第二章　文獻探討

本章主要在回顧與本研究相關之理論與研究，期在前人的基礎上使本研究能有更進一步的貢獻，並整理架構出本研究的脈絡。全章共分為四節，第一節說明友誼的相關理論與研究；第二節說明友誼的評估方式；第三節說明自尊的相關理論與研究；第四節說明情緒調節的相關理論與研究。

第一節　友誼的相關理論與研究

一、友誼的意義與重要性

友誼的研究從 1980 年代逐漸展露頭角 (e.g., Asher & Gottman, 1981；Hartup, 1983；Gottman, & Mettetal, 1986；Bukowski & Hoza, 1989)，迄今已有長足的進步。Ladd(1990)認為友誼是一種相互的情感依附關係，兒童和另一個孩子相互認定對方為好朋友，並時常想和對方在一起。Kerns (1996)指出友誼是兩個同伴間親密、情感性的連結。Newcomb & Bagwell(1995)也指出友誼是一種支持關係，能提供親密接觸、情感支持及相互瞭解的環境。Rose & Asher(1999)指出友誼是有著共同經歷的兩個人之間的親密關係。Shaffer (2000)指出當兒童變得愈來愈善於交際，接觸到更多同儕時，他們通常會與其中一個或更多的玩伴形成緊密的連繫，便形成友誼關係。

友誼在塑造兒童發展上扮演重要角色：友誼滿足兒童的親密需求，增進人際能力和敏感性，並促進兒童認知、社會發展以及心理適應（Sullivan, 1953；Hartup, 1996）。友誼提供兒童學習與練習社交技巧的機會（如：與朋友達成良好溝通、和平地解決衝突），使兒童在協商解決爭端時更尊重同伴的意見，接受公平的結果，並在衝突結束後還能繼續玩在一起 (Shaffer, 2000)。此外，親密的友誼關係可使兒童更喜歡學校或更投入學校的活動 (Ladd, 1990；Ladd et al., 1996)。

二、友誼的相關理論

(一) Sullivan 的人際理論

Sullivan(1953)指出個體自出生開始，就有想獲得「人際安全」（interpersonal security）的慾望，此人際安全感對人格形成和發展具有重要影響。嬰兒大約從 12 到 18 個月開始，會慢慢形成一種自我系統（self-system），其功能在於尋求滿足和獲得安全感以降低焦慮。這種自我系統是個體對人際關係的知覺和自我概念的一個參照系統，如果外界事物或他人的評價與其自我系統不符合，就會產生焦慮感，故個體會調節自我系統去適應外界事物或他人的評價，藉以減輕焦慮獲得安全感。他認為從嬰兒期到青少年時期，個體有五種基本社會需求，分別是「溫柔」（tenderness）、「遊戲活動的參與」（coparticipation in playful activity）、「被他人接納」（acceptance by others）、「人際間的親密」（interpersonal intimacy）與「性接觸」（sexual contact）。在整個發展過程中，「前青少年期」是兒童發展第一個同儕親密關係的關鍵期，該階段的主要任務是能夠發展出親密的人際關係，使兒童真正脫離自我中心，並且能關心別人的福祉。此親密關係提供兩種功能：兒童一方面藉由與好朋友溝通的機會，使自己的想法與感受得到認同，提供自我價值驗證的機會；另一方面是發展人性覺察力（sense of humanity），作為利他行為的基礎。他認為如果缺乏親密的友誼關係，會使個體產生孤單、寂寞感，也會影響未來的人格發展。

（二）The Sullivan-Piaget 理論

Youniss(1980)將 Sullivan(1953)與 Piaget(1965)的觀點加以整合成一個理論，用來說明成人與同儕對兒童的社會發展扮演了不同角色。Youniss 指出兒童與成人和同儕互動關係的結構不同（指發生於兩者間的互動型式不同），讓兒童有不同的社會經驗。早期兒童在家庭內建立的關係型態，皆是與成人的互動關係，關係建立的原則是依據單方的權威（unilateral authority），也就是兒童透過成人的教導與社會化，學會了在社會中適應生存的規則，在此關係中兒童學到的是從眾

（conformity），透過大人的評價來決定自己的想法與行為是否符合社會所要求的標準；但與朋友間關係建立的原則在於直接的互惠（direct or symmetrical reciprocity），雖然兒童一開始會以為與成人互動經驗中所學得的社會規則，也同樣可以運用於同儕關係中，但後來會發現如果只依靠權威來解決爭議或意見的歧異，在同儕相處上將會陷入困境，故 Sullivan 與 Piaget 皆強調如果能發展合作的關係，才能解除此困境。合作是一種雙方都可以表達自己看法，但也都採納對方意見，依然保有自己立場的過程。透過合作的關係能協調彼此的觀點，並且使雙方共同負起建立互動規則的責任。Sullivan 與 Piaget 認為友誼的發展階段，由五歲一直持續到青少年時期，尤其兒童進入學齡階段接觸到更多的同儕後，這樣的經驗讓他們學習到如何形成友誼、處理彼此不同的意見（如：提供自己的意見、聽從他人的意見和協調彼此的意見），並且會對自己、對他人及彼此的關係產生新的想法。他們發現此時期與他人關係的結構會由單方權威的關係轉換為合作的關係，因此透過友誼的建立，可以讓兒童的人格發展更為成熟。

(三) Selman 人際瞭解概念的發展理論

Selman (1980)根據 Piaget 認知發展的理論架構，以訪談方式進行研究，詢問受試者在友誼兩難情境中有關友誼形成、親密、信任、嫉妒、衝突解決及關係結束等相關問題，根據訪談結果歸納出人際概念的五個發展階段，他主張自學前兒童到青少年人際概念的發展有質的改變並呈現階段性及固定不變的順序，如表 2-2-1：

表 2-2-1　Selman(1980) 人際瞭解概念的發展階段

階段	年齡	社會認知觀點	重要特徵
階段〇	3~6 歲	自我中心觀點 (egocentric perspective)	無法區分他人的物理特質及心理特質，也無法分辨他人外在行動和內在感受的差異；有自我中心傾向常用個人主觀的想法去瞭解他人的處境。
階段一	5~9 歲	單向的主觀 (unilateral subjective perspective)	兒童開始瞭解感覺和意圖與行動的差異，但仍是用個人主觀的想法去瞭解他人，並且認為他人表面的行為和內在感受是一致的，此單方向的思考缺乏互惠(reciprocal)的觀點。
階段二	7~12 歲	互惠的觀點 (reciprocal perspective)	兒童能瞭解他人的外在表現和內在感受是不同的，並且會試著去瞭解他人的思考、感受和意圖。友誼關係奠基於禮尚往來的互惠行動，但滿足個人的需求仍優於雙方共同的福祉。
階段三	10~15 歲	相互的觀點取替 (mutual perspective taking)	能從第三者的角度來看自己與他人所形成的互動關係，並把此關係視為一互相關聯的系統，傾向與特定朋友(密友)形成緊密的連結並且重視分享彼此的想法與經驗。
階段四	12 歲到成人	相互依賴的觀點 (interdependent perspective)	除瞭解朋友的行動、感覺、思考之外，更重視深入的溝通與交流；重視朋友間親密及信任的關係，同時也保留尊重朋友獨立與自主的空間。

綜上所述，可以瞭解友誼是雙方基於相互吸引，透過互惠往來所建立的關係，友誼對成長中兒童的社會發展及生活適應具有相當的貢獻。另外，兒童的友誼關係有別於和成人所建立的單向權威關係，並且從被動地接受成人的價值觀轉為主動地進行協調與溝通。再者，隨著年紀增長，兒童對朋友的想法也由物理層面的關切，逐漸轉移到心理層面，由自我中心觀點逐漸發展出觀點取替的概念。因此，兒童的友誼關係受其人際概念發展的影響，他們會從瞭解他人的過程中來調整自己與他人的互動情形。然而，有學者指出友誼是個複雜的構念，友誼包含了那些面向對研究者而言是很重要的考量(Demir & Urberg, 2004)。也有學者指出許多研究者常把友誼與同儕接受度混淆(e.g., Bukowski & Hoza , 1989；Hartup, 1996)。因此，要進行友誼的研究必須在操作定義上先加以釐清。

三、友誼與同儕接受度

許多學者在討論同儕關係時，常將同儕接受度、受歡迎度或社交地位，和親密的友誼混為一談（Hartup, 1996）。Bukowski & Hoza (1989)指出同儕關係所代表的意義應該分成個體在團體中的受歡迎度，以及兩個朋友之間相互的關係。同儕團體裡的接受度或拒絕度是一種單向的概念，只描述了同儕團體對某特定兒童的感覺；相反地，友誼是兩個兒童間的關係。換句話說，前者所指的是「人緣」（受歡迎度），後者指的則是一種「親密的關係」。然而，許多研究者卻使用社會計量法評估同儕關係，如此一來便混淆了同儕接受度和友誼。事實上兩者是有區別的，一個擁有親密友誼的兒童，在同儕團體裡可能不受到喜愛；而被同儕拒絕的兒童可能也有相互的好朋友，故將低接受度的兒童視為沒有朋友也是不恰當的(Parker & Asher, 1993)。

當然，友誼與同儕接受度彼此是有關的，一個高同儕接受度的兒童自然有較多機會去建立親密的友誼，而被同儕拒絕的兒童則較難以發展這樣的關係(Parker & Asher, 1993)。不過，也有學者認為友誼與同儕接受度對兒童發展有不同的影響。Bagwell, Newcomb, & Bukowski (1998)的縱貫研究中，分別探討前青少年期友誼品質及同儕接受度對成人生活適應的相關性，研究者將受試者分為有相互型

朋友(freinded children)及無相互型朋友(chumless children)兩類，結果顯示有、無相互型朋友及同儕接受度皆和成人的生活適應有關；但是在前青少年期擁有親密、支持性的友誼對個體社會發展的影響，可說遠超過來自同儕接受度的影響。Schwartz, Dodge, Pettit, Bates, & the Conduct Problems Prevention Research Group (2000)研究來自家庭氣氛較嚴肅(包括嚴厲管教、夫妻衝突、虐待、敵意等)的兒童與同儕暴力的關係，也發現只有相互型好朋友數量才是影響兩個變項關係的調節因子，同儕接受度的影響則不顯著。

綜上所述可知，友誼和同儕接受度對於個體在社會發展及適應上，應該扮演了不同的角色，所以在研究友誼時，應該注意其構念與同儕接受度不同，其測量方法也應該與測量同儕接受度或社交地位的社會計量法有所區別。

四、階層友誼模式

雖然學者對友誼的看法與性質已有某程度的共識，但在研究設計的操作型定義上仍沒有一致的標準。有鑑於此，Bukowski & Hoza (1989)建議以階層友誼模式（Hierarchical friendship model）來進行研究，他們認為若要合宜的評估友誼應該包含三個階層的考慮：第一是個體是否有相互選擇的朋友；第二是個體相互選擇朋友數量的多寡；第三是探討個體知覺友誼品質的高低。分述如下：

(一)朋友的有無

國外早期對友誼的研究焦點主要是針對朋友選取的標準來探討，其研究取向可分為二：

1.朋友(friendship)與相識者(acquaintanceship)的比較：

這類取向著重在比較成對的朋友和成對的相識者間，在行為及情感層面互動方式的差異情形。主要採提名的方式，所謂「朋友」指的是彼此指定對方為好朋友者，而「相識者」則指沒有把對方選為好朋友或不喜歡的同儕都算。Newcomb & Begwell (1995)所做的後設分析結果顯示，比起與相識者的互動情形，兒童由朋友得到更多的支持，且會花更多時間與朋友相處並表現出較多相

