

師培者正念實踐與學生體驗： 自我研究導向的課程調整

郭葉珍*

國立臺北教育大學
幼兒與家庭教育學系副教授

摘要

本研究採自我研究，旨在探究研究者自身作為一位大學師資培育者（以下簡稱師培者）接受正念訓練後，覺察課室經驗與師生關係出現了哪些轉變，並進一步瞭解學生對課堂中融入 10 分鐘正念活動的體驗為何。此外，本研究亦關心師培者如何根據學生與教師專業發展團體的回饋，調整正念活動設計，以深化學生的正念體驗。研究者同時身兼師培者、正念實踐者與課程設計者，在授課過程中導入正念活動，並與 3 位同屬教育學院的師培者共組教師專業發展團體。資料來源包括研究日誌、學生學習檔案及教師專業發展團體會議紀錄，並採主題分析作為資料分析方法。結果顯示，師培者在課堂中展現更多等待與陪伴，重燃教學熱情，並減少與學生的對立互動。學生回饋正念活動有助於提升情緒覺察與接納、穩定情緒、專注當下，並促進生活品質與專業成長。根據學生與教師專業發展團體回饋，研究者調整活動設計，強化正念與課程目標的連結、重複實施相同練習、分享個人正念經驗，並允許學生以適合自己的方式參與，以深化學生對課堂中融入正念活動的體驗。

關鍵詞：正念、自我研究、師生關係、師資培育者、課室氛圍

* 通訊作者：郭葉珍，Email: kuoyehchen@gmail.com

來稿日期：2025 年 2 月 25 日；修稿日期：2025 年 5 月 14 日；採用日期：2025 年 5 月 22 日

A Teacher Educator’s Mindfulness Practice and Students’ Experiences: Curriculum Adjustment Through Self-Study

Yeh-Chen Kuo^{*}

Associate Professor,
Department of Early Childhood and Family Education,
National Taipei University of Education

Abstract

This self-study research aims to explore, after undergoing mindfulness training, how the researcher, serving as a university teacher educator (hereafter referred to as the educator), perceives the changes in classroom experiences and teacher–student relationships. It further investigates how preservice teacher students experienced the integration of 10-minute mindfulness activities into classroom sessions. Additionally, the study examines how the educator adjusted the design of mindfulness activities based on feedback from students and a professional development group of teacher educators, in order to deepen students’ mindfulness experiences. The researcher took on multiple roles as a teacher educator, mindfulness practitioner, and course designer, bringing mindfulness activities into the classroom and collaborating with three other teacher educators from the same college in a professional development group. Data sources included the researcher’s reflective journals, students’ learning portfolios, and meeting records from the professional development group, all analyzed using thematic analysis. Findings revealed that the educator demonstrated greater patience and presence in the classroom, rekindled enthusiasm for teaching, and reduced oppositional dynamics with students. Students reported that the mindfulness activities enhanced their emotional awareness and acceptance, stabilized their emotions, improved focus, and contributed to both their quality of life and professional growth. Based on feedback from students and the professional development group, the educator refined the activity design by strengthening the connection between mindfulness and course objectives, repeating the same practices across weeks, sharing personal mindfulness

^{*} Corresponding author: Yeh-Chen Kuo, E-mail: kuoyehchen@gmail.com

Manuscript received: February 25, 2025; Modified: May 14, 2025; Accepted: May 22, 2025

experiences, and allowing students to engage in ways that suited their individual needs—thereby enriching their experience of mindfulness integrated into the classroom.

Keywords: Mindfulness, Self-Study, Teacher–Student Relationships, Teacher Educator, Classroom Climate

壹、緣起

為促進學生的學習效能，教師應致力於營造支持學生的課室氛圍。有鑑於教師是依照他被教導的經驗去教學生（Blume, 1971），在師資培育中，師資培育者（以下簡稱師培者）是重要的一環且對於教師的品質負有責任（Howey & Zimpher, 1990; Wideen et al., 1998）。為此，研究者與同在大學教育學院任教的其他3位師培者決定從自身做起，擬先透過接受正念（mindfulness）訓練學習營造支持學生的課室氛圍，並於課堂中作為其模範，期待學生未來成為教師時也能營造支持學生的課室氛圍（Korthagen et al., 2005）。4位師培者於是組成了為期兩年的教師專業發展團體，期間每個月進行一次共學，分享彼此從接受正念訓練中學習到什麼，探索如何在課程中融入正念活動以幫助學生體驗正念，並討論執行過程中遭遇了什麼困難與其克服之道。

在培育未來教師的過程中，師培者扮演關鍵角色。教師之所以能成為學生的榜樣，與其接受的師資訓練息息相關（Blume, 1971）。而師培者作為未來教師的引導者，對於教師的品質負有責任，直接影響其未來教學的品質（Howey & Zimpher, 1990; Wideen et al., 1998）。然而，師培者不僅身負教學重責，更面對行政、研究、學生輔導等多重挑戰，身處壓力交織的環境，若無自我支持與增能策略，往往難以在教學中展現從容與覺察。因此，如何協助師培者在壓力之下仍能持續營造支持學生學習的課室氛圍，成為本研究的出發點。

在回應這項挑戰的探索過程中，正念訓練提供了可能的方向。正念是有意識地不加評價地，在當下覺察正在發生的事（Kabat-Zinn, 2018）。在簡短但規律的正念練習中，個人專注在此時此刻的經驗，同時維持接受、仁慈、好奇與不批判的態度，無論經歷到怎麼樣的經驗——開心的、中性的、感到壓力的、困難的，都能夠把內在和外在的經驗連結在一起，採取當下與客觀的回應，而非把注意力放在過去與未來，不經判斷的反應（Meiklejohn et al., 2012）。這樣的心理能力，能夠培養覺察力與較正向的心理狀態，促進生活品質並減少情緒困擾（Greson, 2009）。研究亦指出，正念訓練可有效減輕壓力、焦慮與憂鬱症狀，促進健康與福祉，並激發改變生活型態的動機，同時提升與他人連結的意願，豐富人際關係的品質（Ludwig & Kabat-Zinn, 2008; McCabe Ruff & Mackenzie, 2009）。

在同時面對教學、研究與行政等多重壓力的場域中，教師若要有足夠的心力來營造一個友善的教室環境，必須具備多項執行功能，包括良好的企劃能力、工作記憶、專注力、問題解決能力、口語推理能力、抑制力、心理彈性、同時處理多項任務的能力，以及主動行動與監控行動的能力，才能維持有效的決策功能（Chan et al., 2008）。研究顯示，正念訓練與大腦中負責注意力、工作記憶、感覺處理、自我反思、同理心與情緒調節等功能區域的灰白質增厚相關，

支持了正念訓練有助於提升決策功能的觀點（Hölzel et al., 2011; Luders et al., 2009）。

此外，教師若要能夠提供學生穩定的情感支持，其社會情緒能力便成為建立健康師生關係與有效課室管理技巧的關鍵（Jennings & Greenberg, 2009）。Grossman等人（2004）的研究指出，透過持續的正念練習，教師能以冷靜且適切的方式回應學生，並強化注意力與覺察力，幫助其不帶批判地覺察自身的想法、情緒與身體感受，進而不僅營造出友善的教學氛圍，也提升其回應日常挑戰的能力，達到減壓與促進身心健康的目的。

以正念為核心的介入計畫，例如「在教育中培育覺察與彈性」（Cultivating Awareness and Resilience in Education, CARE），顯示教師在接受正念訓練後，更能有效支持學生的情緒與行為表現，並在課室管理上展現出更多自主、支持性與促進學習動機的作法。此外，參與該訓練的教師普遍認為，自己在課堂管理上的能力有所提升，能夠更穩定地維持與學生的良好互動關係，進而改善整體課堂氛圍與師生關係（Jennings et al., 2011）。

