

教師氣憤情緒管理訓練之成效

方紫薇

國立交通大學諮商中心

摘要

本研究的主要目的在探討對國中教師施以認知行為取向之氣憤情緒管理策略，其立即性及四個月的持續效果如何。

本研究乃以台北縣市60位國中教師為對象，實驗組、控制組各30人，實驗組接受16單元，共24小時的「氣憤情緒管理訓練」，控制組則不接受任何實驗處理。研究結果如下：

- (一) 氣憤情緒管理策略，實驗組在後測及追蹤時氣憤程度有顯著下降，但降低程度實驗組與控制組未達顯著差異。
- (二) 氣憤情緒管理策略，在增進自我肯定方面，具有立即性及長期性的效果。
- (三) 氣憤情緒管理策略，能減少非理性信念，但其降低程度實驗組與控制組未達顯著差異。
- (四) 氣憤情緒管理策略，能使歸因方式由內在可控制性改為外在不可控制性之比率增加，但實驗組改變的百分比未顯著高於控制組。
- (五) 氣憤情緒管理策略，能使當場的因應方式由非建設性改為建設性因應方式的比率增加，但在立即性效果只有一件事件，長期性效果只有兩件事件，實驗組改變的百分比顯著高於控制組。
- (六) 氣憤情緒管理策略，使實驗組在情緒掌握程度及反應效果上，有立即性及長期性的效果。

關鍵字：氣憤情緒管理、自我肯定、非理性信念、歸因、認知行為取向、因應方式。

壹、緒論

一、國中教師氣憤情緒管理之重要性

教師之工作，隨著時代的迅速變遷，肩負更多的角色功能，面臨更多的問題，壓力有增無減，故情緒適應困難之人數逐年增加。在美國的一般人口中，情緒適應困難的人數，約佔四分之一，而教師人口中，則高達三分之一（蔡先口，民74）。長期的情緒適應困難會造成工作倦怠，腐蝕教師學術上、心理上及社會上的效能發揮與專業品質之提昇。

我國國中教師所受到的壓力，遠超過各級學校的教師，升學壓力，使教師們須不斷的給學生超量的作業及考試，而國中階段的青少年，正處於身心變化最大、情緒亦最不穩定的時期，加上升學的壓力，更增加許多情緒的困擾（王淑俐，民79）。學生的情緒困擾多，使教師增加輔導學生情緒問題的重任，但有許多國中教師自身的壓力大，常不自覺的易怒，又不會處理自己的氣憤情緒，不但讓氣憤情緒影響師生的互動，也無心力及能力去了解學生的情緒困擾，更談不上指導學生調適情緒問題，如此又如何能兼顧我國教育目標中的認知、技能及情意三方面目標之達成。

目前國中校園中，常發生國中生和老師有語言上的衝突，許多教師常因一時被學生的言語或行為激怒而體罰學生，學生因不服被處罰之原因而頂撞老師、或採取各種暗中報復的手段，有些學生甚至忿而殺傷老師或畢業後回到校園破壞公物以洩恨等，這些都是因氣憤時採用破壞性的處理方式，而使師生互動中充滿火藥味。且一次的衝突若未適當的善後，師生間存有芥蒂，會影響往後的互動。為了預防老師與學生在氣憤情緒產生時，因採用過激的表達方式，而造成彼此互相傷害的不良後果一直惡性循環下去。研究者認為有必要對國中教師加以訓練氣憤情緒之管理，並探討其成效。

二、氣憤情緒管理之理論

氣憤情緒管理策略過去受 Freud 理論影響，而有研究者提出水壓模式（Hydraulic Model），認為氣憤情緒需要予以宣洩，以免累積到某一個程度，造成自我傷害或失控。但許多學者由研究中證明，宣洩須在某些條件下才有效，否則它的效果只是短暫的，甚至造成反效果，例如一再反覆的敘述，反而越講越氣；一直發洩會減少機

會去考慮或利用其他更適當的因應方式；過份宣洩會更愧疚、焦慮等 (Alshuler and Alschuler, 1984; Baron, 1983; Taylor, 1988; Tavis, 1989)。只有能在宣洩過程中更看清自己的問題，了解自己內在真正的需求、期望，或在認知上有重新的解釋，及能更清楚自己可以採取那些行動，來解決這問題時，宣洩才會有效果 (Pennebaker, 1988; Ross, 1987)。

氣憤情緒比沮喪、快樂等情緒有更高的肌肉緊張度 (Berkowitz, 1990)，且有研究驗證了用肌肉放鬆訓練來降低氣憤情緒，有其顯著效果 (Warren & McLellarn, 1982)，因此用放鬆訓練可能是降低氣憤激發程度 (Arousal) 的一個方法。

許多學者認為氣憤的激起，往往是由於個體在與別人互動上，缺乏一些必要的社會技巧，例如，不會完整地傾聽及了解，而傾向對別人講的話做不正確的知覺，以至於下了令自己氣憤的結論 (Deffenbacher, Demm & Brandon, 1986; Schneider, 1986)。另外，低自我肯定的人，常因不敢表達自己的感受，他的需求常無法滿足，而覺得被虧待，在人際互動上自然是常遭挫折及感到氣憤的 (Manuck, Morrison, Bellack & Polefrone, 1985)。故要降低氣憤情緒，尤其是人際方面的氣憤事件，可以用社會技巧訓練來增進個體建設性溝通的能力，以縮短彼此的認知差距，讓別人也在尊重雙方的需求下，做些調整及配合的行為，這正是 Averill (1982) 研究中發現最容易降低氣憤程度的方法。

在前面已提到認知因素是影響氣憤程度非常重要的因素，而一些研究也證明改變期望、歸因及再評估會對降低氣憤程度有顯著效果 (Feshbach, 1986; Hazaleus & Deffenbacher, 1985; Moon & Eisler, 1983; Thurman, 1984)。

上述心理分析論的情緒發洩法，行為學派之肌肉放鬆及系統減敏感法，還有社會學習論的社會技巧訓練，皆只偏重氣憤情緒某一層面的處理，在認知行為取向的訓練方法中，不但強調認知此一中介變項的重要，也肯定因應技巧行為學習的重要，故在氣憤情緒管理上，由早期的著重認知重建，到近年來加入各種因應技巧之訓練，尤其 Nov-aco (1975) 發展之後，不斷改進，使氣憤情緒管理訓練成為一多重層面多重技巧的訓練策略，涵蓋生理、認知、情感及行為各層面，即包括了認知重建技巧 (有 Meichenbaum, Goldfried, Ellis 及 Kelly 的方法)、社會技巧 (溝通訓練與自我肯定訓練)、問題解決技巧、放鬆技巧及系統減敏法等。並將技巧循序漸進地安排在認知準備、技巧獲得和應用練習三大階段中。

三、認知行為取向情緒管理之研究

認知行為取向之氣憤情緒管理訓練自 Novaco 在 1975 年發展出來以後，即迅速地應用在處理個體氣憤情緒和攻擊行為的問題上。利用個別諮商、小團體訓練或預防性的課程訓練等方式，應用在各種對象上，包括警察、保育人員、諮商員、虐待兒童者、毆打配偶者、藥物濫用者、兒童及青少年具攻擊行為者等，許多研究均支持其處理效果，表一是研究者閱讀文獻後，歸納整理的簡明摘要表。

表一 認知行為取向情緒管理訓練成效研究摘要

受試者	研究者	研究對象及其問題	人數	時間	成效
兒童青少年	Novaco (1977a)	住院有嚴重氣憤問題男孩	1人	每週3次，共10次	<ul style="list-style-type: none"> 院方人員所做的行為評量顯示氣憤行為減少。 自評之氣憤程度下降。 二個月及一年後之追蹤測量效果仍持續。
	McCullough, Huntsinger & Nay (1977)	脾氣暴躁、有攻擊性之16歲男孩	1人	7月	<ul style="list-style-type: none"> 攻擊行為降低。 發脾氣次數減少。
	Leindler (1979)	具攻擊性的接受感化教育青少年	4人	16週	<ul style="list-style-type: none"> 他人觀察的攻擊行為明顯減少。 自評之攻擊性降低。
	Snyder and White (1979)	具攻擊性的犯罪青少年	15人	10週	<ul style="list-style-type: none"> 日常生活的問題行為減少。 他人觀察的衝動反應減少。
	Kettlewell and Dausch (1983)	具攻擊性兒童	41人	4週	<ul style="list-style-type: none"> 人際問題解決技巧增進 同伴評之攻擊性未獲得改善。 老師評量的衝動控制能力增加。
	Leindler等人 (1984)	接受感化教育具攻擊性的青少年	36人	14次	<ul style="list-style-type: none"> 攻擊性行為減少。 增進問題解決能力。 認知作業的省思性增加 他評的攻擊衝動降低。
	Lochman (1984)	具攻擊性男孩	16人	18週	<ul style="list-style-type: none"> 教室與家裡的攻擊行為減少。 自尊增高。
	Saylor, Benson, & Einhaus (1985)	具攻擊性男孩	14人	18次 每次半	<ul style="list-style-type: none"> 自陳量表之氣憤程度下降。

	Brigham, Hopper, Hill, Deaumos and Newso (1985)	中學生	103人	6週 每週3次, 每次1小時	<ul style="list-style-type: none"> 教師評之衝動性、行為問題、衝突時的自我控制上, 未達到顯著差異 違規記錄減少。 教師的行為評估改進很多。 自評之問題解決能力增進。
	Dangel, Deschner & Rasp (1989)	具攻擊行為住院青少年	12人	6週 每次1小時	<ul style="list-style-type: none"> 醫院人員每天觀察的攻擊行為9位降低, 2位完全沒有。1位經歷一件重大的失落, 暫時惡化, 隨後亦降低。
	Larson (1990)	處於危機的青少年	37人	10次	<ul style="list-style-type: none"> 氣憤程度顯著下降。 其一些問題行為減少。
大學生	Deffenbacher, McNamara, Stark & Sabadell (1990)	在情境特質氣憤量表上分數最高的四分之一大學生	29人	8週 每週75分	<ul style="list-style-type: none"> 當場向外表達氣憤降低 負向表達降低。 氣憤的頻率及強度降低
	Deffenbacher, Demm and Brandon (1986)	高氣憤程度之大學生	29人	6週	<ul style="list-style-type: none"> 一般氣憤程度下降。 在個人情境及情境氣憤程度亦下降。 語言攻擊下降, 建設性反應增加。
	Hazaleus and Deffenbacher (1986)	情境特質氣憤量表上分數最高的四分之一大學生	60人	6週 每次1小時	<ul style="list-style-type: none"> 整體氣憤程度下降。 氣憤的生理症狀減少。 每日日誌的氣憤程度下降。 情境氣憤下降。 對語言的敵對較能因應 但個人特殊的氣憤事件、憂鬱、心跳、身體上的攻擊未達顯著差異。
成人	Thurman (1984)	大學教職員成人 Type A		8週 每次2小時	<ul style="list-style-type: none"> 降低其Type A行為。 降低氣憤程度與敵意。 降低Type A之非理性信念。
	Benson, Rice and Miranti (1986)	中重度智障成人	54人	12週 每週1小時30分	<ul style="list-style-type: none"> 氣憤程度(AI)分數下降 錄影的角色扮演中攻擊行為減少。 督導評量之攻擊行為亦減少。
	Novaco (1977b)	警察	18人		<ul style="list-style-type: none"> 氣憤的掌握程度增強。 氣憤的控制程度增加。

	Lindquist, Telch and Taylor (1983)	婚姻暴力夫妻	8對	9週	<ul style="list-style-type: none"> 問題解決能力增加。 自我及配偶之評估關係增進了。 暴力事件沒了。 但追蹤時暴力事件還有
	Waldo (1985)	婚姻暴力男性 (軍人)	23人	3個月	<ul style="list-style-type: none"> 溝通的質增加。 毆打事件減少。 婚姻的信任感增加。 了解別人的能力增加。 4~6之追蹤效果亦維持。
	Deschnner, McNeil, & Moore (1986)	婚姻暴力夫妻	47人	10週 每週2 小時	<ul style="list-style-type: none"> 爭吵頻率降低。 氣憤程度降低。 婚姻滿意度增加。 毆打事件下降。 八個月後之追蹤暴力事件減少，婚姻滿意度增加。
	Macpherson (1986)	易怒的罪犯男性成人	48人 自願	8週	<ul style="list-style-type: none"> 角色扮演中認知有改變。 敵意(BDHI)分數下降。 對機構的適應時間縮短
	Kennedy (1990)	具攻擊性的罪犯 (男性成人)	37人 自願	23次 每次3 小時， 共69小 時	<p>用實驗室的角色扮演錄影下來，進行客觀的語言、行為之評量結果顯示。</p> <ul style="list-style-type: none"> 表達方式較適當。 更少氣憤情緒後的負向結果。 更多的親社會行為。 自陳之氣憤程度下降頻率減少，持續時間縮短
助 人 者	Feindler等人 (1980)	保育人員		4週	<ul style="list-style-type: none"> 青少年攻擊行為減少。 保育人員問題解決技巧增進。
	Novaco (1980)	諮商員			<ul style="list-style-type: none"> 壓力感下降。 增進諮商員的認知及處理問題的技巧。 增進當事人面對自己負向情緒及自我控制能力
	Kardin, Karen & French (1987)	父母與兒童	40名 兒童 及其 父母		<ul style="list-style-type: none"> 兒童攻擊性行為減少。 問題行為減少。 增進了社會認可行為。

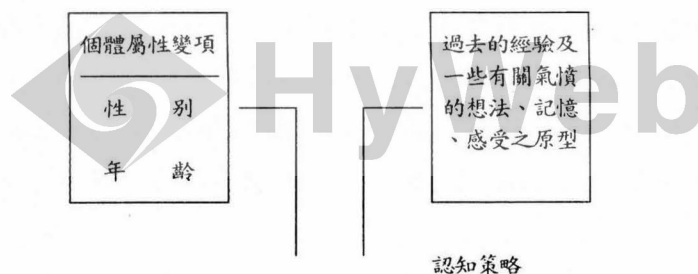
由表一的研究結果，可見認知行為取向之氣憤情緒管理訓練方案目前已應用到很廣的對象，且其成效亦相當不錯，但在國內卻少有人採用，目前只有皮玉鳳（民78）將其應用在輔導高攻擊性兒童。

