通識教育實踐與研究

General Education: Practice and Research

第 28 期　2020 年 12 月

發 行 人　洪明奇

總 編 輯　陳悅生

本期主編　洪美齡

編輯委員　徐志平　袁鶴齡　廖美玲　陳中庸

廖述盛　辜玉茹　洪武雄

助理編輯　徐玲珊　周瑋琳

出 版 者　中國醫藥大學通識教育中心

地址：404 台中市學士路 91 號

電話：(04) 22053366-1801

傳真：(04) 22033108

版權所有，翻印、轉載須經本刊同意

ISSN 1608-6279

通識教育實踐與研究

General Education: Practice and Research

第 28 期　2020 年 12 月

目　錄

◆ 醫療典範人物融入通識創新教學的行動研究…洪武雄　洪美齡*　……..1

◆ 正向情緒與心理幸福感關係之研究……楊錦登……...……71

通識教育實踐與研究

General Education: Practice and Research

No.28 Dec., 2020

CONTENTS

- An Action Research of Integrating the Study of Medical Paradigmatic Figures into Innovative Teaching for General Education…….….....Hung Wu hsiung Horng Meei-ling*… ……1
- A Study on the Correlations between Positive Emotions and Psychological Well-being.....……. Yang Chin-Teng… ……..71

醫療典範人物融入通識創新教學的行動研究

洪武雄[1]　洪美齡[2]*

中文摘要

本研究旨在運用教學行動研究，來探究醫療典範人物對醫藥專業背景學生的啟迪意義。多年來，「台灣醫療史」通識課程將醫療典範人物的研習導入課程中，來達到神入歷史（historical empathy）的學習目標，教學者發現有必要將原先廣泛涉獵較多人物的學習方向，轉為深入了解單一典範人物形塑的發展歷程，以提升學習者的學習成效，並達成教學者持續創新教學的終極目標。

108 學年度第二學期，教學者重新建構「台灣醫療史」的教學方案，並於北港校區進行教學行動研究。在先前課程實施的改進方向基礎上，行動前，教學者廣泛蒐集醫學人物傳記資料，及調查修課學生對醫療典範人物的先備知識；行動中，教學者依時代先後及醫療典範人物的類型做專題導論，配合期中與期末學生的閱讀及心得寫作，並視需要隨機輔以訪談來掌握個別學生的學習脈絡；行動後，全面彙整學生的選書動機及選讀個人傳記的模式探討，分析神入典範人物的歷程與結果，並針對整個行動研究中的課前準備、課中策略及課後成效進行總檢討，最後提出後續課程改進方向及具體做法之建議。

關鍵詞：醫療典範人物、通識教學創新、行動研究

[1]中國醫藥大學通識教育中心副教授
[2*]通訊作者，中國醫藥大學通識教育中心兼任教授 (E-mail: mlhorng@mail.cmu.edu.tw)

壹、前言

2001 年本校以「西方醫學史、生理醫學研究史、臺灣歷史與本土醫療發展之課程規畫以及課程數位化整合與電子教學資源共享」爲題，申請教育部第一梯次「提昇大學基礎教育計畫」補助。2004 年首次開設「台灣醫療史」課程。課程內容以台灣的歷史演變爲背景，本土醫療發展爲主軸，探討台灣醫療發展在西方醫療傳道、日治殖民擴張及戰後演變等不同時期的發展特色。2006 年在教育部教學卓越計畫補助下，2007 年開設「台灣醫學教育發展史」，嘗試將醫學人物傳記融入教材中（洪美齡、洪武雄，2008）。對於醫藥大學的學生而言，「台灣醫學教育發展史」的內容更爲聚焦，卻也略顯侷限。兩年後，回復爲「台灣醫療史」，此後成爲持續開設的通識人文課程。

自 104 學年度起，本研究者亦即課程教學者將期中紙筆考試改爲專書閱讀及心得寫作，學生可以選讀台灣醫療發展相關的書籍或醫界人物的傳記，將文本閱讀與寫作融入課程中。經 104-107 學年四學年五次開課後，經統計，78.4%的學生選擇傳記，遠多於其它類型的書籍。選讀傳記的學生中，27.5%選擇傳記合集，72.5%選擇個人傳記。（洪武雄、洪美齡，2019）在傳記閱讀融入課程實施成效有了初步了解後，108 學年度的「台灣醫療史」課程設計略作調整，將原本開放式的專書選讀限縮在傳記類，誠如歷史學者 A. L. Rowse 所言（陳永興口述，曾秋美、黃一城紀錄整理，2010）：「閱讀傳記是最便捷的

方式，可以學到許多歷史。」（頁 32）冀望透過閱讀醫界典範人物的傳記，從時代背景和人物事件的脈絡中，重建典範人物的行爲意圖和動機，藉此理解台灣醫療史的前塵往事。因此，期中先指定閱讀傳記合集，作爲學習的入門；期末再指定閱讀個人傳記，深入理解醫界前輩的來時路。

在先前的研究基礎上，108 學年開設在北港校區的「台灣醫療史」課程，嘗試將文本選讀聚焦在人物傳記上，在期中傳記合集閱讀後，帶領學生聚焦在醫療典範個人生平事蹟的傳記選讀上，希望了解相較於 104-107 學年度的學生對典範探究興趣的異同？由於行動研究的即時調整引導策略，學生是否受到更多的啓迪及更爲深入的反思？因此，本文行動探究採教學前、教學中及教學後三階段檢視，探究問題如下：

一、教學前

（一）傳記文本閱讀與寫作的教材如何調整與補充

（二）學生對台灣醫界人物的熟悉度爲何？

二、教學中

（一）如何擬定期中傳記合集的閱讀與心得寫作的規準？

（二）針對期中學習結果，修正檢視期末個人傳記閱讀與心得寫作的方向又是如何？

三、教學後

（一）學生選讀的醫學典範人物有哪些？與先前的研究發現有何異同？

（二）學生選讀醫學典範人物的動機爲何？

（三）學生神入典範人物的學習成效如何？

（四）後續的教學策略檢討與調整？

貳、文獻探討

一、醫界人物傳記合集與台灣醫療史

當學生對醫界人物不熟悉時，醫界人物傳記合集易讀、易懂，比起生硬的教科書相對有趣些。將醫界人物傳記合集融入教材中，學生得以減少沉重的歷史感，較無壓力地隨著各篇傳主的生命故事，自然地體會各階段的醫療發展（梁妃儀等，2010b；門諾醫院黃勝雄等，2001）。

合集中的人物可以依出生年代先後、以編年的方式排序，帶領讀者認識個別人物的小故事，再串連各自不同的故事，「共同交織出一部意義深遠的台灣醫療史」（醫望雜誌編著，2001，頁 14）。也可以依不同階段的歷史情境、不同領域的醫療奉獻排序，藉由醫界前輩生命中散發出來的光輝和理想，讓社會大眾和醫學生感受台灣生命共同體的脈動，了解台灣的歷史（陳永興，

2004）。合集中的人物也可以依區域性（梁妃儀等，2009a、2009b、2010a、2010b）、宗教情懷（門諾醫院黃勝雄等，2001）、醫療奉獻（劉昭仁編著，2006）及醫者的人文書寫（陳永興，2009）等宗旨選輯。不同的編寫視角呈現不同的面貌，也各有不同的遺珠之憾，綜合運用下，則可以起到互補的功效。

二、歷史教學策略與方法

探究方式（inquiry）運用在歷史教學上，一直受到重視（如 Voet & Wever，2016；彭奎翰，2019）。歷史教學究竟該著重教學內容、知識傳承的「傳統式的歷史教學」，或是著重教學技能、思維方法的「史學式的歷史教學」？教學者常處於兩難之間；但在實際教學上，二者亦可同時兼顧（Halvorsen, 2017；劉哲瑋、單文經，2018）。歷史教師在運用「史學式的歷史教學」時，會透過文本閱讀的訓練來提升學生脈絡化思考能力（Wineburg, Daisy, & Chauncey, 2011；Wineburg , Daisy, & Chauncey, 宋家復譯，2016。）林慈淑（2018）引用溫伯格（Wineburg）的理念，強調讀者閱讀文本時，「必得深入文本發生當時的社會脈絡，才能掌握作者其人之所思以及他無意之間流露出的價值信念。」（頁 160）她也引用塞克瑟斯（Seixas，2013）的說法，說明文本閱讀時一方面需「追查史源」，除了人、時、地等基本訊息外，還得深入探索作者的意圖與潛在的價值觀；另一方面得「脈絡化」，將文本資料連結

到事件發生當下的歷史環境脈絡，也就是當時的普遍情勢和世界觀。（頁169）

閱讀醫界人物傳記，除了有助於了解台灣醫療發展史，也希望透過「這些人的素描，意在尋找一些夙昔的典範。…，讓後生末學可以懷舊，有些景仰。」（醫望雜誌編著，2001，頁 3）。吳翎君（2004）認爲「神入歷史必須運用想像，但這種想像必須在運用資料的基礎上。…。激發學生把自己置於歷史人物的處境，去思考人類的過去是怎樣的，從而促進其認知和情感等重要方面的發展。」（頁 70）也就是在「追查史源」後，將自己置身於歷史情境中，如周婉窈（2019）所說：「嘗試回到『歷史的現場』（locus in quo），去了解過去的時空的思考方式。」（頁 236）當文本閱讀與寫作融入教學設計中，學生先由傳記合集入門，再由個人傳記深入認識。閱讀醫界前輩的生命故事後，「可以懷舊」，學生如何展現對醫學典範的認知？「有些景仰」，醫學典範促使學生的啓迪與反思爲何？

三、通識教學創新

史美奐（2003）界定創新教學，可分成三個層次的意涵：（1）改善：對原有教學內容及教學方式加以微調；（2）超越：尋找可能的教學方法或將原有教學內容大幅修正；（3）創新：針對經驗累積的學習結果，運用更多教學策略及方法，希望更強化學生的學習成效。劉慧梅（2003）從國內外創新教學

獎及評審標準中，認爲教學的創新可細分成以下四類：（1）在對象與內容方面：改變可能發生在教學設計、教學方法或策略、教學活動、評量方法等面向；（2）在教學目標方面：啓發學生思考判斷能力，同時教學的內容也能適應個別差異；（3）激發學生的學習興趣，高度提升學生的學習成效；（4）新穎、創意、誘發創造力的想法與具體學習內容的展現。吳宗立與李孟娟（2009）指出教學創新是「教師運用個人創造力，表現出教學創新的行爲，…，在教學運用上使用適宜的新觀念與新教法。…，以學生爲主體，於教學中善用他人或自己已發展出的新教學觀念、方法或工具，活化教學內容，…，彈性調整教學形式，以及能時時反省，充實專業領域知識，善用各種教學資源，使教學更富意義與價值性。」（頁254-255）

國內大學通識教學創新的努力也時有所聞，如王枚與吳啓銘（2010）在「西洋近代藝術欣賞」課程中，顛覆傳統著重藝術史、藝術批評或創作的藝術課程，施行創新教學。林立仁（2018）在「正念幸福與創造力」課程中，藉由正念練習的實際體驗，建構可以「對話」的教學場域，提昇學生的專注力與覺察力，喚起他們的學習動機與熱誠，提昇學習成效。

參、研究方法

一、研究對象

108 學年第二學期於北港校區開授「台灣醫療史」課程，修課的同學有護理系 9 位、醫檢系 5 位、營養系 9 位、物治系 3 位、生科系 10 位、運醫系 3 位、藥妝系 3 位、醫放系 4 位、公衛學院大一不分系 9 位，合計 55 位。除中資系外，遍及此校區各學系的大一新生。

二、研究工具

（一）期初「台灣醫界人物的熟悉度調查」

調查表列出 30 位生命散發出光輝和理想的醫界前輩，名單出自《台灣醫界人物誌》（陳永興，2004）。第一週填寫問卷時，有 42 位學生選修本課程，本課程爲通識人文領域選修課程，第三週加退選結束時，最終有 55 位學生選修本課程。所以，填寫問卷的學生數與最終修課的學生數，數字不一。調查結果顯示，醫藥大學的大一新生對大多數的醫界前輩並不熟悉，詳參「附錄一：『台灣醫界人物的熟悉度調查』統計表」。

（二）期中傳記合集選讀

學生從六本傳記合集中選讀其一，期中時撰寫心得報告，寫作格式除傳記合集基本資料及全書主要內容簡介外，另需回答：選出合集中 2 至 4 位印象深

刻的人物，並說明原因？有了印象深刻的人物後，期末選讀個人傳記的方向是什麼：（1）就選上述印象深刻的人物之一，更深入的認識心儀的典範。（2）選擇同類型的人物，更廣泛的認識醫療前輩。（3）還沒決定，或許等上完老師講授的「台灣醫療人物個人傳記簡介」專題後，再來選書。（4）其它。

六本傳記合集的書名及選讀人數，如下：

（1）《台灣醫界人物誌》：26 人

（2）《福爾摩沙的聽診器》：4 人

（3）《路上的光》：6 人

（4）《醫者情懷》：2 人

（5）《臺灣仁醫的身影》：5 人

（6）《台灣中部醫療人物誌》（第 1、2、3、4 集，至少選一集）：12 人

選讀《台灣醫界人物誌》的學生達 47.27%（26/55），幾近半數。

（三）期末個人傳記選讀

1、選讀傳主統計分析

學生選擇個人傳記非常多元，55 位學生共選讀 32 位傳主，其中，19 位傳主只有一人選讀，詳參「附錄二：期末學生選讀的醫界典範人物統計表」。

2、心得寫作格式

先敘述個人傳記基本資料、傳主的生平簡介及選讀此書前對傳主的基本印象等，再回答：（1）選書動機（2）傳主的重要事蹟及成就（3）傳主的言行風範給予的啓發及省思（4）其它感想等。「選書動機」及「傳主的言行風範給予的啓發及省思」是本研究亟欲探索者。

例如護理 5（9），高中時閱讀賴和的作品，想要更深入地理解賴和的創作背景，因而選讀賴和的傳記，並將未來的專業期許與賴和的仁醫身影相連結，有了深刻的反思。

學生編號	傳主	選書動機	啓發及省思
護理 5（9）	賴和	在其著名小說《一桿秤子》中的主角秦得參被日警欺侮所面臨的困境與不甘，讓我想進一步了解筆者賴和是怎樣的個性？也是否遭遇了同等的不公平待遇才會如此激憤且諷刺的寫出這樣一篇情感豐沛的文章？他不怕發表後被當時的警察抓去關嗎？	我與賴和相同之處便是我們都須照顧病患，只不過方式不同而已！他行醫救人及不怕辛苦的毅力讓我深受啓發，也希望在日後，我成為一名專業的護士時，也能如他般悉心的為病人著想，及擁有一顆仁愛的心，為廣大的病人患者謀福。（期末心

		種種疑惑讓我更想發掘賴和其人的身份背景與他曾經歷過的，從文學到政治的「戰爭」。（期末心得，頁 2）	得，頁 2）

三、研究設計

本研究採行動研究方法來進行課程的修正與改進。潘淑滿（2003）指出行動研究法具有下列特點：（1）實務工作者爲解決問題或找出較有效工作方法；（2）實務工作者必全程參與成爲研究主體；（3）從事知識生產與實務運用爲同一人；（4）研究者在實務工作場域之中來做中想與做中學；（5）研究參與的成員是在一種夥伴、平等的關係中共同參與整個研究過程；（6）研究結果有解決問題的立即性與及時性；（7）研究者在研究過程中時時反省思考，並視需要隨時修正研究計畫的內容、步驟或方法；（8）研究結果只能適用在問題發展的情境，無法推論到其他情境；（9）不只對現況批判也具有提升品質與效能的雙重功能。（頁 220-221）

教學工作者通常會運用行動研究，來尋求自己多年教授課程的改進與創新，如蔡清田（2000）交互運用問卷調查法與深度訪談法，針對教育學程的師生，透過行動研究來了解課程規劃、革新、設計、實施與評鑑等問題，以做爲改進方向的參考。

近年來，通識教學行動研究在各大學也陸續推廣中（陳幼慧等，2015）。針對教學行動研究，林素卿（2012）指出行動研究的取向將教學視爲一種試驗性的、即席創作和遞迴的過程，經由各種紀錄的彙集省思、採取行動改進實務，創新的行爲就會自然產生（頁 94-95）；研究者在過程中非常重視維護修課學生的學習效益（頁 255）。

四、資料蒐集與處理

從期初對醫界典範人物的不熟悉，到期中對傳記合集及個人傳記有基本認識之後，研究者持續將探究主軸聚焦在學生選讀了哪些書籍？醫學典範人物有哪些？期末的心得寫作呈現個別學習者受到哪些人格事蹟的感召？啓迪日後職涯的方向又是什麼？並與先前的研究發現（洪武雄、洪美齡，2019）進行比對分析，彙整出學生最有興趣認識的醫界典範人物及對自己日後專業及人格形塑的影響。

因所有學生皆爲 108 學年第二學期的大一新生，原始資料僅按系別、同系同學排序及同系同學修課人數等類別來編碼，如護理 3（9）。再針對同一位學生期初填寫的問卷、期中與期末閱讀心得寫作等內容，進行「資料來源的三角檢證」（林素卿，2012，頁 240），確認在不同的情境脈絡下，所得資料的一致性。遇到學生文字資料語意不明時，立即約定時間釐清學生的所思所想，歸納出不同學習態度及學習方式的類型。

本文的兩位作者，一位爲歷史與教學專長，另一位爲歷史專長。在先前的探究過程中已建立批判性的同僚關係，持續展開批判性的參與對話，對於學生神入能力的發展過程及階段的認定也是兩人共同討論的結果，力求增加值得信賴的程度（trustworthiness）（Lincoln & Guba, 1985），以達到行動研究的過程效度（林素卿，2012，頁 245）。

肆、研究結果

一、教學行動前：課程準備與問卷調查

（一）課程名稱不變，加重傳記文本閱讀與寫作。

104-107 學年中，有近八成的學生在期中專書選讀時，選擇醫界人物的傳記。因此，108 學年的課程內容將加重醫學人物的介紹，也將專書選讀限定在人物傳記（洪武雄、洪美齡，2019）。然而，歷史人物的所作所爲與其身處的時代息息相關，學生對典範人物的認知需有設身處地的同理心，課程設計以台灣醫療發展爲背景，依不同階段的發展特色，凸顯不同類型的典範人物。因此，課程名稱仍維持「台灣醫療史」，而不是諸如「台灣醫療人物導讀」等。

第 1 週「課程簡介」後，第 2 週即講授「台灣醫療史概論及相關傳記合集介紹」，藉由這個專題，讓學生了解台灣醫療發展的分期斷代，並介紹市面上常見且本校圖書館也有典藏的 6 種傳記合集，爲學生選讀傳記合集奠定基本

認知。第 9 週期中評量「傳記合集心得寫作」後，第 10、11 週再以「台灣醫療人物個人傳記簡介」爲題，有系統地介紹不同時期、不同領域的傳主，提供學生選讀個人傳記的先備知識。除此之外，在各講授專題中也加重相關醫療人物的介紹。學生可在教學者的引導下，逐步擴大對醫療典範人物的認知。

除了「課程簡介」、「期中評量」、「期末評量」及「人物傳記閱讀與分享暨課程檢討」外，「台灣醫療史」課程計有下列專題：

「台灣醫療史概論及相關傳記合集介紹」

「醫療傳道與西方醫學的傳入：醫療典範人物簡介」

「日治時期衛生醫療概況及醫學教育的發展：醫療典範人物簡介」

「日治時期台灣醫師的崛起：醫療典範人物簡介」

「戰後醫界菁英與政治社會事件：醫療典範人物簡介」

「台灣醫療人物個人傳記簡介」

「戰後台灣醫學教育發展：醫療典範人物簡介」

「奉獻．唯醫信仰：台灣醫療奉獻獎得主簡介」

（二）正式上課前的「台灣醫界人物的熟悉度調查」

「台灣醫界人物的熟悉度調查」臚列 30 位醫者，名單出自陳永興的《台灣醫界人物誌》。陳永興在人物挑選及次序編排上，既能顧及不同時期的發展特色，又能涵蓋不同領域奉獻的醫界人物，是極佳的參考名單（陳永興，2004）。

總計有 42 位學生填寫問卷，因醫學、中醫、牙醫與藥學系的學生在台中校區上課，所以不含括在本學期北港修課學生所屬學系背景中。大部分學生態度認真，馬雅各、馬偕、蔣渭水及賴和等曾在中學教科書介紹過的醫界前輩，學生大多選填「好像聽過　簡單說說」或「聽過　可以略述平生」；但也有 3 位學生，經訪談後確認非外籍生或僑生，理應聽過上述 4 人，卻在填寫問卷時，一律填寫「完全沒聽過」，態度草率。

統計顯示，有 13 位醫者，沒有任何學生聽過；有 6 位醫者，只有 1 位學生聽過；有 3 位醫者，只有 2 位學生聽過。也就是說，有 22 位、高達七成以上（22/30，73.3%）的醫者，聽過的學生不多於 2 位。醫藥大學的大一新生對大多數醫界前輩顯然並不熟悉，詳參「附錄一：『台灣醫界人物的熟悉度調查』統計表」。

二、教學行動中：傳記文本閱讀與心得寫作

閱讀醫界人物的傳記合集，學生可一次認識多位醫界典範的生平概略，適合作爲學習入門；再藉由個人傳記的閱讀，深入認識心儀的典範人物。透過課程設計擬定教學策略來引導，學生可以循序漸進地加深對醫界典範人物的認知。

（一）期中傳記合集的閱讀與心得寫作

1、六種醫療人物傳記合集的運用

市面上常見的醫療人物傳記合集，且本校圖書館有典藏者，有《台灣醫界人物誌》、《福爾摩沙的聽診器》、《路上的光》、《醫者情懷》、《臺灣仁醫的身影》、《台灣中部醫療人物誌（第 1、2、3、4 集）》等六種。六種傳記合集收錄的醫者，多寡不一，有共同收錄、也有單獨收錄，名單詳參「附錄三：台灣醫療人物傳記合集六種收錄人物表」。

《台灣醫界人物誌》收錄 30 位醫者，誠如陳永興醫師（2004）所言：「考量台灣在不同發展階段的歷史情境下，不同時期的前輩對當時政治、經濟、社會、文化、醫療、衛生曾努力的奉獻。」（頁 10）人物涵蓋清末西方醫療傳道、日治時期西方醫療體系及醫學教育的建構、日治時期台灣醫師的崛起、戰後醫界菁英與政治社會運動、戰後醫學教育及研究、近代醫療奉獻的仁醫等，可說是台灣醫療史的縮影。

