

一位初任教保服務人員以合理情緒 治療改善自我效能之行動歷程

高碩亨* 張明麗**

摘要

本文以生命敘說，描述我於2017至2019年初任教保員時，以Bandura自我效能論、Ellis合理情緒治療為主軸，透過實務慎思與批判解放取向之行動研究，輔以三位批判諍友的回饋，進行自我效能的改善之旅。起初我周旋於自負的心理，不願採納他人建議，無法有效改善自我效能；而後經由閱讀文獻、使用《幼兒園教保活動課程大綱》與《幼兒園課程與教學評估表》為參考依據、省思札記書寫、與批判諍友專業對話，我開始駁斥心中非理性信念，並逐一檢視工作流程與效能感。這趟自我關照的旅程，歷經受挫、撞牆、嘗試、震盪與穩定等五個時期，使我淬鍊出對生命的體悟，並逐步建立穩定的自我效能，邁向未來發光發熱的幼教生涯。

關鍵詞：生命敘說、合理情緒治療、自我效能、初任教保服務人員



DOI: 10.6869/THJER.202212_39(2).0002

投稿日期：2022年8月27日，2023年1月2日修改完畢，2023年1月10日通過採用

* 高碩亨，花蓮縣萬榮鄉西林國小附設幼兒園教師，E-mail: s455382zelda@gmail.com

** 張明麗（通訊作者），國立東華大學幼兒教育學系副教授，E-mail: mingli@gms.ndhu.edu.tw

壹、緒論

104學年度第一學期，九月入秋之際，天氣仍如溽暑，身為大五實習老師的我¹，處於幼兒因分離焦慮，哭聲此起彼落的教室中，班級教師蹲下身子不斷安撫：「我知道你想找媽媽，你一定很害怕，沒關係，老師會陪著你。」接著，透過一連串活動，讓幼兒在歡樂、溫馨的氣氛下熟悉新環境；午休時間，老師輕拍不易入睡幼兒的背部，直至原本扭動的身軀安靜下來，才緩緩起身。她充滿耐心、循循善誘的言行舉止，深刻地烙印在我的腦海，成為理想的教師圖像。

實習結束後，2017年教保員甄試，我以名列前茅的成績，成為一位初任教保服務人員。然而，內心期許與現實狀況猶如鴻溝，行政事務、班級經營、親師溝通等，實習時未經驗的壓力與責任，如洪水般排山倒海而來。我逃避挑戰，被動處理工作的問題，甚至產生「過一天，算一天」的想法，消極的態度，造就自己屢屢犯錯而無法改進。此時，對幼教僅留下每天緊湊的行程、源源不絕的突發狀況，以及親、師、生互動的種種挑戰，實習時心中的完美圖像，早已蕩然無存。當我無法處理工作的挑戰時，總將它擱置，甚至萌生「好麻煩喔！」、「我做不到！」的念頭。

此種態度不僅無法在工作環境生存，也厭惡負面而消極的表現。為改善此種狀況，批判諍友小丸子老師的一句醍醐灌頂：「這種行為模式，可用Bandura的自我效能理論解釋」（丸師回饋20170909）。自我效能是自身預測某項工作結果的表現，為個體對某件事的信心程度與成敗感受（Bandura, 1977）。目前對自己的工作表現，抱持悲觀態度，缺乏改善的自信。老師進一步指出：

你的行為充斥著Ellis合理情緒治療學派，十一項非理性信念。特別是「不幸肇因於外在環境，個人無法克服」。（丸師回饋20170909）

¹指第一作者。

合理情緒治療（rational emotive behavior therapy, REBT）是透過思維、感覺與行動，駁斥非理性的信念，協助轉變自我挫敗與反社會的行為（Ellis, 1958）。

我現在的負面思維與非理性信念，不但無法解決問題，更遑論正確評估自己在工作的效能。因此，本文之目的，主要透由Ellis合理情緒治療為策略，與誼友專業對話輔助自我省思，藉以改善自己在幼教工作的自我效能。

貳、文獻探討

一、自我效能定義與相關研究

（一）自我效能的定義

自我效能為個體對事件的成敗感受（Bandura, 1977）。若正確評估，能了解自身的能力，進而選擇適合的工作與挑戰，而評估的向度可從多次工作的成敗經驗中，評估自我對該工作能力的直接經驗；透過觀察、請教他人，或其他外在資訊形成自我評價的間接經驗；以及透由閱讀書籍、文獻，獲取某一領域廣泛知識，增進自我認知的書籍知識（Bandura, 1982）。因此，自我效能為對某事信心的主觀評斷。本文所提的自我效能，為2017至2019年間，我對幼教工作的自信表現。

（二）自我效能對教師的影響

教師自我效能是自身教學能力與影響力的知覺，也是對工作能力的信心與信念（林慧敏，2013）。Guskey和Passaro（1994）首度將自我效能概念，運用於教師對教學的評價，認為教師內在心理素質與外在工作情境，影響自我效能。而職前教師若培養正確的工作認知、正向的情感與態度，能正確評估未來職業的自我效能（Chen, Huang, & Wu, 2021）。再者，女性儲備教師優於男性的社會情緒能力，且具備較高的教學效能與表現（Carmen, Olga, & Beatriz, 2022），同時，Ali與Mehdi（2020）提及女性教師的職業倦怠較男性低，因此自我效能較高。此

外，主修專業程度（Hu, Li, Wang, Reynolds, & Wang, 2019）、學生表現、教學環境（Zee & Koomen, 2016）等外在因素，以及個人成就、工作滿意度與心理素質等內在因素（Moradkhani & Haghi, 2017），影響教師的自我效能。

環視教師的教學生涯，全職工作前三年為初任教師，處於探索與建立期（教育部，2012），各方面的工作經驗皆不足（Katz, 1972）。初入職場的表現，是影響初任教師自我效能的主因（Tschannen-Moran & Hoy, 2007），友善的人際氛圍（Meristo & Eisenschmidt, 2014）、班級經營（Potter, 2021）、專業能力（Cooke & Faez, 2018; Raymond-West & Rangel, 2020），以及情緒管理（Kostić-Bobanović, 2020）與初任教師的自我效能呈現正相關。

此外，幼兒園教師的教學自我效能越高則越幸福（Lee, Chang, Wang, & Chen, 2022），工作態度越正向（Habayib & Cinamon, 2022），越能包容學生（Desombre, Lamotte, & Jury, 2019），讓班級經營（Hu, Li, Wang, Wu, & Vitiello, 2021）、教學內容的品質更趨精緻（Shen, Cheng, & Lee, 2022），與幼兒互動越佳（Guo, Justice, Sawyer, & Tompkins, 2011），若能搭配教學品質指標，能營造融洽的班級文化，並提升自我效能（Wolstein, Ehm, Peters, & Mischo, 2021）。

由此可知，影響教師自我效能的因素包括：課程規劃與實施、班級經營，以及學生表現等三個層面。而教保服務人員對工作的信念與態度，決定自我效能，影響實際的工作表現，尤其以師生互動、班級經營為甚。綜觀上述文獻，多以量化進行分析，鮮少以質性方式深入探討，而改善自我效能則為本文探討的主要重點。

（三）自我效能對教保工作的啟示

教育部（2017）於《教保活動課程大綱》（以下簡稱《課綱》）的基本理念揭櫫：幼兒對生活環境具有高度好奇心、主動接觸、學習的特性，透過探索與操作，內化所接收的訊息，藉以建立對環境的緊密關係；而身為一位教保服務人員，須扮演幼兒的陪伴者、引導者、學習情境經營者等角色，引發幼兒的學習動機，鷹架他們探索的過程。

再者，幼教工作者的自我效能，高度影響與幼兒互動關係（Wolstein et al., 2021），且《課綱》實施通則提及：「教保服務人員須對自己有信心，……以保障幼兒的學習品質和幸福感」；此外，在社會領域中，幼教師須培養幼兒自信心，能喜歡自己、肯定自己，建立肯做事、負責任的態度與行為，以達成肯定自己與照顧自己的目標（教育部，2017）。因此，教保服務人員的身教，對幼兒的學習有重大意義，且建立幼兒自信，並給予自身正面評價，是社會領域的重要目標之一。

