

# 師資生線上負向情緒調節體驗之探究

黃絢質 國立高雄師範大學師資培育與就業輔導處助理教授

## 摘要

本研究旨在透過「負向情緒調節體驗平台」，廣泛地分析師資生面臨線上「師資生困境故事」所進行的情緒調節（emotion regulation）。包括：第一，融入意義治療法之概念，探討師資生從該困境故事中看出的潛在正面意義（開放式問題一）；第二，探討師資生若為該困境故事主角，擬採取因應以舒緩負向情緒的方式（開放式問題二）。本研究以質性內容分析法之傳統內容分析取向，分析上述開放式問題一與問題二，並搭配量化的資料進行初步探究。本研究的研究對象為來自臺灣各大學師資培育課程的 294 位師資生。本研究發現，就開放式問題一，師資生按回應次數依序為：「自我磨練與成長的機會」、「至少仍有的優勢與好處」、「自我思量、自我步調調整與規劃的契機」、「對未來願景 / 正向結果的期望與信念」；至於開放式問題二，師資生按回應次數依序為：「問題解決—積極規劃 / 安排與行動因應」、「放鬆紓壓與轉移焦點」、「問題解決—尋求支持、支援與資源」、「自我認知與情緒的調整」、「坦然面對與接受」、「問題解決—問題思量」、「消極因應」。本研究的研究結果期為我國師資培育的輔導與教學實務提供一些建議。

關鍵詞：負向情緒調節、師資生、意義治療法



# Preservice Teachers' Sharing of Negative Emotion Regulation Experiences on an Online Platform

Hsun-Chih Huang

Assistant Professor, Teacher Education and Careers Service, National Kaohsiung Normal University

## Abstract

An online platform was developed for examining the negative emotion regulation experiences of preservice teachers. On the platform, participants were asked to read vignettes related to preservice teachers' adversities. Through the online examination of negative emotion regulation experiences, this study investigated (1) the positive takeaways participants gleaned from adversities under the concept of logotherapy (the first open-ended question) and (2) how participants planned to cope with adversities to regulate their negative emotions (the second open-ended question). Through qualitative content analysis, a conventional content analysis approach, this study analyzed the responses to the aforementioned open-ended questions. Preliminary quantitative analyses were also adopted to gain supplementary information. The participants were 294 preservice teachers in Taiwan. The findings were as follows. In response to the first open-ended question, preservice teachers mentioned "the opportunity for self-training and development," "the minimal benefits," "the opportunity for self-reflection, modification, and planning," and "expectations and beliefs related to positive future outcomes" as positive takeaways. In response to the second open-ended question, which asked participants how they planned to cope with adversities to regulate their negative emotions, the participants mentioned "problem solving: active organization/arrangement and action," "relaxation and the deployment of attention," "problem solving: seeking social support and resources," "modification of self-cognition and emotions," "facing challenges and acceptance," "problem solving: problem pondering," and "passive coping." These responses have implications for counseling and instruction in teacher education programs in Taiwan.

**Keywords:** logotherapy, negative emotion regulation, preservice teachers



## 壹、緒論

### 一、聚焦探討師資生情緒調節的研究不多

學生的情緒與其學習動機、學習表現、學校適應息息相關（李朝霞、楊孝，2008；張凱筑，2014；Kumaraswamy, 2013；Mega et al., 2014；Park & Kang, 2005；Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012）。研究一致顯示，大學生在情緒上普遍感受到壓力大、壓力源多、高焦慮（Mahoney et al., 2015；Ryan, 2013；Stawski et al., 2008），尤其是課業負荷量重的學生，如醫學院的學生更是如此（Asiri et al., 2018；Choudhary et al., 2019；Gorter et al., 2008；Owczarek et al., 2020；Wahed & Hassan, 2017）。而讓大學生感到壓力、焦慮與憂鬱的來源，最常見的是學習課業因素（Asiri et al., 2018；Beiter et al., 2015；Choudhary et al., 2019；Leppink et al., 2016）。可能因為典型東方文化強調學業成功的重要性，因此東方文化脈絡裡的大學生，通常很在乎自己的學習課業表現（Huang & Bellmore, 2020；Huang & Gove, 2015）。除了學業之外，大學生也經驗著其他的生活壓力，例如：在外租屋、經濟、自備三餐等壓力（Beiter et al., 2015）。

相較於一般大學生，就修習教育學程的師資生，根據教育部《師資培育法》（2019b）與《師資培育之大學辦理師資職前教育注意事項》（2019a），師資生除了自己本科系所的主修課程外，在修習教育學程的過程中，尚須額外修習「教育專業課程」，以及擬任教科目的「專門課程」，並完成其他實地學習或教育服務等相關要求。相較於非師資生，師資生顯然面臨較為繁雜的求學進程與任務。研究也發現，新進的中小學教師，相較於資深教師，會經驗到較多的情緒耗竭（emotional exhaustion）（Antoniou et al., 2006）。因此，師資生的情緒及其對情緒的調節，實有探討之必要。畢竟，這群「未來的人師」，其情緒能力，必須在師資職前教育階段就先強化培養，日後進到中小學教學現場，才能培育出擁有正向情緒發展的孩子。海內外學者如張學善（2004）、饒見維（2010）、Palomera 等人（2017），皆致力於發展與實施培養師資生情緒智慧、情緒涵養或社會情緒能力的課程設計。過往文獻中，即使有研究探討師資生的情緒因應或困境因應策略，但多聚焦在實習場域的師資生或實習教師（例如：江文慈，2004b；楊琬琳、鍾宜君，2020；Pasaribu & Harendita, 2018；Sammephet & Wanphet, 2013），罕見著眼於正在修習教育學程，尚未進入教育實習階段的師資生。是故，本研究動機之一即聚焦探討師資生在修習教育學程期間的情緒調節。

情緒調節指個人調整內在情緒狀態，以及與情緒相關的注意、動機、行為等層面，以達到生理上或社交上的適應，或完成個人的目標（Eisenberg & Spinrad, 2004）。基本上，個人在經驗到強烈的情緒，尤其是極端的負向情緒後，會針對極端的負向情緒進行調節，意圖讓自己緩和心情（Barrett et al., 2001；Eisenberg & Spinrad, 2004；Yip & Martin, 2006）。當面對壓力情緒時，個人的因應類型、調節方式，影響著其對壓力的反應（Geravand & Shokri, 2009）。當情緒調節策略使用得當，個人的心理健康較佳、復原力與幸福感較高、人際關係較正向、學業表現較佳，也較少出現行為困擾與情緒症狀（王櫻芬，2012；李梅、盧家楣，2005；Buckley & Saarni, 2009；Kim & Cicchetti, 2010；Morrish et al., 2018）。事實上，依據美國的學業、社會與情緒學習合作組織（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]）之主張，情緒調節策略在概念上，屬於社會情緒學習（social and emotional learning [SEL]）素養（competencies）中的一環，深切關乎著個人的身心發展（CASEL, 2020）。

檢視個人採用的情緒調節策略，大致可區分為二大類：第一類是適應性的情緒調節策略（adaptive emotion regulation strategies），偏向積極、趨近式的策略（approach strategies），例如：改變認知（change of cognitions）、接受（acceptance）、問題解決（problem solving）、尋求社會支持（seeking social support）；第二類是非適應性的情緒調節策略（maladaptive emotion regulation strategies），偏向消極、逃避式的策略（avoidance strategies），例如：逃避（avoidance）、壓抑（suppression）、糾結（rumination）、分心（distraction）、失能調節（dysregulation）（謝幸娟，2016；Bellmore et al., 2013；Schäfer et al., 2017）。基本上，相較於非適應性的情緒調節策略，適應性的情緒調節策略較有助於個人的身心適應（Schäfer et al., 2017）。然而，考量到不同文化、情境脈絡有所差異，單一情緒調節策略的適應與否，可能取決於不同文化、情境脈絡對個人情緒的期待與接受度（Macklem, 2008）。

綜觀情緒調節策略的研究（Barrett et al., 2001；Gross, 1998；Morrish et al., 2018；Quoidbach et al., 2015），情緒調節策略通常包含以下幾項：選擇情境（selection of the situation），例如：趨近或避開影響個人情緒的人事物與情境；調整情境（modification of the situation），例如：調整所處情境以改變其對個人情緒的影響；轉移注意力（deployment of attention），例如：把注意力轉移至與情緒無關的事物上；改變認知（change of cognitions），例如：改變觀點去看待引發情緒的情境；反應的調整（modulation of responses），例如：深呼吸、自我安撫。就師資生情緒調節

