

國立台東大學幼兒教育系所

碩士論文

指導教授：簡淑真 博士

提升社經弱勢幼兒情緒能力
之實驗教學研究

研究生：莊秀敏 撰

中華民國九十八年六月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書
系所別：幼兒教育系

本班 莊秀敏 君

所提之論文 提升弱勢幼兒情緒能力之實驗教學研究

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：

鍾志從

(學位考試委員會主席)

簡馨慧

簡淑真

(指導教授)

論文學位考試日期：98年6月29日

國立台東大學

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 幼兒教育學系 系(所)

碩士班 97 學年度第 2 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：提升社經弱勢幼兒情緒能力之實驗教學研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單 位
☐	☒	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館
☒	☐	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

☒同意 ☐不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請

文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
			☒

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：簡淑真 (親筆簽名)

研究生簽名：莊育敏 (親筆正楷)

學 號：9600202 (務必填寫)

日 期：中華民國 98 年 7 月 22 日

謝 誌

人生有夢逐夢踏實。有幸重新悠遊於學海中，令我體會到學術殿堂中做學問的甜美與苦澀。一篇論文的完成，是學習歷程的結果，亦是生命歷程的重整。其中經歷許多的努力、掙扎、協助與期待，而環繞內心的是無限的珍惜與真誠的感恩。

尤其感謝指導教授簡淑真教授，在我論文撰寫的過程中，不斷的指導我正確的方向，悉心的指導、專業問題的釐清及客觀的建議；耐心的給我成長蛻變的空間與時間，給我完成論文的信心；並在我惶惑不安時，給予我支持和鼓勵。也感謝鍾教授志從與簡教授馨瑩撥冗擔任口試委員，於百忙之餘，悉心審閱，提供許多適切的建議與寶貴意見，使論文內涵與架構更為縝密。今日論文得以順利完成，在此致上最深的謝意。研究所階段中，每位指導老師帶給我的不僅是學術領域的深入探索，更有許多觀念的啟發。感謝淑芳主任、懷芬導師、宗文老師、馨瑩老師的教誨與啟迪。在此致上最誠摯的感謝。

研究所求學期間，謝謝豐里國小蔡校長的支持及同仁的協助，讓我研究所的課程得以順利進行；更感謝我的最佳工作夥伴~~淑珠，包容我二年求學的辛勞及支持實驗教學的進行。也謝謝協助評量的好朋友，銘謝在心。當然還有我的好同學們，小山、阿忠、小蝦、毛毛、.....等，所有協助我、鼓勵我的好同學，衷心感謝。感謝我的家人、外子及女兒的體諒與支持，更謝謝春美大姊在日常生活中許多的協助與幫忙，讓我專心唸書無後顧之憂。

要感謝的人太多，總括一句——有你們真好。最後，願將此畢業的成果獻給我敬愛的師長、家人，以及曾在這段歲月幫助過我的夥伴們。因為有你們的鼓勵與協助，才有我今日的榮耀與喜悅。謝謝啦！

莊秀敏 于台東大學 2009.07.

提升社經弱勢幼兒情緒能力之

實驗教學研究

摘要

本研究旨在，探討情緒教育課程對提昇社經弱勢幼兒情緒智力之成效，以及分析學習效果是否因性別(男、女)而有差異。

本研究採等組前後測實驗設計，研究對象以台東縣某一所國小附設幼稚園五歲幼兒為對象，再以社經地位調查問卷選取不同社經背景之幼兒，包括實驗組(弱勢家庭背景幼兒)28名；弱勢對照組28名及優勢對照組28名共84名。其中僅實驗組幼兒接受研究者自行編制之情緒教材，進行外加課程共六單元21主題之實驗教學，對照組則未接受情緒課程。主要測驗工具為「幼兒情緒能力發展量表」(簡淑真和郭李宗文，2006)，施測結果以平均數與標準差等描述性統計，說明樣本結構。

根據研究結果，本研究主要發現如下：

- (一) 情緒課程對社經弱勢幼兒情緒智力的提升具有學習成效。
- (二) 情緒課程對社經弱勢幼兒「情緒的覺察與辨識」能力之提升具有學習成效。
- (三) 情緒課程對社經弱勢幼兒「情緒理解」能力之提升具有學習成效。
- (四) 情緒課程對社經弱勢幼兒「情緒表達」能力之提升具有學習成效。
- (五) 情緒課程對社經弱勢幼兒「情緒調節」能力之提升具有學習成效。
- (六) 情緒課程對社經弱勢幼兒情緒智力的提昇效果，不因性別不同而有差異。

關鍵詞：情緒能力、情緒課程、社經弱勢幼兒。

The Experimental Curriculum on Strengthening Emotional Competence in Preschoolers of Disadvantaged Socioeconomic Status

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the effects of an emotional education curriculum on strengthening emotional competence in preschoolers of disadvantaged socioeconomic status, and to analyze whether learning effects will be different from the control group.

The pretest-posttest equivalent-group design is adopted in the study. The subjects are 84 of 5-year-old children of an affiliated kindergarten of an elementary school in Taidong County. The children are selected through questionnaires of disadvantaged socioeconomic status survey, including 28 children in experimental group (disadvantaged socioeconomic status), 28 in disadvantaged control group and 28 in advantaged control group, 84 children in total. All children using the self-designed emotional education materials, only experimental group took the experimental teaching of extra curriculum which is divided into 6 units, 21 topics; The main experimental tool is "Testing Scale of Emotional Competence Development in children" (Shu-Zhen Jian and Li Tsung-Wen Kuo, 2006). Analyze the consequence of the testing scale by the method of descriptive statistic such as mean and standard deviation and demonstrate the structure of samples.

The outcomes of the research are as following:

- (1) An emotional education curriculum has learning effect on strengthening emotional intelligence in preschoolers of disadvantaged socioeconomic status.
- (2) An emotional education curriculum has learning effects on awareness of emotion in preschoolers of disadvantaged socioeconomic status.
- (3) An emotional education curriculum has learning effects on understanding of emotion in preschoolers of disadvantaged socioeconomic status.
- (4) An emotional education curriculum has learning effects on expression of emotion in preschoolers disadvantaged socioeconomic status.
- (5) An emotional education curriculum has learning effects on regulation of emotion in preschoolers disadvantaged socioeconomic status.
- (6) The effects of an emotional education curriculum on strengthening emotional competence in preschoolers disadvantaged socioeconomic status will not be different according to gender.

Keywords: emotional competence, emotional curriculum, disadvantaged preschoolers, low socioeconomic status

目 錄

第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題	4
第三節 名詞釋義	5
第四節 研究範圍與限制	7
第二章 文獻探討	9
第一節 情緒的內涵、理論與功能.....	9
第二節 情緒智力的探討	16
第三節 情緒教育	29
第四節 情緒智力相關研究.....	40
第三章 研究方法	49
第一節 研究設計	49
第二節 研究場域與研究參與者	55
第三節 研究工具	60
第四節 實驗課程與教學	64
第五節 研究程序	77
第六節 資料分析	79
第四章 研究結果與討論.....	80
第一節 幼兒之社經背景及情緒能力描述	80
第二節 情緒教育課程對弱勢幼兒情緒能力之成效.....	82
第三節 情緒教育課程對男女幼兒情緒能力之成效.....	86
第四節 綜合討論	89
第五章 結論與建議	95
第一節 結論	95
第二節 檢討與建議.....	97
參考文獻.....	102
中文部分.....	102

童書部份	106
英文部分	107
附錄	109



圖次

圖 2-1 情緒理論架構	18
圖 2-2 Mayer 與 Salovey(1997)之情緒理論架構內涵	22
圖 3-1 研究流程架構圖	51
圖 4-1 實驗組與對照組前後測之比較	89
圖 4-2 情緒的覺察與辨識前後測平均數比較	90
圖 4-3 情緒理解前後測平均數之比較	91
圖 4-4 情緒表達前後測平均數之比較	92
圖 4-5 情緒調節前後測平均數之比較	93
圖 4-6 男女前後測平均數之比較	94



表次

表 2-1 情緒定義一覽表	9
表 2-2 情緒智力定義一覽表	16
表 2-3 國內情緒相關研究	40
表 2-4 社經地位與情緒智力之相關研究	44
表 2-5 性別與情緒智力的相關研究	46
表 3-1 等組前後測設計	49
表 3-2 實驗教學變項一覽表	51
表 3-3 提昇情緒能力時程表	52
表 3-4 愛愛附幼學童家庭社經概況表	57
表 3-5 研究樣本父母社經與職業分配表	59
表 3-6 參與研究之實驗組和對照組幼兒概況	59
表 3-7 情緒課程雙向細目表	65
表 3-8 單元目錄活動	67
表 3-9 範例教案一	70
表 3-10 範例教案二	72
表 3-11 範例教案三	74
表 3-12 範例教案四	76
表 4-1 各組前測情緒能力分數之描述性統計值及平均數差異考驗	81
表 4-2 不同組別幼兒在「情緒能力」前後測總分平均數與標準差	82
表 4-3 單因子變異數分析檢定摘要表	83
表 4-4 實驗組幼兒前後測分析	84
表 4-5 不同組別幼兒在「情緒能力」之單因子變異數分析摘要表	85
表 4-6 不同性別與組別的幼兒情緒能力描述統計值及二因子變異數分 析摘要表	86
表 4-7 實驗教學後不同組別與不同性別幼兒「幼兒情緒能力量表」總變 量變異數分析摘要表	87
表 4-8 組內迴歸係數同質性檢定摘要表	88

表 4-9 男女單因子共變數分析摘要表	88
---------------------------	----



提升社經弱勢幼兒情緒能力之實驗教學研究

第一章 緒論

本章主要闡述「幼兒情緒能力之實驗教學」的動機、目的、相關名詞釋義及本研究之限制。全章共分為四節：第一節為研究背景動機；第二節為研究目的與待答問題；第三節為名詞釋義；第四節為研究範圍與限制：

第一節 研究背景動機

幼稚園是幼兒踏入團體生活的第一步，幼兒的角色從家中的注目焦點轉換成為團體中的一份子，情緒在此轉換的過程中扮演重要的角色，Dowling 認為情緒對個人安適狀態及學習有顯著的重要性(引用蔡春美，2006)，瞭解情緒有助於培養孩子的社會能力同理心及為人設想的思考能力(莊素芬，1999)。幼兒情緒發展相當快速及影響深遠，他們的情緒影響著他們的自尊、自我與他人的關係、行為的對錯。

教學現場老師都會發現，幼兒情緒問題影響他的學習、人際關係甚至於對其自我肯定都有密切的關係。在個人的教學現場，班上幼兒大都為第一次入學，情緒上經常新奇中夾雜著不安；加上有些幼兒因家庭變化或父母離異，而產生情緒上的焦慮或困擾，在睡夢中哭著找媽媽；在遊樂場玩時突然淚眼婆娑的說：老師，我想念我爸爸。隨著社會的變遷，幼兒遭逢家庭變故的情形有越來越多的趨勢；這些狀況對幼兒而言，常是無能力扭轉。在這種狀況下，情緒變化往往影響幼兒學習及人際關係。另由幼兒日常的表現與語言表達中不難發現，幼兒對事情常會著重在負面的覺察與感受。

Goleman 在 1995 年出版的「EQ」一書中指出美國紐沃(Nueva)學習中心自我科學班所設計的課程堪為情緒教育的典範，該課程在實行二十年後，成效卓越，證實情緒智力是可以經由情緒教育課程的學習而予以提昇（引自張美惠譯，1996）。Salovey、Hsee and Mayer (1993)也提出情緒智力會隨著學習和成熟因素而改變。國內許多研究也證實特過情緒教育課程能有效的提升情緒智力（吳月

裡，2002；林孟薈，2003；張淑玲，2004）。因此透過情緒教育來指導學生如何表達並尊重他人的感覺，建設性地調節情緒，做好情緒管理；不僅可避免情緒失控，在積極方面也可以培養學生負責任與自我實現的正向態度，同時也可以增強學生的情緒能力，促進人際關係，如此一來，對學生將有很大的助益（黃月霞，1989；黃光明，1996；江文慈，1997）。Seligman（2002）也說：反駁自己的負面思想是每一個孩子都可以學會的一個終生技術。越早學會這種技術，越能躲掉不必要的煩惱和憂愁。社經弱勢幼兒若能習得此技術，漸漸的能以樂觀的態度面對生活上的窘境、歧視與挑戰，即是一項帶得走的最好能力。故希望藉由老師的協助，透過改變社經弱勢幼兒對情緒認知、調節之課程與活動，達到提升社經弱勢幼兒情緒能力，促使其對當下情境有適當的情緒反應，並能有效管理與掌握情緒，進而協助其達到情緒的社會化。

依據 Salovey 和 Maye 的〈情緒能力〉一書，指出人生的成就最多只有 20% 歸於 IQ，其他 80% 則受到其他因素的影響；其中情緒能力較高的人，在人生各階段都較佔優勢，成功的機會也較多。且人類生活不能避免挫折、生存環境的壓力，產生的負向情緒，為了適應環境，人類必須學習調節負向情緒。因此幼兒學習負向情緒的調節是重要的發展任務(Kopp, 1989)。Seligman(2002)指出對學齡期的孩子而言，樂觀思維除了透過父母學來之外，很多來自於老師的教導，這是孩子一生受用無窮的人生智慧，有益於身心健康的發展。

另簡淑真(2005)「國民教育幼兒班課程綱要之能力指標」專案研究指出，情緒能力與年齡、性別皆有其差異；且從地區來看，在整體量表及各分項平均數的得分比較，東部地區(北、中、南區)的幼兒得分比西部地區的幼生來得低。且從父母社經地位來看，在整體量表及各分項平均數的得分比較，低社經的幼兒得分亦比中、高社經的幼生得分低。由以上研究顯示東部地區低社經背景之幼兒情緒能力較不足。情緒是個體生活的一部份，童年情緒發展對於未來人生有相當深遠的影響。園所位於台東地區，且幼兒父母大都是低社經階層，為強化社經弱勢幼兒之樂觀學習態度及提高其成功機會，更確立研究者探討「提升社經弱勢幼兒情緒能力」相關問題之想法

另研究者由日常生活觀察發現，對社經弱勢族群而言，男性成人常有酗酒及自我放棄之自我情緒困擾情況發生；而女性成人則較能面對現實、接受現況。研究者將其歸因於現實狀況下對自我情緒的理解及調適的落差；但在探求相關文獻

的過程中也未能看到確切的研究結果，故亦希望能經由此研究探究不同性別的社經弱勢幼兒，情緒能力是否有差異？

情緒可不可以教，近幾年國內的相關研究逐漸增加，但研究對象多以國小國中與高中學生為主(王春展，1999；王財印，2000；江文慈，1997；李蕙美，1992；李孟儒，2000；柯華蕙和李昭玲，1988；梁靜珊，1997；游雅吟，1996；陳彥穎，2001；陳騏龍，2001；張富湖，2002；張淑玲，2005；鍾永吉，1997)，也有以幼兒為對象的研究，(王怡又和余思靜，2000；阮淑宜，1991；林昭慧，2000；林彥君，2003；林律娜，2005；林文婷，2008；章淑婷，1993a，1993b；許雅清，2006；陳金定，1998；黃秋雅，2005；簡淑真，2001)。有些採心理學觀點，得知幼兒情緒能力的高低受年齡的增長、認知的複雜度以及對情緒的看法與信念等因素的影響(林建福，2001；陳伊琳，2004；Peters，1972；簡淑真，2001)；有些從生態學著手，顯示出幼兒情緒能力與家中的主要照顧者的情緒智力有關(林彥君，2003)；更有些以繪本、故事為媒介，融入課程中進行情緒教育課程(何映虹，2006；黃淑婉，2006)；其研究對象大部分是以一般學童或幼兒，而目前針對社經弱勢學童或幼兒的研究大都以生活適應及認知學習為主軸，但就如皮亞傑所言，認知提供了發展所需的充分架構；然而其發展的動力確是來自情緒。但情緒教育之研究仍缺乏。故本研究有其實質上的意義與獨特性。

第二節 研究目的與待答問題

壹、研究目的

根據上述研究動機，本研究主要了解情緒教育課程與增進社經弱勢幼兒情緒能力之相關；並分析男、女幼兒情緒能力之差異。期待此研究結果，能提供幼稚園教師及托兒所保育員追求自我成長之參考。因此本研究之主要目的如下：

- 一、探討社經地位與幼兒情緒能力表現之關係。
- 二、分析社經弱勢幼童在接受情緒教學前後，情緒能力之改變。
- 三、探討性別不同，在情緒教學實施後情緒能力之差異。

貳、研究問題

根據上述研究目的，本研究提出之待答問題如下：

- 一、探討社經地位是否與幼兒情緒能力表現有關？
- 二、分析社經弱勢幼童在接受情緒教學前後，情緒能力是否具有學習成效？
 - (一)情緒教育教學實施後，實驗組與對照組幼童在「情緒領域發展量表」前後測之得分是否有顯著差異？
 - (二)情緒教育教學實施後，實驗組與對照組幼童在「情緒的覺察與辨識」前後測之得分是否有顯著差異？
 - (三)情緒教育教學實施後，實驗組與對照組幼童在「情緒的理解」前後測之得分是否有顯著差異？
 - (四)情緒教育教學實施後，實驗組與對照組幼童在「情緒的表達」前後測之得分是否有顯著差異？
 - (五)情緒教育教學實施後，實驗組與對照組幼童在「情緒的調節」前後測之得分是否有顯著差異？
- 三、探討性別不同，在情緒教學實施後情緒能力是否有顯著之差異？

第三節 名詞釋義

一、幼兒

所謂幼兒泛指學齡前兒童，也就是指從出生到六歲為主（盧美貴，1988）；也有學者以 2-6 歲為幼兒期（盧素碧，1988）。本研究所指幼兒為年齡介於五足歲未滿六足歲之大班學齡前孩童。

二、情緒

Goleman 則在「情緒智商」一書中，將情緒定義為「是個體的感覺及其特有的思想、生理與心理狀態及其相關的行為傾向」。

本研究「情緒」是指個體對內外刺激的整體性主觀反應，它是行為(包括表情、身體動作、及工具行為)、生理變化(包括情緒的生物化學、內分泌、腦機能等)、和情緒經驗(包括情緒的解釋、外在事件的評估、及主觀的情緒感覺)的統合。也就是指幼兒解讀內外刺激，而產生生理、心理的整體性主觀反應。

三、社經弱勢幼兒

「弱勢族群(minority group)」(又稱「弱勢團體」)，乃是相對於「優勢族群(majority group)」(又稱「優勢團體」或「主流團體」)而言，在社會、政治、經濟地上較居劣勢或較受壓榨的團體(蔡文輝和李紹嶸，1999)。而本研究之社經弱勢幼兒以家庭的社經地位來區分，包含家長教育程度與職業水準兩個向度。教育程度依黃毅志（2005）的七等順序尺度測量，學歷分為：1.無自修者、2.小學、3.國初中、4.高中（職）、5.專科、6.大學、7.研究所。職業水準則依黃毅志的五等順序尺度測量，分為：1.非技術工及體力工，與農、林、魚、牧工作人員、2.技術工及有關工作人員，機械設備操作工及組裝工，與服務工作人員及銷售員、3.事務工作人員、4.技術員及助理專業人員、5.民意代表、行政主管、企業主管及經理人員，與專業人員。根據「雙因子社會地位指數」，將教育程度與職業水準相加後，求得社經地位水準，得分越高社經地位水準越高，各級分數如下：第一級 2-4 分、第二級 5-6 分、第三級 7、第四級 8-9、第五級 10-12、本研究所稱之弱勢地區幼兒其家庭社經地位為第一級與第二級。

四、情緒能力

情緒能力是個人對情緒訊息的處理，使個體對自己與他人的情緒產生察覺、辨識、理解、判斷、反省、調節、表達等，進而引發個體認知情緒的感受、行為反應、與他人的互動方式、建立良好人際關係的能力(簡淑真和郭李宗文，2008)。本研究「情緒能力」是指「幼兒面對情緒狀況時所需的各項能力，包含：情緒覺察辨識、情緒理解、情緒調節與情緒的表達四大部分。」「情緒覺察辨識」是一種能透過自己或他人的語言或非語言行為來覺察辨識自己和他人的一種情緒，「情緒理解」是一種了解自己或他人產生情緒的原因以及對此原因的想法；「情緒調節」是指個體能藉著內外在任何方式來改變自己的想法，以試圖轉變自己情緒的一種能力；「情緒表達」是透過語言或非語言來表達自己情緒的一種能力(簡淑真和郭李宗文，2006)。

五、情緒教育課程

情緒教育課程主要是藉由教育的方式，運用各種教材，以情緒教育為主題再與其他領域整合而設計的各種教保活動，以有效提昇個體的情緒智能，使個體有良好的情緒發展與認知，進而能在人際互動中有適切的情緒表達，並鼓勵實際應用於生活中，以利提升幼兒情緒能力之課程。

第四節 研究範圍與限制

本研究受限於人力、物力與時間等客觀因素，故研究內容無法涵蓋所有對象與相關變項，茲將研究範圍與限制說明如下：

一、研究範圍

(一)研究對象

本研究對象：

1、實驗組幼兒：指位於台東市郊愛愛幼稚園，年齡介於五足歲未滿六足歲之大班學齡前幼兒。

2、弱勢對照組：指位於台東市郊仁仁幼稚園，年齡介於五足歲未滿六足歲之大班學齡前幼兒。

3、優勢對照組：指位於台東市區文文幼稚園年齡介於五足歲未滿六足歲之大班學齡前幼兒。

(二)研究內容

本研究方法以實驗課程之方式，針對學齡前大班幼兒進行研究，藉以瞭解情緒教育課程對弱勢幼兒情緒能力之影響及不同性別幼兒情緒能力之差異。

二、研究限制

(一)就量表填答而言

本研究對象為 5 歲就讀幼稚園之幼兒，但因幼兒的認知能力的限制，故有關幼兒情緒能力量表部分則由帶班教師觀察幼兒平日情緒行為來填答，量表填答雖有施測資格之限制（每日最少與該幼兒相處三小時以上，且已觀察到該幼兒的情緒行為，連續三個月以上的教師或教保人員）；但教師的填答仍可能受個人的主觀意識感受而影響作答的客觀性。因此，研究結果的推論仍需謹慎。

(二)就研究變項而言

幼兒情緒能力的變項包含個人的生理與心理因素、人格特質、成長經驗與長的教養型態等眾多影響因素。本研究只針對幼兒背景變項(家庭經濟與性別)對幼兒情緒能力的影響來做探討，其他因素則不列入本研究範圍內。

(三)就研究方法而言

受限於研究時間及人力，本研究僅以量化統計方法分析；所得結果僅從量表

的資料做分析，因此可能造成本研究在分析推論上的限制。



第二章 文獻探討

本章主要的目的在介紹情緒的內涵與功能、探討情緒教育的理論基礎、實施方式及有關的實證研究。全章共分三節：第一節為情緒的內涵、理論與功能，第二節為情緒智力的探討，第三節為情緒教育的內涵與重要性，第四節情緒能力的相關研究。

第一節 情緒的內涵、理論與功能

一、情緒是什麼？

幼兒園中每日都在上演情緒的戲曲，主角就是來自不同家庭的幼兒；幼兒生活中充滿情緒，其情緒是一種主觀的感覺，但我們仍不禁要想情緒是什麼？何時發生？如何表現？為什麼有情緒？

究竟何謂「情緒」？很多學者對它有不同的解釋；但不管是教育、心理學或一般的辭典還是百科全書，在談論『情緒』時，都難以對『情緒』下一明確定義（王淑俐，1980）。儘管如此，研究者為了情緒教育的推行及探究情緒教育與情緒智力的關係，還是須釐清「情緒」的定義。以下針對國內外學者對情緒的定義，試著整理出一個合適的定義，如表 2-1。

表 2-1 情緒定義一覽表

研究者	情緒的定義
王淑俐(1980)	情緒包含心理感受、生理變化、認知評價與外顯行為等四個層面。
張春興(1995)	情緒乃指個體受到某種刺激，所產生的一種身心激動狀態。情緒狀態之發生，雖為個體所能體驗，但對其所引起的生理變化和行為反應，不易為個體本身所控制，故對個體之生活極具影響作用。
黃德祥(1996)	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，個體有情緒反應才会有喜怒哀樂的感受。

表 2-1(續)

