

多元評量結合情緒輔導對慈輝班學生 情緒智力與學校生活適應之效果研究

陳志平 孟瑛如
國立嘉義啟智學校 國立新竹師範學院

本研究旨在運用多元評量結合情緒輔導探討：一、慈輝班學生情緒智力（Emotional Intelligence, EI）與學校生活適應（School Adjustment, SA）的現況與關係；二、情緒輔導對實驗組 EI 與 SA 之效果。研究方法採「不等組前後測、追蹤測準實驗設計」，以桃園縣某國中 XX 分校（慈輝班）二年級兩班學生為對象，隨機抽取其中一班 12 人為實驗組，另一班 13 人為控制組。

主要研究結果：

一、本研究對象 EI 與 SA 均顯著低於一般國二學生，需加強輔導；EI 與 SA（適應行為，學生自評）具顯著相關，且與 WISC-III 知覺組織能力成反比，尤其是情緒表達部分；本研究對象中以男生、入學較久（二學期）、曾逃學三天以上、家庭經濟困難、家人管教不當者，SA 有較多顯著問題。

二、本研究訪談 29 位師生（6 教職員、23 學生），顯示慈輝班安置成效可降低學生部分問題行為，但有問題者多是想家、不想被管、被排擠、人際關係不良等問題，衝動與焦慮者易再中輟；本研究對象在情緒表達與情緒調整能力較差；本研究對象在學校生活適應上有較多攻擊、違規及人際問題。

三、本研究情緒輔導將上述多元評量結果融入課程設計，活動後實驗組 EI 顯著提升，SA 雖無顯著效果，但部份行為顯著改善，如退縮/膽怯、溝通技巧、學業學習（教師評量），不過也有部分行為顯著退步，如焦慮（學生自評）、適應行為、外向問題（教師評量）、主動行為（同儕評量）；本研究對象中高焦慮（學生自評）或主動低（同儕評量）者易再中輟，而留下者，情緒調整若未提升，教師更容易觀察到其不適行為；實驗組接受情緒輔導後依出席紀錄發現中輟行為減少及減緩，參與活動者皆給予研究者及活動內容正面回饋。

關鍵詞：多元評量、慈輝班、中輟生輔導、情緒智力、學校生活適應

緒論

一、研究動機與目的

長期以來社會一直瀰漫著升學主義，師長們獨重「普通智力」(General Intelligence, GI)，較易忽略「情緒智力」(Emotional Intelligence, EI)也是一種重要智力，且其與普通智力關係不大，兩者的重要性應該等同視之。在情緒智力受到忽視的狀況下，許多青少年缺乏情緒表達和控制訓練(楊坤堂，民89；Gardner, 1978)，更常因個人、家庭、學校、社會及其他不利因素，產生自卑、焦慮、挫折、憂鬱、沮喪等情緒，進一步影響到學校生活適應(School Adjustment, SA)而展開中輟的生活(吳芝儀，民91；周素嫻，民90；蔡德輝、吳芝儀，民88；Fine, 2002；Gallagher, 2002；Kauffman, 2001；Scanlon, & Mellard, 2000；Wells, Miller, Tobacyk, & Clanton, 2002)。

所幸社會各界已感受此一危機，紛紛提出辦法以期遏止青少年的情緒與行為問題(洪麗瑜，民87；鄭崇趁，民88；蔡德輝、吳芝儀，民88)。我國特殊教育法在民國86年將性格及行為異常學生，以「嚴重情緒障礙」一詞納入特殊教育的服務，讓情緒與行為異常學生也能夠接受特殊教育的安置與服務(洪麗瑜，民87)。李麗華、包希姮(民87)則以資源教室模式輔導中輟復學生學習，結果顯示這樣的特殊教育服務改善了中輟生的學習行為。此外，為達教育目標及避免標籤作用，教育部也積極推動多元形式「中介教育設施」，為特殊需求之青少年在返回正規學校教育之前，提供一種過渡性的教育措施(教育部，民92)，慈輝班便是眾多措施的其中之一，其係指單獨設置的學校(或附設於一般學校之分校或分部)，提供中輟生住宿、膳食、彈性課程與輔導措施，讓學生能夠恢復正常的學習生活(鄭崇趁，民

88；蔡德輝、吳芝儀，民88)。

但是單純提供安置環境並不代表中輟生從此擺脫情緒問題或偏差行為，尤其是許多學生可能疑似或已達到嚴重情緒障礙之標準，若無特殊教育措施介入，學校也怕「找回一隻狼，帶走三隻羊」，讓其他學生受到影響。根據實驗處理前，研究者訪問本研究對象的2位導師們表示，許多學生的情緒控制及人際關係皆有待加強，部分行為也相當偏差，常有不適應學校生活或是不斷逃學中輟的情形。此結果顯示學生的情緒能力亟待加強與輔導以促進學校生活適應。再者王淑俐(民84)認為國中階段實施情緒輔導可以幫助青少年邁向獨立與建立規範。王財印(民89)認為國中生情緒智力會直接影響學校生活適應，再透過學校生活適應影響到學業成就，因此應將情緒輔導融入國中課程。吳芝儀(民89)認為學業成就低落與學校生活適應困難常是學生「從中輟到犯罪」的先兆，因此情緒輔導將有助學生學校生活適應。黃月霞(民90)認為培養學生好行為，可從瞭解情緒及處理情緒開始，意即教導學生情緒管理技巧。盧奕璇(民92)指出情緒輔導能夠增進青少年情緒智力和學校生活適應。簡言之，情緒輔導將有助於同處青春期的慈輝班學生，增進情緒智力進而促使學校生活適應良好，以避免再次中輟。

不過由於慈輝班學生異質性大，除可能隱藏有嚴重情緒障礙外，也可能伴隨有學習障礙、輕度智障或其他特殊學生，他們雖未經鑑輔會正式鑑定安置，但安置前常已是原學校老師眼中的頭痛人物，伴隨許多情緒與問題行為，成為老師提出轉介安置慈輝班的主要因素。因此，慈輝班學生的情緒輔導應採特殊教育多元觀點較能周全，意即教師輔導學生前應運用多元評量如輔導檔案、觀察與行為紀錄、訪談資料以及各種的正式評量，以掌握學生個人背景、情緒智力、學校生活適應特質以及能

力間的關係，藉以比較與統整學生、教師與同儕等不同觀點，設計適當的情緒輔導活動，再善用特殊教育增能賦權（empowerment）的原則，激發學生參與，透過生活事件進行角色扮演，讓情緒衝動者學會「如何避免衝突」，退縮內向者學會「如何保護自己」。此外，輔導活動應採零拒絕及資源班多層次教學模式進行，以達到教學活動中「人人有事做，人人很快樂」的境界（孟瑛如，民88），且情緒輔導後應再以多元評量確實瞭解學生情緒智力與學校生活適應的改變，審視他們中輟的行為是否有所改變或減緩。不然，若像一般青少年團體採自願參加模式，雖然課程容易進行，但易中輟的學生卻因其參與活動的動機較為薄弱而易生遺漏；此外，若採單一評量，雖然課程設計較為容易且成效容易評估，但其單一觀點較無法針對中輟生特質設計週全的情緒輔導活動。再者，情緒輔導後若僅依單一量化資料分析，則行為類化效果常讓輔導者以偏概全，致使輔導效果及研究結果推論有限。

準此，在少見以多元評量結合情緒輔導對中輟生進行研究，本研究旨在運用多元評量結合情緒輔導探討：一、慈輝班學生情緒智力與學校生活適應現況與關係；二、情緒輔導對實驗組情緒智力與學校生活適應之效果。

二、名詞釋義

（一）多元評量：本研究係以「青少年情緒力量表」（江文慈，民90）、「青少年社會行為評量表」（洪儷瑜，民89）以及自編「慈輝班學生與教職員訪談大綱」為代表，評量本研究對象情緒智力與學校生活適應的現況與關係，並結合學生個別輔導紀錄、個人家庭相關背景、研究者觀察等資料，融入情緒輔導課程設計。實驗處理後再以上述兩項兩項正式評量、學生學期出席紀錄及回饋表，探討多元評量結合情緒輔導之效果。

（二）慈輝班學生：係各縣市（主要為桃園地

區）國中在籍或各國小畢業學生，因家境清寒及家庭功能不彰而中輟（含中輟之虞），經桃園縣某國中XX分校（即慈輝班）招生辦法轉介安置之復學生。此外，本研究慈輝班學生雖常伴隨情緒與行為問題，甚至是中輟，但為尊重研究學校及避免標籤作用，故本研究以慈輝班學生稱之，而非其他特定名稱。

（三）情緒輔導：係本研究為達適性化教學輔導目的，以「青少年情緒力量表」（江文慈，民90）為大綱，結合上述（一）多元評量之結果以及參照學生背景、學習風格、個性、當時生活事件、情緒狀態而設計的小團體輔導活動。

文獻探討

一、情緒智力對青少年的影響

近百年來學者與世人對「智力」（intelligence）與未來成就的關係，爭執與討論未曾間斷（Callahan, 2000）。早期心理計量取向的理論與智力測驗，致使大家只重普通智力與學業發展（Sternberg, 1994, 2000）。所幸，Salovey與Mayer（1990）提出情緒智力而打破如此概念，認為情緒能力亦如普通智力一樣，是未來成功的關鍵。

其實在此之前，情緒的討論（Ellis, 1979；Lazarus, 1991；LeDoux, 1996；Zajonc, 1980）早已展開，只不過其重點多在情緒的發生及歷程的討論，真正促使世人視情緒為智力者應是Salovey與Mayer。之後Mayer與Salovey（1997）再將情緒智力修正為（1）察覺、評估及表達情緒的能力；（2）激發與產生情緒，藉以促進思考的能力；（3）瞭解及分析情緒，並能運用情緒知識；（4）反省地調節情緒，藉以提升情緒和智力的成長。如此定義使得情緒智力的內涵更加明確。

