

第一章 緒論

本章旨在闡述本研究的動機與目的，陳述研究問題與假設，並界定重要名詞。全章共分成三節：第一節為研究動機與目的；第二節為研究問題與假設；第三節為名詞釋義。

第一節 研究動機與目的

壹、研究動機

新竹縣在 10 月 30 日一天當中，發生兩起國中學生暴力事件，一名國中生為爭風吃醋，上網摺話相約鬥毆慘遭亂棍打死，另一名國中女學生到網咖打電腦被七名男同學拖進廁所凌虐施暴……。(中時電子報 2005.10.30)。

類似上述的青少年社會負面事件層出不窮，令人覺得膽顫心驚，而因課業或感情挫折自殺的學生更是時有所聞。少年十五二十時，本該洋溢著青春歡笑，但卡內基訓練（2005）針對 2167 位 13 到 18 歲的青少年及 867 位家長進行的青少年快樂指數調查卻發現時下約有七成（69.1%）青少年感到不快樂，相較於 2001 年的調查數據（65.9%），有逐漸攀升的趨勢，追究其原因發現他們最大的煩惱來自於學業、溝通和壓力。董氏基金會（2006）亦針對台北市 23 所國高中生調查發現，近一成的中學生可能是憂鬱症高危險群，而青少年「Blue」的原因多與課業、人際關係有關。

Erikson 認為青少年時期處於自我認同和角色混淆階段，加上面對國中新環境的人際適應問題及生理的劇烈變化，就容易出現情緒不穩定的情況，常讓人以「狂飆期」形容，可能因一時衝動就造成後悔莫及的社會事件（張春興，1996；蘇建文等，1998）。而當青少年的負面情緒無法獲得直接紓解時，就很容易藉著酗酒、藥物、賭博、網路遊戲、情色等間接方式宣洩，轉成身心症的機率也會增

加（曹中瑋，2006），情況嚴重者可能會罹患憂鬱症，甚至走上自殺一途。根據教育部近年來統計，在校學生的自殺人數已佔所有學生死亡人數的第二位（李玲惠，2006），所以學生情緒問題導致情緒困擾、偏差行為甚至自殺的現況確實值得高度的關切與深入探討。由上述的文獻及調查結果，可大致從社會現狀、發展角度、生理及心理因素，歸納出青少年不快樂及憂鬱的原因多半來自於無法有效的紓解壓力及妥善的經營人際關係。

Fernandez-Berrocal、Alcaide、Extremera 和 Pizarro（2006）研究青少年情緒智慧、焦慮和憂鬱的關係，發現情緒智慧和焦慮、憂鬱有負相關存在，意即情緒智慧較高的青少年其焦慮和憂鬱的指數較低，情緒區辨力及情緒調節能力較高者有較好的心理調適能力。Ciarrochi、Anderson 和 Dean（2002）也發現低情緒智慧者遇到壓力時會有較高的自殺念頭。Liau、Teoh、Liau M.和 Liau A.（2003）認為學生的內外問題行為和缺乏情緒智慧有關。Luebbers、Downey 和 Stough（2007）強調情緒智慧在青少年時期扮演很重要的角色，由上可知，情緒智慧較高的青少年較能因應生活中的壓力及負面情緒，且 Mayer 和 Salovey（1993）也指出情緒智慧是可以藉由學習提升的。

而 Goleman（1995）在《EQ》一書中指出美國紐沃(Nueva)學習中心自我科學班所設計的情緒教育課程在實行二十年之後成效卓越，學生對人際關係、課業壓力及外在誘惑較能應付自如，而且可以增加情緒察覺、表達情緒與處理挫折的能力（王財印，2000），亦即情緒教育有助於提升學生的情緒智慧和同儕人際關係。

目前全球有十幾個國家都在推行情緒教育課程，包括紐澳、拉丁美洲、亞洲、非洲地區，並有其專屬的網站（<http://www.casel.org>）。聯合國教科文組織（UNESCO）也在 2002 年發起推動 SEL（Social and Emotional Learning）的計畫，可見國外在推動情緒教育方面不遺餘力。反觀國內的現狀，雖然大家都認同情緒教育的重要性，但在現今升學主義的掛帥下，教育現場卻只重視學科的能力，而不重視生活的能力，讓學生因為缺乏情緒管理能力而導致偏差行為（Liau et al.,

