

南華大學人文學院幼兒教育學系

碩士論文

Department of Early Childhood Education

College of Humanities

Nanhua University

Master Thesis

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

The Action Research of Emotional Education for Second Grade
Elementary School Students: Coping with Anger

馬文倩

Wen-Chien Ma

指導教授：張筱雯 博士

Advisor: Hsiao-Wen Chang, Ph.D.

中華民國 107 年 6 月

June 2018

南 華 大 學

幼兒教育學系碩士班

碩 士 學 位 論 文

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

The Action Research of Emotional Education for Second Grade
Elementary School Students: Coping with Anger

研究生：張文倩

經考試合格特此證明

口試委員：歐慧敏

劉東平

范世英

指導教授：范世英

系主任(所長)：范世英

口試日期：中華民國一零七年 六 月 二十 日

謝 辭

回首這段在研究所進修的日子，雖然走來艱辛，但此時心中卻充滿感動，一路走來，因為有老師、同事、同學、朋友及家人的陪伴和打氣，讓我能堅持到現在！

兩年的碩士班求學過程，最要感謝的是指導教授張筱雯博士細心的指導，即使老師行程滿檔，每週依舊會撥空關心我們的論文，不厭其煩、耐心地給予指導，記得老師總在每週 meeting 結束為我們加油打氣，老師的一句「加油！」，讓我在焦慮不安的論文寫作時，多一份安心的感覺，因為有您的鼓勵與指導，帶著我一步步克服每一個難題、順利走完每一道關卡。同時，也非常感謝歐慧敏教授及劉惠君教授在百忙之中撥空擔任論文口試委員，給予許多專業且具體的方向與建議，使我的論文更充實完善。

感謝在繁忙課務中仍毫不猶豫答應當我研究夥伴的芬英老師，謝謝您花時間在每堂課後給我建議和討論；感謝太陽班可愛的學生，看到你們就像看到太陽一樣，給我好心情；感謝同事的體諒及幫忙，讓我能無後顧之憂地進修；謝謝我的好鄰居-Aylin 在工作上還有學業上的支持，總提醒緊張的我要適時放鬆；謝謝瑋瑋學妹陪伴我一起吃飯和運動；謝謝慧屏老師不時地給予關心，讓我在工作中有個宣洩的出口；謝謝研究所的好同學-亞倩學姊、鳳好學姊、孟龍和其他同修課程的同學，修課和努力寫作業的日子有你們的陪伴，真的讓我好安心；感謝依君的說走就走、說約就約；謝謝七朵花和她們的男人不時地給予驚喜，一同渡過生命中好重要的時刻，即使大家分隔好幾地，關心永遠不間斷；感謝玩樂台中幫的吃吃喝喝邀約，讓我的心靈和身體都得到撫慰；謝謝室友在重要時刻做了最好的決定，不斷地教我做事方法、帶領我前進。

最後，要感謝我最親愛的家人，常常緩和我的緊張與不安情緒，給予我最強大的支持，謝謝媽媽和阿姨幫我處理好多事情，讓我能安心地完成研究所學業，謝謝妹妹

總在情緒盪到谷底時將我一把拉起，謝謝你們！

僅以此文獻給我最親愛的家人、朋友、同學、同事和老師們，謝謝，有你們真好！

文倩 謹誌 2018 年 6 月

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

摘要

本研究旨在藉由行動研究歷程，探討介入國小二年級學童情緒教育策略的實施歷程與成效，並提出教師在情緒教育策略教學歷程中的檢討與省思。

基於研究目的，本研究以研究者任教學校之可樂國小二年級「太陽班」（化名）學生進行情緒教育策略教學，研究以學生的文件收集、課堂觀察、家長、學生及協同教師回饋與研究者教學省思等方式做為相關資料蒐集方式，探討實施情緒教育策略對學生因應生氣情緒的影響。研究結果發現如下：

一、情緒教育策略之實施與教學方面：將情緒教育策略教學分為「情緒的辨識」及「生氣情緒的因應方式」兩部分的課程安排，並善用多元課程設計，能引起學生共鳴。

二、家長及學生對於情緒教育策略之回饋方面，均發現學生能在情緒教育策略課程中有所收穫，也較能以正向方式因應生氣情緒。

三、針對情緒教育策略教學提出需改進之處與因應策略方面：課程設計以學生身心發展及能力為起點，研究者需善加引導動態活動，並扣緊課程目標。

透過行動研究歷程，研究者從中獲得專業成長與省思。最後，研究者根據研究結果，對教師實施情緒教育策略及未來研究提出相關的建議。

關鍵詞：情緒教育策略、生氣情緒、行動研究

Abstract

This study aims to investigate the process and effects of emotional education strategy on second graders and to make teachers' evaluation and reflection during emotional education teaching through action research.

This research information includes the documents, observations, feedback from parents, students, team teacher and researcher's reflection. This research investigates the process of carrying out the emotional education strategy for the second graders and its influence on students' response to anger. The results are as follows:

1. The implementation and instruction of emotional education strategy: Researcher divides the emotional education strategy teaching into two parts, "recognition of emotion" and "response to anger," and takes detecting one's own emotions, identifying others' emotions and appropriate expression and relief of anger as objects.

2. Emotional education strategy changed students' response to anger: Research results show that students can response to anger in positive way after the instruction of emotional education strategy.

3. The ways to implement emotional education strategy: The curriculum according to the student's physical and mental development and ability. The researcher needs to guide the dynamic activities in order to catch the course objectives.

Researcher obtained professional growth and reflection through the process of action research. Finally, the researcher made suggestions to teachers' implementation for emotional education strategy and further research based on the conclusions of the research.

Keywords: emotional education strategy, anger, action research

目錄

謝辭	i
摘要	ii
Abstract	iii
目錄	iv
表次	vi
圖次	vii
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與問題	4
第三節 名詞釋義	5
第四節 研究範圍與限制	6
第二章 文獻探討	7
第一節 情緒內涵探討	7
第二節 情緒教育	28
第三節 情緒調節策略與相關研究	36
第三章 研究方法	50
第一節 行動研究方法	50
第二節 研究架構與流程	51
第三節 研究場域與對象	55
第四節 研究工具與材料	59
第五節 資料蒐集整理與分析驗證	66
第六節 研究倫理	69
第四章 研究結果與討論	70

第一節 實施情緒教育策略教學之過程·····	70
第二節 家長及學生對於情緒教育策略之回饋·····	90
第三節 研究者省思·····	102
第五章 結論與建議·····	106
第一節 結論·····	106
第二節 建議·····	108
參考文獻·····	110
一、中文部分·····	110
二、英文部分·····	114
附錄·····	117
附錄一 情緒教育課程實施家長同意書·····	117
附錄二 情緒教育策略教案·····	118
附錄三 學生學習單·····	135
附錄四 偕同教師訪談大綱·····	137
附錄五 教師省思札記·····	138
附錄六 情緒教育課程實施家長回饋問卷·····	139
附錄七 情緒教育課程實施學生回饋問卷·····	140

表次

表 2-1 國內學者情緒定義一覽表	7
表 2-2 國外學者情緒定義一覽表	8
表 2-3 Piaget 的認知發展階段論	17
表 2-4 Dupont 的情感發展階段論	19
表 2-5 生氣定義一覽表	20
表 2-6 專家學者情緒教育定義一覽表	30
表 2-7 國內幼兒情緒教育相關研究	32
表 2-8 國內使用繪本應用在兒童情緒之相關研究	40
表 2-9 國內使用理情行為治療應用在兒童生氣情緒之相關研究	45
表 2-10 國內使用表達性藝術媒材應用在兒童生氣情緒之相關研究	48
表 3-1 研究對象背景資料表	56
表 3-2 教學設計概念	62
表 3-3 課程規畫表	63
表 3-4 資料編碼類別及代表意義	68
表 4-1「學生回饋問卷-情緒的辨識」結果統計	100
表 4-2「學生回饋問卷-生氣情緒的因應方式」結果統計	101

圖次

圖 2-1 A-B-C 理論相關圖	45
圖 3-1 研究流程圖	54
圖 4-1 C15 的「情緒臉譜」學習單	73
圖 4-2 C22 的「情緒臉譜」學習單	74
圖 4-3 C01 的「情緒紅綠燈」學習單	79
圖 4-4 C04 的「情緒紅綠燈」學習單	80
圖 4-5 C08 的「情緒法寶-畫畫」	81
圖 4-6 C13 的「情緒法寶-畫畫」	82
圖 4-7 C02 的「情緒法寶-曼陀羅」	83
圖 4-8 C07 的「情緒法寶-曼陀羅」	84
圖 4-9 C02 的「情緒法寶-魔法球及功能說明」	85
圖 4-10 C16 的「情緒法寶-魔法球及功能說明」	85
圖 4-11 C28 的「情緒法寶-我一定有辦法」	87
圖 4-12 C13 的「情緒法寶-我一定有辦法」	87
圖 4-13 C26 的「情緒地圖」	89
圖 4-14 C17 的「情緒地圖」	89
圖 4-15 家長對「情緒課程之滿意度」回饋統計	91
圖 4-16 家長對「孩子的生氣頻率」觀察統計	92
圖 4-17 家長對「孩子生氣時使用的相關情緒策略」觀察統計	93
圖 4-18 家長對「孩子生氣時使用的正向、負向及中性情緒策略觀察」統計	94

第一章 緒論

本研究採用行動研究，研究目的為探討探討透過情緒教育策略提升國小二年級學童生氣情緒因應之教學過程，瞭解家長及國小二年級學童對於情緒教育策略之回饋，並瞭解研究者對國小二年級學童進行情緒教育策略教學需改進之處與因應策略。本章共分為四節，第一節陳述本研究之研究背景與動機，第二節提出研究目的與問題，第三節為重要名詞解釋，第四節說明本研究範圍與限制。

第一節 研究背景與動機

情緒，在人類的生活經驗中佔了很重要的一面，在幼兒期是重要發展課題。正向的情緒能與同儕形成友誼關係，相反的，負向情緒往往導致與同儕的相處問題，正向情緒對個體來說，是開啟社會互動的關鍵（金瑞芝，2013）。

在升學主義掛帥的台灣，過度偏重認知教育的結果，讓家長、學校及整個社會環境只重視孩子的成績，「情緒」較少在家庭或是學校教育孩子。正向的情緒可以自行處理，但是當負向情緒出現時，「情緒困擾」的孩子常常不知道怎麼表達負向情緒，甚至去調適讓自己感到不舒服的情緒，現今，越來越多的「情緒困擾」孩子出現，他們在學校容易與同學起衝突。研究者在國小現場觀察到，在輔導老師及特教資源班老師的個案中，情緒議題的學生比例越來越多，研究者常常需要到班級安撫、處理這類學生的突發狀況，使其跟上班級進度。印象最深刻的個案是研究者三年前輔導的個案小佑，家庭的弱勢環境加上文化刺激少，情緒控制的困擾加上後天環境的弱勢，讓小佑在學校很辛苦，課堂上他幾乎是教室的客人，隨著課程的加深，他索性連功課也不想寫，呈現自我放棄的現象。有一次下課時間，小佑因為生氣，竟用自己的手捶窗戶，窗戶破了個大洞，而小佑的手也被玻璃碎片割得鮮血直流。身為小佑的輔導老師，經過不斷地輔導小佑，也轉介資源給小佑，小佑在學校參加樂樂棒球練習，從中學學習到團隊合作，也學到如何與自己的情緒共處。

根據教育部 103 年頒布的十二年國民基本教育課程綱要中，以「核心素養」做為

課程發展之主軸，其指的是一個人為適應現在生活及面對未來挑戰所應具備的知識與態度，又細分為三大面向（自主行動、溝通互動、社會參與）與九大項目（身心素質與自我調適、系統思考與解決問題、規劃執行與創新應變、符號運用與溝通表達、科技資訊與媒體素養、藝術涵養與美感素養、道德實踐與公民意識、人際關係與團隊合作、多元文化與國際理解）。其中在「溝通互動」面向中特別強調學習者能廣泛運用各種工具，有效與他人及環境互動，此工具指的是人我與環境間正向互動的管道，而在「社會參與」面向中強調學習者皆須參與行動與他人建立適切的合作模式與人際關係。從各教育階段核心素養具體內涵來看，國小學童必須具備的能力包含：E-B1 具備「聽、說、讀、寫、作」的基本語文素養，並具有生活所需的基礎數理、肢體及藝術等符號之能，能以同理心應用在生活與人際溝通及 E-C2 具備理解他人感受，樂於與人互動，並與團隊成員合作之素養。可見國小學童除了學科知識外，更重要的是培養成為一位終身學習者，多方培養能力以適應群體生活，而情緒教育就是其中不可缺的一環。

孫敏芝（2010）提到教導兒童了解自己的潛能、性向和情緒，是我國義務教育目標中培養兒童十大基本能力之一，研究也證實兒童的情緒能力會影響兒童在學校學習與表現。我們的學校教育大多偏重認知學習及以評量測驗來檢視孩子的學習成效，但這些學習表現優良的學生，並不能完全和適應社會劃上等號。其發現兒童的社會能力發展中，情緒扮演很重要的角色，因為情緒能幫助我們辨識、思考並妥善處理情緒帶來的感受。有鑑於情緒對於學生的重要性，研究者希望透過情緒教育策略介入的方式對國小二年級學童進行預防教育，對他們的情緒歷程作深入接觸。

天下雜誌調查報告顯示台灣教師發現中小學學生的行為控制能力變差、人際互動方式也變得比以往粗暴，缺乏挫折忍受力與同理心、容易發脾氣等是目前中小學學生最常見的情緒管理問題，此調查顯示出台灣中小學學生在情緒管理及穩定情緒的能力是需要加強的（翟敏如，2012）。每個人每天都有不同的情緒，包含正面與負面情緒，就如每天會有不同的天氣變化，而我們每天都在經歷著這樣的情緒變化。情緒是個體

受到刺激後所引起的反應，個體能察覺並感受到情緒，但情緒本身不容易被控制，且情緒會導致個體在身體及心理上產生變化（張春興，2007），生氣是人類的基本也是很普遍的情緒，它被視為負向情緒的結果是常常受到抑制，我們從小被教育「不能生氣！」或是常聽到「這點小事，有什麼好生氣的？」，在言語或是行為上表現出生氣，似乎是不被允許且還要被糾正的。亞里斯多德曾說：「任何人都會生氣，這沒什麼難的，但要能適時適所，以適當的方式對適當的對象恰如其分的生氣，可就難上加難」（Goleman，1995）。正因為如此，研究者身為教育者，更想要透過教育告訴孩子如何看待、面對進而轉化自己的生氣，讓生氣的情緒不再只有被壓抑。

董氏基金會於 1998 年做的調查顯示，所有年齡層中生氣頻率最高的是十二歲以下的兒童，其表達生氣的方式常以尋求成人協助或逃避、遠離等方式，而引起國小階段的兒童生氣的原因是受到挫折、誤會或自尊受辱、不被了解、期待落空及感覺不被重視等（引自黃名君，2016）。吳英璋（2001）提到情緒教育是「協助孩子敏感於其當下之情緒。協助孩子進一步分析為何有此情緒。令孩子隨時於其所處環境中感覺到其情緒，了解其情緒，體驗其情緒。」，當個體能夠敏感於自己的不同情緒時，相對地，也能夠清楚且細膩地分辨當下的情境；另一方面，對於自己情緒比較敏感的個體，也比較容易察覺得到他人的情緒變化，因此，對於研究者來說，課程的安排會透過教育讓學生能夠初步地先對不同的情緒有所認識及了解，並知道情緒必有因，而後再針對學生較難以處理的生氣情緒加以討論和宣洩，將生氣的情緒重點放在轉移和宣洩，透過這樣的方式，讓學生知道自己的生氣不該被壓抑。

第二節 研究目的與問題

本研究以國小二年級學童為研究對象，透過情緒教育策略進行教學，以增加研究對象因應生氣情緒之能力。茲將本研究的研究目的與問題分述如下：

壹、研究目的

基於上述研究動機，本研究之目的如下：

- 一、探討透過情緒教育策略提升國小二年級學童生氣情緒因應之教學過程。
- 二、瞭解家長及國小二年級學童對於情緒教育策略之回饋。
- 三、研究者對國小二年級學童進行情緒教育策略教學之省思。

貳、研究問題

根據上述研究目的，本研究的問題主要探討：

- 一、透過情緒教育策略提升國小二年級學童生氣情緒因應之教學過程為何？
- 二、家長及國小二年級學童對於情緒教育策略之回饋為何？
- 三、研究者對國小二年級學童進行情緒教育策略教學之省思為何？

第三節 名詞釋義

壹、情緒教育

吳英璋(2001)提到情緒教育是協助孩子對當下情緒的敏感，並分析情緒的原因，使孩子無時無刻感覺、了解並體驗自己的情緒，其包含三個方面：如何協助孩子認識及感覺情緒；孩子是否有機會反思情緒的來源及情境對情緒的意義；及以文字或語言紀錄孩子的情緒。黃月霞(1998)提到情緒教育的重要功能之一在於預防問題行為的發生，曾娉妍(2011)指出情緒教育在透過認知、情意及行為的引導，讓個體將親身體驗的情緒教育內容落實在日常生活中，促進個體擁有健康的身心、良好的人際互動、理想的學業表現和事業，及幸福的家庭生活。

貳、生氣情緒

Cavanagh(1982)認為，生氣源自於滿足需求的過程受阻，當滿足需求的過程受到他人阻擋時，就會對他人生氣，生氣的情緒就會被導向至他人；而當需求滿足的過程是受到個體自己的因素影響時，就會對自己生氣。本研究的重點是要向學生強調生氣是可以被允許的，只是需要方法適當地宣洩生氣，透過情緒教育策略的教導，讓學生體會生氣是可以被轉化的，透過每堂課的練習，讓學生在面對自己的生氣時，能夠有效的因應生氣，以減少在日常生活情境中可能面臨的衝突。

參、國小二年級學童

依照我國憲法第一百六十條規定：「六至十二歲之學齡兒童，一律受基本教育，免納學費。」(「中華民國憲法」，1947)，國民小學教育的對象即為六至十二歲之學齡兒童，本研究所指的國小二年級學童是指臺中市可樂國小二年級「太陽班」(化名)共 29 位學生。

第四節 研究範圍與限制

本研究之情緒教育策略為一行動研究，研究者同時也是教學者，由於研究方法的運用，導致研究方法論上的限制，以下說明本研究之研究範圍及限制：

壹、研究範圍

由於研究者為教師，因此本研究僅以研究者任教之臺中市可樂國小二年級「太陽班」(化名)共 29 位學生為研究對象。在樣本的選擇上較不具代表性，故研究結果推論受到限制。

貳、研究限制

一、研究方法的限制

本研究採行動研究法，由於研究者為主要教導者，在蒐集資料中難免會有偏頗，因此採用二年級「太陽班」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進行資料蒐集，並輔以上課錄影的資料，以作為本研究之佐證資料。

二、研究時間的限制

本研究課程實施時間共兩個月，故能觀察到研究對象的生氣情緒因應及改變受時間限制因素，無法全面觀察到「太陽班」學生對於生氣情緒的因應，研究者只能初步針對生氣情緒進行說明，教導學生面對生氣的解決方式。

三、研究對象的限制

本研究僅以研究者所任教之臺中市可樂國小二年級「太陽班」學生為研究對象，對其他地區或學校而言，可能因為背景、地區、文化或其他因素的影響而有所不同，因此在解釋研究結果時，無法將結果推論至其他對象。

本研究雖有以上諸多限制，但研究者仍盡量以客觀角度，多方蒐集資訊，包括學生的文件收集、課堂觀察、家長、學生及協同教師回饋與研究者教學省思，期能維持研究的客觀性，提供相關授課老師作為情緒教育策略實施之參考。

第二章 文獻探討

本章主要在探討與本研究有關之理論基礎，以及國內外相關研究之文獻，以作為本研究支持論點依據。本章共分為三節，第一節為情緒內涵探討；第二節為情緒教育；第三節為情緒的調節及相關研究。

第一節 情緒內涵探討

本節旨在探討情緒的內涵，包含：情緒的定義、情緒的特性、情緒的類別、情緒的相關理論、兒童情緒的發展及生氣情緒的探討。茲分述如下：

壹、情緒的定義

Goleman (1995) 認為情緒是指個體感受到的思想、生理和心理的狀態及行為；Lazarus (2000) 指出「情緒是我們因外在或內在環境轉變而產生的生理上、主觀意識上和行動傾向上的反應」(引自李選，2003)，張春興 (2007) 提到情緒是個體受到刺激後所產生的狀態，個體能察覺並感受到情緒，但情緒本身不容易被控制，且情緒會導致個體在身體及心理上產生變化，此變化對個體的行為來說，是有干擾或是促進的作用，可以分為喜、怒、哀、樂、愛、惡、欲七種。許文禧 (2011) 將情緒定義為：由外在事件或內心的身心狀態刺激所引發的複雜心理歷程，不同的個體對同樣的刺激有不同的解讀及因應行為。國內外專家學者對於情緒的定義有不同的見解，研究者將蒐集到的資料歸納，整理為以下對於情緒定義一覽，如表 2-1、2-2 所示。

表 2-1

國內學者情緒定義一覽表

研究者	情緒的定義
王淑俐 (1995)	情緒是一種反映內在不安的狀態，當刺激發生後，個體會產生心理感受與生理變化，此身心感受是屬於意識層面的情意部分，強烈的情緒會促使個體採取外在的行動。
吳英璋 (2001)	情緒是一種可以進行人際溝通和了解自我及他人的能力，人際

溝通透過個體的情緒表達，而了解自我及他人則是透過情緒的覺察。

- 楊俐容（2006） 情緒是刺激所引發的心理感覺，個體不但會在外表上表現出來，身體內部也會產生生理變化，此外個體會對情緒刺激進行認知。綜合生理反應、外表變化和認知評估，就會產生情緒經驗，促使個體去作出情緒反應。
- 張春興（2007） 情緒是個體受到某種刺激後所引起的一種身心激動狀態，當此狀態存在時，個體不僅會有主觀感受和外在顯表情，也會伴隨身心的反應。
- 曾媯妍（2011） 情緒是由內、外在刺激引發的一種反應狀態，這些狀態是由個體的心理感受、生理反應、認知評價及外顯行為交互作用而成。

資料來源：研究者整理

表 2-2

國外學者情緒定義一覽表

研究者	情緒的定義
Plutchik（1994）	情緒是一種自我的感受，情緒存在於社會行為與人際互動中。
Lazarus & Lazarus（1994）	情緒包含六項心理要素，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，2001)
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。
Scherer（2005）	情緒由五個關鍵要素構成，包含 1.認知評價：提供的事件和對象進行評估；2.身體症狀：生理的情感體驗成分；3.行動的傾向：一個激勵的運動反應的準備和方向；4.表情：面部和聲樂表情幾乎總是伴隨著一種情感狀態進行溝通的行為反應和意圖；5.情

感：主觀情緒狀態的經驗。

Schacter (2011) 與特定模式的生理活動有關聯，其關聯可能是正向或是負向的經驗。

資料來源：研究者整理

綜合上述專家學者的看法，情緒的成分是一種主觀的心理感受、是個體主觀的認知評價、是互動下的產物，雖然各專家學者對於情緒定義有不同的敘述，但大部分皆認為情緒不是無端產生，是由內在或外在刺激所引發。因此，研究者將情緒定義為：「情緒是一種歷程也是能力，是由內外刺激所引發的狀態，此狀態端看個體主觀解釋。」。

貳、情緒的特性

在進行情緒教育課程前，對於情緒特性的全盤了解，有助於課程的規劃及實施，據此，研究者綜合國內學者（唐璽惠、王財印、何金針、徐仲欣，2005；張春興，1993；曾娉妍，2011；楊俐容，2006；蔡玉華，2005；蔡進雄，2009）對於情緒特性的論述，整理為以下八項特性：

一、情緒有主觀性

張春興（1993）指出個體所經驗到的情緒事件是主觀性的，因為個體的知識經驗不同，針對相同的刺激不一定會引起相同的情緒經驗。而蔡玉華（2004）也指出個人對情境、刺激及文化背景、人際互動、自我目標的了解與評斷結果影響情緒經驗的產生。「理性情緒行為療法」創辦者 Ellis（1977）提到人的行為及情緒接受到個體的認知習慣所影響，我們會持續以一些不利自己的想法或是無效用的問題解決方法，如果要改變行為及情緒，必須要先認識自己對於事實解釋的傾向，並試著去除自我設限的認知習慣。

二、情緒由刺激所引發

情緒是由刺激引發的，是一種複雜的心理歷程，並不會毫無緣由地發生。刺激的來源分為內在及外在刺激，內在刺激指的是個體內在所經驗到的感受所引起的情緒，

例如：個體的身體狀況不佳，容易感到生氣或是沮喪；個體外在環境中的人、事、物是造成個體情緒的外在來源，例如：個體因為朋友不理會自己而感到難過，或是因為他人的一句讚美變得開心（曾娉妍，2011）。

三、情緒有普遍性

從觀察動物的研究中發現：情緒有其普遍性，因為人類的基本情緒和表示是天生且共通的，情緒表現的功能即為求生和適應環境（引自曾娉妍，2011）。唐璽惠等人（2005）提出人類的情緒是與生俱來、自然的反應，且對於情緒的正、負向影響是普遍存在的，可以透過教育和學習個體對於情緒管理之能力。

四、情緒有可變性

情緒的可變性在於個體情緒的深度和廣度反應會因為年紀增長及身心發展成熟而漸漸轉變，亦即個體的情緒反應並不是一成不變（曾娉妍，2011）。

五、情緒有動機性

張春興（2009）提到情緒與動機兩者間的關係：一是情緒的產生是伴隨著動機性行為，二是情緒本身即是動機，個體產生的不同情緒，與動機是否得到滿足有關，而當觸發行為的動機來源是情緒時，個體所產生的行為即為情緒性行為。

六、情緒有其作用結果

刺激引發情緒，連帶地會影響後續的行為，只是情緒的種類或是強度的不同，會引起不同效果的行為，而情緒影響的後續行為對個體可能產生激勵的效用，也可能瓦解正在進行的行為，例如：個體有愉悅的情緒，通常會促使個體更有信心、邁向新目標；而失望的情緒容易使人對於身邊事物都興致缺缺，甚至對於生活沒有未來感。

七、情緒有教育性

楊俐容（2006）指出人類的基本情緒是與生俱備，透過學習可以學到較為複雜的情緒及情緒的表達方式。個體如果能透過適當地管理自我的情緒，在人際關係、學習成就及自我效能等議題中，就能適應較為良好，而管理自我情緒需要透過學習與教育的過程來改善及調整個體因應情緒的模式。

八、情緒無對錯之分

個體評估、表達、表達情緒的方式，才是最終效果，雖然情緒是受到刺激所引發，但情緒本身並沒有所謂的對或錯（蔡進雄，2009）。個體的情緒表現有兩極之分，包括強烈和微弱、緊張和輕鬆、正向和負向、複雜和簡單，端看個體以何種方式表現出自身的情緒，只要不影響他人，在合理範圍之內的情緒發洩都是可以接受的。

由此可知，情緒是由刺激引發的，是一種複雜的心理歷程，內、外在刺激都可能引起個體的情緒反應，而情緒反應如何，端看於個體如何解釋此刺激。情緒的本身並無對錯之分，個體對於引起情緒的刺激解讀不同，產生不同的情緒反應，而情緒透過個體的年紀增長及身心成熟，加上其可教育性，對此，研究者認為，透過了解情緒的特性，更有助於提升情緒教育的教學成效。

參、情緒的類別

情緒是由個體對於內、外在刺激解讀所引起的主觀感受，是一種複雜的心理歷程。據此，研究者綜合國內、外學者對於情緒分類，整理為以下幾種類別：

一、情緒的分類

曾娉妍（2011）指出個體的情緒表現有兩極性，主要分為以下三方面：一是情緒依強度大小分為強烈和微弱狀態，而此狀態是根據引起個體情緒事件的意義所決定的；二是情緒依引起個體的身心狀態分為緊張和輕鬆兩種，帶給個體緊張狀態的情緒會影響個體正常的表現，例如：恐懼，而愉快的情緒讓個體的身心都可以放鬆，對於個體的表現有正向的影響；第三則是依個體的目標分為正向和負向的情緒；最後情緒分為複雜與簡單狀態，基本情緒對於個體來說，較為簡單，而複雜的情緒是後天發展或是經由學習而來的，通常包含了兩種以上的情緒。

Plutchik (1980) 指出人類有八種基本情緒：恐懼/害怕 (terror/fear)、憤怒/生氣 (rage/anger)、狂喜/高興 (ecstasy/joy)、悲痛/悲傷 (grief/sadness)、信任/接受 (trust/acceptance)、厭惡/討厭 (loathing/disgust)、期待 (expectancy)、驚奇 (surprise)。Shaver (1987) 等人將情緒歸納為六種基本情緒，包含：愛 (love)、喜悅 (joy)、憤怒 (anger)、悲傷

(sadness)、恐懼 (fear) 和驚喜 (surprise)。Lazarus (1999) 將情緒分為五大類，包括：令人厭惡的情緒 (The Nasty Emotions)、存在層面的情緒 (The Existential Emotions)、由不利的生活條件所激起的情緒 (Emotions Provoked by Unfavorable Life Conditions)、由有利的生活條件所激起的情緒 (Emotions Provoked by Favorable Life Conditions)、同理的情緒 (The Empathic Emotions)。

國內外學者對於情緒有不同的分類，研究者綜合以上專家學者將情緒以帶給個體身心狀態感受及目標分為正向和負向情緒，正向情緒帶給個體放鬆、愉快感覺，包含快樂和高興等；而負向情緒帶給個案緊張的感覺，包含憤怒、生氣和悲傷等。

