



## 問題導向學習與阿德勒心理學融入職前教保服務人員情緒管理課程之實踐與反思

黃志雄\*

### 摘 要

本研究旨在職前教保服務人員之情緒管理課程中，融入「問題導向學習」(problem-based learning, PBL)與阿德勒心理學，探討其對學生課堂參與和學習結果的影響，以解決研究者在教學上所面臨之大學生課堂參與和學習成效問題。本研究主要採取個案研究法，兼採行動研究之實施策略，研究對象為選修職前教保服務人員「教師情緒管理」課程的57位學生。研究者設計以阿德勒心理學為核心的12個主題作為課程內容，採用PBL教學法，並使用TronClass行動學習平臺作為教學平臺，於學期中和學期末自編學習回饋與檢核表以了解學生學習狀況。同時，蒐集與分析學生課後學習省思、小組學習單、個別實作任務、成果分享、同儕回饋與反思及研究日誌，另輔以學校教師教學評量結果，以綜合評估教學實踐與學生學習成效。研究結果發現：以PBL融入課程的實踐頗受學生認同與肯定；能有效促進學生參與課堂討論，有助於課程目標的學習，以及了解和學習面對自己的情緒與問題；學生能認同並指出自己在情緒管理方面的學習和改變。

關鍵詞：阿德勒心理學、問題導向學習(PBL)、情緒管理、教保服務人員

---

\* 黃志雄：南華大學幼兒教育學系副教授

電子郵件：hk633193@nhu.edu.tw

投稿收件日期：2019.10.15；接受日期：2020.02.25

## 壹、研究背景與目的

### 一、研究背景與動機

臺南市永康某幼兒園日前被爆老師涉嫌將小孩過肩摔、拖拉小孩、用假蜘蛛玩具嚇小孩，還把小孩關禁閉3小時，不給水喝，造成小孩身心受創。南市府已於昨天對2位老師開罰6萬元，並對負責人及前園長提出「業務過失傷害」告訴……。（摘錄自自由時報報導<https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/2373389>）

新北市永和一處托嬰中心，爆發虐嬰事件遭勒令停業，曝光的蒐證影片中，有好幾名托育人員動手，把孩子塞進櫃子或是虐打腳底，直到家長站出來陳情，案件才曝光，但園方一名夏姓主任，強調「只是情緒失控，又不是施暴」，更引起民眾公憤……。（摘錄自ETtoday新聞雲報導<https://www.ettoday.net/news/20190110/1352533.htm>）

近年來，幾乎每隔一段時間，便有幼兒園教師或教保服務人員施暴的新聞被炒得沸沸揚揚。面對類似上述的新聞報導，身為幼兒園教保服務人員培育工作者的我不禁反思：「為何原本喜歡孩子的職前教保服務人員，在完成4年甚至7年的專業學習後，帶著滿心期待的心情進入幼教工作職場中，卻無法有效地處理孩子的行為問題？」、「曾幾何時，喜愛的幼教工作卻成了這群幼教教師生活中的壓力來源？甚至在面對孩子的行為問題，經常感到情緒失衡和壓力破表？以及產生情緒失控的情況？」。

過去，教師在傳統文化中扮演著「天、地、君、親、師」五常之一的至高角色，然而，隨著社會和文化價值的多元發展，教師的光環不再，但社會賦予教師的道德標準與期待卻絲毫沒有改變，甚至有增無減，使得現今的教師承受著更高的工作壓力。對學前教育階段的教師和教保員（統稱教保服務人員）而言，由於服務對象年齡較小，各方面都

需要教師的協助，同時，多數幼兒園的工作時間偏長，且教保服務人員的教育專業較不被家長尊重，使得教保服務人員所面臨的壓力與挑戰，又比其他教育階段的教師來得高。而這也是為什麼屢屢會出現，如上述新聞般情緒失控或施暴事件的可能原因。

由於社會新價值、新思維不斷衝擊校園，讓教師承受前所未有的挑戰與壓力，許多充滿愛心、熱忱與使命感的教師，在不勝負荷的情況下，常發生令人惋惜的情緒失控事件，不僅對教師、學生及社會大眾造成負面的影響，嚴重者則需面對棘手的法律問題（教育部，2011）。Sutton、Mudrey-Camino與Knight（2009）便指出，教師們需要練習情緒管理，因情緒管理得宜，將有助於提升教師在班級經營、教學互動與成效，以及增進和學生之間的關係。然而，檢視師資培育階段的課程與學習，大部分較著重在教學專業的養成，缺少情緒管理的技巧與訓練。因此，不禁讓研究者反思，身為培育未來幼教教師的我們，是否更應重視職前教師的情緒管理技巧和能力的培養。

然而，研究者從教學實務中發現，過去在情緒教育和管理的相关課程上，較偏重於知識的傳遞，即使，能讓職前教師成功習得情緒管理的相關理論和技巧，但「知易行難」，且要能「學以致用」，並非易事。再者，研究者從大學生輔導實務工作中反思，若以研究者服務之私立大學學生為例，多數學生由於過去的學習成果較不突出，在學習過程中亦多為被動的學習經驗，使得這群學生的自信心較為薄弱，也因此面對挫折和壓力的情況下，較易陷入自我否定和自憐自艾的自卑情節。因此，在教師情緒管理課程的學習過程中，若只有學科知識的習得而缺乏與自身相關的實務操作和練習，以及自我的反思與對話，便難以有效地「學以致用」而落入「知易行難」的窠臼中。

在眾多心理學取向中，認知行為取向的情緒教育和管理概念是較常被運用在情緒管理課程中的理論，主要結合了認知學派與行為學派的概念與技術，可幫助學習者以符合現實的合理觀點來認知和妥善處理自身

與他人的情緒（洪瑞黛、林清文、陳淑貞，2015；張學善，2004；陳佳雯，2012；Ellis, 1999; Mayer & Salovey, 1997）。近年來，國內便有不少學者在情緒管理課程中，以認知行為取向的情緒管理知識和技巧作為課程和教學的實施內容（江承曉，2008；張學善，2004）。同時，也有學者進一步延伸認知行為取向的技術，運用表達性藝術治療為媒介，將其融入大學生的情緒管理課程中。從這些研究結果可得知，表達性藝術治療能夠促進修課學生對情緒認知和行為管理上的改變，增進其對情緒表達、壓力調適和人際互動等方面的學習（洪瑞黛等，2015；洪寶蓮、方世華、蔡淑華，2015；洪寶蓮、陳緋娜，2010）。

然而，研究者從大學生輔導工作，以及帶領幼兒園教師成長團體的實務中發現，認知行為取向之情緒管理課程，若無法觸及學習者的內在自我，引導學習者從接納和肯定自我中成長，對自信心較為薄弱者而言，特別是如研究者任教的私立大學學生，再多的教師情緒管理知識與技巧，將有如「英雄無用武之地」般地流於空談，使得教師情緒管理看似容易卻難以落實。同時，在學習內容中亦需引導學生從未來職場的實務問題中反思和對話，方能有效促進學生正視幼教職場中情緒管理的重要，以及將教師情緒管理專業與技巧融入幼教實務工作專業中。

此外，在教育部（2017）頒布之《幼兒園教保活動課程大綱》中亦指出，教保服務人員需能透過統整各領域課程的規劃與實踐，陶養幼兒擁有知覺辨識、表達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創造和自主管理等六大核心素養。對此，研究者反思：「若擔任課程實施和肩負幼兒素養陶冶任務的教保服務人員，自己本身未能在師資養成階段，培養或充實自身的素養，在成為第一線幼教教師後，該如何有效地落實素養導向的課程綱要？」。

有鑒於此，研究者反思對於缺乏自信心而容易自我否定的學生而言，需要能夠在課程中引導學生從自我出發，而人本取向的阿德勒（Adler）心理學概念正符合這項需求。阿德勒心理學認為每個人都是

自己的決定者和創造者，造成壓力與情緒的問題，其實是來自於個體的自卑情結和人際關係，因此，要能處理或管理好情緒，必須要先能好好了解自己並正向看待自己和他人（Adler, 1927/2016, 1930/2016）。張英熙（2015）便曾探討阿德勒鼓勵訓練方案對幼兒園教師的影響，研究發現，著重自我對話與正向鼓勵之阿德勒方案，能促使幼兒園教師更善於鼓勵和發展正向態度，以及協助教師發展出人際關係鼓勵圈。

阿德勒心理學以個體心理學和正向心理學著稱，認為人的情緒行為表現，來自於個體對於自我和外事物的看法，個體在成長過程中均會有自卑感，但不盡然都會產生自卑情結而陷入情緒困擾之中。因此，在情緒教育上著重從個體需求出發，強調個體需能接納自己，並學習善用自卑感和運用正向鼓勵（Adler, 1930/2016），以便能從肯定自我和他人中學習職場勇氣。此點十分符合研究者教學對象的學習和心理需求。

因此，研究者創新教師情緒管理課程目標與內容，將課程目標設定為教導修課學生認識自我情緒和人際關係的發展與問題，並以阿德勒的個體心理學為核心，透過課堂問題討論和自我對話與分享，以及課後的個別實作練習與反思，引導學生從中了解和學習面對自己的情緒及如何有效因應職場中的人際關係問題，進而能正向處理自我的情緒和人際關係，管理好自己的情緒，培養面對職場挑戰的勇氣，以便能因應未來幼教職場中的壓力與挑戰。

此外，研究者從近幾年的教學歷程和省思中亦發現，部分私立大學的學生較習慣傳統講授教學的知識傳遞，以及被動學習的方式。同時，受到社會環境變遷和少子女化的影響，學生的個別差異問題日漸嚴重，而在經濟壓力、數位依賴、學習風格和學習自信心低落等因素的影響下，亦使得學生的學習動機低落，在課程中的參與和學習表現每況愈下。因此，亟需從教學中思考，引發學生的學習動機和參與意願的行動方案，以便能提升教學和學習品質（黃志雄，2016，2017a，2017b）。

有鑑於上述學生學習動機和意願低落問題，若能從教學和課程的實

施中，經由教師的教學精進與創新，提升大學生的學習動機和意願，將能增加大學生對於自己與未來職場實務需求的覺察，進而促進其學習結果，以及提升高等教育的品質。許多研究證實，運用問題導向學習（problem-based learning, PBL）策略，能有效提升學生的學習動機和成效，以及問題解決的能力（李佩育、周汎濤、林麗娟、張靜鳳，2013；徐靜嫻，2013；張德銳、林縵君，2016；許宛琪，2009；楊心怡、李啟嘉，2015；Schmidt, Rotgans, & Yew, 2011）。研究者亦在教學實踐中運用PBL策略，並從中發現PBL可有效地促進學生的課堂參與意願，另安排課後學習省思活動，可有效增進學生自主學習能力的培養（黃志雄，2015，2016，2017a，2017b）。

因此，本研究將延續研究者於大學課堂中的教學實踐與探究精神，運用PBL策略，以雙向式學習之自我反思和對話，以及同儕討論與分享等方式，取代傳統講授之單向式學習方式，並將PBL融入前述以阿德勒心理學為核心的教師情緒管理課程中，探討教學實踐的歷程與結果。

