

國立臺灣師範大學教育心理學系  
教育心理學報，民76，20期，183—204頁

## 理情教育團體對大學生理性思考、 社會焦慮與自我接納效果之研究

吳麗娟

本研究主要目的在於探討以「理性情緒治療」為基礎所發展出來的理情教育團體，對大學生理性思考、社會焦慮及自我接納的團體輔導效果。本研究分為二部分，第一部分以國立臺灣師範大學一般科系二、三、四年級22名學生為對象，隨機分派至實驗組與控制組各11名；第二部分以國立臺灣師範大學本科系（教育心理系）三年級26名學生為對象，隨機分派至實驗組與控制組各13名。實驗組接受九週（或八週）的理情教育團體輔導，每週一次，每次二小時；控制組僅參加前後測。本研究以「理性行為量表」、「社會生活問卷」及自編之「理情教育團體回饋表」為評量工具，所得資料分別以單因子共變數分析和 t 考驗進行處理。研究結果顯示，理情教育團體除了對本科系學生社會情境焦慮的減低有正向顯著效果外，其他在理性思考、社會焦慮及自我接納上，實驗組與控制組的差異均未達到統計上之顯著性，然而由平均分數來看，實驗組均有正向改變的趨勢，即非理性思考分數減低，社會焦慮分數降低，自我接納分數增加。研究者並根據本研究結果，提出若干建議供未來研究之參考。

### 一、研究動機與目的

焦慮是現今忙碌工商社會的產物。在這科技進步，生活節拍快速，介於農業轉向工業的轉型社會中，焦慮、緊張、憂鬱等常伴隨著許多精神疾病與不良適應行為。而隨著社會的快速進步，人與人之間的交往愈來愈頻繁，個人在社會中所扮演的角色也愈來愈重要；個人在社會中適應的良好與否，對其個人、家庭或社會的影響甚鉅。然而，人際間疏離感的增加，人際交往經驗的缺乏，無形中提高了個體的社會焦慮。所謂社會焦慮 (social anxiety) 係指人在社會情境所產生的一種不適、苦惱、焦慮、逃避、喜歡獨處及害怕別人批評的情緒 (Watson & Friend, 1969)，常影響個體生活情緒之適應。

青年期由於受到生理成長、人際交往、社會文化以及角色等之影響，在生活適應上常面臨許多衝突、挫折與挑戰，易產生情緒適應問題 (胡秉正等，民69；劉源明，民72；Young, 1974)，而且其情緒特徵亦較成人直接、強烈而不穩定，影響生活甚大，故青年應學習以冷靜、自省、理性態度來調適個人的情緒 (劉焜輝，民66)。大學生活是脫離升學主義，開始追求新生活的時期，其中社交生活扮演一重要角色，然而由於大學以前的生活面較狹小，缺乏充分的社會接觸和適當的社交技巧或因觀念的錯誤，常導致生活的不適應，社會焦慮的提高。而一些研究顯示團體經驗有利於社會焦慮的降低和個人對社會情境的適應 (端木蓉，民70)，再者，學校中學生人數眾多，若以一對一輔導方式進行，不符合經濟效益，故可利用團體輔導來增加服務的範疇。因此，針對大學生進行團體輔導以減低其社會焦慮，增加其理性思考是必要的。

情緒的適應不良與觀念的正確與否有極密切的關係。蓋個體的「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。故一個人若有理性、正確的觀念，則能增進個體的幸福與快樂，反之，不合理的觀念和偏頗的看法，則易使人產生煩惱與困擾 (Ellis & Harper, 1979)。目前認知學派和認知行為學派的興起，已廣受重視，並已受到普遍的應用與研究 (Corey, 1982; Mahoney, 1974; Meichenbaum, 1977; Myszka, Glass & Warc, 1986; Ellis, 1979; Meyers & Cohen, 1984)；而其中 Ellis 所創的 RET (Rational Emotive Therapy) 即是協助個體以邏輯思考來處理過度的情緒反應，以合理的人生觀來適應生活；其有效性亦已受到許多實證研究的證實 (Digiuseppe et al., 1979; MCGovern & Silverman, 1984; Trexler, 1977)。研究者 (民74) 以國中二年級學生為對象，進行理情教育課程教學，結果顯示此一課程有助於學生理性思考、情緒穩定的增進，但對自我尊重沒有影響；對男女生的效果沒有顯著差異，但本課程較適用於高智力學生。此研究結果對理情教育課程應用於國中學生的可行性予以支持，然大學生認知發展較國中生高，應有助於其吸收及應用此一認知取向的輔導課程，而且藉著小團體頻繁的互動過程，亦應有助於理情理論的內化與應用。目前國內有關理情理論的研究並不多 (張幸雄, 民66; 楊淑珍, 民72; 何長珠, 民73; 連麗紅, 民73; 吳麗娟, 民74; 陳慶福, 民74; 王偉瑛, 民76)，而僅有陳氏 (民74) 是以理情團體進行大學生之輔導，然而陳氏乃以理情治療進行團體諮商，而以理情教育內涵進行之團體輔導則尚付闕如。

研究者有感於社會焦慮在現今複雜社會中影響個人適應甚鉅，而大學生也常因觀念之錯誤而產生不必要之社會焦慮，基於實際上的需要和有關研究的缺乏，乃嘗試以理情治療為架構，設計一套適用於大學生的預防性理情教育團體方案，以增進學生之生活適應，並供輔導人員參考之用。

綜上所述，本研究擬探討理情教育團體應用於大學生一般科系及本科系學生的可行性，並針對大學生理性思考、社會焦慮及自我接納三變項，檢驗此一團體方案對此三者之影響。具體言之，本研究之目的如下：

1. 設計一套增進大學生心理適應的預防性團體輔導方案。
2. 探討理情教育團體方案實際應用於大學生的可行性，並了解團體方案實施之困難，提供未來研究參考。
3. 探討理情教育團體方案對一般科系及本科系大學生理性思考、社會焦慮和自我接納之影響。

## 二、文獻探討

焦慮 (anxiety) 是一種不愉快的複雜情緒狀態，是由緊張、不安、焦急、憂慮、恐懼等感受交織而成的，且常伴有某些生理上的反應 (林碧峯等, 民63; 張春興, 民65)，它與個體的自我觀念、情緒適應及心理健康有極密切的關係。焦慮常易使個體的成就表現受損，無法達到應有的水準，而且可能由於長期的不能達到應有的水準而造成自我貶損的傾向 (何英奇, 民65)。焦慮的影響亦是多方面的，除了生理上自主神經系統的自然反應外，焦慮對社會性亦有顯著的影響。一般而言，高焦慮者社會適應較差，較具有否定的人格特質 (何長珠, 民73)。

對「焦慮」的定義常因學者觀點的不同而有異：Freud (1936) 認為焦慮是壓抑「力必多」(libido) 性本能驅力的結果，亦是自我對潛意識動機控制不良所致；Sullivan 認為焦慮是一種不安全感，起於人際關係的安全受到威脅所產生的；Horney 認為焦慮乃是個人幼年時由於無助、無能，缺乏安全感的適應過程中長期累積而成 (張春興, 民65)；Rogers 則認為焦慮是一種不安與緊張狀態，乃個人的自我概念與其實際經驗間的不一致所引起；Spielberger 則更具體的提出「焦慮—特質論」(anxiety-trait theory) 及「焦慮—情境論」(anxiety-state theory)，前者為一種相當穩定的個人焦慮傾向，可視為人格的特質，一般所謂緊張兮兮或神經質的人屬之，後者「情境性焦慮」則指對某種特定情境 (如考試，當眾講話等) 所引發的一種暫時性的不安。而有些學者

則以認知角度來解釋，強調焦慮的認知因素，如：Beck, Epstein & Mandler (1972)、Sarason (1972)、Zuckerman (1976) (何長珠, 民73)，而 Ellis 則認為焦慮乃源自一些非理性想法。

