

國立臺灣師範大學教育心理學系
教育心理學報, 民75, 19期, 177—218頁

理情教育課程對國中學生 理性思考、情緒穩定與自我尊重之影響*

吳麗娟

本研究旨在針對國中學生之身心特質及實際需要，設計一套適用的預防性輔導課程——「理情教育課程」，探討其對國中學生理性思考、情緒穩定及自我尊重的影響，並比較不同性別、不同智力水準學生的差異情形。本研究中試驗性研究對象，為臺北市立弘道國民中學二年級的學生兩班計82人。正式實驗研究對象取自臺北市立明德國民中學二年級的學生八班計380人，隨機分派四班為實驗組，接受理情教育課程，四班為控制組，接受一般輔導活動課程。兩組教學皆由研究者親自擔任，每週進行二次教學，各為期六週（10小時）。以自編之「理性觀念測驗」（測課程內容習得）、「自我態度量表」（測自我尊重）及自行修訂的「個人信念量表」（測非理性觀念）、「情緒穩定性量表」（測情緒穩定）為評量工具，所得資料分別以重覆量數二因子變異數分析和二因子共變數分析進行處理。本研究主要發現如下：(1)實驗課程對增進理性思考有顯著的效果：①實驗課程對增進理情教育課程內容的習得，有正向的效果。②實驗課程對減低非理性觀念，有正向的效果。(2)實驗課程對增進情緒穩定性有顯著的效果。(3)實驗課程對自我尊重沒有影響。(4)在增進理性思考、情緒穩定、自我尊重等方面，男女生的實驗效果均無顯著差異。(5)在減低非理性觀念及增進情緒穩定方面，高智力組學生的實驗效果優於低智力組學生；在增進理情教育課程內容習得及自我尊重方面，高、低智力學生的實驗效果則沒有顯著差異。本研究並根據研究結果和心得，提出若干建議以供未來研究之參考。

一、研究動機與目的

個體的「認知」、「想法」足以支配其行為與生活已是極明顯的事實；往往讓我們難過、痛苦的，不是事情的本身而是我們對事情的解釋和看法。Abert Ellis 在1950年代所創立的「理性—情緒治療」(Rational Emotive Therapy；簡稱 RET) 即根據上述論點發展而成，主張情緒源自想法、理念，個體可藉著改變想法來改變情緒，此理論似亦適用於我國社會中。蓋我國傳統道德教育強調服從、克己，講求道德制裁且偏重教條與誠命，在我們成長過程中有太多的教條約束著我們，生活在數不清的「應該」中，而這些「應該」、「必須」的想法若不能因應環境的需要和自己的能力加以調整，而只是一味盲目遵循、不知變通，則往往會妨礙我們對事情客觀的看法，成為處事的絆腳石、情緒困擾的根源。這個現象和 RET 的基本假設不謀而合，其假設是：「情緒困擾，幾乎都包括了強烈的『應該』、『絕對』的想法，個體若能完全放棄他們不合理的『應該』、『必須』，則可減少情緒困擾的產生」(王淑俐，民73；呂祖琛，民64a；周鍾淡，民71；紀文祥，民67；鄭樹明，民73；Ellis, 1974a, 1977a；Ellis & Abrahms, 1978)。由此可見，理情治療似可試用於我國。然

* 本文係作者碩士論文的概要，研究期間承蒙吳武典教授悉心指導，謹此致謝。資料的處理得到師大教育心理系助教林世華先生協助甚多，併此致謝。

而，近年來由於社會型態的變遷和專業輔導人員的嚴重匱乏（王鍾和等，民69；吳武典，民69；Digiuseppe, 1975a；Knaus, 1977b；Meyers & Cohen, 1984），預防發展取向的心理衛生教育課程應運而生，許多心理學家和教育學者試着將心理治療應用於學校情境中或開始發展適用於學校的心理健康課程（許慧玲、許錫珍，民69；陳若璋，民69；Digiuseppe, 1975a；Ellis, 1971a；Katz, 1974；Knaus, 1977a, 1979；Knaus & Bokor, 1975；Weinstein & Fantini, 1970），而理情教育課程（Rational Emotive Education；簡稱 REE）即是將 RET 應用於學校的一個預防性輔導課程。研究者鑒於現今學生所面對的社會較往昔複雜，需要預防性的輔導課程增進其生活適應能力，並有感於觀念正確與否，影響青少年人格發展甚鉅。故針對國中學生設計一套理情教育課程，以增進學生心理健康，並提供具體而實際的方案供輔導人員參考之用。具體言之，本研究之目的如下：

1. 探討理情教育課程實際應用於國中輔導活動之可行性，並了解課程實施之困難，提供未來研究參考。

2. 探討理情教育課程對國中生理性思考、情緒穩定和自我尊重之影響，並比較不同性別、不同智力水準學生的差異情形。

二、文獻探討

近年來認知行為治療興起，主張不適應行為可能源於認知的缺陷或不適當的自我內在語言（self-verbalization），治療的主要目標即在於改變個體不正確的思考型態（Digiuseppe, 1975a；Ellis, 1979b；Eluto, 1981；Kazdin, 1978；Mahoney, 1974；Meichenbaum, 1977；Myers & Cohen, 1984），此一論點的有效性，已由許多實證研究中得到支持（Kazdin, 1974；Kendall & Hollon, 1979；Mahoney, 1974；Mahoney & Thoresen, 1974；Rimm & Masters, 1979；Wilson & O' Leary, 1980）；而 RET 即屬於認知行為治療的一環（Trexler, 1977）。RET 的有關研究亦相當多，結果多支持 RET 的有效性（何長珠，民73a；Digiuseppe et al., 1979；Ellis, 1971b, 1973c, 1974b, 1979a；McGovern & Silverman, 1984；Trexler, 1977），故 RET 的應用與發展極為迅速，目前正廣泛地運用在各領域和各種問題、對象上（何長珠、何真，民73；呂祖琛，民64b；Ellis, 1977b, 1979a, 1979c；Ellis & Blum, 1967），而許多以 RET 為基礎所發展出來的心理治療、輔導的理論或技巧其成效亦佳，如「理性行為治療」（Rational Behavioral Therapy）、「理性自我分析」（Rational self-analysis）、「理性階段導向治療」（Rational stage-directed therapy）、「系統理性重建法」（Systematic rational restructuring）（吳宗賢、黃淑英，民73；程玲玲，民70；Goodman & Maultsby, Jr., 1978；Mahoney, 1974；Maultsby, Jr., Knipping & Carpenter, 1974；Maultsby, Jr., 1975；Maultsby, Jr., 1984；Tosi & Reardon, 1976；Wilson & O' Leary, 1980）。然而 RET 所採用的方式多為具體的、教育的、高度教導取向的，本身就是一個教育模式，故特別適用於教育情境中的一般正常青少年（Digiuseppe, 1975b；Ellis, 1971a, 1971b, 1971c, 1973a, 1973b, 1974b, 1975, 1979a；Gerald & Eyman, 1981；Knaus 1977a, 1977b, 1979），而且由學校老師、父母、督導等非正式的觀察和 Ellis、Knaus 的許多著述中，都提出相當多有力證據，說明青少年的確可經由教導其理性觀念，來增進挫折忍耐力、減少焦慮、建立信心和改善其行為，這些結果亦顯示理情教育十分適用於教室情境中的正常青少年。

REE 是適用於一般班級教學的預防性情感教育（affective education）課程，以 RET 為基礎，強調個體解決問題的方法和自我接納的哲學，目的在建立正確的信念、理性的思考，幫助個體能以客觀的事實為思考、行動的基礎；並提供許多自我幫助（self-help）的技術，使得個體本身成為解決困擾的最好資源（Ellis & Harper, 1979；Harris, 1976；Knaus, 1977a, 1977b, 1979）

。REE 有二個基本假設：(1)思考產生情緒；(2)認知是可替換的。個體首先要能了解其負向的自我語言，向其不合邏輯的推理挑戰並以理性自我語言代之；教育的歷程即是融合、熟悉這些步驟，而輔導員主要是扮演教師的角色，把握教學中每個機會教導學生 RET 理論，以增進其理性思考的能力。以下分別就幾個層面，進一步探討 REE 的內涵。

(一)理情理論與理性思考

非理性想法與心理適應良好與否，有極密切的關係，當一個人有非理性想法時常會引起情緒困擾，常會覺得焦慮、罪惡感、無價值感、沮喪等(Digiuseppe, 1975a; Ellis, 1979b; Higginbotham, 1976; Jourard & Landsman, 1980; Lohr & Bonge, 1981; Wessler, 1976; Young, 1974a)，而唯有理性的思考，才能導致合理、和諧的生活。所謂「理性思考」係指能以客觀事實為基礎的理性、合邏輯的思考方式。Maultsby(1975)曾提出理性思考的五個標準：(1)它是以事實為基礎的，(2)能保護你的生活的，(3)能使你更迅速達到你的目標的，(4)能使你和別人保持良好關係的，(5)可防止情緒困擾產生的。故一個理性思考者，能以客觀、合理方式觀察行為表現，不受外界評價左右並能對事理做正確的分析，過有效的生活。

探討理情教育對增進理情課程內容的習得、提昇理性思考能力和減低非理性觀念效果之研究，不勝枚舉，幾乎有關理情教育的研究，多會探討此一主題，且大多顯示有顯著的成效。Digiuseppe (1975a)、Harris (1976)曾分別以中小學學生為研究對象，將 REE 與另一種心理健康課程相互比較，並以二個工具作為測量理性思考的指標：一為測量受試對課程內容習得的程度，二為評量受試非理性觀念的多寡；結果顯示接受 REE 的學生在二個量表上的得分皆顯著的高於控制組。此外，尚有許多實證研究顯示 REE 的確有助於學生理性思考的提昇與非理性觀念的減少(Casper, 1983; Digiuseppe et al., 1979; Geizhals, 1981; Jacobs & Croake, 1976; Katz, 1974; Keller et al., 1975; Leibowitz, 1980; Lipsky et al., 1980; Miller & Kassinve, 1980; Wakefield, 1983)。然而，上述的研究中，多缺乏不同性別、不同智力間的比較，而且同樣的研究變項，在我國是否仍能得到同樣的研究結果，亦值得商榷；再加上國內學者對於此一主題的研究十分匱乏，故此類主題仍有待進一步的研究。

(二)理情理論與情緒穩定

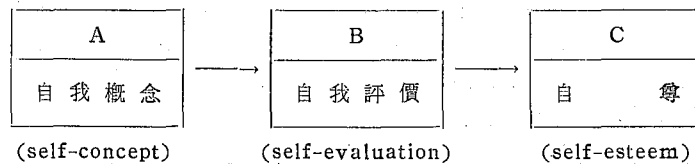
Ellis (1957, 1973d, 1979b)認為人的情緒在本質上是一種態度 (attitude)、認知的過程，而且大多是一種成見的、偏執的、評判的想法。一個人的情緒不但導自於個人的哲學信念，且會因為這些觀念的不改變而持續下去，故我們可經由改變我們的想法來控制情緒。青少年的情緒強烈而不穩定，並仍以感性為主，理性反應較少(林再連，民68；胡秉正，民69；胡海國，民66；黃堅厚，民69)，需要有適當的情感教育課程來增進其情緒與心理的成長。而理情教育則是十分適用於青少年的情感教育，其對於青少年常有的情緒反應，如：自卑、羞怯、罪惡感、焦慮、煩惱、嫉妒、沮喪等，當能提供適當的疏解途徑，對於青少年的情緒穩定性的提昇有很大的助益。

情緒穩定性常是情緒成熟的必備條件，亦是一個人適應良好與否的指標，因此許多研究藉著探討 REE 與心理症狀的關係來了解 REE 對增進情緒穩定的效果。在這方面的研究很多，例如：Keller et al. (1975)曾以30個六十歲的老年人為研究對象，探討 REE 課程在減低非理性思考和自我報導的焦慮 (self-reported anxiety) 上的效果，結果顯示 REE 有助於非理性思考和焦慮的減低。Knaus (1977a)也提出二個研究結果來支持此一論點：Albert (1972)和 Knaus (1973)皆以五年級學生為對象，驗證 REE 對減低焦慮的有效性，結果發現 REE 組的焦慮分數皆顯著低於控制組。此外，探討 REE 對減輕焦慮及精神官能症成效之研究亦不少，有些研究結果有積極的正向效果(Digiuseppe, 1975a; Jacobs & Croake, 1976; Miller & Kassinve, 1980)，有些則否(Eluto, 1981; Leibowitz, 1980; Rose, 1983)，這可能和其應用的對象、進行課程的時間長

短等因素有關，故可對各個變項和影響因素作進一步之探討分析。

(三) 理情理論與自我尊重

對自尊頗有研究的 Coopersmith (1967)，曾對自尊作如下的定義：「自尊是個體對自己價值的主觀判斷；換句話說，是指個體對自己所做的經常性、整體性的評價，也就是他對自己的能力、重要性、成敗與價值感等方面所持贊許或貶抑的態度。」(Katz, 1974)。Allport 認為自尊是自愛 (self-love) 或以自己為榮 (self-pride) 的意思 (莊耀嘉, 民70)；Crandall (1973) 認為自尊是根據某些事實為基礎，喜歡自己、尊重自己的表現，Lawrence (1981) 則認為自尊是個體對自己心理、身體各方面特質的情感性評價；對理情治療頗有研究的 Grieger (1975) 則應用理情理論的模式提出「自尊 A-B-C」(如圖一所示)：



圖一 「自尊 A-B-C」圖

他認為：自尊是自我評價過程的最終產物；所以，自尊的產生(C)，不是個體所持有的特質本身(A)，而是他對此特質自我評價的結果(B)；換言之，不是因為個體對自己持有某些特質(A)，產生了自尊(C)，而是個體對他的特質所作的自我評價的過程，才導致自尊(C)的產生。

許多情緒困擾者尋求治療，多半是自尊方面的問題，也就是自我評價結果出了問題，這大多是因為他的自我評價的方式錯誤，故需要予以矯正。理情理論是最適合處理自尊方面問題的方法 (Greiger, 1975)，其主要目標即是教導個體能更自我接納，減少自我貶損的行為，強調無條件的自我接納與自我尊重 (Ellis & Blum, 1967)。而 REE 亦強調教導青少年一個自我接納的哲學觀，使其瞭解成功雖然是每個人所冀求的，但失敗也只是不幸，並不會減損一個人的價值，故不管他們是成功或失敗，他們都可無條件的接納自己，不需要藉著學業成就或社會的判斷標準來肯定自己的價值。此外，教師應幫助青少年能更正確的知覺、評價和解釋其經驗，並以問題中心 (problem-centered) 的方式自我評價，而不要以自我中心取向 (self-centered) 來評價自己 (Baisden et al., 1982)，換言之，使青少年能將自己的「人」和「行為」分開，不以行為來判定自己的價值並了解「當我行為不當或犯錯時，這只代表我這件事沒做好，並不代表我是個沒用的人」。總之，教師需使青少年了解他的價值觀、想法導致困擾的產生，並教導他放棄整體性的自我評價，不評價他「自己」、他的全體、他的本質，而只評價他的行動、作為或一些特別的能力和具體的行為表現 (Ellis, 1984; Greiger, 1975)，使個體能「享受」(enjoy) 自己，而非「證明」(prove) 自己，並達自我接納之目標。故理情理論在增進自尊與自我發展上實扮演一重角色。理情理論與自我尊重的有關研究頗多，而理性思考與自尊之間是否有密切關係，亦是常探討的主題；一般而言，一個理性思考者應具較少的非理性想法和較高的自尊。Daly & Burton (1983) 認為非理性想法可視為低自尊的癥候，當個人價值提昇時，非理性觀念即可消去。故他們以 251 個大學生為對象，探討非理性觀念與自尊的關係，結果發現自尊和非理性想法間有顯著的負相關，而且有四個非理性想法可用來預測低自尊，表示自尊是非理性想法內的一個潛在變項，自尊可視為是理情治療中的一個重要因素。而有關 REE 應用於自尊上之研究亦不少，但結果分歧。Cangelosi et al. (1980) 以十二週理性思考團體經驗來增進青少年的自我概念，結果顯示有很大的幫助；此外 Knaus & Bokor (1975)、Katz (1974) 的研究結果亦顯示 REE 有助於自我概念的提昇。然而，仍有為數不少的研究結果顯示，REE 對於自我概念的