曹中瑋(1997)	情緒是由內外刺激所引發的一種主要反應，此狀態是由主觀感受、生理反應、認知評估、行為表達四種成份交互作用而成，並極易因此產生動機性的行為。
曾娉妍(1998)	情緒是由內、外在刺激所引發的一種反應的狀態。這些狀態是由個體的心理感受、生理的反應、認知的評價、外顯的行為等四種成份交互作用而成。
葉重新(2005)	情緒係指個人在受到某種刺激之後，所產生的心理狀態。
Dworetsky(1985)	情緒是一種複雜的感受狀態，包括意識的經驗、內在明顯的生理反應、以及促進或抑制的動機性行為傾向。
Campos (1987)	「情緒」是個體在面對他有意義的事件中，努力嘗試、建立維持或改變自身與環境間的關係
Chabot (1993)	情緒可以區分成五種特別的要素，包含：生理變化、愉快或不愉快的感覺、臉部表情與肢體語言、適應行為與認知之評估(引自陳羚芝譯，民 90)。
Plutchik (1984)	情緒是對刺激的一種複雜而連續的反應，而此行為是由引發複雜且連續過程之刺激所造成的結果。
Lazarus&Lazarus (1994)	情緒各奪六項心理要素，包含：個人目標的結局、自我或自尊、評價、個人意義、刺激事件以及行動傾向(引自李素卿譯，民 90)。
Goleman (1995)	情緒是指感覺及其特有的思想、生理與心理的狀態及相關的行為傾向(引自張美惠譯，民 85)。

綜合學者專家的看法，情緒之基本要素約可歸納為：(一) 個人內在的心理感受；(二) 主觀的認知評價；(三) 個體生理變化；(四) 外顯行為表現等四項。此即為本研究情緒教育課程「情緒」之理論基礎。

二、情緒理論

情緒是相當複雜且難以瞭解，但卻是個體的一個重要面向，值得認真的探索。黃月霞（1989）認為情緒教育課程內容是以發展性觀點為基礎，此發展性輔導課程，須涵蓋人類經驗的三種向度—認知、情感和行為。由於各學派對情緒的研究重點不同，形成了多種取向的情緒理論；以下僅針對情緒瞭解和管理整理出很有啟示的情緒理論（引自曹中瑋，1997）；探討一些與本情緒教育課程有關的理論，以作為此情緒教育之依據。

（一）榮格的情緒理論

榮格（Jung）的情緒理論主要孕育在其人格理論中。他認為人格是由意識、個人潛意識、和集體潛意識三部分統整而成。情緒除產生於意識層面外，也在潛意識層面發生。在意識層面，人類處理訊息的方式包含：思考（thinking）、感受（feeling）、感覺（sensing）、直覺（intuiting）等四種；有人感受性強，有人則傾向以思考的方式處理訊息。感受對個體言，主要有兩個作用，一是形成我們對人、事、物的喜好與厭惡；另一就是由感受形成情緒。基本上發展不良的感受能力，可能引發不適當的行為和認知。故情緒教育應強化感受的功能。另人們將痛苦的記憶、心理的衝突、無法解決的問題、下意識的訊息，以情結（complexes）的方式儲存於個人潛意識之中，這種運作是意識層面無法覺察的。集體潛意識中有各種的原型（archetypes），更是人類豐富的情緒來源。

（二）斯辛二式的情緒理論

斯開特（Schachter）認為心理（mind）和身體（body）是人類經驗中兩個重要成份。因為他們非常重視個人自己的認知解釋和歸因，而交感神經系統的活動，決定個體能否感受到情緒。而有何種情緒經驗，則由認知因素來決定。也就是個人過去所習得的經驗，深刻影響其對刺激情境和生理反應的解釋。而對較不能很快解釋的生理反應，尋找身邊的環境線索就變得相當重要。在此理論中，情緒的成熟與否，就視其對生理反應和情境刺激，能否做出正確合宜的判斷。

（三）拉札勒斯的情緒認知評估論

拉札勒斯（Lazarus）主張情緒發生的第一個步驟就是認知評估（cognitive appraisals）。當外在刺激出現個體會尋找環境中需要或想要的線索來對這刺激及線索加以評估其與個體的關連性和重要性。這種評估分為三個過程：初級評估（primary appraisal）次級評估（secondary appraisal）及再評估（reappraisal）。初

級評估是評估外在事件對個體福祉的影響；次級評估則指評估處理此一事件，可能選擇的行動方式，特別是初級評估的結果是壓力狀態；再評估則是當所採取的行動改變了情況，所得的新訊息而做的重新評估。每一個評估過程的結果，均可能引發個體不同的情緒，或修正原有的情緒。此理論認為，情緒只是認知評估結果的一部分，此論點引起不少爭論，故其在較新的論述加上了自動化和潛意識（其意義類似精神分析學派的下意識）的認知評估，以補其理論的不足。但這樣仍不能解釋某些現象。不過，此理論對人們企圖管理情緒，提供一個新的思考－改變認知的評估來調節情緒是可以嘗試的。

（四）米勒森的行為分析情緒論

米勒森（Millenson）的理論認為有三個基本情緒：焦慮（anxiety）、生氣（anger）、高興（elation）是天生的，其他情緒均是自此衍生出來的。而情緒的發生則是透過學習的基本理論出現或減弱，或是與這些增強物相關的刺激出現，再透過古典制約而形成。既然情緒是透過學習而來的，自然能透過學習去控制它。而且只要感覺足夠，大部分的人都能嘗試做到。米勒森的理論雖然非常行為取向，但對情緒問題提出很具建設性的看法，值得我們參考。

研究者認為情緒是人類生活中重要的一部分，有其獨特的內涵與運作方式。在瞭解情緒時，要同時重視其四個成份：生理激動、主觀感受、認知評估、和表達行為，這四部分交互作用形成情緒。且人是以系統方式運作而成整體，故探索情緒自不能忘了這基本的原則。

三、情緒與幼兒發展理論

從心理發展的角度來看情緒能力的培養，人自出生開始隨著對週圍環境的認識與周圍親密人士的互動及個人其他領域的發展而逐漸精良；Piaget 描述嬰兒的情緒生活，認為情緒包含愛、憤怒、與恐懼等基本的情緒反應，母親提供食物和舒適，是一切原始的滿足來源，這是兒童情緒生活的開始(章淑婷，1992)。有關幼兒情緒的發展，心理學家認為嬰兒首先知覺到自己的感覺；然後漸發展情緒的表達能力；至幼兒時期可以有目的的表露情緒，最後達到情緒的穩定性」。Bridges 認為新生兒的情緒只是一種未分化的反應，此反應是由刺激所引起的神經、生理的反應，其後經由學習與成熟，可漸分化出各種不同性質的情緒。到了幼兒時期，幼兒由於語言能力的進步，情緒更可以透過語言作清楚的呈現。

由情緒文獻中發現各幼兒展學派對情緒各有不同的理論及舉證，缺乏一致性的認

定，有的情緒理論所持的觀點是聯結中樞神經系統的改變，也有的情緒理論之焦點在於分析人際關係、複雜社會的網絡。而情緒教育課程內容是以發展觀點為基礎，必須涵蓋人類經驗的三種向度—認知、情感和行為(黃月霞，1989)，由於各學派對於情緒研究的重點不同，形成了多種取向的情緒理論，其範圍大致包含生理、心理、行為、認知、社會層面，以下僅針對與本研究情緒教育課程相關的情緒理論加以探討，以做為情緒教育的依據。

(一) 情緒與認知理論

情緒認知論者強調主觀認知對於情緒的重要關係與影響，情緒的產生與個體的認知功能有密切的關係。皮亞傑認為認知提供了發展所需的充分架構，然而發展的動力卻是來自情緒，而情緒會影響幼兒探索環境的意願。當幼兒對解決問題的既有方法感到不滿意，或是當他們既有的認知架構不足以處理新問題，以致於感到挫折的時候，他們的情緒可能會失去平衡，結果促使幼兒朝向更高的認知層次去發展，終而將舊有的認知架構重組成新的平衡狀態。Lazarus(1991)也提出認知評估是情緒中最關鍵的因素，情緒發生當下的第一步驟就是認知評估(引自曹中璋，1997)。情緒認知論包含情緒歸因論與情緒認知評估論，以下分別說明之：

1、情緒歸因論：Schacter 與 Singer(1962)認為情緒主要為認知因素所決定的。情緒的起因為二，第一為個體會對來自於自己身體生理變化給予解釋和歸類，另一方面個體也會對外在的環境刺激給予解釋和歸類，因此情緒歸因論亦稱情緒二因論(引自游恆山譯，1996)。

2、情緒認知評估論：Arnold (1960)認為單憑對生理變化的認知不能完整說明情緒，情緒也與所處情境及對事物的認知有關，唯有對生理變化及外在刺激的認知結合，才能清楚說明情緒。

以認知論的觀點來說，個體情緒的發生是對自身生理變化及外在環境刺激的認知而決定。因此在情緒教育中應該指導幼兒對自身的生理變化及外在的環境刺激有正確的評估，以避免學生因錯誤的認知導致不適當的情緒反應。

(二) 情緒與行為理論

「行為主義之父」Waston 認為情緒是嬰兒天賦的本能，其中包括了恐懼、憤怒和愛。這些情緒的變化，成為往後人格發展的基礎。其將情緒界定為「一種遺傳的反應類型，它包含整個身體機制的深刻變化，尤其在內臟和腺體系統方面」，他發現人類情緒的類型、刺激及反應並非得自於遺傳後，即終身不變，情

緒會因制約作用而改變，所以成人的情緒反應和嬰兒不同(引自王淑俐，1990)。以行為論的觀點而言，情緒會因制約作用而有所變化，因此情緒教育課程可以教導學生控制情緒的策略；另情緒包含外顯的行為反應，教導學生適宜的情緒表達也是情緒教育課程的目標之一。

(三)情緒與社會互動論

Denzin(1984)指出情緒是自我的情緒，包括個人在情緒作用中所感受到的一切。他所謂的「自我」是存在於社會當中的自我，情緒起源於社會，由人際互動中而產生，所有的情緒都是一種社會關係(引自王淑俐，1990)。人與人之間靠相互間的互動溝通來建立社會組織，良好情緒可以促進人與人之間的溝通(Buss & Goldsmith,1998)。曾娉妍(1998)以情緒互動論的觀點來看情緒教育時，認為人際的互動是循環不息的，個體的反應會受到以往社會互動經驗的影響，而且這種影響是雙面性的。

以社會互動論的觀點而言，情緒源起於社會互動中，因此情緒教育的實施最好是在團體中進行，讓學生由人際互動中了解情緒的產生與變化。

綜上所述，情緒與生俱來且與人之生活息息相關，而幼兒情緒與成人是大不相同的，幼兒情緒反應是短暫的，會經常出現及具有個別差異，且幼兒情緒具有強烈的、易變的特質(阮淑宜，1991)。個體情緒的發生是對外在環境刺激的認知所決定，且會因制約作用而改變，並源起於社會互動中。因此，情緒教育適合在團體的社會互動模式中進行，由了解自身與他人情緒經驗進而引導幼兒對外在刺激做正確覺察，學習適當的情緒表達與調適。透過幼兒情緒發展研究，我們瞭解嬰兒從愉快的經驗產生正向情緒，不愉快的經驗產生負向情緒，而負向的情緒會對我們的人際關係、社會功能造成負面影響。因此幼兒期是情緒能力的奠基期，但卻常被成人所忽略。對於幼兒，大家常只重視智商、技能以及創造能力的發展，這些項目被視為成就的代名詞；但人是群居的社會動物，維持人際溝通及自主穩定性有其必要；情緒在社會溝通扮演重要角色，研究幼兒情緒實具意義。

四、情緒的功能：

Hyson(1999)提到情緒具有以下三種功能(Hyson 著，莊素芬譯，1999)：

1、幫助人類生存及適應生活環境

Bowlby(1969)認為幼兒的依附行為是進化而來的，當幼兒在環境中面臨威脅，他們以哭泣告知成人，並試圖靠近照顧者，以獲得成人的保護，因而維繫人類的繁衍與福祉。而幼年時期喜愛探索和漸進求變的天性，則是可幫助人類生存及適應環境。

2、增進且引導人類行為

一些情緒研究學者(Campos , Banett , Lamb , Goldsmith, & Stenberg, 1983 ; Erode,1980)認為情緒具有獨特的動機性，情緒具有引導人類行為的功能；個人的不同情緒產生不同影響的結果，例如當幼兒學習新事物時，愉悅的感覺會提高他的學習表現和記憶力；而生氣的情緒則會增加幼兒的反抗力。

3、支援人際之間的溝通

情緒在人際的溝通和訊息傳遞上，扮演著關鍵性的地位。基本的情緒表情幾乎是世界共通的，例如，喜怒哀樂等，因此我們能解讀他人各種表情所傳遞的意涵，以利溝通。研究情緒的學者相信，情緒在人際間的訊息傳遞上，扮演關鍵性的角色(莊素芬譯，1999)。ThomPson, Connell 和 Bridges(1988)研究指出情緒會強烈影響社會互動，尤其是陌生情境中，個體的情緒反應會影響其社會互動之結果；個體好的情緒易造成良性社會互動，且這種影響是持續性的。

情緒是幼兒成長過程社會化發展重要之關卡；幼兒跟他人建立情感，有了情緒經驗，學會情緒的表達、調節與管理，經由此互動過程，社會化為一完整的人。

第二節 情緒智力的探討

從許多的研究中發現，不少國內外的學者從事情緒智力的研究，且除了國外有一些開創性的理論及概念分析外，國內也有一些學者曾就情緒智力提出相關見解，但大多以國外學者的理論和研究為論述依據。

一、情緒智力的定義

「情緒智力」一詞最早出現在學術文獻 Payne(1985)對於情緒研究的博士論文中，Payne(1985)提出情緒智力長久來一直被忽視，而導致現代社會出現許多問題。後來 Salovey 與 Mayer(1990)將「情緒」與「智力」結合，融合 Thorndike 「社會智力」即了解他人的思想行為以做出適度因應的能力，與 Hward Gardner 的「自知智力」—是自我認知的鎖匙，指的是能夠認識自己的感覺認識自己並選擇自己生活方向的能力和「人際智力」—指能夠認知他人的情緒、性情、動機、慾望等，並能夠做適度的反應，進而與人交往並和睦相處的能力，而提出「情緒智力」的概念，並從事學術性的研究，「情緒智力」的概念在學術界才漸受重視；此情緒智力之所以受到重視乃是它打破了傳統以語文及算術能力為代表的智力觀(江文慈，1997)。以下試著就國內外學者對情緒智力的定義，整理如表 2-2

表 2-2 情緒智力定義一覽表

Salovey & Mayer(1990)	情緒智力為體察自己與別人的情緒，處理情緒並運用情緒訊息來指引自己的思考與行動之能力
Goleman(1995)	情緒智力是保持自我控制、熱忱和堅持且能自我激勵的能力，包含五種主要層面的能力：認識自己的情緒、管理情緒、激勵自己、認知他人情緒以及處理人際關係等能力(張美惠譯，民 85)。
De Beauport & Diaz(1996)	情緒智力是一種使我們有適當感覺和慾望的智力，包括：情感智力(affectional intelligence)、心情智力(moodintelligence)和激勵智力(motivateional intelligence)等三項次成份。
Stuftt (1996)	情緒智力是個體了解、詮釋和控制其情緒的能力
Mayer & Salovey(1997)	情緒智力包括：覺察、評估及表達情緒的能力；激發、產生及促進情緒的能力；瞭解、分析及運用情緒知識的能力，反省調節及提昇情緒的能力。

Weisinger(1998)	情緒智力是藉由使用情緒來幫助指引自己的行為以及提昇思考結果，自己思想的運用情緒。情緒智力包括四項基本要素，這些要素能使我們發展情緒智力所包含的特定技能和能力，這些要素所構成的能力是階層發展的，且前者是後者的基礎，
吳毓瑩(1997)	情緒智力是一種需要培養和學習的能力，是個體了解自己的情緒或是心境，加以處理和使用，使自己達到平衡狀態，或是能夠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)	情緒智力包括思考自己的情緒以及別人的情緒，該思考包括覺察、分辨與處理三個層次，也就是以理性的認知功能來處理感性的情感問題。
馮朝霖(1997)	情緒智力是個人後天受環境影響與學習的結果，情緒智力可說是情緒管理的藝術，並涉及不同的人際關係，情緒智力包括了解別人情緒與處理他人情緒的能力，因此情緒智力首先展現在個人的自我關係上，包括自覺、自在、自得以及自愛等自我關係；情緒智力也會顯現與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。
王春展(1999)	情緒智力是個體對於自身與他人情緒的察覺、瞭解、推理、判斷，據以有效積極表達、調節、激勵並反省本身情緒方面的思考、行為以及人際關係的智慧能力，融合了情緒及智力的精要，不僅重視情緒的認知和智慧作用，也強調情緒對於智力的積極作用，可運用個人也適用於人際關係中，可幫助個人知覺、了解認知各種情緒的意涵，也可用於調整、激勵與反省自己與他人的情緒狀態與效果，有助於個體營造積極富智慧的情緒生活和人際關係。
張富湖(2002)	情緒智力的內涵包括:情緒覺察?情緒表達少情緒運用、情緒知識了解情緒評估、情緒控制、情緒調節等層面的情緒能力。

表 2-2(續)

張淑玲(2005) 情緒智力內涵至少可分為自我情緒智力與人際情緒智力兩大層面。在情緒智力的發展層次激勵與反省三大層次。

二、情緒智力的內涵

(一) Salovey 和 Mayer 的情緒智力架構

Mayer 與 Salovey(1990)認為情緒智力是體察自己與別人的感覺與情緒，並能區辨情緒間的不同，進而處理並運用情緒訊息來引導個體思考與行動之能力。他們認為情緒能力概念架構包含：情緒評估與表達、情緒調解與情緒運用等個三層次，其中各層面又各有其要點與內涵。如圖 2-1 所示。

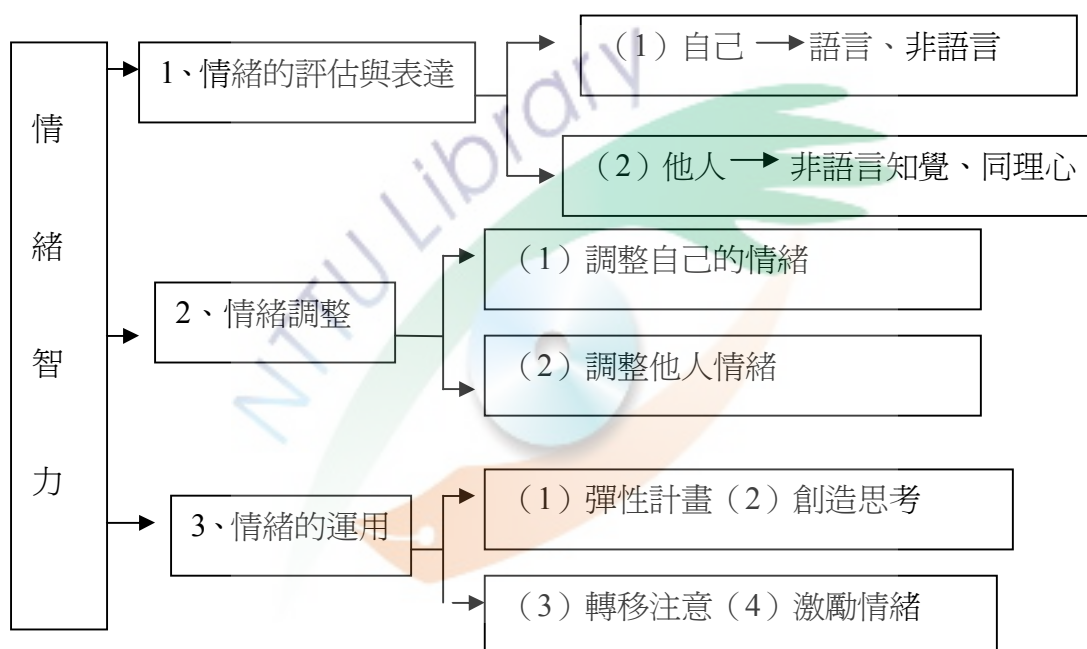


圖 2-1 情緒理論架構

資料來源：班級輔導之情緒教育課程：對國小六年級兒童情緒智力、自我概念及生活適應之輔導效果（頁 33），周聖勳，2002，國立新竹師範學院輔導教育研究所碩士論文，新竹市。

1、情緒的評估和表達(appraisal and expression of emotion)

情緒的評估和表達這一層面，包括：認知自己的情緒和認知他人的情緒。

(1) 認知自己的情緒：能正確的評估與表達自己的情緒是情緒能力的一部分，當一個情緒刺激進入知覺系統時，若個體能了解到自己內心的情緒反應與情緒狀態，較能自我控制並採取合宜的動作，然後可以透過語言與非語言的方式，來表達自己的情緒感受。

(2) 認知他人的情緒：對於他人的情緒反應進行熟練的辨識，以及運用同理心的反應，也是情緒能力重要的部分。對他人非語言的表現，可透過觀察的方式來體察他人的心理狀態;並發揮同理心(empathy)來了解他人的立場與情緒感受，並且能貼切妥當的處理。這能力可幫助個體正確的評量他人的情感性反應，從而選擇合適的社會行為進行對應。

一個能正確認知自己和他人情緒的人，能了解別人的感受，察覺別人的需要，將情緒認知與表達靈活運用，即可與人建立互信互諒的關係。

2、情緒的調整

情緒調整能力不只是調整自己的感覺，因應內外情緒壓力，維持身心的平衡；還要能適當地調整處理他人的情緒，並改變他人情緒性的反應，增進良好的互動，以實現目標。

(1) 調整自己的情緒：個人察覺、評價並尋找維持自己正向觀點的訊息，以改變心情的調整活動。有些心情調整是自動產生的，但有一種心情的後設經驗是有意識的、可察覺評價的調節系統。這些經驗有助於個體維持或修護心情。

(2) 處理他人的情緒：情緒能力不只是能調整自己情緒，也包括能調整和改變他人情感性反應的能力，以提升與他人及環境間的互動關係。

3、情緒的運用

如何運用情緒來做計畫、創造和激勵行動，也是情緒能力重要的一部分，且對情緒的控制以便解決問題的能力是有個別差異的。一般而言，心情會影響問題解決的結果，不同的情緒針對不同類型的問題，曾各有不同的影響產生。(引自 Salovey, Hsee & Mayer, 1993)

(1) 彈性計畫：個體在表達與思考各種可能狀況時，能產生更多且積極的計畫，並掌握機會迎接未來的挑戰。

(2) 思考創造：個體不同的情緒反應會影響解決問題的結果。

(3) 移轉注意力：情緒會協助個體衡量狀況，並適度轉移注意力，以減少發生錯誤。

(4) 激勵情緒：個體藉由環境的焦慮趕來激勵自己，促使自己更有自信，以達到更好的表現，導向較佳的人生際遇。

整體而言，情緒能力包含三種能力：一、能瞭解表達、辨認的情緒。二、能調節自身與他人的情緒。三、駕馭自身的情緒並能激發出適當的行為。每一個人或多或少都具有這樣的能力，此能力較強者，較能覺察自己及他人的情緒，也更能標記(label)這些經驗適切地與人溝通。這樣的能力，通常能導向有效的自我及他人的情緒管理(Mayer & Salovey,1993;Salovey,Mayer)。

瞭解一個人情緒能力的發展程度，可以做為個體學習與評估的起始點，幫助個體適當的、有效的覺察表達與調節人我間的互動關係。

且 Mayer 與 Salovey 又於 1997 再次對情緒能力提出新的定義，補充其理論內不足的感覺思考方面，以「察覺、評估與表達情緒的能力；激發並產生情緒以促進思考的能力；具備瞭解、分析及運用情緒知識的能力；反省、調節及提升情緒的能力」等四種層次的情緒能力(emotional competence)來架構情緒智力，並且提及情緒能力的層次由低階的察覺往高階的調節發展，並且複雜度也會逐漸增加。關於 Salovey 和 Mayer 情緒智力理論架構圖，如圖 2-2 所示，四個能力為四個分支，其排列從下到上即是從基本的心理歷程到高層的心理整合歷程。每一分支各有四個代表性的能力，最下面的能力較早發展；上面則是較晚發展的能力，每一種能力都可以應用於自己的和他人的情緒。情緒智力高的人能較快速的運用及熟悉這些能力。其內容如下：

1.覺察、評估與表達情緒的能力

此第一分支能力是關於個體情緒感覺辨識、表達與判斷的基本能力。(1-1)當幼兒逐漸成長，會更準確的辨認自己的身體狀況、感受以及週遭環境他人的情緒狀態。(1-2)除個體本身的情緒辨識外，幼兒會以想像方式將物件賦予生命，藉以感受他人或物件的情緒。(1-3)隨著發展，個體會開始評價情緒，無論情緒狀況如何，都能依所需正確表達情緒。(1-4)個體情緒智力的發展讓個體了解情緒的表達和操弄，且更益於分辨情緒的虛假與矯飾。

2.激發與產生情緒，藉以促進思考的能力

第二分支能力是關於情緒發生可以幫助理智的運作。(2-1)當個體成熟後，情緒能藉由注意重要的順序來改進型塑和思考的模式。(2-2)在需要時情緒的產生會幫助個體有所計畫，使個體可以預期應對新環境和批評。(2-3)情緒可以幫助個人的思考的多元性；當個體情緒轉換時，促使他考慮更多可能性。(2-4)不同類型的心情會促進不同種類的工作以及不同形式的推理，如演繹法和歸納法。