Ellis (1979) 認為個體情緒困擾主要來自個體對外界事件所持的觀點、解釋，而這些引起困擾的非理性想法和個體的生活適應、心理健康有極密切之關係。Zwemer & Deffenbacher (1984) 指出非理性想法和焦慮、生氣、沮喪、憂鬱等有密切關係，例如「災難化」、「完美主義」等非理性想法往往會引起高度的緊張情緒活動。Goldfried & Sobocinski (1975) 研究結果發現，具非理性想法的人和具理性想法的人，在不同的社會情境下會產生不同的情緒反應，即在中性或輕鬆情境下，高非理性和低非理性組的不安、敵意、憂慮等情緒並沒有顯著的差異，但在社會拒絕的情境中，高非理性組即顯著的感到不安與敵意，而且結果亦顯示非理性觀念和人際關係、公眾發言和考試等方面的焦慮有顯著正相關。Lohr & Rea (1981) 的研究結果顯示「被讚美、肯定的需求」(demand for approval) 此一非理性想法與害怕公眾講話焦慮之間有正相關存在，其認為害怕的情緒後必有非理性想法存在。Zwemer & Deffenbacher (1984) 亦發現「過度憂慮」、「逃避問題」、「災難化」、「完美主義」等非理性觀念為焦慮的指標；換言之，可以這些非理性想法來預測個體焦慮的產生。有一些研究顯示個體非理性想法和特質焦慮或情境焦慮間有密切關係存在，而個體害怕公眾講話和特質、情境焦慮亦有正相關存在 (Lohr & Rea, 1981)。Rose Oliver (1975) 則認為考試焦慮乃因非理性想法及非理性需求所導致，這些隱藏於後的非理性想法為：害怕失敗、自我貶損 (self-downing)、完美主義、讚賞需求、低挫折忍耐力、對考試焦慮感到焦慮等；個體常因無法滿足這些非理性想法或「災難化」行為後果，所以常有受威脅、受傷的感覺，而這些非理性想法是習得的，故可再學得新的有益自我的想法，以替代原來之不合理觀念。在國內，張幸雄 (民66) 研究結果也顯示非理性想法和情緒困擾有顯著正相關，而且非理性觀念(-)：「一個人應被周圍每一個人所喜歡與讚許」和非理性觀念(=)：「一個人必須能力十足，在各方面有成就就是有價值」對焦慮、憂鬱情緒反應有顯著影響。

既然非理性觀念和焦慮、情緒困擾有極密切的關係，故有許多研究以理情治療來處理焦慮的問題，強調藉著改變個體內在自我語言，增加其理性想法，以改變引起焦慮的非理性想法。例如：Meichenbaum (1972) 以RET 處理考試焦慮，Diloreto (1968) 以系統減敏感法、RET、當事人中心團體輔導來進行人際焦慮的治療 (張幸雄, 民66)，Maes & Heimann (1970) 以當事人中心、RET 及系統減敏感法處理高中生考試焦慮，還有 Krast & Trexler (1970)、Trexler & Krast (1972) 以RET 處理公眾講話焦慮，結果都獲得顯著正向效果。此外，Tiegerman & Kassinove (1977) 以RET團體、肯定訓練和綜合法來處理人際關係，Struatmeyer & Watkins (1974) 以 RET 處理有演講焦慮的受試，二者在統計上雖未達顯著差異，然其平均數均有增加的趨勢，顯示仍有某些正向效果存在。

社會焦慮一直難有一適當、統一的定義，Leary (1982) 對其所下的定義為「社會焦慮是源自真實或想像的情境中他人際的批評 (interpersonal evaluation)」；Watson & Friend (1969) 則認為：「社會焦慮是人在社會情境中所產生的一種逃避、喜歡獨處、害怕別人批評的焦慮，不適情緒」；Morris & Gilliland (1980) 的研究結果顯示社會焦慮包括二個因素：害怕負向批評 (fear of negative evaluation)、社會拒絕 (social rejection) 及逃避社會與焦慮 (social avoidance and distress) 二因素，前者和精神官能症 (neuroticism) 有關，後者和內外向 (extra-version-introversion)、親密關係 (affiliation) 有關。據楊淑珍 (民69) 之研究結果顯示社會焦慮亦和同儕人緣、學校成績有關。可見，社會焦慮和我們日常生活適應有密切的關係，不良的社會關係常是導致心理疾病的重要因素。

一般而言，高社會焦慮者有其行為特性：高社會焦慮者比低社會焦慮者容易被說明，較在乎別人

對自己的批評，在社會情境中較不安（楊淑珍，民69），其對別人負向批評特別在意，對外界的評價大多接收、注意到負向批評。Watson & Friend (1969) 在其研究中亦發現：在逃避社會情境量表 (Social Avoidance and Distress Scale) 上高分者，喜歡單獨工作，常傾向避免社交活動，較少說話，容易擔憂，而且往往對社會關係缺乏信心。在害怕別人負向批評的量表上高分者顯示出，在被人評價的情境下容易緊張、不安，較在意他人負向批評，較努力去獲得別人的讚許。Lake & Arkin (1983) 探討社會焦慮者對人際間評價性訊息的反應，發現每個人對別人的正、負向評價接收的情形不同。個體對與自我評價一致的訊息較能接受，尤其低社會焦慮者較高社會焦慮者，易接受對自己有利的評價，而高社會焦慮者較低社會焦慮者易接受對自己不利的評價；換言之，高社會焦慮者對外界評價的訊息多接受對自己負向的訊息。Miller (1983) 亦得到類似的研究結果，其發現社會焦慮者對自己形象的塑造十分在意，很在乎別人對自己的看法，常想要控制別人對自己的看法，而且總想要製造「好印象」但又常會覺得可能失敗，故常造成自己的壓力。

Ellis 認為百分之九十八的焦慮，都是由於太在乎別人怎麼想而起的。社會焦慮者常會有些負向的自我內在語言，負向的自我評價和一些非理性想法，如害怕失敗、害怕產生負向結果，因而產生焦慮和自我貶損行為。既然焦慮是由內在的自我語言所產生的，我們就可以去辨析、排除此不當之內在自我陳述，同時勉強自己反覆去面對自己害怕、不敢接觸的事，以抗拒此一害怕、焦慮情緒。例如：日常生活中常會碰到令人覺得很窘、沒面子的事情，這些窘迫的感覺，有些文獻中即稱之為「情境性社會焦慮」(situational social anxiety)，利用RET來處理此類情境時，乃利用「駁斥」深入闡述：「有些情境的確是我不喜歡的，但這也非世界末日」，要求個體對自己認為「糟透了」、「受不了」之事反覆質問自己，真的那麼「糟」嗎？真的有那麼「可怕」嗎？最可怕的是我們過於誇大了這種可怕的本質，而使它變得是無法忍受的「災難」，仔細想想，實在也非世界末日，只是自己把此困擾「災難化」誇大事物的嚴重性罷了。藉此駁斥之道使自己建立合理、理性的想法。