策略的研究，過往研究探討師資生情緒調節策略的使用狀態（例如：Ersay et al., 2014）與其在實習教學、班級經營、師生關係之關係（例如：Pasaribu & Harendita, 2018；Sammephet & Wanphet, 2013；Sutton et al., 2009）。至今在相關研究領域內，尚未有像本研究一樣，透過仿真的線上「師資生困境故事」，讓師資生閱讀後，試著將自己假想為該故事主角，設身處地、開放式地去思考如何面對故事主角所遭遇到的困難，並思考如何調節、舒緩自己的負向情緒。情境故事的測量（*vignette measure*），相較於傳統的問卷調查，更容易具體捕捉到受試者對於本研究感興趣的特定假設困境之反應（Atzmüller & Steiner, 2010）。此種有別於過往情緒調節研究，針對線上情境故事進行開放式資料蒐集的方式，能降低傳統自陳式量表易讓受試者有社會期許反應之疑慮。此為本研究動機之二。

## 二、當情緒調節遇上意義治療法的概念

在有益個人社會情緒發展的適應性情緒調節策略中，常見的一項是「改變認知」（江文慈，2004a；Barrett et al., 2001；Gross, 1998；Morrish et al., 2018；Quoidbach et al., 2015），亦稱為「發展新觀點」（謝幸娟，2016）、「認知重新評估」（連健翔，2012；Riediger & Klipker, 2014；Sheppes & Gross, 2011）或「認知應對」（李梅、盧家楣，2005），意指換個角度去看待與詮釋引發情緒的事情（謝幸娟，2016；Riediger & Klipker, 2014；Sheppes & Gross, 2011）。江文慈（2004a）研究指出，當大學生感到憤怒與哀傷時，「改變認知」是其傾向採用的情緒調節策略之一。而連健翔（2012）研究也發現，大學生常採用「認知重新評估」來進行情緒調節。其實，此種情緒調節策略，在概念上，類似意義治療法（*Logotherapy*）的主張：意義治療法之父 Frankl（2006）認為，每個人在每種情境中，即使是在相當困難的情境中，都能發現眼前的苦難對自己的意義（*discover meaning in suffering*）。當個人選擇以勇敢的態度迎向困境，從困境中找到其對自己的建設性意義，並將困境的負向層面轉化為正向意義去思考，便得以舒緩自身負向情緒，激勵自我正向調整與成長，讓自己邁向有意義的人生（*meaningful living*）（Frankl, 2006；Southwick et al., 2016），得以健康地、幸福地生存下去（Wong, 2012）。由此觀之，意義治療法對於從困境中看到曙光之主張，與情緒調節策略裡的改變認知角度，在構念上，相互呼應。

從意義治療法來看個人的情緒調節，個人可藉由採取積極的問題導向因應方式（*active problem-oriented approach to coping*），例如：探求事情的意義、挖掘個

人的潛能，去面對挑戰，調節壓力，進行療癒（Southwick et al., 2016）。就意義治療的理論，個人可藉由三種方式（價值）在生活中追求意義。第一種是創造的價值（creative values），意指創造出一些東西、完成一些任務、為他人做事、藉由工作對世界有所貢獻等；第二種是經驗的價值（experiential values），係指從關係、自然、文化藝術等多元的脈絡中，甚至是在極端困頓的情況下，珍惜生活所帶給我們的利處，例如：人與人之間的愛；第三種是態度的價值（attitudinal values），指的是針對無可避免的困境，選擇以勇敢的態度去面對它，這是讓人得以挺過苦難的核心價值（Ameli, 2016b；Frankl, 2006）。然而，Wong（2012）在《追尋意義》（*The Human Quest for Meaning*）一書中指出，意義治療法目前較偏向理論上之主張，尚未發展成一個囊括完整諮商技術的全面性心理治療架構，故「以意義為中心的諮商與治療」（Meaning-Centered Counseling and Therapy [MCCT]）後續應勢而起，意圖結合意義治療法的理論內涵與諮商實踐。此外，Wong（2012）也提到，意義治療法的研究中，至今尚缺乏相關的實徵研究。此為本研究欲將意義治療法的概念融入探討師資生情緒調節之因。此為本研究動機之三。

綜合上述，由於相關學理依據有限，本研究不預設立場，讓師資生透過閱讀線上困境故事，以開放式（open-ended）回應，進行負向情緒調節的體驗。本研究以質性內容分析法，廣泛地分析師資生線上體驗的負向情緒調節，包括二部分：第一，融入意義治療法之概念，探討受試者從困境故事中，找到其對故事主角生命/生活存在的潛在正面意義（開放式問題一）；第二，針對該困境故事，探討受試者擬如何因應以舒緩負向情緒（開放式問題二）。除了以質性內容分析法探討本研究的二項開放式問題，本研究亦輔以量化的初步分析，檢驗受試者的背景變項與其他變項之關係。換言之，本研究兼採質性與量化分析，並以線上情境故事體驗的方式進行資料蒐集。此實為情緒調節相關研究領域中，先驅性的嘗試。期望本研究的研究成果能為我國師資培育（以下簡稱師培）的輔導與教學實務工作提供一些建議，譬如在師資職前教育階段強化培養師資生的情緒調節技巧。

## 貳、研究方法

本研究除了量化的初步分析外，主要採用質性內容分析法（qualitative content analysis）之傳統內容分析取向（conventional content analysis），針對受試者的線上負向情緒調節，以開放式問題進行資料蒐集，依據該取向之研究步驟進行內容分

析 (Hsieh & Shannon, 2005; Zhang & Wildemuth, 2009)。茲就研究對象、研究方法、資料處理與分析三部分說明如下。

## 一、研究對象

本研究的研究對象為臺灣各大學師資培育課程中，2021 年註冊在學的 294 位師資生（男生 27.2%；女生 64.3%；未提供性別資訊者 8.5%），其來自不同學院與主修系所。他們修習的師資類科涵蓋中等學校師資類科、國民小學師資類科，部分研究對象則是同時修習上述二種師資類科。根據研究者平日與任教學校師資生的互動觀察，師資生研究對象可能面臨的困境，基本上反映著他們在此就學階段的個人背景，例如：師資生個人在師培課程與主修系所課業的學習狀態、個人生活或人際上的適應等。至於他們採取的因應方式相當多元，涉及積極型（例如：尋求師長協助）與消極型（例如：迴避）的因應策略。

在本研究中，研究者透過認識的師培教師，邀請有意願協助本研究，將本研究開發的「負向情緒調節體驗平台」網站，在課堂上或課後，提供給班上的師資生，鼓勵他們參與本研究，進行線上負向情緒調節之體驗。整體而言，本研究的師資生研究對象年齡的分布為：20 歲以下 35.4%；21-30 歲 47.3%；31 歲以上 8.8%；未提供年齡資訊者 8.5%。研究對象學籍的分布為：大學部 63.9%；研究所 27.6%；未提供學籍資訊者 8.5%。研究對象就讀的學院分布為：教育學院 2.7%；文學院 44.6%；理學院 20.7%；科技學院 5.8%；藝術學院 5.4%；其他 11.9%。

## 二、研究方法

就量化初步分析，本研究檢視受試者背景變項（性別、年齡、學籍、就讀學院）與其選讀的困境故事主題、覺得該困境故事主角的情緒、從該困境故事中看出的潛在正面意義，以及擬採取的因應方式之關係。

就質性內容分析，本研究透過線上困境故事（範例請參見附錄 1），廣泛地探討師資生的負向情緒調節，包括：從該困境中，找出潛在的正面意義（開放式問題一），以及擬因應該困境以舒緩負向情緒的方式（開放式問題二）。此部分無論在研究方法或研究內涵上，在相關的研究領域中，都較欠缺文獻。這般狀況適合採用質性內容分析法之傳統內容分析取向，因為該取向適用的情況即為：當相關文獻缺乏時，研究者不預先根據既有理論去提出內容分析的假設，而是直接分析蒐集到的文本資料，形成概念（concept development）（Hsieh & Shannon, 2005），但並非

如紮根理論（grounded theory）去發展出理論。因此，本研究依據質性內容分析法之傳統內容分析取向的研究程序（Hsieh & Shannon, 2005；Zhang & Wildemuth, 2009）來探討開放式問題一與二。此外，儘管質性內容分析法之傳統內容分析取向未要求對資料中的特定字詞進行計數，但為了更全面地掌握受試者的回應型態，本研究除了按傳統內容分析取向之研究程序進行資料分析，亦針對各編碼類別（coding categories），計算每個編碼類別出現的次數。