《福爾摩沙的聽診器》收錄 26 位醫者，其中有 14 位醫者與《台灣醫界人物誌》重疊。然而，人物收錄顯然設定爲本國籍的醫學人物，因此馬雅各、馬偕、蘭大衛等外籍醫療傳道士；後藤新平、山口秀高、高木友枝、堀內次雄等日治時期的醫界領袖，皆不在名錄中（醫望雜誌編著，2001）。少了這些醫者，早期西方醫學的引進及體系化的建構階段，就難以完整呈現。

《醫者情懷》收錄 24 位醫者，側重在曾發表過文學作品，以傳達人文社會關懷的醫者（陳永興，2009）。《路上的光》收錄 23 位海內外醫界英雄，其中有 9 位曾在台灣奉獻過（門諾醫院黃勝雄等，2001）。《台灣仁醫的身影》收錄 13 位醫者，旨在發揚醫療奉獻精神，使讀者有見賢思齊的典範（劉昭仁，2006）。《台灣中部醫療人物誌（第 1、2、3、4 集）》共收錄 29 位在中部出生或活躍於中部的醫者（梁妃儀等，2009a、2009b、2010a、2010b）。以上四種傳記合集，編著理念鮮明，各具特色，人選也不免各有侷限。

六種傳記合集中，《台灣醫界人物誌》在人物挑選及時序編排上，涵蓋面最爲完整，是最佳的入門書。然而，該書已絕版，不易購得。本校圖書館典藏 7 冊，可流通者 6 冊；另 1 冊置於「醫學人文專區」展示，僅供館內閱讀。以單一書籍而言，典藏量並不算少，但依以往經驗，修課學生可能在 40 至 60 位之間，想要作爲期中指定閱讀，將有無法人手一冊的難處。開課前，教學者在二手書市場購得 10 本，置於圖書館作爲指定參考書，限館內閱讀，儘可能滿足學生的需求。

只要是傳記合集，在人物挑選上就不免有遺珠之憾，其它五種合集的人物收錄雖不如《台灣醫界人物誌》全面，卻有互補的作用。爲了減輕《台灣醫界人物誌》藏書僧多粥少的窘境，也讓學生有更多元的文本選擇，教學者決定將六種傳記合集全部開放爲期中閱讀的選項。

第 7 週前，學生需先確認閱讀書目，第 9 週期中評量時，撰寫心得。學生選讀各合集的人數如下：

（1）《台灣醫界人物誌》：26 人

（2）《福爾摩沙的聽診器》：4 人

（3）《路上的光》：6 人

（4）《醫者情懷》：2 人

（5）《臺灣仁醫的身影》：5 人

（6）《台灣中部醫療人物誌》（第 1、2、3、4 集，至少選一集）：12 人

選讀《台灣醫界人物誌》的學生最多，達 47.27%（26/55），幾近半數。如將《台灣中部醫療人物誌》再細分爲四冊，其餘五種八冊中，每冊選讀的學生皆少於 8 人，頗爲分散。

2、期中評量：傳記合集心得寫作

期中心得的寫作格式，重點在於就選讀的傳記合集中，挑選 2 至 4 位印象深刻的人物，並說明原因？在有了印象深刻的人物後，期末個人傳記的選讀方向是什麼：（1）就選印象深刻的人物之一，更深入的認識心儀的典範。（2）選擇同類型的人物，更廣泛的認識醫療前輩。（3）還沒決定，或許等上完老師講授的「台灣醫療人物個人傳記簡介」專題後，再來選書。（4）其它。

（1）印象深刻的人物

《台灣醫界人物誌》有將近半數的 26 位學生選讀，期初「台灣醫界人物的熟悉度調查」中的 30 人名單亦出自此書，故以此書爲例進行比對分析。

除了醫檢 3（5）較特殊，選了 6 位醫者；其餘 25 位學生，皆各挑選 2 至 4 位。總計選出 71 人次印象深刻的人物，平均每位學生選了 2.73 次。

學生印象深刻的醫界人物及次數，如下表：

醫界人物	印象深刻次數	醫界人物	印象深刻次數
馬　偕 蘭大衛	8	杜聰明 薄柔纜	6
蔣渭水 張七郎 樂信・瓦旦	5	馬雅各 許世賢	4
堀內次雄 陳拱北	3	後藤新平 謝　緯 謝獻臣 羅慧夫	2
高木友枝 王受祿 賴　和 陳五福 林天祐 林宗義	1	萬巴德 山口秀高 蔡阿信 吳基福 魏火曜 李鎮源 徐千田 許子秋 宋瑞樓	0

A、期初熟悉度與期中印象深刻的相互關係

以各有 8 位學生印象深刻的馬偕與蘭大衛爲例，期初熟悉度調查時，馬偕只有 3 位學生（3/42）沒聽過，反之，蘭大衛則多達 41 位學生（41/42）沒聽過；學生對 2 位傳教士的熟悉度相差甚大，但並不影響期中時學生的選擇。杜聰明與薄柔纜各有 6 位學生印象深刻，期初，杜聰明有 28 位學生（28/42）沒聽過、薄柔纜多達 41 位學生（41/42）沒聽過。蔣渭水、張七郎與樂信・瓦旦各有 5 位學生印象深刻，期初，絕大多數的學生（38/42）都聽過蔣渭水，反之，幾乎所有的人都沒聽過張七郎（41/42）及樂信・瓦旦（42/42）。

統計顯示，期初的人物熟悉度與期中印象深刻人物的選擇，並無絕對的正比或反比關係。

B、印象深刻的醫者與時代先後的關係

馬偕、蘭大衛、杜聰明、薄柔纜、蔣渭水、張七郎、樂信・瓦旦等 7 人，皆有 5 位以上的學生對其印象深刻；相反地，萬巴德、山口秀高、蔡阿信、吳基福、魏火曜、李鎮源、徐千田、許子秋、宋瑞樓等 9 人，則沒有學生對其印象深刻。將二組作爲對照組，對比他們在台灣奉獻的時代先後，探討學生印象深刻的醫者是否受時代先後影響？

較多人印象深刻的馬偕與蘭大衛，時代只稍晚於無人印象深刻的萬巴德，早於其他 8 人；杜聰明、蔣渭水、張七郎晚於萬巴德、山口秀高，早於其他 7 人；樂信・瓦旦晚於萬巴德、山口秀高，約與蔡阿信同時，早於其他 6 人；反之，薄柔纜晚於無人印象深刻組的所有 9 人。

經交叉比對，學生選擇印象深刻的醫者，與時代先後的關係並不明顯。

（2）印象深刻人物與期末個人傳記的選書方向

期中評量時，在學生有了印象深刻的人物後，學生選讀個人傳記的方向及人次如下：

A、選印象深刻的人物之一，29 人次。

B、選擇同類型的人物，11 人次。

C、還沒決定，或許等上完老師講授的「台灣醫療人物個人傳記簡介」專題後，再來選書，19 人次。

D、其它，1 人次。

55 位學生中，有 5 位提出 2 個可能的選項，所以，統計總和爲 60 人次。幾近半數（29/60，48.3%）的學生，想從印象深刻的人物中擇一作爲期末閱讀的傳主。5 位提出 2 個選項的學生，如只採計優先選項，比例也是接近半數（27/55，49.1%），差異不大。

（二）期末個人傳記的閱讀與心得寫作

1、從期中印象深刻人物到期末個人傳記的選書歷程

期中評量時，想從印象深刻人物中擇一作爲期末個人傳記選讀的比例最高。然而，受各種因素影響，學生實際的選書歷程有相當大的變化。詳參「附錄四：從期中印象深刻人物到期末個人傳記的選書歷程」

原本優先想從印象深刻人物中選讀個人傳記的 27 位學生，只剩 10 位能夠始終如一；原本優先想從同類型的人物中選讀的 10 位學生，只剩 5 位得以觸類旁通；多看多聽再做決定的想法，本就屬於開放性的抉擇，17 位學生中有較高比例的 14 位維持原來的想法，則在情理之中。詳參「附錄五：期末個人傳記選讀歷程變化統計表」。

原本想從印象深刻的人物中選讀，何以無法一本初衷，傳主選讀的轉變及其原因，詳參「附錄六：從印象深刻人物中選讀傳主的轉變及其原因」。

學生轉變心意的原因歸納如下：

（1）不想和別人選同樣的書

公衛 9（9）:「本來想選陳拱北，後來看到同學選了，便改為同樣對台灣公衛有貢獻的許子秋。」（期末心得，頁 1）

生科 6（10）:「可是我不想跟別人選到一樣的書。」（期末心得，頁 1）

（2）沒借到原本想借的書

護理4（9）:「我原本想選蘭大衛醫生的切膚之愛來閱讀，但我到圖書館找不到此書。」（期末心得，頁1）

生科3（10）:「我一開始是想選擇徐千田醫師或薄柔纜醫師的傳記，但是因我借書的時間較晚，等我去借時已沒有找到這兩人的傳記。」（期末心得，頁1）

（3）印象深刻的醫者沒有個人傳記問世

生科6（10）:「原本我是想讀有關張七郎或樂信・瓦旦的傳記，但我找不到書。」（期末心得，頁1）

醫放2（4）:「因為關學婉沒有個人傳記。」（期末心得，頁1）

（4）印象深刻的醫者未曾在台灣活動過，只好另找其他人選。

護理8（9）:「因為伊莉莎白並沒有在台灣的足跡，所以我選擇了另一位楊思標醫師。」（期末心得，頁1）

（5）對某醫者有印象，想更深入認識。

物治3（3）:「我想起曾在高中時期了解過薄醫師的相關背景，因此最後選擇更深入瞭解薄醫師。」（期末心得，頁1）

（6）對某醫學專科好奇感興趣

藥妝1（3）:「因對有關精神醫療的發展有好奇，故改變了選擇。」（期末心得，頁1）

（7）靈光一閃，突然改變主意。

運醫3（3）:「一開始其實已經在準備杜聰明的資料，但中途突然有薄柔纜的簡介出現在電腦的相關資料，深入了解後就改變了想法。」（期末心得，頁1）

有很多學生從印象深刻人物轉變至觸類旁通、多看多聽；相反地，也有3位學生在多看多聽後，回到期中時的印象深刻人物。詳參「附錄七：從多看多聽到印象深刻人物的轉變原因」。

學生轉變心意的原因又爲何？

營養6（9）:「還是想知道。」（期末心得，頁1）

運醫1（3）:「仍是我印象最深刻之人物。」（期末心得，頁1）

公衛1（9）:「聽完介紹後還是決定選擇。」（期末心得，頁1）

3位學生轉變心意的原因頗爲雷同，正所謂:「眾裡尋他千百度，驀然回首，那人卻在，燈火闌珊處。」

2、期末學生選讀的醫界典範人物

經歷從期中到期末的百轉千折後，55 位學生共選讀了 32 位傳主，其中，有 19 位，接近六成的傳主（59.4%，19/32）只有一人選讀，學生的選讀相當多元，詳參「附錄二：期末學生選讀的醫界典範人物統計表」。

期中後，授課教師曾專題介紹「台灣醫療人物個人傳記簡介」，專題中介紹 57 位有個人傳記的典範人物。識見所限，難免有所遺漏。學生選讀的 32 位傳主中，有 27 位曾在專題中介紹過，比例高於八成（84.4%，27/32），授課教師的引導仍是學生學習的重要指標。

三、教學行動後：成效檢討

（一）學生選讀的醫學典範人物及與先前的研究發現比較

本次行動研究的對象爲 108 學年選修「台灣醫療史」的學生，課程開設於北港校區，修課的學生有護理、醫檢、營養、物治、生科、運醫、藥妝、醫放、公衛學院大一不分系等，除中資系外，遍及此校區各學系的大一新生。課程如於台中校區開設，則以醫學、中醫、牙醫與藥學系學生爲主，上述北港校區各學系的二年級以上學生爲輔。二個校區修課學生的學系、年級等屬性不同。再者，104-107 學年期中專書選讀採開放性，可選台灣醫療發展相關的專書，或醫界人士的傳記，傳記又可分爲合集或個人傳記；108 學年期末選讀則僅限個人傳記。因此，在與先前的研究作對比時，爲求系別、年級及選讀專書屬性一致，僅以在北港修課且選讀個人傳記的大一學生作爲對照組。

108 學年及 104-107 學年二次研究中，學生系別、人數及選讀的醫界典範人物等資料，詳參「附錄八：108 學年及 104-107 學年學生選讀醫界典範人物對照表」。

108 學年，學生選讀 32 位傳主，其中有 19 位只有 1 位學生選讀，幾近六成（19/32，59.4%）；104-107 學年，學生選讀 27 位傳主，其中有 21 位只有 1 位學生選讀，將近八成（21/27，77.8%）。二組學生選讀的共同典範人物有 14 位，然而，只有杜聰明一人是二組中各有 2 位以上（含）的學生選讀。前後二組修課學生在典範人物的選讀上，可說相當分歧。

1、104-107 學年無人選讀，108 學年備受青睞的醫學典範。

104-107 學年無人選讀，108 學年卻有 3 位以上學生選讀的醫學典範人物，有薄柔纜、黃勝雄、林杰樑、侯文詠等 4 位，學生的選讀動機各爲何？

薄柔纜有 5 位學生選讀，是 108 學年選讀人數最多的傳主。運醫 1（3）：「主要是因為《台灣醫界人物誌》和老師上課時的介紹，讓我對薄柔纜醫師的經歷產生了興趣。」（期末心得，頁 2）；醫檢 4（5）:「動機是因為在聽老師講解時，有一句話莫名觸動我的心，就是『美國很近，花蓮很遠』這句話。」（期末心得，頁 1）傳記合集中的《台灣醫界人物誌》、《路上的光》及「台灣醫療人物個人傳記簡介」專題，皆曾介紹薄柔纜的事蹟，一次又一次的引導後，促發學生的選讀動機。

1993 年，黃勝雄受門諾醫院創院院長薄柔纜的感召，毅然放棄在美國的事業，返台接任門諾醫院院長，承接照顧花蓮民眾的責任。醫放 4（4）:「因為黃勝雄醫師在美國的優良表現，讓他已有了不小的名氣和優渥的薪水，為何願意返台接下一個偏鄉醫院院長的重擔，想要了解此事，就是我選擇本書的動機。」（期末心得，頁 2）運醫 2（3）:「除了是對這個名字有印象以外，還有經過老師的介紹，讓我知道了這位出色的醫師的故事，並且引發了我的好奇心去了解他背後更多的故事。」（期末心得，頁 2）黃勝雄未收錄於六種傳記合集中，但曾在「台灣醫療人物個人傳記簡介」中介紹過，教學者的引導及傳主動人的生命抉擇，吸引學生選讀。

林杰樑未收錄於六種傳記合集中，只在「台灣醫療人物個人傳記簡介」中介紹過。然而，林杰樑的高知名度備受矚目。營養 7（9）:「每每爆出食安問題時，媒體常會提及林杰樑醫師的名字。」（期末心得，頁 2）公衛 5（9）:「常在電視上看到他，知道林杰樑是台灣著名的腎臟科和毒物學權威。」（期末心得，頁 2）林杰樑的高知名度促使學生想更深入認識。

侯文詠僅出現於《醫者情懷》，該合集只有 2 位學生選讀，教學者也未在「台灣醫療人物個人傳記簡介」中介紹。然而，侯文詠的文章曾選入中學國文課本，護理 6（9）:「我突然想起以前國文課有介紹過侯文詠」（期末心得，頁 2）；生科 8（10）:「其實我對他的第一印象一直以為他是一個作家，…，想到

自己家裡好像也有一些侯文詠的書」（期末心得，頁 2）如同林杰樑，侯文詠的高知名度是學生選讀的主要動機。

108 學年備受青睞的傳主，學生的選讀動機主要是傳記合集閱讀後的印象、教學者的介紹、傳主的高知名度及動人故事等。

2、104-107 學年與 108 學年的共同典範

前後二組學生的共同典範有 14 位，其中，只有杜聰明是各有 2 位以上（含）學生的共同典範。

物治 2（3）：「對於這位醫學界元老級的人物，我之前從未聽聞過。」期中選讀時，「從《福爾摩沙的聽診器》中對於杜聰明有了基本的認識，而且產生了想要更深入了解他的故事的想法。」（期末心得，頁 2）自期中傳記合集初接觸後，杜聰明始終是物治 2（3）最想探究的典範人物。相反地，護理 7（9）則相當隨興：「我選了我在學校圖書館網頁第一個看見的醫療人物傳記，想說相逢即是有緣，便選了杜聰明作為我的傳主。」（期末心得，頁 2）

104-107 學年的心得寫作格式，未要求說明選書動機。因此，學生未必回答選書動機。經檢視原始資料，104-107 學年 5 位選讀杜聰明傳記的學生，皆未提及選書動機。

（二）學生選讀醫學典範人物的動機分析

從期中的印象深刻人物、選書方向，再到期末個人傳記的選定，學生的選讀歷程差異甚大，有的目標明確，有的尋尋覓覓。

1、目標明確型

（1）人物始終如一

醫放 3（4）是住嘉義的女學生（訪談，2020.6.3）:「在讀《台灣醫界人物誌》時就對許世賢特別有印象，大概是因為他跟嘉義有關，再加上同樣身為女性，我很佩服他的膽識、他的精神，所以我想透過讀他的傳記，更了解他。」（期末心得，頁 2）選書動機有明確的地緣和性別因素。

醫檢 3（5）則是不住嘉義的男學生，常從北港騎機車到嘉義（訪談，2020.6.10）:「看到世賢路這個名字，覺得很特別，因為其他縣市沒有，就覺得她一定有對嘉義市非常特別的貢獻，而且在新一個民主時代要用人民當路名的路並不多，就覺得蠻特別也蠻好奇的。」（期末心得，頁 2）選書動機與其學習經驗的地緣相關。

（2）類型一以貫之

醫放 1（4）:「我想選擇同類型的人物，而我所說的同類型是指她們都具有相同的性別，都是女性人物。」（期末心得，頁 1）「在看完合集後，我對書中的女性人物有深刻的印象，畢竟她們是醫療領域中的少數……。當時令我印象深刻的人物：蔡阿信、謝娥、關學婉分別在臨床、政治、教育有相當程度的奉獻，而我想選讀彭汪嘉康的傳記則是因為她的貢獻注重於研究的推展，當然也有醫學人才的培育。」（期末心得，頁 2）選讀動機有明確的性別意識，又能觸類旁通。

醫檢 5（5）期中「讀完《台灣醫界人物誌》之後，就想要選擇與賴和為同類型的斜槓醫界前輩來深入認識；自己也對文藝領域感興趣，再加上我和傳主都是台南縣的人，特別有親切感。」（期末心得，頁 2）選讀動機主要是本身興趣，加上人不親土親的地緣關係。

（3）情有獨鍾

物治 1（3）的選讀歷程與眾不同，其他同學都在「印象深刻」、「觸類旁通」及「多看多聽」中抉擇，他是唯一選「其它」的學生。2019 年 10 月，杜元坤獲頒第 29 屆醫療奉獻獎，不久後，學生讀了《世上最快樂的工作：杜元坤的行醫哲學》。物治 1（3）稱:「在拿到這本書前，我並不知道杜元坤的事蹟。…。和其他的傳記相比，這本書顯得更加活潑，而非枯燥乏味。而且若我沒有意外得到這本書，或許我就不會選這堂課了。」（期末心得，頁 2）教學

者對學生的選書動機充滿好奇，特別訪談學生，學生稱：「很少完整讀完一本課外書，這是選課前惟一的一本，被其內容吸引，還因此選了這門課，也想把傳主介紹給其他同學。」（訪談，2020.6.3）杜元坤未被收錄在六種傳記合集中，也未在「台灣醫療人物個人傳記簡介」中介紹，知名度又不及侯文詠、林杰梁，只能說物治1（3）對杜元坤情有獨鍾了。

2、尋尋覓覓型

當學生期中的選書方向爲多看多聽，在書海中尋尋覓覓後，最終的選書動機，注定五花八門。

（1）老師、同學及家人的影響

生科2（10）：「是聽從他人的建議而開始閱讀此書。」（期末心得，頁1）「主要是我以前的學校老師，他說看這本書可以較詳細的了解日治末期台灣的教育情況以及國民黨接收後的初期亂象。」（期末心得，頁 2）經教學者訪談，「他人」是指「修課的同班同學選這本傳記，也推薦他選這本。」而「以前的學校老師」則是高中歷史老師，「黃稱奇是彰化員林人，高中歷史老師是彰化人，上課時，曾以傳主從日治到戰後的經歷，論說時代的演變。」（訪談，2020.6.10）

營養5（9）選擇黃勝雄醫師，是：「詢問家人後的結果」。（期末心得，頁2）

（2）系別影響

營養1（9）:「因為本身為營養系，而黃伯超是營養學者，所以我很感興趣。」（期末心得，頁1）

公衛3（9）選讀《側寫王金河：台灣烏腳病患之父的生命點滴》:「主要是因為我讀公衛系，我想多多認識在公共衛生領域裡那些成功的人是怎麼為人民服務。」（期末心得，頁2）

（3）個人病史

藥妝2（3）「因為自己動過心臟的手術」（期末心得，頁2），所以，選讀《台灣心臟外科第一人：洪啓仁的生命故事》:「當時看到『心臟外科』吸引了我的目光，和自己息息相關的字彙總能勾起我的好奇心。」（期末心得，頁 1）

（4）書名吸引人

營養8（9）選讀《回台灣買靈魂：門諾醫院黃勝雄醫師回憶錄》，因爲「書名很吸引我。」（期末心得，頁2）醫放4（4）也針對書名有感而發：「然而這些成就，都比不上他回台之後承接門諾醫院時，說出我是回台灣買靈魂的那份偉大情操。」（期末心得，頁2）

生科1（10）選讀《烽火南國的少年：台北帝國大學醫學專門部學生的戰爭筆記》,「我選擇書名較吸引我的黃稱奇。」（期末心得，頁1）

（三）學生神入典範人物的學習成效分析

Endacott & Brooks（2013）提出神入歷史的教學模式，包括導論、探究、展現及反思四個階段；每個階段各有定義界定。教學者在課程設計上，藉由教師端的專題導論及學生端的文本閱讀與寫作，對應神入歷史的教學模式。