近期研究亦證實，短期的正念介入，即便僅有4次課程、6小時的介入，也能有效降低教師的壓力、耗竭與憂鬱症狀，並改善生理壓力指標（Taylor et al., 2021）。同時，結合正念的社會情緒學習方案，也顯著降低了教師的情緒耗竭，並提升其對學生的敏感度與回應能力，進一步強化課室情境中的支持性氛圍（Kim et al., 2021）。

若以課堂為觀察場域，在高等教育階段，正念練習已被證實對大學生的心理健康與學習表現具顯著助益。研究指出，正念減壓（Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR）課程能有效提升醫學生的心理健康與自我關懷，減輕其壓力與焦慮（Polle & Gair, 2021）；而具有正念特質已被證實能增進大學生的學業表現與心理健康（Egan et al., 2022）。對於師資生而言，這些心理特質與策略的培養不僅有助於其自身的學習與適應，亦為未來進入教學現場提供穩定的心理基礎。

然而，在實務層面，將正念融入師資課程確實面臨現實挑戰。多數正念課程如MBSR或正念認知療法（Mindfulness-Based Cognitive Therapy, MBCT）皆需長時間介入，與師培課程的時數限制與教學目標難以整合。國內學者也提醒，在大學課程中若僅短時間體驗正念，應避免抱持過高的療效期待（姜義勝、楊振昇，2021；藍菊梅，2020）。不過，亦有研究指出，即便每週僅10分鐘的練習，仍可能對學習者產生正向影響（Moore, 2008）。因此，如何在有限時數中，設計出兼顧實用性與體驗深度的正念活動，成為本研究關注的焦點。

目前正念教育的研究多聚焦於在職教師的專業發展，例如CARE計畫顯示，正念訓練有助於教師的課室管理與情緒調節（Jennings et al., 2011）；但在師資培育階段，尤其是師培者自身作為正念實踐者與示範者的角色，相關探討則較少呈現。正如姜義勝與楊振昇（2021）所指

出，正念教學的挑戰不在於技巧，而在於教師本身的體現與自我反思。這一點，對於師培者而言尤為重要。

因此，本研究透過自我研究，探討師培者在接受正念訓練後，覺察課室經驗與師生關係的變化，並探索學生對正念練習融入課程的體驗，同時依據學生與教師專業發展團體的回饋，調整正念活動的設計與實施方式，期待為師資培育課程中的正念實踐提供具體經驗與參考。

研究聚焦三個問題：

- 一、接受正念訓練後，師培者覺知的課室經驗與師生關係有了什麼改變？
- 二、學生對正念練習融入課程的體驗為何？
- 三、學生與教師專業發展團體的回饋中，師培者如何改進正念活動融入課程的方式，以促進學生的正念體驗？

貳、研究方法

以下將說明本研究何以採取自我研究方法，進而描述研究主體與資料提供者定義、研究場域與執行過程、正念活動融入課程的實施、活動設計原理與進行方式，並說明資料是如何被收集與分析，及使用了哪些策略讓讀者信任本研究的結果。

一、為何採取自我研究？

自我研究是一種系統性且有意圖的探究過程，研究者針對自身實務進行反思，以促進教學與學習之改進（Samaras, 2011）。此一研究方法由教育實踐者主動發起，透過系統性反思與批判性省思，重新理解教學實踐的意義，並在此基礎上展開創新行動（Loughran, 2004）。特別在師資培育領域，自我研究被廣泛運用於高等教育教師教育課程，協助師培者深刻覺察自身教學歷程，回應其對瞭解教學本質與教學方式的渴望（Cole & Knowles, 1998; Loughran, 2004）。不同於行動研究聚焦於解決具體問題，自我研究更強調自我在教學過程中的經驗、觀念與行動，透過批判性反思，開展自我理解與實踐轉化（Feldman et al., 2004; Hamilton & Pinnegar, 1998; Tran, 2009）。

本研究聚焦於師培者接受正念訓練後，課室氛圍與師生關係的改變，這樣的歷程不僅涉及教學行為的調整，更涵蓋情緒反應與互動模式的覺察與轉變。唯有透過自我研究，將研究者自身的教學歷程作為研究對象，才能完整捕捉並分析這些動態的內在歷程。此外，正念教學本身強調當下覺察與自我反思，這與自我研究所倡導的省思取向不謀而合。透過自我研究，研究者不僅在教學中實踐正念，更能以正念的態度調整教學，生成貼近教育現場脈絡的知識，豐富個

人教學理解，並為其他師培者提供具體可借鑑的實踐經驗，促進師資培育專業成長與理論發展（Bullough & Pinnegar, 2001）。

本研究者在此研究中同時扮演正念實踐者、課程設計者、教學者與教師專業成長社群成員等多重角色。這些角色之間的流動與交織，形成了多層次的覺察與張力：一方面需要批判性地審視自身教學決策與反應的盲點，另一方面也需要設計與實施正念課程，陪伴學生探索自我與情緒，並對學生與同儕的回饋保持開放的態度。這種內在參與者與外在觀察者的雙重視角，正是自我研究所重視的學習位置。

研究者先前曾接受MBCT、正念助人訓練與止語禪修等學習歷程，對於正念實踐在情緒調節與人際關係上的影響有深刻體驗，並逐漸意識到，影響學生的並不僅是課程內容與策略，更重要的是教師「如何存在」於教學現場。因此，萌生了透過自我研究架構，深度反思自身如何將正念運用於教學實踐，並將正念活動融入課程設計的想法。研究者期望藉由學生與教師專業成長社群的回饋，進一步調整與深化正念活動的實施方式，為未來有志推動正念教學之師培者、課程設計者與教育實務工作者提供參考。

二、研究主體與資料提供者定義

本研究之自我研究主體為研究者本人，亦即一位大學師資培育課程授課之師培者。研究焦點聚焦於師培者在接受正念訓練後，如何覺察與轉化自身的教學風格與師生互動，並透過學生與教師專業發展團體的回饋促進教學實踐的反思與成長。這樣的設計符合自我研究強調教育實踐者主動省思自身教學經驗，進而改進實踐的取向（LaBoskey, 2004; Samaras, 2011）。

此外，為深化反思脈絡與提升研究可信度，本研究納入以下兩類資料提供者，作為反思過程的對話夥伴與資料來源：

- （一）教師專業發展團體成員：由研究者本人與其他3位任教於同一大學教育學院的師培者組成，4人共組為期兩年的專業發展團體，定期進行共學與對話，聚焦於正念實踐在教學歷程中的應用與挑戰。此團體的對話紀錄作為本研究反思與調整教學實踐的重要資料來源。
- （二）學生：指參與研究者授課課程並實際體驗正念活動的大學生。此群體涵蓋兩學期，共計98位學生（第一學期48位、第二學期50位），主要為具備教育學程修習資格的職前師資生，未來目標為擔任幼兒園或小學教師。學生的學習檔案是研究者省思與課程調整的重要參考依據。

透過上述資料提供者的資料提供，本研究得以豐富自我省思的脈絡，並深化對正念活動融

入師資培育課程的教學實踐理解。

三、研究場域與執行過程

本研究於臺北市某大學進行，研究者於參與一系列與正念相關之專業活動後，展開課堂教學實踐。前述活動包括：MBCT為基礎的8週團體課程、6日工作坊、牛津正念中心與正念助人學會舉辦之師資培訓課程、英國Mindfulness in Schools Project所辦理之7-11歲兒童正念課程師資培訓，以及3次為期三天兩夜之止語閉關禪修。