同時，《幼兒園教學與課程評估表》（以下簡稱《評估表》）的班級經營構面，讓教保服務人員檢視「師生及同儕關係的增進」、「常規的制定與執行」、「幼兒適應問題或困難的輔導」、「班級文化的形成」，以及「親師關係的建立與經營」等，期望能達到正向融洽的班級氛圍，展現互學、共學的特性（林佩蓉，2022）。而教保服務人員的自我效能，影響工作態度、教學品質、師生互動與班級經營（Habayib & Cinamon, 2022; Hu et al., 2021; Shen et al., 2022），亦是《評估表》所關切的面向之一。再者，以Bandura（1982）自我效能論的觀點，熟悉相關專業知能，有助於個體正確評估該領域的自我效能。因此，本文運用上述兩者，做為專業省思的檢視依據。

二、合理情緒治療定義與相關研究

（一）合理情緒治療定義

合理情緒治療於1955年由Ellis提出，認為人具有庸人自擾的本性，在思考自身問題時，容易執著於負面思維；然而，個體也有自救的能力，亦為合理情緒治療之目的（Ellis, 1958）；其中，ABCDEF人格理論是合理情緒治療的核心，當遭遇A（activating event）緣起事件時，個體對A所持的B（belief）信念，導致情緒反應C（emotional and behavioral consequence），D（disputing intervention）是勸導干預、治療；Ellis認為：個體對事件（A）的認知解釋（B），係引發情緒反應（C）的主因，因此，以合理情緒的觀點介入治療，應從B，個體的認知與信念下手，進而產生新的認知，藉此調整情緒（Ellis, 1984）。而在干預（D）

的過程，會使用認知、情緒與行為的方式，協助個體覺察、辨識理性或非理性信念，並強調駁斥非理性信念的歷程，成功得到不同的結論後，便進入E（effect）的效果階段，以合理的思緒取代非理性的邏輯，配合情境而有新的感受F（new feeling）（Ellis & Bernard, 1983）。ABCDEF彼此關係，如圖1所示：

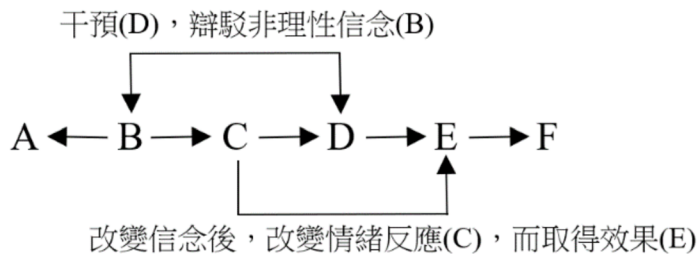


圖1 ABCDEF人格理論關係圖

資料來源：修改自“The essence of RET—1984,” by A. Ellis, 1984, *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 2(1), p. 20.

（二）合理情緒治療對教師自我效能的啟示

Robertson與Dunsmuir（2013）以問卷調查中學教師，對工作非理性信念的程度，發現不當的信念是低效能與高壓力的來源；Huk、Terjesen與Cherkasova（2019）研究發現：當非理性信念盤據美國紐約與紐澤西高中教師時，對工作的自我效能更低，導致職業倦怠。Warren與Hale（2016）以ABC人格理論，分析教師面對工作情境（A）時，信念（B）與情緒（C）的關聯，發現教學成敗受教師的信念影響，而非理性的信念或極端的思維，是造成教學成效低落與職業倦怠的主因。既然如此，該如何扭轉這些負面信念？Onuigbo、Onyishi與Eseadi（2020）以合理情緒治療ABCDEF策略，透過3至4個月的時間、每週1至2次的介入，以「溫暖同好的情境」、「蘇格拉底式提問，引導個案辨別非理性信念」，以及「揭示合適的感受駁斥非理性信念」等方式，讓教師產生效果與新思維，藉以改善特殊教育教師的職業倦怠。再者，合理情緒治療策略，若能融入教師專業對話與省思，可促進理性思考，並正確評估

在教學工作的自我效能（Caruso et al., 2018），成為紓解壓力的有效途徑（Onuigbo et al., 2018）。

由上可知，透過合理情緒治療進行專業對話與省思，能讓教師以理性的思維面對問題，提升自我效能。然而，上述文獻多呈現合理情緒治療與變項之現況探討，或做為策略改善教師的自我效能，了解個案心理蛻變歷程則付之闕如；此外，教保服務人員在教學工作，須扮演班級經營者、幼兒的引導與陪伴者、親師合作夥伴等角色（教育部，2017），加以繁雜的行政事務，所面對的壓力可見一斑，但卻未見以教保服務人員為對象之相關文獻。有鑑於此，本文以合理情緒治療為策略，改善我對幼教工作的自我效能，並探索蛻變的心路歷程。

參、研究方法

由於我對幼教工作的效能已低至谷底，常出現逃避問題、對工作提不起勁，以及負面思維等情形，為改善此現況，本文採用陳惠邦（2001）以主觀角度，提升教師教學之專業判斷的實務慎思，以及透過兩人以上，採用協同合作，改進實務經驗的批判解放取向兩者兼具之行動研究。此方法能從情境的變革與歷程探索意義，並加以辯證（朱仲謀譯，2004），且行動研究鼓勵教師持續學習，將其融入日常工作，以反省的態度看待自身職業，並願意以批判觀點檢視教學，可改善或提升教師的專業素養（蔡美華譯，2008）。而自我敘說是一種建構自我認同的方式，且能解構或超越原有的觀點（洪瑞斌、陳筱婷、莊騏嘉，2012），亦能探索脈絡與意義（熊曠，2015）。因此，本文採取行動研究法，並透過自我敘說的筆法，改善自己對幼教工作的信心，藉以提升自我效能。

同時，自我效能是一種主觀判斷的評價（Bandura, 1977），亦為我對幼教工作的信念，因此，本文的行動歷程，主要以合理情緒治療ABCDEF理論為策略，透過辯駁非理性信念，改變對工作的想法。而自己因初任第一年，在工作所遭遇的負面經驗與困境（A），對幼教工作產生「難度甚高」的信念（B），導致沮喪、沒信心的情緒反應（C），為改善此狀況，須覺察與辨識非理性信念，並加以辯駁（D），藉此產

生新思維（E）與新感受（F）。

然而，辯駁非理性信念，非一己之力得以完成，因此，批判諍友（critical friends）在本文扮演舉足輕重的角色。陳惠邦（2001）認為：批判諍友能給予研究相關的建議與批判回饋。願意分享行動經驗，進行問題探究；同時，能證實研究歷程如文本所呈現，改進教育實務工作（蔡清田，2013），也是批判解放取向的行動研究中的重要工具之一。本文的批判諍友為小丸子老師、小派，以及小木老師。其中，小丸子老師專長為諮商輔導，能擴展我的生命經驗視野，並提供行動研究、生命敘說具體的建議與方向；小派是我就讀幼教系學士與碩士班同窗，與我同在幼教現場服務，了解研究者從實習至工作的歷程，能給予具體的回饋與建議；小木老師是我在太陽國小附設幼兒園（以下簡稱太陽附幼）服務期間，扶持我的前輩，也是107學年度的班級搭檔，她的28年教學經驗，能協助我班務的進行，給予我工作的啟發。同時，批判諍友的回饋屬於Bandura（1982）評估自我效能的間接經驗。此種回饋，能加深加廣我的視野。

為改善在幼教工作的自我效能，我以合理情緒治療為主軸，進行行動研究，透由三位批判諍友回饋，協助我駁斥非理性信念。於資料分析歷程，分為兩個時段：首先，於2017年8月至隔年7月，在暑假班與星星班的經歷，透過每2週書寫1次研究札記，描述作者初任第一年負面的經驗，分析我對幼教工作自我效能低落的原因；再者，2018年8月至2019年5月在森林班，除延續研究札記書寫，加以合理情緒治療策略，駁斥我在工作的非理性信念，並經由每月2次諍友來回檢視研究資料與回饋，每次互動1小時，輔以《課綱》與《評估表》，做為評估自我效能的依據，進行省思與辯駁非理性信念，藉以提升自我效能。整體研究歷程，共收集研究札記44篇、諍友回饋42次。