不過1989年Scarr批評認為，將情緒視為

一種智力容易誤導大家將人類的長處都當作智力（引自王財印，民 89）。況且哪些重要能力與情緒有關以及如何評量都讓人充滿疑慮（Robert, Zeidner, Matthews, 2001）。在遭受批評後，Mayer 與 Salovey 提出辯解，認為情緒智力是獨立於普通智力並與其有所區別，同時將情緒視為智力更可凸顯其重要性。Mayer, Salovey, Caruso 與 Sitarenios（2001）以 503 位成人和 229 位青少年證明，情緒能力如同語文能力一樣是可以量測的。Mayer, Salovey, Caruso 與 Sitarenios（2003）為求嚴謹，再次以 MSCEIT V2.0（Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0）證明情緒智力的存在。

在國內，江文慈（民 90）則根據 Mayer 與 Salovey 的理論將青少年情緒智力分為四種高層次的心理能力，分別為 1-情緒察覺（1-1 察覺個人情緒、1-2 察覺他人情緒）、2-情緒表達（2-1 表達個人情緒、2-2 因應他人情緒）、3-情緒調整（3-1 控制情緒衝動、3-2 使用調整策略）、4-情緒運用（4-1 轉移注意、4-2 促進思考、4-3 自我激勵、4-4 反省成長）。此外，江文慈認為青少年身心發展迅速，常因自身需求與社會現實具有落差，有時甚至高估己身能力使得心理出現急躁、不滿、消極等矛盾情緒，情緒狀態逐漸由兒童「單一情緒」轉向青少年「複雜情緒」，尤其是國中生，情緒表達會呈外顯和內隱兩極化現象，意即生氣採他人易察覺方式，如憤怒、攻擊等，而難過呈他人不易察覺的方式，如焦慮、退縮等。不過情緒雖然變化多端，但其實並無好壞，只有能否瞭解與善用之別，瞭解者才不會因為過度樂觀而不顧危險與人殺伐；相對地，善用者才不會因為過度悲觀而無法化悲憤為力量。也正因如此，情緒智力才會被稱為高層次的心智能力，青少年也才有機會透過察覺和處理情感訊息，進而表達、調整以及應用這些感覺來激勵、計畫與成就自己的生活。

簡言之，情緒智力的高低對青少年影響極大，尤其對就學中的學生更是重要，因為在學校裡，師生、同儕每天接觸頻繁，校園宛如一個小型社會，情緒處理稍有不慎，很容易引起許多困擾，進而降低學生在校的生活適應及留校意願。王財印（民 89）更認為國中生情緒智力會直接影響學校生活適應。吳芝儀（民 89）認為學校生活適應困難常是學生中輟的先兆。因此，學校應該重視學生情緒智力，以提升學生的學校生活適應，避免學生因學校生活適應不良而中輟。

不過教導青少年情緒智力不宜過度複雜，以免讓學生產生混淆。本研究「青少年情緒智力量表」（江文慈，民 90）定義簡單、層次分明，且經過多次修改，相當適合青少年評量自己的情緒能力。其次，本研究選該量表為多元評量工具之一，除可瞭解學生情緒智力與學校生活適應的關係外，更可配合與其他能力的關係，用其為大綱設計活動教材，以便教導慈輝班學生情緒察覺、情緒表達、情緒調整及情緒運用，達到適性化教學輔導的目的。

二、青少年學校生活適應與多元評量

「適應」（adaption）一詞源自 Darwin 的進化論，係生物為了生存必須在個體結構或內外功能上做適度改變以延續物種生命。同樣地，學生為了適應環境身心上也須經過適當的調適。因此，青少年能與學習環境建立美滿關係便是學校生活適應良好，反之，學生便藉著中輟來尋找新的生存及適應模式。

然而這種概念型定義無法確實評估學生的適應情形，因此 Youngman（1979）將學校生活適應分為學習適應、常規適應、師生關係三個層面。莊明貞（民 74）則將其分為勤學適應、常規適應、師生關係以及同儕關係四個層面，其他研究者也多沿用此一概念（李曉晶，民 91）。蔡明富與吳武典（民 89）則考量內在自我的重要，將其加入後成為勤學適應、常規適

應、師生關係、同儕關係與自我接納五個層面。

至於評量方式，常見的有自我評量、教師評量、同儕評量、家長評量、心理與輔導人員評量及行為評量。不同的設計各有其缺失，舉例而言，自我評量常因學生防衛或社會期許而影響效度；教師評量常重偏差行為，不易顧及學生優勢及整體行為；家長評量往往與教師和輔導人員的觀察不同（Merrel, 2001；Elliott, Mallecki, & Demaray, 2001）。因此，評量時應力求周延，以免選擇錯誤工具，導致教學或是輔導人員對學生產生誤解。

審視國內相關研究發現，常見的評量為自陳式問卷，其次為家長與教師評量，但近來行為評量則有增多趨勢（李曉晶，民91）。洪儷瑜（民89）以行為評量臨床需求及多元評量的必要性編製「青少年社會行為評量表」。在評量目的方面，該量表可作為嚴重情緒障礙學生篩選與轉介的正式評量，並提供專家後續的鑑定安置及輔導；在評量者方面，分為學生、教師及同儕評量，讓輔導人員可採多元觀點診療學生問題行為；在內容方面，分為適應行為（適1-合群、適2-溝通技巧、適3-主動、適4-尊重/互惠、適5-衝突處理、適6-自我效能、適7-學業學習）與不適應行為（不適1-攻擊、不適2-違規、不適3-過動/衝動、不適4-退縮/膽怯、不適5-焦慮、不適6-人際關係、不適7-學習問題）。以上行為經因素分析後，分為適應行為因素（適1~適7）、外向問題因素（適1~適3）和內向問題因素（適4~適6），讓輔導人員可以更迅速地瞭解學生發生行為問題的主要原因。

本研究對象大多經原學校輔導無顯著成效後轉介，加上慈輝班採住宿制，學生在校時間較長，學校生活適應良窳便極為重要，因此若以多元評量瞭解學生在校生活的各種狀況當更能兼顧多元觀點。「青少年社會行為評量表」（洪儷瑜，民89）除符合本研究之目的用在鑑

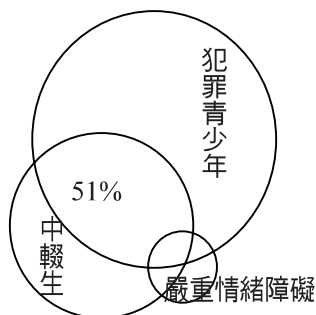
別學校生活適應欠佳學生，或作為嚴重情緒障礙與行為異常學生的篩選工具外，評量的結果，更可讓教師參酌學生的生態環境評估何種行為須先行輔導，並按照該生的情緒智力特質，回溯問題根源去設計合適的輔導方案。舉例而言，若學生的不適應行為在於人際關係部份，教師應進一步了解，究竟造成學生人際不良的原因是在情緒智力的哪個部分（情緒察覺、情緒表達、情緒調整與情緒運用）出現缺陷，如此回溯才能針對該項缺失設計或調整適當的輔導活動，讓學生提升該項情緒智力以解決人際問題。

三、青少年情緒輔導實施與研究

最早的情緒輔導應是1952年Bullis設計，他讓老師唸情緒故事給學生聽，並鼓勵學生討論以增進個人的頓悟能力（引自張富湖，民91）。1960年代情緒教育興起，認為心理性或誘導性教育要能成功，最好讓孩子親身體驗所學的內容。因此，美國舊金山Nueva學習中心自我科學班的EQ課程便依此原則，範圍涵蓋了各類青少年及相關的問題，如抽煙、吸毒、懷孕、輟學以及暴力犯罪等。由於這些青少年情感與社會技巧不足，此類課程對他們具有莫大幫助（張美惠，民85）。

相較於國外，國內的青少年情緒輔導團體，對象多以一般學生為主，且常為了產生較佳的團體動力，成員也多建議以自願的方式招募。在此狀況下，輔導的結果雖然容易因為團員的內在動力較強而達到預期的輔導目標。但相對地，容易中輟的學生常因行為問題嚴重且不易在短期內改變，更常因參與活動時動機薄弱、態度不佳，或是經常中輟、逃學，致使招募成員時容易被忽視或遺漏，導致他們參與輔導活動的機會及時間減少許多。近年來雖然青少年犯罪及中輟生問題引起各界的關注，但多以犯罪預防或是行為矯治的觀點提出補救措施，更常因為許多中輟生無明顯身心障礙或精

神異常，而忽視他們亟需接受特殊教育的事實與權利，殊不知中輟生其實與青少年犯罪、嚴重情緒障礙關係密切且重疊性頗高。陳志平（民 93）根據教育部相關的統計資料概估三者的比例及關係如圖一，圖一表示青少年犯罪人數約為嚴重情緒障礙人數的 7 倍，因此特殊教育界應重視嚴重情緒障礙被低估的現象，因為青少年犯罪一直是特殊教育教育關注的焦點（楊坤堂，民 89；Kauffman, 2001）。此外，圖一亦表示中輟生人數約是嚴重情緒障礙人數的 5 倍，且中輟生可能犯罪的比例約為 51%，因此，由圖一可看出中輟生問題其實與青少年犯罪和嚴重情緒障礙問題息息相關，不應被單獨看待，應以解決情緒障礙問題的角度和採用特殊教育多元評量觀點來幫助中輟生解決情緒問題，如此才能降低他們犯罪的機率，減少他們對社會產生不良的影響。



圖一 嚴重情緒障礙、中輟生與犯罪青少年可能比例約為 1：5：7
（資料來源：修改自陳志平，民 93，p43）

簡言之，慈輝班學生應接受特殊教育相關的服務，尤其是情緒方面的輔導。不過慈輝班學生的情緒輔導應與傳統教學有所區別。首先，教師應配合多元評量的結果，瞭解學生的情緒智力、學校生活適應狀況與關係，並參照成員背景、學習風格、個性、活動當時生活事

