

國立臺東大學教育學系
教育行政碩士在職專班
碩士論文

指導教授：何俊青博士
李韶瀛博士

「我是 EQ 高手」情緒教育課程成效評估研究

研究生：牛建茹 撰

中華民國一百一十二年九月



國立臺東大學教育學系
教育行政碩士在職專班
碩士論文

「我是 EQ 高手」情緒教育課程成效評估研究



研究生：牛建茹 撰

指導教授：何俊青 博士

李韶瀛 博士

中華民國一百一十二年九月

國立臺東大學
學位論文考試委員審定書

系所班：教育學系教育行政碩士在職專班

本班 牛建茹 君

所提之論文「我是 EQ 高手」情緒教育課程成效評估研究

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：

李麗瀾

(學位考試委員會召集人)

黃曉屏

何俊齊

(指導教授)

李麗瀾

(指導教授)

論文類別(請勾選)：

☒ 學位論文

☐ 代替學位論文：

(☐ 藝術類 ☐ 應用科技類

☐ 體育運動類)

1. ☐ 專業實務報告

2. ☐ 技術報告

3. ☐ 作品(連同「書面報告」)

4. ☐ 成就證明(連同「書面報告」)

論文學位考試日期：112 年 09 月 11 日

國立臺東大學

附註：本表一式二份(正本)經學位考試委員會簽名後，分別送交系所辦公室及註冊組存查。

國立臺東大學 學位論文網路公開授權書

重要事項說明：依著作權法第十五條第二項第三款規定，「依學位授予法撰寫之碩士、博士論文，著作人已取得學位者，推定著作人同意公開發表其著作」。本校圖書資訊館就紙本學位論文之閱覽服務依前開規定，採公開閱覽為原則。如論文涉及專利事項、機密或依法不得提供，需延後公開紙本論文者，請另行填寫本校「學位論文延後公開申請書」。(申請書得自本館網站下載)

本授權書所授權之 ☒學位論文 ☐書面報告 ☐技術報告 ☐專業實務報告 為本人在
國立臺東大學 _____ 教育 _____ 系(所) _____ 教育行政 _____ 組 102 學年度
第 1 學期取得 (☒碩士 ☐博士) 學位之論文。

論文名稱：「我是EQ高手」情緒教育課程成效評估研究

本人上列依學位授予法取得學位之論文電子全文(含書目、摘要、圖檔、影音資料、附件等，以下同)，依著作權法非專屬、無償授權予下列授權使用單位，得因教育、科學及研究等非營利用途，不限期間與次數重製，並得將電子全文收錄於數位資料庫，透過自有或委託代管之伺服器、網路系統或網際網路向授權使用單位圖書館館內及館外之使用者公開傳輸，提供該使用者為非營利目的之檢索、閱覽、下載及列印。

授權使用單位	電子全文於網路公開時程
國立臺東大學	(依據 108 學年度第一學期第 3 次行政會議決議：研究生畢業論文延後公開上網時程，至多以三年為原則) ☒ 立即公開 ☐ 一年後公開 ☐ 二年後公開 ☐ 三年後公開
國家圖書館	☒ 立即公開 ☐ 一年後公開 ☐ 二年後公開 ☐ 三年後公開 ☐ 不同意公開 (僅能查閱論文書目、摘要、參考文獻等資料)

本授權書所定授權，均為非專屬且非獨家授權之約定，本人仍得自行或授權任何第三人利用本著作。上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。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，本人同意視同同意授權。

學 號： 1711021 (務必填寫)

研 究 生 簽 名： 牛建華 (親筆正楷)

指 導 教 授 簽 名： 李麗麗 (親筆簽名)

日 期： 中華民國 102 年 9 月 1 日

本授權書(得自本校圖書資訊館網站下載)，請勿自行變更本授權書內容及格式，並以黑色字體撰寫後複印裝訂於審定書之次頁；授權書正本於畢業離校時，連同紙本論文一併繳交至圖書資訊館。

授權書版本：2022/01/13

誌謝辭

在這兩年充滿愛與挑戰的歲月，向所有支持與陪伴我的人致以最真摯的謝意。

首先，要感謝的是我的指導教授，何俊青教授與李韶瀛教授，您們的教導溫暖而細心，是我在學術道路上的明燈，感謝您們給予我的啟發與指引，同樣感激口試委員黃琇屏教授，從不同的角度中，提供給我許多寶貴與實際的建議，使我的研究更加周全。在這場學術的試煉中，感受到了三位老師的專業與關懷，讓我倍感榮幸。

在這條奮鬥的路上，有我最摯愛的家人一直陪伴著我。爸爸、媽媽，您們是我堅實的後盾，是我生命中最貼心的支持者，感謝您們無盡的愛與包容，讓我有勇氣勇往直前，還有雅雅、婷婷、小芸、翰翰、小嘻、小餅、家陞，你們的陪伴是我最大的力量。謝謝你們願意當我堅強的後盾，讓我在徬徨時能得到安慰，焦慮時得到鼓勵。

另外，想向最可愛的朋友表達我深深的謝意。荳荳、高唏、雲、凱緻媽咪、德鈞、尹政、昀暄、嫦芬，你們是我生命中的星光，照亮了我前進的道路，感謝你們在我低谷時的陪伴，讓我感受到友誼的溫暖。

在這段時光中，每一位陪伴者都是我生命的一部分，是溫柔與愛的代表，謝謝你們一路以來的支持與鼓勵，是你們讓這段旅程更加豐富、溫馨，願未來的日子，我們仍能攜手前行，共同編織出更多美好的篇章。

建茹 謹誌

「我是 EQ 高手」情緒教育課程成效評估研究

牛建茹

國立臺東大學教育行政碩士在職專班

摘要

本研究透過「我是 EQ 高手」情緒教育課程探討學生的情緒管理能力，分別為情緒覺察能力、情緒表達能力及情緒調節能力是否有成效，本研究採用「臺灣芯福里情緒教育推廣協會」發行的《我是 EQ 高手》作為教學藍本，研究對象取自臺東縣國小五年級、六年級學生，研究主要目的如下：

- 一、探究臺東縣國小高年級學生之情緒覺察能力、情緒表達能力及情緒調節能力現況。
- 二、探究不同背景臺東縣國小高年級學生接受「我是 EQ 高手」情緒教育課程之情緒覺察能力、情緒表達能力及情緒調節能力學習成效差異。
- 三、探討臺東縣國小高年級學生接受「我是 EQ 高手」情緒教育課程後之學習省思。

本研究對象取自臺東縣 11 所學校，18 個班級，有效樣本共 304 位，其中男生 166 位、女生 138 位，分別來自五年級 135 位、六年級 169 位。以「學生情緒管理量表」進行前、後測，所得資料以描述性統計、獨立樣本 t 考驗、單因子變異數及雙因子變異數分析等統計方法進行分析。本次研究結果，其內容敘述如下：

- 一、臺東縣不同性別之學生情緒覺察、情緒表達及情緒調節能力現況中無顯著差異。
- 二、臺東縣不同年級之學生情緒覺察、情緒表達及情緒調節能力現況中無顯著差異。
- 三、臺東縣不同家庭結構之學生情緒覺察、情緒表達及情緒調節能力現況中無顯著差異。
- 四、課程介入後的前、後測結果顯示，該課程對不同性別背景學生其情緒管理能力無顯著差異；對不同年級背景學生而言其情緒表達及情緒調節有顯著的差異，

五年級學生提升優於六年級學生；對不同家庭結構背景學生而言其情緒管理能力無顯著差異。

關鍵詞:情緒教育課程、情緒覺察能力、情緒表達能力、情緒調節能力



The Effectiveness Assessment of “Cultivating High EQ” Emotion Education Course

Chien-ru Niu

Abstract

This study examined the effectiveness of the “Cultivating High EQ” emotion education course on students’ emotion management abilities, namely emotion awareness, emotion expression, and emotion regulation. Using the *Cultivating High EQ* published by “Taiwan Happiness Village Emotion Education Association” as the teaching blueprint, the subjects of this study are the fifth and sixth grade students of Taitung County Elementary School, and the main objectives of the study are as follows:

1. To explore the current situation of emotion awareness, emotion expression, and emotion regulation among the higher grade students in Taitung County Elementary School.
2. To explore the differences of learning effectiveness in emotion awareness, emotion expression and emotion regulation among higher grade students of Taitung County Elementary School on different backgrounds after taking the “Cultivating High EQ” emotion education course.
3. To examine the learning reflections of higher grade students of Taitung County Elementary School after taking the "Cultivating High EQ" emotion education course.

The subjects of this study were taken from 18 classes in 11 schools in Taitung County, with a total valid sample of 304 students, of which 166 were male and 138 were female, 135 were from the fifth grade and 169 were from the sixth grade. The “Student Emotional Management Scale” was used for pre-test and post-test. The collected data were analyzed by descriptive statistics, independent samples t-test, single-factor variation and two-factor variation analysis. The results of this study are as follows:

1. There is no significant difference in the emotion awareness, emotion expression and emotion regulation among students of different genders in Taitung County.
2. There is no significant difference in the current situation of emotion awareness, emotion expression and emotion regulation among students of different grades in Taitung County.

3. There is no significant difference in emotion awareness, emotion expression, and emotion regulation among students with different family structures in Taitung County.
4. The results of the pre- and post-tests of the course show that there is no significant difference in the emotion management ability of students on different gender backgrounds; there is a significant difference in the emotion expression and emotion regulation of students on different grade backgrounds, with the fifth graders improving more than the sixth graders; and there is no significant difference in the emotion management ability of students on different family structure backgrounds.

Keywords: Emotion Education Course, Emotion Awareness, Emotion Expression, Emotion Regulation



目次

摘要	i
Abstract.....	iii
目次	v
表次	vii
圖次	ix
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與研究問題	5
第三節 名詞釋義	6
第四節 研究範圍與限制	8
第二章 文獻探討	11
第一節 情緒教育涵義與相關研究	11
第二節 情緒覺察意涵與相關研究	34
第三節 情緒表達意涵與相關研究	41
第四節 情緒調節意涵與相關研究	47
第三章 研究設計	55
第一節 研究架構與假設	55
第二節 研究對象	57
第三節 研究工具	58
第四節 情緒教育課程研究程序及情境控制	60
第五節 資料處理與分析	61
第四章 研究結果與討論	63
第一節 問卷樣本的統計	63
第二節 國小高年級情緒管理能力之分析	65
第三節 情緒教育課程成效分析	73

第四節 情緒教育課程學習省思	86
第五章 結論與建議	91
第一節 結論	91
第二節 建議	95
參考文獻	99
中文部分	99
英文部分	109
附錄	113
附錄一 學生情緒管理量表	113
附錄二 家長同意書	116
附錄三 問卷授權書	117



表 次

表 2-1 情緒定義統整表	12
表 2-2 情緒四層面整理表	14
表 2-3 PHILIP SHAVER 六種基本情緒名稱分類.....	17
表 2-4 楊俐容及溫美玉情緒識別卡	18
表 2-5 艾瑞克森之心理社會發展論	25
表 2-6 2018-2022 年國內國小階段實施情緒教育相關研究結果摘要	29
表 2-7 情緒教育與情緒覺察相關研究結果摘要	39
表 2-8 情緒教育與情緒表達相關研究結果摘要	45
表 2-9 情緒教育與情緒調節相關研究結果摘要	50
表 3-1 「學生情緒管理量表」信度分析摘要表	60
表 4-1 問卷樣本學生性別次數分配摘要表	63
表 4-2 問卷樣本學生年級次數分配摘要表	64
表 4-3 問卷樣本學生家庭結構次數分配摘要表	64
表 4-4 臺東縣國小高年級學生情緒管理之現況分析摘要表	65
表 4-5 性別變項與情緒管理之 T 檢定摘要表	66
表 4-6 年級別變項與情緒管理之 T 檢定摘要表	68
表 4-7 家庭結構變項與情緒管理之描述性統計及單因子變因數分析摘要表	70
表 4-8 性別在前後測在「情緒管理總分」的變異數分析摘要表(N=304).....	73
表 4-9 性別在前後測「情緒覺察」的變異數分析摘要表(N=304).....	74
表 4-10 性別在前後測「情緒表達」的變異數分析摘要表(N=304).....	74
表 4-11 性別在前後測「情緒調節」的變異數分析摘要表(N=304).....	75
表 4-12 年級在前後測「情緒管理總分」的變異數分析摘要表(N=304).....	75
表 4-13-1 年級簡單效果顯示	76
表 4-13-2 時間簡單效果顯示	76
表 4-14 年級在前後測「情緒覺察」的變異數分析摘要表(N=304).....	77
表 4-15 年級在前後測「情緒表達」的變異數分析摘要表(N=304).....	77
表 4-15-1 年級簡單效果顯示	78
表 4-15-2 時間簡單效果顯示	78

表 4-16 年級在前後測「情緒調適」的變異數分析摘要表(N=304).....	79
表 4-16-1 年級簡單效果顯示.....	80
表 4-16-2 時間簡單效果顯示.....	80
表 4-17 家庭結構在前後測「情緒管理總分」的變異數分析摘要表(N=304).....	80
表 4-18 家庭結構在前後測「情緒覺察」的變異數分析摘要表(N=304).....	81
表 4-19 家庭結構在前後測「情緒表達」的變異數分析摘要表(N=304).....	81
表 4-20 家庭結構在前後測「情緒調適」的變異數分析摘要表(N=304).....	82
表 4-21-1 性別與情緒教育課程對情緒管理三層面成效摘要表.....	83
表 4-21-2 年級與情緒教育課程對情緒管理三層面成效摘要表.....	83
表 4-21-3 家庭結構與情緒教育課程對情緒管理三層面成效摘要表.....	83



圖 次

圖 2-1 情緒輪(WHEEL OF EMOTIONS)	16
圖 2-2 詹郎二氏情緒論	22
圖 2-3 坎巴二氏情緒論	23
圖 2-4 理性情緒行為理論架構圖	27
圖 3-1 研究架構	55



第一章 緒論

本研究主要探討「我是 EQ 高手」情緒教育課程對國小學生情緒管理影響之研究。本章節共分為三小節，第一節為研究背景與動機，第二節為研究目的與研究問題，第三節為名詞釋義，第四節為研究範圍與限制，以下針對其內容做詳細說明，分述如下。

第一節 研究背景與動機

在家庭教育領域中累積了將近三年的實務經驗，多次參與第一線的教學工作，研究者時常在教學場域中目睹家庭間相處所衍生的各種問題。這些問題包括家長對孩子的怒吼、兄弟姊妹之間的互相攻擊、課程中突然發生的脾氣爆發、同儕之間為爭奪教材而引發的情緒問題，甚至出現拉扯或哭鬧等行為，甚至出現排隊時不慎碰撞他人，產生打人姿勢的情形，或是呈現分離焦慮症等現象。

在與家長深入交流後，研究者發現許多這些孩子從小就存在情緒調適方面的問題。這些問題若不受到家長或學校的適切教導與引導，孩子可能會持續使用以往已經具備的行為模式來表達情緒。基於這些觀察，研究者深切認識到培養孩子的情緒能力的重要性。從正確且積極的情緒覺察開始，透過表達和調解情緒，學習在人際互動中尋找溝通技巧的能力，這些都是培養孩子情緒健康的關鍵。研究者堅信，孩子正向的情緒學習不僅會對孩子個人成長產生積極影響，也將對整個家庭氛圍產生深遠影響。

隨著情緒相關問題在兒童群體中逐漸增多，我們亦觀察到過去師資培訓中未必足夠強調情緒教育的專業知識，同時，家長對於情緒教育的概念也普遍不夠清晰。身為一位家庭教育工作者，研究者深感迫切需要將情緒教育課程引進校園環境，因此，經由與兒童青少年心理暨親職專家楊俐容老師的專訪，了解到「臺灣芯福里情緒教育推廣協會」所推動的情緒教育課程，隨後，經由協會的協助，研究者計畫在臺東縣內推動情緒教育課程的訓練，這項訓練將針對學校教師及具有輔導經驗的志工，並主要針對中高年級學生。研究者期待藉由情緒 EQ 教育的實踐，有效降低學生情緒問題的發生率，同時亦能減少家庭關係、學校同儕間，以及師生之間的衝

突。

因此，本研究旨在探究芯福里情緒教育推廣協會所提供的「我是 EQ 高手」情緒教育課程如何嵌入學校的彈性或綜合課程中，藉由採用準實驗研究法（單一組前、後測），評估「我是 EQ 高手情緒教育課程」的實效性。研究旨在探討學生是否能透過參與「我是 EQ 高手」情緒教育課程，提升其情緒覺察、情緒表達及情緒調解的能力，並將所學融入日常生活之中。

壹、社會事件的警醒

Denham(1997)研究發現，情緒能力不佳的兒童較容易產生敵意且具攻擊性行為、個性內向畏縮、注意力較難集中之外，也缺乏與同儕共玩的能力，情緒常不穩定爆發。根據腦部相關研究指出，極端的情緒會繞過腦部主要掌管思考部位的大腦皮質，刺激情緒控制中心的杏仁核，負向情緒的事件較正向情緒的事件令人印象深刻，因此容易影響個人的行為、思考及人格發展(蔡秀玲、楊智馨 2007)。近年來，臺灣社會發生多起因情緒失控導致的恐懼，例如：男子情緒失控襲警，導致警員面部受傷送院(奇摩新聞，2023)；醉男酒後與友起口角，情緒失控持刀奔上街頭(民視新聞網，2022)。而有些情緒失控事件產生的悲劇，例如：台大女學生墜樓(中時新聞網，2022)；成大男大生 12 樓墜落亡(ETtoday 新聞雲，2022)，從上述社會事件來看，情緒的覺察、表達及調解對個體具有深遠的影響，尤其是個體對於負向情緒的處理，那麼該如何來提升個體負向情緒表達及管理呢？

莫麗珍(2003)提出，學生階段實施情緒教育不僅能培養情緒覺察、情緒表達，也能學習因應處挫折的能力，可防止未來產生反社會行為事件，上述嚴重的情緒失控的社會案件，讓我們理解到情緒教育的重要性，無論是壓力過大或是挫折感導致的悲劇，核心問題都與情緒管理有關。根據董氏基金會 2021 年調查青少年心理狀態，41.2%青少年每天感受到壓力大的時間超過一小時，36.2%青少年近半年感受到壓力而影響自身生活，甚至 30.2%青少年一週情緒感到有明顯憂鬱情緒，須主動尋求專業協助。教育部統計，2019 年國中小學生向輔導室求助的問題裡，「情緒困擾」位居第一，高中階段則位居第二，僅次於生涯輔導。衛福部 2014 年調查，約有兩成國高中生認真想過自殺，並根據最新統計資料，國人的自殺死亡人數自 1996 年開始下降，但臺灣 15~19 歲之間的青少年自殺率卻已連續五年攀升，2019 年每 10 萬人口死亡率上升至 6.2 人，與 2014 年每 10 萬人口 2.3 人相較，成長 1.7 倍，更是

24 年來最高紀錄(親子天下，2022)。

若根據調查推論之下，全國有「情緒困擾」學生相當多人，因此有必要接受情緒輔導，或是透過情緒教育課程增加其情緒覺察、管理、理解及調適能力，宋犀坤(2008)提出情緒雖然是與生俱來的，但適切的管理好自己的情緒則是後天學習的結果，因此，學校應該重視情緒教育課程實施，且愈早愈好(洪蘭，2003)。從上述中可得知，若我們未適當的教導孩子如何表達情緒、未教導在合宜的情境下表達情緒、未教導運用適切的方式調解情緒，將影響孩子成長過程中的情緒管理能力，因此需要將情緒教育漸漸帶入校園及家庭中，使孩子成為一位好的 EQ 高手。

貳、政府逐漸重視情緒教育

少子化使得家庭結構受到衝擊，也造成親子教養態度的改變，為增進情緒溝通、情感建立及連繫等能力，109 年修訂《家庭教育法施行細則》以新增第九條款「情緒教育」，期待幼兒在面對開心、難過或生氣的人事物時，可覺察自身的正負向情緒、學習表達自己的情緒及調節情緒的能力，另教育部於 103 年頒布的十二年國民基本教育課程綱要中，依照「核心素養」做為課程發展之主軸，細分為三大面向、九大主題，三大面向包含自主行動、溝通互動、社會參與，強調學習者須具備創造力與行動力，並參與各種社會活動，學習與他人建立適切的合作模式及人際關係，而九大項目中身心素質與自我調適、符號運用與溝通表達、人際關係與團隊合作中，期許學生能理解自己身體狀態、情緒狀態及個人特質，以同理心與人溝通互動，學習從他人角度思考問題，尋求共識，具備與他人有效溝通的能力。在中高年級的綜合課程中，與情緒相關的學習表現如下:1d-II-1 覺察情緒的變化，培養正向思考的態度、2a-II-1 覺察自己的人際溝通方式，展現合宜的互動與溝通態度與技巧、2a-III-1 覺察多元性別的互動方式與情感表達，並運用同理心增進人際關係；而對應的學習內容包含:Ad-II-1 情緒的辨識與調適、Ad-II-2 正向思考策略、Ba-II-2 與家人、同儕及師長的互動、Ba-II-3 人際溝通的態度與技巧、Ba-III-1 多元性別的人際互動與情感表達、Ba-III-2 同理心的增進與實踐、Ba-III-3 正向人際關係與衝突解決能力的建立，透過指標得知情緒教育是學校教育中不可缺的一環，學習者不僅除了學習學科知識外，更重要的是培養成為一位好的情緒管理者，以培養情緒管理能力適應群體生活。

綜合上述，政府政策的調整及課程綱要的改革，期許孩子在適應現在的生活及對未來挑戰，應具備適切的知識、能力與態度，而這些能力其核心都指向兒童的社會能力發展，且情緒扮演極重要的角色，因此能夠發現，情緒教育愈早進入校園及家庭是極為重要的任務。

參、情緒教育課程有助於提升學生情緒能力

洪蘭（2003）在研究中指出，從預防的角度來看，學校實施情緒相關課程有助於預防青少年犯罪、逃學、低成就以及心理疾病等現象。回顧國內有關情緒教育課程的文獻，我們發現一些學校採用了自編課程結合繪本教學、影片討論、遊戲引導、藝術創作活動等方式，或者已經設計出系統性的情緒教育課程，其目的都是希望能提升學生的情緒管理能力。通過家長、教師和學生的共同努力，以身教、言教和環境教育來展示良好的情緒溝通方式，學生能夠更好地內化所學，將情緒管理技能融入日常生活，同時培養同理心，提升師生及同儕之間的人際關係，加強解決問題的能力，進而打造更舒適的學習環境（李泳緹，2017）。

情緒教育的學習必須從基礎層面開始，需要長時間的累積和培養（方敏全；李永緹，2017），為了讓學生在早期就能學習情緒教育，由於研究者本身的工作背景，偶然的機會使其得知「臺灣芯福里情緒教育協會」推廣多年的情緒教育教材。這些課程教案涵蓋從國小一年級到六年級的課程內容，擁有完整的課程設計，透過討論互動、遊戲方式、戲劇演出等多元的教學內容，課程引起了學生的興趣和參與度，提高了他們的學習動機，因此，本研究意藉由「臺灣芯福里情緒教育推廣協會」所推出的《我是EQ高手》作為研究教材，該課程由楊俐容親職教育專家編輯，針對國小高年級的學生，旨在深入了解在實施該課程後所產生的成效。

第二節 研究目的與研究問題

本研究以臺東縣國小五年級、六年級學生為研究對象，探討臺灣芯福里情緒教育推廣協會的「我是 EQ 高手」情緒教育教案融入學校彈性或綜合課課程的實施情況，了解情緒教育課程對學生情緒覺察能力、情緒表達能力與情緒調節能力的實施成效，以了解情緒教育課程之落實情形，研究目的與研究問題分述如下：

一、研究目的

- (一)探究臺東縣國小高年級學生之情緒覺察能力、情緒表達能力及情緒調節能力現況。
- (二)探究不同背景臺東縣國小高年級學生接受「我是 EQ 高手」情緒教育課程之情緒覺察能力、情緒表達能力及情緒調節能力學習成效差異。
- (三)探討臺東縣國小高年級學生接受「我是 EQ 高手」情緒教育課程後之學習省思。

二、研究問題

茲依據本研究目的，提出下列研究問題：

- (一) 臺東縣國小高年級學生之情緒覺察能力、情緒表達能力及情緒調節能力現況為何？
 - 1. 臺東縣國小高年級學生之情緒覺察能力現況為何？
 - 2. 臺東縣國小高年級學生之情緒表達能力現況為何？
 - 3. 臺東縣國小高年級學生之情緒調節能力現況為何？
- (二) 不同背景臺東縣國小高年級學生接受「我是 EQ 高手」情緒教育課程之情緒覺察能力、情緒表達能力及情緒調節能力之成效是否有差異？
 - 1. 不同背景臺東縣國小高年級學生之情緒教育課程的情緒覺察能力差異為何？
 - 2. 不同背景臺東縣國小高年級學生之情緒教育課程的情緒表達能力差