在完成前述正念訓練後，研究者於106學年度第二學期（2018年2月至6月），在師資培育系所開設之輔導領域選修課程中的一門課中，於每堂課開始前實施為期15週、每次10分鐘的正念活動。該課程共48名學生參與，主要為職前師資生。學生被鼓勵於課後每週至少進行2次練習，惟時間長度未加以規範。

為蒐集課程實施成效與教學回饋，研究者邀請學生每週於學習檔案中自由書寫其對正念活動之經驗與感受。活動實施期間，研究者亦與教師專業發展團體成員每月定期召開共學會議，分享課程推動歷程，並獲得針對教學困境的具體建議。

根據前一階段所蒐集之學生與教師專業發展團體回饋，研究者進一步調整正念活動融入課程之方式，並於107學年度第一學期（2018年7月至2019年2月），再次於師資培育系輔導領域選修課程中的一門課中，每堂課前實施為期15週的正念練習。本階段共50名學生參與，亦以職前師資生為主。課程同樣鼓勵學生於課後每週至少進行2次練習，時間未強制規定，並持續邀請學生與教師專業發展團體成員提供回饋，作為課程調整與精進之參考。

四、正念活動融入課程的實施方式、活動設計原理與進行方式

在完成相關正念訓練後，研究者依據正念理論設計一系列正念活動，並將其融入課程之中，以協助學生實際體驗正念。由於師資培育課程須配合既定之授課目標，無法如傳統MBSR或MBCT般實施為期8週、每週2.5小時的課程，並搭配一整天（6小時）的止語正念練習，故研究者將正念實踐內容調整為於每堂課開始前進行10分鐘的正念練習。

本研究所設計之五項正念活動，包括正念飲食、身體掃描、正念觀察、正念傾聽與正念呼吸，係參考Kabat-Zinn（2003, 2013）、Segal等人（2013）、Didonna（2009）與Ie等人（2014）之正念理論與實證研究，並依課程時間與目標進行調整。各項練習依序於每週課堂中輪替實施，並由研究者以口語引導方式帶領學生進行。

正念活動融入課程之實施方式如下：

- (一) 每堂課開始前實施一項正念練習。第1-5週依序進行正念飲食、身體掃描、正念觀察、正念傾聽與正念呼吸五項活動，之後依相同順序周而復始三輪，持續15週。每次正念練習約7-8分鐘，結束後保留2-3分鐘進行簡短探詢，邀請1-2位學生分享其參與經驗，研究者則以接納、仁慈、好奇與不加批判的態度回應。探詢內容會根據學生分享的經驗，收斂至正念練習的核心概念，例如「覺察注意力飄移」、「接納情緒反應」，幫助學生理解練習的意義並與生活經驗連結。
- (二) 鼓勵學生於課餘每週至少進行2次課堂中所實施之正念練習，並嘗試將正念實踐融入日常生活。課後練習之時間長度未加以規範。
- (三) 邀請學生於每週學習檔案中記錄課堂中所進行之正念活動，以及其於日常生活中實踐正念的經驗與覺察。

活動設計原理與進行方式詳見表1。

表1
正念活動設計原理與進行方式一覽表

活動名稱	設計原理簡述	進行方式簡述
正念飲食	幫助學生覺察自己習於自動導航的心智模式，將注意力帶回當下，體會與食物的連結，培養觀察與專注的能力 (Kabat-Zinn, 2013; Segal et al., 2013)。	發給學生如葡萄乾或巧克力，透過引導語帶領學生細緻觀察食物的外觀、氣味、口感與身體反應，並探索當下經驗。
身體掃描	引導學生透過身體經驗回到當下，避免陷入反覆思考與焦慮，學習以接納、仁慈的態度回應分心與負面情緒 (Didonna, 2009; Ie et al., 2014; Segal et al., 2013)。	學生採舒適坐姿，依指導語逐一掃描身體部位，當心飄走時，溫柔地將注意力帶回身體感受，強化專注與覺察。
正念觀察	協助學生從「解決問題模式」轉為「同在模式」，透過對當下經驗的覺察與接納，安定情緒、穩定心緒 (Segal et al., 2013)。	引導學生觀察教室中的物件，不加評價地留意其形狀、顏色與質地，覺察思緒飄移時再將注意力帶回。
正念傾聽	放下分類與評價的習慣，單純觀察聲音的性質，學習不被外界聲響影響情緒反應 (Didonna, 2009; Segal et al., 2013)。	引導學生傾聽教室內外的聲音，觀察聲音的頻率、音量與質地，不辨識聲音來源、不做評價，只覺察聲音本身。
正念呼吸	透過呼吸將注意力錨定於當下，面對分心或情緒反應時，學習以溫柔、好奇的態度回到呼吸與身體，穩定情緒 (Didonna, 2009; Segal et al., 2013)。	引導學生覺察當下呼吸的節奏與感受，當注意力飄移時，溫柔地將其帶回呼吸，並學習接納當下的身心狀態，培養穩定與自我安頓的能力。

五、資料收集與分析

在本研究中，用以分析的資料包括研究者的研究日誌、學生的學習檔案及教師專業發展

團體會議紀錄。共計蒐集資料140份，其中包含研究者的研究日誌30份（兩學期各15週）、學生的學習檔案98份（106學年度48人、107學年度50人，各學期收錄每位學生的學習檔案1份）以及教師專業發展團體會議紀錄12份（每月1次，共兩學期）。研究日誌中系統化地記錄了研究者的自我覺察與改變，也記錄了研究者從閱讀學生的學習檔案及課堂中學生的回應發現了什麼。除此之外，研究日誌也記錄了研究者從教師專業發展團體同儕互動中學到了什麼，計畫如何將前述所得到的資訊，透過實施方式的修改，於次一學期帶給學生。資料編碼方式如表2。

本研究採用Braun與Clarke（2006）所提出的主題分析（*thematic analysis*）作為資料分析方法。主題分析是一種靈活的質性分析方法，透過辨識、分析並報導資料中的重複模式（*themes*），協助研究者從大量資料中歸納出有意義的主題。基於其特性，特別適合應用於本研究，探索個體經驗、觀點及其意義建構的歷程。其分析歷程包含六個步驟：（一）熟悉資料、（二）產生初步編碼、（三）發展潛在主題、（四）審視主題、（五）定義與命名主題、（六）撰寫報告。

在實際分析過程中，研究者首先反覆閱讀研究日誌、學生學習檔案與教師專業發展團體會議紀錄以熟悉資料，並於閱讀過程中標註與研究問題相關的意義單位。接著，運用NVivo質性分析軟體（Lumivero, 2011）進行系統性編碼，針對每則資料進行開放式編碼，生成初步代碼。隨後，透過持續比較將相似或相關的代碼歸類，形成初步類別。接續進行發展潛在主題的步驟，整合類別、辨識資料間的模式與關聯，發展出潛在主題架構。再進一步審視主題，反覆檢視各類別與主題間的邏輯一致性，並回到原始資料進行驗證。最終定義並命名主題，確立三大主題與21個具有意義的類別，主題與類別之對應如表3所示。最後，在撰寫研究發現時，引用具代表性的資料片段，呈現主題分析的結果，並在討論與建議章節與文獻對話，進行詮釋（Patton, 2002）。

表2
資料編碼

資料類別	簡稱	編碼說明	編碼範例
研究日誌	師	師-學期-週次-條目	師-106-4-4
學生的學習檔案	生	生-學期-週次-學生代號-條目	生-106-7-35-11
教師專業發展團體會議紀錄	團	團-學期-週次-團體成員代號-條目	團-106-3-4-8

