人文社會科學研究　教育類
第十六卷 第二期
中華民國一一一年六月
第 57 頁 – 第 84 頁

NPUST Humanities and Social Sciences Research: Pedagogy
Vol. 16 No. 2
June, 2022
pp. 57 ~ 84

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

黃絢質 [1]

摘要

本研究採用質性內容分析之「傳統內容分析取向」，以開放式的問題，初步分析師資生近半年最感到焦慮的事情（問題一），並進而探究其如何因應上述讓自己最感到焦慮的事情（問題二）。本研究的研究對象為 151 位某師培大學的教育學程生。本研究發現，近半年，最讓師資生感到焦慮的因素，按頻率高低，依序為：「職涯發展／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」。至於師資生因應上述焦慮因素的方式，按頻率高低，依序為：「問題解決導向」、「紓壓活動」、「正面迎對」、「自我激勵」、「專注當下」。本研究的研究成果為師資培育單位在師資生的輔導工作上提供一些啟示性建議。

關鍵詞：師資生、師資職前教育課程、情緒調節、焦慮情緒

[1] 國立高雄師範大學師資培育與就業輔導處助理教授兼課程組組長
通訊作者：黃絢質，E-mail: hhuang77@wisc.edu / t4365@nknu.edu.tw
收稿日期：2020/08/17；接受刊登日期：2021/07/05
DOI:10.6618/HSSRP.202206_16(2).3

壹、緒論

一、面臨著一連串師資培育制度變革的師資生

十二年國民基本教育（以下簡稱「十二年國教」）108 課綱於 2019 年 8 月 1 日正式上路，教育部也已於 2018 年 11 月修正公布「中華民國教師專業素養指引－師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準修正規定」，強調師資職前教育課程應著重於培育師資生的五大素養與十七項專業素養指標（教育部，2018），讓師資職前教育成為跨素養、跨專業素養指標之課程規劃，亦更著重教育實踐課程的落實，並強化素養導向課程設計與教學的知能。此外，自 2021 年起，素養導向的「教師資格考試」將正式實施（教育部，2020）。由於更重視情境脈絡化的出題方式，素養導向「教師資格考試」的每個題目，文字將會變多。每個題幹通常都是個情境故事，對於閱讀理解力較為薄弱的師資生，更顯不利與壓力。而素養導向的「教師資格考試」，也不再侷限於「一個題目只考某個教育學程科目中的某個概念」，而是強調跨領域、跨科目的融會貫通與應用。至於師資生修習教育學程的最後半年教育實習階段，亦剛經歷新制教育實習制度之變革。師資生必須得先通過「教師資格考試」，始能申請半年教育實習。因此，當前師資生無法像舊制時期的學長姐們，得以邊在學校進行半年教育實習，邊準備著「教師資格考試」。伴隨著上述一連串的師資培育相關制度的變化，師資生在師資職前教育階段，面對著越來越多教師養成之路上對於學習與教學的專業要求，當前的師資生承受的心理壓力與焦慮情緒不可同日而語。當面臨著許多無可避免的焦慮因子，師資生應先於師資職前教育階段學習照顧好自己的焦慮情緒，並學習適當地因應自身焦慮情緒，日後進入教學場域，才有能力去幫助學生提升其情緒涵養。誠如俗話說的，先「己立」，始能「立人」（饒見維，2010）。

研究一致顯示，無論身為學生或老師的角色，個人的負向情緒有礙其專業發展。當學生在學習時情緒越正向，其學習動機會越高，學習效果也越好（Mega, Ronconi, & De Beni, 2014; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012）；同樣地，當教師的情緒越正向，其教學成效也會越高（Timoštšuk & Ugaste, 2012）。正向情緒有助於職前教師和在職教師的專業表現（Ripski, LoCasale-Crouch, & Decker, 2011; Timoštšuk & Ugaste, 2012; Wu et al., 2019）。反之，負向情緒有害於

個人的專業表現。譬如說，Seipp（1991）進行後設分析指出，高度的焦慮會降低個人的專業表現。Kaya 和 Cetin（2012）以師資生為研究對象，發現在師資職前教育階段，師資生對擬任教科目的焦慮，與其在該科目的表現呈現顯著負相關。因此，如何適時適度地調節自身負向情緒，尤其是調節那些有危身心健康的負向極端情緒（Barrett, Gross, Christensen, & Benvenuto, 2001），例如：會阻礙個人表現的焦慮情緒，是個人社會情緒學習（social and emotional learning，以下簡稱 SEL）素養中極為重要的一環（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020）。的確，適度的壓力有助於提升個人表現（Welford, 1965）。但是，當壓力超過個人的負荷，讓個人產生過度的負向情緒，比如說因而感到很焦慮時，此情況便可能不利於個人的表現。就師資生的角色而言，除了本身主修系所的學業外，另外尚有教育學程的課業與教育學程相關任務要求必須在一定時限內完成，負荷量比一般未修習教育學程的同儕明顯較多，又適逢近來師資培育制度諸多變革之際，他們心理的不確定感，必然也更強。因此，對於正處壓力鍋頂端的當前師資生，探討其焦慮情緒，尤其重要。此為本研究的研究動機之一。

二、師資生焦慮情緒與情緒調節的相關研究

檢視文獻，焦慮情緒的研究多以青少年學生（例如：丁新華、王極盛，2002；周啟葶、程玉秀、宋秋美，2009）或一般大專院校學生為對象（例如：李朝霞、楊孝，2008；張凱筑，2014；Kumaraswamy, 2013），探討其學習焦慮、考試焦慮或社交焦慮。針對師資生的焦慮情緒，國外雖然已有不少相關研究，但大多聚焦於調查師資生在實習教學上的焦慮來源（例如：Agustiana, 2015; Akinsola, 2014; Efe & Efe, 2016; Gresham, 2007; Pasaribu & Harendita, 2018; Sammephet & Wanphet, 2013; Yürük, 2011），其中，大多又是在調查師資生於特定科目（例如：英文、數學、科學）實習教學上的焦慮來源（例如：Agustiana, 2015; Efe & Efe, 2016; Gresham, 2007; Pasaribu & Harendita, 2018; Sammephet & Wanphet, 2013; Yürük, 2011）。而且，只有少數研究會再繼續深究師資生因應其焦慮情緒的方式（例如：Pasaribu & Harendita, 2018; Sammephet & Wanphet, 2013）。至於國內的相關研究，江文慈（2004b）曾針對實習教師，以紮根理論研究法建構其情緒地圖。而其他學者，目前較多著重於強化師資生情緒涵養、情緒智慧的課程設計、課程推廣與課程成效檢驗（例如：張學善，2004；饒見維，2010）。因此，有別於過往研究，本研究欲探討的師資生焦慮情緒，是聚

