

# 藝術治療團體對國小兒童情緒能力影響效果之研究

黃傳永

國立臺北護理健康大學生死與健康心理諮商系 助理教授

王俞鈞

國立臺北護理健康大學生死與健康心理諮商系 研究生

陳雁白

國立臺北護理健康大學生死與健康心理諮商系 研究生

## 中文摘要

本研究旨在探討藝術治療團體對國小兒童情緒能力之立即性及長期性輔導效果。本研究採單組前測—後測設計，團體共進行九週，每次二小時，參與成員為某國小九名四年級學生。量化部分：為檢視本團體之效果，研究採「國中小學生情緒能力量表」進行三次施測，時間分別在團體開始前、結束時，及結束後一個月後追蹤效果。成員結束時填寫回饋單，進行一次焦點團體訪談，瞭解成員參與後的改變。本研究發現本團體對兒童情緒能力有立即性輔導效果，情緒轉換能力與調節能力具有長期性輔導效果。研究結果以質性與量化資料輔助說明。最後，本研究根據研究結果與討論，提出具體建議，作為輔導應用與未來研究之參考。

關鍵字：藝術治療、兒童、情緒能力、藝術治療團體

## 壹、緒論

情緒 (emotion) 是一種複雜的心理歷程，在人們生活中無所不在，像水一般即能載舟亦能覆舟，端看人們對其之理解與掌握。換句話說，如果能覺察與管理好自我的情緒，就能發揮像「水」一般滋養的效能；另一方面，若如果無法覺察自我情緒之起伏並進一步管理自我的情緒，就宛如身處暗潮洶湧之水流，隨時會有翻覆之可能。

情緒能夠影響一個人的精神狀態，在人們的生活中扮演著重要的角色，無論是日常生活的行為表現、心情起伏、身心健康、人際關係與工作表現等都跟情緒有莫大的關聯 (張殿國, 1996; 蔡秀玲、楊智馨, 2007)，而對於正處於成長中的兒童而言亦是如此。

情緒發展與表現是兒童全人發展中重要的一環，兒童在成長的過程中須學習辨識自己的情緒、接納自己的情緒，並能以適切的方式表達情緒，進一步能運用情緒同理他人、理解他人內在感受，才能在人際關係中有良好的互動 (曾端真, 1998; Zhou, Eisenberg, Wang & Reiser, 2004)。

國外學者 (Goleman, 1995/1996) 的研究即指出，童年的經驗與教養是養成人類一生情緒智力表現與特性的重要時機。兒童的發展是日後成人的基礎，因此兒童時期的情緒發展對未來的成長有相當遠且重要的影響。但令人遺憾的是，根據教育部特殊教育通報網所公佈之身心障礙學生安置情形統計，從學前到高中職教育階段，自九十七學年度 81585 人增加至一百零四學年度 102461 人，而情緒障礙類別學生人數更從從九十七學年度 3263 人至一百零四學年度增加至 5587 人。而據台北市學校駐區心理師的統計資料亦顯示，情緒困擾是學生尋求諮商輔導的主訴症狀。面對此一日漸嚴重的議題，的確值得教育輔導及兒童臨床工作者投注以更多的關注，以協助成長中的兒童培養其更為健全的情緒能力 (趙曉美、王麗斐, 2008)。

「情緒能力」一詞源自於「情緒智力」(emotional intelligence, EI) 的概念應用，最早是由 Mayer 與 Salovey 於 1990 年提出，認為情緒智慧是體察自己與別人的情緒，處理情緒並運用情緒訊息來指引自己的思考與行動之能力。另一方面，情緒智力是可以被培養、發展與增長，它並非是一種不可變的特質，反而是可以藉由後天學習、藉由自我覺察、自我激勵和情緒管理來加以提升的一種能力 (Weisinger, 1998)。

根據國內外學者及其相關文獻與情緒理論 (楊靜宜、李麗日, 2010; 蔡秀玲、楊智馨, 2007; Berman & West, 2008; Ciarrochi & Scott, 2006; Esra & Seyhan, 2009; Lazarus, 1991; Spector, 2005; Vesile, 2011; Weisinger, 1998) 可以將情緒管理定義及其內涵，大致歸納為情緒的覺察、情緒的表達、情緒的調適與情緒的運用等四個部分，以下謹就此四個部分說明於後：

一、情緒的覺察：情緒管理首要在於個人的情緒自我覺察。因之，要想管理情緒，唯有接受情緒並進而覺察情緒在個人內在之激起，方能了解情緒之狀態與需求，情緒管理的內在歷程方能啟動及運作。而據研究指出，具有較高情緒自我覺察的人，在遭到影響個人生活負向事件時，往往情緒起伏也較小，情緒也往往較穩定。情緒覺察能力不僅可以協助個人情緒較不受負面情緒波動影響，並較能接受改變與進步 (Harris, 2000; Izard, 2001)。

二、情緒的表達：個體能覺察、接受自己內在真實的情緒感受，第二步則在於個體能對自我情緒予以適當的情緒表達，而表達之方式則包括運用語言或非口語之形式。不可諱言，情緒是生活的一部分，無需刻意壓抑或否認自己的情緒，需留意之部分乃在於情緒之表達、乃在於考慮表達情緒的方式、對象及場所，選擇適切的表達方式，如此方能發揮情緒給予人們的價值，並達到洗滌自我情緒並與他人建立支持與尊重之溝通功能。

三、情緒的調適：一個心理成熟的人，不是沒有消極負向情緒的人，而是善於調節和控制自己情緒的人（李巍，2010）。換言之，一個擁有良好情緒管理的個體能採取一些策略來處理情緒，其可以透過情緒的後設經驗，察覺、評價並進一步調節自我情緒。使情緒更具彈性，並將之調適為個體能勝任與掌握的狀態，以維持身心平衡。

四、情緒的運用：亞里斯多德曾說：問題不在情緒本身，而是情緒本身及其表現方法是否適當（Goleman, 1995/1996）。善用情緒力量時，恐懼可化為用心戒慎，憤怒可化為正義感，煩惱可化為周全考量...因之，情緒的運用乃奠基於由情緒覺察、表達、調適到將情緒轉為對自我生命發揮潛力之動力，其具體作法包括有以下幾點（蘇耿輝，2008）：1. 彈性的因應；2. 創造性思考；3. 轉移注意力；4. 將情緒化為激勵動機。對應到本文則提供研究者在設計藝術治療團體方案時可以有一個更為明確的方向，將此四種具體作法與藝術治療團體進行結合，例如，在第三次情緒溫度計之中，即會運用藝術治療中之創造性，將自我情緒藉由媒材創作出來，接續團體討論時將彈性因應的作法融入，引導成員，當我們心情不好時，可以怎麼做會更好？如何將自己負面情緒轉移，也許可以看見情緒在告訴我們這是我們不舒服的，或者有人侵犯了我們的界限，更進而將情緒轉為激勵自己追求更好的動機與力量。

