

國立台東大學幼兒教育學系碩士班  
碩士論文

指導教授：呂素幸 博士



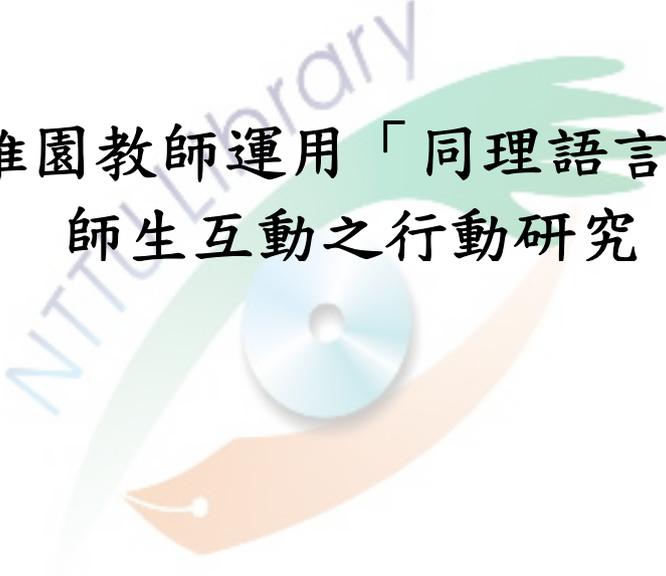
幼稚園教師運用「同理語言」於  
師生互動之行動研究

研究生：黃惠鈴 撰

中華民國九十七年九月

國立台東大學幼兒教育學系碩士班  
碩士論文

幼稚園教師運用「同理語言」於  
師生互動之行動研究



研究生：黃惠鈴 撰  
指導教授：呂素幸 博士  
中華民國九十七年九月

國立台東大學

學位論文考試委員審定書

系所別：幼兒教育學系碩士班

本班 黃惠鈴 君

所提之論文 幼稚園教師運用「同理語言」於師生互動之行動研究

業經本委員會通過合於  碩士學位論文 條件  
 博士學位論文

論文學位考試委員會：

高傳正

(學位考試委員會主席)

黃懷芬

呂素華

(指導教授)

論文學位考試日期：97年8月19日

國立台東大學

# 博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 幼兒教育學系碩士班  
九十七學年度第 一 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：幼稚園教師運用「同理語言」於師生互動之行動研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單位
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	國家圖書館
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	本人畢業學校圖書館
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或  
上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下  
載或列印。

同意 不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授  
權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請  
文號為：\_\_\_\_\_，請將全文資料延後半年再公開。

## 公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行  
權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與  
不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：呂孝年 (親筆簽名)

研究生簽名：黃惠鈴 (親筆正楷)

學 號：3194012 (務必填寫)

日 期：中華民國 97 年 9 月 15 日

1.本授權書(得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載)請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2.依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議:研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲  
於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本:2008/05/29

## 謝 誌

這本論文能夠完成，要感謝的人真的非常的多，首要感謝呂素幸教授在研究歷程中的引導，就像燈塔般的明亮，總能讓我在研究的航行中找對方向，其對論文指導的耐心且嚴謹的批閱令我感佩。感謝高傳正教授清晰的思路與黃愷芬教授細心審閱，協助我在論文撰寫時鋪陳更完整、更清晰。

感謝每年犧牲暑假願意為我們上課的老師，郭李宗文教授、陳嘉彌教授、熊同鑫教授、簡淑真教授，少了你們我們便學不到基礎的研究概念與方法。

感謝在研究歷程中，總是與我互動討論運用同理技巧的吉靜嫻老師，沒有您我便無法學習正確運用同理的精神與技巧。

感謝研究場域裏的相關人員：金美校長的支持、玉芬主任的行政分擔、蕙霜組長的加油打氣、園內同事慧卿的經驗傳承、安滋的鼓勵與錚言、麗蘋的協同幫助、雅婷的協助、班上全體幼兒的參與，謝謝你們的幫忙。

感謝 333 讀書會裡的夥伴：筱敏、素蓮、雪霽、宏如…，謝謝你們對我真誠的關懷與接納，讓我能真正的接納我自己，讓自己開始陽光而快樂。

感謝研究所裡的同學：燕萍、惠卿、玉萍、邁賢、秀惠、蕙文、珮媛、藪芬、素翎、碧容、麗菊、美蘭，謝謝你們在求學期間對我的照顧。

感謝關心我如家人般的黃德亮校長、楊財寶阿伯以及 EMMA，謝謝你們的無私與關懷。

感謝我親愛的家人，老媽、婆婆、奶奶，外子梁柏的照顧，讓我能全心投入研究工作。

最後我想對關心我也照顧我的人說：「我愛你們也謝謝你們，你們讓我知道我是個很幸福的人。」

惠鈴寫於台中 97.08.

# 幼稚園教師運用「同理語言」 於師生互動之行動研究

## 摘要

本研究旨在探討教師於師生互動中如何使用「同理語言」及對師生互動產生之變化，希望藉此行動研究歷程，省思幼稚園教師於師生互動上之專業知能。

本研究採用行動研究法。研究參與對象為研究者本身與一群四至七歲的幼兒，研究場域即研究者自己的班級。過程中透過觀察、錄音、訪談及省思紀錄等方式蒐集資料。研究發現如下：

1. 使用「同理語言」的時機，在於幼兒主動地表達經驗時，教師須能專注的傾聽，並將幼兒的想法與感受反映出來，回映的內容包括反應事實與反應情緒。當幼兒獲得被了解與接納時，會更樂於陳述，如此可增進師生間的良性互動。

2. 教師使用「同理語言」於師生互動所產生的變化

(1) 未使用「同理語言」於師生互動時，教師對幼兒的態度顯得被動且冷淡，幼兒會覺得無趣或委屈。

(2) 使用「同理語言」於師生互動時，能協助幼兒覺察並接納自己的情緒。當幼兒出現正向情緒時，可及時滿足幼兒渴望被接納的需求；當幼兒出現負向情緒時，得以協助幼兒學習自我情緒調節，進而思考解決問題的方法。

3. 教師於此行動研究歷程的學習

(1) 克服運用「同理語言」的困境：包括實施感覺活動，促進師生對感覺的表達；另外使用「我-訊息」及尋求其他教師的協助，可解決師生對立的問題。

(2) 研究後發現，教師對「同理語言」的了解、自我的情緒控制、時間壓力，及外在干擾等因素，皆會影響教師運用「同理語言」於師生互動。

最後，根據研究的結果，對幼稚園園所、現場教師及後續研究提出具體建議，以供參考。

**關鍵詞：**同理語言、師生互動



## **Kindergarten's teacher use empathic language in the action research of the interaction between teachers and students.**

### **Abstract**

This research aims to explore how teachers use the empathic language in the classroom interaction and also the variation of it. The researcher also surveys the ability of teacher-student interaction of kindergarten teachers.

This research adopts the action research method. The participants include the researcher (also the home-room teacher) and a group of children at their ages from four to seven. All the data is gathered through classroom observation, audio recoding, interview, and reflective journals.

Followings are the research results:

1. The right time to use empathic language is when children express their experience actively, the teachers have to listen carefully and then use empathic language to express children's mind including the fact children experience and the changes of their emotion. When children are understood and accepted, they show more willingness to describe and share what they experience. In this way, it will boost positive interaction between teachers and students.

2. The changes of teachers and students' interaction in applying empathic language:

(1) Without empathic language, teacher's attitude toward children is unconcerned and children feel boring.

(2) Using the empathic language in the teacher-student interactions helps the children be aware of and accept their emotion. When a child has a positive emotion, the empathic language timely fulfills the needs of acceptance; when a child has a negative emotion, the empathic language efficiently helps children learn how to adjust their own emotion and even think up their own solution for the problems.

3. Reflections from this study

(1) Two ways to solve the difficulties in applying empathic language which includes (a) the activities regarding feelings is beneficial to improve teachers and students' expression, (b) applying "I" message is beneficial to solve the conflicts between teachers and students.

(2) After the research, it says that the effect when teachers using empathic language in the interaction between teachers and students will be affected by how much the teacher know about empathic language, teacher's self-emotion control, the pressure of time and other external interference factors.

Finally, according to the research results, further concrete suggestions will be made to the kindergarten, teachers and the follow-up researches for reference.

**Keywords: empathic language; teacher-student interaction**



# 目次

第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的.....	3
第三節 名詞界定.....	3
第四節 研究限制.....	3
第二章 文獻探討.....	5
第一節 同理語言 .....	5
第二節 師生互動與溝通 .....	15
第三章 研究方法 .....	21
第一節 行動研究法 .....	21
第二節 研究參與者 .....	22
第三節 研究情境 .....	25
第四節 研究架構與流程.....	27
第五節 資料收集 .....	29
第六節 資料的分析與檢核 .....	33
第七節 研究倫理 .....	36
第四章 研究之歷程.....	37
第一節 初期的師生互動.....	38
第二節 行動中的契機--發現感覺.....	50
第三節 行動中的轉機--克服運用同理的困境.....	61
第四節 後期的師生互動.....	68
第五章 討論與分析.....	83
第一節 行動前後同理語言運用上的變化.....	83
第二節 行動前後師生互動的變化.....	87
第三節 運用同理語言的困境與解決方法.....	91

第六章 結論與建議 .....	95
第一節 結論 .....	95
第二節 建議 .....	98
第三節 我的省思 .....	99
參考文獻	
一、中文部分.....	101
二、西文部份.....	107
附錄	
附件一 國內研究同理心之相關論文表（以研究對象分類） .....	109
附件二 研究日誌空白表格 .....	111



# 表 次

表 2.1 同理語言的四個層次反應方式.....	8
表 2.2 同理的過程.....	9
表 2.3 本研究同理語言的運用流程.....	10
表 3.1 編碼方式與資料的意義.....	32
表 4.1 感覺活動設計.....	52



# 圖 次

圖 2.1 溝通的互動模式.....	16
圖 2.2 師生互動模式.....	18
圖 3.1 ○國小附幼大班教室平面圖.....	25
圖 3.2 研究架構與流程圖.....	27
圖 3.3 三角檢核圖.....	35
圖 4.1 研究之歷程.....	37
圖 4.2 初期的師生互動圖.....	38
圖 4.3 初期師生互動狀況圖.....	47
圖 4.4 行動中的契機圖.....	50
圖 4.5 我最愛的表情.....	58
圖 4.6 我最愛的表情.....	58
圖 4.7 行動中的轉機圖.....	61
圖 4.8 後期的師生互動圖.....	68
圖 4.9 後期師生互動狀況圖.....	80

# 第一章 緒論

本研究題目為幼稚園教師運用同理語言於師生互動中之行動研究，而「幼稚園教師」意指研究者本人，為能更清晰呈現現場之師生互動狀況，在本文中將統一使用「我」為主詞進行敘述；本章的主要內容共有四節，包括第一節研究動機、第二節研究目的、第三節名詞界定及第四節研究限制。

## 第一節 研究動機

幼兒與我的互動，以每日早上 8 點到 9 點的晨光時間為例，晨光時間班上幼兒陸續入園，教室裡的幼兒可自由的使用角落玩具或吃早餐，班上有幾位喜歡親近我的幼兒，從一大早師生見面開始，就會張開雙手先來一個擁抱；有的會趕緊來牽手，幫忙拿東西；有的會興奮地急著報告一些事，例如：「今天是我生日；我昨天有去逛夜市；我下課去公園玩有遇到哪位同學」，因著每位幼兒不同的體驗各自敘說不同的事，而大多時候，我給予的回應是：「喔！真的！」。幼兒在操作角落器材時，如有成品也會樂於拿來欣賞，例如樂高玩具的創作、完成的剪紙作品等，而我回應大多是：「哇！好棒喔；嗯，謝謝你！」等非常簡短的句子。在我簡短的回應中，對待幼兒有著冷淡的態度，究竟從何時開始，我對人的防禦也用在與幼兒的相處。我想要尋求改變，我認為師生互動不應是如此冷淡。

偶爾教室內也會出現違反教室常規的事件，例如在教室內奔跑、搶奪他人玩具、出現打人行為等，我的做法就是制止、勸告、命令、說教，甚至直接剝奪幼兒玩具的使用權；從觀察中發現，在我介入後，有的幼兒會立刻控制自己，有的幼兒則是會不停的為自己辯解，例如：「是他先打我的」；有的幼兒雖在我的面前

節制，卻是把衝突轉為用自己的方式處理，例如：「你破壞我的玩具我也要破壞你的，於是就動手破壞他人的玩具」。可見我的處理方式，幼兒並不滿足，幼兒心中委屈的情感並未被我接受，於是仍是用自己的方式解決問題。Gordon 提到十二種溝通的擋路石，有命令、警告、說教、忠告、教導、批評、揶揄、分析、讚美、同情、疑問及挖苦（歐申談譯，1993）。幼兒每日進到教室，有著 8 到 10 小時的時間留在幼稚園中，我與幼兒有著長時間的相處，當我一心一意太在乎知識學習的同時，這已是讓我與幼兒間，始終保持著師生距離的主因。兒福聯盟基金會在民國九十三年提出台灣「心貧兒」現象，發現有近五成七的兒童不願對人訴說心事（兒福聯盟基金會，2005）。這樣的結果讓身為現場教師的我開始思考能夠做些什麼改變？

Cazden（1986）引用了 Roger Brown 的說法，提醒著：「幼兒尋求的無非是溝通、了解及被了解」（蔡敏玲、彭海燕譯，1998，p.3）。而潘正德（1993）更是提到使用同理處理學生的問題，可以減少教師主觀的價值判斷或對溝通訊息產生曲解的現象，同時學生會感受到較多的被瞭解、尊重與溫暖。這樣的觀念啟發著我，經與指導教授討論後，或許可以朝這個方向試試。

Humphreys 提到「促使個人改變的兩個要素是：覺察和行動」（曾端真、曾玲珉譯，2001，p.36）。希望藉由這次研究，能省思自己與幼兒們的互動，從做紀錄、寫反省日誌開始。Kaiser 和 Rasminsky 認為可以去檢視自己所使用的方法哪些是有效，又有哪些是無效的，時常反思自己為什麼我要那麼做（任宗浩、邱守榕、陳冠銘、李田英譯，2006）。

吳明隆（2001）指出行動研究的目的是為解決教育實務問題，促發教師的反省行為及專業成長。故本研究採用行動研究的方式，探討教師於師生互動時運用同理語言的情形，並透過錄影過程去觀察幼兒彼此的互動情形，期能了解不同幼兒的表達與需求；進而尋找策略、運用方法、觀察省思，最後進行研究的整理。

## 第二節 研究目的

- 一、探討教師於師生互動中如何使用「同理語言」。
- 二、探討教師使用「同理語言」在師生互動上的變化。
- 三、藉此行動研究歷程，省思幼稚園教師於師生互動上之專業知能。

## 第三節 名詞界定

### 一、同理語言

同理是指能正確的瞭解當事人內在的主觀世界，必須能夠好像用他的眼看他的世界及他自己一樣，能以當事人能夠理解的方式傳達給他，使當事人能有被了解的感受（黃惠惠，2005；Mayeroff, 1971；Rogers, 1959）。本研究所指的「同理語言」是為同理過程時所表達的語言內容。

### 二、師生互動

孫敏芝（1989）認為師生互動是教師與幼兒之間運用語言、符號、手勢、姿態、表情、非口語等溝通方式，彼此影響傳達訊息，直接或間接相互改變的動態歷程。本研究指的師生互動是我與幼兒間透過語言或非語言的互動歷程。

## 第四節 研究限制

本研究僅以○國小附幼大班之師生為研究對象，因此，需提昇觀察的敏感度，避免將事物視為理所當然而忽略重要訊息。研究結果無法推論於其他群體，成了本研究之研究限制。



## 第二章 文獻探討

本章共計二小節，第一節先整理與同理語言之相關文獻，包括同理的定義、傾聽與同理語言、同理語言的技巧與演練、同理語言的層次與流程、同理語言對幼兒的意義，以及同理之相關研究；第二節再介紹師生互動與溝通之定義、過程、種類及相關研究。

### 第一節 同理語言

#### 一、同理的定義

Rogers (1959) 將同理定義為：「從他人的內在架構，正確的覺知他人的情緒和意義，就好像自己就是那個人，但是沒有喪失這『好像』的情況」(引自洪儷瑜，1986，p.228)。如 Mayeroff (1971) 所言：「以他的眼看他的世界及他自己」(引自黃惠惠，2005，p.47)。同時，同理不僅是了解他人的情緒與想法，更需將所了解的表達給對方(黃惠惠，2005)。此外，同理是個過程，而不僅是一種狀態，如陳瑞成(1999)所提到的同理在於協助當事人擴展對情感覺察能力的整個歷程。

統整而言，同理是能正確的瞭解當事人內在的主觀世界，能在當事人的經驗世界裡，不僅了解當事人已知的部分，更能覺察到當事人未知的部分；同時，以當事人能夠理解的方式傳達給他，使當事人自己能有被了解的感受。

## 二、傾聽與同理語言

同理從專注開始，包括在生理層面與心理層面。生理層面的專注包括良好的眼神接觸、保持輕鬆的姿態和表情、身體可稍向前傾向當事人，使其可感受到輔導者的關注。心理層面的專注則包括注意傾聽當事人所表達的訊息，並做適當的反應，使當事人能感覺到被尊重與了解（楊極東，1992）。Welch 和 Gonzalez（1999）也提到傾聽時，是要把自己的注意力，像聚焦廣角鏡一樣，觀看並覺察其整個人所傳達出來的訊息（潘貞妮譯，2006）。Robertson 舉出十個最常見的不良傾聽習慣，包含：（一）對話題不感興趣；（二）太專注於表達方式，忽略了談話內容；（三）打斷說話的人；（四）專注細節但遺漏重點；（五）把每件事套進預設的框框；（六）表現出呆滯的身體動作；（七）製造或忍受干擾；（八）拒絕難度高的題材；（九）允許情緒阻斷訊息的傳達；（十）做白日夢（季晶晶譯，1999）。

徐敏榮（2001）認為傾聽的歷程包括注意、了解、記憶、評價、分析與反應。黃積聖（2003）則將傾聽歷程分為三步驟：了解、觀察與回應。兩位學者都強調傾聽過程中的了解與反應，必須包含對當事人所傳達的訊息能正確的解碼，並由傾聽者將自己所聽到、看到的事實反應給說話者。

統整而言，傾聽的歷程包括：（一）注意的歷程，乃指與對話者進行眼神接觸，並將周遭眾多訊息進行篩選，留住重要訊息。（二）了解的歷程，指對口語表達內容的了解，並對其肢體語言、外在行為表達訊息確實了解。（三）記憶的歷程，指留住所得的訊息。（四）回應的歷程，指適時回應說話的內容或以點頭等方式透過肢體表達來回應，以鼓勵當事人繼續。當同理者做到傾聽後，才能透過同理語言的方式將對當事人表達內容的瞭解回映給當事人。

### 三、同理語言的技巧與演練

黃惠惠（2005）指出初層次同理反應乃以平常自然的口吻將了解體會到對方的感覺與內容說出來，包括反應對方情緒與簡述語意：「你覺得...因為...」（p.69）。表達初層次同理時，應避免一些常有的問題，例如假裝了解、鸚鵡學語式的模仿、讓當事人漫談、反應過分冗長、以問題代替同理、用語層次與當事人的背景不配合等。

吳錦鳳（1992）強調傾聽時要能做到完完全全的傾聽，不能是選擇性的。傾聽時首重專注，其次要能聽出事實與當事人的情緒並能做出反應事實與感受。其所設計的同理技巧訓練模式中提供以下三類句型，供受訓者練習同理反應：

（一）反應事實：諮商員簡述當事人敘述事實內容的重點。

你是說...

你說你...

你認為...

你剛才談到...

好像是你認為...

這件事的經過是...

這件事給我的印象是...。（吳錦鳳，1992，p.23）

（二）反應情緒：諮商員以簡短而正確的話語表達出當事人的情緒、情感、感受或態度。

你覺得...

是不是你會覺得自己...

對你來說好像...

依你的看法，這件事...

我聽到的好像是你會覺得...。（吳錦鳳，1992，pp.23-24）

（三）句子的表達方式：以了解當事人所表達之事實、意義、感受及理由為重。

你剛說的是...

你是說...

你的意思是...

這樣看來，你的看法是...

你覺得...因為...

因為...所以你覺得...

因為...所以你的看法是...。(吳錦鳳，1992，p.27)

統整而言，同理語言的技巧與演練，應能以平常自然的口吻將了解體會到對方的感覺與內容說出來，包括反應對方情緒與簡述語意，可善用「你覺得...因為...」等用語。

#### 四、同理語言的層次與流程

##### (一) 同理語言的層次

Carkhuff (1969) 把同理分為兩個層次：初層次同理與高層次同理 (引自黃惠惠，2005，p.48)。一個具初層次同理的輔導者，能正確辨識當事人情緒及其說話內容，然後把所知道的，用自己的言詞反映給當事人 (楊極東，1992)。同理語言的反映分為四個層次，下表中的層次一和層次二，不能稱為同理，層次三可稱為初層次同理，層次四被稱為高層次同理 (謝明昆，1992)。梅亞 (2006) 也參考 Gazda 等人的模式，將同理語言層次分成四個層次，茲整理如表 2.1。

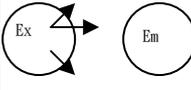
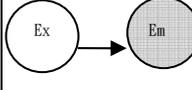
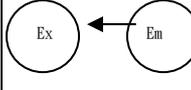
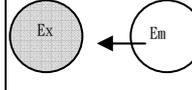
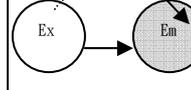
表 2.1 同理語言的四個層次反應方式

同理語言的四個層次反應方式		
學者 層次	謝明昆 (1992)	梅亞 (2006) (參考 Gazda 等人的模式)
一	成人的回答沒有表達出兒童所表達的情感，是一種不相干或傷害性的反應。	焦點不對或回答有害處。
二	成人的回答只表達出兒童所表達的少部分情感。	回答不充分。
三	成人的回答能夠正確反應兒童說話的感受與內容，以一種開放坦承的態度完成彼此間的溝通。	只反應表面感情的回答。
四	成人不止反映兒童說話的內容，以及兒童內在的感覺，並能具體的提出，一個深層的方向共同立即討論。	反映內在感情，可以增進幫助的回答。

(二) 同理的過程

Barrett-Lennard (1981) 將同理的過程分為三個階段五個步驟，茲整理如下表 (引自陳明珠，1997，p.25)：

表 2.2 同理的過程

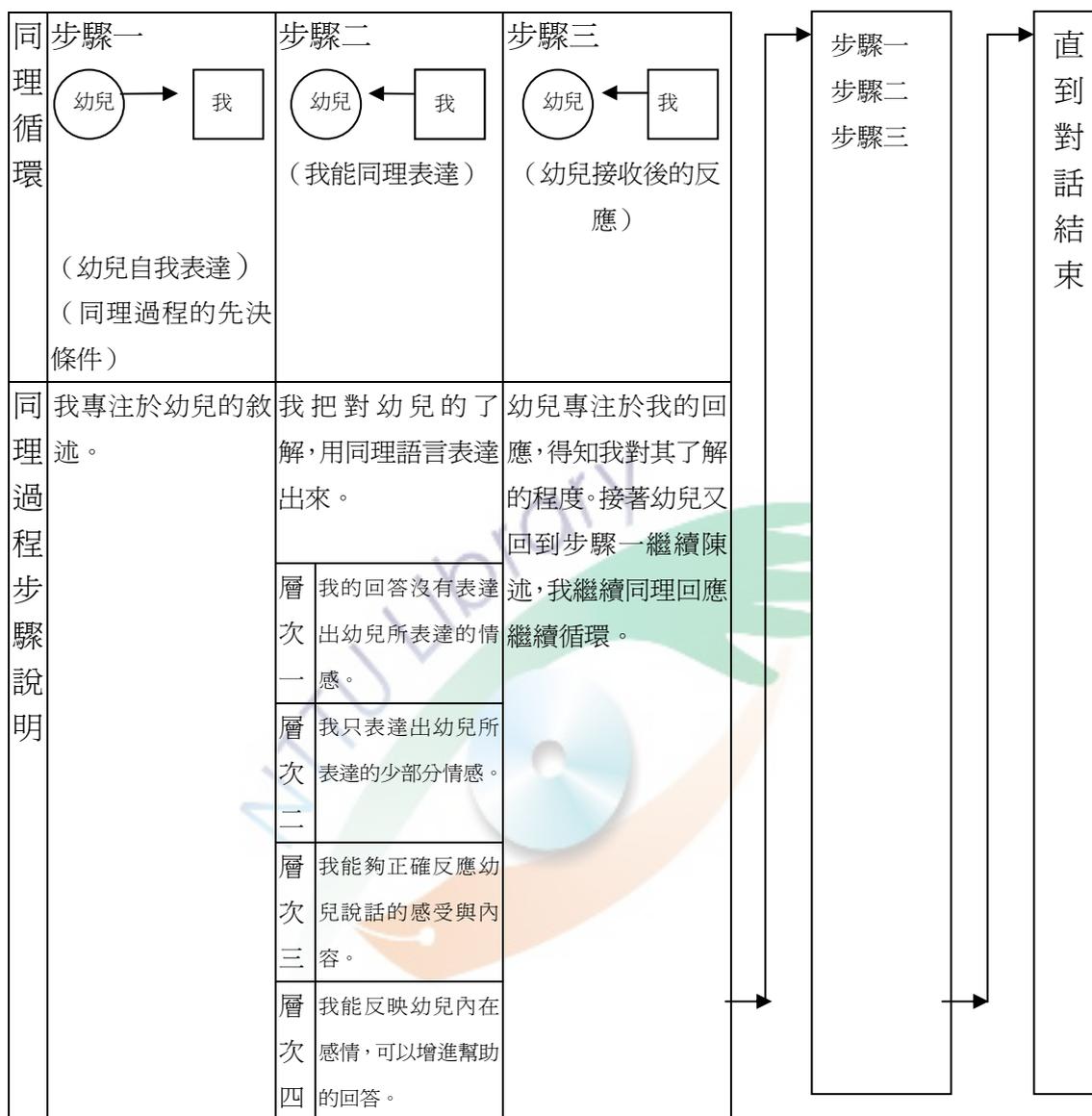
Barrett-Lennard 同理的過程					
同理過程					
	步驟一 Em 同理的傾聽 (Ex 自我表達) (同理心過程的先決條件)	步驟二 階段一 共鳴型同理心	步驟三 階段二 表達型同理心	步驟四 階段三 接收型同理心	步驟五 回饋、新的反應和共鳴 (回覆到階段一)
同理過程步驟說明	表達同理心者積極地專注於陳述者對自己體驗的敘述。	表達同理心者對陳述者所表達出來的經驗產生了解或共鳴，有如親身經歷。	表達同理心者把對陳述者經驗的了解，用適當的方式表達出來。	陳述者專注於表達同理心者的回應，已得知表達同理心者對自己了解的程度。	陳述者繼續或重新自我表達，可能是對表達同理心者剛才分享的內容認同。接著，陳述者更深入地表達或敘說新的內容，而表達同理心者仍保持專注，於是又從步驟二繼續循環起。