3.了解、分析以及運用情緒的能力

第三分支關於了解、分析情緒並使用情緒知識的能力。(3-1)幼兒會開始辨識各種情緒的相似與相異處。(3-2)幼兒也會將情緒連結到情境中，藉以學習每一種感覺的意義。(3-3)個體能辨識在某種環境中情緒的存在是複雜且混合的。(3-4)情緒分析有類化的連鎖反應，將情緒感覺演變成順序的推理。

4.反省調整情緒，以提升情緒與智力的能力

情緒智力的最高層是有關情緒有意識的調整，進而提升情緒和智力的成長。(4-1)個體了解應對感覺保持開放性，並對情緒有所容忍，才能從情緒中有所收穫。(4-2)隨著幼兒逐漸成長，成人教導他一些基本的情緒控制策略及內化自己的情緒並將之與行為區分開來。(4-3)當個體成熟時，同時也會產生心情和情緒的持續反省即所謂的後設評價，包含了個人花多少注意力在自己心情上，以及知道自己的心情有多清晰。(4-4)個體經由後設調整嘗試改善情緒問題，確實了解情緒，並確知有無誇大或輕視這些情緒的重要性。



圖 2-2 Mayer 與 Salovey(1997)之情緒理論架構內涵

資料來源：班級輔導之情緒教育課程：對國小六年級兒童情緒智力、自我概念及生活適應之輔導效果(頁 33)，周聖勳，2002，國立新竹師範學院輔導教學研究所碩士論文，新竹市。

(二) Goleman 的情緒智力理論

Goleman(1995)歸納 Salovey 和 Mayer 以及 Gardner 等人見解後，認為情緒能力應包含：認識自身的情緒、妥善管理情緒、激勵自己、認知他人情緒、人際關係的管理等五個層面。同時其在《EQII：工作 EQ》(Working with Emotional Intelligence)一書裡指出，情緒能力是以情緒智力為基礎，經學習而來的一種能力，可帶來傑出的工作表現。Goleman 並將情緒智力的基本能力架構，延伸至經營自己的「個人能力」以及如何處理別人的「社交能力」。前者包含自我察覺、自我規範與自律，及促使目標達成的動機等三層面的能力；後者則包括同理心與社交技巧等二個層面的能力(李瑞玲、黃慧真、張美惠譯，1998)。其個人能力分析如下：

1、認識自己的情緒：隨時能認知、監控自我感覺的能力，對於自己心理的洞察和自我了解是很重要的關鍵因素。所以，認識自己的情緒是情緒智力的基石。

2、妥善管理情緒：情緒的管理必建立在自我認知的基礎上，合適的處理感覺是植基於自我察覺的能力，

3、自我激勵：成就任何事情須仰賴情感自制力—延宕滿足與克制衝動，並保持高度熱忱。能自我激勵的人，做任何事都較有效率。故朝向目標時能整合情緒以便集中注意力、自我激勵或發揮創造力，將情緒專注於目標上是必要的。

4、認知他人的情緒：具同理心的人較能從細微的訊息中察覺別人的需要，也比較能了解別人真正的感受。故基本的人際技巧植基於情緒察覺的同理心。

5、管理人際關係：人際關係圓融的人，能理解並因應他人的情緒。此種能力與個人的人緣、領導能力、人際和諧程度有極大的關聯性。善於處理人際關係的人，往往能順利的與人產生良好的互動(Goleman, 1995)。

Goleman(1995)對於情緒智力的見解，植基於腦神經科學的發展，延續 Solovey 和 Mayer(1990)與 Gardner(1983)的重要觀點，其見解包括對自己與他人情緒認知的處理。共分「個人能力」與「社交能力」二部份。情緒智力理論的主要情緒能力為情緒認知、管理和激勵。

(三) Weisinger 的情緒智力理論

Weisinger(1998)認為情緒能力是情緒智慧的使用，藉由使用情緒來指引自己行為與提升思考結果。其基本要素為：1.準確知覺、評估和表達情緒的能力；2.

當自己或他人生氣時，能隨時產生感覺的能力；3.瞭解情緒以及產生情緒知識的能力；4.調節情緒以提升情緒和知性成長的能力。這些要素所構成的情緒能力是階層發展的，且前者是後者的基礎，其並能發展與提升情緒智力所包含特定的既能和能力。

Weisinger 更提出四項可提升自己與人際運用的情緒智力之方法，包括：發展高自我察覺、管理自己情緒、發展有效溝通技巧、發展人際專長和助人自助 (Bushell, 1998)。

1、發展高自我察覺：高自我察覺是所有情緒智力的基礎，藉由察覺豐富的訊息，可以提升自我情緒能力。

2、管理自己的情緒：情緒源自於思想的互動、生理的改變及對外在事件所產生的外顯行為，我們可藉此來管理自己的情緒，嘗試調整情緒以便能有效思考，並配合行動與具體的解決方案來處理該情境。

3、激勵自己：激勵自己能使我們克服所有可能發生的挫折，使我們變得更積極，助我們堅持下去並完成目標。

4、發展有效的溝通技巧：溝通是人際關係的基礎，有效的溝通可建立人際連結。

5、發展人際專長：人際專長能助人與人相處更融洽與和諧；人際專長的技能有兩種：適當溝通以便有效交換訊息的能力；分析人際關係進而幫助引導有意做法的能力。

6、助人自助：組織依賴組成份子間的互動，因此助人自助也是情緒智力重要的一環；我們可藉由四個方式來自助助人：保持情緒觀點、知道如何安撫情緒失控的人、成為支持的傾聽者及運用目標計畫和達成目標來幫助他人。此幫助他人、人際關係專長和自身的情緒智力都會有助於創造附有情緒智力的組織 (引自王春展, 1999)。

Halberstadt、Denham 及 Densmore(2001)認為情緒能力是指瞭解他人的情緒、對別人情緒做出反應、調整自己情緒表達的能力，因此包含情緒表達、情緒辨識、情緒調節等三方面能力。

中國工程院院士韋鈺(2008)具體指出情緒能力五個面向：

1.正確估價自己的能力：能覺察、正確地認識自己的感情。

2.控制自己情感的能力：能恰當分析自己情感的起因，找到辦法來處理自己

恐懼、焦慮、憤怒和悲傷等情緒。

3.激勵自己的能力：能克服自滿和遲疑，調動自己的情緒去達到某個目的，還能較持久地保持這種動力。

4.了解他人情感的能力：對他人情感和利益具有敏感性並能理解別人的觀點，欣賞不同人對事物不同的認識和感情、5.善於處理人際關係的能力：能掌握別人的情緒、社會能力和社會技巧。

國內學者，梁靜珊(1997)認為情緒智力包括思考自己的情緒以及思考別人的情緒，該思考包括覺察、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感問題；王春展(1999)情緒智力不只重視認知和智慧的作用，也強調情緒對智力的積極作用，可運用也適用於人際關係中。情緒智力是個體對於自身與他人情緒的察覺、瞭解、推理、判斷，據以有效積極表達、調節、激勵並反省本身情緒方面的思考、行為以及人際關係的智慧能力。

幸曼玲與簡淑真(2005)則提出情緒能力是指面對情緒狀況時，所需的各項能力，包含：1.情緒察覺與辨識：是指個體能透過自己、他人環境中的語言、非語言行為來覺察辨識自己、他人及環境中的情緒、2.情緒理解：是指個體瞭解自己、他人或環境中產生情緒原因及對此原因的想法、3.情緒表達：指個體在情緒狀態時，在生理上、心理上及外顯行為上的表現(張春興，1998：225)、與 4.情緒調節：是指個體能藉著內外在任何方式來改變自己的想法，以試圖轉變自己情緒的一種能力等四層面(幸曼玲、簡淑真，2005)。

綜合上述學者的見解，研究者認為「情緒能力」是個體對對自己與他人情緒訊息的處理，包含對情緒產生的察覺、理解、評估、判斷、辨識、表達等，並藉以反省、調節自己與他人的互動方式，來提升人際關係的能力。因此本研究將參考幸曼玲和簡淑真認為情緒智力為「幼兒面對情緒狀況時所需的各項能力」，包含：情緒的察覺與辨識、情緒的理解、情緒的表達與情緒的調節等四部分來探討幼兒的情緒能力。

三、幼兒情緒能力發展

很多研究指出，情緒的出現是有發展性的。如：剛出生的小嬰兒就有像是快樂、難過、不高興、生氣、吃驚的反射性表情；四個月大時會出現生氣、驚訝的樣子；滿週歲左右時會清楚的看到害怕和害羞的表情(Carns，1988；Izard & Malatesta，1987；Malatesla，1988)。九月到十四個月時，生氣的次數變多。而驕

傲、羞愧、尷尬、鄙視、罪惡感等情緒表情則要二到四歲以後才有(Klennert、Sorce、Emde、Stenberg & Gaensbauer, 1984)。上幼稚園以後，大部份情緒都已出現，無論在形式或功能都漸趨複雜、精細，且對同學出現的情緒頻率也增加(Cheyne, 1976)。由此觀之，情緒能力的發展有其一定的歷程。以下就幼兒情緒能力的發展進行四個向度的探究：

(一)情緒察覺與辨識的發展

「情緒察覺與辨識」指個體能透過自己、他人與環境中的語言、非語言行為來覺察辨識自己、他人及環境中的情緒(簡淑真、郭李宗文, 2006)。Lewis(1990)認為幼兒大約在 15-18 個月左右，即能察覺與意識到自己的情緒狀態；在具體運思期時可以察覺到多種情緒，更可以描述主觀經驗中複雜的情緒狀態。Lane, Quinlan, Schwartz, Walker and Zeitlin (1990) 也從情緒者的認知層面來探討個體情緒的覺察。他們認為個體在處理情感上，會因成熟度不同而有差異；個體對情緒事件的反應，依個別的情緒成熟度，分為五個逐漸分化階層：身體感覺、行動傾向、單一情緒、混合情緒與混合情緒的聯合。由上述可知，四到五歲兒童已具有情緒察覺和辨識的能力，且幼兒對情緒的察覺及表達，會隨年齡增長漸趨豐富與精緻(簡淑真 2001)。

(二)情緒理解的發展

「情緒理解」是指個體瞭解自己、他人或環境中產生情緒原因及對此原因的想法。Saarni(1979)研究發現 12 個月到兩歲半的幼兒能理解更多和使用情緒的語言。增加理解另一個感覺的意義。形成早期的同理心和利社會行為。而 Ekman(1972)則認為個體能察覺或表達情緒，是他們對文化中「表達規則(display rules)」的理解，當這樣的理解越精細，他就能察覺或表達複雜的情緒，甚至能察覺或表現出以虛假代替真實情緒。Carroll 和 Steward(1984)的研究，認為三歲幼兒已能用信念，來解釋他人行動的意圖。Denham、Zoller 和 Couchoud(1994)發現認知-語言能力與情緒理解有顯著的關係，並且對於幼兒與他人的互動，扮演著重要的角色。Brown 和 Dunn(1996)探討 3-6 歲的幼兒在情緒理解方面的連續性，結果發現：女童在情緒的理解上優於男童，而負面經驗和衝突經驗的敏感性有關。Dunn 和 Hughes (1998)的研究，亦發現情緒理解與特定關係人的情緒解釋和情緒表現有所關聯。國內學者周金春與蘇建文(1994)的研究，也指出幼稚園大班幼童以「同一時間只有一種感覺存在」最多，其次為「相同目標事件、相同向

度的二種情緒」，再者，隨著年齡的增長，理解多重情緒的能力也越複雜。

由上所述，兒童在幼兒期已具備對情緒理解的潛力並以發展出對情緒理解的基本認知；至於多重情緒的理解能力，兒童約在五、六歲即達到此能力。

(三)情緒表達的發展

「情緒表達」指個體在情緒狀態時，在生理上、心理上及外顯行為上的表現。Greenspan、Fischer 和 Saarni 等研究發現兒童能透過語言、遊戲，以及想像來表達情緒。且隨著年齡增長，兒童越會使用複雜的表達規則，而且也越知道情緒是可隱藏不表現出來的 (Saarni, 1979; Taylor & Harris, 1980)。Saarni(1979)亦發現學前幼兒也能相當清楚該文化的表達規則，而使得表情與內心感受不一定一致。而情緒表達規則的發展則受到動機、認知、觀點取替能力和自我覺察等因素的影響(Saarni, 1983)。Rusting and Nolen—Hoeksema(1998)指出個體學習到適當情緒表達與控制，端視社會環境的要求；以生氣情緒為例，兒童於日常生活中經驗到不適當情緒表達的懲罰，因此使得兒童內化一些情緒表達的社會文化規則(5引自：江文慈。1999)。後來，又有多位學者發現，幼兒的情緒察覺與描述行為是隨著語言的發展會有不同的表達內容(Bloom & Beckwith,1986; Bretherton, Fritz, Zahn Waxler, & Ridgeway, 1986)。

由上得知，每個孩子的情緒表達方式各有不同，除了天生氣質的影響外，也會為了適應環境，自己調適、學習，而反應出不同的學習風格及表達的方式，而情緒的表達常需藉由語言來傳遞，故語言發展越佳者，越能精確表達情感 (Parke1994)。

(四)情緒調節的發展

「情緒調節」是指個體能藉著內外在任何方式來改變自己的想法，以試圖轉變自己情緒的一種能力。Brennr 與 Salovey(1997)將兒童的情緒調整策略的發展特徵歸納為四項：1.年齡越大運用內在與認知的策略越多、2.年齡越大越會使用個人策略、3.兒童隨著年齡的增加越能區分如何控制情緒來源，在可控制的情境下，會採取問題解決的策略，在不可控制的情境下，則會採取分散注意力的策略來因應、4.使用調整的策略亦有性別的差異，女孩較能尋求社會支持來化解情緒困擾，而男孩則會以戶外活動來處理自己的情緒問題。林彥君(2002)認為情緒調節為一能力，使用安撫、轉移注意力、自發性引導或他人注意、尋求慰藉、言語表達、遊戲、正向思考與重新解釋負向情緒發生的原因等策略，來調整自己的情

緒。Brown、Covell、Abramovitch(1991)認為四歲的孩子就有調整自己情緒的能力，在他們的研究中，請孩子們聽故事，感受快樂、悲傷和憤怒的情緒，結果發現，四至六歲的孩子可以覺察出有效的情緒策略，他們和十多歲的孩子表現相當。

由上述可知，情緒調節策略的發展與認知能力息息相關，四至六歲的孩子開始覺察出有效的情緒策略，且會隨著年齡的增加而提升採用較高難度的內在認知策略技巧；此外，性別不同也會影響其使用的情緒調節策略。

隨著年齡的增長幼兒發展逐漸成熟，而外界環境刺激也漸漸成為催化情緒能力發展的重要輔媒，使得情緒能力變得複雜化，漸漸由外顯轉向內隱的表現。且幼兒情緒能力的發展，以幼兒情緒的察覺與辨識能力發展最為優先，接著為情緒表達能力、情緒理解，最後為情緒調節。



第三節 情緒教育

一、情緒教育的內涵

Goleman(1995)指出紐沃(Nueva)學習中心自我科學班是情緒教育的先驅，自我科學班的學習內涵為個人及人際間所發生的感覺，但隨著情緒教育的觀念逐漸在美國傳開來，情緒教育的內涵則越加繁多，舉凡「社會發展」、「人生技能」、「社會與情感課程」等，應有盡有，而情緒教育被預期的基本內容包涵基本的情緒與社會能力，如：衝動的克制、憤怒的處理與生活中各種情緒難題的解決方式(引自張美惠譯，1996)。Morse(1982)則認為情感教育是有目的情感介入，以增進學生正向自我概念、學生正向的社會化，幫助學生在面對自己或他人的感覺時有適當的反應。黃月霞(1989)認為情感教育(affective education)是探討個人各種感覺、衝突及如何在團體中表達對自我、同伴、學校的各種感覺及態度。曾娉妍(1998)指出情緒教育課程係指透過人際互動，探討人類各種情緒感覺，並引導個體在團體中如何適切表達、應用自己的情緒，以及了解別人的情緒的課程。吳盈瑩(2000)試圖將情緒教育課程融入國語科，以培養學生有關了解自己和他人的情緒、情緒表達、情緒管理、情緒運用等情緒能力。

綜合以上國內外學者對於情緒教育的看法，我們可以說「EQ」概念的發展是促使情緒教育導向另一新紀元的動力。早期的情緒教育內涵著重於有目的情感介入，主要探討個人與他人的感覺、增進自我概念，但隨著情緒智力理論架構的發展，情緒教育的內涵已逐漸的拓展至各項的情緒能力上。而情緒教育是藉由教育的方式，提昇個體的情緒智能，使個體有良好的情緒發展與認知，進而能在人際互動中有適切的情緒表達。

二、情緒教育的目標

鄭惠文(2000)認為情緒管理教育最大的功能在於讓人去學習與人互動，成熟面對瞭解自己的感覺，提高對挫折、衝突的忍受程度與解決能力。蔡秀玲、楊智馨(1999)認為情緒教育在提升個體的情緒適應，使個人對於情緒變化可以有良好的自我覺察與約束，並且能適度運用理性，以免過度反應。而人們對情緒的理解往往受個人主觀認知、人格特質與生活經驗等因素而影響，且不同的思考方式也會左右幼兒對情緒的感受與詮釋。故此教學課程著重在協助幼兒覺察與辨識自己或他人的情緒狀態；了解自己與他人情緒產生的原因；引導幼兒學習從不同的角度來瞭解事實，及對自身、他人與環境的理解；並能以各種社會接受的方式來表達情緒，強化自我情緒調節的能力；好讓自我的學習更有效率，生活更幸福快樂。基於上述，為促進幼兒的情緒能力發展，本實驗課程之目標，參考簡淑真（2006）情緒領域目標，如下四點：

- 1、培養覺察與辨識自我、他人及環境中情緒的能力。
- 2、促進理解在不同情境有不同的情緒含意，及他人情緒表現意涵。
- 3、提昇對不同的人、事、物之情緒，使用合宜的語言、非語言及同理心的表達能力。
- 4、學習情緒管理的方法並接納他人負面情緒。發展運用適當的策略調節自我與他人或情境的負面情緒。

情緒的產生主要受周遭人事物互動的影響，故培養幼兒有良好的情緒互動能力，與學習覺察與辨識自己和周遭的人事物的情緒、理解環境的氛圍，將有助幼兒更瞭解環境中的狀況，決定該如何應對事件。

三、情緒教育的課程設計、實施方式與原則

（一）情緒教育課程設計

基本上設計情緒教育的課程需考量採用其課程設計的理論取向，周淑惠(2006)認為幼兒課程是幼兒在幼稚園所有的互動和經驗，包含事先計畫的課程和臨時萌發的課程。Petersen(2003)認為課程是幼稚園內所發生的所有事情，但是需要經過規劃才能幫助幼兒學習。根據研究者觀察，目前大部分學前教育習慣以統整課程為主軸的課程型態，來呈現教學風格；雖然以認知、技能和情意三項領域來檢視課程設計目標，但卻發現所謂「情意」領域，往往都是只停留在所謂的表

徵行為的觀察，而非更深一層探究所謂的覺察辨識或理解調節。且在教學上我們常期待孩子在遊戲中學習，因而很容易跳入熱熱鬧鬧的教學氣氛中；但進一步檢視整個教學帶領的嚴謹性時，又發現除了孩子的情緒一直處於興奮狀態外，背後的教學深度與意涵卻又不是那麼明確。

研究者認為幼教課程不以學科來區分，主要是以「心理組織法」來統整課程，也就是以一個幼兒有興趣且有學習意義的問題，或實際活動為中心來聯絡貫穿各科教材，注重的是幼兒在實際活動與環境中的人、事、物互動所得到的知識和經驗。

（二）情緒教育的實施方式：

Denham & Kochanof (2002)認為學齡前幼兒主要藉由故事中人物角色的情緒和其行為來學習辨別情緒的原因。圖畫書除了促進幼兒對自我情緒的認知，也是情緒發展紓解的管道，提升幼兒情緒以及社會能力的發展。遊戲則可以幫助幼兒體驗情緒、宣洩情緒，學習處理情緒，提升情緒方面的自我發展，並協助幼兒情緒適應、促進同儕互動(魏惠貞，2006；蘇建文等，1991)。另角色扮演除了可以幫助幼兒經驗到喜怒哀樂等正負向情緒，瞭解他人的感受，更可增進幼兒在情感角色取替的能力並建立同理心(黃瑞琴，1997)。

在教學方法上擬以繪本、討論與發表、遊戲和角色扮演為主要方式，其意義如下：

1、繪本故事的價值

閱讀是穩定並發展幼兒情緒的良好方法之一。Denham & Kochanof (2002)以繪本、故事和文學相關的教學活動能協助孩子透過連結情感與思考、瞭解自己和他人的情緒的存在與表達方式、塑造健康自我形象等途徑，改善情緒困擾幼兒的情形，健全社會情緒發展(紀惠，2001；許月貴，2002；蘇振明，1987)。也就是說，圖畫書除了促進幼兒對自我情緒的認知，也是情緒發展紓解的管道，提升幼兒情緒以及社會能力的發展。

2、體驗遊戲與角色扮演的價值

體驗遊戲可以幫助幼兒體驗情緒、宣洩情緒，學習處理情緒，提升情緒方面的自我發展，也能提升幼兒的社會能力、角色取替能力和合作行為，並協助幼兒情緒適應、促進同儕互動(省立台南師範學院幼教中心，1990；魏惠貞，2006；蘇建文等，1991)。而角色扮演可以幫助幼兒經驗到喜怒哀樂等正負向情緒，瞭

解他人的感受，增進幼兒在情感角色取替的能力並建立同理心(黃瑞琴，1997)。

3、討論與發表的價值

Kestenbaum & Gelman(1995)認為問題發問與討論和適合年齡的教學方法可以幫助幼兒獲得多重情緒知識。在情緒教育課程進行中，以討論情緒相關的問題進行，幼兒不但能理解雙重的情緒感受，也能表達雙重的複雜情緒，顯示幼兒的多重情緒能力獲得提升。

因此研究者擬透過繪本與個人軼事引導幼兒從故事的情節中延伸省思，進而討論與發表激發同儕間的相互學習；再藉由示範、戲劇體驗和實踐活動，觸動個人情緒之省思，並鼓勵實際應用於生活中，以利提升社經弱勢幼兒之情緒能力。

(三)教學原則

情緒教育可協助人更認識自己，透過學習情緒表達的能力，可使人對情緒的抒解更有方法、更有效能，進而提昇生命的品質。因此，為了協助社經弱勢幼兒情緒能力發展，引導幼兒對於自己、他人（含環境）兩方面的情緒，能有敏銳的覺察與辨識能力，多元理解情緒的產生，合宜適切的表達情緒且彈性運用策略來調節負面情緒，更需注意策略的使用與原則的規範。Marion C.Hyson(1993)在「幼兒情緒發展」(The emotional development of young children)一書中提及情緒教育課程需注意下列六大項教學策略(莊素芬譯，1999：151-293)：

(一)營造安全的環境

1.營造課程環境

- (1)可預期性：提供固定的活動型態、生活作息與個人工作櫃。
- (2)接納性：包括老師的態度、教室內硬體設施等。
- (3)回應性：讓孩子相信自己具有支配環境的能力。

2.建立溝通的情感：藉由臉部表情、肢體語言與聲調等溝通方式來營造安全感的教室氣氛。

3.因時制宜的安全感：孩子的安全感需求會因時間改變而有所變化。

(二)協助幼兒瞭解情緒

1.瞭解幼兒時期需要發展的情緒概念：

- (1)每個人都有情緒。
- (2)各種情況都會產生情緒。

- (3)情緒可以互通自己與他人的感覺。
- (4)表達感覺的方式有很多種。
- (5)尊重別人對情緒的感覺。
- (6)可以做一些事情來改變自己或他人的感覺。

2.支持幼兒發展情緒理解能力的前提

- (1)建立一個能提升認知概念的環境。
- (2)提供同儕互動的機會。
- (3)讓幼兒在生活軼事中，經驗感覺、觀察感覺、表達感覺。
- (4)把握進行機會教育的時刻。

3.提昇孩子情緒理解能力的策略

- (1)增加情緒理解的活動：包括情緒書籍、歌曲和角色扮演等。
- (2)反映孩子的情感表達。
- (3)孩子情緒感受的回應。
- (4)為孩子的情緒標示形容語彙。
- (5)討論孩子感覺的起因。

(三)真誠合宜的情緒行為的示範：

- 1.選擇所要示範的情緒行為：做選擇之前，應先考量班上孩子的發展水準、就經驗、能力與需求等因素。
- 2.選擇示範的好時機。
- 3.提高孩子模仿成人情緒示範的意願

(四)支持幼兒調適情緒

1.老師的角色：

- (1)讓孩子有機會以建設性、挑戰性的方式表達情緒。
- (2)藉由與孩子互動的過程中，幫助孩子熟練新的情緒能力。
- (3)以溫和直接的指示，符合社會規範行為的情緒。