異為何？

3. 不同背景臺東縣國小高年級學生之情緒教育課程的情緒調節能力差異為何？

異為何？

(三) 臺東縣國小高年級學生對「我是 EQ 高手」情緒教育課程之學習成效的省思為何？

第三節 名詞釋義

將本研究所涉及的重要名詞，分別說明如下：

一、情緒教育課程

情緒教育課程指在家庭生活中或學校課程內，覺察、辨識自身的情緒，妥善管理自己的情緒，並學習同理心的基本技巧來了解他人的情緒，以學習處理人際關係，具體來說，情緒教育課程指學習辨識和表達正、負向情緒，並且知道在情緒當下可以有哪些適當的行動方式。本研究指的情緒教育課程是由芯福里情緒教育推廣協會依據 Salovey（1997）與 Goleman（1995）提出的 EQ 教育的內涵，編排適用於國小的情緒教育課程，其內涵包括五項能力：了解自己的情緒、妥善管理情緒、妥善處理人際關係、了解他人情緒、自我激勵。本研究以高年級「我是 EQ 高手」課程為主，實施為期四週，每次兩堂課，共 80 分鐘課程，共計八堂課，課程時間利用班級彈性或綜合活動課程進行，並搭配學生 EQ 學習手冊以檢視情緒覺察能力、情緒表達能力及情緒調節能力。

二、情緒覺察能力

情緒覺察為連續的心理歷程，以積極的態度來觀察和照顧自我和他人的身心狀態並探究產生的原因(陳依伶，2005；饒見維，2004)。因此，情緒覺察意指個體對於自我情緒狀態有所感受及理解，其中包含兩部分，一為個體產生情緒時，能夠感受及理解自身的情緒狀態；二為個體可以感受及理解他人的情緒狀態，故本研究採用邱麗卿(2007)「學生情緒管理量表」，來評估情緒覺察能力，量表分數越高，即代表個體進行情緒教育課程後，能提升自我的情緒狀態有所理解及認識，同時也提升覺察他人的情緒狀態之能力。

三、情緒表達能力

張春興(2006)指出，情緒表達能力是指個體處於情緒狀態下，在生理、心理及外顯行為所展現出來的一切變化或活動，情緒表達的類型，可分為語言表達及非語言表達等兩種型式，語言表達顧名思義是透過語言來訴說自己內心的感受，進而與他人溝通，非語言表達則是透過臉部表情、肢體表現、聲音及聲調等方式來表達心裡感受(林吟珀，2010)，因此，情緒表達指個體在感受及理解情緒時，將自己內心的情緒狀態透過表情、口語或行為的方式表達出來，本研究採用邱麗卿(2007)「學生情緒管理量表」，來評估情緒表達能力，量表分數越高，即代表個體進行情緒教育課程後，能提升對於自我的情緒狀態可以適時地透過口語或非口語的方式表達對生活事件的感受之能力。

四、情緒調節能力

黃薇芯(2015)指出情緒調節是個體能協調內在情緒與外在環境，維持良好的適應，且情緒調節的過程需要有覺察、表達、調節、反省等能力即能達成；廖麗玲(1999)表示情緒調節亦個體對情緒變化時的自我控制力，在表達情緒時以穩定、適度的運用理性，以避免過度的情緒反應，即有效地將其情緒經驗或行為適當調整。

因此，情緒調節指個體能夠引發、保持、抑制、改變、調控與情緒有關的行為能力，本研究採用邱麗卿(2007)「學生情緒管理量表」，來評估情緒調節能力，量表分數越高，即代表個體進行情緒教育課程後，能提升自我情緒調節之能力。

第四節 研究範圍與限制

本研究之範圍依研究對象、研究內容、研究限制進行說明：

一、研究範圍

為了清楚描述本研究的範圍，所以從研究對象及內容兩方面來說明，說明如下：

- (一) 研究對象:本研究以臺東縣國小五年級、六年級學生為研究對象，由已接受完整「我是EQ高手」情緒教育課程培訓志工進校入班教授情緒教育課程，課程安排五年級、六年級開始，學生接受為期四周共八堂課的情緒教育課程，此研究對象為111學年度之11間學校，五年級、六年級共18個班級，共計約328名學童(五年級147名，六年級181名)，導師18位，授課志工10位。
- (二) 研究工具:研究者採用邱麗卿(2007)「學生情緒管理量表」作為研究工具進行前、後測量化分析。

二、研究限制

(一) 研究者本身方面

於本研究中研究者為觀察者的身分，因此研究結果上不可避免會受到個人特質、理念等主觀意識有所左右，因此，透過與班級導師及教學者諮詢，並蒐集多方資料，如:EQ 學生手冊、課室觀察來增加研究的客觀性。

(二) 研究對象方面

本研究之研究對象乃因研究者居住地區之關係，以研究者居住地區之國小班級學生為對象，數量偏少因此代表性仍顯不足，因此研究結果推論到其他地區需謹慎。

(三) 研究時間方面

本研究因研究進程、人力和物力的有限性，進行為期四周共八堂課的情緒教育課程，由於時間的限制，對於學生的情緒覺察及情緒表達能力方面的表現，是否直接接受臺灣芯福里情緒教育推廣協會發行的「我是 EQ 高手」情緒教育課程影響，無法做長時間的觀察和追蹤，因此未能探究長期的行為效益。



第二章 文獻探討

本章旨在深入探討本研究的理論基礎及相關文獻，並針對國內外學者的研究進行分析。該章節共分為四節，分別為：第一節情緒教育的涵義與相關研究、第二節情緒覺察的涵義與相關研究、第三節情緒表達的涵義與相關研究，以及第四節情緒調節與情緒管理的涵義與相關研究。以下將對這些節次的內容進行詳細說明，具體如下所述。

第一節 情緒教育涵義與相關研究

壹、情緒的定義

情緒，被普遍形容為「喜、怒、哀、樂」四種基本表情，然而情緒本身是一種多元且複雜的心理歷程，其詮釋可以從許多面向來進行。在進行明確的定義時，必須面對不小的挑戰。因此，為了深入探討情緒的定義，我們參考了多位相關研究學者的深入討論，從不同觀念和面向提出他們的見解。以下將整理這些學者的看法，詳列於表 2-1。

表 2-1

情緒定義統整表

學者	年份	情緒的定義	參考出處
Ellis	1979	情緒、認知和行為三者之間的相互作用形成了一種複雜的狀態，這種狀態引發的情緒反應並不僅僅源自外在事件或刺激，而更主要地來自個體對這些事件的認知。	莊雅雯(2013)
Lazarus	1994	情緒的激發源於個人內在因素以及外在環境因素，進而引發生理、主觀意識和行為層面的反應。	
Goleman	1995	情緒被定義為具有特殊思維、感受、心理狀態以及相關行為傾向的現象。	陳孝慈(2005)
曹中瑋	1997	情緒乃是因內在與外在刺激所引起之激動狀態，並受個體主觀感受、生理反應、認知過程以及行為表達等四種層面之相互影響，由此產生動機性的反應。	曹中瑋(1997)
蔡秀玲 楊志馨	1999	情緒可分為四個不同層面：心理反應、生理反應、行為反應以及認知反應。	蔡秀玲、楊志馨(1999)
楊俐容	2006	情緒被視為個體在接受刺激後所產生的心理感受，其外在表現在行為上呈現。同時，身體內部亦會產生生理變化，從而對情緒刺激進行認知反應。整合生理反應、外在表現以及認知評估三個層面，個體因此形成情緒經驗，進而引導其作出情緒反應。	馬文倩(2018)

(續)

張春興	2006	情緒被界定為個體因受特定刺激而引發身心激動的狀態。在此狀態下，個體不僅會有主觀的情感體驗，同時也會在外顯表情上呈現出來，並伴隨著相應的身心反應。	馬文倩(2018)
-----	------	--	-----------

據上述引用的學者對於情緒的主張，略可分四種類型，首先 Ellis(1979)認為個體會因生活經驗不同而認知有所差異，則引發出不同的情緒反應，其次，Lazarus(1994)、Goleman(1995)、楊俐容(2006)、張春興(2006)皆認為情緒是個體受到事件(刺激)後引發心理感覺與生理變化，進而導致行為的產生，再來曹中瑋(2007)認為情緒具有動機性及意識可控制。綜合上述學者們的看法，發現就如蔡秀玲、楊志馨(1999)對情緒的見解，認為情緒大致包含了「生理反應」、「心理反應」、「認知反應」及「行為反應」四個層面，如表 2-2。



表 2-2

情緒四層面整理表

四個層面	說明
生理反應	- 處在某種情緒狀態下時，自然產生生理反應，例如：心跳加速、呼吸急促、瞳孔放大等現象。 - 不同的情緒會引起類似的生理反應，比如：興奮、焦慮、生氣時都可能有呼吸急促的反應，因此往往不能僅以生理反應判斷處於何種情緒。
心理反應	個體主觀的心理感受，例如：遇到危險事件會害怕及擔心、聽到好消息會覺得開心。
認知反應	個體受到某個情境或事件後所做的解釋和判斷。例如：考試遇到不會的題目時，變得緊張不安。
行為反應	- 個體因外在環境和事情的主觀理解，演繹出來，包括語言和非語言行為。 - 非語言：大笑、哭泣、擁抱、愁眉深鎖。 - 語言：說出自己的感受，例如：「我現在真的好興奮!」、「明天就要考試了，讓我好緊張。」、「媽媽在我旁邊一直催促，讓我很煩躁。」

因此，根據前述論述，將情緒定義為一種心理現象，它會因特定情境和事件的觸發，透過認知評估，引發個體主觀感受，同時伴隨著生理、心理和行為反應的出現，這種綜合性的反應使個體更全面地了解情緒是一個多元且複雜的心理歷程。

貳、情緒的分類及特性

究竟人類有多少種情緒呢？一位美國心理學家保羅·艾克曼（Paul Ekman），研究情緒和面部表情的先驅者，1972 年他透過臉部表情對誇文化的人設計出一套基本情感列表，運用照片明確得知別人的情緒。透過研究他推斷，與某些情感相關的表情對所有人類來說是基本的，因此從多位學者的不同角度，及依照不同根據，對情緒分類和歸納作了以下幾種分類的類型。

一、基本情緒與複雜情緒

基本情緒是與生俱來，不需要經過學習就能自然反應，在中西方過去對基本情緒的理念皆有提到，像是 Paul Ekman(1972)提出六種基本情緒，包含憤怒、厭惡、恐懼、快樂、悲傷和驚訝。《禮記禮運篇》曾記載「何謂人情？喜、怒、哀、懼、愛、惡、欲，七者，弗學而能」，從中西方見解中皆發現基情緒是天生具備的能力。而複雜情緒是由基本情緒衍生出來，會隨著年齡、生活經驗及環境的變化而成，兩種以上的基本情緒搭配組合出多樣化的情緒，或由幾種基本情緒及複雜情緒搭配組合更細緻的情緒，例如內疚、害羞、驕傲、窘迫、憂鬱、自卑感等。

二、Robert Plutchik 的情緒輪：

美國心理學家羅伯特·普拉奇克(Robert Plutchik)在 1980 年提出：「憤怒(Anger)、恐懼(Fear)、悲傷(Sadness)、厭惡(Disgust)、驚訝(Surprise)、信任(Trust)、期待(Anticipation)與快樂(Joy)」為八種人類的基本情緒，兩兩相對的情緒則配對成兩極情緒，即快樂&悲傷、信任&厭惡、恐懼&憤怒、驚訝&期待。

Plutchik 認為人類所有的情緒皆由八種基本情緒聯繫起來，依照不同的強度來表達，彼此混合以形成不同的情緒，因此提出「情緒輪」的心理發展模式。情緒輪是一個簡單的情緒模型，透過輪盤的形式來展現更多複雜的情緒關係，如「愛(love)」是由快樂和信任調和而成；「敬畏(awe)」是由恐懼和驚訝混合而成(鄭品杰，2014)。如圖 2-1 所示。

圖 2-1

情緒輪(Wheel of Emotions)



資料來源:鄭品杰(2014)。利用情緒輪對資料之字群及字義做客製化校正。(頁 6)

從 Plutchik「情緒輪」中可發現，相互接近的情緒是關係密切的，例如悲痛與悲傷；關係較遠的則期待與悲傷；而相對情緒關係的則快樂對悲傷。

三、Philip Shaver 六種基本情緒原型論:

1987 年，學者 Philip Shaver 提出六種基本情緒原型論，分類成六種基本情緒:愛(Love)、喜悅(Joy)、驚奇(Surprise)、憤怒(Angry)、悲傷(Sadness)、恐懼(Fear)，再由情緒特性的不同，歸納分類共 135 種情緒(鄭品杰，2014)。如表 2-3 所示。

表 2-3

Philip Shaver 六種基本情緒名稱分類

情緒原型	其他情緒
愛	可愛的、情感、溺愛的、嗜好、吸引力、關心、柔和、憐憫、激勵、渴望、貪欲、熱情、醉心於、盼望憧憬
驚奇	驚愕、驚訝、訝異、非常震驚
恐懼	驚慌、震驚、害怕、恐懼、驚駭、恐怖、歇斯底里、羞辱、焦慮、緊張、不安、憂慮
快樂	消遣、極樂、愉快、高興、愉悅、快活、喜悅、欣喜、歡呼、洋洋得意、滿意的、狂喜、頌揚、陶醉、狂熱、熱忱、熱心、興奮的、令人高興的、愉快、自豪、勝利的歡欣、希望、樂觀的、狂喜、減輕
悲傷	消沉、絕望、無希望的、陰鬱的、沮喪、悲哀、不幸的、憂愁、悲痛、憂鬱、極大的痛苦、受苦、傷害、苦悶、使憂鬱、不愉快的、罪行、內疚、羞愧、遺憾、自責、孤獨、忽略、寂寞、拒絕、思鄉的、挫折、頹廢、灰心、擔心、不安全、阻礙、困窘、貶抑、遺憾、同情
氣憤	憤怒、煩躁、激動、煩惱、不高興、不滿、受挫、生氣、震怒、侮辱、狂怒、憤怒、敵意、殘忍、兇猛、恨、嫌惡、不情願、藐視、怨恨、厭惡、輕蔑、妒忌

資料來源:鄭品杰(2014)。利用情緒輪對資料之字群及字義做客製化校正。(頁 5)

由上表可以看出，Philip Shaver 在分類情緒特性時，像將情緒原型「恐懼」區分成幾個種類，如驚慌、驚駭、歇斯底里、焦慮、憂慮等。而在原型「驚奇」的情緒分類可以看出依照情緒強度不同，區分為驚愕、驚訝、訝異、非常震驚。

四、楊俐容及溫美玉情緒識別卡

在 2016 年，親職教育以及情緒專家楊俐容與溫美玉老師共同合作出版了名為「情緒寶盒」的著作。該著作的主要設計基於心理學家所界定的「基本情緒類別」和「情緒感受強弱」兩個核心向度，旨在挑選出 36 個兒童日常生活中最為常見且極為重要的情緒詞彙，以供兒童認識與學習。溫美玉指出，初衷發展「情緒識別卡」是為了輔助諮商與輔導學生情緒狀態的工具。其主要功能在於利用情緒卡幫助那些

無法自覺並自我表達情緒的孩童。透過情緒卡，輔導者能更深刻地了解孩童的內心想法。然而，現今情緒識別卡的應用範圍已經擴展至學校和家庭等領域，不再僅僅限於諮商和輔導方面。

此外，在適當的認知基礎上，情緒識別卡能夠引導孩子從遊戲中逐漸培養出覺察、辨識、表達和調適情緒的能力。這有助於促進親子之間的交流、理解和接納。情緒識別卡所包含的 36 個情緒詞彙，並根據「基本情緒類別」和「情緒感受強弱」兩個向度將情緒分為六個組合，如表 2-4 所示。

表 2-4

楊俐容及溫美玉情緒識別卡

情緒強度 情緒類別	弱 → → → → → → → → → → → → → → 強
快樂	愉快、快樂、高興、驚喜、痛快、狂喜
生氣	煩悶、挫折、忌妒、生氣、憤怒、抓狂
難過	失望、疲憊、委屈、難過、孤單、悲傷
害怕	不安、緊張、擔心、害怕、驚慌、恐懼
舒服	放鬆、舒服、感動、得意、平靜、幸福
其他	無聊、尷尬、驚訝、討厭、愧疚、震驚

從表 2-4 中看出情緒包含正向及負向的詞語，而每一類的詞語皆具有情緒強弱層次，因此在使用及選擇上可以更精準，也說明情緒是抽象的，需要運用工具才能將具體的情緒感受更細緻的表達(張白蓉，2018)。

綜合上述情緒分類的敘述，可以看到 Robert Plutchik 的情緒輪、Philip Shaver 六種情緒原型論及楊俐容及溫美玉情緒識別卡，大致上分為兩類，原始情緒再衍生出其他更細緻的情緒，而在同一類情緒也具有情緒強度的差異，產生了許多不同層次的複雜情緒。

五、情緒特性

情緒具有哪些特性?國內外有諸多學者看法各有特色,但發現無論是何種情緒,

皆具有某幾種特性，據此，研究者整理國內多位學者(張春興，1994；曾婷妍，2010；黃惠惠 2002；楊俐容 2006；蔡進雄，2009)對於情緒特性的敘述，整理以下五項特性：

(一)情緒是由刺激而引發

曾婷妍(2010)指出情緒不會毫無緣由地發生，個體受到刺激才會引發情緒，而刺激通常來自內在及外在刺激，內在刺激指會因個體經驗到的感受引起的情緒，例如：感冒身體狀況不佳，全身無力，容易感到沮喪及難過；外在刺激指會因環境中的人、事、物是造成個體引起情緒，例如：工作業績不順利，主管又施加壓力，容易感到焦慮及煩躁。

(二)情緒具有主觀性及獨特性

個體因不同的生活經驗，又受到知識及認知不同的背景，會因個體的主觀性針對相同的刺激，引起不同的情緒反應(張春興 1994)。黃惠惠(2002)指出情緒雖然具有某程度的主觀性，如大多數人被冤望時，會感覺到委屈或生氣，但並非皆如此一致化，會因個人主觀認知判斷而不同。

(三)情緒具有普遍性及獨特性

情緒是與生俱來的，從觀察動物的研究中發現，情緒具有普遍性，因為人類的基本情緒是天生的，不學而能，這是情緒的普遍性。(曾婷妍，2011；黃惠惠，2002)。然而情緒的獨特性在於個體面對相同的刺激，會因情緒表現的強度和深度反應有相當大的個別差異，因為個體會受到社會學習或文化等方面影響，導致對刺激的認知不同，因此情緒表現也不同(黃惠惠，2002)。

(四)情緒有教育性

楊俐容(2006)指出情緒能夠透過學習來管理自我的情緒方式。個體如果能透過適當地管理自我的情緒，學習情緒覺察、表達及調節，未來在人際關係、學習成就及自我激勵等議題中，能適應較為良好，而自我情緒管理需要透過教育的過程，即可改善及調整個體因應情緒的方式。

(五)情緒作用必有後果

情緒因刺激而引發，接連影響後續的行為表現，但會受到情緒的種類或是強度的不同，引起不同的行動表現，而情緒對個體可能產生激發、鼓舞個體的效果，也可能瓦解正在進行的行為，例如：愉悅的情緒，可以促使個體有信心繼續努力並且充滿活力地邁向新目標；而失望的情緒容易使個體對於人事物感受喪失鬥志，對於生活沒有希望感。

參、情緒教育意涵與重要性

當社會環境走向不利於兒童情緒健康發展，加上家庭結構樣貌受到衝擊、家庭功能漸漸失衡之後，學校應成為孩子接受情緒教育主要場所，所以學校應積極實施情緒教育，引導孩子認識自己及他人情緒，進而學習表達自我情緒、學習回應他人情緒，以建立良好的人際關係(許芳菊，2009)，並學習在家庭生活中實踐，不僅能促進親子關係，還能为孩子建立正向的情感依附，有助於情緒的穩定發展(饒見維，2010)。何謂「情緒教育」？以下由諸位專家學者提出看法，藉以掌握其意涵。

吳英璋(2001)認為情緒教育是協助孩子覺察對於當下的情緒感受，幫助他們釐清有此情緒背後的原因，讓孩子學習在生活中隨時覺察情緒、表達情緒及調節情緒。

李小觀(2004)提出情緒教育即是融入日常生活及學校課程，提供更多的機會讓孩子認識進而感受自己和他人的情緒，並學習視當時情境調節自己的情緒。因此，情緒教育的學習可增進正向的情緒發展，調整不適當的情緒表現及行為，且人際互動關係即可改善。

羅品欣(2004)對情緒教育進行了界定，其定義為協助學生覺察並有效表達自身情緒，從而培養自我情緒調節的能力，同時亦使學生具備察覺和同理他人情緒的能力，以建立健全的人際互動關係。此種教育旨在引導學生邁向積極的心理及行為發展方向。

曾嫻妍(2011)認為情緒教育內容以情緒覺察、情緒表達為主，並透過認知、情意和行為的引導，使學生體驗領悟所學的內容並落實在日常生活中。

綜上所述，情緒教育即可透過教學及問題解決的歷程，協助學生學習覺察、表達及調節情緒，並透過日常生活及學校課程融入情緒體驗，藉由各種機會增進學生的正向情緒發展，以產生適當的情緒行為，建立友善的人際互動關係，且饒見維(2010)也指出，教師透過情緒相關課程的學習也能提升自身的情緒能力，進而建立較穩定的師生關係，同時提升教學品質。

情緒是個體的一部分，與生俱來，但我們常因為無法完全控制及掌握情緒，導致發生一發不可收拾的局面，顯現情緒教育之重要性。Goleman(1995)其著作《情緒智商》(EQ: Emotional Intelligence)一書中說明情緒智商重要性，強調情緒可改變個體一生的關鍵，也因為此本著作，引起國內開始重視情緒教育(引自馬文倩，2018，頁 31-32。)。蔡秀玲、楊智馨(1999)提出情緒教育重要性有三:情緒教育能夠因應生活中的經驗需要、情緒教育能夠提升自我實現、情緒教育乃當今趨勢之必然，由此可知，情緒會影響個體身心理健康、家庭生活及事業表現，而情緒教育可預防問題行為的發生，且能透過教育來提升個體的情緒能力，其重要性不容小覷。

肆、情緒理論基礎

西方發展學家針對有關情緒理論的論述頗多，但由於各學派研究重點不相同，對情緒各有其不同角度的見解，因此形成了多元取向的情緒理論，其內容及種類的複雜性加深了對情緒理論分類的艱深度，茲將重要理論整理如下，作為情緒理論基礎：

一. 情緒生理學

(一) 詹郎二氏情緒論 (James-Lange theory, 1884)

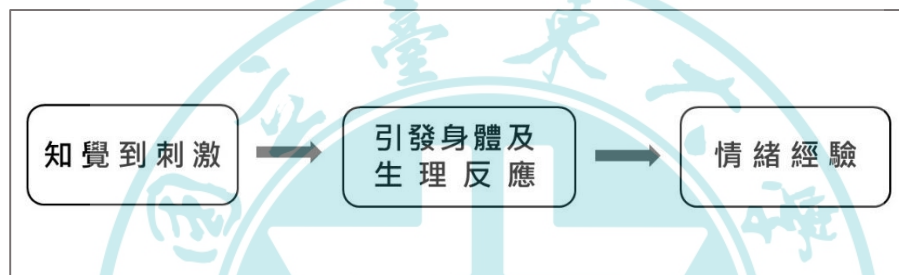
情緒理論最早由美國心理學家James和丹麥生理學家Lange提出，他們認為情緒的產生是由身體生理變化所引起。根據他們的理論，大腦會儲存情緒經驗，在面對特定情緒性刺激物時，例如看到蟑螂，會觸發自律神經和體神經系統的活動。這些

生理系統的活動，比如催促肌肉產生發抖和逃跑行為，進而加深個體的情緒感受(馮關富，2005)。

換句話說，逃跑的生理反應促使個體感受到害怕的情緒例如，當個體看到蛇時，會激發自律神經和體神經系統，隨之產生自發性的生理和心理反應。個體會覺察到自己在發抖，然後開始感到害怕，這是因為發抖所引起的身體反應導致了害怕的情緒經驗。圖2-2顯示了此一過程。

