

大 葉 大 學

教育專業發展研究所碩士班

碩士論文

青少年情緒管理、同儕關係與樂觀之關係研究

The Relations among Emotional Management, Peer
Relationship and Optimism in Adolescence

研 究 生：金子芳

指導教授：謝智玲

中 華 民 國 1 1 0 年 6 月

大葉大學教育專業發展研究所碩士班

金子芳碩士論文

青少年情緒管理、同儕關係與樂觀之關係研究

The Relations among Emotional Management, Peer
Relationship and Optimism in Adolescence

經考試合格特此證明

學位考試委員

謝智玲
施建村
李德治

指導教授

謝智玲

研究所所長

謝智玲

中 華 民 國 1 1 0 年 7 月 2 0 日

論文名稱： 青少年情緒管理、同儕關係與樂觀之關係研究

總頁數：90

校（院）所組別：大葉大學管理學院教育專業發展研究所碩士班

時間及提要別：109學年度第二學期碩士學位論文提要

研究生：金子芳

指導教授：謝智玲

論文提要內容：

本研究旨在探討青少年情緒管理、同儕關係與樂觀之關係，採問卷調查法進行研究，以台灣南投縣 345 位國小五、六年級的學生為研究對象。本研究以三個量表做為施測工具，包含「情緒管理量表」、「友誼品質量表」和「青少年生活取向量表」，並於資料蒐集與分析後，以 SPSS 20.0 版統計軟體進行描述性統計、獨立樣本 t 檢定、Pearson 積差相關以及迴歸分析等方式進行分析。研究結果顯示：

1. 青少年情緒管理、同儕關係與樂觀的現況皆呈現中上程度。
2. 性別在情緒管理、同儕關係有顯著差異，而年級在情緒管理、同儕關係無顯著差異。
3. 青少年情緒管理、同儕關係與樂觀有顯著正相關。
4. 情緒管理中情緒調節、同儕關係中親密對樂觀有顯著的正向預測力，其中情緒調節對樂觀有最佳的預測力。

最後根據研究結果進行討論，並提出結論與建議，以做為相關人員之參考。

關鍵字：樂觀、情緒管理、同儕關係

The Relations among Emotional Management, Peer Relationship and Optimism in Adolescence

Student : Tzu-Fang Chin

Advisor : Prof. Chih-Ling Hsieh

Da-Yeh University

ABSTRACT

The main purpose of this study was to investigate the relations among emotion management, peer relationships and optimism of the adolescence. The study was conducted through the questionnaire-survey method. The subjects of this study were 345 adolescence from the Nantou of Taiwan. The questionnaires were evaluated by Emotional Management Scale, Peer Relationship Scale and The Youth Life Orientation Test. The data collected were analyzed by statistical methods including descriptive statistics, t-test, Pearson product-moment correlation, and multiple regression analysis via the SPSS 20.0.

The followins were our main findings of the study :

1. The degree of emotional management, peer relationship and optimism were in the middle and higher levels.
2. There were significant gender differences in emotional management and peer relationship, but there were no significant grades differences in emotional management and peer relationship.
3. Emotional management and peer relationship were positively related to optimism.
4. Emotion regulation and closeness were significantly predicted optimism; however, emotion regulation was better predictor while comparing to closeness predict optimism.

Based on our findings, some related suggestions to the relevant personnel as references.

Key words: Optimism, Emotional Management, Peer Relationship

誌謝辭

時間過得很快，不知不覺間就要畢業了，一邊工作一邊進修的日子，過程辛苦疲累，每當感到疲累、挫折時，總能獲得支持與鼓勵，感謝一路走來身邊始終相伴的親友們。

然而論文能順利完成，最感謝我的指導教授謝智玲老師，在繁忙的工作之餘，總是費心指引我寫作的方向，每當疲累、挫折時，因為有您的督促與勉勵，讓我重新找回自信，使我在著手研究過程找到了方向與方法。同時不斷鞭策論文的進度，讓我能夠順利完成論文才得以畢業。同時，也要感謝口試委員李德治老師和施建彬老師在口試時殷切指正、建議，給予我許多精闢的見解與修正，使本論文能更臻完備，謹致上學生最誠摯的感謝。

完成這本論文，要感謝的人實在太多了；另外要感謝研究夥伴政達、詩博、雅雯、怡汝，在研究所課業及工作上的協助，研究過程間，在我遇到挫折及困難時，總是不斷地為我加油打氣給予鼓勵，有你們真好。

最後，謹以此論文獻給我最親愛的家人，感謝你們對我的關心、支持與包容，讓我能全力完成論文，謝謝你們。

金子芳 謹誌

中華民國 110 年 7 月

目錄

封面內頁	
簽名頁	
中文摘要	iii
ABSTRACT.....	iv
誌謝辭	v
目錄.....	vi
圖目錄	viii
表目錄	ix
第一章 緒論	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的.....	5
第三節 研究問題.....	5
第四節 名詞釋義.....	5
第五節 研究範圍.....	8
第二章 文獻探討	10
第一節 樂觀之意涵與理論基礎	10
第二節 情緒管理之意涵與理論基礎	14
第三節 同儕關係之意涵與理論基礎	23
第四節 情緒管理、同儕關係與樂觀之關係研究	27
第三章 研究方法	29

第一節	研究架構.....	29
第二節	研究對象.....	30
第三節	研究工具.....	32
第四節	資料處理與分析.....	49
第四章	研究結果	50
第一節	研究樣本現況分析.....	50
第二節	描述性統計.....	50
第三節	性別、年齡在情緒管理與同儕關係之差異分 析.....	59
第四節	情緒管理、同儕關係與樂觀之相關分析	64
第五節	情緒管理與同儕關係對樂觀之預測分析	67
第五章	討論、結論與建議	69
第一節	討論.....	69
第二節	結論.....	73
第三節	建議.....	74
參考文獻		76
中文部分		76
西文部分		83
附錄一	研究問卷	88

圖目錄

圖2-1	Ellis ABC人格理論基本架構	16
圖2-2	Salovey與Mayer 的情緒智力概念化	18
圖3-1	研究架構圖	30

表目錄

表2-1	情緒管理相關研究彙整表.....	21
表3-1	109學年度南投縣國民小學學生人數及比例一覽表.....	31
表3-2	樣本抽樣學校一覽表.....	32
表3-3	情緒管理之項目分析摘要表.....	34
表3-4	情緒管理量表因素分析結果摘要表.....	36
表3-5	情緒管理量表之信度分析結果摘要表.....	37
表3-6	同儕關係量表之項目分析摘要表.....	40
表3-7	「衝突分量表」因素分析摘要表.....	41
表3-8	「陪伴分量表」因素分析摘要表.....	42
表3-9	「幫助分量表」因素分析摘要表.....	43
表3-10	「安全分量表」因素分析摘要表.....	44
表3-11	「親密分量表」因素分析摘要表.....	45
表3-12	同儕關係之信度分析結果摘要表.....	45
表3-13	樂觀量表之項目分析摘要表.....	47
表3-14	樂觀量表因素分析結果摘要表.....	48
表3-15	樂觀量表之信度分析結果摘要表.....	48
表4-1	有效樣本之背景變項分析表.....	50
表4-2	情緒管理現況摘要表.....	51
表4-3	「情緒管理量表」各題平均數與表準差摘要表.....	53
表4-4	「同儕關係」現況摘要表.....	54
表4-5	「同儕關係量表」各題平均數與表準差摘要表.....	55
表4-6	「樂觀量表」現況摘要表.....	57

表4-7	「樂觀量表」各題平均數與標準差摘要表.....	58
表4-8	性別在青少年情緒管理之獨立樣本t檢定分析	59
表4-9	年級在青少年情緒管理之獨立樣本t檢定分析	60
表4-10	性別在青少年同儕關係之獨立樣本t檢定分析	61
表4-11	年級在青少年同儕關係之獨立樣本t檢定分析	62
表4-12	情緒管理與樂觀之相關矩陣表.....	64
表4-13	同儕關係與樂觀之相關矩陣表.....	65
表4-14	情緒管理、同儕關係分量表對樂觀之多元迴歸摘要表 ..	67

第一章 緒論

本研究旨在透過文獻分析和問卷調查，探討青少年情緒管理、同儕關係與樂觀的現況，並進一步探討情緒管理、同儕關係與樂觀之間的關係和預測情形。本章共分為五節：第一節為研究動機；第二節為研究目的；第三節為研究問題；第四節為名詞釋義；第五節為研究範圍與限制。

第一節 研究動機

繁忙的日常生活，每天都會遇到大大小小的事件，有些事情會令人產生愉快的情緒，有些會讓人感覺煩躁與不悅。而這些多樣化的情緒全來自於個人習慣用什麼思維模式、角度與方式來解讀這些事情。尤其是那些生活中無法避免、難以避免的不愉快。如何學習運用正面思考、正向角度來看待生活周遭發生的事物，無時無刻考驗著人們。

當今的正向心理學在協助個體，找到內在的心理能量，使個體在面臨挫折、窘境時，能以正向態度面對，不會輕易陷入負向情緒或憂鬱的情況中，並快速地找出問題的解決方法。其中樂觀備受關注，若擁有陽光樂觀的心態，面對任何事情就能積極的面對，使身心得到益處。性格樂觀的概念引起了研究者興趣，讓人相信未來擁有的成功多於失敗（Scheier, Carver, & Bridges, 2001；Thronsdn, 2010）。根據研究顯示，樂觀如同自我防衛功能一般，能使個體沉著的面對挫折與壓力，使個體遠離憂慮、負向情緒，增進身心理健康，

提升自我了解。樂觀的人，不論是求學階段的學生或身處職場的成年人，都較能以積極正面的態度面對生活周遭的事物，並且對未來抱持希望和期待（黃德祥、謝龍卿、薛秀宜、洪佩圓，2003）。樂觀特質具有緩衝壓力的功用，當較樂觀的個體遭遇壓力時，個體會感受較少的傷害、威脅等情緒性反應；也能擁有較良好的身心理健康，生活調適能力也較佳（毛國楠，1996）。因此本研究將探討青少年樂觀的現況為何，此為本研究動機一。

董氏基金會（2011）長期關注青少年心理健康發現，六都國高中職學生進行憂鬱情緒現況調查，調查結果發現有13.3%的青少年有情緒困擾，換句話說每7位青少年就有1位有情緒上的困擾，然而尋求輔導老師協助的卻僅10%，甚至有近75%的人很難跟父母說出自己的遭遇。情緒沒有得到適當的宣洩，經過長時間的累積就會生病。

情緒管理最先由Goleman（1995）提出。Goleman認為能有效控制情緒，管理人也可以成為卓越的領導人。如何有效地控制自身的情緒，並適時運用最適切的方式來表達情緒是一門重要的學問。個體如何讓自己擁有好的情緒管理能力，首先必須能夠體察自己的情緒，也就是時時刻刻詢問自己「我現在的情緒是什麼？」，當個體能夠體察自己的情緒時，也就能對自己的情緒做更好的處理，即便產生負面情緒如果能妥善消化負面情緒帶來良好的結果，何嘗不是一件好事。

Golman（1995）提出Emotional Intelligence一詞。Golman感受當時美國社會問題亂向、吸毒與自殺情形日趨嚴重，認為當務之急就是提升青少年的情緒智力與社會能力（邱麗卿，2008；張美惠，2000）

。Salovey與Mayer(1990)提出情緒智慧包含「察覺自己情緒」、「認知他人情緒」、「妥當情緒管理」、「自我激勵」、「人際關係」等五種能力。

學習體察自己的情緒是情緒管理的第一步(李選,2003)。接著,學習適當的表達自己的情緒,並不是要個體將自己的情緒、憤怒或抱怨等情緒直接表達,而是用婉轉的方式向對方表達你的感受,讓聽者能夠瞭解當你站在他的立場為對方著想。

Aristotle(1997)在《The Nicomachean Ethics》一書所提到:「任何人都會生氣,這並不困難。但是要能在適當的時間、適當的地方、以合適的方式對待適當的對象,恰到好處的生氣,則不是一件簡單的事情。」由此可見學習適當的掌控並表達情緒是相當重要的。現今情緒管理研究多針對教師班級經營效能(林泳誠,2019;吳依依,2019;郭靜蓉,2018;謝秋瑩,2019)、工作壓力(王麗平,2017;邱姮娟,2005;張雅芬,2019)、人際溝通(羅思僑,2018)、教師效能(江明洲,2006)、生活適應(黃悅菁,2003;薛靜如,2006)等方向,因此,本研究想要了解,青少年的情緒管理現況,此為本研究動機二。