兒童和青少年是情緒變化及社會適應的關鍵時期，其情緒能力的發展在整个人生中，佔有極重要的地位。情緒管理能力的培養，更能成為其個體發展的特質能力。對於小學階段的兒童而言，其情緒表現規則化的社會歷程，是最為重要而複雜的時期。就如同國外學者（Thompson, 1991）的研究中提及，小學階段的兒童對於社會認知及角色取代技巧漸趨成熟，亦漸能明白，當自己改變不同的歸因歷程亦可能產生不同的情緒反應。此外，在校園生活中，同儕互動的機會大大多於以往，在此種外在刺激增多的情況下，其不僅要處理自己的感官直覺與表達，另一方面亦要能解決外在的需求，故要能均衡自我滿足與人際適應，是其最終極的目標（Eisenberg & Fabes, 1992; Wieder & Greenspan, 1993）。因此對於兒童而言，情緒調整策略的量與複雜度，擴展極為快速且複雜，屬於情緒調整策略的快速成長期。

換言之，兒童時期的情緒能力雖然會因為兒童先天氣質差異而有不同，然而後天的教育方式與角色示範表達情緒方式都是讓兒童瞭解情緒意義，進而促進情緒能力發展的重要因素（林慧資、程景琳，2006；楊俐容，2009）。因之，教育輔導及兒童臨床工作者，應用更為積極的角度視之：情緒能力之發展是可經由學習與培養，以增進兒童因應當下及成長歷程中遇到情緒困擾問題時的應變能力、自我管理能力和與他人對應之人際關係能力，以創造個人更為滿意的生活品質（許芳菊，2009；Darr, 2005; Liptak, 2005）。

對於兒童而言，藉由藝術治療歷程中作品創作與呈現的非語言特性，恰可以補充其

在發展階段上的不足。像是兒童可以藉由撕貼塗抹的肢體動覺表達其情緒，亦可以透過線條、顏色、及圖案協助其表達語言所無法陳述的部分。換言之，藝術治療是以藝術做為溝通的另一種管道和抒解情緒的方式，同時在創作的過程中，藉由作品的具像化呈現，如實地紀錄兒童其內在的情緒狀況，而在此一過程中並且以一種較不刺激的方式讓兒童再次體驗一次內在的情緒經驗，如同國外學者（Rubin, 2005）的研究發現，藝術能幫助兒童產生心理整合、沒有恐懼地體驗、獲得語彙來組織及具體化經驗、呈現個人狀態、塑造出感覺、定義出自己及經驗、並更能有彈性地因應外界，藝術治療是一種協助兒童連結內在與現實最佳的連結途徑。此外，因藝術作品具像化的特性亦提供了輔導老師／治療師認識與理解兒童生活世界的路徑，彌補了兒童在語言表達上的發展侷限，並進而可以發展更為貼近兒童其內在情緒狀的輔導策略及方案。

此外，許多腦神經科學的研究亦顯示，藝術治療是一種非常適合人們探索與重新建立情緒基模的方法之一。大腦在人類的生存中具有其可塑性，大腦會藉著強化、更新、重塑以彌補發展上、學習上或創傷後的不足。在人的一生中，腦部會受表達與自我調節情感經驗的能力所支配，而情感調節的功能則受皮質下組織、邊緣系統和皮質影響。對於藝術治療而言，在創作藝術作品的同時，其實是提供了情感表達與練習情感調節的一個空間與時間之獨特機會。當具目的性的藝術創作提供一個在此時此刻的機會去表達、理解、整合情感反應，色彩與創造性的活動就可以輕易喚起一些情感記憶。而在此同時，藝術創作的過程，提供了一個過渡的空間，讓未化解的感受和情緒調適之間聯結，讓人們的情緒得以緩和並藉由認知再框架的技巧來改編模式，以達到更為適應的情緒能力（陸雅青，2006；Malchiodi, 2002; Proulx, 2003）。

對於兒童而言，由於大腦正處於快速發展與塑造的階段，若能在其成長早期階段介入，對於其情緒能力之正向發展定能奠定下厚實的基礎。

藝術治療的基本理念即是透過藝術創作的過程中達到溝通、控制、和情緒衝突的解決。而其強調經驗性的治療取向：心智－身體二者之間的並行，更可以幫助組織、整合、和促進人們的內在與外在人際互動之複雜性。

因此，國內外均有許多文獻皆顯示藝術治療與情緒的關聯及其成效，研究發現藝術治療能協助兒童在安全的情境下，透過創作表達內心的情緒感受，兒童對創作活動的喜愛也能提升其情緒的覺察力，增進同理心及自信心，更懂得情緒管理及自我反省。（陸雅青，2000；Bragge & Fenner, 2009; Caroline, 2006; Kozlowska & Hanney, 2001; Malchiodi, 2002; Mills & Kellington, 2012）。換言之，運用藝術治療具有一定程度能幫助兒童覺察、表達自身情緒，減低負面情緒，進而減少不適當行為出現。因之，若能運用適切的藝術治療團體方案協助正處於發展中的兒童提升其情緒能力，對於其爾後的心理健康與適應有其不可忽略的價值存在。

## 貳、研究方法

### 一、研究參與者

本研究團體之參與者包括有團體領導者、協同團體領導者二人以及觀察記錄者一

人。在團體成員部分，則以臺北市立某國民小學四年級學生，採用立意取樣依本研究團體提升情緒能力之目標，請各班導師依其平日班級經營觀察之下轉介有此需求之研究對象。在導師轉介過後，並以導師半結構訪談為工具，以進一步理解研究參與者之現況，篩選出研究對象共 15 名。此外，因考量研究倫理，研究對象為未成年，需徵求家長同意書方得進行，後取得參與同意書共九名，其中男生二名，女生七名。以下則依導師之訪談內容，將研究參與者簡要描述於下表 1。

