

南 華 大 學

生死學系

碩士論文

大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素之分析
- 以南華大學為例

Analysis of Key Factors for Learning
Effectiveness of University' Mindfulness Meditation
Curriculum: Taking Nanhua University as an Example

研 究 生：劉姿芬

指 導 教 授：呂凱文

中華民國 104 年 11 月 26 日

南 華 大 學

生 死 學 系

碩 士 學 位 論 文

大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素之分析

- 以 南 華 大 學 為 例

(論文題目)

研究生：劉容芬

經考試合格特此證明

口試委員：王枝燦
蔡嘉林

吳凱文

指導教授：吳凱文

所 長：廖俊龍

口試日期：中華民國 104年 11月 26日

摘要

正念於教育領域所能帶給學生的優點，已有眾多研究結果支持，南華大學從 102 學年度第一學期開始，於大一通識開立了「正念靜坐」必修課程。引起研究者進行此研究的主要動機，是於正念靜坐課程如果要讓學習者達到最大學習成效，應該要有那些關鍵因素是必須俱備？是引發研究進行的原始動機。研究中以分析層級程序法（AHP：The Analytic Hierarchy Process）來進行，以求達到三個研究目的：一、歸納大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素評估準則。二、建構大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素整體模型。三、探討大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素之整體權重及權重順位。

依文獻查證、蒐集資料與訪談南華大學正念靜坐教師群，而建構起五項衡量構面與二十項評估準則。應用分析層級程序法（AHP）軟體，計算此研究的五項衡量構面（第二層級）的權重結果，以教師佔最大權重，其次為學習者、課程設計、環境與政策。二十項評估準則（第三層級）的權重結果，以「教師個人特質」項目最為重要，其次為「教師正念修習年資」、「學習者的效益、感受與體認」、「教材內容設計」與「學習者的背景動機」等，為權重比的前五項。研究結果顯示，優質的正念靜坐課程，教師自身必須要有實施正念的特質，並持續地修習正念；學習者自身能否對於學習正念並實踐後，其效益能有所感受與體認，及學習者的初發背景動機，也是讓學習過程更加俱全的關鍵因素；再輔以教師用心製定讓學生能實際應用的課程導引-教材內容設計，若能周全於上述幾項關鍵因素，將能促進大學正念靜坐課程的學習者，將具有學習成效，並樂於應用「正念靜坐」學習結果，進而圓滿大學教育。

關鍵字：正念靜坐課程、分析層級程序法、關鍵因素

Abstract

Mindfulness, as many studies have shown, can bring students benefits in education field. Nanhua University has introduced Mindfulness Meditation as a compulsory general education curriculum for freshmen since first semester in 2013 school year. The motive that researchers have to conduct the study lies in: if a Mindfulness Meditation Curriculum can bring learners the biggest benefits, what key factors are required? That is also the original motive to start this study. In this study the Analytic Hierarchy Process (AHP) is applied in order to achieve three goals: 1. Summarize the evaluation criteria for key factors for learning effectiveness of University's Mindfulness Meditation Curriculum. 2. Construct the integral model for key factors for learning effectiveness of University's Mindfulness Meditation Curriculum. 3. Explore the entire weighing and weighed priorities of key factors for learning effectiveness University's Mindfulness Meditation Curriculum.

Establish 5 measurement dimensions and 20 evaluation criteria through the efforts of findings in paper studies, data collection, and interviews with Nanhua University staff involved with Mindfulness Meditation Curriculum. The weighed outcome, through the calculation of 5 dimensions (the second level) by AHP software, reveals that teachers weigh the most, followed by learners, course design, environment and policy. The weighed outcome of 20 evaluation criteria (the third level) shows that teachers' personality traits weigh the most, followed by teachers' seniority on cultivating Mindfulness Meditation, "learners' effectiveness, feelings, and thoughts," instructional design and materials, and learners' motive behind the scenes; which are also the top five weighed priorities. The study reveals that in order to make a high-quality Mindfulness Meditation Curriculum, teachers have to keep on practicing Mindfulness Meditation with the trait of implementing mindfulness;

learners' effectiveness, feelings and thoughts from implementing Mindfulness also attribute to making it a better learning experience; plus teachers design the course guidelines and instructional materials full-heartedly for students to apply in life. Should the key factors be combined together, learners of Mindfulness Meditation Curriculum at university would practice more willingly and benefit more and it will also complete the education of university.

Key words : Mindfulness Meditation Curriculum, Analytic Hierarchy Process(AHP) , Key factors



目錄

中文摘要	i
英文摘要	ii
目錄	iv
表目錄	vi
圖目錄	vii
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究問題與目的	4
第三節 研究重要性	5
第四節 名詞釋義	7
第五節 研究流程	11
第二章 文獻探討	16
第一節 正念源流	17
第二節 正念議題相關研究	31
第三節 正念教育議題相關查證	37
第三章 研究方法	42
第一節 研究設計與研究工具	42
第二節 資料分析	57
第三節 分析層級程序法	58
第四章 研究結果與討論	62
第一節 問卷基本資料描述性統計分析	62
第二節 大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素評析	63
第五章 結論與建議	73
第一節 研究結論	73
第二節 正念課程實務面建議	74

第三節 研究限制與建議 ·····	81
參考文獻 ·····	83
中文部分 ·····	83
英文部分 ·····	98
附錄 A 訪談同意書 ·····	101
附錄 B 調查問卷 ·····	102



表目錄

表 2-1	三十七道品簡表	31
表 3-4	隨機指標表	61
表 4-1	6位訪談者與12位決策者背景簡介	62
表 4-2	回收有效樣本全體結構分析	63
表 4-3	衡量構面權重表	65
表 4-4	教師因素權重表	65
表 4-5	政策因素權重表	66
表 4-6	環境因素權重表	66
表 4-7	課程設計因素權重表	67
表 4-8	學習者因素權重表	67
表 4-9	本研究完整衡量構面與評估準則分析層級資料	69
表 4-10	大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素分析總表	71

圖目錄

圖 1-1	大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素分析-研究流程圖	13
圖 3-1	大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素研究架構圖	43
圖 3-2	分析層級程序法(AHP)分析步驟	44
圖 4-1	大學正念靜坐課程學習成效前十項關鍵因素分析圖	72



第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

研究者初聞「正念」是源於閱讀佛典或佛教書籍中，後於南華大學生死所入學時所內的李燕蕙教授遠渡重洋到德國、英國取經，聽聞學的也叫「正念」。當時心中狐疑，此正念？彼正念？同一正念？東方禪修正念技法怎會需要到德國、英國學習？！在自我刻板印象中的西方人士，他們總是積極努力，並以追求物質目標為導向的生活型態，進而錯把西方正念歸類於正向積極的思考模式，與生活上凡事往正面著想的一種態度，就如同 1970-1980 西方新時代活動，是一種思想潮流或方法，這就暫且把「正念」的疑惑給擱置一旁了。

而後於生死所求學過程，陸續於國內發生了駭人聽聞的事件，民國 103 年 5 月台北捷運隨機殺人案震驚社會，新北地院合議庭宣判認為殺人凶手鄭捷，在捷運車廂內殘忍殺害無辜搭車民眾，造成 4 死 22 人輕重傷的慘劇，犯後無悔，有永生與世隔絕之必要，依殺人罪判處四個死刑（饒磐安，2015）。

民國 104 年 4 月，就讀高雄醫學大學 3 年級劉姓學生，28 日疑因三角戀遭同校情敵黃姓學生殺害，事後焚屍故布疑陣。黃姓學生在得知被檢警傳喚後，30 日被發現在鼓山區租屋處燒炭輕生（中央社，2015）。

前述二件新聞，發生時皆震驚社會，讀到類似新聞，研究者除惋惜遺憾外，也對這般事件發生的背景因素做臆測與推論，通常犯罪者雖是加害者，但他們極可能也是受害者，或許他們在成長過程，承受來自社會扭曲的價值觀、背負家長過度的期待、遭遇同儕間的嬉笑漫罵，乃至於承受家長或老師都不知情的霸凌事件，這些都有可能促成孩子們心態

與行徑上的開始偏差。於是在現實的社會，大學生對於學習、社交、經濟支持、異性相處上或多或少都有些問題存在。據羅婉娥、古明峰、曾文志（2013）等的研究提出許多生活適應上產生困擾的學生，大多是體驗到過多的負向情緒，正向情緒的經驗太少，因而引發負向思考，並透過相互加害的循環作用，造成負向系統的活化，最終導致生活適應上的諸多問題。

人間福報於 104 年 6 月 6 日社論標題「教育的基本責任」一文中提到「此時此刻基本的教育理念，應該以環境保護為先，生命為要。教育部的角色，應該思考的是定出台灣未來教育的基本關懷：培養具備良知的公民，喚起人民關懷這塊土地的覺醒與摯愛。」、「很可惜地，教育部晚近追求的重點，仍是強力促成產學合作，為資本家培育可用的人才。」、「其實任何教育計畫的重心，應是培養具備良知的公民，可惜現今教育部的審議重點，都忽視這一點，而以企業如何擴大經營，提高效率，增加營利為主要條件。」（人間福報，2015）。

研究者之所以整理上述這二則新聞事件報導及社論建言，特意突顯現代教育走向有其調整的需求性，主導國內教育目標政策的專家們，該省思與檢測將來的教育環境，這是具有相對重要性，畢竟年輕一代是國家未來棟樑，他們現在形塑中的想法與價值觀，將會是以後管理國家的方法。若國人期盼將來的台灣社會為資本主義與物質為本的社會環境，那國人需付出的代價或許就該包容年輕人的類似北捷事件與層出不窮的脫軌人際互動。而若國人希冀台灣社會下一代乃至於永續，仍保有目前台灣社會中善良民情與溫馨和平少暴戾的柔軟實力，就該要從教育著手。

如何滋養學生慈悲與開發智慧，並能教育學生具有專注度與集中

力，以增進學習過程中的效益，並讓每位學生體認到自我存在的價值性，安然自信地展現自我特質，勇於表達自己內在想法，我想正念學習會是妥切的安排。校園環境若見到正念於師生群中興起，全校上下師生職員一起營造以正念為基礎的各領域學習，如此讓校園中花草樹木、人群動物都於充滿慈悲喜捨的氛圍中教學與學習，這將是理想的校園環境。

同時期因緣俱足之下，我在論文指導教授呂凱文處，也正學習著正念課程，而這時台灣各地的正念課程工作坊、相關領域的正念研究發表，已大大地提高「正念」議題的可見與可信度。在台灣正念課程之其一，呂凱文所帶領的課程「正念療育學」，它是基於佛典基礎下的正念，由老師帶領、或陪伴、或討論、或練習，去體驗生活中的種種觸境，依循的是中道平衡的生活方式。課程中會接觸到佛典基本概念，如：四無量心、七覺知、八正道、三十七道品，在世間能導向寧靜喜悅，在出世間能增上解脫學。這是順應國人文化、民俗而彙集調整出讓學習者能依法而行的課程。正念課程的開展、學習過程、教學方式，都與傳統課室學習以攝取純知識的方法有極大的差異。尤其在教育界的應用與推廣領域漸見興起，正如溫宗堃發表「西方正念教育概觀：向融入正念訓練於我國教育邁進」一文，文中指出正念訓練在全世界，已開始被運用不同層級的教育，包括了高等教育乃至於小學教育（溫宗堃，2013）。南華大學從 102 年度 9 月底開始到 11 月下旬，也由通識教育大學涵養課程推出一系列「正念靜坐課程」。更在 104 學年度起南華大學部成立了正念課程，在新生入學前的暑假，亦有「正念療育與潛能開發暑期營」來歡迎新鮮人，在五天營隊修畢，可取得通識課程二學分。大一通識必修課程亦開設「正念靜坐」課程，校方安排每週一小時，一學期修畢，可取得

一學分。正念於教育領域所能帶給學生的優點，已有眾多研究結果支持，在此不加贅述，而引起本研究進行的主要動機，是於正念靜坐課程如果能讓學習者達到最大學習成效，會有那些因素是關鍵而且必須具備？故引發本研究的後續進行。

第二節 研究問題與目的

目前台灣正念課程，開課源流一分為二，一為東方，另為西方。在這些東西不同的正念課程中，學習者都能在身心靈層面受益，這是共同的結果。而在這些正念課程，師資需要如何學習與儲備自己帶領正念課程的能力？在自身的正念志業中，應如何做好正念領域的自我精進與學習？應如何建構適合國人各階段教育的正念課程？正念課程在教育界中將來可行的狀況？正念教室與傳統教室有何不同？正念課程的軟硬體應如何配合？研究者對於正念課程進行時將面臨的種種疑問，聚焦為「正念靜坐課程學習成效關鍵因素」為題，探討如：師資選擇？師資培育？師資進修？課程場地？開課對象？軟硬體配合？政策配合？課程設計？教材選擇？....等等，這些眾多因素在大學正念靜坐課程所佔的整體重要性為何？又因研究者就讀的南華大學，是國內目前將正念靜坐課程納入大學正式課程的先驅學校，所以將研究範圍定於南華大學，而衍生出研究問題：

- 一、探討大學正念靜坐課程，在學習成效上，會有那些關鍵因素？
- 二、探討大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素，整體模型應如何建構？
- 三、若將推廣大學正念靜坐課程，其所有學習成效關鍵因素中，各項因素之權重與順位是如何排序？

依研究問題而延伸出研究目的：

- 一、歸納大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素評估準則。

二、建構大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素整體模型。

三、探討大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素之整體權重及權重順位。

第三節 研究重要性

讓學生於各教育階段學習正念，並將應用於求學、交友或日常生活中，會比在問題出現時，再以輔導角度來處理要來得更有效率，即所謂防範於未然。若以公共衛生領域著名的疾病預防三段五級觀念來解釋上述說法，或許極為貼切。這是 1958 年美國 Leavell 與 Clark 兩位學者所提出，這五級分別是初級預防：健康促進、具體保護。次段預防：早期診斷、早期治療。三段預防：限制殘障和復健（Leavell, H.R. & Clark, E.G., 1958）。若以此概念架構來解析個體身心靈平衡狀態，顯然地正念教育會是置於第一級位置。學習正念能促進生理、心理方面的健康，更進而開發靈性層面，所以教育單位若將正念列入正式課程，學生們將可善用正念方法，以調整種種壓力，如：課業學習、交友、師生、親子關係等，除了在學習效能上有所助益，也增進心理滿足感與幸福感，如此充滿喜悅自信的求學生涯，發生偏差行為是可被預期能有效降低機率。

目前國際在推展正念教育的情形，每年都見到具有意義的提昇。英國有所小學名為正道小學，它所開設的許多課程中，即融入正念練習，並且其中所有工作人員都曾接受正念教育，連家長與社區都能接受正念徹底融入課程的觀念。正念練習可幫助孩子緩解需求馬上被滿足的衝動進而培養耐心，也可培養具有反思能力與同情心，並幫助學生釋放他們全部的潛能。正念的練習不僅讓學生在學術表現上能有效能，而且讓孩子們能發揮自我潛能、圓滿自我人生，最終能有充實的生活（Dharma Primary School）。

國外著名大學如英國牛津大學（University of Oxford）和美國加州大

學聖地牙哥分校（UCSD：University of California, San Diego）以及麻州大學（UMass：University of Massachusetts）等，也已經對「正念」議題作深入的實證研究和推廣，並將禪修正念運用在教育與教學上，推行「The Mindfulness in Schools」以及「Mindfulness in Education」等計畫（Mindfulnet, 2013; The Oxford Mindfulness Centre, 2013; UC San Diego, 2013; 引自姜義勝）。

在國外一些民間的教育機構對於正念應用於學習過程中的推廣，也是不遺餘力。如：「正念教育協會」（Association for Mindfulness in Education, AME），他們提到了正念是教育的基礎，正念提供了學習和教學的最佳條件，同時還支持了所有的教學方法。英國「正念在學校」（Mindfulness in Schools Project, MiSP），為一非營利組織，該組織致力於 11-18 歲的青少年，設計了共十週十堂課程，該正念課程讓學生學習靜坐、觀察呼吸、注意身體每個部位的感受、正念地行走、了解自己身體在壓力下的感受。這課程旨在幫助年輕人能夠體驗更多的幸福感、發揮自己的潛力、提高自己的注意力、能面對日常的生活壓力等。

國內多位正念先進也有如此想法，如南華大學於民國 101 年起於研究所即開設正念課程，目前這些課程仍進行中，它不但受到學習者歡迎，在此校也有多篇與「正念」相關論文已做發表；而前述亦提及該校大學部通識課程中，亦開設正念靜坐課程。近期也聽聞大仁科技大學正念教室已然設立，目前正積極規劃正念課程中。種種跡象顯示著，正念學習即將為教育界帶來風潮，這股不可檔的趨勢不容小覷。

優質課程能為學習者帶來優質的學習成效，正念課程學習後所帶來的成果，是近上千篇國內外研究已提出並被證實。而本研究將以科學過程，研究正念靜坐課程學習成效關鍵因素，希冀研究結果能帶給目前進

行、規劃籌備，乃至於有興趣但仍觀望的學校或機構，於課程設計時能有所參考。研究最終目的，是引領期盼台灣正念教育能以適合我們華人教育、文化背景及學習方式，重新建構我們自己本土正念課程，讓更多學習者受惠。

第四節 名詞釋義

此節將釐清本研究中數個名詞概念，以利研究進行的客觀性，並集中研究問題意識。這些需要釐清並加以解釋的名詞是：正念、靜坐、正念靜坐課程、關鍵因素。在此節的正念釋意，包含了國內外佛學領域專家學者，或修習古典正念有成的先進們，及於授課正念課程的有經驗人士，對於「正念」或「正念靜坐」的解釋。

一、正念

達賴喇嘛尊者：於國際正念大會曾說「正念是藉由觀察自己的念頭，並且專注於特定的主題上；另一方面就是觀察 24 小時的念頭，甚至包括夢境中的念頭，藉此了知自己、了知自己的責任和義務。實踐正念第一步，是專注在呼吸上，聚焦一個主題上，如此有助於讓狂亂的心平靜下來。」（達賴喇嘛，2011）。

聖嚴法師：正念又名「諦意」。是如實憶念諸法的性向，令不忘失。即是依四聖諦理，順念、遍念、憶念、念諸道品。若以四念處為例，即是憶念觀照「身、受、心、法」的自相及共相，以對治淨、樂、常、我的四種顛倒，由四念處而生起念根、念力、念覺支。（聖嚴法師，2011）。

覺音長者《清淨道論》第十四品〈說蘊品〉：依此而憶念故，或他自己憶念故，或只是憶念故為念。它以不漂蕩為相；以不忘失為用；以守護、境之現前為現起，以堅固之想或身念處為近因。當知念能堅持所

緣如同門柱，能護眼根等如同守衛（覺音長者，中譯者：葉均。年代不詳）。

菩提比丘：「念」字在巴利文中稱為 sati，是指收攝感官經驗以利於直觀，是一種心智能力。「念」是心處於當下的狀態：注意或覺知。修習正念即是訓練心安住當下，保持開放、平靜而敏銳，去直觀當下正發生的事物。同時，所有的判斷和詮釋都要中止，一旦它們生起，只須覺知並放掉（菩提比丘，2010）。

向智長老：在佛教經典中，「念」(sati)經常和「正知」(sampajanna)並用。在巴利語中，這兩個概念形成複合字 sati-sampajanna（念正知），經常出現在佛教典籍裡。在這雙字文意中，念顯然是一種完全接受的心境中，運用於「單純注意」的態度與練習。正知則是當任何一種行動被需要時，才開始進行作用，包括積極省察所觀察的事物（向智長老，2006）。

卡巴金 (Kabat-Zinn)：正念意謂著刻意、且不加價值評判的態度去專注在當下的一切，包括身心經驗，生理上的經驗如痠、麻、痛、癢、冷、熱、腫、脹等感覺，心理上的經驗係指當下浮現的所有想法與情緒（Kabat-Zinn，2005/2008）。

自鼎法師：正念的巴利文 sammā-sati，英文是 mindfulness，中譯為「念」。但是，當英文是 mindful，對應巴利字是 satimā，依循漢譯則譯作「具念的」（釋自鼎，2013）。正念是清楚覺知自己身心狀況，而不產生慣性反應。修習正念的人，無時無刻皆能照顧自己身心而產生平穩的力量（釋自鼎，2015）。

性空法師：正念是自然地保持對無常的知覺，藉由作意將心集中於所緣境，不需要甚麼力量，心持續平穩地洞察每一個念頭及每一剎那生

滅的所有現象。這種不判斷、不回應的單純覺知，為佛教禪修的核心，是所有修習覺悟，及修習覺與觀的方法（性空法師，1993）。

呂凱文：「正念」與源自於二千五百多年前佛陀教導人們緩解身心壓力的方法相關。其中「正念」這個詞的巴利文 sammā-sati，英文或許也可譯為 right mindfulness 或單單 mindfulness，意思是正念覺察，亦即對於當下瞬間身心經驗保持開放的、接納的、清楚的覺察。目前流行於歐美的正念課程經常與靜坐結合，統稱「正念靜坐」（mindfulness meditation）（呂凱文，2015a）。

越建東：正念 (sati) 之基本意思即：「記得」、「記在心中」之意，因此引申之名詞為「記憶」、「銘記在心」，並可視為有「保持憶念」、「讓念現前」等含意。簡單地說，即讓自己頭腦清楚地、正確地了解現前的念頭為何。南傳佛教文獻裡，三十七道品共有七類：四念處、四正勤、四神足、五根、五力、七覺支以及聖八支道。在大部份類別裡出現頻率非常高之「念」（sati）或「正念」這一項，例如：它是四念處的主體、五根之念根、五力之念力、七覺支之念覺支以及聖八支道之正念。由此觀之正念是整個修行過程中不可或缺的一環。（越建東，2002）。

黃創華：正念 (mindfulness) 一詞目前有多種的表達與不同的名詞定義，較為常見而可被接受的名詞為「正念」、「內觀」、「靜觀」、「念住」、「明心」、「了了分明」、「心智覺知」。正念的「念」來自於巴利文 sati，有覺察 (awareness)、注意 (attention)、憶持 (remembering) 的意思，是指心念專注於目標，與所緣結合，專注的當下所產生的心所。（黃創華，2009）。

溫宗堃：「正念」就是一種溫柔、敏銳的覺察力。也是一種覺察、靜觀，時時刻刻，平靜地，覺知身體的感覺、情緒、想法，而不加批判

(溫宗堃, 2013a)。「正念」淵源自二千多年前的印度佛教，此種藉以培養正念的訓練方法，被稱為「念處」或「正念禪修」(mindfulness meditation)，訓練的方式包括坐式禪修(sitting meditation)、行走禪修(walking meditation)，身體掃描(body scan)和日常活動的正念(mindfulness in daily activities)等(溫宗堃, 2006)。

研究者立基於上述佛學修持者或學術研究者，以及自己修學正念所得，我認為「正念」是一種覺察自我身語意，其不間斷、綿密地流動過程，藉由方法以培養自己對環境中所「觸」而起的種種現象，具有知曉、明白、注意的感受力。而這樣感受力將會因學習而益發地敏銳，並能對於所「觸」的緣起，抱持著如其所示、如其所實，皆能溫柔地接受與包容的態度。

二、靜坐

靜坐與冥想是禪修的基本層次之一，靜坐可讓人們安定無煩惱(法鼓文化編輯部, 2015)。它也是一種利用心靈的活動來影響身體的一種方法，目的是為掌握注意力，讓人不被外在的環境所控制(健身科學, 2012)。人在靜坐冥想時，注意力容易集中，關注當下的思想和情感，著眼於當下的意識，因此可以訓練注意力並培養慈悲心等正向情緒(周美麗、吳水丕, 2012)。

三、正念靜坐課程

課程(curriculum)的概念在 1820 年由英格蘭人首先使用，美國首見於 1918 年由鮑比特(F. Bobbitt)所著「The Curriculum」一書，意為「學習的進程」；有關學生學習的科目及有關的設計，或者是一系列可預期的學習目標，或者是學習的一切計畫。課程是教師為達到教育目的，所計畫並指導學生的所有學習經驗(王文科, 2004)。以上若再與

上段的「正念」、「靜坐」重疊複合，則可歸納本研究的大學「正念靜坐課程」(mindfulness meditation curriculum)-以南華大學為例，指涉為目前於高等教育南華大學部所開立「正念靜坐」課程，且具校方學分認證的正式課程。

四、學習成效

依研究者的定義，指為正念靜坐課程中，學習者將習得的正念觀念與方法，並於日常生活能靈活應用，進而得到身心靈益處。

五、關鍵因素

本研究之「關鍵因素」是源自於關鍵成功因素(KSF: Key Success Factors)的概念，關鍵成功因素最早被商業界所關注，常被用於對於商業行為中的重要決定，但現今以「關鍵成功因素」或「關鍵因素」為題的研究包含了士農工商各行業，研究結果常可幫助組織團體、產業界、專精領域等，提供資訊以完成重要決策的訂定。黃營杉認為關鍵因素係企業最重要的競爭能力與資產，惟有把握自身的關鍵因素，才能獲得持久性的競爭優勢(黃營杉，1999)。吳思華提到關鍵因素係企業必須具有的技术與資源，如果企業具有此類的技術與資源，則可取得競爭優勢(吳思華，1988)。而本研究之關鍵因素，指涉南華大學通識必修「正念靜坐」課程，為讓學習者能獲得學習成效，於課程進行時必須具備而重要的條件。

