

運用心理位移書寫探討教師的位格特性與情緒調節

陳美如¹、曾子沁¹

學習環境的轉變與挑戰，導致教師壓力日增，然而教師的心理健康與情緒調節卻長期受到忽略。本研究運用心理位移（psychological displacement, PD）作為反思鷹架，透過線上社群的書寫、閱讀與回應，探究教師不同心理位置的位格特性以及心理位移對教師情緒之影響。參與者為 51 位在職教師，本研究採混合研究法，先以「紮根理論」與「內容分析法」對平臺上的語料進行編碼分類並獲得質性發現，再進一步進行量化的次數計算與統計檢定，最後將二者相互印證與討論。結果發現：（1）在位格特性方面，「我位格」包括：「自我覺察，形塑角色認同」、「鉅細靡遺，詳細描述」等特性；「你位格」包括：「自我同理與接納」、「自我提問，抽絲剝繭」等特性；「他位格」包括：「角度拉遠，自我發現」、「客觀觀察，自我理解」等特性；「再回到我位格」包括：「自我轉化，採取行動」、「覺察改變，自我領悟」、「社群支持，拓展思考」等特性。（2）心理位移書寫能促進教師情緒平和，提升正向情緒，並調適負面情緒。（3）運用社群協作平臺進行書寫更能提升心理位移之效應。（4）心理位移引導教師聚焦於自我反思及未來行動，降低教師對學生的情緒反應。最後，提出未來心理位移研究以及師資培育之建議。

關鍵詞：心理位移、位格特性、情緒調節、協作社群、教師發展

¹ 國立清華大學教育與學習科技學系

通訊作者：曾子沁，國立清華大學教育與學習科技學系，z02757805@gmail.com。
對於參與本課程的教師夥伴同意本研究分析其平臺上的書寫內容，在此特表謝意，您們也是本文的共同作者與貢獻者。論文審查過程，審查者與編輯委員會建設性及溫暖的建議，益增本文的分析與詮釋深度，作者充分感受文章的完成不僅是作者，而是前人研究的累積，以及關心此主題的學術社群之集體創作，再次感謝！

為培養學生具備 21 世紀技能，適應現代社會的複雜性，在的全球化時代獲得成功 (Kennedy & Sundberg, 2020)，各國紛紛推行教育改革，教師的責任不再只是傳授知識，而是培養學生具有適應未來的能力以及成為負責任的公民 (Niu et al., 2021)，學習環境也從以教師為中心轉向以學生為主體，除了教學任務變得愈加複雜之外 (Henriksen et al., 2016; Jan, 2017)，教師面臨學習環境轉變的挑戰 (Hennessey & Dionigi, 2013)，加上 PISA、TIMSS 等國際大型教育評比結果的影響，教師認知與情感的負荷日增 (Buchanan, 2020)，面對多方教學的壓力，若再加上行政的負擔，將會導致教師的情緒勞務負荷日益升高 (張乃文, 2009)，恐不利於教師成長 (羅寶鳳、陳麒, 2020)。

回顧師資教育相關研究，多聚焦於教師專業成長的認知面向，例如：促進教師「教學內容知識」(pedagogical content knowledge, PCK) (Berry et al., 2016; Hume & Berry, 2011) 以及「科技內容教學知識」(technological pedagogical content knowledge, TPACK) (Koh et al., 2017; Koh & Divaharan, 2011) 之發展，該研究趨勢呈現各國師資培育的重點在培養職前與在職教師之教學知識與技能。然而，教學是一項複雜的工作，涉及教師的認知與情感方面，雖然師資培育課程能培養教師具備專業能力進行有效教學，卻無法幫助他們應對工作中的情緒壓力 (Sikma, 2021)，並且多數研究結果顯示教師情緒影響學生學習以及師生關係 (Frenzel et al., 2021; Hamre & Pianta, 2005)，如張映芬與程炳林 (2017) 指出教師教學時的情緒會感染學生的學習情緒，從而影響學習動機。因此，近來開始將「社會情緒學習」(social emotional learning, SEL) 納入師資培育以及教師專業發展計畫中 (Corcoran & O'Flaherty, 2022; Murano et al., 2019)，強調情緒學習對於教師的重要性，幫助教師理解自我，辨識並調節情緒，以提升教與學的品質。

反思性寫作 (reflective writing) 或表達性書寫 (expressive writing) 是促進「自我理解」的重要途徑 (Attard, 2012; Kurunsaari et al., 2016)。藉由自述個人過去的經歷，從中理解現在的自己是如何形成的，從而反思自己的教師身分，以提升教師自身專業認同，以促進教學實踐與專業發展 (Anspal et al., 2012; Cattley, 2007)。然而，大多數教師敘事研究皆以第一人稱視角「我」進行書寫，Hermans 等人 (1992) 則提出「對話的自我」(the dialogical self)，主張隨著時間推移，「自我」具有站在「不同位置」的特徵，並且彼此之間進行對話，因此，「我」能從不同「位置」的角度跟觀點來看待同一件事，藉由此種反思歷程促進自我理解與自我反思。「心理位移」(psychological displacement, PD) 便是依序使用不同人稱代詞「我」、「你」、「他」來敘述同一事件，幫助當事者自我覺察、反思並平息情緒，有助於心理健康 (金樹人, 2010)。

在心理位移研究領域中，研究範疇包括心理位移的位格特性與話語模式 (李非、金樹人, 2016; 金樹人, 2010; 黃金蘭等人, 2014; Seih et al., 2008)、對個體情緒與認知的影響 (李素芬, 2009; 李素芬、金樹人, 2016; 張仁和等人, 2010, 2013; 張元祐, 2014) 或是運用於心理輔導 (黎玉蘭, 2017)，並且研究對象大多為國高中生、大學生或是全職實習諮商師，然而至今並未有研究將心理位移應用於教師培育與專業發展中，探討職前或在職教師的心理特性與情緒。再者，教師的成長並非僅限於個人，更需要社群的滋養，如諮商領域也會依不同課題採用團體諮商，然而目前的心理位移研究多採用個人的日誌書寫，缺少一個可以共同書寫、閱讀並回應彼此教學故事的平臺。因此，本研究採用知識論壇 (Knowledge Forum, KF)——線上社群協作平臺，參與者可不受時間空間限制，每人平等的分享經驗與故事，可以彼此閱讀，並提供回應與反思 (Scardamalia & Bereiter, 2003)。本研究運用知識論壇 (KF)，作為教師心理位移書寫的介面，嘗試從心理位移的個人書寫 (自我敘說) 到集體的協作 (閱讀並回應夥伴的教學事件)，幫助教師的自我反思及情緒調節。綜上，本研究目的為：

- (一) 了解教師進行心理位移書寫時的位格特性。
- (二) 探討心理位移對教師情緒調節的影響。

文獻探討

(一) 心理位移

「心理位移」是指參與者依序使用不同人稱位格（我、你、他、再回到我）進行書寫所造成心理位置的移動，此概念是由金樹人（2010）提出，靈感起源於高行健《靈山》的書寫方式，透過不同人稱位格的轉換，造成內在自我不同面向的心理移動；並納入敘事治療的觀點，引用 Cochran 主張當一個人在敘寫自己的經驗時會成為旁觀者，並與過去經驗中的參與者拉開一段距離（引自金樹人，2018，頁 4），此過程一方面能幫助書寫者「解構」與「迴響」，提供從不同觀點進行思考並產生觀點轉移的機會（金樹人，2021a），如同金樹人（2021a）提及若以第二或第三視角可觀看到相較於第一視角更細微的內容（content）與背景（context），使之視野開闊；另一方面，還可作為一種情緒調節手段，有助心理緩衝（Ayduk & Kross, 2010; Kross & Ayduk, 2008），將心理位移視為自我安撫（self-soothing）的過程（Wang et al., 2012），此療癒機制正如張仁和（2021）所述心理位移所產生的「空間」變動能「平衡」正與負的內容，而「時間」則是可以將自我波動收斂至「平靜」。若是以社會建構的觀點來看，藉由符號置換（symbolic displacement）能塑造多重角色，分別站在不同立場表達觀點，從而進行自我告知（Bertau, 2014），此種觀點亦是幫助當事者脫離原本的自我，嘗試從不同的角度來看待自我，與自我進行對話。由此看來，透過心理位移書寫能與自我拉開距離，既能幫助當事者「去自我中心」，站在不同位置觀看原本的自我，有助於自我觀察與理解從而產生新的詮釋，即透過「多重觀點」的刺激，發揮心理空間的療癒效果（林以正，2021）；同時心理位移所產生的「時空」變動亦能促進情緒平和，即是在動態的迴旋與拉扯中回歸平衡與平靜（張仁和，2021）。因此，在自我探究的過程中，能將心理位移作為一種從不同角度來重構自我且回歸平靜的方法。

金樹人（2010）運用紮根理論，將參與者的日誌進行語料分析，歸納出心理位移的不同位格結構特性。後續實證研究亦累積許多研究結果：李素芬（2009）研究指出「我」位格特性為真實呈現原始經驗與感受，從中引發個體情緒壓力與自我混亂，故以自我為中心，焦點侷限、視野狹窄；在「你」位格透過自我探問形成自我對話，更能貼近內在，進行深度同理，也可能會質疑與指責自己，有助當事人逐步拉開與自我的距離、視野變大；在「他」位格視野變得更廣、縮小自我，會客觀理性的描述事件歷程，得以呈現事件整體與全貌，也因抽離，能將自己納入環境脈絡中自我安頓，產生正向感受；「再回到我」位格歷經層層自我發現和觀看，有助於自我瞭解，進而安頓放鬆情緒，增加正向能量，甚而產生未來行動。張元祐（2014）研究則指出在「我」位格中會詳細交代壓力事件，且沒有顧忌地呈現最真實的感受，如同孩子般任性發洩；在「你」位格會如同自我對話更加貼近自己內在，有助於跳脫「我」的狀態，觀看自身情緒，並透過客體現身點出自身內在狀態與問題核心；在「他」位格中能不帶感情、客觀理性看待事件，甚而會嘗試分析並給予建議；在「再回到我」位格中在歷經幾次的轉換，情緒回歸平靜並獲得自我覺察，有助於個體面對內在、應對問題。因此，在相關評論性文章中，李素芬與陳凱婷（2016）以及金樹人（2018）彙整出在「我」位格時，參與者觀點侷限，在狹隘的視野中放大自己的想法與感受，鉅細靡遺地自我披露；在「你」位格，客體現身進行自我對話，轉為自我同情或指責；在「他」位格，則以理性客觀的角度看待事情，有助於情緒安頓；「再回到我」位格已釐清問題，情緒放鬆平和，專注於決策與未來行動。由上述可知，隨著心理位移的不同，每個位格理解與詮釋亦有所差異，李素芬與陳凱婷認為「前面的位格會影響下一個位格」，在「我」位格進行自我揭露、覺察感受，到了「你」位格自我同情、關照感受，再到「他」位格，因為情緒已被處理，較能脫離情緒，以客觀的角度綜觀全局，最後，「再回到我」位格時，經過理性全面思考之後，便能進行決策與接續行動。張仁和等人（2013）同樣強調心理位移書寫的順序性，由我位格的「自我覺察」，到你位格的「自我對話」，再至他位格的「自我觀察」，以及最後再回到我的「自我整合」。由此可知，藉由依序轉換不同的心理位移，形成自我反思的空間，並在過程中對過去事件產生新見解和解釋，有助於重建理解。

此外，多數研究發現心理位移對於情緒具有積極作用，Seih 等人（2008）針對 108 名大學生進行研究，發現心理位移日記書寫有效降低學生的焦慮程度，運用心理位移讓參與者歷經自我披露、支持與重新思辨，有助於抽離情緒，逐步客觀理性地進行剖析與轉化，特別是患有高度焦慮的參與

者效果更加顯著。張仁和等人（2013）讓 65 名大學生針對負面事件進行心理位移書寫，結果顯示能調節情緒激發的程度，將書寫高激發（引發生氣或焦慮）或低激發（引發憂鬱或低潮）的負向事件拉回中間值，有助於情緒平和從而提升幸福感；另外，還指出心理位移書寫能提升止觀程度，透過書寫歷經自我覺察、對話與觀察，逐步引導書寫者進行反思，最終得以轉化經驗與意義，以達到自我整合。素芬與金樹人（2016）探討 11 位憂鬱症團體領導者運用心理位移書寫法書寫團體經驗，亦有指出透過心理位移書寫從不同角度看待與了解自我，從而豐富內在的自我，並在過程中逐步自我同理、照顧與接納，形成支持自己的力量，促進自我療癒。從上述相關研究可見並未將教師納入研究，在療癒效果方面，由於當一個人對記憶的心理距離越近，其在回憶記憶時感受到的情緒就越強烈（Van Boven et al., 2010），而心理位移能幫助書寫者抽離情緒，並同理、接納自己，促進情緒舒緩與平和，具有調節平衡情緒及自我療癒的功能，因此，藉由心理位移拉開與事件的距離，對於情緒調節和心理健康有積極的作用。

