遇到不會的，她就停住，就哭，她有一項特質就是她遇到新的功課，她會先說：「老師我不會。」不會先嚐試（A013）。使整體的適應性呈現遲緩狀態。在接受六個月正念課程後—他們現在比較會等待，他們之前做事就是會搶，但現在，在我跟他們溝通引導之後，我覺得他們“等待”的能力有增加（A1012）。整體性的觀察對新事物的接受度明顯較快，對於教師的提問或引導都能忠於自己感覺，也會勇敢的說出來—小孩子變得比較有耐心，對於自己當下的情緒會勇敢說出來，語言面也有幫助，因為老師在上課時，會拋問題問他們，小朋友會忠於自己的感覺，有小朋友會勇敢說出自己當下的感覺，會很誠實說出自己的感受（A1017）。受測幼兒感受到的是自己所置身的團體，已變得友善而無壓力，當自己的表達與同儕不同之時，不會被取笑不會被責備，所以自己可以放下心防的說出自己、表現自己。我所觀察的，孩子對事情的接受度會比較快，有改變（B1006）。而在團體中互相影響下，整體適應性的趨向由訪談文本中可明顯觀察課程實施前後之差異度。

參、趨近性

正念禪絲的牽引，小天使的心開始貼近好奇而好玩的世界。

在本研究實施前，幼兒對新奇事物或陌生人的出現，所表達的是漠不關心、視若無睹—S02...他不會主動去靠近人（A011）。S03...對新的東西不會主動，像是學習新的東西她不會主動（A013）。S05...很少嘗試新的玩具

（A018）。甚至會有排斥的預設反應，在團體中常因同儕的相互影響—團體活動時他們會畏縮，不敢表現出來，然後像有客人來時，他們不會主動打招呼

(A1003)。他不會捏，他不太有表情，他不太跟人家互動 (B045)。幼兒們生活在人人世界，在初始的社群團體中，理應對新奇的人事物充滿著好奇，但是，社會疏離的理性替幼兒的主要照顧者，築起森嚴的防衛機制，幼兒的依附關係當然感染其中，雖不知所為為何，但社會的痕跡已悄然附著天真臉龐；本研究實施正念課程後，幼兒們感覺到忠於自己的快樂，也開始回到原始的自我，好奇、活潑的天真流露一對，他們現在會主動 (A1004)。

肆、情緒強度

回歸本我的小天使，勇敢、自信逐漸感染了大天使

從參與研究幼兒過去的課程表達，經常發現他們是退縮、沒有自信、沉悶—她 (S01) 是個比較沒有自信的小孩，私底下會當 leader，但團體活動時會退縮，不太敢表達 (A006)。S03…很愛哭 (A013)。S05…和老師互動很好，但聲音很小 (A018)。我常覺得他悶悶的，有情緒不會說，自己生悶氣，自己在那裡哭，你要去問他：「S05，你怎麼了？」他在情緒上明顯有問題 (A019)。而幼兒們亦經常將在家中的情緒帶到課堂中，顯然，在孩子的家庭照顧裡，其主要照顧者並無法或無暇去完整的觀照幼兒對事物的反應，猶如訪談中：S05 最大的問題是情緒，他會為了一點小事不順他的意，或是在家裡有一些情緒帶來學校，然後整個早上情緒不好，不過他的情緒也很容易安撫，但他情緒表達不是很清楚 (A004)。S03…很愛哭，情緒穩定不好 (A013)。愛說話，愛告狀，情緒起伏很大，他容易把家裡的情緒帶到學校 (A021)。

法喜充滿在天使的你我心中

不過在研究者以幼兒正念植入課程中六月之後；除了參與研究群體的情緒穩定提升外，其他各情緒面向亦隨之進境，協同研究教師在訪談中指出：他們現在情緒的表達能力有增加，他們現在可以說完一整個句子 (A1001)。我覺得小孩整體的情緒平穩度比過去高很多。情緒方面，他們現在會很勇敢說出他們當下的感覺 (A1010)。他們現在比較會等待，他們之前做事就是會搶，但現

在，在我跟他們溝通引導之後，我覺得他們“等待”的能力有增加（A1012）。在本研究的訪談中，研究者意外的發現協同研究教師觀點的改變—我剛開始並不了解，也沒接觸過，但當我接觸後，特別是當我心情很煩時，我跟小孩子一起練習，我發現我的心比較緩和，比較容易靜下來，我情緒方面會比較好

（A1015）。從幼兒與教師的情緒強度變化過程，研究者發現正念的學習共通性及滲透性，而其中差異僅在實施及運用方法，是否存乎於心的專注與阻絕性而已。

伍、注意力分散度

小天使思緒天馬行空，大天使正念的引導回歸課堂

從協同研究教師過去的教學經驗，面對幼兒的課堂有如脫疆野馬，無從管束也無從糾正，教師的期待是一就是可以聽懂我在說甚麼，不要等到開始操作時，做錯，我是真希望注意力和情緒方面可以有改善，可能他們有甚麼不開心可以表達出來，不要用哭的，用鬧的，更嚴重的可能就打人，我目前比較希望可以這樣（A002）。幼教師知道幼兒的知覺中，是非對錯的界限極其模糊，對於成人的語言或貼近的兒語尚且難解意義，但實務上仍難免期待孩子們的專注，猶如在訪談中教師的感受：S03 容易分心，容易分心，非常容易分心（A014）。S04 非常容易分心（A016）。S09 是一個活動量低，注意力低（A023）。S11 她…注意力不好，很容易分心，她很容易被其他事干擾中斷她正在進行的事，做事會斷斷續續，常會中途起來做其它事（A028）。他們是左耳進右耳出（A1006）。經過六個月的幼兒正念課程後，幼兒從靜坐，觀呼吸的專注練習中，得到了對任何教師語言一律專注，對任何習作遊戲或功課也能專一參與，例如：以前上課一下下就會動來動去，上完正念課程後，注意力部分有增加，這是進步最多的地方，進步很大（A1001）。但每個小朋友的改變程度不一樣。有的小朋友專注力有提升，有的小朋友就要視課程而定，如果是他感興趣的課程他的專注力就很好，像 S07（B1008）。我覺得對小朋友在情緒方面幫助最大，還有專注

力。我覺得這兩樣就很重要了，情緒穩定了，專注力夠了，對小朋友在學習或人際關係上就會提升（B1010）。這種專注力的提升，使幼兒因聽到教師的指導，會使在課程中增加被稱讚的機會，會增強幼兒心中的榮譽心，於此良性的循環幼兒信心及專注力於焉提升。

陸、堅持度

正念的禪絲環繞了大小天使專注的成就感

她做事遇到困難會堅持下去嗎（RA010）？不會，但是她會求救說：「老師，這個我不會。」她如果試幾次之後，還是不會，她會想放棄（A010）。這是參與研究幼兒在課程實施前，面對遊戲或課程受挫的寫照。幼兒在參與幼兒園的社群生活前，其接觸的人事物皆與家庭或主要照顧者息息相關，基於親情也基於對幼兒能力的理解，在孩子無法自己行使任何行為時，主要照顧者往往代替幼兒作為而不給予學習機會，長久成習，幼兒遇到挫折，即養成依賴而理所當然的認知。在幼兒園的學習過程，孩子所面臨的是教師引導的教學而非代勞，孩子的依賴習慣即會在日常學習中被挑戰，幼兒正念所帶領的是給孩子自我提升的正面認知，和充滿誠實的內在力量，所以從研究實施前的 - 碰到挫折呢（RA015）？就是哭呀！就放棄不做（A015）。等等情狀至本研究實施六個月後，兩位協同研究教師的教學觀察心得轉變為：我覺得小孩堅持度普遍提高，注意力、活動量也有增加，整體的情緒平穩度比過去高很多。情緒方面，他們現在會很勇敢說出他們當下的感覺（A1010）。有，這方面我的感受最大的是在美勞課。以前有的小孩在遇到挫折或是困難就會說：「我不會或是我不想做了。」可是上課之後，我發覺孩子會試著突破，不過改變不是很明顯（B1009）。從兩位教師不約而同地觀察論點，將可明顯感受到參與研究幼兒在堅持力的良性轉變，即令某些幼兒變化曲線並非鉅大，但在正向學習的思維中，幼兒群體堅持力的上揚仍屬幼兒正念成果之一。

柒、討論

在本研究中所謂幼兒的活動量，是指幼兒在一天的時間中，動作快慢與活動量的多寡。活動量大的幼兒喜歡跑跑跳跳，精力充沛，不須太多睡眠時間；相對的，活動量較小的幼兒，偏好靜態活動與遊戲，如畫畫或看書，安安靜靜地做自己的事，不喜歡跑跳，需較多的睡眠時間。而幼兒活動量在其成長階段的第一個社群（幼兒園的團體活動中），即開始呈現出個體的差異性，幼兒園教師引導的是人類群聚生活的初始人際模式，各個幼兒在本研究導入正念課程之前，確如協同教師所觀察的混亂不拘，或各有各調無所適從；研究者在導入正念課程後，各參與研究之幼童，其活動量即逐漸趨向團體活動之適度狀態，也可以說幼童在正念的課程裡，感覺到個人在團體中活動的適度，乃以教師的指導為規範，在此種自然的感覺中，幼兒活動量的多寡或快慢自然依此而自我調整。

在幼兒的適應性是指孩子在趨近反應之後，一段時間的適應狀況；亦即孩子在面對新的人、事、物，幼兒適應時間的長短。受測幼兒施測前在接受新的事物或參與團體活動時，會退縮會變得被動甚至會有排斥的預設反應，在團體中常因同儕的相互影響，使整體的適應性呈現遲緩狀態。在接受六個月正念課程後，整體性的觀察對新事物的接受度明顯較快，對於教師的提問或引導都能忠於自己感覺，也會勇敢的說出來。受測幼兒感受到的是自己所置身的團體，已變得友善而無壓力，當自己的表達與同儕不同之時，不會被取笑不會被責備，所以自己可以放下心防的說出自己、表現自己，而在團體中互相影響下，整體適應性的趨向由訪談文本中可明顯觀察課程實施前後之差異度。

就趨近性而言，趨近性乃幼兒對新社會環境、陌生人、從未接觸過的事、或是第一次接觸的食物等，所採取之接受或拒絕的最初反應。幼兒們生活在人人世界，在初始的社群團體中，理應對新奇的人事物充滿著好奇，但是，社會疏離的理性替幼兒的主要照顧者，築起森嚴的防衛機制，幼兒的依附關係當然感染其中，雖不知所為為何，但社會的痕跡已悄然附著天真臉龐；本研究實施

正念課程所開展的是，期待幼兒對事對物對人直接而誠實的感覺，幼兒們在誠實中感覺到忠於自己的快樂，也開始回到原始的自我，展露孩子們新奇而好奇的天真。

研究者在正念課程實施途中，發現有些幼兒面對課程是退縮、沒有自信、沉悶的反應，終究幼兒心靈潔白，在家庭中的生活是其主要照顧者主理，當情緒的喜悅或憤怒、悲傷無可宣洩或分享時，幼小心靈的繫掛或殘留，經常影響其日常的學習或面對群體的回應態度，正念課程裡，我們鼓勵孩子接受自己的情緒，不用壓抑，但是也不可以影響他人。按所謂幼兒情緒強度係指孩子表現情緒的傾向，包含正向與負向情緒，得分越高代表情緒反應強度越大。亦即孩子在喜、怒、哀、樂以及需求上的表現，情緒強度越大，代表情緒越容易被察覺。在幼兒情緒強度顯著差異之間，研究者以幼兒正念課程的一呼一吸之間，促發幼兒專注其中，也在不具任何技巧的專注中，使孩子感受到群體中的他人所能完成的事自己也能做到，而在內心的情緒也會在專注之中逐漸消彌，而在此種無壓力的修習意念間逐漸重建孩子的自信，也會在孩子自我重建的過程，使幼兒的情緒強度趨向於穩定狀態。

至幼兒注意力分散度指的是，孩子是否容易受外界環境的刺激，而干擾其正在進行的活動或改變其方向的程度。得分越高代表越容易分心。專心的幼兒，有時會太投入事情中，會忽略周圍環境中重要的訊息，對於這樣的幼兒，大人們應了解，有時孩子不回應我們，是因為他太專心。幼兒的思緒有如脫疆野馬，或天馬行空而不會受世俗羈絆，成人對此現象無從管束也無從糾正，當然每位教師的期待，總是希望孩子可以聽懂自己在說甚麼，不要等到開始操作時，做錯，「我是真希望注意力可以有改善」，這是一種成年人的期待。幼兒正念在最基礎的靜坐和內觀呼吸時，讓孩子們感受自己氣息的內外流動與身體的覺受變化，孩子們會在感受中得到專注，也在專注中學習注意力集中的感受和讚美，孩子們也在日復一日中，學習到面對任何事物專注於其中的美好果實。

幼兒在參與幼兒園的社群生活前，其接觸的人事物皆與家庭或主要照顧者息息相關，基於親情也基於對幼兒能力的理解，在孩子無法自己行使任何行為時，主要照顧者往往代替幼兒作為而不給予學習機會，長久成習，幼兒遇到挫折，即養成依賴而理所當然的認知。在幼兒園的學習過程，孩子所面臨的是教師引導的教學而非代勞，孩子的依賴習慣即會在日常學習中被挑戰，幼兒正念所帶領的是給孩子自我提升的正面認知，和充滿誠實的內在力量，幼兒正念在幼兒專注的內觀和持續的靜坐過程，他們會在專注中短暫的忘記時間，於焉幼兒的堅持度將在靜坐中無意地達成，此與王珮玲（2003）指出孩子持續嘗試去解決困難學習或問題的傾向，即使面對干擾與障礙時，能繼續維持該活動方向的程度，實途殊而歸同。



第五章 研究結論與反思、限制與建議

本研究旨在探討正念課程列入常態教學對幼兒氣質所產生的影響。與評估正念課程在幼兒園中列入常態教學的可行性。研究者以量化研究之樣本小組縱貫研究法（panel study），與質性研究之深入訪談法併行的研究方法，就正念課程列入幼兒常態教學，對幼兒氣質量表上所分之活動量、適應性、趨近性、情緒強度、注意力分散度、堅持度等六個構面之影響，作深入研究後之結論與建議及反思，期以本研究之結果呈現，對國內幼兒植苗教育，提供更多思考面向及參酌資料。

第一節 正念課程列入常態教學對幼兒氣質所產生的影響

本研究以質量併行之研究方法，探討正念課程對幼兒氣質之影響。研究者引用王珮玲、湯梅英與林佩蓉三位老師之幼兒氣質量表（教師用版本），為幼兒園中班十二位研究參與幼兒，作研究實施前、中、後等四階段評量；研究者復對參與研究之協同教師在研究實施前、後之教學心得，作深入之心得訪談及文本分析，茲就本研究之結論分述如下。

壹、幼兒氣質之活動量

在本研究量化研究實施前與實施後，對於幼兒活動量之量表施測平均數值 3.84 與 4.00，顯示參與研究幼兒全班之活動量原屬適中，且施測前後差異度不高。惟在標準差之數值卻由 1.22 降至 0.69，顯然參與研究之幼兒們，在接受正念課程後，在活動量高低與多寡上，全體參與研究幼兒活動量漸趨向一致，方有標準差降低之結果。又質性研究之協同教師在訪談中亦有：「上課之後，孩子的活動量比較平均；以前過度活潑的小朋友，現在能在引導下，慢慢靜下來，而以前較不願意投入活動的小朋友，他現在會比較願意參與活動，小朋友現在活動量會比較一致（B1004）。」之評價。顯示在本研究中幼兒活動量之質性與量化研究結論相互符合。

貳、幼兒氣質之適應性

在研究實施前、後差異度，幼兒適應性之全班平均數為：4.12 與 4.47，尤其在研究實施後之數值，12 位幼兒平均得分有 9 位幼兒得分在平均數之下，3 位在平均數之上，雖多數幼兒之得分雖低於平均數，但與平均數較為貼近，有 10 位幼兒在課程實施前與後，適應性得分提高，顯示幼兒之適應性有所提升。在標準差之平均得分由 0.64 降至 0.51，該數值表達了參與研究幼兒全體，在面對於新的人、事、物與環境上，已減少了幼兒個體在適應上的時間差異度。質性研究之協同教師在教學的觀察中，亦表示：我所觀察的，孩子對事情的接受度會比較快，有改變（B1006）。在接受六個月正念課程後——他們現在比較會等待，他們之前做事就是會搶，但現在，在我跟他們溝通引導之後，我覺得他們“等待”的能力有增加（A1012）。幼兒個體等待的耐心提高，是一種適應群體活動的表達，全體參與研究幼兒在接受六月正念課程後，整個群體適應性提高，個體對環境或新事物之適應能力差異度縮小，在質性研究與量化數值得分所代表之意義確為一致。