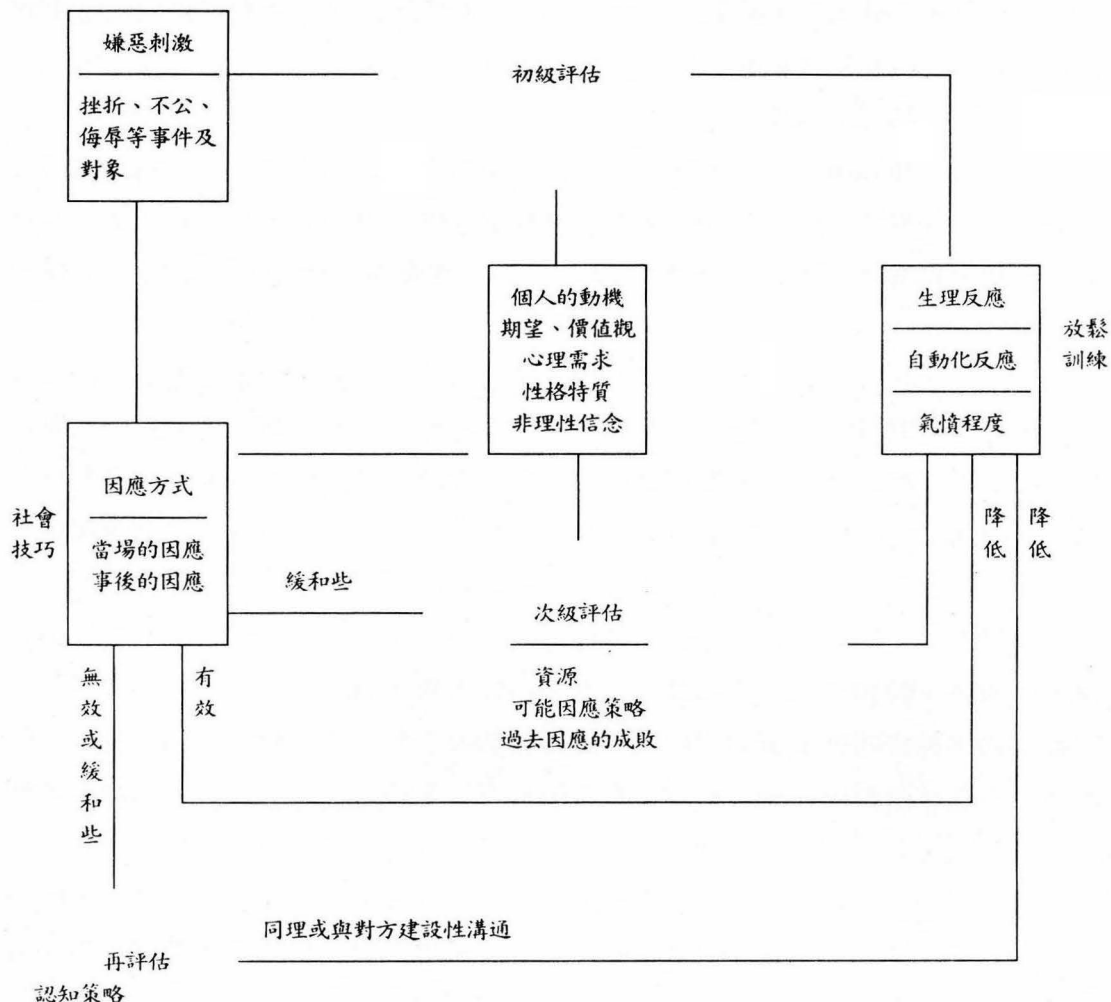
本研究採取Novaco的訓練策略。然而Novaco對各種技巧的組合，認為可以相當有彈性的配合當事者的特性及功能水準，來調配各種技巧之增、減、輕、重，如此才能更有效，故本研究乃配合國中教師之特性及需要再設計出適合他們的訓練架構。

另外，上面的助人者方面研究雖不是以國中教師為對象，但皆是先訓練助人者本身對自己的氣憤情緒加以處理及學會因應別人對他生氣的反應，結果對助人者及受其協助者皆有助益，因而研究者認為用在國中教師身上，使其學會如何處理自己的氣憤情緒及因應學生的氣憤情緒，將有助於教學上的互動，故擬先由訓練國中教師開始，在其學會後有機會亦能教導學生因應自己的情緒。

在本研究中，研究者試著將認知行為取向的幾個重點策略，配合本研究氣憤情緒模式的架構，將預期這些重點策略的著力點標出來，請見圖一。

本模式主要在描述氣憤情緒是個體遭到一些嫌惡刺激時，會自動化的產生一初級評估，判斷該刺激的性質，與自己有否關係或有否傷害、威脅等，當個體進行初級評估時，同時會受到過去經驗及個人內在動機、期望、價值觀、非理性信念等的影響，若判斷嫌惡刺激阻礙了自己期望的目標且事件又違反了應該的標準，則會產生生理上的激發狀態、自動化反應及不同強度的氣憤情緒。接下來個體可能會在經驗到氣憤時，開始進行次級評估，以衡量自己的內外在資源及可能的因應策略，進而選擇了當場的因應方式；若因應的後果不如理想，則可能又形成另一個嫌惡事件，影響其氣憤程度的升降，若個體經由回饋，或事後願意省察事件而進行再評估，會影響他在事後是否採取不同的因應方式來解決問題，或直接因認知的再解釋而影響氣憤程度。





圖一、認知行為取向之著力點

由圖一可以了解在本研究中，利用放鬆訓練可以緩和生理的激發狀態，同時在自動化未思慮性的反應產生時，延緩其有衝動行為之產生，而能增加次級評估及再評估的可能性及時間。在認知策略的自我教導法的四階段用自我內言依序作用在初級、次級及再評估，而分辨不合理想法主要是要影響初級評估，但剛開始必須讓當事者延緩初級評估，讓其有意識的再評估。至於社會技巧訓練主要是讓個體學習較建設性的表達及傾聽，作有效的溝通，並能朝問題解決的方向去處理，而非沈溺在情緒的漩渦中，故其著力之處為因應方式，但間接亦會影響再評估及次級評估的運作。

本研究想探討之成效，除了許多研究中強調氣憤程度之降低，氣憤的掌控程度

增加外，另外針對認知行為之內涵，而想了解其當場的因應方式、非理性信念、歸因及自我肯定四個變項之改變。非理性信念及歸因屬於認知變項，當場的因應方式及自我肯定較偏行為改變之變項，茲說明有關之研究如下：

(一) 氣憤情緒與非理性信念之關係

Ellis (1962) 所提出的理性情緒治療理論認為事件本身不會引起情緒，個人的非理性信念或對事件的錯誤解釋才會導致情緒困擾。這些非理性想法常是絕對性的，會使人的認知扭曲，產生情緒困擾。

國外一些學者進行研究探討非理性信念與氣憤情緒之關係，發現：情緒與幾個非理性信念有顯著相關，如“需要讚賞”、“高自我期許”、“責備”、“災難化”、“情緒的不負責任”、“逃避問題”等。Zwemer & Deffenbacher (1984) 想了解非理性信念與焦慮及氣憤情緒之關係，故用自陳量表對 382 位大學生(男 201 人、女 181 人)施測，結果顯示，氣憤程度和 12 個非理性信念的關係，除了“依賴”此變項外，皆有顯著相關，而其中以“高自我期許”、“過份關注”、“責備”、“災難化”最能有效的預測氣憤情緒。Hogg & Deffenbacher (1986) 對 236 位大學生施測，以了解非理性信念與憂鬱、氣憤情緒之關係，發現只有“災難化”、“高自我期許”、“需要讚賞”這三種非理性信念能有效預測氣憤情緒。Zwerding & Thorpe (1987) 為驗證認知和情緒的關係，採用假設的人際衝突情境，針對 36 位大學生進行問卷及結構性晤談，結果高、中程度氣憤組在非理性信念量表分數上顯著的高於低氣憤組，其後 Lohr, Hamberger & Bonge (1988) 及 Muran, Kassinove, Ross & Muran (1989) 的研究，亦顯示非理性信念與氣憤情緒有顯著相關。

(二) 氣憤情緒與歸因之關係

氣憤情緒常被視為一種“應該”(ought to)情緒，是因為別人做了其可控制的負向行動而激起的(Weiner, 1980; Weiner, Graham & Chandler, 1982)。氣憤情緒是一種責備別人的歸因，認為激起氣憤的對象是有責任的，只要他願意，就可控制或改變自己的行為。在 Weiner, Graham & Chandler (1982) 的研究中，受試者經驗到氣憤情緒時，有 90% 認為對方應是內在可以控制的。Weiner and Graham (1989) 以 370 位年齡由 5 ~ 95 歲的受試，來探討認知→情緒→行動模式的關聯，利用兩個事件(1)排隊時後面的人跌倒撞到他，對方是用力向前擠，代表可控制，而對方若是被東西拌倒失去平衡，代表不可控制性。(2)別人答應幫忙照顧小孩，結果失約，對方忙忘了，代表可控制性，對方生病了，代表不可控制性，讓受試評同情或氣憤的程度。結果發

現：受試對可控制的原因，會產生較多的氣憤情緒，以及較少的同情。

Dalal and Tripathi (1987) 反過來驗證歸因與情感之聯結，他們是要受試者在被拒絕協助的情況下，由情感線索去推測對方的想法及原因，由75位學生對實驗室的二個情況做推測，結果顯示：歸因於可控制性的，其氣憤程度較高。Yirmiya and Weiner (1986) 用角色扮演方式讓兒童來推測同學不到他家玩的6個不同理由(三個是可控制性的，三個是不可控制性的)和氣憤程度的關係，結果發現，可控制的理由比不可控制的理由，引起較高的氣憤情緒。

(三) 氣憤情緒與自我肯定之關係

自我肯定是一種重要的人際技巧，而且是社會能力的一種指標，有許多社會技巧的訓練，皆強調自我肯定的訓練(Deffenbacher, Story, Stark, Hogg & Brandon, 1987)。Hoili(1985)之研究發現：氣憤情緒高者，其自我肯定差，容易產生無效的反應或攻擊行爲。有些有關情緒控制的研究也發現：自我肯定訓練可降低氣憤情緒及攻擊行爲(Huey & Rank, 1984; Mcwhirter & Liebman, 1988)，使個體增加自我控制力，達到所想要的人際目標，在相互尊重及了解下，有助於彼此關係之增進(Huey & Rank, 1984)。

另有學者認爲：在人際互動中，如果個體不能自我肯定，在缺乏自信下，往往不敢自然表達他們真正的情緒、情感及各種需要，同時會感到焦慮，而採用較退縮的方式，有些人爲增加自我價值感，反而可能採攻擊行爲。這兩種方式都可能產生破壞性的結果，使他覺得被別人錯待，他的需求不能滿足，而感到挫折及氣憤，這種情緒又令他在人際互動上表現敵意，使他與別人的關係陷入惡性循環(Bredienbach, 1984; Deffenbacher, Demm & Brandon, 1986)。

(四) 氣憤的當場因應方式

個體接受到事件的刺激，必定會產生反應，當場的因應方式很重要，若個體的反應是直接表達生氣，甚至是用口語或身體的攻擊，常會造成語言或肢體上之衝突，破壞了人際關係或造成了物品之損壞，甚至殺傷人；若氣憤一直未表達或未處理，又易造成慢性敵意，則可能會由人際關係中退縮，影響工作效率，造成心臟病、高血壓等生理疾病或心理疾病，而有的則在忍無可忍之下會失控而爆發脾氣等(Ha-zaleus & Deffenbacher, 1986)。

由上可知不適當的因應，其結果常會是破壞性的後果，要減低這些負向後果的產生，最好是要做建設性的表達、有意義的溝通或解決問題(Averill, 1982)。故本研

究希望在當場的因應上，能使受訓練的老師能由原先非建設性的當場因應方式改爲建設性的因應方式。

總而言之，國中教師若能建設性因應氣憤情緒，其言行舉止在師生互動中，產生潛移默化之功能，即爲國中學生最佳的情意教育示範者，使國中生在其青春期劇烈情緒變化時，也能認識及掌握自己的情緒，而不會受情緒所困，而影響其認知及技能的學習，亦即在情緒穩定下，學生更易發揮其學習的潛能。

故本研究擬探討用認知行爲取向的情緒管理訓練方案，即著重在非理性信念、歸因及自我肯定技巧等之情緒管理策略，對國中教師氣憤情緒的立即性效果及長期性效果。

四、研究目的

本研究之主要目的有三：

- (一)探討認知行爲取向之情緒管理訓練對國中教師氣憤情緒之立即性效果。
- (二)探討認知行爲取向之情緒管理訓練對國中教師氣憤情緒之長期性效果。
- (三)根據實驗結果，提出“教師情緒管理策略”之具體建議。

五、研究假設

根據本研究之目的及文獻探討結果，本研究提出下列之研究假設。

(一)氣憤情緒管理團體立即性效果

- 1-1 實驗組接受氣憤情緒管理的團體訓練後，在立即後測之「氣憤程度」量表上的分數與控制組有顯著差異。
- 1-2 實驗組接受氣憤情緒管理訓練後，在立即後測時改變爲建設性「當場因應方式」的百分比高於控制組。
- 1-3 實驗組接受氣憤情緒管理訓練後，在立即後測時改變爲不可控制性「歸因」的百分比高於控制組。
- 1-4 實驗組接受氣憤情緒管理訓練後，在立即後測之「非理性信念」量表上的分數與控制組有顯著差異。
- 1-5 實驗組接受氣憤情緒管理訓練後，在立即後測之「自我肯定」量表上的分數與控制組有顯著差異。

(二) 氣憤情緒管理團體長期性效果

- 2-1 實驗組與控制組在實驗處理結束後十六週之追蹤測量中，其在「氣憤程度」量表上的分數有顯著差異。
- 2-2 實驗組與控制組在實驗處理結束後十六週之追蹤測量中，改變為建設性「當場因應方式」的百分比持續高於控制組。
- 2-3 實驗組與控制組在實驗處理結束後十六週之追蹤測量中，改變為不可控制性「歸因」的百分比持續高於控制組。
- 2-4 實驗組與控制組在實驗處理結束後十六週之追蹤測量中，其在「非理性信念」量表上的分數有顯著差異。
- 2-5 實驗組與控制組在實驗處理結束後十六週之追蹤測量中，其在「自我肯定」量表上的分數有顯著差異。

貳、研究方法

一、研究對象

本研究之實驗對象乃是對台北縣、市學校寄上邀請其參加「氣憤情緒管理訓練」的邀請函，結果有93位回函表示願意參加。事隔一個暑假，再以電話連絡以確定其是否肯定可以參加，結果只有34位可以參加，而剩下的即成為控制組，後來扣去未完全作答者，最後的實驗組與控制組人數，如表二所示：

表二 兩組受試人數分配表

	實驗組	控制組
男	6	11
女	24	19
總計	30	30

三、研究工具

本研究所使用之工具，除了自編的「氣憤程度」、「當場的因應方式」、及「氣憤歸因」量表外，同時使用楊淑珍編的「非理性信念量表」及蔡順良編的「自我肯定量表」。

(一) 氣憤程度量表

本量表係研究者由開放式問卷及半結構式訪談所收集到全國國中教師生氣的事件，並參考 Novaco (1975) 及 Siegel (1986) 等之量表編製而成，共分三個分量表用來測國中教師對這些事件的氣憤程度。三個分量表是依其對象不同加以區分。分量表(一)係「與學生有關之事件」，分量表(二)係「與家人有關之事件」，分量表(三)係「與同事有關之事件」。

