第五章　討論

本章主要目的在針對本研究之結果，進行進一步的討論。全章共分為四節：第一節為國小六年級學童友誼現況的討論；第二節為不同性別國小六年級學童在友誼、自尊及情緒調節上的差異情形；第三節為國小六年級學童自尊、情緒調節與友誼的典型相關情形；第四節為訪談結果的討論。

第一節　　國小六年級學童友誼現況的討論

從朋友相互提名的情形來看，本研究在限制朋友提名人數為五人的情形下，國小六年級學童與同性別同學互相選為好朋友的比例約為 87% ，與 Brendgen, Vitaro, Turgeon, & Poulin（2002）同樣限制提名人數為五人時，互選比例為 85% 的研究結果差不多；與 Parker & Asher（1993）在限制提名人數為三人時，互選比例為 78% ，略高一些；而與 George & Hartmann (1996)在不限制提名人數時，互選比例將近九成的結果略低些。可見，朋友提名人數限制對其相互提名的比例仍有些影響，開放提名人數愈多，兒童互選朋友的比例也愈高。大致說來，國小六年級至少擁有一位相互提名好朋友的比例約有八成左右，這顯示其友誼在此階段已呈現穩定情形。

從國小六年級學童提名好朋友數量來看，本研究受試者所提名的好朋友數量以 2 至 3 人為最多（M＝2.47），合計約佔所有學童人數的 40% ，與許多學者(Berndt & Hoyle, 1985；Buhrmester, 1990；George & Hartmann , 1996)的研究結果差不多。

從友誼品質各個面向的平均數來看，大部分國小六年級學童已發展出良好的友誼品質。這表示此階段兒童對人際親密的需求，促進他們友誼的發展(Sullivan , 1953)。其中，在正向友誼品質方面，以「陪伴」分量表的平均數最高，「安全與信任」分量表的平均數最低。從友誼概念發展的角度來看，兒童的友誼概念會從具體的行為面向轉為對內在心理特質的重視（陳玲玲，民 80；林瑞昌，民 86）。Newcomb & Bagwell(1995)亦指出年幼的兒童較重視能與好朋友從事共同活動，到了青少年期則更重視友誼的親密感。這顯示兒童與朋友在一起活動、花時間與朋友相處，是建立親密友誼的第一步，隨著認知能力發展，也更加重視彼此坦露、

分享心事，以及相互信任。所以「陪伴」顯然是好朋友的基本相處之道，而「安全與信任」可說是友誼發展更親密的指標。另外，值得一提的是友誼品質量表中的「衝突與爭執」分量表，其平均值（M＝1.85）比中間值（3）低了許多，這可能反應出中國文化裡不習慣表達「衝突」的理念，影響了兒童對其友誼品質的知覺。鄭婉珠、Schneider (民 91)比較加拿大和台灣兒童友誼品質及其友誼穩定度的關係，便發現到台灣兒童比加拿大兒童較少陳述他們與同伴發生衝突，顯示台灣社會強調「和諧」的互動價值觀，影響兒童對其友誼的評價，這是值得進一步思考的問題。

在好朋友數量與友誼品質的相關情形上，Cauce (1986)從社會支持（social support）及社會網絡（social network）的觀點來探討友誼，他認為社會支持代表個體對朋友所提供支持程度的一種主觀知覺；而社會網絡則是一個人實際擁有的的朋友人數，兩種是不同卻有關聯的構念。他研究 98 名 11 到 13 歲兒童，結果顯示其知覺友誼支持程度與其擁有的朋友數量有正相關。Demir & Urberg(2004)亦從量的面向及質的面向來探討青少年的友誼，研究結果也顯示青少年擁有的朋友數愈多，就愈能提供較高的友誼品質，反過來說，青少年能和一個個別朋友維持高品質的關係，也愈能和其他不同朋友產生良好的關係，所以個體擁有的好朋友數量和其友誼品質是互有影響的。另外，本研究結果顯示正向友誼品質裡的每個面向都與其好朋友數量有關，與上述學者的研究結果一致；不過，「衝突與爭執」與「好朋友數量」的相關並未達顯著。這也表示友誼品質包含了正、負向特質兩個面向，而且兒童的正向友誼品質愈高，也傾向結交到更多的好朋友。整體來說，**假設一「國小六年級學童好朋友數量與其友誼品質有關」**獲得部分支持。

第二節　不同性別國小六年級學童在友誼、自尊及情緒調節上的差異情形

一、不同性別國小六年級學童好朋友數量的差異情形

從表 4-2-1 可知國小六年級男生平均的朋友數量是 2.21，女生平均的朋友數量是 2.72，顯示國小六年級男生的平均朋友數量比女生少，且差異達顯著水準（$t(709)=-4.37$，$p<.05$）。此結果支持**假設 2-1「不同性別國小六年級學童之好朋友數量有顯著差異」**。本研究結果與 Ladd et al.(1996)的研究結果一致，也就是女生相互提名的好朋友數量比男生多。Jones et al. (1990)也指出好朋友通常都以同性別居多，而且女生比男生擁有較多的親密好朋友（引自 Rubin et al., 1999）。這說明了與女生團體相較，男生朋友的網絡較鬆散，使男生在團體中互相選擇對方為好朋友的機會較女生低（引自林妙華，民 91）。

然而，Berndt & Hoyle (1985)的研究結果卻發現四年級女生的朋友數量比男生少；林瑞昌（民 86）的研究結果則發現不同性別兒童在朋友數方面沒有顯著差異。顯然不同性別學童在好朋友數量上的差異情形仍未有一致的定論，可能是因為本研究限制兒童提名人數上限為五人，而林瑞昌（民 86）的研究裡採用提名的上限是八人，Berndt & Hoyle (1985)的研究裡則未限制兒童提名人數上限。因此，是否提名人數的差異造成結果的不一致，有待進一步研究來澄清。

二、不同性別國小六年級學童知覺友誼品質的差異情形

從表 4-2-3 和表 4-2-4 可知不同性別國小六年級學童在「友誼品質量表」得分，整體考驗效果達顯著差異水準（$\Lambda=.896$，$p<.05$），說明了不同性別國小六年級學童的友誼品質在整體上有顯著差異。若進一步從單變量的檢驗結果來看，不同性別國小六年級學童在「幫助」（$F(1, 708)=32.14$，$p<.01$）、「衝突與爭執」（$F(1, 708)=8.42$，$p<.01$）、「安全與信任」（$F(1, 708)=56.92$，$p<.01$）、「陪伴」（$F(1, 708)=14.50$，$p<.01$）和「親密感」（$F(1, 708)=65.48$，$p<.01$）的得分均有顯著差

異。故**假設 2-2「不同性別國小六年級學童在友誼品質量表的得分上有顯著差異」獲得支持**。其中，國小六年級女生在友誼正向品質中的「幫助」、「安全與信任」、「陪伴」和「親密感」等面向上，均高於國小六年級男生；而國小六年級男生在友誼負向品質中「衝突與爭執」的程度高於國小六年級女生。換言之，國小六年級女生比男生有較高的親密程度、分享及信任，也有較多的情緒支持及自我揭露，並且花更多的時間從事共同活動；而國小六年級男生比女生有較多的爭吵與意見不和的情形。

本研究結果與多位學者的研究結果一致（林妙華，民 91；Bagwell et al., 1998；Berndt & Perry, 1986；Buhrmester & Furman, 1987；Buhrmester, 1990；Bukowski et al., 1994；Furman & Buhrmeser, 1992；Parker & Asher, 1993），也就是女生在正向友誼品質上的得分比男生高，在衝突與爭執上的得分則比男生低。究其原因，Buhrmester & Furman (1987)認為可能是男、女生建立親密友誼的方式不同：女生喜歡透過較多的自我揭露及談話來達成，男生則是透過活動的交流(尤其是具有競爭性質的活動)。Maccoby (1990)也指出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；然而，女生則較重視彼此的意見、提供協助以維持其關係，這樣的互動更能發展出緊密一體的關係。

再者，本研究結果顯示男生的友誼關係裡有較高的衝突與爭執，這樣的情況不一定表示男生的友誼品質比女生低。Brendgen et al. (2001)認為男生比女生更容易對朋友提出反對的意見，所以也比較會產生爭議或歧見，而女生與其好朋友的互動有較高的同質性，也傾向順從地回應她們的朋友。Parker & Asher (1993)也指出男生比女生更容易出現攻擊的互動方式。或許衝突在男生建立友誼的過程中已成為他們習慣的方式之一，對他們的友誼關係並不具威脅性，此點也是值得我們去思考的。

綜合上述發現，兩性在友誼關係上有各自的文化，量表結果得到的性別差異情形可能只是相對地的差異，並非表示女生比男生有較高的友誼品質，而是反映

出男、女學童透過不同的互動方式來建立友誼。再者，Macooby(1990)指出個體在兒童期與同性朋友建立的互動方式，往往會變成他們未來在青年期及成人期與異性相處時的方式。因此，教育工作者除了瞭解男、女學童在友誼互動方式上的差異之外，也應該進一步去深思如何讓學童也瞭解這樣的情況，幫助他們與異性相處時能更融洽，達成互相尊重與滿意的兩性關係。