綜上所述，心理位移作為一種引導自我反思的方法，透過轉換心理位置與原本的自我拉遠距離，同時也拉長與事件記憶的心理距離，從而減少負面記憶引發的情緒，幫助參與者調節、平復情緒，緩解負面情緒及提升正向情緒，從而以理性、整體的角度來重新審視事件，最終有助於自我整合，然而目前心理位移應用於師資培育研究仍顯不足，有待開發。

（二）教師情緒調節

早期有關學習觀點的研究，主要關注認知因素，直到 Pintrich 等人（1993）強調情境、情緒和動機因素對於概念變化的重要性，使得學習不再只被視為「冷認知」（cold cognition），認知與情緒之間存在連結（Schrenk, 2006），情緒甚至會主導人的認知（Sinatra & Mason, 2008）以及學習動機（Pekrun, 2014）。

「情緒」是人受到外在或內在環境的轉變而反應在生理、思想和行動上的反應（Lazarus, 2000），並且可分為正向與負向情緒（Pekrun et al., 2002），正向情緒可能包括快樂、自信和有希望，負向情緒則為焦慮、憤怒和羞恥等。許多研究表明教師情緒管理會影響自身教學效能，包括教學方法、學生學習以及師生關係等（R. Buchanan, 2020; Frenzel et al., 2021; Hamre & Pianta, 2005; Mukuna, 2021; Sutton et al., 2009），當教師獲得足夠的外部支持，將會降低教師的負面情緒，比如倦怠、疲勞和壓力，另一方面，也能提高教學投入程度，願意嘗試不同的教學方式；在教師情緒對於學生的影響方面，Frenzel 等人（2021）提出的模型也詳細說明教師情緒如何與學生相互作用，並且反饋到教師自身，意即教師對於學生行為的評價，會型塑教師的情緒，教師會將這些情緒直接傳遞，或透過教學行為間接影響學生學習，而學生學習結果又反饋至教師身上，可知提升教師正向情緒，不僅能促進學生學習，同時也能為自身帶來正向情緒，因此，當教師擁有最佳安適的身心狀態，將有助於提升教學產能，從而教育出全人身心健康的學生（余民寧等人，2018）。此外，張乃文（2009）提到教育改革導致教師的情緒勞務負荷增高，一旦教師無法進行情緒調節，將會產生職業倦怠（Skaalvik & Skaalvik, 2018），不利於教師的福祉（well-being），因此，若要培養教師復原力（resilience），情緒調節也被認為是一種有效方法（Tait, 2008），幫助教師具備情緒素養，認識情緒並了解它是如何影響自己與他人（Mansfield et al., 2016），從而能識別和管理壓力。

由此可知，教師覺察與調節情緒之能力會影響自身教學效能以及學生學習品質，情緒學習能讓教師知道如何處理情緒，減緩負面情緒與提升正向情緒，以促進師生的福祉，因而情緒學習對於教師至關重要。Hong（2012）主張教師專業發展應加入情緒調節的培養。然而，師資培育長期以來關注教師學習的認知面向，忽略情緒在學習中的重要性（Jaber, 2021）。師資培育，無論是職前教師課程或是教師專業發展，情緒學習應該是重要的課題，引導教師如何自我覺察與調適情緒，以提升學習效能與動機。目前國內外也僅有少數將情緒學習納入師資培育的研究（陳柳如等人，2020；Kimber et al., 2013; Schonert-Reichl, 2017; Waajid et al., 2013），相關的實徵研究仍然不足。近來，師資培育研究關注自我對話與專業對話促進反思的重要性（Huang et al., 2020; Knezic et al., 2019），經由對話來反思自身教學經驗與故事，幫助教師自我理解與認同，排解認同或認知衝突所帶來的負面情緒，以促進教學實踐與專業發展。心理位移是一個可嘗試的作法，幫助教師在個人與社群協作中，重新理解自我與情緒發展。因此，本研究將以心理位移作為「自我對話與反思」的策略，幫助

教師調節情緒，以促進認知與非認知的專業發展學習。

方法

(一) 研究參與者

本研究之研究對象為某國立大學教育相關學系之碩士班 51 位研究生，修習研究者所開設「教學理論研究」課程，背景為在職教師，服務年資從半年到 12 年，平均年齡約 31 歲。男性占 13.7%、女性占 86.3%。這些在職教師工作之餘，選擇修習碩士班課程，促進自身專業發展，課堂中經常分享自身的教學經驗和故事，內容大多與其教學心路歷程以及師生互動有關。

(二) 研究工具：知識論壇

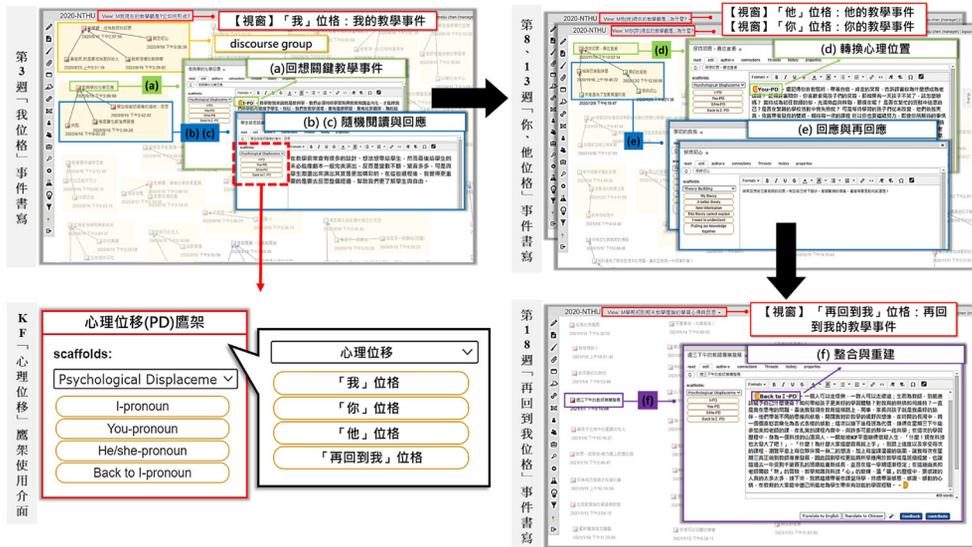
本研究使用「知識論壇」(KF)作為心理位移書寫的學習互動環境，知識論壇是基於知識翻新(knowledge building, KB)理論所開發的線上學習平臺(Scardamalia & Bereiter, 2003)，社群成員能在平臺上自由分享、閱讀與回應想法，透過線上互動與想法交流，逐漸形成知識翻新的學習社群。首先，請研究參與者於課程第 3 週在平臺上以第一人稱「我」書寫「回想教學生涯中對自己最關鍵的教學事件，並且它對於現在的自己有何意義」；接著，在第 8 週換成第二人稱「你」繼續書寫同一議題，再於第 13 週以第三人稱「他」書寫同一議題；最後，第 18 週再次以第一人稱「我」書寫「歷經心理位移之後，現在的自己與學期初的自己有何差異」。另外，在心理位移書寫過程中，參與者能閱讀彼此書寫的內容並進行交流回應。

(三) 研究設計與實施

本研究主要探討處於不同的心理位置時教師的心理位格特性以及心理位移對教師情緒調節的影響，因此，運用「知識論壇」(KF)作為線上社群學習平臺，引導參與者在平臺上進行心理位移書寫，並鼓勵自由閱讀與回應彼此的教學事件。

研究場域為研究者所開設「教學理論研究」課程，學習時間為期 18 週，每週 3 小時。本課程設計以「心理位移」(PD)作為鷹架，讓參與者於第 3、8、13、18 週分別依序以人稱代詞「我、你、他、再回到我」線上書寫關鍵的教學事件，幫助教師藉由心理位移書寫(如圖 1)進行自我理解及療癒。如圖 1 所示教師在第 3 週以「我位格」書寫自身的教學事件(a)，其他夥伴可以隨機閱讀與回應教師的教學事件(b、c)，接著，讓教師轉換心理位置進行心理位移書寫，分別在第 8、13 週依序用「你位格」和「他位格」書寫教學事件(d)，其他夥伴給予回應以及教師回饋夥伴對自己的回應(e)，最後，第 18 週教師以「再回到我位格」書寫進行自我整合或重建(f)。此外，知識論壇有內嵌鷹架之功能，本研究嵌入各個位格(“I-pronoun,” “You-pronoun,” “He/She-pronoun,” “Back to I-pronoun”)，建立「心理位移」鷹架，當教師書寫前使用鷹架中的位格，有助於其在進行心理位移書寫時的心理位置定位，書寫頁面同時也是自我對話的空間，而 KF 視窗則是社群對話與協作的環境。

圖 1
教師於知識論壇 (KF) 進行心理位移書寫



(四) 資料收集與分析

本研究之資料來源為教師在知識論壇 (KF) 上心理位移書寫之內容，共 204 筆語料。資料分析的部分，本研究採用混合研究法，在分析「位格特性」以及「情緒」二者所採用的分析方法有些相異，分析「位格特性」兼採「紮根理論分析法」(Strauss & Corbin, 1998)與「共識質化研究法」(Hill et al., 2005)。首先，由兩名資料分析人員進行開放性編碼、主軸與選擇性編碼，分析單位為意義完整的句子，之後再由第三位心理領域的專家進行核對，三人針對有疑義之處進行討論，校準分析的標準，直到達成共識，以符合「共識質化研究」之精神。另外，為提高研究內部一致性，兩位資料分析人員隨機選取其中 35 筆語料進行編碼者間一致性信度檢測，Cohen's kappa 係數檢測數值為 .88 (> .75)，顯示一致性程度優良。在資料處理質轉量的過程中，本研究是以意義完整的句子作為分析單位 (次)，在計算次數的部分，先就每位參與者在 KF 的語料進行個別分析，每位參與者在各位格可能同時存在多種特性，後續依語料分析結果進一步運用量化分析。不同位格下之各項特性之比率算法為：先將每個位格中各項特性的次數加總，即是每個位格的分母，而分子則是所有參與者在此位格下某特性的總和，依此方式算出每個位格之各項特性的比率，故加總會是 100%，藉此呈現教師處於各位格下存在哪些較為典型與非典型之結構特性。

「情緒」分析則採用「內容分析法」(Wimmer & Dominck, 1997)，分析單位為意義完整的句子，接著，研究者參考 Kunnari (2018)、Mega 等人 (2014) 以及 Pekrun 等人 (2017) 的情緒分類建構類目 (categories) (如表 1)，再由兩名資料分析人員進行資料編碼，最後，抽取其中 35 筆語料進行編碼者間一致性信度檢測，Cohen's kappa 係數檢測數值為 .76 (> .75)，顯示一致性程度優良。在資料處理質轉量的過程中，同樣是以意義完整的句子作為分析單位 (次)，在計算次數的部分，先就每位參與者進行個別分析，且每位參與者在各位格可能同時存在對教師自己或學生的正負向情緒，之後再加總所有參與者在每個位格中各類情緒的次數，以整體進行分析；在正負向情緒比率計算的部分，研究者進一步將每個位格中各類情緒的次數加總，即是每個位格的分母，而分子則是所有參與者在位格下該類情緒的總和，依此方式算出每個位格之各類情緒的比率，故加總會是 100%，藉此呈現教師處於不同位格下的情緒變化，另外，進一步將情緒類型分析之數據結果進行 Z 檢定，並針對情緒與位格特性進行相關分析。

表 1
情緒分析架構

情緒類目	內容	說明	舉例
「教師」情緒	1. 教師正向情緒	對於自身教學或學習的生活，有快樂幸福、希望的感覺	爾後我更堅定自己的夢想，成為一名富有創新思維的教育工作者。(S9)
	2. 教師負向情緒	對於自身教學或學習的生活，感到沮喪、疲倦或不快樂	你的教學製造出很多的跟隨者，卻創造不出真正的開創者。(S1)
	3. 對學生正向情緒	對學生表現出快樂幸福、有希望的感覺	如果不知道方向，就對眼前的事全力以赴；如果有方向，就勇敢去做。(S6)
	4. 對學生負向情緒	對於學生的表現感到焦慮或擔憂	當今無疑每個孩子都是家裡的寶貝，不是小霸王就是小公主，時常指責別人的缺點卻不懂得自省。(S13)

(五) 研究倫理

本研究之研究倫理考量以下幾個層面並進行說明：

1. 安全與互助情境的建議與同意

鑒於當前教師教學處境，在學期初向參與者說明導入心理位移作為教師自我理解與反思之工具之立意，並邀請參與者跨越個人的疆界，進入彼此的教學世界，進行相互理解，經大家同意後才開始進行心理位移書寫。學期結束再一次與參與者確認同意將其心理位移書寫進行研究分析。

