

阿德勒鼓勵訓練方案對幼兒園教師的影響

*張英熙

摘要

本研究旨在探討阿德勒鼓勵訓練方案對幼兒教師的影響。以阿德勒五種鼓勵用語為訓練焦點的訓練方案，每週一次每次三小時為期六週。訓練活動包括分享童年鼓勵及挫折經驗、鼓勵原則與用語介紹、鼓勵實習及督導等。11位女性幼兒園教師參與訓練，訓練末收集學員回饋單，進行三次焦點團體，並邀二位表達豐富者進行半結構深度個別訪問。根據回饋單、焦點團體及個別訪談資料進行內容分析，發現鼓勵訓練對幼兒園教師的影響包括以下三大項：一、教師更善於鼓勵：鼓勵用語更具體多元、觀察更深廣、認同鼓勵原則、發展出正向管教策略及發展出深度鼓勵策略；二、教師更具鼓勵態度：發展出正向視框、更重視幼兒內在動機、更尊重個別差異、更能接納幼兒及自我鼓勵；三、教師發展出人際關係鼓勵圈：建立更有效能的師生關係、因幼兒的信任而感動、教師角色更具彈性、親師生形成鼓勵圈及教師對工作更富熱情。最後，依據研究結果進一步提出實務及研究建議。

關鍵詞：阿德勒鼓勵訓練方案、教師訓練、幼兒園教師

*張英熙，臺北市立大學幼兒教育學系助理教授（本文通訊作者）

電子信箱：oliverys@gmail.com

來稿日期：2015年3月16日；修稿日期：2015年7月8日；採用日期：2015年7月8日

A Study of the Impacts of Adlerian Encouragement Training Program on Kindergarten Teachers

* Ying-Shi Chang

Abstract

The purpose of this study was to explore the impacts of Adlerian Encouragement Training Program on kindergarten teachers. The six-week encouragement training program was designed based on Adlerian psychology, focusing on the use of encouragement language. The participants met once a week, three hours per meeting. The trainees were 11 female kindergarten teachers. The activities of training program included sharing encouraged and discouraged experiences in their childhood, learning the encouragement principles and language, practicing skills, and doing supervision. The researcher collected feed-back sheets in the sixth week and conducted three times of focus-group interview. Qualitative method of content analysis was used on feed-back sheets, focus-group interviews and individual interviews. The findings were: 1. Teachers were better at encouraging children through encouraging children with specific behavior description, a variety of encouragement language, and deeper observation, convincing themselves of the encouragement principles and developing both positive discipline strategies and encouraging strategies. 2. Teachers developed more encouraging attitude through constructing positive framework, valuing the intrinsic motivation of children and individual differences, as well as more accepting children and self-encouraging. 3. The interpersonal encouraging circle was built, observed by efficiency relationship between teacher-children was built, more children's closer behavior toward teachers, teachers' appreciation because of children's trust, the flexible role of teacher, encouraging circles developed among teacher, children and parents, and the increase of teachers' passion and enthusiasm. In the last section, suggestions for teacher training and further study were proposed.

Keywords: Adlerian encouragement training program, teacher training, kindergarten teachers

* Ying-Shi Chang Assistant professor, Department of Early Childhood Education, University of Taipei
(Corresponding author)

E-mail: oliverys@gmail.com

Manuscript received: March 16, 2015; Modified: July 8, 2015; Accepted: July 8, 2015

壹、前言

「多鼓勵，少責罰」對教師而言就像是普通常識一般，鼓勵（encouragement）的重要性雖廣為人知，然而鼓勵的作為卻是見仁見智。以兒童輔導著稱的阿德勒心理學（Adlerian Psychology）學者 Rudolf Dreikurs 認為對兒童發展具正向影響的鼓勵需符合特定原則，許多教師不諳鼓勵技巧，對鼓勵原理有誤解，進而誤用鼓勵，反使孩子感到挫折。教師企圖鼓勵兒童，最後卻讓孩子感到挫敗及氣餒的方法很多，甚至讓人習以為常，例如混淆鼓勵與讚美（praise）、以權威專制方式對待孩子、設定孩子無法達到的高期待或標準、企圖以挑錯的方式糾正孩子、以悲觀方式詮釋發生事件、拿孩子和別人做比較、過於強調競爭、操控或過多協助等（引自 Dinkmeyer & Dreikurs, 1963）。

阿德勒心理學又稱為個體心理學（Individual Psychology）是預防心理疾病及心理諮詢領域的先驅（Norman, 1963），強調童年生活經驗對人格發展影響有重要影響，提供理解兒童行為問題的架構，指出應對的處理策略，是兒童輔導及班級經營不可或缺的理論。由於該學派具正向積極的人性觀及處遇作為，可謂為最早的正向心理學，也是正向管教的基礎（Gfroerer, Nelsen, & Kern, 2013）。此學派適用於教育、輔導與治療等三級工作，認為貫穿這三項工作的核心就是「鼓勵」（Oberst & Stewart, 2003）。

鼓勵是阿德勒心理學的重要概念，是助人關係中的核心元素，也是改變行為的重要技巧（Sweeney, 1998）。阿德勒心理學

認為孩子行為問題的主因就是氣餒（discouragement），氣餒的孩子認為自己不可能成為好孩子、常覺得挫敗、缺乏自信、認為自己不可能成功、有沮喪感、在團體中沒有歸屬感、失去價值感、自我形象受損，學習意願低落，嚴重者變得自暴自棄或出現叛逆行為。不論是在教學、輔導或心理治療過程，協助孩子擺脫氣餒的過程需不斷地運用鼓勵（張英熙，2013）。

Boyd（2012）指出師資培育訓練著重於發展教學專業，然而教師於現場挑戰之一乃是班級經營及兒童問題行為處理（陳國泰，2003），這突顯在職教師管教相關訓練之需要。每位教師都應具備鼓勵的技巧與態度，正確的鼓勵能增進兒童的自尊與自信，促進孩子心理健康以及班級合作氣氛，協助氣餒孩子改變不當行為，甚至產生治療性效果（Dreikurs, 1968）。鼓勵的關鍵在於教師個人的內在態度，而非單一的技巧或行為，乃涉及一組的行動、技巧與心態。想要熟練鼓勵技巧與觀點則需要經歷一番學習歷程，有充分討論和反覆練習（Dinkmeyer & McKay, 1996）。本研究依阿德勒心理學鼓勵原則設計訓練方案，目的在探討阿德勒鼓勵訓練方案對幼兒園教師的影響。

貳、文獻探討

一、阿德勒心理學的鼓勵意涵與原則

「鼓勵」相關的論述與研究十分廣泛，領域涵蓋班級經營、教室言談、教師諮詢、兒童輔導、親職教育、心理諮商、婚姻及家族治療、學習表現、生涯發展、管理領導、運動訓練、健康促進等（Alessi, 1987; Alike & Ohanaka, 2013; Dreikurs,

Cassel, & Ferguson, 2004; Dinkmeyer, 1991; Edgar, 1985; Yang, Milliren, & Blagen, 2009)。由於援用理論不同鼓勵定義紛歧，因此釐清定義十分重要（Carns & Carns, 1998）。

鼓勵並不是新的心理學名詞，早在 1931 年就由阿德勒提出，後繼學者闡明（例如 Evans, Dedrick, & Epstein, 1997）。阿德勒學者 Dinkmeyer 與 Eckstein（1996）認為鼓勵是一個催化的過程，使孩子能發展出更多的內在資源與勇氣，朝正向成長，使孩子能從「我不能」轉變成「我願意嘗試」的狀態。鼓勵者看重孩子的優點、長處和貢獻，幫助孩子培養對自己的積極信念與態度，因此是建立孩子的自信、自尊，獲得自我價值感的歷程（Dinkmeyer, McKay, & Dinkmeyer, 1997）。鼓勵傳達出對孩子的接納，接納孩子的價值，接納孩子的現狀（Dinkmeyer & McKay, 1996）。鼓勵會讓孩子覺得他現在原本的樣子就很好了（good enough），而不必等到將來變成理想的樣子才能得到別人的接受。讓孩子知道即使他不盡完美，但仍值得被愛，覺得自己是有價值的。獲得鼓勵的孩子會滋長更多的勇氣，並且能夠接受自己的不完美（Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004）。真誠接納並看重孩子，孩子將感到安全，是建立良好師生關係的第一步（Dinkmeyer & Dreikurs, 1963）。鼓勵者能細心地發掘並肯定孩子原有獨特的才華、能力、特質及潛能，持續不斷地搜尋孩子的長處和優點並表示嘉許。特別是孩子的特質與成人期許不符時，成人仍選擇以積極的觀點待之（Dinkmeyer & McKay, 1996）。鼓勵者讓孩子看到自己的獨特性，進而能接納自己，看重自己的長處。鼓勵