青少年時期的個體發展在生理、心理與社會環境都有顯著的變化。隨著時代的變遷,教育制度不斷的改革,學生待在學校的時間逐漸變長,放學後不是直接回家而是轉戰安親班繼續學習,反觀待在家裡的時間,越來越少。青少年發展過程中的重要他人逐漸從父母轉而變成同儕,對同儕的依賴增加,對父母的依賴減少,父母的影響力逐漸減少,取而代之是同儕的影響力,成為青少年社會發展過程中的重要關鍵。良好的同儕互動能獲得高品質的同儕關係,

Orejudo、Puyuelo、Fernández-Turrado與Ramos（2012）指出個體在學校環境中與同儕之間發生的事件會影響個體的樂觀態度，其影響程度為何？這是研究者欲瞭解的地方，此為本研究動機三。

第二節 研究目的

依據上述的研究動機與目的，本研究之研究目的如下：

- 一、了解目前青少年情緒管理、同儕關係與樂觀之現況。
- 二、比較性別、年級在青少年情緒管理、同儕關係的差異情形。
- 三、了解青少年情緒管理、同儕關係與樂觀之相關情形。
- 四、分析青少年情緒管理與同儕關係對樂觀的預測力。

第三節 研究問題

本研究根據前述研究動機與目的，主要探討的研究問題如下：

- 一、目前青少年的情緒管理、同儕關係與樂觀的現況為何？
- 二、比較性別、年級在青少年情緒管理上是否有差異？
- 三、比較性別、年級在青少年同儕關係上是否有差異？
- 四、了解青少年情緒管理、同儕關係與樂觀相關情形如何？
- 五、分析青少年情緒管理與同儕關係對樂觀預測情形如何？

第四節 名詞釋義

本研究在探討過程中，涉及重要名詞變項，為了讓研究更清楚明確，本研究將青少年、情緒管理、同儕關係及樂觀等概念界定如下：

一、青少年 (Adolescence)

本研究所稱青少年是指青年期的前半段，介於兒童與成年人之間的過渡期，沒有明確的開始與結束的時間，約11~12歲開始，一直到22歲左右結束（張春興，2007）。本研究更進一步將青少年聚焦於國小五、六年級的學生。

二、樂觀 (Optimism)

本研究所指樂觀意指正向積極的思維，當個體面臨任何挫折、困境與危機時，會採積極、正向思維應對，對未來懷抱著希望，相信事情最終會有好的結果，並對成功充滿信心。本研究主要以Scheier與Carver(1985)提出的樂觀傾向作為本研究主要理論依據。

本研究採用Ey、Hadley、Allen、Palmer與Klosky (2005)重新編修的「The Youth Life Orientation Test, YLOT」量表施測。只採用量表中，測量樂觀構面的6題題項。其中量表得分越高表示青少年有較高樂觀；反之，則表示青少年有較低樂觀。

三、情緒管理 (Emotional Management)

情緒管理定義為個人能適切察覺自身與他人的情緒，且了解導致該情緒的相關因素、環境、行為與信念。藉由積極正向思維方式於適當時機表達、抒解情緒，並能同理推測他人情緒，並設身處地為他人著想。達到生理、心理平衡，擁有良好的人際關係。

本研究量表參酌邱麗卿（2008）、陳美珍與涂金堂（2015）、安偉君（2020）等情緒管理相關研究所編製的「情緒管理量表」改編而成，用以評量青少年情緒管理的得分，其中包含三個向度，分別是「情緒覺察」、「情緒表達」以及「情緒調節」，量表得分越高表示青少年情緒管理能力越佳；反之，得分越低，則表示情緒管

理能力越不佳。

四、同儕關係 (peer relationship)

張春興 (2006) 認為，所謂同儕即是一群年齡、身分與社會地位等相近的一群人。謝雅麗 (2008) 將同儕關係定義為個體與年齡相仿、有相同的心理發展程度或相似的地位的個體依照個人意願互動而建立的人際關係。許雅嵐 (2002) 則認為同儕關係是個體與一群年齡相仿者彼此相互影響的一種人際關係，也稱為「友伴關係」或「社會關係」。綜上所述，本研究認為同儕關係是指，個體與一群年齡、能力與興趣相近的一群人，經長時間相處相互影響的一種人際關係。

本研究採用 Bukowski、Hoza 與 Boivin (1994) 發展的「友誼品質量表」 (Friendship Qualities Scale, FQS)，來評量青少年同儕關係的得分，量表得分越高表示青少年同儕關係知覺程度越高；反之，則表示同儕關係知覺程度較低。

第五節 研究範圍

雖然在研究設計上力求完善周延，然而因為人力、時間與空間等方面的限制，仍有許多層面無法涵蓋，茲將本研究範圍與限制分述如下：

一、研究範圍

（一）研究對象

本研究以109學年度就讀於南投縣國民小學5、6年級在學學生為施測對象，探討學生的情緒管理、同儕關係與樂觀之現況。並進一步探討「情緒管理」、「同儕關係」、「樂觀」之間的關聯性。

（二）研究方法

本研究採用問卷調查蒐集南投縣青少年情緒管理、同儕關係與樂觀的現況。藉由量化的調查方法與相關研究法進行研究，探討並分析研究變項之間的關係。

二、研究限制

（一）研究對象限制

限於研究時間、人力及物力與現實條件等因素限制，本研究僅採用109學年度就讀於南投縣5、6年級的國小在學學生為研究對象，若要擴及其他階段的學生，或其他縣市、公私立學生，仍須進一步討論。

（二）研究變項限制

影響情緒管理、同儕關係與樂觀相關的因素非常多，本研究僅就受試者性別、年級進行探討，因此推論僅就上述變項。

（三）研究方法限制

本研究受限於人力、空間及時間等因素，以問卷調查法進行資料蒐集，再進行資料分析。對於問卷內較敏感的問題，受試者是否如實回答，以及受試者恐因個人認知、社會期待與當時內心想法、情緒狀況作答，無法掌握填答真實性，可能無法避免抽樣誤差的存在。所以，只能分析調查問卷的整體表現，無法一一了解受試者的脈絡情境。

第二章 文獻探討

本章節期盼藉由文獻整理，瞭解情緒管理、同儕關係與樂觀的內涵與關係。研究相關的文獻，深入分析與探討，作為本研究的理論基礎和參考依據。本章共分為四節：第一節，樂觀之意涵與理論基礎；第二節，情緒管理之意涵與理論基礎；第三節，同儕關係之意涵與理論基礎；第四節，情緒管理、同儕關係與樂觀之關聯。

第一節 樂觀之意涵與理論基礎

本節共分兩部分，本節將對樂觀進行概念分析，闡述樂觀的定義，接著闡述樂觀的相關理論。

一、樂觀的理論

（一）樂觀的意義與內涵

隨著正向心理學的興起，以往負面思考或悲觀解釋型態轉以正面思考或正向思維，其中樂觀特質備受關注，眾多學者也紛紛開始探討樂觀主題，相關研究也隨之大量增加。

樂觀在日常生活中是常用的形容詞。張春興（2006）認為樂觀是屬於一種積極的人生態度，也是一種頗為持久的人格特質。抱持樂觀態度，傾向從美好的一面去看待事物的變化，對未來有期待，也多抱持有美好的結果。而Scheier和Carver（1985）也表示，期望好事總是會發生，或是相信事情會有正面結果的可能性就是樂觀。樂觀是具有正向、積極的人生態度，對成功和積極的未來充滿信心與希望。不論遇到挫折或阻礙，都能用正面的態度、正向的思維來

解讀事物（丁明潔，2003；李澄賢，2004；杜品儀，2007；東志賓，2010；溫世頌，2006；Tiger，1979），本研究將聚焦討論樂觀態度。雖然不同學者對樂觀有不同的定義，但都表示樂觀者在面對不確定環境與未來時，總是能對正向結果抱持信心，且有毅力的追求目標（Scheier & Carver, 1985；Segerstrom, 2001）。

綜合以上概念，較樂觀者，無論面對任何逆境，總能看到光明、希望，也吸引更多的成功；相反的，較悲觀者，總是看到絕望。而當個體選擇積極樂觀，等同選擇了快樂；反之，選擇消極悲觀，等同選擇了痛苦，一切的選擇都是由個體決定並造成的。二、樂觀理論

樂觀被提出時，悲觀時常伴隨一併被提起。然而吳相儀、林耀南、陳學志、邱發忠、徐芝君（2008）研究指出，樂觀與悲觀是雙向的，使人變得樂觀並不會使其變得不悲觀。樂觀、悲觀兩個概念是不同的量表，兩者並不屬於一個光譜的兩端。袁立新、林娜、江曉娜（2007）研究中也指出，樂觀與悲觀擁有兩種對未來不同的預期信念，非單一向度光譜的兩端。

其中，最常被討論的就屬 Scheier 與 Carver 於 1985 年提出的樂觀傾向（dispositional optimism）和 Seligman 於 1984 年提出的樂觀解釋風格（optimistic explanatory style）兩類型。

（一）樂觀傾向（dispositional optimism）

Carver 與 Scheier（2003）於動機的預期價值理論（expectancy-value theory）中提到價值（value）、預期（expectancy）兩個概念。當目標對個體越重要，則個體行為動機的價值也越重要，缺乏目標則個體就不會產生相對應的行為，此為「價值」概念。而「預期」

概念表示，個體對目標達成的自信程度，個體本身信心十足則會產生持續努力並產生相對應行動。

以動機的預期價值理論發展出自我調節理論(self-regulation theory)來具體說明行為產生的過程。自我調節理論中的差異-減少回饋迴圈(discrepancy-reducing feedback loop)，包含輸入(input function)、參照(regerence value)、比較(comparator)、輸出(output function)等四個重要的功能。

個體由輸入(input function)輸入資訊，然後比較(comparator)會透過參照(reference valu)將目標與輸入資訊進行比較。若目標與個體行為相同，則個體繼續保持原行為，即輸出(output function)不變；反之，目標與個體行為不同時，個體會修正行為以符合預期目標，即改變輸出行為。過程中，外在環境對此過程的影響稱為干擾(disturbance)。干擾可能會對結果造成影響，增加、減少目標與參照間的差異，進而影響個體最終的行為。

因此當個體追求目標時，若個體對未來抱持著信心，則遇到困難時個體會尋求替代方案、支援來解決問題；反之，個體對未來存疑，遇到困難時個體會選擇放棄或逃避。樂觀傾向者抱持自信與堅持的態度面對困難與挑戰，悲觀傾向者則抱持懷疑與猶豫。

(二) 樂觀解釋風格(optimistic explanatory style)

解釋風格是指個體習慣用什麼方式、思維角度來解釋生活周遭所發生的事件。尤其是那些生活中無法避免的不愉快，有人會因為挫折而否定自己，有人卻能愈挫愈勇從失敗過程中尋找解決之道，並持續努力，這迥異的結果都來自於個體習慣性解釋事件的方式。

解釋型態概念來自於歸因理論，於 1978 年被 Abramson、

Seligman 與 Tesadale 從習得無助感理論（Reformulated Learned Helplessness Theory, RLHT）修正後得來。「解釋風格」認為根據個體遭遇變故或挫折時，所採用的習慣思考方式區分成樂觀解釋風格和悲觀解釋風格兩大類。Seligman 與 Peterson 將解釋型態對事件的解釋可分成三個不同的向度，分別為個別性（personalization）、永久性（permanence）和普遍性（pervasiveness）（李澄賢，2004；杜品儀，2007；洪蘭，2003；梁淑屏，2010；黃品聰，2013）。分述如下

1. 個別性（內在、外在）

個別性表示，樂觀者認為發生好事是因為自身的能力或努力所造成。當壞事發生時，樂觀者則認為是外在因素所導致，而不會責怪自己。發生好事時悲觀者認為是因為外在的原因所導致（如：運氣好）。當壞事發生時，悲觀者則認為是內在因素所導致，會責怪自己。

2. 永久性（穩定、不穩定）

樂觀者認為發生好事會經常發生，發生壞事則是短暫的，可以避免或者終究會過去的。而悲觀者認為發生好事只是運氣好或暫時的，不會時常發生，而認為壞事會經常發生。

3. 普遍性（普遍、特定）

普遍性表示，樂觀者認為發生好事的原因是普遍的，壞事發生原因是特定的，可找出原因並加以改善。悲觀者認為發生好事的原因是特定的，壞事發生原因是普遍的。

第二節 情緒管理之意涵與理論基礎

本節分三部分進行說明，分別為情緒管理的涵義、情緒管理理論、情緒管理相關研究加以說明。

一、情緒管理涵義

（一）情緒管理的定義

情緒(emotion)，在心理學上有複雜既深且廣的定義。從心理學定義它是一種心理狀態，指人的感受、心理與生理狀態特有的主觀思想。Dworetzky (1985) 提出個體受刺激引起內在生理反應，雖然個體可以知覺情緒的產生，但對產生的情緒與行為，卻未必能完全掌控。張春興主張情緒是個體受到外在客觀刺激影響後所產生的一系列身心理反應。人人都有情緒，但情緒的好壞卻影響著身心健康，雖然情緒的產生能夠被個體所覺察，但所產生的心理、生理與行為變化，未必能被個體控制，過度的情緒反應、長久的消極情緒都屬於不良情緒，對個體身心健康會產生不良的影響。