西方學者檢討社會焦慮的主題多偏於社會焦慮的測量、社會焦慮者的行為特徵 (Smith & Sarason, 1975)、學業表現或社會焦慮和某些變項之間的關係，例如：Gormally et al. (1981) 以 Beck 和 Ellis 的理論來解釋與社會焦慮有關的認知型態，Miller & Arkowitz (1977) 探討社會焦慮和異性交往成功或失敗的關係。此外，尚有許多學者利用各種方法來治療社會焦慮，例如：用控制害羞課程來減低兒童的社會焦慮 (Biemer, 1983)，以社會技巧訓練來減低害羞大學生的社會焦慮和負向自我陳述 (Haynes-Clements & Avery, 1984) 或以超覺靜坐、自我肯定訓練來減低大學生的社會焦慮 (Wampler & Amira, 1980)，此外，Royce & Arkowitz (1978) 亦以社會技巧訓練課程來增進社會孤立大學生的社會合羣性與活動性。然而，以 RET 來處理社會焦慮的實證研究並不多：Schelver & Gutsch (1983) 將45位長期有社會焦慮的大學生分為三組，分別以 RET 團體 (進行 RET 自助式讀書治療)、虛擬控制組 (閱讀意義治療的書)、控制組 (未處理) 進行 5 週的實驗處理，希望他們能應用所閱讀的結果來處理自己的社會焦慮，結果發現 RET 組在減低社會焦慮、害怕負向批評上皆有顯著正向效果，而且亦有類化的效果，受試的特質焦慮分數亦顯著降低。Kanter & Goldfried (1979) 也以系統減敏感法、系統理性重建 (systematic rational restructuring)、綜合上述二法的綜合法、及控制組來處理社會焦慮，結果發現除控制組外，其他各組皆產生顯著效果，唯系統理性重建法的進步最多 (Schelver & Gutsch 1983)。D'Angelo (1978) 探討 RET 對減低「害怕負向批評」的有效性，其提供實驗組連續三次一小時的 RET 講座，結果實驗組「害怕負向批評」的焦慮顯著降低，而且在一個月後的追蹤研究中，此效果仍維持著。Miller (1977) 檢討二法不同自我評價 (self-evaluation) 的方法對社會焦慮的影響。其將 60 位大學生分成三組：自我接納組、自尊組 (self-esteem group) 和控制組，實驗組接受 10 週 RET，結果發現在減低害怕負向批評上，自我接納組比自尊組、控制組的效果顯著；在「逃避社會情境焦慮」上

，自我接納組仍顯著優於控制組，但並未比自尊組佳。換言之，RET 對害怕負向批評有顯著的效果，但對逃避社會情境焦慮有正向效果但未達統計上之顯著差異。而國內有關社會焦慮的研究並不多見（楊淑珍，民69），以 RET 處理社會焦慮的研究甚少，僅有陳慶福（民74）以大學女生為對象，進行11週的 RET 團體諮商，探討其對不合理的信念（喜獲他人讚許）與情緒困擾（社會焦慮、社會讚許、不安）的團體諮商效果，然結果未達顯著差異。

理情治療與理性思考、自我接納的有關文獻，已於研究者（民74）碩士論文中探討，故不再贅述。

以 RET 處理個體情緒適應問題，一般而言，對男女生效果似乎沒有顯著的差別（吳麗娟，民74），而男女生所具有的非理性想法其可能產生的焦慮，並不會因性別的不同而不同，所以，在 RET 團體中，對男女生可採用同樣的團體方案進行（Zwemer & Deffenbacher, 1984）。其次，本科系同學乃受專業訓練，並經輔導、心理學方面知識的陶冶，故在接受 RET 輔導之效果應優於一般科系同學，唯目前本方案仍在實驗之中，故研究者僅分別帶領本科系及一般科系同學，由實際帶領中主觀地了解二者之間的差別，以為未來進行正式比較研究之初探。

目前，將治療取向的治療法，改成一般教育取向的方案，已逐漸受到重視（Digiuseppe, 1975; Knaus, 1977a, 1979），而且逐漸強調藉着自我教育的方法，自我發展的洞察和自我管理的技巧來協助自己，換言之，強調以自助的方式來協助自己減低社會、情緒問題（Stewart & Kenneth, 1983），故本研究所設計的團體方案乃為預防性的理情教育，而非治療性的理情治療，盼能以教育取向的理情教育團體來協助個體建立正確、合理的觀念，以增進其心理健康。

### 三、研究問題與假設

根據本研究的目的以及文獻探討的結果，本研究擬探究下列的問題：

1. 理情教育團體是否有助於一般科系大學生的理性思考、社會焦慮和自我接納？
2. 理情教育團體是否有助於本科系大學生的理性思考、社會焦慮和自我接納？

為解決以上問題，研究者提出下列研究假設：

- 假設一：接受理情教育團體的一般科系實驗組在「理性行為量表」的得分，低於控制組學生。
- 假設二：接受理情教育團體的一般科系實驗組在「社會焦慮量表」的得分，低於控制組學生。
- 假設三：接受理情教育團體的一般科系實驗組在「自我接納量表」的得分，高於控制組學生。
- 假設四：接受理情教育團體的本科系實驗組在「理性行為量表」的得分，低於控制組學生。
- 假設五：接受理情教育團體的本科系實驗組在「社會焦慮量表」的得分，低於控制組學生。
- 假設六：接受理情教育團體的本科系實驗組在「自我接納量表」的得分，高於控制組學生。

## 方 法

### 一、研究對象

本研究第一部分實驗對象為國立臺灣師範大學一般科系二、三、四年級學生，共二十二名，隨機分派至實驗組與控制組各十一名，其中男生二名，女生九名。第二部分實驗對象為國立臺灣師範大學本科系（教育心理系）三年級學生二十六名，隨機分派至實驗組與控制組各十三名，其中男生三名、女生十名。

### 二、實驗材料

#### (一) 實驗材料內容

本實驗材料主要根據研究者（民74）所設計的理情教育課程與適用的團體輔導活動及研究者實際應用的經驗並配合大學生實際需求所編擬而成的，共九個單元。本實驗材料的主要目標為：

- 1.使成員瞭解理情教育的基本概念與基本的輔導技巧。
- 2.使成員熟練理情輔導原則。
- 3.幫助成員建立合理的觀點、態度和正確的思考方式。
- 4.使成員能利用理情教育來幫助自己解決問題，增進良好生活適應。

九次團體輔導的主題與目標，依次如下：

- 1.團體的形成：引發參與動機，使成員彼此認識，澄清成員動機與期望，說明團體目的，制訂團體規範。
- 2.情緒ABC：再次說明團體目標與參與態度，增進團體凝聚力及信任感，ABC基本理論。
- 3.事實與意見：增進團體凝聚力，練習「想法多元化」，了解「事實、意見」及「主觀、客觀」之別，了解如何將主觀意見「客觀化」，增進學生意識到自己「主觀性」的敏感度。
- 4.非理性的世界(一)：增進團體凝聚力，介紹非理性想法。
- 5.非理性的世界(二)：深入了解非理性想法之內涵，了解如何分辨理性、非理性想法，了解非理性觀念的關鍵字，使學生能利用關鍵字來偵查自己的非理性想法。
- 6.挑戰的世界(一)：了解「駁斥」的內涵，了解如何駁斥非理性想法和如何建立合理新想法。
- 7.挑戰的世界(二)：深入了解駁斥之內涵，熟習駁斥技巧。
- 8.挑戰的世界(三)：熟習駁斥技巧，重要觀念之澄清（此單元，本科系學生未進行）。
- 9.總複習：複習所有內容，重要觀念的複習與澄清，個人現況及團體成效之評鑑。

#### (二)實驗材料特點與進行方式

本實驗材料所依據的理情教育理論，在國外已有三十多年歷史，應用十分廣泛，其有效性已得到多數實證研究的肯定支持 (Knaus, 1977a)，故頗具權威性；其亦為一預防、成長發展取向的教育模式課程，不同於一般的治療模式，具有預防性、教導性、結構性與統整性。此外，本實驗材料尚具一些特點：1.實用性：本實驗材料有關理情理論方面的材料會應用不同對象上——單一受試為期一個半月之個案研究；六名大學生為期二天的研習會；二班國中生為期二個月的大班級教學；四班國中生為期一個半月的大班級教學；十八名大學生為期二個月的團體輔導。經過不斷應用、修正，終而訂定本實驗材料之基本架構。2.活動性：以各種活動方式進行理情教育，乃是理情教育課程之特色 (Ellis, 1971; Knaus, 1977a)，且由實驗研究中亦顯示經由演練、家庭作業、閱讀等活動可增進理情課程之效果 (Diguseppe, 1975a; Keller, Croake, & Brooking, 1975)。故本實驗進行方式力求生動活潑，多採活動、討論、實例講解及幻燈片等方式進行。此外，每次並摘錄研究者 (民74) 所編之理情教育手冊之要點作為輔助講義，並予家庭作業於下次團體中討論。3.立即性：研究者常以團體中「此時此刻」所發生的情境或成員日常生活中所常遇到不愉快事件，作為討論的主題，使成員能將所學盡量應用於實際生活中，務使所學與實際生活經驗相配合。

