

國立東華教育研究所

碩士論文

指導教授：唐淑華 博士

以情緒調整策略進行靜思語教學
對國小低年級學生情緒智慧之影響

研究生：吳佳蓉 撰

中華民國九十五年十月二十八日

第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

「靜思語」是很簡短又淺顯易懂的文字，而且闡述的人生道理就像是座右銘一樣強而有力。自從知道有一個團體在研究並且推行「靜思語」，讓我產生了感動之心，並且覺得靜思語的道理這麼深奧易懂，如果每個莘莘學子都能接觸到這麼祥和的精神標語，那麼慈悲向上的心會感動週遭的人。為了感召身邊的人，從中耳濡目染了許多教聯會師兄姐的成功經驗，我毅然決然地加入了靜思語教學的行列，並且運用在我的教學現當中。

經過了多年的教學，我發現學生從靜思語教學中學到的，感覺依然是那麼的遙遠，甚至很少應用於生活智慧中。研究者在 94 年 6 月做了一個非正式的問卷調查顯示：其中一班六年級學生 28 人中，曾經從老師那兒得知靜思語只有佔 14 人（其中有五人是我曾經教過的學生），而這 14 人中又只有 8 人是覺得對自己有所影響，另有 6 人是覺得對自己根本沒有影響。這可以顯示靜思語教學後，14 人中仍然還是有 6 人覺得沒影響。與李玫伶(2003)的研究也提到對學生的學校自我概念的沒有顯著教學立即效果，而且以後續追蹤而言，實驗組和控制組皆未達顯著，尤其實驗組在學校自我概念比控制組低。研究者判斷靜思語教學並未實質的遷移到學習者的內心，是否是靜思語教學可以再讓學習者更有興趣，而且可以挑戰學習者的信念及假定。研究者欲分析靜思語教材，並且從講述故事之後的省思部分做故事討論，改編靜思語教學的省思架構，澄清學習者的價值判斷。

此外，研究者曾經在教學過程中，教了小朋友一句靜思語，「別人罵我、不原諒我、毀謗我，我會感謝他考驗我的修養。」（大愛引航，1999）也藉此希望孩子有正向的思考，而這種抽象概念對孩子有種說不上來的距離感。班上正好有一位孩子常常與同學發生不必要的口角，常常與同學相處，總是會留下不歡而散的局面。當此生與人發生言語上的衝突後，我在一旁為了讓他心情靜下來，便問他黑板上的靜思語是什麼？這位小朋友雖然就冷靜下來思索，可是多數欺負他和

排擠他的孩子，還是沒有把這句靜思語的意涵思考在整個人際互動當中。教學過後的影響為何是如此微小，是否在整個教學過程中，加入一些有趣而且具有挑戰思考的討論，對孩子的思考會有更深的影響，才會有同理他人以及正向思考出現。

而且學生在學習過靜思語後，印象中教材故事配合著一句靜思語，並於故事中語帶警惕之意涵。歸其原由，靜思語的教學設計的教材裡，故事情結總是圍繞著一個固定軌道在行走，而故事焦點總到最後會是“好人得好報的結局”，可是卻會忽略了進步很大的角色。例如大愛引航(1999)一上的「與人相處猶如照鏡子，要鏡中人笑，自己先要笑。」故事中的敘說：『小狐狸每天都愁眉苦臉，很不快樂。小黃鶯每天對小狐狸的微笑唱歌，小狐狸因此被感化了，而整個森林都到處是歡笑聲。此外，森林大王要選出一位最快樂的小動物，結果是由小黃鶯得獎。』而且故事的省思都朝向小黃鶯如何讓小狐狸展開笑顏？同學有憂愁或煩惱時，要如何幫助同學？等等。上述的故事討論，這樣錦上添花的故事討論，總是圍繞在小黃鶯的微笑上，可是進步最大的，應該是小狐狸。因為小狐狸的視野打開來，看到別人的微笑，自己的心態才因此改變，並且漸漸遠離憂愁之感。故事中強調太多的既定結果，如果從多層面角度去思考，或許可以看到更多有趣的反思。Davis 認為根據所要使用的原理原則，將這些信念或常識加以駁斥與挑戰，最後再比較學生的「原先信念」與專家的「原理原則」之間的差異作為結論。Davis 認為依此順序的教學方式，不但能幫助學生將原先單純的想法轉換成複雜的思考，也由於他們的信念被挑戰而增加他們的主動性，進而提昇學習興趣，因此後者才是一種能吸引學生興趣的教學程序(唐淑華，1998)。