參、幼兒氣質之趨近性

本研究對於幼兒面對新社會環境、陌生人、從未接觸過的事、或是第一次接觸的食物等，所採取之接受或拒絕的初始反應的評量數值，由 4.42 降低為 4.17，依此數值的變化，呈現幼兒對新的人事物接受度似乎較施測前為低，也違背幼兒好奇本性。惟按正念課程賦予幼兒的概念，可以忠於自我對人事物的直覺感受，接受或拒絕都不會受到責備，從而幼兒在正念課程實施後，面對個體與群體不同之意見時，亦勇於表達其相左之面向，從而，量化研究平均數之降低呈現，實屬正向發展且深具意義；至標準差由研究實施前 1.37 降為課程完成後之 0.79，其中表著幼兒固然勇於表達自我免對新事物之感受，但在群體中對於新的人事物接納的歧見卻能逐漸縮小，顯見對於教學的群體學習具正向結果。參與研究之協同研究教師在質性研究訪談中亦認為：對，他們現在會主動

(A1004) 他們現在比較會等待，他們之前做事就是會搶，但現在，在我跟他們溝通引導之後，我覺得他們“等待”的能力有增加 (A1012)。幼兒在正念課程裡學會主動，也學會在面對新事物時自我覺察的等待，此與量表平均數值下降之趨向性顯然相符。

肆、幼兒氣質之情緒強度

情緒強度係指孩子表現情緒的傾向，情緒強度越大，代表情緒越容易被察覺，情緒強度越低者，情緒的表現越難被察覺。從第一次施測的平均數 3.96 至第二、三、四次施測的 4.07、4.11 與 4.41，可以感受情緒強度得分增加，此即表示孩子的情緒在接受六月正念課程後更容易被察覺。而從標準差得分之結論觀察，第一次得分 1.38，下降至研究課程結束之 0.69，表示孩子的情緒反應更趨一致，顯然有助於班級的學習氛圍與經營。在質性研究部分，協同研究教師亦稱：他們現在情緒的表達能力有增加，他們現在可以說完一整個句子

(A1001)。我覺得小孩整體的情緒平穩度比過去高很多 (A1010)。當我心情很煩時，我跟小孩子一起練習，我發現我的心比較緩和，比較容易靜下來，我情緒方面會比較好 (A1015)。等評價可以獲得質性與量化數值雙軌趨向性之一致。

伍、幼兒情緒之注意力分散度

幼兒注意力分散度的面向，量表平均數評量在研究前得分是 4.69，該平均數在正念課程實施後施測得分 4.00，得分之降低表達受測幼兒之注意力分散度降低，亦即對事物專注度的提高。在標準差得分係由研究實施前 1.10，逐漸降至課程完成後 0.77，此亦顯示幼兒個體在團體中，由原來注意力分散度的相對高差，逐漸降至相對低差，幼兒的專注力顯然有所提升。在協同研究教師的觀察後訪談中，對參與研究幼兒做出下列註解：上完正念課程後，注意力部分有增加，這是進步最多的地方 (A1001)。每個小朋友的改變程度不一樣。有的小

朋友專注力有提升，有的小朋友就要視課程而定，如果是他感興趣的課程他的專注力就很好 (B1008)。我覺得對小朋友在情緒方面幫助最大，還有專注力。我覺得這兩樣就很重要了，情緒穩定了，專注力夠了，對小朋友在學習或人際關係上就會提升 (B1010)。從而，本研究面向在質性研究與量表得分所呈現的意義相互符合。

陸、幼兒氣質之堅持度

在質性研究部分，研究實施前幼兒對事的堅持度並不高，如協同教師觀察：她會求救說：「老師，這個我不會。」她如果試幾次之後，還是不會，她會想放棄 (A010)。在正念課程實施六月後，教師的評價另有不同：我覺得小孩堅持度普遍提高，整體的情緒平穩度比過去高很多。情緒方面，他們現在會很勇敢說出他們當下的感覺 (A1010)。這方面我的感受最大的是在美勞課。以前有的小孩在遇到挫折或是困難就會說：「我不會或是我不想做了。」可是上課之後，我發覺孩子會試著突破，不過改變不是很明顯 (B1009)。依此評價的改變與量化研究之量表得分向對照後發現，受測幼兒在研究實施前與課程實施後平均數為 3.95：4.03，團體中個體之標準差得分為 1.13：0.43，也就是說堅持度的數值確實呈現上升趨勢，其趨向性與質性研究之呈現相符，而標準差之降低，則表達出團體中之個體堅持之差異度已縮減許多。

柒、研究結論

本研究係以質性與量化研究併行方法進行研究，按雙軌併行之優點在於研究途程之交互對照、支持，及研究結果周延性之提高。本研究引用王珮玲、湯梅英與林佩蓉三位老師所修訂編製之「幼兒氣質量表」為研究參與者之得分數值依據，並依量表結論數值製作各平均數、標準差、柱形圖、曲線圖等用以觀察比對幼兒在正念課程實施前後之差異性。王珮玲教授等所設計之量表，乃以幼兒氣質之活動量、適應性、趨近性、情緒強度、注意力分散度、堅持度等六

個構面為評量基模，研究者為求研究周延性，在質性研究部分仍引用相同之氣質面向為研究之主軸。依本章第一節前六段落之趨向性對照，可明確獲得本研究之質性研究與量化研究一致性的正向結論。

按「正念」所探究的是我們對世界的觀點以及身在其中的定位，並對生命中每一豐盛時刻培養感謝之情，從中我們得以檢驗自己是誰。最重要的是，因為正念，我們與自己產生連繫（雷叔雲譯，2012b）。也就是說正念是一種態度，一種誠實面對自己，誠實感受自己所面對事物意義的生活態度。而正念在兒童教育上，主要是想教導孩子，讓他們可以學習一些方法，幫助孩童減少特定心理和情緒問題。研究者循此概念，將「正念」課程實施於幼兒園六月過程後，獲得六個構面之標準差曲線全面呈現降低之具體成果。蓋標準差所代表的意義，是幼兒個別得分的離散程度，標準差得分越高，代表每位幼兒在該面向的表現得分差異越大；反之，標準差得分越低，代表幼兒們在該面向的得分差異較小，從而，施測六個面向標準差曲線同步降低（詳見圖二十三），乃呈現幼兒的氣質已在正念課程中，有正向而全面性的改變；且在研究之曲線圖表及訪談文本中，可以獲得「正念」課程對幼兒氣質之六個面向相互引導之正向影響。

第二節 評估正念課程在幼兒園中列入常態教學的可行性

「正念」課程對於幼兒具有正向影響，業於本研究成果中獲得結論。幼兒教育是國家根苗的啟蒙，是幼兒由原生家庭邁向成長的第一個群體，也是幼兒從主要照顧者的呵護中，學習與人建立關係的開始，研究者在本研究實施前與實施後，俱有詳細觀察與體驗。在國內幼兒教育綱領中，僅須對幼兒之啟發性具有正面作用之課程、教材教具，皆得列入幼兒常態教育內容，亦即國內法規對幼兒教育並無過於細節性規範，而「正念」課程具有正向啟發性符合綱領精神，列入常態教學應無法令抵觸問題。從而，「正念」課程在幼兒教育之常態化，應僅繫於幼兒園之課程安排與教師之接受度。按研究者實施本研究之過

程，亦曾有偕同教師因事務忙碌及不解正念內容之問題，以協同教師之訪談為例：課程剛開始時，我真的不了解，我有點排斥，特別是我們幼教師其實事情很多，我怕我會做不好，會影響課程，現在上課以後，我覺得對小朋友真的有幫助，身為導師，我真的感受到小孩的穩定度增加，我覺得很好，而且我也希望家長能上正念課程，不然小朋友學習之後回到家裡，家長如不了解無法配合，學習成效其實會打折。其實當初要開課前，我們有開家長座談會，家長對於讓孩子來上正念課，家長接受度很高。所以我在想，我們是不是在辦成果分享時，可以邀請家長來上課（A1020）。沒有，我覺得完全沒有，我覺得是有幫助的，跟其他課程完全沒有衝突（A1016）。當然可以，它不會影響小孩的其他課程學習，正念課程如果有影響也是正面的，不會有負面影響。在我們幼兒教育的六大領域教學，情緒教學是近幾年才納入（B1011）。我覺得這個課程應該要推行（B1012）。由上開協同教師之談話內容可以理解，幼兒園教師事務忙碌，對於新課程的接受度都有初始的排斥態度，惟在課程實施後因幼兒的氣質內容改變，而心領神會正念課程內容，亦自己伴隨幼兒一起練習，就正念課程列入幼兒園常態課程之評估，研究者以法規、需求、正負向效益之評價研究，似並未發現不可行之障礙。

第三節 研究之反思

壹、對於「正念」課程教學資格的爭議與省思

研究者在正念的引導下，理解了人在生命過程之中應回歸於自然的生活態度。在人性的光明面而言，總想要將自己美好的事物與人分享。回顧研究者將本研究主題導入幼兒園常態課程的動機，除了滿腔熱血之外似乎也有些許的悲天憫人。研究者在正念課程實施後，經常會遭遇到兩個問題：「妳受過正念的師資訓練嗎？」「妳憑甚麼可以教正念？」尤其在計畫初審前，老師或同學們對於研究資格的檢視，使研究者不得不對於資格具備與否的課題善加思考。

以正念而言，它源自於佛典對生命態度的闡示，正念是一種概念一種在生

命中面對自我、面對事物的態度。佛典賦予生命的是度化與實踐，對於誰能修習佛書？誰能在佛書的影響下開悟？誰又具備解釋佛典深奧哲理的資格？佛祖似乎並未為世人定出一個清楚門檻，或許這就是無垠廣大包容的佛心吧！現代人把佛典中的許多概念和態度視為佛法，既然是「法」，它就具有被操作性，所以世人在理性主義的驅使下，理所當然地把佛典的經義作為佛法來傳授，也把它包裝成「方法、技巧」去操作。於是，相對於佛典的概念與知識，開始產生門別和派別的分歧，這些概念和知識也被分級分類的商品化、資格化；即使研究者所身體力行的幼兒正念，亦難以免俗地被檢視教習的研修資格，或許這正是現代人盲目理性，及操作知識後所應付出的慘痛代價。

研究者並未篤信任何宗教，本文也不在宣揚佛教，而是在問題的深刻思考之間，對於屬於正念學習、教導的資格問題由然有感。研究者修習正念多年也接受過國內外正念師資訓練，在本研究實施歷程頗為幼兒的精進成果而喜悅，這種付出而得嘗的滿足，使研究者深切的感受到正念態度的實踐，就資格具備與否的爭執與質問也在孩子們無邪的笑聲中煙消雲散。

貳、正念修習與「代價」的矛盾

佛陀慈悲的為後世生靈寫經頌道，留存無數墨寶典籍等待庸俗世人開悟。現代也有許多的居士高人，將佛家終極追求的境界，物化為一個「地方」一個大家耳熟能詳的西方極樂世界，讓不知其然的忙碌現代人有個顯著的目標可循，這種現象也清楚揭露了現代文明社會，物我分離的二元思維。「物」可見、可觸摸、可考證、可以評價，所以它的存在價值毫無疑義。「我」即是自我、也可謂之心靈，心靈上的東西看不見、摸不著、想要斤兩論價都難。

「正念」出自於佛典，它闡釋的是自我生命的態度，既然是態度，當然也看不到、摸不著更無從計價，對人而言，正念是否具有價值，端視修習者領悟的程度及是否影響面對生命的態度而定，有人珍視如寶亦有人棄之如履不一而足。但是，不可否認的「正念」是一門功課，是一門極其深遂的生命課程，雖

然少數生具慧根的高人不曾修習也能悟道，終究凡塵俗世庸人居多，非有人引領入門難窺其奧。研究者在引領正念的過程中，經常面臨的困境是修習者的研習態度與有無價值的質疑；按研究者在教導引領正念的初衷，原是好的事物好的心靈功課當然願與他人分享，尤其佛典渡世本就不受回饋，研究者秉持此心循道而行卻也難免挫折失落，至此，總不禁要回首評價自己的一廂情願，以及自己發心分享傳授的勞心勞力效能。

現代人生活在功名利祿的追求中，社會的普世價值就是財帛權位，相對於任何事物甚至心靈領域的功課，亦難脫以金錢或價值來計量，對於勿須付出代價的事物，當然不被計入珍惜、或努力以赴的考量之列，至於「正念」這等心靈功課，應該是現代人忙碌追求功利之餘，發現靈性空虛而安撫或欺騙自己的偶發興緻，研究者在他人的物化思想中，亦曾興起收費教學念頭以因應社會價值觀點，更喚起閒暇意圖的修習者對已付出金錢代價的珍惜與重視。

研究者在這種吊詭的氛圍與思路中，為本研究的參與幼兒們置入原有課程之外的「正念」，卻意外的收穫了孩子們努力成為自我的生命態度，這個喜悅而滿足的轉換，使研究者再度回到「正念」的沿革，正念源自佛典，佛陀寫經載道僅為後世修行而留待有緣之人，至於何人方是有緣？則在於人之自我修習態度與慧根，研究者原有的挫折和失落，本是繫於施後圖報的俗念，卻也在孩子們天真無邪的兒語聲中逐漸被轉化。

參、「理所當然」的背後

研究者在本研究正念課程的實施過程中，經常會面對個別孩子的慣性、突發性的肢體活動或情緒，使進行中的課程被迫調整。研究者為使實施研究之課程順利進行，日夜所思索著無非好動、愛哭、不聽指令、慢吞吞的孩子，如何因應引導才能使課程順利進行，以獲得最為豐富的研究資料。至本研究課程結束進行文本研讀分析之際，研究者日常札記所記載內容，皆是課堂中表現脫序孩子的個別記錄與因應對策，研究者亦對於該過程處理順遂得宜頗感得意。研

究者多次重覆研讀該札記文本，試圖在資料中對照研究參與者之改變狀態作為本研究討論分析題材。惟在翻閱之間赫然發現所有記載內容，竟缺漏課程實施中途表現乖巧或適應性佳孩子們的觀察記錄；使研究者不得不重新檢視並深切反省自己在教學及研究觀察之疏漏因素。

研究者是專業美語教師，教導青少年及幼兒美語多年，對於教學場境所有可能的狀況自認遊刃有餘，因此，學生在課堂間的安靜、配合與努力，相對於研究者授業的付出，顯得是一種學習者的「理所當然」態度，而不聽話、不努力用功、調皮、導蛋的學生，也「理所當然」的在研究者認知裡，定位為問題或麻煩製造者。尤其在實施幼兒正念課程的研究途程中，表現出肢體或情緒上外顯行為而足以影響課程進行的孩子，亦不可避免的被研究者歸類在「應排除導正」的思維基模之中。似乎每一個教師在教學場域中，最慣性的思維都是放在如何維護自己教學的順利進行，也似乎因應不聽話的孩子或排除教學障礙，就可以獲得教育最大的收穫與動力。

人都是獨特的，每個人都會有差異性，學生是人，無可避免的有人好動有人愛靜，也有人聞一知十卻有人聞十不得其一，資質不同體能差異加上後天環境的影響，所面對相同人事物的意義，自會有養成後的落差；研究者或其他的教育從事者，對於長期從事的教學工作，並非不懂因人施教所隱含的底蘊，卻在多年嫻熟的教學經驗中，將學生的學習樣態逐漸建構成標準化、一致化，而學生的好表現也變成是教學法則下的理所當然，從來不曾問過或思考過為什麼這個孩子可以表現得這麼好？更不曾深入評估或理解學生表現優秀的真因，所以，表現優秀學生不再被觀察，逐漸失去的將是學生被關懷的動力與教師的自我成長與自我檢視的能力。而教師在標準化、一致化的慣性思維與「學習本應如是」的「理所當然」之下，終不免走上「唯我」的自我催眠，教學也將變得充滿目標性而失去教育的原意。研究者在本研究中所面對參與研究之幼兒皆不滿五歲，各個天真可愛也各個有所差異，研究者研究正念亦試圖將之帶入幼兒課程，卻在研究實施過程，忽略孩子們的個體差異及置身處境，這是不查內容