## 二、研究目的

基於上述所論，本研究的主要目的有二：一是經由教學實踐的歷程，運用PBL和以阿德勒心理學為核心之教師情緒管理課程，解決研究者在教學上所面臨之大學生課程參與和情緒管理學習成效問題；其次，從教學實踐行動中，反思及調整PBL策略的運用和課程的實踐，並探討其對學生課程參與和學習結果的影響。

# 貳、文獻探討

## 一、PBL之應用與相關研究

PBL的應用最早源自於加拿大Mcmaster大學醫學系教授Barrows，因傳統教學中的大班授課無法有效培養學生面對臨床上多元且複雜的問

題解決和決策判斷能力。因此，參酌師徒制的概念與學習理論，設計讓學生處於真實性的案例中，並從實際的案例問題中進行探究、推理、判斷，以提升學生的問題解決能力（徐靜嫻，2013；Barrows, 2002; Schmidt et al., 2011）。Barrows（2002）歸納PBL的實施具有四個關鍵特徵，分別是：（一）教師設計結構模糊的待解決問題，以引導學習者發揮創意自由探索，累積問題解決技巧；（二）以學習者為中心的學習，學生扮演問題持有者的角色；（三）教師扮演學習者認知的引導者和促進者，學習關係是對等的成人對成人的關係，而非過去父母對小孩的關係；（四）整個學習過程需貼近真實生活，案例需從學習者的生活經驗中取材。

有別於傳統的講授式教學，在PBL中教師不再是課堂的主角，而是扮演著學習模範、學習引導和學習促進者的角色，依循著PBL常用之想法、事實、學習論題和行動計畫等討論框架進行教學，多數的課堂時間以具彈性的引導，促進學生釐清問題和解決策略，協助學生發展問題解決與知識獲得的能力（林麗娟，2004；徐靜嫻，2013；張德銳、林縵君，2016；許宛琪，2009；黃志雄，2017b；Delisle, 1997; Schmidt et al., 2011）。相較於傳統的講授教學，許多研究證實PBL更有助於提升學生的學習動機和成效，以及增加學生的批判思考與問題解決的能力（李佩育等，2013；洪佳惠、林陳涌，2014；徐靜嫻，2013；張德銳、林縵君，2016；許宛琪，2009；黃志雄，2015，2017b；楊心怡、李啟嘉，2015；Schmidt et al., 2011; Taylor & Mifflin, 2008）。

過去，PBL在國內、外均是以醫學和護理為主要研究領域（洪淑君，2009），由於PBL是以學生為學習的中心，並經由問題的引導協助學生建構知識，十分符應合作學習、建構學習和情境學習等有效學習理論（黃志雄、田育芬，2016）。因此，在國內亦有愈來愈多的學者探討PBL對於大學不同學科和領域之教與學的影響（李佩育等，2013；洪佳惠、林陳涌，2014；徐靜嫻，2013；張德銳、林縵君，2016；許宛琪，

2009；黃志雄，2015，2017b；楊心怡、李啟嘉，2015）。其中，有不少研究以修習師資培育相關課程的學生為對象，例如：徐靜嫻（2013）探討PBL融入教學實習課程的適切性，以及其對師資生在教學實習課程學習成效的影響，研究結果顯示，PBL對於師資生在教學專業知識與技能、學習能力與興趣，以及專業互動等能力上均有極正向的學習成效，同時，PBL融入教學實習能提升學生未來面對教學問題的解決能力。張德銳與林縵君（2016）將PBL融入教學實習課程中，探討其對培養師資生批判思考與問題解決能力的影響，研究發現，PBL融入教學實習課程確實可促進師資生整合教學理論知識並加以實踐，同時，藉由案例問題討論，不僅增進師資生批判思考與問題解決的能力，更間接提升其教學信心與效能感。

此外，黃志雄（2017b）則是將PBL融入特殊兒童需求評量課程之教學活動中，並探討PBL在課程中的實施和對學生學習的影響，研究結果發現，PBL能增加學生對課程的參與和對課程目標的學習，同時，經由PBL的討論與分享過程，可促進學生體會更多自主學習和同儕學習的經驗。陳寧容（2018）則是運用敘事文本結合與PBL相似之問題探究導向教學，探討其在幼兒行為輔導課程中的實踐，研究發現，問題探究策略能讓學生積極參與課程，提高學生的學習動機和獲得良好的教學成效。

在提升大學教育和品質的趨勢下，多數學者認同各領域的專業實務者應具備更強的問題解決能力，因此，能力和素養導向的培育模式，成為大學人才培育的重要趨勢，而PBL之應用正好回應了此項趨勢（徐靜嫻，2013；張德銳、林縵君，2016）。在運用PBL的課程中，學生的學習是在小組合作中產生，經由小組討論與反思的過程，檢視先備知識與獲得的新知識，以釐清問題內容和共同解決小組問題（洪佳惠、林陳涌，2014；徐靜嫻，2013；張德銳、林縵君，2016；黃志雄，2015；Hmelo-Silver, 2004），因此，十分適合用來作為能力和素養導向的培育



策略。從上述文獻探討中可知，PBL的實證研究已逐漸從醫療領域應用至其他以實務為導向之專業領域，且亦均能獲得正向的學習效果。

雖然，許多國內、外的研究結果均支持PBL的正向影響，不過，Beringer（2007）的研究發現，當PBL結構不足時，有些學生可能無法適應PBL的學習方式，或是因缺乏PBL問題討論的經驗，使得PBL的教學效果並不顯著。對此，研究者認為初次接觸PBL的教師和學生，可能因習慣傳統的講授教學而無法適應PBL的學習方式，使得PBL的應用成效有限。若以傳統實驗研究的角度來看，或許PBL的應用與成效探討並不够嚴謹，但若以改善教學問題和行動研究的角度而言，以學生為中心的PBL策略，可引導學生從實際問題討論中學習，並促進學生的課堂參與，雖然可能遭遇如Beringer所述之問題，但若教師能因應教學過程中學生的反應，調整PBL的運用，確實能為現今大學教學的瓶頸和困境提供一個有效的因應策略和方向。

## 二、教師情緒管理課程之相關研究

許多研究指出，教師情緒管理與教師的教學效能習習相關，具備良好的教師情緒管理能力，便能有效地提升教師的班級經營、行為輔導、教學設計和師生關係等教學績效（陳佳雯，2012；黃品璵，2013；劉千榕、張美雲，2017；Sutton et al., 2009），在在顯示出教師情緒管理能力之重要。Salovey、Mayery與Caruso（1999）認為情緒管理的歷程具備四項要素：（一）澄清與認定情緒，了解自己和他人感受的能力；（二）激發情緒的產生，以促進思考的能力；（三）了解及分析情緒，並運用情緒知識；（四）管理、反省與他人互動的情緒能力。而Maggio、Zappulla與Pace（2016）則是將情緒管理定義為個體管理和控制情緒的能力，並主張情緒具有調整的功能，個體會調整情緒反應並加以修正，使得情緒反應在不同情境下可以有不同的表現。

回顧相關文獻，除了探究現職教師的情緒管理之外，亦有些學者探

討情緒管理課程對於職前教師和大學生的影響與成效。例如：張學善（2004）以教育學程的職前教師為對象，探討12週之情緒管理課程對教育學程學生的影響，研究發現，在情緒自我覺察、自我激勵、覺察他人情緒，以及人際關係四個分量表與情緒智力總分上皆達顯著差異。江承曉（2008）則是以同儕輔導團體介入活動為媒介，探討其對大學生情緒管理生活技能的成效，研究發現，兩組學生對團體課程內容學習的滿意度介於很滿意至非常滿意之間。然而，實驗組的情緒管理生活技能雖有進步，但均未達顯著水準，對照組則無明顯差異。張瓊珠、簡秀芬與林宜美（2009）則是探討情緒管理團體對大學生的影響，研究發現，情緒管理團體的實施有助於學生在面對生活壓力事件與情緒困擾時，學得更多自我了解與情緒因應的策略。

此外，亦有不少學者在情緒管理課程中，運用表達性藝術治療為媒介，探討其對修課學生的影響。例如：洪寶蓮與陳緋娜（2010）以35位大一醫學生為對象，以表達藝術治療團體活動融入情緒管理課程，並探討其對修課學生情緒管理和課程參與的影響，研究結果顯示，13個單元的方案設計，頗適合學生的需要，達到71%~87%的符合程度，同時，該課程可增進醫學生自我了解與情緒管理的能力。洪瑞黛等人（2015）則是以114位中部某科技大學的學生為對象，探討運用表達性藝術媒材於認知行為取向情緒管理課程的實施，研究發現，參與課程之日間部學生，在情緒覺察、情緒表達和情緒運用等的得分上有顯著增加，但日夜間部的修課學生在憂鬱、焦慮和幸福感的、前、後測得分沒有顯著差異。同時，從修課學生的自述資料中得知，「運用表達性藝術媒材活動」可促使學生情緒的覺察、紓解和轉化。洪寶蓮等人（2015）探討表達性藝術治療方案課程，對59位大一醫學生情緒管理的影響，研究發現，參與學生憂鬱感的分數下降、幸福感及唾液免疫檢測的得分增加，然皆未達顯著差異，而「過去生活的愉快經驗」及「曼陀羅圖色減壓」單元的唾液檢驗具顯著差異。多數參與此方案的學生回饋意見表示，此方案有

助於醫學生表達自己與了解他人，對於情緒壓力及人際間的相處有所幫助。

從上述有關情緒管理課程實施的文獻可知，目前有關情緒管理教學的相關研究，多偏重於運用認知行為取向之概念，結合認知學派與行為學派的理論與技巧，運用包括認知行為之情緒管理課程、同儕團體輔導活動、情緒團體學習、表達性藝術治療融入課程等教學活動設計，以幫助修課學生能從中學習運用符合現實的合理觀點，來認知和妥善處理自身與他人的情緒。雖然，認知行為取向之情緒管理課程的實施成效已獲得實際的驗證。然而，研究者從過去的教學經驗中發現，對自信心薄弱的學習者而言，因缺乏自信和正向的自我對話，較易陷入「知易行難」的窠臼中，難以有效地促進學習者對於自我情緒的理解和調適，因此，思索其他策略應用之可行性。

阿德勒心理學又稱為個體心理學（Individual Psychology），強調童年生活經驗對人格發展有重要影響，並著重在個體之自我對話與調適，由於該學派具正向積極的人性觀及處遇作為，可謂是最早的正向心理學（Gfroerer, Nelsen, & Kern, 2013）。雖然，阿德勒心理學已被廣泛地運用在學校輔導工作中，但較少文獻將其運用在職前或現職教師之情緒管理課程，國內目前僅張英熙（2015）運用阿德勒之正向和鼓勵原則於11位現職幼教教師身上，該研究以阿德勒五種鼓勵用語為訓練焦點的方案，並安排包括分享童年鼓勵及挫折經驗、鼓勵原則與用語介紹、鼓勵實習及督導等活動。研究發現，阿德勒鼓勵方案能使幼教教師更善於鼓勵和更具鼓勵的態度，並能促使幼教教師建立更有效能的師生關係、因幼兒的信任而感動、教師角色更具彈性、親師生形成鼓勵圈及教師對工作更富熱情（張英熙，2015）。上述研究結果顯示，阿德勒心理學的策略應用能有效促使幼教教師培養正向鼓勵的態度，並促進其人際關係與工作情緒的正向發展。