增進並無助益。例如：Brody (1974) 將 REE 應用於中收入學區的48個五年級學童上，探討 REE 對學童焦慮、自尊、挫折忍受力的影響，進行十二週的 REE 後，結果顯示 REE 對自尊的提昇沒有幫助。Casper (1983) 以80個六年級學生為對象，探討 REE 與傳統教育對學生的學業成就與自尊的影響，結果顯示 REE 對自尊有效的假設未獲支持。在研究 REE 對聽力受損學生自我接納、理性想法的效果研究中，發現 REE 對自我概念的增進沒有幫助 (Geizhals, 1981)。在 Harris (1976) 和 Rose (1983) 的研究結果中，也獲得同樣的結論。由此可知，有關 REE 與自尊之關係的研究結果，十分紛歧，有待更多的研究來探討。

四、理情理論與智力、性別

智力高低在 RET 中是一個重要因素，一般而言，認知能力受阻者大多不適宜進行 RET。Roush (1984) 也贊同此一論點，他認為認知能力有限的青少年在學習理情教育上常會遇到問題，此外，Digiuseppe et al. (1977) 也曾指出兒童智力能力的程度和其獲得理情理論的認知原則的能力有關係 (Wasserman & Vogrin, 1979)。然而，亦有人持相反意見，認為低智商 (約80) 兒童也可以成為教室中的思考者 (楊麗文, 民73)。

探討不同智力水準對理情教育效果的影響的有關研究不多，研究結果似乎顯示不同智力水準與 REE 的效果，並無顯著關係 (Eluto, 1981; Lipsky, et al., 1980; Miller & Kassonov, 1980)。雖然有此傾向，但仍不宜太快下結論，尤其智力會影響學習成效之說，有其理論背景，故此一論題仍須作進一步的探討。蓋 Ellis 認為雖然理情治療對較聰明的人較有效，但它對能力有限 (limited abilities) 的人也有效，只要智力不要過低即可。基於此，我們可以假設：低智力者雖然效果遜於高智力者，但仍然有效；又因為二者在認知能力上有差異，我們尚可假設：理情教育課程對高智力者會較低智力者有效。故本研究假設理情教育的效果會隨著智力的高低而不同。

「男女有別」乃極明顯之事實，但對於兩性差異的研究，一直很有爭論。一般而言，關於男女性別間差異的研究，可分為很多方面：能力、語言、知覺記憶、興趣、人格適應、學業成就、職業選擇……等，有關的研究不勝枚舉 (張春興, 民65; 張春興等, 民66; 盧欽銘, 民67)，但在探討理情教育課程對男女生理性思考、情緒穩定、自我概念的影響之實證研究則甚少，這是一個未開發的園地，可進一步探討之。

綜上所述，從兒童、青少年到老年人都可成為 REE 的研究對象，而且不但適用一般正常對象，亦可應用於特殊團體中 (Baither & Godsey, 1979; Block, 1978; Buckley, 1983; Devoge, 1974; Eluto, 1981; Geizhals, 1981; Knaus & Mckeever, 1977; Von Pohl, 1983; Wasserman & Vogrin, 1979)，應用範圍很廣，但最常應用的對象仍是教室中的一般正常青少年，而且大部分研究仍以小學生為主 (Digiuseppe, 1975a; Harris, 1976; Katz, 1974)，以中學生為研究對象的則不多見。再者，理情教育在國外正迅速發展中，其對青少年有效的論點，得到許多實證研究的支持 (Knaus, 1977a)，而國內大多僅止於理情治療理論的介紹，較少有應用方面的研究。目前認知方面的相關研究正逐漸發展之中，例如：何長珠 (民73b)、吳英璋等 (民72)、吳英璋 (民74)、袁以燮 (民71)、黃秀瑄 (民70)、陳月文 (民70)、蔡順良 (民72) 等，以認知行為矯治法分別針對考試焦慮、抽煙行為實施具體的訓練計劃；此外，有關國中生活適應研究頗多 (教育部, 民69)，但以輔導理論為基礎所發展的預防取向之輔導課程實證研究，尚不多見。目前只有應用溝通分析 (許慧玲, 民72)、價值澄清 (歐滄和, 民71)、理情治療 (連麗紅, 民73) 等研究，但以理情教育為基礎的輔導課程之實證研究則尚付闕如，故可針對此一領域加以探討。

三、研究問題

根據本研究的目的以及文獻探討的結果，本研究擬探討下列的問題：

1. 理情教育課程是否有助於國中學生的理性思考、情緒穩定和自我尊重？

2. 理情教育課程對國中學生的效果（在理性思考、情緒穩定和自我尊重等三方面）是否隨性別的不同而有不同？

3. 理情教育課程對國中學生的效果（在理性思考、情緒穩定和自我尊重等三方面）是否隨智力的高低而有不同？

方 法

一、研究對象

正式實驗研究之前，本研究以兩班國中二年級學生為對象進行試驗性教學，以作為修訂課程的參考。樣本取自臺北市立弘道國民中學女生前段班一班46人，男生後段班一班36人，計82人。本研究之正式實驗對象為八班國中二年級學生共380人，取自臺北市立明德國民中學。本研究依性別、智力水準自同一輔導教師的十四個班級中，抽取男、女，前、後段班各二班，合計為八個班級，隨機分派四班為實驗組，接受理情教育課程，四班為控制組，接受一般輔導活動課程。

本研究中，研究者根據受試者在「國民中學智力測驗」上的得分，將受試者分為高智力組和低智力組二類。智力測驗分數在平均數正半個標準差，即93.62以上者為高智力組；在平均數負半個標準差，即72.76以下者為低智力組。而前後段學生係指實驗學校依學業成績將所有班級分成二部分，成績較好的班級稱為前段班，成績較差的班級則稱為後段班。

二、實驗課程

(一) 課程特色

本實驗課程主要根據Knaus(1979)的課程設計，並參考Gerald & Eyman(1981)、Harris(1976)、Katz(1974)、Kranzler(1974)、McMullin & Casey(1975)、Young(1974b)等人的課程內容以及Ellis理情治療理論與技巧、家庭作業的設置等綜合編擬而成。本課程除具有預防性、教導性、結構性和統整性外，尚有三個特點：(1)嚴謹性：本課程除了參考許多國外理情課程之外，並綜合研究者實際應用之經驗，逐步發展而成。研究者以漸進的方式將理情原則應用於不同對象上，首先以認知行為策略對一名國中生的考試負向想法進行一個半月的個案研究；再以六名大學生為對象，採教學方式進行兩天的理情研習會，最後，再以兩班國中生為對象，進行約兩個月的大班級教學；如此，由單一受試的治療取向發展至大團體的教學型態，終而訂定本課程之基本架構。(2)活動性：以各種活動方式進行課程教學，乃是理情教育課程之特色，且由實驗研究中亦顯示經由演練、家庭作業、閱讀等活動，可增進課程之效果(Digiuseppe, 1975a; Keller, Croake, & Brooking, 1975)。故本課程上課方式力求生動活潑，每一個單元皆以不同活動方式進行，亦採用絨布板教學，此外，並以漫畫方式編擬理情教育手冊，作為輔助教材。(3)實用性：教師常以課堂上「此時此刻」所發生的情境為例，說明如何應用所學於實際生活中，務使所學與實際生活經驗相配合。

(二) 課程內容

實驗組所接受的十次理情教育課程包括七個主題，十個單元，其單元名稱、目標與主要實施方法及控制組所進行的一般輔導活動教學單元名稱，列於表一。

(三) 理情手冊的編擬

為了便利課程之進行，增進學習的興趣及充實學生知能，研究者乃參考國內外文獻、配合課程內容以漫畫方式編擬了「理情教育手冊」，共計十單元，具教科書、補充教材、家庭作業等多重功能。每個單元內容大致包括八個部分：(1)「溫故知新」：歸納上次單元重點。(2)課程概要。(3)「習作園地」：有許多練習題可自由填寫，內附解答以供自行校對。(4)「我的世界」：即家庭作業。(5)「叮嚀與囑咐」：囑咐下次上課所需準備的事項與物品。(6)「下週預告」。(7)「迴響」：自由填寫意見與補充

表一 實驗組與控制組課程摘要表

控 制 組	實 驗 組			
單 元 名 稱	主 題	單 元 名 稱	單 元 目 標	主 要 實 施 方 法
(一)我的情緒穩定嗎？	(一)認識情緒	(一)感覺、情緒知多少？	說明感覺、情緒的要義。	腦力激盪、「我演你猜」的講述。
(二)如何使情緒穩定？	(二)情緒ABC理論	(二)誰控制我們的情緒？	介紹情緒ABC理論。	「看圖說情緒」、動動腦、區分練習。
(三)我最感興趣的科目		(三)情緒ABC	由演劇中更深入體驗「ABC」理論內涵。	演劇、討論。
(四)如何培養學習的興趣？	(三)主觀與客觀	(四)主觀與客觀	說明主觀、客觀的要義。	區辨練習、「我在推論嗎」、講述、搶答。
(五)我的煩惱	(四)認識理性和非理性和非理性想法	(五)非理性的世界	介紹日常生活中常有的非理性想法。	講述、搶答、歌唱。
(六)如何擺開煩惱？		(六)挑戰的第一步：分辨理性和非理性想法	辨識理性、非理性想法之相異處。	歌曲對抗賽、區辨練習、「不進則退」。
(七)我的人際關係	(五)去除非理性想法	(七)挑戰的第二步：駁斥非理性想法	介紹駁斥非理性想法之技巧。	舉例講述、「偵探大賽」。
(八)如何成為受歡迎的人？	(六)實際應用	(八)真的是世界末日嗎？	練習向「要求」、「災難化」想法挑戰。	舉例講述、「腦中作業」、歌曲創作。
(九)我的職業興趣(一)		(九)向自卑挑戰：缺陷也是一種美	練習向自卑感挑戰。	「主席排」、演劇、優點轟炸。
(十)我的職業興趣(二)	(七)總複習	(十)理情路上你和我	複習、頒獎	帶動唱、搶答。

閱讀讀後感。(8)「補充閱讀」：此乃 RET 中閱讀治療的應用。本手冊為一補充教材，其運用極具彈性，在本研究中多課前發下該單元手冊供預習之用；上課中則配合課程需要機動性使用；課後尚有練習題、家庭作業、補充閱讀供複習、自修之用。

三、研究工具

(一)理性觀念測驗：本測驗係研究者根據本實驗課程的內容、目標與各單元的教學重點自編而成，用以測量受試在實驗課程上認知學習的成效，了解其對課程內容了解、吸收的程度；故分數愈高，表示其對課程了解愈多，愈具理性思考能力。編製時主要參考國外用來測量理情教育課程內容習得的量表，較重要的有 Knaus (1979) 所編的 CSR B (Children Survey Rational Behavior) Form A 與 Form B; Katz (1974) 的 "Rational Emotive Education Content Acquisition Test"; 其他尚有 Maultsby (1978) 的 "Common Belief Scale"、Gerald & Eyman (1981) 所著書中的測驗題目；和 J. B. Rotter 編製，洪有義譯訂 (民63) 的 I-E 量表。但因國情不同，許多題目不適用，故研究者根據上述參考資料之架構和本實驗課程之內涵編擬題目，共73題。命題內容比例則根據本研究課程內容所列出的七個主要概念，每個概念分配 8~12個題目，此七個概念分別為：感覺、A—B—C 理論、事實與意見、人的多樣性、以偏概全、理性或非理性的分辨、

駁斥等。本測驗採選擇方式，作答時請受試在三個答案中圈選其認為最合理、最正確的答案，評分時則參照標準答案，與標準答案相符者計 1 分，與標準答案不同者計 0 分。題目經過預試 286 名國二學生後，進行項目分析與選題，最後得到 52 題的正式測驗。本測驗之信度，以 147 名國中二年級學生為受試，得相隔四週之重測信度 .76；以 375 名國中二年級學生為受試得庫李信度係數 .88，均尚令人滿意。效度方面，本測驗由熟悉理情基本理論者，逐題歸類評判所選之題與課程內容是否符合，以求內容完全符合課程內涵，此可作為內容效度之佐證。此外，本研究假設學習過理情教育課程者在本測驗上之得分會優於未學習過者，故以北市弘道國中學過約二個月理情課程的二年級學生 78 名與未學過理情課程的二年級學生 75 名為受試，就其在理性觀念測驗上的得分進行 *t* 檢定，結果顯示學習過理情課程者的得分顯著地優於未學習過理情課程者。此結果可說明本測驗具有建構效度，且具區分性、鑑別性。再者，Joubert (1984) 認為非理性量表的陳述句具體、明確，易受社會期許的影響，故本測驗除了題目與選項的字詞儘量避免有社會價值的色彩外，並以 272 名國中二年級學生在本測驗上的得分與楊瑞珠 (民 65) 所編製的社會期許量表上的分數求相關，以檢驗社會期許的影響，結果發現二者之相關係數為 $-.1718$ ，未達顯著水準 ($P > .01$)。由此可見受試並未根據社會的要求作答，其在本測驗上的分數與其社會期許傾向並無關係存在。

(二)個人信念量表：本研究中乃以上述之「理性觀念測驗」與本量表為測得「理性思考」之指標。本量表係由研究者根據張幸雄 (民 66) 所編的「非理性觀念量表」修訂而成，用以測量受試的非理性信念和其理性思考的程度。原量表係張幸雄 (民 66) 以 Ellis 所提出的十個非理性觀念為理論依據所編製而成，其編製時參考了 Jones (1968) 所編的「非理性觀念測驗」(Irrational Beliefs Test)、Ellis (1971) 的「性格資料量表」(Personality data form)、Zingle (1965, 1970) 的「非理性觀念問卷」和其他一些人格測驗。原量表共 150 題，適用於高中與大學，未曾應用於國中，故研究者乃加以修訂，以期適用於國中。

為了配合國中生程度，乃將原量表之文字敘述略加修改，並刪除題意不清的題目一題，最後得 149 題之預試量表。量表內容包括正、反二面之敘述句，並採李克特式五點量表方式，有五種作答方式：非常符合、大部分符合、不一定、大部分不符合、非常不符合等五種反應方式，其計分依序為 1、2、3、4、5 分；負向題則採反向計分，未作答者則以 3 分估計之。在本量表上每位受試者可得到十個分量表的分數和整個量表的總分，分述如下：(1) DA——認可需求 (Demand for Approval)。 (2) HE ——高自我期許 (High Self-Expectations)。 (3) BP ——責備傾向 (Blame Proneness)。 (4) FR ——受挫反應 (Frustration Reactive)。 (5) EI ——情緒外控 (Emotional Irresponsibility)。 (6) AO ——過分焦慮 (Anxious Overconcern)。 (7) PA ——逃避問題 (Problem Avoidance)。 (8) DE——依賴 (Dependency)。 (9) HC——改變的無助感 (Helplessness for Change)。 (10) PE——完美主義 (Perfectionism)。 (11) TOTAL ——總分。受試在本量表上得分愈高，表示其非理性的傾向愈強，理性思考的程度愈低。為了避免受試者可能的社會期許心態，將本量表定名為「個人信念量表」。

預試量表以 286 名國二學生為對象進行預試，並經項目分析後選出 131 題為正式量表中的題目。本量表之信度以 151 名國中二年級學生為受試，得各分量表及全量表之內部一致性係數和相隔四週的重測信度，其數值如表二表示。

效度方面，原量表編製時，曾邀請十六名評判者就量表內容評定那些題目是測量 Ellis 的第幾個非理性觀念，以求量表內容合乎理論，可為內容效度之指標。為了解本量表所受社會期許因素影響的大小，乃以 272 名國中二年級學生在本量表上得分與楊瑞珠 (民 65) 所編製的社會期許量表上的分數求相關，二者之相關係數為 $-.1940$ ，未達顯著水準，由此可見受試在本量表上的分數與其社會期許傾向並無關係存在。

