

第二章 文獻探討

本章主要在探討與本研究有關之文獻及相關研究結果。全章共分成四節：第一節為情緒智慧的內涵及理論；第二節為同儕人際關係的內涵與理論；第三節為情緒教育的內涵及相關研究；第四節為情緒教育與綜合活動的關係。

第一節 情緒智慧的內涵及理論

情緒智慧是由情緒所衍生出來的，因此在探討情緒智慧前，必須先瞭解情緒的相關內涵，茲分別就情緒的定義、功能及類別和國中生的情緒發展加以探討之。

壹、情緒的內涵

一、情緒的定義

人們每天都在經驗情緒，是生活中不可或缺的部份，但是真正要對它下定義時，卻又不知該從何著手（李素卿譯，2002；薛靜如，2006）。情緒（emotion）源自拉丁文 *emovere*，主要是經由外在的刺激或內在的身體狀況所引起喜、怒、哀、懼、愛、惡、欲等複雜的情感反應（呂翠夏譯，1988）。

就國內文獻來看，張春興（1996）認為情緒是個體受到某種刺激後所產生的一種激動狀態，此種狀態雖為個體所能體驗，但不易控制，因而對個體行為具有干擾或促動作用，導致其生理與行為的變化。黃德祥（1996）認為情緒是個體對於內外環境的生理激起、感覺、認知、反應感受的狀態，個體有情緒反應才會有喜、怒、哀、樂的感受。而大多數的學者認為情緒是由內、外在刺激所引發的一種主觀的激動狀態，此狀態是由心理感受、生理反應、認知評估、行為表達四種成份交互作用（王淑俐，1990；曹中瑋，1997；張富湖，2002；曾媯妍，1998；蔡秀玲、楊智馨，1999）。

就國外文獻來看，Chabot（1993）認為情緒包含生理變化、愉快或不愉快的感覺、臉部表情與肢體語言、適應行為與認知評估等五種要素（陳玲芝譯，2001）。Plutchik（1994）認為情緒是一連串的事件，始於某些刺激情境，後面跟隨著一系列的認知、感覺和行為的反應（呂翠夏譯，1988）。Goleman（1995）認為情緒是指個體的感覺、獨特的思想、生理與心理的狀態及外在行為傾向。Johnson-Laird和Oatley（2002）認為情緒會伴隨著認知、評估、生理過程、身體改變、主觀感覺、面部表情和外顯行為。Shaffer（2005）認為情緒包含了正負向感覺、生理反應、認知和外顯行為，目的是為了建立、維持及改變個人和環境的關係。Luebbers et al.,（2007）則認為情緒是內在事件，包括心理反應、認知和意識的知覺，對個人而言是重要且具有意義的。

綜合以上國內外學者的定義，研究者認為情緒是個體對內、外在刺激的反應，包含了生理反應、心理感受、認知評估及外顯行為四大部份。而研究者在設計情緒教育課程時，也會考量到青少年情緒的四大內涵發展調整教材內容。

二、情緒的功能及類別

傳統的社會文化總會認為情緒是不好的，不能公開表露情緒，其實情緒對人類有積極的生存意義，而不同的情緒也有其特定的功能，像害怕是一種能救命的情緒，會使我們在危險情境中，更加小心防範；生氣時產生的生理反應有助於減少逃避，同時提供行動的力量；因失落而產生的哀傷和悲痛情緒，可以喚起別人的悲憫之心，進而提出實質的幫助（曹中瑋，2006；蔡秀玲，2006）。

另外有國外學者（Johnson-Laird & Oatley, 2002；Kleinginna & Kleinginna, 1981，引自游恆山譯，2002）指出情緒是一組複雜的主觀因素與客觀因素的交互作用，具有以下四個功能：(1)引起情感經驗 (2)產生認知歷程 (3)活化生理適應為警覺狀態 (4)導致表達、目標導向及適應的行為。

透過瞭解情緒的功能及種類，就能增加個體情緒覺察及掌控能力，茲整理國內外學者對情緒的分類如表2-1-1所示。

表 2-1-1 情緒類別一覽表

學者	情緒類別
賈馥茗 (1989)	喜愛、歡樂、擔心、恐懼、焦慮、煩惱、挫折、憤怒、嫉妒、厭惡、怨恨、希望
王淑俐 (1995)	愛、好奇、快樂、恐懼、憤怒、煩惱、焦慮、自卑、罪惡感、妒忌
鍾永吉 (1997)	自卑自貶、快樂滿足、孤單寂寞、罪惡感、害怕緊張、生氣憤怒
Shaver 等人 (1987)	愛、歡樂、驚喜、憤怒、悲傷、恐懼
Ortony 等人 (1988)	歡樂、快樂、希望、感激、滿意、喜歡、難過、憎惡、苦惱、害怕、憤怒、懊悔、不喜歡
Tomkins (2001)	驚訝、有趣、快樂、憤怒、恐懼、厭惡、羞恥、痛苦 (引自洪蘭, 2001)
Ekman (1992)	驚訝、快樂、憤怒、恐懼、厭惡、悲哀
Plutchik (1994)	恐懼、憤怒、歡樂、悲傷、接納、討厭、期待、驚訝
Lazarus (1999)	憤怒、焦慮、罪惡感、羞愧、嫉妒、寬心、希望、悲傷、快樂、驕傲、愛、感激、同情、羨慕、驚嚇、沮喪

由表 2-1-1 可知，大致可將情緒歸類為正向和負向情緒，雖然有一些情緒字彙看起來很相近，但是我們可以用不同的強度來辨別。Damasio (1994) 將情緒分為基本情緒和複雜情緒，前者是天生的情緒性格，後者則是後天的情緒性格，複雜情緒需要具備基本情緒才能表達 (引自 Johnson-Laird & Oatley, 2002)。Ekman (1992) 認為基本情緒有六個：驚訝、快樂、憤怒、恐懼、厭惡和悲哀，其他複雜情緒則是由這些基本情緒混合而成的。

Greenberg、Rice和Elliott (1993) 則是將情緒分成四類：原始情緒 (Primary Emotions)：個人對情境此時此刻立即性的直接反應、次級情緒 (Second Emotions)：對於原始情緒與思考的次級反應，常常模糊原始情緒產生的過程，不是針對情境的情緒反應、工具式情緒 (Instrumental Emotions)：為了影響他人所產生的情緒、學習的不適應情緒 (Learned Maladaptive Primary Emotions)：

因應環境需要而產生的適應情緒，但環境改變之後，原有的情緒反應已經不適用，個人卻仍持續使用所造成的不適應情緒（引自蔡秀玲，2006）。

雖然情緒的類別在不同種族是大同小異的，但情緒也是一種社會的產物，會隨著不同的文化和社會互動而改變（Johnson-Laird & Oatley, 2002）。所以教師在進行情緒教育時，也要考量到不同文化的差異性，教導學生以社會能接受的方式表達自己的情緒。

貳、國中生情緒發展之探討

Goleman（1995）認為成功的情緒教育必須針對學生的發展階段設計課程，並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）。本研究針對國中七年級學生進行情緒教育，因此在課程實施前必須考量國中生的情緒發展特徵，以作為設計課程的參考依據。茲說明國中生常見的情緒類別、情緒變化的主因及情緒反應的特徵如下：

一、國中生常見的情緒類別

王淑俐（1995）研究發現國中生常出現快樂、愛、羨慕、同情、好奇等正向情緒，而負向情緒則包括恐懼、憤怒、煩惱、焦慮、憂鬱、挫折、自卑、罪惡感、嫉妒、悲傷、寂寞、厭惡、沮喪及怨恨等。其中學者共同認定的情緒有以下十種：愛、好奇、快樂、恐懼、憤怒、煩惱、焦慮、自卑、罪惡感、嫉妒。

二、國中生情緒變化的主因

「情時多雲偶陣雨」是青少年前期（12~14歲）的主要特徵（黃惠惠，2002），而國中生情緒如此多變的主因是：(1)生理因素：青春期開始，隨著第二性徵的發展、外表的改變及具有生殖能力，需要一段時間調適 (2)個人因素：對自己所處的環境要求過於理想化，順其意則樂觀，不順其意則悲觀。舊有的行為模式不敷使用，又尚未建立新的價值系統，因而容易形成情緒的緊張和不穩定 (3)學校

因素：由國小過渡到國中階段，面對新的課業壓力、人際關係，需要時間適應 (4) 社會因素：脫離孩童階段邁向成人階段，面對新的角色和社會期許，心理需求常遭到挫折，易缺乏安全感（王淑俐，1995；蔡秀玲，2006；蘇建文等，1998；Shaffer, 2005）。

三、國中生情緒反應的特徵

研究者整合國內許多情緒教育相關研究者（王淑俐，1986；黃秀媚，2006；黃惠惠，2002；陳金定，1998；臧汝芬，2003；蔡秀玲、楊智馨，1999；羅品欣，2006）的意見，歸納國中生情緒反應的特徵如下：

（一）情緒反應多變且強烈

國中生因為生理和心理的變化，情緒反應較激動，對外在事物及內心反應趨向激烈化，情緒起伏波動較大。成功時受到鼓勵就情緒高漲，而一旦遇到挫折或不順心就馬上陷入低潮苦悶的情緒，遇到事情敏感多疑，常為小事而大鬧情緒或表現極端的行為。

（二）具衝動性與暴發性

青少年血氣方剛、精力旺盛，因一念之差而造成千古恨的社會新聞屢見不鮮。雖然有些國中生會視個人需求而採體能宣洩、傾訴情感、自我揭露等方式來紓解情緒，但有些缺乏情緒管理的國中生，一旦負面情緒太強烈，就很容易產生孤單、憂鬱、易怒、衝動及不服管教等偏差行為，嚴重情緒困擾者甚至產生自殺企圖，危及生命安全。

（三）消極反應多於積極反應，情緒易持續不散

國中生身心皆在發展階段，所以對自己及社會環境還不太瞭解，因此情緒出現時，不懂得控制情緒，反而被情緒所影響。而反應方式多為壓抑感受、逃避現實等消極方式，較少以建設性方式紓解情緒，且負面情緒持續不散，容易造成惡性循環的現象。

（四）由外顯反應轉為內斂及間接的表現

受到個體成熟與社會規範的影響，青少年後期瞭解社會文化所期待的情緒表達方式，所以會漸漸的從直接、外顯的情緒反應，改為間接、內斂的方式。但若太壓抑或隱藏情緒，不願求助於人，就很容易產生焦慮及憂鬱等情緒問題。

（五）情緒易受同儕影響

進入國中階段，期待被同儕接納和重視的渴望日益增加，一旦交友不慎就容易受到同學的情緒感染及鼓舞，產生盲目從眾的行為，而在衝動之下走向藥物濫用、飆車傷人及偷竊搶劫等犯法行為。也因為上述狀況，最近幾年青少年的校園暴力事件及犯罪行為的比率急遽的上升，是個值得社會大眾及教育單位關注的議題。