由阿德勒的個體心理學觀點而言，情緒是由個體自己創造出來的，

不論是自卑感或人際互動問題，情緒的反應都是個體自己的創造和感受，若過不了自己這一關，再多的情緒管理技巧都將流於空談。因此，需引導個體從創造性的自我出發，認識自己並覺察自己的情緒和行動，同時，經由自我對話了解自己行動的目的，而非僅著重在引發情緒的原因上（Adler, 1930/2016）。此外，個體心理學亦強調身體與心靈是不可分割的整體，人人都帶有各自的觀點看世界，因此，個體需能經由自我對話面對自卑感，從中了解我們的所有行動，都是「有對象存在」的人際關係，並需學習經由「鼓勵」來賦予個體正向的能量，以及面對情緒挫折和困難的勇氣（張英熙，2015；Adler, 1927/2016, 1930/2016）。

研究者考量此門課程的學習者多數因過去的學習成果較不突出，使得自信心薄弱，易陷入自我否定與自卑情結之中，若採用認知行為取向的情緒管理內容，較難以深化學習者對自我的理解和善用自卑感，有必要從學習者的個體心理需求出發，重新調整和設計以阿德勒心理學為核心之教師情緒管理課程內容，以更符合學習者的特質和心理需求。

## 參、研究方法

### 一、研究設計

本研究旨在探討PBL與阿德勒心理學在教師情緒管理課程中的教學實踐，並探討其對學生課程參與和學習結果的影響。為深入了解及探究教學實踐的歷程與結果，研究採用個案研究設計（Merriam, 1998）進行探究。個案研究法是一種個別的、深度的、描繪的、且偏向質性的一種研究方法，期望對個案深入的了解，來探究其與全體的相同與相異點（Yin, 2003），有助於研究者對個案的探究。此外，為探究課程參與者對教學實踐歷程與結果的觀點，運用持續性比較（constant comparison）進行資料分析，在資料蒐集的過程中，同時進行資料的分析和文獻對照，以了解教學實踐的歷程，以及其對大學生課程參與和情

緒管理學習成效的影響。

## 二、研究對象

本研究以研究者在107學年度第二學期所開設之「教師情緒管理」課程的修課學生為對象，該課程為大學部三年級之專業選修，日間部和進修部各一班，分別有日間部33位和進修部24位，共有57位學生修課，皆為職前教保服務人員但非師培學生，其中，有11位進修部學生為現職之助理教保員。研究者於第一週上課時，即於課堂中說明教學研究實施之目的與方式，並邀請學生參與教學實踐研究，在獲得修課學生的同意後，進行教學過程影片拍攝，以及上課過程的各項資料蒐集。本研究之修課學生均已修畢兩年多之兒童教育和保育之專業課程，對於幼兒園實務工作與現場問題已具備相當程度的認識與了解。同時，亦均曾修習過運用PBL之課程，對於參與PBL課程和課堂討論與分享亦有一定程度的理解。

## 三、教學實踐步驟

本研究旨在探討PBL與阿德勒心理學在教師情緒管理課程中的教學實踐歷程與結果，因此，採用個案研究方式，並參酌過去教學實踐的經驗，規劃研究步驟，除採用個案研究之實施步驟外，亦兼採行動研究之實施策略（黃志雄，2017a；Mills, 2013），說明如下。

### （一）發現與釐清問題

研究者從先前的課程與教學實踐經驗中發現，傳統的課堂講授方式已難以吸引學生課堂學習的注意力，再加上科技和手機的普及化，學生於課堂中易將焦點轉移至自己的手機上。因此，有必要調整課堂中教學策略的應用，安排以學生為主體的學習策略，並將發言權轉交至學生身上，以培養自主學習的習慣，增加學生的學習興趣和課堂參與程度，以解決教學現場中的問題。此外，研究者的教學對象由於過去的學習成果

較不突出，使得這些學生的自信心較為薄弱，在面對挫折和壓力的情況下，較易陷入自我否定和自憐自艾的自卑情節之中。研究者發現過去較常運用之認知取向的情緒管理課程較難以深化自信心薄弱學生的學習成果，因此，有必要從學習者的個別心理特質和需求出發，重新調整教師情緒管理課程的目標和內容。

## （二）閱讀文獻和思考問題的解決方法

從文獻閱讀和教學反思中發現，以學生為主體的PBL策略可因應目前大學生學習動機低落和手機依賴等問題，且亦獲得許多研究的支持。此外，在因應學習者自信心薄弱的心理特質和需求，以及學習結果的問題因應上，研究者發現以正向心理學著稱之阿德勒個體心理學（Adler, 1927/2016, 1930/2016），可有系統地引導個體覺察及了解自己和自卑感，以及發展有效因應面對自我與他人關係的策略，因此，以阿德勒心理學為核心設計課程內容。

## （三）規劃課程內容及教學活動

依據研究者過去的教學經驗與反思，以及對修課學生的了解，調整和創新教師情緒管理課程之目標與內容，並融入PBL策略和阿德勒之個體心理學於課程內容。以下分別說明課程內容和教學活動的規劃。

### 1. 課程內容

如前所述，研究者將教師情緒管理課程的目標，設定為深化學生對自我的理解和心理素養，引導學生從中了解和學習面對自己的情緒，以及如何有效因應職場中的人際關係問題，進而能正向處理自我的情緒和人際關係，並管理好自己的情緒，培養職場勇氣，以便能因應在幼教職場中的壓力與挑戰。因此，研究者以阿德勒心理學為核心規劃課程內容，並結合幼教職場上的實際問題，安排以阿德勒心理學為核心之12個主題教師情緒管理課程，課程架構如圖1所示，並配合各項主題安排PBL問題討論焦點和個別實作任務，以及期末之個別實作成果分享等教學活動。

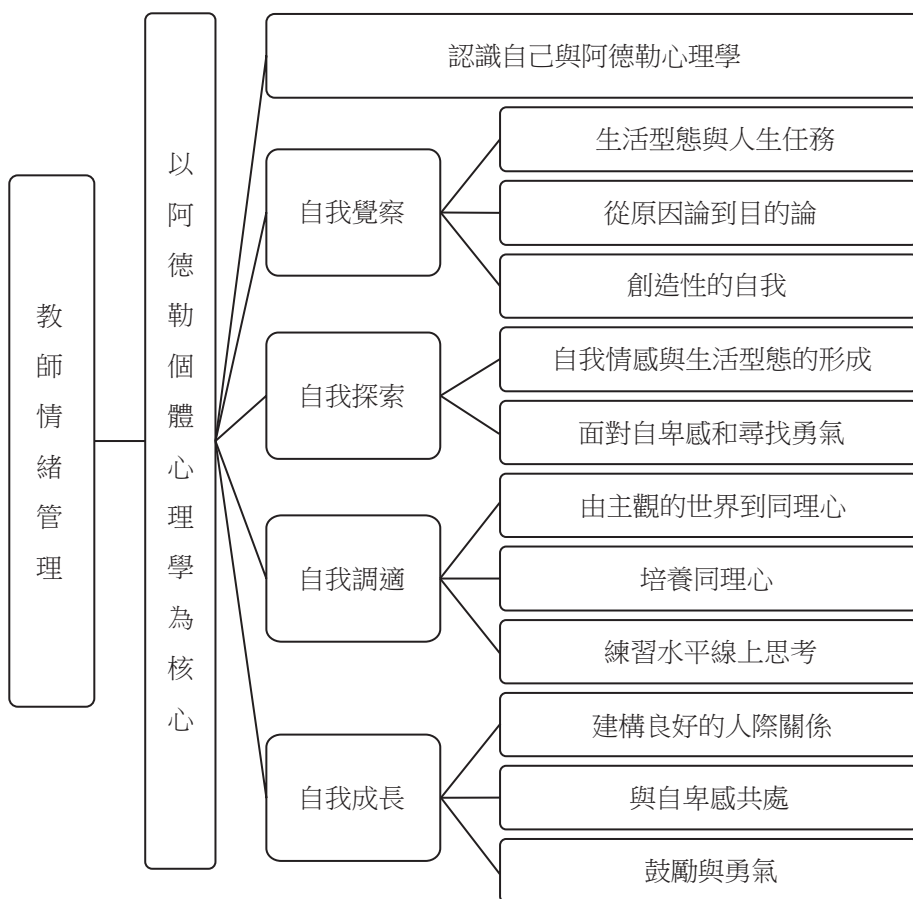


圖1 以阿德勒心理學為核心之教師情緒管理課程架構

此外，考量修課學生的學習經驗與習慣，不選用現有之教科書，而是依據上述各項主題，由教師參考阿德勒心理學之相關書籍，以及幼兒園教保服務人員壓力與情緒管理之實際案例自編教材，以增加學生對幼教現場教師情緒管理實務的認識，並培養學生對人際互動和情緒管理的理解 and 自我學習。

## 2. 教學活動設計

本研究創新「教師情緒管理」課程之目標與內容，並融入PBL策略和阿德勒之個體心理學於課程內容，設計12個以培養職場勇氣為核心之課程主題，以及安排各項主題的問題討論焦點和學習活動，詳如表1所示。

表1  
課程主題、問題討論與學習活動一覽

課程主題	PBL問題討論焦點	學習活動安排
認識自己與阿德勒心理學	<ul style="list-style-type: none"> <li>不喜歡自己，怎麼辦？</li> <li>太在意別人的評價，怎麼辦？</li> <li>覺得自己很弱，怎麼辦？</li> <li>阿德勒心理學在說什麼？</li> </ul>	問題引導、分組討論、小組討論 分享與評價、課後學習省思與統整、個別實作任務（練習和自己對話，問自己當下的感覺／感受）
自我覺察1：生活型態與人生任務	<ul style="list-style-type: none"> <li>你的生活型態是什麼？</li> <li>你是一個什麼樣的人？</li> <li>自己目前的人生任務是什麼？</li> </ul>	問題引導、分組討論、小組討論 分享與評價、課後學習省思與統整、個別實作任務（練習和自己對話，我是一個……人，並思考自己未來的人生任務）
自我覺察2：從原因論到目的論	<ul style="list-style-type: none"> <li>常和（男／女）朋友發脾氣，怎麼辦？</li> <li>同事總是跟主管打小報告，怎麼辦？</li> <li>你為什麼生氣？</li> </ul>	問題引導、分組討論、小組討論 分享與評價、課後學習省思與統整、個別實作任務（找一個最近發生的不愉快事件，覺察自己當下的情緒／情感）
自我覺察3：你是自己的創造者	<ul style="list-style-type: none"> <li>為什麼我們常常陷入基本謬誤中？</li> <li>總覺得別人在說我壞話，怎麼辦？</li> <li>猜不透別人心思，怎麼辦？</li> </ul>	問題引導、分組討論、小組討論 分享與評價、課後學習省思與統整、個別實作任務（練習覺察自己的喜惡、練習覺察對他人的喜惡）
自我探索1：情感與生活型態的形成	<ul style="list-style-type: none"> <li>為什麼我們總是明知如此，卻無法罷手？</li> <li>案例主角由里香的憤怒情緒目的為何？</li> <li>為什麼我們總是對身邊親密的人生氣？</li> </ul>	問題引導、分組討論、小組討論 分享與評價、課後學習省思與統整、個別實作任務（請以最近一件讓你生氣／難過的事件為例，分析其背後的原因和目的／需求）