者讓孩子明白並不是因為比別人強，他才有價值。鼓勵者會信任孩子的判斷力，容許孩子做決定，相信孩子有能力可以完成他的任務。由於成人表現出對孩子的信心，孩子也漸漸地能夠信任自己（Dinkmeyer & Dreikurs, 1963）。

Dreikurs、Cassel 與 Ferguson（2004）為教師列出鼓勵的指引，簡述如下：1. 避免令孩子沮喪，避免競爭強調合作，2. 努力是為進步而非完美，幫助孩子有勇氣接受不完美，3. 過度強調成功會引發對失敗的恐懼，4. 當孩子對成功懷抱希望時，失敗將激發出更多的努力，5. 拒絕不良行為，但要接受孩子，6. 要區分讚美與鼓勵，7. 讚賞孩子的努力，看重孩子的長處，表現對孩子具有信心，8. 幫助孩子融入團體，9. 要給那些氣餒的孩子機會，賦予責任，10. 氣餒的孩子常讓教師感到氣餒，教師應克服悲觀發展樂觀的生活。

綜合以上觀點，阿德勒心理學對鼓勵的描述屬於心理學的三勢力的人本心理學的概念（Evans, Dedrick, & Epstein, 1997），其定義重著於歷程，強調成人要以接納、信任及肯定的態度，幫助兒童建立正向自我觀及世界觀，進而能自我接納與自我肯定。

二、鼓勵的重要性

對孩童各方面的發展而言，成人的鼓勵扮演著重要的角色，其影響力自嬰兒期開始。一項實驗研究以 18 個月大的嬰兒為對象，發現嬰兒受到不熟識者的鼓勵而延長共同關注的時間。學者認為鼓勵的語言對於脈絡中的共同關注行為有催化的效果（Flom & Pick, 2003）。Elish-Piper 與 Piper（2009）為了解孩子養成閱讀習慣的關鍵

因素，訪問兒童及青少年，發現父母的支持與鼓勵是培養孩子閱讀習慣的關鍵。在閱讀習慣發展學習方面，Chabra 與 Kumari (2011) 以 80 位學生為調查對象，發現父母鼓勵愈多，子女學業成就動機愈高。Alika 與 Ohanaka (2013) 探討輟學之中學生復學之相關因素，收集 363 名學生作答，發現家長的鼓勵及諮商這兩項因素與復學行為有顯著相關，建議學校應與家長密切合作，鼓勵學生復學。

在教師教學方面，Harlan 與 Leyser (1980) 探討教師對普通生及特殊生的口語品質，發現參與研究的教師口語鼓勵佔所有對話的 15.8%，批評用語佔有 11.5%。與普通生相比，教師對特殊生有較多口語鼓勵。Spivak 與 Farran (2012) 觀察 124 所國小一年級教室的師生互動，發現教師情緒上表現溫暖、以口語鼓勵利社會行為及同理心，與學童在教室中利社會行為有緊密的關連。他們認為教師多鼓勵利社會行為、同理心，在教室裡建立起正向的社會互動氣氛能支持學童的利社會行為。

在飲食控制方面，一項以青少年為對象的研究，發現母親的鼓勵可預測女性青少年的節食行為，同儕鼓勵愈多青少年不健康飲食愈少，然而母親及同儕的鼓勵與男性青少年的節食行為皆無關聯 (Armstrong & Janicke, 2012)。運動員的表現與其自信有關，鼓勵乃是提昇自信的重要途徑 (Hart, 2009)，Andreacci 等人 (2002) 研究發現口語鼓勵能使受訓者在肌肉動作有較佳的表現。

綜合上述文獻可發現鼓勵影響層面十分廣泛，對嬰兒發展、學童學習、師生互動、心理健康、飲食控制與運動表現皆有正相關。正如 Dreikurs (1968) 所言，教師

若能習得正確的鼓勵，就能有效地協助學生全面的發展。教師是孩子脫離父母連結社會的重要橋梁 (Ansbacher & Ansbacher, 1956)，運用鼓勵打造安全、正向、支持性的學習環境教師責無旁貸 (Dreikurs, Cassel, & Ferguson, 2004)。幼兒園教師參與幼兒人格發展的最初階段，更需具備鼓勵的技巧與態度。

三、鼓勵，而非讚美

鼓勵可藉由肢體傳達，如點頭、拍背等，也可以用口語表現。由於教師授課、指導都需要透過語言傳遞 (Denton, 2007)，口語鼓勵有特定用語，包括指認長處、肯定特質、表達接納、強調努力與進步、表達信心、表達欣賞與感謝等 (Dinkmeyer & Losoncy, 1980)。

「讚美」與「鼓勵」意思相近，二者都是正向語言 (positive verbal)，許多人皆視之為同義詞 (Evan, Dedrik, & Epstein, 1997; Hitz & Driscoll, 1989)。許多教師運用讚美增進學童合宜的行為表現，有研究發現讚美與學童學業表現或社會行為有正相關 (Coffee & Kratochwill, 2013; Cormier & Wahler, 1971; Crow & Small, 2011; Dufrene et al., 2012)。

阿德勒學者卻認為鼓勵不同於讚美，二者使用時機、目的及影響皆有差異，且認為教育者應鼓勵兒童而非讚美 (Dinkmeyer & Losoncy, 1980)。讚美是基於成就而有的酬賞，常常是以同儕相互比較為基礎，多半聚焦於個人收獲，只在表現好才能獲得讚美。例如學童比賽名列前茅獲得讚美：「你表現傑出十分優秀！」。鼓勵則著重於過程強調學童努力付出或進步：「你這次比賽名次進步許多，因為你花

很多時間準備，持續努力沒有放棄。」即孩子經歷失敗也能獲得鼓勵。

讚美雖是正向話語，影響卻不都是正面的，內容空洞、思慮不周的讚美可能至引發負面影響（Bartholomew, 1993; Baumeister, Hutton, & Cairns, 1990; Deborah, 1999; Glazer, 2007; Steel & MacDonnell, 2012）。強調成功的讚美可能引發成功焦慮，孩子會擔心以後做不到這麼好，而失去勇氣不願冒險嘗試（Dreikurs, Cassel, & Ferguson, 2004）。

為減少讚美引發的問題，學者提出修正（Chalk & Bizo, 2004），包括：1.對合宜行為要有特定、明確的陳述，2.要減少外控的成分，3.強調過程中付出的努力，4.要與兒童完成的任務有相關，此即阿德勒心理學所倡議的原則。阿德勒心理學認為鼓勵讓孩子看重並發展內在的資源，孩子因為把事情做好感到滿足，強調內在評價、內在動機、著重過程過於結果、看重努力與進步，可以建立孩子的價值感及歸屬感（Dreikurs, Cassel, & Ferguson, 2004）。Azoulay（1999）指出阿德勒心理學納入行為管理的技巧，卻能超越行為層次，故本研究採用阿德勒心理學之鼓勵作為訓練及研究的基礎。

四、鼓勵訓練之相關研究

一項以實習教師為對象的鼓勵訓練研究（Li, Lin, Lai, Eckstein, & Mullener, 2011），294 位實習教師參與，工作坊強調經驗性，邀請參訓者分享個人童年被鼓勵的經驗，引用 Eckstein（2005）之研究結果，介紹鼓勵案例。結果發現學員鼓勵的行為與態度皆有提昇。女性實習教師鼓勵行為與態度高於男性，任教於幼兒園及小

學一至五年級的教師比其他較高年級教師更樂於鼓勵，有教育訓練背景的教師表現出較多鼓勵。研究結論認為教師提供鼓勵訓練是重要的，因為鼓勵訓練能減輕教師壓力，使教師具有正向的態度，更有效教學，學生有更佳的學業表現及更高的道德情懷。

一項在職教師鼓勵方案研究（Bain, Houghton, & Williams, 1991），參與者來自 3 所學校九位教師，其中女性 6 人男性 3 人。2 天鼓勵工作坊後評量教師運用鼓勵的情況。研究以六項目評量分別是：1.正向肢體語言如點頭、微笑，2.正向口語表達如「很好」、「表現得不錯」，3.接納學生的意見，指認學生的貢獻並簡要說明，4.根據學生的意見再提問，5.肯定部份正確的答案，如「你的意圖很好，我們再小心看一次。」6.回饋。研究人員觀察教師鼓勵學生的行為，分基線期、介入期及追蹤期。發現受訓後教師鼓勵行為顯著增加，追蹤期教師的鼓勵行為雖下降，但仍顯著高於基線期。研究建議監控教師鼓勵行為，有助於延長訓練效果。

Hillman 與 Shields（1975）認為教師習得鼓勵技巧需要透過系統化的訓練，然而何種訓練方式較為有效？Fukkink 與 Lont（2007）收集多篇幼兒照顧者訓練方案的相關研究，指出有效能之訓練要素，包括：1.訓練時要聚焦於特定的技巧，技巧若有明確的定義、範例並設定清楚的實施目標，將能提升訓練效能。2.提供實務操作，例如 Fantuzzo 等人（1996）發現加入實務演練及回饋後學習者有較佳表現。3.提供諮詢或導師協助。

