

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、生活壓力

與國小高年級學生偏差行為之關聯

The Relationships among Emotional Competence, Life Stress, and
Delinquency of the Fifth and Sixth Graders

洪莉婷

Li-Ting Hung

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、生活壓力

與國小高年級學生偏差行為之關聯

The Relationships among Emotional Competence, Life Stress,
and Delinquency of the Fifth and Sixth Graders

研究生：洪莉婷

經考試合格特此證明

□試委員：董如英
賴英娟
張楓明

指導教授：張楓明

系主任(所長)：劉素珍

□試日期：中華民國 107 年 6 月 26 日

謝 誌

在多年的職場生活後，原本不抱著還能回到校園當學生的夢想。因緣際會認識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熱血，謝謝您們。

近兩年的學生生活滿足了我很多學習的渴望，過程中，感謝楓明老師授課時的自由與風趣，讓我在學習中仍充滿著愉快的笑容；感謝素珍老師授課時的認真、專業以及無時無刻的替我們解惑在寫論文時遇到的困難，您的鼓勵是我在壓力下仍能繼續往前的動力；感謝姿憶老師的溫和，總替大家著想，您的課也讓我能用更多元的觀點來看待這世界；感謝育成老師專業與彈性的課程讓我覺得受益良多；感謝親愛的同學們，大家平時的相互打氣與幫助，總能在壓力下喘口氣與克服很多困難。

特別感謝的是指導教授楓明老師，這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，心裡真的充滿感激；亦要感謝董旭英、賴英娟兩位口委教授，有您們寶貴的建議，讓我的論文更臻完善。

最後，感謝我的家人、先生與孩子，因為有你們支持與陪伴，讓這近兩年的研究生生活，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。

洪莉婷 謹誌 2018.06

情緒能力、生活壓力與 國小高年級學生偏差行為之關聯

摘要

本研究目的在探討情緒能力、生活壓力與國小高年級學生偏差行為之關聯。研究對象為台中市的六所國民小學，共893位學生。本研究採自陳問卷調查法，將取得資料以描述性統計、皮爾森積差相關與多元迴歸分析法，進行資料處理與分析。研究結果發現：(1)情緒能力之情緒表達，對國小高年級學生偏差行為具有預測效果。(2)生活壓力之個人困擾、家人困擾、老師困擾及同儕困擾，對國小高年級學生偏差行為皆具有預測效果。最後，本研究根據研究結果進行討論並提出對教師、學校及相關機構之建議。

關鍵詞：情緒能力、生活壓力、偏差行為

The Relationships among Emotional Competence, Life Stress, and Delinquency of the Fifth and Sixth Graders

ABSTRACT

The purpose of this study was to explore the relationship between emotional competence, life stress, and deviant behavior on senior elementary students. The data consisted of 893 students from six elementary schools in Taichung City. The research statistics methods include descriptive statistic, Pearson correlation coefficient, and multiple regression analysis. The results showed that: 1) The emotional expression of emotional competence had negative impacts on deviant behavior; 2) life stress was related to deviant behavior. Finally, several suggestions for teachers, schools, and related institutions were also provided.

Keywords: emotional competence, life stress, delinquency

目次

謝誌.....	I
摘要.....	II
ABSTRACT.....	III
目次.....	IV
表目錄.....	V
圖目錄.....	VI
第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的.....	4
第三節 名詞釋義.....	5
第二章 文獻探討.....	7
第一節 偏差行為之意涵.....	7
第二節 情緒能力之意涵.....	11
第三節 生活壓力之意涵.....	16
第四節 情緒能力、生活壓力與偏差行為之關聯.....	19
第三章 研究方法.....	21
第一節 研究架構.....	21
第二節 研究問題與假設.....	22
第三節 研究對象.....	24
第四節 變項測量及研究工具.....	25
第五節 資料分析與統計方法.....	32
第四章 研究結果與討論.....	33
第一節 描述性統計分析.....	33
第二節 各變項之間的相關情形.....	36
第三節 國小高年級學生偏差行為之影響因素探討.....	39
第四節 綜合討論.....	41
第五章 結論與建議.....	44
第一節 研究結論.....	44
第二節 研究建議.....	46
參考文獻.....	48
壹、中文部分.....	48
貳、英文部分.....	53
附錄一 情緒能力量表.....	55
附錄二 生活壓力量表.....	57
附錄三 偏差行為量表.....	58

表目錄

表 2-2-1 Goleman情緒能力之四個向度與內涵	13
表 3-3-1 正式樣本研究對象的來源與數量	24
表 3-4-1 國小高年級學生偏差行為之因素分析及信度考驗結果	26
表 3-4-2 情緒能力之因素分析及信度考驗結果	29
表 3-4-3 生活壓力之因素分析及信度考驗結果	31
表 4-1-1 各變項之描述統計	35
表 4-2-1 各變項與國小高年級學生偏差行為之相關係數矩陣	36
表 4-3-1 情緒能力、生活壓力與國小高年級學生偏差行為之迴歸分析	40



圖目錄

圖 3-1-1 研究架構圖..... 21



第一章 緒論

本研究主要探討情緒能力、生活壓力與偏差行為之關聯性。在本章共分為三節：第一節為研究動機，第二節為根據研究動機而提出研究目的，第三節為研究中重要名詞的解釋。

第一節 研究動機

青少年時期是介於 10~22 歲兒童期到成人階段之間承先啟後的過渡期（郭靜晃，2000）。亦即是兒童將逐漸發展而轉變成大人的重要關鍵期，這時期青少年為了發展自我認同、族群認同以及了解我是誰，身心開始產生了巨大變化，在心理、情緒、認知等充滿矛盾下，再加上課業及生活壓力，往往讓情緒處在狂飆的狀態，容易造成不知道如何處理及面對（程可珍，2017），便以傷害自己或破壞一切來表達，所以青少年偏差行為的事件時有所聞，近年來手法似乎也越來越激進。對此，邱慶華（2009）也認為偏差行為的發生，可能與衝動、情緒問題、心理壓力、錯誤的認知或缺乏安全感有關。衛生福利部統計處（2003）資料指出 12-14 歲的青少年遇到困擾或壓力時，出現的情緒以生悶氣占 39.13%及憂鬱占 32.40%比例最高，然而有 21.09%的青少年在感到困擾及壓力時不會向他人求助，以及 8.47%的青少年不知道找誰協助，顯現有不少青少年面對困擾及壓力時會不知所措，不會也不知道可以找誰幫忙，以下的新聞可略看出端倪。

手機被沒收 小五童想不開

中時電子報—2018 年 3 月 7 日

北市三民國小 5 年級沈姓男童，疑手機被父母沒收，近來心情沮喪，與父母多次爭執。家人 6 日原替他請假，後又送他到校，但沈童獨自在校內閒晃，約十一時許從四樓頂墜落…。

據了解，過完農曆年後因沉迷玩智慧型手機，父母擔心影響

課業，加以糾正，但男童屢勸不聽，上周五乾脆沒收手機，親子為此發生爭執，男童甚至情緒低落不想上學……。

根據自殺防治中心統計（2016）結果指出從 92 年到 103 年自殺是青少年死因中位居第二。不但自殺未遂通報日漸上升，甚至曾通報 12 歲自殺的案例，顯示孩子面對失落與負面情緒，容易被大人忽略；研究指出有近三成的兒童悲傷、難過時不會找人幫忙，而悲傷、難過時不知道如何調整心情也有 18%（兒童福利聯盟，2016）。然而，張晶惠（2003）根據前蘇聯教育心理研究所之所長達維多夫說法，提出大約在 12 歲左右是青少年心理變化急遽的年紀，這個時期的年紀可稱為危機年齡，順利度過危機年齡的青少年身心發展會比較平順，而未安然度過危機年齡的青少年在身心發展上會出現困難，也比較容易發生偏差行為。

對此，羅玉珠（2011）從行為觀點來看，提到偏差行為雖然不等同於違法行為，但有偏差行為之兒童，大多是未來犯罪之潛在人群，並根據多項研究發現，在青少期早期開始出現偏差行為之早發犯者，會持續到成年時期，而於青少年中期才開始之晚發犯者，在青少年時期過後便會停止其偏差行為。因此，想瞭解剛邁入青春期的國小高年級學生的偏差行為以及是否有避免遺憾發生的可能性，此為研究動機之一。

青少年的情緒反應便是促動行為表現的力量（黃德祥，2010）。青少年因發展過程中，容易出現負面情緒的壓力增加許多，若青少年長期過度壓抑或發洩這些負面情緒時，便會轉變成不良習慣，進而可能引發敵意、攻擊、焦慮等偏差行為，使其生活出現適應不良的狀況（莫麗珍，2003）。近年來親職教育講座裡，常有父母及老師們面對青少年的情緒、行為問題處理上感到困難，講師示範運用薩提爾模式（Satir Model）的冰山理論（Iceberg Theory）進行對話，冰山水平面下的第一區塊為人的感受，透過簡單的引導幫助與之對話的青少年覺察到自己的情緒感受，意識到問題核心並接納

其情緒，進而達到轉化的可能。如同美國心理學家Virginia Satir說的：「面對問題不是問題，如何面對問題才是問題。」（引自李崇建，2015）。再者，陳貞宇（2012）指出國小校園高年級學生因無法適時的調節負面情緒，而導致破壞、暴力等不恰當之反應行為的現象日益嚴重，因此，若能在青少年前期階段，協助覺察其情緒並增進調節、表達之能力，是否能減少青少年偏差行為之發生？此為研究動機之二。

青少年在社會文化影響、他人期待中，同時又面臨心理、生理快速的發展，若無法抒解或因應困擾，便容易感受到生活壓力（吳承翰、魏希聖，2016）。此外，兒盟於2012年針對國小學生教導如何面對自己的情緒與如何看待生命中的失去，並於2015年對參與學生調查其情緒能力結果指出，近八成學生會因失落事件而感到悲傷、難過、很想哭，生命中的失落事件依性質分別為1.關係失落：個體與生命中重要他人疏遠或分離，這些人可能是家人、好朋友；2.生命失落：個體被迫面對親人、朋友、寵物等生命的死亡和離去；3.實質象徵失落：個體物品的遺失、破損或無法達成目標，可能是心愛的東西不見了、考試考不好或表現不好被處罰等。

從情緒處理狀況得知近三成學生即便悲傷、難過，也不會尋求協助，而在因應負向情緒行為中，7成學生會透過做其他事轉移注意，少數學生會找支持（3.8%）或重新詮釋、思考解決的方式（1.9%），就短期而言，透過暫時脫離負向情緒對調適心情有所幫助，若遇到嚴重影響生活事件時，延遲面對的幫助就不大，進一步分析發現越不容易接受自己不同情緒，就越難在悲傷難過時調整自己的心情，而不會在難過時找尋協助，同樣的在調適心情上便更加困難（兒童福利聯盟，2016）。此為研究動機之三。