### 三、研究工具

#### (一)「理性行為量表」

本量表係由楊淑珍 (民72) 以 Ellis 所提出的十二種非理性觀念為理論依據所編製而成，用以測量受試的非理性信念和其理性思考的程度。其內容包括十二個分量表及一個總量表，共69題，適用於大學生。其再測信度自.44至.93，效度考驗係求理性行為量表與基氏人格測驗十二個分量表的相關，其達.05顯著水準之相關係數介於.02至.46之間。本量表之計分與原量表相反，故受試在本量表上得分愈高，表示其非理性傾向愈強，理性思考程度愈低。

#### (二)「社會生活問卷」

本問卷包括兩個量表：「社會焦慮量表」和「自我接納量表」，分述如下：

##### 1.「社會焦慮量表」

本量表係由蔡順良（民72）根據 David Watson 和 Ronald Friend 兩人在1969年所編製的兩個分量表修訂而來，旨在測量社會焦慮的程度。原量表分為兩部分：(1)「對負向批評的焦慮量表」(Fear of Negative Evaluation Scale，簡 FNE)，(2)「社交情境的焦慮量表」(Social Avoidance and Distress Scale，簡稱 SAD)，蔡氏修訂後，量表共43題，其中 SAD 17題、FNE 16題，及社會讚許10題，定名為大學生適用社會焦慮量表。其重測信度為：SAD 量表為 .79，FNE 量表為 .76，社會焦慮為 .81。其 SAN 與 FNE 各分量之內部一致性係數（以 Cronbach  $\alpha$  值表示）均為 .93。受試在本量表上共可得到三個主要分數，即社交情境的焦慮分數，對負向批評的焦慮分數及社會焦慮分數；分數愈高，表示其消極性的反應傾向愈強。

## 2. 「自我接納量表」

本量表係由蔡順良（民72）根據林家興、吳靜吉（民71）修訂的「個人取向量表」(Personal Orientation Inventory, POI) 中「自我尊重」(self-regard) 和「自我接納」(self-acceptance) 兩個分量表再加以修訂，並自上述社會焦慮量表中選取 4 題合併而成。本量表共 13 題，內部一致性係數 Cronbach  $\alpha = .90$ ，重測信度為 .76，並以林邦傑（民69）所修訂的「田納西自我概念量表中」的「自我滿意」分數和「自我總分」為效標，求得與自我滿意分數的相關為 .58，與自我總分的相關為 .52，均達 .01 的顯著水準。受試在本量表得分愈高者，表示其自我接納的程度愈高。

### (三) 「理情教育團體回饋表」

本表係使用於進行理情教育團體的實驗組中，由研究者自編，主要是用以評量本次理情教育團體的成效，由成員個別的反应來了解其主觀的感受，以彌補其餘三項量表之不足，並印證實驗組學生在各量表上的得分與其實際感受的一致性，以作進一步研究改進之參考，故本回饋表所得結果只供作參考，未作量化方面的考驗。

## 四、實施程序

本研究實施過程，大致如下：

### (一) 第一部分（一般科系學生）

由師大學生輔導中心張貼海報徵求志願參與者，採自由報名方式。研究者再將報名的二十二名學生隨機分配至實驗組與控制組，各十一名。實驗組接受理情團體輔導，控制組未進行任何處理，只實施前後測，並告之，因人數的限制，團體延至下學期初進行（目前控制組之理情團體輔導亦已進行完畢）。團體進行前，研究者分別與實驗組十一位學生進行個別談話，了解其動機、期望，並簡單說明本團體之目的，然後實施前測。實驗組共接受九次的理情團體輔導，每週一次，每次二小時，共計十八小時，實驗處理後即進行後測。

### (二) 第二部分（本科系學生）

實驗組乃由修習團體輔導課程中，自願參與理情團體的十三名學生組成，並於同班同學中隨機選取十三名為控制組。研究者與實驗組同學進行個別談話後，即實施前測，並進行為期八週之理情團體輔導，每週一次，每次二小時，共計十六小時。進行方式與一般科系學生相同，並於實驗處理結束後進行後測。

## 五、資料分析

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. 以單因子共變數分析統計法考驗研究問題一之假設。分別考驗排除前測影響後，實驗組與控制組在三個依變項上的得分，是否有差異存在。

2. 以 t 檢定考驗研究問題二之假設。考驗實驗組與控制組在三個依變項上的得分，是否有差異。

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

## 結 果

本研究之研究結果分別就第一部分實驗研究以及第二部分實驗研究逐一呈現，並就其依變項(一)「理性行為量表」(二)「社會焦慮量表」(三)「自我接納量表」三者依次呈現說明之。

### 一、第一部分實驗研究 (一般科系受試)

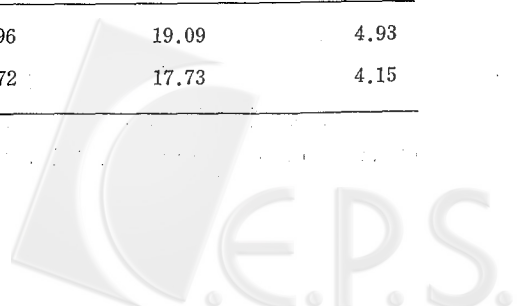
#### (一)理性行為量表

表二係實驗組及控制組於實驗前及實驗後在「理性行為量表」上所測得之非理性總分及十二個非理性分數之平均數與標準差。

表三共變數分析結果顯示在非理性總分及其十二個非理性分數在排除前測影響後，實驗組與控制組之間的差異均未達顯著水準。

表二 兩組受試在「理性行為量表」上各個分數前後測之平均數、標準差

		實 驗 組 (N=11)		控 制 組 (N=11)	
		平均數	標準差	平均數	標準差
非 理 性 總 分	前 測	218.36	32.89	222.18	34.53
	後 測	189.82	21.42	204.45	26.07
非 理 性 (一)	前 測	18.18	4.29	19.09	5.69
	後 測	15.90	3.15	17.00	5.03
非 理 性 (二)	前 測	19.91	3.15	20.09	5.32
	後 測	17.09	4.11	18.64	4.48
非 理 性 (三)	前 測	17.27	4.90	17.91	2.84
	後 測	16.18	3.95	18.45	4.32
非 理 性 (四)	前 測	21.00	5.29	20.45	4.87
	後 測	15.82	3.92	17.36	3.26
非 理 性 (五)	前 測	19.18	5.38	18.64	3.61
	後 測	15.91	3.51	15.82	4.05
非 理 性 (六)	前 測	21.91	4.37	19.64	4.18
	後 前	17.45	2.58	16.91	4.13
非 理 性 (七)	前 測	18.09	3.96	19.09	4.93
	後 測	16.45	3.72	17.73	4.15





非理性 (A)	前測	16.36	5.24	18.36	4.70
	後測	14.55	3.62	16.91	3.36
非理性 (B)	前測	14.45	2.21	17.36	3.20
	後測	12.45	3.46	15.55	2.77
非理性 (C)	前測	19.73	3.41	18.45	4.03
	後測	18.73	2.61	17.18	3.71
非理性 (D)	前測	16.64	2.73	17.36	2.29
	後測	14.82	2.99	16.91	2.95
非理性 (E)	前測	15.64	4.06	15.73	2.83
	後測	14.45	3.17	16.00	2.86