焦於其在師資職前教育階段之前端，亦即修習教育學程時，所感到的焦慮，而非進入師資職前教育階段之後端，亦即進行實習教學時，所感到的焦慮。此為本研究的研究動機之二。

過往研究指出，以學生的角色而言，焦慮情緒的來源不外乎有以下幾項：個人因素（包含：自我形象的困擾、自我關懷困擾、身心發展困擾）、家庭因素（包含：家庭關係問題、家庭生活困擾）、學校因素（包含：學業前途問題、學校生活困擾）與社會因素（包含：交友及感情的煩惱、人際關係困擾）（林家屏，2002；香港衛生署學生健康服務，2015；徐嫚淳，2007；張海霞、張濤，2010）。就大學生的身分而言，如同中學生，大學生通常也為學業方面的問題感到壓力（Beiter et al., 2015; Leppink, Odlaug, Lust, Christenson, & Grant, 2016）。尤其是生活在東方社會的大學生，因為文化上特別強調學業成功的重要性，他們非常在乎自己的學業表現與個人未來的職涯目標（Huang & Bellmore, 2020; Huang & Gove, 2015）。而以師資生的角色來看，研究發現，師資生的焦慮情緒來源大多關乎其在實習教學上的教學知識（pedagogical knowledge, PK）與學科教學知識（pedagogical content knowledge, PCK）（Agustiana, 2015; Akinsola, 2014; Efe & Efe, 2016; Pasaribu & Harendita, 2018）、對任教科目的學科內容知識（content knowledge, CK）或對任教科目的教學準備度（Gresham, 2007; Pasaribu & Harendita, 2018; Yürük, 2011）、教學實施時的各種情境或個人因素（Pasaribu & Harendita, 2018; Sammephet & Wanphet, 2013），以及班級經營策略（Akinsola, 2014）等。個人在情緒探索與辨識的歷程中，對於自身焦慮情緒的來源與程度之辨識，攸關其是否會採取後續的焦慮情緒調節動作。以下就情緒調節相關的研究文獻做進一步的探討：

在《情緒調節手冊》（Handbook of Emotion Regulation）（Gross, 2014）一書中，Riediger 和 Klipker（2014）就情緒調節的類型進行回顧，主張情緒調節策略可區分為兩大類：第一類為前導聚焦型策略（antecedent-focused strategies），亦稱為問題聚焦型因應（problem-focused coping）或涉入型因應（engaging coping）。這類情緒調節策略有助於個人的心理適應，指的是個人在體驗到情緒前，先改變情緒的訊息輸入（emotional input）。例如：對於引發情緒的情境，換個角度去看待它。此為認知重新評估（cognitive reappraisal）。第二類為反應聚焦型策略（response-focused strategies），亦稱為情緒聚焦型因應（emotion-focused coping）。這類情緒調節策略通常不利於個人的心理適應，指的是在情緒被激發後，針對情緒的反應（emotional responses）去做調整。例如：抽離出

來（disengagement）、壓抑表達（expressive suppression）。另方面，Sheppes（2014）將情緒調節的選擇（emotion regulation choice）歸類為前期與後期二階段：在前期的選擇性注意階段（early attentional selection stage）中，最常見的作法是轉移注意力（distraction）（Sheppes & Gross, 2011）。此策略適用時機為當個人處於高強度負向情緒時（Sheppes, Scheibe, Suri, & Gross, 2011）、當沒什麼情緒調節策略可選擇時（Sheppes et al., 2014），以及當情緒刺激僅出現一次而情緒調節只為達到短時間的情緒舒緩時（Sheppes et al., 2014）。然而，這種情緒調節策略因為會讓個人避開了訊息處理歷程，較不利於個人長遠的身心適應；在後期的語義性意義階段（late semantic meaning stage）中，最常見的作法是認知重新評估（cognitive reappraisal）（Sheppes & Gross, 2011）。此策略適用時機為當個人處於低強度負向情緒時（Sheppes et al., 2011）、當有其他的情緒調節策略可選擇時（Sheppes et al., 2014），以及當情緒刺激出現多次且考量長期的適應目標時（Sheppes et al., 2014）。這種情緒調節策略因為有針對情緒訊息的意義進行深度評估，較有助於達成個人長遠的身心適應。

檢視情緒調節策略的研究，學者們較常討論的情緒調節策略包含五項：選擇情境（selection of the situation）（例如：趨近或避開影響個人情緒的特殊人物或情境）、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：改變對引發情緒之情境的看法），以及反應的調整（modulation of responses）（例如：放慢呼吸、壓抑、自我安撫）（Barrett et al., 2001; Gross, 1998; Morrish, Rickard, Chin, & Vella-Brodrick, 2018; Quoidbach, Mikolajczak, & Gross, 2015）。而謝幸娟（2016）則是將情緒調節策略概分為適應性（包含：發展新觀點、社會支持、增加正向情緒）與非適應性（包含：宣洩、控制、分心、失能調節）兩類。

綜合上述，多數的情緒調節策略，可歸類為積極、問題解決式的因應（approach strategies），或是消極、逃避被動式的因應（avoidance strategies）兩種類型。前者包含：尋求社會支持、直接面對問題；後者包含：沒反應、忽視、離開現場、哭泣沮喪（Bellmore, Chen, & Rischall, 2013）。情緒調節的技巧與使用動機，會隨著不同年齡層的不同情緒經驗，而產生差異（Riediger & Luong, 2015; Zimmermann & Iwanski, 2014）。回顧情緒調節的相關文獻，研究對象多鎖定於青少年（例如：王櫻芬，2012；Luong, Wrzus, Wagner, & Riediger, 2016; Riediger & Luong, 2015; Zimmermann & Iwanski, 2014）。而以師資生身分去

探討其如何調節情緒之研究，有的研究是調查師資生的情緒調節策略使用狀況（例如：Ersay, Türkoğlu, & Kaynak, 2014）；有的研究是分析師資生的情緒調節策略使用與其班級經營、師生關係之關係（例如：Sutton, Mudrey-Camino, & Knight, 2009）。至今，尚未有像本研究一樣，探討師資生針對修習教育學程期間的焦慮情緒，所採取的焦慮情緒因應方式。此為本研究的研究動機之三。

本研究旨在聚焦於師資職前教育階段－正在修習教育學程的師資生之焦慮情緒，由於相關學理依據有限，本研究以開放式的問題（open-ended questions），不預設立場，廣泛分析師資生近半年最感到焦慮的事情（問題一），並接著調查其如何因應上述讓自己最感到焦慮的事情（問題二）。本研究採用質性內容分析（qualitative content analysis），並以其中的傳統內容分析取向（conventional content analysis）為主。因為該取向適用於相關理論文獻缺乏的情況下，而本研究探討的師資生修習教育學程期間之焦慮因素以及因應焦慮的方式，至今相關的研究仍處缺乏狀態。因此，該取向正符合本研究的研究需求。期盼本研究的研究成果能為師資培育單位在師資生的輔導工作上提供一些啟示性建議。

貳、研究方法

本研究採用質性內容分析法（qualitative content analysis）之傳統內容分析取向（conventional content analysis），以開放式的問題進行資料蒐集，接著按照該取向之研究步驟進行資料分析（Hsieh & Shannon, 2005；Zhang & Wildemuth, 2009）。茲就研究對象、研究方法、資料處理三部分進行說明如下：

一、研究對象

本研究的研究對象為 2019 年 9 月註冊在學的某師培大學師資培育單位之 151 位教育學程生（本研究的研究對象係通過本校教育學程甄選而來。本校中等教育學程每年招生，每次招生人數約為 140 人；本校國小教育學程隔年招生，每次招生人數約為 40 人）。研究者透過本校師資培育單位於 109 學年度開學之初舉辦的「期初聯合導生座談會」，邀請在場有意願的師資生，參與本研究之開放式問題的填答。整體而言，本研究的師資生研究對象來自五大學院（教育學院 26%；理學院 11%；文學院 45%；科技學院 5%；藝術學院 13%）。研究對象學籍的分布為：大學部 53%；碩士班 41%；博士班 1%；進修學院（夜