表 1

研究參與者描述摘要表

編號	性別	情緒困擾或外顯行為描述
1	女	對於人際互動能力較為不足，情緒能力不足，常常和同學一言不合，就容易對同學大小聲，也因此常和同學起爭執。
2	女	很堅持自己的想法，對於同學不同的意見常常容易起口角。較無法同理他人的情緒，對於自我情緒的表達亦不足。
3	男	領有注意力缺失及過動疾患手冊，較無法完整表達自我想法及情緒感受。常常出現無法融入同儕學習及互動的情況。
4	女	對於人際互動的情緒感受，較無法用明確的表情、動作或者是聲音來清楚表達。有時會表現得悶悶不樂的樣子。
5	女	缺乏自信，無法清楚表達自我情緒狀態，也會運用迴避的方式去因應與他人互動時之情緒感受。
6	男	在班級與同學互動時常出現攻擊性的口語及行為。對於師長的規勸亦是常出現頂嘴的反應。較常用反話的方式回應他人，容易引起同儕間的衝突。
7	女	平常話不多，更少見其表達自我的情緒感受，看起來總是心事重重的樣子，回答問題時，亦是很簡單帶過。
8	女	具有領導特質，但卻常會為了表現自我而忽略他人的感受。對於他人的情緒感受力不夠，容易影響同儕關係。
9	女	較為安靜內向，對自己沒有自信，對未來較沒有把握，害怕衝突情境，因此也不易明確地正確表達自我情緒感受。

## 二、研究設計

本研究採取單組前測—後測設計：團體共進行九週，每次進行二小時。在量化分析部分：為有效檢視本團體之效果，本研究採用「國中小學生情緒能力量表」進行三次施測，時間分別為在團體開始前、團體結束時，以及團體後一個月後輔以一次追蹤效果。本量表分為四個向度，此四個向度分別為：情緒轉換能力、情緒管理能力、情緒表達能力、以及情緒調節能力，共計 20 題。

在質性資料蒐集部分，則於團體結束後填寫回饋表，並於一個月後進行團體焦點訪談，在資料收集完畢後，將訪談錄音帶內容轉謄寫成逐字稿，邀請協同編碼者協助編碼，以利進行信、效度之考驗。此外，研究者整理活動回饋表，團體活動觀察記錄及錄影等資料，以作為研究結果的輔助性資料，以力求對於研究問題有較佳之理解，形成對研究問題更完整的圖像。

## 三、團體方案設計與內容

本研究之藝術治療團體主要架構乃為依據團體輔導四階段為設計主軸，並運用藝術

治療媒材特性以協助團體成員以達成以下團體各階段目標：1. 初始期以關係建立為主並希冀達成以下目標：(1) 培養安全、信任的團體氣氛；(2) 促進團體成員間、團體成員與團體領導間的良好關係；(3) 引發團體成員對活動情境的興趣，放鬆防禦投入藝術創作，勇於自我表現。2. 轉換期則以協助成員情緒感受與自我覺察為主並以達成以下目標：(1) 協助團體成員放鬆情緒，調和內心的衝突與矛盾；(2) 加強自我情緒的覺察與控制，增進自我表露的層次；(3) 省思自己情緒與行為矛盾的成因，探索良好的因應方式與態度。3. 工作期則是在於協助成員深入探索其個人情緒的感受，實質內涵則如下：(1) 透過熟悉與成功的運用繪畫材料獲得掌握週遭環境的能力；(2) 能省思檢核自我的情緒感受及行為，提出適當的應變方式；(3) 預告團體的結束。4. 結束期則著重於成員個人問題解決與統整，具體目標則在於：(1) 統整團體成員在團體中的學習經驗與成長；(2) 處理影響成員未完成的但未在團體處理的重要事件；(3) 結束團體活動，鼓勵團體成員持續的改變，並落實於生活中。團體方案摘要如表 2。

#### 四、研究工具

##### (一) 國中小學生情緒能力量表

本研究採用黃曉雯(2007)所編制之「國中小學生情緒能力量表」作為情緒能力成效的測量，本量表主要分成四個層面，依序為：「情緒轉換能力」(8題)、「情緒管理能力」(5題)、「情緒表達能力」(4題)、「情緒調節能力」(3題)，等四個分量表，全量表共計 20 題，每個分量表均為正向題，計分方式採用 Likert 四點量尺，每個題目均有四個選項，分別為「一直都是這樣」、「有時候這樣」、「很少這樣」、「從來沒有這樣」，給分依次為 4、3、2、1 分，得分越高，表示其情緒能力愈高；得分愈低者，表示其情緒能力愈低。本量表各分量表與全量表之內部一致性系數落在 0.7456 到 0.8968 之間，重測信度為 0.749，達 0.01 的顯著水準。顯示本量表具有可靠程度之信度。在效度方面：本量表以張進上、郭瓊鏜與林玉萍(2005)所編製的「國小兒童情緒能力量表」為效標，本量表之各分量表與效標分量表之相關介於 0.475~0.694，達 0.01 的顯著水準。顯示本量表具有良好的效標關聯效度。

##### (二) 團體成員團體總回饋表

研究者考量兒童發展階段設計「團體成員回饋表」，並於最後一次團體結束後填寫「團體成員回饋表」，藉此瞭解成員參與團體之感受。此回饋表內容包括個人對團體的整體看法、評估自我投入團體的程度、此團體中對自己幫助最大的活動、對於參加團體前後自己的變化知覺、以及團體結束後想對同學說的話等部分。

##### (三) 焦點團體訪談大綱

本研究依據研究目的，擬定團體後之焦點團體訪談大綱，此焦點團體訪談大綱包括：在團體中，讓你印象最深刻的是哪一個活動？對你最有幫助的是哪一個活動？你比較不喜歡的活動是？以及你覺得自己在情緒的感受上有什麼不同？是如何辦到的？藉由團體焦點訪談的過程，了解成員參與團體的感受和改變，直接傳達成員之聲音與想法，進一步補充在量表部分所無法呈現之資料。對欲探討之問題提供更為全面性的證據，作為撰寫研究結果的依據。