第二節 研究目的

根據上述的議題背景，本研究之研究目的如下：

- 一、瞭解台中市國小高年級學生偏差行為之現況。
- 二、探討台中市國小高年級學生情緒能力與偏差行為之關聯性。
- 三、探討台中市國小高年級學生生活壓力與偏差行為之關聯性。
- 四、探討台中市國小高年級學生情緒能力、生活壓力與偏差行為之關聯。



第三節 名詞釋義

本研究主要探討情緒能力、生活壓力與國小高年級學生偏差行為之影響，為使本研究使用之名詞涵意明確，茲將各名詞與範圍加以界定如下：

壹、國小高年級學生

本研究所指的國小高年級學生，係指 106 學年度就讀於台中市公立國民小學五年級以及六年級之在校學生。

貳、偏差行為

本研究之偏差行為係採用吳武典（1992）所定義的偏差行為，意即個人顯著不同於常態或違反社會規範，且妨礙個人生活適應，並同時具備「有異」及「有害」的行為（郭芳君、譚子文、董旭英，2011）。本研究以「國小高年級學生偏差行為量表」進行測量，題項係參考張楓明、王盈雅、陳威廷、陳意珍（2016）之國中學生生活狀況調查問卷編製而成，受試者在偏差行為量表上的得分為 1~5 分，當國小高年級學生偏差行為得分越高，代表其發生偏差行為的次數越多，反之，則代表偏差行為發生的頻率較少。

參、情緒能力

本研究之情緒能力的定義，係採用Saarni（1999）的情緒能力之理論觀點為基準，且參酌其他學者對於情緒能力的概念，其對象為個體本身，而非他人並將情緒能力分成情緒辨識、情緒調節、情緒表達等三個層面。

一、情緒辨識：個體能覺察、辨識自我的各種情緒，進而瞭解情緒來源之因素。

二、情緒調節：個體能接納、處理自我情緒，並且轉化、抒解或釋放各種情緒，以達到身心平衡。

三、情緒表達：個體藉由調節情緒後，能以適當的方式來表達自己的各種情緒。

本研究採用「情緒能力量表」進行情緒能力的測量，題項係參酌盧顯璧（2006）、楊靜宜與李麗日（2010）等人相關研究量表後編修而成，受試者在情緒能力量表上的得分為1~4分，當國小高年級學生在某一情緒能力得分越高，表示其該種情緒能力越好，反之，則代表該情緒能力較弱。

肆、生活壓力

個人遇到刺激狀況時，如果本身沒有足夠能力或資源因應外在環境的需求時，便會產生壓力，進而引發認知、身體、情緒以及行為上的反應（吳承翰、魏希聖，2016）。本研究之生活壓力將視為國小高年級學生之日常生活困擾，並分成個人困擾、家人困擾老師困擾以及同學困擾等四個層面。對於生活壓力的測量，本研究採用「生活壓力量表」來進行，題項則採用蔡美雪（2005）日常生活事件相關研究量表修編而成。受試者在生活壓力量表上的得分為1~4分，當國小高年級學生在生活壓力的得分越高，表示其生活壓力越多，反之，則代表生活壓力越少。

第二章 文獻探討

本章主要藉由文獻探討情緒能力、生活壓力與國小高年級學生偏差行為之關聯。以下分為四節分別敘述其內涵及其重要性。

第一節 偏差行為之意涵

壹、偏差行為之定義

青少年期在人類發展過程中的變化是最劇烈的，同時又要面對生理、心理、生活學習等各方面的適應壓力，經長期累積，如果超出所能承受或者感到委屈，此時若再加上特殊環境、社會不良風氣的影響，便容易做出無法被學校所接受或社會所不認同的偏差行為（王盈雅，2017；戰寶華，2014）。此外，程可珍（2017）也提到 Erikson 的心理社會發展理論認為青少年在此階段自我統合不一致時，就有可能產生自我懷疑與自我破壞的偏差行為。

偏差行為的界定相當複雜、多樣性且不一定等同違法行為（羅玉珠 2011；王盈雅 2017）。對此，蔡德輝及楊士隆（2012）指出青少年犯罪行為與偏差行為之間模糊含混，雖然認為犯罪行為是偏差行為的範疇，但有部分的偏差行為不全然等於犯罪行為。吳怡芳與曾育真（2003）以社會學的觀點來看偏差行為，將其分成狹義之觸犯法律規定的行為，以及廣義之違反社會期待，意即未符合家庭、學校、社會的角色期待與要求。然而，就心理衛生觀點而論，是指青少年遇到困難挫折時，未能以自己的能力解決或是無法因應環境需求而產生各種病態的行為，藉以滿足需求或解除危機，即是偏差行為（吳武典，1993；吳怡芳、曾育真，2003；譚子文、范書菁，2010）。

再者，楊士隆（2001）與羅玉珠（2011）皆認為青少年偏差行為大致有以下之特性，分述如下：

一、相對性：會因為對象、文化、時間與空間的不同，進而產生了不一樣

的判別標準。

二、過渡性：在成長過程中，青少年有許多只是過渡的行為，通常在成年以後就消失了。

三、連續性：青少年偏差行為有些會引起其他的偏差行為，造成一連串不好的循環。

四、早發性：青少年之偏差行為，有許多可能是在兒童早期就已經發生了。

五、多重性：青少年的偏差行為通常也有其他的偏差行為伴隨著。

六、集體性：青少年偏差行為的發生很多時候是集體的。

此外，黃德祥（2010）認為青少年偏差行為是一種偏離大眾常態行為的呈現，並具有下列四項特質，分述如下：

一、呈現行為的方式跟一般大眾之人不一樣。

二、阻礙公共秩序以及公共安全。

三、造成自己或他人的損失與傷害。

四、跟大人們的規則以及期待不相符。

由此可知，偏差行為的認定常因國家、社會文化變遷、空間、時間、對象、情境的變化而有所不同（王莊民，2011；張楓明，2011）。對此，偏差行為需同時存在「有異」與「有害」兩個要素，而且明顯不同於常態以及妨礙個人生活適應，若只是與社會一般常態不同，沒有危害到任何人、沒有違反社會規範，也不能定義為偏差行為（吳武典，1992；譚子文、張楓明，2013；吳承翰、魏希聖，2016）。換言之，偏差行為可視為個人適應不良所表現出來的外在症狀或是求助的訊息（吳武典，1993；吳怡芳、曾育真 2003；郭芳君，2003）。

綜合上述可知，偏差行為是不被學校接受、不被社會認同、不被社會所期待、而且違反社會規範，並且妨害自身生活適應困難，造成他人痛苦或社會不安的行為，同時，並非完全絕對性而是相對性，所以也就沒有絕對的判斷基準，會因為對象的不同相對的有所差異（黃德祥，2010；郭芳

君、譚子文、董旭英，2011；羅玉珠，2011；蔡幸宜，2015；Jahromi and Gambhir，2010）。

貳、偏差行為之類型

青少年的偏差行為會因不同的人、事、物、地、時而出現不一樣類型的行為偏差（譚子文、范書菁，2010）。同時也會因著不同的研究目的，對偏差行為的分類不盡相同，分述如下：

楊士隆（2001）以心理學角度將偏差行為分成三大類：1.衝動型偏差行為（Impulsive Delinquency）—指欠缺罪疚感且具衝動性，主要是與社會直接衝突所出現的行為；2.神經型偏差行為（Neurotic Delinquency）—指在人格上往往出現壓迫與混亂的現象，進而引發對社會規範失敗的反應，這類青少年多會產生內在動力來彌補不平衡與扭曲的人格；3.徵候型偏差行為（Symptomatic Delinquency）—指被迫藉由破壞規範與法律來滿足未獲得的需求。

然而，吳武典（1993）與羅玉珠（2011）以教育輔導的觀點，將偏差行為分類成六類，分述如下：1.外向性行為問題—指一般而言的違規犯錯行為或反社會行為，例如：辱罵或頂撞師長、不遵守校規、打架、逃家、曠課、傷害他人、上課干擾老師上課、破壞公物等；2.內向性行為問題—指非社會行為或情緒困擾的問題，例如：不敢表達自己的想法、不友善情緒、焦慮反應、自殘、過度依賴等；3.學業適應問題—指並非智力所造成的課業不佳，同時也有行為或情緒上的問題，例如：考試作弊、上課看小說、漫畫等課外讀物、課業低成就、不寫作業等；4.偏畸習癖—等同於不良習慣，大多與性格發展不健全相關，例如：抽煙、咬指甲、飲酒、吸吮姆指等；5.焦慮症候群—因為過度焦慮所形成身體上的不適感或引發強迫性的症狀，又稱之精神官能症或是神經質行為，例如：坐立不安、嘔吐、強迫性的動作及思考、歇斯底里等；6.精神病症候—嚴重之心理疾病與現實已明顯分離，例如：精神分裂症、躁鬱症等。

再者，郭芳君（2003）從適應的角度，並參酌吳武典、楊國樞、張春興等學者的分類系統，將青少年偏差行為歸納整理成：1.外向性行為問題—各類破壞、違規以及衝動行為，如離家出走、打架、無故破壞他人財物或公物、未經同意拿走他人的物品、錢財等；2.內向性行為問題—由壓力或負向情緒所引發的行為及情緒反應，如自殺念頭、憂慮、自殘等；3.學業適應問題—妨害學習的習慣、態度、動機等因素，如沒寫作業、考試作弊、上課做其他事等三大類。

對此，吳承翰與魏希聖（2016）認為學業適應問題，如不愛讀書、功課不好等情形，並無造成青少年自己或他人之危害，更無違反社會規範，且有部分課業與學校相關問題，如蹺課、考試作弊、上課看小說等可以納入外向性偏差行為，所以將其分為外向性偏差行為以及內向性偏差行為兩大面向。

綜合上述，本研究對於青少年偏差行為的定義，是以國小高年級學生的日常生活型態、認知行為並採用張楓明、王盈雅、陳威廷、陳意珍（2016）青少年偏差行為中常見之上課時辱罵或頂撞師長、上課時閱讀小說、漫畫等課外讀物、不遵守校規、打架、未經允許而拿走他人的錢財、物品或腳踏車、在上課時干擾老師上課、考試作弊、抽煙、徒手或以武器傷害他人、恐嚇、威脅或勒索他人、破壞公物或他人物品、深夜在外遊蕩、離家出走、蹺課或逃學、攜帶違禁品到學校（如不良書刊、刀械、酒、香菸等物品）等進行探討。