根據韋淑美(2008)的觀點，情緒反應十分複雜，受內在、外在刺激引發，包含了四種反應，生理反應、心理反應、行為反應與認知反應。當個體受到刺激時，產生相對應的反應，並促使個體產生某些行為。如何健康且成熟的與情緒共處，達到身心健康的目標，即是情緒管理。

（二）情緒管理的類別

情緒有千萬種，其複雜的程度，甚至不知該如何稱呼。國內外學者對情緒的分類看法不一，以下將進一步探討情緒分類類別。情

緒可依其來源分為兩類，一類為與生俱來的「基本情緒」，另一類為後天學習到的「複雜情緒」。也能將情緒分為正向情緒及負向情緒兩類別。

1. 情緒來源

情緒可依其來源分為基本情緒與複雜情緒。前者指的是與生俱來的，不用學習就能表達的情緒（如：歡喜、憤怒、哀傷、懼怕、愛、厭惡、欲望）；而後者所指的是需透過後天習得，且由數個基本情緒混合而成，因此複雜情緒通常不易掌控。（如：窘迫、害羞、內疚、驕傲等）

2. 正向情緒、負向情緒

日常生活中人要做出一許許多多的選擇，每個決定都會產生不同的結果與情緒。有些決定會產生好的結果，並產生正向情緒；反之，不好的結果則會產生負向情緒。正、負向情緒，並非在同一光譜兩極端，而是兩個獨立的情緒反應因此可以同時存在，Cacioppo、Gardner 與 Berntson (1997) 的研究表示，情緒可能同時抱持著正負向情緒反應，如「又愛又恨」。

二、情緒管理理論

Goleman (1995) 指出情緒管理是個體對情緒有所知覺，並能有效體察、調適與控制情緒的能力。Goleman 認為具高 EQ 者能愈能有效掌控情緒、體察他人情緒，未來總能有良好的發展。Eills (1996) 也認為，個體做好情緒管理，能增加個體身心愉悅，降低情緒起伏波動。歸納綜合諸多情緒管理相關研究，發現關於情緒管理理論，多以情緒智力觀點說明與解釋。常見的有 Mayer 與 Salovey 的情緒智力理論、Goleman 情緒智力理論。以下針對 Mayer 與 Salovey、

Goleman 的情緒智力觀點來說明情緒管理理論。

（一）理情行為治療（Rational Emotive Behavior Therapy）

Albert Ellis（1950）提出理性情緒治療法（Rational Emotion Therapy, RET），也被稱為 ABC 理論。1993 年 Ellis 將理性情緒治療改為理情行為治療法（Rational Emotive Behavior Therapy, REBT）。Ellis（1992）認為，引起人們情緒困擾與行為失常的原因，並不是事件的本身，事件無法創造結果，反而是個體自身對事件的非理性信念才會造成結果

。如果要避免預知事件結果的發生，就必須改以理性思考取代非理性信念，才有可能產生新的結果。Ellis 理情行為治療法的理論與實務核心在 ABC 人格理論，以下針對 ABC 理論進行說明。

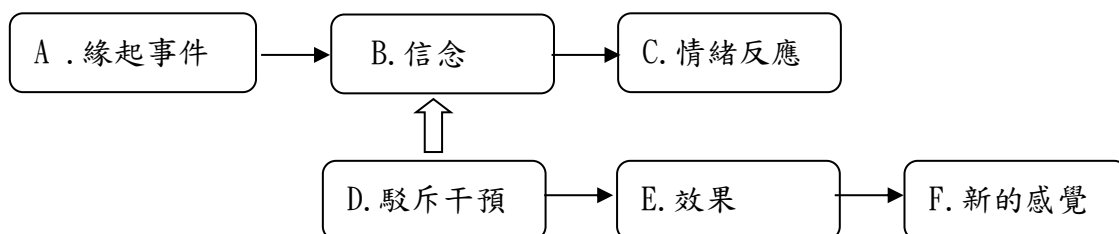


圖 2-1 Ellis ABC 人格理論基本架構

資料來源：”Group rational -emotive and cognitive-behavior therapy.”by Ellis, A. 1992, *International Journal of Group Psychology*, 42（1）,63-80.

ABC 理論中，A（activation event）表示緣起事件，即刺激所引發的事件；B（belief）表示信念，即個人對事件的看法或解釋；C（consequence emotional / behavioral）表示情緒反應情感/行為，即

情緒的結果/行為的後果；D (disputing intervention) 表示駁斥干預，即感知、辯論、分辨非理性信念；E (effect) 表示效果，即以合宜的思考取代非理性想法；F (new feeling) 表示新的感覺，即新的情緒、感受。

透過 ABCDEF 模式檢視當事人的問題所在，結合認知、情緒和行為技術，改變當事人非理性認知信念，使當事人知覺自身不合理的想法，並以合理、實際的思考方式，產生正向情緒、感受與行為，消除心理困擾，使個體產生改變往好的方向發展。

(二) Salovey 和 Mayer 的情緒智力理論

情緒智力 (Emotional Intelligence, EI) 最早於 1966 年被 Leuner 提出。完整理論發展是由 Salovey 與 Mayer (1990) 完成，提出。Salovey 與 Mayer 認為情緒智力包含覺察情緒、表達情緒與調適情緒。以下針對情緒智力理論進行說明。

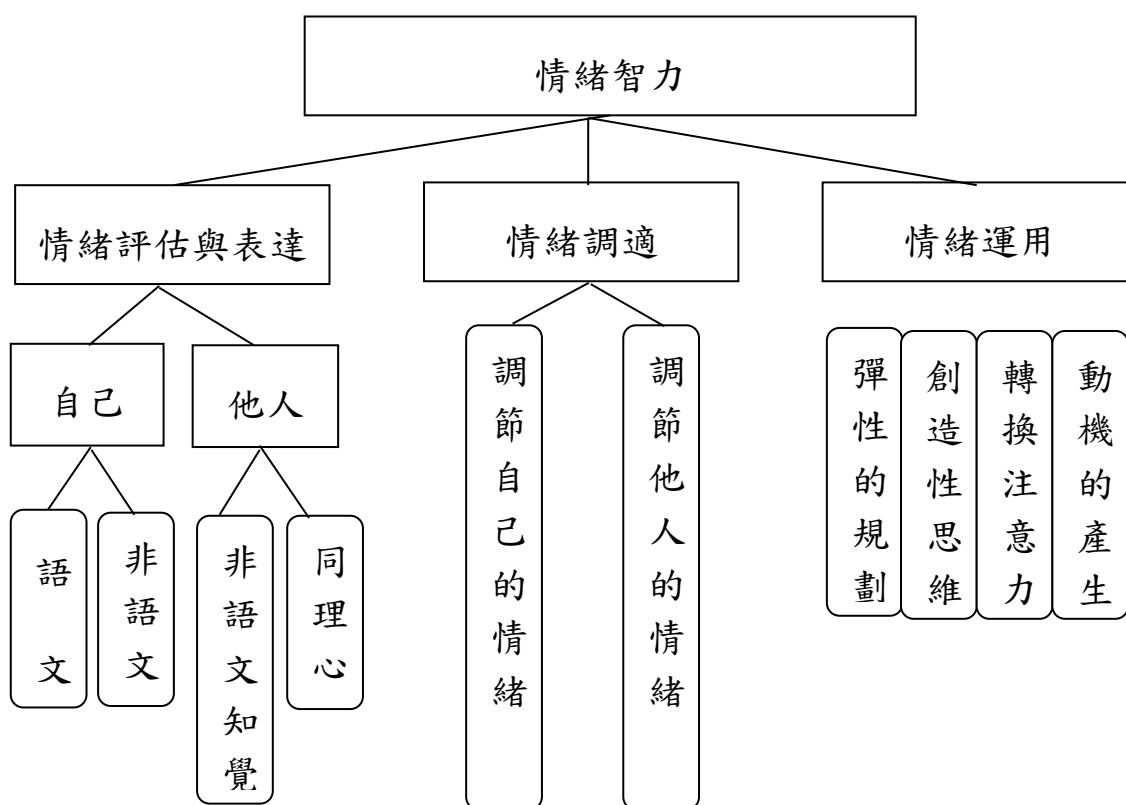


圖 2-2 Salovey 與 Mayer 的情緒智力概念化

資料來源：” Emotional intelligence”by P. Salovey, & D. J. Mayer 1990, *Imagination Cognition, and Personality*, 9, p.190.

(三) Salovey 與 Mayer 情緒智力理論

Salovey 與 Mayer (1997) 提出情緒智力修正架構，針對 1990 年提出的情緒智力僅包含情緒覺察和調適，缺少了思考層面，因此將情緒智力架構重新修正。修正後的架構認為，情緒智力發展由第一層「覺察、評估和表達情緒的能力」；第二層「激發與產生情緒以促進思考的能力」；第三層「瞭解、分析及運用情緒知識的能力」；第四層「反省的調整情緒以增進情緒智力成長」。每層依照發展先後順序，由左至右分別有四種具代表性的情緒能力（李翠英，2008；邱麗卿，2008；黃品璵，2013；黃鈺程，2004；蘇美玉，2011）。如第一層是覺察、評估和表達情緒的能力；第二層是激發與產生情

緒以促進思考的能力；第三層是瞭解、分析及運用情緒知識的能力；第四層是反省的調整情緒以增進情緒智力成長（黃品聰，2013）。

（四）Goleman 情緒智力理論（Emotional Intelligence）

Goleman（1995）於《Emotional Intelligence》一書提到情緒智力（又稱 EQ），他認為 EQ 的高低影響個體情緒管理的能力。Goleman 統整歸納 Salovey 與 Mayer、Gardner 對情緒智力的看法，提出情緒智力是一種能控制自我、保持熱誠與堅持並能夠激勵自己的能力。理論主要包含五種層面，分述如下：

1. 覺察自我情緒

認識情緒的本質是情緒管理的第一步，隨時隨地覺察自身的情緒的變化與原因，能幫助個體掌握、了解個體的生活。

2. 妥善管理情緒

管理情緒之前，要先對自身情緒有所認知，才能以合宜的方式消化負面情緒，避免個體陷入負面情須中而影響生活。

3. 自我激勵的能力

情緒專注，對事物保持高度熱情，能保持自我激勵的人做事能專注不分心，因此做任何事都能擁有高效率

4. 認知他人的情緒

從他人的表情、動作等微小的變化，了解他人的感受與需求，並協助滿足他人需求，個體能良好認知他人情緒，則有較佳的人際互動。

5. 管理人際關係

管理他人情緒的能力，個體的人際關係、領導能力、溝通能力等都與它相關，若將此能力運用自如，在人際互動上將如魚得水。

綜合以上學者所述，可以將情緒管理分為「對自己」、「對他人」兩大類，我們不僅要覺察自己的情緒，同時也要覺察他人的情緒，並對情緒做出適當、合宜的解讀、處理。Goleman 認為情緒管理是影響組織的重要因素，且對個體能否成功、與他人合作是否順利有重大的影響力。綜合上述相關文獻及研究者實務經驗，本研究將情緒管理歸納為「情緒察覺」、「情緒表達」、「情緒調節」三個層面。情緒察覺表示，個體能適切的察覺自己與他人的情緒、情緒變化；情緒表達表示，個體能用適當的方式表達自身的情緒、同理他人的情緒，並對他人的情緒採取適當的應對；情緒調節表示，個體能使用適當的策略調整自身的情緒，並有效的紓解自身的情緒反應，達到身心健康的目的。

三、情緒管理之相關研究

目前有關學生情緒管理相關研究逐漸增加，由此可見大家對於國小學童的情緒管理現況十分重視。可發現研究者分別針對評量指標、研究方法及樣本取樣的差異有許多不同的研究結果。期望透過情緒管理的研究，將結果提供給學校、家長做為參考與啟發。茲將近期有關國小學童情緒管理之研究資料彙整如表 2-1