（續下頁）



表1 (續)

課程主題	PBL問題討論焦點	學習活動安排
自我探索2：尋找和發揮勇氣	<ul style="list-style-type: none"> <li>如果你是案例主角，在面對其他人的質疑和挑戰時，你會怎麼做？</li> <li>什麼是被討厭的勇氣？</li> <li>面對幼兒園工作中的幼兒、家長和同事，總覺得心力交瘁，怎麼辦？</li> </ul>	問題引導、分組討論、小組討論 分享與評價、課後學習省思與統整、個別實作任務（請以最近一件與人衝突的事件為例，換個方式想，練習將缺點轉換為優點）
自我調適1：由主觀的世界到同理心	<ul style="list-style-type: none"> <li>眼見一定為真嗎？記憶中的事件真的是那樣嗎？</li> <li>案例主角由里香與同事間的衝突該如何化解？</li> <li>如果是你會如何做呢？</li> </ul>	問題引導、分組討論、小組討論 分享與評價、課後學習省思與統整、個別實作任務（請找一位同學或朋友傾聽他敘說自己的故事，傾聽完後再和自己對話）
自我調適2：培養同理心	<ul style="list-style-type: none"> <li>了解他人真的就能認識自己嗎？</li> <li>如何培養自己的同理心？</li> <li>如果你是由里香，你會怎麼運用同理心？</li> </ul>	問題引導、分組討論、小組討論 分享與評價、課後學習省思與統整、個別實作任務（請找一位同學或朋友，傾聽他敘說自己的故事，並試著同理對方的情感，傾聽和同理完後再和自己對話）
自我調適3：練習水平線上思考	<ul style="list-style-type: none"> <li>如何能在水平線上思考？</li> <li>如何超越「自覺到不靈活」？</li> <li>為什麼跨不出「舒適圈」？</li> </ul>	問題引導、分組討論、小組討論 分享與評價、課後學習省思與統整、個別實作任務（請想想你目前的舒適圈是什麼，並思考該如何跨出這個舒適圈呢？）
自我成長1：建構良好的人際關係	<ul style="list-style-type: none"> <li>我們所有的行動，真的都是有對象存在的人際關係嗎？</li> <li>當遭受否定或陷入困境時你會怎麼想？</li> <li>如何構築良好的人際關係？</li> </ul>	問題引導、分組討論、小組討論 分享與評價、課後學習省思與統整、個別實作任務（請思考當你與人產生衝突時，你當下的感受和反應，並思考如何換個方式想和換個方式做？）
自我成長2：與自卑感共處	<ul style="list-style-type: none"> <li>從小到大，有什麼事情是你一直覺得不如人的？</li> <li>當你覺得自己不夠好時，你會怎麼想怎麼做？</li> <li>園長總是誇獎某某老師，為什麼園長總是那麼偏心？</li> </ul>	問題引導、分組討論、小組討論 分享與評價、課後學習省思與統整、個別實作任務（請想想一直以來困擾你的自卑感是什麼，並思考如何換個方式看待它和換個方式反應？）

(續下頁)

表1 (續)

課程主題	PBL問題討論焦點	學習活動安排
自我成長3：鼓勵與勇氣	<ul style="list-style-type: none"> <li>該怎麼鼓勵自己？</li> <li>該如何鼓勵他人？</li> </ul>	問題引導、分組討論、小組討論 分享與評價、課後學習省思與統整、個別實作任務（請寫下你想對自己說的一段鼓勵的話，同時針對一位同學或朋友，寫下想對她說的話）
個別實作任務 成果分享	<ul style="list-style-type: none"> <li>別人的分享中，有哪些值得我學習？</li> <li>別人的分享中，有哪些值得我借鏡？</li> </ul>	同儕回饋、個人學習反思

以「自我覺察2：從原因論到目的論」的課程主題為例，課程內容是引導學生在面對情緒起伏時，能改變思考的方式，從原本的原因論調整成以目的論來思考，因此，設定問題討論的焦點是「常和（男／女）朋友發脾氣，怎麼辦？」。運用PBL問題討論框架的教學與學習活動實施步驟，包括：（1）由教學者先舉例說明「想法」，例如：如果和男朋友約會看電影，他卻遲到了，你會產生什麼想法或情緒，並引導學生描述自己的想法；（2）接著引導學生陳述和條列「事實」，例如：請你描述一遍事情的經過，以及男朋友遲到的原因，鼓勵學生分享自己認為的原因；（3）引導學生進一步陳述「學習論題」，例如：如果你是對方，可能遲到的原因有什麼，以及什麼情況下你會原諒對方等，鼓勵學生分享自己的想法；（4）引導學生提出「行動計畫」，例如：和自己對話，和對方冷戰或生氣的目的是什麼，如果你是遲到的那一方，你希望對方怎麼做等；（5）再引導學生「分享總結」，例如：從剛剛的討論中，你覺察到自己生氣的目的是什麼、面對自己的情緒你會怎麼做等；（6）引導學生依前述的步驟進行分組討論，並安排每一位學生的發言時間，使每位學生均能發表自己的想法；（7）由教師進行全班性的總結討論和分享，鼓勵小組分享並給予回饋；（8）引導學生於課後進行學習省思與統整，並於線上學習平臺完成個別實作任務作業。

#### （四）教學實踐與反思

研究者除於第一堂課講授課程目標和學習方式，強調以阿德勒心理學為核心之學習活動與實施方式，說明問題導向的方式和討論框架外，並參考學者們（林麗娟，2004；Delisle, 1997）之PBL問題討論框架，運用想法（問題該怎麼解決）、事實（從問題陳述知道什麼）、學習論題（要解決問題還需知道什麼）、行動計畫（如何找到解決問題的方法和資源）和分享總結（討論結果分享與評價）等五階段進行課堂討論。同時，在前3週的課程與教學實踐中，說明和示範課中討論與個別實作任務的實施方式，以及引導學生反思和分享學習過程中的學習結果與感受，並依據學生的參與和回饋，從中反思和了解影響學生學習參與的可能原因，以及調整教學實踐的實施。

#### （五）學生學習回饋檢核

研究者於每堂課程結束後，蒐集學生的小組討論學習單內容、課後學習省思和個別實作結果，檢核及反思當次教學內容與實施的方式和結果，並以研究日誌記錄自我反思和對話的內容，作為教學實踐調整的參考依據。

#### （六）教師同儕檢核與反思

為了避免教學實踐和研究分析過於主觀，以及提升教學實踐研究的效度，研究者邀請同系所教師，以及校外開授相似課程的教師進行檢核，提供局外人的觀察意見。以線上教學觀摩和教學研討方式，邀請教師同儕觀看研究者實際上課影片和課程資料，並針對教學內容和實施過程提供同儕觀點和回饋，作為研究者在教學實踐中反思和調整教學的參考。

#### （七）教學實踐方式的調整

除了依據前述教學實踐過程中的資料進行反思外，研究者亦透過在課中和課外與學生的個別晤談及小組討論，並參考學生出席狀況、小組學習單和個別實作等形成性評量資料，反思和調整教學方式，以便能更有效地促進學生的課堂參與和學習。同時，分別實施中期末學習

成效檢核與回饋調查，總結性地評量學生的學習結果，藉此了解和分析學生的學習結果，並據以釐清和尋找更合適的教學方式，於課程中進行調整與修正。

#### （八）教學實踐檢討與結果分析

針對上述教學行動歷程中所蒐集的各项資料，運用持續性比較方式，以開放編碼及主軸編碼，進行教學行動的檢討與結果分析和反思，以便能了解教學實踐的實施成效。

### 四、研究工具

#### （一）TronClass行動學習平臺

考量學生的數位依賴和手機使用習慣，本研究運用TronClass行動學習平臺系統，學生可隨時透過手機，進行課前預習、課中討論、課後學習省思和個別實作等活動，除上傳學習教材檔案，提供學生課前預習和複習外，並於學習平臺上設計個人和小組作業，提供學生記錄課堂問題討論內容，以及課後學習省思和個別實作，並以此平臺作為研究者與學生間文字溝通的橋梁，包括作業的繳交與回饋。

#### （二）學習回饋與檢核表

研究者自編之檢核表共20題（包括一題反向題），以四點量表方式由學生檢核自己的學習結果，檢核題目包括課程安排、學習方式、學習結果等之自我評量，蒐集學生在學期中和學期末的學習狀況，以及了解學生對自己在學習過程中的學習感受，透過檢核表的方式蒐集學生參與課程的覺知及意見。

#### （三）同儕回饋與反思表

研究者自編之同儕評量工具，計有個別實作主題、同儕提問與具體回饋、同儕評分和自我學習反思等四個項目，蒐集學生對於其他實作報告內容的意見與想法，並利用此表單促進學生的自我反思，以及提供同儕回饋意見。

## 五、研究資料分析與信、效度

### （一）資料蒐集

研究資料的蒐集以質性資料為主，包括學生課後學習省思、小組學習單、個別實作任務、成果分享、同儕回饋與反思和研究日誌等。同時，為增加研究之構念效度與信度（Yin, 2003），本研究亦透過教師同儕檢核與回饋，以及蒐集學生中中和期末學習回饋等資料，以不同方法和不同角度檢視教學行動和學生學習結果，以提升研究的信度。此外，以量化的中中和期末學習問卷調查資料，以及學校統一施測之教師教學評量結果，輔助對教學實踐和學生學習結果的評估。

### （二）資料分析

本研究採開放編碼和主軸編碼進行質性資料分析。在進行資料分析前，將各項資料進行編碼，以避免透露研究參與者的姓名、身分和其他相關隱私內容，以及避免資料的混淆和錯用。資料編碼包括資料蒐集時間（以月日之四位數字呈現）、資料類型（以資料蒐集方式命名，包括個別實作、小組討論、期中回饋、期末回饋、成果分享、成果分享反思、同儕檢核、教室觀察和研究日誌）及資料來源對象（R為研究者、P為教師同儕、S和H分別為日間部和進修部學生並加上學號末四碼），例如：0411期中回饋-H7131，代表進修部7131號學生在4月11日的期中回饋資料。

完成資料編碼後，先閱讀文本，將文字資料打散與解構，以辨識分析單位，再經由發現類別及屬性和面向的尋找，重新組織資料以逐步發展出有意義的分類系統，最後再歸納及連結資料間的關係，以詮釋方式說明文本中的關聯性，並依照類別的意義尋求共同的主題和研究發現（張芬芬，2010；Strauss & Corbin, 1998）。此外，運用持續性比較進行資料蒐集和分析，從教學實踐開始便採多元方式持續蒐集教學歷程和學習結果資料，同時，分析資料中的概念，再進行下一次的資料蒐集與再分析，以達到資料概念化和類別化的目標，如此不斷地比較分析資料