三、不同性別國小六年級學童自尊的差異情形

從表 4-2-4 和表 4-2-5 可知，不同性別國小六年級學童在「自尊量表」的得分，整體考驗效果達顯著差異水準（Λ=.946，p <.05），說明了不同性別國小六年級學童的自尊在整體上有顯著差異。若進一步從單變量 F 考驗的結果來看，國小六年級男、女學童在「心理自尊」（F(1, 708)=7.62，p<.01）和「學業自尊」（F(1, 708)=15.62，p<.01）上有顯著差異，但在「生理自尊」、「人際自尊」及「家庭自尊」上則無顯著差異。故**假設 2-3「不同性別國小六年級學童在自尊量表的得分上有顯著差異」獲得部分支持**。其中，國小六年級男生在「心理自尊」和「學業自尊」兩個面向，均高於國小六年級女生。換言之，國小六年級男生對於自我整體的評價、認同感與能力感，以及對自己在學業成就及學校表現上的評價高於女生。

本研究結果顯示國小六年級男生對自己在學業成就及學校表現上的評價高於女生，此結果與李娟慧（民 89）的研究結果一致。Kling et al. (1999)指出學校教師通常與男生有較多的互動，也給予較多特殊及有用的回饋；而且通常把男生的學業失敗歸因其缺乏動機，而認為女生是缺乏能力，無形中減損女生的學業能力感。張秋蘭（民 89）研究青少年自尊與其身心健康的關係，也發現男生比女生有較高的自我肯定，對權威的拒絕亦比較不會擔心。因此，研究者認為男生在學校及學業表現上受到較大的社會期許，而且比較不容易受到權威拒絕的影響，所以對自己在學業成就及學校表現上的評價也比較高。

另一方面，本研究也顯示國小六年級男生對自己整體性的評價高於女生，此結果與部分學者的看法類似(如：Bolognini et al., 1996；Kling et al., 1999)。

Bolognini et al.(1996)發現 12 到 14 歲青少年在整體自尊上有性別差異，男生高於女生；也發現女生對不同面向的自尊較能形成一整體的評價，男生則傾向把自己對學業及行為表現的評價與社會面向（如：家庭和人際）的評價分開，較具區辨性。這意味著男生對自我整體的價值感較高，可能是因為男生對自尊來源的考量較具區辨性，即使來自社會面向的評價不高，仍可以藉由自己對學業及行為表現的肯定，提高自我價值感。再者，以 William James 對自尊的定義來看，當個體有較高自我期許或較低的成功經驗時，會有較低的自尊。Kling et al.(1999)指出受到性別角色刻板影響，女生比較不易感受到自己的影響力及重要性，所以減損女生對成功經驗的肯定。因此，女生的整體自尊通常也較男生低。

值得一提的是，國小六年級男、女生在「生理自尊」這個面向雖無達到.01 的差異水準，卻達到.05 的差異水準，且男生平均得分亦高於女生；在「家庭自尊」和「人際自尊」這兩個面向上，則是女生平均得分略高於男生，然而差異未達顯著水準。由此可見，國小六年級男、女生在這些面向上可能仍有細微的差異。有些學者指出由於主流文化所認同的女性體態是纖細的，所以女生通常比男生更注意身材的苗條，尤其對青春期的女生衝擊更大；此外，因為運動是屬於男生的領域，所以男生有較多機會鍛練其運動技能。因此，青少年期女生在「生理自尊」這個面向上明顯低於男生（Bolognini et al, 1996；Harter, 1999；Kling et al., 1999）。而本研究在「生理自尊」這個面向上，男生的平均得分高於女生，但差異未達顯著水準，可能反應出前青少年期女生也開始重視運動技能，認為運動不只是男生專長的領域，並漸漸肯定自己這方面的能力，所以縮小男、女之間的差距。

另外，部分研究也顯示青少年期女生 的「家庭自尊」及「人際自尊」顯著高於男生（黃淑芬，民 87；鄭秀足，民 93；Josephs, Markus, & Tafarodi, 1992；Tsai , Ying, Lee & Peter, 2001），學者們認為此差異主要受到性別刻板角色影響。Gilligan (1982)也指出女生的自我意象較傾向「關係導向」，她們比較忽略個人的價值觀及需求，並且努力迎合他人的期待，以避免人際關係的不和諧。雖然，本研究中也發現在「家庭自尊」和「人際自尊」這兩個面向上，女生的平均得分略

高於男生，但差異卻未達顯著水準，研究者猜測可能是因為近年來教育部提倡兩性平等教育，傳統性別刻板角色的影響力也日漸淡薄，因此模糊了這方面的差距，唯此點仍需日後的研究進一步釐清。

四、不同性別國小六年級學童情緒調節的差異情形

從表 4-2-6 和表 4-2-7 可知，不同性別國小六年級學童在「情緒調節量表」的得分，整體考驗效果達顯著差異水準（Λ=.924，p <.05），說明了不同性別國小六年級學童的情緒調節程度在整體上有顯著差異。若進一步從單變量 F 考驗的結果來看，國小六年級學童在「情緒表達」（F(1, 708)=45.59，p <.01）的得分有顯著差異，但在「情緒覺察」、「調節策略」、「情緒反省」及「情緒效能」上則無顯著差異。故**假設 2-4「不同性別國小六年級學童在情緒調節量表的得分上有顯著差異」獲得部分支持**。整體來說，國小六年級學童情緒調節在整體上有顯著差異，主要差異在於「情緒表達」方面，且女生高於男生。此結果與多位學者的研究結果一致（王春展，民 88；王印財，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；Brenner & Salovey, 1997；Casey, 1993；Davis, 1995；Gross & John, 1998）。

究其原因，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。針對這些發展上的差異，父母對男孩與女孩的情緒回應也有不同，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，父母對教導男孩與女孩情緒表達的態度也不同。Goleman(1996)認為父母對女孩會表達較多樣的感情，因此女生學習到較多情緒表達的溝通；反之，父母與男生多談論有關憤怒等情緒的後果，但較不鼓勵它把他的想法及感受說出來（引自張美惠譯，民 85）。Brenner & Salovey (1997)指出女生較容易使用社會支持的方式來因應沮喪情緒。Rusting et al.(1998)

也指出女孩比男孩更容易表現難過的情緒，是因為父母比較常跟女孩討論難過的情緒，而女孩也藉此難過情緒表達獲得一些正面的人際支持(引自李玟儀，民 92)。

因此，男、女在情緒表達上的差異，主要是男、女生氣質的差異以及社會化過程交互作用的影響，父母因應男、女生不同的氣質反應，也傾向以不同的方式來回應。另一方面，文化情緒表達規則也塑造了「情緒表達」的性別角色刻板化，如：男兒有淚不輕彈、女孩不能太具攻擊性等。所以男生比較傾向壓抑自己的感覺，女生則比較容易對他人傾吐內心的感覺，並藉由情緒表達獲得一些正面的人際支持。

值得注意的是，有研究顯示男生在生氣情緒表達上高於女生，且較不容易壓抑失望的情緒（Davis, 1995；Hubbard, 2001；Zeman & Shipman, 1997）。而本研究所使用的研究工具（情緒調節量表），在「情緒表達」分量表上的的題目，並未針對不同情緒（如：生氣或難過）加以區分。此點宜小心解釋。

第三節　國小六年級學童自尊、情緒調節與友誼的典型相關情形

一、國小六年級學童自尊與友誼的典型相關情形

從表 4-3-1 可知，國小六年級學童自尊各個面向（「心理自尊」、「生理自尊」、「人際自尊」、「家庭自尊」和「學業自尊」）與「好朋友數量」及友誼品質各面向（「幫助」、「衝突與爭執」、「安全與信任」、「陪伴」及「親密感」）的相關皆達顯著。其中，以「人際自尊」與「好朋友數量」及友誼品質各個面向的相關最大。進一步以典型相關的分析結果來看，國小六年級學童自尊與友誼之間有典型相關存在。抽取出的典型相關因素中，有三組典型相關達到統計上的顯著水準。因此**假設三「國小六年級學童的自尊與友誼具有典型相關」獲得支持**。茲將典型相關結果整理成國小六年級學童自尊與友誼之典型相關結構圖（圖 5-3-1、圖 5-3-2、圖 5-3-3），並分別進行討論。