件與情緒狀態，折衷各輔導學派，教導學生涵蓋情感、認知和行為三方面的知識（黃月霞，民 91）。其次，教師必須熟稔各種輔導策略以及具備課程調整能力，以個人中心學派出發，用真誠、尊重與接納態度結合現實治療契約概念，促使學生為自己行為負責，更可利用完形（Gstalt）學派的角色扮演、情緒察覺、情緒表達等技術，指導青少年建立理性思考與排除困擾，建立良好人際關係與師生互動。當然情緒和行為有關，因此活動中應提供學生適當增強以利學生建立良好行為。此外，為使青少年產生內在動力，可加入藝術治療和遊戲治療等活動，讓學生能夠透過多元方式表達情緒，教學者亦可藉此觀察學生內在情緒並適時引導。

不過情緒輔導成果常因活動設計不良、評量工具不當或是學生行為類化效果不佳而大打折扣，更使得輔導者心灰意冷。再者，慈輝班學生經常逃學、蹺課或是參與動機較為低落，若欲長期評量情緒輔導成果更屬不易。肇此，本研究冀以多元評量在團體活動前先蒐集研究對象之情緒智力、學校生活適應、訪談及其他質性資料，以便瞭解學生各種能力間的關係及掌握情緒輔導重點使之融入教學活動。在輔導活動結束後，再藉正式評量、觀察、回饋表及學生學期出席紀錄等多元評量結果，探討及統整不同評量者及不同評量方式之情緒輔導效果，提供教育及輔導人員參考。

研究方法

一、研究設計與架構

本研究慈輝班在班級結構上，唯二年級有兩個班適合「不等組前後測、追蹤測準實驗設計」，故隨機選取一班 10 男 2 女為實驗組，另一班 9 男 3 女為控制組，研究設計與架構如圖二。



圖二 研究架構圖

(一) 實驗處理前一個月內由研究者及新竹縣2-4位心評老師施測「魏氏兒童智力量表第三版，WISC-III」（陳榮華，民86），以便瞭解及控制兩組的普通智力因素。

(二) 實驗處理前、後一週內、後測結束後隔六週施測「青少年情緒智力量表」（江文慈，民90）、「青少年社會行為評量表」（洪儷瑜，民89），瞭解及控制兩組情緒智力和學校生活適應因素，並比較實驗處理的效果。前者Cronbach α 值為.91 (N=839)，所有因素負荷量值介於.51~.93，合乎.50~.95的標準；後者分為學生、教師、同儕評量三版本，內部一致性：學生.76~.87；教師.88~.95；同儕.84~.94。

重測信度：學生.48~.77；教師.77~.96；同儕.56~.78。效度：不同類型學生間具有效標與建構效度；選題70%以上被資深輔導老師選為重要選題；同儕評與社交計量表相關係數.29~.51。

(三) 實驗期間以「慈輝班學生與教職員訪談大綱」分別對23位學生和6位教職員進行訪談，以瞭解研究對象情緒能力與學校生活適應並配合正式評量設計課程。實驗處理後再以「情緒輔導回饋表」瞭解學生學習狀況。訪談大綱與回饋表係依本研究工具「青少年情緒智力量表」（江文慈，民90）與「青少年社會行為評量表」（洪儷瑜，民89）編製。

(四) 實驗組於原校團體輔導教室以小團體進

行 10 週 12 單元的活動（每週 2 次，1 次 90 分鐘，1 次 45 分鐘），如圖二說明；控制組於原班教室進行原定與情緒教育無關的一般教學活動，如社會、電腦、社團活動等，該教學活動實驗組亦會在其他時間進行。

二、情緒輔導活動設計

本研究為達適性化教學輔導目的並確實提升實驗組的情緒智力進而改善學生的學校生活適應，故以「青少年情緒智力量表」（江文慈，民 90）為大綱設計活動教材，其主要目標分別為：學習察覺個人以及他人情緒；學習表達個人情緒以及因應他人情緒；學習控制情緒

衝動，使用調整策略；學習轉移注意、促進思考、正向激動以及反省成長。同時結合正式評量、訪談及其他質性資料，於每單元活動設定幾位核心成員，以改善其特定的不適應行為或是增強其適應行為。舉例而言，成員 A1、A4 亟需改善的人際關係不良乃因情緒察覺低落所致，故單元二、三便以其為活動核心成員，設計有關情緒察覺的活動；然而 A2、A7 卻是肇因於情緒控制不佳，故單元七、八便以其為活動核心成員，設計有關情緒控制的活動。表一為情緒輔導活動名稱與目標，本研究所有活動內容則依上述原則及表一之目標設計。

表一 情緒輔導活動及目標

單元	名稱	單元目標
一	情緒識字率	認識基本的情緒；瞭解情緒與生理、認知行為的關係。
二	情緒猜猜猜	學習察覺個人及他人情緒在生理、心理上以及外在語言上的變化。
三	情緒挑戰營	學習察覺個人及他人情緒在生理、心理上以及外在非語言上的變化。
四	心情故事	學習運用語言表達個人情緒以及因應他人情緒。
五	心情三溫暖	學習運用非語言表達個人情緒以及因應他人情緒。
六	情緒凍未條	認識情緒衝動以及如何發洩情緒。
七	情緒連續劇	學習控制情緒衝動，使用調整策略的能力。
八	怒火不能燒	學習控制情緒衝動，瞭解錯誤使用調整策略的嚴重性。
九	情緒變變變	學習如何轉移注意、促進思考。
十	情緒會轉彎	學習如何轉移注意、促進思考，忽視負面情緒。
十一	情緒藏寶圖	學習正向激動以及反省成長，化負向情緒為正向激勵。
十二	情緒歡樂屋	複習所學並能瞭解情緒察覺、表達、調節與運用的真正涵義。

研究結果與討論

一、情緒智力與學校生活適應的現況與討論

實驗處理前全體分別接受「魏氏兒童智力量表第三版，WISC-III」（陳榮華，民 86）、「青少年情緒智力量表」（江文慈，民 90）、

「青少年社會行為評量表」（洪儷瑜，民 89），以瞭解兩組在普通智力、情緒智力及學校生活適應是否相同，並探討各種能力現況。

資料經 t 檢定及積差相關分析，其結果顯示兩組實驗處理前能力無顯著差異，符合等值條件。表二為實驗處理前全體及兩組普通智力、情緒智力及學校生活適應情形。

在情緒智力方面，全體與莫麗珍（民92）採相同量表調查中部地區一般國二學生平均數比較（ $n=196$ ，情緒智力 168.93；情緒察覺 36.49；情緒表達 33.39；情緒調整 30.76；情緒運用 68.31），其結果顯著低於中部地區一般學校國二學生（ $t=-2.39$ ， $p < .05$ ），分量表情緒察覺與情緒調整亦達顯著（ $t=-2.40$ 、 -2.35 ， $p < .05$ ），顯示全體情緒智力低於中部地區一般國二學生，尤其是情緒察覺及情緒調整。

在學校生活適應方面，「青少年社會行為評量表」（洪儷瑜，民89）乃嚴重情緒障礙或行為異常學生的標準化評量工具，因此在比較量表常模後，全體適應與不適應行為皆異常者佔 36%（9/25）；全體適應行為異常者佔 44%（11/25）；全體不適應行為異常者佔 72%（18/25）。此外，表三（控制組亦雷同）也顯示全體學校生活適應問題較一般國二學生嚴重，皆有需要注意及輔導的行為。

表二 全體、兩組普通智力、情緒智力與學校生活適應的比較

組別 層面	全體（25）		實驗組（13）		控制組（12）		t 檢定
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	t 值
普通智力全量表	82.00	13.91	81.29	11.28	82.83	16.96	-.28
情緒智力全量表	156.48	26.05	148.77	30.34	164.83	18.17	-1.59
適應行為（學生自評）	41.64	12.73	41.00	15.60	42.33	9.35	-.26
外向問題（學生自評）	56.92	9.76	55.77	11.35	58.17	8.00	-.61
內向問題（學生自評）	52.56	13.44	51.69	15.46	53.50	11.47	-.33
適應行為（教師評量）	44.12	7.50	44.85	8.32	43.33	6.79	.50
外向問題（教師評量）	62.96	8.61	64.08	7.30	61.75	10.03	.67
內向問題（教師評量）	58.44	8.91	55.85	10.18	61.25	6.59	-1.56
適應行為（同儕評量）	41.24	11.96	42.00	10.17	40.42	14.07	.32

綜合以上結果顯示，本研究對象情緒智力與學校生活適應顯著低於一般同齡學生，尤其是全體不適應行為異常者更高達 72%。為避免標籤及受普通智力因素影響，洪儷瑜（民87）建議嚴重情緒障礙學生之鑑定與輔導應納入生理發展與認知的評量。肇此，本研究普通智力雖為控制變項，亦納入研究分析。

全體對象的生理發展正常，智力無明顯異常，但平均數（全量表 82.00、語文 80.54、作業 87.85）與 WISC-III 平均數 100 進行單一樣本 t 檢定，其結果顯著低於一般同齡學生（ $t=-6.60$ 、 -8.54 、 -3.74 ， $p < .05$ ）；全體 WISC-III 的因素指數以知覺組織最高（90.69），語文理解最低（81.85）；全體 WISC-III 知覺組織能力與情緒智力、情緒表達呈現顯著負相關（ $r=-4.2$ ， $p < .05$ ； $r=-.59$ ， $p < .01$ ），表示知覺組織能力越

高其情緒智力反而不佳，尤其是情緒表達。上述現象與 WISC-III（陳榮華，民86，p286-287）所述嚴重行為異常（severe conduct disorders）相同，顯示研究對象普通智力顯著低於一般同齡學生外，且其特質與嚴重行為異常相同。