間碩／博班）5%。至於這些師資生研究對象修習教育學程之階段分布為：教育學程第一年 51%；教育學程第二年 32%；教育學程第三年 16%；教育學程第四年 1%。

囿於本研究蒐集到的樣本數有限，考量到量化分析需要足夠樣本數，本研究沒有呈現上述師資生的各種背景變項（學院、學籍、修習教育學程之階段）在其最感到焦慮的事情、因應焦慮的方式上之差異情形。此部分為本研究的研究限制，研究者將於本研究最末的「研究限制與對未來研究之建議」予以詳述。

二、研究方法

本研究採質性內容分析法之傳統內容分析取向。該取向適用的情況為：當相關文獻缺乏時，研究者未預先根據既有理論去做內容分析的假設，而是由研究者直接從蒐集到的文本資料去進行分析，形成一組概念（concept development）（Hsieh & Shannon, 2005），但並非像紮根理論（grounded theory）最終旨在發展出一套理論。因此，本研究以開放式的問題形式，廣泛蒐集受試者的開放式回應。除了參照質性內容分析的一般研究程序（Zhang & Wildemuth, 2009），本研究亦遵循傳統內容分析取向之研究步驟（Hsieh & Shannon, 2005）進行內容分析。理論上，本研究採用的質性內容分析法之傳統內容分析取向不會針對文本資料中的特定字詞進行計數。然而，為了具體、通盤了解受試者的開放式回應當中，每項編碼類別出現的相對頻率，研究者除了按照傳統內容分析取向之研究程序進行資料分析外，亦針對開放式編碼後發展出的各編碼類別，計算每個編碼類別出現的次數。有關本研究的具體研究程序，詳見下述資料分析部分。

三、資料處理

茲就資料整理、資料分析、研究品質的評估三部分說明如下：

（一）資料整理

本研究中，內容分析的資料為受試者填答兩題紙本開放式問題之回應。資料蒐集的過程中，受試者填答的時間沒有限制。問題一為「回顧近半年來，你覺得，最讓你感到焦慮的是什麼事情？」。問題二為「針對上述最讓你感到焦慮的事情，你怎麼因應（怎麼調節你的焦慮情緒）？」本研究蒐集到共計 151 份開放式回答問卷，刪除掉空白者、沒意義的回答（例如：填寫與題目無關之

語句）後，問題一有效的問卷數為 137 份（91%有效問卷率）；問題二有效的問卷數為 145 份（96%有效問卷率）。

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問卷予以編號（編號 001-151 問卷）。並且，為了解受試者背景資訊之分布，研究者將受試者的目前學籍身分以及隸屬的學院進行編碼。就目前學籍身分，大學部編碼為 1；碩士班編碼為 2；博士班編碼為 3；進修學院（夜間碩／博班）編碼為 4。就隸屬的學院，教育學院編碼為 1；理學院編碼為 2；文學院編碼為 3；科技學院編碼為 4；藝術學院編碼為 5。至於師資生修習教育學程之階段，由於採開放式的數字填寫（**你目前就讀教育學程第____年**），因此不需要於資料整理歷程中進行代號編碼。

值得一提的是，本研究的問題一（焦慮因素）與問題二（針對上述焦慮，採取的因應方式）本有著連動關係，理當能以量化分析方式去深度檢驗師資生的「焦慮因素」與「因應焦慮的方式」之關聯性。然而，囿於本研究樣本數有限，本研究在試驗性的初步量化分析中，發現師資生的「焦慮因素」與「因應焦慮的方式」之相關未達顯著水準。是故，本研究最終改以基礎的計數方式，呈現出師資生「焦慮因素」與「因應焦慮的方式」配對之次數分配，如表 1 所示。研究者將於本研究最末的「研究限制與對未來研究之建議」予以詳述。

表 **1**

師資生近半年最感到焦慮的因素與其因應焦慮的方式之配對次數分配

問題二	問題一	1. 職涯發展／學術成長	2. 教程課程安排	3. 多重角色	4. 教程相關要求	5. 修課狀況	6. 教程修業年限	7. 生活壓力	8. 同儕關係	沒有	總計
1.	問題解決導向	25	18	8	9	7	9	5	1	5	87
2.	紓壓活動	8	5	6	1	5	0	0	1	5	31
3.	正面迎對	4	5	1	1	0	0	0	0	1	12
4.	自我激勵	1	2	2	2	0	1	0	0	0	8
5.	專注當下	2	0	1	0	0	0	0	1	3	7
	沒有	2	1	1	1	0	1	0	0	0	6
	總計	42	31	19	14	12	11	5	3	14	151

（二）資料分析

針對蒐集回來的開放式回應，研究者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）去分析資料，並參酌 Zhang & Wildemuth（2009）對質性內容分析一般研究程序之說明，以求分析之客觀。

1. 反覆地閱讀蒐集到的受試者開放式回應內容

問卷回收後，研究者與研究助理先全面性地、反覆地閱讀蒐集到的問題一與問題二開放式回應內容，以對蒐集到的資料形成初步的整體概念。接著，剔除掉空白的填答或填寫「沒有」、「不知道」字樣的回答以及其他無意義的回答（例如：「謝謝」、「辛苦了」）。

2. 標示出文本中重要的、感覺有意義的字詞

針對問題一與問題二開放式回應內容，研究者與研究助理畫線標記出個人覺得重要、有意義的字詞。例如：畫線標記問題一回應中的「半年實習」、「家庭與學業兼顧」等字詞；畫線標記問題二回應中的「多方蒐集相關資料」、「順其自然」等字詞。

3. 針對文本中有意義的內容註記筆記

承續上一步驟，針對文本中任何個人認為具有主要意義與概念的字詞或語句，研究者寫下初步的想法（making notes），亦即進行開放式編碼（open coding）。舉例而言，問題一，針對「不知道會不會因為教程而延畢」，記下「修課年限」的想法。針對「服務學習、實地學習」，記下「教程要求」的想法。針對「教程的課很容易和必修撞」，記下「修課安排」的想法。針對「未來出路」，記下「職業生涯」的想法。針對「論文碰到瓶頸」，記下「專業學術發展」的想法。問題二，針對「冷靜思考如何安排」，記下「問題解決」的想法。針對「先專注眼前的短期目標」，記下「專注當下」的想法。針對「運動、聽音樂」，記下「紓壓活動」的想法。針對「往好處想……」，記下「轉念思考」的想法。針對「告訴自己一定可以」，記下「正向態度」的想法。

4. 形成初步的編碼類型，並將之歸類、彙整成編碼類別（coding categories）

承續上一步驟，針對研究者寫下的想法筆記，研究者將相似的筆記內容進行歸類、彙整，形成後續要進行正式文本分析的編碼類別（coding categories）。例如：在問題一，原本針對「未來出路」寫下的「職業生涯」想法筆記與原本針對「論文碰到瓶頸」寫下的「專業學術發展」想法筆記，整合為「職涯發展／學術成長」之編碼類別。在問題二，原本針對「往好處想……」寫下的「轉念思考」想法筆記與原本針對「告訴自己一定可以」寫下的「正向態度」想法

筆記，整合為「自我激勵」之編碼類別。另外，對於少數受試者（第一題：1 位；第二題：5 位）在同一問題下回答了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的概念去進行編碼。例如：某位受試者針對第二題的回應為「會跟同學或者師長聊聊，或者轉換注意力去運動。同時也會查詢更多資訊，看看自己比較適合怎麼發展」。在此回應中，較細節的描述是有關尋找問題解決的方式（跟同學或者師長聊聊、查詢更多資訊，看看自己比較適合怎麼發展），而「轉換注意力去運動」屬於「紓壓活動」，但在回應中並未加以深述。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「問題解決導向」。