表二 個人信念量表之內部一致性係數及重測信度

信 度	一	二	三	四	五	六	七	八	九	十	全量表
內部一致性係數	.81	.77	.63	.82	.65	.82	.76	.68	.74	.67	.93
重測信度係數	.80	.83	.64	.81	.71	.81	.75	.66	.75	.71	.90

註：所有相關係數均達 .01 顯著水準

(三)情緒穩定性量表：本量表係由研究者根據徐蓓蓓(民72)修訂的「情緒穩定性量表」再加以修訂而來，用以測量受試的情緒穩定性程度。原量表係由徐蓓蓓(民72)根據 H. J. Eysenck 與 Glenn Wilson 在 1975 年所編製的 Emotional Instability-Adjustment Questionnaire 修訂而來。Eysenck & Glenn (1978) 認為情緒不穩定性 (Emotion Instability) 包括下列七個因素：(1)低自我尊重 (low self-esteem)，(2)缺乏幸福感 (lack of happiness)，(3)焦慮 (anxiety) (4)強迫觀念與強迫行為 (obsessiveness)，(5)缺乏自主性 (lack of autonomy) (6)慮病性 (hypochondriasis)，與(7)罪惡感 (guilt)；此一論點符合本研究之需要，故以此為評定受試情緒穩定性之理論依據。原量表適用於成人，故修訂以期適用於國中。原量表共70題，每個因素各10題，七個因素的題目交替排列，預試時其題數不變，但將其文字略加修改，以符合國中受試程度，作答方式亦由「是」、「否」強迫勾選方式修改為「1」、「2」的圈選方式。量表內容包括正、反二面的敘述句，計分時，在正面敘述句上答「是」者給1分，答「否」者給0分；在反面敘述句上答「是」者給0分，答「否」者給1分，凡未作答者，以0.5分估計之。本量表以各因素之總分作為情緒穩定性的指標，故受試在量表上得分越高，表示其情緒越穩定。預試量表以375名國二學生為受試進行預試，並經項目分析後，選取 CR 值在 3.0 以上的題目，得49題之正式量表。本量表之信度，以135名國中學生為受試，得相隔五週之重測信度 .74；以375名國中二年級學生在量表上的作答結果求得 Cronbach $\alpha = .91$ ，均令人滿意。

(四)自我態度量表：本量表係研究者根據國外許多自我尊重、自我接納量表自編而成的自尊量表，主要用以測量受試自我尊重、自我接納的程度。本研究乃以 Coopersmith (1967)、Crieger (1975) 二人對「自尊」所下的定義及 Baisden, Lindstorm, & Hector (1982) 對自尊與自我接納二者關係的闡述，為編製本量表之理論依據。Coopersmith (1967) 認為「自尊」是指對自己所作的主觀價值判斷 (Katz, 1974)。Crieger (1975) 則認為「自尊」是自我評價的結果，是一種態度而不是情緒的感覺。蓋「自尊」(self-esteem) 與「自我接納」(self-acceptance) 二者之定義相近，難以區分，在許多文獻中亦多顯示二者有中高度相關 (Crandall, 1973; Legg, 1981)。然而依 Crandall (1973) 的觀點，自我接納可視為高自尊的必要但非充分的條件，Baisden et al. (1982) 亦認為自尊和自我接納是不相同的。自我接納是對自己的一種態度，但未包含自我評價的意味；而自尊則是一種正向的自我評價，有決定自己價值或好、壞程度的含意在。綜合上述觀點，本量表之內涵以「自我接納」為核心，但除了消極的自我接納態度外，尚有更積極的喜歡自己、肯定自己價值的正向自我評價意義，並且較偏重於個體對己人格特質、能力、重要性與價值感方面的評定，較不涉及對家庭、學校、身體及社會方面的評量。

在編製時主要參考 Rosenberg (1973) 所編製的 Self Esteem Scale; Coopersmith (1973) 所編製的 Self Esteem Inventory 和 Katz (1974) 在其博士論文中所採用的 Self Esteem Inventory；其他尚參考 Berger (1973) 的 Expressed Acceptance of Self Scale, Phillips (1973) 的 Self-Acceptance Scales, Eagly (1973) 的 Janis-Field Feelings of Inadequacy Scale 和國內一些有關的測驗。預試量表85題，經過預試、項目分析並依



本研究之需要選取臨界比高於5.23的題目，但鑒於臨界比乃是取受試得分高、低二極端做為分析之依據，忽略了中間得分者，故再以各題與總分之相關係數作為選題的參考標準，選取與總分相關高於.34的題目，得正式量表60題。本量表內容包括正、反二面之敘述句，請受試依照自身的感受，自「非常符合」、「大部分符合」、「不一定」、「大部分不符合」、「非常不符合」五種反應方式中選答，其計分依序為5、4、3、2、1分；負向題則採反向計分，未作答者，則以3分估計之。在本量表上得分高者，表示其自我接納程度較高，較能自我尊重。本量表之信度以171名國中二年級學生為受試，得相隔四週的重測信度.85，在內部一致性方面，所求得的Cronbach $\alpha = .96$ ，均頗為理想。效度方面，本量表編製時，曾請多位專家評定，以求量表內容合乎理論依據，並以郭為藩（民64）所編製適用於國中的自我接納量表——「自我態度問卷」為效標，以考驗本量表的效標關聯效度。以171名國中二年級學生為對象，實施研究者自編的「自我態度量表」和郭氏的「自我態度問卷」，求得本量表之得分與「自我態度問卷」分數的相關為.85，達顯著水準（ $P < .05$ ）。

(四)社會期許量表：本量表係由楊瑞珠（民65）參考二個社會期許量表所編製而成，此二個量表分別為楊國樞根據Marlowe-Crown Social Desirability Scale所編譯的社會期許量表，和Crandall, Crandall & Katkovsky (1965)所編製的兒童社會期許量表。此量表用以了解受試是否按照社會的期許作答，其內容可分為二類，一類是符合社會要求的陳述句而事實上不是一般受試者所能作到的行為，另一類語句內容則是一般受試者常做，但却不為社會所贊許的行為。此二類題目得分之和即為受試者在社會期許量表上的分數。本量表以小學四年級學生為對象，所求得的折半相關係數為.76。

(五)理情教育課程評鑑表：本表係使用於進行理情教育課程的實驗組中。主要是用以評量本次實驗課程的成效，由學生個別的反應來了解課程之優劣處與其主觀的感受，以作為進一步研究改進的依據，所得結果只作參考之用，未作量化方面的考驗。本表係由研究者自編，內容包括對課程內容與方式的感想、批評與建議，作答方式則採開放式的問答及選擇的方式進行。本表於第十次課程結束後，發給實驗組學生填答。

四、實施程序

本研究之實施過程，大致可分為七個階段：(一)準備階段。(二)研究工具的編製與修訂。(三)實驗課程和手冊的編擬。(四)行政協調與選定受試。(五)實施前測。(六)進行實驗處理。(七)實施後測等七個階段。

五、資料分析

實施完所有量表後，研究者即着手整理資料。首先核對姓名、座號，將各個受試四次量表予以合併，凡前後測或四個量表資料不全者及缺少智力分數的不全資料，均予以剔除，計得有效卷336份。然後將受試的有關資料和各變項資料登錄於電腦磁帶上，再轉錄到國立臺灣師範大學電算中心Perkin-Elmer 3220型計算機磁碟上。研究者經終端機螢幕檢查登錄資料是否合理、正確，確定無誤後即進行計分處理和統計分析。本研究採用下列統計方法分析各項資料，以驗證各項研究問題：

1.以重覆量數二因子變異數分析統計法驗證研究問題一。分析控制組與實驗組之前後測，在四個依變項上的變化情形。

2.以二因子共變數分析法驗證研究問題二，分析不同性別對於四個依變項的影響。分析時，四個依變項個別處理，以各變項前測分數及智力測驗分數、學業成績作共變項。

3.以二因子共變數分析法驗證研究問題三，分析不同智力（高智力、低智力）對於四個依變項的影響。分析時，四個依變項個別處理，而僅以各變項的前測分數作共變項。

以上各種統計分析均以 $\alpha = .05$ 為顯著水準進行考驗，並且皆以SPSS (Statistical Package for the Social Science) 程式在師大電算中心進行統計分析處理。

在進行共變數分析統計法之前，研究者先進行(一)相關顯著性考驗，即依變項與共變項之間的多元

相關不等於零的假設考驗。(二)組內迴歸係數同質性考驗，即組內迴歸係數不等的假設考驗。若符合上述共變數分析之基本假定，即可繼續進行共變數統計分析。假設考驗結果顯示：共變項與依變項的相關係數不等於零，表示二者有相關存在；而且，組內迴歸線之斜率差異未達顯著水準，故符合共變數分析中迴歸係數同質之基本假定。

結 果

茲將本研究結果簡述如下：

一、兩組受試在各依變項上前後測得分之差異考驗分析

茲將各依變項實驗處理效果「組別×測別」顯著之情形，摘要列於表三。

表三 各依變項實驗處理效果「組別×測別」顯著情形之摘要

	課 程 習 得	非 理 性 總 分	1 認 可 需 求	2 高 期 許	3 責 備 傾 向	4 受 挫 反 應	5 情 緒 外 控	6 過 分 焦 慮	7 逃 避 問 題	8 依 賴	9 改 變 的 無 助	10 完 美 主 義	情 緒 穩 定	自 我 尊 重
實驗、控制組(A)		**	*	*								*		
前、後測(B)		**	**	*			**	**	*		*	*	**	**
交互作用(A×B)	**	**	**	**	**	**	**	**	**		**	**	**	
單純效果(A)	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	

註：「+」表示實驗組在後測得分上較前測進步

1~10阿拉伯數字代表十個非理性觀念

* $P < .05$, ** $P < .01$

實驗組與控制組在課程內容習得、非理性觀念、情緒穩定與自我尊重上前後測得分之平均數與標準差如表四至表七所示，其經過重覆量數二因子變異數分析的結果顯示，除了非理性觀念分量表八「依賴」與自我尊重外，其餘各依變項其組別與前後測間的交互作用皆達顯著水準——(1)課程內容習得， $F_{(1,334)}=12.97$, $P < .01$ (2)非理性觀念總分， $F_{(1,334)}=24.86$, $P < .01$ (3)分量表一：認可需求， $F_{(1,334)}=15.54$, $P < .01$ (4)分量表二：高自我期許， $F_{(1,334)}=7.83$, $P < .01$ (5)分量表三：責備傾向， $F_{(1,334)}=12.42$, $P < .01$ (6)分量表四：受挫反應， $F_{(1,334)}=12.97$, $P < .01$ (7)分量表五：情緒外控， $F_{(1,334)}=13.34$, $P < .01$ (8)分量表六：過分焦慮， $F_{(1,334)}=8.62$, $P < .01$ (9)分量表七：逃避問題， $F_{(1,334)}=17.21$, $P < .01$ (10)分量表九：改變的無助感， $F_{(1,334)}=8.37$, $P < .01$ (11)分量表十：完美主義， $F_{(1,334)}=8.29$, $P < .01$ (12)情緒穩定， $F_{(1,334)}=8.59$, $P < .01$ 。經進一步單純主要效果考驗結果顯示：實驗組在接受 REE 課程後，在課程內容習得分數上有顯著的進步；在非理性觀念總分、認可需求、高自我期許、責備傾向、受挫反應，情緒外控、過分焦慮、逃避問題，改變的無助感和完美主義的分數有顯著的降低；在情緒穩定分數上則有顯著的增高，而控制組之前後測間則皆無差異。綜合以上結果顯示：實驗處理對增進理情課程內容習得、減低非理性觀念、提高情緒穩定皆有正向積極的效果；唯獨在增進自我尊重方面，無法說明 REE 課程對其有正向效果。

表四 兩組受試在「理性觀念測驗」上前後測得分之平均數、標準差

	前 測		後 測	
	平均數	標準差	平均數	標準差
實驗組 (N=168)	38.63	7.65	45.98	7.07
控制組 (N=168)	38.99	7.70	40.65	7.77
全體 (N=336)	38.81	7.67	43.32	7.88

表五 兩組受試在「個人信念量表」上各分量表及全量表前後測得分之平均數、標準差

	前 測		後 測	
	平均數	標準差	平均數	標準差
全量表				
實驗組 (168)	433.27	44.31	414.72	58.63
控制組 (168)	430.83	46.30	432.43	49.14
分量表一				
實驗組 (168)	71.13	9.44	67.27	10.37
控制組 (168)	72.85	9.86	72.72	10.25
分量表二				
實驗組 (168)	60.14	9.21	57.85	11.19
控制組 (168)	61.20	10.08	61.38	10.05
分量表三				
實驗組 (168)	59.67	7.51	57.75	9.81
控制組 (168)	60.01	8.48	61.01	8.96
分量表四				
實驗組 (168)	63.20	10.05	60.49	12.20
控制組 (168)	63.06	11.28	64.07	11.14
分量表五				
實驗組 (168)	38.99	6.11	36.28	7.09
控制組 (168)	38.09	6.54	37.85	6.53
分量表六				
實驗組 (168)	51.14	9.29	47.98	10.71
控制組 (168)	49.64	9.07	49.10	10.53
分量表七				
實驗組 (168)	36.23	7.74	34.15	8.10
控制組 (168)	34.15	8.07	34.73	8.49
分量表八				
實驗組 (168)	48.41	7.63	48.64	7.62
控制組 (168)	48.62	7.77	48.72	7.72

分量表九	實驗組 (168)	38.17	6.82	36.18	8.47
	控制組 (168)	36.68	7.09	36.86	7.57
分量表十	實驗組 (168)	57.17	4.86	35.77	5.59
	控制組 (168)	37.49	4.86	37.63	5.34

* 括號內係各組受試人數

表六 兩組受試在「情緒穩定性量表」上前後測得分之平均數、標準差

	前 測		後 測	
	平均數	標準差	平均數	標準差
實驗組 (N=168)	25.62	10.68	28.43	11.99
控制組 (N=168)	27.77	9.39	28.24	11.78
全體 (N=336)	26.69	10.10	28.34	11.87

表七 兩組受試在「自我態度量表」上前後測得分之平均數、標準差

	前 測		後 測	
	平均數	標準差	平均數	標準差
實驗組 (N=168)	200.74	29.95	211.51	36.75
控制組 (N=168)	203.42	35.92	211.38	39.97
全體 (N=336)	202.08	33.05	211.45	38.33

二、不同性別的受試在各依變項得分之共變數分析

茲將各依變項實驗處理效果「組別×性別」顯著之情形，摘要列於表八。

表八 各依變項實驗處理效果「組別×性別」顯著情形之摘要

	課程習得	非理性總分	1 認可需求	2 高期許	3 責備傾向	4 受挫反應	5 情緒外控	6 過分焦慮	7 逃避問題	8 依賴	9 改變的無助	10 完美主義	情緒穩定	自我尊重
實驗、控制組(A)	**	**	**	**	**	**	**	**	**	*	**	**	**	**
前、後測(B)							**	*	*		*		*	**
交互作用 (A×B)						*								
單純效果(A)						+								

註：「+」表示女生實驗效果優於男生

1~10阿拉伯數字代表十個非理性觀念

* P < .05, **P < .01

不同性別之各組受試在課程內容習得、非理性觀念、情緒穩定與自我尊重上前後測得分之平均數、標準差及調節後之平均數 (adjusted mean) 如表九至表十七所示。其經過二因子共變數分析的結果顯示，除了非理性觀念分量表四「受挫反應」其組別與性別間的交互作用達顯著水準外 ($F_{(1,329)} = 4.62, P < .05$)，其餘的十三個變項皆無交互作用，而非理性觀念分量表四經進一步單純主要效果考驗結果顯示：實驗組女生顯著低於控制組女生，而實驗組男生與控制組男生無顯著差異存在，表示實驗課程對減低女生受挫反應上的效果顯著優於男生。綜合以上結果可知 REE 課程對增進課程內容習得、情緒穩定、自我尊重和減低非理性觀念的效果，並不受性別因素的影響。然，十四個依變項中，除了非理性觀念八「依賴」與自我尊重兩依變項外，其餘各依變項的實驗組與控制組間差異皆達顯著水準，此與前述重覆量數二因子變異數分析結果相吻合，皆顯示本實驗課程對大多數的依變項皆有正向積極的效果。

