

正向情緒輔導介入方案對國小學童 情緒智力、生活適應與幸福感之研究

林維芬

國立新竹教育大學
教育心理與諮商學系

徐秋碧

新竹縣信勢國小
教務處

摘要

本研究主要在發展適合有生活適應困擾之國小學童的「正向情緒輔導介入方案」，並探討該方案對有這些學童在情緒智力、生活適應及幸福感的立即與延宕輔導效果，以提供未來研究、輔導與教學方案之參考。

本研究採等組前後測準實驗設計，以新竹縣某國小有生活適應困擾的學童為研究對象，並隨機分派至實驗組和對照組，每組各15名。實驗組成員接受十六次，每次四十分鐘之「正向情緒輔導介入方案」輔導，對照組則接受十六次一般性團體輔導活動實驗方案的輔導。

本研究以「兒童情緒智力量表」、「國小學童生活適應量表」、「國小兒童幸福感量表」為研究工具，對研究對象進行前測、後測及追蹤測量，所得資料採獨立樣本單因子共變數分析；此外，並以「自我回饋表」、「單元回饋表」、「團體總回饋表」等紀錄，以作為佐證與補充說明。

本研究主要結果發現，在實驗結束一週內及一個月後，實驗組受試在三個研究變項均達立即性與延宕性效果。此外，根據回饋資料，發現實驗組受試者對於該方案頗為喜愛，對此抱持正向肯定之態度，懂得運用活動所學來自我激勵，提升幸福感受。

關鍵詞：生活適應、幸福感、情緒智力、輔導介入方案

* 本論文曾發表於中華民國課程與教學2007年“全球化衝擊下的課程與教學”學術研討會，發表前曾接受兩位審查人審察並修改，目前投稿之論文依發表會上論文評述人之意見，加以修改後完成。

壹、緒 論

一、研究背景與動機

近日在報章雜誌中，幾乎每天都報導各個角落的不幸事件，常常可看見國人因生活的困境，例如大人因卡債、失業、生病、情感與課業問題等生活壓力而憂鬱、自殺、殺人甚至攜子自殺，舉家燒炭自殺案例一再震驚社會。台灣民眾生活到底過得好不好？一份最新調查提供的答案是：不滿意現狀、想換工作卻沒信心、與另一半關係緊張或冷淡、沒興趣認識新朋友、也不想進修。中研院副研究員吳齊殷的解讀是，台灣民眾生活壓力大，已陷入心理困境危機，調查結果與很多學術結果一致，都顯示台灣民眾陷入心理困境危機，學習意願低落，遠低於日本先進國家，是很重要的隱憂（奇摩新聞網站，2006）。大人的情緒失控、不珍惜自己與他人的生命的行為，而造成很多個人及家庭悲傷事件，讓學童產生不安感。而大人是兒童學習的對象，在學童面臨對目前社會充斥著自傷傷人、自殺、暴力、對立等現象挫折時，就可能不經意出現模仿行為，而產生情緒憤恨或鬱悶而無法疏導的問題，都會直接影響到學童的身心適應。若生活中都是負面情緒時，我們的孩子該如何在這樣的環境成長？實在讓人很憂心。

在社會環境與個體的惡性循環之下，我們國家主人翁—青少年，對自己生活適應的狀況是怎樣的看法呢？根據行政院主計處（2006）九十年青少年狀況調查統計結果綜合分析顯示，12~14 歲少年與 15~24 歲青少年感覺生活有困擾者分占 52.83%與 53.95%，女性中自覺有困擾之比率均較男性略高 1 至 2 百分點。青少年感覺困擾之問題均以學校、課業較多，分占 97.28%與 59.79%，其次則視年齡而定，12~14 歲少年以有家庭問題者占 50.24%，15~24 歲青少年則以有感情、心理問題者占 59.47%次之。而這樣的數據真令人憂心。林家興(2002)整理國內已發表的兒童青少年心理疾病相關文獻也發現，我國青少年罹患生活困擾或行為障礙的比例相當高，不容忽視。12-14 歲少年，正是國小五、六年級

學童，半數以上的人認為自己有生活困擾，即兩個中就有一個有生活困擾，這個比例真的相當高。且此時的學童即將進入青少年期，青少年期是身心發展正值劇烈變化的風暴期，此期情緒表現強烈、不穩定，具有暴起暴落的兩極特徵。若未能在此時及時找出適應不良之學童，並採取適當的輔導及預防措施，將會使該時期學童因生理的變化、升學與課業等過重的負擔，遇到挫折與壓力時，而出現各種不適應狀況。

因此，我國兒童青少年承受的心理疾病與情緒困擾已經到達不可忽視的地步，發展良好輔導策略成爲一個很重要的主題。因此本研究之動機分述如下：

（一）情緒智力是影響兒童生活適應能力的重要因素

無論是大人或小孩，在日常生活中難免會遇到各種不同壓力與挫折，每個人看待困境的態度不同。產生的感受、情緒就會不同，自然面對挫折的處理能力也不同。且現實生活中，每個人對情境的經驗不同，感受的不同，造成每個人建構世界的方式不同，看待事物的角度也會互異。王財印（2000）也指出情緒調整在於維持正向情緒或修補負向心情，引導個體能朝向適當與正向的情緒狀態。當個體愈能正確覺察自己的情緒，面對社會變遷與外在環境改變時，愈能自我調節、適應社會的轉變。而擁有較高情緒智力者不僅能調整自己的情緒，更能進一步處理與影響他人的情緒狀態。

能夠善加運用情緒，使之助益者，善用情緒訊息，激發適切的行爲，那才是真正具有情緒智力的人。羅芝芸（1999）研究發現：情緒智力不同的兒童，其問題解決能力在整體面及分層面皆有顯著差異，其中高情緒智力之兒童其問題解決能力分別高於中情緒智力及低情緒智力之兒童，而中情緒智力之兒童，其問題解決能力也優於低情緒智力的兒童，因此情緒智力愈高之兒童，其解決能力愈優良，所以提升兒童其情緒智力，可以幫助學童提升解決生活困境的能力。故本研究即從生活中提升學童之情緒智力能力，以期改善其生活適應之能力，因此如何提升學童的情緒智力即是本研究動機之一。

（二）正向情緒可以幫助學童調適生活壓力與提升挫折容忍力

張春興（2001）指出情緒困擾、生活壓力會影響生理健康研究時，特別強調情緒管理與調適的積極功能。他認為根據近年來生理、心理學家們的研究指出一個人所經驗到的情緒性質是主觀的，正向的情緒會使人心情愉快，對生活充滿活力與動力；負向情緒則常常形成生活壓力，使人體免疫系統功能降低，而增加患病的可能性。

性格上有正向特質的人，遭遇困難或壓力時會運用方法降低他們的困擾，而會有較愉悅的心理情緒（Costa & McCrae, 1980），若能配合適當的活動安排，學童將會有更多的愉快經驗，而更能培養其寬厚溫和的待人處事態度（Jaihyun & Banaji, 2000）。正向情緒讓個體感到歡欣愉悅、榮耀與關注呵護；負向情緒讓人生氣、焦慮憂慮、不信任等。所以本研究動機二，即是培養兒童正向的情緒，使學童能以正面態度來看待事物，懂得用正向情緒，例如激勵、樂觀等來調整自己的情緒，提升其挫折容忍力，而能有更好的適應力。

（三）藉由提升學童正向情緒，讓學童更幸福快樂

正向的情緒是生活中很重要的價值，也是心理健康的指標。Lazarus（1991）指出快樂情緒或主觀的幸福對身體健康的重要性；且正向情緒也是培養積極開朗人格的重要因素，同時也促使學生表現出更多的利社會行為。Seligman（2002）也指出正面的感覺會讓腦內的神經連結生長，而快樂將會隨著這些新的連結一起出現。因此可知培養正向的情緒能使自己更加充滿快樂、希望與樂觀。因此本研究動機三，就是利用正向情緒輔導介入方案來引導學童，調適其情緒，及遇事的态度，而更能樂觀、希望看待生活事件，使自己能生活得更愉悅。

（四）設計正向情緒課程輔導方案，使更多學生能受益

Seligman（2002）指出過去的心理學偏重心理與精神疾病，忽略了生命的快樂與意義，而希望藉由傳遞正向情緒與發現個人長處、美德，能喚醒大家對

真實快樂的追求，且經歷愈多的正面情緒，我們面對壓力逆境的身心彈力更強，而能成爲心理的資本。所以教育應引導學生如何追求健康快樂的人生，培養健全的人格（洪蘭譯，2002/2003）。

而國內研究中，以輔導觀點爲基礎所發展的預防性課程亦不少，但大多數相關情感教育所探討的主題都集中於情感教育與減少非理性信念、提升自我尊重、增加自我概念瞭解與增進人際關係等層面的探討，而與情緒智力之間的研究，也大多是針對青少年的負面情緒（如憂慮、焦慮等）之研究比較多，而對正向情緒（心理健康、幸福、快樂）的研究上，較少是有關國小兒童的研究。

因此研究者希望透過正向情緒輔導介入方案的實施，使有生活適應困擾的學生透過參與團體，在團體中學習認識、表達、調整情緒，並用自我激勵方式增進生活正向態度，發現與建構自己的長處與美德，開啓自己更多的正向情緒，去改善生活適應，以建構有效的情緒智力去面對生活的壓力，以促進個人幸福與人格健全發展。

根據研究動機，本研究的主要目的如下：

- （一）探討「正向情緒輔導介入方案」對國小五年級兒童情緒智力、生活適應及幸福感之立即輔導效果。
- （二）瞭解「正向情緒輔導介入方案」對國小五年級兒童情緒智力、生活適應及幸福感之延宕輔導效果。
- （三）探討「正向情緒輔導介入方案」之成果，以作爲類似班級實施情緒輔導之研究與運用。

二、文獻探討

什麼是情緒？大部分的學者對情緒的看法並不完全相同，研究者在閱讀完國內外一些學者的說法，概要的歸納如下：（一）情緒是刺激事件所引發的一種複雜的生理或心理狀態：情緒是指個體面對內、外環境的刺激，以及生活事件、情境的影響，而引發其心理或生理的複雜反應，每一個人對刺激事件感應的強

度不同，其生理反應即不同，例如，有人踩到你的腳，有人會雙臉漲紅，非常生氣；有人卻只是移動腳步，因為不會痛。(二)情緒是一種主觀的情感或自我感受：這狀態可能是個體主觀的心理與生理感受、認知的評估，當個體對刺激事件看法不同，例如認為別人故意刁難他，可能會非常憤怒且持續很久，但若認為對方只是不小心的，可能就會原諒他，而不生氣了。(三)情緒會促使個體生理與心理的改變，並觸動個體行為：當個體的身心狀態受到嚴重干擾而產生內在不安感時，會促使個體採取行動，讓個體的生理與心理能夠恢復平衡。例如，有人生氣時，會槌桌子，摔東西或大叫；有人傷心時，會嚎啕大哭等。情緒是感受、認知、生理、行為等複雜因素所交互作用的結果，個體在面對不同的問題情境時，個體可能因其生活的環境與文化的不同，對內外刺激會有不同的情緒認知、反應強度，且表達與因應的行為不同，就會採取不同的行動。