第五節 研究流程

本研究流程基本上可為以下階段，首先以研究動機延展出研究問題與研究目的，後續確立研究對象與研究方法。接著進行文獻探討、資料蒐集，以求對正念靜坐課程做一深入瞭解。之後進行南華大學正念靜坐教師群訪談，依續統整訪談所得，加以相關文獻支持，以建立本研究之

衡量構面、歸納評估準則與進行問卷設計。問卷設計完成即與指導教授討論並確認，實問卷填答與回收問卷，再以分析層級程序法軟體（AHP：The Analytic Hierarchy Process），進行資料分析與解讀，而結論出大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素，並據此擬出具體因應方案與建議。依上所述，本論文研究流程以架構圖呈現，如圖 1-1。



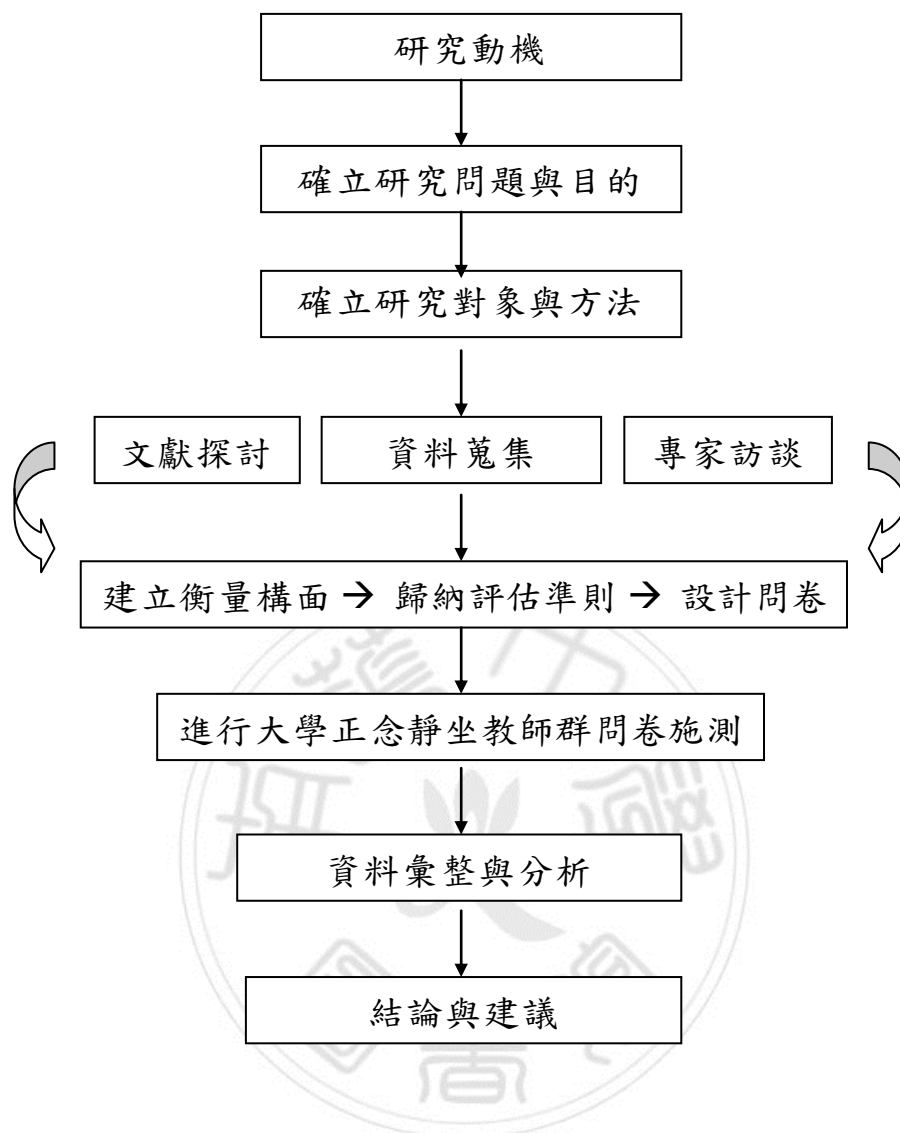


圖 1-1 大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素分析-研究流程圖

一、研究動機

台灣教育界能廣為正念帶入正式課程，是國內推廣正念應用的專家學者們所引領期盼的趨勢，因應台灣目前在前瞻人士推廣下，漸見多元的正念課程一一成立，如幼稚園、小學、中學、高中、高等教育領域等等。因研究者於南華大學求學，又因南華大學是國內首將正念納入正式課程的高等教育學府，故將研究領域設為南華大學。南華大學正念靜坐課程，有那些因素是攸關於讓學習者有成效地學習，並於日常生活能應用正念方法，而得到身心靈益處，即是本文欲求探討的動機。

二、確立研究問題與目的

(一) 研究問題：

1. 探討大學正念靜坐課程，在學習成效上，會有那些關鍵因素？
2. 探討大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素之整體模型，應如何建構？
3. 若將推廣大學正念靜坐課程，其所有學習成效關鍵因素中，各項因素之權重與順位是如何排序？

(二) 依研究問題而延伸出本研究目的：

1. 歸納大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素評估準則：
2. 建構大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素整體模型：
3. 探討大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素之整體權重及權重順位：

三、研究對象與方法

本研究對象是以能對南華大學正念靜坐課程提出有意義建議，與具體可行方法之正念靜坐教師群。針對研究對象並配合訪談法，施以決策者問卷，再以分析層級程序法（AHP：The Analytic Hierarchy Process）以

進行後續問卷結果分析。

四、透過文獻查證、資料蒐集，及訪談南華大學正念靜坐教師群，以選取、篩選而建立本研究的衡量構面（AHP 第二層級）與評估準則（AHP 第三層級）。接續依本研究三層級（總目標、衡量構面、評估準則）加以設計問卷，問卷內容是經與指導教授討論，並依所提出意見做修正，以完成決策者問卷。

五、進行決策者問卷調查

以研究對象來進行決策者問卷調查。

六、資料彙整與分析

回收問卷、整理問卷資料，應用 AHP 軟體分析大學正念靜坐課程關鍵因素之權重與排序。

七、結論與建議

依據研究結果提出結論，及後續研究方向之建議。

第二章 文獻探討

今日台灣的「正念」於學術表現或實務應用的部份，在積極人士推廣下已提高它的可見度，它不再單純是佛教領域的一行道解脫法，更是世俗人們在調整生活壓力、增進自我能力，與終極追求幸福滿足感的有效方法。目前在醫護、心理、輔導諮商、教育，皆有更多專業人士對於「正念」興起好奇與學習企圖，基於此趨向的順勢合理推論，它將成為下一波心理學界熱門的身心技法，已是指日可待。正如黃創華所提佛法與諸多世間學術皆有交涉，但與心理學的關係可說最為密切，原因在於佛法與心理學皆以「心」為探究主軸，亦以解除身心痛苦做為其核心目標。因此近年來由相互誤解與排斥，轉為相互欣賞、接納與對話。也在諮商與心理治療領域產生令人注目的發展（黃創華，2014）。黃創華於2009提到此創新物不但援引了佛法的技巧，更因這技巧轉變了心理學的思路，產生行為治療「第三波」的變革（黃創華，2009）。而林千立（2014）向讀者解釋三波行為治療的近代變化，行為治療興起於1950年代，當時因為反對精神分析理論而強調實證科學的重要，在行為的改變部份則以古典及操作制約理論為其基礎，此為行為主義的第一波；到了1960年代，聯結學習逐漸被訊息處理觀點所取代，強調認知對情緒的影響，以及提出理情與認知治療，是第二波的轉變，但仍維持第一波所重視的第一級改變(first order change)，亦即重視個案症狀的減輕、問題與行為的改變、而不是個案整個系統的改變；到了1990年代，傳統的認知行為治療日顯不足，而強調改變的治療過程也容易讓個案感到挫敗，因此新的治療融入了正念的觀點，也整合其它的治療，藉以協助個案達到第二級改變(second order change)，即症狀改變、系統亦改變，這是第三波的轉變，相關治療包括：辯證行為治療(dialectical behavior therapy, DBT)、正

念減壓治療(mindfulness-based stress reduction, MBSR)正念認知治療(mindfulness-based cognitive therapy, MBCT)與接受承諾治療(acceptance and commitment therapy, ACT)，當代心理學又將融合正念的心理治療，稱之為基於正念心理治療(mindfulness-based psychotherapy)或是正念取向的心理治療(mindfulness-oriented psychotherapy)。」(林千立，2014)。

目前台灣正念課程雖比以前更多元，開課單位與工作坊紛紛成立，然而這些課程的核心理論，還是可區分為本土古典正念課程與當代世俗正念課程。如果要明白這二者間關係，就得先對正念源起脈絡能有通盤了解。是故，本章將就第一節正念源流，第二節正念議題相關研究，第三節正念教育議題相關研究，以目前「正念」的學術現況做文獻探討。第一節正念源流，將呈現由佛陀時代常被佛陀教法所開示，提到正念的部份內容，並解釋正念在佛陀時代到現代的流變，此流變可由國際性及本土性來分類說明。第二節正念議題相關研究，將以文獻回顧方法對國內外的正念研究現況做一整理，增強讀者對正念研究的了解。第三節正念教育議題相關研究，將正念應用於教育領域的文獻，獨立於此節加重探討，以呼應並延續本研究主題。

第一節 正念源流

目前台灣所提的「正念」，有明顯趨勢皆認為美國的卡巴金(Kabat-Zinn)所創，其實卡巴金正念課程是由佛教眾多調合身心技法與觀念中揀擇一二，再融合其它方法而成，初期將它應用於醫療實務而開展的課程。所以理解佛教正念源起與它在教法中的位置，是能幫助學習「正念」的過程中，以加深學習意涵並讓學習過程更為融會貫通。

「正念」背後龐雜的系統與複雜性，是與佛教發展史呈現纏繞並行的驅勢。在佛教三藏經律論中，與正念最有相關性的為南傳上座部的巴

利語五部《尼柯耶》(Nikāya)，即相當於漢傳佛教中的《阿含經》(Āgama)，此二部經典為最接近佛陀時代的記錄，都是屬於佛教初期經典。

國內研究阿含學學者楊郁文在其著作《阿含要略》，提到阿含經重要位置：1.釋尊在世時：諸弟子以從佛陀金口所宣，傳承於弟子間的教授、教誡稱為「阿含」。表示「聖傳法語」。此時，「阿含」正是「聖教」的同義語。2.釋尊般涅槃後：從阿難《結集經》受得《四阿含》此時，《阿含》成為佛教「聖教集」、「聖典」的同義語。3.「大乘經大量出現後：革新之所謂大乘者為排斥保守之聲聞者，對聲聞者所信受而代代傳承之聖典稱為《阿含經》，而以自己所信奉，依佛本意新編纂的經典稱為《大乘經》，從此之後，不明真相者竟然誤將《阿含》看輕為《小乘經典》的同義語。事實上，《阿含》是佛世流傳之「教法」，是佛滅後所結集之「聖教集」，師、弟之間代代傳承，為「原始佛教」及「部派佛教」所公認的「根本佛法」（楊郁文，2003）。

蔡奇林也指出《尼柯耶》和《阿含經》此二經典的重要性：「可以確信，這是現存佛教文獻中，最早期的資料，也是最接近佛陀本人教導的一部教言集。這是文獻上的重要性。漢譯本、佛教梵語本等不同語本的比對研究，更能突破眾多由於翻譯和語言變異所造成的問題，而盡可能地還原經典可能的原貌和原義。這是此二經典在語言上的重要性。《尼柯耶》和《阿含經》所傳，是直接本於佛陀的覺悟和教導，具有法的真實性、現實性、可行性與可證性，是一部解決人類生命問題切實而有效的指南和寶典。這是宗教上的重要性。..《四尼柯耶》和《四阿含經》雖屬不同部派所傳，組織、經典細目也有些不同，但是，其中所描述的教理和修行方法，基本上是完全一致的，也就是，基本上保存了最早期佛教的教說。」（蔡奇林，2009）。

李領國提到《阿含經》被近代佛學者公認為最接近原始佛學的聖典，有南傳與北傳之分。北傳的漢譯《阿含經》是在紀元二世紀左右，由梵語 (Sanskrit) 翻譯而來，共分為四部，即《雜阿含經》、《中阿含經》、《長阿含經》及《增壹阿含經》。南傳則稱為《尼柯耶》(Nikāya)，以巴利語(Pali)記載，分為五部，就是《相應部》(Samyutta-nikāya)、《中部》(Majjhima-nikāya)、《長部》(Digha-nikāya)、《增支部》(Anguttara-nikāya)和《小部》(Khuddaka-nikāya)等「巴利五部」，其前四部與北傳的「四部阿含」相當 (李領國，1998)。

昭慧法師 (2011) 主講「阿含經修行論」講座時提到阿含經的重要性，他說：「弘法初期大乘經論若沒有《阿含經》做為基礎是不行的，它們都是源自阿含本教。印順導師常說：要回歸佛陀本懷，可從《阿含經》獲得充分理解。導師也非常注重《阿含經》，甚至將他的《阿含講要》，直接定名為《佛法概論》 (釋昭慧，2011)。

呂凱文撰寫國內第一篇有關以初期佛教思想《阿含經》為研究對象，而成博士論文《初期佛教「緣起」概念之析論》，文內提到「一般所謂的初期佛教研究，其起源於近百年以前，西方學者經由接觸錫蘭 (斯里蘭卡)」的佛教文化，從錫蘭語的學習裡進而接觸巴利語佛教文獻，並從巴利語研究進入巴利佛教聖典研究。這種研究逐漸盛行於英、德、法等國，而於十九世紀末傳入日本，並漸及於我國。在這之前，我國並不知道巴利佛教聖典的存在，也不了解巴利佛教聖典與歷來被習稱為小乘經的漢譯阿含經相類似。此外，雖漢譯藏經裡保存著《阿含經》譯本，但是自從隋代智顛大師以「五時八教」的判教原則，將《阿含經》的教義判譯為最低淺的小乘三藏教，我國歷來學者與宗教行者往往忽略《阿含經》的真正價值。」 (呂凱文，2001)。

是故，國內漢傳佛教弟子們在研讀佛教經典時，常選擇知名度高的金剛經、法華經、心經、藥師經等等入門，而捨棄樸實易懂能行的南傳經典，所幸今日在國內巴利學者們的努力下，才讓台灣的佛教學術界開始注意起初期佛教的重要性。

以下將以佛陀初本教義南傳、漢傳（北傳）二經典內對於正念的詮釋，分別探討文獻現況，茲說明分析如下：

《長阿含經》卷第三，遊行經第二中內記載，世尊請阿難告諸比丘：「汝等當知我以此法自身作證，成最正覺，謂：『四念處、四意斷、四神足、四禪、五根、五力、七覺意、賢聖八道。』汝等宜當於此法中和同敬順，勿生諍訟，同一師受，同一水乳，於我法中宜勤受學，共相熾然，共相娛樂。」在此段佛陀開示，聖弟子們依循著佛陀教法明燈，追尋安定生命現象，最終是為著趣向喜悅寧靜的解脫道路。皈依佛教的佛子皆知，學佛道路是不歸路，因為學佛就是為了「成佛」，尚未成佛前如何讓自己親近並實踐佛陀的言教與身教，是往解脫路上重要而明確的指引（中華電子佛典協會 CBETA）。《別譯雜阿含經》記載世尊釋迦牟尼佛說：「欲為生死根，欲能生諸苦；斷欲得解脫，諸苦亦復然。苦得解脫故，苦本亦解脫。子嬰愚無智者，放逸不觀苦，是故沒苦海，纏縛無窮已。」所以致力於「到彼岸」的佛陀教法，既然意指煩惱終究息除的「涅槃」為它的主要學習標的，那麼佛法理應是心嚮往之人所要致力研習的一門學問。「涅槃」，在傳述佛法的早期經典裡，被說成是「安穩」、「滅除一切苦」的一種境界（陳平坤，2006）。蔡奇林曾經譯出菩提比丘提到在依法奉行的過程中，指出了三層次架構：實踐法所能帶來的三種利益：(1)現世可見的幸福和安樂，(2)來世的幸福和安樂，以及(3)究竟安樂——涅槃(巴 Nibbana;梵 Nirvana)。.... 法教的核心內

容是有關苦的生和滅，這是每個人都可憑藉其經驗去觀察的。它甚至不將佛視為無可指責的權威，而是邀請我們來檢驗他，以決定他是否值得吾人信賴。最後，它提供一個按部就班的實踐程序，藉此，吾人可以實驗檢證法教，並可親證究竟真理。（蔡奇林譯，2009a）。

「解脫」與「涅槃」的生命境界，又該怎樣實現？在佛教經論中，針對解脫這個問題，曾經提出了種類有別、階層不等的方法教授，譬如：四念處、四無量心、七覺支、八正道，乃至於包含種種行道功夫或實踐方式，而有三十七道品之類的教學。此中「八正道」總攝佛法所教說的「戒」、「定」、「慧」三學，而為佛教學人所熟悉，且是阿含經所肯定為「趣（入）涅槃」的一組修行要法（陳平坤，2006）。例如《別譯雜阿含經》，便記載有折羅比丘尼偈頌，這樣說道：

「生者必有死，眾苦所纏縛，一切苦應斷，是以不求生。具眼牟尼尊，說斯真諦法，苦因生於苦，皆應捨離之。修聖八正道，安隱趣涅槃，世尊教導我，我樂是教法。我證知彼法，是故不樂生。斷除一切愛，滅諸無明闇，逮得於滅盡，安住無漏法……「修聖八正道，安穩趣涅槃。」。

何謂八正道，根據《中阿含經》說：「云何苦滅道聖諦？謂正見、正志、正語、正業、正命、正方便、正念、正定。」

《雜阿含經》則更詳細地表示：「何等為正見？謂說有施、有說、有齋，有善行、有惡行，有善惡行果報，有此世、有他世，有父母、有眾生，有阿羅漢善到、善向，有此世、他世自知作證具足住，我生已盡、梵行已立、所作已作、自知不受後有。何等為正志？謂出要志、無患志、不害志。何等為正語？謂離妄語、離兩舌、離惡口、離綺語。何等為正業？謂離殺、盜、淫。何等為正命？謂如法求衣服、飲食、臥

具、湯藥非不如法。何等為正方便？謂欲精進，方便出離，勤競堪能，常行不退。何等為正念？謂念隨順，念不妄不虛。何等為正定？謂住心不亂，堅固攝持，寂止三昧一心。」

聖嚴法師於「三十七道品講記」一書中，提到「《自誓三昧經》：三十七道品具足佛事」。對上述四念處、七覺支、八正道、三十七道品等的學佛次第，法師做了淺顯易懂的解釋：「四念處是助我們修定以產生智慧的修行方法。透過禪定與智慧，我們能了知一切事物的真實，並體認自性本空，因此禪定與智慧可說是通往開悟的解脫之道。」……「四念處是觀身不淨、觀受是苦、觀心無常、觀法無我。」……「根據《阿含經》的排列，七覺知依次是：念覺知、擇法覺知、精進覺知、喜覺知、除覺知、定覺知、捨覺知」……「根據《中阿含經》捲七舍梨子相應品》《分別聖諦經》第十一云：「云何苦滅道聖諦？謂正見、正志、正語、正業、正命、正方便、正念、正定。」…：「出離生死是佛法，所以解脫法門的八正道是大小三乘共通的涅槃門，也即是《阿含經》中所說別無二法的「一乘法」。因此，不僅小乘的《中阿含經》及《雜阿含經》宣揚八正道，諸大乘經中亦盛讚八正道。」……法師於書中也對正念提出解釋：「正念，又名諦意。正念是如實憶念諸法之性相，令不忘失。即是依四聖諦理，順念、遍念、憶念、念諸道品。若以四念處為例，即是憶念觀照「身、受、心、法」的自相及共相，以對治淨、樂、常、我的四種顛倒，由四念慮而生起念根、念力、念覺支。正念，是與無漏慧相應的，故又名為「諦意」。事實上，八正道雖然是三十七道品中的第七科，但是它最完備，也可以獨立運作，因為它涵蓋了前面的六個科目」。然而三十七道品稱為道品次第，共分有七科，一個段落一個段落，一個層次一個層次地往上修。而在每一科中也有其次第，譬如四念

處的次第，是先從觀身開始，再觀受、觀心、觀法，名為「別相念」，然後任修一觀即含攝四觀，名為「總相念」；其他的每一科也都有次第或不次第（聖嚴法師，2011）。上述內容以三十七道品簡表呈現：詳見表 2-1。

能出離有情存在的欲界、色界、無色界的三十七道品，是具有次第的修行方法。在解釋修行到解脫道路上，越建東在「早期佛教修行的道次第：導論」一文中提出「佛教是一個極為重視修行的宗教，在佛教早期的經典中，與修行相關的經文處處可見。甚至於即便不是專門探討修行的經文，其主旨也是建立在某種正確的、與修行目的有所關聯的見解。……就其修行的項目而言，種類相當多，舉三十七菩提分法、二甘露門、四十業處為例，即可見一斑。……從經文描述，我們不難發現，佛教的修行道次第，似乎不是單純以隨便湊合各種項目的方法而形成，反而是在一定的修練方向下，才有辦法達成有效且能持續進步的體驗。」（越建東譯，2012；蔡奇林編譯）。由此可知上述七科三十七道品，構成了一張覺悟路上的尋寶圖，若能按圖索驥，會是實用可行並且具體客觀的方法。

昭慧法師（2011）也曾提到阿含經關於正念的解釋：「研讀《阿含經》便會發現：在蘊相應的部分，它是先講述色法，色無常、受想行識無常；從色開始作分析，然後才說「受想行識亦復如是」。這呼應三十七道品中的「四念處」。我們的心念要安放在四處。第一處就是身，覺知我們的肢體動作乃至肉體變化的現狀，是為「身念處」；第二處是受，對身體的苦樂受了了分明，是為「受念處」；然後才將心念安放在對心理狀態的覺知，是為「心念處」；最後從這些身心現象的覺知中，提煉、歸納出了「諸行無常」、「諸法無我」以及念念生滅、滅滅不已的「寂

滅」法則，並將心安住在對這法則的印證上，是為「法念處」」（釋昭慧，2011）。

呂凱文於「正念治療的實踐與理論」課程中提到：「整個初期佛教正念學核心可以回到《大念處經》看待，《大念處經》是整個正念學的根源與總綱。當代正念學不離這部經文及它的相關身心技巧的結合應用。在《大念處經》裡，提到佛陀對正念學的介紹，佛陀當時對隨行修行者提到有一條路可以讓生命清淨，超越憂悲愁苦，可以成就解脫體驗涅槃，這條路稱為四念處。在譯文裡這「一條路」也被稱為「唯一的道路」或「簡潔的道路」，簡單講也可稱為「捷徑」，一條邁向煩惱解脫、獲得喜悅寧靜生命的捷徑」（呂凱文，2015a）。

《大念處經》是譯自斯里蘭卡國家佛教部監製出版僧伽羅文巴利三藏，是巴利三藏中經藏《長部尼伽耶》的第二十二經，又名《四念處經》。此經論述真修實證的修行法門，即以修習四念住，內觀身、受、心、法，了知「身不淨、受是苦、心無常、法無我」，以對治淨、樂、常、我等四顛倒想，修得慧觀，知見苦、無常、無我三法印，達至「於世間一切事物也無所執取」，諸漏斷盡，達於涅槃之境，在初期佛教經典中佔有突出重要的地位。

《大念處經》中佛陀說：「諸比丘啊！彼於日常生活中，於身，時刻注意觀察，精進警覺，念念分明，可滅淫慾、悲痛。於受，時刻注意觀察，精進警覺，念念分明，可滅淫慾、悲痛。於心，時刻注意觀察，精進警覺，念念分明，可滅淫慾、悲痛。於法，時刻注意觀察，精進警覺，念念分明，可滅淫慾、悲痛。」（CBETA 漢文大藏經）。

接著於此經相繼提到四念處的理論與解釋：觀身十四：念入出息竟、念身姿節竟、明覺節竟、厭想節竟、觀四大節竟、墓地觀一至九。觀

受、觀心、觀法：五蓋、五取蘊、處節、覺支。又提到八正道，佛陀在《大念處經》對於八正道「正念」的解釋：「那麼，諸比丘啊！何謂正念？諸比丘啊！彼於日常生活中，於身應常注意觀察、精進不懈，了了分明，憶念不忘，除淫慾，滅苦惱。於受應常注意觀察，精進不懈，了了分明，憶念不忘，除淫慾，滅苦惱。於心應常注意觀察，精進不懈，了了分明，憶念不忘，除淫慾，滅苦惱。於法應常注意觀察，精進不懈，了了分明，憶念不忘，除淫慾，滅苦惱。諸比丘啊！這就是正念。」（CBETA 漢文大藏經）。

於《大念處經》結語中，佛陀再次提到修習此經的益處：「彼如是生活，彼於自身注意觀察諸法，彼於他人注意觀察諸法，彼於自身他身兼顧注意觀察諸法，或觀察諸法之生起，或觀察諸法之壞滅，或兼察諸法之生起與壞滅。由於專心繫念而認清諸法無非是如其所念，如其所知而已。如是，彼生活會無所染著，於世間一切事物也無所執取。」（CBETA 漢文大藏經）。