2. 社群隱私保密

本研究將知識論壇(KF)作為教師心理位移書寫之平臺，旨在透過社群力量提供多元思考與情緒支持，幫助教師重構教學事件的意義，從而調節事件帶來的情緒。因此，在正式實施研究前，已先說明本研究相關保密措施，首先與研究參與者達成共識，秉持相信社群力量能促進反思的共同信念進行線上書寫，營造心理安全的互動環境。在平臺上研究參與者能自由閱讀彼此的書寫內容，此部分並無進行保密；在線上社群環境的部分，每位參與者必須先取得社群帳密方得以加入線上社群，且社群帳密並不外流，因而線上平臺中的社群成員皆為研究參與者。

另外，所有在平臺上的書寫內容只有研究參與者、研究者及協同分析者能閱讀，且協同分析者亦負保密責任。在語料呈現亦會改以代號保障研究參與者之隱私權。

結果與討論

本研究目的分別為「瞭解教師進行心理位移書寫時的位格特性」以及「探討心理位移對教師情緒的影響」，以下將對應研究目的分別呈現「教師處於不同心理位置的結構特性」及「情緒變化」之研究發現與討論。

(一) 教師在不同心理位置的結構特性

經過語料分析，提煉出「我位格」、「你位格」、「他位格」「再回到我位格」的心理位置結構特性及次數與人數一覽表如表 2。以下針對四個心理位移之發現進行質量混合之討論。

表 2
各位格的心理位置結構特性及次數與人數一覽表 (51 人)

「我位格」特性	次數 (占比)	平均值	標準差	人數
1. 自我覺察, 形塑角色認同	68 (42.24%)	1.333	1.211	43
2. 鉅細靡遺, 詳細描述	65 (40.37%)	1.275	0.981	42
3. 回溯過往經歷	17 (10.56%)	0.333	0.554	15
4. 運用符號, 表達情緒	9 (5.59%)	0.177	0.590	5
5. 自我中心, 視野侷限	2 (1.24%)	0.039	0.196	2
「你位格」特性	次數 (占比)	平均值	標準差	人數
1. 自我同理與接納	81 (36.00%)	1.588	1.299	40
2. 自我提問, 抽絲剝繭	73 (32.45%)	1.431	1.758	38
3. 自我鼓勵, 給予動力	39 (17.33%)	0.765	0.551	36
4. 自我提點, 提供建議	32 (14.22%)	0.628	0.824	22
「他位格」特性	次數 (占比)	平均值	標準差	人數
1. 角度拉遠, 自我發現	74 (37.37%)	1.451	1.316	39
2. 客觀觀察, 自我理解	59 (29.80%)	1.157	1.138	34
3. 灌注希望, 肯定自己	34 (17.17%)	0.667	0.554	32
4. 理性分析, 產生行動	31 (15.66%)	0.608	0.802	24
「再回到我位格」特性	次數 (占比)	平均值	標準差	人數
1. 自我轉化, 採取行動	138 (48.42%)	2.706	2.042	48
2. 覺察改變, 自我領悟	47 (16.49%)	0.922	0.659	39
3. 社群支持, 拓展思考	47 (16.49%)	0.922	0.935	33
4. 面對現實, 自我調適	37 (12.98%)	0.726	0.666	31
5. 內在支持, 正向能量	16 (5.62%)	0.314	0.547	39

1. 「我位格」心理位置的結構特性

以「我」的心理位置進行思考(如表 2), 出現在「我位格」特性之次數與占比, 發現主要是「自我覺察, 形塑角色認同」(42.24%)、「鉅細靡遺, 詳細描述」(40.37%)兩大類, 「回溯過往經歷」(10.56%)、「運用符號, 表達情緒」(5.59%)、「自我中心, 視野侷限」(1.24%)則較少出現。

(1) 自我覺察, 形塑角色認同。在我位格中, 教師傾向釐清我是什麼樣的一位教師, 藉由書寫闡述自身對於「教師角色的定義與期望」, 比如身為教師必須培養學生具備適應未來的能力(S42), 或是教師認為自己身為教學者的同時也是「學習者」(S21), 必須透過自我專業發展或是從學生的回饋中修正與調整。由此可知, 教師身分認同之思考大多會涉及社會對象(學生)、物理對象(教學內容)和抽象對象(教師信念), 從而證實教師在與上述對象互動的過程中逐步形成教師角色認同(Sudtho et al., 2015), 並在自我敘說的過程中覺察到自己對於教師角色的期望或使命感(S33)。而在李素芬與金樹人(2016)研究指出心理位移能幫助參與者自我覺察, 發覺對自身的要求與期望, 此與本研究發現的特性相似, 藉由心理位移書寫幫助參與者覺察身為教師應具備的知能與自我期望, 從而形塑身分認同。

我認為教師並非僅是傳授知識, 而是給予學生可以遷移的技能, 或是多方經驗, 使其能從容面對未知的未來。(S42)

我們必須時時學習新興教育知識並內化, 所以, 在教學現場參與進修研習與社群觀摩, 不斷增進教學能力。(S21)

我發現身為老師的我們, 教學的同時也不斷地在學習。透過與學生的對話、互動、回饋與改變, 重新調整自己的角色與立場。(S33)

(2) 鉅細靡遺, 詳細描述。在心理位置「我」, 教師會詳盡描述在教學現場中如何幫助學生學習, 並清楚交代背後之用意與期望(S12), 甚至是說明自己在教學的前中後如何進行準備、實施與調

整 (S30)。金樹人 (2010) 提及「我」的主觀性較強，會鉅細靡遺地描述內在狀態，而本研究中雖然教師所詳細描述的內容並非全然是內在情緒，但從中亦能看到教師想帶給學生有意義的學習之期盼與努力，如同李素芬 (2009) 指出「我位格」是最習慣的敘述方式，能幫助書寫者清楚交代、呈現具體細節，同時，這或許也是一種藉由說明事件來進行自我披露的對話模式，此種對話模式也是在「我位格」最常出現的 (李非、金樹人，2016)，透過自我披露有助於教師發現自身的教學行為與信念。

目前帶領一年級孩子升上二年級，我嘗試利用活動式教學，增加學習的樂趣。在學習過程中，我常常讓他們思考為什麼而學？學習的目的是什麼？可以用在什麼地方呢？避免孩子們只是被動的接收資訊，而是真的帶著好奇、期待來學習。(S12)

在進行教學前，我會思考學生為什麼要學習這項知識，希望能活用到生活之中；在教學時則會讓學習者多分享、實際操作，並適性的調整學生的學習目標；教學後，也會進行自我反思，檢討自己在教學上能改進之處，希望能帶給學習者更好的課程。(S30)

(3) 回溯過往經歷。除了聚焦於敘說自身教學信念與教學經驗之外，少數教師也會透過回顧先前的學習經歷，回頭追溯自身的學習歷程是如何影響自己的教師身分認同。李亭萱 (2012) 指出在「我位格」當事者會重新經驗過去的回憶，得以紓發與宣洩情緒，而在本研究中教師則是藉由回憶過去負面的學習經歷，從而覺察到它如何影響現在自己的教學信念，有助於教師進行自我剖析。

從小到大被填鴨教育壓的喘不過氣，沒有思考及表達的空間。(S32)

在求學路上，傳統課室的教學方式讓我總是面臨到許多學習困難，在修讀教育學程時，發現自己學習風格屬於圖像式記憶，當時的我對自己說：每個人都有不一樣的潛能，教育不該只是讓每個人都一樣。(S36)

(4) 運用符號，表達情緒。在我位格，教師陳述對學生的觀察與理解，以及自身的教學理念，從中可以感受到教師對於學生的呵護或是對教育的期待，當中有少數教師會運用標點符號，如：驚嘆號或刪節號，來展現自己對教學的熱情 (S40) 或是期盼 (S5)。此與金樹人 (2010) 研究指出「運用符號，強調感受」相似且並非為典型的特性，符號的使用更能展現其正面或負面情緒。

擔任一年級導師的我，我秉持著：孩子學不會時，等待，再等待！慢慢陪著孩子成長，讓孩子在一個溫馨又有愛的環境下快樂學習！(S40)

這個以文化為小眾市場的年代，如果不能與學童建立連結，地方的文化將更快速的在資訊氾濫的世代，被大眾遺忘逐漸消逝……。(S5)

(5) 自我中心，視野侷限。在「我」的心理位移參與者容易以自我為中心，以狹隘的觀點看待事情，故有極少數的教師從「自身」的角度來看教育或學校的結構與問題，忽略教育的多面向與行政體系的關聯。金樹人 (2010) 指出「放大自己、視野狹小」在「我」位格是典型特性，而在本研究出現的頻率偏低，例如：「我認為『沒有金錢沒有教學』，只要學校敢花錢，老師就能有更多教學方式。」(S35)，原因可能有二：一為在張元祐 (2014) 指出在我位格存在獨特的特徵是「書寫時較多保留與顧忌」，可能因為本研究在社群協作環境中進行書寫，並且是學期開始，社群成員關係尚未緊密，從而讓教師無法真實呈現自己內心的想法。二為目前大多數心理位移相關研究的指導語皆是「令書寫者感到沮喪或負面情緒的經驗」，多採日記型式且不與他人分享 (李非、金樹人，2016；張仁等人，2010，2013)，而本研究則是讓教師書寫「教學生涯中對自己最關鍵的教學事件」，並採線上社群寫作，能與其他教師夥伴分享。由於「我位格」具有以自我為中心的特質 (李素芬，2009)，尤其在書寫負面事件時，當事者回憶經驗中感受到的負面情緒會更強烈 (Van Boven et al.,

2010)，更容易使書寫者深受情緒影響而侷限視野。反觀本研究讓教師書寫的關鍵教學事件是較為中性的，不一定會讓教師深陷事件情緒中而放大自我，加上在社群協作環境中進行書寫，閱讀與回應社群成員的想法時，經由社群對話產生多元觀點或視角（Warren et al., 2016），亦可幫助參與者不會侷限於自身狹小的視野。

2. 「你位格」心理位移的結構特性

以「你」的心理位置進行思考（如表2），出現在「你位格」的特性包含「自我同理與接納」（36%）、「自我提問，抽絲剝繭」（32.45%）、「自我鼓勵，給予動力」（17.33%）及「自我提點，提供建議」（14.22%）。

（1）自我同理與接納。在「你」的心理位置，心中會出現一個聲音，如同很了解自己一般，在旁以親切關懷的口吻關心著自己，同理教師對於教學生活的無力、挫折與茫然，同時也能給予包容，從而相信與接納自己，此時表達的口吻、想法與情緒更貼近教師本身。金樹人（2010）指出你位格具「同理包容」的特性，由於拉開心理距離可以看到在「我」所看不到的，因而更能夠同理甚而是內在自我的渴盼（李素芬，2009）。另外，藉由「自我同理」和「自我接納」的內在「自我運作」有助於參與者自我安頓與療癒（李素芬、金樹人，2016）。

雖然你還是處處賠小心卻又矛盾著要不要做自己的老師，這樣的你也許外人看來做作又過於客氣，但你要接受那些都是你，回歸本心的你。（S2）

每天繁雜的班務很難讓你靜下心來念書，你感到失落、憤慨，甚至有點習得無助、想要放棄成為一位老師，但是，請相信你自己！（S49）

（2）自我提問，抽絲剝繭。Malthouse 等人（2015）指出「自我提問」有助於提問者剖析自身所處情況，從而促進其內省、評估與身分認同。本研究教師在「你位格」，透過自我提問逐步找回教學初衷，探究成為教師的動機，以及找出自身的教學問題，由此可知，教師將自我提問作為一種調節策略（King, 1994），藉由自我對話梳理自身的教學生活，開始找尋教學意義。相較於先前相關研究，本研究所發現的特性似乎較為獨特，但由於你位格具有「自我覺察、自我瞭解」之功能（李素芬，2009；張元祐，2014），教師運用自我提問的方式，的確有助於自我瞭解與剖析。

還記得你在教甄時，告訴評審你為什麼想成為老師嗎？成為初任教師的你，充滿熱血與幹勁，那現在呢？是否在繁忙的班務中迷思自己？是否在繁雜的學校活動中喪失熱忱？（S12）

不知道是什麼原因使你忘我地投入，是精心備課後的充實感嗎？是對學生在課堂中回饋的期待嗎？還是預見自己與學生都沉浸在課堂中所感到的滿足呢？（S26）

（3）自我鼓勵，給予動力。因為從「我」轉移至「你」位格書寫會讓參與者產生心理距離，拉開「你」與「我」的空間彼此對話，在自我對話的過程中鼓勵自己莫忘初衷並展望未來，給予自己繼續前進的動力。此特性如同李亮慧（2015）指出你位格存在「如長者鼓勵安慰」之特性。