六、可信度

說服讀者相信研究結果對於採取自我研究方法者尤其重要，畢竟是研究者在進行反思，所

表3
主題與類別對應表

主題	類別
正念訓練後的課室經驗	快回答、發現新大陸、如實看待學生、接受自己一師培者、友善的課室管理策略
正念訓練後的師生關係變化	如實看待學生、願意等待、接納學生、與學生關係改善
學生對正念練習融入課程的體驗	覺察力提升—學生、接受情緒—學生、穩定情緒、專注當下、放鬆、睡得好、應對生活逆境、教師專業發展
反思與再出發	我不是來學正念的、領略尚淺、師培者的身體力行與示範、正念練習好痛苦

得到的研究結果不會有偏誤嗎？除此之外，研究者進行自我研究時，與行動有關的他人之間難免存在著緊張關係，只有研究者單方面的自述如何能夠確保沒有偏誤呢？LaBoskey（2004）指出，自我研究的信效度建立應強調可信度而非傳統的效度，而這樣的可信度需透過公開透明的資料詮釋脈絡、具體案例，以及與學術社群之間的對話來累積。同樣地，Samaras（2011）強調自我研究需透過批判性友人或批判性社群的參與，讓資料詮釋過程納入多元觀點，避免研究者陷入自我合理化的陷阱，並開展多重且合理的解釋脈絡。

因此，為增進研究結果的可信度，除了分析自己的研究日誌之外，研究者還透過學生的回饋與教師專業發展團體合作夥伴對研究過程與研究結果的批判，來進行資料的三角驗證（Bullough & Pinnegar, 2001; Feldman, 2003）。這樣的安排，正回應LaBoskey（2004）所提倡的，以多元資料來源與詮釋脈絡來提升研究可信度的作法，也與Samaras（2011）所主張的透過批判性對話深化資料解釋過程的理念相契合。具體而言，研究者在每月共學會議中分享研究日誌內容與教學困境，由同為教育學院的3位教師夥伴提出回饋與建議，形成持續的對話與批判性省思機制；同時，學生每週學習檔案中對正念活動的經驗與反應亦作為檢視研究者詮釋是否偏頗的重要依據，促進觀點的多元對話與反思的深化，並避免僅憑研究者個人視角形成單一解釋，這也是自我研究可信度建立的重要方式。

另外，研究者在本文其他章節亦詳細說明了研究場域、執行過程、正念活動融入課程的實施方式、活動設計原理與進行方式，並說明資料是如何被收集，哪些資料被收錄，資料又是如何被分析而轉變為有意義的研究結果。這樣透明的描述正如LaBoskey（2004）所強調的，能夠使讀者理解研究詮釋的脈絡、掌握結果可適用的範圍，並提升研究的可信度（Bullough & Pinnegar, 2001）。

參、研究發現與討論

自我研究主要的目的在讓研究者變成一個更好的教師或師培者，但不只是為自己，也為學

生改善學習環境，使學生獲益（Bullough & Pinnegar, 2001; Feldman, 2003）。為達此目的，本節首先將描述接受正念訓練後，研究者在教學上的經驗有了什麼改變，接著說明正念活動融入課程中對學生有怎麼樣的助益，最後將說明研究者透過學生與教師專業發展團體同儕的回饋與批判，有了怎樣的反思，在活動內容與實施做了怎樣的修改後，於次一學期再出發。

一、正念訓練後師培者覺知課室經驗與師生關係的改變

（一）願意等待與陪伴

研究者覺察到自己在授課探問學生時，手心經常是向上，身體向前傾，內心急著要學生說出答案。當學生沒有馬上回答，研究者很快就會詢問有沒有其他人願意回答。

我發現我在課堂上提問時，手心會不自覺地向上攤開，身體也會前傾，好像在討答案。我以為這個姿態是邀請，但其實我很焦慮，腦子浮現一個聲音想對學生說：「快點、快點」。學生稍微停頓沒馬上回答，我就立刻問：「有沒有其他人想說說看？」（師-106-7-5）

覺察到自己身體的姿態、內心的急躁與對學生未立即回答的反應後，研究者反思何以自己會急著要學生給出答案。我發現自己無意識地跟隨著現代社會的快步調，唯恐讓學生沉吟太久，課程步調太慢，會引起其他學生的不耐煩。然而在教育的場域當中，教師若未能給予學生足夠的時間思考，將剝奪其思辨的機會。研究者反思著，如果研究者未能做到願意等待，又要如何期待學生未來成為老師能夠真誠地傾聽、等待與陪伴他們的學生呢？學生跟不上，注意力不就很容易飄走嗎？

現在社群媒體的語速都很快，不夠緊湊，人家就不看不聽了。我會焦慮應該是怕吧？怕等太久，其他人不耐煩，就去滑手機了。（師-106-7-6）

如果我不肯等學生多想幾秒鐘，學生就不會知道那種「有人願意等你」的感覺，其他學生也體會不到那種課堂上出現空白、留白的感覺。等到他們以後成為老師，可能也會以為課堂的節奏就是得這麼快，不夠快就直接跳過去。可是很多事情是需要停下來、想一想的呀，特別是那些從來沒想過的問題。如果沒有時間讓孩子停下來想一下，孩子一下子就跟不上了，那注意力不就飄走了嗎？（師-106-7-8）

自此之後，當研究者覺察到自己在邀請學生回答時手心向上，身體向前傾，內心急著要學生馬上回答時，研究者就會刻意地放鬆自己的身體，好奇地探問並願意等待，營造沒有所謂的

成功、失敗或對錯的氛圍。研究者感受到當自己的身體姿勢與心情有所轉變，且表現出願意等待與陪伴的態度時，學生隨之比較願意嘗試回答。雖然步調變得緩慢，但學生並未如研究者所擔心的表現出不耐煩，反而有一種因探索著未知而產生的張力，學生的注意力反倒變得比較集中。

我一意識到自己又不自覺地手心朝上，身體微微向前傾了，馬上就停下來，把手收回來，提醒自己：「他正在思考，很好，很好。」我說：「慢慢來，沒有對，也沒有錯，什麼想法都是好的。」被探問的學生開始試著組織語言。（師-106-9-3）

原本我擔心，等待他（學生）回答會讓上課的步調變慢，其他人會感到不耐煩，把手機拿出來滑，可是並沒有。感覺其他人也在好奇他會說些什麼，眼睛看著他，空氣中有一種張力，注意力反而變得更集中了。（師-106-10-2）

（二）對教學重燃熱情

Segal等人（2013）從MBCT的角度談到心智相當容易進入自動導航的狀態，也就是做著機械化的動作而未真正覺察到正在發生的一切，彷彿注意力被綁架了。研究者覺察到自己在教學時經常會不由自主地進入自動導航心智狀態——接著要教什麼，說什麼笑話，將會發生什麼事情，學生哪裡會不懂，彷彿演過千百遍似地早已失去新鮮感，終至熱情漸失。研究者在研究日誌中寫道：「天下已經沒有新鮮事了嗎？如果每一堂課都像第一次會像是什麼樣子？」（師-106-4-4）。

研究者決定有意識地改變自己，把注意力拉回到此時此刻，經驗與覺察著教室裡發生的事情。這麼做以後，研究者經常發現教室裡每一刻都有豐富的事物正在發生中。研究者在研究日誌中寫道：

我感覺到整個教室的氛圍好躁動，聽到學生開始上課之前聊天說「試教的教案我還沒有改好，好想不要來上課」，不曉得和這件事有關嗎？當時我想，如果直接上課，恐怕效果不好，於是我決定還是先照顧他們的心情，聽他們說說發生什麼事了。（師-106-6-2）

覺察到班上大多數學生因為進班實習的教案而焦慮度攀升，促使研究者調整原本計畫好的授課內容，帶領討論來呼應學生當下的需求，而學生也因為需求被注意與被滿足而積極參與課程。如此全然地將注意力回到當下，而非自動化地執行已實施數年的課程，使研究者重燃對教學的熱情。