表 2-1

情緒管理相關研究彙整表

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究主要發現
陳孝慈 (2005)	情緒管理課程對國小四年級學生情緒管理能力之影響研究	國小四年級學生	1.實施情緒管理課程對國小四年級學生情緒管理能力沒有顯著的立即效果。 2.實施情緒管理課程對國小四年級學生情緒管理能力有顯著的持續效果。
李節儀 (2015)	國小高年級學生情緒管理與人際關係之相關研究	國民小學高年級學生	1.國民小學高年級學生情緒管理現況以「情緒察覺」層面最佳。 2.國民小學高年級學生之情緒管理整體以女生較佳、由家人接送之通學方式較佳、特殊生較差、民主開明之教養方式較佳。 3.國民小學高年級學生情緒管理之情緒覺察、情緒表達、情緒調適層面愈好，其人際關係愈良好。其中以「情緒表達」層面對人際關係整體的預測力最強。
林玉芬 (2016)	嘉義市國小六年級學童情緒管理與人際關係之相關研究	嘉義市國小六年級學童	1.學童情緒管理與人際關係現況良好。 2.學童情緒管理女生優於男生、核心家庭結構、獨生子女有較佳的情緒管理能力。 3.學童情緒管理與人際關係有顯著正相關。
杜驊蓀 (2017)	彰化縣公立國民小學學童親子互動關係與情緒管理之相關研究	彰化縣國民小學四~六年級學生	1.學童在親子互動關係與情緒管理現況具有中上程度的表現水準。 2.學童情緒管理現況以「覺察能力」層面最佳。 3.親子互動關係各層面中，以「父親身體互動」對整體情緒管理最具解釋力。 4.學童親子互動關係整體與情緒管理整體間具有高度正相關，表示學童親子互動關係越好，其情緒管理表現越佳。

(續下頁)

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究主要發現
			5.學童之情緒管理整體及各分層面上以女生、五年級學童、雙親家庭及居住在城市地區的學童表現較佳。但是在「表達能力」分層面上，則不因年級不同而有顯著差異。
陳胤勳 (2019)	運用體驗式學習融入課程提升國小學童情緒管理能力之行動研究	新北市某國小三年級	1.體驗式學習融入課程，有助於國小學童提升情緒管理能力。
劉怡靜 (2020)	基隆市國民小學高年級學童情緒管理與自我認同關係之研究	基隆市國小高年級學生	1.不同背景變項之基隆市國小高年級學生在情緒管理與自我認同上，有部分顯著差異。 2.情緒管理與自我認同有顯著相關。 3.情緒管理對自我認同有顯著預測力。 4.自我認同對情緒管理有顯著預測力。
陳昱潔 (2020)	新北市國小學童生活壓力、情緒管理與運動參與關係之研究	新北市公立國小高年級學童	1.國小學童情緒管理程度為中等偏高，學童的情緒覺察較情緒調節佳。 2.不同背景變項學童情緒管理上具有顯著差異。 3.自我壓力與情緒覺察有顯著正相關，與情緒調節有顯著負相關。 4.家庭壓力與情緒覺察有顯著正相關，與情緒調節無顯著相關。

資料來源：研究者整理。

根據相關研究顯示，學生的性別與年齡會影響其在情緒管理的情形。研究顯示，不同性別在情緒管理上有顯著差異，當中女生優於男生、雙親家庭、獨生子女有較佳的情緒管理能力(杜驊蓓,2017;林玉芬,2016)。

第三節 同儕關係之意涵與理論基礎

本節分四部分進行說明，分別為同儕關係的涵義、同儕關係理論、同儕關係量測與同儕關係相關研究加以說明。

一、同儕關係涵義

(一) 同儕關係的定義

張春興（2006）認為，所謂同儕即是一群年齡、身分與社會地位等相近的一群人。謝雅麗（2008）將同儕關係定義為個體與年齡相仿、有相同的心理發展程度或相似的地位的個體，依照個人意願互動而建立的人際關係。許雅嵐（2002）則認為同儕關係是個體與一群年齡相仿者彼此相互影響的一種人際關係，也稱為「友伴關係」或「社會關係」。孫秀芳（2014）將同儕關係定義為年齡相仿、互動密切，有相同價值觀與行為同儕的互動情形。此定義與本研究對象性質相近。

費穗宇與張潘仕（1988）認為同儕關係是朋友間的相互情感，就像友誼概念。而同儕關係為友誼的上位概念（Newcomb & Bagwell, 1995），徐瑞玉與盧俊宏（2001）表示，友誼品質與同儕關係有正相關，即友誼品質越佳，則同儕關係也越好。Maslow 的需求層次理論，表示低層次的生理、安全需求得到滿足後，會進而滿足下一階段「社交需求」。社交需求中的「愛與隸屬」需求，即人希望成為群體的一員，獲得群體的感情，群體間互相關心和照顧，而這恰好是青少年希望與他人建立關係的動機，張春興（2002）進一步表示，兒童會透過「好行為」來取悅他人進而獲得他人的讚賞，並獲得同儕間良好的人際關係。

二、同儕關係之理論

Schutz (1958) 提出人際需求理論 (Interpersonal Need Theory)，Schutz 認為個體在人際互動過程中有三種基本的人際需求，分別為接納、控制與情感三種。個體希望能被接納、認同，希望透過人際互動與他人建立關係，可望獲得歸屬即接納需求；個體運用權力、權威與人際影響力支配周遭的人事物，即控制需求；個體以語言或非語言的方式向他人付出與接受情感，渴望被他人喜愛與他人之間親密的情緒即情感需求 (傅清雪，2005)。

綜上所述，個體希望能在團體中獲得某種程度的地位或位置，進而做出取悅他人、模仿他人等表現而得到同儕的認可。同儕成員互動過程中彼此相互影響，並提供情感支持、自我認知，並學習合作與互惠的技巧，學習透過妥協與協商來維持友誼的社交技巧 (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998)。

三、同儕關係之量測

針對同儕關係量的，本研究歸納兩種面向，分別為「同儕聲譽」、「同儕功能」兩個面向討論。

(一) 同儕聲譽

個體在同儕團體中的社會地位與團體結構，常使用社交計量法 (sociometric techniques) 測量。透過團體內成員相互提名或問卷量表來界定個體同儕關係的優劣。提名法要求團體中的成員，提名三~五位最喜歡與最不喜歡的人，歸類後繪製成社會關係圖，從中瞭解團體內的人際關係，可以知道團體中那些人是明星人物 (高接納低排斥)、爭議人物 (高接納高排斥)、受斥人物 (低接納高排斥)、孤立人物 (低接納低排斥)。量表法則透過團體內成員完成 Likert 量

表，經統計分析後再做比較判斷個體在團體中被他人接受的程度。

（二）同儕功能

Hum (1999) 指出，以同儕間互相提供的功能來定義同儕關係，則能提供研究者同儕關係間的延續性與穩定性。Bukowshi、Hoza 與 Boivin (1994) 提出「Friendship Qualities Scale」量表，以同儕的功能定義同儕關係，其中友誼品質量表包含陪伴、衝突、幫助、安全、親密等五個向度。當中，陪伴表示個體出於自願與他人相處的行為、衝突表示個體在與同儕相處時，是否常出現意見分歧或肢體衝突的情形、幫助表示當個體需要幫忙、協助、支援或同儕給予保護等協助、安全表示個體對同儕的信任與衝突後能和好如初的信念、親密表示個體與同儕相處時的情感依附與連結強度。

近幾年也有許多用友誼品質作為同儕關係定義的相關研究 (Biggs, Nelson, & Sampilo, 2010; Bukowshi, Hoza, & Boivin, 1994; Lansford, Yu, Perrir, Bates, & Dodge, 2014)。本研究採用友誼品質做為本研究同儕關係的定義，探討同儕關係的現況，和其他變項之間的關係。

四、同儕關係相關研究

目前有關學生同儕關係相關研究逐漸增加，由此可見對於青少年同儕關係現況逐漸重視。根據謝明珠 (2013) 針對國中生同儕關係研究顯示，國中女生同儕關係整體顯著優於國中男生；李佳霽 (2008) 研究高中生同儕關係指出，高中生同儕關係有中上程度表現且女生在同儕關係整體及共同參與、社交技巧、友誼各層面表現顯著優於男生；其他相關研究也得到女生同儕關係優於男生的結果 (邱招婷，2010；莊柏青，2015；楊舜閔，2016；劉世華，2016)。

Brendgen、Doyle 與 Bukowsk (2002) 指出，女生對待同儕的行為與友誼知覺層面相較於男生表現更佳。

Furrer 與 Skinner (2003) 研究指出，隨著年齡的增長同儕關係也有逐年增長的趨勢，但並未達顯著差異。而陳武天 (2006)、黃小芳 (2010) 針對國中生研究結果指出，年級較高的國中生在同儕關係上顯著優於年級低的學生，然而鄭雅芬 (2009) 的研究有相反的結果。除此之外郭照婉 (2010)、鄒欣純 (2009) 研究發現，國中生同儕關係在年級上並無顯著差異。

綜上所述，青少年與同儕互動過程中相互關心、影響，若從中獲得滿足，便能獲得群體的感情建立良好的同儕關係，獲得高峰經驗提升自我價值。

第四節 情緒管理、同儕關係與樂觀之關係研究

本節分別從青少年情緒管理與樂觀，同儕關係與樂觀的相關研究加以探討。

一、情緒管理與樂觀之相關研究

青少年情緒管理與樂觀的相關研究，研究者統計博碩士論文網近五年內針對教師、學生情緒管理相關研究分別為 33 筆、18 筆，國內對於情緒管理研究對象多數為教師，針對學生為研究對象相對較少。

Sathyamurthi 與 Shefali (2019) 指出青春期的情緒高漲的階段，青少年需要感知、理解、調節和發揮自己的情緒，並對自己往後形成的人格與行為造成重大的影響。然而情緒智力在此扮演著重要的角色，情緒智力包含理解與管理自己以及他人情緒的能力，以及同理心、自我控制、自我意識、對他人感受的敏感性、堅持和自我激勵等。而 Kumcagiz、Celik、Yilmaz 與 Eren (2011) 研究指出，大學生的樂觀程度與情緒智力之間有正相關，且學生的樂觀程度能有效的預測情緒智力。

透過文獻探討，儘管針對青少年情緒管理與樂觀相關研究較少，得知樂觀程度與情緒智力之間會相互影響，因此本研究假設情緒管理能有效預測樂觀，值得進一步進行情緒管理與樂觀的研究，探討兩者之間的關係。

二、同儕關係與樂觀相關之研究

Orejudo et al. (2012) 指出，樂觀對身心健康有積極的影響，且樂觀和家庭、同儕團體皆有相關，男孩的樂觀與同儕間的正向經驗有關、女孩的樂觀與家庭交流有關。父母與子女之間良好的溝通、沒有衝突對青少年樂觀的發展有正向的影響。

然而在文獻紀載中，關於同儕關係與樂觀的相關研究甚少，但綜合上述研究結果，本研究認為青少年的同儕關係與樂觀間可能存在高度相關，因此本研究假設有良好的同儕關係會使人較樂觀，值得進一步研究。

三、情緒管理與同儕關係之相關研究

Armsden 與 Greenberg (1987) 研究發現，青少年與同儕間互動的品質與負向情緒相關。Hay、Payne 與 Chadwick (2004) 研究結果顯示，青少年的情緒發展過程受同儕關係影響重大，受同儕接納的青少年有較正向的行為與情緒，然而未被接納、受同儕拒絕的青少年則需關注其情緒發展狀況。Vorbach (2003) 針對國中生進行研究發現，青少年會向同儕傾吐心聲、分享心事，可見這些行為是同儕關係中重要的一環，因此情緒管理對同儕關係具有影響力。然而，如果個體無法有效控制、管理情緒時，不易被同儕接納甚至遭受同儕排斥，而產生同儕人際困擾 (Spinrad et al., 2006)。

研究指出，國中生情緒管理與同儕關係之間有顯著正相關 (黃伶如, 2006; 黃鈺程, 2004; 劉佳彤, 2003); 青少年同儕關係與憂鬱傾向有中度相關，並有顯著預測力 (楊朝旭, 2005); 研究發現情緒管理與人際關係之間有顯著相關性 (李節儀, 2015; 林玉芬, 2016)。由此可知學生的情緒會對同儕關係有所影響。

第三章 研究方法

本章依據研究目的形成研究架構與設計，採用橫斷面量化問卷調查進行資料收集，再進行資料分析與討論。首先針對青少年情緒管理、同儕關係、樂觀等相關研究主題、期刊與專書等資料加以分析、歸納整理作為研究理論基礎。並發放問卷調查青少年情緒管理、同儕關係、樂觀等變項。最後回收問卷再統計分析各分項之間的關係。本章將分成五節敘述：第一節研究架構；第二節研究對象；第三節研究工具；第四節資料處理與分析，茲分節說明闡述。

第一節 研究架構

本研究根據研究目的與研究動機，使用問卷調查法。配合相關文獻的分析與探討，依序說明研究變項並擬定本研究架構，藉以了解青少年情緒管理、同儕關係與樂觀之現況、相關與預測情形。