希望未來遇見和你一樣比較慢熟的孩子，能多給予一些包容與同理心，請妳莫忘初衷，繼續在教育的道路上堅持下去！（S50）

相信透過不斷的調整及學習，你會看到不一樣的視野與成就，希望在未來的某一天裡，能聽到你帶來的好消息。（S36）

(4) **自我提點，提供建議。**在你位格除如長輩般給予自己鼓勵與鼓勵之外，有些教師則是提供自己建議和指教，或許當以其他角度看待自己時，內心所發出的聲音較不帶有強烈情緒，傾向看到不同的可能性。另外，在你位格傾向更常運用「策略話語模式」幫助當事人制定因應策略指導其實際行動（李非、金樹人，2016），如同本研究發現，教師會以其他角色點出自己的缺漏，並指導自己該如何行動並提供建議。

你的教育製造出很多的跟隨者，卻創造不出真正的開創者。如果你沒有解放孩子們學習的模式，便無法徹底改變教育本身。所以你啊，要持續更新自己的教學，要持續與夥伴腦力激盪，為孩兒教育的N種可能性進行思考與改變。(S1)

3. 「他位格」心理位移的結構特性

以「他」的心理位置進行思考，如表2所示，出現在「他位格」的特性包含「角度拉遠，自我發現」（37.37%）、「客觀觀察，自我理解」（29.80%）、「灌注希望，肯定自己」（17.17%）及「理性分析，產生行動」（15.66%）。

(1) **角度拉遠，自我發現。**在「他」的心理位置，因為與「我」的心理距離拉得更遠，所以，教師不再身陷於情緒之中，能以較理性、寬廣的視角梳理自身的想法，在書寫過程中，也能逐漸發現自己最終想要帶給學生什麼，以及如何與學生相處。由於在他位格會讓參與者感覺是鏡頭越拉越遠，因而可以把全局看得更加清楚（金樹人，2010），有助於教師回顧學期初的想法，從中梳理脈絡，進而發現自身的改變。

他記得在期初闡述了自己的教學觀是陪伴，經過對話及經驗的分享再抓回了關注個別差異的感覺，所以適時的等待自己和學生很重要。(S17)

學期初的他喜歡使用教育口號，認為能激勵他為教育誠心奉獻，但後來他逐漸明白因為太過注重目標，總是和孩子保持無法連結的關係，現在，他比較知道怎麼去傾聽孩子的心聲，甚至清空自己原有的視角。(S26)

(2) **客觀觀察，自我理解。**在「他位格」藉由第三人稱帶出與自我的距離（Chang et al., 2013; Sutin & Robins, 2008），教師以旁觀者的角度來書寫自身的教學故事，較能客觀地陳述自己的教學生活及教學上的改變，如同冷眼旁觀的觀察者一般，抽離自身情緒漩渦（李亮慧，2015；李素芬，2009；金樹人，2010；張元祐，2014），有助於教師清楚瞭解自己的教學風格與習慣。

他是一位做事有效率、有條理的老師：從開學前就會看到他備課時拿出行事曆安排每週的課程與各種學習活動，在教學的過程中越修越細，並擬定各個評量的向度。(S30)

他是一個帶給大家歡樂的開心果，總是有用不完的梗，想必在他的課堂裡應該是充滿歡笑的吧！不過據說他還在思考該如何對課堂的流動更加有自信。(S35)

(3) **灌注希望，肯定自己。**在整理自身的教學脈絡之後，有些教師會站在第三者的角度，有如「教學夥伴」的角色賦予自己在教學上的肯定與動力，期許未來能繼續堅持下去，帶給學生與自己希望。當書寫者願意給予「自我肯定」時，也代表其安頓心理，是在歷經心理位移後所產生的自我療癒結果（李素芬、金樹人，2016）。

保持這樣開放而不放棄的心態，相信他能持續參與在不同的學習故事裡，成為那帶動不同動力方向的滾動齒輪。(S18)

他真的很認真！期望他能夠繼續朝著自己的理想與目標前進，幫助學生發現自己的興趣，同時，也幫助學生找尋到最適合自己的學習方式。（S38）

(4) 理性分析，產生行動。經過觀察與梳理自身的想法脈絡之後，教師站在「他」的心理位置上，已經逐漸脫離情緒，較能以理性的態度來陳述與分析目前的想法，從而思考現階段自身教學實踐的意義與行動。因此，他位格能幫助書寫者如同 PAC 人格結構理論中的「成人自我（adult）」進行理智客觀地分析（張元祐，2014），有助於產生現階段或未來行動。

在班級經營上，她常覺得教學流暢度會被班上特殊氣質的同學所影響，所以她現階段，想找到與特殊氣質孩子「共好」的相處模式。（S43）

她要傾聽孩子內心的需求，讓他們喜歡學習，這才是她作為教師的初衷。現在她覺得營造溫暖的氛圍，看見孩子的笑臉，這才是最重要的事。（S44）

4. 「再回到我位格」心理位移的結構特性

經歷了「我」「你」「他」，最後再次以「我」進行書寫（如表 2），特性包含「自我轉化，採取行動」（48.42%）、「覺察改變，自我領悟」（16.49%）、「社群支持，拓展思考」（16.49%）、「面對現實，自我調適」（12.98%）及「內在支持，正向能量」（5.62%）。

(1) 自我轉化，採取行動。經歷心理位移拉遠與拉高視角，再回到我的心理位置，參與者開始發現自己的改變，有些是在教學上產生更多元的思考與想法，改善教學實踐，有些則是逐漸察覺自身的恐懼來源，並在自我探索的過程中，找出方法自我轉化，成為更好的自己。如同金樹人（2010）提及再回到我時會有更多的思考，有助於當事者自我探索與覺察，最終產生新的想法或行動。

最大的收穫我想是對不同想法的接納與調整自己的心態，學會用學生的角度與他們溝通，傾聽他們的想法；另一個想法的轉變我覺得是每個學生都有他獨特的地方，協助他們綻放光芒。（S6）

我害怕「和別人不一樣」、害怕「落後別人」，但在探索過程中我逐漸發現，我有自己的時區與自己的步調，現在我將所有的挫折轉化成動力，成為自身的養分不斷向內、向下沉澱，將自己「優化」、「昇華」。（S26）

(2) 覺察改變，自我領悟。教師在歷經心理位移之後，能夠平靜地陳述當前對於自身在教學或學習的發現與領悟，這些想法都會成為他們持續精進自己的動力與意念，此特性也再次應證心理位移書寫能幫助書寫者自我覺察與整合（李亮慧，2015；李素芬，2009；張元祐，2014）。

我發現在教育這條路上，同事、家長與孩子就是我最好的旅伴，他們帶著不同的思維與狀態，開闊我對於教學的視野與想像。（S1）

我的成長是腦的成長，因應課程的需求大量閱讀，偶爾轉換心情頻道，打開筆電寫下筆記，時常突觸新的網絡，有意義的學習發生了。（S19）

(3) 社群支持，拓展思考。再次以我位格進行書寫，多數教師提及從授課教師與夥伴身上得到支持與慰藉，在自我探索的過程中獲得情感支持（S13）。除了心理上的情感支持，教師亦有提到透過想法交流有助於自己拓展視野、延伸思考，甚至是從夥伴的身上看見原本的自己，從而轉化為自身內在的支持（S7、S33）。由於本研究是在社群協作環境中進行書寫，有別以往個人的心理位移書寫，所以跟先前研究相比此特性也是較為獨特之處，心理位移本來就是藉由心理位置的挪移來幫

助當事者從不同角度進行思考，而社群夥伴彼此分享的想法，同樣也能提供當事者更多元的刺激和觀點，幫助他們的思考面向更多元（陳美如、陳宜嫻，2022），因此，本研究認為社群協作能促進心理位移中自我覺察與自我理解之功能。

很謝謝老師帶領我們在感性與理性的世界裡遨遊，自我揭露卻也可以勇敢向前，總有許多夥伴陪伴著我，一路走來是那麼堅定且溫暖。（S13）

在討論的過程中感受到夥伴對於教育的熱忱，為了孩子仍在不斷的修正自己，從中讓我漸漸看見自己最初的樣子，也讓我找回最初的熱忱。（S7）

透過這個平臺的回饋，能夠看見每個同學不同的思考方式，從中看見與自己不同的觀點，開拓自己的視野與思考角度，也從中找到與自己志同道合、有相同理念的教育夥伴，讓努力前行的自己不再孤單。（S33）

（4）面對現實，自我調適。教師再次以我進行書寫時，能夠察覺困境、嘗試接納與面對現實，讓自己可以「正向看待」負面事件，同時，藉由自我反思的歷程，看見自己的不足從而改善成為更好的自己。此特性也體現了心理位移的自我療癒之功能（李素芬、金樹人，2016），藉由轉換不同的心理位置，幫助教師從不同角度觀看與思考，逐步面對負面事件或自身不足，最後透過轉念進行自我調適。

現在我認為延畢是個「意料之外」，我相信這是讓我有「轉變」與「覺察」的契機。（S26）
期望藉由這樣的反思，思考解決方案，並且發揮行動力，以改善自己的不足之處。（S38）

（5）內在支持，正向能量。李非與金樹人（2016）研究提及「安慰話語模式」在再回到我位格較常出現，且李素芬與金樹人（2016）也發現在歷經心理位移後會讓書寫者充滿希望感，而在本研究中發現少數教師會以自我安慰、激勵的正向心態來支持自己，並且鼓勵自己勇於面對接下來的挑戰，因此，綜合先前研究與本研究的發現可知，心理位移書寫的確具有協助自己創造正向能與內在支持之效益。

即便如此，還是選擇不斷的前進中自己，請繼續加油！試著在不斷前進的過程中重新審視及放過停止責怪自己，開始試著愛自己一些，即便多數時間仍無法完全成為自己，也可以為努力中的自己感到驕傲。（S2）

（二）教師心理位移書寫的情緒變化

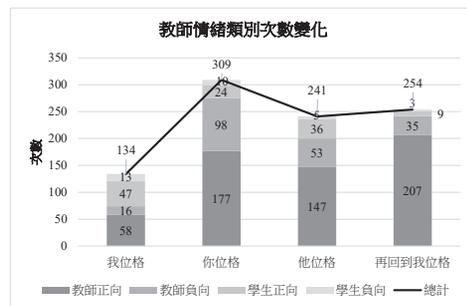
根據相關研究顯示，心理位移不僅有調節情緒的作用（張仁和等人，2013；Ayduk & Kross, 2010; Kross & Ayduk, 2008），甚至能透過位格特性的內部機制預測情緒變化（張仁和等人，2010），經語料分析並計算每位參與者在不同心理位置展現的情緒類型次數變化以及百分比，並且進行 Z-test 等相關統計檢定，研究結果與討論如下：

1. 心理位移有助於教師情緒緩和

如圖 2 所示，隨著心理位置的轉換，教師的情緒也出現變化，在「我位格」教師抒發的情緒內容最少（共 134 次），似乎較少表露情緒；在「你位格」則是最多（共 309 次），也是在心理位移書寫過程中情緒表達最豐沛的一個階段；在「他位格」教師整體的情緒反應趨緩（共 241 次）；在「再回到我位格」有稍微上升但幅度不大（共 254 次）。由上述可知，在心理位移書寫過程中，教師的情緒反應為「先升再降後持平」，雖然金樹人（2004—2005）指出在「你位格」存在著客體的關照

與批評，有助於減緩負面情緒，但是在本研究中從「我」至「你」教師的負面情緒不減反增，此與金樹人的研究發現相佐，其中原因研究者認為可能是受到位格特性「自我提點，提供建議」的影響，以及其為情緒平和的過程，詳細說明呈現於後面的研究發現。另外，從心理位置「你」、「他」再回到「我」可以看出情緒平和的趨勢，特別是在經歷「我位格」的自我探索以及「你位格」的自我接納與質問後，教師在「他位格」不再沉浸於強烈情緒中，有助於減緩教師的情緒反應，此發現亦符合金樹人以及張仁和等人（2010）研究中提及「他位格」能幫助書寫者轉趨冷靜理性，抽離情緒對自身的影響，從而有助於當事者「再回到我」時的情緒平和。另外，根據 Fredrickson 與 Losada（2005）指出當個體正負向情緒的頻率在 3 比 1 時最可以預測「心盛」（flourishing）狀態，而本研究在「他位格」合併教師自己跟對學生的正向情緒，負向情緒亦同，得出教師正向情緒為 183 次（76%）、負向情緒為 58 次（24%），可以發現在心理位置「他」教師正負向情緒的次數比約為 3 比 1，顯現教師此時具有高度的心理健康。綜上所述，心理位移除了能幫助教師情緒趨於平和之外，同時可以促進教師的心理健康。