### 三、資料處理與分析

就量化初步分析，本研究以 SPSS（Statistical Product and Service Solutions）統計套裝軟體進行卡方考驗的獨立性檢定（Chi-Squared Test of Independence），分析受試者的背景變項與其選讀的困境故事主題、覺得該困境故事主角的情緒、從該困境故事中看出的潛在正面意義、若為該困境故事主角擬採取的因應方式之關係。

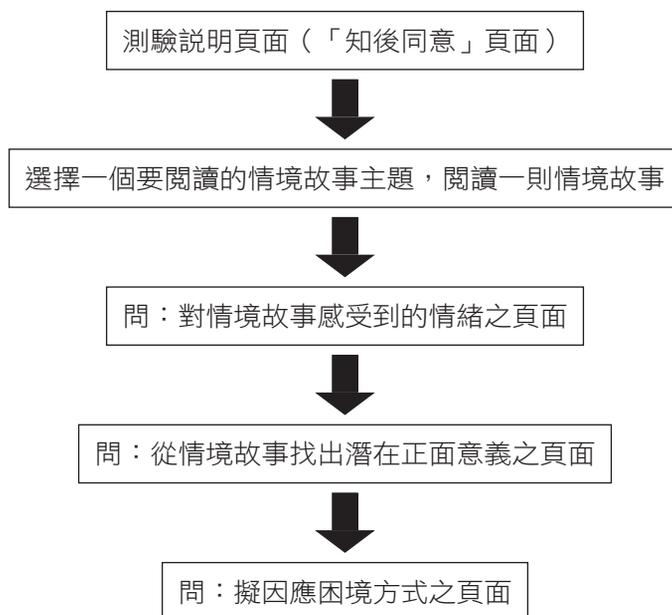
就質性內容分析，茲就資料蒐集與整理、資料分析、研究品質的評估三部分說明如下。

#### （一）資料蒐集與整理

本研究開發線上「負向情緒調節體驗平台」，於該平台上，根據之前師資生焦慮因素的相關研究（黃絢質，已接受），研究者建置了八種「師資生困境故事」主題：「職涯與學術成長」、「教程課程安排」、「多重角色」、「教程相關要求」、「修課狀況」、「教程修業年限」、「生活壓力」、「同儕關係」。每種主題下，各包含三個情境故事，總計 24 個「師資生困境故事」。受試者登入平台後，先填寫基本資料（性別、年齡、學籍、就讀學院）（也可選擇不填寫，分析時即為「未提供」一類）。接著，閱讀本研究的說明頁面，同意參與後，會進到下一個頁面，可從八種「師資生困境故事」主題中，選擇一種主題後，系統會隨機呈現出一則該主題下的困境故事，讓受試者閱讀，並依序回答下列三個問題：首先是「你覺得（主角）現在的情緒為何？」（選擇題）；再者為「你能否協助（主角）從上述情境故事中，找出該困境對其生命／生活存在的潛在正面意義？」（開放式問題一）；最後為「如果你是（主角），你會採取怎麼樣的方式去因應這困境，以舒緩自己的負向情緒？」（開放式問題二）。受試者的線上負向情緒調節體驗流程，如下圖 1 所示。

圖 1

## 「負向情緒調節體驗平台」之體驗流程圖



在資料整理方面，本研究內容分析的資料為受試者針對自選主題的困境故事，所填答之二題開放式問題回應。資料蒐集的過程中，因為是線上化的，受試者填答的時間沒有限制。刪除掉空白、答非所問的回應（例如：不知道、沒辦法）後，開放式問題一的有效回應數為 244；開放式問題二的有效回應數為 281。

研究者在進行資料的初步整理時，先將每位受試者的開放式回應予以編號（開放式問題一：PPM 001-PPM 244；開放式問題二：SCO 001-SCO 281）。為了解受試者背景資訊的分布，研究者將受試者的性別編碼為：男生 1；女生 2。就受試者的年齡，20 歲以下編碼為 1；21-30 歲編碼為 2；31 歲以上編碼為 3。就受試者的學籍，大學部編碼為 1；研究所編碼為 2。就受試者就讀的學院，教育學院編碼為 1；文學院編碼為 2；理學院編碼為 3；科技學院編碼為 4；藝術學院編碼為 5；其他編碼為 6。

## （二）資料分析

針對二題開放式回應，研究者按質性內容分析法之傳統內容分析取向的研究程序（Hsieh & Shannon, 2005）以及 Zhang & Wildemuth（2009）對質性內容分析一般研究步驟之說明，進行資料分析。

### 1. 反覆閱讀開放式回應內容

研究者與助理先全面地、反覆地閱讀二題開放式回應內容，以對資料形成初步的整體概念，並剔除掉空白的填答以及填寫「不知道」、「沒辦法」等答非所問的回答。

### 2. 標示出文本中有重要意義的字詞

針對二題開放式回應內容，研究者與助理劃線標記出個人覺得重要、有意義的字詞。例如：標記開放式回應一的「從中學習成長」、「多一點時間思考未來」、「至少有事情做」、「結果肯定會是美好的」等字詞；標記開放式回應二的「與家人商量」、「適當分配時間」、「沉思優點多還是缺點多」、「正向思考」、「運動」、「撐下去」、「放過自己」等字詞。

### 3. 針對文本中有意義的內容註記筆記

針對文本中個人認為具有重要意義的內容，研究者註記想法筆記（**making notes**），進行開放式編碼（**open coding**）。舉例而言，開放式回應一，針對「從中學習成長」，註記「自我成長的機會」的筆記。針對「多一點時間思考未來」，註記「自我思考的契機」的筆記。針對「至少有事情做」，註記「至少的優勢」的筆記。針對「結果肯定會是美好的」，註記「正向結果的期待」的筆記。

而開放式回應二，針對「與家人商量」，註記「尋求建議」的筆記。針對「適當分配時間」，註記「自我規劃」的筆記。針對「沉思優點多還是缺點多」，註記「自我思量」的筆記。針對「正向思考」，註記「自我認知的調整」的筆記。針對「運動」，註記「放鬆紓壓」的筆記。針對「撐下去」，註記「坦然面對」的筆記。針對「放過自己」，註記「無作為」的筆記。

### 4. 將初步的編碼類型彙整成為編碼類別

承上述記下的筆記，研究者彙整相似的筆記內容，形成後續要進行正式文本分析的編碼類別。例如：在開放式回應一，原本就「多一點時間思考未來」記下的「自我思考的契機」筆記，與原本就「規劃輕重緩急」記下的「自我規劃的契機」筆記，整合為編碼類別「自我思量、自我步調調整與規劃的契機」。在開放式回應二，原本就「正向思考」記下的「自我認知的調整」筆記，與原本就「排除負向情緒，增加正向情緒」記下的「自我情緒的調整」筆記，整合為編碼類別「自我認知與情緒的調整」。

另外，對於部分受試者在同一問題下，回答不只一項內容之狀況，研究者會針對每題回應中意義最明顯、描述最詳盡的概念進行編碼。例如：某位受試者的開

放式回應二為「分析每個選項，按照個人意願排序，找出可能不會那麼後悔的道路，多徵詢老師」。在此回應中，較多的描述是有關編碼類別「問題解決—積極規劃／安排與行動因應」（分析每個選項，按照個人意願排序，找出可能不會那麼後悔的道路），但也有編碼類別「問題解決—尋求支持、支援與資源」的意思存在（多徵詢老師），唯此部分的描述相對較少。因此，最終研究者選擇將該回應編碼為在語句中意義相對較為突出的編碼類別「問題解決—積極規劃／安排與行動因應」。

### 5. 列出每個編碼類別的定義與範例

最後，就內容分析最終的所有編碼類別，列出其定義與範例，形成完整的編碼規則（coding scheme）。開放式回應一的最終編碼類別包含：「自我磨練與成長的機會」、「自我思量、自我步調調整與規劃的契機」、「至少仍有的優勢與好處」、「對未來願景／正向結果的期望與信念」（詳見表 1）。開放式回應二的最終編碼類別包含：「問題解決—尋求支持、支援與資源」、「問題解決—積極規劃／安排與行動因應」、「問題解決—問題思量」、「自我認知與情緒的調整」、「放鬆紓壓與轉移焦點」、「坦然面對與接受」、「消極因應」（詳見表 2）。