第二節 情緒能力之意涵

壹、情緒之意涵

Goleman 於 1995 年指出情緒是個人的感覺與其獨有的思想、心理及生理的狀態與其相關的行為傾向（引自劉韋伶，2017）。然而，張春興（2006）提出情緒是個體受到刺激所產生的生理、心理狀態，對其情緒有主觀的感受並且有所行為反應。同樣的，教育部（2017）也解釋情緒為個體解讀內外刺激而引發的生理和心理的整體反應。然而，陳金定（2007）認為情緒是個體內在能量與直覺的根源，提供生活有用之訊息，引導個體覺察需求、思考並做出合適的反應行為，以便適應生存環境。對此，劉韋伶（2017）也提出相似的看法，認為情緒包括感覺、生理、心理、行為與思想，個體因受內外刺激而在心理與生理出現變化，並引發外在行為表現與心裡感受的反應。此外，黃德祥（2013）將情緒對青少年的影響，分述如下：

- 一、情緒狀態會影響身心健康。
- 二、情緒會影響人際關係。
- 三、情緒會影響行為表現。
- 四、情緒是青少年喜悅、快樂與滿足的來源。

綜合國內外學者，蕭丹雅（2007）將情緒分析後有以下特性：一、情緒是由刺激引發的；二、情緒是主觀的經驗；三、情緒具有可變性；四、情緒具有效能性；五、情緒帶來個體的身心反應；六、情緒是人類行為共有的特徵；七、情緒具有人際溝通的功能；八、情緒會受到社會文化的影響。由此可知，情緒會影響個體的精神狀態，在日常生活中的心情起伏、行為表現、人際關係、身心健康以及工作表現都扮演著重要的角色（黃傳永、王俞鈞、陳雁白，2017）。

貳、情緒能力之定義與理論

Salovey 與 Mayer 於 1990 年將情緒與智力結合一起，定義為能監控自

己與他人的情緒感受，對其辨識且運用此資訊來導引個體行動與思考的能力，並分別發展成三個主軸：一、情緒的評估與表達 (appraisal and expression of emotion)；二、情緒的調節 (regulation of emotion)；三、情緒的運用 (utilization of emotion) (Salovey and Mayer, 1990

；王佳禾，2006；蕭丹雅，2007)。Goleman 是第一位將能力的概念延展到情緒能力的人，說明情緒能力是一種依著情緒智力為基準而學習來的能力，經由學習覺察自己、覺察社會、管理自我、人際關係讓個體在適合的時間，採用有效的方法面對問題，將情緒潛能展現出來的特定能力，並整理各學者的觀點，提出情緒能力包含：

一、自我情緒能力的部分有：1.自我覺察 (self-awareness)；2.自我調節 (self-regulation)；3.自我激勵 (self-motivation) 等三個面向；

二、對他人情緒能力的部分有：1.同理心 (empathy)；2.社交技巧 (social skills)

二個面向。然而，Goleman 並於 2000 年提出將這五個面向簡化成四個能力，內含二十個情緒能力，如表 2-2-1，簡述如下：

一、自我情緒能力的部分：1.自我覺察 (self-awareness) — 辨識、了解自己內在真實的情緒感受；2.自我管理 (self-management) — 適當的處理自己的情緒感覺，此能力是以自我覺察為基礎；二、對他人情緒能力的部分有：1.社會覺察 (social awareness) — 從社會訊息去同理他人的感受與理解其需求；2.關係管理 (relationship management) — 於人際關係中發展、連結他人情緒的技巧 (Goleman, 1998; Boyatzis, Goleman and Rhee, 2000; 孫敏芝, 2010; 陳貞宇, 2012)。

事實上，多數學者認為情緒能力是個體面對情緒狀況時，基於情緒智力而透過後天學習並經由察覺、辨識、表達、理解、調節的一種應對能力，並且能夠在恰當的時間，運用有效的處理方式 (Goleman, 1995; 邱千容, 2010; 黃薇芯, 2015; 劉韋伶, 2017)。

表2-2-1 Goleman情緒能力之四個向度與內涵

自我 個人能力		他人 社會能力
辨識	自我覺察	社會覺察
	—情緒的自我覺察	—同理心
	—正確的自我評估	—服務取向
	—自信心	—組織覺察力
調節	自我管理	關係管理
	—自制力	—發展他人
	—值得信賴	—影響力
	—謹慎行事	—溝通
	—適應力	—衝突管理
	—成就驅力	—領導力
	—主動性	—催化改變
		—建立聯結
		—團隊及合作

資料來源：Goleman,D.(2001).An EI-Based theory of performance.In C. Cherniss,and D.Goleman(Eds.),*The emotionally intelligent workplace* (pp.27-44). San Francisco,CA: Jossey-Bass. (引自孫敏芝，2010)

陳彤羚(2007)根據國外學者Pushkar, Arbuckle, Conway, Chaikelson and Maag於1997年的研究，將情緒能力當作是個體人格特質的，將其分成五個層面：

- 一、情緒的表達能力：指一個人可以用恰當的語言或其他肢體姿態，來表達出個體本身對其他人的情緒感受。
- 二、情緒的轉換能力：指一個人可以把不良的情緒轉變，換成正向情緒的能力。
- 三、情緒的管理能力：指一個人可以控管自己的情緒並且是以適當的方式。

四、情緒調節的能力：指一個人可以轉化抒發情緒的能力並且是用合宜的方式。

五、情緒的自主能力：指一個人能夠主動與其他人分享自己情緒的能力。

然而，楊靜宜（2009）根據王春展、Salovey與Mayer及Goleman之情緒運用，將情緒能力分成四個層面來探討：一、情緒覺察；二、情緒表達；三、情緒調適；四、情緒運用。

另有學者認為情緒能力意即理解他人情緒並且對其情緒做出反應、調整自己情緒再表達出來的能力，所以包含了情緒表達（emotional expressiveness）、情緒辨識（emotional understanding）以及情緒調節（emotional regulation）這三個能力（Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001；楊彩雲，2008）。

Saarni就發展心理學的觀點提出情緒能力是個人與所在的情境、文化互動發展之結果，隨著後天發展，可以學習到以下八項能力：

- 一、觀察並感覺到情緒的現況。
- 二、能夠以相關的線索以及情境來分辨別人的情緒。
- 三、可以使用語言來表達情緒的能力。
- 四、可以同情與同理別人的經歷。
- 五、能夠明白別人與自己的情緒現狀跟呈現表達在外的表現不見得相符。
- 六、透過自己調整情緒後，來處理轉化不好的情緒。
- 七、觀察並感覺人與人之間的情緒關係。
- 八、一個人可以接受自己的情緒，並在情緒上有自我效能的能力。

Saarni同時也認為情緒能力是情緒辨識、情緒調節以及情緒表達。對此，再進一步指出，情緒能力應著重在個人的自我（one's self）、個人的道德傾向（one's moral disposition）以及個人的發展歷史（one's developmental history）這三個面向（Saarni, 1999, 2000；陳金定，2007；陳彤羚，2007；梁慧珍，2009；陳貞宇，2012）。

綜合上述，本研究對於青少年情緒能力的定義，係採用 Saarni (1999) 的情緒能力之理論觀點為基準，將情緒能力分成情緒辨識、情緒調節、情緒表達等三個層面，並參酌其他學者對於情緒能力的概念，其對象為個體本身，而非他人來進行國小高年級學生情緒能力之相關研究與探討。



第三節 生活壓力之意涵

壹、壓力之意涵

青少年此時發展任務即是介於童年期與成人階段之間承先啓後的過渡期，在被期待成為獨立自主之成人，因角色混亂造成矛盾、挫折，進而形成了壓力（郭靜晃，2000）。

同樣的，吳承翰與魏希聖（2016）認為個人遇到刺激狀況時，如果本身沒有足夠能力或資源因應外在環境的需求時，便會產生壓力。壓力是指個體在生理、心理感覺到威脅所造成的一種緊張狀態，進而使人產生不愉快以至於到痛苦的感受（張春興，2006）。而比較完整的定義則是Lazarus（1991）提出「壓力是個體與環境中人、事、物的一種特別關係，此種個人與環境中人、事、物之關係是被評估有心理負擔的，或超越其資源所能負擔的以及危害心理健康及個體綜合福祉的概念，被稱之為壓力」。

對此，Lazarus與Folkman（1984）將壓力分為三項取向，分述如下：一、刺激取向。二、反應取向：Selye將其分成三個階段之1.警覺反應期（stage of alarm reaction）又分：（1）震驚期（shock phase）以及（2）反震驚期（countershock phase）；2.抗拒期（stage of resistance）；3.耗竭期（stage of exhaustion）。三、互動取向。

綜合上述，壓力的定義係指同時考量刺激取向、反應取向與互動取向的概念來探討，以刺激取向而言，可以知道人所在的環境以及周遭事物的壓力來源為何；以反應取向而言，不只是個人感受到壓力，同時還伴隨感到壓力後，個人所採用對內、外壓力事件的反應與知覺；以互動取向而言，認為壓力是刺激也是反應，壓力是雙向的而非單向，在反應與刺激間來來往往互動，形成了壓力。個人所感知的壓力有可能刺激取向、反應取向與互動取向中之其一或是皆有，得視當下所處情境以及認知而定（蔡旻珊，2012）。

此外，楊靜宜（2009）針對在一般日常生活中，青少年感受到無法達成內在及外在對自我表現的要求，而產生在行為、情緒、認知、身體上的壓力反應即為生活壓力，並對其分成為四個層面，分述如下：

一、家庭壓力：指壓力的來源為家庭。

二、學校壓力：指壓力的來源為學校。

三、自我壓力：指壓力的來源為個人本身。

四、環境壓力：指壓力的來源為自然環境以及社會環境。

貳、生活壓力之理論

青少年在社會文化影響、他人期待中，同時又面臨心理、生理快速的發展，若無法抒解或因應困擾，便容易感受到生活壓力（吳承翰、魏希聖，2016）。Chander於1987年指出青少年壓力主要來自：

一、正常的發展的壓力（normal developmental stress）。

二、社會的壓力（social stress）。

三、生活事件的壓力（stressful life events）。

對此，施雅薇（2004）認為青少年生活壓力來源大致分成二方面，分述如下：一、發展過程造成之壓力—此階段之青少年在身心發展、自我認知、社會發展、情緒發展以及生涯發展的變化都有可能形成壓力源，其中又分：1.認知發展的壓力；2.社會發展的壓力；3.情緒發展的壓力；4.生涯發展的壓力。二、生活事件引發之壓力—包括日常生活中可能造成衝突、挫折的壓力事件。

此外，根據兒童福利聯盟（2015）針對國小學生生活失落事件調查顯示，半數（49.9%）學生近期曾經歷與重要他人疏遠或分離的關係失落；35.1%則經歷失去某些心愛的東西、考試考差或表現不好被處罰的實質象徵失落；而15%則經歷重要他人死亡的生命失落。

然而，董旭英（2003）認為壓力與緊張的概念大致接近。對此，多位學者也有相同看法（彭怡芳，2002；蔡美雪，2005；譚子文、范書菁，2010）。

Agnew於1992年提出的一般化緊張理論，指個人生活中生活困擾、負面關係、事件、刺激等可能使其產生生氣、挫折感負面情緒。個人緊張因素可區分三個來源（引自董旭英，2003）：