二、情緒的功能與影響

大多數專家學者將情緒簡易分為正、負向情緒，情緒帶給個體不同的功能及影響，以下綜合幾位專家學者(Ciarrochi、Forgas 和 Mayer，2001；蔡秀玲、楊智馨，2007)的研究與看法，指出情緒會帶來下列功能和影響：

(一)、正向功能

1.生存功能

情緒能幫助個體知覺到外在情境危險，由此產生方法以適應問題，以求生存。人類在情緒的狀態下，能激發潛能，以利生存繁衍。

2.人際溝通功能

情緒可以從表情、聲調、肢體動作、眼神等方式傳達，藉由觀察別人的這些外顯行為，可以知道別人的情緒狀態，透過這樣的方式預測及給予別人適當的因應措施。另外，個體會透過情緒來察覺及向他人表達自身的感受。

3.動機性的功能

情緒有動機的特性，促發個體內在動力，採取行動以因應情境。

4.引導、激發人類行為

個體對訊息的解讀會因為情緒感受受到影響，而這會激發出個案因應情緒的反應，且人類因為有這樣豐富的情緒，才會有美好的藝術創作和生活。

(二)、負向影響

1.影響身體健康

情緒會激發個體的生理反應，當個體出現負向情緒時，會有血壓上升、呼吸急促、心跳加速等生理變化，內分泌及免疫系統皆會受到影響，當個體長及處在負向的情緒狀態下，免疫系統可能會下降，誘發疾病的產生。

2.影響心理健康

負向情緒會干擾心理狀態，如果這樣的心理狀態沒有得到妥善的處理及解決，便會在心中累積起來，影響心理健康。長期處在負向情緒狀態下，誘發精神疾病(例如：憂鬱症等)的機率會增加。

3.影響學業及工作表現

個體長期處在情緒緊繃的狀態下無法放鬆，可能引發行為的不適應，個體可能會喪失興趣，沒有自信，變得退縮，除了影響人際互動外，也會影響到到學業及工作上的表現。

4.影響家庭生活

家庭成員的互動也會受每個成員的情緒表現影響，如果個人的負向情緒轉移至其他成員身上，將會導致家庭氣氛不和氣，嚴重的話，家庭間可能會有暴力事件發生。

情緒的正向功能能讓個體適應環境、促進內在動力，並以此方式傳達給他人告訴個體本身的狀態；而情緒的負向功能影響個體心理、身體健康，甚至會延續影響到他人，情緒對個體的負向影響不容小覷。在本研究中，研究者將情緒教育的實施重點放在負向情緒---生氣，希望透過情緒教育課程能提升孩童對於生氣情緒的因應。

肆、情緒相關理論

西方研究情緒理論已有百餘年歷史，不同時期的學者對於情緒的假設、研究重點略微不同，本研究將生理、認知及社會互動層面的情緒理論分述如下：

一、情緒的生理論

(一)、James-Lange 情緒理論 (James-Lange theory of emotion)

美國心理學家 James 和丹麥生物學家 Lange 分別提出類似的情緒理論，該理論認為外在刺激引起個體的生理或身體反應，而後情緒經驗的產生是因為個體的生理或身體反應（引自馮觀富，2005）。例如：遇到危險時（外在刺激）導致心跳加快（生理反應），因此感到害怕（情緒經驗）。

(二)、Cannon-Bard 情緒理論 (Cannon-Bard theory of emotion)

美國生物學家 Cannon 及弟子 Bard 對於 James-Lange 情緒理論提出質疑，James-Lange 情緒理論提出情緒經驗的產生是因為個體的生理或身體反應，但 Cannon 及弟子 Bard 認為個體無法僅從生理或身體的反應覺知到情緒的類別，例如：生氣、害怕或是興奮的時候，都可能引起心跳加快，但個體覺知到心跳加快，並不能確定此生理反應是因為生氣、害怕或是興奮哪一種情緒所引起的。因此，Cannon 及弟子 Bard 主張，個體覺知到外在刺激時，會將刺激傳輸到中樞神經系統內的視丘與下視丘，進而傳到大腦皮質，產生情緒經驗，並由身體器官表現出情緒反應，理論強調情緒的產生是大腦對刺激的知覺，並不是起源於身體的生理變化（引自馮觀富，2005）。

二、情緒認知論

(一)、情緒二因論 (two-factor theory of emotion)

情緒二因論 (two-factor theory of emotion) 是由美國社會心理學家 Schachter 和 Singer 建立，他們質疑 Cannon 及弟子 Bard 的看法，認為情緒經驗源自個體對刺激情境與對生理變化的認知。情緒經驗分為兩個階段，前半段是情緒性質起源，是個體對刺激所引起生理變化的認知，後半段是情緒內涵的決定因素，是個體對引起生理變化的刺激情境之認知。此外，因理論重視當事人自己的認知解釋，所以亦稱為「情緒歸因論」 (attribution theory of emotion) (引自 Strongman, 2001)。

(二)、情緒認知評估論 (cognitive appraisals theory of emotion)

Arnold (1960) 的理論包含環境、認知、行為和生理等多種因素，強調外在刺激必須先被評估後才能產生情緒，其認為個體會直接、自動地評價所遇到的任何事情，對情緒的認知成分有很大程度是依據評價的結構（引自游恆山譯，1993）。王淑俐舉

例說明個體對情境的認知和評估，當我們在樹林中遇到熊會害怕，但在動物園裡看見關在籠子裡的熊並不會感到害怕（常雅珍，2005）。

Lazarus 認為情緒過程中，最重要的是個體的認知評估，因個體在相同環境下，可能有不同的認知評估，而這會引發個體出現不同的情緒反應。認知評估包含初級、次級以及再評估三種型式，評估的重點端視於刺激對個體的意義及重要性，初級評估主要在評估刺激對自己的意義，次級評估則是在評估刺激後採取行動以因應情境，再評估是因應次級評估後的回饋（引自陳怡瑩，2015）。

三、情緒的社會互動論

Denzin（1992）認為情緒是「自我」的情感，「自我」存在於社會互動中，所以情緒來自於社會、從人際互動中形成，Von Salisch（2001）認為情緒會隨著兒童的成長環境中，手足、同儕、成人甚至於文化都可能是扮演教導兒童情緒之角色。

伍、兒童情緒的發展

情緒是由刺激所引發的主觀反應，人類生來即有情緒，但其影響來自於生長成熟及後天的學習。張春興認為人類的情緒發展遵循兩個原則：情緒是與生俱來，但其會隨著個體的成長由簡單到複雜；後天的學習影響情緒表現的時機及因情緒所產生的行為，兒童的情緒發展是一個嘗試錯誤的歷程，當情緒表達後能獲得滿足，就會被保留下來，如果情緒表達後會受到處罰，此種表達方式就會被兒童捨棄、以其他方式代替之（引自李小觀，2014）。

一、兒童情緒發展的特徵

隨著年齡的增長，兒童的情緒發展呈現以下四個特點：情緒表現由外顯到內隱；情緒能從衝動到自我控制；引起情緒表現的刺激是由具體到抽象，直接到間接；情緒表達內容從生理到社會性需要（李丹，1990）。王春展（1999）認為兒童期的情緒發展大致以認知為主，父母之外的重要他人對兒童的影響日趨重要，兒童由自我中心漸漸地能夠認知並觀察到同儕及社會的需要，並學習表現出能被社會接受並符合期待之情緒反應。

王淑俐（1995）將成年以前的情緒分為嬰兒與兒童早期（零至四歲）、兒童期（五至十一歲）及青少年期（十二至十八歲），其中，兒童期又可分為兒童前期（五至八歲）及兒童後期（九至十一歲）。在兒童前期，兒童的生活範圍從家庭向外擴展到幼兒園、遊樂場和公園等，隨著接觸的人、事、物增多，他們對於人際互動及外在物質世界也漸漸產生興趣，唯此時期的兒童表達強烈情緒仍以較自我中心的方式、不太顧慮別人的感受。在兒童期後期的兒童會更熱衷參與同儕團隊活動，希望得到同儕的認同與讚許，有機會自己做決定並承擔後果。

蘇月妙（2012）依照兒童的生理年齡發展，將兒童的情緒發展整理為以下幾種發展情形：

- 1.六個月以前的嬰兒已經能區分面部表情，對於成人給予的關愛和讚美表現較多正向情緒。
- 2.一歲以前的幼兒對他人的情緒認知開始有社會檢索的表現，並透過咬東西或轉移目標調節負向情緒。
- 3.一歲到三歲的幼兒透過活動與人互動，會企圖控制不舒服的刺激或壓力源。
- 4.三歲到六歲的兒童主要透過肢體運動認識情緒，開始會運用認知策略調節自己的情緒表現。
- 5.六歲到十二歲的兒童已發展出統整周遭線索來了解他人情緒的能力，伴隨著道德判斷來覺察自我情緒，形成內在自我標準，更專注自己的情緒問題。

綜上所述，兒童的情緒發展除了兒童本身的認知發展成熟外，後天的學習及與他人的互動影響也不容小覷，特別是在兒童期後段，兒童能發展出對他人的尊重，建立同理心，透過與同儕的互動以社會認可的方式來表達及管理情緒。兒童在日常生活的境中，對於情緒的表達仍是需要被教導的，因此本研究在教學活動設計上著重在教導兒童因應生氣情緒能力。

二、兒童情緒發展的相關理論

兒童的情緒理論關注兒童不同階段情緒的發展，認為兒童的身心發展、認知發展

、家庭教養、學校教育及習得的經驗都是影響情緒的因素，情緒會因此分化及複雜化，形成兒童不同的情緒經驗（陳怡瑩，2015）。因此，在實施情緒教育前，對於兒童情緒發展理論進行深入探討，將有助於情緒教育策略方案之設計，以下分述較為常見之兒童情緒發展理論：

(一)、心理社會發展理論

Erikson 提出心理社會發展理論，其認為人是社會的產物，並假設個體生命歷程分為八個階段，因應個體的身心發展及社會文化要求，每個階段有待完成之任務，亦有個體的衝突存在，此即社會心理危機。個體若能積極適應解決該階段之危機，有助於適應環境及下一階段的發展；反之，若個體無法解決該階段之危機，則會對個體產生負面的影響。因此，當兒童面對生活中的衝突及危機時，對於心理和情緒的思維和因應態度極為重要（周盛勳，2002）。

(二)、認知發展論

Piaget 的認知發展階段論認為認知及情緒是互相影響的，強調孩子在社會情境中建構知識，以回應自身的失衡，使其達到平衡，其理論將孩童自出生至青年期分為四個階段，如表 2-3 所示：

表 2-3

Piaget 的認知發展階段論

年齡	認知發展階段	情意發展階段	情意發展特徵
0-2 歲	感覺動作期	自我中心-非私人	情感未分化，無結構，只知道自己的感覺及行動，需求滿足且避免不舒服。
2-7 歲	前運思期	他律時期	受生活中重要他人及「權威-依賴關係」的動力影響。

(續下頁)

7-12 歲	具體運思期	人際階段	感情受同儕，及與同儕交互關係所影響。
12-15 歲	形式運思期	自主階段	成人權威及同儕影響減弱，開始發展個人理想、價值觀。

資料來源：王淑俐（1995）。**青少年情緒的問題、研究與對策**，51-52。臺北：合計出版。

在 Piaget 的認知發展理論中，國小階段的兒童屬於「具體運思期」，以去集中化取代前運思期的知覺集中傾向，能同時理解兩個向度上的事物，具備同理心、理解多重情緒能力（引自吳盈瑩，2000）。

(三)、發展互動論

發展互動論認為兒童在成長過程中會經過可預測、循序漸進的發展歷程，結果可能是連續或間斷性的。隨著不同階段及個體本身的差異，使得連續過程中又有階段的現象，個體將會透過自身的敏感及技能與環境探索互動，主動尋求經驗統合與協調，維持個體成長與發展（周盛勳，2002；葉姿伶，2011）。

(四)、情緒認知論

情緒認知論重視個體認知歷程介入作為情緒因應與處理，個體會對情緒刺激情境產生覺知、評價、判斷及解釋，在情緒的發生、過程、成分類別、反應、控制和發展上，皆需要情緒的認知為中介，個體透過評價決定情緒反應的類型，產生情緒的改變（黃珮貞，2007）。

(五)、情感發展階段論

Dupont 的理論根據 Piaget 的理論概念而來，並加上自己的研究發展出情感發展理論，其理論將孩童自出生至成年分為五個階段，如表 2-4 所示：

表 2-4

Dupont 的情感發展階段論

年齡	認知發展階段	情意發展階段	情意表現特徵或任務
0-2 歲	感覺動作期	自我中心-非私人	尋求滿足且避免不舒服；所以情感集中在自己的身體和行動。
2-7 歲	前運思期	他律時期	發展與他人的關係，表達感情；基本情緒(生氣、悲傷、快樂與害怕)表現出來。衝動的控制開始，獨立於父母，喜歡同儕直到階段末期。
7-12 歲	具體運思期	人際階段 心理的-私人性	情感集中在與同儕的關係上，學到一些社會技巧，行動不依賴父母；有能力了解他人重要觀點；行動與情感不再集中自我；發展對他人的尊重。 情感投入與個人認同有關的各種理想與價值觀追求，發展內省；會想到自己的想法與感覺；評估自己並與他人做比較，且能察覺他人的心理存在。
12-15 歲	形式運思期	獨立自主階段	控制自己的命運，了解自己是獨立自主的。
15 歲以上		統整階段	人生觀完全發展，投入於情感的統整。

資料來源：吳盈瑩(2000)。情緒教育融入國小國語科之教學研究-以國小四年級為例(未出版之碩士論文)，國立東華大學，花蓮縣。

由上述所列之兒童情緒發展相關理論可知，本研究之研究對象國小二年級學童，情緒發展在 Piaget 的「具體運思期」，Dupont 的情緒發展理論來說脫離他律時期，進入人際階段，此階段的兒童情緒發漸趨成熟，行動與情感不再集中自我，而在與同儕的關係上。情緒教育實施的關鍵期在小學階段，本研究將依此階段的兒童情緒發展設計課程，透過情緒教育策略的教導，增進兒童對生氣情緒的因應能力。

陸、生氣情緒的探討

每個個體皆有生氣的情緒反應，只是不適當的生氣情緒反應會造成自己與別人的困擾，在研究之前，實有必要好好地瞭解生氣。本節以生氣情緒的定義及功能來認識生氣，分述如下：

一、生氣的定義

生氣是一種我們所擁有的基本情緒，通常發生在當個人獲得目標或滿足需求受到阻礙時，生氣又可分為不滿到盛怒不同程度（方惠貞，2008）。國內外專家學者對於情緒的定義有不同的見解，也難以對情緒下完整的定義，但皆認為情緒有強度的不同、對情境的知覺影響情緒的產生、情緒影響身體的反應和外顯行為。同樣地，在定義生氣情緒也有相同的困難，與生氣有關的情緒很多，包括：敵意、報復、忌妒、激怒、憤慨、發怒、憎恨、煩躁、生氣、憤怒、悲痛、盛怒、刁難、嘲諷和惱怒，每個人對於生氣的原因和反應皆不同，所以無法完整地定義所有的涵義（徐大偉，2000）。國內外專家學者對於情緒的定義有不同的見解，研究者將蒐集到的資料歸納，整理為以下對於生氣定義一覽表如表 2-5 所示：

表 2-5

生氣定義一覽表

研究者	生氣的定義
Novaco (1979)	生氣是一種激動的情緒，導因為激怒個體的評價和不適當的期望，生氣易導致攻擊行為。生氣情緒的產生是一種認知中介的過程，生氣包含生理的激發狀態和認知水準。

- Cavanagh (1982) 生氣是源自於滿足需求過程受阻、受挫所產生之情緒。
- Alschuler & Alschuler (1984) 生氣是個體受到傷害的一種內在暫時性反應。
- 張春興 (1989) 生氣情緒是一種強烈的情緒反應。生氣的起因是個體遭遇強烈的刺激，例如受到攻擊、威脅及羞辱等，使個體受挫、尊嚴受到傷害時所表現的憤怒反應。會出現面部表情及身體上的生理變化。
- Tavris (1989) 生氣是一般人常有的經驗，生氣的特徵有：
- 一、生氣是一種能量。
 - 二、生氣與攻擊是連結在一起的，兩者皆與攻擊的本能有關，只是生氣是情緒的一種，而攻擊則是外顯行為。
 - 三、生氣是個人目標與期望遭受挫折時的本能反應。
 - 四、如果個體向外表達的生氣情緒受阻，就會轉向內在，個體會感到憂慮、焦慮或無力。
- Hamilton (1991) 將憤怒視為包含四個階段的歷程：
- 一、憤怒情緒的引發：當個體自覺挫折、威脅或不合期待時，引發憤怒情緒的產生。
 - 二、焦慮狀態產生：引發憤怒情緒後，經歷失望、無力進而呈現焦慮不安狀態。
 - 三、能量儲存：在高焦慮狀態，個體會產生一股戰鬥力量，並同時開始儲存能量以採取接下來行動。
 - 四、能量釋放：如果以上的能量釋放會助於紓解憤怒，但能量若沒有釋放，將會干擾生理功能。

- 李瑞玲（1993） 生氣不是一個刺激或反應的單獨現象，而是一個連續歷程，包含三大要素：生氣的前置情境、生氣激起狀態及生氣的反應方式。
- 劉淑滢（1996） 生氣是個體受到威脅、外顯宮及、口語攻擊、失望、限制或挫折等刺激所引起之急性反應。

資料來源：研究者自行整理。

透過專家學者對生氣的定義，我們可以瞭解生氣是個體的基本情緒，由刺激所引發，是一個連續的歷程，其包含生理、心理、認知及行為層面的交互作用，個體對於生氣有不同的強度的展現方式。

二、生氣的特性

在進行情緒教育課程前，對於生氣特性的瞭解有助於課程的規劃及實施，據此，研究者綜合專家學者（Averill, 1982；Berkowitz, 1981；Cavanagh, 1982；Izard, 1977；Spielberger, Jacobs, Russell, & Crane, 1983；李瑞玲, 1993；徐大偉, 1999；劉淑滢, 1996）提出對於生氣情緒特性的論述，整理為以下六項特性：

（一）、生氣是一種基本情緒

Berkowitz（1981）主張生氣是一種基本情緒，當個體感受到威脅或挫折時產生，越是讓個體感受到不愉快的事件越容易引發生氣。Spielberger、Jacobs、Russell 和 Crane（1983）認為生氣涵蓋的範圍從輕度的煩惱、憤怒到強度的激怒與氣憤，是一種不愉快的情緒。Izard（1977）指出，生氣通常發生在個體追求目標或滿足需求過程受阻、受挫時，被視為是主要的情緒。Averill（1982）認為生氣有生理、心理及社會層面，生氣在生理層面和攻擊反應類似，比煩躁更強烈，包含歸因責備及報復，可能影響個體的人際關係；生氣在心理層面有針對評價錯誤做修正的功能；而生氣在社會層面，則是將個體的行為維持在可被社會接受的標準內。Cavanagh（1982）認為生氣的目的是在促動個體處理需求受阻、以達到滿足需求的狀態。

（二）、生氣是受刺激後的情緒反應

生氣是由個體受到外在挫折、不公平、煩惱、威脅、限制、外顯攻擊、口語攻擊或失望等刺激所引發的一種急性反應（劉淑滢，1996），在交感神經的反應之下，生氣情緒可能會引起身體、言語上的內隱或外顯攻擊行為。刺激所產生的生氣情緒是複雜的情緒狀態，生氣的生理喚起現象，例如血壓升高、呼吸急促及肌肉緊張現象常令個體感到不舒服，嚴重一點會引起衝動性的攻擊反應（徐大偉，1999）。

(三)、生氣是一個連續過程

李瑞玲（1993）提出「生氣歷程」觀點，指出生氣的三大要素：生氣的前置情境、生氣的激起狀態（包含生氣事件的發生頻率、生氣頻率、生氣強度及生氣持續度）及生氣的反應方式（包含以語言表達生氣、以動作表達生氣、間接生氣、將生氣放在心中不表達出來及控制生氣），是一個連續的歷程而非一個刺激或反應的單獨現象。個體會在表達生氣後，根據生氣結果得到的生氣滿意度，作為提供個體生氣情緒的回饋機制（林冠伶，2009）。

(四)、生氣是一種能量

Tavris 認為生氣是個體常有的經驗，是種能量，可以圍堵、紓解，也可能來勢洶洶，如果個體向外表達的生氣情緒受阻，就會轉向內在，個體會感到憂慮、焦慮或無力（引自徐大偉，1999）。生氣是一種不能消失（destryed）的能量，只能以另一種形式轉換（引自 Fishman，1982）。Cavanagh（1982）認為，生氣源自於滿足需求的過程受阻，當滿足需求的過程受到他人阻擋時，就會對他人生氣，生氣的情緒就會被導向至他人；而當需求滿足的過程是受到個體自己的因素影響時，就會對自己生氣。

(五)、生氣是一種認知歷程的結果

Novaco（1979）認為生氣是一種激動的情緒，生氣的產生過程中，嫌惡刺激、認知評估及行為反應是交互作用的。生氣源自於個人評價和不適當的期望，包含生理的激發狀態和認知水準，當個體對事件進行認知評價後，認定為違反自我價值或規範，就會產生不愉悅的生氣情緒。而雖然生氣受到個體評估的影響，但評估的內容會因為個人動機、價值觀及期望不同產生差異（林冠伶，2009）。Ellis 認為並不是事件本身

造成個體困擾，真正造成困擾的是個體的信念和想法，如果個體在認知上堅持「總是」、「必須」、「一定」等非理性想法，面對挫折時容易產生自我責備、受到他人的評價影響，被引起的生氣情緒所困擾（黃素雲，2005）。

(六)、生氣是一種生理喚起的現象

Joines（1995）指出 Sigmund Freud 認為生氣是個體的本能反應，當個體生氣時，體內分泌大量的正腎上腺素以應付危機。而生氣是個體的界線遭到破壞所產生的感受，在發展上，生氣情緒最早出現於性器期（Oedipus stage）。Mathes、Adam 和 Davis（1985）提到當失去自尊時會導致生氣的感受，失去自尊時會讓個體感覺到自身的能力受到威脅，產生戰鬥或是逃避的反應，而生氣即是相對產生的情緒之一。

由此可知，生氣是當個體遭到挫折、傷害、不公平、煩惱、威脅、限制等事件時所產生的情緒反應，包含生理、認知、情感及行為方面。生氣情緒是種能量，可能經由外顯行為或內隱方式反應，需要發洩或紓解，對個體的生活有很大的影響。對於學童來說，其經歷的生氣情緒正是如此，他們的生氣情緒需要被紓解，因此，如何引導他們「好好地生氣」，將生氣情緒轉移或是紓解，尋求自己適合面對生氣的方式是非常重要的。

三、生氣的功能

生氣，通常被歸類為負向情緒，一般人對生氣的印象是不好、不應該、會傷和氣的，特別是在大人常會要在生氣狀態的孩子「不能生氣」，認為愛生氣的孩子是任性或脾氣不好的，但事實上並不是所有的生氣情緒經驗皆是負面的，從以下學者的看法，可以瞭解生氣其實有負向的影響，但也有正向的功能。以下就生氣的正負向功能進行論述：

(一)、正向功能

生氣情緒能帶給個體以下幾項正向影響，包含：適應環境與生存的能力、自我保護與防衛、協助個體覺察及處理壓力及幫助個體學習對他人表達溝通負向感受，以下就生氣情緒帶給個體的正向功能進行說明：

1.提供個體適應環境與生存的能力

Averill (1982) 指出，生氣是一個維持個人或社會接受的行為規範歷程，為了不受到他人的侵犯和破壞，所衍伸出保護自己或社會接受行為規範的方式。就此看來，生氣可提醒個體面對自己的問題、保護自己，更進一步可達到維護個人或社會接受的行為規範，對於個體適應環境與生存有正向的作用。而適當地表達生氣可引起他人的注意、改善人際互動中不平等的關係（陳玫靜，2007）。

2.自我保護及防衛

個體生氣時，體內的腎上腺素增加，能提供個體精力及能量做為自我防衛的資源，當任務變得困難時，能提供持續力，潛藏有效改變的潛在能量（徐大偉，2000）。

3.協助個體覺察及處理壓力

當個體產生生氣情緒時，除了是告訴個體該去因應及解決問題的訊號，同時也是提供個體有不公平、挫折、威脅或是煩惱存在的線索（徐大偉，1999）。當個體處於壓力情境時，容易感到心煩，此時產生的生氣情緒就是一個訊息，告訴個體必須處理目前承受的壓力（Novaco，1985；Taylor，1988）。

4.幫助個體學習對他人表達及溝通負向感受

方紫薇（1997）認為生氣可幫助我們學習對他人表達及溝通負向感受，個體向他人表達生氣，讓對方知道我們對事件的反應強度；而從他人的生氣中，個體可瞭解自己的錯誤，預防彼此受到傷害，提供瞭解彼此的機會，拉近雙方關係，個體也能體認到進一步溝通之必要（陳玫靜，2007）。

(二)、負向功能

生氣情緒的負向影響不外乎會傷害到個體與他人、影響個體的人際關係及使干擾個體的思考，以下將生氣的負向功能進行說明：

1.傷害個體與他人

陳玫靜（2007）提到，生氣會引起身體的壓力反應，使得自律神經中的交感系統亢奮，促進正腎上腺素分泌，造成生理疾病及心理上的不適，例如：心臟病、高血壓、

胃潰瘍及焦慮、憂慮、恐慌等。生氣的生理喚起現象，例如血壓升高、呼吸急促及肌肉緊張現象常令個體感到不舒服，嚴重一點會引起衝動性的攻擊反應（徐大偉，1999）。個體生氣時，可能使用口語或動作上的攻擊行為來保護自己，但有時過分或不必要的自我防衛，反而會造成他人的傷害（張文婉，2012）。

2.影響個體的人際關係

生氣可能會造成過分或是不必要的自我防衛，甚至因此拒絕與他人溝通，形成疏離感（方惠貞，2007）。生氣會影響個體與他人互動的氣氛，破壞人際互動的關係，當一個在生氣的人，常常讓人不敢靠近。李淑芬（2002）提到國內研究顯示，生氣與個人的同儕地位呈負相關。而生氣發怒時也顯現出個體自我情緒控制能力的不足，造成個體在與他人的人際互動中產生自尊及自信不足情況，如此惡性循環下，造成個體與他人的疏離感（張文婉，2012）。

3.干擾個體的思考

生氣情緒會干擾我們思考，特別是當個體被生氣情緒淹沒時，解決問題的行動與溝通能力就會受阻（方惠貞，2007）。生氣會使人暫時失去理智、打斷個體的思考，產生非理性想法、妨礙個體的行動（張文婉，2012）。

從上述生氣的功能來看，生氣是個體對衝突或挫折事件尋求解決問題、控制行為及矯正評估，其初始動機是正向的，但若個體無法控制自己的生氣，容易讓生氣產生負向的影響，甚至引起口語或是動作上的攻擊（曾華源、郭靜晃譯，1998）。因此，個體有生氣情緒是自然的，只是生氣後所選擇的想法及行為才是決定生氣對個體是正向或負向影響的因素。當個體感受到生氣時，如果能察覺到自己生氣背後的訊息、提醒自己該轉變方式以因應壓力狀態，生氣其實可以幫助個體化危機為轉機的。

由此來看，本研究的重點是要向學生強調生氣是可以被允許的，只是需要方法適當地宣洩生氣，透過情緒教育策略的教導，讓學生體會生氣是可以被轉化的，透過每堂課的練習，讓學生在面對自己的生氣時，能夠有效的因應生氣，以減少在日常生活情境中可能面臨的衝突。

四、兒童生氣情緒的表達

根據 Mesquita 和 Frijda (1992) 的研究顯示，兒童的生氣和快樂情緒表達一樣，是相當自然且與生俱來的。雖說是與生俱來的，但卻不代表嬰兒初生後即擁有完整的情緒能力，生氣情緒表達能力出現的非常早，恐懼情緒則是要到嬰兒初生後第一年晚期才會出現。基本情緒包括憤怒、害怕、驚訝、噁心、快樂和悲傷，這些情緒在嬰兒大約 6 週開始即可表達確認，當兒童遇到憤怒情境時，能以特定的方式表現出來（張文婉，2012）。

曾端真 (1994) 提到，國小階段的兒童，相較於成人來說，更容易因為受到挫折、誤會、不被瞭解、期待落空等因素，引起生氣情緒。Murphy 和 Eisenberg (1996) 研究 7 至 11 歲兒童生氣的因素，容易引起兒童生氣的事件依特性分別為身體、物質、個人控制、人際、語言攻擊及違反規則：

1. 身體：包含引起兒童身體上的疼痛和傷害所引發的生氣。
2. 物質：指兒童的物品或是空間被破壞或侵占
3. 個人控制：當兒童被命令或強迫做自己不想做的事時，相同地，當兒童想做的事不被許可時，也會引起兒童的生氣。
4. 人際：在人際互動中，當兒童感受到自己被忽略、拒絕，或認為朋友不遵守之間的約定規範等。
5. 語言攻擊：讓兒童受到傷害的語言；6. 違反規則：對方違反了約定好的規則及承諾。

學齡期兒童的生氣表達行為區分為報復、主動抵抗、發洩情緒、避開、尋找成人及表達不喜歡類型：1. 報復：包括兒童使用言語或身體攻擊對方；2. 主動抵抗：兒童會以非攻擊的身體或言語方式，保護自己的東西、位置或自尊，例如拿回被拿走的玩具；3. 發洩情緒：以哭泣或是鬧脾氣表達自己的生氣情緒；4. 避開：離開引發生氣的情境、對象或事件；5. 尋找成人：當與同儕有衝突時，兒童有時候會選擇威脅對方、會告訴老師或父母其他成人，或是尋找成人的安慰；6. 表達不喜歡：兒童告訴對方，