真締的「理所當然」，也可使長年從事性質相似之工作者，能在「理所當然」的慣性思維中，有所提醒與共勉。

第四節 研究之限制與建議

壹、研究限制

一. 研究場域的限制

研究者在本研究所選之園所屬社區小型幼兒園，樣本數受限於園所生員而稍嫌不足，且亦無法與其他園所同步導入正念課程，致本研究成果之客觀性稍受限制。研究者以研究途程中之觀察及經驗認為，未來在推廣或相關研究上，應事先考量園所之生員數，及可取得之樣本數量，方可免於研究成效之影響。

二. 教材的限制

研究者研究在本研究中，所選用教案為西方國家已推展之教材，縱然在研究實施途程並未發生幼兒適應困難問題，惟研究者仍須考量中西文化差異，以及教育體制的不同，在未來的推廣與研究上，提供一部適合於華人生活文化及倫理之教材，俾免於幼兒在正念課程推展中適應不良。

三. 研究參與者的限制

本研究參與之中班幼兒對自身的感受，受限於表達詞彙不足，較無法對情緒作完整的陳述。就評估之得分數值，部分源自研究者與協同教師觀察所得，而與幼兒感受是否真正符合，尚難完整考據。尤以本研究課程長達六月，幼兒正值快數成長期間，對任何事物的感知及反應亦呈相對變化，從而本研究之結論雖屬極度正向變化，惟仍難免有幼兒生理、心理變化之差異限制。

貳、研究建議

正念的家庭化與生活化

研究者研習「正念」，在正念中體會了生命的意義與面對生命的態度，喜悅的充滿使研究者嘗試將它傳達給初始生命的孩子們，期待天真無邪的幼苗度過

同喜的人生旅程，也因此研究者的學位論文，亦因應「正念」導入幼兒園的常態教學可行性而實施。研究者在幼兒教學場域中實施正念課程長達六個月，所教習者無非入門的簡易技巧，孩子們童言童語未受社會污染，對於研究者所授方法視為新奇遊戲自然全心投入且進步神速。但是，在孩子們的主觀意識裡，這種新奇遊戲是專屬於研究者美語教學中的一部分，與其他美術勞作或肢體活動課程並無關聯，況且，教學場域中之其他教師雖曾經由研究者帶領而認識「正念」，惟所知所學或運用難免不夠嫻熟，在他們的課程教習中尚難以完全融入，從而，幼兒們「正念」的態度即逐漸轉變為某些課程的運用法則，而非全面性的生活或學習態度，甚至，本研究之協同教師亦在實施途程中多所抱怨其教學負擔加重云云。

按「正念」是一種體會一種態度，正念可以無所不在的貼附在人的各個生活細節，使學習者無時無刻的置身於正念的喜悅之中。幼兒園的教師與孩子們，在課程的實施過程，片面的學習了它的態度，卻在脫離了研究者的帶領之際，也片面的將正念與研究者劃為等號，這是學習者對於所學事物未曾完全融會貫通納為已有的情境。研究者在徵得研究場所負責人的首肯後，開始著手建構幼兒家庭與幼兒園的教學連結，對參與研究幼兒與其他未參與研究幼兒的家長，召開「幼兒正念」教學說明會，並竭誠歡迎家長參與正念入門課程與幼兒們共同修習，研究者期待幼兒學習正念的場域，可以因家長的理解與參與，而由學校擴張至幼兒之原生家庭，研究者更期待因為場域及帶領者的擴張，「正念」的態度因而深植幼兒的所有生活內容。至本研究課程實施六月後，幼兒的各種氣質面向明顯改變，協同教師除了肯定正念對於孩子們的影響外，更心領神會的表達其個人教學相長的領悟與喜悅。

在本研究的實施過程，研究者同為幼兒修習的純真與成果所啟示，更就本研究所曾面臨問題而提出衷心的建議，任何知識或有益於生命體的學習，應從人的根基開始培育，幼兒無邪、天真、好奇，足以廣納浩瀚百川，成年人固持的思維與自以為是的認知，並不足以為孩子們鋪陳無垠的未來，過度的保護是

扼殺、過度的安排是操控，成年人的思維應在充滿愛心的前提下，陪伴著孩子們學習、成長也提供更好學習場域的延伸，讓孩子們的學習不再只是學校，而是在生活中的面向皆是學習，成年人更應該在共同成長的過程中，學習孩子們的單純領悟與赤誠之心，社會與家庭也將會因此而變得更為和諧美好。研究者更在多年教學的經驗中，深刻體會現在的教學者理念與學生的學習，缺乏融會貫通的實踐理念，也因社會型態變得速成，學習者的因應也顯得應付了事，研究者期待教育體系應慎重考慮，將「正念」課程列入幼兒及九年國教的常態課程之中，使這種誠懇而踏實的生活理念，長期的深化在幼兒及青少年的成長環境，以建構國家社會幼苗的正向生命理念。



參考文獻

壹、中文文獻

- 一行禪師（2004）。正念的奇蹟----每日禪修手冊。台北市: 橡樹林文化。
- 王文科（譯）（1996）。皮亞傑式兒童心理學與運用（原作者: John L. Phillips）。台北市: 心理。
- 王珮玲（1993）。兒童氣質與兒童社會能力之研究探討。台北市立師範學院學報, 24, 93-126。
- 王珮玲（2003）。兒童氣質:基本特性與社會構成。台北市: 心理。
- 王珮玲（2006）。幼兒發展評量與輔導。台北市: 心理。
- 王珮玲（2010）。孩子的氣質你最懂。台北: 遠流。
- 王淑娟、林欣瑩（2004）。幼兒行為與輔導---理論與實務。台北市: 群英。
- 王金永、李易蓁、李婉瓶、邱慧雯、許如悅、陳杏容、梁慧雯、劉昭佑、簡憶鈴、蘇英足（譯）（2000）。質化研究與社會工作（原作者: Padgett, D. K.）。台北市: 洪葉文化。（原著出版年: 1998）。
- 幼兒園教保活動大綱研編小組成員（2012） 幼兒園教保活動課程暫行大綱。
from 教育部 <http://www.ece.moe.edu.tw/>
- 石世明（譯）（2012）。禪修的療癒力量:達賴喇嘛與西方科學大師的對話。臺中市: 星辰。
- 朱素珠（2014）。正念取向幼兒情緒教育課程發展及其對幼兒情緒能力影響之行動研究 -- 以新竹縣某幼兒園為例（碩士）。玄奘大學，新竹市。
- 吳芝儀、李奉儒（譯）（1995）。質的評鑑與研究（原作者: Patton, Michael Quinn）。臺北市: 桂冠。
- 吳忠蓉（2010）。幼兒的氣質與遊戲行為之相關（碩士）。輔仁大學，新北市。
- 吳欣璟（2014）。幼兒氣質與音樂偏好之相關研究（碩士）。國立臺南大學，台南市。

- 吳榕椒、郭諭樺、廖又儀、王芳如、丁姿伶（2012）。**幼兒教育概論**。台北市：華都文化。
- 李金鞠（2012）。**正念在教室發生**。師友月刊 9, 5。
- 李淑珺（譯）（2010）。**第七感:自我蛻變的新科學**（原作者: Dainel J. Siegel）。臺北市: 時報文化。
- 李淑珺（譯）(2011)。**喜悅的腦:大腦神經科學與冥想的整合運用**（原作者: Dainel J. Siegel）。臺北市: 心靈工坊文化。
- 周和君（譯）（2010）。**智慧的心：佛法的心理健康學**（原作者：Kornfield, J）。台北: 張老師中心。
- 林士傑（2011）。**靜坐對學童情緒智力、注意力影響之研究——以國小六年級學生為例**（碩士）。大葉大學，彰化縣。
- 林生傳（1993）。**教育研究法:全方位的統整與分析**。台北市: 心理。
- 林岱瑾（2013）。**兒童氣質、親子關係與幼兒自我韌性之相關研究**（碩士）。台灣首府大學，台南市。
- 林金定、嚴嘉楓、陳美花（2005）。**質性研究方法：訪談模式與實施步驟分析**。**身心障礙研究**，3，122-136。
- 林璟玲、謝靜雯（譯）（2008）。**幼兒行為輔導**。台北市: 華都文化。
- 林瑞發（1988）。**學前兒童行為與主要照顧者氣質特徵之相關研究**（碩士論文）。中國文化大學，台北市。
- 洪蘭（譯）（2001）。**教養的迷失: 父母教養能不能決定孩子人格的發展?** 台北市: 商周。
- 洪蘭（譯）（2013）。**情緒大腦的秘密檔案**（原作者：Richard J. Davidson & Sharon Begley）。台北市: 遠流。
- 胡君梅、黃小萍（譯）（2013）。**正念療癒力**（原作者: John Kabat-Zinn）。台北: 張老師文化。
- 唐子俊、唐慧芬、唐慧娟、黃詩殷、戴谷霖、孫肇玢, ... 陳聿潔（譯）

- (2007)。憂鬱症的內觀認知治療(MBCT)。台北：五南。
- 高淑清等(譯)(2004)。探究生活經驗：建立敏思行動教育學的人文科學。嘉義市：濤石。
- 夏林清(譯)(2000)。行動研究方法導論－教師動手做研究(原作者：Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B.)。臺北市：遠流。
- 徐澄清(2002)。因材施教。台北市：健康文化事業。
- 張春興(1989)。張氏心理學詞典。台北市：東華。
- 張春興(2012)。現代心理學。台北市：東華書局。
- 教育部(2015)。幼兒教育及照顧法。取自
<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000542>
- 教育部(2015)。教育部委託高雄市政府設置直轄市及各縣市政府短期資訊管理系統。取自<http://bsb.edu.tw/>
- 陳彥妤(2005)。靜坐介入方案執行或開放教育程度差異對幼兒神經生理表現之探討(碩士)。樹德科技大學，高雄市。
- 陳幗眉(1995)。幼兒心理學。台北市：五南。
- 陳麗芬(2004)。幼稚園實施靜坐練習對幼兒注意力及腦波之影響(未出版之碩士論文)。樹德科技大學，高雄縣。
- 黃世琿(譯)(2004)。情緒發展---早期情緒經驗結構。嘉義市：濤石文化。
- 黃志成、王淑芬、陳玉玟(2008)。幼兒發展。台北縣：揚智文化。
- 楊定一、楊元寧(2014)。靜坐的科學、醫學與心靈之旅。台北市：天下雜誌。
- 溫明麗(2003)。皮亞傑與批判性思考教學。台北市：師大書苑。
- 雷叔雲(譯)(2012a)。減壓，從一粒葡萄乾開始：正念減壓療法練習手冊(原作者：Bob Stahl & Elisha Goldstein)。台北市：心靈文化工坊。
- 雷叔雲(譯)(2012b)。當下，繁花盛開(原作者：John Kabat-Zinn)。台北市：心靈文化工坊。

- 劉乃誌、林肇賢、王韋婷、梁紀雯、涂珮瓊、呂嘉寧、黃君瑜（譯）
（2010）。**是情緒遭，不是你很糟：穿透憂鬱的內觀力量**（原作者: Zindel V. Segal、J. Mark G. Williams、John D. Teasdale）。台北市: 心靈文化工作坊。
- 蔡麗芬（2013）。**正念學應用對國小高年級兒童學習口風琴樂器之影響**(碩士)。南華大學，嘉義縣。
- 鄧瑞璋（2014）。**兒童正念教育課程之成效研究--以臺北市某國小中年級學童為例**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學。
- 鄭雅芳（譯）（2004）。**幼兒情緒教育之理論與實務：用心學習，熱愛生活**（原作者:Jonathan Cohen）。台北市: 心理。
- 盧貴美（1988）。**幼兒教育概論**。台北: 五南。
- 賴隆彥（譯）（2012）。**正念之道**（原作者：向智尊者）。台北市: 橡樹林文化。
- 謝瑤玲（譯）（2011）。**這樣玩，讓孩子更專注、更靈性**（原作者：Susan Kaiser Greenland）。台北市: 橡樹林。
- 謝維玲（譯）（2014）。**陪孩子靜心10分鐘**（原作者: Goldie Hawn）。台北市: 野人文化。
- 謝秀芳（2002）。質性研究。**雲科大體育**，5，45-53。
- 顏美姿（2010）。**國小中年級學童氣質與同儕互動及學業表現之關係~以台北市大安區國小為例~**（碩士）。國立臺北教育大學，台北市。
- 魏惠貞（譯）（2006）。**兒童情緒發展**（原作者：Marilou. Hyson）。台北市: 華藤。

貳、英文文獻

- Amiri, S., Dhghani, F., Neshat-Doost, H. T., & Molavi, H. (2014). **Effectiveness of Mindfulness Based Cognitive Therapy on Female Elementary Students with**

- Generalized Anxiety Disorder.** *International Journal of Psychology and Behavioral Research*, 3(3), 159-165.
- Bahnsen, M.(Director) (2012). **Healthy Habits of Mind.** Retrived from:
<http://www.mindfulschools.org/resources/healthy-habits-of-mind/>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). **Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning.** *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Beauchemin, J., Hutchins, T. L., & Patterson, F. (2008). **Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities.** *Complementary Health Practice Review*, 13, 34-45.
- Bergen-Cico, D., Raymond, K., & Razza, R. A. (2013). **Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga.** *Journal of Child and Family Studies*, 1062-1024.
- Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L., & Schubert, C. M. (2009). **Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial.** *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, 855-866.
- Black, D. S., & Fernando, R. (2013). **Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic elementary school child.** *Journal of Child and Family Studies*. [htt:// greatgood.berkeley.edu/article/item/reach](http://greatgood.berkeley.edu/article/item/reach)
- Bogels, S. M., Peijnenburg, D., & Van der Oord, S. (2012). **The effectiveness of mindfulness training for children with ADHD and mindful parenting for their parents.** *Journal of Child and Family Studies*, 21(1), 139-147.
- Britton, W. B., Fisher, N. E., Gold, J. S., Lepp, N. E., Niles, H. F., & Rocha, T. (2014). **A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness**

meditation compared to an active control condition in sixth-grade children.

Journal of School Psychology, 52(3), 263-278. doi:

<http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2014.03.002>

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.*

Burnett, R. (2011). **Learning lesson from the adults-secular and Buddhist.** *The Buddhist Studies Review, 28(1), 79-128.*

Chess, S., & Thomas, A. (1977). **Temperament and development.** NJ: Lawrence Erlbaum.

Dariotis, J. K., Gould, L. F., Greenberg, M. T., Leaf, P. J., Mendelson, T., & Rhoades, B. L. (2010). **Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth** *Journal of Abnormal Child Psychology, 38(7), 985-994.*

Davidson, R. J., Dunne, J., Eccles, J. S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P., ... , & Vago, D. (2012). **Contemplative practices and mental training: Prospects for American education.** *Child Development Perspectives, 6(2), 146-153.*

Fernando, R. (2013). **Measuring the Efficacy and Sustainability of a Mindfulness-Based In-Class Intervention.** Retrieved from <http://www.mindfulschools.org/about-mindfulness/research/>

Ferrer, E., Jacob, T. L., MacLean, K. A., Rosenberg, E. L., Sahdra, B. K., Saron, C. D., & Shaver, P. R. (2011). **Enhanced response inhibition during intensive meditation training predicts improvements in self-reported adaptive socioemotional functioning.** *Emotion, 11(2), 299-312.*

Flook, L., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Kasari, C., Kitil, M. J., Locke, J., ..., & Smalley, S. L. (2010). **Effects of mindful awareness practices on executive**

functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70-95.

Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., & Davidson, R. (2015). **Kindness Curriculum' Boosts School Success in Preschoolers** Retrieved Jan 26, 2015, from <http://www.newswise.com/articles/kindness-curriculum-boosts-school-success-in-preschoolers#.VMpeyL8Jtxg.facebook>

Foundation, T. H. (2011). **The Mind Up Curriculum Pre-k-2**. the U. S. A. : Scholastics Inc.

Gadermann, A. M., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2012). **A Validation Study of the Mindful Attention Awareness Scale Adapted for Children** *Mindfulness*, 1-12.