本研究鼓勵訓練方案參考上述文獻，以阿德勒心理學鼓勵原則的五種鼓勵用語

為學習焦點，減少鼓勵定義糊模的困境。訓練採分散方式每週進行一次連續六周，以避免過度技術化的問題。訓練過程除了講授鼓勵原則也提供實例，以增進學習者之認同及倣效。學員返回工作現場運用鼓勵撰寫紀錄，於受訓課程中分享並接受同儕回饋及講師督導以增進統整。

參、研究方法

一、研究參與者

本研究參與者是透過某大學幼兒教育學系在職進修教學碩士班對同事邀請而來，本研究參訓教師條件分別是：1.幼兒園在職教師有機會與幼兒互動者，2.有興趣精進鼓勵知能，訓練課程中樂於學習與討論分享 3.能全程出席訓練承諾完成鼓勵實習及紀錄。訓練前召開會議說明研究目的、流程、訓練方式、作業活動可能獲益及需要付出的時間等事項，並針對提問進行回答。說明會共有 16 名教師參與，其中 5 名教師無法全程投入而放棄。參訓教師全程出席共計 11 名，全數皆為女性，其中公立幼兒園教師共 8 名，私立幼兒園教師 3 名。年齡介於 29 至 50 歲間，服務年資 3 至 10 年者 2 人、11 至 20 年 6 人、20 年以上 3 人。參訓期間兼任園長行政工作者 3 人。教師參訓的主要動機希望能將鼓勵運用在師生互動中。

二、研究者及研究相關人員

研究者具輔導博士學位及諮商心理師資格，以自編教材講述阿德勒鼓勵原則於大學部及碩班授課有七年經驗，並針對幼兒園教師、國小教師、家長及保育人員訓練開設 6 至 18 小時之鼓勵訓練，收集鼓勵

案例形成訓練教材。研究者以質性研究方法及半結構深度訪談完成數項研究。本研究中研究者擔任焦點團體主持人、個別訪談人、資料編碼及分析者及研究結果撰寫者。

本訓練之講師由一位碩士層級之幼兒園教師擔任，以減少研究者多重角色對資料收集的影響。講師為女性，具有三年幼兒園任教經驗，了解幼兒園生態。她曾以學員身份接受研究者阿德勒鼓勵訓練 18 小時，並在研究者帶領之國小及社區輔導中心之阿德勒鼓勵訓練中完成 36 小時見習，了解訓練流程及學習活動之目標。訓練全程研究者列席而未參與團體，坐在團體室的一角以了解訓練實況，必要時與講師進行的討論。研究者觀察發現講師能掌握阿德勒鼓勵之原則及訓練流程，能掌握阿德勒鼓勵原則並能適切回答提問。參訓教師樂於參與討論及分享，一致認為講師講述理論與案例時條理分明，訓練活動引人入勝，學員互動分享頻率高具接納坦誠之氣氛，紀錄作業雖然繁重卻能引發反思，整體課程令人滿意，每次課程結束時參訓教師常感到意猶未盡。

本研究邀請協同編碼者一位與研究者共同進行資料分析。協同編碼者具輔導碩士學位及諮商心理師資格，於碩士修業期間修習質性研究課程，並在不同研究中擔任協同編碼者，協助完成質性研究。此外，協同編碼者曾接受阿德勒鼓勵訓練，了解學習鼓勵之過程並具鼓勵幼兒之實務經驗。

三、阿德勒鼓勵訓練方案

本研究之鼓勵訓練方案主要參考阿德勒學者鼓勵著作 Encouragement book:

Becoming a positive person (Dinkmeyer & Losoncy, 1980) 及 Encouraging Children to Learn (Dinkmeyer & Dreikurs, 1963)。由研究者自編講義以五種鼓勵用語為焦點，提供鼓勵定義、原理、例句、案例、實習指引等。五種鼓勵用語分別是：1.肯定特質，例如「收作業時你依座號把同學的作業本排得很整齊，你是個很細心的孩子。」2.表達接納，例如「這幅畫你用了很多的色彩，看得出來你對畫畫很有興趣。」3.指出努力與進步，例如「這次你不但準時交作業，字體筆劃也寫得很整齊，進步很多！」4.表達信心，例如「這次的比賽需要更多的技巧，你已經認真練習了好

幾個禮拜，相信比賽當天你一定能發揮實力。」5.指出貢獻表達感謝，例如「午餐後你把地上打掃的很乾淨，完全看不到飯粒和菜渣，教室能維持得很整潔，老師很感謝你。」

訓練於週四晚上 6:30 至 9:30 進行 3 小時，連續六週共計 18 小時。多元訓練方式強調經驗性與實務，包括個人童年鼓勵及挫折經驗分享、鼓勵原則講解、案例解說、鼓勵用語講解、鼓勵用語紙筆練習、小組演練。各週課程結束後教師返回職場進行鼓勵實習，並於下次課程進行實習團體督導。鼓勵訓練方案如表 1：

表1

鼓勵訓練方案

週次	訓練目標	訓練內容及活動
一	1.課程介紹，彼此認識 2.建立了解、支持、開放、信任的團體氣氛與規則 3.認識第一種鼓勵用語	1.阿德勒心理學鼓勵原則簡介 2.童年鼓勵及挫折經驗分享 3.肯定特質之案例解析及練習 4.鼓勵實習指引
二	1.鼓勵並激發成員學習熱忱 2.認識第二種鼓勵用語	1.督導：鼓勵實習經驗分享及討論 2.表達接納之案例解析及練習
三	1.引導學員相互鼓勵 2.介紹氣餒的原理 3.認識第三種鼓勵用語	1.督導／鼓勵如何增進孩子合適行為 2.氣餒案例解析 3.指出努力與進步之案例解析及練習
四	1.了解觀點轉換的原理 2.認識第四種鼓勵用語	1.督導／鼓勵如何減少孩子不良行為 2.觀點轉換練習 3.表達信心之案例解析及練習
五	1.了解鼓勵與讚美的差異 2.認識第五種鼓勵用語	1.督導 2.指出貢獻表達感謝之案例解析及練習
六	1.鼓勵經驗回顧 2.課程回饋	1.督導 2.分享學習收穫

四、資料收集與分析過程

本研究採質性研究的內容分析法，資料來源共計三種：1.回饋單 2.焦點團體 3.個

別訪談。參訓教師於第六次課程末填寫課程回饋單，回饋單由二項開放性問題組成，分別是：1.你運用鼓勵的經驗如何？2.參與本訓練活動你的收穫為何？資料分析

參考陳向明（2002）質性資料分析之步驟，先閱讀原始資料，斷句，抽取與研究問題有關之概念，歸類，分析比較最後撰寫結果。研究者及協同編碼者分別反覆閱

讀參訓教師回饋單之作答，各並自進行斷句，進行開放式編碼，隨後再進行討論進行歸類，將回饋單作答內容分為四類定義如表 2。

表2

資料編碼分類定義

類別	類別	定義	類別細項
一	教師鼓勵用語的體驗及使用情況	A.教師對鼓勵用語要領的掌握，運用鼓勵用語時的心理狀態。 B.將鼓勵用語結合於管教或輔導之經驗	A1.說話速度變慢 A2.觀察力提昇 A3.增加鼓勵前的思考 A4.能精準具體地鼓勵 B1.改變舊的互動方式 B2.結合鼓勵發展管教策略 B3.運用鼓勵處理幼兒不良行為
二	與鼓勵有關之教師內在觀點與態度的描述	C.教師對教師個人、幼兒、或管教之相關情緒、感受、觀點與信念之描述。	C1.具正向視框，發掘欣賞他人優點 C2.增加對幼兒的接納、同理 C3.看重內在動機 C4.尊重個別差異調整教學及管教 C5.教師能進行自我鼓勵
三	鼓勵引發各種關係的改變	D.教師因鼓勵而經驗到的師生關係改變 E.親師、教師同儕、教師家人等關係改變的相關描述。	D1.增進師生關係 D2.教師角色更彈性 D3.師生互動更平等 D4.教師更有熱情使命 E1.增進親師關係 E2.增進教師同儕關係 E3.增進教師親友關係
四	其他	F.與研究目的無關之描述，例如對本訓練課程的感想、感謝及建議等。	F1.參訓感想 F2.感謝 F3.建議

編碼者間的一致性參考 Miles 與 Huberman（1994）之計算公式，信度係數等於 $S/S+D$ 。S 為兩位編碼者一致之編碼數，D 為不一致之編碼數。根據上述分類定義，研究者與協同編碼者針對回饋單作答 115 項描述分別進行編碼，獲得信度係數為.86。據此原則由研究者獨立分析焦點團體及個別訪談之逐字稿內容。