神入歷史的教學模式	階段性界定	課程設計的對應
導論階段	敘明歷史人物的處境，讓學習者能進入感同身受的歷程。	教師端： 傳記合集介紹 個人傳記介紹 專題介紹不同時期的醫學典範人物
探究階段	透過研讀第一手或第二手資料，使學習者對於歷史情境、歷史觀點及脈絡抉擇有更全面的了解。	學生端： 傳記合集的指定閱讀 個人傳記的指定閱讀
展現階段	學習者展現他們理解的歷史知識與能力。	期中傳記合集閱讀後，針對印象深刻人物的敘述；期末個人傳記閱讀後，介紹傳主的重要事蹟與成就。
反思階段	學習者建構出自己以古鑑今的歷史觀點。	期末個人傳記閱讀後，傳主對學子的啓發及省思。

1、導論階段：教學者的引導

從第一週正式上課前的「台灣醫界人物的熟悉度調查」，顯示醫藥大學大一學生對醫界前輩的事蹟並不熟悉。因此，課程設計的策略，即在逐步引導學生對醫療典範人物的認知，授課講義中有系統地介紹台灣醫療發展的演變及不同階段的相關醫療典範人物，再以醫界人物傳記合集及個人傳記爲專題整合介紹，藉由教學者有系統的引導，學習者可以逐步理解時代大環境的變化，加深對醫界人物的認知，爲下一階段傳記文本的閱讀建構基礎知識。

2、探究階段：傳記文本的閱讀

本課程規定期中考需閱讀一本醫界人物傳記合集，期末考則需閱讀一本個人傳記。學習者先由合集入門，簡略地認識多位發光發熱的醫療典範人物，再從中選出印象深刻的人物，引導學生選讀個人傳記的方向。

學習者由廣泛到深入，透過研讀文獻資料，對台灣醫療發展的歷史情境及典範人物的所作所爲，有更全面的了解。

3、展現階段：傳記合集與個人傳記閱讀與寫作

期中考，傳記合集閱讀後的心得報告格式中，規定撰寫「印象最深刻的人物（2～4 位），爲什麼？」期末考，個人傳記心得寫作格式，亦須「介紹傳主的重要事蹟及成就」。

閱讀與寫作是一體的，在心得寫作格式的引導下，先藉由期中多位印象深刻人物的描繪，再到期末個人傳主重要事蹟及成就的介紹，逐步琢磨，大部分學習者得以透過文字展現他們理解歷史知識的能力。

如護理 2（9）在閱讀《謝緯和他的時代》後，能展現他對謝緯醫療奉獻的理解，並就其一生的重大事蹟完整介紹：「論謝緯的重要事蹟及成就主要有四項：一、參與山地巡迴醫療團：…；二、肺結核療養所：…；三、加入基督教芥菜種會烏腳病免費診所：…；四、二林基督教醫院：…。謝緯一生秉持著虔誠的信仰，助人無數，積極參與社會的事物，盡自己最大的力量幫助患者！」（期末心得，頁 2）

4、反思階段：個人傳記心得寫作

經由導論階段及探究階段的知識奠基，再藉由心得寫作琢磨對傳主的理解，學生水到渠成地有所啓發及省思。如生科 3（10）所言：「透過閱讀他們的傳記，能學習到在面對人生中的問題時，所應對之態度和為了達到自身夢想而堅持不懈的精神，甚至是為了服務他人的情懷，都令我十分敬佩且感觸良多。」（期末心得，頁 2）經研究者檢視學生就「傳主的言行風範對你有何啓發及省思」的回答，學生神入醫界典範人物的成效高低，約可分爲三級：

（1）約 60%的學生，能清楚表達從傳主的言行風範中得到的啓發及省思。

護理2（9），在展現對謝緯一生的理解後（如前述），深受啓發：「未來的我會成為一位護理師，…。我想，護理師最美的樣子，就是能夠像謝緯一樣，緩和患者病痛的同時，也不忘治癒他們的心！」（期末心得，頁2）

醫檢2（5）：「這些醫療奉獻的老前輩，改變了我對成功的定義，成功的表面是獲得肥厚的財力與崇高的聲望，而深層則是心靈的滿足與對生命的熱情。當闔眼的那時，嘴角是仰起淺淺的微笑，這一生帶不走的是利益，而回憶永遠流傳在人們心底。」（期末心得，頁2）

公衛4（9）：「在林媽利醫生身上我學習到了兩樣非常重要的東西，一樣是面對困難時保持樂觀的心境，另一樣是認真且不懈的學習。……希望我能夠把這兩樣優點學以致用，在未來的人生發揮出自身最大的價值。」（期末心得，頁2）

（2）約 15%的學生，能將傳主給予的啓發及省思，與其未來的專業期許、生涯規劃等相結合，有更深刻的體會。

A、專業期許

護理3（9）：「即使做為護理師無法像醫師一樣去直接的治療病人，但也應抱持著最最專業的態度和那一心一意為病人著想牽掛的心，去做一個稱職滿分的護理師。」（期末心得，頁2）

公衛1（9）：「在讀的這一年慢慢對於自己的選擇感到迷茫困惑，同時也覺得找不到未來的出路與方向，不確定自己是否真的適合走這個領域？」但在「看完書後對於公衛領域的熱情似乎又重新燃起一點，同時也被陳拱北醫師之熱情所鼓舞，即使未來的方向並不如其他執照系清晰，但我想只要有足夠的熱情與心志，再輔以不停止的學習新知精進自己，仍然能夠闖出一片天。」（期末心得，頁2）

公衛9（9）：「身為公衛系的我，看了這些故事（《壯志與堅持：許子秋與台灣公共衛生》）才知道，我們現在享有的一切完善醫療，在那背後都是需要極大的努力。我很佩服也很謝謝這些人，希望有朝一日，我也能成為對公衛有貢獻的一份子。」（期末心得，頁2）

B、生涯規劃

醫檢1（5）：「原本我想考學士後醫學系，卻遲遲不敢下定決心，然而其服役完後，他說到：『永遠可以知道自己的潛力』，並且成績扶搖直上，這也使我下定決心，努力並嘗試挑戰學士後醫。」（期末心得，頁2）

營養1（9）：「他的研究風格十分嚴僅（謹），並且在不同領域都有傑出的成就，…。他的跨領域成就更是令人配（佩）服，使我想要在未來雙主修物理治療，並且幫助更多人。」（期末心得，頁2）

醫檢5（5）對「文藝領域感興趣」（期末心得，頁2），因此，「選了吳新榮先生為報告的傳主。」（期末心得，頁1）「除了當醫生，吳新榮一生在文學領域上發光發熱。甚至是步入政治領域，這讓我覺得擁有本科以外興趣的我，也許以後也能勇敢走出如此多元的斜槓人生路；而在追尋夢想的途中，同時也應當貫徹自己的理想，不忘初衷與心中的熱情。」（期末心得，頁2）

（3）約25%的學生，著重於傳主的言行風範描述，對於自我的啓發及省思，則略嫌簡略或流於空泛。

A、略嫌簡略

營養 6（9）：「我也學到要完成一件事，沒有堅持的信念是做不到的。」（期末心得，頁2）

生科3（10）：「雖然全書以樸實及客觀之手法描述，但仍讓我感受到在那壓迫的年代，人們的無奈和奮力生活的精神，令我感觸良多，也讓我覺得自己應再多加努力。」（期末心得，頁2）

醫放1（4）：「從這件事可以看出彭汪嘉康的仁愛和果敢，對患者富有同理心，又具有打破傳統，視情況而定的精神，值得我學習。」（期末心得，頁2）

B、流於空泛

物治2（3）：「我期許未來的自己能夠兼顧事業與家庭，不要疏忽其中一方。或許杜聰明過人的智慧我們學不來，但他的品性行為我們可以效仿，又或者是引以為戒。」（期末心得，頁2）

營養3（9）：「這種難能可貴的付出情懷，對於在唯利是圖的現代社會下成長的我，甚是覺得賴和實在了不起，若世上多點像賴和這號人物的人世界定會不一樣。」（期末心得，頁2）

生科10（10）:「作者有毅力和決心，想要做的事都會竭盡全力去做，這樣的處事態度使我很欽佩，也讓我決心好好讀書，並為自己設立一個目標，期許以後可以完成。」(期末心得，頁2）

藥妝3（3）:「無論他一路上遭遇到什麼困難，他都認為那是上帝給他的考驗，不論什麼他都欣然接受，也都做到最好，這才是我覺得未來出社會後最應該具備的心理素質。」(期末心得，頁2）

在課程設計、教學策略及心得寫作格式的引導下，學生神入典範人物的學習，在導論、探究及展現三個階段，大抵皆能符合教學者的期待。至於反思階段，約四分之三的學生，能清楚表達從典範人物的言行風範中得到的啓發及省思，甚至可將其與未來的人生目標或職涯規劃相結合；然而，也有約四分之一的學生的回答稍嫌簡略空泛，仍有改進空間。

（四）後續的教學策略檢討與調整

1、傳記文本的持續運用及教學內容的調整

108 學年第一次將專書閱讀限定在醫療人物傳記上，且規定期中閱讀傳記合集，先求其博；期末閱讀個人傳記，再求其精。學生對課程設計也頗能領會，如公衛 6（9）:「在多人傳記中，對蘭大衛只有粗略的了解，但在他的個人傳記中，我多知道了很多他的生平故事，…。因此我很開心能有這樣的機會去更深入的認識一位偉人！」（期末心得，頁 2）部分學生從傳記的閱讀中得到樂趣，如生科 5（10）:「原本以為讀傳記是非常無聊的事，但讀完兩本傳記後發現其實還蠻好看的，或許以後有機會會再去讀其它領域的人的傳記。」（期末心得，頁 2）；護理 9（9）:「以前我都不碰的傳記不管是合集 or 個人，都不會是我想看的。但是這學期看了兩本傳記，意外的發現，其實也蠻好看的，當初是為了學分，現在覺得找到另一種樂趣還不錯，人是有在進步的，…。」（期末心得，頁 2）

108 學年的「台灣醫療史」課程，對醫界人物的介紹分成二部分，一是在各講授專題中，專節介紹相關的醫療典範人物 3 至 5 位；二是另以「台灣醫療人物個人傳記簡介」一次性地介紹 50 餘位傳主。前者的優點在於將時代與其代表性人物及時結合，卻略嫌零碎；後者的優點在於整體性佳，卻可能量多而失焦。前者，當再思考如何將人物介紹與專題內容更自然地融合，如介紹到台

灣醫學教育從一校到多校的演變時，可將各校相關人物置入性介紹，讓學生有更及時、深刻的印象；後者，則當在持續增加新的個人傳記時，更清楚的分門別類，且在各類別中再分主從，以免失之浮濫。

2、檢討與改進

課程藉由期初的「台灣醫界人物的熟悉度調查」，讓教學者與學習者都能瞭解，醫藥大學的大一新生對醫界前輩的認識有多深；經由期中傳記合集的選讀、印象深刻人物的描繪、個人傳記選讀的初步想法，逐步引導學生認識他們應該認識的醫界前輩；再到期末個人傳記的選讀與心得寫作，促發學生從醫界前輩的言行風範中得到啓發與反思。藉由循序漸進的課程規劃，學生從生疏到熟悉，從廣泛到專精，透過認識醫界人物及其所身處的時代，建構台灣醫療史的認知。

然而，課程實際運作後，仍有部分需檢討改進者：

（1）「台灣醫界人物的熟悉度調查」問卷設計，原本有「完全沒聽過」、「好像聽過　簡單說說」及「聽過　可以略述平生」三個選項。後二個選項的界定不甚明確，學生不易區別，鑑別度不夠清晰。因此，本份問卷將簡化爲「完全沒聽過」及「聽過　略述平生」二個選項。

（2）期中傳記合集選讀，原由六種合集中擇一閱讀。然而，部分合集的人物收錄理念鮮明，雖各具特色，卻難以涵蓋台灣醫療發展的代表性人物。因此，傳記合集選讀將精簡爲二選一，以《台灣醫界人物誌》爲主，《福爾摩沙的聽診器》爲輔。前者收錄的醫者，較能完整涵蓋台灣醫療發展的各個階段；後者收錄的醫者，有 14 位與前者相同，雖缺少醫療傳道及日治初期的外籍醫者，但在戰後初期的醫療典範則有更多的著墨。二本傳記合集並用，有互補之效。

（3）儘早發現學生學習上的問題，並及時提供協助。如學生在期末個人傳記選讀有所疑惑時，應及時教導學生如何檢索圖書資源，早日發現問題，尋求解決方案；又如期末心得寫作時，如有文意不清，或於反思階段的論說稍嫌簡略空泛時，及時約談學生，釐清本意，彌補缺漏。

伍、結論與建議

104-107 學年「台灣醫療史」期中專書選讀，學生選讀醫療人物傳記的比例最高，因此，108 學年的「台灣醫療史」課程內容略作調整，一方面將醫療人物事蹟更多地融入課程中，一方面將文本閱讀從台灣醫療史相關專書限縮爲醫療人物傳記，且需選讀傳記合集及個人傳記各一本。經由期初醫療人物熟悉度調查、期中傳記合集及期末個人傳記的閱讀與寫作，學生循序漸進地學習，從生疏到熟悉，並從中得到學習樂趣。在期末心得寫作格式的引導下，學生在

選讀的醫療典範人物中得到啓迪與省思，大多數學生皆能達到神入歷史教學模式中的反思階段，部分學生且能與其專業期許及生涯規劃、人格形塑等相結合。大抵而言，課程的調整是合宜的，可提升學習者的學習成效，並達成教學者持續創新教學的目標。

在行動研究後，研究者對日後課程的實施，有如下的修正建議：

1、「台灣醫界人物的熟悉度調查」旨在讓教學者瞭解學生修課前的先備知識，原本的問卷稍嫌繁複，學生不易辨別選項的差異性，日後的問卷將力求簡化，以便有更明確的辨識度。

2、教學者指定傳記合集作爲期中閱讀，旨在藉由合集中的眾多人物事蹟，串連建構台灣醫療史的面貌，合集中的人物收錄應儘可能涵蓋不同階段及不同類型，如此方能與「台灣醫療史」的課程宗旨相符合。因此，日後傳記合集指定閱讀將化繁爲簡，以《台灣醫界人物誌》爲主，《福爾摩沙的聽診器》爲輔，其它四種各具特色卻不免侷限的傳記合集，則作爲參考閱讀書目。

3、少數學生在選讀個人傳記的歷程中，有借不到書或印象深刻的典範人物沒有傳記的窘境。教學者應在課堂中加強學生資訊檢索素養，及早發現問題、解決問題；再者，文本閱讀可以更多元化，如增加影音多媒體等資料，對學生而言，影像、圖片比起白紙黑字可能更具吸引力。

4、對於學生的神入引導策略，可將期末閱讀及寫作完成的期程提前一週，如此可請未能完整表述傳主對自己啓發與影響的學生，補寫出日後專業期許或生涯規劃的反思層面。

5、108 學年課程內容調整後的「台灣醫療史」，日後也將在台中校區開設，當不同學系背景的學生修習相同的課程，在學習歷程及學習成效上會有哪些相同、相異處？將藉由再一次的教學行動研究，持續邁向創新教學的目標。

陸、參考文獻

一、中文部分

王枚、吳啓銘（2010）。應用於大學通識藝術與人文領域之創新教學－以「西洋近代藝術欣賞」課程爲例，**大同大學通識教育年報，6**：57~83。

史美奐（2003）。**國中教師創新教學專業能力之研究－以臺北市國民中學爲例**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，台北。

林立仁（2018）。正念體驗融入教學創新－以通識課程「正念幸福與創造力」爲例，**通識教育學報，6**：129-157。

林素卿（2012）（再版）。**教師行動研究導論**。高雄：麗文文化。

林慈淑（2018）。文本、文本閱讀與歷史教學，**思與言，56（3）**：127-187。

吳宗立、李孟娟（2009）。國小社會領域教師教學創新與影響因素之研究，**社會科教育研究，14**：251~275。

吳翎君（2004）。**歷史教學理論與實務**。台北：五南。

周婉窈（2019）。**臺灣歷史圖說（三版五刷）**。台北：聯經。

門諾醫院黃勝雄等（2001）。**路上的光：當超越時空的醫護熱情燃起**。花蓮：門諾醫院。

洪武雄、洪美齡（2019）。傳記閱讀融入「台灣醫療史」課程實施成效之初探，**通識教育實踐與研究，26**：1-48。

洪美齡、洪武雄（2008）。醫學人文通識課程的研發、實施與檢討：以「台灣醫學教育發展史」爲例，**通識教育學報，14**：63-92。

陳永興（2004）。**台灣醫界人物誌**。台北：望春風。

陳永興（2009）。**醫者情懷：台灣醫師的人文書寫與社會關懷**。台北：印刻。

陳永興口述，曾秋美、黃一城紀錄整理（2010）。**無悔之旅：陳永興醫師的心路歷程**。台北：望春風。

陳幼慧等（2015）。**教學是一種志業：教學行動研究案例分析**。台北：政大出版社。

梁妃儀等（2009a）。**台灣中部醫療人物誌（第 1 集）**。台中：中國醫藥大學。

梁妃儀等（2009b）。**台灣中部醫療人物誌（第 2 集）**。台中：中國醫藥大學。

梁妃儀等（2010a）。**台灣中部醫療人物誌（第 3 集）**。台中：中國醫藥大學。

梁妃儀等（2010b）。**台灣中部醫療人物誌（第 4 集）**。台中：中國醫藥大學。

彭奎翰（2019 ）。**探究式教案研究與研發－以劉邦和親外交爲課題**（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學歷史學研究所，台北。

蔡清田（2000）。**教育行動研究**。台北：五南。

潘淑滿（2003）。**質性研究：理論與應用**。台北：心理。

劉昭仁編著（2006）。**臺灣仁醫的身影**。台北：秀威資訊。

劉哲瑋、單文經（2018）。彼時與此時的歷史教學：學校恆定與變革的故事，**當代教育研究季刊，26**（2）：109-120。

劉慧梅（2003）。**數位學習融入創新教學之設計與應用--以 Hyperbook 系統與國小數學領域爲例**（未出版之碩士論文）。國立台北教育大學教育傳播與科技研究所，台北。

醫望雜誌編著（2001）。**福爾摩沙的聽診器**。台北：新新聞。

二、西文部分

Endacott, J.,& Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy, *Social Studies Research and Practice*, *8*(1):41-58.

Halvorsen, A. (2017). Book review for Larry Cuban's "Teaching history then and now: A story of stability and change in schools." *History of Education Quarterly, 57*(1), 130-132.

Lincoln, Y. S., &Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Newbury Park, CA: Sage.

Seixas, P.,& Tom M., (2013). *The big six historical thinking concepts.* Toronto: Nelson Education Ltd..

Voet, M**.,** Wever, B. D. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context, *Teaching and Teacher Education, 55*，57-67.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Wineburg, S., Daisy, M., & Chauncey, M. (2011). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classroom.* New York: Teacher College Press.

Wineburg, S., Daisy, M., & Chauncey, M. (2016)。**像史家一般閱讀：在課堂裡教閱讀素養**，宋家復譯。台北：國立台灣大學出版中心。

附錄一：「台灣醫界人物的熟悉度調查」統計表

人物	完全沒聽過	人物	完全沒聽過	人物	完全沒聽過
馬雅各	3	王受祿	41	李鎮源	42
萬巴德	42	賴　和	3	林天祐	41
馬　偕	3	蔡阿信	35	徐千田	42
蘭大衛	41	張七郎	41	陳拱北	41
後藤新平	4	樂信・瓦旦	42	許子秋	42
山口秀高	42	許世賢	40	謝獻臣	42
高木友枝	42	吳基福	41	宋瑞樓	42
堀內次雄	42	謝　緯	42	林宗義	40
蔣渭水	4	陳五福	40	薄柔纜	42
杜聰明	28	魏火曜	42	羅慧夫	37

附錄二：期末學生選讀的醫界典範人物統計表

傳主	學生編號	人次	傳主	學生編號	人次
薄柔纜	醫檢 4（5） 物治 3（3） 運醫 1（3） 運醫 3（3） 公衛 8（9）	5	黃勝雄	營養 5（9） 營養 8（9） 運醫 2（3） 醫放 4（4）	4
黃稱奇	生科 1（10） 生科 2（10） 生科 3（10） 生科 10（10）	4	謝　緯	護理 2（9） 護理 4（9） 藥妝 3（3）	3
林杰樑	護理 3（9） 營養 7（9） 公衛 5（9）	3	侯文詠	護理 6（9） 生科 5（10） 生科 8（10）	3
賴　和	護理 5（9） 營養 3（9）	2	杜聰明	護理 7（9） 物治 2（3）	2
洪啓仁	護理 9（9） 藥妝 2（3）	2	松　喬	醫檢 2（5） 生科 4（10）	2
許世賢	醫檢 3（5） 醫放 3（4）	2	蘭大衛	營養 4（9） 公衛 6（9）	2
馬　偕	營養 6（9） 公衛 2（9）	2	韓石泉	護理 1（9）	1
楊思標	護理 8（9）	1	羅慧夫	醫檢 1（5）	1
吳新榮	醫檢 5（5）	1	黃伯超	營養 1（9）	1
施純仁	營養 2（9）	1	黃達夫	營養 9（9）	1
杜元坤	物治 1（3）	1	黃崑巖	生科 6（10）	1
蔡長海	生科 7（10）	1	陳永興	生科 9（10）	1
葉英堃	藥妝 1（3）	1	彭汪嘉康	醫放 1（4）	1
宋瑞樓	醫放 2（4）	1	陳拱北	公衛 1（9）	1
王金河	公衛 3（9）	1	林媽利	公衛 4（9）	1
吳德朗	公衛 7（9）	1	許子秋	公衛 9（9）	1

附錄三：台灣醫療人物傳記合集六種收錄人物表

書名	台灣醫界人物誌	福爾摩沙的聽診器	醫者情懷	路上的光	台灣仁醫的身影	台灣中部醫療人物誌（第1、2、3、4集）
1	馬雅各					
2	萬巴德					
3	馬　偕				馬　偕	
4	蘭大衛				蘭大衛	蘭大衛
5	後藤新平					
6	山口秀高					
7	高木友枝					
8	堀內次雄					
9	蔣渭水	蔣渭水	蔣渭水	蔣渭水	蔣渭水	
10	杜聰明	杜聰明	杜聰明		杜聰明	
11	王受祿	王受祿				
12	賴　和	賴　和	賴　和	賴　和	賴　和	賴　和
13	蔡阿信	蔡阿信				
14	張七郎					
15	樂信・瓦旦					
16	許世賢				許世賢	
17	吳基福					
18	謝　緯	謝　緯		謝　緯	謝　緯	謝　緯
19	陳五福	陳五福		陳五福	陳五福	
20	魏火曜	魏火曜			魏火曜	
21	李鎮源	李鎮源				
22	林天佑	林天佑	林天佑			