Kabat-Zinn, J., (2011). **Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps.** *Contemporary Buddhism*, 12(1), 25.

Katz, L., & McClellan, D. (1997). *Fostering children's social competence: Teacher's role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Kristal, J. (2004). **The temperament perspective : Working with children's behavioral styles.** Baltimore: MD: Paul H. Brookes.

Kuyken, W., et al. (2013). **Effective of the Mindfulness in School Programme: Non-randomised controlled feasibility study** *British Journal of Psychiatry*, Retrieved from [http://greatgood.berkeley.edu/article/item/reach\(2013/11/29\)](http://greatgood.berkeley.edu/article/item/reach(2013/11/29))

Le, T. N., & Trieu, D. T. (2014). **Feasibility of a mindfulness-based intervention to address youth issues in Vietnam.** *Health Promot Int.* doi: 10.1093/heapro/dau101

Leve, L. D., Harold, G. T., Tang, Y., & Yang, L. (2012). **Improving executive function and its neurobiological mechanisms through a mindfulness-based**

intervention: Advances within the field of development neuroscience

Child Development Perspectives, 6(4), 361-366.

Lyons, K. E., & Zelazo, P. D. (2011). **Mindfulness training in childhood.** *Human Development*, 54(2), 61-65.

Lyons, K. E., & Zelazo, P. D. (2012). **The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective.** *Child Development Perspectives*, 6(2), 154-160.

Mindful Schools. (2013). <http://www.mindfulschools.org/>

MiSP. (2015). What are the 'b's objectives? Retrieved from

<http://mindfulnessinschools.org/what-is-b/>

Oaklander, M. (2015). **Mindfulness Exercises Improve Kids's Math Scores-Fourth and fifth graders who did mindfulness exercises had 15% better math scores than their peers.** Retrieved Jan 26th 2015, from <http://time.com/3682311/mindfulness-math/>

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Lawlor, M. S., & Thomson, K. C. (2012).

Mindfulness and inhibitory control in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 32(4), 565-588.

Patton, M. Q. (1980). **Qualitative Evaluation Method.** London Sage Publications

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). **The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence** *Mindfulness*, 1(3), 137-151.

Mindful Schools (2013). **Mindful Schools on line learning.** Retrieved from <http://www.mindfulschools.org/>

Seidman, I. E. (1998). **Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and social sciences.** New York: Teachers College Press.

- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2010). **A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children.** *Journal of Child and Family Studies, 19*(2), 218-229.
- Silverman D. (1997). **Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction.** London: Sage.
- TEDxStudioCityED (Producer). (2012, May 2nd). **Mindfulness and Neural Integration: Daniel Siegel, MD at TEDxStudioCityED.** Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=LiyaSr5aeho>
- White, L. S. (2012). **Reducing stress in school-age girls through mindful yoga.** *Journal of Pediatric Health, 26*(1), 45-56.
- Wisconsin-Madison, U. o. (2015). **Kindness Curriculum' Boosts School Success in Preschoolers.**

附件1 正念教學家長同意書

親愛的家長，您好：

成長中的幼兒在身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒和美感各領域的發展彼此連結且相互影響。每位幼兒都是其獨特的個體，他們會沉浸在各種不同的文化內涵、社會習性與生活經驗中展現其各殊性。

正念課程(小孩口中的專心課)的教學，乃是提供孩子在社會和情緒這兩個領域的學習多一種選擇。因為有穩定的情緒、和諧的人際互動和專注力，可以幫助孩子在學習的路上腳步踏得更穩健。

這份同意書主要是想了解貴家長是否同意吳玉菁老師（美語老師）進行「幼兒正念課程之行動研究」。本課程的進行不會干擾正常課程的進行。課程進行的過程會錄影、錄音、照相。研究中所取得的資料均採匿名方式，研究結果僅供學術研究之用，以提供教育現場教師進行相關教學時之參考，請貴家長放心。

誠摯期盼您能不吝指教，希望在爸爸媽媽、園所與玉菁的共同努力下，孩子在學習的過程中更順遂。如果您們接受您家寶貝接受幼兒正念課程教育，請在下面簽名。

學生姓名: _____ 家長姓名: _____

感謝您盛情協助，敬祝 闔家平安喜樂

南華大學生死所研究生/大屯幼兒園美語老師

吳玉菁

附件2 幼兒氣質量表使用同意信函

RE: 幼兒氣質量表

寄件者： Pei-Ling Wang (peilin??????@yahoo.com.tw)

寄件日期： 2014 年 11 月 24 日 下午 04:22:48

收件者： Wu Daisy (daisy??????@hotmail.com)

玉菁:

您好 對於此量表你可使用

王珮玲



附件3 幼兒氣質量表 教師題本

	從 不			有 時			總 是
1. 這個孩子似乎無法安靜坐好，常會動來動去或離開座位。	1	2	3	4	5	6	7
2. 這個孩子在陌生大人面前會害羞。	1	2	3	4	5	6	7
3. 如果這孩子所進行的活動被打斷，他（她）能會設法做原來的活動。	1	2	3	4	5	6	7
4. 這個孩子似乎對一些事情（例如：班上來的訪客、旅遊或其他特別的事件）視為理所當然，而不會感到訝異或興奮。	1	2	3	4	5	6	7
5. 這個孩子很快就會遵守老師所訂的安全規則（例如：不可自行踏出園所大門）。	1	2	3	4	5	6	7
6. 提到周末、假期所發生的事情時，孩子會熱切、興奮大聲說。	1	2	3	4	5	6	7
7. 這個孩子容易受噪音影響而分心（例如：窗外事物、其他小朋友的耳語）。	1	2	3	4	5	6	7
8. 孩子會避免參與新遊戲及活動而寧願坐在一旁觀看。	1	2	3	4	5	6	7
9. 這個孩子對他（她）不熟悉的活動很快就沒耐心，而去做其他事。	1	2	3	4	5	6	7
10. 如果有人（例如：父母或其他老師）到教室來，第一個受到注意的會是這個孩子。	1	2	3	4	5	6	7
11. 這個孩子剛開始參與新的活動或遊戲時，會感到但很快就能克服。	1	2	3	4	5	6	7
12. 這個孩子會很大聲地回答問題或反應。	1	2	3	4	5	6	7
13. 老師說故事時，這個孩子會因其他小孩的走動或講話而分心。	1	2	3	4	5	6	7
14. 這個孩子常常用跑的而很少用走的。	1	2	3	4	5	6	7
15. 缺席多天或放長假之後這個孩子需要一段時間重新適應學校的作息。	1	2	3	4	5	6	7
16. 這個孩子能很快地投入新的學習環境。	1	2	3	4	5	6	7
17. 聽老師說故事時，這個孩子比其他孩子較不容易集中注意力。	1	2	3	4	5	6	7
18. 在戶外遊戲時，這孩子比其他孩子主動且精力充沛、活潑好動。	1	2	3	4	5	6	7
19. 這個孩子需要一段時間才會對新座位或不同教	1	2	3	4	5	6	7

	從 不	有 時	總 是				
室等感到自在。							
20. 如果其他孩子想要打擾這個孩子正在進行的活動，他（她）會不予理。	1	2	3	4	5	6	7
21. 當其他小孩拿走這個小孩的玩具或東西時，他（她）很少反應或毫無反應。	1	2	3	4	5	6	7
22. 這個孩子會一再練習新學習的技巧。	1	2	3	4	5	6	7
23. 這個孩子會毫不猶豫地投入新活動及新情境。	1	2	3	4	5	6	7
24. 這個孩子能持續同一活動達一小時之久。	1	2	3	4	5	6	7
25. 這個孩子剛開始不能和其他孩子融洽相處，但不久就能改善關係。	1	2	3	4	5	6	7
26. 與其他小孩相比，這個孩子較能安靜地坐好。	1	2	3	4	5	6	7
27. 這個孩子的臉部表情很少變化，所以很難知道他（她）真正的感覺（正面或負面）。	1	2	3	4	5	6	7
28. 這個孩子在活動時不會分心（在混亂中，似乎還能專心一致）。	1	2	3	4	5	6	7
29. 這個孩子寧願自己做活動而不需要別人協助。	1	2	3	4	5	6	7
30. 這個孩子需要一段時間才會習慣新的環境。	1	2	3	4	5	6	7
31. 即使是第一次，這個孩子也會毫不猶豫地站起來在班上表演（例如：唱歌、背誦）。	1	2	3	4	5	6	7
32. 這個孩子在有壓力的情境下，會反應過度（例如：變得非常沮喪或懊惱）。	1	2	3	4	5	6	7
33. 老師講解時，即時其他小孩交談或發出聲響，這個孩子仍然會專心聽講。	1	2	3	4	5	6	7
34. 如果取消下課時間/自由活動，孩子會因無法發洩精力而變得坐立不安。	1	2	3	4	5	6	7
35. 孩子對新的作業很快地反應出有興趣的樣子。	1	2	3	4	5	6	7
36. 這個孩子遇到新來的小孩，只會顧著自己玩，而不理會他人。	1	2	3	4	5	6	7
37. 這個孩子從事任何活動常常有始有終。	1	2	3	4	5	6	7
38. 這個孩子需要一段時間，才會習慣學校的作息或常規。	1	2	3	4	5	6	7
39. 這個孩子容易分心。	1	2	3	4	5	6	7
40. 這個孩子行動緩慢。	1	2	3	4	5	6	7
41. 這個孩子會用叫或打的方式讓其他小孩知道他（她）所不喜歡的事。	1	2	3	4	5	6	7
42. 這個孩子參與任何一個活動都只花很短的時間。	1	2	3	4	5	6	7

	從 不			有 時			總 是
43. 如果其他小孩想以不同方式玩遊戲，這個孩子很快就能適應。	1	2	3	4	5	6	7
44. 自由活動時，這個孩子較喜歡靜態活動(例如:閱讀、畫畫)，而較不喜歡動態活動(例如: 體能活動)。	1	2	3	4	5	6	7
45. 當比賽輸了，這孩子不會在意。	1	2	3	4	5	6	7
46. 這個孩子較喜歡熟悉的玩具及遊戲，而較不喜歡新的遊戲器材。	1	2	3	4	5	6	7
47. 孩子投入活動時，不會注意到老師從旁走過。	1	2	3	4	5	6	7
48. 聽故事時，這個孩子會安靜坐好。	1	2	3	4	5	6	7



附件4 幼兒氣質量表六構面

氣質項目	題目
一、活動量	1. 這個孩子似乎無法安靜坐好，常會動來動去或離開座位。
	14. 這個孩子常常用跑的而很少用走的。
	18. 在戶外遊戲時，這孩子比其他孩子主動且精力充沛、活潑好動。
	26. 與其他小孩相比，這個孩子較能安靜地坐好。(反)
	34. 如果取消下課時間/自由活動，孩子會因無法發洩精力而變得坐立不安。
	40. 這個孩子行動緩慢。(反)
	44. 自由活動時，這個孩子較喜歡靜態活動(例如:閱讀、畫畫)，而較不喜歡動態活動(例如: 體能活動)。(反)
	48. 聽故事時，這個孩子會安靜坐好。(反)
二、適應性	5. 這個孩子很快就會遵守老師所訂的安全規則(例如: 不可自行踏出園所大門)。
	11. 這個孩子剛開始參與新的活動或遊戲時，會感到猶豫，但很快就能克服。
	15. 缺席多天或放長假之後這個孩子需要一段時間重新適應學校的作息。(反)
	19. 這個孩子需要一段時間才會對新座位或不同教室等感到自在。(反)
	25. 這個孩子剛開始不能和其他孩子融洽相處，但不久就能改善關係。
	30. 這個孩子需要一段時間才會習慣新的環境。(反)
	38. 這個孩子需要一段時間，才會習慣學校的作息或常規。(反)
	43. 如果其他小孩想以不同的方式玩遊戲，這個孩子很快就能適應。
三、趨近性	2. 這個孩子在陌生大人面前會害羞。(反)
	8. 孩子會避免參與新遊戲及活動而寧願坐在一旁觀看。(反)
	16. 這個孩子能很快地投入新的學習環境。
	23. 這個孩子會毫不猶豫地投入新活動及新情境。
	31. 即使是第一次，這個孩子也會毫不猶豫地站起來在班上表演(例如: 唱歌、背誦)。
	35. 孩子對新的作業很快地反應出有興趣的樣子。(反)
	36. 這個孩子遇到新來的小孩，只會顧著自己玩，而不理會他人。(反)
	46. 這個孩子較喜歡熟悉的玩具及遊戲，而較不喜歡新的遊戲器材。

氣質項目	題目
四、情緒強度	4. 這個孩子似乎對一些事情(例如: 班上來的訪客、旅遊或其他特別的事件)視為理所當然,而不會感到訝異或興奮。(反)
	6. 提到週末、假期所發生的事情時,孩子會熱切、興奮大聲說)。
	12. 這個孩子會很大聲地回答問題或反應。
	21. 當其他小孩拿走這個小孩的玩具或東西時,他(她)很少反應或毫無反應。(反)
	27. 這個孩子的臉部表情很少變化,所以很難知道他(她)真正的感覺(正面或負面)。(反)
	32. 這個孩子在有壓力的情境下,會反應過度(例如: 變得非常沮喪或懊惱)。
	41. 這個孩子會用叫或打的方式讓其他小孩知道他(她)所不喜歡的事。
	45. 當比賽輸了,這孩子不會在意。(反)
五、注意力分散度	7. 這個孩子容易受噪音影響而分心(例如: 窗外事物、其他小朋友的耳語)。
	10. 如果有人(例如: 父母或其他老師)到教室來,第一個受到注意的會是這個孩子。
	13. 老師說故事時,這個孩子會因其他小孩的走動或講話而分心
	20. 如果其他孩子想要打擾這個孩子正在進行的活動,他(她)會不予理會。(反)
	28. 這個孩子在活動時不會分心(在混亂中,似乎還能專心一致)。
	33. 老師講解時,即使其他小孩交談或發出聲響,這個孩子仍然會專心聽講。(反)
	39. 這個孩子容易分心。
六、堅持度	3. 如果這孩子所進行的活動被打斷,他(她)能動。會設法做原來的活
	9. 這個孩子對他(她)不熟悉的活動很快就沒耐心,而去做其他的事。(反)
	17. 聽老師說故事時,這個孩子比其他孩子較不容易集中注意力。
	22. 這個孩子會一再練習新學習的技巧。(反)
	24. 這個孩子能持續同一活動達一小時之久。
	29. 這個孩子寧願自己做活動而不需要別人協助。
	37. 這個孩子從事任何活動常常有始無終。(反)
	42. 這個孩子參與任何一個活動都只花很短的時間。(反)

大大幼兒園 幼教師正念體驗工作坊

活動主旨：促進幼教師身心健康

活動時間：自10/21日起

每週二：13:30~14:30

地點：大大幼兒園 數位白板教室

對象：大大幼兒園全體教師

費用：免費

正念分享者：美語老師 吳玉菁(Daisy)



附件6 正念家長座談會



附件7 課程實施前 訪談大綱

課程實施前 訪談大綱

_____園長/老師 您好，這個訪談是有關我們目前正在進行的專心課，為了讓課程能順利進行，讓孩子得到最大的幫助，我想做一些事前的了解。

1. 園長/老師，在學生的課程開始之前，我們有體驗過 10 週的正念課程，因此對課程已有一些基本的概念，我想請問您對課程有何期許？

2. 我想請問一下，對這班中班的整體印象，學生們整體在各方面的表現如何？比如說上課的表現，生活常規的遵守，人際的互動，情緒的掌控

3. 現在想請園長和老師就學生個別的情性脾氣，在班上的表現談一下，我想我們就從 1 號開始，一直到 12 號

4. **活動量**：再來我想了解一下就 1 到 12)號在他平時**活動量**來聊一下，他/她動作快慢，喜不喜歡跑跑跳跳，有辦法安靜看書寫字吃飯嗎？

5. **適應性 (adaptability)**：孩子適應新的人、事、物的時間長短。適應性高的孩子很快就能接受新的人事物，相對的，適應性低的孩子則需較長的時間來適應。

6. **趨近性 (approach)**：孩子對第一次接觸的人、事、物或地方，所採取的接受或拒絕的態度。

7. **情緒本質 (quality of mood) /情緒強度**：孩子在一天中，行為表現愉快或不愉快、友善或不友善的程度。

8. **注意力分散度 (distractibility)**：孩子是否容易被外界刺激，如聲音、光線、人、事或物的干擾，而改變他正在進行的活動。

9. **堅持度 (persistence)**：是指孩子正在做或想要做某件事時，如果操遇到困難，仍繼續維持原活動的傾向或就此放棄活動。

附件8 課程實施後訪談大綱

課程實施後訪談大綱

園長/老師 您好，這個訪談主要是要了解經過六個月的正念課程導入，您對整體課程的安排，幼兒們的反應，想要聽您的觀察、感受、想法與建議。

1. 您對於他們上課之前和之後，在活動量(適應性、趨近性、情緒強度、注意力分散度與堅持度)，您對幼兒們整體的感受為何，您的觀察是甚麼?
2. 小朋友上 6 個月的課程，在制度面上有甚麼影響? 影響多少?
3. 上課的過程中，您覺得那一個部份是跟導入前有很大的差異?
4. 課程結束後，您覺得小朋友整體全面性你覺得改變最大是甚麼?
5. 您對正念課程，您個人的看法是什麼?
6. 這個課程對一般幼兒課程有無排他性? 您覺得正念課程放進來之後，對於其他像是體能、音樂、美術、語文等等的其他課程有無幫助，上課前後有無差別?
7. 您對於課程導入前後，您有沒有什麼建議?
8. 把正念課程列入常態教學，就以導師/園長的立場，您覺得如何?