(Ex 為陳述者；Em 為表達同理心者。實線箭頭代表溝通與表達；虛線箭頭代表回饋；灰色圓代表同理的傾聽或被聽。)

同理的整個過程是陳述者與表達同理心者間的互動歷程，且此歷程是延續的。由上述五個步驟及三個階段的同理歷程可知，陳述者與表達同理心者不斷地陳述經驗、產生共鳴、表達感受、覺知被了解、回饋、陳述新的內容，以此循環之。

(三) 本研究同理語言的運用流程

表 2.3 本研究同理語言的運用流程



(圓圈為幼兒；方形為我。實線箭頭代表主動表達)

資料來源：(參考陳明珠，1997；梅亞，2006；謝明昆，1992； Barrett-Lennard, 1981 整理而成)

本研究同理語言的運用流程，乃指我與幼兒間同理語言的互動歷程，且此歷程是延續的，包括以下步驟：

步驟一：我想要去了解幼兒，而主動專注於幼兒，此時幼兒開始表達自己的感覺，我分別專注於其語言行為與非語言行為。

步驟二：我把對幼兒的了解，用同理語言表達出來。

步驟三：幼兒專注於我的回應，得知我對其了解的程度。接著幼兒又回到步驟一陳述，我繼續同理回應，直到對話結束。

藉由上述步驟的同理歷程，幼兒與我不斷地經驗著表達、回饋與陳述新的內容，成爲一個連續的過程。以上的過程正是本研究於師生互動時主要的觀察內容，目的爲瞭解我於師生互動中使用同理語言的情形。

## 五、同理語言對幼兒的意義

### （一）滿足幼兒的需求

黃惠惠（2005）提到教師使用同理時，可協助學生情感的宣洩與淨化，而潘正德（1993）也認爲處理學生的問題時，教師運用同理，可以減少教師主觀的價值判斷，學生會感受到較多的被瞭解、尊重與溫暖，有助於溝通訊息不會產生曲解的現象，同時 Maslow 對於學習與教學也主張：教師對於受教的幼兒，不應只是提供獲得生理與安全的需求滿足，更須使之獲得隸屬與愛及自尊兩種需求，教師的任務不只是教學生知識，還要能讓學生自行學習，因爲學習不是外鑠而是內發（引自張春興，1994，pp.261-308）。

### （二）發揮幼兒內在的學習動機

人本主義心理學家 Hamachek（1987）指出良好的師生關係及和諧的教室氣氛，是維持學生學習動機的基本要件，而 Rogers 也提出扮演一位成功教師的角色，與扮演一位成功的諮商員相同，在對學生的態度上必須做到：真誠一致、無條件積極關注以及同理心（引自張春興，1994，pp.286-302）。Rogers（1983）強調教師

應重視學生的內在世界與興趣，也需要真誠面對學生。在師生關係上，他主張教師應營造一個安全而充滿支持的自由學習氣氛，並提供資源促進學習的發生，讓學生擁有決定與負責的機會。他認為教育的重點在於使學生真正得以自我控制讓學習繼續，而領導者不應去控制任何人（陳啓明，1994；蘇冠榮，1999）。於此，學習者所知覺到的教師態度和引導對學生而言才是有意義的。亦即，當教師能提供如此學習情境及師生互動關係，則學生將在此關係中展現其內在的力量，朝向成長及人格的改變（宋文里譯，1990）。

因此，教師運用同理除了可減少教師可能的偏見，並協助幼兒獲得被了解與尊重的需求。藉以發揮出其內在之學習動機，對幼兒將有莫大的助益，師生關係也將更為和諧。

## 六、同理之相關研究

分別從中華民國期刊論文及碩博士論文中搜尋同理之相關研究，結果如下：

### （一）期刊方面

蒐尋關於同理的相關資料，發現以介紹同理的實施方法為多，僅有少部份文章敘寫關於同理運用在實務上的情形，以下將同理運用於輔導中及對諮商心理師提出的叮嚀之期刊報告整理出來：

蘇怡芬（1996）以個人中心治療法在兒童輔導上的運用為題，其認為在學校兒童輔導上，需做到：

1. 與輔導個案兒童做到信任的關係，輔導人員應耐心地將同理的知覺傳達給兒童，使兒童了解到被理解、被尊重的感受，進而樂意開放自我並接受輔導。
2. 透過輔導人員積極的傾聽、反映他們的感受，能協助兒童勇於了解自我及認識自我。
3. 強調建立輔導關係為前提，對個案兒童實際需求建立適性輔導。

王欣宜（1998）以個人中心治療法在國中學生輔導上的應用為題，其認為教師輔導學生時，需留意：

1. 教師需與學生建立彼此信任的關係，才能掌握學生各方面的問題，進而協助學生朝向自我實現。
2. 教師的真誠態度可增加學生對教師的信賴，如此，當學生面對自己的困擾或問題時，才易向教師坦白。
3. 教師應對學生無條件的正面關懷與接納，給予學生關心與溫暖，使之朝好的方向發展。
4. 教師對學生表現主動傾聽與同理心，並確實了解學生的內在世界時，將會讓學生對自己有更清楚的瞭解，也更有改變的意願。

汪慧瑜（2004）以諮商心理師的自我叮嚀為題，提出諮商過程中須注意的要點，包括：

1. 避免陷入急於助人的困境，意思是說不是為當事人代勞解決問題，而是協助當事人面對並處理自己所不會或痛苦的事。
2. 諮商的目標是為協助當事人衝出困擾的漩渦、找到出口，所以最需信任當事人是一個有能力的個體。在使當事人獲得尊重、支持、信任與陪伴下，就能讓當事人願意嘗試與面對新的選擇。
3. 諮商師在諮商時需能坦然面對自己，不必定是事事調理分明；如此當諮商師能夠放鬆自己，當事人也會自在起來。
4. 肯定當事人在問題產生以來所做的努力，並非表示當事人用對了方法，卻是可使當事人維持信心，具有繼續面對問題的勇氣。
5. 面對當事人不同的問題、不同的背景，可能在諮商後也無法獲得解決，因此，諮商師應要能接受最後的結果。

統整以上得知，個人中心治療法常被運用在學生的輔導上，而透過同理的方法確實有助學生解決其問題；由此可知，當教師能做到無條件的正面關懷與接納

學生，並持有真誠的態度與學生建立信任的關係後，再藉由積極的傾聽、反映他們的感受，確實能協助兒童勇於了解自我及認識自我；以上資料，將作為研究過程的參考。

## （二）碩博論文方面

搜尋國內碩博士論文資料中得知，自 1985 至 2007 年以同理心為標題的論文共計有 35 篇。研究對象由幼兒、國小學童、國中生、高中職生、大學生及成人皆有，研究的年齡層分布甚廣（見附件一）；其中以同理心訓練之實驗設計為主之研究占最多數，共有八篇（李侶萩，1994；林芳寧，2003；林秀華，2006；唐育瑜，2000；陳三興，1988；廖本富，1999；劉中夫，2005；鄭小萍，1990）。統整以上使用同理心訓練的研究結果中發現，大部份進行同理心訓練的研究，都能獲得明顯之進步，即表示進行同理心訓練能有效提升同理的能力。然而，因同理心訓練並非本研究之主要研究問題，故僅簡略說明之。

此外，採用行動研究之論文則有兩篇，其中一篇研究對象為幼兒，即吳宜恬（2004）撰寫之幼兒情意之行動研究--以「同理心」及「分享行為」為例，而另一篇則是林筠菁（2005）以高年級學童為研究對象，運用故事教學發展學童同理心之行動研究。分述如下：

吳宜恬（2004）透過情意教育的課程，培養幼兒的「同理心」與「分享行為」。採行動研究的方式進行研究，研究者設計了五個教學活動，分別是「蝸牛小乖的旅行」、「分享活動」、「向日葵種子」、「分享果實」及「故事繪本」。研究結果如下：  
1. 在同理心的表現上：幼兒由「自我中心的同理心」發展到「對他人感覺的同理心」；從外塑動機發展到自發行爲。  
2. 在課程設計方面則發現：「實作」策略較容易落實情意教育，「對話」是較方便可用的教學策略。

林筠菁（2005）採行動研究法，以國小高年級學童為研究對象。由其設計、並實施故事教學活動，透過故事教學的方法以發展學生同理心，運用文件蒐集、觀察，輔以錄音、錄影、筆記及訪談等方法進行資料的蒐集與分析，研究結果顯

示，1. 在故事教學課程對同理心的發展影響方面：學童的同理心可以發展、故事教學有助於發展學童之同理心、故事教學後學童發展的同理心層次偏低、同理心有助於拓展多元文化觀、同理心的發展不因性別有異、同理心可增進學童人際關係、提升學童同理心有助於班級經營、同理心的推廣或建立適用於團體之中學習。

2. 在故事教學活動的設計方面：故事活動設計要考慮教學活動的適切性、延伸活動應儘量多元化、高年級學童對於故事教學的反應良好、故事教學能提昇學生的表達能力。

統整以上資料得知，以幼兒及國小學童為研究對象並以提升同理心為題之行動研究，其研究結果共同呈現：行動研究中均用到故事繪本作為媒介、且故事教學確實有助於學童同理心的發展。然而，從碩博論文紀錄中，雖得知同理心是可被訓練的，且當教師透過故事為媒介時，確實有助於學童同理心的發展；但仍未發現有以幼稚園教師為研究對象，並使用同理語言為主題之行動研究。故以上資料僅供參考。

## 第二節 師生互動與溝通

本節分別介紹師生互動與溝通的定義、過程、種類以及相關研究。

### 一、師生互動與溝通

孫敏芝（1989）認為師生互動是教師與學生之間運用語言、符號、手勢、姿態、表情、非口語等溝通方式，傳達訊息，且直接或間接的相互改變。潘正德（1993）也提到師生之一方接收訊息後，同時扮演發送者的角色，發出回饋訊息，如此循環形成完整的互動。因此，溝通及訊息的傳遞是雙向的，互動角色間隨時可能由發號訊息轉變為接受訊息者（潘志煌，1997）。

Cole 和 Chan (1987) 指出此互動溝通模式有四點原則可提供教師應用在班級溝通之參考：

- (一) 師生處在開放且互動的系統之中。
- (二) 影響溝通過程的因素為：外在的噪音干擾與內在的噪音干擾。
- (三) 師生溝通互動過程時，教師須有充足的精神與體力。
- (四) 教師能有效掌握溝通的因素：包括主動溝通、需求滿足與有效溝通。

以圖示溝通互動時，發訊息與接收者的角色的互換歷程，如下：

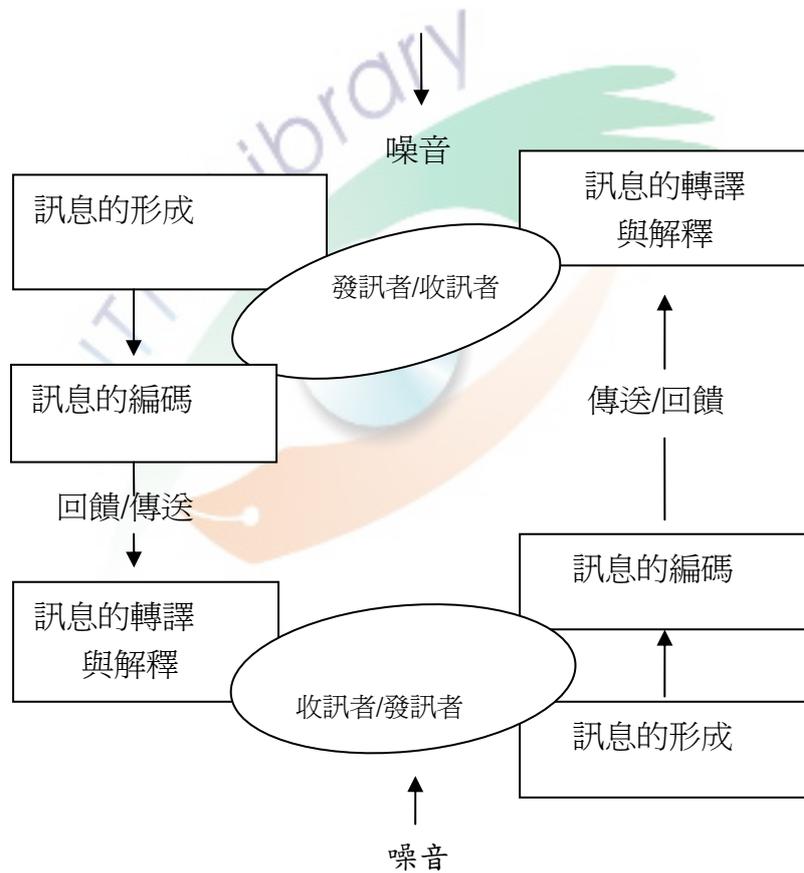


圖 2.1 溝通的互動模式

(資料來源：Cole & Chen, Classroom communication ,1987, p.23)

## 二、師生互動的過程

Blackledge 和 Hunt (1985) 認為教師對學生的表現加以解釋、修正他們對學生的認識、調整教室的組織規則及教學內容；學生也跟著教師的改變而調整他們的詮釋與反應，成爲一種循環的過程（李錦旭譯，1987）。吳康寧（1998）根據 Blackledge 和 Hunt 的師生互動、限制與期望的模式，提出師生互動過程的四個分支過程（pp.297-299）。

（一）教師對互動情境的界定過程：此受制於教師的一般觀念及教師對學生的認識與期待，此可能源自於教師的特定框架與經驗。

（二）學生對互動情境的界定過程：此取決於學生的一般觀念及學生對教師的認識與期待。學生認可的互動系統與教師規定的互動系統之間可能是相互和諧的關係，也可能是相互衝突的關係。

（三）教師與學生的碰撞過程：乃指教師與學生在各自的情境界定基礎上「我行我素」，並力圖改變對方的過程。在這一過程中，教師與學生都會探索並使用諸多的方式與方法，這些通常被稱之爲「策略」。

（四）教師與學生的調整過程：教師將其對學生針對自己規定的互動系統及相應行爲所做反應不斷進行解釋，逐漸形成對學生的新的認識，進而修正自己對學生的期待或需求；學生對教師也是如此。

由上可知，師生互動過程並非教師單向的過程，而是師生雙方相互界定、相互碰撞的過程。在師生互動過程中，並非自始至終是穩定不變的；而是師生雙方之間不斷理解對方反應，並隨時採取相對反應的過程。但這仍不意味師生互動處於完全平等的地位，在師生互動過程中，主導者可能仍是教師。以圖 2.2 說明師生互動模式：

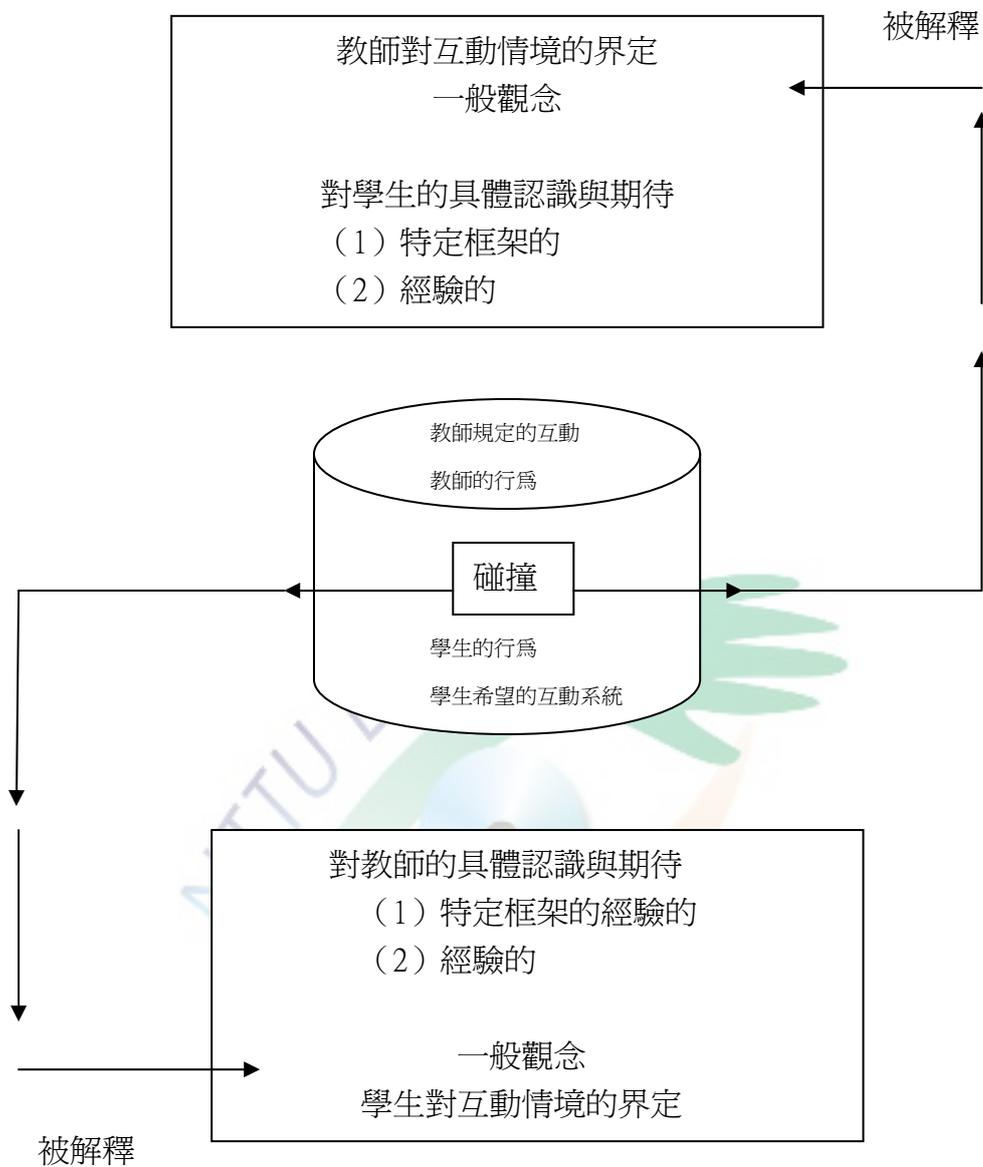


圖 2.2 師生互動模式

(資料來源：吳康寧，教育社會學，1998，p.296)

### 三、師生互動的種類

Baxter 和 Workman (1983) 的研究將教師在活動室中與幼兒互動的行為分為下列幾類：傾聽、給予訊息、封閉式問話、開放式問話、指揮、正向回饋、批評、與幼兒共同遊戲、協助幼兒、給予幼兒身體上的安慰與擁抱及其他等項來觀察幼兒 (引自李淑惠, 1995)。而 Liu 和 Elicker (2005) 在六間幼稚園教室共 589 次的師生互動觀察, 發現, 由教師與幼兒分別主動發起的互動類別, 包括教師主動發起的九種互動類別為維持秩序、指示、安撫、照顧、問問題、要求幫忙、玩、表達感受、詢問資訊, 及幼兒主動發起的九種互動類別為請求指導、請求、告狀、尋求注意、傳達想法、詢問、幫忙教師、和教師玩、表達經驗。

本研究主要在紀錄由幼兒主動向教師表達經驗時, 師生的對話情形, 藉此觀察教師在運用同理語言後對師生間互動的變化。

### 四、師生互動之相關研究

孫敏芝 (1989) 以一年級某班兒童與導師為研究對象, 採人種誌研究法發現教師對於高、低期望的學生有不同的互動方式; 對於高期望的學生有較多的發言權、較多的權利賦予、較少的懲罰。許惠子 (1994) 以國小四年級某班為研究對象, 並用人種誌的參與觀察及教師態度量表, 分析師生互動過程, 教師所呈現的教學態度, 發現觀察資料所得之互動中的教學態度與教師填寫量表上的教學態度結果並不相同。方淑 (1997) 以一年級某班教室裡的師生為研究對象, 研究發現影響師生教學互動品質的因素為教師信念, 教師期望學生能主動學習, 而學生多能符合教師期望, 表現循規蹈矩的行為。羅採姝 (1997) 以一班幼稚園大班及該班導師為研究對象, 其研究發現教師經常是扮演發問者; 而影響師生互動的因素為幼兒的特質, 會影響對話時的內容。張靜文 (1997) 以一個幼稚園內兩個班級為研究對象, 並用參與觀察的方式進入教室, 發現教室裡的教師居於團討領導者角色, 教師介入的程度及主動性比幼兒高; 幼兒在角落活動時, 則較能充分展現

其主動性與自發性。

Hale (1993) 研究指出幼兒在幼稚園與實習教師的互動，實習教師與男孩互動多於女孩。Colwell 和 Lindsey (2003) 研究發現女孩比男孩花更多的時間與教師互動，而教師與男孩互動的時間則更多於女孩。Harper 和 McCluskey (2003) 在幼兒教室觀察發現，當成人與 3-4 歲幼兒產生互動後，幼兒會減少與同儕互動，並期待與成人互動。Kontos (2002) 研究指出幼稚園師生互動品質對幼兒的照顧是重要因素，受過特定訓練的教師較能提升師生互動的品質。

綜上所述，幼稚園教室的師生互動研究大多以參與觀察進行。研究結果都提到「教師」乃教室裡的關鍵人物，皆可看見教師於教室中的影響。例如：教師對於高期望的學生有較多的發言權、較多的權利賦予、較少的懲罰；教師期望學生能主動學習，而學生多能符合教師期望，表現循規蹈矩的行為；受過特定訓練的教師較能提升師生互動的品質；當教師居於團討領導者角色，教師介入的程度及主動性比幼兒高等。

本研究進行的主題是教師運用同理語言於師生互動之行動研究，嘗試將師生的地位擺放在較為平等關係上；並以此探討及省思如此互動模式下，師生互動及師生關係將有何變化。

## 第三章 研究方法

本章共有七節，包括第一節行動研究法、第二節研究參與者、第三節研究情境、第四節研究架構與流程、第五節資料收集、第六節資料分析與檢核及第七節研究倫理。

### 第一節 行動研究法

#### 一、行動研究的意義與過程

吳明隆（2001）指出「行動研究是一種自我批判反省的活動，由實務工作者於其所在實際工作情境中，解決其所遭遇之實務工作問題的一種研究歷程」（p.20）。行動研究以教學現場及教學問題為起點，經過下述步驟：確認問題、分析具持久性的影響因素、蒐集資料，發展行動的研究假設、展開行動及評鑑行動的結果（蔡清田，2000）。Kemmis 則強調行動研究過程的計畫、行動、反省、觀察的循環歷程（引自吳明隆，2001）。Altrichter, Posch 和 Somekh 所提出的行動研究歷程為 A 尋找一個起始點、B 釐清情境、C 發展行動策略並放入實踐中、D 公開知識，其中 B 與 C 之間的循環需直到問題解決為止（夏林清等譯，1997，P.9）。本研究設計結合 Kemmis 主張之循環歷程與 Altrichter, Posch 和 Somekh 提出的行動研究歷程：

#### （一）尋找一個起始點

從師生對話開始，以晨光時間的師生對話為觀察紀錄之重點。

#### （二）釐清情境

因為發現我對幼兒的態度，以被動相處、冷淡回應為多，因此，以朝向改善

師生互動方式為行動重點。

### （三）發展行動策略

加強我對同理語言之學習與運用，並觀察幼兒對我運用同理語言的反應。並結合 Kemmis 之主張，實踐歷程為計畫、行動、反省、觀察的循環，直至改善師生互動方式為止。

### （四）公開知識

進行本研究省思與檢討後，詳實呈現研究之歷程，撰寫成書面報告。

## 二、行動研究協同者

Kemmis 建議從事教育行動研究時，「尋找批判性錚友」(critical friend) 是十分重要的。批判性錚友是為「協同合作者，是為友善、正直而公平的批評家與監控者」(引自吳明隆，2001，p.77)。在行動研究的過程，當忙碌於不停地行動、紀錄、反思的循環過程中，可能會有自身不易發現的盲點或觀察偏差；因此，旁觀之協同者的客觀批判，對行動過程時的進行會很有幫助。

## 第二節 研究參與者

本研究研究參與者包括：研究者、專家吉 T、協同教師 AT、實習教師 BT、園內同事 CT 及班級幼兒；在研究期間，會不定期的針對師生互動情形進行意見交流，且隨時向指導教授請益。在行動過程中多次的進行討論、檢討並思考行動之策略，直至問題解決。