本研究架構圖如圖3-1所示，受試者「背景變項」包括性別、年級，探討的變項包含三個部分，「情緒管理」構面包括情緒覺察、情緒表達、情緒調節；「同儕關係」構面包括陪伴、衝突、幫助、親密、安全；「樂觀」僅有樂觀構面。

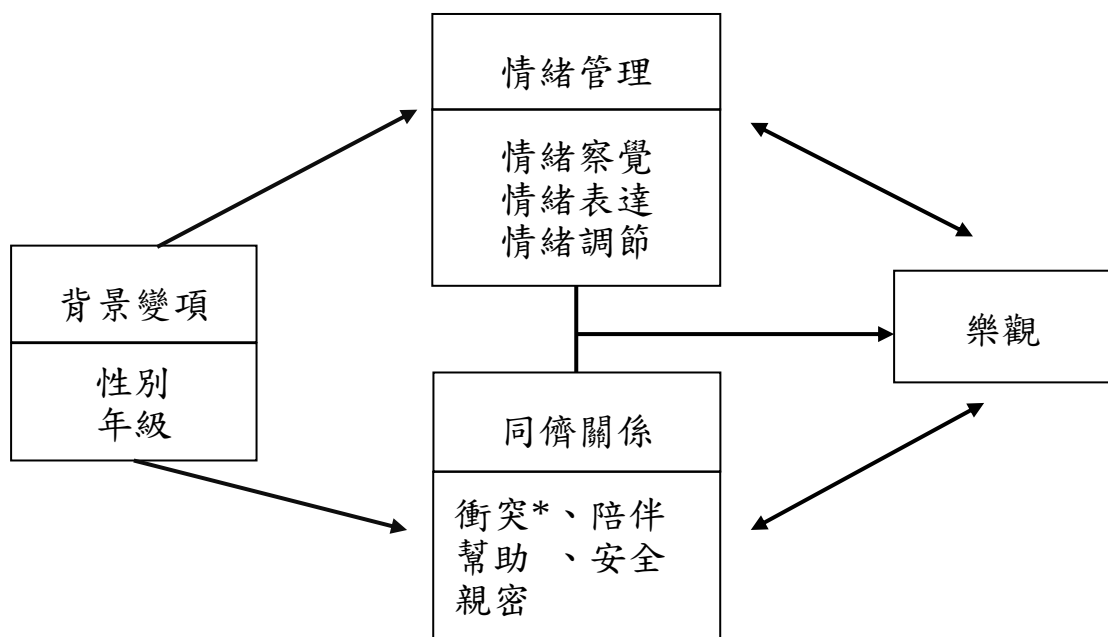


圖 3-1 研究架構圖

註：「衝突」經反向計分處理

根據研究動機、研究目的與研究問題，本研究提出待考驗之假設如下：

H₁：性別、年級在青少年情緒管理、同儕關係上有顯著差異。

H₂：青少年情緒管理、同儕關係與樂觀之間有顯著正相關。

H₂₋₁：青少年情緒管理與樂觀之間有顯著正相關。

H₂₋₂：青少年同儕關係與樂觀之間有顯著正相關。

H₃：情緒管理與同儕關係對樂觀有顯著預測力。

第二節 研究對象

一、研究對象

本研究以109學年度台灣南投縣國民小學5、6年級學生為取樣對象，研究採問卷調查的方式進行。

本研究採分層叢集取樣，依學校規模大小（大型學校：37班以上；中型學校：13~36班；小型學校：12班以下），計算出各類型學校學生人數與比例，再依照比例隨機抽取學校進行施測。

各類型學校學生人數與比例計算以109學年度資料為依據，詳細數據如表3-1。依照統計結果，國小之大型學校學生占有所有國小學生人數的35%，中型學校為44%，小型學校為21%。問卷預計抽取有效樣本為600份，若以每班24人計算，抽取大型學校班級8班，中型學校班級12班，小型學校班級5班，合計抽取25個班級，進行本研究分層隨機取樣之樣本，如表3-1。

表 3-1

109 學年度南投縣國民小學學生人數及比例一覽表

學校規模	學生人數	比例	抽樣班級數	學生人數
小型學校	4643	21%	5	120
中型學校	9856	44%	12	288
大型學校	7774	35%	8	192
合計	22273	100%	25	600

抽樣學校數目依照規劃，從南投縣學校中隨機取樣，小型學校抽出兩校，共三班；中型學校抽出兩校，共六班；大型學校抽出一校，共五班。詳細情形如表3-2所示。

表3-2

樣本抽樣學校一覽表

學校規模	抽樣學校數	抽樣學校
小型學校（12班以下）	2	南投縣A國小 南投縣B國小
中型學校（13~36班）	2	南投縣C國小 南投縣D國小
大型學校（37班以上）	1	南投縣E國小
合計	5	

註：學校名稱均以英文字母作為代號表示

第三節 研究工具

本研究採用問卷調查法，問卷皆採用李克特五點量表，問卷內容包含四個部分。第一部分為個人基本資料表；第二部分為樂觀量表；第三部分為同儕關係量表；第四部份為情緒管理量表。依序分述如下：

一、個人基本資料

目的在了解學生的背景資料，作為研究相關的背景變項，其中包含受試者的性別（男、女）、年級（五、六年級）等選項，均由受試者自行填寫。

（一）性別：二分類別變項，數值上男生定義為「1」、女生為「2」

（二）年級：分為兩個年級，數值上五年級定為「1」、六年級定為「2」。

二、情緒管理量表

本研究情緒管理量表，主要依據Salovey與Mayer（1997）情緒管理理論之內容向度，提出情緒管理包含以下三個向度分別為「情緒

覺察」、「情緒表達」、「情緒調節」等三個向度。

（一）量表內容

本研究量表參酌邱麗卿（2008）、陳美珍與涂金堂（2015）、安偉君（2019）等情緒管理相關研究之問卷加以修訂編製而成，本研究「情緒管理量表」涵蓋三個層面，分別為「情緒覺察」題號1~6題、「情緒表達」題號7~14題、「情緒調節」題號15~20題，等三個向度。

（二）填答方式

本量表計分採用Likert 五點量表，作答選項內容則分為「從未如此」、「少部分如此」、「有時如此」、「大部分如此」及「經常如此」五種選項，依序給予1、2、3、4、5分；該量表總分得分愈高，表示受試者的有較佳的情緒管理能力；反之，則表示其情緒管理能力較不佳。

（三）項目分析

問卷回收後即進行選題。本研究使用兩種選題方法：首先以項目分析刪題，再以因素分析決定正式量表的選題。

首先將量表總分最高的 27%定為高分組，最低的 27%定為低分組，然後進行獨立樣本 t 檢定，求出各題項的決斷值，若決斷值達統計的顯著水準($p < .05$)時，即表示該題具有良好的鑑別力（吳明隆、涂金堂，2007）。此階段「情緒管理量表」20 題決斷值都超過 3 且達顯著水準，表示量表具有良好的鑑別力。再使用 Pearson 積差相關求各量表題目與量表總分的相關性，各題目與總分的相關係數須達.30 以上，且需達到統計的顯著水準，相關係數未達.30 則將

題目刪除。此階段「情緒管理量表」中所有題目的相關係數皆大於.30，因此將所有題目予以保留。

再利用信度分析檢核題目在整體量表的信度係數（Cronbach's α ），進行判別若題目刪除後整體量表信度係數（ $\alpha = .914$ ）有顯著提升，則可將題項刪除。此階段「情緒管理量表」Cronbach's α 介於 .909~.912 之間，因此將所有題目予以保留。

經過項目分析後，研究者保留全數題目，分析後結果如表 3-3。

表3-3

情緒管理之項目分析摘要表

題項	r值	CR值	題目刪除後的 α 值	備註	新題號
1	.643***	11.71***	.910	保留	(1)
2	.653***	13.37***	.909	保留	(2)
3	.638***	12.60***	.910	保留	(3)
4	.533***	9.55***	.912	保留	(4)
5	.585***	10.84***	.911	保留	(5)
6	.539***	8.84***	.912	保留	(6)
7	.676***	13.07***	.909	保留	
8	.677***	14.45***	.909	保留	
9	.597***	9.63***	.911	保留	(7)
10	.650***	12.19***	.909	保留	(8)
11	.564***	9.43***	.912	保留	(9)
12	.631***	8.51***	.910	保留	(10)
13	.577***	8.15***	.912	保留	(11)
14	.655***	11.65***	.909	保留	(12)

(續下頁)

題項	r值	CR值	題目刪除後的 α 值	備註	新題號
15	.658***	10.72***	.909	保留	(13)
16	.654***	12.36***	.909	保留	(14)
17	.633***	11.01***	.910	保留	(15)
18	.615***	10.84***	.910	保留	(16)
19	.596***	9.53***	.911	保留	
20	.624***	10.86***	.910	保留	
原總量表之 α 係數			.914		

*** $p < .001$

將20個題目進行主成份分析，結果KMO值為.906，表示題目間有共同因素存在，Bartlett球形檢定值1942.462 ($p < .001$) 達顯著，表示適合進行因素分析。情緒管理量表採用主成份法萃取因素，並依據該量表理論強制提取三個因素，再經直接斜交法取出因素負荷量，以因素負荷量大於.4為選題標準。其中第20題「我會緩和自己憤怒的情緒並不遷怒人。」、第19題「當我傷心難過時，我會找人聊一聊。」未達負荷量.4，研究者將第20題、第19題分批予以刪除，並將剩餘題目重新進行因素分析。又第7題「我會跟同學分享我的喜悅。」、第8題「聽完同學的話後，我能說出同學內心的感受。」有雙重負荷量分批予以刪除，並將剩餘題目重新歸類為「情緒表達」、「情緒覺察」與「情緒調節」三個構面。其中「情緒表達」、「情緒覺察」、「情緒調節」各構面特徵值分別為6.21、1.63、1.06皆大於1。「情緒表達」之個別解釋變異量為38.10%，「情緒覺察」之個別解釋變異量為10.16%，「情緒調節」之個別解釋變異量為6.65%，累積總解釋變異量為55.62%，結果如表3-4。

表3-4

情緒管理量表因素分析結果摘要表

題號	題項	情緒 表達	情緒 覺察	情緒 調節
10.	我能適當地表達生氣的情緒。	.810	.152	-.194
9.	我會用適當的表情、言語、肢體動作或文字來表達自己的情緒。	.736	.052	-.083
12.	我會具體的向別人描述自己的情緒。	.736	-.069	.175
11.	我會使用「我覺得…」來表達自己當下的情緒。	.678	-.072	.112
7.	我會跟我的朋友說，我喜歡和他在一起。	.491	.075	.169
8.	我能表達自己內心的真實感受，讓別人知道我的心情。	.466	.084	.272
4.	我能從自己的身理、心理變化(如：心跳加快、臉紅)瞭解自己的情緒。	-.056	.768	-.034
2.	我能從同學對我的反應，察覺到自己的情緒反應。	.270	.758	-.228
1.	我能瞭解自己當下情緒的發生原因。	.181	.744	-.105
3.	我能從同學的表情、言語、動作的變化，察覺到他的情緒轉變。	.014	.682	.141
6.	我可以從自己心跳得很快，知道自己很緊張。	-.207	.659	.287
5.	我能推測引起同學不悅可能的原因。	.008	.612	.149
15.	當我緊張害怕時，我會用深呼吸、放鬆等方式來調整心情。	.208	-.018	.742
16.	心情不好時，我會用一些方法(例：運動、聽音樂...)讓自己心情變好。	.009	.238	.631
14.	我會緩和自己憤怒的情緒並做好自我控制。	.237	.204	.485
13.	遇到挫折時，我會靜下心來思考解決之道。	.399	.076	.448
特徵值		6.21	1.63	1.06
解釋變異量 (%)		38.10%	10.16%	6.65%
累積解釋變異量 (%)		38.10%	48.97%	55.62%

（四）信度分析

將「情緒表達」構面之題目進行信度分析，得到此分類中 6 題的 Cronbach's α 值為.803，代表具有良好的信度。

將「情緒覺察」構面之題目進行信度分析，得到此分類中 6 題的 Cronbach's α 值為.828，代表具有良好的信度。

將「情緒調節」構面之題目進行信度分析，得到此分類中 4 題的 Cronbach's α 值為.770，代表具有良好的信度。

而將總量表進行信度分析得到 Cronbach's α 為.907，代表具有良好的信度，結果如表 3-5 所示。

表3-5

情緒管理量表之信度分析結果摘要表

構面名稱	題號	題數	Cronbach's α
情緒表達	7、8、9、10、11、12	6	.803
情緒覺察	1、2、3、4、5、6	6	.828
情緒調節	13、14、15、16	4	.770
總量表		16	.907