圖 2
各心理位置的情緒類別次數變化



2. 心理位移有助於提升教師正向情緒

由於受到教師於各個位格所展現的情緒頻率影響，從圖 2 次數變化圖較無法呈現教師正向情緒增加的趨勢（從我位格 58 次，至你位格 177 次，再到他位格 147 次，最後再回到我位格的 207 次），故而本研究將各位格的情緒類別次數轉換成百分比，如圖 3 所示，隨著心理位移的進展，教師正向情緒在經歷每個心理位移的比例逐漸升高（從我位格 43.29%，至你位格 57.89%，再到他位格 61.16%，最後再回到我位格的 81.88%）。並進行 Z-test 確認是否達顯著差異，從表 3 的結果顯示在心理距離拉大並且再回到我的時候，正向情緒皆有顯著提升（我一你， $Z = -7.398, p < .01$ ；我一他， $Z = -5.903, p < .01$ ；我一再回到我， $Z = -8.397, p < .01$ ）。

圖 3
各心理位置的情緒類別次數之百分比

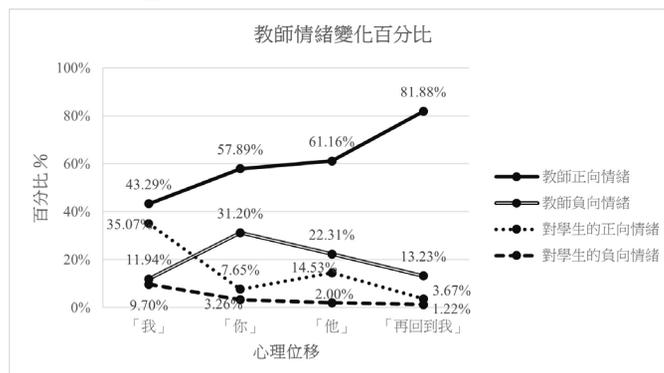


表 3
不同心理位移過程中教師情緒類型 Z 檢定

	「我」—「你」		「我」—「他」		「我」—「再回到我」	
	Z	Cohen's <i>d</i>	Z	Cohen's <i>d</i>	Z	Cohen's <i>d</i>
教師正向情緒	-7.398**	-1.465	-5.903**	-1.169	-8.397**	-1.663
教師負向情緒	-6.964**	-1.379	-3.720**	-0.737	-2.240*	-0.444
對學生的正向情緒	2.419*	0.225	0.802	0.159	4.445**	0.880
對學生的負向情緒	0.370	0.073	1.152	0.228	1.466	0.290
	「你」—「他」		「你」—「再回到我」		「他」—「再回到我」	
	Z	Cohen's <i>d</i>	Z	Cohen's <i>d</i>	Z	Cohen's <i>d</i>
教師正向情緒	1.613	0.319	-1.441	-0.285	-2.992**	-0.593
教師負向情緒	3.185**	0.631	4.794**	0.949	1.561	0.309
對學生的正向情緒	-0.963	-0.191	2.368*	0.469	2.298*	0.455
對學生的負向情緒	0.970	0.192	1.404	0.278	0.739	0.146

* $p < .05$. ** $p < .01$.

此外，由於張仁和等人（2010）研究指出位格特性的內部機制對正向與負向情緒變化存在影響，故而本研究將每個位格中的各個特性與教師正向情緒進行皮爾森相關分析（Pearson Correlation），如表 4 所示，各位格中各有一項特性與教師正向情緒存在正相關，在「我位格」藉由闡述自身身為教師的定位與期望，促進自我覺察產生認同，至「你位格」透過自我對話鼓勵自己並展望未來，給予自己繼續前進的動力，再到「他位格」以站在第三者的角度，賦予自己在教學上的肯定與動力，並帶給自己希望，最後「再回到我位格」一路上從夥伴身上獲得慰藉，讓教師在自我探索的過程中獲得情感支持，在歷經上述這些特性之後，給予教師內在支持，從而提升正向情緒，此亦驗證心理位移的確具有促進正向情緒產生之功能（李非、金樹人，2016；金樹人，2004—2005；張仁和等人，2013）。由上述可知，藉由心理位移讓教師與原本的自己拉開距離，透過自我對話來激勵、肯定自己，同時獲得社群成員的支持，最終再回到我的心理歷程有助於提升教師的正向情緒。

表 4
各位格特性與教師正向情緒之皮爾森相關分析

	教師正向情緒
「我位格」自我覺察，形塑角色認同	.302*
「你位格」自我鼓勵，給予動力	.348*
「他位格」灌注希望，肯定自己	.489**
「再回到我位格」社群支持，拓展支持	.312*

* $p < .05$. ** $p < .01$.

3. 心理位移幫助教師調整面對負面情緒的心態

如圖 2、圖 3 所示，雖然在「他位格」之後，教師負向情緒的次數和比例皆有逐漸下降的趨勢，但從表 3 中「我位格」跟「再回到我位格」的 Z-test 結果來看，負向情緒並不會因心理位移而減少，反而有增加（教師負向情緒：我一再回到我， $Z = -2.240$, $p < .05$ ），該研究結果與李非與金樹人（2016）研究指出負向情緒減少的結論相左。由於本研究發現教師在「你位格」的正向與負向情緒皆有大幅增加（教師正向情緒：我一你， $Z = -7.398$, $p < .01$ ；教師負向情緒：我一你， $Z = -6.964$, $p < .01$ ），研究者認為其中原因有二：一是根據金樹人（2010）指出在「你位格」所發出的聲音，包含同理與關愛（正向）及指責與挑別（負向）兩大類別，在本研究「你位格」特性的統計中，以「自我同理與接納」（36%）及「自我提問，抽絲剝繭」（32.45%）兩類為主要類型，從語料中可以發現，一方面教師會以親切關懷的口吻同理與接納自己，如 S2：「雖然你還是那個處處賠小心、卻又矛盾著到底要不要做自己的老師，這樣的你也許外人看來做作又過於客氣，但你要接受那些都是你，回歸本心的你。」；另一方面，當教師抽絲剝繭，想找出癥結時，時常會運用自我提問的方式，如 S16：「想問問你：你能給的有多少？你認為的『好的』是什麼？你有因為你的努力而快樂嗎？其實你會苦惱為什麼沒有對等的成效、為什麼孩子還是一直卡住、為什麼世界還是不公平？」，此時的提問口吻

多半是質問，提問的背後也能感受到當下教師的困惑與茫然，因此，上述兩項主要特性與金樹人所說的「同理與關愛」及「指責與挑剔」相似，導致教師在你位格的正負向情緒皆有大幅增加。

第二個解釋則是「此為情緒平和的過程」，根據張仁和等人（2013）指出心理位移有助於參與者「情緒價」與「情緒激發程度」趨向平和。「情緒價」指當事人接受刺激後的感覺，可分為愉悅（正向）和不愉悅（負向），「情緒激發程度」則是指受到刺激後，情緒被激發的程度（Posner et al., 2005）。張仁和等人研究顯示無論是情緒低激發組或是高激發組，最終都會趨向居中程度，若持以論點來看，從「我」位格的語料中可以發現教師所書寫的正向情緒，如 S17：「覺察到自己需要先越過學生的問題行為，去看見背後的原因，帶到學生的心才能幫助到他們，也讓自己更接近理想教學中的模樣。」和負面情緒，如 S46：「這些想法雖在心中徘徊著，但還是盲目地跟隨，但出了社會後深感自己不足的地方。」，情緒大多都是偏向「平靜的、沮喪的」，這些情緒都是「低激發程度」的表現，而心理位移會使參與者情緒激發程度趨於平和，故在心理位置「你」時，教師表達情緒次數飆升，並在「他」與「再回到我」位格的情緒次數逐漸趨緩。

在你位格經歷情緒抒發與宣洩之後，有助於教師的負向情緒減少（教師負向情緒：你一他， $Z = 3.185, p < .01$ ；你一再回到我， $Z = 4.794, p < .01$ ）。此結果顯示在視野拉遠與拉高之後，除了比較不受到情緒影響之外，歷經在他位格時以全知的角色觀察自己，找出問題和方向，再回到我位格時，便能釐清問題做出決策，使自身不再身陷於漩渦之中，負面情緒漸緩或收斂，但不會消失。值得注意，從整體分析，我到再回到我位格，負面情緒並未減少，有小幅提升，雖然比例增加不大（教師負向情緒比例從 11.94 % 提高至 13.23 %），但仍達顯著差異（我一再回到我， $Z = -2.240, p < .05$ ）。由上述可知，正向與負向情緒並非此即彼（either or）的關係，而是同時並存（Cacioppo et al., 1997），因此，在心理位移書寫過程中，教師負向情緒並未完全消失，而是伴隨著心理位移的視角，進行情緒的調節。從再回到我的語料中可看到軌跡，如 S26：「我害怕『落後別人』，但在探索過程中我逐漸發現，我有自己的時區與步調，我雖然延後畢業，但仍然能在校園中持續獲取知識、能力，將自己的層次提高、增長。」，金樹人（2018）提及心理位移再回到我時存在「行動力的開啟」之心理狀態，在本研究中同樣可以發現在歷經心理位移後，教師已能調整看待負向情緒的心態與角度，逐漸能自我調適，將其轉換為成長的驅動力。此種心理位移轉化機制也驗證了鄭怡與林以正（2016）指出省思能促發自我關愛的心態做為情緒的支撐，讓個體的適應狀態不會受到負向情緒所影響，幫助當事者從中進行審視並產生改進方法。

4. 社群協作環境能促進心理位移書寫之效應

表 5

「社群支持，拓展支持」特性與教師正負向情緒之皮爾森相關分析

	教師正向情緒	教師負向情緒
社群支持，拓展支持	.312*	-.359**

* $p < .05$. ** $p < .01$.

從上述討論中呈現心理位移有助於提升教師的正向情緒並舒緩負向情緒，在圖 2、圖 3 亦能發現教師在「再回到我位格」正向情緒次數最多且佔比最高（207 次；佔比 81.88%），負向情緒次數次低且佔比最低（35 次；1.22%）。為了瞭解在社群環境中進行心理位移書寫對於教師情緒有何影響，研究者將「社群支持，拓展思考」特性與教師正負向情緒進行皮爾森相關分析，如表 5 呈現社群支持與教師負向情緒成負相關（ $r = -0.359, p < .01$ ），與教師正向情緒成正相關（ $r = 0.312, p < .05$ ），顯示當社群支持越高越能幫助教師調適負向情緒，同時促進正向情緒產生，此結果亦符合上述本研究之發現。若從語料中來看，「再回到我」的心理位置，教師在經歷自我對話與觀察後，除了可以釐清問題與壓力來源，並自我調適負面情緒之外，更重要的是，在協作學習環境中夥伴的陪伴與支持，讓教師心中獲得慰藉，如 S36：「透過知識論壇的討論與分享，我慢慢發覺自己的心態開始轉變，與同學們之間的距離也逐漸拉近，總是可以每週獲得不一樣的禮物。在忙碌的生活中，突然獲取來自同學的關心或建議，讓我覺得心頭暖暖的。」，如同 Wessels 與 Wood（2019）指出提供反思、協作的環境，能促進教師的人際關係形成歸屬感，從而促進正向情緒的發展。因此，運用社群協作環境進行心理位移書寫的確能促進心理位移之效應，幫助教師再回到我的心理歷程中調適負面情緒及提升正向情緒。

5. 心理位移降低教師對學生的情緒反應

如圖 3 所示，教師對學生的正向與負向情緒皆集中在我位格（教師面對學生所產生的正向情緒：35.07%；教師面對學生所產生的負向情緒：9.70%），在討論位格特性的部分提及，在我位格教師會詳細交代自身的教學生活，如 S10：「教室裡不要害怕犯錯、盡力表達。對於與自己不同的想法，不急著批判，練習退一步想一想。」以及 S38：「在教育現場當中，我發現有很多程度落後的學生不是學不會，而是不願意學。」，對學生的正向情緒大多是出自於教師期望藉由他們的引導或教學，幫助學生成為更好的人（S10），對學生的負向情緒則是來自於教學現場中學生的態度與表現（S38）。因此，教師在我位格沉浸於教學事件中，描述的內容大多與師生相處有關，使教師對學生正向與負向情緒皆集中出現於我位格。

依表 3 所示，教師對學生的正向情緒，隨著心理位移而減少（對學生的正向情緒：我一再回到我， $Z = 4.445, p < .01$ ），特別是在你位格，對學生的正向情緒次數有顯著下降（對學生的正向情緒：我一你， $Z = 2.419, p < .05$ ），此分析結果與本研究在你位格的心理特性有關，由於在你位格以「自我同理與接納」（36%）及「自我提問，抽絲剝繭」（32.45%）為典型類型，教師作為與自我對話的客體進行自我安慰或自我質疑，此時教師的焦點是尋求慰藉，並試圖找尋困擾自身教學的癥結，使教師不再沉浸於教學事件當中，而是能跳脫出來，從不同視角看見教學事件中的自己，因此，隨著心理距離拉大與拉高，教師能更全面、客觀地觀看自己，逐步將能量回到自己身上，以探究更深層的自己，降低教師對學生的情緒反應，相對在語料分析結果，呈現教師對學生的正向情緒降低。