### 一、研究者

研究者即是我本人，我於民國 82 年畢業於師範學院二年制幼兒教育師資科。畢業後任教於私立幼稚園，園長是個很有教育理念與充滿教育愛的修女，因為她

的寬容與教導，所以讓我學習到認識自己，知道自己的長處、明白自己的缺點，且學習去包容每一個孩子。

隨後，於民國 84 年開始在公立幼稚園任教。任教期間，最大的挫折感是，來自於不和諧的師生互動。在每一屆任教的班級裡，總會有少數幼兒不願意參與團體活動。每逢遇到這樣的幼兒，肩上的壓力便不由自主的沉重了起來，深怕一個處理不好，後續將引來更多的問題。於是，師生互動便存在一種緊張而對立的氣氛。

在任教 12 年後，進入幼兒教育研究所就讀，期間，承蒙指導教授的提點，既然具在職教師的身分，那麼進行行動研究，將有利於提升專業能力的成長，持此信念，決定投入運用同理語言的學習。在學習同理的過程中，發現自己的思考仍停留在具體運思的方式，遇上了前所未有的難題。「同理」又深奧又抽象，深怕無法提昇自己「同理」的能力，又如何能正確的運用「同理語言」。但畢竟這只是一次行動研究的學習，進行的過程更甚於結果，而未來也將如實呈現這次研究的歷程。

## 二、專家吉 T

吉 T 本名吉靜嫻，為協助本研究進行的專家。目前任教於台北教育大學心理與諮商學系，擔任講師之職，亦曾擔任國中校長，有豐富的現場教學實務經驗；此外，經常為個案進行諮商與輔導。吉 T 自 96 年 11 月起至 97 年元月擔任本校教師訓練活動講師工作，因此得以認識。在本研究中，吉 T 從旁提供專業知識之諮詢與輔導，除協助進行師生互動對話檢視外，同時也示範同理語言的使用方法；研究期間始終與吉 T 保持互動式討論。

### 三、協同教師 AT

AT 服務於本園九年，與之共事八年。目前 AT 擔任本園園長職務，平日行政工作繁忙，我們之間訊息交流的方式除口述外，大多藉由班級級務紀錄簿，進行留言與事務之交辦，偶爾會針對特殊事件進行較為深入之溝通。

### 四、實習教師 BT

民 73 年次出生，尚未有工作經驗。在實習期間協助班務的各項交辦事宜十分盡責與細心。BT 因實習期程只有上學期半年時間，故實習期間主要為協助班級事務推動，在研究過程中協助進行幼兒活動照片的拍攝與整理。

### 五、園內同事 CT

CT 服務於本園共 14 年，是另一班的教師，與之共事八年。與她共事時，常見其為園內長期發展提出中肯之諫言。目前的她仍在幼兒教育研究所進修，研究期間，將由她來擔任批判性錚友的角色。

### 六、班級幼兒

研究班級為○國小附設幼稚園大班。班級幼兒共 27 名，其中男 16 名，女 11 名，其中一位因申請延緩入學之特殊幼兒，故年齡分布為滿四歲 ~ 滿七歲之幼兒。

### 第三節 研究情境

#### 一、○國小附設幼稚園（以下稱○國小附幼）的環境

○國小附幼位於台中市內，是一所公立幼稚園。戶外環境資源與國小共享，共有兩個班級及四位合格幼教教師。園內有兩位實習教師，其中一名實習教師 BT 在班上實習半年。

幼稚園位在本校活動中心一樓，共有六間教室，分別為行政辦公室一間、室內活動室一間、專用寢室一間、圖書閱覽室一間及兩間教室。本研究之研究場域為自己所任教的班級，教室內有娃娃角、圖書角、積木角及玩具角等學習角，於早上晨光時間開放幼兒自由使用；由於，晨光時間幼兒陸續入園，幼兒可以依其意願自由的對我敘說其生活經驗，可不受活動設計之限制，能有較充裕的時間進行師生對話；因此，我也將利用這段時間蒐集師生對話資料。

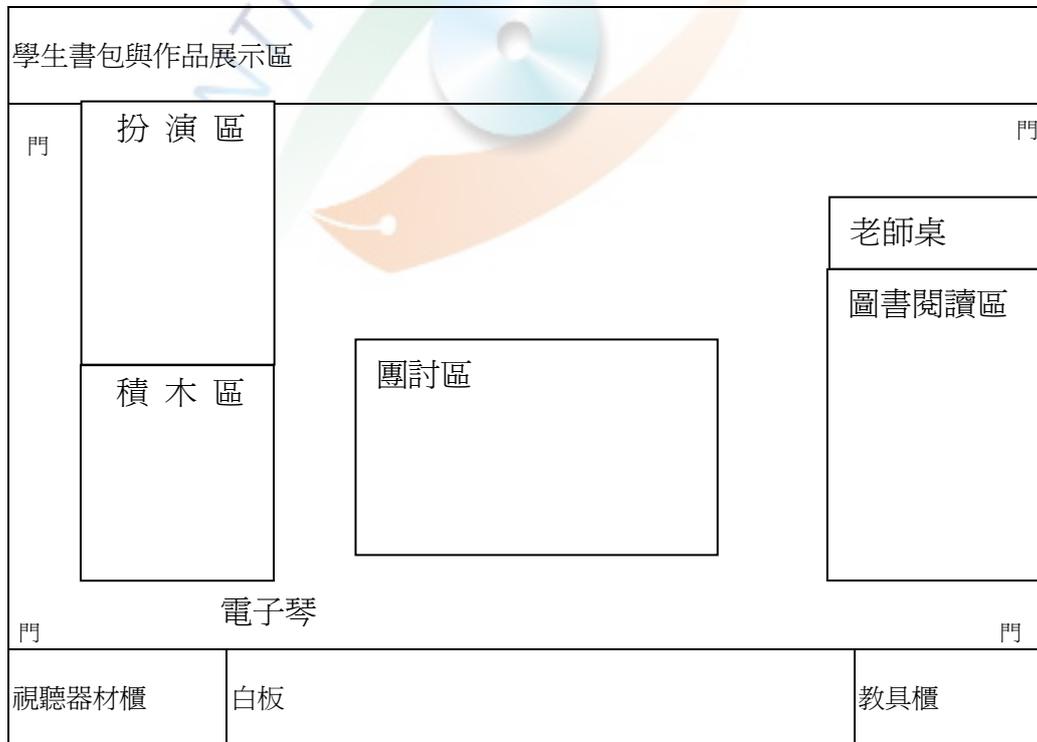


圖 3.1○國小附幼大班教室平面圖

## 二、○國小附幼的課程型態

○國小附幼參考坊間主題教材，經由教師依個人能力並結合當地環境、教材資源及幼兒興趣等因素自編教學內容。教學型態為每位教師主教一週，主教教師負責當週上午之教學活動，而另一位教師則為教學輔助者，協助突發事件處理、班級資料建檔及園務行政事宜。

## 三、○國小附幼的作息時間與活動內容

○國小附幼的作息時間除了固定的午餐及午休外，雖有將作息時間略做設計，但實際執行時可依班級活動需求自行運用調整。以下說明：

- 7：40--9：10 入園、晨光時間（角落探索）、戶外活動。
- 9：10--9：40 進行日記畫、輔助教材及生活分享。
- 9：40--10：10 點心時間。
- 10：10--11：30 單元主題的討論與發表、分組活動。
- 11：30--12：20 快樂午餐、收拾整理。
- 12：30--14：30 甜蜜午休。
- 14：30--14：50 整理被褥、如廁。
- 14：50--15：10 點心時間。
- 15：10--16：00 團體活動。
- 16：00 放學。

## 第四節 研究架構與流程

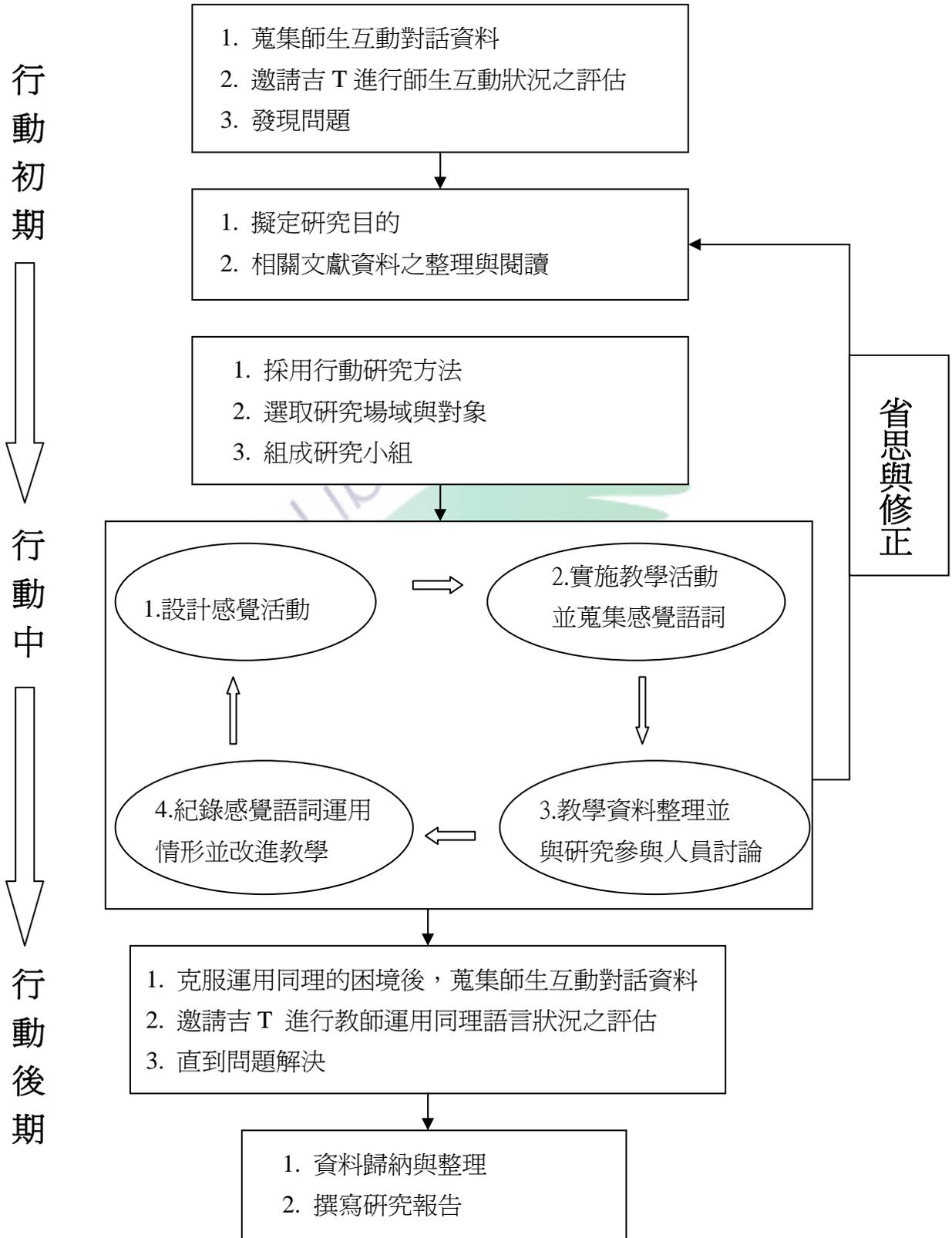


圖 3.2 研究架構與流程圖

本研究之研究架構與流程，約可分為三個階段，包括：行動初期、行動中期與行動後期。以下分別針對這三階段的工作流程進行說明：

## 一、行動初期

### （一）找出研究目的與問題

資料蒐集的重點為師生間的互動對話，會將所蒐集的錄音資料轉為文字稿後，再邀請專家吉 T 進行對話內容之評估；目的在了解初期時我對幼兒運用「同理語言」的情況。

### （二）相關文獻資料之整理與閱讀

確定以「同理語言」運用於師生互動中的主題之後，便開始進行相關文獻資料之整理與閱讀，為的就是找出運用「同理語言」之意義、目的與實做的方法，以供後續行動時的參考。

### （三）確定研究方法與研究對象

選定採用行動研究法之後，同時也確定了研究場域與研究對象，即以自己任教的班級為主。並與 AT、BT、CT、吉 T 與指導教授合作下，不定期的針對問題進行討論並提供思考改進之策略。

## 二、行動中期

自行動初期所蒐集到的師生對話內容，在不斷反覆的閱讀與思考中，找到行動中的契機，即發現感覺漠視的問題；因此，在運用同理語言時，會有無法反映幼兒情緒的困擾；且在所紀錄的師生互動對話內容中，也未曾發現幼兒有感覺語詞的表達。因此，與指導教授及 CT 討論過後，決定設計「感覺系列活動」，並從活動的設計、實施、檢討後再實施的循環中，期能蒐集幼兒對感覺語詞的表達內容。活動自 97 年二月至三月間實施，每週約進行一至二次，大多在 9:10~9:40 的生活分享時間進行，每次活動約 20 至 30 分鐘。

此外，在教學現場中，有部份幼兒出現高分貝的尖叫或動手打人的行為，令我感到十分困擾；面對這樣的表達方式，我不易再去接納幼兒的情緒，因而，陷入運用同理的困境；直到獲得吉 T 的指導與研究參與人員的協助，在學到新的方法後，我才得以克服運用同理的問題。

### 三、行動後期

到了行動後期，再次將所蒐集到的師生互動對話資料，循用行動前期的方式，請吉 T 進行運用同理語言狀況評估，直到獲得吉 T 肯定的回應。才確定初期時所發現的問題，確實已獲得改善。因此，開始進行資料歸納與整理，並撰寫研究報告。

## 第五節 資料收集

### 一、觀察

#### (一) 軼事紀錄

Irwin 和 Bushnell (1980) 指出軼事紀錄法「並非限於紀錄幼兒的新行為，而是紀錄下所有觀察者覺得值得紀錄的行為」(劉慈惠，王莉玲，林青青譯，1993，p.93)。許琇粧 (2004) 表示目前幼稚園或托兒所教師對幼兒的觀察幾乎是在自然情境下，採取參與式的觀察與紀錄，蒐集的資料較具真實性。因此，在每次紀錄，需儘可能清楚寫下紀錄的日期與時間、發生的地點、事件的主角、事件發生的過程以爲後續反思之依據。

對話的描寫遵循 Bogdan 和 Biklen (1982) 所提之方法：「如果研究者認爲已相當把握人們所說的話，則將人們的話放進「」內；如果不是很確定，則使用描述的句子 (如：郁方的回答是...)，而如果真的不確定，則在紀錄上註明這一點，

並摘述記得的部分」(引自黃瑞琴，1999，p.96)。

## (二) 進行觀察時應注意

爲讓在進行觀察時能儘可能的完整且客觀的紀錄，吳明隆(2001)建議實施上應依據教育行動研究目的，擬定觀察具體事項；需採「多次」觀察，或可透過多位協同觀察者資料的交互比對、檢核，以提高觀察資料的可信度。觀察後資料要加以轉化，將凌亂的資料轉化成有意義的資料。

## (三) 現場記憶時的實用技巧

Taylor 和 Bogdan (1984) 提出記憶現場的細節，可運用以下之技巧：

1. 注意：專心的觀看和聆聽。
2. 集中焦點：集中焦點於某一特定的人、互動或活動，之後再記憶重組。
3. 尋找人們談話的主要用詞。
4. 注意每次交談最先和最後說的話。
5. 在自己的心中回溯談話和情景。
6. 節制現場觀察的時間。
7. 觀察之後隨即做紀錄。
8. 畫下現場的圖。
9. 用錄音機錄下觀察的口述概要。
10. 在做現場紀錄之後，再檢核漏失的資料(引自黃瑞琴，1991，pp.91-92)。

## (四) 錄影及錄音

錄影(音)的時機於幼兒主動與交談時，當幼兒願意錄影(音)時進行錄影(音)，紀錄幼兒作品分享與師生對話內容。錄影(音)將謄寫成文字稿，以作爲分析之用。

## 二、訪談

本研究的訪談以非正式訪談為主；包括與幼兒閒聊時、與吉 T 請益時、與同事對話時。葉重新（2004）指出「非正式訪談是指在自然的情境中隨時隨地進行訪談，訪談問題大多屬於半結構式或非結構式問題」（p.348）。本研究訪談的目的是為取得他人的想法與主張，會採多次的方式進行。訪談幼兒的目的是為了解幼兒對某事的想法；與吉 T 請益時，大多為解決研究過程所遇到的困難，而徵詢吉 T 的建議；與同事對話時，主要是為某事進行討論或溝通，目的為了解協同教師或園內同事她們的觀察與看法。

## 三、文件資料

主為獲得現場的第一手資料，包括幼兒的作品（會用照相方式儲存）、教學日誌、輔導紀錄等。

## 四、省思紀錄

### （一）研究日誌

蔡清田（2000）指出行動研究者必須「保持每天做筆記的習慣，利用日記與行動日誌可以紀錄下深思熟慮、軼事資料、行程紀錄資料、個人觀點、事實、觀念澄清以及概念分析等寶貴資料」（p.99）。

本研究之研究日誌內容主要是針對特殊事件進行深度的檢討，與學習改進的參考，其中包括特殊事件紀錄、記取的經驗與教訓、與研究過程相關的感受、想法與策略的思考等，以便紀錄與監控分析已經歷的特定事件，此為本研究之第一手資料，提供後期研究資料分析之依據。

### （二）協同教師的回饋

每日均有數分鐘與協同教師（含實習教師）進行活動討論或班級事務溝通，有時會透過班級聯絡簿進行通訊聯繫，此為調整教學方法與態度、進行班級教師

想法整合的好方式。必要時會延長時間討論，依需要而調整。

## 五、資料編碼

在研究現場中會蒐集到，包括錄影、錄音、非正式訪問、電話訪問、照相、研究日誌、輔導紀錄、協同教師的回饋等多元資料。為使資料整理時更便利，在轉譯錄音內容成文字稿時，其中所使用的代碼，T 表示我自己、C1 表 1 號幼兒，以此類推。AT 為協同教師、BT 為實習教師、CT 為園內同事資料及專家吉 T。編碼如表 3.1：

表 3.1 編碼方式與資料的意義

編碼方式	資料的意義
[影-960101]	表示錄影日期為民國 96 年 1 月 1 日
[音-960101]	表示錄音日期為民國 96 年 1 月 1 日
[非訪-960101]	表示非正式訪問日期為民國 96 年 1 月 1 日
[電訪-960101]	表示電話訪問日期為民國 96 年 1 月 1 日
[相-960101]	表示照相日期為民國 96 年 1 月 1 日
[C1 相-960101]	表示被照相者為 C1 照相日期為民國 96 年 1 月 1 日
[誌-960101]	表示研究日誌日期為民國 96 年 1 月 1 日
[輔-960101]	表示輔導紀錄日期為民國 96 年 1 月 1 日
[協-960101]	表示協同教師的回饋日期為民國 96 年 1 月 1 日

## 第六節 資料的分析與檢核

### 一、資料分析

Altrichter, Posch 和 Somekh 提出分析的建設性階段有：

- (一) 閱讀資料：從所蒐集的資料中，回憶出真實的事件與經驗。
- (二) 選擇資料：將所蒐集的資料分類，進行重要與不重要的資料篩檢。
- (三) 呈現資料：用簡明的方式呈現重要資料，如圖表的運用。
- (四) 解釋資料及做結論：從資料中找出能與研究重點相關聯之資料，應能結合理論與模式。
- (五) 決定下一步的行動，繼續蒐集資料（夏林清等譯，1997）。

本研究資料分析的方式，主要是紀錄師生互動的對話內容，然後，檢視我於行動過程中運用同理語言的情形。

(一) 重複閱讀資料：從已蒐集的資料中進行多次閱讀，從中檢討、發現問題，進而改善資料蒐集的方式與內容。

初期時，將所紀錄的師生互動對話內容，依據文獻中幼兒對教師發起的互動種類進行分類，包括：請求指導、請求、告狀、尋求注意、傳達想法、詢問、幫忙教師、和教師玩、表達經驗，目的為檢視我在初期運用同理語言的情形；在實施兩個月後，卻發現這樣的作法並不是本研究主要的研究目的；但在句子的分類與次數統計的過程中，意外獲得在九種由幼兒發起的互動類別中，以「表達經驗」占多數的結果，代表幼兒經常對我進行經驗的表達與敘說。

(二) 分類：將所蒐集的資料，進行歸納與分析，看看內容多了什麼、少了什麼，重複出現的資料可逐漸減少蒐集，去檢視師生互動的脈絡。

中期時，再從所蒐集的師生互動對話資料反覆閱讀並思考，同理語言的適用於由幼兒發起的互動，又從前期的觀察中發現幼兒的「表達經驗」占多數；因

此，於此階段紀錄的重點在當幼兒向我表達經驗時，而我運用同理語言的情形。

(三) 資料整理、省思與修正：做好資料整理後，從中省思並進行行動之修正，繼續蒐集新的資料。

資料紀錄著初期時我有著漠視感覺的問題，因此無法運用同理語言；於是，與本研究參與人員及指導教授討論後，擬訂出下一行動階段的重點，即設法解決感覺漠視的問題；解決的策略包括設計感覺活動並實施。接著雖又出現師生對立問題，一度無法順利使用同理語言，但在尋求其他人的協助及使用「我-訊息」的策略中，終於獲得改善。

後期時，仍是利用晨光時間蒐集師生互動的對話資料，而整理的重點就以幼兒對我表達經驗時，從中去檢視我運用同理語言的情形；經過逐句分析後，得到的結果就是我能運用同理語言與幼兒互動，且出現了更多的師生合作。

(四) 最後，將資料統整後，對進行資料的解釋並做結論。

## 二、資料檢核

Altrichter, Posch 和 Somekh 指出，「三角檢核法」是綜合觀察（中立之第三者觀點）、訪談（如從教師的觀點、幼兒的觀點）組合而成（夏林清等譯，1997）。葉重新（2004）也提到，由兩名以上研究人所組成的研究小組，如研究人員與協同研究人員，一起針對相同研究情境進行討論，彼此交叉檢核所蒐集到的資料，如果一致性高就表示其效度高（p.364）；而原始資料的豐富可以為研究提供充分的論證依據（陳向明，2002，p.274）。

本研究採用觀察、錄音、錄影、照相、訪談、文件資料等方式蒐集現場資料，運用方式如下：

(一) 使用錄音設備，紀錄師生互動的對話，事後將所得的錄音資料轉譯成文字稿後，呈現師生對話的互動實況，作為資料檢核與分析的第一手資料。

(二) 透過文字的描述，進行研究日誌與教學日誌的撰寫，詳實紀錄研究場域中所發生的人事物，以補充影音資料蒐集時之不足。

(三) 在研究過程中，教師將研究場域中對人事物相關事件的察覺或遇見的問題，與協同教師進行討論，能得到協同教師分析事件不同的見解或一致性的發現。

(四) 與受訪者對話時，在徵得受訪者的同意後採全程錄音的方式進行，以取得對話內容之原貌；事後將錄音所得的資料轉譯成文字稿，再請受訪者檢視確認資料的正確性；經修正後可提高研究之內在效度（葉重新，2004，p.364）。

(五) 研究期間若遇到疑惑或瓶頸時，會再次進行相關文獻的閱讀，或與指導教授進行討論，使研究過程始終能與研究主題相契合。

(六) 詳實紀錄，不斷反覆閱讀，予以相互檢視，為做到客觀精確的判斷，本研究用多種方法進行資料蒐集，進行三角檢核，在多元資料中進行整理與交叉檢核後，儘可能減低觀察的偏差，使資料的判讀更具有可信度。



圖 3.3 三角檢核圖

## 第七節 研究倫理

Fine 和 Sandstrom (1988) 指出「兒童的研究須注意三個原則：責任、尊重和反省」(引自黃瑞琴, 1991, p.72)。吳明隆 (2001) 指出教育行動研究倫理中還要特別注意以下幾點：協商合作是種雙向互動的歷程，應彼此尊重，以問題解決為取向，對事而不對人、容許他人不同的觀點與批判；如果要公開知識或發表資料，最好用刪略姓名或改名的方式，或將研究情境稍加改寫，卻完整表達研究結果。教師從事行動研究，不因行動實施而損及幼兒的受教權，而研究教師也不應從事行動研究而干擾或阻礙其教學活動的正常進行。

以下針對如何保護研究參與者的隱私進行說明：

### 一、採化名方式

與本研究內容相關的研究參與者，為保護其隱私，在本研究中均採用化名方式處理，但並不影響研究內容。

### 二、研究原始資料的收存

與本研究相關之原始資料，將妥善保存於某一隱密之處，避免原始資料被他人取得。所蒐集的資料，僅供本研究使用，在教學過程中進行研究時，將嚴格遵循：教學正常化、不損幼兒受教權、採化名方式完整陳述情境、尊重協商過程的看法、時時自我反省，以遵循研究倫理為要。

## 第四章 研究之歷程

本研究旨在探討教師於師生互動中運用「同理語言」及其對師生互動所產生的變化，並希望藉此行動研究歷程，省思幼稚園教師於師生互動上之專業知能。本章主要在呈現師生互動的歷程，共分四節介紹研究之歷程；包括第一節初期的師生互動、第二節行動中的契機、第三節行動中的轉機、第四節後期的師生互動。以下圖呈現本研究之歷程：