表九 不同性別之各組受試在「理性觀念測驗」上前後測得分之平均數、標準差

			實 驗 組			控 制 組		
			人 數	平均數	標準差	人 數	平均數	標準差
男	前 測		81	36.95	8.53	82	36.39	9.03
	後 測			44.22	8.42		38.95	8.17
女	前 測		87	40.20	6.40	86	41.48	5.10
	後 測			47.61	5.04		42.28	7.03

表十 不同性別之各組受試在「理性觀念測驗」上後測之調節平均數

	實 驗 組	控 制 組	合
男	45.83	40.31	43.05
女	46.49	40.59	43.56
合	46.18	40.45	43.32

表十一 不同性別之各組受試在「個人信念量表」上全量表及分量表前測得分之平均數、標準差

			實 驗 組		控 制 組	
			平均數	標準差	平均數	標準差
全 量 表	男		435.25	41.64	431.76	41.97
	女		431.44	46.83	429.94	50.31
分 量 表 一	男		70.96	9.13	72.34	10.12
	女		71.29	9.77	73.33	9.63
分 量 表 二	男		61.33	8.86	62.33	8.97
	女		59.02	9.44	60.12	10.98

分量表三	男	61.51	7.19	61.50	7.86
	女	57.95	7.43	58.58	8.84
分量表四	男	63.63	9.53	63.50	10.11
	女	62.80	10.55	62.64	12.35
分量表五	男	38.70	6.21	37.48	6.35
	女	39.25	6.04	38.67	6.70
分量表六	男	52.00	8.41	49.85	8.12
	女	50.34	10.02	49.43	9.93
分量表七	男	36.11	8.06	34.33	8.43
	女	36.33	7.48	33.99	7.76
分量表八	男	46.86	6.65	47.41	8.12
	女	49.85	8.23	49.77	7.70
分量表九	男	38.15	6.89	36.28	6.58
	女	38.18	6.79	37.07	7.56
分量表十	男	37.28	5.11	38.23	4.60
	女	37.07	4.65	36.79	5.03

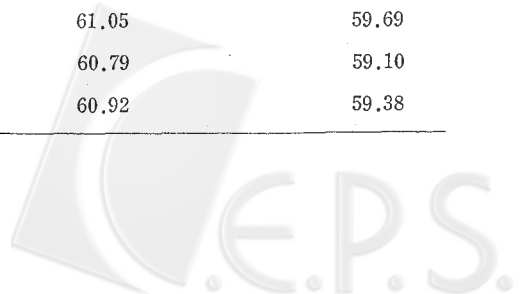
表十二 不同性別之各組受試在「個人信念量表」上全量表及分量表後測得分之平均數、標準差

		實 驗 組		控 制 組	
		平均數	標準差	平均數	標準差
全 量 表	男	418.80	55.58	428.24	43.71
	女	410.92	61.41	436.43	53.77
分量表一	男	67.43	9.67	72.20	10.33
	女	67.13	11.04	73.22	10.21
分量表二	男	59.15	10.91	61.59	9.01
	女	56.63	11.32	61.19	11.01
分量表三	男	59.83	9.71	62.45	8.24
	女	55.82	9.56	56.64	9.44

分量表四	男	61.57	11.82	62.83	9.92
	女	59.48	12.52	65.24	12.14
分量表五	男	35.96	6.65	36.55	6.89
	女	36.57	7.51	39.08	5.95
分量表六	男	48.81	9.79	47.85	10.09
	女	47.21	11.50	50.28	10.85
分量表七	男	34.11	8.22	33.79	9.15
	女	34.20	8.04	35.62	7.76
分量表八	男	47.63	7.09	47.84	7.59
	女	49.57	8.01	49.56	7.78
分量表九	男	35.93	8.36	35.51	7.25
	女	36.43	8.61	38.14	7.69
分量表十	男	36.52	5.69	38.56	4.80
	女	35.08	5.44	36.74	5.69

表十三 不同性別之各組受試在「個人信念量表」上全量表及分量表上後測之調節平均數

	實驗組	控制組	合	
全量表	男	413.24	427.44	420.39
	女	413.29	440.03	426.59
	合	413.27	433.88	423.58
分量表一	男	67.88	71.86	69.88
	女	67.77	72.47	70.11
	合	67.82	72.17	70.00
分量表二	男	58.38	60.26	59.32
	女	58.04	61.76	59.89
	合	58.21	61.02	59.61
分量表三	男	58.29	61.05	59.69
	女	57.44	60.79	59.10
	合	57.84	60.92	59.38



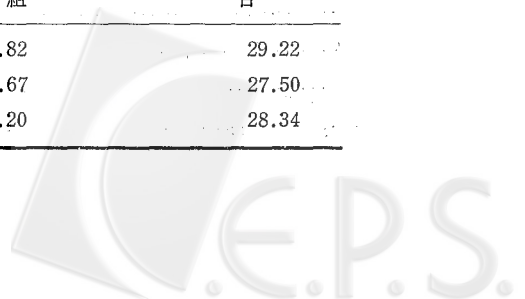
分量表四	男	60.72	62.45	61.59
	女	60.02	65.86	62.93
	合	60.36	64.20	62.28
分量表五	男	35.45	37.01	36.24
	女	36.43	39.27	37.84
	合	35.96	38.17	37.06
分量表六	男	46.96	47.97	47.47
	女	47.68	51.44	49.54
	合	47.33	49.75	48.54
分量表七	男	33.18	34.28	33.74
	女	33.50	36.73	35.10
	合	33.34	35.54	34.44
分量表九	男	35.29	36.26	35.78
	女	36.01	38.46	37.23
	合	35.65	37.39	36.52
分量表十	男	36.30	37.88	37.10
	女	35.42	37.25	36.33
	合	35.84	37.56	36.70

表十四 不同受試之各組受試在「情緒穩定性量表」上前後測得分之平均數、標準差

			實 驗 組			控 制 組		
			人 數	平均數	標準差	人 數	平均數	標準差
男	前 測		81	27.23	10.22	82	29.29	8.59
	後 測			29.82	11.99		31.13	11.25
女	前 測		87	24.11	10.94	86	26.31	9.94
	後 測			27.13	11.92		25.49	11.68

表十五 不同性別之各組受試在「情緒穩定性量表」上後測之調節平均數

	實 驗 組	控 制 組	合
男	29.62	28.82	29.22
女	29.32	25.67	27.50
合	29.46	27.20	28.34



表十六 不同性別之各組受試在「自我態度量表」上前後測得分之平均數、標準差

		實 驗 組			控 制 組		
		人 數	平均數	標準差	人 數	平均數	標準差
男	前 測	81	202.07	30.44	82	212.07	35.44
	後 測		216.28	36.98		223.65	38.77
女	前 測	87	199.49	29.60	86	195.17	34.60
	後 測		207.07	36.18		199.69	37.71

表十七 不同性別之各組受試在「自我態度量表」上後測之調節平均數

	實 驗 組	控 制 組	合
男	217.42	215.52	216.47
女	208.55	204.88	206.72
合	212.82	210.07	211.45

三、不同智力水準的受試在各依變項得分之共變表分析

茲將各依變項「組別×智力水準」交互作用顯著情形，摘錄於表十八

表十八 各依變項實驗處理效果「組別×智力水準」顯著情形之摘要

	課 程 習 得	非 理 性 總 分	1 認 可 需 求	2 高 期 許	3 責 備 傾 向	4 受 挫 反 應	5 情 緒 外 控	6 過 分 焦 慮	7 逃 避 問 題	8 依 賴	9 改 變 的 無 助	10 完 美 主 義	情 緒 穩 定	自 我 尊 重
實 驗、控 制 組(A)	**	**	**	*	**	**	**	*	*		*	*		
前、後 測(B)	**	*				**	**						*	**
交互作用 (A×B)		*	*		*							*	*	
單 純 效 果(A)		+	+		+							+	+	

註：「+」表示高智力組的實驗效果優於低智力組

1~10阿拉伯數目字代表十個非理性觀念

* P < .05, ** P < .01.

不同智力水準之各組受試在課程內容習得、非理性觀念、情緒穩定與自我尊重上前後測得分之平均數、標準差及調節後之平均數 (adjusted mean) 如表十九至表二十七所示。經過二因子共變數分析的結果顯示：十四個變項中共有五個變項在組別與智力水準間的交互作用達顯著水準，分別是：非理性觀念總分， $F_{(1,199)}=20.31, P<.01$ ；分量表一「認可需求」， $F_{(1,199)}=5.80, P<.05$ ；分量表三「責備傾向」， $F_{(1,199)}=6.12, P<.05$ ；分量表十「完美主義」， $F_{(1,199)}=5.02, P<.05$



和情緒穩定， $F_{(1,139)}=5.43$ ， $P<.05$ ，表示REE 課程在此五個變項上的效果會隨著智力水準的不同而不同。而且經進一步單純主要效果考驗結果顯示高智力組的實驗效果顯著優於低智力組。

表十九 不同智力水準之各組受試在「理性觀念測驗」上前後測得分之平均數、標準差

		實 驗 組			控 制 組		
		人 數	平均數	標準差	人 數	平均數	標準差
高 智 力 組	前測	50	42.12	6.33	55	43.16	4.32
	後測		49.46	4.09		45.16	4.67
低 智 力 組	前測	53	34.00	8.91	46	34.15	8.63
	後測		41.40	8.72		35.19	7.74

表二十 不同智力水準之各組受試在「理性觀念測驗」上後測之調節平均數

		實 驗 組	控 制 組	合
高 智 力 組		47.36	42.45	44.79
低 智 力 組		44.02	37.62	41.04
合		45.64	40.24	42.97

表二十一 不同智力水準之各組受試在「個人信念量表」上全量表及分量表前測得分之平均數、標準差

		實 驗 組		控 制 組	
		平 均 數	標 準 差	平 均 數	標 準 差
全 量 表	高智力組	435.78	51.66	435.96	45.12
	低智力組	429.58	37.89	432.48	41.32
分 量 表 一	高智力組	73.56	9.93	75.71	9.15
	低智力組	68.85	8.52	71.04	9.75
分 量 表 二	高智力組	59.88	9.95	62.11	9.39
	低智力組	60.62	8.97	59.96	10.44
分 量 表 三	高智力組	59.52	7.04	60.13	8.13
	低智力組	59.55	8.10	60.26	8.69

分量表四	高智力組	62.66	11.83	64.20	11.00
	低智力組	62.64	8.35	62.26	10.71
分量表五	高智力組	38.44	6.98	39.25	7.19
	低智力組	39.28	5.36	38.76	5.34
分量表六	高智力組	50.22	10.38	49.22	9.94
	低智力組	51.09	8.74	50.11	6.68
分量表七	高智力組	35.34	7.60	34.45	7.88
	低智力組	37.09	7.56	34.85	7.06
分量表八	高智力組	50.98	8.60	49.18	7.55
	低智力組	46.45	7.17	49.20	7.45
分量表九	高智力組	37.96	7.07	36.24	6.75
	低智力組	38.66	7.12	38.04	6.91
分量表十	高智力組	37.48	5.47	37.78	4.03
	低智力組	37.04	4.86	38.00	5.25

表二十二 不同智力水準之各組受試在「個人信念量表」上全量表及分量表後測得分之平均數、標準差

		實 驗 組		控 制 組	
		平均數	標準差	平均數	標準差
全 量 表	高智力組	400.42	65.94	434.38	47.65
	低智力組	418.75	55.28	432.09	38.66
分 量 表 一	高智力組	65.68	11.92	75.18	8.92
	低智力組	66.74	8.98	70.80	10.58
分 量 表 二	高智力組	56.26	11.99	61.20	10.21
	低智力組	59.02	11.35	60.46	8.94
分 量 表 三	高智力組	55.20	10.13	61.45	9.85
	低智力組	58.53	10.50	59.65	8.90
分 量 表 四	高智力組	56.32	14.17	63.89	10.70
	低智力組	62.09	11.28	64.02	9.32

分量表五	高智力組	33.70	7.51	37.96	6.25
	低智力組	37.21	5.91	38.72	5.58
分量表六	高智力組	45.86	12.41	49.18	10.31
	低智力組	49.06	8.85	47.85	7.46
分量表七	高智力組	33.52	8.07	34.07	7.92
	低智力組	34.13	8.75	34.67	7.52
分量表八	高智力組	49.28	8.14	49.25	7.78
	低智力組	47.98	8.16	49.11	6.53
分量表九	高智力組	34.44	9.26	36.02	6.73
	低智力組	36.60	8.39	38.24	6.80
分量表十	高智力組	34.48	5.84	37.67	5.13
	低智力組	36.66	6.06	37.28	6.11

表二十三 不同智力水準之各組受試在「個人信念量表」上全量表及分量表後測得分之調節平均數

	實 驗 組	控 制 組	合
全 量 表	高智力組	432.19	416.09
	低智力組	432.97	427.20
	合	432.54	421.48
分 量 表 一	高智力組	72.97	69.12
	低智力組	71.66	70.26
	合	72.38	69.67
分 量 表 二	高智力組	60.14	58.58
	低智力組	61.00	59.97
	合	60.53	59.25
分 量 表 三	高智力組	61.23	58.50
	低智力組	59.33	59.03
	合	60.36	58.75
分 量 表 四	高智力組	63.05	59.95
	低智力組	64.51	63.35
	合	63.72	61.60

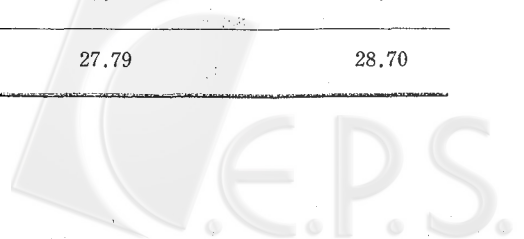
	高智力組	33.75	37.81	35.97
分量表五	低智力組	37.05	38.81	37.87
	合	35.54	38.27	36.89
	高智力組	45.81	49.84	47.92
分量表六	低智力組	48.37	49.88	49.07
	合	47.13	49.87	48.49
	高智力組	33.61	34.85	34.25
分量表七	低智力組	32.85	35.14	33.91
	合	33.21	34.99	34.09
	高智力組	34.28	36.91	35.66
分量表九	低智力組	36.01	38.03	36.95
	合	35.17	37.42	36.28
	高智力組	34.53	37.52	36.10
分量表十	低智力組	37.01	36.99	37.00
	合	35.81	37.29	36.54

表二十四 不同智力水準之各組受試在「情緒穩定性」量表上
前後測得分之平均數、標準差

		實 驗 組			控 制 組		
		人 數	平均數	標準差	人 數	平均數	標準差
高智力組	前測	50	25.44	10.98	55	28.33	9.23
	後測		30.32	12.31		28.90	10.82
低智力組	前測	53	26.92	9.88	46	27.20	9.14
	後測		27.46	10.34		28.12	12.02

表二十五 不同智力水準之各組受試在「情緒穩定性量表」上後測之調節平均數

	實 驗 組	控 制 組	合
高 智 力 組	31.76	27.67	29.63
低 智 力 組	27.53	27.94	27.72
合	29.59	27.79	28.70



表二十六 不同智力之各組各試在「自我態度量表」上前後測得分之平均數、標準差

		實 驗 組			控 制 組		
		人 數	平均數	標準差	人 數	平均數	標準差
高智力組	前 測	50	203.14	30.39	55	211.64	36.47
	後 測		218.30	38.91		222.51	37.68
低智力組	前 測	53	198.72	28.85	46	196.39	33.19
	後 測		204.38	30.41		202.09	33.59

表二十七 不同智力水準之各組受試在「自我態度量表」上後測之調節平均數

	實 驗 組	控 制 組	合
高 智 力 組	217.98	214.98	216.41
低 智 力 組	207.81	207.49	207.65
合	212.75	211.57	212.16