23	徐千田			徐千田		
24	陳拱北					
25	許子秋	許子秋				
26	謝獻臣	謝獻臣			謝獻臣	謝獻臣
27	宋瑞樓	宋瑞樓				
28	林宗義	林宗義	林宗義			
29	薄柔纜			薄柔纜		
30	羅慧夫					
31		洪長庚			洪長庚	
32		韓石泉				
33		李應章				
34		吳新榮	吳新榮			
35		葉　曙	葉　曙			
36		許　強				
37		蕭道應				
38		彭明聰				
39		謝　娥				
40		關學婉				
41		葉英堃				
42		連日清				
43			王昶雄			
44			黃崑巖			
45			黃達夫			
46			賴其萬			
47			林衡哲			
48			王溢嘉			
49			陳永興			

50			鄭烱明			
51			曾貴海			
52			江自得			
53			王尚義			
54			陳勝崑			
55			李宇宙			
56			王浩威			
57			陳克華			
58			侯文詠			
59			田雅各			
60				韓　偉		
61				侯書文		
62				陳雲址		
63					戴仁壽	
64					張暮年	
65						胡惠德
66						周聯彬
67						彭瑞雲
68						劉英春
69						陳萬益
70						莊徵華
71						阮德茂
72						周汝川
73						黎漢德
74						許書劍
75						蔡陽昆
76						林敬義

77						王丕延
78						田明泉
79						蘭大弼
80						施純仁
81						沈銘鏡
82						籃瑪烈
83						童瑞欽
84						蔡長海
85						王乃弘
86						陳天機
87						林鳳嬌
88						徐賓諾、紀歐惠合傳

附錄四：從期中印象深刻人物到期末個人傳記的選書歷程

序號	學生編號	期中評量時印象深刻人物	期中評量時個人傳記選書方向	期末評量時個人傳記最終選擇	選書歷程變化
1	護理1（9）	蘭大弼 賴　和	1 賴和 （優先） 3	韓石泉	1→2
2	護理2（9）	彭瑞雲 劉英春 謝　緯	1 謝緯 1 劉英春	謝　緯	1
3	護理3（9）	沈銘鏡 籃瑪烈	3	林杰樑	3
4	護理4（9）	蘭大衛 謝獻臣	1	謝　緯	1→2
5	護理5（9）	南丁格爾 賴和	1 賴和	賴　和	1
6	護理6（9）	馬雅各 蘭大衛 蔣渭水 王受祿	3	侯文詠	3
7	護理7（9）	賴　和 西西里・桑德絲 雷文霍克	3	杜聰明	3
8	護理8（9）	伊莉莎白・庫伯勒－羅斯 徐千田	1 伊莉莎白・庫伯勒－羅斯	楊思標	1→3

9	護理 9（9）	蘭大衛 施純仁	2	洪啓仁	2
10	醫檢 1（5）	羅慧夫 陳五福 蘭大衛	1	羅慧夫	1
11	醫檢 2（5）	薄柔纜 謝　緯	1 謝緯	松　喬	1→2
12	醫檢 3（5）	杜聰明 張七郎 樂信・瓦旦 許世賢 薄柔纜 羅慧夫	1 許世賢	許世賢	1
13	醫檢 4（5）	馬　偕 堀內次雄	3	薄柔纜	3
14	醫檢 5（5）	賴　和 張七郎 樂信・瓦旦	2	吳新榮	2
15	營養 1（9）	蔡長海 林鳳嬌	3	黃伯超	3
16	營養 2（9）	謝獻臣 施純仁	2	施純仁	2→1
17	營養 3（9）	馬　偕 賴　和	1	賴　和	1
18	營養 4（9）	蘭大衛 許世賢	1 蘭大衛	蘭大衛	1

19	營養 5（9）	戴仁壽 許世賢	3	黃勝雄	3
20	營養 6（9）	蘭大衛 馬　偕	3	馬　偕	3→1
21	營養 7（9）	周汝川 許書劍 王丕延 田明泉	2	林杰樑	2→3
22	營養 8（9）	蘭大衛 籃瑪烈 阮德茂	3	黃勝雄	3
23	營養 9（9）	黃崑巖 黃達夫 賴其萬	1	黃達夫	1
24	物治 1（3）	蘭大衛 謝　緯	4 杜元坤	杜元坤	4
25	物治 2（3）	杜聰明 蔡阿信 許　強 宋瑞樓	1	杜聰明	1
26	物治 3（3）	劉英春 周汝川	1	薄柔纜	1→3
27	生科 1（10）	蔣渭水 杜聰明 張七郎	1	黃稱奇	1→3
28	生科 2（10）	蔣渭水 杜聰明	3	黃稱奇	3

29	生科 3（10）	賴　和 徐千田	1 徐千田 （優先） 2 薄柔纜	黃稱奇	1→3
30	生科 4（10）	蘭大衛 謝　緯	2	松　喬	2
31	生科 5（10）	蔣渭水 杜聰明	1	侯文詠	1→3
32	生科 6（10）	薄柔纜 樂信・瓦旦 張七郎	1	黃崑巖	1→3
33	生科 7（10）	蔣渭水 賴　和 史懷哲 雷文霍克	1 賴和	蔡長海	1→3
34	生科 8（10）	蔣渭水 薄柔纜	3	侯文詠	3
35	生科 9（10）	後藤新平 蔣渭水	2	陳永興	2→3
36	生科 10（10）	蔣渭水 杜聰明 馬　偕	1	黃稱奇	1→3
37	運醫 1（3）	堀內次雄 張七郎 薄柔纜	3	薄柔纜	3→1
38	運醫 2（3）	高木友枝 堀內次雄 林天佑	2	黃勝雄	2→3

39	運醫 3（3）	杜聰明 馬　偕	1 杜聰明	薄柔纜	1→3
40	藥妝 1（3）	蘭大衛	1	葉英堃	1→3
41	藥妝 2（3）	徐千田 謝　緯	3（優先） 1	洪啓仁	3
42	藥妝 3（3）	蘭大衛 馬　偕	1 蘭大衛 （優先） 3	謝　緯	1→2
43	醫放 1（4）	蔡阿信 謝　娥 關學婉	2	彭汪嘉康	2
44	醫放 2（4）	杜聰明 關學婉	1 關學婉	宋瑞樓	1→3
45	醫放 3（4）	蘭大衛 許世賢	1 許世賢	許世賢	1
46	醫放 4（4）	樂信・瓦旦 薄柔纜	3	黃勝雄	3
47	公衛 1（9）	馬　偕 陳拱北 樂信・瓦旦	3	陳拱北	3→1
48	公衛 2（9）	馬雅各 蘭大衛 許世賢	1 馬雅各	馬　偕	1→2
49	公衛 3（9）	陳拱北 謝獻臣	3（優先） 1	王金河	3

50	公衛 4（9）	謝獻臣 林宗義	3	林媽利	3
51	公衛 5（9）	馬雅各 馬　偕 後藤新平	3	林杰樑	3
52	公衛 6（9）	蘭大衛 杜聰明 許世賢	1	蘭大衛	1
53	公衛 7（9）	蔣渭水 杜聰明 陳五福	2	吳德朗	2→3
54	公衛 8（9）	戴仁壽 陳五福	2	薄柔纜	2
55	公衛 9（9）	馬　偕 蘭大衛 陳拱北	1 陳拱北	許子秋	1→2

說明：

1、始終如一：就選上述印象深刻的人物之一（1 之後再加人名，代表當時已有明確對象）

2、觸類旁通：選擇同類型的人物

3、多看多聽：等上完「台灣醫療人物個人傳記簡介」專題再決定

4、情有獨鍾：其它

附錄五：期末個人傳記選讀歷程變化統計表

選書歷程變化	次數	學生編號
印象深刻（1→1）	10	護理 2（9）、護理 5（9）、醫檢 1（5）、醫檢 3（5）、營養 3（9）、營養 4（9）、營養 9（9）、物治 2（3）、醫放 3（4）、公衛 6（9）
觸類旁通（2→2）	5	護理 9（9）、醫檢 5（5）、生科 4（10）、醫放 1（4）、公衛 8（9）
多看多聽（3→3）	14	護理 3（9）、護理 6（9）、護理 7（9）、醫檢 4（5）、營養 1（9）、營養 5（9）、營養 8（9）、生科 2（10）、生科 8（10）、藥妝 2（3）、醫放 4（4）、公衛 3（9）、公衛 4（9）、公衛 5（9）
情有獨鍾（4→4）	1	物治 1（3）
從印象深刻到觸類旁通（1→2）	6	護理 1（9）、護理 4（9）、醫檢 2（5）、藥妝 3（3）、公衛 2（9）、公衛 9（9）
從印象深刻到多看多聽（1→3）	11	護理 8（9）、物治 3（3）、生科 1（10）、生科 3（10）、生科 5（10）、生科 6（10）、生科 7（10）、生科 10（10）、運醫 3（3）、藥妝 1（3）、醫放 2（4）
從觸類旁通到印象深刻（2→1）	1	營養 2（9）
從觸類旁通到多看多聽（2→3）	4	營養 7（9）、生科 9（10）、運醫 2（3）、公衛 7（9）
從多看多聽到印象深刻（3→1）	3	營養 6（9）、運醫 1（3）、公衛 1（9）
從多看多聽到觸類旁通（3→2）	0	
合計	55	

附錄六：從印象深刻人物中選讀傳主的轉變及其原因

學生編號	從期中到期末的轉變	轉變的原因
護理1（9）	1→2 蘭大弼 賴和 → 韓石泉	因為當初借書的時候沒有借到賴和的，所以就想說借同樣是在日治時代的人來看。（期末心得，頁2）
護理4（9）	1→2 蘭大衛 謝獻臣 → 謝緯	我原本想選蘭大衛醫生的切膚之愛來閱讀，但我到圖書館找不到此書，後來就剛好看到《謝緯和他的時代》就覺得認識一下其他傳主也不錯，最後就選了這本書。（期末心得，頁1） 就只知道他與彰化基督教醫院有關連，…。（期末心得，頁2）
醫檢2（5）	1→2 薄柔纜 謝緯 → 松喬	有不同的改變，主要是因為薄（柔纜）與謝（緯）有太多人選擇了，所以我想選不一樣醫療奉獻的例子。（期末心得，頁1）
藥妝3（3）	1→2 蘭大衛 馬偕 → 謝緯	以前我總是逃避去認識台灣本土醫界傳奇人物，老是讀早期外國來台醫療傳道的傳教士的故事，因此想逼自己挑一位台灣本土醫界傳奇。（期末心得，頁2）

公衛 2（9）	1→2 馬雅各 蘭大衛 許世賢 → 馬偕	說明： 學生期末評量時誤以爲期中時印象深刻人物爲馬偕、蘭大衛，但其實是馬雅各、蘭大衛、許世賢。因此，未說明轉變的原因。
公衛 9（9）	1→2 馬偕 蘭大衛 陳拱北 → 許子秋	本來想選陳拱北，後來看到同學選了，便改為同樣對台灣公衛有貢獻的許子秋。（期末心得，頁 1）
護理 8（9）	1→3 伊莉莎白 徐千田 → 楊思標	因為伊莉莎白並沒有在台灣的足跡，所以我選擇了另一位楊思標醫師。（期末心得，頁 1）
物治 3（3）	1→3 劉英春 周汝川 → 薄柔纜	本來想順著選擇劉英春女士的傳記拜讀，但在教授講課完後，使我想起曾在高中時期了解過薄醫師的相關背景，因此最後選擇更深入瞭解薄醫師。（期末心得，頁 1）
生科 1（10）	1→3 蔣渭水 杜聰明 張七郎 → 黃稱奇	蔣渭水無疑是大家最耳熟能詳的一位人物，而杜聰明推論應該有很多人選。張七郎則找不到傳記，綜合所有原因，我選擇書名較吸引我的黃稱奇。（期末心得，頁 1）

生科 3（10）	1→3 徐千田 薄柔纜 → 黃稱奇	我一開始是想選擇徐千田醫師或薄柔纜醫師的傳記，但是因我借書的時間較晚，等我去借時已沒有找到這兩人的傳記，隨即想起老師介紹中有這一本書，覺得有些特別就選擇了這一本。（期末心得，頁 1）
生科 5（10）	1→3 蔣渭水 賴　和 → 侯文詠	因期中考過後，重溫了《醫者情懷》，看到侯文詠醫師說：當一個「人」，比生活本身更重要，這句話打動了我，因此，最後選擇了侯文詠先生的傳記。（期末心得，頁 1）
生科 6（10）	1→3 薄柔纜 樂信・瓦旦 張七郎 → 黃崑巖	原本我是想讀有關張七郎或樂信・瓦旦的傳記，但我找不到書，再加上我覺得應該有蠻多人選薄柔纜的傳記，可是我不想跟別人選到一樣的書，所以我改選了《我不一樣的人生：黃崑巖自傳》這本書。（期末心得，頁 1）
生科 7（10）	1→3 賴和 → 蔡長海	有不同的選擇，最主要是我不想和別人重複，因為太多人選賴和了，看了書單後決定選擇我們學校的董事長，因為在中國醫念書，卻不了解學校的風雲人物，好像有點說不過去，因此我決定深入了解這位人人讚嘆的董事長。（期末心得，頁 1）
生科 10（10）	1→3 蔣渭水 杜聰明 馬　偕 → 黃稱奇	在聽了後半段的課程後，突然想了解日治時代台灣醫療的轉型，而黃稱奇醫師的經歷無疑是一個好例子。（期末心得，頁 1）
運醫 3（3）	1→3	一開始其實已經在準備杜聰明的資料，但中途突然

	杜聰明 → 薄柔纜	有薄柔纜的簡介出現在電腦的相關資料，深入了解後就改變了想法。（期末心得，頁 1）
藥妝 1（3）	1→3 蘭大衛 → 葉英堃	因對有關精神醫療的發展有好奇，故改變了選擇。（期末心得，頁 1）
醫放 2（4）	1→3 關學婉 → 宋瑞樓	因為關學婉沒有個人傳記，所以我就在老師的個人傳記介紹裡選了一本，然後剛好是在《福爾摩沙的聽診器》裡看過的人物。（期末心得，頁 1）

附錄七：從多看多聽到印象深刻人物的轉變原因

學生編號	從期中到期末的轉變	轉變的原因
營養 6（9）	3→1 多看多聽 → 馬偕 （印象深刻人物：馬偕 蘭大衛）	還是想知道與馬偕有關的事情以及故事。（期末心得，頁 1）
運醫 1（3）	3→1 多看多聽 → 薄柔纜 （印象深刻人物：堀內次雄 張七郎 薄柔纜）	上完個人傳記簡介後，發現薄醫師仍是我印象最深刻之人物，因此選了他的自傳來選讀。（期末心得，頁 1）
公衛 1（9）	3→1 多看多聽 → 陳拱北 （印象深刻人物：馬偕 陳拱北 樂信．瓦旦）	當時即有考慮選擇陳拱北醫師的個人傳記，只是仍想再多聽聽老師的簡介再做決定。聽完介紹後還是決定選擇公衛系之父：陳拱北醫師。（期末心得，頁 1）

附錄八：108 學年及 104-107 學年學生選讀醫界典範人物對照表

108 學年			104-107 學年		
典範人物	學生編號	人次	典範人物	學生編號	人次
薄柔纜	醫檢 4（5） 物治 3（3） 運醫 1（3） 運醫 3（3） 公衛 8（9）	5			
黃勝雄	營養 5（9） 營養 8（9） 運醫 2（3） 醫放 4（4）	4			
黃稱奇	生科 1（10） 生科 2（10） 生科 3（10） 生科 10（10）	4	黃稱奇	10601 醫放 1（2）	1
謝　緯	護理 2（9） 護理 4（9） 藥妝 3（3）	3	謝　緯	10701 生科 1（5）	1
林杰樑	護理 3（9） 營養 7（9） 公衛 5（9）	3			
侯文詠	護理 6（9） 生科 5（10） 生科 8（10）	3			
賴　和	護理 5（9） 營養 3（9）	2	賴　和	10701 護 1（5）	1

杜聰明	護理 7（9） 物治 2（3）	2	杜聰明	10601 醫檢 1（1） 10701 護 1（2） 10701 營 1（3） 10701 運醫 1（2） 10701 運醫 1（5）	5
洪啓仁	護理 9（9） 藥妝 2（3）	2	洪啓仁	10701 運醫 1（1）	1
松　喬	醫檢 2（5） 生科 4（10）	2			
許世賢	醫檢 3（5） 醫放 3（4）	2			
蘭大衛	營養 4（9） 公衛 6（9）	2	蘭大衛	10701 藥妝 1（1）	1
馬　偕	營養 6（9） 公衛 2（9）	2			
韓石泉	護理 1（9）	1			
楊思標	護理 8（9）	1			
羅慧夫	醫檢 1（5）	1	羅慧夫	10701 護 1（3） 10701 生科 1（3） 10701 中資 1（5）	3
吳新榮	醫檢 5（5）	1			
黃伯超	營養 1（9）	1			
施純仁	營養 2（9）	1			
黃達夫	營養 9（9）	1	黃達夫	10601 公衛 1（5）	1
杜元坤	物治 1（3）	1			
黃崑巖	生科 6（10）	1	黃崑巖	10601 公衛 1（2） 10701 運醫 1（6）	2
蔡長海	生科 7（10）	1	蔡長海	10601 醫放 1（3）	1

陳永興	生科 9（10）	1	陳永興	10701 中資 1（8）	1
葉英堃	藥妝 1（3）	1			
彭汪嘉康	醫放 1（4）	1			
宋瑞樓	醫放 2（4）	1	宋瑞樓	10701 醫檢 1（2）	1
陳拱北	公衛 1（9）	1			
王金河	公衛 3（9）	1	王金河	10701 醫放 1（1）	1
林媽利	公衛 4（9）	1			
吳德朗	公衛 7（9）	1	吳德朗	10701 中資 1（4）	1
許子秋	公衛 9（9）	1			
			陳萬裕	10701 生科 1（4）	1
			王國照	10701 中資 1（1） 10701 公衛 1（1）	2
			林恩魁	10601 運醫 1（1）	1
			陳庵君	10701 營 1（4）	1
			呂盛賢	10601 公衛 1（1） 10701 物治 1（3）	2
			蔣渭水	10701 物治 1（8）	1
			劉偉民	10601 公衛 1（4） 10701 中資 1（7）	2
			陳翠玉	10701 護 1（4）	1
			李深浦	10701 物治 1（1）	1
			陳維恭	10701 運醫 1（3）	1
			柯文哲	10701 運醫 1（4）	1
			林瑤棋	10701 公衛 1（3）	1
			黃瑞仁	10701 公衛 1（7）	1
合計 9 系、55 位學生，32 位傳主。			合計 10 系、37 位學生，27 位傳主。		

An Action Research of Integrating the Study of Medical Paradigmatic Figures into Innovative Teaching for General Education

Hung Wu-hsiung[1] Horng Meei-ling[2]*

Abstract

The purpose of this study, by the approach of action research, aims to explore the significance of how medical paradigmatic figures have inspired students with medicine majors. Over the years, the course "History of Medicine in Taiwan" has incorporated study of medical model characters into the curriculum to achieve the learning objective of "historical empathy." The instructor found its necessary to shift the original direction of learning from extensive coverage of a large number of medical figures to a more comprehensive understanding of specific model characters for enhancing students' learning outcomes and hopefully attaining the exterminated goals of instructor's intention on innovative teaching for general education.

In the spring semester of 2019 academic year, the instructor reconstructed the teaching programs for the course "History of Medicine in Taiwan" and conducted an action research on CMU's Beigang campus. Based on the improving directions from the past four years' curriculum implementation research, the instructor reexamines and extensively collects the biographies of paradigmatic figures in the field of medicine and surveys students' prior knowledge towards medical model characters

[1] Associate Professor, Center for General Education, China Medical University
[2]* Corresponding Author: Part-time Professor, Center for General Education, China Medical

before the action. The instructor gives an introduction to the topics in chronological order as well as the varied types of those figures, coordinating with students' midterm and final feed-backs and reflections in the action. Also, the instructor conducts interviews as necessary to comprehend individual students' learning contexts during the action. With a comprehensive compilation of students' learning data from biographical reviews and reflection writings after the action, the instructor thoroughly explores and analyzes students' motivation of selecting specific model figures and their learning outcomes of "Historical Empathy." Through the final course examination regarding the pre-class preparations, in-class strategies and after-class effects in this restructured teaching program, the study has obtained some new improving directions for the future cross-campus implementation of curriculum.