2.情緒調適的理想環境

- (1)營造熱絡的氣氛。
- (2)促進同儕互動。
- (3)提供孩子能拓展情緒調適能力的活動，讓孩子學習到更多可以協調自己和他人感受的方法。

(五)辨識並尊重幼兒的情緒表達風格

1.辨識孩子的基本情緒

Halberstadt (1991)曾提出六個觀察向度，來區辨孩子的情緒表達風格：(1)正、負向情緒的抗衡；(2)特定情緒表達的頻率；(3)情緒表達的強度；(4)特定情緒狀態的持久度；(5)情緒表達是單純的或複雜的；(6)引發情緒速度。現場老師可利用課程活動安排，來孩子展現自己情緒的風格。

2.掌握孩子的情緒反應與溝通模式，調整課程內容，配合孩子的喜好與專長。

3.尊重孩子的個別差異。

(六)將幼兒的學習與正向情緒視為一體

1.提供孩子有趣且快樂的學習經驗。

2.尊重孩子的喜好。

3.提供充分的時間讓孩子探索新經驗。

4.相信孩子有能力學習新教材的態度。

5.給予高度的支持，使孩子對學習產生正向的情緒感受。

另簡淑真和郭李宗文（2006）在「幼兒園教保活動與課程大綱-情緒領域」亦提出情緒教育相關原則，計有下列十一點：

1、提供一個被幼兒接納的安全環境

（1）一個接納、溫暖、開放的環境，動線清楚、規劃合宜的活動空間，讓幼兒可以很快的熟悉環境，專注在學習上。

（2）要安排動靜適宜的作息，建立合理的規矩，協助幼兒能在安定、有次序、祥和的教室氣氛下學習。

（3）提供具有柔軟度與隱密度的環境，讓幼兒得以從團體生活壓力中放鬆。

（4）提供幼兒各式各樣的教具教材。

（5）在體能活動時，讓幼兒可以無固定形式的肢體動作及地型或物件高低去表現其情緒。

（6）提供水彩與陶土，讓幼兒可以無固定形式的自由操作及表現其情緒。

2、主動建立幼兒與老師間的正面情感連結與信任感

（1）要以溫暖、合宜的語言和肢體行為來與幼兒相處，讓幼兒對老師與學習有足夠的信任感。

(2) 可以運用各種機會在班級裡營造愛與關懷的氛圍，以利幼兒情緒能力的發展。

3、了解並尊重幼兒情緒能力的個別差異性

由於情緒能力的發展會受個人因素（包含生理與心理的特質與發展程度）和環境因素（包含家庭、學校、社會、和物理及自然環境）等影響，而有不同頻率、強度、持久度、複雜度的差異，故老師應盡量去了解並尊重幼兒情緒能力各向度的個別差異性。

4、老師本身要有相當成熟的情緒能力，能夠言行合一，真誠合宜的作示範

(1) 老師是最直接、最常接觸、最具影響力的模範。因此，老師應努力培育自己的情緒能力，對幼兒和自己的情緒能敏銳察覺辨識、理解，常有適時合宜的情緒調節和表達，作真誠合宜的示範及引導。

(2) 示範時，需掌握幼兒的注意力及運用讚美和關注來鼓勵幼兒模仿。

5、把握在日常生活中的事件給予隨機教育

(1) 在日常生活中老師應對於幼兒的情緒給予適時地提供機會教育，以透過討論幼兒的感覺、想法和行為，適時提供原因或者對事件的解釋，包括不適當的行為的改正。因此，情緒領域需老師提供各種經驗，提升幼兒的情緒能力。

(2) 把握在生活中處處出現的機會，引導幼兒從不同的角度去思考是否有解決問題的方法，並且盡可能在行為上給予練習。

(3) 碰到出乎意料的狀況時，老師能引導幼兒透過重新對事件的認識後，能連結自己的情緒感受及其成因。

6、情緒與各領域相結合

(1) 語文領域與情緒領域的結合：學習用語言來表達自己的情緒。

(2) 認知領域與情緒領域的結合：幼兒對自己有健康適切的認識，對世界的各種現象即能從不同的角度來理解。

(3) 在美感領域與情緒領域的結合：老師引導幼兒感受所接觸的各種人事物或學習媒材時，可以用不同的方法來讓它變成有很多變化的結果。且在這個過程中引發孩子的同理心，接納其他人的情緒表現，引導對於幼兒

(4) 增進對環境理解，並從中並模仿學習。

(5) 在身體動作領域與情緒領域的結合：老師可以鼓勵幼兒用行動去表達對他人情緒的察看與關懷。

(6) 在社會領域與情緒領域的結合：隨著社會化、環境的要求，幼兒需學習「適當的」情緒表達以符合社會規範。透過與社會領域相互配合的學習，幼兒能了解對同一事件，因對象的不同，可能有不同的情緒表達方式。

綜上所述，研究者統整出下列各點，為本研究實施情緒課程教學時之原則：

(一) 環境方面的教學原則：

提供幼兒一個具接納與回應及可預期的環境，並藉由多樣性溝通方式，營造具安全感且因時制宜的學習環境，更要安排動靜適宜的作息，建立合理穩定的常規，使幼兒能在安定的環境下進行學習；亦須提供具有柔軟性與隱密性的環境，讓幼兒有從團體生活壓力中放鬆下來的空間。

(二) 老師方面的教學原則：

(1) 老師要有成熟、穩定的情緒能力，能夠言行合一，並做真誠合宜的示範不論是在有系統的課程學習，或平時的隨機學習，老師都是幼兒最直接、常接觸、且最具影響力的模範。因此，老師應努力培育自己的情緒能力，並做真誠合宜的示範及引導。老師應敏銳察覺幼兒的情緒，並以自己成熟的情緒調節能力，穩定而迅速的引導幼兒調節自己的情緒。

(2) 老師需瞭解幼兒情緒發展狀態，並主動與幼兒建立正面情感的連結與信任感：情緒能力的學習是隨時在進行的，因此老師應運用敏銳的觀察力，瞭解幼兒情緒發展，適時提供必要的協助與引導。故老師平常就要能以溫暖、合宜的語言和肢體行為與幼兒相處，讓幼兒對老師與學習有足夠的信任感。同時，老師也應運用各種機會在班級裡營造愛與關懷的氛圍，以利幼兒情緒能力的發展

(三) 幼兒方面的教學原則：

理解幼兒情緒的個別差異性，尊重不同情緒表達之適當展現機會：情緒能力的發展受個人因素和環境因素的影響，而有不同頻率、強度、持久度、複雜度的差異，故老師應盡量去了解並尊重幼兒情緒能力各向度的個別差異性。並以互動方式提升情緒察覺、辨識、理解及調節等能力，營造情緒調適的理想環境，運用各種適合的教學策略來協助幼兒提升情緒能力。

(四) 課程活動方面的教學原則：

(1) 提供幼兒能拓展情緒調適能力的活動，讓幼兒學習到更多可以協調自己和他人感受的調節方法。

(2) 利用活動、回應幼兒行為或機會教育的時間，提供幼兒模仿情緒行為

的機會。課程安排上，需提供幼兒正向的學習經驗，及面臨困難時高度的支持態度。如此，幼兒才能在發展情緒能力時獲得更健全成長。

（五）教材教法方面的教學原則：

情緒的發生是隨著刺激而來的表現，故除系統化的課程外，更應把握在日常生活中的事件給予隨機教育；教材方面以發展情緒的察覺辨識、理解、調適、表達等能力為主軸，且在日常生活中老師應適時地提供機會教育情緒給予幼兒，並給予個別的輔導與相關的協助，透過討論幼兒的感覺、想法和行為，適時提供原因或者對事件的解釋，包括不適當的行為的改正。因此，情緒領域老師需把握在生活中處處出現的情緒教育機會，提供各種經驗，提升幼兒的情緒能力。

針對情緒的教學目標有系統的設計課程

（1）除了與其他課程的配合外，情緒領域也可針對培養特定情緒能力而提供有系統的學習經驗，以強化某些特別的需要。老師可視幼兒的發展狀況與需求，妥善安排各種體驗性質的活動。

（2）除個別差異外，幼兒亦因經驗與認知、肢體的成熟，與對己身自主性的掌握而有不同的情緒反應，加上社會學習、認知學習、嘗試錯誤與師長、父母、同儕的影響，而有情緒發展上的程度差異。因此希望藉由課程與活動的帶領達成教學目標提升幼兒情緒能力，促使幼兒能以穩定的情緒狀況在快樂的生活中學習。

三、情緒教育對弱勢社經幼兒的重要性

林松齡(1980)認為，貧窮者由於生活物質匱乏，常導致營養不良、健康狀況欠佳，且缺乏一技之長，無法脫離髒亂簡陋的生活環境，因此就業機會受限，經濟收益的追求受到阻礙而長期陷於貧窮。由於在各方面的發展受到了限制，進而造成懶散、自卑、抱怨、自暴自棄，不奮發向上、缺乏自尊、仇視等等的心態，因而形成了「貧窮文化」。Rak & Patterson(1996)研究也發現貧窮問題所顯示出來的不只是物質生活上的匱乏而已，其家庭因處於弱勢的社經地位、教育程度普遍、文化刺激也不足，所以無法正常提供兒童所需要的愛、關懷與生活上的穩定(引自李依純，2006)。而 Ziesemer 等人(1994)也發現貧窮兒童比其他兒童有較多的心理問題，並且認為兒童若長期處於貧窮當中，對兒童而言是一高危險的情境(引自張淑敏、宋惠娟，2000)。根據研究指出，貧窮不僅是經濟層面的不足與匱

乏，在生活維持上所面臨的缺乏與不安全感，及容易被社會排除、精神的威脅等，都可能限制兒童的生理發展、心理發展及社會之發展，所以常有各類問題的發生(周慧香，2004)。而現今處於高度物化的社會中，貧窮兒童所覺知到的劣等感受也許會更加的強烈，貧窮人家的子女也會因為物質多寡的比較而較難建立自信心(黃毓芬，2002)。所以，處於社經弱勢地位的幼兒，對自身的日常生活實際需要及成長需求無法滿足時，其心理的自卑感，勢必會影響日後的發展，容易造成自我信心的喪失，對於自己的未來也較為茫然，進而阻礙其未來的成就發展。

李依純(2006)，研究指出低收入戶家庭裡的學童在物質需求上比一般家庭的學童較不易被滿足，因而衍生出經濟、學習的各方面的問題，也影響孩子的心理及發展。新台灣之子，則因媽媽在語言與文化上的隔閡，再加上外籍配偶家庭大部分處於社經地位弱勢，因此新台灣之子所面臨的困境，並不亞於原住民或低收入戶的幼兒(蔡青忠，2006)。

而分布於台灣各地的原住民，在社會的變遷下，不斷有外來的武力及強勢文化入侵，使原住民經歷不同的挑戰，產生了許多的改變。在教育上，原住民因族群文化差異、教育資源的不足與經濟能力的缺乏，其教育水準始終無法提升。在缺乏教育與職業技能之下，原住民在就業上也產生障礙；另一方面，社會產業結構的變遷，原住民賴以維生的產業因此沒落，失業所帶來的不僅是工作的喪失，同時也是經濟的喪失，於是原住民在失去謀生的機會後，生活逐漸陷入困境之中。長久以來在外族的壓迫下，原住民無論就人口數量上、政經地位上或文化上都屬於弱勢族群邊緣地位，生活模式及族群文化也產生改變。故在不同的成長環境與文化背景下，導致他們在學習的路上遭遇許多嘲笑、歧視的負面經驗(林忠雄，2005)。

我們都很希望童年是快樂的，是一段無憂無慮的甜美回憶。但對弱勢幼兒而言，學校雖然提供了孩子學習環境，卻無法消除既存的階級差異，反而更加深了原有的不平等。黃信誠(2002)認為，這種不平等的根源，最後還是會回到家庭。因為在家庭中父母可透過家中所擁有的文化資產、財物資本及社會資本來幫助孩子學習，這都會影響社經弱勢兒童不同程度的學習差異，而這種差異也造成了日後學業成就取得的不平等，最後形成了階級再製。故社經弱勢幼兒在這樣的生活與學習環境中，所受的挫折、歧視與挑戰極可能造成孩子悲觀的想法；而悲觀可破壞他們的快樂，並摧毀他們的學習和謀生。

Seligman (2002) 說：反駁自己的負面思想是每一個孩子都可以學會的一個終生技術。越早學會這種技術，越能躲掉不必要的煩惱和憂愁。它會像衛生習慣和良好風度一樣，變成基本的人生特質，本身也會帶給你很多報酬，使得這麼做成為一個自動化的行為而不是一個負擔。社經弱勢幼兒若能習得此技術，漸漸的能以樂觀的態度面對生活上的窘境、歧視與挑戰，即是一項帶得走的最好能力。故藉由成人的協助，透過改變社經弱勢幼兒對情緒認知、調節之課程與活動，達到提升社經弱勢幼兒情緒調節的能力，促使其對當下情境有適當的情緒反應，並能有效管理與掌握情緒，進而協助其達到情緒的社會化。



第四節 情緒智力相關研究

由研究者蒐集之國內情緒教育相關研究可知，情緒教育研究大多為國中、小階段，如曾娉妍(1997)；張富湖(2002)；張淑玲(2004)等。近幾年來針對幼稚園階段情緒教育之相關研究有越來越多之趨勢，如林昭慧(2000)；林娟娟(2004)；林律娜(2005)等。可見情緒教育日趨重要。以下概述情緒智力相關研究、社經地位與情緒之相關研究及性別與情緒之相關研究。

一、情緒智力之相關研究

依據研究者所蒐集之資料，近年來以情緒能力教學為主題之研究及文獻逐漸豐富，研究者經蒐集、分類整理後，列出以教學策略為主之相關研究，並經整理以表格呈現。以下將梁靜珊(1996)、曾娉妍(1997)等人研究之文獻，按照年份整理如表 2-3：

表 2-3 國內情緒相關研究

研究者	研究目的	研究對象	研究方法	研究結果
梁靜珊 (1996)	探討情緒教育課程對國小資優生情緒適應行為之影響，以及分析影響效果是否因性別之不同而有所差異。	台北市資優教育第四分區的四所學校學生。	不等組前後測實驗設計	本情緒教育課程對國小資優生情緒適應行為之增進:未具有顯著的影響效果，且並不因其性別而有差異。

續表 2-3

曾娉妍 (1997)	探討情緒教課程 對提升國小兒童 情緒智慧的立即 效果及延宕效 果，並分析是否曾 因性別之不同而 有所差異。	台中市南區 一所國小三 年級學生	不等組前後 測實驗設計	立即效果方面，除 了在情緒的調整 之情緒智慧未達 顯著效果外，其餘 均達顯著效果；在 延宕效果方面，則 均達顯著效果，並 不因性別的不同 而有顯著差異。
林昭慧 (2000)	探討幼兒在幼兒 園中情緒調節，其 所呈現之歷程為 何及情緒調節之 影響因素；亦針對 幼兒母親進行訪 談。	六位小班幼 兒	進入幼兒園 現場觀察幼 兒，紀錄其 活動、蒐集 資料	幼兒各有各的情 緒調節歷程，其歷 程存在著個別差 異，依據本研究觀 察結果，情緒調節 無呈現出男女性 別差異
吳月裡 (2002)	探討「情緒教育輔 導方案」對國小六 年級學生情緒適 應行為之輔導效 果	桃園縣某國 小六年級 71 名學生	準實驗控制 組前後測、 追蹤測之不 等組設計	國小「兒童情緒適 應行為」總量表達 顯著性的差異，即 實驗組優於控制 組

表 3-2(續)

張富湖 (2002)	探討研究者自行設計之情緒教育課程對於提昇國中學生情緒智力之立即與延宕效果。	國民中學兩班二年級學生共 81 人	使用「2x2」不相等實驗組控制組後測、追蹤測」之實驗設計	不同組別情緒教育課程對於提昇國中學生情緒智力有立即與延宕效果；不同性別與不同智力則無立即與延宕效果
林孟蕾 (2003)	探討繪本在閱讀教學上的應用情形	某國小五年級學童	談、活動、學習單、教學觀察、教學省思與上課紀錄	繪本的閱讀討論教學對兒童有非常大的魔力。對孩子的偏差行為有輔導功能，增進自我的了解。促進班級凝聚力，察覺自己及他人的情緒，改善人際關係。
李小觀 (2004)	探討情緒教育方案對國小四年級兒童情緒智力輔導的立即性與持續性效果	高雄市某國小共 78 名學生	2 x2 不相等實驗組控制組前、後、追蹤實驗方法	實驗組有顯著的立即與持續效果。並不因性別的不同而有立即與持續效果的顯著差異。

表 3-2(續)

張淑玲 (2004)	探討情緒教育課程對提昇國小資優生情緒智力之成效	彰化縣某國小六年級資優生	二因子共變數分析	情緒教育課程對國小資優生情緒智力的提昇效果速顯普水準。不因性別不同而有顯著差異。
林娟娟 (2004)	探討幼兒在日常生活中，情緒的調節方式，及幼兒母親回應情緒的方式。	單一個案 六歲幼兒	質性研究； 訪談、觀察	母親對幼兒的情緒及行為若以負向的言語壓抑孩子的情緒表現，容易導致幼兒情緒無法獲得紓解，甚至使孩子學習母親的負向情緒表達
林律娜 (2005)	描述學前融合班一般幼兒與特殊幼兒情緒覺察辨識、情緒理解能力、情緒調節能力與情緒表達能力之差異與發展現況。	幼稚園融合班幼兒 24 名幼兒	以量的分析為主兼採質的描述；再採自然觀察法描述 4 至 6 歲幼兒的情緒能力，	學前融合班一般幼兒與特殊幼兒除了情緒調節能力外，情緒覺察辨識、情緒理解與情緒表達等方面在統計上都未達顯著差異。

表 3-2(續)

林文婷 (2008)	探討幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力的關係	1500 位 3-6 歲幼兒與 164 位幼兒教師	採相關研究法進行資料探討，並以分層隨機抽樣方式，進行抽樣	幼兒教師情緒智力總分與幼兒情緒能力總分達顯著正相關
---------------	----------------------	---------------------------	------------------------------	---------------------------

二、社經地位與情緒智力之相關研究

近年來世界各國及國內皆致力於拉近城鄉的教育品質，研究內容大部分是對家庭社經地位與認知學習方面之相關，而情緒影響著幼兒的學習；但針對弱勢幼兒之情緒能力教育則無相關研究。故本研究之過程、結果與發展應對相關問題之解決具參考價值。茲將情緒發展與社經地位相關的研究整理如表 2-4：

表 2-4 社經地位與情緒智力之相關研究

研究者(年代)	研究對象	研究方法	研究變項	研究結果
林佳瑩(2006)	國小資優生	問卷調查法	利社會行為、情緒智力	在情緒智力上高社經地位國小資優生者優於低社經地位者
林怡君(2007)	國小中高年級學童	問卷調查法	情緒智力、依附關係、幸福感	在整體情緒智力、認識自己情緒和妥善管理情緒的能力表現，高、中社經地位學童優於低社經地位學童

表 2-4 續

徐振堃(2001)	國中生	問卷調查法	情緒智力、自我概念、家庭氣氛	高社經地位家庭的國中生整體情緒智力高於中、低社經地位家庭的國中生。
黃悅菁(2003)	國小學生	問卷調查法	情緒智力、學校生活適應	情緒智力方面高社經地位家庭學童的優於中、低社經地位家庭學童。
劉清芬(2000)	國小學生	問卷調查法	批判思考、情緒智力、學業成就	國小學生家庭社經地對其情緒智力有顯著影響力。
劉瑞美(2006)	國小學童	問卷調查法	父母管教方式、情緒智力	不同社經地位的國小學童其情緒智力有顯著差異。高、中階層社經地位的學童在情緒智力表現上顯著高於低階層社經地位學童。
簡淑真(2007)	幼稚園大班學齡前三個月至學齡後三個月幼兒	量表調查法	情緒覺察與辨識、情緒理解、情緒表達、情緒調節	不同社經地位的國小學童其情緒智力有顯著差異。高、中階層社經地位的學童在情緒智力表現上顯著高於低階層社經地位學童。

資料來源：研究者整理

弱勢社經幼兒因其家庭背景，父母常需為生活奔波，故幼兒在小時候常是處於不安全的依附關係；據研究兒童的情緒智力受到早期照顧者間依附關係的影響，形成兒童對於他人面對困境的習慣性反應，影響兒童的情緒發展，以及情緒調適能力、壓力因應技巧、自我價值、自我效能感等智慧，安全依附風格的兒童

有益於發展其情緒智力，不安全依附風格的兒童的情緒智力發展較不利與較差(王春展，1999)。家庭是個人社會化的初始場所，家庭成員的情緒表達及情緒處理方式，都會對兒童的情緒智力造成影響。且由上述各研究結果可看出，高、中社經階層的學童在情緒智力表現上，皆顯著高於低階層社經地位學童。而情緒影響著幼兒的學習；故若能藉情緒課程，提昇弱勢幼兒之情緒能力其發展應對相關問題之解決具參考價值。

三、性別與情緒智力之相關研究

國內外有許多學者對於性別與情緒智力的相關性做過實證研究其結果不盡相同。茲將其整理如表 2-5 所示：

表 2-5 性別與情緒智力的相關研究

研究者（年代）	研究對象	研究方法	研究變項	研究結果
Brown 及 Dunn(1996)	3- 6 歲的幼兒	縱貫法	情緒理解方面的連續性	女童在情緒的理解上優於男童
Fuchs 和 Thelen (1988)				男生較會壓抑悲傷的情緒，女生比較能藉著社會可接受的方式來調節情緒，女生比男生更能知覺到情緒的經驗
Brenner Salovey (1997)				情緒調整策略有性別的差異，女孩能尋求社會支持來化解情緒困擾，而男孩則以戶外活動來處理自己的情緒問題
林昭慧 (1999)	幼兒	觀察法	在幼兒園中的情緒調節	在幼兒園中的情緒調節，男女性別無差異

表 2-5 (續)

林文婷 (2008)	5 歲男、 女之幼兒	問卷調查	「情緒能力 總分」、「情 緒察覺與辨 識」、「情緒 理解」、「情緒 表達」與「情 緒調節」	女生在幼兒情緒能力的表現 上優於男生
張好婷 (2006)	國小資優 生	問卷調查	影響情緒智 力因素	女生在情緒智力上優於男生。
陳坤益 (2005)	國小資優 生	問卷調查	情緒智力、 生活適應	整體情緒智力、認識自己情 緒、自我激勵、認知他人情 緒、人際關係管理方面，女生 優於男生。
賴怡君 (2002)	國小學童	問卷調查	情緒智力、 依附關係、 生活適應	女童在認識、表達自己的情緒 上，以及在認識、回應他人的 情緒與人際關係處理的能力 上較男童好。
簡淑真 (2005)	幼稚園大 班學齡前 三個月至 學齡後三 個月幼兒	調查法	情緒覺察與 辨識、情緒 理解、情緒 表達、情緒 調節	女生在情緒能力的整體表現 與情緒表達部分比男生好，但 在情緒的察覺與辨識、情緒理 解與情緒調節部分並無男女 差別

資料來源：研究者整理

由上述的研究發現，性別在情緒智力表現上是有顯著性的差異，且大都是女性優於男性。這可能是受到女、男性在情緒發展的過程中，受到家庭、教育、社會、文化等影響，而造成男女生在情緒智力發展上的差異性。但在幼兒階段的情緒能力研究，性別與情緒能力間的關係並未有一致的看法。故研究者覺得針對社經弱勢幼兒男女情緒能力之差異，應有其探討的空間。

透過以上情緒智力的相關研究結果之探討，情緒智力的高低可能影響幼兒的學習情況及生活適應的良窳。且王春展(1999)研究兒童的情緒智力發展發現，女童的情緒智力顯著高於男童，兒童智力分數及情緒智力分數對於其學業成績有顯著的預測功能。陳騏龍(2001)也發現國小學生的情緒智力因性別、年級、地區、家庭社經地位不同而有顯著差異，情緒智力較高之國小學生，其學業成就亦較高。許多的研究證實情緒智力不只影響幼兒現在的人際關係與生活品質；亦影響個體未來的學業表現及成就。足見情緒教育不只可協助人更認識自己，透過學習情緒表達的能力，更可使人對情緒的抒解更有方法、更有效能，進而提昇生命的品質，落實生命教育的願景。因此情緒教育的實施不能再只是一種教育口號，而是需要積極快速推廣的行動。



第三章 研究方法

本研究，係由研究者在實際的教育情境進行實驗教學，期以研究結果為依據，進行教育改革，以提升學校教育品質。並根據前述研究目的及相關文獻，進行資料蒐集、編寫教案、進行課程，期能了解實況，進而提出建議。茲依序說明本研究之研究設計、研究場域與研究參與者、研究工具、研究程序及資料分析等，分六節敘述如下：

第一節 研究設計

一、實驗教學之目的

本實驗教學之目的旨在提升弱勢社經家庭五足歲幼兒的情緒能力。運用情緒相關課程為實驗教學之工具，希望能增加弱勢社經家庭背景五足歲幼兒之情緒能力，從而累積其情緒之覺察辨識、理解、表達及調節等經驗。