在與學生的相處上，研究者也因為抱持著萬事如同第一次的態度，不去聯想他過去的行為，也不去預測他未來可能會有的行為而有了良好的師生互動。譬如有一位學生過去學習的態度不佳，不僅不按時繳交作業，還經常曠課或遲到。學期一開始，看到這位學生選修研究者授課的課程時，回想到他過去遲交與曠課的歷史，心裡有著不舒服的感覺，且對他有著不友善的念頭。當研究者覺察到自己已回到過去的記憶，並未如實對待當下的他，研究者在研究日誌中寫道：「這正是曾經有困擾行為的孩子在成人心中永不得翻身的其中一個原因，和研究者說話的是現在的他，不是過去的他」（師-106-5-2）。於是在後續課程的進行中，只要與這位學生相遇時，研究者會刻意將注意力拉回當下，如同第一次看到他、第一次聽到他講話般地與他互動，自此，學生與研究者互動時是放鬆的，不像過去那樣畏縮，且願意發表他的看法，而研究者也能夠如實欣賞他在對談中的洞見，改善了師生關係。

（三）與學生的對立減少

Segal等人（2013）以MBCT的觀點，指認出人類的心智模式之一「驅策一行動模式」致力於減少事物本身及期待兩者之間的落差。當個人處於此模式中，其注意力會被窄化，聚焦在實際狀態與渴求狀態之間的不一致，致使無法窺見全貌。除此之外，當個人處於該模式中，被詮釋為好的就會想要緊緊抓住，被詮釋為壞的則想要趕走它，當趕不走時就會造成情緒的困擾。

近年來研究者經常會看見學生上課時注意力渙散，無意識地使用手機。這樣的情形使研究者感到不悅，刻意想要表現得包容卻又做不到，在這兩股情緒拉扯下，研究者的情緒受到了影響，有著強烈的無力感。接受正念訓練後，研究者瞭解到這樣的無力感是因為自己處在驅策一行動模式這個心智模式中，且認識到情緒只是一個心理事件，會來也會走，不需要否認，也不需要趕走它，遂讓心智模式處於MBCT所描述的「同在模式」，接納和容許不愉悅心情的存在。

研究者在研究日誌上寫道：「我接受我就是會生氣，不被尊重當然會生氣」（師-106-8-3）。當研究者的注意力不再是放在想要表現得包容但又生氣的拉扯中，研究者感受到情緒的雲霧散去，於是能夠完全地聚焦在當下的經驗，善巧地採取策略，成功減少學生無意識使用手機的行為。譬如與學生約定好可以使用手機的時機，而非一味禁止或忍耐。如同在教師專業發展團體中研究者所分享的：

我跟學生說，如果你需要用到手機查資料，沒有問題。請大家先把手機的面板向下，需要查資料時，只要舉手與我眼神相對一下就可自行使用了，使用完請再蓋起來。（團-106-2-3-5）

接受自己的情緒改變了研究者與學生互動經驗的本質，減少與學生的對立。

上述研究結果支持了Glomb等人（2011）的主張，正念透過三大核心歷程促進個體自我調節能力的提升，包括：

1. 將自我從情緒中抽離：研究結果發現，研究者過去面對學生於課堂中無意識使用手機時，常感到憤怒與挫敗；但正念訓練後，能以更開放與接納的態度回應學生行為，有效減少不必要的衝突，幫助教師面對學生不如預期的行為。
2. 減少自動化反應：研究者發現，過去常因學生遲遲不回應而急於給予正確答案，但透過正念練習，能夠覺察自身急於填補沈默的自動化反應，選擇以耐心等待和陪伴的方式鼓勵學生思考與表達，進一步激發學生學習的主動性與參與感。這樣的歷程正如Segal等人（2013）所言，正念能協助教師識別自身的自動化情緒反應，進而選擇更具建設性的回應方式，而非直接反射性反應。透過這樣的轉變，不僅減緩了課堂中的緊張氣氛，也營造出更為開放與接納的互動空間，進一步強化了師生間的信任與合作關係（Jennings & Greenberg, 2009）。此外，透過正念提升的情緒覺察與同理心（Good et al., 2016），研究者更能敏銳捕捉學生當下的情緒需求，並適時調整課程節奏與內容。教學熱情與投入感也得以重拾，課堂互動因此變得更加生動且富有彈性。
3. 提升對生理狀態的覺察與調節：Glomb等人（2011）指出，透過正念能提升覺察身體狀態及對情緒反應的調節能力，使個體在情緒或壓力情境中有更多反思與選擇的空間。研究者經驗到，在課堂中提問時，經常不自覺地將手心向上、身體前傾，內心急於期待學生立即作答。透過正念練習的身體覺察，研究者敏銳地捕捉到這些細微的姿態變化所反映的內在急躁情緒，進一步覺察到，這種急迫來自於對課程節奏的擔憂與現代社會快步調的影響。正如Good等人（2016）所言，正念能強化個體對當下身體感受的敏銳度，並透過身體覺察打斷習慣性的反應模式。

這些歷程的轉變，正是透過正念提升個體的注意力控制、情緒調節與同理心等關鍵機制，具體展現其在促進情緒復原力與人際關係品質上的成效（Good et al., 2016）。同時，也說明了教師透過正念訓練，不僅能展現Goleman（2005）所提出的情緒智力，於課堂中展現更高的自我覺察與自我調節能力，更能敏銳察覺學生的需求，並以同理與支持性的態度改善師生間的互動品質。

Hochschild（1983）指出，情緒勞務是影響服務工作者心理與社會福祉的嚴重課題，教師在教學現場中經常需要調節情緒表達、維持課室氛圍，這種長期的情緒管理負荷，容易導致情緒耗竭與身心健康問題。本研究發現，正念練習有助於教師提升情緒覺察、減輕工作壓力，並

改善師生互動關係，提供具體且可行的情緒調節策略，進一步驗證了Grossman等人（2004）以及Jennings與Greenberg（2009）、Jennings等人（2011）的研究結果。

二、學生對正念練習融入課程的體驗

（一）提升覺察與接納情緒

學生在學習檔案中描述參與正念練習融入課程的體驗，以下歸納學生從中所獲得的助益。幾位學生表示，透過正念練習，其覺察力提高了，如兩位學生所述：「放慢速度之後，食物好像就變得很細小，排列有序地在肚子裡」（生-106-1-13-7）、「可以細細地去感受食物的味道」（生-106-1-26-4），並且能夠承認自己是有情緒的。

〔我以前〕被教導發脾氣是不好的行為，以至於我都壓抑下來，到後來就變得很憤世嫉俗，而且不喜歡和別人相處，常常容易感到害怕。後來交了一些朋友，也都不敢把自己的感受或情緒直接地表達出來，深怕會被討厭，或不被接受。（生-106-7-35-11）

原來生氣是可以的。不接受自己生氣時，感覺就像一團，想要〔去〕想清楚也想不清楚。〔當〕接受自己可以生氣，理直氣壯地生氣，就比較不會一直想一直想都想不清楚。生氣就是生氣。（生-106-7-11-9）

（二）穩定情緒、專注當下

除此之外，許多學生回饋上課的前10分鐘做正念練習對於安定下來上課很有幫助。

剛進教室的時候大家真的都會比較浮躁，我覺得在課程開始之前做這個活動真的還不錯，可以讓人放鬆身心，也能一掃近期的壓力和不好的情緒。（生-106-5-17-3）

在進行身體掃描前的情緒應該不能算是平靜，比較算是沒精神，沒什麼情緒，有點放空不算是清醒的狀態，但身體掃描後的感覺是輕鬆，而且腦袋是清楚的。（生106-2-18-6）