其行為不被喜歡，因此可能不能參與遊戲（引自陳雪靜，1999）。

Saarni 指出，兒童常用的生氣反應方式為以下五種，分別是：問題解決、尋求支持、遠離或避開、內在表達及外在表達，在這五種生氣反應方式中，兒童認為有建設性的表達方式為問題解決及尋求支持，而攻擊的外在表達是建設性最差的方法（引自徐大偉，2000）。另外，Saarni 也指出，情緒表達的發展是發生在社會脈絡中，當兒童認知到自己的內心感受與外在表達顯得不一致時，就會想辦法增加更多與人際、社會的互動。因此，兒童有處在學校、社團等小型團體的互動需求，伴隨著兒童年齡漸長，他們會逐漸開始練習使用語言等方式來溝通和表達生氣情緒（引自江文慈，1999）。

綜上所述，學齡期兒童雖然年紀小，但卻和成年人同樣地有遭遇外在挫折、不公平、煩惱、威脅、限制、外顯攻擊、口語攻擊或失望等刺激事件的情境，同時，因為學齡期兒童受到智慧、能力、經驗及發展的侷限，更容易受到上述事件引發的生氣情緒影響。學齡期的兒童，在認知上，雖然已經能瞭解生氣情緒的表達方式，但在實際上，對管理及抒發生氣情緒的技巧及能力卻是欠缺的，在處理生氣情緒時，經常以言語或身體攻擊對方、以非攻擊的身體或言語，保護自己、用哭泣或是鬧脾氣表達自己的生氣情緒、離開引發生氣的情境、對象或事件、尋找成人的安慰或是直接表達不喜歡對方等方式處理，隨著年齡及與人際社會互動的增加，才逐漸學到以語言、間接的方式來溝通和表達生氣情緒。因此，本研究以情緒教育策略的介入，希望透過教導學童因應生氣的方式，以減少兒童使用非建設性方式因應生氣的次數。

第二節 情緒教育

亞里斯多德說過：「任何人都會生氣，這沒什麼難的。但要能適時適所、以適當的方式對適當的對象恰如其分地生氣，可就難上加難。」可見，情緒的本身並不是問題，重點在於個體對於情緒的了解及如何表達情緒。

壹、情緒教育

一、情緒教育的緣由

1952年 Bullis 讓老師念情緒問題相關故事給學生聽，並鼓勵學生討論，此為最早的情緒教育（張富湖，2002）。過往美國教育太過重視智育發展，忽略了情緒，對學生的學習動機、自我概念及態度產生負向影響，因此，學者 Mosher 和 Sprinthall 主張發展學生對於自己、他人及環境的正向態度，直接促進學生的個人發展就是從學校端開始實施情緒教育，於是，教育改革興起了對情感教育的重視（葉姿伶，2011）。近年來，歐美各國對於「全人教育」開始關注，強調兒童在認知以外的發展，認為「情緒發展」是關鍵且對於個體的成就有更大的影響（齊隆鯤等人，2011）。

國內在升學主義掛帥的情況下，情緒教育不被重視，認為情緒不該隨便表露出來，且因傳統禮教的觀念，乖孩子、好榜樣才是被期待的表現。直到 Goleman 的著作「EQ」一書出現，國內才開始重視情緒教育的重要性（李小觀，2004）。

二、情緒教育的意義

黃月霞（1989）提到情感教育可分為狹義和廣義兩種。廣義的情感教育，包括人際溝通技巧、價值澄清、情緒教育、職業教育等間接提升學生情緒成長的心理技巧訓練；而狹義的情感教育以情緒-情感為主。Saarni（1999）認為情緒能力是個體與情境互動的過程中，逐步累積與發展的結果，隨著兒童年齡的增長，其在社會情境中學到的能力包含：檢視周遭情境，成為情緒意義來源；使用有利於自己的情緒表達；能以同理心連結自己的、自己與他人的情緒經驗及情緒反應與價值觀協調，並促進與他人的情緒溝通，這些情緒能力皆會隨兒童的發展趨於成熟。Scheffler（1991）主張在道德哲學的領域中，情緒教育和認知成長是不可分離的，Kosman（1999）認為應該把情緒教育視為重要的問題，感受的培育也是重要的道德關懷之一（林建福，2006）。王秀園認為情緒教育能幫助孩子辨識引發情緒的原因及培養內在情緒的敏銳度，當面對壓力時，學習紓解情緒，而在面對他人情緒反應的情境時，對於他人的情緒變化加以解讀並面對處理（引自陳怡瑩，2015）。洪蘭（2016）提到「情緒的控制是可以教的，而且教情緒控制比教課本知識還更重要，因為出社會後決定一個人成敗的，不是學業成績，而是做人態度」。為了更了解情緒教育的內涵，研究者將蒐集到專家學者對於

情緒教育之定義羅列如下表 2-6：

表 2-6

專家學者情緒教育定義一覽表

研究者	情緒的定義
黃月霞（1989）	情感教育是探討個體的各種感覺與衝突，及個體如何在團體中表達對自我和環境的各種感覺，其內容包括了解並接受自己、了解自己和他人的關係、感覺與情緒。
吳盈瑩（2000）	情緒教育課程在培養學生關於了解自己和他人情緒、情緒表達、情緒管理及情緒運用等能力。
吳英璋（2001）	情緒教育是協助孩子對當下情緒的敏感，並分析情緒的原因，使孩子無時無刻感覺、了解並體驗自己的情緒，其包含三個方面：第一，如何協助孩子認識及感覺情緒；第二，孩子是否有機會反思情緒的來源？情境對情緒的意義為何？第三則是以文字或語言紀錄孩子的情緒。
周盛勳（2002）	整理了相關論文，將情緒教育內涵歸納為在透過教學及問題解決的歷程，協助學生學習情緒、感覺和態度，以適應環境，教師以注意學生的情感反應來了解學生，指導學生評估、表達自己與他人的情緒，透過人際互動的方式，探討各種情緒感覺，協助學生認識、反思及表達處理自身情緒。
李小觀（2004）	情緒教育是在生活或是課程中融入情緒體驗，提供機會讓兒童認識進而感受自己和他人的情緒，並學習如何調節及視情境反應自己的情緒。情緒教育的學習不但可以增進正向的情緒發展，改善不適當的情緒及行為，人際互動關係也會跟著改善。

- 黃珮貞（2008）認為情緒教育是只有目的的介入，幫助學生探討各種感覺與衝突，並學習適切表達及應用情緒。
- 曾嫻妍（2011）認為情緒教育內容以情緒的覺察及表達為主，透過認知、情意和行為的引導，讓學生體驗所學的內容，並落實在生活中。
- Morse（1982）認為情感教育是有目的的情感介入，以增進學生正向自我概念，幫助學生在面對自己或他人情感時有適當的反應。

資料來源：研究者整理

綜合以上學者對情緒教育的看法，情緒教育是狹義的情感教育，是有目的性的介入，協助孩子對當下的情緒敏感，就內涵來說，是教學者透過教學及問題解決的歷程，協助孩子學習情緒、感覺和態度，以適應環境。實施情緒教育，首先重視讓孩子覺察自己與他人情緒的存在，希望透過生活或是課程中融入情緒體驗的方式，增進孩子的正向情緒發展，產生適當的情緒行為，建立良好的人際互動關係。

三、情緒教育的功能及重要性

情緒是個體的一部分，生來皆有，但我們常因為無法完全瞭解及掌握情緒導致無法收拾的後果，顯現情緒與生活是密不可分的。黃月霞（1998）提到情緒教育的重要功能之一在於預防問題行為的發生，曾嫻妍（2011）指出情緒教育在透過認知、情意及行為的引導，讓個體將親身體驗的情緒教育內容落實在日常生活中，促進個體擁有健康的身心、良好的人際互動、理想的學業表現和事業，及幸福的家庭生活。

Gardner 指出學習困難者，因情緒表達詞彙有限且無法分辨情緒表現是否恰當，以負向情緒因應人、事，需要透過教育教導有效的情緒反應（引自葉姿伶，2011）。Corey（1982）認為情緒教育對於輔導適應欠佳的兒童有很大的幫助，鼓勵兒童以語言表達感覺。

Goleman（1995）在其著作《情緒智商》(EQ: Emotional Intelligence)一書中特別強調情緒智商的重要，情緒為影響個體一生的關鍵，而因為這本著作，引發國內開始重

視情緒教育的重要。情緒會影響個體的身體、心理健康、家庭生活及事業表現，而情緒教育能預防問題行為且能提升學生的情緒智力，其重要性不容小覷。

貳、情緒教育的相關研究

本研究為透過情緒教育策略提升國小二年級學童生氣情緒因應之研究，故整理國內近十年情緒教育之相關研究，以作為本研究進行之基礎，茲將資料整理如表 2-7：

表 2-7

國內幼兒情緒教育相關研究

研究者 (年份)	研究題目	研究 對象	研究方法	研究結果
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	78 名 國小四 年級學 生	準實驗設計	1.情緒教育方案的實施，能提 升國小四年級學生的情緒智 力，且有持續的效果，但研 究結果不因性別不同而有差 異。 2.實驗組兒童喜歡上情緒教育 課程，也認為在情緒的認知 、情意及行為方面都有所收 穫和改變。
黃珮貞 (2008)	運用兒童繪本 進行情緒教育 之研究	國小三 年級學 童	設計實驗法	1.情緒繪本教育對於情緒管理 能力中等程度的學生成效較 佳。 2.情緒教育對大班的教學只能 做較廣泛的討論，無法針對 個別學生問題進行深入討論 。

潘美玲 (2008)	運用圖畫書於 情緒教育之行動 研究	幼稚園 混齡班	行動研究	透過圖畫書討論情緒教育，可以幫助幼兒覺察與理解正向情緒，情緒討論有利於幼兒發展情緒詞彙並理解他人情緒。
方惠貞 (2008)	國小班級中情 緒教育之行動 研究--- 以生氣情緒為 焦點	21 名國 小五年 級學童	行動研究	透過情緒教育，學生能夠覺察到情緒，但仍無法在事件發生當下立即察覺自己的情緒；學生在生氣情緒的表達與調適方面有進步；面對人際衝突，懂得解決的方法；覺察非理性思考仍有待加強
曾娉妍 (2011)	繪本教學對國 小學生負向情 緒表達之影響	63 名國 小二年 級學童	準實驗研究 法	用繪本進行情緒教育課程對學生負向情緒有正向的影響，使用繪本教材有其可行性。
葉姿伶 (2011)	情緒教育應用 於班級經營之 行動研究	國小一 年級學 童	行動研究	1.情緒教育方案的實施，讓學生在覺察、了解自己情緒及認知同理他人情緒等情緒智力得到改變。 2.情緒教育方案明顯增加了學生的正向行為，相對地在班級的問題行為則是減少的。
張家瑜 (2012)	國小三年級實 施靜心活動之 情緒教育行動 研究	9 名國小 三年級 學童	行動研究	靜心活動之情緒教育對學生的影響包括學生能覺察、分辨的自己情緒、提供學生體驗正向情緒，成為情緒涵養好的開始及有

				助提昇學生情緒理解與累積正向能量。
蔡雅如 (2014)	實施情緒教育課程對幼兒情緒能力之影響	10 名混齡幼兒園學童	前實驗研究	<p>1.情緒教育課程有助於改善幼兒的負向情緒表現，包括負向情緒出現次數降低及增加使用建設性的情緒表達。</p> <p>2.情緒教育課程在幼兒的「情緒覺察與辨識」、「情緒的理解」、「情緒表達」及「情緒調節」能力皆有提升。</p> <p>3.大部分幼兒能以語言或非語言的方式完整表現自己或他人與環境的情緒能力。</p>
陳怡瑩 (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	53 名國小三年級學童	準實驗研究	<p>1.情緒教育教學方案可行性高，對學生有正向的影響。</p> <p>2.接受情緒教育教學方案學生比未接受課程之學生在「情緒覺察」、「調整策略」及「情緒效能」中達到顯著差異。</p>
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	2 名幼兒園學童	行動研究	研究者採用以「情緒繪本」、「團體討論」、「情境模擬」及「情緒學習單」為主要結構進行之情緒教育課程，能夠正向的改善幼兒的情緒能力，發現幼兒的情緒調節方式由原本的不合適之表現

				方法調整為外顯的行為策略及內在策略歷程。
尤慧美 (2016)	以親子共讀進行情緒困擾兒童的情緒教育之探究	1名國小 二年級 女生	質性研究	經過親子共讀後，個案的情緒行為有明顯的改變，包括鬧脾氣和自傷行為減少、情緒表達較為緩和、較願意配合父母要求及與媽媽有親密的肢體互動、逐漸能聽進勸告建議的話。
曾明鑫 (2016)	網路繪本讀書會實施情緒教育之行動研究——探討學習歷程與學習結果	26名國 小六年 級學童	行動研究	情緒教育能增進學童情緒能力與涵養，包括：1.覺察與辨識自我情緒 2.了解情緒會影響他人，學習控制自己情緒 3.欣賞與接納他人不同之處 4.與他人分享及為他人付出 5.學習寬以待人。

資料來源：研究者整理

依照上述相關研究的整理，茲將研究對象、研究方法及研究結果歸納並於下分述之：

(一)、研究對象

研究對象從幼兒園學童（黃薇芯，2015；蔡雅如，2014；潘美玲，2008）、國小低年級（尤慧美，2016；曾娉妍，2011）、中年級（李小觀，2014；黃珮貞，2008；張家瑜，2012；陳怡螢，2015）到高年級（方惠貞，2008；曾明鑫，2016）皆有，由此得知，情緒教育應從小實施，且情緒教育對於這些學童有其重要和需求性。

(二)、研究方法

概觀而言，國內情緒教育相關之研究大抵以行動研究及實驗研究為主，文獻中除了黃珮貞（2008）採用「設計實驗法」、蔡雅如（2014）使用「前實驗研究法」、李小

觀（2014）、陳怡瑩（2015）及曾娉妍（2011）用「準實驗研究」、尤慧美（2016）採用「質性研究法」外，其他皆採用行動研究法。黃薇芯（2015）以班級教師角度出發，透過行動研究的方式，研究情緒教育課程實施之困難處及課程對於幼兒情緒能力的影響，研究者採觀察、省思、文件收集及訪談方式進行資料蒐集，詳實記錄教學歷程，結果顯示情緒教育課程對於幼兒的情緒能力有正向影響，而研究者本身同樣為教師，因此採用行動研究法進行本次研究。

（三）、研究結果

研究結果顯示，情緒教育的介入，對於幼兒園兒童到國小階段學生皆有正向影響，情緒教育介入方式包含繪本、網路讀書會或是靜心團體等，對於協助研究對象在覺察辨識自己及他人的情緒、控制自己的情緒、調整原本不合適之情緒表現等方面皆有提升，接受情緒教育教學方案學生比未接受課程之學生在「情緒覺察」、「調整策略」及「情緒效能」中達到顯著差異。

在國小階段以前情緒教育的介入，有助於孩子學習覺察、辨識、理解、表達進而調節自己的情緒，在團體的情境中，對於人際衝突可以較為有效方式因應，減少攻擊行為的出現。總地來說，實施情緒教育可以增加孩子自我的穩定性，對於與家人及同儕可以保持較為良好的互動，由此可見，情緒教育的介入有其重要及可行性，這是不容被忽視的。

第三節 情緒調節策略與相關研究

根據教育部（2013）幼兒園教保活動課程暫行大綱中，情緒領域可分為情緒覺察與辨識、情緒表達、情緒理解與情緒調節四項能力。本節旨在探討運用情緒教育介入以達到情緒調節之策略與相關研究，並根據學者（吳昭瑢，2012；杜宜真，2016；張雅茹，2008；陳淑芬，2005；陳怡瑩，2015；黃珮貞，2008；黃惠如，2010；黃淑娟，2014；黃名君，2016；曾娉妍，2011；曾健璋，2013；曾明鑫，2016；潘美玲，2008；鄭靜育，2013；賴秀怡，2013）之研究，研究者所使用介入之策略包含繪本、

理情行為療法及表達性藝術媒材，茲將介入之策略與相關研究分述如下：

壹、繪本

一、繪本的意涵

繪本，又稱為圖畫書，指的是一種以圖畫為主、文字為輔的書籍，且是一種以圖像語言說、寫故事，或以圖像語言共同演出的故事（蔡佩蓉，2014）。圖畫書是圖畫和文章用不同的方式表達同一個主題，圖畫和文章所說的內容不重覆；圖畫書還有一般書籍缺乏的多樣化效果，例如有翻頁方式及書籍開數大小不同形式（何三本，1995）。陳美姿（2000）歸納國內學者的看法，認為繪本有以下特點：內容運用連貫性，以敘事結構圖畫傳達和詮釋童話故事的涵義；繪本對象是 0 至 8 歲的幼兒，尤其以學齡前後階段的幼兒為主要對象；繪本特別強調敘述性故事與視覺藝術結合，圖片與文字是不可分割的。

蔡佩蓉（2014）歸納出優良的圖畫書應具有下列特質：(1)兒童性：依著兒童的發展、需要和興趣出發，選擇兒童所關切的事物，文字以韻律感及口語化呈現，並應用趣味、具體鮮明的圖畫來吸引兒童的注意力；(2)藝術性：圖畫書以優美而適合兒童程度的語言及純粹繪畫、美術設計的繪畫呈現其藝術性；(3)教育性：藉由閱讀圖畫書潛在陶冶而不是說教的方式，使兒童在認知、人格、道德及生活方面得到成長；(4)傳達性：圖畫書藉由淺顯的文字和圖像的描繪，達到「畫中有話，話中有畫」的傳達功效；(5)趣味性：以文字和圖畫產生的連續性、整體感、節奏感和動態感，提升兒童閱讀的興趣，並增加兒童持續閱讀的意願。林真美(2003)提到，繪本的目的為提供孩子經驗，讓孩子可以瞭解事理、增加知識，更重要的目的是豐富孩子感受的能力。

二、繪本的功能

Trepanier 和 Romatowski 於 1982 年進行一項研究，他們選擇一些有利社會行為內容之書籍，讓幼兒園及小學一年級的兒童進行故事討論，在討論中讓兒童思考問題。結果發現，這種介入教學策略有助於兒童的社會行為發展（引自蔡子瑜，2000）。繪本的目的在讓孩子透過閱讀及聆聽的過程中，拓展兒童的經驗，進而從中成長（林真

美，2003)。隨著繪本故事的發展，兒童也跟著書中人物一同經歷一段真實人生，看見書中人物如何自我成長、克服困難、解決問題和實現夢想，書中人物也成為兒童學習的榜樣（劉清彥，2011）。Huck、Hepler 和 Hickman（1993）認為，圖畫書的最高價值在於提供讀者以圖文傳達意念符號產生的經驗，從此重建與延伸過去經驗再創造新的感受。

蔡佩蓉（2014）及陳怡瑩（2015）彙整學者對繪本在教育上的功能，大致分為以下幾個方面：

（一）、增進認知學習

繪本的種類包羅萬象，讓經驗和閱歷有限的孩子從中拓展認知。而繪本讓兒童在輕鬆閱讀的同時，給予多元的學習內容，引發新舊經驗的累積連結，提供兒童觀察、思考、解析、感受與判斷的學習經驗，助於兒童統整多元智能。

（二）、培養情意態度

繪本中刻劃出良好的生活觀、正確的價值觀及優良的品格等，兒童藉由閱讀繪本的過程中，體會並習得以理性的態度解決問題、正向的態度面對生活、培養優良品格及正向的人生觀。

（三）、提升語文能力

繪本是以圖為主、文字為輔的書籍，讓兒童可以在閱讀中認識基本單字、語彙及對話，並藉此修正既有的基模、形成新知識和新語彙，增加語彙的質和量，促進兒童語文的學習。而繪本的趣味性和藝術性特質可增加兒童閱讀的動機，進而奠定閱讀的習慣。

（四）、涵養審美素養

繪本結合語文與繪畫藝術，文字的律動及節奏感加上豐富的色彩圖畫提升兒童的美學欣賞能力。兒童在閱讀的同時，從中感受到文學與藝術之美，有助於提升審美觀及藝術賞析的能力。

三、繪本與情緒教育

Zeece (2000) 指出，透過書籍、故事及文學相關的教學活動，能幫助孩子連結情緒與思考、了解自己與他人的情緒及表達方式，使其社會情緒的發展更為健全。陳雅萍 (2007) 提到繪本可以反映角色的心境，使兒童在閱讀繪本時能產生對角色情感之投射，認同故事角色，因此，繪本可扮演情緒教育的中介角色，透過繪本的角色及情境引發兒童的情緒經驗與心得。此外，兒童可藉由情緒教育主題繪本中學到故事角色解決問題的方式、人格特質及道德規範，兒童對故事角色的認同也能幫助兒童在遭遇類似的情緒問題時，以適當的情緒方式因應。陳怡螢 (2015) 提到繪本內容能反映兒童的生活經驗，提供兒童情緒紓解與認同的管道，閱讀繪本時，兒童透過與故事角色的取替取得正能量，除了協助兒童健全自我概念外，也幫助兒童理解情緒、平衡壓力，兒童從學習與人互動溝通之能力，並發展出屬於自己的情緒處理能力。

綜上所述，繪本本身的教育價值是多元的，其蘊含豐富有趣的知識與經驗，尤其繪本中的情緒經驗，能提供兒童一個良好的示範，是無法以口頭教導取代的，對此，研究者認為，若能將繪本納入情緒教育策略課程，定能開拓學生的視野、豐富其感受。

四、繪本與情緒教育之相關研究

研究者將繪本納入情緒教育策略教學中，故整理國內近年來使用繪本作為情緒教育介入策略在兒童情緒之相關研究，以作為本研究進行之基礎，茲將資料整理如表 2-8：

表 2-8-

國內使用繪本應用在兒童情緒之相關研究

研究者 (年份)	研究題目	研究 對象	研究方法	研究結果
張雅茹 (2008)	繪本教學對 增進國小低 年級學童適 當表達生氣 情緒成效之 研究	國小 低年級 學生	準實驗研究	1.應用繪本教學課程對實驗組 學童生氣情緒表達具有正 向影響效果。 2.實驗組學童對於繪本教學的 接受度高，繪本教學能引導 國小低年級學童建設性表達生 氣情緒，適當地抒發憤怒情緒。
黃珮貞 (2008)	運用兒童繪 本進行情緒 教育之研究	國小 三年級 學生	設計實驗法	1.情緒繪本教育對於情緒管 理能力中等程度的學生成 效較佳。 2.情緒教育對大班的教學只 能做較廣泛的討論，無法 針對個別學生問題進行深 入討論。
潘美玲 (2008)	運用圖畫書 於情緒教育 之行動研究	幼稚園 混齡班	行動研究	透過圖畫書討論情緒教育， 可以幫助幼兒覺察與理解正向 情緒，情緒討論有利於幼兒發展 情緒詞彙並理解他人情緒。

(續下頁)

黃惠如 (2010)	運用繪本教學於國小二年級學童生氣情緒之研究	國小 二年級 學生	準實驗研究	<p>1.繪本教學課程對實驗組學童在「非建設性表達生氣情緒」上的得分，未具有顯著的影響效果。</p> <p>2.繪本教學課程對實驗組學童在「建設性表達生氣情緒」上的得分，未具有顯著的影響效果。</p>
曾媯妍 (2011)	繪本教學對國小學生負向情緒表達之影響	國小 二年級 學生	準實驗研究	用繪本進行情緒教育課程對學生負向情緒有正向的影響，使用繪本教材有其可行性。
吳昭瑢 (2012)	繪本教學對改善國小二年級學生負向情緒表達之行動研究	國小 二年級 學生	行動研究	<p>1.透過試驗期之歷程可成功以情緒繪本教學改善生氣情緒之表達。</p> <p>2.透過調整期之歷程可成功以情緒繪本教學改善難過情緒之表達。</p> <p>3.透過精熟期之歷程可成功以情緒繪本教學改善害怕情緒之表達。</p> <p>4.在行動方案教學中，學生的情緒表達能力有所提升，其中以害怕情緒的表達提升情形最佳。</p>

黃淑娟 (2014)	運用情緒主題繪本進行兒童情緒教學之研究-以國小二年級為例	國小 二年級 學生	質性研究	<p>1.兒童對於情緒主題繪本展現高度學習動機、閱讀繪本次數增加，及勇於表達自身感受。</p> <p>2.透過情緒主題繪本教學，兒童能較為明確的表達及抒發情緒、認知他人情緒的能力提升及能夠運用同理心和自信心，增加正向的人際互動。</p>
陳怡瑩 (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	國小 三年級 學生	準實驗研究	<p>1.情緒教育教學方案可行性高，對學生有正向的影響。</p> <p>2.接受情緒教育教學方案學生比未接受課程之學生在「情緒覺察」、「調整策略」及「情緒效能」中達到顯著差異。</p>
曾明鑫 (2016)	網路繪本讀書會實施情緒教育之行動研究---探討學習歷程與學習結果	國小 六年級 學生	行動研究	<p>情緒教育能增進學童情緒能力與涵養，包括：1.覺察與辨識自我情緒 2.了解情緒會影響他人，學習控制自己情緒 3.欣賞與接納他人不同之處 4.與他人分享及為他人付出 5.學習寬以待人。</p>

資料來源：研究者整理

依照表 2-8 繪本與情緒教育相關研究的整理，茲將研究對象、研究方法及研究結果歸納並於下分述之：

(一)、研究對象

以繪本作為情緒教育策略介入的研究中，研究對象為國小高年級的有：曾明鑫（2016）1 篇；國小中年級的有：陳怡螢（2015）及黃珮貞（2008）共 2 篇；國小低年級的有：吳昭瑢（2012）、張雅茹（2008）、黃惠如（2010）、曾娉妍（2011）及黃淑娟（2014）共 5 篇；幼兒園有：潘美玲（2008）1 篇。以繪本作為情緒教育策略介入研究的實施對象廣泛，包括：幼兒園、國小低中高年級階段，可見情緒教育策略是每個年齡層皆需要的課程。

(二)、研究方法

由相關研究中得知，國內與繪本相關之情緒教育研究除了黃珮貞（2008）採用設計實驗法，研究方法主要以行動研究及實驗研究佔多數，共計 7 篇。研究者認為，進行情緒教育策略教學多為教育人員，考量情緒教育策略課程實施之困難處及課程對於學童情緒能力的影響，希冀透過行動研究的方式，運用觀察、省思、文件收集及訪談方式進行資料蒐集，詳實記錄教學歷程，因此採用行動研究法進行本次研究。

(三)、研究結果

研究結果顯示，繪本豐富的圖文，符合兒童的認知發展及興趣，更能以敘述性的故事提供兒童感受及生活經驗，無論是繪本融入或是利用分享式閱讀的方式，對於兒童的情緒智力皆有正向影響，幫助兒童覺察與理解正向情緒，有利於兒童發展情緒詞彙並理解他人情緒，更進一步能達到促進正向的人際互動關係。另外，值得一提的是，以準實驗研究進行情緒教育研究，發現接受情緒教育教學方案學生比未接受課程之學生在「情緒覺察」、「調整策略」及「情緒效能」等達到顯著差異。

貳、理情行為療法

解釋生氣情緒的認知理論出現於1960至1970年代以後，並逐漸發展為目前的主導理論（徐大偉，2000），認知學派認為生氣是個體對知覺到的情境進行詮釋的結果，

事件刺激本身並不會引起個體生氣的情緒 (Ellis, 1977)。不同學者對個體產生想法和信念的認知因素使用不同的名詞，例如評估、歸因、訊息處理及評價等。Ellis (1977) 認為個體的價值觀與非理性信念影響對所經驗到的人、事、物判斷結果，評價結果與自我經驗衝突時，就會引發個體的生氣情緒。當個體想要處理情緒，就必須由認知著手，其基本假定為：認知活動會影響行為；認知活動是可以被監控和改變的；及行為的改變可透過改變認知而改變 (Dobson & Block, 1988)。

一、REBT的基本理論

理情行為療法 (Rational Emotive Behavior Therapy, 簡稱REBT) 為Albert Ellis於1955年所創，其理論焦點為情感、思考與行為三方面的交互影響，試圖以認知學習歷程來協助個體以理性信念改善問題 (張矜薇, 2006)。其基本假設如下 (Ellis, 1986, 1987a, 1987b)：

- (一)、思考、情感與行為三方面持續不斷地交互影響。
- (二)、情緒困擾起因於生理與環境因素。
- (三)、個體與外在環境互為影響。
- (四)、個體常以情緒、認知及行為的方式來挫敗自己或他人。
- (五)、當負面事件發生時，個體傾向於產生絕對性與教條式的非理性信念。
- (六)、大部分的人有使自己陷於情緒困擾的強烈傾向，而晴困擾的產生則是因為非理性信念。
- (七)、個體有能力省視生活事件，並知道信念對自己造成之影響。

二、REBT主要概念- A-B-C理論

當個體在刺激事件 (Activating event, 簡稱A) 發生後，隨即產生情緒 (emotional Consequence, 簡稱C)，而此情緒是個體對刺激事件所持之信念系統 (Belief system, 簡稱B) 產生的結果。當非理性信念影響個體的情緒與行為困擾時，個體是有能力來駁斥 (Disput, 簡稱D) 非理性信念。而運用REBT理論介入輔導重點在於駁斥，若當

事人能將非理性信念改變成合理的想法與思考內容，駁斥即產生輔導諮商效果（Effect，簡稱E），使個體體驗到新的感覺（new Feeling，簡稱F），個體同時擁有更大的挫折忍受力（Corey，1996），其關係如下：