焦點團體於訓練結束隔週開始，每週

一次共計 3 次，每次 2 小時共計 6 小時，全程錄影轉謄為逐字稿進行分析，以資料編碼分類之前三項為焦點團體大綱，藉焦點團體廣泛了解參與教師相似或獨特之經驗。

焦點團體後一個月內進行半結構深度訪談，旨在了解其運用鼓勵的經驗、脈絡及其內隱的想法與觀點。以立意取樣由研究者挑選思絮清晰表達流暢、反思具深度

教師 3 人。其中一位教師因職務調整無法受訪，實際受訪 2 名教師中 A 師具 8 年任教經驗，B 師具 13 年任教經驗。A 師受訪 3 次共 6 小時，B 師訪問 3 次共 5 小時。首先邀請受訪者針對其回饋單作答進一步說明，深度訪問以開放性的問題為之，例如：「回饋單上你提到運用鼓勵次數增加了，請談談這個經驗。」「你提到鼓勵增加是因為鼓勵有效，請就這部分多加說明。」受訪者事後表示，訪問讓他們有機會再次回顧省思，確認並肯定個人改變，以及未來的成長方向。個別受訪逐字稿由研究者撰寫成摘要，由受訪教師確認摘要內容與其真實經驗相符。

研究者依回饋單、焦點團體及個別訪問三種資料來源進行三角校正，確認資料的可靠的程度。為保護參訓教師個人隱私及分析資料，三種資料分別以 Q、F、I 作為代碼，後續數字為學員編號兩碼及回饋單內容編號兩碼。FA、FB、FC 代表三次則焦點訪談，IA、IB 代表不同受訪者，後續數字為受訪次數別及對話序。

肆、研究發現

一、教師更善於鼓勵

(一) 教師鼓勵用語更具體多元

全數參訓教師都表示過去因課程緊湊說話速度快，鼓勵幼兒往往不夠具體。受訓初期偶有詞窮困境，需費心構思鼓勵用詞，說話速度明顯變得緩慢。同時教師對自己說話的內容有更多省思，覺察師生原有的負面互動模式。參訓教師減少了負面話語，摒棄過去簡短籠統的說法，例如「好棒」、「好厲害」、「表現得很好」。參訓教師能以具體方式指出幼兒正面特質，明

確地描述幼兒實際行為與態度，且能警覺周遭成人籠統的讚美「常聽到就是說，你好棒，你表現得很好哦…」(FC0102)。反覆運用後教師的鼓勵類型增多漸能「如魚得水」(FC1107)。

「他很認真在吃哦，你看他一口一口的刮，他都沒有跟別人講話，他都一直坐在他的位置上哦。」(FA0906)

「他把那條線剪完之後鼓勵他說，你真的可以做得到，你看，你已經會剪了。」(IB11035)

「因為我們反覆運用這五種類型，比較成熟之後，我們的觀察能力也在這個同時變得比較敏銳了...鼓勵類型增多...」(FC1107)

(二) 教師觀察更深更廣

全數參訓教師皆認為觀察是鼓勵的基礎。受訓前教師觀察時多著重評量學習進度，糾正孩子不良行為。受訓後教師有更高的動機觀察，為了能完成鼓勵紀錄，教師觀察幼兒時更加深入細緻，關切的層面更寬廣，不再侷限於學習進度，能擴及社會情緒發展的層面。教師觀察時更用心在認識幼兒，了解孩子能力及之處，發掘幼兒值得肯定之處，更了解幼兒的需要並據以鼓勵。

「看到小朋友好的地方要趕快很精確而且很具體的說出來，上這課回去後，我們觀察小朋友會更細微更具體…」(FC0804)

「就是在觀察中比較容易發現孩子行為的起點…就比較容易了解這個孩子…發現這孩子那一些方面比較需要被鼓勵，然後他的優點在那裡…」(IB150)

(三) 教師認同鼓勵揚棄讚美

參訓教師認同阿德勒鼓勵的信念，因而放棄過去慣用的讚美及錯誤的鼓勵方式。其一是教師過去常把「某某人最棒了！最優秀了！」掛在口中，運用同儕相互比較，強調傑出表現，混淆了讚美與鼓勵。其二是對幼兒說「這樣老師才會喜歡你哦！」，以關愛為報償的條件，以外控方式換得孩子合作。其三是對幼兒耳提面命不斷重申要求，就像「魔音傳腦」(IB149)，錯把殷殷期許視為鼓勵。受訓後教師鼓勵方式大幅轉變，受訪時說：「其實我以前根本不知道怎麼鼓勵小孩耶(笑)」(IB150)。受訓後教師能觀察到孩子更多正向行為，有了鼓勵的焦點，體驗到鼓勵的效能，而產生信心，鼓勵的對象漸廣，更肯定鼓勵的價值。

「就是說我之前比較不具體嘛，常跟他們說你這樣做我很喜歡你，你很棒這樣…上了鼓勵嘛，我就知道原來我要把他表現出的那一些好行為具體的告訴他…表示我對他的信心，或者是肯定而且接納他，就會產生效用啊。」(IB229)

「…從團體、從個人，再甚至家長，就好像有點進階這樣子，越用越有信心，然後也越用越敢去用…」(IB201)

(四) 教師發展出正向管教策略與態度

全數教師皆認為融入鼓勵後班級氣氛變得更融洽，班級經營變得更容易。因為鼓勵能增加個別幼兒良好的行為，「會使孩子信心百倍」(Q1403)、「能促使孩子不斷嘗試更勇於進取。」(Q1403)，還能引發同儕效尤。教師引導幼兒相互鼓勵促進班級凝聚力，塑造正向的教室氛圍，提升全班學習動機。有位教師表示鼓勵已成為她「班級經營的核心精神」(Q1807)。

全數教師都認為訓練後反思能力提升，會思考如何鼓勵才能有效。受訪教師B觀察幼兒調皮行為，發現這些幼兒內心其實是需要關心的，真心的鼓勵可以減少這些調皮行為。參訓教師發展出多種正向管教策略並相互學習，9位教師在幼兒不當行為尚未出現時先肯定其好行為，促使幼兒持續表現合作，減少用餐拖延、好動離座、破壞他人玩具或挑食等不良行為。教師發現鼓勵可以「增進教室融洽的氣氛，改善幼生偏差行為，效果顯著。」(Q0705)

「比如說吃飯前就說，我知道你一定會進步，一定不會再把青菜挑出來…你們現在趴的那麼好，等一下上課也一定會坐得很好。我是常這樣打預防針啦。」(FC1101)

「…比如說他一早來沒有睡覺，我就說你今天精神很好哦，接著在團討的時候，他坐得的很端正，我就鼓勵他說你坐得很好，他就開始希望自己表現得好一點，讓老師認同，所以當他在角落和小朋友分組活動時，就沒有出現那種破壞別人玩具的壞行

為。我覺得他是整個人都變好了。」(FC1403)

訓練後教師仍會注意到不良行爲，卻比較能沉得住氣，甚至能刻意暫緩處理避免指責。全數教師積極設法鼓勵幼兒的正向行爲，並採忽略的方式成功地處理幼兒不當行爲。

「開始會去忽略孩子不好的行爲，會注意到他的好行爲，會去鼓勵他。」(FC0901)

「我還是會注意到孩子他不好的行爲。只是以前看到不好的行爲會馬上去糾正…可是現在就會先等一下…而且腦筋開始在思考…想什麼辦法去跟他說，是要鼓勵他，導向正面的，而不是要指正他的行爲，不要讓他覺得我是在指正他。」(FC0902)

(五) 教師發展出深度的鼓勵策略

8位教師表示爲了鼓勵幼兒，他們更用心觀察並思考行爲背後的原因，對行爲問題有更深入了解。受訪教師B認爲乖巧的孩子易與教師建立關係，一般鼓勵足以發揮效能。面對情緒困擾的幼兒，她採「先了解再鼓勵」的策略，讓幼兒先說出遭遇回應以同理再鼓勵。當幼兒感到被了解與接納時，心變得柔軟就能夠相信並接受老師的鼓勵調整情緒。長期不良行爲的幼兒，不易與教師建立關係，鼓勵一旦停止正向行爲便告消失。這類幼兒需先建立關係，教師要主動觀察深入理解負面行爲背後的心理需求再鼓勵才能發揮影響。

「我覺得先柔軟孩子的心吧!把孩子的心柔軟下來，你去鼓勵他，才能夠感動他，然後感動他之後，他才會比較容易相信老師…」(IB306)

「初學的時候我是被動式的鼓勵，就是他要有好的行爲出現我們觀察後才去鼓勵，然後這個改變比較沒有這麼多。後面我就變得比較主動的鼓勵，所謂主動的鼓勵就是我應該更了解這個小孩需要被鼓勵的點是什麼，這個是最大的不同。」(IB244)