三、同儕關係量表

本研究量表使用 Bukowski、Hoza 與 Bovin（1994）提出的「Friendship Qualities Scale」友誼品質量表，經研究者將量表翻譯成中文，並與指導教授討論再將文中的語句修飾成符合受試者認知的語句。

（一）量表內容

本研究以 Bukowski、Hoza 與 Bovin（1994）的 Friendship Qualities Scale 量表，題目共有 23 題。分別為「陪伴」、「衝突」、「幫助」、

「安全」、「親密」，等五個向度。

（二）填答方式

本量表計分採用Likert 五點量表計分，作答選項內容則分為「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」及「非常同意」五種選項，依序給予1、2、3、4、5分。其中，第1、2、3、4、15題，為反向題，衝突構面做反向計分。該量表總分得分愈高，表示受試者整體同儕關係知覺程度越高；反之，則表示同儕關係知覺程度較低。

（三）因素分析

問卷回收後即進行選題。本研究使用兩種選題方法：首先以項目分析刪題，再以因素分析決定正式量表的選題。

首先將量表總分最高的27%定為高分組，最低的27%定為低分組，然後進行獨立樣本t檢定，求出各題項的決斷值，若決斷值達統計的顯著水準($p < .05$)時，即表示該題具有良好的鑑別力（吳明隆、涂金堂，2007）。此階段「同儕關係量表」23題決斷值都超過3且達顯著水準，表示量表具有良好的鑑別力。再使用Pearson積差相關求各量表題目與量表總分的相關性，各題目與總分的相關係數須達.30以上，且需達到統計的顯著水準，相關係數未達.30則將題目刪除。

此階段「同儕關係量表」中第3題「我和我的朋友對很多事的意見都不一樣。」、第7題「我的朋友和我會在放學後、週末假日到彼此的家裡玩。」等兩個題目與總分相關係數未達.30。首先刪除第7題，再將剩餘22題再次進行項目分析，又第3題相關係數未達.30予以刪除，再將剩餘21題再次進行項目分析。其餘21題的相關係數皆

大於.30的效標值。因此第3題、第7題予以刪除，其餘21題予以保留。

再利用信度分析檢核題目在整體量表的信度係數（Cronbach's α ），進行判別若題目刪除後整體量表信度係數（ $\alpha = .891$ ）有顯著提升，則可將題項刪除。此階段同儕關係量表所有題項Cronbach's α 介於.882~.896之間，因此將所有題目予以保留。

經過項目分析後，第3、7題研究者決定予以刪除，分析後結果如表 3-6。

表3-6

同儕關係量表之項目分析摘要表

題號	r值	CR值	題目刪除後的 α 值	備註	新題號
1	.403***	6.65***	.891	保留	(1)
2	.426***	7.09***	.891	保留	(2)
3	.280***	4.50***	.893	刪除	
4	.420***	6.85***	.890	保留	(3)
5	.552***	8.91***	.886	保留	(4)
6	.525***	10.24***	.887	保留	(5)
7	.277***	3.67***	.896	刪除	
8	.656***	11.71***	.883	保留	(6)
9	.638***	9.78***	.884	保留	(7)
10	.696***	13.07***	.882	保留	(8)
11	.609***	9.26***	.885	保留	(9)
12	.482***	7.53***	.889	保留	(10)
13	.678***	11.45***	.884	保留	(11)
14	.665***	12.23***	.883	保留	(12)
15	.428***	6.48***	.890	保留	(13)
16	.549***	9.25***	.887	保留	(14)
17	.463***	6.39***	.889	保留	(15)
18	.569***	9.71***	.886	保留	(16)
19	.673***	13.65***	.883	保留	(17)
20	.651***	11.48***	.884	保留	(18)
21	.666***	11.50***	.884	保留	(19)
22	.733***	14.23***	.882	保留	(20)
23	.685***	12.41***	.883	保留	(21)
原總量表之 α 係數			.891		

 $p < .001$

吳明隆（2003）指出，如果研究者在原先問卷編制中，以根據理論探究結果，量表的層面之架構也已確定，並經「專家效度」檢核，則在因素分析時，可以不要把整個量表之全部題項納入因素分析中，而採「分層面」進行因素分析，也就是以分量表的題項各別進行因素分析以下將「衝突」、「陪伴」、「幫助」、「安全」、「親密」等五個層面個別進行因素分析。

1. 衝突分量表

KMO 值為.661，表示題目間有共同因素存在，Bartlett 球形檢定值 143.921 ($p<.001$) 達顯著，表示適合進行因素分析。衝突分量表經反向計分處理。衝突分量表採用主成份法萃取因素，再經最大變異法取出因素負荷量，以因素負荷量大於.4 為選題標準，將 3 個題目進行主成份分析。由成份矩陣中得知該分量表因素負荷量介於.769~.849 之間，特徵值為 1.94，累積解釋變異量為 64.62%，如下表 3-7 所示：

表 3-7

「衝突分量表」因素分析摘要表

題號	題項	衝突
2	我叫我朋友不要激怒、惹惱我，但他們還是會這樣做。	.849
1	我和我的朋友時常爭吵。	.791
3	我會和我的朋友打架。	.769
特徵值		1.94
累積解釋變異量 (%)		64.62%

2. 陪伴分量表

KMO 值為.654，表示題目間有共同因素存在，Bartlett 球形檢定值 115.354 ($p<.001$) 達顯著，兩數值結果均表示題目間有共同因素存在，適合進行因素分析。陪伴分量表採用主成份法萃取因素，再經最大變異法取出因素負荷量，以因素負荷量大於.4 為選題標準，將 3 個題目進行主成份分析。由成份矩陣中得知該分量表因素負荷量介於.751~.826 之間，特徵值為 1.85，累積解釋變異量為 61.64%，如下表 3-8 所示：

表 3-8

「陪伴分量表」因素分析摘要表

題號	題項	陪伴
4	我和我的朋友只要有空閒的時間就會聚在一起。	.826
5	我的朋友會為了我們想一些好玩的事一起做。	.777
6	有時候，我的朋友和我會坐下來聊有關學習、功課和我們喜歡的事情	.751
特徵值		1.85
累積解釋變異量 (%)		61.64%

3. 幫助分量表

KMO 值為.829，表示題目間有共同因素存在，Bartlett 球形檢定值 577.185 ($p<.001$) 達顯著，兩數值結果均表示題目間有共同因素存在，適合進行因素分析。幫助分量表採用主成份法萃取因素，再經最大變異法取出因素負荷量，以因素負荷量大於.4 為選題標準，將 6 個題目進行主成份分析。由成份矩陣中得知該分量表因素負荷量介於.615~.887 之間，特徵值為 3.38，累積解釋變異量為 56.25%，如下表 3-9 所示：

表 3-9

「幫助分量表」因素分析摘要表

題號	題項	幫助
8	當我有困難的時候，我的朋友會幫我解圍。	.887
7	如果別人吵我或騷擾我，我的朋友會幫我解圍。	.822
9	如果有人找我麻煩，我的朋友會為我站出來打抱不平	.789
11	如果我需要幫忙，我的朋友會幫助我。	.729
10	如果我忘了帶東西或需要一點錢，我的朋友會借我。	.616
12	如果我在學校、課業或是家裡有問題，我可以跟我的朋友討論。	.615
特徵值		3.38
累積解釋變異量 (%)		59.44%

4. 安全分量表

KMO 值為.741，表示題目間有共同因素存在，Bartlett 球形檢定值 135.629 ($p < .001$) 達顯著，兩數值結果均表示題目間有共同因素存在，適合進行因素分析。安全分量表採用主成份法萃取因素，再經最大變異法取出因素負荷量，以因素負荷量大於.4 為選題標準，將 5 個題目進行主成份分析。由成份矩陣中得知該分量表因素負荷量介於.462~.722 之間，特徵值為 2.10，累積解釋變異量為 42.01%，如下表 3-10 所示：

表 3-10

「安全分量表」因素分析摘要表

題號	題項	安全
17	如果我的朋友搬家、轉學，我會想念他。	.722
16	如果我的朋友和我有激烈爭吵，我們彼此會說「對不起」然後一切都會沒事。	.713
15	如果我的朋友或我做了一些會讓對方困擾的事，我們可以很輕易和好。	.677
14	如果有什麼事困擾我，即使我不能告訴其他人，但我仍然可以告訴我的朋友。	.632
13	我和朋友激烈爭吵之後，如果我向朋友道歉，他仍然會繼續生我的氣	.462
特徵值		2.10
累積解釋變異量 (%)		42.01%

5. 親密分量表

KMO 值為.767，表示題目間有共同因素存在，Bartlett 球形檢定值 320.675 ($p < .001$) 達顯著，兩數值結果均表示題目間有共同因素存在，適合進行因素分析。親密分量表採用主成份法萃取因素，再經最大變異法取出因素負荷量，以因素負荷量大於.4 為選題標準，將 4 個題目進行主成份分析。由成份矩陣中得知該分量表因素負荷量介於.761~.845 之間，特徵值為 2.59，累積解釋變異量為 64.78%，如下表 3-11 所示：

表 3-11

「親密分量表」因素分析摘要表

題號	題項	親密
20	當我和朋友在一起，我感到快樂。	.845
21	我會想起我的朋友，即使他不在身邊。	.828
19	有時候我的朋友會為我做一些事，會讓我覺得自己很特別。	.782
18	當我發生一些好事，我的朋友會為我高興。	.761
特徵值		2.39
累積解釋變異量 (%)		59.61%

(四) 信度分析

同儕關係分量表衝突、陪伴、幫助、安全與親密之信度分析為.726、.682、.834、.639與.816；總量表信度為.898，代表具有良好的信度，結果如表3-12所示。

表3-12

同儕關係之信度分析結果摘要表

構面名稱	題號	題數	Cronbach's α
衝突	1、2、3	3	.726
陪伴	4、5、6	2	.682
幫助	7、8、9、10、11、12	5	.834
安全	13、14、15、16、17	5	.639
親密	18、19、20、21	4	.816
總量表		21	.898

四、青少年樂觀量表

研究問卷使用Ey、Hadley、Allen、Palmer與Klosky（2005）重新編修的「The Youth Life Orientation Test, YLOT」量表並參酌國內顏秀芳（2007）、王淑珍（2012）既有量表，在量表的用字遣詞上經過反覆討論與修改後，編製成符合受試對象認知、口語及生活化的量表內容和文字敘述進行施測。

（一）量表內容

本研究以Scheier與Carver（1985，2003）理論為依據發展出的生活導向量表（Life Orientation Test, LOT），經Ey、Hadley、Allen、Palmer與Klosky（2005）重新編修的「The Youth Life Orientation Test, YLOT」量表施測。原量表題目有16題，包含6題樂觀題，6題悲觀題以及4題混淆題目。本研究僅探討樂觀構面，因此只採用YLOT量表中，測量樂觀構面的6題題項。

（二）填答方式

本量表計分採用Likert五點量表，作答選項內容則分為「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」及「非常同意」五種選項，依序給予1、2、3、4、5分；該量表總分得分愈高，表示受試者有較高的樂觀；反之，則表示其有較低的樂觀。

（三）因素分析

問卷回收後即進行選題。本研究使用兩種選題方法：首先以項目分析刪題，再以因素分析決定正式量表的選題。

首先將量表總分最高的27%定為高分組，最低的27%定為低分組，然後進行獨立樣本 t 檢定，求出各題項的決斷值，若決斷值達統計的顯著水準($p < .05$)時，即表示該題具有良好的鑑別力（吳明

隆、涂金堂，2007）。此階段「樂觀量表」6題決斷值都超過3且達顯著水準，表示量表具有良好的鑑別力。再使用 Pearson 積差相關求各量表題目與量表總分的相關性，各題目與總分的相關係數須達.30 以上，且需達到統計的顯著水準，相關係數未達.30 則將題目刪除。此階段「樂觀量表」中所有題目的相關係數皆大於.30，因此將所有題目予以保留。

再利用信度分析檢核題目在整體量表的信度係數（Cronbach's α ），進行判別若題目刪除後整體量表信度係數（ $\alpha = .75$ ）有顯著提升，則可將題項刪除。此階段樂觀量表所有題項 Cronbach's α 介於.72~.73 之間，因此將所有題目予以保留。

經過項目分析後，研究者決定將所有題目予以保留，分析後結果如表 3-13。

表3-13

樂觀量表之項目分析摘要表

題號	r值	CR值	題目刪除後的 α 值	備註	新題號
1.	.69***	11.70***	.73	保留	(1)
2.	.70***	10.73***	.73	保留	(2)
3.	.56***	9.58***	.73	保留	(3)
4.	.76***	11.89***	.73	保留	(4)
5.	.76***	14.09***	.72	保留	(5)
6.	.61***	12.41***	.73	保留	(6)
原總量表之 α 係數			.75		