表 2

藝術治療團體方案摘要表

導向	單元名稱	單元目標	活動內容摘要
初始期	認識你真好	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 說明團體的進行方式及權利與義務，建立常規。</li> <li>2. 瞭解自我概念和意象，協助展現自我，肯定自我。</li> <li>3. 建立支持性、安全性的團體氣氛。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 認識團體。</li> <li>2. 圖像式自我介紹：創作獨一無二的名牌」。</li> <li>3. 回饋與分享。</li> <li>4. 保密與珍惜約定。</li> </ol>
	五感大考驗	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 讓成員運用自己的感官知覺：視覺、聽覺、觸覺進行覺察。</li> <li>2. 增進成員對感官經驗的自我覺察力。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 暖身活動。</li> <li>2. 感官知覺的覺察。</li> <li>3. 回饋與分享。</li> <li>4. 保密與珍惜約定。</li> </ol>
轉換期	情緒溫度計	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 增進成員對自己情緒經驗的覺察。</li> <li>2. 將自己所覺察的情緒，以媒材表現出來。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 暖身活動。</li> <li>2. 運用音樂引導不同情緒的創作。</li> <li>3. 回饋與分享。</li> <li>4. 保密與珍惜約定。</li> </ol>
轉換期	自由拼貼畫	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 透過撕、剪、割、...等破壞性的動作幫助團體成員達、紓解情緒。</li> <li>2. 協助團體成員彼此信任、分享經驗，獲得情緒性支持。</li> <li>3. 領導者能藉由自由貼畫了解成員之價值觀及潛意識內容。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 暖身活動。</li> <li>2. 運用雜誌拼貼進行創作。</li> <li>3. 回饋與分享。</li> <li>4. 保密與珍惜約定。</li> </ol>
工作期	做自己—面具創作	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 協助成員確認自我形象。</li> <li>2. 覺察並整合自我新形象</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 暖身活動。</li> <li>2. 運用面具進行創作。</li> <li>3. 回饋與分享。</li> <li>4. 保密與珍惜約定。</li> </ol>
	自我安全島嶼	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 利用引導想像或心像的引導，協助成員表達阻塞的感覺、願望需求以及想法。</li> <li>2. 投射成員之內在需求，提供自我支持並增進自我瞭解。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 暖身活動。</li> <li>2. 運用黏土創作自我安全島嶼。</li> <li>3. 回饋與分享。</li> <li>4. 保密與珍惜約定。</li> </ol>
工作期	時光寶貝	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 提供團體成員重新檢視其所困惑與困擾的情緒事件。</li> <li>2. 提供團體成員能有機會去重新創造事件意義。</li> <li>3. 紓解情緒，接納現實中的自我。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 暖身活動。</li> <li>2. 運用毛根創作生命線。</li> <li>3. 回饋與分享。</li> <li>4. 保密與珍惜約定。</li> </ol>
	友善社區	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 團體成員藉由合作的過程了解他人情緒之表達與理解。</li> <li>2. 學習如何理解、理解與同理他人情緒，並提升自我情緒能力。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 暖身活動。</li> <li>2. 運用摺紙創作友善社區與伙伴互動。</li> <li>3. 回饋與分享。</li> <li>4. 保密與珍惜約定。</li> </ol>
結束期	珍重再見	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 提供團體成員紓解情緒、昇華情緒。</li> <li>2. 促使團體成員重視自我存在的價值，澄清引導團體成員負面的自我概念，發現自我的能量。</li> <li>3. 協助團體成員釐清對自我的期許及付諸實現的可能性。</li> <li>4. 回顧先前活動，並做最後的結束。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 暖身活動。</li> <li>2. 學習欣賞他人與給予祝福。</li> <li>3. 說再見。</li> <li>4. 保密與珍惜約定。</li> </ol>

#### (四) 團體領導者

研究者即為本藝術治療團體方案領導者，研究者目前除了為合格之心理師之外，亦同時為台灣藝術治療學會專業會員。對於團體諮商實務與藝術治療之實務工作超過 1000 小時以上。此外，在本研究中，兩位協同領導者及觀察記錄員亦受過相關團體諮商及藝術治療訓練，均為碩士學歷畢業，具備相當之專業能力。

### 五、資料分析

本研究將「國中小學生情緒能力量表」所得之分數輸入統計軟體 SPSS for Windows 20.0 處理。前測分數為共變量，進行魏克遜配對組符號等級考驗 (Wilcoxon matched-pairs signed-rank test)，自變項為實驗處理，依變項為後測分數，考驗受試者前、後測分數之差異， $\alpha$  值定 .05 顯著水準進行分析。

本研究之資料編碼方式為：總回饋單內容部分則以兩碼代表，第一碼 R 代表總回饋單內容，第二碼英文代碼 A 到 I，則分別代表團體九位成員之回饋內容。例如 R-C，表示該團體成員在總回饋單之內容。在焦點團體訪談資料部分，第一碼 F 代表焦點訪談內容，第二碼英文字母 A 到 I 分別代表團體九位成員之發言，第三碼則代表該成員發言次數。例如：F-B-010，表示團體成員 B 第 10 次發言內容。

## 參、研究結果

### 一、情緒能力藝術治療團體輔導效果分析

#### (一) 情緒能力描述性統計結果

本研究共有 9 名受試者，先針對前測、後測和追蹤情緒能力的分數，做描述性統計分析，了解情緒能力分數分布的情況。

根據表 3 顯示，在前測的部分，情緒表達能力分數為四個向度最高，依序為情緒管理能力、情緒轉換能力、情緒調節能力的分數為四個向度最低。

表 3

情緒能力前測分數描述分析摘要表 (N=9)

情緒能力個層面及整體	題數	最小值	最大值	平均數	標準差	每題平均得分	排序
情緒轉換能力	8	15.0	27.0	22.11	4.91	2.76	3
情緒管理能力	5	9.0	18.0	14.67	3.32	2.93	2
情緒表達能力	4	7.0	15.0	11.78	2.99	2.95	1
情緒調節能力	3	3.0	10.0	7.33	2.24	2.44	4
情緒能力總量表	20	36.0	69.0	55.89	12.52	2.79	

根據表 4 結果顯示，在後測的部分，情緒表達能力分數還是為四個向度最高，表示受試者接受實驗後，情緒表達能力表現還是為四向度中最好；情緒調節能力的分數為四個向度最低，表示受試者接受實驗後，在情緒調節能力表現還是較其他向度差。



表 4

情緒能力後測分數描述分析摘要表 (N = 9)

情緒能力個層面及整體	題數	最小值	最大值	平均數	標準差	每題平均得分	排序
情緒轉換能力	8	17.0	31.0	25.78	5.54	3.22	3
情緒管理能力	5	12.0	20.0	16.56	3.00	3.31	2
情緒表達能力	4	10.0	16.0	13.67	1.93	3.42	1
情緒調節能力	3	6.0	12.0	8.89	2.15	2.96	4
情緒能力總量表	20	47.0	77.0	64.89	11.93	3.24	