溫宗堃在「從修行到解脫-正念禪修」一書中，選譯巴利語古印度佛經尼柯耶《中部 10·念住經》，此經是為《尼柯耶》經典中闡述念住禪修最為詳盡的經典，其中「世尊說：比丘們啊！這是淨化眾生、超越哀愁與悲泣、滅除痛苦與哀傷、成就正理與作證涅槃的一行道，也就是四念住」、「比丘們啊！在此於身隨觀身而住，精勤、正知、具念，滅除對世間的貪愛與憂傷；於受隨觀受而住，精勤、正知、具念，滅除對世間的貪愛與憂傷；於心隨觀心而住，精勤、正知、具念，滅除對世間的貪愛與憂傷；於法隨觀法而住，精勤、正知、具念，滅除對世間的貪愛與憂傷」。（溫宗堃譯，2012；蔡奇林編譯）。

而不僅存於解脫道法中，在《念住相應·第 29 經》所示病中修習正

念也具有療癒的力量。曾有一時，尊者阿難探望並對病中的師利瓦達居士說：「居士啊！你應該這樣的學習：『我將於身隨觀身而住，精勤、正知、具念，滅除對世間的貪愛與憂傷；於受....於心....於法隨觀法而住，精勤、正知、具念，滅除對世間的貪愛與憂傷。』居士啊！你應該這樣的學習。」《念住相應·第 29 經》(溫宗堃譯，2012；蔡奇林編譯)。

《念住相應·第 30 經》提到病中正念、《阿那律相應·第 10 經》提到正念戰勝病苦之例、《阿那律相應·第 9 經》提到正念使其諸根明淨、《念住相應·第 19 經》提到正念可自護護他、《念住相應·第 48 經》提到正念應用於勸誘親朋(溫宗堃譯，2012；蔡奇林編譯)。

溫宗堃以自己觀點再次闡述修習四念處的重要性「四念處可說是巴利佛教最根本且重要的禪修方法。.....精勤修行四念住在七天至七年之間證得不還果乃至於阿羅漢果是可以期待的。.....依據這些經文可以得知：四念住是祖傳的領地、安全的領域，更是自歸依、法歸依的真正內涵。因此它是新學比丘應修習的法門，而修行四念住的比丘也不容易捨戒還俗；四念住的修習也是佛法能否久住，是否衰滅的關鍵因素。事實上過去現在未來諸佛皆是透過四念住的修行而成為正等覺者。」(溫宗堃譯，2012；蔡奇林編譯)。

性空法師對於大念處經與南傳禪法中常見的止與觀。提出簡要的解釋：「如果《轉法輪經》是傳統中所認為修習覺悟的準則與基礎，《大念處經》則是佛教任何修行方法的基石。無論我們追求什麼法門，如果這個法門是要引導我們對「無我」教義的了解，與進入佛教哲學的核心，我們就必須結合正念的修習，就如《大念處經》中所開示的方法。」、「當下自然地保持對無常的覺知，藉由作意將心專注於所緣境上，不需要什麼力量，心持續平穩地洞察每一念與每一剎那生滅的所有現象。這

種不判斷、回應的單純覺知，為佛教禪修的核心，是所有修習覺悟，以及修習止與觀的方法。」（性空法師，1993）

以上可知在佛教初期經典中，對於「正念」教法與理論的記載，是為豐富而具有重要地位。然而這些佛陀親身體驗開悟，進而講述傳授的觀念與技法，歷經

如何的流變，乃至今日一提到正念，讓人即刻想到的為美國的卡巴金？

卡巴金所創當代正念課程，讓一些東方人寧願捨棄這塊土地原有久傳的禪修概念，負笈西方遠取卡巴金正念之經，其中轉折令人玩味。卡巴金對佛教概念技法具有巧思創意，此為令人欽佩並讚嘆之處，所謂古典新釋的當代正念，在此期當可稱為繁花盛開，有眾多專業領域工作者都以它為中心概念，而開展出各種次派別的應用，文中後也將當代正念課程的進行內容做一呈現。

黃創華對於西方正念起始，有詳盡地描述「西方正念運動的興起是基於西方許多有禪修經驗的專業人員，源於對當代物質主義壓迫下身心受苦群眾的悲憫之心，結合自身專業知識與禪修經驗所發展出的種種正念療癒方案，或正念教育方案，但影響所及已經遠遠超過醫療或教育範圍。西方正念運動明顯地受到佛教禪修的重大影響，尤其是南傳佛教的禪修傳統。正念減壓創始人卡巴金博士即說過他在禪修訓練上，曾受到上座部佛教內觀傳統以及韓國崇山禪師的薰陶，對於熟悉當代南傳佛教禪修體系的人來說，不難看出正念減壓課程大量地使用南傳禪修技巧的簡化版本。」（黃創華，2014）。

於西元 1979 年，美國卡巴金(Kabat-Zinn)結合佛教禪修，如：正念禪、慈心禪等，在麻省大學的醫學中心開辦舒壓門診，成立「醫療正念

中心」(The Center for Mindfulness in Medicine, Health Care and Society)，全力推動正念減壓(MBSR)的診療工作。由於卡巴金提出 Mindfulness-based 用語之後，越來越多研究探討正念治療(Mindfulness-based therapy)的成效，在學術上每年約有上百篇的研究以此為主題發表(陳永宏，2013)。故卡巴金美國麻州大學醫學院正念減壓的課程，目前通用簡稱 MBSR (mindfulness-base stress reduction)，而後又由英國的 John Teasdale、Mark Williams 與加拿大的 Zindel Segal 三位教授，以認知行為治療(CBT：Cognitive behavioral therapy)為基礎，融入正念減壓療法後所形成的課程，稱為正念認知療法，簡稱 MBCT (Mindfulness-Based Cognitive Therapy)。

MBSR、MBCT 都是團體教育模式，但因為參與對象不同，團體人數限制不同，但一般以 30 人的團體為限制。團體的長度大都以八周為主，成人課程每次團體時間約 2.5 小時，課程內容除了說明身心對壓力的反應機轉(MBCT 則說明認知療法中對憂鬱及反芻等的概念)，身體掃描、呼吸觀察、正念飲食、坐式正念、走路與生活正念、哈達瑜珈、慈悲觀想、及其他引導觀想為主要的教學內容(黃鳳英，2015)。本研究稱由歐美發展的正念為「當代世俗正念課程」，有別於在台灣本土原有流通的「本土古典正念課程」。

呂凱文曾於 2011 在成功大學所舉辦的學術研討會會上發表：「正念學在台灣的本土化與多元化，兼論「正念治療」(MBST)課程的理念與內容」一文。此文對於本土古典正念源起做詳實的解釋：「從時間階段劃分，上座部佛教相關的正念學與正念禪法引入台灣並逐漸在佛教團體之間推廣，大約是在解嚴時期(1987)的前後。當時隨著軍事戒嚴法的解禁，以及人民團體組織設立條件的鬆綁與開放，台灣島內各式各樣的

佛教團體也逐漸組成全國性組織。這些佛教徒與東南亞國家交流互動頻繁，影響所及處，盛行於東南亞地區以標榜正念學或內觀教法的上座部佛教禪法也傳入島內，或者有興趣深入進修的佛教徒也遠赴東南亞、尼泊爾或印度參學。依傳入國的分類，以及1990年時期這些上座部佛教禪法在台灣有實際活動發展的觀察為例，主要以緬甸、泰國和越南等三國的法脈為大宗，例如：屬於緬甸上座部佛教出家僧伽法脈的馬哈希禪師（Mahāsi Sayādaw, 1904~1982）、帕奧禪師（Pha Auk Sayadaw, 1934-），等系統，以及屬於緬甸在家人烏巴慶（U Ba Khin 1899-1971）、葛印卡（S. N. Goenka, 1924-）系統也包括在內；至於泰國傳入者，以阿姜查禪師（Ajahn Chah, 1918-1992）、朗波田禪師（Luangpor Teean, 1911-1988），以及最近在台灣更為興盛的法身寺（Wat Dhammakaya）系統較為著名。至於常駐於法國梅村的越南籍一行禪師（Ven. Thich Nhat Hanh, 1926-），他的禪法也經常被翻譯為中文在坊間流通上市。另外，斯里蘭卡的上座部佛教法脈弘化在台灣開展較不甚明顯，似乎除了斯里蘭卡駐台灣佛教代表的強帝瑪法師外，台灣本土裡，像林崇安教授對於南傳佛教正念禪法的推廣也是在這波因緣下展開。」（呂凱文，2011）。

依上所述，如果「正念」於台灣這塊土地已存在多時，台灣在帶領「正念」課程也一直不缺乏師資，為何國人仍須負笈歐美，繳上大筆費用去學習在台灣本土本就存在的課程？或許以前「正念」課程多見於宗教背景，在此環境學習正念，會有許多道場儀軌需要學習與遵守，而讓人欲親近它的動機與企圖減少了許多；也或許台灣本土正念課程，延續佛陀教法時代善法免費流通的概念，對於大部份以世俗利益為導向的民眾，會不知或對它所帶來的效益存疑，而捨棄自家珍寶。故於台灣小島上雖一直存有本土古典正念課程，卻不如現今需收費、歐美引進的當代

正念課程來得為人所知。

本土古典正念課程於 2011 年以來，曾於國內外進行頻繁地開課；此課程亦在 2011 年開設於高等教育學府-南華大學宗教學研究所，課程名為「正念治療的實踐與理論」(MBST：Application and Theory of Mindfulness-Based Suffering Therapy)，課程除了延用「正念為基礎」(Mindfulness-based)的命名外，更保留了佛教四聖諦裡關於「苦難與終結苦難方法」為宗旨，以佛教傳統四念處禪法為基礎，包含了動態與靜態的禪觀，強調六根觸境時如何以「慈悲喜捨」的法作意配合呼吸出入來交替運用，同時相當重視學員間彼此心得交流與分享；有別於傳統佛教禪林僅重視個人內省、禁語、自修的禪風（陳永宏，2013）。MBST 課程活動強調以實務為主，理論為輔，內容包括：每週配合不同主題而講解相關正念理論基礎、身體掃描、三分鐘觀呼吸、食禪、行禪、正念靜坐與觀呼吸、睡眠瑜珈、夢境與醒際觀察、光明想、正念日記寫作、森林想、由衷作意、慈心禪、慈悲喜捨法作意、七覺支-邁向解脫的七色彩虹橋、十隨念-十種紓壓技巧、從佛教傳統正念到當代正念、一日禪、終生學習等等。課程進行每個主題，老師相當重視學員彼此心得交流與分享，會即時邀請同學志願分享，並引導同學給予回饋。呂凱文解釋，課程分享的重要性是起於真誠面對自己與分享自己的苦難經驗時，那麼獨自承擔苦悶壓力會獲得消解；而課程的著手處在於觀察與認識苦諦，以苦(Suffering)的觀察為正念禪法下手處，以苦的離繫(Therapy)為目的。這裡所謂的「苦」，即現代語詞的壓力、恐懼、悲傷、憂愁、苦惱等詞的綜合體（呂凱文，2014）。

表 2-1 三十七道品簡表（聖嚴法師，2011），研究者製表。

科別(類別)	三十七道品 (菩提分、覺知)	成就戒定慧三無漏學
第一科、四念處	1. 身念處—觀身不淨。2. 受念處—觀受是苦。3. 心念處—觀心無常。4. 法念處—觀法無我	離苦生智慧
第二科、四正勤 (四意斷)	5. 已生惡法為除斷。6. 未生惡法不令生。7. 未生善法令生起。8. 已生善法令增長。	精進用功修行
第三科、四如意足、(四神足)	9. 欲如意足。10. 精進如意足。11. 心如意足。12. 思惟如意足。	精進策勵得禪定
第四科、五根	13. 信根增長。14. 精進根增長。15. 念根增長。16. 定根增長。17. 慧根增長。	五根增長，能破煩惱，度眾生。
第五科、五力	18. 信力。19. 精進力。20. 念力。21. 定力。22. 慧力。	得無生法忍，是名五力。復次，天摩外道不能沮壞，是名為力。
第六科、七覺支 (七菩提分)	23. 念覺支。24. 擇法覺支。25. 精進覺支。26. 喜覺支。27. 除覺支。28. 定覺支。29. 捨覺支。	遠離、無欲、滅，依此三界，就能趨向於「捨」。
第七科、八正道 (八聖道)	30. 正見。31. 正志。32. 正語。33. 正業。34. 正命。35. 正方便。36. 正念。37. 正定。	正見：正確的看法。 正志：深入正確的觀照。 正語：遠離四種口過。 正業：清淨合乎正道的行為。 正命：正確清淨的生活方式。 正方便（諦法），又明正精進，積極修諸道品。 正念（諦意），如實憶念諸法性向，令不迷失。 正定（諦定），正念成就，即成正定。

第二節 正念議題相關研究

此節將以與正念議題相關之學術論文、期刊研究現況做一整理。

一、正念議題學術論文研究：

以正念為題的台灣碩博士論文研究，以「臺灣博碩士論文知識加值系統」搜尋，由 2009 年到 2015 年期間，得 53 篇相關論文，其中以碩士論文為大多數佔 51 篇，博士論文佔 2 篇；其中在 2014 年至 2015 年所發表與正念相關的論文佔了 37 篇，為百分之六十九強，是台灣近年正念研究的高峰起點。這些論文關鍵詞尚未把正念同義詞涵蓋入內，也就是如果把「內觀」、「禪修」、「靈性覺知」、「靜坐」、「冥想」等與正念同義詞也帶入搜尋，收集到的學術研究將更為可觀。

在這些論文研究最常見到的研究方法為類實驗法，即是把研究對象加入與「正念」措施相關的課程設計，再研究經過介入「正念」措施後的研究對象，在某些特定的主題上是否能具有意義上的改變，其研究對象由幼至老，由男到女，由高等教育工作者至教誨收容人，由生理疾病者到一般社會人士，都廣納為研究參與者。

其研究結果若於身心靈三部份來做呈現，在生理（身體）的層面，研究結果顯示正念可增加身體健康、讓身體放鬆、增加對生理痛苦的耐受度、讓生理病痛減緩、改善肩頸酸痛及增加身體的覺察力，用於改善乳癌病人生理功能也具成效。（劉盈苙，2014；盧諺璋，2014；曾昭兒，2014；顏采如，2014；江岑，2014；杜蜀芬，2013；許名佑，2013）。

在心理層面，研究結果顯示正念可改善焦慮憂鬱緊張、增加身體與心理情緒上的連結感、提高專注力覺察力、改善人際關係、調適工作壓力、增加情緒調適力、增加認知能力、內在自我的影響、人際關係的影響、個體心理素質勇氣等等，都見到有意義的改變（李世萍，2015；林利珊，2015；王素敏，2015；蘇珮綺，2015；姜義勝，2015；薄培琦，2015；盧諺璋，2014；曾昭兒，2014；顏采如，2014；龔敬凱，2014；

張惠閔，2014；林仁儀，2014；吳莒瑛，2014；鄧瑞璋，2014；陳揚瑜，2014；朱素珠，2014；侯佩宜，2014；江岑，2014；杜蜀芬，2013；張仁和，2013；鄭淑卿，2013；鄭雅之，2013；陳慈宇，2012；許祐鵬，2013；黃佑寧，2013；蔡麗芬，2013；盧映仔，2013；郭又銘，2012）。

在靈性層面，研究結果顯示正念可提升幸福感以培養平靜與慈悲心、增加同理心、放下自我意識、反觀自照、體悟與實踐生命的價值、增加自我覺察與靈性覺察能力、對乳癌病人在生理、心理、靈性、生活品質有所助益、應用正念終能自我接納與放下（黃詩芸，2015；蘇佩綺，2015；姜義勝，2015；薄培琦，2015；黃瓊瑤，2015；黃于珊，2015；劉盈苡，2014；盧諺璋，2014；林鈺傑，2014；林柏佑，2014；侯佩宜，2014；江岑，2014；杜蜀芬，2013；陳慈宇，2012；郭又銘，2012）。

若將研究對象以是否在職身份或就學學生身份來二分，又可見到正念應用在教育課程上，對幼兒、小學、青少年（國高中）、大學等連續求學過程所面臨的問題，如正念能提升大學生學習效能和專注力有正面的影響、課業上的調適、改善焦慮憂鬱、樂觀悲觀的特質探討、慈悲心與幸福感的培育、壓力處置、學童於課程中的注意力集中、幼兒情緒的表達與調節、培養自信心等等的應用上，皆能達到有效能的幫助（何海鵠，2015；王素敏，2015；黃詩芸，2015；蘇佩綺，2015；盧諺璋，2014；鄧瑞璋，2014；朱素珠，2014；李書堯，2014；蔡茹婷，2014；許祐鵬，2013；蔡麗芬，2013；盧映仔，2013；賀昌林，2009；）。

二、正念議題期刊研究現況

專業期刊呈現與「正念」相關的文章，較特別引人注目的是於 2000

年之時，正念修持方法不若今日般熱絡，釋性圓即提到了以《長部·大念處經》系列井然的修持次第，現代人依次實踐就能安頓躁動不安的身心，獲得歡喜、感恩、知足、自在、創造人間淨土、心寂靜等現世法樂（釋性圓，2000）。這篇是早期台灣期刊少見以正念為討論內容的文章。

後於「正念」實務應用層面探討、應用學理與機轉探討、類實驗法結果分析探討、教育應用層面探討等，陸續見有文章發表。研究者以國內 CEPS 中文電子期刊資料庫平台鍵入「正念」主題關鍵字後，可見得約有 57 篇與「正念」相關文章。在 2014 當年此資料庫見有 20 篇期刊文章，這年與國內的碩博士論文發表同為台灣正念研究的高峰起點。

以下以焦點式分類整理，以陳述這些文章內容。「正念」實務應用層面探討：能因應生活中的壓力、提升免疫力、增強幸福感、讓照護精神科病患的家屬，以正念方法進行自我照顧。（劉玉文，2015；鄭淑卿，2015；薄培琦，2015a；楊彥芬，2012）。正念於心理學界的應用：正念減壓 MBSR（Mindfulness-Based Stress Reduction）、正念認知治療 MBCT（Mindfulness Based Cognitive Therapy）、接受與承諾治療 ACT（Acceptance and commitment therapy）等三種常見的正念療法的學理與課程簡介（竇金城，2014）。

正念幫助許多疾病患者身心症狀獲得改善，如癌症、冠狀心臟疾病（吳淑晶，2015；呂協玲，2014；熊秉荃，2013）。專業人員工作上的輔助，以及職場上正念應用現況，如預防心理師的專業耗竭、對於實習諮商師在工作實務現場所需的敏銳度及覺察力，正念使用與介入也有相當的幫助。（林利珊，2015；林伯佑，2014；黃淑玲，2012）。失戀療癒：將失戀後所經歷的哀悼儀式，採取接納且不迴避，並能用正念力量

感受一切（張淳菱，2014）。運動領域應用：運動選手經常須獨立處理情緒變化，正念介入的意義主要在於幫助個體面對負面思考、注意力或覺察等情緒之調節（彭譯箴，陳建璋；2014）。臨終關懷與姑息治療：靈性照顧是採用「身、心、靈」模式，正念基礎的照顧模式是「身、受、心、法」，其中二者的相對比較（釋惠敏，2012）。睡眠障礙應用：正念對於睡眠障礙能具成效，主要是帶給我們重新檢視自己的行為和想法，透過學習正念可以帶來內心的平靜和對身心的覺察（李明川、林孟薇，2009）。

正念在臨床治療各種疾病，或用於放鬆、提高學習能力與幸福感皆具成效，然而其中機轉為何呢？「正念為何有效？」、「正念何以能夠改善身、心健康？」這在正念的科學研究中是一個重要課題。故眾多研究是針對「正念」應用學理與機轉所做探討：MBSR 是基於透過直接的、世俗的冥想技巧來訓練注意力與洞察力以及生理的放鬆，來改變我們對於壓力的想法和事件之間的關係，降低情緒的反應，並提升認知評估的能力（鍾瀚陞，2014）。卡巴金（Kabat-Zinn）認為正念減壓法並不止於針對各種問題的治療，它是人格修養的修練，是自助的方法。因此，不是短暫實施，而是生涯都要持續的。在心理治療上，正念不只是當事人，治療者自己也要去體驗（引自劉焜輝，2014）。正念能夠幫助我們避免進入沒有自覺的自動導航模式中，人們要避免進入習慣的自動導航模式中，不是一件容易的事，需要不斷的練習，練習從解決問題的行動模式(doing)進入到同在模式(being)中，能對當下的身心狀況與任何顯露經驗保持單純的覺知是個重要關鍵，在保持單純覺知的過程中，有機會在刺激與回應中留一空檔時間（李素芬，2014）。

源於佛教一行道的正念禪法，佛陀開示初衷本是勸請四眾勤修，希

冀終能獲戒定慧一體的境界。然而後代開發出其主要目的，所附帶的世俗利益，發覺了正念運作對個體兼具了身心靈成效。在溫宗堃的文章內容，運用許多佛教學或佛教心理學的觀點，做了完整的對照分析與論述：卡巴金（Kabat-Zinn）的自述中曾提到他的禪修訓練上，曾受到東亞大乘佛教「禪宗」（Chan）傳統以及東南亞上座部佛教「內觀」（vipassanā）傳統的薰陶，禪宗的影響顯示在正念減壓課程所教導的態度上。卡巴金的正念減壓課程教導以下列的態度來練習正念：1. 「不評判」（Non-judging）、2. 「耐心」（Patience）、3. 「初者之心」（Beginner's Mind）、4. 「信任」（Trust）、5. 「無求」（Non-striving）、6. 「接受」（Acceptance）、7. 「放下」（Letting go）。這「無為」、「無求」的態度與禪宗的「本自清淨」、「本自具足」等思想，有密切的關係——因為原本便具足一切，所以無需追求、無需作為。具備正念的心，將會取代不善心而自動除去種種負向的心理狀態，正念練習若能持之以恆，甚至成為一種生活習慣，不善心理特質的出現頻率便會逐漸降低；縱使出現，其持續的時間也會因正念覺照而漸漸減短。依此而使心理疾患失調的情況，獲得改善（溫宗堃，2013a）。二十世紀下半期開始風行於世界各地的正念禪修（Mindfulness meditation），淵源於原始佛法的「四念住」教導，其中流傳最廣的內觀禪（Vipassana meditation），在緬甸已有悠久的歷史傳承，經過印度裔修行人葛印卡（S.N.Goenka, 1924-2013）的重新詮釋和改良，成為一套具有心理學基礎、適合現代人精神修練和身心療癒的方便法門。內觀禪基本原理跟佛教的一切修行法門一樣，都強調人類精神苦惱的根本原因是貪瞋癡的心靈染污，要想離苦得樂，必須藉由各種修行方法祛除這些精神污穢，使心靈得到淨化（陳玉璽，2013）。正念訓練可將注意力從反覆地負向思索轉至當下的自身，因此可以阻斷

導致憂鬱症復發的思維反芻模式。事實上，反芻性地思索並非憂鬱症者專屬而幾乎是所有精神困擾的基本現象，因此成功阻斷了不具意義的反芻，對心理健康必有重大影響（胡君梅，2013）。嚴格的說，「正念」不是單純的技巧或方法，而是人的心態，對於問題的看法，要回到自己的感覺。因為能夠體驗正念的領域包括感覺、知覺、衝動、感情、思考、說話、關聯性等非常多元，在幫助情緒上的問題時，它具有很大的可能性（劉焜輝，2013）。「正念」幫助個體向內關照(turning toward)，而非向外離散(turning away from)，練習開放與接納各種可能，發展出不固著於想法與感受的關係，去覺察個體的自由性、選擇性，相較於慣性、自動化思考的狀態，其「接納」的觀點與當代心理治療不同。正念讓個體對環境的敏感度提升、對新資訊有更多開放、開創知覺的新觀點、覺察問題解決的多元方法，增加健康適應的回應能力，減少心理耗竭的可能（釋宗白，2011）。

第三節 正念教育議題相關查證：

正念課程能帶出的世俗利益，在此不再贅述。然而與本研究較為相關的正念課程怎麼帶？誰有能力帶？課程教授者資格如何評定？學習者需那些基本素養？等等問題，是需要加以釐清，以利未來國內正念課程於高等教育領域的推廣與施行。很遺憾的是此類文獻或研究在國內外並不多見，目前台灣發表的正念教育相關文章或研究，多見探討正念介入對學習者所產生的影響，研究方法多為類實驗法。但正念課程若於正式教育領域中推廣，依研究者有限的的能力與經驗所見，帶此課程是須俱備其它可行的教育方法與教學概念，才能把教師習得的正念精髓，以結構性的科學教育方法，有效益地引導並分享給學習者。