討 論

一、理情教育課程對國中學生理性思考、情緒穩定及自我尊重的影響

本研究結果顯示理情教育課程在增進國中學生理性思考、情緒穩定方面，有立即性、積極性的正向效果，但對增進自我尊重方面，則無影響。

在課程內容習得方面，本研究結果顯示理情教育課程可成功地教給國二學生。蓋理情教育課程本身是一個行動取向且高結構化的課程，在學生從未接觸過的狀況下教導其理情課程，學生等於學了一門新知識，故在認知學習上易產生效果。此外，研究者強調認知上知識習得的直接教導方式及國中生認知思考能力的漸趨成熟，都是影響研究結果的因素。此一結果與國外許多相關研究頗為一致，例如：Geizhals (1981) 的研究顯示高中聽力受損的學生可習得理情教育課程，而 Casper (1983)、Katz (1975)、Leibowitz (1980)、Lipsky et al. (1980) 和 Miller & Kassinove (1980) 的研究結果亦顯示國小四年級至國中二年級間的學生皆可理解理情教育課程的內涵，與本研究結果十分吻合。

非理性觀念方面，本研究結果顯示，除了「非理性觀念八：依賴」未受實驗處理影響外，非理性總分和其他的九個非理性變項，在實驗組上的得分皆顯著低於控制組，表示理情教育課程的確可減少國中學生的非理性觀念，增進其理性思考，此一結果符合理情教育課程的目標。此一結果與國外 Jacobs & Croake (1976)、Keller et al. (1975)、Rose (1983) 和 Wakefield (1983) 的研究結果頗為一致。而唯一未受實驗處理影響的「非理性觀念八：依賴」是指人常有一個非理性想法，認為「我們應該依賴他人，找一個更強的人去依賴」，如此，則易使我們缺乏信心，喪失獨立、處理問題和做決定的能力，面臨問題時，無法憑自己的力量思考、判斷，當別人不能幫忙時，易產生無助

感與焦慮不安。此一想法實驗組與控制組的差異未達顯著水準，其可能的原因如下：研究者未曾直接處理過此一非理性觀念，而其餘九個非理性觀念在本研究中都曾直接或間接的教導，Woods (1983) 認為此十個非理性觀念之間的關係相當獨立，教導某一非理性觀念的效果，較難類化至其他非理性觀念上。其次，國中生較乏依賴的時機亦是原因之一。蓋國中生正處於青少年發展的狂飆時期，其獨立需求相當強烈，凡事喜歡自作主張，不肯輕易接受他人的指導，常欲脫離師長的監督，追求獨立自主的生活（胡秉正等，民69；柯永河，民64），故「依賴」的需求相對的減低，因此，較不能顯現實驗處理的效果。此外，本研究以測量 Ellis 所提出的非理性觀念和課程內容習得程度作為測量學生理性思考的指標，結果顯示理情教育課程對二個指標皆有正向積極的影響，表示受試在習得有關於理情課程內容後，多能進一步內化之，而減低其非理性的程度，此結果與 Diguseppe (1975a) 對小學四、八年級學生、Harris (1976) 對五、六年級學生和 Miller & Kassinve (1980) 對四年級學生所進行的結果一致，皆說明了理情教育課程對理性思考的有效性。

在本研究中的另一項發現是：理情教育課程對於國中學生情緒的穩定，具有顯著的效果。此結果頗符合理情教育課程的目標，蓋理情教育課程乃是一預防性的情緒教育課程，其終極目的即是增進學生的情緒穩定性和心理健康。此結果和國外學者的研究相符，例如：Diguseppe (1975a)、Jacobs & Croake (1976)、Keller et al. (1975) 和 Miller & Kassinve (1980) 應用理情理論來減低焦慮、心理症狀、增進心理適應，研究結果皆顯示理情理論在增進情緒適應上的有效性，此對於目前國中學生仍多以感性的情緒反應為主的反應方式而言（蘇建文，民68，民70）具有極大的實用價值。

此外，研究結果亦顯示，接受理情課程的實驗組在自我尊重上得分雖然有升高的趨勢，但是未接受實驗課程的控制組的得分亦有增高的趨勢，而且二者增加的幅度幾乎相同，所以雖然學生前、後測間得分差異達顯著水準，但是實驗組與控制組的差異則仍未達顯著。故無法直接說明實驗課程對自我尊重具有正向的影響。本研究結果與 Brody (1974)、Casper (1983)、Ceizhals (1981)、Harris (1976) 和 Rose (1983) 針對青少年所做的研究結果相符，皆顯示理情教育課程似不能增進青少年的自我尊重，然而在國外文獻中仍然有不少的研究支持「理情課程有助於自我尊重的提昇」的論點 (Cangelosi et al., 1980; Katz, 1974; Knaus & Bokor, 1975; Knaus, 1977a)。在本研究中令人疑惑的一點是理情教育課程的內涵即是在教導學生自我接納的哲學，本研究亦十分強調此一主題，但研究結果却顯示實驗處理未能增進學生的自我接納程度，探討其原因，可能和下列因素有關：(一)就控制組得分亦增加的現象來看：控制組在後測得分增加的趨勢，干擾了實驗處理的效果，其得分增加的原因可能是個體成熟發展的因素或研究者介入因素的影響所致。(二)就學生本身發展的情形來看：青少年期的自我觀念正繼續不斷的分化中，隨著生活情境的演變而不停的在充實、修正與塑造（郭為藩，民64），在此自我觀念塑造時期，所測得的自我尊重結果，尚非一穩定的指標。此外，Young (1974a) 曾指出在青年期很難以理情法或任何方法來處理他們的問題，因為青少年有否定、反叛、矛盾和衝突的傾向。他認為在團體中，除非青少年有極強的改變動機，否則不可能改變其態度；此想法雖較消極，但亦可能是影響實驗效果的因素之一。再者，自我接納、自我尊重奠基於自我了解，而國中生正在自我追尋的階段，尚在摸索「自我」的意義之時，一下子要其自我肯定，確認其正向或負向的自我價值是相當困難的。或許須經一段較長的時期，始能得到顯著的結果。另一個原因，可能是因為在確認自我價值的歷程中，需先經過自我批評、自我反省的階段，再加上理情教育亦強調要由多個角度客觀的評價自己，因而短短六週的實驗課程，可能仍只是讓青少年停留於自我反省、批評的過渡階段中，因而未能顯現實驗課程的立即性效果。連麗紅 (民73) 對國中二年級女生實施理情課程的研究中發現實驗組在接受理情課程後，自我批評的傾向高於控制組，表示青少年在確認自我價值之前，可能需要先經過自我批評的階段，探究其原因可能是：理情課程的合理思考方法，提供了更

多的反省思考的機會，而青少年又易有自我批評的發展特質，故使實驗組學生產生較高的自我批評的傾向。因此，較長期的實驗處理或許方能了解實驗課程的真正效果。(三)就學生自我評價的型態來看：學生可能仍停留於「整體性」、「以偏概全」式的自我評價習慣中，一時無法改變成理情課程所強調的：「不以某個行為來評判、論斷個人的價值」的自我評價方式。此一不當的自我評價習慣，亦可能影響實驗的效果。(四)就學生學習心態來看：雖然本課程有活潑、生動的教具與活動設計，但仍敵不過學生對昔日輔導活動課的刻板印象，以致在實驗處理的初期遭到一些阻力。因為實驗學校的輔導活動課原本進行得十分成功，上課皆以學生活動為主，上課方式輕鬆、活潑，深得學生的喜愛，故初期進行認知取向的理情課程時，學生無法接受(1)教師「講課」，未能完全以學生活動為主的型態；(2)認知式的輔導活動型態(每個活動中皆寓含著理情的內涵，而非純然疏洩性的輕鬆活動)；(3)由富變化的多個單元主題變成反覆進行同一個主題的型態；(4)家庭作業的設置，故產生了排拒的心態，影響了學習的動機與吸收程度。加上一些學生本身無困擾，或尚未發現困擾者，其學習動機甚弱，亦影響實驗之進行。Ellis (1957) 曾指出學習理情治療最有效的人，並非智力最高的人，而是那些認真、好奇、願意學習、願意與治療者合作的人；相對的，對那些不認真學習、不認真做的人最沒效。Cangelosi et al. (1980) 在其研究中亦指出接受理情教育而增進自我概念的學生，其效果可能受學生乃是自願參與的影響所致。可見，動機在學習理情理論上的重要性，因此，學生學習心態頗影響其學習動機，亦影響本實驗效果。(四)由外界環境因素的影響來看：自尊是人際交往過程中的產物，受許多因素的影響，如父母師長的態度、期望、「重要他人」對自己的看法、家庭背景、學校環境、學業成績、同儕團體、大眾傳播等，尤其與學生生活在一起的父母影響更大。Rosenberg (1965) 以初高中生為對象，探討父母關懷與青少年自尊的關係，發現二者有相關存在：父母愈關懷，青少年愈具有高度的自尊，可見父母的態度會影響青少年自尊的發展。然而在環境中妨礙學生以理情原則來建立自尊的因素很多，例如：當父母或學生四周的重要影響人物未能和學生一樣，具有理情的哲學觀時，往往易使學生無所適從，甚而產生負向的影響。例如：本課程所強調的「個人的行為不代表個人價值」的論點，若光是學生本身具備此一觀念是不夠的，其四周的父母、師長，亦應以此無條件接納、不評價的態度來處理學生不當的行為才行。但是，在目前社會中似乎仍難以做到此點，因而學生習得理情原則應用於外在情境時，易遭挫折，影響自尊的發展。(五)由教師教學的方式來看：本實驗課程的教導方式雖然強調學生的參與、以活動方式進行，但教師認知的傳授，亦佔一重要地位。進行有關自尊的主題時，研究者仍期盼以一些發人深省的好例子，「說服」其改變自我觀念，形成新的自我觀，但產生的效果只是一時的，不能持久，故常在認知層面打轉，未能內化。蓋「自我接納」是不能用「教」的，而是要強調學生本身的體驗、內化才行，唯有長期的在生活中不斷的體認、體會，才能產生自我尊重的態度。此外，家庭作業的應用方式亦為一影響因素。本研究的家庭作業雖然儘量和其日常生活經驗相配合，但仍只是「內省」的層次，若能針對個人問題、家庭作業的疑惑處，全班一起討論，或許會更增進學生的「洞察」(insight)。然而，因為研究時間的限制，多只能由教師在作業中寫上評語，未能積極的進行雙向溝通。此亦可能影響學生自我了解、自我接納的機會。(七)由實驗處理的時間來看：自我尊重乃是一種態度，而非一種情緒的感覺(Baisden et al., 1982)，所以態度的改變不是短短六週的實驗處理即可造成的。Daly & Burton (1983) 亦認為「想法」是難以改變的。由本研究結果可知在課程內容習得、非理性觀念和情緒穩定上皆有顯著差異，但唯有自我尊重未達顯著差異，此結果指出，學生並沒有足夠的時間和力量去內化，去體會，去將其認知上的改變轉換成人格特質的一部分。換言之，雖然學生由課程內容習得測驗結果，證明他學到了新的材料；由非理性量表結果，證明他已減低非理性觀念；由情緒穩定性量表結果，可看出理情課程的確可增進其情緒的穩定狀況，但尚未有足夠的時間，讓學生去使用他們所學習的新知識、新想法，來得到一些足以改變其對自己看法的經驗。由此可知，認知學習上的改變，可明顯的顯示於紙筆式的測驗上，但內化的特質，則可能需

要時間去消化、去體驗認知改變的結果，慢慢培養而得。由研究結果中亦可發現支持「理情教育課程可增進自我概念、自我尊重」論點的研究，大多為長期性的實驗處理，例如：Knaus & Bokor (1975) 進行了七個月的實驗處理，且一個月後才實施後測以減低立即性、暫時性的效果，故對自我尊重的增進，有顯著的正向影響；而 Brody (1974) 以 12 小時、Harris (1976) 以 7 小時、Katz (1974) 以 10 小時進行增進自我尊重的實驗處理效果皆未達顯著水準。可見時間的長短對一個特質的改變，是相當重要的。因此，追蹤輔導有其必要，然而在本研究中，因為研究時間的限制，只進行 10 小時六週的實驗處理，且缺乏追蹤研究，因此，難以在學生自我尊重的形式上看出效果。(4) 由測量的工具來看：測量工具乃是研究者自行編製而成，雖然已有信度與效度的資料，但仍缺少長期效果的驗證，而未必能測出實驗處理的真正效果。

綜合上述結果，雖然在自尊方面的測量未達顯著水準，但本研究結果仍大體支持理情教育課程的有效性。本研究結果顯示，理情教育課程可減低國中學生非理性觀念，增進其理性思考，提供其生活的理性哲學，亦可增進其情緒穩定，幫助其解決情緒的困擾，故理情教育課程對國中生有其正向積極的意義。

二、理情教育課程對不同性別學生的影響

本研究結果顯示實驗課程在課程習得、情緒穩定及自我尊重三個變項上實驗效果的高低不會因為性別的不同而不同，而非理性觀念中，僅「非理性觀念四：受挫反應」的交互作用達顯著水準。

本研究結果顯示，雖然男女情緒穩定發展狀況不盡相同（楊國樞，民63），但理情課程乃為一高度認知、結構化的課程，其學習的效果可能和認知能力、智力的關係較大，而與性別的關係較少。Knaus & Bokor (1975) 曾探討理情課程對男女生自尊、考試焦慮方面的影響，結果亦顯示理情課程對於增進自我尊重的效果，不會因為性別的不同而有不同。本研究在「組別」與「性別」間唯一有交互作用存在的為「非理性觀念四：受挫反應」，且顯示實驗課程對減低女生受挫反應上的效果顯著優於男生。此一結果與 Harris (1976) 的研究結果相符；Harris 對 64 名五、六年級學生進行短期的理情團體訓練，結果發現女生在自我覺察、自信、有效性 (effectiveness) 和忍耐力 (tolerance) 的效果顯著的優於男生；換言之，女生在這幾方面所獲的助益較男生多。本研究結果發現女生接受理情教育課程後，其受挫反應顯著減低，亦即忍耐力增加，造成此一現象的可能原因如下：(一) 由女生身心發展來看：許多研究指出，國中女生在情緒穩定性、自我接納的發展上，似乎都有隨著年級增高而漸減的傾向（黃堅厚等，民69；楊國樞，民63；盧欽銘，民68，民69，民70）。蓋國中階段，表現情緒的方式，仍以情緒反應為主，而且多屬感性的，理性反應較少，尤以女性為然（蘇建文，民68），再加上國中女生進入青春期的較早，身心變化迅速，影響情緒適應，其生活適應上的問題較多，故常有情緒困擾。本研究（表八）也顯示，女生比男生傾向於情緒外控、過分焦慮、逃避問題和改變的無助。而且，Sarason et al. (1960) 認為男生的自我防衛 (self-defensiveness) 傾向較女生強，而較小的自我防衛傾向將會使女生更易承認自己的缺點與短處（楊國樞，民63），故其受挫反應較男生多，亦較不能忍受挫折，故在經常產生受挫反應的情境之下，對於如何應對之道的知識，學習動機較強，基於此一需要，女生學習此方面知識的效果可能就優於男生。(二) 由教學的內容來看：「受挫反應」的非理性觀念在日常生活中是十分普遍的。所謂「受挫反應」的非理性觀念即是指：「假如發生的事不是自己所期待或自己所喜歡的，那是很糟糕、很可怕的。」持有這種想法的人，很容易受到挫折而產生情緒困擾。每一個人都不喜歡不理想的情況，若遭遇不如意、不喜歡的事，就視為「糟透了」，那就不合理了。世上的事，不如意者十之八九，若繼續持有此一觀念，則會長期的感到苦惱與煩悶。研究者鑑於此想法的普遍性，在實驗過程中，較常針對此一非理性想法做處理，因而效果亦較大些。