由上可知，國中階段的青少年面臨巨大的身心變化，較容易產生強烈的情緒反應，此時如果青少年不懂得如何去面對和調節自己的情緒，就可能產生很多的情緒困擾，導致偏差行為的出現。所以學校教師應該要先瞭解青少年情緒發展的原因和特徵，並適時的實施情緒教育讓學生學會如何面對和調節自己的情緒。

參、情緒智慧的定義

綜觀心理學領域，「情緒」（Emotion）與「智慧」（Intelligence）的測量及研究都超過百年的歷史（張富湖，2002；Pellitteri, 2006），但是「情緒智慧」（Emotional Intelligence）一詞卻在1985年才在Payne研究情緒的博士論文中被提出，他認為情緒智慧長久以來一直被忽視，才導致了現代社會出現了許多問題（王財印，2000；Mayer, Salovey, & Caruso, 2000）。而直到1990年Salovey 與Mayer將「情緒」與「智慧」結合，融合Thorndike的「社會智慧」、Howard Gardner「人際智慧」和「內省智慧」的概念，提出「情緒智慧」內涵及理論後，才受到學術界重視（張富湖，2002；Mayer & Salovey, 1993），而直到Gloeman（1995）出版EQ一書及時代雜誌的推波助瀾下，有關情緒智慧的相關研究、書籍及學術論

文才如雨後春筍般蜂擁而出。研究者整理國內外學者對情緒智慧的定義如下：

國內研究方面，毛連塹（1996）認為情緒智慧包含認知、情意和技能三大面向。首先在認知領域中，分為對己、待人，及對事，個體在這些關係中需要思考產生情緒滿意及不滿意等正負向情緒的原因和條件；在情意方面，則需注重後設情緒的省思，包括察覺、解讀、感受、反省、動機、監控與調節；在技能方面，需具備處理情緒時運用的策略、原則和方法，包括問題解決、創造力等技能運用（引自張富湖，2002）。

呂俊甫（1997）認為情緒智慧是一種複雜且多方面的人格特質，包含許多抽象的性格特徵，如自察性、同理心、毅力和社交技巧，情緒智力高的人也是情緒比較成熟的人，懂得適當的控制及宣洩情緒。

吳毓瑩（1997）認為情緒智慧是一種需要培養和學習的能力，個體要瞭解自己的情緒並加以處理，使自己達到平衡狀態，且能發揮情緒於彈性計畫、創造思考、引導注意和激動動機等方面一種能力。

梁靜珊（1997）認為情緒智慧包括思考自己及他人的情緒，該思考包括察覺、分辨與處理等三個層次，也就是以理性的認知功能來處理感性的情緒問題。

馮朝霖（1997）認為情緒智慧並非先天性或遺傳所決定的生活能力，而是個體受後天環境影響與學習的結果，包括瞭解別人情緒與處理他人情緒的能力。展現在個人的關係上，包括自覺、自在、自得及自愛等自我關係；顯現在外在生活世界的情意互動上，是一種外顯作用，包括共感、聯結、惜物以及愛人等作用（引自陳志平，2003）。

王春展（1999）認為情緒智慧包含自我情緒智慧與人際情緒智慧兩項內涵。自我情緒智慧的對象是自己的情緒，包含察覺、了解、推理、判斷、表達、調節、激勵與反省自己情緒之能力，以便做好自我內在的情緒管理、調適、運用和問題解決；而人際情緒智力的對象則是他人的情緒，包含察覺、了解、推理、判斷、表達、調節、激勵與反省他人情緒之能力，進而做好人際關係經營、管理、運用和問題解決。

江文慈（1999）認為情緒智慧應包含正確覺察、評估、表達情緒的能力；激發與產生情感以促進思考的能力；具備情緒知識與瞭解情緒的能力；調整情緒以提升情緒、智力成長能力等綜合能力。

陳李綢、蔡順良（2006）認為情緒智慧就是指消極的避免「情緒失控」，積極的增強「情感能力」。個人要能正確的認識自己情緒和察覺他人的情緒狀態，並適度地去處理自己和他人的情緒，能運用情緒表達能力，將消極情緒轉換為積極的情緒，使自己和他人身心都能達到和諧的狀態。

國外研究方面，Salovey & Mayer（1990）認為情緒智慧包括情緒覺察、情緒調節及運用等三個層次，就是要懂得覺察自己和他人的情緒、區辨不同情緒、進而處理並運用情緒的訊息來引導個體思考與行動的能力。

Hatfield、Cacioppo 和 Rapson（1994）認為情緒智慧包含瞭解和表達自身的情緒並且能辨認他人的情緒、調節自身和他人的情緒、能駕馭自身的情緒以激勵出適度的行為表現等三種能力。

Goleman（1995）認為情緒智慧是一種能自我激勵和勇於面對挫折、控制衝動和延宕滿足、調節情緒和正向思考以及具同理心及希望的能力，包含五大要素：自我覺察、自我調節、自我激勵、同理心及社會技巧。

De Beauport 和 Diaz（1996）認為情緒智慧包括情感智慧（*affectional intelligence*）、心情智慧（*mood intelligence*）和激勵智慧（*motivational intelligence*）。情感智慧是個體被某事物或某人影響的歷程，有助於對人、事、物想法或情境發展出親密感的能力；心情智慧則是個體在經驗痛苦或愉快感覺時能夠產生、保持和轉換任何心情的能力；而激勵智慧則能使個體察覺自己的慾望，知道何者會激勵自己，也是一種能在面臨指引生活的能力。

Stuft（1996）認為情緒智慧是個體了解、詮釋和控制其情緒的能力。Cooper 和 Sawaf（1997）則認為情緒智慧是一種察覺、瞭解和有效應用情緒的力量，可以讓我們對自己本身以及周遭人物有更深層的瞭解。

Mayer 和 Salovey (1997) 認為早期對情緒智慧的定義缺少對於感覺的思考層面，因此強調情緒和認知的互動關係後提出新的修正定義：情緒智慧包含覺察、評估及情緒表達的能力；促進情緒思考的能力；瞭解、分析及運用情緒知識的能力；反省、調節及提升情緒的能力。

Shapiro (1997) 認為情緒智慧植基於人格特質，包括同理心、表達與瞭解感覺、控制脾氣、獨立、適應力、被喜歡、人際問題解決、堅持、友善、仁慈、尊敬。將情緒智慧的組織成份分成六個領域：道德行為、思考、問題解決、社會互動、學術和工作成功以及情緒方面的技能。

Simmons 和 Simmons (1997) 認為情緒智慧是人格特質，提出13種主要人格面向，並將這些特質 (traits) 分為26種基本情緒智慧的類型 (types)。

Steiner 和 Perry (1997) 認為情緒智慧是一種瞭解和管理自己與他人情緒的能力，包括五項技能：瞭解自己的情緒、具有同理心、學習管理的情緒、修補情緒傷痛、發展情緒互動性。

Weisinger (1998) 認為情緒智慧包含四個基本要素：準確知覺、評估和表達情緒的能力；當情緒有助於了解自己本身或是他人時，能隨時進入或是產生該感覺的能力；了解情緒以及產生該情緒的知識之能力；調節情緒以便提昇情緒與知性的成長之能力。

Bar-on (2000) 認為情緒智慧是一種情緒與社會的能力，會影響個人是否能順利因應環境需求及處理壓力的能力，內涵包括情緒自我覺察、有效的運用或調節情緒以促進人際關係、問題解決和壓力容忍度的能力。

Radford (2003) 認為情緒智慧是一種二元的人格特質，一種是內省的觀點，認為情緒是活力和緊張的源頭；另一種是建構的觀點，認為情緒是在社會和文化的脈絡中發展而成的。

Mayer、Salovey 和 Caruso (2004) 認為情緒智慧的內涵包括覺察自己和他人的情緒，運用情緒以促進做決定的能力、瞭解情緒及調節自己和他人的情緒。

綜上所述，可知國內外學者對情緒智慧的定義並不一致，少數的學者認為情

緒智慧是人格特質的一種，多數的學者則認為情緒智慧是心理能力的一種，綜合以上看法，研究者認為情緒智慧需包含認知自己與他人情緒、懂得表達情緒、適時的正向激勵、調節並管理情緒及情緒反省等五種能力，研究者將以這五種能力作為設計情緒教育融入課程的目標及理論依據。

肆、情緒智慧的理論

國內外不少學者從事情緒智慧的研究，但是多為相關或實徵研究，較少針對理論模式作深入探討。所以國內除了一些學者或論文曾就情緒智慧提出相關的見解和理論之外，大多以國外的研究和理論模式為依據（王春展，1999）。茲將本研究的理論依據說明如下：

一、Goleman 的情緒智慧理論

Goleman（1995）根據 Solavey 和 Mayer（1990）為EQ所下的定義，再涵蓋 Gardner（1993）多元智慧理論中的內省智慧與人際智慧，將情緒智慧擴充為五種主要的的能力，前三項為自我情緒管理，後兩項為他人情緒管理。茲分別說明如下：

（一）認識自己的情緒

情緒自我覺察是情緒智慧的基礎，代表個體能隨時監控自己的感覺，對於自我瞭解是非常有助益的，因為掌握自身的感受才不易淪為感覺的奴隸，而在面對婚姻或工作等人生大事時，才能做出明智的抉擇和判斷。

（二）妥善管理情緒

情緒管理必須建立在自我覺察的基礎上，包括瞭解如何自我安慰，擺脫焦慮、憂鬱或不安等負向情緒。而缺乏此方面能力的人常與低落情緒交戰，反之，能妥善管理情緒的人能較快走出生命的挫折和低潮，重新再出發。

（三）自我激勵

將情緒專注於一項目標是絕對必要的，無論是集中注意力、自我激勵和發揮創造力。因為保持高度的熱誠是一切成就的原動力，而情緒的自制力也是不容忽視的，包括延宕滿足和克制衝動，一般而言，能自我激勵的人做事比較有效率。

（四）認知他人的情緒

同理心是基本的人際技巧，同樣建立在自我覺察的基礎上。一般而言，具有同理心的人較能覺察他人的情緒，也能從細微的訊息中洞悉他人真正的需求，會擁有較好的人際關係，適合從事醫護、教學、銷售與管理的工作。

（五）人際關係的管理

人際關係是一種管理他人情緒的藝術，會影響到個體的人緣、領導能力及人際和諧程度。通常人際關係良好的人較能充份體察他人的情緒，並以適當的方式處理之，易成為社會上的佼佼者。

個體在上述五項情緒智慧的表現可能不盡相同，有人可能比較善於處理焦慮但是不善於安慰別人的哀傷，有些人則剛好相反。所幸，人腦的可塑性是很高的，某方面能力不足都可以加以彌補和改善（Goleman, 1995；張美惠譯，2006）。由上可知，情緒智慧的能力是可以靠後天的學習加以提升的，因此研究者希望能透過教學，改善學生情緒智慧能力不足之處。