（一）第一組典型相關結構圖

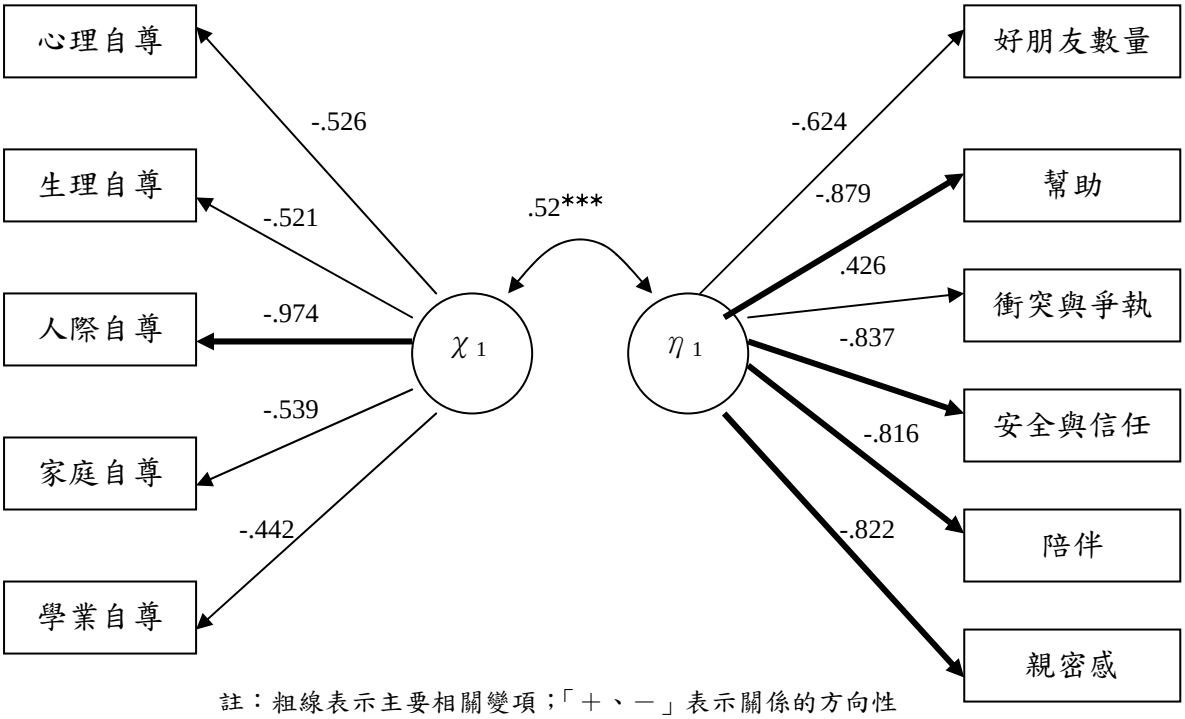


圖 5-3-1　國小六年級學童自尊與友誼之第一組典型相關結構圖

從圖 5-3-1 可知第一組典型相關的意義為：國小六年級學童之「心理自尊」、「生理自尊」、「人際自尊」、「家庭自尊」、「學業自尊」愈高者，其「好朋友數量」愈高，而且與最要好朋友的「幫助」、「安全與信任」、「陪伴」與「親密感」程度也愈高，衝突與爭執的情形也愈少，反之亦然。換句話說，國小六年級學童對自我整體心理狀態的評價和感受愈高，對自我身體的健康、外貌、動作肢體的評價和感受愈高，對他人的接納、受歡迎的程度、知覺他人對自己的看法、人際互動能力的評價和感受愈高，對自己在家庭中的重要性、價值感、家人的接納、關心、支持的評價和感受愈高，對自己的學校表現、學業能力、學業成就的評價和感受愈高，其結交的好朋友數愈多，友誼也愈能相互扶持、愈能彼此信任及依賴、較常花時間在一起，也愈能感受到親密感，並且較不容易產生衝突與爭執的情形；反之，國小六年級學童對自我整體心理狀態的評價和感受愈低，對自我身體的健康、外貌、動作肢體的評價和感受愈低，對他人的接納、受歡迎的程度、知覺他人對自己的看法、人際互動能力的評價和感受愈低，對自己在家庭中的重要性、價值感、家人的接納、期望、關心、支持的評價和感受愈低，對自己的學校表現、學業能力、學業成就的評價和感受愈低，其友誼也愈不能相互扶持、愈不能彼此信任及依賴、不常花時間在一起，也愈不能感受到親密感，彼此的衝突與爭執也愈多，此結果與多位學者的研究結果相符(Buhrmester , 1990；Cauce, 1986；Keefe & Berndt, 1996；McGuire & Weisz, 1982)。

綜上所述，國小六年級學童的自尊和友誼有密切關係，此結果與積差相關的結果類似。從符號互動論的角度來看，根據 Cooley (1902)「鏡中自我」的概念，個人對自我的知覺、感受及態度，乃取決於個體知覺到他人對自我的看法。Sullivan(1953)也指出隨著年齡增長，兒童會慢慢形成一種自我系統，這種自我系統可以說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自我系統不符合，他就會產生焦慮感，故個體會調節自我系統去適應外界事物或他人的評價，藉以減輕焦慮以獲得安全感。因此，前青少年期擁有親密的友誼能提供個體自我價值驗證的機會。換句話說，我們從與他人的互動

中，得知他人對我們外表、行為、個性、社交能力等等的想法，受這些想法的影響形成對自己各方面能力的評價。當然，這些評價也會影響我們與他人的關係。Berndt(1982)便指出親密而穩定的友誼有助於青少年自尊的建立，而自尊同樣地也會影響個體和他人建立親密關係的能力（引自林世欣，民 89）。因此，個體自尊的來源有某部分是透過我們與他人交往過程中，透過別人來瞭解自己、評價自己；而我們對自己的自我評價，也影響到我們在人際交往過程中，如何表現自己，進而影響彼此的互動。

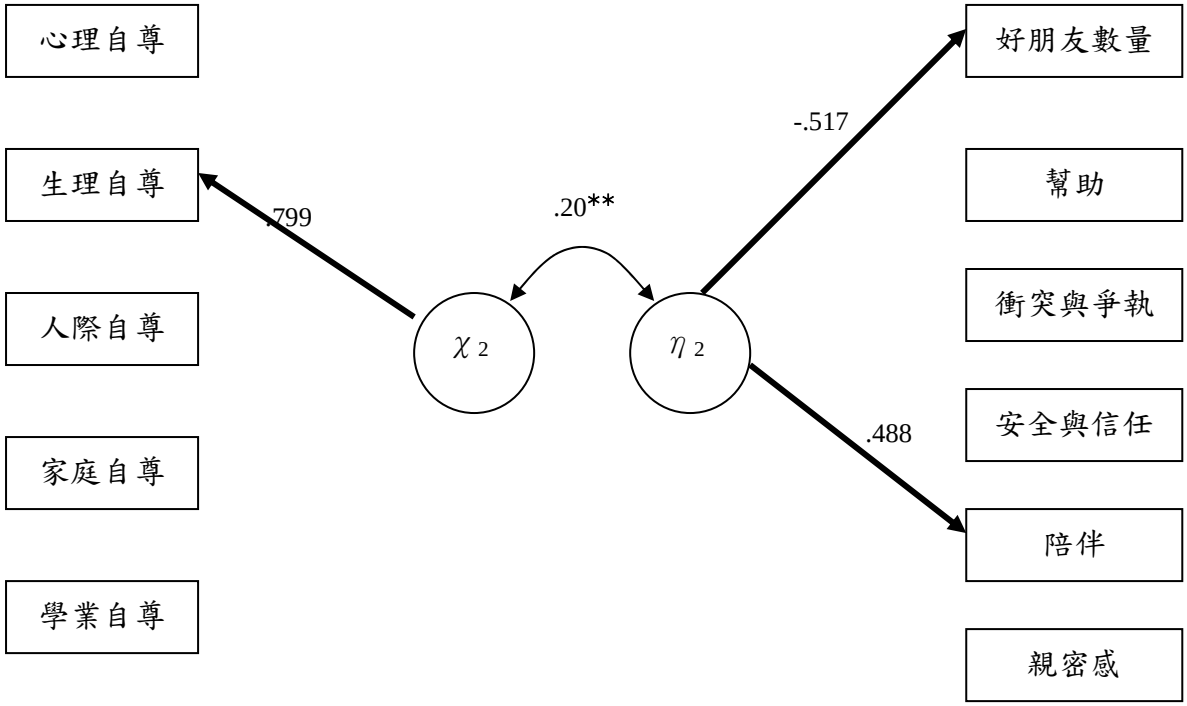
若進一步參照各變項之因素負荷值，在此典型相關結構中自尊各面向以「人際自尊」和四個正向友誼品質「幫助」、「安全與信任」、「陪伴」及「親密感」的數值最高，這顯示國小六年級學童認為自己較能受到同儕肯定者，對自己結交朋友的能力也較有信心，正向友誼品質也愈佳；反之，對自己人際交往能力的評價較差者，正向友誼品質也愈低。Paterson et al. (1995)的研究結果顯示青少年的社交自尊與其友誼品質的關係，較其他面向自尊和友誼品質的關係更密切。同樣地，Keefe & Berndt(1996)研究青少年不同面向自尊與友誼品質的關係，結果也發現社交自尊與友誼品質有密切關係。Cauce (1986)指出個體主動塑造其社交環境的能力，是一種人際自尊；在某種程度上，也會促進正向友誼的發展與維持。

另外，Brendgen et al. (2002) 從不同評量觀點（自評 vs.他評）來探討特質因素與友誼的關係，結果發現具有「憂鬱傾向」的學童通常會認為自己不受同儕喜愛，社交自尊低落，並且陳述自己和好朋友的友誼品質較低；然而，從同儕的觀點來看，卻認為這些具有「憂鬱傾向」的學童並沒有太大人際上的問題，而且能擁有親密的友誼。這說明了當學童較容易產生憂鬱的感受時，通常也會影響他們對其友誼品質的知覺，他們會認為自己較不受朋友喜愛。事實上，這是一種主觀的偏誤（bias）。這樣的觀點可與 Bronfenbrenner (1979)所提出的生態系統論相呼應，他認為發展中的個體可說是一些環境系統的中心，一個人天生的特質（如：氣質、身體外貌及能力等）與環境因素的互動會塑造發展，也會影響同儕的行為(Shaffer, 2000)。因此，學童的人際自尊低落很可能反應其人格特質的「憂鬱傾

向」，因此在人際互動上傾向退縮，並且知覺其正向友誼品質低落。

最後，若比較自尊與「好朋友數量」及友誼品質各面向典型相關結構中的因素負荷值，可以發現正向友誼品質的因素負荷值明顯高於「好朋友數量」的因素負荷值，這也說明了友誼關係中「友誼品質」和「好朋友數量」是不同而有關聯的構念（Bukowski et al., 1993；Cauce, 1986；Demir & Urberg, 2004）。