根據情緒的內涵，國內外學者（羅苑華，2001；Isen, 1985; Isen, Herren, & Geva, 1986）將情緒分為正負向情緒，正向情緒有助於個體身、心、靈達到統合的狀態，負向情緒易導致身、心、靈狀態的崩解，以下是正、負向情緒的說明。正向情緒的特質如下：正面情緒使個體思想範圍及行為變得開闊，正向情緒有利於我們建立各種資源，會激發學生學習動機，使我們的思考會變得更有彈性、更有創意，更能開放接受資訊；正向情緒有助於個體的工作與人際關係，人們在心情好（正向情緒）的時候，比較容易發揮同理心，待人比較慷慨，而自己也會更有自信、活力與自尊，並讓我們敞開心胸去迎接新經驗，使我們的心智變得聰敏又靈活；正向情緒使個體身心靈得到健康發展，正面情緒能中和（undo）壓力及負面情緒帶來的身心影響，愉悅讓個體有力量去面對自己的病痛，喜樂讓我們體驗與珍惜生活的點點滴滴。負向情緒的特質如下：負面情緒有助個體存活下來，例如在生命受威脅時，「驚」是啟動器，促使我們盡快逃跑，憤怒時，傾向攻擊；厭惡時，傾向將厭惡的對象驅趕；適度的發怒，讓我們激發爭取自由與保全自我的本能；懼讓我們多思考，避免身體的危險；負面情緒會使個體的注意力和行為傾向收窄，負向的情緒會引起負向的資料，使個體降

低學習動機，易有悲傷、憤怒、羞恥、罪惡、失望等的感覺，而使個體無法發揮潛能，使個體容易採取畏縮、壓抑之行爲，若防衛機轉運用的不合宜，則會使個體面臨壓力環境，而使個體產生挫折。

根據情緒的本質，許多心理學者對情緒建立不同情緒智力模式，其中以 Mayer 和 Salovey (1997) 與 Goleman (1998) 的情緒智力模式最能說明人類的情緒內涵。Mayer 和 Salovey (1997) 認爲情緒智力包括下列四個層面的能力：(一) 察覺、評估及表達情緒的能力：最底層是關於個體能正確察覺、評估及辨識自己與他人的情緒內容及類別。如嬰幼兒由會學習辨認自己和他人情緒狀態，並學習針對這些情緒狀態加以分化，並能區分臉部的情緒表情，來回應父母。(二) 激發與產生情緒，以促進思考的能力：情緒是重要的警報系統，情緒的產生反應個體或環境有重要的改變訊息，能引導個體注意重要訊息。例如當嬰兒會以哭來表示需要，會以笑來表示快樂或滿足。(三) 瞭解及分析情緒，並能運用情緒知識：當兒童在認識基本情緒之後，便開始運用情緒認知，對不同情緒命名並瞭解情緒間的關係，如學會辨識喜歡與愛、憤怒或生氣之間的關係；同時進一步認識各種感受間的關係，將運用情緒到情境中，以學習情緒推理及瞭解一種感受可能藏著多種意義。(四) 反省地調整情緒，以提昇情緒及智力的成長：情緒智力最上層是解釋情緒調整以及促進情緒與智力成長的能力。當情緒反應產生時，不管是快樂或不快樂情緒，都要學習要做開心胸，並以開放的態度去感受、接納各種情緒，並從情緒中得到些價值。而 Goleman (1998) 則提出包含各項情緒智力的情緒智力架構，分成個人能力（包括自我覺察、自我調整與激勵）與社交能力（包括同理心技巧與社交技巧）兩大類，又細分爲覺察情緒、準確自我評估、自信、自我控制、值得信賴、有良心、適應力、創新、成就驅力、承諾、進取、樂觀、瞭解別人、協助他人發展、服務導向、善用多元性、政治性意識、影響力、溝通、衝突管理、領導、變化觸媒、營造連結、協同合作、團隊能力等二十五種情緒能力（李瑞玲、張美惠、黃慧真譯，1998/1998）。

綜合上述學者之看法，可知情緒智力可從不同的角度來分析。情緒智力的對象是自己和他人；情緒的特質是多樣化的，有同理心、樂觀、希望、毅力、獨立、被喜歡、適應力、堅持、友善、仁慈與尊敬等；情緒的表現在覺察、瞭解、推理、判斷、表達、調整、激勵以及反省自己和他人的情緒；情緒的生成可能是先天的，或在後天的環境裡學習得來的；情緒是指一種內在的能力，此能力有別於傳統的理性智力，在任何年紀都可藉由學習而學得與提升。情緒智力的功用在調整和運用自己的情緒能力，來了解、處理、引導個體思考和行動的能力，使個體能運用情緒能力以察覺、了解、推理、判斷、表達、調節、激勵與反省自己和他人的情緒之能力，做好自我情緒管理，使人際互動關係圓滿與和諧，並促進生活適應與解決生活問題困擾。

適應 (adaptation) 以 Darwin 所提出的生物觀點是指「物競天擇、優勝劣敗、適者生存」的法則。即生物為求生存，必須適度的改變自己，以配合生活環境。而後心理學家沿用此一概念，把適應視為人類應付各項內外環境要求及壓力的心理過程，以期與環境達成平衡，並把適應一詞由 adaptation 改為 adjustment (Hettema, 1979)，來說明個體與環境的互動。因此適應有以下的特質：(一) 適應是個人與環境互動的歷程：適應是個體與環境互動的歷程中，不斷的調整自己以適應環境，或適度的改造環境，讓環境適合自己，因此歷程是雙向的，也是動態的，是一種在動態求平衡的過程。(二) 適應是人與環境互動後的結果或狀態：適應是個體想盡了種種方法與手段，來應付外界的要求與滿足內在的需要，其所處環境建立的一種美滿關係，及達到一種和諧的狀態。(三) 適應是人與環境互動時所採取的行為方式或技能：適應是個體在面臨壓力時所做的努力與調適，在此歷程中，個體以各種技巧及策略試圖去調適自己與改造環境，讓個體能因應環境的需要、適應社會環境及自然環境。(四) 適應是個人心理健康的表徵：心理健康的人就是生活適應的人，心理健康的人有完整的人格，能經常保持愉快的心境，建立和諧融洽的人際關係，對自己、別人以及環境中的事物較無過度的矛盾或衝突之感。所以生活適應就是個人對自己、對別

人、對環境事物的反應，個體若能與環境達到和諧狀態就是良好的適應。

一個人適應良好的標準為：(一)符合個人與社會的標準：良好適應的特徵為在行為上符合個人與團體標準；與他人相處時，表現親切、富同情心、了解自己的動機和行為、以積極公正的態度與人相處；在人際關係上有廣泛的人際交往，且具社會性的知覺(Livson & Peskin, 1967)。(二)具有快樂和諧的特質：一個適應良好的人應具備四個特質為：快樂與和諧，與目前的環境維持整體均衡之關係，並有幸福、滿足的感覺；自我關切，個體能自我認同、自我認識、自我接納、自我尊重；統整的個體，能發揮潛能、實現目標，並維持人格與行為的一致性；適應現實的環境，有效的參與社會事務，且達到自己和社會的期望。(三)具有彈性能調整自己與控制環境：適應良好的人具有健康的適應，除了解自己的需求、尊重他人的需求、覺知他人權利外，同時要具有彈性與容忍力和判斷力(Kaplan & Stein, 1984)。(四)能正面肯定自我與他人：良好的適應的人應能正面的自我表現，常覺得自己是個有價值的個體，而且覺得別人也喜歡他；同時適當地表同別人，不但能認可別人的存在與重要性，也能表同他人而不依賴或強求；其次面對且接受現實，即使現實不符合其希望或信念，但有自信希望能知道事實，並能接受挑戰；最後對自己、他人及世界有明確的知覺，且其所儲存的訊息、知識和技能是豐富的並能隨時取用。

因此一個適應良好的人是尊重自己也重視他人；能用正面積極態度去與環境共處，且讓自己自由又自在；同時能深刻體察自己與他人的情緒，讓彼此和諧與快樂。所以能充分發揮功能的個體就是適應良好的人。因生活適應良好能帶給個體相當多正面的好處，所以本研究即希望能透過正向情緒的導引，讓學童能有較好的生活適應，能有和諧的人際關係、重視現在與未來，而能有自主又自在的生活。

幸福是什麼？吳經熊(1992)認為中國哲學的三大主流，儒家、道家和釋家，他們一貫的精神，不外乎「悅樂」兩字。孔子是儒家思想的代表人物，孔子認為要達到幸福的狀態，必須透過德性的修養，因此儒家學者認為幸福與禍

患是來自於天意，是無法確切預知的，但透過道德的修養可以讓人有預測禍福的能力；而老子是道家思想的代表人物，老子用無知無欲的方法來解決人生的根本問題，當人們降低慾望、有無知無慾的人生觀時，即可獲精神自由與內心的寧靜，而達到幸福的境界；釋迦牟尼佛是儒家思想的代表人物，釋迦牟尼佛認為真正的幸福即是遠離慾望，無憂無慮的生活，捨棄一切的私念，以追求心靈的和諧安寧。

西方哲學認為「幸福」(eudemonia)一詞就希臘字源，意即指受善神守護而獲得的快樂。首先以此概念建立起西方倫理學說的哲人 Democritus (461-371B.C.)認為人生最高的幸福起於靈魂的平和安寧與道德理性的自律。Socrates 基於德即知的哲學概念，並強調善是一切德行的基礎，進而認為幸福的人生必有賴自知與知善，亦即對個人靈魂的真知、對善惡的辨別，而一切罪惡起於無知，因此強調善知必先於善行。Aristotle 則認為幸福是一種靈魂遵循完滿德行的實現活動，幸福的生活是過著有德性的生活，這些德性包含正義、勇敢、節制、技藝、科學、明智、直觀理智以及智慧 (施建彬, 1995)；Plato 除了承續善知的幸福哲理，亦主張有德之人需有絕對善的觀念，因而必須具備自足 (self-sufficient)、完美 (perfect)、絕對 (absolute) 等屬性。

歸納上述之研究，西方的哲學家普遍認為幸福即是求善，要得到幸福的人生，就要不斷的求善，要有善的觀念，更要確實去行善，善是一切德行的基礎。從東西方哲學家的觀點可知，幸福不是與生俱來的，我們要有善知、善行，靠著不斷的修練自己，才能達到身心靈的和諧狀態，才能得到幸福。

從心理學家對幸福感理論探討大致可分為下列觀點：(一) 需求滿足理論：需求滿足論著重在事件滿足後對幸福感的影響，需求被滿足個體就會產生幸福的感覺。相反的，若是需求長期得不到滿足，則導致不幸福感。需求滿足理論又可分為目標理論、苦樂交雜理論與活動理論。(二) 特質理論：特質理論從人格特質的觀點來看幸福感，認為幸福感常取決於個體看待世事的心態，所以人格特質操控著個體的幸福感受，且強調人格特質與幸福感之間有連結關係，所

以有些人會比較容易感到幸福（施建彬，1995）。此派學者以連結理論和人格特質理論來對幸福感進行研究。（三）判斷理論：此派學者認為幸福是一種相對、比較後所得的結果，其基本假設有三點：幸福感是來自比較後所得的結果；比較的標準會隨情境而改變；此標準是由個體自己選取建構的（Veenhoven, 1991）。當發生真實事件時，個體會在認知架構中選出參照標準來進行評估，當與過去不同時期的生活狀況作比較，或是與他們所知道的或想像中別人的生活狀況來比較時，發現其所面臨的事比標準好時，就會引發幸福感，反之則會有不幸福的感覺產生。（四）動力平衡理論：此理論認為幸福是受穩定的人格特質和變動的生活事件所影響。動力平衡的觀點強調幸福感的獲得，除了受到長期穩定的人格因素影響外，亦受到生活中短期正負向事件的影響。此派學者認為幸福感在大部分時間中，因受到人格特質因素的影響，呈現穩定平衡的狀態，但當生活中發生特別或不同於過往經驗的事件時，個體會感受到威脅的動力，個人幸福感將隨之改變（施建彬，1995；Headey & Wearing, 1990）。若生活中的正向事件越多，幸福感會跟著提升，若生活的負向事件漸增，可能對幸福感有負向的影響，所以幸福感也會跟著變動。由以上的觀點可知，幸福感是多面向的，它涵蓋情緒、認知、生活滿意及身心健康等層面。幸福感有快樂、幸福感、主觀幸福感、心理幸福感及生活滿意這四方面，但都是追求心中愉悅的感受與生活的滿意，雖然可能因個人主觀的情緒經驗、認知而有不同，但幸福感是一種正向的心理是無庸置疑的，幸福感可藉由個體的正負向情緒的調整，使自己的滿意度提升，而增加幸福感，所以我們更必須看重正向情緒經驗，提升了我們的心理健康，讓我們有更健全的身心狀態，也讓我們更有幸福感。