二、Mayer & Salovey 的情緒智慧修正理論模式

Mayer 和 Salovey (1997) 有鑒於早期的情緒智慧理論大多著重於情緒的覺察(awareness)和調節(regulation)，較缺乏對感覺的思考(thinking about feelings)，所以修正情緒智慧的定義，進而提出新的情緒智慧模式如圖2-2-1所示。由圖中可發現四個分支的排列方式是從基本的心理運作歷程到較高層次的心理整合歷程，每個分支都有四個代表性的能力，較早發展的能力位於各分支的左邊，較晚發展的能力則位於右邊，且每一種能力都可以運用在自己和他人的情緒上。茲分

別說明各分支情緒能力內涵如下：

(一) 情緒覺察、評估與表達的能力

第一分支強調個體是否能正確的覺察自己與他人的情緒狀態、能以合宜的方式表達情緒並進一步的辨別情緒的真偽，位於情緒智慧的最底層。兒童隨著發展的成熟，學習辨別自己和他人的情緒，最早的情緒覺察由區別臉部表情開始，漸漸學會覺察身體狀態、感覺和思想，進而能正確的辨認情緒。而隨著年齡的增長，兒童不僅可以辨識自己的情緒，也學會辨別他人的情緒感受，且能對生命或無生命的物體賦予想像的情感，此種想像能力有助於兒童將自己的情緒類化到其它人物上。待個體成熟穩定後，會開始評估情緒，正確的表達自己的感覺和情緒需求。進而分辨虛假、偽裝、不真誠的情緒。

(二) 激發、產生情緒以促進思考的能力

第二分支強調情緒有助於促進思考能力，及協助認知處理的過程。其實情緒是重要的警示系統，代表個人或環境中重要的改變訊息，例如嬰兒會用哭來表示需要食物或溫暖，用笑來表示快樂或滿足。但隨著成熟和學習，情緒會引導個體將注意力放在重要的事件上，進而促進思考的能力。此外，情緒也能幫助個體理解情況，並善加運用情感計劃事情，可比喻為心靈的情緒劇場(emotional theater of mind)，亦即透過情緒的想像和體驗，更能瞭解可能的原因和情況。而當個體越來正確、真實的運用情緒劇場時，就更能幫助個體選擇替代性的生活方式(賴怡君，2001)。另一方面，情緒也有助於個體以多元的角度思考問題，適時的轉換心情，於不確定的情境能採取有效的因應方式，如：好心情會引導樂觀的思考。最後瞭解不同的情緒種類有助於特定問題的思考，如快樂的情緒有助於歸納理解與創造力。

(三) 瞭解、分析及運用情緒知識的能力

第三分支強調個體是否能瞭解、分析及善用情緒知識。當兒童學會辨識情緒後，開始運用情緒知識命名各種情緒，並且瞭解情緒之間的關係，如喜歡和愛、

生氣與憤怒之間的差異性。接著將情緒連結至真實情境中，學習情緒推理能力，如：悲傷起因於失落、害怕起因於威脅。而隨著年齡的增長，兒童漸漸能瞭解，在某些情境下會同時產生複雜與矛盾的情緒，如：愛恨交織、敬畏中夾雜著害怕與驚訝。此外，個體也能瞭解不同情緒間的轉變，如：表達憤怒情緒後，會可能會因環境的反應而轉為暴怒、內疚或滿意，個體亦能進行情緒推理，且會影響到人際關係，如：一個自覺不受歡迎的人，因為害怕被別人拒絕，所以先拒絕別人。

（四）反省性的調節情緒，以提升情緒及智慧成長的能力

第四分支強調情緒反省、調節以提升情緒及智慧的成長，位於情緒智慧的最上層。當個體留意、關心自身的情緒時，才能進行情緒的調節與學習，因此對感覺保持適度的開放性是必要的。隨著年齡的增長，父母會教導兒童在哪些情境下暫時不要表達自己的情緒，等到較適合的時機再表達情緒，從中慢慢學會區分出感覺和行爲。同時父母也會教導兒童一些基本的情緒控制方法，以增加對自身情緒的掌控能力，如：生氣時從一數到十。當個體發展越趨成熟時，就會開始產生情緒反省能力或後設經驗，包括後設評估（meta-evaluation）：個體付出多少注意力在自己的情緒上，能否接受此種情緒的影響力；及後設調節（meta-regulation）：個體是否具有改善負面情緒的能力。

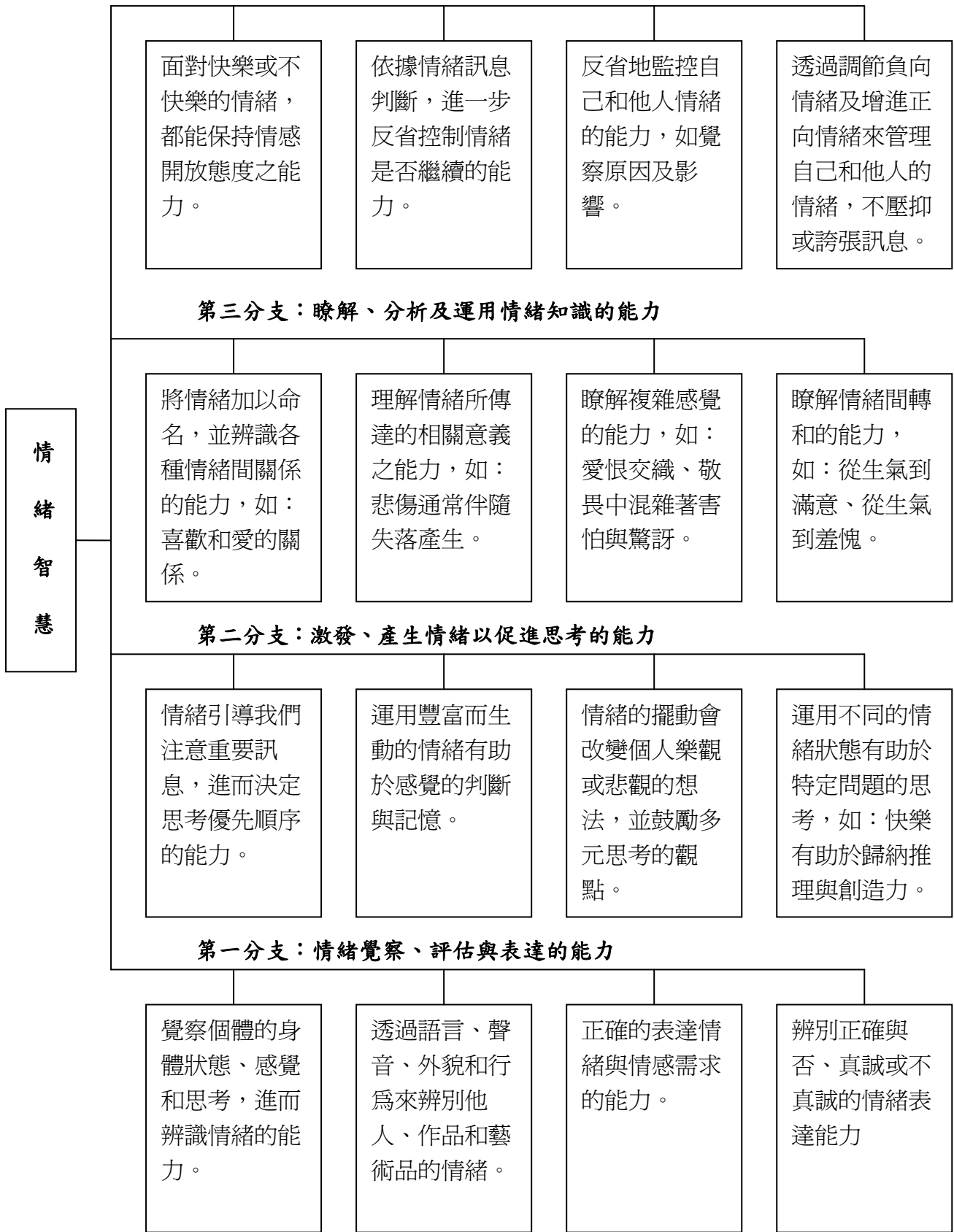


圖 2-1-1 情緒智慧的新概念架構圖
(資料來源：Mayer & Salovey, 1997, p.11)

三、本研究情緒教育課程的理論架構

本研究情緒教育課程的理論架構主要是以Mayer 和 Solavey (1997) 的情緒智慧修正理論模式為主要依據，並以Goleman (1995) 所提出的情緒智慧理論為輔助。探討完相關理論文獻，並與指導教授討論後，決定本研究的情緒教育課程主要範疇包括「情緒認知」、「情緒表達」、「正向激勵」、「情緒調節」與「情緒反省」，茲分別說明如下：

(一) 情緒認知

研究者分析 Mayer 和 Solavey (1997) 的理論，歸納情緒認知的內涵包括：能夠覺察自己的身體狀態、感覺和思想，透過語言、聲音、外貌和行為來察覺他人，進而辨識情緒及瞭解複雜感覺的能力。而就 Goleman (1995) 的理論而言，情緒認知的內涵包括：認識自己及他人的情緒。

所以情緒認知意味著當個人有情緒產生時，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(陳李綢、蔡順良，2006)。且從上述理論可知，情緒認知是情緒智慧的基礎，唯有先學會覺察自己和他人情緒的存在，才有辦法進一步的加以表達、調節和反省，因此將之納入本研究的情緒教育範疇。

(二) 情緒表達

研究者分析 Mayer 和 Solavey (1997) 的理論，歸納情緒表達的內涵包括：個體能夠正確表達自己的情緒及情緒需求的能力。情緒表達方式包括語言和非語言，不論以何種方式表達情感，只要是合乎社會文化的標準，都可以被接受。所以情緒表達意味著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(陳李綢、蔡順良，2006)。且中國的傳統文化強調以和為貴，屬於較內斂的民族，故不善於表達情緒，甚至認為有情緒是不好的，因此本情緒教育希望能教導學生學會以合宜的方式表達自己的情緒。

（三）正向激勵

研究者分析 Mayer 和 Solavey（1997）的理論，歸納正向激勵的內涵包括：鼓勵個體從多元的角度思考。而就 Goleman（1995）的理論而言，正向激勵的內涵包括：自我激勵，亦即對事物保持高度的熱誠及專注力，以收事半功倍之效。

所以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（陳李綢、蔡順良，2006）。增強正向情緒，就能減低負面情緒，因此本情緒教育課程針對此部份會設計一系列正向思考及自我激勵的課程，讓學生學習用多元的角度來看待事物，保持樂觀開朗的心情。

（四）情緒調節

研究者分析 Mayer 和 Solavey（1997）的理論，歸納情緒調節的內涵包括：透過調節負向情緒及增進正向情緒來管理自己和他人的情緒，不壓抑或誇張訊息，在面對快樂或不快樂的情緒，都能保持情感開放態度之能力。而就 Goleman（1995）的理論而言，情緒調節的內涵包括：妥善管理情緒，亦即在面對困難或挫折時能學會自我安慰，擺脫焦慮、灰暗與不安的感覺。