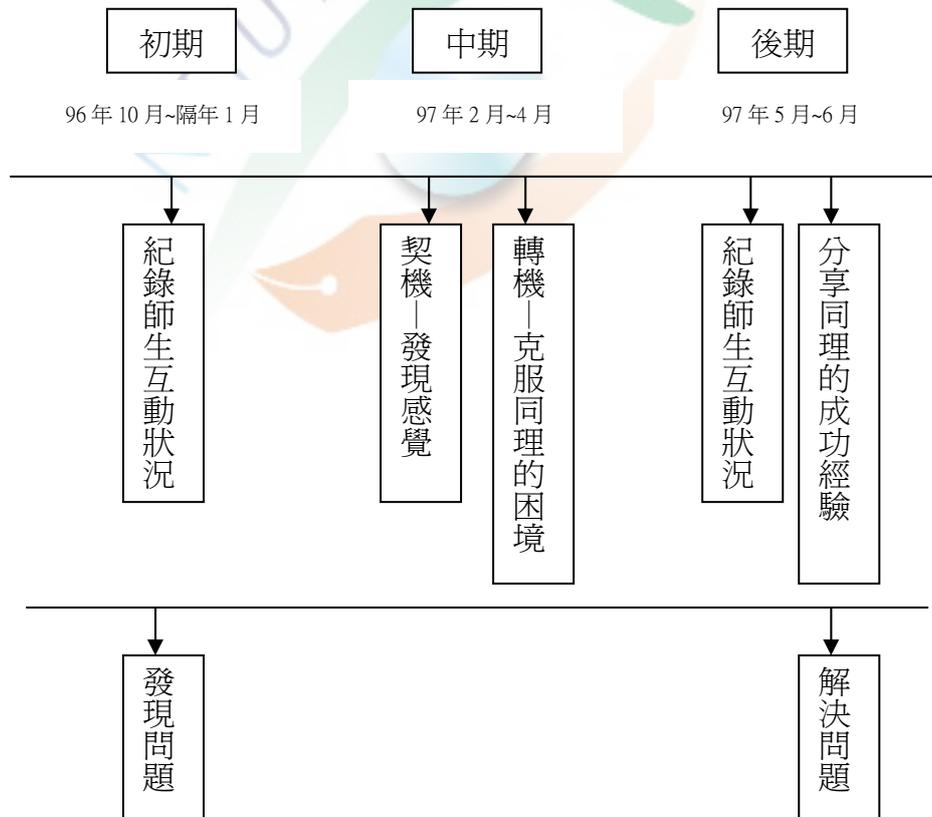


圖 4.1 研究之歷程

## 第一節 初期的師生互動

同理語言的運用，其適用時機為當幼兒有情緒行為出現，並主動尋求幫助時，以下舉出最常出現在班級內的三種情緒：開心、生氣與難過之師生對話實例，以下詳述初期的師生互動狀況。

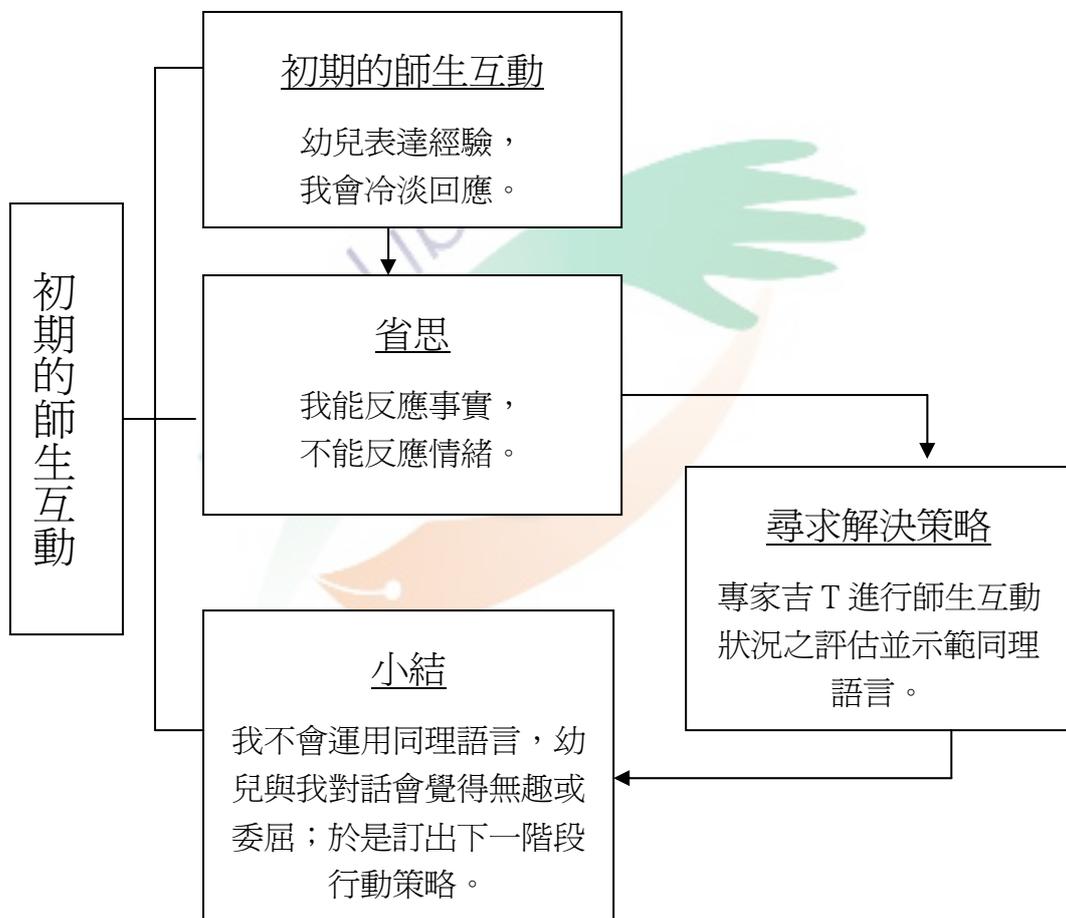


圖 4.2 初期的師生互動圖

## 一、初期的師生互動

### (一) 面帶笑容的幼兒

帶著笑容主動來找我的幼兒，大多時候是在對我分享他所經歷開心的事，例如：「我有新的鉛筆盒喔」(誌-971004)、「今天是我生日」(誌-971012)、「我昨天有去抓魚」(誌-971015)等，通常在聆聽幼兒的敘說後，我對幼兒做出的回應是「喔！嗯！」。回應給幼兒的話就這樣，而幼兒說完了就自動慢慢走開，且沒有了繼續的話題。又有幾次與幼兒的互動中看似對話比較多，但其中卻也看見我對幼兒的拒絕、平淡的反應、審案般的嚴肅與帶著成見的態度，舉例如下：

#### 我可以帶電動來嗎？

C2：老師，我可以帶電動來嗎？

T：你覺得呢？

C2：可是AT說不可以？

T：是啊！

C2：可是打電動好好玩喔。

T：嗯。(誌-961220)

對於C2的問話，我用了拒絕的方式做了回應，因為我覺得這是一個明知故問的問題，因此，就只做簡單的回答。C2聽完後，就自動地離開。

#### 期待過生日

C26：我生日的時候，我媽媽要給我買乖乖喔！

T：媽媽跟你說的是嗎？

C26：軟糖。

T：喔，你很期待你的生日快來對不對。

C26：我生日的時候再買一個大蛋糕給你們吃。

T：這麼好喔，啊你生日是什麼時候？

C26：3月24日。

T：記得這麼清楚喔。(誌-961119)

一段很自然的師生對話，可以看見的就是我很平淡的回應著幼兒期待生日的心情。

### 淡水之旅

在幼兒假日生活的分享中，大多時候是愉快的，但我對於幼兒所敘述的事件，總是有著打破沙鍋問到底的習慣，如此一場師生對話下來，會覺得少了些感性的分享，倒是多了一點如法官審案般的嚴肅。回顧檢視時才發現，自己說話時的態度，把一個美好的生活經驗分享，對話到最後就只剩下澄清事實。

C3 手指著自己畫的圖說：這是弟弟、爸爸和我。

T：喔！你們三個人一起去坐什麼？

C3：捷運。

T：啊你還看到什麼？

C3：捷運來的時候很快（嘴角直笑著）。

T：捷運來的時候很快。啊捷運來的時候你站在哪裡呀？

C3：站在（手指著地上比畫出一條線）站在黃線的地方不能超過。

T：喔。

C3：超過就給ㄅㄆ、（雙手向外伸展）。

T：喔。你站在月台上的黃線不可以超過是嗎？

C3：（腳跺了幾下強調著不能超過）黃線。

C3：有的是用玻璃圍著（做手心朝外自左右雙手合併狀）。

T：啊？

C3：用玻璃圍著。

T：為什麼要用玻璃圍著？

C3：就是有人太...（頭左擺右擺繼續說著）。很多人、很多人一擠就推下去（雙手比出推下去模樣）。

T：喔！怕危險是嗎？（C3 沒有回答，人跑掉了）（誌-960301）

## 加菲來了

此外，一聽到自己覺得熟悉的事物，我就立刻用自己的習慣去思考與反應，其實很容易就忽略了聆聽的真義。

C7：老師，我跟加菲一起玩。

T：加菲？

S：加菲貓還有歐弟？

T：是在你家的加菲貓？還是在別人家的加菲貓？

C7：我們家的。

T：你們家的加菲貓是橘子色的加菲貓嗎？

C7：嗯，對。

T：是那個眼睛很大，一天到晚喜歡吃不喜歡動的那隻貓嗎？

C7：牠一直忍（冷）。

T：喔！牠很冷喔。

C7：不是，是加菲啦！牠在那裡喝牛奶好冰喔。

T：所以牠喝完了以後就覺得怎麼樣。

C7：好冰。

T：你是跟玩偶的加菲玩還是看電視。

C7：跟加菲玩。

T：跟加菲玩喔，啊所以你有一隻加菲玩偶就對了。

C7：嗯，會動的還會吃飯。

T：會動的，你的加菲會動還會吃飯喔！

C7：嗯。

C11：是真的嗎？(認真的語氣)

T：等一下，我也想問是真的嗎？

C7：是真的。

T：是真的貓咪嗎？

C7：是真的。

T：加菲是新到你們家的小寵物嗎？

C7：嗯，爸爸去山上抓回來的。

(一陣歡呼，我才了解。好長的一段鷄同鴨講，總算釐清)。

(音-961029)

以上的對話，從一開始訊息的錯誤理解，到最後事實的釐清，我雖然做到專注聆聽；但聽到加菲一詞，我以爲是漫畫裡的主角加菲貓，殊不知 C7 所說的是一隻活生生的小貓。直到後來，當 C11 與我同時對 C7 的表達提出共同的疑問「是真的嗎」，一切謎團才得以解開。

從上述實例中，約略可以看出面帶笑容，與我開心經驗分享的幼兒，所收到我的回應包括：冷淡、拒絕、詳問經驗與帶著成見的對話。在紀錄中檢視出，我在現場與幼兒進行對話時所看不見的盲點，而這些回應給幼兒的對話內容都是我平日舊有的習慣。

## （二）帶點生氣的幼兒

教室中引發幼兒衝突與怒氣的發生，最常出現在幼兒使用公共物品時，例如圖書或玩具的爭奪，或是使用玩具時的碰撞衝突；另外也會出現幼兒被同儕排斥所引發的告狀事件。而我聽見類似事件出現時，會出現像直接仲裁、對幼兒說教或指責等回應方式，如下：

老師，他把我的彈珠人破壞掉

C6 的彈珠人（積木組合）放在地上，C8 動手拿起來敲兩下後，積木組合的彈珠人全散開來，C6 大喊：

C6：老師，C8 好過分，把我的彈珠人破壞掉。

T：C8 搬椅子坐我旁邊休息。

C8：沒在玩啦！

C6：（憤怒大喊）有。

T：C8 站起來。

C8：哪有。

T：請你坐到我旁邊來休息五分鐘，等一下我要問為什麼被我請來休息。

（C8 一邊坐著一邊咬著手指頭，五分鐘後）

T：為什麼被我請過來？

C8：因為我破壞 C6 的玩具。（音-961208）

告狀是因一個幼兒發現另一個幼兒違反規定，或妨礙他的遊戲、工作，會主動報告；而他的目的就是為了引起注意，希望另一個幼兒受到懲罰。在這一個事件中，因為彈珠人是 C6 花了很多時間才組合好的玩具，因此當玩具被破壞，憤怒聲音傳來「老師，C8 好過分，把我的彈珠人破壞掉」時，我很自然地立刻對 C8 作出仲裁。對 C8 作出制止後，C6 的情緒立刻平復下來，我運用了權利仲裁出結果並執行。

### 城堡的主人

C16 和 C6 一起蓋城堡；C16 從城堡內出去，C6 不讓 C16 回到城堡，C16 於是尖叫並動手打人。我於是先請幼兒分別把情況複述一次後，再請兩人想一想可以用什麼方法解決問題。

T：C6、C16 請都過來。

C6：我说不給他進來，他就尖叫，現在又不是輪到他。

T：如果今天換成是 C16 他跟你說你不能玩？

C6：我不會尖叫，我會去玩別的啊！

T：你好好的跟他講啊，上一次你小聲的跟他講有用啊...，

C16 你要進去和別人玩，別人不跟你玩，你要怎麼辦？

C16：用微笑。

T：用微笑，你想到了喔，啊你剛剛有沒有用？

C16：沒有啊！

T：你用了超人氣微笑，人家還是不要給你進來，那你怎麼辦？

C16：給他大聲。

T：你用大聲的喊，這個方法就是沒有用啊，想一想怎麼辦？

C16：棍子打他。

T：難怪人家不想跟你玩。(誌-961218)

我開始介入，請 C6 與 C16 練習如何對人提出請求，如：「我可以進來嗎」。經過練習後，C6 沒再拒絕 C16 進入城堡，最後兩人合作共玩。然而，又是一個用指責的口吻與權威介入的例子，用的是「你-訊息」的說話模式。

教室中經常引發的生氣情緒，除了上述兩種因為玩具被破壞及拒絕同學的加入外，尚有兩種常見的衝突；例如為了爭奪玩具而引起的生氣情緒，以及因為不想被人緊緊跟隨而引起的告狀。如下：

### 用麵包打架的幼兒

T：我看到 C5 你和 C2 在娃娃家，做什麼事？

C2：打架。

C5：我就跟他說我要兩個蛋糕，他只給我一個。

T：你要兩個蛋糕，可他只一個給你，那你就跟他打起來了，是嗎？大班，C5、C2 動動腦，想一想應該怎麼做比較好？

C5：我要買土司啊，顧客不是想買就可以拿嗎？

C2：我怕他會吃不完啊？

T：啊你有告訴 C5 說，我會擔心你吃不完嗎？

C2：沒有。

T：是啊！（接著我對 C5 說）C2 很關心你耶，怕你吃不完，所以不賣你那麼多（哈哈三人相視而笑，C2 和 C5 又開始玩起買賣遊戲）。（誌-961022）

一開始，還以為他們就是故意拿起玩具打來打去，仔細一問才知道老闆 C2 原來別有用意。不過，仍是可從這樣的對話當中看到我會帶著權威的角色介入處理幼兒的衝突。

### 老師，弟弟都跟著我

C6：老師，C15（弟弟）早上一直在跟著我。

T：C6，你喜歡被他跟著嗎？

C6：不喜歡，他一直跟著我啊。

T：喔，你有沒有想過他為什麼一直要跟著你？

C6：不知道。

T：那你想不想知道呢？

C6：想知道。

T：C15，請問你是不是很高興 C6 哥哥？

C15：我喜歡哥哥。

T：你喜歡哥哥喔，你才一直跟著 C6 哥哥是不是？

C6：你為什麼不要其他哥哥，為什麼一定要我，我不喜歡人跟著我。我喜歡 C5 哥哥、C7 哥哥、C10 哥哥啊？

T：C6，你是問他說，為什麼不是去找 C5 哥哥們是不是？

C6：為什麼要來找我，我不喜歡人家跟著我啊，為什麼他就是要跟？

T：為什麼 C15 你就是要跟？

C15：我不喜歡跟啊。

T：C6 哥哥不喜歡你跟，你可以不跟嗎？

C15：嗯，我可以去玩了嗎？

T：你要先跟哥哥說什麼？

C15：哥哥對不起（誌-961115）

諸如上述所舉實例，這樣師生互動的方式，讓我每一天有機會當個仲裁者；然而，我讓幼兒學習到的不是自行解決問題的能力，而是讓幼兒有了更多次直接告狀的練習。當幼兒習慣告狀這個方法後，每天我就跟著參與上演進行仲裁的戲碼，繁不勝煩。其實，當個仲裁者一點都不好受，一不小心就錯怪了幼兒，每次都要很小心去釐清事實；若碰上強辯的幼兒，還得利用蛛絲馬跡的線索，說得他心服口服，若遇上敘說不清的幼兒，有些時候事件會衍生成不了了之。結果，師生在處理事件的過程，不但顯得費時而且相當費力。

### （三）哭泣的幼兒

教室中除了有開心及生氣兩種情緒外，另一種常出現的情緒，就是難過。看到有幼兒哭，我會很希望幼兒的哭泣最好就是能立刻停止。所以，會使用像是否定幼兒情緒或轉移幼兒注意力的方法，希望幼兒不要再哭。

#### 我不會整理書包

一早 C15 媽媽送他到教室，道過再見就走了。C15 隨後跑了出去大喊著「媽媽」，直到 AT 把 C15 帶回教室；但進到教室的 C15 仍大聲哭著，接著有了以下這一段對話：

T：我們去打電話看看媽媽回家了沒有，沒有哭的聲音才能和媽媽講電話呀！（C15 的哭聲立刻停止）。

T：媽媽是騎車來、走路來還是開車來？

C15：騎車來的。

T：騎車來的，那媽媽現在應該在路上，還沒有到家，現在去換鞋子，長針到 6 時我們來打電話給媽媽。

C15：我不會整理書包。（音-961218）

C15 說完才立刻理解 C15 哭泣的原因。當 C15 大聲哭著喊「媽媽」的聲音，我主動的向前關注，想要了解其大哭的原因。我用了轉移他注意力問話的方式，嘗試讓哭聲停下來；這樣的方法似乎引起了 C15 的注意，哭聲漸漸停止，接著 C15 主動說出我不會整理書包的需求。在這段互動中，我彷彿像是個照顧者對一個用哭泣傳達需求的幼兒，企圖安撫他、呵護他。當幼兒哭泣時，我對幼兒釋出關心，給予陪伴的力量雖可以安撫其情緒，但未引導幼兒說出其真正的困擾，其實是阻礙著 C15 原本可以發展出來的尋求幫助的能力。在我主動的關心下，C15 反而少了一次主動尋求解決問題的機會；同時也讓 C15 學會用哭的，就會有人幫忙解決問題。

## 二、省思

從師生對話中，我所做的大部分是反應事實，但反應情緒這樣的技巧是我非常欠缺的，不知如何運用同理語言的我，又該如何解決眼前的難題。

## 三、尋求解決策略

將以上的師生互動實況，請專家吉 T 進行師生互動狀況之評估，吉 T 看完實例回應說，實例中並未出現同理語言，於是，吉 T 做了「同理語言」的示範，例如：「你哭，是不是有什麼事？你要不要說說看？你難過是因為你不會整理書包是嗎？」（電訪-970127）。在這樣的句子中，我因此瞭解進行同理時必備的兩個要素是反應情緒與反應事實；而這正是我最需學習的部份，要把同理語言說出口。

吉 T 建議：

把幼兒說過的話，你自己說一次，然後問問看你自己的感覺是什麼？想想幼兒的目的是什麼？...做同理的時候不要怕，你說錯時幼兒會告訴你。...我們替幼兒想解決的方法也許沒錯，我們經驗豐富，解決事情的方法一定比幼兒高明，但是你就讓你的幼兒腦筋不轉了，讓幼兒去說，看幼兒怎麼解決。跟幼兒協商時，只要在旁邊同理一下，其實幼兒的情緒 down 下來，他的腦袋瓜就清楚了。(非訪-970127)

#### 四、小結

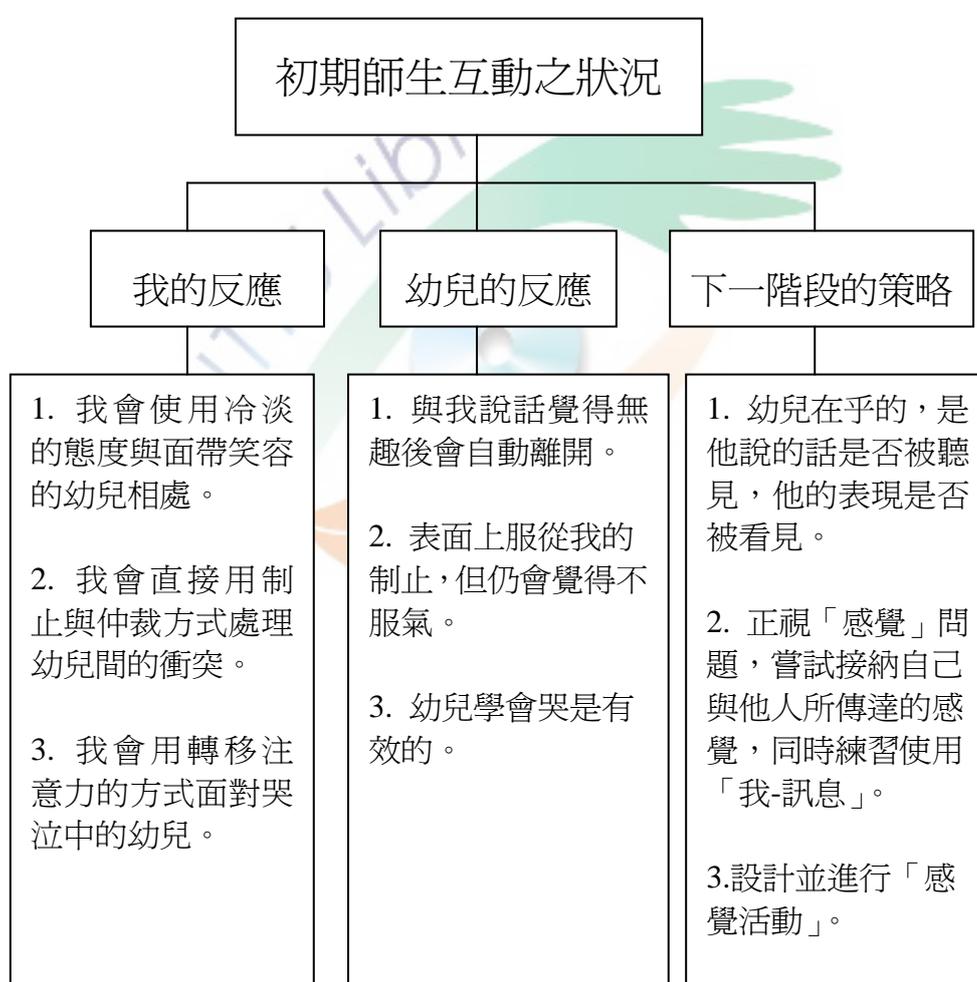


圖 4.3 初期師生互動狀況圖

## （一）我的反應

### 1. 我會使用冷淡的態度與面帶笑容的幼兒相處

對於面帶笑容親近我的幼兒，我採用的方式是較為被動的回應，甚至會用澄清事實的問話方式，幼兒覺得無趣，就主動遠離。

### 2. 我會直接用制止與仲裁方式處理幼兒間的衝突

同理的要素首要是接納情緒，同理是爲了使幼兒的情緒得到接納。我在「彈珠人被破壞掉」的例子中，直接扮演著仲裁者的角色，已是完全取代幼兒學習去處理問題的機曾；而且，讓幼兒直接學習到告狀有用，對受罰的幼兒而言師生間並沒有做到溝通。

### 3. 我會用轉移注意力的方式面對哭泣中的幼兒

當我採用轉移注意力的問話方式，其實就是在否定幼兒的情緒。

對同理語言的認識，本以爲對幼兒發起的互動作出傾聽然後回應，這樣的方式就是做到「同理語言」。但其實深入檢視後發現，在與幼兒的對話中，有時候我的態度是冷漠、仲裁、指責、說教等回應方式；這樣的態度直接對幼兒透露著拒絕的訊息，毫無接納的態度存在，更別想改善師生關係。

## （二）幼兒的反應

### 1. 與我說話覺得無趣後會自動離開

我冷淡的態度，以及使用審問真相的方法，去面對幼兒經驗的表達與分享時，大部份的幼兒會因爲覺得無趣而主動離開。

### 2. 表面上服從我的制止，但仍會覺得不服氣

在面對幼兒間的衝突時，我會直接使用制止、說教或權威的方式介入。有的幼兒會因此收斂自己的行爲；有的則覺得不服氣，而出現如破壞他人作品的方式進行反擊。

### 3. 幼兒學會哭是有效的

幼兒遇到困難或委屈時，使用哭的方式來引起注意。聽見哭聲後，我會主動

的去關心，其實間接的就是教會幼兒，哭這個方法有效，反而對幼兒沒有幫助。

### （三）下一階段的策略

#### 1. 幼兒在乎的，是他說的話是否被聽見，他的表現是否被看見

從師生間的對話內容中，有些「不對勁」的事發生在我和幼兒之間；我經常在意幼兒是否完整陳述出事實的真相，卻容易忽視幼兒的感覺；其實幼兒更在乎的是，他說的話是否被聽見，他的表現是否被看見。

#### 2. 正視「感覺」問題，嘗試接納自己與他人所傳達的感覺，同時練習使用「我-訊息」

在行動歷程不斷反思的過程中，發現自己有時會選擇用冷漠待人，意外看見無法對他人情緒做出同理回應的問題。或許是到了改變的契機，於是決定正視「感覺」問題，嘗試接納自己與他人所傳達的感覺，同時練習使用「我-訊息」將自己心中的感覺具體的陳述出來，藉此行動歷程在與人相處上能有所突破。