5. 針對每一個編碼類別（coding categories），列出其定義與範例

最後，針對內容分析的最終所有編碼類別，列出其定義與受試者的回應範例，形成最終完整的編碼規則（coding scheme）。問題一的最終編碼類別包含：「職涯發展／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」。問題二的最終編碼類別包含：「問題解決導向」、「紓壓活動」、「正面迎對」、「自我激勵」、「專注當下」。詳見表 2 與表 3。

表 **2**

師資生近半年最感到焦慮的因素

編碼類別		定義	次數（%）	例子
1	職涯發展／學術成長	個人未來的職業選擇、畢業後的走向，以及學術／學業發展的動向	42 (30%)	「對未來迷茫」、「老師缺額少，怕未來找不到教職」、「教甄」、「考研究所」、「論文難產」、「轉學能否成功」
2	教程課程安排	教育學程的課程規劃與修課安排	31 (23%)	「教程課和其他課衝堂」、「怕修不到課」、「師培的課程太少，選課有侷限／擔心未來學分安排」、「某領域教材教法的課沒開」
3	多重角色	個人除了師資生的角色，尚擔負生活中其他面向的角色	19 (14%)	「教程課業壓力以及術科壓力」、「工作學業兩頭燒」、「家庭學業要兼顧」、「教程課加上系上畢業的英檢門檻」
4	教程相關要求	修畢教育學程應完成的所有相關任務、訓練與檢核	14 (10%)	「實地學習時數要求」、「師資生得修畢的生涯規劃、職業教育與訓練學分的要求」、「教檢／教師資格考」、「半年實習」

（續後頁）

（接前頁）

編碼類別		定義	次數（%）	例子
5	修課狀況	個人一般、普遍的修課／學習狀況	12 (9%)	「擔心成績不好」、「跟不上進度」、「期末被當」、「課業壓力大」
6	教程修業年限	教育學程的修業時間限制	11 (8%)	「修業年限將盡，怕在畢業前無法將教程修完」、「無法在短時間內修完教程，至少得花兩年」
7	生活壓力	生活中各式各樣的擔憂	5 (4%)	「生計」、「宿舍申請」、「家庭有狀況」、「家人身體狀況」
8	同儕關係	與同儕的人際關係經營	3 (2%)	「交友」、「同學相處時，如何達成不同人的要求」、「同學有攻擊性，很難共事」
	總計		137 (100%)	

註：問題一有效的問卷數為 137/151 份（91%有效問卷率）

表 **3**

師資生近半年因應焦慮的方式

編碼類別		定義	次數（%）	例子
1	問題解決導向	針對引起焦慮的因素，直接切入核心去思考、尋找解決的方法	87 (60%)	「冷靜思考」、「自我調整」、「問老師」、「和指導教授討論」、「自己查資料」、「自我增能」、「靜心規劃」、「做取捨」、「努力練習」、「找備案」
2	紓壓活動	做一些讓自己焦慮情緒暫得舒緩或能轉移注意力的事情	31 (21%)	「運動」、「聽音樂」、「看影集」、「看小說」、「消費」、「睡覺」、「玩遊戲」、「外出散心」
3	正面迎對	不逃避，迎向、接受焦慮情緒，但未積極尋找解決問題的方法	12 (8%)	「順其自然」、「船到橋頭自然直」、「按部就班」、「做好心理準備」、「硬著頭皮撐過去」、「接受事實」
4	自我激勵	自我轉念、樂觀的思考，自己鼓勵自己	8 (6%)	「往好處想…」、「從正面角度看…」、「告訴自己不要急」、「告訴自己一定可以」、「相信天無絕人之路」
5	專注當下	先不去想太多太遠，將重心放在當下，或繼續著眼前正在進行的事	7 (5%)	「先別想那麼多」、「先專注於眼前的短期目標」、「安靜下來，繼續做該做的事」、「先把手裡的書唸好」
	總計		145 (100%)	

註：問題二有效的問卷數為 145/151 份（96%有效問卷率）

（三）研究品質的評估

本研究內容分析的信效度檢核，係參照《內容分析指引》（The Content Analysis Guidebook）（Neuendorf, 2016）一書中，執行內容分析應該要留意的四要素。分述如下：

1. 信度

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，本研究另邀請一位參與過研究計畫、修習過研究方法課程且多次獲得師資培育獎學金殊榮的本校教育研究所研究生（也是師資生的身分），擔任第二位內容分析者。兩位內容分析者針對全數開放式回應資料，進行編碼歸類。兩位分析者在本研究問題一的 Kappa 一致性係數達到 0.89；在本研究問題二的 Kappa 一致性係數達到 0.95，顯示本研究的內容分析具備良好的編碼者間的一致性信度。

2. 效度

效度（validity）的驗證係指研究的測量確實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，調查師資生近半年最感到焦慮的事情（問題一），並進而調查其如何因應上述讓自己最感到焦慮的事情（問題二）。研究者以語意清晰、具體白話的方式呈現問題，並在正式蒐集資料前，邀請兩位本校的大學部師資生，協助檢視本研究的兩題開放式問題，確認語意理解上的合適性，根據其回饋去調整、修正問題陳述的文字，確保那兩題開放式問題能蒐集到本研究真正意圖測量的概念之資料。

3. 確實性

確實性（accuracy）係指研究測量過程沒有誤差的程度。為提升本研究的確實性，研究者親自進行資料蒐集，並向師資生受試者說明本研究之目的，強調參與本研究屬自願性且匿名性，避免讓受試者感到壓力而參與本研究。此外，研究者努力控制資料蒐集的情境，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。

4. 精確性

精確性（precision）係指研究測量是否夠精確。然而，不是越精確就絕對越好。過於精確流於細瑣，也不適宜（例如：測量年齡以「天」為單位來計算）。本研究問題一「回顧近半年來，你覺得，最讓你感到焦慮的是什麼事情？」。研究者欲調查最近師資生最感到焦慮的事情。「最近」此一概念，為避免過於細瑣或過於籠統，本研究將「最近」設定為「近半年來」，避免期間設

定太短讓受試者難以回答（因為他們在那麼短的期間內可能沒有特別感到焦慮之事），也避免期間設定太長讓受試者難以回溯。至於本研究問題二「針對上述最讓你感到焦慮的事情，你怎麼因應（怎麼調節你的焦慮情緒）？」。研究者欲調查師資生如何因應其焦慮情緒。為讓題目裡的「因應」焦慮的意思更顯精確，研究者在問題二的題目後面括號標註「調節」一詞，以讓該測量更精確化。