教材不管任何一個年級而言，「人物劇劃」與「情節鋪陳」都是增加故事體課文趣味性的兩個重要因素(唐淑華，2004)。觀其教材方面總是缺少了如此合理又戲劇性的情節鋪陳。而靜思語中的教材故事是可以透過教學者如何運用教材，設計一套活潑的教學法，來「挑戰」一個人先前具有之信念與假定。本研究想從靜思語教材中，設計對學生而言是感興趣並且具有如 Davis 所言，並以專家的「原理原則」挑戰個人信念與假定，吸引學生的學習興趣，並提升學生在情意教育上

之正向思考。(引自唐淑華，2004)

而 Davis 的理論非常強調文本與讀者的互動歷程。另外，唐淑華在《情意教學－故事討論取向》中也強調學生在閱讀之後，教師應該善用後續討論，以幫助學生對其原有信念進行批判與反省(唐淑華，2004)。透過這兩位學者的建議，研究者想將靜思語教學加入「挑戰信念」的觀念，希望在討論的過程中幫助學生對原有信念進行批判與反省。

本研究藉由學童的情緒發展特徵及其差異，尋找情緒調整的發展策略。有鑑於低年級的想法是可以很自由聯想，並且比較沒有想法上的阻礙，固以低年級來做為本實驗的研究對象。本研究將採用不等組準實驗設計，以兩個班級做實驗組與控制組，為了避免老師教學上的差異性，由研究者本人來擔任兩組的靜思語教學的教學者，以免除教學者的不確定因素。也由於目前研究者在國民小學擔任低年級級任教師的工作，為了使「情緒調整」與「挑戰信念」融入靜思語教材故事討論中，所以本研究擬以研究者任教的班級為實驗對象，並以研究者選擇大愛引航的靜思語教材為教學內容。

本研究採取教學與觀察並重，進行情緒調整策略兩大面向（情緒焦點、問題焦點）的分析。而本研究最終目的，希望根據本研究的研究經過及結果提出：國小教師以情緒調整策略進行靜思語教學的原則提升學生情緒智慧，以做為未來教師實施靜思語教學的參考。

第二節 研究目的

以情緒調整策略並運用靜思語教材為媒介，透過教師以故事討論並予以「挑戰」一個人原有的先前具有的假定與信念為前提，作為故事討論的基本理念與想法。基於上述的背景與動機，茲將研究之目的分述如下：

- 一、分析目前靜思語教學教材，並適當的融入情緒調整策略的情緒教育課程。
- 二、探討低年級學童的情緒調整在情緒覺察、情緒表達、調整策略、情緒效能和情緒反省五層面的發展特徵與差異，從而瞭解低年級兒童情緒調整的發展，並擬出情緒調整策略以配合低年級兒童階段情緒調整的發展。
- 三、探討情緒調整策略對國小低年級學童情緒智慧之影響。
- 四、根據研究結果，提出教師欲將情緒調整策略融入靜思語教學之原則。

第三節 研究問題與研究假設

壹、研究問題：

根據上述之研究背景與動機和研究目的，本研究所要探討的問題如下：

- 一、探討目前靜思語之教材（取自大愛引航一上，1999），其涵蓋各種情緒的比例為何？
- 二、以情緒調整策略進行靜思語教學並透過故事討論後，對實驗組和控制組學生緒智慧的影響為何？
- 三、透過教師在教室中故事討論，觀察兩組在討論時的教室互動情形與參與結構並觀察互動內容的變化？
- 四、教師及家長對實施情緒調整策略與否的靜思語教學，是否有何差異？

