

南華大學社會科學院應用社會學系教育社會學碩士班

碩士論文

Master Program in Sociology of Education

Department of Applied Sociology

College of Social Sciences

Nanhua University

Master Thesis

情緒能力、社會支持獲得與國小高年級學生校園人際
適應之關聯

The Relations among the Emotional Competence, Ability to
Obtain Social Support, and Campus Interpersonal Adaptation of
the Fifth and Sixth Graders

王志煬

Chih-Yang Wang

指導教授：張楓明 博士

Advisor: Feng-Ming Chang, Ph.D.

中華民國 107 年 6 月

June 2018

南華大學

應用社會學系教育社會學碩士班

碩士學位論文

情緒能力、社會支持獲得

與國小高年級學生校園人際適應之關聯

The Relations among the Emotional Competence,

Ability to Obtain Social Support, and Campus

Interpersonal Adaptation of the Fifth and Sixth Graders

研究生：王志煒

經考試合格特此證明

口試委員：董如英

賴英娟

張淑娟

指導教授：張淑娟

系主任(所長)：劉志玲

口試日期：中華民國 107年 6月 26日

謝誌

生命的歷程充滿著無常與變化，想要回來校園當學生並滿足求知的慾望已經在心裡醞釀了好多年了。因緣際會遇到了南華大學謝玉英老師與林燕宗老師，因為您們的鼓勵讓我重新燃起學習的渴望，謝謝您們。

近兩年的研究所生活又讓我記憶的寶庫多了許多美好的回憶。學習過程中，感謝楓明老師上課時風趣的課堂風格並尊重我們的個人想法和開放性的討論，讓我在學習中除了能像海綿一樣不斷的吸收又可以放膽的發表自己的觀點，真的是受益良多。感謝素珍老師上課時的認真、專業且一直給予我們信心與針對性的指導，讓我對於寫論文的狀態很快就有了正確的方向，您的正直與直接的個性也都坦然的表現在課堂上，讓我感到欽佩與充滿欣賞。感謝姿憶老師的面面俱到，無論是專業的問題或是私人的問題，您總是親切的歡迎我們詢問並給予中肯的建議，您所有的教導，也讓我可以落實在生活的層面上。感謝育成老師的專業與彈性，專業的課程配合公共議題讓我覺得上課充滿著趣味，您介紹的影片總是內涵著豐富的思辯空間，讓我總是思考到失眠。還要感謝一群親愛的好同學們，大家從互不相識到相互為生活上與課業上的加油打氣，讓我在完成論文與生活的壓力之下，也能克服了許多屏障。

論文的完成是研究生最害怕的階段，感謝指導教授張楓明老師近兩年來不厭其煩的教導，在您如此繁忙甚至身體不適的狀態下仍要打起精神指導我們，心裡真的充滿感恩與尊敬。亦要感謝董旭英、賴英娟兩位口委教授，您們的建議與鼓勵，讓我在修正論文的過程能更加順利。

最後，感謝我的父母、太太與孩子，因為有你們支持與陪伴，讓近兩年辛苦卻又愉快的研究生生活，得以順利圓滿落幕。僅以簡單篇幅感謝所有曾經幫助過與關心我的人，謝謝大家。

王志揚 謹誌 2018 . 06

情緒能力、社會支持獲得與國小高年級學生 校園人際適應之關聯

中文摘要

本研究根據理論與相關文獻的統整結合，主要探討台中市之國小五、六年級學生情緒能力、社會支持獲得與校園人際適應現況之影響與關聯。調查方式採自陳問卷調查法，有效問卷共 866 份，再將所得到的資料以描述性統計、相關分析及多元迴歸進行處理與分析。本研究結果顯示：

- (1) 情緒能力之情緒辨識、情緒表達對師生人際適應有正向影響效應。
- (2) 家庭支持獲得對師生人際適應有負向影響效應。
- (3) 老師支持獲得對師生人際適應有正向影響效應。
- (4) 情緒能力之情緒調節、情緒表達對同儕人際適應有正向影響效應。
- (5) 老師支持獲得對同儕人際適應有負向影響效應。
- (6) 同儕支持獲得對同儕人際適應有正向影響效應。

最後，本研究依據研究結果進行討論並提出建議，作為家長、教師、學校單位以及未來研究之參考。

關鍵詞：校園人際適應、情緒能力、社會支持獲得

The Relations among the Emotional Competence, Ability to Obtain Social Support, and Campus Interpersonal Adaptation of the Fifth and Sixth Graders

ABSTRACT

Based on the combination of theory and related literature, this study mainly discusses the influence and correlation between the emotional competence, social support and the interpersonal adaptation of students in the fifth and sixth grades of Taichung City. The survey method was collected from the Chen questionnaire survey method, and a total of 866 valid questionnaires were used. The data obtained were processed and analyzed by descriptive statistics, correlation analysis and multiple regression. The results of this study show that:

- (1) Emotional recognition and emotional expression of emotional competence have positive effects on the adaptation of teacher-student relationship.
- (2) Obtain support from family has a negative impact on the adaptation of teacher-student relationship.
- (3) Obtain support from teachers have a positive effect on the adaptation of teacher-student relationship.
- (4) Emotional regulation and emotional expression of emotional competence have positive effects on the adaptation of peer relationship.
- (5) Obtain support from teachers have a negative impact on the adaptation of peer relationship.
- (6) Obtain support from peers has a positive impact on the adaptation of peer relationship.

Finally, the study is based on the findings of the study and recommendations, as a reference for parents, teachers, school units and future research.

Keywords: campus interpersonal adaptation, emotional ability, Social support

目錄

謝誌.....	I
中文摘要.....	II
ABSTRACT.....	III
目錄.....	IV
表目錄.....	V
圖目錄.....	VI
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的.....	5
第二章 文獻探討.....	6
第一節 國小高年級學生校園人際適應內涵與重要性.....	6
第二節 情緒能力之內涵與重要性.....	9
第三節 社會支持獲得之內涵與重要性.....	12
第四節 情緒能力、社會支持獲得與校園人際適應之關聯.....	15
第三章 研究方法.....	18
第一節 研究架構.....	18
第二節 研究問題與假設.....	19
第三節 研究對象.....	22
第四節 變項測量.....	23
第五節 資料分析與統計方法.....	31
第四章 研究結果與討論.....	32
第一節 描述性統計分析.....	32
第二節 各自變項與依變項之間的相關情形.....	35
第三節 影響國小高年級學生校園人際適應之因素探究.....	38
第四節 綜合討論.....	42
第五章 結論與建議.....	47
第一節 研究結論.....	47
第二節 研究建議.....	50
參考文獻.....	53
附錄一 國小高年級情緒能力、社會支持與校園人際適應量表.....	61

表目錄

表 3-3- 1 正式樣本研究對象來源與數量.....	22
表 3-4- 1 校園人際適應之師生人際適應因素分析及信度考驗結果.....	24
表 3-4- 2 校園人際適應之同儕人際適應因素分析及信度考驗結果.....	24
表 3-4- 3 情緒能力之因素分析及信度考驗結果.....	27
表 3-4- 4 社會支持獲得之因素分析及信度考驗結果.....	30
表 4-1- 1 各變項之描述統計.....	34
表 4-2- 1 各變項與校園師生人際適應之相關係數矩陣.....	36
表 4-2- 2 各變項與校園同儕人際適應之相關係數矩陣.....	37
表 4-3- 1 師生人際適應與情緒能力、社會支持獲得之回歸分析.....	39
表 4-3- 2 同儕人際適應與情緒能力、社會支持獲得之回歸分析.....	41



圖目錄

圖 3-1-1 研究架構圖.....18



第一章 緒論

本研究主要探討情緒能力、社會支持獲得與國小高年級學生校園人際適應之關聯。本章總共分為二節：第一節說明此研究之研究背景與動機，第二節陳述研究之研究目的。

第一節 研究背景與動機

教育改革與課綱微調的目的是讓學生達到多元學習、減少以評量來評價學生的價值，進而減輕過度與不適宜的壓力，讓每個學生可以在臻至的教育核心體制下找到自己有興趣與有天份的科目，然後再循序漸進地加以專業化，甚至跨領域學習培養多元技能與專長。然而教改的效益並未達成多數家長的期待，多數教育工作者雖然努力在往前，並盡量讓每個孩子都達到教育部所訂定課綱的標準，近年來也可以看到翻轉教育在教育界遍地開花，也有不在少數的家長認同，只是在坊間亦看到補習班、才藝班與安親班愈來愈多，當然不只是教育，這也得納入整個社會結構來探討。面對學生學校適應方面的改善不增反減，全球化資訊網路的迅速膨脹也導致世界距離縮小，學生平時接收到的訊息雖有正面，但更充斥著不少負面的資訊，紛紛為學校老師帶來無法預測的教育風險，有遇過的問題現在仍留著，過去沒碰過的現在都出現了，整個台灣對教育現況的氛圍充滿著焦慮感。本研究動機的核心是希望透過能力觀來理解，有良好的情緒能力與社會支持獲得能力可以為學生在校園的人際適應帶來甚麼影響。

心理社會發展理論（psychosocial stage theory of developmental）的創始人 Erikson，將不同時期各自的自我發展，用二元的方式顯示出不同時期可能的發展危機。而危機是否能克服，從哪一個向度來克服，即會影響後續發展出現的可能性心理特徵。青春期的發展危機是辛勤奮勉相對於自我價值低落，發展順利的個體心理特徵是能有正向的學習適應、環境適應、人際適應，發展出現障礙的心理特徵則是缺乏生活適應的基本能力，並充滿了挫折失敗與無力感

(Erikson, 1998)。此時的發展若出現嚴重性的障礙，將會影響下一關鍵性的青年期統合危機 (identity crisis)，個體將可能傾向於角色混亂，於是生活找不到意義與目的，徬徨迷失了方向 (Erikson, 1998)。而教育心理學家 Vygotsky 的認知發展理論的基本要義之一亦提到，若能在即時且適合的時機介入輔導，對學生自我學習正向發展的效益是絕對的 (Vygotsky, 1980)。然而，在教育現場的實況裡，不同的人、地、時、事、物的造就下，並非每一個學生都能安然度過發展危機，在學習與經歷生命的過程中必然受到挫折與創傷，甚至引發創傷後壓力症候群 (PTSD)。當學生在校園環境時，面對最大的挫敗與問題多數是人際適應的問題，對於人際適應不佳帶來的傷害時常影響學生直到成年時期，心理學家阿德勒也談過，所有問題的起源都是人際關係的問題。然而，創傷是生命中必定存在的事實，但它不必是禁錮身心的無期徒刑 (Levine, 2010)。過去佛洛伊德時代，心理學主要在於分析並找出發生負面情緒或精神困擾的原點，然後純粹採取治療的方式來處理，忽視了生命之目的與意義。近年來正向心理學崛起，強調有正確的積極的情緒能力則能夠克服適應的問題。從教育工作者角度來看，如何引導學生能有效增進情緒能力，並理解學生社會支持獲得的能力，就能在學生遇到困境時在旁加以輔導。

情緒是智能，深深的影響學習、工作與人生。情緒教育有驚人的益處，學生學會自我管理負面情緒時會比較快樂、能改善人際關係、減少偏差行為、課業表現進步 (Goleman, 1995, 2014)。然而，從這樣的研究可以顯示，情緒與專注力有明顯的正相關，教育者若能關心理解情緒教育的重要性並落實，對學生學校生活適應會有正向的影響。從情緒發展角度解釋，人約在十二歲以前，已經發展出各種情緒經驗，但對情緒控制與調節依然不足，「這階段的學生學習情緒調節，是重要的事」(黃世瑋，2007，2014)。

情緒能力好人際關係就好，看似理所當然。但，社會支持獲得的能力是否可以強調或研究？探討社會支持獲得的能力與道德是否有相違背？在社會互動互

為主體 (int-intersubjectivity) 的表現中，又是如何去看待？人類社會化互動的歷程中，給予與獲得，又發生了何種微妙的心理狀態。過去探討國小高年級獲得社會支持能力的相關主題與文獻並不多，多數的文獻是探討成人的人際關係，缺乏以更多元的方式來看待與探討國小高年級學生社會支持獲得的能力。

近年來由於學生各方面的壓力與在學校的相關適應不良，例如：環境適應、學習適應等，與台灣教育改革的完善度與人民教育期待有相當程度之落差有相關，而因為上述的適應不良，也連鎖導致愈來愈多的學生在校園與同儕的人際互動出現適應問題。學生的適應與壓力問題並未隨著教育改革當初的理想模型而實現最佳化。雖然社會上愈來愈多的老師努力提供更多創新有趣的教育資源，甚至和國際接軌更專業的教學方法來引發學生的學習動機，但是家長端對於這樣的教學方式是否能提升學生未來競爭力，多數仍然充滿存疑與恐懼。理所當然，政府與國家級的專業學者所建構設計下的課綱，亦不被家長所信任，於是補習班則觸目皆是。在社會文化微妙的演化下，家長端與教師端出現隱性的對立、不一致性，無法兩教合一的教育文化背景發展下，學生適應問題與行為問題常態發生的時間反而從當初的國中生降至現在的國小高年級學生，而資訊科技 3C 的普及化，也讓學生人手一機的狀況愈來愈多，這樣的狀況讓情緒與應對溝通的能力在轉弱之外，手機網路讓學生帶來虛擬的應對模式正深刻改變與轉化社會的文化，這樣的發展之下，學生校園的人際適應狀況因此愈來愈不佳，而當學生在學校人際關係不佳時，相對的也影響到學習適應問題。

社會的多元變遷導致學生面對生活適應上的困境時，習慣用逃避、自我中心、發洩不適當情緒的方式來面對，行為問題與情緒問題的學生也日益漸增，家長與教師因應的效能因政策的變動與經歷教育文化年代變遷的過渡期，逐漸而弱化，因為這樣的生活型態幾乎同時出現在家長、教師與孩子身上，與過往的台灣社會完全迥異，無法對照與參考。在這快速且多元變遷的社會系統結構模式下，如何提升學童的情緒能力、社會支持獲得的能力，並建構出健康的家庭與社會支持體