參、結果與討論

依據上述資料分析步驟，茲將本研究內容分析的結果呈現如下：

一、教育學程相關問題最讓師資生感到焦慮

本研究發現，30%的師資生自陳，近半年來，最讓他們感到焦慮的是有關其「職涯發展／學術成長」。此類別主要包含個人未來的職業走向、學術上的發展與轉變，典型的例子為「未來找不到工作，老師缺額少，難進入教職工作」（編號 015）、「即將升上大四，對於畢業後究竟要從事何種工作感到焦慮、煩惱」（編號 054）、「論文難產」（編號 016）、「畢業製作進度」（編號 144）、「考研究所」（編號 033）。23%的師資生表示，近半年來，最讓他們感到焦慮的是有關「教程課程安排」，亦即關於教育學程課程的開設、排課、修課規劃等，例子包括「要擔心有沒有課上，有時課還突然被取消，造成很大困擾」（編號 005）、「教程容易和必修撞」（編號 022）、「教程必修開太少，面對未來學分安排」（編號 032）。14%的師資生表示，近期他們感到焦慮是因其「多重角色」所帶來的多重壓力。部分師資生因為已有家庭或在職工作，或同時進修著研究所，因此，他們除了師資生的身分，還兼具其他多重的身分，面臨著除了教育學程課業外，還有來自家庭、在職工作或研究所學業等多方的任務與壓力。例如：「能否家庭和學業兼顧（仍有兩幼子要照顧）」（編號 093）、「要兼顧家庭、工作、研究所、學程，時間及體力的調配」（編號 097）、「工作、學業兩頭燒，尤其是遇到期中考、期末考的時候」（編號 013）。10%的師資生表示，「教程相關要求」（包含：實地學習時數、志工服務時數、教師資格考試、半年教育實習等規範）是近期最讓他們感到焦慮的因素。例如：「實地學習 54 小時觀課機會的尋找」（編號 084）、「服務學習」（編號 040）、「教檢不知道要看什麼書、會考什麼」（編號 018）。

9%的師資生表示，近半年來，最讓他們感到焦慮的是有關其「修課狀況」。此部分不僅指的是教育學程的課程，也包括個人在主修系所上修課的一般學習狀況。例如：「課業壓力」（編號 118）、「課業怕跟不上」（編號 085）、「分組找不到人」（編號 031）。8%的師資生表示，近半年來，他們最擔心「教程修業年限」。根據本校「學生修習教育學程辦法」，原則上，師資生修習教育學程，必須要修滿四個學期（不包含寒暑假）。因此，部分師資生因為畢業在即，但教育學程尚未修畢，很焦慮自己畢業沒有本校學籍後，教育學程便無法繼續修完。例如：「修業年限將盡，卻無法預期將課程修畢」（編號 069）、「不知道會不會因為教程而延畢」（編號 074）。而 4%的師資生表示，近半年來，最讓他們感到焦慮的來源是「生活壓力」，包括：「經濟壓力」（編號 065）、「家人身體狀況」（編號 070）、「申請宿舍」（編號 002）。另外，就少數 2%的師資生，近期最讓他們感到焦慮的是自己的「同儕關係」，尤其是課堂上與同儕的互動問題。例如：「交友」（編號 141）、「和系上同學之間的人際關係問題，如何達成不同人的要求……」（編號 142）、「有很具攻擊性的同學……想到繼續和他共事就很焦慮，晚上都睡不好」（編號 143）。

綜合上述研究發現，檢視我國相關文獻，幾乎沒有以師資生為研究對象的類似研究可供參照比較。唯江文慈（2004b）曾以社會建構的觀點，針對實習教師的情緒進行質性探討。該研究指出，對實習教師而言，就業競爭與前途未卜是實習教師的一大壓力來源，此與本研究發現「職涯發展／學術成長」最讓師資生感到焦慮之研究結果相呼應。本研究顯示，即便是尚未進入教育實習階段的師資生，未來職涯以及個人學術的發展，是最讓他們感到焦慮的一塊。的確，師資生大多以「當老師」為未來首要的職業選擇，然而，囿於我國中小學教師就業市場之飽和，想要在應屆通過教師資格考試、完成半年教育實習後，直接通過教師甄試，無縫接軌地考取中小學的正式教師，實在不是一件容易的事。此般對未來的不確定性，著實讓正在修習師資職前教育課程的師資生心理壓力頗大。此現象也可能與當前師資生越來越少以教育為「志業」之情形有關（吳淑禎，2012）。不只是臺灣的研究，大陸學者錢小華（2008）研究成果亦指出，稀缺的就業機會是造成師範大學應屆畢業生就業焦慮之主因，並影響應屆畢業生的身心健康。顯見海峽兩岸的師資生，近十多年來，皆面對著類似的正式教師缺額「僧多粥少」之就業窘境與焦慮心態。

除了對於「未來能否順利考取正式老師」的擔憂，有些研究生身分的師資生，也極擔心自己論文的進度。此狀況牽涉到的不只是師資生個人研究所的課

業，更可能涉及師資生「多重角色」所帶來的多方壓力（例如：同時身為師資生和研究生）。多重角色亦可能是師資生必須兼顧學業與家庭、兼顧學業與工作的情形。在江文慈（2004b）的研究中，角色身分是影響實習教師情緒的一項因素。本研究的研究對象雖不同於該研究的實習教師研究對象，但屬於實習教師的前身－師資生，角色身分上，一樣也是身兼多重角色，背負著多重期許與負擔。

此外，每位師資生開始修習教育學程的時間起點不同。對於在學期間比較後期才開始修習教育學程的師資生（例如：大三或碩三以上才開始修習教育學程），無論他們有沒有家庭的牽絆或在職工作的時間限制，他們通常會擔心「教程修業年限」。換言之，他們會焦慮自己有沒有辦法在學籍時限內（例如：大學五年內、碩士班六年內），順利把師資職前教育課程修畢，尤其當其「教程課程安排」未如自己預期時。師資生表示，他們常面臨教育學程的課程與自身系所的課程衝堂，此兩難狀況也常讓他們懷疑自己是否能於期限內，順利修畢教育學程。另外，師資生完成教育學程時，尚須完成修畢師資職前教育課程所要求的其他相關規範（例如：實地學習時數要求、志工服務時數要求、教師資格考試等），此部分即為本研究歸結出的師資生「教程相關要求」之焦慮情緒來源。在江文慈（2004b）針對實習教師所進行的研究中，實習政策與制度會影響實習教師的情緒。同樣地，在本研究中，面臨著十二年國教 108 課綱甫上路、師資職前教育課程、教育實習制度與教師資格考試內涵等多項教育政策與制度之變革，師資生的不安與焦慮情緒實屬不言而喻。

由此觀之，本研究發現，近半年來，最讓師資生感到焦慮的事情是有關其修習教育學程過程中，所面臨到的一些問題，包括：對未來教職生涯與學術定向的不確定、教育學程課程的修課安排、師資生兼負其他角色的壓力、完成教育學程的其他相關要求，以及教育學程的修業年限。事實上，此研究結果反應了一個現象：師資生本質上仍是一般學生的身分。過往研究一致指出，在校學習狀況、學業成就是造成青少年學子情緒壓力的主因之一（丁新華、王極盛，2002；林家屏，2002；徐嫚淳，2007）。本研究的師資生研究對象為晚期青少年（late adolescence），處於發展心理學中的成人初顯期（emerging adulthood）（Steinberg, 2014），該階段的學生與中學階段的青少年學子一樣，普遍承受著極大的壓力，尤其是學業方面的壓力（Beiter et al., 2015; Leppink et al., 2016）。此正呼應本研究的研究結果：就師資生而言，與教育學程相關的學習問題，是讓他們最感到焦慮的因素。

除了修習教育學程的相關面向，本研究也發現，近期師資生感到焦慮的原因尚涵蓋其平日（不局限於教育學程課程）的「修課狀況」，例如：課業壓力大，並包括個人經濟、居住、家人健康狀態等不同類型的「生活壓力」，以及課間或課後關於「同儕關係」之問題。整體而論，本研究內容分析出的師資生焦慮情緒因素，大致上呼應之前文獻中影響青少年心理健康的要素（張海霞、張濤，2010）以及大學生的壓力來源（Kumaraswamy, 2013）。