根據表 5 結果顯示，在追蹤的部分，情緒四向度的排序已經有改變，可以發現，情緒管理能力表現為四向度中最好；情緒調節能力的分數依然為四個向度最低。

表 5

情緒能力追蹤分數描述分析摘要表 (N = 9)

情緒能力個層面及整體	題數	最小值	最大值	平均數	標準差	每題平均得分	排序
情緒轉換能力	8	17.0	30.0	24.78	4.29	3.10	2
情緒管理能力	5	12.0	19.0	15.78	2.39	3.16	1
情緒表達能力	4	9.0	16.0	12.33	2.18	3.08	3
情緒調節能力	3	6.0	11.0	8.78	1.64	2.93	4
情緒能力總量表	20	47.0	73.0	61.67	9.57	3.08	

研究者將情緒能力的前測、後測與追蹤分數的變化差異以折線圖呈現，如圖1所示。從圖1可以觀察到，後測與追蹤分數都優於前測，表示情緒能力有所進步。

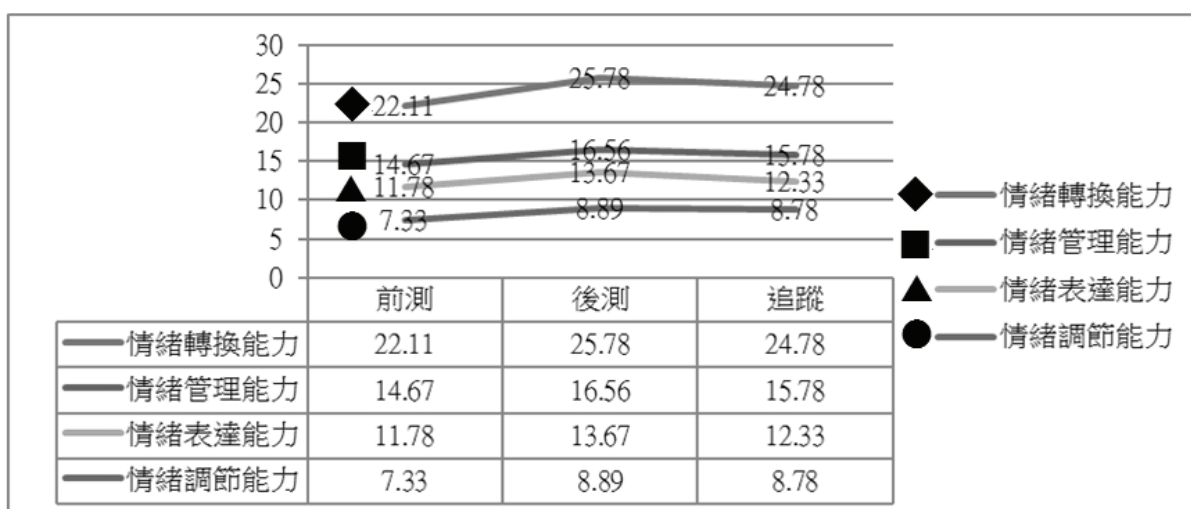


圖 1 情緒能力各向度三次得分折線圖

表6

情緒能力各向度前測、後測及追蹤分數描述分析摘要表 (N=9)

情緒能力各項度	前測分數		後測分數		追蹤分數	
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
情緒轉換能力	22.11	4.91	25.78	5.54	24.78	4.29
情緒管理能力	14.67	3.32	16.56	3.00	15.78	2.39
情緒表達能力	11.78	2.99	13.67	1.93	12.33	2.18
情緒調節能力	7.33	2.24	8.89	2.15	8.78	1.64

### (二) 情緒能力立即性輔導效果分析

從表 7「情緒量表」之前、後測 Wilcoxon 符號等級檢定之分析結果顯示：「情緒轉換能力」Z 值為-2.687，「情緒管理能力」Z 值為-2.209，「情緒表達能力」Z 值為-1.973，「情緒調節能力」Z 值為-2.214，皆達顯著差異，而總量表 Z 檢定為-2.675，達顯著差異。

學生接受藝術治療團體輔導結束後，其在「情緒量表」的四個構面，分別為「情緒轉換能力」、「情緒管理能力」、「情緒表達能力」與「情緒調節能力」之後測分數顯著高於前測分數，此研究假設獲得支持。在「情緒量表」的總量表之後測分數也顯著高於前測分數，獲得研究假設支持。

表7

情緒量表之前、後測Wilcoxon符號等級檢定

情緒能力各項度	平均數		標準差		Z 值	漸進顯著值
	前測	後測	前測	後測		
情緒轉換能力	22.11	25.78	4.91	5.54	-2.687	.007**
情緒管理能力	14.67	16.56	3.32	3.00	-2.209	.027*
情緒表達能力	11.78	13.67	2.99	1.93	-1.973	.049*
情緒調節能力	7.33	8.89	2.24	2.15	-2.214	.027*
情緒總分	55.89	64.89	12.52	11.93	-2.675	.007**

\* $p < .05$

### (三) 情緒能力長期性輔導效果分析

從表 8「情緒量表」之前測、追蹤 Wilcoxon 符號等級檢定之分析結果顯示：「情緒轉換能力」Z 值為-2.536，「情緒調節能力」Z 值為-2.360，皆達顯著差異，「情緒管理能力」Z 值為-.994 與「情緒表達能力」Z 值為-.997 未達顯著差異。總量表 Z 檢定為-2.176，達顯著差異。

學生接受藝術治療團體輔導結束後，經過四個星期的追蹤，其在「情緒量表」的四個構面，分別為「情緒轉換能力」與「情緒調節能力」之追蹤分數顯著高於前測分數，此研究假設獲得支持。然而，在「情緒管理能力」與「情緒表達能力」之追蹤分數未顯著高於前測分數，未獲得研究假設支持。在「情緒量表」的總量表之追蹤分數也顯著高於前測分數，獲得研究假設支持。