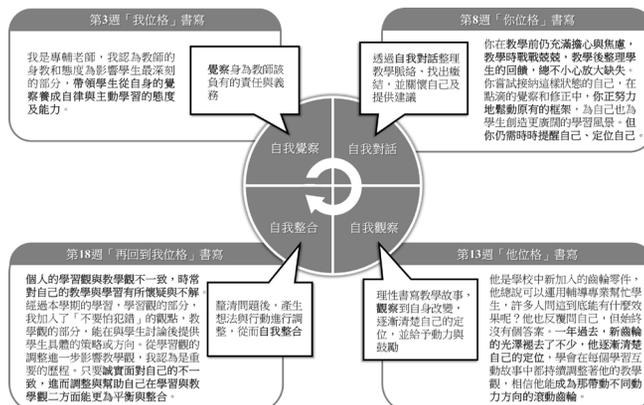
至於對學生的負向情緒在不同心理位移並無顯著差異，但從圖 2 對學生負面情緒的次數來看，隨著心理距離拉大、拉高亦有減少的趨勢，並且從圖 3 可看出隨著教師正向情緒逐漸增加，其對學生負向情緒降低，原因可能亦為隨著心理位移，教師將能量轉回到自己身上，透過自我對話、觀察逐漸釐清自身的問題與想法脈絡，當再回到我時，便能有更多思考與行動，過程中教師聚焦於自我反思以及未來行動，不再只是侷限於與學生互動的事件，逐漸對學生的負面情緒減少。

綜上所述，心理位移的確有助於教師舒緩情緒並提升正向情緒，雖然就統計結果來看，似乎無法有效減少教師的負面情緒，但卻能幫助他們「自我調適」，正向看待負面情緒，從而轉化為持續精進自我的動力，另外，本研究亦提出在社群協作環境中進行書寫更能夠提升心理位移的效果。在對學生的情緒方面，研究顯示隨著心理位移的進展，使教師脫離教學事件的漩渦，從外逐步深入地觀察與探究事件中的自己，而不糾結於對學生的情緒反應。

（三）心理位移統整分析——個案舉例

為具體呈現參與者在心理位移中所展現不同的位格特性以及情緒之變化進程，茲以參與者 S18 心理位移的書寫內容來顯現其位格特性的變化過程（如圖 4）以及情緒變化（如圖 5），詳細說明如下。

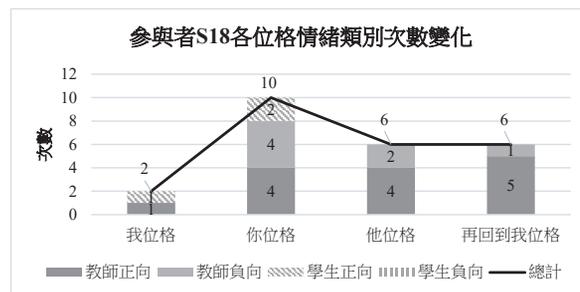
圖 4
參與者 S18 心理位移書寫所展現的位格特性之變化



老師 S18 為國小的專任輔導教師，作為學校的新進專輔教師，在教學上過於謹慎而放大缺失，卻也導致忽略了學生真實的聲音，另外，對於自己在學校中能發揮什麼功用，自己的角色身份對於校內師生究竟有何意義，這些皆是老師 S18 在進行心理位移書寫之前所感到的焦慮及自我懷疑。

對應圖 4 語料中加粗標示之處，可以發現老師在「我位格」陳述自身對於教師角色的定義或期望，覺察身為教師該負有的責任與義務，S18：「我認為教師的身教和態度為影響學生最深刻的部分，帶領學生從自身的覺察養成自律與主動學習的態度及能力。」，體現「自我覺察，形塑角色認同」之特性；當位移至「你位格」時，透過與自我對話逐步整理出教學脈絡，找出癥結所在，S18：「你在教學前仍充滿擔心與焦慮，教學時戰戰兢兢，教學後整理學生的回饋，總不小心放大缺失。」，並且心中另一個聲音也以親切的口吻關懷當前正在努力改變的自己，同時也提供建議，S18：「你正努力地鬆動原有的框架，為自己也為學生創造更廣闊的學習風景。但你仍需時時提醒自己、定位自己。」，體現「自我同理與接納」與「自我提點，提供建議」之特性；再位移至「他位格」時，更拉開觀看的距離，老師從冷靜客觀、整體的角度，從新審視自身的教學故事，過程中能觀察到自身的改變，並且逐漸清楚自己的定位，S18：「一年過去，新齒輪的光澤褪去了不少，他逐漸清楚自己的定位，學會在每個學習互動故事中都持續調整著他的教學觀。」，同時也不忘給予動力與鼓勵，S18：「相信他能成為那帶動不同動力方向的滾動齒輪。」，體現「自我同理與接納」與「自我提點，提供建議」之特性。當我們將曾經經歷的事件重新予以認知、理解及詮釋時，有助於我們回頭建構自己生命的意義，從而豐富對於自身的理解，因此，經歷理解與詮釋的循環（余德慧，2001），「再回到我位格」能釐清困擾自己的問題，產生更多的想法與行動來自我調整，使自身在思想上得以整合，S18：「只要誠實面對自己的不一致，進而調整與幫助自己在學習與教學觀二方面能更為平衡與整合。」，體現「自我轉化，採取行動」與「面對現實，自我調適」之特性。該心理位移所呈現的位格特性之變化歷程，回應張仁和等人（2013）指出心理位移書寫，能幫助參與者在我的心理位移上「自我覺察」，在你的部分「自我對話」，在他的位置「自我觀察」，以及最後再回到我的「自我整合」之發現。因此，拉遠心理距離有助於教師納入該事件所處的脈絡，以更上位、全面的系統觀點來形成新的意義與詮釋，此亦展現心理位移書寫能幫助書寫者啟動後設認知，透過不斷去中心化、正反的辯證的歷程，對原先的經驗產生新的認識與理解（林以正，2021）。

圖 5
參與者 S18 各位格情緒類別次數變化



在情緒方面，從圖 5 可以看出老師 S18 在「你位格」的情緒反應增加，無論是正向還是負向情緒皆有上升，原因是出現了「自我同理與接納」與「自我提點，提供建議」之兩項特性，讓老師在關愛自己的同時也帶著審視，因而產生了正負向情緒；在「他位格」之後，可以發現老師的情緒反應持平為 6 次，代表此時情緒應為平和、舒緩之狀態；同時，教師的正向情緒些微上升（「他位格」4 次；「再回到我」5 次），負向情緒亦有下降（「他位格」2 次；「再回到我」1 次）；另外，同樣是在「他位格」之後，老師並沒有產生對於學生的情緒，代表老師逐漸將焦點放在自己身上，因而不糾結於對學生的情緒反應。

綜上所述，心理位移的確具有張仁和等人（2013）提及促進「情緒平和」與提升「止觀」程度之效應，透過心理位移書寫幫助教師進行觀點轉換，促進更高層次的自我整合，並且在情緒方面歷經抒發與宣洩，有助於情緒平和，從而調適負面情緒並提升正向情緒。

結論

過去為了有效精進教師的專業知能，提升學生學習效能，教師培育與專業發展大多著重於認知層面的發展，但隨著學習觀點的轉移，許多學者紛紛強調「情緒與動機」對於學習的重要性，主張情緒會影響認知，因此，探究教師的內在驅力逐漸成為現今教師研究的趨勢，關注教師的情緒及自我認同等內在因素，透過對話進行反思，以促進教學實踐與專業發展。本研究分析教師在不同心理位置的位格特性以及情緒變化，發現在社群協作中的「心理位移書寫」跳脫以自我為中心的狹小視野，並擴展既有的視野，幫助教師逐步找出癥結、釐清問題，從而產生新的想法與行動，另一方面，教師的負向情緒先於你位格抒發與宣洩而後有所趨緩與收斂，有助於情緒平和與自我平靜，同時促進正向情緒顯著提升。上述發現亦呼應金樹人（2021b）提及心理位移書寫的效應為先舒緩破壞性情緒，再平靜地以理性或宏觀思維來深思熟慮，從而做出新的決策與行動。另外，在社群環境中進行書寫亦體現陳柏霖（2022）提出「與人分享」的品味策略，藉由向社群夥伴分享自身所知覺具價值的經驗，較能延長正向情緒，從而達到圓滿人生的狀態。因此，在強調想法交流、深化的 KF 社群協作環境中進行心理位移書寫，透過自我對話與社群對話，有助於教師自我反思與調節情緒。

綜上，本研究結果對教師培育與專業發展有兩點啟示：一、心理位移書寫有助於教師自我反思與情緒調節，在自我對話的過程中，藉由心理位移從不同角度重新審視，同時，有助於情緒平和與個體平靜，發揮心理位移的療癒效果，促進教師的心理健康；二、在線上社群協作環境中進行心理位移書寫，更能提升教師自我反思與情緒調節之效果，一方面透過社群對話，閱讀和分享彼此的教學事件，汲取夥伴的回應與想法，從而產生多元觀點與視角，不會侷限於狹隘的視野中，另一方面，社群成員的關懷與陪伴也能提升教師的正向情緒。因此，以敘事治療的角度來看，誠如金樹人（2021a）所述心理位移的過程是一種不依賴他人的自我迴響的方式，透過迴響對話來幫助當事者產生觀點轉移，迴響對話除了可運用自我迴響外，亦可運用由他人構成的迴響團隊，而本研究將心理位移書寫結合社群協作平臺，便是兼採「團隊迴響」與「自我迴響」兩種方式，讓教師在安全、相互支持的環境中進行心理位移書寫，藉由分享自己的故事也閱讀他人的故事，促使觀點的轉移，形塑多重視野與觀點，裨益教師的自我反思與情緒調節。

建議與限制

根據上述研究結果，提出四點未來研究建議：一為「未來可針對師生關係進行心理位移之探究」，根據本研究結果顯示教師進行心理位移書寫，時常會提及師生關係，並且隨著心理位移的轉換，教師對於學生的情緒有所變化，由此可見，師生關係對教師自我反思與調節的重要性，但本研究設計並未聚焦於師生間的關係，故未來可針對此課題（例如「與學生互動的挫敗經驗」）運用心理位移作為協助教師反思的鷹架，做更聚焦的探討；二為「分析架構的綜整與系統化」，研究者發現心理特性之分類，在部份定義上存在著重疊與模糊之情形，比如有些心理特性涉及情緒，有些涉及認知，故未來研究可以嘗試將心理特性的分析架構進行綜整與系統化，在先前紮根研究基礎上，形成分析架構，將有利於後續心理位移研究領域的共同對話，持續累積研究發現，以貢獻該領域之進展；三為由於本研究對象為在職教師，且設計上除個人書寫還加入社群協作環境，在研究對象與設計兩方面皆有別於先前研究，使得本研究所發現的部分位格特性與情緒效應具有獨特性，因而針對該議題所產生其中的機轉值得持續探討；最後，鑒於社群協作對話有助於多元觀點與想法的生成以及情感支持，未來可將社群協作平臺應用於心理位移書寫，以促進教師自我反思與情緒調節。

本研究目前在各位格下的特性類別是從 51 位參與者的語料進行紮根分析及質性共識分析所得，但由於人的心理特性是複雜的，無法窮盡所有心理特性，這是本研究之限制，因此有賴後續研究，持續厚實不同位格之心理特性。