同時，Marshall與Rossman（2006）認為質性研究信度的指標，應有穩定的資料來源與詮釋過程。為確保研究歷程的信效度，本文以研究札記、批判諍友回饋，以及自我省思等資料三角檢證，以及研究者、批判諍友等四人的人員三角檢證，確保研究的信度。為保持質性研究的效度，可透過拉長資料收集的時間、增加研究參與者並共同檢視、逐字記

錄研究資料，以低推論的方式進行描述（McMillan, 2000）。本文透過批判諍友來回檢視歷程、研究者的省思，以及長達十個月的資料收集，厚實描述與文獻參照，以確保研究的正確性。

肆、研究結果與討論

一、受挫期

2017年7月，我考取公立幼兒園教保員，這是大學畢業後，第一份正式教職。暑假期間，研究者帶領混齡的課後照顧班（以下簡稱暑假班），發現班級的幼兒不斷試探我的底線：每當從遊樂場集合準備回教室，他們悠遊於溜滑梯，遲遲不肯歸隊；中午用餐時，未專注眼前的食物，把玩湯匙、旋轉餐蓋；或在宣布重要事項時，自動站起身遊走教室，無視團體活動的進行。當他們做出老師心目中不該出現的行為時，那雙水亮而圓潤的眼睛總盯著研究者看，瞥然在眼神之間感受到些微挑釁。

由於不熟悉幼兒的動機與特性，我只能輕聲提醒，導致幼兒將老師說的話當耳邊風。某日的戶外活動，暑假班的文文與容容，兩位男孩在遊樂場，撿拾掉落在花圃上的枯樹枝，在泥巴地上安靜塗鴉。對兩位精力旺盛的大班男孩而言，塗鴉無法滿足他們的遊戲需求，趁我照顧其他幼兒時，玩起打鬥遊戲，拿著樹枝互相揮舞，渾然忘我。說時遲那時快，文文「手起刀落」將樹枝劃過容容眼前，霎那間，兩道明顯的刮痕，烙印在他的臉上。原本歡樂的氣氛頓時凝結，只見鮮紅的血液緩緩流下，兩位男孩站在原地不發一語，約莫幾秒，容容雙手摀著傷口，看著手上沾著鮮血，偌大的淚珠潸然流下，氣喘如牛地找研究者幫忙。

此時，我才發現容容受傷，立即幫他處理傷口，心中卻狐疑：「他們何時拿起樹枝玩這種危險遊戲？」等待他情緒平復，我請兩位男孩說明來龍去脈，並了解整體事件的狀況。當時，我認為這是兩個好動男孩所造成的事件，僅提醒揮舞樹枝的危險性，並禁止其他人再有類似的行為，卻沒有意識這種狀況需通知家長。當天容容放學由國中年紀的哥哥接走，我僅與他描述這場突發事件，並未進一步處理。涉世未深的我，

認定這是個稀鬆平常的狀況，且處理尚稱妥當。

隔天，接到辦公室的電話，行政老師說：「容容的父母要找你，他們看起來很生氣。」我立刻回想起昨天的事件，這是第一次處理幼兒受傷的狀況，還須面對家長，帶著忐忑不安的心，感覺比平常還要沉重。進入狹小的辦公室，兩雙初次見面卻犀利的眼神，掃射在我的身上，容容的父親直接問：「為什麼我兒子昨天受傷，沒有告訴我？」母親則氣憤地說：「你看看我兒子的臉，這樣根本是毀容耶！」面對如此龐大的壓力，我急忙地想把事情解釋清楚，並說明後續處理的方式，然而，家長眉頭深鎖，眼睛眯成一條線，質疑：「老師當下沒發現，那是你的問題呀！」、「我兒子今天活該受傷嗎？」意識到自己的疏失，我亂了陣腳，只能連忙道歉，繼續聽著對方充滿情緒的話語。最後，他們堅持要與對方家長理論：「我要他們把我兒子的臉處理好！」、「無論如何，今天我要讓對方知道，他兒子做了什麼事！」

我了解在負面的情緒氛圍下，讓雙方家長親自溝通是不明智的，內心彷彿熱鍋上的螞蟻，焦慮地不知所措，園主任小木老師前來協助，她跟大家說：「我們讓老師再說一次事情怎麼發生的。」並低聲提醒我：「慢慢講清楚。」我深呼吸，開始說明事情的始末，而小木老師不疾不徐地釐清、重整，並還原事件的原委，這時，容容的父母明顯冷靜許多。老師接著說：「我知道你們很心痛自己的寶貝兒子受傷，建議先就醫，屆時依照傷勢狀況，我們再跟對方家長說明。」她的處理，讓容容的父母卸下心防，方才激動的情緒逐漸平復，最後醫生診斷傷口不會留下疤痕；文文的母親也送容容一條除疤藥膏作為道歉。

整個事件在一週後落幕，我才如釋重負，若以ABCDEF理論對照，自己在教保專業中班級經營（A），產生「事情不如意是很糟糕的」非理性信念（B），憤怒而失落的心情（C），讓信心跌落谷底。同時，第一次處理幼兒的衝突事件，即以失敗收場，除在保育工作的疏忽，導致事件發生，如《評估表》「協助建立同儕關係」指標中，2.2.8層級一「未注意與處理幼兒間衝突、負面和傷害事件」，同時，面對家長也缺乏溝通技巧，在親師關係建立與經營之初，已在家長心中，留下怠忽職守的印象。Potter（2021）認為班級經營高度影響初任教師的自我效

能。入職不到一週，即面臨挑戰，讓我懷疑自己是否有能力接任這份工作，成天鬱鬱寡歡而無法釋懷，甚至內心生起「我是否能安然無恙地度過這學期？」的想法。然而，我並未針對這起事件背後，所產生的非理性信念進行辯駁，僅停留在ABC的階段，僅任由情緒繼續發酵。

二、撞牆期

隨著時間來到9月，我接手星星大班，意識到自己對幼兒的態度亟需改變，小丸子老師提醒我，除了探究ABC的現況，也要駁斥非理性信念，達到DEF的效果，我開始體認自己的處理模式與態度，非但無法規範幼兒（A），還容易發生危險。因此，對自身的專業素養感到失望，導致「一個人必須能力十足，在各方面都有成就，這樣的人才有價值」非理性信念（B），焦慮的情緒油然而生（C）。於是，為了辯駁現階段的非理性信念，開始思索「我對幼兒太鬆散，導致幼兒不聽話」的處理方法（D），於是，我收起慈善的臉孔，轉以嚴肅的態度，如火山爆發般，大聲喝止幼兒不應該出現的行為（E）。我一個口令、一個動作，要求幼兒完成該做的事。受到驚嚇的他們，能維持在「做該做的事，不出任何聲音」的狀態。

雖然這種做法能降低焦慮（F），也能完成自己的工作任務，但追根究柢，這是將工作表現不滿的情緒，發洩在幼兒身上的最佳寫照，與Kostić-Bobanović（2020）認為情緒管理影響自我效能的結果不謀而合。同時，以嚴厲的方式管理幼兒，卻看見他們無辜而飽受驚嚇的眼神，我心頭一震：「這是我所要的教育圖像嗎？」但現階段我別無他法。雪上加霜的是，幼兒逐漸習慣這種「大聲公」的模式，且因自己聲帶使用過度，完全失去聲音，當他們發現平時的「河東獅吼」成了病貓，變本加厲地做出老師不允許的行為，而我僅能無奈地以眼神及手勢告誡，班上幾位好動的男孩，中午用餐時，逕行跑出教室，衝往遊樂設施玩耍，我緊跟其後，多次使用手勢請他們回來，然而，這幾位男孩不顧我的指令，還開玩笑地對我手舞足蹈。這時，我再也按捺不住這種挑釁的行為，吸飽空氣，並利用腹式呼吸技巧，對他們大喊：「你們給我下來！」這是進太陽附幼以來，喊得最大聲的一次，幼兒被這驚人的音量

震懾，只能悻悻然進教室。經歷這段時間的相處模式，研究者已經身心俱疲，認為星星班的幼兒，就是一群難以控制的「小惡魔」，自認無法改變他們的行為問題，也無心改善自己與他們的互動模式。對他們的態度，從緊迫盯人轉變為放牛吃草，身為教保服務人員應扮演的角色，早已蕩然無存，這樣的情形，直到他們畢業，都未曾改善。