一、無法實現期待的目標（Failure to Achieve Positively Valued Goals）：

其中，Agnew說明有以下三種情形有可能會形成無法實現期待目標之緊張：1.期待的成就跟預估的成就出現了落差；2.預估的成就跟實際的成就不相同時；3.實際出現的結果跟個體認為公正的結果有差距時。

二、個體失去正面的刺激（Removal of Positive Stimuli）。

三、個體負面刺激發生（Confrontation with Negative Stimuli）。

綜合上述，造成青少年生活壓力事件大多是日常生活困擾以及負向生活事件（彭怡芳，2002；賀預所、黃雅文，2008）。此外，紀怡如（2002）歸納多位學者的相關研究指出青少年的日常生活壓力大於重要事件，也就是說青少年日常生活壓力比起重大生活事件，對其有更多的影響。因此，本研究將視國小高年級學生日常生活困擾之個人困擾、家人困擾、老師困擾、同學困擾等四個層面作為生活壓力的依據，並參考蔡美雪（2005）日常生活事件相關研究量表修編而成，常見之我的學習狀況不好、我長得不好看、家人不了解我、家人對我要求太多、老師不關心我、老師不喜歡我、同學不好相處、同學不喜歡我等進行探討。

第四節 情緒能力、生活壓力與偏差行為之關聯

青少年因處於身心快速變化的狂飆期，情緒起伏大而形成內心動盪不安，不愉快的情緒會使其採取行為反應，若此時無法以合宜手段面對時，青少年就有可能會以違法的行為來因應（彭怡芳，2002）。對此，曹慧與关梅林以及張建新（2007）認為青少年身心發展快速容易失衡，造成情緒風暴，其研究結果指出情緒調節較差者，可能出現攻擊行為的機會就會偏高。同樣，吳承翰與魏希聖（2016）研究發現，對男生而言，打架、飆車等偏差行為可能是一種自我情緒調適的方法。由此可知，青少年的情緒反應便是促動行為表現的力量（黃德祥，2010）。

此外，Lazarus於1991年從情緒的發展現象中，發現青少年的情緒表現特別強烈、情緒行為特別明顯，說明情緒發展若沒有有效管理，則會產生情緒的壓力（楊靜宜，2009）。然而，青少年的情緒壓力來自於：

- 一、無法適應心理與身理快速發育成長。
- 二、出現能夠獨立思考之能力，便更加容易跟家人意見相左而產生衝突。
- 三、學校考試測驗，使其缺乏成就感而課業壓力大。
- 四、跟異性交往時會因為能力不足，而發生一些問題。
- 五、跟朋友在相處上因競爭、排擠、衝突等原因而傷了其之間友情。
- 六、雖然青少年不認同社會期待之行為，但對於不符合社會期待之表現，使之失望，顯得無能為力。
- 七、開始做出選擇並負起責任。
- 八、因應壓力的能力會受個體本身不好的人格特性而降低。

對此，莫麗珍（2003）也認為青少年因各類發展的過程中，出現負面情緒的壓力機會增加許多，當青少年長期過度壓抑或發洩這些負面情緒時，便會轉變成不良習慣，進而可能引發敵意、攻擊、焦慮等偏差行為，使其生活出現適應不良的狀況。

青少年受社會文化與他人期待的影響下，若缺少相關因應方式或抒解的管道，容易明顯感受到生活的壓力（吳承翰、魏希聖，2016）。當青少年感受到壓力，心理、身體會產生一些反應或改變，即壓力反應，而這些壓力反應顯現於外在行為上，就可能是和老師頂嘴、與他人打架、違規、暴力等偏差行為（陳佳琪，2001；楊靜宜，2009）。此外，根據統計2015-2016年的新聞案件發現有13位兒童或青少年因為生活失落事件而自殺、自傷或傷人，換算下來，平均每個月至少就有1件（兒童福利聯盟，2016）。因此，青少年面對家庭、學校各種生活壓力下，若沒處理妥善或超出負荷，也可能會引發偏差行為的產生（董旭英，2009）。

由上述所知，青少年感受生活壓力大，則容易做出偏差行為（劉冠琪，2005；陳盈辰，2007；吳承翰、魏希聖，2016），而偏差行為的發生將會受到情緒能力高低的影響（莫麗珍，2003；曹慧、关梅林、張建新，2007）。

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、生活壓力與偏差行為之關聯。本章分為五節介紹本研究所採取之研究方法與過程，分別敘述研究架構、研究問題與研究假設、研究對象、研究工具、資料處理方式與統計分析方法。

第一節 研究架構

本研究的變項包含情緒能力、生活壓力與偏差行為。其中情緒能力、生活壓力為自變項，偏差行為則為依變項。其研究架構如圖 3-1-1：

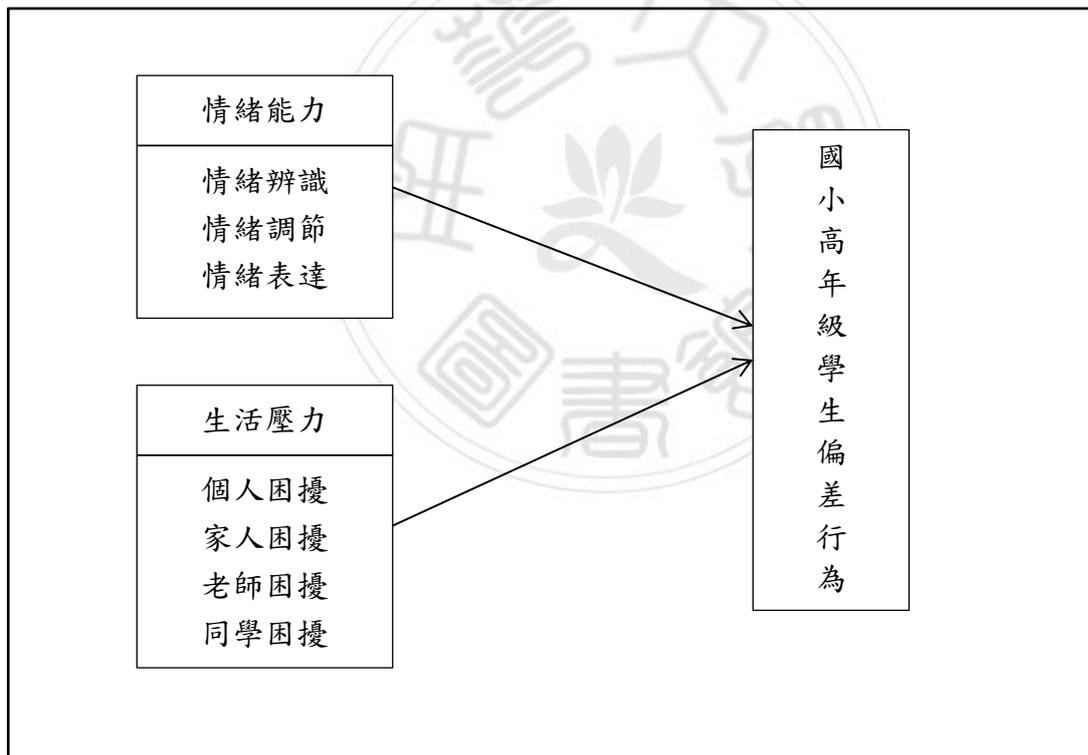


圖 3-1-1 研究架構圖

第二節 研究問題與假設

壹、研究問題

根據上述研究架構，本研究提出四項研究問題如下：

問題一：瞭解國小高年級學生偏差行為現況為何？

問題二：探討情緒能力對國小高年級學生偏差行為是否有關聯性？

問題三：探討生活壓力對國小高年級學生偏差行為是否有關聯性？

問題四：探討情緒能力、生活壓力與國小高年級學生偏差行為間之關聯性為何？

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、情緒能力對國小高年級學生偏差行為具有關聯性。

假設 1-1：情緒辨識能力愈高，其偏差行為愈少。

假設 1-2：情緒調節能力愈高，其偏差行為愈少。

假設 1-3：情緒表達能力愈高，其偏差行為愈少。

二、生活壓力對國小高年級學生偏差行為具有關聯性。

假設 2-1：個人困擾愈高，其偏差行為愈多。

假設 2-2：家人困擾愈高，其偏差行為愈多。

假設 2-3：老師困擾愈高，其偏差行為愈多。

假設 2-4：同學困擾愈高，其偏差行為愈多。

三、情緒能力、生活壓力與國小高年級學生偏差行為間具有關聯性。

假設 3-1：控制情緒調節、情緒表達、個人困擾、家人困擾、老師困擾、同學困擾後，情緒辨識能力愈高，其偏差行為愈少。

假設 3-2：控制情緒辨識、情緒表達、個人困擾、家人困擾、老師困擾、

同學困擾後，情緒調節能力愈高，其偏差行為愈少。

假設 3-3：控制情緒辨識、情緒調節、個人困擾、家人困擾、老師困擾、

同學困擾後，情緒表達能力愈高，其偏差行為愈少。

假設 3-4：控制情緒辨識、情緒調節、情緒表達、家人困擾、老師困擾、

同學困擾後，個人困擾愈高，其偏差行為愈多。

假設 3-5：控制情緒辨識、情緒調節、情緒表達、個人困擾、老師困擾、

同學困擾後，家人困擾愈高，其偏差行為愈多。

假設 3-6：控制情緒辨識、情緒調節、情緒表達、個人困擾、家人困擾、

同學困擾後，老師困擾愈高，其偏差行為愈多。

假設 3-7：控制情緒辨識、情緒調節、情緒表達、個人困擾、家人困擾、

老師困擾後，同學困擾愈高，其偏差行為愈多。



第三節 研究對象

本研究以台中市之國小五、六年級的在學學生為研究對象，進行「國小高年級學生生活狀況」之問卷調查法蒐集資料。本研究施測對象由立意抽樣台中市六所小學，再從各抽樣學校以班級為單位，各校五、六年級隨機各抽取三個班級進行施測(6所 × 6班=36班)，總回收樣本數 893 份，扣除問卷遺漏填寫之無效樣本後，取得有效樣本數共 886 份，回收率 99.2%，如下表 3-3-1。

表3-3-1 正式樣本研究對象的來源與數量

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

第四節 變項測量及研究工具

本研究採用問卷調查法，以蒐集資料來進行分析與研究，問卷內容題項依據相關研究以及理論，並參考國內學者們的問卷編製而成「國小高年級學生生活狀況」為本研究之工具。施測方式為施測者先行說明此問卷的填寫方式及研究目的，再由受試者自行填寫問卷內容中的題項，本問卷採匿名方式作答，以提高問卷內容之真實性，並解決受試者擔心被知道身份的疑慮。