表三 兩組受試在「理性行為量表」上各個分數之共變數分析表

	組間均方 (df=1)	誤差均方 (df=19)	F
非理性總分	881.401	285.569	3.086
非理性 (A)	1.182	7.57	.156
非理性 (B)	10.952	8.525	1.285
非理性 (C)	23.243	17.656	1.957
非理性 (D)	18.310	6.423	2.851
非理性 (E)	.378	5.783	.065
非理性 (F)	.371	10.032	.037
非理性 (G)	1.413	4.133	.342
非理性 (H)	17.629	10.966	1.608
非理性 (I)	20.636	6.518	3.169
非理性 (J)	5.149	7.965	.647
非理性 (K)	12.529	5.263	2.381
非理性 (L)	12.132	3.986	3.044

(二)社會焦慮量表

表四係實驗組及控制組在實驗前及實驗後所測得之社會焦慮量表總分及「對負向批評焦慮」、「社交情境焦慮」分數之平均數與標準差。

表五共變數分析結果顯示在社會焦慮總分及「對負向批評焦慮」、「社交情境焦慮」分數在排除前測影響後，實驗組與控制組之間均未達顯著水準。



表四 兩組受試在「社會焦慮量表」上各量表分數前後測之平均數、標準差

		實驗組 (N=11)		控制組 (N=11)	
		平均數	標準差	平均數	標準差
社會焦慮總分	前測	69.73	17.46	72.81	17.15
	後測	59.73	10.25	65.90	16.62
負向批評焦慮	前測	37.09	8.78	38.36	9.79
	後測	32.00	4.90	33.45	9.26
社交情境焦慮	前測	32.64	10.50	34.45	8.35
	後測	27.73	8.87	32.45	8.90

表五 兩組受試在「社會焦慮量表」上各量表分數之共變數分析表

	組間均方 (df=1)	誤差均方 (df=19)	F
社會焦慮總分	97.517	74.873	1.302
負向批評焦慮	2.413	22.607	.107
社交情境焦慮	66.658	39.873	1.672

## (三)自我接納量表

表六係實驗組及控制組在實驗前及實驗後所測得之自我接納分數之平均數與標準差。

表七共變數分析結果顯示在自我接納分數排除前測影響後，實驗組與控制組之間的差異未達顯著水準。

表六 兩組受試在「自我接納量表」上得分前後測之平均數、標準差

		實驗組 (N=11)		控制組 (N=11)	
		平均數	標準差	平均數	標準差
量表分數	前測	23.91	8.12	25.18	7.35
	後測	27.55	6.70	26.45	7.38

表七 兩組受試在「自我接納量表」上得分之共變異分析摘要表

變異來源	SS'	df	MS'	F
組間	24.698	1	24.698	2.355
誤差	199.270	19	10.488	

## 二、第二部分實驗研究 (本科系受試)

表八係實驗組及控制組在「理性行為量表」上非理性總分及十二個非理性分數的平均數、標準差與 t 檢定結果。由表中可知實驗組、控制組在非理性總分和十二個非理性分數均未有顯著差異存在。

表八 兩組受試在「理性行為量表」上各量表分數之平均數、標準差及 t 檢定摘要表

	實驗組 (N=13)		控制組 (N=13)		t 值 (df=24)
	平均數	標準差	平均數	標準差	
非理性總分	183.15	20.84	188.31	20.83	-.63
非理性 (一)	16.23	3.06	15.00	3.61	.94
非理性 (二)	16.31	3.25	16.85	3.29	-.42
非理性 (三)	15.85	3.51	14.92	5.24	.53
非理性 (四)	17.23	2.92	17.92	4.11	-.49
非理性 (五)	15.08	3.97	15.38	3.97	-.20
非理性 (六)	15.23	4.30	17.38	3.52	-1.40
非理性 (七)	15.31	2.90	15.92	2.66	-.56
非理性 (八)	13.69	2.50	15.08	3.38	-1.19
非理性 (九)	13.62	2.76	15.08	2.06	-1.53
非理性 (十)	16.08	4.07	16.00	4.08	.05
非理性 (十一)	15.46	1.81	15.38	2.84	.08
非理性 (十二)	13.08	2.02	13.38	2.87	-.32

表九係實驗組及控制組在「社會焦慮量表」上社會焦慮總分及「負向批評焦慮」、「社交情境焦慮」分數的平均數、標準差與 t 檢定結果。由表中可知實驗組、控制組在社會焦慮總分和負向批評焦慮分數上均未有顯著差異存在，但是在社交情境焦慮分數上差異達顯著水準，t 值為 -2.06，(P < .05)，顯示在減低社交情境焦慮的效果上，本科系實驗組的效果優於控制組。

表九 兩組受試者在「社會焦慮量表」上各量表分數之平均數、標準差及 t 檢定摘要表

	實驗組 (N=13)		控制組 (N=13)		t 值 (df=24)
	平均數	標準差	平均數	標準差	
社會焦慮總分	52.69	9.96	56.85	12.50	-.94
負向批評焦慮	29.23	7.90	28.00	6.27	.44
社交情境焦慮	23.46	4.91	28.85	8.02	-2.06*

\*P &lt; .05

表十係實驗組及控制組在「自我接納量表」上得分之平均數、標準差與 t 檢定結果。由表中可知實驗組與控制組在自我接納分數上未有顯著差異存在。

表十 兩組受試在「自我接納量表」得分之平均數、標準差及 t 檢定摘要表

	實驗組 (N=13)		控制組 (N=13)		t 值 (df=24)
	平均數	標準差	平均數	標準差	
自我接納	31.62	5.32	31.31	5.99	.14

### 討論與建議

本研究旨在探討理情教育團體對一般科系、本科系大學生理性思考、社會焦慮及自我接納的影響。研究結果顯示：本研究假設一至四及假設六，均未獲支持；假設五則獲得部分支持。換言之，實驗處理對師大一般科系及本科系大學生「理性思考」、「社會焦慮總分」、「負向批評焦慮」及「自我接納」均未能產生顯著的正向效果，對一般科系大學生「社交情境焦慮」亦未有顯著的效果，唯對減低本科系大學生「社交情境焦慮」有顯著的正向效果。然而，就實驗組平均數的增加，成員平日於團體中的反應及成員本身主觀的評量、回饋中，似乎可發現實驗組均有正向改變的傾向；故理情教育團體仍有某種程度以上的效益。

就理性思考而言，本研究假設：理情教育團體有助於大學生理性思考的增進。研究結果未能支持此一假設。國外以 RET 增進理性思考的研究很多，獲得顯著正向效果的研究亦不少 (Jacobs & Croake, 1976; Keller et al., 1975; Rose, 1983; Wakefield, 1983)，而且 Casper (1983)、Katz (1975)、Leibowitz (1980)、Lispsky et al. (1980)、Mark (1983)，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的內涵。研究者 (民74) 針對國二學生進行理情教育大班級教學，結果亦顯示理情教育對於非理性觀念的減低、理性思考的增進有顯著的正向效果，唯上述之研究對象多為國中、國小學生，鮮有以大學生為研究對象。本研究以大學生為研究對象，而結果顯示理情教育團體未能增進其理性思考，在國內與本研究結果一致的有：陳慶福 (民74)、王偉瑛 (民76)。蓋大學生認知思考能力較國中學生優，更能運用概念、抽象及純屬形式邏輯的方式去思考，故應能以相當的認知與思考能力來學習認知取向的理情理論。唯本研究結果顯示理情教育團體輔導對增進大學生理性思考未能有顯著的效果，其原因可能是大學生認知思考能力雖較佳，但其觀念體系已確立，較不易受外界因素影響，若要改變其思考體系，非短時期內所能達成；換言之，其將理情理論「內化吸收」所需的時間，可能較國中生久。其次，此次團體所進行的理情教育團體方案，較偏輔導取向，多為正確觀念的建立，較少涉及成員個人問題的解決；換言之，團體諮商的成分較少，故對個體人格的改變較不能發揮立即之效應。再者，雖然成員多是主動報名來參加，對理情教育有興趣，然其本身理性思考的程度似乎尚未達「高非理性」的階段，因受試與楊淑珍 (民69) 所建立的「理性行為量表大學生常模」(男女生總平均為 213.51，標準差為 23.23) 比較，其非理性思考程度尚未達到統計上之顯著差異 ( $t = -1.3, P > .05$ ) 故參與團體之成員可視為一般大學生，並非為高非理性者。蓋高非理性者接受輔導後，較易看出輔導成效，若要使一般正常學生更健康，則其效果不易顯出，此亦可能是實驗組與控制組差異未達顯著的原因之一。故未來之研究，可以「高非理性者」或「情緒困擾者」為對象，或加強團體方案之治療性，使其為治