二、教師更具鼓勵的態度

(一) 教師發展出正向的視框

爲了能說出鼓勵用語，教師不斷用心尋找幼兒可鼓勵之處。多次練習後教師愈容易發現別人的好，關注負面行爲的舊習漸漸鬆動。全數教師皆發展出正向視框，「不再把孩子的好視爲理所當然」(IB262)，教師能正視幼兒微小而值得肯定的行爲，不但能看見明顯的好，也能深入發現好的不同面向。教師相信孩子一定有優點，在不同的情境都能發掘孩子的好。當孩子表現不佳時，教師仍能保有正向觀點肯定幼兒正向特質。受訪教師B表示她「對孩子已經很少有負面的看法。」(IB214)

「例如一個小朋友非常內向，看不出他那裡好，也看不出他那裡不好。很容易忘記他的存在…他本來要去那裡，又趕快坐下來這樣子。我們鼓勵的話就會說我剛

才看到你有看我一眼哦，很有精神哦。所以我覺得相對的正面思考會變得多，因為他發出的訊息真的非常微弱，但你就是一定就是要抓到，還要鼓勵他，還要講出來…因為一個孩子不可能全部都是缺點，他一定會有他的優點，」(FC0803)

(二) 教師更看重幼兒的內在動機

受訪教師 A 認為運用鼓勵幼兒變得更喜歡上學。她發現得獎幼兒常得獎因而不介意，有些幼兒長期得不到獎常感到挫折，因此取消貼紙等酬賞制度。無需酬賞時，教師感到輕鬆，有更多心力協助幼兒。受訪教師 B 表示，鼓勵需要分辨幼兒的好行為是發自內心或者只是獲得注意換取獎賞的手段。有些幼兒獲得教師鼓勵後就向他人炫耀，這類乖巧表現可能手段。幼兒若是為了得到貼紙才來幫忙，或為了得到老師的注意或稱讚而表現好，教師卻對孩子說你是主動熱心的孩子，就與事實並不符。為了讓鼓勵發揮正面效果，他摒棄外控的方式，創造機會讓幼兒有機會發自內心表現出好行為，鼓勵幼兒偶發的好行為。

「如果我們有細微的觀察，就可以鼓勵到這種老師還沒有說，他就去搬的(幼兒)…如果說要得到貼紙才去搬，老師還鼓勵他，那我覺得就過度膨脹啊，所以我覺得在日常生活中的觀察很重要，觀察他一些偶發性，自己發自內心的一些行為，那種效果會比較好。」(IB371)

(三) 教師更能尊重個別差異

教師鼓勵幼兒的同時學習以新的角度看待幼兒，進而發現幼兒的獨特性，對幼兒間個別差異有番新的體認，並據以調整班級規則。教師發現孩子能力水準不同，鼓勵時應該參考孩子的起點行為。受訓後教師更能覺察個人過去齊頭式平等的不當期待，不再強求全班幼兒有劃一表現，能容許孩子有不同的學習進度。5 位教師發現能力好的幼兒較能獲得鼓勵，能力差的幼兒則少獲得肯定。教師因而改變教學策略，依孩子不同能力安排不同難度的學習任務，調降原訂標準，讓能力較弱的幼兒也能完成任務經驗成功，擁有成就感及能力感。

教師從制式的標準中獲得鬆綁，更能依照幼兒各別情況給予肯定。又為了讓幼兒確實擁有成功經驗，在交付新的任務及挑戰時，受訪教師 B 會考慮幼兒可能遭遇的難題，並和孩子商討解決的方法，最後才進行鼓勵。

「我必須看到每一個小孩子每一個人有不一樣的能力，那我們從他的起點能力開始去鼓勵他，而不是說今天有做到，會剪(紙)的才能被鼓勵的這樣子。」(IB337)

「…如果我們希望他們成功可是又不知道他們的困難在那裡，就直接鼓勵他去做一件事情，我覺得對他來講反而是，對他是一種壓力吧!」(IB343)

另位教師原本規定同桌幼兒全數用餐完畢後才能離席，以連坐法控制用餐秩

序。訓練期間她發現有位孩子因咬合能力差需較長的用餐時間，導致同桌其他幼兒等待過久，便決定改變規定，讓先用餐完畢的孩子安靜自由活動。她認為新規定能尊重個別差異，更妥善地照顧到所有孩子。

「…現在就會說，你吃很快，那你去找你喜歡做的事情，只要不去影響到別人就好，不要讓那個等待的時間拉那麼長，浪費很多小孩子的時間。我發現到孩子的個別差異真的很多…現在我就會依據狀況給孩子不同的時間。」
(FC1603)

(四) 教師更能同理接納幼兒

參訓教師認為鼓勵就是在心靈、情感層次上與孩子交流，全數教師都更能心口合一地接納幼兒。有位教師指出過去教學時著重認知，只關心孩子能否跟上進度，視情緒困擾為幼兒個人問題，較少關心。參訓後教師對幼兒更具有同理心，更能站在孩子的立場上來看事情，對幼兒心理有更深入的了解，多了一份接納。孩子因鼓勵而改變，教師就更接納孩子。

受訪教師 B 認為要帶著感情真心接納，鼓勵才能有效。受訪教師 A 指出，在中大班混齡的團體討論時，中班幼兒往往只能覆述大班幼兒說過的話。訓練前她會說：「這個別人講過了。」訓練後她改口說：「你很認真聽喔！你跟他講的是一樣的。」(IA256) 受訓後教師心變得柔軟、容忍力增加，認為好行為需要多次鼓勵才能建立，更願意寬容原諒孩子犯錯，不再急於糾正說教。

「…如果能夠提昇到心靈層次，可以同理孩子，站在孩子內心的位置的話，那鼓勵就會很自然地浮現，也會站在孩子的立場，站在孩子內心所想的那個角度去鼓勵。」(FB0701)

「因為我們每一天會處理很多小孩子，如果他們有負面的行為出來的時候，老師就會啪啦啪啦地說，在鼓勵訓練之後比較會不在意孩子的突槌…」(FC1801)

(五) 教師更能自我鼓勵

教師不僅鼓勵他人，也能鼓勵自己。有 7 位教師表示受訓後更能接納自己不完美，願意接受自己仍有需要改進之處，認為不完美沒關係，因為不完美才需要學習。且知道盡力後不要過度要求自己。正向的互動循環後，教師增加了自信及幽默感。4 位教師面對自己的缺點時更能幽默自嘲，更能夠接受他人的批評。在沮喪的時候較能苦中作樂，心情轉變的速度變快。鼓勵訓練使教師能以正向態度面對自己的負面生活經驗，有 5 位教師鼓勵自己的次數增加，甚至會主動邀請友伴來鼓勵自己。

「以前常覺得自己做的不夠好，學了鼓勵之後覺得既然平常都在鼓勵孩子了，為何不鼓勵自己？」
(F0740)

「近日發現我自己遇到不愉快的事時，更會用正面的語言，在內在與自己對話。」(Q2002)

三、教師發展出人際關係的鼓勵圈

(一) 教師建立更有效能的師生關係

教師認為幼兒接受鼓勵之後，感受到安全感，對教師有更多的信任，師生心理距離拉近，幼兒自然地展現出對教師的喜愛、熱情及親密的行為，例如主動擁抱教師、讚美教師、依偎在教師身邊說悄悄話等。由於教師運用鼓勵成為生活的示範者，班上幼兒也出現彼此鼓勵的言行，班級凝聚力提高，教室氣氛更融洽。教師能與幼兒「建立更有效能的個人關係」(Q2403)，師生關係累進後，鼓勵效能更高。全體參與教師都發現和諧的教室氛圍裡，幼兒展現更多愉悅正向的情緒，「每個人都變得笑更多的。」(Q0805)

「孩子開始信任我了。然後我們會給他安全感，因為我們鼓勵他…孩子就跟媽媽說…老師都鼓勵我們，都相信我們。而且最近我們班有好幾個小女生，只要在轉換時間，就貼在我耳邊開始跟我說一些悄悄話。」(FB0101)

「…孩子對我愈來愈好，例如：老師，我最喜歡你了。並主動抱我。老師，你好漂亮。老師，你唱歌好漂亮！其實我五音不全…」(Q2004)

(二) 教師因為幼兒的信任而感動

獲得鼓勵的幼兒對教師表現出信賴、喜愛的言行及完全信任教師的樣子，幼兒這番真情流露觸動教師，教師感受到自己在幼兒的心中有個重要的位置。師生之間宛如建立了「心靈上的默契」(FB2401)。教師更能欣賞幼兒常感到驚奇和感動。有

位幼兒從不與人有正面眼神接觸，由於他十分好動長期遭同儕排斥。某日教師鼓勵後，該幼兒出乎意料地忽然主動擁抱老師，教師深受感動。

「那個孩子大家都很討厭他…那次我對他說，你今天一定可以很快做完你的事情，我相信你…他就忽然抱著我。唉呀！我真的是很感動…我不知道為什麼就哭出來…我就抱他好幾次，說剛才老師很感動，因為你都有聽進去我的話。」(FA2407)