我很喜歡那段時間，覺得很神奇的是雖然一直挺著腰、坐得好好的，但卻感覺很放鬆，而且有一種預備進入上課模式的效果。（生-106-5-42-3）

搭公車的時候，到站司機停下來車門開一半又馬上關，還要直接開走……到教室的時候還是很不痛快；但是上課時，老師帶我們身體掃描……結束的時候真的是心中任何想法都沒有，

剛好是那種可以完全投入課程的狀態……真的很神奇。(生-106-12-21-4)

眼看上課時間不斷地逼近，我的肩膀漸漸地緊繃，胃也揪緊了，像要把全身縮成一個圓球般……身體掃描開始後感受到身體慢慢地放鬆……做完身體掃描後，我才真正地覺得靜下心來了，在課堂上也更能專注在上課內容。(生-106-12-34-6)

(三) 改善生活品質

除此以外，學生也表示正念練習對其日常生活的放鬆有幫助，睡眠品質也比較好。

每天坐車到學校的車程都快一小時……回家後就會感到很疲憊，腦袋也有點混沌……這週開始我回到家後會先做身體掃描，然後發覺思緒有慢慢穩定，不像搭車時那麼緊繃，而且事情有變得比平常還要有效率，不像平常一樣舟車勞頓回家後就什麼事都不想做了。(生-106-8-29-5)

我覺得進行身體掃描之後，對我的睡眠狀況有很好的改善……心裡對於畢業即失業的深層恐懼，晚上睡覺的時候常常沒辦法熟睡，容易翻身醒來又早上感覺疲倦，但經過一週的練習，我可以讓自己的身體能在該休息的時候好好休息，白天的續航力比較持久，專注度也提升許多。(生-106-9-14-4)

有些學生表示自己能夠將正念練習運用到生活的逆境中，因此而感覺到平靜。

漸漸地憤怒、不愉快的情緒慢慢被放掉，心情也較為平緩些，在專注呼吸時，腦中原本的情緒都跑掉了，就只想著呼吸，身體的緊繃、抗拒也逐漸放鬆……我對朋友的心態也回復到原來的樣子。(生-106-10-2-1)

我會有不好的想法是「都講過幾遍了，這麼簡單還一直說不會，是不會還是不想寫？」其實自己也知道這樣講是不對的，有可能小朋友是真的不會而不是因為偷懶才來問我問題，當下我就想到了老師你在上課說的呼吸法……我知道現在自己有這個情緒接納了它……講這些話我也不會比較開心，在深呼吸好幾次之後，浮躁的情緒也消失了。(生-106-14-7-2)

(四) 自我成長與專業發展

學生也透過正念活動省思到包容與接納自己的情緒對教師專業發展的重要性。

幼教的六大領域中就包含了情緒這個領域，我們修過情緒教材教法，也透過試教去和幼兒共同探討他們的情緒，所以我們都比別人多一點點機會去接觸情緒，不過我們並沒有嘗試過去面對自己的情緒和學習著接受、處理它的存在，所以社會上越來越多的幼教師專業倫理道德問題屢次出現且被社會大眾檢討。（生-106-13-5-3）

從小就沒有人教過我們怎麼處理情緒，現在要去教小孩子認識情緒，處理情緒，我的意思是，當老師的連自己的情緒都處理不好，是要怎麼去教小孩呢？（生-106-13-21-3）

上述研究的結果支持了Jha等人（2007）、Ludwig與Kabat-Zinn（2008）、McCabe Ruff與Mackenzie（2009）的發現，部分學生認為將正念活動融入課程中不僅對其安定下來上課有幫助，在日常生活中也因之而感到較放鬆，睡眠品質較好，且能夠將活動所學運用到生活的逆境與教師專業發展的省思中。邱憶惠（2016）的研究結果發現，師資生能在課程中逐步建構信念、教學實踐與專業認同，正如本研究中的師資生能將正念經驗運用於教師專業發展的省思中。

三、反思與再出發

研究者在106學年度第二學期（2018年2月至6月），於一門開設於師資培育系的選修課上課的前10分鐘對學生實施為期15週的正念活動。透過學生與教師專業發展團體的同儕回饋與挑戰，研究者對於如何修改活動設計與實施方式，於次一學期帶給學生再出發有了更多的想法。次學期，也就是107學年度第一學期（2018年7月至2019年2月），研究者在正念活動融入課程的設計與實施上做了一些改變，包括持續對學生說明正念活動與課程目的及內容之間的關聯性、同樣的正念活動連續進行數週以深化學生對於正念的瞭解、講述師培者自己的正念故事以體現身為教師的正念態度及允許學生用自己的方式幫助自己在課室中有較佳的學習狀態等以改進教學。以下詳述研究者如何依據學生與教師專業發展團體同儕的回饋與挑戰，改進教學以達到幫助學生體驗正念的目的。

（一）持續對學生說明正念活動與課程目的及內容之間的關聯性

學生在學習檔案中寫道：「上課吃葡萄乾是有趣的經驗，但好像跟我原本選這門課的目的有點遠」（生-106-11-28-1）。研究者從中瞭解到，學生認為正念活動融入課程的10分鐘，與其修課目的有所偏離。為此，研究者在教師專業發展團體中提出這樣的困境。同儕回饋：

僅是對學生解釋將正念活動融入課程中是為了培養教師定靜的素養是不夠的，畢竟學生是對這門課有興趣才來選修，而不是對正念或安定有興趣。需要向學生解釋正念相關概念與本課

程之間的相關聯，才能夠引發學生對於正念〔活動〕融入課程的興趣。（團-106-3-4-8）

如Ludwig與Kabat-Zinn（2008）所述，正念能吸引學習者的關鍵在於其益處與學習者需求的連結。因此，師培者在課堂中持續說明正念與溝通、情緒管理等課程目標之間的關聯，幫助學生理解練習的意義，有益於提升學生的學習動機。

（二）同樣的正念活動連續進行數週以深化學生對於正念的瞭解

學生在學習檔案中提到：「自己為什麼沒辦法放鬆？為什麼應該要放鬆的時候，心裡還是有很多焦慮的想法？」（生-106-12-31-2）、「超我卻在旁跟我說我還沒有做完，我應該完成應該做的事情才能休息，我感受到兩個想法一直在我腦海中拉扯著」（生-106-15-39-3）。研究者由此瞭解到，學生需要更多的機會，透過研究者的探問與回應，來感受到一種不帶批評、沒有評價的接納氛圍，也需要更多同儕的分享，以確認心的飄移是一種正常且普遍的人類經驗。

考量到106學年度第二學期正念活動實施的方式是每週進行不一樣活動，導致學生難以深化對正念的理解，研究者參考Yamada與Victor（2012）及Segal等人（2013），在107學年度第一學期，將實施方式調整為同樣的活動連續進行三週。這樣的安排讓學生能多次聽到指導語：「如果注意力跑掉了沒有關係，那就是心會做的事情，輕輕地帶回來就好了，跑掉一百次就有耐心地把它帶回來一百次」，讓學生逐漸體會到，這些活動的意義並不在於成功讓注意力集中，而是覺察注意力跑掉以後，再將其帶回來。

除此之外，重複實施同一個活動三週帶給學生不舒服或無聊的感受，如學生在學習檔案中所述：「葡萄乾已經吃兩週了，可以換成芒果乾嗎？」（生-107-3-26-2），研究者藉此讓學生瞭解到體認困難即是生活的一部分，以及可以如何應對困難。而在每次活動結束後，研究者會以仁慈和關懷的態度探詢1-2位同學的經驗，將其經驗連接到正念訓練的理論架構與概念。

透過連續三週做同樣活動的安排，學生在學習檔案中表示：「我可以接受兩種矛盾的心情」（生-107-7-23-4）、「只要把注意力帶回來就好，不需要有罪惡感」（生-107-6-37-3），顯示重複實施同一活動三週，有助於學生連結自身經驗與正念理論，逐步脫離原有的反應模式，並以正念的方式來體驗生活。