圖 2-2

James-Lange 情緒理論圖解



資料來源:曾娉妍(2010)。繪本教學對國小負向情緒表達之影響。

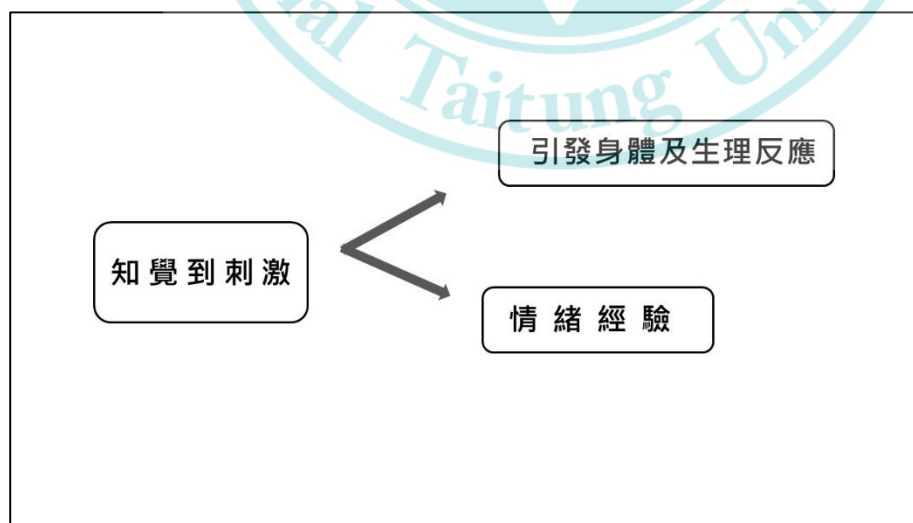
(一) 坎巴二氏情緒論(Cannon-Bard theory, 1900)

美國生理學家Cannon和Bard質疑詹郎二氏情緒論，認為個體無法單靠對生理變化的覺知，就能夠辨別自己的情緒感受，因為有許多情緒狀態下，個體的生理變化是相同的，比如:緊張時心跳會加速，但個體情緒在興奮的狀態下心跳也會加速，因此Cannon和Bard所提出情緒理論，主張自主神經反應與情緒反應是同時出現的，不一定有前後順序或回饋的關係，且也涉及大腦對刺激的詮釋和情緒體驗，如當個體面臨某種刺激時，這些刺激會被感官接受，並傳送至大腦皮質等區域，大腦即會對這些刺激進行詮釋，進而同時引起相應的身體反應和情緒體驗(馮關富，2005)。

假設當個體聽到一個冷笑話，感受到快樂和愉快的情緒，同時個體身體也會有相應的反應，如臉部肌肉放鬆、嘴巴張開或是身體也會微微顫抖，但這些身體反應並不全是引起情緒體驗的必要條件，假設個體正在做運動，身體也可能會有相應的生理反應，但個體仍然可以感受到冷笑話是有趣及愉悅的，並產生正面的情緒體驗，如圖2-3顯示了此一過程。

圖 2-3

Cannon-Bard 情緒理論圖解



資料來源:曾娉妍(2010)。繪本教學對國小負向情緒表達之影響。

一、認知發展論 (cognitive theory, J. Piaget)

瑞士心理學家皮亞傑 (Jean Piaget) 在其認知發展論中，強調兒童獲得知識是一種積極探索及獲取經驗的過程，而社會知識亦如此。社會知識的建構是通過人際互動所形成的，這種互動使個體能夠在心理認知和外部環境之間進行同化、調適、平衡和適應。這種過程不僅能夠減少個體的自我中心觀念，還有助於促進情緒交流。根據皮亞傑 (Jean Piaget, 1986) 的認知發展階段理論，0-2 歲是感覺運動期，兒童在這階段通過感覺器官和肌肉來探索周遭環境。2-7 歲是前運思期，在這階段兒童尚未能進行合理的思考，主要表現為自我中心和直覺式的推論。7 歲以上進入具體運思期和形式運思期，在這階段兒童開始展現同理心的行為，而這種能力在人際關係和工作中扮演著重要的角色(王淑俐，1995)。

因此，人際互動、感覺、情緒等元素都融入於社會知識的結構中。這意味著認知和情緒並非矛盾衝突，而是一體兩面的互相補充關係，彼此之間相互影響並共同作用 (劉金玲，2017)。

三、心理社會發展論

美國心理學家艾瑞克森 (Erik H. Erikson) 提出心理社會發展論，此理論將人的一生分為八個階段，個體會因不同時期學習適應此階段的發展任務，若發展順利危機就能解除；發展不順利就容易出現危機，因此個體需適應不同的困難，來化解不同的危機，最後將完成整體性的自我(陳國泰，2018)。以下將與孩童時期有關的心理社會發展階段的認知和情感發展結果整理如表 2-5 所示，有助於清晰地了解每個階段可能帶來的正向和負向影響，以及對孩童發展的重要性。

表 2-5

艾瑞克森之心理社會發展論

社會心理階段	認知和情感學習	
	正向結果	負向結果
階段一 0 歲-1.5 歲(嬰兒期) 信任與不信任	嬰兒常受到他人的親密接觸或關愛，對環境易產生信任及安全感。	若嬰兒需求長期被忽略，則容易對環境產生不信任及焦慮的感覺。
階段二 1.5 歲-3 歲(幼兒期) 自主與羞愧或懷疑	幼兒學會按社會行為要求表現目的性行為，使他有成就感並感到驕傲。	幼兒過於依賴他人，受他人所控制，因而導致自我懷疑及羞愧。
階段三 3 歲-6 歲 (學齡前兒童期) 主動與退縮	即將進入學習階段，在自發遊戲中，擔任領導者或追隨者角色時受到讚美與鼓勵，使他開始主動好奇，並擁有責任感。	在學習遊戲中受到失敗、被譏笑的經驗，因而導致畏懼退縮。
階段四 6 歲-12 歲 (學齡兒童期) 勤奮與自卑	兒童開始學習生活中的正式技巧，如團體規範或遊戲規則，從中感受到信心與能力，並開始學習待人處事的能力。	兒童在學習階段中充滿失敗感，導致缺乏生活基本能力，自卑感叢生。
階段五 12 歲-18 歲 (青少年期-青春期) 自我認同與角色混淆	青春期階段有明確的自我觀念及自我追求的方向和目標。	青春期階段無方向，感到徬徨迷失，因此容易產生角色混淆。

資料來源:陳國泰(1989)。Erikson 的心理社會發展論在負向人格特質的中小學生輔導之應用。

由表 2-5 顯示，心理學家艾瑞克森所建構的心理社會發展論中，能發現情緒可

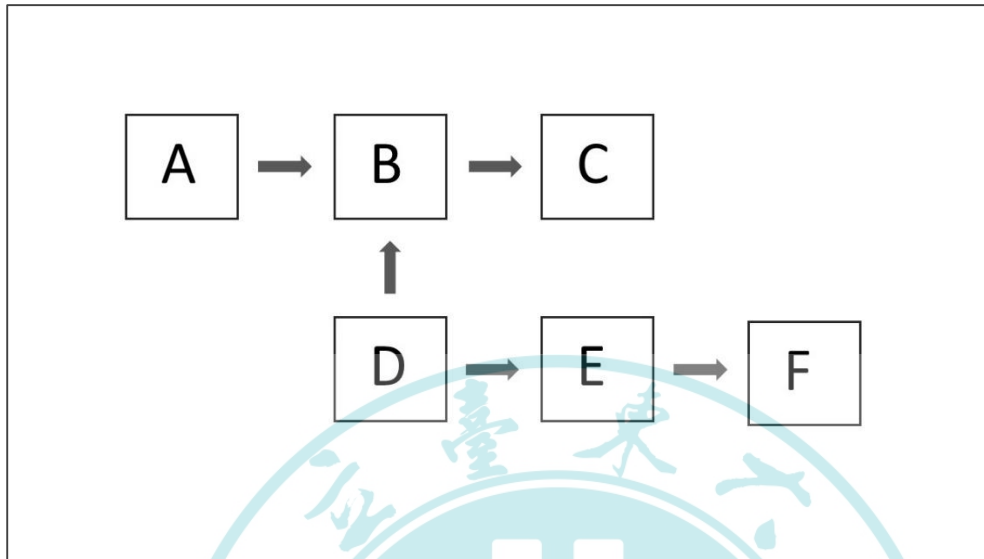
以促進人際行為發展，若階段任務順利完成，則個體思想會更趨近成熟。根據 Erikson 的學齡兒童期至青春期階段的心理社會發展理論，指出此時期的發展任務為勤奮進取及自我認同，危機是自貶自卑及角色混淆，加上此階段的學童能夠區分他人的情緒，同時也學到更多的情緒字彙，因此對於情緒的描述更加完善及完整，因此若在學齡階段其經驗成功多於失敗，則能養成勤奮不懈的精神，且對自己的角色產生認同感；反之若個體長期處於失敗中，則易造成其自卑的個性，且容易對自己的角色認同產生混淆，因此必須多給予肯定及鼓勵，使個體發展及培養成功的經驗。

四、理性情緒行為理論

美國臨床心理學家艾里斯(Alber Ellis)提出理性情緒行為理論，也常被稱為「情緒 ABC 理論」，主張認知、行為及情緒三者相互作用，認為情緒是受到想法所影響，而非事件本身，換句話說，事件本身無對錯，而是想法影響我們的情緒。理論架構如圖 2-4 所示：

圖 2-4

理性情緒行為理論架構圖



資料來源: 曾娉妍(2010)。繪本教學對國小負向情緒表達之影響。

A (Activating events) :誘發事件或事實。

B (Beliefs) :個體遇到誘發事件後，對事件的想法、解釋或評價，即信念。

C (Consequences) :事件發生後個體的情緒及行為反應。

D(Disputing intervention):駁斥與干預(轉念歷程)。

E(Effect):新的想法。

F(New feeling):新的情緒。

透過圖 2-4 所呈現的理性情緒行為理論架構，其中 A 代表觸發事件，B 則表示個體對於事件 A 的想法和信念，C 則是所產生的情緒反應。因此，這三者之間呈現著一種互動關係：個體的信念 B 會導致情緒 C 對事件 A 的反應。然而，在這互動模式中，若欲改變情緒反應的方式，介入即為必要之策，此處 D 所指即為駁斥。駁斥涉及協助個體挑戰其非理性信念，歷程包括三個要素：偵測、辯論以及分辨。當個

體透過駁斥的歷程，獲得了新的信念或想法，隨之重新產生 F 新的情緒與感受(李選，2003)。

因此，Ellis 認為情緒困擾的成因在於個體內心的非理性想法。藉由信念的轉變，將不實際且不理性的思考方式轉化為成熟而理性的想法，這樣的轉變有助於個體能夠在特定情境中產生適切的情緒反應。臺灣芯福里情緒教育推廣協會所出版的《EQ 武功祕笈》亦採用 Ellis 的「情緒 ABC 理論」，透過教育協助學生面對日常生活中因非理性想法而引發的情緒衝突，進而進行駁斥轉變的訓練，以培養情緒調節的能力，進而產生正向的想法和全新的情緒體驗。

伍、國內情緒教育相關研究

研究者蒐集有關國內情緒教育的相關研究，主要以臺灣碩博士學位論文資料庫為蒐集論文研究的來源，以「情緒教育」為關鍵字，發現國內相關情緒教育文獻相當多，蒐集近五年(2017-2021 年)國內實施情緒教育之相關研究，經進一步以研究對象為幼兒園及國小學生之實證研究，並以表格方式呈現研究對象、研究方法、研究工具、實施時間及研究結果以進行整理，分析如表 2-6，做為研究設計之參考。

表 2-6

2018-2022 年國內國小階段實施情緒教育相關研究結果摘要

研究者	研究對象	研究方法	研究工具	實施時間	研究結果
王雅琳 (2022)	幼兒園兩歲，12 名學生	行動研究	觀察、省思訪談、幼兒學習作品	8 週 每週一次課程，每次 40 分鐘	透過繪本融入情緒教育有助於提升情緒能力，增進自我情緒覺察與辨識能力，且也能增強幼兒對情緒的觀察力，進而覺察與辨識他人情緒。
徐暉玲 (2022)	國小四年級，26 名學生	量化研究	教學紀錄表、協同教師觀察回饋表、學生回饋單、家長回饋單、社會情緒能力問卷	8 週 每週兩次課程，每次 40 分鐘	自編教材有助於學生自我覺察、社會覺察，整體情緒能力是有顯著差異。
陳宥澄 (2021)	幼兒園混齡，22 名學生	行動研究	錄音、錄影學習單、觀察、教學省思	10 週 每週二次課程，每次 40 分鐘	透過繪本幼兒在情緒覺察、辨識、情緒理解、情緒表達及情緒調節四大能力成長與提升。
李蕙如 (2021)	國小六年級，共 41 名學生	量化研究	情緒調整量表、情緒智能量表、訪談資料	8 週 每週兩次課程，每次 40 分鐘	芯福里情緒教育課程有助於提升學生情緒調適能力。
林婉婷 (2020)	國小三年級，共 48 名學生	行動研究	觀察紀錄、錄音紀錄、省思札記、訪談學生、學生回饋	18 週 每週一次課程，每次 40 分鐘	透過自編的桌遊提升學生對於自我負向情緒處理能力。
邱宇晴 (2020)	國小二~三年級，共 5 名學生	實驗研究	影像紀錄、教師課後日誌、學生訪談紀錄	16 週 每週一次課程，每次 40 分鐘	自編兒童情緒教育繪本可提升學生對於基本情緒與複雜情緒的應對能力有不同回饋。
(續)					
陳思瑾 (2019)	幼兒園共 26 名學生	行動研究	觀察紀錄 教學日誌	16 週 每週一次課	透過自編情緒教育課程能改善幼兒負

				程，每次 40 分鐘	向情緒的表達方式，能覺察自己與他人的情緒，但尚未能有替他人設想的行為。
謝佳純 (2019)	國小一年級，共 55 名學生	實驗研究法之「不等組前後測設計」	國小兒童情緒調整量表	10 週 每週兩次課程，每次 40 分鐘	透過自編情緒教育課程可提升學生情緒表達，但在情緒覺察與情緒反省並未達顯著差異。
馬文倩 (2018)	國小二年級，共 29 名學生	行動研究	觀察紀錄表 家長、學生、協同教師回饋、教學省思、錄音、錄影	8 週 每週一次課程，每次 40 分鐘	透過自編情緒教育課程能較以正向方式因應生氣情緒。

以下從實施情緒教育相關研究結果歸納研究對象、研究方法、實施時間、研究結果、研究工具及實驗課程等面向，綜合歸納表 2-6 的發現：

一、研究對象

研究對象包含了幼兒園、國小低、中、高年級，顯現情緒教育適合在幼兒園及國小階段學習。在研究對象的人數方面部分呈現差異，人數較少則適合小團體輔導，以針對特殊需求來進行課程；人數較多通常以班級學生為對象，則針對班級輔導方式來進行課程。

二、研究方法

大致上有行動研究、實驗研究及量化研究三種。採取行動研究法之研究者，多數擔任班級級任教師，以自己任教班級為研究對象，試圖解決教學現場的困境；採取實驗研究法及量化研究法的研究者，多半目的為了解情緒教育課程的實施成效。

三、實施時間

課程實施的節數範圍落在 8 至 20 節課(每節以 40 分鐘計算)之間，多數研究時間為 8 至 16 節課。整體而言，採用行動研究法的課程，實施課成時數較高，

約 640-800 分鐘左右；採用量化研究及實驗研究法的課程，實施時數大約在 320-800 分鐘左右。

四、研究結果

研究結果顯示情緒教育課程能幫助學生自我覺察，並可以感受他人情緒，及可提升情緒表達能力，在處理負向情緒時能尋求理性的解決方法，以適當的方式抒發，進而改善人際互動，大部分情緒教育課程有助於提升學生情緒能力。

五、研究工具

研究工具相當多元，包含學習作品、回饋單、觀察記錄、訪談紀錄、情緒調整量表、情緒智能量表、教學日誌及省思、學生及家長回饋等，依照研究者採用不同的研究方法及研究對象而有所差異，大部分量化的研究多以量表為研究工具，而質化的研究多數以研究歷程中所留下來的文字記錄、錄音紀錄及影像記錄。

六、情緒教育課程教材

課程教材設計是研究者針對教學對象的需求自行設計而成，因此不同課程所運用的教材及教學方法會有所差異，例如：林婉婷(2020)以自編桌遊做為情緒教育教材，探討對學生負向情緒之影響、李蕙如(2021)運用芯福里情緒教育課程做為教材，探討對學生情緒調節之影響、另三篇的研究是以繪本作為情緒教育教材(王雅琳，2022；邱宇晴，2020；陳宥澄，2021)，探討對學生情緒能力是否有提升，及另四篇的研究則是以自編課程做為情緒教育教材(徐暉玲，2022；馬文倩，2018；陳思瑾，2019；謝佳純，2019)，以探究對學生之負向情緒處理能力及人際社交技巧之效果。

綜上所述，從國內研究發現，幼兒園及國小階段實施情緒教育可達到初級預防的成效，因此研究者以國民小學五、六年級學生為實施對象。由於近年情緒教育課程越來越多元，因此本研究以臺灣芯福里情緒教育推廣協會 EQ 課程做為實施教材。因為本課程非研究者親自授教，因此考慮採用實驗研究法，實施節數控制在 8

節課程，為讓研究結果得到更完整的資料佐證，輔以學生 EQ 學習手冊等之質性資料蒐集，可互補不足或互相印證。

陸、臺灣芯福里情緒教育推廣協會-EQ 武功秘笈

目前國內學校課程架構未將情緒教育作為主體處理，有感於現今學童在社會、學校、家庭、學業、同儕等壓力影響，情緒問題依然是班級經營困擾所在，依據親子天下與 2021 年探究 9 至 15 歲青少年的情緒狀況，分析在這數位不安的原生世代的網路社交和情緒關係，發現以下問題：

- (一) 當面對他人評價自己時，有 37% 的孩子常認為自己比不上別人、42% 的孩子常常在意他人負面評價。
- (二) 當面對挫折和新事物時，有 33% 的孩子常因為害怕失敗、不敢嘗試新的事。
- (三) 當遇上挫折、沮喪時，有 28% 的孩子不願詢問老師或主要照顧者解決方式。
- (四) 當網路交友比現實生活中交朋友更自在的孩子，在團體中常覺得自己格格不入的比率為 32%。
- (五) 當偏好網路交友的孩子，也更擔心因成績不好，家長不喜歡自己，比率為 45%；對比偏好在現實生活交朋友的孩子僅有 34%。

從上述情況可得知，過度使用網路對孩子的自信心、自我評價、挫折容忍力以及情緒調節能力造成了影響。此外，這也使得孩子在家庭和學校的人際關係變得較為薄弱。鑒於此，臺灣芯福里情緒教育推廣協會的創辦人楊俐容老師在深入觀察了眾多家庭問題後，發現許多孩童因為未能接受適切的情緒教育，而在與家人、師生間的關係中出現了困難。這種情況導致社會出現情緒失控、人際緊張衝突以及解決問題的能力不足等問題。這些困難進一步導致青少年犯罪問題增加，社會緊張感提升。此外，楊老師還發現與過去相比，現代兒童更容易感到憂鬱、衝動和易怒。

基於上述觀察，楊老師結合了心理學對情緒和兒童發展的相關研究，提出了一個專為兒童和青少年培養情緒智力（EQ）的成長架構。在這個架構中，她規劃了一系列的 EQ 課程，針對國小學童的低、中、高年級進行情緒教育。這些課程讓學童在志願者的引導下，學習認識和理解情緒，同時提升自我情緒管理的能力。這些課程依據「認知導向情緒理論」，該理論指出個體在面對刺激事件時會進行認知評估，並判斷事件的性質。透過綜合考慮表情變化、生理反應以及認知評估，個體會產生情緒經驗，而這種情緒經驗則會引導個體做出相應的情緒反應。

臺灣芯福里情緒教育推廣協會的情緒教育教案共計七套，包含低年級 EQ 魔法學校二套，中年級 EQ 學園一套，高年級 EQ 武功祕笈四套；低年級課程為：我是心情魔法師、我是幸福魔法師，課程內容各有六個單元，設計理念考量到低年級孩子在學習型態、社交環境中的正、負向經驗隨之增多，孩子不只需要提升自理能力，更需要學習處理正、負向情緒的方法。中年級課程為：好人氣養成班，課程內容共計八單元，強化此階段的孩子在自我管理及人際關係奠定良好的基礎。高年級的課程內容為：我是 EQ 高手(加強情緒管理)、我真的很不錯(提升自我概念)、我好，你也好(增進溝通技巧)、我是解題高手(學習解決問題)，每套課程各四單元，課程內容包含情緒相關理論介紹、日常生活情境引導、EQ 劇場、課程討論與分享，同時配合 EQ 學習手冊使學生紀錄課程的情緒感受。此研究主要以高年級課程：我是 EQ 高手(加強情緒管理) 做為實施教材，授課時間依照班導師所安排的時間，一週上兩堂課(共 80 分鐘)，預計同一學期上完，而情緒教育入班志工已接受完整的志工培訓後，搭配理論基礎、教案示範與實作演練，經由共同備課、觀課、議課，最後由課程督導通過，才得以入班，可以發現 EQ 的知識除了幫助孩子，亦能提升志工的人際互動能力，可說是對親師皆受用的教材。

第二節 情緒覺察意涵與相關研究

壹、情緒覺察的意涵

在日常生活中，我們常常受到各種大小事情的影響，這些事情常常牽動著我們的情緒，而我們的情緒又會左右著我們的行為和決定。舉例來說，許多人都同意親近大自然可以令人心情愉悅，因為在大自然中吸收芬多精的氣息，而相對地，長期待在城市裡卻可能讓人變得抑鬱寡歡。然而，「城市生活」本身並無對錯之分。不同人、不同背景、不同心境皆會對相同的城市生活產生截然不同的感受。因此，在這樣的情況下，若能懂得覺察和分辨自己與他人的情緒，情緒就不僅僅是情緒本身，而會變得更有意義。Tull(2008)在論文中支持這個論點，指出情緒覺察是了解情緒的第一步。(引自蔡淑華，2000，頁 36)

在「覺察」一詞中，蘊含著兩個層面的涵義。就「覺」的意涵而言，它強調個體對某種事件的發生進行偵測和察覺，或者說是感知內在心理事件或外在環境的變遷。而在「察」的層面，則體現了一種企圖理解事件根源的心理狀態(施伶孜，1997)。綜合這兩種層面，情緒覺察可以被理解為個體能夠在情緒產生時，辨識當下情緒狀態和其種類的能力(教育部，2013)。

此外，郭李宗文(2008)也闡述道，個體透過對自己、他人以及周遭環境中語言和非語言行為的感知，來覺察他人、環境和自身情緒的變化。這包括了對於生理反應、面部表情、肢體語言、聲音語調以及認知思考等方面的敏感感知。蔡秀玲與楊智馨(1999)則強調情緒覺察是將注意力從外在轉向內在，並體會個體當下的真實感受。另外，黃惠惠(2002)認為情緒覺察是將注意力集中在自己身上，感受自身的身體變化和內心對各種情境的感覺。

在饒見維(2004)的研究中，其主張情緒覺察需要以積極的態度，來觀察和照顧自我和他人的身心狀態。另外，陳依伶(2005)認為情緒覺察是連續的心理歷程，檢視和覺察自身和他人的情緒狀態，並探究產生的原因，並以符號化將情緒狀態歸類的能力。

綜合以上對於情緒覺察的意涵，情緒覺察被理解為個體以積極的態度，將注意力從外在環境轉向內在內心歷程，感受並覺知身體的變化，並檢視內心對各種生活情境的感受，同時探究引發情緒的原因。

除了上述對於情緒覺察意涵的解釋，Denham(1998)將情緒覺察區分九種不同的階段，但各階段沒有前後因果關係或先後順序。學齡前兒童因詞彙量較少，僅能用簡單的文字來表達，但隨著認知及語言能力漸漸成熟，學齡前兒童大約可完成前六項發展，而國小階段兒童開始學習覺察不同情緒能夠同時存在，進而開始發展出複雜混合的情緒，九種情緒覺察能力內容如下:(引自蔡啟惠，2019，頁 11-12)

- (一) 能分類不同情緒，包含口語及非口語訊息。
- (二) 能辨識引發情緒之情境。
- (三) 能知道引起情緒之原因。
- (四) 能使用情緒詞彙描述情境。
- (五) 能體會他人的情緒經驗，並且可以和自身情緒經驗做區分。
- (六) 能覺察情緒管理策略。
- (七) 能表達個人的情緒。
- (八) 開始覺察到不同情緒能同時存在。
- (九) 開始了解人際關係互動和自己情緒間的關係。