Greenberg、Kusche、Cooke 和 Quamma（1995）在對「促進替代思考策略方案（Promoting Alternative Thinking Strategies, PATHS）」之研究發現：方案可以有效的讓學生流暢地討論他們的感覺，以及他們對自己的管理和改變感覺的能力信念，且參與的大部分教師認為對有行為問題的學生介入後有不錯的改善效果。PATHS 方案內容係由 60 堂課程所組成，包括自我控制、情緒及問題解

決。方式包括課堂教學、角色扮演、討論、教師及同儕示範、社交技巧練習及自我增強與工作單，且 PATHS 方案主要著重在認知與情境之間關係的了解，及強調真實生活情境，並認為情緒的認知知識會影響我們對其他人、對自己的反應，並進一步因認知的獲得而能設想他人的行動與反應，可以讓學生更同理他人及更有同感與負責；對情緒越能了解，進一步就越能調整情緒，也較不會做出衝動的事。同時美國 Penn 預防計畫 (Jaycox, Reivich, Gillham, & Seligman, 2002) 爲了讓有憂鬱傾向的學生能認清負向信念，評估以正向信念取而代之，形成真實感，讓他們以正向情緒理念因應人際與生活衝突，該研究顯示完成這項計畫的學生，顯得比控制組在青少年時期面對挑戰時能有效因應之。同時也指出樂觀是可以教的，效果是可以持續的。用樂觀及整體生活品質介入方式，可以增強正向的心理架構，也特別有助於處理壓力源或困難 (蔡春美譯，2004/2006)。了解自我和他人發展計畫 (Development Understanding of Self and Others, DUSO) 是依據 Adler 的理念所設計，目的在協助兒童自我了解與自我接納，並培養負責及做決定的能力，讓孩子能覺察自己和他人的情緒，此團體的活動方式是以角色扮演、故事書引導、團體討論及活動設計等方式進行，目的在讓孩子去經驗行爲後果，並鼓勵兒童參與團體活動，協助他們澄清、重述及處理經驗。人類發展計畫 (Human Development Plan, HDP) 設計「神奇圈」，即老師和學生圍成一圈，並肩而坐，提供一個溫暖安全的團體氣氛，讓孩子自由表達出內在的想法，其目的在協助兒童了解自己的能力和、認識彼此的異同，並了解自己在社會關係中的角色。Hawkinson (1970) 研究四十八位學生接受九十次的神奇圈活動，實驗組在「自尊量表」的得分顯著高於對照組 (引自常雅珍，2004)。Goleman 的 EQ 一書中提到在格蘭特基金會 (W. T. Grant Foundation) 贊助的一項五年計畫中，研究人員分析了各項預防課程成功的關鍵，並列出孩子們應具備的主要技能，這些技能包括高度自覺，情感的認知、表達與管理，克制衝動與延遲滿足，壓力與焦慮的處理，內容恰與 EQ 的主要成份不謀而合 (張美惠譯，1995/1996)。Emmons 和 McCullough (2003) 的感恩實驗

結果：有三個實驗，實驗時間為十週，受試者為大學生，分別以感恩、爭執、事件、向下的社會比較為情境，並寫下感恩日記，以情緒、生理特徵、社會支持等量表測量，研究結果發現感恩情境組的學生產生較多的感恩、助人行為的感恩反應與整體幸福感有很大的關係，且產生較多的正向情緒、較多的睡眠、較好的睡眠品質，在整體生活上覺得比較好，且有更多正向情緒、樂觀的個人生活評價、更多的助人行為（引自曾文祥，2006）。Seligman（2002）的感恩實驗報告認為要大幅增加你的快樂，最有效的方式就是做「感恩拜訪」，寫出對他人感謝的話，給任何你想感恩的對象，並且拜訪他，並讀出你的感謝。研究發現即使只做過一次這樣的事，事隔一個月，仍明顯快樂的多，比較不沮喪。

由以上國外研究發現若能針對個體的需要，妥善規劃情緒的教育方案，對個體情緒的自我發展、或對自我和他人的了解、人際溝通、情緒管理、情緒智力、適應、幸福感等的幫助是很大的。

國內有關情緒教育課程的研究相當的多，自小學至大學均有從事情緒智力相關研究，這些課程與方案多以理性團體課程活動、現實治療取向課程、認知行為取向或一般情緒教育課程為主，對個體之自我發展、人格發展、情緒管理、生活適應與幸福感都有一些改善或提升的效果，而這些方案中很少以 Goleman 的情緒智力發展層次為主的，僅以略有相關的方案來探究之。劉春男（2001）以國小五年級學生進行情緒管理團體輔導課程，以團體方式進行，每週八十分鐘，共十二週，為認知、情感與行為的教學，該方案以自我情緒智力、人際情緒智力以及各諮商治療學派的輔導觀念為其方案架構，讓成員學習情緒的辨識與了解、情緒與人際關係的管理、同理心的運用（EQ），研究結果實驗組學生在自我概念及情緒智力上顯著優於對照組。周盛勳（2002）以班級輔導之情緒教育課程，此研究之實驗課程，以國小六年級一班為實驗對象，利用團體活動時間進行兩個月的情緒教育課程，主要以王春展（1999）於《兒童情緒智力發展之研究》之情緒智力架構與內涵為實驗課程內涵之主要依據，認為情緒智力發生並表現於個體對自己和他人情緒的覺察、瞭解、推理、判斷、表達、調整、

激勵以及反省上。研究結果顯示實驗組學生情緒智力、自我概念及生活適應都有正向效果，但在性別上沒有顯著差異。陳志平（2003）的情緒教育輔導方案，以慈輝班學生為研究對象接受情緒教育方案輔導，以學生情緒智力與學校生活適應間之影響，研究架構以江文慈（2001）之青少年情緒智力量表的四個能力情緒覺察、情緒表達、情緒調整、情緒運用為架構目標，進行十週十二單元的活動，研究結果實驗組情緒智力提升、情緒表達與情緒運用具立即及延宕效果，學校生活適應無立即與延宕效果。江美玲（2004）以國中二年級學生為研究對象，選取經由國中生情緒智力量表篩選出得分為全班最低的五位，再經由導師推薦，並排除因生理上的原因所造成情緒障礙的學生為成員進行探索諮商團體研究。實驗組接受為期十週的「探索諮商團體」，研究結果顯示探索諮商團體對提升國中生「整體」和「自我」情緒智力上有幫助，但對提升國中生「人際」情緒智力上沒有幫助。常雅珍（2004）以正向心理學建構情緒課程，實驗對象為國小五年級學生，實驗組接受十一週每週兩次的融入情意綜合活動課程，控制組則未接受實驗處理，研究結果顯示在立即性效果與追蹤效果部份，實驗組在正向情緒、正向意義、內在動機及樂觀四方面均顯著優於對照組。整體而言，此情緒管理課程對學生情緒智慧的提昇上是有效果的。

綜合以上的情緒教育課程可知，不論是國內或國外的研究可以看出大部分的情意教學方案在對自我發展、人格發展、情緒管理、生活適應與幸福感都有改善或提升的效果，由此可以說明情緒教育對兒童發展與適應上是有很大的助益的，情緒教育對學生有正面的輔導成效，然而這其中卻缺少以正向情緒為主的團體輔導，所以研究者以「正向情緒團體輔導」來對國小適應欠佳的學童進行輔導效果來做進一步探討研究，以作為以後相關研究之參考。



貳、研究方法

一、研究對象

本研究以新竹縣一所中型小學五年級為研究對象，該校位於城鎮與農村交界。家長教育程度約國、高中者占多數（約 70%），而大學以上者為數較少，家長中還有不識字的。而家長的社經地位屬中等或以下，所以經常為家庭經濟而忙碌，無暇顧及子女的教育。目前學校學生現況為全校有外籍配偶子女共有 80 名；隔代及單親教養人數 148 名；低收入戶者有 5 名；原住民兒童有 7 名。而在文獻資料顯示低社經地位、家庭支持系統薄弱、或家庭結構較不完整者，生活適應較差（王仁弘，2004；王柏元，1999；吳麗卿，2004；羅苑華，2001），而該校目前現況正是如此，因此以該校學童為實驗對象。

二、研究工具

研究工具包含：（一）兒童情緒智力量表，本量表係由陳騏龍（2001）所編製之「兒童情緒智力量表」，此一量表題目內容分成五個層面：認識自己的情緒、妥善管理情緒、自我激勵、認知他人的情緒及人際關係的管理。此問卷目的旨在測量兒童的情緒智力。此量表信度以內部一致性係數為指標，其全量表的內部一致性高於 .90；在各分量表的內部一致性為 .77~.88 之間，表示信度良好。因此量表涵蓋 Goleman 的情緒智力架構，同時與本研究之理論架構相同，所以選用此量表。（二）國小學童生活適應量表，此量表係指吳新華（1996）所編之「國小學童生活適應量表」。本量表的適用對象為四至六年級國小學童，適用於個別測驗及團體施測。五個分量表為成熟度、情緒穩定度、適應感、自我接受度、心理堅忍度，每項分量表各有十題，為全量表合計一百題。本量表之信度，於全量表方面，其內部一致性係數 Cronbach α 為 .915，而重測穩定係數為 .873；於分量表方面，內部一致性係數 Cronbach α 在 .604~.886 之間，而重測穩定係數為 .508~.800 之間，可見本量表的穩定性頗佳；各分量表之內

在相關，其中 55 個相關係數中，有顯著相關的達 50 項，而全量表之相關係數為 .811。(三) 國小兒童幸福感量表，此量表係以黃資惠 (2002) 所編製的「國小兒童幸福感量表」的分數為代表。本量表之內容共包含個人基本資料、幸福感、利社會行為及同儕社會地位四個部分。在信度方面，以考驗其內部一致性係數 Cronbach α 值，求得各分量表 α 值為介於 .811 至 .892 之間，全量表之 Cronbach α 值為 .878。在效度方面，此量表乃根據文獻、訪談資料及相關理論編製而成，經由因素分析後，將其分為「自我悅納」、「情緒感受」、「人際和諧」及「生活滿意」四個向度，解釋總變異量為 46.262%，在效度方面尚可。本量表之內容共包含個人基本資料、幸福感、利社會行為及同儕社會地位四個部分。在信度方面，內部一致性係數 Cronbach α 值介於 .811 至 .892 之間，全量表之 Cronbach α 值為 .878。在效度方面，經由因素分析後，將其分為「自我悅納」、「情緒感受」、「人際和諧」及「生活滿意」四個向度，解釋總變異量為 46.262%，在效度方面尚可。(四) 其他輔佐量分析之資料，在回饋表有兩部分：第一部分屬於體驗感受問題以四點量表從非常不符合至非常符合來評定成員參加團體後之感受，得分 3 以上即表示實驗效果符合成員的需求與感受；第二部分屬於開放性題目，讓實驗組成員寫下參加活動的體驗與感受，以便瞭解實驗組成員在參加活動後的改變情形。目的在於了解受試學童想法、感受及其學習與成長的改變，藉由經驗的提供、練習，讓受試兒童能澄清自我情緒，導正情緒經驗，調整其生活適應的模式，讓學童有更愉悅的生活，同時作為研究者蒐集學生心得資料、分析相關資料、統整資料時之參考依據，並作為輔佐量的結果分析之運用。(五) 實驗方案：本研究方案之設計與 PATHS 及美國 Penn 預防計畫的設計理念一致，以 Goleman (1998) 與 Mayer 和 Salovey (1997) 的情緒智力觀點為方案的主要理論架構，期望能發展優質的正向情緒方案來提升學童的情緒智力與改善生活適應問題與增進幸福感。輔導課程的內涵與架構內涵與架構如下：