參考文獻

- 余民寧、陳柏霖、陳玉樺（2018）：〈巔峰型教師的樣貌：圓滿幸福、知覺工作壓力、靈性幸福感及心理健康之關係〉。《教育心理學報》，50，1-30。[Yu, M.-N., Chen, P.-L., & Chen, Y.-H. (2018). What does the flourishing teacher look like? The relationships between flourishing, perceived work stress, spiritual well-being and mental health. *Bulletin of Educational Psychology*, 50, 1-30.] [https://doi.org/10.6251/BEP.201809_50\(1\).0001](https://doi.org/10.6251/BEP.201809_50(1).0001)
- 余德慧（2001）：《詮釋現象心理學》。心靈工坊。[Yee, D.-H. (2001). *Hermeneutic phenomenological psychology*. PsyGarden Publishing Company.]
- 李非、金樹人（2016）：〈心理位移日記書寫詞語結構與內涵之話語分析〉。《教育心理學報》，47，305-327。[Li, F., & Jin, S.-R. (2016). Research on the word structure and connotation of psychological displacement paradigm in diary-writing (PDPD): A discourse analysis. *Bulletin of Educational Psychology*, 47, 305-327.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20150106>
- 李亭萱（2012）：《愛情分手者接受心理位移書寫經驗與其對情傷復原之影響》（未出版碩士論文），國立臺南大學。[Lee, T.-H. (2012). *A study of the experience and effect for using psychological displacement diary-writing to break up people* (Unpublished master's thesis). National University of Tainan.]
- 李亮慧（2015）：《分手情傷者參與心理位移團體之經驗研究》（未出版碩士論文），中國文化大學。[Lee, L.-H. (2015). *The experience of group with psychological displacement paradigm in diary-writing on people who suffer emotionally after a breakup* (Unpublished master's thesis). Chinese Culture University.]
- 李素芬（2009）：《憂鬱症團體領導者心理位移之經驗及影響分析研究》（未出版博士論文），國立臺灣師範大學。[Lee, S.-F. (2009). *The experience and influence of psychological displacement on leaders of depression support groups* (Unpublished doctoral dissertation). National Taiwan Normal University.]
- 李素芬、金樹人（2016）：〈憂鬱症團體領導者心理位移之影響分析研究〉。《教育心理學報》，47，473-499。[Li, S.-F., & Jin, S.-R. (2016). The influence of psychological displacement paradigm in diary-writing on leaders of depression support groups. *Bulletin of Educational Psychology*, 47, 473-499.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20150319>
- 李素芬、陳凱婷（2016）：〈書寫療癒：西方表達性書寫與本土心理位移書寫〉。《輔導季刊》，52（4），59-69。[Lee, S.-F., & Chen, K.-T. (2016). Writing to heal: Western expressive writing and indigenous psychological displacement paradigm in diary-writing. *Guidance Quarterly*, 52(4), 59-69.]
- 林以正（2021）：〈動、見〉。《本土諮商心理學學刊》，12（1），42-49。[Lin, Y.-C. (2021). Seeing from moving. *Journal of Indigenous Counseling Psychology*, 12(1), 42-49.]
- 金樹人（計畫主持人）（2004-2005）：《心理位移辯證效果敘事之敘事分析（II）》（計畫編號：NSC93-2413-H003-001）。國科會補助專題研究計畫成果報告，國科會。
<https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=996622> [Jin, S.-R. (Principal Investigator). (2004-

- 2005). *The dialectic effect of psychological displacement: A narrative analysis* (II) (Report No. NSC93-2413-H003-001) (Grant). National Science and Technology Council.
<https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=996622>
- 金樹人 (2010) : 〈心理位移之結構特性及其辯證現象之分析：自我多重面向的敘寫與敘說〉。《中華輔導與諮商學報》，28，187–229。[Jin, S.-R. (2010). Structure characteristics of psychological displacement and its dialectical phenomenon: Narratives of the multidimensional self. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 28, 187–229.] <https://doi.org/10.7082/CJGC.201009.0187>
- 金樹人 (2018) : 〈心理位移：位格特性與療癒效應研究之回顧與展望〉。《中華輔導與諮商學報》，53，117–149。[Jin, S.-R. (2018). Review and prospect of psychological displacement writing paradigm: Pronouns characteristics and its beneficial effects. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 53, 117–149.] <https://doi.org/10.3966/172851862018100053005>
- 金樹人 (2021a) : 〈心理位移與靈山意象：本土心理位移取向建構的心路歷程〉。《本土諮商心理學學刊》，12(1)，1–28。[Jin, S.-R. (2021a). Psychological displacement and the Lingshan (soul mountain) image: Constructing the psychological displacement approach. *Journal of Indigenous Counseling Psychology*, 12(1), 1–28.]
- 金樹人 (2021b) : 〈濁以靜之，安以動之：心理位移內在心理空間的流轉〉。《本土諮商心理學學刊》，12(1)，56–66。[Jin, S.-R. (2021b). Chaos to calm, quiet to movement: The flow of inner psychological space in psychological displacement. *Journal of Indigenous Counseling Psychology*, 12(1), 56–66.]
- 張乃文 (2009) : 〈教師情緒素養建立之研究：情緒勞務負荷的觀點〉。《臺中教育大學學報：教育類》，23(1)，75–98。[Chang, N.-W. (2009). The construction of teacher's emotional literacy: From emotional labor perspective. *Journal of National Taichung University: Education*, 23(1), 75–98.] <https://doi.org/10.7037/JNTUE.200906.0075>
- 張仁和 (2021) : 〈對心理位移書寫與現象之反思：效果「不疑」、調整「不宜」、理想「不移」？〉。《本土諮商心理學學刊》，12(1)，50–55。[Chang, J.-H. (2021). Reflections on psychological displacement paradigm in diary-writing: Doubt not the effect, adjust not the paradigm, and shift not the ideal. *Journal of Indigenous Counseling Psychology*, 12(1), 50–55.]
- 張仁和、黃金蘭、林以正 (2010) : 〈心理位移書寫法之位格特性驗證與療癒效果分析〉。《中華輔導與諮商學報》，28，29–60。[Chang, J.-H., Huang, C.-L., & Lin, Y.-C. (2010). Psychological displacement writing paradigm: Characteristics and beneficial effects. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 28, 29–60.] <https://doi.org/10.7082/CJGC.201009.0029>
- 張仁和、黃金蘭、林以正 (2013) : 〈從情緒平和與止觀探討心理位移日記書寫方法的療癒機制〉。《教育心理學報》，44，589–608。[Chang, J.-H., Huang, C.-L., & Lin, Y.-C. (2013). Exploring the mechanism of psychological displacement paradigm in diary-writing: The effects of emotion peacefulness and mindfulness. *Bulletin of Educational Psychology*, 44, 589–608.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20120407>
- 張元祐 (2014) : 《全職實習諮商心理師運用心理位移面對實習壓力之經驗與影響研究》(未

- 出版碩士論文)，中國文化大學。[Chang, Y.-Y. (2014). *The experience and effect of full-time internship counselor using psychological displacement paradigm in diary-writing on stress of internship* (Unpublished master's thesis). Chinese Culture University.]
- 張映芬、程炳林（2017）：〈教師教學情緒、學生學業情緒與動機涉入之關係探究〉。《教育心理學報》，49，113–136。[Chang, Y.-F., & Cherng, B.-L. (2017). The relations of teachers' teaching emotion, students' achievement emotion, and students' motivational engagement for junior high school students. *Bulletin of Educational Psychology*, 49, 113–136.]
<https://doi.org/10.6251/BEP.20161028>
- 陳柳如、林佳慧、陳佩英（2020）：〈初探社會情緒學習融入師資培育課程對我國之啟示—以美國聖荷西州立大學為例〉。《臺灣教育評論月刊》，9（5），30–36。[Chen, L.-J., Lin, J.-H., & Chen, P.-Y. (2020). Chutan shehui qingxu xuexi rongru shizi peiyu kecheng dui woguo zhi qishi: Yi Meiguo shenghexi zhouli daxue wei li. *Taiwan Educational Review Monthly*, 9(5), 30–36.]
- 陳美如、陳宜嫻（2022）：〈運用知識翻新社群及電腦支持協作學習促進職前教師之社會情緒能力〉。《教育研究月刊》，339，52–70。[Chen, M.-J., & Chen, Y.-S. (2022). Knowledge building community: Development of social and emotional learning in a computer supported collaborative learning. *Journal of Education Research*, 339, 52–70.]
<https://doi.org/10.53106/168063602022070339004>
- 陳柏霖（2022）：〈以品味策略為調節角色：國中初任與資深教師品味信念與圓滿人生之關係〉。《教育心理學報》，53，587–616。[Chen, P.-L. (2022). Savoring strategies moderate the relationship between junior high school novice and senior teachers' savoring beliefs and level of flourishing in life. *Bulletin of Educational Psychology*, 53, 587–616.]
[https://doi.org/10.6251/BEP.202203_53\(3\).0004](https://doi.org/10.6251/BEP.202203_53(3).0004)
- 黃金蘭、張仁和、程威銓、林以正（2014）：〈我你他的轉變：以字詞分析探討大學生心理位移書寫文本之位格特性〉。《中華輔導與諮商學報》，39，35–58。[Huang, C.-L., Chang, J.-H., Chen, W.-C., & Lin, Y.-C. (2014). From I to you to he/she: Exploring psychological properties of the psychological displacement paradigm diary-writing with word-frequency analysis. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 39, 35–58.]
- 黎玉蘭（2017）：《軍訓教官運用「自述表」與「心理位移書寫法」之經驗—以桃園地區各高中職學校為例》（未出版碩士論文），中原大學。[Li, Y.-L. (2017). *The military instructors' experience of using self-reflection forms and psychological displacement in diary writing: Examples from normal and vocational high schools in Taoyuan* (Unpublished master's thesis). Chung Yuan Christian University.]
- 鄭怡、林以正（2016）：〈後悔與生活適應：自我關愛及自我批評之雙路徑中介效果檢驗〉。《教育心理學報》，48，77–89。[Cheng, Y., & Lin, Y.-C. (2016). Regret and psychological adjustment: An examination of the dual-route mediating effect of self-compassion and self-judgment. *Bulletin of Educational Psychology*, 48, 77–89.]
- 羅寶鳳、陳麒（2020）：〈初任教師工作困擾、教學效能與專業表現之研究〉。《教育科學研究期刊》，65（2），37–71。[Lo, P.-F., & Chen, Q. (2020). Beginning teachers' job problems,

- teaching effectiveness, and professional performance. *Journal of Research in Education Sciences*, 65(2), 37–71.] [https://doi.org/10.6209/JORIES.202006_65\(2\).0002](https://doi.org/10.6209/JORIES.202006_65(2).0002)
- Anspal, T., Eisenschmidt, E., & Löfström, E. (2012). Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching*, 18(2), 197–216. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632268>
- Attard, K. (2012). The role of narrative writing in improving professional practice. *Educational Action Research*, 20(1), 161–175. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.647754>
- Ayduk, Ö., & Kross, E. (2010). From a distance: Implications of spontaneous self-distancing for adaptive self-reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(5), 809–829. <https://doi.org/10.1037/a0019205>
- Berry, A., Depaepe, F., & van Driel, J. (2016). Pedagogical content knowledge in teacher education. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 347–386). Springer Publishing Company. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_9
- Bertau, M. C. (2014). On displacement. *Theory & Psychology*, 24(4), 442–458. <https://doi.org/10.1177/0959354314533742>
- Buchanan, J. (2020). “If I could just teach”. In J. Buchanan (Ed.), *Challenging the deprofessionalisation of teaching and teachers* (pp. 67–86). Springer Publishing Company. https://doi.org/10.1007/978-981-15-8538-8_4
- Buchanan, R. (2020). An ecological framework for supervision in teacher education. *Journal of Educational Supervision*, 3(1), 76–94. <https://doi.org/10.31045/jes.3.1.6>
- Cacioppo, J. T., Gardner, W. L., & Berntson, G. G. (1997). Beyond bipolar conceptualizations and measures: The case of attitudes and evaluative space. *Personality and Social Psychology Review*, 1(1), 3–25. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0101_2
- Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, 8(2), 337–347.
- Chang, J.-H., Huang, C.-L., & Lin, Y.-C. (2013). The psychological displacement paradigm in diary-writing (PDPD) and its psychological benefits. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 155–167. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9321-y>
- Corcoran, R. P., & O’Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 110, Article 103563. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103563>
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678–686. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.7.678>
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom

- make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hennessey, A., & Dionigi, R. A. (2013). Implementing cooperative learning in Australian primary schools: Generalist teachers' perspectives. *Issues in Educational Research*, 23(1), 52–68.
- Henriksen, D., Mishra, P., & Fisser, P. (2016). Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change. *Educational Technology & Society*, 19(3), 27–37.
- Hermans, H. J., Kempen, H. J., & Van Loon, R. J. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47(1), 23–33. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.1.23>
- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 196–205.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.196>
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417–440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Huang, A., Klein, M., & Beck, A. (2020). An exploration of teacher learning through reflection from a sociocultural and dialogical perspective: Professional dialogue or professional monologue? *Professional Development in Education*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787192>
- Hume, A., & Berry, A. (2011). Constructing CoRes—a strategy for building PCK in pre-service science teacher education. *Research in Science Education*, 41(3), 341–355.
<https://doi.org/10.1007/s11165-010-9168-3>
- Jaber, L. Z. (2021). “He got a glimpse of the joys of understanding”—The role of epistemic empathy in teacher learning. *Journal of the Learning Sciences*, 30(3), 433–465.
<https://doi.org/10.1080/10508406.2021.1936534>
- Jan, H. (2017). Teacher of 21st century: Characteristics and development. *Research on Humanities and Social Sciences*, 7(9), 50–54.
- Kennedy, T. J., & Sundberg, C. W. (2020). 21st century skills. In B. Akpan & T. J. Kennedy (Eds.), *Science education in theory and practice* (pp. 479–496). Springer Publishing Company.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_32
- Kimber, B., Skoog, T., & Sandell, R. (2013). Teacher change and development during training in social and emotional learning programs in Sweden. *The International Journal of Emotional Education*, 5(1), 17–35.
- King, A. (1994). Autonomy and question asking: The role of personal control in guided student-generated questioning. *Learning and Individual Differences*, 6(2), 163–185.
[https://doi.org/10.1016/1041-6080\(94\)90008-6](https://doi.org/10.1016/1041-6080(94)90008-6)
- Knezic, D., Meijer, P., Toom, A., Leijen, Ä., Mena, J., & Husu, J. (2019). Student teachers' self-dialogues, peer dialogues, and supervisory dialogues in placement learning. *European Journal of Teacher*