這段經歷使我深切反思，這是駁斥的信念過於薄弱，甚至出現「以非理性信念駁斥非理性信念」的情形，以致治標不治本。為了讓自己走出這個困境，我回想大五實習，輔導老師的諄諄教誨：「你很認真，但求好心切，而忘了幼兒的本質。他們會吵、會頑皮，都是很正常的。要相信自己，有足夠的資源與能力帶好他們。」然而，每天對幼兒發脾氣的現況，無法相信自己有足夠的能力，用適當的方式讓他們接受引導，總停留在《評估表》2.2.4的層級一：「態度冷淡忽視幼兒，經常以命令式口氣與幼兒互動，或嘲諷幼兒」，更遑論相信幼兒能與我溝通。初任半年的風雨，讓我質疑自己：是否能生存於多變的幼教職場？於是，我開始深入探詢原因，回想小丸子老師的鼓勵：「你都能以榜首之姿考進公幼，所欠缺的並不是能力，而是對工作的自信心」（丸師回饋20170909）。這段時間的工作經驗，讓我處於低自我效能狀態，為解決眼前的問題，養成嚴厲的教育態度，雖然了解這種雷公般的音量，只會讓我和星星班的幼兒之間的關係只會更加疏離，且效果愈顯不彰，但這些失敗、負面的經驗，儼然讓我失去改變的信心，僅能在混亂的現實與改變的需求間掙扎。

透過閱讀文獻，並回顧帶領星星班的期間，我對幼教工作的自我效能越發低落，誠如Guo等人（2011）認為：師生互動是影響幼兒園教師自我效能的原因。然而，我與幼兒的相處並非融洽，也無法敞開心胸、無條件地愛著他們。從教條式的管理，到學期末的放任，一再顯示自己的心力交瘁。「沒有善待教學生涯的第一屆學生！」疲倦而愧疚的心態，使我一時之間不知如何是好。但自己也意識到，若無法從帶領星星班的一年間，獲得收穫與成長，很可能會停滯於Katz（1972）求生期的狀態。「若能從過往經驗中獲得成長，這段歷程就能轉為珍貴的能力」（小派回饋20180630）。小丸子老師也建議：「Ellis的ABCDEF人格理論，有相當多內涵可以供你對照」（丸師回饋20180630）。透由省思札

記的書寫，我回顧在太陽附幼一年內的教學：

從工作第一個月開始，就發現挑戰不斷……我了解自己跟孩子的互動與界線出了問題，但我實在無力去想辦法解決。（札記 20180703）

現在的自己，彷彿呈現「見山非山」的境界，越深入駁斥非理性信念，反而出現更多無法掌握的狀況，進一步導致「不幸肇因於外在環境，個人無法克服」的非理性信念盤據心中。研究者現在的狀態，如同Robertson與Dunsmuir（2013）與Huk等人（2019）所提：非理性信念降低自我效能。同時，Tschannen-Moran與Hoy（2007）認為初任教師的工作經驗，是評估自我效能的依據。自己初任第一年的負面工作表現，已讓自我效能跌落谷底。

三、嘗試期

星星班的幼兒畢業後，是片刻寧靜的日子。某日，從行政老師手中，收到一張如名片大小的單子，請老師選擇新學期的搭檔。這個選擇對我而言，彷彿是沙漠中的一處綠洲，是重新開始的機會。我毫不猶豫地選擇資深的小木老師，回觀過去一年，她引領我適應新環境，並在工作上伸出援手，在不知所措時給予方向。她俐落的行事風格，將班務與行政工作處理地井然有序，與學生、家長的互動十分良好。而相關研究發現，教師專業程度、學生表現、教學環境等，皆影響教師自我效能（Hu et al., 2019; Moradkhani & Haghi, 2017; Zee & Koomen, 2016）。而小木老師的行事特質與專業能力，是自己亟需學習之處，若能與她合作，想必能學習許多事情與帶班技巧，進而提升自我效能。在行政會議上通盤考量，我與她都是畢業班老師，適合搭配，最後如願地與她一同搭檔。這對當時的我是一種「救贖」，心裡放下許多重擔。同時，我也理解這並非治本之道。

現在的決定，對提升自己專業素養毫無益處，但要止血，若放著不

管，真的會撐不下去……現在只希望減少自己的壓力，再求專業、求進步。（札記20180727）

與小木老師搭班（A），造成自己「人應該依賴他人，並應該找一個更強壯的人去依賴」的非理性信念（B），心情表面看似平靜，但藏不住能力不足的焦慮與沮喪（C），自己曉得：專業能力不足，才渴望別人的引領；思考能力驚鈍，才倚靠他人的想法。我尚未跳脫過去的負面經驗，但我嘗試以「天生我材必有用」的態度（D），先從自己擅長的工作內容下手（E），獲得成就感，與平和的心情（E）。

2018年8月底，夏日的尾巴依舊炎熱，我與小木老師經過一週的賣力打掃與布置，原先雜亂無章的教室煥然一新。我們接了3至4歲的「森林」新生班。面對第一次帶小班的我，小木老師叮嚀：「小班的生活常規，需要逐一教導，每位幼兒都要看到示範，並操作一次。……一開始我們會把步調放很慢。」我將她的話牢記在心，同時，先前在星星班的教學經驗提醒自己：「對於課務、班務要及早規劃，開學時才不會兵荒馬亂。」。

小班勞力多於勞心的帶班性質，對我是全新的體驗。森林班的幼兒逐步學習每日的作息，剛開學，每天總有半數以上的幼兒因分離焦慮，在晨間時光上演「號泣奏鳴曲」，有人坐在地上啜泣、有人被我抱在懷裡哽咽，更有人與媽媽上演十八相送，直接衝往門口；此外，部分幼兒發展步調較慢，才剛開始戒除尿布，我每天至少處理五次尿褲子事件。小班的保育工作，讓自己每天腰酸背痛，但心境卻比之前踏實，我正陪著這群幼兒，度過他們人生第一次上學的適應期，從接手新班級中，找到發揮效能的契機。

儘管與幼兒的互動獲得成就感，也不用像之前針對星星班幼兒的行為問題傷透腦筋，但在行事速度上，我卻頻頻被提醒。小木老師十分注重工作效率，能在最短時間內掌握幼兒的狀況，並給予適當的引導，她的工作哲學：「上班的時候，盡量把事情都做好，不要帶回家，下班以後把時間留給家庭跟自己。」因此，針對活動結束後的記錄、日誌，會請我運用空檔時間完成。但剛開學幼兒的狀況最多，特別是用餐或轉銜活動，幼兒會突然一把鼻涕、一把眼淚地衝出門口找媽媽，同時，這

些時間也是我處理文件的主要時機。面對這樣的「亂象」，我依然如如不動，心想：「等等我再處理孩子的事情。」這時，教室裡便會出現提醒的聲音：「老師，小孩尿下去了！」、「老師！有小孩跑出去了！」每當我處理好一位幼兒，準備繼續整理資料時，下一件突發狀況又發生（A），產生「每件事情都有完美的解決方案，找不到是很糟糕的」非理性信念（B）。最後，我無法在時間內完成工作，卻又不想帶回家，這些檔案整理的庶務，彷彿滾雪球般日積月累，我開始懷疑自己的工作效率，焦慮感與日俱增（C）。

我意識到這個問題，事後回想，這是一種不懂輕重緩急的狀況，小派認為：「小木老師的工作哲學，是建立在正確的先後順序上，而非為了完成文書工作，忽略幼兒的需求」（小派回饋20181002）。同時，小丸子老師進一步補充：「若對照《評估表》，班級經營的構面，你在『輔導幼兒適應問題與困難』層面，是有問題的」（丸師回饋20181002）。她一語道破我在幼教專業的盲點，也促使我使用《評估表》，來回檢視自己的工作狀態。再者，小木老師的敦促，讓我意識到事情的先後順序，也藉由「老師是人，不是神」的信念，駁斥自己的完美主義（D），當下幼兒有特殊需求，老師應在第一時間處理，至於班級的資料建檔與文書工作，則在午休、放學後等幼兒相對穩定或人數較少的時間進行。