所以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（陳李綢、蔡順良，2006）。江文慈（1999）發現情緒調節能力較高者，在生理適應、心理適應、情緒適應和人際適應上有較佳的表現，因此本研究的情緒教育會針對青少年的情緒發展特徵，設計適合國中生情緒調節相關課程及活動。

（五）情緒反省

研究者分析 Mayer 和 Solavey（1997）的理論，歸納情緒反省的內涵包括：依據情緒訊息判斷，進一步反省情緒控制是否繼續及反省地監控自己和他人情緒的能力。所以情緒反省意味著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（陳李綢、蔡順良，

2006)。情緒反省屬於情緒智慧較高層次的部份，是一種情緒後設認知的部份，唯有不斷的反省自己的情緒表達及調節方式，才會進一步的提升情緒智慧的能力，所以研究者亦將此部份納入本情緒教育的範疇。

伍、情緒智慧的測量

「工欲善其事，必先利其器」，青少年情緒智慧的相關研究有日益增加的趨勢，因此挑選具有良好信效度的測量工具就顯得格外重要（Luebbers et al., 2007），如此才能更正確的測出所欲測量的特質。

Mayer 和 Salovey（1997）提出情緒智慧測量的準則如下：(1)測量必須針對受試者對情緒的認識、洞察、調節、控制及利用情緒輔助思維的能力 (2)測量必須直接量度受試者在以上各方面的表現，不應只依賴受試者對自己情緒的評價 (3)測量工具必須具備內在一致性和預測效度，且分量表間必須有合理的相關性存在（陳李綢、蔡順良，2006；趙志裕、康螢儀、鄭思雅、賀蓓，1998；賴怡君，2001）。一般而言，測量工具分成自陳量表與表現測驗兩大類，茲分別就國內外情緒智慧測量工具種類說明如下：

一、國外情緒智慧測量工具

（一）自陳量表

Salovey 和 Mayer（1990）發展「後設心情特質量表」(Trait Meta Mood Scales) 來測量個體對於智力的專注力、情緒的區辨力、情緒的修復力，全量表共 48 題，包含注意力（attention）、區辨力（clarity）及復原力（repair）三個分量表（Fernandez-Berrocal et al., 2006）。Fernandez-Berrocal、Extremera 和 Ramos（2004）將其改編為適合青少年使用的西班牙版本。

Goleman（1995）發展「情緒智商測驗」(EQT：Emotional Quotient Test)，目的是在測量個體的情緒能力、一般社會能力及所具備的特質，測驗包括三個分測驗：自己與他人的情緒狀態、激勵自己與他人、掌控人際關係等（賴怡君，2000）。

Bernet (1996) 發展「情感覺察量表」(Perception of Affect Scale)，全量表共計 93 題，編製理念主要是基於個體是否能快速、適當且有效的覺察情緒，從肢體語言、評量和邏輯三方面來測驗受試者的能力(Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, 1998)。

Bar-On (1997) 發展「情緒智商量表」(EQi: Emotional Quotient Inventory)，採李克特氏五點量表作答，全量表共 133 題，包含以下五個要素及十五個分測驗：(1)自我因素：自我尊重、情緒自我覺察、自信、獨立及自我實現 (2)人際因素：同理心、社會責任及人際關係 (3)適應性：現實考驗、具彈性及問題解決 (4)壓力管理：壓力容忍度及衝動控制 (5)一般情緒：樂觀及快樂。

Boyatzis 和 Goleman (2001) 依據 Goleman (1995) 的理論模式發展情緒能力量表 (ECI: Emotional Competence Inventory)，用於工作場域，主要評估管理效能與領導能力。全量表共 63 題，採李克特氏五點量表答題，測驗內容包括自我覺察、自我管理、社會覺察及社會技巧四大部份。

Palmer 和 Stough (2001) 編製 SUEIT (Swinburne University Emotional Intelligence Test)，全量表共 64 題，包含情緒覺察和表達 (ERE)、情緒認知 (EDC)、情緒理解 (UE)、情緒管理 (EM) 及情緒控制 (EC) 等五大部份 (引自 Luebbers et al., 2007)，而後 Luebbers et al. (2007) 將其修改為適合青少年使用之版本。

(二) 表現測驗

表現測驗普遍來說優於自陳式測驗，因為較具預測力，且能力很難用自陳方式真實的測量 (Davies, Stankov, & Roberts, 1998; Mayer & Geher, 1996; Zeidner & Mathews, 2000)。

Mayer & Geher (1996) 編製 EARS (Emotional Accuracy Research Scale)，首先請 40 位受試者描述在不同情境下，個體所感到最強烈的情緒，並清楚說明原因及心情感受，將上述真實感受當成評斷標準。接著請 321 位大學生針對 8 個樣

本情境及 12 種情緒狀態，回答 96 個題目，計分以樣本的真實感受及群體的一致性為標準。

Mayer、Salovey 和 Caruso (1999) 依據 Mayer 和 Salovey (1997) 的理論模式發展多重因素情緒智慧量表(MEIS：Multifactor Emotional Intelligence Scale)，並於 2002 年修訂成爲 MSCEIT 測驗(Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test)，測驗共有 12 個分量表，內容包括情緒覺察、理解和管理，進行方式爲辨別圖片的表情、插圖、故事角色；區別不同情緒；推論情緒；辨別不同情境下的情緒反應 (Pellitteri, 2006)。

二、國內情緒智慧測量工具

近年來國內越來越多學者自編或改編情緒智慧量表，研究者探討完相關文獻後，依據量表的適用對象分述如下：

(一) 小學生方面

梁靜珊 (1997) 依據 Goleman (1995) 情緒智慧理論編製情緒適應行爲量表，全量表共 35 題，採六點量表方式作答，包括六個分量表：覺察自我情緒、自我情緒控制、自我情緒管理、自我激勵、認識他人情緒、人際關係管理。

王春展 (1999) 編製兒童情緒思維量表，全量表共 50 題，採四點量表方式作答，包括自我和人際情緒二項內涵，分成情緒察覺、情緒瞭解、情緒推理、情緒判斷、情緒表達、情緒調節、情緒激勵與情緒反省等八種智力成分。

吳盈瑩 (2000) 根據 Solavey & Mayer (1990) 和 Goleman (1995) 的情緒智慧理論爲依據，並參考梁靜珊 (1997) 的情緒適應行爲量表和曾娉妍 (1998) 的兒童情緒量表編製「兒童情緒智慧量表」。全量表共 35 題，採李克特氏五點量表方式作答，包括四個分量表：後設情緒、自我情緒的察覺與表達、負向情緒的管理與情緒的運用及因應。

陳騏龍 (2001) 以王春展 (1999) 的兒童情緒思維自陳量表和林佳慧 (1999)

的情緒智力量表問卷調查為參考依據，編製兒童情緒智慧量表。全量表共40題，採李克特氏四點量表方式作答，包括五個分量表：認識自己的情緒、妥善管理情緒、自我激勵、認知他人的情緒、以及人際關係的管理。

賴怡君（2001）編製國小學童情緒智慧量表，全量表共 42 題，採李克特氏五點量表方式作答，分為「自我情緒智慧」與「人際情緒智慧」兩個層面，前者包括認識自己的情緒、表達自己的情緒、管理自己的情緒及自我激勵四個分量表；後者包括認識他人的情緒、回應他人的情緒及人際關係的處理三個分量表。

（二）中學生方面

王財印（2000）依據 Mayer & Salovey（1997）理論編製國中生情緒智慧量表，全量表共 61 題，採李克特氏五點量表方式作答，包括四個分量表：覺察、評估及表達情緒；激發、產生及促進情緒；瞭解、分析及運用情緒知識；反省、調整及提升情緒。

陳李綢、蔡順良（2006）編製中學生情緒智慧量表，適用對象為國中一年級至高中三年級學生。此量表企圖以本土化特色探討我國中學生情緒發展的特色，目的是為了瞭解中學生認知、表達與調整自身情緒的能力，全量表共 50 題，採李克特氏四點量表方式作答，包含以下五個分量表：情緒認知、情緒表達、正向激勵、情緒調節及情緒反省。

（三）中學生及大學生方面

江文慈、孫志麟（1998）編製情緒智慧量表，適用對象為國中生、高中生及大學生。全量表共 60 題，採李克特氏四點量表方式作答，內容包括情緒覺察、情緒表達、情緒調整與情緒運用四大層面，共十項情緒能力。

綜觀國內外情緒智慧量表，除了少數為表現測驗外（Mayer & Geher, 1996；Mayer, Salovey & Caruso, 1999），其餘大多為自陳量表，有的量表是依據理論自編，而有的量表則因適用對象、語言或文化的不同，將原量表改編為適用版本。其實目前學界並無一套普遍接受，並能有效測量情緒智慧的標準化工具和解釋常

模（王春展，1999），因為每一份量表各有其優缺點存在，因為發展背景、適用對象及限制都不同。所以量表使用者就必須依據自己的需求選擇一份最符合研究目的，最能夠測出所欲測量特質的量表。

就國內國中生適用的量表而言，包括江文慈、孫志麟（1998）、王財印（2000）及陳李綢、蔡順良（2006）三種量表。但是江文慈、孫志麟（1998）的適用對象為國中生、高中生及大學生，所跨的年齡層範圍較廣範，且文字較為艱深，國中生閱讀理解上可能會有困難；王財印（2000）的情緒智慧量表包括四個分量表：覺察、評估及表達情緒；激發、產生及促進情緒；瞭解、分析及運用情緒知識；反省、調整及提升情緒，但所測量的領域範圍較大，且不包含人際層面，故較不符合本研究的架構。

而陳李綢、蔡順良（2006）所編之中學生情緒智慧量表，在編製前參考國內外相關情緒智慧理論及量表，及訪談教育現場的在職教師，兼具理論性、統整性及實務性。此量表經二次預試後成正式問卷，編製過程嚴謹，經大規模施測後更建立各年級常模，全量表內部一致性為.94，可解釋的總變異量高達為 66.15%，信效度佳。且其理論基礎、適用對象及分量表內涵皆與本研究相符合，故與指導教授討論後決定採用此量表為本研究工具。

陸、情緒智慧對青少年發展之重要性

Goleman（1995）認為情緒智慧對健全兒童及青少年的身心發展很重要。而 Fernandez-Berrocal et al.（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，具情緒區辨力和情緒調節能力者有較好的心理調適能力，由上可知情緒智慧對心理調適是很重要的。

Ciarrochi et al.（2002）也發現低情緒智慧者遇到壓力時會有較高的自殺念頭。顯示情緒智慧對心理健康的調節有間接的影響。Liau et al.（2003）認為學生的內外問題行為和缺乏情緒智慧有關，情緒智慧較低的人較無同理心，也較無情緒管理的能力，較容易感到沮喪、神經質和有壓力（Dawda & Hart, 2000），

