

以正向心理學促進大專身心障礙學生之 心理健康

顏正輝

花蓮縣玉里國中教師

陳志軒

國立臺東大學特殊教育學系
副教授

徐一騰

國立臺東大學資源教室
輔導教師

壹、前言

過往的心理學只關心負面的心理情緒和精神疾病，而忽略了心靈的幸福與滿足，因此 Seligman 與 Csikszentmihalyi (2000) 正式提出「正向心理學」，希望提升個體的生活品質，讓個體的生活更有意義與價值。對於身心障礙者來說，在求學的歷程與生活適應方面，容易察覺到自己的缺陷、接收到許多負面的評價與經驗，進而影響其心理健康，傳統的研究大多著重在身心障礙者缺陷與困境，而對於身心障礙者優勢能力的特質與培養則較少著墨，因此本篇文章將從正向心理學的正向經驗、正向特質與正向組織此三個理論架構 (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) 來論述正向心理學對大專身心障礙學生心理健康議題分析。

貳、大專身心障礙學生所面臨心理健康議題

世界衛生組織 (WHO, 2019) 定義健康除了沒有疾病和虛弱之外，在身體、精神和社會方面皆處於美好的狀態。根據張氏心理辭典也陳述心理健康是一種生活適應良好的狀態，包括情緒穩定、展現自我、和諧的人際關係、自我接納、面對問題且解決問題，而不逃避 (張春興, 1995)。張李淑女與李明祝 (2010) 指出健康是包括不同層面的，不只沒有疾病，心理方面也需積極的、正向的。全人健康的概念，健康不只侷限沒有疾病，還包括生理、心理、精神、社會適應等層面

(劉立凡, 2010)。因此，健康是由生理、心理、社會適應等元素組合而成，且各元素之間處於和諧、美好的狀態。在此狀態下，個體能展現出正向、積極的態度，面對各種困境與挑戰而不選擇逃避。

根據相關研究指出我國大專身心障礙學生在大學階段可能面臨學業困難 (林真平、陳進江, 2003; 周佳樺, 2013; 張英鵬, 2001; 許天威、蕭金土、吳訓生、林和姻、陳亭予, 2002; 萬明美、張照明、陳麗君, 1997; 謝秀卿, 2014)、人際互動不良 (林真平、陳進江, 2003; 周佳樺, 2013; 許天威等人, 2002; 萬明美等人, 1997; 謝秀卿, 2014)、異性交友困難 (李育逢, 2010; 張英鵬, 2001)、健康 (林坤燦、羅清水、邱靜瑩, 2008)、家庭關係 (林真平、陳敬江, 2003; 周佳樺, 2013)、生涯規劃與就業 (林真平、陳敬江, 2003; 周佳樺, 2013; 張英鵬, 2001) 等問題，使得大專身心障礙學生在學校適應困難，導致其生理、心理和社會適應等元素無法維持在和諧和美好的狀態，進而影響到大專身心障礙學生的心理健康，甚至造成休退學的情形產生 (林坤燦、羅清水、邱靜瑩, 2008)。

當大專身心障礙學生面臨上述困境後，進而產生低自我接納、低自我評價、放棄與逃避等結果，以下就此三種負面經驗加以陳述：

一、低自我接納

張春興 (1995) 指出自我接納是個體能接受自己現實的樣子，包括身體、能力和性

格等，更是心理健康的基礎。但是我國相關研究指出部分的大專身心障礙學生自我接納度較差（萬明美等人，1997），不喜歡別人知道自己是身心障礙的學生（周佳樺，2013），甚至認為身心障礙身分是阻礙其生涯發展最主要因素（許雅惠，2009）。因此，當大專身心障礙學生如無法接受自己現實的樣子時，就會影響其心理健康、學校適應與未來發展。