表 1  
從困境中看出的潛在正面意義

編碼類別	定義	次數 (%)	例子
1 自我磨練與成長的機會	將眼前的困難，視為是鍛鍊與考驗自己、促進自我成長的機會	130 (53%)	可以更充實自己 (PPM 1) 壓力使人成長 (PPM 219)
2 至少仍有的優勢與好處	從困境中，不局限於勞苦層面，著眼於至少仍持有的、令人稍感欣慰的優勢之處	47 (20%)	至少還能繼續就學，沒有因此中斷 (PPM 4) 每個就業者以及學生不是都會遇到這些問題嗎？……正面意義的話可能是家人的陪伴吧 (PPM 91)
3 自我思量、自我步調調整與規劃的契機	將眼前的困難，視為是進行自我沉澱／深思、自我規劃與安排、考量事情輕重緩急的時機	44 (18%)	先想到底想要什麼…… (PPM 19) 學會認清自己真正想要的、需要的是什麼，以及根據現有情況學會思考每個選項的後果和判斷自己能不能承受 (PPM 27)

(續下頁)

表 1  
從困境中看出的潛在正面意義（續）

編碼類別	定義	次數 (%)	例子
4 對未來願景 / 正向結果的期望與信念	面對困境時，堅持住自己對未來正向結果（工作、薪資或其他生理上、心理上酬賞）的期待，為達到美好願景而繼續向前邁進	23 (9%)	工作帶來的愉悅（PPM 17） 堅持把課業讀完，雖然過程很累很辛苦，但結果肯定會是美好的（PPM 110）
有效回應總計		244 (100%)	

表 2  
因應困境以舒緩負向情緒的方式

編碼類別	定義	次數 (%)	例子
1 問題解決 – 積極規劃 / 安排與行動因應	針對問題，主動地去規劃、安排解決策略，在行動上有具體因應與作為	91 (32%)	我會嘗試用委婉的方式來與他們溝通，而不是什麼都不說或是覺得自己提出來的意見絕對比他們好，讓自己嘗試跨出去……（SCO 15） 在休業年限前，妥善規劃、安排行程（SCO 31）
2 放鬆紓壓與轉移焦點	透過做些休閒活動、自己喜歡的事來紓解壓力或暫時把注意力從困擾中轉移開來	75 (27%)	運動或是放空自己（SCO 20） 多去接觸大自然，接觸讓自己開心的人事務（SCO 151）
3 問題解決 – 尋求支持、支援與資源	向外的人、事、物、單位尋求情意上的支持與支援或物質上的資源	54 (19%)	跟老師討論（SCO 17） 問問跟自己狀況一樣的過來人是怎麼應對的（SCO 279）
4 自我認知與情緒的調整	藉由轉念思考、自我說服或調整自己的情緒去舒緩對困境的壓力	25 (9%)	告訴自己延畢也沒關係（SCO 182） 讓自己保持好心情（SCO 62）

（續下頁）

表 2  
因應困境以舒緩負向情緒的方式（續）

編碼類別	定義	次數 (%)	例子
5 坦然面對與接受	不逃避、淡然迎向所面臨的難題，持續運作下去，但並未積極地去研擬問題解決策略	20 (7%)	按部就班修課……（SCO 63） 不要想太多，努力準備好……（SCO 103）
6 問題解決－問題思量	針對困擾去深度考量、自我釐清與省思問題的癥結、衡量人事物對自己的重要性	13 (5%)	先讓自己冷靜下來，好好思考輕重緩急，如何一一解套……（SCO 32） 問自己是否有繼續堅持的毅力，是否有放棄的勇氣，問自己真正想要的到底是什麼……（SCO 190）
7 消極因應	不特別做什麼、不予理會、直接退讓等消極的應對態度	3 (1%)	放過自己（SCO 122） 我會把討厭的對象當作空氣，完全不予理會……（SCO 236）
有效回應總計		281 (100%)	

### （三）研究品質的評估

根據《內容分析指引》（*The Content Analysis Guidebook*）一書，進行內容分析應留意四要素（Neuendorf, 2016）：首先，為進行信度（reliability）的驗證，本研究主要檢驗編碼者間的一致性信度（coder reliability）。除了研究者之外，本研究另邀請一位執行過質性內容分析且多次獲得師培獎學金殊榮的教育研究所研究生（目前擔任國中實習教師），擔任第二位內容分析者。二位內容分析者針對全數開放式回應資料，進行編碼歸類。在本研究開放式問題一與開放式問題二的 Kappa 一致性係數分別達到 0.75 與 0.84，顯示本研究的內容分析具備良好的編碼者間一致性信度。再者，為進行效度（validity）的驗證，確認本研究是否有測量到研究者意圖測量的概念。本研究以開放式的問題形式，調查受試者從困境故事中找出的潛在正面意義（開放式問題一），以及擬採取的因應以舒緩負向情緒的方式（開放式問題二）。研究者以具體白話的方式呈現困境故事和二題開放式問題，並在正式施測前，邀請 82 位臺灣南部某大學的師資生，嘗試操作本研究開發的「負向情緒調節體驗平台」，協助檢視平台上的「師資生困境故事」內容，及其後續的開放式

問題內涵，以確認語意理解上的合適性。根據他們的回饋，本研究據以調整相關的文字描述，確保能蒐集到本研究欲測量的概念之資料。

第三，為提升本研究的確實性（accuracy），即降低研究測量過程中的誤差，研究者提供一張施測說明單給協助本研究資料蒐集的師培教師，讓其在鼓勵班上師資生參與本研究時，能按照說明單上的訊息，向潛在受試者說明本研究的目的與研究參與的流程，強調參與本研究屬自願性，避免讓受試者感到壓力。此外，由於本研究採線上形式，故可給予受試者足夠時間填答問題，盡量降低受試者因時間限制而隨意填答的誤差機會。最後，就確保研究測量是否夠精確的精確性（precision），在本研究中，受試者閱讀的「師資生困境故事」，主要是參考之前相關研究成果（黃絢質，已接受），以及研究者平日接觸到的師資生所反應的生活苦惱，進行情節改寫而成。在情境故事的內容上，盡量貼近當前師資生的真實學習與生活狀態，維持情境故事內容撰擬的精確性。至於後續詢問的二題開放式問題，在正式施測前，研究者邀請 82 位師資生進行閱覽，確認語意表達上的精確性。例如：開放式問題一原本為「針對上述故事，你能否幫（主角）找出可能存在的潛在正面意義？」，後來協助閱覽题目的師資生建議將該题目意涵描述得更為清楚，故修改為「你能否協助（主角）從上述情境故事中，找出該困境對其生命/生活存在的潛在正面意義？」

## 參、結果與討論

茲將本研究量化初步分析與質性內容分析的結果分述如下。

### 一、初步分析（Preliminary Analyses）

本研究初步分析受試者背景變項與其選擇的困境故事主題、覺得困境故事主角的情緒、從困境故事中看出的潛在正面意義、擬因應以舒緩負向情緒的方式之關係。茲就本研究量化初步分析中顯著的研究發現說明如下。

#### （一）師資生的年齡、學籍與其選擇的困境故事主題有關

本研究原先建置了八種線上「師資生困境故事」主題。然而，在進行卡方考驗分析受試者背景變項與其他變項之關係時，為滿足不得有 20% 以上細格（cells）的期望次數（expected count）小於 5 之條件（林清山，2014），研究者按原先八個困境故事主題的內容屬性，合併部分主題，整合成為二大「師資生困境故事」主題：「學習課業相關」（原先的「職涯與學術成長」、「教程課程安排」、「修課狀況」、

「教程修業年限」、「教程相關要求」)與「其他生活壓力」(原先的「多重角色」、「生活壓力」、「同儕關係」)。

本研究發現,師資生的年齡與其選擇的困境故事主題有顯著關聯( $\chi^2(3) = 21.72, p < 0.001$ )。其中,20歲以下的師資生不傾向選擇「學習課業相關」的困境故事主題( $Z = -2.58, p < 0.05$ ),而31歲以上的師資生傾向選擇「學習課業相關」的困境故事主題( $Z = 2.43, p < 0.05$ )。此外,師資生的學籍也與其選擇的困境故事主題有顯著關聯( $\chi^2(2) = 14.67, p < 0.01$ )。正在就讀研究所的師資生傾向選擇「學習課業相關」的困境故事主題( $Z = 2.49, p < 0.05$ )。