本量表之信度，研究者分別對分量表及全量表進行內部一致性與重測信度之考驗，內部一致性考驗樣本為全省七所國中之教師 128 人，而重測信度考驗之樣本為福安國中與誠正國中共 54 位教師，其 Cronbach α 由 .82 ~ .93 及兩周之重測信度係數由 .58 ~ .75。

(二) 氣憤之因應方式量表

本量表係由開放式及半結構訪談結果，收集到共二十六種因應方式，然後再將因應方式歸類為下列四類：

1. 當場表達生氣 (anger-out) 包括：處罰他、罵幾句、回嘴、說道理、諷刺對方、摔東西、用力甩門或丟下幾句氣話，然後離開。
2. 氣在心裏 (anger-in) 包括：板著臉、不講話、敢怒不敢言、冷戰、裝做沒事、眼眶紅或落淚、在心中暗罵幾句，但仍裝若無其事。
3. 儘快冷靜下來 (anger-control) 如：做深呼吸、放鬆，先冷靜一下，再考慮如何處理。
4. 肯定的說出感受：肯定且溫和的說出自己的感受或期盼、幽默的自我解嘲或改變自己的想法。

由於每個人對每種不同事件，可能的因應方式不同，故採讓受試圈選的方式作答。

本量表為類別變項，故採用重測法，進行 χ^2 分析其結果，兩次所測的相關，除第 4、6、9、17 題外，餘皆達顯著水準。

(三) 氣憤之歸因量表

本量表亦是由開放式問卷及半結構訪談中，所收集到國中教師產生氣憤時之歸因內容，再參考 Weiner(1985) 之理論，自編出能測出個體在氣憤時，對事件歸因之題項。

本量表共 12 題，有 12 件事件，讓受試先填答其對此事件之氣憤程度，再選出其

當時最接近的歸因，每一題共有四種歸因的內容，但實際上是分成兩個向度，即可控制與不可控制。

全部 12 事件之氣憤程度之重測信度為 .75，達 .01 的顯著水準，而歸因為分類變項，故重測用 χ^2 進行分析，結果顯示 χ^2 值皆達 .01 的顯著水準。

(四)自我肯定量表

本量表係蔡順良(民72)根據 Booraem & Flowers(1978) 的觀點和 Rathus(1973) 年所編的 Assertiveness Scale 所編製，其主要測量的是個體的自我肯定性，以個體在社會情境中拒絕、請求以及情感表達的情形，來瞭解個體之自我肯定性。本量表可以診斷低自我肯定性之行為類型，在量表上分數愈低，表示自我肯定性愈低。

本量表其效度具建構效度，其重測信度，在情感表達方面為 .55，拒絕部分為 .79，請求部分為 .70($P < .01$)。各項的内部一致性在情感表達方面為 .81，拒絕方面為 .83，請求方面為 .75，全量表為 .68。

(五)非理性信念量表

本量表係楊淑珍(民72)依據美國 Shorkey & Whiteman (1977) 的理性行為量表，Hartman (1968) 的個人信念量表，張幸雄(民66)的非理性觀念量表，及楊淑珍自擬的題目編製而成，旨在測量個人的非理性程度。

其十天的重測度在 .44 ~ .93 間，二周之重測度在 .57 ~ .78 之間。内部一致性在 .28 ~ .88 之間，本量表具有高度的内部一致性及穩定性，為一有信度的測驗工具。

本量表以 115 名台北縣國小教師(秀山國小 72 位，網溪國小 43 位)為對象，採用蔡順良(民72)所修訂的「個人生活信念量表」(測非理性程度)為效標，求得同時效度係數為 -.74 ($P < .001$)，可見量表為測量個人非理性程度的有效工具。

(六)反應效果：

本項目是記錄者主觀認為他採取的反應方式效果有多大，若沒效則寫“0”，一點點寫“1”，非常有效寫“9”或“10”。

(七)情緒掌握程度：

本項目是記錄者主觀的認為對自己情緒可以掌握的程度，由 0 ~ 10，“0”表示很沒辦法掌握，“5”表有中等的掌握程度，“10”很有信心的認為自己掌握非常好。

三、研究設計

本研究之實驗設計，以「前後測實驗設計」進行研究，實驗設計如下：

實驗組	前測	實驗處理	後測……追蹤測量 (16周後)
-----	----	------	--------------------

控制組	前測		後測……追蹤測量 (16周後)
-----	----	--	--------------------

自變項：

此設計之自變項即實驗處理，分別為：

1. 實驗組：參與為期二天之工作坊及四次之情緒管理訓練團體。
2. 控制組：不接受任何實驗處理。依變項：

此設計之依變項有五：

1. 氣憤程度：係以受試者在「氣憤程度量表」上的得分為代表。
2. 氣憤之因應方式：係以受試在「當場因應方式量表」上的類別為代表。
3. 氣憤之歸因：係以受試在「氣憤歸因量表」上的類別為代表。
4. 非理性信念：係以受試在「非理性信念量表」上的得分為代表。
5. 自我肯定：係以受試在「自我肯定量表」上的得分為代表。

四、實驗方案

本研究之訓練方案之編擬主要參考Novaco(1976)、Meichanbaum (1983, 1985)、Thurman(1984)、Deffenbacher 等人(1987, 1988)之訓練方案，並斟酌國中教師的調查研究結果編擬而成。

初步方案在進行試探性的活動之後，將單元四與五互調，且修正一些暖身活動，包括單元一的「想像活動」改為「生氣之樹」，直接就最近的氣憤事件分享，單元二的理論介紹縮短，而進行「想像練習」，單元十一及十二改變為復習放鬆練習，單元十四、十五因氣憤情緒階層較高，故改為突圍闖關、搶東西等較能激起氣憤情緒的活動，以作為角色扮演時之暖身。茲將簡要的方案設計架構列於表三。

表三 認知行為取向氣憤情緒管理方案設計架構

階段	每階段之重點	單元	活動主題
一、 認備 知階 準段	1. 教導個人有關氣憤情緒的功能 2. 了解個人的因應方式 3. 介紹Novaco的理論原理	單元一 單元二	認識氣憤情緒 Novaco理論原理介紹
二、 學習 技巧 及 演 練 階 段	1. 生理層面： 以察覺活動來學習察覺及分辨生理線索及外在線索，並加以控制	單元三	生理線索及外在線索之察覺
	2. 認知層面： (1) 讓其了解不良認知是情緒困擾的來源包括非理性信念及自動化想法的分辨 (2) 學習以自我教導法來改變其自我內言	單元四 單元五 單元六	自動化想法 非理性信念 自我教導訓練
	3. 行為層面： (1) 工作導向 (2) 溝通技巧（傾聽、同理及“我”訊息的運用）	單元七 單元八	積極傾聽 我一訊息
三、 練習 與 應 用	1. 排氣憤事件階層表 2. 藉由想像和角色扮演的方法引發氣憤情緒 3. 由輕微之情境著手練習因應方式，循序漸進熟練技巧的運用	單元九 單元十	氣憤情緒階層 因應輕微程度氣憤事件（階層一）之練習
		單元十一	因應輕微程度氣憤事件（階層二）之練習
		單元十二	因應中等程度氣憤事件（階層三）之練習
		單元十三	因應中等程度氣憤事件（階層四）之練習
		單元十四	因應高程度氣憤事件（階層五）之練習
		單元十五 單元十六	因應高程度氣憤事件（階層六）之練習 因應較困難衝突事件之練習及回顧

五、統計分析

(一)以二因子重覆量數驗證假設1-1、1-4、1-5、2-1、2-4、2-5。

(二)以百分比差異性考驗檢定假設1-2、2-2。

(三)以林清山所著之心理與教育統計學第十三章之麥內瑪考驗之13-15公式，依兩組為獨立，變異數可以相加之道理，推論以

$$Z = \frac{(AE - DE) - (AC - DC)}{\sqrt{(AE + DE) + (AC + DC)}} \text{ 之公式進行考驗假設1-3及2-3。}$$

(四)E代表實驗組，C代表控制組。

以上統計分析均以 $\alpha = .05$ 顯著水準，進行假設考驗。

參、研究結果與討論

在實驗進行前，研究者即對實驗組與控制組的前測分數進行平均數的差異性檢定，兩組受試在 t 檢定之結果，如表四所示：

表四 實驗組與控制組在依變項上前測分數之 t 檢定摘要表

依變項名稱	t 檢定	P
氣憤程度量表		
氣憤程度總分	1.17	.249
與學生有關之事件	1.35	.182
與家人相關之事件	1.19	.241
與同事有關之事件	.61	.542
自我肯定量表		
情感表達	.21	.835
拒絕	1.28	.207
請求	1.23	.224
非理性信念		
需要讚許	-1.28	.207
高自我期許	.27	.791
災難化	-.07	.947
情緒的不負責	.61	.542
逃避問題	-1.11	.270

兩組受試者在各量表得分的平均數與標準差，詳見表五。

一、氣憤程度的效果

本研究為探討實驗組受試在經過訓練後，是否能降低其氣憤程度？而與控制組在後測、追蹤上是否有顯著差異？為解答這兩個問題，乃利用二因子重覆量數單變項變異數分析進行氣憤程度的差異性考驗，其結果將分述於後：

表五 兩組受試在自陳量表各量表得分的平均數與標準差

	前		測		後		測		進		蹤	
	實驗組		控制組		實驗組		控制組		實驗組		控制組	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
氣憤程度量表												
氣憤程度總分	90.97	(22.51)	84.27	(22.01)	85.03	(18.27)	87.63	(21.01)	81.07	(15.81)	83.87	(16.47)
與學生有關之事件	31.30	(8.98)	28.37	(7.79)	28.20	(6.49)	29.33	(7.58)	27.76	(5.67)	28.63	(6.16)
與家人有關之事件	30.67	(7.83)	28.17	(8.49)	29.00	(5.64)	29.27	(8.51)	26.90	(5.79)	28.50	(6.99)
與同事有關之事件	29.00	(8.16)	27.73	(7.83)	27.83	(7.70)	29.03	(8.62)	26.40	(6.64)	26.73	(6.69)
自我肯定量表												
自我肯定量表總分	93.83	(11.41)	89.30	(10.54)	96.03	(12.09)	84.83	(9.45)	97.73	(14.04)	84.50	(11.66)
情感表達	32.63	(5.31)	32.37	(4.54)	33.20	(6.19)	30.63	(4.26)	34.43	(5.76)	30.60	(4.82)
拒絕	31.13	(3.98)	28.47	(5.02)	31.77	(4.85)	27.07	(5.56)	32.20	(5.30)	26.37	(7.12)
請求	30.07	(4.81)	28.47	(5.26)	31.07	(5.12)	27.13	(4.23)	31.10	(6.02)	27.53	(6.28)
非理性信念量表												
需要讚許	17.72	(2.55)	18.63	(2.91)	17.46	(2.78)	18.70	(2.91)	17.03	(2.95)	18.93	(2.69)
高自我期許	18.40	(2.82)	18.60	(3.00)	17.36	(2.39)	18.73	(2.03)	17.20	(3.32)	18.67	(3.37)
災難化	18.30	(3.53)	18.37	(4.14)	17.87	(3.39)	18.23	(3.65)	17.07	(3.54)	18.50	(4.22)
情緒的不負責任	17.23	(2.66)	16.77	(3.21)	16.83	(3.55)	16.93	(3.12)	16.00	(3.12)	17.23	(3.42)
逃避	16.30	(3.49)	17.30	(3.48)	16.60	(3.85)	16.86	(3.62)	16.10	(3.89)	17.27	(4.01)

表六 二組受試在不同實驗階段「氣憤程度」各量表分數之變異數分析摘要表

量表	變異來源	SS	df	MS	F
氣憤程度總分	組別 (A)	8.45	1	8.45	0.01
	階段 (B)	862.41	2	431.21	4.20*
	A × B	883.90	2	441.95	4.30*
與學生有關之事件	組別 (A)	4.36	1	4.36	.04
	階段 (B)	82.53	2	41.27	2.57
	A × B	155.24	2	77.62	4.84*
與家人有關之事件	組別 (A)	2.01	1	2.01	.02
	階段 (B)	101.63	2	50.82	2.18
	A × B	131.21	2	65.61	2.81
與同事有關之事件	組別 (A)	.36	1	.367	.0
	階段 (B)	134.58	2	67.29	3.84
	A × B	46.98	2	23.49	1.34

*P < .05

表七 「氣憤程度」量表之單純主要效果的變異數分析摘要表

量表	變異來源	SS	df	MS	F
氣憤程度總分	組別				
	在前測	673.35	1	673.35	1.74
	在後測	101.40	1	101.40	0.26
	在追蹤	117.60	1	117.60	0.30
	細格內誤差	67202.10	174	386.22	
	階段				
	在實驗組	1489.49	2	744.74	7.25**
	在控制組	256.82	2	128.41	1.25
	階段×群內受試	11909.02	116	102.66	
	與學生有關之事件	組別			
在前測		129.07	1	129.07	2.48
在後測		19.27	1	19.27	.37
在追蹤		11.27	1	11.27	.22
細格內誤差		9023.07	174	51.86	
階段					
在實驗組		222.82	2	111.41	6.94**
在控制組		14.96	2	7.48	.47
階段×群內受試		1861.56	116	16.05	

** $P < .01$

由表六結果顯示氣憤程度總分，階段的主要效果達到顯著水準 ($F=4.20, P<.05$)，乃進行事後考驗，其 q 值分別為 1.21_(1,2)、3.61_(2,3)、3.81_(3,1)，查表之 q 值 .95_(3,116) = 3.36，故是前測與後測未達顯著差異，但前測與後測之平均數 (87.62 及 86.33)，分別與追蹤之平均數 (82.47) 達顯著差異，即在追蹤時其氣憤程度顯著低於前測及後測。氣憤程度總分及「與學生有關之事件」組別與階段之交互作用達到顯著水準，因而進一步進行單純主要效果考驗，如表七所示。

由表七結果顯示，在氣憤程度總分及與學生有關之事件上，實驗組在三階段的分數上有顯著差異，而控制組則無顯著差異，對實驗組三階段分數進行事後考驗，氣憤程度總分方面 q 值分別為 4.56_(1,2)、7.56_(1,3)、3.02_(2,3) 查表之 q 值 .95_(3,116) = 3.36，由表五中，可以看到實驗組氣憤程度的總分，在前測為 90.97，在後測為 85.03，追蹤為 81.07，有顯著下降之趨勢，「與學生有關之事件」方面，其 q 值分別為 5.96_(1,2)、6.81_(1,3)、.85_(2,3)，查表之 q 值 .95_(3,116) = 3.36，可見實驗組在與學生有關事件之氣憤程度在後測及追蹤時皆比前測有顯著下降。由表五的平均數可以看到實驗組在三階段的分數由前測之 31.30，至後測降至 28.20 及追蹤之 27.76。