就外在行爲而言，情緒智慧較低的人與低學業成就有相關（Bar-On, 1997）。

Liau et al. (2003) 針對 203 名馬來西亞中等學校的學生研究發現情緒智慧較低的學生跟內在的問題行爲有較高的關連性，像是壓力、沮喪、身體的疾病，也和外在行爲有較高的關連性，例如：攻擊和犯罪行爲。青少年心理失調將會產生一些內在問題行爲，像是自殺或心理異常。相對的，情緒智慧較高者會比較健康的人生（Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, & Rooke, 2007）。

Perry (2001) 也指出情緒智力高的人在面對衝突情境時會有較好的處理方式；而從情緒智慧相關研究及文獻探討也可以發現：情緒智慧高低可以預測學生學業成就（王財印，2000；Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004）與生活適應（王財印，2000；Humphrey, Curran, Morris, Farrell, & Woods, 2007）的好壞。

由上可知，擁有高情緒智慧的青少年在面對壓力或人際挫折時會勇於面對，正向思考解決問題；相對的，缺乏情緒智慧的青少年可能因一時的情緒失控而造成無法彌補的錯誤，因此本研究希望能藉由情緒教育融入綜合活動課程提升學生的情緒智慧，讓他們有能力面對未來的挫折與挑戰。

柒、小結

本節主要在探討情緒智慧的內涵及理論，不過情緒智慧植基於情緒的內涵，因此必須先瞭解情緒的定義、功能、類別及國中生的情緒發展。接著探討情緒智慧的定義、理論、測量及對青少年發展之重要性。

整合文獻後發現，國內外學者對情緒的定義傾向於認為情緒是個體對內、外在刺激的反應，包含生理反應、心理感受、認知評估及外顯行爲四大部份。且情緒具有引起情感經驗、產生認知歷程、警覺及適應的功能，其種類繁多，而國中生因為生理、心理、學校及社會等因素造成情緒易變且不穩定的狀態，因此研究者在設計課程時會考量到情緒的四大面向、正向功能及國中生情緒發展特徵，以兼顧課程的理論基礎。

除此之外，也發現國內外學者對情緒智慧的定義並不一致，少數學者（呂俊

甫，1997；Shapiro, 1997；Simmons & Simmons, 1997；Radford, 2003）認為情緒智慧是一種人格特質，多數學者（王春展，1999；毛連塏，1996；江文慈，1999；吳毓瑩，1997；梁靜珊，1997；陳李綢、蔡順良，2006；馮朝霖，1997；Bar-on, 1997；Beauport & Diaz, 1996；Cooper & Sawaf, 1997；De Stuff, 1996；Goleman, 1995；Hatfield et al., 1994；Mayer & Salovey, 1997；Mayer et al., 2004；Salovey & Mayer, 1990；Steiner & Perry, 1997；Weisinger, 1998）認為情緒智慧是一種心理能力，研究者綜合上述學者的定義歸納情緒智慧為認知自己與他人情緒、懂得表達情緒、適時的正向激勵、調節並管理情緒及情緒反省，並以此五種能力作為設計情緒教育融入課程的目標及理論依據。

另外，本研究以Mayer和Solavey（1997）的情緒智慧修正理論模式為主要依據，並以Goleman（1995）所提出的情緒智慧理論為輔助，在與指導教授討論後，決定本研究的情緒教育課程包括「情緒認知」、「情緒表達」、「正向激勵」、「情緒調節」與「情緒反省」等五個範疇。

關於測量工具方面，就目前國內國中生適用的量表而言，包括江文慈、孫志麟（1998）、王財印（2000）及陳李綢、蔡順良（2006）三種量表。但是江文慈、孫志麟（1998）的情緒智慧量表所跨的年齡層範圍較廣；王財印（2000）的情緒智慧量表所測量的領域範圍較大，因此決定採用陳李綢、蔡順良（2006）所編之中學生情緒智慧量表，該量表編製前參考國內外相關情緒智慧理論及量表，及訪談教育現場的在職教師，兼具理論性、統整性及實務性，且其理論基礎、適用對象及分量表內涵皆與本研究相符合，且編製過程嚴謹，經大規模施測後更建立各年級常模，是信效度良好的研究工具。

第二節 同儕人際關係的內涵與理論

壹、同儕人際關係的定義

羅品欣（2004）將同儕界定為「同班同學」，亦即在學校的班級中，由年齡相仿的成員所集合而成的群體，該群體中的成員擁有相同的成熟水準、學習階段，也具有平等的社交地位。Devito（1994）認為廣義的人際關係包括親子關係、兩性關係、手足關係、勞資關係、師生關係等人與人之間任何型態的互動關係，而狹義的人際關係則專指友伴、同儕、同事的人際互動關係（徐西森，1998）。

Bukowski 和 Hoza (1989)指出同儕人際關係所代表的意義應該分成個體在團體中的受歡迎程度，以及兩個朋友之間的相互關係（林慧姿，2003）。同儕人際關係又稱「社會關係」或「友伴關係」，是個人與同輩間的交互關係，會影響到同儕喜歡和接納的程度（許雅嵐，2002）。

陳李綢、蔡順良（2006）認為廣義的人際關係存在於人與人之間任何型態的互動與交互作用，它是社會化歷程中相互交往與影響的一種關係，狹義的人際關係則專指友伴、同儕間的人際互動關係。在學校指的是同學、朋友和玩伴，彼此之間產生行為和情感上的交流，就是所謂的同儕人際關係。

綜上所述，國內外學者將人際關係廣泛分類成廣義和狹義兩種，廣義的人際關係指的是人與人之間互相交往、交互影響的一種狀態，是一種社會影響的歷程（Brummer, 1993；引自徐西森、連廷嘉、陳仙子、劉雅瑩，2003）。而狹義的人際關係指的是友伴、同儕間的人際互動關係（陳李綢、蔡順良；2006）。本研究所指的同儕人際關係是狹義的人際關係，亦即個體在學校中與其它同學互動交往的情形與程度。

貳、同儕人際關係的理論

同儕人際關係屬於一種狹義的人際關係，研究者在整理文獻後發現人際關係的理論多以國外學者的研究為主，國內學者對此方面的理論探討較少，茲分別說明如下：

一、Sullivan 的人際關係論

美國精神醫學家Sullivan(1953)主張人格乃是個人與他人交往中的行為表現，必須建立在人際關係的社會情境中。而從個體出生開始，就想獲得「人際安全」。嬰兒大約從12到18個月開始，就會慢慢形成一種自我系統，功能在於尋求滿足和獲得安全感以降低焦慮。這種自我系統是個體對人際關係的知覺和自我概念的一個參照系統，如果外界事物或他人的評價與其自我系統不符合，就會產生焦慮情緒，故個體會調節自我系統去適應外界事物或他人的評價，藉以減輕焦慮獲得安全感。Sullivan認為「前青少年期」是兒童發展第一個同儕親密關係的關鍵期，該階段的主要任務是能夠發展出親密的人際關係，使兒童真正脫離自我中心，並且能關心別人的福祉（林慧姿，2003）。而青年前期是真正與他人建立關係的開始，主要特徵是尋求友伴、親密及合作關係。若此時期缺乏友伴，將會變得孤獨寂寞，並易導致心理與生理的疾病產生。而異性間的交往也是此時期所注意的重點，會影響未來在人際上的適應與發展（Hall,1978；引自劉中夫，2006）。

二、Maslow 的需求層次理論

Maslow(1970)從人類動機理論中發展出「需求層次理論」，強調人類所有行為始於滿足其基本需求，並充分實現與生俱來的潛能。他對人類的動機抱持著一種整體而又分層的看法，強調動機是由多種不同性質的需求所組成，而各種需求之間又有先後順序與高低層次之分。茲分別說明各項需求如下（李珮瑄，2005；張春興，1996）：

(一) 生理需求

這是維持生存及延續種族的需求，也是人類最原始、最基本、最需優先滿足的需求，一方面要維持體內熱量，以支持身體的各項活動；另一方面要滿足生理的慾望，使不產生匱乏，如飢餓需要食物、口渴需要飲水、寒冷需要衣物、生病需要就醫、需要居住的場所，以及與異性結婚等等，當感覺到的生理需求被滿足時，我們就會產生愉快的感覺。不過，在現代進步的社會中，大多數人的生活並無匱乏感，生理需要的刺激因而相對的減低。

(二) 安全需求

人們喜歡選擇熟悉的環境，掌握已知的情境；希望獲得安全感、免受恐懼和混亂的折磨；對生活與體制穩定、有秩序的需求；尋求法律或保護者的保障等。安全需求的滿足，就是確保個人能生活在一個免遭危險的環境之中。

(三) 愛和隸屬感的需求

人們渴望和他人有一種相互關懷的關係，希望被他人接納、愛護、關注、鼓勵與支持。也就是個人對友伴、家庭的需要，對受到組織或團體認同的需要。在此需求中包含愛人與被愛的滿足，希望自己在所處群體和家庭中有一個位置。

(四) 自尊需求

這是一種個人對自己尊嚴和價值的追求，這種需求包括兩個方面：一是「自我尊重」，個人對自己產生能勝任、優秀的、有成就的主觀信念，對所面臨的社會充滿自信、獨立和自由的欲望；另一方面是「他人對自我的尊重」，即個人對自我期望中要求自己有名譽、威望和地位、被讚賞和被肯定。這些需求的滿足，使人覺得生活在世界上是有價值、有用處、有實力，這些需求若受挫，將使人產生自卑、軟弱、無能等感情，終而失去信心。

(五) 自我實現需求

自我實現的需求是個體成長中，追求未來最高目標和境界的動機或願望，也

就是尋求發揮個人潛能和不斷發展的機會。個體要求實現個人聰明、才智、理想與抱負，促使其潛力得以實現的趨勢，希望自己成為自己所期望的人物，完成與自己能力相稱的一切事情。自我實現被定義為個人對自身內在本質更充分的認識與承認，亦是個人將內在潛能、能力、天賦不斷統一、整合或協同邁進的過程。它不僅是終極狀態，而且是個體在任何時間、以各種不同形式實現其潛能的過程。

三、Schutz 的人際需求理論

Schutz (1973) 是最早提出人際關係三向度理論的學者，他認為每一個人都有人際關係的需求，而人際關係的滿足與否會影響到自我觀念 (self-concept) 的形成。人際需求可以分成接納(inclusion)、控制(control)和情感(affection)三大類。Schutz也認為不同需求類型的人，會發展成不同的人際反應特質。茲將以上三種人際需求，分述如下 (陳騏龍，2001)：