#### 3. 設計並進行「感覺活動」

為改善師生間對感覺語詞運用的不足；因此，著手設計並進行「感覺活動」，目的為使師生能對感覺做出辨識、理解、調節與表達。

## 第二節 行動中的契機-發現感覺

從師生的對話紀錄中，檢視發現師生均缺乏感覺語詞，如難過、開心等。雖然，感覺語詞的學習與表達，當初並不在研究計畫的規劃中，但從現場中的紀錄與省思中發現，若想做好同理語言的運用，正確說出情緒用語是不可缺少之要素；因此，重新修正行動策略，將此階段重點放在感覺語詞的認識與使用。在擬訂活動後執行，期能透過練習，協助師生從辨識感覺開始，進而學習使用感覺語詞敘說自己的感覺，作出更清楚的表達。將本節重點整理如圖 4.4。

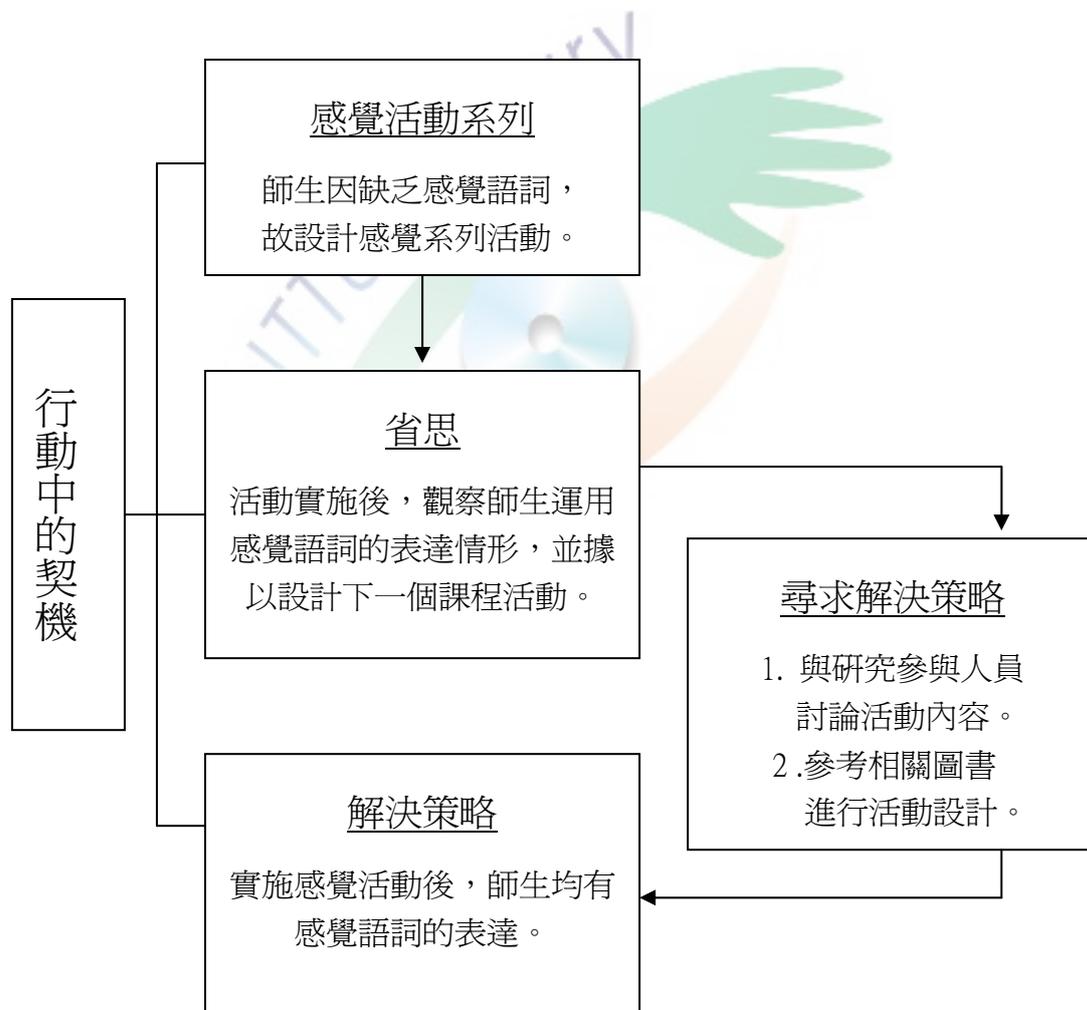


圖 4.4 行動中的契機圖

## 一、感覺活動設計

活動設計的目的，乃因從初期師生互動狀況的紀錄中發現，師生雙方皆未說過任何感覺語詞，所以想透過活動的進行，來蒐集幼兒熟悉的感覺語詞；如此將有利於我在運用同理語言時，使用出幼兒能理解的感覺語詞；再者師生可藉活動的進行，練習運用感覺語詞做出表達。Welch 和 Gonzalez (1999) 指出同理語言，需是主動的，是能反映情感的，若想要順利的表達出情感，首先要發展出一套情感字彙，且須進一步的找出不同情緒程度的字彙。其認為經由練習來增進同理心能力是可能的（潘貞妮譯，2006）。

## 二、省思

感覺活動的實施，目的為促進師生運用感覺語詞，但感覺活動的設計不能憑空想像，於是，省思可能解決此一問題的策略，決定與研究參與人員討論可行的解決方案，並將透過蒐集師生運用感覺語詞的表達情形，據以設計下一個課程活動。

## 三、尋求解決策略

感覺教學活動設計經由與吉 T、CT 討論後，再依觀察紀錄中，選出幼兒最常出現的三種情緒為設計重點，分別以開心、難過與生氣作為探討的主軸。在感覺活動的設計上，首先以不同的表情娃娃為討論的主角，希望藉由討論，引導幼兒認識不同感覺。同時配合教室中發生的軼事作為延伸討論的教材，內容包括：(一) 笑臉娃娃；(二) 哭臉娃娃；(三) 生氣娃娃；(四) 小傑與小強。此外，參考兒童的社會發展：策略與活動（呂翠夏譯，1994）書中之情緒與同理心的活動，而設計出：(五) 巨人和春天；(六) 冰淇淋篇；(七) 你今天心情不好嗎；(八) 我最愛的表情；(九) 心情語詞抽抽樂等教學活動。如表 4.1。

表 4.1 感覺活動設計

教學活動	活動流程
笑臉娃娃	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 將笑臉娃娃展示在白板上</li> <li>2. 請幼兒說出笑臉娃娃的心情詞彙</li> <li>3. 請幼兒說一說開心的原因</li> </ol>
哭臉娃娃	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 將哭臉娃娃展示在白板上</li> <li>2. 請幼兒說出哭臉娃娃的心情詞彙</li> <li>3. 請幼兒說一說難過的原因</li> <li>4. 隨機教學：同學哭了怎麼辦</li> </ol>
生氣娃娃	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 將生氣娃娃展示在白板上</li> <li>2. 請幼兒說出生氣娃娃的心情詞彙</li> <li>3. 請幼兒說一說生氣的原因</li> </ol>
小傑與小強	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 展示 A 圖：小傑利用不同積木搭建成創意高塔</li> <li>2. 請幼兒說出小傑的心情</li> <li>3. 展示 B 圖：小強撞倒創意高塔積木散落一地</li> <li>4. 請幼兒說出小傑、小強的心情</li> <li>5. 如果自己是小強，會說些什麼話</li> </ol>
巨人和春天	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 講述「巨人和春天」的故事</li> <li>2. 討論故事內容，重點放在巨人的心情變化</li> </ol>
冰淇淋篇	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 展示「冰淇淋篇」之圖片</li> <li>2. 進行看圖故事接龍活動</li> <li>3. 想一想，當我的冰淇淋掉在地上時，我該怎麼辦</li> </ol>
你今天心情不好嗎	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 展示動物表情圖片</li> <li>2. 請幼兒說出動物的表情為何</li> <li>3. 介紹動物改變心情的方法</li> <li>4. 請幼兒說一說改變心情不好的方法</li> </ol>
我最愛的表情	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 依感覺語詞字卡做出表情</li> <li>2. 請幼兒說一說不同表情的特徵為何</li> <li>3. 畫出自己最愛的表情</li> </ol>

資料來源：研究者自行整理

### (一) 教學活動一：「笑臉娃娃」

#### 活動流程

1. 將笑臉娃娃展示在白板上。
2. 請幼兒說出笑臉娃娃的心情詞彙。
3. 請幼兒說一說開心的原因。

#### 實施狀況

在展示笑臉娃娃時，班上幼兒對笑臉娃娃發表的形容詞彙包括：「高興、開心、快樂、活潑以及樂意」。情緒強度則出現好開心、很開心及超級無敵開心。令幼兒開心的事件，諸如：「跟朋友一起玩、交到好朋友、收到禮物如機器人、娃娃和兔子等玩具及老師帶小朋友到遊戲場玩等。」(誌-970212)

### (二) 教學活動二：「哭臉娃娃」

#### 活動流程

1. 將哭臉娃娃展示在白板上。
2. 請幼兒說出哭臉娃娃的心情詞彙。
3. 請幼兒說一說難過的原因。

#### 實施狀況

在展示哭臉娃娃時，班上幼兒對哭臉娃娃的形容詞彙有：「難過、傷心」。情緒強度則為會難過。令幼兒難過的事件，如：「被人家打、摔倒的時候、哥哥搶走玩具時、被大人打時，及看到老師難過」時。(誌-970213)

正在進行認識哭臉娃娃的活動時，出現一段插曲：班上有位幼兒，自下學期開學日起到校就開始哭。經過三天的溝通仍是無效的情形下，後來取得該生的同意後，透過全班幼兒共同思考進行討論，一起為這位想回家的幼兒，想個解決問題的辦法。班上當日共有 26 位幼兒出席，共有 16 位幼兒舉手發表；最後由這位想回家的幼兒選出一個他最喜歡的辦法。

幼兒回答的內容包含：

- C24：惜惜他(台語)。
- C19：打電話叫他媽媽來。
- C15：先等一下，老師就會打電話。
- C7：打電話跟媽媽說話。
- C17：打電話自己跟媽媽說話。
- C8：來這邊看他，跟他講一下話。
- C3：給他回家。
- C6、C20：自己用勞作做一個媽媽。
- C23：關心他。
- C16：騎摩托車來帶他回去。
- C27：帶他回家。
- C26：打電話，叫他媽媽來看他。
- C2：跟同學玩。
- C14：先跟哥哥、姐姐玩。
- C5：打電話，請媽媽帶他回家。(音-970213)

C12 看到這麼多幼兒爲他想辦法時，原本流淚不止的啜泣聲已稍稍減緩；最後，C12 選了一個方法，正是由班上最年幼的幼兒說出的「騎摩托車來帶他回去」。之後，他停止哭泣，還對全班大聲說出「謝謝大家」，並開始配合班上活動的進行。

### (三) 教學活動三：「生氣娃娃」

#### 活動流程

1. 將生氣娃娃展示在白板上。
2. 請幼兒說出生氣娃娃的心情詞彙。
3. 請幼兒說一說生氣的原因。

#### 實施狀況

在展示生氣娃娃時，班上幼兒對生氣娃娃的形容詞彙有「生氣、不爽及心情不好」。情緒強度則爲超級生氣及超級無敵生氣。令幼兒生氣的事件，如「車子被

撞壞、玩具被破壞、被打受傷」時。詢問幼兒解決生氣的方法時，幼兒分別說出「深呼吸、玩玩具、打電動、找家人玩、忍耐等方法」。(誌-970214)

#### (四) 教學活動四：「小傑與小強」

##### 活動流程

1. 展示 A 圖：小傑利用不同積木搭建成創意高塔。
2. 請幼兒說出小傑的心情。
3. 展示 B 圖：小強撞倒創意高塔積木散落一地。
4. 請幼兒說出小傑、小強的心情。
5. 討論：「如果自己是小強，會說些什麼話？」。

##### 實施狀況

討論內容如下：

T：你看見這麼棒的創意高塔你的感覺是什麼？

S：哇！好棒、超帥的、很漂亮、很像城堡。

T：小傑的心情會如何？

S：開心、高興、得意。

T：當小強碰倒小傑的作品時，你會說什麼話？

S：你好壞ㄟ、很笨ㄟ、你幹嘛把我的玩具弄倒。

T：如果我是撞到作品的小強，我的心情會怎麼樣？

S：難過、擔心。

T：我可以怎麼做？

S：我不是故意的、我們再重新蓋一次、我是不小心的請你原諒我、下次不會再這樣子。(誌-970220)

幼兒一聽完小傑的傑作時，馬上就有人聯想到在教室積木角中常進行創作的 C5；介紹另一主角小強的傑作時，立刻就有幼兒回應「好像 C6 和 C14 喔」。當天 C6 和 C14 雖被同學提出，但兩人並無特別反應。

從上述團體討論中發現，幼兒對於不同的表情，已經能說出感覺語詞及引發情緒之原因；其中有部分幼兒能同時加入情緒強度的形容詞，如「很開心、好難過」等。綜合以上幼兒所發表的感覺語詞，將作為運用同理語言時的參考。

#### (五) 教學活動五：繪本介紹「巨人和春天」(郝廣才，1999)

##### 活動流程

##### 1. 講述「巨人和春天」的故事。

故事大意為：愛讀書的巨人一個人住在自己的城堡裡，有一天他遇見春天，巨人感覺到多了朋友的溫暖，非常想讓春天留在自己的身邊，直到巨人自己想通了最後巨人放走春天，而每當春天回到巨人身邊時，巨人就會擁有最美麗的花園。

##### 2. 討論故事內容，重點放在巨人的心情變化

##### 實施狀況

團體討論對話如下：

T：當春天掛在樹枝上再也飛不動時，春天的感覺是什麼？

S：難過、傷心、悲傷、很冷。

T：繪本中巨人聽見村莊小孩敲門的聲音，巨人的眉毛皺皺的，眼睛瞪著敲門的小孩，巨人的心情怎麼樣？

S：生氣、不開心、超級無敵生氣、想揍人。

T：故事最後，巨人看到春天不快樂後，巨人決定放走春天，他的心情是什麼？

S：開心、快樂。(誌-970303)

觀察幼兒於活動中的表現，藉由繪本圖片展示與討論的方式，部分幼兒已能依圖片中人物的表情，敘說其感覺。

## (六) 教學活動六：「冰淇淋篇」

### 活動流程

1. 展示「冰淇淋篇<sup>1</sup>」之圖片。

圖中故事為有個男孩，買了冰淇淋邊走邊吃，心情好快樂，結果一腳踩空台階，冰淇淋摔落地上，男孩大哭，哭完以後再去買一枝冰淇淋，這回注意到台階並坐著吃，最後出現滿足又愉快的表情。

2. 進行看圖故事接龍活動。
3. 討論「當我的冰淇淋掉在地上時，我該怎麼辦？」。

### 實施狀況

整理幼兒們想到的方法，包括「再拿錢去買、買不一樣口味的、繼續傷心、回去拿撲滿裡的錢、去超商領錢再買等各有不同的答案」。(誌-970306)

## (七) 教學活動七：「你今天心情不好嗎」(莊靜君譯，2001)

### 活動流程

1. 展示動物表情圖片。
2. 請幼兒說出動物的表情為何。
3. 介紹動物改變心情的方法。
4. 請幼兒說一說改變心情不好的方法。

### 實施狀況

幼兒於欣賞動物表情圖片時，能主動說出：「難過、傷心、生氣、憤怒、害怕、不開心」等感覺語詞，在欣賞了動物轉變心情的方法後，幼兒紛紛說出了轉變心情的方法，包括：「深呼吸、出去走一走、找朋友抱一抱、做一點冒險的事、像企鵝去跳水、找朋友一起吃東西、跟朋友玩躲避球、玩躲貓貓、玩飛盤、跟朋友一起玩遊戲、一起去睡覺、出去曬太陽。」(誌-970327)

---

<sup>1</sup>冰淇淋篇圖片摘自「情緒、心情、感覺」(漢聲雜誌譯，年代不明)一書之封面故事。

## (八) 教學活動八：「我最愛的表情」

### 活動流程

1. 依感覺語詞字卡做出表情。
2. 請幼兒說一說不同表情的特徵為何？
3. 畫出自己最愛的表情。

### 實施狀況

幼兒說出表情特徵的內容如下：

C24：因為嘴巴笑笑的，所以他有開心的樣子。

C12：因為嘴巴是往下的不是往上的，他是難過的。

C19：他好像有點想要哭，所以他是難過的。

C26：因為他皺眉頭，所以他的表情是生氣。

C17：因為他雙手靠近自己，想要保護自己，肩膀緊靠脖子，他在害怕。(誌-970326)

從上述可得知，幼兒能具體說出不同的表情特徵，也似乎具備觀察他人情緒表情的能力。

在幼兒所畫下的表情中，大部份作品能清楚將表情中五官的線條刻畫的十分清楚，如圖。

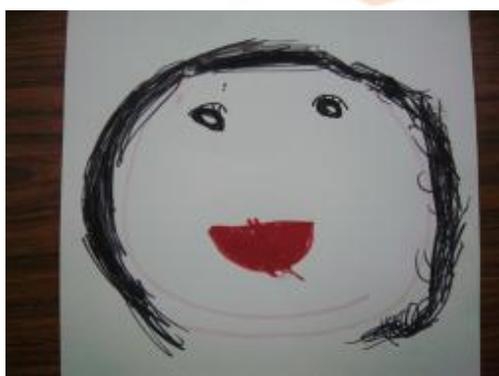


圖 4.5 我最愛的表情

(C9 相-970326)



圖 4.6 我最愛的表情

(C11 相-970326)

### (九) 教學活動九：「心情語詞抽抽樂」

#### 活動流程

1. 請幼兒抽出感覺語詞字卡。
2. 造出「我覺得...因為...」的句子。

#### 實施狀況

結果如下：

- C8：我很憤怒，因為有人打我。
- C17：我很生氣，因為媽媽不理我。
- C2：我很快樂，因為我可以跟同學做火車。
- C5：我很快樂，因為我可以跟我哥哥玩機器人。
- C11：我很高興，因為我跟朋友畫畫。

除此，幼兒若抽到他未有的感覺語詞，他這麼說，C17：「還沒有想到，我不會痛苦」(誌-970327)，這時則請他再抽一張感覺詞卡，直到他有的感覺願意說出來為止。此活動，幼兒的反應是興奮的，C6說好像在抽鬼牌喔，覺得好玩。

#### 四、解決策略

在實施感覺活動中，順利帶領課程的策略是，就是要依隨機發生的事件，安排相關的感覺活動；活動中，應避免照本宣科，要將當時所發生的軼事，融入其中討論為佳。

此外，從上述活動中發現，感覺活動實施後，在師生間的語句表達中，確實紀錄到如開心、不喜歡等感覺語詞的出現，對於促進師生間互動有了些改善；而在感覺活動實施後，觀察師生對感覺的表達，陸續發現如下：

##### (一) 幼兒對生氣的表達

C15拿到了一組齒輪玩具，正摸索著該怎麼玩呢？C16立刻動手說：「我教你弄」，後來就怎麼也不肯把齒輪玩具還給C15，兩人在互爭的過程，最後，C15說：「我不跟你好了，我去別的地方玩了，生氣，氣死我了」(誌-970229)。說完，就

離開，這時 C14 邀 C15 一起玩，一會兒 C16 也不玩齒輪玩具了。

## (二) 幼兒說出我不喜歡

C5 要開披薩店，邀請 C14 當店員，安排 C6 當客人，但 C6 並不喜歡這樣的安排，他的解決辦法是：

C6：我不喜歡當客人。

C5：ㄟ／，我想到了，你找其他人來買披薩。

C6：有一些人會叫我外送過去，然後我當外送的，你當做披薩的人，  
C14 就當場地內的。

C5：好。(誌-970307)

就這樣這 3 人在角落玩起了賣披薩遊戲。

## (三) 幼兒說出開心與喜歡

某日放學前 C26 因為見到自己的姐姐，於是帶著笑容的說著：「我今天很開心，我剛才看到姐姐。」(誌-970317)

某早 C23 說：「我好喜歡星期五下午喔，老師帶我去小花園找波斯菊種子」(誌-970324)。

某天因幼兒上課時候十分專注，縮短了當日教學活動時間，於是提前帶他們到戶外活動，進教室前 C12 跑過來說：「好久都沒有玩這麼久，好開心喔！」(誌-970325)

## (四) 我運用感覺語詞的情形

在感覺活動之後，有著如下的表達方式：

我好喜歡你笑咪咪的樣子，我好喜歡你們專心上課喔，我好喜歡你們輕輕說話的聲音，聽起來好舒服；我不喜歡你和別人吵架，我喜歡守規矩玩玩具的小朋友(誌-970314)；今天的角落操作聲音小小的好像微風，我好像小草被吹得好舒服喔。(誌-970310)

從初期檢視師生對話中發現，不論我或幼兒均未出現過任何的感覺語詞，尤其是我有漠視他人情感的問題；但在實施感覺活動後，師生均多了一些感覺語詞

的表達如「生氣」、「不喜歡」、「開心」等。這樣的結果，對於在自我情緒表達與察覺他人情緒時，確實有了實質的幫助。

### 第三節 行動中的轉機-克服運用同理的困境

就在開始練習感覺語詞的表達後，對於幼兒所傳達的情緒，我逐漸有著接納的能力；從專注的傾聽開始，包括與幼兒說話時有著眼神的接觸、留意幼兒的說話內容、觀察幼兒口語與非口語的表達是否一致，最後再適時的用點頭方式，並開始嘗試用回映的句子將幼兒的感受反應出來。本以為，此時運用同理語言於師生互動中，應會更加容易。但就在嘗試運用同理語言於師生互動的過程中，幼兒的尖叫聲、哭泣聲以及出現打人的動作，又使我陷入另一段困境。

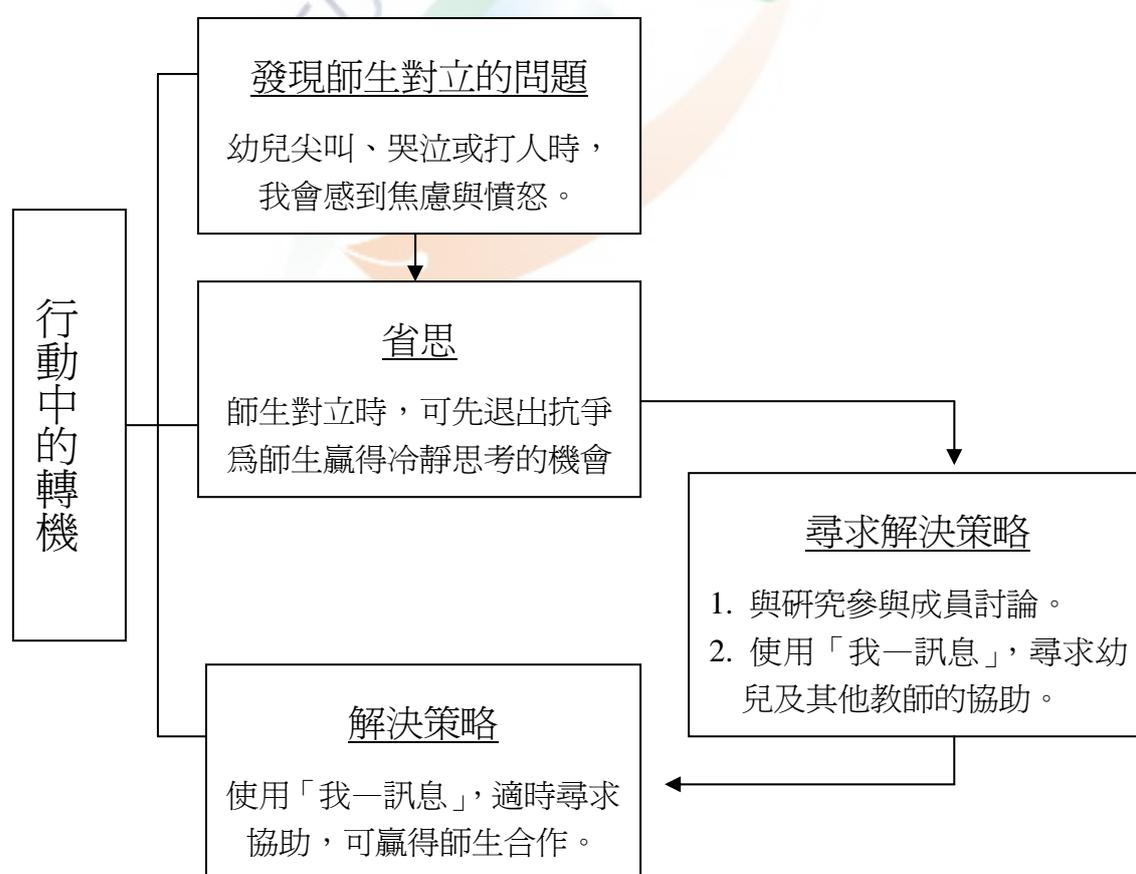


圖 4.7 行動中的轉機圖

## 一、發現師生對立的問題

班上有的幼兒，他們會爲了達到自己的目的，而使用包括尖叫、哭泣、告狀、打人等方法，此時，我回應給幼兒的已是「你-訊息」，而不再是同理的回應。如下數例：

### 軟墊拼圖

某天早上的角落活動時間，C15、C16 與 C6 三人並肩坐在積木角的墊子上各玩各的玩具，其中 C16 玩的是用籃子裝的軟墊拼圖，C15 轉身就伸手要拿籃子裡的其他軟墊拼圖，C16 馬上排斥說：「不要拿我的玩具」，C6 坐在一旁立刻拿起籃子外的軟墊拼圖交給 C15，C16 爲此立刻尖叫並動手打 C15，而他的大聲哭泣，引起了我的注意並介入了解與處理。

C16：(尖叫聲傳出)他不給我啦(大聲的哭泣中)。

T：都來找我。

C15：我有跟他說啊，他就說不要...