表8

情緒量表之前、追蹤Wilcoxon符號等級檢定

情緒能力各項度	平均數		標準差		Z 值	漸進顯著值
	前測	追蹤	前測	追蹤		
情緒轉換能力	22.11	24.78	4.91	4.29	-2.536	.011*
情緒管理能力	14.67	15.78	3.32	2.39	-.994	.320
情緒表達能力	11.78	12.33	2.99	2.18	-.997	.319
情緒調節能力	7.33	8.78	2.24	1.64	-2.360	.018*
情緒總分	55.89	61.67	12.52	9.57	-2.176	.030*

\* $p < .05$ 

## 二、團體成員回饋單與成員焦點團體訪談結果

### (一) 成員總回饋單的結果與分析

在成員回饋單的部分，由於考量到兒童發展階段之侷限，因之設計以四點量表之方式協助兒童表達，並在回饋表最後再輔以文字呈現之方式陳述在團體中之改變。研究參與者對於團體整體而言大多持正面的肯定態度。其中團體成員對團體的氣氛的感覺大多覺得是溫馨的 (R-A、R-B、R-C、R-D、R-H)，團體成員之間的互動是彼此關心 (R-A、R-B、R-C、R-D、R-H)，且團體進行的方式是令人覺得快樂的 (R-A、R-B、R-C、R-D、R-F、R-H、R-I)。

而對於自己在團體的參與態度而言，大多成員亦表示自己均能以正面積極的態度來參與每一次的團體活動 (R-B、R-C、R-D、R-H、R-G)，樂於分享自己的經驗 (R-A、R-B、R-C、R-F、R-G)，能給予其他成員正向回饋 (R-B、R-C、R-F、R-G)，以及在團體裡藉由活動更認識自己的情緒 (R-A、R-B、R-C、R-D、R-F、R-G、R-H)。

對於自己在參與團體前後對自己的滿意度而言 (從 0 完全不滿意~10 非常滿意)，九位成員在參與之前之平均數落於 5.88，到參加團體後對自己的滿意度平均數提升至 8.78，由此數據可以得知參與此藝術治療團體對兒童之滿意度有正面之幫助。而此之不同主要是來自於「在活動中學到的」(R-A、R-B、R-C、R-D、R-E、R-F、R-G、R-H)、「領導者的影響」(R-A、R-C、R-F)、「其他成員的影響」(R-A、R-C、R-F)、「有了更多正向的助力和解決方法」(R-A、R-B、R-C、R-D、R-E、R-F、R-G、R-H)、「更有信心面對挑戰與困擾」(R-A、R-B、R-C、R-E、R-F、R-G、R-H)。

綜合團體參與者的整體回饋單的結果發現，成員覺得參加了團體以後對自己的幫助包括了「變得比較樂觀」(R-A)、「可以勇敢面對困難」(R-B)、「很開心，很快樂」(R-C)、「變得樂觀，種子開花啦！」(R-F)、「變快樂」(R-G)、「很棒，和以前不同，因為之前覺得很無聊，現在很開心」(R-H)、「可以對事情放鬆，可以自己找事情做」(R-I)。

### (二) 成員焦點團體訪談效果分析

在團體焦點訪談部分，對於兒童而言要運用口語表達其在團體中的改變的確有其困難度。因之，雖有擬定之訪談題目，但在實際訪談的過程中為了適應兒童之發展階段，修改為兒童較能用簡單口語回應以及採用舉手表達的方式以協助其回應個人內在所感受之改變狀態。此次團體焦點訪談共有七位同學參加，各自分別呈現了在情緒能力提升後對其之影響。包括有以下幾個向度：

1. 透過情緒管理能力的提升而更能和同學相處得更好。  
例如：「現在朋友變得比較多，從十幾個朋友，變二十幾個」(F-A-001)「認識了很多人」(F-C-001)；
2. 對他人情緒覺察力提升，能更感受到家人、朋友的愛及關心。  
例如：「我受傷時，他(同學)會帶我去保健室(F-A-003)」「有感受到朋友的(關心)」(F-A-003)「以前也會(感受到朋友的關心)，但是以前比較少」(F-B-005)。
3. 能調整情緒更有信心能完成以前覺得困難的事。  
在這部分包括學業上的、考試、班上的活動等等：「我家裡的書幾乎都被我翻光光了」(F-A-021)「我有進步」(F-B-009)；「我數學進步很多」(F-C-013)「我國語很好」(F-C-016)。
4. 更能覺察他人的情緒。  
例如：「會，比較會了」(F-C-020)；「那個時候他(同學)受傷，然後我就安慰他說，好啦~好啦~沒事」(F-C-022)；「我知道他(同學)是在講什麼(感覺)」(F-D-006)。
5. 能更清楚表達自己的感覺與想法。  
例如：「我有」(F-A-031)；「我也有一點點」(F-C-024)。在此一部分，共有六位同學用舉手的方式表示個人亦均在此有所進步。
6. 能更清楚知道自己的情绪狀態，並予以用適當的方式調適。  
例如：「我有一次被媽媽罵，然後我就在房間用棉被蓋住自己尖叫」(F-C-061)；「我(會)窩在被窩裡哭」(F-D-017)「我知道(我的情緒)」(F-C-046)；「感覺得到(我的情緒)」(F-B-015)。此外，其餘同學均用舉手的方式表示同意自己能更清楚知道自己的情绪狀態並用不傷害他人的方式調適自我的負面情緒。

#### 肆、研究結果與討論

本研究之目的主要在探討藝術治療團體對兒童情緒能力之影響。此研究假設國小兒童在藉由藝術治療此種結合語言與非語言特性的團體輔導方式可以有效提升兒童之情緒能力。本研究顯示藝術治療團體輔導對於兒童的情緒能力「總量表」具有顯著差異，此進行九週之藝術治療團體有其立即性的輔導效果。本研究對於提升兒童情緒能力的效果與其他不同介入方案對於提升兒童情緒能力之研究結果相似。例如：張文婉(2012)運用生氣管理訓練班級輔導活動，獲得良好的情緒能力學習效果；陳雯軒(2011)運用生命體驗課程介入學生情緒管理具有顯著性差異；王秀枝(2011)則應用音樂與繪本形成介入方案，在情緒管理亦達到立即性之效果。其他針對國內學齡期兒童提升其情緒能力之近五年之研究亦大多顯示有其一定之成效。(王麗斐，2012；林貞佑，2010；林維芬、徐秋碧，2009；林維芬，2011；陳乃文，2011；許文禧，2011；黃傳永、賴美言、陸雅青，2011)。換言之，本研究結果呼應了本研究一開始所提及對於兒童情緒能力是可以藉由學習與培養加以提升之觀點，只要藉由適當之引導與介入方式，是可以增進正於發展中兒童更佳之情緒能力，以適應目前更為複雜的人際互動與情緒因應方式(許芳菊，2009；Darr, 2005; Liptak, 2005)。