總括看來，大體上，理情教育課程對於男生產生正向之效果，對女生也產生相同的正向效果。

三、理情教育課程對不同智力水準學生的影響

本研究結果顯示：理情教育課程對減少非理性總分和認可需求、責備傾向、完美主義等非理性觀念及增進情緒穩定的效果，會受智力高、低因素的影響，而且對高智力組的助益較大。

本研究「非理性觀念總分」所得的數值是在反應學生非理性的程度；「認可需求」得分是在反應學生在自己生活環境中，需要得到別人的愛與讚許的程度；「責備傾向」得分乃在反應學生覺得卑劣者、壞人爲了他們的惡行應受到嚴厲責難、懲罰想法的程度；「完美主義」得分則是在反應學生覺得凡事都應有一個正確、妥當、完美的解決途徑想法的程度。由本研究結果發現，非理性觀念和情緒穩定方面，高智力者效果皆優於低智力者，此一結果意味著高智力者對於理情課程的內涵較能掌握住重心所在，並較能流暢的應用於實際生活中，達到「內化」之層次；而低智力者雖然能了解理情內容，但似乎未能完全了解理情課程的真正內涵，僅能達於「知性」層次的理解，未能「內化」、「吸收」；對於駁斥等技巧亦不能了解其深一層的涵義而無法熟練的應用於日常生活中，因而對非理性觀念的去除較乏效果。此外，低智力者或許不適合這種密集式短期的教學，而需要較長的時間慢慢消化、吸收所學，才能促進其改變。再者，低智力者因常處於受挫環境中，對自己缺乏信心，故對於別人讚美的需求較強，渴望尋求一完美解決方法的需求也較強，且由本身經常受挫、受責備的過程中，「學習」、「模仿」了對做錯事應予責備的態度，故對壞人、惡事的責備傾向較強。反觀高智力者，對自己和環境的關係有較正確的認識，且對自己較有信心，可由本身的行爲結果中來肯定自己，不需藉外界事物來肯定自己，由本身少受責備，凡事多能以較完善的方法處理的經驗，使其在「認可需求」、「責難傾向」、「完美主義」的需求較低。此外，理情教育課程強調教導學生要客觀觀察自己、肯定自己的存在，不以一個作爲論斷個人價值，並了解世上無絕對的是非標準，亦無絕對、確定、完美的事，且人難免犯錯，故當犯了錯時一直嚴厲的責備是於事無補的，凡事只求盡心，盡己所能即是最好的表現。這些理情哲學的了解，對高智力者而言是比較容易的。由研究結果可知，在交互作用顯著的五個依變項中，其中有四個涉及非理性觀念的變項，且高智力組中實驗組得分顯著低於控制組，可見理情教育課程顯然對於高智力者非理性觀念的減低有較積極的效果。然此一結果與 Wasserman & Vogrin (1979) 針對 8~13 歲的 27 個情緒困擾兒童所作的研究結果不一致。他們探討智力是否會影響受試者獲得及應用理情原則以改變行爲的能力，研究結果未能支持「高智力者應用理性想法改變外顯行爲的能力較低智力者強」的假設，顯示不管智力的高低，對學生應用理性想法來改變外顯行爲的能力，沒什麼影響。此一研究結果與本研究結果相異，可能是因爲所應用的對象不同、教學的歷程不同或文化環境不同之故。

本實驗課程對上述四個非理性觀念的變項有積極的效果，而且就其調節平均數來看，高智力組平均數變化較大而低智力組變化較少。這表示低智力者在這四個依變項上較難改變，可能因其對這幾個非理性觀念較無法理解或較無法改變的緣故。反觀其餘幾個未有顯著交互作用的非理性觀念：「高自我期許」、「受挫反應」、「情緒外控」、「過分焦慮」、「逃避問題」、「依賴」、「改變的無助」等，多屬於日常生活中師長常教導的「知識」、「誠條」，例如：「一個人可不能十全十美」、「人生不如意十之八九」、「命運操之在自己手中」、「不可逃避現實」等，故高、低智力者可能多少受社會期許影響作答，而低智力者也較認識這些耳熟能詳的「誠令」，因此高、低智力者間在接受實驗課程後，無顯著差異。

在課程內容習得方面，結果顯示：學生在習得課程內容上的效果，不受智力水準影響，高智力組並未能有較大的助益。然而，實驗組、控制組間及高、低智力間的差異皆達顯著水準，探究其原因，可能是因爲測量工具的內容較簡單或者因爲低智力者仍能了解理情課程內涵所致。此一結果與國外學者的研究結果頗爲一致：Eluto (1981) 以特殊兒童爲對象的研究中顯示，「智力」與「內容習得」間無交互作用產生。Lipsky et al. (1980) 也發現智力與實驗處理沒什麼關係，而 Miller &

Kassinove (1980) 也得到同樣的結論；McGovern & Siverman (1984) 指出 Miller (1977) 曾探討理情教育課程對不同智力者的影響，亦發現智力與內容習得並無交互作用。由上述的研究中，似乎可間接推論「在某一個智力水準範圍內的學生，似乎都能學會理情課程內容，都會了解課程認知層面的知識。」然而，這個推論仍待更多研究的進一步探討。

此外，實驗課程對於增進情緒穩定有顯著的效果，而且對高智力組有較大的幫助。高智力者除了超越理性層面外，並進一步已達情緒穩定的層面，顯示實驗課程的效果，對高智力者而言，不只是理性知識的吸收、非理性想法的減少而已，更進一步達到情緒穩定的最後目標；因此，本課程對高智力者的影響已貫穿「知、行」的層面，達到穩定情緒的功能。然本研究的結果和國外學者的研究結果不太一致：Eluto (1981)、Miller & Kassinove (1980) 的研究結果皆顯示智力與情緒適應各變項上沒有交互作用產生，而 Miller (1977) 的研究結果也有相同的結論 (McGovern & Siliverman, 1984)。結果不一致的原因可能是因不同文化背景、情緒適應變項內涵不同、課程內容不同、教學者不同等因素所致。

綜合上述結果可知，本實驗課程對高智力者較有效。探究其原因，可能有下列幾項：雖然排除了前測的影響，但事實上影響這些依變項的因素尚有：高、低智力者能力上基本的差異、理解能力的不同、實驗處理時間的長短、學生教室行為的優劣、注意力集中與否、學習意願的高低、聽取新經驗的有效性、班風和實驗處理期間的環境因素，例如：月考前後、教師對考試結果的處置等，都會影響實驗效果。就研究者主觀的觀察和感受，深深覺得上述的干擾變項的確會影響實驗效果。在高智力組中（絕大部分是前段班學生），學生們上課態度極佳，充分的參與並能專心聽講，吸收能力與學習能力亦強，多能舉一反三，雖然亦不喜歡寫作業，但仍能用心寫，學習態度甚佳。但是，反觀低智力組（絕大部分是後段班學生），學習能力較低，反應亦較慢，又未能有專心聽課的習慣，所以時常分心，常需要花很多時間在常規、秩序的建立上。其中，尤以實驗組後段班為然，其班級組織渙散，十分浮躁，不喜歡「寓教於樂」的活動，只喜歡「寓樂於樂」的遊戲，故研究者在進行課程時，倍感辛苦，亦可主觀感受到其學習成效是差的。因此，同樣的教材應用在高、低智力者上，效果不同：高智力者在良好的學習環境上，再加上本身較佳的能力，往往學得更有效；而低智力者在學習能力較低的狀況下，再加上不良的學習態度，故學習得較吃力，效果亦不佳。在學習本課程中，教室情境因素、學習的態度與能力，扮演極重要的角色。

理情教育乃為一個認知取向的教學模式，高智力者認知發展結構較佳，學習能力較強，獲益也較大。Ellis (1976) 曾指出理情課程對高智力者而言較有效，可使其有更迅速、更佳的收穫，但對低智力而言，仍需幫其達成有限的目標 (limited goal)。本研究結果頗能支持：「理情教育課程較適用於較高智力者。」的論點。

結論與建議

本研究旨在探討理情教育課程對國中學生理性思考、情緒穩定及自我尊重之影響，並比較不同性別、不同智力水準的學生，接受實驗處理後在各依變項上變化的情形。本研究結果可歸納為以下三點：

1. 理情教育課程有助於學生理性思考、情緒穩定的增進。
2. 理情教育課程效果的高低，不受性別因素影響。
3. 理情教育課程在減低非理性觀念，增進情緒穩定的效果上，高智力者所獲得的幫助較大。

綜合上述結論暨實驗心得，就本研究在教育的意義，提出建議如下：

一、理情教育課程推廣方面

(一)可應用於國中生：本研究結果發現國中生不但能理解理情教育課程的內容，而且能由課程中獲益。本課程對增進學生理性思考、情緒穩定上有正向的效果，在實際教學上值得採用。

(二)可推廣「A—B—C理論」：「情緒A—B—C」理論是理情教育課程的基礎，淺顯易懂，頗值得推廣。在本研究中亦發現，學生對於此一理論的印象最深，學習興趣最高，所產生的影響亦不小。

二、課前準備方面

教導理性課程之前，可由導師或科任老師口中了解班上大致情況，以配合學生需要設計課程，並可先花一、二節時間與學生彼此認識建立關係，進行暖身活動，建立教室常規，待一切就緒後再開始進行理情課程，以免過分唐突。

三、課程內容設計方面

(一)可將理情課程滲入一般輔導活動課程，甚至滲入各種學科之中。研究者深深覺得，雖然理情的基本理論需要學習，但是不必以一段時間專門來講授理情課程的理論，我們可將理情課程滲入一般輔導活動課程中，以理情方法為骨架，以一般輔導活動課程為單元內容來上。具體言之，即是先以三～四週時間學習理情課程基本概要，再以理情原則來上升學、就業、交友……等單元內容，例如：進行有關升學、就業的單元時，可使學生了解到他們的想法影響其作升學或就業的抉擇，而且可幫助學生找出影響其唸書的自我貶損想法「反正怎麼唸也考不上學校，不用唸了」等。如此，不但各單元內容富變化，且可將理情的理論與實際問題相互驗證，作更深一層的體認。此外，更遠程的目標，即是將理情原則滲入各學科中，像理情協會所辦的「生活學校」即是將理情原則和一般正規課程融合在一起的最佳示範。在文獻中，亦可證實此建議的可行性，Knaus (1977b) 即認為理情課程不必和一般正規課程分開，各自獨立；事實上，一些理情的重要概念，亦可滲入一般課程之中。

研究者綜合文獻及實施心得，提出具體的實施程序如下：

- 1.一系列的正式課程：先以活動方式進行知識性的傳授，再逐漸採取體驗性、演練性的活動，由實做中運用所學，例如：演出一情境，大家以理情技巧來協助解除難題，或利用所學的技巧，來解決班上同學常有的一些困擾。

- 2.固定的團輔時間：除了大班級預防性認知教學外，尚可輔以團體輔導方式，解決個人問題。每週可有一固定時間，每位成員帶着自己的問題、困擾來到團體之中，大家一起以理情的方法幫助其解決，若沒有問題，亦可就一般事件進行討論、演練。

- 3.滲入一般課程、活動中：在學校各種活動、各種課程，甚至各種時間、地點中，皆可應用理情原則來解決問題，將所學實際應用於周遭的各個情境之中。把理情的方法當成極自然的一種處理問題的態度與方法，運用自如。若能綜合此三種方式進行長期的教學，則可能有更大的效益。

(二)可依智力的不同設計不同課程或使用不同方法。本研究結果發現本課程對高智力者較有效，故在實施本課程時可因應學生能力的不同，設計不同的課程或選用不同的教學方法。例如：應用於低智力者或不擅於理解認知的學生時，可簡化課程內容，採循序漸進的方式進行長時期的教導，且應用更多的活動、視聽教材、卡通漫畫等趣味性方式輔助課程之進行。Roush (1984) 曾針對認知能力較低的青少年提出三項適用的教學方法，可供參考：

- 1.可將十個非理理想法簡化成幾類，使學生易於辨識。

- 2.教師要善於處理學生犯錯時的情緒反應，要培養其「一個行為不代表一個人價值」的觀念，教師本身亦要做到，對學生不當的行為仍要無條件的接納，不持着批判、責難的眼光，而保持情緒中性的態度，無條件的接納青少年的價值。

- 3.多用功能性、實證性的駁斥，少用邏輯性的駁斥。換言之，即駁斥使自己痛苦或缺乏事實性資料的想法，而不以邏輯性的思考方式直接攻擊非理性想法。尤其當青少年有自大、自傲的想法時，更

適宜採用較有人文取向的功能性駁斥，此時教師是站在協助的立場，使其了解讓他痛苦的想法帶給他多少的不快，而非以教誨者、訓示者的角色，用邏輯思考方式來打擊其非理性想法。

(三)針對學生的需要設計課程內容。可配合班級特性、學校行事曆、實際生活經驗或時事作彈性設計。例如：在月考前可針對其緊張、焦慮下所包含的非理性想法做處理；月考後可針對其考壞後所產生的自我貶損的想法予以駁斥；或可針對與學生有關的時事新聞進行討論。尤其在升學主義壓力、學業成就取向的教育環境下，針對國中生考試焦慮設計一套幫助學生建立合理正確考試態度的訓練方案，實在是相當重要的。

(四)增加「自我了解」課程內容設計。研究結果顯示本課程對理性思考、情緒穩定的增進都有顯著的效果，唯獨對自我尊重沒有影響，造成此一現象的原因有很多，其中一個主要原因可能是教法不當，即未先讓學生自我了解後再進入自我接納。在此，研究者茲綜合有關文獻提出一個簡單的課程設計，幫助學生以理情的方式來了解自我概念的內涵和影響因素，進而克服所遇到的困擾。這個課程設計可依下面幾個步驟進行：(1)先讓學生學習自我概念、自我尊重的意義，使了解我們怎麼想，就會怎麼做，因而形成我們現在的樣子。(2)探討同輩團體、家人、四周的人是如何的影響自己及應該用什麼方式和態度來看這些影響。(3)了解個人眼中的自己是怎樣的一個人。使學生有機會了解自己的能力和限制，唯有正確的了解自己，才能客觀、合理的駁斥，產生新的感覺與行動。

(四)本次課程內容的缺失與改進

1.第四單元「主觀與客觀」內容太深，尤其「主觀」、「客觀」的涵義和如何「客觀化」的方式，學生不甚了解；而且，時間太短，宜增加為二~三小時。在試驗性教學時，本單元進行了三小時，學生不但了解，而且亦表示由此單元中獲益甚多。因此，此一單元學生不是不能學，而是要改以更淺顯的話語和更充分的時間，方能有效。

2.介紹非理性想法的方式宜改進。在試驗教學時，研究者採歸納法介紹各種非理性想法，由學生日常生活的經驗和困擾中，慢慢點出各種類型的非理性想法，但效果不彰。主要原因可能是研究者的「功力」不够，無法引導得很好。因而，在正式研究中，改採正面、平鋪直述的方式來介紹常有的四、五種非理性想法，並添加許多實例；然而，效果亦不甚佳，原因是學生不喜歡教師以講解的方式進行輔導活動課，在前段班效果尚不錯，但男生後段班則效果甚差。綜合這二次的心得，研究者認為，仍應以歸納式的方式介紹非理性想法，先讓學生傾訴其困擾與有關經驗，教師由此再歸納說明常有的幾個非理性想法，如此，效果可能會較好。若採用此法，教師本身對非理性想法則需有相當透徹的了解才行。

3.學理方面課程太多。在十個單元中，介紹理情教育的基本理論即佔了七個單元，而針對某個非理性想法的實際應用、演練的單元，則只有二個，比例太少。因為實作性單元對學生助益更大，故可針對學生常遇見的問題，專題探討、演練，以應用學理於日常生活中，以發揮理情教育的效果。探討的主題，可包括「叫綽號」、對某事所持的偏見、刻板化印象、惡作劇、強欺弱事件等。

四、課程進行方式方面

(一)強調「自助」，使學生了解自己本身即是一個幫助自己的最佳資源。

(二)進行方式儘量生動、活潑，否則易使認知取向的理情課程顯得十分枯燥無味。

(三)強調實用性。除了所學的例子配合其生活經驗之外，教師儘量以上課時當場發生的各種情境為例，進行討論、演練，強調「此時此刻」與「問題解決取向」的方式。

(四)強調雙向溝通，多予學生發問、思考的機會，避免全由教師一人講解的方式進行。

(五)善用「主席排」方式。「主席排」是由一組學生來主持整堂課的一種上課方式，在輔導活動課中運用極廣，可增加學生的參與。運用此法時宜選擇學生可勝任的主題，如第一單元「感覺與情緒」，並要事先演練，以免偏離主題或太膚淺。