2003),「高 IQ、低 EQ」的學生處處可見(陳金燕,2006)。而一般教師忙於教學,無法兼顧學生的情緒問題,通常要等到學生出現嚴重的情緒困擾時才會注意(王淑俐,1997;江文慈,1999;張富湖,2002),但久而久之,事件就逐漸被大家所淡忘,又重蹈忽略學生情緒的舊路,此種惡性循環的結果才會造成悲劇不斷的上演。有鑑於學校情緒教育的缺乏,所以研究者想要在學校實施情緒教育,瞭解情緒教育課程是否能有效提升學生的情緒智慧,此乃本研究動機之一。

此外,在青少年時期,同儕團體的影響力大於父母家庭,對朋友的友情、依賴、認同及信任感是他們專注的焦點。而和同儕的互動猶如一個小型的社會,青少年必須學習與人相處、控制自己的情緒、接納來自不同家庭的價值觀以及學習解決人際相處上的問題與衝突。此時期他們的重要他人從父母轉移到同儕,如果被團體所認同,青少年就會產生安全感和歸屬感。相對的,在同儕團體中不被接受的青少年,往往會有較多的負面情緒及偏差行為,易產生自卑感、喪失自尊心、造成消極退縮的負面心理(王財印、吳百祿,2002)。

由上可知,同儕人際關係對青少年而言是非常重要的,但要如何增進其品質呢?Goleman(1995)指出情緒教育有助於提升學生的同儕人際關係,但是研究者在蒐集相關文獻時發現,國內多為情緒智慧與同儕人際關係的相關研究(王春展,1999;林榮春,1998;陳建宏,1997;陳彥穎,2001;陳騏龍,2001;薛維煌,2006;薛靜如,2006;羅品欣,2004),只有少數研究者在其研究工具分量表中探討課程對人際關係的影響(江美玲,2004;徐高鳳,1991),僅見陳啓勳(1997)在其博士論文中直接探討情緒教育對人際關係之影響,但因為課程時間短,教學單元多著重社會技巧,較少實際演練的部份,所以課程對人際關係的影響並不明顯,未達顯著效果。因此本研究想要瞭解情緒教育是否有效提升學生的同儕人際關係,此乃本研究動機之二。

在學校實施情緒教育固然重要,但Goleman(1995)卻也表示實施情緒教育會加重學校老師的教學負擔,因為要增加新的課程不免會遭遇到阻力,現在比較新的作法是將情緒教育融入既有的課程中,而且年級越高可以討論的議題就更深

入，觀察美國實施成效，在與一般課程結合後不但不致剝奪基本科目的教授時間，學生反而變得更守規矩、更專注而使教學效果大增（張美惠譯，2006）。

自九十學年度起，教育部全面實施九年一貫課程，其中綜合活動的特色強調課程具有彈性、教師具有教學自主性、教學方法採多元方式，希望能培養學生反思實踐及帶的走的能力（教育部，2003）。張景媛（2004）在《陽光心配方》一書推薦序中提及情緒教育是二十一世紀重要的課題，而綜合活動學習領域就是強調讓中小學生能認識自己、關心別人、參與社會以及保護自我與環境，目的是讓學生從活動中體會活動的意義，省思活動與個人的關係，並思考如何將省思的意義落實於生活當中。因此將情緒教育融入各領域時，教師們最好是由原有領域的教材中帶出情緒調適的意義，而非硬將情緒教育的活動塞進原有課程中。吳英璋、曾明惠、王惠如（2001）也認為各科教師如果能在平常的教學過程中，將相關的情緒教育理念融入教學活動中，相信必能發揮潛在課程的功能，其所獲得的輔導效能絕不亞於一般的諮商與輔導。

綜觀國內情緒教育相關研究可發現，以往大部份的情緒教育實施方式多採小團體方式進行（王淑俐，1990；江美玲，2004；吳麗娟，1985；黃月霞，1989；梁靜珊，1997；陳志平，2004；陳雅貞，1999；陳啓勳，1997；曾娉妍，1998；楊雅惠，1998；陳美姿，2000），或利用輔導活動課程實施（李小觀，2004；吳月裡，2003；周盛勳，2002；徐高鳳，1991；黃秀媚，2006；陳依伶，2004；張秋華，1998；張富湖，2002）其中僅見吳盈瑩（2000）、吳湘靈（2004）將情緒教育融入國小國語科教學。