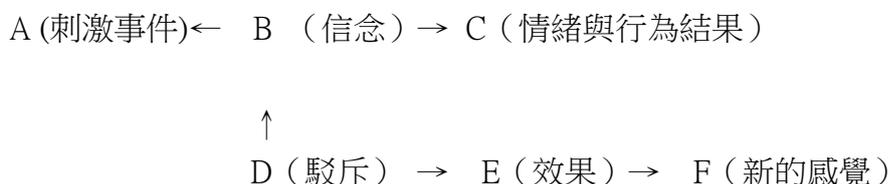


圖 2-1 A-B-C 理論相關圖

理情行為療法不以消除症狀為目標，而在引導個體檢視及改變基本的價值觀，特別是使個體困擾的觀念。雖然理情行為療法採用許多方法，但只為達到「培養更實際的生活哲學，以減少當事人的情緒困擾與自我挫敗行為。」此一主要目標。

三、理情行為治療與情緒教育之相關研究

研究者將理情行為治療納入情緒教育策略教學中，整理國內近年來使用理情行為治療作為情緒教育介入策略與兒童情緒之相關研究，以作為本研究進行之基礎，茲將資料整理如表 2-9：

表 2-9

國內使用理情行為治療應用在兒童生氣情緒之相關研究

研究者 (年份)	研究題目	研究 對象	研究方法	研究結果
陳淑芬 (2005)	理情行為團體諮商對國小學生生氣情緒輔導效果之研究	國小 四年級 學生	實驗設計	理情行為團體諮商對國小學生在 1. 「理性信念」總量表，兼具 有立即及追蹤輔導效果。 2. 「挫折反應」分量表未具有 立即輔導效果，但具有追蹤 輔導效果。

				3. 「生氣程度」總量表兼具有立即及追蹤輔導效果。
				4. 「個人事件」分量表兼具有立即及追蹤輔導效果。
				5. 「人際事件」分量表具有立即輔導效果，但未具追蹤輔導效果。
				6. 理情行為團體諮商對實驗組成員具有正面的輔導效果，由成員的回饋與訪談中發現，成員對於團體的活動安排、團體互動、團體氣氛、學習結果等多數持正向滿意的態度，認為理情行為團體諮商對其理性信念的提昇有所助益。
鄭靜育 (2013)	運用理情課程方案進行國小二年級學童情緒教育之行動研究	國小 二年級 學生	行動研究	理情教育有效提升學生的情緒智慧，學生將理性情緒教育的知識，有效運用於人際問題、情緒困擾的解決，表現更有同理心，問題解決更理性、班級氣氛更融洽。

資料來源：研究者整理

依照表 2-9 相關研究的整理可知，理情行為治療介入課程方式可分為團體輔導與班級教學，兩種介入課程方式皆提升學生的理性信念，學生能將理性信念運用在解決

人際及情緒困擾方面。

參、表達性藝術媒材

一、表達性藝術的意義

陸雅青（2008）認為表達性藝術應該定義為「多元的藝術」，種類包含繪畫、雕塑、寫作、音樂及舞蹈等，其條件為在一個被允許的空間，經驗並表達自我的感受。郭修廷(2002)認為強調當事人的「創作歷程」為表達性藝術治療的特性，當事人直接透過表達性藝術媒材的操作具體呈現其內在事實，創作歷程能讓當事人擴展內在經驗、生活的整合以及自我認識。表達性藝術的創作歷程本質就是個人生命的表達、內在智慧的外化，在此歷程中，療癒也同時在發生。(賴秀怡，2013)。表達性藝術治療提供一種非口語的管道，透過藝術的方式進行個人內在層次的探索與療癒。

二、表達性藝術在教育的功用

陸雅青（1993）提到藝術活動在教育的功用有以下幾項治療的功能，包括可以促進兒童的感覺統合能力，幫助其他學科的學習；孩子在藝術活動中可以降低防衛心理，容易投入事件的主體，自然地浮現潛意識內容；藝術活動是對於憤怒、敵意感覺的發洩，是可以被社會接受又不會傷害到他人的發洩管道，進一步可達到昇華的效果；藝術創作活動是自發、自控的行為，透過藝術創作過程，可以幫助孩子緩和負面情緒。而負面情緒（例如憤怒、沮喪及忌妒等等情緒）透過較能被一般社會大眾接受的管道（例如藝術或是運動等形式）表現出來，大部分皆可達到情緒淨化的效果。在藝術活動中，透過具體而有建設性的啟示，能帶給孩子正面的回應，例如：在撕貼畫活動中，撕紙也許可以引導出一些負面的情感，而最後讓孩子將撕下來的紙拼貼成一幅完整的作品，就是給予孩子從破壞中嘗試去建設的經驗，只有當孩子的負面情感達到宣洩時，孩子的學習才能回到正常的軌道上。

三、表達性藝術媒材與情緒教育之相關研究

研究者整理國內近年來使用表達性藝術媒材作為情緒教育介入策略與兒童情緒之相關研究，以作為本研究進行之基礎，茲將資料整理如表 2-10：

表 2-10

國內使用表達性藝術媒材應用在兒童情緒之相關研究

研究者 (年份)	研究題目	研究 對象	研究方法	研究結果
曾健瑋 (2013)	國小普通班情緒障礙學生之輔導效果-以表達性藝術治療取向之輔導活動為例	國小 普通班 情緒障 礙學生	單一受試研究	三位研究參與者在參與表達性藝術治療取向之輔導活動後，其「在校同儕適應行為」與「主動性社交行為」有呈現進步情形。
賴秀怡 (2013)	運用表達性藝術教學活動協助過動症兒童情緒抒發之個案研究	國小 二年級 過動症 學生	個案研究	表達性藝術課程的學習，有助於 ADHD 兒童與導師建立正向良好關係、改善學習表現、提升情緒管理能力及改善人際互動關係。
杜宜真 (2016)	藝術治療作為情緒困擾兒童輔導媒介之個案研究	國小 六年級 情緒困 擾學生	質性研究	1.透過藝術治療，找出個案情緒上的問題與癥結。 2.透過藝術治療，個案在學校的人際關係明顯改善、主動參與家庭活動，在內在能力、自我肯定及自我成長方面有明顯的正向改變。

黃名君 (2016)	藝術療癒融入 於國小低年級 視覺藝術課程 之行動研究-以 生氣情緒為例	國小 二年級 學生	行動研究	課程分為宣洩及轉化壞情緒兩 階段，研究對象透過藝術抒發 釋放被壓抑、隱藏或是未被紓 解的生氣情緒。
---------------	---	-----------------	------	--

資料來源：研究者整理

依照表 2-10 相關研究的整理，除了黃名君（2016）將藝術媒材運用在視覺藝術課程中、介入方式以班級性的教學及研究對象則沒有代表性的限制之外，表達性藝術媒材多半使用在人數相對少的個案研究、單一受試研究及質性研究中，介入方式以個別輔導為主，研究對象通常有其代表性。藝術活動能發洩憤怒及敵意感覺，是一種被社會接受又不會傷害到他人的發洩管道，且進一步可達昇華的效果。由上述相關研究的結果顯示，藝術媒材的使用對象並無特殊限制，而最終能達到情緒的宣洩、轉化，且有助於研究對象建立良好的社交互動及提升情緒管理能力。

綜上所述，情緒教育策略的介入，對於幼兒園到國小低中高階段兒童皆有正向影響，實施情緒教育可以增加孩子自我的穩定性，保持良好的社交互動，由此可見，情緒教育的介入有其重要及可行性。而繪本、理情行為治療及表達性藝術媒材的情緒教育策略介入模式皆能增進研究對象的情緒覺察與辨識、表達、理解及調節能力，雖多數的研究重點在於實施情緒教育課程對提升兒童的情緒能力，但研究者認為兒童在情緒的調節能力也是需要被教導的。因此，本研究的情緒教育策略課程綜合繪本、理情行為治療及表達性藝術媒材介入，以學生的文件收集、課堂觀察、家長、學生及協同教師回饋與研究者教學省思等方式，檢視學生對於生氣情緒的因應能力，研究者採用行動研究法，親自到教育現場實施情緒教育策略，以一窺學生對於此情緒教育策略之學習樣貌。

第三章 研究方法

本研究以行動研究法進行研究，旨在探討透過情緒教育策略提升國小二年級學童生氣情緒因應之實施歷程與成效，目的不在預測或推論，而是在瞭解研究者進行情緒教育策略教學需改進之處與因應策略。本章針對研究方法提出說明，第一節為行動研究方法，第二節為研究架構與流程，第三節為研究場域與對象，第四節為研究工具與材料，第五節為資料蒐集整理與分析驗證，第六節為研究倫理。

第一節 行動研究方法

壹、行動研究的定義

行動研究的概念源自於美國 John Dewey 的問題解決法，進行方式則是由 John Collier 的一種合作式研究而來，1940 年代美國社會心理學家 Kurt Lewin 創造「行動研究」一詞，並以此研究進行社區工作者的訓練及改善。行動研究係指實務工作者結合學者專家的力量，針對實務問題進行研究，以謀求解決實際遭遇到的問題，鄭增財（2006）提到的行動研究是研究者針對自己實務工作情境中所面臨的問題，先進行初步分析並採取行動，以求改變問題現狀，並透過蒐集行動過程中的相關資料，以確認採用知行動是否有效，此歷程是經由行動、驗證及反省三個步驟不斷地循環，思考行動的成效、如何調整行動及改善行動效果。

行動研究的意義可以分別從研究者、研究目的、研究過程及研究方法等方面加以說明。行動研究的意義，從研究者的角度來看，是一種結合實際工作者與學者專家的研究；以研究目的來看，是從實務工作者出現的問題及困境中，尋求問題解決以獲得現況改進的方法；就研究過程來看，行動研究是一種科學化、系統化及合作性的動態歷程；最後，以研究方法而論，行動研究為採取質性或量化的研究方法，透過省思、質疑、批判與對話的方式進行研究（張德銳等人，2013）。

貳、選擇行動研究之原因

行動研究應用在教育上，是為了達到促使研究專家、教育及行政人員投入研究工

作的目標，將研究方法應用於教育現場所遇到的問題，藉此提升教師的素質，強化教師的專業（王文科，1995）。Borgia 等人提出，行動研究是一種專業發展和改善學生學習的途徑，教師於其工作中進行系統性的反省，並進行變革與改進（引自王令行，2002）。吳明隆（2001）指出，教育行動研究是教師在教育情境中，以其關注的價值性教育問題為焦點，以實務研究者角色，蒐集有效資料，反省、探究、批判其所關注的問題，以改善實務的教育情況、建構優質學習環境，進而促發自我反省與自我的專業成長（張德銳等人，2014）。根據上述行動研究之定義，研究者將本研究選擇行動研究之原因敘述如下：

一、研究者關注教育議題，希冀能改善目前的教育現況

研究者本身為國小專任輔導教師，發現近年來，個案的問題類型以情緒困擾為多，研究者疲於奔命處理情緒困擾個案的突發事件，與導師們的會談中有一致的想法，現在的孩子需要更多情緒管理的教導，而孩子的情緒又以生氣的情緒最難處理。因此，研究者希冀透過行動研究，理解情緒教育課程的教學，進行課程內容的設計與實施，以提升孩子對於生氣情緒的因應方式。

二、提升教師自我專業成長及改善學生學習

透過行動研究的過程，研究者在教學現場可以引發反省、探究及批判能力，此部分有助於研究者提升在教學現場的教師專業，例如強化情緒教育課程設計能力、對於情緒教育課程的省思等。

第二節 研究架構與流程

壹、研究架構

研究者從實際經驗及文獻探討中設計研究架構，根據本研究之研究目的，採用行動研究法。本研究的架構分為界定問題、蒐集相關文獻，並尋求專家討論，整合資料後提出研究計畫、實施情緒教育課程、檢討省思及修改教學階段。資料蒐集方式包括：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。

貳、研究流程

研究者本身為教育現場教師，對於學生的情緒教育相關議題很有興趣。在此動機產生後，與指導教授討論，確定研究目的與問題，接著研擬研究計畫，包含：研究方法、研究設計及選擇研究對象。擬定情緒教育策略課程後，於實施教學期間進行觀察、省思及蒐集各項資料進行資料分析（研究流程如圖 3-1 所示）。

一、準備階段（2017 年 9 月到 2018 年 2 月）

此階段主要為研究者瞭解國小二年級學童常出現之情緒問題，以確定研究主題，藉由蒐集及閱讀情緒教育策略相關文獻，整理出研究者想要朝向的情緒教育理論。撰寫研究計畫後請專家檢視並修正計畫，研擬情緒教育入班課程，再輔以偕同教師觀察回饋。此外，研究者也透過家長同意書向家長表示情緒教育課程的目的，並取得家長同意（如附錄一）。

（一）、產生研究動機

研究者為國小專任輔導教師，整理近幾年接觸的個案類型，發現學童的情緒困擾比例越來越多，而研究者更是常常需要處理班級學童的情緒突發事件，對此，研究者與偕同教師討論的結果，歸納出孩子的情緒議題主要來自外在因素（家庭教育、人際互動及環境）及內在因素（生理和心理），再加上升學主義掛帥下的社會，孩子的情緒是較少被注意到的。為了尋求解決之道，將教學現場遇到的狀況與指導教授討論，並確定研究主題與目的，希望透過情緒教育課程提升孩童的情緒因應能力。

（二）、蒐集文獻

依據研究主題，開始初步蒐集相關的文獻資料，擬定研究方向。與指導教授討論後，大量閱讀與情緒教育相關之文獻，以作為本研究之基礎，並持續蒐集相關資料。

（三）、研擬計畫

研究者依據研究動機及研究目的，與指導教授討論後研擬出研究計畫，並不定期與偕同教師進行專業討論，以增加本研究之可行性。另透過家長同意書向家長表示情緒教育課程的目的，並取得學生家長同意，開始進行情緒教育課程。

二、執行階段（2018 年 3 月到 2018 年 4 月）

研究者入班教學內容以生氣情緒的因應為主軸，以八節「情緒教育策略」實施行動研究，課程設計以「情緒的辨識」及「生氣情緒的因應方式」兩個單元為主，「情緒的辨識」融入相關繪本教學，教授學童認識自己的情緒後，「生氣情緒的因應方式」將重點放在孩童對於生氣情緒的覺察，並能運用方法因應之，此階段並輔以學生的文件收集、課堂觀察、家長、學生及協同教師回饋與研究者教學省思，增加資料蒐集之可信度。以下將兩部分簡單說明之：

（一）、情緒的辨識

主要的教學活動在讓學童認識自己的情緒，課程實施主要融入情緒發展中的情緒覺察與辨識及情緒表達能力。

（二）、生氣情緒的因應方式

研究者運用不同理論的情緒教育策略，教學活動重點在讓學童增加因應生氣情緒的能力。研究者透過此教學過程中蒐集各種資料，再經由檢視資料及與偕同教師的討論、省思，進行統整。

三、整理階段（2018 年 4 月到 2018 年 6 月）

準備及執行階段結束後，將資料進行整理編碼與歸類，並加入研究者的教學省思，統整資料後總結研究發現，撰寫研究結果。

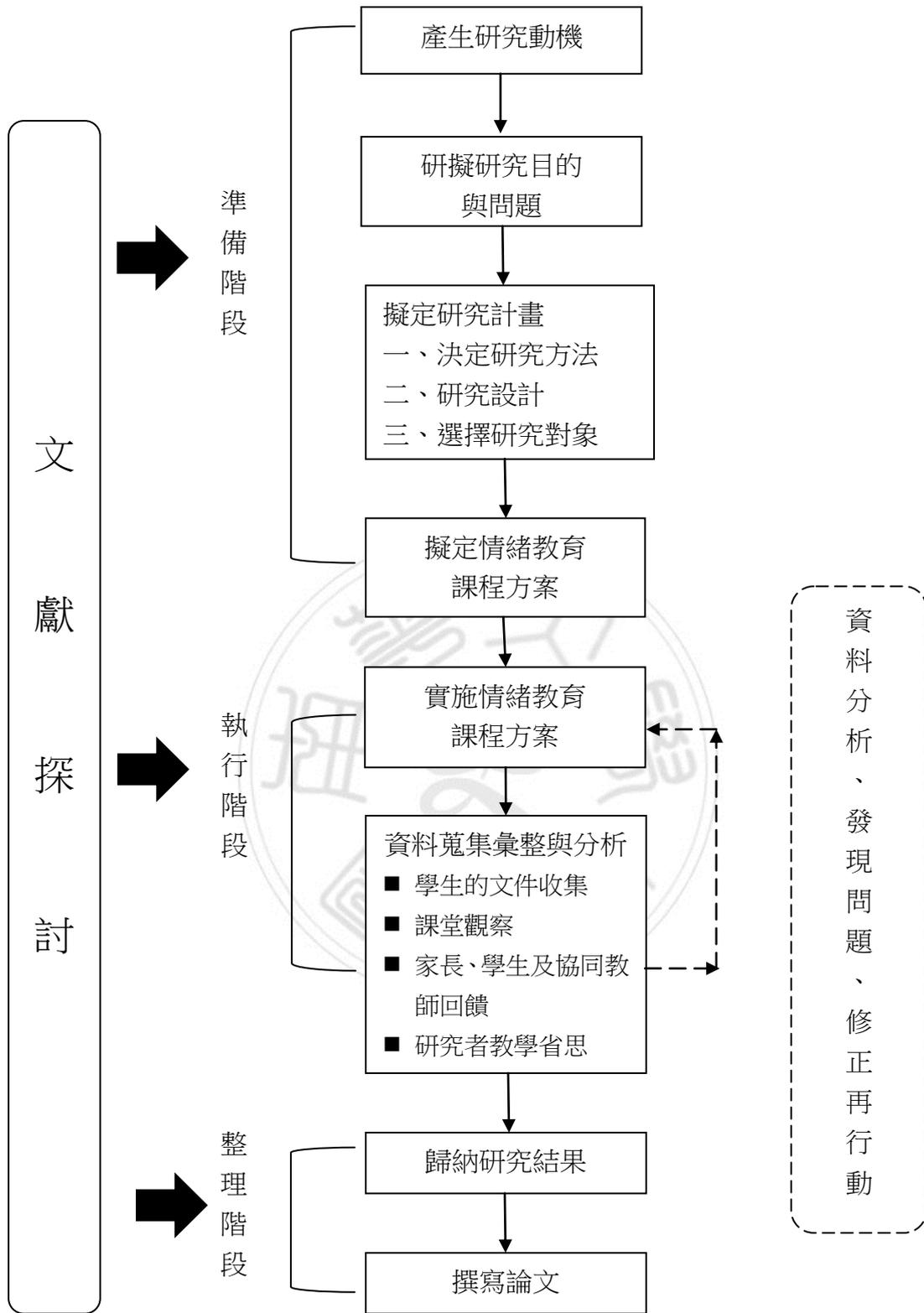


圖 3-1 研究流程圖

第三節 研究場域與對象

進行行動研究前，實有必要對研究相關的人、事、物有清楚的瞭解，本節將針對研究場域、研究對象及研究者本身加以介紹，以提供更為深入的背景資料。茲將上述資料描述如下：

壹、研究場域

本研究之研究場域為研究者及協同教師所任教之學校---臺中市可樂國小（化名），本校位於臺中市的舊市鎮，屬於都會型學校，目前全校共 105 班，包含國小 98 班及幼兒園 7 班，就規模來說是間大型學校。本校注重升學率，吸引附近學區外適齡學子跨區就讀，學生家長的組成及社經背景各階層皆有，管教態度則視家長的養育理念而不一。除注重升學率外，本校也注重學生社團的發展，體育及音樂方面的社團參加比賽，皆有不錯的成績展現，希望帶給學生一個適才適性的學習環境。教師方面，校內每位教師都充滿教育熱忱與愛心，持續在教學崗位為學生付出，個個教學經驗豐富；學校行政方面，相當重視培養學生各項能力的發展及學生的生活常規，提供良好的師資及環境，希望帶給每個學生發光發亮的舞台，並培養學生的好品格。學校對於情緒教育的推動，由學校行政端及班級導師著手，學校會申請校外資源及協會進入學校、利用晨光時間對學生進行宣導，各班導師會利用宣導結束再向班級學生進行說明與討論；另外，有些特殊需求學生(例如：情緒困擾或情緒障礙)則會轉介至輔導室由專輔教師進行二級輔導，經過一對一的教導練習認識情緒、宣洩情緒甚至人際的互動技巧，達到學生能明白如何表達與處理自己情緒的目的。而在班級的教學之中，提倡將情緒教育融入各領域教學或班級突發事件的處理，但礙於教學進度及時間規劃，大多數以後者處理班及突發事件為主。學校對於情緒教育的推動，大多在宣導層面，而一對一個別輔導的方式，只能將有特殊需求的學生轉介出來進行輔導，就研究者來看，情緒教育也屬於一個重要的學習議題，實有必要將情緒教育納入班級中進行連續、有規劃的教學。

貳、研究對象

本研究之研究對象為臺中市可樂國小二年級「太陽班」學生，男生 14 人、女生 15 人，合計共 29 位學生。該班學生大多數活潑好動、喜歡動態活動、學習認真、有熱心善良的特質，但有時候較無法理解別人的感受、較以自我為中心。每位學生皆有自己的個性和特質，其個人背景如表 3-1：

表 3-1

研究對象背景資料表

編碼	性別	特質與背景
C01	男	雙親家庭，學生在家中排行老大，活潑好動，家長很有自己教育的想法。
C02	男	學生剛進到班級與同儕互動少，容易有負面的言語和想法，有時會故意唱反調、鑽牛角尖，在班上有幾次情緒起伏比較大的狀態。
C03	男	在家中排行老二，有一個姊姊，學生個性靜靜的。
C04	男	獨子，個性害羞內向，在大家的面前較不敢表現，但私底下跟同學互動良好。
C05	男	家長管教嚴格，學生在班級上有幾次偷竊行為。
C06	男	因為家長忙碌，要繳交學校的東西常常缺少，學生個性活潑，喜歡幫助別人。
C07	男	雙親家庭，但父母將學生及學生的弟弟交由祖母代為照顧。學生聰明伶俐、反應快，是個點子王，但學習態度不認真。
C08	男	學生原本不會有暴力的言語，但最近與學生 C13 互動多之後出現較多的暴力言語。
C09	男	父母從事網拍工作較為忙碌，學生的整潔待改進。

- C10 男 雙親家庭，較缺乏安全感。
- C11 男 學生家中排行老二，個性較為安靜。
- C12 男 因為是家中長孫，受到較多的注意與寵溺，玩心重，較沒有耐心好好地完成交代的事項。
- C13 男 家中有一個弟弟，爸爸是比較嚴厲高壓的管教方式，學生與弟弟常常吵架，互動的方式多是暴力行為，在學校也會出現攻擊行為，較缺乏同理心。
- C14 男 爸媽很關心學生，有兩個年紀較小的弟妹，在學校有退化的行為，常常忘東忘西。學習程度中上，有想法、完成東西速度快，靜下來時會很專心地看課外書。
- C15 女 是靜靜的女生，在班上沒有太多的表達，但在家中與弟弟會有較多的衝突。
- C16 女 家中排行老大，有照顧人的特質。之前的個性比較陽光，但最近觀察其個性變得較為內向許多。
- C17 女 在家裡是很活潑的，但在學校情境變得較為安靜，說話聲音細小，沒有太多的表達。
- C18 女 單親，是雙胞胎姊妹，C18 是姊姊、C19 是妹妹。C18 的個性比較隨和，C19 的個性比較一板一眼。
- C19 女
- C20 女 家中排行老大，與弟弟年紀差距較多，喜歡管弟弟，學生有小耳症，在學校常會有情緒起伏較大的狀況，表現方式是以大聲制人。
- C21 女 學生個性比較文靜，會做好自己份內的事情。
- C22 女 爸爸對學生的教育比較嚴格，學生在班級也會管其他同學，但常常自己的部分沒有做好，會因此跟其他同學有衝突。

C23	女	家中排行老大，學生上課是靜靜的，但下課常常是帶頭出去玩的人，人緣好，但有時候會有小心機。
C24	女	獨生女，收養家庭，父母對學生很寵，學生個性比較大刺刺。
C25	女	收養家庭，學生說話會誇大、嘴快，有時候會傷到其他同學。
C26	女	家中排行老大，學生個性是比較文靜、害羞的。
C27	女	家中排行老大，個性直，下課時間與男生互動較多，但私底下喜歡把自己打扮得很好。
C28	女	家中排行老三，有姊姊和哥哥，在家中是被照顧得很好的，個性較為依賴、隨和。
C29	女	家中排行老大，活潑好動，個性比較外向。

根據表 3-1 可知學生個人特質與家庭背景，學生的家庭功能並不一定完整、每一位家長的教養態度也不一樣，家庭氛圍及學生的個性塑造出不同的個人特質，學生的情緒表現也會因為家中手足排序、家長的管教態度、家長的身教等因素影響。

參、研究者

研究者畢業於臺北市立教育大學心理與諮商學系，修業期間加修國小教育學程，畢業後取得教師證並選擇當一位國小教師，發揮教育愛。在求學期間，研究者對於兒童心理學、教育心理學、遊戲治療、行為改變技術等課程有興趣，更希望自己成為一個專業的助人者，在教育現場幫助適應不良的孩子。研究者於 104 年考取臺中市正式國小專任輔導教師，分發至臺中市可樂國小擔任專輔教師至今，任教總年資約有 6 年。這 6 年的教學年資，也是研究者擔任專任輔導教師的年資，6 年說來並不長，但在專任輔導教師的年資中卻算是年資深的。

研究者在接觸到的個案學生中，發現學生問題層出不窮，情緒障礙或是情緒困擾的學生比例越來越多，研究者常在協助班級導師處理這類學生的突發事件與衝突間覺得心力交瘁，發現這些學生常因為表達能力不佳或是受到挫折，引發攻擊行為，或是需要抽離班級情境冷靜，這些學生都需要增強情緒宣洩及管理技巧。因此研究者興起

在班級教導情緒教育策略課程念頭，期盼將情緒教育普及至班級，才能做到預防之功效，教導學生穩定情緒，以減少學生的情緒衝突事件。

肆、偕同教師

在本研究中，為使情緒教育策略課程在班級順利推行，並提升研究的可信賴度，使資料的蒐集、分析與詮釋更為周延，研究者邀請研究對象班級導師林老師為協同教師（T2），以觀察班級學生的情緒狀態，並於課餘時間進行討論會談，提供更多的觀點與想法。

林老師畢業於中原大學企管系，於嘉義師專就讀師資班修習教育學分，在近二十年的教學生涯中，擔任中、低年級導師，擅長與學生溝通互動。在林老師二十年的教學現場，發現孩子的情緒問題越來越多，林老師會將情緒教育融入在健康與體育、綜合活動課程或是處理孩子的情緒事件時，也不斷地教導孩子、允許孩子生氣及哭泣，對於情緒是可以宣洩的，但原則是需要視情境而定。林老師與研究者皆關心情緒教育議題，認為學生的情緒是需要被引導及教導的，但在現今的社會環境下，家長工作忙碌，少有時間陪伴孩子，無暇關心到孩子的情緒，因此，學生的情緒出口，往往只有學校，唯有透過學校教育，才能教導學生處理自己的情緒。

在本研究中，研究者擔任教學者及觀察者角色，為避免對研究對象涉入個人主觀意識，確保研究分析之中立及客觀性，研究者除了隨時審視自己在本研究之角色及定位，偕同教師亦協助提供不同觀點之觀察，期能提升研究之品質。

第四節 研究工具與材料

研究者可藉由行動研究的歷程中，所聽、所見、所聞等一切動靜態資料作為多元資料的蒐集，舉凡觀察、訪談、問卷、社會計量、教學檔案文件、研究札記、學生日記及照片等資料皆屬之（吳明隆，2000）。本研究旨在探討透過情緒教育策略提升國小二年級學童生氣情緒因應之實施歷程與成效，並瞭解研究者進行情緒教育策略教學需改進之處與因應策略。本節茲將研究工具與材料說明如下：

壹、研究工具

本研究之研究工具包含學生的文件資料、錄影錄音設備、教師省思單、偕同教師訪談大綱、家長及學生回饋問卷等。

一、學生的文件資料

學生的文件資料指的是學生在當節課程結束後的學習單及上課時的作品，用以瞭解學生的學習情形。

二、錄音錄影設備

研究者以數位相機攝影記錄教學過程，內容供研究者轉成逐字稿後編碼，進行分析，以做為研究者對於課程的增修及研究省思外，也再次檢視學生在課堂的學習情形。

三、偕同教師訪談大綱

透過半結構式的訪談，請偕同教師協助觀察學生在實施情緒教育策略課程前的情緒表現狀態及實施課程後學生理解自己與他人情緒的能力，並經由偕同教師同意進行錄音，以供轉成文字稿進行資料整理與分析（偕同教師訪談大綱見附錄四）。

四、教師省思單

本研究中之教師省思單（如附錄五）以課程目標為主，記錄當節課的教學過程與內容、師生互動情形、學生特殊事件處理及教師省思，以瞭解學生的學習狀態，並做為修正教學之線索。

五、家長回饋問卷

藉由家長對情緒教育策略課程之回饋問卷（如附錄六），以求研究的客觀性。透過問卷瞭解家長對情緒教育策略課程之滿意度、孩子生氣頻率、家長觀察孩子生氣時所使用情緒策略及最近對孩子生氣情緒改變的觀察。

六、學生回饋問卷

透過學生回饋問卷（如附錄七），瞭解實施情緒教育策略課程後，學生對於情緒辨識及生氣情緒因應方式的學習目標達成度。

貳、研究材料

一、課程設計依據

王春展（1999）認為兒童期的情緒發展大致以認知為主，父母之外的重要他人對兒童的影響日趨重要，兒童由自我中心漸漸地能夠認知並觀察到同儕及社會的需要，並學習表現出能被社會接受並符合期待之情緒反應。學齡期的兒童，在認知上，雖然已經能瞭解生氣情緒的表達方式，但在實際上，對管理及抒發生氣情緒的技巧及能力卻是欠缺的。