二、低自我評價

自我評價的定義是指個體對自己各方面的評價，如能力、性格，且此評價是個體根據以前的生活經驗，主觀的對自己的看法（張春興，1995）。身心障礙者在求學的歷程中，察覺到自己在學業學習、身體缺陷、社會情緒等方面與同儕的差異，接收到許多負面的評價與經驗，內心產生恐懼、困惑、挫折、生氣、放棄、習得無助感等情緒與行為反應，進而影響身心障礙學生的學習適應與人際互動（黃文慧，2005；黃己娥、王天苗，2007；蔡明富，2001；Higgins, Raskind, Goldberg, & Herman, 2002；Reiff, 2004）。身心障礙的大學生表示自己較難獲得他人的尊重、接納與支持（張英鵬，2001），展現出缺乏自信心（張統偉，2000），甚至認為自己是人群中的弱者、自己的角色是可有可無、造成別人的負擔和拖累他人（許雅惠，2009），導致其有較低的自尊（Elbaum & Vaughn, 2003）。上述研究顯示，身心障礙者的學術成就會影響其自我概念，失敗的經驗會使得身心障礙者有較低的自尊與低自我評價。

三、放棄與逃避

當大專身心障礙學生遭遇學習與人際困擾和挫折時，因應方式傾向於自己克服（許天威等人，2002），但有時使用的方法不正確，可能造成無法有效解決問題，最後只好選擇放棄和逃避，不去處理發生的問題（林真平、陳敬江，2003；林坤燦、羅清水、邱靜瑩，2008；周佳樺，2013；張統偉，2000；

謝佳男，2017）。

參、正向心理學之內涵

Seligman 與 Csikszentmihalyi (2000) 認為心理學從第二次世界大戰開始專注於負向心理情緒（如憂鬱、失調、功能障礙等）和病理的治療而忽略了個體在心靈方面的滿足（如幸福、健康和樂觀），因此正式提出「正向心理學」一詞，希望藉由個體正向經驗、正向特質和正向的組織來面對困境與挑戰，進而使個體的能力能不斷地茁壯成長、提升個體的生活品質，讓個體的生活更有價值。以下分別就正向經驗、正向特質與正向組織三方面加以論述：

一、正向經驗

個體經由個人的主觀經驗，去發掘過去幸福、滿意和滿足的經驗，使得個體對未來的生活感到希望和樂觀，其目前的心理狀態是能全心投入於某種活動上，也就是 Csikszentmihalyi 所提出的心流理論（flow），當個體產生心流的同時，其內心會感到興奮感、滿足感和快樂（Seligman & Csikszentmihalyi, 2000）。

二、正向特質

Seligman、Steen、Park 與 Peterson(2005) 提出 6 項美德和 24 個優勢特質，其內容分述如下：

（一）智慧和知識（Wisdom and knowledge）

在智慧和知識的美德向度中，還包括創意、好奇心、開放胸襟、喜愛學習與觀點見解等 5 個優勢特質。在此美德中強調個體需持續保持好奇心、不斷學習新知識且需精熟所學到的知識，更重要的是加以應用所學到的能力，並能為他人提供個人的見解與忠告。

（二）勇氣（Courage）

在勇氣的美德向度中，還包括真誠、勇敢、堅持不懈、熱情等 4 個優勢特質。勇敢的美德是強調個體做一位真誠的人，勇敢與

持續不懈的面對威脅、挑戰、困難和痛苦，並達成目標，在這樣的生活模式中是充滿興奮與活力的。

(三)人道 (Humanity)

在人道的美德向度中，還包括仁慈、愛與社交智商等 3 個優勢特質。人道的美德是社交互動上友愛他人的表現，了解他人的動機和感受，幫助與愛護他人，與他人保持親密關係。

(四)正義 (Justice)

在正義的美德向度中，還包括公平、領導能力與團隊合作等 3 個優勢特質。正義的美德是意味著個體能公平的對待生活周遭的每個人，並能參與群體活動，甚至具有領導他人與組織群體的能力。

(五)修養 (Temperance)

在修養的美德向度中，還包括寬恕、謙虛、謹慎與自我管理 etc 4 個優勢特質。修養的美德是端正個人的言行舉止。

(六)超越 (Transcendence)

在超越的美德向度中，還包含了對美和卓越的欣賞、感恩、希望、幽默感和信仰等 5 個優勢特質。從生活中欣賞美和卓越的事物；感受與感謝幸運的事情發生；期望獲得最佳的成果並努力達成；生活中常笑口常開；對較高的目標和生活價值有一致的信仰。

三、正向組織

指個體能在正向組織中，如：家庭、學校、工作環境與社會文化中能教導與培養公民的美德，如個體具有責任感、慈善、利他、涵養、溫和、寬容和工作倫理等特質，就可以促使個體成為良好的公民 (王沂釗, 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009)。