Key word: medical paradigmatic figures, innovative teaching for general education, action research

正向情緒與心理幸福感關係之研究

楊錦登

國立高雄科技大學博雅教育中心兼任助理教授

摘要

本研究旨在探討正向情緒與心理幸福感之關聯，以大學生為研究對象，採用調查研究法，編製結構式問卷，進行實徵性的問卷調查。

其次，本研究採用分層比例隨機抽樣，依各學院之學生人數比例抽取參與的研究樣本，問卷調查表共發出 385 份，回收 364 份，回收率為 94.55%，實得有效樣本 323 份，可用率 88.73%。問卷調查所獲得之實徵性資料，運用 SPSS 22.0 版之統計套裝軟體程式，進行實徵資料的統計與分析，採用的統計方法，包括：描述性統計、獨立樣本 *t* 檢定、獨立樣本單因子變異數分析、皮爾森積差相關、迴歸分析，以及典型相關等。

再者，研究研究結果，歸納主要的發現並做成結論：(1)現況方面，大學生之正向情緒、心理幸福感之現況，都達中上程度的認知。(2)差異方面，不同背景變項與正向情緒、心理幸福感，達顯著差異。(3)積差相關方面，正向情緒與心理幸福感彼此間，達顯著正相關。(4)迴歸分析方面，正向情緒對心理幸福感，具預測力。(5)典型相關方面，正向情緒與心理幸福感，具顯著之典型相關因素存在。

依據結論，提出建議：(1)學校方面，宜參照正向情緒之層面的內涵，透過鷹架作用，進而昇華心理幸福感的能量。(2)家長方面，宜關注個體獲得情緒愉悅之途徑，進而建構心理幸福感的覺知。(3)學生方面，宜擴展正向情緒的認知與彈性，統整可形塑心理幸福感的覺知與適宜之方式。

關鍵詞：正向情緒、心理幸福感

壹、緒論

一、正向情緒有助於擴展個體的認知與彈性

Seligman 和 Csikszentmihalyi 於 2000 年提出正向心理學的概念，認爲擴展個人的正向情緒，將更有助於個體心理之發展與潛能之充分發揮(方紫薇、陳學志、佘曉清、蘇嘉鈴，2011)。而人類在生命歷程中，可能會面臨著許多的挑戰，然其核心之信念，乃在於具有正向的心理情緒，因爲生活中許多的挑戰，提供了我們各種支持性的解決方案(Larsen, 2017)。進言之，正向情緒對個體有效地接收與回饋處理的能量不僅具有重要的影響，同時面對當前急遽變遷的社會情境，個體能適宜地應用正向情緒於生活歷程，著實顯得格外重要，而不同之正向情緒所激發的思維和行動，對個體之生理、心理，以及社會等三個層面的資源之累積各有其影響性(常雅珍、洪錦益、曾榮祥、黃詩媛，2017；林川田，2015)。質言之，正向心理學乃強調聚焦於個體的優勢如何發揮，而這樣的觀點不僅可使得人們在生活中展現個體的優勢能量，且於終其一生的歷程中皆有自我實現的可能，而正向心理學的其中一個核心議題乃是在探析美好和有實質意義的人生價值，其層面涵概了如何促發個體成爲美好的人，及如何擁有美好的人生，透過正向情緒可以達成目的。正向情緒不僅可促使個體跳脫負向情緒的思維框架，同時亦能從不同的面向予以思考之(陳馨怡、吳相儀、陳學志、徐芝君、邱發忠，2013；Seligman, 2002)。因之，Panksepp(1998)亦

認爲，過去研究者主要聚焦於負向心理狀態對身心的影響，然而，目前的重心則是聚焦於強調正向情緒，亦即，正向情緒不僅有益個體身心之衛生，同時更有助於疾病之預防。

其次，正向情緒可說是反映個體身心健康的指標之一，依據正向情緒的「擴展－建立理論」，正向情緒具有擴展個體在注意力、廣度，以及思考行動選擇的認知能力，並且建立有利於生活適應的預備資源的功能(Fredrickson, 2001)。因之，若能經常性地加以深層體驗正向情緒，這些短暫擴展的資源，可建立起更穩固長久的智力、社交資源。相關的研究也發現，正向情緒會促進創意問題解決的可能性，而隨著個人資源的遞增與深化，生活滿意度也會提升(蕭佳純，2017；Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek, & Finkel, 2008：Isen, 2003)。也就是說，正向情緒著實有助於提升個體的認知彈性和開闊思維，促使個體以不同觀點與層面看待事物。誠如，Hirt、Devers 和 McCrea(2008)之研究顯示，正向心情能促進個體擴散性思考作業的流暢力、獨創力和變通力，且相較於中性或負向心情，正向情緒更能激發出創造力。換言之，正向情緒可擴展我們個體的心智視野，增加我們對人、事、物的包容力(Seligman, 2002)，是以，綜上之所述，本研究即是致力於探討大學生的正向情緒。

二、心理幸福感豐厚個體生命的優質活力

幸福感是一種以身體、心理、精神等層面，所進行最佳狀態的健康爲導向之生活樣態，而這種的生活樣態是個體予以整合，且充實地實踐於生活的歷

程中(黃中興、張少熙、黃國恩，2016)。人類自古以來，即積極努力地與周遭的人、事、物，以及環境進行互動，希冀從而獲得生活上的舒適快樂，並進一步達成個體理想的實現，因而發展出兩種哲學思考之面向，一種是對快樂原則的重視，另一種則是強調潛能發展的追求(李仁豪、余民寧，2016)。而幸福感(well-being)作爲一種人們之正向主觀經驗歷程裡，在蓬勃發展的正向心理學研究領域中，已成爲重要的研究議題(鄭博真、李新民，2017)。進言之，近數十年來，心理幸福感作爲正向心理學的關注焦點之一，在人格、社會，以及臨床心理學中促發了大量的研究，因而幸福促使個體在進化的歷程中居於優勢，也就是說，幸福的情感體驗促使個體的認知歷程不僅更有效率亦更富創造性，因之，無論個體的遺傳和所處的情境爲何，皆可能有著一個幸福的人生歷程(袁莉敏、張日昇、趙會春、柳恒超，2006；黃文三，2009)。申言之，就身、心、靈之層次言之，幸福快樂的個體其身體趨於較爲健康，因而幸福感能強化個體之免疫系統(蔡進雄，2013)，亦即，幸福快樂的個體其心理和情緒狀態以及工作滿意也趨於較佳的狀態(蘇嘉蓉、蕭佳純，2012)。因此，心理幸福感對個體之身心影響甚鉅，進言之，就心理層面而言，個體之心理幸福感愈高，愈能積極性因應生活環境的諸般挑戰，或復原力、忍受力，以及樂觀(optimism)愈高；就生理層面言之，根據相關的研究顯示，無論是男性或女性之心理幸福感愈強，其意志也愈強，而疾病的發生率亦愈低，由此觀之，心理幸福感乃是在檢視個體對於現在生活挑戰的感覺，如，有意義的目標追求、個人的成長與

發展、與他/她人建立良好之關係等，因之，心理幸福感著實是極爲值得重視與關注的議題：亦是評估心理健康的一項重要指標(鄭博真、李新民，2017；Wu, Wu, ＆Wu, 2015)。

再者，研究幸福感領域的專家學者認爲，早期有關幸福感之測量，僅侷限於正向之實質感受的層面，亦即，認爲正向感受與健康向上的整體生活並不相同。因之，從西方哲學的完善論之幸福感爲基礎，進而論述幸福之意涵除快樂外，更應含蓋個體充分地發揮潛能以達完美和完善的實質體驗；因此，心理幸福感即因此孕育而出，並且受到關注與重視，進而與以往的主觀幸福感做出一個相對性的劃分和區別(Ryff, 1995；Ryff & Singer, 1998)。近年來，有關幸福感相關研究的文獻，在正向心理學的積極倡導下，猶如雨後春筍般地在各個領域的探究則是不斷地遞增之(如：張芳全、夏麗鳳，2012；傅清雪，2012；鄭博真、李新民，2017；Diener & Seligman, 2002；Lin, Wang, & Chen, 2013)。然，相關實證研究亦發現，大學生的幸福感著實仍有提升的空間，而大學生對於幸福生活的追求，可能是知易行難(曾文志，2007b)。誠如，Csikszentmihalyi(1990)指出，能夠掌控心靈之個體，方能決定其生活品質之良窳；因之，當個體能全心全意地投入生活之情境，進而從實質的經驗中創造無限的優質樂趣與愉悅時，方能真正地充分感受到實質的幸福。是以，綜上之所述，本研究即是致力於探討大學生的心理幸福感。

綜整前述，本研究之目的，乃探討：(一)正向情緒、心理幸福感之現況。(二)正向情緒、心理幸福感之差異。(三)正向情緒與心理幸福感之相關。(四)正向情緒對心理幸福感之預測力。(五)正向情緒與心理幸福感之典型相關。

貳、文獻探討

一、正向情緒

(一) 意涵

正向情緒係指個體對環境表達出快樂且令人愉悅的諸般情緒與反應，也就是個人判斷情緒刺激對己身有利而趨向之，應具有積極的性質和功能，縱然身處於逆境之際，亦更有容忍度的因應方式，進而依然對生活充滿著熱愛和關心(王淑俐，1995；李偉民、簡上淇、李新民，2008；常雅珍等，2017；溫世頌，2007)。申言之，是個體面對情緒對象所呈現具正面的評價，進而產生並得到愉悅與快樂的感受。亦即，具有正向效價(positive valence)的情緒，帶給個體愉悅、快樂的感受，提高個體的積極性及活動能力(任俊，2006；李新民，2010；李新民、葉寶青，2014)。所以，正向情緒涵蓋了愉快的、渴望的情境反應，而情緒的誘發則是來自於各種不同的狀況和思考之型態。進言之，正向情緒來自於安全與滿意的情境，致而啓動人體腦部大量分泌賀爾蒙，進而讓個體感受到快樂、健康、活力，以及可促進創造力的發展(曾文志，2010；蕭佳純，2017)。

再者，Diener、Sandvik 和 Pavot (1991)指出，在人類生活的時刻裡，沒有受到負向情緒的干擾，進而擁有正向情緒的實質經驗，例如：愉悅、滿足等等。而正向情緒帶有樂觀內涵的希望，可促發喜悅和認知的彈性，亦可幫助個體增進思考模式，促進創造力的發展，因此，正向情緒之效應，不僅僅是止於當下的快樂；同時亦可持續長久，基此，Seligman 以時間序列，將正向情緒區分爲過去、現在和未來等三種情緒，申言之，過去的正向情緒包括了滿足、滿意、驕傲、充實、真誠等；現在的正向情緒包括了愉悅、歡樂、熱情、心流等；未來的正向情緒則是包括了樂觀、希望、信任、信心等(Fredrickson, 2001；Isen, 2003；Seligman, 2002；Snyder ＆ Mccullough, 2000)。

綜整前述，正向情緒乃是個體面對週遭環境之事物所呈現的一種積極態度與愉悅之成份，亦是一種可使生活更爲優質與樂活的概念。進言之，正向情緒不僅能影響個體對於過去的看法，進而影響對現在的生活情境之態度，以及未來面臨到各類問題的解決方法。所以，個體對過去可以感到滿足，同時以愉悅和同理心去感受現在，並且對未來充滿自信。因之，正向情緒是觸發個體愉悅或積極性的情緒。亦即，在環境中所具有的愉悅成份，將更有助於個體心理之發展與潛能之發揮，以提升正向的能量與心理資本。

(二) 測量構面

正向情緒的評量工具，一般而言，概含情緒伴隨而來的生理反應、情緒的主觀感受，以及情緒表達等三種評量取向。隨著資訊革命社會的急遽來臨，儼然已呈現數位化時代的紀錄分析之相關工具。如，個體之臉部表情之分析工具，無疑地可經由錄製影像之諸般方式予以記錄當下所呈現的種種表情，繼而再透過編碼(record)系統加以進行探究與分析。申言之，研究者主要運用生理反應的相關測量，已趨於不需透過文字和語言，即可進行跨文化的相關探討與分析；亦可有效地加以排除受試者未能坦誠填答的限制。儘管如此，生理測量於運用上，以及解釋上仍有其若干程度的限制，也就是說只能測量到較爲簡單的基本情緒，換言之，生理測量仍無法加以評量複雜的情緒(李新民，2010)。因此，探析正向情緒的構面，也因其著重的面向不同而有所差異，而國內外專家學者大多指出，正向情緒乃爲個人主觀之心理實質感受，會促發個體產生愉悅、滿足、自信等等之情緒，進而有利於正向人際互動關係與社會資源網絡之建構。

就國內言之，常雅珍(2005)，及陳勝梅(2010)之測量向度，皆包括了：愉悅、同理心、知足、自信等四個向度。侯亭妤(2012)、黃絢質(2011)、董晏佑(2011)之測量向度，包括了：愉悅(低層次愉悅、高層次愉悅)、心流等二個向度，而侯亭妤(2012)所編製的「大學生正向情緒量表」係根據 Seligman 之分類

架構，由三個構念所構成，包括：低層次愉悅、高層次愉悅、心流等三個層面，用以測量大學生的正向情緒。李偉民等人(2008)歸納參考 Seligman 的真實的快樂量表加以編修「正向情緒量表」，用以作爲該研究之工具，其測量向度爲：過去正向情緒(滿意)、現在正向情緒(快樂)、未來正向情緒(樂觀)等三個向度。蘇倫慧、賴志超和趙淑珠(2013)之測量層面爲：令人愉快的、開心的、樂觀的等三個向度。董中富(2014)之測量層面爲：情緒的覺察與辨識、控制感、普同感、可理解感等五個向度。常雅珍和林奕宏(2014)之測量層面爲：感恩、同理心、寬恕等三個向度。楊致昆(2015)採用 PANAS 之正負向情緒量表，該量表之測量層面包括：感興趣的、興奮的、專注的等三個向度，採 Likert 式五點量表，題項由「從未如此」至「總是如此」，依序分別予以 1 分至 5 分。楊弘琪(2016)編製之「大學生正向情緒量表」，用以測量高屏區大學生的正向情緒，而量表之測量向度包括：愉悅、心流等二個層面，採 Likert 式五點量表，受試者得分愈高，表示正向情緒愈佳。

就國外言之，Mehrabian 和 Russell(1974)所提出的「愉悅－喚起－掌控量表」(Pleasure, Arousal and Dominance [PAD])的三個向度情感模型，分別爲：愉悅、喚起、掌控等，即透過這三個向度的自陳述量表，可有效解釋和區分人類的情感，而該量表經由翻譯成爲中文簡化版 PAD。Waston、Clark 和 Tellegen (1988)所編製的「正負向情感量表」(Positive and Negative Affect Schedule [PANAS])，用以測量個體情緒的傾向和程度，其研究之對象爲憂鬱

症與躁鬱症之患者(Crawford & Henry, 2004)，可說是目前最廣泛被採用的正向情緒之測量工具，該量表包括：興趣、堅毅、決心、投入、自滿、主動等六個向度，總計 20 個題項，係以形容詞項目表之方式予以編製之，採 Likert 式五點量表，而正向和負向情緒則是分別各自獨立的不同向度。Snaith 等人(1995)所編製的「Snaith－Hamilton 愉悅量表」(Snaith－Hamilton Pleasure Scale [SHAPS])，其研究測量之對象乃爲診斷憂鬱症患者的享樂能力，該量表之設計乃是由四個享樂經驗的構面所形成，而其最大之優點乃是能將文化、性別、年齡等相關因素所可能造成的差異性降到最低，全量表包含：高層次愉悅、低層次愉悅的項目，採 Likert 式四點量表予以編製之。Hills 和 Argyle(2002)所編製的「Oxford 快樂量表」(Oxford Happiness Inventory [OHQ])，適用於測量一般人其現在的快樂程度，該量表共有三個研究構面，包含了：高層次愉悅和低層次愉悅的項目。Seligman(2002)之研究層面爲：過去的正向情緒、現在的正向情緒、未來的正向情緒等三個向度。Keyes 和 Haidt(2003)指出，正向情緒乃是指情緒的健康，且可區分爲正向的感受、快樂、生活滿意度等三個向度。Fredrickson(2004)之測量向度爲：享樂、興趣、滿足等三個向度。Layard (2006)之測量向度爲：喜悅、成就感、撫慰、愛等四個向度。Gaudreau、Amiot 和 Vallerand(2009)採用情感狀態，從 PANAS 擇出符合研究正向與負向形容詞，用以測量受試者之正負向情緒。

綜整前述，專家學者探析正向情緒的構面，因其著重的面向不同而各有所差異。但整體上而言可區分爲四類：(一)測量向度爲愉悅、知足、自信、同理心；(二)測量向度爲愉悅、心流；(三)測量向度爲滿意、快樂、樂觀；(四)測量向度爲正向情緒、負向情緒的探討等。申言之，正向情緒是個體面對週遭事物時所呈現的一種積極態度，亦是一種可使生活更爲優質的概念。因之，只要能習得正向情緒之知能與技巧，即可翻轉對往昔的想法，進而能加以珍惜把握與珍惜當下所擁有的，並對未來充滿了無限的希望和信心。進言之，就國外的研究言之，PANAS、OHQ 等，皆是以同時測量個體之正向和負向情緒爲主要之目的。就國內之研究而言，專家學者各因其研究目的之不同所採用的量表內涵，亦因其研究需求之不同而形成若干的差異性。因之，本研究對「正向情緒」之測量向度，乃採用侯亭妤(2012)所編製之「大學生正向情緒量表」爲測量工具，其所持之基本構想乃爲該量表的受試對象和本研究相符應，且該量表所採用的正向情緒構念爲 Seligman 以時間序列之現在正向情緒的分類。

(三) 相關研究

綜整國內、外之相關研究發現，正向情緒有助於提升個體之生活滿意度、心理健康、提升創造力，且可增進關係之營造。誠如，Hirt、Devers 和 McCrea(2008)之研究顯示，正向心情能促進個體擴散性思考作業的流暢力、獨創力和變通力，且相較於中性或負向心情，其正向情緒更能激發出創造力。是

以，相關的研究發現，大學生之性別與正向情緒，有顯著差異(侯亭妤，2012；董中富，2014；董晏佑，2011；楊致昆，2015；Seligman, 2002)；年級與正向情緒，有顯著差異(蔡佳男，2010；楊致昆，2015)；就讀之學院與正向情緒，有顯著差異(董晏佑，2011；潘裕豐、蘇芷玄，2010)；有無宗教信仰的大學生與產生高層次愉悅的頻率，有顯著差異，而有宗教信仰者較感到快樂(侯亭妤，2012；Seligman, 2002)。另外，生活趨於快樂的個體可能擁有較多的優勢作爲，諸如：支持性的家庭婚姻及人際關係、生活中低創傷或悲劇、有效的因應行爲，然許多的研究顯示，當前列之變項整合後予以探析之，就快樂言之，僅爲 8%-15%的解釋量(侯亭妤，2012)。

綜整前述可知，正向情緒有助於個體之生活滿意度、心理健康、提升創造力，且可增進關係之營造。是以，正向情緒與大學生的性別、年級、宗教信仰等等之背景變項，呈顯不同程度的關聯，其餘之變項是否相關，則有待後續進一步的研析。基此，本研究對於正向情緒之內涵，即是以「低層次愉悅」、「高層次愉悅」，以及「心流」等三個構面，作爲探析大學生之正向情緒的研究層向。

二、心理幸福感

(一) 意涵

心理幸福感(psychological well-being)所指涉的是個體擁有正向健康的心理、積極快樂、利他行爲，以及優質生命活力的質與量，也就是生活中投身於令自己心醉神馳的事情，由於幸福感的產生乃受到個體來自於不同的情境、文化、認知等相關因素的影響，可說是一種趨於複雜的心理產物，尤其著重在正向情緒的反應，而其主要包括：興奮、堅強、激勵、堅決、活躍等等，因之，心理幸福感是較爲功能取向的感受(李仁豪、余民寧，2016；李新民、陳密桃，2009；陸洛，2000；鄭博真、李新民，2017；藍文彬、游森期，2014)。

再者，Waterman (1993)指出，心理幸福感無疑是我們人類社會行爲中可獲得的至善，亦即，乃是從終其一生朝向自我發展的行爲歷程中，所獲得的幸福之實質感受。進言之，心理幸福感是個體經深思並進而發展出一種追求具實質意義生活和得以自我實現之潛在能量的知覺，因之，心理幸福感不僅不同於往昔所論述之生活滿意度和正負向情緒的實質感受，同時亦包含了個體具有實踐自我理想的深層動機和需求，申而言之，心理幸福感不僅是促使個體心理層面獲得快樂的元素，同時亦應涵蓋重視個體於其所處社會情境中的自我實現，透過充分地發揮潛能，進而所達到的完善之實質體驗，因此，快樂即是幸福，其驅使著具有正向情緒大於負向情緒，以及適合自己的生活滿意度，所以，幸福感不僅是情緒、生活滿意，以及心理健康等三個層面的總體評價，同時也是從中所可進而獲得的結果(Adams, 1992；Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999；Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002；Ryff, 1989, 1995)。申言之，心理幸福感乃是在

檢視個體對於現在生活挑戰的感覺，如，有意義的目標追求、個人的成長與發展、與他/她人建立良好之關係等，因之，心理幸福感著實是極爲值得重視與關注的議題：亦是評估心理健康的一項重要指標(鄭博真、李新民，2017；Wu 等, 2015)。

綜整前述，心理幸福感不僅是個體於心理層面所獲得的快樂或是正向情緒的調節與深化，同時更是重視個體在所處社會之情境中的整體自我展現。申言之，心理幸福感無疑是檢視個體充分發揮潛能所進而帶來具有實質意義的優質生活與自我實現。因之，心理幸福感乃是來自於個體多層面的生活情境，以及因受到外界環境的諸般影響，致而產生其主觀之實質經驗和內在情緒之狀態，包括：認知、情緒，以及身心健康等三個層面的自我覺察，進而覺察所存在的實質價值、信念，以及生命意義的感受。

(二) 測量構面

心理幸福感和傳統的主觀幸福感，不僅在理論上有異同之處，同時在實徵研究的資料上，確實也反映出了這種異同的支持性證據(李仁豪、余民寧，2016)。綜觀國內、外專家學者的研究，心理幸福感可說是涵概了多個向度和層面的意涵。因此，探析心理幸福感的構面，也因其著重的面向不同而有所差異。基此，本研究乃進行相關文獻的蒐羅與歸納，俾以作爲探析的層面。

首先，就國內言之，有關心理幸福感的相關研究，大多趨於採用 Ryff(1989)、Ryff 和 Keyes(1995)所編製的心理幸福感量表，進而予以翻譯修訂成爲中文的版本，例如，籃文彬和游森期(2014)依據 Ryff(1989)加以翻譯修訂暨挑選題項之版本的心理幸福感量表(RPWB)，其研究之測量向度爲：他人關係、環境掌控、個人成長、生活目的、自我接納等五個層面，用以測量台灣地區大學生的心理幸福感，正向題之總分愈高，表示受試者之心理幸福感愈高。曾文志(2007a)之測量向度爲：個人成長、生活目的等二個層面。李新民(2009)之測量向度爲：幸福記憶、幸福生活、幸福人生等三個層面。李新民和陳密桃(2009)之測量向度爲：幸福記憶、快樂情緒、圓通自如等三個層面。林志哲(2015)之測量向度爲：正向關係、能力感、生命意義和目的等三個層面，用以測量大學生及成人之幸福感。整體言之，心理幸福感量表之中文版應可作爲適用於臺灣地區測量心理幸福感構念的簡短式之研究工具。李仁豪和余民寧(2016)之測量向度爲：正向關係、自主、環境精熟、個人成長、生活目的、自我接納等六個層面。鄭博真和李新民(2017)研究之測量向度爲：友好關係、利他行爲、健康活力、成長自主、自我價值、生活目的等六個層面，用以測量我國技職大專學生的心理幸福感；全量表採用李克特式六點量表，量表總分愈高，表示受試者之心理幸福感的認知程度愈佳。