生氣情緒的控制訓練有社會技巧、理性情緒治療法、肌肉放鬆、自我教導、認知行為訓練等不同介入模式，相較於使用單一的輔導策略介入，使用認知行為取向的輔導教學，結合上述包含社會技巧、理情團體、肌肉放鬆及自我教導等技巧，對於生氣情緒訓練可以獲得較大的輔導成效（徐大偉，2000）。藝術包含很多形式，舉凡音樂、繪畫、舞蹈和戲劇等都是藝術的範圍。藝術提供兒童將負面情緒在藝術創作中釋放的機會，兒童在藝術創作中，能經驗到發洩心中的慾望與衝突，或是情緒得到昇華的感受（杜宜真，2016）。MacGregor(1990)指出，無論兒童的認知發展、社會發展、視覺化能力或是生理發展層次為何，對於所有的兒童來說，繪畫就是一種自發性的活動。

本研究是以情緒教育策略提升學童生氣情緒因應的行動研究，故以生氣情緒的因應為課程設計核心，以兒童的情緒發展將教學分為情緒的辨識及生氣情緒的因應方式兩個單元，情緒的辨識課程採用繪本作為課程媒材，教導學生理解自己與他人的情緒；而生氣情緒的因應方式課程使用理性情緒治療法中的人格 ABC 理論，配合藝術媒材的使用，使學生達到釋放情緒及控制生氣情緒之效果。為達研究目的，本研究之設計概念如表 3-2：

表 3-2

教學設計概念

教學單元	設計理念	課程名稱	教學方式	教學媒材
情緒的辨識	採用繪本作為課程的媒材，教導學生理解自己與他人的情緒。	(1)情緒臉譜 (2)情緒象限	繪本講述、 經驗分享 繪本講述、 經驗分享、 團體討論	繪本《山田家的氣象報告》 繪本《山田家的氣象報告》、學習單
生氣的 情緒的 因應 方式	使用理性情緒治療法中的人格 ABC 理論，配合藝術媒材的使用，使學生達到情緒調節及控制生氣情緒之效果。	(3)生氣停、看、聽 (4)情緒法寶-畫畫 (5)情緒法寶-曼陀羅 (6)情緒法寶-魔法球 (7)我一定有辦法 (8)我的情緒地圖	經驗分享 經驗分享、 體驗活動、 自我省思 經驗分享、 體驗活動、 自我省思 體驗活動、 自我省思 經驗分享、 體驗活動、 自我省思 經驗分享、 討論與發表	繪本《我好生氣》、學習單 學生作品 學生作品

二、課程規劃與實施

本研究之情緒教育策略課程依據上述課程設計，以生氣情緒的因應為課程設計核心，分為情緒的辨識及生氣情緒的因應方式兩個單元，規劃八節課程，教學時間從2018年3月至2018年4月，於每週的綜合活動時間入班進行情緒教育策略課程教學，每次40分鐘，為期八週，茲將課程規劃列於表3-3：

表 3-3

課程規劃表

教學單元	週次	教學目標	課程摘要	教學時間
情緒的辨識	一	1.透過觀察繪本人物及故事內容，了解繪本人物可能有的情緒感受。 2.以繪本人物的情緒出發，帶領孩子思考日常生活中的情緒事件及反應。	1.準備活動 引起動機：從每天的生活氣象引導學生觀察自己的心情變化。 2.發展活動 (1)繪本導讀 (2)內容深究 (3)問題討論與發表 3.綜合活動 (1)課程小結 (2)完成學習單： 我的情緒臉譜	2018/3/6 40分鐘

	<p>二 1.從繪本及生活中找出情緒事件發生的原因。</p> <p>2.能了解情緒有正、負向之分，並能分辨正、負向情緒。</p>	<p>1.準備活動</p> <p>引起動機：繪本故事回顧。</p> <p>2.發展活動</p> <p>(1)繪本內容深究</p> <p>(2)問題討論與發表</p> <p>3.綜合活動</p> <p>(1)情緒快問快答</p> <p>(2)課程小結</p>	<p>2018/3/13</p> <p>40 分鐘</p>
<p>生氣 情緒 的 因應 方式</p>	<p>三 1.從生活中找出生氣事件發生的原因。</p> <p>2.利用情緒 ABC 理論，改變對生氣事件的想法及結果。</p>	<p>1.準備活動</p> <p>2.發展活動</p> <p>(1)繪本導讀</p> <p>(2)內容深究</p> <p>(3)問題討論與發表</p> <p>3.綜合活動</p> <p>(1)生氣停、看、聽</p> <p>(2)課程小結</p> <p>(3)完成學習單： 情緒紅綠燈</p>	<p>2018/3/20</p> <p>40 分鐘</p>

四 學生從繪畫中發洩自己的情緒，並轉向正向情緒。	1.準備活動 2.發展活動 (1)教師引導學生想一件最近或是曾經讓小朋友生氣的事件。 (2)學生分享與發表 3.綜合活動 (1)情緒法寶-畫畫(下雨天情境) (2)課程小結	2018/3/27 40 分鐘
五 學生從繪畫中發洩自己的情緒，並轉向正向情緒。	1.準備活動 2.發展活動 (1)學生回顧上週畫畫帶來的感受。 (2)曼陀羅著色。 3.綜合活動 (1)曼陀羅命名 (2)課程小結	2018/4/3 40 分鐘
六 1.教導學生練習深呼吸，以達到肌肉放鬆的狀態，將自己的心靜下來。 2.學生製作魔法球，當生氣時能運用魔法球漸漸緩和自己的生氣情緒。	1.準備活動 引起動機：深呼吸練習。 2.發展活動 (1)學生形容生氣像什麼？ (2)繪製情緒魔法球。 3.綜合活動-課程小結	2018/4/10 40 分鐘

七	1.從撕色紙的過程協助學生發洩情緒。 2.讓學生感受到生氣並非壞事，最後可能會對事件有不同的解釋。	1.準備活動 整理前幾堂課教過的因應生氣法寶。 2.發展活動 (1)教師引導學生想一件最近或是曾經讓小朋友生氣的事件。 (2)撕貼畫 3.綜合活動-課程小結	2018/4/17 40 分鐘
八	1.讓學生感受到生氣並非壞事，最後可能會對事件有不同的解釋。 2.協助學生整理自己面對生氣情緒的因應方法。	1.準備活動 整理前幾堂課教過的因應生氣法寶。 2.發展活動 (1)教師引導學生思考生氣帶來的意義。 (2)製作情緒地圖。 3.綜合活動-課程小結	2018/4/24 40 分鐘

第五節 資料蒐集整理與分析驗證

行動研究的資料蒐集具有彈性、多元與實務的特質，無論量化數據或質性記錄，皆須顧及有效、經濟、方便與適應原則，研究者將這些不同性質的資料進行整理組織（鄭增財，2006）。本節將研究蒐集方式、資料分析方法與資料的驗證方式說明如下：

壹、資料的蒐集

本研究在行動研究現場以質性方式蒐集資料，研究者透過教學活動蒐集學生的文件及撰於課後進行教學省思，另與偕同教師的回饋進行交叉比對，並於課程結束後根

據學生及家長的回饋問卷，瞭解學生在日常生活中使用情緒教育策略之情形。資料蒐集來源如下敘述：

一、學生回饋

本研究蒐集有關學生之質性資料，包括學生學習單及上課作品及發表討論，將之整理成文字檔或掃描成圖檔，當作分析資料之佐證，協助研究者檢視、分析與觀察學生的學習成果與改變。

二、家長回饋

課程實施後，透過問卷蒐集家長對情緒教育策略課程之滿意度、孩子生氣頻率、家長觀察孩子生氣時所使用情緒策略及最近對孩子生氣情緒改變的觀察回饋，除瞭解學生是否將學習遷移至日常生活外，也藉由家長的反映與建議做為教學改進之參考。

三、偕同教師回饋

偕同教師為研究班級導師，教學經驗豐富，對於每位學生的情緒狀態更為了解，研究者除了在教學前與協同教師進行充分的討論外，也會針對當節課進行省思。此外，也會透過與協同教師的訪談中了解學生在平時的情緒表現，以上這些資料都能幫助研究者更為了解班級學生的情緒。

四、研究者統整

研究者從教學省思單中紀錄班級學生的參與度，並在教學後進行課程內容、教學流暢度以及師生互動情況作為反思，輔以學生、家長及協同教師之回饋，以獲得更客觀及全面性的資料。

貳、資料的整理

研究者將課堂觀察、家長、學生及協同教師回饋與研究者教學省思轉譯成逐字稿，以便資料整理與分析。在轉譯資料分析時，避免繁複過多的文字說明，研究者以符號代碼方式呈現其意義，逐字稿的符號代碼意義如表 3-4：

表 3-4

資料編碼類別及代表意義

編碼類別	範例	編碼方式說明
教師	T1	研究者
教師	T2	偕同教師
學生	C01~C29	班級學生座號
家長	P01~P29	班級學生家長
文件資料	單 C021070306	表示該資料是 107 年 3 月 6 日班級學生 2 號之學習單
課堂觀察紀錄	觀 1070313	表示該資料是 107 年 3 月 13 日的觀察紀錄
家長回饋	文 P011070424	表示該資料是 107 年 4 月 24 日班級學生 1 號家長之文字描述
研究者 教學省思	思 1070410	表示該資料是 107 年 4 月 10 日的教學省思

參、資料的分析與驗證

黃瑞琴（2008）指出三角檢測是指研究者將多方節之資料進行相互比較，以確認各種研究資料之一致性，因次為避免研究者主觀意識影響研究，故本研究以三角檢測法提高研究資料之可信賴度，以下簡述說明本研究針對資料來源、方法及成員的三角檢測：

- 一、資料來源的三角檢測：指研究進行中所蒐集之學生文件資料、家長、學生及協同教師之回饋與研究者教學省思。
- 二、方法的三角檢測：指研究資料的蒐集方法，研究者透過觀察紀錄及與協同教師訪談等方法，獲得本研究之佐證資料。
- 三、成員的三角檢測：係指參與本研究之對象，包含與「星星班」學生、偕同教師進行之訪談、觀察紀錄及專家學者給予之建議。

綜上所述，本研究透過三角檢測減低研究者、研究對象及協同教師之間看法不同而造成之偏見，而多元資料的蒐集與相互研正能夠使研究者確認資料內容的正確性與真實性，並能從多元面向看待研究現象（引自楊恩仔，2007）。

第六節 研究倫理

研究倫理須包含尊重受訪者意願、確保受訪者隱私、不危害研究對象身心、遵守誠信原則及客觀分析資料等。考量研究倫理並尊重研究對象及其監護人，研究者在研究開始前，即向研究對象及家長告知研究者角色、研究目的、研究時間，以及各種資料（錄影、照相及學習單）的運用方式，以保護研究對象的隱私，確認研究對象及家長都瞭解本研究之目的、實施內容與過程，在取得研究對象家長同意書（詳見附錄一）後開始進行研究。本研究所提及之研究對象及各種資料均以化名或代號呈現，以確保研究對象資料之匿名性。本研究針對研究倫理之作法如下：

- 壹、在研究前，先取得研究對象家長的同意書，同意書內容說明研究者角色、研究性質、研究進行方式、時間、研究資料的使用及保密措施等，以保障研究對象之權益。
- 貳、所有呈現在本研究之資料，包含研究對象、偕同教師及家長的訪談、回饋與學習單等皆以化名或代號處理，避免暴露相關線索，確保其隱私。
- 參、研究者與研究對象的課程紀錄影片、與偕同教師的訪談錄音資料，於研究完成後進行銷毀處理。
- 肆、研究者在資料分析與詮釋過程保持中立，不對研究對象進行批論。

第四章 研究結果與討論

本研究旨在利用行動研究，探討介入國小二年級學童情緒教育策略的內容及方式，並透過情緒教育策略的實施，檢視學生對於生氣情緒的因應能力，研究者採用行動研究法，親自到教育現場實施情緒教育策略，以一窺學生對於此情緒教育策略之學習樣貌，最後研究者針對整個行動研究歷程進行教學省思。本章共分為三節，第一節為實施情緒教育策略的行動歷程；第二節為家長對於情緒教育策略之回饋；第三節為研究者省思。

第一節 實施情緒教育策略教學之過程

本研究教學活動歷經兩個月期程，以八節情緒教育策略實施行動研究，課程設計以「情緒的辨識」及「生氣情緒的因應方式」兩個單元為主，希望透過教導方式讓學童以正向的方式因應生氣情緒，研究者並透過分析每次的教學內容，做為下一堂課課程實施及改進的依據，將其過程分述如下：

壹、情緒的辨識

一、教學目標：

對於研究對象來說，這是第一次在課堂上完整地討論情緒，相較以往導師對於情緒的處理，多是在事件發生的當下利用課程時間教導學生，學生學習到的經驗總是在事件發生後，而研究者希望提供學生一系列的情緒教育策略課程，給予學生預防性的教導。在研究者開始情緒教育策略的教導前，想要先了解「太陽班」學生對於情緒的理解程度，也為此次情緒教育策略課程起頭，除了蒐集合適的繪本故事做為引起動機及課堂分享討論的具體教材之外，也希望從學生發表的生活經驗中帶入情緒討論，讓學生對於情緒詞彙有更多的認識和體會。以下列出「情緒的辨識」階段教學目標：

- (一)、透過觀察繪本人物及故事內容，了解繪本人物可能有的情緒感受。
- (二)、以繪本人物的情緒出發，帶領孩子思考日常生活中的情緒事件及反應。
- (三)、從繪本及生活中找出情緒事件發生的原因。

(四)、能了解情緒有正、負向之分，並能分辨正、負向情緒。

二、教材準備：

與偕同老師的對話中，發現現在的孩子很需要情緒教育的教導，特別是對於生氣的情緒，偕同老師希望透過不斷地教導策略的方式，讓學生將方法內化，並在生活中實際運用，因此有了此研究之產生。另外，研究者發現低年級的學童識字不多、圖片描繪的故事書對孩子來說較有吸引力，針對研究對象，研究者選擇先透過繪本的教學及引導，了解學童對於情緒的認識與理解程度，也較容易引起學童的注意力及共鳴。

三、教學過程：

(一)、課程一：情緒臉譜

1.教學歷程分析

研究者以每天的生活氣象引導學生觀察自己的心情變化，透過晴天、雨天及颶風的天氣變化帶給學生的感覺作為課程開端，並透過繪本《山田家的氣象報告》引導學生觀察不同情緒會有的表情、動作及語調，當研究者將情緒以情緒做為比喻提問時，學生在回答的過程中，已經自然將他們觀察到的不同情緒反應表達出來，以下分別列出學生在課堂上發表對於快樂、緊張或是丟臉及生氣的觀察描述：

【快樂】

T1：晴天看起來的感覺怎麼樣？

C08：是快樂的感覺。

C25：看起來很有活力、很有精神。

C17：快樂是開心、會哼歌、步伐會很輕快、笑嘻嘻。

C20：可樂老師現在就是這樣（開心）的表情啊！（觀 1070306）

學生從繪本的晴天情境中，衍伸出晴天帶給人快樂的感覺，除了提到快樂是有活力、有精神的感覺，對於快樂的描述還提到步伐會變得輕快，最後學生加入對研究者的表情觀察。

【緊張、丟臉】

T1：山田小朋友不小心尿床了，小朋友，你感覺到他的表情、心情怎麼樣？

C25：緊張、丟臉、不開心。

C14：丟臉，我覺得他有點想要哭哭！

C11：開心的臉崩塌了。

C28：皺眉頭。(觀 1070306)

學生對於繪本故事人物的觀察細微，提到因為不小心尿床的臉”崩塌“了，也觀察到比較細微的因為緊張、丟臉而有皺眉頭的表情出現。

【生氣】

T1：山田媽媽現在是什麼情緒？

C全：生氣。

T1：生氣會有什麼動作？

C14：很兇。

C25：很憤怒。

C11：好像火山爆發一樣。

C16：怒氣沖沖。

C07：很像母老虎。

C12：面紅耳赤。

T1：老師現在是什麼情緒（音調變低）？

C全：生氣。

C11：很像熊熊烈火。(觀 1070306)

學生對於生氣情緒的描述除了有動作的描述，比起快樂和緊張、丟臉的情緒，有較多的形容詞，例如生氣好像火山爆發、怒氣沖沖及熊熊烈火，為了跟前面的情緒有個對比，當老師壓低音調說話時，學生們也有感受到老師所要表現的是生氣情緒。

2.學生學習成果

進行完課程主要的討論活動後，研究者設計了「情緒臉譜」學習單，希望透過學

習單了解個別學生對於不同情緒顯現的表情及動作之理解程度。研究者設計之「情緒臉譜」學習單中，有三個為學生平常有的情緒：開心、難過和生氣，最後一個情緒讓學生自由發揮，學生可以寫或畫下除了上述三個情緒外最近有的情緒表現，研究者引導學生近期可能面臨之情境進行思考，例如：接近定期評量日期，小朋友的感覺如何？或是接下來的周末有沒有什麼樣的規劃，這樣的規劃讓小朋友想到什麼？研究者最後將學習單收回後整理如下圖 4-1 及 4-2，班上學生大多已能認知到不同情緒帶來之表情及動作，提到例如：開心帶來的感覺是輕快、放鬆和笑咪咪的；難過會感到無力和掉眼淚；生氣則是會像火山爆發、眼睛也會瞪大。



圖 4-1 C15 的「情緒臉譜」學習單 (單 C151070306)



圖 4-2 C22 的「情緒臉譜」學習單 (單 C221070306)

3. 討論與省思

本次課程設計主要針對情緒辨識的部分，研究者發現學生們對於情緒懂得運用比喻或是觀察的方式描述，例如：快樂是有活力、有精神的感覺，快樂的時候步伐會變得輕快，還會哼歌；緊張、覺得丟臉時候的臉是崩塌下來的，也會皺起眉頭；生氣的時候像是母老虎、火山爆發、怒氣沖沖及熊熊烈火。除此之外，研究者也想了解學生對於日常生活情境中出現的情緒事件原因，因此下一節課的課程設計不同情緒的原因及事件討論，以檢視學生對於情緒來源及過程的了解，並以情緒象限將情緒作正、負向之分，之後的課程焦點在因應生氣情緒的教導。

(二)、課程二：情緒象限

1. 教學歷程分析

課程開始以繪本《山田家的氣象報告》引起動機，回憶上週課程中討論到的人物情緒及發生的事件，研究者介紹情緒象限圖，邀請學生將正、負向情緒做分類，並分享自己的情緒經驗。

2.學生學習成果

本次的課程設計給予學生較多發表的空間，透過不同情緒教具圖片的顯現，帶領學生討論失望、快樂、丟臉、期待、生氣及難過的情緒，學生也會透過觀察情緒教具圖片上的人物表情知道此種情緒帶來的感受。

【失望】

T1：失望的感覺是正向還是負向？

C全：負向。

T1：小朋友知道什麼叫做失望嗎？

C24：難過、悲傷。

C25：東西沒有了、不見了。

C16：泡湯了。(觀 1070317)

有些學生認為失望和難過及悲傷有些類似，但兩種情緒並不完全一樣，當學生發表失望是泡湯時，可以再深入討論。

【快樂】

T1：有沒有小朋友要跟老師分享，你最近有什麼快樂的事情？

C02：可以出去玩。

C13：可以在家裡看電視。

C12：考試考 100 分。

T1：老師想問小朋友，考試對大家來說都是開心的嗎？

C全：不一定。(觀 1070317)

學生對於快樂的事情是再熟悉不過的，當老師提問快樂的事情，學生們很踴躍地發表，每個人幾乎都有一件快樂的事情，老師在有學生提到考試考 100 分是快樂的，也順道教育學生一樣的事件，每個人的感覺可能不盡相同。

【丟臉】

T1：有沒有人要告訴老師有什麼事會感覺到丟臉？

C02：被罵。

C29：看（老師手中的牌卡圖案）那隻兔子的耳朵就知道情緒了吧！

C29：往下垂。

C16：尿褲子了。

C29：蛤？那麼大了還會尿褲子喔！

C11：被狗咬。

C29：被狗咬是生氣吧！

T1：被狗咬有人感覺生氣，有人感覺丟臉。（觀 1070317）

學生對於情緒的描述加入了觀察教具人物的動作（教具圖片中的兔子耳朵往下垂），知道丟臉的感覺是會讓人感到不舒服的。而前面討論快樂情緒時，老師直接教育學生相同的事件帶給每個人的感覺不同，這一次丟臉情緒的事件討論中提到被狗咬的經驗，有學生覺得被狗咬是丟臉，但也有學生覺得被狗咬是生氣的感受，從自然的討論情境中提到感覺不同，教師直接將被狗咬的經驗總結：有人感覺是生氣，也有人有一樣的感受。

【生氣】

T1：有小朋友要跟可樂老師分享你或是你的家人、朋友最近有生氣的東西嗎？

C25：媽媽因為姊姊考試考不好生氣。

C14：弟弟打別人，媽媽會生氣。

C11：做壞事媽媽會生氣。（觀 1070317）

學生對於生氣的事件描述，大多是自己看到別人（尤其是媽媽）生氣的事件，學生的發表中較少聽到學生談論到自己生氣的經驗。

3.討論與省思

研究者以繪本故事的引導帶起學生對於不同情緒事件的實例與感受，學生們對於情緒的詞彙或是形容都蠻熟悉的。研究者在上一節課感受到學生對於情緒繪本有高度的興趣，但是當課程活動轉換到討論時，學生就容易呈現不專心的情況，因此本次在

繪本的回顧後加入「情緒快問快答」課程活動，除了讓學生分辨情緒帶給自己的是正向或是負向感受之外，也增加學生與研究者的互動，提高學生的專注力。學生在「情緒快問快答」都能清楚地辨認情緒帶來的正、負向感受，同時，因著學生發表對於同一事件有不同的感受，研究者也順勢提到學生要尊重每個人的情緒反應。

貳、生氣情緒的因應方式

一、教學目標：

課程設計進入教導學童因應生氣情緒的正向方式，包括從認知、想法上的改變帶來不同的情緒和結果及讓學生每次上課實作練習不同的情緒宣洩方式，課程結尾以情緒地圖作為統整，讓學生在生氣時有個指引，引導自己在生氣時可以做的事情，希望能讓學生生氣時能直接連結到課堂上教的情緒地圖，直接應用在生活情境中。以下列出「生氣情緒的因應方式」階段教學目標：

- (一)、從生活中找出生氣事件發生的原因。
- (二)、利用情緒 ABC 理論，改變對生氣事件的想法及結果。
- (三)、學生從繪畫中發洩自己的情緒，並轉向正向情緒。
- (四)、學生製作魔法球，當生氣時能運用魔法球漸漸緩和自己的生氣情緒。
- (五)、從撕色紙的過程協助學生發洩情緒。
- (六)、讓學生感受到生氣並非壞事，最後可能會對事件有不同的解釋。
- (七)、協助學生整理自己面對生氣情緒的因應方法。

二、教材準備：

研究者因應國小二年級的發展蒐集合適之生氣因應方式，例如：學生喜歡畫畫，教導學生在生氣時用紙筆寫或畫下自己的生氣；透過撕色紙的方式讓學生練習情緒的宣洩，並完成一幅撕貼畫，告訴學生生氣雖然是負向情緒、帶來不舒服的感覺，但並不是一件壞事，重點是引導學生生氣時有其不自傷、傷人的方式可以發洩；情緒魔法球的製作，收服自己的生氣怪獸，最後製作情緒地圖，將課堂上學到因應生氣情緒的方式做統整。

三、教學過程：

(一)、課程三：生氣停、看、聽

1.教學歷程分析

課程將情緒的辨識做結尾，並接續引導到對於生氣的因應方法。首先以繪本《我好生氣》中的事件引起學生的共鳴，繪本故事中的事件也是學生會遇到的，學生提到曾有看電視看到一半被中斷要寫功課或是做家事及美勞課畫得不好看等等，有些學生會想出其他方法，例如：慢慢畫或是再畫一張，不讓自己處在不開心、生氣的情緒中。

2.學生學習成果

在繪本《我好生氣》中的故事，提供了很多處理生氣情緒的方式，比如說離開生氣的人、用力吸氣吐氣、跑步、騎腳踏車、做自己喜歡的事情等等，而故事內容也有很多是學生會遇到的情境，例如：被同學取笑、玩得正高興的時候，被要求整理房間、原本期待的游泳卻因為下雨而取消、努力畫畫卻還是覺得畫不好、被誤會上課說話而覺得不公平的事件，研究者在教學過程發現有些學生可以用改變想法的方式，例如：覺得自己畫不好，那可以慢慢畫或是再畫一張。

T1:故事中的小兔子看電視看到一半被媽媽叫去整理玩具或是寫功課，如果是你，你會生氣嗎？

C25:會會會！

T1:故事中的小兔子一家要去海邊游泳，結果下雨了。

C16:超失望。

T1:小兔子還會因為美勞課畫的不好，想要把作品撕掉，小朋友你會有這種情況嗎？

C全:有（點頭）。

T1:那有沒有小朋友遇到同樣的情況，不會生氣的呢？

C29:有啊，就是那個……那個告訴自己不要生氣。

C11:無所謂啊，反正再畫一個就好了。

C28:慢慢地畫。

T1:但是有些事情是會讓小朋友生氣，但沒有辦法改變結果的，比如說：比賽輸了，那可以怎麼辦？

C11:可以再練習啊。(觀 1070320)

之前在課堂上討論到生氣的事件，學生大多提到的是觀察身邊的人生氣事件，這一次課程加入《我好生氣》繪本，故事情境是學生在日常生活中會遇到的事件，因此教師在透過繪本的提問中，感覺出學生較有共鳴，特別是大家對於美勞作品做的不好時，會有想要將作品撕毀的想法，但也有學生會用其他方式轉換自己的生氣，學生提到告訴自己不要生氣、再畫一張及慢慢畫的方式，因著學生這樣的發表帶入後面的「情緒紅綠燈」學習單討論。

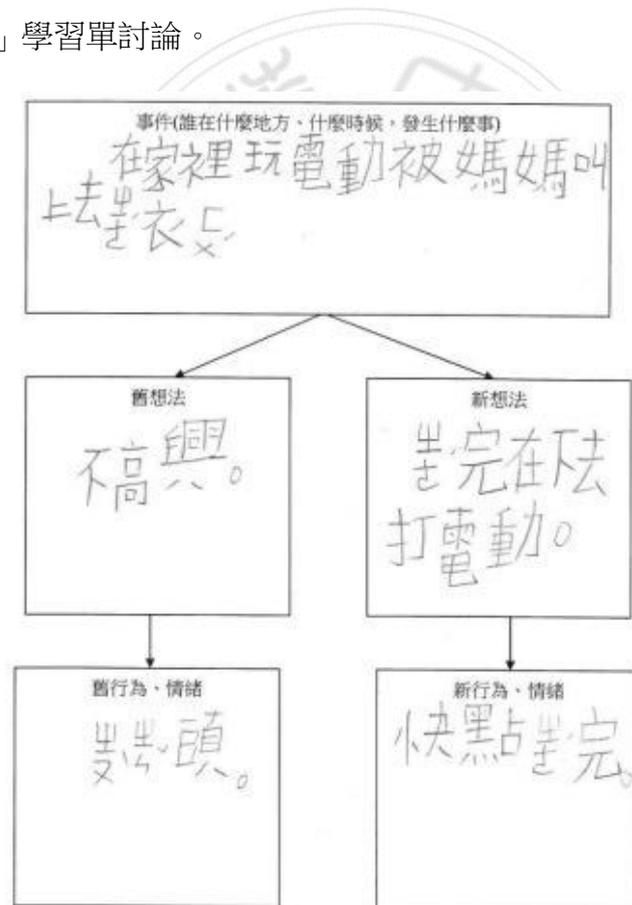


圖 4-3 C01 的「情緒紅綠燈」學習單 (單 C011070320)

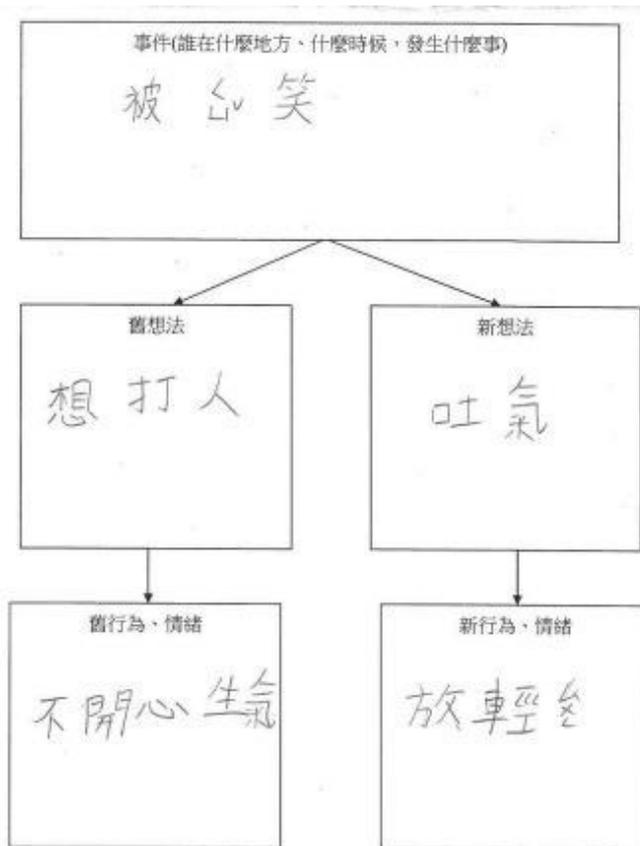


圖 4-4 C04 的「情緒紅綠燈」學習單 (單 C041070320)