上述研究結果顯示,在師資生中,年紀相對較大者、就讀研究所者,當選擇困境故事時,傾向選擇與學業相關的主題情境。過往研究指出,就大學生而言,尤其是對於充滿高學習挑戰的醫學大學學生,在學習過程中,年紀較大者,越會感到壓力、焦慮與憂鬱(Wahed & Hassan, 2017),甚至較易有情緒耗竭(Gorter et al., 2008)。此或許可解釋,為何本研究發現,就師資生來看,在額外加重學習負荷量的狀況下(除了主修領域外,又多修習了教育學程),年紀相對較大的師資生(31歲以上者、正就讀研究所者),在選擇困境故事的主題時,傾向選擇與「學習課業相關」的主題。

此外,Misra 與 McKean (2000)發現相較於大三、大四生,大一、大二生不僅在學習方面,在時間規劃、社交適應等其他方面,都還尚未發展成熟的因應技巧,故他們在整體的學校生活適應上,尚未步入正軌。而 Neupert 等人(2007)也指出,年輕人比起中、老年人,情緒調節技巧較差,亦較常有社交壓力。對照本研究的研究發現,20歲以下的師資生不傾向選擇「學習課業相關」的困境故事主題。或許,正因為20歲以下這群大一、大二生,在生活上仍面臨著各式各樣的適應挑戰(例如:自主規劃管理、社交人際經營),學業相關的問題於此階段並未被特別凸顯出來。是故,當他們在選擇困境故事時,不傾向選擇「學習課業相關」主題的故事情境。

## (二) 師資生選擇的困境故事主題與其感受到的情緒、從中看出的潛在正面意義有關

本研究原先針對每個「師資生困境故事」的後續問題「你覺得(主角)現在的情緒為何?」,建置了六個情緒選項。然而,在進行卡方考驗分析受試者背景變項與其他變項之關係時,為滿足不得有20%以上細格的期望次數小於5之條件(林清山, 2014),研究者參酌原先六個情緒的概念屬性(江文慈, 2004a),合併整

合成為三大情緒選項：「難過與沮喪」（原先的「難過」、「沮喪」）、「害怕與焦慮」（原先的「害怕」、「焦慮」）與「其他情緒」（原先的「其他」、「生氣」）。

本研究發現，師資生選擇的困境故事主題與其後續為之感到的情緒有顯著關聯（ $\chi^2(2) = 6.70, p < 0.05$ ）。至於哪一種困境故事主題傾向讓受試者感受到哪一種情緒，則未見顯著關係。之前研究鮮少聚焦檢視特定壓力源與所感受到的特定負向情緒之關係，大多是討論壓力源與個人焦慮、憂鬱等一般情緒症狀的關聯（例如：Asiri et al., 2018；Choudhary et al., 2019；Kumaraswamy, 2013；Wahed & Hassan, 2017）。然而，多數研究明確指出，壓力源越多，個人的負向情緒越高（Fox & Spector, 2006），越容易產生情緒崩潰（Sun et al., 2018），幸福感也越低（Mc Elroy & Hevey, 2014）。由此觀之，無論師資生選擇的困境故事之主題為何，既然該故事攸關其困境與壓力，自然也會關乎其後續感受到的負向情緒。

另一方面，本研究也發現，師資生選擇的困境故事主題與其從中看出的潛在正面意義有顯著關聯（ $\chi^2(3) = 11.45, p < 0.05$ ）。至於哪一種困境故事主題傾向讓受試者從中看出哪一種潛在正面意義，則關係未見顯著。本研究試圖以內容分析的角度，融入意義治療法的概念，去開放式探析受試者針對困境故事的負向情緒調節。意義治療法主張，當個人遭逢困境時，倘若能從眼前的困頓中，發現其對自己建設性的、正面的意義，將有助於個人度過難關，緩和自身負向情緒（Ameli, 2016a, 2016b；Frankl, 2006；Southwick et al., 2016；Wong, 2012）。此概念呼應情緒調節策略中的「改變認知」（Barrett et al., 2001；Gross, 1998；Morrish et al., 2018；Quoidbach et al., 2015）。由此可見，無論面對的困境主題為何，對師資生而言，這種呼應意義治療法概念的「轉換思維」之情緒調節策略，是他們時常採用的（Ersay et al., 2014）。

## 二、內容分析（Content Analyses）

本研究原嘗試以卡方考驗去檢驗受試者從困境中看出的潛在正面意義（開放式問題一）與其擬因應困境以舒緩負向情緒的方式（開放式問題二）之關係，但考驗結果顯示二者之間沒有顯著關聯（ $\chi^2(18) = 18.43, p = 0.428$ ）。因此，本研究僅針對二題開放式問題的回應，分別進行內容分析，茲將內容分析的結果說明如下。

### （一）師資生最常將困境視為自我磨練的機會

受試者閱讀一則「師資生困境故事」後，回答開放式問題一：「你能否協助（主角）從上述情境故事中，找出該困境對其生命 / 生活存在的潛在正面意義？」。如

表 1 所示，超過半數的師資生（53%）認為該困境對自己生命 / 生活存在的潛在正面意義：當成是「自我磨練與成長的機會」。例如：

可以更充實自己。（PPM 1）

可以從代課中學習成長，並且運用在學校課程中，有實作經驗再學理論。（PPM 84）

壓力使人成長。（PPM 219）

五分之一的師資生（20%）自困境中看見的潛在正面意義：「至少仍有的優勢與好處」。例如：

除了照顧爸爸，多花時間陪伴之外，至少還能繼續就學，沒有因此中斷。（PPM 4）

看似有很多問題 但每個就業者以及學生不是都會遇到這些問題嗎？……正面意義的話 可能是家人的陪伴吧。（PPM 91）

身為教育學程第三年的學生，同時也是碩士班的學生，還有穩定的工作，這是很少人能作到的，不少人還在努力探索究竟自己的工作會在哪裡……。（PPM 193）

而 18% 的師資生看見困境對自己的潛在正面意義：「自我思量、自我步調調整與規劃的契機」。譬如：

……先想到底想要什麼，知道為了什麼努力會減少焦慮的情緒。（PPM 19）

學會認清自己真正想要的、需要的是什麼，以及根據現有情況學會思考每個選項的後果和判斷自己能不能承受。（PPM 27）

……這也可能是上天想讓安安學會取捨事情……。（PPM 207）

至於少數師資生（9%）從困境中找到的潛在正面意義為：「對未來願景 / 正向結果的期望與信念」。例如：

工作帶來的愉悅。（PPM 17）

……堅持把課業讀完，雖然過程很累很辛苦，但結果肯定會是美好的。（PPM 110）

跟隨自己的夢想，不管目前處境如何，都要堅持著自己最初的理想及目標……。（PPM 250）

整體而言，上述研究結果呼應意義治療法之概念。意義治療法之父 Frankl（2006）提出：悲劇性的樂觀（*tragic optimism*），係指當個人面臨困境時，如何在困境中，將負向的層面轉化為正向的意義，將當下的情境作最佳地運用（*make the best of any given situation*），是有效因應困境或創傷、強化個人復原力、讓自己邁向茁壯之關鍵（Frankl, 2006；Southwick et al., 2016）。此般認知重新評估（*cognitive appraisal*）、態度調整（*attitude modification*），會讓自己將眼前的壓力視為是個能鍛練自己、促進自己正向成長、調整與轉變自我步伐的機會，甚至趨向不為自己的自我超越（Ameli, 2016a；Southwick et al., 2016；Wong, 2012）。改變壓力情境對自己產生的意義（Macklem, 2008），個人才能夠承受無可避免的苦難，尤其是關乎個人痛苦（*pain*）、罪惡感（*guilt*）、死亡（*death*）的負向經驗；個人才能夠堅持下去，朝向未來的潛在發展（Wong, 2012）。如此轉念思維，會讓個人較不易情緒崩潰（Sun et al., 2018）。實際上，此認知調整方式亦呼應情緒調節策略中的「改變認知」（江文慈，2004a；Barrett et al., 2001；Gross, 1998；Morrish et al., 2018；Quoidbach et al., 2015）。本研究確實也發現，師資生最常將困境看作「自我磨練與成長的機會」。此反映意義治療法概念裡，透過完成一些任務與成就以追求意義之「創造的價值」，以及用勇敢的態度因應困難以追求意義之「態度的價值」（Ameli, 2016b；Frankl, 2006）。師資生也會將危機當作是進行「自我思量、自我步調調整與規劃的契機」。此外，意義治療法主張，即使身逢困境，個人應看見自己的優勢、失去後所仍保有的部分，以及未來潛在的可能（Ameli, 2016a；Wong, 2012）。此對應著本研究發現：師資生會從困境中找出自身「至少仍有的優勢與好處」，反映著意義治療法概念裡，珍惜艱苦環境予己的僅有正面利益以追求意義之「經驗的價值」（Ameli, 2016b；Frankl, 2006），並在挑戰中堅持住「對未來願景 / 正向結果的期望與信念」，繼續往美好的目標前進。