直至研究完成（Bogdan & Biklen, 1999; Merriam, 1998）。

而在量化資料分析部分，則是將期中和期末學習成效檢核之問卷資料，以SPSS統計軟體分析各題項之平均數與標準差，以了解及分析學生學習意見和結果。

### （三）研究信、效度

本研究採三角驗證、參與者驗證和同儕檢核等方式，以提高研究的品質和增加研究的信、效度。

#### 1. 三角驗證

本研究使用多種資料蒐集方法和多種資料來源之三角驗證方式，研究資料的蒐集採用學習省思、教室觀察、小組學習單和研究札記等多種資料蒐集方法，交叉比對同一類別及範疇在不同資料間的一致性。此外，在資料的來源方面，則蒐集包括學生、教學者和其他教師同儕對教學歷程和檔案的看法，以多種資料來源之三角驗證，提高資料的可信賴度。

#### 2. 參與者驗證

在完成學習省思和教師同儕檢核資料的整理後，請研究參與者閱讀及確認，並詢問資料的完整性和正確性後，再進行資料分析，以提供研究的信、效度。

#### 3. 教師同儕檢核

研究者邀請一位同系所教師，以及一位校外開授相同課程的教師同儕，以線上教學觀摩和教學研討方式，針對教學實踐歷程和研究發現，進行同儕檢核與回饋，以提升研究的效度。雖然，Lincoln與Guba（1985）擔心同事的角色會使同儕檢核與回饋變得比較不正式，認為同事並不適合作為同儕檢核者，但研究者考量同系教師對本研究之主題有較多的實務經驗與了解，因此，設計教師同儕檢核回饋單，提供具體的檢核項目，並以非同步線上教學觀摩方式進行同儕檢核，同時再邀請一位校外同儕共同檢核，以避免Lincoln與Guba所擔心的問題。

## 肆、研究結果與討論

### 一、教學實踐的實施與調整

研究者於第一堂課講授課程目標和學習方式，並以教育心理學著重之有意義的學習為出發點，引導學生對於自我情緒覺察和管理的體認，強調以培養職場勇氣為核心的重要性，以及PBL融入課程的實施方式。雖然，研究者已事先規劃好各項主題的討論架構和方式，然而，課中討論的實施在第一週即面臨了挑戰，從兩個班級的教學實踐中發現，分組討論時學生因不熟悉對方而無法聚焦討論，研究者發現：

不論是日間部還是進修部的課程，在學生進行小組討論時，似乎進行得不太順利，討論的內容似乎不太能聚焦……，或許因為此課程是選修課程，修課學生之間的熟悉度似乎不是那麼足夠，使得討論的實施較難以深入和具體，因此，在分組討論前有必要先增加學生彼此的熟悉度。（0220研究日誌-R）

對此，研究者反思：

有別於其他課程的同儕互動，此課程的安排中，不論是PBL的學習方式，還是以阿德勒個體心理學為核心的課程內容，均需要學生能夠敞開心胸，於課堂中與他人討論和互動，因此，若無法有效地破冰和於課堂中學習同儕分享與回饋的方式，後續的課程內容將無法有效地推動。（0220研究日誌-R）

因此，調整課程中的分組討論方式，要求小組成員先進行自我介紹，再回到討論的問題上；同時，為增進學生之間的交流與互動，從第二週的課程開始，教學者在每次正式進行課程主題活動前，安排學生圍成圓圈，並鼓勵學生輪流以不同形式之正向肯定的打招呼，除作為課堂

活動的破冰與暖身外，亦符合阿德勒之正向鼓勵原則，以促進後續課程活動的實施。

每週上課前運用不同形式的打招呼活動，慢慢地在教學實踐中展現了成效，從教室觀察中發現：

在經過打招呼的暖身活動後，學生在課程中的參與變得更加的主動，不論是在小組討論或是在討論後的分享上，學生的表現都比課程初期更加的投入。（0328教室觀察-R）

而在期中教學研討時，兩位協助檢核與回饋之教師同儕亦表示：

在上課前讓學生輪流跟大家先打招呼，是一個不錯的暖身活動……，可以看出教學者的用心，因為每次都會更換不同的打招呼方式，讓學生持續保有新鮮感。（0420同儕檢核-P1、P2）

此外，也有學生在期中和期末的學習檢核與省思中，不約而同地提到，打招呼活動對於他們在課程參與和學習的正向影響，例如：

每次上課的打招呼，讓我有機會看到平時在同一間教室卻搭不上話的同學，學到了聽別人的分享。（0411期中回饋-H7131）

在每一次上課前，老師都會要求我們對班上的每一位同學打招呼，對於我來說是個很大的突破喔！哈哈！因為自己本身就很沒自信，與不熟的人互動更是一件非常需要勇氣的事，但我透過一次又一次的練習，我發現自己變得比較不怕尷尬了，也比較放得開，很開心自己有這些改變，因為有這門課，使我更加認識、了解自己。（0411期中回饋-H7115）

讓我體驗到不一樣的教學方式，例如：上課前跟每位同學打招呼，覺得很棒，有時候會緊張，有時候感到尷尬，有時候因為同學有趣的打招呼方式而感到快樂，甚至在過程中看見有些同學對你打



招呼方式，很熱情真誠，心中暖暖的讓人很開心。（0620期末回饋-S7122）

此外，除在課堂中引導學生以實際案例討論和分享對各項主題的想法外，亦秉持阿德勒個體心理學的中心思想，相信每一個個體都有能力面對自我情感和情緒管理。因此，配合課程主題內容，安排課後省思和個別實作任務活動，引導學生從不同層面練習自我對話和學習省思，以從中覺察與探索自我的情緒由來和去處，並能進而學習自我情緒管理之有效策略。

經由個別實作任務的實施，除讓學生在課堂中練習自我對話，在課後亦能配合課程主題進行學習省思和對話練習。在課程實施初期，部分學生並不習慣個別實作任務中的自我對話，因此有學生在課堂中提及：「每次和自己對話都會卡住，不知道該怎麼繼續下去，跟自己說話感覺好奇怪」（0307小組討論-S7217）；也有學生在個別實作任務中反思表示：

跟自己對話完有些疲憊，因為要說又說不出來，這種感覺很累而且很不習慣，可能是剛下班又或者一直下雨而感到煩躁。（0314個別實作-S7108）

對此，研究者除運用阿德勒心理學的鼓勵策略，在TronClass平臺中以文字回饋，引導學生思考與個別實作任務主題有關的生活事件外，亦鼓勵學生能發現和提出問題的表現，以及肯定學生已能從中反思自己的心理狀況就是個好的開始。

在經過文字回饋和鼓勵後，從學生的學習省思和期中學習檢核得知，學生逐漸認同個別實作任務的實施，例如：

在老師的鼓勵和參考其他人的分享，自己試著和自己說話，慢慢的比較知道怎麼說，大概像是寫日記那樣，也比較了解自己的情緒點和情緒背後的目的。（0328個別實作-S7217）

因為每週任務，讓我可以更進一步地跟自己對話，也能探索自己情緒背後真正的原因和想法，以此來換位思考其目的。（0411個別實作-S7142）

從開始的不習慣到現在學期過了一半，已逐漸習慣在睡前和自己說說話。（0418期中檢核-S7108）

同時，研究更發現有幾位在職場工作的進修部學生，從每週的個別實作任務中，透過實作的練習和體會，逐漸將課程內容和情緒對話形成自己生活中的習慣，學生們在期中檢核中寫道：

如果我們能慢慢學習到覺察情緒、調整情緒，而不是被情緒控制，我想生活中會變得更溫暖而快樂。阿德勒的精神需要行動者的身體力行，更要時時的練習，才能有更深一層的領略，所以很感謝老師每週給我們的自我覺察作業，它不只是一份作業，而是關心自己的一個行動。（0418期中檢核-H7138）

這門課程讓我們至少每個禮拜有一天能夠做覺察，除了覺察之外也透過文字記錄下自己的情緒狀態，更清晰的梳理了所有的脈絡，不像之前那樣的只有看見，但卻因為缺少文字記載而後就忘得一乾二淨。因此，我想要把這記錄的方式變成日後覺察自我的習慣。（0418期中檢核-H7113）

## 二、教學實踐的再行動

教學實踐歷程除了前述教與學的持續反思與調整外，亦從中思考深入課程目標與內容的再行動策略。在PBL融入課程的實踐過程中，雖然多數學生認同PBL，但也有學生提出不同的意見，認為在討論內容和個別實作任務的說明不夠明確，可能會影響同學之間對於課程內容理解和討論焦點的不一致，從學生的學習反思中得知：

可以的話多補充一些例子和說明，或是請同學簡單說一下他們理解的內容，有時候別人問我，我都會懷疑是老師說的不清楚，還是同學理解能力太差，然後也會影響我到底要怎麼進行討論和完成作業。（0502個別實作-S7142）

對此，研究者反思教學過程中的互動與學生的回饋內容，並思索著：

是我講得太快嗎？還是課程內容中的例子不夠清楚或貼近學生的經驗，無法引起學生的共鳴。（0503研究日誌-R）

同時，從教師同儕回饋的建議中得知：

問題討論的引導十分貼近幼教現場的實務經驗，但從教學影片中卻發現有幾位學生很愛講話，並沒有專心地聆聽，建議可再思考引導方式和調整班級經營的策略。（0420同儕檢核-P1）

因此，研究者除於下次課堂中針對此點提出口頭回饋外，亦參考前述的回饋與反思，在每次進行小組討論前，增加與課程主題有關的例子，並隨機邀請學生發表預計討論的內容，同時，在課堂引導中適時地停頓和以肢體表情，提醒沒有專心聆聽的學生，並在討論後的小組分享與評價活動中，給予回饋和聚焦在課程主題上，使學生能夠更加清楚課中討論的焦點，以及個別實作任務的實施方式。

除此之外，研究者在批閱學生的個別實作任務作業時亦發現：

部分學生的個別實作任務內容，似乎沒有聚焦在當週的主題上，有些學生的作業還停留在課程初期的自我覺察，並沒有跟隨著課程的進行，進行較深度之自我調適的反思和對話。（0512研究日誌-R）

同時，亦有學生在課後省思中提及自己在個別實作任務中的瓶頸：

在和自己對話的過程中，我也遭遇到一些困難，雖然說我自己每天都有寫日記的習慣，但每當我和自己對話時，容易會否定自己。（0515個別實作-H7115）

因此，除了在TronClass平臺中提供文字回饋與鼓勵外，亦在課堂中以匿名方式公開分享和回饋，較完整和符合主題之實作任務內容供學生參考和學習，並在每週的個別實作任務說明時，以具體的案例說明個別實作的自我對話與省思方式，以引導學生能更清楚聚焦於每週的個別實作任務。此外，亦針對個別實作任務作業較需協助的學生，利用課餘時間給予個別的回饋和鼓勵，了解其對個別實作任務的困難之處並提供個別指導。

整體而言，教學實踐的再行動考量學生學習結果與課程內容的相符程度，並針對個別需求提供回饋、鼓勵與個別指導，從學生的期末成果發現，教學實踐的再行動，能有效促進學生以阿德勒心理學的觀點，看待自己的情緒壓力與挫折，例如：