貳、研究假設：

根據上述研究問題，本研究的研究假設有以下幾點：

- 一、情緒調整策略對國小低年級學童的情緒智慧具有增進效果。
 - 1-1 接受情緒調整策略的實驗組兒童，在「兒童情智慧量表」的整體得分上，顯著高於控制組的兒童。
 - 1-2 接受情緒調整策略的實驗組兒童，在「後設情緒」分量表的得分上，顯著高於控制組的兒童。
 - 1-3 接受情緒調整策略的實驗組兒童，在「自我情緒的察覺與表達」分量表的得分上，顯著高於控制組的兒童。
 - 1-4 接受情緒調整策略的實驗組兒童，在「負向情緒管理」分量表的得分上，顯著高於控制組的兒童。
 - 1-5 接受情緒調整策略的實驗組兒童，在「情緒的運用及因應」分量表的得分上，顯著高於控制組的兒童。

第四節 名詞解釋

本研究主要以情緒調整（情緒覺察、情緒表達、調整策略、情緒反省及情緒效能）中的情緒調整策略來作為靜思語教學的教學設計。以下針對幾個名詞作解釋：

一、情緒調整(Emotion Regulation,ER)

情緒調整係指個體監控、評鑑、修正情緒反應的運作，使其對情境有適當的反應，以達成有效管理和掌握個人目標的內、外在歷程。在此歷程中，牽涉到情緒覺察、情緒表達、調整策略、情緒反省及情緒效能。這江文慈(1998)指出這五個成份彼此交互影響，構成整個情緒調整的發展歷程。

1. 情緒覺察：意指個體對情緒訊息的覺察，包括情緒狀態和情緒原因的覺察。
2. 情緒表達：係指個體對情緒感受的表達，以及控制情緒所引發的衝動行為。
3. 情緒調整策略是情緒調整的重要手段，意指個體運用可行的策略，調整並改善情緒狀態的強度和持續度，以節制負向情緒或維持正向情緒。
4. 情緒反省意指個體能夠誠實面對自己的情緒反應和表現，並能主動省思、評估情緒調整的適當性及效益，適時加以修正和改善。
5. 情緒效能則指個體對自己處理情緒能力的判斷或信念，亦即個體對自己處理情緒的勝任感。

二、情緒調整策略(Emotional coping strategy)

江文慈(2000)指出情緒調整策略是紓緩強烈的情緒和縮短情緒的持續時間，是情緒調整過程重要的一環。根據陳世芳(2001)結合 Lazarus(1999)的認知—動機—情緒的系統模式中情緒因應方式(Coping)，以及江文慈(1999)的情緒調整策略而成。即在所有情緒調整策略中，包括有以情緒焦點的處理方式：「尋求支持」、「間接宣洩」、「放鬆分心」、「報復攻擊」、「正向思考」、「逃避遺忘」，以及以問題焦點的因應方式：他人協助及自己完成之「問題解決」等八種方式。

三、情緒智慧(Emotional intelligence)

「情緒智慧」是由耶魯大學心理學家 Peter Salovey 和新罕布夏大學心理學家 John Mayer 所提出，研究者依吳盈瑩(2000)所研究 Mayer 和 Solavey(1997)、Goleman(1995)與 Mayer 和 Solavey(1997)理論，認為情緒智慧為：後設情緒、自我情緒的察覺與表達、負向情緒的管理、運用及因應情緒的能力。

四、靜思語教學 Still Thoughts Teaching (Jing-si-yu Teaching)

本實驗採用大愛引航所出的靜思語作為融入的媒介教材。其中主要教學可分五大步驟：體驗、講述故事、省思、靜思以及生活實踐（大愛引航，1999）。本研究以大愛引航中講述故事與省思部分來作為教學的依據，並針對省思部份，設計具有挑戰信念的故事討論，希望能從研究中引起學生的興趣，並從中以不同面向思考問題，並解決問題。