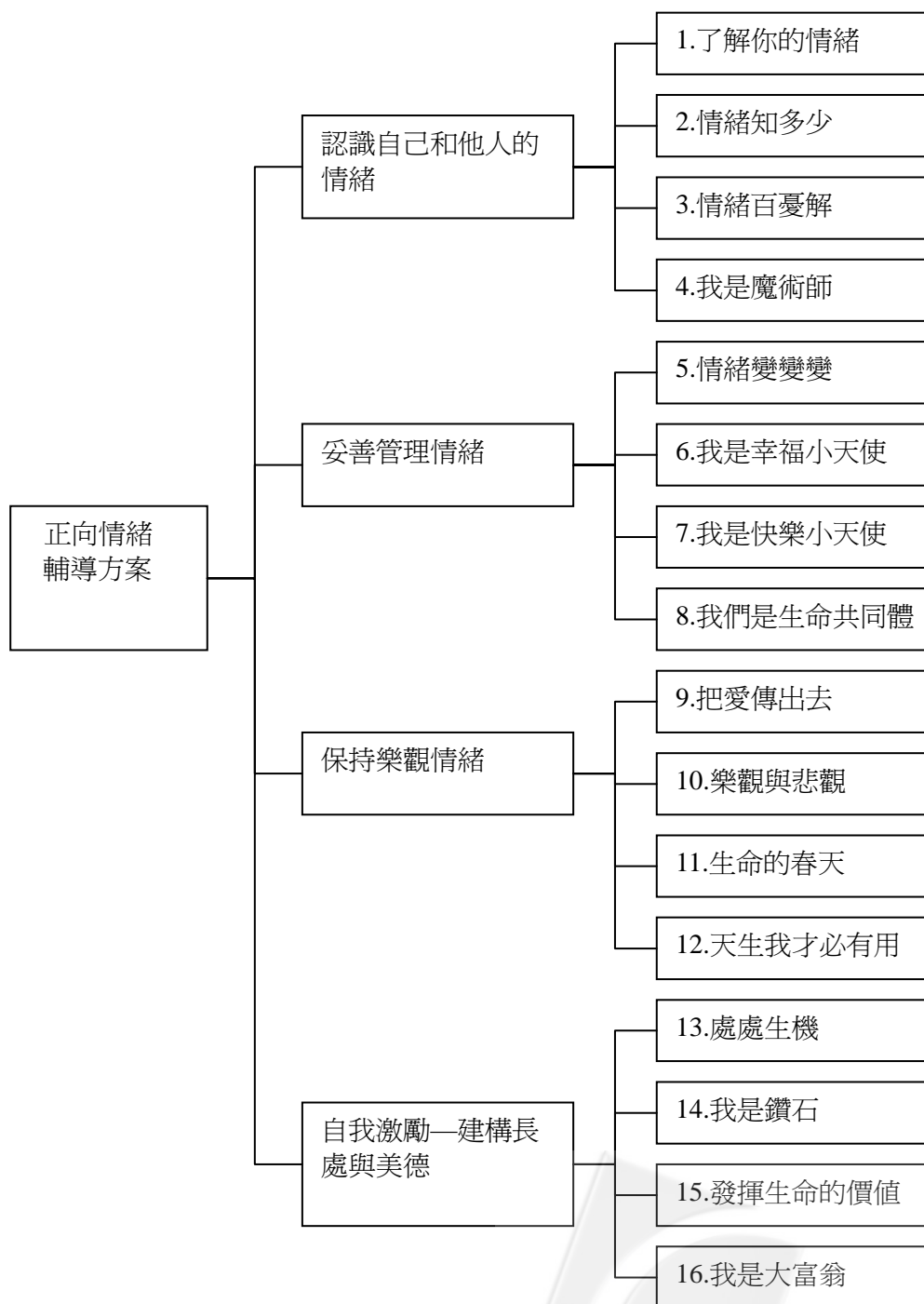
1. 以 Goleman (1998) 的情緒智力觀點為方案的主要理論架構之一，他認為情緒智力包含五種主要層次的能力：認識自己的情緒、妥善管理自己的情緒、

自我激勵、認知他人的情緒以及人際關係的管理。他提出四種如何培養正向情緒智力的方法與內容，分別為：努力學會保持一種積極向上的樂觀情緒；時時地「跳出自我」及自我觀察和反思；鍛鍊自我心理承受能力；學會自我情緒控制，研究者融合上述理論為方案之理論架構。

2.以 Mayer 與 Salovey(1997) 情緒智力模式為方案的主要理論架構之二，他們認為情緒智力應包括下列四個層面的能力：察覺、評估及表達情緒的能力；激發與產生情緒，以促進思考的能力；瞭解及分析情緒，並能運用情緒知識；反省並調整情緒—以提升情緒智力的成長。他建議在教學時要協助學生察覺、辨識自己的情緒存在變化的敏感度；協助學生適切地表達、傳遞、轉化自己情緒的能力；協助學生覺察、認識、接納他人的情緒變化；協助學生適度、接納他人的情緒及相處的方式；在教學歷程中，可以用下列方式引導，經驗情緒，察覺情緒的存在；澄清情緒的性質，並予以界定；尋求各種線索(環境、情緒)；形成各種可能的解決方式，並予以過濾，進行驗證。研究者以此研究為設計整個方案架構的參考依據。

研究者除上列參考文獻外，並配合國小五年級學童情緒的發展，針對校園裡有生活適應困擾及生活問題之學童所編製而成的團體方案，並依據帶領團體的經驗，共設計四單元、八週、十六次的團體輔導方案，四單元分別為：認識自己和他人的情緒、妥善管理情緒、保持樂觀情緒及自我激勵，方案架構圖如圖一。





圖一 正向情緒輔導介入方案架構圖



三、研究過程與資料分析

本研究採準實驗設計，樣本取樣是由研究者親自對該校的五年級各班學生實施「國小學童生活適應量表」，選取全校總得分低於百分等級 35 之有生活適應困擾的學童，並經由研究者訪談後，從五十位有生活適應困擾的學童中隨機選取三十名學生，以隨機分派的方式將學生分為實驗組與對照組。實驗組與對照組的男女學生各計 15 名，兩組男生各有 7 人、女生 8 人。實驗組由研究者擔任，進行「正向情緒輔導介入方案」的輔導實驗教學。對照組則由另一位研究生進行「一般性團體輔導活動方案」實驗教學。實驗組與對照組領導者皆接受團體諮商相關的理論與技術的薰陶，學習輔導知識與技能；參加過多次團體輔導工作坊研習，具有輔導方案編寫、帶領活動的能力，同時曾在任教學校擔任團體領導者，具實務帶領經驗。

本研究的實施方案設計過程為前導性研究、編擬正式實驗方案及編擬對照組實驗課程與對照組方案，方案內容與單元目標詳見於附錄一。在實驗方案實施後，匯集受試學童在「兒童情緒智力量表」、「國小學童生活適應量表」及「國小兒童幸福感量表」之前測、後測與追蹤測（實驗結束後一個月）的各項資料進行分析，利用獨立樣本單因子共變數分析來進行考驗，進行各項統計分析與考驗，以驗證各項研究假設是否成立。在進行各項統計分析前，先針對各項資料之組內迴歸係數、變異數同質性進行檢定，發現符合基本假定之後，方進行各項統計分析與考驗，並分析實驗方案在情緒智力、生活適應與幸福感之立即與延宕輔導效果。

參、研究結果

一、實驗組與對照組在前測、後測，與追蹤測之平均數與標準差

不同實驗處理之受試學童在「兒童情緒智力量表」、「國小學童生活適應量

表」與「國小學童幸福感量表」之分量表與總量表的前後測、追蹤測平均數及標準差列於表一、二、三。

表一

兩組學童在「兒童情緒智力量表」各分量表及總量表前測、後測與追蹤測之平均數及標準差

項目	實 驗 組 (N = 15)						對 照 組 (N = 15)					
	前 測		後 測		追 蹤 測		前 測		後 測		追 蹤 測	
	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差
認識自己	35.07	4.85	38.33	3.56	39.07	3.39	33.73	6.57	34.20	4.93	34.93	5.19
管理情緒	17.87	4.49	20.00	4.80	22.67	4.25	19.27	4.77	20.67	2.72	19.33	3.94
自我激勵	21.27	4.10	24.47	3.83	23.93	2.96	21.67	4.08	20.73	3.92	21.27	3.49
認知他人	14.73	3.86	16.73	3.90	18.93	2.71	15.27	4.18	16.93	2.94	15.80	3.14
人際管理	22.60	6.02	26.07	4.88	27.00	3.46	22.53	4.21	23.07	3.83	22.60	4.75
總量表	111.53	13.99	125.60	14.43	131.60	12.84	112.47	10.41	115.60	13.18	113.93	14.22

表二

兩組學童在「國小學童生活適應量表」各分量表及總量表前測、後測與追蹤測之平均數及標準差

項目	實 驗 組 (N = 15)						對 照 組 (N = 15)					
	前 測		後 測		追 蹤 測		前 測		後 測		追 蹤 測	
	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差
親和力	5.67	1.54	6.73	1.53	6.73	2.12	6.13	1.25	6.27	1.71	6.60	1.24
社交技巧	5.93	1.44	6.67	2.13	7.27	1.98	5.67	1.84	6.07	1.28	6.00	1.96
社會適應	4.07	2.28	5.47	1.88	6.00	1.65	4.07	1.44	5.40	1.50	5.60	1.72

續表二

項目	實 驗 組 (N = 15)						對 照 組 (N = 15)					
	前 測		後 測		追蹤測		前 測		後 測		追蹤測	
	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差
功課調適	4.93	1.49	5.07	1.71	5.53	2.26	5.27	1.33	6.20	1.74	5.40	1.24
生活目標	6.73	1.67	7.13	1.68	7.33	1.54	6.33	1.68	6.27	1.62	6.33	1.05
行為成熟	5.87	2.17	6.73	1.83	6.87	1.60	6.07	1.94	5.53	1.41	6.13	1.60
情緒穩定	4.13	1.30	5.67	1.54	5.67	2.13	3.60	1.24	4.67	1.59	3.93	1.79
適應感	4.13	1.55	4.60	2.10	4.87	2.17	4.07	2.02	4.33	1.59	4.47	1.68
自我接受	5.40	3.04	7.33	2.19	7.47	2.23	5.73	2.76	6.33	1.95	6.00	2.88
心理堅忍	4.93	1.58	7.33	1.76	7.40	1.72	6.40	1.64	6.47	2.26	6.93	2.05
總量表	51.08	6.58	62.73	9.99	65.13	10.64	53.33	3.77	57.53	8.25	57.40	7.73