其次，就國外言之，關於心理幸福感的測量，最早是由 Ryff (1989)提出，全量表涵概了六個核心面向，且每一個因素之層面各有 20 題所構成，採李克

特式六點量表，而分量表和總量表之相關介於.32 -.76 之間。Keyes(2006)所發展的「心理健康連續量表」(Mental Health Continuum Short Form [MHC-SF])，其測量向度爲：情緒、社會、心理等等三個層面，而這三個情緒層面的幸福感分別屬於享樂之幸福感、社會環境之幸福感、心理之幸福感。

再者，Wu 等人(2015)採用 Ryff 和 Keyes 的概念編製「大學生心理幸福感量表」，其測量向度爲：自主性、環境掌控、自我接納、正向人際關係、個人成長、生活目的等六個層面，用以測量台灣地區大學生的心理幸福感；全量表 19 個題項，採用李克特式五點量表，計分從「完全符合」至「不符合」，依序分別予以 5 分至 1 分，量表總分愈高，表示受試者之心理幸福感的認知程度愈佳。

綜整前述之測量層面可進一步得知，心理幸福感不僅受到諸多因素的影響，如：個人成長、自我接納、他人關係，同時亦深刻影響個體對心理幸福感的實質意義、生活體驗等層面的看法和認知。進言之，乃是一種接近心理健康的狀態，亦是一種以心理健康狀況的測量結果所據以呈現出個體幸福感的狀態。

再者，本研究旨在探討大學生之心理幸福感，乃透過問卷調查予以探究各構面以及所採取的因應之道，俾以做爲輔導與教育的參考。經綜整專家學者對心理幸福感的研究構面，並依據本研究之目的與對象之實需，乃採用 Wu 等

人(2015)編製的「台灣大學生心理幸福感量表」(Development of a Psychological Well-being Scale for college students in Taiwan)，俾以作爲研究與探析的層面。

(三) 相關研究

綜整國內、外之相關研究，如：曾文志(2007a)之研究發現；大學生的樂觀對心理幸福感有直接效果。李新民和陳密桃(2009)之研究發現；大學在職專班之學生，對於樂觀/悲觀傾向和心理幸福感，具有顯著之關聯。籃文彬和游森期(2014)之研究發現；心理幸福感的總分女大生顯著高於男生；心流傾向對心理幸福感具正向直接效果。李仁豪和余民寧(2016)之研究發現；分量表中的自我接納，以及正向關係，具有跨因素的傾向。鄭博真和李新民(2017)之研究發現；技職大專生之心理幸福感和其生活滿意度、正向情感具顯著正相關，而與負向情感具顯著負相關。Wu等人(2015) 之研究發現；對於模式修正，經考驗結果顯示，包括：適配度良好、項目品質之檢驗佳、組合信度高、六個潛在變項的指標，能測量到潛在構念70%以上，亦即，六個潛在變項在反映真分數時即獲有基本的穩定性，且潛在變項具有良好的區辨力；而恆等性考驗結果顯示，群組間的修正模式具有恆等性，也就是說具良好的穩定度，可適用於不同的群組，進言之，此量表可適用於不同教育階段的大學生；而複核分析結果顯示模式可適用於不同的樣本。

其次，在探討背景變項與心理幸福感的相關研究發現，男、女大學生與心理幸福感有顯著差異(林志哲，2011；施美企2010；鄭博真、王怡又，2012；籃文彬、游森期，2014；Ryff, 1989, 1995；Ryff & Keyes, 1995)；然亦有研究指出，不同性別的大學生與心理幸福感，無顯著差異(李新民、陳密桃，2009)。大學生的年級別與心理幸福感，無顯著差異(林志哲，2011)。就讀不同學院的大學生與心理幸福感，有顯著差異(林志哲，2011)。大學生有無宗教信仰與心理幸福感，無顯著差異(林志哲，2011；施美企，2010)。

綜整前述可知，相關實證研究發現，大學生的幸福感著實仍有提升的空間，亦即，大學生對於幸福生活的追求，可能是知易行難(曾文志，2007b)。是以，心理幸福感與大學生的性別、年級、宗教信仰等等之背景變項，呈顯不同程度的關聯，其餘之變項是否相關，則有待後續進一步的探討。基此，本研究乃採用 Wu 等人(2015)發展編製的「台灣大學生心理幸福感量表」。亦即，乃是將心理幸福感歸納爲六個核心因素，分別是：自主性、環境掌控、自我接納、正向人際關係、個人成長，以及生活目的，俾以作爲探析大學生之心理幸福感的研究層向。

三、正向情緒與心理幸福感之相關研究

相關文獻指出，如，蕭詠琴(2005)之研究結果發現，大學生參與社團的心流經驗與人際關係和自我實現，皆有正相關；而亦有研究顯示，休閒心流活動

量和心理幸福感兩者間具有正相關(Mannell, Zuzanek, & Aronson, 2005)。進言之，從 Ryff 和 Singer (2008)對心理幸福感六大面向的論述可知，人際關係和與他人之正向關係；自我實現和個人成長，以及生活目的，這些在概念上皆有諸多類似之處。曾文志(2007a)之研究發現，大學生的樂觀對心理幸福感有直接效果；李新民和陳密桃(2009)之研究發現，大學生對於樂觀/悲觀傾向和心理幸福感，具有顯著之關聯。籃文彬和游森期(2014)之研究結果發現，心流傾向對心理幸福感有直接效果，因此，正向情緒對心理幸福感除了直接效果之外，尚有經心流傾向所中介的間接效果。Fredrickson(2004)之研究結果顯示，正向情緒可促進個體的心理福祉，透過培養正向情緒的經驗能增進負向情緒的因應。Wood、Joseph 和 Maltby(2008)之研究發現，感恩可有效預測心理幸福感。Fredrickson 和 Branigan (2005)之研究發現， 正向情緒高於負面情緒 2.9-11.6 倍時，有助於心理健康。

歸結言之，正向情緒可促進個體的趨近行為或持續行為，而正向情緒感受愈多者，會有更多美好的生活之體驗，進而提昇自己和他人的生活滿意度(Baumgardner & Crothers, 2009；Watson, Wiese, Vaidya, & Tellegen, 1999)。亦即，透過正向情緒促使個體產生行為，進而可促進其採取主動因應行為進而融入於環境之中，而當個體的需求獲得滿足與展現，將可促進心理幸福感。申言之，乃是個體所設定之願望與目標的圓滿達成，從而促進其產生幸福感(Holahan, 1988)。因之，幸福感著實是情緒、生活滿意，以及心理健康等三層面之總體評價，進而所獲得之結果(Adams, 1992；Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002；Ryff, 1989, 1995)。是以，透過正向情緒的學習和感受，個體不僅較趨

於樂觀，同時對生活亦趨於滿意和幸福。由此可知，正向情緒與心理幸福感兩者間的影響程度。

參、研究方法

一、研究方法與對象

首先，本研究採用調查研究法(survey research)，並修編結構式問卷(structured questionnaire)進行實徵性的調查研究，而所修編之量表係取得原著作者之同意並簽署量表同意書；繼以高雄地區某大學一至四年級學生爲對象，以分層比例隨機抽樣(stratified proportional random sampling)，並依據 Krejcie 和 Morgan(1970)所提，母群體決定樣本數之公式，對於抽樣誤差係採用 95%之信賴水準(confidence level)，而母群體(population)推論的可容忍誤差(tolerated error) 爲 ±5% 。母群體數決定樣本數的公式 (1) 如下：

$$S = \frac{\chi^2 NP(1-P)}{D^2(N-1)} + \chi^2 P(1-P) \quad \text{.....(1)}$$

χ^2＝3.841(自由度爲 1)；P =.50；D = .50。

其次，就預試樣本而言，以立意取樣(purposive sampling)，問卷共發出 100 份，實得有效樣本 94 份，可用率爲 94%。樣本之分佈，就性別言，男性爲 50 人，佔 53.19%；女性爲 44 人，佔 46.80%。就年級言，一年級爲 22

人，佔 23.40%；二年級爲 24 人，佔 25.53%；三年級爲 25 人，佔 26.60%；四年級爲 23 人，佔 24.47%。

再者，本研究之正式施測樣本，總計發出 385 份，回收 364 份，回收率爲 94.55% ，繼而，經詳實檢視填答不完整、漏答題項過多或過於呈現明顯連續一致性之傾向者，總計剔除是類問卷共 41 份，實得有效樣本 323 份，可用率爲 88.73%。本研究之正式樣本，就性別言之，男性爲 163 人，佔 50.46%；女性則爲 160 人，佔 49.54%。就年級言之，在一、二年級的樣本結構上，分別爲 81 人、79 人，各佔 25.07%、24.45%；三、四年級則分別爲 83 人、80 人，各佔 25.70%、24.76%。就參與社團言之，大學生有參與社團以 182 人爲最多，佔 56.35% ；未參與者則爲 141 人，佔 43.66% 。就宗教信仰言之，大學生有宗教信仰 184 人爲最多，佔 56.97% ；無宗教信仰則爲 139 人，佔 43.03% 。就戀愛經驗言之，以未曾經歷過 155 人最多，佔 47.99% ；以前有，但已分手爲 80 人，佔 24.77% ；目前有男/女朋友則爲 88 人，佔 27.24% 。

再者，本研究對樣本代表性之檢定，係採用卡方適合度(goodness of fit)檢定，因此，就年級別之檢定言之，信賴水準爲 95% 下，$\chi^2 = .54$，$df = 3$，$p > .05$，即樣本與母體一致。其次，就性別之檢定言之，$\chi^2 = .11$，$df = 1$，$p > .05$，即樣本與母體一致。可知，本研究對於年級別與性別的樣本具代表性。

二、研究工具

本研究修編之問卷都經過預試(pre-test)，篩選題目的標準爲：(1)項目分析：該量表之總分的前 27%以上者爲高分組，低於總分 27%以下者爲低分組，進行各題高、低分組獨立樣本 *t* 檢定，該題決斷值(CR)大於 3.0，且達.01之顯著水準，因而該量表乃是以受試者在該問卷之總分作爲分組的標準。亦即，以極端組比較法(comparisons of extreme groups)，進行預試問卷之加總。

此外，該題與全量表得分之相關值達.30 以上。最後，刪除該題α值後小於總量表α值。(2)因素分析(factor analysis)：首先，KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)值大於.80，Bartlett's 球性考驗的 χ^2 達顯著水準，此表示適合進行因素分析。其次，因素負荷量(factor loading)選取.30(含)以上，採用主軸法(method of principal axis)進行因素之萃取，保留因素量平方和，以及陡坡圖大於或等於 1 的因素，且考量因素間彼此有某種程度的相關之特性，故選取共同因子的轉軸法，則是採用屬斜交轉軸(Oblique rotation)之 Promax 轉軸法，並依據樣式矩陣(pattern matrix)之係數，做爲題項歸屬因素的判斷依據，形成各量表的構面，而該因素至少包含 3 個題項才決定予以保留之，進而決定萃取因素之個數，以建立問卷的建構效度(construct validity)。(3)信度分析(Reliability Analysis)：層面 *Cronbach's* α係數須.60 以上，整體則.80 以上。此外，量表都採李克特式五點量表(Likert-type five-point scales)。

(一) 正向情緒量表

全量表係由三個因子所構成，共計 15 個題項，均爲正向題(positive item)。進言之，該量表之分層面暨題項分別爲：1.低層次愉悅(1-2 題)；2.高層次愉悅(3-6 題)；3.心流(7-15 題)。全量表進行項目分析時，共刪除 2 題(包括：高層次愉悅 1 題；心流(1 題)，經考驗，該量表的 13 個題項之決斷值介於 20.45-25.31，均達到統計之顯著水準，顯示該量表之題目具有鑑別力。另外，本研究從同質性考驗與題項總分相關之統計結果可知，所有題目與量表總分的相關介於.92-.94 之間，且都達到顯著水準，顯示題目與該層面有高度之相關。項目分析未刪題前，總量表 α 係數值爲.93。因此，預試量表經項目分析，整體而言，該量表已在可接受範圍。

再者，因素分析時，KMO 值爲.85，而 Bartlett's 球面性近似卡方分配之檢定，其(χ^2)值爲 269.73，自由度爲 143，達顯著水準($p < .001$)，顯示母群體的相關矩陣間，有共同因素的存在，適合進行因素分析。繼而，經考驗，第一、二、三因素之負荷量平方和，分別爲 3.41、2.98、2.86，而累積總解釋變異量爲 57.61%。信度考驗方面，正向情緒總量表的 *Cronbach 's α*係數爲.82，而各分量表的*α*係數分別爲，低層次愉悅.75、高層次愉悅.71、心流.77，由此顯示，該量表之內部一致性良好。誠如，吳明隆(2005) 指出，總量表的信度係數最好在.80 以上；分量表最好在.70 以上。

(二) 心理幸福感量表

全量表係由六個構念所構成，共計 19 個題項，均爲正向題。進言之，該量表之分層面暨題項分別爲：1.自主性(1-3 題)；2.環境掌控(3-6 題)；3.自我接納(7-10 題)；4.正向人際關係(11-13 題)；5.個人成長(14-16 題)；6.生活目的(17-19 題)；。全量表進行項目分析時，共刪除 2 題，經考驗，該量表的 17 個題項之決斷值介於 21.67-28.72，均達到統計之顯著水準，顯示該量表之題目具有鑑別力。另外，本研究從同質性考驗與題項總分相關之統計結果可知，所有題目與量表總分的相關介於.90-.93 之間，且都達到顯著水準，顯示題目與該層面有高度之相關。項目分析未刪題前，總量表 α 係數值爲.92。因此，預試量表經項目分析，整體而言，該量表已在可接受範圍。

再者，因素分析時，KMO 值爲.86，而 Bartlett's 球面性近似卡方分配之檢定，其(χ^2)值爲 239.71，自由度爲 142，達顯著水準($p < .001$)，顯示母群體的相關矩陣間，有共同因素的存在，適合進行因素分析。繼而，經考驗，第一、二、三、四、五、六因素之負荷量平方和，分別爲 3.51、3.37、3.11、2.84、2.62、2.35，累積總解釋變異量爲 65.31%。信度考驗方面，心理幸福感總量表的 *Cronbach's* α係數爲.83，而各分量表的α係數分別爲，自主性.75、環境掌控.74、自我接納.75、正向人際關係.79、個人成長.76、生活目的.77，由此顯示，該量表之內部一致性良好。

三、統計方法

本研究採用描述性統計，以平均數、標準差、次數分配，分析受試樣本及各變項之現況。推論統計方面有：獨立樣本 *t* 檢定、獨立樣本單因子變異數分析(事後比較採用 *Scheff'e* 法)、皮爾森積差相關、迴歸分析、典型相關。

肆、研究結果與討論

本研究爲達研究目的，首先，以描述性統計，瞭解大學之正向情緒、心理幸福感等各變項之現況；其次，以獨立樣本 *t* 檢定、獨立樣本單因子變異數分析進行考驗，俾以瞭解不同背景變項，在依變項上是否有顯著差異；第三，運用積差相關，探討各變項間的相關程度；第四，採用迴歸分析，瞭解變項間的預測力；第五，運用典型相關，分析各變項間的關聯情形；最後，則是將本研究結果與現有之文獻探討進行討論，茲臚列依序分析說明如次：

一、現況分析

本研究工具係採用李克特氏五點量表(Likert-type five-point scales)，由受試者在連續計量的方格型選項詞中，依量表等距的正負方向性，及強弱度，每題得分最高爲 5 分，最低爲 1 分，平均值則是 3 分。因此，受試者之得分超過此一平均值愈高，表示受試者在各變項的知覺程度愈佳。根據吳明隆(2011)指出，五點量表之平均數 1.8 分以下爲低等程度，1.81-2.60 分是爲中下程度，

2.61-3.40 分是爲中等程度，3.41-4.20 分是爲中上程度，4.21 分以上則是爲高等程度。以下茲就統計分析結果，臚列依序說明如次：

(一) 正向情緒方面

本研究乃依據「正向情緒量表」所蒐集獲得的問卷調查之實徵性資料，進而予以統計分析之。由於本研究工具係採用李克特氏五點量表(Likert-type five-point scales)，由受試者在連續計量的方格型選項詞中，依量表等距的正負方向性，以及強弱度，從「非常符合」到「非常不符合」，每題得分最高爲 5 分，最低爲 1 分，平均值則是 3 分。因此，受試者之得分超過此一平均值愈高多，表示受試者對於正向情緒的知覺程度愈佳。

其次，本研究之結果顯示，正向情緒之三個分層面的單題平均數介於 3.85 至 4.07 之間，且皆高於中間值 3.0。進言之，各層面之得分，由高而低，分別依序是：「低層次愉悅」最高(M = 4.07)；次之是「心流」(M = 3.94)，而平均數之得分最低的層面，則是「高層次愉悅」(M = 3.85)。根據吳明隆(2011)之主張，研究者進而由此推測，本研究之大學生，在正向情緒之各層面的平均數(M)之得分，可能趨向於中上程度的範圍。

再者，就「整體正向情緒」而言，每題平均分數之得分爲 3.91 分，高於每題中間值 3 分。意即，本研究之大學生，在「整體正向情緒」上的得

分爲中上程度。由此顯示，本研究之大學生在正向情緒量表之各層面暨整體層面上之得分是位於中上程度的範圍。進言之，本研究之結果與楊弘琪(2016)、董中富(2014)、董晏佑(2011)、蔡佳男(2010)之研究結果大致相符。亦即，大學生之「正向情緒」在中等之上程度的表現。

復次，本研究之結果顯示，正向情緒之各層面的每題平均分數，以「低層次愉悅」之層面的得分(*M*)上，推測趨向於較高程度的範圍。研究者推論其可能之因，可能是本研究之大學生對生活中產生的愉悅，認爲其僅會產生於生活中的感官短暫愉悅，包含享樂及喜悅。誠如，Seligman(2002)指出，雖然感官的感覺可帶給個體快樂，然較不易將生活的樂趣建立在感官的滿足上，因爲這些可說都是暫時性的，一旦外在刺激消失，即會很快隨之而褪去。而「整體正向情緒」之得分在中等之上程度，則可能是本研究之大學生當面對情緒對象時，趨於呈現較爲正面的評價。進言之，正向情緒有助於提升個體的認知彈性和開闊思維，促使個體以不同觀點與面向看待人、事、物誠(Isen, 2003)。另外，Fredrickson 和 Joiner(2002)的研究，證實了具有正向情緒的個體，不僅會有較開放性的因應策略(broad-minded coping)；同時亦可預測未來會產生進一步的正向情緒。在這個研究中證實了正向情緒不僅可幫助個體創造多元的資源網絡系統；同時亦有較佳的因應方式；而積極良好的因應方式亦可促發有益於正向情緒的發展與結果。

(二) 心理幸福感方面

首先，本研究爲瞭解大學生心理幸福感之現況，係採用總分平均、總分標準差、題數、單題平均等等之統計分析數據，並以 Likert 式五點量表，由受試者在連續計量的方格型選項詞中，依量表等距的正負方向性，以及強弱度，從「完全符合」到「不符合」，每題得分最高爲 5 分，最低爲 1 分，平均值則是 3 分，據以判斷大學生在心理幸福感各構念現況的高低程度。因此，受試者之得分超過此一平均值愈高，表示受試者對於心理幸福感的知覺程度愈佳。

其次，本研究之結果顯示，心理幸福感之六個分層面的單題平均數介於 3.78-4.04 之間，意即是介於五點量表之選項的「部分符合」與「大部分符合」之間，表示爲中上程度。進言之，各層面之得分，由高而低，分別依序是：「生活目的」最高(M = 4.04)；次之是「個人成長」(M = 4.01)、「正向人際關係」(M = 4.0)；再次之是「環境掌控」(M = 3.90)；「自我接納」(M = 3.82)；而平均數得分最低之層面，則是「自主性」(M = 3.78)。根據吳明隆(2011)之主張，由此推測，本研究之大學生，在心理幸福感之各層面的平均數得分，可能趨向於中上程度的範圍。

再者，就「整體心理幸福感」而言，每題平均分數之得分爲 3.89 分，高於每題中間值 3 分。由此推測，本研究之大學生在心理幸福感量表之各層面暨整體層面上的得分，是可能趨向於中上程度的範圍。進言之，本研究之結果與

施美企(2010)之研究結果大致相符。亦即，大學生之「心理幸福感」是位於中等程度範圍的表現。推測其可能之因，可能是大學生對心理幸福感之建立，不僅有其心理發展上的需求與心理層次上所獲得的快樂；同時亦涵概了往昔充分發揮潛能，進而所促發達到至善的實質感受與體驗。誠如，Csikszentmihalyi(1990)指出，能夠掌控心靈之個體，方能決定其生活品質之良窳。進言之，心理幸福感可說是我們人類社會行爲中可獲得的至善，乃是從終其一生朝向自我發展的行爲歷程中，所獲得的幸福之實質感受，因而，幸福快樂的個體其心理和情緒狀態，以及工作滿意也趨於較佳的狀態(蘇嘉蓉、蕭佳純，2012；Waterman, 1993)。

二、差異分析

本研究係以描述性統計、獨立樣本 *t* 檢定、獨立樣本單因子變異數分析，進行各變項之現況與差異分析，以下茲就統計分析結果，臚列依序說明如次：

(一) 正向情緒方面

不同背景變項與正向情緒的差異分析，經考驗結果，性別($t = 2.11$, $p < .01$)、年級($F = 2.68$, $p < .001$，三年級＞一、二、四年級；四年級＞一年級)、社團($t = 2.17$, $p < .01$)、宗教信仰($t = 2.73$, $p < .01$)、戀愛經驗($F = 2.98$, $p < .001$，以前有但已分手＞未曾經歷過，目前有男/女朋友＞以前有但已分手)等五項，達顯著差異，詳如表 1。而此一研究之結果顯示，與侯亭妤(2012)、