(一) 接納

接納是強調一種自己覺得重要且有價值、被愛及被關懷的感覺。Schutz 認為個人如能被團體接納，就不會孤寂，接納需求的強度，過與不及都無法發展出良好的人際關係。而較少接納需求的人，會傾向於內向和退縮，時時與別人保持距離，並且絕不與人交談個人隱私，但在潛意識裡卻很渴望別人注意他、關懷他，不要疏遠他。另外一種極端的人，是過份尋求別人的接納，這種人到處尋求朋友，藉此引起別人的注意，然而其潛意識仍然與較少接納需求的人一樣，很渴望別人注意、關懷他。因此，接納需求過與不及的人，都無法在群體間進退自如，所以唯有接納需求適宜的人才能與人保持良好的關係。

(二) 控制

控制是指個人在權力、人際間影響力及權威之間做決定的過程。控制需求是想控制別人到被別人控制間的一種連續性需求。控制需求低的人，服從權威，不願擔負做決定的責任。相對的，具有高控制欲的人，競爭性強，但亦無法擔負責

任。唯有適當控制欲的人，能控制別人及被人控制，並對自己深具信心。

(三) 情感

情感代表兩人之間親密的情緒感覺，尤其指不同程度愛與恨的感覺。情感太少的人，常避開人群，不談感情的事，不信任自己的感情。相對的，情感太豐富的人極需要別人的喜歡，當別人喜歡他，就會減輕他的焦慮。所以唯有情感需求合宜的人，才能接受別人的情感，也能接受別人的拒絕，營造良好的人際關係。

綜合上述的人際關係相關理論可知，個體不論處於何種發展階段，都具有人際關係的需求，都希望被群體接納和尊重，並建立良好的互動關係。而青少年階段重要他人從家人轉為同儕，希望能與同儕建立良好的互動關係，因此本研究期望能藉由情緒教育引導學生人際相處及溝通的方法，以健全身心的發展。

參、同儕人際關係對青少年發展的重要性

人是社會性的動物，不可能離群索居，我們渴望與他人建立關係，而且許多個人的需求，也必須透過與他人的互動，才能順利的達成（陳皎眉，2004）。特別是在青少年時期，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）。

Allen、Porter、Maryfrances、Marsh 和 McElhaney（2005）也認為在人生的階段中沒有一個時期像青少年的同儕社會化是伴隨著緊張、模糊不清的，而擁有良好的同儕人際關係是身心健康的指標之一。簡而言之，受歡迎的青少年會展現較有效率的社會技巧、較有能力去維持親密的友誼、反應較快也較溫暖、

不容易遭受到同學的攻擊，因此可以避免掉很多不必要的麻煩（引自 Bruyn & Den, 2005）。

從許多統計資料結果（卡內基訓練，2005；董氏基金會，2006）可知，「人際關係」的挫折往往是青少年最感到苦惱的問題之一，其主要原因來自於部份青少年太自我中心，以致於對他人的認知需求、感受不敏感所致。而當青少年遇到這些挫折時，如果沒有良好的疏導，很可能就會採取一些不良適應的方法或防衛機轉，如攻擊、退縮、合理化來保護自己。從社會新聞許多青少年鬥毆事件中發現，很多成因都只是因為雙方「看不順眼」、「為逞一時之氣」、或者是「意氣之爭」而導致後悔莫及的社會事件，毀了美好的人生（陳彰儀，2001）。

綜上所述，在青少年時期，同儕人際關係對青少年而言是非常重要的環，除了滿足基本的人際需求之外，彼此可以分享新知，不僅可以增進人際互動及社交的能力，也可以紓緩生活中的情緒與壓力。所以擁有良好人際關係的青少年，會有較好的情緒及生活適應；相對的，人際關係不好的青少年會產生許多偏差行為及情緒低落的現象，因此本研究希望能藉由情緒教育融入綜合活動課程提升學生的同儕人際關係，增進學生解決人際問題的能力。

肆、情緒智慧與同儕人際關係的相關研究

相關研究指出個人所經驗的情緒會影響到人際關係的好壞（林榮春，1998；Mayer & Salovey, 1993；Pellitteri, 2006）。在人際關係的互動中，經常帶有情緒的部份，人們會一起開心的歡笑，相互協助減少恐懼，而表情、聲調、姿勢、肢體動作都是情緒溝通很重要的部份（Johnson-Laird & Oatley, 2002）。而在日常生活中，我們常經歷許多情緒，例如意外收到禮物時的快樂、被人誤解時的憤怒、與情人分手時的痛苦、朋友相聚時的喜悅等等（陳皎眉，2004），由上可知，情緒和人際存在著密不可分的關係。

黃秀媚（2006）認為國中學生未必能覺察或表達自己的負向情緒，以致於影響其人際關係的和諧，可能會造成偏差行為或被同儕排擠的現象。而累積過多情

緒困擾時，若無管道方法紓解，就很容易衍生出更多的問題（鄭惠文，2000）。而學生在學校的情緒表達方式，將會為學生塑造各種不同的人際關係，所以學生情緒適應與否將是其成長階段中一個很重要的環節，也將會影響其人際關係品質的好壞（邱珮思、許維素，2006）。因此在國中階段實施情緒教育提升青少年的情緒智慧和同儕人際關係可說是刻不容緩的課題。國內近幾年來有關情緒智慧與人際關係的研究也陸續發展中，茲簡要說明如下：

首先，在國小學童研究方面，游雅吟（1996）探討兒童認知能力、理解多重情緒能力與人際關係相關研究，發現兒童多重情緒理解能力越高者，其人際關係愈佳。王春展（1999）探討兒童情緒智力的理論基礎與概念，藉此編製測量兒童情緒智力的量表與測驗，瞭解目前國內兒童的情緒智力與發展狀況，研究結果發現兒童的自我與人際情緒智力之間呈現中度以上顯著正相關。陳彥穎（2001）探討兒童情緒智力與生活適應之相關，發現兒童若表現出較差的自我與人際情緒因應時，會產生較多的負面情緒，與他人互動較不平穩，生活適應能力也相對的較差。

陳騏龍（2001）探討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，發現情緒智力對人際關係具有影響力及預測力。林淑華（2002）探討國小學童情緒管理與人際關係的相關，發現情緒管理能力與人際關係能力有顯著的正相關存在。羅品欣（2004）探討國小學童的家庭結構、親子互動關係、情緒智力與同儕互動關係之研究中，發現情緒智力越高的國小學童越懂得運用合宜的方式表達及管理自身的情緒，與同儕互動關係較佳，也較能與他人合作，表現出較多的利他行為。薛靜如（2006）探討兒童情緒管理與人際問題解決態度、學校生活適應之研究中，發現兒童的情緒管理與人際問題解決態度有中度的顯著相關存在，而且情緒管理能有效預測人際問題解決態度達 52.8%。

再者，在高中生研究方面，薛維煌（2006）探討高中學生人格特質、情緒智慧與人際關係之研究，發現、高中生情緒智慧與人際關係有顯著的正相關存在。

此外，在成人研究方面，陳建宏（1997）探討資訊從業人員情緒智慧的研究，

發現 EQ 愈高的資訊人員其負面情緒愈少，對人際關係的敏感度也較低。顯示出情緒智力與人際關係有正相關存在。林榮春（1998）使用實驗設計的方法，於企業界中導入三種組織發展的干預技術，來比較不同的干預技術，對於情緒覺察、情緒管理、同理心和人際關係等的改善效果，研究發現情緒智力較高的人在人際關係上有顯著的進步。

綜上所述，可發現不論在國小、高中或是成人的階段，情緒智慧與人際關係都有顯著的正相關存在，顯示情緒智慧在人際關係中扮演一個很重要的角色，意味著情緒智慧較高的人會擁有較好的人際關係。另外從上述的研究中也發現，大多数的研究著重在國小階段，較少研究者探討國中階段情緒智慧與人際關係的研究，而同儕人際關係對青少年而言是非常重要的發展指標，因此本研究希望能藉由情緒教育融入課程提升國中生情緒智慧和同儕人際關係。

伍、小結

本節主要在探討同儕人際關係的定義、理論及對青少年發展的重要性。從文獻回顧中發現，國內外學者普遍將人際關係分類成廣義和狹義兩種，廣義的人際關係指的是人與人之間互相交往、交互影響的一種狀態，是一種社會影響的歷程（Brummer, 1993；引自徐西森、連廷嘉、陳仙子、劉雅瑩，2003）；而狹義的人際關係指的是友伴、同儕間的人際互動關係（陳李綢、蔡順良；2006）。本研究所指的同儕人際關係是狹義的人際關係，亦即個體在學校中與其它同學互動交往的情形與程度。

另外，本研究以 Sullivan(1953)的人際關係論、Maslow(1970)的需求層次理論及 Schutz(1973)的人際關係三向度理論為同儕人際關係的理論基礎。研究者在進行情緒教育課程時會以此為參考依據，設計符合青少年同儕人際關係的教學體驗活動。最後，從相關文獻中可得知同儕人際關係對青少年有很大的影響，良好的人際關係有助於青少年的身心健康，因此本研究想要藉由情緒教育課程引導學生妥善處理人際衝突、學習與他人溝通，進而提升人際關係的品質。

第三節 情緒教育的內涵及相關研究

情緒教育的目的是在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（羅品欣，2006），因此在進行教學前必須先瞭解情緒教育的相關內涵，才能設計出符合理論與實際的課程內容。茲分別就情緒教育的定義、實施方式、教師的角色和國內外相關研究加以探討之。

參、情緒教育的內涵

一、情緒教育的定義

「情緒教育」顧名思義就是教導學生學習情緒相關內涵（吳盈瑩，2000），而 Schilling（1996）認為情緒相關內涵包括：自我覺察、感覺管理、做決定、壓力管理、自我概念、個人責任感、同理心、溝通、團體動力及衝突解決等十大課題，主要範疇為學會自我覺察、正確評估與表達情緒、提升學生的情緒適應能力（吳湘靈，2004）。

此外，Crawford（2005）認為情緒教育的內涵是相當類似的，包含學習情緒及情緒覺察的過程（Barford, 2002；Best & Geddes, 2002）、教育人們更具情緒性、透過經驗提高覺察他人情緒、增進正向自我概念（Morse, 1982；引自張富湖，2002）及情緒智慧的能力，朝著合理思考的方向邁進。

羅品欣（2006）更統整情緒教育的定義為「協助學生覺察與表達自己的情緒、學習管理自己的情緒、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，指引他們朝向良善的心理或行為發展。」

綜上所述，可知情緒教育在學生學習情緒方面扮演一個很重要的角色（Radford, 2003），研究者將情緒教育的內涵歸納為覺察自己及他人情緒、以適當的方式表達情緒、運用正向思考的方式自我激勵、適時的管理並反省情緒，並

依據此內涵設計情緒教育課程。

二、情緒教育的實施方式

情緒教育的實施方式必須視學校環境及學生需求而定，一般而言可分成下列三種方式：小團體、正式課程及融入各科教學（徐高鳳，1991；黃月霞，1989；Crawford, 2005；Goleman, 1995；Schilling, 1996），茲分別說明如下。