互喜愛及親密的舉動；同時，朋友之間遇到意見不合或衝突時，也會比僅是相識者的人更願意去解決問題。Hartup, Laursen, Stewart, & Eastenson (1988)也發現個體與朋友及與相識者之間發生衝突的頻率雖沒有多大差別，但朋友間在衝突強度及解決方式上較為和緩，解決衝突的策略也較有助於友誼的維持。

2.朋友(friended)與無朋友(chumless)的比較：

這類取向著重在探討擁有朋友者與無朋友者對兒童發展及適應上的差異，其分類的標準主要有二：

(1) 相互性(mutuality)：大多數研究者對相互性的界定，主要採提名方式，要求兒童提名其好朋友，並檢核其提名的好朋友，是否也將該名兒童提名為好朋友。

(2) 穩定性(stability)：另一個選取的指標是研究者經過一段時間後，重覆上述提名方式，檢核兩次間隔提名是否相同(McGuire & Weisz, 1982)。

有朋友與無朋友者雖有不同的社會發展與適應情形。然而，不同學者對有朋友與無朋友的分類方式尚有歧異的看法，有些學者對無朋友組的界定指標，只考慮其相互性，然而有些學者卻認為即使兒童達到相互性的標準，但兩次間隔的提名不同，也將之歸為無朋友組。這樣一來有些被認為無朋友的兒童，事實上有可能還是有朋友的，所以也造成解釋上的困難(Newcomb & Begwell, 1996；Hartup, 1996)。

(二)好朋友數量

關於好朋友數量的研究，最早由 Eder & Hallinan（1978）以國小五、六年級學童為對象，要求學生不限人數寫出最要好的朋友，結果發現學童提名人數集中在二到八人之間，平均約五人(引自林瑞昌，民 86)。然而，Bukowski & Hoza (1989)指出好朋友數量的計算應考慮相互提名的原則，因此在方法上藉由受試者在所提名的好朋友名單中，互相選擇的人數來決定好朋友的數量。再者，提名方式也分為限額提名及不限額提名兩種，國外大多學者採用限額提名的方式，主要以提名三人（Bagwell et al.,1998；Cassidy, Kirsh, Scolton, & Parke, 1996；Parker & Asher,

1993；Rose & Asher, 1999）或提名五人（Ladd et al., 1996；Brendgen, Vitaro, Turgeon, & Poulin, 2002）為主，研究指出在限制好朋友提名人數為三人情形下，約有七到八成左右的受試者，至少有一位相互型的好朋友（林瑞昌，民 86；林妙華，民 91；Parker & Asher, 1993）。另外，有些學者卻認為採限額提名可能會低估受試者真實好朋友的數量，故在其研究中採取無限額提名方式（Buhrmester, 1990；Gauze, Bukowski, Aquan-Assee & Sippola, 1996；Cauce, 1987；Ladd, 1990）。這種提名法雖然可得到較完整的資料，卻容易產生「非朋友」的提名（林瑞昌，民 86）

綜合上述可發現，以往對友誼的研究著重以選取朋友的標準來看友誼。其中，大部分學者都以「相互性」做為朋友選取的條件，對於「穩定性」的看法仍有紛岐，不過 Berndt (1982)發現兒童期與青少年期的友誼穩定度都相當高(引自陳玲玲，民 80)。因此，在考慮朋友相互提名原則，以及受試者提名之朋友不會流於「濫芋充數」的情形下，本研究採限額提名方式，且提名上限人數為五人。此外，歸納其他學者的研究發現，前青少年期的友誼仍以同性別為主（e.g., Berndt & Hoyle, 1985；Berndt & Perry, 1986；Buhrmester & Furman, 1987；Buhrmester, 1990；Bukowski et al., 1994；George & Hartmann, 1996），所以本研究亦限定以提名「相同性別」的朋友為主。

(三)友誼品質

「友誼品質」(friendship quality)的探討是目前研究友誼的新趨勢，主要是因為學者逐漸認同友誼為多向度的構念，而不應僅著重於探討朋友的有無或多寡而已（Bukowski, & Hoza, 1989；Rose & Asher, 1999）。Hartup (1996)和 Hartup & Stevens (1997)指出研究者要能同時考慮友誼的三個面向(有沒有朋友、好朋友的人格特質以及友誼品質)，才能對兒童的友誼及其適應產生更完整的解釋。也有學者主張友誼可從量的面向（quantitative dimensions）和質的面向（qualitative dimensions）來探討（Demir & Urberg , 2004；Hussong, 2000），前者指相互提名

的朋友數，後者則是兒童知覺的正、負向友誼品質。Aboud & Mendelson (1996)將友誼品質視為兩個朋友間互相尋求的社會、情緒及工具性資源。有些學者則認為友誼品質是友誼關係裡的正、負向特質（Berndt, 1996；Parker & Asher, 1993；Brendgen, Markiewicz, Doyle, & Bukowski, 2001）。針對不同學者提出友誼品質的內涵，分述如下：

1.Furman & Buhrmester (1985)所編製的「關係網絡量表」(Network of Relationships Inventory, NRI)，將友誼品質界定為情感、陪伴、親密、工具、滿意度及衝突等六個面向。

2.Berndt & Perry (1986)以遊戲/聯合活動、利社會行為、親密、忠實、依附/自尊、衝突等幾個面向，來探討友誼品質。

3.Paker& Asher (1993)的研究中，則將友誼的品質界定為六個面向：確認和關心(指關懷、支持與感興趣的程度)、衝突和背叛(指彼此意見不一致、煩惱及不信任的程度)、陪伴和娛樂(指花費在一起歡樂的時光)、協助和引導(指朋友間協助對方完成挑戰性任務的努力程度)、親密交換(指個人分享情感及訊息坦露的程度)、衝突解決(指兩人發生爭執時，問題解決能合乎公平性及效率的程度)。

4.Bukowski, Boivin,& Hoza (1994)所編製的「友誼品質量表」(Friendship Qualities Scale, FQS)，則分為五個面向代表友誼不同的特質：陪伴、衝突、幫助、安全、親密。

5.Hartup (1996)也提出幾個界定友誼品質的面向，包括：內容(是否有從事反社會行為)、結構(衝突解決是以協商或強權專制方式)、親密度(是否花很多時間在一起)、對稱(關係是否平等)、情感支持性(是否相互支持)。

6.Ladd & Kochenderfer (1996)提出友誼特質可以分成兩大類：一是關係的歷程(processes)，即可觀察的互動或交換，如衝突、幫助或引導；另一類是關係的供給 (provisions)，也就是兒童從參與友誼裡所獲得的利益，如支持、自我價值或安全的感受。兒童根據對這些關係的歷程或提供的知覺，測量其友誼特質。

7.Berndt (1996, 1999, 2002)則指出友誼品質應分別探討正向的層面及負向的層

面。高友誼品質指有高度的利社會行為、親密和其他正向特質，及低度的衝突、競爭及其他負向特質。高友誼品質代表和同儕間有較頻繁的正向互動及較少的負向互動，因為其友誼有較多正向互動，故友誼也較能持久，並促進兒童發展。Berndt (1996)更主張應以「友誼特質」(friendship features)代替「友誼品質」，他認為「友誼品質」會給人一種全然正向的錯覺，然而在友誼裡卻也包含了負向特質。

8.Windle(1994)也將友誼互動區分成兩種正向特質—相互幫忙和自我揭露，及兩種負向特質—內隱敵意和外顯敵意。

在實證研究上，高友誼品質與自尊(Keefe & Berndt, 1996)、利他行為(McGuire & Weisz, 1982)、情緒適應(Gauze et al., 1996)、自我揭露(Asher, Parker, & Walker, 1996)、學校適應(Ladd et al., 1996)及學業成就(Berndt & Keefe, 1995)有正相關；與沮喪、孤單(Parker & Asher, 1993；Hoza et al., 2000)、憂鬱(Buhrmester, 1990)以及犯罪行為、酗酒、自殺行為等(Windle, 1994)有負相關。此外，最近有許多研究亦發現正向友誼品質所發揮的功能，對於兒童的不良適應具有調節效果，故將友誼品質視為一調節因子 (moderator)，如：Gauze et al.(1996)研究 138 位國小四到六年級兒童家庭、友誼及其自尊與社交能力的影響，發現來自低凝聚力及失功能家庭的兒童與低自尊有關，不過這樣的關係在有相互性友誼及高友誼品質的兒童身上是不顯著的。Bolger, Patterson, & Kupersmidt (1998)發現長期受虐待的兒童，容易形成低自尊，而高友誼品質對這些受虐兒童的自尊則有緩衝效果。Lansford, Criss, Pettit, Dodge, & Bates (2003)亦指出高友誼品質能減輕父母教養態度不當對兒童不適應行為所造成的影響。因此，對於家庭功能失調所造成兒童發展及適應上的負面影響，友誼品質亦扮演調節此負面影響的角色。

綜上所述，我們可以發現友誼品質是多向度的構念，大多數測量友誼品質的工具都包含五到六個向度。此外，雖然學者將友誼品質分成五到六個面向來測量，而這些不同面向的友誼特質亦可置於更大的兩個向度，亦即正向(如：關心、陪伴、親密、幫助、信任等)及負向(如：衝突、背叛等)的友誼品質。為了避免造

成混淆，本研究採大多數學者的看法，以正向友誼品質表示友誼關係中的正向特質，而以負向友誼品質表示友誼關係中的負向特質。

友誼品質對兒童與青少年的生活適應及社會發展有直接影響，亦有間接影響，尤其對於失功能家庭的兒童來說，高友誼品質能緩衝此負面影響。因此，研究友誼除了考量個體有沒有朋友或有幾個朋友以外，彼此互動的情形(關係品質)更是一個值得考慮的問題。目前國內針對「友誼品質」的研究尚在萌芽階段，周庭芳（民 90）以質性訪談方式分析「保護管束少年」的友誼品質；徐瑞玉（民 90）研究「運動員」運動友誼品質與運動員精神的關係；林淑華（民 91）研究「資優生」之過度激動特質與其友誼品質的關係。尚未有針對「一般學童」的友誼品質作研究，相信本研究在這部分能有所貢獻。

五、友誼的性別差異

Waldrop & Halverson (1975)把男生的同儕關係稱為廣泛型(extensive)，他們傾向花許多精神和一大群同儕在一起，並且一起從事某些特定的工作、遊戲或活動；而女孩子的同儕關係則稱為集中型(intensive)，她們通常只和一個最親密的同性朋友頻繁式的來往，其互動的特色在於親密的對話，以及對朋友情感上的投入(引自 Erwin, 1998)。Maccoby (1990)也指出男、女生與同儕互動型式的不同處：男生比較關心其優勢地位，也就是不能在其他男生面前展現脆弱的一面，這樣的互動自然比較缺乏自我揭露，因此形成拘束的互動型式 (restrictive interaction style)；然而，女生較能正視彼此的意見，提供協助以維持其關係，這樣的互動更能發展出親密且緊密一體的關係，因此形成促進的互動型式 (facilitative interactive style)。林瑞昌(民 86)針對國小兒童友誼概念及友誼滿意度的研究也發現，男、女生友誼的差異不在於朋友的數量，而在於其互動型態上；友誼的性別差異在兒童期並不明顯，但逐漸進入青少年期，性別間的差異就逐漸增加，這種差異主要在於女生比男生更重情感成份。換句話說，男生和女生與朋友的互動型式不同，其親密程度也有所不同，女生的友誼關係要比男生有較高的親密程度、分享及信任 (引自 Erwin, 1998)。