上述慈輝班學生三種能力特質也與許多研究結果相似。1989 年 Frymier & Gansender 彙整 Phi Delta Kappa 地區 45 項中輟因素，如負向自我肯定、IQ 低於 90……等（引自吳芝儀，民89，p52）。Harris 亦提及，確實有些孩子天生較難社會化、衝動、對別人感覺不敏感且身強力壯，但 IQ 比一般人低一些，在兒童稱為「行為異常」（conduct disorder），在成人稱為「反社會人格異常」（antisocial personality disorder），而這些特質需教養者注意（洪蘭，民89；Bullis, Wallker, & Sprage, 2001）。

表三 實驗組「青少年社會行為評量表」得分摘要

個案代號	分類(百分等級)	第一部分：適應行為							第一部分：不適應行為							因素分析		
		合群	溝通技巧	主動	尊重/互惠	衝突處理	自我效能	學業學習	攻擊行為	違規	過動/衝動	退縮/膽怯	焦慮	人際關係	學習問題	適應行為	外向問題	內向問題
A1	學生自評	21	3	13	1	26	18	55	96	95	92	93	78	99	52	10	97	97
	教師評量	30	3	21	4	6	10	10	99	98	97	80	75	99	89	9	99	91
	同儕評量	4	4	14	15	6	9	89	89	81	63	50	70	79	5			
A2	學生自評	8	1	4	1	21	5	39	93	94	96	77	78	99	75	5	96	92
	教師評量	68	47	86	68	70	59	27	97	98	94	45	75	66	82	59	96	59
	同儕評量	68	56	83	82	83	84	90	98	99	98	97	99	88	75	86		
A3	學生自評	15	19	2	5	2	18	8	57	92	75	73	2	76	98	5	81	47
	教師評量	48	47	77	68	27	29	15	91	90	89	82	68	66	85	38	92	77
	同儕評量	12	12	21	31	20	14	18	94	95	92	87	93	95	95	15		
A4	學生自評	1	1	1	1	1	1	1	9	95	16	93	2	83	99	1	54	67
	教師評量	58	47	21	26	20	33	13	71	86	86	99	99	99	82	26	83	99
	同儕評量	19	3	21	6	2.5	3	4	76	95	31	78	86	95	79	4		
A5	學生自評	1	1	1	1	1	1	1	9	9	38	5	13	44	23	1	17	12
	教師評量	22	22	25	14	6	9	10	99	98	94	85	92	93	82	13	99	94
	同儕評量	19	17	12	6	15	12	32	94	95	88	88	97	95	90	11		
A6	學生自評	79	85	89	94	86	95	85	9	49	75	99	26	98	97	95	54	99
	教師評量	58	31	21	68	6	20	10	80	83	87	85	99	96	89	24	85	98
	同儕評量	46	30	17	20	25	6	4	42	46	38	68	38	70	96	13		
A7	學生自評	21	46	81	38	61	43	50	67	97	29	39	65	15	78	48	81	35
	教師評量	58	72	81	73	20	44	15	80	95	87	72	90	66	85	48	91	79
	同儕評量	40	12	25	16	7	5	28	95	91	81	87	98	77	24	11		
A8	學生自評	91	97	94	87	97	86	98	67	49	1	3	5	5	5	98	17	2
	教師評量	68	72	86	77	11	59	49	80	90	42	37	30	55	55	67	77	37
	同儕評量	86	91	65	78	88	93	90	34	26	17	16	21	31	24	90		
A9	學生自評	21	38	17	1	5	27	11	99	94	75	73	18	94	78	8	95	70
	教師評量	68	9	86	71	39	59	70	80	83	48	22	35	55	37	69	76	32
	同儕評量	24	64	71	13	34	62	75	42	55	17	7	29	43	10	47		
A10	學生自評	21	38	32	22	5	37	25	29	49	54	33	5	55	5	22	45	21
	教師評量	68	9	86	73	24	69	55	71	65	42	32	52	55	37	67	61	43
	同儕評量	19	8	12	16	10	1	6	76	46	62	49	38	31	33	5		
A11	學生自評	39	76	81	59	68	68	72	99	99	99	99	96	99	90	69	99	99
	教師評量	48	31	9	22	20	14	13	91	93	95	22	35	66	60	23	93	34
	同儕評量	19	12	34	39	45	32	32	94	97	85	96	96	95	79	22		
A12	學生自評	32	19	10	27	37	23	32	84	79	47	45	37	76	68	23	71	51
	教師評量	5	47	81	37	16	12	31	91	98	65	19	19	42	75	25	91	23
	同儕評量	99	36	29	28	22	22	39	94	96	88	94	99	93	41	34		
A13	學生自評	1	1	1	1	1	1	1	57	2	38	3	2	5	15	1	25	1
	教師評量	1	3	11	1	1	3	8	99	99	99	72	62	93	97	1	99	75
	同儕評量	5	4	17	2	18	1	94	99	99	99	99	99	99	99	9		

註：1.A13 實驗處理前已中輟；2.方格內數字為百分等級，橫直紋為 75~89 或 25~11、右斜紋為 90~94 或 10~6、全陰影為 95 以上或 5 以下。若 1 分量表 2 版本（評量者）以上為陰影，或 2 分量表 2 版本（評量者）以上為右斜紋（含陰影），表示學生行為（適應或不適應）達顯著異常；3.無論是否達顯著異常，任何標明部分表示該行為皆需注意及輔導。

因此，本研究慈輝班學生雖未經鑑輔會正式鑑定，但研究結果提醒各界應及早對他們加強情緒輔導以提升情緒智力，進而促進學校生活適應。更重要的是，由於慈輝班學生的性質特殊，其情緒輔導更應由特殊教育觀點出發，在輔導前先進行多元評量，將評量的結果納入情緒輔導課程，讓輔導活動能朝個別化的方向設計，以達到最大的輔導效果。舉例而言，本研究情緒輔導活動即針對幾位知覺組織較高，語文表達能力較低的成員設計情緒表達活動，改善他們不懂如何適當的表達而用負向行為表現的情形。此外，本研究情緒智力與學校生活適應（適應行為，學生自評）具顯著相關（ $r=.68$ ， $p < .05$ ），顯示情緒智力與學校生活適應關係密切，意即情緒智力越高學校生活適應越佳。此與王財印（民 89）、蔡明富與吳武典（民 89）等研究相同，但需注意上述研究皆是以自陳量表為主，因此兩者容易具有顯著相關。若加入教師和同儕觀點，則教師評量（適應行為、外向問題、內向問題）僅與情緒調整具顯著相關（ $r=.60$ ， $P < .01$ ； $r=-.45$ 、 $-.44$ ， $p < .05$ ）；同儕評量僅違規行為與情緒智力具顯著負相關（ $r=-.43$ ， $p < .05$ ）。歸納言之，學生較注意自己適應行為，教師則重在學生情緒控制能力，而同儕較注意他人的違規行為。因此，本研究活動設計時便加重了情緒控制的部分，以及讓同儕討論及演出違規行為，藉此讓學生察覺自己的行為是否造成他人的不悅以及學會如何解決衝突。

至於在背景變項方面，情緒智力無顯著差異，但學校生活適應則有部分顯著差異。男生在學生自評與同儕評量的適應行為較差（ $t=-2.29$ 、 -2.60 ， $p < .05$ ），此結果與李曉晶（民 91）、蔡明富與吳武典（民 89）等研究相同；入學長短（分一、二學期）並未影響學校生活適應。不過入學較久（二學期）者具顯著外向問題及焦慮行為（ $t=-2.26$ 、 -2.97 ， $p < .05$ ），

此與李曉晶（民 91）研究入學較久者會擔心常規適應以及減少家人相處相似；中輟與否無顯著差異，此不同於李曉晶（民 91）、鄭夙芬（民 87）等研究認為曾中輟者適應行為較差，其可能原因是原學校的中輟通報並未落實，加上許多學生規避通報而影響研究結果；然而若以曾逃學三天以上為因子，則學生自評內向問題較少（ $t=2.24$ ， $p < .05$ ），且退縮/膽怯及人際關係（ $t=2.91$ 、 2.56 ， $p < .05$ ）問題較少，但教師評量則有違規行為（ $t=-2.37$ ， $p < .05$ ），同儕評量則有過動/衝動及退縮/膽怯行為（ $t=-2.07$ 、 -2.35 ， $p < .05$ ）。因此，若要以中輟與否做為學校生活適應指標，則通報制度應積極落實，否則學校就應先對曾逃學三天以上學生進行輔導而非等其中輟才與予補教。此外，上述歧異也可能是青少年行為問題難以矯治的原因之一，因為許多青少年常因本身察覺能力較低，卻自認退縮/膽怯行為較少或是人際關係較佳，但實際上卻與教師、同儕的看法明顯不同。本研究結果全體情緒智力低於中部地區一般國二學生，尤其是情緒察覺及情緒調整呈現較低的情形便可支持這樣的推論。因此根據上述結果，研究者在活動設計上特別針對逃學部分，採用角色扮演以及攝影機錄影的方式，讓所有成員事後觀察自己在活動中的表現，並藉由討論讓所有成員了解到上述觀點的歧異，以及加強成員察覺逃學、逃家時所感受到的各種情緒，希望成員在表達與討論後能進一步判斷自己的行為是否合於正常規範，預防因衝動而產生中輟行為。

綜合而言，多元評量的目的在於進行情緒輔導活動之前，讓輔導者能夠詳細地瞭解被輔導者的特質，並依此特性設計課程。因此以本研究結果而言，學生的情緒智力與學校生活適應特質，確實需要以特殊教育個別化的原則進行輔導活動，特別是學生在察覺他人情緒的能力以及表達自我情緒的能力較差，無法知覺到他

人對自己違規行為的看法，甚至因為情緒控制能力較差，用外向的憤怒、攻擊來表達或是用焦慮、退縮、膽怯來隱藏自己。由於以上因素皆會直接或間接地影響到學校生活適應，因此在活動設計時皆列為優先教導的內容。此外，多元評量亦涵蓋了正向的適應行為（見表三），研究者更依每位學生能力的側面圖，將其融入情緒運用的教學，讓每位學生察覺自己和讚賞他人的正向行為，以便增強自我與增進人際關係。