由氣憤程度分數上來看，氣憤情緒管理策略對國中教師的氣憤程度之降低有些效果，但下降程度實驗組與控制組未達顯著，主要原因1. 量表上所包含的氣憤事件太多、太廣，而訓練時間到追蹤，只有短短六個月，要想改變國中教師已成習慣的思考方式及因應方式，無法全部改變。2. 受試者的氣憤程度變異太大，總分高達20分左右，分量表高達6~9分，故其效果的顯著性較難顯現出來。3. 受試者願意花時間努力練習的程度不一，尤其許多教師表示工作繁忙，時間不夠用，較少有時間靜下來整理及練習，在沒預習情況下，其應用時會措手不及，反而會氣自己學了，怎麼還用不好。4. Biaggio (1987) 指出氣憤要舒解，除非是在其肯定表達後，能有成功的回應，如降低情境對個人的威脅、改變對方的態度或對方瞭解實際情況而做調整等，才可能舒解氣憤程度，國中教師剛學這些策略，除了還不太能熟練外，有許多氣憤事件是長期累積的，要能得到成功的回應，可能還須不斷的協商，及認知改變才能產生明顯的效果。

二、自我肯定的效果

本研究為探討實驗組受試在接受訓練後，能否增進其自我肯定各量表的分數？且與控制組在後測、追蹤上有否顯著差異？乃用二因子重覆量數單變項變異數分析進行各量表的差異性考驗，其結果如表八所示：

表八 二組受試不同實驗階段在「自我肯定」各量表分數的變異數分析摘要表

量表	變異來源	SS	df	MS	F
自我肯定	組別 (A)	4195.34	1	4195.34	12.20**
	階段 (B)	39.08	2	19.54	.64
	(A) × (B)	621.34	2	310.67	10.18**
情感表達	組別 (A)	222.22	1	222.22	3.41
	階段 (B)	14.01	2	7.01	.89
	(A) × (B)	98.08	2	49.04	6.73**
拒絕	組別 (A)	871.20	1	871.20	12.58**
	階段 (B)	8.63	2	4.32	.48
	(A) × (B)	77.23	2	38.62	4.31*
請求	組別 (A)	414.05	1	414.05	5.67*
	階段 (B)	1.54	2	.77	.13
	(A) × (B)	47.23	2	23.62	3.84*

* $P < .05$

** $P < .01$

由表八結果顯示，自我肯定各量表組別有顯著差異的，是在總分、拒絕與請求三量表，皆是實驗組之平均顯著高於控制組。組別與階段亦有交互作用，其交互作用在四個量表上皆有，乃進一步進行單純主要效果考驗，結果分述於後。

表九 「自我肯定」各量表的單純主要效果的變異數分析摘要表

量表	變異來源	SS	df	MS	F
自我肯定	組別				
	在前測	308.27	1	308.27	2.28
	在後測	1881.60	1	1881.60	13.93**
	在追蹤	2628.82	1	2626.82	19.47**
	細格內誤差	23488.96	174	134.99	
	階段				
	在實驗組	229.40	2	114.70	3.76**
	在控制組	431.02	2	215.51	7.06**
	階段×群內受試	3540.24	116	30.52	
	情感表達	組別			
在前測		1.07	1	1.07	.04
在後測		98.82	1	98.82	3.67
在追蹤		220.42	1	220.42	8.18**
細格內誤差		4688.27	174	26.94	
階段					
在實驗組		50.82	2	25.41	3.23*
在控制組		61.27	2	30.63	3.89*
階段×群內受試		912.58	116	7.87	
拒絕		組別			
	在前測	106.67	1	106.67	3.67
	在後測	331.35	1	331.35	11.40**
	在追蹤	510.42	1	510.42	17.56**
	細格內誤差	5055.93	174	29.06	
	階段				
	在實驗組	17.27	2	8.63	.96
	在控制組	68.60	2	34.30	3.83*
	階段×群內受試	1040.13	116	8.97	
	請求	組別			
在前測		38.40	1	38.40	1.35
在後測		232.07	1	232.07	8.16**
在追蹤		190.82	1	190.82	6.71**
細格內誤差		4946.83	174	28.43	
階段					
在實驗組		20.69	2	10.34	1.68
在控制組		28.09	2	14.04	2.28
階段×群內受試		713.22	116	6.15	

**P<.01

由表九結果顯示，在自我肯定總分上實驗組與控制組在後測與追蹤的分數上有顯著差異 ($F=13.93$ 及 $19.47, P<.01$)，實驗組在後測及追蹤的自我肯定分數皆顯著高於控制組，實驗組及控制組三階段亦有顯著差異，再進行事後考驗，實驗組之 q 值分別為 $-4.31_{(1,2)}$ 、 $-8.04_{(1,3)}$ 、 $-3.64_{(2,3)}$ ，查表 q 值 $.05_{(3,116)}=-3.36$ ，可見實驗組在自我肯定總分上在立即性及持續性效果上皆有顯著的增進。而控制組事後考驗之 q 值分別為 $8.76_{(1,2)}$ 、 $9.41_{(1,3)}$ 、 $.65_{(2,3)}$ ，即控制組的自我肯定總分在後測及追蹤上皆顯著下降。由表五可見實驗組分數由前測之 93.83 ，上升至 96.03 及 97.93 ，而控制組之自我肯定總分反而下降由 89.30 降至 84.83 及 84.50 。

在情感表達分數上，兩組在追蹤分數上有顯著差異，實驗組追蹤的分數 (34.43) 顯著高於控制組 (30.60)，兩組在三個實驗階段的分數變化上有顯著差異 ($F=3.23$ 及 $3.89, P<.05$)，乃進行事後考驗，實驗組 q 值分別為 $-1.58_{(1,2)}$ 、 $-5_{(1,3)}$ 、 $-3.42_{(2,3)}$ ，查表之 q 值 $.05_{(3,116)}=-3.36$ ，可見實驗組在追蹤時之情感表達分數有顯著升高；至於控制組之事後考驗， q 值分別為 $4.83_{(1,2)}$ 、 $4.92_{(1,3)}$ 及 $.08_{(2,3)}$ ，即控制組在後測及追蹤時比前測顯著下降。

兩組受試在「拒絕」量表上的分數在後測及追蹤時達到顯著差異 ($F=11.40$ 及 $17.56, P<.01$)，實驗組受試在「拒絕」量表上的分數顯著高於控制組，且控制組受試在三個實驗階段的分數有顯著差異 ($F= 3.83, P<.05$)，再進行事後考驗，其 q 分別為 $3.44_{(1,2)}$ 、 $5.38_{(1,3)}$ 、 $1.79_{(2,3)}$ ，查表之 q 值 $.95_{(3,116)}=3.36$ ，即控制組在後測及追蹤皆顯著下降。

兩組受試在「請求」量表上的分數在後測及追蹤時，達到顯著差異 ($F=8.16$ 及 $6.71, P<.01$)，由表五之平均數可知實驗組在「請求」量表之分數逐漸上升，而控制組逐漸下降，故有顯著差異。

由自我肯定總分上，可以看到兩組在後測與追蹤時的分數有顯著差異，兩組在三階段的分數亦達顯著差異，實驗組在後測及追蹤時，自我肯定分數增高，而控制組則是下降。在分量表方面，三個分量表的分數亦是兩組分數在後測與追蹤時達顯著差異，實驗組的分數顯著高於控制組，即在自我肯定方面的效果有立即性及持續性的效果。由此可見氣憤情緒管理訓練，能增進國中教師的自我肯定性。Moon & Eisler (1983) 認為在氣憤管理訓練中，應有社交技巧訓練才能增進受訓者的自我肯定行為，降低氣憤程度，本研究在行為層面加入了社會技巧訓練，尤其「我一訊息」的部份來表達氣憤情緒及自己的需要，其結果顯示出自我肯定行為對因應氣憤

情緒的重要性。

三、非理性信念之效果

本研究為探討實驗組受試在接受氣憤情緒管理訓練後，其非理性信念分數有否改變？且在後測與追蹤時與控制組有否顯著差異，乃對與氣憤程度相關高的五個非理性信念進行二因子重覆量數單變項變異數分析，其結果如表十所示：

表十 二組受試不同實驗階段在「非理性信念」各量表分數的變異數分析摘要表

量表	變異來源	SS	df	MS	F
需讚 要許	組別 (A)	81.34	1	81.34	2.01
	階段 (B)	1.20	2	.60	.16
	(A)×(B)	7.78	2	3.89	1.06
高期 自 我許	組別 (A)	46.01	1	46.01	3.01
	階段 (B)	10.74	2	5.37	1.15
	(A)×(B)	14.88	2	7.44	1.59
災 難 化	組別 (A)	17.42	1	17.42	.48
	階段 (B)	9.08	2	4.54	1.22
	(A)×(B)	15.48	2	7.74	2.07
逃問 避題	組別 (A)	29.61	1	29.61	.82
	階段 (B)	.41	2	.21	.07
	(A)×(B)	6.88	2	3.44	1.21
情不 緒負 的責	組別 (A)	3.76	1	3.76	.16
	階段 (B)	4.63	2	2.32	.71
	(A)×(B)	22.48	2	11.24	3.42*

* $P < .05$

由表十結果顯示，只有「情緒的不負責」量表在組別與階段有交互作用存在，乃進一步進行單純主要效果考驗，結果如表十一所示。

表十一 「情緒的不負責」分數之單純主要效果的變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組別				
在前測	3.27	1	3.27	.32
在後測	.15	1	.15	.01
在追蹤	22.82	1	22.82	2.24
細格內誤差	1774.13	174	10.20	
階段				
在實驗組	23.76	2	11.88	3.62*
在控制組	3.36	2	1.68	.51
階段×群內受試	380.89	116	3.28	

* $P < .05$

由表十一結果可知，組別與階段的交互作用主要是實驗組在三階段的分數上有顯著差異，事後考驗結果 q 值分別為 1.74(1,2)、15.35(1,3)、3.6(2,3)，查表之 q 值 .95(2,58)=2.83，實驗組之「情緒的不負責」分數在追蹤時比前測及後測皆顯著下降，由表五觀之，可以看到實驗組的分數由前測之 17.23 下降至追蹤時之 16。

在五個與氣憤程度相關高的非理性信念分數上，實驗組和控制組在後測及追蹤時，除「情緒的不負責」量表外，其他量表分數皆未達顯著差異，由平均數觀之，可以發現這五種非理性信念，實驗組在三階段有下降的趨勢，但其分數降低不大，而未能達到顯著差異，可見氣憤情緒管理訓練對非理性信念有些影響。其效果未達顯著，可能的原因是非理性信念是很久以來所形成的且是一些想法的核心，要由學習區分非理性信念與理性信念，再加以對非理性信念駁斥，改成理性信念，是需要較長時間的，故在本研究實施訓練到追蹤只有六個月時間，其成效當然不易顯著。

四、歸因方式之效果

本研究為探討實驗組受試在接受氣憤情緒管理訓練後，其歸因方式改變為歸之於外在不可控制的情形有否顯著高於控制組，乃依林清山所著教育心理與統計，第十三章之 13 - 15 公式推論兩組為獨立的，故變異數可以相加之道理，以本研究第三章統計方法中的公式進行考驗，其結果如表十二所示。

由表十二結果顯示，在後測時有 8 個事件改為歸之於外在不可控制的百分比增加，但未達顯著差異。控制組亦有 7 個事件改變，但改變之百分比比實驗組低，在追蹤時，歸因的改變更明顯，百分比比控制組更高。另外「學生上課不專心、吵鬧、說話」及「某人要求我做超過我份內的工作」這兩事件上，其歸因是往內在可控性做歸因。研究者細看歸因的改變，發現以「學生對我惡作劇」、「約會遲到」、「學生犯錯，我予以糾正」、「學生頂嘴或屢勸不聽」、「我盡心盡力做事，卻被人誤解」等事件的改變較明顯，而「學生上課不專心、吵鬧、說話」及「遭到不公平待遇」、「別人要求我做超過份內的事」等事件之改變則較難。推測其原因可能後面較難改變歸因的事件，是屬於侵犯到個體的權利較多之事件，故要改變歸因較不容易，且在這些事件發生時，可能用表達生氣來矯正當時的不平衡狀況，反而對個體有利。Biaggio (1987) 即指出若氣憤事件是牽涉到不公平待遇，就不能只是為控制或壓抑情緒而去改變認知，而是要著重在建設性肯定的表達，除非努力無效才退而用認知上的再解釋或採取其他行動。另外，Weiner & Graham (1989) 所提出

的，歸因於外在不可控制，較會可憐同情對方而予以協助，歸因於內在可控制性的，較會生氣而不予協助，但還須看對方知覺到什麼，如老師將學生考不好歸之於不夠努力，而生氣，學生知覺到老師認為他不够努力，他就會在下次更努力。若歸因於內在不可控制而生氣的事件，是對方的能力做得到的，當事者能表達出不滿，對方知覺到了就會立即修正，對當時狀況較有利，而非一味改變自己的歸因，但狀況並沒改善。如上課學生吵鬧，老師們當務之急是想要學生安靜，故可能將生氣表達出來較有立即性效果，而非改變自己的歸因。遭到不公平待遇及要求做超過份內的工作，皆為不合理的，也是該表達生氣，而非只改變歸因，因此個體必須先判斷當時的情境、對方的知覺及歸因表達的效果，以決定如何因應，無法一味要求個體改變歸因而來降低氣憤情緒。

表十二 兩組受試兩個實驗階段在歸因方式改變百分比檢定

事 件	前測 — 後測					前測 — 追蹤				
	實驗組		控制組		Z	實驗組		控制組		Z
	前測	後測	前測	後測		前測	後測	前測	後測	
事件1. 學生上課不專心、吵鬧、說話。	.5806	.5806	.4667	.4667	0	.5806	.5161	.4667	.5000	.1241
事件2. 學生犯錯，我予以糾正，學生頂嘴或屢勸不聽。	.4194	.5484	.4000	.4333	-.1278	.4194	.5161	.4000	.3667	-.1796
事件3. 我很用心準備教學，但學生成績仍不好。	.5484	.5484	.5517	.6207	.0773	.5484	.6774	.5517	.5517	-.1387
事件4. 學生對生說謊或考試作弊，被我發現。	.6774	.7419	.6333	.5333	-.2198	.6774	.7742	.6333	.5333	-.2714
事件5. 學生對我惡作劇或批評時。	.6774	.7097	.7241	.7586	.0028	.6774	.8701 *	.7241	.7241	-.2370
事件6. 學生作業一再遲交或未交。	.6129	.6774	.3793	.4138	-.0341	.6129	.7097	.3793	.4138	-.0759
事件7. 我很誠懇的想和某人溝通意見時，對方固執不接受我的意見。	.5806	.5806	.6774	.6452	-.0346	.5806	.7097	.6774	.7419	-.0678
事件8. 約定時間，但對方遲到，我久等不到。	.7742	.8710	.7419	.8065	-.0464	.7742	.9032	.7333	.7667	-.1280
事件9. 我發現遭到不公平的待遇，事情工作分配勞逸不均。	.6774	.6452	.6129	.6452	.0898	.6774	.7097	.6250	.6250	-.0362
事件10. 我盡心盡力地為別人做事，卻被別人誤解或背後批評。	.3871	.4839	.4194	.4516	-.0766	.3871	.5161	.4194	.5161	-.0375
事件11. 某人要求我做超過我份內的工作。	.6667	.7667	.6129	.6129	-.1535	.6667	.7000	.6129	.6129	-.0447
事件12. 別人未做好其份內的工作，牽連到我要多負一些責任。	.3871	.4516	.4516	.4194	-.1307	.3871	.5161	.4516	.4839	-.1238