二、實驗教學之實驗設計

本研究以實驗教學研究法為主，實驗設計採準實驗研究之「等組前後測設計」，如表 3-1 所示。

表 3-1 等組前後測設計

組別	前測	實驗處理	後測
實驗組	01	X	04
弱勢對照	02	；	05
優勢對照	03	；	06

實驗處理(X)為情緒課程教學，實驗組前測分數(01)和對照組(優，弱)前測分數(03，02)分別由「六歲幼兒情緒領域發展量表」(簡淑真和郭李宗文，2006)測得。為瞭解幼兒情緒能力之變化，於所有課程完成時，再使用相同量表對實驗組後測分數(04)與對照組(優，弱)實施後測分數(06，05)。

(一) 控制變項：社經和性別

研究者將本班五足歲幼兒共 28 名，根據黃毅志(2005)社經地位調查問卷篩選出低社經家庭背景幼兒 28 位為實驗組，再從別班找出年齡、智力各方面條件

相當之幼兒 56 位，其中 28 位社經背景相同者為弱勢對照組，另 28 位不同社經背景之幼兒為優勢對照組。另再以性別區分男女變項。

（二）自變項：課程的有無、測量階段

本實驗之自變項為二，分別是受試者間的設計自變項間「情緒課程的有無」和受試者內設計自變項「測量階段」，將研究組別分成實驗組、對照組及優勢對照組；測量階段則分為前測、後測兩個階段。研究者有系統的操弄「有無情緒課程」和「測量階段」，使其成為本研究之處理變項(treatment variables)。

（三）依變項：情緒量表的得分

本研究是設計情緒課程教學之實驗，進而測驗接受與未接受實驗教學幼兒情緒能力之表現及接受實驗教學幼兒情緒能力變化之情形。其依變項分別是：1. 情緒的覺察辨識、2. 情緒的理解、3. 情緒的表達、4. 情緒調節。研究者試圖釐清上述依變項是否隨著自變項之改變而改變。



表 3-2 實驗教學變項一覽表

控制變項	自變項	依變項
社經變項	有情緒課程	情緒的覺察與辨識
性別變項	無情緒課程	情緒的理解
		情緒的表達
		情緒的調節

三、研究架構流程圖

根據實驗教學之實驗設計於教學期間內，研究者針對實驗組進行實驗教學。於教學前及結束時，分別對二組幼兒施予相同的前測、後測並於後測完成後分析實驗教學之結果。其研究架構請參考圖 3-1。

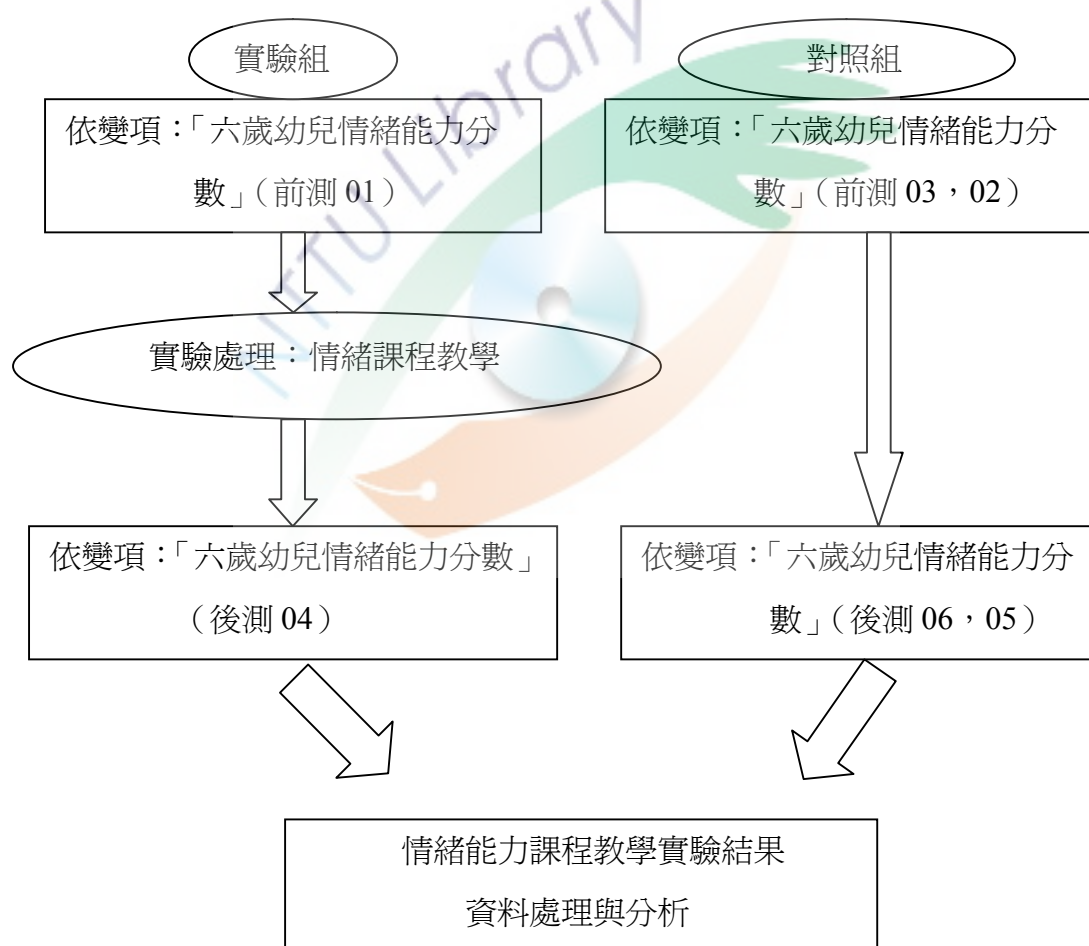


圖 3-1 研究流程架構圖

四、實驗教學之流程

本實驗課程共有六大主題二十一項情緒課程活動，教學時間排定於每週一、二、四、五利用下午課堂時間 14：40 至 15：20 分，每日約 40 分鐘，進行情緒教育課程的教學；並於週一至週五每天早上有 1 小時個別輔導的親密時間。原則上一週有四天的教學活動；但因第五週有一天為元旦，放假一天；第六週又因學期結束，只上兩天；故在此二週的統整課程方面有些許的調整。

本研究設計唯有實驗組進行情緒課程教學，其餘組別皆無接受實驗處理。但實驗組及控制組皆於實驗教學前 97 年 12 月 1 日至 97 年 12 月 5 日進行「六歲幼兒情緒能力發展量表」前測，接著實驗組於 97 年 12 月 1 日開始進行教學實驗，且於第二週（12/8）開始於課程外，再於每日早晨畫到時間，針對情緒課程加入老師與幼兒間的個別親密時間。再於 98 年 1 月 9 日整個情緒相關課程結束後實施後測。實驗教學之課程內容、時程規劃如表 3-3。

表 3-3 提昇情緒能力時程表

課目	日期	研究進度	課程安排
	97.8/1-9/2	擬定研究計畫	壹、課程內容
	97.9/1-9/10	選取參與研究學校 「社經背景」問卷調查	第一單元：心情點唱機 一・我的表情會說話（12/1） 二・其實我懂你的心（12/2） 三・表情與情緒（12/4） 四・追根究底（12/5）
	97.9/10-9/15	確認參與研究幼兒	
	97.9/1-9/30	文獻資料蒐集	
	97.10/1-11/30	實驗課程設計	第二單元：情緒氣象台 一・我生氣我知道（12/8） 二・好一個吵架天（12/9） 三・情時多雲偶陣雨（12/11） 四・信心大會串（12/12）
	97.12/1-12/5	實施前測	
	97.12/1-98.1/9	實施情緒課程教育	
一	97.12.01	情緒覺察與辨識-自我	
二	97.12.02	情緒覺察與辨識-他人	第三單元：情緒萬花筒 一・天使與惡魔（12/15） 二・不一樣的我（12/16） 三・想一想，說一說（12/18）
三	97.12.04	情緒覺察與辨識-環境	

四	97.12.05	情緒覺察與辨識-統整	四・情緒 Do Re Mi (12/19) 第四單元：我會改變我心情 一・心情魔術師 (12/22) 二・我變我變我變變變 (12/23) 三・可以不一樣：練習 ABC 模式 1 (12/25) 四・可以不一樣：練習 ABC 模式 2 (12/26)
五	97.12.08	情緒的理解-自我	
六	97.12.09	情緒的理解-他人	
七	97.12.11	情緒的理解-環境	
八	97.12.12	情緒的理解-統整	
九	97.12.15	情緒的表達-自我	
十	97.12.16	情緒的表達-他人	第五單元：情緒調色盤 一・情緒背包 (12/29) 二・向生氣說拜拜 (12/30) 三・練功了：縮放功 (12/31)
十一	97.12.18	情緒的表達-環境	



表 3-3 續

十二	97.12.19	情緒的表達-統整	第六單元：統整活動 一・情緒小四格（1/5） 二・我的情緒 ABC 小書（1）（1/6） 貳、個別輔導：親密時間 自第二週開始每日安排 1 小時師生親密時間，針對課程內容與生活事件探討幼兒自我情緒變化之感受與想法。
十三	97.12.22	情緒的調節-自我	
十四	97.12.23	情緒的調節-他人	
十五	97.12.25	情緒的調節-環境	
十六	97.12.26	情緒的調節-統整	
十七	97.12.29	情緒調節-方法應用	
十八	97.12.30	情緒調節-方法應用	
十九	97.12.31	情緒調節-方法應用	
二十	98.01.05	情緒能力統整活動	
二十一	98.01.06	情緒能力統整活動	

第二節 研究場域與研究參與者

一、研究場域

實驗組愛愛國小為一歷史悠久之學校，位於台東市郊。族群方面，原住民方面以阿美族為主；漢民族則以閩南人及客家族群為主，其中含有一些外籍配偶。原住民兒童佔全校學生三分之一強。幼兒家長大部分務農，以種荖葉、疊荖葉為主。學校雖近市區，但整個生態卻完全是農業發展模式。家長因忙於生計，子女的成長，大部分只供應其飲食所需，對幼兒採取較忽視的型態，而學習、教養方面則指望學校處理。

弱勢對照組仁仁幼稚園亦位於台東市郊不管是在族群方面或幼兒家長社經背景及整個生活環境生態，皆與實驗組幼兒相似。

優勢對照組文文幼稚園，位於台東市區，族群以漢族和客家族群為主，家長職業以公教人員及商業人士為主。

愛愛幼稚園自民國四十二年成立至今，皆以一個班級為主，招收四到六歲幼童 30 名。教學活動以大單元教學為主，主題教學模式為輔；參考坊間兒歌讀本教材，配合在地文化，發展以「生活」為主題的教學活動課程。

二、研究參與者

（一）研究者的背景及角色

研究者在幼稚園服務已有二十幾年，早期擔任私立幼稚園教師；自民國八十五年進入國小附幼服務也有十幾年，於公幼任職期間大多接觸原住民及社經弱勢背景之幼兒。在與社經弱勢背景幼兒接觸的相關過程及個人對心理學研究的興趣，深刻感受到「情緒」對生活及學習的影響。而在教學過程更感受到唯有透過實地觀察、不斷討論、對話、省思及修正，才能真正改善教學過程中的問題及幫助自我在專業知能的成長，所以此次行動研究過程中，邀請多年合作教學經驗的珠珠老師作為我研究中的協同教師。

研究者本身就是教學現場的老師，在此雙重的角色下，研究者似乎很難在教學過程中，一面進行教學活動、一面客觀的觀察每位幼兒在活動中的學習表現。為了讓教學活動流程的順暢及現場資料順利蒐集，便有賴於協同教師的幫忙和協助。

（二）協同教師

珠珠老師是位資深幼稚園教師，從早期擔任私立幼稚園教師至今教學資歷十幾年。珠珠老師每學年會固定參與校內外各項教學研習知能活動，提升自己的專業素養，是個經驗豐富且認真的現場老師，且一直是在偏遠地區服務，所接觸的幼兒大部分為社經弱勢幼兒。在教學理念方面，珠珠老師認為各種教學法都有其優缺點，而自己的教學信念是最重要的。並且也願意嘗試新的教學活動，從不同的教學活動中反省、檢討並找尋對幼兒最有幫助的教學策略。對提升幼兒情緒能力教學活動研究目的，亦相信對幼兒未來的生活學習是有實質的意義與幫助。在協同搭班的過程中，彼此教學理念相同，都希望幼兒在日常生活中能學習樂觀並樂觀學習。

（三）研究樣本

1、研究對象：本研究以台東縣愛愛國小附設幼稚園大班幼兒為研究對象，進行情緒相關課程。本班為混齡融合班，幼兒人數為 28 人，包含二位發展遲緩的特殊幼兒及四位中班幼兒，其中男生 18 位，女生 10 人。幼稚園內幼童在族群方面，原住民以阿美族為主；而漢民族則以閩南人及客家人為主，其中亦含為數不少的外籍配偶。族群方面，幼兒父母均為原住民之幼兒佔十位，外籍配偶子女有七位，國籍均為越南，其餘幼兒則為閩南與客家族群，隔代教養或單親家庭之幼兒佔六位，還有一位寄養的幼兒。父母親職業方面，以從事勞動、農業人口佔最多數，父母學歷以國中畢業佔多數，其次為高職畢業與小學畢業。

本研究之社經弱勢幼兒以家庭的社經地位來區分，包含家長教育程度與職業水準兩個向度。教育程度依黃毅志（2005）的七等順序尺度測量；職業水準則依黃毅志的五等順序尺度測量，根據「雙因子社會地位指數」，將教育程度與職業水準相加後，求得社經地位水準，得分越高社經地位水準越高，各級分數如下：第一級 2-4 分、第二級 5-6 分、第三級 7、第四級 8-9、第五級 10-12。

表 3-4 愛愛附幼學童家庭社經概況表

幼兒	家長學歷		家長職業		職業概況描述	等級
	父	母	父	母		
1 特單	3		一	0	打零工	一
2 阿美	3	3	一	0	務農有時夜市幫忙賣東西	一
3 單.美		3	0	0	無業。主要由阿嬤照顧	一
4 外	3	0	一	0	自助餐店幫忙	一
5 單	3		二	0	自由業	一
6 單	3		二	0	麵包師父主要由伯母照顧	一
7 阿美	3	4	一	一	自由業	一
8 單.低		4	0	一		一
9 一般	4	4	二	二		二
10 美	3	3	一	0		一
11 特單		4	0	二		一
12 一般	4	4	一	0	自由業	一
13 阿美	4	4	0	0		一
14 寄美	2	4	0	0		一
15 單.美		4	0	一	疊萆葉，有時沒工作	一
16 外	3	2	一	一	種萆葉	一
17 一般	4	3	二	一	遊覽車司機	一
18 外	3	0	一	一	種萆葉	一
19 外	3	0	一	一	種萆葉	一
20 外	3	0	一	一	種萆葉	一
21 一般	4	3	一	0	農務	一
22 外	4	0	0	一	採萆葉	一
23 外	4	0	二	一	垃圾車駕駛	一
24 阿美	2	2	一	一	務農	一
25 阿美	4	4	0	二	飯店服務員	一
26 單		2	0	一	火鍋店洗菜人員	一

27 一般	4	4	一	0	農	一
28 低.美.單	4		一	0	打零工	一



表 3-5 研究樣本父母社經與職業分配表

		父	母	
	類別	人數	人數	合計
父 母 最 高 學 歷	1.學歷為無及自修者	5	10	15
	2.小學	2	3	5
	3.國中	11	5	16
	4.高中職	10	10	20
	5.專科	0	0	0
	6.大學	0	0	0
	7.研究所	0	0	0
父 母 職 業 別	零	9	13	22
	一	14	12	26
	二	5	3	8
	三	0	0	0
	四	0	0	0
	五	0	0	0

本研究以黃毅志（2005）之「雙因子社會地位指數」，將教育程度與職業水準相加後除之，求得社經地位水準，結果呈現出社經地位第一級的幼兒家長共有 27 位；第二級的幼兒家長有一位。

2、參與幼兒的描述：本研究設計中的實驗組(弱勢幼兒)28 人及弱勢對照組 28 人中皆為社經地位調查問卷第一級及第二級之低社經地位家庭之弱勢幼兒，優勢對照組 28 人則是在社經地位調查問卷中第五級以上之幼兒。

除幼兒經庭社經概況外，研究者亦將實驗組與對照組幼兒之年齡與男女比例整理如下：

表 3-6 參與研究之實驗組和對照組幼兒概況

	實驗組	弱勢對照組	優勢對照組
人數	28	28	28
平均年齡	5.92	5.73	5.86
性別比(男/女)	18/10	16/12	15/13

第三節 研究工具

本研究所使用之工具在社經地位方面，以黃毅志（2005）為社經地位量表；另情緒能力發展方面則以簡淑真和郭李宗文(2006)所編製之「幼兒情緒能力發展量表」，之所以選擇此份量表，乃因此為國內目前唯一適用於 3-6 歲幼兒之情緒發展量表。

一、社經地位調查問卷（黃毅志，2005）

本社經地位量表，含家長教育程度與職業水準兩個向度。教育程度依黃毅志（2005）的七等順序尺度測量，學歷分為 1.無與自修者；2.小學；3.國初中；4.高中（職）；5.專科；6.大學；7.研究所以以上。職業水準則依黃毅志（2005）的五等順序尺度測量，分為 1.非技術工及體力工，與農、林、魚、牧工作人員；2.技術工及有關工作人員，機械設備操作工及組裝工，與服務工作人員及銷售員；3.事務工作人員；4.技術員及助理專業人員；5.民意代表、行政主管、企業主管及經理人員，與專業人員。根據「雙因子社會地位指數」，將教育程度與職業水準相加後，求得社經地位水準，得分越高社經地位水準越高，各級分數如下：第一級 2-4 分；第二級 5-7 分；第三級 7；第四級 8-9；第五級 10-12。本研究稱之弱勢地區幼兒其家長教育程度為 4 級以下，其中 3、4 級教育程度的家長約佔三分之二；而職業水準零與第 1 類約有四分之三；第 2 類約佔四分之一。家庭社經地位經為第一級與第二級。

二、情緒能力量表（簡淑真和郭李宗文，2006）

該量表依據「六歲幼兒情緒能力發展量表」，簡淑真和郭李宗文(2006)主要以 Mayer 與 Salovey 的情緒智力理論為基礎進行題項編擬。而 Mayer 與 Salovey 認為情緒智力包含「察覺、評估與表達情緒的能力」、「激發並產生情緒以促進思考的能力」「具備瞭解、分析及運用情緒知識的能力」與「反省、調節及提升情緒的能力」等四類能力。

因而在「幼兒情緒領域發展量表」中，將「情緒能力」定義為幼兒面對情緒狀況時所需的各項能力，包含：情緒察覺與辨識、情緒理解、情緒表達和情緒調節等四大分項能力。以下就該量表的效度、信度量、量表內容、填答與計分方式進行說明：

（一）效度

在效度部分，此量表採建構效度，其根據理論基礎進行題項編擬，再經多位專家學者修正建立專家效度。

（二）信度

在信度部分，此量表共分為兩方面：第一部份為整體量表的內部一致性 (Cronbach α) 為 .966。而各層面的 Cronbach α 係數介於 .085 到 .928 之間；第二部份為評量者間信度，其整體相關係數達 .865，各層面相關係數介於 .763 到 .856 之間。

（三）幼兒情緒發展量表內容

「幼兒情緒能力發展量表」共分為情緒的察覺辨識、情緒的理解、情緒的表達、情緒的調節等分項，以下就四個內容分項進行說明



1、情緒的察覺與辨識

(1)對自己（量表中為第 1-3 題）：

能察覺自己的情緒、能比較不同的情緒、能辨識同一事件中自己兩種以上的情緒。

(2)對他人（量表中為第 4-7 題）：

能注意到別人的情緒線索、能比較他人和自己不同的感受或喜好、能從情境去猜測他人的情緒、能在事件脈絡中辨識他人的情緒。

(3)對環境（量表中為第 8 題）：

能透過察覺與辨識將自己的情緒反應到環境的事物中。

2、情緒的理解

(1)對自己（量表中為第 9、10 題）：

能了解自己在不同的狀況下會有不同的情緒、能連結自己的情緒感受及其成因。

(2)對他人（量表中為第 11-16 題）：

能從情緒結果推測原因、了解他人在不同的情況下，會有不同的情緒；理解自己的情緒表達會影響他人的反應、關懷他人產生情緒的原因、同理他人的情緒、並理解他人和自己對同件事情，未必有相同的感受。

3、情緒的表達

(1)對自己（量表中為第 18-19 題）：

能表現出自己正面的情緒、能表達自己負面的情緒。

(2)對他人（量表中為第 20-21 題）：

能夠接納他人對情緒表達的方式、能由他人所表現的外顯行為，說出他人的情緒。

(3)對環境（量表中為第 22-25 題）：

對同一事件，能因對象的不同，而有不同的情緒表達方式、能以不同形式來表達自己對家人、朋友或寵物的情感、能使用語言/非語言方式來表達與回應生活事件所引發的情緒、能對環境中的事物，表達自己的同理情緒。

4、情緒的調節

(1)對自己（量表中為第 26-28 題）：

能適切因應自己的情緒能、將有些情緒放心裡，不會立即表達出來、能運用

策略調節自己的情緒。

(2)對他人（量表中為第 29 題）：

能承擔他人給予的負面感覺。

(3)對環境（量表中為第 30-31 題）：

碰到出乎意料的狀況，能表現出適當的情緒並尋求解決的方法、能找到事實並表現行為來轉換自己的情緒。

（四）填答與計分方式

幼兒情緒能力量表的施測者為每日最少與該幼兒相處三小時以上，且已觀察到該幼兒的情緒行為，連續三個月以上之教師或保育員。評量時，可依幼兒最近三個月內在每小項出現的頻率在該題勾選。

計分方法為：勾 1 表示「未出現」1 分；勾 2 表示「需提醒與協助才能做到」2 分；勾 3 表示「有時做到，有時稍加提醒即可做到」3 分；勾 4 表示「可以自己完成」4 分；而教師部分的「未曾觀察到此表現」之計分方式仍為 1 分，其原因為老師未注意，而非幼兒未發展。得分越高表示情緒能力越佳；反之則越差。



第四節 實驗課程與教學

「教學」乃指具體的指導學習活動，教學設計係將教學目標、內容、資源與評量做系統的規劃，此規劃之目的，在於讓學習者有效的學習，以達成預定的學習目標，同時也提供教師自我檢證的機會，提升教學成效。

本研究由研究者與搭班老師一起進行教學活動，並相互支援與協助，教學時間為：每週教學四天，每天進行四十分鐘的教學活動，以針對特定之情緒教育課程為主；再輔以每天早上約一小時的個別輔導時間。每個主題進行一週，共六大主題，以下就設計理念、教學目標、教學原則及課程活動設計等，分述如下

一、設計理念

二十世紀資訊時代的來臨，社會分工更顯細緻；個人除了獨立思考外，控制自己情緒及與他人合作的能力更是重要，情緒教育因此成為教育的一個重點。穩定的情緒不但是個人健康與適應的良好指標，甚至也影響個人的學業及事業成就、人際關係、家庭生活。幼兒在發展過程中，許多的基礎情緒隨著年齡的增長及與他人或環境的互動下，逐漸對內在心理狀態及外在情緒刺激產生覺察與理解，並於內在進行監控、評估與調整正、負面的情緒，使其對情緒情境有適當的反應，以達到自我情緒能力的提升或完成自我目標。除了幼兒本身的生理與認知狀態的成熟外，提供一個適當的外在學習環境，來支持幼兒的內在學習，將更有助幼兒情緒能力的提升與整合。

二、情緒教育課程的設計

研究者認為情緒教育主要是藉由教育的方式，運用各種教材，以情緒教育為主題再與其他領域整合而設計的各種教保活動，以有效提昇個體的情緒智能，使個體有良好的情緒發展與認知，進而能在人際互動中有適切的情緒表達。因此擬透過繪本與個人軼事引導幼兒從故事的情節中延伸省思，進而討論與發表激發同儕間的相互學習；再藉由示範、戲劇體驗和實踐活動，觸動個人情緒之省思，並鼓勵實際應用於生活中，以利提升社經弱勢幼兒之情緒能力。

三、教學目標

人們對情緒的理解往往受個人主觀認知、人格特質與生活經驗等因素而影響，且不同的思考方式也會左右幼兒對情緒的感受與詮釋。故此教學課程著重在協助幼兒覺察與辨識自己或他人的情緒狀態；了解自己與他人情緒產生的原因；

引導幼兒學習從不同的角度來瞭解事實，及對自身、他人與環境的理解；並能以各種社會接受的方式來表達情緒，強化自我情緒調節的能力；好讓自我的學習更有效率，生活更幸福快樂。故本實驗為促進幼兒的情緒能力發展，課程目標如下四點：