實證研究中也發現男、女生的友誼關係是有差異的，女生的友誼中比男生有更多親密感、情緒支持和自我揭露 (Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998；Berndt & Perry, 1986；Buhrmester & Furman, 1987；Buhrmester, 1990；Furman & Buhrmeser, 1992；Windle, 1994)以及有更正向的友誼品質(Berndt & Keefe, 1995；Brendgen et al., 2001；Bukowski et al., 1994；Hoza, Bukowski & Beery, 2000)。關於此差異學者有兩種不同的解釋：Buhrmester & Furman (1987)認為是男、女生達到親密友誼的方式不同，女生是透過自我揭露及談話，而男生則是靠活動分享(尤其是有危險的活動)來達成 。Gilligan (1982)亦指出女生的友誼中傾向親密且自我揭露，而男生則較多競爭、攻擊及外顯的活動。Brendgen et al. (2001)則認為友誼的性別差異是因為女生比男生和朋友有更同質的互動所造成，男生與好朋友的互動較容易產生爭議或歧見，而女生則傾向順從的回應。

另一方面，Berndt & Perry (1986)發現在兒童期的友誼中，衝突及不一致的情形是很常見的，尤其在年紀較大的兒童身上更常發生。研究也顯示針對友誼裡的衝突情形，男、女生對衝突解決的方式不同(Ladd et al., 1996)。Parker & Asher (1993)亦指出男生比女生容易出現攻擊的互動型式，而且也比女生不擅長解決衝突。

綜上所述可知，對於男、女生的友誼互動方式有明顯不同：女生在一起時，大多喜歡交談、分享傾吐心事、以及相互支持；而男生則大多喜愛一起從事某種活動。此外，男、女生發生衝突的情形以及解決此衝突的方式也不同。

第二節　友誼的評估方式

由於學者對友誼的界定有不同的看法或研究切入的角度不同，因此針對友誼的評估方式也常有不同的做法，以下就每個方法進行的方式及相關的研究分述如下：

一、社會計量法 (sociometric)

社會計量法是傳統上常用來評估同儕關係的方法，國內早期關於友誼的研究也大都採用此方式（如：陳淑美，民 69；朱經明，民 70；簡茂發，民 72）。社會計量法主要是依據兒童喜歡及不喜歡的標準，各提名三到五位同學，每位兒童根據其正、負向提名的總分來計算。然而，以這種方式所提供的訊息往往是兒童的同儕接受度而非友誼(Asher et al., 1996)。另外，Yugar & Shapiro(2001)指出蒐集兒童負向提名的資料會有負面影響，因為要兒童指認其不喜歡的同儕，會造成其私下對此提名結果的議論，有違教育宗旨。

二、量表評定法 (rating-scale)

此方法是提供受試者一份評定表，要求兒童對所有的同儕在特定的向度上(如：喜歡在一起學習或吃午餐的程度)，用 Likert 點量表評定其等級，點數愈大表示愈喜歡，對於年紀較小的兒童可改用笑臉或哭臉的符號代替。此方法的優點是兒童不需要提供負向的選取標準；然而，主要缺點是當同儕人數很多時，非常費時(Berndt & Perry, 1986；Parker & Asher, 1993)。也有學者提出使用此方法會漏掉兒童與特定朋友所形成實際關係的訊息，只能提供學生概括性的喜好程度(Yugar & Shapiro, 2001)。

三、同儕相互提名法

此種方法主要是請兒童提名其好朋友，再比對名單中朋友的互選情形，與互選朋友的數量。如：Paker & Asher (1993)要兒童從全班的名冊中提名三位好朋

友，再去檢驗有那些是互相提名者，以瞭解友誼的參與程度。這種測量方式較能符合理論內涵，能測出友誼的相互性，也適用於不同年齡層。因此，國外大多數研究友誼的學者也都採取此種方式（e.g., Bagwell, Newcomb& Bukowski, 1998；Buhrmester, 1990；Gauze, et al., 1996；Ladd, 1990；Ladd et al., 1996；Parker & Asher, 1993；Rose & Asher, 1999）。

四、訪談

有些研究以開放性的訪談蒐集資料，再加以編碼歸納整理出研究結果，旨在瞭解受訪者的友誼概念及主觀知覺的友誼關係。如: Berndt & Perry (1986)分別針對二、四、六和八年級共 122 位學童，以訪談的方式探討友誼特質的幾個向度(遊戲/聯合活動、利社會行為、親密、忠實、依附/自尊、衝突)，訪談者針對每個向度的問題，詢問受訪者是否發生過此種情況(如：當你很難過時，你的朋友會鼓勵你嗎？)，若受試者回答否定，則以 0 分計算；若受試者回答肯定，則進一步請他說出此種情形發生的頻率如何，以 Likert 四點量表計分，並在每題後詢問其原因。結果顯示兒童對友誼關係，有正向及負向兩方面的註解。正向因素有：1.喜歡(like)，2.合作行為(cooperative)，3.令人愉快的遊戲或共同活動(pleasant play or association)，4.情感上的支持(emotional support)，5.衝突的解決(conflict resolution)，6.信任(trust)；負向因素有：1.缺乏互動(lack of interaction)，2.不友善的行為(unfriendly behavior)，3.缺乏信任感(lack of trust)，4.擁有不同的朋友(involvement with different friends)，5.其它。Berndt, Hawkins, & Hoyle (1986)也採取個別訪談方式，詢問四和八年級兒童選擇朋友的理由。最後他們對於友誼形成的因素分為八類：1.喜歡，2.互相往來，3.激勵，4.利社會行為，5.解決衝突，6.親密，7.忠誠或承諾，8.相似(引自劉邵純，民 92)。

另外，Stocter & Dunn (1990)則是訪談一年級兒童的母親有關孩子友誼關係的正、負向特質，包含聯合活動、利社會行為、親密、忠誠、相似性、合作、自我揭露、互惠及衝突等面向，共 27 個開放式問題，訪談者針對每個問題，詢問受訪者與好朋友相處的情形。

五、問卷或量表

這類取向主要在評估受試者主觀知覺的友誼關係。如: Furman & Buhrmester (1985)所編製的關係網絡量表(Network of Relationships Inventory，NRI)，主要是依據 Weiss (1974)所提出的理論，認為個體從不同來源的支持網絡(父母、師長、朋友、手足)，獲得特殊的社會供給(social provisions)，量表中共包含十個分量表(各 3 題)，其中七個分量表在評估正向的支持關係：信賴、自我價值提昇、工具性協助、陪伴、情感、親密和關心對方；另外三個分量表在評估負向的友誼互動：衝突、處罰、激怒。Paker & Asher (1993)所編製的友誼品質問卷(Friendship Quality Questionaire, FQQ)，用 Likert 五點量表方式計分，他們將友誼的品質界定為六個向度：確認和關心、衝突和背叛、陪伴和娛樂、協助和引導、親密性交換與衝突解決，每個向度有 3 至 10 題，共有 40 題。Bukowski, Boivin,& Hoza (1994)所編製的友誼品質量表(Friendship Qualities Scale, FQS)，也是用 Likert 五點量表方式計分，共分為五個分量表：陪伴、衝突、幫助、安全、親密，每個向度有 4 至 5 題，共有 23 題。

在實施方法上，為避免受試者受到一般友誼刻板印象造成的影響，在量表的開頭，會讓受試者先填入其特定好朋友的姓名。主要是請受試者評估自己與特定好朋友（通常指其最要好的朋友），在友誼品質各個面向上互動情形發生的頻率。雖然，兒童主觀指定的朋友可能未能符合朋友相互性的互選關係，但可真實捕捉到其內部主觀知覺。此背後的假定是兒童與其「最要好朋友」的關係是最重要的，而且彼此的相處經驗對其行為的潛在影響也最深遠（Bagwell & Coie, 2004）。

六、觀察法

有些研究者則是觀察兒童與其好朋友的互動情形，並且按照特定的編碼系統進行分析。如: Gavin & Furman (1996)研究青少年友誼，以錄影機拍下成對的朋友討論以下三項任務上的互動情形：(1)計畫一週的休假，(2)討論出彼此關係中最嚴重的三個問題，包括為什麼它是一個問題 ？ 對這個問題的感覺 ？ 以及可

能的解決方式，(3)討論一個發生在彼此關係以外的問題（如：學業問題），以確認彼此的支持度。Brendgen et al. (2001)也以同樣的錄影觀察方式探討 15 歲青少年在討論以下三種情況底下的友誼互動情形：(1)預設的社會情境問題，(2)做什麼事會惹對方生氣，(3)他們共同認識的第三者。Dishion, Andrews & Crosby (1995)研究反社會傾向的青少年與其朋友的友誼品質，同樣也以錄影方式觀察下列同儕互動的情形：(1)一起計畫一項活動，(2)共同商討過去和父母相處問題的解決方式，(3)共同商討過去和其他同儕相處問題的解決方式。此外，在年紀較小的兒童身上，更適合用觀察法，如：Hartup et al. (1988)以觀察法研究 53 位約 4 歲大的兒童，探討朋友與非朋友間衝突發生情形的差異。國內馮惠偵(民 92)亦以參與觀察，研究國小一年級女生對待朋友及相處互動的方式。

七、小結

綜合上述的探討發現，研究友誼必須謹慎使用研究方法，要能測量友誼雙向的關係，並更深入瞭解其關係的品質。因此，本研究採用 Bukowski & Hoza(1989)的建議，將階層友誼模式之第一層和第二層合併探討，讓受試者提名五位同班級內同性別的好朋友，並以「相互提名」為原則，來決定受試者好朋友數量的計算。再者，鑒於某些友誼特質無法透過直接觀察獲得(如：朋友間自我揭露及相互信任的程度)，而且有學者研究兒童知覺友誼品質及其實際與朋友互動行為時，發現兩者間有高度關聯（Brendgen et al., 2001）。因此，問卷或量表雖屬兒童自陳的主觀評定，但使用問卷或量表來反應友誼品質，可以說是測量友誼的重要基礎(Bagwell & Coie, 2004；Brendgen et al., 2001；Furman, 1996；Gavin and Furman, 1996)。此外，關於「友誼品質」向度界定的問題，不同學者提出的向度雖不盡相同，但大部分學者都同意友誼品質是多向度的構念。所以本研究主要採用 Bukowski, Boivin,& Hoza（1994）所編製的友誼品質量表為主要架構，來探討國小六年級學童的友誼品質，輔以訪談結果，以更深入瞭解友誼品質的內涵。

第三節　自尊的相關理論與研究

一、自尊的意義

自尊（self-esteem）在個體發展適應上一直是個重要的議題，早期的心理學家及社會學家都曾強調自尊的重要性(James, 1890；Cooley, 1909；Mead, 1934)。James(1980)指出人們天生有一種想引起別人注意的傾向，也就是當自己不受注意時，個體會質疑自己的自我價值感。符號互動論者(Cooley, 1902；Mead, 1934)也主張在所有發展階段中，個體會以自己在社會情境中的經驗來看待自己，從與他人的社會互動中得到關於自己的訊息。Rosenberg (1965)把自尊描述為個體對特定自我評價的線性組合(linear combination)，即個體對自己各方面的特質進行評價，並整合起來形成個人對自我的積極或消極的態度。Coopersmith (1967)認為自尊是個體對自身價值的主觀性評價，並以個體認可或反對的態度表現出來。Pope, McHale & Craighead (1988)則以知覺我(perceived self)與理想我(ideal self)符合的程度來看自尊的形成；知覺我是個體對自己客觀事實的瞭解，理想我則是個體所渴望成為的意象，自尊則是來自兩者的比較，若兩者相符將形成正向的自尊，若兩者無法相符就會產生自尊上的問題。因此，在眾說紛云中要為「自尊」下一個一致的定義恐不容易。Wells & Marwell (1976)便指出自尊的概念因不同理論的學者而有不同的說法，如：自重(self-respect)、自我評價(self-evaluation)、自信(self-confidence) 、能力感(sense of competence)和自我價值(self-worth)等，其實指的是相同的現象。