改進後的課程設計特別安排連續數週進行相同的正念練習，並結合探問與回饋的方式，協助學生在熟悉的練習流程中，逐步將個人經驗與正念理論建立連結，避免因活動過於多樣而僅止於淺層體驗。這樣的教學機轉，讓學生能在反覆體驗中，逐步深化對正念概念的理解與體會，不再將注意力侷限於是否能放鬆、是否做得正確等外在標準，而是逐步轉向對自身經驗的

覺察，培養正念所強調的接納與非評價態度。此外，教師在每次練習後，透過探詢學生經驗並給予不帶評價的回應，也有助於逐步降低學生對自我表現的焦慮感，進一步支持其正念學習歷程。

（三）分享師培者自己的正念故事以體現身為教師的正念態度

Segal等人（2013）主張，在以正念為基礎的課程中，帶領者必須持續實踐正念，並擁有第一手的個人經驗；當他鼓勵學員培養仁慈與關懷的態度時，自己也應能身體力行、展現這樣的姿態。研究者在教師專業發展團體的討論中，對此主張提出疑慮：「如果我在課堂上分享正念練習後的改變，會不會讓學生懷疑：為什麼我和老師的體驗不一樣呢？」（團-106-8-1-18）。同儕則回饋：「教師分享自身經驗的關鍵，不在於強調結果多麼理想，而是誠實呈現練習過程中的困難、掙扎與調適歷程，讓學生看見實踐正念時的真實樣貌」（團-106-8-4-20）。這樣的回饋使研究者重新思考分享的意義，並在107學年度第一學期開始，嘗試以開放而真誠的態度，分享自己的正念故事。

107學年度第一學期第四次課程時，研究者分享自己的正念故事時，學生在學習檔案中說道：

我也會像老師一樣覺得懊惱，就像老師說的會不斷反芻那個丟臉的經驗，揮之不去。可是老師說了自己是如何好好的看自己的呼吸和身體的感覺，我才知道原來可以這樣用。（生-107-4-19-2）

透過學生的回饋，研究者發現教師分享親身經歷的故事，除了能夠讓學生看到正念練習對他們有什麼好處，也示範了教師是如何在生活中運用正念。因此，在後續正念融入課程的實施中，研究者每週都會寫故事放在作業區供學生閱讀，將親身的經驗與正念概念及課程內容相連結。這樣做除了能夠帶領學生瞭解如何將正念落實到生活中，也讓教師成為身體力行的模範。

（四）允許學生用自己的方式幫助自己在課室中有較佳的學習狀態

從學生的回饋中，研究者發現靜坐、眼睛閉起來、靜默，有可能會引發學生的不舒服或對於創傷經驗的回憶，使得正念融入課程原先的美意造成學生的創傷。

我本身是一個比較過動的人，一直都懷疑自己有ADHD的傾向，所以這樣的練習真讓我痛苦，我想起小時候被要求乖乖坐著的經驗。（生-106-10-46-3）

〔我感到〕想睡和逐漸開始疲倦，原本很有精神的狀態也下降了一些……一定要做這個活動嗎？畢竟這個世界上有很多種不一樣的人。（生-106-12-44-1）

從學生的回饋中，研究者學習到需要在引導語中加入更多的允許與可能性，除了引導學生嘗試以好奇的心情來觀察自己的不舒服之外，也讓學生知道他們不是非得把眼睛閉起來不可，也不一定要用特定的方式靜坐，而是可以選擇用自己的方式幫助自己定下來學習。

正如Schwartz（2019）所指出，學生可能因特質或生命經驗，難以以特定方式（如閉眼靜坐）進行正念練習。如果強制要求單一形式，反而可能對學生造成心理傷害。師培者在設計練習時，應避免強制單一形式，允許學生選擇適合自己的方式（如睜眼、調整姿勢），以避免勾起創傷經驗或造成不適，營造安全、包容的學習環境。

106學年度與107學年度之課程設計比較詳見表4。

表4
課程設計大綱：106學年度與107學年度之比較表

項目	106學年度設計	107學年度設計	差異說明
課程目標	幫助師資生體驗正念	深化正念體驗	107學年強調深化體驗
正念活動安排	每週不同活動輪替（5種練習）	同一活動連續三週，強化對正念意涵的理解	增加練習次數，讓學生熟悉並深入體驗
探詢時間與方式	每次練習後簡短探詢	增加正念與課程目標的說明，探詢更具系統性	107學年強調概念連結與引導語的允許性
教師示範	較少分享個人正念經驗	增加教師自身正念故事分享，示範正念態度	107學年透過教師示範強化學生理解
學生參與方式	學習檔案紀錄、課後練習自由進行	同樣安排，增加鼓勵用適合自己的方式參與	107學年練習方式調整成更具彈性
引導語與回饋方式	簡單探詢學生經驗	增加「允許性」、「接納性」語句，避免觸發學生不適感受	107學年更重視學生多元感受與適應性

肆、結論與建議

本研究旨在探討師培者接受正念訓練後，在課室經驗與師生關係的轉變、學生對正念活動融入課程的體驗，以及如何依據回饋調整課程設計。結果顯示，正念訓練使師培者能更從容地等待與陪伴學生，減少急躁與對立，並重燃教學熱情，進而改善師生互動氛圍。建議師資培育機構將正念納入專業發展方案，提供師培者系統化的訓練，使其在高壓環境下具備情緒調節與自我覺察能力，進而建立支持性的學習環境，培育能以彈性與覺察回應挑戰的教師。

就學生對正念練習融入課程的體驗而言，多數人肯定正念練習能提升情緒覺察與接納、安定情緒並專注當下，甚至延伸至日常生活品質的改善與專業省思。這顯示在師資培育課程中，即使僅安排短時間的正念活動，仍能對職前教師的心理健康與專業成長產生正向效益。未來課程設計可持續規劃規律的正念練習，並探索其與不同課程領域結合的可能性，作為支持職前師資生的重要策略。

在活動設計的調整上，研究者根據學生與教師專業發展團體的建議，嘗試強化正念活動與課程目標的連結，重複實施相同的練習，以深化學生的理解；同時透過分享自身的正念故事，示範正念如何在教學現場與生活中落實，並允許學生以適合自己的方式參與，避免強制單一形式。這些修正使正念融入課程的實踐更貼近學生需求，並有助於提升學習動機與體驗的深度。有鑑於活動設計的調整係依據學生與教師專業發展團體的建議，為強化師培者在正念教學中的覺察與調整能力，建議設立正念教師專業發展團體，邀集志趣相投的教師共同參與，彼此分享教學策略、個人實踐經驗與情感支持。另一方面，亦可透過焦點團體訪談，蒐集學生對正念課程設計的回饋與建議，進一步優化課程內容與實施方式，以提升正念教學的適切性與成效。

然而，本研究亦存在若干限制。本研究僅邀請學生依意願進行課後練習並自由分享正念活動的體驗，因此學習檔案多集中於自身在正念練習中的覺察變化與情緒調節，較少主動提及整體課堂氛圍或教師行為的改變，致使在三角驗證上缺乏學生觀點以補充教師改變的相關資料。此外，由於未特別引導學生針對情緒穩定、專注當下、生活品質改善與專業成長等主題回應，本研究無法系統性統計回饋主題的分布情形，因而難以有效掌握學生課後練習的頻率及其對體驗成效的影響。此外，對於未主動分享的學生感受與想法，也難以深入瞭解。