溫宗堃於 2013 年發表在生命教育研究期刊中的一文：「西方正念教

育概觀，向融入正念訓練於我國教育邁進」，此文是目前國內可見到完整呈現正念於台灣教育界的可行性，與未來展望的研究性文章。文中討論了英美國家關於正念運用於教育的研究現況，整理正念訓練對於教育的可能效用，已為我國教育領域將融入正念訓練，做了初步的實徵證據和理論依據（溫宗堃，2013）。文中提到正念於國外多方面領域的應用現況，諸如成人身心健康，兒童、青少年身心健康，育兒、家庭、親子關係，高等教育相關。正念與教育理論、各類學科，中、小學教育相關，眾多領域對於正念學習的應用，見到具正面意義的變化。在此羅列此文中與本研究較為相關的研究，其內容為國外高等教育的正念應用研究：

在學習正念過程中，執行家庭作業是被推薦的。在某項正念家庭練習文獻中，顯示出執行家庭作業與正念學習的成果是有相關性的，所以在正念的練習過程中，是可以明確地要求學習者應該執行家庭作業（Vettese L. C., Toneatto T., Stea J. N., Nguyen L. & Wang J.J. 2009）。Roberts 與 Danoff-Burg（2010）曾經研究大學生的正念程度與健康行為之間的關係。結果顯示，正念能減少壓力，而壓力減少又有助於加強健康的思想和行為。Grinnell、Greene、Melanson、Blissmer 和 Lofgren（2011）指出，從會影響體重的行為評量來看，正念對大學一年級生的健康狀態有正面的影響。Masuda、Wendell、Chou 與 Feinstein（2010）指出，無論是亞裔或歐裔美國大學生，正念與不健康心理皆呈負相關的關係。Palmer 與 Rodger（2009）指出，正念和理性的應對方式有正相關的關係，而與情緒的、逃避式的應對方式呈負相關，建議可運用正念練習來幫助處於過渡期的大一新生。Newsome、Christopher、Dahlen、Christopher（2006）探討一個 15 週、3 學分的正念減壓課程，對諮商所

研究生的影響：學生學得如何管理壓力，提升諮商能力，大多數學生回報有意整合正念練習於自己將來的工作中。Schure、Christopher、Christopher (2008) 也檢驗同一課程，依據自我評估，參與者在生理、情緒、心理、人際關係等方面，皆有正向的改變（引自溫宗堃，2013）。Hyland (2010) 認為，正念的概念和各階段的學習過程、教育活動之轉化和發展是具有其關聯性，在成人學習中如果能融入正念的概念，可以重新連結教育的認知和情意兩個層面。Hyland (2011) 主張正念的理論和實踐能夠加強道德、社交和美學的價值觀，進而提升、豐富整個教育系統各層面的職業學習。

蔡昕璋撰寫「正念、教育與轉型：從國際視野反思臺灣」一文，列舉出 2014 年於澳洲所舉辦「正念、教育與轉型」-第一屆國際研討會的研究發表內容，那次的國際型研討會目的除希冀透過國際交流，促進世界各國關注正念帶來的教育意義與轉變外，研討會上所發表的文章也將主題定位在「正念在教育中的應用」，著重探討理論與實踐中的問題，以及教育界中引入正念所能帶來的幫助、成果和意義。該文提到了澳洲教師在職進修的專門課程「正念、教育與轉型」課程，亦於 2014 年通過澳洲新南威爾士州政府教學研究與教育標準委員會（The NSW Government Board of Studies Teaching & Educational Standards）核准認可，這項新的課程是基於南天大學《正念禪修在校園》（Mindfulness: Theory and Practice for Schools）的研究課題，旨在幫助教師營造平和的教育環境，亦將「正念」融入到教師的教學實踐（蔡昕璋，2015）。

正念療法在醫療應用上，是屬於「參與性醫療」，在教育應用上屬於「自我教育課程」。課程參與者必須透過學習與持續自覺練習，才能內化正念經驗，培育在日常生活中的智慧與力量。正念教育(mindfulness

education)是指提供給各級學校教師與學生的正念課程。學習正念是對多元觀點的脈絡保持敏感，對當下呈現的訊息保持開放態度。當學習者能以正念開放態度，面對多彩變化的世界，自然可開拓更廣闊豐富的視域，發展較寬廣的生命包容力。在教育領域的應用，可協助學生增長專注力與認知智能，培育情緒調適能力與人際溝通能力，也是靈性成長與人格統整的良好方法（李燕蕙，2014）。

姜義勝研究六位研究高等教育工作者，他們長期修習正念禪修，而在禪修正念學習過程中，發現正念禪修確實有助於身體健康，個人心靈層次的健康，在禪修正念學習歷程中也能逐漸提升；正念禪修能體悟佛法因果、空性和心性等道理，成為身體力行的學佛行者；正念禪修能讓人於生活或工作乃至待人處事中，實踐菩薩自利利他的六度波羅蜜行誼（姜義勝，2014）。如此具正念觀點的教師，可想其提供的教學品質是能與正念具有相關性。

兒童正念教育領域中，黃鳳英指出目前的相關文獻，可以了解已經具有卓著成效，正念教育施行的對象從一般兒童到特殊障礙、乃至於心理疾病、癌症兒童等皆為適用對象，其主要效果包括降低兒童焦慮、協助情緒調適、降低問題行為、提升正向認知、專注力、人際關係、及學業成績改善，屬於一種具科學實證效益的兒童心智訓練教育課程。課程具有成效的背後，需要許多因素的投入與貢獻，其中包括具有專業水準及實作正念練習的師資、家長的參與、兒童的實際練習等，都是不可或缺的因素（黃鳳英，2015）。

李金鞠提到要讓正念在教室發生，老師必須先讓自己的正念發生，就像一棵樹的樹根深扎在土壤中，莖、葉、花、果才能恣意生長一樣，依著自己的經驗有創意地找出讓正念發生的時間、地點與方式。練習正

念的孩子會學到能夠幫助他們舒緩與鎮定的生活技能，有助於了解自己和別人的感覺與看法，並發展出一個有助於自己做出好決定的觀點（李金鞠，2012）。

行文至此，研究者對上述觀點最是由衷同意，自己若無法由正念教法中受益，並服膺於它背後支持的學理系統，知曉正念根基穩固於佛陀教法。若僅學習了一些身體上的放鬆技巧，與身心靈平衡的知識學理，如此的正念帶領者，短期暫可應對世俗需求，但於生命終極意義的追尋上，恐怕會後繼無力。在我的正念學習的概念，目的是讓人行於解脫道上，這條路是生生世世，任重道遠的不歸路，由正念帶出的世間法如：身心健康、離去苦惱、獲得安樂，終究只是一世學習中，所附帶出的短期利益。



第三章 研究方法

第一節 研究設計與研究工具

一、研究設計

本研究第一層級總目標為大學正念課程學習成效關鍵因素之分析，首階段將利用文獻查證及訪談法，以建構本研究的三層構面。文獻查證為蒐集並研讀與本研究具相關性的文獻資料；而訪談目的是為了參酌教師們的意見，以建構更完整的三層架構。訪談對象為南華大學大學正念靜坐教師群。第三層級最初建構 28 項評估準則，參酌訪談對象的寶貴意見後，或刪除或合併而成 20 項評估準則，如圖 3-1。

研究第二階段再依研究架構三層構面，設計出分析層級程序法的決策者問卷，以發放問卷方式於南華大學大學部開立正念靜坐教師群(決策者)加以施測；研究第三階段將回收的問卷內容，經過分析層級程序法將資料歸納整理，與數據比較分析後將獲得關鍵因素的排序與權重。分析層級程序法研究的操作步驟，如圖 3-2。

總目標(第一層級) 衡量構面(第二層級) 評估準則(第三層級)

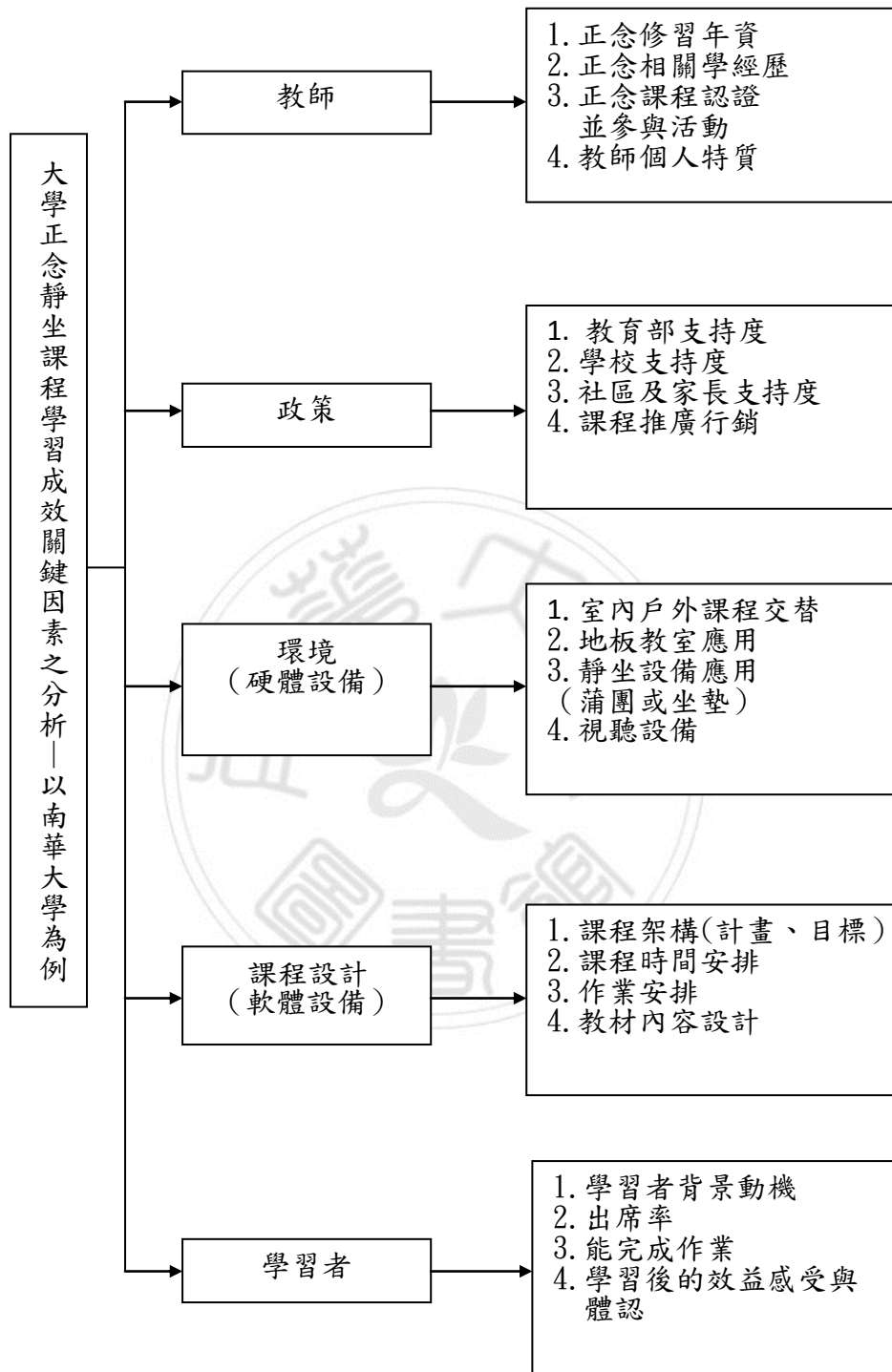


圖 3-1 大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素層級架構圖

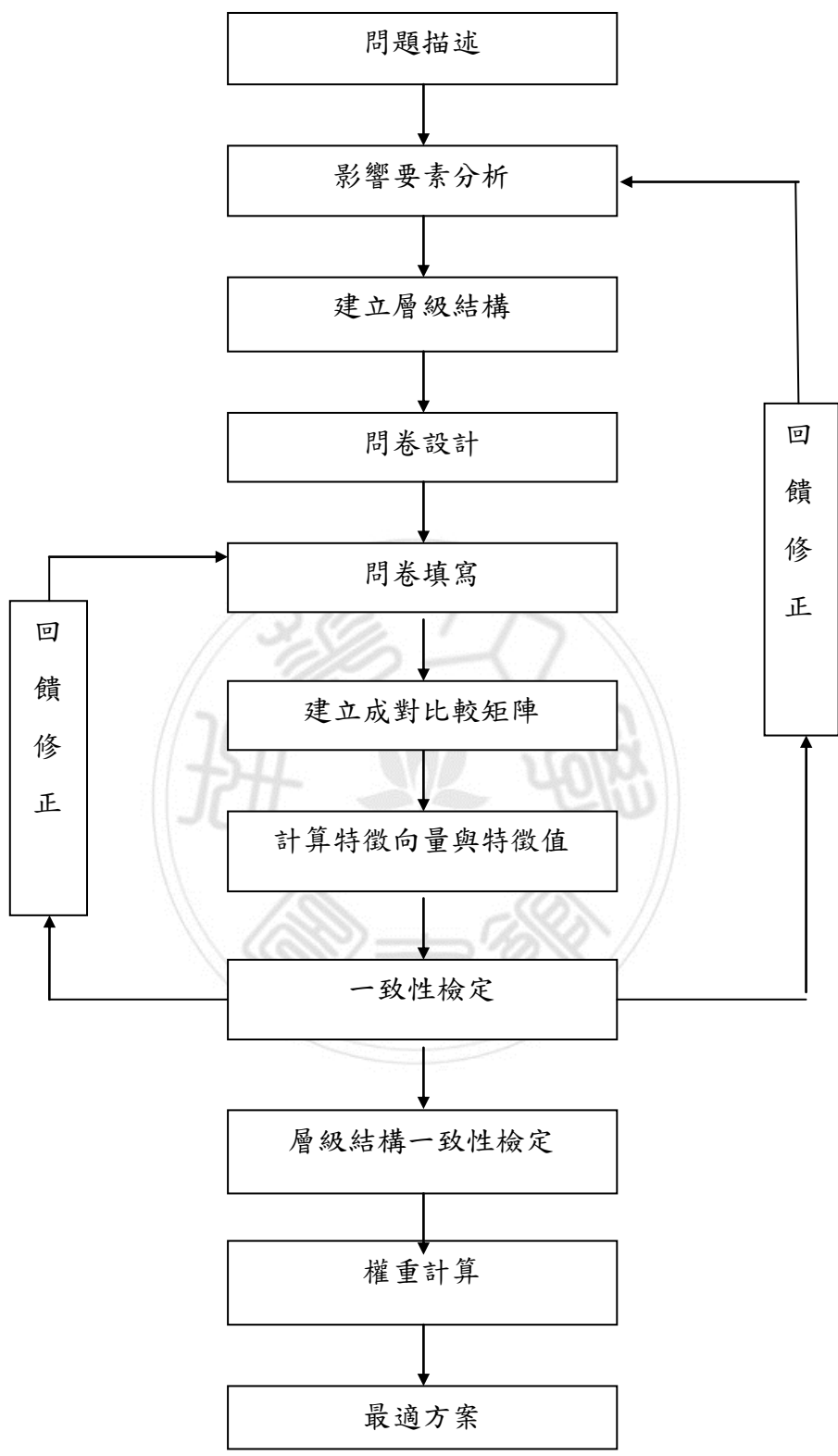


圖3-2 分析層級程序法 (AHP) 分析步驟 (榮泰生, 2011)

二、問卷內容

本研究所使用的問卷，包含以下三部分：

(一)問卷與填答方式介紹

以郵寄本問卷，書面說明研究目的與內容，介紹分析層級程序法問卷填答方式並舉例，另有一些決策者是當場講解與填寫。

(二)關鍵因素兩兩比較

本研究依文獻支持與訪談，歸納出關鍵因素-衡量構面與評估準則，進行每項目之間的兩兩比較，以得知彼此間重要性的評比，這部分的評比是使用分析層級程序法的設計，依 AHP 發展者 Thomas L.Saaty 所建議，評估尺度劃分為五個等級，分別賦予 1、3、5、7、9 的衡量值，並在衡量值間放入中間值的評估(2、4、6、8)，合計共九個相對強度。在問卷中，針對每個準則做屬性設計，以兩兩相比方式，在 1-9 尺度下讓決策者填答。填答者將先判斷左右兩因素，哪一邊較為重要後，再判斷其相對重要性的強度。

(三)填寫人資料

問卷最後，希望決策者可留下姓名、就職單位、職稱及寶貴的意見。

三、問卷設計

本研究利用分析層級程序法以分析大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素，在分析層級程序法架構的建立上，主要經過查證國內外直接或間接相關影響正念課程學習成效關鍵因素之文獻，及訪談南華大學正念靜坐課程教師群（十二位中的六位），以確認出 5 個衡量構面與 20 項評估準則。此時已建構起本研究三層構面，依三層構面設計研究問卷後，與指導教授討論問卷內容並確認可行。研究階段隨即進入程序分析階段，

在此階段希望能得到決策者：南華大學正念靜坐教師群全數（十二位教師）的回應，回收問卷後將使用成對比較(AHP)，以分析 5 個衡量構面與 20 項評估準則的優先權重順序。

問卷各部份茲說明如下（見圖 1-1 架構圖）：

（一）第一層總目標

大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素分析-以南華大學為例；本研究大學正念靜坐學習成效課程關鍵因素，定義為教導南華大學大學部正念靜坐教師的視野觀點來加以分析，於正念課程中學生由學習過程所得，並能將所學所得應用於日常生活上，如此的過程與結果，是需要那些因素促成，研究者即定義為關鍵因素。

（二）第二層：衡量構面

依分析層級程序法及所搜集之文獻查證，而建立起衡量構面（第二層架構），分為教師、政策、環境（硬體設備）、課程設計（軟體設備）、學習者等五個衡量構面，其文獻探討見下列整理。

1. 教師衡量構面：師生關係、教師行為、社會化過程、學校組織和校園文化等等皆為潛在課程。在潛在課程的潛移默化之下，對於學生的價值觀和人格養成具有強而有力的持續影響（伍希文、汪志雄、朱紀洪、張耀文、于大雄、羅慶徽，2010）。良師皆能提供角色楷模、社會支持與職涯功能，其中以角色楷模與社會支持功能為最多（陳筱婷，2013）。潛在課程(hidden curriculum)對學生的影響往往超過顯著課程(歐用生，2001)。教師的「身教」及整個學習環境的「境教」即是潛在課程(黃政傑，1991)。

2. 政策衡量構面：教育政策、方針及計畫或方案，旨在解決教育問題，其旨意也在於讓受教主體可以滿足(羅文隆，2004)。

3. 環境（硬體設備）衡量構面：在學習者的學校環境軟硬體佈置、校園氣氛與文化營造等面向均可產生教育之正負面效用(李琪明，2004)。

4. 課程設計（軟體設備）衡量構面：課程設計理念是理論至實踐之重要橋樑，因無理念之實踐是盲目的，而失去理念之理論則是虛幻的(李琪明，2004)。

5. 學習者衡量構面：課程進行須考量學生學習能力、興趣、需求、學習風格、表達風格、思考風格及情緒發展等特質來提供多元化的教育(洪幼玲，2015)。

依上述文獻查證做出五大衡量構面的定義。

1. 教師即為正念課程帶領者，教師是為幫助學生探尋與充實生命意義之領航員。

2. 政策即為政府教育機關、學校是否能整合校內外資源，透過正念靜坐課程、活動等等，以讓學生經由課程中受益，並形塑校園正念靜坐特色教學。

3. 環境（硬體設備）即為學校能提供正念靜坐課程所應用的相關設備。

4. 課程設計（軟體設備）即為課程架構、課程單元與時間安排、作業安排、教材內容設計等等。

5. 學習者即指學生本人如俱備了那些因素，能讓學習更有效益，所得更為豐富。

(三) 第三層評估準則

依五項衡量構面整理出 20 項影響大學正念靜坐課程關鍵因素（評估準則），其文獻與訪談資料參見下列整理。

教師衡量構面之正念修習年資評估準則：麻州大學醫學院正念中心編制的《正念減壓專業教育與訓練手冊》中，中心主任桑多瑞理（Saki Santorelli）一篇 2004 年的文章〈正念減壓提供者資格的評估方針〉，談及正念減壓教師資格時如此評論：「正念減壓所採用的正念禪修，十分近似上座部佛教傳統裡所教導的內觀禪修練習。因此，我們強烈建議，有意教導正念減壓的人，即便已立足於其他禪修傳統或心識訓練，也應該要參加幾次此傳統的禪修閉關。」（引自溫宗堃，2013）。葛汀（Rupert Gethin）曾提到：「從某種佛教觀點來看，把正念從它原本所處的佛教禪修實踐脈絡中抽離出來，這樣的作法可能被視為一種對傳統佛教的挪用和扭曲，忽略了佛教根除貪瞋癡的目標」（引自溫宗堃，2013）。研究對象 J 教師：教師學習與工作中，如果曾經具備與正念背景契合的經驗，在此過程中是能要求自己落實正念覺察、了了分明於生活中。

教師衡量構面之正念相關學經歷評估準則：研究對象 A 教師：如果教導正念靜坐的教師，學經歷背景與學術研究，若能與正念具有相關性，是有足夠條件支持他的正念教學內容，已具備學理上的基礎。

教師衡量構面之正念課程認證與評估準則：學校推動任何新課程的變革，也亟需鼓勵教師投注於對革新事務的覺知及參與，才能使內部人員的專業能力與貢獻熱誠有效地整合於校本課程的發展中（侯一欣，2009）。在非正式教育體系下的課程認證，成為推展成人終生教育政策中非常重要的措施，因為認證具有下列功能：肯定個人的學習成就、建立正規與非正規的學習橋樑、有助於終身學習目標的達成（黃富順，2005）。研究對象 E 教師：學習正念是一輩子的功課，如果能參與正念研究團體或組織，與其他正念先進、同儕互相砥礪，是更能維持自己正念教學的品質。

教師衡量構面之教師個人特質評估準則：教師是為幫助學生探尋與充實生命意義之領航員。且教師所應關切係學生之內在善價值，而非外在成就(李琪明，2004)。教師指導後進的熱忱、對待他人的態度、舉止與溝通、思考邏輯，以及來自物質環境的刺激，和同儕團隊之間的相處互動等等，學生都能從中感受、觀察與學習，並且將這些經驗內化成自身的理念和行為(伍希文、汪志雄、朱紀洪、張耀文、于大雄、羅慶徽，2010)。研究對象 B 教師：教師個人特質在正念教學中很重要，尤其教師個人的價值觀也會影響學生甚多。如物質追求導向或內在靈性追求導向的教師們，所教導的正念課程，會有不同的風格呈現。教師的性格穩定度、人生的體驗、身心靈的協調、面對學生在課程設計的反應或建議，是否能開放式地接受等等，都會影響其教學品質。

政策衡量構面之教育部支持度評估準則：教育是需要學校、家庭與社區的共同參與，未來教育將連結政府、學校與民間團體資源，由學校整合校內外資源，透過課程、活動、潛在課程、教師典範，形塑品德校園文化，進而發揮家庭與社會教育之功能(高教技職簡訊，2009)。研究對象 G 教師：教育部對於正念靜坐課程的支持度，目前是以通識課程或特色教學來做支持。

政策衡量構面之學校支持度評估準則：學校中所有成員(教職員工生)都是社群中之一份子，一則彼此相互影響，二則每份子均有責任與義務參與社群中之事務(李琪明，2004)。教育是需要學校、家庭與社區的共同參與，未來教育將連結政府、學校與民間團體資源，由學校整合校內外資源，透過課程、活動、潛在課程、教師典範，形塑品德校園文化，進而發揮家庭與社會教育之功能(高教技職簡訊，2009)。研究對象 E 教師：學校若能提高到全校師生一起學習正念靜坐，落實正念於生活中，是

最好的支持了。研究對象 G 教師：南華大學從 102 年九月底開始到十一月下旬，即由通識教育的大學涵養課程推出一系列「正念靜坐課程」，分三梯次邀請全校一千位大學新鮮人，體驗靜坐的喜悅寧靜。目前南華正念靜坐課程是大一通識必修課。南華大學校長林聰明期許以「正念」改變校園風氣。研究對象 J 教師：學校的支持度當然與課程學習具有正相關性。目前南華校方將此課程定為必修，就顯示了校方對這課程的重視度。

政策衡量構面之社區與家長支持度評估準則：家長與社區亦是品德教育之支援與夥伴，藉以發揮家庭、學校與社區相輔相成之效(李琪明，2004)。教育是需要學校、家庭與社區的共同參與，未來教育將連結政府、學校與民間團體資源，由學校整合校內外資源，透過課程、活動、潛在課程、教師典範，形塑品德校園文化，進而發揮家庭與社會教育之功能(高教技職簡訊，2009)。研究對象 G 教師：國外有些學校，他們在推動特定的教學方式或課程時，如果能得到社區所在地的支持會是很好的的一件事。如南華大學所在地的大林社區，如能一起推廣正念，是適合以正念為主題，以發展社區自我特色。而在班級中的同儕互動，也是一種小型的社區性學習。

政策衡量構面之課程推廣行銷評估準則：教育行銷的意義在換取資源的融入及楷模行為的傳遞，課程推廣的意義也在於促成教師專業成長及熱誠投入，並從彼此的溝通與對話的情境中展開社會互動之功能（侯一欣，2009）。研究對象 G 教師：台灣近期由南華大學率先納入正念靜坐課程於高等教育體系中，學校若在開課前能有課程推廣行銷，以介紹正念課程概念或教學特色，會比直接由校方規定納入必修課程，要來得更為柔軟，更樂於令人親近。