爾後，我在森林班的工作效率越來越好（E），心情也趨於平靜（F）。但好景不常，隔日，幼兒不斷告狀：「老師，你看她又不跟我玩！」、「老師，他插隊！」、「老師，他搶我的玩具，我跟他說了，但他還是搶我的！」（A），「事情不如意是很糟糕的」非理性信念又占據心頭（B），我感到憤怒無比（C），手指向幼兒，嚴肅且放大音量對他們說：「那你覺得怎麼辦？」幼兒帶著無奈的語氣：「告訴他……。」我呈現《評估表》2.4.3的層級一「針對幼兒適應問題，未提供輔導策略，且以忽視的態度處理」。同時，面對這樣的轉變，發現自己對幼教的熱情，逐漸被幼兒園例行工作埋沒，見招拆招是我的工作策略，認為它就是如此忙碌。為迅速解決問題，我嚴厲地對待幼兒。然而，這樣不但無法符合2.5.2形塑互動良好的班級氣氛中，層級一「未鼓勵幼兒間合宜的互動」，而且對於提升工作品質，知與行的落差逐漸擴

大。於是，與小丸子老師和小派討論時，再次提出信心全無的困境。諍友們的回饋，一面倒地呈現自己對工作的負面想法：

小派：到了新環境，你的負擔其實變小了。你有提到跟小木老師搭班後，壓力沒有之前大。

小丸子老師：你給自己太多理由，逃避工作需要承擔的責任。（諍友錄音20181011）

透過與諍友的討論，我才如夢初醒，現在已經不是學生，而是一位老師。況且，森林班相對穩定的環境，我真的無法提升工作效率嗎？內心的想法是否定的，「我相信自己有解決問題的能力！」（D），決定拆解對工作的想法，「先求有再求好」（E），心情再次回歸平靜（E）。

四、震盪期

（一）打破逃避的迷思

於是，我想著「快，還得更快！」以保持高度的效率，跟上小木老師的節奏。而且，在兩人的分工下，我無須教學，僅負責保育、清潔、文書處理等工作，與幼兒的直接接觸較少（A）。她最常說：「幼兒交給我照顧，你先將日誌完成。」我們各司其職，在這樣的分工下，我逐漸補齊學期初新生入園期間延遲的工作，也體會準時完工的愉悅心情。然而，實際狀況是自己的工作量減少，產生效率提升的錯覺，也導致「逃避問題比面對容易」的非理性信念（B）。然而，我沉浸在小木老師讚許的假象中，藉以掩飾內心的不安（C）。

「你進步了，我果然沒看錯人！」小木老師稱讚我的工作越來越順手，這是在太陽附幼這段時間，第一次被稱讚。……彷彿一掃之前對幼教工作的負面思維。原因來自小木老師的讚許，以及感受較低的工作壓力，增加完成工作的信心。這段直接與間接經驗，提升

我對幼教工作的自我效能。……很清楚這種讚美，與內心對工作表現真實的感受有段距離，但現階段的自己，非常需要鼓勵。（札記20181105）

外在的鼓勵僅是合理化的藉口，掩蓋對工作的焦慮。回想帶領星星班時，因班級經營不順，加上龜速的工作步調，常被其他同事提醒，甚至家長也質疑我的專業能力，自尊與信心，早已被各種負面事件擊垮，認定自己就是一位不適任的老師。因此，我再也無法忍受任何工作的不順遂，「我亟需提高幼教工作的效能！」改變的動機越發強烈，這時，小丸子老師的醍醐灌頂：「你要相信感受是可以被扭轉的，經驗就是最好的老師」（丸師回饋20181112），使我辯駁逃避心理（D），也開始反省在森林班的工作狀態（E）：

雖然現在只需要負責保育與文書工作，但這豈不枉費我在大學四年的學習，也辜負以榜首之姿考取公幼的表現？或許增加教學的成就感，才是治本的方法……得和小木老師溝通，給予教學的機會。（札記20181105）

對於這樣的覺察，小木老師樂見其成，並將部分教學內容交由我負責。儘管久未坐在台前主導課程，而略顯生疏，但與老師協同下，一次次完成教學，讓自信心死灰復燃，特別看見幼兒因有趣的教學內容嶄露笑靨，總有說不盡的滿足，內心洋溢喜樂（F）。這是在太陽附幼工作以來，首次成功提升自我效能的經驗。

（二）面對挫折的勇氣

儘管在教學上有所突破，但與幼兒互動的時間仍顯吃力。2019年1月27日晚間，小丸子老師、小派與我一同對工作進行自我效能評估，檢視近五個月的工作經驗，發現：戶外大肌肉活動到午餐前的彈性時間、午餐後到午休前的潔牙，以及下午點心後到放學的半小時等，與小木老師需分別照顧幼兒的時段，都顯得自我效能特別低落。小派整理出這些

時段的共同特性：

這些時間的工作是彈性的；你和小木老師各自分工，你必須在沒有協助的狀況下，獨自張羅至少15位孩子。（小派回饋20190127）

小派所言甚是，這三個時段，我必須獨自帶領幼兒進行活動，尤其中午用餐前的時間，三歲的幼兒從戶外進入教室後，便開始「飲水、更衣、用餐」三項生活自理任務，我負責確認他們喝水狀況與協助更衣，小木老師則張羅餐點。兩位老師在同一個空間各司其職，卻出現兩樣情：她帶領一組幼兒用餐，只見他們拉好椅子、背挺直，專心致志地用餐，對比我這裡嘻笑打鬧、水壺打翻層出不窮，如同小蛇般歪曲的隊伍。兩組的秩序與效率，我所負責的部分相形見绌（A），自我效能因Hu等人（2021）所提班級經營的因素，而跌落谷底，再次產生「一個人必須能力十足，在各方面都有成就，這樣的人才具有價值」的非理性信念（B），造成自我懷疑與沮喪的情緒，甚至產生逃避的行為（C）。

小派進一步提出：「與工作流程及性質相比，師生互動的狀態，才是影響你自我效能的主因」（小派回饋20190127）。當下我疑惑地看著小派，她繼續補充：「小木老師一聲令下，幼兒都能循規蹈矩地做事，但換成你，可能要花更多心思」（小派回饋20190127），依據她的說法，我發現在2.3.4「協同教師分工合作落實常規之執行」指標，雖達到層級二「班上兩位教師，彼此對於班級常規之制定內容達成共識」，卻無法進展到層級三：「落實執行且寬嚴一致」。當時的我，相當抗拒他人對我的工作有負向評價，僅是皺著眉頭，彷彿思索她的推論，腦筋卻一片空白，無法回應，試著讓自己逃離這突如其來的窘境。最後，還是無法承認這樣的現象，小丸子老師試著圓場：

你要沉澱一下，想想是不是跟幼兒之間的界線不清楚，導致像爸爸、不像老師？……你希望的教師圖像，究竟是如何？（丸師回饋20190127）

帶著許多待釐清的問題結束討論，我已心力交瘁，無力辯駁心中的

非理性信念，卻得再次面對這既熟悉又陌生的難解之題。嘗試平復自己的心情後，記錄產生困境的可能原因：

猶記一年前，放棄曾經被我高壓對待的星星班幼兒，在他們畢業前夕毫無作為，是逃避對他們的管教責任最佳寫照。同樣的模式，也帶到森林班，雖能跟隨小木老師的腳步，模仿她對幼兒直接、熱情的態度，但並非出於真心的互動，時間一久便感覺疲乏。（札記20190130）

透過自我反思，發現「真誠」是處理現階段困境的一把鑰匙，而Wolstein等人（2021）認為，教學品質指標是改善自我效能的利器。於是，我進一步以《評估表》檢視自己對幼兒的態度，在2.2.4「展現正向溫暖主動的態度」指標中，僅達到層級一「態度冷淡忽視幼兒，經常以命令式口氣與幼兒互動……」，在班級經營與小木老師呈現「不一致的標準」，並以工作流程不順、忙碌掩蓋忽略他們的事實。我的主要困境在班級經營，舉凡作息規劃、師生及同儕關係增進、常規制定與實行、幼兒適應問題或困難的輔導、班級文化的形成，亦或親師關係的建立與經營，皆難達標。我與小木老師分享這樣的困境，她安慰：

你的壓力不用那麼大，這是新手老師很容易遭遇的困境。有時候熱情需要時間累積，而且你正在經歷「見山非山」的境界。你只須捫心自問：「我真的討厭幼教工作嗎？」（木師回饋20190213）