二、師生訪談結果討論

除了量性資料，為進一步瞭解全體情緒智力與學校生活適應現況，以便融入教學設計中，自民國九十二年十一月六日至九十三年二月十九日，訪談 23 位學生（全體 25 人，控制組 2 人於訪談前中輟）、6 位教職員。學生於研究學校團輔導教室受訪，教職員則在訓導處會客室進行，每位約 45 分鐘。此外，由於受訪者對錄音存有疑慮，因此訪談內容研究者親自摘記並向受訪者複述加以確認。

在安置的成效上，受訪師生認為學生安置慈輝班後可減輕學生家庭經濟負擔、增進親子關係、改善師生互動與獎懲、促進學生獨立，並藉此改善中輟因素；較無明顯改善者，如學生心理壓力與適應（想家、不想被管、被排擠）、人際關係、休閒活動、金錢概念、社會觀感等問題，且衝動與焦慮者較容易再次中輟。不過受訪師生觀點不同者有二，一是學生多表無心理壓力與適應問題，但教職員認為有適應問題者多是想家、不想被管、被排擠以及人際關係不良；二是學生多認為教材簡化及技藝課程的確促使自己學習動機提升，但教職員多重學科成績表現，故認為學生學習動機與表現仍然低落。

在情緒能力方面，受訪教職員認為學生情緒察覺能力較佳，善於察言觀色，但情緒表達與情緒調整較差，情緒運用上也需旁人不斷提醒才會反省己身行為；受訪學生中 100% 能察

覺自己情緒，30% 願意向他人表達情緒，26% 能調整情緒，52% 能運用情緒。

在學校生活適應方面，受訪師生認為適應行為是合群、溝通技巧進步、喜歡技藝課程，但也有半數學生自認溝通技巧不佳；不適應行為是攻擊（學生認為肢體上才算，因此肢體攻擊較少，但言語攻擊較多）、違規行為（學生自認種類很多，但教職員則重在抽煙行為）、人際關係不良、學業問題（不過學生認為稍有進步），少部分學生有過動/衝動、退縮/膽怯與焦慮等行為。

在學生優弱勢方面，師生皆認為學生善於察言觀色、合群團結、技藝表現較佳，但情緒控制較差，且會利用團結特性排擠人際關係較差學生。

整合以上質性資料與前述標準化等多元評量，歸納出慈輝班情緒輔導課程的重點。首先，應配合學校有利的安置環境，讓學生察覺過去中輟時所面臨的情緒狀態、不適應行為，進而與安置後出現的正面適應行為進行比較，以判定兩者間的優劣。其次，設定每次活動的核心成員，讓每位學生有機會察覺自己在慈輝班的優弱勢行為，以及瞭解師長、同儕究竟如何看待自己，進而學習表達情緒與控制情緒，改善攻擊、違規與人際關係不良等問題行為。此外，更重要的是教學者須優先教導衝動及焦慮者如何控制情緒，避免他們因而再次中輟。

三、情緒輔導效果與討論

由於部分研究對象不斷逃學或中輟，導致全體接受前測、後測、追蹤測的人數不同，且逐漸減少（最後兩組皆接受前測、後測、追蹤測者各 7 位）。因此，資料若採單因子重複量數變異數分析（ANOVA），則研究結果將僅能瞭解適應行為較佳的學生而已（兩組 n 皆等於 7）。再者，本研究目的即在輔導中輟生以促其留校，因此，若將其資料刪去將無法瞭解輔導期間中輟生的行為改變。故在考量上述兩

點後，資料分析採 t 檢定，除可維持兩兩測驗間（前-後、前-追蹤）最多樣本（兩組 n 皆可大於或等於 7）外，更可瞭解實驗處理對中輟傾向高者真正的影響。

(一) 情緒智力

經獨立樣本 t 檢定，兩組間後測、追蹤測無顯著差異，但經相依樣本 t 檢定，實驗組在情緒智力、情緒表達、情緒運用出現立即及延宕效果，其餘效果如表四。相對地，控制組則無顯著差異。

表四 實驗組情緒智力前測-後測及前測-追蹤測 t 檢定摘要

組別 層面	實驗組前測-後測相依樣本 (10)				前-後 t 值	實驗組前測-追蹤測相依樣本 (9)				前-追 t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差		平均數	標準差	平均數	標準差	
全-情智智力	149.50	31.90	177.40	41.53	-5.14**	145.44	32.31	168.78	39.49	-3.91*
2-情緒表達	29.80	9.37	35.60	10.06	-3.06	27.89	8.19	33.00	10.22	-3.65*
4-情緒運用	58.50	14.86	72.60	20.89	-4.51**	58.33	15.47	70.67	17.03	-3.81*
1-2 察覺他人情緒	14.60	2.95	17.80	5.39	-2.43*	13.78	2.86	16.56	4.46	-3.28*
2-1 表達個人情緒	15.00	4.97	18.20	4.94	-2.78*	13.56	4.39	16.11	5.21	-2.79*
2-2 因應他人情緒	14.80	4.61	17.40	5.40	-2.59*	14.33	4.42	16.89	5.21	-2.71*
3-2 使用調整策略	15.30	5.10	17.90	5.13	-2.49*	14.44	4.80	16.78	5.70	-1.92
4-1 轉移注意	14.20	4.10	17.10	6.21	-3.14*	13.89	3.55	17.89	3.18	-4.62*
4-2 促進思考	14.00	4.57	18.80	5.39	-4.66**	14.11	4.83	17.44	4.90	-3.20*
4-3 自我激勵	15.70	4.42	19.20	5.59	-2.47*	15.00	4.24	17.44	5.22	-1.89
4-4 反省成長	14.60	3.69	17.50	5.13	-3.02*	15.33	4.09	17.89	5.06	-2.31*

*p < .05 **p < .01 ***P < .0001

(二) 學校生活適應

(1) 學生自評，經獨立樣本 t 檢定，兩組間後測、追蹤測無顯著差異。經相依樣本 t 檢定，實驗組前測-後測、前測-追蹤測無顯著差異，顯示實驗處理對實驗組學校生活適應未產生效果。不過，顯著焦慮者易中輟傾向較高；

控制組適應行為追蹤測顯著高於前測，且適 2-溝通技巧、適 5-衝突處理亦達顯著水準，如表五。研究者推測可能原因是控制組中輟人數已達 6 位（實驗組僅 3 位），因而排除了適應較差學生，使偏異程度減少而出現上述行為顯著進步的現象。

表五 控制組學校生活適應前測-後測及前測-追蹤測 t 檢定摘要（學生自評）

組別 層面	控制組前測-後測相依樣本 (11)				前-後 t 值	控制組前測-追蹤測相依樣本 (7)				前-追 t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差		平均數	標準差	平均數	標準差	
適應行為-適 1~適 7	41.64	9.47	41.64	11.79	.00	42.86	10.07	49.86	10.70	-2.77*
適 2-溝通技巧	43.73	8.39	44.18	13.70	-.10	43.57	9.90	50.57	13.59	-2.47*
適 5-衝突處理	38.82	12.37	40.36	14.89	-.26	39.29	13.50	47.71	11.21	-3.36*

*p < .05

(2)教師評量，經獨立樣本t檢定，兩組間後測、追蹤測適應行為無顯著差異。表六顯示實驗組後測適4-尊重/互惠、適5-衝突處理、不適6-自我效能、不適7-學業學習顯著高於控制組，僅不適4-退縮/膽怯顯著低於控制組；追蹤測外向問題顯著高於控制組。

經相依樣本t檢定，表七顯示實驗組後測出現適應行為顯著低於前測退步現象，且適3-主動、適4-尊重/互惠、適5-衝突處理、適6-

自我效能亦顯著退步。追蹤測外向問題顯著高於前測，且不適1-攻擊、不適2-違規行為、不適3-過動/衝動、不適6-人際問題與不適7-學習問題亦顯著退步。不過，追蹤測適2-溝通技巧、適7-學業學習出現顯著高於前測進步現象。表八顯示控制組適5-衝突處理、不適4-退縮/膽怯後測顯著高於前測，意即控制組衝突處理雖然進步，但退縮/膽怯行為卻更加嚴重。

表六 實驗組-控制組學校生活適應後測、追蹤測 t 檢定摘要 (教師評量)

組別 層面	層面實驗組 (12) - 控制組 (13) 後測					實驗組 (9) - 控制組 (8) 追蹤測				
	平均數	標準差	平均數	標準差	後 t 值	平均數	標準差	平均數	標準差	追 t 值
外向-不適 1~不適 3	64.67	6.54	64.69	8.44	-.01	65.78	5.87	58.88	5.25	2.54**
適 4-尊重/互惠	49.42	8.37	43.75	9.22	4.79***	50.78	8.36	49.89	9.74	.59
適 5-衝突處理	37.67	3.85	49.46	6.06	-5.85**	46.67	6.93	49.50	3.63	-1.04
適 6-自我效能	39.50	8.07	48.85	6.58	-3.18**	49.11	7.57	49.88	5.89	-.23
適 7-學業學習	43.00	6.08	50.54	5.94	-3.14**	48.89	6.45	50.88	3.98	-.75
不適 1-攻擊	63.67	9.12	64.38	10.01	-.19	64.78	7.22	55.25	5.23	3.08*
不適 4-退縮/膽怯	54.58	8.15	61.54	8.37	-2.10*	54.44	7.38	58.00	8.05	-.95

*p < .05 **p < .01 ***P < .0001

表七 實驗組學校生活適應前測-後測及前測-追蹤測 t 檢定摘要 (教師評量)