環境(硬體設備)衡量構面之室內戶外課程交替評估準則：就教學的整體而言，良好的學習環境必須要能滿足教師與學生的需求，同時在教室與教材的安排也要能兼顧，才能增強學習的效果（陳年興、石岳峻，2001）。研究對象E教師、J教師、D教師：正念課程中安排了行禪課程，這是重要單元，所以課程環境有室內室外，學生反應都很好。

環境(硬體設備)衡量構面之地板教室應用評估準則：研究對象J教師：我們的正念靜坐課程全都安排在地板教室，以後若有學校要推正念靜坐課程，地板教室是必要的設備。

環境(硬體設備)衡量構面之靜坐設備(蒲團或坐墊) 評估準則：靜坐姿勢首先端坐於禪墊上，身心放鬆，臉帶一絲微笑，頭部正直，後頸微靠衣領（法燈叢書，2014）。禪坐所需的用具不多，主要為蒲團、坐墊、毛巾（法鼓文化編輯部，2015）。研究對象J教師：靜坐時我教導學生使用坐墊，雖有極少數學生選擇不用坐墊，但姿勢會後仰，不適合長坐。

環境(硬體設備) 衡量構面之視聽設備評估準則：研究對象B教師、G教師、J教師：課程中會使用到視聽設備，以播放正念相關影片或引導詞，能讓課程更有變化。

課程設計(軟體設備) 衡量構面之課程架構（計畫、目標）評估準則：課程設計須注重其精準性、針對性、實用性與可行性，且該理念乃動態、生活化、多元、以及創造基礎平台，奠基於此平台之教育方能彰顯其深度與廣度。藉此兼顧多重因素之課程設計，方能發展出具特色、務實且見效能之教育（李琪明，2004）。透過有目標的教學活動及教學設計，讓教學者知道如何進行教學活動，也讓學習者能應用適當的學習方法進行學習（陳年興、石岳峻，2001）。在高等教育教學工作的規格方面，包括了課程規劃、師資、教學資源、及教學服務傳遞系統之品質

等(周華琪, 2015)。研究對象 G 教師: 課程進行時的課程架構支持, 是重要的, 因為課程計畫、目標就像是課程的導航者, 目前南華大學正念靜坐課程, 其架構是採一致性。

課程設計(軟體設備) 衡量構面之課程時間安排評估準則: 研究對象 J 教師: 目前的課程時間覺得太短了, 五十分鐘時間, 點名就用掉些許時間, 所以課程時間安排能有二到三節會比較好發揮。

課程設計(軟體設備) 衡量構面之作業安排評估準則: 在諮商與心理治療研究領域裡, 於家庭作業此議題的研究上, 顯示家庭作業的運用對治療效果有正向的助益, 並發現家庭作業執行遵從程度與治療效果間有顯著的相關存在(洪常晟、張景然, 2014)。研究對象 E 教師: 我在課程中, 會強調正念於日常生活中的重要性, 所以我要求學生在日常生活靈活應用正念, 把它當成作業來完成, 所以我很喜歡聽學生應用正念的分享, 也會自己分享我的正念生活。研究對象 J 教師: 我會於課程中交代家庭作業, 作業內容有書面或生活上的實務應用, 也覺得能完成作業的孩子學得更有心得, 他們在作業中的回饋也是我在教學上的反思, 所以有作業的要求, 對教師或學生都有好處。但作業應避免成為學生的負擔, 應為一種學習者的回饋與自我檢測。

課程設計(軟體設備) 衡量構面之教材內容設計評估準則: 教學方法上, 教材的安排也要能兼顧, 才能增強學習的效果(陳年興、石岳峻, 2001)。研究對象 B 教師: 我會列舉出一些與正念相關的書目, 供學生們參考, 多閱讀也是良好的學習方法。研究對象 J 教師: 會列舉延伸學習的參考書籍。

學習者衡量構面之背景動機評估準則: 教育政策的背景因素須考慮包括學校環境、社區特點、學生差異(黃政傑, 1991)。市場化之於教

育，「顧客至上」、「顧客導向」成為教育的核心。學生、家長、社區都是學校要教的消費者和顧客。教育產業的產品應以顧客需求為導向。（何金針，2003）。現代教學由於典範的轉移，已經從「老師教甚麼」而轉為「學生學甚麼」。老師從知識傳授者，轉為需依學生特質以做為知識的提供者及輔助者。學生也由被動的知識學習者，轉為主動、積極的自主性學習（陳年興、石岳峻，2001）。

學習者衡量構面之出席率評估準則：研究對象 B 教師、E 教師、G 教師、J 教師：出席率與學生的學習效益與學習成果，是成正相關。研究對象 J 教師：每堂課都有新的單元加入，正念靜坐課程有時只靠自己讀學理，而未參與課程演練，學生容易似是而非。研究對象 B 教師：目前學校的必修課程是必須要點名，也相對要求了學生的出席率。

學習者衡量構面之完成作業評估準則：課程反思日誌或週作業，已被認定為是提升學生自我批判、自我覺察與自我改善等能力的重要方法之一（徐綺穗，2012）。研究對象 J 教師：覺得能完成指定作業的孩子學得更更有心得。研究對象 E 教師：孩子們若能在自動自發下完成生活上的正念練習與體驗（結束課程學習後的體驗學習），那才是真正的學習。

學習者衡量構面之效益感受與體認評估準則：學生在學習的過程逐漸獲得學問、累積經驗並要能自我反省這便是潛在課程的所在（伍希文、汪志雄、朱紀洪、張耀文、于大雄、羅慶徽，2010）。反思是一種透過學習過程中所看、所聽、所想等最原始的經驗，於學習結束後予以記錄並重新反覆思考，將之轉換為有系統且理論化的方法（陳瑞玲、韓德彥，2015）。研究對象 D 教師：學習者的效益感受與體認，對學習者或一起學習者、或教學者都是重要的。研究對象 G 教師：分享是一件很好的事，正念課程要學的好，就要多分享。研究對象 A 教師、B 教師、D 教

師、E 教師、J 教師:會在課程中邀請學生分享，若其它學生聽聞他人分享後，對正念會更有信心與興趣。

依上述文獻查證與訪談資料做出二十項評估準則定義。

1.教師之正念修習年資：學習正念並應用於（修行）生活上的年資，或學習正念領域間接相關課程，如禪修、內觀、靜坐、瑜珈等年資與應用。

2.教師之與正念相關學經歷：最高學歷學位名稱，如人文背景哲學系、宗教學系等學位教師，顯然比或電機系、會計系具充份理由說明，他的教學更能貼近正念本意。曾於宗教、教育等領域工作，顯然比商務、科技等領域具充份理由說明，他的正念教學更能貼近正念本意。

3.教師之正念課程認證與參與活動：正念相關學會協會的學習認證，MBST（正念療育學：Mindfulness-based Suffering Therapy）、MBHT（正念催眠學：Mindfulness-based Hypnotherapy）、MBSR（正念減壓法：Mindfulness-Based Stress Reduction）、MBCT（正念認知療法：Mindfulness-based cognitive therapy）等的學習或認證，並能加入學會協會為活動會員，積極參與正念相關研習、演講等。

4.教師之個人特質：正念課程是類屬非知識性學習課程，所以教師的價值觀（是物質傾向或靈性傾向）、性格（穩定、願意分享）、對於正念於生活的實踐程度，都是良好的身教。

5.政策之教育部支持度：教育部的教育政策走向會影響校內課程進行，如教育相關單位是否重視正念靜坐課程，願意支持並明瞭正念靜坐課程，能挹注相關經費推動正念靜坐課程。

6.政策之學校支持度：校方是否支持正念靜坐課程，或將正念靜坐課程的定位為何。

7.政策之社區家長支持度：社區居民能知道正念靜坐是為南華大學的特色教學，能直接參與正念靜坐的推廣教育課程。家長能知道子弟於學校中所學的正念靜坐，為何課程？能從中所得為何？

8.政策之課程推廣行銷：正念靜坐目前於國內高等教育大學部，為新興的特色教學，校方在介入（必修）課程時，是否能讓師生明瞭推廣正念靜坐的主旨、原因、能從中獲得何種益處。

9. 環境(硬體設備)之室內戶外課程交替：能有室內靜坐、戶外行禪。

10.環境(硬體設備)之地板教室應用：一般教室與地板教室應用，有不同的學習效果。

11.環境(硬體設備)之靜坐設備(蒲團或坐墊)：有無蒲團或坐墊應用，會有不同的學習效果。

12. 環境(硬體設備)之視聽設備：影片、聽覺專注度的訓練，會應用到視聽設備。

13. 課程設計(軟體設備)之課程架構(計畫、目標)：明確、具體、可行的課程架構，會影響學習效益的程度。

14. 課程設計(軟體設備)之課程時間安排：一學期所修的學分安排，會影響學習效益的程度。

15. 課程設計(軟體設備)之作業安排：有無安排作業，要求作業完成度，會影響學習效益的程度。

16. 課程設計(軟體設備)之教材內容設計：教材的選擇及應用，會影響學習效益的程度。

17.學習者之背景動機：主動歡喜參與？被動勉強參與？對於正念靜坐的初始概念？所影響學習效益的程度評估。

18. 學習者之出席率:學習者出席率高低，所影響學習效益的程度評估。

19. 學習者之完成作業：教師於課程中所教導的方法，是否能於生活作息中應用與練習，所影響學習效益的程度評估。

20. 學習者之學習的效益感受與體認：於學習過程中，能獲得正念靜坐所帶來的相對益處的正向回饋，此種感受與體認對於影響學習效益的程度評估。

四、信度效度檢定

(一)信度(reliability)檢定

本研究設計問卷之時，即將研究對象設定為南華大學正念靜坐教師群，邀請其擔任此研究問卷決策者，以問卷方式呈現研究問題中的意見，將錯綜複雜之問題評估，化為簡明扼要的層級程序系統。於評估各關鍵因素時，就各項關鍵因素予以排序，再匯集以程度尺度做各層級要素間的成偶對比(pairwise comparison)，予以量化後建立成對比較矩陣(pairwise comparison matrix)，據以求得矩陣的特徵向量(eigenvector)，並依其特徵向量作為該層級的優先向量，其代表各要素間的優先順序，並藉由最大特性根(maximized eigenvalue)評比矩陣一致性的強弱。而所有回收問卷需先經過一致性指標(consistence index, C.I.) 檢測 $C.I. \leq 0.1$ ，通過檢測的問卷方屬有效問卷，若一致性指標 $C.I. > 0.1$ ，則屬無效問卷。因此，本研究之問卷已能符合理論之要求，亦即內部具有一致性。

(二)效度(validity)檢定

本研究之問卷項目是依研究架構而得。研究架構是經由文獻查證，及訪談南華大學正念靜坐課程教師群(十二位)其中六位，找尋適合且相關之衡量構面及評價基準整理而得。對於整理選取多項評估準則後，藉

由訪談六位教師群，進行評估準則之篩選歸納。而研究架構中之衡量構面或評估準則，若有教師判斷有未盡周延之處，亦請其他教師一併表示意見，篩選歸納後的結果有 5 項衡量構面及 20 項評估準則，至此已完整成立本研究架構。後續再請指導教授給予評論或建議，最後進行後續研究步驟—決策問卷。

民國 104 年 08 月 10 日前發放進行第一次問卷，預計於民國 104 年 08 月 20 日前回收問卷。第一次決策問卷於民國 104 年 08 月 20 日以前以親自拜訪、郵寄或電郵方式，提供上述問卷給 12 位正念靜坐教師群做決策問卷調查。於 8 月 26 日，分別以電子信或電話提醒尚未回覆問卷者，進行第一次催收，並於 9 月 10 日以同樣方式進行第二次催收，並於 9 月 16 日得到 12 位教師群的全數回應。其後進行 C.I. 值檢測，一位決策者六大項目之 C.I. 值皆過高，為 0.2~0.7 不等，研究者將其判斷為無效問卷。

餘 11 份問卷中，有三位決策者極少部份(1-3 項)的評估準則檢測 C.I. > 0.1 ，再次以電郵聯絡方式，請受訪者補填；經檢查有效問卷之兩兩比較部分的資料，將其轉錄於 Expert Choice 分析軟體，而受訪者資料則另行轉錄於 Microsoft 軟體。因此本研究所使用之衡量工具，已具備相當程度的內容效度。

五、研究工具：

本研究應用的工具為電腦、書籍、電子期刊資訊、通訊設備、問卷與分析層級程序法(AHP)軟體，AHP 軟體將於第三節進行簡介。

第二節 資料分析

本研究應用的資料分析方法包含了描述性統計、分析層級程序法。

一、描述性統計

本研究對回收問卷與有效問卷之決策者背景，做一呈現，並描述問卷回收資料百分比情形。

二、分析層級程序法

本研究回收問卷共 12 份，回收後先以 AHP 軟體進行問卷的有效性測驗(consistence index, 檢測 $C.I. \leq 0.1$)，確認 1 份為無效問卷外，另 11 份回收問卷為有效性問卷。之後針對回收有效問卷之內容資料，轉錄於之兩部份資料(關鍵因素兩兩比較，與層級權重)，分別利用 Expert Choice 與 Excel 電腦分析軟體進行分析。

Expert Choice 軟體是以 AHP 為基礎之客觀決策支援工具，它容易操作的圖形化介面讓任何人皆易於應用。因為判斷的層次標準都表現在軟體 hierarchical structure，研究者可融合研究主題的問題層次，應用 Expert Choice 決策過程，以明白研究結果如何產生，並依研究結果做出重要判斷。分析層級程序法之詳盡介紹將於下節呈現。

第三節 分析層級程序法

一、分析層級程序法之來源

分析層級程序法(Alytic Hierarchy Process, AHP)，為 1971 年 Thomas L. Saaty(匹茲堡大學教授)所發展，主要應用在不確定情況下，或具有多數評估準則的決策問題(Saaty TL, 1980)。後來在不同領域皆被廣為應用，範圍擴及學術領域與各行各業。AHP 目的是將複雜的問題系統化，由不同的層面給予層級分解，並透過量化判斷，覓得脈絡後加以綜合分析，以提供充分資訊讓決策者得以選擇適當方案，同時減少決策錯誤的風險性(林國勝，2000)。

二、分析層級程序法之目的與假設

(一)鄧振源與曾國雄(1989)提到 AHP 發展目的，就是將複雜的問題

系統化，由不同的層面將層級分解，並透過量化的判斷，覓得脈絡後加以綜合評估，以提供決策者選擇適當方案的充足資訊，同時減少決策錯誤的風險性。

(二)AHP 九項基本假設 (褚志鵬，2009)

1.一個系統可被分類成許多種類(Classes) 或成分(Components)，並形成網路的層級結構。

2.層級結構中，每一層級的要素均假設具獨立性(Independence)。

3.每一層級內的要素，可以用上一層級內某些或所有要素作為評估準則，以進行評估。

4.比較評估可將絕對數值尺度轉換成比例尺度(Ratio scale)。

5.各層級要素進行成對比較 (Positive Reciprocal Matrix) 處理。

6.偏好關係滿足遞移性(Transitivity)，不僅優劣關係滿足遞移性(例如 A 優於 B，B 優於 C，則 A 優於 C)，同時強弱關係也滿足遞移性(例如：A 優於 B 二倍，B 優於 C 三倍，則 A 優於 C 六倍)。

7.完全具遞移性不容易，因此容許不具遞移性的存在，但需測試其一致性 (Consistency)的程度。

8.要素的優勢程度，經由加權法則(Weighting Principle)而求得。

三、分析層級程序法的應用範圍

AHP 可應用在決策問題上，包括了規劃、替代方案的產生、決定優先順序、選擇最佳方案或政策、資源分配、決定需求、預測結果或風險評估、系統設計、績效評量、確保系統穩定、衝突解決 (Saaty，1980)。

四、分析層級程序法的層級要素與建構評量

基於個體可以組成並形成不同集合體的假設下，將影響系統的要素組合成許多層級(群體)。層級多寡決定系統的複雜性而定，AHP 法是利

用特徵向量法求取要素間的權重(褚志鵬，2009)。

五、分析層級程序法的評估尺度

AHP 評估是同一層級各因素間的兩兩比較，即以成對比較的方式，來評估要素間的相對重要性。其評估尺度基本劃分為五項，即等強、稍微重要、重要、相當重要及絕對重要，並賦予 1、3、5、7、9 的衡量值，並在兩尺度間賦予 2、4、6、8 的中間值。AHP 法在處理認知反應的評估得點時，採取比例尺度來評估（見問卷，附件二）。

六、分析層級程序法之應用程序為（榮泰生，2011）：

(一)問題界定:對問題範圍清楚界定。

(二)建構層級結構:研究者找出評估準則、次要評估準則，並決定每兩個要素間的關係，建構研究主題的層級結構。

(三)問卷設計與調查（見附件二）

依 Saaty 建議在 1 到 9 尺度下，讓受訪者填寫(勾選每一成對要素的比較尺度)。問卷必須清楚地描述每一成對比較的問題，並附加詳細引導說明。

(四)建立成對比較矩陣

依據問卷調查結果，建立成對比較矩陣，再計算求取各成對比較矩陣的特徵值與特徵向量，同時檢定矩陣的一致性。

(五)求取特徵向量:將取得的成對比較矩陣，採用特徵向量的理論基礎，計算特徵向量與特徵值，應用以求得因素間的相對權重。

(六)一致性檢定:

一致性指標（Consistency Index，C.I.）的判定：

1. C.I.=0，表示決策者的前後判斷具一致性。

2. C.I.=0， ≤ 0.1 ，表示矩陣一致性令人滿意，在可接受的範圍。

計算完 C.I.值後，再應用一致性比率（Consistency Ratio，C.R.）來衡量矩陣一致性是否達到一定的水準。C.R.= C.I./R.I。其中的 R.I 為一隨指標（Random Index）。

表 3-4 隨機指標表

階數	R. I.	階數	R. I.	階數	R. I.	階數	R. I.
1	0	5	1.12	9	1.45	13	1.56
2	0	6	1.24	10	1.49	14	1.57
3	0.58	7	1.32	11	1.51	15	1.58
4	0.9	8	1.41	12	1.48		

資料來源：Saaty, T. L. (1980). The Analytic Hierarchy Process. New York : cGraw-Hill, p20。

七、本研究採用層級分析法為研究工具的原因：

本研究的主體為大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素分析，由於國內大學部正念靜坐課程尚在起步推廣中，目前尚缺具體客觀的研究發表。但在此課程推廣下，執行者需要更多客觀研究資料與數據，以供進行推廣課程時的參考。由此，AHP 當是應用於不確定情況下，以推論出關鍵因素的權重，其研究目的與過程皆能符合本研究的精神。

第四章 研究結果與討論

第一節 問卷基本資料描述性統計分析

本研究共寄發決策者問卷 12 份，回收份數 12 件，整體回收率為 100%，參與決策者之背景如表 4-1。其中有效問卷 11 份，有效問卷回收率為 91.66%。所有回收問卷需先經過一致性指標(consistence index, C.I) 檢測，如果檢測 $C.I \geq 0.1$ 及填寫不完整的問卷方屬無效問卷。回收的有效問卷中，教授級教師四份(36.36%)、講師七份(63.63%)。回收有效問卷結構分佈資料，如表 4-1。回收有效樣本全體結構分析如表 4-2。

表 4-1 6 位訪談者與 12 位決策者背景簡介

編號	學校職稱	學歷	正念課程認證	訪談者
1	講師級教師	人文領域碩士	有	是
2	教授級教師	人文領域博士		是
3	教授級教師	人文領域博士	(佛教法師)	
4	講師級教師	人文領域博士		是
5	講師級教師	人文領域碩士	有(佛教法師)	是
6	講師級教師	人文領域碩士	有	
7	教授級教師	人文領域博士	有	是
8	講師級教師	人文領域碩士	有	
9	教授級教師	人文領域博士	(佛教法師)	
10	講師級教師	人文領域碩士		是
11	講師級教師	人文領域碩士	有(佛教法師)	
12	講師級教師	人文領域碩士	有	

表 4-2 回收有效樣本全體結構分析

項目	發放份數	回收份數(全體比率)	有效問卷(全體比率)
	12	12 (100%)	11 (91.66%)
教授級教師	4	4 (33.33%)	4 (36.36%)
講師級教師	8	8 (66.66%)	7 (63.63%)

第二節 大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素評析

一、大學正念靜坐課程關鍵因素第二層因素(五項衡量構面)之整體評析:

依回收之有效問卷資料，建立成對比較矩陣 A，公式如下。本研究此一部分由 Expert Choice 軟體處理，如公式(4-1)。

$$A = \begin{bmatrix} 1 & a_{12} & \cdots & a_{1n} \\ a_{21} & 1 & \cdots & a_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ a_{n1} & a_{n2} & \cdots & 1 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 1 & a_{12} & \cdots & a_{1n} \\ 1/a_{12} & 1 & \cdots & a_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ 1/a_{1n} & 1/a_{2n} & \cdots & 1 \end{bmatrix} \\
 = \begin{bmatrix} w_1/w_1 & w_1/w_2 & \cdots & w_1/w_n \\ w_2/w_1 & w_2/w_2 & \cdots & w_2/w_n \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ w_n/w_1 & w_n/w_2 & \cdots & w_n/w_n \end{bmatrix} \quad (4-1)$$

依據「列向量幾何平均值標準化」的公式，先計算矩陣 A 各列的幾何平均數作成矩陣 B，再將其標準化(各列之幾何平均值除以各列幾何平均值之和)後，即可得到權重矩陣 W

A(求取各列幾何平均數)→ B 矩陣(標準化)→ W

在此權重矩陣 W 為層級權重矩陣，各列值分別代表相對應之因素與其他因素的相對權重，如公式(4-2)，亦稱為局部優勢(local priority)，求得層級權重矩陣後，為了查驗問卷資料的一致性，因此需求算一致性比率(C.R.)，先利用層級權重矩陣求取最大特徵值 λ_{\max} ，如公式(4-3)。

$$A \cdot W = \begin{bmatrix} 1 & a_{12} & \cdots & a_{1n} \\ 1/a_{12} & 1 & \cdots & a_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ 1/a_{1n} & 1/a_{2n} & \cdots & 1 \end{bmatrix} \cdot \begin{bmatrix} w_1 \\ w_2 \\ \vdots \\ w_n \end{bmatrix} \quad (4-2)$$

$$\lambda_{\max} = \frac{1}{n} \left[\frac{w_1}{w_1} + \frac{w_2}{w_2} + \cdots + \frac{w_n}{w_n} \right] \quad (4-3)$$

其中 W' 是層級權重矩陣值，如公式(4-4)。

$$C.I = \frac{\lambda_{\max} - n}{n - 1} \quad C.I \leq 0.1 \quad (4-4)$$

最後求得 C.R，如公式(4-5)。

$$C.R. = C.I. / R.I. \quad (4-5)$$

因此，計算大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素之最大特徵值：

$$\lambda_{\max} = 5.04$$

$$C.I. = (5.04 - 5) / (5 - 1) = 0.01$$

$$C.R. = 0.01 / 1.12 = 0.0089 \leq 0.1$$

由於 C.R. 值為 0.0089 小於 0.1，表示包括教授級教師與講師級教師等，針對受訪對衡量構面因素看法具有一致性，並無矛盾。茲將以上的結果整理如表 4-3。

表 4-3 衡量構面權重表

衡量構面	權重	排序	一致性比率
教師	0.310	1	C. R. = 0.0089
政策	0.132	4	
環境(硬體設備)	0.107	5	
課程設計(軟體設備)	0.203	3	
學習者	0.249	2	

註： $\lambda_{\max}=5.04$ ，C. I. (一致性指標)=0.01

由上表可知，回收有效問卷全體決策者者認為，在第二層因素中「教師」最為重要，其次是「學習者」，「課程設計(軟體設備)」、「環境(硬體設備)」，最後則是「政策」。

二、大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素第三層因素之整體評析

第二層五項因素之任一衡量構面，分別為教師、政策、環境(硬體設備)、課程設計(軟體設備)及學習者，由上而下又分出四項評估基準。將此每項衡量構面之評估準則依上述步驟進行運算，各評估準則關鍵因素之成對比較矩陣及權重結果如下：

表 4-4 教師因素權重表

評估基準	權重	排序	一致性比率
正念修習年資	0.324	2	C. R. = 0.0089
正念相關學經歷	0.178	3	
正念課程認證	0.139	4	
教師個人特質	0.359	1	

註： $\lambda_{\max}=5.04$ ，C. I. (一致性指標)=0.00

由表 4-4 可知，回收之有效問卷全體決策者認為，在教師因素以「教師個人特質」最為重要，其次是「正念修習年資」、「正念相關學經歷」，最後則是「正念課程認證」。

表 4-5 政策因素權重表

評估基準	權重	排序	一致性比率
教育部支持度	0.243	2	C.R. =0.00
學校支持度	0.350	1	
社區及家長支持度	0.169	4	
課程推廣行銷	0.239	3	

註： $\lambda_{\max}=4.00$ ，C.I.（一致性指標）=0.00

由表 4-5 可知，回收之有效問卷全體決策者認為，在政策因素中，以「學校支持度」最為重要，其次是「教育部支持度」、「課程推廣行銷」，最後則是「社區及家長支持度」。