系之模型。對於上述的思維脈絡因而產生了研究興趣，整體研究動機的核心是希望，透過能力觀來理解情緒能力、社會支持獲得之能力對校園人際適應的影響。



第二節 研究目的

綜合上述研究背景與動機，本研究主要探討國小高年級學生情緒能力、社會支持獲得與校園人際適應之關聯，研究目的如下：

- 壹·瞭解國小高年級學生校園人際適應現況之概況。
- 貳·研究情緒能力與國小高年級學生校園人際適應之關聯性。
- 參·研究社會支持獲得能力與國小高年級學生校園人際適應之關聯性。
- 肆·探討情緒能力、社會支持獲得與國小高年級學生校園人際適應之關聯性。



第二章 文獻探討

本章旨在探討國小高年級學生情緒能力、社會支持獲得與校園人際適應之關聯。以下總共分為四節來介紹文獻之探討，第一節說明國小高年級學生校園人際適應之內涵與重要性；第二節說明情緒能力之內涵與重要性；第三節說明社會支持獲得能力之內涵與重要性；第四節歸納整理情緒能力、社會支持獲得能力與國小高年級學生校園人際適應之關聯，分別敘之。

第一節 國小高年級學生校園人際適應內涵與重要性

校園人際適應是指學生在學校與老師、同儕之間所形成的社交適應性 (Arkoff,1974)。人際關係的良窳會影響個人的生理、心理、學習等各方面的發展 (林淑華, 2002; 莊侑靜, 2012)。而家庭教育是學校教育的基礎，學校教育是家庭教育的延伸，也當只有兩教合一的教育模式能健全發展時，才能夠提供學生良好的學習教育環境。在家庭的研究中也發現，當家人愈有時間陪伴孩子閱讀或溝通對話、家人愈以民主的方式來教育孩子，則在人際關係上之適應情形就愈好 (李麗日, 2011)。學生在校園人際關係的能力則影響著自身是否可以順利融入團體之中、是否可以與同儕輕鬆的建立起情誼。此外，在校園人際適應的對象除了同儕外，另一個主要的對象就是老師，研究也顯示師生關係愈佳，學習效能也愈好 (Gurgel & Ruth,2015)。研究亦發現，有較佳的校園同儕適應時，學生的人際適應也會跟著提升 (陳夏琪, 2015; 陳滄鈺, 2007; 朱鈺雲; Yau,sun & Cheng, 2012)。學生在校學習社會化的過程中若有老師與同儕正向的社會支持時，則是影響學生心理適應健康是否良好的重要原因 (林俊瑩、陳成宏、黃章健, 2014; 蕭佳純, 2014)。而增進學生適應能力的資源或因子，都是可以讓學生應用在學校與強化自身校園的人際適應。

物種起源一書中，在 1859 年解釋了環境選擇了現有條件下適應最好的個體 (Darwin,1999)，這是適應 (adaptation) 一詞最早被提及的時刻。社會是由一群

人的集合而組成，組成的分類小至家庭大到整個國家、世界。組成的過程與進化中，在於時空的不同背景脈絡下自然形成了社會文化與規範，以利社會的正常運作與人們的和平互動，這中間的歷程都經歷過「適應」(adaptation) 的淬鍊，目的在於維持個體與集體的生存法則。

進一步而言，關於適應的詮釋觀點主要有以下四類取向：

壹、因應壓力行為解讀適應：

心理學者 Lazarus 提到生活適應與抗壓的能力息息相關，並對壓力做個定義：「壓力是個人與環境中的人、事、物的一種特別關懷，這種個人環境中的人、事、物的關係，被評估是有心理負擔的，或超越其資源所能負擔的，以及危害其健康及個體綜合福祉的概念，被稱為壓力。」心理學者 Seley 認為壓力是個體面對環境需求的一種非特定的生理反應歷程。這個需求如果無能力因應時，對環境的適應則成為一種壓力（引自鄭照順，1999），可見人際關係好壞、人際適應的能力都是環境中所發生日常困擾之一環，當學生在校園與老師或同儕的人際適應因為某些因子的能力狀況而出現壓力時，通常都會是造成學生適應不良的因素之一。

貳、認知學習論解讀適應：

適應就是改變個體配合環境的歷程（張春興、林清山，1993）。Arkoff(1974) 認為，「適應」是一種人與環境雙向互動接受或改變以達平衡的過程與皮亞傑的認知學習論裡面有相似的觀點。根據 Piaget 認知發展論，適應乃是個體因環境限制而不斷改變認知結構以求其內在認知與外在環境經常保持平衡的歷程。個體適應的方式包括調適、同化兩種彼此互補的歷程（張春興，2013）。皮亞傑強調個體本身自然成長，Vygotsky 特別強調社會文化的影響（張春興，2013）。也就是說 Vygotsky 的認知發展理論比較接近從教育社會觀點，學校與教育者是否能更加提升學生適應的效能。

參、教育心理學觀點解讀適應：

Dewey 是主張思考為學習歷程的學者，強調思考的產生是因為個體在遇到困

難疑惑情境時，透過各種可能性的挖掘，解決問題符合自身與環境需求。Guilf 主張思考視為一種能力的學者，思考因為需要解決問題而產生，因為問題的解決而中止（張春興、林清山，1993）。文獻中可以發現，學生學習的目的在於透過學習所得的知識與經驗，解決未來可能面對生活適應上的困境。

肆、心理社會期發展論解讀適應：

Erikson 心理社會發展理論，分成了八個時期，並用二元的對立關係來分別表示各個不同時期的發展危機。主要論述人類在一出生後與社會環境的互動學習中而成長，一方面需要人際關係上需求的滿足，另一方面又必須符合社會的規範，因而產生了社會環境適應上的心理困擾，稱為發展危機（developmental crisis）。此社會適應的困擾會在不同時期碰上不同的困擾（張春興，2013）。本研究主要探討時期為青春期與準備邁向青年期初期，可能會發生的發展危機。從心理社會發展理論可以發現，青春期發展順利的個體心理特徵是能有正向的學習適應、環境適應、人際適應，發展出現障礙的心理特徵則是缺乏生活適應的基本能力，並充滿了挫折失敗與無力感。教育工作者若能夠在此時期發現學生微妙的心理特徵變化，即可找出關聯性並帶領學生走入正向的適應發展。

綜合上述學者理論觀點與內涵之延伸後發現，無論哪一個年代、何種角色，人類脫離不了環境的適應、學習的適應、人際的適應。而人際適應又是心理健康重要的影響因素，也是心理狀況的重要指標（曾曉強，2010），目的都是為了在經歷學校生活過程中，因為尋求知識、互動、期待、心靈的自然渴望本質而與他人達成和諧的雙向動態過程。因此，本研究主要探究校園人際適應的狀況。

第二節 情緒能力之內涵與重要性

在歷史的洪流之中，中國的科舉制度仍然深深影響著台灣，萬般皆下品唯有讀書高的多數意識的價值，從 30 年前台灣的農業社會轉型成工業社會，一直至今今天的資訊科技的社會型態，卻仍然沒有太大的轉變。聰明且會讀書的人，成為未來一定會成功的代表性質，理所當然學生從小就被如此複製相同的觀念。然而，菁英的概念受益的只是少數人，多數的孩子反而因環境、價值、文化、教育的方式造成生活適應的不良。而學生對於適應的不良，並不單關環境在學校或是家庭，亦不全是引發情緒的事件大小、嚴重性。而是學生對於情緒的認識概念太淺、導致無法在第一時間知道自己的情绪為何，抒發情緒的方式自然多是複製於原生家庭，父母或長輩平時如何表現情緒，學生的應對姿態已經老早刻印在潛意識(John Banman, 2008)。理所當然，學生認為這就是情緒表現的方式，更不用說改變與轉化。台灣之國小與國中的情緒教育仍停留在宣導的方式，因為社會文化或其他因素，仍少有整體性規劃的教育方案來教導學生認識自己的情绪與管理，多數仍落在導師個人身上，若能配合整個教育政策的推動，必能提供學校單位與教育工作者最大的資源，以利台灣的學生因為接受專業的情緒教育而提升情緒能力，並能讓學生擁有最佳的社會適應能力。

Binet & Simon 過去提出的智商理論 IQ (智慧商數)，然後所設計出來的 IQ 鑑定量表，從就學時期的小學到到就業時期的公務體系人員或甚至私人企業，都寫過這樣的量表，可見 IQ 高等於高能力的觀念仍存留在社會多數人的觀點上。雖然教改已經多年，學校仍然習慣以學習與評量方式來教育學生，並以此能力來衡量學生學習效益的基準，多數家長亦是如此認同。過去研究情緒能力的學者並不多，只有少數學者提到情緒智力(Salovey & Mayer, 1990; Bar-On, 1997)，直到 Goleman(1995)出版了「情緒智力」一書後，才造成研究熱潮。書中亦提出，人類預測由行為帶來未來的成功，IQ 其實只佔百分之 25，其他則是來自情緒智慧 (EQ) 之時，社會才恍然大悟，過去選才的價值與教育的方式是偏誤的。

心理學理論對「能力」的定義可追溯到 White(1959)的看法，他認為「能力」是個體能夠有效地與環境互動的潛力(引自吳宗祐、鄭伯璦，2002)。至於，情緒(emotion)則是一種複雜的型態，包括生理反應、感覺、認知和行為反應等四種歷程。生理反應包括神經、內臟和肌肉的變化；感覺包括一般的情感狀態及特定的感受；認知歷程包括解釋、記憶和期待；行為反應則包括表達性行為和工具性行為(孫敏芝，2010；陳李綢，2008；Goleman, 1995)。研究發現情緒能力在個體的社會化過程中扮演重要的角色，因為有能力辨識自己的情緒，而適當的調節情緒帶來感受的解釋，進而根據這些調節後的解釋做出合宜的表達或決定(孫敏芝，2010)。因為情緒能力的重要性，讓許多教育學者探究增進情緒能力發展的方法與策略(Elias, 1991；Cohen, 2006)；最後由 Goleman 以及教育學者 Eileen R. Growald 共同創立一個「為學生學業、社會、情緒學習而合作」的團體，提昇學生的情緒能力。國內許多學者亦致力於情緒教育之研究與教學(王春展，1999；呂俊甫，1997；常雅珍、毛國楠，2006a，2006b；黃珮貞，2008；黃雅琳，2008)，情緒能力教育的發展與研究亦擴展至各個教育現場實務的層面。

因為情緒智力意涵抽象，包含很多能力的表現，近年來的研究逐漸以情緒能力一詞來描述個體以情緒為基石與環境的有效互動，而情緒智力之有效適應即是情緒能力表現(孫敏芝，2010)。基於上述可知，相關學者解釋情緒能力之內涵與觀點，故陳述羅列如下：

壹、Mayer 與 Salovey(1997)認為情緒智力是一種能力(ability)，而非人格特質，意思是指個體能夠覺察自己或他人的情緒，並且能夠做出適合自己的思考與行為。四種內涵分別是：情緒辨識、情緒認知、情緒管理、情緒策略

貳、Goleman(1995)「情緒智力」的五種理論內涵分別是：情緒自我察覺、情緒管理、自我激勵、辨識他人情緒、人際關係互動管理。

參、Bar-On(1997)「情緒智力」受到達爾文理論的影響，強調情緒表達與社會適應與生存中有關。不只將情緒智力當成一種能力，而是一個由情緒能力與

社會互動而成的整體。五種內涵分別是：個人內在技巧、人際技巧、壓力管理、適應力、一般心情。

肆、Saarni (1999) 對情緒能力的八種理論內涵分別是：覺察自己的情緒、辨識他人的情緒、情緒知識、理解他人的情緒、情緒表達、調整策略、情緒溝通、情緒效能。

伍、Cole、Micael 與 Teti (1994) 對情緒能力的五種理論內涵分別是：收集情緒訊息、緩和情緒、縮減情緒時間、轉換情緒、表達情緒統整不同類型情緒。

本研究主要探討的是學生辨識自己情緒能力之狀態，擷取上述學者重疊與不同的論述要義發現，將情緒能力主要的內涵濃縮精要成情緒辨識、情緒調節與情緒表達，輔以 Saarni 發展心理學架構與能力觀來探討學生情緒能力的重要性與相關影響。在這樣的思考脈絡下，以發展心理學的角度研究探討，聚焦於情緒辨識、情緒調節、情緒表達。綜合上述學者的文獻與研究思考脈絡，在此定義情緒能力為：個體可以覺察辨識內在的情緒狀態，並在此狀態的輸入與輸出做出內在合宜的調節，進而對他人或自己可以呈現適宜的陳述、表現或決定而以情緒辨識、情緒調節、情緒表達為主。

第三節 社會支持獲得之內涵與重要性

社會支持的意義是指當個體碰到困境或壓力時，能夠有朋友、家人等給與不同形式的幫助 (Caplan, 1974)。在社會科學中探討社會支持的相關文獻不少，「社會支持」的基本功能，包含安慰、安全、理解、互助、肯定、生存等，而這些支持可透過言語表達的關心、同理心、精神上的或是實質上的方式來傳遞。最早提出社會支持的是社會學者涂爾幹 (Durkheim, 1897)，他提出「社會連帶：有機連帶、機械連帶」，是以相同的價值與感情來達成社會互助支持與生存發展。我們可以理解成社會支持，小從家庭、學校、社會、國家，大至整個國際社會都需要互相支持，差別只在於情感的支持或是利益的支持多寡比例而已。House (1985) 認為社會支持是人際關係彼此交流中獲得情感的相互依附、物質的互通、知訊交換。Cassel (1976) 定義社會支持為以家庭或學校等初級團體為中心，因為獲取更多的社會支持而得到更多的社會機會。Broom (1963) 認為社會支持與適應有密切的關聯性。Cobb (1976) 認為社會支持是讓個體在家庭、學校、同儕等團體支持下感受到愛、平等與尊重。(Patterson, 1987) 認為社會支持幫助青少年面對社會適應的問題。Thoit (1986) 認為社會支持是由核心成員於特殊壓力情境時及時供給的情緒支持、認知支持、實質支持與陪伴支持，以幫助個體與環境互動中獲得調適或同化身、心、靈的平衡。在國內研究亦有相同論述，個體在環境中遇到壓力而失衡時獲得家人支持、老師支持、同儕支持來適應身心的不適(陳志豪、王以仁，2006)。