（二）第二組典型相關結構圖



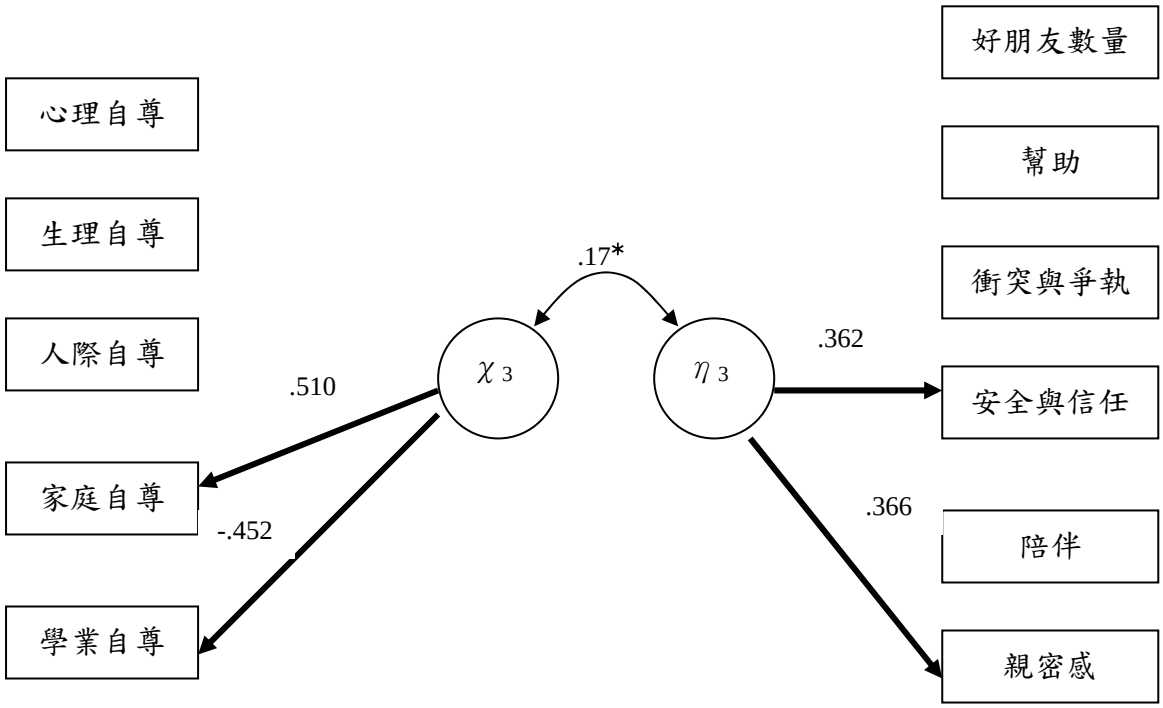
註：此結構所保留為因素負荷量>.3 者；「＋、－」表示關係的方向性

圖 5-3-2　國小六年級學童自尊與友誼之第二組典型相關結構圖

從圖 5-3-2 可知第二組典型相關的意義為：國小六年級學童之「生理自尊」愈高者，其「好朋友數量」愈低，而且與最要好朋友的「陪伴」程度也愈高。換句話說，國小六年級學童對自我身體的健康、外貌、動作肢體的評價和感受愈高，則結交的好朋友數量愈少，卻經常與最要好朋友相處在一起，共同從事活動。第二組典型相關的結果是表示，在排除第一組典型相關類型的受試者後，有小部分受試者的相關情形。

此組典型相關的結果是個有趣的發現，突顯了某些國小六年級學童只跟固定的一、兩個好朋友交往，並經常從事共同的活動，花時間相處在一起，尤其在特別注重外貌及動作技能上的兒童身上更為明顯。值得注意的是，Perkins & Lerner (1995)指出對青少年期的學童來說，身體以及體格外形是他們主要關心的焦點。然而，對於某些青少女而言如果她們將擁有美貌與好身材這件事，過度當成自己身為女性角色的中心目標，可能反而造成一些社會適應的問題（如：過高自我意識或不願意與人相處）（引自 Erwin, 1998）。這表示有小部分前青少年期的學童，特別重視自己的體能及外貌，容易給人一種自視甚高的感覺，也比較不容易結交到好朋友；雖然有一、兩個知心好友，但友誼只建立在從事共同活動，相互陪伴而已，對於彼此關心、相互幫助以及信任等友誼特質，卻是比較缺乏的。此點，值得老師及家長的注意。

（三）第三組典型相關結構圖



註：此結構所保留為因素負荷量>.3 者；「＋、－」表示關係的方向性

圖 5-3-3　國小六年級學童自尊與友誼之第三組典型相關結構圖

從圖 5-3-3 可知，「家庭自尊」、「學業自尊」、「安全與信任」及「親密感」各變項之因素負荷值較高，為主要相關變項。所以，第三組典型相關的主要意義為，國小六年級學童之「家庭自尊」愈高，「學業自尊」愈低者，其友誼品質的「安全與信任」及「親密感」也愈高，反之亦然。第三組典型相關的結果是表示，在排除第一、第二組典型相關類型的受試者後，有小部分受試者的相關情形。此情形意味著某一些國小六年級學童，儘管對自己在學業面向上的評價和感受不高，只要其對自己在家庭面向的評價和感受是正面的，則仍能產生正向的友誼信任及親密感。反之，當個體對自己在家庭中的重要性以及家人對自己接納的評價與感受愈低，即使個體對自己學業成就及學校表現的評價很高，也無法與朋友建立信任及親密的友誼，茲解釋說明如後：

首先，從依附理論的觀點來看，Kerns(1996)指出兒童會從其照顧者的想法、感受和行為中學習，內化成對同儕的期待與態度，並類推至自己的友誼，也就是當他們認為照顧者是可信任的、可信賴、有回應的，則其與朋友互動時，也會認為同伴有正向回應，並會以同樣的方式來回應。從實證研究中(Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998；Shulman, Elicker, & Sroufe, 1994；Youngblade & Belsky, 1992)也可發現兒童與其父母的依附關係會影響其友誼(引自徐君怡，民 90)。在安全型依附關係中成長的兒童也較容易建立親密的友誼；不安全—逃避型的兒童對他們的同儕就比較有疏離及負面觀感；而不安全－抗拒型的兒童可以說是最難交到朋友的(Rubin et al., 1998)。賴怡君（民 90）指出有安全依附的嬰兒，將照顧者視為安全堡壘，因此長大後較能自我肯定、信任自己與信任他人；相對的，不安全依附者由於依附行為常被拒絕，造成日後對自己及他人均抱著負面想法。張芝鳳（民 88）研究青少年依附關係對自我價值的影響，結果也指出若青少年在早期能從父母那兒得到足夠的瞭解和接納，並相信彼此是可以互相信任、溝通的；那麼青少年也會相信同儕是可以瞭解和接納他的，並且能與同儕進行相互溝通，因而自同儕那裡得到安全感。反之，若青少年在早期經驗到對其忽視、拒絕或有距離感，那麼青少年也會覺得同儕會讓他感受到忽視、拒絕或距離感，因而與同儕產生疏

離感。此外，黃拓榮（民 85）發現父母管教方式不同，子女自我概念有顯著差異（引自林世欣，民 89）。Rubin et al. (1998)也指出父母能以較正面、較有技巧、使用較多歸納推理、較少負面或高壓的管教方式，其子女較能擁有成功的人際交往。因此，個體知覺自己在家庭中的重要性以及家人對自己接納的評價與感受，可能受到個體和父母的依附關係或者父母教養方式的影響，而這些評價也與其在同儕交往上的信任、安全與親密感，有密切關聯。

另一方面，若個體知覺自己在家庭中是不重要的，也不被家人所接納，然而卻對自己學業表現有很高的評價，可能容易自視甚高與朋友產生互相競爭與比較的心態，因此無法建立相互信任與親密的友誼關係。反過來說，當個體感受到父母親的關愛，知覺自己在家庭中是很重要的，即使對自己在學業表現上的評價不高，仍能建立相互信任與親密的友誼關係。這可能反應出我國文化向來對學業成就強調「努力」大過於「能力」的傾向。王素華（民 87）一項對於教師回饋的調查中發現，無論孩子在學業上面對的是成功或失敗，老師幾乎都會以努力做為歸因的來源，亦即老師不但會以「不夠努力」來責備孩子的失敗，也會以「很努力」來獎賞孩子的成功（引自曾慧芸，民 91）。再者，Stevenson & Lee(1990)指出與西方社會的父母相比，來自東方文化的父母對孩子學業成就的表現，較重視他們的「努力」而不是其天生的「能力」，對子女的學業成就也有較高的期待（引自 Shaffer, 2000）。因此，在我們文化裡父母對子女表達學業上的關心時，便時常以說：「加油」來勉勵學童學業成就上的表現，所以即使個體感受到父母親的關愛，知覺自己在家庭中的重要性，仍可能對自己在學業表現上的評價不高。Harter (1982)也認為兒童的學業自尊受父母影響很大。因此，家庭自尊較高的兒童是否為符合此「努力精進」的價值觀，而對自己學業成就的正向評價較低，仍有待進一步的研究來釐清。