從學生的學習單中，看見有些學生對於同一件情緒事件開始能有新的想法，而這個新的想法會引發新的行為或是新的情緒，相較於同一事件的舊想法、舊行為和情緒，新的想法通常能帶來比較好的結果。

3.討論與省思

這堂課運用情緒 ABC 理論引導學生，對於同樣的事件有不同想法會帶來不同的結果，此部份對學生來說不難，學生舉例：今天早上遲到、到學校會被老師寫聯絡簿，有學生發表下一次要記得早點到，可以得知學生對於想法或是行為的轉換是可以應用的，但要全部學生寫下思考的過程是比較困難的，與偕同老師討論建議以口訣直接教導學生因應生氣的方法，當學生處在生氣的情緒時，透過想到口訣、或是其他人提醒其口訣，生氣的學生就可以馬上連結到冷靜的方法，因此接下來的課程設計以直接教導學生冷靜的方式並在課堂上練習。

(二)、課程四：情緒法寶-畫畫

1.教學歷程分析

課程設計讓學生體驗從繪畫中發洩自己的情緒，為減輕學生對於繪畫的害怕，先讓學生練習以左、右手分別在紙上作畫，接著引導學生想著最近一件令自己生氣的事情，並跟著研究者的指導語，畫出下雨天的情境，以評估學生面對情緒或壓力情境是否知道要找資源求助。

2.學生學習成果

從學生的繪畫中，可以大約窺見學生對於壓力情境的因應方式，就學生的畫作分析，大多數的學生可能不知道如何因應壓力情境，但就研究者在上課表現來觀察，提供表達性藝術媒材（畫紙和色筆）給學生，學生在繪畫過程是可以達到宣洩的作用，學生臉上是充滿喜悅的。



畫中有傘掉在人物旁，可能代表學生知道方法但做不到。

圖 4-5 C08 的「情緒法寶-畫畫」（畫 C081070327）



學生將自己畫成肌肉男，代表希望自己有很大的力量。

圖 4-6 C13 的「情緒法寶-畫畫」(畫 C131070327)

3.討論與省思

課程進入教導學生冷靜的方法，透過在課堂上的練習，希望能類推到學生的生活情境中，在指導語讓學生回想生氣事件時，有學生提到最近沒有或是想不到生氣情境，其他學生也會附和，研究者回應學生可以身邊的人為例子。從學生的繪畫中，可以窺見學生的性格及初步了解學生是否有能力面對情緒或壓力情境。

(三)、課程五：情緒法寶-曼陀羅

1.教學歷程分析

因著孩子對於繪本的印象都很深刻，將心情比喻為天氣的變化對孩子來說比較清楚易懂，從上次的教學活動發現學生很喜歡畫畫，因此本次在課程中帶入曼陀羅讓學生體驗曼陀羅繪畫帶來的靜心效果。研究者也在課程開始前特別向孩子提到：要利用回收或是不要的紙來幫助發洩情緒，今天的曼陀羅讓孩子塗色、自己決定怎麼塗色，讓決定權交還給孩子。

2.學生學習成果

本次課程開始以天氣的變化（下大雨轉天晴）引導至心情，從學生的發表來看，學生對於他人的情緒是可以從動作及表情察覺的，例如：

T1: 剛剛下過雨的天氣，以山田家的氣象報告繪本來說，是給你什麼感覺？

C14: 悲傷、難過、翻臉。

C07: 跟我媽媽一樣翻臉，會變成母老虎。剛剛我們老師就是那樣！

T1: 之前老師有說我們生氣都是因為一些事件引起，那你的媽媽因為什麼事情翻臉呢？

C07: 因為我們闖禍或是打翻東西。

T1: 那個時候媽媽會變得……

C07: 火冒三丈，只要看眼睛就可以了。

T1: 看眼睛就知道媽媽生氣了？

C14: 還有講話的態度不好。(觀 1070403)

從繪畫的作品中，看見學生對於情緒做了強度上的區別及分類，如圖 4-7、4-8 所示：



學生將情緒做強度上的區別。

圖 4-7 C02 的「情緒法寶-曼陀羅」(畫 C021070403)



學生將情緒做分類。

圖 4-8 C07 的「情緒法寶-曼陀羅」(畫 C071070403)

3.討論與省思

在藝術治療兩大取向「藝術結合心理治療」及「藝術即治療」中，曼陀羅是兩者兼具的治療方式，較為正統的曼陀羅創作方式為在圖中畫一個圓進行創作，考量到孩子發展，直接讓孩子進行塗鴉的動作，從繪畫的過程達到讓自己心平氣和的狀態。

(四)、課程六：情緒法寶-魔法球

1.教學歷程分析

之前學生有提到生氣像怪獸，那麼，老師讓學生想像一下，當小朋友生氣的時候，需要一顆魔法球來收服生氣這隻怪獸，不要讓它去傷害別人。老師帶給學生的法寶是魔法球，請小朋友描繪屬於自己的魔法球。小朋友完成魔法球後，將魔法球命名，並寫下魔法球的魔法。當我們生氣的時候，會感覺到呼吸變得比較急促，眼睛會瞪大、什麼都覺得不順眼，這時候，拿出你的法寶-魔法球，想像它會收服你的生氣，小朋

友看到魔法球要練習調整自己的呼吸和情緒，告訴自己要停下來想一想。

2. 學生學習成果



能拿出道具問在

圖 4-9 C02 的「情緒法寶-魔法球及功能說明」(畫 C021070410)



可以生氣
讓我的心情好

圖 4-10 C16 的「情緒法寶-魔法球及功能說明」(畫 C161070410)

3. 討論與省思

此次的課程設計，是由上週的曼陀羅發想而來，孩子提到自己有一個魔法球，於是研究者因著孩子提到的魔法球，搭配孩子對於神奇寶貝球卡通的認識，將生氣情緒比喻為一個怪獸，魔法球能夠幫忙收服這個生氣怪獸。孩子在製作的過程覺得有趣，但實際讓學生操作之後發現，保麗龍球對於學生來說，比較不好掌握，且彩色筆顏料

畫在保麗龍球上需要一些時間，靜置等待顏料完全乾。

第二部分「生氣情緒的因應方式」教學目標在於給學生方法，透過教師在課堂上的引導、學生的練習，希望能將這些方法應用在生活當中。在此次上課的過程中，觀察到學生的情緒事件，茲將事件描述如下：

繪畫的過程，C16 大聲地說自己畫歪了，研究者靠近 C16 的座位，觀察當下 C16 有不開心的情緒，研究者問其發生什麼事情，C16 小小聲地說自己因為隔壁同學拿彩色筆撞到自己的手、所以畫歪了。(觀 1070410)

C2 已經畫完，用沾滿彩色筆顏料的手靠近 C25，C25 大聲地告知研究者：老師，他(C2)很煩ㄟ，研究者告訴 C2 坐在自己的位子上，C25 馬上繼續畫自己的情緒魔法球。(觀 1070410)

研究者在這堂課的事件觀察中，發現有些學生對於情緒事件還是傾向於以直接的方式顯現出來，當身邊有他人可以了解學生因為什麼事情有情緒或是事情的始末，學生就能較為冷靜下來，繼續完成自己的工作。

(五)、課程七：我一定有辦法

1.教學歷程分析

老師讓學生先想像一下生氣的情境、感覺和感受，並示範利用色紙進行一場音樂會，從撕色紙的過程協助學生發洩情緒，並與學生討論撕得快或慢帶給他們的感覺，學生覺得撕得比較快是很生氣的感覺，慢慢撕紙則是比較平靜。課程最後，讓學生將撕碎的色紙貼成一幅自己覺得圓滿的畫，可用彩色筆在旁邊加上繪畫，學生感受到生氣並非壞事，最後可能會對事件有不同的解釋。

2.學生學習成果



學生作品說明：撕完的感覺好開心。命名：笑臉蝴蝶結。

圖 4-11 C28 的「情緒法寶-我一定有方法」(畫 C281070417)



學生作品說明：撕完的感覺是生氣。命名：覺醒的巨人。

圖 4-12 C13 的「情緒法寶-我一定有方法」(畫 C131070417)

3.討論與省思

學生對於撕紙這件事會較有興趣，撕紙的過程可以幫助小朋友發洩生氣，但是生氣並不是生完氣就算了，有的時候，生氣是要告訴我們該停下來想一想，注重自己的感覺。

(六)、課程八：我的情緒地圖

1.教學歷程分析

本週再次說明上週課程撕紙意義，並帶入最後的統整，將每次上課帶來的「生氣

情緒的因應方式」做個總整理，此課程活動參考蔡毅樺教授上課講義（蔡毅樺，上課講義，2017年12月21日），以學生熟悉的爬格子遊戲，當生氣時可以依循著情緒地圖知道用什麼方法排解自己的生氣。

2.學生學習成果

教師教導學生製作情緒地圖的方式，帶領學生回顧前幾次的情緒法寶-畫圖、撕紙、深呼吸、魔法球，其他三至四項面對生氣的方法由學生自行想出來寫在情緒地圖上。教師與學生的對話中將前幾次學習到因應生氣情緒的方式整理如下：

T1：有誰記得老師帶來的讓自己生氣趕快平靜的法寶？

C12：魔法球。

C26：畫畫。

C7：撕色紙。

T1：請小朋友另外提供自己面對生氣的方法。

C7：揍枕頭。

C25：躲在棉被裡面啊！

C14：摺紙。

C1：玩遊戲。（觀 1070424）

在與學生的對話中，其實可以了解學生平常最常使用因應生氣的方式為何，學生也有自己發洩情緒的方式。

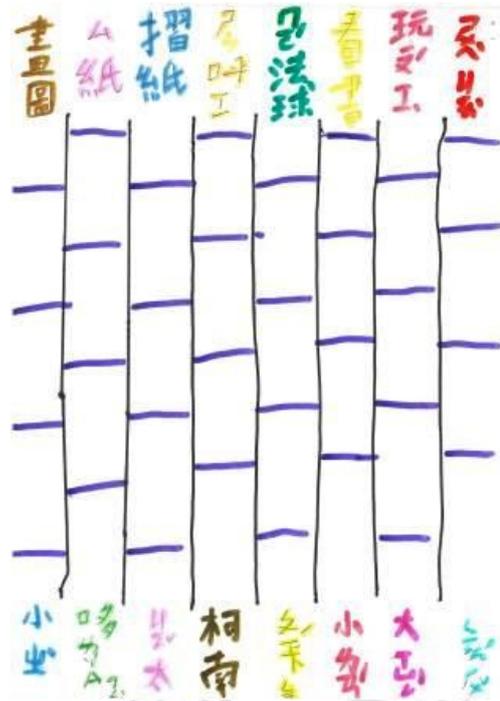


圖 4-13 C26 的「情緒地圖」(畫 C261070424)

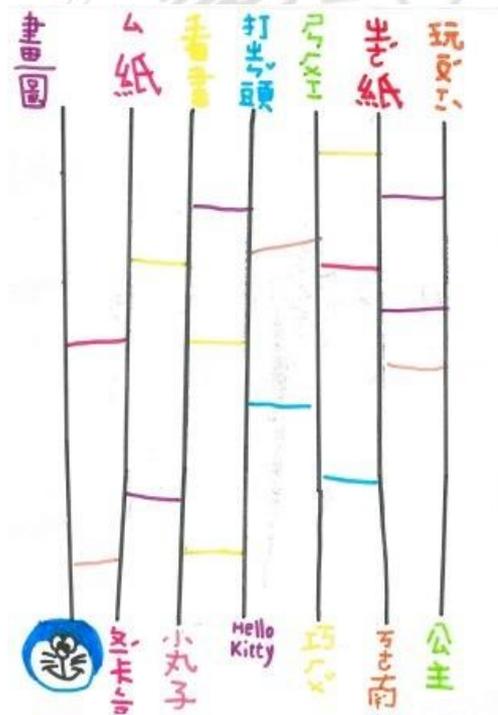


圖 4-14 C17 的「情緒地圖」(畫 C171070424)

3. 討論與省思

此次活動的發想，是因為很多學生在生氣的當下，找不到方法發洩自己的生氣，即使偕同老師平時在課堂上不斷地強調「生氣沒有錯」及「生氣以不自傷、不傷人為

原則」，這些學生都可以掛在嘴邊的話語，將之轉換成紙本，在課堂上不斷地強調制約，如果學生在生氣當下真的不知道可以怎麼宣洩，那就拿出情緒地圖作為指引，以遊戲、爬格子的方式指引自己生氣當下可以做的事情。

小結

綜上所述，在實施情緒教育方案的教學活動中，研究者依「情緒的辨識」及「生氣情緒的因應方式」兩個單元為主來設計課程活動，在整個教學歷程中，研究者藉由教學歷程分析、學生的學習成果及討論與省思來審視教學成效，說明如下：1.教學歷程分析：為增進研究者對於下次課程設計的方向，透過記錄每堂課的教學歷程，作為往後教學活動之參考。2.學生的學習成果：透過每一堂課學生的發表及學習單，作為研究者了解學生理解課程目標之程度。3.討論與省思：研究者透過教學歷程分析及學生的學習成果，對於當節之教學活動有所省思之處。

實施過程中，教師應注意在教材的選擇上要能引起學生興趣，因此研究者在課程開始選擇學生喜愛的繪本作為整個情緒教育課程的起頭引導，在此次研究中，研究者所運用的兩本繪本，分別為《山田家的氣象報告》及《我好生氣》，從教學歷程中感受到學生對於這兩本繪本的高度興趣。而在生氣情緒策略的部分，藉由孩子喜歡的畫筆及色紙等表達性藝術媒材，在課堂中讓學生練習生氣的情緒是可以轉移的。

第二節 家長及學生對於情緒教育策略之回饋

本節在分析家長及學生對於實施情緒教育策略的回饋，資料來源為研究者實施完八節情緒教育策略教學後發給家長及學生之問卷調查。第一部分為家長回饋，內容包含「家長對於情緒課程滿意度」、「家長觀察孩子生氣的頻率」、「家長觀察孩子生氣時使用的相關情緒策略」及「家長對於孩子生氣情緒改變的觀察」；第二部分為學生回饋，內容包含「情緒辨識」及「生氣情緒的因應方式」，茲將家長及學生對於以上項度之回應描述如下：

壹、家長回饋

一、家長對於情緒課程滿意度

本問卷為單選之五點量表，家長勾選對於此情緒教育策略課程之滿意程度，選項由「非常滿意」、「滿意」、「普通」、「不滿意」到「非常不滿意」，問卷回收後將家長對於課程滿意度數據轉換為圓餅圖表示（見圖 4-15），家長勾選之「非常滿意」占 25%、「滿意」佔 39%、「普通」佔 36%、「不滿意」及「非常不滿意」各佔 0%。

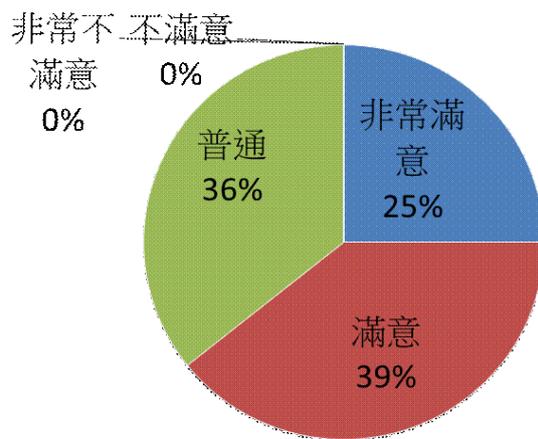


圖 4-15 家長對「情緒課程之滿意度」回饋統計

由上圖 4-15 可知，家長對於情緒課程之滿意度持正向態度之「非常滿意」及「滿意」共佔整體 64%，中性態度「普通」為 36%，負向態度「不滿意」及「非常不滿意」所佔之比例為 0%。從問卷回饋中得知，家長對於此情緒課程滿意度傾向正向態度。

二、家長觀察孩子生氣的頻率

本問卷為單選之五點量表，家長勾選平時對於孩子生氣頻率之觀察，選項由「總是生氣」、「常常生氣」、「時常生氣」、「很少生氣」到「沒有」，問卷回收後將家長對於孩子生氣頻率之觀察數據轉換為圓餅圖表示（見圖 4-16），統計數據顯示孩子生氣頻率「總是生氣」占 0%、「常常生氣」佔 11%、「時常生氣」佔 54%、「很少生氣」佔 35%及「沒有」佔 0%。

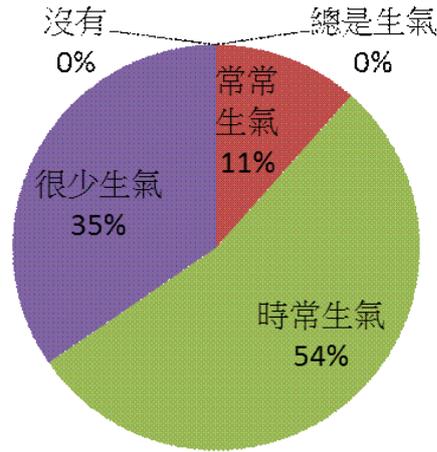


圖 4-16 家長對「孩子的生氣頻率」觀察統計

由上圖 4-16 所示，孩子在生氣情緒的頻率以「時常生氣」佔最多數，「很少生氣」比例排行第二，「常常生氣」的比例佔全體第三。

三、家長觀察孩子生氣時使用的相關情緒策略

本問卷分別列出孩子面對生氣時可能會使用之正、負向因應策略，由家長勾選平時對孩子生氣時所使用因應之策略觀察，選項由負向的「罵人、打人」、「發脾氣」到正向的「畫畫」、「撕色紙」、「情緒魔法球」、「深呼吸」、「情緒地圖」，而正向的因應策略也是研究者在課堂上教給學生之方法，另外有一選項為「其他」，若孩子使用之情緒因應策略不在問卷正、負向選項範圍內，則請家長另述，考量每位學生所使用之方式不限定一項，因此本題問卷為複選題。問卷回收後將家長觀察孩子生氣時使用的相關情緒策略數據轉換為圓餅圖表示（見圖 4-17），家長勾選之負向因應策略「罵人、打人」占 7%、「發脾氣」佔 27%、正向的「畫畫」佔 17%、「撕色紙」佔 7%、「情緒魔法球」佔 8%、「深呼吸」佔 20%、「情緒地圖」佔 2%及「其他」佔 12%。其中「其他」選項之描述包含：轉移注意力的看書、看電視；情緒宣洩的哭泣、不說話，默默流淚；受不了弟弟吵鬧會咬弟弟及內向的情緒以不頂嘴，靜下來、不說話表示。

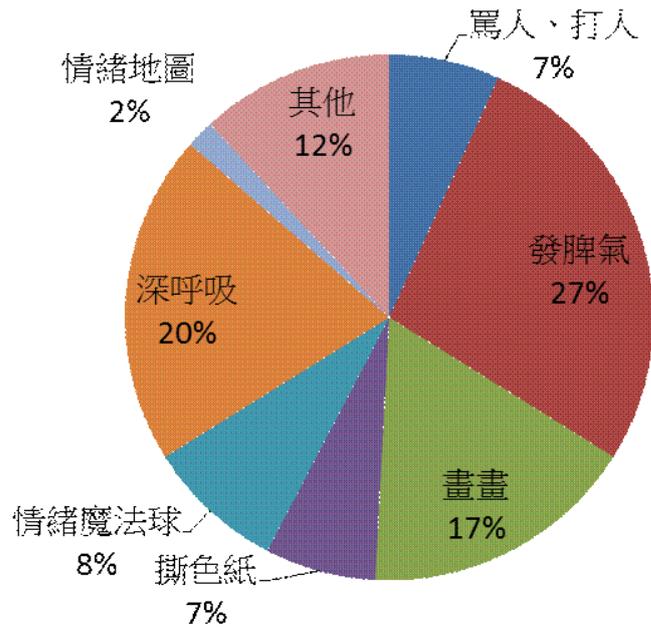


圖 4-17 家長對「孩子生氣時使用的相關情緒策略」觀察統計

家長觀察到孩子生氣時所使用的情緒策略以發脾氣佔為多數，深呼吸次之，第三位為畫畫。研究者另將情緒策略以正向、負向及中性來區分，統計結果如圖 4-18，正向情緒策略包含研究者在教學過程所教給學生之「畫畫」、「撕色紙」、「情緒魔法球」、「深呼吸」、「情緒地圖」及家長勾選其他選項中的轉移注意力方式如「看電視」及「看書」，此部分佔 58%，為正向、負向及中性因應策略中比例最多；負向情緒策略為「罵人、打人」、「發脾氣」及家長勾選其他選項中的「咬弟弟」，佔全部比例之 35%，排行第二位；中性的情緒策略則為家長勾選之其他選項中的「不說話」、「不頂嘴、靜下來」、「默默流淚」和「哭泣」，佔整體百分比 7%，為研究對象生氣時所使用之最少比例。

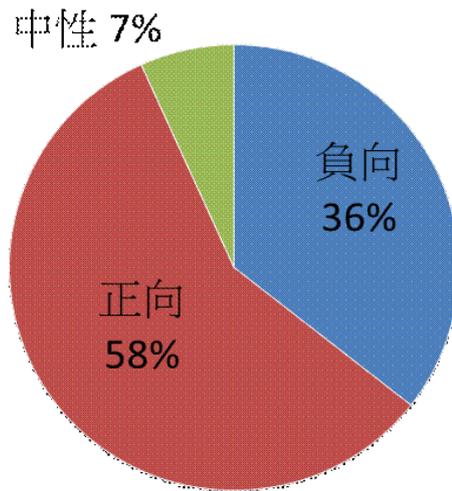


圖 4-18 家長對「孩子生氣時使用的正向、負向及中性情緒策略觀察」統計

由上圖可見，孩子對於生氣時所使用之情緒策略偏向以正向方式居多，佔一半比例以上，且正向情緒大多是研究者在課堂上教導學生之方法。另外，有位家長在聯絡簿上以文字敘述孩子上完情緒教育後面對生氣方式的改變，在開始進行研究之前，偕同教師就與研究者討論到這個孩子的生氣情緒常以暴力方式顯現，現在家長提到孩子在生氣時漸漸會使用深呼吸的方式，茲將家長的文字回饋描述如下：

今日 C13 回家，褲子與衣服、書包都沾滿綠色顏料，詢問後是因為 7 號同學惡作劇，將水彩放在 C13 椅子上，讓 C13 坐下後沾滿身，我問他有沒有生氣或丟誰？他說沒有：他深呼吸後拿抹布清理，我告訴他他在情緒控管已有進步了。(文 P131070413)

C13 家中排行老大，有一個弟弟，媽媽向導師告知 C13 爸爸管教很嚴厲，C13 在家與弟弟的互動模式就是生氣會揍弟弟，研究者觀察 C13 在情緒課程進行中，常會提到生氣就是以打人解決，其繪畫也顯現出暴戾之氣，對於 C13 在班級中與同學的衝突，偕同教師需要特別介入處理。由媽媽在聯絡簿上的回饋，相較於之前直接以肢體動作回擊表達自己的生氣，C13 使用正向深呼吸冷靜下來的方式代之，孩子在情緒控管上已經有進步了。

四、家長對於孩子生氣情緒改變的觀察

此部分問卷以開放性問題請家長填寫對於生氣情緒改變的觀察，研究者就家長質性回饋之文字資料整理，將家長的回饋分為「生氣事件的描述」、「孩子生氣情緒因應方式」、「孩子生氣情緒的延宕時間及頻率」及「課程回饋」四個部分，茲將文字資料整理描述如下：

(一)、生氣事件的描述

學生在課堂上發表到的生氣人物幾乎都是媽媽，而生氣事件起因是手足不乖或是自己做錯事，研究者在情緒策略課程第二部分「生氣情緒的因應」邀請學生回想起自己生氣的事件，學生大多表示想不到生氣的情境，但在繪本故事《我好生氣》的引導下，學生才會將繪本故事中的事件連結到自己生活情境類似的事件，並發表自己會如何應對。由家長的回饋問卷，研究者可以更了解學生在家庭情境中會有的生氣事件，將家長對於學生生氣事件的描述呈現如下：

早上起床會有起床氣，但有時跟孩子說再上幾天課要休息，有時不順孩子的意也會生氣。(文 P251070528)

弟弟2歲，很歡很愛鬧脾氣，因此姊姊受不了，沒有耐心就會兇弟弟，甚至有時候會咬弟弟，但孩子脾氣來得快、去得也快，很快就會恢復了。(文 P261070528)

想要的東西得不到就發脾氣，然後一直不停的生悶氣直到其他事情轉移注意力，才會忘記剛才生氣的事情。(文 P061070528)

1. 在想要某東西時，不給他就會開始發脾氣、講話很不禮貌。2. 在吃自己喜歡吃的東西，或玩喜歡的玩具，要請他分享弟弟，就會生氣、任性地不願分享。3.

想要某東西或吃某東西，家人忘了買，就會生氣講話沒大沒小。4. 常常因不耐煩而發脾氣。(文 P121070528)

由家長的描述得知，孩子會因為早上起床的起床氣、不順自己的意、手足之間的衝突、不耐煩等原因生氣，有些孩子是可以很快從生氣的情緒中恢復的。

(二)、孩子生氣情緒的因應方式

研究者在課堂上與學生們討論過生氣及面對生氣可以因應的方式，包含畫畫、撕

色紙、深呼吸、情緒魔法球及情緒地圖，研究者與偕同教師討論在課堂結束後是否觀察到學生以此方式進行生氣的調節，礙於學校作息時間因素，且偕同教師在班級觀察學生未有太大的生氣情緒事件，因此藉由家長提供家庭情境下所觀察到學生的生氣情緒因應方式，作為本研究課程之回饋。

1.轉移注意力

想要的東西得不到就發脾氣，然後一直不停的生悶氣直到其他事情轉移注意力，才會忘記剛才生氣的事情。(文 P061070528)

孩子本身就很善良，少有生氣情緒，是常會用畫畫方式轉移在自己喜愛的事物上。(文 P191070528)

生氣時會使用情緒魔法球來分散(注意力)，很快就宣洩完了。(文 P241070528)

從家長的回應中得知，孩子的生氣情緒來臨時，這樣的情緒是需要被轉移到其他面向去的，而轉移孩子注意力的東西，大多是以孩子喜歡的事情，這樣的過程可以幫助孩子忘記剛剛的生氣事件或是宣洩情緒。

2.情緒因應策略

此部分透過家長的文字回饋了解孩子在家中使用研究者在課堂所教導之情緒因應策略使用情形，將家長描述孩子使用之情緒因應策略的情形整理如下。

【情緒魔法球】

會使用情緒魔法球降低生氣的情緒。(文 P281070528)

生氣時會使用情緒魔法球來分散(注意力)，很快就宣洩完了。(文 P241070528)

【畫畫】

安靜畫畫。(文 P151070528)

【深呼吸】

生氣的時間變短，會試著深呼吸溝通。(文 P161070528)

孩子表示最近生氣時會試著先深呼吸，延緩生氣帶來的負面情緒，但仍需要多引導及練習。(文 P131070528)

【說出生氣的原因】

會懂得說出生氣的原因。(文 P231070528)

【需要時間冷靜沉澱】

會生悶氣、默默流淚，待情緒回復平穩會自我反省，跟手足爭吵變少，會讓比較小的手足。(文 P011070528)

給他安靜的空間及時間沉澱，待情緒緩和後再跟他溝通。(文 P081070528)

【使用情緒策略】

使用策略回應生氣後，願意與媽媽溝通，尋求更好的解決方法。(文 P171070528)

懂得用方法抒發自己的負面情緒。(文 P181070528)

生氣的時間有縮短，會使用情緒策略。(文 P091070528)

家長回饋孩子在生氣時會使用相關的情緒策略，包括情緒魔法球、畫畫及深呼吸等方式，有些孩子會懂得說出生氣的原因或是需要一些時間及空間冷靜下來，就上述家長的回饋看起來，孩子不管在面對生氣的方法、生氣的時間縮短及與手足的爭吵次數減少，也會向身邊的大人尋求解決的方法，想要解決生氣的事件或是緩解自己的生氣情緒。

3.家長協助

家長回饋孩子的生氣狀況是需要大人協助緩和情緒，待其緩和後再與孩子溝通，以下就家長提到孩子需要協助的狀況進行描述：

生氣時會大吼、眉頭深鎖，並會跑、逃離現場，之後經緩和跟他溝通，生氣時間就有慢慢減少。(文 P021070528)

給他安靜的空間及時間沉澱，待情緒緩和後再跟他溝通。(文 P081070528)

孩子表示最近生氣時會試著先深呼吸，延緩生氣帶來的負面情緒，但仍需要多引導及練習。(文 P131070528)

使用策略回應生氣後，願意與媽媽溝通，尋求更好的解決方法。(文 P171070528)

從家長的回饋中，看見有些孩子在面對生氣情緒時，無法像上述「情緒因應策略」

中提到會使用相關的方法（例如：情緒魔法球、深呼吸、安靜畫畫，甚至有些孩子會懂得說出生氣的原因）來因應生氣，這些孩子也許無法自行處理生氣所帶來的不舒服感受（有些孩子生氣時會大吼、眉頭深鎖，逃離現場），選擇用逃避的方式應對，此時更需要家長從旁引導和不斷地練習，以尋求適當的解決方法。

(三)、生氣情緒的延宕時間及頻率

研究者將家長回饋觀察到孩子在生氣情緒的延宕時間及頻率分為「有縮短」及「尚未觀察到改變」兩部分，以下列出家長之觀察敘述文字：

1.生氣情緒的延宕時間及頻率有縮短

生氣頻率變少。(文 P101070528)

生氣的時間有縮短，會使用情緒策略。(文 P091070528)

生氣時會大吼、眉頭深鎖，並會跑、逃離現場，之後經緩和跟他溝通，生氣時間就有慢慢減少。(文 P021070528)