此外，社會支持方式的分類，不同學者各自提出不同的論述，Thoit (1986) 與單小琳 (1990) 認為社會支持方式主要分成二類，訊息支持、實質支持。而多數研究者將社會支持方式主要分成三類，情感支持、訊息支持、實質支持，(Turner, 1983；高明珠, 1999；詹珮宜, 2000；張郁芬, 2001；陳志豪、王以仁，2006；林慧貞，2008；邱虹儒，2009)。部分學者與研究者除了情感支持、訊息支持、實質支持則再納入評價性的支持 (House, 1981；黃弘彰，2007；林芸君，

2010；林淑賢，2012)。亦有學者 Cohen & Wills (1985) 將自尊與社會陪伴支持納入。綜合上述，無論社會支持分類有哪些，我們可以歸納出本質上多數是相似的。此外，有關社會支持來源，Brown (1974) 指出社會支持的來源分為：非正式社會支持來源、正式社會支持來源。非正式社會支持來源是指家人、親朋好友、同事等，正式社會支持來源是指政府相關機構、社會福利機構、互助團體。但，無論來源是何種會支持，都能夠對個體產生積極正向之效應，引導個體面對和解決相關適應與壓力的問題。

Cohen & Wills (1985) 指出，社會支持來源分為家庭社會支持、學校社會支持、同儕社會支持，他的論述直指社會支持仍必須配合因應策略或技巧才能應付日常生活中的所有適應的相關壓力。Cohen & Wills 的論述亦證明了社會支持獲得能力的重要性，而不單指研究社會支持的功用。

綜合上述重要學者對社會支持的研究與論述可以發現社會支持獲得的重要性，社會支持獲得能力提供了個體能夠更加順利融入團體，並於經歷成長過程中更有品質的經驗生命本質的愉悅感受。

然而，在以社會學或心理學取向找尋社會支持獲得的能力之文獻過程中發現，並不多有這樣的相關文獻提供參考，多數是研究社會支持的意義、方式、功能、運作結構、來源等，然而在神經科學與生態科學找到相似的探討，但仍有不少探討社交技巧、社交能力、人際關係、人際策略等相關文獻，將輔以論述與論證。獲得社會支持的能力在人類演化與社會化歷程中，因為生存的自然法則，不知不覺中習得了這樣的能力，卻又因為文化堆疊與進步後，這樣真實存在的能力便成了隱晦而鮮少在特定領域探討，例如；在一個團體中某個體特別受到歡迎與支持，該個體是天生受歡迎或是做了甚麼而受歡迎，若是因為做了某些行動而受歡迎，而這個行動若能以量化來測量，結果會是自發性的或是策略性的。對於國小高年級生做這樣研究探討的層次與成年人必然不同，成年人探討社會支持獲得能力時可以輕易聯想到人際策略、社交技巧等，並非否定了國小高年級學生在獲得社會

支持能力時沒用到技巧或策略，畢竟所有人際關係互動模式的原點多數來自家庭關係最早的三角關係，父、母與孩子，合理孩子的應對模式與學習的能力也複製於父母，這期間不乏會涉入技巧或策略。雖說如此，孩子因為自身社會支持能力而獲得資源時，未必是孩子全然有知覺的狀態下，亦有可能在沒有知覺的形式下發生。故，當探討的對象還只是國小高年級時，此研究得做更多的考量，也應該有更多元與更開放的可能性論述。

蔡文輝（1997）認為人與人之間的互動並不是純粹的，中間過程有合作也有衝突，權力與服從，許多看似相對卻也中立，需要為了自己取得利益也要與社會環境取得平衡。也就是說：獲得社會支持的能力與獲得社會支持的歷程中是如論述定義的。換言之，社會支持獲得能力或許可以視為社會生活歷程中的正常發展狀態。當試著探討國小高年級社會支持獲得的能力時，以正常發展性看待會比策略性獲得的能力探討來的適宜。Levine（2010）指出在某些神經科學的研究中發現，我們了解他人的行為可以直接透過神經刺激，有時不一定得靠邏輯，就可以感受到對方的想法。換言之，社會支持獲得之能力可能以本能看待，若是以本能來看待，或許就可以直接推論，個體原本就都有天生的差異性存在。按照此神經科學博士的論述，當探討社會支持獲得之對象年紀愈小時，有可能社會支持獲得之能力愈接近本能而不是社交技巧或策略。當以正常發展性或本能來看待並以教育觀點角度來切入時，或許可以幫助教育工作者更加理解，相關國小高年級學生在社會支持獲得能力差距時，是輔以幫助而不是直接論斷與批判。

綜合上述學者與研究者之社會支持與社會支持獲得能力的相關文獻，在此將社會支持獲得定義為：人類集體在演化、個體在社會化的雙重歷程當中，與環境互動依附生存時，為得到外在的支持所自行衍生成可知覺或未知覺的能力。本研究的研究問卷以自編生活經驗之社會支持獲得能力量表之得分來評分，評分愈高表示獲得社會支持能力愈佳。

第四節 情緒能力、社會支持獲得與校園人際適應之關聯

壹、情緒能力與國小高年級學生校園人際適應之關聯

校園人際適應係指學生在學校與老師、同儕之間所形成的社交適應性 (Arkoff, 1974)。國小高年級學生在校面對人際適應的主要對象則是老師與同儕，而一天在校的時間與同儕互動時間又佔多數的比例。鄧蔭萍 (2012) 認為許多研究顯示學生的情緒表現與他們的社會人際表現呈現正相關，也就是說學生情緒能力愈好，人際關係就愈好。學生情緒能力的成熟度夠佳，才能與同學建立親密、信任的互動關係 (Howes, 1983, 1988)。因而學生們藉著這樣的互動之經驗，亦慢慢提升人際適應的能力。情緒能力與適應之間有典型相關存在 (賴怡君, 2001)，可見，情緒能力明顯影響著學生在學校的學習效能與人際關係，兩造的互動關係中，多數屬於同正向或同負向。

學生在校的情緒能力包含情緒辨識，情緒調節與情緒的表達，藉著較佳的情緒能力建立與同儕和老師的人際互動。當學生能夠覺察自己的情緒、調節自己的情緒，進而則較能表現出正向的行為模式，反之，情緒能力不佳者有可能影響學生與他人的社會互動的品質 (章淑婷, 1993; 王春展, 1998; 徐大律, 1998; Eisenberg & Fabes, 1992)。學生在校園環境經歷與老師、同儕的社會互動經驗，亦可慢慢提升社會人際適應的能力。亦有研究發現，個體的情緒能力與同儕人際關係研究中發現，情緒表達能力低與情緒調節能力低的孩子，會延伸比較多的偏差行為 (張鳳吟、呂翠夏, 2006)。這表示情緒調節能力越好，人際適應的狀況會愈佳。有良好的情緒人際溝通能增進人際情感的維繫與良好的社會人際互動 (鄭照順, 1999)。也就是說，當學生在校園與人際互動時，若擁有較佳的情緒能力，則能夠有較佳的人際適應。

貳、社會支持獲得與國小高年級學生校園人際適應之關聯

在多數學者的文獻中，可以發現社會支持有許多層面的結構：社會支持來源

來自學校、家庭、同儕、團體，Cohen & Wills (1985) 亦指出，社會支持來源分為家庭社會支持、學校社會支持、同儕社會支持。而社會支持可以提供的內容有情緒上的、資訊上的、實質上的、專業評估性的；社會支持的方向是可獲得幫助或對事件的關心；社會支持在實際狀況下所產生的評價進而影響社會支持程度在與個體受歡迎正向的程度，整個架構集成一個相關聯性的系統，而人際適應在這結構下亦呈現重複的關聯性（鄭照順，1999）。也就是說，無論個體接受社會支持來自於哪個層面的結構，例如：支持來源、支持內容、支持傾向、對支持來源的評價、支持的程度，在探討研究結果中都可以發現，擁有愈多社會支持的學生，校園人際適應就愈好。

然而，Cohen 與 Wills (1985) 的論述直指社會支持仍必須配合因應策略或技巧才能應付日常生活中的所有適應的相關壓力。Cohen & Wills 的論述亦證明了社會支持獲得能力的重要性，而不單指研究社會支持的功用，因此而理解因應的能力能增進社會支持的獲得。也就是說，學生因為擁有較佳獲得社會支持的能力，才能夠影響人際適應正向的程度。Swindle (1976) 研究發現，個體接受社會支持後，對於壓力有緩衝的效果。學生擁有獲得較多同儕、老師、家長或其他層面的社會支持時，當在校園愈到入際壓力時就能夠發揮緩衝的效應，讓學生有足夠的時間平衡人際環境所帶來困境，但仍需有獲得的能力才能夠產生有效的效應。

參、情緒能力、社會支持獲得與校園人際適應之關聯

情緒能力可能影響到國小高年級學生在校園與老師和同學的適應，而學生本身社會支持獲得的能力亦與學生在校園環境的人際適應充滿密切關聯，然而情緒能力、社會支持獲得與校園人際關係三者間又存在著甚麼關聯呢？

國小高年級學生正是邁入青春期的初期，雖然面對問題的方式與和人溝通的應對模式大都複製於原生家庭，所以學生自身情緒管理的能力也都與父母親很相像。若從小家庭的溝通應對姿態是屬於正向的，通常學生的情緒管理都有不錯的能力，因此當學生因為自己情緒辨識、情緒調節、情緒表達的能力都良好時，

在校園環境與師長的關係愈是良好，也愈能調節師長給予的長輩壓力、學習壓力或是師生原本就權力不對等的壓力。而學校是學生未來出社會前學習社會化的最佳環境，雖然單純，但是仍會遇到很多的人際相關問題，心理學者阿德勒說過，所有的問題都是人際關係的問題。所以兒童福利聯盟做出的調查，情緒的問題與人際關係的問題都會影響學生在校園的一切適應問題。所以情緒能力影響著社會支持獲得的能力，反之亦是，而兩者又與學生在校園時與老師和同儕互動關係緊密相連，相對的，在校園中如果發現一個學生人際適應良好時，通常都可以發現他們的情緒能力與社會支持獲得的能力都會比較佳。然而，Cohen & Wills(1985)的論述直指社會支持仍必須配合因應策略或技巧才能應付日常生活中的所有適應的相關壓力，也就是說，情緒能力本身已經是社會支持獲得的一種策略，當社會支持獲得能力佳時，學生的校園人際適應也會良好，多數人際適應良好的學生也顯現出有較佳的情緒能力，這樣的相互關聯以達良好的人際適應能力以應付校園適應的相關日常問題與壓力。

第三章 研究方法

本研究旨在探討國小高年級學生情緒能力、社會支持獲得對校園人際適應間之關聯。本章總共分為五節，第一節說明研究架構；第二節說明研究假設；第三節說明研究對象；第四節說明研究工具；第五節說明資料處理與統計方法。

第一節 研究架構

壹·研究變項之概述

本研究依據相關的文獻探討進而發展之研究架構，依變項是校園人際適應，自變項分別是情緒能力、社會支持獲得，其研究架構如圖 3-1-1：

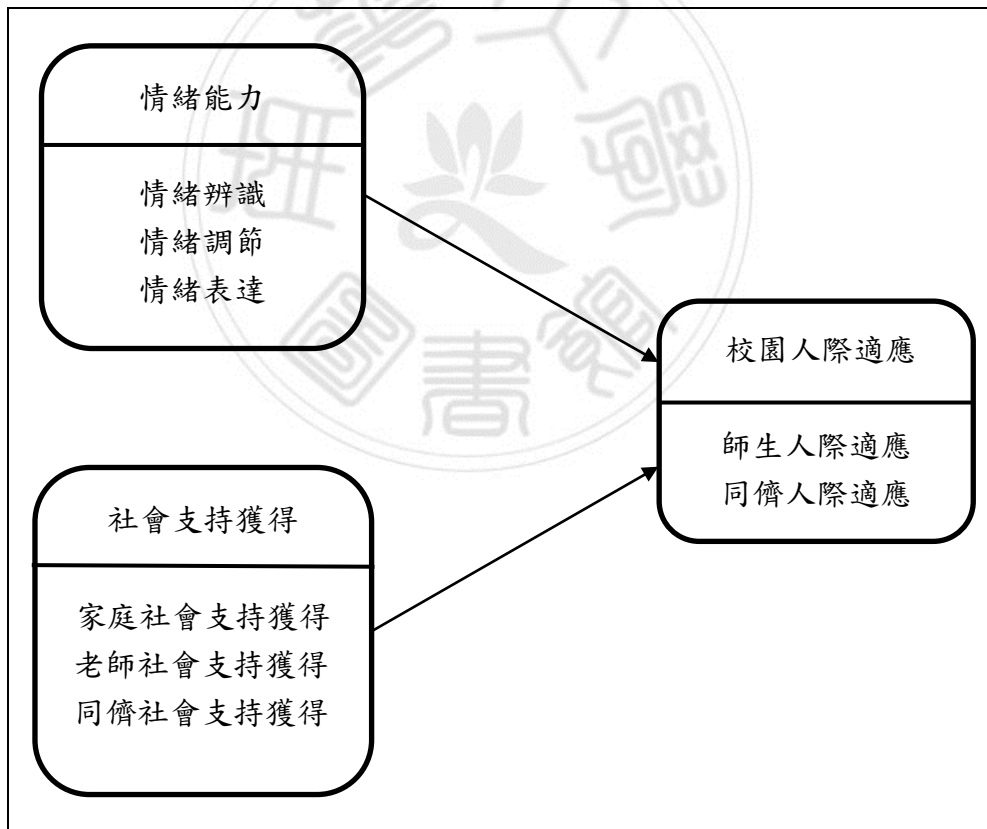


圖 3-1-1 研究架構圖

第二節 研究問題與假設

依據本研究目的與相關文獻探討之結果，提出下列研究問題與假設：

壹、研究問題

本研究主要針對情緒能力、社會支持獲得與國小高年級學生校園人際適應之關聯性探討，因此，依研究目的與研究架構，提出四個研究問題：

- 一、瞭解國小高年級學生校園人際適應現況為何？
- 二、探討情緒能力是否與國小高年級學生學校園人際適應有關聯性？
- 三、探討社會支持獲得是否與國小高年級學生校園人際適應有關聯性？
- 四、探討情緒能力、社會支持獲得與國小高年級學生校園人際適應是否有關聯性？