工作和課業是我的壓力來源，我覺得自己在實作的過程中，並沒有做得很好，但每當完成一項實作任務，老師也都會給予回饋和鼓勵，這是我覺得學習這門課最棒的地方，因為當局者迷，旁觀者清，透過這一連串的實作任務，讓我更了解自己。（0620成果分享-H7115）

原本的我只要遇到不順心的事情，第一個想到的方法就是逃避、躲起來，但是透過這學期的個別實作任務，我學到方法正視自己的想法，甚至解決面對的難題。（0620成果分享-H7131）

### 三、學生學習成效

#### (一) PBL能促進學生的課程參與和學習

以PBL的討論框架所展開的課中討論的教學實踐，在經過幾次的調整後，似乎獲得不錯的效果。學生能從問題討論焦點中，反思自己的情緒和展開自我對話，有助於學生在課程目標的學習，並從自我對話中了解 and 學習面對自己的情緒，以及如何有效因應職場中的人際關係問題。從學生的回饋中得知，每週的問題討論可促使學生參與課堂活動，並聚焦於課堂中的學習內容，提升學生的課堂參與，例如：

每次上課的討論活動，老師都會安排問題讓我們和同學分享，老師也會在各組間遊走和提問，感覺上課時間過得很快。(0328個別實作-S7216)

這門課程幾乎沒有偷懶的時間，從上課開始的打招呼，到老師的問題引導，然後就是小組分享討論，兩節課的時間都在和阿德勒打交道。(0411期中回饋-S7143)

也有學生認為，經由課堂中的討論與分享，能從聆聽別人的想法中，反思自己的情緒反應和觀點，有助於對自我和他人情緒的同理，以及對課程內容的學習，例如：

我覺得在聆聽完他人的喜惡後，會發現有的人也許你認為你和他已經很熟了，但其實還有些事情不夠了解，有一些細節是自己從沒去注意的……也可以互相分享自己的觀點和看法，我覺得透過這種方式可以更加了解他人，是增進感情的方法之一。(0328個別實作-H7114)

經過一個學期的課程，每次上課討論不斷的練習，有時遇到不如意的事，就會開始和自己對話，很快就能解決它，不會讓自己不開心太久。(0620成果分享-S7133)

與他人的對話過程中，我得到了鼓勵，所以與其說是整理報告，倒不如說是一種自我成長的歷程。（0620成果分享-H7131）

此外，從學生的自我學習檢核結果（如表2所示）可得知，修課學生對於課程學習目標與實施方式的認同程度頗高，在期中檢核時，題項1至4的平均得分均在3.41以上，顯示有85%以上的學生認同和理解課程的目標與實施方式，而在期末檢核時，有關課程目標的題項1至4的平均得分則是均在3.52以上，顯示有接近九成的學生認同和理解課程的目標與實施方式。此外，在有關PBL之學習方式（題項5、6、7、11）的認同度方面，在期中檢核時平均得分介於3.40~3.50，而在期末檢核時的平均得分則是介於3.55~3.59，顯示有88%以上的學生，認同PBL可促進其在課程中的參與和課程內容的學習。

表2  
學生自我學習檢核結果一覽

自我學習檢核項目	期中 (n = 49)		期末 (n = 51)	
	M	SD	M	SD
1. 我覺得我能了解這門課的學習目標	3.51	.48	3.62	.41
2. 我覺得我能了解課中討論的方式	3.41	.46	3.53	.34
3. 我覺得我能了解個別實作任務的方式	3.41	.45	3.52	.40
4. 我覺得我能掌握這門課的單元進度和重點	3.42	.41	3.53	.35
5. 我覺得以問題討論的方式有助於我在這門課的學習	3.40	.51	3.56	.41
6. 我覺得老師的問題引導與回饋有助於我對課程內容的了解	3.42	.46	3.58	.43
7. 我覺得課堂中的問題討論有助於我在這門課的學習	3.51	.51	3.59	.41
8. 我覺得個別實作任務有助於我在這門課的學習	3.52	.51	3.64	.44
9. 我覺得課後學習省思有助於我在這門課的學習	3.43	.50	3.63	.42
10. 我覺得上這門課時很無聊	1.32	.51	1.21	.50

（續下頁）

表2 (續)

自我學習檢核項目	期中 (n = 49)		期末 (n = 51)	
	M	SD	M	SD
11. 我會積極參與課堂討論	3.47	.46	3.55	.34
12. 我會按時完成個別實作任務	3.43	.44	3.50	.46
13. 我會在上課後反思自己的學習和收獲	3.51	.50	3.50	.50
14. 我覺得這門課程有助於我對自己的認識	3.55	.45	3.65	.41
15. 我覺得這門課程有助於我對自己情緒的覺察	3.51	.41	3.62	.51
16. 我覺得這門課程有助於我對自己情緒的因應	3.49	.42	3.51	.45
17. 我覺得這門課程有助於我對他人情緒的覺察	3.45	.49	3.51	.52
18. 我覺得這門課程有助於我對他人情緒的因應	3.15	.58	3.41	.56
19. 我覺得這門課程能增加我對職場勇氣心理的培養	3.51	.50	3.62	.55
20. 我覺得這門課程能增加我對教師情緒管理的認識與了解	3.52	.49	3.63	.46

註：此調查採用四點量表問卷。

## (二) 以阿德勒心理學為核心之課程對學生情緒管理的影響

從教學實踐的歷程與學生回饋可知，修課學生能認同並指出自己在情緒管理方面的學習和改變，以阿德勒心理學為核心之課程，對學生學習成果的具體影響包括：能增進學生對自我情緒的覺察與探索、促進學生對自我情緒的調適、增加學生對他人與社會的同理，以及促進學生面對情緒衝突的勇氣與自我成長。

### 1. 增進學生對自我情緒的覺察與探索

藉由個別實作任務和學習成果回饋，發現學生已能夠覺察和面對自己的情緒，以及探索情緒背後的真正原因，並能運用阿德勒的「目的論」，進一步思考情緒的目的。例如：

在學習這門課之前，我常常會認為自己對別人或對自己產生負面情緒是不好的，因此會壓抑自己的情緒，甚至是逃避不去想，但是開始學習阿德勒心理學之後，我會開始去想我的情緒由來。

(0422個別實作-S7136)

這堂課收穫最多的就是跟自己對話，很多時候我們都會去聽別人的想法，但卻忽略聽聽自己內心的聲音，然後在不知不覺中就掉入情緒的陷阱裡面，知道卻無力爬起來，從了解原因、目的以及背後的情緒，並一次次的與自己對話，讓我漸漸地能支配我的情緒，而不是被情緒牽著走。（0418期中檢核-H7132）

## 2. 促進學生對自我情緒的調適

研究發現，經由課程的實踐，能促進學生對自我情緒的調適，明白不僅要發現自己的情緒根源和目的，還要學習面對自卑感，並試著換位思考和調整想法，為情緒找到合宜的出口。例如：

我覺得這門課讓我收穫了很多，學到了換位思考，不要全站在自己的立場想事情，試著從對方的角度去思考，還有若想要避免事情再度發生，那我應該怎麼做會比較好？怎麼樣才是對事情有幫助，而不是一味責怪對方或自己？也比較會正視自己情緒出現的原因。（0420期中檢核-S7107）

我學習到如何擺脫自卑、負面情緒，然後在工作中找到有力量的自己！人生，並不是由過去的創傷所決定，只要改變看法，隨時都能再出發，然後活得更自在。（0620成果分享-H7125）

## 3. 增加學生對他人與社會的同理

從研究結果中亦發現，經由課程的實踐與參與，亦促進修課學生的自我成長，除了能覺察和調整自己的情緒外，也能更正向的看待和覺察他人的情緒表現，增加學生對他人與社會的同理。例如：

之前的我並不會想到同理心，所以我會都會直接說出來，但是這樣有時候也會傷到對方，或是不會站在對方的角度想，有時候就不會理解對方的用意是什麼。但是現在我每說的一句話，我都會先停下，想一想我這樣說可不可以，我這樣說會不會傷到對方，或



是當我不太能諒解對方時，站在對方的角度想，為什麼他會這樣做。(0620成果分享-S7134)

在上這門課之前，我沒有勇氣對著別人掏心掏肺，只敢對著自己掏，那些對別人訴說過的感受只是淺灘上的浮游生物及海洋中的中型魚類；在這門課開始後，我試圖將深海大型魚類掏出來讓別人知道，但勇氣似乎不夠；這門課快結束時，我終於有一點點勇氣將一隻燈籠魚撈上來了。(0620成果分享-S7205)

#### 4. 促進學生面對情緒衝突的勇氣與自我成長

從學生的個別實作任務作業中亦發現，學生能回應課程主題並反思自身的實際經歷，來探究和反思自己在面對情緒衝突勇氣的學習，同時，進而找出自身的情緒問題和提出有效的解決方式。一位在幼兒園打工的學生便在個別實作中提到自己的轉念和改變：

我跟同事吵了一架，然後我們冷戰了幾個小時……換個方式想，我覺得我有點太激動了，我應該先自己冷靜一下，深呼吸過後再跟同事表達想法，否則氣頭上說出來的話都會很可怕。其實只要趕快提醒她一下，我們事情還沒做完就好了。(0426個別實作-S7107)

同時，從學生期末的成果分享中，亦看到了學生在這門課程中的自我成長歷程與改變。例如：

原本只是把個別實作當成作業而已，但後來開始給自己對話和思考的時間，發現真的有改變我的情緒，事情發生時，會先思考自己是否有做錯，也會站在對方的立場想，開始設想很多假設，慢慢的找出對彼此比較好的方法，謝謝老師教導我如何管理自己的情緒。(0620成果分享-S7241)

藉由老師的引導，慢慢的從覺察自己開始，一次次的練習，對於現在的我，在面對情緒的波動時，更知道該如何調解自己。雖然有時候會覺得為什麼要去面對情緒，甚至有時候會覺得有傷口上撒鹽的感覺，但是這是給自己勇敢一次機會。每週回顧看看自己到底這週過得如何，不但可以更了解自己，也培養我們解決問題的能力，讓我遇到問題，會換個角度思考，就像老師說的：到了路的盡頭，就是該轉彎了！（0620成果分享-H7118）

在這次的課程中，我覺得最困難的是突破自己的心防，好好正視自己的情緒，有時我也會選擇逃避，我覺得這也算是舒適圈的一種，因為有時就不想處理情緒，只想等它就這樣過去，但其實問題都沒解決，要把想法說出口，才能真正的解決、放下，這是我在這堂課學到的。還有不要擔心自己把自己顯露的太多，因為這樣才能讓別人知道你的點在哪，把自己的心打開才能讓別人理解你，如果一直將自己關起來，那別人永遠不會知道你在想什麼。（0620成果分享-H7114）

此外，在期末成果分享後，亦有學生表示：

從這一個實作成果分享中，我學習到每個人都有情緒，情緒是不該被壓抑的，只要不被情緒所控制，不要太在意別人的看法，而是自己想成為什麼樣的人，經過不斷與自我的對話，站在不同的角度看事情，才能創造更好的自己。（0613成果分享反思-H7107）