五、教室互動：

林慧芬(2003)將有關的研究，歸納出教室言談有兩大特色(1)教室言談的主要目的在傳授知識；(2)教室言談是「中央極權」式的。教室互動必須有「師與生的談話」和「生與生之間」的談話，包含了有「課的結構」與「參與結構」不斷地組成「主題相關話組」(Topically Related

Sets)即所謂多個 IRE 的組合。本研究想從觀察的角度來研究故事討論的內容，在教室互動中所扮演的角色。

六、參與結構：

Philips(1972)將教室互動結構中分析歸納出四種參與結構的類型
(1)老師對全體 (2)老師和部份學生互動 (3)老師和部份學生互動 (4)
老師對全班中的每個學生互動。本研究想提供教室在做教室互動時，
能對教室互動的節奏與變奏有所了解。

第二章 文獻探討

第一節 情緒調整的探討

壹、情緒調整的定義

「情緒」和「調整」原指兩個不同的概念，而將這兩個概念結合起來，便形成所謂的「情緒調整」。Thompson(1991,1994)將情緒調整界定為：監控、評鑑、修正情緒反應，以達成個人目標的內、外在歷程。(江文慈，1998；江文慈，2004)。

貳、情緒調整的內容：

Thompson(1994)認為情緒調整建立在神經生理基礎上，並可透過控制注意歷程、改變對引發情緒情境的解釋、修正內在情緒驚的編碼、加強因應資源的取得、調整環境以符合情緒需求，以及選擇適當的情緒表達等方式來達成。(引自江文慈，2004)

而 Saarni(2000)也歸納出八項情緒成熟者所具備的情緒能力。包括了(1)覺察自己的情緒。(2)辨識他人的情緒。(3)具備情緒知識。(4)理解他人的情緒。(5)適當地表達。(6)運用情緒調整策略。(7)理解情緒溝通的意義。(8)情緒效能等。

蕭瑞玲(2001)將情緒調整分成歷程觀與能力觀。從歷程觀看情緒調整的過程；而亦將情緒調整視為能力的一種。所以情緒調整的意義、運作領域及歷程，有些學者從生理或精神或心理層面去探討，目前尚無一致的共識和主張。不過可以知道情緒調整涉及情緒問題，不僅發生於個體本身，同時也與人際間的互動有關。是一種自我調整系統的一部分。而情緒調整的內容包含了情緒覺察、情緒表達、調整策略、情緒反省和情緒效能等五個層面。而這五個面彼此之間交互影響者，構成情緒調整的概念成份，兒

童的情緒調整發展，即統全這成份的整體表現。

參、兒童情緒發展理階段論

一、學前兒童階段

此時期的兒童生活世界已由家庭擴展至外界。此時開始對人際互動及外在物質世界感興趣。學前兒童是由外調整轉至內在調整的過渡期，是從他人調整過度到自我調整的關鍵時期。情緒調整的成長，主要與語言技巧的發展有關。語言是情緒外在調整的主要工具之一，透過語言互動，成人可以影響兒童的情緒調整。(江文慈，2004)自兒童獲得情緒知識後，便開始有能力運用調整策略，形成自我調整的功能。

依據 Piaget 的情意發展階段論，此時期幼兒為前運思期，情意的發展階段為他律期，容易受生活中重要他人及「權威—依賴關係」的動力所影響。(引自吳瑩盈，2000)

綜上所述，學前階段的幼兒情緒調整的發展正慢慢在運作中，雖依附在重要他人的影響下，仍慢慢形成自我調整的功能。

二、兒童中期階段

在小學階段，兒童對情的瞭解包括心理的、歸因的、機等複雜的情緒經驗。兒童獲得自我和他人有關的心理概念，提供了情緒經驗細微的表徵。其中，認知能力、表面和真實情緒的區分、社會認知以及角色取代技巧的成長，對兒童情緒的瞭解都有重要影響。而同儕互動的機會增加，漸增心理的融合和情緒的親密度。兒童也因而獲得許多的調整策略，可用來管理情緒反應。(引自江文慈，2000)