附件9 幼兒正念課程大綱

幼兒正念課程大綱

第一單元 與專注力約會

了解大腦的運作方式、建立正念專注力的概念並學習核心練習-呼吸。

- 一. 大腦如何工作
- 二. 正念覺察
- 三. 呼吸練習

第二單元 開啟五感

體驗我們的感受、身體動作與我們想法之間的關聯

- 四. 正念聆聽
- 五. 正念觀看
- 六. 正念嗅聞
- 七. 正念品嚐
- 八. 正念活動

第三單元 態度決定你的高度

在學習與成長的過程中，了解我們心智的角色

- 九. 抱持正面想法
- 十. 樂觀疫苗
- 十一. 欣賞並感激愉悅的生活經驗

第四單元 帶著正念行動

將正念的精神，融入日常生活

- 十二. 感恩維他命
- 十三. 慈心的開展
- 十四. 正念的生活態度

附件10 次數分配表 I

活動量I 平均數	人數	適應性I 平均數	人數	趨近性I 平均數	人數
2.13	1	3.13	1	1.50	1
2.50	1	3.25	2	3.50	1
3.13	1	3.88	2	3.63	2
3.38	3	4.25	1	3.75	1
3.50	1	4.38	2	4.38	1
3.88	1	4.50	1	4.50	1
4.13	1	4.88	3	4.75	1
4.75	1			5.38	1
5.75	1			5.50	1
6.25	1			5.88	1
				6.75	1
總和	12	總和	12	總和	12
情緒強度I 平均數	人數	注意力分散度I 平均數	人數	堅持度I 平均數	人數
1.88	1	3.13	1	2.25	2
2.38	2	3.75	2	2.63	1
3.00	1	3.88	1	2.88	1
3.13	1	4.38	4	4.25	1
4.00	1	5.75	1	4.38	1
4.50	1	6.00	1	4.50	2
4.63	1	6.13	1	4.63	2
4.88	1	6.50	1	5.13	1
5.50	2			5.50	1
5.88	1				
總和	12	總和	12	總和	12

附件11 次數分配表 II

活動量II 平均數	人數	適應性II 平均數	人數	趨近性II 平均數	人數
2.13	1	3.50	1	2.50	1
2.25	1	3.63	1	3.38	2
2.50	1	3.75	1	3.63	2
2.88	1	4.00	1	4.00	1
3.75	1	4.25	1	4.25	2
3.88	2	4.38	3	4.63	2
4.13	1	4.75	1	5.38	1
4.50	1	4.88	1	6.38	1
4.75	1	5.13	1		
5.63	2	5.38	1		
總和	12	總和	12	總和	12
情緒強度II 平均數	人數	注意力分散度II 平均數	人數	堅持度II 平均數	人數
3.13	4	2.50	1	2.63	1
3.50	1	2.63	1	2.75	1
3.75	2	3.50	1	3.38	1
4.38	1	3.63	1	3.63	1
4.50	1	3.75	1	4.13	1
4.63	1	3.88	3	4.38	2
5.63	1	5.63	1	4.50	2
6.25	1	5.88	2	4.63	1
		6.25	1	4.75	1
				5.00	1
總和	12	總和	12	總和	12

附件12 次數分配表 III

活動量III 平均數	人數	適應性III 平均數	人數	趨近性III 平均數	人數
2.25	1	4.00	1	2.25	1
2.38	1	4.13	1	2.75	1
2.63	1	4.38	2	3.75	3
3.00	1	4.50	2	4.25	2
3.63	1	4.63	2	4.50	2
3.75	1	4.88	1	4.88	1
3.88	1	5.00	1	5.38	1
4.13	1	5.13	1	5.88	1
4.50	2	5.38	1		
4.75	1				
5.25	1				
總和	12	總和	12	總和	12
情緒強度III 平均數	人數	注意力分散度III 平均數	人數	堅持度III 平均數	人數
3.00	1	2.38	1	2.88	1
3.25	1	3.13	1	3.63	1
3.38	1	3.63	1	4.13	2
3.75	1	3.88	1	4.25	2
3.88	1	4.00	2	4.50	1
4.00	1	4.38	3	4.63	2
4.13	2	4.75	1	4.75	2
4.25	1	5.38	1	4.88	1
4.50	1	5.50	1		
5.38	1				
5.75	1				
總和	12	總和	12	總和	12

附件13 次數分配表 IV

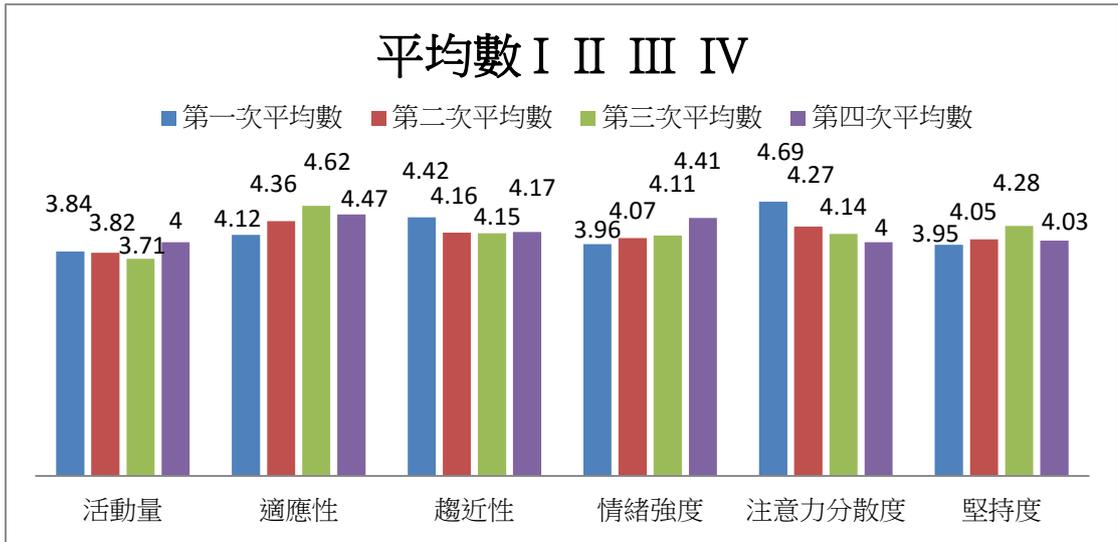
活動量(IV) 平均數	人數	適應性(IV) 平均數	人數	趨近性(IV) 平均數	人數
2.88	1	3.50	1	3.13	1
3.13	2	3.75	1	3.38	1
3.50	1	4.13	1	3.75	1
3.88	1	4.25	1	3.88	4
4.13	1	4.38	2	4.13	1
4.38	2	4.63	1	4.63	2
4.50	2	4.75	2	4.88	1
4.63	1	5.00	1	6.13	1
5.00	1	5.13	2		
總和	12	總和	12	總和	12
情緒強度(IV) 平均數	人數	注意力分散度(IV) 平均數	人數	堅持度(IV) 平均數	人數
3.38	1	2.88	2	3.13	1
3.63	2	3.38	1	3.50	1
3.88	1	3.63	1	3.75	2
4.13	1	3.75	1	4.00	2
4.50	2	4.00	2	4.13	1
4.75	1	4.13	1	4.25	1
4.88	1	4.25	1	4.38	2
5.00	1	4.75	1	4.50	1
5.25	1	5.00	1	4.63	1
5.50	1	5.38	1		
總和	12	總和	12	總和	12

附件14 四次施測氣質各面向平均數與標準差

	平均數	標準差		平均數	標準差
一活動量(1)	3.84	1.22	四情緒強度(1)	3.96	1.38
一活動量(2)	3.82	1.20	四情緒強度(2)	4.07	1.03
一活動量(3)	3.71	.97	四情緒強度(3)	4.11	.80
一活動量(4)	4.00	.69	四情緒強度(4)	4.41	.69
二適應性(1)	4.12	.64	五注意力分散度(1)	4.69	1.10
二適應性(2)	4.36	.58	五注意力分散度(2)	4.27	1.29
二適應性(3)	4.62	.40	五注意力分散度(3)	4.14	.87
二適應性(4)	4.47	.51	五注意力分散度(4)	4.00	.77
三趨近性(1)	4.42	1.37	六堅持度(1)	3.95	1.13
三趨近性(2)	4.16	1.01	六堅持度(2)	4.05	.78
三趨近性(3)	4.15	1.01	六堅持度(3)	4.28	.56
三趨近性(4)	4.17	.79	六堅持度(4)	4.03	.43



附件15 第一、二、三、四次量測結果之平均數總表



附件16 課程實施札記

編碼說明：課程實施札記代號 RC，如 1 月 8 日第一筆就是 RC0108-01，第二筆就是 RC0108-02。前四碼數字分別為月、日，後二碼為紀錄的序號。

編碼	課程實施札記	備註
RC0106-01	從今天開始我們要上專心課（正念課），為什麼老師每次要請妳們專心，可是要怎麼專心呢？小朋友說：要好好坐著，要認真上課，不要走來走去、動來動去，不要說話。	
RC0106-02	小朋友今天開始做第一次的呼吸練習，今天讓他們做食指呼吸，小朋友做得很好，只是身體好像長蟲一樣，扭來扭去。	
RC0108-01	小朋友透過律動很容易將頭腦的結構記起來。	
RC0108-02	S11 上課常常插嘴打叉，干擾課程進行。	
RC0108-03	在教具教學，利用水來代表大腦、沙代表負向情緒、鹽代表已學過但遺忘的記憶、石頭代表學過的知識。利用具象的教具模擬教學，讓孩子能看到腦袋裡發生的事，孩子們非常容易接受，也很快能理解。比如說，當老師問說：你們學過什麼？小朋友七嘴八舌地回答：寫字、畫畫、美語、123、直排輪。小朋友每說一件學過的東西，老師就丟一顆石頭到透明的水罐裡，小朋友可以看到水罐裡的石頭持續增加。老師把鹽加到水裡，鹽溶解了，看不到，但水變鹹了，代表已學過卻忘記的知識。當加入代表憤怒的沙子，水變混濁了，此時老師問幼兒，怎麼半，一生氣就看不到學過的石頭，要怎麼做才可以讓水變回原本的樣子呢？A小朋友說：把水倒掉。老師回應他，水是大腦，把腦袋拿掉，你就死翹翹了，大家再想想。B說：把鹽加進去。C說：把沙子撈出來。當然都徒勞無功。老師故意很用力搖水灌，邊搖邊說：我不可以生氣，我不要生氣，我要冷靜下來。但水更混濁。此時老師說：我教你們一個簡單的方法，好不好？小朋友說好。老師說：我們就把水灌靜靜放著，不要動它，我們來看看水會部會變清澈，好不好。下午水就變清了。如果你們生氣時，你們可以練習呼吸讓自己靜下來。	
RC0113-01	S05 今天早上又帶著情緒到校，小朋友又笑他了，他又更生氣了，作勢要打人，老師提醒大家生氣是正常的，是 ok 的。S05 聽到“生氣是正常的，是 ok 的”，他整個身	

編碼	課程實施札記	備註
	體馬上放鬆。	
RC0113-02	老師接著問，那有小朋又生氣的時候，其他小朋友要怎麼作，S01 說：我們不可以打擾他，要等他，給他時間。S07 接著說：我們可以觀察他的表情，看看是不是可以去安慰他，還是不要打擾他。S11 說：他可以做呼吸練習。	
RC0115-01	S04 上課不專心，也無法專心靜坐，基本上他沒做練習	
RC0115-02	S08 上課非常的不專心，課上到一半，又開始玩自己的衣服	
RC0115-03	S09 完全無法表達他自己，回答問題時，眼睛會一直盯著導師，不敢回答，他一直沒有進入狀況。會一直四處張望玩手指，襪子等等東西。	
RC0115-04	S01、S03、S04 上課約莫 10 分鐘左右，雖然還是有認真聽課，可是可以看到他們身體開始亂動了。	
RC0120-01	心情氣象報告時，老師問 S05 怎麼了？他回說：我在生氣。	
RC0120-02	S04、S09 無法做呼吸練習。“肚子搖籃”練習完之後的分享，完全無法做分享，一方面是因為他們的表達原本就較弱了，老師講課又不專心聽講。	
RC0120-03	S08 身體真的很像毛毛蟲，上課不專心，沉溺於自己的思緒裡。但分享時又急於分享，即時沒練習，她也會模仿其他小朋友回答。	
RC0120-04	S11 別人說話時一直打插。	
RC0120-05	小朋友分享時，有些小朋友因為分享時間較長，不專心。有些小朋友無法分享自己的感受，需要一句一句的引導他們回答。	
RC0122-01	S05 說：當我舉笑臉或哭臉卡和別人不同時，我會生氣。	
RC0122-02	S09 有進步了，能跟著老師的指令做練習。	
RC0122-03	S05、S07 能認真地感受自己身體的感覺。	
	S12 雖是這學期才加入本班的新生，但對正念課程的接受度很高。上課表現很好，對老師的指令都能跟隨，且確實做到。	
RC0127-01	今天上課除了 S09 之外，可以很明顯的感受小朋友們在課前的靜坐呼吸，非常的專注。	
RC0127-02	S03 今天的靜坐練習，非常專注。	
RC0127-03	S08 急於表現。	
RC0127-04	S10 在分享時，不用等老師指名他回答，會主動舉手發言。	

編碼	課程實施札記	備註
RC0129-01	S04 今天終於可以靜靜地坐呼吸練習。	
RC0129-02	S11 已經較不插嘴了。	
RC0210-01	很意外 S02 今天的表現，這個乖寶寶今天很勇敢地說出內心的話，他把他內心真實的感受，勇敢的說出來。他說：「我不知道要怎麼說，我怕說出來會被小朋友笑。」然後還是說出自己的想法。	
RC0213-01	小朋友們終於可以靜下來了，但 S09 依然故我，S04 雖沒練習，但可以靜靜地坐著。	
RC0303-01	整班靜坐狀況良好。	
RC0303-02	S08 比較不會亂動了。但還是會急於表現。	
RC0303-03	S12 比較勇於表達了	
RC0303-04	S04 可以清楚的表達身體的感受；比如，他說：踩兩顆石頭比較痛。	
RC0305-01	S09 沒靜坐，但可以安靜坐著。	
RC0305-02	小朋友越來越願意表達自己的感受，但傾聽的能力需加強。S11 現在可以等待，讓其他小朋友先發言了。	
RC0305-03	非常難得，S04 今天沒有搞笑並分享他內心的感受，雖然只講一次，接下來就又搞笑，小朋友笑轟轟的也聽不清楚他在說什麼，只好讓他再站起來再做一次“走線”，讓他邊走老師邊問他的感受，他可以清楚的表達，最後的“呼吸練習”，他雖沒有跟著做，但這是上課這麼久以來，他第一次靜靜坐著。	
RC0310-01	3 月份開始，可以明顯感受到孩子對正念課失去新鮮感，有點躁動，但靜坐可以維持更長的時間。	
RC0312-01	靜坐狀況良好，分心已可以很快拉回，並專注於呼吸上，已經可以靜坐達 4 分鐘。	
RC0312-02	S09 還是無法靜坐，就算個別指導，老師陪伴，一樣無法靜坐。	
RC0324-01	「金雞獨立」練習，S04 無法加入，因為他身體不舒服，但他可以清楚的感受他的身體。老師問他為何不跟著一起做，他回說：我頭痛，我身體不舒服。	
RC0324-02	對於坐著，用手撐住身體，小朋友更容易感受身體，有小朋友覺得大腿很酸，有的說肩膀很硬。	
RC0326-01	小朋友整體靜坐的“寧靜感”出現了，可以感受到教室的靜。	
RC0326-02	「金雞獨立」覺察身體的練習，小朋友可以很明確說出自己的感受，部會模仿他人；比如，S06 說：我覺得我的	