肆、正向心理學在特教領域的應用與成效

正向心理學理論的興起，也影響了特殊

教育的教學與輔導原則，讓我們從原先專注於身心障礙者的缺陷與其所面臨的挫折，轉移到關注身心障礙者的優勢能力與正向特質、擬定合適目標增加其正向經驗，以團隊合作的支持方式營造出正向組織，以下就此三方面的轉變加以論述：

一、著重身心障礙者優勢能力與正向特質

Goldberg、Higgins、Raskind 與 Herman (2003) 指出學習障礙學生如具有自我覺察、積極、毅力、情緒穩定、適當的目標設定等特質，其未來成功的機率遠高於無上述特質的學生；王瓊珠 (2017) 也指出具有了解困難、接受學習障礙、彌補不足、勇於嘗試、願意盡力、持續下去、設定目標、失敗調適、處理負面情緒與避開短處等成功特質的學生其學校生活適應較佳；莊清如 (2015) 發現具有「對事情具責任感且努力不懈」特質的亞斯伯格學生，其生活適應狀況較佳。由此可知，如身心障礙者具備自我覺察、勇敢、積極、堅持不懈、希望感、設定目標、情緒穩定等正向特質，可使身心障礙者的有較佳的學習與生活適應能力，且其未來成功的機會也將大大提升。因此，正向心理學的理論可以讓我們從專注在身心障礙者的缺陷而轉移到身心障礙者的優勢能力、降低學習焦慮感，進而提高身心障礙學生在學術領域的自我效能 (Costello & Stone, 2012)。

二、協助身心障礙者擬定合適目標增加正向經驗

身心障礙者對未來感到希望且能擬定目標，其在學校生活有正向相關 (王瓊珠, 2017) 且未來的成功率也大大提升 (Goldberg 等人, 2003)，因此，對於身心障礙的學生的學習過程中，教師與家長需先了解孩子的能力，與孩子一同擬定符合其能力的目標，並一同檢核目標，在學習歷程中，老師與家長需多鼓勵與讚美孩子的優勢能力與努力的重

要性，讓學生能做出正向的歸因並逐漸累積身心障礙學生的正向經驗 (Trautwein, Ludtke, Koller, & Baumert, 2006)。

三、以團隊合作的支持方式營造出正向組織

從成功的身心障礙者相關研究得知，學校與家庭是身心障礙者的正向組織，在此正向組織中，教師、家長與同儕將扮演重要的角色，需長期支持身心障礙者、適時給予鼓勵與讚美 (洪儷瑜、余曉珍，呂美娟、黃玉錦、邱金滿、陳秀芬，1998；翁令珍，2013；高敏惠，1995；黃文慧，2005；黃己娥、王天苗，2007；曾瓊禎，2018；蔡明富，2001；蔡貞芬，2016)，讓身心障礙者在友善的環境中受到教導與培養公民的美德，促使身心障礙者成為良好的公民。

伍、藉由正向心理學理論促進大專身心障礙學生心理健康

文獻顯示大專身心障礙學生面臨學業困難、人際互動不良、異性交友困難、健康、家庭關係、生涯規劃與就業等問題，進而產生低自我接納、低自我評價、放棄與逃避等三種負面經驗，筆者認為可以依據 Seligman 與 Csikszentmihalyi (2000) 所提出正向心理學的理論內涵來協助大專身心障礙學生克服其所面臨的問題與困境，如藉由累積大專身心障礙學生的正向經驗與希望感提高其自我效能來克服低自我評價的與放棄和逃避的問題，加強大專身心障礙學生的優勢能力提升其自我接納來克服低自我接納的困境，上述兩種方法皆需支持系統的支持與鼓勵，藉此三種方法來促進大專身心障礙學生的心理健康，以下此三種方式來加以論述：

一、累積大專身心障礙學生的正向經驗與正向情緒提高其自我效能

正向心理學的理論指出，對未來產生信心、自信、希望感以及樂觀等正向情緒，可

以讓你對抗沮喪，使你在學習與工作上有良好的表現，還能使你健康 (Seligman, 2002)，相關研究也顯示，如身心障礙者對未來感到希望且能擬定目標，其在學校生活有正向相關 (王瓊珠，2017；黃獻戊，2018) 且其未來成功的機會也大大提升 (Goldberg 等人，2003)，吳秉叡、余民寧與辛怡葳 (2014) 也指出正向事件的解釋風格會提升身心障礙學生的希望感並對復原力產生影響，具備較高希望感的學習障礙學生，其復原力的效能也較高。因此，大專身心障礙學生如具備自信、希望感與樂觀等正向的情緒並擬定目標，來面對每次的困境與挑戰，讓其更能適應大專的校園生活，因此，在正向經驗、正向情緒與自我效能良性循環下，每次的逆境都是提供大專身心障礙學生成長的契機，促進其自我效能的提升。