貳、研究假設

根據上述研究問題一，可藉由描述性統計說明。而研究問題二、三、四，本研究推導出以下之研究假設，分述如下：

一、根據「表 4-2-1、4-2-2 各變項與師生人際適應、同儕人際適應之相關係數矩陣」，情緒能力對國小高年級學生校園人際適應具有關聯性。

假設 1-1：情緒辨識愈高，師生人際適應愈佳。

假設 1-2：情緒辨識愈高，同儕人際適應愈佳。

假設 1-3：情緒調節愈高，師生人際適應愈佳。

假設 1-4：情緒調節愈高，同儕人際適應愈佳。

假設 1-5：情緒表達愈高，師生人際適應愈佳。

假設 1-6：情緒表達愈高，同儕人際適應愈佳。

二、根據「表 4-2-1、4-2-2 各變項與校園師生人際適應、同儕人際適應之相關係數矩陣」，社會支持獲得對國小高年級學生校園人際適應具有關聯性。

假設 2-1 家庭社會支持獲得愈高，師生人際適應愈佳。

假設 2-2 家庭社會支持獲得愈高，同儕人際適應愈佳。

假設 2-3 老師社會支持獲得愈高，師生人際適應愈佳。

假設 2-4 老師社會支持獲得愈高，同儕人際適況愈佳。

假設 2-5 同儕社會支持獲得愈高，師生人際適應愈佳。

假設 2-6 同儕社會支持獲得愈高，同儕人際適應愈佳。

三、根據「表 4-3-1、4-3-2 迴歸分析」，情緒能力、社會支持獲得對國小高年級學生校園人際適應具有影響效應。

假設 3-1·控制情緒調節、情緒表達、家庭社會支持獲得、老師社會支持獲得、同儕社會支持獲得後，情緒辨識愈高，師生人際適應愈佳。

假設 3-2·控制情緒調節、情緒表達、家庭社會支持獲得、老師社會支持獲得、同儕社會支持獲得後，情緒辨識愈高，同儕人際適應愈佳。

假設 3-3·控制情緒辨識、情緒表達、家庭社會支持獲得、老師社會支持獲得、同儕社會支持獲得後，情緒調節愈高，師生人際適應愈佳。

假設 3-4·控制情緒辨識、情緒表達、家庭社會支持獲得、老師社會支持獲得、同儕社會支持獲得後，情緒調節愈高，同儕人際適應愈佳。

假設 3-5·控制情緒辨識、情緒調節、家庭社會支持獲得、老師社會支持獲得、同儕社會支持獲得後，情緒表達愈高，師生人際適應愈佳。

假設 3-6·控制情緒辨識、情緒調節、家庭社會支持獲得、老師社會支持獲得、同儕社會支持獲得後，情緒表達愈高，同儕人際適應愈佳。

假設 3-7·控制情緒辨識、情緒調節、情緒表達、老師社會支持獲得、同儕社會支持獲得後，家庭社會支持獲得愈高，師生人際適應愈佳。

假設 3-8·控制情緒辨識、情緒調節、情緒表達、老師社會支持獲得、同儕社會支持獲得後，家庭社會支持獲得愈高，同儕人際適應愈佳。

假設 3-9·控制情緒辨識、情緒調節、情緒表達、家庭社會支持獲得、同儕社會支持獲得後，老師社會支持獲得愈高，師生人際適應愈佳。

假設 3-10·控制情緒辨識、情緒調節、情緒表達、家庭社會支持獲得、同

儕社會支持獲得後，老師社會支持獲得愈高，同儕人際適應愈佳。

假設 3-11·控制情緒辨識、情緒調節、情緒表達、家庭社會支持獲得、老師社會支持獲得後，同儕社會支持獲得愈高，師生人際適應愈佳。

假設 3-12·控制情緒辨識、情緒調節、情緒表達、家庭社會支持獲得、老師社會支持獲得後，同儕社會支持獲得愈高，同儕人際適應愈佳。



第三節 研究對象

本研究主要針對情緒能力、社會支持獲得與國小高年級學生校園人際適應之關聯性探討，以台中市之國小五、六年級的在學學生為研究對象，並利用問卷調查法蒐集資料。

壹. 母群體

本研究根據台中市之國小五、六年級生為研究母群體。根據 106 學年度台中市政府教育局統計學生人數，男生 23,893 人、女生 22,588 人，合計有 46,481 人。

貳. 正式問卷樣本

為顧及抽樣樣本之代表性，於發放問卷前，此研究於台中市抽取 6 所學校，每所學校以班級為單位，再隨機選取五、六年級各 3 個班，總計抽取 36 個班級，所被選取之成員皆為研究樣本。本研究如表 3-3-1 所示，共計 36 個班級，發出 893 份，扣除無效樣本 7 份，回收有效樣本 886 份，回收率 99.2%。

表 3-3-1 正式樣本研究對象來源與數量

台中市學校	五年級	六年級	有效樣本	百分比%
學校 1	70	72	139	15.7
學校 2	84	79	163	18.4
學校 3	55	60	115	13.0
學校 4	71	84	153	17.3
學校 5	77	79	154	17.4
學校 6	81	81	162	18.3
總 和	438	455	886	100

第四節 變項測量

本研究問卷內容包含二大部分，第一部分是受測學生基本資料；第二部分是個人的生活與經驗，其中又包含受試者對情緒能力評估、社會支持獲得評估、校園人際適應的經驗與狀況等三個範疇。各變項之測量內容及方法如下：

壹、依變項：校園人際適應

一、量表依據及內容

本研究中關於「校園人際適應」的題項設計，是由自陳量表編製的國小高年級學生，校園人際適應狀況調查問卷而成。在題項中請受訪者回想在過去一年以內，自己分別與老師和同儕之人際相處經驗、感覺與狀況，題項包括：(1) 我覺得老師是喜歡我的；(2) 老師願意花時間聽我的想法；(3) 我覺得老師對我蠻好的；(4) 我覺得同學是喜歡我的；(5) 我和同學相處愉快；(6) 我不會被同學排擠；(7) 我時常和同學玩在一起，共 7 題。再者，依受訪者自陳情形，做為國小高年級學生之校園人際適應實際發生狀況與情形。

二、計分方式

此量表主要在測量受試者過去一年內，是否曾如題項上的經驗、感受與狀況。題目選項包含：「非常不符合」、「不符合」、「符合」、「非常符合」等四個選項，分別給予為 1 至 4 分，若受試者得分越高，表示校園人際適應愈好；本研究取平均值表示，所取得之平均數愈高，即表示校園人際適應愈佳。

三、信效度考驗

本研究將正式問卷之所得資料進行項目分析、因素分析以及信度分析以選取題項，做為正式問卷編製之依據。首先保留修正項目總相關大於 .30 的題項，再採用主軸因子因素分析，以直接斜交轉軸法 (direct oblimin) 進行，保留特徵值大於 1 的共同因素並刪除 .40 以下的因素負荷量題項，以提升量表變項之效度，同時考量剔除後可增加內部一致性信度的題項。最終，師生人際適應保留題

項為：「我覺得老師是喜歡我的」、「老師願意花時間聽我的想法」、「我覺得老師對我蠻好的」3個題項。由表 3-4-1 可知，題目修正的量表總分之相關介於 .56 至 .59 之間，可解釋全量表總變異量為 49%，因素負荷量則介於 .81 至 .86 之間，其校園人際適應的內部一致性信度為 .85。如表3-4-1所示：

表 3-4-1 校園人際適應之師生人際適應因素分析及信度考驗結果

題目	修正項目總相關	因素負荷量	內部一致性信度 (α)
我覺得老師是喜歡我的	.59	.86	
老師願意花時間聽我的想法	.58	.81	.85
我覺得老師對我蠻好的	.56	.85	

同儕人際適應保留題項為：「我和同學相處愉快」、「我不會被同學排擠」、「我時常和同學玩在一起」、「我覺得同學是喜歡我的」4個題項。由表 3-4-2 可知，題目修正的量表總分之相關介於 .62 至 .68 之間，可解釋全量表總變異量為 69%，因素負荷量則介於 .79 至 .86 之間，其校園人際適應的內部一致性信度為 .85。

表 3-4- 2 校園人際適應之同儕人際適應因素分析及信度考驗結果

題目	修正項目總相關	因素負荷量	內部一致性信度 (α)
我和同學相處愉快	.64	.86	
我不會被同學排擠	.62	.79	.85
我時常和同學玩在一起	.63	.83	
我覺得同學是喜歡我的	.68	.81	

貳、自變項—情緒能力、社會支持獲得

一、情緒能力

(一)、量表依據及其計分方式

本研究之情緒能力評估變項為自制量表共 21 題項，係根據 Saarni (1999) 情緒能力觀點併用發展心理學理論詮釋，並分成三個能力分項變項「情緒辨識、情緒調節、情緒表達」，「情緒能力量表」係參酌葉玉珠 (2003)、楊靜宜及李麗日 (2012)、盧顯璧 (2006) 等人相關研究量表後編修而成，作為本研究的測量工具。在題項中請受試者評估在生活情境中是否出現符合該情境時將可能產生的經驗或感受，包括下列題項的狀況：(1) 心情的小小變化，我也能清楚感覺到；(2) 我能清楚知道自己的心情到底有多不好；(3) 我可以清楚的知道自己的心情是變好還是變不好；(4) 我能很快發現自己是不是有感到悶悶不樂；(5) 心情不好的時候，常常會發現同時有好幾種感覺；(6) 我能很快發現自己是不是已經感到不耐煩；(7) 不好的心情一出現，我就會很明顯的感覺到；(8) 我有辦法讓自己的心情變得好一點；(9) 我可以使壞心情不要維持太久；(10) 我能用有效的方法來處理自己的；(11) 我不會讓自己的心情一直糟下去；(12) 心情不好的時候，我能夠讓自己冷靜下來；(13) 我覺得我能讓自己的心情不要那麼不好；(14) 我能夠讓自己悶悶的心情變得好一點；(15) 心情不好的時候，我有辦法不讓別人發現；(16) 大家覺得我是一個脾氣很好的人、(17) 我能用大家可以接受的方式來讓人知道我的委屈、(18) 我能用適合的方式來表達自己的壞心情、(19) 我能夠看情況做出適當的情緒表現、(20) 我在大家眼裡是一個修養很好的人、(21) 我能夠心平氣和的把不滿說出來等題項。依受試者選擇之真實答項，做為國小高年級學生之實際狀況與情形。

(二)、計分方式

本量表用以測量受試者對情緒能力評估之看法，答項採四分量表測量，由受試者根據題目所陳述的內容，題目選項包含：「非常不符合」、「不符合」、「符合」、「非常符合」等四個選項，分別給予為 1 至 4 分，以受試者於此量表所得分愈高，表示其各分項情緒能力愈佳。

(三)、信效度考驗

本研究正式問卷之所得資料進行項目分析、因素分析以及信度分析以選取題項，做為正式問卷編製之依據。首先保留修正項目總相關大於.30 的題項，再採用主軸因子因素分析，以直接斜交轉軸法 (direct oblimin) 進行，保留特徵值大於 1 的共同因素並刪除.40 以下的因素負荷量題項，以提升量表變項之效度，同時考量剔除後可增加內部一致性信度的題項，刪除第 15 題，最終保留題項為 20 題。其中 7 題命名為「情緒辨識」、7 題命名為「情緒調節」、6 題命名為「情緒表達」。情緒辨識的題目有 7 題，分別為第 1~7 題。此 7 題的修正的項目總相關介於.53~.75，其解釋量表之總變異量為 53.28%，因素負荷量介於.56~.82，量表內部一致性信度 (α) 為.88，表示內部一致性良好。情緒調節的題目有 7 題，分別為：第 8~14 題。此 7 題的修正的項目總相關介於.69~.81，其解釋量表之總變異量為 66.20%，因素負荷量介於.72~.85，量表內部一致性信度 (α) 為.93，表示內部一致性良好。情緒表達的題目有 6 題，分別為第 15~20 題。此 6 題的修正的項目總相關介於.53~.72，其解釋量表之總變異量為 53.65%，因素負荷量介於.57~.79，量表內部一致性信度 (α) 為.86，表示內部一致性良好。如表 3-4-3。

表 3-4-3 情緒能力之因素分析及信度考驗結果

題目		修正的 項目 總相關	因素負 荷量	內部一致性 信度 (α)
	心情的小小變化，我也能清楚感覺到	.65	.71	
情	我能清楚知道我的心情到底有多不好	.75	.82	
緒	我可以清楚的知道我的心情是變好還是變不好	.74	.82	
辨	我能很快發現自己是不是有感到悶悶不樂	.71	.76	.88
	心情不好的時候，常常會發現同時有好幾種感覺	.53	.56	
識	我能很快發現自己是不是已經感到不耐煩	.63	.66	
	不好的心情一出現，我就會很明顯的感覺到	.68	.72	
	我有辦法讓自己的心情變得好一點	.69	.72	
情	我可以使壞心情不要維持太久	.77	.80	
緒	我能用有效的方法來處理自己的情緒	.79	.82	
調	我不會讓自己的心情一直糟下去	.81	.84	.93
	心情不好的時候，我能夠讓自己冷靜下來	.77	.80	
節	我覺得我能讓自己的心情不要那麼不好	.81	.85	
	我能夠讓自己悶悶的心情變得好一點	.79	.82	
	大家覺得我是一個脾氣很好的人	.53	.57	
情	我能用大家可以接受的方式來讓人知道我的委屈	.72	.79	
緒	我能用適合的方式來表達自己的壞心情	.72	.79	
表	我能夠看情況做出適當的情緒表現	.68	.75	.86
	我在大家眼裡是一個修養很好的人	.71	.75	
達	我能夠心平氣和的把不滿說出來	.64	.69	