表三

兩組學童在「國小兒童幸福感量表」各分量表及總量表前測、後測與追蹤測之平均數及標準差

項目	實 驗 組 (N = 15)						對 照 組 (N = 15)					
	前 測		後 測		追蹤測		前 測		後 測		追蹤測	
	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差
自我悅納	21.40	7.33	26.40	6.75	26.87	5.73	22.53	6.61	22.53	5.66	25.00	5.62
情緒感受	15.20	3.28	18.40	4.32	19.27	2.87	15.13	3.09	16.80	3.69	17.00	2.65
人際和諧	22.73	6.82	25.73	5.68	26.53	3.80	21.47	4.87	23.00	4.49	24.00	5.95
生活滿意	18.00	3.55	21.00	4.77	21.20	4.14	17.33	3.39	17.53	4.96	18.13	4.50
總量表	77.33	18.89	91.53	16.56	93.87	13.04	76.47	15.06	79.87	14.38	84.13	14.11

二、正向情緒輔導介入方案對國小學童情 智力、生活適應與 幸福感之立即輔導效果分析

為求比較實驗、對照組兩組在「兒童情緒智力量表」之各分量表與總量表之前後測差異情形，先行組內迴歸係數同質性檢定進行考驗，實驗組與對照組兩組受試學童在「兒童情緒智力量表」之「認識自己的情緒」、「妥善管理情緒」、「自我激勵」、「認知他人的情緒」、「人際關係的管理」分量表及總量表的後測上，其組內迴歸係數同質性檢定均未達顯著水準 ($F_{(1,27)} = .20、1.39、.012、.15、2.83、2.24, p > .05$)，表示實驗、對照組兩組受試學童於各分量表及總量表斜率可視為相同，兩組組內迴歸線平行，符合組內迴歸係數同質性的基本假設，因此可以進行共變數分析，結果如表四。兩組受試學童之「認識自己的情緒」、「自我激勵」、「人際關係的管理」分量表及總量表上達顯著差異。亦即實驗受試學童在上述分量表與總量表之後測得分顯著高於對照組之後測得分，其餘分量表並未達顯著水準。

表四

兩組學童在「兒童情緒智力量表」後測之共變數分析摘要表

項目	變異數來源	離均差平方和	自由度	均方	F 檢定
認識	組間	102.72	1	102.72	6.43*
情緒	組內	431.08	27	15.97	
管理	組間	1.30	1	1.30	.09
情緒	組內	406.86	27	15.07	
自我	組間	118.15	1	118.15	12.71*
激勵	組內	251.08	27	9.30	
認知	組間	.02	1	.02	.002
他人	組內	234.66	27	8.69	
人際	組間	66.26	1	66.26	4.37*
管理	組內	409.10	27	15.15	
總量	組間	841.11	1	841.11	6.31*
表	組內	3599.68	27	133.32	

* $p < .05$.

表五

兩組學童「兒童情緒智力量表」後測各分量表、總量表之調整後平均數、標準誤摘要表

項目（後測）	實驗組		控制組	
	平均數	標準誤	平均數	標準誤
認識情緒	38.13	1.04	34.40	1.04
管理情緒	20.12	1.00	20.54	1.00
自我激勵	24.59	7.88	20.61	7.88
認知他人情緒	16.86	.76	16.81	.76
人際管理	26.05	1.00	23.08	1.00
總量表	125.90	2.98	115.30	2.98

依據表五，可知實驗組在接受「正向情緒輔導方案」之後，其在「兒童情緒智力量表」之後測調整後平均數（ $M = 125.90$ ）顯著高於對照組（ $M = 115.30$ ），且實驗組各分量表之平均數大多高於對照組之得分。亦即經過「正向情緒輔導方案」活動之後的一週內，實驗組學童在日常生活中，其情緒智力的表現均顯著優於對照組學童，對情緒有更多的認識，懂得管理情緒，遇事能自我激勵，而達到更佳的人際管理。

實驗、對照組兩組在「國小學童生活適應量表」之各分量表與總量表之前後測差異情形，先行組內迴歸係數同質性檢定進行考驗。在組內迴歸係數同質性檢定均未達顯著水準（ $F_{(1,27)} = .55、.09、.06、1.33、.05、.16、1.46、.23、.06、.77$ ， $p > .05$ ）下，進行共變數分析。分析結果如表六。兩組受試學童在「行為成熟度」、「心理堅忍度」分量表及總量表上達顯著水準，亦即實驗組受試學童在上述量表之後測得分顯著高於對照組之後測得分，其餘各分量表並未達顯著效果。

表六

兩組學童在「國小學童生活適應量表」後測之共變數分析摘要表

項目	變異數來源	離均差平方和	自由度	均方	<i>F</i> 檢定
親和力	組間	2.80	1	2.80	2.12
	組內	67.90	27	2.52	
社交技巧	組間	2.15	1	2.15	.71
	組內	82.02	27	3.04	
社會適應	組間	.03	1	.03	.012
	組內	76.52	27	2.83	
功課遊戲調適	組間	6.88	1	6.88	2.69
	組內	69.03	27	2.56	
生活目標	組間	3.91	1	3.91	1.57
	組內	67.21	27	2.49	
行為成熟	組間	11.57	1	11.57	4.53*
	組內	69.00	27	2.56	
情緒穩定	組間	6.89	1	6.89	2.71
	組內	68.61	27	2.54	
適應感	組間	.42	1	.42	.15
	組內	77.97	27	2.89	
自我接受	組間	9.05	1	9.05	2.47
	組內	99.15	27	3.67	
心理堅忍	組間	20.05	1	20.05	6.35*
	組內	85.21	27	3.16	
總量表	組間	338.00	1	338.00	6.13*
	組內	1488.37	27	55.13	

* $p < .05$.

表七

兩組學童「國小學童生活適應量表」後測各分量表、總量表之調整後平均數、標準誤摘要表

項目（後測）	實驗組		控制組	
	平均數	標準誤	平均數	標準誤
親和力	6.81	.412	6.19	.412
社交技巧	6.64	.45	6.01	.451
社會適應	5.47	.44	5.40	.44
功課與遊戲的調適	5.15	.41	6.11	.41
生活目標	7.06	6.34	.41	.41
行為成熟	6.76	.41	5.51	.41
情緒穩定	5.66	.42	4.68	.42
適應感	4.59	.44	4.35	.44
自我接受	7.38	.50	6.28	.50
心理堅忍	7.80	.48	6.00	.48
總量表	63.53	1.93	56.74	1.93

依據表七，可知實驗組在接受「正向情緒輔導方案」之後，其在「國小學童生活適應量表」之後測調整後平均數（ $M = 63.53$ ）顯著高於對照組（ $M = 56.74$ ），且實驗組各分量表之平均數大多高於對照組之得分。亦即經過「正向情緒輔導方案」活動之後的一週內，實驗組學童在日常生活中的適應表現均顯著優於對照組學童。而實驗組在「功課與遊戲的調適」分量表得分略低於對照組，係因實驗組學童大多有學習困擾，在此分量表之前測之平均得分（ $M = 4.93$ ）即低於對照組之平均得分（ $M = 5.27$ ），所以實驗結果不顯著。

兩組在「國小兒童幸福感量表」之各分量表與總量表之前後測差異情形，

在組內迴歸係數同質性檢定均未達顯著水準 ($F_{(1,27)} = .25、.37、2.81、2.95、.32$ ， $p > .05$)，進行共數分析。結果如表八。兩組受試學童在「自我悅納」分量表及總量表上，在不同實驗處理的立即效果達顯著水準。亦即實驗受試學童於上述量表後測得分顯著高於對照組後測之得分。其餘各分量表並未達顯著效果。

表八

兩組學童成員在「國小兒童幸福感量表」後測之共變數分析摘要表

項目	變異數來源	離均差平方和	自由度	均方	F 檢定
自我悅納	組間	160.17	1	160.17	9.51*
	組內	454.57	27	16.84	
情緒感受	組間	18.01	1	18.01	1.68
	組內	289.01	27	10.70	
人際和諧	組間	35.10	1	35.10	1.75
	組內	543.08	27	20.11	
生活滿意	組間	73.77	1	73.77	3.40
	組內	586.48	27	21.72	
總量表	組間	922.60	1	922.60	7.84*
	組內	3177.63	27	117.69	

* $p < .05$.

爲了解兩組平均數的實際差異，茲列出調整平均數如下表九。

表九

兩組學童「國小兒童幸福感量表」後測各分量表、總量表之調整後平均數、標準誤摘要

項目（後測）	實驗組		控制組	
	平均數	標準誤	平均數	標準誤
自我悅納	26.79	1.06	22.15	1.06
情緒感受	18.38	.85	16.83	.85
人際和諧	25.46	1.16	23.28	1.16
生活滿意	20.84	1.21	17.69	1.21
總量表	91.25	2.80	80.15	2.80

依據表九，可知實驗組在接受「正向情緒輔導方案」之後，其在「國小兒童幸福感量表」之後測調整後平均數（ $M = 91.25$ ）顯著高於對照組（ $M = 80.15$ ），且實驗組各分量表之平均數均高於對照組之得分。即表示參加「正向情緒輔導方案」活動結束一週後，實驗組學童在日常生活中的幸福感受均顯著優於對照組學童。

三、正向情緒輔導介入方案對國小學童之延宕輔導效果分析

實驗、對照兩組在「兒童情緒智力量表」之各分量表與總量表之前測、在組內迴歸係數同質性檢定均未達顯著水準（ $F_{(1,27)} = .33、3.83、.62、.004、.077、.226, p > .05$ ）下，進行共變數分析，結果如表十。兩組受試學童之「認識自己的情緒」、「妥善管理情緒」、「自我激勵」、「認知他人的情緒」、「人際關係的管理」分量表及總量表上之延宕效果均達顯著水準。亦即，實驗組在上述量表之得分顯著高於對照組之追蹤測得分

表十

兩組學童成員在「兒童情緒智力量表」追蹤測之共變數分析摘要表

項目	變異數來源	離均差平方和	自由度	均方	F 檢定
認識	組間	102.47	1	102.47	6.18*
情緒	組內	449.25	27	16.64	
管理	組間	80.44	1	80.44	4.62*
情緒	組內	470.56	27	17.43	
自我	組間	62.04	1	62.04	10.42*
激勵	組內	160.82	27	5.956	
認知	組間	83.02	1	83.02	12.70*
他人	組內	176.51	27	6.54	
人際	組間	143.86	1	143.86	9.40*
管理	組內	413.44	27	15.31	
總量	組間	2491.38	1	2491.38	19.04*
表	組內	3533.24	27	130.86	

* $p < .05$.