我立刻否定她的提問，而她面帶微笑地看著我，「這就對了！」然後輕拍著我的肩膀，彷彿鼓勵我繼續堅持下去。於是，我藉由「人非聖賢，孰能無過？」的態度（D），駁斥過度完美的非理性信念，此外，小派與小丸子老師的回饋，適時給我一劑強心針。

小派：你現在以外在評價，評估自我效能，但你曾說過，影響自我效能的向度，還包含自我評價，以及書籍知識。你在這部分做了什麼嘗試？

小丸子老師：你的教學即將邁入第三年，過程中，你的負面經驗多於正面經驗……你是否意識到改變的契機？（誚友錄音20190305）

她們皆發現，我習慣向外尋求評價，以他人的眼光衡量自己的表現，卻忽略自己內心真實的聲音。反觀自照，我對教保服務人員有個崇高的標準，想以資深前輩為典範，但資歷尚淺的我，仍有許多經驗需要累積。導致遭遇挫折時，「事必成，毋寧死」的極端信念，讓自己無力面對挑戰，產生放棄或擺爛的行為。小丸子老師鼓勵：「態度好和表現好是兩回事，你雖能力不足，但勤能補拙」（丸師回饋20190315）。這也讓我想起，小木老師對我的耳提面命：「現在做不好是正常的，只要肯學、肯做，有朝一日，必能成為一位游刃有餘的老師！」（木師回饋20190213）透由兩位老師的提點，讓我重新燃起改變的曙光。如此全新的起點，讓我發現自己並沒有想像中的糟糕。透過誚友回饋與鼓勵，感到放鬆之餘，也願意接納自己的缺點（E），對幼教工作產生愉悅感（F）。

（三）天生我才必有用

於是，改變的心流再次開啟，我首先關注自己與幼兒的相處，經過一段時間的觀察與努力，與幼兒已有基本的互動品質，然而，我身為引導的角色，總習慣出聲提醒幼兒，卻缺乏持續關注。事情發生在2019年4月26日下午的喝水時間，用完點心的幼兒到喝水區席地而坐，將水壺剩餘的水喝完，當時我幫小女生綁頭髮，關注喝水區有三位幼兒，把水壺放在地板上聊天，因此，以嚴厲的口吻說道：「誰的嘴巴沒有留給水壺？」幼兒立刻噤若寒蟬，但我的眼神與專注力，只放在他們身上約三秒鐘，繼續綁著頭髮，不到一分鐘的時間，又聽到喝水區開始鼓譟：「老師，有人打翻了。」是方才被提醒的其中一位，我瞪大眼睛，提高分貝：「嘴巴沒有留給水壺的，就容易打翻！請你自己處理！」並大聲喝斥其他看熱鬧的幼兒。

這次的事件，為了處理當下的工作，僅出聲提醒不在正軌上的幼兒，導致他們並未接收到完整的訊息，無法有效降低突發狀況的發生

(A)。也對應《評估表》2.1.8「妥善安排喝水的進行方式」指標，介於層級一與層級二之間，雖然安排固定時間請幼兒喝水，但無法達到「視幼兒狀況適時引導與協助」。此外，自己與幼兒互動時，眼神總不自覺地飄移，不敢直視他們的眼睛。這種情形一再反映自己的信心不足，源自「事情不如意是很糟糕的」非理性信念(B)，內心焦慮的情緒(C)，導致無法以堅定的眼神與口氣與幼兒互動。小丸子老師認為：「起步雖慢，但仍須持續練習，為人師表，與他人互動的技巧很重要」(丸師回饋20190429)，於是，我以「勤能補拙」的態度，辯駁非理性信念(D)，我觀察小木老師的「眼到、口到、心到」，明確地提示幼兒現階段的任務、給予堅定的眼神與口語訊息，確實讓他們接收到現在該做的事，並讓自己練習與幼兒互動(E)，藉此降低與人相處的焦慮感(F)。

然而，改善自我效能的歷程，可謂一波三折。2019年5月某個週五放學時間，我按照往例，照顧4點至5點課後留園的幼兒，正當小木老師準備離開，赴其他朋友的邀約，喜孜孜地對我們說：「再見囉！我要去吃迴轉壽司了！」而我也安排課後留園的幼兒到戶外活動，並請他們到走廊排隊，準備到遊樂場玩耍。此時，一位體格壯碩、身高約105公分的小男生小穎，悄悄地背起書包、拎起厚重的棉被離開，當下自己並未察覺，也沒有事先點名，直到小穎的媽媽出現，驚覺他居然不在學校裡！「請問我的孩子呢？」媽媽約莫等了兩分鐘，而無論教室、遊樂場、廁所全都找遍，就是沒看到他的身影，我焦急地打給小木老師，打了兩、三次她才接通：「老師不好了，小穎不在學校裡！」她則疑惑地說：「小穎在我這裡啊！他沒有跟你說嗎？」我聽到並確認小穎的下落，心裡卻沒空間讓自己安心，面對火冒三丈的小穎媽媽，我也只能拼命賠不是，最後她急忙前往距離學校兩個街頭的迴轉壽司店。面對如此重大的疏失(A)，我千頭萬緒，卻無暇顧及自己的心情，只任由它在心窩作痛。我發覺：自己在心境上有所突破時，上蒼總會立刻「下戰帖」似地發生一事件，似乎在挑戰我內心的轉變，埋怨天有不測風雲，造化弄人。再次出現「事情不如意是很糟糕的」的非理性信念(B)，無法阻止油然而生的沮喪情緒(C)。儘管了解自己面對這樣的問題，不應再深陷負面情緒，卻無法自拔。

持續低迷一段時日，在某個天氣涼爽的午後，我從手機上看到一個由唐氏症基金會所拍攝的慢飛天使公益微電影《天使21號》。電影內容描述一位唐氏症患者，在生活上屢經挫折，做任何事都事倍功半，但母親對他全然的愛，支持他繼續面對人生的各種挑戰。這讓我不禁回想：這一路的工作經歷，整體對自己幼教職涯的評價多為負面，我是否如同影片中的慢飛天使，是個「慢飛老師」？慢飛天使有個愛他的母親，其實，我這位慢飛老師的身旁，也有許多的貴人相助。我意識到無法單靠個人的力量改變，需要尋求更多可協助的資源，而現階段最了解我的工作狀況、並具備專業素養的對象，是我的搭檔小木老師（D）。

以往，我總害怕影響小木老師的工作時間，不敢和她促膝長談，但我了解：這是駁斥非理性信念的時機，如同Caruso等人（2018）所言：運用合理情緒治療能提升教師的自我效能與理性思考。於是，我嘗試與小木老師深入對談（E），試圖釐清與解決問題。因此，我請她評析這兩年我在太陽附幼的表現，以及遇到的困境與挑戰，進行專業對話。

在我的觀察中，你第一年最大的問題是情緒化，以及處理文書工作的效率……但自從與你搭班，我發現你肯學習……從一開始不熟悉每日流程，到現在把握零碎時間做事。（訪木20190503）

在星星班充滿情緒化的言語與態度，到現在能理性看待，並按部就班完成幼兒園工作，是我最大的進步。同時，我再也不須對他們頑皮、脫序的行為大聲吼叫，這也提醒自己：起頭雖然最混亂，但也最重要，雖然會辛苦一陣子，要不斷提醒尚未進入狀況的幼兒，但相信他們也有聽懂、做好的一天。小木老師進一步說明：

看待幼兒未臻成熟的行為時，老師應對他們有所期待，並做出相對應的引導，這時，幼兒會跟著老師的腳步成長。（訪木20190503）

她點出與幼兒互動的方式，在年紀較小的班級，應更重視用餐、午休、上廁所等生活教育的自理與常規。而我也提到，面對這些非團體活動時，最難掌握幼兒的秩序與情緒，突發狀況也最多，小木老師認為：

這是老師不熟悉此時該做的事，熟悉工作流程後，老師才能對幼兒做出適當的引導。

轉銜是你目前最混亂的時段，每個活動結束前，我會預告接下來的流程，給予幼兒暗示，甚至變成口訣，琅琅上口。這個過程要適時放手，提供幼兒內化的機會。（訪木20190503）

她侃侃而談逐一解答我諸多的疑惑，然而，我也提及這些時日，因負面經驗，對幼教工作失去信心。我詢問她應用何種心態，度過這「菜鳥出閘」的階段？

我初出茅廬時，忽略許多細節，導致班級經營紊亂，甚至對幼兒生氣，就跟你之前的狀況相似。但經過經驗累積與反覆思索，可降低現場不穩定的頻率。……除了自我反省，同事之間的集思廣益，也是提升專業的方式。（訪木20190503）