C16：C15 給我拿這一個。

T：你正在玩這一個拼圖對嗎？

C16：C15 搶我的。

T：C15 沒有問過你，就把它拿走是嗎？

C16：那個 C6 就給他...，他們拿我的，我就給 C15 搶過來我就打下去。

C6：我有跟 C16 說大家一起玩，但是他都沒在聽，C16 就是不要給 C15 玩拼圖。我要拿給 C15 的時候，C16 就動手拍 C15。

C15：我要去角落玩嘛！然後，我就沒有問他嘛，然後 C6 沒有跟 C16 說，然後我拿 C16 的，然後 C16 就打我頭。(誌-970108)

最後的處理是，請他們三人想辦法解決目前引發的這個問題，結果是在 C6 的協調中，C15、C16 與 C6 各玩各的，結束這一段爭吵。

### 不能拆的玩具

因前一天上課時，BT 帶領幼兒們使用角落的柔麗磚進行小組積木創作，並將小組作品留在角落中。當早上幼兒們陸續來園，角落裡傳來一陣爭吵的對話。原來是 C2 打算將前一天創作的玩具拆解重新組合新玩具時，C15 不肯被拆（那是他們小組創作的玩具）。

C15：你不可以玩那個。

C14：可以。

C15：他們就把我們的拆掉，他們給我們用壞掉，因為那個不好看啦。

T：你不想拆對不對？

C14：不好看不好看啦，怎麼樣？

T：你知道弟弟為什麼不想拆嗎，你去想一下？

C14：因為他不喜歡我們。

T：他是因為他不喜歡你們的東西，還是因為他更喜歡他自己的東西？（停頓數秒）

C2：可是我不知道應該怎麼做啊？

T：對啊，那你覺得對他生氣、用眼睛瞪他，這樣的方法他接受了嗎？

C14：我不是這樣子，我是這樣子，啊！ㄉㄨㄥ、舍米啦。

T：請問你用這樣的方法他接受了嗎？（誌-970103）

最後，在 C2 和 C14 想了許多玩具的名目，說是要送給 C15，但全都被 C15 所拒絕，C15 說：「這樣子我爸爸會生氣」，最後在想不到其他辦法來說服 C15 的情形下，C2 與 C14 選擇其他的玩具。

### 我要這個位置

C15、C16 兩人前後進到積木角各拿了一籃玩具，才剛坐下聲音就傳來了。

C16：ㄉㄨㄥ，不要。

（C15 就是要擠進 C16 的旁邊坐下。）

C16：唉喲，幹嘛（一邊大喊著一邊打了 C15）。

T：C16 看我，我有沒有教過你，你不喜歡他在你旁邊玩對不對，

那你可以怎麼做，動手打人嗎？

C16：你叫他走啦（大聲的說著）。

T：你那邊還有很大的位置。

C16：那邊會壞掉沒有軟軟的。

（說明：角落地墊有兩種材質，有較平坦的和有顆粒的地墊，因

C16 要搭建火車，在平坦的地墊上操作會較適合。）

T：所以，你需要這邊的墊子對不對，那你就告訴他。我如果把火車帶過去，沒有這種軟軟的墊子它會壞掉，可是你動手打人就是不可以。（誌-970305）

如上例，我經常介入幼兒的紛爭，雖避免使用過去如指責、說教、命令、權威等方式與幼兒互動；但見幼兒的衝突事件層出不窮的出現時，卻令我身陷於運用同理的困擾中。

#### 排隊時的順序

兩人排隊時，C15 在前 C16 在後，有時 C16 會故意來抱抱，C15 就會爭我是第一個。

C15：我排前面的，我是第一個（同時用身體想擠進我和 C16 中間）。

C16 抱緊著我。

C15 愈是用力擠，C16 就會把他推開。

T：我請 C16 排隊排好，他就是不肯。

（我被夾在中間，兩人已經開始打了起來，C16 邊打邊哭）。

T：好了，請用說的（C16 仍繼續指責 C15 是他先擠我的）。

（誌-970408）

現場的哭聲與打人行為的出現，引起了我情緒的浮動。隨著我聆聽耐性的消失，取而代之的是直接對幼兒怒吼；而幼兒則是哭得更大聲。在制止無效的情形下，多虧協同教師 AT 的協助，結束這一場衝突。

## 二、省思

吉 T 曾在研習活動中提到，「當師生開始對立時，學生的錯誤行為目標就是在爭取權力，此時老師最佳的處理方法應是退出權力的抗爭，然後思考我的目的是什麼」(誌-970107)。當我的情緒已是充滿焦慮與憤怒時，同時又要面對充滿負面情緒的幼兒，想要成功地運用同理技巧，那真是難上加難。此時，我若能先退出權利的抗爭，尋求其他教師的協助，至少可以避開師生對立與權力抗爭的局面，才能為自己與幼兒都贏得冷靜思考的機會。

## 三、尋求解決策略

### (一) 與研究參與人員討論

從上述的例子中，我的同理技巧，完全發揮不出來，因為我的情緒已大受影響。現場停不下來的哭聲、有人出拳頭的動作，以及感到憤怒的我，最後形成師生對立的畫面；於是開始反思同理的運用技巧是否也適合用在只顧慮自己感覺的幼兒，並同時思考還可以怎麼做？

在與幼兒互動挫折甚重的經驗中，我再把實例與研究參與人員討論，獲得以下回應：

CT：當幼兒正在鬧情緒的時候，不要對他說教，他聽不進去；但是若在幼兒心情好的時候，跟他好好溝通他比較會聽。

AT：幼兒哭的時候我不會給他惜惜（台語），你會。(誌-970408)

吉 T：當我真的沒法處理時，邀請協同教師幫忙，會更適合，因為幼兒對我使用哭表達他的情緒，是因為他學到哭可以得到好處，譬如我的關注。(誌-970412)

仔細想想，AT 確實較有原則與方法，她讓幼兒知道，哭是沒有用的，哭的同時也會失去遊戲的機會，幼兒便漸漸學會有事要說出來而不是直接哭泣；除此，AT 也會在幼兒良好行為出現時，在全班的面前鼓勵幼兒良好的行為表現。

CT 的話則提醒著，幼兒陷在情緒時說什麼他都是聽不進去的；吉 T 建議需製造機會先鬆弛師生間存在的緊張感，使師生雙方可以有冷靜情緒的機會。若能如此，在幼兒情緒良好的狀況下再與他商量，幼兒多半會很樂意配合。

## (二) 使用「我-訊息」尋求幼兒及其他教師的協助

舉例如下：

我發出「我-訊息」，邀請 AT 的幫忙：

T：我想請你幫個忙。明天戶外參觀，我會擔心 C15 和 C16 因為排得太近容易發生衝突，可以請你幫我照顧 C16 好嗎？他和你一起排後面。

AT：喔，好。

同時也對幼兒發出「我-訊息」，邀請幼兒的幫忙：

T：C16，明天就要去戶外參觀了，你等很久了又，很想去對不對？

C16：對呀。

T：可是，老師有個擔心的事，你可不可以給老師幫一個忙。

C16：什麼忙？

T：明天要去參觀的地方會有很多人，我想請你和 AT 手牽手排隊一起走，我好擔心人太多時候我會找不到你，可以幫我嗎。(誌-970410)

T：我想請你幫個忙。明天戶外參觀，我會擔心 C15 和 C16 因為排得太近容易發生衝突，可以請你幫我照顧 C16 好嗎？他和你一起排後面。

AT：喔，好。

隔天，C16 聽到要排隊了，就立刻去找 AT 說：「老師我要和你手牽手」；自動排隊的 C16 相當合作。這趟參觀活動，由於獲得 AT 與幼兒的協助，最後得以順利完成。

#### 四、解決策略

於此階段中發現，若要充分運用同理語言的技巧，自我情緒的掌控很重要，若逢幼兒負面的情緒出現，千萬不可隨之焦慮與慌亂；倘若真的無法處理，暫時讓自己離開現場，請求其他教師的協助，會比堅持留在現場做出錯誤的身教示範為佳。

另外可以運用「我-訊息」的溝通技巧，增進教師間的合作；當幼兒看見教師充分合作時，較能遵守秩序。協同教師可以提供的幫忙真的很多，不管是在照護幼兒、親師溝通、班級經營、教學技巧、幼兒輔導上的問題，班級內的兩位教師如能有良好的溝通與合作，整個班務運作就能更和諧。



## 第四節 後期的師生互動

在教學現場中，有些事件是會重複出現的，但師生對話的內容卻可能因為幼兒的不同，還有教師本身經驗的不同，師生互動與對話也會有所變化。本節要呈現的是後期的師生互動狀況，為了更輕易的看出後期的師生互動時與初期師生互動的變化，於是刻意的找出與初期的師生互動相似的實例進行對照。

在後期的師生互動現況資料蒐集，重點仍是在開心、生氣與難過三種情緒所引發的事件，以下分別說明之。

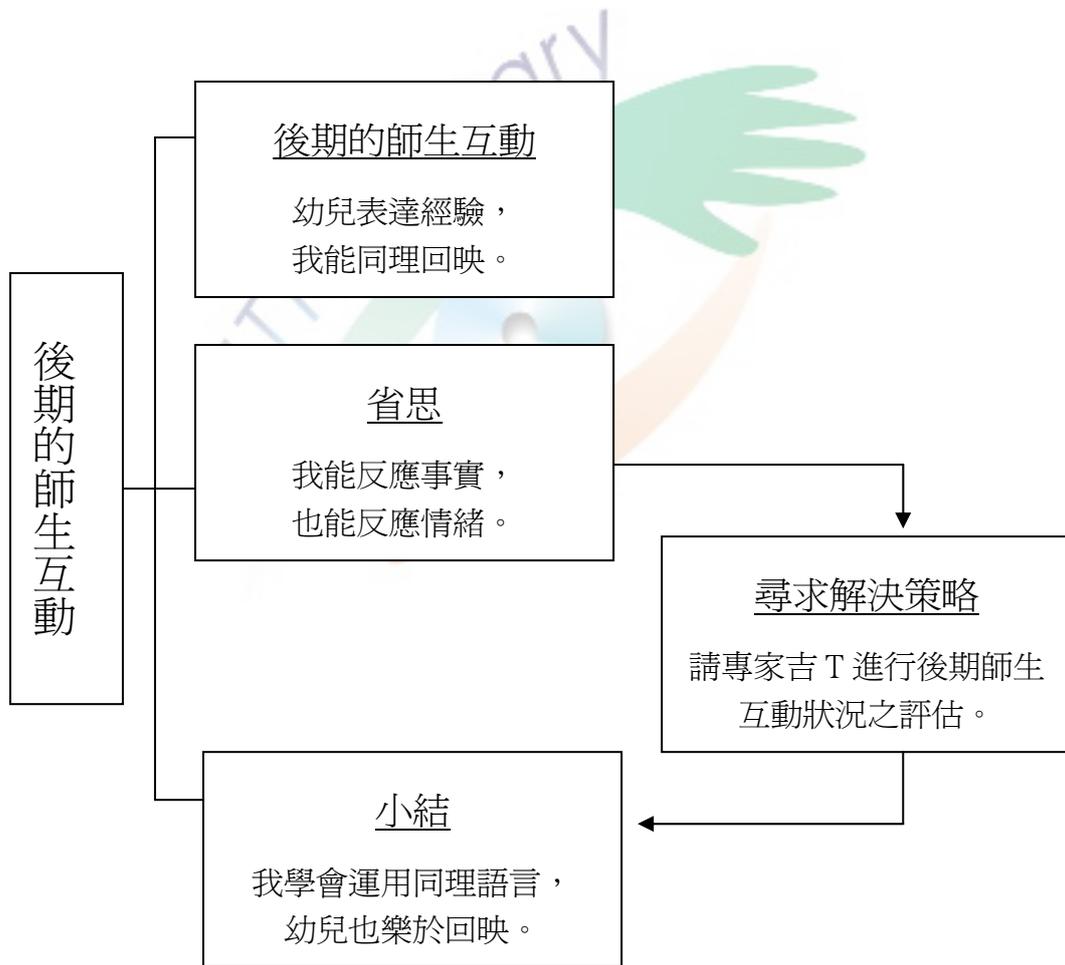


圖 4.8 後期的師生互動圖

## 一、後期的師生互動

若想運用同理語言，首先要做的就是對幼兒專注的傾聽，例如與幼兒有著眼神的接觸、注意傾聽幼兒所發出的訊息，先透過傾聽而後同理回映，同理回映的內容包括反應事實、反應情緒。以下把做到同理語言的句子，用新細明體加註反應事實或反應情緒等字，並外加中括號〔 〕的方式註記，如〔反應事實或反應情緒〕。

### （一）面帶笑容的幼兒

到了行動後期，幼兒仍是喜愛向我表達他們的生活經驗，而以面帶笑容的幼兒為例，如下：

#### 作品可以保留嗎

C14 今天早上利用積木做出一個左右對稱工整的機器人，他拿著作品來問，作品可以保留嗎？

C14：老師，作品可以保留嗎？

T：你的玩具做很久才完成的，我猜你一定不想拆。〔反應事實〕

C14：可不可以？

T：那如果你沒拆開，其他小朋友來拆了，你覺得會怎麼樣呢？

C14：那我自己拆（說完馬上自己動手拆解）。(誌-970523)

過去，因為有幼兒想保留作品，所以會把利用積木組合的成品，放進籃子中，希望不要被拆掉，但總是會有幼兒看見就動手拆解，而引發衝突。因此，班上就規定玩具都必須拆解後回歸原處，但可以用拍照的方式保留創作。這一次，C14一聽到玩具可能被其他人拆解時，就立刻主動拆解玩具。

#### 期待看螢火蟲

一早 C24 就笑咪咪的出現在身旁，於是…

T：你今天看起來很快樂喔！〔反應情緒〕

C24：我要去看螢火蟲

T：什麼時候？

C24：禮拜天。我要去住飯店，住飯店要住兩天，然後...可以去看螢火蟲。

T：光是這樣聽就覺得好快樂喔！〔反應情緒〕（誌-970501）

週休二日回來後，C24 一見面就說…

C24：老師，我們去看螢火蟲。

T：感覺是很開心的對不對。〔反應情緒〕

C24：閉上眼睛再張開會更多喔。

T：哇！這麼多喔！

C24：弟弟抱著媽媽一點都不敢下來。

T：他看到這樣的情形，他覺得很害怕。〔反應事實和反應情緒〕

C24：暗暗的。

T：喔！暗暗的。（誌-970506）

想像一下那滿坑滿谷在夜晚閃亮的小精靈，光是想像就覺得開心，尤其是真的去欣賞螢火蟲之美的經驗，更讓幼兒記憶深刻，從期待到體驗的過程，C24 完整分享其經驗。當我嘗試運用同理語言，若是說得不對，幼兒則會自行補充。如我認為弟弟的害怕是因為出現太多的螢火蟲時，C24 即自行說出令弟弟害怕的原因是因為「暗暗的」。

### 澎湖之旅

C18 去澎湖玩了幾天，回到教室就趕緊來報告：

C18：我去澎湖玩有看到楊宗緯唱歌，那天還有放煙火耶！

T：你去澎湖玩的時候嗎？哇，你聽到楊宗緯唱歌喔，還看到煙火好漂亮喔！

C18：然後，我們每天晚上都去散步，繞一大圈才回家。

T：你們走的很遠對不對。〔反應事實〕

C18：繞一大圈。

T：可是很开心ㄟ又，可以牽著爸爸、媽媽和妹妹一起。

〔反應事實和反應情緒〕

C18：然後回去的時候，妹妹就會說很累…。

T：嗯，去玩了多天ㄟ又。

C18：嗯，上禮拜四玩到這禮拜二。

T：好像度假一樣。

C18：好像度假，媽媽就真的很想住在那裡。

T：嘿嘿，那你呢，你想嗎？

C18（點頭中臉上露出微笑）。（誌-970501）

在這樣的師生對話中，感覺是輕鬆且愉悅的，而對於反應事實與反應情緒的掌握，也有點能抓住訣竅了。

### 大海來了

週休二日回來，C27 一早見到我就趕緊靠過來，開心的說著：

C27：他ㄉㄥㄉㄥㄉㄥ的時候就一個大海來了。

T：大海跑來找你喔，他ㄉㄥㄉㄥㄉㄥ的時候。〔反應事實〕

C27：然後我就很害怕叫爸爸抱我。

T：（此時我看見 C27 臉上的表情是有點興奮的）有一點害怕ㄟ又，但是很好玩對不對，敢不敢再玩第二次。〔反應事實和反應情緒〕

C27：我玩第三次。（誌-970505）

從上例可知，師生的互動已經出現了我能接納幼兒的情緒，同時也觀察到幼兒的語言行為與非語言行為不一致的現象，並適時給予同理回映。

### （二）帶點生氣的幼兒

教室中幼兒間因為衝突而引發的生氣情緒仍會出現，以下分別舉出在行動後期，當幼兒生氣情緒出現時的師生互動狀況。

### 這台車很脆弱

C14 在角落正用柔麗磚在搭建車子，C16 撿起墊子上的柔麗磚就直接的要擺放在 C14 組合的車子上，C14 見狀立刻舉高拳頭揮向 C16，一邊喊著…。

C14：老師，C16 一直要來破壞我的。

T：C16 想要把他撿到的柔麗磚放上去對不對？但是你的手揮過去就是不可以。

C14：因為我這台車，我這台車很脆弱，所以不能用丟的啊！

T：不能用丟的，那你要跟他講，你可以像剛剛這樣跟我說的話跟

他講一遍，這台車很脆弱不能用丟的，他聽得懂他會懂，但是你揮出拳頭，他會認為你要找他打架。(這時 C2 放上兩塊柔麗磚就掉了。)

T : 真的很脆弱耶。

C14 : 對呀！我就說了啊！(誌-970326)

C14 這次能控制自己沒有真的對 C16 揮出拳頭，他做到對衝動的控制，同時也清楚說出自己生氣的原因，C14 真的進步了。

### 城堡的主人

C15 用柔麗磚蓋了城堡，C6 的手放在柔麗磚牆上想要進入城堡，兩人爭吵的聲音愈來愈大聲，於是，我介入處理。

T : 如果你們把事情講得好，你只要花一分鐘，你就還有十九分鐘可以玩，如果你的事情花了十分鐘來講，那就是還有十分鐘來玩。

T : C15 我想你現在一定很想回教室去玩玩具對嗎？〔反應事實〕

C15 : 點頭。

(C6 才開口叫了 C15 的名字。)

C15 : (立刻說出) 是你是你是你。

T : 你要想清楚喔！用這樣的方法從剛剛到現在已經用了十分鐘了。

C15 : 以前，蓋好城堡你就不讓我進來，所以我不讓你進來嘛！

C6 : 不是，我們有讓你進去，我和 C5 合蓋的，你破壞我們的東西，還把我們的城堡弄壞...。

C15 : 我沒有啊！你就不讓我進去，我不想要讓你進去。

C6 : 你知道嗎？

C15 : 我不想要跟你講話。

C6 : 好啊！不想跟我講話，就不想跟我講話啊！OK 處理完了。

T : 當你們把問題處理好的時候，C15 的臉會笑而你的臉也會笑  
C6 你剛剛做對一件事，你用很小的聲音來講，這個聲音會讓人家很舒服。

C6 : C15 不想跟我講話，可能也不想去角落玩了。

C15：我不是，我想要去角落玩，誰叫你一直罵我。

C6：如果問題解決了，我們就可以去玩了。

C15：但是，你就一直說我把你的城堡弄壞。

C6：哥哥對不起。

T：哥哥很努力喔！你在努力邀請 C15 回到積木角去玩是嗎？因為你知道時間這樣子一分鐘過去、兩分鐘過去，時間到了都不能玩了是嗎？我看到 C6 在努力喔，那 C15 呢？

(C15 趴在桌上不說話。)

C6：聰明的哥哥會講話，聰明的哥哥他不會這麼大聲罵。C15 你要變成聰明的哥哥嗎？你現在六歲了，以後你九歲的時候，你會變成大哥哥。C15，想不想變成大哥哥 (C6 很小聲的對著 C15 說話)，C15 你想不想變成大哥哥。哥哥對不起嘛。

C15：對不起。

C6：那你現在笑一個。

C15 (微笑) 好啦！我讓你進去。(誌-970513)

在這個例子中，同理的部份做的很少，大多只是保持中立的角色，我主要是從旁提醒幼兒，關於時間的流逝。在過去與 C6、C15 的相處經驗中，我們三人都容易落入生氣或難過的情緒裏，且最後會使得幼兒與我都不高興。所以，這一次先試著讓幼兒練習思考解決衝突的辦法，並適時地對他們的努力予以肯定。

後來，C6 不但忍住原本生氣的情緒，還去接納 C15 的生氣情緒。當他說出「對不起」的同時，展現出誠懇的態度，並且努力嘗試希望能獲得 C15 的原諒。最後，當 C15 說出「對不起」後，終於化解他們之間原本不愉快的情緒。

從這個例子中發現，生氣情緒的消解需要時間，而一句真誠的對不起也容易獲得他人的原諒。

## 廚具分配

一群幼兒五、六人聚在扮演區玩，其中 C2 一人獨玩，其他五人則玩在一起。眼見 C2 大步走向我，嘴巴嘟著並開口說到：

C2：老師，我先拿到的，他們都把玩具搶走。

T：你是說你拿到的玩具都被搶走？(停頓數秒後)〔反應事實〕

C2：那些是我先找到的。

T：你先找到的，可是他們都把他搶走，(停頓了一下)，你覺得不是很舒服是嗎？〔反應事實和反應情緒〕

C2：搶回來。

T：你是要我去跟他們說，全部都還給 C2，你就擁有全部的玩具了，是這樣嗎？〔反應事實和反應情緒〕

C2：搖頭。

T：不是喔。

C2：有的我不需要。

T：喔，有的不需要喔，那你比較希望他們還什麼東西給你呢？

C2：用一用，有的沒有(用到的)我就給他們。

T：你需要的，你會留下來，你用不到的你會給他們玩，是這樣嗎？〔反應事實〕

與 C2 的對話中，一方面先接納 C2 的情緒，再者與 C2 一起釐清著他真正的想法為何？這樣有助於接下來事情的處理，那就是交給幼兒學習解決問題。

後來，C2 與 C20 對話，如下：

C20：怎麼了？剛剛我有聽他們在說，C2 拿好多東西，都沒有分我們一些，我就過去拿了一些。

C2：因為我要用一用，沒有用的才要拿給你們呀。

C20：我們煮完一道換你煮呀，不是就好了嗎？

T：點著頭。

C2：為什麼把我的東西都一尤走，你不是說，我煮好湯給你煮，啊問題你全部拿走啊。

C20：要煮幾道菜，我問你。

C2：一道菜都沒煮到，被你們拿走了。

C2：怪，你可以去積木角啊，你幹嘛跟 C26 搶我的東西。  
C20：我喜歡娃娃家、就喜歡娃娃家。  
C2：你不會去玩別的吗？  
C20：我想要玩那個呀！  
C2：可是人家先拿到的呀！  
C20：我想要拿那個又沒關係，一起玩嘛！  
C2：好嘛！我玩玩再給你嘛！  
C20：對呀！我們現在剪刀、石頭、布。誰贏了誰就聽話。  
C2：全部嗎？  
C20：對。  
C2、C20：剪刀、石頭、布（C2 出剪刀，C20 出布）。  
C2：YA！我贏了。  
C20：好吧，那你就贏了。C20 走回娃娃家對他的朋友們說：我們猜拳，他猜贏了，他就先用。啊，等一下就輪到我們了。（誌-970307）

在這次 C2 引發的告狀中，我除了在剛開始回應一些句子外，就是在一旁點著頭，聽著兩位小朋友認真的對話，直到他們自行解決問題並遵守他們之間的約定。事後 C20 脫口說：「不都是這樣的嗎？」（誌-970307）

讓我回想起吉 T 提醒過：「同理，應該是幼兒有情緒來跟你說的時候，他主動來找你時，做同理是很重要的，而鼓勵才是老師應該多做的事，要把光(注意)放對位置。」（非訪-970128）意思是應想辦法讓幼兒的注意力放在學習好的行為上，而不只是忙著在處理幼兒問題。

### 他們都跟著我

一群幼兒正在戶外玩耍著，C19 跑過來說著：

C19：老師，他們（C2、C5、C8、C13 四個男生）都要跟著我，（C19 的眉頭皺的緊緊的，一副不願意模樣）。  
T：你不喜歡被他們跟，是嗎？〔反應事實和反應情緒〕  
C19：對呀！就叫他們不要跟，他們還要一直跟。  
T：我猜，你一定很討厭被他們這樣煩，是嗎？  
〔反應事實和反應情緒〕

C19：對呀！

T：嗯，這種感覺就像我們家外面住著一群麻雀，每天早上天才亮就吱吱叫，我都沒睡飽，覺得實在好吵。趕都趕不走，你覺得他們像不像我們家的麻雀？

C19 一聽完我說的立刻就笑了，於是我接著說。

T：有時候，他們跟著你就是為了要看見你生氣的樣子，你有什麼辦法讓他們覺得不好玩了，他們就會離開了。

C19：不要理他們。

T：嗯，這不容易，但你可以試試看（此時 C24 恰巧來找 C19 一起去玩，兩人便離開了）。（誌-970506）

就在聆聽 C19 的訴說後，我用了一群趕不走的麻雀作為比喻，C19 一聽完便轉換情緒，很快的就讓自己從生氣到愉快，在這個經驗中讓我覺得有時幽默一下也不錯，太執著看問題反而不容易走出因問題而引發的情緒。