(三) 教師角色更具彈性，師生互動更趨平等

運用鼓勵後教師與幼兒的互動時而似母子，時而似朋友。教師角色具有彈性，有時教師從給予者、領導者的角色，轉換成為接受者，甚至願意被孩子影響並充滿感激。不同於傳統典型高高在上的權威形象，不再以教師為中心主導一切。師生關係親密彼此了解，當教師情緒低落時，幼兒的關懷和擁抱，讓教師倍感溫馨。師生互動更趨平等，富變化、具活力。

「然後自己也有一種被孩子顧惜的感覺，本來我們是比較典型的師生關係嘛，後來彼此的了解，就有點像母子的了解的關係啊，然後有時候也是朋友的關係啊，有時候我還會裝作比他們小，讓他們來教我，就是說給他們機會鼓勵我這樣。」(FB1102)

「他們好像每天都帶給我驚奇，他們每天呈現出來的東西好像才

是在塑造我們生命的東西，不是我們在塑造他們的生命…我反而是感謝他們讓我每一天有一個動機、動力，很想進去跟他們做互動。所以那個鼓勵的東西不是指我，我站在一個比較高點，而是其實我跟孩子是在一個平行的東西…常常我用這樣鼓勵他們，帶著正向的那個東西也鼓勵了我，讓我願意多花一點時間跟多花一點心思，多用這樣子的方式跟他們互動。」(IA232)

(四) 親師生形成鼓勵圈

全數參訓教師皆發現鼓勵不僅能改善師生互動品質，也能有效增進親師關係，有位教師甚至認為她人際關係獲得「全面改善」(Q1101)。有位幼兒平時好動人際關係不佳經常被告狀，母親十分擔憂。教師的鼓勵明確描述幼兒的行為、進步與貢獻，幼兒欣喜之餘牢記在心，返家後一五一十向母親轉述「老師說我有進步而且是很熱心的孩子。」(FA0803)。母親因幼兒好表現感到安慰，同時因教師對孩子觀察入微關懷備至而心生感謝，隔天母親來校感謝則激勵了教師。親師生的關係緊密建立起來，「引起的互動是一種良性的循環，好像班上的氣氛大家都變得快樂很多。」(FA0801)

「…有一天他媽媽來跟我講說，他(幼兒)昨天回去好高興，他說老師說他有進步，會坐下來眼睛看著老師，很具體，說的就跟我們鼓勵他的一樣。媽媽也很高興，第二天來跟我們講，媽媽昨

天晚上睡不著，很高興…家長會來回饋，其實讓老師也很高興。我們會繼續做，會更樂意繼續做。」(FC0805)

受訪教師A看見幼兒因鼓勵變得更有自信，與家長對話時更有自信。7位教師直接鼓勵家長，肯定家長教養時的付出與用心，或具體指導家長正確運用鼓勵，協力改善幼兒不良行為，促進親子關係。家長獲得心理支持、親職效能提昇，親師關係益形緊密。

「…我也鼓勵媽媽，跟他說，這孩子也許某方面不如他哥哥，可是他也有很多方面是很好的，你要看到他好的地方，不要在他面前說他那裡不如他哥哥這樣子，然後我會經常跟他媽媽講我看到他的那些優點，比如說他會善解人意，主動學習…」(IB228)

(五) 教師對工作更富熱情

有位教師受訓前感到教學生活千篇一律單調乏味，教學只求不要出錯，平安無事就好。過去她雖然會要求幼兒作業表現達到某一標準，幼兒卻缺乏學習熱情。每次發下學習單時，幼兒便無奈地叫著說：「又要做學習單了！」鼓勵後幼兒變得喜歡做學習單，表現出高度學習動機，且激勵教師「肯定自己在工作上的價值與意義」(Q1804)。

鼓勵訓練為師生互動開啓新頁，原本被列為無可救藥的孩子，在鼓勵的影響下也能綻放自信笑容。幼兒因鼓勵而改變讓教師感動，也引發教師自省，認為若早有

鼓勵的技巧過去就不會放棄孩子。教師體驗到鼓勵效能後，教師更富熱情與使命，並願意負起責任協助每位幼兒，承諾不再放棄任何一個孩子。

「我學到了鼓勵之後，回去之後我覺得我不能放棄每一個孩子。因為以前我的教學常會覺得說，這樣的小孩不是我要放棄他，本來他就是扶不起來嘛，學了這個之後我覺得我有一種使命感，我有這個東西，我不可以去放棄任何一個小孩…」(FA1105)

伍、討論與建議

一、鼓勵訓練方案能增進參訓教師鼓勵之行為與態度

本研究全體參訓教師一致認為鼓勵訓練方案能提升參訓教師鼓勵用語的品質與次數。受訓後教師鼓勵品質提高，鼓勵行為增加。本方案符合與教學現場所需，有助於教師日常之教學、班級經營與幼兒輔導工作。此發現和 Bain、Houghton 與 Williams (1991) 的研究結果一致。參訓教師不但能善選鼓勵時機，還能發展出多種正向管教策略，運用鼓勵支持正向行為，引導幼兒投入學習相互鼓勵促進班級合作氣氛，調整班規及教學符合個別差異，以深度鼓勵協助長期行為不良的幼兒。這些變化代表著兩種意義，其一是鼓勵品質、數量及運用時機，三者相互支持，證實參訓教師鼓勵行為確實發生，肯定訓練效能。其二是教師運用鼓勵時發展出價值相近的正向管教策略，包括關注並讚許正向行為、忽略輕微的不當行為、改善結構與

規則等 (Fabiano et al., 2012)。參訓教師將鼓勵類化運用於不同情境，呼應 Dreikurs (1968) 之觀點，鼓勵是各種管教策略中最重要的基礎。

在態度上，參訓教師變得敏於觀察幼兒正向特質與行為，放下挑錯糾正習慣，對幼兒抱持正向觀點，接納尊重幼兒個別差異，重視幼兒內在動機，理解幼兒心理需求，更能包容幼兒。鼓勵訓練猶如為參訓教師換上「正向視框」的眼鏡，教師更能補助孩子表現得宜的時機。Conroy、Sutherland、Snyder、Al-Hendawi 與 Vo (2009) 指出教師關注學童正向行為忽略負向行為的策略，說來容易做來難，然而運用正向語言可以鬆動師生負向互動方式。

Dinkmeyer 與 Losoncy (1980) 指出學習鼓勵的目標在於成為有正向態度的人，當教師擁有正向態度，便能創造正向支持的學習環境。本研究發現有系統的鼓勵訓練協助參訓教師調整個人的行為、觀點與態度。鼓勵訓練後參訓者更有自信、樂觀及幸福感，更能自我鼓勵，展現出 Dinkmeyer 與 Losoncy 所指的鼓勵者特徵 (1980)，這支持阿德勒心理學的觀點，鼓勵不僅是技術，也是態度；不僅是一個行動，也是一種存有的狀態 (a state of being) (Evans, Dedrick, & Epstein, 1997)。

二、參訓教師運用鼓勵時經驗「我與你」的人際關係

關係改善是全體參訓教師經驗，不論運用鼓勵的對象是幼兒、家長、同事或親友，運用鼓勵都能改善人際關係，其中又以師生關係改善有最清晰豐富的描述，幼兒同儕關係也同時增加，此結果支持 Evans

(1996)的論點。鼓勵當下教師傳遞出接納、信任與欣賞，使幼兒更信任教師樂於主動與教師分享個人生活點滴。受鼓勵的幼兒真情反應感動教師。教師放下傳統權威模式，脫離僵化角色，師生互動展現出更多平等、尊重及信任，師生情感有更強連結，關係變得緊密而和諧。師生雙方不受傳統角色限制，更能夠做自己。這互動品質猶如對關係哲學家 Martin Buber (1878-1965) 所言之「我與你」(I and Thou) 的關係 (Buber, 1923/1991)。在「我與你」的關係中，雙方心靈相遇，能感受到對方及自身的存在，互動中不失真我，角色多元富彈性。擺脫了「我與它」那種物化、工具性傾向的關係。在「我與你」的關係中，教師能視每位學生為獨特的個人，完整的人，關係獲得解構與重組，教師可以超越傳道授業的形式，協助學生自我認識建立自我價值 (黃義良，2001)。

情緒耗竭、去人性化及成就感與教師工作倦怠有關 (劉雅慧，2011)，當教師能在師生關係中獲得情感滋潤，在教學工作中獲得成就感、價值感及意義感時，教師工作不再只是糊口或換取報酬的手段，能點燃熱情減少倦怠感。正如 Thompson (1982) 及 Bahlmann 與 Dinter (2001) 的研究結果。

三、鼓勵訓練引發人際互動的正向互動循環

鼓勵能引發人際互動的正向循環，首先教師鼓勵幼兒，幼兒的正向反應回過頭來會激勵了教師。正如一位參訓教師所言，鼓勵是「在幫助人中回饋自己」(Q1102)。鼓勵的效果展現在師生關係上，由於幼兒接受鼓勵後更積極投入學