這一來一往的專業對話，彷彿為我注入一針強心劑，內心的踏實感重拾自信，現階段雖需要他人的鼓勵，但不失為提升效能的有效方式。最後，我重整不自信的心與沮喪感，以及前陣子小穎「逃學」事件形成的恐慌，她安慰我：

我肯定你是個認真、肯學習的老師，這些都是優秀教師的特質。在意外發生後，你迅速地做出補救措施。……我也曾遭遇學生逃出校門的經驗，畢竟是我們的疏失，之後要更加地謹慎。（訪木20190503）

聽到這裡，我不禁讚嘆小木老師豐富的經驗、沈穩的心態，讓自己惶恐不安的心也逐漸安定。最後，她堅定地看著我：「我相信你必能成為一位優秀的老師！」簡單一句話卻威力十足，老師的鼓勵，安定我紊亂的思緒，沮喪的情緒也逐漸好轉（F），停止自我批評，釋懷自己菜

鳥出籠的工作狀態。

五、穩定期

幼教，是個與人共事的助人職業，深刻地影響一位老師的自我效能，誠如Guo等人（2011）所說：與人互動，是影響幼兒園教師自我效能的主要原因。反觀我在太陽附幼對星星班幼兒的虧欠、森林班小木老師的提點，自己對幼教工作的效能感，似乎都掌握在旁人身上，需要別人的掌聲，才有繼續撐下去的動力。以合理情緒治療的觀點分析，發覺自己的個性是「過度完美主義」，內心對幼教老師的圖像，是循循善誘、諄諄教誨，更產生「事情不如意是很糟糕的」非理性信念，導致初任第一年在星星班的挫折彷彿一面照妖鏡，不斷否定自己的缺點，對幼教工作的自我效能越發低落，無力處理自己的問題。

人若無法自救，他人的力量就顯得重要。透過與批判諍友的專業對話，駁斥諸多如「逃避問題比面對容易」，以及「一個人必須能力十足，在各方面都有成就，這樣的人才有價值」非理性信念。與此同時，我也知曉自我效能並非全部來自他人的評價，曾幾何時，我忘卻做自己的主人，調整想法、策略，讓自己處在最佳狀態。透過改善自我效能的旅程，我逐漸找回自信，邁向心中理想的目標。

這兩年的歲月，根據合理情緒治療的理論，搭配故事脈絡呈現如同下圖2：從初任的衝擊，導致自我效能低落，至行動開始後的反覆辯駁非理性信念，加以琢磨與省思，使自己面對幼教工作的心態更加成熟。如今，自我效能的改善依然持續，往後的人生境遇，仍可能以非理性信念思考，並充斥負面的情緒。但並非僅排除負面的思維與想法，也不是逃避人生路上的荒謬、焦慮與困境，而是有足夠的內在資源面對這些苦楚，尋求教育的一方活水。

| 時間 | 2017年8月至2018年7月 | 2018年8月至2019年3月 | 2019年4至5月 |
|------------|---|--|--------------------------------|
| 主要事件(A) | 1.暑假班、星星班的班級經營問題 | 1.與小木老師搭班的矛盾 2.森林班的工作效率問題 | 1.與幼兒互動的問題 2.小穎逃學事件 |
| 非理性信念(B) | 1.事情不如意是很糟糕的 2.一個人必須能力十足，在各方面都有成就，這樣的人才有價值 3.不幸肇因於外在環境，個人無法克服 | 1.事情不如意是很糟糕的 2.一個人必須能力十足，在各方面都有成就，這樣的人才有價值 3.人應該依賴他人，並應該找一個更強壯的人去依賴 4.每件事情都有完美的解決方案，找不到是很糟糕的 5.逃避問題比面對容易 | 1.事情不如意是很糟糕的 |
| 情緒或感受(C) | 1.焦慮 2.沮喪 3.憤怒 4.失落 5.悲傷 | 1.焦慮 2.沮喪 3.憤怒 | 1.焦慮 |
| 駁斥非理性信念(D) | 1.治標不治本的方法 2.以極端信念壓制非理性信念 | 1.天生我材必有用的態度 2.老師是人，不是神 3.相信自己能解決問題 4.人非聖賢，孰能無過 | 1.勤能補拙 2.發現自己有貴人相助 |
| 新的行為(E) | 1.轉變為「河東獅吼」的老師 2.放棄管理學生，放牛吃草 | 1.從自己擅長的部份下手 2.效率提升，但事件不斷 3.先求有，再求好 4.接納自己的缺點 | 1.練習與幼兒互動 2.嘗試與小木老師深入對話 |
| 新的情緒或感受(F) | 短暫降低焦慮，但又恢復 | 1.獲得成就感與平靜 2.洋溢喜樂、愉悅 | 1.化解焦慮與沮喪 2.釋懷自己初任教保服務人員的表現 |

圖2 本文使用合理情緒治療ABCDEF之故事脈絡

伍、結論與建議

本文以自我敘說的筆法，呈現自己初任兩年教保服務人員的歷程。在這段旅程，我因「事必成，毋寧死」的極端個性，經歷暑假班與星星班負面事件的受挫與撞牆期，讓自己對幼教工作的自我效能一蹶不振。但透過小木老師、小丸子老師，以及小派三位批判諍友，透由理性對話、支持與建議，協助自己走過嘗試與震盪期，並使我重新思考對幼教的初衷，駁斥非理性信念，逐漸認同自己的工作價值；同時，也對照《課綱》與《評估表》的指引，改變認知基模，提升對工作的效能感，最後達到穩定期，平靜而快樂的境界。本文建議初任教保服務人員，以《課綱》與《評估表》的內容，作為檢視幼教工作的指標，以正確評估對工作的自我效能；並透過與相關專業人員的對話，以合理情緒治療之ABCDEF理論，輔助自我省思，辯駁非理性信念，增進自我覺察的能力，維持良好的自我效能。

參考文獻

- 朱仲謀（譯）（2004）。**行動研究——原理與實作**（原作者：J. McNiff & J. Whitehead）。臺北市：五南。（原著出版年：1998）
- 【McNiff, J., & Whitehead, J. (2004). *Action research—Principles and practice* (Z. M. Zhu, Tran.). Taipei, Taiwan: Wunan. (Original work published: 1998)】
- 林佩蓉（2022）。**幼兒園課程與教學評估表**。臺北市：教育部。
- 【Lin, P.-J. (2022). *Preschool curriculum and instruction rating scale*. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.】
- 林慧敏（2013）。臺東縣國中小教師自我效能感之研究——背景變項透過中介變項對自我效能感之影響。**學校行政**，**87**，98-122。doi:10.3966/160683002013090087005
- 【Lin, H.-M. (2013). The study on teachers' sense of efficacy for elementary and secondary school teachers in Taitung county—The effect of background variables upon self-efficacy via intervention variables. *School Administrators*, 87, 98-122. doi:10.3966/160683002013090087005】
- 洪瑞斌、陳筱婷、莊騏嘉（2012）。自我敘說研究中的真實與真理：兼論自我敘說研究之品質參照標準。**應用心理研究**，**56**，19-53。
- 【Hung, J.-P., Chen, H.-T., & Chuang, C.-C. (2012). The reality and truth of self-narrative research: A discussion on quality criterion. *Research in Applied Psychology*, 56, 19-53.】
- 教育部（2012）。**中華民國師資培育白皮書——發揚師道、百年樹人**。臺北市：教育部。
- 【Ministry of Education. (2012). *The white paper on teacher training in Taiwan: Promote the principles that teachers abide by, and taking 100 years to rear students*. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.】
- 教育部（2017）。**幼兒園教保活動課程大綱**。臺北市：教育部。
- 【Ministry of Education. (2017). *Early Childhood Education and Care curriculum framework*. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.】

陳惠邦（2001）。**教育行動研究**。臺北市：師大書苑。

【Chen, H.-B. (2001). *Educational action research*. Taipei, Taiwan: Shida Book.】

熊 曠（2015）。「自我敘說」研究的信與美～從一個論文指導者與助人工作者的觀點敘說。**國教新知**，**65**(1)，103-124。doi:10.6701/TEEJ.201803_65(1).0007