由此可知，隨著個體的成長，覺察並識別自己及他人情緒的能力逐漸成熟。此能力的成長呈現兩大面向的發展：首先，個體能夠辨識的情緒種類逐漸擴展，同時亦能夠有效地管理自身情緒。這種成熟不僅體現在正面情緒的表達，還包括了如何適當地處理負面情緒，以確保情緒狀態的穩定。其次，個體在了解他人情緒的同時，逐漸發展出妥善處理人際關係的技巧，藉此建立友善和諧的人際互動關係。

情緒覺察能力所包含的階段之外，陳質采與呂俐安(2000)曾將自我覺察分為四個層次，逐一描述如下：

1. 無察覺到自身情緒：在此層次中，個體無法識別自己的情緒存在。
2. 覺察到自身情緒，但不接納它：個體能夠察覺自己的情緒存在，但尚未能

夠完全接受並理解這些情緒。

3. 能覺察及接納自身情緒：此層次中，個體具備了察覺自己情緒的能力，並且能夠正向地接受這些情緒。
4. 能覺察及接納自身情緒，亦能覺察到背後的想法：最高層次的自我覺察能力，個體不僅能夠意識到自身的情緒，還能夠深入洞察情緒背後的想法和原因。

Lane (1990) 也在發展情緒覺察層次量表 (Levels of Emotional Awareness Scale, LEAS) 中，該量表包括了自我覺察能力以及外在覺察能力，將情緒覺察分為以下五個階段層次，如下所述 (林淑華，2001)：

1. 感覺運動的反射性反應期：此階段主要聚焦在身體感覺以及臉部表情，個體對於情緒的察覺主要表現在生理感受和外顯表情上。
2. 感覺動作的行動期：在這個階段，個體感受到身體的感覺並產生行動的衝動，情緒的察覺已經開始影響到個體的行為反應。
3. 前運思期：此階段個體對情緒的了解已經包含了身體和心理 (認知) 的成分，然而，這種理解仍然僅限於簡單、單向度的情感瞭解。
4. 具體運思期：個體能夠覺察到多種情緒，並且能夠描述主觀經驗中複雜情緒和不同的情緒狀態。
5. 形式運思期：在此階段，個體能夠覺察到更多不同種類的情緒，並且能夠理解他人複雜的情緒。此外，個體亦能區辨不同情緒程度的細微差異，展現出更高層次的情緒覺察能力。

這些階段層次反映出情緒覺察能力在個體成長過程中的演變，從感覺運動的基本反射，逐漸發展為能夠深入了解和表達複雜情緒的能力。

貳、覺察情緒的方式

情緒覺察包含兩個部分，一是覺察自己內在的情緒，感受及了解自己的情緒狀態為何；另一則是覺察他人的想法和感受。然而情緒僅屬於個人內在的狀

態，我們要了解他人情緒需從他人情緒反應的「非語言」行為。非語言訊息是感受他人情緒的重要脈絡，透過傾聽他人的話語、觀察他人的臉部表情、眼神動作、肢體動作及聲調等，皆可了解對方當下的情緒狀態(邱珮思、許維素，2006)。有鑑於此，研究者將從臉部表情、說話聲調、肢體動作及情境故事等方式來了解情緒覺察的能力。

一、臉部表情

臉部表情是情緒覺察最基本的媒介，當個體與他人互動時，最容易觀察對方的眼神與臉部表情。臉部表情主要功能包含，傳達個人的情緒狀態，包含快樂、難過、生氣、沮喪、興奮等。因此研究所實施的情緒教育課程，在課程單元中以情緒辨識作為第一單元，引導學生觀察臉部表情情緒訊息，提升學生辨識自己與他人情緒的能力。

二、說話語氣與聲調

通常個體會藉由說話的過程中表達情緒，而每個人的聲音可能會因情緒的不同而有所變化之外，每個人說話時的聲音特性也會有所不同，如語調高低起伏、聲調的抑揚頓挫，皆會影響聆聽者情緒感染的方式，而聲音的特性更容易使人了解其情緒，例如：啜泣、笑聲、低吼等，都是語言中可辨識他人情緒的來源(李燕、李浦群，1995)。因此研究所實施的情緒教育課程，在課程單元活動中安排戲劇演出，引導學生學習辨識聲音變化情緒訊息，提升學生辨識自己與他人情緒的能力。

三、肢體動作

頭、手、腳、軀幹，如同我們的臉部表情和眼神能傳達訊息給別人，肢體語言可以說是與他人互動、談笑過程中傳達訊息給對方的一種型式，例如雙手插腰、聳肩、交叉手臂等，這些都是表達情緒狀態的動作(李易紋，2011)。因此研究所實施的情緒教育課程，在課程單元活動中安排戲劇演出，引導學生觀察肢體動作情緒訊息，提升學生辨識自己與他人情緒的能力。

四、情境故事

將故事情境藉由圖畫或故事情境的方式，不僅能吸引學生使他們將自己的日常生活經驗類化到故事情境中，從中產生聯想與思考，讓學生學習用不同角度來思考行為的前因後果(鄔時雯，2002)，有助於在實際生活中覺察自己及覺察他人情緒。因此，本研究所實施的情緒教育課程，在課程單元活動中設計家庭及學校生活點滴故事，搭配戲劇演出情節，藉由故事情境使其和自己的情緒經驗產生連結，激發學生覺察情緒的能力。

「覺察」是認識自我情緒和認知他人情緒的基石，有了覺察才能進一步發展其他的人際能力，有此可知，個體對自己和他人的情緒感受是相當重要的情緒經驗，特別是學齡階段的兒童，從家庭生活進入學校生活，社會環境的變化使兒童經歷更為複雜的情緒經驗，因此國小階段發展良好的情緒覺察能力顯得相當重要。有鑑於此，本研究將針對國小高年級學生實施情緒教育課程，對情緒覺察做為研究探討之一。

參、情緒教育與情緒覺察相關研究

研究者蒐集有關國內情緒教育與情緒覺察的相關研究，主要以臺灣碩博士學位論文資料庫為蒐集論文研究的來源，以「情緒教育」為關鍵字、「情緒覺察」為論文目次，蒐集相關研究，經進一步以研究對象為幼兒園及國小學生之實證研究，並以表格方式呈現研究方法、研究工具及研究結果以進行整理，分析如表 2-7，做為研究設計之參考。

表 2-7

情緒教育與情緒覺察相關研究結果摘要

研究者	研究方法	研究工具	研究結果
王雅琳 (2022)	質性研究	觀察、省思 訪談、學習作品	以繪本融入幼兒情緒教學，可增強幼兒對情緒的觀察力，進而在日常生活中可覺察與辨識出他人的情緒。
王雅筑 (2022)	行動研究	學生學習單、單元回饋單、課堂錄影、教學省思札記、協同教師回饋與學生課後訪談內容 國小兒童情緒調整能力量表	正向情緒電子繪本教學課程能提升國小二年級學生「情緒覺察」、「情緒表達」、「調整策略」、「情緒反省」、「情緒效能」等方面之情緒調整能力。
盛心渝 (2022)	前實驗研究 法	觀察、省思、訪談	運用社交機器人進行社會情緒課程能部分提高幼兒情緒覺察與辨識、情緒表達、情緒理解及情緒調節。
張白蓉 (2018)	準實驗研究	兒童情緒覺察層次量表	- 運用情緒卡融入在國語教學課程後能提升國小學童的情緒覺察包含「覺察自我」、「覺察他人」、「整體覺察」。 - 情緒卡融入在國語教學課程後對特殊生情緒覺察是有提升的。 - 情緒覺察中「覺察自我」與「覺察他人」是有正相關。
蔡芳秀 (2017)	行動研究	觀察、訪談、日誌、問卷、文件	- 應用情緒卡進行情緒教育，能促進孩童對情緒覺察、情緒表達及情緒調節之能力。 - 家庭因素對情緒教育影響尤其重要，應該在親職教育中加強有關情緒教育的內容，以促進親師之間的合作。

(續)

朱俊波 (2016)	量化研究	研究者自編量表	情緒教育課程有助於學童在情緒管理與調適方面取得成長，同時也能增進學童對情緒的察覺、判斷能力以及情緒理解的發展。
陳怡瑩 (2015)	準實驗研究	國小兒童情緒調整量表	情緒教育課程使學生在「情緒覺察」、「調整策略」以及「情緒效能」中達到顯著差異。
陳依伶 (2005)	準實驗研究	自我情緒覺察量表	情緒教育課程使實驗組學童的自我情緒覺察能力有顯著效果，增加情緒相關知識、知道如何面對自己的情緒、知道如何表現自己的情緒、學會處理自我情緒的方法。

茲從研究結果面向，綜合歸納表 2-7 發現，實施情緒教育課程可提升情緒覺察能力。陳依伶(2005)、朱俊波(2016)、陳依瑩(2015)以自編情緒教育課及芯福里情緒教育協會推出《我是 EQ 高手》、《我好，你也好》情緒教育課程，以準實驗研究及量化研究，顯示學生接受情緒教育課程後，可提升學生對情緒的察覺、理解和判斷力；王雅筑(2022)運用正向情緒電子繪本及融入情緒教學、王雅琳(2022)運用四本繪本以情緒覺察表達為主題，以行動研究和質性研究顯示可增強幼兒對情緒的觀察力，提升日常生活中可覺察與辨識出他人的情緒能力，對於自我的「情緒反省」、「情緒效能」也能提升；張白蓉(2018)、蔡芳秀(2017)運用情緒卡融入情緒教育課程，提升國小學童的情緒覺察，從研究結果得知「覺察自我」與「覺察他人」是有正相關的關係，另張白蓉(2018)研究結果中發現，情緒教育課程結合情緒卡對特殊生情緒覺察也是有提升的，而蔡芳秀(2017)研究結果中說明家庭因素對情緒教育影響尤其大，應強化親職教育中有關情緒教育的部分，以達到親師共同合作；盛心渝(2022)研究因考量新型冠狀肺炎（COVID-19）導致幼兒與同儕人際互動的機會受限

制，因此情緒智力的影響極大，因此透過社交機器人進行社會情緒學習，研究結果顯示能部分提高幼兒情緒覺察與辨識、情緒表達、情緒理解及情緒調節。

第三節 情緒表達意涵與相關研究

壹、情緒表達意涵

為什麼我們需要學習情緒表達呢？情緒表達的過程不僅能幫助我們了解自己，還可以透過這個過程與他人建立良好的人際連結。隨著年齡的增長及學習的豐富與精緻，情緒表達能力逐漸提升(簡淑真，2001)。張春興(2006)指出，情緒表達能力指的是個體在情緒狀態下，在生理、心理及外顯行為上所展現的變化或活動。當個體學習並理解所處的文化規則後，能以適切的方式來表達情緒，達到紓解情緒並與他人溝通的目的(教育部，2013)。情緒表達的類型可以分為語言表達及非語言表達兩種形式。語言表達是透過語言來表達自己內心的感受，與他人進行溝通；而非語言表達是透過臉部表情、肢體表現、聲音及聲調等方式來表達心理感受(林吟珀，2010)。另外，Lewis & Michalson(1983)提出情緒表達是指個體在出現某種情緒狀態時，其在生理上表現出臉部表情、身體動作、聲音等變化。這些展現方式的差異可能有些是與生俱來的天生反應，有些則是透過外在學習而習得(引自蔡玉雯，2017，頁 33)。

因此，我們可以了解情緒表達是指個體在面對某種情緒的情境下，展現在外在的行為。這種能力可以提升個體與他人的互動能力，也能在互動溝通的過程中更好地理解對方的內在想法。余思靜(2005)提出，當個體更清楚地表達自己的情緒，也就更能理解他人的情緒需求和目的。換句話說，情緒表達在人際互動的過程中提供了相當重要的訊息，讓互動雙方瞭解彼此的內在想法，有利於進一步的行動。

貳、影響情緒表達的因素

個體情緒表達的方式不同，王怡又及余思靜(2000)提出，每位個體的情緒反應

模式皆不相同，究竟有哪些層面因素影響情緒表達，以下綜合多位專家學者的看法：

(一) 先天氣質差異：健康的孩子一出生，每個都擁有表達情緒的能力，在面對外界社會時，會以自身獨一無二的方式進行調整，即所謂的氣質(王珮玲，1995)。美國學者 Thoms、Chess 和 Birch 於 1970 年提出氣質(temperament)理論，同樣主張個體出生即各自具備天生的氣質，因此他們為天生氣質界定出九大項度，其中三項和情緒有關，即為情緒本質、反應閾和反應強度。

「情緒本質」指個體天生下來對內外刺激反應的方式，例如：同樣是吃東西，有人會以喜悅的情緒來看待，而有人則是以憂愁的情緒來面對；「反應閾」的「閾」就是標準，因此「反應閾」意指對外界反應最基本的標準，而反應閾的高與低界定於對外界刺激的敏感度，若反應閾高的孩子，需要許多刺激才有反應，反應閾低的孩子，則只要一點點刺激就會有所情緒，例如：高敏感度的孩子對於爭吵的畫面或聲音，可能會感到煩躁，而低敏感度的孩子對於外界聲音可能不當一回事；「反應強度」則是個體對外在刺激的反應程度，對於正向情緒或者是負向情緒，有人能強而有力表達自己的情緒，有人則是有氣無力，例如：面對他人的責罵，有人會無所畏懼的為自己辯解，而有人則是默默承受(曾嫻妍，2011)。

Thoms、Chess 和 Birch(1970)針對一百四十一位嬰兒進行氣質的縱貫研究，並將區分成三種氣質類型：(引自蔡玉雯，2017，頁 36-37)

1. 易養型氣質：

此類型的幼兒(占樣本 40%)擁有較和善的脾氣，心情通常處於愉悅的狀態，個性相對較為沉穩，相對地對於適應新環境或面對新經驗時較為容易，也發現在生活作息相對規律。

2. 難養型氣質：

此類型的幼兒(占樣本 10%)具有好動、易怒的氣質，對於改變舊有的習慣或面對新環境、新經驗時反應相對劇烈，因適應能力較差，因此需要

較長的時間才能適應，且生活作息要較不規律。

3. 慢吞吞型氣質：

此類型的幼兒行為表現較不好動及活躍，適應新的情境與經驗也需要較長的時間，且在日常生活上也有些情緒化。

整體來看，慢吞吞型幼兒及難養型幼兒雖然都展現出負向的情緒，然而相比之下，慢吞吞型幼兒的情緒反應強度並沒有難養型幼兒劇烈，例如他們不願意被擁抱時，他們僅是轉過臉而不是大吼大叫或拳打腳踢(王珮玲，1995)。

(二)性別

在個體成長過程中，會自然而然產生「性別分化」現象，逐漸認識自己的性別，並學習自身認同性別的動機、價值觀與行為，因此在生理因素及社會文化的影響下，性別多多少少影響個體的情緒表達方式，尤其在情緒字彙部分，兩歲的時候，女孩已經比男孩可以使用更多情緒字彙來表達(張欣戊等人，2010)。蔡秀玲、楊智馨(2007)認為男、女性對事件所引發的情緒、表達情緒方式及因應策略截然不同，提出在情緒表達方面，女性在情緒溝通及表達上較為自在且清晰，對非言語訊息的傳達及覺察較為敏感，而男性易於忽略對方的感受。

(三)學校及家庭環境

國小階段的孩子最頻繁接觸的環境為學校和家庭，它們也是孩子學習情緒表達的重要影響因素，家庭是個體生長的源頭，學校是個體學習社會文化的角色，有此可知，家庭照顧者及師長就是孩子學習表達情緒的鏡子。若家長及教師經常有情緒化的反應，情緒突然失控、打罵、恐嚇等不成熟的方式來處理情緒問題，孩子也會模仿同樣的行為來表現不適當的情緒表達方式；相對的，若家長及教師的教養方式及互動穩定，並採取同理心、教誨等較成熟的情緒處理方式，將有助於提升孩子的情緒表達能力。

綜上所述，影響個體情緒表達的方式除了先天氣質及性別，後天環境的學習也具有相當重要的影響作用。在兒童成長過程中，若家長或師長提供兒童適當自主表

達自己情緒的機會，適時的給予鼓勵和指導，兒童不但有機會表現自身情緒，還能從中學習控制情緒，進而提升社會適應能力，有此可知，國小階段發展良好的情緒表達能力顯得相當重要。有鑑於此，本研究將針對國小高年級學生實施情緒教育課程，對情緒表達做為研究探討之一。

參、情緒教育與情緒表達相關研究

研究者蒐集有關國內情緒教育與情緒覺察的相關研究，主要以臺灣碩博士學位論文資料庫為蒐集論文研究的來源，以「情緒教育」為關鍵字、「情緒表達」為論文目次，蒐集相關研究，經進一步以研究對象為幼兒園及國小學生之實證研究，並以表格方式呈現研究方法、研究工具及研究結果以進行整理，分析如表 2-8，做為研究設計之參考。



表 2-8

情緒教育與情緒表達相關研究結果摘要

研究者	研究方法	研究工具	研究結果
謝佩勳 (2021)	行動研究	課堂討論、教學省思札記、觀察紀錄、單元學習單、問卷、訪談	以情境式分析為主的情緒教學方案有助於提升小四學生情緒的正向表達。
周欣慧 (2020)	行動研究	自編回饋單、寫作檢核自評表、教學觀察記錄、學生文件資料、學生訪談	情緒教育寫作課程有助於學生表達情緒，學習運用情緒詞彙與結構，具體表達自身情緒感受。
高于涵 (2020)	行動研究	錄音、訪談、學習單、觀察記錄等	將繪本融入情緒教育課程方案，能夠有效地提升學生在「情緒覺察」、「情緒理解」、「情緒調適」以及「情緒表達」等四個方面的情緒能力。
蔡玉雯 (2017)	行動研究	錄影、活動觀察紀錄、訪談紀錄、研究省思	運用對話式閱讀能提升幼兒口語及非口語表達型式，不僅能詳細描述正向及負向情緒口語表達，也可透過多元的表情及肢體動作來進行表達。
曾娉妍 (2011)	準實驗法	兒童情緒表達量表、學生心情日記、課後意見調查表、訪談紀錄表、教學觀察紀錄表、省思	運用繪本作為國小二年級情緒教育課程的方式，對於學生的負向情緒表達能夠產生積極的影響。而關於性別差異方面，無論是男生或女生，在學習效果上並未呈現顯著的差異。
陳永樺 (2011)	行動研究	錄音、訪談、學習單、觀察記錄等	情緒繪本教學對於國小二年級學童情緒表達能力具有正面影響。此外，透過這項教學活動，教師能夠更深入地了解學生的心理狀態，同時也能促進師生之間更緊密的關係。

(續)

蔡淑華 (2010)	行動研究	教學現場錄音、省思札記、觀察記錄、訪談紀錄、學生作品、學生心情日記、學生心得回饋、動態式情緒覺察表	靜心活動對學生正負向情緒表達有很大的幫助，且「動態式情緒覺察表」逐漸能培養學生情緒力。
陳雅萍 (2007)	行動研究	現場教學觀察紀錄、訪談紀錄(學童、家長、偕同教師)、教師教學檔案、學生文件資料	情緒教育繪本的運用能夠培養學生較為理性的問題解決能力，激發他們願意嘗試著理解他人的觀點，並運用適當的方式來表達和處理個人以及他人的情緒。

茲從研究結果面向，綜合歸納表 2-8 發現，實施情緒教育課程可提升情緒表達能力。陳雅萍(2007)、曾娉妍(2011)、陳永樺(2011)、高于涵(2020)運用情緒教育繪本針對國小學生實施課程，從研究結果得知，情緒教育繪本對學生情緒表達能力有積極的影響，有助於學生培養同理他人觀點的能力，並學會以適當方式表達和處理個人及他人情緒。這種情緒教育的融入不僅在無形中改善了班級內的人際關係，增進了班級氛圍的溫馨與融洽，同時也為教師提供更深入了解學生心理狀態的機會，進而促進師生關係的進一步發展；蔡淑華(2010)以靜心活動為主題，發現課程能使學生正負向情緒表達提升，且透過「動態式情緒覺察表」能培養學生情緒力；謝佩勳(2021)以情境式分析為主的情緒教學方案提升學生情緒的正向表達；周欣慧(2020)情緒教育寫作課程經研究結果發現，有助於抒發學生升學相關的情緒壓力，也助於提升學生運用更多的情緒詞彙與結構，清楚具體的表達自身情緒感受；蔡玉雯(2017)運用對話式閱讀技巧激勵幼兒口說表達，並針對幼兒的表達給予回饋，增進幼兒理解繪本中的情緒內容。

第四節 情緒調節意涵與相關研究

壹、情緒調節意涵

Underwood (1997) 在其研究中指出「情緒」是源自個體內部的一種內在反應，具有熱情和力量的特質，同時也涵蓋著煩擾和動盪的意涵。而「調節」則表示將規範外的情緒轉化為符合規範的情緒表達方式（引自黃薇芯，2015）。因此，情緒調節指的是個體能夠協調內在情緒和外在環境，以維持良好的適應能力。這種情緒調節的過程需要具備覺察、表達、調節和反省等能力（黃薇芯，2015）。

廖麗玲（1999）亦指出，情緒調節代表了個體對於情緒變動時自我控制的能力。在情緒表達方面，個體能夠運用穩定而恰當的理性方法，以避免情緒反應過度。因此，當個體遭遇過多的負面情緒刺激時，需要有效地對情緒體驗和行為進行適當的調整，這個過程被稱作「情緒調節」。情緒調節不僅是情緒基本能力的重要成分，更與情緒智力有密切的關聯(Mayer & Salovey, 1997)。對於情緒調節的定義，目前學者仍呈現分歧狀態，根據文獻研究，部分學者從情緒運作的角度觀察，認為情緒調節是一種具有動態性質的過程；另有學者則認為情緒調節為適當反映情緒的一種能力，也有部分學者整合兩者說法，綜合認為情緒調節既是歷程，也是能力(江文慈，1999；蘇筱容，2016)。研究者分別從歷程觀、能力觀及統整觀角度探究，整理如下：

一、歷程觀

Underwood(1997)認為情緒調節亦個體愉悅、難過或生氣過度時，能有效地調節過往經驗與行為，以達到良好的適應狀態。

Walden 與 Smith(1997)認為情緒調節是一連續的過程，個體會以情緒程度上的差異進行調節，且調整的方式也不同，無法以有或沒有的二分法來判斷(引自黃薇芯 2015, 19-20)。

根據文獻中的資料，Denham（1998）從情緒、認知和行為調適三個層面解釋情緒調節的概念。首先，情緒成分涵蓋個體因特定經驗引起情緒反應，同時伴隨生理

變化。其次，知覺及認知成分包括注意力的控制和情境的理解，這兩個成分幾乎同時發生且相互影響。最後，行為成分涉及在知覺和認知情緒之後，選擇所需的行為反應。因此，情緒調節涉及一個從激發情緒、認知理解到行為調適的連續歷程（陳婷月，2013）。

林雅萍(2011)提出情緒調節是一種從情緒喚醒到實際反應過程中的心理、生理和認知的長期歷程，當個體覺察並解釋自己的情緒，接者體悟到情緒雖可能起因於他人或環境，但卻只有自己才能調節並改變被喚醒的情緒。

二、能力觀

將情緒調節視為能力者，包括 Eisenberg 與 Fabes(1992)，其認為情緒調節可以改變內在認知與外顯行為以符合個體內外在需求（引自蘇筱容，2016，頁 25）。

Saarni(1990)認為情緒能力為個體在社會互動情境過程中漸漸累積與發展的結果，並主張八項情緒調節成熟者需具備的能力與技巧(孫敏芝，2010)。

- (一)覺察自己的情緒:個體能覺察自身的情緒狀態，甚至能藉由潛意識動力覺察到個體無法感受到的情感。
- (二)辨識及了解他人的情緒:個體藉由文化認可的情緒及表達性線索，來了解他人情緒的真實意義。
- (三)善用自己文化的情緒辭彙:個體聯結情緒和社會角色的關係，並以其文化的情緒辭彙來表達。
- (四)同理他人的情緒:個體具有同理或瞭解他人情緒經驗的能力。
- (五)區分內在情緒經驗及外在情緒表現:個體能區別自身內在情緒狀態和外在情緒來表現，且也能理解其情緒表現引起的影響。
- (六)適應負向情緒的情境:個體透過自我調節策略來改善情緒狀態的持續度和強度，以因應負向情緒。
- (七)情緒溝通:個體能覺察其情緒表達的直接性、真誠性及相互性，瞭解在人際關係溝通中扮演極重要角色。
- (八)情緒自我效能:個體能接納其情緒經驗，並可以掌握其情緒反應的信念。

三、統整觀

江文慈(1999)認為情緒調節亦指個體評估及修正其情緒之運作，使個體能在其情境之下有適當的反應，有效的管理和掌握情緒的歷程，將情緒調節內涵分成四個面向，為情緒的覺察、表達、調整策略、反省、自我效能的能力，以利達到情緒穩定狀態，五個面向分述如下：