 $p < .001$

KMO值為.823，表示題目間有共同因素存在，Bartlett球形檢定值334.539 ($p<.001$) 達顯著，兩數值結果均表示題目間有共同因素存在，適合進行因素分析。樂觀量表採用主成份法萃取因素，再經最大變異法取出因素負荷量，以因素負荷量大於.4為選題標準。將6個題目進行主成份分析。由成份矩陣中得知該分量表因素負荷量介於.51~.80之間，特徵值為2.85，解釋變異量為47.55%，結果如表3-14。

表3-14

樂觀量表因素分析結果摘要表

題號	題項	樂觀
4.	我通常期望有美好的一天。	.80
5.	當我不知道接下來會發生什麼事，我通常期待它是	.79
2.	當發生不好事情的時候，我期待能好轉。	.75
1.	每天我都期待能有很多的樂趣。	.70
3.	我是一個幸運的人。	.52
6.	總結來說，我期待發生在我身上的好事多於壞事。	.51
特徵值		2.85
解釋變異量 (%)		47.55%

(四) 信度分析

將樂觀構面進行信度分析，得到樂觀構面 6 題的 Cronbach's α 值為.748，代表具有良好的信度。結果如表 3-15 所示。

表3-15

樂觀量表之信度分析結果摘要表

構面名稱	題號	題數	Cronbach's α
樂觀	1、2、3、4、5、6	6	.748

第四節 資料處理與分析

本研究所收集之有效研究樣本，以量化方式處理，以SPSS 20.0版統計軟體進行資料分析處理，驗證研究假設。

一、描述性統計

本研究以平均數及標準差等描述性統計，了解青少年情緒管理、同儕關係與樂觀之現況。

二、因素分析

本研究以因素分析法考驗樂觀量表、同儕關係量表與情緒管理量表的因素結構，以便進行各構面的效度分析。

三、信度分析

本研究採用Cronbach's α 係數來檢驗量表是否具有內部一致性，當Cronbach's α 值越大，表示量表題目經多次施測分數具有一致性，量表也越穩定，Cronbach's α 係數達.7以上，可稱量表具有高信度。

四、差異分析

本研究以獨立樣本t檢定探討背景變項對情緒管理、同儕關係各分量表是否存在差異。

五、皮爾遜積差相關

本研究以皮爾遜積差相關檢視各變項之間的關聯，並檢驗青少年情緒管理、同儕關係、樂觀變項之間的相關性。

六、多元迴歸分析

本研究以情緒管理三個層面「情緒表達」、「情緒覺察」、「情緒調節」、同儕關係五個層面「陪伴」、「衝突」、「幫助」、「安全」與「親密」為自變項，「樂觀」為依變項，進行多元迴歸分析。探討情緒管理、同儕關係對樂觀的預測力。

第四章 研究結果

本章節根據問卷資料進行研究假設之驗證，以瞭解青少年情緒管理、同儕關係與樂觀三個面向的相關性。本章節共分五節：第一節為研究樣本現況分析；第二節為情緒管理、同儕關係與樂觀之現況分析；第三節為不同背景變項在情緒管理與同儕關係之差異分析；第四節為情緒管理、同儕關係與樂觀之相關分析；第五節為情緒管理與同儕關係對樂觀之預測分析。

第一節 研究樣本現況分析

本研究共發出問卷353份，回收後剔除無效問卷8份，總共有效問卷為345份，樣本有效率為97.7%。問卷樣本結構分析（性別、年級）人數分配與百分比如表4-1所示。分述如下：

- 一、性別：受試者男生共180人，佔所有樣本52.2%；女生共165人，佔所有樣本47.8%。
- 二、年級：五年級學生共149人，佔所有樣本43.0%；六年級學生共196人，佔所有樣本57.0%。

表 4-1

有效樣本之背景變項分析表（N=345）

背景資料	組別	樣本數	百分比
性別	男 生	180	52.2%
	女 生	165	47.8%
年級	五年級	149	43.0%
	六年級	196	57.0%

第二節 描述性統計

本節為了瞭解青少年之情緒管理、同儕關係與樂觀之現況，以平均數（ M ）、標準差（ SD ）等描述性統計對情緒管理、同儕關係與樂觀進行分析，分析說明如下。

一、青少年情緒管理現況分析

本研究將青少年情緒管理區分為三個層面，分別是情緒表達、情緒覺察與情緒調節。本研究問卷採五點量表，其整體平均得分（ $M=3.62$ ， $SD=.70$ ），得分若高於平均值者，定義為中上程度，表示青少年有較佳的情緒管理能力；低於平均者，則表示情緒管理能力較不佳。以下將說明青少年情緒管理之整體、各層面與「情緒管理量表」各題之描述性統計結果說明如下。

（一）青少年情緒管理量表整體及各層面之現況

青少年情緒管理，整體與各層面之平均數（ M ）、標準差（ SD ）現況分析結果如表 4-2 所示。

表 4-2
情緒管理現況摘要表（ $N=345$ ）

因素構面	平均數	標準差	題數(題)
情緒覺察	3.84	.76	6
情緒調節	3.64	.86	4
情緒表達	3.39	.87	6
整體	3.62	.70	16

由表4-2所示，青少年情緒管理就整體而言，其平均得分($M=3.62$ ， $SD=.70$)，此一數值按計算標準介於「有時如此」與「大部分如此」之間，但偏向「大部分如此」，高於五點量表的中位數，由此研究結果發現青少年情緒管理情形屬中上程度，亦即青少年在情緒管理上具有良好表現。以青少年情緒管理各層面平均分數，分別為「情緒覺察」($M=3.84$ ， $SD=.76$)、「情緒調節」($M=3.64$ ， $SD=.86$)與「情緒表達」($M=3.39$ ， $SD=.87$)。各層面平均得分皆在3分以上，均達中上程度，表示青少年在情緒管理各層面的表現上均為良好。

本研究結果顯示，青少年能覺察自身情緒變化或造成自身情緒改變的原因，但在使用具體、適當的方式表達情緒的能力相較較弱。

(二) 青少年情緒管理各題平均數之概況

青少年在「情緒管理量表」各題得分平均數與標準差分析結果如表4-3所示。

表4-3

「情緒管理量表」各題平均數與標準差摘要表 (N=345)

構面	題號	題目	M	SD
情緒覺察	1.	我能瞭解自己當下情緒發生的成因。	3.80	1.02
	2.	我能從同學對我的反應，察覺到自己的情緒反應	3.74	1.02
	3.	我能從同學的表情、言語、動作的變化，察覺到他的情緒轉變。	4.07	.96
	4.	我能從自己的身理、心理變化(如：心跳加快、臉紅)瞭解自己的情緒。	3.71	1.13
	5.	我知道引起同學生氣可能的原因。	3.66	1.08
	6.	我可以從自己心跳得很快，知道自己很緊張	4.07	.99
情緒表達	7	我會跟我的朋友說，我喜歡和他在一起。	3.33	1.33
	8	我能明確表達自己的真實感受，讓他人知道我的心情	3.50	1.23
	9	我能用適當的表情、言語、肢體動作與文字來表達自己的情緒	3.64	1.12
	10	我能用合適的方式表達不滿的情緒。	3.43	1.15
	11	我會使用「我感覺...」來表達自己當下的情緒。	3.17	1.28
	12	我能具體的向他人陳述自己的情緒。	3.27	1.21
情緒調節	13	遇到挫折時，我能讓自己冷靜，並思考解決辦法。	3.52	1.08
	14	我會緩和自己憤怒的情緒並做好自我控制。	3.64	1.06
	15	當我緊張害怕時，我會用深呼吸、放鬆等方式來調整心情。	3.53	1.17
	16	心情不好時，我會用一些方法(例：運動、聽音樂...)讓自己心情變好	3.86	1.16

由表4-3所示，「情緒管理量表」各題平均得分介於3.17到4.07之間，標準差介於.96到1.33之間，各題平均得分均達3分以上，介於「有時如此」與「經常如此意」之間。當中每題平均數均高於五點量表的中位數。

二、青少年同儕關係現況分析

本研究將青少年同儕關係區分為五個層面，分別是衝突、陪伴、幫助、安全與親密。本研究問卷採五點量表，其整體得分($M=3.78$ ， $SD=.63$)，得分若高於平均值者，定義為中上程度，表示青少年同儕關係較佳；低於平均值者，則表示同儕關係較不佳。以下將說明青少年同儕關係之整體、各層面與「同儕關係量表」各題之描述性統計結果說明如下。

(一) 青少年同儕關係量表整體及各層面之現況

青少年同儕關係，整體與各層面平均數(M)、標準差(SD)之現況分析結果如表 4-4 所示。

表 4-4

「同儕關係」現況摘要表 ($N=345$)

構面	平均數	標準差	題數(題)
親密	3.95	.79	4
陪伴	3.84	.86	3
幫助	3.75	.82	6
衝突	3.72	.95	3
安全	3.69	.73	5
整體	3.78	.63	21

由表4-4所示，青少年同儕關係就整體而言，其平均得分($M=3.78$ ， $SD=.63$)，此一數值按計算標準介於「普通」與「同意」之間，

但偏向「同意」。整體與各構面平均得分均高於五點量表的中位數，研究結果發現青少年同儕關係情形屬中上程度，亦即青少年在同儕關係上具有良好表現。

以青少年同儕關係各層面平均數，分別為「親密」($M=3.95$, $SD=.79$)、「陪伴」($M=3.84$, $SD=.86$)、「幫助」($M=3.75$, $SD=.82$)、「衝突」($M=3.72$, $SD=.95$)與「安全」($M=3.69$, $SD=.73$)。各層面平均得分皆高於五點量表的中位數，各構面得分均達中上程度，表示青少年在同儕關係各層面的表現上均為良好。

本研究結果顯示，青少年與同儕之間的互動皆為正向，雖然難免有衝突、意見相左之情形，但仍可以感受到同儕良好的相處經驗與精神支持，與同儕之間亦能維持良好的親密程度。

(二) 青少年同儕關係各題平均數之概況

青少年在「同儕關係量表」各題得分平均數與標準差分析結果如表4-5所示。

表4-5

「同儕關係量表」各題平均數與標準差摘要表 ($N=345$)

構面	題號	題目	M	SD
衝突	1	我和我的朋友時常爭吵。	3.63	1.13
	2	我叫我朋友不要激怒、惹惱我，但他們還是會這樣做。	3.50	1.25
	3	我會和我的朋友打架。	4.03	1.16
陪伴	4	我和我的朋友只要有空閒的時間就會聚在一起。	3.93	1.03
	5	我的朋友會為了我們想一些好玩的事一起做。	3.89	1.03
	6	有時候，我的朋友和我會坐下來聊有關學習、功課和我們喜歡的事情。	3.72	1.22

(續下頁)

構面	題號	題目	<i>M</i>	<i>SD</i>
幫助	7	如果別人吵我或騷擾我，我的朋友會幫我解圍。	3.65	1.18
	8	當我有困難的時候，我的朋友會幫我解圍。	3.91	1.07
	9	如果有人找我麻煩，我的朋友會為我站出來打抱不平。	3.67	1.08
	10	如果我忘了帶東西或需要一點錢，我的朋友會借我。	3.32	1.30
	11	如果我需要幫忙，我的朋友會幫助我。	4.12	.89
	12	如果我在學校、課業或是家裡有問題，我可以跟我的朋友討論。	3.84	1.08
安全	13	我和朋友激烈爭吵之後，如果我向朋友道歉，他仍然會繼續生我的氣。	3.68	1.18
	14	如果有什麼事困擾我，即使我不能告訴其他人，但我仍然可以告訴我的朋友	3.53	1.25
	15	如果我的朋友或我做了一些會讓對方困擾的事，我們可以很輕易和好。	3.57	1.12
	16	如果我的朋友和我有激烈爭吵，我們彼此會說「對不起」然後一切都會沒事	3.54	1.18
	17	如果我的朋友搬家、轉學，我會想念他。	4.13	.97
親密	18	當我發生一些好事，我的朋友會為我高興	3.86	1.05
	19	有時候我的朋友會為我做一些事，會讓我覺得自己很特別。	3.64	.98
	20	當我和朋友在一起，我感到快樂。	4.21	.91
	21	我會想起我的朋友，即使他不在身邊。	4.10	1.01

由表4-5所示，「同儕關係量表」各題平均得分介於3.32到4.21之間，標準差介於.89到1.30之間，各題平均得分均達3分以上的程度，介於「普通」與「非常同意」之間。當中每題平均數均高於五點量表的中位數。

三、青少年樂觀現況分析

本研究青少年樂觀量表僅探討樂觀層面。本研究問卷採五點量表，其樂觀整體平均得分（ $M=3.93$ ， $SD=.72$ ）得分高於平均值者，定義為中上程度，表示青少年有較高樂觀；低於平均值者，定義為