組別 層面	層面實驗組前測-後測相依樣本 (12)					實驗組前測-追蹤測相依樣本 (9)				
	平均數	標準差	平均數	標準差	t 值	平均數	標準差	平均數	標準差	t 值
適應行為-適 1~適 7	46.42	6.36	42.58	7.24	4.06**	48.11	6.45	50.78	7.17	-2.26
外向-不適 1 至 3	63.00	6.45	64.67	6.54	-1.24	62.22	6.72	65.78	5.87	-3.29*
適 2-溝通技巧	48.75	7.58	47.17	7.40	1.49	50.33	8.19	54.56	7.40	-3.74**
適 3-主動	53.08	8.93	47.50	9.89	3.79**	55.67	8.43	55.67	8.59	.00
適 4-尊重/互惠	49.42	8.37	43.75	9.22	4.79***	50.78	8.36	49.89	9.47	.59
適 5-衝突處理	42.25	5.83	37.67	3.85	3.87**	43.89	5.53	46.67	6.93	-1.17
適 6-自我效能	44.92	6.84	39.50	8.07	4.26**	46.78	6.87	49.11	7.57	-1.15
適 7-學業學習	42.67	6.30	43.00	6.08	-.39	44.44	6.35	48.89	6.45	-4.94**
不適 1-攻擊	62.50	7.18	63.67	9.12	-.72	61.67	7.14	64.78	7.22	-3.63**
不適 2-違規行為	64.00	4.84	65.92	4.76	-1.55	63.89	5.21	67.33	4.44	-2.69*

不適 3-過動/衝動	59.08	7.44	60.58	4.19	-.96	57.44	7.89	62.89	5.53	-2.83*
適 6-人際關係	58.17	9.52	61.33	8.32	-2.21*	56.89	10.25	60.33	9.19	-3.49**
不適 7-學習問題	56.25	5.51	56.67	4.96	-.33	55.78	5.85	59.00	2.78	-2.61*

*p < .05 **p < .01 ***P < .0001

表八 控制組學校生活適應前測-後測及前測-追蹤測 t 檢定摘要 (教師評量)

組別 層面	控制組前測-後測相依樣本 (12)				前-後 t 值	實控制組前測-追蹤測相依樣本 (7)				前-追 t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差		平均數	標準差	平均數	標準差	
適 5-衝突處理	43.75	6.89	49.92	6.10	-3.10*	46.29	7.89	48.57	2.70	-.69
不適 4-退縮/膽怯	55.08	9.59	61.67	8.73	-2.80*	55.86	12.56	58.14	8.69	-.72

*p < .05

與控制組相較，實驗組非但無效果反而出現適應行為顯著降低，此現象與鄔佩麗、吳嫦娥、翟宗悌、楊育儀 (民 85) 有 3 個適應行為 (溝通技巧、主動、衝突處理) 出現退步的情形相似。其原因可能是實驗組不斷中輟者已願意留下，但其外向問題反而引起教師注意。相對地，控制組不斷中輟者已不再返校 (實：控=3：6)，因此可能表面上出現衝突處理進步，但實際上是退縮/膽怯升高所致。為瞭解原因，將兩組同時接受前測、後測、追蹤測者篩出 (各 7 人)。在組間，經獨立樣本 t 檢定，兩組無顯著差異，此結果再與表六相較，實驗組原本退步行為消失，顯示退步行為是不斷中輟者造成；在組內，經相依樣本樣本 t 檢定，實驗組前測-後測、前測-追蹤測無顯著差異，

此結果再與表七相較，僅前測-追蹤測攻擊行為 ($t=-2.52$, $p < .05$) 達顯著差異。而控制組前測、後測、追蹤測無顯著差異，此結果與表八相較則無改變。以上顯示實驗組適應行為為退步及不適應行為升高是不斷中輟者造成。同樣地，溝通技巧、學業學習提升也是不斷中輟者努力向善的結果。另一方面，控制組則無此變化，其可能原因是控制組適應差者早已中輟不再返校，而留下適應較佳者，不過卻因退縮/膽怯升高使得衝突處理看似進步。

(3) 同儕評量，經獨立樣本 t 檢定，表九顯示實驗組在前測-後測適應行為、適 3-主動、適 4-尊重/互惠、適 6-自我效能及適 7-學業學習顯著低於控制組；在前測-追蹤測適 3-主動顯著低於控制組。

表九 實驗組-控制組學校生活適應前測、後測 t 檢定摘要 (同儕評量) 組別

組別 層面	實驗組 (8) - 控制組 (9) 後測				實-控 後 t 值	實驗組 (8) - 控制組 (8) 追蹤測				實-控 追 t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差		平均數	標準差	平均數	標準差	
適應行為-適 1~適 7	35.38	6.86	48.87	12.01	-2.86*	39.75	10.68	48.38	11.36	0.19
適 3-主動	38.25	6.04	52.89	10.39	-3.60**	40.63	9.52	50.38	8.16	-1.04*
適 4-尊重/互惠	35.88	5.74	49.67	13.06	-2.87*	42.63	11.01	47.50	7.45	-0.62
適 6-自我效能	32.88	10.48	53.11	16.85	-2.93*	36.75	9.41	49.50	15.17	-1.63
適 7-學業學習	36.00	5.88	49.44	12.75	-2.84*	40.75	7.21	48.38	11.08	0.32

*p < .05 **p < .01

經相依樣本 t 檢定，表十顯示實驗組不論後測或追蹤測，適 3-主動皆顯著低於前測。表十一

顯示控制組適應行為後測顯著高於前測，且適 3-主動顯著進步；追蹤測適 1-合群顯著進步。

表十 實驗組學校生活適應前測-後測及前測-追蹤測 t 檢定摘要 (同儕評量)

組別 層面	實驗組前測-後測相依樣本 (8)				前-後 t 值	實驗組前測-追蹤測相依樣本 (8)				前-追 t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差		平均數	標準差	平均數	標準差	
適 3-主動	46.00	7.86	38.25	6.04	2.69*	47.50	7.89	40.63	9.52	2.89*

*p < .05

表十一 控制組學校生活適應前測-後測及前測-追蹤測 t 檢定摘要 (同儕評量)

組別 層面	控制組前測-後測相依樣本 (8)				前-後 t 值	控制組前測-追蹤測相依樣本 (8)				前-追 t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差		平均數	標準差	平均數	標準差	
適應行為-適 1-適 7	46.42	6.36	42.58	7.24	4.06**	48.11	6.45	50.78	7.17	-2.26
適 1-合群	63.00	6.45	64.67	6.54	-1.24	62.22	6.72	65.78	5.87	-3.29*
適 3-主動	48.75	7.58	47.17	7.40	1.49	50.33	8.19	54.56	7.40	-3.74**

*p < .05 **p < .01

為瞭解原因，將兩組同時接受前測、後測、追蹤測者篩出 (各 7 人)。在組間，經獨立樣本 t 檢定，其結果再與表九相較，實驗組僅後測適 3-主動仍顯著低於控制組 (t=-3.2, p < .05)，其餘適應行為退步消失，顯示實驗組除適 3-主動外的適應行為退步應是不斷中輟者造成。在組內，經相依樣本 t 檢定，實驗組前測-後測、前測-追蹤測無顯著差異，此結果再與表十比較，僅前測-追蹤測適 3-主動仍顯著低於前測 (t=2.70, p < .05)；而控制組前測-後測、前測-追蹤測無顯著差異，此結果再與表十一比較，前測-後測適 3-主動 (t=-4.00, p < .05) 和前測-追蹤測適 1-合群 (t=-3.88, p < .05) 仍然顯著高於前測。

綜上所述，實驗組主動行為顯著低於控制

組，因此推測影響兩組行為可能的原因是主動與否，意即研究對象進入慈輝班後主動行為為低者容易再度中輟，不會因為被安置而輕易提升，反而會有不斷惡化現象。甚至本研究結果情緒智力與同儕觀察的主動行為並無相關，因此實驗處理雖提升了情緒智力但仍無法有效提升主動行為。上述結果可由研究者觀察及受訪教職員的描述獲得，那就是實驗組主動行為較高者較願意留下，較不主動者雖經研究者及研究學校輔導仍會不斷中輟；控制組願意留下者其主動行為較高，而主動行為低者，其行為模式為長時間輟學且再復學比例較低。為證實上述推論，本研究更蒐集了全體學生一學期的出席紀錄如表十二，以比較兩組在行為上的差別。

表十二 全體出缺席紀錄概要

週別	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	後測	追蹤	
日期	92.8/31	92.9/7	92.9/14	92.9/21	92.9/28	92.10/5	92.10/12	92.10/19	92.10/26	92.11/2	92.11/9	92.11/16	92.11/23	92.11/30	92.12/7	92.12/14	92.12/21	92.12/28	92.1/4	92.1/11	92.2/20	
A1	3				4							35		喪35	喪35		35	2	事11	35		
A2				14	28		7									事14						
A3																		事14				
A4					4									病35								
A5					4				7		病35	3	7	35	35							
A6		21	35	14	14		3				6	1	事2	7	事14	公7	31	11	35		◎	
A7																		事7				
A8					21		7					14	病2	2						7		
A9																				11		
A10					4					病35	病35				事14	公7	病28			事7	4	◎
A11																	14	7	35	7	◎	
A12					4		11		7	28	7	病7	28	病14	14					35	35	
B1	11	6	18	16			9	4		事6		14	事21	35	事7	中輟	中輟	中輟	中輟	中輟	中輟	◎
B2					21			事4		事2		7	4		公7						病7	◎
B3							19					35	35	1	35		中輟	中輟	中輟	中輟	中輟	◎
B4								1				7	病7									
B5								2												事7		
B6							4	2		35	14	中輟	中輟	中輟	中輟	中輟	中輟	返校				◎
B7	1							2	病4										事7			
B8								8		14	14		35	35					28	事35	事4	◎
B9																						
B10																			事7			
B11																			事7			
B12					21		19	35					35	1	35							
B13										到校	14									7		◎