綜上所述可知，當個體對自己在家庭中的重要性以及家人對自己接納的評價與感受愈高時，雖然對其自身學業成就與學校表現的評價不高，仍能與好朋友建立親密的友誼。反之，若兒童無法從家庭裡培養安全與信任感，即使其對自己學

業成就的表現很有自信，也無法與朋友建立彼此信任、依賴，以及親密的友誼。因此，親子間的安全依附關係可說是奠定友誼信任與親密感的「安全堡壘」，這也顯示兒童在邁入青少年之際，雖然同儕影響力逐漸增加，但父母仍扮演著慕後推手，頗具影響力。

二、國小六年級學童情緒調節與友誼的典型相關情形

從表 4-3-3 可知，國小六年級學童情緒調節各個面向（「情緒覺察」、「情緒表達」、「調節策略」、「情緒反省」和「情緒效能」）與「好朋友數量」及友誼品質各面向（「幫助」、「衝突與爭執」、「安全與信任」、「陪伴」及「親密感」）的相關皆達顯著。進一步以典型相關的分析結果來看，國小六年級學童情緒調節與友誼之間有典型相關存在。抽取出的典型相關因素中，有兩組典型相關達到統計上的顯著水準。因此**假設四「國小六年級學童的情緒調節與友誼具有典型相關」獲得支持。**茲將典型相關結果整理成國小六年級學童情緒調節與友誼品質典型相關結構圖（圖 5-3-4 和圖 5-3-5），並分別進行討論。

（一）第一組典型相關結構圖

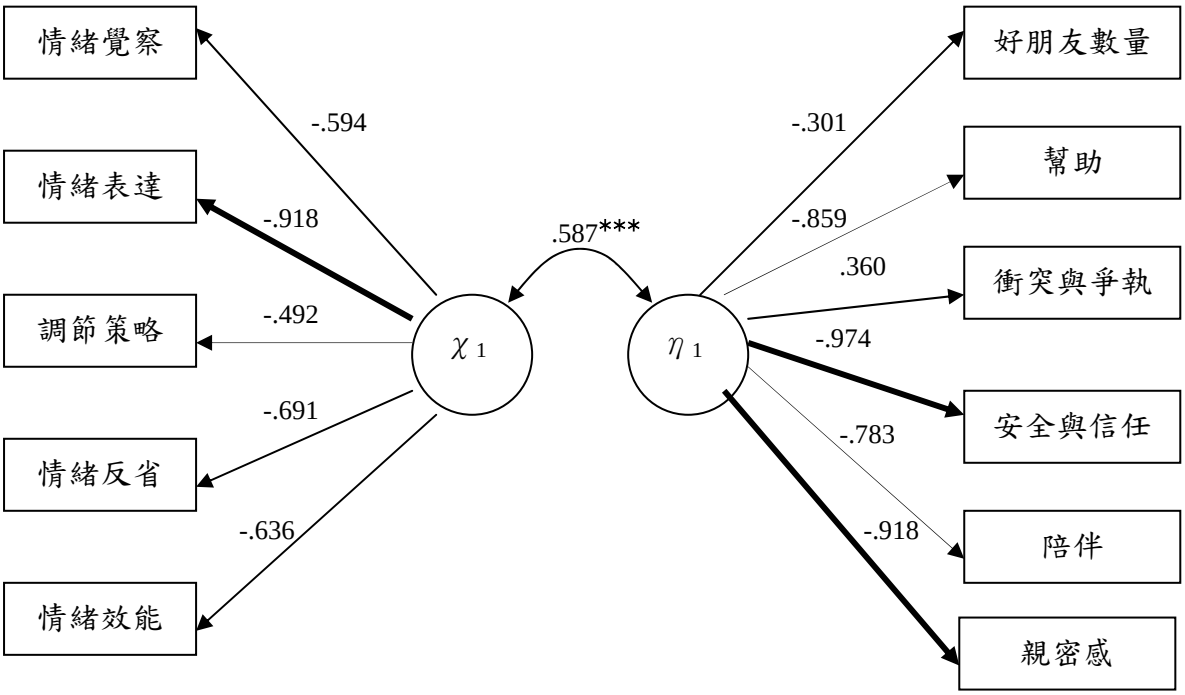


圖 5-3-4　國小六年級學童情緒調節與友誼之第一組典型相關結構圖

從圖 5-3-4 可知第一組典型相關的意義為：國小六年級學童之「情緒覺察」、「情緒表達」、「調節策略」、「情緒反省」與「情緒效能」愈高者，其「好朋友數量」愈多，與其最要好朋友「幫助」、「安全與信任」、「陪伴」與「親密感」的程度也愈高，發生衝突與爭執的情形愈少，反之亦然。換句話說，國小六年級學童愈能察覺自己情緒的狀態及引發情緒的原因，愈能適當地表達自己情緒的感受，並能控制該情緒所引發的衝動行為，愈能運用可行的策略調節負向情緒並維持正向情緒，愈能夠誠實面對自己的情緒反應和表現，並能主動省思情緒調節的適當性，對自己能夠管理和掌握情緒所反應出來的勝任感也愈高者，所結交的好朋友便愈多，也愈能和好朋友相互扶持、愈能彼此信任及依賴、較常花時間在一起，愈能感受到親密感，並且較不容易產生衝突與爭執的情形；反之，國小六年級學童愈不能察覺自己情緒的狀態及引發情緒的原因，愈不能適當地表達自己情緒的感受，愈不能運用可行的策略調節負向情緒，不能夠誠實面對自己的情緒反應和表現，並主動省思情緒調節的適當性，對自己能夠管理和掌握情緒所反應出來的勝任感也愈低者，愈不容易結交到好朋友，也愈不能和好朋友相互扶持、愈不能彼此信任及依賴、不常花時間在一起，愈不能感受到親密感，並且容易產生衝突與爭執的情形。此結果與多位學者的研究結果一致（e.g., Asher & Rose, 1997；Mcdowell, 2001；McElwain, 1999；Walden et al., 1999；Vorbach, 2002）。

若進一步參照各變項之因素負荷值，在此典型相關結構中以「情緒表達」、「安全與信任」及「親密感」的數值最高，這顯示國小六年級學童愈能適當地表達自己情緒的感受者，也愈能信任及依賴其好朋友，並感受到友誼的親密感；反之，國小六年級學童愈不能適當表達自己的情緒，便愈不能與好朋友建立信任及親密的友誼。此外，比較情緒調節與「好朋友數量」及友誼品質各面向典型相關結構的因素負荷值，可以發現和正向友誼品質的因素負荷值明顯高於「好朋友數量」的因素負荷值，而且比前述自尊與友誼典型相關結構中「好朋友數量」的因素負荷值低更多。這除了突顯友誼裡的「好朋友數量」與「友誼品質」是彼此獨立卻有關聯的構念之外，也表示情緒調節與友誼品質的關係比自尊與友誼品質的關係

更為密切。

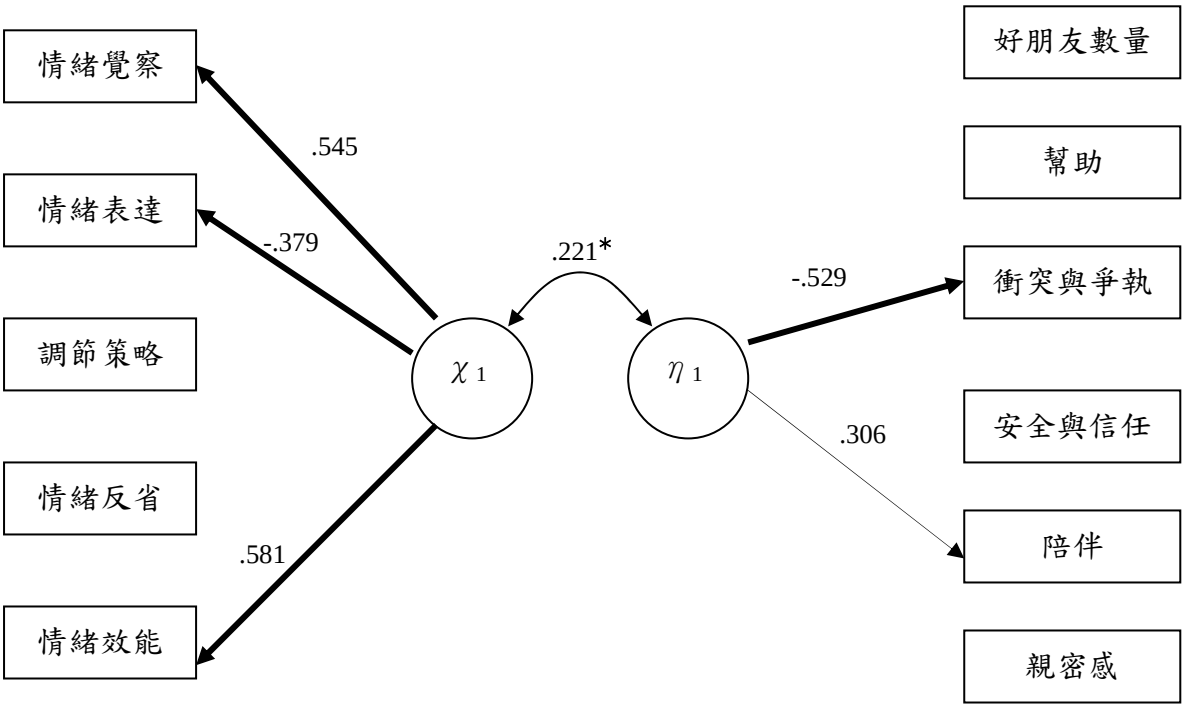
整體來說，本研究結果發現國小六年級學童的情緒調節和友誼有密切關係，尤其以「情緒表達」與「安全與信任」及「親密感」的關係更為密切。這樣的關係研究者提出解釋如下：