國內不少研究者亦提出對自尊的界定，如：林杏足(民 86)將自尊界定為「個人參照自己的內在標準或外在社會標準，對自己的特質、能力表現及對外在環境因應處理之評價，以及由此而生的正向或負向感受」。黃淑芬(民 87)認為「自尊是個人對其所具有特質的自我評價，是一種主觀經驗；此種對自我的積極或消極的態度，呈現出個體接納自己和重視自己的程度」。陳根旺(民 92)指出「自尊是一多向度的構念，個體透過對自我不同向度的認知評價與情意感受，產生對自己

的價值感、認同感、接納感，並呈現在自我與外在互動的不同範疇中(如：家庭、人際、學業)」。

綜上所述，可發現自尊的構念通常包含兩部分，一是個體會依個人或重要他人及社會所提供的標準對自己的特質或外在表現予以評價，而伴隨自我評價而來的感覺或情緒則是自我感受的部分。Symonds(1951)也指出自我評價和自愛(self-affection)是構成自尊兩大不同的經驗。自我評價帶有認知的成分，強調對個人能力、特質或行為方式好壞與否的判斷；而自愛是伴隨自我評價的情感和行為反應，如：自我接納(self-acceptance)、自我滿意 (self-satisfaction)和自我喜愛(self-liking)等(引自 Wells & Marwell, 1976)。

二、自尊的相關理論

(一) William James 的觀點

William James (1890) 提出自我的兩種基礎面向，主觀我(I-self)和客觀我(Me-self)，兩者是相對的概念。他認為主觀我是建構客觀我的主體（agent），是理解者(the knower)的角色，然而他對主觀我的內涵交待不多，當代的發展心理學者則賦予主觀我崇高的角色，界定其為客觀我的締造者 (Harter, 1999)。客觀我則被視為個體的自我概念，又區分為實質自我 (material self)、社會自我 (social self)、與精神自我 (spiritual self)。其中，實質自我指個體自身及其所擁有的事物；社會自我是由個體感受到他人所認可的特質組成，一個人可以擁有許多不同的社會自我，因為他人對此個體的看法都是不同的；精神自我是個體所知覺到自己的意識狀態，是內在的主觀經驗，包括個體內在的思想、氣質傾向或道德判斷。他並以一階層結構來說明這三種自我，在階層的最底部是實質自我，其次是社會自我，精神自我則是在最上層。

James 進一步說明自我的各個面向常是充滿矛盾與衝突的，如：許多年輕人在父母及師長面前顯得端莊而嚴肅，而在朋友面前卻瀟灑自如。再者，個體有自我追求的本能，儘可能希望每個自我的面向能充分地發展與提升，但由於資源和

條件的限制，我們只能選定一個或少數幾個自我的面向加以發揮，而捨棄其他，如：要吃喝玩樂就無法當個慈善家。此個體所選擇的部分便稱為「自我期許」(pretensions)，亦即在眾多自我中，他所選擇並且重視的部分。因此，James 以個體成功及自我期許的比值來表示自尊，當個體知覺成功多於其自我期許時，便有高自尊；相反地，若自我期許高於成功，個體便會經驗到低自尊。

從 James 的觀點來看，自尊是奠基於個體是否能成為自己想成為的人或自己想完成的事，當一個人實際上的表現低於自我期許時，個體便會有負面的感受。這樣的看法也引起一些爭議，是否當個體降低其自我期許時就能提高其自尊？此結果有待商榷(Harter, 1998)。因此，接下來談到的符號互動論正好提供了不同的思考方向。

(二) 符號互動論(Symbolic-Interaction theory)

不同於 James 的觀點，社會心理學者 (Cooley, 1902；Mead, 1934)則強調個體與他人的互動才是塑造自我的基礎。Cooley (1902)在其「人類本性及社會秩序」(Human nature and the social order)一書中以「鏡中自我」(the looking-glass of self)的概念來說明個體對自我的知覺、感受及態度，乃取決於個體所知覺到他人對自我的看法。換句話說，我們在想像中得知別人對我們的外表、風度、目的、行動、性格、朋友等等的想法，受到這些想法的影響而形成了反映性評價 (reflected appraisals)。個體經由此內化的歷程，累積有關自我的想法 (self-ideas)，主要包含三種成分：1、他人眼中有關自我外表形象的想像；2、有關他人對此外表形象評價的想像；3、與此想像相關的自我情感：如自豪或羞恥等。因此，Cooley 的理論揭示一發展的內化歷程，說明了個體對他人的反應性評價，會整合成個體一持久關於自我的態度，而這個歷程也與自我概念的穩定性有密切關係 (Harter, 1998, 1999)。

Mead (1934)更強調社會互動的重要性，他以兒童期的玩耍(play)及遊戲(game)兩階段發展歷程，說明自我產生的因素。第一階段是玩耍階段，主要涉及了成人

角色的模仿，他們會扮演父母、老師、警察等那些他們所依賴的人；接下來的第二階段是遊戲階段，遊戲具有一種邏輯，有一個要達到的確定目標，而且遊戲裡每個個體的行動彼此都是有關係的。它和玩耍最大的區別在於兒童不僅扮演他人的角色，更要同時掌握所有角色間的關係，並根據他們的行動來行事，這些有關聯的社會群體便稱作「一般他人」(generalized other)。換句話說，此時個體扮演的不僅是特定的角色而已，而是將其所扮演的角色放在一個一般性或社會脈絡的角度來瞭解。

(一)社會學習論：自我效能感

Bandura 在晚期（1989；1992）指出自我效能 (self-efficacy) 的重要性，自我效能指個體認為自己能因應特殊環境的知覺及程度，也就是個體面臨事件的勝任感和自信感。換句話說，此種自我效能感代表個人對自己達成目標能力的評估，這樣的概念和自尊概念中的自我能力感是很相近的。就個體發展的長遠目標來看，個人過去的成敗經驗自然會形成個體對自己的態度。自我效能的概念強調個人對成功經驗的整體預期（global expectance），而自我能力感則是個體對自我價值（self-value）的評估，所以個體的自我能力感和自我效能感往往是一體兩面的（引自 Tafarodi & Milne, 2002）。

綜上所述，James 的理論提出自我各個面向之間的衝突，揭示了自我是由多向度組成的階層架構，奠定後來學者也將特定領域(domain-specific)的自尊與整體自尊視為一樣重要。Cooley 則強調兒童會內化重要他人的意見並整合到自我中，所以個體的自尊有很大部分是社會決定下的產物，個體對自己的看法中，其實也包含了他人對自己的看法。Mead 也進一步強調個體自我發展的歷程，是根據自己與他人的互動關係產生。Bandura 的自我效能感則重視個體對自我能力的評估。因此，我們可以發現自尊除了從個體本身角度出發之外，也與個體的重要他人有密切關係，綜合自己與他人對自己的看法與評價，形成個體對自己的價值感與尊重自己的態度。

三、自尊的內涵

(一)將自尊視為是單一向度、整體的建構

主張以單一向度的整體評價來定義自尊（global unidimensional self-esteem）者，以 Rosenberg(1965)為代表，其所編制之自尊量表(self-esteem scale)，內容全部都是針對個體之整體性評價，並認為自尊的評價歷程是個不可知的黑箱，只能測量到最後所得之結果，而最後所統整的單一結果，個體便以此成為對自我整體的態度。Harter(1993)指出所謂「整體」就是這個評價往往是一種跨時間、跨情境的產物，也就是個體統整了自己在所有場合活動中的表現後，所得到對自己的綜合印象與評價（引自劉樹斐，民 89）。James(1890)雖指出自我有多個面向並且充滿了矛盾，也將客觀我區分成物質我、社會我和精神我，然而他也假定個體持有某平均程度(average tone)的自我感受，揭示了個體有整體自尊的概念。

(二)將自尊視為雙向度所組成的建構

雖然整體自尊幫助我們瞭解自尊有精簡與整合的價值，這樣的觀點也廣被研究者所接受，但對於自尊是否真為「整體單向」的問題，在文獻上仍一直有著不同的聲音（劉樹斐，民 89）。從上述對定義的探討中發現，由於自尊有不同來源與成分，因此有學者主張將自尊區分成兩個向度。Symonds(1951)指出自我評價和自愛是構成自尊兩大不同的經驗(引自 Wells 和 Marwell, 1976)。Branden (1990)主張自尊包含兩個成分，一是「自我效能」，即個體面對生活挑戰時所持的基本自信，二是自重(self-respect)指個體對自身價值的肯定，堅持自己有生存、快樂的權利，能適度的堅持自己的想法、慾求及需要(引自孫允寬譯，民 85)。Tafarodi & Swann (1995)也將自尊分為自我能力感和自我喜愛感兩個向度，前者是將個人視為因果關係的主體（causal agent），指個體是否能透過努力滿足自身的需要，如果我們可以在產生意圖後，便透過行動來達成目的，自我能力感便會慢慢浮現；後者則是個人將自己視為社會的一分子（social object），根據外在價值標準給予個人好壞評價。由這兩個向度構成個體整體自尊，兩者也是自我概念結構

裡，兩種互補的價值表徵。Tafarodi & Milne (2002)進一步指出 Rosenberg 所提出的自尊，是個體對自己看法的整體性評價，他將自尊和自我喜愛劃上等號，忽略了自我能力感亦是自尊的另一個重要面向，所以他們認為自尊的構念應包含以上兩個層次，單一向度的主張是不合適的。

(三)將自尊視為多向度所組成的建構

近年來，許多學者認為以多向度的觀點來說明自我，更可以適當地描述自尊(Harter, 1982, 1985, 1990, 1993；Marsh, 1986, 1987, 1989；Mullener & Laird, 1971；Oosterwegel & Oppenheimer, 1993 引自 Harter, 1999)。

Harter (1982)認為個體在學齡階段除了對自我價值有一整體性的概念外，亦會發展出對自己各方面表現評價的能力，如：孩子能對自己作出整體性評價，也能評估自己在學業、運動、社會接納、外表及行為上的表現，這便構成孩童的自尊的五大向度：1.身體外貌(physical appearance)，2.同儕喜愛度(peer likability)，3.運動能力(athletic competence)，4.學業能力(scholastic competence)，5.行為表現(behavior conduct)。Pope, McHale & Craighead (1988)也主張個體對自己的評價與感受和生活中所經驗到的各種不同事件息息相關，他們所面對的發展性任務有學習與人相處之道、探索自己的能力和身體的外觀等，因而自尊包含了五個向度，他們認為兒童受這五種領域的影響最大：

1.社交自尊：指個體對自己和同儕間的互動關係感到滿意的程度，包括其他兒童是否喜歡自己。即當兒童的社交需求得到滿足時，便對此方面感到滿意。

2.學業自尊：指個體知覺到自己對生活中重要事件的操控和支配力，就學生而言，指個體對於自己身為學生的評價。如果他能達到自己所設立的標準，且這些標準也被家人、朋友或老師所接納的話，則他在這方面的自尊將會是正向的。