爲了解兩組平均數的實際差異，茲列出調整平均數如下表十一。

表十一

兩組學童「兒童情緒智力量表」追蹤測之各分量表、總量表之調整後平均數、標準誤摘要表

項目（後測）	實驗組		控制組	
	平均數	標準誤	平均數	標準誤
認識情緒	38.86	1.06	35.14	1.06
管理情緒	22.66	1.08	19.34	1.08
自我激勵	24.04	.63	21.16	.63
認知他人情緒	19.03	.66	15.70	.66
人際管理	26.99	1.01	22.61	1.01
總量表	131.89	2.96	113.65	2.96

依據表十一，可知實驗組在接受「正向情緒輔導方案」之後，其在「兒童情緒智力量表」之後測調整後平均數（ $M = 131.89$ ）顯著高於對照組（ $M = 113.65$ ），且實驗組各分量表與總量表之平均數均高於對照組之得分。即經過「正向情緒輔導方案」實驗處理一個月後，實驗組學童在日常生活中其情緒智力的表現均顯著優於對照組學童，同時實驗組之追蹤測平均得分高於後測之平均得分，由上述可知此方案在情緒智力上具有持續性之輔導效果。

實驗、對照組兩組在「國小學童生活適應量表」之各分量表與總量表之前測、在組內迴歸係數同質性檢定均未達顯著水準下（ $F_{(1,27)} = .27、.66、1.87、1.55、.52、.02、.002、.37、.92、.01, p > .05$ ），進行共變數分析，結果如表十二。兩組受試學童在「情緒穩定」分量表及總量表上達顯著水準。亦即實驗學童於上述各分量表之追蹤測得分上顯著高於對照組之追蹤測得分。

表十二

兩組學童在「國小學童生活適應量表」追蹤測之共變數分析摘要表

項目	變異數來源	離均差平方和	自由度	均方	F 檢定
親和力	組間	.36	1	.36	.12
	組內	82.54	27	3.06	
社交技巧	組間	10.22	1	10.22	2.78
	組內	99.19	27	3.67	
社會適應	組間	1.20	1	1.20	.42
	組內	76.96	27	2.85	
功課遊戲調適	組間	.59	1	.59	.19
	組內	82.21	27	3.05	
生活目標	組間	6.18	1	6.18	3.70
	組內	45.12	27	1.67	
行為成熟	組間	4.81	1	4.81	2.26
	組內	57.58	27	2.13	
情緒穩定	組間	14.53	1	14.53	4.22*
	組內	93.05	27	3.45	
適應感	組間	.98	1	.98	.35
	組內	74.72	27	2.77	
自我接受	組間	18.45	1	18.45	3.07
	組內	162.46	27	6.02	
心理堅忍	組間	8.70	1	8.70	2.83
	組內	82.86	27	3.07	
總量表	組間	619.84	1	619.84	9.87*
	組內	1696.25	27	62.82	

* $p < .05$.

表十三

兩組學童「國小學童生活適應量表」追蹤測之各分量表、總量表之調整後平均數、標準誤摘要表

項目（後測）	實驗組		控制組	
	平均數	標準誤	平均數	標準誤
親和力	6.78	.46	6.56	.46
社交技巧	7.22	.50	6.05	.50
社會適應	6.00	.44	5.60	.44
功課與遊戲的調適	5.61	.45	5.33	.45
生活目標	7.29	.34	6.38	.34
行為成熟	6.90	.38	6.10	.38
情緒穩定	5.51	.49	4.09	.49
適應感	4.85	.43	4.49	.43
自我接受	7.52	.63	5.95	.63
心理堅忍	7.76	.48	6.57	.48
總量表	65.86	2.06	56.67	2.06

依據表十三，可知實驗組在接受「正向情緒輔導方案」之一個月後，受試學童在「國小學童生活適應量表」之後測調整後平均數（ $M = 65.86$ ）顯著高於對照組（ $M = 56.67$ ），且實驗組在各分量表之平均得分均高於對照組之得分。亦即經過「正向情緒輔導方案」活動之一個月後，實驗組學童在日常生活中的適應表現均顯著優於對照組學童。實驗組學童原在「功課與遊戲的調適」上的後測平均得分（ $M = 5.15$ ）略低於對照組（ $M = 6.11$ ），但在經過一個月後，實驗組學童之追蹤測平均得分（ $M = 5.61$ ）已高於對照組學童之追蹤測平均得分（ $M = 5.33$ ），所以「正向情緒輔導方案」對學童之功課與遊戲的調適能力具有持續改善的效果。

在「國小兒童幸福感量表」之各分量表與總量表之前測、追蹤測之差異情形，在組內迴歸係數同質性檢定均未達顯著水準下（ $F_{(1,27)} = .04、.91、.44、.14、$

.49, $p > .05$), 進行共變數分析, 如表十四。兩組受試學童在「情緒感受」分量表及總量表上, 在實驗處理一個月後的延宕效果達顯著水準。

表十四
兩組學童成員在「國小兒童幸福感量表」追蹤測之共變數分析摘要表

項目	變異數來源	離均差平方和	自由度	均方	F 檢定
自我悅納	組間	42.93	1	42.93	1.94
	組內	598.66	27	22.17	
情緒感受	組間	37.82	1	37.82	5.52*
	組內	184.93	27	6.85	
人際和諧	組間	32.52	1	32.52	1.51
	組內	580.00	27	21.48	
生活滿意	組間	57.86	1	57.86	3.35
	組內	466.58	27	17.28	
總量表	組間	654.96	1	654.96	4.98*
	組內	3551.30	27	131.53	

* $p < .05$.

為了解兩組平均數的實際差異, 茲列出調整平均數如下表十五。

表十五
兩組學童「國小兒童幸福感量表」追蹤測之各分量表、總量表的調整後平均數、標準差摘要表

項目 (後測)	實驗組		控制組	
	平均數	標準誤	平均數	標準誤
自我悅納	27.13	1.22	24.73	1.22
情緒感受	19.26	.68	17.01	.68
人際和諧	26.31	1.20	24.22	1.20
生活滿意	21.06	1.08	18.27	1.08
總量表	93.67	2.96	84.33	2.96

依據表十五，可知實驗組在接受「正向情緒輔導方案」之後，其在「國小兒童幸福感量表」之追蹤測調整後平均數（ $M = 93.67$ ）顯著高於對照組（ $M = 84.33$ ），且實驗組各分量表之平均數均高於對照組之得分。即表示參加「正向情緒輔導方案」活動結束一個月後，實驗組學童在日常生活中的幸福感受顯著優於對照組學童。

四、實驗方案活動回饋之分析

實驗組成員在各評估項目得分都在 3 分以上，部分項目得分接近 4 分（非常符合），顯示成員認為在團體活動中，感到愉快、舒服；能在活動中真誠表現自己、更了解自己；覺得活動中大家都能彼此關心；喜歡老師帶領的活動；活動對自己的幫助很大；成員對團體的氣氛平均得分最高，表示成員在活動中感到非常愉快，團體向心力好，具有凝聚力。同時，實驗組成員在「天生我才必有用」、「我是鑽石」、「樂觀與悲觀」和「我是快樂小天使」單元得分最高。

開放性題目之綜合分析如下：

（一）第一題之分析：這次的活動，我覺得我的最大改變是……

結果顯示實驗組成員在活動中學習遇到事情時，要學習去察覺自己的情緒並去改變自己的心情；且每個人都有不同的個性，要去了解和認識別人的情緒；在面對挫折時，要學習樂觀，讓自己更有勇氣去面對問題；同時去察覺自己的優點，來肯定自己，讓自己更快樂，也要付出自己的愛心，讓別人也能獲得幸福快樂。在綜合以上回饋發現，成員均呈現正向的反應，而這當中，以學會改變自己的心情與學到如何讓自己快樂，填答者最多，此與獨立樣本單因子共變數分析結果—「自我悅納」達到顯著相吻合；由此可見「正向情緒輔導介入方案」確實能提升學童之幸福感。

（二）第二題之分析：這次的活動，讓我印象最深刻的是……

實驗組成員最喜歡的活動是說故事，也證實了運用隱喻故事或生活故事，

能吸引學童的注意力，也能讓他們在從故事中了解與體驗生命勇者的勇氣與毅力，也促使自己學習樂觀面對挫折與學習用毅力克服困難。同時也驗證了生命教育故事與情意教學是密不可分，要改變學童，可以從故事著手。

（三）第三題之分析：這次的活動，讓我最大的收穫是……

實驗組成員在參加活動之後，普遍心情變得很高興，所以實驗組幸福感得到顯著的提升又得到了驗證；同時在活動過程讓成員更了解自己、能認識他人，並進而欣賞別人，也能接受自己與他人的不同；也重視生命的可貴，了解生命有很多選擇，要珍惜生命的每一天；也願意去助人；這也驗證了助人與感恩的行動，能增進幸福感。成員們從故事中了解與體驗生命勇者的勇氣與毅力，也促使自己學習樂觀面對挫折與學習用毅力克服困難。

學習成果自評表顯示實驗組成員認為團體是有趣的、溫馨的，幾乎每個成員都願意再參加類似之團體；而團體中的夥伴與老師給成員很大的幫助，團體的氣氛是和諧信賴的、且凝聚力相當強；團體中成員能了解自己的情绪與他人的情緒，能管理自己的情绪，同時也能同理他人的感受；並將團體中所學運用於日常生活中去學習自我激勵，用勇氣去面對問題。導師與家長觀察回饋資料的分析發現導師對成員遇事態度、情緒狀況、正向態度與生活適應狀況的觀察是認為有改善且偏向改善許多，從家長觀察回饋資料發現家長對成員遇事態度、學習與情緒狀況、正向態度與生活適應狀況在進行團體後成員是有一些改善的。

肆、討論與建議

「正向情緒輔導介入方案」在「兒童情緒智力量表」之總量表及「認識自己的情緒」、「自我激勵」、「人際關係的管理」之分量表達立即性顯著效果。延宕性效果發現：實驗組學童在「認識自己的情緒」、「妥善管理情緒」、「自我激勵」、「認知他人的情緒」、「人際關係的管理」及總量表上顯著高於對照組，延宕

效果比立即效果在各分量表及總量表似乎達到更多項顯著的差異。其原因可能受個體成熟因素所影響，人們越大越成熟，經過學習並將其內化，經驗越多進步越快，所以個體在情緒發展上會逐漸學習表現出能被周圍環境接納和符合社會期許的情緒反應，所以情緒智力獲得提升。其次經過「正向情緒輔導介入方案」之後的一週內與一個月後，實驗組學童在日常生活中，其情緒智力的總體表現及在「認識自己情緒」、「自我激勵」、「人際關係的管理」之分量表的後測得分與追蹤測之得分均顯著優於對照組，此結果與吳月裡（2003）之研究結果相似，情緒教育輔導方案能提昇國小兒童之情緒適應行為，讓成員對情緒有更多的認識，懂得管理情緒，遇事能自我激勵，而達到更佳的人際管理。正向情緒輔導介入方案在以「了解你的情緒」、「情緒知多少」、「情緒百憂解」、「我是魔術師」單元來幫助成員來覺察情緒，瞭解自己的情緒與壓力源，給自己表達的空間，並在其中學習培養熟練和多樣化的興趣、休閒以適當的紓解情緒；同時以同理心增加對他人情緒的覺察，而能知己知彼，有助於成員對情緒有正確的認知、瞭解引起自己與他人情緒反應之原因、覺察自己與他人當下的情緒狀況，並接受自己的負面情緒，並學習正面的人際關係處理技巧。因此在「認識自己的情緒」、「自我激勵」、「人際關係的管理」分量表上有顯著的效果。而在「情緒變變變」、「我是幸福小天使—瞭解生命鬥士」、「我是快樂小天使—感受生命的喜悅」單元來讓學生學習以正向樂觀的態度及積極的正向思考來幫助成員轉變消極的認知與態度來勇於面對問題、解決問題，以建立合理健康的想法，培養其挫折容忍力，且提供適度的挫折，來激勵其心志，讓他們從經驗中獲得成長；以「生命的春天」、「天生我才必有用」、「處處生機」單元之生命勇者來促進成員情緒反省與激勵的能力，瞭解生命的啓示，在遇到困難與挫折時，學習他人的精神，不向命運低頭，面對逆境時，對自己有信心勇於接受生命的磨練與挑戰，不會害怕困難，同時能認識自己的優點和強處，覺得自己是個有價值和有用的人，可以努力去克服逆境，提升自信心和自我價值觀，讓做個有責任感和願意承擔的人，在遇上挫折時，會勇於面對而不會輕言放棄。所以實驗組在「自我激勵」之分量表有顯著效果。

