



▲ 王麗斐教授

## 在反芻與陶冶之間

# 支持教師

## 從情緒陶冶開始

|| 王麗斐 國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系特聘教授

|| 洪玉玲 臺東縣立大王國中輔導主任

### 在壓力與反思之間：教師的反芻經驗

在教育現場，我們常談如何支持學生學習，卻很少認真討論：如何支持教師。教師長期肩負教學、輔導、行政與家校溝通等多重任務。升學壓力、評鑑制度、家長期待與行政負擔交織而成高壓環境，使許多教師長期處於緊繃狀態。真正令人疲憊的，往往不是工作量，而是情緒長時間無處安放，逐漸轉為內耗，並在不知不覺中影響專業判斷與教學熱情。

教師下班後，腦海裡停不下來的畫面，常常才是壓力的真正來源。學生衝突的瞬間、家長質疑的語氣，以及自己當時說出口的話語，在夜深人靜時反覆重播。心裡浮現的聲音可能是：「事情是不是已經失控了？」「家長會不會不再信任我？」「這樣會不會被投訴？」事情已經過去，情緒卻沒有真正落下。有時，白天已結束，情緒卻仍停留在當時的現場。

這樣的心理歷程，在心理學中被稱為「反芻」（Rumination）。反芻

並非理性的檢討，而是一種自動化、停留在情緒經驗與負向自我評價的思考模式。研究指出，反芻會延長負向情緒的持續時間，削弱問題解決能力，並增加情緒困擾與耗竭風險（Nolen-Hoeksema et al., 2008）。當反芻成為慣性，情緒彈性下降，行為選項變少，耗竭與倦怠便可能隨之而來。

更值得思考的是，在強調績效與責任的教育文化中，教師往往被期待專業、穩定與理性。情緒若被視為失控或能力不足的象徵，教師便很難在制度中找到安放情緒的空間。於是，壓力不僅來自工作本身，也來自對自我專業形象的高度要求。當缺乏支持性的對話與承接，反芻便容易成為無聲卻持續的內在循環。

### 支持教師：將反芻轉化為情緒陶冶

因此，問題不僅是「如何撐住」，而是如何轉化反芻經驗，發展身心調適能力。情緒陶冶即是在此脈絡下提出的觀點，整合東西方情緒調節研究，將情緒困境視為可透過覺察與經驗學習的修養歷程（王麗斐、張仁和，2024），強調個體能在理解想法、情緒、行動與結果的連動中，逐步發展具彈性且文化適切的調節能力。

在實踐上，情緒陶冶以「靜觀覺察→心之所嚮→倒帶練習→感恩培養」等四個步驟，發展出具循證基礎的小團體輔導方案，於學校生態系統中推展具文化敏感性的介入模式（如圖 1）。研究顯示，該方案有

圖 1 情緒陶冶四步驟



助於提升學生心理健康與學校適應（Wang et al., 2026；Kivlighan et al., 2025），亦對教師情緒調節與專業適應具有正向影響（王麗斐等人，2025）。

具體而言，情緒陶冶的第一步是先運用「靜觀覺察」來暫停習慣性的負面自我批評思維，讓思緒先回到事件本身，並透過 BEAR 理解自己當時的情緒經驗：當時我怎麼想（B：Belief）？我感受到什麼（E：Emotion）？我做了什麼（A：Action）？這帶來什麼結果（R：Results）、這是我想要的嗎？透過這樣的提問，我們不再只是被情緒推著走，而能開始理解自己在事件中的位置。

例如，一位教師在班級衝突後，透過靜觀覺察發現自己當時的信念是「好老師應該能掌控全班」（B）；當學生失序時感到羞愧與憤怒（E）；語氣變得急躁（A）；關係也隨之緊繃（R）。當這條內在路徑被看見，情緒便不再只是壓力，而成為可理解的心理反應。這種在事件與反應之間撐出的空間，正是情緒陶冶的起點。

接著，探索「心之所嚮」，以引發調整動力。所謂心之所嚮，是指情境中被觸動的內在需求。生氣可能來自希望被尊重，難過可能源於渴望被理解，羞愧則反映想成為更好的自己。情緒不是問題，而是提醒核心心理需求受到挑戰；此概念與自我決定理論（Self-Determination Theory）所提出的三項基本心理需求（關係、能力與自主）相當接近（Ryan & Deci, 2000）。當我們問自己：「在這件事裡，我最在意的是什麼？」這份心之所嚮便成為開啟行動調整的方向。

在看見「心之所嚮」後，透過「倒帶練習」發展多元而具彈性的因應策略，如暫停冷靜、重新表達、調整界線、尋求支持或重建信念。關鍵不在選擇哪一種最好，而在於是否能回應情境並貼近內在需求。當策略增加，情緒不再僵化，行動也更具彈性。最後，再運用 Fredrickson 的拓展與建構理論（Broaden-and-Build Theory），透過「感恩培養」的練習，擴展正向經驗並累積心理資源，將使情緒更趨穩定並朝正向發展。

因此，這整個「靜觀覺察→心之

所嚮→倒帶練習→感恩培養」的流程，可視為將反芻轉化為情緒陶冶的歷程機制，為教師在情緒與行動之間撐出可調整空間；從而在理解中發展更具彈性的回應方式。這段短暫的心理空間，往往足以改變互動品質。

此外，過去研究指出，情緒陶冶最理想的學習情境是發生在團體中，並置於被理解與支持的人際脈絡下，其成效將更為顯著（Wang et al., 2022）。這也提醒我們，情緒陶冶並非單純的個人努力，而是一種需要在人際支持中發生的歷程。換言之，若教育現場能創造被理解與對話的空間，情緒陶冶便更有機會成為教師獲得支持與專業成長經驗，而不只是個人情緒的自我修為而已。