3.家庭自尊：個體知覺自己是否是家中一個有價值或重要的成員。個體若覺得自己是家中一個有價值的成員，並感受到父母和手足對他的愛、尊重和接納，則他在這方面的自尊將會是正向的。

4.身體自尊：包括身體外表及身體能力兩項。典型上，女生較關心外表，而男生則較注重身體能力，但並非絕對如此，且傳統的角色對今日的兒童而言，已逐漸改變中。

5.整體自尊：自己對自我整體上的評價，在這方面有正向自尊的個體，會傾向認為自己是一個不錯的人，對自己大部分表現都感到滿意。

值得注意的是，主張自尊是多向度建構的學者，在其測量上亦保留整體自尊這個向度，因為他們亦發現兒童中期以後的學童便可以同時對自己形成一整體的評價（稱之自我價值感），也可以提供自己在不同向度的自我評價(Harter, 1998, 1999)。至於個體如何決定各個自我面向的重要性，James (1890)強調個體在進行自我評價時，由個體主觀所看重的部分來決定。Wells & Marwell (1976)指出，當個體在某一方面表現不好，為了顧及其自尊感，會認為此方面不重要以減輕對自尊感的威脅。符號互動論學者則主張外在社會環境對個體各個自我面向的重要性亦有決定性之影響。Rosenberg (1979)認為個體成長的過程會將社會價值加以內化。因此，在決定各個自我面向之重要性時並非完全憑個人之自主選擇。Harter (1993)更加入發展的觀點認為在不同發展階段，個人的需求與其所面對之外在環境的要求並不相同，其所重視的部份也跟著轉變。如：學齡前期重視親子關係、求學時期注重學業、青少年期注重外貌。可見自我各個成分間重要性的決定不僅因人、社會文化也因發展階段而異(引自翁嘉英，民 86)。

總括而言，整體單向度的觀點比較重視個體整體性的評價，而雙向度的概念則是把自尊區分成「自我能力的評價」和「社會價值觀的內化」兩個層次來探討，前者與個體自身的成功經驗有關，後者則與他人的肯定有關。另外，多向度的觀點則主張把自尊落實到生活不同面向來進行個別評價，因為每個人所重視的層面不同。以單向度觀點來探討自尊，可以使我們藉由更精簡與整合的概念來瞭解自尊；而以雙向或多向度的觀點來探討自尊，可以幫助我們瞭解自尊的豐富性。目前對於各種不同觀點出發的實證研究都不少，很難評判孰劣孰佳，取決於研究目的適用於探討何種結構的自尊，而能得到所要的結果。

四、自尊的性別差異

早期關於自尊性別差異的研究，多以整體自尊的觀點加以探討。然而，隨著近年來自尊研究趨勢由整體觀轉而重視自尊的多個面向，學者們也開始探討男、女生在自尊不同面向上的差異情形(Bolognini, Plancherel, Bettschart & Halfon, 1996；Harter, 1999)。Kling, Hyde, Showers, & Buswell (1999)一項針對「整體自尊」在性別差異上所做的後設分析中指出，大多數研究都顯示青少年時期女生的整體自尊較男生低，他們整理出可能的原因有：

(一)性別角色

自信常是男生的優勢特徵之一，而有自信的女生則有違傳統角色。此外，兒童期易形成的性別區隔(gender-segregated)現象，使得此性別刻板角色更鞏固。男、女生分別與其同性別的同儕互動時，會各自發展出不同的文化，男生同儕較傾向支配性，女生同儕則喜愛分享活動。因此，女生比較不容易感受到自己的影響力及重要性，也會影響對自我的評價。

(二)學校因素

學校教師通常與男生有較多的互動，也較常給予特殊及有用的回饋；教師通常把男生的學業失敗歸因於缺乏動機，而認為女生是缺乏能力，因此女生在教室裡常是沉默的，無形中也減損女生的學業能力感。

(三)身體外觀

由於媒體和雜誌對女生身材纖細的訴求，女生通常較男生注意身材體貌，對自己的體重感到不滿，而且身體吸引力對女生自尊的影響也高於男生。尤其隨著青春期到來，男、女生在身體外觀上的改變也不同，女生更容易變胖，而男生卻變得更結實。這導致女生對身體吸引力的信心較男生低，因此她們的自尊也較男生低。

(四)經驗暴力

常遭受家庭暴力者會降低自尊，通常女生比男生更容易受到此方面的傷害。

(五)運動參與

研究顯示參與運動對自尊提升有很大貢獻，然而男生參與運動的機會顯然較女生多。

Harter (1999)歸納多位學者的研究（e.g., Bolognini, Plancherel, Bettschart & Halfon, 1996；Crocker & Ellsworth, 1990；Granleese & Joseph, 1993；Hagborg, 1994；Klein, O'Bryant, & Hopkins, 1996；Marsh & Jackson, 1986；McGregor, Mayleben, Buzzanga, Davis, & Becker, 1992；Trent, Russell, & Cooney, 1994），由不同面向來看男、女生自尊的差異。結果發現男、女生自尊的差異最主要在「身體自尊」這個面向上，從國小到大學階段女生對自己外貌和體能上的評價均顯著低於男生。學者們提出的解釋是：因為運動是屬於男性的領域，所以男性有較多機會鍛練其運動技能。再者，結實的體態對男生是一種強而有力的模範；相反地，主流文化所認同的女生體態是纖細的，而大多數的女生達不到這樣的理想，所以會認為自己在這方面不夠好。其他面向的差異還包括男、女生對創造力的評價也不同，由於男生在探索與發現活動上受到的鼓勵及機會較多，因此也提高自己在此方面的評價。

再者，李娟慧（民 89）指出自尊是個體對自我的評價，評價歷程中所參照的標準，是影響個體衡量自我表現的重要因素；而個人身處於社會文化之中，在社會文化影響下，會傾向選擇個體自身所重視的領域。Bolognini et al. (1996)指出個體在青少年時期會根據幾個不同方面的標準重新定位自己，如：生理的變化（青春期）、心智能力的提升以及其社會關係等。Josephs, Markus, & Tafarodi(1992)認為男生和女生之社會化經驗不同，其需求及期待也不同，所以他們對自尊重視的層面也不同。對男生而言，對自我有正面的評價及好的感覺，是靠著獨立、自主、分離或勝過他人而來；相反地，女生對自己有好的感覺或相信自己有價值，

要靠著能對他人敏感、協調或依賴而產生。他們的實驗研究中發現男性有較多獨特謬誤(false uniqueness bias)的反應，且愈認為自己擁有他人所沒有的能力者，其自尊愈高；而女性則明顯地回憶起較多與重要他人相處時的回憶，且回憶愈多者，自尊也愈高。Tsai , Ying, Lee & Peter (2001)指出男生比女生的自尊還高，此性別差異主要來自傳統賦予男女的角色不同。黃慧芬（民 88）認為在傳統性別社會化過程中，女性具有傾向共同價值的特性，其自尊不僅依靠把事做好，或成為一個有價值的人而已，更在於能維持並經營她的關係。因此，女性較常展現社會性的自尊，在家庭與人際自尊上高於男生。

在國內、外實證研究方面，黃淑芬（民 87）以國小學童為研究對象，研究結果顯示國小學童女生的家庭自尊與人際自尊高於男生。李娟慧（民 89）以國中生為研究對象結果顯示男生的學業自尊、身體自尊高於女生。陳俐君（民 91）以高中職學生為對象，結果顯示男生的身體自尊高於女生。鄭秀足（民 93）以國中生為對象，結果顯示女生的家庭自尊和人際自尊顯著高於男生；而男生的身體自尊則高於女生。Bolognini, Plancherel, Bettschart & Halfon(1996)花了三年的時間，針對 219 位 12-14 歲的青少年進行縱貫性研究，結果顯示男、女生自尊在不同面向上有差異，男生在整體自尊及身體自尊方面勝過女生。不過，有部分學者指出男、女生自尊在不同面向上的確有差異存在，然而整體自尊則無顯著差異（陳俐君，民 91；鄭秀足，民 93；Harter, 1999）。

綜上所述，男女自尊的差異除了從「整體」的角度來看，也應注意男、女生在不同自尊面向的差異，尤其男、女生在社會化過程不同的影響下，其重視的自尊面向也不同；傳統社會所期待男性的多是與能力、成就或獨立有關的特質，而期待女性擁有依賴、順從或與人際有關的特質，故當個體評量自己符合了這樣的標準，個體應該會對自己有較高的自我評價。

五、自尊與友誼的相關研究

Sullivan(1953)指出個體在前青少年期會出現人際親密的需求，為了滿足此需求，需要透過和朋友彼此在思想、情感及意見的分享來達成。他進一步說明友誼能提供兒童一個安全的環境，從與好朋友的互動經驗中，確認自己的自我價值感。誠如 Sullivan 所提出的假設，許多關於兒童或青少年的實證研究都顯示友誼品質、同儕支持與其自尊或主觀幸福感有正相關(Cauce, 1986, 1987；Berndt & Perry, 1986；Buhrmester & Furman, 1987；Buhrmester, 1990；Keefe & Berndt, 1996；Paterson, Pryor, & Field, 1995；Bagwell et al., 1998；Way & Pahl, 2001)。Berndt & Miller(1993)訪談 153 位七年級學童，測量他們正、負向友誼品質和他們在不同面向自尊上的關係，結果顯示正向友誼品質愈高的學童，其在學校能力、社交、行為及整體自尊的分數亦較高；而負向友誼品質愈高的學童，其在學校能力及行為自尊的分數則較低(引自 Berndt, 1996)。Guacci-Franco (1994)研究國小五年級學生社會支持網絡對同儕關係(友誼提名及同儕接受度)的影響，結果發現社會支持網絡和同儕關係有相關，而且同儕關係對兒童的自尊及沮喪有顯著的預測效果。Gauze et al. (1996)以前青少年期學童為研究對象，發現親密的友誼關係對於來自失功能家庭兒童的自尊有提升的效果。Guacci-Franco & Levitt(1998)也指出家庭支持和友誼品質都與前青少年期兒童的自尊有關。

從上述可發現，大多數研究都著重在探討親密的友誼是否會影響或提升個體的自尊，而且大部分的研究結果也支持這樣的假設。不過也有研究不支持這個說法，有研究顯示(Berndt, 1999, 2002；Keefe & Berndt, 1996)，正向友誼品質並不能預測學生在一段時間後自尊、沮喪、及學業成就的改變，也與其一般自尊、社交自尊的改變沒有顯著相關(Vernberg, 1990)。因此，友誼品質和自尊的相關是值得研究的，而且其因果關係更是可進一步探討的問題(Bukowski, Newcome & Hartup, 1996；Cauce, 1986)。Estrada(1996)指出青少年本身的特質會影響其贏得他人支持的能力，對自己有較正面感受的青少年，更容易提昇其友誼關係(引自 Way & Pahl, 2001)。而在 Elicker, Englund & Sroufe(1992)的研究中也提出，友誼

經驗可促進個人的自尊或幸福感(well-being)，同時較有自信的人也比較沒自信者，更容易結交到好朋友(引自 Hurtup & Stevens, 1997) 。

六、小結

綜上所述發現，正向友誼品質能促進自尊，而高自尊也能促進良好的友誼關係，彼此間是相輔相成的。然而，有研究卻不支持這樣的結果，所以自尊與友誼的關係是值得研究的。再者，自尊可視為多向度的構念，Paterson, Pryor, & Field (1995)便指出兒童與好朋友互動的品質與其社交自尊有關，但與其整體自尊沒有相關。Harter(1999)亦指出兒童對生活中不同面向會有不同的評價，因此本研究也希望瞭解兒童對生活中不同面向的自我評價和感受與其友誼的關係，故採用多向度的自尊來探討其與友誼的關係。