二、加強大專身心障礙學生的自我覺察提升其自我接納

研究顯示身心障礙者的自我覺察度會影響其自我接納程度，具有高度自我覺察的身心障礙者，其能覺察到自己的優勢能力並接納障礙所帶來的限制，因此，具有高度自我覺察的身心障礙者其會運用個人的優勢能力來解決問題，所以適應狀況較佳 (吳奕平，2016)，未來成功機會也高於低度自我覺察的身心障礙者 (Goldberg 等人，2003；Spekamn, Goldberg, & Herman, 1992)。藉由加強大專身心障礙學生的自我覺察的能力不但可以讓身心障礙者找到自己的優勢能力，並運用優勢能力來解決問題，也可以接受障礙所帶來的限制，進一步提升大專身心障礙學生的自我接納程度。

三、建立大專身心障礙學生的支持系統

家庭與學校是大專身心障礙學生的支持系統，在家庭方面，父母親通常是身心障礙學生的重要他人，因此，父母親需先接納身

心障礙學生並適時給予關心與鼓勵（洪儷瑜等人，1998；高敏惠，1995），在學業學習上對其保持正向的態度，而不是給予極大的壓力（蔡明富，2001）；在學校方面，導師、任課教師、同儕是身心障礙學生的重要他人（洪儷瑜等人，1998；翁令珍，2013；高敏惠，1995；黃文慧，2005；黃己娥、王天苗，2007；曾瓊禎，2018；蔡明富，2001；蔡貞芬，2016）。因此，重要他人需在學習、人際互動與學校適應等方面給予大專身心障礙學生相關支持與協助，欣賞其優勢能力，並適時讓大專身心障礙學生有展現優勢能力的舞台，增進其自信心與正向人際互動的經驗，大專身心障礙學生有父母親、教師、同儕等重要他人的支持，不僅能使其適應學校的學習與生活，而且能提高其自我接納與自我效能，更能增加其未來成功的機會。因此，營造出有利於大專身心障礙學生成長的环境，才能利於大專身心障礙學生累積正向的經驗與強化其正向特質。

陸、結論

正向心理學最主要的目的是提升人們的生命意義與價值，但對於身心障礙者來說，其在學習與生活適應較易受挫，因此，身心障礙者的正向經驗、正向特質與正向組織對其更顯得重要。身心障礙者的學習歷程中，教師、家長與同儕扮演重要的角色，需發掘個體所具有的優勢能力與美德，經由多次的正向經驗來加強此優勢能力與美德，並引導身心障礙者建立起正確的歸因，在過程中需不斷給予身心障礙者支持、鼓勵與讚美，讓身心障礙者持續不斷地累積正向的經驗。因此，身心障礙者的正向經驗、正向特質與正向組織是不斷良性循環的過程，且缺一不可。最後，家庭、學校與整個社會需營造出有利於身心障礙者學習與生活的環境，才能真正提升身心障礙者生活品質，讓身心障礙者更有生命的價值。