楊致昆(2015)、董晏佑(2011)、蔡佳男(2010)、Seligman(2002)之研究結果大致相符。然本研究之結果，也有與相關的研究文獻結果不同(潘裕豐、蘇芷玄，2010)。也就是說，大學生的正向情緒會隨著性別、年級、社團、宗教信仰、戀愛經驗等五個變項的不同，而有顯著差異。推測其可能之因，乃爲本研究之「整體正向情緒」，以及各構面(低層次愉悅、高層次愉悅、心流)的覺知，也受到個人特質以及環境脈絡之交互作用的影響。進言之，「低層次愉悅」乃是個體藉由外在的刺激引發感官上短暫的、立即的，且會帶給個體強烈高興、愉悅之感受(侯亭妤，2012；黃建鴻、王士仁、盧瑞山，2016)。也就是說，大學生當體驗其生活經驗之歷程的充實感，且伴隨著其表達意念，從而所產生的一種感情狀態。而「心流」乃是個體對於一個高度興趣的活動能專注沉浸於情境中，並同時建構個人未來的心理和社會資本(侯亭妤，2012)。由此可知，低層次愉悅所強調的乃是重視個人身體之感官上的刺激，而根據本研究之顯示，大三的學生在「低層次愉悅」之平均數的得分，高於一、二、四年級。亦即，「低層次愉悅」之層面的知覺上，也受到年級別的個人特質，及環境脈絡之交互作用的影響。另，性別在「心流」之平均數的得分，則是女高於男。然而，心流經驗倘若挑戰的層面過高，個體易產生焦慮致而心生放棄之意念；而挑戰的層面若過低，則易覺知乏味(侯亭妤，2012；Csikszentmihalyii, 1990；Seligman, 2002)。大學生可說是正處於邁向成年前期的發展階段，其所關切的課題之一，乃是透過正向情緒的增能，以提升個體的生活滿意度。基此，在日常生活中，可經常性地透過正向思維予以待人與處事，從而獲得正向情緒，而正向情緒也得以讓個體有正向的思考角度，並以正向積極的態度來適應與解決生活的諸般問題。

表 1

正向情緒之 *t* 考驗與單因子變異數分析摘要表

變　項	組　別	樣本數	平均數	*t*/*F*	事後比較
1.性　別	(1)男	(1)163	(1)94.21	2.11**	
	(2)女	(2)160	(2)95.43		
2.年　級	(1)一年級	(1)81	(1)90.85	2.68***	3>1
	(2)二年級	(2)79	(2)91.87		3>2
	(3)三年級	(3)83	(3)93.80		3>4
	(4)四年級	(4)80	(4)91.12		4>1
3.參與社團	(1)是	(1)182	(1)93.26	2.17**	
	(2)否	(2)141	(2)92.81		
4.宗教信仰	(1)是	(1)184	(1)93.72	2.73**	
	(2)否	(2)139	(2)92.53		
5.戀愛經驗	(1)未曾經歷過	(1)155	(1)90.58	2.98***	2>1
	(2)以前有，但已分手	(2)80	(2)91.41		3>2
	(3)目前有男/女朋友	(3)88	(3)93.52		

** $p<.01$.　　*** $p<.001$.

(二) 心理幸福感方面

不同背景變項與心理幸福感的差異分析，經考驗結果，性別($t = 2.13$, $p < .01$)、年級($F = 2.75$, $p < .01$，四年級＞一、二、三年級；三年級＞一年級)、社團($t = 2.05$, $p < .01$)、宗教信仰($t = 2.34$, $p < .01$)，戀愛經驗($F = 2.83$, $p < .001$，以前有但已分手＞未曾經歷過；目前有男/女朋友＞以前有但已分手)等五項，達顯著差異，詳如表 2。而本研究之結果顯示，與李新民和陳密桃(2009)、施美企(2010)之研究結果大致相符。然本研究之結果也有與相關的研究文獻結果不同(林志哲，2011；鄭博真、王怡又，2012；籃文彬、游森期，2014；Ryff & Keyes, 1995)。也就是說，本研究之大學生的心理幸福感會隨著性別、年級、社團、宗教信仰、戀愛經驗等五個變項的不同，而有顯著差異。

推測其可能之因，乃爲本研究之「心理幸福感」的整體層面暨各分層面，亦受個人特質及環境脈絡之交互作用的影響。進言之，本研究之大學生，對能夠選擇或創立符合之情境，以滿足個人的需要和價值觀；能自我調節及充分地發揮潛能；看見自我不斷地增長和擴展，開放心胸體會新經驗；擁有明確的人生目標；以及幸福快樂的個體，其心理和情緒狀態，及工作滿意也趨於較佳的狀態(蘇嘉蓉、蕭佳純，2012；Wu et al., 2015)。申言之，大學生所擁有之心理幸福感，能自我調節及充分發揮潛能；與他/她人擁有溫暖和信任的關係；看見自我不斷地增長與擴展，開放心胸體會新經驗(Wu et al., 2015)，以及幸福快樂的個體其心理和情緒狀態，及工作滿意也趨於較佳的狀態。經由本研究之結果顯示，大學生會因年級的不同，在心理幸福感的認知上，會有所不同，並進而體會到較高層次的心理幸福感。基此，大學生會因年級的不同，對能夠選擇或創立符合之情境，以滿足個人的需要和價值觀；能自我調節及充分地發揮潛能；看見自我不斷地增長和擴展，開放心胸體會新經驗；擁有明確的人生目標；以及幸福快樂的個體，其心理和情緒狀態，及工作滿意也趨於較佳的狀態(蘇嘉蓉、蕭佳純，2012；Wu et al., 2015b)。另，大學生的戀愛經驗中，在「心理幸福感」的知覺上，目前有男/女朋友，會提昇其心理幸福感之認知程度。申言之，大學生所擁有之戀愛經驗其在心理幸福感上，能自我調節及充分發揮潛能；與他/她人擁有溫暖和信任的關係；看見自我不斷地增長與擴展，開放心胸體會新經驗(Wu et al., 2015b)，以及幸福快樂的個體其心理和情緒狀態，及工作滿意也趨於較佳的狀態。

表 2

心理幸福感之 *t* 考驗與單因子變異數分析摘要表

變　項	組　別	樣本數	平均數	*t*/*F*	事後比較
1.性　別	(1)男	(1)163	(1)93.20	2.13**	
	(2)女	(2)160	(2)94.13		
2.年　級	(1)一年級	(1)81	(1)90.63	2.75***	4>1
	(2)二年級	(2)79	(2)92.84		4>2
	(3)三年級	(3)83	(3)93.12		4>3
	(4)四年級	(4)80	(4)94.51		3>1
3.參與社團	(1)是	(1)182	(1)93.01	2.05**	
	(2)否	(2)141	(2)91.45		
4.宗教信仰	(1)是	(1)184	(1)92.54	2.34**	
	(2)否	(2)139	(2)91.48		
5.戀愛經驗	(1)未曾經歷過	(1)155	(1)90.21	2.83***	2>1
	(2)以前有，但已分手	(2)80	(2)92.27		3>2
	(3)目前有男/女朋友	(3)88	(3)94.50		

** $p<.01$.　*** $p<.001$.

三、積差相關

本研究爲瞭解正向情緒與心理幸福感彼此之關係，乃運用皮爾森積差相關(Pearson product-moment correlation)，以求算研究變項之各層面的相關係數。進言之，相關係數的絕對值愈高，表示二個變項的關係愈密切(吳明隆，2013)。以下茲就統計分析結果，臚列依序說明如次：

(一) 正向情緒與心理幸福感之整體層面

經以 Pearson 相關係數測量，並定顯著水準(Sig.)爲雙側檢定(2-tailed)，在 SPSS 輸出表報中，對角線的值都是 1，顯示，正向情緒之整體層面與心理幸福感之整體層面，達顯著非常高相關，詳如表 3。根據朱經明(2007)指出，相關係數高低判斷標準，係數值介於.60-.80，爲高相關，.80 以上爲非常高相關。

(二) 正向情緒之各分層面與心理幸福感之整體層面的相關考驗

1.正向情緒之「低層次愉悅」的分層面與心理幸福感之整體層面，達顯著高相關。

2.正向情緒之「高層次愉悅」分層面與心理幸福感之整體層面，達顯著高相關。

3.正向情緒之「心流」分層面與心理幸福感之整體層面，達顯著高相關。

綜整研究結果顯示，正向情緒之之三個分層面，和心理幸福感之整體層面，均達顯著高相關。亦即，正向情緒之之三個分層面係數值愈高，則心理幸福感之整體層面的係數值也愈高。

(三) 正向情緒之整體層面與心理幸福感之各分層面的相關考驗

1.正向情緒之整體層面與心理幸福感之「自主性」分層面，達顯著高相關。

2.正向情緒之整體層面與心理幸福感之「環境掌控」分層面，達顯著高相關。

3.正向情緒之整體層面與心理幸福感之「自我接納」分層面，達顯著高相關。

4.正向情緒之整體層面與心理幸福感之「正向人際關係」分層面，達顯著高相關。

5.正向情緒之整體層面與心理幸福感之「個人成長」分層面，達顯著高相關。

6.正向情緒之整體層面與心理幸福感之「生活目的」分層面，達顯著高相關。

綜整研究結果顯示，正向情緒之整體層面，和心理幸福感之六個分層面，均達顯著高相關。亦即，正向情緒之整體層面係數值愈高，則心理幸福感之之六個分層面的係數值也愈高。

(四) 正向情緒之各分層面與心理幸福感之各分層面的相關考驗

1.正向情緒之「低層次愉悅」分別與心理幸福感之「自主性」、「環境掌控」、「自我接納」、「正向人際關係」「個人成長」、「生活目的」，達顯著高相關。

2.正向情緒之「高層次愉悅」分別與心理幸福感之「自主性」、「環境掌控」、「自我接納」、「正向人際關係」、「個人成長」、「生活目的」，達顯著高相關。

3.正向情緒之「心流」分別與心理幸福感之「自主性」、「環境掌控」、「自我接納」、「正向人際關係」、「個人成長」、「生活目的」，達顯著高相關。

綜整研究結果顯示，正向情緒之三個分層面，和心理幸福感之六個分

層面，均達顯著高相關。亦即，正向情緒之三個分層面係數值愈高，則心理幸福感之六個分層面的係數值也愈高。

綜整研究結果顯示，正向情緒之整體層面暨分層面與心理幸福感之整體層面暨分層面，達顯著正相關，此與李新民和陳密桃(2009)、蕭詠琴(2005)、Mannell 等人(2005)的研究結果大致相符。也就是說，正向情緒的知覺狀態與彈性程度愈高，心理幸福感亦可能趨於愈佳，兩者相互影響。推測其可能之因，正向情緒對個體有效地接收與回饋處理的能量不僅具有重要的影響，同時面對當前急遽變遷的社會情境，個體能適宜地應用正向情緒於生活歷程，著實顯得格外重要，而不同之正向情緒所激發的思維和行動，對個體之生理、心理，以及社會等層面的資源之累積各有其影響性，也就是說，正向情緒可擴展我們個體的心智視野，增加我們對人、事、物的包容力(常雅珍等，2017；林川田，2015；Seligman, 2002)。誠如，Larsen(2017)指出，人類在生命歷程中面臨著諸多的挑戰，然其核心之信念乃在於正向的心理，因爲生活中的諸多挑戰提供了支持性的解決方案。而心理幸福感認爲，全人生觀的終極目的乃是追尋個人意義和自我實現。申言之，是個體經由充分地發揮潛能的歷程，從而獲得實質的快樂(Ryan & Deci, 2001)。因爲，愈有正向心理之個體，相對地，愈有幸福感(吳和堂，2014)。由此可知，透過正向情緒的學習和擴展，個體不僅較趨於樂觀，同時對生活亦較趨於滿意和幸福。

綜上所述，本研究的二個變項之整體層面暨各分層面的相關係數，都達到顯著水準(雙尾)。亦即，正向情緒與心理幸福感之整體層面及各層面彼此間，具有顯著的正相關。由此顯示，本研究之各構念層面間，具有正相關的顯著性。

表 3
正向情緒與心理幸福感之積差相關摘要表

相關層面	低層次愉悅	高層次愉悅	心流	整體正向情緒
自主性	.77***	.76***	.78***	.78***
環境掌控	.78***	.78**	.76***	.78***
自我接納	.75***	.77***	.78***	.76***
正向人際關係	.79***	.75***	.77***	.79***
個人成長	.75***	.76***	.73***	.75***
生活目的	.73***	.78***	.75***	.76***
整體心理幸福感	.78***	.72***	.74**	.83***

** $p <$ .01. *** $p <$ .001.

四、迴歸分析

本研究爲瞭解研究目的(四)，將正向情緒之三個分層面對心理幸福感之整體層面，運用逐步迴歸進行分析，茲臚列說明如次：

(一)共線性診斷：由表 4 可知，預測變項的容忍度值，介於.55-.69 之間，變異數膨脹因素值(VIF)，介於 1.36-1.74 之間，而 Durbin-Waston 值爲 1.81，接近於理想值的 2。顯示本量表，進入迴歸方程式的預測變項，應無多元線性相關存在的基本假設。也就是，沒有線性重合(多元共線性)的問題。

(二)預測變項預測效標變項(心理幸福感)時，進入迴歸方程式的顯著變項，依序爲：低層次愉悅、心流、高層次愉悅等變項，經考驗，多元相關係數爲.81，聯合預測心理幸福感解釋變異量爲.65。亦即，預測變項能聯合預測效標變項 65%的變異量。

(三)就個別變項的解釋量觀之，以「低層次愉悅」之層面的預測力較佳，其解釋量爲 44%。

(四)從標準化迴歸係數觀之，低層次愉悅、心流、高層次愉悅等變項的 β 係數值爲正數，顯示預測變項對效標變項(心理幸福感)的影響爲正向。本研究之迴歸分析摘要表，詳如表 4。

綜整歸納可知，正向情緒之心流、低層次愉悅、高層次愉悅等三個層面，對心理幸福感具有聯合預測力，此與常雅珍和林奕宏(2014)、籃文彬和游森期(2014)、Zika 和 Chamberlain(1992)之研究結果大致相同。也就是說，預測變項能聯合預測效標變項。推測其可能之因，透過正向情緒促使個體產生的行爲，可促發其採取主動因應行爲進而融入於環境之中，而當個體的需求獲得滿

足與展現，將可促發心理幸福感。申言之，乃是個體所設定之願望與目標的圓滿達成，從而促發幸福感(Holahan, 1988)。因之，幸福感著實是情緒、生活滿意，以及心理健康等三層面之總體評價，進而所獲得之結果(Adams, 1992；Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002；Ryff, 1989, 1995)。進言之，當個體具有較高水平的心理幸福感，愈能因應生活環境的挑戰，以及復原力，忍受力也愈高，也可降低學習倦怠的水平(梁進龍、崔新玲、楊錦登、吳和堂，2018)。因之，善用社會資源網絡系統的個體，當遭遇挫折逆境時，可妥適運用情緒性與工具性的相關資源調整自身的心理狀態，因而容易獲得正向情緒，以及幸福感(李新民，2016)。

表 4
心理幸福感之多元迴歸分析摘要表

選出的變項順序	多元相關係數 (R)	決定係數 (R^2)	增加解釋量 ($\triangle R^2$)	F	未標準化 B 係數	標準化 β 係數	容忍度值	變異數膨脹係數 (VIF)
截距					3.51			
1.低層次愉悅	.66	.44	.44	192.46***	.65	.24	.55	1.74
2.心流	.78	.61	.17	174.75***	.54	.20	.60	1.61
3.高層次愉悅	.81	.65	.04	146.53**	.51	.16	.69	1.36

** $p<.01$. *** $p<.001$.

(五)典型相關

本研究爲瞭解正向情緒與心理幸福感彼此間的典型因素相關情形，乃運用典型相關(canonical correlation)，分析研究變項之各層面的結構關係。進言之，典型相關是用來解釋一組自變項(independent variables)與另一組依變項(dependent variables)間關係的統計分析方法(吳和堂，2016)。以下茲就統計分析結果，臚列依序說明如后：

首先，本研究之正向情緒的三個控制變項，透過三個典型因素，經考驗發現，可解釋效標變項(心理幸福感)總變異量的 84%，且正向情緒與心理幸福感彼此間，具有三組的典型因素存在，且皆達顯著水準，顯示兩變項間具有典型相關因素存在。進言之，正向情緒與心理幸福感的典型組數爲，第一組的典型相關係數 ρ_1 =.81(p < .001)，第二組的典型相關係數 ρ_2 =.73(p < .001)，第三組的典型相關係數 ρ_3 =.68(p < .001)。因此，X 組三個變項，主要透過三個典型因素影響到 Y 組三個變項，此三組典型變量 χ_1 &η_1 、 χ_2&η_2 、 χ_3&η_3 ，可互相解釋的變異部分，分別爲 66%、53%、46%，且第一組典型變量間的相關係數爲.66。

其次，X 組正向情緒三個變項被典型因素(變量) χ_1 、 χ_2 、 χ_3 ，可解釋的變異量，分別爲 38.76%、27.67%、21.85%，總計從 X 組萃取出的三個典型變量，共可解釋 X 組三個正向情緒變項 88.28%的變異量。X 組被相對應 Y 組變

項之典型變量η_1、η_2、η_3解釋的變異量，分別爲 25.58%、14.67%、10.05%，合計 50.3%。換言之，心理幸福感透過三組典型變量，共可解釋心理幸福感50.3%的變異量。

再者，Y 組心理幸福感的六個變項被自己典型變量η_1、η_2、η_3，可解釋的變異量，分別爲 49.57%、21.75%、18.23%，總計從 Y 組萃取出的三個典型變量，共可解釋 Y 組三個心理幸福感變項 89.55%的變異量。Y 組被相對應 X 組變項之典型變量χ_1、χ_2、χ_3解釋的變異量，分別爲，32.72%、11.53%、8.39%，合計 52.64%。亦即，正向情緒透過三組典型變量，可解釋心理幸福感52.64%的變異量。控制變項的第一個典型因素，可解釋效標變項的第一個典型因素總變異量的 66%，而效標變項的第一個典型因素，可解釋效標變項總變異量的 49.57%。

復次，就典型結構相關係數的考驗而言：第一組控制變項中與典型因素(χ_1)之相關，較高者爲「心流」，其結構係數值爲.87，而「低層次愉悅」、「高層次愉悅」之結構係數，則是分別爲.85、.82，屬於中度相關，由於其數值均爲正數，表示其影響爲正向。而第一組在效標變項中，以「環境掌控」的結構係數最高，其數值爲.80，而「自主性」、「自我接納」、「正向人際關係」、「個人成長」，其結構係數值，則是分別爲.72、.73、.77、.75，此四者屬於高度相關，而由於其結構係數值均爲正數，表示其影響爲正向。本研究之典型相關分析，詳如表5。

因此，從表5自變項與依變項的典型相關分析之摘要，經綜整歸納得知：

1.三組典型變量之相關係數，共有三組達到顯著水準，而得到的典型相關係數分別爲：ρ = .81、ρ = .73、ρ = .68。

2.第一組典型變量χ_1和η_1，可以互相解釋的變異數是66%。

3.X組(第一組)的典型變量χ_1，可以解釋正向情緒之三個向度變項38.76%。而第二組(χ_2)、第三組(χ_3)的典型變量，可以解釋正向情緒之三個向度變項分別爲27.67%、21.85%。

4.Y組(第一組)的典型變量η_1，可解心理幸福感六個向度變項49.57%。而第二組(η_2)、第三組(η_3)的典型變量，可解釋心理幸福感六個向度變項分別爲21.75%、18.23%。

5.心理幸福感的典型變量的重疊係數，即是從自變項萃取的典型變量χ_1、χ_2、χ_3對大學生心理幸福感的解釋量分別是32.72%、11.53%、8.39%；而大學生對正向情緒的典型變量的重疊係數，即爲依變項萃取的典型變量η_1、η_2、η_3可以對正向情緒的解釋量分別是25.58%、14.67%、10.05%。

6.標準化的典型因素係數，爲X變項(正向情緒)在三條*X*典型函數的典型結構係數，表示控制變項與典型變項之間的相關，而*X*變項主要係透過第一個典型因素(X_1)影響效標變項。亦即，控制變項的第一個典型因素，可解釋效標變項的第一個典型因素總變異量的66%。

綜整研究結果顯示，正向情緒與心理幸福感二個變項，彼此間具有顯著的典型相關因素存在。亦即，正向情緒的知覺與彈性程度愈高，其心理幸福感的程度也趨於愈高，兩者彼此間具關聯性。因之，本研究與相關研究文獻之研究結果相近(籃文彬、游森期，2014；曾文志，2007a；Fredrickson, 2004)。推測其可能之因，正向情緒可促進個體的趨近行爲或持續行爲，而正向情緒感受愈多者，會有更多美好的生活之體驗，進而提昇自己和他人的生活滿意度(Baumgardner ＆ Crothers, 2009；Watson, Wiese, Vaidya, & Tellegen, 1999)。亦即，透過正向情緒促使個體產生的行爲，可促發其採取主動因應行爲進而融入於環境之中，而當個體的需求獲得滿足與展現，將可促發心理幸福感。因此，個體認知到自身存在的價值感與生活方向，促發追尋正向情緒的動機，進而從終其一生朝向自我發展的行爲動態歷程中，獲得心理幸福感(Steger, 2009；Waterman, 1993)。亦即，心理幸福感是生活品質的一項指標。進言之，幸福感是一種以身體、心理、精神等層面，所進行最佳狀態的健康爲導向之生活樣態，而這種的生活樣態是個體予以整合，且充實地實踐於生活的歷程中(黃中興等，2016)。因此，心理幸福感是個人整體心理潛能的開發，也是個人處於面臨生活的挑戰歷程中，所發展出一種自我實現的潛能，因此，正向情緒可促進個體的心理福祉(Fredrickson, 2004；Keyes et al., 2002)。

綜整前述之分析，說明大學生的正向情緒與心理幸福感二個變項，彼此間互有顯著的典型相關存在，亦即，兩者之間互有影響力。由此可知，正向情緒與心理幸福感兩者之間的具體關聯和影響程度。

表 5
正向情緒與心理幸福感之典型相關分析摘要表

控制變項 (X 變項)	典型因素 (標準化的典型因素)			效標變項 (Y 變項)	典型因素		
	χ_1	χ_2	χ_3		η_1	η_2	η_3
低層次愉悅	.85 (.09)	.38 (-.18)	.45 (.28)	自主性	.72	.59	.61
高層次愉悅	.82 (.07)	.31 (-.16)	.37 (.19)	環境掌控	.80	.54	.71
心流	.87 (.11)	.34 (.07)	.66 (.15)	自我接納	.73	.65	.74
				正向人際關係	.77	.67	.60
				個人成長	.75	.57	.70
				生活目的	.57	.56	.53
抽出變異數百分比	38.76	27.67	21.85	抽出變異數百分比	49.57	21.75	18.23
重疊量數	25.58	14.67	10.05	重疊量數	32.72	11.53	8.39
				ρ^2	.66	.53	.46
				典型相關	.81***	.73***	.68***