第四節　情緒調節的相關理論與研究

一、情緒調節的意義與內涵

(一) 情緒調節的意義

「情緒調節」的議題近幾年來受到廣泛的注意，由於各個學者著重的面向不同，對情緒調節也有不同的看法。Rothbart & Derryberry (1981)針對氣質的界定提出「反應性」(reactivity)和「調節」(regulation)的差異，反應性意指情緒經驗的閾限及情緒強度的個別差異，而調節則是個體對情緒激起的調節歷程(引自Underwood, 1997)。Eisenberg & Fabes(1992)也提出類似的概念，說明「情緒激起」(arousability)和「調節歷程」(regulatory processes)的不同，情緒激起包含情緒強度和反應性，而調節歷程則是個體對情緒經驗或相關行為的調節。Underwood (1997)指出「情緒」一詞有著熱情、有力量的甚至混亂的意義；而「調節」是當個體憤怒、失望、過度興奮或感到沮喪時，試著去掌握次序、規則，控制其主觀經驗及表現行為，以維持良好適應，此即說明了情緒調節的意義。Walden & Smith (1997)認為情緒調節是一套複雜的技巧，有些情緒調節較佳的兒童，是因為自己能避免產生負向情感；有些兒童則是本身情緒激起的強度較低，所以較少經驗到強烈的情緒；另外一些兒童則可能有良好的情緒控制技巧，所以能有效處理其情緒。此外，情緒調節也是兒童社會化經驗的結果，兒童藉由模仿成人或家長，可以學習到適切的情緒表達(Saarni, 1989；Denham, 1997)，並隨著年齡的增長，兒童會發展出複雜的認知策略以管理其情緒經驗和表現(Underwood, 1997)。

從以上概念性的定義可以發現，學者原將「情緒」和「調節」視為兩個不同的構念來探討，隨著學者強調情緒適應的功能，故將這兩個概念結合在一起，意指個體適當地調節情緒經驗的歷程。再者，情緒調節也可視為一種能力，雖然個體在嬰幼兒時期的情緒激起即有明顯的個別差異，但隨著社會化經驗增加，也會發展出良好的技能以管理其情緒經驗和表現。

(二)情緒調節的內涵

由上述概念性定義可以發現學者對於情緒調節的看法不一，各有其立論的基礎，提供我們不同的思考角度。研究者整理國內、外文獻歸納出三種取向的論點，分述如下：

1.氣質取向

氣質取向的情緒性(emotionality)一直是發展心理學研究的議題之一，近十年來學者研究氣質對兒童適應的影響有更豐富的發現。如：Eisenberg 和她的同事從事一系列關於情緒調節的的研究，他們將情緒的調節分為兩類：一是情緒調節（emotion regulation），指抑制、維持及調節情緒激起以達成目標的能力，類似於氣質學者所定義的「調節內在反應性」（modulate internal reactivity）的構念，他們常藉由檢驗注意力轉移的歷程來評估個體調節負向情緒的能力。另一種指情緒相關行為調節(emotion-relevant behavioral regulation)，和發展及人格理論學家所關心的行為抑制、自我調節或自我控制的議題有關，包含調節衝動或情感的行為表現能力。這兩類情緒調節最主要的差異在於前者比較重視調節內在心理或生理上的反應，而後者則強調對內在情緒狀態所喚起的行為舉止所做的調節，也可以說是一種情緒因應方式。他們也發現與氣質有關的情緒性和情緒相關行為調節會產生交互作用，並影響到兒童未來的社交能力、利社會行為、同理反應或問題行為(Eisenberg, Fabes., Karbon, Murphy, Wosinski, Polazzi, Carlo, & Juhnke, 1996；Eisenberg et al., 1997a；Eisenberg, Guthrie, Fabes, Reiser, Murphy, Holgren, Maszk, & Losoya, 1997b；Eisenberg, Fabes, Shepard, Guthrie, Murphy, & Reiser, 1999；Fabes, Eisenberg, Karbon, Troyer, & Switzer, 1994)。

2.適應功能取向

早期研究情緒的學者，都將情緒界定為個體主觀感受的狀態，並且認為情緒只是一種個體內在的反應歷程，因此不必考慮情緒的調節。然而，情緒功能論者(functionalist)提出另一種見解，他們認為情緒扮演著表達及溝通的重要角

色，其重要功能是改變個體與環境的關係，使其目標適合環境，或修正環境使之適合目標(Campos, Campos & Barrett, 1989)。因此，情緒調節被認為是個體情緒適應的重要機制。Thompson(1994)便指出情緒調節是個體調節其情緒，包含監控、評估和修正情緒反應的內、外在歷程，以達成其目標。依據功能論者提出的觀點，他們認為情緒可由三部分構成：「認知經驗」、「行為表現」及「生理生物機制」，其中「認知經驗」包含了個人情緒狀態的覺察及思考；「行為表現」則包括語言、肢體動作、面部表情、手勢及姿勢等看得見的外顯情緒表現；「生理生物機制」則包含心跳、大腦活動、皮膚反應及荷爾蒙變化等，而情緒調節則是管理來自上述三種情緒成分間反應的過程(引自 Brenner & Salovey, 1997)。

3.能力取向

Saarni (2000)指出情緒經驗不但與個體的先天氣質有關，情緒反應也會受到我們與他人的關係所影響，她認為情緒調節不當是受到兒童在特定情境中的互動經驗所影響，不是純粹由兒童本身引起。Saarni(1990)提出情緒能力(emotional competence)的概念，便主張情緒調節是兒童使用管理強烈情感的技巧所達到之結果，她提出八項情緒調節成熟者所需具備的能力(Saarni, 1999, p. 5)：

(1) 覺察個人的情緒狀態：指個體覺察自己的情緒狀態，包含了經驗多重情緒的可能性，甚至在更成熟的階段，亦能藉由潛意識動力覺察到意識無法覺察到的情感。

(2) 辨識他人的情緒：指個體根據自己文化認可的情境和表達性線索，瞭解別人情感的真實意義。

(3) 使用自己文化的情緒語彙：指個體能以自己文化使用的情緒語彙來表達情緒，並能瞭解文化的情緒腳本，聯結情緒和社會角色的關係。

(4) 同理他人的情緒狀態：指個體具有同理或瞭解別人情緒經驗的能力。

(5) 情緒表達：指個體能瞭解自己內在情緒狀態和外在情緒表現的區別，並隨著

發展成熟也愈能瞭解自身情緒表現行為所造成的影響，選擇適當地自我呈現(self-presentation)策略。

(6) 因應不舒服的情緒：指個體使用自我調節策略來改善情緒狀態的強度和持續度，並能適當地因應不舒服的情緒。

(7) 情緒溝通：指個體能覺察情緒在人際關係溝通中所扮演的角色，如：直接或真誠表達情緒的程度以及情緒的相互性。

(8) 情緒自我效能：指個體能以自己所想的那樣去感覺並接納個人的情緒經驗，也就是個體能掌握自己情緒反應的信念及勝任感。

同樣地，Cole, Michel, & Teti (1994)也指出一位良好的情緒調節者，所需具備的能力有七種：

(1)充分提取有關的情緒訊息：能充分提取情緒訊息及採取適當反應是良好情緒調節者的特徵。反之，無法提取情緒訊息，則可能導致情緒失調。

(2)緩和強烈情緒與縮短情緒持續的時間：維持適當的情緒強度和持續的時間，是適應環境必需的條件，過度強烈的情緒則有害適應功能的運作。

(3)順暢地轉換情緒：能依據不同情境，順暢地轉化不同的情緒狀態，也意味著情緒的彈性與統整。若個體無法預期情緒的轉變，或因境予以適度調整，則表示情緒調節有困難。

(4)依據文化表現規則表達情緒：良好的情緒調節者，能在文化規則允許的範圍內，適當地表達情緒。而情緒調節不當者，無法依情境需要調節其情緒。

(5)統整不同類型情緒：情緒成熟者能統整不同的情緒，並且能接受衝突的情緒同時存在。反之，情緒調節不當者，無法統整不同情緒，不同的情緒存在時，則會產生矛盾與衝突。

(6)情緒的口語表達：思考和談論情緒是情緒調節的重要能力，因為透過口語表達情緒能使個體控制並調整非語言的表達。所以能描述情緒、將之概念化與瞭解自己的情緒，都具有適應的功能；而情緒調節不良者無法思考或表達自己內在情緒。

(7)情緒後設認知能力(management of emotions about emotions)：情緒後設認知能力指一個人能評估自己的情緒反應，瞭解情緒產生的原因，且能反省自己的情緒反應。例如：當個體憤怒時，可以知道自己正在生氣，瞭解自己生氣的原因，而情緒調節不良者，在這方面能力較差，他們能感受到自己很生氣，卻不知道生氣的原因，也不會思考如何處理情緒。

(三) 情緒調節與情緒智力

情緒智力近幾年來亦受到心理及教育學者的關注，其中有學者主張情緒調節是情緒智力中的一個核心向度(Mayer & Salovey, 1997)。情緒調節與情緒智力這兩個概念的意涵都與個體如何調節其情緒以達成目標有關，彼此互有重疊。國內亦有不少研究者將情緒智力與情緒調節視為相同的構念(王春展，民 88；陳世芳，民 89；陳騏龍，民 90；賴怡君，民 91)。Gross(1999)亦提到與情緒調節很接近的構念有自我控制(ego-control)，因應風格(coping style)、行為抑制(behavioral inhibition)、情緒智力(emotion intelligence)等。然而，部分學者也針對兩者的差異提出看法，如：Vorbach(2002)指出「情緒智力」的研究大多以成人為研究對象，而兒童情緒調節能力的研究則傾向使用「情緒能力」來表示。Saarni(1999)提出兩者的概念大部分是相通的，但強調的重點不同，她認為情緒能力是聚焦於個體在社會關係中的情緒經驗；而情緒智力則是強調個人的特質。Mayer & Salovey (1997)將兩者的關係類比成智力和學業能力的關係，他們認為情緒智力代表個體固有或生物性的特質，而情緒能力則是一種可以增進或發展的技能。

綜合上述發現，情緒調節所涵蓋的內涵甚廣，氣質取向的學者認為情緒調節是個體在先天的情緒激起強度及後天調節能力的交互作用下，調節內在情緒反應與外在因應行為以達成其目標；適應功能取向的學者將情緒調節視為一種歷程，著重情緒的適應功能及目標導向；能力取向的學者將情緒調節視為一種情緒適應的能力，是個體適應環境所需具備的技能。另外，情緒智力與情緒調

節的構念頗為類似，兩者都強調情緒適應的功能，也影響我們與他人的互動。不過，情緒調節似乎較強調情緒運作的動態歷程，也突顯個別差異在個體發展過程中所扮演的角色，提供我們以更微觀的角度來看待個體在其所處社會環境中的情緒適應。

二、觀點的整合

雖然學者對於情緒調節的意義、內涵並無一致的看法，參考各個取向的觀點後，可發現情緒調節是一種調節正、負向情緒的歷程：從情緒的激發，到個體如何評估、詮釋此情境，並選擇怎樣的因應方式以達成其目標。再者，情緒調節不僅與個體本身有關，同時也與人際互動有關，它是個體與環境因素交互作用後，藉由各項能力展現出來的結果。國內有學者（江文慈，民 88）整合適應功能取向及能力取向的觀點，將情緒調節的內涵分為情緒覺察、情緒表達、調節策略、情緒反省及情緒效能五個向度，包括情緒來源和內容的覺察，情緒的表達與控制，運用策略處理情緒問題，以及懂得反省自己處理情緒的結果，甚至進一步評估個人處理情緒的能力，其整理歸納頗有條理，故本研究亦採用其所提出的向度來探討情緒調節，分述如下：