此時的情緒調整策略的量與複雜度，在兒童中期的擴展極為快速。根據 Piaget 的研究，此時期主要受到同儕及與同儕交互關係所影響。此時並未脫離他律期，但兒童有了更重要的生活層面，會與同

儕之間互相比較，即他的同儕團體(王淑俐，1995)。

綜上所述，此時期兒童感情受同儕及與同儕交互作用的影響很大。兒童知道改變不同的因果歸因，可能會有不同的情緒結果。此時期兒童對情的瞭解漸趨複雜，他們體到不同的情緒經可以同時存者可以以不同的順序出現。此時期兒童情緒調整策略正快速的成長。

三、情緒調整策略的發展

有效地運用情緒調整策略、紓緩強烈的情緒和縮短情緒的持續時間，是情緒調整過程中重要的一環，而情緒調整策略相當多元且複雜。

Parkinson 等人(1996；引自江文慈，2004)將情緒策略分為認知和行為策略兩大類，個體可以使用正向思考、合理化、再解釋、想愉快的事等認知策略。

有關情緒調整策略的發展，Brenner & Salovey(1997；引自江文慈，2004)曾經歸納兒童與青少年情緒調整策略的發展特徵如下：

第一、年齡愈大者，使用內在策略、認知策略者漸漸增多。

第二、年齡愈大者，使用個人策略者也較多。

第三、隨著年齡的增加，年齡愈大的兒童較能區分「可控制」與「不可控制」的情緒來源，並根據狀況，適度的使用策略來因應壓力。在可控制的情境中，兒童會採取問題解決的策略，在不可控制的情境中，則會採取轉移注意力此種分心策略。

第四、男、女孩在使用調整策略上有差異。女孩較依賴社會支策略來化解情緒困擾。另外，女孩也較男孩常使用情緒焦點的策略來調整情緒，她們多將焦點放在情緒的認知經驗成份上；而男孩則多使用運動、戶外活動來處理自己的情緒問題。

研究者欲針對情緒調整策略在快速成長的低年級兒童，能夠多加提供「刺激」，並給予故事討論的空間，並挑戰學生的信念與假定，利用故事討

論來達到「思考」並增加其情緒調整策略的經驗。

肆、情緒調整策略以故事討論為主軸：

唐淑華(2004)，指出故事在教材中佔重要的地位，然而故事的省思更是學生思考、接受的源頭。而故事以其感性的內容，讓不同的人各取所需，我所要探討的就是各取所需的部分。如何能讓學生能各取所需，而能夠引起學生的興趣可以分成三種向度來談。這三種向度分別是情感(affect)、認知(cognition)、行為(behavior) 的態度。就情感上，學生有較強烈的感受或感動便是；就認知向度而言，學生可能會接收更多的訊息或主觀上會認為自己學習得更多的想法；而就行為向度上，學生可能花比較多的閱讀時間願意去思考與文章有關的主題或提升了想要看更多與故事有關的動力。

所以根據各個向度的考量，故事的趣味性和內容似乎也影響到個人的情感、認知和行為上。靜思語的教學指引中在講述故事之後總有許多省思可供教師將中心思想帶領出來，並且引導學生做深入的思考。

既然故事是這麼地廣受歡迎，而故事內容及省思是重要的思考點。但是一個好的故事及省思或許可以用另類的思考模式，讓故事呈現出如 Davis(1970)提出的理論，他認為一篇文章之所以能夠引起讀者的興趣，主要在於這篇文章能否「挑戰」challenge 到讀者原先所持有之信念(beliefs)或假定(assumptions)（引自唐淑華，2004）。如若故事換個角度思考，則故事就多了幾許挑戰及另類思考，更可訓練孩子們的創造思考。

第二節 情緒智慧的探討

壹、情緒智慧的理論

第三節 靜思語教學的相關研究

壹、靜思語教材之探討

一、靜思語的由來：

靜思語主要來自證嚴上人的答問開示、學佛專論、慈濟的書冊報導，隨師記行，後經證嚴法師定名為「靜思語」，進而由高信疆先生主編，九歌文化出版《證嚴法師靜思語》一書（高信疆，1989，洪素貞，1996；引自馮厚美，2001）。