二、師資生多採問題解決的方式因應焦慮情緒

針對上述近半年來個人最感到焦慮的事情，師資生因應自身焦慮情緒的方式分別如下：

60%的師資生採「問題解決導向」的因應策略，亦即針對焦慮源頭，不逃避，積極思考、找尋可能的解決之道，例如：「詢問老師」（編號 071）、「聽有經驗的學長姐建議」（編號 091）、「找同學研討」（編號 085）、「多聽、多嘗試」（編號 001）、「冷靜思考如何安排」（編號 060）、「我會利用閒暇時間搜尋一些相關資料」（編號 064）、「去學校諮商中心」（編號 103）。21%的師資生透過「紓壓活動」來舒緩其焦慮情緒，活動內容大多為一般常見的休閒娛樂活動，例如：「出去玩、玩遊戲」（編號 012）、「運動」（編號 137）、「聽音樂」（編號 047）、「消費」（編號 049）。8%的師資生呈現出「正面迎對」的坦然態度。針對焦慮源頭，他們直接正視之、面對之，但尚未像「問題解決導向」那般積極思索、尋找出具體的解決策略。例如：「面對，並且去做就對了」（編號 020）、「遇到挑戰都會全力以赴」（編號 004）、「一步一腳印往前邁進」（編號 019）。6%的師資生採用「自我激勵」的方式來因應焦慮，也就是自我鼓舞、自己跟自己說些加油打氣的話。例如：「告訴自己：你可以做得到！」（編號 013）、「告訴自己先努力再說，努力有踏實的心情」（編號 017）、「告訴自己一定可以！」（編號 040）。5%的師資生則是在面對焦慮時，選擇先讓自己「專注當下」，不去想太多也不去深刻思考該如何解決引發焦慮的問題。例如：「先專注於眼前的短期目標」（編號 131）、「盡量不要想太多」（編號 010）、「安靜下來，持續做該做的事」（編號 009）。

根據本研究結果，師資生在面對近期最感到焦慮的事情時，最常採取適應性的「問題解決導向」策略去因應自身焦慮。此種策略取向有助於師資生針對自身焦慮情緒的源頭，仔細斟酌有效的因應方式，繼而採取實際有效的行動。這種方式通常最有助於個人的問題解決與心理健康（Bellmore et al., 2013;

Zimmermann & Iwanski, 2014）。其他研究也發現，師資生時常採用此取向的情緒調節策略。舉例來說，Sammephet和Wanphet（2013）調查師資生在英語教學上的焦慮管理技巧，他們發現的「面對與處理它（例如：諮詢他人）」焦慮管理技巧，在意涵上，即屬於本研究發現的「問題解決導向」因應方式。另外，Pasaribu 和 Harendita（2018）探討師資生在實習英語教學上的焦慮因應策略，發現專業的因應策略（professional coping strategies）內的「計畫與準備」、社會的因應策略（social coping strategies）（例如：尋求社會支持）、場域的因應策略（institutional coping strategies）（例如：尋求實習場域中輔導教師的支持 ），也都屬於本研究發現的「問題解決導向」因應方式之範疇。由此看來，無論是正處職前教育階段的師資生或正處實習教學階段的師資生，當面臨焦慮情緒時，他們常會針對焦慮問題去思索、探尋可行的解決途徑。例如：個人內在的深思謀劃，或向外界尋求意見與情意支援。

師資生也常透過進行些會讓自己放鬆、開心的「紓壓活動」，例如：運動、聽音樂等，來轉移焦點、緩解自己的焦慮情緒。這種因應方式屬於過往文獻中時常被學者論及的「轉移注意力」情緒調節策略（Barrett et al., 2001; Gross, 1998; Morrish et al., 2018; Quoidbach et al., 2015）。此外，少部分師資生會運用樂觀思考、自己鼓勵自己的方式進行「自我激勵」去因應焦慮。此研究發現，呼應 Pasaribu 和 Harendita（2018）研究發現中，個人的因應策略（personal coping strategies）內的「正向自我談話」，亦呼應 Sammephet 與 Wanphet（2013）研究發現中「正向思考」、「自我談話」的焦慮管理技巧。另方面，事實上，就「自我激勵」因應方式中有關自我正向轉念之作法，也類似於情緒調節策略理論中常見的「改變認知」（Barrett et al., 2001; Gross, 1998; Morrish et al., 2018; Quoidbach et al., 2015）。有的學者稱之為「發展新觀點」（謝幸娟，2016）、「認知重新評估」（Riediger & Klipker, 2014; Sheppes & Gross, 2011）或「認知應對」（李梅、盧家楣，2005），均意指換個認知角度去看待引發情緒的事情。這種情緒調節策略有助於個人的社會情緒發展（謝幸娟，2016；Riediger & Klipker, 2014; Sheppes & Gross, 2011），且 Ersay 等人（2014）曾研究發現，師資生時常使用這種情緒調節策略。

上述本研究發現的「問題解決導向」、「紓壓活動」和「自我激勵」焦慮因應方式，與江文慈（2004a）針對大學生情緒調整歷程進行的質性分析結果相似。然而，不同於江文慈之研究，本研究聚焦以師資生為研究對象，而非一般的大學生。而且，本研究內容分析還顯示，少部分師資生呈現出的焦慮情緒因

應方式為坦然地「正面迎對」引發焦慮的因素，此與 Sammephet 與 Wanphet（2013）研究發現中「順其自然」的焦慮管理技巧在概念上相似，也呼應著 Pasaribu 與 Harendita（2018）中，個人的因應策略內「坦然接受緊張的情緒狀態」之策略。另，本研究也發現，有極少數師資生採取的焦慮情緒因應方式為先不要想太多地「專注當下」。基本上，本研究發現的「正面迎對」與「專注當下」這兩項焦慮情緒因應方式，都是先前江文慈的研究裡沒有細分出來的。面對焦慮，「正面迎對」與「專注當下」兩種因應方式雖然無法像「問題解決導向」一樣立即切入問題核心，但在個人正處焦慮的當下，仍不失為一個可以讓自身暫時冷靜而不逃避的折衷因應作為。

檢視本研究的內容分析結果，師資生常使用的焦慮情緒因應方式，無論是「問題解決導向」、「紓壓活動」、「正面迎對」、「自我激勵」或「專注當下」，在意義上，均不屬於負向的或失能的非適應性情緒調節策略。此就師資生輔導工作的角度來看，尚感欣慰。此外，本研究內容分析出的師資生焦慮情緒因應方式，大抵上，呼應過往情緒調節策略的相關研究，並為師資生情緒調節策略的理論文獻補充一些額外的研究發現。

肆、結論與建議

本研究採質性內容分析法之傳統內容分析取向，初步探究當前師資生焦慮的因素與焦慮的因應之道。研究發現，當前師資生最感到焦慮的因素多與個人修習的師資職前教育課程有關，包括：大環境下的稀少正式教職職缺、教程修課過程中面臨的各種困境、教師資格考試之準備、半年教育實習之申請、教程修業年限過長等因素。然而，令人感到欣慰地，本研究發現，在面對個人的焦慮時，許多師資生仍採取積極、問題解決導向的策略去因應引發自身焦慮的狀況。依據本研究的研究發現，以下為本研究為我國師資培育單位提供的一些師資生輔導工作上的實務建議，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）強化師資生職涯發展的輔導