- (一)情緒覺察:情緒覺察為個體對情緒訊息的覺察，是情緒調節的基礎。
- (二)情緒表達:情緒表達為個體對情緒感受的表達，亦為控制情緒的行為，且會透過外在環境的互動、學習及社會、文化的經驗累積而成，是情緒調節重要的環節。
- (三)調節策略:調節策略為個體能有效地運用調節策略，對情緒狀態的持續度及強度加以控制，以利抑制負向情緒或維持正向情緒，是情緒調節的重要手段。
- (四)情緒反省:情緒反省為個體對情緒處理的過程及結果的省思和評估，能以適時加以改善的能力。
- (五)情緒效能:情緒效能是個體對自身處理情緒的判斷與評估，亦即個體對自己處理情緒的勝任感，也會影響情緒表達和情緒反應。情緒效能高者較能運用適宜且有效的調整策略。

綜上所述，透過江文慈(1999)整合歷程及能力的兩個觀點，認為情緒調節是一種能力，亦是一種過程，因此，本研究希望透過情緒教育的實施，讓學生能在處理情緒的過程中，覺察自身情緒變化的脈絡，並獲得情緒調節的能力。有鑑於此，本研究將針對國小高年級學生實施情緒教育課程，對情緒調節做為研究探討之一。

貳、情緒教育與情緒調節相關研究

研究者蒐集有關國內情緒教育與情緒覺察的相關研究，主要以臺灣碩博士學位論文資料庫為蒐集論文研究的來源，以「情緒教育」為關鍵字、「情緒調節」為論文目次，蒐集相關研究，經進一步以研究對象為幼兒園及國小學生之實證研究，並以

表格方式呈現研究方法、研究工具及研究結果以進行整理，分析如表 2-9，做為研究設計之參考。

表 2-9

情緒教育與情緒調節相關研究結果摘要

研究者	研究方法	研究工具	研究結果
唐敏書 (2022)	準實驗研究	國小兒童情緒調整量表	藉由情緒教育課程可引導學生認識情緒，並且對於自身的情緒調節能力有正向回饋，研究結果發現情緒調節能力在前/後測有顯著的差異。
劉玉萍 (2020)	行動研究	錄影、活動觀察紀錄、訪談紀錄、研究省思等	藉由家政課進行情緒調節課程有助班級經營之外，也能協助青少年在親子衝突下進行情緒自我調節及因應親子衝突。
馬文倩 (2018)	行動研究	學生的文件收集、課堂觀察、家長、學生及協同教師回饋與研究者教學省思等	將情緒教育策略教學分為兩個主要部分，即「情緒的辨識」和「處理生氣情緒的方法」，透過巧妙的多元課程設計，能夠有效引起學生的共鳴。根據家長和學生的回饋，我們發現學生在參與情緒教育策略課程後，能夠獲得實質的成長，並更能夠以正向的方式來因應生氣情緒。
葉芳秀 (2017)	行動研究	觀察、訪談、日誌、問卷、文件蒐集等	研究發現，運用情緒卡進行情緒教育能夠有效提升孩童情緒能力的發展，包括情緒詞彙的增加、情緒認知的運用能力、情緒表達的技巧，以及情緒調節的能力。這項研究建議在親職教育中加強有關情緒教育的內容，以促進親師共同合作，從而更好地培養孩童的情緒能力。

(續)

陳貞如 (2016)	行動研究	觀察記錄、訪談紀錄 親師會議資料	藉由在蒙特梭利教室中，實施情緒教育課程，從研究發現蒙特梭利教學中的自律、幼兒正常化的活動及環境設計，提升了幼兒調節情緒的意願，因而影響了幼兒情緒調節能力的發展及表現。
黃薇芯 (2015)	行動研究	觀察、省思、文件收集及訪談 資料	以「情緒繪本」、「團體討論」、「情境模擬」及「情緒學習單」作為情緒教育課程帶領結構，發現幼兒在情緒表達及調節上有改善，原有不適當的表達及調節方式（如：大哭、摳自己的手臂、敲打地板等）多調整為使用外顯行為策略與內在歷程策略兩部分作自我情緒調節。
林宜家 (2007)	量化研究	國中生歌唱學習經驗與情緒 調節相關性意見量表	以看法層面來看，國中生認同歌唱學習經驗對情緒調節會產生影響；在實際感受方面，尚能認同學校歌唱學習經驗能影響情緒調節，因此建議學校將正視歌唱學習中的情緒效能，發展能與音樂教育與情緒教育連結之實用課程，以穩定國中學生的情緒發展。

茲從研究結果面向，綜合歸納表 2-8 發現，實施情緒教育課程可提升情緒調節能力。唐敏書(2022)、劉玉萍(2020)、黃薇芯(2015)從研究結果發現情緒教育課程引導學生認識情緒，並且對於自身的情緒調節能力皆有正向回饋，劉玉萍(2020)研究也發現情緒調節提升有助班級經營之外，亦能協助青少年在親子衝突下進行情緒自我調節；馬文倩(2018)以負向情緒生氣為情緒教育課程主題，善用多元課程設計引起學生動機，提升學生以正向方式因應生氣情緒；葉芳秀(2017)藉由情緒卡進行情

緒教育課程，提升對情緒的認知、對情緒詞彙的使用能力、情緒表達能力、情緒表達及情緒調節之能力；陳貞如(2016)以蒙特梭利教學法實施情緒教育課程，運用自律、正常化的活動及環境設計教學方式來提升情緒調節能力；林宜家(2007)藉由音樂歌唱實施情緒教育課程，從研究結果發現，學生認同歌唱學習能調節自我情緒，並建議學校可正視音樂教育與情緒教育連結，以穩定學生的情緒發展。

參、情緒管理之相關研究

有關國內情緒管理之相關研究較豐富，在本研究中，將對與學生情緒管理相關的實證研究進行歸納和整理，並依據性別、年級和家庭結構這三個變項來整理相關研究結果。

一、就性別而言

綜合國內眾多研究，我們可以觀察到情緒管理與性別之間存在一定的相關性。以下是對相關研究結果的綜述：

有多項研究顯示，性別在情緒管理方面呈現顯著差異。林淑華（2002）的研究指出，國小學童的情緒管理與人際關係存在性別上的顯著差異。林玉萍（2005）的研究結果顯示，高年級學生中，女生的情緒能力優於男生。黃伶如（2006）的研究指出，在國中學生中，性別在情緒管理能力上呈現顯著差異。林怡君（2007）的研究結果亦表明，國小中高年級學生的情緒智力中，女生整體表現較佳。洪禹卉（2013）的研究發現，國小高年級學童的情緒管理與同儕互動關係間存在性別上的顯著差異。金子芳（2021）的研究也指出，在青少年中，性別在情緒管理方面存在顯著差異。

然而，也有一些研究結果顯示，性別與情緒管理之間並無顯著關聯。呂有仁（2005）的研究發現，在青少年的休閒參與及情緒智力方面，性別並未呈現顯著差異。楊綠湄（2013）的研究結果指出，國中生在情緒管理和學校生活適應方面，性別對情緒管理程度無顯著影響。謝麗華（2013）的研究發現，在國小學童的情緒管理方面，性別未對情緒管理產生顯著差異。

綜合以上研究，可以得出情緒管理與性別之間存在一定的關聯性的結論。大部分研究顯示，性別在情緒管理方面呈現顯著差異，女生通常優於男生。然而，也有些研究未能觀察到這樣的性別差異。基於上述研究結果的差異情況，研究者將進一步深入探討情緒管理與性別之間的關係，並考慮可能的影響因素，以更全面地理解這一議題。

二、就年級別而言

綜觀國內多項研究，我們可以觀察到情緒管理與不同年級之間的關係。以下是對這些研究結果的綜述：

一些研究發現，不同年級在情緒管理上呈現顯著差異。賴怡君（2002）的研究指出，國小高年級學童的情緒智力與依附關係之間存在顯著差異。吳堃豪（2003）的研究結果表明，在國小高年級學童中，情緒適應能力方面受到性別、年級和家庭結構等因素的影響，學童之間具有不同的平均得分。林怡君（2007）的研究則指出，六年級學童在認識自身情緒的能力方面優於四年級學童。林玉雙（2018）研究國小高年級學生的情緒管理與人際關係，結果顯示整體情緒管理層面上，六年級學生的表現較五年級更佳。

相反地，也有研究結果顯示，年級與情緒管理之間無顯著關聯。呂有仁（2005）的研究指出，在青少年的休閒參與及情緒智力方面，不同年級之間未呈現顯著差異。楊綠湄（2013）的研究結果顯示，國中生情緒管理及學校生活適應之間，不同年級的學生在情緒管理程度上無顯著差異。洪禹卉（2013）的研究發現，在國小高年級學童的情緒管理與同儕互動關係方面，年級對情緒管理無顯著影響。金子芳（2021）的研究結果顯示，在情緒管理與同儕關係方面，年級間並無顯著差異。

綜合以上研究，我們可以得出情緒管理與年級之間的關係並不一致。有些研究結果顯示存在顯著差異，而其他研究結果則顯示年級與情緒管理無顯著關聯。基於上述研究結果的差異情況，研究者將進一步深入探討情緒管理與年級之間的關係，並考慮可能的影響因素，以進一步釐清這一議題。

三、就家庭結構而言

綜觀國內多項研究，我們可以觀察到情緒管理與不同家庭結構之間的關係。以下是對這些研究結果的綜述：

有些研究顯示，不同的家庭結構與情緒管理之間存在顯著差異。吳堃豪（2003）的研究指出，在國小高年級學生的情緒適應行為中，不同家庭結構的學生呈現平均得分不同。黃鈺程（2004）的研究結果顯示，在覺察情緒和管理情緒方面，雙親家庭的國小學生得分顯著高於單親家庭。黃伶如（2007）的研究顯示，不同家庭結構的國中生在情緒管理方面存在顯著差異。

然而，也有其他研究結果顯示，不同家庭結構對情緒管理可能沒有顯著差異。胡秀娟（2006）的研究指出，不同家庭結構的高中職學生在情緒管理方面並未呈現顯著差異。張文琪（2007）的研究結果顯示，不同家庭結構的國小高年級學生在情緒智力方面沒有顯著差異。洪禹卉（2013）的研究顯示，不同家庭結構的國小高年級學童在情緒管理能力方面也無顯著差異。謝麗華（2013）的研究結果同樣顯示，在國小學童的情緒管理方面，家庭結構並未呈現顯著差異。

綜合以上研究，我們可以得出情緒管理與家庭結構之間的關係並不一致。有些研究結果顯示存在顯著差異，而其他研究結果則顯示家庭結構與情緒管理無顯著關聯。基於上述研究結果的差異情況，研究者將進一步深入探討情緒管理與家庭結構之間的關係，並考慮可能的影響因素，以進一步釐清這一議題。

第三章 研究設計

本章共分成五小節。第一節為研究架構與假設；第二節為研究對象；第三節為研究工具；第四節為情緒教育課程研究程序及情境控制；第五節為資料處理與分析。以下針對其內容做詳細說明，分述如下。

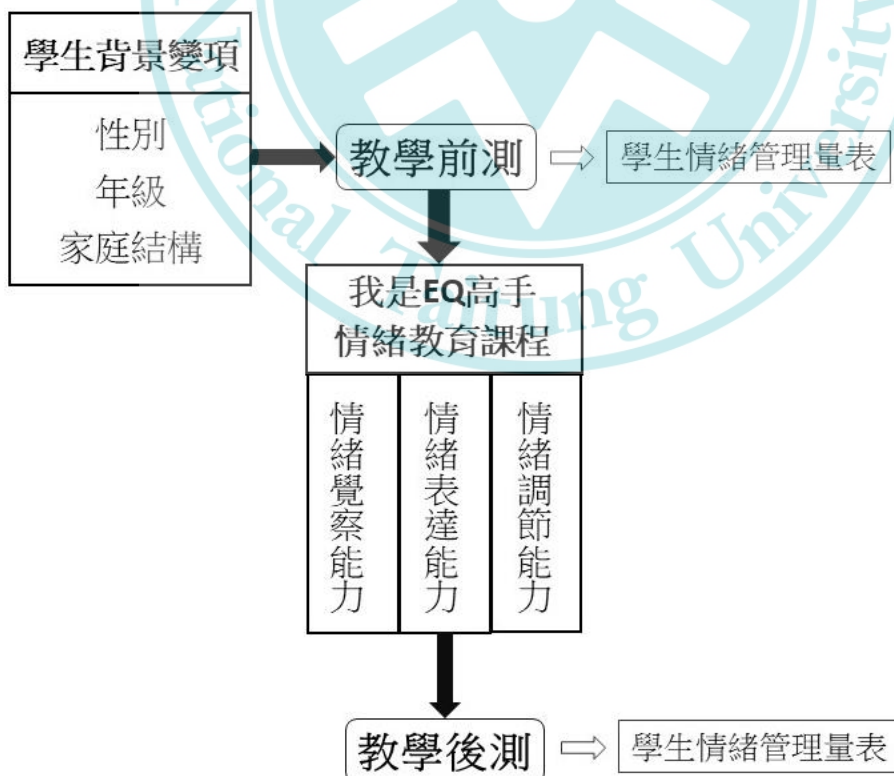
第一節 研究架構與假設

一、研究架構

為達成研究目的，解決待答問題，本研究擬採準實驗研究法(單一組前、後測)，於臺東縣十一所學校實施教學，透過不同學校的學生組成，以量化統計資料分析，瞭解「我是EQ高手」情緒教育課程之成效研究，研究結構如圖 3-1

圖 3-1

研究架構



二、研究設計

為瞭解「我是 EQ 高手」情緒教育課程教學模式對國小高年級學生「情緒覺察能力」、「情緒表達能力」、「情緒調節能力」之影響，本研究以「學生情緒管理量表」進行前、後測之變化。

三、研究變項

依據上述研究設計方式，本研究所欲測量的變項如下：

1. 自變項

本研究自變項為學生背景變項：性別、年級、家庭結構。

2. 依變項

本研究依變項是指受試者進行「學生情緒管理量表」後測得分變化情形。

3. 控制變項

(1.) 研究對象控制：

本研究控制對象為臺東縣國小高年級學生，以採進行「我是 EQ 高手」情緒教育課程班級進行前、後測。

(2.) 情境控制：

為控制情境之一致性，研究對象皆由已接受完整「我是 EQ 高手」情緒教育課程培訓志工進行教學，研究之前、後測亦由班級導師親自實施。

三、研究假設

根據研究目的與上述研究架構，認為高年級學生在實施連續八堂課的「我是 EQ 高手」情緒教育課程後，對於其情緒覺察能力、情緒表達能力及情緒調節能力皆會產生變化。除此之外，年級、性別和家庭結構也有其效果。本研究提出下列假設：

假設一：不同背景臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程之情緒覺察能力有顯著差異。

1-1 不同性別之臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程之情緒覺察能力有顯著

差異。

1-2 不同年級之臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程之情緒覺察能力有顯著差異。

1-3 不同家庭結構之臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程之情緒覺察能力有顯著差異。

假設二:不同背景臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程之情緒表達能力有顯著差異。

2-1 不同性別之臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程之情緒表達能力有顯著差異。

2-2 不同年級之臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程之情緒表達能力有顯著差異。

2-3 不同家庭結構之臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程之情緒表達能力有顯著差異。

假設三:不同背景臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程之情緒調節能力有顯著差異。

3-1 不同性別之臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程之情緒調節能力有顯著差異。

3-2 不同年級之臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程之情緒調節能力有顯著差異。

3-3 不同家庭結構之臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程之情緒調節能力有顯著差異。

第二節 研究對象

本研究採用問卷調查法，研究對象為臺東縣國小學生，故本研究以臺東縣國民

小學學生為研究母體，進行該情緒教育課程，以及進行成效評估。

本次研究以高級篇課程為主，原因之一為，期待以高年級學生最終的成效來探究此情緒教育課程實施成效。原因之二是，初級課程實施對象為國小一、二年級，學生年齡相對較小，且語文理解能力尚在培養階段，恐影響評估結果，因此不在本就範圍內。

此情緒教育課程由臺東縣家庭教育中心做推廣，學校申請後即安排師資入班進行教學。本次研究學校分布於臺東縣包括：臺東市國立臺東大學附設實驗國民小學、台東市新生國民小學、臺東市馬蘭國民小學、臺東市豐榮國民小學、臺東市豐年國民小學、臺東市知本國民小學、卑南鄉太平國民小學、鹿野鄉瑞源國民小學、延平鄉武陵國民小學、金峰鄉介達國民小學、蘭嶼鄉東清國民小學，共 11 所學校，計 18 個班級，共計 328 人，五年級 147 人，六年級 181 人，共發出 328 份問卷。在參與的 328 位學生當中，若問卷填寫超過 3 題空白即視為廢卷，前後測問卷皆完整的樣本共有 304 人，其中五年級 135 位、六年級 169 位；男生 138 位、女生 166 位，因此本次參與學生共 304 位。

第三節 研究工具

本研究旨在探討實施「我是 EQ 高手」情緒教育課程對國小五年級、六年級學生之影響，為了解情緒教育課程對學生情緒覺察、情緒表達及情緒調節能力的提升效果，研究者採用邱麗卿(2007)「國小學生情緒管理與班級氣氛之調查問卷」之「學生情緒管理量表」進行前、後測，並搭配學生 EQ 學習手冊，運用資料進行分析，期待透過課程實施，幫助學生學習與情緒共處，表達自我感受，建立友善和諧的人際關係，增進良好的人際互動。

壹、問卷內容說明

經由研究架構的建立，問卷內容分為「學生基本資料」、「學生情緒管理量表」。茲將本研究之量表分述如下：

一. 學生基本資料:

- (一) 學生生理性別:分為「男」、「女」兩組。
- (二) 年級:分為「五年級」、「六年級」兩組。
- (三) 家庭結構:分為「雙親家庭」、「單(失)親家庭」、「繼親家庭」、「祖孫家庭」、「其他」五組。

二. 學生情緒管理量表

本研究旨在以文獻綜合學者對情緒管理內容的觀點，建構情緒管理量表，涵蓋以下三大向度：(1)正確且積極的情緒覺察，包括自我與他人情緒狀態的覺察；(2)適當的情緒表達能力，能夠以適切方式表達自己的情緒；(3)妥善的情緒調節及適切應對他人情緒的能力。在研究工具的選用上，採用邱麗卿（2008）所發展的「國小學生情緒管理量表與班級氣氛之調查問卷」中的「學生情緒管理量表」（詳見附錄一）。

本量表包括三個層面，即「情緒覺察」、「情緒表達」和「情緒調節」，並以四點量尺設計，受試者需從「總是如此」、「經常如此」、「有時如此」和「極少如此」中選擇最符合其看法的答案，分別賦予4分至1分的評分。總分愈高代表情緒管理能力愈佳。

此「學生情緒管理量表」進行了因素分析，解釋整份量表的變異量達48.73%；同時，使用Cronbach α 係數進行了內部一致性的考驗，以確保問卷的同質性和可靠性。最終的Cronbach α 值分別為整體量表的.859，「情緒的覺察」層面的 α 值為.781，「情緒的表達」層面的 α 值為.781，「情緒的調整」層面的 α 值為.682，這些數值顯示該量表具有良好的信度。量表的信度分析總結如表3-1所示。

表 3-1

「學生情緒管理量表」信度分析摘要表

情緒管理層面	各層面 Cronbach α 係數	情緒管理整體係數
情緒的覺察	.781	
情緒的表達	.781	.859
情緒的調整	.682	

資料來源:引自劉麗卿(2008)

各層面的題目分布如下:

- (一) 「情緒覺察」的題目題號為 1~7 題，共 7 題。
- (二) 「情緒表達」的題目題號為 8~13 題，共 6 題。
- (三) 「情緒調節」的題目題號為 14~17 題，共 4 題。

第四節 情緒教育課程研究程序及情境控制

壹、教師方面

為確實評估課程成效，避免師資的教學方式不同而影響結果，於研究開始前進行情緒教育師資共同備課，說明教師手冊中每一個單元教學步驟，並示範每一單元教學流程、教學 ppt 及相關教具使用，以利每位師資的教學方式趨於一致。

貳、研究環境

以班級為單位，學校利用綜合課程或彈性課程進行情緒教育，由情緒教育入班志工進行教學，一學期進行八次，每堂課 40 分鐘。每位參與的學生皆有一本情緒教育手冊學生版，包括四個單元的學習單及情緒日記，記錄自己的情緒感受及因應策略，因此亦藉由情緒日記資料作為本研究更進一步了解學生情緒變化的補充資料。

參、研究過程

本次研究透過臺東縣家庭教育中心發文到轄區內小學，徵選有意願的學校老師，邀請此情緒教育課程作者實際帶領，一同與臺東縣家庭教育中心輔導志工共同進行三天研習課程，讓每位參與師資充分理解該教案設計。於 2023 年二月底前，即在未進行任何教學活動前進行教學班級的學生前測，由學生填寫「學生情緒管理量表」，於 2023 年三月到五月進行八堂情緒教育課程，並於課程結束一週內進行後測，由學生再填寫一次「學生情緒管理量表」。

第五節 資料處理與分析

本研究計畫在實施「我是 EQ 高手」情緒教育課程前後，要求每位受試者填寫「學生情緒管理量表」，並進行問卷回收後，將問卷進行編碼和譯碼，隨後將量表資料輸入電腦，以 SPSS 軟體進行統計分析處理。根據研究目標和相關變項，運用描述性統計、獨立樣本 t 考驗、重複量數單因子變異數分析等統計方法進行資料分析。以下根據研究的問題，說明本研究所採用的統計方法：

一、描述性統計

本研究將使用平均數和標準差等指標對樣本的分布情況進行描述，對於類別資料，則會進行次數分配和百分比描述。

二、推論統計

本研究將進一步進行推論統計，以了解在性別、年級和家庭結構等方面，情緒教育課程的成效。透過描述性統計、獨立樣本 t 考驗、單因子變異數分析以及雙因子變異數分析，來檢驗不同年級、性別和家庭結構之學生情緒管理能力的現況，以及接受情緒教育課程後，情緒覺察能力、情緒表達能力和情緒調節能力的成效差異。

三、質性資料處理

本研究進行質性資料分析，針對學生 EQ 學習手冊內容進行處理。資料編碼

按照一套命名方式，具體 A 至 K，代表 11 所不同學校，同時也會考慮學生所在的年級（五、六年級）以及學生的座號信息。



第四章 研究結果與討論

本章依據問卷調查之獲取資料，依照研究目的與假設，進行相關實證分析與討論。本章分為四節，第一節為問卷樣本的統計；第二節呈現國小高年級情緒管理能力之分析；第三節呈現情緒教育課程成效評估；第四節歸納情緒教育課程學習省思。

第一節 問卷樣本的統計

本研究對問卷調查中的有效樣本進行了背景變項分析，包含性別、年級及家庭結構等三項。以下透過描述性統計對這些變項的分布情況進行說明：

一、學生性別

在學生性別方面，調查結果顯示，研究對象中，共有 166 名男性，占總受試人數的 54.6%；而女性則有 138 名，占 45.4%，具體數據可從，表 4-1 表中可得知，本研究之學生性別以男性為主。

表 4-1
問卷樣本學生性別次數分配摘要表

性別	次數	百分比(%)
男	166	54.6
女	138	45.4
總和	304	100.0

二、學生年級別

在學生年級方面的分析顯示，研究對象中，共有 135 位五年級學生，佔總數的 44.4%；而六年級學生則有 169 人，佔總數的 55.6%，具體數據可從表 4-2。由此可見，本研究的受測學生主要以六年級學生為主。

表 4-2

問卷樣本學生年級次數分配摘要表

年級	次數	百分比(%)
五年級	135	44.4
六年級	169	55.6
總和	304	100.0

三、學生家庭結構別

在家庭結構方面的分析顯示，研究對象中，雙親家庭的學生有 225 人，佔總數的 74.0%；單親或失親家庭的學生有 54 人，佔總數的 17.8%；繼親家庭的學生有 7 人，佔總數的 2.3%；祖孫家庭的學生有 13 人，佔總數的 4.3%；其他家庭結構的學生有 5 人，佔總數的 1.6%。具體數據可從表 4-3。由此可知，本研究的受測學生主要來自雙親家庭。

表 4-3

問卷樣本學生家庭結構次數分配摘要表

家庭結構	次數	百分比(%)
雙親家庭	225	74.0
單(失)親家庭	54	17.8
繼親家庭	7	2.3
祖孫家庭	13	4.3
其他	5	1.6
總和	304	100.0

第二節 國小高年級情緒管理能力之分析

本節分析「情緒管理量表」所獲得的結果，旨在瞭解臺東縣國小高年級學生情緒管理整體現況，再以性別、年級及家庭結構背景變項進行情緒覺察能力、情緒表達能力及情緒調節能力之差異情形做比較分析。