- 1、提昇覺察與辨識自我、他人及環境中情緒的能力。
- 2、促進理解在不同情境有不同的情緒含意，及他人情緒表現意涵。
- 3、培養對不同的人、事、物之情緒，使用合宜的語言、非語言及同理心的表達能力。
- 4、學習情緒管理的方法並接納他人負面情緒。發展運用適當的策略調節自我與他人或情境的負面情緒。

由於情緒源於「幼兒對內外刺激的認知」；「內」乃指對自己本身的情緒狀況；而他人與環境建構成「外」。因此將每項情緒能力分為「自己」、「他人」和「環境」等三個部分，形成本研究教保活動內容有十二個部分，以雙向細目呈現如表（3-7）：

表 3-7 情緒課程雙向細目表

	自我	他人	環境
情緒的覺察與辨識	從個人整體的反應覺察出當下自我的情緒。	由他人的反應中，覺察出他人的情緒。	以當下的事物環境覺察出自我或他人的情緒反應。
情緒的理解	理解自我多元的情緒與情緒出現的原因。	理解他人情緒的原因與其表現的涵義。	理解在某些環境中自我或他人的情緒變化。
情緒的表達	提昇表達自我情緒所需的能力。	適當且正確的表達對他人的情緒。	適當的表達對環境中事物的情緒。

情緒的調節	學習應用技巧調節自我情緒，及情緒管理的方法。	接納他人情緒並學會使用技巧調節來自他人的負向情緒。	運用策略調節情境中的負向情緒。
-------	------------------------	---------------------------	-----------------

四、教學原則

為達成研究教學之目標，本研究實施情緒課程教學時之原則如下：

（一）環境方面的教學原則：

營造具安全感且因時制宜的學習環境，並安排動靜適宜的作息，建立合理穩定的常規，使幼兒能在安定的環境下進行學習；亦提供具有柔軟性與隱密性的環境，讓幼兒有從團體生活壓力中放鬆下來的空間。

（二）老師方面的教學原則：

1、不論是在有系統的課程學習，或平時的隨機學習，老師都是幼兒最直接、常接觸、且最具影響力的模範。因此，老師應努力培育自己的情緒能力，並做真誠合宜的示範及引導。且老師應敏銳察覺幼兒的情緒，並以自己成熟的情緒調節能力，穩定而迅速的引導幼兒調節自己的情緒。

2、老師需主動與幼兒建立正面情感的連結與信任感：情緒能力的學習是隨時在進行的，因此老師應運用敏銳的觀察力，瞭解幼兒情緒發展，適時提供必要的協助與引導。且平常就要能以溫暖、合宜的語言和肢體行為與幼兒相處，讓幼兒對老師與學習有足夠的信任感。同時，也應運用各種機會在班級裡營造愛與關懷的氛圍，以利幼兒情緒能力的發展

（三）幼兒方面的教學原則：

情緒能力的發展受個人和環境因素的影響，而有不同頻率、強度、持久度、複雜度的差異，故老師應盡量去了解並尊重幼兒情緒能力各向度的個別差異性，尊重不同情緒表達之適當展現機會：並以互動方式提升情緒察覺、辨識、理解及調節等能力，營造情緒調適的理想環境，運用各種適合的教學策略來協助幼兒提升情緒能力。

（四）課程活動方面的教學原則：

提供幼兒能拓展情緒調適能力的活動，讓幼兒學習到更多可以協調自己 and 他人感受的調節方法；並利用活動、回應幼兒行為或機會教育的時間，提供幼兒模

仿情緒行為的機會。

（五）教材教法方面的教學原則：

情緒的發生是隨著刺激而來的表現，故除系統化的課程外，更應把握在日常生活中的事件給予隨機教育；教材方面以發展情緒的察覺辨識、理解、調適、表達等能力為主軸，並給予個別的輔導與相關的協助，適時提供原因或者對事件的解釋。因此，情緒領域老師需把握在生活中處處出現的情緒教育機會，提供各種經驗，提升幼兒的情緒能力。。

（六）針對情緒的教學目標有系統的設計課程

除了與其他課程的配合外，情緒領域也可針對培養特定情緒能力而提供有系統的學習經驗，妥善安排各種體驗性質的活動，以強化某些特別的需要。並藉由課程與活動的帶領達成教學目標提升幼兒情緒能力，促使幼兒能以穩定的情緒狀況在快樂的生活中學習。

五、單元目標、活動要點整理

表 3-8 單元目錄活動

單元名稱	教學目標	活動方式	課程內容
一、心情點唱機 （情緒覺察與辨識）	1.覺察與辨識自己的情緒。 2.學習分辨理性與非理性思考。 3.理解他人情緒表現的涵義及其相關情境。 4.提高對情緒的敏感度與了解他人感受的能力	※繪本故事 ※團討、分享 ※生活事件引導 ※角色扮演 ※學習單	範例教案一

續上表

二、情緒氣象台 (情緒理解)	1、清楚理解及描述自己各種複雜情緒出現的原因。 2、理解他人情緒表現的涵義及其相關情境。 3、了解在不同情況下會有不同的情緒。 4、理解情緒是短暫的不是永久的想法	※繪本引導 ※體驗活動 ※討論分享 ※鼓勵大擁抱 ※學習單	範例教案二
三、情緒萬花筒 (情緒表達)	1、適宜的表現自己的情緒 2、清楚的表達對自己及他人情緒的想法與感受 3、描述情緒產生時具體的人、事、時、地。 4、知道情緒表達方式會影響他人的反應	※繪本引導 ※偶劇 ※戲劇演出 ※音樂律動 ※發表討論	範例教案三
四、我會改變我心 情(情緒調節)	1、理解情緒是短暫的不是永久的想法 2、了解想法改變，情緒也會改變 3、運用適當的策略因應自己的情緒 4、碰到意外狀況會試著尋找解決方法	※繪本故事 ※生活事件導入 ※變臉遊戲 ※賓果遊戲 ※多樣性思考紀錄 ※手指謠	範例教案四

續上表

五、情緒調色盤	1、會用改變想法的方式調節自己的情緒	※自創故事 ※體驗活動
	2、學習外在具體紓解情緒的技巧	※實際演練 ※團討分享
	3、會用具體的描述策略	※學習單
	4、學習情緒管理方法並接納他人負向情緒	
六、統整活動	1、促進多元情緒的思考 省思自我情緒，	※學習單分享 ※自我體驗發表
	2、學習控制不合宜的情緒	※音樂律動 ※美勞活動
	3、學習擬定解決問題計畫	

表 3-9 範例教案一

主題名稱：心情點唱機		活動主題：我的表情會說話	
參考資料：玩遊戲解情緒		情緒領域別：情緒的覺察與辨識	
教學目標	1、覺察與辨識自己的情緒。 2、學習分辨理性與非理性思考。 3、理解他人情緒表現的涵義及其相關情境。 4、從他人外顯行為覺察與辨識情境中他人或環境的情緒。		
課程內容		教學資源	學習評量
發展活動 活動一：原來如此——表情會說話 1、提出生活事件：播放幼兒日常生活影片。 2、教師引導學童分別舉出數個情境，請學童說說看可能會有什麼感覺?例如: （1）喜:收到期待很久的生日禮物時（高興、快樂等） （2）怒：組合的積木城堡被別人弄壞了（生氣、激動） （3）哀：不小心害同學受傷了（傷心、擔心） 3、拿出情緒臉譜並詢問幼兒：這是什麼臉？請其回答。 4、拿出幼兒生活情境圖片，請問幼兒發生什麼事情的時候會有那樣的表情呢？ 5、想想看原本不會的事情，現在會了有什麼表情？ 6、為什麼會哭？用哭的就能解決？ 想想還有什麼方式？ 7、唱遊：歌曲-如果你很高興，你就※※		1、各式各樣情緒表情卡片、生活情境卡片或照片。 2、學習單 3、錄影機與影片	* 覺察與辨識自己的情緒： 1、能指出或說出在該情境下自己的表情。 2、能說出或指出在相同情境下可能會有不同的情緒。 * 完成學習單。

如果你很高興你就拍拍手 如果你很高興你就拍拍手 大家一起唱呀！ 大家一起跳呀！ 圍個圓圈大家一起笑哈哈。 （如果難過你就哭哭臉/如果生氣你就叉叉腰/如果開心你就大聲叫 YA） 8.學習單：連連看（玩遊戲.解情緒 p23）		
---	--	--



表 3-10 範例教案二

主題名稱：情緒氣象台		活動主題：好一個吵架天	
參考資料：幼兒園教保活動		情緒領域別：情緒的理解	
教學目標	1、能清楚理解及描述自己各種複雜情緒出現的原因。 2、理解他人情緒表現的涵義及其相關情境。 3、能了解在不同情況下會有不同的情緒。 4、理解情緒是短暫的不是永久的想法		
	課程內容	教學資源	學習評量
	發展活動： 一.老師講述「好一個吵架天」故事內容。 二.團討： 1.請問幼兒喜歡什麼樣的天氣？因與天或大太陽你的感覺是什麼？ 2.你喜歡和快樂的人在一起？還是喜歡和不快樂的人在一起？為什麼？ 3.看別人笑咪咪的時候或看別人哭的時候，你有什麼感覺？ 4.分享快樂的心情就像好菌般，會讓人愈來愈健康；相反的，負面的情緒就像壞菌般會讓人生病。 5.你的願望是什麼?如果你的願望無法達成你會是怎樣的心情?可不可以用相反的心情來看待同一件事？覺得哪一種想法比較好呢？ 三．小小打擊樂 兒歌律動：	天氣圖卡 情緒圖卡 實物投影機 打擊樂器	※理解負面情緒產生的原因，並以不同角度思考同一事件，情緒的變化。 ※能由他人的表情，理解他人的情緒狀態 ※瞭解情緒對身體健康的影響 ※能接納他人負向情緒。

	快樂是好菌，有了好菌身體好， 生氣是壞菌，壞菌多了會生病。 每天生氣不快樂，很快變成小老頭； 多想好事快樂多，生活悠哉多樂活。		
--	---	--	--



表 3-11 範例教案三

主題名稱：情緒萬花筒		活動主題：不一樣的我	
參考資料：幼兒園教保活動		情緒領域別：情緒表達	
教學目標	1.鼓勵幼兒適宜的表現自己的情緒 2.能清楚的表達對自己及他人情緒的想法與感受 3.能描述情緒產生時具體的人、事、時、地。 4.知道情緒表達方式會影響他人的反應		
	課程內容	教學提示	學習評量
	發展活動： 1.繪本故事：「小黑魚」。 2. 以海底冒險故事介紹小黑魚當時的各種心情。 3 唱遊：我是小魚兒。 4. 團討與分享感覺： a.當你是一隻小魚可以很安全的在海裡游泳的時候，你是什麼樣的心情？ b.嘗危險來臨的時候你的心情又是如何呢?怎麼辦？ 5. 說一說: a.如果你是小黑魚，長得跟人家不一樣？你的感覺是什麼？ b. 引導幼兒思考，每個人除了長相的差異，其他是都一樣的，都很勇敢、聰明，他們也跟我們一樣需要愛。 c. 小黑魚後來是怎麼忘記他的傷心呢?「當你碰到負面的情緒時，你該怎麼辦?」	* CD *繪本故事 * 賓果單	※能說出小黑魚如何面對事情；如何幫大家解決問題。 ※具體的表達與描述自己的情緒原因。 ※碰到意外狀況，會借由口語表達自己的想法與情緒。 ※會說出不一樣的情緒表達方式。 一 小黑魚和彩虹魚

6.賓果遊戲：小黑魚和彩虹魚		
----------------	--	--



表 3-12 範例教案四

主題名稱：我會改變我心情		活動主題：練習 ABC 模式（2）	
參考資料：幼兒園教保活動		情緒領域別：情緒調節	
教學目標	1.會用改變想法的方式調節自己的情緒 2.學習外在具體紓解情緒的技巧 3.會用具體的描述策略 4.學習情緒管理方法並接納他人負向情緒		
	課程內容	教學資源	學習評量
	發展活動：練習 ABC 模式 1、舉例說明自己發生的事件，由事件所引發的情緒或想法，這情緒或想法是永久的還是短暫的。 2、再小朋友想一想，的事件，有沒有別的想法，這想法是一直嗎？是這樣嗎？還會怎樣呢？ 3、此情緒是永久或短暫、普遍或特殊、個人或非個人。 4、團討：由小朋友舉出生活中情緒產生的案件例子，或是由老師主導，舉例小朋友在學校生活中常遇到的事件(如：吵架、碰撞、搶玩具、愛打小報告…等。) 5、練習 ABC 情緒事件分類 6、生活事件戲劇演出－牙疼記	* 情緒轉轉盤 * 完成過的學習單 * 戲劇演出道具	※能說出情緒是短站的想法，而非永久。 ※能分辨情緒是特殊還是普遍發生的。 ※能說出情緒是個人造成的還是他人引起的原因。 ※透過情緒轉轉盤可具體知道情緒的轉換。如生氣轉換到笑臉。

第五節 研究程序

本研究主要分成三大部分，第一部份以簡淑真和郭李宗文(2006)所編製之「幼兒情緒能力發展量表」作為施測幼兒情緒能力之表現；第二部分是實驗組進行情緒能力相關課程教學；第三部分則是分析接受與未接受實驗處理之幼兒情緒能力之表現及接受實驗處理之幼兒情緒能力之變化。茲將研究程序說明如下：

一、施測

本研究分別對實驗組及控制組(優，弱)各進行兩次施測，包括前測、後測詳細介紹如下：

(一)前測

本研究以幼稚園不同家庭社經背景之幼兒為實驗對象，分成實驗組及控制組(弱，優)，在實驗教學處理前，分別讓實驗組及控制組(弱，優)三組以「幼兒情緒能力發展量表」進行施策。其目的在於了解實驗組及控制組(弱，優)，該年齡層不同社經家庭背景之幼兒，經由情緒教育課程後情緒能力之改變。

(二)後測

實驗組在進行完情緒教育課程整個實驗教學後，與不做任何實驗處理的控制組(弱，優)同時進行「幼兒情緒能力發展量表」評估。其目的是在比較，接受實驗教學的實驗組與未接受實驗教學的控制組(弱，優)，希望能探究：(1)不同社經地位幼兒的情緒能力發展情形、(2)實驗組及未經過實驗教學處理之控制組(弱，優)在前後測兩次測驗分數上的差異分析、(3)實驗組在經過實驗教學後，後測成績與前測成績其分數變化的狀況。

二、情緒課程實驗教學流程

(一)準備過程

準備過程主要分成二個階段，第一是「設計實驗課程」，本研究實施的情緒教育課程，主要在增進幼兒情緒能力；因此，課程設計的主要考量是藉由具體的活動引導幼兒理解與思考抽象之情緒感受。藉著繪本、活動和戲劇課程的穿插運用，累積對情緒的覺察辨識、理解、表達與調節的經驗，促進幼兒情緒能力的發展。其二是在選定實驗園所及班級部份因研究者本身為現場在職教師，在教學時間的分配、教學場域的調整上較易掌握運用，所以研究者在不干擾幼稚園整體運作下決定選擇自身任教之園所作為實驗教學的主要受試來源。

(二)實驗教學步驟：

本實驗教學的行動步驟為：「編選實驗組與對照組之幼生」、「觀察三個月後「實施前測」、「進行實驗教學」、「實施後測」、「資料分析」。詳述如下：

本研究的研究設計中的實驗組(弱勢幼兒) 28 人及弱勢對照組 28 人皆為社經地位調查問卷第一級得分 1-4 分之低社經地位家庭之弱勢幼兒，優勢對照組 28 人則是在社經地位調查問卷中第五級得分 10-12 分之幼兒。其後於 97 年 12 月 1 日至 12 月 5 日以「幼兒情緒能力發展量表」進行前測，並於 97 年 12 月 1 日開始進行實驗組實驗教學。後測時間則安排於 98 年 1 月 21 日整個教學實驗後進行。

(三)資料處理

教學實驗後之資料處理，主要是以實驗組與控制組(弱，優)，在「幼兒情緒能力發展量表」中所獲得之前測、後測之分數，作為分析。在資料分析上，以平均數與標準差等之統計描述，並將進行混合設計單因子變異數分析、卡方考驗分析及成對樣本 t 檢定等統計方法，以了解情緒課程教學對情緒能力影響之實驗結果。最後將分析所得的資料撰寫成研究成果報告。

第六節 資料分析

本研究根據研究目的，採取下列統計方法進行資料分析，以回答相關之待答問題，資料分述如下：

- 一、以平均數與標準差等描述性統計，說明樣本結構。
- 二、依據「六歲幼兒情緒領域發展量表」各分量表及總量表之得分，採單因子變異數分析考驗，說明實驗組與對照組幼兒情緒能力上之差異。
- 三、以相依樣本 t 檢定來檢驗實驗組接受實驗教學前後其情緒能力的變化情形。
- 四、採單因子共變數分析結果，說明弱勢幼兒男、女之差異及情緒教育對弱勢男女幼兒之影響。



第四章 研究結果與討論

本章主要目的在探討五歲幼稚園大班不同社經背景幼兒情緒能力的發展情形及檢驗情緒課程教學之實驗結果，並探究情緒課程教學對幼稚園大班弱勢幼兒情緒能力表現的影響。為探討情緒教育課程對弱勢幼兒情緒能力之成效，利用六週的教學實驗，以實驗教學(組別分別為實驗組、弱勢對照組與優勢對照組)和性別(男、女)為自變項，「幼兒情緒能力量表」的前測分數為共變量，並以後測結果為依變項，進行相依樣本 t 檢定及單因子變異數分析，以探討情緒教育課程對弱勢幼兒情緒能力之成效。

本章共分三節從「幼兒之社經背景及情緒能力描述」、「情緒課程教學對弱勢幼兒情緒能力的變化分析」及「男女幼兒在情緒課程的表現分析」等方面加以說明並討論之。

第一節 幼兒之社經背景及情緒能力描述

本研究的研究設計中的實驗組 28 人及弱勢對照組 28 人皆為社經地位調查問卷第一級得分 1-4 分之低社經地位家庭之弱勢幼兒，優勢對照組 28 人則是在社經地位調查問卷中第五級得分 10-12 分之幼兒。為了瞭解幼兒在教學實驗開始之前各方面的情緒能力，本研究在教學實驗前以「幼兒情緒能力量表」施以前測，以做為幼兒情緒能力之基準。

為要了解不同社經家庭背景幼兒之前測情緒能力，在教學前以「幼兒情緒能力量表」完成每位幼兒之情緒評量，並進行統計分析。本研究總樣本數為 84 人，全體平均數為 86.95，標準差為 8.69。此樣本人數分三組，含實驗組、弱勢對照組、優勢對照組各 28 人，共 84 人。

以描述性統計依各組的成就分數算出其平均數、標準差等數值。從表 4-1 中我們可以看出實驗組分數平均數為 86.07、弱勢對照組分數平均數為 87.00，優勢對照組分數平均數 87.79，兩組弱勢幼兒的前測分數平均數與優勢對照組分數平均數有其差異存在，但各組間的差異並不顯著 ($F=.27, p>.05$)。

表 4-1 各組前測情緒能力分數之描述性統計值及平均數差異考驗

組別	人數	最小值	最大值	平均數	標準差	F	p
全體	84	56.00	105.00	86.95	8.69	.27	.77
實驗組	28	56.00	100.00	86.07	9.32		
弱勢對照組	28	75.00	98.00	87.00	5.22		
優勢對照組	28	64.00	105.00	87.79	10.80		

由以上數值顯現，本研究之研究對象實驗組、弱勢對照組與優勢對照組前測之情緒能力雖有差異但並不顯著，符合實驗設計。



第二節 情緒教育課程對弱勢幼兒情緒能力之成效

爲了了解，接受「情緒課程」與未接受「情緒課程」幼兒的情緒能力是否有顯著差異，本節從「實驗教學後的主要效果及交互作用」及「實驗組幼兒前後測的表現」來探討實驗組幼兒進行情緒教育課程教學之後，幼兒在「幼兒情緒能力量表」的得分進步情形。

一、不同組別情緒能力測驗成效之差異分析

從表 4-2 不同組別幼兒在「情緒能力」前後測總分平均數與標準差中看出，實驗組的後測平均數有明顯的進步，而弱勢對照組與優勢對照組亦都有進步；但由實驗組更可看出「情緒教育」課程的實施，可促使幼兒邁向更大的進步空間。

表 4-2 不同組別幼兒在「情緒能力」前後測總分平均數與標準差

		情緒覺察與辨識			情緒理解		情緒表達		情緒調節		總量表	
		n	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
實驗組	前測	28	21.68	2.88	24.75	2.76	24.36	2.68	15.29	2.09	86.07	9.32
	後測	28	26.68	3.03	28.18	3.57	26.54	2.52	18.50	2.41	99.89	10.60
弱勢對照組	前測	28	22.89	2.60	24.36	1.81	23.11	1.89	16.64	1.64	87.00	5.22
	後測	28	24.14	2.98	25.14	2.12	23.07	1.72	16.79	1.81	89.14	6.48
優勢對照組	前測	28	24.96	3.15	23.64	3.47	24.14	2.73	15.04	2.47	87.79	10.80
	後測	28	25.50	2.65	25.21	2.95	24.93	2.49	16.29	2.24	91.93	9.18

再從表 4-3 可得知，在排除了共變項（前測成績）對依變項（後測成績）的影響力後，自變項（有無課程）對依變項所造成的效果顯著，表示後測成績的高低會因受試樣本的自變項而有所不同，且有顯著的差異存在。而從單因子變異數分析檢定中，得到 $p=.000<.05$ 達顯著水準，研究者又繼續進行「事後比較」，才可得知是哪幾組受試樣本在依變項有顯著差異存在。

表 4-3 單因子變異數分析檢定摘要表

SV	SS	df	MS	F	p
前測總分	4552.64	1	4552.64	192.37	.000
組別	2106.47	2	1053.23	44.50	.000
誤差	1893.33	80	23.67		
校正後的總數	8188.99	83			

在瞭解幼兒接受「情緒課程」後整體的情緒能力有明顯的提升後，接著想要瞭解在接受了「情緒課程」後，實驗組幼兒在「情緒覺察與辨識」、「情緒理解」、「情緒表達」和「情緒調節」各分項的情緒能力是否有所提升。研究者以成對樣本 t 檢定來檢驗實驗組接受實驗教學前後的變化情形，主要在考驗受試者在兩次情境中測量之平均數差異是否達到統計上的水準。以了解實驗組幼兒在接受情緒教學後，在「情緒的覺察辨識」、「情緒的理解」、「情緒的表達」、「情緒的調節」四個分項方面，是否各有顯著效果？

由表 4-5 可知：

（一）實驗組在「情緒總量表」前測分數的平均數為 86.07，後測分數平均數則達 99.89， $t=-11.26$ ， $p=.000<.001$ ，已達顯著差異；也就是說實驗組的幼兒在經過情緒教育課程後，情緒能力有明顯提升。

（二）實驗組在「情緒覺察與辨識」的前測分數平均數為 21.68，後測分數平均數為 26.69， $t=-5.00$ ， $p=.000<.001$ ，達顯著差異。因此，實驗組幼兒經過情緒教育課程後，在情緒覺察與辨識的能力方面有顯著的提升。

（三）實驗組「情緒表達」的前測分數平均數為 24.36，後測分數的平均數為 26.54， $t=-5.66$ ， $p=.000<.001$ ，達顯著差異。也就是說，實驗組幼兒在經過情緒教育課程後，在情緒表達能力方面有顯著的提升。

（四）實驗組情緒調節的前測分數平均數為 15.29，而後測分數的平均數為 18.50， $t=-9.28$ ， $p=.000<.001$ ，達顯著差異。因此，實驗組幼兒經過情緒教育課程後，在情緒調節能力方面有顯著的提升。

表 4-4 實驗組幼兒前後測分析

情緒能力	分數 (n)	M (SD)	t	p
情緒能力總分	前測 (28)	86.07 (9.32)	-11.26	.000
	後測 (28)	99.89 (10.60)		
覺察與辨識	前測 (28)	21.68 (2.88)	-13.48	.000
	後測 (28)	26.69 (3.04)		
情緒理解	前測 (28)	24.75 (2.76)	-8.06	.000
	後測 (28)	28.18 (3.57)		
情緒表達	前測 (28)	24.36 (2.68)	-5.66	.000
	後測 (28)	26.54 (2.51)		
情緒調節	前測 (28)	15.29 (2.09)	-9.28	.000
	後測 (28)	18.50 (2.41)		

綜上所述，有關實驗組幼兒在「幼兒情緒能力量表」四個分量表中的的平均數可看出實驗組幼兒經接受情緒教育課程的實驗教學後，不管是情緒能力或四個分量表「情緒察覺與辨識」、「情緒理解」、「情緒表達」與「情緒調節」的後測平均數得分均優於前測的得分；且由成對樣本 t 檢定中亦發現其不管是總量表或四個分量表之差異皆達顯著。

另由表 4-5 不同組別幼兒在「情緒能力」之單因子變異數分析摘要表中可看出，實驗組、弱勢對照組級優勢對照組三組幼兒的前測成績無顯著差異；而在後測成績則顯現出顯著的差異，且經由事後比較也看出實驗組後測成績優於弱勢對照組，也優於優勢對照組。顯示出情緒教育課程對弱勢幼兒情緒能力的提升有其實質且正面的教學效果。