編碼	課程實施札記	備註
	鼻涕要流下來了，S01 說：腳一直掉下來。S05 說：都站不好，很生氣。不過換腳練習時，S05 很認真做，做得很好，他說：很开心。S05 對自己情緒的覺察力很好。	
RC0402-01	S08 終於比較專心了，較不會進入自己的世界發呆、晃神。	
RC0402-02	上美語課時，有小朋友因為玩遊戲輸了，因而生氣大聲吼叫，其他小朋友因而嘲笑他，此時提醒孩子上課規則，要尊重他人，他正在生氣，不可以再打擾他，有小朋友說：讓他呼吸靜下來。正念的芽已開了。	
RC0416-01	S08 已進入狀況，做呼吸時，可以專注呼吸了，上課也較專心，身體不會像毛毛蟲了。	
RC0416-02	S09 還是無法靜坐練習，上課也不太專心，玩自己的衣服。	
RC0416-03	S04 沒有一起練習，但上課講解會專心聽。	
RC0421-01	除 S09 之外，全班整體的靜坐品質，在這段時間提升很多，分心跑掉可以很快拉回，越來越精進了。	
RC0421-02	今天分享時，S02 這個模範生說：「我不想說。」	
RC0428-01	S09 可以分享完整的句子。	
RC0428-01	S04 上課可以靜靜地坐著。	
RC0430-01	儘管教室外面很吵，但不會影響小朋友靜坐，他們已經可以很確實的將注意力放在自己的呼吸上，就算分心了，也可以很快拉回，就連 S09 也可以稍微做幾個呼吸練習。	
RC0512-01	S04 靜坐呼吸練習進步很多，可以坐定了，分享表達能力進步多。	
RC0521-01	S09 很放鬆地睡著了，這是很好的現象，表示他有進入課程，而不是眼睛一直盯著老師，怕做錯。	
RC0526-01	S04 在“快樂盒子”練習裡，找到可以表達他內心渴望的東西，他完全說出他內心的感受，這孩子真的進步很多。	
RC0526-02	S09 還是狀況外	
RC0526-03	再次讓幼兒躺在地上做呼吸練習，可以明顯感受到幼兒的情緒較以前平穩，不似以前如毛毛蟲般的蠕動。	
RC0602-01	靜坐品質佳。	
RC0602-02	S09 依然狀況外。	
RC0604-01	S09 終於可以靜坐呼吸了，雖然時間很短，但這是一個開始。	

編碼	課程實施札記	備註
RC0609-01	S09 很認真的練習。雖然他有些不習慣，但可以感受到他願意嚐試的心。	
RC0609-02	外面的聲音已經干擾不到小朋友了。	
RC0630-01	S01 在課程進行期間雖然中間有幾次的小叛逆，但整體表現很平穩，上課很專心，也可以確實跟著老師的要求，情緒的掌控能力也越來越好。	
RC0630-02	S02 是一位很棒的學生，上課的狀況從第一堂到最後一堂都很穩定，很認真練習，他最讓我最印象深刻的是，他忠於自己感受，很清楚的表達出自己的想法，而不似從前一味的服從老師與團體，當一個大家所謂的乖寶寶，自從可以說出自己真正的感受，又被團體接受，可以感受到他的自信心提升，勇於表達與分享，但對他人的尊重與禮貌，他還是繼續維持，很棒的孩子。	
RC0630-03	S03 她是班上在這堂課改變最明顯的小孩之一，從一開始的退縮，不專心，上課像毛毛蟲，到後來可以清楚的表達自己，上課積極參與，靜坐練習非常的認真專心，成為大家學習的對象。	
RC0630-04	S04 本班的搞笑大王，他喜歡問“為什麼?”無法理解的東西，他就無法投入，所以當一開始請他上課，他老是問為什麼，但老師給的答案他無法了解，所以剛開始上課都會有脫序演出，上課搞笑，干擾課程進行。但慢慢的從練習與課程裡，他可以感受到自己身體的覺受，與練習對腦部的影響，他慢慢的，可以在課堂上安靜上課。一直到課程進行四個月之後，他才有辦法安靜參與團體練習，而且會說出自己內心真實的感受。比如我請他們找一個可以讓他們自己覺得快樂的東西，他找了一塊他一直想玩的積木。班導師說：他真的很想玩積木，可是每次都被其他小朋友捷足先登。	
RC0630-05	S05 一剛開始，情緒反應較大，經過課程的講解，他發覺自己有情緒是 OK 的，大家也都不再取笑他，他的情緒平穩很多。這小孩覺察自己情緒的能力很強。	
RC0630-06	S06 在課程進行的過程中，表現一直很沉穩，上課狀態大致良好。在課程中最值得一提的是他在情緒的表達上，有明顯的進步，對事情比較不會那麼執著。當情緒可以適度的表達，相對的他就不用一直“撐”著某些情緒，對特定事件也較不會那麼不理性的堅持了。	
RC0630-07	S07 是一位學習能力與領悟力超強的孩子，但情緒波動較	

編碼	課程實施札記	備註
	大、挫折忍受力較低、耐心較不足的幼兒。在正念課程進行過程中，要尊重其他在學科學習較慢的小朋友，要欣賞其他人的優點，學會等待。	
RC0630-08	S08 老師的好幫手。剛開始上課很不專心，很像毛毛蟲，常常晃神，玩自己的衣服。課程一直進行到第四個月，她才漸漸進入狀況，練習和上課時都很專心，身體也不會像毛毛蟲一樣一直動了。她一開始做分享時，聲音都很小聲，而且會模仿其他小朋友，課程接近尾聲時，可以明顯感受聲音變大，分享的事也都是她自己的情緒與感受。	
RC0630-09	S09 上課的狀況一直很不理想，一直到課程尾聲他才可以和大家一起靜坐，上課也比先前專心，願意嚐試回答老師問題與分享。	
RC0630-10	S10 也是上課表現平穩地一位小朋友，課程進行期間，可以感受到 S10 變活潑，也較有自信，他在課堂上的表現佳，有時會成為小朋友學習的對象。他對新的事物好奇心增加，對自己情緒的表達能力也增加，對於能適度地說出自己的想法與感受之後，孩子覺得受到尊重，相對地比較不會對某些人事物執著。	
RC0630-11	S11 是一位非常活潑好動，勇於表達、表現，好奇心非常強的一位孩子，剛開始上課，老是打插，不專心，急於表現。上課一段時間之後，她學會尊重他人與等待，上課插嘴的情形改善很多，也較專心。正念課程對 S11 融入團體的生活有很大的幫助。	
RC0630-12	S12 她是本班的新生，她也是第一個進入課程狀況的學生，上課表現很好，整個課程她的吸收能力佳，上課表現可圈可點。最值得一提的是，她原本因為是新生，在班上有點退縮，但因課堂上表現受到讚賞，自信心因而提升，對於自己的感受更樂於分享，對於新的活動也積極參與，較不退縮。	

附件17 協同研究教師 A 研究實施前訪談文本

協同研究教師 A 研究實施前訪談文本 日期：2015 年 1 月 16 日

編碼說明：

本訪談文本之研究者代號為英文字母 R，受訪之協同研究教師代號為 A，故編碼之研究者提問以 RA 代表之，所問之問題依序 001、002 編列，受訪之協同教師 A 所回答內容亦依 001、002 序編碼，本編碼中，研究者與受訪者字句序例如 RA002·與 A002 其中 2 乃是問序與答序之編碼，問與答須相對應。

編碼	問 答 內 容	備註
RA001	因為我們有先上 10 周的正念課程，妳對正念應該有些概念，所以我想請問妳對這個課程有沒有甚麼期許？	
A001	A: 目前我接這個班級幾個月，我覺得情緒尚不穩定，上課和老師互動少，老師必須指定小朋友回答，他們才會去想去思考。再來是躁動，躁動的小朋友很多，我上了正念這個課之後，我在想是不是可以帶領小朋友到說，是不是老師說話，他們可以把話聽進去，聽懂，	
RA002	2.Q: 就是你希望注意力可以提升？	
A002	A: 對，就是可以聽懂我在說甚麼，不要等到開始操作時，做錯，我是真的希望注意力和情緒方面可亦有改善，可能他們有甚麼不開心可以表達出來，不要用哭的，用鬧的，更嚴重的可能就打人，我目前比較希望可以這樣。	
RA003	3.Q: 小孩彼此之間的互動呢？	
A003	A: 小孩彼此之間互動 ok，相處不錯，S12 可能因為是新生的關係吧，有點被孤立，還有 S11 和 S8 這兩位平時很容易吵架，可能為了某一件事或某一句話，然後就會說:「我不跟你好了。」可是很快就又和好了。	
RA004	4. Q: 他們的生活常規呢？	
A004	A: 我覺得 S11，她愛插嘴，無法耐心等待，S07 愛告狀，而 S05 最大的問題是情緒，他會為了一點小事不順他的意，或是在家裡有一些情緒帶來學校，然後整個早上情緒不好，不過他的情緒也很容易安撫，但他情緒表達不是很清楚，可是只要關心他，我覺得他要的就是有人去關心他，他就好了，他的情緒來的快，去得也快。	
RA005	5.Q: 課業上呢？上課一般的表現呢？	
A005	A: 我覺得上課和老師的互動不是很理想，他們學習很被動，	

編碼	問 答 內 容	備註
	不過 S11、S07、S06 這幾個比較主動。S09 如果老師不強迫引導他，他可能整堂課就當隱形人，上課一定要指定他，請他想一想，不然他就沒聲音。	
RA006	6.請妳談談 S01	
A006	A: 她是個比較沒有自信的小孩，私底下會當 leader，但團體活動時會退縮，不太敢表達。	
RA007	Q: 她如果面對新的人事物，她會害羞嗎?	
A007	A: 這個又不會，她是要在團體上表現才會退縮，我覺得她自信心不足。	
RA008	Q: 那情緒控制呢?	
A008	A: 我覺得她比在小班時好多了，剛上中班前幾個月還會兇其他小朋友，但是現在比較不會，我覺得她現在情緒掌控滿穩的。	
RA009	Q: 那注意力呢?	
A009	A: 她的學習力不錯，注意力也 ok，偶爾是會分心，外面有噪音，好奇是會分心。	
RA010	Q: 她做事遇到困難會堅持下去嗎?	
A010	A: 不會，但是她會求救說:「老師，這個我不會。」他如果試幾次之後，還是不會，她會想放棄。	
RA011	S02 的狀況呢?	
A011	7. A: S02 他做事都慢條斯理，規矩很好，他不會主動去靠近人，會站在旁邊看，會跟著別人做事，他情緒還算平穩，只有碰到他不喜歡吃的點心才會哭。他的注意力在班上算是好的。	
RA012	Q: 遇到困難呢?	
A012	A: 他就會停，不會講，也不會求救，要一直等到老師說要收東西了，他才會說。	
RA013	S03 呢?	
A013	8. A: S03 她動作很慢，很愛哭，情緒穩定不好，對新的東西不會主動，像是學習新的東西她不會主動，遇到不會的，她就停住，就哭，她有一項特質就是她遇到新的功課，她會先說:「老師我不會。」不會先嚐試。	
RA014	Q: 所以她趨近性不好，那注意力呢?	
A014	A: 容易分心，容易分心，非常容易分心。	
RA015	Q: 碰到挫折呢?	
A015	A: 就是哭呀! 就放棄不做，如果她沒做，而我請小朋友收東西，她也不會說她沒做，就跟著大家起收東西。我覺得我在交	

編碼	問 答 內 容	備註
	代東西或指令，我覺得她沒有聽進去，注意力非常不好，而且我覺得她非常沒有自信，每做一件事，就會看一下老師，尋求老師眼神的支持。	
RA016	S04	
A016	9. A: S04 他下課很好動，但上課時操作教材動作緩慢，然後身體動個不停，他“上課一條蟲，下課一條龍。”他非常容易分心，情緒還算平穩。	
RA017	Q: 他對新的人、事、物的接受度呢，適應性如何?	
A017	A: 他對新的功課他會做，但是不會求救，對學校的活動會積極參與，比如說，說故事比賽，但對律動跳舞完全不想動，但遊戲時間很 high，對制式的活動還有靜態活動他不喜歡，靜態活動超過 15 分鐘，他就坐不住。	
RA018	S05	
A018	10. A: 我覺得 S05 他喜歡固定的玩具，他比較執著，很少嘗試新的玩具，上課的注意力算是中等，和老師互動很好，但聲音很小。	
RA019	Q: 為什麼聲音很小?	
A019	A: 我覺得他的情緒問題，從小班一直延續到中班，我常覺得他悶悶的，有情緒不會說，自己生悶氣，自己在那裡哭，你要去問他:「S05，你怎麼了?」他在情緒上明顯有問題。	
RA020	S06	
A020	11. A: 他在各方面表現平平，有一點點愛哭，學習能力很好，他在班上算是各方面表現比較穩的。	
RA021	S07	
A021	12. A: 愛說話，愛告狀，情緒起伏很大，他容易把家裡的情緒帶到學校，他會主動親近老師和小朋友，他做事被打斷時，他會生氣，如果被打斷的事情是他喜歡的事，他會繼續，但是碰到挫折會放棄。	
RA022	S08	
A022	13. 她跟 S06 一樣，在各方面算是平穩，但上課回答很小聲，算是比較沒自信，她會模仿其他小朋友說話或是做事，我覺得她是非常渴望關心和讚美的小朋友，她非常需要愛跟關懷。	
RA023	S09	
A023	14. A: 他是一個活動量低，注意力低，能不動就不動的小朋友。	

編碼	問 答 內 容	備註
RA024	Q: 好，我們來找一件他的特點，他的優點，妳會說甚麼?	
A024	A: 就是坐得住，還有他很喜歡踢球，他很喜歡投籃，他對這兩件事非常有興趣。	
RA025	Q: 上課表現呢?	
A025	A: 就是不說話，被動，等老師。	
RA026	Q: 那趨近性和適應性呢?	
A026	A: 趨近性不好，他就等人家，他只跟特定小朋友玩，他只跟 S05 玩，因為他們兩個從幼幼班就在一起，他在學習上，容易放棄，生活自理能力很差。	
RA027	S10	
A027	15. A: S10 他是個很有禮貌小孩，個性不錯，不過常會自言自語，學習反應有點頓，但會主動學習，他對新的東西不會排斥，適應也不錯。	
RA028	S11	
A028	16. A: S11 她很大方、熱情、勇敢、好奇心高，她很喜歡問“為什麼?什情緒算是很平穩，注意力不好，很容易分心，她很容易被其他事干擾中斷她正在進行的事，做事會斷斷續續，常會中途起來做其他事。	
RA029	Q:但如果是她喜歡的事，她會堅持把它做完嗎?	
A029	A 她可能會邊做邊說話，還是會做，但是不專心。不過她的學習能力很強，但是她會影響上課秩序，因為她上課坐在椅子上常扭來扭去，所以常從椅子上掉下來。喔! 她很粗心，常常忘東忘西，動作有些粗魯。	
RA030	S12	
A030	17. A: 她剛來的時候，因為對環境不熟，她會打人，現在不會了。這兩個月來進步很多。她坐得住，情緒還算穩定，適應力不錯，但學習的持續力不夠，容易分心，我不曉得是不是因為她聽不懂，因為她是新生，跟小朋友還是有程度上的差異，我想如果讓她早點來上課，她應該會表現不錯。她動作慢，吃東西慢，但收拾東西和上體能課上就還好。	