問卷內容分成三大要項：第一要項為「基本資料」；第二要項為「個人的生活與經驗」（分為二部分：第一部分為情緒能力變項之測量，第二部分為生活壓力變項之測量）；第三要項為「個人行為」（國小高年級學生偏差行為變項之測量）。各變項之測量內涵及方法如下：

壹、依變項—國小高年級學生偏差行為

一、量表依據及其計分方式

本研究之「國小高年級學生偏差行為量表」係參考張楓明、王盈雅、陳威廷、陳意珍（2016）的國中學生生活狀況調查問卷而成，作為本研究的測量工具。

問卷題目共計 15 題，題項內容包括：(1)上課時辱罵或頂撞師長；(2)上課時閱讀小說、漫畫等課外讀物；(3)不遵守校規；(4)打架；(5)未經允許而拿走他人的錢財、物品或腳踏車；(6)在上課時干擾老師上課；(7)考試作弊；(8)抽煙；(9)徒手或以武器傷害他人；(10)恐嚇、威脅或勒索他人；(11)破壞公物或他人物品；(12)深夜在外遊蕩；(13)離家出走；(14)曠課或逃學；(15)攜帶違禁品到學校（如不良書刊、刀械、酒、香菸等物品）。依填寫者作答的內容，做為國小高年級學生實際發生情形與狀況。

此量表主要在測量受測者在過去一年內，有無曾經發生或從事上述之偏差行為。答題選項包括：「從未（0次）」、「很少（1-2次）」、「偶爾（3-5次）」、「經常（6-10次）」、「總是（11次以上）」等五個題項。計分以1~5分，得分越高者，代表其偏差行為發生頻率的次數越多，反之，則代表偏差行為發生的頻率較少。

二、信、效度考驗

本問卷量表題項之選取，係依信度分析、因素分析以及項目相關分析。先從相關分析中，保留題項總相關高於.4的題目後，再經由因素分析時採取主軸因子分析法萃取因素，選擇直接斜交法後，保留特徵值大於1，接著選擇因素負荷量大於.40的題目，刪除因素負荷量比較低的題目，以提高問卷量表變項的效度，且剔除後可增加內部一致性信度的題目，刪除第5、8、9、10、11、12、13、14及第15題，最後保留題目為：「上課時辱罵或頂撞師長」、「上課時閱讀小說、漫畫等課外讀物」、「不遵守校規」、「打架」、「在上課時干擾老師上課」、「考試作弊」等6題題項。

由表3-4-1可得知，其修正總相關介於.42~.62之間，解釋量表的總變異量為38.49%，因素負荷量則介於.48~.72，此6個題項所測內量表內部一致性信度（ α ）為.77。如表3-4-1所示：

表 3-4-1 國小高年級學生偏差行為之因素分析及信度考驗結果 (n=886)

題目	修正項目總相關	因素負荷量	內部一致性信度 (α)
上課時辱罵或頂撞師長	.61	.71	.77
上課時閱讀小說、漫畫等課外讀物	.42	.48	
不遵守校規	.62	.72	
打架	.55	.65	
在上課時干擾老師上課	.53	.60	
考試作弊	.43	.49	

貳、自變項－情緒能力、生活壓力

一、「情緒能力」

(一)、量表依據及其計分方式

本研究之「情緒能力量表」係參酌盧顯璧(2006)、楊靜宜與李麗日(2010)等人相關研究量表後編修而成，作為本研究的測量工具。

問卷中情緒能力分成三個層面，分別為：情緒辨識能力、情緒調節能力、情緒表達能力。問卷測量題項共計 21 題，分述如下：

「情緒辨識能力」部分：(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。

「情緒調節能力」部分：(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。

「情緒表達能力」部分：(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。

根據受測者生活上實際的感覺與情況依序作答，計分方式為「非常不符合」者 1 分，「不符合」者 2 分，「符合」者 3 分，「非常符合」者 4 分。當國小高年級學生在某一情緒能力得分越高，表示其該種情緒能力越

好，反之，則代表該情緒能力較弱。

(二) 信、效度考驗

本問卷量表題項之選取，係依信度分析、因素分析以及項目相關分析。先從相關分析中，保留題項總相關高於.4的題目後，再經由因素分析時採取主軸因子分析法萃取因素，選擇直接斜交法後，保留特徵值大於1，接著選擇因素負荷量大於.40的題目，刪除因素負荷量比較低的題目，以提高問卷量表變項的效度，且剔除後可增加內部一致性信度的題目，刪除第15題，最後題目，共20題。同時，此20個測量題目可以分成3個主要因素，根據題目特性，分別命名為「情緒辨識」、「情緒調節」以及「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，解釋量表的總變異量為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，解釋量表的總變異量為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，解釋量表的總變異量為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3-4-2。

表 3-4-2 情緒能力之因素分析及信度考驗結果 (n=886)

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	我能清楚知道自己的心情到底有多不好	.75	.82	
緒	我可以清楚的知道自己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
達	我在大家眼裡是一個修養很好的人	.71	.75	
	我能夠心平氣和的把不滿說出來	.64	.69	

二、「生活壓力」

(一)、量表依據及其計分方式

本研究之「生活壓力量表」係參考蔡美雪（2005）日常生活事件相關研究量表修編而成，作為本研究的測量工具。

問卷中生活壓力量表分成四個面向，分別為：(1) 個人困擾、(2) 家人困擾、(3) 老師困擾、(4) 同學困擾。除了個人困擾面向有 3 題，其餘

面向各 4 題，共計 15 題，分述如下：

個人困擾部分：「我的學習狀況不好」、「我長得不好看」、「我常常做錯事情」。

家人困擾部分：「家人不了解我」、「家人對我要求太多」、「家人不關心我」、「家裡有人不喜歡我」。

老師困擾部分：「老師不了解我」、「老師對我要求太多」、「老師不關心我」、「老師不喜歡我」。

同學困擾部分：「同學不了解我」、「同學不好相處」、「同學不關心我」、「同學不喜歡我」。

根據受測者生活上實際的感覺與情況依序作答，計分方式為「非常不符合」者 1 分，「不符合」者 2 分，「符合」者 3 分，「非常符合」者 4 分。當國小高年級學生在生活壓力的得分越高，表示其生活壓力越多，反之，則代表生活壓力越少。

(二) 信、效度考驗

本問卷量表題項之選取，係依信度分析、因素分析以及項目相關分析。先從相關分析中，保留題項總相關高於 .4 的題目後，再經由因素分析時採取主軸因子分析法萃取因素，選擇直接斜交法後，保留特徵值大於 1，接著選擇因素負荷量大於 .40 的題目，刪除因素負荷量比較低的題目，以增加提高問卷量表變項的效度，且剔除後可增加內部一致性信度的題目，最後決定保留全部題項，共 15 題。

同時，測量題目可以分成 4 個主要因素，根據題目特性，分別命名為「個人困擾」、「家人困擾」、「老師困擾」以及「同學困擾」。個人困擾的題目有 3 題，分別為第 1~3 題。此 3 題的修正的項目總相關介於 .53~.55，解釋量表的總變異量為 46.05%，因素負荷量介於 .66~.70，量表內部一致性信度 (α) 為 .71，表示內部一致性具可接受之信度。家人困擾題目有 4 題，分別為：第 4~7 題。此 4 題的修正的項目總相關介於 .61~.75，解釋量表的總變

異量為58.69%，因素負荷量介於.67~.86，量表內部一致性信度(α)為.83，表示內部一致性良好。老師困擾的題目有4題，分別為第8~11題。此4題的修正的項目總相關介於.75~.86，解釋量表的總變異量為75.05%，因素負荷量介於.78~.92，量表內部一致性信度(α)為.91，表示內部一致性良好。同學困擾的題目有4題，分別為第12~15題。此4題的修正的項目總相關介於.81~.88，解釋量表的總變異量為79.66%，因素負荷量介於.89~.92，量表內部一致性信度(α)為.93，表示內部一致性良好。如表3-4-3。

表 3-4-3 生活壓力之因素分析及信度考驗結果 (n=886)

題目		修正的項目 總相關	因素負 荷量	內部一致性 信度(α)
個人 困擾	我的學習狀況不好	.53	.66	.71
	我長得不好看	.53	.66	
	我常常做錯事情	.55	.70	
家人 困擾	家人不了解我	.71	.80	.83
	家人對我要求太多	.61	.67	
	家人不關心我	.75	.86	
	家人有人不喜歡我	.63	.71	
老師 困擾	老師不了解我	.79	.83	.91
	老師對我要求太多	.75	.78	
	老師不關心我	.86	.92	
	老師不喜歡我	.85	.91	
同學 困擾	同學不了解我	.81	.84	.93
	同學不好相處	.86	.90	
	同學不關心我	.88	.92	
	同學不喜歡我	.85	.89	

第五節 資料分析與統計方法

本研究以問卷調查法蒐集資料，剔除遺漏無效問卷後，採用電腦統計軟體 SPSS 進行資料分析處理，以探討情緒能力、生活壓力與國小高年級學生偏差行為間的關係，以下分別敘述描述統計分析、相關分析、多元迴歸分析等分析方法。

一、描述統計 (descriptive statistics)

本研究主要經由描述統計中之平均數看出集中程度，接著由標準差可以得知與平均值之間的差異情形，便可進一步解釋國小高年級學生偏差行為、情緒能力、生活壓力的分布情形。

二、相關分析 (correlation analysis)

本研究主要探討自變量之情緒能力、生活壓力與依變量之偏差行為間的相關程度，而相關分析是分析多變項或兩變項間相關之大小程度與相關方向的統計方法。相關的係數若為正號，則代表變項之間的關聯性是正相關，反之，若為負號，則代表是負相關。因此，本研究以此檢視自變項之情緒能力與生活壓力及依變項之偏差行為間的相關程度。

三、多元迴歸分析 (multiple regression)

迴歸分析優點在於能同時檢查兩個或以上的自變項有所改變時，其依變項的變化程度，且控制自變項之間的影响而形成依變項的改變，經由此來降低變項之間的假性相關。本研究以多元迴歸來分析「情緒能力」、「生活壓力」、與「國小高年級學生偏差行為」之關係。

第四章 研究結果與討論

本章節將依據研究問題與假設，並根據蒐集到的問卷資料進行分析與統計。共分為四節來進行討論，第一節說明自變項及依變項之描述性統計，第二節說明依變項與各自變項之間的相關情形，第三節是說明國小高年級學生偏差行為的因素探討，第四節則為綜合討論之研究結果。

第一節 描述性統計分析

本研究之各變項可分成三大部分，第一部份為「國小高年級學生偏差行為」量表變項，共六題；第二部分為情緒能力之「情緒辨識能力」量表變項，共七題、「情緒調節能力」量表變項，共七題、「情緒表達能力」量表變項，共六題；第三部分為生活壓力之「個人困擾」量表變項，共三題、「家人困擾」量表變項，共四題、「老師困擾」量表變項，共四題、「同學困擾」量表變項，共四題。各變項的統計資料如表 4-1-1 所示，茲分別敘述如下：