Asher, Parker, & Walker (1996)主張兒童若想獲得滿意的友誼品質，兒童必需具備自我揭露（self-disclosure）的技巧，此種自我揭露的技巧也包括有回應的傾聽 (responsive listening)在內，這在友誼剛開始建立時扮演重要的角色。他們指出自我揭露是一種個人弱點的暴露，需要信任的基礎，而無法信任朋友者將會面臨友誼維持的困難。此外，兒童也必須能以適當的方式表達彼此的關心、欽慕及情感，這些行為會促進兒童發展正向的自我價值感，若朋友吝於給予鼓勵或懷有嫉妒感，則會讓個體對友誼發展感到失望並危及友誼的穩定。Sullivan(1953)亦指出前青少年期的友誼發展，主要特徵為朋友間情感的相互坦露和傾聽，以尋求相互瞭解並發展正向自我價值感。Kiraly (2000)針對青少年情緒自我揭露對友誼品質影響的研究中，也發現願意將自己的感覺與朋友分享的青少年，有較高正向友誼品質。林淑芳（民 90）研究青少年共依附特質及信任感的關係，提到「信任感」其中一個向度便是「情緒性信任」，意指個體不怕吐露內心秘密後會受到對方批評或感到困窘。其研究結果指出，當個體愈不傾向將價值感建立在與他人的關係中，且能適度表達內心感受時，其對同儕抱持的信任感也愈高；反之，當個體傾向以他人為關注焦點，難以表達自己情感時，則其對自己與同性好友之友誼能否長久，乃抱持極低的信心。再者，研究者從訪談中也發現有較高友誼品質者，常主動向好朋友傾訴心事並尋求他們的安慰，使其產生安全感，有助友誼的穩定。綜上所述可知，情感的自我揭露以及適切的情緒表達能促進友誼的信任及親密感；反過來說，愈能信任朋友者，也愈能開放心胸、自我揭露，增進友誼互動的深度。

此外，賴怡君（民 91）研究國小四到六年級學童情緒智力與生活適應的關係，結果顯示個體對同儕的信任與接納，以及良好的溝通品質，與個體能採取適

當方式將自己情緒表達出來有關。所以，兒童與同儕互動過程中，情感的表達是進行人際溝通時不可或缺的因素。Saarni(1999)指出情緒表達規則（emotional display rules）對於個體適當地表達情緒有重要影響。情緒表達規則的主要目的在於，讓個體學會區分其情緒內在狀態以及外在表現行為的不同，並根據社會的準則來隱藏或掩飾我們真實的感受，使個體能獲得滿意的人際互動關係、引起他人的關注並產生良好的溝通。情緒表達規則引導我們該如何（how）、在何時（when）並視與不同人互動時（whom），表達不同的情緒（Danham, 1998）。因此，個體能適切表達自己情緒感受者，較能與其好朋友進行良好的人際溝通，也愈能信任及依賴其好朋友，並感受到友誼的親密感。

（二）第二組典型相關結構圖



註：此結構所保留為因素負荷量>.3 者；粗線表示主要相關變項，「＋、－」表示關係的方向性

圖 5-3-5　國小六年級學童情緒調節與友誼之第二組典型相關結構圖

從圖 5-3-5 可知「情緒覺察」、「情緒效能」、「情緒表達」與「衝突與爭執」各變項之因素負荷值較高，為主要相關變項。所以，第二組典型相關的意義為：國小六年級學童之「情緒覺察」與「情緒效能」愈高，「情緒表達」愈低者，其與好朋友發生「衝突與爭執」的程度也愈低，反之亦然。此情形意味著國小六年級學童愈能覺察自己情緒的狀態及引發情緒的原因，對自己能夠管理和掌握情緒反應的勝任感愈高，愈不傾向將情緒表達出來者，其與好朋友發生衝突或容易引起爭論行為（如：生氣、命令等）的情形便愈少。反之，愈不能覺察自己情緒狀態及引發情緒的原因，對自己掌握情緒反應的勝任感愈低，並傾向將情緒表達出來者，其與好朋友發生衝突或容易引起爭論行為（如：生氣、命令等）的情形便愈多。

此組典型相關很特別的地方在於，「情緒表達」在排除第一組典型相關的受試者後，仍是主要相關變項之一（因素負荷量達-.38），值得注意。研究者推論第二組典型相關的「情緒表達」與第一組典型相關的「情緒表達」可能代表不同意義。情緒表達在友誼裡提供了不同的功能：一方面是為了尋求對方的瞭解與安慰，另一方面則是為了發洩怒意或攻擊對方。第一組典型相關的「情緒表達」比較傾向前者的情形；而第二組典型相關的「情緒表達」比較傾向後者的情形。

Denham(1998)指出學前兒童就已具備良好的情緒瞭解能力，並能覺察自己情緒狀態者，與朋友有較好的互動。Saarni(1999)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。江文慈(民 88)以訪談法研究不同發展階段的兒童與青少年對於引發情緒原因的覺察，結果指出兒童中期，大部分學童認為在人際衝突的情境中，引發情緒的主要原因是「外在事件」（如：對方態度不好或對方太煩、有理講不通等）；到了青少年期，學童認為情緒原因來自「外在事件」的比率便明顯下降，反而較易歸諸於個人的「內在感受」（如：覺得自己很委屈、傷害到自尊等）。Southam-Gerow & Kendall(2002)也指出隨著年齡增長，個體對於情緒原因的覺察，會由「外在事件」轉向「內在感受」。Berndt & Perry(1986)指出青少年面對衝突情境時，比兒童更不容易表現出負向情

緒，他們會想瞭解朋友行為背後的動機，並接受對方行為合理的原因。綜合上述可知，兒童隨著認知發展逐漸學會辨識自己的情緒，能將衝突情境引發的情緒，歸諸於內在感受，所以不會無故發脾氣。此外，Saarni(1999)指出具有高情緒效能者，知道要靠適當的行動來調節情緒強度、頻率及持續的時間，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)也指出情緒表達自信較高者，較能使用有效率的策略來調節情緒，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，在人際互動上也有較高的自我效能感。因此，當兒童愈能覺察人際衝突所引發的情緒，瞭解背後的原因，並對自己處理此情緒反應愈具信心時，就愈能抑制負向情緒表達，並透過適度地協商來化解人際問題，以避免激烈的衝突發生。反之，當個體「情緒覺察」與「情緒效能」愈低時，容易傾向將其情緒宣洩出來，反而引發彼此的衝突。Hubbard(2001)便指出兒童生氣情緒表達和攻擊行為有正相關。江文慈(民 88)也指出在人際衝突的情境中，兒童常會採用口語攻擊或身體攻擊等方式，來發洩情緒，卻使得同儕關係更惡劣。此外，Zeman & Shipman(1997)指出兒童認為自己無法控制情緒，乃是負向情緒表達的主因。因此，當個體對負向情緒未加以覺察，並認為自己無法勝任情緒控制時，不當的情緒發洩可能造成彼此的衝突。

第四節　訪談結果的討論

本節主要把訪談結果做進一步的整理與討論，以下分別就不同程度（高/低）友誼品質的國小六年級學童，在四個向度上（「結交朋友的方式與價值觀」、「利他行為」、「情感適配性」、「友誼的困難與化解之道」）的差異來探討：

一、結交朋友的方式與價值觀

從訪談結果發現，不同程度友誼品質（高 / 低）的國小六年級學童，友誼建立的方式不同，對於選擇朋友考量的標準也不同。雖然兩組學童都表示經常相處與聊天是形成友誼的必要過程，但高友誼品質的學童，顯得比較願意主動跟朋友打交道。再者，兩組學童表示喜歡與他們「合得來」，或者能力與自己差不多的人交朋友，這也顯示「相似性」是兒童選擇朋友的主要考量（Ewrin, 1998）。Rubin et al. (1999)便指出兒童傾向選擇和他們在人格、行為傾向、受歡迎度、學業成就上相近者交朋友。Smollar & Youniss(1982)也指出前青少年期的友誼概念，強調朋友的特質，並且喜歡尋求彼此特質相似性高的人來當朋友（引自周庭芳，民 90）。從訪談結果發現高友誼品質的學童比較重視朋友能擁有正面的心理特質（如：寬恕、活潑、友善等），傾向考慮「心理特質」的相似性；而低友誼品質的學童則比較考慮「行為特質」的相似性，這說明了他們在友誼概念的發展是有差異的。林瑞昌（民 86）指出兒童對朋友的想法是由物理面向的關切，逐漸轉移到心理面向，並由自我中心觀點逐漸發展觀點取替的概念。低友誼品質的學童顯然比較以自我為中心，希望朋友是來配合自己，卻比較忽略彼此間相互尊重與體諒的關係。

另一方面，研究者從訪談中也發現，不同程度友誼品質（高 / 低）的國小六年級學童在自我了解與覺察上的差異。高友誼品質的學童認為自己各方面的能力不錯，個性開朗，所以容易結交到好朋友；而低友誼品質的學童會表示自己脾氣暴躁，個性粗心、煩人，所以不容易交到好朋友，甚至認為交朋友對自己沒多大幫助。Furman (1996)便指出兒童對朋友有過度負面的知覺，對其友誼會有負面