Z(.95)=-1.65

表十三 兩組受試兩個實驗階段在因應方式改變百分比Z值表

事件	前測 — 後測					前測 — 追蹤				
	實驗組		控制組		Z	實驗組		控制組		Z
	有建設性 改變之人數	百分比 (%)	有建設性 改變之人數	百分比 (%)		有建設性 改變之人數	百分比 (%)	有建設性 改變之人數	百分比 (%)	
1i	10+	33.3	7+	23.3	.86	9+	30.0	6+	20.0	.91
2j	7+	23.3	4+	13.3	1.0	5+	16.7	8+	26.7	.91
3k	9+	30.0	4+	13.3	1.55	6+	20.0	5+	16.7	.30
4l	5+	16.7	5+	16.7	0	6+	20.0	8+	26.7	.55
5m	6+	20.0	5+	16.7	.30	7+	23.3	4+	13.3	1.0
6n	8+	26.7	4+	13.3	1.3	10+	33.3	7+	23.3	.86
7o	6+	20.0	6+	20.0	0	7+	23.3	7+	23.3	0
8p	3+	10.0	7+	23.3	-1.3	4+	13.3	5+	16.7	.33
9q	8+	26.7	6+	20.0	.55	6+	20.0	5+	16.7	.30
10	6+	20.0	6+	20.0	0	9+	30.0	5+	16.7	1.27
11	2+	6.7	5+	16.6	-1.25	4+	13.3	4+	13.3	0
12	3+	10.0	6+	20.0	0.11	6+	20.0	8+	26.7	.55
13	6+	20.0	4+	13.3	.70	13+	43.3	6+	20.0	1.92*
14	6+	20.0	5+	16.7	.40	9+	30.0	8+	26.7	.33
15	6+	20.0	3+	10.0	1.11	5+	16.7	3+	10.0	.67
16	6+	20.0	4+	13.3	.70	6+	20.0	3+	10.0	1.11
17	5+	16.7	5+	16.7	0	6+	20.0	4+	13.3	.70
18	6+	20.0	4+	13.3	.70	8+	26.7	8+	26.7	.0
19	4+	13.3	7+	23.3	-1.0	7+	23.3	6+	20	.27
20	4+	13.3	6+	20.0	.70	8+	26.7	7+	23.3	.27
21	6+	20.0	1+	3.3	2.12*	11+	36.7	6+	20.0	1.33*
22	4+	13.3	8+	26.7	-1.3	5+	16.7	8+	26.7	.91
23	5+	16.7	2+	6.7	1.25	5+	16.7	7+	23.3	.70
24	7+	23.3	6+	20.0	.27	6+	20.0	4+	13.3	.70
25	9+	30.0	6+	20.0	.91	9+	30.0	10+	33.3	.25
26	4+	13.3	5+	16.7	.33	6+	20.0	5+	16.7	.30
27	4+	13.3	9+	30.0	-1.55	3+	10.0	10	33.3	2.10*
28	5+	16.7	3+	10.0	.67	6+	20.0	5+	16.7	.30
29	5+	16.7	6+	20.0	.4	7+	23.3	4+	13.3	1.0
30	8+	26.7	4+	13.3	1.3	7+	23.3	3+	10.0	1.44

 $\lambda(.05) = -1.65$

五、當場因應方式之效果

由於當場因應方式為類別變項，且 Biaggio (1987) 指出冷靜、肯定表達的方式，較能得到了解且有好的結果，故屬於建設性的，因此本研究將當場因應方式分

成建設性與非建設性兩大類。且本研究想了解當場因應方式能否由非建設性的反應方式轉為較建設性的因應方式，故將當場表達生氣及氣在心裏歸為非建設性的，儘快冷靜下來及肯定的說出感受歸為建設性的，再進行兩組改變之百分比 Z 檢定以考驗實驗組受試者實驗後採用建設性的因應方式的百分比是否比控制組高，其結果如表十三所示。

由表十三結果顯示，在前測至後測的改變上，實驗組和控制組的改變只有在「上司對工作的分配勞逸不均」上達顯著差異，但由建設性改變之百分比可以發現實驗組傾向改為建設性因應方式的百分比高於控制組的題數較多。在前測至追蹤的改變上，實驗組改為建設性因應方式的百分比在大多數的題目上皆比控制組高，但只有在第 14 題「家人偏心，對別人比對我還好」及第 27 題「我拜託同事幫忙，卻遭到拒絕」上達顯著差異。

由上述結果可知，當場的因應方式在訓練後，實驗組傾向改變至用儘快冷靜下來及肯定的說出感受，但在立即性效果上，只有一個事件達顯著，在長期性效果上只有兩件事達顯著。至於為何其效果會如此，研究者認為主要是因許多事件不能一概而論，認為用儘快冷靜下來或肯定的說出感受一定會較好，有些情況若是在自己掌握下，即使是用當場表達生氣，其效果更好，如上課學生吵鬧，老師假裝生氣；在一些危險情況要當場用生氣的方式，以引起注意；或在雙方關係一上一下時，為矯正失衡的關係，要當場表達生氣較能讓對方意識到等。氣在心裏也不一定不好，在某些場合如公眾場合，或這件事自己很在意的，當時無法儘快冷靜，當然只能用氣在心裏，以免造成衝突、尤其在一些誤會事件，若當時忍一時，在事後發現是誤會，則雨過天晴了。故以後在訓練及研究上，應先區分事件的性質及考慮的因應效果，比較能考驗出改變的顯著性。

六、情緒的掌握程度及反應效果

本研究為探討訓練對實驗組在情緒掌握程度及反應效果是否有立即性及長期性的效果，乃將所有受試每次來參加訓練時，兩次之間每日日誌記下的分數作為一單位，求平均數、標準差，再進行單因子變異數分析，平均數、標準差如表十四所列，變異數分析結果如表十五所示。

表十四 情緒掌握程度及反應效果之平均數、標準差

變項	情緒掌握程度		反應效果	
	M	SD	M	SD
參加工作坊前	3.47	3.48	3.19	3.25
第一次實際演練前	3.34	3.07	3.38	3.19
第二次實際演練前	5.01	3.72	3.93	3.45
第三次實際演練前	5.37	3.51	5.03	3.78
第四次實際演練前	4.70	3.62	6.70	3.22
追蹤	5.47	3.43	6.97	3.48

表十五 實驗組受試之「情緒掌握程度」及「反應效果」在不同實驗階段的變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	事後考驗
情緒掌握程度					
組間	531.74	5	106.35	8.83**	1<3,4,6
組內	8004.86	665	12.04		2<3,4,6
反應效果					
組間	392.05	5	78.41	6.75**	1<4,6
組內	7720.15	665	11.61		2<4,6

**P<.01

由表十五結果顯示，實驗組受試在不同實驗階段的「情緒掌握程度」及「反應效果」的平均數上有顯著差異 ($F=8.83$ 及 $F=6.75, P<.01$)。進一步進行 Turkey's 事後考驗，顯示參加訓練前及訓練初期的「情緒掌握程度」及「反應效果」顯著低於訓練後期及追蹤，亦即隨著訓練之進行，受試的情緒掌握程度及反應效果，逐漸增加。

實驗組受試隨著訓練之進行，其情緒的掌握程度及反應效果，逐漸在增加，這方面的成效，主要是因在實驗過程中，受試有實際演練的機會，且有成功經驗的分享，學習別人的有效方法，因而對自己的情緒掌握能力亦逐漸增加。由每位實驗受試者運用所學策略在管理氣憤的情緒的成功經驗中，就可以看見對每個人而言，不同策略有其不同的效果。

七、策略運用成效

本研究為更詳細的了解實驗組受試運用策略之情形，請成員與過去的經驗比較，將認為比以前有進步之因應情況記錄下來或告訴研究者，表十六即是這些資料的匯整，以補充說明實驗組如何實際運用其所學的策略。

表十六 實驗組成員運用策略產生效果之記錄

編號	事 件	您用那種方法	產生什麼效果	策 略
1	1. 與先生討論安頓公婆的生活事宜，先生不接受，還認為自己的好意是惡意。	把自己的好意徹底說明，談完後發現先生不喜歡自己插手這些事，並且不喜歡自己的措辭。冷靜思考後，向他說明自己與他產生誤會處，並對自己的不自覺，而產生的傷害抱歉。	對於問題及溝通困難的地方較徹底了解。	• 肯定表達 • 傾聽
	2. 公公說“他都沒拿兒子、媳婦的錢，不像別人都須給公婆錢”。	當時氣往上沖，我又不是不給他，是因公公自己有收入，為什麼一直要不斷對我說，好像給我們天大的恩惠。但轉而想想公公說的目的是什麼，其實是要別人體諒他的辛苦及好意，故氣就較消了。	找個時間表達公公對他們好的感激，結果雙方的關係就較融洽。	• 認知再評估 (同理)
	3. 先生不幫忙覺很生氣。	當時想女人為什麼這麼可憐，上班累，回家還忙不完，後來找機會和先生談，發現先生的壓力實在不小，而會開始告訴自己，他也很累，也需要支持及協助。	覺自己一些怨氣就不會累積著，也比較會體諒先生。	• 溝通、傾聽 • 認知再評估 (同理)
	4. 學生上課講話。	學生太不自愛了，都這麼大了，而且還是A段班，也不會管管自己。	6分←3分 事情不像自己想像的那麼糟。	• 冷靜下來 • 肯定表達

↓

	5. 先生拿許多家具回來，家中太多家具，先生又不整理。	先深呼吸，然後向學生表達自己的要求。 一點審美觀都沒有，只會替我添麻煩。 ↓ 他在外也很辛苦，也許觀念不同，找個時間表達我的想法。	10分←4分	• 認知再評估 (同理)
2	1. 三年級學生常晚課，還有不尊師重道。 2. 與同事調課，結果那堂課沒人去上，很氣。 3. 女兒洗澡後都不善後。 4. 學生起立後仍吵個不停。 5. 自己很累，就買現成的菜，先生挑剔現成的菜不好吃。	我心跳加速、嘴唇發抖，但盡量下課後再處理，打電話給他家人或告知其導師，有時晚以大義。 氣對方沒通知我，害學生空等，但轉而想對方可能不是故意的，故去找對方談。 當時想法：老把我的話當耳邊風 ↓ 先生氣沒有，先解決問題，找他們來，表達我的感覺，並問他們以後要如何善後。 現在的孩子真不懂事，還是要裝凶一點，敲敲桌面。 察覺眉頭繃起來、牙關很緊不想說話，但轉而想，以前都悶著，越悶越難過，因此就對先生表達自己的累。	學生在下次上課時，不會當節晚課，而且安靜的上完課，並在下課時來到我前面請求我以後別生氣，請給他機會，他要畢業了。 發現是居中連繫的學生沒找到對方，此誤會冰釋，彼此現在還會互相幫對方買便當。 9分←2分 5分←1分 學生安靜了。 先生較會注意到我的需要。	• 察覺生理線索 • 冷靜下來 • 問題解決法 • 認知再評估 • 溝通、傾聽 • 認知再評估 (解決問題想法) • 肯定表達 • 溝通 • 在掌握下表氣憤 • 察覺生理線索 • 肯定表達
3	1. 約學生來談話，學生沒來。 2. 同事不友善的批評我的穿著。 3. 鄰居的腳踏車將信箱擋住了，覺得很生氣。 4. 學生上課不聽課，說他還頂嘴。	怎會這麼不守信。 ↓ 他大概是忘了，下節課找人去叫他。 運用問題解決式的想法，我要怎樣做，對這個問題較有利，我不希望他一直這樣，但關係還是要維持，所以就回答對方“我還蠻喜歡這樣的”表現自己有自己的偏好。 覺得對方沒公德心，但想想還是要想辦法解決，所以在公告欄上寫一張字條，請對方將腳踏車移到它處。 察覺自己肌肉很緊張，覺學生太不受教了，但繼而想“他也不是衝著我來，他只是在發洩自己”。	5分←1分 他不再對我如此。 結果效果很好，對方真的移走了，以往自己都生悶氣，現在發現表達出來還不錯。 8分←3分	• 認知再評估 (同理) • 認知再評估 (問題解決想法) • 肯定表達 • 認知再評估 (問題解決想法) • 肯定表達 • 察覺生理線索 • 認知再評估 (同理)
4	1. 很晚了，房客還佔用浴室很久不出來。	當時想法：這個人怎麼可以這麼自私。 ↓ 也許他不知道有人急著用，先敲門讓他知道。	3分←1分	• 認知再評估 (同理)