療取向之團體，或許效果會更佳。此外，就一般科系控制組前後測的分數而言，亦可看出實驗組在後測的得分亦有增加的趨勢，干擾了實驗處理的效果，其得分增加的原因可能是成熟和學習因素的影響所致。

就社會焦慮而言，本研究假設：理情教育團體有助於大學生社會焦慮的減低，唯研究結果大部分未能支持此一假設。國外研究結果與本研究一致的有：Gardner (1980) 以 RET、壓力調適訓練 (stress inoculation training) 及自我肯定訓練三種方案來處理成年人之社會焦慮，結果顯示三種方式均無顯著差異，然 RET 較其他二種方法有較大之正向改變。國內陳慶福 (民74) 以大學女生為對象，所進行的理情團體諮商，對減低成員的社會焦慮亦無顯著的效果。然而，仍有一些研究結果顯示理情團體有助於個體社會焦慮的減低 (D'Angelo, 1978; Schelver & Gutsch, 1983)。本研究未達顯著差異的主要原因，可能是未能有較具體、深入的實作練習，蓋社會焦慮多為情境或人格特質互動的影響，故可藉著實作性的技巧訓練來克服。而對本科系學生「社交情境焦慮」有顯著的正向效果，其原因可能是在本科系實驗組中成員所提出討論的例子，有較多是屬於社交情境如何自處的問題，再加上實驗處理期間，其他相關輔導科目學習的影響，故產生了正向的顯著效果，針對此一結果，頗值得再深入探討之。

就自我接納而言，本研究結果顯示理情教育團體對大學生自我接納的增進未能有顯著的正向效果。此一研究結果與 Brody (1974)、Casper (1983)、Geizhals (1981)、Harris (1976)、Rose (1983) 和研究者 (民74) 針對青少年所做的研究結果相符，皆顯示理情教育並不能增進青少年的自我接納，然而在國外文獻中仍然有不少的文獻支持「理情教育有助於自我接納的提昇」的論點 (Cangelosi et al., 1980; Katz, 1974; Knaus & Bokor, 1975; Knaus, 1977a)。本研究結果未能達顯著差異的原因，可能是大學生正值自我統整的時期，自我觀念變動劇烈，是一個動態整合的變動期，而其人格發展及思考觀念上的突破需賴輔導工作者有計劃的提供資源和有效的刺激來引導 (黃淑芬, 民71; 方紫薇, 民75)，而非一次團體經驗即能為其找到自我統整之解答。Young (1974) 亦指出青少年有否定、反叛、矛盾和衝突的傾向，在團體中，除非青少年有極強的動機改變，否則不可能改變其態度，此亦可能是影響實驗效果的因素之一。此外，理情教育強調要由各個不同角度來客觀評價自己，而且「自我接納」的形成是透過別人的看法反觀自己的結果，是由社會經驗和社會活動歷程中產生的 (余昭, 民68; 莊耀嘉, 民70)。它是一種態度，而非一種情緒的感覺 (Baisden et al., 1982) 故非短短八、九週實驗處理即能確立改變的。由一些研究結果中亦可發現，能增進個體自我接納的研究結果多為長期性的實驗，例如：Knaus & Bokor (1975) 進行了七個月的理情教育，其對自我接納之增進有顯著之效果，而一些短時期的研究，如7~12小時的實驗處理 (Brody, 1974; Harris, 1976; Katz, 1974) 則未能增進個體之自我接納。可見實驗處理時間的長短對個體特質的改變，扮演一重要的角色。

由整個研究結果看來，理情教育團體對大學生理性思考，自我接納的增進與社會焦慮的減低並未產生正向積極的結果。茲綜合上述討論暨實驗心得，分別就實驗處理內容、評量方式、未來研究等方面進行綜合性討論並提出若干建議：

## 一、實驗處理內容方面

### (一)團體方案「明確化」

本團體乃為一教育取向之團體，著重一般 RET 正確觀念的培養與建立，故團體方案範圍較廣，不夠具體，對本研究的三個變項未能針對成員個人問題深入討論。故未來的團體方案須更「明確化」、「具體化」，針對焦點目標 (要處理之變項)，提出明確定義與練習步驟；採焦點集中 (target-orientation) 方式，效果可能較佳。一般而言，對一個團體輔導工作者而言，如何設計出適合各個問題處理的方案是很重要的，例如：根據學者研究顯示非理性觀念中「獲得讚許」(need for

approval)、「完美主義」(perfectionism)、「災難化」(catastrophizing) 的確與害怕公眾講話有關係，輔導員則可以此為內容，設計具體方案，針對此三個非理性想法處理，以期在減低害怕公眾講話焦慮上，達到較佳之成效。

#### (二)增加實作練習

在本團體八、九次活動中，均有六至七次是進行知性理論的探討，而實際演練的部分較缺乏，因此對實驗效果影響很大。Lohr & Rea (1981) 認為非理性想法為引起焦慮的中介變項，但光是知道、修正個體負向自我陳述，對減低焦慮並沒有多大幫助，要不斷的練習才有用。何長珠 (民73) 以認知、行爲、認知行爲三組團體諮商來處理焦慮，雖然三組均未達顯著差異，但均有正向改變傾向，其中認知組的正向改變最小，認知行爲組及行爲組的改變較多，似乎也說明了實際演練的重要。此外，Ellis 亦十分強調「實作」，他認為 RET 是「認知」與「行爲」的結合，故家庭作業、決斷力 (assertiveness) 訓練、對抗羞恥訓練 (shame-attacking)、讀書治療等活動，在實行 RET 時，都扮演著一重要角色，所以，要提供個案認知、想像，情緒和活動性質的家庭作業，鼓勵個案克服其恐懼，練習新的思考方式，故意停留在某些不愉快情境中以增進對該事物的挫折忍受力並配合正增強或懲罰等策略實施 (Ellis & Harper, 1979; Jacobs & Croake, 1976; Ketter et al., 1975; Miller & Kassonov, 1980)；唯有「認知」「行爲」相結合，才能增進輔導之效果。因此，Ellis 乃強調「真正的快樂，來自於正確的行動，更甚於正確的思考」，因此，家庭作業的遵行和有關行爲契約的制定，即是增進理性思考的必要先決條件 (何長珠，民74)。

故未來研究中，可增加實際演練並與行爲策略相結合。即多提供實際練習的機會，使個案能由不斷的演練中獲益。例如：對不擅社交，怕與別人交往的人，則可提供其具體步驟練習：第一步驟是主動參加社會上某些集會；第二步驟是在會上與一、兩個人交談；第三步驟是主動去認識某個人；第四步驟是與那人於集會外再次見面；第五步驟是盡量使自己與那人能有定期的會晤 (劉焜輝，民66)。此外，本團體可改變教育預防取向，而朝向治療取向，或許會有助於輔導效果之增進。