二、社會支持獲得

(一)、量表依據及內容

本研究之社會支持獲得變項為自製量表共 21 題項，並分成三個能力分項變項，家庭社會支持獲得、老師社會支持獲得、同儕社會支持獲得，參考社會支持相關理論與社會支持獲得相關理論觀點彙整後改編而成。在題項中請受試者評估，在生活情境中是否出現符合該情境時將可能產生的經驗或感受，分別包括下列題項的狀況。家庭社會支持獲得：(1)我知道怎麼說才能讓家人瞭解我的想法；(2)我會想法子讓家人瞭解我遇到了什麼困難；(3)我相信我能夠跟家人說清楚自己在難過什麼；(4)心情不好的時候，我會試著鼓起勇氣去跟家人聊一聊；(5)遇到困難時，我會想辦法讓家人知道我需要幫忙；(6)我知道怎麼說才能讓家人明白我在生活上遇到什麼問題；(7)犯錯的時候，我能鼓起勇氣試著請家人原諒我；老師社會支持獲得：(8)我知道怎麼說才能讓老師瞭解我的想法；(9)我會想法子讓老師瞭解我遇到了什麼困難；(10)我相信我能夠跟老師說清楚自己在難過什麼；(11)心情不好的時候，我會試著鼓起勇氣去跟老師聊一聊；(12)遇到困難時，我會想辦法讓老師知道我需要幫忙；(13)我知道怎麼說才能讓老師明白我在生活上遇到什麼問題；(14)犯錯的時候，我能鼓起勇氣試著請老師原諒我；同儕社會支持獲得：(15)我知道怎麼說才能讓朋友瞭解我的想法；(16)我會想法子讓朋友瞭解我遇到了什麼困難；(17)我相信我能夠跟朋友說清楚自己在難過什麼；(18)心情不好的時候，我會試著鼓起勇氣去跟朋友聊一聊；(19)遇到困難時，我會想辦法讓朋友知道我需要幫忙；(20)我知道怎麼說才能讓朋友明白我在生活上遇到什麼問題；(21)犯錯的時候，我能鼓起勇氣試著請朋友原諒我，等題項。依受試者選擇之真實答項，做為國小高年級學生之實際狀況與情形。

(二)、計分方式

本量表用以測量受試者社會支持獲得之能力評估，答項採四分量表測量，由受試者根據題目所陳述的內容，題目選項包含：「非常不符合」、「不符合」、「符合」、「非常符合」等四個選項，分別給予為 1 至 4 分，以受試者於此量表所得總分愈高，表示其各分項社會支持獲得能力愈佳。

(三)、信效度考驗

本研究中關於「社會支持獲得」的題項設計，是由自陳量表編製的國小高年級學生，同儕社會支持獲得能力狀況調查問卷而成。將正式問卷之所得資料依項目進行相關分析、因素分析以及信度分析以選取題項，做為正式問卷編製之依據。首先保留修正項目總相關大於.30 的題項，再採用主軸因子因素分析，以直接斜交轉軸法 (direct oblimin) 進行，保留特徵值大於 1 的共同因素並刪除.40 以下的因素負荷量題項，以提升量表變項之效度，同時考量剔除後可增加內部一致性信度的題項，最終保留題項為 21 題，其中 7 題命名為「家庭社會支持獲得」、7 題命名為「老師社會支持獲得」、7 題命名為「同儕社會支持獲得」。由表 3-4-4 可知，「家庭社會支持獲得」題目修正的量表總分之相關介於 .56 至 .70 之間，因素負荷量介於 .59 至 .85 之間，可解釋全量表總變異量為 56.2%，內部一致性信度為 .89；「老師社會支持獲得」題目修正的量表總分之相關介於.57 至 .86 之間，因素負荷量介於 .57 至 .86 之間，可解釋全量表總變異量為 62.9%，內部一致性信度為 .92；「同儕社會支持獲得」題目修正的量表總分之相關介於 .64 至 .86 之間，因素負荷量介於 .64 至 .86 之間，可解釋全量表總變異量為 65.2%，內部一致性信度為 .92。

表 3-4- 4 社會支持獲得之因素分析及信度考驗結果

題目	修正項目總相關	家庭社會支持獲得	老師社會支持獲得	同儕社會支持獲得	內部一致性信度 (α)
我知道怎麼說才能讓家人瞭解我的想法	.62	.85			
我會想法子讓家人瞭解我遇到了什麼困難	.67	.83			
我相信我能夠跟家人說清楚自己在難過什麼	.67	.83			
心情不好的時候，我會試著鼓起勇氣去跟家人聊一聊	.62	.81			.89
遇到困難時，我會想辦法讓家人知道我需要幫忙	.66	.78			
我知道怎麼說才能讓家人明白我在生活上遇到什麼問題	.70	.74			
犯錯的時候，我能鼓起勇氣試著請家人原諒我	.56	.59			
我知道怎麼說才能讓老師瞭解我的想法	.64		.86		
我會想法子讓老師瞭解我遇到了什麼困難	.69		.86		
我相信我能夠跟老師說清楚自己在難過什麼	.70		.83		
心情不好的時候，我會試著鼓起勇氣去跟老師聊一聊	.63		.82		.92
遇到困難時，我會想辦法讓老師知道我需要幫忙	.69		.81		
我知道怎麼說才能讓老師明白我在生活上遇到什麼問題	.69		.80		
犯錯的時候，我能鼓起勇氣試著請老師原諒我	.57		.57		
我知道怎麼說才能讓朋友瞭解我的想法	.62			.81	
我會想法子讓朋友瞭解我遇到了什麼困難	.67			.86	
我相信我能夠跟朋友說清楚自己在難過什麼	.61			.84	
心情不好的時候，我會試著鼓起勇氣去跟朋友聊一聊	.58			.80	.92
遇到困難時，我會想辦法讓朋友知道我需要幫忙	.63			.83	
我知道怎麼說才能讓朋友明白我在生活上遇到什麼問題	.65			.83	
犯錯的時候，我能鼓起勇氣試著請朋友原諒我	.56			.64	

第五節 資料分析與統計方法

本研究以電腦統計套裝軟體 SPSS 22 進行資料分析處理，並採用描述性統計分析、相關分析、多元迴歸分析等方法，以探討情緒能力、社會支持獲得與國小高年級學生校園人際適應之相關聯性，以下各別敘述此研究統計分析之方法。

一、描述統計

本研究透過描述統計 (descriptive statistics)，對數據資料整理分析，使用平均數、標準差、偏態與峰度係數等描述統計分析，來檢視各變項的分布情形。藉由次數分配表了解數據的次數累積及資料集中與離散的情況，由此可以進一步瞭解國小高年級學生校園人際適應、情緒能力、社會支持獲得之分布情形。

二、相關分析

相關分析 (correlation analysis) 是分析各個變項間相關程度的強弱與相關方向的一種統計方式。相關係數正號表示變項的關聯性呈現正相關，負號表示呈現負相關，其絕對值在 0-1 之間，而絕對值愈大，則表示相關程度愈高。本研究藉由皮爾森 (Pearson) 積差相關分析來檢視依變項「校園人際適應」與自變項「情緒能力、社會支持獲得」彼此相關聯性之程度狀況。

三、多元迴歸分析

多元迴歸 (multiple regression) 是利用變項在線性關係的基礎上來進行解釋與預測，分析多個自變項共同作用時，是否對依變項產生獨立的影響，與其影響的程度為何。迴歸分析的優點在於可以同時檢查兩個或以上的自變項產生變化時，依變項的改變程度，並進一步控制自變項間的相互影響而造成依變項產生的改變，藉此降低變項間的假性相關。因此，本研究即採用多元迴歸分析，用以分析「情緒能力」、「社會支持獲得」、與「國小高年級學生校園人際適應」之關聯性。

第四章 研究結果與討論

本章主要根據正式問卷所蒐集的資料進行統計與分析後，先呈現其結果再針對研究結果進行討論，共分為四節。第一節說明各個變項的描述性統計之結果及其意涵；第二節說明及驗證各個自變項與依變項間的相關情形；第三節針對各個自變項影響校園人際適應之因素進行探究；第四節則是綜合討論研究結果。

第一節 描述性統計分析

本研究之變項可分二部分。第一部分是依變項，即「校園人際適應」量表變項，共兩個分項變項「師生人際適應」3題、「同儕人際適應」4題，共7題；第二部分是自變項，「情緒能力」量表變項共三個分項變項「情緒辨識」7題、「情緒調節」7題、「情緒表達」6題，共20題；「社會支持獲得」量表變項共三個分項變項「家庭社會支持獲得」7題、「老師社會支持獲得」7題、「同儕社會支持獲得」7題，共21題。各變項之統計概況如表4-1-1所示，分別敘述如下：

壹、依變項之描述統計

本研究之依變項為「校園人際適應」，是採用自陳量表來探討國小高年級學生在校園人際適應的現況，共7題，若受試者在此部分所得的分數愈高，代表其校園人際適應現況愈佳。依據邱皓政（2011）所指出，偏態係數 < 0 屬於負偏態，偏態係數 $= 0$ 為對稱，偏態係數 > 0 屬於正偏態；峰度係數 < 0 屬於低闊峰，峰度係數 $= 0$ 為常峰，峰度係數 > 0 屬於高狹峰。據此在樣本分布可利用偏態（skewness）與峰態（kurtosis）來描述師生人際適應的分布特性，而校園人際適應之師生人際適應量表為4分量表，最小值為1，最大值為4，在平均值方面為3.14，標準差為.74，偏態係數為-.84，峰度係數為.51顯示整體受試者師生人際適應中的樣本屬於負偏態、高峽峰，平均數3.14，顯示受試者在校園生活中師生人際適應不錯。至於，校園人際適應之同儕人際適應的

偏態係數為 -1.1 ，峰度係數為 $.98$ ，顯示整體受試者在校園師生人際適應中的樣本屬於負偏態、高峽峰。平均數 3.38 ，顯示受試者在校園生活中同儕人際適應不錯。

貳、自變項之描述統計

本研究之自變項有「情緒能力」、「社會支持獲得」，情緒能力分別是：「情緒辨識、情緒調節、情緒表達」；「社會支持獲得能力」分別是：「家庭社會支持獲得、老師社會支持獲得、同儕社會支持獲得」，各自變項之描述統計分述如下：

一、情緒能力

情緒能力共三個分項變項，分別是：「情緒辨識、情緒調節、情緒表達」，若受試者所得的分數愈高，代表其情緒能力愈佳，反之則得分愈低。結果如表 4-1-1 所示，研究所測得之情緒能力得分最小值為 1 ，最大值為 4 ，情緒辨識所測得的之平均數為 3.44 ，標準差是 $.50$ ，顯示整體受試者在情緒能力之情緒辨識能力的程度分數頗高，表示國小高年級學生情緒辨識能力不錯；情緒調節能力之平均數為 3.24 ，標準差是 $.66$ ，顯示整體受試者在情緒能力情緒調節項目中的分數頗高，表示國小高年級學生情緒調節能力不錯；情緒表達能力之平均數為 2.89 ，標準差是 $.67$ ，顯示整體受試者在「情緒表達」項目中的分數接近中間值，表示國小高年級學生情緒表達能力中間偏上。

二、社會支持獲得

在社會支持獲得能力變項中包含三個分類變項，來源分別是「家庭社會支持獲得、老師社會支持獲得、同儕社會支持獲得」，若受試者所得的分數愈高，代表社會支持獲得能力會帶來社會支持的效果愈佳。結果如表 4-1-1 所示，本研究測得「家庭社會支持獲得」之平均數為 3.16 ，標準差是 $.66$ ，顯示整體受試者在「家庭社會支持獲得」項目中的分數略高，表示國小高年級生家庭的社會支持獲得能力不錯；「老師社會支持獲得」之平均數為 2.95 ，標準差是 $.71$ ，

顯示整體受試者在「老師社會支持獲得」項目中的分數中間偏上，表示老師的社會支持獲得能力不錯；「同儕社會支持獲得」之平均數為 3.36，標準差是 .64，顯示整體受試者在「同儕社會支持獲得」項目中的分數頗高，表示同儕的社會支持獲得能力不錯。

表 4-1- 1 各變項之描述統計

變項	平均數	標準差	最小值	最大值	偏態係數	峰度係數
依變項						
師生人際適應	3.14	.74	1	4	-.84	.51
同儕人際適應	3.38	.68	1	4	-1.1	.98
自變項						
情緒辨識	3.44	.50	1	4	-.85	1.07
情緒調節	3.24	.66	1	4	-.80	.44
情緒表達	2.89	.67	1	4	-.45	.15
家庭社會支持獲得	3.16	.66	1	4	-.50	-.24
老師社會支持獲得	2.95	.71	1	4	-.34	-.34
同儕社會支持獲得	3.36	.64	1	4	-.95	.83

第二節 各自變項與依變項之間的相關情形

本節主要說明及驗證各自變項與依變項間的相關情形，研究使用皮爾森積差相關法來檢視各個自變項與依變項之間的相關情況，依變項是「校園人際適應」，分別有二個分項變項：「師生人際適應」、「同儕人際適應」，自變項為「情緒能力」，分別有三個分項變項：「情緒辨識」、「情緒調節」、「情緒表達」、「社會支持獲得」分別有三個分類變項：「家庭社會支持獲得」、「老師社會支持獲得」、「同儕社會支持獲得」，本文依據邱浩政（2011）所指出，相關係數為 $|.10|$ 以下屬於微弱或無相關； $|.10| \sim |.39|$ 屬於低度相關； $|.40| \sim |.69|$ 為中度相關； $|.70| \sim |.99|$ 為高度相關； $|1.00|$ 為完全相關，茲將各變項之相關情形整理如表 4-2-1。

由表 4-2-1 可知，「師生人際適應」與「情緒辨識」呈現低度正相關（ $r = .37$ ， $p < .001$ ），代表著國小高年級學生情緒辨識愈好，師生人際適應愈佳；「師生人際適應」與「情緒調節」呈現低度正相關（ $r = .37$ ， $p < .001$ ），代表著國小高年級學生情緒調節愈好，師生人際適應愈佳；「師生人際適應」與「情緒表達」呈現中度正相關（ $r = .46$ ， $p < .001$ ），代表著國小高年級學生情緒表達愈好，師生人際適應愈佳。

再者，「師生人際適應」與「家庭社會支持獲得」呈現中度正相關（ $r = .41$ ， $p < .001$ ），代表著國小高年級學生家庭社會支持獲得能力愈好，師生人際適應愈佳；「師生人際適應」與「老師社會支持獲得」呈現中度正相關（ $r = .63$ ， $p < .001$ ），代表著國小高年級學生老師社會支持獲得能力愈好，師生人際適應愈佳；「師生人際適應」與「同儕社會支持獲得」呈現正相關（ $r = .35$ ， $p < .001$ ），代表著國小高年級學生同儕社會支持獲得能力愈好，師生人際適應愈佳。