習、減少負向行為、師生關係變得更親密，班級氣氛變得更好等。這些效果不但令教師強化了教師正向的觀點，覺得自己的工作是有價值的，萌生更高的意願樂於持續鼓勵，更有力量去幫助幼兒。鼓勵效果也呈現在親師及親子之間，幼兒行為改善使家長獲得鼓舞，家長由衷的感激則令教師獲得鼓勵。正向互動循環由師生擴及親子及親師關係，能提升教學效能，減少教師困擾，呼應阿德勒心理學對學校整體的系統觀，教師、幼兒及家長無人是孤島，彼相有關且相互影響 (Dinkmeyer, 2006)。

全體參訓者於焦點團體中指出訓練與實務同時進行、分享時獲得鼓勵與回饋，讓他們更能靈活運用鼓勵。支持了 Fukkink 與 Lont (2007) 的論點，實務演練並提供諮詢支持時受訓效果佳。Kalis、Vannest 與 Parker (2007) 指出自我監控有助於教師發展有效的課程管理技巧，本方案中實習紀錄討論分享與督導有異曲同工之妙。所有參訓教師都表示訓練課程不僅提供鼓勵原理，看見訓練者示範出鼓勵的技巧及態度，也能獲得訓練者及同儕的鼓勵。訓練者鼓勵態度令參訓教師感到安全、充分被接納，因而不怕犯錯而能自由表露及學習，每次課程都讓參訓教師滿載著正向能量。Coffee 與 Kratochwill (2013) 研究發現教師於行為管理諮詢時習得以讚美技巧類化於不同學生時發生困難，相對的本研究參訓教師運用鼓勵於不同的幼兒、家長及同事時，以乎比較順利。可能原因是本研究中類化的對象並未受規定，教師可以從難度較低的對象開始嘗試鼓勵，漸漸培養出信心，樂於面對更多挑戰。

鼓勵所引發的正向循環，能營造出具有支持性的人際環境 (Losoncy, 1985)，這也

正是幼兒所需的學習環境。教師們先在學習團體中獲得被接納及鼓勵的經驗，然後將鼓勵帶回現場，讓幼兒也能獲得被接納及鼓勵的經驗。學習團體中講師與參訓教師的正向互動關係，重現於教師與幼兒之間，兩者如同平行關係。

四、參訓教師內化鼓勵的過程

改變教師就能改變學童（Carison, Dinkmeyer, & Johnson, 2008），鼓勵不僅要有技巧，更重要的是要擁有鼓勵的態度。參訓教師從習得鼓勵的技巧到擁有鼓勵的態度應是一連串的改变過程。Anderson 與 Krathwohl（2001）描述學習者內化過程的五層面分別是接收、反應、評價、組織及內化，這情意學習歷程恰可以提供參考架構來理解這一連串的改变。參訓者實踐鼓勵後，發現孩子行為好轉，體驗師生關係的改变，於是更認同鼓勵的價值如尊重、接納等，能樂於鼓勵他人且自我鼓勵的情況，對應情意學習歷程已達評價及組織階段。

參訓教師實踐鼓勵進而引發正向循環，正是他們能認同鼓勵價值，內化鼓勵的重要關鍵。以下將參訓教師學習鼓勵的歷程以十個步驟呈現，試著勾勒其學習經驗的連續性：1.認識鼓勵：透過講解與演練了解鼓勵的原則與用語。2.嘗試鼓勵：於教學現場觀察了解幼兒，具體說出鼓勵用語。3.初步體驗鼓勵效能：因幼兒正向回應教師獲得激勵，否則感到困惑。4.獲得學習團體的支持：不論鼓勵是否有成功經驗，教師從團體中看見榜樣並獲得繼續嘗試鼓勵的勇氣。5.師生關係變得親密：教師更了解接納幼兒並樂於鼓勵。6.認同鼓勵的原則：對鼓勵建立信心，並培養出正向的視框。7.發展正向管教策略：教師發展不同的方式應用鼓勵原則，效能提升。8.教師更具鼓勵態度：教師不但能鼓勵幼兒、家長及同事，也能鼓勵自己。9.建立鼓勵圈：教師在家長及幼兒的關係上建立鼓勵的正向循環。10.教師獲得意義感：對教職更具熱情與使命，樂於持續鼓勵幼兒。

圖 1 教師學習鼓勵的歷程

五、建議

教育部 2007 年起積極推動校園正向管教工作，唯缺乏系統教師訓練。本方案理論與方法兼俱，協助教師習得鼓勵技巧與態度，作為正向管教基礎訓練。Fabiano 等人（2012）認為這類訓練適用於幼兒園及國小教師，日後訓練對象可擴及在職及職前幼兒園及國小教師，使鼓勵的精神紮根於校園。據此基礎未來可逐步加上其他阿德勒心理學之管教原則，例如兒童錯誤的行為目標及處理、自然邏輯結果等，形成更完整的正向行為管教訓練方案。

在訓練的目標及時間上，本方案為期六週，發現教師鼓勵之行為與態度能有一致的表現，能避免 Evans（1996）所指密集訓練使學習者視鼓勵為技巧的問題。然而接受個別訪問之參訓教師的部分領悟發生在受訪後期，表示鼓勵技巧的深化及態度的內化非一蹴可幾，需要有充分實踐及反思的時間。建議日後訓練活動至少維持六週。Fabiano 等人（2012）研究中提供全年持續之諮詢其模式值得借鏡。

鼓勵訓練對幼兒園教師的影響包括教師行為與態度，本研究窺得教師改變的豐富內涵，對於教師改變歷程尚有未知之處，包括鼓勵訓練中教師的認知、行為與態度如何發生改變？影響教師內化鼓勵態度的正負面因素為何？日後研究可篩選參訓教師中內化的層度較高者進行深度訪問，探究其關鍵的學習經驗。鼓勵訓練中發現參訓教師提出的學習困境包括句型不熟練、無法即時反應、詞窮、搭班教師不同調、少數幼兒鼓勵後行為未得改善、或暫時改善隨後復發、因教師態度友善惡行變本加厲等實務困境，這些學習歷程不同

階段遭遇的困難及解決之道值得進一步深究。

致謝

審查委員們的悉心指正及建議使本文更臻週延，在此銘謝。

參考文獻

- 張英熙（2013）。看見孩子的亮點：阿德勒鼓勵原則在家庭及學校中的運用。臺北市：張老師。
- [Chang, Y. S. (2013). *Finding the strength of children: Using adlerian encouragement principles in family and school*. Taipei, Taiwan: Living Psychology Publisher.]
- 陳向明（2002）。教師如何作質的研究。臺北市：洪葉。
- [Chen, X. M. (2002). *How to do qualitative research: Guide for teachers*. Taipei, Taiwan: Hungyeh.]
- 陳國泰（2003）。幼兒教師的困擾問題及其因應方式之研究。*幼兒保育學刊*，1，185—213。
- [Chen, K. T. (2003). Research on the preschool teachers' perceived problems and coping strategy. *Journal of Child Care*, 1, 185-213.]
- 黃義良（2001）。談馬丁布伯的我汝哲學對師生關係與訓輔之啓示。*國教天地*，145，1—7。
- [Huang, Y. L. (2001). Martin buber's i-thou philosophy to teacher-students' relationship apocalypse. *A Tribune for Elementary Education*, 145, 1-7]

- 劉雅惠 (2011)。教師工作倦怠之探究。《**學校行政**》，73，200—221。
- [Liu, Y. H. (2011). Study of teacher work burnout. *School Administrators*, 73, 200-221.]
- Alessi, J. (1987). Encouraged parents-encouraging leaders: The key to successful parent study groups. *Journal of Individual Psychology*, 43(2), 195-201.
- Alika, H., & Ohanaka, B. (2013). The role of counseling and parental encouragement on re-entry of adolescents into secondary schools in Abia State, Nigeria. *Research in Education*, 89, 61-69. doi:10.7227/RIE.89.1.5
- Andreacci, J. L., Lemura, L. M., Cohen, S. L., Urbansky, E. A., Chelland, S. A., & Von Duvillard, S. P. (2002). The effects of frequency of encouragement on performance during maximal exercise testing. *Journal of Sports Sciences*, 20(4), 345-352.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York, NY: Longman.
- Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R. R. (Eds.). (1956). *The individual psychology of alfred adler: A systematic presentation in selections from his writings*. New York, NY: Harper Torchbooks.
- Armstrong, B., & Janicke, D. M. (2012). Differentiating the effects of maternal and peer encouragement to diet on child weight control attitudes and behaviors. *Appetite*, 59(3), 723-729. doi:10.1016/j.appet.2012.06.022
- Azoulay, D. (1999). Encouragement and logical consequences versus rewards and punishment: A reexamination. *Journal of Individual Psychology*, 55(1), 91-99.
- Bain, A., Houghton, S., & Williams, S. (1991). The effects of a school-wide behavior management program on teacher's use of encouragement in the classroom. *Educational Studies*, 17(3), 249-262. doi:10.1080/0305569910170303
- Bahlmann, R., & Dinter, L. D. (2001). Encouraging self-encouragement: An effect study of the encouraging-training schoenaker-concept. *The Journal of Individual Psychology*, 57(3), 273-288.
- Bartholomew, D. (1993). Effective strategies for praising students. *Music Educators Journal*, 80(3), 40-43. doi:10.2307/3398674
- Baumeister, R. F., Hutton, D. G., & Cairns, K. J. (1990). Negative effects of praise on skilled performance. *Basic & Applied Social Psychology*, 11(2), 131-148. doi:10.1207/s15324834basp1102_2
- Boyd, L. (2012). Five myths about student discipline. *Educational Leadership*, 70(2), 62-62.
- Buber, M. (1991)。我與你 (陳維綱譯)。臺北市：桂冠。(原著出版於 1923 年)
- [Buber, M. (1991). *I and thou* (W. G. Chen, Tran.). Taipei, Taiwan: Laureate Book. (Original publication year: 1923)]
- Carison, J., Dinkmeyer, D., & Johnson, J. (2008). Adlerian teacher consultation: Change teachers, change students. *The Journal of Individual Psychology*, 64(4), 480-493.