#### (三)增進團體方案之「深度」

理情理論是較枯燥的，故本方案強調以活潑活動方式進行，唯以活動方式進行較耗時，且往往在過於活潑、歡笑的氣氛中常失去敏感體會活動之機會，加上時間的限制，故未能作深入之分析探討。因此，每次的活動內容不宜過多，並可培養成員討論的習慣，增進成員間之互助。家庭作業的討論亦可更深入。

#### (四)增長實驗處理時間

一般而言，人格特質的變項較難改變 (Leibowitz, 1980)，本研究三個變項多屬人格特質的一部分，乃長久時期培養而成，已成固定模式。再者，RET 實在亦需要較長的時間不斷的演練，方能有效。在八、九次的團輔中，光熟練 RET 之基本理論和培養成員凝聚力即花費不少時間，往往等到成員熟諳基本理論，成員信任感建立之時，團體已至結束階段，甚是可惜，故在未來研究中宜增加實驗處理時間，並減少 RET 理論探討時間，使成其能多演練。

#### (五)適用對象的選取方面

因為本研究之對象多為一般普通大學生，雖然其為主動報名參加，但其動機似乎以不及高非理性、高社焦者強。而且，若研究之對象無困擾，則團體的輔導的效果較不易察覺。故可選擇高動機、高非理性、高社會焦慮、低自我接納者為實驗處理對象。

## 二、評量工具方面

(一)自我接納量表題目似乎較少，可增加之。

(二)評量工具宜改為測量「預防性」效果之工具：蓋本方案為預防性之方案，乃為建立成員有關 RET 之知識與內涵，故應以測驗評量是否已獲得有關 RET 之知識與概念為主，而非強調測量

其「治療效果」。

(三)可增加「行為測量」：亦可將成員的行為反應，當成測量社會焦慮的指標，以輔助自陳述式量表之不足；換言之，不僅測量成員主觀上經驗到的焦慮，亦測量其行為反應，以增加測量之周全性。蓋「焦慮」可視為實徵性的建構，故可測與焦慮有關的生理反應或不快的陳述；若視為假設性建構，則可由其行為反應測之，可由問卷中測之（林碧峯等，民63）。

(四)可進行追蹤研究，以確立實驗之長期效果。

### 三、統計方面

#### (一)增加樣本

Rehn (1981) 認為有時進行實驗法，未能達到顯著水準，可是受到樣本大小的影響。大致上而言，實驗的樣本不可能很大，但由統計學的立場而言，往往樣本較大，較易達到顯著（何長珠，民73），故本實驗樣本較小，可能亦是未達顯著的因素之一。

#### (二)減少組內變異

仔細檢閱統計結果，其未達顯著的另一個可能的原因，可能是組內變異太大所致。故可採配對方法，以組內設計進行實驗。或以同質性成員，例：同高焦慮、同高非理性者來進行，使其組內差異減少，如此實驗效果較易顯現。

### 四、理論探討方面

(一)有關理論宜再深入探討：例如，非理性與社會焦慮的關係宜再探討之。雖然已有很多研究驗證非理性想法和特質性、情境性焦慮有正相關存在，但仍未成定論；可針對非理性與焦慮間的關係作理論上的深入探討，待有較明確的論點，再針對此設計團輔方案，效果可能較大些。再者，如「社會焦慮」的定義、內涵皆可再明確界定之，其不明確之涵意非但影響方案設計之方向，亦影響評量工具測量內容之擬定。

(二)「大學生認知發展較佳，是否較國中生適合認知輔導策略」，此一疑惑可深入探討之。研究者（民74）以國中生 380 名為對象進行一個半月的大班級教學，研究結果顯示理情教育課程有助於國中生理性思考、情緒穩定的增加，唯對自我尊重沒有影響。進行過程中，研究者主觀認為國中生因受認知發展程度所限，所以對 RET 之內涵並未能「內化」之，由其駁斥之內容更可肯定此一看法，因此，研究者即將此次實驗對象改為認知發展較佳的大學生，然而本研究並未達顯著差異，其中原因，值得深思。除了上述的幾個原因外，大學生有其主觀、獨到的一套人生哲學，其認知發展雖較高，但也因較有其自己的看法，故對新接受的 RET 理論，未見會全盤接收。然而，此一說法只是研究者之推測，宜再做研究深入探討之。

(三)「本科系學生是否較一般科系學生適合學習 RET」：是否對輔導、心理學接觸較廣的本科系學生其學習 RET 會較其他一般科系學生容易些？此一主題涉及的影響因素很多，值得深入研究。唯在此研究中，研究者只是作最初步的了解，由實際的帶領團體中，主觀的體察本科系團體與非科系團體之異同處，未作客觀的統計分析、比較。研究者主觀認為，在本研究中本科系學生對於問題的討論較能深入，對 RET 的概念亦較能掌握，唯因成員皆為同班同學，似乎在建立更親密的團體氣氛上較一般科系難，換言之，同質性團體（加上又是同班同學）較異質團體較難做個人問題深入的討論，多為表面性的討論；故在本科系同班團體中，似乎要花更多時間於團體關係的重建上，以利「治療取向」之進行。

### 五、未來研究方面

(一)可增加虛擬控制組 (placebo group)，討論與 RET 無關的事項，仍對受試作某種處理，而且同樣的比較該組前、後測差異，以更確定 RET 方法的有效性。

- (二)可進行同儕團體，由大學生協助帶領，看其效果為何。
- (三)比較完全自助式(自我指導式)和由「治療者治療」的效果上的差異。
- (四)和其他非認知方法或其他認知方法相比較。
- (五)可應用於不同性質、年級、年齡的受試上，以了解 RET 對各種不同特質受試的輔導效果。
- (六)可測量實驗效果之類化效果到什麼程度？什麼種類？例如：對社會焦慮有效的方案是否能類化到考試焦慮、特質焦慮、害怕演講焦慮……等。
- (七)可應用於各種不同的變項上，以了解 RET 對各種不同變項的影響；例如：內外控、考試焦慮、害羞、挫折忍受力、自卑感……等。

### 參 考 文 獻

- 王偉瑛(民76)：理情訓練對高中適應不良學生之影響。輔導通訊，8期，24~27頁。
- 方紫薇(民65)：青少年自我統整發展暨價值澄清團體諮商對高一女生自我統整之影響。國立臺灣師範大學輔導研究所碩士論文。
- 余昭(民68)：人格心理學。臺北市，三民書局。
- 何英奇(民65)：成敗經驗對自我評價和抱負水準之影響。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 何長珠(民73)：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，109~130頁。
- 何長珠(民74)：合理情緒治療法進階。臺北市，大洋出版社。
- 吳麗娟(民74)：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。國立臺灣師範大學輔導研究所碩士論文。
- 林碧峯等(民63)：中國學童焦慮量表之修訂。載於楊國樞、張春興主編：中國兒童行為的發展。臺北市，環宇出版社，465~518頁。
- 胡秉正等(民69)：青年心理學。臺北市，中國行為科學社。
- 袁以燮(民71)：國中學生考試焦慮的處理——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。
- 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。
- 陳慶福(民74)：合理情緒團體諮商之實驗。國立臺灣教育學院輔導研究所碩士論文。
- 黃淑芬(民71)：大學生自我統整與職業成熟及自我確認的關係。國立臺灣師範大學輔導研究所碩士學位論文。
- 張春興(民65)：心理學。臺北市，東華書局。
- 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。
- 楊淑珍(民69)：父母管教態度、社會焦慮及學業成就。臺灣省立教育學院輔導學系輔導學報，3期，179~191頁。
- 端木蓉(民70)：學習團體親密度發展歷程之研究——其與自我成長社會焦慮之關係。國立臺灣師範大學輔導研究所碩士學位論文。
- 劉焜輝(民66)：青年問題面面觀。臺北市，天馬出版社。
- 劉焜輝(民76)：理性情緒治療法(下)。諮商與輔導，13期，15~20頁。
- 劉源明(民72)：理性情緒治療法在青年輔導上的運用。自由青年，69卷2期，40~43頁。
- 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。