表 4-2- 1 各變項與校園師生人際適應之相關係數矩陣

	師生人 際適應	情緒能力			社會支持獲得		
		情緒辨識	情緒調節	情緒表達	家庭支持	老師支持	同儕支持
情緒辨識	.37 ***	1					
情緒調節	.37 ***	.39 ***	1				
情緒表達	.46 ***	.42 ***	.66 ***	1			
家庭支持	.41 ***	.42 ***	.50 ***	.55 ***	1		
老師支持	.63 ***	.37 ***	.47 ***	.55 ***	.64 ***	1	
同儕支持	.35 ***	.45 ***	.48 ***	.50 ***	.55 ***	.48 ***	1

註 1：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；***表示 $p < .001$

由表 4-2-2 可以得知，「同儕人際適應」與「情緒辨識」呈現低度正相關($r = .35$ ， $p < .001$)，代表著國小高年級學生情緒辨識愈好，同儕人際適應愈佳；「同儕人際適應」與「情緒調節」呈現中度正相關($r = .50$ ， $p < .001$)，代表著國小高年級學生情緒調節愈好，同儕人際適應愈佳；「同儕人際適應」與「情緒表達」呈現中度正相關($r = .57$ ， $p < .001$)，代表著國小高年級學生情緒表達愈好，同儕人際適應愈佳。

再者，「同儕人際適應」與「家庭社會支持獲得」呈現中度正相關($r = .42$ ， $p < .001$)，代表著國小高年級學生家人社會支持獲得能力愈好，同儕人際適應愈佳；「同儕人際適應」與「老師社會支持獲得」呈低度現正相關($r = .33$ ， $p < .001$)，代表著國小高年級學生老師社會支持獲得能力愈好，同儕人際適應愈佳；「同儕人際適應」與「同儕社會支持獲得」呈現中度正相關($r = .57$ ， $p < .001$)，代表著國小高年級學生同儕社會支持獲得能力愈好，同儕人際適應愈佳。

表 4-2- 2 各變項與校園同儕人際適應之相關係數矩陣

	同儕人 際適應	情緒能力			社會支持獲得		
		情緒辨識	情緒調節	情緒表達	家庭支持	老師支持	同儕支持
情緒辨識	.35 ***	1					
情緒調節	.50 ***	.39 ***	1				
情緒表達	.57 ***	.42 ***	.66 ***	1			
家庭支持	.42 ***	.42 ***	.50 ***	.55 ***	1		
老師支持	.33 ***	.37 ***	.47 ***	.55 ***	.64 ***	1	
同儕支持	.57 ***	.45 ***	.48 ***	.50 ***	.55 ***	.48 ***	1

註 1：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；***表示 $p < .001$

綜觀上述相關分析之結果，國小高年級學生校園人際適應之「師生人際適應、同儕人際適應」與情緒能力之「情緒辨識、情緒調節、情緒表達」、社會支持獲得之「家庭社會支持獲得、老師社會支持獲得、同儕社會支持獲得」，在統計上均達到顯著水準。也就是說，其結果顯示在兩兩變項間皆有著顯著的關聯性，同時亦符合本研究之相關理論的解釋觀點與研究結果。然而，因為相關係數是假設在其他條件都相同的情形下，來檢驗變項間的相關聯程度。所以，為了使研究結果更具有真實性，本研究將再以多元迴歸分析法來進行更深層的驗證。

第三節 影響國小高年級學生校園人際適應之因素探究

在上一節中，採用了皮爾森積差相關法，來分析國小高年級學生校園人際適應之「師生人際適應、同儕人際適應」與情緒能力之「情緒辨識、情緒調節、情緒表達」、社會支持獲得之「家庭社會支持獲得、老師社會支持獲得、同儕社會支持獲得」的相關性，可以初步了解變項之間的關係，本節進一步以多元迴歸分析，探討情緒能力之「情緒辨識、情緒調節、情緒表達」、社會支持獲得之「家庭社會支持獲得、老師社會支持獲得、同儕社會支持獲得」與校園人際適應之「師生人際適應、同儕人際適應」的關係。

由表 4-3-1 可知，情緒能力之「情緒辨識」的未標準化迴歸係數為 .19 ($p < .001$)，表示「情緒辨識」與「國小高年級學生校園師生人際適應」達顯著水準，兩個變項之間有正向效應，即研究結果支持「情緒辨識」對「國小高年級學生校園師生人際適應」之間具有預測效果，解釋情緒辨識的程度越高，校園師生人際適應越佳。

情緒能力之「情緒調節」的未標準化迴歸係數為 .02 ($p > .05$)，表示「情緒能力之情緒調節」對「國小高年級學生校園人際適應之師生人際適應」未達顯著水準，兩個變項之間視為零相關，即研究結果未支持「情緒能力之情緒調節」對「國小高年級學生校園人際適應之師生人際適應」之間不具有預測效果。情緒能力之情緒表達的未標準化迴歸係數為 .15 ($p < .001$)，表示「情緒能力之情緒表達」對「國小高年級學生校園人際適應之師生人際適應」達顯著水準，兩個變項之間有正向效應，即研究結果支持「情緒能力之情緒表達」對「國小高年級學生校園人際適應之師生人際適應」之間具有預測效果，即解釋情緒能力之情緒表達的程度越高，校園人際適應之師生人際適應越佳。

其次，「家庭社會支持獲得」的未標準化迴歸係數為 $-.10$ ($p < .05$)，表示「家庭社會支持獲得」對「國小高年級學生校園人際適應之師生人際適應」

達顯著水準，兩個變項之間有負向效應，即研究結果支持「家庭社會支持獲得」對「國小高年級學生校園人際適應之師生人際適應」之間具有預測效果，即解釋家人社會支持獲得能力的程度越高，校園人際適應之師生人際適應反而越差。「老師社會支持獲得」的未標準化迴歸係數為 .57 ($p < .001$)，表示「老師社會支持獲得」對「國小高年級學生校園師生人際適應」達顯著水準，兩個變項之間有正向效應，即研究結果支持「老師社會支持獲得」對「國小高年級學生校園師生人際適應」之間具有預測效果，即解釋老師社會支持獲得能力的程度越高，校園人際之師生人際適應越佳。同儕社會支持獲得能力的未標準化迴歸係數為 -.01 ($p > .05$)，表示「同儕社會支持獲得」對「國小高年級學生校園人際適應之師生人際適應」未達顯著水準，兩個變項之間視為零相關，即研究結果未支持「同儕社會支持獲得」對「國小高年級學生校園師生人際適應」之間不具有預測效果。

4-3- 1 師生人際適應與情緒能力、社會支持獲得之迴歸分析

投入變數	為標準化係數		標準化係數	
	B 之估計值	標準誤差	Beta 分配	t
情緒辨識	.194	.044	.133	4.44***
情緒調節	.023	.039	.020	0.57
情緒表達	.153	.042	.137	3.67***
家庭支持	-.096	.042	-.085	-2.30*
老師支持	.574	.037	.551	15.67***
同儕支持	-.007	.039	-.006	-1.89

決定係數 = .43；調整後決定係數=.42

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；***表示 $p < .001$ ；(V I F < 2)； n = 886

由表 4-3-2 可知，情緒能力之情緒辨識的未標準化迴歸係數為 .02 ($p > .05$)，表示「情緒能力之情緒辨識」對「國小高年級學生校園人際適應之同儕人際適應」未達顯著水準，兩個變項之間視為零相關，即研究結果未支持「情緒能力之情緒辨識」對「國小高年級學生校園人際適應之同儕人際適應」之間不具有預測效果。情緒能力之情緒調節的未標準化迴歸係數為 .13 ($p < .001$)，表示「情緒能力之情緒調節」對「國小高年級學生校園人際適應之同儕人際適應」達顯著水準，兩個變項之間有正向效應，即研究結果支持「情緒能力之情緒調節」對「國小高年級學生校園人際適應之同儕人際適應」之間具有預測效果，即解釋情緒能力之情緒調節的程度越高，校園人際適應之同儕人際適應越佳。情緒能力之情緒表達的未標準化迴歸係數為 .34 ($p < .001$)，表示「情緒能力之情緒表達」對「國小高年級學生校園人際適應之同儕人際適應」達顯著水準，兩個變項之間有正向效應，即研究結果支持「情緒能力之情緒表達」對「國小高年級學生校園人際適應之同儕人際適應」之間具有預測效果，即解釋情緒能力之情緒表達的程度越高，校園人際適應之同儕人際適應越佳。

其次，家人社會支持獲得能力的未標準化迴歸係數為 .02 ($p > .05$)，表示「家人社會支持獲得」對「國小高年級學生校園人際適應之同儕人際適應」未達顯著水準，兩個變項之間視為零相關，即研究結果未支持「家人社會支持獲得能力」對「國小高年級學生校園人際適應之同儕人際適應」之間不具有預測效果。老師社會支持獲得能力的未標準化迴歸係數為 -.11 ($p < .01$)，表示「老師社會支持獲得」對「國小高年級學生校園人際適應之同儕人際適應」達顯著水準，兩個變項之間有負向效應，即研究結果支持「老師社會支持獲得」對「國小高年級學生校園人際適應之同儕人際適應」之間具有預測效果，即解釋老師社會支持獲得能力的程度越高，校園人際適應之同儕人際適應越低。同儕社會支持獲得能力的未標準化迴歸係數為 .40 ($p < .001$)，表示「同儕社會支持獲得」對「國小高年級學生校園人際適應之同儕人際適應」達顯著水準，兩個變項之間有正向

效應，即研究結果支持「同儕社會支持獲得」對「國小高年級學生校園人際適應之同儕人際適應」之間具有預測效果，即解釋同儕社會支持獲得能力的程度越高，校園人際適應之同儕人際適應越佳。

表 4-3- 2 同儕人際適應與情緒能力、社會支持獲得之迴歸分析

	投入變數未標準化係數		標準化係數	
	B 之估計值	標準誤差	Beta 分配	t
情緒辨識	.02	.037	.02	0.61
情緒調節	.13	.033	.13	3.64***
情緒表達	.34	.035	.34	9.28***
家庭支持	.02	.04	.02	0.64
老師支持	-.11	.03	-.11	-3.30***
同儕支持	.40	.04	.38	11.60***

決定係數 = .45；調整後決定係數 = .45

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；***表示 $p < .001$ ；(VIF < 2)；n = 886

第四節 綜合討論

綜合上述分析結果得知，情緒能力之「情緒辨識、情緒調節、情緒表達」、社會支持獲得能力之「家庭社會支持獲得、老師社會支持獲得、同儕社會支持獲得」與國小高年級學生校園人際適應「師生人際適應、同儕人際適應」各有不同程度的關聯。

由表 4-2-1、4-2-2 相關係數矩陣結果得知，情緒能力之情緒辨識、情緒調節、情緒表達；社會支持獲得能力之家庭社會支持獲得、老師社會支持獲得、同儕社會支持獲得與國小高年級學生校園人際適應之師生人際適應、同儕人際適應皆呈現顯著的相關，符合研究假設 1-1、1-2、1-3、1-4、1-5、1-6；2-1、2-2、2-3、2-4、2-5、2-6。

由表 4-3-1 師生人際適應與情緒能力、社會支持獲得迴歸分析結果得知，情緒能力之情緒辨識對國小高年級學生校園人際適應之師生人際適應具有正向影響效應，亦即學生情緒辨識能力越高，則師生人際適應越佳，因此得知假設 3-1 獲得支持。在學者的研究中，學生愈能辨識自己的情緒，愈能適當調整與表達自己的情緒，與老師的對應中較少出現衝突與負面情緒，學生的情緒辨識能力表現與他們的社會人際表現呈現正相關（鄧蔭萍，2012）。情緒能力之情緒表達對國小高年級學生校園人際適應之師生人際適應具有正向影響效應，亦即學生情緒表達能力越高，則師生人際適應越佳，因此得知假設 3-5 獲得支持。從學者與研究者的文獻亦發現相同結果，學生能夠藉著較佳的情緒表達能力而建立與老師更佳的人際互動（王春展，1998；章淑婷，1993）。社會支持獲得之老師支持獲得能力對國小高年級學生校園人際適應之師生人際適應具有正向影響效應，亦即老師支持獲得能力越高，則師生人際適應越佳，因此得知假設 3-9 獲得支持。研究發現，個體接受社會支持後，對於壓力有緩衝的效果（Swindle, 1976）。學生在校園環境中遇到壓力而失衡時，若能獲得老師支持就能緩衝因為適應失衡所帶來的身心

的不適（陳志豪、王以仁，2006）。相對的，學生獲得老師支持的能力愈佳也能減緩與老師相處的壓力。換句話說，因為擁有獲得老師支持的能力因而能扣除老師為環境壓力的一環時，與老師的社會互動與適應愈就會愈良好。

至於，假設 3-3 則未獲得支持，情緒調節對師生人際適應不具相關性，亦即情緒能力之情緒調節對國小高年級學生校園人際適應之師生人際適應無影響效應，因此得知假設 3-3 未獲得支持。對於這樣的結果可能的解釋是，即使老師具備開放性、多彈性與溫和式教導，師生權力仍會有原本就存在的不對等關係的本質，更何況許多老師仍習慣採取上對下之傳統教育方式。在這樣的角色換位之下，情緒調節可能不是學生在校園時面對老師人的際適應所需要的首選能力，例如，通常具備耐心與開放教育的老師本身亦具備很高的情緒調節能力，對於辨識學生情緒的能力亦高，於是行使情緒調節能力之一方反而是變成老師了，學生不太需要情緒調節的能力去平衡可能有危險的師生人際情境。另外，對於許多習慣高壓、傳統、師生權力原本就不平等之意識型態下之老師，學生情緒調節能力主要是在忍耐並維持自己的師生表面平和關係，以避免陷入環境之壓迫與危險，此時學生的情緒調節能力呈現隱性的狀態，在這樣的狀態之下，導致研究結果並不符合我們的預設，但，亦有可能真實現況其實如上述解釋般的呈現。

家庭社會支持獲得能力越高，則國小高年級學生師生人際適應越差，假設 3-7 未獲得支持，根據迴歸分析結果得知，社會支持獲得之家庭支持獲得能力對國小高年級學生師生人際適應呈現顯著負向影響效應，未符合研究假設 3-7。由上述可知，國小高年級學生社會支持獲得之家庭支持獲得能力愈好，師生人際適應則愈差。對於這樣的結果可以從多個不同的層次去解釋，因為少子化世代的來臨，改變了家長對孩子的關注時間與質量，從過去的一對多到現在的一對一或二、在資訊過度膨脹與爆炸的時代，家長與老師的權力關係出現了巧妙的轉移變化、教改成效的不滿足，讓家長透過資訊理解先進國家對教育的看法與作法，例如，芬蘭、德國等，多元的跨世代躍進帶來更多元相關學校教育的議題，讓家長從過