【Hsiung, Y. (2015). The belief and beauty of the self-narrative research—From the viewpoint of the role of both a master thesis instructor and a counseling professional helper. *The Elementary Education Journal*, *65*(1), 103-124. doi:10.6701/TEEJ.201803_65(1).0007】

蔡美華（譯）（2008）。**行動研究法**（原作者：G. E. Mills）臺北市：學富。（原著出版年：2003）

【Mills, G. E. (2008). *Action research: A guide for the teacher researcher* (M.-H. Tasi, Tran.). Taipei, Taiwan: Xuefu. (Original work published: 2003)】

蔡清田（2013）。**教育行動研究**。臺北市：五南。

【Tsai, C.-T. (2013). *Educational action research*. Taipei, Taiwan: Wunan.】

Ali, R., & Mehdi, I. (2020). The relationship between burnout and self-efficacy among Iranian male and female EFL Teachers. *Journal of Language and Education*, *6*(1), 173-188. doi:10.17323/jle.2020.9793

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*, 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, *37*, 122-147. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122

Carmen, R. G., Olga, B. G., & Beatriz, M. (2022). Socio-emotional competence and self-efficacy of future secondary school teachers. *Education Sciences*, *12*(3), 161. doi:10.3390/educsci12030161

Caruso, C., Angelone, L., Abbate, E., Ionni, V., Biondi, C., Di Agostino, C., . . . Mezzaluna, C. (2018). Effects of a REBT based training on

- children and teachers in primary school. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36(1), 1-14. doi:10.1007/s10942-017-0270-6
- Chen, Y. L., Huang, L. F., & Wu, P. C. (2021). Preservice preschool teachers' self-efficacy in and need for STEM education professional development: STEM pedagogical belief as a mediator. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 137-147. doi:10.1007/s10643-020-01055-3
- Cooke, S., & Faez, F. (2018). Self-efficacy beliefs of novice French as a second language teachers: A case study of Ontario teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(2), 1-18. doi:10.7202/1057963ar
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50. doi:10.1080/01443410.2018.1472219
- Ellis, A. (1958). Rational psychotherapy. *The Journal of General Psychology*, 59(1), 35-49. doi:10.1080/00221309.1958.9710170
- Ellis, A. (1984). The essence of RET—1984. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 2(1), 19-25. doi:10.1007/BF02283005
- Ellis, A., & Bernard, M. E. (Eds.). (1983). *Rational-emotive approaches to the problems of childhood*. New York, NY: Plenum Press.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968. doi:10.1016/j.tate.2011.03.008
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643. doi:10.3102/00028312031003627
- Habayib, H., & Cinamon, R. G. (2022). Preschool teachers' attitudes toward career education: The role of cultural context and teaching self-efficacy. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. Advance online publication. doi:10.1007/s10775-021-09519-7
- Hu, B. Y., Li, Y., Wang, C., Reynolds, B. L., & Wang, S. (2019). The relation

- between school climate and preschool teacher stress: The mediating role of teachers' self-efficacy. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 748-767. doi:10.1108/JEA-08-2018-0146
- Hu, B. Y., Li, Y., Wang, C., Wu, H., & Vitiello, G. (2021). Preschool teachers' self-efficacy, classroom process quality, and children's social skills: A multilevel mediation analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 242-251. doi:10.1016/j.ecresq.2020.12.001
- Huk, O., Terjesen, M. D., & Cherkasova, L. (2019). Predicting teacher burnout as a function of school characteristics and irrational beliefs. *Psychology in the Schools*, 56(5), 792-808. doi:10.1002/pits.22233
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 73(1), 50-54. doi:10.1086/460731
- Kostić-Bobanović, M. (2020). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 33(1), 1200-1213. doi:10.1080/1331677X.2019.1710232
- Lee, K. C., Chang, I., Wang, I., & Chen, R. S. (2022). Effects of knowledge sharing on sustainable happiness of preschool teachers: The mediating roles of self-efficacy and helping behavior. *Current Psychology*. Advance online publication. doi:10.1007/s12144-022-02725-8
- Marshall, C., & Rossman, G. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McMillan, J. H. (2000). Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(8), 1-9. doi:10.7275/5kc4-jy05
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10. doi:10.1016/j.ijer.2014.04.003
- Moradkhani, S., & Haghi, S. (2017). Context-based sources of EFL teachers' self-efficacy: Iranian public schools versus private institutes. *Teaching and Teacher Education*, 67, 259-269. doi:10.1016/j.tate.2017.06.019

- Onuigbo, L. N., Eseadi, C., Ugwoke, S. C., Nwobi, A. U., Anyanwu, J. I., Okeke, F. C., . . . Eze, P. (2018). Effect of rational emotive behavior therapy on stress management and irrational beliefs of special education teachers in Nigerian elementary schools. *Medicine*, 97(37), e12191. doi:10.1097/MD.00000000000012191
- Onuigbo, L. N., Onyishi, C. N., & Eseadi, C. (2020). Clinical benefits of rational-emotive stress management therapy for job burnout and dysfunctional distress of special education teachers. *World Journal of Clinical Cases*, 8(12), 2438. doi:10.12998/wjcc.v8.i12.2438
- Potter, J. L. (2021). Novice and experienced elementary general music teachers' classroom management self-efficacy. *Journal of Music Teacher Education*, 30(2), 65-76. doi:10.1177/1057083720980465
- Raymond-West, T., & Rangel, V. S. (2020). Teacher preparation and novice teacher self-efficacy in literacy instruction. *Education and Urban Society*, 52(4), 534-560. doi:10.1177/0013124519879425
- Robertson, C., & Dunsmuir, S. (2013). Teacher stress and pupil behaviour explored through a rational-emotive behaviour therapy framework. *Educational Psychology*, 33(2), 215-232. doi:10.1080/01443410.2012.730323
- Shen, K. M., Cheng, Y. W., & Lee, M. H. (2022). Exploring preschool teachers' conceptions of teaching and learning, and their self-efficacy of classroom management and pedagogical content knowledge. *The Asia-Pacific Education Researcher*. Advance online publication. doi:10.1007/s40299-022-00649-2
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003
- Warren, J. M., & Hale, R. W. (2016). The influence of efficacy beliefs on teacher performance and student success: Implications for student support services. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34(3), 187-208. doi:10.1007/s10942-016-0237-z

- Wolstein, K., Ehm, J. H., Peters, S., & Mischo, C. (2021). Preschool teachers' self-efficacy beliefs and interaction quality in the domain of instructional support-do professional vision competencies moderate this relation? *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(4), 617-632. doi:10.1080/1350293X.2021.1941171
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. doi:10.3102/0034654315626801

The Actions of a New Preschool Educator Undertaken to Improve His Self-Efficacy

Shuo-Heng Kao* Ming-Li Chang**

Abstract

This article describes my life from 2017 to 2018 using Bandura's self-efficacy and Ellis's rational emotive behavior therapy as the main axes, with practical thoughtful and critical liberation-oriented action research supplemented by feedback from three critical friends; it represents a journey of self-efficacy improvement. At first, I dealt with arrogance, unwillingness to adopt other people's suggestions, and the inability to effectively improve my self-efficacy. After reading the literature, considering the "Early Childhood Education and Care Curriculum Framework", "Preschool Curriculum and Instruction Rating Scale" as references, writing reflection notes, and engaging in dialogue with critical friends, I began to refute the irrational beliefs in my mind and examined work processes and sense of efficacy bit by bit. On this journey of self-care, I experienced five periods of setback: hitting the wall, trial, instability, and stabilization, developing an understanding of life, and maintaining stable self-efficacy, eventually becoming a remarkable preschool teacher.

Keywords: life narrative, rational emotive behavior therapy, self-efficacy, beginning preschool educator



DOI : 10.6869/THJER.202212_39(2).0002

Received: August 27, 2022; Modified: January 2, 2023; Accepted: January 10, 2023

* Shuo-Heng Kao, Teacher, Attached Preschool, Xilin Elementary School, Wanrong Township, Hualien County, E-mail: s455382zelda@gmail.com

** Ming-Li Chang (corresponding author), Associate Professor, Department of Early Childhood Education, National Dong Hwa University, E-mail: mingli@gms.ndhu.edu.tw