### （三）哭泣的幼兒

現在，對同理語言的運用，我比較不那麼害怕了，因為有了對感覺語詞的學習，已經較能自在的說出來。

#### 繪畫比賽

園內進行了「視力保健繪畫比賽」，請幼兒依主題進行繪畫創作，獎品為五部小汽車，將由畫得最好的小朋友獨得。比賽結果得獎的當然開心，但是，當場卻有人生氣與哭泣。對於此結果，我對掩面而哭的 C11 說：

T：你現很難過又，你畫的很認真卻沒有得到小汽車，你很想要是嗎？〔反應事實和反應情緒〕

C11 點頭，仍掩面哭著。

T：看到有人拿不到小汽車而生氣、難過，我也不好受。看來，這並不是一個好辦法，你說是不是？

C11 點頭，一邊擦著眼淚。

T：謝謝你，謝謝 C11 有把老師上過的內容畫出來，我好喜歡你有把作品交出來。

C11：沒說話，但眼淚也慢慢止住了。（誌-970314）

這一次的經歷，看得到我同時用了同理、「我-訊息」與鼓勵的技巧。

#### (四) 我將同理語言運用在個別輔導上

在大掃除後，發現 C4 失蹤了。原來他一人將娃娃家所有的廚具加以搬動，然後把自己藏在廚具後。我從拖鞋的擺放，找到 C4 的藏身之處，他看見我時面露微笑，我只說：「吃點心囉！」，他笑笑收拾好廚具後，一起吃點心。點心後，帶幼兒去玩沙，當全班集合時，C4 就是站在沙坑內不動，請他排隊就是不肯，後來是 BT 協助才跟著進到教室。到了中午吃飯時間，C4 自己又搬著椅子，坐在我的旁邊吃飯，於是輕聲問他：

T：一個人躲在娃娃家很舒服又，都沒有人會去吵你。

(C4 笑了笑，眼睛都眯成一條線了。)

T：你是不是覺得沙坑很好玩，最好是一直玩一直玩，不要吃飯、不要午睡也不要上課最好了。〔反應事實和反應情緒〕

C4：(開心的點點頭)對呀，最好就是一直玩。(誌-961214)

C4 經常不肯用語言將自己的需求表達出來，如果你看見他站著不動，那就是他正用無聲的方式發出抗議。就算對他進行關懷或者詢問，他也不會說出原因。面對這樣的幼兒，則需要請協同教師幫忙，才能即時處理 C4 的問題並兼顧其他幼兒的需求。在面對 C4 的時候，會使用商量的方式和他溝通，因為，與 C4 相處的經驗中，C4 就是不開口說話，在家也是如此，除非與他建立良好關係，他才會偶爾跟你說話。吉 T 舉例說：

就像是等待一隻躲進殼中的寄居蟹露出臉來，需要耐心和安全的環境，寄居蟹才會願意鑽出殼來，急不得的，當你一急，本來要鑽出殼來的寄居蟹便一下子又縮回去了。(電訪-970125)

到了下學期 3 月過後，C4 開始有了轉變，話雖仍然不多，但卻多了笑容。現在每當 C4 開口說話時，會立即對他說：「我好喜歡你開口說話喔，你說出來我才能更清楚你的感覺、你的想法。」(誌-970411)。看到 C4 在變化，不論改變的

原因，究竟是因為他的年齡增長、經驗學習或者是因為我的鼓勵奏效，重要的是看見 C4 的情緒與表達方式確實在改變。媽媽在聯絡簿上寫著「C4 在家說愛惠鈴老師 100%，也愛 AT100%。」(誌-970511)

#### (五) 友善的師生互動

教室裡，有時會出現一些無人承認的小事，例如是把衣架弄掉在地上時；一天早上發現，衣架像是被人創意地勾在一起。但因 C11 前一天下午是最後離開教室的，於是，決定問他：

T：老師想知道昨天下午放學時，你的動作為什麼那麼慢呢？

C11：衣架掉了我在掛衣架。

T：那你是怎麼掛的呢？

C11：我把它一個一個勾在一起。

T：嗯哼，我喜歡你的創意，但這樣人家就不方便掛衣服啦，下次排整齊就好，好嗎？

C11：笑笑。(誌-970515)

幼兒能坦承的對我說出他做過的事，這樣的師生互動已經有別於在行動初始時，我用較冷淡或權威出現的互動方式。

## 二、省思

在與幼兒的師生對話中，我大部分仍是習慣說出反應事實的句子，但從師生對話的文字稿內容中，有時我已能將幼兒的情緒說出來，此時的我對於情緒的表達不再如初期時那樣的害怕與猶豫，比較能順利將同理語言說出，這是在整個行動歷程後我個人的改變；而在師生互動方面，由於我的態度不再如行動初期般的對人冷淡及對感覺漠視，因此，與幼兒的互動上，從對話的內容中，已經有了較佳的互動，並多了一些師生合作的實例。

### 三、尋求解決策略

原本想從協同教師與園內同事的角度，請她們說一說對我運用同理語言的觀察，但兩位教師均表示對同理語言並不了解，且對我的溝通能力也覺得良好，無法提供建議。於是，只好再將自己運用同理語言時的文字稿，事先寄給吉 T，再透過電話的方式與吉 T 討論，吉 T 說：「你整個的引導都 OK，我覺得你都可以很順利的解決他們的問題，不要讓他們情緒堵塞住，就 OK。我覺得你的對話就跟上次差很多，幾乎都可以敲到孩子的那個感情。」(電訪-970520)

「敲到孩子的那個感情」這句話給了很大的鼓勵，之前因為漠視自己的感情，有時間接地也會出現忽略幼兒的情緒問題，因此，當吉 T 這樣說時，給予的鼓勵是很大的。吉 T 同時提到他感覺會讓我進步的原因是很認真的去做紀錄、錄音、錄影、寫逐字稿，他說：「不是每個人都像你這樣子，什麼錄音啊，拍什麼東西，做逐字稿，那個東西可以看得出你花了很多的精神，你把很多精力放在這個上面，這是你今天進步這麼快很重要的一個原因。」(電訪-970520)

吉 T 給了下一階段可以努力的建議，就是去協助幼兒做到自我肯定並增加幼兒的自信：

比如說讓幼兒自己去講一講對於自己的圖畫喜歡它哪裡？他講那個東西就是對他自己的自我肯定嘛，小朋友不一定要靠外在得獎品，能自我肯定才是最重要的。老師再多做一點，不但解決學生的情緒問題，還更可以讓他在這個過程中更有自信。(電訪-970520)

之後，我忍不住回應吉 T，或許在幫助幼兒做到「自我肯定」前，更須從「自我接納」做起，吉 T 則深表認同。

#### 四、小結

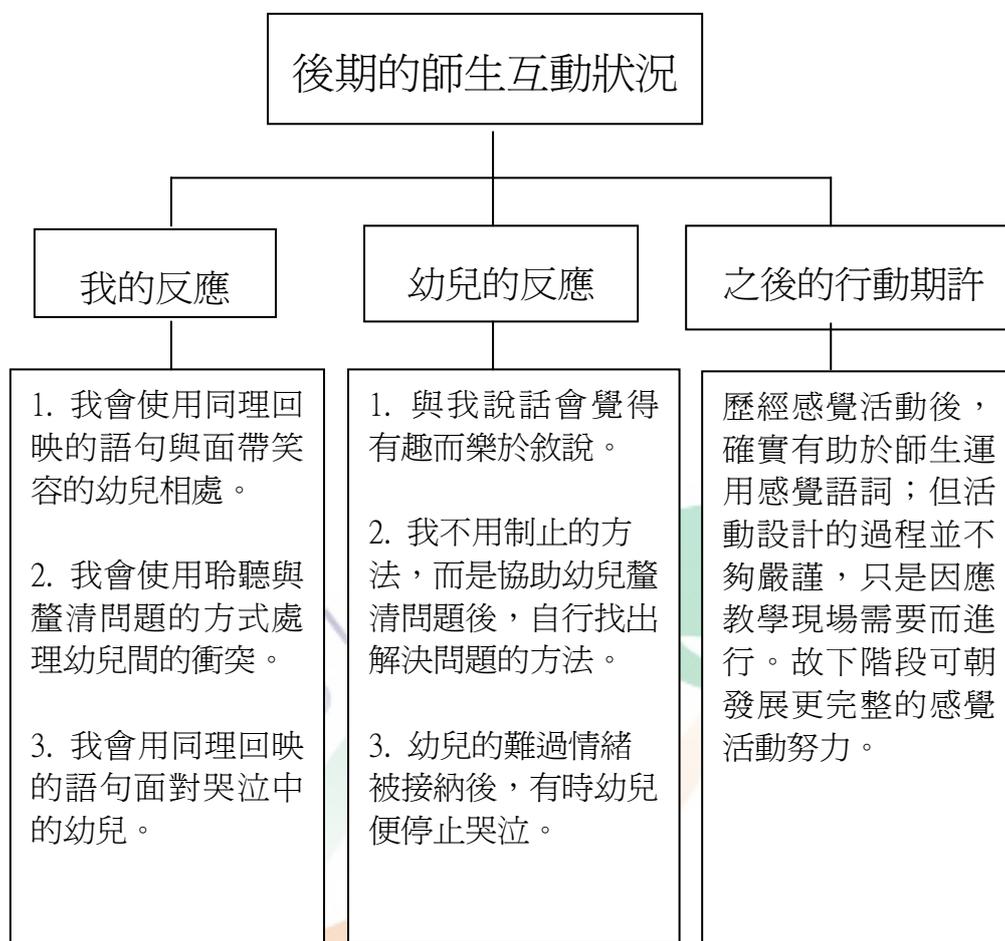


圖 4.9 後期師生互動狀況圖

##### (一) 我的反應

###### 1. 我會使用同理回映的語句與面帶笑容的幼兒相處

對於面帶笑容向我敘說其生活經驗的幼兒，我會使用同理回映的語句與其對話；此時，幼兒會覺得敘說是一件有趣的事，然後，很開心地分享其生活經驗。

###### 2. 我會使用聆聽與釐清問題的方式處理幼兒間的衝突

幼兒們的爭執雖仍是會發生，但，行動後期的我大多會使用同理回映的方式，向幼兒澄清他們的問題與感受；若是，遇上能自行溝通的幼兒，我能專心的聽，其實就是給幼兒最大的肯定；幼兒間自然能協調出解決問題的方法。

### 3. 我會用同理回映的語句面對哭泣中的幼兒

當幼兒感受到不公平或委屈時，有時他們會用哭泣的方式表達心中的感受；此時，運用同理回映的方法，讓幼兒覺得自己的情緒被接納時，有時即顯而有效的停止哭泣。

運用同理語言時，所需掌握的兩個重要元素，一為反應事實、另一為反應情緒，在後期所舉的師生對話實例已可看見。雖然所運用的同理語言，仍停留在初層次的同理，但對現場的師生而言，已是有別於未運用同理語言之前的師生互動，我確實減少舊有的反應習慣，如權威、命令；並做到了接納幼兒的情緒、想法與感受，幼兒因而可以回應出更多的訊息或解決問題的方法。當我將同理語言運用在個別輔導時，也得到幼兒良好的回應。

#### （二）幼兒的反應

##### 1. 與我說話會覺得有趣而樂於敘說

幼兒主動地向我敘說其生活經驗，就是想要被看見；而我在此時專注的聆聽與對其適時回映的對話，幼兒們會因為覺得有趣，更樂於敘說。

##### 2. 我不用制止的方法，而是協助幼兒把問題釐清，再找出解決問題的方法

我對幼兒間的衝突，採用制止或說教的方式時，通常得到的只是幼兒間短暫的和平；但，當我能協助幼兒在衝突發生時，讓幼兒看見的不只是情緒還有問題；那麼，幼兒學到的是在接納自我情緒後，然後做到思考解決問題的方法。

##### 3. 幼兒的難過情緒被接納後，有時就能停止哭泣

哭泣是表露情緒的一種方法，當我對幼兒運用同理，為的是讓幼兒的情緒得到接納；在協助幼兒淨化情緒的同時，確實能協助幼兒真正對問題進行思考，然後，面對問題解決問題。

#### （三）之後的行動期許

從整個的行動期程來看，本行動研究已接近尾聲；因為，於行動初期時所被發現的問題，確實在行動的歷程中一一的找到適用的策略，已被解決的問題包含

我對感覺的漠視、我在運用同理語言時遇上的困難，直到最後我確實能學會運用同理語言的方法。

由於在行動中期，因發現師生均無感覺語詞的使用，於是，在倉促間設計關於感覺的活動。雖歷經感覺活動後，發現確實有助於師生學會，運用感覺語詞及對感覺的辨識、表達與調節；但因活動設計的過程並不嚴謹，只是因應教學現場需要而進行，總覺有疏漏之處，故下一階段的研究可朝發展完整的感覺活動為宜。



# 第五章 討論與分析

教育行動研究目的是在解決教學現場所發生的問題，藉由教師不斷的省思與修正的過程中，找尋出解決現場問題的最佳策略，同時得增進專業成長。研究中，每一個策略都是為解決當時所發現的問題，直到找出有效的策略為止。以下分別就行動前後我在運用同理語言上的變化、行動前後師生互動的變化及我在運用同理語言的困難與解決方法進行討論。

## 第一節 行動前後同理語言運用上的變化

### 一、初期時對同理語言的陌生

從現場的觀察紀錄中，略可看出我與幼兒的互動模式，我常用冷淡的態度如「喔、嗯」等，回應幼兒的熱情、撒嬌、生氣、難過、開心、憤怒等不同情緒，當幼兒對我傳達的態度是開心、喜悅、快樂的笑臉表情時，這樣的表達最讓我感覺到輕鬆自在，我會自然回應開心的心情；相對的，當幼兒哭泣、尖叫、生氣或動手打人時，會讓我覺得不知所措，我會以為發生什麼事的立刻出現緊張感；所以，通常我會運用制止、否定、說教等技巧，例如「請你坐到我的旁邊休息」(誌-961208)、「你想想怎麼辦」(誌-961218)，或者使用轉移幼兒注意力的方式，就是要減低我的恐懼與焦慮。但是，運用這樣的方法成效始終有限，而且不一定能成功轉變幼兒的負面情緒；因為，這樣做其實都是在否定幼兒的情緒。誠如賴惠辛譯(1996)「情緒溝通是具有挑戰性的，許多人還沒有學會如何處理情緒，也不喜歡聽到問題，他們希望事事順利。對他人情緒感到不安的人，通常也會對自己

的情緒感到不安」(p.241)。

## 二、中期時克服運用同理的困難

在學習運用同理語言的過程中，透過閱讀現場師生互動紀錄，發現我有無法將幼兒情緒反映出來的問題；除此，在語言表達上，也不存在感覺語詞。日誌中寫著「同理應是運用在情緒或問題發生時，而當老師說的感覺幼兒聽不懂時或老師無法表達出幼兒的感覺時，那麼需要做的是與幼兒一起學習敘說感覺」。(誌-970215)

於是，經由與吉 T、CT 討論並參閱兒童的社會發展：策略與活動 (呂翠夏譯，1994) 後，設計出感覺活動系列；希望在活動實施後，能改善我與幼兒之間對感覺的表達。

就在進行感覺活動之後，我察覺到自己在回應幼兒時，我會去強調情緒的部份，原先對感覺語詞運用的困難也開始有了改善。例如：以前幼兒如果是開心的分享假日生活，我大概就「是喔！是嗎？」這樣的回應詞，而現在則會多問一些，例如：「喜歡嗎？開心嗎？天天去好不好？大多時候幼兒會點頭回應，或者說出：天天去那我就更開心了」(誌-970317)。

在行動的歷程中，當幼兒使用哭泣、尖叫或出現打人的行為時，我的情緒會受到影響，我會顯得容易失去耐性、甚至出現憤怒感；之後，便無法運用同理去接納幼兒的感受。這樣的結果與 Cole 和 Chan (1987) 指出的師生互動溝通模式，有著雷同的情景，師生是處在開放且互動的系統之中，而教師的精神與體力、外在與內在的噪音干擾均會影響溝通 (p.23)；於是，再將研習中學到的「我-訊息」表達技巧，運用在尋求與他人合作。當我會因為幼兒大聲的哭泣或出現動手打人，而感到生氣或焦慮時；透過「我-訊息」去邀請其他教師的協助，可以暫時紓解師生間的對立關係，如此，不但能順利解決問題，還贏得了教師間的合作。待事後幼兒情緒穩定時，再與他進行溝通就會有不錯的效果。

「我-訊息」的公式如下：

1. 當……時候(陳述你感到煩惱的行為)
2. 我感到……(陳述你對他人行為帶給你結果的感受)
3. 因為……(陳述他人行為帶給你的結果)(賴惠辛譯, p.246)

如今，在教學現場，不只對協同教師使用「我-訊息」，也會對幼兒發出「我-訊息」；於是，當我更具體描述問題與感覺後，通常可以得到較和善的回應。此與賴惠辛譯（1996）表達感覺的有效方式為「我-訊息」的結果相當吻合。

對我而言，學會讓自己時常保持心境平和的狀態，較易用客觀的角度站在他人立場同理與思考。

### 三、後期時運用同理語言的經驗

與班上幼兒的互動，我不再只是擔任仲裁或權威的角色。藉由運用同理語言的技巧；從聆聽開始，做到去接納他們的情緒，進而協助幼兒進行問題的思考。在這個階段中，我能用平靜的態度與幼兒相處；因此，獲得幼兒的回應也最多。誠如林筠菁（2006）指出：「學校內若有多一些人認識並具備同理心，將有助於校園內發展師生關係，校園氣氛也會更和諧」（p.164）

現在，遇到事情時，可以多想一下、停一下，甚至運用同理接納他人情緒，嘗試站在他人的立場思考；做出的不再是立即的「反應」，而真的是「反映」了。如同日誌中寫著：「先反思自己的反應，看看自己的習慣模式，最後建立新習慣，運用反映而不反應」（誌-970411）。

### 四、與吉 T 討論

#### （一）初期的師生互動

行動初期，吉 T 給的師生互動實例的回饋意見是：「我看不見你的同理啊？你告訴我同理語言在哪裡？哪一句是同理語言？」（電訪-970127），當時令我感到既

挫折又害怕，質疑著自己該如何繼續。直到吉 T 為我做出同理語言的示範「你哭，是不是有什麼事？你要不要說說看？你難過是因為你不會整理書包是嗎？」（電訪-970127）。讓我看見自己的反應模式，通常只重在關心與安撫幼兒，但其實是間接地養成幼兒依賴的習慣。

## （二）後期的師生互動

行動後期，再次將師生對話整理成文字稿，與吉 T 討論實例中同理語言的運用。結果得到吉 T 的回應是：「我覺得你的對話就跟上次差很多，幾乎都可以敲到孩子的那個感情」（電訪-970520）。這樣的肯定是極大的鼓勵，使得在接續的師生互動中我更勇於運用同理語言。

## 五、小結

初期時因我缺少運用同理語言的能力，於是透過閱讀同理語言的相關文獻並向吉 T 尋求協助的方式，經由不斷地練習與修正後，直到培養出運用同理語言的能力；但當同理語言的使用仍無法緩和幼兒的情緒，而形成師生對立的問題時，「我-訊息」的表達技巧及尋求其他人的協助，則有效克服運用同理的困境。

由此可知，若想要在師生互動中運用同理語言，就要真正了解運用同理語言的目的與方法，從聆聽並接納幼兒的情緒做起，並適時地將幼兒的感受與想法回映給幼兒；如此，才能說有做到同理語言的運用；除此，若是遇到運用了同理回映仍無法解決幼兒的情緒時，就需要給師生雙方一些情緒調節的時間與空間，尋找其他教師的協助，就是不錯的方法。

## 第二節 行動前後師生互動的變化

### 一、幼兒開心的敘說時與我的回應

#### (一) 初期的師生互動

以表達經驗為例，當幼兒向我敘說著開心的生活經驗，初期時我的回應多是「嗯、喔」十分簡短的；或者，當幼兒說著「我有去坐捷運時、我跟加菲一起玩時」，我的態度出現冷淡、拒絕、詳問經驗與帶著成見的對話。且問話方式大多是在澄清事實，例如「你覺得呢？你還看到什麼？捷運來的時候你站在哪裡呀？為什麼要用玻璃圍著？你是跟玩偶的加菲玩還是看電視？加菲是新到你們家的小寵物嗎？」(誌-961220、960301、961029)。把一個美好的生活經驗分享，問到最後只剩下澄清事實；我忽略了他們分享時的感受。這些都是與幼兒進行對話時所看不見盲點，有時幼兒會覺得無趣就跑掉了。

#### (二) 後期的師生互動

同樣是表達經驗，到了後期回應方式稍有不同，問話中我會加入反應情緒與反應事實的句子。有些幼兒會因為得到我共鳴的回應，而主動多說一點，說說他和誰玩、去哪裡、是怎樣的開心；如第四章第四節「大海來了」為例。

C27：他ㄉㄥㄉㄥㄉㄥ的時候就一個大海來了...我就很害怕叫爸爸抱我。

T：(此時我看見C27臉上的表情是有點興奮的)

有一點害怕ㄟ又，但是很好玩對不對，敢不敢再玩第二次。

C27：我玩第三次。(誌-970505)

像這樣能反映事實又反映同理的對話，符合黃惠惠(2005)所指出的初層次同理反應；亦即，以平常自然的口吻將了解體會到對方的感覺與內容說出來。

## 二、幼兒生氣的表達時與我的回應

### (一) 初期的師生互動

行動初期，對於教室中引發幼兒衝突與怒氣的發生，最常出現在幼兒使用公共物品時，例如圖書或玩具的爭奪，或是使用玩具時的碰撞衝突。此外，還會出現像幼兒被同儕排斥所引發的告狀事件，「老師，他把我的彈珠人破壞掉、我說不給他進來，他就尖叫、弟弟都跟著我，我不喜歡他一直跟著我」(誌-961208、961218、961115)。當我聽見類似事件出現時，會直接反應說出以下的句子「搬椅子坐我旁邊休息。為什麼被我請過來？如果今天換成是他跟你說你不能玩呢？難怪人家不想跟你玩？你有沒有想過他為什麼一直要跟著你？」(誌-961208、961218、961115)。如此表達方式就有如 Gordon 所提溝通的擋路石指責、命令、分析、說教(歐申談譯，pp.83-91)。初期時，我給幼兒回應的句子大多是「你-訊息」，充滿著像直接仲裁懲罰幼兒，或對幼兒說教的回應方式，並沒有同理的運用。

### (二) 後期的師生互動

#### 1. 聆聽與回映幼兒的訴說

行動後期我的回應方式則是邀請幼兒坐下來，然後聆聽並回映幼兒的訴說，嘗試把他們的情緒反映出來，協助幼兒把問題具體說出來而後解決問題。

C2：老師，我先拿到的，他們都把玩具搶走。

T：你是說你拿到的玩具都被搶走？(停頓數秒後)

C2：那些是我先找到的。

T：你先找到的，可是他們都把玩具搶走，(停頓了一下)，你覺得不是很舒服是嗎？...

如吳錦鳳(1992)所言，以平常自然的口吻，將了解體會到對方的感覺與內容說出來；如此會更易與幼兒進行互動。

## 2. 提供幼兒充分的時間，讓幼兒有機會淨化情緒

當幼兒一時之間無法跳脫情緒時，則需提供幼兒充分的時間，讓幼兒有機會淨化情緒。在一段時間後，有時幼兒原先不滿的情緒會經由敘說的過程而消散。且一旦幼兒感覺到自己的情緒被接納了，幼兒會更願意說出自己的想法與感受，舉例如下：

T：哥哥很努力喔！你在努力邀請 C15 回到積木角去玩是嗎？因為你知道時間這樣子一分鐘過去、兩分鐘過去，時間到了都不能玩了是嗎？我看到 C6 在努力喔，那 C15 呢？（C15 趴在桌上不說話。）...