1. 日期以該週起始日(日)代替,例 8/31 代表 8/31-9/6 當週,上課 5 天,每日以 7 節計算。
 2. 方格內為學生該週缺席節數。曠課/無註明;喪/喪假;事/事假;病/病假;公/公假。
 3. 陰影部份為學生當週不出席時間超過 3 天(21 節),雖有部份不為曠課,但因時間超過 3 天仍值得加以注意,尤其是學生會以病事假來當作逃學的藉口,如 A10。
 4. 粗黑框表示實驗處理期;◎表示追蹤測時,該名學生已不再返校。
 5. 曾經超過 3 天(21 節)不出席者,實驗組共 9 位,控制組共 5 位。已經中輟不再返校(或無意願留下)者,實驗組 3 位,控制組 6 位。
 6. 研究期間(92/9/4-93/2/28)共接觸 28 位國二學生(此列出 25 位),已有 12 位中輟不再返校(或無意願留下),中輟率達 43%。
 7. 實驗處理後,研究者於 93/5/6 至研究學校追蹤學生留校情形,實驗組人數維持 9 人,控制組則為 8 人(原 7 人, B6 由法院裁定保護管束返校)。

綜合以上結果,歸納情緒輔導對於情緒智力的改變較易顯現,但對學校生活適應的改變較不易顯現,尤其是教師與同儕評量,除不易看見效果外,更容易因為不斷中輟者願意留

下,但偏差行為一時無法根除而讓教師與同儕產生不利觀感,而使人懷疑情緒輔導的成效。上述情形亦出現在鄔佩麗、吳嫦娥、翟宗悌、楊育儀(民 85)的研究中,該研究教師評量有

3 部分適應行為（溝通技巧、主動、衝突處理）出現退步的情形。此現象可能是輔導過程受輔者出現的短暫退化（因追蹤測時，退步行為消失）或是評量者仍多以負面的觀點去觀察行為所致。

不過整體而言，情緒輔導對慈輝班學生學校生活適應應該還是具有部分成效，因為本研究採之情緒智力量表僅與學生自評的學校生活適應較具相關，與教師評量和同儕評量的相關性較少，且相關的部分（教師評為情緒調整、同儕評為違規行為）皆是學生適應行為較差的部分，因此即使情緒智力提升，仍屬概念上的提升，要類化到行為表現仍需要一段時間，需觀察者耐心等待，否則從單一觀點的量化資料並不易看出進步。相對地，本研究資料分析時，顯示學校生活適應行為較差者的確與中輟具有關係，而願意留下者，儘管不適應行為仍多，但隨著正向的適應行為提升或是短暫退步消失，確實能讓他們的中輟行為減少及減緩。此現象從表十二以及參與活動成員對情緒輔導活動的回饋便可得知，他們其實已有細微進步，因為表十二實驗組再中輟的比例為控制組的 1/2，且所有參與成員對於研究者教學態度與情緒輔導活動內容皆給予正面回饋，每次參加者表示每個單元對其皆有幫助。以上結果在顯示情緒輔導可以提升情緒智力，進而慢慢影響學校生活適應來減少或減緩學生中輟。因此，唯有透過多種資料的分析比對，並且肯定被輔者細微的進步，才能符合多元評量目的。

歸納本研究結果，認為慈輝班學生的情緒輔導具有成效，只是評量者在態度上應以正面、多元的態度肯定學生以及給予較長時間觀察學生改變；在內容上應確實安排學生所需的課程，如改善情緒控制、違規及人際方面的問題；更重要的是，過程中要不斷提升學生的主動行為，因為那才是情緒輔導能否達到預期效果的重要關鍵。

結論與建議

本研究藉「青少年情緒智力量表」（江文慈，民 90）、「青少年社會行為評量表」（洪儷瑜，民 89）及自編「慈輝班學生與教職員訪談大綱」等進行多元評量，並結合情緒輔導探討慈輝班學生情緒智力與學校生活適應的現況與關係，以及整合不同評量者、不同評量方式觀察到的情緒輔導成效。

一、結論

(一) 情緒智力、學校生活適應現況與關係

(1) 情緒智力顯著低於中部地區一般國二學生，尤其是情緒察覺與情緒調整；學校生活適應顯著低於一般國二學生，全體適應與不適應行為皆異常者佔 36% (9/25)；全體適應行為異常者佔 44% (11/25)；全體不適應行為異常者佔 72% (18/25)；全體皆有需要注意及輔導的行為。此外，WISC-III 知覺組織能力與情緒智力成反比，尤其是情緒表達。

(2) 情緒智力越高學生自評適應行為越高；情緒智力中的情緒調整能力越高，教師評量適應行為越高，不適應行為越低；情緒智力越高，同儕觀察違規行為越低。

(3) 男生在自評及同儕評量的適應行為顯著較差；入學較久（二學期）具顯著外向問題及焦慮行為；中輟與否無顯著影響，但曾逃學 3 天以上，學生自評退縮/膽怯及人際問題較少，但教師評量違規行為較高，同儕評量過動/衝動與退縮/膽怯行為較高。

綜合言之，學生特質與嚴重情緒障礙特質相同，課程設計應將男生、入學較久及曾逃學三天以上等危險因子納入考慮，並優先教導情緒調整，減少違規及人際問題。

(二) 師生訪談

(1) 慈輝班安置成效：受訪師生認為學生安置慈輝班後可減輕家庭經濟負擔、增進親子關係、改善師生互動與獎懲、促進學生獨立

等；較無改善者，如學生心理壓力與適應（想家、不想被管、被排擠）、人際關係、休閒活動、金錢概念、社會觀感；有適應問題者多是想家、不想被管、被排擠以及人際關係不良；學生認為教材簡化及技藝課程的確促使自己學習動機提升，但教職員則多重視學生的學科成績表現，故認為學生的學習動機與表現仍然低落。

(2)學生的情緒能力與學校生活適應：在情緒能力上，受訪教職員認為學生的情緒察覺能力較佳，善於察言觀色，但情緒表達與情緒調整較差，情緒運用上也需旁人不斷提醒才會反省己身行為；受訪學生中 100%能察覺自己情緒，30%願意向他人表達情緒，26%能調整情緒，52%能運用情緒。在學校生活適應上，受訪師生認為學生適應行為是合群、溝通技巧進步、喜歡技藝課程，但也有半數學生自認溝通技巧不佳；不適應行為是攻擊、違規行為、人際關係不良、學業問題，少部分學生有過動/衝動、退縮/膽怯與焦慮等行為，衝動與焦慮者較容易再次中輟。

(3)慈輝班學生的優弱勢能力：受訪師生認為慈輝班學生善於察言觀色、合群團結、技藝課程表現較佳，但情緒控制較差，且利用團結的特性去排擠人際關係較差學生。

綜合言之，課程設計應配合慈輝班及學生的優弱勢情形，優先將改善衝動、退縮、焦慮等中輟危險因素納入，教導學生情緒表達與控制，改善攻擊、違規行為、人際關係不良等問題。

(三) 實驗組在情緒輔導後情緒智力與學校生活適應的效果

(1)情緒智力提昇具立即及延宕效果，特別是情緒表達與情緒運用。

(2)學校生活適應無顯著效果，但部分行為顯著進步，不過也有部分行為顯著退步。學生自評焦慮程度高者中輟傾向較高；教師評量

適應行為（主動、尊重/互惠、衝突處理、自我效能）顯著退步、外向問題顯著升高，但退縮/膽怯行為顯著降低。當易中輟者願意留下，溝通技巧及學業學習出現顯著效果，但情緒調整若未能顯著提升反而讓教師更容易觀察到不適應行為（攻擊、違規、過動/衝動、人際問題）；同儕評量出現主動顯著降低，顯示學生安置慈輝班後若無適當輔導，主動行為低者容易不斷中輟。

(3)出缺席紀錄與情緒輔導活動回饋：實驗組再中輟人數比例為控組的 1/2，所有參與學生皆對研究者的教學態度及情緒輔導活動內容給予正面回饋。

綜合言之，情緒智力的提升效果較容易顯現，學校生活適應提升不易，有時甚至會出現某些短暫退步現象，需較長時間以及多種資料分析比較，才會發現細微的進步。

二、建議

本研究根據上述結論，提出下列建議作為教育輔導及未來相關研究參考之用。

(一) 在教育輔導上的建議

(1)重視中輟生特質及情緒輔導，以提昇學生情緒智力與學校生活適應：本研究經多元評量顯示中輟生與嚴重情緒障礙學生特質相似，且學校生活適應與情緒智力相關性較高，經情緒輔導確實能提升情緒智力與改善部分學校生適應，減低學生中輟行為。因此，學校除重視學生學業成就外，應重視情緒智力並實施情緒輔導以預防學生的中輟危機。

(2)建立安置、輔導、轉介與回歸標準：學校應以多元評量如「青少年社會行為評量表」建立轉介、安置、輔導及回歸標準，且評量前調查個案留校意願及指派同儕協助適應至少兩個月以上，才能確實瞭解學生適應情形，如遇毒品、性侵害等嚴重偏異個案，需建立再轉介機制以達最佳安置。此外，學校中輟協尋與保護管束制度應積極配合情緒輔導以增加效

果，以本研究對象而言，由協尋而返校者雖有 6 位，但僅 4 位參與本研究活動者其穩定性較高，其餘的皆再中輟，顯示中輟協尋仍需配合情緒輔導，才能提升情緒智力，進而促進學校生活適應，發揮預防中輟的效果。情緒輔導後更應利用「青少年社會行為評量表」作為適應良好者的回歸及追蹤輔導標準。

(3)善用多元評量結果：教師應利用多元評量結果瞭解學生優弱勢能力並將其融入課程活動中，以及利用正向、負向評量觀點建立獎懲及過度矯正原則（如集點兌換獎勵；勞動代替記過），使學生祛除惡習學習到真正好的行為。

(4)配合人性化措施：情緒的學習應落實於生活，因此應增加人性化措施，如情緒角、沙袋讓學生宣洩情緒，或是運用動物和植物治療概念，請學生飼養寵物、種植花草，培養溫和性情、建立責任感和提升情緒智力。