	<p>2.睡夢中孩子哭，先生還熟睡，不起來幫忙。</p> <p>3.學生不聽勸，頂嘴。</p>	<p>當時想法：先生怎會這麼不體貼我。</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>他睡太熟了，不該牽怒他。</p> <p>察覺心跳很快，也很氣自己，後來想事情要怎麼解決，氣就稍緩，然後用“我一訊息”表達。</p>	<p>4分←2分</p> <p>學生就不再那麼衝，全班又安靜的聽課。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 認知再評估 (同理) • 察覺生理線索 • 認知 (問題解決想法) • 肯定表達
<p>5</p>	<p>1.教智障學生做手工藝，學生不用心學。</p> <p>2.走在中華路上，就順便看看衣服，先生在旁嘮叨這不適合，要看到SOGO去看。</p> <p>3.學生陽奉陰違，換穿不合標準的衣服。</p>	<p>當時的想法：原要學生去除草，因天氣冷，怕學生感冒，才改上做手工藝，我為你們好，你們還不好好學。</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>智障學生不懂事嘛！何必生氣。</p> <p>當時的想法：我不是要買，只是看看，你管這麼多，不理他。</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>轉而一想，他也是為我好，真心要我買品質好，適合我年齡的衣服，故轉身向他說：我知道他為我好，但我不喜歡他剛才的說話口氣。</p> <p>覺察氣憤的情緒，口氣溫和告訴他們老師的立場，並要求立刻換回標準服裝。</p>	<p>3分←1分</p> <p>6分←2分</p> <p>學生較願接受處罰，師生關係較為和順。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 認知再評估 (同理) • 認知再評估 (同理) • 肯定表達 • 察覺 • 肯定表達
<p>6</p>	<p>1.先生骨折後還未完全復原，又急著上班，結果又被車撞。</p>	<p>我苦口婆心的勸，你為何不肯聽</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>生氣對事情沒有幫助，他也不想要如此，只是責任心太重，還是趕快讓他舒服些要緊。</p>	<p>7分←3分</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 認知再評估 (同理)
	<p>2.學生上課吵鬧。</p> <p>3.學生上課吵鬧。</p> <p>4.兒子放學後，在家做功課，遇到數學習題，竟然不用頭腦去想，卻要媽媽替他想。</p> <p>5.學生上課中，竟然為了一些話而打起架來。</p>	<p>都已國中三年級了，還像小學生一樣。</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>孩子就是孩子，有時難免多話，先假裝生氣，再說說我的期望。</p> <p>為什麼老是不自愛？</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>自己有時也很難控制自己的情緒，先板起臉來看他們怎麼反應。</p> <p>察覺到不能用自動化想法，而要用理性反應，告訴他必須自己去想這些問題，並且很生氣的敲他頭，提醒他。</p> <p>當時馬上察覺生理線索 (聲音提高，頭痛)。讓自己先深呼吸，緩和下來，自己想該怎麼處理此一事件。首先請其中一位到走廊詳談，再請另一位同學出來詳談。結果是後出來的同學誤解他，笑他成績突然進步是假的。我奉勸這位同學不要太在意別人的想</p>	<p>4分←0分</p> <p>5分←0分</p> <p>處罰他以後，他自己知道錯了，就好好地做功課，不再依賴別人。</p> <p>我自己努力去傾聽他們的事件，從中預先想好方法，再處理。這樣學生終能接受，而且情緒馬上緩和下來。並且事後他們知道自己知道錯了，而相互道歉。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 認知再評估 (同理) • 肯定表達 • 認知再評估 (同理) • 察覺 • 肯定表達 • 察覺生理線索 • 冷靜下來 • 傾聽

		法，從前功課比較不好，現在想努力用功，這是好現象，不要管別人的想法是什麼？要自己努力用功才對的。		
7	1. 學生上課懶散，任課老師來對當導師的我抱怨。 2. 開班會時，學生隨便敷衍。	學生不應該這麼被動，凡事要導師管。 ↓ 先停止心中的對講機，責備學生不能改變事實，想想要找什麼機會和學生討論這件事。 學生太沒責任心了。 ↓ 告訴自己學生有這些反應是很自然的，然後再平靜的說出老師的用意，學生就較投入	6分←2分 8分←3分	• 察覺想法 • 認知再評估 (問題解決想法) • 認知再評估 (同理) • 肯定表達
	3. 與男友溝通不良。	已論及婚嫁，還這麼難以了解我的心意。 ↓ 先沉住氣，也許現在兩人心情都不太好，所以沒辦法談，也許再找別的機會來說明。	7分←3分	• 先冷靜 • 認知再評估
8	1. 先生聽我說公婆的事即光火。 2. 計程車司機開太慢。 3. 女兒又發脾氣，不睡覺。	察覺到自己呼吸急促，認為先生太不了解我的委屈，我已忍了一個晚上，才找這機會澄清的。 ↓ 我了解他也很難過，做兒子的也很無奈，但我還是要讓他了解，試著肯定的說出自己的需要和期望。 察覺自己肌肉緊張：告訴自己沒有麼緊急，深呼吸冷靜下來。 怎麼老是在我累的時候吵。 ↓ 她大概有什麼不舒服，可是我很累，去處理大概會更糟，請先生幫忙吧！	9分←0分 先生能夠明白我最內心的害怕、擔心，覺很舒服。 5分←1分 6分←2分	• 察覺生理線索 • 認知再評估 (同理) • 肯定表達 • 察覺生理線索 • 放鬆、冷靜 • 認知再評估 (同理) • 問題解決法
9	1. 先生態度冷淡，實在氣不過，想找他把手說清楚，他卻像沒事兒人似的。 2. 不滿意自己，認為某些話出口太快了，也太衝了，該自欲，覺得很懊惱。 3. 同事告訴我，我被某處室的主任利用了，權益受損，自己還不自知，應該去討回公道。 4. 學生練唱吵鬧不休。 5. 學生打架。	想一想此時溝通的效果，再告訴自己，等情緒平定再說。 鼓勵自己，找出徵結所在，切實一點，別沈溺在消極的渦漩中。 告訴自己，生氣是爲了什麼？權益受損？還是覺得尊嚴受挑戰？還是私人恩怨想小題大作？ 察覺到自己肌肉緊張，告訴自己先放鬆一下，且以靜制動。 這些學生身在福中不知福，告訴自己先冷靜才能讓學生冷靜，並傾聽，再讓二人好好談。	減少一次摩擦。 低潮的時間縮短了，不再耿耿於懷自己的缺失。 退一步則海闊天空，結果證明只是一個誤會，還好沒有衝動、否則…… 6分←4分 學生看老師不說話，也靜下來了 6分←3分 很高興自己的進步。	• 放鬆、冷靜 • 認知改變 (正向想法) • 認知再評估 • 察覺生理線索 • 放鬆 • 冷靜 • 傾聽

<p>1 0</p>	<p>1. 學生上課吵鬧。</p> <p>2. 學校要我們的縫紉教室搬遷，但卻無法給予我心中屬意的教室，反而是要我們搬到吵雜的球場旁的學校死角。</p> <p>3. 吃飯時，先生為公公夾菜，公公老是回答“好了，嗲免”。</p> <p>4. 女兒上學前哭鬧。</p> <p>5. 兒女在車上為爭東西而吵。</p>	<p>感到氣悶於胸、煩躁、皺眉，因此告訴學生，自己快要生氣了，要同學安靜。</p> <p>用我的訊息，堅定的告訴教務主任，我的意願及所顧慮之事。（如安全、空間……）</p> <p>吃飯老是說同樣的話，難道就不會說別的話嗎？ ↓ 繼而想想，自己其實也像他一樣常常也只說同樣的話，我也是一部錄音機，故就和先生開玩笑。</p> <p>察覺氣悶於胸，告訴自己深呼吸，然後哄她。</p> <p>每次都為這種小事爭執，好煩好累，受不了←告訴自己先深呼吸，並以孩子的口氣和他們說到自己的害怕，會撞車上醫院。</p>	<p>學生較能在某些時刻安靜。</p> <p>最後學校還是給我們四樓的專科教室。讓我覺得事情應該堅持。</p> <p>4分←0分 說家裏有幾部錄音機，大家就像在說笑，而避免接下來的不快。</p> <p>4分←2分</p> <p>8分←2分 孩子會因此而照顧到媽媽的需要</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 察覺生理線索 • 肯定表達 • 肯定表達 • 認知再評估 • 幽默 • 察覺生理線索 • 放鬆 • 放鬆 • 肯定表達
<p>1 1</p>	<p>1. 女兒考試退步由27名落到41名。</p> <p>2. 兒子執意要買「三國誌」漫畫（4,800元）。</p> <p>3. 送學生回家，學生沒說謝謝就走了。</p>	<p>女兒說他不必溫習，有本錢玩，太不自量力了。 ↓ 先沉住氣，想想要如何讓女兒自動唸，自行負責？</p> <p>這書日本人畫的，裝訂又不好，為什麼講不聽，還要買。 ↓ 我的氣沖上來了，事情沒那麼嚴重吧！先想想要和兒子怎麼講條件。</p> <p>真是混帳，一點禮貌也沒。 ↓ 她大概一時忘了，何必計較這小事。</p>	<p>5分←1分</p> <p>7分←2分</p> <p>7分←3分</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 冷靜 • 問題解決法 • 察覺生理線索 • 認知再評估 • 問題解決法 • 認知再評估 (同理)
	<p>4. 要回娘家與姊妹們相聚，姊妹們已到家了，先生還不出門。</p> <p>5. 兒子考試成績不如理想，數學（92分）國語（82分）。</p> <p>6. 兒子成績考差62分。</p>	<p>明知我急著回家，為何不成全我心意。 ↓ 生氣有何用？開始行動吧！</p> <p>怎沒得滿分，簡直不堪造就。 ↓ 自己也要求太高了，何必把兒子逼得這麼急，先冷靜下來。</p> <p>怎麼又考差了，太不用心了。 ↓ 別急，慢慢來，事情沒那麼嚴重，急反而會把事搞砸，陪他再做幾題類似之題目。</p>	<p>4分←0分</p> <p>8分←1分</p> <p>6分←2分</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 認知再評估 • 問題解決法 • 認知再評估 • 放鬆 • 放鬆 • 認知再評估 • 問題解決法

	7.廚房有老鼠，先生不管。	太差了，什麼事都不關心。 ↓ 別急，事情沒那麼糟，先生大概今天太累了，明天再想辦法找他幫忙。	7分←2分	• 認知再評估
	8.叫學生，學生不理睬，跑掉了。	學生怎麼這麼不尊重老師。 ↓ 告訴自己不一定是尊重我，先冷靜下來，找學生來，發現氣又上來，告訴自己暫停一下，讓學生先在一旁寫自己的感受，自己冷靜了，再與學生談。	8分←2分 發現學生以為自己做錯事，怕被處罰，所以趕快跑，原來是一場誤會。	• 認知再評估 • 冷靜 • 傾聽
1 2	和父親談結婚之事，父親不贊成。	很生氣，心跳加快，但試著去表達，發現對方音調提高，就讓自己暫停，並想想父親其實是為我好，以後再找機會談。	講話沒有很衝，比較沒傷到父子關係。	• 察覺生理線索 • 外在線索 • 暫停 • 認知再評估
1 4	1.老公答應晚上照顧孩子，讓我安心去上課，結果沒做到。	當時想法：為什麼你說話不算話，這麼簡單的事也做不到。 ↓ 察覺自己音調提高，請其先出去，讓自己先緩和下來，再找他溝通。	6分←2分	• 察覺生理線索 • 放鬆 • 溝通
	2.我上市場買菜，老公沒照顧好小孩，該孩子從床上摔下來。	當時的想法：為什麼他都不能和我配合，照顧小孩也這麼無能。 ↓ 察覺自己在大叫，先告訴自己停一下，先要處理什麼？先檢查孩子，再傾聽他的說法。	9分←3分	• 察覺生理線索 • 暫停 • 問題解決法
1 5	1.學生頂嘴。 2.學生上課換位子，並一直在地上吐口水、罵三字經。 3.錢包遺忘在公共電話亭上，內有少許證件及千把元。	察覺自己肌肉緊張，讓自己先冷靜一下，告訴學生下課到辦公室來一趟，然後繼續上課，下課與他個別談話，先傾聽。 想辦法冷靜，叫他下課到校園中一談（因辦公室較多認識的老師，且較不自然）。 到處找，找不到，問自己要如何解決問題？而先採取去銀行辦止付，並開始辦其他證件的補發，並多安慰自己，找人訴苦。	聽了發現學生只是在發洩自己的氣，不是故意衝著我，就較能寬容他的違規行為。 雖當時無任何悔改的話，但往後已較收斂，以柔克剛還是有用。 心情平息一點，也許塞翁失馬，焉知非福吧！看開一點。	• 察覺生理線索 • 冷靜 • 傾聽 • 冷靜 • 溝通 • 認知再評估（問題解決、合理化）
1 6	學生上課中，突然逃出教室，不知去向。	察覺自己很緊張，很氣學生不該不上課，很衝動的想去追尋，後先讓自己冷靜下來，告訴自己先冷靜下來，才能找到有效的方法，下課再與家長聯絡，並隔天找學生來談。	與家長及學生談後，發現其為破碎家庭，學生很沒信心，也有很多困擾，心情就較緩和。	• 察覺生理線索 • 冷靜 • 問題解決法 • 溝通
1 7	走到巷口，鄰居養的狗對我狂吠。	鄰居怎麼不好好約束、訓練自己的狗。 ↓ 狗對陌生人吠是牠的職責嘛！放輕鬆對牠吹口哨。	6分←1分	• 認知再評估

18	兒子不會做勞作，要我幫他做。	老是不自己動動腦筋，不先看就說不會做。 ↓ 也許他有什麼困難，我應放鬆一下，沒什麼大不了的事，先想想看怎麼刺激孩子動動腦。	8分←1分	• 認知再評估 (同理、問題解決)
19	1. 在廁所抓到學生抽煙，要其清理廁所，學生不願意，言語不遜。 2. 父親發酒瘋，把油漆踢倒流滿全公寓之樓梯。 3. 家事自己做較多，會覺得不平衡。	察覺臉發熱、聲音變大，就問自己「若起衝突，好像也沒法解決問題，我主要目的在那裏？」就先讓自己冷靜下來，然後平靜的告訴學生，請他等下到訓導處來，且下一堂課他要來廁所檢查，就離開。 覺心跳加快，要罵他，但想到以往罵他，他就衝出去罵人，更糟糕，現不是生氣的時候，還是先解決問題。 認為這些原本是應該太太做的，結果反而是自己做，很不公平，但現會問自己生氣有用嗎？我怎樣才能解決問題？因此就先告訴自己太太，如果做一件就是幫自己做一件。	事後去檢查，發現學生真的清乾淨了，覺讓雙方都有轉寰的空間蠻好的。 後來找機會和父親談，且想出方法讓父親去旅遊，以免常喝悶酒。 後來想到一個方法，是將幾件待做的家事列舉出來，請太太選擇他喜歡做的，結果太太選了並做了，自己的氣就不再累積。	• 察覺生理線索 • 認知再評估 (問題解決想法) • 冷靜 • 肯定表達 • 察覺生理線索 • 問題解決法 • 認知再評估 (合理化) • 問題解決法
20	學生上課時睡覺，叫他也置之不理。	察覺自己心跳加快，怒氣沖上心頭，讓自己冷靜下來，經過數分鐘後再行處理。	學生自動醒來，把該寫的作文，即刻完成。	• 察覺生理線索 • 放鬆
21	國二女學生晚上不回家與男孩子共處一室看錄影帶。	當時想法：長這麼大了，還不知道自己的安全。 ↓ 生氣不能解決事情，先冷靜下來找她來了解原因，和她討論彼此可以接受的處理方式。	5分←2分	• 冷靜 • 問題解決法
22	1. 同事資料未整理好。 2. 學生上課吵鬧。	明知時間急迫，還拖拖拉拉，轉而想，有時我也無法及時完成，先問問她什麼原因。 不懂尊師重道，沒禮貌的小孩。 ↓ 轉而想，也許我說得不够清楚，他們聽不懂，先問他了解多少，再詳加舉例說明。	7分←2分 6分←2分	• 認知再評估 (同理) • 認知再評估 • 問題解決
23	1. 學生不交作業，屢次催促，仍然交不齊。 2. 學生上課吵鬧。 3. 幹事平時忙著家中的私人事情，到做成績時，才發現軟體設計有問題，要求我替他解決。	先瞭解學生不交作業的原因，大致都是不會寫，耐心的教導他，使他順利的完成。 分配工作給他，例如擦黑板、到黑板演練、幫助畫圖。 坦誠的告訴他，我解決不了，鄰近學校有種子老師，可請他來幫忙，或者請公假到別校去請人協助。	學生願意合作，並很感謝。 收斂，而且很認真的執行他的工作。 他知道我不會幫他，只好自己花時間打電話或到別校去尋求協助。	• 傾聽 • 問題解決法 • 問題解決法 • 肯定表達