參考文獻

- 王沂釗（2005）。幽谷中的曙光—正向心理學發展與希望理論在輔導上的應用。**教育研究月刊**，134，106-117。
- 王瓊珠（2017）。學習障礙大學生學校生活適應研究。**特殊教育學報**，45，1-24。
- 李育達（2010）。大專身心障礙學生個人背景變項、校園經驗、學習表現及心理社會發展之相關研究（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學，臺北市。
- 林真平、陳靜江（2003）。身心障礙大學生壓力因應歷程之探討。**東台灣特殊教育學報**，5，143-162。
- 林坤燦、羅清水、邱瀾瑩（2008）。台灣地區大專校院身心障礙學生修退學現況調查研究。**東台灣特殊教育學報**，10，1-19。
- 吳奕平（2016）。注意力缺陷過動症青少年自我覺察能力之探究。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 吳秉勸、余民寧、辛怡葳（2014）。正向事件解釋風格、提升希望感與復原力之模式驗證：以學習障礙學生為例。**特殊教育學報**，40，1-34。
- 周佳樺（2013）。大專校院學習障礙學生學校適應壓力及因應歷程之研究（未出版碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 洪儷瑜、余曉珍、呂美娟、黃玉錦、邱金滿、陳秀芬（1998）。從成功的學障成人之觀點看學習障礙教育。載於一九九七年海峽兩岸特殊教育學術研討會手冊，375-393。臺北市，國立臺灣師範大學特殊教育學系。
- 翁令珍（2013）。一位視覺障礙大學生從長期人既困擾中成功適應之經驗分析。**屏東教育大學學報教育類**，41，1-34。
- 高敏惠（1995）。成功聽障人士生涯歷程及其影響因素之探討。**特殊教育研究學刊**，12，217-233。
- 許天威、蕭金土、吳訓生、林和烟、陳亭予（2002）。大專校院身心障礙學生學校適應狀況之研究。**特殊教育學報**，16，159-198。
- 許雅惠（2009）。大專校院身心障礙學生依附內在運作模式與人際衝突因應方式之分析研究。**特殊教育研究學刊**，34（2），27-46。
- 張李淑女、李明祝（2010）。健康與生活。新北市：新文京。

- 張英鵬 (2001)。我國大專身心障礙學生之生活品質研究。《特殊教育學報》，15，273-307。
- 張春興 (1995)。《張氏心理學辭典》。臺北市：東華書局。
- 張統偉 (2000)。由情緒輔導方案探討身心障礙大學生同儕關係情緒、認知思考及行為因應模式之研究。國立東華大學，花蓮縣。
- 莊清如 (2015)。亞斯伯格症大學生復原力與生活適應之研究。國立台灣師範大學，臺北市。
- 黃己娥、王天苗 (2007)。迢迢學習路——一位學障學生的學習經驗。《特殊教育研究學刊》，32 (3)，111-132。
- 黃文慧 (2005)。從生活看雙重特殊學生之特質——由一位美術才能優異的學障學生生活經驗談起。《特殊教育研究學刊》，28，289-311。
- 黃獻戊 (2018)。大專身心障礙學生希望感、生命意義感與學校適應之相關研究。國立高雄師範大學，高雄市。
- 曾瓊禎 (2018)。學習障礙大學生韌性發展歷程探究。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 萬明美、張照明、陳麗君 (1997)。大學視覺障礙學生學校生活適應及大學同儕對其適應度之研究。《特殊教育學報》，12，1-40。
- 蔡明富 (2001)。回首「學」時路：一位學障教師生涯歷程及其影響因素的探討。《資優教育季刊》，80，4-15。
- 蔡貞芬 (2016)。成人視覺障礙者社會支持與復原力之研究。國立台灣師範大學，臺北市。
- 劉立凡 (2010)。到底多健康？健康光譜的意涵與演化。《台灣老年學論壇》，5。
- 謝秀卿 (2014)。大專校院學習障礙學生學校適應之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 謝佳男 (2017)。機會之旅——智能障礙的大學經驗 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
- Costello, C. A., & Stone, S. J. L. M. (2012). Positive psychology and self-efficacy: potential benefits for college students with attention deficit hyperactivity disorder and learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2), 119-129.
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2003). For which students with learning disabilities are self-concept interventions effective? *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 101-108.
- Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H., & Herman, K. L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: a qualitative analysis of 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(4), 222-236.
- Higgins, E. L., Raskind, M. H., Goldberg, R. J., & Herman, K. L. (2002). Stages of acceptance of a learning disability: The impact of labeling. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 3-18.
- Reiff, H. B. (2004). Reframing the learning disabilities experience redux. *Learning Disabilities & Practice*, 19(3), 185-198.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychology*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *Tidsskrift For Norsk Psykologforening*, 42, 874-884.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkin, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions, *Oxford Review of Education*, 35, 293-311.
- Spekman, N. J., Goldberg, R. J., & Herman, K. L. (1992). Learning disabled children grow up: A search for factors related to success in the young adult years. *Learning Disabilities Research & Practice*, 7, 161-170.
- Trautwein, U., Ludtke, O., Koller, O., & Baument, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 334-349.
- WHO (2019). *WHO remains firmly committed to the principles set out in the preamble to the Constitution*. Retrieved from <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>.