本研究發現，許多師資生對於自己畢業後的職涯走向最感到焦慮，擔心自己無法考取正式教師。師資培育單位可積極安排甫考取正式教職之校友，返校

對學弟妹進行教師甄試準備與應試技巧之分享，讓師資生從學長姐的親身經驗中，學習如何有效規畫自己的教師養成之路，以及認識在這條漫漫長路上的心路歷程，預先做好心理準備。

除了中小學正式教職外，師資培育單位可輔導師資生積極拓展自己的職涯規劃選項，也可在師資職前教育階段強化師資生職涯教育（Career Education）相關知能的培育（Slomp, Gunn, & Bernes, 2014）。誠如周愚文、洪仁進及吳淑禎（2010）研究指出，大多數的師資生選擇修習教育學程是為了日後多一個就業選擇、增加就業競爭力。既然正式教職之路很困難，不妨可以鼓勵師資生調整想法，將修習教育學程當成是投資自己的一項儲備訓練。待修畢教育學程，通過教師資格考試並完成半年教育實習後，即便無法立即考取正式中小學教師，那張教師證在個人履歷上，仍具有不小的加分作用。舉例而言，未順利考取正式教職而具備教師證者，仍可先擔任代理教師一職，以儲備自身教學經驗與能量。此外，除了教育之路，在師資職前教育階段習得的眾多教育專業知識（例如：課程與教學、心理輔導、測驗與評量等理論與實務知能），也能成為個人日後在不同職涯場域上（例如：公職、服務業、人力資源管理領域）或親職教育上的重要養分。

（二）讓師資職前教育課程的規劃更具彈性

本研究發現，師資生會因教育學程的修課安排未如自己所願而感到焦慮。因此，師資培育單位宜於每學期規劃開設下一學期的教育專業課程時，先蒐集師資生的意見，盡可能地配合師資生的修課需求。在不違反教育部的法規與學校的學則下，彈性調整師資職前教育課程的開課規劃，減低師資生教育學程課程衝堂或修不到課的狀況。此外，對於因故無法開設的師資職前教育課程，師資培育單位也宜輔導師資生進行跨校選課，讓師資生感受到師資培育單位行政上的支持與協助，舒緩其焦慮不安的學習情緒。

（三）落實教育學程導師制度

本研究發現，師資生對於教育學程的相關要求（例如：實地學習時數要求、教師資格考、半年教育實習等）以及教育學程的修業年限，會擔心自己無法滿足或無法規畫妥當。因此，師資培育單位宜落實教育學程導師制度，讓教育學程導師在平日導生聚會期間，向導班的師資生宣導師資職前教育課程的重要課務訊息與教育部公告的最新政策，保持與導生近距離之對話。此外，也可善用教育學程班級 line 群組的運作，協助師資生釐清、處理修習教育學程過程中遭遇到的疑難雜症，提供資訊上與情意上的支持。

（四）SEL 素養融入師資職前教育課程

本研究發現，師資生會因為在生活中身兼不同角色，忙碌穿梭於學校課業、家庭與工作之間，且承受著各種學習上、生活上、與同儕相處上的壓力，而感到焦慮。協助個人對抗這些焦慮因素的方式，就是提升自己心理上的免疫力，亦即培養個人的 SEL 素養。SEL 課程不僅有助於培養學生的社會情緒技巧，也強化學生的學習動機與表現，並降低學生的焦慮與憂慮等情緒壓力（Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Oberle & Schonert-Reichl, 2017）。饒見維（2010）曾建議，情緒教育應當要融入師資培育的教育專業科目之中，藉以提升師資生的情緒涵養。因此，本研究建議，師資職前教育課程的內涵，除了部定涵蓋的教育專業課程、專門課程等，亦應加強培養師資生的 SEL 素養。舉例來說，在教育專業課程「教育心理學」、「輔導原理與實務」、「課程發展與設計」等，授課教師可試著將 SEL 素養的核心內涵（包括：自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係技能、負責任地作決定）（CASEL, 2020）融入該課程的教學，讓師資生在不同的教育專業課程修習歷程中，均能培養個人 SEL 素養，並有機會在不同的課程場域裡運用習得的 SEL 策略與技巧（Greenberg et al., 2003; Oberle & Schonert-Reichl, 2017）。

此外，根據本研究發現師資生因應焦慮情緒的方式，建議師資培育單位可於學年間舉辦多樣性的 SEL 講座或工作坊，強化培養師資生適應性的情緒調節策略，例如：鼓勵師資生遇到問題時，學習靜心思考以規劃解決之道，或積極尋求同儕、師長協助，抑或採用正向轉念的態度，自我激勵地去看待讓自己焦慮的事情。鼓勵師資生善用健康的運動、閱讀、聽音樂等紓壓活動來舒緩自身焦慮情緒，並以正面迎對、不逃避、專注當下別過於鑽牛角尖的淡定態度，去因應、管理自身的焦慮，維持個人的心理健康。

二、研究限制與對未來研究之建議

由於立基於有限的理論文獻，且研究樣本數僅一百多位，本研究秉持著初步探析的精神，採用質性內容分析法之傳統內容分析取向進行資料分析，試圖從開放式的回應中，窺探、型塑出對當前師資生焦慮情緒因素與其焦慮情緒因應之道的認識。研究方法上，本研究為降低受試者懶於填答多道題目之可能，對於本研究的兩個研究問題，研究者僅分別各用一個開放式問題去進行資料蒐集，沒有輔以訪談等其他研究方法，無法深入脈絡式的理解，此實屬本研究的一項限制。此外，正因為研究樣本數過少，即使本研究在問卷上有詢問受試者

的所屬學院、學籍以及修習教育學程的階段之資料，但研究者在進行初步量化分析時，發現受試者的背景變項在其焦慮因素、焦慮因應方式上之差異情形未達統計上的顯著程度。是故，對於受試者的背景變項，研究者最終選擇僅以描述統計呈現受試者的背景變項分布，此為本研究的另一項限制。另方面，也因為研究樣本數過少，本研究無法以量化分析方式檢驗本研究的問題一（焦慮因素）與問題二（針對上述焦慮，採取的因應方式）之連動關係，僅以基礎的計數方式，呈現出兩者配對之次數分配，此亦為本研究的一項限制。建議後續研究可植基於本研究成果，擴大研究樣本數，進行量化分析，建立統計模型，抑或是結合多元的研究方法，例如：師資生焦點團體（focus group）的意見分析，以更完整、系統化地探討師資生的焦慮情緒與焦慮情緒因應之內涵。

參考文獻

丁新華、王極盛（2002）。中學生生活事件與抑鬱的關係。**中國心理衛生雜誌，16**（11），788-790。

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。

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。

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。

吳淑禎（2012）。師資生的工作價值觀與生涯定向研究。**中等教育**，61-77。

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。

林家屏（2002）。**青少年自我概念與行為困擾之相關研究**（未出版之碩士論文）。國立成功大學教育研究所，臺南市。

周啟葶、程玉秀、宋秋美（2009）。英語自我效能、英語學習焦慮與英語學習成就之相關研究：以臺北市高中生為例。**教育心理學報，32**（2），81-111。

周愚文、洪仁進、吳淑禎（2010）。國立臺灣師範大學學生對師資培育課程修習認知與意願之調查研究。**中等教育，61**（4），40-59。

香港衛生署學生健康服務（2015）。**青少年心理健康**。取自 https://www.studenthealth.gov.hk/tc_chi/health/health_ph/health_ph_young.html