表 4-6 環境因素權重表

評估基準	權重	排序	一致性比率
室內戶外課程交替	0.294	2	C.R. =0.00
地板教室應用	0.298	1	
靜坐設備(蒲團、坐墊)	0.276	3	
視聽設備	0.133	4	

註： $\lambda_{\max}=4.00$ ，C.I.（一致性指標）=0.01

由表 4-6 可知，回收之有效問卷全體決策者認為，在環境因素以「地板教室應用」最為重要，其次是「室內戶外課程交替」、「靜坐設備(蒲團、坐墊)」，最後則是「視聽設備」。

表 4-7 課程設計因素權重表

評估基準	權重	排序	一致性比率
課程架構	0.167	4	C. R. =0.00
課程時間安排	0.282	2	
作業安排	0.224	3	
教材內容設計	0.327	1	

註： $\lambda_{\max}=4.00$ ，C. I. (一致性指標)=0.00

由表 4-7 可知，回收之有效問卷全體決策者認為，在課程設計因素以「教材內容設計」最為重要，其次是「課程時間安排」、「作業安排」，最後則是「課程架構」。

表 4-8 學習者因素權重表

評估基準	權重	排序	一致性比率
學習者背景動機	0.260	2	C. R. =0.0089
出席率	0.157	4	
完成作業	0.208	3	
學習後之效益、感受與體認	0.375	1	

註： $\lambda_{\max}=5.04$ ，C. I. (一致性指標)=0.01

由表 4-8 可知，回收之有效問卷全體決策者認為，在學習者因素以「學習後之效益、感受與體認」最為重要，其次是「學習者背景動機」、「完成作業」，最後則是「出席率」。

三、大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素整體評估分析結果

層級權重亦可稱為局部優勢，此為每一層級間要素的相對比較之權重；另一整體權重為「整體優勢」，此為以上一層級之權重乘以本層級各要素相對權重之結果，藉以顯示本層級之要素在整個評量模式中的份

量。

表 4-8 可知，本研究完整的分析層級資料。包含在本次受訪的有效決策者 P1-P11，其中五大衡量構面與二十項評估準則的各個權重比。

表 4-9 可知，在有效問卷中，20 個評估準則以「教師的個人特質」的選定最為重要，其次為「教師正念修習年資」、「學習者的效益、感受與體認」、「課程設計的教材內容設計」、「學習者的背景動機」等前五項評估準則將於第五章第一節研究結論中做相關討論。



表 4-9 本研究完整衡量構面與評估準則分析層級資料

決策者	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
衡量構面 C. I	0.05	0.1	0.020	0.09	0.1	0.09	0.01	0.08	0.04	0.07	0.04
教師	0.126	0.46	0.313	0.374	0.374	0.399	0.35	0.291	0.249	0.216	0.232
政策	0.428	0.053	0.174	0.041	0.133	0.06	0.065	0.152	0.193	0.16	0.2
環境	0.092	0.085	0.157	0.077	0.087	0.094	0.065	0.093	0.098	0.075	0.223
設計	0.092	0.229	0.186	0.141	0.269	0.234	0.269	0.279	0.23	0.106	0.152
學習者	0.262	0.173	0.17	0.376	0.137	0.213	0.26	0.185	0.23	0.443	0.193
教師 C. I	0	0.070	0.090	0.08	0.07	0.09	0.01	0.06	0.04	0.04	0.05
年資	0.25	0.248	0.454	0.222	0.444	0.357	0.065	0.241	0.59	0.19	0.243
經歷	0.25	0.074	0.137	0.082	0.137	0.235	0.065	0.331	0.092	0.432	0.172
認證	0.25	0.129	0.041	0.087	0.078	0.235	0.26	0.188	0.092	0.165	0.243
特質	0.25	0.549	0.367	0.609	0.341	0.172	0.26	0.241	0.226	0.213	0.343
政策 C. I	0	0.1	0.070	0.08	0.06	0.06	0	0.01	0.06	0.06	0
教育部	0.25	0.076	0.257	0.064	0.487	0.487	0.143	0.28	0.175	0.351	0.25
學校	0.25	0.49	0.379	0.561	0.276	0.276	0.143	0.28	0.409	0.314	0.25
社區	0.25	0.063	0.29	0.234	0.118	0.118	0.143	0.127	0.175	0.077	0.25
課程推廣行銷	0.25	0.37	0.074	0.141	0.118	0.118	0.571	0.312	0.241	0.259	0.25
環境 C. I	0.1	0.1	0.020	0.09	0.05	0.05	0.06	0.04	0.09	0.08	0.05
室內外	0.382	0.383	0.281	0.103	0.476	0.391	0.241	0.119	0.345	0.281	0.243
地板	0.302	0.12	0.34	0.647	0.254	0.276	0.309	0.112	0.371	0.245	0.343
靜坐	0.243	0.419	0.239	0.191	0.177	0.195	0.309	0.438	0.175	0.298	0.243
視聽	0.072	0.077	0.14	0.059	0.093	0.138	0.142	0.331	0.11	0.176	0.172
課程設計 C. I	0.06	0.08	0.030	0.04	0.06	0.06	0.06	0.04	0.06	0.08	0.05
架構	0.175	0.047	0.12	0.372	0.096	0.096	0.096	0.272	0.188	0.237	0.293
時間	0.241	0.512	0.418	0.058	0.394	0.394	0.394	0.207	0.241	0.365	0.293
作業	0.175	0.155	0.191	0.148	0.223	0.223	0.223	0.12	0.241	0.26	0.207

表 4-9 本研究完整衡量構面與評估準則分析層級資料(續)

決策者	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
內容	0.409	0.285	0.271	0.422	0.287	0.287	0.287	0.401	0.331	0.139	0.207
學習者 C. I	0.06	0.1	0.020	0.1	0.09	0.09	0.09	0.04	0.05	0.06	0.06
動機	0.394	0.348	0.239	0.214	0.131	0.131	0.357	0.182	0.26	0.236	0.241
出席率	0.287	0.046	0.198	0.066	0.2	0.2	0.172	0.243	0.205	0.043	0.188
作業	0.223	0.127	0.168	0.065	0.368	0.368	0.235	0.197	0.075	0.303	0.241
效益	0.096	0.478	0.395	0.654	0.301	0.301	0.235	0.379	0.466	0.417	0.331



表 4-10 大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素分析總表

衡量構面	構面權重	評估基準	層級權重	整體權重	排序
教師	0.310	正念修習年資	0.324	0.100304	2
		正念相關學經歷	0.178	0.055082	7
		正念課程認證	0.139	0.043172	
		教師個人特質	0.359	0.111102	1
政策	0.132	教育部支持度	0.243	0.031985	
		學校支持度	0.350	0.046115	9
		社區及家長支持度	0.169	0.022239	
		課程推廣行銷	0.239	0.031547	
環境 (硬體設備)	0.107	室內戶外課程交替	0.294	0.031466	
		地板教室應用	0.298	0.031883	
		靜坐設備 (蒲團、坐墊)	0.276	0.029537	
		視聽設備	0.133	0.014267	
課程設計 (軟體設備)	0.203	課程架構	0.167	0.033842	
		課程時間安排	0.282	0.057117	6
		作業安排	0.224	0.045368	10
		教材內容設計	0.327	0.066246	4
學習者	0.249	學習者背景動機	0.260	0.064742	5
		出席率	0.157	0.039014	
		完成作業	0.208	0.051686	8
		學習後之效益、感受 與體認	0.375	0.093285	3

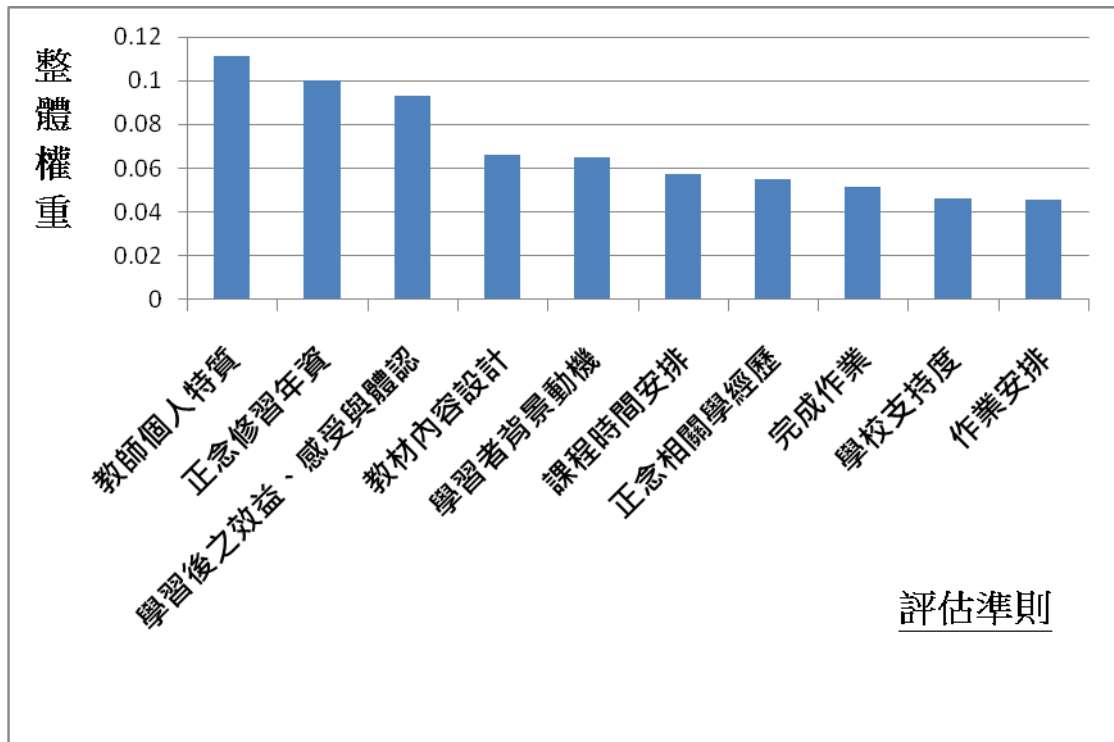


圖 4-1 大學正念靜坐課程學習成效前十項關鍵因素分析圖

第五章 結論與建議

第一節 研究結論

本研究二十項評估準則中，權重結果以「教師的個人特質」項目最為重要，其次為「教師正念修習年資」、「學習者的效益、感受與體認」、「教材內容設計」、「學習者的背景動機」等，為權重比的前五項。

權重比最高的評估準則為「教師的個人特質」（0.11102），說明正念課程教育是強調正念教師對於正念應用於自身的詮釋，更重於課程認知知識的充填。Buckingham 也認為教學對象是為具意義的個體，教師應反思並改變傳統師生關係。因此，教師應體認環境變遷，而能夠調整教材教法、教學目標、評量方式、課程設計，並透過反思、對話，讓校園培養彼此關懷的氛圍，感受希望幸福(Buckingham, 2007)。而在建立本研究評估準則前，訪談對象的教師之一，也提到正念教師其身教在課程中的角色是重要的，正念修習長久的人，自可從這人的言行舉止感受到正念氛圍，他若往喜悅寧靜之道邁進，自能教導他人離開憂愁與煩惱。這也如佛陀提出十不依中，曾說人們從事與實踐一些教導後，如能為自己帶來利益與喜悅寧靜，那麼就該奉行此道。所以應證本研究的全體決策者能重視到「教師的個人特質」。

權重比次高的評估準則為「教師正念修習年資」（0.100304），說明正念教師在於修習正念的歷程中，是需要經年累月不斷地練習，以累積在生活應用上的實例與心得。研究者曾學習過催眠方法，常驚嘆催眠的快速效益，相對之下正念就顯得緩慢與溫和。正念學習者都知曉，正念是需要不間斷地練習與應用，日久方能體會出諸多效益，此點呼應「教師正念修習年資」的重要性。

權重比第三高評估準則為「學習者的效益、感受與體認」(0.093285)，第五高「學習者的背景動機」(0.064742)，說明正念課程中的要角，除了教師之外，學習者也是重要角色。在本研究結論的前十高評估準則權重比，教師與學習者就佔了六項之強，可見得課程進行的主角是教學者與學習者並重。教學者在課程中提出好見解，應用好的教學方式，只為讓學習者習得課程精華，但學習者若對課程質疑、學習動機意興闌珊、為著宗教因素排斥它，這些都會是學習正念的第一步障礙。雖然校方將正念課程定為必修，倘若第一步障礙未消除，在課程所得會很侷限，這會是件可惜的事。相對於沒有第一步障礙的學習者，他能在生活時時應用正念以善解煩惱，這樣的學習者「效益、感受與體認」，能加速對於正念的學習，而在日後對正念便能深具信心。

「教材內容設計」(0.066246)為權重比第四高，在目前高等教育的正念課程，教師群能意識到此問題。有學者曾提出課程設計理念是理論至實踐之重要橋樑，因無理念之實踐是盲目的，而失去理念之理論則是虛幻的(李琪明，2004)。所以具體明確的課程設計，讓學習者在課程一開始，即知道在此課程中我將學習到什麼？我將如何學習？正念課程雖然是操作上的學習重於理論學習，但如有具體教材，能讓華人學習者更有所適從。因為華人在教育習慣上，普遍認為上課就應有一本教科書或參考書當為導引，在課程之餘翻閱此書能讓學習者獲得某些解答，或預習複習，所以正念課程若設有「教材內容設計」相輔，是能讓課程更具一致性與客觀性。

第二節 正念課程實務面建議

於校園中修習正念的優點，越建東提到禪修經驗（以正知正念為主導）具備特殊且優質的能力，如：控制注意力、情緒與掌握心理意象

等。佛教禪修經常顯示出心理學上所謂後設覺知（meta-awareness）或後設意識（meta-consciousness）層次的重要性，這些層次的心理狀態不是一般人所能夠輕易覺察出來的，在該層次中人們能夠判斷出心理品質和其穩定性，並且覺察出情緒上的失衡，因此對心理健康的建立和心理失序的防治是極為重要，而禪修能夠很有效地提升個人在這些心理層次上的能力（越建東，2008）。正念訓練之所以發揮效用，其機制是從心理學和神經科學的觀點來看，可歸納為：注意力調節、身體覺察力、情緒調節，和對自我的觀點改變。種種腦神經科學研究顯示練習正念，不僅是內心感覺良好，對於成人的正念訓練能夠加強注意力、情緒調節、認知功能、記憶等相關的腦區活動，甚至改變大腦相關皮質或灰質的厚度，改變腦的結構（溫宗堃，2014）。

上述專家學者提出正念靜坐在校園中推廣的眾多優點，台灣正念先進也於近年在校園中推廣正念課程，以下列舉台灣目前於高等教育領域的正念課程源起，及其課程目標、課程對象與課程內容的相異之處。

本土古典正念課程的進行，是在於南華大學宗教學研究所呂凱文教授於 100 學年度第一學期開立「MBST 正念治療的實踐與理論」（Application and Theory of Mindfulness- Based Suffering Therapy）。開講的課程是以台灣本土正念學與正念禪法（以台灣新雨社和東南亞上座部佛教傳入台灣後的正念學系統）為教學內容，此課程包含理論與實踐兩部分。理論部份除了介紹醫學界與心理治療界對正念舒壓的理解與應用情形外，亦說明正念舒壓之理論與方法的佛典依據。實踐部分，要求學員記錄生活觸境的觀察日記，培養正念禪修的興趣。課程包括身體掃描、正念日記寫作、飲食觀察作意、由衷作意、深觀呼吸、長時間靜坐觀呼吸、經行、入睡前的正念觀察、醒境、夢境的入睡觀察、森林想、

悲喜捨、十隨念...等等（呂凱文，2015）。

南華大學從 102 年九月底開始到十一月下旬，也由通識教育大學涵養課程推出了一系列「正念靜坐課程」，分三梯次邀請全校一千位大學新鮮人，體驗正念靜坐的喜悅寧靜(呂凱文，2014)。由 104 學年度起的年南華大學部的正念課程，在新生入學前的暑假，以「正念療育與潛能開發暑期營」來歡迎新鮮人，在五天的營隊修畢後，可取得通識課程二學分。大一通識必修課程亦有「正念靜坐」課程，校方安排每週一小時，一學期修畢，可取得一學分（南華快訊 2014）。

當代世俗正念課程是以美國卡巴金(Kabat-Zinn)為主。他於 1979 年在美國麻州大學醫學中心開設正念減壓療程（mindfulness-based stress reduction, 簡稱 MBSR），至少已經協助過一萬五千人以上，全世界也有超過二百五十家醫學中心或機構開設此療程，協助的對象包括頭痛、高血壓、背痛、心臟病、癌症、愛滋病、腸胃病、睡眠失調、焦慮症、恐慌症等等（溫宗堃，2006）。

目前台灣當代世俗正念課程常見的八週正念工作坊（MBSR）（8+1）即以美國卡巴金（Kabat-Zinn）為軸心，在英、美、德、加拿大等地乃至於台灣，各自發展出許多與正念療法相關的分支以及學習時間長短不一的課程。如：「正念認知治療」（Mindfulness-Based Cognitive Therapy, 簡稱 MBCT）、「正念預防復發」（Mindfulness-Based Relapse Prevention, 簡稱 MBRP）、「正念分娩與育兒」（Mindfulness-Based Childbirth and Parenting, 簡稱 MBCP）、「正念老人照顧」（Mindfulness-Based ElderCare, 簡稱 MBEC）、「正念進食覺察訓練」（Mindfulness-Based Eating Awareness Training, 簡稱 MB-EAT）、「正念慢性疼痛控制」（Mindfulness-Based Chronic Pain Management, 簡稱

MBCPM)、「正念心理健康訓練」(Mindfulness-Based Mind Fitness Training, 簡稱 MMFT)、「正念覺察練習」(Mindful Awareness Practices, 簡稱 MAPs) (溫宗堃, 2013a)。

台灣南華大學李燕蕙教授於生死學研究所, 開立「正念減壓療法專題」(Special Topic of MBSR-MBCT Course), 則是以卡巴金的正念減壓法(MBSR: Mindfulness-Based Stress Reduction)為主, 再加上正念認知療法(MBCT: Mindfulness-Based Cognitive Therapy)而成立的課程。正念認知療法是由英國的 John Teasdale、Mark Williams 與加拿大的 Zindel Segal 三位教授, 以認知行為治療(CBT: Cognitive behavioral therapy)為基礎, 融入正念減壓療法後所形成的課程。此課程維持一學期 18 週, 每週三小時, 課程以親身體驗、正念書籍閱讀、小組討論等方式來進行(李燕蕙, 2013; 陳慈宇, 2012)。

台灣法鼓佛教學院溫宗堃教授於該校博士班課程開立「正念學研究: 理論、研究、與實踐」(Mindfulness Research: theory, research and practice.)。此課程包含理論與實踐兩部分, 理論部分除了介紹醫學、心理學、神經科學、教育學對正念禪修的理解與應用情形之外, 亦說明正念禪修之理論與方法, 以實務層面了解正念禪修如何被運用於各個專業領域(溫宗堃, 2012)。

大仁科技大學目前在釋自鼎法師致力協助下, 進行正念教育師資培訓的發展, 法師道:「對於正念於高等教育, 藉此提升其內涵與前瞻, 以有效培育人才、建構繁榮安定的現代社會與國際競爭力, 是全球人類的夢想與期待。」(大仁電子報, 2015)。

依上所述, 建議其他高等教育領域能把正念納入正式教育課程, 從而幫助學生提高學習效率, 增進身體心理平衡健康, 以其在接受高等教

育中能有幸福美好的學習過程。

在教育場域中教授正念，於此研究的結果已揭告我們，在師資是極為重要部份。所以正念師資對於正念領域教學，需能做到自我要求與精進的部分，如同某些正念專家或正念課程帶領者，他們強調正念師資在禪修部份是需有所要求及目標。在教學正念的領域中，師資能固定回禪修環境修習，能維持其靜坐的帶領品質外，也能經由定期的禪座共修，增強對於正念的信心，洗滌凡世所起的種種煩惱。國內在這些禪修精進的地點，早已俱足，如台灣正念學學會所推薦「帕奧禪林台灣分院-靜樂禪林」（<http://www.taiwandipa.org.tw/>），這是以南傳上座部帕奧禪師的禪法為主。台灣正念發展協會所推薦「法鼓山傳燈院」（https://www.ddm.org.tw/page_view.aspx?siteid=&ver=&usid=&mnuid=1228&modid=54&mode=）的禪修課程，這是以推廣聖嚴法師的漢傳禪法為主。

另外我在研究過程中，也深感教育方法學的應用，對於正念師資教學的重要性。師資本身雖已是禪修或正念豐富的學習實踐者，若無相關教育方法的協助下，他能傳達給學習者的部份，會有所侷限。

在教育政策部份，呼籲高等教育的行政主事者，需了解「正念」目前在國際的定位，適時支持學校開設正念課程。如此，除了能與國際正念潮流接軌外，也是東方國家的我們，維護東方文化資產的具體表現。學校的行政主導者，也將是推廣正念特色教學的重要角色。在校園中推廣正念，也需校方在校園中的多方宣傳，及舉辦此類型的活動、研習會、座談會等，讓全校師生除了知道自己學校的特色是「正念」地學習外，也更能融入正念的校園環境。

在正念課程教科書的使用上，如果學習者手上若能有比參考書籍更

明確的書本可供應用，如南華大學宗教學研究所「MBST 正念治療的實踐與理論」(Application and Theory of Mindfulness- Based Suffering Therapy)課程中，他們即應用了「正念療育的實踐與理論-與 33 個正念練習」的書籍當為明確的課程書面引導，具體又客觀，也能當成課後學習者自我加強的應用導引。

在課程家庭作業的部份，有很多的研究顯示，正念是一個實做的課程，所以正念教師們，如何有效地引導學習者，在生活上對於正念的練習與應用，這即為家庭作業。如何善巧地引導學習者能自動地練習家庭作業，將會是考驗教師的部份。

台灣目前進行的正念課程，若以課程源起的背景來做概分，一為本土古典正念課程，二為當代世俗正念課程。它們最大的不同在於宣講正念背景源起，與提到正念之於佛典中的依據，其強度不同而讓課程內容有所不同。研究者對此體認即是本土古典正念課程充滿古典宗教上的法味，而當代世俗正念課程，則充沛地應用了許多東方基礎的修習方法，巧妙地結構出可讓西方文化背景可接受的正念課程。

於此議題國內正念先進們各有所持，釋自鼎法師曾提到，將正念應用於普及化下，卻隱含著去脈絡化的事實。「佛陀對念住教導原貌是什麼？」「念住修習目的、要點、效果為何？」「佛教的禪修傳統，又是如何解釋念住的修習？」(釋自鼎，2013)，這些都是課程設計者所需要省思的。

研究者學習正念課程是以呂凱文所教授的正念課程為主，回想過往學習經驗中，我曾對正念不著痕跡、緩慢的方法強烈質疑，直到呂教授一一提出正念於佛典中的依據，我才服膺於這流傳 2500 年的身心技法，後來也對佛典依據這部份特別覺得興味。研究者本身為護理背景，在撰

寫論文期間亦擔任臨床護理指導教師，我在工作領域中指導護生執行護理技術前，必需有該項技術的學理背景為依據，再輔以合併技術操作的指導，這能讓護生的學習過程得以融會貫通。而且若以西方宗教神學立場，來解釋正念課程進行之所以不提佛典依據，是以避免學習者的排斥，這部份我曾於欣賞奇異恩典（Amazing Grace）這首優美歌曲時，有了迥異心得。初聽奇異恩典（Amazing Grace），心裡感動與讚嘆自不可言喻，好奇後深入了解其背景為基督教深具盛名的聖歌，因為宗教靈性層面的支持，加深我對它的喜愛，進而崇敬。所以我認為信仰各正信宗教的正念學習者，若能相信正信宗教皆為闡述世間良善的美好，並以此角度來接受正念學理，知曉它是源於佛典中那些依據的支持，這能讓學習者更快進入學習軌道。也因為宗教是依循當代人民的生活與思想而起，所以讀通這些佛典依據，也能讀到當代人民生活的種種，這樣的歷史背景，能生動活潑地襯托並說明「正念」。所以建議正念課程需依初階、進階或高階課程，將佛典依據由少漸多地帶入課程。西方當代正念課程鮮少談論佛教元素，理由是他們是以西方基督、天主神學信仰為主，這樣的理由可以理解。但東方華人的我們，在成長過程「佛祖與菩薩」常是伴隨我們長大的元素之一，不談它恐會找不著立足點，猶如削足適履。所以我支持正念課程必要提到佛點依據（學理），再進行操作（應用），如此的正念課程才是適合我們東方華人的文化背景。

當代世俗正念，它強調的是以實證為依據，眾多領域的研究結果，讓它的有效性高度地顯現。也因為實證科學的支持下，讓當代世俗正念廣泛被人接受，這也是當代世俗正念最大的優勢。目前台灣的古典本土正念與當代世俗正念，正見於它們的融合與交會，真可稱幸自己能在這個宗教自由與學術自由的美麗小島，見證到此兩種重要正念課程所興起

的激盪，與交互涵養下將形成的潮流。

第三節 研究限制與建議

一、研究限制:

本研究因人力物力限制，將研究對象設為南華大學大學部正念教師群，他日若有研究者將進行此類研究，亦可將國內其它教導正念課程的先進們，如主持正念工作坊的教師、於碩班博班教授正念的教師等，正念學習者、國內正念領域專家、學校正念課程的相關行政者，廣納為研究對象，以提出更寬廣與深入的結果。不同的研究對象他們對於正念課程的看法、需求、著力點，會因角色不同而有所不同，如能有此後續研究，當更周全延展國內高等教育正念課程的推廣。

另外研究中所使用的分析層級程序法 AHP 軟體，因為 Saaty T.L. (1980) 對於軟體設計的要求，其問卷設計是以評估同一層級各因素間的兩兩比較，其評估尺度為九分法，並且在因素間具有優劣關係與強度關係，這加深了完成有效問卷的不易性。Saaty T.L. 在程式中設計中，說明了一致性比率 C.I. (Consistency Index) = 0 表示前後判斷完全一致，但這是很難達到的問卷結果，雖然也開放了一致性比率為 0.001，但因應研究的層級越多，評估準則越多，在問卷信效度的要求上，會是件困難且需克服的面向，這是 AHP 研究上的一大缺點。

二、後續研究建議:

正念議題於國內研究，已見到大量類實驗法的正向成效，這是以正念做為各領域學習者生活舒壓的方法，再加以追蹤正念於研究對象所能產生的結果。故建議後續研究者，能轉向以正念學理或佛典依據，做文獻學上的查證研究。在正念課程進行的各項單元，也有延伸研究的必要性，如已發表的學位論文中：四無量心：《慈經》與當代正念治療慈心

禪之交涉（陳永宏，2013）、正念日記：從正念日記到自我療癒：正念如何帶來治療？（鄭淑卿，2012）、食禪：食禪與正念飲食的研究（何信賢，2015）等。其它學習單元如身體掃描、觀呼吸、行禪、入睡前的正念觀察、醒境、夢境的入睡觀察、森林想、十隨念等的練習，當可細分做為研究主題以深入進行探討。

古典正念學課程與當代正念學課程，若有研究者有心學習這二種課程，並以研究精神深入其二課程的異同分析，也是後續研究可進行的部份。

正念課程進行的主要關鍵之一：正念教師，目前國內正念先進們一一建構起師資培訓與在職訓練，在此類的實務進行若能有相關研究追蹤觀察，這能讓國內正念師資的產生，更具說服力。

以上說明了正念課程在我國教育領域將行的路徑中，在其實務面、行政面、研究面等，都需更多人力物力的投入，與東西方正念相互共融學習，才能讓正念學習者由此課程習得正確方法，並將應用於生活，讓正念引導我們的生活出離憂愁與苦惱，轉向邁進喜悅與寧靜。

中文參考資料

人間福報社論 (2015)。教育的基本責任。2015.06.06。

《大念處經》CBETA 電子佛典集成，藏外 (W)，第 5 冊，No.0048 » 第 1 卷。《大智度論》卷二十 (大正二五·二〇八下)。

大仁電子報 (2015)。幸福講座及高峯會。2015/7/19 取自

<http://cc3.tajen.edu.tw/~secre/entry/%E5%B9%B8%E7%A6%8F%E8%AC%9B%E5%BA%A7%E5%8F%8A%E5%95%86%E5%B3%AF%E6%9C%83-1040410%E5%B9%B8%E7%A6%8F%E7%A7%91%E6%8A%80%E4%B8%AD%E5%BF%83#.VUYXsyyJmQ>。

中阿含經，卷 8，《大正藏》冊 1，頁 469 上。

中央社 (2015)。高醫大生三角戀釀殺機，焚屍故佈疑陣。2015/06/20 取

自 <http://www.cna.com.tw/news/firstnews/201504305012-1.aspx>。

中華電子佛典協會 (2015)《長阿含經》卷第三，遊行經第二。2015/06/30

取自 http://www.cbeta.org/result/normal/T01/0001_003.htm。

《大念處經》CBETA 電子佛典集成 » 藏外 (W) » 第 5 冊 » No.0048 » 第 1 卷

卡巴金 (Kabat-Zinn, J.) (2008)。當下，繁花盛開 (雷叔雲譯)。台北：心靈工坊 (原著出版於 2005)。

王文科 (2004)。課程與教學論，台北，五南。

王文沁 (2014)。自我效能與情緒調節之關係—以正念為中介變項。銘傳大學諮商與工商心理學系碩士論文。

王素敏 (2015)。正念瑜伽認知治療對高焦慮大學生正念、焦慮感和幸福感之效果研究。國立臺南大學諮商與輔導學系碩士論文。

方臆涵 (2015)。以正念為基礎之認知團體對國小高年級學童外向性行為

問題之影響效果研究。國立臺中教育大學教師專業碩士學位學程碩士論文。

正念認知治療課程補充教材 (2013)。

台灣正念學學會 (2012)。取自 <http://www.taiwanma.org.tw/>。

向智長老 (2006)。正念之道《念處經》基礎修心手冊。台北，橡樹林。

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。玄奘大學應用心理學系碩士在職專班碩士論文。

江岑 (2014)。心理助人工作者學習正念療法對其專業成長之研究。南華大學生死學系碩士論文。

伍希文、汪志雄、朱紀洪、張耀文、于大雄、羅慶徽 (2010)。醫學教育中之潛在課程。醫學教育，14 (3)，p222-228。《別譯雜阿含經》，《大正藏》冊 2，頁 455 下。

性空法師 (1993)。念處之道-大念處經講記。嘉義市，香光書廊。

呂凱文 (1999)。論「四諦」的「滅苦」方法論。法光月刊，v.121。

呂凱文 (2001)。初期佛教「緣起」概念析論：緣起與《雜阿含》「雜因誦」諸相應概念之交涉。輔仁大學哲學研究所博士論文。

呂凱文 (2002)。《阿含經》介紹大綱。法光月刊，159。

呂凱文 (2011)。從佛教觀點看神經語言程式學。政治大學、南華大學宗教學研究所印度學學術研討會 (第 5 屆)。

呂凱文 (2011a)。優秀的正念治療師，臉書網路日誌，2011.06.12。

呂凱文 (2011b)。正念學在台灣的本土化與多元化-兼論「正念治療」(MBST) 課程的理念與內容。2011/11/13 發表於成功大學「禪法與當代台灣研討」。

- 呂凱文 (2012)。「正念治療」與「催眠治療」的結合運用。法光月刊，275。
- 呂凱文 (2014)。用正念改變校園風氣。師友月刊，561，p18-22。
- 呂凱文 (2014a)。去脈絡化正念的危險與挑戰。法光月刊，301。
- 呂凱文 (2014b)。南華大學 103 第學 1 期授課大綱。2015/07/15 取自 <http://std.nhu.edu.tw/PersonnelSystem/TCourseProgram/ShowProgram?SemCourseID=00035735>。
- 呂凱文 (2015)。從古典到當代的正念學。護僧，78，p6-42。
- 呂凱文 (2015a)。正念療育的實踐與理論-與 33 個正念練習。高雄市:台灣正念學學會。
- 呂協玲(2014)。正念運用於冠狀性心臟病療癒，諮商與輔導，347，p47-49。
- 何定照 (譯) (2004)。Thich Nhat Hanh 著。正念的奇蹟。臺北：橡樹林文化。
- 何金針 (2003)。教育市場與教育政策，學校行政，28，p29-44。
- 何信賢 (2015)。食禪與正念飲食的研究。南華大學宗教學研究所碩士論文。
- 何海鵲 (2015)。探討正念靜坐課程對大學生的學習及認知效能的影響。南華大學自然生物科技學系自然療癒碩士論文。
- 李領國 (1998)。印順導師基金會：認識阿含經。2015/08/01 取自 <https://www.yinshun.org/Enlightenment>。
- 李明川，林孟薇 (2009)。正念減壓(MBSR)在睡眠障礙上的運用。諮商與輔導 (281)， p12 - 14。
- 李燕蕙 (2013)。正念認知治療課程補充教材。MBCT 原理。2015/09/16 取自 http://lads2.nhu.edu.tw/people/bio.php?PID=19#personal_subject。

- 李燕蕙 (2013)。正念療法與助人專業生命教育。生命教育國際研討會，
國立臺北護理健康大學人類發展與健康學院。
- 李燕蕙 (2014)。師生逍遙共舞—中小學正念生命教育藍圖。師友月刊，
28，p9-13。
- 李書堯 (2014)。國中生正念、網路成癮與人際關係-以台中市某國中為例。
雲林科技大學應用外語系碩士論文。
- 李素芬 (2014) 正念即覺察—對於如何回應刺激增加了選擇的自由與空
間。諮商與輔導 (343)，p6-9。
- 李金鞠 (2012)。正念在教室發生。師友月刊，543，p91-95。
- 李琪明 (2004)。品德教育之課程設計理念及其教學模式。學生輔導，
(92)。p8-23。
- 李世萍 (2015)。短期正念提升心理素質的效果。國防大學政治作戰學院心
理碩士班碩士論文。
- 杜蜀芬 (2013)。正念療癒團體效益之探究。國立臺北教育大學生命教育
與健康促進研究所碩士論文。
- 法鼓文化編輯部 (2015)。禪修入門五十問。台北：法鼓文化。
- 法燈叢書 (2014)。初級禪修班教本。南投：文心文化。
- 周柔含 (1999)。四無量心初探。正觀雜誌，16。
- 周美麗、吳水丕 (2012)。靜坐對國小學童情緒智力之影響。工作與休閒
學刊，(3)，1。
- 周華琪 (2015)。有效提升系所教育品質。評鑑雙月刊，53期，p20-22。
- 林崇安 (1996)。佛學論文選集，受念處的研究。桃園，內觀教育基金會。
- 林崇安 (2000)。內觀禪修的探討。中華佛學學報，13。
- 林國勝 (2000)。AHP 標度評價與新標度法之研究。國防管理學院-國防

決策科學研究所碩士論文。

林克明 (2012)。當代醫學，468，P746 - 756。

林柏佑 (2013)。實習諮商師的正念、幸福感與諮商自我效能之相關研究。

高雄師範大學諮商心理與復健諮商研究所碩士論文。

林伯佑 (2014)。正念對於實習諮商師之影響。諮商與輔導，15，p36-38。

林鈺傑 (2014)。助人者正念實踐歷程中的自我轉化經驗及其在助人行動

中之運用。國立東華大學諮商與臨床心理學系碩士論文。

林千立 (2014)。正念在心理治療中的應用－以辯證行為治療為例。諮商

與輔導，343，P2 -5。

林仁儀 (2014)。應用正念減壓法於照服員工作壓力之研究。中臺科技大

學醫療暨健康產業管理系碩士班碩士論文。

林利珊 (2015)。從正念、正向心理學預防心理師的專業耗竭。諮商與輔

導，349，p2-5。

林鄭皓 (2015)。正念輔助練習行動軟體開發。元智大學資訊管理學系碩

士論文。

邱城英、陳雅虹、游程凱、張雯雅、林昱成、徐小鳳 (2014)。推動台灣

國際會議展覽關鍵成功因素之探討。管理資訊計算，(3) 1。

吳思華(1988)，產業政策與企業策略：台灣地區產業發展歷程，台北：中

國經濟研究所，27-28。

吳煥烘、黃香穎 (2012)。國民小學推動品德教育關鍵成功因素之研究。

國立嘉義大學通識學報，10。

吳莒瑛 (2014)。探討正念訓練對工作壓力與專注覺察之影響：焚化廠員

工。國立臺北護理健康大學中西醫結合護理研究所碩士論文。

吳淑晶 (2015)。正念減壓療法在癌症患者的應用。諮商與輔導，349，

p47-50。

南華快訊 (2014)。正念療育與潛能開發營。2015/09/01 取自
http://www2.nhu.edu.tw/zh_tw/news/wark_news/103-0718%E5%8D%97%E8%8F%AF%E5%BF%AB%E8%A8%A-53253886

侯佩宜 (2014)。正念、自我關懷、職場靈性與心理健康。國立雲林科技大學應用外語系碩士論文。

侯一欣 (2009)。學校課程推廣應用教育行銷理論之可能性初探。中等教育，60 (4)，p116-133。

洪幼玲 (2015)。以教育哲學的觀點省思西方科學教育與東方人文教育之發展。臺灣教育評論月刊，4 (3)，p89 - 93。

洪常晟(2014)。家庭作業遵從程度與成效間關聯的探討 —以正念減壓團體為例。國立彰化師範大學輔導與諮商學系所碩士論文。

洪常晟、張景然 (2014)。諮商中運用家庭作業的理論連結與歷程實務要項。台灣輔導與諮商學會，50 (2)。

姜義勝(2015)。禪修正念對從事高等教育工作者影響之研究。國立暨南國際大學 教育政策與行政學系碩士論文。

胡君梅 (2011)。正念減壓團體訓練課程之行動研究。國立臺北教育大學心理與諮商學系碩士論文。

胡君梅 (2013)。正念介入的效用。諮商與輔導 (327)，p7 - 11。

高教技職簡訊 (2009)。品德教育與適性教育未來推動重點邁向品質·品德·品味兼具的現代公民社會。364，p2-5。

賀昌林 (2009)。大學生正念與憂鬱之相關研究。臺北市立教育大學心理與諮商學系碩士論文。

孫效智 (2009)。臺灣生命教育的挑戰與願景。課程與教學季刊，12(3)，

p1-26。

翁崇文(2015)。「翻轉」教育在「翻轉」什麼。臺灣教育評論月刊,4(2),
p99-100。

徐綺穗(2012)。大學教學的創新模式「行動--反思」教學對大學生學習
成就、批判思考意向及學業情緒影響之研究。課程與教學季刊,15,
p119-149。

菩提比丘(2010)。八正道-趣向苦滅的道路。嘉義市,香光書廊。

菩提比丘(2010),英編者;中譯者:尋法比丘。阿毘達摩概要精解。慈
善精舍。

無著比丘(Bhikkhu Anālayo)(2013),香光書鄉編譯組譯。念住:通往
證悟的直接之道。嘉義:香光書鄉。

無著比丘(Bhikkhu Anālayo)(2011),施郁芬譯,觀智的開展-早期佛典
與烏巴慶、葛印卡內觀法門的比較研究,福嚴佛學研究,6。

健身科學(2012)。靜坐禪定。健身科學,2012年03期。

黃政傑(1991)。課程設計。台北:東華書局。

黃營杉(1999),策略管理,台北:華泰文化事業公司。

黃富順(2005)。對我國實施非正規學習成就認證之省思。非正規學習,
中華民國成人及終身教育學會主編。臺北市,師大書院。

黃創華(2009)。如何促進佛法與心理學的對話—正念療癒為核心的考察
與省思。「佛教與心理學研討會—跨領域的對話」,桃園元智大學
通識教學部。

黃創華(2014)。寧靜喜悅的生活:佛教正念學獻給當代的禮物。慧炬雜誌,
590,P5。

黃淑玲(2012)。正念減壓課程在職場上的應用。工業安全衛生,50,p22-25。

- 黃佑寧 (2013)。正念減壓團體於乳癌患者之效果研究。國立臺北教育大學心理與諮商學系碩士論文。
- 黃美賢 (2015)。博物館發展文化創意產業之關鍵成功因素。藝術教育研究，29，p77-110。
- 黃鳳英 (2015)。兒童正念教育，國民教育，(55) 1，p32-42。
- 黃瓊瑤(2015)。正念療法學習者靈性成長之研究。南華大學生死學系碩士班碩士論文。
- 黃于珊 (2015)。中等教師的職場靈性、正念、自我關懷、壓力與健康。國立雲林科技大學應用外語系碩士論文。
- 黃詩芸(2015)。青少年版正念量表中文化研究。國立臺北教育大學教育學系生命教育碩士論文。
- 陳年興、石岳峻 (2001)。新世紀教學架構與教學設計。資訊管理學報，7 (2)，p81-101。
- 陳平坤 (2006)。涅槃之研究—以漢譯阿含經典為範圍。新世紀宗教研究，(5) 2。
- 陳慈宇 (2012)。正念療法課程參與者經驗、省思與轉變。國立嘉義大學師範學院輔導與諮商學系碩士論文。
- 陳立言 (2004)。生命教育在台灣之發展概況。哲學與文化，31(9)，21-46。
- 陳永宏 (2013)。《慈經》與當代正念治療慈心禪之交涉。南華大學宗教學研究所 碩士論文。
- 陳書梅、張簡碧芬 (2013)。小說對大學生之情緒療癒效用研究。教育資料與圖書館學 (51) 2。
- 陳玉璽 (2013)。正念禪原理與療癒功能之探討-佛教心理學的觀點。新世紀宗教研究 (12)，2，p1-23。

- 陳筱婷 (2013)。自我在青少年良師與生涯成熟間的中介效果。國立臺北教育大學心理與諮商學系學位論文。
- 陳揚瑜 (2014)。探討正念訓練對護理人員壓力及專注覺察之成效。國立臺北護理健康大學中西醫結合護理研究所碩士論文。
- 陳紅杏 (2014)。中高齡者靈性學習歷程之研究：以參與正念減壓課程者為例。國立中正大學高齡者教育研究所碩士論文。
- 陳瑞玲、韓德彥 (2015)。沒有教師的一堂課—翻轉教室自主學習效益及其促成要件。遠東通識學報 9 (2), p1-19。
- 董淑娟 (2014)。養護中心老人正念應用行動研究。南華大學非營利事業管理學系碩士論文。
- 許名佑 (2013)。正念身體掃描於肩頸酸痛改善之研究。中臺科技大學醫療暨健康產業管理系碩士論文。
- 許祐鵬 (2013)。正念瑜珈與慢跑對高中生憂鬱傾向改善之研究。中臺科技大學醫療暨健康產業管理系碩士論文。
- 郭又銘 (2012)。組織常規與覺觀正念：雙元結構的鬆動與融合。國立中正大學企業管理研究所博士論文。
- 郭怡立 (2011)。從全人教育課程觀點探究高中實施正向管教指標之建構。中等教育, 62(1)。
- 董氏基金會 (2008)。2008 年-大學生主觀壓力源與憂鬱情緒之相關性調查。2015/5/16 取 <http://www.jtf.org.tw/psyche/melancholia/survey.asp?>
- 無著比丘 (2013)。《念著：通往證悟的直接之道》中文版作者序。嘉義市，香光書鄉。
- 越建東 (2002)。南傳上座部對正知正念之解說與應用。法光雜誌, 157。
- 越建東 (2007)。佛教禪修經驗與心識學的交涉初探。新世紀宗教研究,

5 (3) p37-66。

越建東 (2008)。科學與佛教的對話 -- 禪修與科學。哲學與文化月刊雜誌社，35 (6)，p97-121。

溫宗堃 (2005)。當代緬甸內觀修行傳統的興起與巴利學界對於「乾觀者」的爭論。普門學報，27。

溫宗堃 (2006) 佛教禪修與身心醫學：正念修行的療癒力量。普門學報，33，p9-49。

溫宗堃 (2012)。法鼓佛教學院授課計畫表(博士班)。2015/7/1 取自 bs.dila.edu.tw/zh/downloads/download_document.html?gid=4422。

溫宗堃 (2013)。西方正念教育概觀：向融入正念訓練於我國教育邁進。生命教育研究，(5) 2，p145-180。

溫宗堃 (2013a)。正念減壓的根源與作用機轉：一個佛教學的觀點。新世紀宗教研究 (12)，2。

溫宗堃 (2014)。正念幫助學生專注、平靜、放鬆。師友月刊，561，p14-17。

曾昭兒 (2013)。流轉在正念減壓治療的受苦與自我：一位負傷諮商師的敘說。國立彰化師範大學輔導與諮商學系所碩士論文。

張曼濤 (1991)。涅槃思想研究。台北，大乘文化出版社。

張美華、簡瑞良 (2005)。直觀教學法在特殊教育的運用。特殊教育文集，(7)，p155-184。

張喬復 (2009)。覺觀正念與靈性領導對心理資本影響之研究。雲林科技大學企業管理系碩士論文。

張惠閔 (2013)。應用正念瑜珈對老年人憂鬱傾向改善之研究。中臺科技大學醫療暨健康產業管理系碩士班碩士論文。

張仁和 (2013)。正念與心理彈性。臺灣大學心理學研究所博士論文。

- 張淳菱 (2014)。以正念療法探討失戀療癒。諮商與輔導，12，p32-35。
- 溫錦真、林美珠 (2014)。大學生的心理健康危機與危機介入之探究：以一所綜合大學諮商中心為例。臺灣諮商心理學報 (2) 2。
- 彭譯箴，陳建瑋 (2014)。正念在網球運動之應用。大專體育，22，p18-26。
- 聖嚴法師 (2011)。三十七道品講記。台北，法鼓文化。
- 電子佛典集成 (2014)，大念處經，藏外 (W) ，第 5 冊，No.0048，第 1 卷。取自 http://tripitaka.cbeta.org/W05n0048_001。
- 電子佛典集成 CBETA，大正藏(T)，第 1 冊，No.0001，第 3 卷。
- 楊郁文 (2003)。阿含要略，台北，法鼓文化。
- 楊彥芬 (2012) 應用正念 (mindfulness) 的方法紓解身心壓力。諮商與輔導，49，p2-6。
- 楊國賜 (2015)。站在轉捩點的臺灣高等教育。台灣教育，(691) ,p2-9。
- 雷叔雲 (譯) (2008)。當下，繁花盛開。台北，心靈工坊。原作者：Jon Kabat-Zinn。原著名：Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation In Everyday Life。
- 褚志鵬 (2009)。Analytic Hierarchy Process Theory 層級分析法(AHP)理論與實做。教學講義。2015/06/01 取自：http://faculty.ndhu.edu.tw/~chpchu/POMR_Taipei。
- 達賴喇嘛 (2011)。國際正念大會演說。取自 <http://www.thetibetpost.com/zh/news/international/1950-his-holiness-addresses-a-packed-audience-at-mindfulness-congress>。
- 蔡奇林 (2009)。巴利尼柯耶與漢譯阿含經。香光莊嚴，98，p170-178。
- 蔡奇林譯 (2009a)。《佛陀的話語：巴利經典選集》總導讀。Bhikkhu Bodhi 原著，正觀雜誌，48，p50-67。

- 蔡奇林等編譯(2012)。從修行到解脫-巴利佛典選集。新北市：南山佛教文化出版社。
- 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。南華大學宗教學研究所碩士論文。
- 蔡佩樺(2013)。頓悟經驗融入正念課程設計暨效果評估。國防大學政治作戰學院心理碩士論文。
- 蔡茹婷(2014)。青少年的獨處偏好與獨處能力：正念的調節效果。中原大學心理學研究所碩士論文。
- 蔡昕璋(2015)。正念、教育與轉型：從國際視野反思臺灣。學生事務與輔導(53)4, p71-75。
- 熊秉荃(2013)。乳癌患者睡眠品質及正念減壓課程。健康世界, 30, p31-33。
- 榮泰生(2011) Expert Choice 在分析層級程序法(AHP)之應用。台北，五南。
- 歐用生(2001)。課程發展的基本原理。高雄：復文。
- 鄭淑卿(2012)。從正念日記到自我療癒：正念如何帶來治療？南華大學宗教學研究所碩士論文。
- 鄭淑卿(2015)。正念幸福之道。大仁學報, 46。
- 薄培琦(2015)。正念運用於宗教教誨之研究：以明德戒治分監收容人為例。南華大學宗教學研究所碩士論文。
- 薄培琦(2015a)。導向幸福的正念茶禪。大仁學報, 5。
- 鄭雅之(2013)。人格特質及作業執行情形對正念療法成效之預測。中山醫學大學心理學系暨臨床心理學碩士論文。
- 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。國立臺北教育大學生命教育教學碩士論文。

- 鄧振源，曾國雄(1989)，層級分析法(AHP)的內涵特性與應用(上)，中國統計學報，27(6)，p5-22。
- 鄧振源，曾國雄(1989)，層級分析法(AHP)的內涵特性與應用(下)，中國統計學報，27(7)，p1-20。
- 劉焜輝(2013)。正念認知療法—學無止境是心理師的使命。諮商與輔導(327) p0。
- 劉焜輝(2014)。正念冥思—21世紀心理治療的焦點。諮商與輔導(343)，P1。
- 劉盈苙(2014)。應用正念減壓課程於改善乳癌病人生理、心理及生活品質之成效。國立臺灣大學護理學研究所碩士論文。
- 劉麗君(2014)。正念練習的專注度與放鬆度變化。元智大學資訊管理學系碩士論文。
- 劉玉文(2015)。精神病患家屬在正念中的自我照護。輔導季刊，(51)1。
- 劉智凱(2015)。五蘊之想蘊研究—兼論與當代正念療法的關係。南華大學宗教學研究所碩士。
- 盧映仔(2013)。以正念為基礎的認知治療團體對大學生焦慮情緒之諮商效果研究。國立臺中教育大學諮商與應用心理學系碩士論文。
- 盧諺璋(2014)。正念治療團體對大學生壓力、身心健康及幸福感之效果研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系所碩士論文。
- 鍾瀚陞(2014) 傳承古老智慧的現代「心」療法～正念。諮商與輔導，343，p 27-31。
- 顏采如(2014)。正念減壓課程對醫療人員身心健康之初探。臺灣大學公共衛生碩士學位學程碩士論文。
- 簡玉如(2014)。乳癌婦女參與正念減壓團體之經驗-兩年半後追蹤探究。