壹、臺東縣國小高年級學生情緒管理整體現況

本問卷之課程實施情緒管理為四等量表，以1至4分表示對情緒教育課程的落實情形，並採用平均數、標準差對臺東縣國小高年級學生之情緒管理整體層面做分析，由表4-4所示。

表 4-4

臺東縣國小高年級學生情緒管理之現況分析摘要表

情緒管理層面	題數	人數	每題平均數	標準差	排序
情緒覺察	7	304	2.77	0.11	1
情緒表達	6	304	2.53	0.30	2
情緒調節	4	304	2.08	0.04	3
整體	17	304	2.53	0.14	

從上表可以觀察到，臺東縣國小高年級學生在情緒管理的各個層面表現如下：「情緒覺察」的平均數為2.77分，標準差為0.11分；「情緒表達」的平均數為2.53分，標準差為0.30分；「情緒調節」的平均數為2.08分，標準差為0.04分。由以上結果可知，國小高年級學生在情緒管理的「情緒覺察」層面上展現較佳的能力，其次是「情緒表達」，而在「情緒調節」方面則稍顯不足。此外，從整體情緒管理能力的平均數來看，為2.53分，高於四點量表的中間數值。因此，本研究結果顯示臺東縣國小學生在情緒管理方面呈現中上程度，即在情緒管理整體能力上呈現較為出色的表現。

本研究結果發現，整體而言臺東縣國小高年級學生在情緒管理表現屬中上程

度，此結果與黃鈺程(2004)及李鈺昭(2012)研究結果相近，顯示國小高年級學生情緒管理能力屬中等程度。可見在情緒管理上，尚有進步空間，如何提升學生情緒管理的能力以因應各種情境，李節儀(2015)研究指出持續提供有關情緒教育相關資源給學校及家庭，可往上提升學生在情緒管理的方法與策略能力，以利學生內化成為一生受用的能力。

貳、性別變項之國小高年級學生情緒管理現況差異

以學生性別為自變項，以情緒管理三層面(情緒覺察、情緒表達、情緒調節)為依變項，進行獨立樣本 t 檢定，採用平均數、標準差和 t 值。平均數可用於了解不同性別學生在每個情緒管理層面上的表現；標準差則表示資料的變異程度；t 值則顯示不同性別之間的差異是否具有顯著性，比較不同性別的臺東縣國小高年級學生在情緒管理各層面上的差異。

一、不同性別與情緒管理各層面現況之差異

為了解男女生在情緒管理的各層面中，在 304 份有效問卷中，男性 166 位，女性則有 138 位，採用平均數、標準差和 t 值以檢視研究結果，如表 4-5 所示：

表 4-5

性別變項與情緒管理之 t 檢定摘要表

情緒管理層面	性別	個數	平均數	標準差	t 值
情緒覺察	男	166	2.88	1.05	1.18
	女	138	2.75	.807	
情緒表達	男	166	2.28	.885	-0.63
	女	138	2.35	.885	
情緒調節	男	166	2.09	.671	0.42
	女	138	2.09	.782	
整體	男	166	2.49	.957	0.32
	女	138	2.42	.865	

* $p < .05$

由上表得知，男女生在情緒管理的各層面中，「情緒覺察」層面未達顯著差異

($t=1.18$, $p>.05$)、「情緒表達」未達顯著差異($t=-0.63$, $p>.05$)、「情緒調適」層面未達顯著差異($t=0.42$, $p>.05$)。顯示不同性別之臺東縣國民小學高年級在情緒覺察能力、情緒表達能力及情緒覺察能力層面上，男生與女生之間能力沒有差異。

二、性別變項與情緒管理整體現況之差異

依據上表4-5所示，就不同性別在情緒覺察、情緒表達及情緒調節能力整體情況， t 值為0.32，未達到統計水準，意即臺東縣國小高年級男女學生在情緒管理整體表現上無明顯差異。但由整體平均數比較情緒覺察、情緒表達及情緒調適三層面能力得知，男生平均值皆高於女生，顯示臺東縣國小五、六年級男女學生在情緒管理的能力，男學生稍微比女學生佳。

根據不同研究對於學生性別在情緒管理上的差異討論，確實存在著不一致的結果。部分研究顯示女生在情緒管理能力方面可能優於男生。林玉萍(2005)的研究發現女生的情緒能力高於男生，另外，林怡君(2007)的研究也發現在國小高年級學生中，女生在認識自身情緒、認識他人情緒和妥善管理情緒等層面上表現優於男生。然而，其他研究則提出不同的觀點；呂有仁(2005)的研究發現青少年的情緒智力方面並無性別顯著差異；楊綠湄(2013)的研究發現，在國中生的覺察能力、情緒效能和情緒管理等層面上，整體情緒管理不因性別而有所差別；謝麗華(2013)的研究也指出，在學童情緒管理能力的研究中，覺察自我情緒和管理自我情緒等層面上，性別並未產生顯著差異。

綜合以上研究結果，對於學生性別在情緒管理上的差異，研究者的觀點存在著一定的分歧，這些差異可能是由於研究對象的年齡段、文化背景和教育環境的差異所導致的。此外，情緒管理能力受到個人差異和社會環境的影響，性別僅是其中的一個因素。因此，在理解學生情緒管理能力與性別之間的關係時，需要考慮多種因素的交互作用。根據本研究的結果顯示，情緒管理能力不因性別而有所差異，這與部分學者的研究結果相符合。

參、年級變項之國小高年級學生情緒管理現況差異

以學生年級為自變項，以情緒管理三層面(情緒覺察、情緒表達、情緒調節)為依變項，進行獨立樣本 t 檢定，採用平均數、標準差和 t 值。平均數可用於了解五年級及六年級學生在每個情緒管理層面上的表現；標準差則表示資料的變異程度；t 值則顯示不同年級之間的差異是否具有顯著性，比較不同年級的臺東縣國小高年級學生在情緒管理各層面上的差異。

一、不同年級與情緒管理各層面現況之差異

為了解五年級及六年級在情緒管理的各層面中，在 304 份有效問卷中，五年級 135 位，六年級則有 169 位，採用平均數、標準差和 t 值以檢視研究結果，如表 4-6 所示。

表 4-6

年級別變項與情緒管理之 t 檢定摘要表

情緒管理層面	年級	個數	平均數	標準差	t 值
情緒覺察	五	135	2.74	1.136	-1.31
	六	169	2.88	.774	
情緒表達	五	135	2.26	.885	-1.00
	六	169	2.36	.883	
情緒調節	五	135	2.08	.738	-0.34
	六	169	2.11	.712	
整體	五	135	2.37	1.137	-1.57
	六	169	2.53	.686	

* $p < .05$

由上表可以得知，五、六年級學生在「情緒覺察」層面未達顯著差異($t = -1.31$ ， $p > .05$)、「情緒表達」層面未達顯著差異($t = -1.00$ ， $p > .05$)、「情緒調節」層面未達顯著差異($t = -0.34$ ， $p > .05$)。顯示不同年級之臺東縣國小高年級學生在情緒覺察能力、情緒表達能力及情緒覺察能力層面上，五、六年級學生之間能力沒有顯著差異。

二、年級變項與情緒管理整體現況之差異

依據上表 4-6 所示，針對情緒覺察、情緒表達及情緒調節能力在不同年級之間的整體情況， t 值為-1.57，未達到統計水準，其情緒覺察、情緒表達及情緒調節能力層面也未達顯著差異，意即國小五、六年級學生在情緒管理整體及各層面表現上沒有顯著差異。但由整體平均數比較情緒覺察、情緒表達及情緒調適三層面能力得知，六年級學生平均值皆高於五年級學生，顯示臺東縣國小五、六年級學生在情緒管理的能力，六年級學生稍微比五年級學生佳。

根據不同年齡層次的情緒管理研究結果，存在著一些分歧。洪禹卉(2013)的研究發現，在國小高年級學生中，情緒管理表現與年級並無明顯相關差異；楊綠湄(2013)的研究也指出，在國中不同年級的學生中，情緒管理表現沒有顯著差異；金子芳(2021)的研究結果也支持了這一觀點，即情緒管理能力與年級之間的關聯並不明顯。然而，也有其他研究者提出不同的看法，林怡君(2007)的研究發現，國小六年級學童在情緒表現能力上優於四年級學童；林玉雙(2018)的研究結果也顯示，六年級學生在整體情緒管理層面上表現較五年級學生更好。

綜合以上研究結果，我們可以看到關於學生年級對情緒管理的差異，不同研究得出的結論存在分歧。這可能是因為研究樣本、研究方法和研究目標等方面的差異所導致的。因此，學生的情緒管理能力可能不僅受年級因素的影響，還受到其他因素的交互作用，例如個人差異、教育環境、家庭背景等。要更全面地理解學生情緒管理能力與年級之間的關係，可能需要進一步的研究。根據本研究的結果顯示，情緒管理能力不因年級而有所差異，這與部分學者的研究結果相符合。

肆、家庭結構變項之國小高年級學生情緒管理現況差異

以學生家庭結構為自變項，以情緒管理三層面(情緒覺察、情緒表達、情緒調節)為依變項，進行獨立樣本 t 檢定，採用平均數、標準差和 t 值。平均數可用於了解不同學生的家庭結構在每個情緒管理層面上的表現；標準差則表示資料的變異程度； t 值則顯示不同家庭結構之間的差異是否具有顯著性，比較不同家庭結構的臺東縣國小高年級學生在情緒管理各層面上的差異。

一、不同家庭結構與情緒管理各層面現況之差異

為了解不同家庭結構在情緒管理的各層面中，在 304 份有效問卷中，雙親家庭有 225 位、單(失)親家庭有 54 位、繼親家庭有 7 位、祖孫家庭有 13 位、其他家庭有 5 位，採用平均數、標準差和 t 值以檢視研究結果，由表 4-7 所示。

表 4-7

家庭結構變項與情緒管理之描述性統計及單因子變因數分析摘要表

情緒管理層面	家庭結構	人數	平均數	標準差	F值	P值
情緒覺察	雙親家庭	225	2.84	.996	.201	.938
	單(失)親	54	2.71	.816		
	繼親家庭	7	2.81	.627		
	祖孫家庭	13	2.81	.801		
	其他	5	2.90	1.294		
情緒表達	雙親家庭	225	2.35	.898	.761	.551
	單(失)親	54	2.20	.924		
	繼親家庭	7	2.07	.673		
	祖孫家庭	13	2.15	.658		
	其他	5	2.70	.447		
情緒調節	雙親家庭	225	2.08	.724	.504	.733
	單(失)親	54	2.18	.728		
	繼親家庭	7	2.29	.567		
	祖孫家庭	13	1.92	.732		
	其他	5	2.10	.894		
整體	雙親家庭	225	2.45	.983	.272	.896
	單(失)親	54	2.51	.768		
	繼親家庭	7	2.50	.408		
	祖孫家庭	13	2.27	.439		
	其他	5	2.70	.758		

* $p < .05$

由上表可以得知，在「情緒覺察」層面上未達顯著差異($F=.201$, $p>.05$)；「情緒表達」層面上未達顯著差異($F=.761$, $p>.05$)；「情緒調節」層面上未達顯著差異($F=.504$, $p>.05$)。顯示不同家庭結構之臺東縣國小高年級學生在情緒覺察能力、情緒表達能力及情緒覺察能力層面上，學生之間能力沒有顯著差異。

二、家庭結構變項與情緒管理整體現況之差異

依據上表 4-7 所示，針對情緒覺察、情緒表達及情緒調節能力在不同家庭結構整體現況而言，F 值為.272，顯著性 P 值.896，未達到統計水準，其情緒覺察、情緒表達及情緒調節能力層面也未達顯著差異，亦即不同家庭結構之臺東縣國小高年級學生情緒管理現況，雙親家庭、單(失)親家庭、繼親家庭、祖孫家庭及其他家庭之學生情緒管理能力無顯著差異。

根據不同研究針對學生在不同家庭結構上情緒管理的差異討論，存在一些差異。吳堃豪(2003)研究國小高年級學生的情緒適應行為發現，不同家庭結構之學生在平均得分不相同；黃鈺程(2004)研究指出，雙親家庭的國小學生在「覺察情緒」、「管理情緒」得分顯著高於單親家庭；黃伶如(2007)研究國中生情緒管理與人際關係研究結果顯示不同家庭結構在情緒管理具有顯著差異。然而，也有其他研究者提出不同的看法，胡秀娟(2006)研究結果發現，不同家庭結構的高中職學生，在情緒管理沒有顯著差異；張文琪(2007)研究發現，不同家庭結構的國小高年級學生在情緒智力上無顯著差異；洪禹卉(2013)研究國小高年級學童在情緒管理與同儕互動關係相關研究顯示，不同家庭結構之學生在情緒管理能力無顯著差異；謝麗華(2013)研究指出國小學童之情緒管理在家庭結構無顯著差異。本研究結果，國小高年級學生不同家庭結構在情緒覺察、情緒表達及情緒調適層面皆未達顯著差異。

綜合以上研究結果，我們可以看到在學生的家庭結構對情緒管理能力的影響上，學者的觀點存在一定的分歧。有些研究指出不同家庭結構會對學生的情緒管理能力產生影響，例如雙親家庭的學生在某些情緒管理方面表現較佳。然而，根據本研究的結果，情緒管理能力並不因家庭結構的不同而有顯著差異。這種觀點的分歧可能是由於研究樣本、研究方法和研究設計等因素的差異所致，或者為各研究的對象年齡、研究範圍和樣本大小可能對結果產生影響。雖然本研究的結果顯示情緒管理能力在不同家庭結構下沒有顯著差異，但這並不代表家庭結構對學生的情緒管理沒有任何影響。家庭結構可能通過其他方式影響學生的情緒發展，例如家庭氛圍、

親子互動和教養方式等。進一步的研究可以探討更多的因素，以瞭解家庭結構對學生情緒管理的潛在影響機制。



第三節 情緒教育課程成效分析

本節為瞭解目前臺東縣國小高年級學生情緒教育課程成效的差異情形，藉由「學生情緒管理量表」問卷，得到的有效樣本數為304份，本研究之不同背景變項為性別、年級及家庭結構如下：

壹、性別與情緒教育課程對於情緒管理能力的影響

一、情緒管理能力總分

首先，進行同質性檢定，結果顯示，兩組樣本的同質性檢定Box=.22未達顯著，屬於同質。其次，性別在前後測之「情緒管理量表」總分的交互作用未達顯著差異 $F_{1,302} = 2.28, p = .131$ ，如表4-8所示。

表 4-8

性別在前後測在「情緒管理總分」的變異數分析摘要表(n=304)

來源	df	平均平方和	F	P
前後測	1	24.326	67.525	.000
前後測*性別	1	.824	2.288	.131
誤差 (Time)	302	.360		

* $p < .05$

二、情緒覺察

以學生性別為自變項，探討學生接受情緒教育課程之「情緒覺察」成效差異情形，如表4-9所示。

表 4-9

性別在前後測「情緒覺察」的變異數分析摘要表(n=304)

來源	df	平均平方和	F	P
前後測	1	14.029	30.952	.000
前後測*性別	1	1.259	2.777	.097
誤差 (Time)	302	.453		

* $p < .05$

首先，進行同質性檢定，結果顯示，兩組樣本的同質性檢定 $\text{Box}=.49$ 未達顯著，屬於同質。其次，性別在前後測之「情緒覺察」總分的交互作用未達顯著差異 $F_{1,302} = 2.77, p = .097$ ，如上表 4-9。

三、情緒表達

以學生性別為自變項，探討學生接受情緒教育課程之「情緒表達」成效差異情形，如表4-10所示。

表 4-10

性別在前後測「情緒表達」的變異數分析摘要表(n=304)

來源	df	平均平方和	F	P
前後測	1	10.028	17.743	.000
前後測*性別	1	1.284	2.271	.133
誤差 (Time)	302	.565		

$P < .05$

首先，進行同質性檢定，結果顯示，兩組樣本的同質性檢定 $\text{Box}=.23$ 未達顯著，屬於同質。其次，性別在前後測之「情緒表達」總分的交互作用未達顯著差異

$F_{1,302} = 2.27, p = .133$ ，如上表4-10。

四、情緒調節

以學生性別為自變項，探討學生接受情緒教育課程之「情緒調節」成效差異情形首先，如表4-11所示。

表 4-11

性別在前後測「情緒調節」的變異數分析摘要表(n=304)

來源	df	平均平方和	F	P
前後測	1	93.122	181.992	.000
前後測*性別	1	.041	.080	.778
誤差 (Time)	302	.512		

* $p < .05$

首先進行同質性檢定，結果顯示，兩組樣本的同質性檢定Box=.13未達顯著，屬於同質。其次，性別在前後測之「情緒調節」總分的交互作用未達顯著差異 $F_{1,302} = 2, p = .778$ ，如上表4-11。

貳、年級與情緒教育課程對於情緒管理能力的影響

一、情緒管理能力總分

首先，進行同質性檢定，結果顯示，兩組樣本的同質性檢定Box=.54未達顯著，屬於同質。其次，年級在前後測之「情緒管理量表」總分的交互作用達顯著差異 $F_{1,302} = 5.38, p = .021$ ，如表4-12所示。

表 4-12

年級在前後測「情緒管理總分」的變異數分析摘要表(n=304)

來源	df	平均平方和	F	P
前後測	1	24.936	69.924	.000
前後測*年級	1	1.920	5.384	.021
誤差 (Time)	302	.357		

* $p < .05$

進一步做年級的簡單效果顯示，如下表4-13-1所示，五年級(2.559+-.045)與六年級(2.639+-.040)的前測並無顯著差異($p=.179$)。然而，五年級後測顯著高於六年級後測($p=.040$)，表示五年級學生上過情緒教育課程之後，整體的「情緒管理」有提升，課程的進行對五年級學生具有明顯效果；從時間的簡單效果顯示，如下表4-13-2所示，五年級後測顯著高於前測($p<.001$)，六年級後測顯著高於前測($p<.001$)，表示課程的進行對五年級及六年級皆具有效果，但五年級成效較佳。

表 4-13-1

年級簡單效果顯示

簡單效果	平均數	標準誤差	平均差異	<i>P</i>
五年級*前測	2.559	.045		
五年級*後測	3.079	.053		
六年級*前測	2.639	.040		
六年級*後測	2.934	.047		
前測*年級			.080	.179
後測*年級			.146	.040

* $p<.05$

表 4-13-2

時間簡單效果顯示

簡單效果	平均差異	標準誤差	<i>P</i>
五年級 前測 後測	-.521*	.073	.000
五年級 後測 前測	.521*	.073	.000
六年級 前測 後測	-.294*	.065	.000
六年級 後測 前測	.294*	.065	.000

* $p<.05$

二、情緒覺察

以學生年級為自變項，探討學生接受情緒教育課程之「情緒覺察」成效差異情形，如表4-14所示。

表 4-14

年級在前後測「情緒覺察」的變異數分析摘要表(n=304)

來源	df	平均平方和	F	P
前後測	1	13.822	30.339	.000
前後測*年級	1	.551	1.209	.272
誤差 (Time)	302	.456		

* $p < .05$

首先，進行同質性檢定，結果顯示，兩組樣本的同質性檢定Box=.18未達顯著，屬於同質。其次，年級在前後測之「情緒覺察」總分的交互作用未達顯著差異 $F_{1,302} = 1.209, p = .272$ ，如上表4-14。

三、情緒表達

以學生年級為自變項，探討學生接受情緒教育課程之「情緒表達」成效差異情形首先，如表4-15所示。

表 4-15

年級在前後測「情緒表達」的變異數分析摘要表(n=304)

來源	df	平均平方和	F	P
前後測	1	10.568	18.891	.000
前後測*年級	1	3.029	5.415	.021
誤差 (Time)	302	.559		

* $p < .05$

首先，進行同質性檢定，結果顯示，兩組樣本的同質性檢定Box=.51未達顯著，屬於同質。其次，年級在前後測之「情緒表達」總分的交互作用達顯著差異 $F_{1,302} = 5.41, p = .021$ ，如上表4-15。進一步做年級的簡單效果顯示，如下表4-15-1所示，五

年級(2.531+-.06)與六年級(2.622+-.054)的前測並無顯著差異($p=.19$)。然而，五年級之後測顯著高於六年級($p=.027$)，表示五年級學生上過情緒教育課程之後，「情緒表達」有提升，課程的進行對五年級學生具有明顯效果；從時間的簡單效果顯示，如下表4-15-2所示，五年級的後測顯著高於前測($p<.001$)，六年級的後測顯著低於前測($p<.05$)，表示課程的進行對五年級之情緒表達能力具有提升效果。

表 4-15-1

年級簡單效果顯示

簡單效果	平均數	標準誤差	平均差異	P
五年級*前測	2.531	.060		
五年級*後測	2.938	.065		
六年級*前測	2.622	.054		
六年級*後測	2.746	.058		
前測*年級			.091	.193
後測*年級			.193*	.027

* $p<.05$

表 4-15-2

時間簡單效果顯示

簡單效果	平均差異	標準誤差	P
五年級 前測 後測	-.407*	.091	.000
五年級 後測 前測	.407*	.091	.000
六年級 前測 後測	-.123	.081	.131
六年級 後測 前測	.123	.081	.131

* $p<.05$

四、情緒調適

以學生年級為自變項，探討學生接受情緒教育課程之「情緒調適」成效差異情形，如表4-16所示。

表 4-16

年級在前後測「情緒調適」的變異數分析摘要表(n=304)

來源	df	平均平方和	F	顯著性
前後測	1	96.706	193.897	.000
前後測*年級	1	3.946	7.912	.005
誤差 (Time)	302	.499		

* $p < .05$

首先，進行同質性檢定，結果顯示，兩組樣本的同質性檢定 $\text{Box}=.67$ 未達顯著，屬於同質。其次，年級在前後測之「情緒調適」總分的交互作用達顯著差異 $F_{1,302}=7.91, p=.005$ ，如上表4-16。進一步做年級的簡單效果顯示，如下表4-16-1所示，五年級 $(2.057 \pm .05)$ 與六年級 $(2.101 \pm .045)$ 的前測並無顯著差異 $(p=.52)$ 。然而，五年級之後測顯著高於六年級 $(p=.002)$ ，表示五年級學生上過情緒教育課程之後，「情緒調適」有提升，課程的進行對五年級學生具有明顯效果；從時間的簡單效果顯示，如下表4-16-2所示，五年級的後測顯著高於前測 $(p<.001)$ ，六年級的後測顯著高於前測 $(p<.001)$ ，表示課程的進行對五年級及六年級皆具有效果，但五年級成效較佳。

表 4-16-1

年級簡單效果顯示

簡單效果	平均數	標準誤差	平均差異	P
五年級*前測	2.057	.050		
五年級*後測	3.022	.068		
六年級*前測	2.101	.045		
六年級*後測	2.741	.060		
前測*年級			.067	.521
後測*年級			.091	.002

* $p < .05$

表 4-16-2

時間簡單效果顯示

簡單效果	平均差異	標準誤差	P
五年級 前測 後測	-.965*	.086	.000
五年級 後測 前測	.965*	.086	.000
六年級 前測 後測	-.641*	.077	.000
六年級 後測 前測	.641*	.077	.000

* $p < .05$

參、家庭結構與情緒教育課程對於情緒管理能力的影響

一、情緒管理能力總分

首先，進行同質性檢定，結果顯示，兩組樣本的同質性檢定 $\text{Box}=.64$ 未達顯著，屬於同質。其次，家庭結構在前後測之「情緒管理量表」總分的交互作用未達顯著差異 $F_{4,299}=0.17, p=.954$ ，如表4-17所示。

表 4-17

家庭結構在前後測「情緒管理總分」的變異數分析摘要表($n=304$)

來源	df	平均平方和	F	P
前後測	1	3.622	9.903	.002
前後測*家庭結構	4	.062	.170	.954
誤差 (Time)	299	.366		

* $p < .05$

二、情緒覺察

以學生家庭結構為自變項，探討學生接受情緒教育課程之「情緒覺察」成效差異情形，如表4-18所示。

表 4-18

家庭結構在前後測「情緒覺察」的變異數分析摘要表(n=304)

來源	df	平均平方和	F	P
前後測	1	1.382	3.015	.084
前後測*家庭結構	4	.265	.578	.679
誤差 (Time)	299	.458		

* $p < .05$

首先，進行同質性檢定，結果顯示，兩組樣本的同質性檢定Box=.12未達顯著，屬於同質。其次，家庭結構在前後測之「情緒覺察」總分的交互作用未達顯著差異 $F_{4,299}=0.57, p = .679$ ，如上表4-18。

三、情緒表達

以學生家庭結構為自變項，探討學生接受情緒教育課程之「情緒表達」成效差異情形，如表4-19所示。

表 4-19

家庭結構在前後測「情緒表達」的變異數分析摘要表(n=304)