表 4-5 不同組別幼兒在「情緒能力」之單因子變異數分析摘要表

		SS	df	MS	F	p	事後比較
前總	組間	41.24	2	20.62	.27	.766	
	組內	6232.57	81	76.95			
	總和	6273.81	83				
後總	組間	1743.02	2	871.51	10.95	.000	A>B
	組內	6445.96	81	79.58			C
	總和	8188.99	83				C>B

A：實驗組、B：弱勢對照組、C：優勢對照組

整體而言，由表 4-2 可以得知實驗組在接受情緒課程後，成績不止顯著優於沒有接受情緒課程的弱勢對照組（實驗組 $M=99.89$ ，弱勢對照組 $M=89.14$ ），也優於優勢對照組（ $M=91.93$ ）。且由表 4-5 亦看出實驗組幼兒的情緒能力不管是總分或各分量表不管是「情緒察覺與辨識」、「情緒理解」、「情緒表達」或「情緒調整」的前後測其分數皆達顯著差異，表示「情緒教育課程」後，實驗組幼兒的「情緒能力」都有顯著的提升。再由表 4-5 不同組別幼兒在「情緒能力」之單因子變異數分析摘要表中，更看出實驗組、弱勢對照組及優勢對照組幼兒「情緒能力」的前測分數並無顯著差異；而在後測分數則達顯著差異。且實驗組幼兒後測的「情緒能力」分數不只優於弱勢對照組，也比優勢對照組高。由此研究發現在學齡前幼兒情緒能力的發展，與其「社經背景」較無明顯關係；更發現「情緒教育課程」的實施，對幼兒「情緒能力」的發展有實質的影響。

第三節 情緒教育課程對男女幼兒情緒能力之成效

爲了比較不同性別的學生在實驗教學後的主要效果及交互作用情形，以實驗教學（組別爲實驗組、弱勢對照組與優勢對照組）和性別（男、女）爲自變項，以後測結果爲依變量進行雙因子變異數分析，以探討情緒教育課程對弱勢幼兒男女之成效。

由表 4-6 發現，在本研究中不管是實驗組、弱勢對照組或優勢對照組，男女幼兒情緒能力不管是前測或後測分數之平均數皆顯現出女生優於男生。且由主要效果亦可看出「情緒教育課程」的有無，導致三組幼兒「情緒能力」的差異 ($F=14.57^{***}$)；而在性別方面也顯示出，男女幼兒的「情緒能力」有其顯著差異存在 ($F=16.42^{***}$)。

表 4-6 不同性別與組別的幼兒情緒能力描述統計值及二因子變異數分析摘要表

組別	男		女		對依變項有主要效果的因子
	M	SD	M	SD	
實驗組	96.29	2.00	105.46	2.49	組別($F=14.57^{***}$) 男女($F=16.42^{***}$)
弱勢對照組	87.81	2.06	90.92	2.38	
優勢對照組	87.47	2.10	97.08	2.26	

爲了比較各組間在「幼兒情緒能力量表」總量表得分平均數之間的差異，乃經二因子變異數分析，其結果如表 4-7。

表 4-7 實驗教學後不同組別與不同性別幼兒「幼兒情緒能力量表」總變量變異數分析摘要表

SV	SS	df	MS	F	事後考驗
組別	1934.13	2	967.07	14.57***	組別： 實驗組>優勢對照組 >弱勢對照組
性別	1089.61	1	1089.61	16.42***	性別： 女>男
組別 * 性別	181.00	2	90.50	1.364	
誤差	5176.27	78	66.36		

*** $p < .001$

由表 4-7 的結果得知：

就不同組別的主要效果而言，實驗組幼兒與控制組幼兒在「幼兒情緒能力量表」總量表的得分上，有顯著差異。

就不同性別的幼兒而言，男女幼兒在「幼兒情緒能力量表」總量表的得分上，有顯著差異。

就不同組別與不同性別幼兒的交互作用而言，不同組別對不同性別的幼兒在「幼兒情緒能力量表」總量表的得分上，沒有顯著差異。

但因男女幼兒「幼兒情緒能力量表」總量表的得分上，在前測即有差異存在，為減少實驗誤差變異，增加統計考驗力及降低非研究操弄之實驗處理差異的偏差，先以迴歸係數同質性考驗自變項與依變項間的交互影響關係，再進行共變數分析。

在排除了共變項（前測成績）對依變項（後測成績）的影響力後，自變項（性別）對依變項所造成的影響後，從表 4-8 組內係數同質性考驗結果，F 值為 .78； $p = .39$ 未達 .05 的顯著水準，表示二組迴歸的斜率相同，亦即前測與性別間的關係不會因各處理水準的不同而有所差異，以實驗處理的前測成績來預測後測成績所得到的各迴歸線之迴歸係數並無不同，符合共變數分析中組內迴歸係數同質性假定，繼續進行共變數分析。

表 4-8 組內迴歸係數同質性檢定摘要表

SV	SS	df	MS	F	p
性別	34.89	1	34.86	.78	.39
前測	1245.73	1	1245.73	27.99	.00
性別 * 前測	38.90	1	38.90	.87	.36
誤差	1068.18	24	44.51		

從表 4-9 變異數分析摘要表中可以得知，排除共變項（前測成績）對依變項（後測成績）的影響力後，自變項（性別）對依變項（後測成績）所造成的實驗處理效果並不顯著（ $F=.26$ ， $p>.000$ ），表示後測成績的高低不因性別而有差異的存在。也就是說，情緒教育課程對男女幼兒皆有正面性的影響。

表 4-9 男女單因子共變數分析摘要表

SV	SS	df	MS	F	p
前測	1367.17	1	1367.17	30.87	.000
性別	11.32	1	11.32	.26	.618
誤差	1107.08	25	44.28		

整體而言，不管是實驗組或對照組，其男女幼兒之情緒能力皆顯現出女優於男。弱勢幼兒經過實驗教學後，實驗組幼兒在「幼兒情緒能力量表」總量表的得分表現來看，幼兒的情緒智力有顯著提升。進一步分析，發現四個分量表中不管是「情緒的覺察與辨識」、「情緒理解」、「情緒表達」或「情緒調節」幼兒的情緒能力也都有明顯的進步。至於性別方面，由研究結果可以看出不同性別間，不管是總量表或四個分量表，對男女幼兒也都有顯著的提升。由此得知，「情緒教育課程」對情緒能力的提升不管是總量表或四個分項及男、女幼兒，皆有實質上的教學成效。

第四節 綜合討論

本節主要探討情緒教育課程對提昇弱勢幼兒情緒智力之成效，並針對第四章的研究結果作進一步的分析討論，及探討影響實驗教學成效的主要原因。

一、社經地位與幼兒情緒能力的關係

在不同社經背景幼兒前測成就分數的表現上，本研究發現：尚未接受正式教育的五足歲幼兒中，家庭經濟困窘、出身寒微的弱勢幼兒，與高社經背景的優勢對照組幼兒的情緒能力，由「幼兒情緒能力量表」的分數所呈現的，三組間的平均數有其差異，但卻未達顯著差異；此研究結果與簡淑真（2005）的結果不盡相同；研究者探究其原因可能為實驗人數未達 30 人以上，故有其研究上的限制。所以，雖然實驗組與弱勢對照組及優勢對照組的平均數有差別，但其結果卻未能達顯著差異。

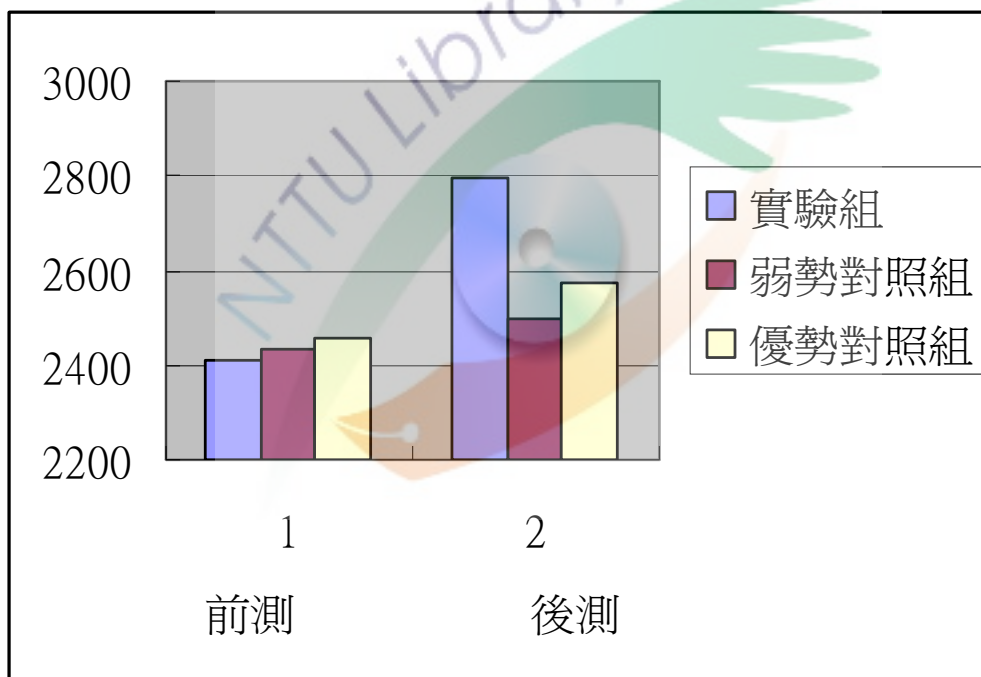


圖 4-1 實驗組與對照組前後測之比較

二、情緒教育課程對弱勢幼兒情緒智力的成效分析

(一)「情緒的覺察與辨識」與「情緒理解」表現的分析

在「情緒的覺察與辨識」與「情緒理解」表現上，本研究發現：實驗組幼兒經由情緒教育課程的學習後與兩組對照組的「情緒的覺察與辨識」與「情緒理解」比較皆達顯著水準。實驗組「情緒的覺察與辨識」前測時的平均值 21.68、弱勢對照組「情緒的覺察與辨識」前測時的平均值 22.89、優勢對照組的平均值則為 24.96。但實驗組經過情緒課程教學後，其「情緒的覺察與辨識」後測量表平均值為 26.68，已超過優勢對照組的「情緒的覺察與辨識」後測平均值 25.50 且領先弱勢對照組「情緒的覺察與辨識」量表後測平均值 24.14。這表示本研究的執行過程，確實讓實驗組的「情緒的覺察與辨識」能力的增加呈現明顯的成效。

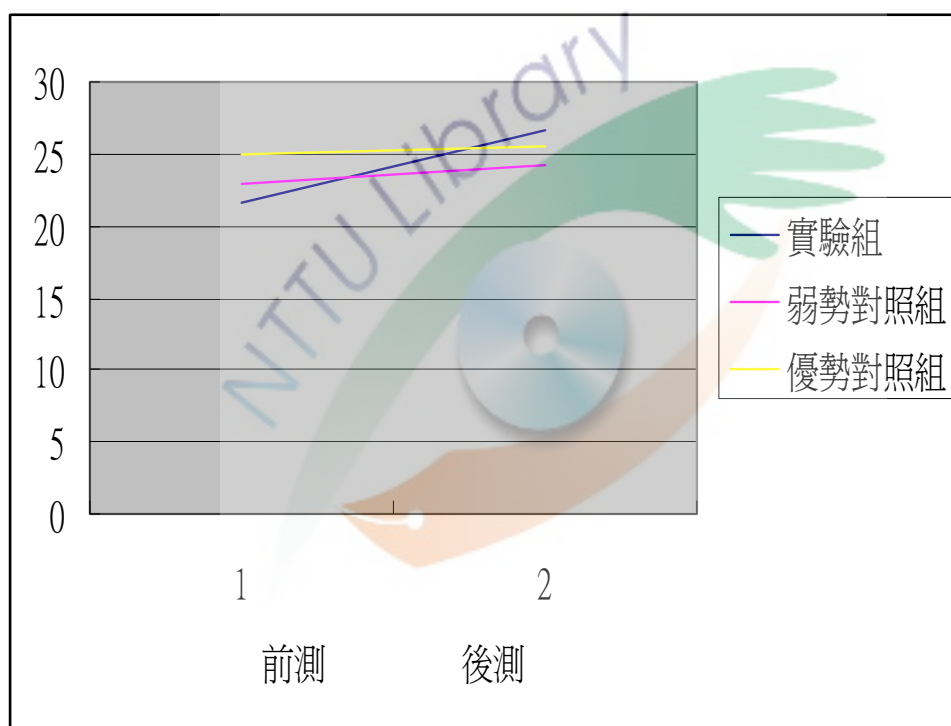


圖 4-2 情緒的覺察與辨識前後測平均數比較

而實驗組在「情緒理解」前測時的平均值為 24.75，弱勢對照組「情緒理解」前測時的平均值 22.89，經過情緒課程教學後，其「情緒理解」後測量表平均值為 28.18，已超過優勢對照組的「情緒理解」後測平均值 25.21 且領先弱勢對照組「情緒理解」後測平均值 25.14。這表示本研究的執行過程，確實讓實驗組的「情緒理解」能力的增加呈現明顯的成效。

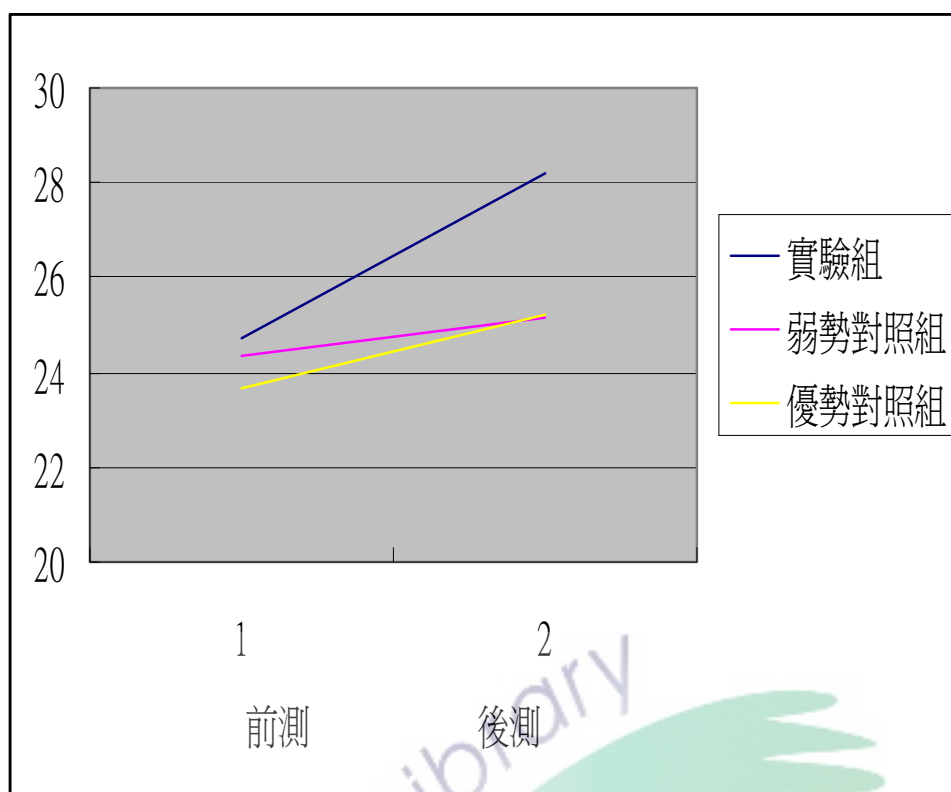


圖 4-3 情緒理解前後測平均數之比較

研究者從教學省思與相關軼事紀錄中探究出可能原因：在課程實施方面，研究者非常重視引發學習動機，教學歷程中以隱喻故事建構其情緒認知經驗，採用「師生對話」的方式引導討論、發表，導引幼兒進入發展活動主題，並以戲劇活動的示範、演練讓學生藉由實際角色扮演體驗情緒，理解事件發生的可能原因，學習體會他人的感受，效果顯著。

(二)「情緒表達」與「情緒調節」

在「情緒表達」與「情緒調節」表現上，本研究發現：實驗組幼兒經由情緒教育課程的學習後與兩組對照組的「情緒表達」與「情緒調節」比較皆達顯著水準。實驗組「情緒表達」前測時的平均值 24.36、弱勢對照組「情緒表達」前測時的平均值 23.11、優勢對照組的平均值則為 24.14。且實驗組經過情緒課程教學後，其「情緒表達」後測量表平均值為 26.54，已超過優勢對照組的「情緒表達」後測平均值 24.93 且領先弱勢對照組「情緒表達」量表後測平均值 23.07。這表示本研究的執行過程，確實讓實驗組的「情緒表達」能力的增加呈現明顯的成效。

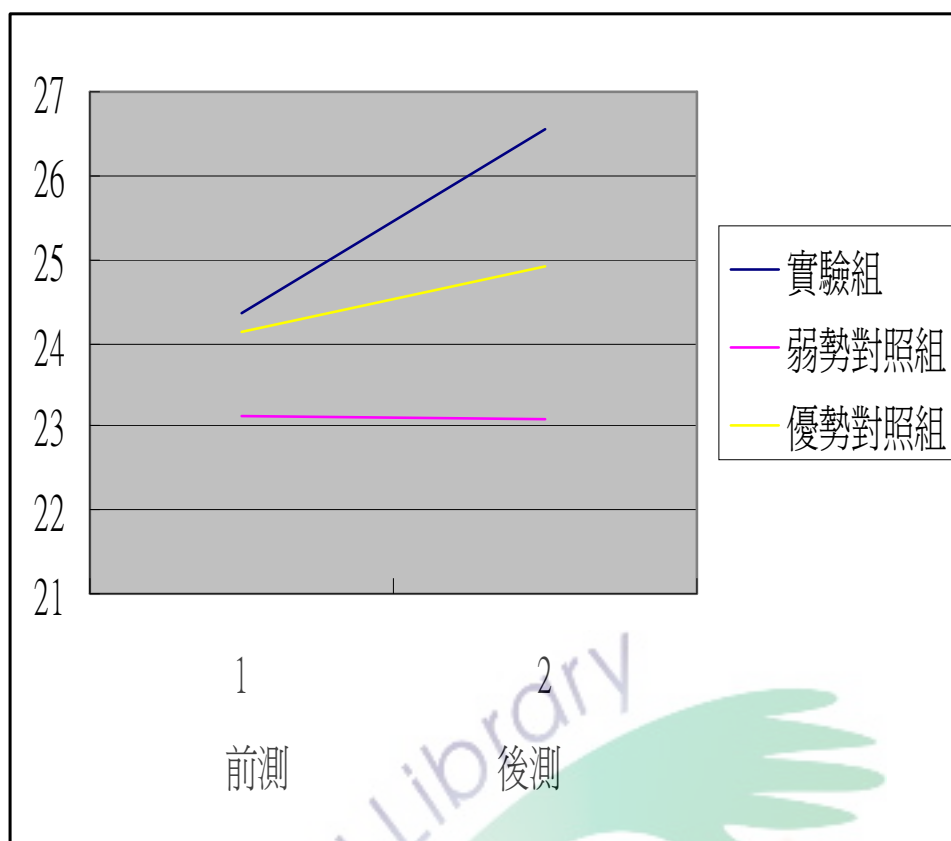


圖 4-4 情緒表達前後測平均數之比較

而實驗組在「情緒調節」前測時的平均值為 15.29，弱勢對照組「情緒調節」前測時的平均值 16.64，經過情緒課程教學後，實驗組「情緒調節」後測量表平均值為 18.50，已超過弱勢對照組的「情緒調節」後測平均值 16.79 且領先優勢對照組「情緒調節」後測平均值 16.29。這表示本研究的執行過程，確實讓實驗組的「情緒調節」能力的增加呈現明顯的成效。

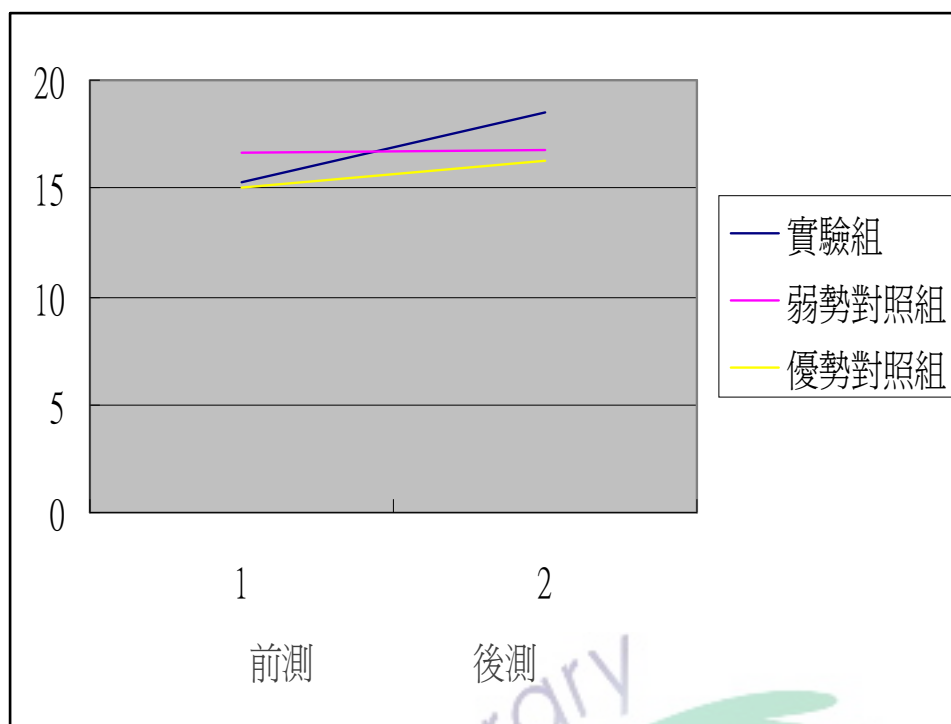


圖 4-5 情緒調節前後測平均數之比較

三、情緒教育課程對不同性別幼兒情緒智力的成效分析

實驗組男女幼童在「幼兒情緒能力量表」總量表的前測平均分數，男童為 82.59、女童為 96.29；情緒教育課程後，後測平均分數男童為 91.45、女童為 105.45。其中男童的平均數分數成長了 13.7，女童的平均數分數成長了 14。情緒課程前後情緒智力有顯著的差異。也就是說，情緒教育課程對提升男女幼童之情緒能力，有其成效。

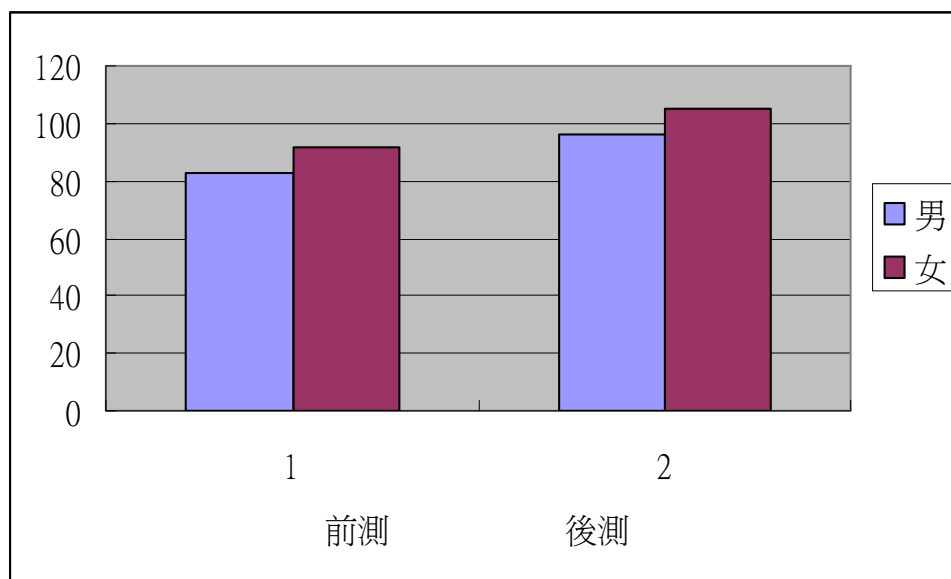


圖 4-6 男女前後測平均數之比較

本節旨在探討情緒教育課程對提升弱勢幼兒情緒能力之成效，經由統計分析發現實驗組幼兒在接受實驗教學後，與對照組幼兒再情緒能力各分量表的分數皆有顯著差異。總結教學成效，由四個分量表看出，情緒能力量表前後測的平均數，其中「情緒的覺察與辨識」進步了 5.00；「情緒理解」進步 3.43；「情緒表達」進步 2.18；「情緒的調節」進步了 3.21。