二、靜思語目前推廣的情況：

目前的台灣教育環境，具有本土特色的教材並不多，從台灣本土發展起來的教育趨勢更是屈指可數(吳清山，1994；引自楊倩容)。而楊倩容（1996）指出由慈濟證嚴法師所創立的「慈濟功德會」旗下的「慈濟教師聯誼會」確是具有本土特色教學方法之一。甚至稱為「土產教學法」。

教聯會並編纂自幼兒延伸至國中教育的教材《大愛引航——靜思語教學》，提供教育工作者更美善、更活潑生動的教材與教案；另外，每年出版生命教育暨靜思語教學輔助教材《愛的希望》，以及《生命的美學》供大專院校師生參讀使用。經由巡迴研討會的推廣，靜思語教材在台灣和星、馬、美、加地區受到老師們的普遍歡迎。（引自台灣佛教慈濟慈善基金會網站

<http://www2.tzuchi.org.tw/tc-group/html/group-06.htm>)

三、靜思語教材的內容：

靜思語的教材是民國八十八年五月，慈濟教師聯誼會出版了一系列靜思語教學的指引——《大愛引航》。國小教材共十二冊並

且分類成十八單元，精勤、感恩、孝順、禮節、仁愛、服務、合作、因果和守法、恭敬、儉樸、行善、智慧、勇敢、負責、信實、有恆、和平等十八項德目，每一個德目為一個單元，每一單元裡有適合該單元的靜思語，每2冊（每一年段）各有十八單元，他是有一個規則，循序漸進地將靜思語分類，並依年齡設計教材內容（大愛引航，1999）。

四、慈濟教聯會設計的靜思語教材之教學五步驟：

每句靜思語皆能是言簡意賅的內涵，《大愛引航》(1999)是設計成教學的五步驟，以這五個特殊設計的教學活動串連起來，引導孩子們從故事中體悟並且達到自省的能力。這五個教學活動描述如下：

活動一：「**體驗**」在真實或虛擬的情境中，採「以境示教」的方式，讓學生從親身的感受中，體悟靜思語的涵義。

活動二：「**講述故事**」（借鏡反觀）老師以生動的聲音表情和肢體語言，吸引學生傾聽相關故事，從故事感人的情境中，達到「小故事、大啟示」的效果。

活動三：「**省思**」指導學生就故事中值得探討的問題，做自由、主動的討論，在推理和判斷中，完成價值觀念的澄清。

活動四：「**靜思**」（道德意識做深層的內化）在學生獲得價值觀念的澄清後，聯結自己的舊經驗，將道德意識做深層的內化。

活動五：「**生活實踐**」老師提供教材中的實踐方法，落實在生活中實踐，強化自己道德行為的模式。（大愛引航，1999；呂素琴，1999）

貳、靜思語的相關研究：

靜思教學研究已經有多位學者做相關性的研究，以靜思語教學為題材作量化的論文至目前為止只有幾篇，以下是研究者分析比較如下：

研究者	課程名稱	實驗對象	實施方式	課程特色	研究結果
周倩慧 (2000)	靜思語課程	國小五年級	以班群方式進行,每週2次各40分鐘,13週	配合道德發展設計孝感、孝知、孝意以及孝行課程	可增進孝知、孝意及孝行,但對孝感不顯著。
馮厚美 (2001)	靜思語課程	國小三年級	以班群方式進行,每週2次各40分鐘,10週,後測完5週做追蹤測驗	針對增進兒童生活適應而設計人際關係,參與活動,時間安,生活目標,行為成熟,情緒穩定,自我概念與自我接納	可增進參與活動,時間安排及行為成熟的立即效果,而人際關係和生活目標也可達追蹤效果。但在情緒穩定與自我概念和自我接納方面沒有效果。
李玫伶 (2002)	靜思語課程	國小六年級	以班群方式進行,每週2次各40分鐘,9週,後測完9週做追蹤測驗	針對家庭自我,學校自我,人際自我,身體自我,個體自我,情緒自我概念設計課程	後測中,以學校人際自我沒有顯著,在持續力方面,只有身體自我概念方面有影響,研究中也發現各項目對水準3的學童影響較顯著,對水準1的學童無影響