(二)未來相關研究

根據上述本研究結果及本研究相關的文獻探討，提供以下建議作為未來研究參考之用。

(1)編製適性化多層次課程：由於本研究限於 10 週時間，僅能將情緒智力四個概念逐一提及，因此，未來研究可以本研究之結論，情緒調整與主動行為是學生中輟與否的關鍵，優先教導學生情緒調整能力，使其增加主動行為，減少過動/衝動與人際問題，如此除可避免時間不足外，更符合適性化的原則。其次，由於慈輝班學生異質性大，輔導者須具多層次班級經營的能力，以便同時賦予不同學生不同層次的學習任務，吸引最無學習動機的中輟生參與活動。

(2)研究不同工具、方法與對象：在工具上，可依不同評量者觀點編製與學校生活適應相關的情緒力量表，使情緒輔導成效能讓其他評量者看見。此外，亦可由本研究結論進一步探討 WISC-III 知覺組織能力與情緒智力的關係，尤其是情緒表達，使大家更瞭解普通智力

與情緒智力的相關與差異。此外，可將「青少年社會行為評量表」發展為電腦化測驗，一可配合中輟生喜歡電腦的特性提升填寫意願及真實性；二可配合電腦迅速列出學生適應與不適應行為和輔導目標，讓輔導者更容易將嚴重情緒障礙學生從「中輟生」這個大集中篩選出來加以輔導；在研究方法，可以本研究工具調查 10 所慈輝班或是北、中、南各地中輟生的情緒智力與學校生活適應特質，提供輔導者更適當的輔導策略；在研究對象，未來可針對不同年級或不同類型，如慈輝班、一般國中、原住民、國小高年級的中輟生或是嚴重情緒障礙學生進行調查或教學輔導，以瞭解不同類型學生的情緒輔導策略與差別。

參考文獻

一、中文部分

- 王財印（民 89）：**國民中學學生情緒智力、生活適應與學業成就關係之研究**。國立高雄師範大學教育學系博士論文（未出版）。
- 王淑俐（民 84）：**青少年情緒的問題研究與對策**。台北：合記。
- 江文慈（民 90）：**青少年情緒智力發展之研究**。*世新大學學報*，11，51-81。
- 吳芝儀（民 89）：**中輟學生的危機與轉機**。嘉義：濤石文化。
- 吳芝儀（民 91）：**美國中輟學生問題與中輟防治措施**。*全國中輟防治通訊*，3，6-15。
- 李曉晶（民 91）：**台灣慈輝班學生在校生活狀況及學校適應之調查研究**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 李麗華、包希姮（民 87）：**資源教室教學對國中中輟復學生學習成效之研究**。*學生輔導*，55，26-41。
- 周素嫻（民 90）：**愛上學的孩子不會變壞嗎？**

- 論學校因素與青少年偏差行為之關係。應
用心理研究，11，93-115。
- 孟瑛如（民 88）：資源教室方案-班級經營與
補教教學。台北：五南。
- 洪麗瑜（民 87）：多元「社會行為評量表」在
鑑定國中情緒障礙學生之可行性研究。特
殊教育研究學刊，16，247-268。
- 洪麗瑜（民 89）：青少年社會行為評量表指導
手冊。台北：心理。
- 洪蘭譯（民 89）：教養的迷思，The Nature As-
sumption, Judith R. Harris 著。台北：商周。
- 張美惠譯（民 85）：EQ, Daniel Goleman 著。
台北：時報。
- 張富湖（民 91）：情緒教育課程對提昇國中學
生情緒智力效果之研究。國立屏東師範學
院教育心理與輔導研究所碩士班（未出
版）。
- 教育部（民 92）：教育部推動多元形式「中介
教育設施」專案報告。民國 92 年 9 月 21
日，取自 [http://www.edu.tw/displ/faq/faq5.
htm](http://www.edu.tw/displ/faq/faq5.htm)
- 莫麗珍（民 92）：國中學生情緒智力與生活適
應關係之研究—以台灣中部地區為例。國
立彰化師範大學教育研究所碩士論文（未
出版）。
- 莊明貞（民 74）：國中學生學校生活素質與學
校適應行為的關係。國立臺灣師範大學教
育研究所碩士論文（未出版）。
- 陳志平（民 93）：「情緒教育輔導方案」對慈
輝班學生情緒智力與學校生活適應之影
響。國立新竹師範學院特殊教育學系碩士
論文（未出版）。
- 陳榮華（民 86）：魏氏兒童智力量表第三版
（中文版）指導手冊，David Wechsler 著。
台北：中國行為科學社。
- 黃月霞（民 91）：兒童輔導與諮商。台北：五
南。
- 楊坤堂（民 89）：情緒障礙與行為異常。台
北：五南。
- 鄔佩麗、吳嫦娥、翟宗悌、楊育儀（民 85）：
校園暴力行為之預防及處理策略模式研
究。行政院教育改革審議委員會委託專題
研究報告。
- 蔡明富、吳武典（民 89）：國小資優學生與普
通學生人事智能與學校適應之比較研究。
特殊教育研究學刊，18，257-280。
- 蔡德輝、吳芝儀（民 88）：中輟學生的輔導與
服務方式—美國選替性教育之另類觀點。
訓育研究，38，2，34-47。
- 鄭夙芬（民 87）：國中復學學生之學校適應初
探—以台北縣芋國中八位復學學生為例。
私立東吳大學社會學研究所碩士論文（未
出版）。
- 盧奕璇（民 92）：情緒管理方案對高中生情緒
智力與生活適應之影響。私立慈濟大學教
育研究所碩士論文（未出版）。

二、英文部分

- Bullis, M., Wallker, H. M., & Sprage, J. R.
(2001). A promise unfulfilled : social
skills training with at-risk and antisocial
children and youth. *Exceptionality*, 9
(1&2), 67-90.
- Challahan, C. M. (2000). Intelligence and
giftedness. In R. J. Sternberg (Ed.),
Handbook of intelligence (pp.159-175).
New York: Cambridge University press.
- Elliott, S. N., Malecki, C. K., & Demaray, M.
K. (2001). New directions in social skills
assessment and intervention for elemen-
tary and middle school students. *Excep-
tionality*, 9(1), 19-32.
- Ellis, A. (1979). *Reason and emotion in psy-
chotherapy* (2nd ed.). Secaucus, NJ :
Citadel.
- Fine, L. (2002). Graduation rates up for spec.

- ed. students, report says. *Education Week*, 21(37), 24-36.
- Gallagher, C. J. (2002). Stories from the strays: What dropouts can teach us about school. *American Secondary Education*, 30 (3), 36-47.
- Gardner, H. (1978). *Developmental psychology*. Toronto: Little, Brown and Company.
- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorder of children and youth*. (7th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Schuster.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for educators* (pp.3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1 (3), 232-242.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G. (2003). Brief report: Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 232-242.
- Merrel, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: recent developments, best practice, and new directions. *Exceptionality*, 9(1&2), 3-18.
- Robert, R.D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standard for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotion intelligence. Imagination, *Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Scanlon, D., & Mellard, D. F. (2000). Academic and participation profiles of school-age dropouts with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68(2), 239-258.
- Sternberg, R. J. (1994). Intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Thinking and problem solving* (pp.263-288). San Diego: Academic Press.
- Sternberg, R. J. (2000). The concept of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp.141-158). New York: Cambridge University press.
- Wells, D., Miller, M., Tobacyk, J., & Clanton, R. (2002). Using a psychoeducational approach to increase the self-esteem of adolescents at high risk for dropping out. *Adolescence*, 37(146), 431-434.
- Youngman, M. B. (1979). Assessing behavioural adjustment to school. *British Journal of Educational Psychology*, 49(3), 258-64.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.

Bulletin of Special Education 2005, 28, 25-48
National Taiwan Normal University, Taiwan, R.O.C.

THE MULTIPLE ASSESSMENTS INTEGRATED INTO EMOTIONAL GUIDANCE PROGRAM OF JUNIOR HIGH SCHOOL DROPOUT STUDENTS IN AN ALTERNATIVE SCHOOL NAMED TSYR-HUEI CLASS

Chih-Ping Chen

Ying-Ru Meng

National Chia-yi School for the Mentally Retarded National Hsin-Chu Teachers College

ABSTRACT

The purposes of this study are to integrate multiple assessments into Emotional Guidance Program (EGP) and to investigate two concerns: 1.The performances and connections between Emotional Intelligence (EI) and School Adjustment (SA) ; 2.The EI, SA effects of EGP of junior high school students in an alternative school named Tsy-r-huei class. A nonequivalent quasi-experimental design of pre-posttest follow-up test is adopted in this study. Two classes of the second grade junior high school students in Tsy-r-huei class in Towyang County are selected as subjects. One class which included 13 students is the experimental group; the other class which included 12 students is the control group.

The major findings are as followings:

1. The EI and SA of all subjects are significantly worse than other juveniles of the same second grade. There is a significant connection between EI and SA (adjustment, students' edition) . There is a negative significant connection between EI (especially expression of emotion) and perceptual organization of WISC-III; In all subjects, the males, enrolment for second semesters, truant

over 3 days, deprived, poor parenting, are dangerous factors of some mal-SA.

2. Placement of subjects in Tsyr-huei class can help them to improve some behavioral problems; however, can't help some subjects to improve homesick and exclusion from the groups. Impulsive or anxious subjects are easy to drop out. The expression and regulation of emotion are the worse part of EI of the subjects. Attack, violation, and exclusion from the groups are the worse part of SA of the subjects.

3. There are effects of EGP for promoting subjects' EI. There is no effect on SA, but there are effects on withdrawal/timidity, communication skills and studies (teachers' edition) . However, some SA are getting worse (anxiety, students' edition; adjustment, extroverted problems, teachers' edition ; initiative, peer group's edition) . When some SA (anxiety, students' edition; initiative, peer group's edition) are getting worse, subjects are easy to drop out. If subjects' regulations of emotion aren't promoted, teachers will not often think highly of subjects' progressive behaviors but mal-adjustment. According to the attendance records and the feedback of EGP, EGP is helpful to the experimental group.

Keywords: Multiple Assessments, Emotional Intelligence, Adjustment, Dropouts, Alternative.