	4.開車時，先生坐在旁邊指揮，而且不斷的嘮叨。	溫和告訴他，會影響我的情緒，讓我手忙腳亂，希望他能重點指導即可。	出門前，他先約法三章，希望我不要開快車、轉彎要打燈號等。	• 肯定表達
	5.同事說我「不公平」。	告訴自己先冷靜下來，聽聽他的說法、他的期望再說。	4分←1分 覺辦公室氣氛較祥和。	• 冷靜 • 傾聽
2 4	1.兩個兒子為看不同電視節目而吵。	為何不好好商量，都這麼大了還要我煩心，轉而想，這也許是一個機會教他們如何協商，就和孩子一起討論。	6分←1分	• 認知再評估 • 問題解決
	2.學生上課不專心。	認為學生不感激我這麼用心準備的功課，還浪費這些時間，轉而想，也許學生有什麼心事，就緩和下來，幽默的說「你在想老婆啊！」全班學生就笑。	全班氣氛較輕鬆，和學生互動較親切。	• 認知再評估 (同理) • 幽默
	3.學生自修時吵鬧。	認為學生不該不好好珍惜這時間，故裝出很生氣的樣子。	學生安靜下來，我再告訴他們我的看法。	• 肯定表達
2 5	1.學生考試時在聊天，予以制止，不聽。	當時想法：考試時說話是會影響別的同儕，且會被巡堂人員誤認為監考老師不認真執行，學生怎麼不能配合。 ↓ 想想學生不會寫，又不想睡覺，只好如此，先問問他們為什麼不寫了，及對題目的感覺，並說明說話會影響其他人或被巡堂老師誤認為作弊。	5分←2分 學生安靜的寫考卷。	• 認知再評估 (同理) • 傾聽 • 肯定的表達

	2.姪子一大早哭鬧，其父(弟弟)不理，並斥責，孩子哭鬧更厲害。	當時想法：做父親的怎麼那麼沒耐心，總以大人的需求為主。 ↓ 弟弟或許急著上班，怕遲到，且男人總比較難了解小孩的需求，故先讓自己放鬆幾分鐘，並先安撫小孩。	7分←3分 晚上與弟弟討論此事。	• 認知再評估 • 放鬆 • 溝通
	3.交通阻塞，競選車停在車道，更阻塞。	這樣的競選人不遵守規範，如何成為人民的代表。 ↓ 有時我也會因一時方便而違反交通規則，而且車隊的行為不能代表競選者本人。	6分←2分	• 認知再評估 (同理)
	4.朋友未赴約。	要我，不能去也及早說清楚。 ↓ 其實自己有時也會失約，先緩和下來，再告訴對方自己等待的感受。	6分←4分	• 認知再評估 • 冷靜 • 肯定表達
	5.學生打同學。	學生只會要求老師用愛的方式，可是自己卻如此做。 ↓ 轉而想，也許他已試過其他方式或沒想到更好的方法，而人在無力時，反應常會變非理性，自己先平和下來，先了解發生什麼事，是否需要協助。	8分←2分 兩人和談了。	• 認知再評估 • 冷靜 • 問題解決法

	<p>6. 學生上課睡覺。</p> <p>7. 和朋友約好辦事，學校臨時通知開會。</p> <p>8. 學生上課將腳抬到桌上，不願聽課。</p>	<p>太不尊重老師了，轉而想，也許他生病了或太累了，先聽他的說詞。</p> <p>開會應及早通知，現叫人怎麼辦？先聽聽他說明，再向他表明我的為難。</p> <p>學生怎麼可以這麼不尊重老師，這位學生一向都是在耍大哥，察覺到自己心跳加速，問自己要怎麼解決？想想自己曾經在家裏預演的方法，立即很肯定的告訴同學，請他把腳放下來，學生不聽，自己就用破唱片法。</p>	<p>3分←0分</p> <p>5分←1分</p> <p>5分←1分 覺自己沒被學生激怒，感到很有信心。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 認知再評估 • 傾聽 • 肯定表達 • 察覺生理線索 • 問題解決法 • 肯定表達
<p>9. 罰不聽話之學生去罰站，其為“大條的”，有幾個學生就跟著出去。</p> <p>10. 學生未準備好該堂課要進行的活動。</p> <p>11. 學生上課做其它的事，提醒幾次，仍再偷偷做。</p> <p>12. 寄掛號信，經辦小姐沒給收執聯，卻說已給了，口氣惡劣。</p>	<p>察覺氣往上沖，告訴自己「我先緩和下來，讓自己想什麼辦法解決」，很堅定的告訴學生「你們是否也要一起送訓導處？」，學生說：「我們又沒犯錯」，我說：「是啊！我也沒說你們犯錯，你們自己要去罰站，你們自己再想想，我相信你們是男子漢會自己選擇」，然後繼續上課。</p> <p>1. 事前已有心理準備，預設情境，練習面對此狀況，情緒起伏較小。 2. 改變原先預定的方式，照常進行課程目標。 3. 課堂結束時，請未準備者說明原因。</p> <p>1. 讓自己先緩和一下，換個想法來看這件事：做其它事，並非不尊重我，或沒將我放在眼裏，也許下節課正要交此項作業。 2. 睜一隻眼，閉一隻眼。 3. 下課後，再以關心的態度談此事，並讓學生了解教師的感受。</p> <p>當時想法：我都不生氣了，你怎麼還可以如此盛氣凌人。 ↓ 轉而想，或許他在忙亂中昏頭了，肯定的告訴他，我真的沒拿到，請她再找找看。</p>	<p>學生就都回來上課，發現以往一直指責學生這樣不對，反而沒效果，冷靜後和他們一起去看，並尊重學生的選擇，效果反而更好。</p> <p>上課氣氛較佳，自己情緒也不因此變壞。</p> <p>加強了我對主觀想法及事實有差距的認知事實，更願意對每件事能平衡處理，而去了解實情。</p> <p>3分←0分</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 察覺生理線索 • 冷靜 • 肯定表達 • 自我教導法 • 傾聽 • 冷靜 • 認知再評估 • 溝通、傾聽 • 認知再評估 • 肯定表達 	
<p>27</p>	<p>1. 隔壁班學生打(單挑)我班上的一位學生，並揚言對我班其他同學挑釁，結果分組上課時，我班學生不敢進去上課(分組上課為兩個班合上)，我陪她們進去，並找主事者談話，她態度傲慢、無禮。</p>	<p>察覺自己的眉頭皺了起來，讓自己先緩和下來，以較低的聲音，告訴學生在大庭廣眾前，老師尊重妳，現在請妳到外面來，我們再談。</p>	<p>學生一到教室外面後，傲慢無禮的態度就收斂了，彼此的溝通也較能順利進行。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 察覺生理線索 • 冷靜 • 問題解決法

	<p>2.上課時全班氣氛相當緊張，與學生對立。</p> <p>3.學生沒來上課，同學都說與某甲在一起，當我找那位同學時，那位同學否認。</p>	<p>察覺到自己的嚴肅表情，就先緩下來，採用幽默的話，如“你們吃錯藥了”，“我們中間有一顆炸彈啊！”。</p> <p>當時的想法：你睜眼說瞎話，非常生氣，可是後來先讓自己緩下來，請學生先去上課，再找到那位同學問清楚。</p>	<p>結果當場的氣氛就輕鬆起來，學生也較會和我親近。</p> <p>發現原來某甲是為掩護這位同學，未考慮後果才說說，故氣就消了，也慶幸自己沒太衝動。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 察覺生理線索 • 幽默 • 冷靜 • 傾聽
2 8	<p>1.要學生回家寫作業，學生討價還價，且聲音很大。</p> <p>2.第七節課為考不好的學生再講解，此時身體很累，而學生又秩序很亂。</p> <p>3.上課時制止某一學生講話，另一學生頂嘴替同學找理由。</p>	<p>想法：太不禮貌了，膽子真大，我又為誰辛苦為誰忙。</p> <p>↓</p> <p>先深呼吸，告訴自己，孩子不了解老師的用心，先停一下再說明老師的用意。</p> <p>想法：狗咬呂洞賓不識好人心，我很累硬撐，你們還這麼不安靜</p> <p>↓</p> <p>察覺到肌肉緊張，音調提高，先讓自己坐下來，告訴自己孩子們不知道我累了，我要試著讓他們了解。</p> <p>察覺到心跳加速，臉脹紅，讓自己先深呼吸，先把話轉到別處，繼續上課。</p>	<p>8分←3分</p> <p>9分←2分</p> <p>我告訴學生，我身體不舒服，請大家能多配合，結果全班就安靜聽課。</p> <p>下課後我找該生私下談，學生坦誠自己態度惡劣，脾氣太衝動，自此上課態度、學習態度就進步很多，能與老師合作。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 冷靜 • 認知再評估 • 肯定表達 • 察覺生理線索 • 認知再評估 • 肯定表達需求 • 察覺生理線索 • 冷靜 • 溝通
2 9	<p>1.學生上章軍課被記遲到。</p> <p>2.搭公車，因自己糊塗，過了好遠才下車。</p> <p>3.學生上課吃便當、傳紙條。</p> <p>4.婆婆抱怨兒子的不是。</p>	<p>察覺自己皺眉，且肌肉緊繃，告訴自己放鬆，要查明真相，有效解決。找學生當面問清楚，原來是上廁所耽誤時間，提醒她要分清上、下課時間，努力配合。</p> <p>察覺自己牙根緊，罵自己笨死了，轉而告訴自己沒那麼嚴重，輕鬆下來，頂多叫那計程車坐回去，就算了。</p> <p>想法：都國三了，還不知遵守教室規則。</p> <p>↓</p> <p>學生總會犯錯，我可以想更有效的處理方法，先緩和情緒，再找學生私下談。</p> <p>想法：你自己應該對他說，我說又不見得有效。</p> <p>↓</p> <p>也許她只是想發洩，聽聽，讓她宣洩就好了。</p>	<p>學生認錯，並表示願意改進。</p> <p>後來雖沒叫到計程車，步行到目的地，想到運動強身也還不錯。</p> <p>4分←1分</p> <p>學生願意改進與老師合作。</p> <p>4分←2分</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 察覺生理線索 • 放鬆 • 傾聽 • 察覺生理線索 • 放鬆 • 認知再評估 • 認知再評估 • 冷靜 • 溝通 • 認知再評估 (合理化)

由表十六結果顯示，氣憤情緒管理訓練的成效中，以對學生的事件改善最多，佔44件（46.32%），其次是配偶14件（14.74%），家人的晚輩12件（12.63%），長輩最少為6件（6.31%）。由他們的策略運用中，可以看到有些事件須一個策略接

一個策略，一連串的使用多種策略，才能成功的解決問題，有些事件卻只要認知再評估或放鬆即可減低氣憤。另外在對長輩的6個事件中，所運用的策略有一共通性是多採用認知再評估，似乎對長輩要用肯定的表達較為困難。

總而言之，由實驗組的成效記錄中，確實可以看到氣憤時運用認知行為的各種策略，確實可以減低氣憤，甚至解決問題，改善彼此的關係。

肆、結論與建議

一、結論

本研究的主要目的在探討根據對國中教師氣憤情緒的了解，研擬出來降低氣憤情緒之輔導策略後，進一步驗證這套「氣憤情緒管理訓練團體方案」的立即性及長期性效果，以提供學校輔導工作、師資培訓及教師小團體輔導工作的參考。

「氣憤情緒管理訓練團體方案」，主要是參考Novaco(1976)、Thurman(1984)、Deffenbacher 等人(1987, 1988)之策略，加以設計，再以小團體的方式進行訓練，以了解這些策略對氣憤程度、因應方式、自我肯定、非理性信念、歸因等變項之影響。

在本研究乃以台北縣市60位國中教師為對象，實驗組、控制組各30人，實驗組進行兩整天的工作坊，且每隔一周或兩周進行3小時的實際演練團體，共24小時的實驗處理，歷時一個半月，活動共有十六個單元，實驗結束後，每位受試分別接受兩次個別晤談，時間是實驗結束後兩周內及四個月後，每次是一小時。而控制組則無任何實驗處理，實驗組和控制組前測、後測及追蹤皆填自陳量表，經由上述方式所得到的資料，以二因子重覆量數變異分析等方法進行統計分析，以驗證假設。

根據研究結果，本研究可獲致以下的結論：

1. 氣憤程度方面

在氣憤程度總分上，實驗組與控制組分數未達顯著差異，但實驗組在後測及追蹤的氣憤程度有下降的趨勢。

2. 自我肯定方面

實驗組與控制組在自我肯定總分及三個分量表上皆在後測及追蹤時有顯著差異，實驗組之自我肯定各量表分數有逐漸上升之趨勢，即實驗組在訓練後之立即性效果及持續性效果上，皆顯示越來越自我肯定。

3. 非理性信念方面

實驗組接受氣憤情緒管理的訓練後，非理性信念有降低，但在後測與追蹤的分數上與控制組皆未達顯著差異，只有在「情緒的不負責任」此一分量表上，實驗組分數與控制組有達顯著差異。

4. 歸因方面

實驗組比控制組在由內在不可控制性的歸因，改為外在不可控制性的歸因之比率較高，但實驗組改變的百分比未顯著高於控制組。

5. 因應方式方面

實驗組在各個事件上，由非建設性的因應方式，改為建設性因應方式的比率比控制組高，但在立即性效果上只有一件事件達顯著，在長期持續效果上，則有兩件事件達顯著。

6. 情緒掌握程度及反應效果上

實驗組受試所記錄的情緒掌握程度及反應效果之平均數，在追蹤及訓練後期皆顯著高於訓練前及訓練初期。

二、建議

研究者根據本研究的結果及有關文獻的探討，提出對教育與輔導上的應用及將來研究的幾點建議以供參考。

(一)、教育與輔導上之應用

1. 增進國中教師氣憤情緒管理的知能

根據本研究中有關氣憤情緒管理訓練成效的結果，可以看到氣憤情緒管理訓練可以降低氣憤程度、增進自我肯定、反應效果及情緒掌握程度等，再加上實驗組教師在追蹤訪談中，亦回饋這次研習確實讓師生的關係改善許多，並強烈表達對這類研習活動的迫切需要，故研究者建議教育當局應多為國中教師舉辦這方面的研習活動，以增進教師的知能。