(一) 情緒覺察

情緒覺察指當情緒產生時，個體能知覺到情緒訊息，並根據自己的身體狀態、變化、感覺和思想，覺察該情緒存在的事實，以及情緒引發的原因(江文慈，民 88)。Denham(1998)指出學前兒童能覺察自己的情緒而且具備良好的情緒瞭解能力者，與朋友有較好的互動。Harris & Saarni(1989)指出學齡期兒童大都已能覺察到一些基本的情緒，如：生氣、難過、快樂、害怕等，因為他們已經學會開始運用語言符號和思考，並根據多年來已身的經驗和體會，發展出自己情緒如何產生和結束的想法。這時，個體除了能覺察自己的情緒外，更能根據自己覺察到的情緒狀態，辨識其所處的情緒類型及意義。Southam-Gerow & Kendall(2002)指出隨著年齡增長個體對於情緒原因的覺察，會由「外在事件」(如：我生氣因為有

人弄壞我的玩具)轉向「內在感受」(我生氣是因為玩具對我很重要)。Saarni(1999)亦指出個體透過情緒覺察，能促使問題解決及情緒適應，並考量情境的優缺點做出合宜的決定；個體若缺乏情緒覺察，將無法有效地回應其周遭環境，並對其社會互動造成不良影響。

綜上所述，可以發現情緒覺察有兩個重要的概念，一是個體能知覺到自己的情緒狀態，並能瞭解其產生的原因。另外，隨著兒童認知及語言能力發展，兒童情緒覺察能力也隨之提升。

(二) 情緒表達

情緒表達意指個體能夠適當地表達自己的情緒感受，並能控制該情緒所引發的衝動行為(江文慈，民 88)。Eisenberg et al. (1997b)指出當兒童情緒激起時，通常會表現在臉部和肢體反應上，或者透過行為表現出來(如：打人或摔東西)，不適當的行為調節與兒童的問題行為及社交地位有關。Lazarus(1991)提到除了個體本身的先天氣質外，學習及社會、文化的因素，對情緒發展也具有很大的影響作用。Saarni(1999)便指出情緒經驗和社會互動是密不可分的，兒童學習如何掌握其情緒表達行為除了能獲取滿意的人際關係之外，更能尋求他人的支持及認可，並發揮自己對他人的影響力。Southam-Gerow & Kendall (2002)亦指出兒童會學習隱藏或改變他們的情緒反應和表達，以達到人際溝通的目標；隨著年紀增長，兒童會愈了解情緒反應是可以改變的、且具有可控制性，同時也更加瞭解遵守情緒表現規則的好處及必要性。當兒童瞭解到內在感受並不一定和外在表達一致時，他們就擁有愈多與社會互動的策略；他們愈能控制情緒表達行為，就愈能在適當的時機以符合文化的方式來溝通其情緒(Saarni, 1989)。此外，Gross & John(1998)提出一情緒表達性（emotion expressivity）的階層模式(圖 2-5-2)，他們指出個體的情緒表達行為會影響其情緒調節歷程，並且在其人格功能、社會互動以及身心健康上扮演重要角色。他們把情緒表達視為多面向的構念，共分成五個向度：表達自信、正向情緒表達、負向情緒表達、衝動強度和情緒隱藏，分述如下：

1.表達自信（expressive confidence）

是一種廣泛的人格特質，有高度表達自信的人，可以有效使用策略來調節心情及情緒，對情緒有較好的控制力，會主動使用策略來改變不愉快的情感，也會做心情的修復。

2.正向表達性（positive expressivity）

是指個體過濾其情緒且表現出正向的情緒行為，具有高度正向情緒表達者會注意自己的情感性經驗，也會努力修復自己的心情，以維持原本的正向心情。

3.負向表達性（negative expressivity）

是指個體過濾其情緒且表現出負向的情緒行為，其和神經質、行為抑制系統、負向情感經驗，以及在家庭中的負向情感表達有關。在人際互動中有較多負向情感表達者，較不被他人喜歡。

4.衝動強度（impulse intensity）

指個體可以表現出的情緒強度，其和正、負向情緒經驗、覺察及表達皆有關。高度情緒強度者較能意識到自己正在經歷的情感經驗，所以也較易隱藏情緒。

5.情緒隱藏（masking）

指個體因自我表徵的目的（如：避免被反對），雖然已經歷到內在情感，但會企圖隱藏自己內在感受，所以會覺察到內在經驗與外在表達不一致。

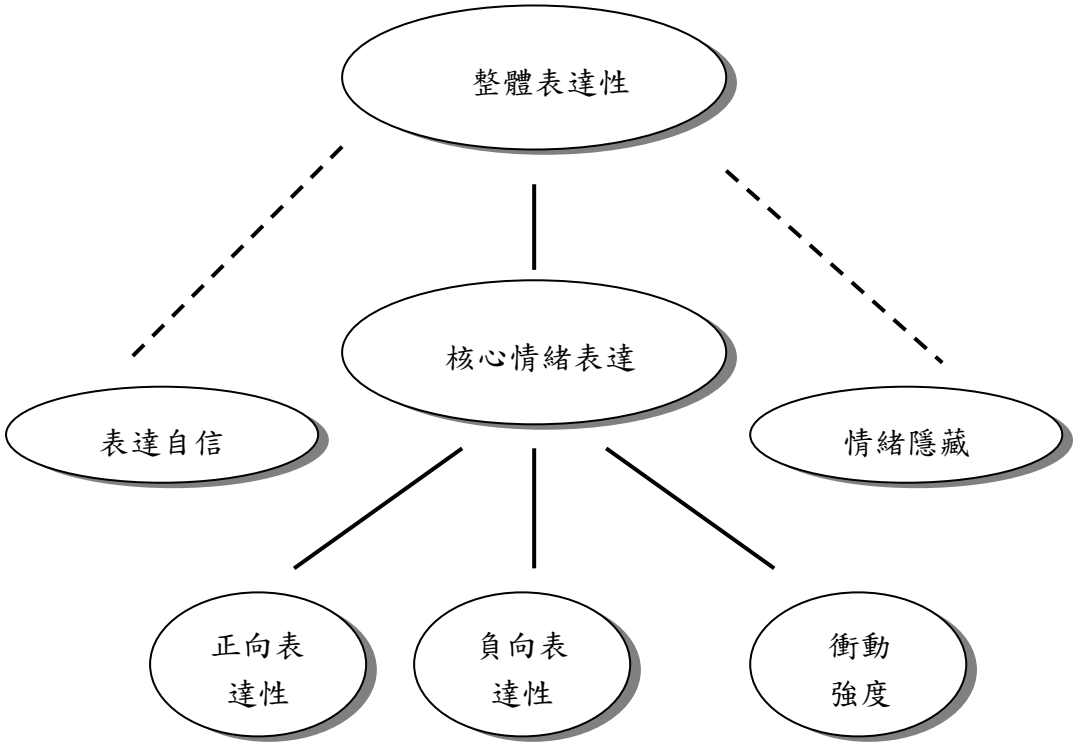

圖 2-5-2 情緒表達性的階層結構

Note. From ”Mapping the Domain of Expressivity : Multimethod Evidence for a Hierachical Model,” by J. J. Gross & O.P. John, 1998, *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 117.

綜合上述可知，影響情緒表達的因素有二：其中一部分可能源於天生反應，另一部分則與社會化歷程有關。隨著年紀增加，兒童的認知能力與生理成熟度愈高時，兒童便能展現適宜的情緒表達以符合社會環境的要求。因此在兒童成長過程中成人如果能夠提供適當的機會，讓兒童自主的表達自己的情緒，並加以適當指導，那麼兒童不僅有機會可以表達情緒，並且可以從中學得情緒控制，進而有助於成長過程中良好情緒適應。

(三)調節策略

江文慈（民 88）指出調節策略是個體運用可行的策略，調整並改善情緒狀態的強度和持續度，以抑制負向情緒或維持正向情緒。陳世芳（民 89）也提到情緒調節的主要目的在於透過情緒調節策略的運用，使個體在面對困難或挫折情境時，能有效調和本身主觀經驗和行為，並在社會規範中達成良好適應。Kopp(1989)指出情緒調節其中一個重要的部分便是有計畫的策略(planful strategies)，主要目的在於避免產生不當的情緒後果，處理過程包括避免、替代、轉換、減弱、抑制或強化情緒等策略，而且使用此策略的能力是隨著年齡增加而增加。Brenner & Salovey (1997)指出幼小的兒童常須藉由父母或師長的教導，才能紓緩其負向情緒；不過隨著年紀增加，兒童不僅更容易選擇適宜的策略來因應情緒，也愈能靠自己達成目的而形成自己獨特的情緒因應模式。他們將情緒來源分成兩種，其中一類來源是「可控制的」，如：即將來臨的數學考試，另一類則是「不可控制的」，如：遇到飛機亂流。而情緒調節策略則可分為「外在-內在」和「社會-單獨」兩個向度，並強調此策略的使用並非截然二分，而是在一個連續的光譜上。從「外在-內在」這個向度來看，外在策略意指改變個人的行為或環境(如：透過運動以減低焦慮或緊張)，而內在策略意指改變個人的內在經驗(如：以正向思考代替負向思考以降低悲傷)；介於內、外在策略之間的部分，則指同時涉及改變行為及內在經驗，如：寫下難過的原因(外在策略)，然後以正向思考取代之來減輕苦惱(內在策略)。從「社會-單獨」這個向度來看，社會策略意指包含他人在內(如：和朋友去派對)，而獨自策略則只涉及個人自己(如：自己看電視)。

綜合上述，情緒調節策略是個體為了改變強烈或負向情緒的影響而採取的因應方式，隨著年齡增加兒童也愈能選擇適宜地策略來因應情緒。

(四)情緒反省

情緒反省強調個體對情緒處理過程和結果的省思、檢討和評估，它是一種情緒處理的後設認知能力(江文慈，民 88)。Mayer & Salovey (1997)認為情緒反省是一種情緒的後設經驗，包括情緒的後設評估(meta-evaluation)與後設調節(meta-regulation)兩部分。情緒的後設評估指個體對自己情緒處理的評估，情緒的後設調節則指個體思考自己是否要改善或抑制自己情緒狀態。反省自己的情緒經驗，最重要的是不因情緒的干擾而誇大或過度反應，反而能思考自己的情緒感受，反省內心的情緒經驗，從省思中獲得啟示。一般而言，情緒反省能力在兒童中期開始快速發展，年幼兒童的情緒反省通常較為被動，大都需要父母親或師長的教導與提醒(王春展，民 88)。隨著兒童認知能力發展，讓他們愈能反省、概念化自己的情緒以及抽象地描述自己的行為，也更有能力調節自己的情緒(Cole et al., 1994)。

從上述可發現，當個體情緒反省能力較高時，能忠實地呈現自身的情緒感受，並思考自己是否要改善自己的情緒。而此能力受到兒童認知發展的限制，可能要當兒童能進行抽象思考時才能達成。