來源	df	平均平方和	F	P
前後測	1	1.555	2.704	.101
前後測*家庭結構	4	.022	.038	.997
誤差 (Time)	299	.575		

* $p < .05$

首先，進行同質性檢定，結果顯示，兩組樣本的同質性檢定 $\text{Box}=.45$ 未達顯著，屬於同質。其次，家庭結構在前後測之「情緒表達」總分的交互作用未達顯著差異 $F_{4,299}=0.38, p=.997$ ，如上表 4-19。

四、情緒調適

以學生家庭結構為自變項，探討學生接受情緒教育課程之「情緒調適」成效差異情形，如表4-20所示。

表 4-20

家庭結構在前後測「情緒調適」的變異數分析摘要表($n=304$)

來源	df	平均平方和	F	P
前後測	1	17.189	33.291	.000
前後測*家庭結構	4	.046	.089	.986
誤差 (Time)	299	.516		

* $p<.05$

首先，進行同質性檢定，結果顯示，兩組樣本的同質性檢定 $\text{Box}=.99$ 未達顯著，屬於同質。其次，家庭結構在前後測之「情緒調適」總分的交互作用未達顯著差異 $F_{4,299}=0.89, p=.986$ ，如上表4-20。

肆、綜合研究結果

本研究將不同背景變項之臺東縣國小高年級學生對「我是EQ高手」情緒教育課程學習成效的差異情形，進行獨立樣本t考驗與雙因子變異數分析，將其結果彙整如表4-21-1、表4-21-2、表4-21-3所示。

表 4-21-1

性別與情緒教育課程對情緒管理三層面成效摘要表

	性別	前後測	性別*前後測
情緒管理總分	N.S	N.S	N.S
情緒覺察	N.S	N.S	N.S
情緒表達	N.S	N.S	N.S
情緒調節	N.S	N.S	N.S

表 4-21-2

年級與情緒教育課程對情緒管理三層面成效摘要表

	年級	前後測	年齡*前後測
情緒管理總分	N.S	N.S	五年級
情緒覺察	N.S	N.S	N.S
情緒表達	N.S	N.S	五年級
情緒調節	N.S	N.S	五年級

表 4-21-3

家庭結構與情緒教育課程對情緒管理三層面成效摘要表

	家庭結構	前後測	家庭結構*前後測
情緒管理總分	N.S	N.S	N.S
情緒覺察	N.S	N.S	N.S
情緒表達	N.S	N.S	N.S
情緒調節	N.S	N.S	N.S

(一) 不同性別之臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程於各層面之差異：

整體學習成效未具有顯著差異，亦即不同性別之臺東縣國小高年級學生，在情緒教育課程學習成效無差異，其各層面中也未達顯著差異。因此，本研究假設「1-1不同性別之臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程之情緒覺察能力有顯著差異。」、「2-1不同性別之臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程之情緒表達能力有顯著差異。」、「3-1不同性別之臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程之情緒調節能力有顯著差異。」不成立。研究者推論其原因可能為國小高年級學生的年齡相對較小，性別在情緒發展方面的差異可能還不明顯，因此在此階段學生的情緒覺察能力、情緒表達能力及情緒調節能力可能還沒有明顯的差異，無論男女生都處於相似的發展階段。本研究有別於林玉萍(2005)、林怡君(2007)的研究結果女生學習成效高於男生，但與呂有仁(2005)、楊綠湄(2013)、謝麗華(2013)研究結果相呼應。

(二) 不同年級之臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程於各層面之差異：

整體學習成效、情緒表達能力及情緒調節能力層面而言，不同年級之臺東縣高年級學生在情緒教育課程學習成效達顯著差異；在情緒覺察能力層面未達顯著差異。因此，本研究假設「2-2不同年級之臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程之情緒表達能力有顯著差異。」、「3-2不同年級之臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程之情緒調節能力有顯著差異。」獲得支持；其研究假設「1-2不同年級之臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程之情緒覺察能力有顯著差異。」不成立。研究者推論其原因可能為國小高年級學生在不同年級的學生處於不同的發展階段，對於情緒管理能力可能有所不同，研究結果顯示其五年級學習成效較六年級佳，推論可能其五年級對情緒教育課程有更高的需求，因此可能更積極地參與情緒教育課程並展示出較佳的學習成效，亦或課程內容和難度對於五年級較適合，因此課程內容對五年級學生的情緒管理能力成效有更直接的影響。

(三) 不同家庭結構之臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程於各層面之差異：

整體學習成效未具有顯著差異，亦即不同家庭結構之臺東縣國小高年級學生，在情緒教育課程學習成效無差異，其各層面中也未達顯著差異。因此，本研究假設「1-3不同家庭結構之臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程之情緒覺察能力有顯著

差異。」、「2-3不同家庭結構之臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程之情緒表達能力有顯著差異。」、「3-3不同家庭結構之臺東縣國小高年級學生對情緒教育課程之情緒調節能力有顯著差異。」不成立。研究者推論其原因可能為不同家庭結構學生可能在個人特質和適應能力上存在差異，但這些差異可能不一定直接影響他們對情緒教育課程的學習成效，亦或課程內容和教學方式能提供適合不同家庭結構的學生，因此在學習成效並沒有明顯的差異。本研究有別於黃鈺程(2004)、黃伶如(2007)的研究結果不同家庭結構在情緒管理能力上有顯著差異，但與胡秀娟(2006)、張文琪(2007)的研究結果有所呼應。



第四節 情緒教育課程學習省思

為了評估「我是EQ高手」情緒教育課程對學生的影響，本節進行了EQ學習手冊內容的分析。透過手冊內容的歸納，評估學生在課程目標方面的學習成果，包括學習覺察、學習尊重、同理他人、適當表達以及自我調節，並瞭解這些情緒管理技巧是否能在學生的日常生活中得以實踐。以下是對學生EQ學習手冊內容的分析：

壹、學生在日常生活中更能察言觀色

EQ學習手冊中記錄了他們對自身情緒的覺察和辨識。學生描述了自己不同情境下的情緒反應，並使用情緒詞彙來準確表達自己的感受。這表明學生在情緒覺察方面有所成長，達到了學習覺察的目標，以下為學生手冊記錄中的日誌內容：

1. 「在EQ劇場-塞翁失馬中，我可以從同學的表情及動作感受到他們開心、難過及生氣的情緒。」(學生手冊A11205011)
2. 「老師讓我從驚奇箱伸手進去摸裡面的東西時，我可以感受到我心跳很快，因為不知道箱子裡面放了甚麼，讓我很緊張又害怕。」(學生手冊A1120609)
3. 「我看到老師對著我皺眉頭，我知道她可能在生氣。」(學生手冊C1120507)
4. 「媽媽對著我微笑，我想她可能是因為我剛剛主動收桌子而感到開心。」(學生手冊E1120512)
5. 「今天下課時我看到同學在哭，可能是發生了難過的事情吧!所以我主動過去關心她，希望她心情可以好一點。」(學生手冊E1120508)
6. 「今天放學後回到家，阿公對著我雙手叉腰且大聲說話，我想應該是我沒有把便當盒放洗碗槽，所以他有點不開心。」(學生手冊F1120602)

透過EQ學習手冊的紀錄，觀察到學生的自我覺察能力和情緒辨識能力在情緒教育課程的影響下得到有效提升，學生在進行情緒日誌記錄的過程中，習得了觀察自

身情緒及他人情緒的技巧，並能夠辨識和標識不同的情緒。此外，他們展現了對情緒變化的有效意識，能夠敏銳地察覺自己情緒的變動，進一步觀察中，也發現學生對他人情緒表現出較高的敏感度並表達關心，他們運用所學的同理心技巧，嘗試理解和體驗他人的情緒，並表達出關切之情，表明情緒教育課程在培養學生的情緒觀察能力和同理心方面具有顯著的提升效果。

因此，可以得出結論，情緒教育課程對學生情緒覺察和同理心的表現有積極的影響，學生透過EQ學習手冊的紀錄，培養了對自身情緒和他人情緒的觀察能力，並能夠有效辨識不同的情緒。同時，他們展現出對他人情緒的敏感度和關懷，並能夠運用同理心去理解和體驗他人的情緒，這些結果強調了情緒教育課程在提升學生情緒覺察和同理心方面的重要性。

貳、學生在日常生活中更能學會理性的表達自己的情緒

EQ學習手冊中顯示出他們學會了尊重他人的情緒，學生描述了在與他人互動時如何展現關懷和理解，以及如何適當回應他人的情緒需求，顯示出學生在學習尊重他人方面取得了進展，以下為學生手冊記錄中的日誌內容：

1. 「上完EQ課程後，我和家人的互動有變好，被媽媽責罵時，我會跟她說聲音太大聲我會驚嚇到。」(學生手冊F1120606)
2. 「每次要考試時，我都不知道該怎麼告訴家人我壓力很大，現在我比較能夠跟媽媽爸爸說:我現在感到壓力很大，心情很沮喪，需要你們給我一些鼓勵。」(學生手冊G1120512)
3. 「之前我會因為同學的話感到傷心，但卻不知道該怎麼處理，現在我會試著跟他們說:我聽到這些話感到非常難過，請你們不要繼續這樣。」(學生手冊H1120622)
4. 「以前哥哥每次跟我搶玩具時，我都會默默自己生氣，現在我會跟他說:你搶我玩具時，我其實很生氣又傷心，我們可不可以輪流玩或是一起玩。」(學生手冊B1120617)

5. 「上完EQ課程後，每次當我心情不好時，我會主動跟爸爸說:我今天心情很難過，需要你的抱抱。」(學生手冊C1120519)
6. 「之前和妹妹吵架時，我都不理她讓她自己生氣，但今天我們起爭執時，我有試著耐心聽她說生氣的原因，然後我也有跟她說我不開心的原因，之後我們兩個就抱抱和好了。」(學生手冊I1120602)
7. 「今天上完EQ課程後，我知道當我心情不好時，可以運用我訊息來表達。」(學生手冊H1120509)
8. 「上完EQ課程後，我知道情緒表達可以用語言和肢體來表達。」(學生手冊A1120502)

透過EQ學習手冊的紀錄，發現學生能夠更加準確地描述自己的情緒狀態，並使用更多的情緒詞彙來表達，例如，他們選擇使用「憤怒」來代替「生氣」，使用「沮喪」來代替「難過」，顯示出學生對於情緒的分辨能力有所提升。此外，學生在情緒表達方面也展現了進步，學會了運用非攻擊性溝通和我訊息技巧來表達自己的情緒和需求，同時，學生也培養了聆聽他人情緒的能力，並表達對他人情緒的理解，有助於建立良好的人際互動和相互理解，另外，也觀察到學生對於表達情緒的方式多樣性的理解，他們能夠根據情境和個人偏好，選擇最適合的方式來表達自己的情緒，反映出學生對於情緒表達的靈活性和自主性。

總結而言，通過EQ學習手冊的紀錄，觀察到學生在情緒表達能力方面的提升，他們能夠使用更多的情緒詞彙來描述自己的情緒，運用非攻擊性溝通和我訊息技巧來表達情緒和需求，並展現出對他人情緒的理解和聆聽能力，有助於建立良好的人際互動和相互理解，此外，學生也展現了對於情緒表達方式的多樣性的理解，能夠靈活選擇適合的方式來表達情緒。

參、學生在日常生活中更能學會調整自己的情緒

EQ學習手冊中提到了學會自我調節情緒，學生描述在不同事情狀況而運用不同的調節策略，採取EQ武功秘笈-身心放放鬆術及包子臉VS.獅子臉，有效地管理自

己的情緒變化。這顯示出學生在自我調節方面取得了進展，以下為學生手冊記錄中的日誌內容：

1. 「當我被媽媽責罵時，我的情緒就會變得很不穩定，那個時候就會以深呼吸的方法，減緩我生氣的情緒」(學生手冊 B1120617)
2. 「今天上 EQ 課程時，旁邊的同學們一直講話干擾我上課，讓我很煩躁，所以我試著輕輕地握緊拳頭，然後慢慢地鬆開拳頭，等我心情比較好一點時，我轉頭告訴他們請小聲一點。」(學生手冊 D1120619)
3. 「昨天在家寫功課時，姊姊因為一直干擾我寫功課，所以我們就吵架了，我非常生氣，試著對著鏡子作包子臉 VS. 獅子臉，感覺心情有比較好了。」(學生手冊 F1120503)
4. 「昨天的數學考試沒有考好，我很難過失望，所以放學後我在房間聽音樂來調整我的心情。」(學生手冊 B1120619)
5. 「今天打掃時間時和同學吵架，下課後我去操場跑步，感覺心情好一點了，所以我就寫了小卡片和她說聲對不起。」(學生手冊 J1120603)

透過 EQ 學習手冊的紀錄，觀察到學生對於自身情緒的辨識能力明確提升。他們能夠清楚地辨識和區分不同的情緒，並能更有效地處理和表達自己的情緒。這種情緒辨識能力使學生能夠更加了解自己的內在感受，並更有能力回應自身情緒的需求，此外，學生在情緒調節方面學習到了適當的策略，他們學習到在不同的情境下運用不同的情緒調節技巧來管理自己的情緒，這些技巧包括深呼吸、放鬆練習、積極思考和問題解決等，學生能夠自主選擇適合自己的情緒調節策略，以實現情緒平衡和良好的自我調節，透過這些技巧能更有效地應對壓力和情緒波動，並提升自身情緒的穩定性。

綜合而言，透過 EQ 學習手冊的紀錄，觀察到學生在情緒辨識和調節方面的能力顯著提升，他們能夠明確辨識和區分自身的情緒，並運用適當的情緒調節策略來管理情緒，這些結果強調了情緒教育課程對於學生情緒調節能力的有效性，並為他們建立情緒平衡和提升自我調節能力提供了實質的助益。



第五章 結論與建議

本章共分為兩節。第一節為結論，主要將研究結果進行綜合和歸納，得出本研究的結論。第二節為建議，根據研究結論，提供教育實務工作和未來研究的參考方向。

第一節 結論

本節依據研究目的，臺東縣國小高年級學生情緒覺察、情緒表達及情緒調節現況，以及評估「臺灣芯福里情緒教育推廣協會」發行的《我是EQ高手》情緒教育課程對於國小高年級學生其情緒覺察、情緒表達及情緒調節能力是否具有其成效。依據上一章節研究結果，歸納以下結論，分述如下：

壹、研究對象在整體情緒管理能力現況

本研究旨在探討臺東縣國民小學高年級學生的情緒管理能力現況，並檢驗性別、年級和家庭結構對其情緒覺察、情緒表達和情緒調節能力的影響。研究結果顯示，學生整體而言在情緒管理能力方面表現良好，能夠清楚地覺察自己和他人的情緒，並能夠適當地表達自己的情緒。

然而，在情緒調節能力方面，學生相對較弱。他們在調節情緒的能力上有一定的提升空間。這可能與學生在面對壓力和情緒困擾時，尚未完全掌握有效的調節策略有關。因此，未來的情緒教育課程應該特別強調情緒調節技巧的培養，以幫助學生更好地處理情緒困擾和壓力。有趣的是，本研究的結果顯示，性別、年級和家庭結構變項對學生的情緒覺察、情緒表達和情緒調節能力沒有顯著差異。這意味著不同性別、年級和家庭結構的學生在情緒管理能力方面具有相似的水平。因此，在設計情緒教育課程時，不需要特別針對這些變項進行差異化的教學，而是應該提供全面且統一的情緒教育內容，以使所有學生都能受益。

總結而言，本研究的結果強調了情緒管理能力對學生的重要性，學生的情緒管理能力不僅對其個人發展有益，還對促進良好的人際關係和學習成就具有重要意義，因此，學校和家庭應該共同努力，提供情緒教育的機會和環境，幫助學生培養情緒管理能力，從而促進其全面的發展。

最後，本研究也有一些限制，由於樣本來自臺東縣的高年級學生，因此結果的泛化性有一定的限制，未來的研究可以擴大樣本範圍，包括更多地區和年級的學生，以提高結果的代表性，未來的研究可以結合客觀測量工具，如觀察和教師評估，以獲得更全面和客觀的情緒能力評估結果。

整體而言，本研究提供了有關臺東縣國民小學高年級學生情緒管理能力的有價值的洞察。透過進一步的情緒教育和支持，學生的情緒能力有望得到進一步的提升，從而促進他們的個人成長和健康發展。

貳、不同性別背景因素接受情緒教育課程之情緒管理能力之差異

本研究旨在探討臺東縣國民小學高年級男女學生接受情緒教育課程後的情緒管理能力差異。研究結果顯示，在整體情緒管理能力方面，接受情緒教育課程的男女學生之間沒有明顯的差異。

這意味著無論性別如何，學生在情緒覺察、情緒表達和情緒調節能力上都獲得了相似的提升。這些結果提供了有關情緒教育課程對男女學生情緒管理能力的洞察，無論是男生還是女生，他們都能夠受益於情緒教育課程，並在情緒覺察、情緒表達和情緒調節方面取得顯著進步，這強調了情緒教育對於男女學生均具有普遍的重要性。此外，研究結果也表明，情緒教育課程對男女學生的情緒管理能力影響上沒有性別差異，這意味著情緒教育的效果與性別無關，無論男生還是女生都能夠從中獲益。

總結而言，本研究的結果強調了情緒教育課程對男女學生情緒管理能力的積極影響，並證實了情緒教育的普遍性，未來的教育實踐應該繼續重視情緒教育的重要性，並將其納入學校課程和教育活動中，以幫助學生全面發展和提升情緒管理能力。

參、不同年級背景因素接受情緒教育課程之情緒管理能力之差異

本研究旨在探討臺東縣國民小學五年級及六年級學生接受情緒教育課程後的情緒管理能力差異。研究結果顯示，在整體情緒管理能力方面，接受情緒教育課程的五年級及六年級學生之間存在顯著差異。

這意味著接受情緒教育課程的學生在情緒表達和情緒調節能力方面取得了顯著的進步，這些結果提供了有關情緒教育課程對五年級及六年級學生情緒管理能力的洞察，在情緒表達和情緒調節方面，學生在接受情緒教育課程後表現出顯著的提升，這顯示了情緒教育對學生情緒管理能力的積極影響。然而，需要注意的是，在情緒覺察能力方面，研究結果顯示學生的提升程度較為有限，仍有進一步加強的空間。這可能與課程內容和教學方法有關，未來的情緒教育課程可以更加強調情緒覺察的訓練，以幫助學生更清楚地認識和理解自己的情緒。

總結而言，本研究的結果強調了情緒教育課程對五年級及六年級學生情緒管理能力的積極影響，特別是在情緒表達和情緒調節方面。未來的教育實踐應繼續關注情緒教育的重要性，並根據學生的需要進一步改進情緒教育課程，以幫助學生全面發展和提升情緒管理能力。

肆、不同家庭結構背景因素接受情緒教育課程之情緒管理能力之差異

本研究的目的是探討臺東縣國民小學不同家庭結構的高年級學生接受情緒教育課程後的情緒管理能力差異。研究結果顯示，在整體情緒管理能力方面，不同家庭結構的學生在接受情緒教育課程後並未出現顯著差異，這表示接受情緒教育課程的學生在情緒覺察、情緒表達和情緒調節能力方面沒有顯著的變化，此研究結果提供了有關不同家庭結構學生情緒教育課程的洞察。在家庭結構的變項中，學生在接受情緒教育課程後的情緒管理能力並未因不同家庭結構而有所差異。

然而，需要注意的是，情緒教育課程的效果可能受到多個因素的影響，而不僅僅是家庭結構。其他因素，如教學方法、課程內容和學生個體差異等，也

可能對學生的情緒管理能力產生影響。未來的研究可以進一步探討這些因素對情緒教育課程效果的影響，以提供更深入的理解。

總結而言，本研究的結果顯示在臺東縣國民小學高年級學生中，不同家庭結構對於情緒管理能力並未產生顯著差異，這結果提醒我們在實施情緒教育課程時，應針對所有學生，無論其家庭結構如何，提供相同的情緒教育支持和資源，有助於確保所有學生都能受益於情緒教育的積極影響，提升他們的情緒管理能力，從而促進其心理健康和學業成就。

伍、透過學生情緒日誌觀察到學生在接受情緒教育課程後獲得實質的助益

透過觀察學生的情緒日誌，研究發現情緒教育課程對學生的情緒覺察能力、情緒表達能力和情緒調節能力在日常生活中提供了實質的助益。

首先，學生在情緒覺察能力方面獲得了進步，他們能夠更清楚地辨識和理解自己的情緒，並能有效地表達這些情緒，他們學會了使用更具體的情緒詞彙來描述自己的內心狀態，例如使用「憤怒」代替「生氣」，以及使用「沮喪」代替「難過」，這樣的提升使他們能夠更準確地表達自己的情感需求，促進了與他人之間的有效溝通和互動。

其次，學生在情緒表達能力方面取得了進步，他們學會了使用非攻擊性的溝通方式，運用「我訊息」技巧來表達自己的情緒和需求，這種表達方式不僅能夠有效傳達情感，還能減少衝突和誤解的發生，促進良好的人際關係和合作。

最後，學生在情緒調節能力方面也有所提升，他們學習到在不同情境下使用不同的情緒調節策略，如深呼吸、放鬆練習、積極思考和問題解決等，這些技巧使他們能夠更好地管理和調節自己的情緒，促進情緒的平衡和穩定。

總結而言，學生在接受情緒教育課程後在學校和家庭中展現出了情緒表達能力的提升，這些成果顯示情緒教育課程對學生的情緒覺察能力、情緒表達能力和情緒調節能力的提升具有實質的影響，這些能力的提升對學生的個人發展、人際關係和學習成就都具有積極的影響，因此，建議學校和家庭持續提供

情緒教育課程，讓學生能夠在日常生活中運用這些技能，實現情緒的健康管理與促進全面發展。

第二節 建議

壹、對未來推動情緒教育之建議

一、情緒教育從國小低年級開始推動

根據十二年國民基本教育課程綱要和《家庭教育法施行細則》的修訂，情緒教育已成為各界關注的重要議題之一。本研究中的「我是 EQ 高手」情緒教育課程是一套具有系統性的課程，以高年級學生為對象進行評估，課程共進行了八堂課程。若有機會透過「臺灣芯福里情緒教育推廣協會」推出針對低年級學生的情緒教育課程，預計能產生多方面的學習效果，研究結果顯示，在臺東縣內高年級學生在整體情緒管理能力上屬於中上水平，然而，如果能從孩童的早期開始接觸正向情緒學習活動，將正向情緒能力從家庭擴展到學校和同儕關係中，可以促進團體生活中的情緒發展，從國小低年級開始學習情緒教育，使孩童能從自我中心逐漸轉化為具有同理心和良好社交技巧的學習者，能夠發展穩定和健全的人格，期盼未來能夠在臺東縣持續實施該課程，從國小一年級開始引入情緒教育，直到六年級，以促進學生情緒能力的全面發展。

二、在國小校園內積極辦理情緒教育相關研習

臺東縣家庭教育中心自 2020 年起辦理情緒議題相關研習已經持續三年。在這三年期間，學校教師對於參與研習相當積極，主要原因是他們發現學生的情緒狀態越來越不穩定，這給教師帶來了相當大的壓力。此外，參與研習的教師們表示，由於以前的教育訓練中缺乏輔導相關的專業知識，他們需要更多實踐性的情緒相關課程，包括情緒覺察技巧、情緒表達技巧和情緒調解方式等，這樣的課程能夠讓教師

在校園內幫助學生穩定情緒狀態。

基於以上原因，期盼教育部能夠定期舉辦有關情緒教育增能課程，同時研發一套完整且系統性的情緒教育課程教案。這樣一套課程教案能夠讓教師在校園內、教室內實施情緒教育，並為各學校提供舉辦情緒教育研習的機會，本研究建議將這套課程研習納入校內的研習計畫，讓教師對於在班級內實施情緒教育充滿信心，從而促進校園內人際關係的穩定發展，而臺東縣家庭教育中心需持續辦理有關情緒教育相關培訓課程，以利學校教師增進情緒教育相關專業知識。

三、落實情緒教育於家庭教育中

根據本研究的發現，不同的家庭結構對學生的情緒能力並沒有顯著差異，然而，本研究仍然可以得出結論，家庭是個體形成的重要起點，主要照顧者的養育方式與孩子的情緒密切相關。因此，家長是影響孩子情緒管理能力的核心人物，也是孩子成長過程中的重要榜樣。尤其是進入國小階段的孩童，面臨學業壓力、學校規範、同儕關係壓力以及家長的期望等多重壓力。這些壓力加深了孩子情緒不穩定的狀態。親職專家楊俐容強調，孩子在面對學科知識的學習結構時，只要有學習動機，可以利用科技等工具縮短學習時間。然而，情緒管理和人際關係的學習無法透過科技來實現，必須回歸真實的日常情境中學習。因此，家庭主要照顧者是孩子的重要關係人，若家長能夠理解情緒教育對於孩子成長的重要性，並且能夠實踐在家庭生活中，不僅能緊密親子關係，也能使孩子在學校生活中建立良好的同儕及師生關係。