2. 增進國中教師輔導學生因應氣憤情緒之知能

本研究間接的目的是希望教師學會如何管理氣憤情緒後，能發揮潛移默化的作用，以身教示範如何建設性的因應氣憤情緒，使處在青春期的易衝動的國中生及早學會各種因應策略。且本研究中參與訓練的教師，亦不斷提出他們對青少年心理及影響青少年氣憤情緒的因素所知有限，希望能有這方面之研究資料及訓練，因此研究

者認為有關單位，應加強青少年氣憤情緒之研究，作為增進國中教師輔導學生管理氣憤情緒之知識及技能之基礎。

(二)、未來研究之建議

1. 對象方面

本研究之實驗研究將不同服務年資及男女教師混合進行，因而影響氣憤程度分散情形，且因男教師參與人數少，而討論的主題是情緒的問題，女性較擅長表達，故影響男教師之參與。故本研究建議：

- (1)可考慮以服務年資為變項，依其服務年資分成不同團體，以探討對不同服務年資老師所產生之實驗效果有何不同。
- (2)將性別列為變項，分別進行男教師團體或女教師團體，或男女教師混合時其比例相等，以探討這些策略對男女教師有何不同的效果，或探討在性別上是同質性與異質性團體，其效果有何不同？
- (3)本研究未將氣憤程度之高低做為篩選受試者的方法，將來之研究可篩選氣憤程度高之國中教師進行訓練，並比較同質性（皆是氣憤程度高）及異質性（氣憤程度高、低皆有）其訓練效果有何不同。

2. 工具方面

- (1)本研究的自陳量表題目太多，國中教師作答時須花較多的時間，故研究者認為有興趣此方面研究者，可再設計更簡短，但有信、效度之問卷，以利研究之進行。
- (2)本研究自陳量表實施過程中，遭到某些教師對題目的防衛，故將來在設計評量工具中可能加入一些較正向之題目，且在編排順序上做一調整，以減少受試之防衛心，增加填答的正確性。

3. 實驗研究方面

- (1)本研究未對每一策略在什麼情境下產生的效果加以進行比較，將來之研究可針對此部份進行詳細研究。
- (2)實驗之依變項上可增加他人的評量，如學生、同事之評量，評其因應方式、生氣頻率及問題解決技巧或自我肯定行為等。或以角色扮演作為評量之方式，即設計一情境，讓受試進行角色扮演並加以錄影，再由他人來評其訓練效果。
- (3)將來之研究亦可探討國中教師氣憤情緒管理之示範，對國中生之氣憤程度、

頻率、因應方式、自我肯定行爲、自尊及問題解決技巧等之影響。

- (4)國中教師和學生互動中，難免有衝突，本研究雖從國中教師著手，亦有必要針對國中生加以了解令其氣憤的事件、認知、因應方式等，並針對其特性，設計出適合國中生的情緒管理輔導方案，以協助國中教師在更了解國中生之情況下，更可以有效的指導國中生。

參考文獻

- 王淑俐（民79）國中階段青少年情緒發展與問題及指導。國立台灣師範大學教育研究所博士論文。
- 皮玉鳳（民78）生氣控制訓練對國小高攻擊性兒童輔導效果之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文
- 張幸雄（民66）非理性觀念與情緒困擾之關係。台大心理研究所碩士論文。
- 楊淑珍（民72）我國大學生理性行爲之評量與分析。國立台灣教育學院輔導研究所碩士論文。
- 蔡先口（民74）國民中學教師工作壓力和專業態度的關係及其相關因素之研究。國立台灣師範大學輔導研究所碩士論文。
- 蔡順良（民72）師大學生家庭環境因素、教育背景與自我肯定之關係暨自我肯定訓練效果之研究。國立台灣師範大學輔導研究所碩士論文。
- Alschuler, C.F., & Alschuler, A.S. (1984). Developing health responses to anger: The counselor's role. *Journal of Counseling and Development*, 63, 26-29.
- Averill, J.R. (1982). Anger and aggression: An essay on emotion. New York: Springer-Verlag.
- Baron, R.A. (1988). Negative effects of destructive criticism: impact on conflict self-efficacy and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 73(2), 199-207.
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression—a cognitive neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45(4), 494-503.
- Biaggio, M.K. (1987). Clinical dimension of anger management. *American Journal of Psychotherapy*, 41(3), 417-427.
- Breidenbach, D.C. (1984). Behavioral skill training for students: A preventive program. *Social Work in Education*, 6(4), 231-240.

- Brigham, T.A., Hopper, C., Hill, B., Deaumas, A., & Newso, P. (1985). A self-management program for disruptive adolescent in the school: A clinical replication analysis. Behavior Therapy, 16(1), 99-115.
- Dalal, A.K., & Tripathi, M. (1987). When the help is denied: A study of attribution-linked affective reactions. International Journal of Psychology, 22(1), 1-15.
- Dangel, R.F., Deschner, J.P., & Rasp, R.R. (1989). Anger control training for adolescents in residential treatment. Special issue: Empirical research in behavioral social work. Behavior Modification, 13(4), 447-458.
- Deschner, J.P., McNeil, J.S., & Moore, M.G. (1986). A Treatment model for batterers. Social Casework, 67(1), 55-60.
- Deffenbacher, J.L., McNamara, K., Start, R.S., & Sabadell, P.M. (1990). Combination of cognitive, relaxation, and behavioral coping skill in the reduction of general anger. Journal of College Student Development, 31(4), 351-358.
- Deffenbacher, J.L., Demm, P.A., & Brandon, A.D. (1986). High general anger: correlates and treatment. Behavioral Research and Therapy, 24, 481-489.
- Deffenbacher, J.L., Story, D.A., Stark, R.S., Hogg J.A., & Brandon A.D. (1987). Cognitive-relaxation and social skills interventions in the treatment of general anger. Journal of Counseling Psychology, 34(2), 171-176.
- Ellis, A. (1962). Reason and emotion in Psychotherapy. New York: Lyle Stuart.
- Feindler, E.L. (1979). Cognitive and behavioral approaches to anger control training in explosive adolescents. Unpublished doctoral dissertation, West Virginia University.
- Feindler, E.L., Marriott, S.A., & Iwats, M. (1980). An anger control training program for junior high delinquents. paper presented at 14th Annual Convention of Association for the Advancement of Behavior Therapy, New York.
- Feindler, E. & Ecton, R.B. (1986). Adolescent Anger Control: Cognitive -Behavioral Techniques. New York: Pergamon Press.
- Feindler, E.L., Marriott, S.A., & Iwats, M. (1984). Group anger control training for junior high school delinquents. Cognitive Therapy and Research, 8(3), 299-311.
- Feshbach, S. (1986). Reconceptualization of anger: some research perspective. Journal of Social and Clinical Psychology, 4(2), 123-132.

- Graham, S. (1984). Communicating sympathy and anger to black and white children: The cognitive (attributional) consequences of affective cues. Journal of Personality and Social Psychology, 47(1), 40-54.
- Hazaleus, S.L., and Deffenbacher, J.L.(1985). Irrational beliefs and anger arousal. Journal of College Student Personnel, 26(1), 47-52.
- Hazaleus, S.L., and Deffenbacher, J.L.(1986).Relaxation, and cognitive treatment of anger. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54, 222-226.
- Hogg, J.A, and Deffenbacher, J.L.(1986).Irrational beliefs, depression and anger among college students. Journal of College Student Personnel,27(4),349-353.
- Hoili, C.(1985). Behavioral-analysis Assessment of Anger: A Validation Study. doctoral dissertation.
- Huey, W.C., and Rank, R.C.(1984).Effects of counselor and peerled group assertive training on black adolescent aggression. Journal of Counseling Psychology, 31(1),95-98.
- Kardin, A.E. Karen, E.D., & French, N.H.(1987). Effect of parent management training combined in the treatment and problem-solving skill training combined in treatment of antisocial child behavior. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26(3), 416-424.
- Kettlewel, R.W., & Dausch, D.F.(1983). The generalization of the effects of cognitive-behavioral treatment program for aggressive children. Journal of Abnormal Child Psychology, 11(1), 101-104.
- Kennedy S.M. (1990). Anger management training with adult prisoner. doctoral dissertation university of Ottawa, Canada.
- Larson, J.D. (1990). The effect of a cognitive-behavioral anger-control intervention on the behavior of at risk middle school students. Doctoral dissertation. Marquette University.
- Lindquist, C.U., Telch, C.F., Taylor, J. (1983). Evaluation of conjugal violence treatment program : A pilot study. Behavioral Counseling and Community Interventions, 3(1), 76-90.
- Lochman, J.E. (1984). Psychological characteristic and assessment of aggressive adolescent. In C.R. Keith (Ed.), The Aggressive Adolescent : Clinical Perspectives. New

York: The Free Press.

- Lochman, J.E. (1987). Self and peer perceptions and attributional biases of aggressive and nonaggressive boys in dyadic interactions. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55(3), 404-410.
- Lochman, J.E. and Lampron, L.B. (1989). Teacher consultation and cognitive-behavioral Interventions with aggressive boys. Psychology in the School, 26, 179-188.
- Lohr, J.M., Hamberger, L.K., & Bonge, D. (1988). The relationship of factorially validated measures of anger proneness and irrational beliefs. Motivation and Emotion, 12(2), 171-183.
- MacPherson, S.L. (1986). An investigation of the components of anger management as applied to an incarcerated population. Doctoral dissertation, Pennsylvania State University.
- Manuck, S.B., Morrison, R.L., Bellack, A.S., and Polefrone, J.M. (1985). Behavioral factor in hypertension: Cardiovascular responsivity, anger and social competence. In Chesney, M.A., and Rosenman, R.H. (Ed.). Anger and Hostility in Cardiovascular and Behavioral Disorders.
- McCullough, J., Huntisinger, G., & Nay, W. (1977). Self-control treatment of aggression in 16 year-old male: Case study. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45, 322-331.
- Moon, J. R., & Eisler, R.M. (1983). Anger control: An experimental comparison of three behavioral treatment. Behavior Therapy, 14(4), 493-505.
- Muran, J. C., Kassino, H., Ross, S., & Muran, E. (1989). Irrational thinking and negative emotionality in college students and applicants for mental health services. Journal of Clinical Psychology, 45(2), 188-193.
- Novaco, R.W. (1975). Anger control: the development and evaluation of an experimental treatment. Lexington Mass.: D.C. Health and company.
- Novaco, R.W. (1976). Treatment of chronic anger through cognitive and relaxation controls. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 44, 681.
- Novaco, R.W. (1977a). Stress inoculation : A cognitive therapy for anger and its application to a case of depression. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45(4),

600-608.

- Novaco, R.W. (1977b). A stress inoculation approach to anger management in training of law enforcement officers. American Journal of Community Psychology, 5, 327-346.
- Novaco, R.W. (1980). Training of probation counselors for anger problems. Journal of Counseling Psychology, 27, 385-390.
- Pennebaker, J.W., Kiecolt-Glaser, J., and Glaser, R. (1988). Disclosure of traumas and immune function: health implications for psychotherapy. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56, 239-245.
- Ross, R.S.(1987). The measurement and functions of anger expression. Doctoral Dissertation.
- Saylor, C.F., Benson, B., & Eingaas, L. (1985). Evaluation of anger management program for aggressive boys in inpatient treatment. Journal of Child and Adolescent Psychotherapy, 2, 5-15.
- Schneider, R.H.(1986). Anger and anxiety in borderline hypertension. Psychosomatic Medicine, 48(3-4), 242-248.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O'Conner, G, (1987). Emotion knowledge : further exploration of a prototype approach. Journal of Personality and Social Psychology, 52, 1061-1086.
- Siegel, J.M. (1986). The multidimensional anger inventory. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 191-200.
- Snyder, J.J. & White, M.J.(1979). The use of cognitive selfinstruction in the treatment of behaviorally disturbed adolescents. Behavior Therapy, 10, 227-235.
- Tavris, C.(1989). Anger -the misunderstood emotion. New York: Simon & Schuster.
- Taylor, E. (1988). Anger intervention. American Journal of Occupational Therapy, 42(3), 147-155.
- Thurman, C.W.(1984).A program for helping Type A faculty and the support staff who work for them. Journal of College Student Personnel, 25(3), 277-278.
- Waldo, M.(1985). Improving interpersonal communication in a university residential community. Journal of Humanistic Education and Development, 23(3), 126-133.
- Warren, R., & McLellearn, R.W.(1982). Systematic desensitization as a treatment for

- maladaptive anger and aggression: A review. Psychological Reports, 50, 1095-1102.
- Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgement of help giving. Journal of Personality and Social Psychology, 39 (2), 186-200.
- Weiner, B., Graham, S. & Chandler, C. (1982). An attributional analysis of pity, anger and guilt. Personality and Social Psychology Bulletin, 8, 226-232.
- Weiner, B., and Graham, S. (1989). Understanding the motivational role of affect: life-span research from an attributional perspective. Cognitive and Emotion, 3(4), 401-419.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement and emotion. Psychological Review, 92, 548-573.
- Weiner, B., and Graham, S. (1989). Understanding the motivational role of affect :life-span research from an attributional perspective. Cognitive and Emotion, 3(4), 401-419.
- Yirmiya, N., and Weiner, B. (1986). Perceptions of controllability and anticipated anger. Cognitive Development, 1, 273-280.
- Zwemer, W.A., and Deffenbacher, J.L. (1984). Irrational beliefs, anger and anxiety. Journal of Counseling Psychology, 31(3), 391-393.
- Zwerding, A.B., & Thorpe, G.L. (1987). Anger and irrational thought: questionnaire and interview ratings. Journal of Rational-Emotive Therapy, 5(2), 108-117.



The Studies of Effects after Teacher's Anger Management Training

TZU-Wei Fang

ABSTRACT

The purpose of this study were to examine the immediate and follow up effects of an anger management training program.

In this study a teacher's anger-management training program was performed. 60 teachers from junior high schools in Taipei area were invited to this study. They were assigned into experimental group and control group (30 teachers for each). The experimental group received 16 sessions (total 24 hours.) of the anger-management training program; while the control group did not receive any of the training program. The main findings were as follow:

1. The experimental group showed no significant difference in reducing the anger intensity when compared with the control group.
2. The experimental group revealed significant immediate and long term effects on the improvement of self-assertion.
3. The experimental group showed no significant immediate and long term effects on the reduction of irrational belief when compared with the control group.
4. The experimental group become more evident in adopting controllable attributional style than in uncontrollable one.
5. The experimental group demonstrated higher ratio of change from non-constructive to constructive immediate coping style.
6. The experimental group exhibited significant immediate and long-term effects on degree of emotional management and the coping effect.