C6：聰明的哥哥會講話，聰明的哥哥他不會這麼大聲罵。C15 你要變成聰明的哥哥嗎？你現在六歲了，以後你九歲的時候，你會變成大哥哥。C15，想不想變成大哥哥（C6 很小聲的對著 C15 說話），C15 你想不想變成大哥哥。哥哥對不起嘛。

C15：對不起（微笑）好啦！我讓你進去。（誌-970513）

此時我的聆聽對幼兒而言就是最好的支持，可真正協助幼兒思考解決問題的辦法，直到得到雙方合作並解決問題。

## 三、幼兒難過的哭泣時與我的回應

### （一）初期的師生互動

初期時聽見幼兒難過的哭，總令我感到焦慮與不安。於是使用哄騙或轉移注意力的方式，嘗試停止幼兒的哭泣；有的幼兒會因為這樣的方法而停止哭泣，如「我們去打電話看看媽媽回家了沒有，沒有哭的聲音才能和媽媽講電話呀！（C15 的哭聲立刻停止）」（誌-961218）。但到了行動中期，我開始檢討如此的回應方式讓幼兒學到只要用哭的，就會獲得注意，結果造成我疲於去照顧幼兒的哭。本以為對幼兒釋出關心，給予陪伴的力量就可以安撫其情緒；但其實正阻礙著幼兒尋求幫助的學習。我主動的關心，反而讓幼兒學到哭，就會有人幫忙解決問題。

## (二) 後期的師生互動

### 1. 先接納情緒再陳述事實

行動後期若是聽見幼兒的哭，那麼回應方式是「你現在很難過ㄟ又，你畫的很認真卻沒有得到小汽車，你很想要是嗎？看到有人拿不到小汽車而生氣、難過，我也不好受。看來，這並不是一個好辦法，你說是不是？」(誌-970314)。像這樣先接納情緒再陳述事實，幼兒會停下哭泣開始敘說哭泣的原因。

### 2. 邀請幼兒幫忙

有時遇到讓幼兒覺得難過的事，同理技巧可能也發揮不了作用。此時，可請其他幼兒幫忙。同儕的力量是很神奇的，我只要提出「我-訊息」把問題說清楚，大部份的幼兒都能努力配合去解決問題；然後，幼兒的難過或擔心也會因此減輕或化解。

### 拍畢業照

例如拍畢業照那天，因為禮服數量不足需輪流等待，其中 C7 沒拿到禮服，原本開心的心情變得難過，後來就算衣服送到他面前，他也不換了。於是找來 C2 幫忙「我現在真的沒時間可以幫 C7，可以幫我一下嗎？」(誌-970303)，於是，C2 前往找 C7 溝通，就在不到五分鐘的時間裡，C7 開心入鏡。

### 戴新眼鏡

某天 C12 戴了新眼鏡上學，低著頭並把帽子壓低，完全不抬頭看人，也不願進教室。C12 的母親才說：「他對自己戴著眼鏡很不適應，也不肯進教室」，結果，C3 一看見 C12 來上學了，立刻自動走出教室拉著 C12 的手說「走，我們一起去看火車時刻表。」(誌-970312) C12 於是露出笑容，原本擔心戴眼鏡被排斥或被嘲笑的問題就這樣立刻被化解了。

#### 四、小結

運用同理語言在師生互動的變化上，主要發現有二：

##### (一) 當我運用同理語言，能促進師生間的良性互動

從所蒐集的資料中發現，初期時我與幼兒的對話方式多是直接的反應，如命令、說教及「你-訊息」，但現在的卻學到了運用同理語言的方式及「我-訊息」的溝通技巧後，在與人說話時多了聆聽與同理回映，減少了溝通的擋路石；另外，還學到可透過邀請幼兒合作與鼓勵幼兒正向行為的方式，促進良好的師生互動。

##### (二) 當我運用同理語言，能協助幼兒覺察與接納自己的情緒

對幼兒而言，我使用同理語言，可協助幼兒做出自我感受的表達。當我運用同理語言於幼兒的正面情緒時，可以肯定幼兒正面情緒的感受，並能促進幼兒分享其快樂的經驗；相對的，當我運用同理語言於幼兒的負面情緒時，也能幫助幼兒去宣洩與淨化自己難過或生氣等負面情緒，在協助幼兒獲得情緒淨化的同時，也在幫助幼兒獲得自我的情緒覺察以及學習自我接納。

### 第三節 運用同理語言的困境與解決方法

在運用同理語言於師生互動時，遇到的困難包括：我對同理語言的陌生、我的情緒問題、時間因素及外在干擾等，以下分別說明困境與解決方法：

#### 一、困境

##### (一) 我對同理語言的陌生

初期時，由於我對「同理語言」十分陌生，包括不了解「同理語言」是什麼？「同理語言」運用的方法、其適用時機及為何要運用同理語言等問題？所以，讓我在運用「同理語言」上相當的困難。

## （二）我的情緒問題

在師生互動的過程中，若是教師的情緒起伏甚大，時常會將自身情緒帶給幼兒者，其實正是給了幼兒最不良的身教示範。除此，對同理的運用也將受到限制。

## （三）時間因素

時間的充裕與否會影響對話的品質；當時間不夠充裕或者太過急迫，皆不利於同理語言的運用。

## （四）外在干擾

師生溝通時若是在教室內，幼兒說話的音量、玩具的聲音、電話鈴聲、幼兒間的衝突等，都會是影響師生溝通的外在干擾因素。

## 二、解決方法

### （一）增進對同理語言了解的方法

#### 1. 閱讀相關文獻並練習基本句型

將同理語言相關的期刊、論文、書籍等資料做成閱讀摘要，擷取出運用同理語言需注意的技巧與內涵；然後，反覆練習練習同理反映之句型，如同本文第二章第一節(p.7)所介紹，包括需能反應事實與反應情緒，可使用「你覺得…因為…」；練習的過程會對著 CT 說出同理語言的句型，然後再問 CT 聽到的感受為何，是否有被同理的感受；從理解同理語言直到能運用同理語言，約歷時八個多月；因為看似簡單的句型，但是在真的運用時，卻常發生說不出口的窘境。

#### 2. 參加教師效能訓練活動，並將現場實務與吉 T 討論

藉由研習的機會，將現場實務與吉 T 討論，透過一次次的概念加強與行動反思，建立對同理的認識。例如將同理語言用在與幼兒對話時，會將幼兒說出的內容進行複述，作為語意的澄清；又或是用換句話說的方式，把幼兒的意思表達出來；諸如此類，把在教學現場所出現的師生對話，錄音、轉寫成文字稿後，逐一與吉 T 討論，而後修正，直到能正確使用同理語言的方法為止；以上都是增進運

用同理語言的有效方法。

## （二）自我的情緒控制

若想做好「同理語言」，教師自我的情緒控制十分重要。在進行同理的過程中，若能保持穩定的情緒，就較能站在他人的立場進行思考。因此，若遇上令我情緒起伏且不易去接納幼兒感受的狀況時；適時地尋求他人協助，做好情緒壓力的調節，會有助於維持情緒的穩定。

## （三）調整時間

從專注的聆聽到接納幼兒的情緒，再做出同理反映的過程，需要充裕的時間。日誌中寫到「晨光時間的互動是最佳的，幼兒有著自由的表達時間，老師有最充分的聆聽與反映時間」（誌-961004）。若是在晨光活動以外的時間，想要有充裕的時間來進行同理語言時，可在活動安排時，預留一些彈性時間，避免將教學活動安排得太過緊湊；如此，在無時間壓力的情形下，較能發揮同理的精神。

## （四）減低外在干擾

師生溝通過程中，有效減低外在干擾的方法，就是另覓一處安靜空間進行溝通；此時，教室內的其他幼兒，可尋求協同教師幫忙照顧，如此，便能有效降低因外在噪音而造成的干擾。

從上述分析中發現，運用同理語言的困境，包括：對同理語言的了解程度、自我的情緒控制、時間因素，及外在干擾等因素；當困境逐一獲得解決時，對師生互動將更有助益。



# 第六章 結論與建議

## 第一節 結論

依據研究目的，將行動歷程中的發現，歸納出以下之結論：

### 一、使用「同理語言」的方法

同理語言的使用時機在於幼兒主動對教師發起的互動，教師從專注地傾聽開始，確實去了解幼兒所欲傳達的訊息內容；然後，把幼兒所表達的想法與其情緒反映出來，使幼兒獲得被接納與了解的感受。從文獻中得知，專注地傾聽指的不只是聽，還須做到眼神的接觸，並留意觀察幼兒的表情、態度及行為後，經過注意、了解、記憶的過程，最後透過語言將教師對幼兒所表達內容的理解回應給幼兒。

回想初期我與幼兒的互動對話，發現我對於幼兒主動發起之表達經驗，大多能做到注意，即表示能對幼兒做到眼神的接觸與專心的聆聽；但在了解幼兒語意與記憶幼兒陳述的問題上，有時我則會因無法了解幼兒所敘述的內容或個人記憶力不足的問題，而產生與幼兒溝通不良的情形；於是，在改善了解與記憶的問題上，採用了語意澄清的方式，即與幼兒對話時，會利用「你是說…」、「你的意思是…」這樣的句子，確認幼兒所要表達的語意；同時，利用紙筆紀錄取代人腦記憶的方式，來改善因記憶力不足而產生在傾聽歷程時的阻礙。但回應的部份卻因我個人對同理回映的陌生與缺乏運用的經驗，而顯得困窘。

爲了能做到自然運用同理語言，於是，我從兩方面著手，一則開始蒐集並閱讀關於同理語言運用的方法；二則透過吉 T 的協助爲我做出同理語言的示範，同理語言的內容包括能反應事實與反應情緒。過程中我將我與幼兒的對話紀錄下

來，提供吉 T 檢視其中是否運用了同理語言；之後，經過多次的練習與修正後，終於學會運用同理語言的方法；而當我能將同理語言技巧運用在與幼兒的對話時，確實有助於師生間的互動與溝通。

## 二、使用「同理語言」於師生互動所產生的變化

### （一）未使用「同理語言」於師生互動時

在本行動研究初期，由於我有著漠視感覺的問題，因此，對於幼兒開心、生氣或難過等情緒，總是使用冷淡、仲裁或者安撫幼兒情緒的方式回映，結果造成幼兒會覺得無趣、甚至出現反抗態度或是養成依賴的習慣。

### （二）使用「同理語言」於師生互動時

當我使用同理語言於師生互動中，改變回映的方式，從開始的專注傾聽，然後運用同理回映給幼兒；發現運用此方法於幼兒開心的表達時，幼兒顯得樂於敘說；而在幼兒間發生衝突時，運用此方法能協助幼兒淨化情緒、冷靜思考；甚至在幼兒難過時，運用同理語言都能使哭泣漸漸停止。

從上述可知，使用同理語言接納幼兒正向情緒時，能滿足幼兒渴望被肯定的需求；而使用同理語言接納幼兒負面情緒時，可有效幫助幼兒用積極的態度面對問題並嘗試去解決問題，進而增進師生間之良性互動。

## 三、於此行動歷程中我的學習

### （一）克服運用同理的困境

#### 1. 師生均缺乏感覺語詞的表達

當我發現無法對幼兒進行同理，究其原因是有漠視感覺的問題，而無法去接納幼兒的情緒時；經由與吉 T、CT 與指導教授討論後，決定透過感覺活動的設計與實施，協助師生認識感覺，直到能做出感覺的表達；在感覺活動進行後，可觀察到我與少部份幼兒均能將自己的感覺，透過口語表達出來。

## 2. 解決師生對立的問題

原本以為師生經由感覺活動的進行後，能說出感覺，就能輕鬆使用同理語言；結果師生對立狀況的出現，我的情緒受到影響，也使得我運用不出同理去接納幼兒的情緒，此一因素成了另外一個運用同理語言的困難。後來，就在吉 T 的輔導下，學習到若要解決師生對立的問題，就應避免造成師生對立的緊張關係；如果師生對立已形成，那麼應該做的就是退出權利抗爭，避免在不穩定的情緒中做出不良的示範；可使用「我-訊息」的方式，獲得他人協助的機會，便可解決師生對立的問題。果然，在「我-訊息」與尋求他人協助的策略下，確實改善了我與幼兒的對立關係。

## 3. 影響同理語言的因素與解決之道

在研究過程中發現，運用同理語言的困境除了上述兩點外，還包括了我對同理語言的了解程度、自我的情緒問題、時間壓力及外在干擾，以下綜合說明，運用同理語言的困境與解決之道：

(1) 對同理語言的了解程度會影響其運用：可藉由閱讀與同理語言相關的文獻，增進對同理語言的認識；或與專家合作進行實務之檢討與修正，直到熟練同理語言的運用為止。

(2) 自我情緒的穩定會影響同理語言的運用：若是出現有情緒的問題時，可向其他教師尋求協助，先行照顧幼兒，如此在做好情緒的調節後，有助於對他人情緒的接納。

(3) 溝通時間的充裕與否，會影響聆聽與對話的品質；因此，在活動設計時可排入一些彈性時間，如果師生間需要溝通時，便能有效減低時間因素所造成壓力。

(4) 外在干擾如噪音，容易造成師生對話的中斷；故可另覓一處安靜空間，減少因噪音而影響師生間的溝通。

## 第二節 建議

### 一、給現場教師的建議

教師若能經常運用同理語言與幼兒相處，幼兒便能從師生互動中學習到自我情緒的接納，進而練習對感受的表達，將有助於師生間的互動與溝通。

### 二、給園所的建議

良好的溝通可有效增進各項事務工作之進行，而「同理語言」之運用只是溝通環節中的一小部份；因此，給園所的建議是把「同理語言」的觀念與實作安排在教師成長的活動中，提供教師學習良好的溝通方式。

### 三、給未來研究者的建議

#### （一）將同理語言運用於教學過程中

在本研究中，紀錄師生互動對話的時間多在晨光時間；雖然在其他時段也會運用同理語言，但所紀錄的互動仍是以晨光時間的對話為主；故建議未來研究者，若要運用同理語言與幼兒互動時，除晨光時間外，可於教學過程採用同理語言的方法進行師生的口語互動，而後，紀錄與省思於教學時運用同理語言的過程，看看是否對師生互動有所不同。

#### （二）研究內容的轉換

把同理語言運用在提升幼兒同理心的部份，也是非常值得研究的方向；因為在本研究中發現四至六歲的幼兒，已經具備察覺感覺與對他人表情的辨識能力，研究過程也觀察到幼兒因能理解他人的感受，會出現主動安慰他人的行為；故可朝此方向繼續研究以提升幼兒同理心為主題，做更深入的探究。

### （三）感覺活動的發展

在師生對話紀錄中發現，師生對話間均未出現感覺語詞，於是，設計了感覺系列活動。經由感覺活動的實施，確實有助於師生對感覺的覺察、接納與表達；但，由於感覺活動的活動不在原本的研究設計中，且非本研究之主軸，因此，活動內容尚有許多未盡之處，故建議未來研究者可繼續發展此類活動。

## 第三節 我的省思

行動研究，可使在職教師的我有機會在實務與理論上進行知、行、與思的歷練。在我的省思中，分成下列數點說明之。

### 一、資料蒐集的歷程

每日早上 8 點到 9 點的晨光時間進行錄音，當日即需將錄音資料轉寫成文字稿，若來不及處理，則改用觀察紀錄或軼事紀錄的方式補上當日之資料。

資料來源包括：教室日誌、研究日誌、觀察紀錄、聯絡簿、輔導紀錄、幼兒作品等，為使不同的資料可集中一起方便閱讀；於是，設計了一張研究日誌（見附件二），含括上課流程、角落觀察、幼兒上課表現、個別指導、親師溝通、軼事紀錄、問題與策略及省思等項目；紙張背面則作為影音資料文字稿轉寫用。當日再將與研究相關的資料標記，作為重要的第一手資料。

### 二、研究書寫的歷程

初稿書寫後會請研究所同學閱讀，得到的反應是「不夠質化、不夠精簡、節奏不明確、而且文字稿太多，讓人不易閱讀重點」（小組聚會-970330），這些益友們的建議真好；於是捨棄現有的然後重寫。最後，在反覆的書寫、閱讀、修改的循環中完成。

### 三、尋求專家協助

教育行動研究是由實務工作者，在教學現場中找出問題並尋找解決問題策略的歷程；因行動之初是從問題開始，而此問題可能就是帶給現場教師困擾的難題；因此，若能與專家合作，然後在反覆的行動與諮詢間修正策略，能有效使問題獲得解決，而專家便成爲解決問題的最佳輔助者。

### 四、自我的收穫與成長

在這段過程中，讓我學習到一個態度，即「做對的事，就算再難，也要持續去完成」。對我而言，最重要的是學會「聆聽」與「表達」，並學習用「尊重」的態度與他人相處。雖然，在同理語言的技巧運用上仍顯青澀，但確實已多了一些新的認識。透過行動研究方式去解決自己教學現場的問題，未來仍會繼續做下去，因爲，這是增進自己專業能力的有效方式。

# 參考文獻

## 一、中文部分

方淑（1997）。師生關係與教學互動之民族誌研究：一個國小一年級班級教室的觀察。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。

王欣宜（1998）。個人中心療法在現今國中學習輔導上的應用。中等教育，49（3），132-141。

任宗浩、邱守榕、陳冠銘、李田英譯（Kaiser, B., & Rasminsky, J. S.著）（2006）。幼兒行為輔導—幼兒的挑戰行為。臺北縣：群英。

吳宜恬（2004）。幼兒情意教育之行動研究—以「同理心」及「分享行為」為例。國立臺北護理學院嬰幼兒保育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

吳明隆（2001）。教育行動研究導論。臺北市：五南。

吳康寧（1998）。教育社會學。高雄市：復文。

吳錦鳳（1992）。同理心技巧與演練。台中市：中市文化。

呂翠夏譯（Smith, C.A. 著）（1994）。兒童的社會發展：策略與活動。臺北市：桂冠。

宋文里譯（Rogers, C. R.著）（1990）。成爲一個人：一個治療者對心理治療的觀點。臺北市：桂冠。

李侶萩（1994）。同理心訓練對國中 interpersonal 疏離學生之自我概念、情緒穩定、社會適應影響之研究。國立高雄師範教育大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。

- 李淑惠（1995）。**幼稚園活動室互動行為之研究—角落與學習區之觀察**。國立文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 李錦旭譯（布列克里局、杭特）（1987）。**教育社會學理論**。臺北市：桂冠。
- 汪慧瑜（2006）。個人中心療法在兒童輔導上的應用。**諮商與輔導**，**244**，32-36。
- 兒福聯盟基金會（2005）。**傾聽童心：如何教出自主、快樂、優秀的下一代**。臺北市：商周。
- 季晶晶譯（Robertson, A. K.著）（1999）。**強化傾聽能力—專注的聆聽有助於雙向溝通**。臺北市：麥格羅西爾。
- 林秀華（2005）。**護理人員團體同理心訓練成效之探討**。長榮大學醫學研究所碩士班護理組碩士論文，未出版，台南縣。
- 林芳寧（2003）。**同理心成長團體之研究**。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 林筠菁（2005）。**運用故事教學發展學童同理心之行動研究**。國立屏東教育大學行政研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 蘇怡芬（1996）。個人中心療法在現今國中學習輔導上的應用。**諮商與輔導**，**128**，24-26。
- 洪儷瑜（1986）。同理心及其效果之探索。**高雄師院學報**，**14**，227-244。
- 唐育瑜（2000）。**同理心團體訓練對父母離異兒童人際關係之研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

- 夏林清及中華民國基層教師協會譯 (Altrichter, H., & Somekh, H. P.著) (1997)。行  
**動研究方法導論：教師動手做研究**。臺北市：遠流。(原著年：1980)
- 孫敏芝 (1989)。教師期望與師生交互作用。高雄市：復文。
- 徐敏榮 (2001)。幫助學生更有效率的學習。師友，**404**，81-84。
- 郝廣才 (1999)。巨人與春天。臺北市：格林文化。
- 張春興 (1994)。教育心理學。臺北市：東華。
- 張靜文 (1997)。幼稚園教室中討論之分析研究。國立師範大學家政教育研究所碩  
士論文，未出版，臺北市。
- 梅亞 (2006)。同理心的訓練。諮商與輔導，**244**，58-61。
- 莊靜君譯 (Greie, B. T.著) (2001)。你今天心情不好嗎？。臺北市：皇冠。
- 許琇粧 (2004)。進行幼兒觀察紀錄歷程中之省思與專業成長—以一個幼稚園大班  
為例。國立嘉義大學教育學院幼兒教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 許惠子 (1994)。教學態度與師生互動—國小四年級一個班級個案研究。台中師範  
學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 陳三興 (1988)。同理心訓練對親子關係效果之研究。國立高雄師範大學教育研究  
所碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳向民 (2002)。教師如何做質的研究。臺北市：洪葉文化。
- 陳明珠 (1997)。道德與同理心之實驗研究。國立臺北師範大學公民訓育研究所碩  
士論文，未出版，臺北市。

- 陳啓明（1994）。羅傑斯與斯金納心理與教育學說之比較研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 陳瑞成（1999）。同理心的初探。輔導通訊，58，55-60。
- 曾端真、曾玲珉譯（Humphreys, T.著）（2001）。教師與班級經營。臺北市：揚智文化。
- 黃惠惠（2005）。助人歷程與技巧（二版）。臺北縣：張老師文化。
- 黃瑞琴（1991）。質的教育研究方法。臺北市：心理。
- 黃積聖（2003）。談諮商輔導歷程之基本概念—同理心。人事月刊，37（1），36-41。
- 楊極東（1992）。團體輔導：理論與實務。臺北市：五南。
- 葉重新（2004）。教育研究法。臺北市：心理。
- 廖本富（1999）。「互為主體性」的故事性同理心訓練團體對張老師同理心之效果研究。彰化師範大學輔導系研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 漢聲雜誌譯（Brandenberg, A.著）。情緒、心情、感覺。臺北市：英文漢聲。
- 劉中夫（2005）。同理心訓練課程對高職學生同理心、情緒智力及人際關係影響之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 劉慈惠，王莉玲，林青青譯（Bentzen, W.R.著）（1993）。幼兒行為觀察與紀錄。臺北市：五南。（原著年：1992）
- 歐申談譯（Gordon, T.著）（1996）。教師效能訓練。臺北縣：新雨。

- 潘正德（1993）。如何建立良好的師生互動關係。《學生輔導通訊》，25，24-31。
- 潘志煌（1997）。《師生教學互動中的性別差異——國小多重個案研究》。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 潘貞妮譯（Welch, I. D., & Gonzalez, D. M. 著）（2006）。《諮商與心理治療的歷程與實務》。臺北市：湯姆生。（原著年：1999）
- 蔡敏玲、彭海燕譯（Cazden, C. B. 著）（1998）。《教室言談——教與學的語言》。臺北市：心理。
- 蔡清田（2000）。《教育行動研究》。臺北市：五南。
- 鄭小萍（1990）。《國小五年級兒童「同理心訓練方案」輔導效果之研究》。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 賴惠辛譯（蓋瑞·麥凱，東·狄克梅爾合著）（1996）。《做情緒的主人》。臺北市：雅音出版。
- 謝明昆（1992）。親子溝通的態度與技巧。《國立台中師範學院幼兒教育年刊》，5，33-52。
- 羅採姝（1997）。《幼兒園師生互動歷程分析從一個老師的觀點》。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蘇冠榮（1999）。《從教師信念與理論閱讀心得檢視 Rogers 人本教育理論與教學實務的連結》。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。



## 二、西文部分

- Barnett-Lennard, G. T. (1981). The empathy cycle: Refinement of a nuclear concept. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 91-100.
- Cole, G. P. & Chan, L. K. (1987). Classroom communication. In G. P. Cole and L. L. Chan (Eds.), *Teaching Principles and Practice* (p.23). New York: Prentice Hall.
- Colwell, M., & Lindsey, E. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, 173, 249-258.
- Hale, J. A. (1993). *Interaction of student teacher with kindergarten males and females*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 361087)
- Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 163-184.
- Kontos, S-W-H. A. (2002). *Teacher preparation and teacher-child interaction in preschools*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southern Early Childhood Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 470985)
- Liu, J., & Elicker, J. (2005). Teacher-child interaction in Chinese kindergartens: An observational analysis. *International Journal of Early Years Education*, 13(2), 129-143.



## 附 錄

附件一 國內研究同理心之相關論文表（以研究對象分類）

作者	年代	主題	研究對象	研究方法
吳宜恬	2004	幼兒情意教育之行動研究-以「同理心」及「分享行為為例」	幼兒	行動研究
鄭小萍	1990	國小五年級兒童「同理心訓練方案」輔導效果之研究	五年級兒童	實驗設計
王雅君	1997	讀書治療團體對兒童同理心輔導效果之研究	四年級兒童	實驗設計
林清湫	1998	性別、年級、道德推理、同理心與國小學童例社會行為關係之研究	四年級和六年級	問卷調查
唐育瑜	2000	同理心團體訓練對父母離異兒童人際關係之研究	國小五年級父母離異兒童	實驗設計
許永芳	2002	國小學童同理心發展及其相關因素之研究	四、五、六年級學童	問卷調查
張曉玲	2004	運用繪本教學於國小中年級學童同理心發展之研究	中年級學童	質量並用
林筠菁	2005	運用故事教學發展學童同理心之行動研究	國小高年級	行動研究
黃輝文	2007	探討道德敘事教學對國小六年級學生助人之同理心的影響	國小高年級	實驗設計
陳三興	1988	同理心訓練對親子關係效果之研究	國中一年級學生及家長	實驗設計
李侶萩	1994	同理心訓練對國中的人際疏離學生之自我觀念、情緒穩定、社會適應影響之研究	陽明國中二年級	實驗設計
詹志禹	1985	年級、性別角色人情取向與同理心的關係	高中生、大學生	問卷調查
林維玲	1993	勸告及資訊提供技術影響高職生對諮商員效能、同理心及求助意願評估之研究	高職男女學生	模擬諮商
劉中夫	2005	同理心訓練課程對高職學生同理心、情緒智力及人際關係影響之研究	高職二年級學生	實驗設計

續上頁

鐘敏菁	1987	性別、自尊、武斷、同理心與生氣表達的關係	大學生	問卷調查
陳百越	2002	治療者自我涉入、同理心與初期治療關係的探討	研究受試者包括來自台大學生輔導中心、中原學生輔導中心與淡江諮商輔導組	問卷調查
林芳寧	2003	同理心成長團體之研究	大學生	實驗設計
洪儷瑜	1985	輔導員的同理心、心理需求與輔導關係、當事人的自我探索及情緒改變之研究	義務「張老師」及當事人爲受試者	量化研究
王振鴻	1988	國中校長領導型式、教師同理心與教師衝突反應方式關係之研究	國中教師	問卷調查
邱文彬	1998	後形式思考的發展及其與人際關係之容忍性、同理心、自我揭露、自主性之關係	青年期後期至成人期	問卷調查
廖本富	1999	「互爲主體性」的故事性同理心訓練團體對張老師同理心之效果研究	在職義務張老師	實驗設計
林朝順	2005	急診室醫生同理心表達方式及其在醫學教育意涵之初探	急診室醫生	質性研究
林秀華	2006	護理人員團體同理心訓練成效之探討	護理人員	實驗設計

資料來源：研究者整理

取自全國博碩士論文資訊網 [http://tds.ncl.tw/theabs/services/student\\_query\\_act.jsp](http://tds.ncl.tw/theabs/services/student_query_act.jsp) 2008年8月28日

附件二

研究日誌      紀錄日期      天氣      出席

今日流程	
協同溝通	
	畫畫
積木角	剪紙
娃娃家	看書
上課表現	
個別指導	
親師溝通	
軼事記錄	
問題與策略	
省思	