本來就很愛生氣，一下子情緒高漲，最近有比較懂事，不再一直吵。(文 P221070528)

家長回饋孩子生氣的時間及頻率有減少的現象，有些孩子會使用情緒策略，有些孩子需要透過與家長的溝通，也有家長觀察到孩子容易一下子情緒高漲，但最近有比較懂事。對於研究者來說，孩子在八週的情緒教育課程潛移默化下，開始認知到自己的生氣，家長也會因此觀察到孩子的改變，留意到情緒教育對孩子來說有其必要性。

2.尚未觀察到孩子的改變

沒有改變。(文 P211070528)

在家生氣的頻率很少，無特別發現改變。(文 P111070528)

少有使用策略因應生氣，生氣情緒延宕時間未見改變。(文 P031070528)

少數家長回饋尚未觀察到孩子的改變，可能因素有孩子本身的生氣頻率就少或是孩子本身在生氣時是需要特別幫忙的，此部分的家長回饋對研究者來說是個重要的訊息，將此訊息與偕同教師討論，在班級學生中這樣的孩子是需要特別留意其平時如何

因應生氣情緒的。

(四)、課程回饋

研究者在本份問卷開始，即以五點量表方式請家長勾選對於此次情緒教育課程之滿意度（見圖 4-15），家長對於情緒課程之滿意度「非常滿意」及「滿意」共佔整體 64%，「普通」為 36%，「不滿意」及「非常不滿意」所佔之比例為 0%。以下所列為家長針對本情緒教育課程之文字回饋：

會鼓勵孩子應用至生活中，目前沒什麼看到。(文 P201070528)

孩子了解情緒策略，有記在心裡，但到目前為止，還未看過孩子用上述方法舒緩情緒。我們家孩子，情緒的表達或舒緩情緒的方法，我覺得他一直還沒找到適合他的方式，希望這些課對他有幫助，讓他學習成長。(文 P041070528)

少數家長認為目前尚未觀察到孩子在生活中使用課堂上所學之情緒因應策略，家長提到認為孩子還沒找到自己適合的生氣情緒因應方式，但都會鼓勵孩子應用在生活中，也希望課程對孩子是有幫助的，更提到孩子對於情緒策略是有記在心中的。此部分的回饋對研究者來說，也是種鼓勵，也許孩子回到家中會將課程的活動與家長分享，讓家長了解情緒課程的內容。

小結

家長對於實施情緒教育策略的回饋內容包含「家長對於情緒課程滿意度」、「家長觀察孩子生氣的頻率」、「家長觀察孩子生氣時使用的相關情緒策略」及「家長對於孩子生氣情緒改變的觀察」四個部分，從回饋中了解家長對於此情緒課程滿意程度普遍達到滿意，也感受到透過研究者在學校教育中提供針對生氣情緒的因應，引起家長對於情緒教育課程的重視，就像一個漣漪效應，讓研究者與孩子在學校情境中有些碰撞，再讓孩子將這樣的碰撞帶至家庭中，家長進而透過回饋給研究者。

貳、學生回饋

為瞭解學生在實施情緒教育策略課程後之學習，研究者依照情緒教育課程目標製

成本研究之學生回饋問卷(如附錄五),共有 11 題題項,以課程主題分為「情緒辨識」及「生氣情緒的因應方式」兩部分,若學生勾選勾選「非常同意」,代表題項描述和你的情況完全一樣;若勾選「同意」,代表題項描述和你的情況很像;勾選「不同意」,代表題項描述和你的情況不太一樣;勾選「非常不同意」,代表題項描述和你的情況完全不一樣。以下就學生的情緒辨識及因應生氣的方式情形說明之:

一、學生「情緒辨識」的能力

情緒教育策略課程的實施先以繪本或學生分享之生活事件引起孩子的學習動機,進而連結到具體的生活經驗,透過全班共同的討論分享,理解繪本故事內容、分辨不同情境、不同人的情緒表現。在情緒教育策略課程的實施過程中,研究者經由課堂觀察及與偕同教師的訪談方式記錄學生的表現,並附上課程實施後的學生問卷(如表 4-1),發現大多數學生的情緒辨識能力不錯,唯有些學生可能因為表達能力較弱或是家庭因素,研究者較無法了解其進步情形。

表 4-1

「學生回饋問卷-情緒的辨識」結果統計

題目	選項 人數(百分比)	選項			
		非常同意	同意	不同意	非常不同意
1.我知道自己今天心情不好。		23 人 (79%)	5 人 (17%)	1 人 (3%)	0 人 (0%)
2.當我心情不好的時候,我會發現我的表情及動作變得很生氣。		18 人 (62%)	10 人 (34%)	0 人 (0%)	1 人 (3%)
3.我知道讓我心情不好的原因。		28 人 (97%)	1 人 (3%)	0 人 (0%)	0 人 (0%)
4.我可以從別人(家長、老師及同學)說話的聲音、表情及動作,判斷別人的心情如何。		25 人 (86%)	4 人 (14%)	0 人 (0%)	0 人 (0%)

(續下頁)

5.我知道別人(家長、老師及同學)為什麼生氣。 14 人 (48%) 10 人 (34%) 2 人 (7%) 3 人 (10%)

從表 4-1 中得知，學生對於自己的心情及引起心情不好的原因多能理解，對於自己在生氣時可能會顯現出的表情及動作則普遍達到能理解、發現自己的情緒表情，思索導致生氣情緒的原因，並做出因應；而大多數學生也可以從聲音、表情判斷出他人的情緒，雖然對於他人生氣的原因無法完全理解，但對於此部分的教學目標來說，學生能夠習得學習目標，覺察自我和他人的情緒。

二、學生「生氣情緒的因應方式」

兒童的情緒表達，是用不斷地嘗試錯誤中篩選出適合自己情緒表達的方式，若其中一個情緒反應得到增強，那麼，他們就會選擇保留此類的方式；反之，若情緒反應得到消弱回饋，孩子便會停止這樣的情緒表達方式（陳怡瑩，2015）。因此，研究者以實作方式讓孩子練習適當的生氣表達方式，並透過課程後的學生回饋了解學生會使用的生氣情緒因應方式，統計結果如表 4-2。

表 4-2

「學生回饋問卷-生氣情緒的因應方式」結果統計

題目	選項 人數(百分比)	選項			
		非常同意	同意	不同意	非常不同意
1.我會用情緒法寶（畫畫）來幫我心情變得好一些。		15 人 (52%)	5 人 (17%)	2 人 (7%)	7 人 (24%)
2.我會用情緒法寶（撕色紙）來幫我心情變得好一些。		10 人 (34%)	6 人 (21%)	5 人 (17%)	9 人 (31%)
3.我會用情緒法寶（情緒魔法球）來幫我心情變得好一些。		11 人 (38%)	6 人 (21%)	5 人 (17%)	7 人 (24%)
4.我會用情緒法寶（深呼吸）來幫我心情變得好一些。		16 人 (55%)	5 人 (17%)	2 人 (7%)	6 人 (21%)

5.我會用情緒法寶(情緒地圖) 來幫我心情變得更好一些。	8 人 (28%)	5 人 (17%)	2 人 (7%)	12 人 (41%)
6.我會用其他方法來幫我心情 變得更好一些	19 人 (66%)	3 人 (10%)	3 人 (10%)	4 人 (14%)

從表 4-2 中得知，每個學生使用的生氣情緒方式不盡相同，但每一題題項勾選「非常同意」及「同意」占當題結果一半以上，顯示學生對於研究者所教導之情緒教育策略使用度超過一半。

第三節 研究者省思

研究者從每一次的情緒教育方案的實施過程中，不斷地透過省思和修正，與偕同教師討論出更適合應用在教學上的方式，以追求專業成長。本研究旨在藉由行動研究歷程，探討介入國小二年級學童情緒教育策略的內容及方式，在情緒教育策略的實施後，了解學生的學習成效與應用，研究者並隨時進行反思修正，茲將情緒教育策略之實施歷程、學生學習成效及教師專業成長與省思綜合說明如下：

壹、情緒教育策略之實施有其必要性，需融入於各科教學活動之中

在一般的課堂上，老師們通常不太鼓勵孩子有情感的流露，因為我們的教育多注重認知知識的傳遞，而情緒教育策略能提供孩子練習宣洩生氣情緒的方式。研究者在偕同教師及家長的回饋中，感受到此情緒教育策略課程時有其必要性，偕同教師提到：「C13 媽媽之前在聯絡簿上寫一段孩子生氣的時候會使用深呼吸的方式，那一陣子，我覺得 C13 整個狀態有比較穩定，我所謂的比較穩定是包括情緒還有課業，真的！C13 從來沒考過前五名，結果那一次考試，他竟然第三名耶。我就跟 C13 還有全班說：『你看，你們要心平氣和，就會有好結果，你看這次考試 C13 就得到前幾名。』連 C13 媽媽也覺得有上情緒課的那一陣子，C13 狀況有穩定一點。」(訪 T21070517)

透過學校教育的課程不斷地提醒學生，如同其他學科也是透過每天教導及複習的過程中，加深學生對學科知識的印象，相較之下，大家都認為很重要的情緒課程，也該透過每天的練習、讓學生運用在生活情境中。無論是學生的突發衝突事件、各科教

學或是學校情境中，皆可能遇到學生的情緒事件、需要透過情緒教育策略引導學生表達及抒發情緒的情況，加上情緒教育有必要融入於各科教學之中，每一位教師實有必要參與情緒教育的相關培訓，增加對情緒教育的認知。

貳、情緒教育策略課程可運用團體輔導做更深入的輔導教學

本研究採班級宣導方式進行，透過班級綜合課時間與學生討論生氣情緒，並教導其生氣情緒的宣洩方式。從這八次的情緒教育策略實施過程及家長的回饋中，可以發現孩子對於生氣情緒的轉換程度不一，大部分的孩子可以用轉移注意力的方式轉換生氣情緒，但少部分的孩子是需要家長或是老師在生氣時給予引導，因此，研究者思考的是，用班級活動的時間提供學生初級的情緒教育方式，透過上課的過程發現需要多幫助的孩子，再將這些需要進一步情緒教育策略的孩子抽離，利用團體輔導的方式，篩選加入一些模範成員，共同針對情緒教育策略給予針對性的輔導，對於這些需要特別被幫助的孩子，更可以達到情緒教育之成效。

研究者從課程後的學習單及實作來評量學生的個別學習，並在整個課程結束後請家長填寫回饋問卷，了解家長對於課程之滿意度，也檢視學生在家庭情境中使用情緒策略的頻率，透過家長的回饋問卷了解孩子在家庭「生氣事件的描述」、「孩子生氣情緒因應方式」、「孩子生氣情緒的延宕時間及頻率」及「課程回饋」，發現孩子在因應生氣情緒仍有個別差異，有些孩子個性比較溫和、不常生氣，但有些孩子常會跟手足或是同儕有衝突，呈上述的省思，實有必要將個別學生利用團體輔導方式進行課程加深。

參、情緒教育策略的教學，需考量學生家庭因素影響

兒童的情緒顯現是由學習而來，且情緒的因應是文化的產物，因此，家庭的情緒社會化功能就不容小覷。從 Halberstadt 的情緒社會化模式來看，幼兒透過示範、教導和後續反應來學習情緒，也就是說，家長的情緒表達、與幼兒談情緒的內容與方式及因應，都是影響幼兒情緒發展的因素（金瑞芝，2013）。從研究對象的背景資料來看，有些學生的情緒反應是受到家長的身教及成長背景影響，造成學生依賴、較無法忍受

挫折的個性或是較容易以不適當的方式表達生氣，因此在情緒教育策略實施，也需將學生的背景因素納入考量，更能瞭解學生的生氣情緒模式。

不同父母所擁有的社會化目標對孩子的情緒行為有所影響，如果父母相信負向情緒是不好的，則他們大多選擇忽視或否認負向情緒的經驗和表達；如果父母認為孩子應坦然接受自己的情緒，學習適當的處理表達方式，則他們比較傾向會跟孩子討論情緒有關的概念，也比較能接受孩子的情緒反應（呂翠夏，2010）。身為兒童的重要他人及楷模，家長除了需增加對自我情緒的覺察、以身作則，同時也須培養覺察及教導孩子情緒的能力，從與導師的互動討論中，蒐集情緒教育的資訊及孩子的情緒表現，以此作為調整及教導孩子情緒表現之依據。

肆、情緒教育策略需反覆練習以內化，並融入教室情境布置

任何形式的學習都需要透過不斷地練習，才能內化成為一種習慣。在情緒教育策略的實施過程中，研究者在課堂上不斷地教學生不同的生氣因應方式，但應用在練習部分的時間相對少了一些，偕同教師建議多花一些時間在教孩子因應策略之後進行想像或角色扮演練習，如此孩子才能將情緒策略實際的運用。

研究者在課程結束前，針對教導過的情緒教育策略進行回顧統整，教孩子製成一張屬於自己的情緒地圖，當孩子生氣時，就可以依照地圖的指引、轉移生氣的情緒，此情緒地圖可以活用製成標語或是直接張貼在教室，以達到隨時提醒孩子使用情緒教育策略之目的。

伍、繪本作為情緒教育策略介入有其教育性，教學活動須隨之調整變化

繪本的豐富性，對學生來說是很好的上課教材，就研究者的教學經驗來看，低年級學生對於繪本的學習動機及專注力皆高，透過與學生進行繪本內容深究及問題討論可以加深學生對繪本主題的認識及了解，但教學過程建議加入與繪本主題有關之活動，例如利用繪本主題引導至學生的體驗及省思，如此變化教學活動，更能吸引學生的參與感及專注力，亦能達到課程目標。

陸、理情行為療法作為情緒教育策略介入需視研究對象的理解程度調整

學齡期的兒童，在認知上，雖然已經能瞭解生氣情緒的表達方式，但在實際上，對管理及抒發生氣情緒的技巧及能力卻是欠缺的。研究者從與偕同教師討論及相關研究中，看到改變學生的認知想法、隨之而來的情緒也會跟著改變，於是課程納入理情行為療法作為學生討論教材。在教學過程中發現，學生對於理情行為療法的概念理解因人而異，大多數學生知道當事件來臨時，可以利用改變想法、接著改變引發的情緒，最終導致不一樣的結果，但實際討論及運用上卻有難度，因此將理情行為療法作為學生討論媒材，仍須考量學生的理解程度做適時調整。

柒、表達性藝術媒材作為情緒教育策略介入能達到情緒宣洩及抒發作用

陸雅青（1993）提到藝術活動在教育上能達到促進兒童感覺統合、降低防衛心理及緩和負面情緒等治療效果，研究者使用表達性藝術媒材作為情緒教育策略介入，發現研究對象的情緒能因為使用藝術媒材的過程變得較為平靜，設計運用藝術媒材進行宣洩的活動也達到讓學生學會以不自傷、不傷人的管道抒發情緒，並從課程設計中讓學生了解生氣並不一定帶來負面影響，而是可以轉化昇華為正向能量的。從學生在情緒教育策略課程實施後的回饋問卷來看，學生使用表達性藝術媒材讓自己心情好一些的比率佔多數，可見此媒材的介入能達到預期情緒宣洩及抒發的目標。

第五章 結論與建議

本研究旨在探討介入國小二年級學童情緒教育策略的內容及方式，並透過情緒教育策略的實施，檢視學生對於生氣情緒的因應能力為何。本研究以教學紀錄、觀察紀錄、偕同教師訪談、研究者教學省思等方式做為相關資料蒐集方式，並於蒐集資料的同時進行資料分析，歸納研究結果並提出結論與建議，以供實務工作者及未來研究之參考。

第一節 結論

根據文獻探討及教學歷程所得到的結果，本節將依據研究結果的發現，歸納出本研究的結論，茲將結論說明如下：

壹、透過情緒教育策略之教學過程方面

一、將情緒教育策略教學分為「情緒的辨識」及「生氣情緒的因應方式」兩部分的課程安排

本研究依覺察自我情緒、認知他人情緒及適當的生氣情緒表達與紓解為目標，進行情緒教育策略課程教學，以「情緒的辨識」及「生氣情緒的因應方式」為主軸設計教學活動。在整個教學歷程中，研究者藉由引起動機、繪本講述、經驗分享、討論發表、體驗活動及自我省思等步驟進行，研究者先以學生喜歡的繪本故事引起動機，接著將繪本故事及學生生活體驗的情緒經驗進行討論與發現，再將課程導入至情緒教育策略，特別針對學生較難以處理、宣洩及管理的生氣情緒進行教學，學生學習可以直接運用在日常生活情境中的情緒策略，策略分別為「ABC 理論」、「深呼吸」、「畫圖」、「撕紙」、「情緒魔法球」及「情緒地圖」，在課堂上學習應用。

二、善用多元課程設計，能引起學生共鳴

低年級學生在課堂中的專注力時間較為短暫，課程活動須先引起學生的動機，並穿插體驗活動，更能掌握學生的專注力。因此課程內容宜豐富多樣，採取多元的課程

設計，以免因為學生的個別差異造成學習落差。研究者在第一堂課即發現，學生對於繪本很有興趣、喜歡聽繪本故事，但在後續的討論發表活動時，就會有學生無法專注的情形，因此往後的課程設計，研究者將體驗活動帶入課程內容，發現學生對此有較高度的專注力。

貳、家長及學生對於情緒教育策略之回饋方面

一、學生能在情緒教育策略課程中有所收穫

從課程結束後的學生回饋問卷中得知，學生對於自己的心情及引起心情不好的原因多能理解，對於自己在生氣時可能會顯現出的表情及動作則普遍達到能理解、發現自己的情緒表情，思索導致生氣情緒的原因，並做出因應；而大多數學生也可以從聲音、表情判斷出他人的情緒，即使對於他人生氣的原因無法完全理解。從問卷結果得知，學生也會運用在課堂上所學習到的情緒教育策略，例如：深呼吸及畫圖來幫助自己心情變的好一些。

二、學生較能以正向方式因應生氣情緒

根據家長量化及質性資料分析顯示，學生普遍能以正向的方式來因應生氣情緒，偕同教師回饋在情緒教育策略課程實施的時候，學生之間的衝突糾紛減少很多，就連原本在偕同教師及家長眼中充滿暴力的學生，在被同學惡作劇的當下，仍記得要深呼吸，而不是因為生氣情緒失去思考，看到這個回饋，真是讓我又驚又喜。

參、針對情緒教育策略教學提出需改進之處與因應策略

一、課程設計以學生身心發展及能力為起點

在課前、課中及課後時間，教師須不斷的反思課程設計是否合乎學生身心發展及需要，留意學生的個別差異，以調整課程的流程或內容，切勿因為教學者的求好心切而忽略學習者的起點行為，以免造成事倍功半之效。本次研究對象為低年級的學生，就需要多一些情境的引導，當學生對於情境有所感覺或是發表時，鼓勵學生將之轉換為文字，如此能更明確地記錄學生的想法與感受。

二、善加引導動態活動，並扣緊課程目標

在課程進行動態活動，例如：發表或是體驗活動，學生的情緒難免過於興奮而可能造成偏離課程目標或是需要維持教學步調的情形，教學者應提醒學生回歸主題，再次強調體驗活動的目標，並將體驗活動轉換為日常生活的實踐。

第二節 建議

透過本研究，研究者發現情緒教育策略課程實施能增加學生以正向方式因應生氣情緒、減少人際的衝突和糾紛，本節依據研究結論，針對情緒教育策略實施者及未來研究提出相關建議：

壹、情緒教育實施者的建議

一、教材的選擇宜符合孩子的生活經驗

可針對孩子平時的生氣因應做簡單的軼事紀錄，作為課堂上討論之教材，才能更貼近孩子的生活，也方便日後觀察孩子在因應生氣情緒的轉換方式。

二、教學活動宜具體化，讓孩子進行操作，教師減少過多口語上的教導

班上孩子都喜歡聽故事，以繪本引起動機是個不錯的開端，剛開始研究者設計較多繪本討論，發現孩子對於需要較長時間的討論沒有耐心，教學效果不如預期，建議直接教孩子方法，課堂中給予孩子直接練習的機會。

三、搭配親職教育實施情緒教育

低年級孩子對於情緒的因應，特別是生氣，仍是需要大人的協助，因為孩子本身很難在生氣當下想到如何因應自己的生氣，所以在情緒教育的實施，建議與家長溝通配合實施，讓學生在家庭的情境中也可延續課堂上所教的情緒因應策略，給予孩子練習情緒因應方式的機會。

四、情緒教育應融合於各科之中

情緒教育應屬於生活的教育，不論在教學的「內容」和「歷程」上皆可以進行情緒教育，當教師本身重視情緒的概念時，不管教的是哪一種科目，「上課」的過程就是學生的「生活事件」，在教學的過程中留意孩子的情緒反應，如此，就能在各學科、

個個時間中自然而然地將情緒教育融入在孩子的生活中。

貳、未來研究之建議

一、研究方法及研究工具之建議

建議研究者以質性、量性兼施方式了解孩子對於情緒因應方式的學習，並設計問題訪談孩子，以了解孩子實際應用生氣因應的方式。

二、研究時間之建議

情緒教育的實施需要長時間觀察孩子的變化，從平時的教導潛移默化至生活中，孩子在生氣情緒的因應可能不是短時間即見效果，因此建議將研究時間拉長，以了解孩子的生氣情緒因應。



參考文獻

一、中文部分

- 王文科（1995）。**教育研究法**。臺北：五南。
- 王令行（2002）。**臺北市國民小學教師行動研究狀況及其內容之分析研究**(未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院，臺北市。
- 王春展（1999）。**兒童情緒智力發展之研究**(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 王淑俐（1995）。**台北市縣國中階段青少年的情緒特徵**(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 王淑俐（1995）。**青少年情緒的問題、研究與對策**。臺北：合計出版。
- 方惠貞（2007）。**國小班級中情緒教育之行動研究---以生氣情緒為焦點**(未出版之碩士論文)。國立花蓮教育大學，花蓮縣。
- 方紫薇（1997）。大學生在被諷弱點是建中氣憤因應行為相關因素之研究。**中華輔導學報**，5，42-82。
- 江文慈（1997）。情緒智力意涵的再解析。**諮商與輔導**，136，2-8。
- 何三本（1995）。**幼兒故事學**。臺北：五南。
- 吳英璋（2001）。情緒教育的理論與內涵。**學生輔導雙月刊**，75，66-79。
- 吳明隆（2000）。教育行動研究。**公教資訊季刊**，4(3)，25-42。
- 吳明隆（2001）。教育行動研究導論：理論與實務。臺北：五南。
- 吳盈瑩（2000）。**情緒教育融入國小國語科之教學研究-以國小四年級為例**(未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 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**(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。

- 李丹（1990）。**兒童發展**。臺北市：五南。
- 李素卿（譯）（2001）。**感性與理性：了解我們的情緒**（原作者：Lazarus, R. S., & Lazarus, B. N.）。臺北市：五南。
- 李淑芬（2002）。**國小學童生氣情緒激起狀態與概念性角色取替能力發展之相關研究**（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園縣。
- 李瑞玲（2004）。**以生物-心理-社會模式探討生氣歷程對血壓心理生理機制之影響**（未出版之博士論文）。國立臺灣大學，臺北市。
- 李選（2003）。**情緒護理**。臺北：五南。
- 呂翠夏（2010）。母親與父親的情緒社會化行為及幼兒的情緒調節與同儕互動的關係。
國立臺南大學教育研究學報，44(2)，1-29。
- 周盛勳（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**（未出版之碩士論文）。國立新竹師範學院，新竹市。
- 林貞佑（2009）。**結合靜思語之情緒教育課程對國小五年級學童情緒智力影響之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 林真美（2003）。**在繪本花園裡**。臺北：遠流。
- 林冠伶（2009）。**換個想法會更好---國小中年級學生生氣情緒管理之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 林建福（2006）。**德行、情緒、與道德教育**。臺北：學富文化。
- 金瑞芝（2013）。幼兒因應負向情緒方式之研究。**兒童與教育研究**，8，47-84。
- 唐璽惠、王財印、何金針、徐仲欣（2005）。**情緒管理與壓力調適**。臺北：心理。
- 徐大偉（2000）。**國小學生生氣情緒及生氣情緒管理團體方案成效之研究**（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 孫敏芝（2010）。提昇兒童社會情緒能力之學習：美國 SEL 教育方案經驗之啟示。**幼兒教保研究**，5，99-116。
- 陸雅青（1993）。**藝術治療 繪畫詮釋：從美術進入孩子的心靈世界**。臺北：心理。

- 常雅珍（2005）。國小情意教育課程:正向心理學取向。臺北：心理。
- 張文婉（2012）。「生氣情緒管理訓練」班級輔導活動對國小低年級學童生氣情緒表達之輔導成效研究(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 張矜薇（2006）。理情取向團體諮商對國中隔代教養學生行為困擾之輔導效果研究(未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 張春興（2007）。張氏心理學辭典。臺北：東華。
- 張春興（1993）。現代心理學。臺北：東華。
- 張春興（2007）。張氏心理學辭典。臺北：東華。
- 張春興（2009）。現代心理學。臺北：東華。
- 張雅茹（2009）。繪本教學對增進國小低年級學童適當表達生氣情緒成效之研究(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 張德銳、簡賢昌、李建民、丁一顧、李俊達、高紅瑛、林芳如、高敏麗、張淑娟、鄒小蘭、蔡美錦、王永進作（2013）。教學行動研究：實務手冊與理論介紹。臺北：高等教育。
- 許文禧（2011）。情意教學融入國小高年級藝術與人文領域課程之個案研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳玫靜（2007）。國小學童生氣刺激、激起狀態及因應方式之研究(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 陳怡瑩（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。(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 陳美姿（2000）。以兒童繪本進行幼兒情感教育之行動研究(未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 陳雪靜（1999）。認知因素對國小兒童生氣情緒影響之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 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(未

- 出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 曾媯妍(2011)。繪本教學對國小學生負向情緒表達之影響(未出版之博士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 曾華源、郭靜晃(譯)(1998)。健康心理學-跨越生活危機(原作者：Chris L. Kleinke)。臺北：揚智文化。
- 曾惠貞(2001)。不同階段孩子的情緒發展。學生輔導，75，36-39。
- 黃月霞(1989)。情感教育發展性輔導：「情育課程」對兒童「態度」與「學業成績」的影響。臺北：五南。
- 黃名君(2016)。藝術療癒融入國小低年級視覺藝術課程之行動研究-以生氣情緒為例(未出版之碩士論文)。國立臺灣藝術大學。新北市。
- 黃素雲(2005)。理性情緒行為取向督導模式。輔導季刊，41(3)，23-30。
- 黃珮貞(2007)。運用兒童繪本進行情緒教育之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 黃瑞琴(2008)。質的教育研究方法。臺北：心理。
- 馮觀富(2005)。情緒心理學。臺北：心理。
- 游恆山譯(1993)。K. T. Strongman 著。情緒心理學。臺北市：五南。
- 楊俐容(2006)。提升親子 EQ 三部曲：培養孩子的高 EQ・打造孩子的美好未來。臺北：台視文化。
- 楊俐容(2009)。情緒教養，從家庭開始：高 EQ，是父母教出來的。臺北：心靈工坊文化。
- 楊恩仔(2009)。幼稚園教師於團體活動情境中對幼兒發言之規範與探討(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 葉姿伶(2011)。情緒教育應用於班級經營之行動研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 齊隆鯤、劉蔚萍、胥嘉芳、高慧芬、謝美慧、陳孟秦、陳湘淳、巫素貞(2011)。兒

童情緒教育。臺中：華格那。

蔡子瑜（2000）。故事討論對幼兒道德推理的影響之研究--以「分享」的故事主題為例
(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。

蔡玉華（2005）。焦點解決團體諮商對國小兒童負向情緒輔導效果之研究(未出版之碩士論文)。國立花蓮師範學院，花蓮縣。

蔡秀玲、楊智馨（2007）。情緒管理。臺北：揚智文化。

蔡進雄（2009）。情意如何評量？以大學教學為例。評鑑雙月刊，19，24-25。

劉清彥（2011）。閱讀理的生命教育。臺北：天下雜誌。

劉淑滢（1996）。已婚婦女在家庭事件中的生氣情緒諮商之改變歷程分析研究(未出版之博士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。

翟敏如（2012）。探究繪本融入情緒教育活動對幼兒情緒認知與調節能力之影響。教育心理學報，41(1)，27-48。

鄭增財（2006）。行動研究原理與實務。臺北：五南。

蔡佩蓉（2014）。國小二年級生命教育繪本教學之行動研究(未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義縣。

盧瑩榕（2009）。小一新生的情緒教育之行動研究—以情緒表達為焦點(未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。

蘇月妙（2012）。情緒教育方案對融入國小綜合活動領域教學設計及實施之影響(未出版之碩士論文)。明道大學，彰化縣。

二、英文部分

Alschulelr, C. F. & Alschulelr, A.S.(1984). Developing health responses to anger:
The counselor's role. *Journal of Counseling and Development*,63,26-29.

Averill,J.R.(1982).*Anger and aggression :An essay on emotion*.New York:Springer-Verlag.

Berkowitz, L.(1990). *On the formation and regulation of anger and aggression a cognitive neoassociationistic analysis*. *American Psychologist*,45(4),494-503.