壹、依變項之描述統計

本研究之依變項為「國小高年級學生偏差行為」，共六題。當國小高年級學生偏差行為得分越高，代表其發生偏差行為的次數越多，反之，則代表偏差行為發生的頻率較少。最大值為5，最小值為1，在平均值方面為1.38，標準差為.53；根據邱皓政（2011）指出峰度（kurtosis）係數大於零為高狹峰；峰度係數等於零是常態峰；峰度係數小於零為低闊峰；而偏態（skewness）係數大於零為正偏態；偏態係數等於零為對稱；偏態係數小於零則是負偏態。基於此，可使用峰度與偏態來描述國小高年級學生偏差行為的分佈特性，國小高年級學生偏差行為的偏態係數為2.46，屬於正偏態，而峰度係數為8.57，屬於高狹峰，平均數1.38，表示國小高年級學生在日常生活中出現偏差行為的頻率偏少。

貳、自變項之描述統計

本研究之變項為「情緒能力」、「生活壓力」，各變項的描述統計分別述如下：

一、情緒能力

在情緒能力分為三部分為「情緒辨識」、「情緒調節」以及「情緒表達」，當國小高年級學生在某一情緒能力得分越高，表示其該種情緒能力越好，反之，則代表該情緒能力較弱。由表 4-1-1 得知，本研究所測得之情緒能力得分最大值為 4，最小值為 1，在情緒能力之情緒辨識能力平均數為 3.44，標準差為 .50，表示情緒辨識能力分數略高於中間值，顯示學生對情緒能力之情緒辨識能力方面程度為中間偏上。在情緒能力之情緒調節能力平均數為 3.24，標準差為 .66。情緒能力之情緒調節能力分數略高於中間值，顯示學生對情緒能力之情緒調節能力方面程度為中間偏上。在情緒能力之情緒表達能力平均數為 2.89，標準差為 .66。情緒能力之情緒表達能力分數略高於中間值，顯示學生對情緒能力之情緒表達能力方面程度為中間偏上。

二、生活壓力

在生活壓力分為四個面向，分別為「個人困擾」、「家人困擾」、「老師困擾」、「同學困擾」，當國小高年級學生在生活壓力的得分越高，表示其生活壓力越多，反之，則代表生活壓力越少。在此生活壓力量表中得分最大值為 4，最小值為 1，生活壓力之個人困擾方面，其平均數為 2.03，標準差為 .71，代表整體受試者對生活壓力之個人困擾之程度為中等；生活壓力之家人困擾在平均數方面為 1.67，標準差為 .68，代表整體受試者對生活壓力之家人困擾程度較低；生活壓力之老師困擾在平均數方面為 1.69，標準差為 .70，代表整體受試者對中生活壓力之老師困擾程度較低；生活壓力之同學困擾在平均數方面為 1.61，標準差為 .70，代表整體受試者對生活壓力之同學困擾程度較低。

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	偏差行為	1.38	.53	1	5	2.46	8.57
	情緒辨識	3.44	.50	1	4	-.84	1.07
	情緒調節	3.24	.66	1	4	-.79	.44
	情緒表達	2.89	.66	1	4	-.44	.14
自變項	個人困擾	2.03	.71	1	4	.37	-.38
	家人困擾	1.67	.68	1	4	.86	.25
	老師困擾	1.69	.70	1	4	.86	.56
	同學困擾	1.61	.70	1	4	1.12	1.11



第二節 各變項之間的相關情形

本節主要說明各變項之間的相關情形，本研究採用皮爾森積差相關法來探討各個自變項與依變項間的相關性，依變項為「國小高年級學生偏差行為」，自變項為「情緒能力」、「生活壓力」，茲將各變項之相關情形整理如表4-2-1。

表4-2-1 各變項與國小高年級學生偏差行為之相關係數矩陣

偏差行為	情緒能力			生活壓力			
	情緒辨識	情緒調節	情緒表達	個人困擾	家人困擾	老師困擾	同學困擾
情緒辨識	-.12 ***	1					
情緒調節	-.24 ***	.38 ***	1				
情緒表達	-.31 ***	.45 ***	.65 ***	1			
個人困擾	.31 ***	-.19 ***	-.36 ***	-.42 ***	1		
家人困擾	.29 ***	-.18 ***	-.32 ***	-.35 ***	.53 ***	1	
老師困擾	.33 ***	-.17 ***	-.26 ***	-.29 ***	.42 ***	.48 ***	1
同學困擾	.18 ***	-.18 ***	-.39 ***	-.39 ***	.41 ***	.46 ***	.48 ***

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

由表4-2-1可知，「國小高年級學生偏差行為」與情緒能力之「情緒辨識能力」呈顯著低度負相關（ $r = -.12, p < .001$ ），代表國小高年級學生情緒能力之情緒辨識能力愈高，偏差行為較少；「國小高年級學生偏差行為」與情緒能力之「情緒調節能力」呈顯著低度負相關（ $r = -.24, p < .001$ ），代表國小高年級學生情緒能力之情緒調節能力愈高，偏差行為較少；「國小高年級學生偏差行為」與情緒能力之「情緒表達能力」呈顯著低度負相關（ $r = -.31, p < .001$ ），代表國小高年級學生情緒能力之情緒表達能力愈高，偏差行為也較少。

「國小高年級學生偏差行為」與生活壓力之「個人困擾」呈顯著低度正相關（ $r = .31, p < .001$ ），代表國小高年級學生生活壓力之個人困擾方面愈高，偏差行為較多；「國小高年級學生偏差行為」與生活壓力之「家

人困擾」呈顯著低度正相關 ($r = .29, p < .001$)，代表國小高年級學生生活壓力之家人困擾方面愈高，偏差行為也較多；「國小高年級學生偏差行為」與生活壓力之「老師困擾」呈顯著低度正相關 ($r = .33, p < .001$)，代表國小高年級學生生活壓力之老師困擾方面愈高，偏差行為也較多；「國小高年級學生偏差行為」與生活壓力之「同學困擾」呈顯著低度正相關 ($r = .18, p < .001$)，代表國小高年級學生生活壓力之同學困擾方面愈高，偏差行為也較多。

在情緒能力之「情緒辨識能力」與「情緒調節能力」呈顯著低度正相關 ($r = .38, p < .001$)，代表國小高年級學生情緒能力之情緒辨識能力愈高，情緒調節能力也較好；情緒能力之「情緒辨識能力」與「情緒表達能力」呈顯著中度正相關 ($r = .45, p < .001$)，代表國小高年級學生情緒能力之情緒辨識能力愈高，情緒表達能力也較好；在情緒能力之「情緒調節能力」與「情緒表達能力」呈顯著中度正相關 ($r = .65, p < .001$)，代表國小高年級學生情緒能力之情緒調節能力愈高，情緒表達能力也較好。

在生活壓力之「個人困擾」與「家人困擾」呈顯著中度正相關 ($r = .53, p < .001$)，代表國小高年級學生生活壓力之個人困擾愈高，生活壓力之家人困擾方面也較多；生活壓力之「個人困擾」與「老師困擾」呈顯著中度正相關 ($r = .42, p < .001$)，代表國小高年級學生生活壓力之個人困擾愈高，生活壓力之老師困擾方面也較多；生活壓力之「個人困擾」與「同學困擾」呈顯著中度正相關 ($r = .41, p < .001$)，代表國小高年級學生生活壓力之個人困擾愈高，生活壓力之同學困擾方面也較多。

在生活壓力之「家人困擾」與「老師困擾」呈顯著中度正相關 ($r = .48, p < .001$)，代表國小高年級學生生活壓力之家人困擾愈高，生活壓力之老師困擾方面也較多；生活壓力之「家人困擾」與「同學困擾」呈顯著中度正相關 ($r = .46, p < .001$)，代表國小高年級學生生活壓力之家人困擾愈高，生活壓力之同學困擾方面也較多。

在生活壓力之「老師困擾」與「同學困擾」呈顯著中度正相關($r=.48$ ， $p<.001$)，代表國小高年級學生生活壓力之老師困擾愈高，生活壓力之同學困擾方面也較多。



第三節 國小高年級學生偏差行為之影響因素探討

本節將進一步以多元迴歸分析法，來探討情緒能力、生活壓力與國小高年級學生偏差行為的關係。

首先，由表4-3-1可知，情緒能力之情緒辨識能力的未標準化迴歸係數為.02 ($p > .05$)，表示「情緒辨識能力」與「國小高年級學生偏差行為」未達顯著水準，表示兩個變項之間應視為零相關，即研究結果未支持情緒能力之情緒辨識能力與國小高年級學生偏差行為之間有關聯性。情緒能力之情緒調節能力的未標準化迴歸係數為-.03 ($p > .05$)，表示「情緒調節能力」與「國小高年級學生偏差行為」未達顯著水準，表示兩個變項之間應視為零相關，即研究結果未支持情緒能力之情緒調節能力與國小高年級學生偏差行為之間有關聯性。情緒能力之情緒表達的未標準化迴歸係數為-.14 ($p < .001$)，表示「情緒表達能力」與「國小高年級學生偏差行為」呈顯著的負向關係，即表示情緒表達能力越高，則國小高年級學生偏差行為越低。

其次，生活壓力之個人困擾的未標準化迴歸係數為.09 ($p < .01$)，表示「個人困擾」與「國小高年級學生偏差行為」呈顯著的正向效應，即表示個人困擾方面越高，則國小高年級學生偏差行為越高。生活壓力之家人困擾的未標準化迴歸係數為.06 ($p < .05$)，表示「家人困擾」與「國小高年級學生偏差行為」呈顯著的正向效應，即表示家人困擾方面越高，則國小高年級學生偏差行為越高。生活壓力之老師困擾的未標準化迴歸係數為.17 ($p < .001$)，表示「老師困擾」與「國小高年級學生偏差行為」呈顯著的正向效應，即表示老師困擾方面越高，則國小高年級學生偏差行為越高。生活壓力之同學困擾的未標準化迴歸係數為-.08 ($p < .01$)，表示「同

學困擾」與「國小高年級學生偏差行為」呈顯著的負向關係，即表示同學困擾方面越高，則國小高年級學生偏差行為越低。此外，本研究的決定係數為.19，調整後的決定係數為.18，表示情緒能力、生活壓力與國小高年級學生偏差行為之解釋有18%的解釋力。

表4-3-1 情緒能力、生活壓力與國小高年級學生偏差行為之迴歸分析

	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	.03	.02	.75
情緒調節	-.03	.03	-.04	-1.02
情緒表達	-.14	.03	-.18	-4.31***
個人困擾	.09	.02	.12	3.21 *
家人困擾	.06	.03	.08	2.22 *
老師困擾	.17	.02	.22	6.07 ***
同學困擾	-.08	.02	-.11	-2.86*