而一位參與同儕檢核的教師，在看過學生的期末分享影片和成果後，亦指出：

從學生的自我表露與分享中可以發現，每個學生都能充滿信心地敘說自己的成長與學習。這是這個課程成功的地方。（0626同儕檢核-P2）

上述分析結果均顯示，以阿德勒心理學為核心的課程實踐，能有效促進學生面對情緒衝突的勇氣和自我成長。除了上述學生在學習過程中的回饋外，從表2的學習檢核結果可得知，在有關個別實作任務和課後省思的題項上（題項8、9、12、13），期中檢核的平均得分介於3.43～3.52，而期末檢核的平均得分亦維持在3.50～3.64，顯示有87%～91%的學生能認同並參與此項學習活動，並透過課後的省思和個別實作任務活動，延續在這門課的學習。此外，從表2亦可得知，修課學生對於此門課程的學習成效亦十分地認同。在期中檢核時，有關課程目標學習結果的題項上（題項14-20），除題項18因該主題安排在期中考後實施，使得該題項的得分較低之外，其餘項目的得分均在3.45以上，顯示有86%以上的修課學生，認同課程的實施能夠增進其在情緒管理方面的表現。而在期末檢核的結果，有關課程目標學習結果題項的平均得分亦維持在3.41～3.65，顯示有85%～91%的學生能認同自己在此門課程的學習結果和表現。

表3為課程實施後學生匿名填答之全校性教師教學評鑑問卷的結果，從表3可知，日間部學生在各教學評量項目的平均分數在4.76～4.86，平均分數為4.81，而進修部學生在各教學評量項目的平均分數則是在4.83～5.00之間，平均分數為4.98。上述結果顯示，兩班學生對於此門課程的教學內容、教學方式、評量方式和師生互動等項目，均給予十分高的肯定。相較於此學期全校整體之教學評量分數的結果，系院校的平均分數分別為4.55、4.51和4.54，此門課程的教學評量分數均顯著高於其他課程，顯示此課程的實施結果頗能獲得修課學生的認同和肯定。

#### 四、教學實踐反思與討論

有別於傳統的講授式教學，在PBL融入課程的實踐中，教師不再是課堂的主角，而是扮演著學習模範、學習引導和學習促進者的角色。因此，研究者在教學實踐的過程中，時時反思和自我提醒：

表3

教師教學評量結果一覽

評量項目	日間部 (n = 29) 平均分數	進修部 (n = 23) 平均分數
1. 專業知能可勝任此一科目之教學	4.86	5.00
2. 教學內容與教材準備充分	4.81	5.00
3. 教學內容與教材份量適當	4.81	5.00
4. 教學內容與教材難度適當	4.76	5.00
5. 講解清楚且有條理	4.81	5.00
6. 教學方法能讓學生有效學習	4.81	4.92
7. 能參考學生反應與表現調整教學方式	4.81	4.92
8. 能提升學生學習興趣	4.76	4.83
9. 成績評量方式適當	4.76	5.00
10. 能公平評量學生成績	4.86	5.00
11. 能適當輔導學生積極參與課堂學習	4.81	5.00
12. 能適當針對學生學習問題予以指導	4.86	5.00
13. 能認真教學，有教學熱誠	4.81	5.00
14. 教學過程中師生互動良好	4.86	5.00
該科平均得分	4.81	4.98

註：此調查採用五點量表問卷。

我是學習的促進者，需能從學生的課堂參與和回饋中，反思和調整自身的教學，……教學的目的不是要求學生死背硬記課程內容，而是能促使學生自覺情緒覺察的重要，並能覺知自己是學習的主導者。

從前述的分析結果可知，學生十分認同及肯定PBL融入課程的實施，從學生的自我學習檢核結果可得知，有88%以上的學生能認同PBL的實施方式，而從教師教學評量結果亦發現，兩班學生均對於此門課程的教學內容、教學和評量方式，以及師生互動感到滿意，給予高於系院校平均分數的肯定。

同時，研究結果亦顯示，以學生為主體之PBL的運用與調整，能有效解決研究者在教學上所面臨的學生課程參與意願不佳的問題，促進學生的課程參與和討論，以及透過與自身相關的實際案例討論中，引導學生思考和學習問題解決的方式，提升對於課程內容的學習成效。上述結果與過去部分研究發現相呼應，均證實PBL有助於提升學生的學習動機與成效（李佩育等，2013；洪佳惠、林陳涌，2014；徐靜嫻，2013；張德銳、林縵君，2016；許宛琪，2009；陳寧容，2018；黃志雄，2015，2017b；楊心怡、李啟嘉，2015；Schmidt et al., 2011; Taylor & Mifflin, 2008）。

此外，研究者在教學前考量學習者的內在心理需求，運用強調正向與鼓勵之阿德勒心理學，雖與國內多數教師情緒管理課程所教導之內容和學派不同，但從前述的研究結果可知，經由課程中各項課程主題的引導和個別實作任務的實施，能有效地促進學生對課程目標的學習，有將近九成的學生認同課程的實施可增進其在情緒管理方面的表現。研究者亦在課堂觀察中發現修課學生的成長，並從學生的成果中反思：

聽完學生的期末學習成果分享到十分欣慰，除了看到學生的成長與改變外，看到每個人都能自信地分享，口語表達和肢體動作十分大方，沒了畏縮，擁有更多勇氣和信心跟大家分享。（0620研究日誌-R）

從上述教學實踐的結果可知，運用PBL和以阿德勒心理學為核心之課程，可引導多數學生從面對自己和自我覺察出發，增進學生對自我情緒的覺察與探索。若對照教保服務人員需依循之《幼兒園教保活動課程大綱》中的六大素養，此項學習結果可符應和滿足職前教保服務人員，在覺知辨識和自主管理素養的學習。此外，研究亦發現，課程的實施可促進學生對自我與他人情緒的同理，更正向地看待和覺察他人的情緒表現，顯示此項學習結果可符應和滿足職前教保服務人員在《幼兒園教保活動課程大綱》所強調之表達溝通和關懷合作的素養學習。

整體而言，以阿德勒心理學為核心之課程的實踐，可增進學生符應和滿足教育部（2017）所頒布之《幼兒園教保活動課程大綱》中各項核心素養的學習，同時，能有效促進學生對自我情緒的覺察和探索，增進對自我和他人情緒的理解與同理，並進而提升自我調適與成長，提供學生面對未來幼教職場所需的素養和能力。

上述研究結果和張英熙（2015）的研究發現相似，雖然本研究是以職前教保服務人員為對象而非現職幼教教師，但研究結果均支持以阿德勒心理學為核心之課程和訓練內容，能有效促使職前和現職幼教教師培養正向鼓勵的態度，並促進其人際關係與情緒的正向發展。

此外，上述研究發現亦與國內有關大學情緒管理課程的研究結果相似，均發現經由課程的實踐可增進學生的自我了解與情緒因應（洪寶蓮、陳菲娜，2010；張學善，2004；張瓊珠等，2009）、促使學生情緒的覺察、紓解和轉化（洪瑞黛等，2015），以及促進學生表達自己 and 了解他人（洪寶蓮等，2015；張學善，2004）。但不同的是，先前的研究均是以認知取向的課程為主，本研究採人本取向之阿德勒心理學為核心，研究結果顯示，阿德勒心理學為核心在教師情緒管理課程中的應用，能符合學習者之個別心理特質與需求，深化學習者之自我情緒的覺察、調適與成長。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

本研究旨運用PBL和以阿德勒心理學為核心之課程內容，解決研究者在教學上所面臨之大學生課程參與和情緒管理學習成效問題，並從教學實踐行動中，反思和精進以學生為主體之教學策略的運用，探討其對學生課程參與和學習成果的影響。研究主要發現如下：

(一) 以PBL融入課程的實踐頗受學生的認同與肯定，教學實踐過程中亦配合學生的回饋，進行教學的反思與調整。

(二) 研究發現經由PBL與阿德勒心理學融入課程的實踐，可有效促進學生在教師情緒管理課程上的參與，並有助於學生在課程內容的學習，以及從自我對話中了解和學習面對自己的情緒與問題。

(三) 修課學生能認同並指出自己在情緒管理方面的學習和改變，具體的學習成果包括：可增進學生對自我情緒的覺察與探索，促進學生對自我情緒的調適，增加學生對他人與社會的同理，以及促進學生面對情緒衝突的勇氣與自我成長。

## 二、建議

### (一) 以阿德勒心理學融入職前和現職教保服務人員的情緒管理課程中

研究結果顯示，運用阿德勒心理學的自我對話與鼓勵，可有效促進學生覺察和探索自我的情緒，學習從內而外地同理自己和他人的情緒表現，以及促進學生面對情緒衝突的勇氣和自我成長。因此，建議未來在職前教保服務人員培訓課程中，可多運用阿德勒心理學的策略於情緒管理之相關課程中。同時，亦可參考本課程所運用之以阿德勒心理學為核心的課程內容和活動，應用到現職幼兒園教保服務人員之在職訓練和增能課程中。

### (二) 以PBL提升學生的課程參與和學習

研究發現，PBL策略的運用可逐漸獲得學生的認同與肯定，且有效增進學生在課程中的參與和學習，亦可增進學生對課程內容的了解與學習表現，有效因應學生課程參與意願低落的問題。因此，建議大學教師在面對課堂中學生個別差異日益嚴重，以及欠缺課堂參與和學習動機的問題時，可多運用以學生為主體之PBL策略，引導學生從實際問題中尋找答案，以提升學生的課堂參與和培養其自主學習的能力。

### （三）以教學實踐研究促進師生共學共好

研究發現，以教學實踐研究方式探討課程的實施歷程與結果，有助於提升學生的課程參與和學習，以及增進教師的教學品質和課堂互動。因此，建議未來可多鼓勵教師以教學實踐研究方式進行課程與教學之探究和反思，以便能從中促進學生的課程參與和自主學習，促進師生的共學共好。



## 參考文獻

- 江承曉（2008）。以同儕輔導團體介入活動對提昇大學生情緒管理生活技能之成效研究。《健康促進與衛生教育學報》，**29**，1-26。
- [Chiang, C.-H. (2008). Effects of emotional management peer counseling group program on the university students' emotional management life skills. *Journal of Health Promotion and Health Education*, *29*, 1-26.]
- 李佩育、周汎濤、林麗娟、張靜鳳（2013）。問題導向學習策略於「兒童虐待與疏忽」教育訓練課程活動成效之探討。《高雄護理雜誌》，**30**（3），9-22。
- [Lee, P.-Y., Chou, F.-H., Lin, L.-C., & Chang, C.-F. (2013). Effectiveness of applying problem-based learning to a nursing course on "child abuse and neglect cases." *The Kaohsiung Journal of Nursing*, *30*(3), 9-22.]
- 林麗娟（2004）。資訊素養融入醫學教育之問題導向學習。《大學圖書館》，**8**（1），31-43。
- [Lin, L.-J. (2004). Integrating information literacy into problem-based learning for medical education. *University Library Journal*, *8*(1), 31-43.]
- 洪佳慧、林陳涌（2014）。探討問題導向學習在醫學臨床實務能力之成效及啟示。《科學教育學刊》，**22**（1），1-32。
- [Hung, C.-H., & Lin, C.-Y. (2014). Efficiency and implications of problem-based learning on clinical competence in medical education. *Chinese Journal of Science Education*, *22*(1), 1-32.]
- 洪淑君（2009）。問題導向學習成效之後設分析。《新臺北護理期刊》，**11**（2），47-62。
- [Hung, S.-J. (2009). A meta-analysis of the effectiveness on problem-based learning. *New Taipei Journal of Nursing*, *11*(2), 47-62.]
- 洪瑞黛、林清文、陳淑貞（2015）。運用表達性藝術媒材於認知行為取向情緒管理課程對大學生之學習成效研究。《弘光學報》，**76**，51-73。
- [Hung, J.-T., Lin, C.-W., & Chen, S.-J. (2015). Use of expressive art materials in an undergraduate cognitive behaviorally orientated emotion management course. *Hungkuang Academic Review*, *76*, 51-73.]