建議後續研究可加入更多元的資料來源，如課堂觀察紀錄、學生焦點訪談或問卷調查，以補充學生觀點，呈現教師接受正念訓練後在課室互動與氛圍上的改變，提升資料的多元性與可信度。此外，未來研究亦可設計標準化的課後練習紀錄表，以掌握學生練習頻率及其對體驗成效的影響，並透過主題分類，統計學生回饋中提及情緒穩定、專注力提升、生活品質改善與專業成長等主題的人數及比例，提升資料的說服力與可視化效果。

亦可運用隨機控制實驗或邀請專業夥伴入班觀察，分析學生在課堂中的安定狀態與專注頻率，以更具體評估每堂課僅撥出10分鐘實施正念活動的實際效果。同時，可透過半結構式訪談深入瞭解未主動回饋學生的感受與想法，補足資料的完整性，進一步強化研究結果的參考價值與應用性。最後，考量自我研究方法具有高度情境性，研究結果與建議在推論至其他脈絡時仍存在一定局限，引用時尚須審慎評估。

參考文獻

- 邱憶惠（2016）。學習去教：在師資培育課堂裡的自我研究。師資培育與教師專業發展期刊，9（3），81-104。https://doi.org/10.3966/207136492016120903004
- [Chiou, Y. H. (2016). Learning to teach: A self-study in teacher education practices. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 9(3), 81-104. https://doi.org/10.3966/207136492016120903004]
- 姜義勝、楊振昇（2021）。正念靜心運用於通識教育之研究——以MBCT與MBSR融入課程為例。通識教育學刊，28，37-76。https://doi.org/10.6360/TJGE.202112_(28).0002
- [Jiang, Y. S., & Yang, C. S. (2021). The application of mindfulness meditation in general education: Take the integration of MBCT & MBSR as an example. *Taiwan Journal of General Education*, 28, 37-76. https://doi.org/10.6360/TJGE.202112_(28).0002]
- 藍菊梅（2020）。大學生的正念、健康促進行為與復原力之關係及正念融入健康心理學課程之效果研究。高雄師大學報：教育與社會科學類，49，59-84。
- [Lan, C. M. (2020). A study of the relationship between mindfulness, health promotion behaviors, resilience and the effects of mindfulness assimilated into a health psychology course for college students. *Kaohsiung Normal University Journal: Education and Social Sciences*, 49, 59-84.]
- Blume, R. (1971). Humanizing teacher education. *The Phi Delta Kappan*, 52(7), 411-415.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
- Bullough, R. V., Jr., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21. https://doi.org/10.3102/0013189X030003013
- Chan, R. C. K., Shum, D., Touloupoulou, T., & Chen, E. Y. H. (2008). Assessment of executive functions: Review of instruments and identification of critical issues. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23(2), 201-216. https://doi.org/10.1016/j.acn.2007.08.010
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1998). The self-study of teacher education practices and the reform of teacher education. In M. L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 224-234). Falmer Press.
- Didonna, F. (2009). *Clinical handbook of mindfulness*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09593-6
- Egan, H., O'Hara, M., Cook, A., & Mantzios, M. (2022). Mindfulness, self-compassion, resiliency and wellbeing in higher education: A recipe to increase academic performance. *Journal of Further*

- and Higher Education*, 46(3), 301-311. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1912306>
- Feldman, A. (2003). Validity and quality in self-study. *Educational Researcher*, 32(3), 26-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X032003026>
- Feldman, A., Paugh, P., & Mills, G. (2004). Self-study through action research. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 943-977). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_24
- Glomb, T. M., Duffy, M. K., Bono, J. E., & Yang, T. (2011). Mindfulness at work. In A. Joshi, H. Liao, & J. J. Martocchio (Eds.), *Research in personnel and human resources management* (Vol. 30, pp. 115-157). Emerald. [https://doi.org/10.1108/S0742-7301\(2011\)0000030005](https://doi.org/10.1108/S0742-7301(2011)0000030005)
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam.
- Good, D. J., Lyddy, C. J., Glomb, T. M., Bono, J. E., Brown, K. W., Duffy, M. K., Baer, R. A., Brewer, J. A., & Lazar, S. W. (2016). Contemplating mindfulness at work: An integrative review. *Journal of Management*, 42(1), 114-142. <https://doi.org/10.1177/0149206315617003>
- Greeson, J. M. (2009). Mindfulness research update: 2008. *Complementary Health Practice Review*, 14(1), 10-18. <https://doi.org/10.1177/1533210108329862>
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(1), 35-43. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(03\)00573-7](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00573-7)
- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (1998). The value and the promise of self-study. In M. L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 235-246). Falmer Press.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 36-43. <https://doi.org/10.1016/j.psychresns.2010.08.006>
- Howey, K. R., & Zimpher, N. L. (1990). Professors and deans of education. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators* (pp. 349-372). Macmillan.
- Ie, A., Ngunoumen, C. T., & Langer, E. J. (Eds.). (2014). *The Wiley Blackwell handbook of mindfulness*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118294895>

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 37-48.
- Jha, A. P., Krompinger, J., & Baime, M. J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 7(2), 109-119. <https://doi.org/10.3758/CABN.7.2.109>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: How to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation* (Rev. ed.). Piatkus.
- Kabat-Zinn, J. (2018). *Meditation is not what you think: Mindfulness and why it is so important*. Hachette.
- Kim, S., Crooks, C. V., Bax, K., & Shokoohi, M. (2021). Impact of trauma-informed training and mindfulness-based social-emotional learning program on teacher attitudes and burnout: A mixed-methods study. *School Mental Health*, 13(1), 55-68. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09406-6>
- Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers—Studies into expertise of teacher educators: An introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 107-115. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.007>
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817-869). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_21
- Loughran, J. J. (2004). A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 7-39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_1
- Luders, E., Toga, A. W., Lepore, N., & Gaser, C. (2009). The underlying anatomical correlates of long-term meditation: Larger hippocampal and frontal volumes of gray matter. *NeuroImage*, 45(3), 672-678. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2008.12.061>

- Ludwig, D. S., & Kabat-Zinn, J. (2008). Mindfulness in medicine. *Journal of the American Medical Association*, 300(11), 1350-1352. <https://doi.org/10.1001/jama.300.11.1350>
- Lumivero. (2011). *NVivo* (Version 9) [Computer software]. <https://lumivero.com/products/nvivo/>
- McCabe Ruff, K., & Mackenzie, E. R. (2009). The role of mindfulness in healthcare reform: A policy paper. *EXPLORE: The Journal of Science & Healing*, 5(6), 313-323. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2009.10.002>
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Moore, P. (2008). Introducing mindfulness to clinical psychologists in training: An experiential course of brief exercises. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 15(4), 331-337. <https://doi.org/10.1007/s10880-008-9134-7>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Polle, E., & Gair, J. (2021). Mindfulness-based stress reduction for medical students: A narrative review. *Canadian Medical Education Journal*, 12(2), e74-e80. <https://doi.org/10.36834/cmej.68406>
- Samaras, A. P. (2011). *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452230481>
- Schwartz, K. (2019, March 6). *Why mindfulness and trauma-informed teaching don't always go together*. KQED. <https://www.kqed.org/mindshift/52881/why-mindfulness-and-trauma-informed-teaching-dont-always-go-together>
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2013). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression* (2nd ed.). Guilford Press.
- Taylor, S. G., Roberts, A. M., & Zarrett, N. (2021). A brief mindfulness-based intervention (bMBI) to reduce teacher stress and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 100, Article 103284. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103284>
- Tran, T. T. H. (2009). Why is action research suitable for education? *VNU Journal of Foreign Studies*, 25(2), 97-106.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178. <https://doi.org/10.3102/00346543068002130>

Yamada, K., & Victor, T. L. (2012). The impact of mindful awareness practices on college student health, well-being, and capacity for learning: A pilot study. *Psychology Learning & Teaching*, *11*(2), 139-145. <https://doi.org/10.2304/plat.2012.11.2.139>