*** $p < .001$.

伍、結論與建議

本研究旨在探討大學生之正向情緒與心理幸福感的關聯，首先，經由文獻的蒐整，構思本研究的整體架構。第二，選取預試樣本，並透過項目分析、因素分析，以及信度分析等步驟的考驗，進行因素的萃取；第三，選取正式樣本，

進而確立因素結構。第四，採用描述性統計、推論性統計，進行各變項的現況分析、差異分析、積差相關、迴歸分析，以及典型相關等分析。經由統計分析的歷程，遂得出諸項的研究結果，並歸結出研究結論，進而導引出可供參酌的建議，茲臚列依序說明如次：

一、結論

本研究進行實徵調查之結果發現：**(一)現況分析方面**：正向情緒與心理幸福感之現況，都達中上程度的認知。**(二)差異分析方面：**正向情緒會因大學生之性別、年級、參與社團、宗教信仰、戀愛經驗等五個背景變項之不同，而有顯著差異；心理幸福感會因大學生之性別、年級、參與社團、宗教信仰、戀愛經驗等五個背景變項之不同，而有顯著差異。**(三)積差相關方面：**正向情緒與心理幸福感彼此間，具顯著之正相關。**(四)迴歸分析方面：**正向情緒對心理幸福感，具預測力。**(五)典型相關方面：**正向情緒與心理幸福感彼此間，具有顯著之典型相關存在。

二、研究建議

本研究根據研究目的，進行實徵性的問卷調查，並依研究結果與結論，進而試提研究建議，茲臚列依序說明如次：

(一) 學校方面

宜參照正向情緒之層面的內涵，透過鷹架作用，進而昇華心理幸福感的能量

根據本研究實徵調查之結果顯示，控制變項，透過三個典型因素，可解釋效標變項(心理幸福感)總變異量的84%，且具有三組典型因素存在，皆達顯著水準，顯示變項間具推測效果。亦即，正向情緒的認知程度愈高，心理幸福感的知覺狀態與彈性亦可能趨於愈佳。探究其因，正向情緒的認知彈性與心理幸福感的覺知和良窳，和大學生的整體生活息息相關。亦即，大學生對正向情緒的蘊涵，將是影響個體能否續以提升心理幸福感的重要正向支持力量。進言之，大學生除需隨著社會環境之急遽變遷而面臨種種可能的挑戰，就大學校園情境而言，也得隨時地面臨著校園場域中所呈現之人際、課業等等的疑難隱困，而若干的負向事件亦可能因而削弱個人的心理幸福感。因此，心理幸福感著實能擴展大學生的認知思維，激發豐沛多元的行動趨向，從而建構持久性的心裡資源與實務性的個人資源，當有需求時，得以隨時提取，從而昇華心理幸福感的覺知。

綜整前述，所以本研究建議，大學校院之相關單位，宜主動具體研擬規劃相關的課程或活動，適宜地輔導大學生透過「鷹架作用」，以增進社會連結與建構個體的心理資本，進而統整「重要他人」的輔助機制，引導大學生深層地

探索生活的重心與熱情，使其在不同情境中皆能深層地涵蘊正向情緒的認知彈性與能量，進而引導學生於身、心、靈等等層面的生活學習能量，滿足暨提昇個體在生理、心理、情緒，以及社會等等各層面的發展和需求，從而建構愉悅的心理幸福感。

(二) 家長方面

宜關注個體獲得情緒愉悅之途徑，進而建構心理幸福感的覺知

根據本研究實徵調查之結果顯示，預測變項(正向情緒)能有效預測效標變項(心理幸福感)，解釋變異量爲 65%。探究其因，本研究之大學生不僅正處於從青少年過渡到成年之轉換期(transition)的重要階段；同時亦是個體從依賴進而深化到獨立自主，以及形塑自我認同的關鍵時刻，面臨著諸多從未經歷過的錯綜複雜之新情境，且在力求學習和成長的動態歷程中，亦須經歷多方面的考驗，故其在心理需求上，自不同於其他的發展階段。而本研究發現，大學生當具有正向情緒的知覺與彈性程度時，其心理幸福感的能量亦趨於愈佳。申言之，家庭是培養孩子正向情緒與心理幸福感的重要場所，雙親若能統整家庭系統的維護性，以及家庭互動關係的和諧性，如此，在正向情緒與心理幸福感的營造與實務層面的追求上，方能兼顧知性與感性，給予子女正向積極成長與學習的潛能發展空間，進而促使個體激發信心與能量去探索與學習並追求卓越，進而落實積極有效之溝通與參與，俾以創造雙贏的氛圍。

綜整前述，所以本研究建議，家長可適宜多元地營造正向溫馨的家庭氛圍，鼓勵暨導引蘊涵多元化正向思考、自我決定的成長機會，以及心理幸福感的覺知與能量，持恆關注孩子心靈層次之慰藉與情感上的關愛，以尊重、接納的正向態度，提供孩子溫馨與支持的家庭環境與氛圍，如此子女不僅能充分和自由地表達自身的想法與實質的情緒感受；同時也可經由家庭的關懷，學習調整自身的認知與行為，增能正向情緒的經驗與能量，進而促使個體能勇於接納自己，以提昇自我調節與自我積極的正向態度，進而發揮優勢的潛能，俾以建構心理幸福感的覺知與能量。

(三) 學生方面

宜擴展正向情緒的認知與彈性，統整可形塑心理幸福感的覺知與適宜之方式

根據本研究實徵調查之結果顯示，正向情緒與心理幸福感等二個變項，經由獨立樣本 *t* 檢定，以及獨立樣本單因子變異數分析之考驗，結果發現，達顯著差異。探究其因，正向情緒可說是反映個體在生、心、靈等層面之心理衛生(mental health)的指標之一。亦即，正向情緒具有擴展個體在注意力與思考行動選擇等等方面的認知能量，而心理幸福感不僅是檢視個體充分發揮潛能所進而帶來具有實質意義的優質生活；同時亦是重視個體自我實現(self-actualization)的經驗，進而從終其一生朝向自我發展的行為動態歷程中，獲得

實質的心理幸福感。進言之，心理幸福感不僅是個體於心理層面所獲得的快樂或是正向情緒的調節與深化；同時更是重視個體在其所處社會之情境中的整體自我展現。

綜整前述，所以本研究建議，由於大學生正處於人生發展階段的過渡時期(passing phase)，面臨了諸多對未來之發展具重大影響的抉擇，因而需更清晰地界定個人與社會的互動關係，促發自身擁有優質的正向情緒的能量，因此，應適宜深層地探索己身的特質與能力，激發與擴展正向情緒的能量，並持恆地透過與他/她人多元的互動，尋求同儕社會資源網絡的正向支持，繼而積極營造心理幸福感的覺知與能量，諸如：涵蘊正向情緒的信念、培育正向的社會情懷與人際溝通、參與校內(外)各項的社團或活動，以及建構適宜的抱負水準(level of aspiration)等等，以促進其心理之衛生並適時獲得相關社會支持網絡資源系統，使其成爲一位樂於追尋擴展正向情緒的認知彈性、展現豐沛與樂活的心理幸福感，進而增權賦能(empowerment)與維護個體在生理、心理、社會、靈性等各層面之諸般健康的個體，繼而積極性地擴展正向情緒的認知彈性與形塑心理幸福感的覺知與能量，俾以充分發揮潛能，開創更爲優質的人生。

陸、參考文獻

一、中文部分

方紫薇、陳學志、佘曉清、蘇嘉鈴(2011)。正向情緒及幽默有助於國中生之科學問題解決嗎？**教育科學研究**，**56**(4)，43-68。

王淑俐(1995)。**青少年情緒的問題、研究與對策**。台北市：國立編譯館。

任俊(2006)。**積極心理學**。上海市：上海教育。

朱經明(2007)。**教育及心理統計學**。台北市：五南。

吳和堂(2014)。在職進修教師的生命意義感潛在成長模式之研究。**高雄師大學報：教育與社會科學類**，**36**，1-21。

吳和堂(2016)。**教育論文寫作與實用技巧(第五版)**。台北市：高等教育。

吳明隆(2005)。**SPSS 統計應用學習實務：問卷分析與應用統計**(第二版)。台北市：知城數位科技。

吳明隆(2011)。**論文寫作與量化研究**。台北市：五南。

吳明隆(2013)。**SPSS 統計應用學習實務：問卷分析與應用統計**(深究經典版)。新北市：易習。

李仁豪、余民寧(2016)。心理幸福感量表簡式中文版信效度及測量不變性：以大學生爲樣本並兼論測量不變性議題。**中華輔導與諮商學報**，**46**，127-154。

李偉民、簡上淇、李新民(2008)。高雄地區高中職校學生正向情緒與愛情態度之研究。**臺灣性學學刊**，**14**(2)，35-54。

李新民(2009)。書寫、對談和思想、生活事件對大學生快樂、幸福感的影響。**高雄師大學報**，**26**，29-58。

李新民(2010)。**正向心理學在學校教育的應用**。高雄市：麗文。

李新民(2016)。感恩學習方案對老人幸福感、生命意義感的影響之初探。**樹德科技大學學報**，**18**(2)，65-85。

李新民、陳密桃(2009)。樂觀/悲觀傾向與心理幸福感之相關研究：以大學在職專班學生爲例。**教育學刊**，**32**，1-43。

李新民、葉寶青(2014)。老年人完美主義與情緒之相關研究初探。**樹德人文社會電子學報**，**10**(1)，73-96。

林川田(2015)。感恩類型初探：感恩心理學回顧與展望。**高雄行爲科學學刊**，**5**，27-45。

林志哲(2011)。**大學生感恩特質及其與社會支持、因應型態及幸福感之關係**(未出版的博士論文)。國立政治大學教育研究所，台北市。

林志哲(2015)。「心理幸福感量表」之中文化驗證。**測驗學刊**，**62**(4)，261-277。

侯亭妤(2012)。**我國大學生正向情緒量表建置暨實徵性研究**(未出版的博士論文)。國立高雄師範大學特殊教育學系，高雄市。

施美企(2010)。**軍校正期生心理幸福感、預立遺囑態度與生命教育課程需求關係之研究-以某軍種爲例**(未出版的碩士論文)。國立高雄師範大學教育系，高雄市。

袁莉敏、張日昇、趙會春、柳恒超(2006)。大學生樂觀與心理幸福感的關係。**中國臨床心理學雜誌**，**14**(6)，644 - 645。

常雅珍(2005)。**國小情意教育課程：正向心理學取向**。台北市：心理。

常雅珍、林奕宏(2014)。以樂觀信念、正向意義及正向情緒融入服務學習課程之量化研究。**課程與教學季刊**，**17**(1)，145-178。

常雅珍、洪錦益、曾榮祥、黃詩媛(2017)。正向情緒教學應用於國小學童之研究：以自信、知足、感恩課程實施爲例。**人文社會科學研究教育類**，**11**(1)，79-108。

張芳全、夏麗鳳 (2012)。新移民子女的人際關係與幸福感之研究。**彰化師大教育學報**，**20**，73-101。

梁進龍、崔新玲、楊錦登、吳和堂(2018)。海峽兩岸大學生心流與心理幸福感的關係：調節效果的分析。**黑龍江高教研究**，**9**，123-126。

陳勝梅(2010)。淺談如何提升孩子的正向情緒。**教師之友**，**51**(1)，112-121。

陳馨怡、吳相儀、陳學志、徐芝君、邱發忠(2013)。青少年感恩量表之編製與驗證。**測驗學刊**，**60**(3)，599-626。

陸洛(2000)。**中國人文化價值及社會網路中的正負向社會互動之於幸福感之影響(E88027)「原始數據」**。取自：中央研究院人文社會科學研究中心調查研究專題中心學術調查研究資料庫，doi:10.6141/TW-SRDA-E88027-1。

傅清雪(2012)。「幸福感教學」我們可以怎麼做？英國社會與情緒發展學習方案(SEAL)的省思。**教育研究月刊**，**218**，120-128。

曾文志(2007a)。大學生的樂觀、社會支持與幸福感的關聯：結構方程模式取向之研究。**教育與心理研究**，**30**(4)，117-146。

曾文志(2007b)。大學生對美好生活的常識概念與主觀幸福感之研究。**教育心理學報**，**38**(4)，417-441。

曾文志(2010)。讓正向情緒擴展與建構孩子的未來。**師友月刊**，**517**，62-67。

黃中興、張少熙、黃國恩(2016)。大學生休閒運動心理需求、生活壓力與幸福感之研究－以國立臺灣大學爲例。**台大體育學報**，**30**，23-32。

黃文三(2009)。從正向心理學論生命教育的實施。**教育理論與實踐學刊**，**19**，1-34。

黃建鴻、王士仁、盧瑞山(2016)。國中生休閒運動參與程度、正向情緒與幸福感之相關研究。**運動休閒管理學報**，**13**(1)，39-51。

黃絢質(2011)。青少年正向思考與正向情緒之相關研究。**屏東教育大學學報－教育類**，**36**，101-132。

楊弘琪(2016)。**大學生正向情緒、希望感與創造傾向之關係**(未出版的博士論文)。國立高雄師範大學特殊教育學系，高雄市。

楊致昆(2015)。**正向情緒、負向情緒與創意行爲關係之研究－以南台科技大學爲例**(未出版的碩士論文)。南台科技大學企業管理學系，台南市。

溫世頌(2007)。**教育心理學**。台北市 ： 三民。

董中富(2014)。**大專學生正向情緒基模量表之發展**(未出版的碩士論文)。中國文化大學心理輔導學系，台北市。

董晏佑(2011)。**大學生正向情緒、內外控信念與壓力因應策略 之相關研究**(未出版的碩士論文)。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所，高雄市。

潘裕豐、蘇芷玄(2010)。大學生正向心理與創造力之相關與差異研究。**創造學刊**，**1**(2)，43-72。

蔡佳男(2010)。**南部地區大學生正向情緒、樂觀傾向及生活適應之相關研究**(未出版的碩士論文)。國立台南大學教育學系，台南市。

蔡進雄(2013)。國民中小學校長幸福感之建構與發展。**教育理論與實踐學刊**，**28**，191-216。

鄭博真、王怡又(2012)。大學生學習投入與幸福感之相關研究。**屏東教育大學學報-教育類**，**38**，127-163。

鄭博真、李新民(2017)。技職大專生心理幸福感量表之發展與驗證。**國立台南大學教育研究學報**，**51**(1)，1-24。

蕭佳純(2017)。科學創造力課程成效之縱貫性分析。**科學教育學刊**，**25**(1)，47-73。

蕭詠琴(2005)。**大學社團參與經驗與心流經驗相關之研究－以國立台灣大學學生社團爲例**(未出版的碩士論文)。國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系，台北市。

藍文彬、游森期(2014)。大學生正負向完美主義、心流傾向與心理幸福感之結構方程模式分析。**台中教育大學學報：數理科技類**，**28**(2)，25-50。

蘇倫慧、賴志超、趙淑珠(2013)。親密關係、情緒與生活滿意度－正向情緒的中介效果。**家庭教育與諮商學刊**，**15**，55-86。

蘇嘉蓉、蕭佳純(2012)。教師心理幸福感對工作滿意度之影響：以臺東縣國中教師爲例。**學校行政雙月刊**，**80**，65-85。

二、西文部分

Adams, H. E. (1972). *Psychology of adjustment*. New York, NY: The Ronald Press.

Baumgardner, S. R., & Crothers, M. K. (2009). *Positive psychology*. New York, NY: Person Education.

Crawford, J. R., & Henry, J. D. (2004). The positive and negative affect schedule (PANAS): Construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, *43*, 245-265.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row.

Diener, E., Sandvik, E., & Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds.), *An interdisciplinary perspective* (pp. 119-139). New York, NY: Pergamon.

Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *American Psychological Society*, *13* (1), 81-84.

Diener, E. D., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*(2), 276-302.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*, 218-226.

Fredrickson, B. L. (2004). Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. In R. A. Emmons, & M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 145-166). New York, NY: Oxford University Press.

Fredrickson, B. L., & Branigan, C. A. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion, 19*(3), 313-332.

Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, *13*, 172-175.

Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, *95*(5), 1045-1062.

Gaudreau, P., Amiot, C. E., & Vallerand, R. J. (2009). Trajectories of affective states in adolescent hockey players: Turning point and motivational antecedents. *Developmental Psychology*, *45*(2), 307-319.

Hills, P., ＆ Argyle., M. (2002). The Oxford happiness questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, *33*,1073-1082.

Hirt, E. R., Devers, E. E., & McCrea, S. M. (2008). I want to be creative: Exploring the role of hedoniccontingency theory in the positive mood-Cognitive flexibility link. *Journal of Personality and Social Psychology*, *94*, 214-230.

Holahan, C. K. (1988). Relation of life goals at age 70 to activity participation and health and psychological well-being among terman's gifted men and women. *Psychology and Aging*, *3*(3), 286-291.

Isen, A. M. (2003). Positive affect as a source of human strength. In L.G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 179-195). Washington, DC: American Psychology Association.

Keyes C. L. M. (2006) .Mental health in adolescence: Is americas youth flourishing. *American Journal of Orthopsychiatry*, *76*, 395-402.

Keyes, C. L., Shmotkin, M. D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*(6), 1007–1022.

Keyes, C. M., & Haidt, J. (2003). *Flourishing-positive psychology and the life well-lived*. Washington D C: American Psychological Association.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W.. (1970). Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement, 30, pp.607-610.

Larsen, K. S. (2017). *Adaptation and well-being: Meeting the challenges of life*. New York, NY: Routledge.

Layard, R. (2006). *Happiness: Lessons from a new science*. New York, NY: Penguin Books.

Lin, W., Wang, L., & Chen, S. (2013). Abusive supervision and employee well-being: The moderating effect of power distance orientation. *Applied Psychology: An International Review, 62* (2), 308-329.

Mannell, R. C., Zuzanek, J., & Aronson, R. (2005, May). *Internet/computer use and adolescent leisure behavior, flow experiences and psychological well-being: The displacement hypothesis*. Paper presented at the Eleventh Canadian Congress on Leisure Research, Nanaimo, BC. Abstract retrieved from http://lin.ca/Uploads/cclr11/CCLR11-89.pdf

Mehrabian, A., & Russell, J. A. (1974). *An Approach to Environmental Psychology.* Cambridge England: The MIT Press.

Panksepp, J. (1998). Attention deficit hyperactivity disorders, psychostimulants, and intolerance of childhood playfulness: A tragedy in the making? *Current Directions in Psychological Science, 7*, 91-98.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annul Review of Psychology, 24*(4), 422-429.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Exploration on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069-1081.

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, *4*(4), 99-104.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*(4), 719-727.

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry, 9*(1), 1-28.

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thy self and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, *9*(1), 13-39.

Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York, NY: Oxford.

Snaith, R. P., Hamilton, M., Morley, S., Humayan, A., Hargreaves, D., & Trigwell, P. (1995). A scale for the assessment of hedonic tone the Snaith-Hamilton Pleasure Scale. *The British Journal of Psychiatry*, *167*(1), 99-103.

Snyder, C. R., & Mccullough, M. E. (2000). A positive psychology field of dreams: If you build it, they will come. *Journal of School and Clinical Psychology*, *19*(1), 151-160.

Steger, M. F. (2009). Meaning in life. In S. J. Lopez (Ed.). *Encyclopedia of positive psychology* (pp. 605-610). Oxford, England: Blackwell.

Waston, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 1063-1070.

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *64*(4), 678-691.

Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J., & Tellegen, A. (1999). The two general activation systems of affect: Structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*, 820-838.

Wood, A. M., Joseph, S., & Maltby, J. (2008). Gratitude uniquely predicts satisfaction with life: Incremental validity above the domains and facets of the five factor model. *Personality and Individual Differences*, *45*, 49-54.

Wu, H. T., Wu, H. J., & Wu, P. L. (2015). Development of a psychological well-being scale for college students in Taiwan. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, *4*(4), 1-8.

Zika, S., & Chamberlain, K. (1992). On the relation between meaning in life and psychological well-being. *British Journal of Psychology*, *83*, 133-145.

A Study on the Correlations between Positive Emotions and Psychological Well-being

Yang Chin-Teng

Part-time Assistant Professor , Center for Liberal Arts , National Kaohsiung University of Science and Technology.

Abstract

This study aimed to examine the correlations between positive emotions and psychological well-being among undergraduate students. The survey research method was adopted, and structured questionnaires were distributed for an empirical questionnaire-based survey.

A total of 385 questionnaires were distributed through stratified random sampling, with the number of samples determined according to the percentage of students in each college. A total of 364 copies were returned for a return rate of 94.55%; among them, 323copies were valid for a usable response rate of 88.73%. The empirical data elicited from the questionnaire survey were statistically analyzed primarily using the Statistical Package for the Social Sciences for Windows 22.0. The following statistical methods were also adopted for statistical analysis: descriptive statistics, *t*-test, one-way ANOVA, Pearson product-moment correlation, regression analysis, and canonical correlation.

The research results revealed the following:

(1) Currently, undergraduate students exhibited medium- and higher-level cognition regarding positive emotions and psychological well-being (2) In variance analysis, the undergraduate students from different backgrounds with positive emotions and psychological well-being showed totally significant difference. (3) Product-moment correlation: The positive emotions and psychological well-being, showed significant positive correlations. (4) Regression analysis: All of the above showed that positive

emotions were the predictable factors in regard to psychological well-being. (5) Canonical correlation: Significant canonical factors were observed between the undergraduate students related to their positive emotions and their psychological well-being.

According to the study conclusion recommendations: (1) Aspects for school: It is appropriate to refer to the connotations of the positive emotion level, through the scaffolding effect, and sublimation of the degree of psychological well-being. (2) Aspects for parents: We should pay attention to the ways that individuals obtains emotional pleasure, and then construct the framework for the awareness of psychological well-being. (3) Aspects for students: The cognition and elasticity of positive emotions should be expanded, and the awareness and appropriate methods that can shape psychological well-being should be integrated.

Key words: positive emotions, psychological well-being