的衝擊；當兒童預期自己會遭受同儕的負向行為或拒絕時，容易漸漸地與朋友疏離，最後甚至也引發同儕的負面回應，更加速他們對人際親密的負面看法，形成惡性循環。藉由刻意與朋友保持距離來保護自己免於受到傷害，可能也是低友誼品質的學童在結交朋友的過程中顯得較被動的原因，所以教師應該多鼓勵低友誼品質的學童化被動為主動，方能踏出成功的第一步。

二、利他行為

從訪談結果發現，不同程度友誼品質（高 / 低）的國小六年級學童，都表示友誼能提供某些實質的功能，也都會對朋友做出某些正向的利他行為，但顯然兩組學童互動的深淺程度不同。首先，兩組學童都表示平時與朋友相處，最主要是透過共同活動來促進友誼。一起玩、聊天與互相陪伴是友誼裡一項重要的特徵（Furman & Buhrmester, 1992；Bukowski et al., 1994），學者們認為和喜歡的朋友有互動的機會是友誼經驗的基礎。從訪談中發現低友誼品質的學童，與朋友的互動主要是一起玩、一起上學，或者聊聊遊戲的想法，他們把朋友視為玩伴而已；而高友誼品質的學童，不但會與朋友一起從事校外活動或去對方家，以增加互動的機會，甚至喜歡一起討論，分享課內、外的知識與自己的想法，進而互相比較切磋，他們把朋友視為自己可以學習的對象。其次，兩組學童也都表示朋友有需要時會提供協助，尤其在學校情境中，課業上互相協助是不可或缺的。從訪談中發現，高友誼品質的學童除了課業上的協助外，當朋友面臨難題時，會願意替朋友分憂解勞，一起想辦法，對於朋友有不好的行為也會給予忠告，勸他們改進缺點，此點也說明了他們認為朋友可以是和自己有不同想法與做法的人，雖然他們不認同朋友的行為，卻不會因此破壞了之間的友誼，他們會設法去溝通；而低友誼品質的學童，似乎比較在乎朋友之間能提供具體且及時的幫助（如：借東西或者遇上麻煩時，朋友能保護自己不受到他人欺負）。最後，兩組學童也都會對朋友表達關心或給予支持。Wrigh(1999)便指出友誼讓兒童學到「勇氣」與「關懷」的意義，因為他們必須瞭解朋友的感覺和需求，並對此做出回應（引自 Rubin et al., 1999）。不過，高友誼品質的學童顯得比低友誼品質的學童，更會積極去經營

這份關係。他們會以言語鼓勵來表達對朋友的支持，當好朋友生病或遇到心煩的事情，他們也會付出行動關心對方，所謂「有難同當」；而低友誼品質學童似乎比較重視「有福同享」，他們認為有好東西與好朋友分享，就是增進友誼的表現。

三、情感適配性

從訪談結果發現，不同程度友誼品質（高 / 低）的國小六年級學童，在情感面向的交流情形有很大的差異。高友誼品質的學童對朋友表現出較多的信任，也比較願意對朋友傾吐心事。相對地，低友誼品質的學童，對朋友有較多的擔心與不信任，因此對傾吐內心的事，也持比較保留的態度，甚至認為結交太多朋友會引來麻煩。Taylor, Peplau, & Sears (1997)指出我們和另一個人分享親密的訊息與感覺，是一種特殊的談話型態－自我揭露（self-disclosure）。在這個過程中，除了可以表達我們的感覺（如：憤怒）以外，還可以從中獲得很多的自我瞭解與覺察，更是展開關係與增加親密程度的重要方法。Collins & Miller (1994)指出我們會向自己喜歡與信任的人所透露的訊息，要比向自己不喜歡或不認識的人透露的訊息多很多；我們喜歡把有關自己的訊息透露給他人，是因為我們認為他們很溫暖、友善與值得信任。Kiraly (2000)針對青少年情緒自我揭露對友誼品質影響的研究，發現願意將自己的感覺與朋友分享的青少年，有較高友誼品質，這表示情緒自我揭露在友誼關係中扮演重要角色，隨著青少年情感表達能力的增加，也使他們獲得更大的友情支持。因此，互相信任在友誼裡扮演重要角色，它能促進彼此互相坦露，使人有被瞭解與接納的感覺。

另一方面，高友誼品質的學童通常表示與好朋友談得來，而且彼此相互瞭解；而低友誼品質的學童常透露出朋友不理會自己，或者對方無法感受到自己的心，因而對目前的友誼不滿意。可能低友誼品質的學童，傾向把焦點放在自己身上，預期朋友總是能注意到自己，較為自我中心。相對地，高友誼品質的學童更重視彼此互動的默契、相互瞭解與尊重。

四、友誼的困難與化解

衝突會發生在任何親密關係中，當然友誼也不例外（Bagwell & Coie, 2004）。從訪談結果發現，不同程度友誼品質（高 / 低）的國小六年級學童，都表示會因為朋友對自己做出不友善的舉動或者意見不同而發生衝突。然而，就高友誼品質的學童而言，大都是言語上的糾紛，或者偶爾開玩笑過火讓對方生氣而已；而低友誼品質的學童則表示彼此常因小事而大打出手，使得衝突愈演愈烈。此外，有的低友誼品質學童會把朋友無意的小動作，看成是對方故意找麻煩，所以也以惡言惡行相回應，最後便演變成激烈的衝突。Crick & Dodge(1994)提出社會訊息處理論，說明反應性攻擊兒童（reactive aggressors）因為對別人有過度敵意意圖的歸因，容易認為所造成的傷害是來自加害者之敵意意圖傾向，使得這些兒童與同儕之間有許多負向的經驗（引自 Shaffer, 2000）。因此，低友誼品質者較容易引發衝突的原因或許與此敵意歸因偏誤（hostile attributional bias）有關，此點有待進一步研究來澄清。

另一方面，衝突雖然是導致友誼結束或無法持續的因素之一（e.g., Canary, Cupach, & Messman , 1995；Fonzi et al., 1997），但實際上友誼也是提供兒童發展衝突管理技巧的重要脈絡（Hartup, 1992；Newcomb & Bagwell, 1995）。本研究發現，高友誼品質的學童在面對衝突的態度上顯然比低友誼品質的學童更積極，他們會聽從對方意見進行協調溝通，尤其大部分的學童都表示，學習適切表達情緒是化解衝突的最佳策略。他們瞭解到必須適當的隱藏自己的負向情緒，多忍耐與約束自己，才能避免爭吵愈演愈烈到不可收拾的地步。Gottman & Mettetal (1986)便指出情緒自我控制（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，而且造成彼此的互動關係不良；而低友誼品質的學童雖也希望能趕快修復彼此的關係，但往往不知從何著手而選擇逃避問題，只是期待對方能原諒自己或者被動地等待對方先做反應。由此可見，衝突會幫助或傷害彼此的友誼，端視衝突如何被解決而定。衝突可以讓兒童瞭解朋友與自己有不同的期待，進而學習溝通協調的

技巧，卻也可能產生強烈的情緒，而傷害友誼。Hartup(1992)主張衝突在友誼中扮演兩種角色：一種是建設性衝突（constructive conflict），另一種是破壞性衝突（destructive conflict）；前者是指朋友雙方經由觀點不一致的辯證而達到共識，後者是指兒童使用不適當的方式處理衝突而導致友誼破裂。因此，學習處理友誼中出現的衝突情形，可說是提升友誼品質的重要任務。

五、其他

除了上述發現外，研究者在訪談中尚有些有趣的發現：

(一)女生的友誼較具獨占性

研究者從訪談中發現，有的受訪者表示自己的好朋友不喜歡有第三人加入，跟她們一起玩，而且因此而吃醋、生氣，自己也為此感到很困擾；也有受訪者表示，自己的好朋友突然和另一個同學變得很要好，自己就漸漸被冷漠了，覺得很難過。上述現象在不同程度友誼品質（高/低）的學童身上都會發生，而且都是女生。此結果說明女生的友誼較具獨占性（exclusive）（Eder & Hallinan, 1978）。女生通常只和一個最親密的同性朋友頻繁式的來往，因此女生比較有機會形成相互型友誼（引自 Erwin, 1998）。

(二)父母對兒童交友情形的影響

有學童表示「**媽媽會擔心朋友把我教壞**」，因此對交朋友的態度比較小心。也有學童表示好朋友的父母不喜歡自己去對方家玩，希望他們「**心胸能開闊一點**」。Ladd & Golter(1988)指出父母能主動安排孩子與同儕接觸的機會，並採取間接監督方式的兒童較容易受到同儕的喜愛。此外，父母採用間接而非直接的監控方式，也讓兒童比較不會對朋友產生敵意（引自 Rubin et al., 1998）。因此，父母的價值觀會影響兒童與好朋友互動的情形，適時的關心與監督是有必要的，但若過於限制或干涉反而防礙兒童正向友誼品質的發展。

六、訪談的綜合發現

根據訪談結果，不同程度友誼品質（高 / 低）的國小六年級學童，在「結交朋友的方式與價值觀」、「利他行為」、「情感適配性」、「友誼的困難與化解之道」四個向度上有些差異，但在這些差異之中也有共通的部分。換句話說，兩組學童的友誼關係是在共同的基礎下發展，只是表現與互動的方式不同而已，分述如下：