決定係數 = .19 ; 調整後決定係數 = .18

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

第四節 綜合討論

經由上述分析結果，本節主要探討情緒能力之情緒辨識、情緒調節、情緒表達、生活壓力之個人困擾、家人困擾、老師困擾、同學困擾與國小高年級學生偏差行為關聯性存在。

從表 4-2-1 相關分析可知，情緒能力之情緒辨識、情緒調節、情緒表達對國小高年級學生偏差行為皆呈現顯著的負向相關，亦即情緒能力越好，國小高年級學生偏差行為的頻率越低，故研究假設 1-1、1-2、1-3 皆獲得研究支持。生活壓力之個人困擾、家人困擾、老師困擾、同學困擾對國小高年級學生偏差行為皆呈現顯著的正向相關，亦即生活壓力越少，則國小高年級學生偏差行為的頻率越低，故研究假設 2-1、2-2、2-3、2-4 皆獲得研究支持。

經由表 4-3-1 迴歸分析可知，呈現出情緒能力之情緒辨識能力在國小高年級學生偏差行為不具相關性的結果，亦即情緒能力之情緒辨識能力與國小高年級學生偏差行為並無關聯性，因此得知假設 3-1 未獲得支持；情緒能力之情緒調節能力在國小高年級學生偏差行為不具相關性的結果，亦即情緒能力之情緒調節能力與國小高年級學生偏差行為並無關聯性，因此得知假設 3-2 未獲得支持；情緒能力之情緒表達能力在國小高年級學生偏差行為具有負向的相關性結果，亦即情緒能力之情緒表達能力越高，則國小高年級學生偏差行為的狀況越少，因此得知假設 3-3 獲得支持。

此外，生活壓力之個人困擾在國小高年級學生偏差行為具有正向效應，亦即生活壓力之個人困擾方面越高，則國小高年級學生偏差行為狀況越多，因此得知假設 3-4 獲得支持；生活壓力之家人困擾在國小高年級學生偏差行為具有正向效應，亦即生活壓力之家人困擾方面越高，則國小高年級學生偏差行為狀況越多，因此得知假設 3-5 獲得支持；生活壓力之老師困擾在國小高年級學生偏差行為具有正向效應，亦即生活壓力之老師困擾方面越高，

則國小高年級學生偏差行為狀況越多，因此得知假設 3-6 獲得支持；生活壓力之同學困擾在國小高年級學生偏差行為具有負向的相關性結果，亦即生活壓力之同學困擾方面越高，則國小高年級學生偏差行為狀況越少，因此得知假設 3-7 未獲得支持。

青少年情緒能力、生活壓力對其偏差行為的發生呈現顯著相關，與（盧怡吟、嚴雅音、蔡文玲、黃正銘、許志成、林雅瑩、黃曉靈，2010；楊士弘，2010；陳貞宇（2012）；楊玉鈴，2014）等人的研究結果相符。青少年在青春期發展的變化過程，容易觸動內在平衡失序，而出現負面情緒的壓力，若沒有適應的抒解釋放，便會使其生活出現適應不良的狀況，進而可能引發敵意、攻擊、焦慮等偏差行為。

青少年受社會期待的影響下，若自覺未能符合其期待，便容易感受到生活的壓力，而這些壓力反應在外在行為上，可能是和老師頂嘴、與他人打架、違規、暴力等偏差行為。在本研究中有關情緒能力整體對偏差行為呈現顯著負相關，但就情緒辨識以及情緒調節對國小高年級學生偏差行為均未獲支持，原因有可能是國小高年級學生年紀尚小，即便辨識到自己的負面情緒，容易來不及調整自己的情緒便做出行為反應，也就無法抑制偏差行為的發生（陳貞宇，2012）。另外，因青少年對情緒辨識的深淺，會因為一些因素影響而有層次上的不同，且對某些情緒不能接納，往往以壓抑處理其不被接納的情緒，這些情緒便在個人辨識之外，受壓抑的情緒以心理或生理症狀呈現或以其他情緒取代，皆使個人無力辨識真實的情緒，有失判斷力的可能（陳金定，2007）。在情緒能力之情緒表達對國小高年級學生偏差行為具有負向的相關性，這與先前相關的偏差行為的研究結果相符合（連文伶，2013）；而在生活壓力之個人困擾、家人困擾、老師困擾、對國小高年級學生偏差行為均有正向效應，與先前相關的偏差行為研究結果大致符合（劉冠琪，2005；蔡美雪，2006；戴怡婷，2015；吳承翰、魏希聖，2016）。

其中，生活壓力之同學困擾對國小高年級學生偏差行為具有負向相關，也就是與同學之間困擾越多，則其偏差行為越少，對此，陳金定（2007）根據Crosone與Cavamagh 以及Elder於2003年研究顯示青少年喜愛跟表現良好的同儕成為好朋友，所以當與同學關係越差時，為了受到同儕的喜歡會降低其偏差行為，與林惠敏（2018）的研究結果相符。



第五章 結論與建議

本研究以台中市的國小高年級學生為研究對象，主要的目的在瞭解情緒能力、生活壓力與國小高年級學生偏差行為之關聯。經由文獻探討後得知相關研究的基礎，以自陳量表「國小高年級學生生活狀況調查問卷」作為研究工具，並以問卷所蒐集到的資料進行相關分析與迴歸之統計分析，最後再將針對研究結果整理成結論，並提出研究建議。本章分為兩節，第一節說明研究結論，第二節說明研究限制，第三節則為研究建議。

第一節 研究結論

本研究主要在探討情緒能力、生活壓力與國小高年級學生偏差行為之關聯性以及檢視本研究之研究假設。

壹、情緒能力與國小高年級學生偏差行為之關聯性探討

在情緒能力部分，分為情緒辨識、情緒調節、情緒表達等三種能力，其對國小高年級學生偏差行為皆呈現顯著的負向相關，亦即情緒能力越好，國小高年級學生偏差行為的頻率越低，故研究假設 1-1、1-2、1-3 皆獲得研究支持。

根據迴歸分析結果得知，情緒能力之情緒辨識與情緒調節對國小高年級學生偏差行為呈現不具顯著相關性的結果，換言之，國小高年級學生對情緒能力之情緒辨識、情緒調節的能力高低對國小高年級學生偏差行為的產生並無統計顯著關聯性，因此得知假設 3-1 以及假設 3-2 未獲得支持；而情緒能力之情緒表達能力對國小高年級學生偏差行為呈現負向效應的結果，也就是國小高年級學生對情緒能力之情緒表達的能力越高，對其偏差行為的產生就會越少，因此得知假設 3-3 獲得實證研究的支持。

經由上述可知，國小高年級學生情緒表達能力與其偏差行為有顯著，同時，各情緒能力之間具正相關，故情緒能力比較好的青少年能夠覺察自己的情緒、調整並轉化自己的負面情緒、進而以適當方式表現出來，相對

生活滿意度提高，而生活適應良好，對其偏差行為便會減少。因此，良好的情緒能力是青少年發展的重要時期（莫麗珍，2003）。

貳、生活壓力與國小高年級學生偏差行為之關聯性探討

在生活壓力部分，分為個人困擾、家人困擾、老師困擾、同學困擾等四種，其對國小高年級學生偏差行為皆呈現顯著的正向相關，亦即生活壓力越少，則國小高年級學生偏差行為的頻率越低，故研究假設 2-1、2-2、2-3、2-4 皆獲得研究支持。

根據迴歸分析得知，生活壓力之個人困擾、家人困擾、老師困擾對國小高年級學生偏差行為呈現正向效應，意即國小高年級學生對生活壓力之個人困擾、家人困擾、老師困擾的程度越高，對其偏差行為的產生就會越多，而生活壓力之同學困擾對國小高年級學生偏差行為呈現負向效應，意即國小高年級學生對生活壓力之同學困擾的程度越高，對其偏差行為的產生就會越少，因此得知假設 3-4、3-5、3-6 獲得實證研究的支持。

經由上述可知，當青少年感受到生活壓力，心理、身體會產生一些反應或改變，即壓力反應，而這些壓力反應顯現於外在行為上，就可能是和老師頂嘴、與他人打架、違規、暴力等偏差行為。然而，青少年期是很重視同儕關係的時期，所以對尋求同儕支持與認同的青少年而言，會為了在同儕間得到好評價，進而避免其偏差行為，以利受到同儕的信賴及喜愛。

第二節 研究建議

依據上述研究結果與討論，情緒能力之情緒表達的能力越差，生活壓力之個人困擾、家人困擾、老師困擾的程度越高，生活壓力之同學困擾的程度越低，國小高年級學生偏差行為也會越多，提出下列建議：

壹、對教育與輔導實務上的建議

一、對親職教育方面

本研究發現國小高年級學生偏差行為與情緒表達能力、個人困擾、家人困擾、老師困擾生活壓力呈現顯著。亞里斯多德說過每個人都會生氣，這並不困難，困難的是要用合適的方式對適宜的人表達其生氣，所以父母應教導孩子如何與情緒和平相處，使之明白情緒感受本身沒有對錯，讓孩子有機會透過不斷的練習與表達因情緒而產生的行為，進而可以發展出適時適所且又能以適當的方式來表達情緒。

父母若能多陪伴孩子、多與孩子聊天，瞭解孩子內心真正的想法以及困擾並接納孩子的真實樣貌，尊重個別差異，懂得欣賞孩子現階段的好，給予孩子鼓勵與支持，使青少年能真正接納自我、肯定自我，進而成為完整的人。

二、對學校教育方面

情緒的發展是可以後天學習的，因此，學校師長應以身作則，以身教示範情緒管理與壓力抒解，老師和學生在校相處時間長，若覺察學生有情緒或偏差的行為問題時，能夠傾聽並同理理解學生的感受，並協助學生去面對壓力與情緒問題。

貳、對研究限制與未來相關研究之建議

一、研究對象

本研究的對象為台中市國小高年級之學生，在研究分析推論上有其限制。因此建議未來的研究可將研究對象加以擴展，加入北部、南部縣市的

國小高年級學生進行抽樣調查，對於研究推論有幫助外，更能依著不同樣本來比較在國小高年級學生的偏差行為上的差距，將會有更多不同的發現。

二、研究內容

影響國小高年級學生的偏差行為之因素非常廣泛，本研究限於研究目的之探討，僅針對情緒能力、生活壓力與國小高年級學生偏差行為進行研究，可能未涵蓋其他可能因素的影響，另本研究發現情緒能力之情緒辨識能力與情緒調節能力對國小高年級學生偏差行為無明顯影響效應，未來可針對此方向加以探討。