- Cavanagh M. E.(1982).*The counseling experience:A theoretical and practice approach*. Prospect Heights, Illinois:Waveland Press.
- Corey.G.F. (1996).*Theory and practice of counseling and psychotherapy* (5th ed.) . Belmont, CA:Brooks/cole.
- Ellis, A.(1977). *How to live with and without anger*. New York : Reader's Digest.
- Ellis, A.(1986).Thoughts on supervising counselors and therapists. *Association for Counselor Education and Supervision Newsletter,Summer,3-5*.
- Ellis, A.(1987a).The impossibility of achieving consistently good mental health. *American Psychologist,42,364-75*.
- Ellis, A.(1987b).On the origin and development of rational-emotive therapy.In W. Dryden(ed.),*Key Cases in Psychotherapy*(pp.148-175). London:Croom Helm.
- Fishman, C. G.(1982).*Teaching preadolescents constructive responses to anger:A classroom curriculum doctoral dissertation*. Massachusetts University.
- Goleman,D.(1995). *Emotional intelligence*. New York:Bantam Books.
- Huck, C.S. ,Hepler, S. ,Hickman, J.(1993). *Children's Literature in the Elementary School*. Holt, Rinehart and Winston.
- Izard,C.E.(1977).*Human Emotions*.New York:Plenum Press.
- Lazarus,R. S.(1991).*Emotion and Adaptation*.Oxford:Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. & Lazarus, B. N.(1994). *Passion and reason. Making sense of our emotions*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazarus,R.S. (1999) .*Stress and Emotion: A New Synthesis*.London: Free Association Press.
- Macgregor, M.L.(1989).*Personality projection in the drawing of the human figure*. Illinois:Charles C Thomas.
- Murphy. B. C. ,& Eisenberg, N.(1996).*Provoked by a peer:children's anger related*

- responses and their relations to social functioning*. Merrill-Palmer Quarterly,(1), 103-124.
- Novaco, R. W. (1979). *The cognitive regulation of and stress*. In P.Kendall & S. Hollon(Eds.), *Cognitive-behavioral interventions :Theory, research and procedures*. New York:Academic Press.
- Plutchik, R. (Ed)(1994). *The psychology and biology of emotion*. HaperCollins Collins Colleague Publishers.
- Scherer, K. R.(2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*,44(4),695-729.
- Schachter, S. (2011) cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Current Contents/Social Behavioral Sciences*, (1):14–14, 1979.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1061-1086.
- Spielberger,C.D.,Jacobs,G.,Russell,S.,&Crane,R.S.(1983).*Assessment of anger:The State-Trait Anger Scale*. In J.N. Butcher & C.D. Spielberger(Eds.), *Advance in Personality Assessment(Vol.2)*.Hill-scale,N.J. : LEA.
- Strongman K. T.(2001).*The psychology of emotion:Theories of emotion in prespective* .New York:John Wiley & Sons.
- Tavris,C. (1989).*Anger – the misunderstood emotion*. New York:Simon & Schuster.
- Taylor,E. (1988).*Anger intervention*. *American Journal of Occupational Therapy*, 42(3),147-155.
- Zeece, P.D.(2000). Books about feelings and feelings about books:Literature choices that support emotional development. *Early Childhood Education Journal* ,28(2),111-115.

附錄一

情緒教育策略課程實施家長同意書

親愛的家長，您好：

我是在南華大學幼兒教育研究所在職進修的研究生——馬文倩，同時也是貴子弟就讀可樂國小校內教師。配合碩士論文研究，自2018年3月開始至4月底，將在太陽班實施情緒教育策略課程之研究。研究期間，我將入班宣導、觀察，進行錄影及照相，檔案僅為研究分析需要，不另做它途，若有學生相片或學習單需呈現，研究者將進行馬賽克處理及匿名處理，敬請放心。唯研究進行前需徵得家長同意，茲將同意書交由貴子弟帶回，請您勾選後簽名，若您不同意貴子弟進行此情緒教育策略課程，再請您將此同意書回條交回，懇切希望得到您的支持，謝謝您的幫忙！

敬請鈞安

南華大學幼兒教育研究所碩士班

指導教授：張筱雯博士

研究生：馬文倩

敬上

2017年12月11日

同意書回條

同意

不同意，原因：()

學生姓名：_____ 家長簽名：_____

2017年12月11日

附錄二

情緒教育策略教案

教學單元	情緒的辨識	課程名稱	情緒臉譜
教學時間	一節課，40 分鐘	設計者	馬文倩
設計理念	採用繪本作為課程媒材，教導學生理解自己與他人的情緒。		
教學目標	1.透過觀察繪本人物及故事內容，了解繪本人物可能有的情緒感受。 2.以繪本人物的情緒出發，帶領孩子思考日常生活中的情緒事件及反應。		
教學資源	教師準備：繪本《山田家的氣象報告》、學習單		
教案內容			
教學時間	教學內容	教學資源	教學評量
10'	<p>一、準備活動</p> <p>(一)、上課規則說明： 準時進教室、舉手發言、小默契、加分說明</p> <p>(二)、引起動機： 1.從每天的生活氣象引導學生觀察自己的心情變化。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>引導語： 小朋友，你有注意到每天的天氣都在變化嗎？ 你會觀察氣象來決定穿的衣服長短及厚薄， 天氣熱的時候會穿短袖，冷的時候穿長袖， 下雨天要撐傘、穿雨衣，那麼，我們的心情 就像每天的天氣一樣在變化，這個變化會影響 到你表現出來的肢體動作、表情及說話的 語調等等。</p> </div> <p>2.教師提問： (1)當天氣是晴天的時候，給你的感覺是什麼？ (2)當天氣是雨天的時候，你的感覺如何？</p>	加分板	口頭發表

<p>20'</p>	<p>(3)當颶風的時候，你的感覺是什麼？</p> <p>二、發展活動</p> <p>(一)、繪本導讀-《山田家的氣象報告》</p> <p>(二)、內容深究：</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>教師提問：請小朋友觀察繪本人物發生的事件帶來什麼感覺？有什麼樣的表情及肢體動作呢？如果你在生活中有類似的情緒或是經驗，可以舉手發表。</p> </div> <p>1.山田小朋友發現自己尿床的時候，心情如何？他有什麼感覺？小朋友，你是不是也有類似的經驗或感覺呢？</p> <p>2.山田媽媽看到櫃子裡成堆的物品掉出來，是什麼心情？你看到山田媽媽生氣的時候，有什麼樣的肢體動作？小朋友，最近你身邊的人(家人、老師或同學)有沒有像山田媽媽一樣生氣的事件呢？生完氣的結果呢？</p> <p>3.山田家裡打雷了，是代表什麼意思？家裡的人可能會有的心情是什麼？</p> <p>(三)、問題討論與發表：</p> <p>1.教師提問：</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>小朋友，看完山田小朋友家的事件，你有沒有發現到：不同的情緒會帶來不同的表情及肢體動作？現在，就讓我們一一來討論。</p> </div> <p>2.教師引導討論：</p> <p>(1)小朋友，當你開心的時候，你會做什麼？臉部會有什麼樣的表情呢？會有什麼肢體動作呢？</p> <p>(2)小朋友，你會怎麼來形容生氣的人呢？生活中有沒有什麼事件讓你感覺到生氣呢？當看到生氣的人，你的感覺是什麼？</p> <p>(3)在什麼時候小朋友會感覺到悲傷？悲傷的臉部表情和肢體動作是什麼？</p>	<p>繪本《山田家的氣象報告》</p>	<p>口頭發表</p>
------------	---	---------------------	-------------

10'	<p>三、綜合活動</p> <p>(一)、課程小結：</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>小朋友，我們的心情變化就好像天氣一樣，會有晴天、雨天，也會有颶風的時候，你會觀察到天氣的變化，同樣的，不管是我們自己或是別人的心情也是需要小朋友的觀察的喔，除此之外，了解到自己因為什麼樣的事件會產生相對應的情緒，能幫助小朋友跟同學的互動還有管理自己的情緒。</p> </div> <p>(二)、學生習寫「我的情緒臉譜」學習單： 檢視自己的情緒臉譜，並畫下來。</p>	學習單	學習單
-----	--	-----	-----



教學單元	情緒的辨識	課程名稱	情緒象限
教學時間	一節課，40 分鐘	設計者	馬文倩
設計理念	採用繪本作為課程媒材，教導學生理解自己與他人的情緒。		
教學目標	1.從繪本及生活中找出情緒事件發生的原因。 2.能了解情緒有正、負向之分，並能分辨正、負向情緒。		
教學資源	教師準備：繪本《山田家的氣象報告》、學習單		
教 案 內 容			
教學時間	教學內容	教學資源	教學評量
5'	一、準備活動 (一)、上課規則說明： 準時進教室、舉手發言、小默契、加分說明 (二)、引起動機： 繪本《山田家的氣象報告》故事回顧	加分板	
30'	二、發展活動 (一)、繪本故事內容深究： 1.山田小朋友發生了什麼事？他的心情如何？ 為什麼他有這種感覺？你覺得這樣的感覺是好或不好的？ 2.山田媽媽發生了什麼事？她的情緒是什麼？ 為什麼山田媽媽會有這種感覺呢？你認為這樣的感覺是好或不好的呢？ 3.山田爺爺的心情是什麼？為什麼他有這種感覺 你會怎麼解釋山田爺爺的心情呢？ (二)、問題討論與發表： 最近有什麼樣的事件，讓小朋友跟山田一家有類似的情緒呢？	繪本 《山田家的氣象報告》	口頭發表
	三、綜合活動 (一)、情緒快問快答- 將情緒分為舒服/好及不舒服/不好的感覺。 (1)介紹情緒象限圖	情緒卡	口頭發表



(2)將喜、怒、哀、樂、愧疚情緒進行分類

小朋友，我們知道情緒會帶給我們不一樣的感覺，有些感覺是好的，有些感覺是不舒服的，那麼，我們來分類一下情緒帶給我們是好或不好的感受。

(二)、課程小結：

小朋友，我們的情緒都會有原因，有情緒是正常的，而不同的情緒帶給我們不同的感受，大家都覺得負向的情緒比較不好處理，特別是生氣的時候。之後的課程，老師會帶一些法寶教小朋友，當你生氣時，該怎麼辦？有什麼方法讓小朋友消除生氣的情緒。

5'

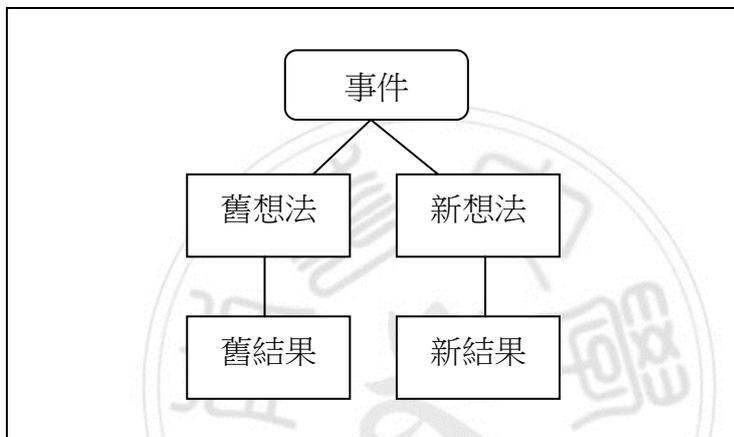
教學單元	生氣情緒的因應方式	課程名稱	生氣停、看、聽
教學時間	一節課，40 分鐘	設計者	馬文倩
設計理念	使用理性情緒治療法中的人格 ABC 理論，配合藝術媒材的使用，使學生達到釋放情緒及控制生氣情緒之效果。		
教學目標	1.從生活中找出生氣事件發生的原因。 2.利用情緒 ABC 理論，改變對生氣事件的想法及結果。		
教學資源	■教師準備：繪本《我好生氣》、學習單		
教 案 內 容			
教學時間	教學內容	教學資源	教學評量
2'	一、準備活動 (一)、上課規則說明： 準時進教室、舉手發言、小默契、加分說明	加分板	
23'	二、發展活動 (一)、繪本導讀-繪本《我好生氣》 (二)、內容深究： 1.故事中的小兔子，她的生活發生了什麼事件，讓她這麼生氣？ 【被同學笑、被老師誤會、覺得自己的圖畫畫不好……】 2.小朋友如果遇到跟小兔子類似的事件，會有什麼反應？反應帶來的結果是什麼？ 3. 故事中的小兔子，用了什麼方式轉換自己的生氣？小朋友有沒有試過哪些方法讓自己消氣呢？ (三)、問題討論與發表： 以小朋友自身的經驗出發，探究情緒的起因和結果。 1.生氣事件發生在什麼時候？地點？ 2.旁邊有哪些人？ 3.因為什麼事情生氣？	繪本《我好生氣》	口頭發表

- 4.在你很生氣的當下，做了什麼事？
- 5.小朋友用了什麼方式讓自己氣消？如果沒有使用讓自己消氣的方法，結果是什麼？有使用消氣的方法，結果有什麼不一樣呢？

三、綜合活動

(一)、生氣停、看、聽

- 1.教師說明
- 2.教師引導學生利用情緒 ABC 理論換個想法看待生氣事件。



15'

(二)、課程小結：

小朋友，每個人都會有生氣的時候，生氣是因為一些讓我們覺得不舒服的事件所引起的，我們需要學會換個想法來看待這些事情。

(三)、學生完成「情緒紅綠燈」學習單。

學習單

學習單

5'

三、綜合活動

(一)、情緒法寶-畫畫

(二)、課程小結：

老師觀察到小朋友在畫畫的時候，都變得很投入，之後小朋友感覺到生氣的時候，可以拿出身邊有的畫紙和畫筆在紙上發洩，沒有人禁止小朋友生氣，但是，小朋友要學會在生氣的時候，用好的方式發洩出來，切記不能傷人傷己。



教學單元	生氣情緒的因應方式	課程名稱	情緒法寶-曼陀羅
教學時間	一節課，40 分鐘	設計者	馬文倩
設計理念	使用理性情緒治療法中的人格 ABC 理論，配合藝術媒材的使用，使學生達到釋放情緒及控制生氣情緒之效果。。		
教學目標	學生從繪畫中發洩自己的情緒，並轉向正向情緒。		
教學資源	■教師準備：印有曼陀羅圖形之白紙 30 張 ■學生準備：彩色筆		
教 案 內 容			
教學時間	教學內容	教學資源	教學評量
5'	一、準備活動 (一)、上課規則說明： 準時進教室、舉手發言、小默契、加分說明 (二)、引起動機： 接下來的課程，每次都會讓小朋友學到一個面對生氣的法寶。	加分板	
25'	二、發展活動 (一)、回顧上週活動： 上次課程中老師發現小朋友在畫畫的過程中很投入，畫畫可以讓小朋友慢慢平復下來，當你發現自己很生氣的時候，就可以馬上拿出紙筆來作畫。 (二)、曼陀羅著色： 1.今天老師帶給小朋友的法寶是魔法球，老師發給小朋友的畫紙上有一個圖案，請小朋友用畫筆將圖案塗滿。 2.小朋友完成畫圖後，將你的魔法球命名，寫下魔法球的魔法。 (三)、發下畫紙，小朋友動手畫。	印有曼陀羅圖形之白紙 30 張	
5'	三、綜合活動 (一)、曼陀羅命名		實作

(二)、課程小結：

老師觀察到小朋友在畫畫的時候，都變得很投入，之後小朋友感覺到生氣的時候，可以拿出身邊有的畫紙和畫筆在紙上發洩，沒有人禁止小朋友生氣，但是，小朋友要學會在生氣的時候，用好的方式發洩出來，切記不能傷人傷己。



5'	<p>3.小朋友完成魔法球後，將你的魔法球命名，並寫下魔法球的魔法。</p> <p>(三)、發下保麗龍球，小朋友動手畫。</p> <p>三、綜合活動</p> <p>課程小結：</p> <div data-bbox="491 465 1118 797" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><p>小朋友，當我們生氣的時候，會感覺到呼吸變得比較急促，眼睛會瞪大、什麼都覺得不順眼，這時候，拿出你的法寶-魔法球，想像他會收服你的生氣，小朋友看到魔法球要練習調整自己的呼吸和情緒，告訴自己要停下來想一想。</p></div>	
----	--	--



教學單元	生氣情緒的因應方式	課程名稱	我一定有辦法
教學時間	一節課，40 分鐘	設計者	馬文倩
設計理念	使用理性情緒治療法中的人格 ABC 理論，配合藝術媒材的使用，使學生達到釋放情緒及控制生氣情緒之效果。		
教學目標	1.從撕色紙的過程協助學生發洩情緒。 2.讓學生感受到生氣並非壞事，最後可能會對事件有不同的解釋。		
教學資源	■教師準備：色紙 60 張、A4 紙 30 張 ■學生準備：膠水、彩色筆		
教 案 內 容			
教學時間	教學內容	教學資源	教學評量
5'	一、準備活動 (一)、上課規則說明： 準時進教室、舉手發言、小默契、加分說明 (二)、整理前幾節課教過的對抗生氣法寶。 【生氣停看聽、換個想法、生氣面具及冷靜瓶】		
30'	二、發展活動 (一)、教師引導學生想著一件令自己生氣的事情： 1.生氣的事情的原因是什麼？發生了什麼事？ 2.生氣的時候旁邊有哪些人？在什麼地點？ 3.小朋友想像一下當時生氣的感覺。 (二)、撕貼畫 1.教師說明：當我們生氣的時候，可以利用不要的紙或是色紙進行一場紙的音樂會。 2.教師與學生討論撕得快或慢帶給他們的感覺 3.教師發下色紙，學生撕紙進行撕貼畫。 4.學生將撕碎的色紙貼成一幅自己覺得圓滿的畫，可用彩色筆在旁邊加上繪畫。	撕貼畫 製作	實作
5'	三、綜合活動 課程小結：		

撕紙的過程可以幫助小朋友發洩生氣，但是生氣並不是生完氣就算了，有的時候，生氣是要告訴我們該停下來想一想，注重自己的感覺。



教學單元	生氣情緒的因應方式	課程名稱	我的情緒地圖
教學時間	一節課，40 分鐘	設計者	馬文倩
設計理念	使用理性情緒治療法中的人格 ABC 理論，配合藝術媒材的使用，使學生達到釋放情緒及控制生氣情緒之效果。		
教學目標	1.讓學生感受到生氣並非壞事，最後可能會對事件有不同的解釋。 2.協助學生整理自己面對生氣情緒的因應方法。		
教學資源	■教師準備：A4 紙 30 張 ■學生準備：彩色筆		
教 案 內 容			
教學時間	教學內容	教學資源	教學評量
5'	一、準備活動 (一)、上課規則說明： 準時進教室、舉手發言、小默契、加分說明 (二)、整理前幾節課教過的對抗生氣法寶。 【生氣停看聽、換個想法、生氣面具、冷靜瓶及撕貼畫】		
30'	二、發展活動 (一)、教師引導學生思考生氣帶來的意義。 1.舉例說明學生生活中會有的生氣事件，例如：和同學吵架。 2.以上述例子說明：和同學吵過架之後，才知道彼此在意的地方，說不定因為吵過架，和同學的感情變得更好。 (二)、製作情緒地圖 1.教師說明： <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> 當我們生氣的時候，常常會不知道該怎麼辦 這時候，我們可以有一張屬於自己的情緒地圖，告訴我們在生氣的時候可以怎麼做、讓自己心情變好。 </div> 2.情緒地圖製作 (1).將 A4 紙對折三次，中間出現七條直線。	情緒地圖製作	實作

5'	<p>(2).用彩色筆描出中間的七條直線，並在 A4 紙上方寫下因應生氣的法寶。</p> <p>(3).A4 紙下方寫下對應的卡通人物、喜歡的食物或是物品等等。</p> <p>(4).在 A4 紙的七條直線中，畫出數條橫線，即完成屬於自己的情緒地圖。</p> <p>三、綜合活動</p> <p>課程小結：</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"><p>各位小朋友都完成的自己的情緒地圖，相信在這幾堂課，也學會了很多方法面對你的生氣，當小朋友生氣、不知道怎麼辦的時候，記得將你的情緒地圖拿出來，就會知道要怎麼辦了！</p></div>	
----	---	--

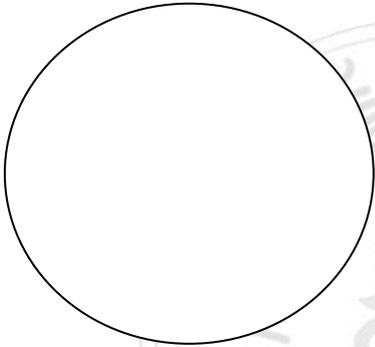
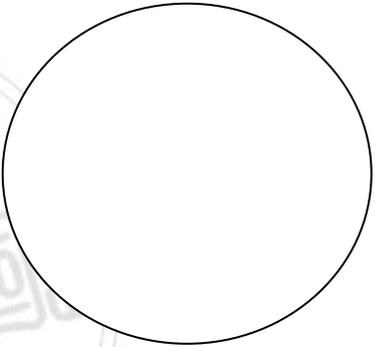
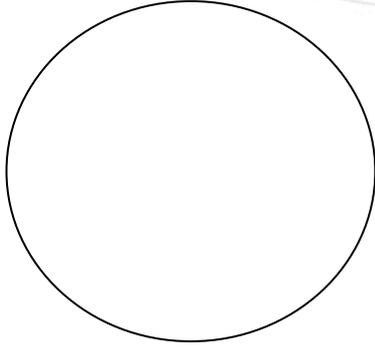
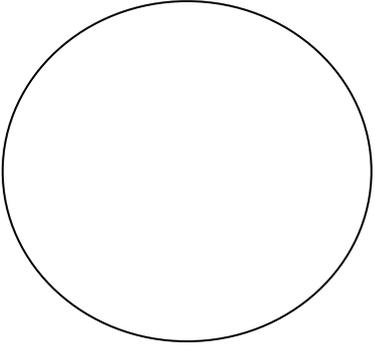
參考資料：蔡毅樺，上課講義，2017年12月21日。



我的情緒臉譜

我是：_____

小朋友，每個人每天都有不同的情緒，有情緒是很自然的現象，人的情緒有很多變化，有開心、生氣、難過等等。請小朋友觀察一下自己或是其他人在這些情緒的時候，臉上會有什麼表情？把它畫下來並想一想，什麼時候你會有這些情緒呢？

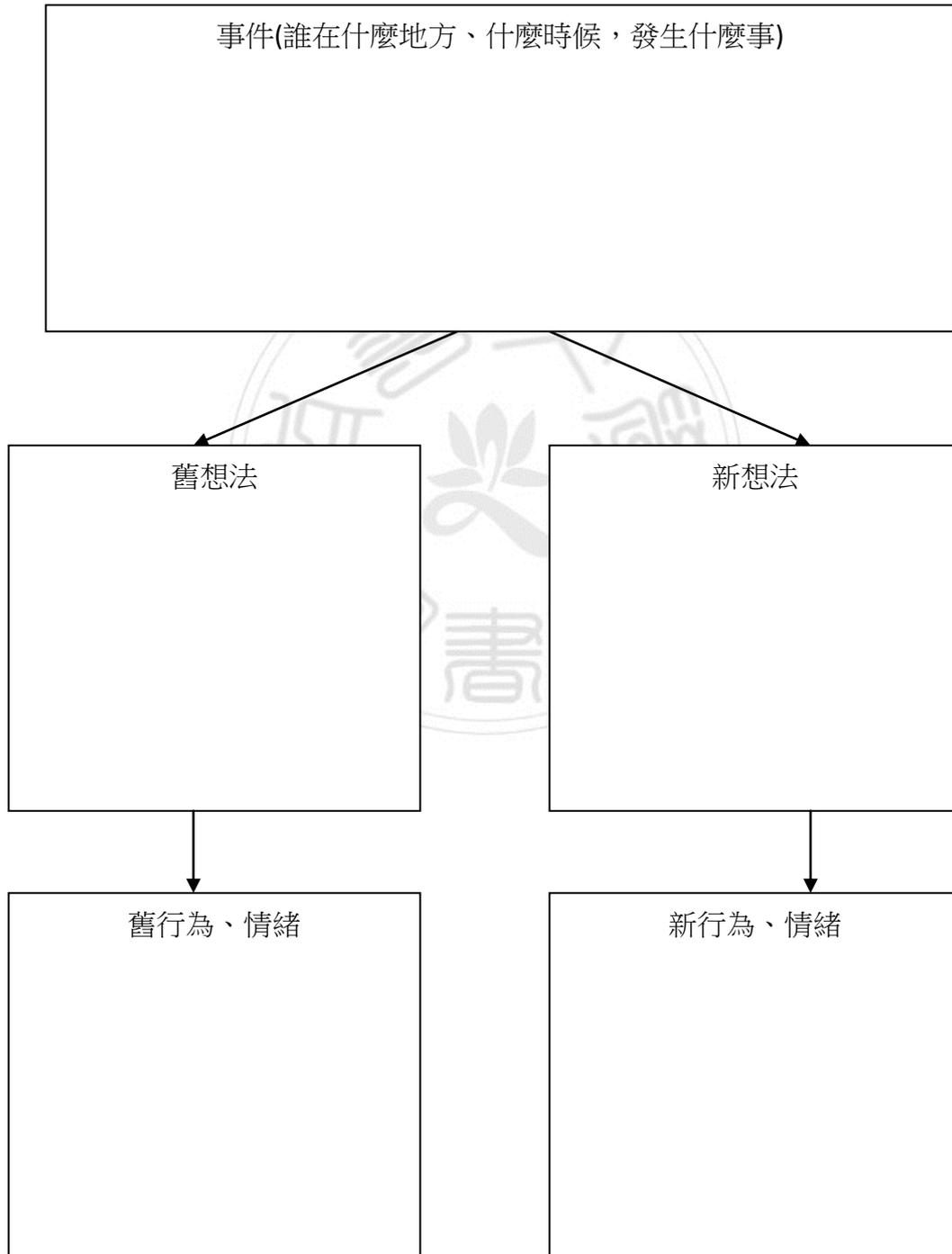
情緒臉譜：開心 	情緒臉譜：難過 
情緒臉譜：生氣 	情緒臉譜：() 

情緒紅綠燈



我是：_____

小朋友，每個人每天都有不同的情緒，有情緒是很自然的現象，人的情緒有很多變化，有開心、生氣、難過等等。請小朋友回想一下，在什麼時候你有生氣的情緒呢？當遇到生氣的情緒，你會怎麼辦呢？換個想法，結果有什麼不一樣呢？



附錄四

偕同教師訪談大綱

一、訪問日期：

二、受訪教師：

三、訪問題目：

1.在實施情緒教育策略課程前，老師對班級學生的情緒觀察是如何？

2.在實施情緒教育策略課程後，班級學生通常用什麼方式表現自己的情緒？

(是否知道自己心情不好或能理解別人的情緒？)

3.在實施情緒教育策略課程後，班級學生是否知道自己的心情不好？

4.在實施情緒教育策略課程後，班級學生是否能從別人的對話、表情動作中理解其他人的情緒？

5.偕同教師對於情緒教育課程的建議？

附錄五

教師省思札記

主題		活動時間	
單元目標		教學者	
教學過程 與內容			
師生 互動情形			
學生 特殊事件 處理			
教師 省思			



親愛的家長，您好：

我是在南華大學幼兒教育研究所在職進修的研究生—馬文倩，同時也是貴子弟就讀可樂國小校內教師。配合碩士論文研究，自2018年3月開始至2018年4月，在太陽班實施情緒教育課程之研究，研究者在課程中教導學生因應生氣情緒的方式，包含：畫畫、撕色紙、情緒魔法球及情緒地圖，在此，研究者希望透過此份問卷，請家長協助觀察描述孩子最近有使用到的生氣因應方式，以追蹤孩子在課程進行後之學習，非常感謝您撥空填答！

敬請鈞安

南華大學幼兒教育研究所碩士班

指導教授：張筱雯博士

研究生：馬文倩

敬上

2018年5月18日

一、請問您對此情緒課程之滿意度為何？

非常不滿意 不滿意 普通 滿意 非常滿意

二、請問您的孩子生氣頻率為何？

沒有 很少生氣 時常生氣 常常生氣 總是生氣

三、呈上題，孩子生氣時使用相關的情緒策略為何(複選)？

罵人、打人 發脾氣 畫畫 撕色紙 情緒魔法球 深呼吸

情緒地圖 其他：_____

四、請您描述孩子最近對於生氣情緒改變的觀察

(例如：會使用策略因應生氣、生氣情緒延宕時間縮短等等)

謝謝您的填寫，邀請您一同陪伴孩子成長，看到孩子的亮點不吝給予鼓勵！

親愛的小朋友：

這是一份問卷，主要是想要了解小朋友在上完情緒課程之後，你對自己還有其他人情緒的了解，以及用來處理自己生氣的方法。這份問卷沒有標準答案和對錯，只要把小朋友的感覺表達出來即可，謝謝小朋友的幫忙和合作！

※填答說明：

- 1.如果你勾選「非常同意」，代表這項描述和你的情況完全一樣。。
- 2.如果你勾選「同意」，代表這項描述和你的情況很像。
- 3.如果你勾選「不同意」，代表這項描述和你的情況不太一樣。
- 4.如果你勾選「非常不同意」，代表這項描述和你的情況完全不一樣。

南華大學幼兒教育研究所碩士班

指導教授：張筱雯博士

研究生：馬文倩

敬上

2018年5月30日

	非	常	不	非
	常	同	同	常
	同	意	意	同
	意			意
1.我知道自己今天心情不好。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.當我心情不好的時候，我會發現我的表情及動作變得很生氣。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.我知道讓我心情不好的原因。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.我可以從別人(家長、老師及同學)說話的聲音、表情及動作，判斷別人的心情如何。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.我知道別人(家長、老師及同學)為什麼生氣。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.我會用情緒法寶(畫畫)來幫我心情變得好一些。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.我會用情緒法寶(撕色紙)來幫我心情變得好一些。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.我會用情緒法寶(情緒魔法球)來幫我心情變得好一些。...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.我會用情緒法寶(深呼吸)來幫我心情變得好一些。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

非

非常

常 不 不

同 同 同 同

意 意 意 意

10.我會用情緒法寶(情緒地圖)來幫我心情變得更好一些。……

11.我會用其他方法來幫我心情變得更好一些。……