- Baisden, H. E., Lindstrom, V. J., & Hector, J. V. L. (1982). Self-hate, self-esteem, and self-acceptance. *Rational Living*, 17(2), 3-12.
- Biemer, D. J. (1983). Shyness control: A systematic approach to social anxiety management in children. *School Counselor*, 31(1), 53-60.
- Brody, M. B. (1974). The effect of rational-emotive affective education on anxiety, self-esteem, and frustration tolerance. *Dissertation Abstracts International*, 35(6), 3506A.
- 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.
- Corey, G. (1982). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (2nd ed.). California: Brook/Cole.
- D'Angelo, D. C. (1978). The effect of locus of control and program of rational-emotive therapy on fear of negative evaluation. *Dissertation Abstracts International*, 38(8-A), 4579.
- Digiuseppe, R. A. (1975). *A developmental study of the efficacy of rational-emotive education*. Unpublished doctoral dissertation, Hofstra University.
- 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 rational-emotive therapy*. (pp. 218-235). Monterey, California: Brooks/Cole.
- Ellis, A. (1971). *Rational-emotive therapy and its application to emotional education*. New York: Institute for Rational Living.
- Ellis, A. (1979). *Reason and emotion in psychotherapy* (2nd ed.). Secaucus, N. J.: Citadel.
- Ellis, A., & Harper, R. A. (1979). *A new guide to rational living*. Hollywood, California: Wilshire.
- Freud, S. (1936). *The problem of anxiety*. New York: W. W. Norton & Compang, Inc.
- Gardner, F. L. (1980). A comparison of rational-emotive therapy, stress inoculation training and behavioral assertion in the alleviation of social anxiety. *Dissertation Abstracts International*, 41(12-B), 4661-4662.
- Geizhals, J. S. (1981). The effect of rational emotive education on a hearing impaired, high school population. *Dissertation Abstracts International*, 41(12), 4662B.
- Goldfried, M. R., & Sobocinski, D. (1975). Effect of irrational beliefs on emotional beliefs on emotional arousal. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(4), 504-510.

- Gormally, J. et al. (1981). The relationship between maladaptive cognitions and social anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **49**(2), 300-301.
- Harris, S. R. (1976). Rational-emotive education and the human development program: A guidance study. *Elementary School Guidance and Counseling*, **11**(2), 113-121.
- Haynes-Clements, L. A., & Avery, A. W. (1984). A cognitive-behavioral approach to social skills training with shy persons. *Journal of Clinical Psychology*, **40**(3), 710-713.
- Jacobs, E., & Croake, J. W. (1976). Rational emotive theory applied to groups. *Journal of College Student Personnel*, **17**(2), 127-129.
- Karst, T. O., & Trexler, L. D. (1970). Initial study using fixed role and rational emotive therapy in treating public speaking anxiety. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, **34**(3), 360-366.
- Katz, S. (1974). *The effect of emotional education on locus of control and self concept*. Unpublished doctoral dissertation, Hofstra University.
- 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.
- 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.
- Lake, E. A., & Arkin, R. M. (1983). *Society anxiety and reactions to interpersonal evaluative information*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 243 058)
- Leary, Mark R. (1982). *Problem with the construct and measurement of social anxiety*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 226 307)
- 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., & Rea, R. G. (1981). A disconfirmation of the relationship between fear of public speaking and irrational beliefs. *Psychological Reports*, 48, 795-798.
- Mahoney, M. J. (1974). *Cognition and behavior modification*. Cambridge, Mass: Ballinger.
- 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.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification*. New York: Plenum.
- Meyers, A. W., & Cohen, R. (1984). Cognitive-behavioral interventions in educational setting. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (Vol. 3) (pp. 131-166). New York: Academic Press.
- Miller, N., & Kassinove, 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)
- Miller, R. S. (1983). *Impression management and the control of social anxieties*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 233 249)
- Miller, T. W. (1977). An exploratory investigation comparing self-esteem with self-acceptance in reducing social-evaluative anxiety. *Dissertation Abstracts international*, 37(11-B), 5838.
- Miller, W. R., & Arkowitz, H. (1977). Anxiety and perceived causation in social success and failure experiences: Disconfirmation of an attribution hypothesis in two experiments. *Journal of Abnormal Psychology*, 86(6), 655-668.
- Morris, L. W., & Gilliland, J. C. (1980). *Social anxiety factors: Relation to introversion and neuroticism*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 195 872)
- 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.
- Rose Oliver (1975). Overcoming test anxiety. *Rational Living*, 10(1), 6-12.
- Royce W. S., & Arkowitz, H. (1978). Multimodal evaluation of practice interactions as treatment for social isolation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(2), 239-245.
- Schelver, S. R., & Gutsch, K. U. (1983). The effect of self-administered cognitive therapy on social-evaluative anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 39(5), 658-666.
- Smith, R. E., & Sarason, I. G. (1975). Social anxiety and the evaluation of negative interpersonal feedback. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*,

43(3), 429.

- Struatmeyer, A. J., & Watkins, J. J. (1974). Rational-emotive therapy and the reduction of speech anxiety. *Rational Living*, 9(1), 33-37.
- Tiegerman, S., & Kassinove, H. (1977). Effects of assertive training and cognitive components of rational therapy on assertive behaviors and interpersonal anxiety. *Psychological Reports*, 40, 535-542.
- 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.
- Trexler, L. D., & Karst, T. O. (1972). Rational-emotive therapy, placebo, and no-treatment effects on public-speaking anxiety. *Journal of Abnormal Psychology*, 79(1), 60-67.
- Wakefield, S. G. (1983). Reducing stressful impact of life events by modifying irrational beliefs. *Dissertation Abstracts International*, 43(9), 3019B.
- Wampler, L. D., & Amira, S. B. (1980). *Transcendental meditation and assertive training in the treatment of social anxiety*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 189 521)
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448-457.
- Young, H. S. (1974). A framework for working with adolescents. *Rational Living*, 9 (1), 3-7.
- Zwemer, W. A., & Diffenbacher, J. L. (1984). Irrational beliefs, anger, and anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 31(3), 391-393.



Bulletin of Educational Psychology, 1987, 20, 183-204  
Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, China.

## THE EFFECTS OF A RATIONAL-EMOTIVE GROUP ON RATIONAL THINKING, SOCIAL ANXIETY AND SELF-ACCEPTANCE OF COLLEGE STUDENTS

LI-CHUAN WU

### ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the effectiveness of rational-emotive education (REE, a method of preventive RET) with college students on rational thinking, social anxiety and self-acceptance.

This study included two groups of subjects. The first one included twenty-six volunteer students from the Department of Educational Psychology of National Taiwan Normal University. The second one was formed by twenty-two volunteer students from eight departments of the same university. Both groups were further divided into Experimental & Control Subgroups. The two experimental groups received two hours of REE training each week for nine weeks, while the two control groups received no treatment. All subjects were given pretest and posttest measures which included the Rational Behavior Scale (RBS), a measure of irrational ideas, and the Social Life Scale, a measure of social anxiety (the social avoidance and distress & fear of negative evaluation) and self-acceptance. The data obtained from this study were analyzed by oneway ANCOVA and a t-test.

Results indicated that the difference between the pre & post test of the score on the social avoidance and distress of the Experimental Group formed by Educational Psychology students was statistically significant. But all other measures showed no significant difference between the experimental and control groups. However the two experimental groups did show some gain on their scores.

The implications in further research of this topic were discussed at the final.