（一）小團體

國內有些研究者以情緒教育相關主題帶領小團體，如：理情情緒課程（吳麗娟，1985）、感覺與情緒經驗課程（黃月霞，1989）、情緒教育課程（王淑俐，1990；江美玲，2004；梁靜珊，1997；陳志平，2004；陳美姿，2000；陳啓勳，1997；陳雅貞，1999；曾娉妍，1998；楊雅惠，1998），帶領者使用暖身遊戲、角色扮演、討論及分享的方式引導團體成員體會情緒的奧妙，學會情緒管理的技巧，以提升情緒智慧。

（二）正式課程

徐高鳳（1991）利用團體活動課時間進行課程，有些研究者則利用輔導活動課進行課程（李小觀，2004；吳月裡，2003；周盛勳，2002；黃秀媚，2006；陳依伶，2004；張秋華，1998；張富湖，2002），以情緒教育方案進行直接教學，活動方式包括暖身活動、角色扮演、影片欣賞、故事講述、討論及分享等。

（三）融入各科教學

吳盈瑩（2000）將情緒教育融入國小國語科教學，分析完現行課文後選擇適合融入之單元，教導學生情緒覺察、表達、管理及運用等情緒能力，實施時間共八週，為期一學期。另外吳湘靈（2004）則是將情緒教育融入國小國語科故事教學，實施約一學期時間，進行隱性情緒教育，藉由故事讓學生學習多元的語文能力，同時也引導學生學習正確處理自我及他人情緒的能力。

除了上述的帶領活動之外，教師引導教學可採多元方法進行體驗活動，如討

論、遊戲、藝術活動、角色扮演及示範（Kelly, Longbottom, Potts, & Williamson, 2004；Radford, 2003；Schilling, 1996），而且 Goleman（1995）也強調課堂中的機會教育最為重要，要經常灌輸孩子平凡但重要的道理，讓他們累積學習經驗，在面臨威脅、挫折或傷害時才可以妥善處理情緒，進而解決問題。

綜上所述，情緒教育可以視狀況採多元的方式進行，不過從表2-3-1也發現早期較多研究者採小團體方式進行教學，至後期越來越多研究者將情緒教育實施於正式課程中，而融入式教學相對的較少，僅見情緒教育融入國小國語科教學（吳盈瑩，2000；吳湘靈，2004）。不過Goleman（1995）認為實施情緒教育會加重老師的教學負擔，而且增加新課程難免會遭遇阻力，比較新的作法是將情緒教育融入既有的課程中（張美惠譯，2006），讓不同年級的學生學到適合年齡發展的情緒教育內涵，且Muller-Ackerman和Stillman（2006）也認為相較於小團體方式，採班級課程進行教學能讓更多學生受惠。因此本研究採用融入式教學，將情緒教育融入綜合活動課程，讓學生在學習正式課程的同時，也能在潛移默化中學到情緒教育的內涵。

三、教師的角色

情緒教育屬於情意教育的範疇，因此不宜用教條式的論述，需要採用豐富多樣的課程設計，來突破師生間交流互動的層層關卡，讓學生在無設防的情況下主動吸收新知。例如：隱喻故事教學法、欣賞討論法、活動教學法、藝術創作法。所以身為教育工作者在啟發學生的學習潛能之餘，還要選擇適當的素材、寓意豐富的故事、耳熟能詳的案例或影片、生動有趣的體驗活動，讓學生在潛移默化中學習（羅品欣，2006）。

Radford（2003）認為身為一個情緒教育者，教學前必須具備情緒教育的專業知識、多元的教學技巧及正確的價值觀和態度；教學中必須瞭解學生情緒的發展階段，決定適當的情緒教育目標，覺察教室中的情緒環境，教導學生在不同的脈絡之下表達適當的情緒，鼓勵學生發展一個平衡且適應良好的情緒生活；教學

後要鼓勵學生學以致用，當學生面對不同情境出現正確的情緒反應時，可以適時的鼓勵他，給予正增強及讚美以強化正確的情緒反應。不過最重要的是 Fasano 和 Pellitteri (2006) 認為身教重於言教，教師必須當一個良好的示範者，在日常生活中遇到問題時能發揮情緒覺察、控制及表達的能力，讓學生在觀察學習中體會到情緒教育的意涵與應用。

另一方面，學校中的情緒文化也是很重要的，實施情緒教育應該根據文化脈絡實施，藉此引導學生在不同的事件中表現出最好的情緒反應。所以老師的角色是學生的照顧者也是教育者，提供諮詢、支持和引導，透過不同的方式和活動鼓勵學生去體驗情緒，如藝術、文學、遊戲、討論、內省等方式去體驗情緒，對學生往後與人溝通及相處上都有很大的助益(Radford, 2003；Webb & Vulliamy, 2002)。

此外，教師還可以教導學生使用適當的語言描述情緒經驗，因為想要瞭解自己和他人的情緒，語言扮演著一個很重要的溝通角色，擁有共通的語言後，就可以在不同的場合下使用適當的語言（Cervantes, 2002；Cunningham-Burley, Jamieson, Morton, Adam, & Mcfarlane, 2002）。

綜上所述，教師在實施情緒教育時必須扮演引導和示範的角色，透過不同的教學方式引導學生培養情緒覺察、情緒調節的能力，選擇適合自己的方式來紓解情緒，與同儕溝通和相處，融合於團體中，進而提升情緒管理的能力，擁有良好的同儕人際關係。

肆、情緒教育相關研究

一、國外相關研究

Goleman (2006) 在 EQ 十週年紀念版中提及 SEL 課程(Social and Emotional Learning：社會與情緒學習課程)，是以情緒智慧的概念和能力為基礎發展的課程 (Mildener & Keane, 2006)，已成為美國很多地區的必修課。也就是說，學生除了算術和語文之外，還必須學習 EI 這種基本生活技巧，並達到一定的水準，因為研究發現只要能幫助學生提高自覺與自信，學習管理負面的情緒與衝動，提升同理心，成果不僅會顯示在行為的改善上，也可提升學業表現。目前全球有十幾個國家都在推行 SEL 課程並有專屬的網站 (<http://www.casel.org>)，包括紐澳、拉丁美洲、非洲都有學校推行 EI 教育，而且聯合國教科文組織 (UNESCO) 在 2002 年發起全球推動 SEL 的計畫，向 140 個國家的教育部提出實施 SEL 的十項基本原則 (張美惠譯，2006)。

普遍來說，SEL 的課程內容包括自我覺察、社會覺察、自我管理、自我決策和人際技巧等能力 (CASEL, 2004)。以美國伊利諾州為例，從幼稚園到中學畢業，每個年級都規定必須達到一定的 SEL 能力，課程內容設計相當周全：小學低年級必須能分辨並精確的說出自己的情緒，而且要能知道這些情緒如何影響他的行為；小學高年級另有同理心課程，教導他們依據非語言訊息了解別人的感覺；國中生要懂得分析自己的壓力來源；高中生要學習透過傾聽與對話化解衝突，創造雙贏。Goleman (1995) 認為這些課程雖然無法使學生一夕之間改頭換面，但幾年學下來，學校的校風與同學的心態及情緒能力都有顯著的改善。研究發現學生在情緒自覺、情緒管理、正向思考、同理心、人際關係處理、學業成績及在校表現都有改善 (張美惠譯，2006)，顯示課程可以提升學生情緒智慧和同儕人際關係的能力。

Kelly et al.(2004)推動促進替代思考策略課程 (PATHS：Promoting Alternative Thinking Strategies)，植基於 ABCD 模式，情感 (Affect)、行為 (Behavior)、認

知 (Cognition)、發展 (Development) 的動態模式，將重點放在感覺的統合、情緒的語言、認知理解等社會與情緒能力。課程目標是以整個班級或整個學校的方式介入，評估介入後的影響，特別是增加學生管理困擾情緒的能力，並探討介入的策略讓情緒和感覺對行為產生正向的影響。

此課程的主要範疇內容為發展較多的情緒字彙、增加討論情緒的能力及發展情緒的後設認知能力，研究發現 PATHS 課程對情緒有潛在的影響存在，教師覺得這個課程對教室中的情緒理解和管理有貢獻，同時也看到了預防勝於治療的效果。另一方面學生對課程有相當正面的評價，他們很喜歡這個課程，表示更瞭解情緒的內涵，懂得如何去表達和管理自己的情緒，也願意學習策略去處理複雜的情緒和瞭解他人的情緒。

二、國內相關研究

表 2-3-1 國內情緒教育相關研究一覽表

研究者	研究主題	研究對象	實施時間及方式	研究發現
吳麗娟 (1985)	理性情緒 教育課程	國中二年 級學生	每次 50 分鐘，共 10 次，以小團體方式進行，活動方式包括腦力激盪、表演和討論。	課程對增進理性思考、減少非理性觀念和情緒穩定性有顯著效果，但對自我尊重沒有影響。
黃月霞 (1989)	感覺與情 緒經驗課 程	國小四年 級學生	每次 40 分鐘，共 10 次，以小團體方式進行，活動方式包括團體分享、討論及家庭作業。	課程對受試者態度及學業成績有顯著增進效果。
王淑俐 (1990)	情緒及感 受教育	明顯情緒 困擾及一 般國中學 生	每次 50 分鐘，共 10 節，以小團體方式進行。活動方式包括主題講解、書籍介紹及音樂活動。	提升學生的情緒認知能力、表現適當程度及情緒感受力。

(續下頁)

表 2-3-1 國內情緒教育相關研究一覽表 (續)

徐高鳳 (1991)	情感教育 課程	國小六年 級學生	每次 80 分鐘，共 10 次，利用團體活動課進行，活動方式包括講述、問答、討論、扮演及歌唱。	課程對學生的自我概念有顯著提升效果，但在學業、情感、人際及接納的分量表上未達顯著。
梁靜珊 (1997)	情緒教育 課程	國小六年 級資優生	每次 90 分鐘，共 8 次，以小團體的方式進行，課程內容以情緒認知性教學為主。	課程對學生的情緒適應行為未達顯著效果，且不因性別而有差異。
陳啓勳 (1997)	情緒管理 課程	高職一年 級學生	每次 60 分鐘，共 14 次，以小團體方式進行，活動方式包括講述、討論、演練及扮演。	學生的認知學習行為及英文、數學成績有顯著差異。但在情緒穩定性及人際關係上無顯著差異。
曾娉妍 (1998)	情緒教育 課程	國小三年 級學生	每次 80 分鐘，共 8 次，以小團體方式進行，教學策略融合認知、情感與行為三方面。	學生在情緒察覺和情緒表達上有顯著的增進效果。但在情緒調節上則無顯著效果。
張秋華 (1998)	合理情緒 教育課程	國中一年 級學生	每次 50 分鐘，共 12 次，利用班級輔導活動課進行課程，活動方式包括角色扮演、討論及唱歌。	課程對提升學生自尊和自我概念有幫助。
楊雅惠 (1998)	情緒管理 方案	大學生	每次 160 分鐘，共 8 次，以小團體方式進行，活動方式包括討論、分享及演練。	課程對學生的自尊、因應方式及情緒穩定性未達顯著效果。