實驗組與對照組之在「妥善管理情緒」、「認知他人的情緒」分量表上雖兩組未達到顯著差異，但實驗組平均分數皆高於控制組。「認知他人的情緒」與「妥善管理情緒」分量表之立即效果未達顯著差異，其可能原因受成員特質的影響。因受試學童或有學習困擾，或有人際關係上的困擾，所以其功課與遊戲的調適能力弱，學習成就低落，而學業成績是孩子最大的挫折來源之一，所以成員在社會價值觀的偏差下，壓力是較大的，且部分成員有情緒障礙，遇事時容易情緒不穩，因此其察覺他人之能力較弱，所以雖學到了部分實驗技巧，但仍須多練習，所以短期內效果不顯著。同時陳騏龍（2001）在其碩士論文指出國小學童情緒智力方面的能力依序為：認識自己的情緒、人際關係的管理、自我激勵、認知他人的情緒，最後則是妥善管理情緒。此結果與本研究之結果相似，「認知他人的情緒」是個體需加強的能力，後續研究之輔導方案可以多加入認知他人情緒方面的內容，使方案成效更卓著。

實驗組在生活適應的總體表現及在「心理堅忍度」之分量表的後測與追蹤測得分均顯著優於對照組學童，此結果與王海捷（1998）之情緒管理策略對增進生活適應有立即性效果及有持續性效果相同。分析原因這可能是受試學童經由方案學習而使自己日趨成熟，對情緒有更多的認識，懂得管理情緒，遇事能自我激勵，因而使生活適應能力獲得提升。方案中涵蓋了很多生活中的故事，如惡性循環與良性循環、佐賀的超級阿嬤等，也加入生命勇者的故事，如陳俊翰、謝坤山、蓮娜瑪麗亞等的故事；他們堅毅不拔的崇高的精神與精力充沛的表現，展現了生機、獨立與自信，引導了成員學習用不同的角度思考生活問題，也能同理瞭解他人的境遇與學習正向思考，所以輔導效果達到顯著。

實驗組與對照組在「親和力」、「社交技巧」、「社會適應」、「功課與遊戲的調適」、「生活的目標」、「適應感」各分量表後測或追蹤測之得分上，均未達顯著差異。分析原因可能為：雖然方案以「情緒變變變」、「情緒百憂解」單元來帶領成員認識情緒的表達及情緒正確的處理方式，有助於學生控制衝動與生氣情緒以及減少非理性信念，但可能因練習的時間不夠，只有兩單元，成員雖然

反省自己並試著去改變自己應對事情的方法，但受到舊有處事態度與習慣之影響而無法有顯著的進步。

雖然在上述分量表未達顯著效果，但在整體總量表的後測與追蹤測之平均得分均高於前測之平均得分，顯示「正向情緒輔導介入方案」中的對國小學童之生活適應整體有提升之效果。而「正向情緒輔導介入方案」在「情緒知多少」、「我是魔術師」單元融入生氣、憂慮等負向情緒解除，可有效改善學童之生活適應。皮玉鳳（1989）在其論文中指出：生氣控制訓練對國小高攻擊性兒童個人適應之增進與社會適應，具有立即輔導效果。洪麗遠（2005）在其論文中指出：實施生氣控制訓練，「閱讀治療」小團輔，對生氣情緒管理有幫助，使個案在「兒童情緒智力量表」有正向的改變，在情緒管理歷程有明顯的質變，並以快樂情緒替代生氣情緒，同時增加成員自我控制感，並於自我反省中，學習承擔責任，並培養自信心。林孟薈（2004）同時在其研究中亦指出：情緒方案對孩子的偏差行為有輔導功能，尤其透過繪本「隱喻式」的語言，兒童較容易看到自己的問題，增進自我的了解，學童更容易接納，察覺自己及他人的情緒，改善人際關係。劉志龍（2004）也指出實驗組接受情緒輔導後，在「國小學童生活適應量表」上達到顯著立即的輔導效果。本研究結果可呼應這些研究論點。

「正向情緒輔導介入方案」對「國小兒童幸福感量表」之立即效果在單因子共變數分析之結果發現：兩組受試學童在「情緒感受」、「人際和諧」、「生活滿意」各分量表上，均未達顯著差異；在「自我悅納」及總量表上，不同實驗處理的立即效果達顯著差異。延宕性效果在單因子共變數分析之結果發現：兩組受試學童在「自我悅納」、「人際和諧」、「生活滿意」之分量表上未達顯著差異；在「情緒感受」及總量表上，達顯著差異。分析原因可能為：個體對幸福感受人格特質之影響，而這些特質無法因時間的改變，而有明顯的變化，個體的特質是呈現穩定狀態的。在「人際和諧」、「生活滿意」之分量表上，實驗組與對照組之得分未達顯著差異。在「人際和諧」方面來說：人與人之間要和諧相處，必須要有「知己」、「知人」的能力，在多倫多大學的加拿大籍心理學教

授 Ulrich Schimmack 和他的同事在 136 位多倫多大學、伊利諾州大學和加州大學學生的調查資料研究發現：沮喪和正面的情緒和高興是最容易影響生活滿意度的個性特徵，沮喪會阻礙生活滿意，而正面的情緒以及高興有助於提升對生活的滿意。研究人員並指出，沮喪比焦慮或是生氣對生活滿意的殘害都要大。而高興的心情比積極的態度或是社交在預測生活滿意度上更為重要（奇摩健康生活網站，2007）。所以若能找到成員沮喪的原因，尋找改善的方法，必能有效提升成員對生活滿意程度。

實驗組學童在日常生活中，其幸福感的總體表現及在「自我悅納」、「情緒感受」之分量表的後測得分或追蹤測之得分均顯著優於對照組學童。其原因可能在「我們是生命共同體」、「發揮生命的價值」、「我是鑽石」、「我是大富翁」單元中，研究者以引導成員能欣賞與表現自己的長處與優點，並接納自己，去找到自己生命的意義與目標；並有能力善用自己的長處；藉由正向樂觀，幫助成員學習快樂的秘訣，擁有復原力，專注在好的事物上，增強他們的同理心、希望、樂觀；同時在團體中比較容易學習，其他人可以協助你看到自己到底在做什麼，漸漸地更能面對挑戰，更快速解決問題並給予回應，提升解決問題的能力與生活的適應力，也滿足了日常生活的需求，也讓成員樂觀看待事物、對生活充滿希望與光明，而感受美麗與快樂的生活。

而「把愛傳出去」的感恩活動中，說出感恩、傳達幸福等活動方式去讓成員散播幸福與歡樂的種子，把良好的感覺，藉由善行激發出來。這可從成員也體驗活動與在學習單的發表中說出自己在活動中很快樂、很開心得到證實，所以在幸福感與自我悅納因而提升。此結果呼應林莉芳（2006）與曾文祥（2006）之論文研究結果：會感恩、和善性的特質傾向與正向情緒存在正向相關，而設立有意義的生活目標對正向情緒的提升有幫助，引發感恩經驗有助於提升正向情緒、降低負向情緒，可見實驗組成員在此方案中的付出感恩行動使自己的「正向情緒」得到了提升。

對未來教育與研究的建議如下：

一、教育工作者

美國 Penn 預防計畫爲了讓有憂鬱傾向的學生能認清負向信念，評估以正向信念取而代之，形成真實感，讓他們以正向情緒理念因應人際與生活衝突，本研究呼應了該計畫的理念。所以本實驗方案十分值得推廣到小學綜合活動領域課程。教育工作者可依學童程度或需求的不同來選擇或調整適合的內容，以擴大輔導與教學成效。

二、研究對象

本研究的對象爲國小五年級學童，未來研究可探討在不同年齡層對象上的效果，同時可針對研究對象不同的需求及其身心發展來設計實驗方案。

三、研究工具

本研究之評量工具，因題目眾多，共計 170 題，填答時間約需四十分鐘。部分成員在後測與追蹤測驗時感到不耐煩或厭倦。故在未來的研究上研究者可在選擇測驗題數較少的測量工具。

四、研究主題

正向情緒包括的範圍相當的廣，例如樂觀、希望、知足、自信、勇氣及同理心等都是相關的主題，未來研究可依正向心理下不同的概念來細緻化研究主題，作深入的探討，形成各自獨立的方案。

五、團體領導者

團體領導者是一個團體的靈魂人物，在帶領過程中無法面面俱到難免有所疏漏，未來研究可以錄影，以作爲反省與檢討，了解缺失，以作爲下次活動之改進依據。同時要能掌握成員的出席狀況與偶發事件之處理以達到最佳的成效。

六、方案設計與多元評量

本研究發現爲了兼顧每一位成員的發表及深度學習，常發現時間不夠，讓領導者覺得有時間壓力，使討論無法深入，影響到成員的反思、回饋。因此，未來方案的設計宜考量加長實施的時間。方案內容設計以學生生活中的重要事件爲主題，讓成員能透過在小團體中學習的技巧，去運用於生活中，解決其生活困擾，同時可以利用多元評量方式了解學生對教師的教學情形之回饋與學生學習成就之表現。

針對本文之任何回應、回饋或意見，請直接聯繫：林維芬，新竹市南大路521號，e-mail: lin@mail.nhcue.edu.tw，國立新竹教育大學教育心理與諮商學系 03-5213132-3819，0922-742352，FAX：035611143。

收件日期：96年10月12日
複審日期：96年12月18日
通過日期：97年05月15日



附 錄

一、實驗組方案設計：實驗組方案單元名稱與單元目標如附錄一。

附錄一 正向情緒輔導方案

次數	單元名稱	單元目標
一	相見歡	1.能辨識情緒。 2.能了解自己的情緒，進而學習適當的表達方式。
二	情緒知多少	1.能辨識情緒向度。 2.能表達各種正負向情緒。 3.能體驗正負向情緒的心理感受。
三	情緒百憂解	1.能對憂鬱症有正確的認識。 2.能學習如何減少壓力和鬱悶心情的產生。 3.能思考面對挫折的解決方式，並學習轉換自己心情的方式，使自己更快樂。
四	我是魔術師— 改變負向情緒	1.協助成員察覺自己情緒的變化。 2.協助成員如何負向情緒相處。 3.能學習到對情緒有正確的認知，並學習正面的處理技巧。
五	情緒變變變	1.能體驗正負情緒的感受。 2.認識情緒的表達及正確的處理方式。 3.學習適度的宣洩負面情緒。
六	我是幸福小天 使—瞭解生命 鬥士	1.增進團體的凝聚力。 2.利用生命勇士的生命故事，策勵學生接納自己及他人的缺點。 3.善加利用自己原有的才能，發揮自己最大的潛能。
七	我是快樂小天 使—感受生命 的喜悅	1.建立自己的使命感和對他人的信任心。 2.利用生命勇士的生命故事，感受每個人的獨特性。 3.從不同的感官體驗，感受生命的喜悅及生命的可貴。
八	我們是生命共 同體	1.欣賞並接納他人。 2.協助成員尊重生命、珍愛生命及發揮生命潛能的素養。