徐嫚淳（2007）。**國中生生活壓力、自尊與其幸福感之相關研究：以復原力的觀點探討**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學輔導與諮商學系研究所，彰化。

教育部（2018）。**中華民國教師專業素養指引——師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準修正規定**。臺北市：教育部。

教育部（2020）。**高級中等以下學校及幼兒園教師資格考試素養導向範例試題**。臺北市：教育部。

張海霞、張濤（2010）。論青少年心理健康狀況的影響因素。**教育與教學研究，24**（2），26-28。

張凱筑（2014）。**臺灣研究生英語口頭報告之焦慮來源與應對策略研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學英語學系研究所，臺北。

張學善（2004）。情緒管理課程對提昇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。

錢小華（2008）。**四川省師範大學畢業生就業焦慮研究**（未出版之碩士論文）。四川師範大學教師教育學院（發展與教育心理學專業），四川。

謝幸娟（2016）。**情緒調節策略構面與其對心理適應影響之探討**（未出版之碩士論文）。高雄醫學大學心理學系研究所，高雄。

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。

Agustiana, V. (2015). Pre-service teachers' anxiety during teaching practicum. *English Review: Journal of English Education, 2*(2), 174-182. Retrieved from https://journal.uniku.ac.id/index.php/ERJEE/article/viewFile/104/65

Akinsola, M. K. (2014). Assessing pre-service teachers teaching anxiety. *AmericanJournal of Educational Research, 2*(12A), 41-44. doi: 10.12691/education-2-12A-7

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. doi: 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. doi: 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. doi: 10.1007/s10964-012-9825-0

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2020). *What is the CASEL framework?* Retrieved from https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Efe, H. A., & Efe, R. (2016). Swiss and Turkish pre-service science teachers' anxiety levels for educational technology. *Journal of Education and Training Studies, 4*(7), 195-205. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098540.pdf

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. doi: 10.15527/ejre.201426268

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*(6&7), 466-474. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466

Gresham, G. (2007). A study of mathematics anxiety in pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal, 35*(2), 181-188. doi: 10.1007/s10643-007-0174-7

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299. doi: 10.1037/1089-2680. 2.3.271

Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288. doi: 10.1177/1049732305276687

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). Cham, Switzerland: Springer.

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. doi: 10.1111/ajsp.12394

Kaya, E., & Cetin, P. S. (2012). Investigation of pre-service chemistry teachers' Chemistry laboratory anxiety levels. *International Journal on New Trends in*

Education and Their Implications, 3(3), 90-98. Retrieved from http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/09.kaya.pdf

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.

Leppink, E. W., Odlaug, 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. doi: 10.1097/NMD.0000000000000586

Luong, G., Wrzus, C., Wagner, G. G., & Riediger, M. (2016). When bad moods may not be so bad: Valuing negative affect is associated with weakened affect–health links. *Emotion, 16*(3), 387-401. doi: 10.1037/emo0000132

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. doi: 10.1037/a0033546

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. doi: 10.1007/s10902-017-9881-y

Neuendorf, K. A. (2016). *The content analysis guidebook*. Sage.

Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. In J. L. Matson (Eds.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 175-197). Cham, Switzerland.

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. Retrieved from 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). New York, NY: Springer.

Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Positive interventions: An emotion regulation perspective. *Psychological Bulletin, 141*(3), 655-693. doi: 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). New York, NY: Guilford Press.

Riediger, M., & Luong, G. (2015). From adolescence to old age: developmental perspectives on the extended process model of emotion regulation. *Psychological Inquiry, 26*(1), 99-107. doi: 10.1080/1047840X.2015.962443

Ripski, M. B., LoCasale-Crouch, J., & Decker, L. (2011). Pre-service teachers: Dispositional traits, emotional states, and quality of teacher-student interactions. *Teacher Education Quarterly, 38*(2), 77-96. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ926861.pdf

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. Retrieved from https://core.ac.uk/reader/234633920

Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research, 4*(1), 27-41. doi: 10.1080/08917779108248762

Sheppes, G. (2014). Emotion regulation choice: Theory and findings. In J. J. Gross, (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 126-139). New York, NY: Guilford Press.

Sheppes, G., & Gross, J. J. (2011). Is timing everything? Temporal considerations in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review, 15*(4), 319-331. doi: 10.1177/1088868310395778

Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., & Gross, J. J. (2011). Emotion-regulation choice. *Psychological Science, 22*(11), 1391-1396. doi: 10.1177/0956797611418350

Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., Radu, P., Blechert, J., & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation choice: A conceptual framework and supporting evidence. *Journal of Experimental Psychology: General, 143*(1), 163-181. doi: 10.1037/a0030831

Slomp, M. W., Gunn, T. M., & Bernes, K. B. (2014). Training pre-service teachers in Career Education: Developing foundational perceptions, knowledge and skills.

Canadian Journal of Career Development, 13(2), 18-34. Retrieved from https://ceric.ca/wp-content/uploads/2012/10/Training-Pre-Service-Teachers-in-Career-Education.pdf

Steinberg, L.D. (2014) *Adolescence* (10th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice, 48*(2), 130-137. doi: 10.1080/00405840902776418

Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education, 35*(4), 421-433. doi: 10.1080/02619768.2012.662637

Welford, A. T. (1965). Stress and achievement. *Australian Journal of Psychology, 17*(1), 1-11.

Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R. M., & Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. *Social Behavior and Personality: An international journal, 47*(3), 1-10. doi: 10.2224/sbp.7869

Yürük, N. (2011). The predictors of pre-service elementary teachers' anxiety about teaching science. *Journal of Baltic Science Education, 10*(1), 17-26. Retrieved from http://www.scientiasocialis.lt/jbse/files/pdf/vol10/17-26.Yuruk_Vol.10_No.1.pdf

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). Westport, CT: 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. doi: 10.1177/0165025413515405

Pre-service Teachers' Anxiety and Their Coping Strategies: An Exploration Study with a Content Analysis Approach

Hsun-Chih Huang[1]

Abstract

With qualitative content analysis - conventional content analysis approach, this study aimed to explore the factors making Taiwanese students in the teacher education program (TEP) feel the most anxiety as well as the ways they coped with their anxiety. The responses were collected from 151 pre-service teachers. Participants were asked to respond to two open-ended questions. (1) *Within the last 6 months, what made you feel the most anxiety?* (2) *How did you cope with your anxiety?* The findings indicated that within the last 6 months, the factors making pre-service teachers feel the most anxiety were as follows: "*career development/academic development*", "*arrangement of courses in TEP*", "*multiple roles*", "*related requirements for TEP*", "*learning states*", "*the length of the course in TEP*", "*life stress*", and "*peer relations*". The ways they coped with anxiety included "*solution-focused orientation*", "*relaxed activities*", "*facing it*", "*self-encouragement*", and "*concentration on the present*". These results provided some implications for counseling work in TEP.

Keywords: anxiety, emotion regulation, pre-service teacher, teacher education program

[1] Assistant Professor, Division Chief of Curriculum Division, Teacher Education and Careers Service, National Kaohsiung Normal University
Corresponding Author: Hsun-Chih Huang, E-mail: hhuang77@wisc.edu / t4365@nknu.edu.tw
Received: 2020/08/17; Accepted: 2021/07/05