### 情緒陶冶需要系統支持

近年政府依《教師法》推動教師諮商輔導支持體系，提供專業諮詢與心理諮商資源，使教師在壓力情境中有正式且保密的求助管道，這是一項重要的制度進展，其意義不僅在於提供服務，更在於傳遞一項訊息：教師

的情緒困擾並非能力不足，而是專業工作的一部分。然而，若支持僅停留於校外資源，而未能融入校園日常運作，教師仍可能因時間壓力、擔心影響評價或求助污名而裹足不前。因此，學校層級仍需發展可在工作情境中使用的支持方式。

例如，可在校務運作中正式納入「專業對話時段」：定期同儕支持會議、班級經營社群或導師支持小組，使情緒陶冶不只是個人反思，而成為集體學習的一部分。當情緒經驗能在安全的同儕場域中被表達與理解，反思便較能轉化為專業判斷。

其次，行政主管的作為，對教師情緒支持具有關鍵影響。例如，在親師衝突事件中，若行政主管能先釐清情境、理解需求，必要時，也能陪同教師與家長進行對話，而非立即究責，教師也較能在壓力下降低防衛反應，重新思考與學生的互動方式。此種支持不是代替教師處理問題，而是為教師撐出一段緩衝空間，使情緒得以被看見、經驗得以被整理與轉化。

此外，教師工作本質上充滿不確

定性與人際互動，生涯歷程亦難免經歷挫折、懷疑與角色困境。若缺乏安全的反思與支持空間，這些經驗容易累積為壓力，進而影響教學判斷以及與學生互動方式；相反地，當教師能在被理解的情境中整理經驗、重新定位角色，情緒負荷便可能轉化為教學洞察，學生也會因而受益。

再者，這些作法需要進一步制度化。教師心理安全感需被視為校園品質的一部分，而非附屬福利；使支持教師不再只是個別措施，而成為校園運作的一部分。當制度明確表態，求助便不再被視為脆弱，而成為專業成熟的表現。

換言之，教師支持制度的真正價值，不在於消除壓力，而在於形塑一種承認情緒、容納困境的專業文化，使情緒陶冶成為教育現場可被實踐的核心取向。當情緒經驗不再被視為失誤的證據，而被理解為專業成長的素材，教師便能在壓力情境中保有反思與選擇的空間。



## 當教師被承接，學生學習才得以發生

這些支持機制的建立對教師支持與情緒調節有其重要意義，但長久而穩定的改變，仍需回到日常校園氛圍的營造。當學校文化允許情緒與困境被談論，教師在壓力情境中較能停一下、想一想，而不必急於防衛或回應。這樣的改變通常不會立即反映在學生成績，而是先出現在教室互動裡：教師較能傾聽與調整回應，關係因而穩定，學生也更願意參與與表達。

相反地，若教師長期承受壓力、缺乏承接，情緒容易在無意間滲入與學生的互動；當教師的經驗能被理解與整理，其回應便多了一份穩定與彈性，教室也由管理場域逐漸轉為學習關係的空間。因此，支持教師並非附加的照顧措施，而是影響學習環境的一項教育條件。教育品質不僅來自課程設計，也來自互動品質，而互動品質往往始於教師是否被支持。

總之，情緒陶冶不僅關注教師的個人調適，更著重教育現場中關係與

學習的品質。相較於反芻使人停留於負向情緒循環，情緒陶冶協助教師理解與轉化情緒經驗，發展更具彈性的回應方式，並呼應 SEL 所強調的自我覺察與人際理解，使教師在壓力中仍保有調整與行動的空間。

進一步而言，支持教師也是促進學習的重要教育策略。總之，「幸福校園」並非營造無壓力的教學環境，而是在困境中師生仍能被理解且持續成長的環境。當教師獲得足夠支持，便更能穩定回應學生，促進安全感與學習參與，讓教育在反芻與陶冶之間，不只傳遞知識，也能陪伴教師成長。✪

## 參考文獻

- 王麗斐、洪玉玲、陳姿仔、魏美芬、蔡佳霖、丹尼斯·基福林罕、王士銓、何佳頤 (2025)。情緒陶冶工作坊對教師情緒調節與社會情緒幸福感之介入成效。《教育科學研究期刊》，**70** (3)，99-131。https://doi.org/10.6209/JORIES.202509\_70(3).0004
- 王麗斐、張仁和 (2024)。文化整合視角下的情緒調節：情緒陶冶的理論發展與諮商應用。《本土心理學研究》，**62**，3-61。https://doi.org/10.6254/IPRCS.202412\_(62).0001
- Kivlighan, D. M., Jr., Wang, L., Wei, M., Hung, Y.-L., Koay, E. Y. Y., Sun, A.-W., & Kivlighan III, D. M. (2025). Leader and group effects for outcomes in emotional cultivation groups for youth. *Journal of Counseling Psychology*, **72**(6), 710-720. https://doi.org/10.1037/

cou0000805

- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, **3**(5), 400-424. https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, **55**(1), 68-78. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68
- Wang, L., Kivlighan, D. M., Jr., Wei, M., Lo, M.-H., Lee, M.-Y., Tsai, C.-L., Chu, Y.-J., & Chen, S.-Y., Chu, Y.-J. (2026). Effectiveness and composition of emotional cultivation groups for Taiwanese youth with emotion regulation difficulties. *Psychotherapy Research*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/10503307.2026.2623936
- Wang, L., Wei, M., Kivlighan, D. M. Jr., & Koay, E. Y. Y. (2022). Unpacking leader responsiveness effects of emotional cultivation groups: Using the variance partitioning method. *Journal of Counseling Psychology*, **69**(5), 711-721. https://doi.org/10.1037/cou0000616