洪寶蓮、方世華、蔡淑華（2015）。表達性藝術治療方案對醫學生情緒管理之影響。《通識教育學報》，**18**，1-35。

[Hung, B.-L., Fan, S.-H., & Tsai, S.-H. (2015). Effect of expressive art therapy program on the emotion management of medical students. *Journal of General Education*, *18*, 1-35.]

洪寶蓮、陳緋娜（2010）。「表達藝術與情緒管理」之課程回饋與省思。《台灣藝術治療學刊》，**2**（1），107-121。

[Hung, B.-L., & Chen, F.-N. (2010). Expressive art and emotion management: The learners' feedbacks and reflections. *Journal of Taiwan Art Therapy*, *2*(1), 107-121.]

徐靜嫻（2013）。PBL融入師資培育教學實習課程之個案研究。《教育科學研究期刊》，**58**（2），91-121。

[Hsu, C.-H. (2013). Case study on applying problem-based learning to the student teaching curriculum. *Journal of Research in Education Sciences*, *58*(2), 91-121.]

張芬芬（2010）。質性資料分析的五步驟：在抽象的階梯上爬升。《初等教育學刊》，**35**，87-120。

[Chang, F.-F. (2010). The five steps of qualitative data analysis: Climbing up a ladder of abstraction. *Journal of Elementary Education*, *35*, 87-120.]

張英熙（2015）。阿德勒鼓勵訓練方案對幼兒園教師的影響。《師資培育與教師專業發展期刊》，**8**（3），29-52。

[Chang, Y.-S. (2015). A study of the impacts of Adlerian encouragement training programs on kindergarten teachers. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, *8*(3), 29-52.]

張德銳、林縵君（2016）。PBL在教學實習上的應用成效與困境之研究。《師資培育與教師專業發展期刊》，**9**（2），1-26。

[Chang, D.-R., & Lin, M.-C. (2016). A study of effects and limitations of the application of problem-based learning on a student teaching curriculum. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, *9*(2), 1-26.]

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。《彰師大輔導學報》，**26**（2），37-56。

[Chang, H.-S. (2004). Effects of emotional management program on the future teachers' emotional intelligence. *Guidance Journal*, *26*(2), 37-56.]

- 張瓊珠、簡秀芬、林宜美（2009）。情緒管理團體對護專學生之憂鬱與焦慮情緒之成效分析。《崇仁學報》，3，35-53。
- [Chang, C.-C., Jian, S.-F., & Lin, I.-M. (2009). The effectiveness of emotion management group for depression and anxiety in nursing students. *Journal of ChungJen Junior College Nursing, Health Sciences and Management*, 3, 35-53.]
- 教育部（2011）。與情緒共舞—教師的情緒管理。取自<http://www.guide.edu.tw/publications/counseling-series/9e16f9ed-0bfe-41a6-9e53-97e6cbf24985>
- [Ministry of Education. (2011). *Dancing with emotions: Teacher's emotional management*. Retrieved from <http://www.guide.edu.tw/publications/counseling-series/9e16f9ed-0bfe-41a6-9e53-97e6cbf24985>]
- 教育部（2017）。幼兒園教保活動課程大綱。取自<http://www.ece.moe.edu.tw/?p=7545>
- [Ministry of Education. (2017). *Curriculum outlines for preschool care-taking activities*. Retrieved from <http://www.ece.moe.edu.tw/?p=7545>]
- 許宛琪（2009）。問題本位學習於師資培育職前教育實施之初探。《師資培育與教師專業發展期刊》，2（2），1-20。
- [Hsu, W.-C. (2009). An initial study on the application of problem-based learning in pre-service teacher education. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 2(2), 1-20.]
- 陳佳雯（2012）。教師情緒管理之探討。《教育研究論壇》，3（2），127-140。
- [Chen, J.-W. (2012). A study of teachers' emotional management. *Forum of Education Research*, 3(2), 127-140.]
- 陳寧容（2018）。敘事文本結合問題探究導向教學在幼兒行為輔導課程之實踐與成效。《教學實踐與創新》，1（2），115-164。
- [Chen, N.-J. (2018). Effects of combining narrative texts and problem-oriented teaching in child behavioral guidance courses. *Journal of Teaching Practice and Pedagogical Innovation*, 1(2), 115-164.]
- 黃志雄（2015）。問題導向學習對大學生學習動機與成果影響之研究：以一所私立科大幼保系的課程為例。《兒童照顧與教育》，5，55-69。
- [Huang, C.-H. (2015). The effects of problem-based learning on university students' learning motivation and outcomes: A case study. *Child Care and Education*, 5, 55-69.]

黃志雄（2016）。大學「教」與「學」的教學歷程與反思：以特殊幼兒教育課程為例。弘光學報，78，119-146。

[Huang, C.-H. (2016). The process and reflection of teaching and learning at university: The course of special early childhood education as a case study. *Hungkuang Academic Review*, 78, 119-146.]

黃志雄（2017a）。翻轉教室模式在大學課程中的實踐與反思。師資培育與教師專業發展期刊，10（1），1-32。

[Huang, C.-H. (2017a). The practice of the flipped-classroom model in a university course. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 10(1), 1-32.]

黃志雄（2017b）。問題導向學習在特殊兒童需求評量課程中的應用。教師教育期刊，5，1-16。

[Huang, C.-H. (2017b). A study of the implementation of problem-based learning in the course of assessment of children with special education needs. *Journal of Teacher Education*, 5, 1-16.]

黃志雄、田育芬（2016）。大學教師參與問題導向學習之專業發展社群個案研究。教育研究與發展期刊，12（1），147-172。

[Huang C.-H., & Tien, Y.-F. (2016). A case study of university teachers' participation in faculty professional learning community of problem-based learning. *Journal of Educational Research and Development*, 12(1), 147-172.]

黃品璵（2013）。臺南市國民小學級任教師樂觀信念、情緒管理與班級經營效能關係之研究。教育研究論壇，4（2），133-158。

[Huang, P.-T. (2013). A study on the relationship among positive belief, emotional management of elementary school regular grade teachers and the classroom management effectiveness in Tainan county. *Forum of Education Research*, 4(2), 133-158.]

楊心怡、李啟嘉（2015）。問題導向學習對法律系大學生問題解決能力及自我導向學習之研究。教育科學研究期刊，60（1），131-155。

[Yung, H.-I., & Lee, C.-C. (2015). Problem-based learning on the problem-solving ability and self-directed learning of undergraduate students. *Journal of Research in Education Sciences*, 60(1), 131-155.]

劉千榕、張美雲（2017）。幼兒園教師情緒管理與班級經營之研究。幼兒教保研究期刊，18，1-27。

- [Liu, C.-J., & Chang, M.-Y. (2017). A study on emotional management and classroom management of preschool teachers. *Journal of Early Childhood Education and Care, 18*, 1-27.]
- Adler, A. (2016)。阿德勒談人性：瞭解他人就能認識自己（林曉芳，譯）。臺北市：遠流。（原著出版於1927年）
- [Adler, A. (2016). *Understanding human nature* (S.-F. Lin, Trans.). Taipei, Taiwan: Yuan-Liou. (Original work published 1927)]
- Adler, A. (2016)。阿德勒心理學講義（吳書榆，譯）。臺北市：經濟新潮社。（原著出版於1930年）
- [Adler, A. (2016). *The science of living* (S.-Y. Wu, Trans.). Taipei, Taiwan: Ecocite. (Original work published 1930)]
- Barrows, H. S. (2002). Is it truly possible to have such a thing as PBL? *Distance Education, 23*(1), 119-122.
- Beringer, J. (2007). Application of problem-based learning through research investigation. *Journal of Geography in Higher Education, 31*(3), 445-457.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1999). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Delisle, R. (1997). *How to use problem-based learning in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ellis, A. (1999). *How to make yourself happy and remarkably less disturbable?* San Luis Obispo, CA: Impact.
- Gfroerer, K., Nelsen, J., & Kern, R. M. (2013). Positive discipline: Helping children develop belonging and coping resources using individual psychology. *Journal of Individual Psychology, 69*(4), 294-304.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review, 16*(3), 235-266.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Maggio, R. D., Zappulla, C., & Pace, U. (2016). The relationship between emotion knowledge, emotion regulation and adjustment in preschoolers: A mediation model. *Journal of Child and Family Studies, 25*(8), 2626-2635.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York, NY: Basic Books.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Mills, G. E. (2013). *Action research: A guide for the teacher researcher* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. R. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. doi:10.1016/S0160-2896(99)00016-1
- Schmidt, H. G., Rotgans, J. I., & Yew, E. H. J. (2011). The process of problem-based learning: What works and why. *Medical Education*, 45(8), 792-806.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130-137.
- Taylor, D., & Mifflin, B. (2008). Problem-based learning: Where are we now? *Medical Teacher*, 30(8), 742-763.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

## **The Practice and Reflections on Problem-Based Learning and Adler Psychology in an Emotion Management Course for Preservice Preschool Educators**

Chih-Hsiung Huang\*

### **Abstract**

This study incorporated problem-based learning (PBL) and Adler psychology in an emotion management course for preservice preschool educators and explored the effect of PBL and Adler psychology on students' classroom participation and learning outcomes; the goal was to solve the problems encountered by the researcher related to students' classroom participation and learning outcomes in university education. A case study and action research were conducted on 57 students in the emotion management course for preservice preschool educators. The course centered on 12 topics based on the Adler psychology, adopted the PBL model, and employed the TronClass mobile learning platform. At the middle and end of the semester, self-developed learning feedback forms and checklists were used to understand the students' learning conditions. The students' after-class learning reflections, group study sheets, individual practical tasks, achievement sharing, peer feedback and reflection, and research logs were gathered and analyzed, and the instructor's teaching evaluation was examined to comprehensively assess the effectiveness of the teaching practices and student learning. The results revealed that the students affirmed and appraised the integration of the PBL model in the course; the model effectively

---

\* Chih-Hsiung Huang: Associate Professor, Department of Early Childhood Education, Nanhua University  
E-mail: hk633193@nhu.edu.tw  
Manuscript received: 2019.10.15; Accept: 2020.02.25

motivated the students to participate in classroom discussions, enhanced the achievement of the course goals, and enabled the students to understand and confront their own emotional problems. Moreover, the students were able to recognize and identify their learnings and changes related to their emotion management.

Keywords: Adler psychology, problem-based learning (PBL), emotion management, preschool educator