附件18 協同研究教師 A 研究實施後訪談文本

協同研究教師 A 研究實施後訪談文本 日期：2015 年 8 月 18 日

編碼說明：

本訪談文本之研究者代號為英文字母 R，受訪之協同研究教師代號為 A，故編碼之研究者提問以 RA 代表之，所問之問題依序 1001、1002 編列，受訪之協同教師 A 所回答內容亦依 1001、1002 序編碼，本編碼中，研究者與受訪者字句序例如 RA1002·與 A1002 其中編碼之首碼 1 代表研究實施後訪談與實施前之訪談區隔，而最後一碼 2 乃是問序與答序之編碼，問與答必須相對應。

編碼	問 答 內 容	備註
RA1001	1. Q: 在 Daisy 導入正念課程前，這個班級的狀態如何?	
A1001	A: 在課程導入前，我也是剛接這個班級，我也還在摸索孩子們的個性，那時候我帶這個班級蠻辛苦的，我覺得他們最大的問題是在情緒上面。 他們現在情緒的表達能力有增加，他們現在可以說完一整個句子，以前上課一下下就會動來動去，上完正念課程後，注意力部分有增加，這是我覺得進步最多的地方，進步很大。	
RA1002	2. Q:在沒這個課程之前，小孩會不會非常躁動，活動量會不會很大，你要叫他們安靜下來很難?	
A1002	A: 很難。	
RA1003	3. Q:適應性這個部分呢? 在以前表現如何?	
A1003	A: 他們上課時會舉手主動發言，但團體活動時他們會畏縮，不敢表現出來，然後像有客人來時，他們不會主動打招呼。	
RA1004	4. Q: 趨近性不夠	
A1004	A: 對，他們現在會主動	
RA1005	5. Q: 情緒上，你剛剛提到，他們上課會躁動呀，扭來扭去呀，老師說的話未必會聽，你覺得這些因素(狀況)從何而來?	
A1005	A: 我覺得可能是之前沒有很好的規範，所以他們習慣了某些模式，我剛開始帶他們的時候，我發現他們會比較隨心所欲，比較沒紀律，想做甚麼就做什麼	
RA1006	6. Q: 注意力呢?	
A1006	A: 以前他們是左耳進右耳出	

編碼	問 答 內 容	備註
RA1007	7. Q: 導入前你叫他們坐好，他們可以維持多久?	
A1007	A: 看小朋友，有的小朋友可以坐得很好，有的不行，但 5 到 10 分鐘是可以的。	
RA1008	8. Q: 我們現在講上課的過程中，你覺得那一個部份是跟導入前有很大的差異?	
A1008	A: 我覺得維持度(堅持度)有比較好，注意力針對某幾個小朋友有增加，但某幾個小朋友在中間階段還是要常常提醒	
RA1009	9. Q: 在活動量的部份，在課程進行期間，你覺得他們有顯著的改變嗎?	
A1009	A: 普遍上有增加的趨勢，但不是整體。	
RA1010	10. Q: 課程結束後，你覺得小朋友整體全面性你覺得改變最大是甚麼?	
A1010	A: 我覺得小孩堅持度普遍提高，注意力、活動量也有增加，整體的情緒平穩度比過去高很多。情緒方面，它們現在會很勇敢說出他們當下的感覺。	
RA1011	11. Q: 我們的傳統教學模式會鼓勵小孩子“要乖、不要生氣、要和大家好好相處，要合群、要積極參與各種活動。但正念鼓勵孩子「接納」自己的任何情緒（喜、怒、哀、樂、悲、苦、痛等），試著去感受自己身心的感覺，喜歡就說喜歡，不喜歡就說不喜歡，生氣是一種正常情緒，是可以被接受的，正念也鼓勵幼兒在不傷害自己和別人的情況下，坦然的做自己。”忠於自己的感覺，這和傳統的教學模式有所不同，在這種概念下，在這個學期正念課程實施後，妳覺得和傳統教學比較之下，妳認為小孩的改變是甚麼？	
A1011	A：我覺得像我們班有一個小朋友，他要是很高興，想唱歌，她就會表現出來，可是我覺得我還是有傳統的想法，我覺得現在是上課，我會請她稍微收斂一下， 但是我的問題就來了 ，我是要照著「正念」走呢？還是要照我自己的方式來管理常規，比如說，她想唱歌時，我是要讓她在上課唱歌呢？還是要她先把情緒收起來，因為現在是上課時間， 所以我會有矛盾 。 Daisy: 這是一般老師在學習與分享正念時會碰到的問題，我自己也經歷這樣的矛盾。我們想著要讓孩子終於自己的情緒，但在大環境下卻無法如我們所願，這時，我們就會心生疑問，這是正念嗎？我這樣做對嗎？其實	

編碼	問 答 內 容	備註
	<p>這樣的反應很正常。正念不是讓我們變成另一種“制式”的人（正念人），在團體的規範下，我們尊重自己也尊重他人，我們清楚當下我的狀態與團體的動能，而不是自己想做甚麼就做甚麼，那樣就會變成無法無天的人了，團體會無法運作。對於陪伴幼兒一起學習正念的過程，我身為老師的人，在一些原則的平衡點上，在分寸的拿捏上常會有問題，我常問自己：「我這樣做對嗎？這樣是正念嗎？」我後來察覺了，我和孩子們一樣還在學習，我接受我現在的有限，我的能力不足，我接受當下的任何情況，當我們察覺與接納自己的狀態，這就是正念。</p>	
RA1012	<p>12. Q: 當然團體的規範要遵守，而幼兒的情緒也要規範，這樣的狀態在於你如何引導孩子，而不是去壓抑他，比如這個想唱歌的孩子，妳可以告訴她：「妳現在想唱歌，老師知道，不過現在是上課時間，不方便，待會下課妳再唱給我們聽。」這是引導的問題。因為常規本該存在，但我們也不壓抑孩子的情緒，而是引導孩子的去“等待”，等待適當的時機，這很重要。</p>	
A1012	<p>A: 他們現在比較會等待，他們之前做事就是會搶，但現在，在我跟他們溝通引導之後，我覺得他們“等待”的能力有增加。</p>	
RA1013	<p>13. Q: 這可以把它歸納為他們的情緒強度有成長</p>	
A1013	<p>A: 那是不是跟年紀成長有關?</p>	
RA1014	<p>14. Q: 不會呀，如果妳沒讓他們學到情緒亢奮如何處理，如何等待，他那亢奮永遠存在，所以很多小孩妳現在教不好，他長大就會有“只要我喜歡，有甚麼不可以。”但是很多事就是不可以，因為沒有人去引導他們，正念教他們忠於自己，不用為誰去改變自己，這是對的，但是我的感覺和想法跟我身旁的團體不對時候，你要學著怎樣去順著人家，你就要學會壓抑自己，學會“等待”。(跳一段錄音)</p>	
RA1015	<p>15. Q: 妳對正念課程，妳個人的看法是什麼?</p>	
A1015	<p>A: 我剛開始並不了解，也沒接觸過，但當我接觸後，特別是當我心情很煩時，我跟小孩子一起練習，我發現我的心比較緩和，比較容易靜下來，我情緒方面會比較好。</p>	
RA1016	<p>16. Q: 這個課程對一般幼兒課程有無排他性?</p>	

編碼	問 答 內 容	備註
A1016	A: 沒有，我覺得完全沒有，我覺得是有幫助的，跟其他課程完全沒有衝突。	
RA1017	17. Q: 妳覺得正念課程放進來之後，對於其他像是體能、音樂、美術、語文等等的其他課程有無幫助，上課前後有無差別?	
A1017	A: 小孩子變得比較有耐心，對於自己當下的情緒會勇敢說出來，語言面也有幫助，因為 Daisy 老師在上課時，會拋問題問他們，小朋友會忠於自己的感覺，有小朋友會勇敢說出自己當下的感覺，會很誠實說出自己的感受，表達能力有進步，可能之前講一件事會哩哩落落，上課之後我覺得表達會比較完整，敘述方面比較完整。	
RA1018	18. Q: 妳覺得為什麼敘述方面會比較完整?	
A1018	A: 我覺得可能是因為有給他們時間思考，比如說，請他們閉上眼睛靜坐，讓心靜下來，去感受、去想，先引導他們去感受去想。	
RA1019	19. Q: 所以他們有時間事先架構，是會比較完整。那這只是靜坐嗎? 還是他忠於自己的感覺? 以前呢? 為什麼會不同?	
A1019	A: 小朋友以前要說會擔心被笑，或是擔心說錯，小朋友很敏感，他們會看臉色。上正念課時，有教小朋友要尊重他人(課堂規範)，別人在說話時，你要聽，先聽，等一個人說完，再換另一個人，而且你不可以取笑別人。比如說，S02 他會說：「我想說我的感覺，可是我怕說出來會被笑。」可是他最後還是把她的感覺說出來，他發現他說出來沒被笑，幾次嘗試之後，他現在會很勇敢地說出他的感受。還有另一位小朋友，他非常容易生氣，以前只要生氣其他小朋友就會說：「哈哈，又生氣了」，那他就會更生氣，自從 Daisy 老師跟他們說要尊重別人，那是別人的感受，生氣是正常的，「尊重」似乎在他們身上有明顯的紮根了。	
RA1020	20. Q: 你對於課程導入前後，妳有沒有什麼建議?	
A1020	A: 課程剛開始時，我真的不了解，我有點排斥，特別是我們幼教師其實事情很多，我怕我會做不好，會影響課程，現在上課以後，我覺得對小朋友真的有幫助，身為導師，我真的感受到小孩的穩定度增加，我覺得很好，我希望 Daisy 能繼續幫他們上課。雖然我有持續幫他們復習，但我覺得小孩的參與度沒有 Daisy 之前上課時那麼	

編碼	問 答 內 容	備註
	<p>高，所以建議 Daisy 是不是能繼續上課。而且我也希望家長能上正念課程，不然小朋友學習之後回到家裡，家長如不了解無法配合，學習成效其實會打折。可能離開幼兒園就忘了。家長如果沒有這種概念的話，小朋友的轉變會不會只是在幼兒階段，只是短暫的，如果要持續下去的話，我覺得家長有必要了解正念。因為在上課期間曾經發生一件事，我們曾給小朋友一顆感恩石，回家被媽媽丟了，因為媽媽不了解我們的用意。其實當初要開課前，我們有開家長座談會，家長對於讓孩子來上正念克家長接受度很高。所以我在想，我們是不是在辦成果分享時，可以邀請家長來上課。</p>	
RA1021	<p>21. Q：把正念課程列入常態教學，就以妳導師的立場，妳覺得如何？</p>	
A1021	<p>A：我很願意呀！而且小朋友也不排斥，我覺得很好。我剛開始其實很擔心我們班小朋友表現不好。</p>	



附件19 協同研究教師 B 研究實施前訪談文本

協同研究教師 B 研究實施前訪談文本 日期：2015 年 1 月 15 日

編碼說明：

本訪談文本之研究者代號為英文字母 R，受訪之協同研究教師代號為 B，故編碼之研究者提問以 RB 代表之，所問之問題依序 001、002 編列，受訪之協同教師 B 所回答內容亦依 001、002 序編碼，本編碼中，研究者與受訪者字句序例如 RB002·與 B002 其中 2 乃是問序與答序之編碼，問與答須相對應。

編碼	問 答 內 容	備註
RB001	1. Q: 園長你好，主要是針對我們現在正在進行的專心課，為了能讓課程順利進行，讓孩子能得到最大的幫助，我想做些事前的了解。第一，我想問你的是，我們在上專心克之前專心課之前，園長你跟老師他們已經先體驗過10周的正念課程，所以我想請問一下，園長對接下來的課程，有沒有甚麼期待。	
B001	B: 我當然希望小孩子接受正念課程，對他們會有所改變，因為目前現在的小孩子就是專注力很差，希望能透過正念來調整小孩子的情緒，最主要是情緒方面的穩定，還有就是專注力	
RB002	2. Q: 就是情緒的穩定跟專注力，那除了情緒的穩定和專注力，還有沒有其他的想法?	
B002	B: 其他就是當然小孩子 觀察力比較敏銳，對他們的學習方面也會有很大的幫助。	
RB003	3. Q: 啊! 就是他們在專注力增加的之後，那觀察力變好的時候，他們學習的成效其實也會跟著出來	
B003	B: 對對	
RB004	4. Q: 接下來的問題,我想請問一下,你對這一個班,這個中班整體的印象. 我們待會會談個別的印象,但是現在我們先談妳對這一班整體的印象。	
B004	B: 雖然只是 12 個小朋友而已，但是每一個小朋友都有他們自己的個性，個別差異滿大的，	
RB005	5. Q: 所以妳覺得這班的個別差異蠻大的，那個別差異大對帶班有沒有任何的影響?	
B005	B: 當然有呀! 老師帶起來會比較辛苦啊!	
RB006	6. Q: 所以這班就是我們所謂不易形成班風的班級?	

編碼	問 答 內 容	備註
B006	B: 是...真的是需要時間，有的是新生，新生剛入園也是需要一段時間慢慢才會進入狀況，阿本班又有兩個有問題的個案，個案的小孩子，有兩位就是，語言方面遲緩，所以相對在學習方面也會有偏差	
RB007	7. Q: ok，整班就是差異性太大，所以老師在代的時候，還有小孩子在學習的那個差異性就是都太大了。	
B007	B: 對	
RB008	8. Q: 妳的感覺是他們有越來...恩...越進入狀況嗎?	
B008	B: 當然小孩子在進入新的學期開始，需要一段時間，有時候不適馬上可以看到那個成效這樣。	
RB009	9. Q: Ok，好。那他們整體上課的表現，跟以往你在看它們整體上課的表現，然後生活常規的遵守，人際互動，情緒掌控，整體的。	
B009	B: 我覺得這小孩子慢慢又在改變啦! 當然有時候我們是需要時間啦! 不是短時間馬上可以看到那個成效。是有在改變。	
RB010	10. Q: 哼哼! 就是從上中班開始，已經算是四個月了，他們有慢慢在改變	
B010	B: 對對對	
RB011	11. Q: 好，那我現在想請園長對學生個別性情談一下，個性呀，比如說像1號，S1呀	
B011	B: 好，那我就從1號開始談，1號S1個性比較外向，那她這個小孩子也很有禮貌，只是她有時候缺乏自信心，有時候可能是其他因素吧，她非常缺少自信，雖然她很有領導能力，但當要她獨自表現時，她又缺乏自信。這一點可能就是要多給她機會。我是覺得從開學到現在，我發覺這個小孩子，她也是有很大的改變。還有她情緒也是很很不穩定，容易生氣，但現在也好多了。	
RB012	12. Q: 跟小班時比也好多了	
B012	B: 對對，差異性很大，而且她很容易鬧情緒	
RB013	13. Q: 是偶爾鬧呢? 還是常常鬧?	
B013	B: 很少了，而且現在你跟她講一些她行為上，比如說她有時做錯事情，叫她說對不起，她就是很堅持說不要，不要就是不要，很拗很拗，但是我現在覺得她比較容易接受，不過做事情遇到困難挫折比較容易放棄，她容易受外界影響而分心。	
RB014	14. Q: S02	