- Carns, M. R., & Carns, A. W. (1998). A review of the professional literature concerning the consistency of the definition and application of Adlerian encouragement. *Journal of Individual Psychology, 54* (1), 72-89.
- Chabra, S., & Kumari, L. (2011). Effect of parental Encouragement on achievement motivation of adolescents. *International Journal of Education & Allied Sciences, 3*(2), 73-78.
- Chalk, K., & Bizo, L. A. (2004). Specific praise improves on-task behaviour and numeracy enjoyment: A study of year four pupils engaged in the numeracy hour. *Educational Psychology in Practice, 20*(4), 335-351. doi:10.1080/0266736042000314277
- Coffee, G., & Kratochwill, T. R. (2013). Examining teacher use of praise taught during behavioral consultation: Implementation and generalization considerations. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 23*(1), 1-35. doi:10.1080/10474412.2013.757150
- Cormier, W. H., & Wahler, R. G. (1971). *The application of social reinforcement in six junior high school classrooms*. Retrieved from ERIC database. (ED 051109)
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A., Al-Hendawi, M., & Vo, A. (2009). Creating a positive classroom atmosphere: Teachers' use of effective praise and feedback. *Beyond Behavior, 18*(2), 18-26.
- Crow, S. R., & Small, R. V. (2011). Developing the motivation within: Using praise and rewards effectively. *School Library Monthly, 27*(5), 5-7.
- Deborah, A. (1999). Encouragement and logical consequences versus rewards and punishment: A reexamination. *The Journal of Individual Psychology, 55*(1), 91-99.
- Denton, P. (2007). *The power of our words: Teacher language that helps children learn*. Turners Falls, MA: Northeast Foundation for Children.
- Dinkmeyer, D. (1991). Encouragement: Basis for leader training and participative management. *Journal of Individual Psychology, 47* (4), 505-508.
- Dinkmeyer, Jr., D. (2006). School consultation using individual psychology. *Journal of Individual Psychology, 62*(2), 180-187.
- Dinkmeyer, D., & Dreikurs, R. (1963). *Encouraging children to learn*. New York, NY: Prentice Hall.
- Dinkmeyer, D., & Losoncy, L. E. (1980). *The encouragement book: Becoming a positive person*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Dinkmeyer, D., & Eckstein, D. (1996). *Leadership by encouragement*. Boca Raton, FL: St. Lucie Press.
- Dinkmeyer, D., & McKay, G. D. (1996). *Raising a responsible child: How to prepare your child for today's complex world*. New York, NY : Simon and Schuster.
- Dinkmeyer, D., McKay, G. D., & Dinkmeyer, J. S. (1997). *Parenting young children: Systematic training for effective*

- parenting of children under six*. Bowling Green, KY: Step.
- Dreikurs, R. (1968). *Psychology of classroom: A manual for teachers*. New York, NY: Harper & Row.
- Dreikurs, R., Cassel, P., & Ferguson, E. D. (2004). *Discipline without tears: How to reduce conflict and establish cooperation in the classroom* (Rev. ed). Mississauga, Ontario: John Wiley & Sons.
- Dufrene, B. A., Parker, K., Menousek, K., Zhou, Q., Harpole, L. L., & Olmi, D. J. (2012). Direct behavioral consultation in head start to increase teacher use of praise and effective instruction delivery. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 22(3), 159-186. doi:10.1080/10474412.2011.620817
- Eckstein, D. (2005). The seven methods of encouragement for couples. *The Family Journal*, 13(3), 342-350. doi:10.1177/1066480705276384
- Edgar, T. (1985). The little house out back: Key to encouragement. *The Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 41 (4), 483-488.
- Elish-Piper, L., & Piper, M. E. (2009). Parent involvement in reading. *Illinois Reading Council Journal*, 37(4), 56-61.
- Evans, T. D. (1996). Encouragement: The key to reforming classroom. *Educational Leadership*, 54 (1), 81-85.
- Evans, T. D., Dedrick, R. F., & Epstein, M. J. (1997). Development and initial validation of the encouragement scale (educator form). *Journal of Humanistic Education & Development*, 35 (3), 163-174. doi:10.1002/j.2164-4683.1997.tb00366.x
- Fabiano, G. A., Vujnovic, R. K., Waschbusch, D. A., Yu, J., Mashtare, T., Pariseau, M. E.,...Smalls, K. J. (2013). A comparison of workshop training versus intensive, experiential training for improving behavior support skills in early educators. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 450-460. doi:10.1016/j.ecresq.2012.12.001
- Fantuzzo, J., Childs, S., Stevenson, H., Coolahan, K. C., Ginsburg, M., Gay, K., Debnam, D., & Watson, C. (1996). The head start teaching center: An evaluation of an experiential, collaborative training model for head start teachers and parent volunteers. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(1), 79-99. doi:10.1016/S0885-2006(96)90030-7
- Flom, R., & Pick, A. D. (2003). Verbal encouragement and joint attention in 18-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 26(2), 121-134. doi:10.1016/S0163-6383(03)00012-2
- Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294-311. doi:10.1016/j.ecresq.2007.04.005
- Gfroerer, K., Nelsen, J., & Kern, R. M. (2013). Positive discipline: Helping children develop belonging and coping

- resources using individual psychology. *Journal of Individual Psychology*, 69(4), 294-304.
- Glazer, S. M. (2007). Spontaneous praise. *Teaching Pre K-8*, 37(7), 62-62.
- Harlan, J. D., & Leyser, Y. (1980). Head start teachers' use of verbal encouragement. *Exceptional Children*, 46(4), 290-292.
- Hart, C. (2009). Getting to the heart of low self-confidence. *Triathlon Life*, 12(2), 48.
- Hillman, B. W., & Shields, F. L. (1975). The encouragement process in guidance: Its effect on school achievement and attending behavior. *The School Counselor*, 22, 166-173.
- Hitz, R., & Driscoll, A. (1989). Praise or encouragement? New insights into praise: Implications for early childhood teachers. *Young Children*, 43 (5), 6-13.
- Kalis, T. M., Vannest, K. J., & Parker, R. (2007). Praise count: Using self-monitoring to increase effective teaching practices. *Preventing School Failure Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 20-27. doi:10.3200/PSFL.51.3.20-27
- Li, Chi-Sing., Lin, Yu-Fen., Lai, Yung-Lien, Ecksteinet, D., & Mullener, B. (2011). A research study of student teachers implementing classroom encouragement. *International Journal of Academic Research*, 3(1), 893-898.
- Losoncy, L. (1985). *The motivating leader*. New York, NY: Prentice Hall Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Norman, B. S. (1963). Adler's technique with children: A special review. *Journal of Individual Psychology*, 19(2), 226-231.
- Oberst, U. E., & Stewart, A. E. (2003). *Adlerian psychotherapy: An advanced approach to individual psychology*. New York, NY: Routledge.
- Spivak, A. L., & Farran, D. C. (2012). First-grade teacher behaviors and children's prosocial actions in classrooms. *Early Education & Development*, 23(5), 623-639. doi:10.1080/10409289.2011.566164
- Steel, P., & MacDonnell, R. (2012). When rewards go wrong: A tale of five motivational misdirects. *Performance Improvement*, 51(8), 19-25. doi:10.1002/pfi.21294
- Sweeney, T. J. (1998). *Adlerian counseling: A practitioners approach* (4th ed.). Muncie, IN: Accelerated Development.
- Thompson, L. J. (1982). Partners in encouragement: An alternative to teacher burnout. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 38(4), 315-321.
- Yang, J., Milliren, A., & Blagen, M. (2009). *The psychology of courage: An adlerian handbook for healthy social living*. New York, NY: Taylor and Francis.