此項研究結果參考相關文獻與研究，研究者認為可能因素為：本研究所設計的情緒教育課程的活動及內容，乃與日常生活息息相關，所學的內容強調情感的表達、積極正向的人際互動，有助於使幼兒將所學內容與調節技巧類化於生活經驗中；且除了課程時間外，個別輔導更是每日必做的重要環節；透過對幼兒的背景與想法的了解，給予相關的引導；再加上日常生活中積極的提醒，更有助學習效果的提昇。

除了課程內容設計以幼兒的相關背景與所處生活實例為媒介外；在教學過程中，教學者更應儘量給予幼兒溫馨、尊重、開放而富創造的環境，充分讓幼兒自由發揮、表達想法、並給予幼兒正向回應，且鼓勵幼兒之間互相提醒，促使幼兒間有機會相互學習，更是提升教學成效的一大助力。

第五章 結論與建議

本章主要目的在綜合上述各章的研究發現、分析結果與討論，並就本研究目的、研究問題與研究假設，提出各項研究結論，進而提出一些有關輔導、教育應用與日後研究的建議。全章共分兩節：第一節為本研究之結論，第二節則根據研究結果提出檢討與建議：

第一節 結論

本研究的目的旨在探討幼稚園大班不同社經背景五歲幼兒情緒能力發展情形及實施情緒課程教學後對提升弱勢幼兒情緒能力的成效，並進一步分析男女幼兒情緒能力的差異及情緒教育課程是否因性別不同而有所差異。依據實驗結果，探討實施情緒教育課程對弱勢幼兒的影響，以提供教育工作者參考。

本研究採取等組前後測教學設計方法，以台東縣台東市公立幼稚園中 84 位不同社經背景的幼兒為受試對象，其中僅實驗組 28 位弱勢家庭背景幼兒經過為期 6 週共 21 主題，每日 45 分鐘之課程及約 1 小時之個別輔導時間，兩組對照組均無接受實驗教學但與實驗組同時接受前後測；研究中以台東縣台東市愛愛國小附幼的幼兒為研究對象；情緒能力提升的評量向度，則以受試者在「3-6 歲幼兒情緒能力發展量表」所得之分數為情緒能力分析之資料。綜合本研究之成果與發現，提出結論。

如前述之研究過程，本節將探討在教學實驗過程中的主要發現，茲將結果分述如下：

一、社經地位並非是影響幼兒情緒能力的重要因素

研究發現在不同社經背景幼兒前測成就分數的表現上，學齡前五足歲的幼兒中，家庭經濟困窘的弱勢幼兒，在情緒能力的發展上與來自高社經家庭背景的幼兒不相上下。整體而言，弱勢幼兒不管在「情緒的覺察與辨識」、「情緒的理解」、「情緒的表達」與「情緒的調節」等四個向度，由「幼兒情緒能力量表」的分數所呈現的，實驗組、弱勢對照組及優勢對照組三組間的平均數有其差異，但卻未達顯著差異。

二、情緒教育課程對提升弱勢幼兒情緒能力方面

2-1 情緒教育教學實施後，實驗組與對照組幼童在「情緒領域發展量表」之總量表得分方面達顯著差異。

2-2 情緒教育教學實施後，實驗組與對照組幼童在「情緒的覺察與辨識」之分量表得分方面達顯著差異。

2-3 情緒教育教學實施後，實驗組與對照組幼童在「情緒理解」之分量表得分方面達顯著差異。

2-4 情緒教育教學實施後，實驗組與對照組幼童在「情緒表達」之分量表得分方面達顯著差異。

2-5 情緒教育教學實施後，實驗組與對照組幼童在「情緒調節」之分量表得分方面達顯著差異。

三、情緒教育課程對提升不同性別幼兒的情緒能力之成效

由此研究過程中發現，男女幼兒情緒能力呈現女性幼兒的情緒智力顯著高於男性幼兒；此研究結果與（王春展，1999；梁靜珊，1997；胡慧宜，1999；簡淑真，2005）等研究結果相一致，皆證實女童之情緒智力顯著高於男童。且經由情緒課程後，男女幼童的情緒能力皆有相當程度的提升。

第二節 檢討與建議

在本節中，研究者將根據本研究所探討的內容、結果與檢討，對研究者所設計的情緒教育課程進行檢討，並提出在教育輔導上的應用，以及對未來研究的建議，以供參考。

一、情緒教育課程之檢討

本研究的情緒教育課程從認知決定情緒的角度來看，認為人的不快樂是因人非理性想法而起的，因此要有正向情緒就要改變不當的想法。並融合個人的教學經驗，編製成的情緒教育課程。本課程的最大特色是教導幼兒與自己的情緒共舞，以改變對情緒的認知模式，發展一套比較健康、樂觀的解釋方式，來調整負向情緒。運用改變認知、自我調整、學習並透過教師引導體驗、同儕示範與演練及討論發表的方式學習以正向的想法，接納自己的情緒。

情緒教育課程的實施，雖見成效，且獲幼兒的喜愛；但教學過程仍發現若干缺失，待日後之研究再予修正。現依課程實施情形與教學發現二方面，來作進一步的探討。

（一）課程內容與教學活動

1、情緒課程的內容生活化

情緒產生於人際互動的過程，故情緒教育課程的學習自不能自限於學科層面；內容的取材範圍最好來自於幼兒日常生活的實例，才更能勾起幼兒的舊經驗，而激發學習興趣，內化為自我人格，使其在日常行為中更能適當的面對自己與他人的情緒問題，並適度的自我調節。且由此次課程實施的過程中發現，透過幼兒日常生活事件進行情緒能力的討論，幼兒能夠依其具體的經驗參與團論活動，更容易了解情緒智力的內涵。因此，情緒課程的設計，可建構於幼兒的舊經驗，以幼兒日常生活中經常出現的重要事件為主題，將更有助幼兒情緒智力的提升。

2、教學活動的多樣化

情緒教育課程的教學方式宜運用講述、發表、角色扮演、遊戲、討論、分享及體驗等活動方式，多樣化的活動方式（多元化的教學模式），幼兒才會更主動的融入課程活動中。且情緒教育課程的實施，乃希望藉由引導強化學生內在的自

我調整與修正情緒產生的歷程，故應重視幼兒在課後實際運用的情形，然而，因為時間有限，未能讓每位幼兒在課堂上作完整的分享，老師也難給與個別的回饋，影響學習成效。故除團體教學外，小組與個案討論更是良方，使教師能針對學生個別差異，深入的瞭解學生的學習情形與問題，如此對學生在情緒智力的提昇，有更具體的幫助。

（二）課程實施情形方面

1、教育課程的互動方式宜民主化

情緒教育課程適合在民主開放的環境下實施，教師應提供民主、開放的環境，鼓勵學生自由思考、討論及發表，重視師生及學生同儕間積極的互動，才是一種正向的情緒教育。且教師與幼兒建立融洽和互相信賴的關係，對於幼兒的人格發展也有所影響。因此本研究之實驗過程中，研究者盡量表達自己對幼兒的喜愛，並盡量製造安全的環境，讓學生覺得這個情境是可以讓自己抒發情緒和感覺。

2、氣氛的營造力求溫馨、尊重與接納

情緒教育課程實施時，研究者盡可能營造溫馨、開放、安全、尊重與接納的團體氣氛，目的是希望學生更加開放自我、勇於表達、建立自信；並學習互相尊重彼此的差異。故在教學活動進行時，研究者常需一再提醒幼兒多談論自己，避免批評別人。故在教導學生提昇情緒智力之外，「尊重」與「接納」態度的培養更是情緒教育重要的一環。

3、因應學生個別差異，給予不同程度的成長要求

Goleman（1996）指出情緒智力可以透過學習加以改善；有些幼兒喜歡繪本引導、有些則適合角色扮演或發表；故教師應顧及幼兒不同學習型態，提供多樣化的體驗學習課程，並予以個別差異程度的要求。且因每位幼兒的成長背景之差異，基於滿足不同心理狀態與需求，個別輔導實是情緒課程中重要的一環，經由個別輔導的過程，教師針對幼兒個人的情緒問題，提出直接的協助與引導，改變其認知，更可收事半功倍之效。

4、增加教學次數或延長教學時間

本研究受限於時間和空間，無法進行長期且密集性的實驗教學及追蹤研究，雖然經過六個單元二十一堂課的教學之後，對學生的情緒智力的提昇有進步。但因此次情緒教育課程之內容涵蓋四個向度，分別為情緒察覺與辨識、情緒理解、

情緒表達與情緒調整，涵蓋之教學範圍十分廣泛，在教學時間有限的前提下，教師雖提供充實的課程內容，但學生卻無充分的時間複習並練習所有的技巧。因此若能增加教學次數或延長教學時間，讓學生有充分的時間學習並熟悉每一個向度，將更見成效。

5、上課場所的多樣化

此次實驗課程的進行過程，教師針對單元內容變化不同的教學環境，豐富課程的多樣性，使學生對學習產生期待，如情緒調節課程之體驗活動，到大樹下靜心；躺在草地上看雲等不同的體驗活動，更提昇學生的學習興趣。

二、教學應用與未來研究兩方面提出下列建議

（一）在教學應用上的建議

1、加強幼兒情緒教育課程

幼兒接受情緒教育課程，一方面可以透過課程覺察、接納別人的情緒變化，促進自我瞭解，適當表達與調整自己的情緒；另一方面則能覺察、接納別人情緒的變化，而予以適當的因應措施，建立良好的人際關係，對弱勢幼兒的情緒智力發展而言，具有積極正向的效果。故幼稚園教師應利用時間加強弱勢幼兒的情緒能力，主學習之外設計有系統且適合弱勢幼兒的情緒教學活動，積極的協助弱勢幼兒調節負向情緒進而與正向情緒共舞，以建立樂觀進取的處事態度，勇敢面對生活中的挑戰。

2、握機會教育讓學生印象深刻

抓住事件發生時幼兒情緒產生的機會，迅速的辨別幼兒間，情緒產生什麼變化，以有效的處理當下的情緒事件；讓我們更具慧心和慧眼學習辨認情緒表現的強度、深度和層次，將有助於了解學生是否有其他的困難或遭遇，俾便我們及早介入協助，而非一直停留在處理表面的行為，但相同的問題卻一再累積。教師與幼兒建立相關的情緒經驗，累積成功的處理經驗，以作為師生互動信任的基石。

3、生活中的情緒教育，有滴水穿石之功效

日常生活當中食、衣、住、行、學或交友所發生的相關事件，都是可以與情緒教育結合的素材；當然如果能夠進一步了解學生整體的和個別的生活型態，給予適當的引導或抒放情緒的空間與管道，就等於在經營一個正向情緒發展的樂園，讓學生在情緒樂園當中探索、成長。

4、在職教師的情緒教育訓練

本研究發現情緒教育課程有提升弱勢幼兒情緒智力的效果，而若想要達到課程的目標，師生之間的互動是重要的因素之一，教師在課程進行中，要扮演引導者、示範者、歸納及催化者等角色，來帶動氣氛，達到成效。而情緒評量本就與個人的價值觀有極大的關係，故教師對情緒的觀念深深影響其對幼兒之情緒發展的判斷；且進行情緒教育時，教師若無法抓住情緒的本質與核心，則將發現，每次進行的教學活動，依舊只是知識的傳遞，而非心靈的啟發。但教師若對「情緒」有清楚的了解與認識，則不管是教學活動或日常輔導，皆可以是情緒教育。因此建議教育當局，應做好在職教師的專業訓練，以利幼兒情緒教育之推展。

5.情緒教育納入師資培育系統內及情緒教材的開發

在情緒教育理論中，Goleman 等曾強調情緒智力可以透過學習而來的。因此在師資培訓過程中，最好能增設情緒教育課程。眾所皆知，任何教育的目的達成，都有最好、最易達成的手段，但這並非唯一、絕對的手段；也就是說課程進行的過程，通常需有許多配備活動，亦需有多元補充的教案。如此將有助老師課程設計的充實與圓滿。而其大前提是，教師必須能清楚地掌握教育目的，而不是只注意每一個教育手段。

(二)未來研究之建議

1、在研究變項上

本研究於探討情緒教育課程對 5 歲幼兒情緒智力的影響及有無性別的差異之限制；其自變項為實驗處理與性別，依變項為情緒智力。在未來的研究上，自變項可考慮不同年齡(小、中、大班)、或家中排行；而在依變項方面可考慮幼兒的自我概念，或人際問題衝突行為的降低等。

2、在研究樣本上

此次研究因顧慮到教學場所的限制及時間配合的問題，所以研究對象僅限於愛愛附幼 28 位弱勢幼兒，無法做擴大解釋與類推；因此，建議未來的研究應該在同一類(例如:弱勢幼兒或優勢幼兒)的受試對象中找尋更多的研究對象，以便觀察其差異顯著性及相關的類推，以確定是否適合將情緒課程教學實際應用到日常教學中

3、在研究方法上

本研究僅蒐集教師所填答的量表資料，因此建議為來的研究者，資料蒐集可更多樣化，例如：現場觀察、紀錄或訪談，以增加資料的客觀性，得到比較詳細且正確的資料。且在不同時間進行情緒活動所收到的學習效果亦有所不同。故建議未來可將實施的時間，分為短期或長期，固定時間或隨機教學等方式，來比較不同的實驗效果。

4、在評量方法上

本研究以準實驗研究法來探討弱勢幼兒接受情緒教育課程後情緒智力的提昇情形，採用量表的方式蒐集相關資料，雖此量表有其信度、效度及建鑑別度。但情緒智力包含各種情緒能力且量表易受個人價值觀、外在環境與社會期許的影響，而且許多情緒相關能力的運用大多發生於人際互動間。因此，未來的研究者在評量受試者的情緒智力時，如果能輔以觀察、訪談及軼事紀錄的方式，必能更詳細了解受試者情緒智力改變的真正歷程；甚至可增加主要照顧者參與幼兒情緒之評定。



參考文獻

中文部分

- 王秀園(1997)，兒童 EQ 的開發與培育——三至六歲的幼兒。台北：稻田。
- 王春展(1999)。兒童情緒智力發展之研究。未出版博士論文，國立政治大學教育學研究所，台北市。
- 王財印(1999)，國民中學學生情緒智力，生活適應與學業成就關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文。
- 王淑俐(1990)。國中階段青少年情緒發展的問題及輔導。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。
- 江文慈(1997)。情緒智力(EQ)意涵的再解折。諮商與輔導 136 期，2-8 頁。
- 江文慈(1999)。情緒調整的發展軌跡與模式建構之研究。國立台灣師範大學心理輔導系教育心理組博士論文，未出版，台北。
- 吳明隆(2007)。SPSS 統計應用學習實務。
- 吳毓瑩(1997)。情緒智力的溝念—想法與方向。教育資料與研究，19，11-17。
- 李文正(1996)。祥和的教室—幼兒情意教學活動設計。台北：光佑。
- 李依純(2006)。低收入戶家庭國小學童同儕關係之影響因素研究。靜宜大學青少年兒童福利研究所。
- 阮淑宜(1991)。學前兒童情緒與認知之探討。幼兒教育年刊。第四期，頁 87-94。
- 周金春、蘇建文(1994)。兒童多重理解的能力一對裡種情緒同時存在的理解，家政教育，12(6)，65-72。
- 周聖勳(2002)。班級輔導之情緒教育課程：對國小六年級兒童情緒智力、自我概

- 念及生活適應之輔導效果。未出版碩士論文，國立新竹師範學院輔導教學研究所，新竹市。
- 幸曼玲、簡淑真(2005)。國民教育幼兒班課程綱要能力指標專案研究。教育部委託專案報告。台北市：台北市立師範學院。
- 林佳瑩(2006)。國小資優生利社會行為與情緒智力之研究。未出版碩士論文，國立台北教育大學特殊教育學系碩士班，台北市。
- 林怡君(2007)。國小中高年級學童情緒智力、依附關係與幸福感之相關研究。未出版碩士論文，國立台中教育大學諮商與應用心理學系碩士班，台中市。
- 林忠雄(2005)。原住民的教育與就業問題之探討—以烏來泰雅族為例。東華大學族群與文化關係研究所。
- 林昭慧(1999)。幼兒在幼兒園中情緒調節之研究。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北。
- 邱皓政(2000)。量化研究與統計分析—SPSS 中文視窗版。台北市：五南圖書公司。
- 柯華蕓、李昭玲(1988)。兒童情緒認知研究。國教學報，1，173-187。
- 紀惠(2001)。一個情緒困擾兒童在讀書治療中的改變歷程研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 徐振堃(2001)。台北市國中生情緒智力與自我概念、家庭氣氛之相關研究。未出版碩士論文，中國文化大學兒童福利研究所，台北市。
- 張好婷(2006)。影響國小資優生情緒智力之因素研究。未出版碩士論文，國立台中教育大學特殊教育與輔助科技研究所，台中市。
- 張春興(2003)。心理學原理。台北：東華。
- 張美惠譯(1996)。EQ。台北市：時報文化出版公司

- 張淑玲(2005)。情緒教育課程對提昇國小資優生情緒智力之研究。彰化師範大學特殊教育學系教學碩士論文。
- 張淑敏、宋慧娟(2003)。貧窮兒童生活事件之探討。慈濟技術學院學報，2，223-244。
- 張富湖(2002)。情緒教育課程對提昇國中學生情緒智力效果之研究。國立屏東師範學院教育心理與輔導學系碩士論文，屏東。
- 常雅珍(2006)。以正向心理學建構情意教育之行動研究，師大學報教育類5，1-146。
- 曹中瑋(1997)。情緒的認識與掌控。學生輔導，51，26-39。
- 梁靜珊(1997)。情緒教育課程對國小資優生情緒適應行為之效果研究。台北市立師範學院國民教育研究所。
- 章淑婷(1992)。兒童情緒發展之探討。幼兒教育學報，1，35-36。
- 許雅清(2007)。幼兒情緒教育課程之行動研究。台南大學幼兒教育學系碩士班。
- 陳彥穎(2000)。國小高年級情緒智力與生活適應。中國文化大學兒童福利研究所
- 陳羚芝譯(2001)。培養快樂的情緒智商。台北市:木棉國際事業有限公司。
- 陳質采、呂俐安(2000)。玩遊戲，解情緒—兒童 EQ 學習手冊。台北：信誼。
- 陳騏龍(2001)。國小學童情緒智力之相關研究。國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 曾娉妍(1998)。情緒教育課程對提昇國小兒童情緒智慧效果之研究。台中師範學院國民教育研究所。
- 黃月霞(1998)。兒童輔導與諮商：班級經營、專業諮商、輔導課程。台北：桂冠。
- 黃光明(2006)。如何增進學生的 EQ。學生輔導，46，96-101。
- 黃信誠(2002)。家庭教育資本與學生學習態度之研究。南華大學。

- 馮朝霖(1997)。盡天地情性、化天地化育一論 EQ 與生命實踐。哲學雜誌 19，4-15。
- 黃毓芬(2002)。探討貧窮青少年生活經驗應應之道。台灣大學社會研究所。
- 黃瑞琴(1997)。幼稚園的遊戲課程(第三版)。台北市：心理。
- 黃德祥(2006)。教育的心理學基礎。載於王文科等著教育概念(171-207)。
- 葉重新 (2005)。心理學。臺中市：心理。
- 潘慶輝著(2002)。玩出好心情—情緒教育動起來。台北：三之三文化。
- 蔡秀玲、楊智馨(1999)。情緒管理。台北市：揚智。
- 蔡青中(2008)。台灣外籍配偶子女學習適應與學業成就之關係。教育政策論壇，11(2)，75-105。
- 鄭美珍(2004)。因應教改談幼教課程之發展趨勢。幼教簡訊，15，6—7。
- 鄭惠文(2000)。讓孩子學會當情緒的主人。教師之友，41(3)，61—65。
- 盧素碧(1993)。幼兒的發展與輔導。台北市：文景。
- 簡淑真(1991)。幼兒情緒知多少簡淑真(2005)。國民教育幼兒班課程之能力指標專案研究。教育部委託之專題研究成果報告，未出版，台北市。
- 簡淑真和郭李宗文(2006)。國民教育幼兒班課程綱要能力指標專案研究。教育部委託專案報告。
- 羅芝芸(1997)。兒童認知風格、情緒智力與問題解決能力之相關研究。高雄師範大學教育學系。
- 蘇建文、程小危、柯華蕨、林美珍、吳敏而、幸曼玲、陳李綢、林患雅、陳淑美(1991)。發展心理學。台北市：心理。
- 蘇振明(1987)。認識兒童圖畫及教育價值。幼教天地，5，37-50。
- K. T. Strongman(1993)。情緒心理學(游恆山譯)。台北：五南。

Marilou. Hyson(2006)。幼兒情緒發展(魏惠貞譯)。台北：華騰。

Marion. C. Hyson(1999)。情緒發展與 EQ 教育(莊素芬譯)。台北：桂冠。

Marion. Dowling(2006)。幼兒個人、社會與情緒發展(蔡春美譯)。台北：華騰。

Martin E.P.Seligman，ph.D(1997)。學習樂觀.樂觀學習(洪蘭譯)。台北：遠流。

韋鈺(2008)。兒童情感能力培養。2008 年 12 月 02 日，取自
<http://www.xici.net/b1072181/d81191615.htm>/西祠胡同

童書部份

A.Lobel(1997)。明鑼移山(楊茂秀譯)。台北：遠流。

A.Lobel(1997)。貓頭鷹在家(楊茂秀譯)。台北：遠流。

Amy Yung (2004)。大腳丫愛跳舞(柯倩華譯)台北：東方。

Charlotte Zolotow(2002)。好一個吵架天(劉清彥譯)。台北市：上誼。

Franz Hubner (1993)。綠小象的生日(黃莉)台北：華一。

Guido Van Genechten(2003)。笑容不見了(王靖雅譯)。台北：艾閣萌。

Lionni Lionni(1993)。小黑魚(張劍鳴譯)。台北：上誼。

Molly Bang(2000)。菲菲生氣了(李坤珊譯)。台北：三之三文化。

Natalie Madorsky Elman (2004)。沒人喜歡我(楊淑智譯)台北：張老師。

Thomas Valerie/Paul Korky(1998)。巫婆與黑貓湯瑪士(余治瑩譯)。台北：三之三文化。

Wagner Jenny (2002)。江布郎和夜半貓(黃迺毓譯)台北：三之三文化。

Werner Holzwarth (1998)。是誰嗯嗯在我頭上(方素真譯)台北：三之三文化。

李謹倫(2004)。子兒吐吐。台北：信誼。

英文部分

- Barrett, K., & Campos, J. (1987). Perspectives on emotional development
- Bloom, L., & Beckwith, R. (1989). Talking with feeling: Integrating affective and linguistic expression in early language development. *Cognition and Emotion*, 3, 313-342.
- Brenner, E. M., & Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood : Development, interpersonal, and individual considerations. In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence : Implications for educators* (168-192). New York : Basic books.
- Brown, K., Covell, K., & Abramovitch, R. (1991). Lottery winners and accident victims: Age differences in understanding and recognition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 273-287
- Buss, K. A., & Goldsmith, H. H. (1998). Fear and anger regulation in infancy: Effects on the temporal dynamics of affective expression. *Child Development* 69 (2), 359-374.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York : Guilford.
- Denham, S. A., & Kochanoff, A. T. (Eds.) (2002). *Children's understanding of emotion. The Wisdom of Feelings*. New York : Guilford.
- Dworetzky, J. P. (1985). *Psychology*. St. Paul, MN: West Publishing Co.
- for success. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gardner, H. (1993). *Frame of mind : The theory of multiple intelligence*. New York : Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence : Why It can matter more than IQ*. New

York : Bantam Books

Goleman, D. (1996). Emotional intelligence : my it can matter more than IQ Learning;
24(6),49-50.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the Construction and
regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? *Emotional
Development and Emotional intelligence*. Salovey P., & Sluyter. BasicBooks.
3-31.

Morse, W. C. (1982). The place of affective education in special education. *Teaching
Exceptional Children*, 14(1'6J), 209-211.

Payne, W. L., (1985). A study of emotion: Developing emotionall
intelligence; self-integration relating to fear, pain and desire. Unpublished
doctoral dissertation, The Union for Experimenting Colleges and University.

Petersen, E. V. (2003). Early childhood curriculum. Boston : Pearson Education.

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in children. In P.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and
Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P., Hsee, C. K., & Mayer, J. D. (1993). Emotional intelligence and
selfregulation of affect. In D. M. Wegner, & J.W. Pennebaker (Eds.), *Handbook
of mental control* (pp.259-277). Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.

Thompson, R. A., Connell, J. P. & Bridges, L. J. (1988). Temperament, emotion, and
social interactive behavior in the strange situation: a component process analysis
of attachment system functioning. *Child Development* 59, 1102-1110.

Weisioger, H. D. (1998). Emotional intelligence at work: The untapped edge

附錄

測驗編製者同意書

研 究 工 具 同 意 書

茲 同意國立台東大學幼兒教育學系研究所碩士班研究生莊秀敏在其碩士論文「提升社經弱勢幼兒情緒能之實驗教學研究」中，使用本人所編製之『幼兒情緒能力發展量表』，以作為其碩士論文中的研究工具。

同意人：簡淑真

中華民國 97 年 12 月 1 日