去與學校關係的被動轉為主動。假設過度主動時則可能成為干涉進而帶來學校與教育工作者的壓力，再加上資訊媒體渲染，於是發展出家長與老師尷尬對立狀態的社會氛圍，在這樣的集體意識狀態中可以解釋，老師與家長近年來逐步相互存在著非理性與不客觀的某種刻板印象，於是可能導致造成如研究分析的結果。另一方面的可能性是，學生有能力充分獲得家長的社會支持，不管在情感、物質上或學業上的，獲得的若又比學校多且容易時，學生對學校與老師的功能可能會有偏差的自我解讀，亦減少老師對他的供給需求，相對的學生和師長的人際互動與適應也會產生變化。

假設 3-11 未獲得支持，同儕支持獲得能力對師生人際適應不具相關性，亦即社會支持獲得之同儕支持獲得能力對國小高年級學生校園人際適應之師生人際適應無影響效應，因此得知假設 3-11 未獲得支持。對於這樣的結果可能的解釋與老師社會支持愈高反而同儕人際適應愈差之研究結果有相關，顯示。也就是說，相對於老師社會支持愈高反而同儕人際適應愈差之研究結果，可以推導出此研究雖然無做出顯著性，但卻有負相關的可能性。意思是，國小高年級生同儕社會支持獲得能力愈高，則在校園師生人際的適反而應愈差。因此，依照同儕社會支持愈高，師生人際適應愈差預設推論，學生本身可能獲得老師社會支持的能力原本就不高，進而因為需求而轉移到讓自己獲得同儕支持的能力提升。亦可能，學生本身各方面需求給予的來源大致來至於同儕而不是老師，而當學生獲得同儕社會支持的能力已經足夠滿足自身需求，合理的，與老師的互動亦會減少，師生的人際適應也就不那麼有開放性，因此而得出無相關的研究結果。在學生求學的階段與同儕互動的時間遠多過於任何人，期間社會化的過程必也讓學生理解到因為相互支持而與學校環境、自身達心靈平衡的重要性。當然，這樣的研究結果也有可能是學生本身天生特質、人類本能使然，這些部分亦可能屬於環環相扣。

由表 4-3-2 同儕人際適應與情緒能力、社會支持獲得迴歸分析結果得知，情緒能力之情緒調節與國小高年級學生校園人際適應之同儕人際適應具有正向影

響效應，亦即學生情緒調節能力越高，則同儕人際適應越佳，因此得知假設 3-4 獲得支持，從學者與研究者的文獻亦發現相同結果，學生能夠藉著較佳的情緒調節能力而建立與同儕更佳的人際互動（王春展，1998；章淑婷，1993）。情緒能力之情緒表達對國小高年級學生校園人際適應之同儕人際適應具有正向影響效應，亦即學生情緒表達能力越高，則同儕人際適應越佳，因此得知假設 3-6 獲得支持，從學者與研究者的文獻亦發現相同結果，學生能夠藉著較佳的情緒表達能力而建立與同儕更佳的人際互動（王春展，1998；章淑婷，1993）。社會支持獲得之同儕支持獲得能力對國小高年級學生校園人際適應之同儕人際適應具有正向影響效應，亦即同儕支持獲得能力越高，則同儕人際適應越佳，因此得知假設 3-12 獲得支持。

至於，研究假設 3-2 未獲得支持，情緒辨識對同儕人際適應不具相關性，亦即情緒能力之情緒辨識對國小高年級學生校園人際適應之同儕人際適應無影響效應，因此得知假設 3-2 未獲得支持。對於這樣的結果可能的解釋是，此研究題目，情緒能力之情緒辨識之問卷設計，主要是做辨識己情緒的能力而非他人，而在校園裡的同儕人際關係中，學生辨識自己情緒的能力的使用遠遠少於辨識他人能力的使用，維持和諧的校園人際關係的重要性大於辨識與重視自我的情緒。也就是說，在情境、他人、自我中，選擇了忽視自我以成就他人或讓自己處在安全的人際環境中。這樣的效應成為解釋學生情緒辨識能力對校園同儕人際關係未獲得研究支持的可能根據。

研究假設 3-8 未獲得支持，根據迴歸分析結果得知，社會支持獲得之家庭支持獲得能力對同儕人際適應不具相關性，亦即社會支持獲得之家庭支持獲得能力對國小高年級學生校園人際適應之同儕人際適應無影響效應，因此得知假設 3-8 未獲得支持。對於這樣的結果可能的解釋是，對於邁入青少年的學生，主要的重心都放在同儕身上，無論是否有能力從家人獲得社會支持的學生，在此階段與同儕適應相處的重要性逐漸大於家庭，也都轉向自身發展以獲得同儕社會支持的能

力，因此而得出這樣的結果。

研究假設 3-10 未獲得支持，社會支持獲得之老師支持獲得能力對國小高年級學生同儕人際適應呈現顯著負向影響效應，未符合研究假設 3-10。由上述可知，國小高年級學生社會支持獲得之老師支持獲得能力愈好，同儕人際適應則愈差。對於這樣的結果可能的解釋是，獲得老師社會支持能力較低的學生，可能朝向獲得同儕的社會支持，因此同儕人際適應比較好，而高獲得老師社會支持能力的學生，對於同儕的社會支持需求本身可能就已經相對減少，因此同儕人際適應就降低。



第五章 結論與建議

本研究以台中市國小高年級學生為研究對象，旨在探討情緒能力、社會支持獲得能力與國小高年級學生校園人際適應之關聯性。本章將根據文獻探討建立研究基礎，依據研究結果來檢視研究之假設是否獲得支持，並將結果統整成結論，進而提供具體的建議給予相關實務工作者以及未來研究之參考。本章分為兩節，第一節為研究結論，第二節為研究限制，第三節為研究建議。

第一節 研究結論

本節將分別探討情緒能力、社會支持獲得與國小高年級生校園人際適應之關聯性，並檢視本研究之研究假設。

壹、情緒能力與師生人際適應之關聯性探討

情緒能力分為情緒辨識、情緒調節、情緒表達等三種能力，校園人際適應分為師生人際適應、同儕人際適應兩種。依據相關係數矩陣分析結果顯示，情緒能力與國小高年級學生師生人際適應皆呈現顯著的正向相關，符合研究假設 1-1、1-3、1-5，即學生情緒能力愈好，師生人際適應愈佳。

根據迴歸分析結果得知，情緒能力之情緒辨識與情緒表達對國小高年級學生師生人際適應呈現顯著正向影響效應，符合研究假設 3-1、3-5。由上述可知，國小高年級學生情緒辨識能力、情緒表達的能力愈高，師生人際適應則愈好。學生愈能夠辨識自己的情緒，愈能夠適當表達自己的情緒，與老師的對應中則較少出現衝突與負面的情緒。學生的情緒能力表現與他們的社會人際表現呈現正相關（鄧蔭萍，2012）。

貳、社會支持獲得與師生人際適應之關聯性探討

社會支持獲得分為家庭支持獲得、老師支持獲得、同儕支持獲得等三種，校園人際適應分為師生人際適應、同儕人際適應兩種。依據相關係數矩陣分析結果顯示，情緒能力與國小高年級學生師生人際適應皆呈現顯著的正向相關，符合研究假設 2-1、2-3、2-5，即學生社會支持獲得能力愈好，師生人際適應愈佳。

社會支持獲得之老師支持獲得能力對國小高年級學生師生人際適應呈現顯著正向影響效應，符合研究假設 3-9。由上述可知，國小高年級學生社會支持獲得之老師支持獲得能力愈好，師生人際適應則愈佳。師生的良好互動來自於學生在校園時遇到的所有校園日常生活事件，而校園日常生活事件對學生來說有順利與挫折。學生的老師支持獲得能力愈好，師生人際適應則愈佳的研究結果，在學生遇到校園日常生活挫折事件時愈可以證實。研究發現，個體接受社會支持後，對於壓力有緩衝的效果(Swindle, 1976)。學生在校園環境中難免因為碰到挫折，導致壓力而帶來適應失衡時，若能獲得老師支持就能緩衝因為適應失衡所帶來的身心的不適(陳志豪、王以仁, 2006)，因此，學生擁有較佳的老師社會支持獲得能力時，與老師的人際互動與適應也會比較好。

參、情緒能力與同儕人際適應之關聯性探討

情緒能力分為情緒辨識、情緒調節、情緒表達等三種能力，校園人際適應分為師生人際適應、同儕人際適應兩種。依據相關係數矩陣分析結果顯示，情緒能力與國小高年級學生同儕人際適應皆呈現顯著的正向相關，符合研究假設 1-2、1-4、1-6，即學生情緒能力愈好，同儕人際適應愈佳。

根據迴歸分析結果得知，情緒能力之情緒調節對情緒表達對國小高年級學生同儕人際適應呈現顯著正向影響效應，符合研究假設 3-4、3-6。由上述可得知，國小高年級學生情緒調節能力、情緒表達的能力愈高，同儕人際適應則愈好。從學者與研究者之文獻亦發現相同的結果，學生能夠藉著較佳的情緒調節能力與情緒表達能力，來建立與同儕更佳的人際互動(王春展, 1998; 章淑婷, 1993)。

肆、社會支持獲得與同儕人際適應之關聯性探討

社會支持獲得分為家庭支持獲得、老師支持獲得、同儕支持獲得等三種，校園人際適應分為師生人際適應、同儕人際適應兩種。依據相關係數矩陣分析結果顯示，情緒能力與國小高年級學生師生人際適應皆呈現顯著的正向相關，符合研究假設 2-2、2-4、2-6，即學生社會支持獲得能力愈好，師生人際適應愈佳。

社會支持獲得之同儕支持獲得能力對國小高年級學生同儕人際適應呈現顯著正向影響效應，符合研究假設 3-12。由上述可知，國小高年級學生社會支持獲得之同儕支持獲得能力愈好，同儕人際適應則愈佳。學生與同學的互動適應若不良，大多數來自於校園日常生活事件的爭執與吵架，此時同儕社會支持獲得的能力，則能夠減少或緩解與解決這樣的校園日常生活事件。研究發現，個體接受社會支持後，對於壓力帶來適應失衡有緩衝的效果 (Swindle, 1976)。學生在校園環境若能獲得社會支持，就能緩衝因為適應失衡所帶來的身心的不適 (陳志豪、王以仁，2006)。也就是說愈有能力得到同儕的支持，與同儕的社會互動與適應愈良好。相對的，學生獲得同儕支持的能力愈佳也能減緩與同儕相處的壓力。換句話說，因為擁有獲得同儕支持的能力因而能扣除同儕為環境壓力的一環時，與同儕的社會互動與適應愈就會愈良好。

第二節 研究建議

本研究整合不同的理論，以理解情緒能力之「情緒辨識、情緒調節、情緒表達」、社會支持獲得之「家庭社會支持獲得、老師社會支持獲得、同儕社會支持獲得」與國小高年級學生校園人際適應之關聯。透過問卷資料之統計分析進而了解與國小高年級學生校園人際適應之影響力，因而得知可預設性與非預設性的影響。本節主要根據研究結果與討論提出以下建議，以提供相關教育單位、老師、家長以及未來之研究方向與參考。

壹、給對家長之建議

研究發現擁有情緒辨識能力、情緒表達能力的孩子與老師的相處比較沒有適應不良的困擾，而情緒調節能力與情緒表達愈佳的孩子與同儕的人際關係也比較佳。可見情緒能力的好壞攸關著孩子在學校的人際適應，而兒童福利聯盟的調查亦顯示，人際適應會影響孩子在校的學習效能。孩子的情緒能力通常複製於原生家庭，孩子能夠有效辨識、調節與表達自己的情緒能力方式、程度也和父母差不多，差別在忍耐性比大人不足而已。若希望孩子擁有健康的情緒能力，就必須建構在平常家庭生活裡就有健康品質的親子溝通，在家長的願意自我覺察與成長的環境薰陶之下，孩子則能發展出健康的情緒能力以面對未來的人生。

而在家庭社會支持獲得中發現，孩子擁有較佳的家庭社會支持獲得能力並沒有讓師生的人際適應更好，站在老師的角度可能認為孩子獲得家庭社會支持能力足夠、資源也夠，所以將自己教導學生的資源分配的比例調整造成。而孩子本身可能擁有足夠的資源而對老師減少需求與接觸的次數，建議家長給予孩子合理適宜的心靈或物質資源，讓孩子在學校與老師的互動中能取得適應的平衡。

貳、給學校之建議

研究發現，學生的情緒能力與社會支持獲得的能力與他們在校園的人際適應各有不同程度的關聯或影響，學校的立場與目的是提供一個適合學生學習的場所，

根據研究，情緒能力影響著學生的人際適應，學生校園人際適應的優劣則影響著學生在校課業的學習效能。在習慣強調績效的社會形態下，學校若能著重與關心影響學生學習效能的原點，對於學生與學校或許有相得益彰的效果。學校管理著這麼多的學生，難免會碰到因為情緒能力或社會支持獲得能力不佳，導致校園人際適應不良的學生。若能有效管理學校輔導室的效益與增進學生對於學校輔導室的信任，讓學生除了導師建議晤談個案之外，也能有專業且信任的管道讓學生能夠自由尋求幫助並排除困難，這是學校可以盡力具備的功用與能力。

參、給老師之建議

師者，所以傳道、受業、解惑也。授業與解惑原本就是身為一個老師應該基本俱備的基本能力，而師者在傳道、學生在社會化的過程中，老師如何正確給予規條卻又不給予過多自己的價值而是引導學生走向自己獨特的生命學習歷程，畢竟每個孩子都是獨特且無法被量化的。老師只要願意透過真心、細膩的陪伴與對話過程中，老師本身就已經有可能勾勒出每個不同孩子未來的樣貌，如何能在此建構之下不加以控制卻又能讓孩子成長為自己真實的本然樣貌，這就是身為老師的藝術與意義。在此研究結果發現，孩子情緒能力佳與獲得老師支持的能力高的孩子與老師的人際適應愈好，這是個理所當然的研究結果，相反的，老師可能就得對其他孩子亦有相同關注的覺察，因為造成孩子情緒能力與獲得老師支持能力不佳的可能性，或許是很複雜的。此外，很特別的研究發現是，孩子獲得家長社會支持的能力愈高時，與老師的人際適應卻降低了，本研究雖然提出了解釋，也反應了部分現實社會狀況，但是卻值得老師去觀察其他的可能性，然而無論結果是甚麼，與學生建立起互信、尊重與有愛的關係，會是老師建構班級氛圍與幫助學生健康成長的必然要素。