此外，David Hamburg 認為小學升中學是孩子發展情緒能力的關鍵階段，因為此時期的學生幾乎都有社交自信低落與自我意識高漲的現象（張美惠譯，2006）。而陳美秀（2006）觀察學生常見的情緒，發現恐懼的情緒在國中七年級最明顯，因為剛從國小升國中的階段，對於陌生的學校、老師、同學、學長姐，以及課業難度的增加都會產生恐懼的情緒。

研究者本身在國中擔任綜合活動領域教師，考量國中七年級為國小進入國中

的銜接階段，若學生轉換環境時能具備良好的情緒智慧及人際溝通能力，對其日後的適應與發展有很大的幫助。分析現行國中綜合活動課程，發現情緒教育的內涵僅見教導『我』訊息及壓力處理，範圍過於狹隘，可能無法因應學生複雜的情緒困擾，且 Goleman（1995）也表示成功的情緒教育必須隨著孩子心智的成熟，以不同的方式重覆同樣的題材（張美惠譯，2006）。因此研究者想要設計一套適合國中七年級學生的情緒教育融入綜合活動課程，希望能藉由潛移默化的教學，讓學生學習到原本課程知識的同時，也能從中體會到情緒教育的內涵，進而應用到日常生活實務當中，並進一步提供未來相關研究及教育與輔導工作之參考，此乃本研究動機之三。

貳、研究目的

基於上述研究動機，本研究的主要目的如下：

- 一、設計一套適合國中七年級學生之『情緒教育融入綜合活動課程』。
- 二、探討『情緒教育融入綜合活動課程』對國中七年級學生『情緒智慧』之影響。
- 三、瞭解『情緒教育融入綜合活動課程』對國中七年級學生『同儕人際關係』之影響。
- 四、分析經過『情緒教育融入綜合活動課程』教學後，學生對課程的感受與意見。
- 五、根據研究結果提出具體建議，以作為教育輔導人員實施情緒教育之參考。

第二節 研究問題與假設

壹、研究問題

基於上述研究目的，本研究擬探討的問題如下：

- 一、如何設計一套適合國中七年級學生之情緒教育融入綜合活動課程？理論基礎為何？如何設定適切的情緒教育目標？融入方式及教學內容為何？
- 二、經過情緒教育融入綜合活動課程教學後，對於國中七年級學生『情緒智慧』是否具有提升效果？情緒智慧中『情緒認知』、『情緒表達』、『正向激勵』、『情緒調節』及『情緒反省』，哪些向度的能力會受到提升？
- 三、經過情緒教育融入綜合活動課程教學後，對於國中七年級學生『同儕人際關係』的提升效果為何？同儕人際關係中『人際支持』、『解決衝突』、『人際認知』、『人際需求』及『人際互動』，哪些向度的能力會受到提升？
- 四、經過『情緒教育融入綜合活動課程』教學後，國中七年級學生對此課程的主觀感受、整體意見及對未來課程的建議為何？在情緒智慧與同儕人際關係方面產生哪些改變？導師及家長對此課程的看法為何？