國立臺北教育大學心理與諮商學系碩士論文。

《雜阿含經》卷 28，《大正藏》冊 2，頁 203 上。

關則富 (2010)。注意力在認知歷程的作用——佛教與心理學的比較研究。佛學與科學，11 (1)，P40。

蘇倫慧、賴志超 (2014)。四諦正念調適模式在專業助人工作者中的意涵。臺灣諮商心理學報

蘇妮綺 (2015)。正念、慈悲和主觀幸福感-以環球科技大學為例。國立雲林科技大學應用外語系碩士論文。

羅文隆 (2004)。教育政策分析過程與對學校行政之啟示。學校行政，33，p134-149。

羅婉娥、古明峰、曾文志 (2013)。正向情緒課程對國中生生活適應及情感狀態效果之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教育心理學報，44 (3)，609-628。

覺音長者 (2002)，中譯者：葉均。《清淨道論》高雄，正覺學會，2002。

釋傳法 (1999)。《阿含經》中的四無量心。弘誓雙月刊，37，p7-12。

釋性圓 (2000)。由現代人的安頓身心需求以探究佛法安頓身心之道。鵝湖月刊，300。

釋昭慧 (2011)。初善、中善、後亦善 - 《阿含經》的修行論。弘誓雙月刊，115。

釋宗白 (2011)。正念意涵及其在諮商---心理治療的轉化機制。輔導季刊 (47)，2，p39-49。

釋惠敏 (2012)。The Role of Mindfulness in Hospice & Palliative Care in Taiwan。安寧療護雜誌 (17) 2，p200-209。

釋自鼎 (2013)。《念著：通往證悟的直接之道》中文版譯者序。嘉義市，

香光書鄉。

釋自鼎（2015）。正念對老師的重要性。法界新聞。取自
<https://www.youtube.com/watch?v=Iyu3u9SpcXs>。

寶金城（2014）。正念在增進心理健康上的機制。諮商與輔導（343），p14
- 17。

龔敬凱（2014）。成年人心理位移、正念與憂鬱傾向關係之研究。高雄師
範大學輔導與諮商研究所碩士論文。

饒磐安（2015）。聯合報即時報導。2015/5/2 取自
<http://udn.com/news/story/2/748054-%E5%8C%97%E6%8D%B7%E6%AE%BA%E4%BA%BA%E6%A1%88-%E9%84%AD%E6%8D%B7%E8%A2%AB%E5%88%A44%E5%80%8B%E6%AD%BB%E5%88%91>。



英文參考資料

- Association for Mindfulness in Education, (2015) , 2015/08/01 取自
<http://www.mindfuleducation.org/>
- Buckingham: Open University Press. Danielowich, R. (2007). Negotiating the conflicts: Reexamining the structure and function of reflection in science teacher learning. *Science• Education*, 91 (4), 629-663.
- Byrne, C., Bond, L. A., & London, M. (2013). Effects of Mindfulness-Based versus Interpersonal Process Group Intervention on Psychological Well-Being with a Clinical University Population. *Journal Of College Counseling*, 16(3), 213-227.
- Dharma Primary School (2015) , 2015/08/01 取自
<http://www.dharmaschool.co.uk/>
- Grinnell, S., Greene, G., Melanson, K., Blissmer, B., & Lofgren, I. E. (2011). Anthropometric and behavioral measures related to mindfulness in college students. *Journal of American College Health*, 59(6), 539-545.
- Hyland, T. (2010). Mindfulness, adult learning and therapeutic education: Integrating the cognitive and affective domains of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(5), 517-532.
- Hyland, T. (2011). Mindfulness, therapy and vocational values: Exploring the moral and aesthetic dimensions of vocational education and training. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(2), 129-141.
- Kabat-Zinn, J., (2005) *Coming to Our Senses: Healing Ourselves and the World Through Mindfulness*, New York: Hyperion.
- Leavell, H.R. & Clark, E.G. (1958) . *Preventive Medicine for the Doctor in his Community. An Epidemiologic Approach..* New York, McGrawHill, Publishing Co. , Ltd.
- Masuda, A., Wendell, J. W., Chou, Y., & Feinstein, A. B. (2010).

Relationships among self-concealment, mindfulness and negative psychological outcomes in Asian American and European American college students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 32(3), 165-177.

Mindfulness in Schools Project , MiSP (2015) 2015/07/29 取自
<https://mindfulnessinschools.org/what-is-b/b-curriculum/>

Newsome, S., Christopher, J. C., Dahlen, P., & Christopher, S. (2006). Teaching counselors self-care through mindfulness practices. *Teachers College Record*.

Palmer, A., & Rodger, S. (2009). Mindfulness, stress, and coping among university students. *Canadian Journal of Counselling*, 43(3), 198-212.

Roberts, K. C., & Danoff-Burg, S. (2010). Mindfulness and health behaviors: Is paying attention good for you? *Journal of American College Health*, 59(3), 165-173.

Saaty T.L. (1980) . *The Analytic Hierarchy Process* .New York: McGraw-Hill.

Saaty T. L. (1999). *Decision Making for Leaders*. Pennsylvania : RWS.

Santorelli, Saki F. (2011). Mindfulness-based stress reduction (mbsr) teachers:

qualification and recommended guidelines for mbsr teachers. In Saki F.Santorelli & Jon Kabat-Zinn (Revised & Eds.) (2012), *Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) Professional Education and Training: MBSR Curriculum and Supporting Materials*. Center for Mindfulness, University of Massachusetts Medical School.

Schure, M. B., Christopher, J., Christopher, S. (2008). Mind-body medicine and the art of self-care: Teaching mindfulness to counseling students through yoga, meditation, and qigong. *Journal of Counseling &*

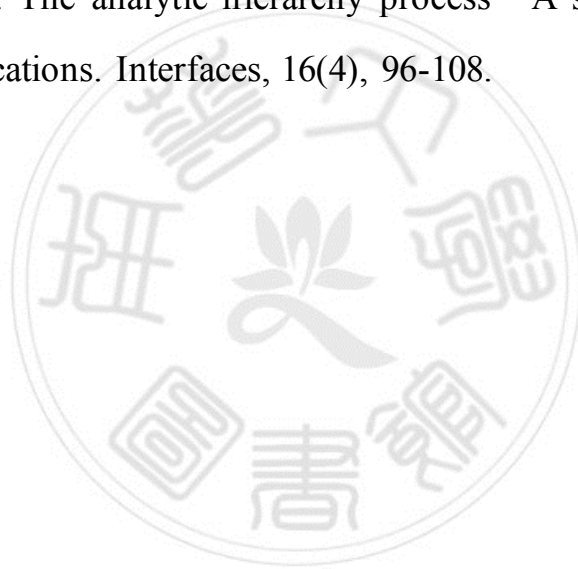
Development, 86 (1), 47-56.

The Oxford Mindfulness Centre. (2013). The oxford mindfulness centre. Retrieved from <http://oxfordmindfulness.org/>

UC San Diego. (2013). The UCSD center for mindfulness. Retrieved from <http://health.ucsd.edu/specialties/mindfulness/>

Vettese L, Toneatto T, Stea J, Nguyen L, Wang J. (2009) Do Mindfulness Meditation Participants Do Their Homework? And Does It Make a Difference? A Review of the Empirical Evidence. *Journal Of Cognitive Psychotherapy* 23(3).

Zahed, F. (1986). The analytic hierarchy process – A survey of the method and its applications. *Interfaces*, 16(4), 96-108.



附錄 A 訪談同意書

敬愛的南華大學正念教師群，您好：

我是南華大學生死所碩專班研究生劉姿芬，目前進行的研究論文題目為「大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素之分析-以南華大學為例」。此研究目的為：

- 一、歸納南華大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素之衡量構面與評估準則：
- 二、建構南華大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素整體模型：
- 三、探討南華大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素之權重順位及整體權重：

希冀研究結果能為台灣高等教育的正念靜坐課程推廣與執行，略盡綿薄。此次訪談內容為蒐集南華大學正念靜坐教師群，針對南華大學正念靜坐課程進行中，所能達到學習成效而內含的相關因素，提出您寶貴意見及看法。研究者將依此訪談內容，成立本論文的衡量構面，再進階建構起評估準則。訪談方式為面談或電訪，您無私的付出與參與，將為台灣高等教育正念課程的推廣，展現了正念靜坐教師群同心協力的美好典範。

訪談內容僅為本研究學術上的分析，不另做他用。若您願意接受我的訪談，麻煩您於受訪同意書上簽名，謝謝您的協助！

論文指導者呂凱文教授

南華大學生死學研究所研究生 劉姿芬 敬上

受訪同意書

經過研究者說明訪談目的與內容後，我能了解：

1. 本人所提供的資料，研究者能做到研究倫理上的保密原則。
2. 訪談對象對本研究有疑問或有意退出研究，可隨時提出。

受訪者簽名：

研究者簽名：

日期： 年 月 日

附錄 B 調查問卷

敬愛的先進：

本研究問卷為南華大學生死學研究所在職專班研究生劉姿芬，針對研究論文「大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素之分析-以南華大學為例」所設計之學術問卷，目的是探討大學正念靜坐學習成效的關鍵因素，研究第一階段：經文獻查證，及訪談南華大學正念靜坐課程教師群（六位）確認評價基準後，目前進行第二階段：將使用成對比較(AHP)來分析 5 個衡量構面與 20 項評估準則的權重優先順序，希望能得到南華大學正念靜坐課程教師群全數決策者（十二位）的回應。

您在國內大學正念靜坐課程領域，可謂先驅者，此次問卷必需得到您的意見與回覆，才能蒐集更完整與客觀的資訊，盼您不吝賜教；所提供之資料僅作為學術性統計分析之用，絕不單獨對外公開或轉為他用，敬請安心填寫。

您的支持與協助將是國內推動正念課程前進的動力，感謝您對學術研究所付出的時間與心力，僅此表示最誠摯之謝意。若您在填答過程中有任何疑慮，歡迎來電或來函詢問，懇請您於 104 年 8 月 20 日前將問卷填寫完畢，完成後請以回郵方式郵寄回收件者，本人將盡速取回。

敬祈 教安

指導老師：呂凱文教授

研究生：劉姿芬敬上

連絡電話：

E-Mail:

聯絡地址：

【研究目的】

本問卷探討「大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素分析-以南華大學為例」，將計算五項衡量構面（第二層）與二十項評估準則（第三層）之重要權重，以作為將來學術上的參考。

【問卷內容】

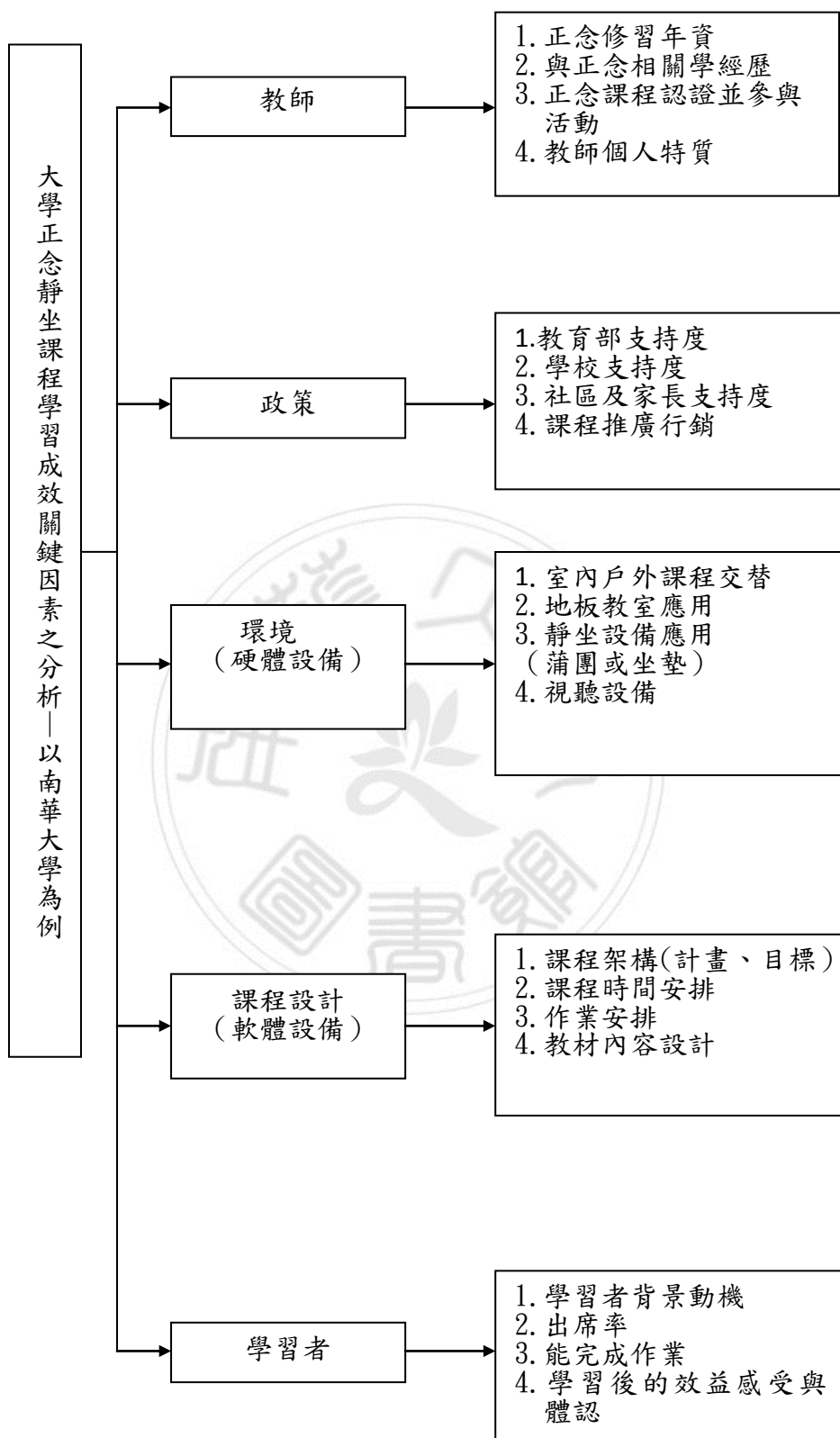
本問卷內容經由文獻資料及訪談南華大學正念教師群其中六位教師，進而歸納出南華大學正念課程學習成效關鍵因素架構，如下圖所示：



總目標(第一層級)

衡量構面(第二層級)

評估準則(第三層級)



【填寫說明】

本問卷採用「分析層級程序法」(Analytic Hierarchy Process, AHP)。對每一層因素作一對比較(兩兩成對比較)，找出因素彼此間相對重要性。其評估尺度經 AHP 專家 Satty 建議分為五個等級，分別賦予 1、3、5、7、9 的衡量值，再加上介於每兩項基本尺度之間的等級並賦於 2、4、6、8 的衡量值，共分九個尺度，請參閱問卷表一。

問卷表一 等級強度

評比分數	強度	兩比較參數意義
1 分	同樣重要(equal importance)	參數權重相等
2 分	介於同樣與稍微重要之間	
3 分	稍微重要(moderate importance)	有理由支持，權重比稍強
4 分	介於稍微重要與重要之間	
5 分	重要(strong importance)	有充分的理由支持
6 分	介於重要與明顯重要之間	
7 分	相當重要(very strong importance)	有很明確的理由支持
8 分	介於相當重要與絕對重要之間	
9 分	絕對重要(extreme importance)	有最大程度的確定性

【舉例】：您認為購買汽車的評價基準有二：①價位②性能。假使您認為重要程度的排序①價位 \geq ②性能。接著對評估因素相對重要程度作兩兩比較點選，您認為「價位」比「性能」稍微重要，則於靠近「價位」方向點選稍微重要，如問卷表二所示：

表二 購買汽車的評價基準

項目	絕對重要		相當重要		重要		稍微重要		同樣重要		稍微重要		重要		相當重要		絕對重要		項目
	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
價位	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	性能

此頁起為問卷題目，請您開始作答！

一、您認為大學正念靜坐課程學習成效關鍵因素之分析-以南華大學為例，其中的五項衡量構面(第二層級)：教師、政策、環境(硬體設備)、課程設計(軟體設備)、學習者等，對大學正念靜坐課程學習效其相對重要性為何?以本研究選取衡量構面(第二層級)定義如下：

- (一) 教師：即為正念課程的帶領者，教師是為幫助學生探尋與充實生命意義之領航員。
- (二) 政策：即為政府教育機關、學校等是否能整合校內外資源，透過正念靜坐課程、活動等等，以讓學生由課程受益，並形塑校園正念靜坐特色教學。
- (三) 環境(硬體設備)：學校所能提供給正念靜坐課程應用的相關設備。
- (四) 課程設計(軟體設備)：即為課程架構、課程單元與時間安排、作業安排、教材內容設計等等。
- (五) 學習者：指學生本人如俱備那些因素，能讓學習更有效益。

請決策者在下表給於重要程度尺度，敬請作答！

	絕	相		重		稍		同		稍		重		相		絕		
	對	當		要		微		樣		微		要		當		對		
	重	重		要		重		要		重		要		重		重		
	要	要		要		要		要		要		要		要		要		
		9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9
教師	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	政策
教師	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	環境 (硬體)
教師	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	課程設計 (軟體)
教師	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	學習者
政策	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	環境 (硬體)
政策	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	課程設計 (軟體)
政策	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	學習者
環境 (硬體)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	課程設計 (軟體)
環境 (硬體)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	學習者
課程 設計	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	學習者

二、評估準則(第三層級)-教師部份：

您認為在教師的四項評估準則(第三層級)：正念修習年資、正念相關學經歷、正念課程認證與參與活動、教師個人的特質等等，於大學正念靜坐課程學習成效其相對重要性為何?以本研究選取教師的評估準則(第三層級)定義如下：

- (一)正念修習年資：學習正念並應用於(修行)生活上的年資，或學習正念領域間接相關課程，如禪修、內觀、靜坐、瑜珈等年資與應用。
- (二)與正念相關學經歷：最高學歷學位名稱，如人文背景哲學系、宗教學等學位教師，具有理由說明，他的正念教學更能貼近正念本意。曾於宗教、教育等領域工作，具有理由說明，他的正念教學更能貼近正念本意。
- (三)正念課程認證與參與活動：正念相關學會、協會的學習認證，如 MBST (正念療育學：Mindfulness-based Suffering Therapy)、MBHT (正念催眠學：Mindfulness-based Hypnotherapy)、MBSR (正念減壓 Mindfulness-Based Stress Reduction)、MBCT (正念認知療法：Mindfulness-based cognitive therapy) 的學習或認證，能加入學會、協會為活動會員，積極參與正念相關研習、演講。
- (四)教師個人特質：正念課程是類屬非知識性學習課程，所以教師本身的價值觀(是物質傾向或靈性傾向)、性格(穩定、願意分享)、對於正念於生活實踐程度，都是正念的身教之一。

請決策者在教師部份，於下表給於重要程度尺度，敬請作答！

	絕 對 重 要		相 當 重 要		重 要		稍 微 重 要		同 樣 重 要		稍 微 重 要		重 要		相 當 重 要		絕 對 重 要	
	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
正念修習年資	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	正念相關學經歷
正念修習年資	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	課程認證參與正念活動
正念修習年資	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	教師個人特質
正念相關學經歷	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	課程認證參與正念活動
正念相關學經歷	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	教師個人特質
課程認證參與正念活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	教師個人特質

三、評估準則(第三層級)-政策部份：

您認為在政策的四項評估準則(第三層級)：教育部的支持度、學校支持度、社區與家長支持度、課程推廣行銷，於大學正念靜坐課程學習成效其相對重要性為何？

以本研究以政策面選取評估準則(第三層級)定義如下：

- (一)教育部支持度:教育部的教育政策走向會影響校內課程的進行，如教育相關單位是否重視通識課程，願意支持並明瞭正念靜坐課程，能挹注相關經費推動通識課程。
- (二)學校支持度:校方是否支持正念靜坐課程，或將正念靜坐課程的定位為何？
- (三)社區家長支持度:社區居民能知道正念靜坐是為南華大學的特色教學，能直接參與正念靜坐的推廣教育課程。家長能知道子弟於學校中所學的正念靜坐為何課程？並具有正確概念。
- (四)課程推廣行銷:正念靜坐目前於國內高等教育大學部，是為新興的特色教學，校方在介入(必修)課程時，是否能讓師生明瞭推廣正念靜坐的主旨、原因、能從中獲得何種益處。

請決策者在政策部份，於下表給於重要程度尺度，敬請作答！

	絕 對 重 要	8	相 當 重 要	7	6	重 要	5	4	稍 微 重 要	3	2	同 樣 重 要	1	2	3	4	重 要	5	6	相 當 重 要	7	8	絕 對 重 要	
	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9							
教育部支持度	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	學校支持度	
教育部支持度	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	社區家長支持度	
教育部支持度	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	課程推廣與行銷	
學校支持度	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	社區家長支持度	
學校支持度	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	課程推廣與行銷	
社區家長支持度	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	課程推廣與行銷	

四、評估準則(第三層級)-環境(硬體設備)部份：

您認為在環境(硬體設備)的四項評估準則(第三層級)：室內與戶外課程交替、地板教室應用、靜坐設備(蒲團或坐墊)、視聽設備，於大學正念靜坐課程學習成效其相對重要性為何？

以本研究以環境(硬體設備)選取評估準則(第三層級)定義如下：

- (一) 室內戶外課程交替：能有室內靜坐、戶外行禪。
- (二) 地板教室應用：一般教室與地板教室應用，會有不同的學習效果。
- (三) 靜坐設備(蒲團或坐墊)：有無蒲團或坐墊應用，會有不同的學習效果。
- (四) 視聽設備：影片、聽覺專注度的訓練，會應用到視聽設備。



請決策者在環境(硬體設備)部份，於下表給於重要程度尺度，敬請作答!

	絕 對 重 要	8	相 當 重 要	7	6	重 要	5	4	3	稍 微 重 要	2	1	2	3	稍 微 重 要	4	5	6	7	8	絕 對 重 要	
	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9					
室內戶外課程交替	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	地板 教室 應用
室內戶外課程交替	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	靜坐 設備
室內戶外課程交替	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	視聽 設備
地板教室應用	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	靜坐 設備
地板教室應用	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	視聽 設備
靜坐設備	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	視聽 設備

五、評估準則(第三層級)-課程設計(軟體設備)部份：

您認為在課程設計(軟體設備)的四項評估準則(第三層級)：課程架構(計畫、目標)、課程時間安排、作業安排、教材內容設計，於大學正念靜坐課程學習成效其相對重要性為何?以本研究以課程設計(軟體設備)選取評估準則(第三層級)定義如下：

- (一) 課程架構(計畫、目標)：明確、具體、可行的課程架構，影響學習效益的程度。
- (二) 課程時間安排：一學期所修的學分安排，會影響學習效益的程度。
- (三) 作業安排：有無安排作業，要求作業完成度，會影響學習效益的程度。
- (四) 教材內容設計：教材的選擇及應用，會影響學習效益的程度。



請決策者在課程設計(軟體設備)部份，於下表給於重要程度尺度，敬請作答!

	絕 對 重 要	相 當 重 要	重 要	稍 微 重 要	同 樣 重 要	稍 微 重 要	重 要	相 當 重 要	絕 對 重 要									
	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
課程架構	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	課程 時間 安排
課程架構	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	作業 安排
課程架構	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	教材 內容 設計
課程時間 安排	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	作業 安排
課程時間 安排	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	教材 內容 設計
作業安排	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	教材 內容 設計

六、評估準則(第三層級)-學習者部份：

您認為在學習者的四項評估準則(第三層級)：背景動機、出席率、完成作業、學習的效益感受與體認，於大學正念靜坐課程學習成效其相對重要性為何？以本研究以學習者選取評估準則(第三層級)定義如下：

- (一) 背景動機：主動歡喜參與？被動勉強參與？對於正念靜坐的初始概念？所影響學習效益的程度評估。
- (二) 出席率：學習者出席率高低，所影響學習效益的程度評估。
- (三) 完成作業：教師於課程中所教導的方法，是否能於生活作息中應用與練習，所影響學習效益的程度評估。
- (四) 學習的效益感受與體認：於學習過程中，能獲得正念靜坐所帶來的相對益處的正向回饋，此種感受與體認對於影響學習效益的程度評估。



請決策者在學習者部份，於下表給於重要程度尺度，敬請作答！

	絕 對 重 要	8	相 當 重 要	7	6	重 要	5	4	稍 微 重 要	3	2	同 樣 重 要	1	2	稍 微 重 要	3	4	重 要	5	6	相 當 重 要	7	8	絕 對 重 要	
	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9								
背景動機	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	出席率
背景動機	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	完成作業
背景動機	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	學習 效益 感受 體認
出席率	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	完成 作業
出席率	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	學習 後的 效益 感受 體認
完成作業	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	學習 後的 效益 感受 體認

【基本資料】

非常感謝您熱忱協助以上決策者問卷的完成，最後懇請您惠賜下列資料，俾供參考，相關資料僅供學術研究，研究者負保密全責，敬請安心填答。

1. 姓名：
2. 工作單位與職稱：
3. 如果您還有其他寶貴意見，請填答於以下空白處，以補充本問卷不足之處，感謝您！



非常感謝您的填寫，請您再次檢查您的回答，避免產生遺漏!