肆、對未來相關研究之建議

一、研究對象之建議

本研究對象唯有以台中市之國小五、六年級學生校園人際適應的研究樣本，故難以推論至國小高年級生以外的校園人際適應之現況是如何，建議未來的相關研究若是可以擴大至其他縣市與國中的青少年，更可以了解台灣青少年校園人際適應現況的發展，因為國小五、六年級到國中三年是一個接近青少年段落初期的時間軸，比較可以整體統合剛步入青少年這個階段的校園人際概況，以達到了解台灣青少年之校園人際適應現況。

二、研究內容之建議

影響國小五、六年級學生校園人際適應的非常多元與複雜，然而在此的研究唯探討國小五、六年級學生情緒能力之「情緒辨識、情緒調節、情緒表達」、社會支持獲得之「家庭社會支持獲得、老師社會支持獲得、同儕社會支持獲得」，建議未來相關的研究可以納入復原力相關議題變項，並於依變項擴大校園人際適應之探討，加入學習適應與環境適應，統整成生活適應之現況研究，並可建立一個更臻至的模型以加深與加廣來做後續的探究。

參考文獻

壹·中文

- 王春展 (1998)。兒童情緒智力發展的影響因素與因應對策。教育資料文摘，5，164-186。
- 王春展 (1999)。兒童情緒智力發展之研究(未出版之博士論文)。國立政治大學，台北市。
- 朱鈺雲 (2013)。教師管教方式、親子關係、同儕關係與學習適應—以新北市某國小為例(未出版之碩士論文)。國立臺北大學，台北。
- 呂俊甫 (1997)。情緒智慧與情緒教育。臺灣教育，559，9-11。
- 呂翠夏、張鳳吟 (2005)。幼兒的情緒性、情緒調節、與其同儕互動之關係。載於「第四十四屆台灣心理學年會」。中原大學，桃園縣。
- 李麗日 (2011)。談權力關係下及人際互動中—教師異化現象。區域與社會發展研究，2，129-160。
- 吳宗祐、鄭伯璫(2002)。由情緒智力到情緒才能—一個整合性的模式。論文發表於台灣科技大學主辦：管理新思維學術研討會。台北：台灣科技大學。
- 邱虹儒 (2009)。單親兒童之家庭系統、社會支持與生活適應之研究 -以台北市國小高年級學童為例(未出版之碩士論文)。實踐大學，新北市。
- 周和君(譯)(2010)。解鎖：創傷療癒地圖(原作者：Peter A. Levine)。台北：張老師文化。
- 周曉琪(譯)(2013)。專注的力量(原作者：Goleman, Daniel)。台北：時報出版。
- 林美珍、黃世瑋、柯華葳(2007)。人類發展。台北：心理。
- 林淑華(2002)。國小學童情緒管理與人際關係之研究(未出版之碩士論文)。屏東師範學院，屏東。

- 林俊瑩、陳成宏、黃章健 (2014)。班級族群組成與學生心理幸福。教育研究與發展期刊，10 (2)，61-86。
- 林芸君 (2010)。國中生社會支持、學習動機與學業成就關係之研究—以花蓮縣北區為例 (未出版之碩士論文)。台灣慈濟大學，花蓮。
- 林淑賢 (2012)。國小教師工作壓力與社會支持之研究-以臺北市公立小學為例 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，台北市。
- 林慧貞 (2008)。國小高年級學童社會支持、依附關係與其生活適應之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 徐大偉 (1998)。氣憤情緒的探討及其輔導策略。教育資料文摘，12，154-174。
- 高明珠 (1999)。國小兒童親子關係、內外控人格特質、社會支持與其生活及學習適應相關之研究 (未出版之碩士論文)。臺南師範學院，台南。
- 陳治豪、王以仁 (2006)。國小轉學生自我概念、社會支持與其學校生活適應之研究。教育科學期刊，6 (1)，46-74。
- 陳滄鈺 (2007)。新住民子女的同儕關係與學習適應之關係研究—以基隆市國民小學為例 (未出版之碩士論文)。臺北教育大學，台北市。
- 陳李綢 (2008)。中學生情緒智慧測量與適應性指標研究。教育心理學報，39，61-81。
- 孫敏芝 (2010)。提昇兒童社會情緒能力之學習—美國 SEL 教育方案經驗之啟示。幼兒教保研究期刊，5，99-116。
- 孫敏芝 (1989)。教師期望與師生交互作用：一個國小教室的觀察 (未出版之碩士論文)。台灣師範大學，台北。
- 常雅珍、毛國楠 (2006a)。以正向心理學建構情意教育之行動研究。師大學報：教育類，51(2)，121-146。

常雅珍、毛國楠 (2006b)。以正向情緒建構國小五年級情意教育之質化研究。

臺中教育大學學報：教育類，20(2)，31-62。

莊侑靜 (2012)。國小學習障礙學生社交技巧表現與人際關係之探討。**教育研究論壇**，4 (1)， 379-398。

章淑婷 (1993)。兒童情緒發展之探討。**幼兒教育學報**，5，139-165。

張郁芬 (2000)。國小教師工作壓力、社會支持與身心健康之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。

張春興、林清山 (1993)。**教育心理學**。台北：東華。

張春興 (2008, 2013)。**教育心理學—三化取向的理論與實踐** 重修二版。台北：東華。

曾曉強 (2010)。大學生父母依戀及其對學校適應的影響。**當代青年研究**，2010 (10)，19-25。

黃弘彰 (2007)。國小外籍配偶子女社會支持、自我概念與學習適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。

黃世瑋 (譯) (2004)。**情緒發展—早期情緒經驗結構** (原作者：Alan Sroufe)。台北：濤石。

黃世瑋 (2014)。**親子天下**。

黃珮貞 (2008)。**運用兒童繪本進行情緒教育之研究**。載於新竹教育大學主編，**教育學系碩士班論文集**(P 657-669)。新竹：新竹教育大學。

黃雅琳 (2008)。淺談班級經營中的情緒教育~以低年級為例。**教師之友**，49 (5) 86-90。

葉篤莊、周建人、方宗熙 (譯) (1999)。**物種起源** (原作者：Darwin)。台北：台灣商務。

詹珮宜 (2000)。**智障學生之國小正常手足的親子互動關係、手足關係、社會支持與生活適應之相關研究** (未出版之碩士論文)。新竹師範學院，新竹。

- 鄭照順 (1999)。青少年生活壓力與輔導。台北：心理。
- 鄧蔭萍 (2012)。兒童情緒智力與社會行為之初探。兒童照顧與教育，2，1-21。
- 蔡文輝 (1997，2012)。婚姻與家庭—家庭社會學。台北：五南。
- 廣梅芳(譯)(1999)。生命週期完成式(原作者:Erik H. Erikson、Joan M. Erikson)。
台北：張老師文化。
- 劉淑惠 (2006)。國中學生復原力與生活適應關係之研究-以桃園縣為例 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學教育研究所，彰化縣。
- 蕭佳純 (2014)。國中生心理健康影響因素之多層次分析。教育經營與管理研究
集刊，10，129-160。
- 賴怡君 (2001)。國小學童情緒智力發展與依附關係、生活適應之關係研究 (未出版之碩士論文)。台灣師範大學，台北市。



貳·英文

Arkoff, A. (1974). *Adjustment AND Mental Health*. New York : McGraw Hill.

Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Broom, L. , & Selznick, P. (1963). *Sociology, a text with adapted reading*, Texas:Harper & Row Press.

Banmen,John (2006). *Applications of the Satir Growth Model*. Canada.

Cohen, J. (2006) *Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, democratic participation and well-being*. Harvard Educational Review, 76(2), 201 - 37.

Caplan, G (1974) . *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. New York: Behavioral Publications.

Cassel, (1976). *The contribution of the environment to host resistance* *American Journal of Epidemiology*, 107-123

Cobb, S. (1976). *Social Support as a moderator of life stress*. *Psychosomatic medicine*, 38(5), 300-314.

Cohen, S. , & Will, T. A. (1985). *Stress, social support, and the buffering hypothesis*. *Psychological Bulletin*, 98 (2) , 310-357.

Durkheim, E. (1897). *Suicide: A study in sociology*. New York: Free Press.

Erikson, Erik H. & Erikson, Joan M. (1998) · *The Life Cycle Completed* · New York : Norton & Co Inc .

- Elias, M. J. , Gara, M. A. , Schuyler, T. F. , Branden-Muller, L. R. , & Sayette, M. A. (1991). *The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventative school-based program*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 409 – 417.
- Eisenberg, N. , & Fabes, R. A. (1992). *Emotion, regulation, and the development of social competence*.
- 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.
- Goleman , Daniel (1995) . *Emotional Intelligence* . New York : Bantam Book .
- Gurgel, R. (2015) . *Building Strong Teacher–Student Relationships in Pluralistic Music Classrooms*. *Music Educators Journal*, 101 (4) , 77–84.
- Goldstein & Robert B. (2014) . *Handbook of Resilience in Children* . Berlin, Germany : Springer Verlag .
- Gardner, Howard (1996) . *Multiple Intelligences, the theory in practice*. New York: Basic Books.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Philippines: Addison–Wesley Publishing Company.
- Kaplan , H. B. (1996) . *Psychosocial Stress: Perspectives on Structure, Theory, Life–Course, and Methods*. New York , NY : Academic .

- Marshall & Kendall & Banks & Gover (2009) · *Disabilities: Insights from Across Fields and Around the World* · United States : Praeger Pub Text ◦
- Mayer, J.D. , & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3 – 31). New York: Basic Books.
- Pamela M. Cole Margaret K. Michel Laureen O'Donnell Teti (1994) · *The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective*.
- Peter A. Levine (2010). *In an Unspoken Voice: How the Body Releases Trauma and Restores Goodness*. State of California : North Atlantic Books.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competencies*. New York: Guilford.
- Sternberg, Robert (1996). *Successful Intelligence: now practical and creative intelligence determine successful in life*. New York: Jeff Herman Agency.
- Swindle, R. W. (1983). *Social networks, perceived social support and coping with stress*. *Preventive psychology: Theory, research and practice in community intervention*, New York: Pergamon, pp. 87–103
- Thoits, P. A. (1986). *Social support as coping assistance*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 416–423.
- Vygotsky (1980) · *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* · United States : Harvard Univ Pr ◦
- Yau, H. K. , Sun, H. , Cheng, A. L. F. (2012) . *Adjusting to University: The Hong Kong Experience*. *Journal of Higher Education Policy and*

Management, 34 (1) , 15-27.



附錄一

國小高年級情緒能力、社會支持與校園人際適應量表

第一部分：基本資料

1. 你的性別：①男 ②女
2. 你就讀的學校是：_____國小
3. 你就讀的年級是：①五年級 ②六年級

第二部分：情緒能力

(一) 情緒辨識

1. 心情的小小變化，我也能清楚感覺到
2. 我能清楚知道我的心情到底有多不好
3. 我可以清楚的知道我的心情是變好還是變不好
4. 我能很快發現自己是不是有感到悶悶不樂
5. 心情不好的時候，常常會發現同時有好幾種感覺
6. 我能很快發現自己是不是已經感到不耐煩
7. 不好的心情一出現，我就會很明顯的感覺到

(二) 情緒調節

8. 我有辦法讓自己的心情變得好一點
9. 我可以使壞心情不要維持太久
10. 我能用有效的方法來處理自己的情緒
11. 我不會讓自己的心情一直糟下去
12. 心情不好的時候，我能夠讓自己冷靜下來
13. 我覺得我能讓自己的心情不要那麼不好
14. 我能夠讓自己悶悶的心情變得好一點

(三) 情緒表達

15. 心情不好的時候，我有辦法不讓別人發現
16. 大家覺得我是一個脾氣很好的人
17. 我能用大家可以接受的方式來讓人知道我的委屈
18. 我能用適合的方式來表達自己的壞心情
19. 我能夠看情況做出適當的情緒表現
20. 我在大家眼裡是一個修養很好的人
21. 我能夠心平氣和的把不滿說出來

第三部分：社會支持獲得

(一) 家庭社會支持獲得

1. 我知道怎麼說才能讓家人瞭解我的想法
2. 我會想法子讓家人瞭解我遇到了什麼困難
3. 我相信我能夠跟家人說清楚自己在難過什麼
4. 心情不好的時候，我會試著鼓起勇氣去跟家人聊一聊
5. 遇到困難時，我會想辦法讓家人知道我需要幫忙
6. 我知道怎麼說才能讓家人明白我在生活上遇到什麼問題
7. 犯錯的時候，我能鼓起勇氣試著請家人原諒我

(二) 老師社會支持獲得

1. 我知道怎麼說才能讓老師瞭解我的想法
2. 我會想法子讓老師瞭解我遇到了什麼困難
3. 我相信我能夠跟老師說清楚自己在難過什麼
4. 心情不好的時候，我會試著鼓起勇氣去跟老師聊一聊
5. 遇到困難時，我會想辦法讓老師知道我需要幫忙
6. 我知道怎麼說才能讓老師明白我在生活上遇到什麼問題
7. 犯錯的時候，我能鼓起勇氣試著請老師原諒我

(三) 同儕社會支持獲得

1. 我知道怎麼說才能讓朋友瞭解我的想法
2. 我會想法子讓朋友瞭解我遇到了什麼困難
3. 我相信我能夠跟朋友說清楚自己在難過什麼
4. 心情不好的時候，我會試著鼓起勇氣去跟朋友聊一聊
5. 遇到困難時，我會想辦法讓朋友知道我需要幫忙
6. 我知道怎麼說才能讓朋友明白我在生活上遇到什麼問題
7. 犯錯的時候，我能鼓起勇氣試著請朋友原諒我

第四部分：校園人際適應

1. 我和同學相處愉快
2. 我不會被同學排擠
3. 我時常和同學玩在一起
4. 我覺得同學是喜歡我的
5. 我覺得老師是喜歡我的
6. 老師願意花時間聽我的想法
7. 我覺得老師對我蠻好的