(續下頁)

表 2-3-1 國內情緒教育相關研究一覽表 (續)

陳雅貞 (1999)	情緒教育 團體方案	國小四年 級害羞兒 童	每次 40 分鐘，共 10 次，以小團體的方式進行，活動方式包括暖身遊戲、分享、討論、角色扮演。	對降低學生的害羞程度有顯著效果，但對提升學生的自我肯定性沒有顯著的效果。
吳盈瑩 (2000)	情緒教育	國小四年 級學生	將情緒教育融入國小國語科教學，共八單元，約一學期時間。	對學生情緒運用及因應能力有顯著的增進效果，但對學生的情緒智慧無顯著效果。
陳美姿 (2000)	情感教育	幼稚園大 班學生	以小團體方式進行，共 12 週，運用兒童繪本的方式進行教學。	對學生自我情緒能力及社會能力有部份的增進效果。
周盛勳 (2002)	班級輔導 之情緒教 育課程	國小六年 級學生	利用班級輔導活動課進行課程，約二個月，活動方式包括角色扮演、討論及分享。	對學生的情緒智力、自我概念有提升效果，在生活適應方面，有正向的輔導效應。
張富湖 (2002)	情緒教育 課程	國中二年 級學生	每次 45 分鐘，共 14 次。利用班級輔導活動課進行課程，活動方式包括體驗遊戲、角色扮演、相關影片分享與討論。	學生在情緒覺察、情緒表達及情緒運用具立即及延宕效果。而在情緒理解方面只具延宕效果。
吳月裡 (2003)	情緒教育 輔導方案	國小六年 級學生	每次 40 分鐘，共 6 次，利用課程進行情緒教育，活動方式包括演練、討論及分享。	對學生情緒適應行為有立即及延宕的顯著效果。

(續下頁)

表 2-3-1 國內情緒教育相關研究一覽表 (續)

江美玲 (2004)	低 EQ 國中生的「探索諮商團體」方案	國中二年級學生	每次 120 分鐘，共 10 次，以探索諮商小團體方式進行，包括探索活動體驗、反思及回饋。	對提升學生整體及自我情緒智力有幫助，但對提升學生人際情緒智力上沒有幫助。
李小觀 (2004)	情緒教育方案	國小四年級	每次 80 分鐘，共 8 次，利用班級上課時間進行課程，活動方式包括討論、分享、角色扮演。	對提升學生情緒智力有立即與持續的顯著效果，但在性別的方面無顯著的差異效果。
吳湘靈 (2004)	情緒教育	國小一年級	將情緒教育融入國語文故事教學約一學期，包括故事講述、討論與分享。	學生學會理性解決問題、同理他人、情緒表達及處理情緒，亦增進班級人際關係。
陳志平 (2004)	情緒教育輔導方案	國中慈輝班學生	每次 45 分鐘，共 20 次，以小團體方式進行，活動方式包括示範、遊戲、角色扮演、討論及發表。	課程對學生情緒智力提升具立即及延宕效果，但在學校生活適應上無顯著效果。
陳依伶 (2004)	情緒教育課程	國小六年級	每次 80 分鐘，共 5 次。利用課程進行情緒教育，活動方式包括講述、扮演、討論及分享。	對提升學生自我覺察能力有立即及追蹤的顯著效果。
黃秀媚 (2006)	情緒管理教學	國中七年級	每次 45 分鐘，共 4 次，利用輔導活動課進行教學，活動包括暖身活動、討論及分享。	課程對學生情緒穩定性的「非強迫」傾向有立即效果，但無延宕效果。在壓力因應行為上無顯著效果。

由表 2-3-1 可知，國內情緒教育相關論文約有 21 篇，研究時間從 1985 年持續至 2006 年，研究對象從幼稚園學生、國小學生、國中學生、高職學生至大學生，可見情緒教育之重要性。另外研究者整理發現情緒教育實施方式多採小團體進行（王淑俐，1990；江美玲，2004；吳麗娟，1985；黃月霞，1989；梁靜珊，1997；陳志平，2004；陳美姿，2000；陳啓勳，1997；陳雅貞，1999；曾娉妍，1998；楊雅惠，1998）、正式課程教學（李小觀，2004；吳月裡，2003；周盛勳，2002；徐高鳳，1991；張秋華，1998；黃秀媚，2006；陳依伶，2004；張富湖，2002），但是融入式教學僅見吳盈瑩（2000）、吳湘靈（2004）將情緒教育融入國小國語科教學。

另外從前人研究結果發現，實施情緒教育可以提升學生的情緒智慧（江美玲，2004；李小觀，2004；周盛勳，2002；陳志平，2004）、增進情緒覺察及情緒表達能力（陳依伶，2004；張富湖，2001；曾娉妍，1998）、減低非理性信念（吳麗娟，1985），並增進班級人際關係。

而就情緒教育課程活動方式而言，多數研究者採講述、討論、發表、角色扮演和分享等方式進行教學（李小觀，2004；吳月裡，2003；吳湘靈，2004；吳麗娟，1985；周盛勳，2002；徐高鳳，1991；黃月霞，1989；黃秀媚，2006；陳志平，2004；陳依伶，2004；陳啓勳，1997；陳雅貞，1999；張秋華，1998；楊雅惠，1998），王淑俐（1990）採主題講解、書籍介紹及音樂活動方式進行教學，曾娉妍（1998）採用認知、情感與行為等教學策略，陳美姿（2000）運用繪本進行教學，以上研究對增進學生的情緒智慧有部份的顯著效果。此外，張富湖（2002）和江美玲（2004）運用體驗遊戲和探索活動進行教學，對學生的情緒智慧有明顯的提升效果，梁靜珊（1997）採用認知性教學進行情緒教育，對學生的情緒智慧未達顯著效果。由上可知，情緒教育不宜採單一的講述法，應配合多元的教學方法，尤其以體驗活動的效果最佳，因此本研究綜合上述研究者的教學法，採用暖身活動、腦力激盪、角色扮演、影片、音樂、動畫、分享及討論進行教學，並強調體驗活動後的反思、回饋及實踐的部份，期望使用多元的教學方法能增進學生

的學習興趣及成效。

綜上所述，許多實徵研究顯示情緒教育有助於提升學生的情緒智慧，但在同儕人際關係層面，只發現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。所以本研究擬採用融入式情緒教育，瞭解其對學生的情緒智慧及同儕人際關係的影響效果。

陸、小結

本節主要在探討情緒教育的內涵及相關研究，瞭解情緒教育的定義、實施方式、教師的角色、國內外相關研究以作為研究者實施情緒教育的參考依據。

此外，Crawford（2005）認為情緒教育的內涵是相當類似的，因此研究者將其歸納為覺察自己及他人情緒、以適當的方式表達情緒、運用正向思考的方式自我激勵、適時的管理並反省情緒。而情緒教育的實施方式分為小團體、正式課程及融入各科教學三種，但從國內外情緒教育相關研究中發現，大多數的研究者多採小團體進行教學，然而研究者考量到課程的長久性及實用性，因此決定採用情緒教育融入綜合活動課程方式進行教學實驗，以瞭解課程實施的可行性。

第四節 情緒教育與綜合活動的關係

教育部於民國九十學年度全面實施九年一貫教育課程，其中綜合活動學習領域的基本理念為提供反思訊息、擴展學習經驗、推動整體聯結及鼓勵多元自主。課程目標為：實驗體驗所知、省思個人意義、擴展學習經驗及鼓勵多元與尊重（教育部 2003）。李坤崇（2001）也提出綜合活動的九點教學原則如下：以精研理念取代被動告知的專業成長、以領域專業取代配課挪用的教學茫然、以學生本位取代教師主體的教學主角、以積極鼓勵取代消極懲罰的教學心態、以動態多元取代靜態一致的教學模式、以資訊能力取代灌輸知識的學習心態、以發表展現取代被動沉默的畏縮態度、以整合資源取代固定呆板的學習環境及以尊重參與取代附屬配角的社區結合。

此外，凡是活動教育皆強調杜威從做中學的教育精神，重視活動經驗對個人的發展意義，因此從參與、反思至行為的活動進程都是學校綜合活動應用的基本教學模式（李義男，2006）。而完整的體驗活動應該是活動課程中同時包括體驗與反思兩個部份，缺乏其中一者就會讓活動教育失去意義。因為透過反思可以協助學生將他們的學習經驗、現實生活與未來的學習做連結；讓學生瞭解他們在活動情境中學到的概念與技巧可以應用在實際生活中；也可讓學生知道活動課程的目標、意義與焦點，進而能掌握學習的契機（蔡居澤，2006）。

Kraft 和 Sakofs（1985）認為經驗教育的過程包含以下要素：(1)學習者在學習過程中是參與者，必須親身投入。(2)學習活動要求個人動機，努力表現、參與和責任。(3)學習活動以自然的結果方式呈現給學習者，具有真實意義。(4)學習者的反省是學習過程中最重要的要素。Kolb（1984）也認為要進行經驗學習需具備四種能力：(1)具有開放的經驗，願置身於新的經驗中（具體經驗）。(2)具有觀察和反思的技巧，以便從各種不同觀點檢視新經驗（反思的觀察）。(3)分析的能力，即透過觀察創造出統整的觀念（抽象概念）。(4)做決定及解決問題的能力，以便新的觀念可以在實務中應用（行動實驗）（引自廖炳煌，魏大統；2006）。

另一方面，張景媛（2006）認為情緒教育的教學設計應從學生生活中熟悉的情緒（社會新聞、家庭生活、學校生活）事件進行分析，歸納出情緒的種類、探討影響情緒反應的因素，最後找出最適合自己使用的情緒調節方式。此外，還需要兼顧實用的部份，讓學生能將體會到的意義運用在自己的情緒行為中。羅品欣（2006）也認為落實情緒教育不宜用教條式的論述，需要採用豐富多樣的課程設計，來突破師生間交流互動的層層關卡，讓學生在無設防的情況下主動吸收新知。例如：隱喻故事教學法、欣賞討論法、活動教學法、藝術創作法。

綜上所述，綜合活動學習領域屬於活動和經驗教育的一環，較無學科考試的升學壓力，目的在培養學生具有反思的能力、獲得不同的學習經驗、並強調動態多元的教學模式以及提倡教師及學生自主的能力。而情緒教育屬於情意教育的範疇，不宜只採用單一的傳統講述法，應重視以多元的教學方式引導學生體會情緒教育的內涵。因此研究者認為綜合活動和情緒教育的基本理念及教學方法相近，可以將情緒教育融入綜合活動中，教師可以充份發揮自主的權利，設計適合學生的情緒教育活動，並藉由多元的教學方式讓學生體會不同的情緒內涵，進而內化並實踐。