綜言之，本研究內容分析顯示，師資生對於困境，基本上能按意義治療法之

主張，從苦難經驗中，挖掘出該困境對自己存在的正面意義，改變自己詮釋困境的觀點，看見困境對於自我探索、自我發展上所隱含的正向價值，以順度難關。正因如此，意義治療法認為，適度的壓力可激勵個人邁向一個有意義的人生。反之，倘若個人在生活中力求降低壓力，並不會邁向一個有意義的人生（Southwick et al., 2016）。另外，本研究開放式問題一的分析結果，也反映著 Frankl（2006）在《追尋人生的意義》（*Man's Search for Meaning*）一書中指出，困境對個人存在的三項潛在意義：第一，挺過受苦的經驗，就如同完成一項成就；第二，把罪惡感視為是讓自己變更好的一個機會；第三，把生命中的轉變當作是開始為自己負責的動力。此亦對應著 MCCT 之正向假定：即使是在最為無助、無望的情況下，個人仍可從中探求到意義與希望，能將危機視為轉機（Wong, 2012）。

#### （二）師資生最常採用積極規劃與行動去因應困境以舒緩負向情緒

受試者閱讀一則「師資生困境故事」後，回答開放式問題二：「如果你是（主角），你會採取怎麼樣的方式去因應這困境，以舒緩自己的負向情緒？」。如表 2 所示，近三分之一的師資生（32%）針對困境，擬採取的因應方式為「問題解決—積極規劃 / 安排與行動因應」。舉例而言：

我會嘗試用委婉的方式來與他們溝通，而不是什麼都不說或是覺得自己提出來的意見絕對比他們好，讓自己嘗試跨出去……。（SCO 15）

在休業年限前，妥善規劃、安排行程。（SCO 31）

超過四分之一的師資生（27%）擬採的因應方式為「放鬆紓壓與轉移焦點」。例如：

運動或是放空自己。（SCO 20）

多去接觸大自然，接觸讓自己開心的人事物。（SCO 151）

將近五分之一的師資生（19%）擬採用「問題解決—尋求支持、支援與資源」的因應方式。例如：

跟老師討論。（SCO 17）

問問跟自己狀況一樣的過來人是怎麼應對的，再從中找到屬於自己的方法。  
（SCO 279）

9% 的師資生擬採用的因應方式為「自我認知與情緒的調整」。例如：

告訴自己延畢也沒關係。（SCO 182）

讓自己保持好心情。（SCO 62）

7% 的師資生擬採用「坦然面對與接受」的因應方式。例如：

按部就班修課……。（SCO 63）

不要想太多，努力準備好……。（SCO 103）

少數師資生（5%）擬採「問題解決－問題思量」的因應困境方式。例如：

先讓自己冷靜下來，好好思考輕重緩急，如何一一解套……。（SCO 32）

問自己是否有繼續堅持的毅力，是否有放棄的勇氣，問自己真正想要的到底是什麼……。（SCO 190）

最後，極少數的師資生（1%）擬採用的因應方式為「消極因應」。例如：

放過自己。（SCO 122）

我會把討厭的對象當作空氣，完全不予理會……。（SCO 236）

上述研究發現，大致上呼應之前大學生情緒調節的相關研究結果。舉例而言，Kariv 與 Heiman（2005）研究指出，大學生針對學業壓力（academic stress），剛開始時，傾向採取任務導向的因應方式（task-oriented behaviors），會針對壓力源，主動地去做些積極的因應行為，像是去構思問題解決策略。然而，他們發現，當大學生的學業負荷量（academic loads）降低，但大學生仍感到有壓力時，其便轉為傾向採取情緒導向的因應方式（emotion-oriented behaviors），改變因壓力引起的負

向情緒反應，例如：改變壓力所導致的負向思考、低自信、低自我形象。類似地，Brougham 等人（2009）、Geravand 與 Shokri（2009）皆發現，學業壓力大的學生，常採用情緒導向的因應方式。對照本研究結果確實顯示，師資生最常採用問題解決規劃與主動行為因應的方式（即「問題解決—積極規劃 / 安排與行動因應」）去處理困難。而有少部分師資生也會以自我正向對話或自我情緒轉化（即「自我認知與情緒的調整」）去舒緩自身負向情緒，以及藉由深層省思和考量問題癥結（即「問題解決—問題思量」）去面對困擾。

Le 等（2021）研究則指出，擁有較多社會支持（例如：家人、好友）的大學生，較不會有情緒壓抑、憂鬱與擔憂。江文慈（2004a）研究也顯示，大學生在面對生氣、哀傷之負向情緒時，傾向採取「尋求支持」、「休閒放鬆」的情緒調節策略。本研究發現師資生的「問題解決—尋求支持、支援與資源」、「放鬆紓壓與轉移焦點」之困境因應策略內，前者包括向外找人聊聊，尋求他人的建議與情意支持；後者包括找人吐苦水、抱怨發洩以紓壓，二者都涉及尋求社會支持的概念。此外，「放鬆紓壓與轉移焦點」之因應方式，亦呼應情緒調節研究中，透過一些活動（例如：放鬆身體）去安撫自我情緒反應的策略（Gross, 1998）。至於「放鬆紓壓與轉移焦點」中，藉由做其他事情去自我分心的部分，雖有刻意躲開困難的意味，但壓力當頭，此策略仍有讓人暫時得以緩解壓力的作用性存在，是常見的一項情緒調節策略（Barrett et al., 2001；Gross, 1998；Morrish et al., 2018；Quoidbach et al., 2015）。這種轉移注意力、偏向逃避的因應方式，事實上也是大學生面對生活困擾時，經常使用的情緒調節策略（Brougham et al., 2009；Ryan, 2013）。但是，這種情緒調節策略潛在的隱憂是，因為它會讓個人避開了深度的訊息處理，故較不利於個人長遠的身心適應（Sheppes & Gross, 2011）。甚至，倘若逃避過了頭，個人可能會流於採取「消極因應」的方式去面對困境，完全束手無策或直接放棄，連嘗試面對的意向都沒有。除此之外，本研究發現有的師資生面對困境時，會採用「坦然面對與接受」的因應策略。此策略內涵呼應過往研究發現師資生「正面迎對」的焦慮因應方式（黃絢質，已接受），亦即個人淡然接受眼前的困境，不逃避，但也不積極研擬問題解決策略，就是維持現狀、繼續運作下去之意。

綜言之，本研究內容分析發現，師資生多以適應性的方式去因應困境，以舒緩負向情緒。例如：「問題解決—積極規劃 / 安排與行動因應」、「問題解決—尋求支持、支援與資源」、「問題解決—問題思量」、「自我認知與情緒的調整」、「坦然面對與接受」。另外，「放鬆紓壓與轉移焦點」之因應類型，即便個人並非

直接勇敢面對與處理問題，但至少比其他迴避式的因應類型，例如：逃離、壓抑等「消極因應」，更為積極一些（謝幸娟，2016；Bellmore et al., 2013；Zimmermann & Iwanski, 2014）。

## 肆、結論與建議

本研究讓師資生在「負向情緒調節體驗平台」上閱讀自選主題的「師資生困境故事」，進行線上負向情緒調節的體驗。研究發現，師資生的年齡、學籍與其選擇的困境故事主題有關，且師資生選擇的困境故事主題與其為之感到的情緒、從中看出的潛在正面意義的關聯。此外，本研究進行內容分析發現，從意義治療法之概念來看，師資生最常將困境看作自我磨練的機會。有些人也會從眼前的困難中看見自己至少仍擁有的優勢，或把困難當成是讓自己深思熟慮的契機，以及著眼於未來可能獲得的正向結果。另一方面，師資生傾向積極規劃問題解決策略、擬定具體行動地去因應困境，以舒緩自身負向情緒。他們也會透過做些休閒娛樂活動來紓壓、轉移注意力，並找他人聊聊以尋求建議。有些人則是會調整自身思考向度與情緒狀態，坦然迎對困難，認真思量問題的核心。只有極少數的師資生會以消極態度去因應困境。