次數	單元名稱	單元目標
九	把愛傳出去	<ol style="list-style-type: none"> 1.認識生命的意義與價值。 2.感恩父母給我們健康的身體，珍惜身體做好事，報答父母恩。
十	樂觀與悲觀	<ol style="list-style-type: none"> 1.協助成員肯定自己、探索自己，並體認人有無限的可能。 2.協助成員用愛心經營生命並思考生命方向。 3.協助成員能把握當下，並用正向的態度看待生命並改善自己的生活。 4.協助成員發現自己不會發現的能力，並體驗人在有限中，可創造無限的可能，進而對能以更開闊健康的觀點面對困境。
十一	生命的春天	<ol style="list-style-type: none"> 1.協助成員了解並培養積極的生活態度。 2.協助成員能對生命產生正向的價值觀。 3.協助成員能養成健全的生活態度。 4.協助成員能把握當下，培養積極的態度。
十二	天生我才必有用	<ol style="list-style-type: none"> 1.協助成員瞭解學習過程可能遇到的困難，並勇於面對。 2.協助成員看到困境的價值，利用困境獲取寶貴的經驗。 3.協助成員能養成不放棄的態度，追求成功的希望。
十三	處處生機	<ol style="list-style-type: none"> 1.協助成員體認生命的可貴，學習積極面對人生、欣賞肯定自己的態度。 2.協助成員瞭解生命的啓示，遇到困難與挫折時，可以努力克服，不向命運低頭，勇於接受生命的磨練與挑戰。
十四	我是鑽石	<ol style="list-style-type: none"> 1.能欣賞與表現自己的長處，並接納自己。 2.能瞭解並培養健全的生活態度。 3.能察覺自己的優點，決定自我的成長。
十五	發揮生命的價值	<ol style="list-style-type: none"> 1.能學習自我探索、自我覺察、認識自己的特點。 2.能察覺專長、自我接納，欣賞自己的優點。 3.能學習自我肯定、建立自信，並發揮自己的專長。
十六	我是大富翁	<ol style="list-style-type: none"> 1.協助成員回顧過去團體所學，並學習應用，讓自己的生命更豐富。 2.協助成員體察精神幸福、物質幸福及心靈幸福，並且知福且惜緣。 3.認識追求快樂與幸福的方法，並努力去追求。

二、對照組方案設計：對照組單元名稱與單元目標如附錄二。

附錄二 對照組實驗方案綱要

項次	單元名稱	單元目標
第一次	相見歡	1.協助成員認識自己的同伴。 2.協助成員能夠與他人分享事物。
第二次	我是誰	1.協助成員欣賞與表現自己的長處，並接納自己。 2.協助成員欣賞並接納他人。
第三次	母難日	1.協助成員了解生命是什麼。 2.能體會生命的起源與發展過程，並分享個人的經驗與感受。
第四次	隨機應變	1.協助成員了解在家、在生活中所面臨的各種困難。 2.能知道人生各階段的差異，快樂過每一天。
第五次	我的貴人	1.探索自我潛能與肯定自我價值。 2.尊重生命並珍惜自己與他人的生命。
第六次	你怎麼捨得我難過	1.協助成員學習以積極、樂觀的態度面對問題。 2.協助成員透過想法的改變，來轉換低落的心情。
第七次	不一樣的體驗	1.學習說話技巧以避免人際關係衝突。 2.增進維繫人際關係的能力。
第八次	一路上有你	1.能和同學分享克服困難的經驗。 2.能聆聽並學習成員克服困難的經驗。
第九次	活在當下	1.能從聆聽中，思考如何解決問題。 2.能夠思考並體會生活中解決問題的過程。
第十次	老幼大不同	1.知道並描述對於出生、成長、老化及死亡的概念與感覺。 2.能觀察並比較不同人生階段之異同。
第十一次	人生的彩筆	1.能養成克服挫折的意志。 2.能激發對夢想積極追求的意志。
第十二次	我真的很不錯	1.能體會愛是生命的主題。 2.能將自己對不同人事物的關愛化為實際行動，並去實踐。

次數	單元名稱	單元目標
第十三次	做身體的主人	1.能珍惜眼前的幸福。 2.能對生命產生正向的價值觀。
第十四次	不是我的錯	1.能與人理性溝通，並表達情意。 2.他人與自己意見不同時，仍樂意與之溝通。
第十五次	一片葉子掉下來	1.藉觀察不同葉子的變化，了解生老病死的生命循環。 2.能說出自己對死亡的看法及用正向的態度看待生老病死的生命循環。
第十六次	精彩過一生	1.透過繪本故事指導，將心中的感受，以說、寫、畫與人分享。 2.學習把握人生每一個階段，把握學習的良機，快樂的面對生命的成長。



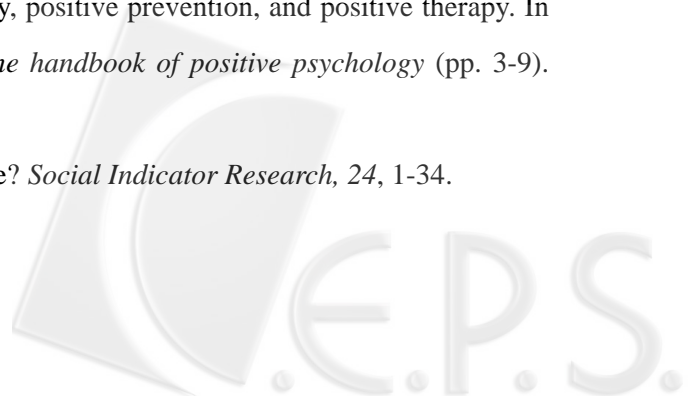
參考文獻

- 王仁弘 (2004)。國小中高年級學童人際溝通能力與生活適應之相關研究。臺北市立師範學院社會科教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 王柏元 (1999)。台中縣國小原住民學童家庭因素與生活適應之相關研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 王春展 (1999)。兒童情緒智力發展之研究。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，台北。
- 王財印 (2000)。國民中學學生情緒智力、生活適應與學業成就關係之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄。
- 王海捷 (1998)。情緒管理策略對國小高攻擊兒童攻擊行為、情緒困擾及生活適應之效果研究。國立嘉義師範學院教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 皮玉鳳 (1989)。生氣控制訓練對國小高攻擊性兒童輔導效果之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 行政院主計處 (2006)。九十年青少年狀況調查統計結果綜合分析。2006年6月25日，取自：<http://www.dgbas.gov.tw/public/Data/5231843771.doc>。
- 江文慈 (2001)。青少年情緒智力發展之研究。世新大學學報，11，51-81。
- 江美玲 (2004)。“探索諮商團體”對低EQ國中生提升情緒智力效果之研究。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，台北。
- 李瑞玲、張美惠、黃慧真譯 (1998)。EQ II：工作EQ。台北：時報出版社。Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*.
- 吳月裡 (2003)。情緒教育輔導方案對國小學童情緒適應行為之效果研究。新竹師範學院進修暨推廣部教師在職進修國民教育研究所輔導教學碩士論文，未出版，新竹。
- 吳經熊 (1992)。內在悅樂之泉源。台北：東大。
- 吳新華 (1996)。國小學童生活適應量表 (指導手冊)。台北：心理。

- 吳麗卿 (2004)。國小高年級學童自我概念、家庭系統與生活適應之研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 周盛勳 (2002)。班級輔導之情緒教育課程：對國小六年兒童情緒智力、自我概念及生活適應之輔導效果。國立新竹師範學院進修暨推廣部教師在職進修國民教育研究所輔導教學班碩士論文，未出版，新竹。
- 林孟蕾 (2004)。繪本閱讀教學以情緒教育主題為例。台東教育大學兒童文學研究所碩士論文，未出版，台東。
- 林家興 (2002)。學童心理疾病之探討。學生輔導季刊，83，124-129。
- 林莉芳 (2006)。感恩經驗與目標設定對幸福感效應之研究。國立屏東教育大學教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，屏東。
- 奇摩新聞網站 (2006)。7成台灣人鬱卒了。2006年2月15日，取自：
<http://tw.news.yahoo.com/060215/15/2uv4k.html>。
- 奇摩健康生活網站 (2007)。克服沮喪感覺有助於生活滿意度。2007年1月7日，取自：
<http://tw.health.yahoo.com/040830/57/xpaf.html>。
- 洪麗遠 (2005)。閱讀治療介入兒童情緒管理之小團體輔導歷程研究—以國小中年級為例。國立台北師範學院教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，台北。
- 洪蘭譯 (2003)。真實的快樂。台北：遠流。Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness*.
- 施建彬 (1995)。幸福感來源與相關因素之探討。私立高雄醫學院行為科學研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 張美惠譯 (1996)。EQ。台北：時報出版。Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*.
- 張春興 (2001)。現代心理學。台北：東華。
- 常雅珍 (2004)。激發心靈潛能—以正向心理學內涵建構情意教育課程之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版，台北。

- 陳志平 (2003)。「情緒教育輔導方案」對慈輝班學生情緒智力與學校生活適應之影響。國立新竹師範學院特殊教育學系碩士論文，未出版，新竹。
- 陳騏龍 (2001)。國小學童情緒智力與幸福感、人際關係及人格特質之相關研究。國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 黃資惠 (2002)。國小兒童幸福感之研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 曾文祥 (2006)。從正向心理學淺談幸福感的提升。學生輔導季刊，100，124-134。
- 劉志龍 (2004)。讀書輔導對偏遠地區國小學童自我概念及生活適應輔導效果之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 劉春男 (2001)。情緒管理團體輔導對國小兒童輔導效果之研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 蔡春美譯 (2006)。正向情緒管理-針對校園中兒童及青少年的心理問題。台北：華騰文化。Cowie, H., Boordman, C., Dawkins, J., & Jennifer, D. (2004). *Emotional health and well-being*.
- 羅芝芸 (1999)。兒童認知風格、情緒智力與問題解決能力之相關研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 羅苑華 (2001)。國中小學生生活適應之訪談、評量與調查研究。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668-678.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cooke, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of The PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 7-16.

- Headey, B., & Wearing, A. (1990). Subjective well-being and coping with adversity. *Social Indicators Research*, 22, 327-349.
- Hettema, B. J. (1979). Psychological dimensions of social networks: A multiply method analysis. *American Journal of Community Psychology*, 7, 263-277.
- Isen, A. M. (1985). The asymmetry of happiness and sadness in effects on memory on normal college students. *Journal of Experimental Psychology*, 114, 388-391.
- Isen, A. M., Herren, L. T., & Geva, N. (1986). *The influence of positive affect on the recall of social information*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Jaihyun, P., & Banaji, M. R. (2000). Mood and heuristics: The influence of happy and sad states on sensitivity and bias in stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 1005-1023.
- Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Gillham, J., & Seligman, M. E. P. (2002). Prevention of depressive symptoms in school children. *Behaviour Research and Therapy*, 32, 801-816.
- Kaplan, P. S., & Stein, J. (1984). *Psychology of adjustment*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Livson, N. Z., & Peskin, H. (1967). Prediction of adult psychological health in a longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 72, 509-518.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-32). New York: Basic Books.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 3-9). London: Oxford University Press.
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness a relative? *Social Indicator Research*, 24, 1-34.



The Effects of Positive Emotional Intervention on Emotional Intelligence, Life-adjustment and Well-being in Elementary School Students

Wei-Fen Lin

National Hsinchu University
of Education

Cho-Be Hsiu

Sin Shih Elementary School of
Hsinchu County

Abstract

This study explored the effectiveness of the intervention of positive emotional education for elementary school students on their emotional intelligence, life-adjustment and well-being. A quasi-experimental design was used in this study. Thirty children with life-adjustment problems from one elementary school were randomly selected to participate. They were randomly assigned to the treatment group and the alternative treatment group. The treatment group participated in 16-session (twice a week, 40 minutes per session) of positive emotional education while the control group received original group guidance treatment. Three outcome measures were administered at pretest, post-test, and follow-up test: the Emotional Intelligence Inventory for Children, Children Life-adjustment Scale, and Children Well-being Inventory. Results showed the experimental group had greater gains in emotional intelligence, life-adjustment, and well being from pretest to posttest. Furthermore, the experimental group had significantly greater gains in emotional intelligence, life-adjustment, and well-being from pretest to follow-up. Results of the present study can be of value to the research and practice of children education and psychotherapy and especially to children with life-adjustment problems.

Keywords: educational intervention, emotional intelligence, life-adjustment, well-being.