(一)結交朋友的方式與價值觀

兩組學童都童覺察到自己本身的特質會影響交朋友的難易度，其中高友誼品質的學童較容易發現自己的長處，並且認為自己的某些特質有利於結交朋友；而低友誼品質的學童，卻容易看到自己身上某些特質，比較不利於結交朋友。另外，「相似性」常是兒童結交朋友的標準之一。高友誼品質的學童在選擇朋友時，傾向重視心理特質的契合；而低友誼品質的學童，則比較看重朋友的行為表現要與自己合得來。

(二)利他行為

兩組學童在與朋友相處互動上，都會表現出善意的利他行為，只是偏重的層面不同。其中高友誼品質的學童較常出現精神層面的互動，重視知識性的分享以及無形的幫助；而低友誼品質的學童則傾向重視具體與實質的互惠行為。

(三)情感適配性

高友誼品質的學童透過心事的分享以及傾吐，使彼此更瞭解，也學習到信任與接納的態度；而低友誼品質的學童傾向將心事藏在心裡，也比較缺乏對朋友的信任。另外，高友誼品質的學童表示彼此很談得來並且有深入的瞭解，所以能享有滿意的友誼關係；而低友誼品質的學童也期待自己的付出能夠得到朋友相對的回應，但卻比較缺乏雙向的默契。

(四)友誼的困難與化解之道

兩組學童都會因為朋友對自己做出不友善的舉動，或者彼此意見不合，而引發衝突。然而，高友誼品質學童的衝突常是言語上的糾紛；低友誼品質的學童卻比較容易產生肢體上的衝突，因此衝突的程度也比較激烈。此外，兩組學童都希望在衝突過後還能修復關係，使友誼得以維繫下去。然而，高友誼品質的學童在面對衝突的態度上顯得較為積極，他們會設法主動去化解衝突，或控制自己的情緒以減少衝突；而低友誼品質的學童則傾向暫不處理，等待對方回應後再作打算。

綜合上述的差異情形研究者認為可以從三個發展的面向來探討：

(一)在認知發展上

以 Selman(1980)提出的友誼概念的發展模式來看，高友誼品質的學童可能有較高層次的發展，已從自我中心觀點逐漸發展出觀點取替（perspective taking）的概念，所以與朋友相處時比較能考慮對方的觀點，重視深入的溝通與交流，發生衝突時也比較能體諒與包容對方，以及有效處理問題；而低友誼品質的學童可能還停留在第一或第二階段的發展層次，所以與朋友相處時比較無法從自我以外的觀點來看事情，也比較容易衝動、與朋友產生衝突。這個差異說明了，友誼概念除了有年齡發展上的差異之外，同一個發展年齡層內仍有細微的差距。Zimmernann(2004)便指出友誼品質會隨著年齡發展，在不同年齡層呈現極大的差異，同時，在不同年齡層的發展變化中，也有階層內的個別差異（interindividual differences）。所以，是什麼因素造成這些階層內的個別差異是可以去深思的。研究者認為可能與其學前階段的友誼互動經驗，以及親子關係有關，或許未來研究可進一步加以驗證。

(二)在情緒發展上

從上述發現，高友誼品質的學童較願意傾吐心事、尋求朋友的支持，表現出較多的信任，有助於自我瞭解與彼此的親密感。此外，高友誼品質的學童面對衝

突情境時，比較能約束自己，控制衝動的情緒，也比較不會發生激烈的爭執。因此，學習適當地情緒表達可說是影響友誼品質高低的重要關鍵。這裡適當地情緒表達可包含兩方面：一是自我揭露，二是調節負向情緒。自我揭露是親密友誼的重要指標，Weimer, Kerns, & Oldenburg(2004)便指出自我揭露或閒聊（gossip），提供青少年一個能探索或瞭解自己的管道。Gottman & Mettetal(1986)也指出透過閒聊能聯絡朋友間的情感，提供情緒支持並分享彼此的意見，有助友誼的親密感。另一方面，調節負向情緒不但是化解友誼衝突最有效的方式，也是維持友誼的重要關鍵。Saarni (2000)認為情緒經驗不但與個體的先天氣質有關，反應個體跨時間及跨情境的反應風格（response style）；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。因此，兒童情緒調節能力與兒童所處的社會脈絡有密切關係，學習調節負向情緒能促進友誼品質的提升。

(三)在自我發展上

從上述發現，高友誼品質的學童對於交朋友較有自信，在人際互動上也較為主動積極；而低友誼品質的學童對自己有較負面的看法，在人際互動上也傾向較退縮。根據 Mead(1934)的說法，同儕互動對兒童發展的重要性，在於自我系統的發展。兒童與同儕從遊戲和活動中，能瞭解並協調他人與自己不一致的觀點，這個經驗讓他們瞭解到「一般他人」的意義，也使自己獲得自我價值感。此點也與 Sullivan(1953)的理論相符合，他指出前青少年期的兒童擁有親密的友誼關係使他們獲得自我價值感，這種自我價值感能促進因應能力及生活適應，對人格發展有重要影響。

綜上所述，我們必須從整體（holistic）的角度來看一個兒童的友誼經驗，兒童本身的認知、情緒及自我發展同時塑造了他在友誼關係裡的表現行為，反過來說，友誼經驗也同時影響著其認知、情緒及自我的發展。再者，兒童的社會發展不僅受到其自身先天條件的限制，更大的部分是受到兒童所處的社會環境所影

響。友誼經驗除了提供兒童一種社會支持的功能，更讓兒童有機會嘗試與學習不同的社交技能，並藉此修正自己的社會行為，使其有良好的適應。

七、研究者的反思

當初決定用訪談的方式當成論文蒐集資料的來源之一，對我而言是個很有意義的挑戰。一方面是對於訪談蒐集資料及分析的方法仍很陌生，一方面是要去思考訪談所得到的結果如何呈現在論文裡，以及從中得到的啟示與意義是什麼。

剛開始時有點摸不著頭緒，所以我抱著學習的心態去旁聽質性研究的課，藉由課堂的參與討論與課後的作業練習，才慢慢產生比較具體的想法，過程中雖然很辛苦，但卻值得。記得第一次預試在訪問學生時，看著自己的訪談大綱用生硬的口氣問話，有時聽到學生的反應超乎我的預期，或者有點答非所問，自己便愣住了!那一次的經驗讓我有點挫折但也使我作了一番反思，進一步跟同學及老師討論過後，我試著調整自己的心態，並且多看些相關書籍，檢討如何改善這些問題。到了正式訪談時，我學著先找些輕鬆的話題讓彼此熟悉之後，才慢慢切入主題；遇到表達能力較差的學生時，自己就調整問話的方式，以確認他們想表達的意思；甚至有些學生聽到問題時會沉默老半天，我也不加以催促，心想可能是他們還沒準備好談話或者聽不懂我要他們表達的內容，我便試著多加引導來幫助他們瞭解；有時候他們也會天馬行空地回答跟問題沒有直接相關的內容，我不會去打斷，就靜靜地聆聽，也把自己的感受回饋給他們。我把自己當成他們的朋友一般去瞭解他們的想法與感受，聽他們天南地北地說起自己跟好朋友相處的情形，我覺得好有趣也很精采，這些都是以前我當老師時不曾知道的。其中，讓我最感興趣的部分是聽到低友誼品質的學童，說起自己在交友上遇到的困擾或者與朋友相處時面臨的問題，我從談話中瞭解到其實他們也很希望能結交到要好的朋友，只是在結交的過程中遇到難題時，往往不知所措。這些學生在老師眼中可能是所謂的「問題」人物，或者經常製造麻煩的人，因此老師容易把焦點擺在糾正他們的問題行為上，卻忽略了如何在他們的人際互動上給予協助。從幾次訪談的互動

裡，我才發現到以前當老師時對於瞭解學生問題的態度，往往過於主觀與片段，沒有深入去瞭解學生的想法與感受便做了處理。這也是作研究的一部分收穫吧!

在分析資料的過程中，最大的挑戰就是如何把學童表達的內容，歸納整理後客觀地加以闡述，避免流於研究者的主觀詮釋，因此與同儕的討論是免不了的，從討論的過程中也讓自己對訪問的內容有更深刻的體會。儘管研究結果是呈現不同程度（高/低）友誼品質的學童，他們與好朋友互動上的差異情形；但是，本研究主要的目的並非去強調不同程度（高/低）友誼品質學童之間的差異，而是想藉由這些差異情形的探討，去思考可以從那些方面給予相對弱勢的一方協助。從研究結果中發現，不同程度（高/低）友誼品質的學童與其好朋友的互動方式確實有些差異；事實上，他們希望能結交到好朋友以及與朋友維持良好關係的需求是相同的，只是表現的方式不同而已。或許有些低友誼品質的學童比較不善於表達，或者不知如何處理衝突的情形，所以總是被動地期待別人來滿足自己的需求。當然，本研究只對每位受訪者進行一次訪談，有些細微的問題並不是在一次的談話中就可以發現，必須讓受訪者對研究者建立更深入的信任感之後，他們才願意說出來。儘管如此，我希望透過研究結果的呈現，讓教育工作者、父母以及有興趣的讀者們，從兒童的友誼經驗裡瞭解他們的想法與心聲，並且一起努力去思考如何幫助兒童享有滿意的友誼關係。