(六)和其他方法併用。研究者覺得國中生似乎仍無法體會在話語後所隱藏的非理性想法，在進行「駁斥」時，多是以「找理由」、「理由化」的方式，找一個比較合理又能讓自己愉快的話來替代那引起負向情緒的想法，而不是去駁斥非理性想法為何是錯誤的，亦不是去證明此非理性想法缺乏事實性資料支持。例如：「要參加演講很緊張」，學生則多只能停留在表面的想法上，「講不好怕被笑」，而較不能深一層的體會其中隱含的非理性想法：「我應該講的好，講壞了是很糟的」（糟糕化）；學生的駁斥也多較偏假設一個理由的方式：「不一定會講不好」、「講不好也不一定會被笑」；對於較深入的駁斥則較不熟練：「為什麼講不好就是一件很糟的事？為什麼被笑是很糟的？什麼證據可證明？雖然被笑是不愉快的，但還不致於到糟透了的地步……」，即使學生會駁斥，但似乎仍不能完全體會駁斥內容的意義。再者，根據研究者的研究心得，發現理情治療和思想中斷法（thought stopping），Meichenbaum 的自我教導法（self-instruction），Beck 的認知治療比較起來，理情治療的層次似乎更深了些；其強調當事人整個基本哲學人生觀的改變，對國中生而言，反不如思想中斷、自我教導法具體、淺顯。故進行本課程時，若和其他認知行為改變法一起應用，效果或許更好。此外，亦可考慮加上理情理論其他的技巧：如理情想像法（rational-emotive imagery）、理性自我分析（rational self-analysis）、或行為演練技巧、補充閱讀等。Miller & Kassinove (1980) 曾比較 REE 講解組、REE 講解+行為演練組、REE 講解+行為演練+家庭作業組和控制組，研究結果支持理情教育課程的有效性，特別是增加行為演練的組別。再者，有許多研究也顯示 Ellis 的閱讀治療，給當事人看有關理情治療的書籍的效果十分良好，對增進當事人理性思考、減低其焦慮，皆十分有效（Jacobs & Croake, 1976; Keller et al., 1975）。在本研究中，理情手冊中的類似閱讀治療的「老師講古」、「補充閱讀」部分，亦深受學生歡迎，對增進教學效果頗有助益。不過，也不是加入其他技巧後，效果自然會增加，像 Katz (1974) 除了 REE 講解組（30小時）外，又設另一組 REE 講解+小團體（6小時）組，結果加入其他進行方式的組別對依變項並無產生影響。故合併其他方法時，仍要視學生需要、問題性質等因素而定。

(七)要經常的練習。若要課程的效果持久些，在課程結束後，仍要定期給予一些作業或練習才行。

(八)家庭作業勿過多。家庭作業是理情治療的特色之一，有其特殊的治療效果。但是在理情教育課程中，給予平日作業已不少的學生一些家庭作業，則往往成為沉重的負擔，有時候反而會影響課程進行的效果。在本研究中，許多學生表示不喜歡寫家庭作業，有些反應較強烈者，甚至表示因為要寫作業，使他連帶的不喜歡附有家庭作業的理情手冊。研究者在教學過程中可感受到學生不喜歡家庭作業間接亦影響實驗課程的效果，也影響對本課程接納的程度。Leibowitz (1980) 亦有同樣的結論。他以小學四年級高、低情緒適應的學生為對象，分成 REE 講解組、REE 講解+家庭作業組、控制組三組進行，比較三者對負性情緒行為的能力及情緒適應上的效果。結果發現設置家庭作業的一組，其效果比單獨只用 REE 者差。他推論可能的原因是學生對於每週做的家庭作業有負向態度。因此，在對求學中的學生設置理情課程家庭作業時，應顧及其學業的壓力、動機及有效性等因素，以免產生負向效果。

(九)實驗處理時間不宜過密、過短。雖然，研究結果顯示學生有能力學會理情認知的教材，但要進一步形成內化的人格特質，仍需相當的時間。Ellis (1957) 曾指出治療者在進行理情治療時，應教導當事人如何去觀察、尋找其深層的不合邏輯的思考，然而就國中生認知上的發展和本研究時間上的限制看來，學生似乎尚不能找出深一層的不合邏輯想法，不能完全了解駁斥的真義，故往往在做區辨理性或非理性的練習時，學生都會，但要在家庭作業中區辨、分析、駁斥自己的想法時，則顯得較困難，似乎仍停留在認知的層次。故實在需要較長的時間，讓學生慢慢去消化所學。而且時間亦不宜過密，以免影響學生興趣，而產生厭煩的感覺。

(十)先培養良好的學習態度。研究結果顯示本課程對低智力者較無效，探討其原因，除了本身能力

的限制外，不良的學習環境與學習態度亦是主要的因素。教師首先要花一些時間整頓後段班的秩序，建立良好的學習環境，並要使其注意力集中，以利課程之進行。儘量使早已放棄自己、放棄學習的後段班學生，重新產生學習的興趣。

(二)善用視聽教材和生動的教具。影片、幻燈片、錄音帶的利用，可使課程生色不少。本研究採絨布板教學，不但提高學生興趣，節省了不少寫黑板的時間，而且漫畫式的手冊更是受學生歡迎。唯手冊之運用方面過於被動、消極，由於時間的限制，只作補充教材，只能與學生共同瀏覽其中一小部分，其他部分則有賴學生自行閱讀。若能更充分地運用手冊，相信效果會更佳。

五、教學者方面

(一)需有專業知能。理情教育十分重視教學者的專業背景，強調要受過專業訓練，具客觀態度和高度敏感度者方能勝任。國內尚無理情協會之類的組織以訓練理情方面的教師，故需要教學者自行自修、體會。

(二)每位教師均可成爲理情課程的教學者。理情的方法簡明具體，而且和一般教學方法相似，故輔導員可教導教師將理情的方法應用於教室中。教師是學生們模仿的對象，與學生接觸最多，因此對建立學生合理、客觀的想法，有很大的助益。

(三)建立自己的教學型態，不必一味模仿 Ellis 的模式。教學者不必一味的按書上 Ellis 的「A—B—C—D—E」的步驟做，而要深入的去了解理論內涵，融入自己的人格特質並配合學生的需要，以決定適當的方式。Huber (1985) 曾提出一個問題「理情治療者一定要按 Ellis 的模式實施嗎？這才叫做理情法嗎？」他的答案是否定的，他認爲治療的步驟要有彈性，當他選用某種方法來進行時，是因爲這個方法適合當事人，而不是因爲那是 Ellis 所提出的方法。因此，教學者應體認此一事實，融合理論與經驗，創造出最適合自己使用，也最適合學生需要的教學法。

(四)了解理情法的限制。每種教學法都有其限制，教學者勿認爲只要使用此一課程，即可產生正向影響。運用時要注意：應用對象的限制，善用駁斥以免使學生產生反感，需先建立良好關係，考慮非理性想法內容是否符合國情……等。

(五)上課過程可錄音。可用小型錄音機將上課過程錄音下來，以爲將來修正課程或自我評鑑之用。

六、學生方面

(一)了解學生對輔導活動課之印象。如前所述，雖然在第一節課中，研究者曾大致說明課程進行方式，但未曾與學生「雙向溝通」，以了解其對輔導活動課的期待，以致學生對從前輔導活動課的刻板化印象，曾一度干擾實驗課程的進行，若能先了解學生的心態和期望，或許不致於產生排拒實驗課程之現象。故在開始之時，可與學生充分溝通關於課程之進行方式、內容與特色；例如，使其了解這幾週將探討同一個主題，而且教師講解亦佔一重要地位，說明與過去輔導活動課相異之處，以免造成學生排拒的心態。

(二)增強學生學習動機。在認知取向的課程中，最難的是引發學習動機，但此一因素却又顯得特別重要。教師要儘量利用各種方式增強學生動機，除了使用各種生動的活動、視聽教材外，亦可考慮用社團活動自動報名的方式招生，或以自願參加者爲對象，以增加課程的有效性。

七、父母師長方面

(一)鼓勵一般教師、家長接受理情教育課程。使其將理情原則應用於各種教學情境或家庭之中，使學生亦能在充滿合理、客觀想法的環境中成長。

(二)請教師、父母參與學生行爲的評量。經過一段時間課程學習之後，可請各科教師或父母評量學生的行爲，使其從課程活動的參與中，對理情方法和學生的行爲能有更深一層的認識。



參 考 文 獻

- 王淑俐 (民73)：理性—情緒治療法的理論架構及其應用。訓育研究，22卷4期，頁30~34。
- 王鍾和、李勤川、陽琪編譯 (民69)：適應與心理衛生。臺北市，大洋出版社。
- 何長珠 (民73a)：合理情緒治療法 (RET) 與其他學派之比較。輔導月刊，21卷1期，頁89~94。
- 何長珠 (民73b)：認知行為及折衷式團體諮商對焦慮之影響—豐原高中心理輔導團體實驗研究報告。國立臺灣教育學院輔導學報，7期，頁109~129。
- 何長珠、何真譯著 (民73)：你不快樂—合理情緒治療法。臺北市，大洋出版社。
- 呂祖琛譯 (民64a)：理性—情感的精神治療：艾里斯(上)。國民教育，20卷5期，頁6~8。
- 呂祖琛譯 (民64b)：理性—情感的精神治療：艾里斯(中)。國民教育，20卷6期，頁14。
- 吳武典 (民69)：學校輔導工作的基本概念。載於吳武典主編：學校輔導工作。臺北市，張老師月刊—輔導研究雜誌社，頁1~19。
- 吳英璋、袁以雯、祝炳琦 (民72)：考試焦慮的消除—認知行為矯治法的實例說明。測驗與輔導，56期，頁930~954。
- 吳英璋 (民74)：國中學期中考試焦慮現象之調查研究。中華心理衛生學刊，2卷，頁141~149。
- 吳宗賢、黃淑英 (民73)：行為治療。臺北市，大洋出版社。
- 林再連 (民68)：青少年身心發展與輔導答問。臺北市，育英社。
- 周鍾淡 (民71)：理性—情緒治療法的理論和應用原則。載於劉焜輝、汪慧瑜編：輔導論文精選(上)。臺北市，天馬出版社，頁83~90。
- 紀文祥 (民67)：合理情緒治療法。載於宗亮東等著：輔導學的回顧與展望。臺北市，幼獅文化公司，頁345~370。
- 柯永河 (民64)：青年期的心理特徵。載於中國青年服務社編印：青年問題與輔導方法。臺北市，中國青年服務社，頁1~13。
- 洪有義 (民63)：I-E 量表。臺北市，國立臺灣師範大學教育心理系。
- 胡秉正等著 (民69)：青年心理學。臺北市，中國行為科學社。
- 袁以雯 (民71)：國中生考試焦慮的處理—認知行為矯治法的實例研究。國立臺灣大學心理學研究所碩士論文。
- 莊耀嘉 (民70)：健康的性格。臺北市，桂冠圖書公司。
- 徐蓓蓓 (民72)：教師個人特質、師生口語互動與學生對教師行為的知覺、學生學業成就之關係。國立臺灣師範大學輔導研究所碩士學位論文。
- 教育部國民教育司編 (民69)：國民中學輔導工作專題研究輯要。臺北市，教育部國民教育司編印。
- 許慧玲、許錫珍 (民69)：輔導取向的課程設計。載於吳武典主編：學校輔導工作。臺北市，張老師月刊—輔導研究雜誌社，頁233~238。
- 許慧玲 (民72)：溝通分析課程對國中生自我概念與成就動機之影響。國立臺灣師範大學輔導研究所碩士論文。
- 郭為藩 (民64)：自我心理學。臺南市，開山書局。
- 國立編譯館主編 (民71)：國民中學指導活動教師手冊(二年級下學期用)。臺北市，國立編譯館。
- 張春興 (民65)：國小男女兒童學習行為的差異與其教師性別的關係。國立臺灣師範大學教育心理學報，9期，頁1~20。
- 張春興等 (民66)：國小男女學業成績的性別差異與其教師性別的關係。國立臺灣師範大學教育心理

學報，10期，頁21~34。

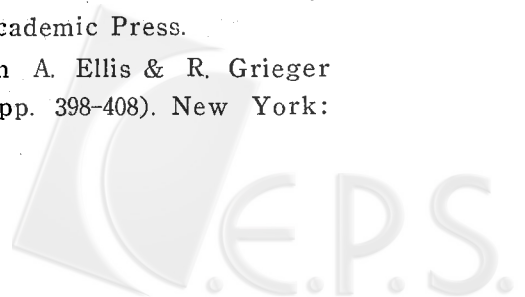
- 張幸雄 (民66)：非理性觀念與情緒困擾的關係。國立臺灣大學心理研究所碩士論文。
- 連麗紅 (民73)：理情治療法對國中女生輔導之效果。國立臺灣師範大學輔導研究所碩士論文。
- 陳月文 (民70)：我不再害怕考試—以認知矯治「考試焦慮症」。張老師月刊，7卷3期，頁15~17。
- 陳若璋 (民69)：學校輔導的計畫。載於吳武典主編：學校輔導工作。臺北市，張老師月刊一輔導研究雜誌社，頁135。
- 程玲玲 (民70)：(考試焦慮)理論與文獻的探討。張老師月刊，7卷3期，頁12~15。
- 黃秀瑄 (民70)：認知戒煙策略對國中學生抽煙行為的影響研究。國立臺灣師範大學輔導研究所碩士論文。
- 黃堅厚等 (民69)：我國國民教育階段中兒童及青少年身心發展之研究：第三年報告。行政院國家科學委員會支助團體研究計畫。
- 楊國樞 (民63)：小學與初中學生自我概念的發展及其相關因素。載於楊國樞、張春興編著：中國兒童行為的發展。臺北市，環宇出版社，頁417~463。
- 楊瑞珠 (民65)：兒童內外控信念的先決變項及後果變項之研究。國立臺灣大學心理研究所碩士論文。
- 楊麗文譯 (民73)：快樂的思考法。臺北市，桂冠圖書公司。
- 赫洛克著，胡海國編譯 (民66)：發展心理學。臺北市，桂冠圖書公司。
- 蔡順良 (民72)：師大學生家庭環境因素、教育背景與自我肯定性之關係暨自我肯定訓練效果研究。國立臺灣師範大學輔導研究所碩士論文。
- 歐滄和 (民71)：價值澄清法對國中後段班學生成就動機、社會態度之影響。國立臺灣師範大學輔導研究所碩士論文。
- 鄭樹明譯 (民73)：理情治療。載於鍾思嘉編譯：諮商與心理治療—理論與應用。臺北市，大洋出版社，頁287~309。
- 盧欽銘 (民67)：高中學生語文能力的分析研究。國立臺灣師範大學教育心理學報，11期，頁49~62。
- 盧欽銘 (民68)：我國兒童及青少年自我觀念的發展。國立臺灣師範大學教育心理學報，12期，頁123~131。
- 盧欽銘 (民69)：我國國小及國中學生自我觀念發展之研究。國立臺灣師範大學教育心理學報，13期，頁75~83。
- 盧欽銘 (民70)：我國兒童及青少年自我觀念縱貫三年發展之研究。國立臺灣師範大學教育心理學報，頁115~124。
- 蘇建文 (民68)：兒童及青少年基本情緒之發展。國立臺灣師範大學教育心理學報，12期，頁99~113。
- 蘇建文 (民70)：兒童及青少年基本情緒之縱貫研究。國立臺灣師範大學教育心理學報，14期，頁79~101。
- Baisden, H. E., Lindstrom, V. J., & Hector, J.V.L. (1982). Self-hate, self-esteem, and self-acceptance. *Rational Living*, 17(2), 3-12.
- Baither, R.C., & Godsey, R. (1979). Rational emotive education and relaxation training in large group treatment of test anxiety. *Psychological Report*, 45(1), 326.