因此，建議公私立幼兒園、各級學校或社區定期舉辦家長親職講座和情緒相關議題講座，而臺東縣家庭教育中心會持續辦理家庭教育相關議題課程，也會持續主動與公私立幼兒園、各級學校或社區合作辦理，期待課程能提升家長自身的情緒管理能力，還能更新他們養育子女的方式，家長透過言教和身教將情緒教育融入家庭生活中，使孩子在潛移默化中提升情緒能力。

貳、未來研究上的建議

一、研究對象

本研究僅以臺東縣部分國民小學高年級學生為樣本，因此無法推論至其他縣市學生。為了增加研究的廣度與代表性，建議未來進行相關研究時，可以擴大至臺東全縣國民小學高年級學生作為研究對象，也能將本研究與都市學校做比較，使研究結果更為嚴謹及周延。另因現今在普通班級內皆有特殊學生，在此研究中並未強調特殊學生在情緒管理能力現況及接受情緒教育課程後的成效，未來建議可增加施測特殊生之樣本數，以期望能使研究更具參考價值。

二、研究變項

本研究之變項僅針對個人之性別、年級及家庭結構來探討情緒教育課程成效評估。由於影響其情緒管理能力因素隨著家庭、社會變遷，應還有其他影響因素。因此可以建議增加其他多元的變項，可以對未來的相關研究有更深入的了解與剖析。

三、研究方法

因研究者受限於時間有限情況下，此研究僅以問卷的研究方式為主，問卷研究受限學生對於題目的理解程度、學生填答當下的情緒等因素，皆有可能影響問卷答案之真實情況。因此若能輔以班級導師及家長的調查或訪談，將會使本研究更貼近及真實的了解此情緒教育課程對於學生的情緒管理影響。



參考文獻

一、中文部分

- 王怡又、余思靜(2000)。祖父母照顧的幼兒之情緒表達探討。*幼兒教育年刊*，12，201-228。<https://tpl.ncl.edu.tw/NclService/JournalContentDetail?SysId=A00024393>
- 王珮玲(1995)。《幼兒發展評量與輔導》。心理。
- 王淑俐(1995)。《青少年情緒的問題、研究與對策》。合計出版。
- 王雅琳(2022)。運用繪本融入幼兒園兩歲專班情緒教育之研究-以台中市某國小附幼為(系統編號:110NCYU5096028)〔碩士論文，國立嘉義大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/bc68d3>
- 王雅筑(2022)。電子繪本教學提升兒童情緒調整能力之行動研究—以金門縣某國民小學二年級為例(系統編號:110MCU01331091)〔碩士論文，銘傳大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/trzdg>
- 朱俊波(2015)。臺灣國小高年級生情緒智能課程之量表編製研究(系統編號:105NTU05071004)〔碩士論文，國立臺灣大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/zu4vv9>
- 江文慈(1999) 情緒調整的發展軌跡與模式建構之研究(系統編號: 087NTNU0328007)〔碩士論文，國立台灣師範大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/399cf7>
- 余思靜(2003)。幼兒情緒知多少。*國教世紀*，206，39-48。
<https://doi.org/10.6758/KCSC.200306.0039>
- 吳英璋(2001)。情緒經驗情緒教育的理論與內涵。*學生輔導雙月刊*，75，66-79。
<http://catalog.digitalarchives.tw/item/00/61/88/2a.html>
- 吳堃豪(2003)。國小高年級學童與主要照顧者依附品質、依附特質與情緒適應行為之研究。(系統編號:091TMTC0576052)〔碩士論文，臺北市立師範學院〕。臺灣

博碩士論文知識加值系統 <https://hdl.handle.net/11296/z75gq4>

- 呂有仁(2005) **嘉義地區青少年休閒參與及情緒智力之相關研究**。(系統編號:094CCU00571011) [碩士論文，國立中正大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/f5h3k7>
- 宋犀坤(2008)。 **情緒:教你做好情緒管理的一本書**。靈活文化。
- 李小觀(2004)。 **情緒教育方案對國小四年級兒童情緒智力輔導效果之研究**(系統編號:093NTNT5328003) [碩士論文。國立台南大學教育學系]。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/5386cv>
- 李易紋(2011)。 **國小高年級學童參與人際情緒覺察團體之歷程研究**(系統編號:099SCUL0071003) [碩士論文，國防大學政治作戰學院心理及社會工作學系]。臺灣博碩士論文知識加值系統 <https://hdl.handle.net/11296/mss972>
- 李泳緹、方敏全(2017)。論國小情緒教育之紮根。**臺灣教育評論月刊**，6(6)，185-188。<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20130114001-201706-201706060020-201706060020-185-188>
- 李節儀(2015)。 **國小高年級學生情緒管理與人際關係之相關研究**。(系統編號:104NTTU5328001) [碩士論文，國立臺東大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/47r6js>
- 李鈺昭(2012)。 **桃園縣國小高年級學童情緒經驗、情緒管理與人際關係之研究**。(系統編號:101TMTC5329010) [碩士論文，臺北市立教育大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/63y84j>
- 李燕、李浦群(1995)。 **人際溝通**。揚智。
- 李蕙如(2021)。 **芯福里情緒教育課程對國小六年級學生情緒調適能力之影響**(系統編號:109NTPT0788001) [碩士論文，國立臺北教育大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/2q28rf>
- 李選(2003)。 **情緒護理**。五南。
- 周欣慧(2020)。 **情緒教育融入國中寫作課程之行動研究**。(系統編號:

- 108NTPT1788004) [碩士論文，國立臺北教育大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/q28fv3>
- 林玉雙(2018)。國小高年級學童情緒管理與人際關係之研究。(系統編號:106KNU01318044) [碩士論文，開南大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/9rshsd>
- 林吟珀(2010)。親子互動歷程中獨生幼兒情緒表達與規則之習得。(系統編號:098NTNT5096011) [碩士論文，國立臺南大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/hnsgu4>
- 林宜家(2007)。國中生歌唱學習經驗與情緒調節相關性之研究。(系統編號:095NTNU5248010) [碩士論文，國立臺灣師範大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/b5z92j>
- 林怡君 (2007)。國小高年級學童父母網路依賴、親子關係與幸福感之相關研究。(系統編號:102CHPI5230016) [碩士論文，中華大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/z7369u>
- 林悅、蔡怡萍(2022年07月28日)。成大男學生墜樓亡！昨燒炭被救回今12樓墜落不治。ETtoday新聞雲。<https://reurl.cc/ym8QD8>
- 林婉婷(2020)。情緒教育桌遊的發展之行動研究--以解決衝突為焦點(系統編號:108NDHU5331030) [碩士論文，國立東華大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/ejdxej>
- 林淑華 (2002)。國小學童情緒管理與人際關係之研究。(系統編號:090NPTT1576030) [碩士論文，屏東師範學院]。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/jucy54>
- 林淑華(2001)。情緒覺察評量表之發展：性別、憂鬱、情緒性質及情緒重要性之影響(系統編號: 089KMC00152004) [碩士論文，高雄醫學大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/8wk5pw>
- 林雅萍(2011)。兒童情緒調節策略與社會互動關係之研究(系統編號:

- 號:099NTNT5096004) [碩士論文，國立台南大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/sp563b>
- 邱宇晴(2020)。與壞情緒對「畫」：以負向情緒處理為題的兒童情緒教育共創繪本(系統編號: 108TNUA0819008) [碩士論文，國立臺北藝術大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/8r9et9>
- 邱珮思、許維素(2006)。學生人際情緒勒索行為與情緒適應的輔導。學生輔導，100，44-60。
- <https://tpl.ncl.edu.tw/NclService/JournalContentDetail?SysId=A06052818>
- 邱麗卿(2007)。國小學生情緒管理與班級氣氛關係之研究(系統編號: 097NPTT5204001) [碩士論文，國立屏東教育大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/2k4323>
- 金子芳(2021)。青少年情緒管理、同儕關係與樂觀之關係研究。(系統編號:109DYU00576029) [碩士論文，大葉大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/vu8myk>
- 施伶玫(1997)。兒童情緒覺察能力的評量建構歷程及真實性探討(系統編號:085NTPT3576002) [碩士論文，國立台北師範學院國民教育研究所]。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/nd3x29>
- 洪禹卉(2014)。國小高年級學童的情緒管理與同儕互動關係之研究-以新北市三重區為例。(系統編號:102NTPT0204042) [碩士論文，國立臺北教育大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統 <https://hdl.handle.net/11296/h7dj4r>
- 洪蘭(2003)。情緒教育要及早開始。康健雜誌，53，106-108。
- 胡秀娟(2006)。高中職學生家庭結構、自尊、情緒管理與同儕關係之研究(系統編號:095NCYU5658007) [碩士論文，國立嘉義大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/2tn889>
- 唐敏書(2022)。情緒教育課程對情緒調節之研究—以新北市四年級學生為例(系統編號:110MCU01331010) [碩士論文，銘傳大學]。臺灣博碩士論文知識加值系

- 統。<https://hdl.handle.net/11296/d858j4>
- 孫敏芝(2010)「提昇兒童社會情緒能力的學習提昇兒童社會情緒能力的學習-美國SEL教育方案經驗的啟示」。《幼兒教保研究期刊》，5，100-112。
<https://doi.org/10.6471/JECEC.201010.0099>
- 徐曄玲(2021)。社會情緒學習融入情緒教育課對國小四年級學童社會情緒能力影響之行動研究(系統編號:110NTPT1788023)〔碩士論文，國立臺北教育大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統 <https://hdl.handle.net/11296/u2255p>
- 馬文倩(2018)。透過情緒教育策略提升國小二年級學童生氣情緒因應之行動研究(系統編號: 106NHU00096007)〔碩士論文，南華大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/v33ez9>
- 高于涵(2020)。繪本融入小一新生情緒教育之行動研究(系統編號: 108CCU01395003)〔碩士論文，國立中正大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。
<https://hdl.handle.net/11296/385qy4>
- 張文琪(2007)。高雄市國小高年級學童情緒智力、生命態度與問題解決能力之相關研究。(系統編號:095NKNU5332078)〔碩士論文，國立高雄師範大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/98st9a>
- 張白蓉(2018)。運用情緒卡融入國語科教學對國小學生情緒覺察之研究(系統編號: 106NTPT1788005)〔碩士論文，國立臺北教育大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/uuyt29>
- 張欣茂、林淑玲、林明芝(譯)(2010)。發展心理學(原作者:David R.Shaffer , Katherine Kipp)。學富文化事業有限公司。
- 張春興(1994)。現代心理學。人民出版社。
- 張春興(2006)。張氏心理學辭典。東華。
- 教育部主編(2013)。幼兒園教保活動課程大綱。教育部。
<https://www.ece.moe.edu.tw/ch/preschool/.galleries/preschool-files/NEW1.pdf>

曹中瑋(1997)。情緒的認識與掌控。學生輔導，51，26-39。

<http://catalog.digitalarchives.tw/item/00/62/ca/11.html>

盛心渝(2022)。以社交機器人進行幼兒社會情緒學習對情緒智力與語文學習成效之

影響(系統編號: 110NTNU5036037)〔碩士論文，國立臺灣師範大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/9emm49>

莊雅雯(2007)。故事教學融入生命教育對國小二年級學童情緒管理與人際關係影響

之成效(系統編號: 101NTPTC788009)〔碩士論文，國立臺北教育大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/hpbbz4>

莫麗珍(2003)。國中學生情緒智力與生活適應關係之研究---以台灣中部地區為例。

(系統編號: 091NCUE0331008)〔碩士論文，國立彰化師範大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/896e86>

許芳菊(2009)。培養高EQ的關鍵。親子天下，5，156-159。

陳永樺(2011)。使用繪本進行情緒主題教學之行動研究-以國小二年級為例(系統編

號: 099CCU00395019)〔碩士論文，國立中正大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/gc7ak4>

陳孝慈(2005)。情緒管理課程對國小四年級學生情緒管理能力之影響研究(系統編

號:093NTNT5328012)〔碩士論文，國立臺南大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/rqrrz4>

陳依伶(2005)。情緒教育課程對國小六年級學童自我覺察能力之研究(系統編號:

093NTPTC204015)〔碩士論文，國立台北師範學院〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/f8sd8z>

陳怡螢(2015)。繪本融入情緒教育教學方案對國小三年級學生情緒調整影響之研究

(系統編號: 103NTNT1212011)〔碩士論文，國立臺南大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/dxxr4n>

- 陳宥澄(2021)。運用情緒繪本進行情緒教育教學歷程之研究(系統編號: 109NCYU5096006) [碩士論文, 國立嘉義大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/hja2xe>
- 陳思瑾(2019)。二位中班幼兒情緒教育課程之行動研究(系統編號: 107UT005094006) [碩士論文, 臺北市立大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/8rtrsf>
- 陳貞如(2016)。蒙特梭利教學影響幼兒情緒調節能力發展之行動研究(系統編號: 105NTCN0709007) [碩士論文, 國立臺北護理健康大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/hmjjav>
- 陳國泰(2018)。Erikson 的心理社會發展論在負向人格特質的中小學生輔導之應用。臺灣教育評論月刊, 2018, 7 (12), 頁 124-131。 <https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20130114001-201812-201812130017-201812130017-124-131>
- 陳婷月(2013)。兩位大班幼兒在班級中之情緒調節歷程探究(系統編號: 100NHCT5097001) [碩士論文, 國立新竹教育大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/y7p5tj>
- 陳雅萍(2007)。利用情緒繪本教學進行兒童情緒教育之研究—以國小一年級為例(系統編號: 095NPTT1576040) [碩士論文, 國立屏東教育大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/db25u9>
- 陳質采、呂俐安(2000)。玩遊戲、解情緒-兒童 EQ 學習手冊。上誼文化。
- 陳鴻偉(2022 年 8 月 27 日)。台大宿舍女學生墜樓同學聽到巨響送醫搶救不治。中時新聞。 <https://reurl.cc/Yda9qx>
- 曾娉妍(2011)。繪本教學對國小負向情緒表達之影響(系統編號: 099NTCTC576030) [碩士論文, 國立台中教育大學研究所]。臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/k89584>
- 黃伶如(2007)。國中學生情緒管理與人際關係之研究-以台中縣為例(系統編

- 號:095NTNU5051012) [碩士論文，國立台灣師範大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/eujdsk>
- 黃惠惠(2002)。情緒與壓力管理。張老師文化。
- 黃鈺程 (2004)。中部地區國民小學高年級學生情緒管理與人際關係之研究(系統編號: 093NTCTC576018) [碩士論文，國立臺中師範學院]。臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/6e5cvd>
- 黃薇芯(2015)。運用情緒教育課程提升幼兒情緒能力之行動研究(系統編號: 103NPTU0096014 [碩士論文國立屏東大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/5zdz82>
- 楊俐容 (1997)。打造幸福社會，從【教出好情緒】開始。臺灣芯福里情緒教育推廣協會。(2023 年 1 月 08 日)。 <http://www.happinessvillage.org/info/280>
- 楊俐容(2006)。提升親子 EQ 三部曲。台視文化。
- 楊綠湄(2013)。彰化縣國中生情緒管理、學校生活適應與學校投入之探究(系統編號:101PU000576006) [碩士論文，靜宜大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/d4wb8n>
- 溫美玉 (2016)。溫美玉備課趴——情緒表達與寫作的雙卡教學實錄。親子天下。
- 葉怡君、陳儒桓(2023 年 1 月 1 日)。男家中大鬧還襲警 2 警臉部慘掛彩包紮。奇摩新聞。 <https://reurl.cc/qZROkq>
- 鄔時雯(2002)。以故事教學增進兒童同儕友誼之行動研究(系統編號:090NTPTC611034) [碩士論文國立台北師範學院]。臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/92e4yz>
- 劉玉萍(2020)。親子衝突下的青少年情緒自我調節歷程探討—情緒教育融入國中家政課程(系統編號: 108FJU01164017) [碩士論文，輔仁大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/39zway>
- 劉金玲(2017)。實施情緒教育課程之行動研究:以新北市某國小六年級為例。(系統編號:105CHPI0149011) [碩士論文，中華大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。

<https://hdl.handle.net/11296/2554m7>

蔡玉雯(2017)。運用「對話式閱讀」策略提升幼兒情緒理解與表達之行動研究(系統編號: 105NTCT1094004) [碩士論文, 國立臺中教育大學]。臺灣博碩士論文知識

識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/7urvpe>

蔡秀玲、楊智馨(1999)。情緒管理(二版)。揚智。

蔡叔華(2000)。情緒涵養理念取向的情緒教育行動研究-以國小六年級為例(系統編

號: 098NDHU5576018) [碩士論文, 國立東華大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/fwvupk>

蔡啟惠(2019)。國小學童人際關係與情緒覺察能力相關之研究-以中高年級為例(系統

編號: 107FGU00721029) [碩士論文, 佛光大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/egnse7>

鄭品杰(2014)。利用情緒輪對資料之字群及字義做客製化校正(系統編號:

103NCNU0392001) [碩士論文, 國立暨南國際大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/e385p8>

鄭筑勻、吳東懋(2022年10月31日)。嚇死人! 醉男酒後與友起口角竟情緒失控持刀奔上街頭。民視新聞。 <https://reurl.cc/lZW9yj>

賴怡君(2003)。國小學童情緒智力發展與依附關係、生活適應之關係研究。(系統編

號:090NTNU0328010) [碩士論文, 國立臺灣師範大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/47nju5>

謝佩勳(2021)。情緒教學方案對小四學生情緒能力影響之行動研究(系統編

號:109CCU01395011) [碩士論文, 國立中正大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/rzgn66>

謝佳純(2019)。繪本融入情緒教育教學成效之研究-以國小一年級生為例(系統編號:

107KYIT0457035) [碩士論文, 高苑科技大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/aa7rv6>

- 謝麗華(2013)。國小學童情緒管理之研究-以激勵因子為干擾效果。(系統編號:101THMU0457011)〔碩士論文，亞洲大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/pa7vb7>
- 簡淑真、郭李宗文(2008)。幼兒園教保活動及課程大綱:情緒領域期末報告(教育部委託專案報告)。國立臺東大學。
- 羅品欣(2004)。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(系統編號: 092NTNU0328016)〔碩士論文，國立臺灣師範大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/r375c8>
- 蘇筱容(2016)。高雄市國小高年級學生自尊、情緒調節與同儕關係之相關研究(系統編號: 104CCU01395007)〔碩士論文，國立中正大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/6433m9>
- 饒見維(2004)。情緒涵養。五南。
- 饒見維(2010)。在師資培育中實施情緒教育之實踐經驗與展望。教育研究與發展期刊，6(1)，65-94。https://special.moe.gov.tw/periodicalInfo.php?guid=BD52185A-C275-4108-A16E-33034EE6D20F&paid=1314&_g=FC2140DF-09D2-4361-95DD-155561C3EE69&_p=38&token=003808ebcd18e7e33a9a65577a81b0aa

英文部分

- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1971). Constants Across Cultures in the Face and Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124-129.
- Ekman, P. (1972). Universals and Cultural Differences in Facial Expressions of Emotions. In Cole, J. (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 207-282). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.
- Ellis, A. (1997). *A reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam
- Lane, R., Quinlan, D., Schwartz, G., Walker, P., Zeitlin, S. (1990). The levels of emotional aware-ness scale (LEAS): A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55, 124-134.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lewis, M., & Michalson, L. (1983). *Children's emotions and moods: Developmental theory and measurement*. New York: Plenum.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications. For educators* (pp.3-34) .New York: Basic Books.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books.
- Thomas, A., Chess, S., & Birch, H. G. (1970). The Origin of Personality. *Scientific American*, 223(2), 102-109.
- Underwood, M. K. (1997). Top ten pressing questions about the development of emotion

regulation. *Motivation and Emotion*, 21(1), 127-146. York: Guilford Press.







附錄

附錄一 學生情緒管理量表

親愛的小朋友您好:

這份問卷主要是想要了解您對於自己的感覺和心情的經驗與看法，也想了解您對於別人的感覺和心情的經驗與看法，幫助老師及家長了解您，同時也能讓您更了解自己。這份問卷沒有對或錯，不用擔心寫錯，會加以保密，不會損害您的權益，請放心!

請您依照自己真實的感受和經驗來填寫，記得寫完喔!

謝謝您的合作，祝平安，學業進步!

臺東大學教育學系

教育行政研究所

研究生 牛建茹

指導教授 何俊青

博士 敬上

【第一部分】基本資料

- () 1.生理性別:(1)男 (2)女
- () 2.年級: (1)五年級 (2)六年級
- () 3.家庭結構:(1)雙親家庭(2)單(失)親家庭(3)繼親家庭(4)祖孫家庭
(5)其他

【填答說明】

親愛的小朋友，請您仔細閱讀題目後，根據您的實際感受，在適當□打「√」。

如果您覺得日常表現「總是如此」，請在「總是如此」的口打「√」

如果您覺得日常表現「經常如此」，請在「經常如此」的口打「√」

如果您覺得日常表現「有時如此」，請在「有時如此」的口打「√」

如果您覺得日常表現「極少如此」，請在「極少如此」的口打「√」。

每題只能勾選一個答案喔!

【第二部分】學生情緒管理量表

	總是如此	經常如此	有時如此	極少如此
1.我可以從自己心跳得很快，知道自己很緊張。.....	☐	☐	☐	☐
2.我知道自己什麼時候會高興，什麼時候會悲傷。.....	☐	☐	☐	☐
3.我知道自己情緒好或不好的原因。.....	☐	☐	☐	☐
4.我知道自己在不同的時候會有不同的情緒。.....	☐	☐	☐	☐
5.我可以從同學所說的話中，知道他的情緒。.....	☐	☐	☐	☐
6.當別人流淚哭泣時，我看得出他是悲傷難過的。.....	☐	☐	☐	☐
7.我知道引起同學生氣可能的原因。.....	☐	☐	☐	☐
8.當我難過的時候，我會告訴別人。.....	☐	☐	☐	☐
9.我會跟同學分享我的快樂。.....	☐	☐	☐	☐
10.當同學跟我說心事時，我能了解他的感受。.....	☐	☐	☐	☐
11.聽完同學的話後，我能說出同學內心的感	☐	☐	☐	☐

受。.....

12. 當同學表現好時，我會稱讚他，讓他知道。.....

☐ ☐ ☐ ☐

13. 我會告訴我的好朋友，我喜歡和他在一起。.....

☐ ☐ ☐ ☐

14. 情緒不好時，我會用一些方法（如運動）讓自己情緒變好。.....

☐ ☐ ☐ ☐

15. 當我生氣時，我會深呼吸，讓自己平靜下來。.....

☐ ☐ ☐ ☐

16. 考試成績不好時，我會鼓勵自己繼續努力，不要灰心。.....

☐ ☐ ☐ ☐

17. 當同學對我亂說話時，我告訴自己不要太在意。.....

☐ ☐ ☐ ☐

(問卷到此結束，請檢察是否都已填寫，謝謝您的填答!)



附錄二 家長同意書

親愛的家長您好:

本班目前成功申請到臺東縣家庭教育中心「我是 EQ 高手」情緒教育課程，這套情緒教育課程，係由臺灣芯福里情緒教育推廣協會研發之教材，臺東縣家庭教育中心培訓師資期望孩子們學習情緒教育後，能正確地覺察自己的情緒，能適當地表達，更能辨識家人及他人的情緒，期望每個孩子都能成為 EQ 高手，擁有幸福的能力。

本次課程將配合進行『「我是 EQ 高手」情緒教育課程成效評估研究』，分別於課程前孩子在課堂上填寫「學生情緒管理量表」，課程結束後再填寫一次。該份資料完全不記名且絕對保密，只提供臺東大學「教育學系教育行政研究所」研究之用，敬請放心。謝謝您。

敬祝您

闔家平安

臺東大學教育學系教育行政研究所

研究生 牛建茹

指導教授 何俊青博士 敬上

家長同意書

本人同意我的孩子_____接受『「我是 EQ 高手」情緒教育課程成效評估研究』。

立同意書人_____

日期:中華民國 112 年__月__日

附錄三 問卷授權書

問卷同意書

茲 同意 牛建茹 君使用本人所編製之「國小學生情緒管理與班級氣氛關係之研究」問卷之「學生情緒管理量表」題目，以進行其碩士論文『「我是EQ高手」情緒教育課程成效評估研究』。



同意人：邱麗卿 簽章

中華民國一百一十二年 一 月 十 日