此外，在本研究中就長期性的輔導效果部分，情緒能力「總量表」亦具有顯著差異。就分向度而言，其中「情緒轉換能力」、「情緒調節能力」，皆達顯著差異。然而，「情緒管理能力」與「情緒表達能力」則未達顯著差異。此研究結果與過往研究並不完全符合。研究者依據個人長期於實務場域與兒童工作之相關經驗及過往文獻推測，在相關提升兒童情緒能力相關之研究之中，其實驗操作之對象大多以班級為單位，實施實驗操作之研究者亦大多為該班級之導師（王秀枝，2011；林貞佑，2010；陳雯軒，2011）。而導師與該班級之學生之互動亦可以在實驗設計結束之後，持續與研究對象維持一定之連繫，對於長期輔導效果較能持續維持在班級師生互動之中。本研究結果更可以說明任何兒童之情緒能力，無論是情緒轉換、情緒調節、情緒管理或情緒表達皆是兒童長期在其生活世界中與他人互動與溝通進而學習而來。兒童在其成長過程中，其不僅僅需要輔導教師之協助，就生態系統的觀點而言，更需要兒童生態系統中師長、父母以及同儕的支持與鼓勵其效果方能長久。而此一觀點亦與目前學校輔導中強調採用整體觀與系統觀才能達到學校輔導之最大成效不謀而合。

此外，研究者究其原因或許仍有另一重要影響因素，在研究方案設計上為了兼顧團體進行之階段，發現在不同階段之深度探索仍是不足夠的，九次的團體方案尚無法形成對兒童質變之影響，因之當輔導團體結束後，其面對自我情緒之能力就很容易回到原先熟悉因應模式。因之，建議未來方案的設計上宜考量將團體之次數增加，在不同的團體階段：初始期、轉換期、工作期以及結束期均能有較為深入的機會，以期較能穩估團體輔導長期之效果。

此外，從團體成員回饋單及焦點團體訪談結果可發現，參與此團體藝術治療介入方案之後，學生均十分喜歡在團體中之氣氛與學習，更進而提高了個人在團體中的參與度以及與他人互動的動機，並能在豐富且充滿創造性的藝術創作團體中更認識自己的情緒並進而管理自我情緒，因之也更能對自我感到滿意。而在團體後的焦點訪談中所分析出的六個主題：「透過情緒管理能力的提升而更能和同學相處得更好」、「對他人情緒覺察力提升，能更感受到家人、朋友的愛及關心」、「能調整情緒更有信心能完成以前覺得困難的事」、「更能覺察他人的情緒」、「能更清楚表達自己的感覺與想法」、「能更清楚知道自己的情绪狀態，並予以用適當的方式調適」符合並補充情緒能力量表四個向度之觀點相互呼應，可進一步將其與量化分析結果彼此輔助說明。本研究設計採取量化與質性研究並行之方式，主要在於期許藉由兒童當事人之質性資料蒐集可以更為豐富本研究之信、效度，然而在實際蒐集及分析質性研究資料時，發現由於兒童之口語表達能力尚在發展階段，對於使用兒童具體回饋之內容則顯得較為單薄，建議爾後研究者可以增加兒童之家長、教師等其重要他人之訪談回饋意見，以輔佐質性研究之資料豐厚度。

## 伍、結論與建議

本研究的發現在臨床實務上可提供一些思考的方向：首先，兒童正處於個人情緒能力與人格形成的重要階段，其情緒能力與未來行為問題之聯結尚具可塑性，存在著成長與正向改變的空間。也正因此呼籲重視小學校園輔導需求呼聲日益增加。但不可諱言，在與兒童工作時，不可避免要正視其語言發展之侷限性，因之，如何藉由非語言的方式

進入兒童的內在生活及心理空間就顯得相當重要。而藝術治療此種非語言的特質恰恰就彌補了兒童其語言發展的侷限性。承上所述，建議臨床專業人員在與兒童工作時，可以運用藝術治療此種結合口語與非口語表達之方式進入兒童內在世界，發展更為貼近兒童其內在情緒狀態的輔導策略及方案，以提高兒童輔導之成效。

最後，本研究尚有如下限制：本研究使用單組前後測設計，容易受到同時事件、成熟、測驗、工具、選樣與成熟交互作用、統計迴歸等因素，威脅內在效度。依此研究限制，未來研究設計可增加控制組做對照之研究設計，以控制同時事件、測驗、成熟及測量工具等內在效度。此外，在研究對象的部分，本研究的對象為國小四年級學童，因之，未來研究應考慮不同年齡層對象個別的需求及其身心發展狀況來設計最適配的輔導方案，以協助兒童在其成長階段增進其情緒能力之提升，並進而適應未來生活世界的種種挑戰。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 王秀枝（2011）。**應用音樂與繪本於生命教育教學對國小三年級學童情緒管理和同儕關係影響的探究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 王麗斐（2012）。**「雙師合作」之兒童雙元情緒管理小團體輔導方案之探索研究**。行政院國家科學委員會專案報告（計畫：NSC101-2410-H-003-014-MY2）。
- 李巍（2010）。**你的孩子被霸凌了嗎？守護你的孩子遠離校園暴力**。臺北市：驛站文化。
- 林貞佑（2010）。**結合靜思語之情緒管理教育課程對國小五年級學童情緒智力影響之實驗研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 林維芬、徐秋碧（2009）。正向情緒輔導介入方案對國小學童情緒智力、生活適應與幸福感之研究。**中華輔導與諮商學報**，25，131-178。
- 林維芬（2011）。「修訂 Enright 寬恕治療歷程模式」團體介入方案對國小兒童寬恕態度、情緒智力與幸福感之研究。**教育心理學報**，42（4），591-612。
- 林慧資、程景琳（2006）。國小六年級學童自尊、情緒調節與友誼之相關研究。**教育心理學報**，38（2），177-193。
- 陳乃文（2011）。**運用創作性戲劇方案於國小中年級學童正向情緒之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 張文婉（2012）。**「生氣情緒管理訓練」班級輔導活動對國小低年級學童生氣情緒表達之輔導成效研究**（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 許文禧（2011）。**情意教學融入國小高年級藝術與人文領域課程之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 許芳菊（2009）。**都是情緒惹的禍**。臺北市：親子天下。
- 張美惠（譯）（1996）：**EQ**（原作者：Daniel Goleman）。臺北：天下雜誌。（原著出版年：1995）。