貳、研究假設

根據上述研究問題，本研究提出以下之研究假設：

假設一、在排除前測分數影響後，接受情緒教育融入綜合活動課程的實驗組學生在「情緒智慧量表」的後測分數高於控制組學生。

1-1 在排除前測分數影響後，接受情緒教育融入綜合活動課程的實驗組學生在「情緒智慧量表」之「情緒認知」分量表的後測分數高於控制組學生。

1-2 在排除前測分數影響後，接受情緒教育融入綜合活動課程的實驗組學生在「情緒智慧量表」之「情緒表達」分量表的後測分數高於控制組學生。

1-3 在排除前測分數影響後，接受情緒教育融入綜合活動課程的實驗組學生在「情

緒智慧量表」之「正向激勵」分量表的後測分數高於控制組學生。

1-4 在排除前測分數影響後，接受情緒教育融入綜合活動課程的實驗組學生在「情緒智慧量表」之「情緒調節」分量表的後測分數高於控制組學生。

1-5 在排除前測分數影響後，接受情緒教育融入綜合活動課程的實驗組學生在「情緒智慧量表」之「情緒反省」分量表的後測分數高於控制組學生。

假設二、在排除前測分數影響後，接受情緒教育融入綜合活動課程的實驗組學生在「同儕人際關係量表」的後測分數高於控制組學生。

2-1 在排除前測分數影響後，接受情緒教育融入綜合活動課程的實驗組學生在「同儕人際關係量表」之「人際支持」分量表的後測分數高於控制組學生。

2-2 在排除前測分數影響後，接受情緒教育融入綜合活動課程的實驗組學生在「同儕人際關係量表」之「解決衝突」分量表的後測分數高於控制組學生。

2-3 在排除前測分數影響後，接受情緒教育融入綜合活動課程的實驗組學生在「同儕人際關係量表」之「人際認知」分量表的後測分數高於控制組學生。

2-4 在排除前測分數影響後，接受情緒教育融入綜合活動課程的實驗組學生在「同儕人際關係量表」之「人際需求」分量表的後測分數高於控制組學生。

2-5 在排除前測分數影響後，接受情緒教育融入綜合活動課程的實驗組學生在「同儕人際關係量表」之「人際互動」分量表的後測分數高於控制組學生。

第三節 名詞釋義

茲將本研究中所涉及之重要名詞，分別說明如下：

壹、情緒教育融入綜合活動課程

情緒教育係指引導學生覺察與表達自己的情緒、學習管理情緒、懂得體察與接納別人的情緒，進而營造互動良好的人際關係，朝向良善的心理與行為發展(羅品欣，2006)，本研究之情緒教育融入綜合活動課程以 Goleman (1995)、Mayer 和 Salovey (1997) 所發展的情緒智慧理論為依據，並以實驗學校綜合活動領域教學大綱(詳見附錄十六)為基礎，分析完現行教材後融入適合的情緒教育內涵。經過擬定、徵詢指導教授與綜合活動領域團隊意見、前導性課程實施、修正，最後形成一套適用於國中七年級學生之情緒教育融入綜合活動課程。本課程共有八個單元，每週進行三節課(135分鐘)，共二十四節課，總教學時數為1080分鐘。

貳、情緒智慧

情緒智慧包含情緒覺察、評估與表達的能力；激發、產生情緒以促進思考的能力；瞭解、分析及運用情緒知識的能力和反省性的調節情緒，以提升情緒及智慧成長的能力 (Mayer & Salovey, 1997)。本研究之情緒智慧係以受試者在陳李綱、蔡順良(2006)所編製之「情緒智慧量表」的五個分量表得分為判斷標準，得分越高代表受試者之情緒智慧能力越高。茲分述如下：

- 一、情緒認知：代表個人有情緒產生時，能知覺到情緒訊息，並根據自己的身體狀態、變化、感覺和思想，察覺該情緒存在的事實以及引發情緒的原因。在情緒認知分量表得分越高者代表其情緒認知能力越高。
- 二、情緒表達：代表個人能運用適當的文字、語言、表情或肢體動作來表達自己的情緒。在情緒表達分量表得分越高者代表其情緒表達能力越高。
- 三、正向激勵：代表個人在面對困難或逆境的時候，能忍受挫折，有堅持到底的

毅力，並且會用正向思考的方式自我激勵。在正向激勵分量表得分越高者代表其正向激勵能力越高。

四、情緒調節：代表個人能用適當的方法紓解壓力、減少不愉快的情緒，保持愉快的心境。在情緒調節分量表得分越高者代表其情緒調節能力越高。

五、情緒反省：代表個人對情緒處理的評估，能否清楚接受自己、同學、家長、老師的情緒經驗，並且思考自己是否該修正或改善情緒。在情緒反省分量表得分越高者代表其情緒反省能力越高。

參、同儕人際關係

同儕人際關係是指個人在學校裡，與其他同學互動交往的情形與程度。本研究以受試者在陳李綢、蔡順良（2006）所編製之「同儕人際關係量表」的五個分量表得分為判斷標準，得分越高代表受試者之同儕人際關係能力越佳。茲分述如下：

一、人際支持：代表個人在遇到挫折或困難時會尋求家人、親戚、同學、老師或朋友的幫忙和協助。在人際支持分量表得分越高者代表其人際支持程度越高。

二、解決衝突：代表個人在與同學或朋友相處或交往的解決衝突能力。在解決衝突分量表得分越高者代表其解決衝突能力越高。

三、人際認知：代表個人瞭解自己在班級或團體中的地位和角色的程度。在人際認知分量表得分越高者代表其人際認知程度越高。

四、人際需求：代表個人在班級或團體中所需要的自信及安全感的程度。在人際需求分量表得分越高者代表其人際需求程度越高。

五、人際互動：代表個人在與同學、朋友、家人相處的情形及交往的程度。在人際互動分量表得分越高者代表其人際互動程度越高。