- Education*, 42(5), 539–556. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652901>
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., & Lim, W. Y. (2017). Teacher professional development for TPACK-21CL: Effects on teacher ICT integration and student outcomes. *Journal of Educational Computing Research*, 55(2), 172–196. <https://doi.org/10.1177/0735633116656848>
- Koh, J. H. L., & Divaharan, H. (2011). Developing pre-service teachers' technology integration expertise through the Tpack-developing instructional model. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), 35–58. <https://doi.org/10.2190/EC.44.1.c>
- Kross, E., & Ayduk, O. (2008). Facilitating adaptive emotional analysis: Distinguishing distanced-analysis of depressive experiences from immersed-analysis and distraction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(7), 924–938. <https://doi.org/10.1177/0146167208315938>
- Kunnari, I. (2018). *Teachers changing higher education: From coping with change to embracing change* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Helsinki.
- Kurunsaaari, M., Tynjälä, P., & Piirainen, A. (2016). Students' experiences of reflective writing as a tool for learning in physiotherapy education. In G. Ortoleva, M. Bétrancourt, & S. Billett (Eds.), *Writing for professional development* (pp. 129–151). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004264830_008
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14(3), 229–252. <https://doi.org/10.1123/tsp.14.3.229>
- Malthouse, R., Watts, M., & Roffey-Barentsen, J. (2015). Reflective questions, self-questioning and managing professionally situated practice. *Research in Education*, 94(1), 71–87. <https://doi.org/10.7227/RIE.0024>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121–131. <https://doi.org/10.1037/a0033546>
- Mukuna, R. K. (2021). Exploring enabler actions influencing Basotho teachers' wellbeing to cope with schools' adversities at a rural school. *Journal of Educational and Social Research*, 11(3), 227–240. <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0065>
- Murano, D., Way, J. D., Martin, J. E., Walton, K. E., Anguiano-Carrasco, C., & Burrus, J. (2019). The need for high-quality pre-service and inservice teacher training in social and emotional learning. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 111–113. <https://doi.org/10.1108/JRIT-02-2019-0028>
- Niu, S. J., Niemi, H., Harju, V., & Pehkonen, L. (2021). Finnish student teachers' perceptions of their development of 21st-century competencies. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 638–653. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1951602>
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning* (Educational Practices Series, Vol. 24). UNESCO International

Bureau of Education (IBE).

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., Vogl, E., Muis, K. R., & Sinatra, G. M. (2017). Measuring emotions during epistemic activities: The epistemically-related emotion scales. *Cognition and Emotion, 31*(6), 1268–1276. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1204989>
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research, 63*(2), 167–199. <https://doi.org/10.3102/00346543063002167>
- Posner, J., Russell, J. A., & Peterson, B. S. (2005). The circumplex model of affect: An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. *Development and Psychopathology, 17*(3), 715–734. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050340>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2003). Knowledge building environments: Extending the limits of the possible in education and knowledge work. In A. DiStefano, K. E. Rudestam & R. Silverman (Eds.), *Encyclopedia of distributed learning* (pp. 269–272). SAGE Publications.
- Schrenk, M. (2006). Zum Einfluss von Lebendbeobachtung auf das Wissen – eine vergleichende Untersuchung im Rahmen des Sachunterrichts [On the influence of live observation on knowledge – A comparative study in the context of general science teaching]. In R. Hinz & B. Schumacher (Eds.), *Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln-kompetenzen stärken* [It all comes down to the beginning: Develop skills-strengthen skills] (pp. 59–66). VS Verlag für Sozialwissenschaften [Social Sciences Publisher]. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90429-0_6
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 27*(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Seih, Y. T., Lin, Y. C., Huang, C. L., Peng, C. W., & Huang, S. P. (2008). The benefits of psychological displacement in diary writing when using different pronouns. *British Journal of Health Psychology, 13*(1), 39–41. <https://doi.org/10.1348/135910707X250875>
- Sikma, L. (2021). Building resilience: Using BRiTE with beginning teachers in the United States. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience* (pp. 85–101). Springer Publishing Company. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_6
- Sinatra, G. M., & Mason, L. (2008). Beyond knowledge: Learner characteristics influencing conceptual change. In S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (pp. 560–582). Routledge.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education, 21*(5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). SAGE Publications.

- Sudtho, J., Singhasiri, W., & Jimarkon, P. (2015). Using symbolic interactionism to investigate teachers' professional identity. *Social Sciences and Humanities*, 23(4), 1153–1166.
- Sutin, A. R., & Robins, R. W. (2008). When the “I” looks at the “Me”: Autobiographical memory, visual perspective, and the self. *Consciousness and Cognition*, 17(4), 1386–1397.
<https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.09.001>
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 130–137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–75.
- Van Boven, L., Kane, J., McGraw, A. P., & Dale, J. (2010). Feeling close: Emotional intensity reduces perceived psychological distance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(6), 872–885.
<https://doi.org/10.1037/a0019262>
- Waajid, B., Garner, P. W., & Owen, J. (2013). Infusing social emotional learning into the teacher education curriculum. *International Journal of Emotional Education*, 5(2), 31–48.
- Wang, Y.-L., Lin, Y.-C., Huang, C.-L., & Yeh, K.-H. (2012). Benefitting from a different perspective: The effect of a complementary matching of psychological distance and habitual perspective on emotion regulation. *Asian Journal of Social Psychology*, 15(3), 198–207.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2012.01372.x>
- Warren, M. R., Park, S. O., & Tieken, M. C. (2016). The formation of community-engaged scholars: A collaborative approach to doctoral training in education research. *Harvard Educational Review*, 86(2), 233–260. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.86.2.233>
- Wessels, E., & Wood, L. (2019). Fostering teachers' experiences of well-being: A participatory action learning and action research approach. *South African Journal of Education*, 39(1), Article 1619.
<https://doi.org/10.15700/saje.v39n1a1619>
- Wimmer, R. D. & Dominick, J. R. (1997). *Mass media research: An introduction* (5th ed.). Wadsworth Publishing Company.

收稿日期：2022 年 03 月 31 日
一稿修訂日期：2022 年 04 月 02 日
二稿修訂日期：2022 年 12 月 15 日
三稿修訂日期：2023 年 01 月 18 日
四稿修訂日期：2023 年 02 月 02 日
五稿修訂日期：2023 年 03 月 14 日
六稿修訂日期：2023 年 04 月 06 日
七稿修訂日期：2023 年 04 月 14 日
接受刊登日期：2023 年 05 月 10 日

Bulletin of Educational Psychology, 2023, 55(2), 211–240
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

Effects of Psychological Displacement Writing on Emotional Regulation and Pronoun Use in Teachers

Mei-Ju Chen¹ and Tzu-Chin Tseng¹

As international educational assessments become increasingly prominent, teachers are encountering heightened cognitive and emotional demands, leading to an escalation in the pressures they face. The dual nature of teaching engages both cognitive and emotional faculties, with emotional faculties influencing student outcomes and teacher–student relationships. Relevant research on teacher education has emphasized cognitive development, which can equip teachers with the skills for effective teaching. However, studies have often overlooked emotional management strategies essential for coping with occupational stress. This oversight has led to a prolonged period during which the emotional health and regulation strategies of teachers have been neglected. Jin (2004–2005) proposed the concept of psychological displacement as a narrative tool, alternating the use of personal pronouns—“I,” “you,” and “s/he”—to recount events. This approach fosters self-awareness, introspective thought, and emotional equilibrium, thereby enhancing psychological health. In addition, teacher growth thrives on community engagement, but research on psychological displacement has predominately relied on personal diaries, omitting interactive platform for sharing, reading, and responding to collective pedagogical narratives. To address these literature gaps, the present study used a knowledge forum (KF) as a collaborative online community, enabling participants to share, deliberate, and reflect upon one another’s teaching experiences. This study examined how reflective pronoun usage—specifically the cyclical usage of “I,” “you,” “s/he,” and “back-to-I”—serves as a reflective scaffold in online communities. The study investigated the pronoun usage patterns of teachers occupying different psychological perspectives and the effects of psychological displacement on their ability to manage emotions.

This study included 51 student teachers who were enrolled in a master’s degree program and 6 months to 12 years of teaching experience as study participants. Of the participants, 13.7% were men and 86.3% were women. The research spanned an 18-week course designed by the researcher, and the course entailed weekly learning sessions of 3 h each. This pedagogical design incorporated psychological displacement as a scaffold, encouraging participants to document critical teaching events using the pronouns I, you, s/he, and back-to-I during weeks 3, 8, 13, and 18, respectively. The aim was to promote self-understanding and healing among teachers through psychological displacement writing. The data consisted of 204 notes penned by the teachers on the KF, reflecting on psychological displacement. A mixed-methods approach was adopted for analysis. The analysis was executed using pronoun characteristics, grounded theory, and consensual qualitative research methods. The study quantified complete sentences as units of analysis, summed the frequency of characteristic pronoun use across different psychological perspectives, and then calculated the ratios of each characteristic to determine typical and atypical patterns. For emotional analysis, a content analysis approach was used. The study aggregated the occurrences of various emotional expressions for each psychological perspective and then computed the ratios of each emotion type in the corresponding perspective. Furthermore, z-tests were conducted to compare the emotional shifts of teachers across the different psychological

¹Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

Corresponding author:

Tzu-Chin Tseng, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University. Email: z02757805@gmail.com

perspectives. Finally, the study conducted a cross-examination of and discussion about both quantitative results and qualitative data.

The results are outlined as follows: (a) Regarding the characteristics associated with the usage of each pronoun, the study observed that the “I” pronoun was associated with the characteristics self-awareness, role identity formation, in-depth narratives, retrospective experiences, symbolic emotional expression, and self-centered perspectives. The “you” pronoun was associated with expressions of empathy toward oneself, acceptance, introspective self-questioning, encouragement and motivation, and self-suggestions and advice. Additionally, the “s/he” pronoun was associated with an external viewpoint, self-discovery, objective assessment, self-validation, hope, self-affirmation, and action-oriented rational analysis. The “back-to-I” pronoun was associated with self-transformation, action initiation, change awareness, self-understanding, community support reliance, cognitive scope enhancement, reality confrontation, personal recalibration, and positive internal drive cultivation. (b) Emotional responses during psychological displacement writing exhibited an initial surge, followed by a decline, and then stabilization, particularly in the “s/he” psychological perspective, which indicated a flourishing emotional state and mental wellbeing. (c) From the perspective of the “I” pronoun, the teachers clarified their roles and expectations, promoting self-awareness and identification. The “you” perspective encouraged self-support and a proactive outlook. In addition, the “s/he” perspective provided a framework for self-validation and optimism. Finally, from the perspective of the “back-to-I” pronoun, the teachers could derive comfort from companionship, which could enable them to offer emotional support in self-discovery. After experiencing these pronoun-specific characteristics, the teachers reported increased internal support and enhanced positive emotions. (d) During psychological displacement writing, the teachers demonstrated a gradual emotional detachment, observed themselves from an omniscient “s/he” perspective, and identified problems and directions. The “back-to-I” perspective enabled clarity and decision-making, which in turn alleviated the whirlpool of negative emotions without their complete disappearance, thereby indicating the coexistence of negative and positive emotions and transforming negative emotions into growth drivers through psychological displacement. (e) The use of a community collaboration platform and the companionship and support from partners could provide the teachers with emotional comfort and enhance the effect of psychological displacement. (f) Psychological displacement could guide the teachers toward self-reflection and future actions, and this could subsequently diminish emotional responses toward students and reduce emotional reactivity in teacher–student interactions.

This study has some limitations. The categories of psychological characteristics from each pronoun perspective were based on grounded theory and on consensual qualitative research conducted on data collected from a corpus of 51 participants. However, because of the complexity of human psychology, these categories may not cover all possible psychological characteristics. Therefore, future studies should expand the understanding of psychological characteristics across different personalities.

In conclusion, this study demonstrated that teachers often discuss their relationships with students within the context of psychological displacement writing. As teachers navigate through the stages of psychological displacement, their emotional responses toward students can change. Thus, the dynamics between teachers and students are crucial in fostering introspection and regulating emotions among teachers. Future research can use psychological displacement as a scaffold to encourage teachers to engage more deeply with challenges such as trying experiences in student interactions. Furthermore, discourse within community collaboration platforms has been conducive for providing multiple viewpoints and emotional support. Future studies could integrate community collaboration platforms into psychological displacement writing initiatives to potentially strengthen the effects on the reflective practices and emotional growth of teachers.

Keywords: psychological displacement, pronouns characteristics, emotional regulation, collaborative community, teacher development