- 教育部特殊教育通報網。(民 105 年 9 月 13 日)。特殊教育統計查詢【部落格文字資料】。  
取自 [https://www.set.edu.tw/Stastic\\_WEB/sta2/default.asp](https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/default.asp)。
- 陸雅青 (2000)。藝術治療團體治療實務研究—以破碎家庭兒童為例。臺北市：五南。
- 陸雅青 (2006)。藝術治療第三版繪畫詮釋：從美術進入孩子的心靈世界。臺北市：心理。
- 陳雯軒 (2011)。共有體驗生命教育融入藝術與人文課程 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 張殿國 (1996)。情緒的控制和調節。臺北市：暖流。
- 黃傳永、賴美言、陸雅青 (2011)。表達性藝術治療對憂鬱情緒兒童之團體輔導效果研究。臺北市立教育大學學報，42，21-52。
- 曾端真 (1998)。兒童行為評估與輔導。諮商輔導，147，38-42。
- 楊俐容 (2009)。情緒教養，從家庭開始。臺北市：天下雜誌。
- 楊靜宜、李麗日 (2010)。國小學童生活壓力與情緒管理之相關研究。區域與社區發展研究，1，65-101。
- 趙曉美、王麗斐 (2008)。國小兒童個案問題與輔導室對校外心理健康專業協助需求之研究—以臺北市為例。北體學報，16，351-363。
- 蔡秀玲、楊智馨 (2007)。情緒管理。臺北市：揚智文化。
- 蘇耿輝 (2008)。國小教師工作壓力、情緒管理與管教信念之相關研究 (未出版之碩士論文)。致遠管理學院，臺南市。

## 二、西文部分

- A. Esra ASLAN, & Seyhan SEVİNÇLER-TOGAN. (2009). A service for emotion management: Turkish version of the adolescent anger rating scale (AARS). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 391-400.
- Anita Bragge, & Patricia Fenner (2009). The emergence of the 'Interactive Square' as an approach to art therapy with children on the autistic spectrum. *International Journal of Art Therapy: Formerly Inscape*, 14(1), 17-28.
- Berman, E. M., & West, J. P. (2008). Managing emotional intelligence in U. S. cities: A study of social skills among public managers. *Public Administration Review*, 68(4), 742-758.
- Caroline Case (2006). Observations of children cutting up, cutting out and sticking down. *International Journal of Art Therapy: Formerly Inscape*, 11(1), 42-52.
- Ciarrochi, J., & Scott, P. (2006). The link between emotional competence and well-being: A longitudinal study. *British Journal of Guidance and Counseling*, 34(2), 231-243.
- Darr, W. A. (2005). *Examining the relationship between stress and absenteeism: A research synthesis*. (Unpublished doctoral dissertation). Concordia University, Canada.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M. S. Clark (Ed.). *Review of Personality and Social Psychology: Vol. 14. Emotion and Social Behavior* (pp. 119-150). Newbury Park, CA: Sage.
- Emma Mills, & Stephanie Kellington. (2012). Using group art therapy to address the shame

- and silencing surrounding children's experiences of witnessing domestic violence. *International Journal of Art Therapy: Formerly Inscape*, 17(1), 3-12
- Harris, P. L. (2000). Understanding emotion. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 281-292). New York: Guilford Press.
- Izard, C. E. (2001). *The psychology of emotions*. New York & London: Plenum Press.
- Jenny Murphy, Dot Paisley, & Liz Pardoe (2004). An art therapy group for impulsive children. *Inscape: Formerly Inscape*, 9(2), 59-68.
- Kozłowska, K., & Hanney, L. (2001). An art therapy group for children traumatized parental violence and separation. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 6(1), 49-78.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Liptak, J. J. (2005). Using emotional intelligence to help college students succeed in the workplace. *Journal of Employment Counseling*, 42(4), 171-178.
- Malchiodi, C. A. (2002). *Handbook of Art Therapy*. New York: Guilford Press.
- Proulx, L. (2003). *Strengthening Emotional Ties through Parent-Child-dyad Art therapy: Intervention with infant and preschoolers*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Rubin, J. A. (2005). *Child art therapy: 25th Anniversary Edition*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Spector, P. E. (2005). Introduction: Emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 1(26), 409-410.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269-307.
- Vesile, O. (2011). The predictive relationship between emotion management skills and internet addiction. *Social Behavior and Personality*, 39(10), 1425-1430.
- Weisinger, H. D. (1998). *Emotional intelligence at work: The untapped edge for success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wieder, S., & Greenspan, S. I. (1993). *The emotional basis of learning*. New York: Macmillan.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Wang, Y., & Reiser, M. (2004). Chinese children's effortful control and dispositional anger/frustration: Relations to parenting styles and children's social functioning. *Developmental Psychology*, 40, 352-366.

投稿日期：2016年07月20日

修正日期：2016年10月20日

接受日期：2017年03月24日



# **Study of Group Art Therapy's Effects on Children's Emotional Competence**

Chuan-Yung Huang

Assistant Professor, Department of Thanatology and Health, National Taipei University of Nursing and Health Sciences

Yu-Chun Wang

Graduate Student, Department of Thanatology and Health, National Taipei University of Nursing and Health Sciences

Yen-Pai Chen

Graduate Student, Department of Thanatology and Health, National Taipei University of Nursing and Health Sciences

## **ABSTRACT**

The aim of this study is to probe into the immediate effect and long-term effect of group art therapy on emotional competency of elementary school students. The study used one-group pretest-posttest design, and the participants were Grade 4 students of some elementary school. In order to review the effect of the group, participants' data on "Elementary School and Junior High School Students' Emotional Competency Scale" were collected three times: before and after the group art therapy and a month after the therapy ended. In order to understand the participants' status of changes after joining the group, the group's participants also provided written feedback and a focused group interview was conducted as well. This study has found that group art therapy has immediate effect on children's emotional competency. As for the long-term effect after one month's process, there is a long-term counseling effect on the emotional transforming competency and emotional adjustment competency. Finally, in accordance with the above mentioned results and discussion of the study, a number of specific suggestions have been proposed, in order to serve as a reference for application of counseling and for future studies.

**Key words:** art therapy, children, emotional competence, group art therapy