(四)情緒效能

在探討情緒調節歷程時，有些研究者也注意到自我效能的作用和影響，也就是情緒效能的探討(Saarni, 1997；Zeman & Shipman, 1997)。情緒效能意指個體對自己調節情緒能力的信念與判斷，亦即個體對自己能夠管理和掌握情緒反應的勝任感(江文慈, 民 88)。Saarni(1997, 1999)指出情緒效能是個體能接受自己的情緒經驗，一個具有高情緒效能的人，知道要靠適當的行動來調節其情緒強度、頻率及持續度，他們不會被情緒經驗的強度、複雜度所擊倒，更不會採取抑制或沮喪、僵化及不信任的態度來處理自己的情緒，因為他們相信自己能做出有效的調節及容忍，而不會被負向情緒壓倒。Gross & John(1998)亦提到情緒表達其中一個向度便是「表達自信」，他們指出表達自信較高者也較能使用有效率的策略來調節

情緒，且在人際互動上也有較高的自我效能感。Zeman & Shipman(1997)亦指出個體知覺自己可以控制情緒，對於情緒管理是重要的。他們的研究發現，兒童認為自己無法控制情緒乃是負向情緒表達的主因。其中，有一部分是由於缺乏情緒控制策略，另一部分則是認為自己無法勝任情緒的調節。此觀念和 Lazarus (1991)所提出的正向評估風格(positive appraisal style)有異曲同工之妙，也就是說當我們面臨生活中許多不順遂的事情時，我們有自信能不被這些問題困擾，便是情緒效能的表現。不過情緒效能並非只有快樂的追求，也包括對負面情緒的調適，畢竟個人感到悲傷難過時，並不一定會損害其自我，只是當時的環境令人感到沮喪或煩惱而已，所以能同時接納自己正向與負向情緒也是情緒效能的表現(Saarni, 1999)。

綜上所述，當個體具有高情緒效能時，能保持開放心態來面對自己的正、負向情緒，並對自己可以有效調節情緒深具信心，因此也較容易保持平靜、愉快的心情。

三、情緒調節的性別差異

情緒調節歷程中最主要的性別差異在於「情緒表達」上。Hubbard(2001)以觀察法研究 111 位兒童三種不同情緒（生氣、難過和高興）的表達方式。結果發現，男生比女生更容易表達生氣的情緒。Zeman & Shipman(1997)亦指出在生氣情緒方面，男生有較強的情緒反應；而女生在其他負向情緒(難過、焦慮)的反應則較男生強烈。Rusting & Nelen-Hoeksema(1998)指出在生氣情緒的表達上，男生傾向用行動來表達生氣情緒，女生則多用口語來表達；男生表達生氣情緒是為了達到目的、權力等目標或競爭；女生受到傳統社會化角色（親和、柔弱）的影響，所以生氣情緒的表達較壓抑；至於難過的情緒方面，女生比男孩更容易表現難過的情緒，因為父母比較常跟女孩討論難過的情緒，而女生也藉由表達難過情緒而獲得一些正面的人際支持，但男孩則認為表現柔弱的一面是懦弱的行為（引自李玟儀，民 92）。Gross & John(1998)指出女生和男生相比，有較高的情緒表達性以及情緒強度；男生卻比女生更容易隱藏自己的情緒。他們認為可能是傳統的社會

表達規則限制了男生情緒表達的範圍，造成情緒表達的性別差異。除了此社會化歷程的影響外，他們也認為可能是生理反應的差異所造成，女生對情緒刺激常有較大的反應。

另外，部分學者也提出男、女生在情緒「調節策略」的使用上不太一樣。Casey(1993)研究 7 到 12 歲兒童，說出自己情緒的能力與不同回饋條件下描述自己臉部表情之間的關係，結果發現女生比男生善於偽裝（embellish）其臉部表情，較利於社會溝通的目的。她認為此性別差異是男、女生使用不同情緒調節策略所致，男生較常採用內在控制的策略（如：壓抑情緒）而女生則較常表現社會所接納的情緒，所以更能覺察自己的臉部表情並精確地說出自己的情緒經驗。Davis(1995)探討男、女生使用不同的情緒管理策略，是由於「能力」或「動機」上的差異。研究結果顯示，在接到「失望的禮物」時，女生壓抑負向情緒的行為能力比男生好，並且表現出較多的社會監控行為（如：注視實驗者的臉）；而在具有高度動機的情境下（如：表現高興的樣子才能得到禮物），男生表現出失望情緒的程度仍比女生來得高。這可能是因為父母會更要求女孩在社會情境中要有「好的表現」，因此女生的情緒調節技巧比男生好。Brenner & Salovey (1997)也指出在情緒調節策略的使用上，女生比男生容易使用社會支持的方式來因應沮喪情緒；而且，女生比男生較常使用情緒中心（emotion-focused）的因應，她們多將焦點放在情緒的認知經驗上，而男生則藉由活動來忘記痛苦的情緒。

從國內許多實證研究中亦發現，國中、小女學童的情緒智力或情緒適應能力比男學童好，尤其在「情緒覺察」、「情緒表達」及「情緒管理策略」上（如：王春展，民 88；王財印，民 89；李玟儀，民 92；胡慧宜，民 88；邱秀燕，民 89；莫麗珍，民 92；梁靜珊，民 86；陳騏龍；民 90；劉清芬，民 88；賴怡君，民 91；蕭瑞玲，民 91）。

Brody(2000)指出男、女生理上的差異，在情緒發展的過程中，扮演重要的角色。男孩和女孩先天的氣質略有不同，男生在活動量（activity）及激起程度（arousal levels）方面較女生高，而女生的社交性（sociabilty）則較男生高。而

且，女生的自我控制歷程及語言發展亦較男生早。針對於這些特質發展上的差異，父母對男孩與女孩的情緒回應便不同，如：為了幫助男孩調節情緒激起，父母通常會教導男生減少情緒表達，卻允許女生有充分的情緒表達。此外，受到社會文化信念的影響，父母對男孩與女孩情緒表達的教導態度也不同，如：父母傾向教導女孩表達難過及害怕的感覺，卻允許男孩表達生氣的情緒。

綜上所述，情緒調節的性別差異主要分為生理及社會化因素兩個面向來探討。就生物觀點而言，男、女生的生理構造不同，氣質表現、情緒的感受及表達方式也有頗大的差異。再者，受到來自父母與同儕的社會化歷程交互作用的影響，更加擴大了兩者間的差異。

四、情緒調節與友誼的相關研究

Underwood(1997)指出情緒與其發生的社會情境往往是息息相關的，很難界定何謂較佳的情緒調節，所以研究者常藉由參照某些外在標準，來衡量個體在某特定情境下的情緒反應是較有利其適應的，如：測量個體的情緒反應和其社交能力的關聯，以瞭解個體與同儕相處的情緒適應情形。國內目前對於情緒智力與同儕關係的研究不少，如：游雅吟(民 85)探討兒童認知能力、理解多重情緒能力與人際關係之相關研究中，發現兒童的認知能力、理解多重情緒能力愈高，其人際關係也愈佳。陳騏龍(民 90)研究國小六年級學童的情緒智力，發現自我情緒智力對人際關係的解釋力達顯著水準，而人際情緒智力對人際關係的解釋力卻未達顯著水準；這顯示兒童能察覺自己的情緒，掌握自己情緒對於其同儕關係的影響，要比能瞭解別人的感受來得重要，更加證明了情緒調節的效果。李淑芬(民 91)研究不同同儕地位兒童的生氣激起狀態及概念性角色取替發展，發現受歡迎組與被拒絕組兒童的生氣激起狀態不同；受歡迎組遇到人際生氣事件時，較能辨識自己及他人情緒，較少引發生氣反應，同時也較能正確地解釋他人情緒，並調節自己的生氣激起狀態，所以其社交能力及人際互動品質都較高。因此，欲提升學童的人際關係情形，可以從認識自己情緒和妥善管理情緒的能力著手(陳騏龍，民 90)。

國外學者對於情緒調節和社交能力的關係亦著墨不少(e.g., Eisenberg & Fabes, 1992；Eisenberg et al., 1996, 1997a, 1997b, 1999；Fabes et al., 1994；Walden, Lemerise, & Smith, 1999；Zeman & Shipman, 1997) ；探討情緒調節和友誼的相關研究雖不多，仍有跡可尋。Gottman & Mettetal (1986)從觀察兒童和青少年的對話中，發現兒童中期到青少年早期的友誼維持，常須藉由負向情緒協調的技巧來達成。Parker and Gottman(1989)亦指出兒童與他人的「關係」，是個體生命中情緒經驗最重要的來源，因此可以預期有許多朋友者會比朋友較少的人有更佳的情緒調節。Asher & Rose(1997)也提到常使用折衷策略解決問題的兒童，比使用報復策略者有較多好朋友；而且有較多親密好朋友的兒童也較能因應彼此的衝突與緊張，有較合宜的情緒表達行為，知道什麼是該做的(doing the right thing)。McEtwin(1999)研究學齡前期兒童友誼的相關及預測因子，發現若學齡前兒童在遊戲互動經驗中，能調節自身的情緒激起、覺察他人的感覺與信念，則有助友誼關係的形成。Walden et al. (1999)研究 3 至 5 歲兒童友誼與同儕接受度和其情緒調節及社會情緒行為的關係，結果顯示兒童結交的好朋友數量和兒童的情緒調節有關，而比較無法調節情緒激起的兒童，容易因此而分散注意，以致於較難維持親密的友誼關係。Vorbach(2002)以中學生為對象研究兩種情緒能力(情緒辨別和情緒調節)及兩種社交能力(友誼品質和利社會行為)之間的關係，結果顯示情緒調節和友誼品質及利社會行為有顯著相關。另外，友誼也提供了兒童學習衝突解決的重要脈絡(Parker & Gottman, 1989)。研究指出沒有朋友者比有朋友者更容易發生嚴重的衝突，而有朋友者通常較能公平地解決衝突(Fonzi, et al., 1997；Hurtup, et al., 1988)。Gottman & Mettetal (1986)指出情緒自我控制（emotion self-control）在同儕互動上扮演重要角色，不能有效管理生氣或其他負向情緒的兒童，就無法成功地化解與朋友產生的衝突，而且會造成彼此的互動關係不良。

綜合上述發現，兒童的情緒調節能力與其同儕關係或社交能力有密切關聯。情緒調節能力較佳的兒童對朋友表現較多利社會行為，能妥善處理衝突，也較不會使用攻擊或發洩的方式來因應。也就是說，情緒調節能力幫助兒童成功地適應

社交情境，達成其目標。

五、小結

歸納前幾節的探討可以得知情緒調節除了受到兒童先天氣質個別差異的影響，導致個體情緒大小及情緒激起強度不同之外，兒童社會化歷程中與父母的互動經驗也有重要影響力，父母的教養態度及表達情緒的方式讓兒童瞭解情緒的意義也促進個體的情緒發展，而與同儕相處的經驗則提供了兒童學習情緒調節的另一個重要脈絡，並且隨著年紀增長兒童也漸漸發展出合宜的情緒調節策略及表達方式。再者，上述有關情緒調節與同儕關係的研究中，研究對象多針對學前兒童或兒童中期的學童(Eisenberg & Fabes, 1992；Eisenberg et al., 1996, 1997a, 1997b；McElwain, 1999；Parker and Gottman, 1989；Stocker and Dunn, 1990；Walden et al., 1999)，針對前青少年期學童的研究不多(Gottman & Mettetal, 1986；Vorbach, 2002)。此外，大部分研究都著重在探討情緒調節與社交能力或同儕地位的關係，針對情緒調節能力與友誼的研究也相對較少。因此本研究以國小六年級學童為研究對象，其社會化經驗已很豐富，在認知發展上也具備相當成熟度，並且發展出合宜的情緒調節技巧，故希望藉由探討情緒調節與友誼的關係來了解國小六年級學童的情緒發展及適應情形。