參考文獻

壹、中文部份

- 王佳禾 (2006)。國小學童情緒能力、控制信念、幸福感與成就動機之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學教育學系輔導教學研究所，台南。
- 王莊民 (2011)。國小高年級學童生活適應、學業成就與偏差行為之研究：以嘉義縣為例 (未出版之碩士論文)。國立中正大學犯罪防法研究所，嘉義縣。
- 王盈雅 (2017)。偏差行為效益評估、中立化技術、接觸偏差同儕與國中生偏差行為之關聯性 (未出版之碩士論文)。南華大學教育社會學研究所，嘉義縣。
- 台灣自殺防治學會 (2016)。《新聞稿》青少年自殺防治-陪伴青少年走過生命幽谷。線上檢索日期：2018年3月22日。網址：
<http://tspc.tw/tspc/portal/news/content.jsp?sno=961&type=news>
- 李崇建 (2015)。心教一點燃每個孩子的學習渴望。台北：寶瓶。
- 吳武典 (1992)。偏差行為的診斷與輔導。現代教育，7 (25)，17-26。
- 吳武典 (1993)。青少年問題與對策。台北，張老師。
- 吳怡芳、曾育真 (2003)。台灣青少年偏差行為之剖析。南華大學，嘉義。
- 吳承翰、魏希聖 (2016)。生活壓力同儕支持對青少年偏差行為之影響：現實與網路支持效果之分析。青少年犯罪防法研究期刊，8 (1)，1-53。
- 邱慶華 (2009)。社會連結、自我控制與非行少年偏差行為之研究--以台灣地區少年輔育院為例 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學教育研究所，彰化。
- 邱千容 (2010)。認知行為團體方案對單親兒童情緒能力輔導效果之研究 (未出版之碩士論文)。國立台南大學諮商與輔導學系碩士班，嘉義。

邱皓政 (2011)。量化研究與統計分析：SPSS (PASW) 資料分析範例解析。
台北：五南。

兒童福利聯盟文教基金會 (2016)。2016 年兒童生活失落事件檢視與分析。
線上檢索日期：2018 年 3 月 30 日。網址：
<https://www.children.org.tw/research/detail/76/885>

兒童福利聯盟文教基金會 (2017)。2017 年兒童福祉調查。線上檢索日期：
2018 年 3 月 30 日。網址：
<https://www.children.org.tw/research/detail/67/1019>

林惠敏 (2018)。國小高年級學童偏差行為對師生關係、同儕關係與學業成就之影響-以高雄市某國小為例 (未出版之碩士論文)。樹德科技大學經營管理研究所，高雄。

施雅薇 (2004)。國中生生活壓力、負向情緒調適、社會支持與憂鬱情緒之關聯 (未出版之碩士論文)。國立成功大學教育研究所，台南。

胡欣男、張潼 (2018 年 3 月 7 日)。手機被沒收 小五童想不開。中時電子報。線上檢索日期：2018 年 3 月 19 日。網址：
<http://www.chinatimes.com/newspapers/20180307000594-260106>

陳佳琪 (2001)。青少年生活壓力、家庭氣氛與偏差行為之關係研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學教育研究所，彰化。

陳金定 (2007)。青少年發展與適應問題—理論與實務。台北：心理。

陳貞宇 (2012)。兒童情緒困擾調查與輔導效果之研究 (未出版之博士論文)。國立台南大學教育經營與管理研究所博士班，台南。

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)，99-115。

連文伶 (2013)。國中學生情緒調節與偏差行為關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學教育研究所，彰化。

郭靜晃 (2000)。少年身心與生活狀況。台北：洪葉文化。

- 郭芳君 (2003)。父母教養方式、自我韌性與內在性自我控制、少年偏差行為之關係研究(未出版之碩士論文)。國立成功大學教育研究所，台南。
- 郭芳君、譚子文、董旭英 (2011)。內在性自我控制、復原力對不同類型青少年偏差行為之交互作用效應。教育與社會研究，(22)，1-37。
- 張春興 (2006)。張氏心理學辭典(重訂版)。台北：東華。
- 張馨文 (2007)。台北市國小學童情緒智力與同儕衝突因應策略之相關研究(未出版之碩士論文)。國立花蓮教育大學輔導碩士班，花蓮。
- 張楓明 (2011)。學業層面之參與、抱負、自我效能及緊張因素對初次偏差行為影響之縱貫性研究。當代教育研究季刊，19 (3)，39-81。
- 張楓明、王盈雅、陳威廷、陳意珍 (2016)。國中學生生活狀況調查問卷。未出版手稿。
- 莫麗珍 (2003)。國中學生情緒智力與生活適應關係之研究---以台灣中部地區為例(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學教育研究所，彰化。
- 許春金、羅玉珠 (2012)。國小高年級學童偏差行為、依附鍵、信仰鍵之關聯性與徑路分析。青少年犯罪防治研究期刊，4 (1)，117-137。
- 曹慧、关梅林、張建新 (2007)。青少年暴力犯的情緒調節方式。中國臨床心理學雜誌。15 (5)，539-542。
- 教育部 (2017)。幼兒園教保活動課程大綱。臺北市：教育部。
- 黃曉雯 (2007)。國小學童自我概念、情緒能力、依附關係與憂鬱傾向之相關研究(未出版之碩士論文)。國立台南大學諮商與輔導學系，台南。
- 黃薇芯 (2015)。運用情緒教育課程提升幼兒情緒能力之行動研究(未出版之碩士論文)。國立屏東大學幼兒教育學系，屏東市。
- 彭怡芳 (2002)。緊張、負面情緒與青少年偏差行為之研究—以台南地區為例(未出版之碩士論文)。國立成功大學教育研究所。台南。
- 賀預所、黃雅文 (2008)。六年級學生壓力事件、因應方式與挫折復原力研究—以台北縣某國小為例。健康促進與衛生教育學報(30)，133-148。

- 楊士隆 (2001)。犯罪心理學。台北：五南。
- 楊彩雲 (2008)。運用繪本教學提升幼兒情緒能力之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學幼兒教育學系，新竹。
- 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。區域與社會發展研究 (1)，65-101。
- 楊靜宜 (2012)。運用繪本教學提升國小低年級學童情緒之研究 (未出版之碩士論文)。世新大學資訊傳播學系，台北。
- 楊玉鈴 (2014)。青少年的情緒智力、同儕關係與欺凌行為 (未出版之碩士論文)。大葉大學教育專業發展研究所，彰化。
- 董旭英 (2003)。一般化緊張理論的實證性檢驗。犯罪學期刊，6(1)，103-128。
- 董旭英 (2009)。生活壓迫事件、社會支持、社會心理特質與台灣都會區國中生偏差行為之關係。青少年犯罪防治研究期刊，1(1)，129-164。
- 程可珍 (2017)。淺談現代家庭與青春期子女的親子衝突。家庭教育雙月刊 (65)，44-52。
- 衛生福利部統計處 (2003)。92 少年身心狀況調查。線上檢索日期：2018 年 3 月 19 日。網址：<https://dep.mohw.gov.tw/DOS/cp-1771-3603-113.html>
- 蔡美雪 (2005)。生活壓力、制握信念、社會支持與青少年偏差行為之關係 (未出版之碩士論文)。國立成功大學教育研究所，台南。
- 蔡德輝、楊士隆 (2012)。少年犯罪-理論與實務。台北：五南。
- 蔡幸宜 (2015)。接觸偏差同儕、偏差行為自我效能與國小高年級學童偏差行為關聯之研究 (未出版之碩士論文)。南華大學社會學研究所，嘉義縣。
- 劉冠琪 (2005)。生活壓力、自我韌性、衝動性格與國中生偏差行為關聯性之研究 (未出版之碩士論文)。國立成功大學教育研究所，台南。
- 劉韋伶 (2017)。中部地區學前幼兒自我概念與情緒能力之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學幼兒教育學系，台中市。

戰寶華(2014)。從溝通觀點探討學生偏差行為之輔導。臺灣教育評論月刊，
3(10)，59-68。

蕭丹雅(2007)。國中教師情緒能力與師生衝突管理策略之關係(未出版之
碩士論文)。國立嘉義大學教育學系研究所，嘉義。

盧顯璧(2006)。警察機關勤務督導與員警情緒能力對工作士氣及工作績
效影響之研究(未出版之碩士論文)。南華大學教育社會學研究所，嘉
義縣。

盧怡吟、嚴雅音、蔡文玲、黃正銘、許志成、林雅瑩、黃曉靈(2010)。
生活壓力、偏差行為與父母管教方式對國小學童吸菸、飲酒、嚼食檳
榔行為之相關研究。臺灣口腔醫學科學雜誌，26(1)，21-40。

譚子文、范書菁(2010)。依附關係、參與傳統活動、社會緊張因素與台灣
地區青少年外向性偏差行為及內向性偏差行為關聯性之研究。輔導與
諮商學報，32(1)，17-42。

譚子文、張楓明(2013)。依附關係、低自我控制與青少年偏差行為關聯性
之研究。中華輔導與諮商學報，(36)，67-90。

貳、英文部份

- Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency, *Criminology*, 30, (1), 47-87.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D., & Rhee, K.S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory. In R. Bar-On & J. A. D. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (1995). *Emotion Intelligence: Why it can matter more than I.Q.*. New York: Bantam books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Halberstadt, A., Denham, S. A., & Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Jahromi, M. E., & Gambhir, P. (2010). Studies on the effect of vocational education to solve the problem of juvenile delinquency. *International Journal of Educational Administration*, 2(1), 55-61.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R.A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development* (pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Saarni, C., Mumme, D. L., & Campos, J. J. (1997). *Emotional development: Action, communication, and understanding*. In Eisenberg, N. (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3): Social, emotional, and personality development (5th ed., pp. 237-309). New York: John Wiley & Sons.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, CA:

Jossey-Bass , 68-91.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.



附錄一

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：情緒能力量表題項

(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（刪題）
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



附錄二

第三部分：生活壓力量表題項

(一) 個人困擾

1. 我的學習狀況不好
2. 我長得不好看
3. 我常常做錯事情

(二) 家人困擾

4. 家人不了解我
5. 家人對我要求太多
6. 家人不關心我
7. 家裡有人不喜歡我

(三) 老師困擾

8. 老師不了解我
9. 老師對我要求太多
10. 老師不關心我
11. 老師不喜歡我

(四) 同學人困擾

12. 同學不了解我
13. 同學不好相處
14. 同學不關心我
15. 同學不喜歡我



附錄三

第四部分：偏差行為量表題項

1. 上課時辱罵或頂撞師長
2. 上課時閱讀小說、漫畫等課外讀物
3. 不遵守校規
4. 打架
5. 未經允許而拿走他人的錢財、物品或腳踏車（刪題）
6. 在上課時干擾老師上課
7. 考試作弊
8. 抽煙（刪題）
9. 徒手或以武器傷害他人（刪題）
10. 恐嚇、威脅或勒索他人（刪題）
11. 破壞公物或他人物品（刪題）
12. 深夜在外遊蕩（刪題）
13. 離家出走（刪題）
14. 曠課或逃學（刪題）
15. 攜帶違禁品到學校（如不良書刊、刀械、酒、香菸等物品）（刪題）