以上皆是以班群的方式,每週進行40分鐘的課程,在馮厚美(2001)的兒童生活適應方面,效果比較顯著,但是在自我概念方面皆缺乏效果。而李玫伶(2002)的研究更是在後測發現對不同水準的學童,以水準3的學童效果達顯著水準,但對於水準1的學童效果無法達到,顯然對水準3的學童幫助較大。除此之外,更特別的是李玫伶(2002)追蹤後水準1控制組比實驗組的學生效果更達顯著。研究者認為靜思語教材可以納入更不同的思考角度,以挑戰學童的假定信念,讓靜思語的教材對實驗組學生更具吸引力。由上歸類,可以見得這些研究中大部分是中高年級以上,就我們所知,學齡初期與學齡後期學生的發展是不同的,所以研究者欲以兒童發展的角度來思索低年級靜思語的學習。此外,追蹤測驗並非皆達顯著,研究者認為教師的「教」很重要,兒童需要成人平常的「刺激」才能將靜思語的教材納入自己的情緒調整策略中。

第三章 研究方法

第一節 研究設計

由於研究者目前在國民小學擔任低年級級任教師的工作，為了以情意教育能夠實施在國小低年級學童日常生活中，以靜思語教材來作為情意教育的教材，所以本研究擬以研究者任教的班級為實驗對象，以研究者實施靜思語教材為依據，並根據情意教育理論於教學前分析教材，適當的將情意教育融入在教學中。

在實驗設計上，本研究採取「不等組前後測的準實驗研究法」，在實施靜思語教學前，分別對實驗組和控制組的學生進行「兒童情緒智慧量表」的施測。研究者以情意教育理論，對實驗組學生進行 12 週「靜思語教學」，本實驗以不影響正課的上課時間為原則，利用學生的彈性課時間來實施本實驗的教學。至於控制組方面，由研究者擔任靜思語教學的授課教師，依林清山(1989)指出可以避防不同教師而產生的外在效度缺點，可減少誤差項。

在 12 週實驗課程結束後，實驗組及控制組學生分別再進行「兒童情緒智慧量表」的施測，做為後測分數。以下將本研究的實驗設計以下表示：

表 3-1 不等組前後測的準實驗研究

組別	前測	實驗處理	後測
實驗組	O1	X1	O2
控制組	O3		O4

茲將上表中各符號的涵義，說明如下：

O1、O3：表示實處理前的前測，亦即本研究中的「兒童情緒智慧量表」。

X1：表示實驗組接受以情意教育理論進行靜思語教學的實驗處理。

O2、O4：表示實驗處理後的後測，亦即本研究中的「兒童情緒適應量表」

以下分別說明，本研究有關的變項：

二、自變項：

實驗組處理 X1，即為本研究的自變項，實驗組接受研究者依 Davis 的理論

所設計的靜思語教材做實驗處理；控制組則接受未融入 Davis 理論的靜思語教材。

三、依變項：

本研究的依變項是「情緒適應」，是以受試者在「兒童情緒適應量表」上的得分為指標。

四、控制變項：

1. 兩組實驗參與者原先在情緒上的差異，以「兒童情緒智慧量表」的前測分數當共變數，加以統計控制排除此影響。
2. 兩組實驗參與者皆為宜蘭縣蘇澳鎮馬賽國民小學一年級的學生，由於該校採取常態編班，所以兩組學生在智力、家庭背景、教學環境、學校行政等因素上皆無太大的差異。
3. 本研究由研究者擔任實驗組和控制組的教學工作，而且教師也清楚實驗組的教學模式和控制組的教學模式，所以在教學活動的安排上都是以學生的需求為目標。故實驗組與控制組在教師影響因素上可減至最低。