- Berger, E. (1973). Expressed acceptance of self scale. In J. P. Robinson and P. R. Shaver (Eds.), *Measures of social psychological attitudes* (rev. ed.) (pp. 107-112). Ann Arbor, Mich.: Institute for Social Research.
- Block, J. (1978). Effect of a rational-emotive mental health program on poorly achieving, disruptive high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 25(1), 61-65.
- Brody, M. B. (1974). The effect of rational-emotive affective education on anxiety, self-esteem, and frustration tolerance. *Dissertation Abstracts International*, 35(6), 3506A.
- Buckley, P.D. (1983). Rational-emotive affective education with socially and emotionally disturbed children. *Dissertation Abstracts International*, 44(1), 110A-111A.
- Cangelosi, A. et al. (1980). The effect of a rational thinking group on self-concept in adolescents. *School Counselor*, 27(5), 357-360.
- Casper, E.F. (1983). A study to determine the effectiveness of rational-emotive affective education upon the academic achievement of sixth-grade children. *Dissertation Abstracts International*, 43(10), 3353B.
- Coopersmith, S. (1973). Self-esteem Inventory. In J. P. Robinson and P. R. Shaver (Eds.), *Measures of social psychological attitudes* (rev. ed.) (pp. 84-87). Ann Arbor, Mich.: Institute for Social Research.
- Crandall, R. (1973). The measurement of self-esteem and related constructs. In J. P. Robinson and P. R. Shaver (Eds.), *Measures of social psychological attitudes* (rev. ed.) (pp. 45-167). Ann Arbor, Mich.: Institute of Social Research.
- Daly, M. J. & Burton, R. L. (1983). Self-esteem and irrational belief: An exploratory investigation with implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30(3), 361-366.
- Devoge, C. (1974). A behavioral approach to RET with children. *Rational Living*, 9(1), 23-26.
- Digiuseppe, R. A. (1975a). *A developmental study of the efficacy of rational-emotive education*. Unpublished doctoral dissertation, Hofstra University.
- Digiuseppe, R. A. (1975b). The use of behavior modification to establish rational self-statements in children. *Rational Living*, 10(1), 18-19.
- Digiuseppe, R. A., Miller, N. J. & Trexler, L. D. (1979). A review of rational-emotive psychotherapy outcome studies. In A. Ellis & J. M. Whiteley (Eds.), *Theoretical and empirical foundations of rationalemotive therapy* (pp. 218-235). Monterey, California: Brooks/Cole.
- Eagly, A. H. (1973). Janis-field feeling of inadequacy scale. In J. P. Robinson and P. R. Shaver (Eds.), *Measures of social psychological attitudes* (rev. ed.) (pp. 76-80). Ann Arbor, Mich.: Institute for Social Research.
- Ellis, A. (1957). Outcome of employing three techniques of psychotherapy.

- Journal of Clinical Psychology*, 13, 344-350.
- Ellis A. (1971a). An experiment in emotional education. *Educational Technology*, 11(7), 61-64.
- Ellis, A. (1971b). *Growth through reason*. Hollywood, California: Wilshire.
- Ellis, A. (1971c). *Rational-emotive therapy and its application to emotional education*. New York: Institute for Rational Living.
- Ellis A. (1973a). Emotional education at living school. In M.M. Ohlsen (Ed.), *Counseling children in groups*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ellis, A. (1973b). *Humanistic psychotherapy: The rationalemotive approach*. New York: The Julian Press.
- Ellis, A. (1973c) Rational-emotive psychotherapy. In R. Corsini(Ed.), *Current psychotherapies* (pp. 167-206). Illinois: F. E. Peacock.
- Ellis, A. (1973d). Rational psychotherapy. In M. R. Goldfried & M. Merbaum (Eds.), *Behavior change through self-control* (pp. 171-182). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ellis, A. (1974a). *Emotional disturbance and its treatment in a nutshell*. New York: Institute for Rational Living.
- Ellis, A. (1974b). Emotional education in the classroom: The living school. In G. J. Williams & S. Gordon(Eds.), *Clinical child psychology: Current practices and future perspectives* (pp. 242-251). New York: Behavioral Publication.
- Ellis, A. (1975). Rational-emotive therapy and the school counselor. *School Counselor*, 22(4), 236-242.
- Ellis, A. (1977a). Fun as psychotherapy. *Rational Living*, 12(1), 2-6.
- Ellis, A. (1977b). RET as a personality theory, therapy approach, and philosophy of life. In J. L. Wolfe & E. Brand (Eds.), *Twenty years of rational therapy* (pp. 16-30). New York: Institute for Rational Living.
- Ellis, A. (1979a). Rational-emotive therapy. In A. Ellis & J. M. Whiteley (Eds.), *Theoretical and empirical foundations of rational-emotive theory* (pp. 1-6). Monterey, California: Brooks/Cole.
- Ellis, A. (1979b). *Reason and emotion in psychotherapy* (2nd ed.). Secaucus, N. J.: Citadel.
- Ellis, A. (1979c). The practice of rational-emotive therapy. In A. Ellis & J. M. Whiteley (Eds.), *Theoretical and empirical foundations of rationalemotive therapy* (pp. 61-100). Monterey, California: Brooks/Cole.
- Ellis, A. (1984). The essence of RET-1984. *Journal of Rational Emotive Therapy*, 2(1), 19-25.
- Ellis, A., & Abrahms, E.(1978). *Brief psychotherapy in medical and health practice*. New York: Springer.
- Ellis, A., & Blum, H. L. (1967). Rational training: A new method of facilitating management and labor relations. *Psychological Report*, 20, 1267-1284.
- Ellis, A., & Harper, R. A. (1979). *A new guide to rational living*. Hollywood, Calif-

ornia: Wilshire.

- Eluto, M. S. (1981). The effect of rational-emotive education and problem-solving therapy on the adjustment of intermediate special education students. *Dissertation Abstracts International*, 41(12), 4657B-4658B.
- Geizhals, J. S. (1981). The effect of rational emotive education on a hearing impaired, high school population. *Dissertation Abstracts International*, 41(12), 4662B.
- Gerald, M., & Eyman W. (1981). *Thinking straight and talking sense: An emotional education program*. New York: Institute for Rational Living.
- Goodman, D. S. & Maultsby, Jr., M. C. (1978). *Emotional well-being through rational behavior training* (3rd ed.). Springfield Illinois: Charles C Thomas.
- Greiger, R. (1975). Self-concept, self-esteem and rational-emotive theory: A brief perspective. *Rational Living*, 10(1), 13-17.
- Harris, S. R. (1976). Rational-emotive education and the human development program: A guidance study. *Elementary School Guidance and Counseling*, 11(2), 113-121.
- Higginbotham, T. E. (1976). Irrationality in college students. *Rational Living*, 11(1), 34.
- Huber, C.H. (1985). Pure versus pragmatic RET. *Journal of Counseling and development*, 63(5), 321-322.
- Jacobs, E., & Croake, J. W. (1976). Rational emotive theory applied to groups. *Journal of College Student Personnel*, 127-129.
- Joubert, C. E. (1984). Irrational beliefs and response sets. *Psychological Reports*, 54(2), 426.
- Jourard, S. M., & Landsman, T. (1980). *Healthy Personality* (4th ed.). New York: Macmillan.
- Katz, S. (1974). *The effect of emotional education on locus of control and self concept*. Unpublished doctoral dissertation, Hofstra University.
- Kazdin, A.E. (1974). Self-monitoring and behavior change. In M. J. Mahoney & C. E. Thoresen, *Selfcontrol: Power to the person*. Monterey, California: Brooks/Cole.
- Kazdin, A.E. (1978). *History of behavior modification: Experimental foundations of contemporary research*. Baltimore: University Park Press.
- Keller, J. F., Croake, J. W., & Brooking, J. Y. (1975). Effects of a program in rational thinking on anxieties in older persons. *Journal of Counseling Psychology*, 22(1), 54-57.
- Kendall P. C., & Hollon, S. D. (1979). *Cognitive-behavioral interventions: Theory, research and procedures* (Eds.). New York: Academic Press.
- Knaus, W. J. (1977a). Rational-emotive education. In A. Ellis & R. Grieger (Eds.), *Handbook of rational-emotive therapy* (pp. 398-408). New York: Springer.



- Knaus, W. J. (1977b.) Rational emotive education. *Theory into practice*, 16(4), 251-255.
- Knaus, W. J. (1979). *Rational emotive education: A manual for elementary school teachers* (3rd ed.). New York: Institute for Rational Living.
- Knaus, W. J. & Bokor, S. (1975). The effects of rational-emotive education on anxiety and self concept. *Rational Living*, 10(2), 7-10.
- Knaus, W. J., & Eyman, W. (1974). Progress in rational-emotive education. *Rational Living*, 9(2), 27-29. (From *Psychological Abstracts*, 1975, 54(6), Abstracts No. 12543)
- Knaus, W. J., & Mckeever, C. (1977). Rational-emotive education with learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 10(1), 10-14.
- Kranzler, G. D. (1974). *You can change how you feel: A rational-emotive approach*. Eugene, Oregon: RETC Press.
- Lawrence, D. (1981). The development of a self-esteem questionnaire. *The British Journal of Educational Psychology*, 51, 245-251.
- Legg, C.D. (1981). A study of the relationships between the psychological variables of self-concept, self-acceptance and locus of control in children and adolescents. *Dissertation Abstracts International*, 42(6), 2575A.
- Leibowitz, A. I. (1980). Effects of "ABC" homework sheets, initial level of adjustment, and duration of treatment on the efficacy of rational emotive in elementary school children. *Dissertation Abstracts International*, 40(10), 5009B.
- Lipsky, M. J., Kassinove, H., & Miller, N. J. (1980). Effect of rational-emotive therapy, rational role reversal, and rational-emotive imagery on the emotional adjustment of community mental health center patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48(3), 366-374.
- Lohr, J. M., & Bongue, D. (1981). On the distinction between illogical and irrational beliefs and their relationship to anxiety. *Psychological Reports*, 48, 191-194.
- Mahoney, M. J. (1974). *Cognition and behavior modification*. Cambridge, Mass: Ballinger.
- Mahoney, M. J. & Thoresen, L. E. (1974). *Self-control: power to person* (Eds.). Monterey, California: Brooks/Cole.
- Maultsby, Jr., M. C. (1975). *Help yourself to happiness: Through rational self-counseling*. New York: Institute for Rational Living.
- Maultsby, Jr., M. C. (1978). Common Belief Scale. In D. S. Goodman & M. C. Maultsby, Jr., *Emotional well-being through rational behavior training* (3rd ed.). Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Maultsby, Jr., M. C. (1984). *Rational behavior therapy*. New York: Prentice-Hall.
- Maultsby, Jr., M. C., Knipping, P., & Carpenter, L. (1974). *Teaching self-help in the classroom with rational self-counseling*. New York: Institute for

Rational Living.

- McGovern T. E., & Silverman, M. S. (1984). A review of outcome studies of rational-emotive therapy from 1977 to 1982. *Journal of Rational Emotive Therapy*, 2(1), 7-18.
- McMullin, R. E., & Casey, W. W. (1975). *Talk sense to yourself*. Lakewood, Colorado: Counseling Research Institute.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification*. New York: Plenum.
- Meyers, A. W., & Cohen, R. (1984). Cognitive-behavioral interventions in educational settings. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (Vol. 3) (pp.131-166). New York: Academic Press.
- Miller, N., & Kassino, H. (1980). Effects of lecture, rehearsal, written homework, and IQ on the efficacy of a rational emotive school mental health program. *Journal of Community Psychology*, 6(4), 366-373. (From *Psychological Abstracts*, 1980, 63(4), Abstract No. 8481)
- Phillips, E. (1973). Self-acceptance Scales. In J. P. Robinson & P. R. Shaver (Eds.), *Measures of social psychological attitudes* (rev. ed.) (pp. 107-112). Ann Arbor, Mich.: Institute for Social Research.
- Rimm, D.C., & Masters, J. C. (1979). *Behavior therapy: Technique and empirical findings*. New York: Academic Press.
- Rose, N. (1983). Effects of rational emotive education and rational emotive education plus rational emotive imagery on the adjustment of disturbed and normal elementary school children. *Dissertation Abstracts International*, 44(3), 925B-926B.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1973). Self-esteem Scale. In J. P. Robinson & P. R. Shaver (Eds.), *Measures of social psychological attitudes* (rev. ed.) (pp. 81-83). Ann Arbor, Mich.: Institute for Social Research.
- Roush, D. W. (1984). Rational-emotive therapy and youth: Some new techniques for counselors. *The Personnel and Guidance Journal*, 62(7), 414-417.
- Tosi, D. J. & Reardon, J. (1976). The treatment of guilt through rational stage directed therapy. *Rational Living*, 11(1), 8-11.
- Trexler, L. D. (1977). A review of rational-emotive psychotherapy outcome studies. In J. L. Wolfe & E. Brand (Eds.), *Twenty years of rational therapy* (pp. 252-287). New York: Institute for Rational Living.
- Von pohl, R. (1983). A study to assess the effects of rational-emotive therapy with a selected group of emotionally disturbed children in day and residential treatment. *Dissertation Abstracts International*, 43(9), 3117A.
- Wakefield, S.G. (1983). Reducing stressful impact of life events by modifying irrational beliefs. *Dissertation Abstracts International*, 43(9), 3019B.
- Wasserman, T. H., & Vogrin, D. J. (1979). Relationship of endorsement of rational

- beliefs, age, months in treatment, and intelligence to overt behavior of emotionally disturbed children. *Psychological Reports*, **44**, 911-917.
- Weinstein, G., & Fantini, M. D. (1970). *Toward humanistic education: A curriculum of affect*. New York: Praeger.
- Wessler, R. L. (1976). On measuring rationality. *Rational Living*, **11**(1), 25.
- Wilson, G. J., & O'Leary, K. D. (1980). *Principles of behavior therapy*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Woods P. J. (1983). On the relative independence of irrational beliefs. *Rational Living*, **18**(1), 23-24.
- Young, H. S. (1974a). A framework for working with adolescents. *Rational Living*, **9**(1), 3-7.
- Young, H.S. (1974b). *A rational counseling primer*. New York: Institute for Rational Living.



Bulletin of Educational Psychology, 1986, 19, 117—218.
Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, China.

**THE EFFECTS OF RATIONAL-EMOTIVE EDUCATION
ON RATIONAL THINKING, EMOTIONAL STABILITY
AND SELF-ESTEEM OF JUNIOR
HIGH SCHOOL STUDENTS**

LI-CHUAN WU

ABSTRACT

The purpose of this study was to develop a rational-emotive education (REE) program for junior high school students and to investigate its effects on students' rational thinking, emotional stability and self-esteem. The effects of sex and intelligence were also investigated.

In the pilot study, a program of cognitive emotional education based on the principles of Rational-Emotive Psychotherapy was developed and participated by 82 8th grade students for eight or fourteen 50-minute sessions. In the experimental study, the subjects consisted of 380 8th graders from eight classes in a junior high school. The experimental group (EG) and control group (CG) were composed of 4 classes respectively. In a period of six weeks, the EG received the REE, while the CG received a general mental health program. Both had ten 50-minute sessions.

In order to determine the effects of REE, all subjects were pre and post tested with the Rational Belief Test (RBT), a measure of content acquisition, the Personal Belief Scale (PBS), a measure of irrational ideas, the Emotional Stability Scale (ESS) and the Self Attitude Scale (SAS), a measure of self-esteem. The data obtained from this study were analyzed through the analysis of variance and the analysis of covariance.

The results of the study were summarized as follows:

1. The program of REE increased students' rational thinking.
 - (1) Students who received the REE scored significantly higher on the measure of content acquisition than those in the control group.
 - (2) Students who received the REE scored significantly lower on the measure of irrational ideas than those in the control group.

2. The REE program promoted students' emotional stability.
3. There was no significant effect of the REE on self-esteem.
4. There was no significant sex difference on all dependent variables.
5. It appeared that the effects of the REE on rational ideas and emotional stability were more salient for higher intelligence group than for lower intelligence group.

It was concluded that Rational-Emotive Education can increase students' rational thinking and emotional stability, this was especially true for higher intelligence students.

The implications of this study in both education and further research in the field were discussed at the final.