依據本研究的研究發現，以下為本研究為我國師培單位提供的一些師資生輔導工作之實務建議，並論述本研究的研究限制與對未來研究之建議。

### 一、師資生輔導工作上的實務建議

#### （一）強化對於年紀較長的師資生之學習與情意支持

在本研究中，年紀相對較長的師資生，傾向選擇與學習課業有關的主題去進行線上負向情緒調節體驗。可能因為這群師資生，意識到自己已不像其他 20 多歲的年輕師資生擁有充足的精神、體力與時間上的資本，也可能因為自己正在就讀研究所，尚有所上的課程與論文等壓力，致使他們較為關注學習課業方面的問題。抑或是，正因他們年紀較長，重返校園唸書時，在動機上更為堅定，也更關心自身的學習事務。因此，師培單位可針對這群相對較年長的師資生，透過辦理教育學程的導生座談、「教育專業課程」的學習策略講座、「教師資格考」的應試準備工作坊，輔以學生輔導中心的專業心理諮商，加強關照其修課狀態、學習需求、學習情緒與適應，予以資源與情意上的全方位支持。

## （二）融入意義治療法之概念進行師資生的心理輔導

本研究發現，師資生面臨的困境攸關其感受到的負向情緒。令人感到欣慰的是，當師資生面對困境，他們會試著從困境中找出建設性的意義，以利自己克服難關。為強化師資生對於真實困境所採取的意義治療取向之認知與回應，師培教師或學生輔導中心，可透過教學或團體輔導，鼓勵師資生善用意義治療法強調從苦難中看見意義之概念，讓其在教育學程修習期間，當遭逢困境時，練習與壓力共存，學習如何從生活裡各種不順心的狀況中，找到讓自己能堅持下去的潛在正面意義，尤其是學習將眼前的困難當成是個能鍛鍊、增能自我的機會，強化師資生意義治療法之概念應用於真實生活情境的學習遷移（transfer of learning）。

## （三）強化培養師資生的情緒調節技巧與 SEL 素養

本研究指出，師資生最常以積極規劃與行動的方式，去因應困境、舒緩負向情緒。而這種因應方式，是有助個人身心適應的。因此，在師資職前教育階段，應強化培養師資生的適應性情緒調節策略，例如：培養問題解決技巧。此外，由於個人的情緒調節歷程相當複雜，與其單純培養師資生的情緒調節技巧，不如一併培養其他相關的 SEL 素養。是故，師培單位可將 SEL 素養融入師資職前教育課程，讓師資生在修習教育學程的過程中，頻繁地在不同學習場域裡接觸到 SEL 素養，全面性地陶冶師資生的各項社會情緒技能，包含：自我覺察（self-awareness）（例如：自我認知、情緒、態度與偏見的覺察、自我長處、短處與興趣的辨識、自信、自我效能）、自我管理（self-management）（例如：衝動控制、壓力管理、自律、自我激勵、目標設定與行動規劃）、社會覺察（social awareness）（例如：觀點取替、同理心、欣賞多元、尊重他人、辨識出多元的社會規範）、人際關係技能（relationship skills）（例如：有效溝通、關係建立、團隊合作、建設性的衝突解決）、負責任地作決定（responsible decision-making）（例如：問題辨識、情境分析、行動後果的評估、問題解決、道德責任）。這些是 CASEL 所主張的 SEL 素養內涵。此作法呼應之前研究強調將 SEL 融入師培訓練的必要性，亦可在培育師資生 SEL 素養時，融入意義治療法的概念，邁向正向全人的師資培育。

## 二、研究限制與對未來研究之建議

本研究以線上版的困境情境故事，讓師資生從中進行負向情緒調節的體驗，並以內容分析法之傳統內容分析取向，針對受試者的開放式回應進行分析。即便此方法適用於相關學理依據缺乏的情況下，能讓研究者分析感興趣的主題，且透過情

境故事的測量，可降低受試者填答時可能產生的社會期許反應。然而，建議未來研究可更大規模地蒐集資料，並測量其他相關變項，例如：個人使用情緒調節策略的目的、個人的人格特質等，以更深層地建構出更為完整的理論模型。此外，本研究的研究對象僅 294 位師資生，且六成多都是女生。建議爾後研究可增加研究樣本數，並顧及男女受試者之比例，以利研究結果的推論。

## 參考文獻

- 王櫻芬（2012）。情緒調節在青少年人際依附與心理困擾之中介角色分析研究。**教育心理學報**，**44**（2），273-294。https://doi.org/10.6251/BEP.20111129
- 江文慈（2004a）。大學生的情緒調整歷程與發展特徵。**教育心理學報**，**35**（3），249-268。https://doi.org/10.6251/BEP.20030731
- 江文慈（2004b）。實習教師的情緒地圖：社會建構的觀點。**教育心理學報**，**36**（1），59-83。https://doi.org/10.6251/BEP.20040506
- 李梅、盧家楣（2005）。不同人際關係群體情緒調節方式的比較。**心理學報**，**37**（4），517-523。
- 李朝霞、楊孝（2008）。大學生社交焦慮現狀的調查與分析。**武漢科技大學學報（社會科學版）**，**10**（2），77-80。
- 林清山（2014）。**心理與教育統計學**。東華。
- 張凱筑（2014）。**台灣研究生英語口頭報告之焦慮來源與應對策略研究**（碩士論文，國立臺灣師範大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/7abeu9
- 張學善（2004）。情緒管理課程對提升教育學程學生情緒智慧之成效研究。**彰化師大輔導學報**，**26**（2），37-56。https://doi.org/10.7040/GJ.200412.0037
- 教育部（2019a 年 6 月 26 日）。**師資培育之大學辦理師資職前教育注意事項** https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001905
- 教育部（2019b 年 12 月 11 日）。**師資培育法**。https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0050001
- 連健翔（2012）。**大學生依附關係、情緒調節與憂鬱之關係**（碩士論文，國立臺中教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/3975k2
- 黃絢質（已接受）。師資生的焦慮因素與因應焦慮的方式——內容分析取向之初探。**人文社會科學研究：教育類**。
- 楊琬琳、鍾宜君（2020）。批判教育學視角下實習教師的實習困境與因應策略。**教育研究與發展期刊**，**16**（2），31-61。https://doi.org/10.6925/SCJ.202006\_16(2).0002
- 謝幸娟（2016）。**情緒調節策略構面與其對心理適應影響之探討**（碩士論文，高雄

- 醫學大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/xwp377
- 饒見維（2010）。在師資培育中實施情緒教育之實踐經驗與展望。《教育研究與發展期刊》，6（1），65-94。
- Ameli, M. (2016a). Integrating logotherapy with cognitive behavior therapy: A worthy challenge. In A. Batthyány (Ed.), *Logotherapy and Existential Analysis* (pp. 197-217). Springer.
- Ameli, M. (2016b). Reason, meaning, and resilience in the treatment of depression: Logotherapy as a bridge between cognitive-behavior therapy and positive psychology. In P. Russo-Netzer, S. E. Schulenberg, A. Batthyany (Eds.), *Clinical Perspective on Meaning: Positive and Existential Psychotherapy* (pp. 223-244). Springer.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690. https://doi.org/10.1108/02683940610690213
- Asiri, S., Asiri, A., Ulahannan, S., & Alshiek, M. (2018). Prevalence of depression, anxiety and stress among male medical students at Najran University. *International Journal of Medical and Health Research*, 4(8), 94-99.
- Atzmüller, C., & Steiner, P. M. (2010). Experimental vignette studies in survey research. *Methodology*, 6, 128-138. https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000014
- Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 15(6), 713-724. https://doi.org/10.1080/02699930143000239
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96. https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054
- Bellmore, A., Chen, W. T., & Rischall, E. (2013). The reasons behind early adolescents' responses to peer victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(2), 275-284. https://doi.org/10.1007/s10964-012-9825-0

- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M., & Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology, 28*(2), 85-97. <https://doi.org/10.1007/s12144-009-9047-0>
- Buckley, M., & Saarni, C. (2009). Emotion regulation: Implications for positive youth development. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 107-118). Routledge.
- Choudhary, S., Sharma, A. K., Jabeen, N., & Magotra, R. (2019). Study of Incidence of Depression, Anxiety and Stress Among the First Year Medical Students in Government Medical College. *JK Science, 21*(2), 76-80. <http://www.jkscience.org/archives/volume212/7-Original%20Article.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development, 75*(2), 334-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Ersay, E., Türkoğlu, D., & Kaynak, K. B. (2014). Investigating the relationship between pre-service early childhood teachers' emotional awareness levels and their emotion regulation strategies. *European Journal of Research on Education, 2*(2), 229-237. <https://doi.org/10.15527/ejre.201426268>
- Fox, S., & Spector, P. E. (2006). The many roles of control in a stressor-emotion theory of counterproductive work behavior. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *Employee health, coping and methodologies* (pp. 171-201). Elsevier Science/JAI Press.
- Frankl, V. E. (2006). *Man's search for meaning*. Beacon.
- Geravand, F., & Shokri, O. (2009). Academic stressors and reactions to stressors: Testing the mediating effects of coping styles. *Journal of Modern Psychological Researches, 3*(12), 101-122.
- Gorter, R., Freeman, R., Hammen, S., Murtomaa, H., Blinkhorn, A., & Humphris, G. (2008). Psychological stress and health in undergraduate dental students: Fifth year outcomes compared with first year baseline results from five European dental schools. *European Journal of Dental Education, 12*(2), 61-68. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.2008.00468.x>

- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huang, H. C., & Bellmore, A. (2020). Under what conditions do U.S. and Taiwanese late adolescents feel victimized by their peers? *Asian Journal of Social Psychology, 23*(1), 91-102. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12394>
- Huang, G. H. C., & Gove, M. (2015). Confucianism, Chinese families, and academic achievement: Exploring how Confucianism and Asian descendant parenting practices influence children's academic achievement. In M. S. Khine (Ed.), *Science education in East Asia* (pp. 41-66). Springer.
- Kariv, D., & Heiman, T. (2005). Task-oriented versus emotion-oriented coping strategies: The case of college students. *College Student Journal, 39*(1), 72-85. <https://eric.ed.gov/?id=EJ711897>
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(6), 706-716. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x>
- Kumaraswamy, N. (2013). Academic stress, anxiety and depression among college students: A brief review. *International Review of Social Sciences and Humanities, 5*(1), 135-143.
- Le, T. P., Hsu, T., & Raposa, E. B. (2021). Effects of natural mentoring relationships on college students' mental health: The role of emotion regulation. *American Journal of Community Psychology, 68*(1-2), 167-176. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12504>
- Leppink, E. W., O'dlaug, B. L., Lust, K., Christenson, G., & Grant, J. E. (2016). The young and the stressed: Stress, impulse control, and health in college students. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 204*(12), 931-938. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000586>
- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Springe.
- Mahoney, C. T., Segal, D. L., & Coolidge, F. L. (2015). Anxiety sensitivity, experiential avoidance, and mindfulness among younger and older adults: Age differences in risk factors for anxiety symptoms. *The International Journal of Aging and Human Development, 81*(4),

- 217-240. <https://doi.org/10.1177/0091415015621309>
- Mc Elroy, S., & Hevey, D. (2014). Relationship between adverse early experiences, stressors, psychosocial resources and wellbeing. *Child Abuse & Neglect*, *38*(1), 65-75. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.07.017>
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *106*(1), 121-131. <https://doi.org/10.1037/a0033546>
- Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, *16*(1), 41-51. <https://www.proquest.com/openview/c2c1309ac42c1cc4b74e146f6b0e260c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=30166>
- Morrish, L., Rickard, N., Chin, T. C., & Vella-Brodrick, D. A. (2018). Emotion regulation in adolescent well-being and positive education. *Journal of Happiness Studies*, *19*(5), 1543-1564. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9881-y>
- Neuendorf, K. A. (2016). *The content analysis guidebook*. Sage.
- Neupert, S. D., Almeida, D. M., & Charles, S. T. (2007). Age differences in reactivity to daily stressors: The role of personal control. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, *62*(4), 216-225. <https://doi.org/10.1093/geronb/62.4.p216>
- Owczarek, J. E., Lion, K. M., & Radwan-Oczko, M. (2020). Manifestation of stress and anxiety in the stomatognathic system of undergraduate dentistry students. *Journal of International Medical Research*, *48*(2), 1-12. <https://doi.org/10.1177/0300060519889487>
- Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., & Vera, J. (2017). Filling the gap: Improving the social and emotional skills of pre-service teachers. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, *22*(2), 142-149. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.005>
- Park, S. Y., & Kang, J. H. (2005). The relations between children's emotion regulation, aggression and school adjustment. *Korean Journal of Child Studies*, *26*(1), 1-14.
- Pasaribu, T. A., & Harendita, M. E. (2018). English language anxiety of pre-service teachers: Causes and coping strategies. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, *21*(2), 134-147. <https://core.ac.uk/download/pdf/230011444.pdf>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In

- S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Springer.
- Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Positive interventions: An emotion regulation perspective. *Psychological Bulletin, 141*(3), 655-693. <https://doi.org/10.1037/a0038648>.
- Riediger, M., & Klipker, K. (2014). Emotion regulation in adolescence. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 187-202). Guilford Press.
- Ryan, K. (2013). *How problem focused and emotion focused coping affects college students perceived stress and life satisfaction* [Unpublished bachelor's thesis]. DBS School of Art. [https://esource.dbs.ie/bitstream/handle/10788/1622/ba\\_ryan\\_k\\_2013.pdf?sequence=1](https://esource.dbs.ie/bitstream/handle/10788/1622/ba_ryan_k_2013.pdf?sequence=1)
- Sammephet, B., & Wanphet, P. (2013). Pre-service teachers' anxiety and anxiety management during the first encounter with students in EFL classroom. *Journal of Education and Practice, 4*(2), 78-87. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.5016.4966>
- Schäfer, J. Ö., Naumann, E., Holmes, E. A., Tuschen-Caffier, B., & Samson, A. C. (2017). Emotion regulation strategies in depressive and anxiety symptoms in youth: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(2), 261-276. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0585-0>
- Sheppes, G., & Gross, J. J. (2011). Is timing everything? Temporal considerations in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review, 15*(4), 319-331. <https://doi.org/10.1177/1088868310395778>
- Southwick, S. M., Lowthert, B. T., & Graber, A. V. (2016). Relevance and application of logotherapy to enhance resilience to stress and trauma. In A. Batthyány (Ed.), *Logotherapy and existential analysis* (pp. 131-149). Springer.
- Stawski, R. S., Sliwinski, M. J., Almeida, D. M., & Smyth, J. M. (2008). Reported exposure and emotional reactivity to daily stressors: The roles of adult age and global perceived stress. *Psychology and Aging, 23*(1), 52-61. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.23.1.52>
- Sun, J. W., Lin, P. Z., Zhang, H. H., Li, J. H., & Cao, F. L. (2018). A non-linear relationship between the cumulative exposure to occupational stressors and nurses' burnout and the potentially emotion regulation factors. *Journal of Mental Health, 27*(5), 409-415. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1385740>
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and

- classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130-137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Wahed, W. Y. A., & Hassan, S. K. (2017). Prevalence and associated factors of stress, anxiety and depression among medical Fayoum University students. *Alexandria Journal of Medicine*, 53(1), 77-84. <https://doi.org/10.1016/j.ajme.2016.01.005>
- Wong, P. T. P. (2012). From Logotherapy to meaning-centered counseling and therapy. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (2nd ed., pp. 619-647). Routledge.
- Yip, J. A., & Martin, R. A. (2006). Sense of humor, emotional intelligence, and social competence. *Journal of Research in Personality*, 40(6), 1202-1208. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.005>
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of social research methods to questions in information and library science* (pp. 222-231). Libraries.
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182-194. <https://doi.org/10.1177/0165025413515405>

2021 年 7 月 22 日收件

2022 年 1 月 10 日初審通過

2022 年 1 月 18 日第一次修正回覆

2022 年 3 月 18 日第二次修正回覆

2022 年 3 月 22 日複審通過

## 附錄

### 線上困境故事與後續問題之範例

#### 編號 13 受試者

##### 線上困境故事：

阿美是教育學程第二年的學生，她目前就讀夜間碩士在職專班第五年。阿美是一位國中代理教師，且已有家庭（有個幼子）。阿美面對碩士班的修業年限將盡，碩士論文也還沒起頭，同時，她還有許多教育學分尚未修習。在教育學程學業、研究所課業、工作、家庭蠟燭多頭燒的情況下，阿美感到很焦慮，不知道該怎麼辦……

##### 1. 你覺得阿美現在的情緒為何？（選擇題）

生氣 難過 害怕 焦慮 沮喪 其他

##### 2. 你能否協助阿美從上述情境故事中，找出該困境對其生命 / 生活存在的潛在正面意義？（開放式問題一）

對阿美來說，家庭應該最為重要，而且以阿美的能力（代理教師），未來就算無法完成教育學程依舊可以有經濟獨立的能力，此外也可以與家人（老公）共同分攤經濟或家事。

##### 3. 如果你是阿美，你會採取怎麼樣的方式去因應這困境，以舒緩自己的負向情緒？（開放式問題二）

與家人商量。