第二節 研究對象

本研究為了配合實驗組與控制組學生的學期作息，設計 12 週以情意教育理論進行靜思語教學，因此本研究的參與者是以研究者任教的班級學生為實驗組。研究者目前在宜蘭縣蘇澳鎮馬賽國民小學擔任級任教師的工作，所以本研究是以研究者任教的一年級學生為實驗組，控制組為該校一年級的某一個班級。

第三節 研究工具

根據本研究的研究目的及需要，本研究所採用的研究工具是「兒童情緒量表」、「教師與家長課後意見調查表」以及「觀察學生日誌」「教師省思」來作為本研究工具。

參考文獻

中文部分：

王淑俐(1995)。青少年情緒的問題、研究與對策。台北國立編譯館。

江文慈(1998)。情緒調整的發展軌跡與模式建構之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。

江文慈(2004)。大學生的情緒調整歷程與發展特徵。教育心理學報，35(3)，249-268。

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。國立東華大學教育研究所碩士論文。

李玟玲(2003)。靜思語教學對國小六年級學童自我概念之影響。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。

谷瑞勉譯(2004)Gambrell, L. B., Almasi, J. F.著。鮮活的討論！培養專注的閱讀。台北市：心理。

呂素琴(1999)。大愛引航——教材的使用方法。靜思語教學月刊。第29期。2006年5月21日取自

<http://community.tzuchi.net/teacher.nsf/c2a8cd58ae96326f482568ea001fe3ed/dc725c36502dd162482568fb005430fe?OpenDocument>。

林慧芬(2003)。幼兒園教室的言談分析—誰主導了教室的發言？實踐學報，34，1-42頁。

林清山(1989)。實驗設計的基本原則。輯於楊國樞等著(1989)。社會及行為科學研究法。台北市：東華。

周倩慧(2000)。靜思語教學對國小學生孝道態度、行為效果之研究。慈濟大學教育研究所碩士論文。

洪素芬(2000)。一個研究者探索靜思語教學的反省歷程--兼論整合觀點的德育模式。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。

唐淑華(1998)。國小國語科教材之趣味性探討：從情境型興趣觀點切入。國教學

報，10，111-134 頁。

唐淑華(2004)。以故事討論進行情意教學之研究。臺北市：心理。

黃隆民、陳建榮(2002)。「靜思語教學」在國民中小學實施適切性之評析——九年一貫學校本位課程設計架構下的省思。臺中師院學報，16，159-175。

馮厚美(2001)。靜思語教學對提升國小兒童生活適應之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。

曾端真、曾玲民譯(1982/2002)。Dreikurs, R., Grunwald, B. B., Pepper, F. C. 著。班級經營與兒童輔導(Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques)。台北市：天馬文化。

陳美姿(2000)。以兒童繪本進行幼兒情感教育之行動研究。東華大學教育研究所碩士論文。

慈濟教師聯誼會(1999)。大愛引航（一）到（十二）冊。台北市：靜思文化。

楊倩蓉(1996)。「土產」教學法 繞著北美跑。慈濟月刊，358，60-62。2006 年 5 月 21 日取自 <http://taipei.tzuchi.org.tw/monthly/358/358c5-5.htm>。

蔡敏玲(1997)。眾聲喧譁中，看誰在說話？幼稚園及小學教室互動方式的節奏與變奏。現代教育論壇，(2)，142-162。

鍾聖校(2000)。情意溝通教學理論：從建構到實踐。台北：五南。

蕭瑞玲(2001)。國小學童情緒調整及相關因素之研究。屏東師範院教育心理與輔導研究所碩士論文。

西文部分：

Philips, S. (1972). Participation structures and communicative competence: Warm Spring children in community and classroom. In C. B. Cazden, V. P. John & D. Hymes (Eds.), *Functions of language in the classroom* (pp. 370-394). New York: Teachers College Press.

Mayer, J. D., & Salovey, P.(1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*(pp.3-34).

New York:BasicBooks.

Saarni, C.(2000). Emotional Competence: A Developmental Perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Homes, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.