編碼	問 答 內 容	備註
B014	B: S2 他動作比較慢，不過他個性比較內斂，其實這小孩算是蠻聰明的，但是動作比較慢，專注力不錯，挫折忍耐力也不錯。	
RB015	15. Q: 動作慢是指，吃飯，遊戲或是體能課，他的慢是表現在哪一方面?	
B015	B: 用餐方面很明顯，用餐很慢，其他方面他是，他是滿穩的，有些事情該做的，他是會把它做好，可是他就是慢慢來	
RB016	16. Q: 會很慢嗎? 慢到你覺得實在是太慢了，或者說他只是慢條斯理的在做事情?	
B016	B: 慢條斯理，講起來，應該是中間值	
RB017	17. Q: 中間值，他就是慢條斯理，只是慢慢地，還沒有慢到你覺得，不該那麼慢，那上體能課呢?	
B017	B: 上體能課，還好啦! 也不會有甚麼特別的差異性	
RB018	18. S03	
B018	B: S03，她的個性比較溫和啦! 算就是比較開朗，常常笑嘻嘻的，感覺很不錯的小女孩(笑)，她她做事也是比較慢，慢條斯理的，該守的規矩她都會遵守，不會造成老師的困擾。她不算害羞，個性算是比較好的，至於做事會不會中途放棄，這我比較不清楚，不過容易分心。	
RB019	19. Q: S04	
B019	B: S04 他就是語言發展遲緩，有在上語言與職能課，他有去做評估，有評估表，大肌肉發展比較慢，平常在活動上他就是比較懶散，	
RB020	20. Q: 他像是上體能課會參與嗎?	
B020	B: 參與是會，一般都很喜歡體能課	
RB021	21. Q: 吃飯呢? 動作呢?	
B021	B: 吃飯還蠻快的，做事情他就是無關緊要，漫不經心，	
RB022	22. Q: 注意力呢?	
B022	B: 也是很容易分散	
RB023	23. Q: 如果叫他做事情呢? 他會很堅持要把它做完嗎?	
B023	B: 堅持，不會，他就是比較懶散，就散散的，就是要你一直去盯他，他才會做	
RB024	24. Q: 脾氣呢?	
B024	B: 脾氣，有時候也會不高興，不高興也會這樣哭，情緒會很快表現出來，遇到事情，鬧情緒就是哭	
RB025	25. Q: 不會動手去打小朋友齣，	
B025	B: 比較少，我沒有看過[00:11:41]	

編碼	問 答 內 容	備註
RB026	26. Q: S05	
B026	B: S05 他的個性也滿穩的，講話就是這樣慢慢地，做事情也是慢慢的，就是有個個性，個性有時候很執著，有時候一點小事情就會哭，比如說，小朋友大家都排隊了，那他比較慢，他會覺得人家不等他，他就會哭，說小朋友不等他，那是因為他本身的問題，然後她會遷怒小朋友，是你們不等我，然後就哭。	
RB027	27. Q: 所以他在情緒上的自我控制	
B027	B:情緒，其實前兩個月跟現在也是有差，之前剛上中班的時候，也是常常鬧脾氣，最近情緒比較好了，因為我常常跟他說，你常常生氣對我們身體不好，器官會變黑色的，你不喜歡這樣，你動作要快一點。不是小朋友不等你，你動作快一點，你就跟上了。慢慢跟他溝通，我是覺得有在改變。只要有讓他不開心，他就會哭，情緒就會上來，身體會定住不動，然後手會有一些動作，有時候是哭鬧，有時候就是身體的動作	
RB028	28. Q: 他會不會遷怒小朋友	
B028	B: 會呀! 他就會說別人不等他呀!	
RB029	29. Q: S06	
B029	B: S6 就是比較懦弱，他也是都會哭呀，反正遇到困難，遇到挫折呀，他就是會哭呀!	
RB030	30. Q: 他是一個比較沒有自信心的小孩嗎?	
B030	B:他應該也不是沒有自信，他是 可能是家庭教養的關係，他是，他們妯娌之間好像都生女的，他兩個姐姐，還有兩個堂姊妹，總共五個，只有他一個男生，阿嬤帶她，可能就比較寵或是怎樣，就是很容易哭鬧	
RB031	31. Q: 就是挫折忍耐度很低	
B031	B: 對，他只要碰到不如意的，他不講，就是用哭的表示	
RB032	32. Q: 所以，他如果碰到一些事情困難的，他會堅持下去嗎? 去把它完成做好嗎?	
B032	B: 不會， he 會用哭的希望別人幫他完成。	
RB033	33. Q: 那他面對新的事物的接受度如何? 比如新的功課呀，新的人事物呀，要去面對一些新的人事物呀，面對一些陌生的東西的話	
B033	B: 他 (S06) 對於陌生人不是那麼快接受，還好，跟小朋友的相處也不是很快就融入，就是對於學習方面就還好。	
RB034	34. Q: 就是會一直在學習得功課，有新的東西還好，就是	

編碼	問 答 內 容	備註
	對預期的功課還好，可是對於沒有預期的東西呢？就是突然要學一個東西，他完全不曉得	
B034	B: 他也可以接受，因為他之前學直排輪，也是很快就進入，因為可能老師也熟悉，場地也熟悉，	
RB035	35. Q: 我說的是， 陌生的，	
B035	B: 陌生的話，可能就是沒有那麼快，	
RB036	36. Q: 對他熟悉的事情他沒有問題，但最重要的是，他不熟悉的事情	
B036	B: 不熟悉，可能他會需要一段時間，慢慢去適應，因為像他剛入學時，也是，也是需要一段時間才慢慢進入狀況	
RB037	37. Q: S07	
B037	B: S07 他情緒起伏變化很大，而且個性很拗，還有時候不高興了，就拗在那裡，不理人，有時候也會哭，在家裡聽說常常用哭的，來解決事情	
RB038	38. Q: 那他的活動其他方面呢？	
B038	B: 他是學習能力很強，反應也很好，適應能力都蠻強的，注意力也 ok, 各方面都還不錯，就是那脾氣(哈哈)	
RB039	39. Q: S08	
B039	B: S08 可能是，不曉得是缺乏信心還是怎樣，她講話都是很小聲，她就是比較內向，比較文靜，有時間問她問題，她也會主動，可是就是要 要請她大聲一點，不然他講話就很小聲，他有一點好處就是很歡去幫忙做事情，很熱心，很主動去幫忙，就是學校的清潔工作她會主動幫忙，或是看到某某小朋友，老師在忙，有些她會主動去幫忙，她會自己去發現，自己去幫忙。	
RB040	40. Q: 那她活動量呢？如果上體能課，比如說動作快慢	
B040	B: 她做事情都是慢慢的，慢條斯理的，可能是因為她情緒比較穩定，她各方面表現算是穩的，交代的她都會把它完成。	
RB041	41. Q: 容易分心嗎？	
B041	B: 她算蠻穩的，不會。	
RB042	42. Q: S09	
B042	B: S09 就很容易分心，動作也慢，也不想做事情，有時候就是要一直盯著他，他就是比較懶惰，被動，	
RB043	43. Q: 他對你交代要做事情的堅持度呢？	
B043	B: 堅持度，如果他有興趣的，比如說玩積木，有興趣的，他可以持續很久，要看做什麼事情，有一些碰到困難的，他	

編碼	問 答 內 容	備註
	可能也會很快就放棄	
RB044	44. Q: 那如果使老師交代他要做的事情，但是是他沒有興趣的，他會怎樣	
B044	B: 他可能就會愣在那裏不動，你一定要一直盯他一直盯他	
RB045	45. Q: 那他容不容易跟人家接近，就是接近新的人、事、物，或是地方呀，會有好奇或是甚麼嗎?	
B045	B: 他不會捏，他不太有表情，他不太跟人家互動，	
RB046	46. Q: 跟班上小朋友呢?	
B046	B: 跟班上小朋友現在熟了是還好，	
RB047	47. Q: 人際互動跟其他小朋友比起來，如何?	
B047	B: 他沒那麼熱絡，	
RB048	48. Q: 就你長年在看小孩，你覺得那不熱絡還ok 嗎?	
B048	B: 我是覺得沒有甚麼嚴重的大問題，只是就是做事情方面真的很被動，這方面應該要去叮嚀、要去調整	
RB049	49. Q: 專注力呢?	
B049	B: 專注力不好	
RB050	50. Q: 那情緒呢?	
B050	B: 情緒到蠻穩定的，不容易有甚麼甚麼表情，還好ㄗ，喜怒哀樂不明顯，情緒平平淡淡的，不容易起伏。不過我看過他在家裡跟他阿嬤相處又不一样了，我看過他跟他阿嬤相處的狀況	
RB051	51. Q: 他跟阿嬤相處的狀況怎樣?	
B051	B: 就是很會吵，因為他知道吵，阿嬤就會順他，阿有時候就一直吵一直哭一直鬧，阿嬤這麼講的，我也看過一次，在學校他不會這樣吵鬧	
RB052	52. Q: S10	
B052	B: S10 情緒算是平穩，他常常自言自語，不知道在講什麼，有時候你也聽不懂他在講甚麼，因為他是隔代教養，那他爸爸在外地，媽媽 單親家庭，有時候，像是暑假會去找他媽媽，回來就是那個性就是有一點有一點怪怪的，回來就會亂講話，會幻想，有時候會幻想，講一些好像不大實際	
RB053	53. Q: 然後他的專注力呢?	
B053	B: 專注力還可以，情緒也算穩定，對新的事物的接受度還算可以，碰到一個新的環境，很快就能適應，遇到困難也不會一下子就放棄。	
RB054	54. Q: S11	
B054	B: 她算是蠻聰明的孩子，不拘小節，有些那些生活習慣，	

編碼	問 答 內 容	備註
	比較不會去注意到，注意力不好，很容易分心，情緒還可以，起伏不會很大，然後她碰到新的事物，她會很好奇，對新的她會很好奇，想要去學習，	
RB055	55. Q: 在這班12位小朋友中，你覺得她在這個適應性跟趨近性裡面，就我對你們班小朋友的理解，她應該排在很前面	
B055	B: 其實，她各方面都比較強，因為她很好奇，領導力野蠻強的，也好勝好強，比較不拘小節	
RB056	56. Q: 她也會堅持吧，碰到挫折的事情，比如說，她會好奇新事情，去做之後如果碰到困難，她會堅持下去嗎，會想把事情完成嗎?	
B056	B: 不會喔，有時候碰到困難，她就會放棄	
RB057	57. Q: 在這12位小朋友中，比較碰到困難不會放棄的有誰?	
B057	B: 因該，S8 和 S2	
RB058	58. Q: S 12還沒說，	
B058	B: 她個性是也蠻溫和的，動作非常慢，不管各方面都慢	
RB059	59. Q: 注意力呢?	
B059	B: 注意力算蠻好的	
RB060	60. Q:她碰到新的事物呢? 剛來的適應性，碰到新的人或東西會好奇，想去接近嗎?	
B060	B: 她也會，他這學期才來，她也很快就進入狀況，她也不會怕陌生，適應性算是蠻好的	

附件20 協同研究教師 B 研究實施後訪談文本

協同研究教師 B 研究實施後訪談文本 日期：2015 年 8 月 18 日

編碼說明：

本訪談文本之研究者代號為英文字母 R，受訪之協同研究教師代號為 B，故編碼之研究者提問以 RB 代表之，所問之問題依序 1001、1002 編列，受訪之協同教師 B 所回答內容亦依 1001、1002 序編碼，本編碼中，研究者與受訪者字句序例如 RB1002·與 B1002 其中編碼之首碼 1 代表研究實施後訪談與實施前之訪談區隔，而最後一碼 2 乃是問序與答序之編碼，問與答必須相對應。

編碼	問 答 內 容	備註
RB1001	1. Q: 在導入正念教學前，幼兒們在氣質的六個構面的表現，以妳的觀察，請妳描述一下?	
B1001	B: 我先從情緒來說，因為我對情緒方面比較重視，我覺得現在小孩情緒穩定度上較不足，我個人認為只要情緒穩定，對其他各方面都相對的幫助。	
RB1002	2. Q: 怎麼說會有幫助?	
B1002	B: 因為小孩情緒不穩，他沒辦法靜下來，他沒辦法學習，學習成效不好。	
RB1003	3. Q: 妳對我們所推的正念教學，它和傳統教學的模式，妳覺得差別在哪裡?	
B1003	B: 這個課程需要一段時間才可以看到成效，一般情緒教學課程在我們幼兒園六大教學裡，如果我們檢視我們的課表，可以看到情緒教學比例偏低，一般都偏重在語文、認知、身體健康等其他教學領域，而正念課程對幼兒情緒方面有很大的幫助，我覺得這各課程有必要推行。	
RB1004	4. Q: 在正念課程導入前後，孩子活動量的差異性為何?	
B1004	B: 活動量視個別小孩而定，上課之後，孩子的活動量比較平均；以前過度活潑的小朋友，現在能在引導下，慢慢靜下來，而以前較不願意投入活動的小朋友，他現在會比較願意參與活動，小朋友現在活動量會比較一致。好動的小孩比較不會像以前一樣，動不動就隨便蹦蹦跳跳，像脫韁野馬，或者是不動的小孩總是不動如山，現在孩子的活動量比較平均。	
RB1005	5. Q: 趨近性呢? 所謂趨近性就是「幼兒對新社會環境、陌生人、從未接觸過的事、或是第一次接觸的食物等，所採取	

編碼	問答內容	備註
	之接受或拒絕的最初反應。」小朋友上完正念課程後，他們趨近性有無改變?	
B1005	B: 上課之後會發現小孩比較勇於表達， 比如說 S02 和 S05 都有很明顯的改變，他們會勇敢表現， 比較不會擔心被其他小朋友笑。	
RB1006	6. Q: 孩子在上課前後，適應性有無差別?	
B1006	B: 我所觀察的，孩子對事情的接受度會比較快，有改變。因為如果沒有改變， 孩子的適應性差，接受度不好，遇到事情就會拗在那裡，情緒就會不好，像 S07 就很明顯，當沒上課前，他遇到不如意的事，他會拗在那裡，而且一哭可以哭很久，現在我發覺他在上完這個課程之後，他的適應性變好了，對事情的接受度變高了，不會像以前拗在那裡。	
RB1007	7. Q: 小朋友的情緒穩定性，上課前後有無差異?	
B1007	B: 我覺得差很多，改變很大，情緒的穩定度高很多，在團體生活裡，S05 和 S07 尤其明顯。	
RB1008	8. Q: 上課前後小朋友的專注力，是否有無差異別?	
B1008	B: 是有差別，但每個小朋友的改變程度不一樣。有的小朋友專注力有提升，有的小朋友就要視課程而定， 如果是他感興趣的課程他的專注力就很好，像 S07。	
RB1009	9. Q: 他們在做一件事，堅持度或耐受性是否有增加?	
B1009	B: 有，這方面我的感受最大的是在美勞課。以前有的小孩在遇到挫折或是困難就會說：「我不會或是我不想做了。」可是上課之後，我發覺孩子會試著突破，不過改變不是很明顯。	
RB1010	10. Q: 園長，我們上了半年的課程，妳對正念教學課程妳有甚麼意見跟看法?	
B1010	B: 我覺得對小朋友在情緒方面幫助最大，還有專注力。我覺得這兩樣就很重要了， 情緒穩定了，專注力夠了，對小朋友在學習或人際關係上就會提升。尤其是情緒，如果情緒不好，會影響學習、人際關係，甚至未來，所以我覺得這個課程很重要。雖然我個人一直覺得情緒教育很重要， 但一直找不到適當的方式，直到 Daisy 上這個正念課程。我們學校每週會有兩次晨間集會，在活動中可以明顯感受到這個班級的穩定性比起年齡大的大班還要穩定，這是很明顯可以觀察到的。	
RB1011	11. Q: 以妳是一個管理者的角度，全園課程的規劃者，妳覺得把正念課程列入常態教學，妳覺得如何?	

編碼	問答內容	備註
B1011	<p>B: 這樣當然可以，它不會影響小孩的其他課程學習，正念課程如果有影響也是正面的，不會有負面影響。在我們幼兒教育的六大領域教學，情緒教學是近幾年才納入。現今大家都追求快速，所以現在小孩常處以一種被要求“快”” “快”” “快”的狀態裡，在這種狀況下小孩的情緒就很躁動，在這種情形下，我們教小朋友再多東西都沒用，不如先穩定小孩的情緒，這樣教學品質與學習效果會比較理想。</p>	
RB1012	<p>12. Q: 妳是園長，妳對這課程有甚麼建議?</p>	
B1012	<p>B: 我覺得這個課程應該要推行。</p>	
RB1013	<p>13. Q: 小孩在這邊學正念有幫助，可是回家之後，家長的管教方式如同以往，小孩在學校得到一個正向的引導教學，可是回家馬上打回原形，妳有沒有考慮把家長帶進來參與課程?</p>	
B1013	<p>B: 家長能參與當然好呀! 只是家長的持續性是我比較擔心的。其實這個課程不是只有對小孩有影響而已，對老師的影響也很大。老師們現在比較能接受小朋友有情緒。課程中，有一個單元叫「情緒杯杯」，Daisy 老師把課程具象化，不只小朋友對課程印象深刻，我自己印象也很深刻。我常在其他課程裡，運用「情緒杯杯」來教育小孩，小孩接受度很高，也了解情緒的狀況，比較能控制自己的情緒。</p>	