有較低樂觀。以下將說明青少年樂觀量表之整體、各層面與「樂觀量表」各題之描述性統計結果說明如下。

(一) 青少年樂觀量表之現況

青少年樂觀平均數 (M)、標準差 (SD) 現況分析結果如表 4-6 所示。

表 4-6

「樂觀量表」現況摘要表 ($N=345$)

構面	平均數	標準差	題數(題)
樂觀	3.93	.72	6

由表4-6所示，青少年樂觀量表整體現況，其平均數和標準差為 ($M=3.93$, $SD=.67$)，此一數值按計算標準介於「普通」與「同意」之間，但偏向「同意」，高於五點量表的中位數，研究結果發現青少年樂觀情形屬中上程度，亦即青少年有較高的樂觀。

(二) 青少年樂觀各題平均數之概況

青少年在「樂觀量表」各題得分平均數 (M)、標準差 (SD) 分析結果如表4-7所示。

表4-7

「樂觀量表」各題平均數與標準差摘要表 (N=345)

題號	題目	<i>M</i>	<i>SD</i>
1	每天我都期待能有很多的樂趣。	4.10	1.01
2	當發生不好事情的時候，我期待能好轉。	4.18	.94
3	我通常期望有美好的一天。	4.17	.96
4	我是一個幸運的人。	3.24	1.15
5	當我不知道接下來會發生什麼事，我通常期待它是好事。	4.11	1.02
6	總結來說，我期待發生在我身上的好事多於壞事。	3.80	1.39

由表4-7所示，「樂觀量表」各題平均數介於3.24到4.18之間，標準差介於 .94到1.39之間，各題平均數均高於五點量表中位數，介於「普通」與「非常同意」之間。

第三節 性別、年齡在情緒管理與同儕關係差異分析

本節討論性別、年級在情緒管理與同儕關係之差異情形。首先分析不同背景變項（性別、年級）之青少年同儕關係之差異情形。其次分析不同背景變項（性別、年級）青少年情緒管理之差異情形。

一、不同背景變項在情緒管理之差異分析

本研究針對受試者背景變項中的性別、年級，依統計結果分析性別、年級在情緒管理是否有所差異。分述如下：

（一）性別在青少年情緒管理之差異分析

本研究以 t 考驗檢定來探討不同性別之青少年在情緒管理上的差異情形，統計分析結果如表4-8所示。

表4-8

性別在青少年情緒管理之獨立樣本 t 檢定分析（ $N=345$ ）

構面	性別	N	M	SD	t 值
情緒表達	男	180	19.64	5.26	-2.13*
	女	165	21.09	5.06	
情緒調節	男	180	13.93	3.71	-2.91**
	女	165	15.22	2.99	
情緒覺察	男	180	22.30	4.69	-2.62**
	女	165	23.85	4.28	
總量表	男	180	55.87	11.38	-2.97**
	女	165	60.16	10.50	

* $p < .05$. ** $p < .01$.

由表4-8所示，不同性別的青少年在情緒管理整體層面上， t 值呈現顯著差異（ $t=-2.97$ ， $p<.01$ ），表示男生、女生青少年生在情緒管

理整體表現上有顯著差異。就分層面而言，不同性別的青少年在「情緒表達」（ $t=-2.13, p<.05$ ）、「情緒覺察」（ $t=-2.62, p<.01$ ）、「情緒調節」（ $t=-2.91, p<.01$ ）皆達顯著差異，表示男生、女生青少年生在「情緒表達」、「情緒覺察」、「情緒調節」表現上有顯著差異。

（二）年級在青少年情緒管理之差異分析

本研究以 t 考驗檢定來探討不同年級之青少年在情緒管理上的差異情形，統計分析結果如表4-9所示。

表4-9

年級在青少年情緒管理之獨立樣本 t 檢定分析（ $N=345$ ）

構面	性別	N	M	SD	t 值
情緒表達	五年級	198	20.08	5.35	-.64
	六年級	262	25.53	5.10	
情緒調節	五年級	198	14.22	3.75	-1.23
	六年級	262	14.79	3.17	
情緒覺察	五年級	198	22.64	4.92	-1.18
	六年級	262	23.35	4.25	
總量表	五年級	198	56.94	11.99	-1.16
	六年級	262	58.66	10.47	

由表4-9所示，不同年級的青少年在情緒管理整體層面上， t 值未達顯著差異（-1.16），表示五年級、六年級青少年在情緒管理整體層面表現上無顯著差異。就分層面而言，不同年級的青少年在「情緒表達」、「情緒覺察」與「情緒調節」均未達顯著差異，表示五

年級、六年級青少年在情緒管理整體層面表現上無顯著差異。

歸納以上所述，可得知青少年情緒管理在性別上有顯著差異；青少年情緒管理在年級上並無顯著差異。

二、不同背景變項青少年在同儕關係之差異分析

本研究針對受試者背景變項中的性別、年級，依統計結果分析性別、年級在同儕關係是否有所差異。分述如下：

（一）性別在同儕關係之差異分析

本研究以 t 考驗檢定來探討不同性別青少年在同儕關係上的差異情形，統計分析結果如表4-10所示。

表410

性別在青少年同儕關係之獨立樣本 t 檢定分析 ($N=345$)

構面	性別	N	M	SD	t 值
衝突	男	180	10.55	2.96	-3.46**
	女	165	11.82	2.57	
陪伴	男	180	11.08	2.70	-2.91*
	女	165	12.05	2.32	
幫助	男	180	21.10	5.00	-4.48***
	女	165	24.05	4.32	
安全	男	180	17.87	3.63	-2.52*
	女	165	19.07	3.62	
親密	男	180	15.23	3.33	-2.88*
	女	165	16.42	2.86	
總量表	男	180	75.83	12.93	-4.50***
	女	165	83.41	12.59	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

由表 4-10 所示，不同性別的青少年在同儕關係整體層面上， t 值呈現顯著差異 ($t=-4.50$, $p<.001$)，表示男生、女生在同儕關係

整體表現上有顯著差異。分層面而言，不同性別的青少年在「衝突」($t=-3.46, p<.01$)、「陪伴」($t=-2.91, p<.05$)、「幫助」($t=-4.48, p<.001$)、「安全」($t=-2.52, p<.05$)、「親密」($t=-2.88, p<.05$)皆達顯著差異，表示男生、女生在同儕關係之分層面及總量表上有顯著差異。

(二) 年級在同儕關係之差異分析

本研究以 t 考驗檢定來探討不同年級之青少年在同儕關係上的差異情形，統計分析結果如表4-11所示。

表4-11

年級在青少年同儕關係之獨立樣本 t 檢定分析 ($N=345$)

構面	年級	N	M	SD	t 值
衝突	五年級	198	10.95	3.19	- .93
	六年級	262	11.31	2.55	
陪伴	五年級	198	11.73	2.66	.96
	六年級	262	11.40	2.50	
幫助	五年級	198	22.39	5.03	- .32
	六年級	262	22.60	4.83	
安全	五年級	198	18.34	3.76	- .35
	六年級	262	18.52	3.60	
親密	五年級	198	15.88	3.36	.32
	六年級	262	15.74	3.02	
總量表	五年級	198	79.29	13.54	- .15
	六年級	262	79.57	13.16	

由表4-11所示，不同年級的青少年在同儕關係整體層面上， t 值未達顯著差異($t=-.158, p>.01$)，表示本研究五年級、六年級在同儕關係整體表現上無顯著差異。就分層面而言，不同年級的青少年

在「衝突」、「陪伴」、「幫助」、「安全」、「親密」均未達顯著差異。表示五年級、六年級青少年在同儕關係各層面表現上均無顯著差異。

歸納以上所述，可得知青少年情緒管理、同儕關係在性別上有顯著差異；青少年情緒管理、同儕關係在年級上並無顯著差異，研究假設H₁部分成立。

第四節 情緒管理、同儕關係與樂觀之相關分析

本節主要目的在分析青少年情緒管理、同儕關係與樂觀之間是否存在顯著相關。以下將採積差相關進行情緒管理、同儕關係和樂觀之間的相關情形分析，結果如下。

一、情緒管理各構面與樂觀之相關分析

(一) 情緒管理與樂觀之間達顯著正關聯 ($r = .52, p < .001$)，表示青少年的情緒管理能力越佳，其樂觀的程度越高。

(二) 情緒管理分量表與樂觀之相關係數介於 .42~ .49 之間 ($p < .001$)，表示情緒管理分量表（情緒表達、情緒覺察、情緒調節）與樂觀之間存在顯著正相關。結果如表 4-12 所示。

表 4-12

情緒管理與樂觀之相關矩陣表 ($N = 345$)

	1	2	3	4	5
1.情緒調節	1				
2.情緒表達	.63***	1			
3.情緒覺察	.58***	.51***	1		
4.情緒管理總量表	.84***	.87***	.83***	1	
5.樂觀	.49***	.42***	.42***	.52***	1
平均數 (M)	3.64	3.39	3.84	3.62	3.93
標準差 (SD)	.86	.87	.76	.70	.72

*** $p < .001$

進一步分析分量表間的相關情形，情緒管理的構面中「情緒調節」與樂觀的相關性最高 ($r = .49, p < .001$)，接著依序分別為「情緒表達」($r = .42, p < .001$)以及「情緒覺察」($r = .42, p < .001$)。推測其中原因，當青少年不愉快、有負面情緒時，能運用適當的方

式、策略調整自身的情緒，並有效地紓解自身的情緒反應，使其心情較愉悅而不鑽牛角尖，進而使其有較高的樂觀。

二、同儕關係與樂觀各構面之相關分析

(一) 同儕關係與樂觀之間達顯著正關聯 ($r = .48, p < .001$)，表示青少年同儕關係越佳，其樂觀的程度越高。

(二) 同儕關係分量表與樂觀之相關係數介於 .30~.48 之間 ($p < .001$)，表示同儕關係分量表(陪伴、幫助、安全、親密、衝突*)與樂觀間存在顯著正相關。結果如表 4-13 所示。(衝突經反向計分)

表 4-13

同儕關係與樂觀之相關矩陣表 ($N = 345$)

	1	2	3	4	5	6	7
1.安全	1						
2.衝突*	.33***	1					
3.陪伴	.53***	.24***	1				
4.幫助	.58***	.27***	.55***	1			
5.親密	.71***	.28***	.63***	.66***	1		
6.同儕關係總量表	.83***	.52***	.74***	.85***	.86***	1	
7.樂觀	.35***	.30***	.40***	.34***	.48***	.48***	1
平均數 (M)	3.69	3.72	3.84	3.75	3.95	3.78	3.93
標準差 (SD)	.73	.95	.86	.82	.79	.63	.72

*** $p < .001$. 衝突*：經反向計分

進一步分析分量表間的相關情形，同儕關係的構面中相關性由高至低分別是「親密」($r = .48, p < .001$)與樂觀的相關性最高，依序「陪伴」($r = .40, p < .001$)、「安全」($r = .35, p < .001$)、「幫助」($r = .34, p < .01$)與「衝突」($r = .30, p < .001$)。推

測其中原因，隨著年齡的增長青少年的與父母的相處時間逐漸減少，進而與同儕相處逐漸增加，重要他人從父母轉變成同儕，因此與同儕之間的互動對青少年的影響也越為重要。與同儕間有較佳的相處經驗、情感連結、較少的肢體衝突和意見分歧，能產生愉快的互動經驗、感受，過程中同儕彼此相互影響與支持，對事物的處理也能有新的見解與看法，進而使其遇到生活中不順遂、不愉快的事情，能從同儕獲得支持與陪伴，而有較高的樂觀。

歸納以上所述，可得知情緒管理、同儕關係與樂觀之間均存在顯著的正相關，研究假設 H₂ 成立。

第五節 情緒管理與同儕關係對樂觀之預測分析

本節欲探討青少年「情緒管理」、「同儕關係」是否能預測「樂觀」。先以「情緒管理」三個層面、「同儕關係」五個層面為預測變項，以樂觀為效標變項，進行多元迴歸分析來考驗情緒管理、同儕關係對樂觀之預測力。

分析前先進行共線性檢定，藉由變異數膨脹因素（*VIF*）值，*VIF*值越接近10則表示自變項之間較容易發生共線性問題，若*VIF*大於10則表示自變項之間有多重共線性問題（吳明隆，2011）。表4-14中各層面*VIF*介於1.30~1.40之間未超過10，表示共線性問題不嚴重，適合進行多元迴歸。

一、情緒管理、同儕關係對樂觀之多元迴歸分析

以情緒管理分量表「情緒表達」、「情緒覺察」、「情緒調節」和同儕關係分量表「親密」、「衝突」、「陪伴」、「幫助」、「安全」為預測變項，對樂觀進行多元迴歸分析，預測情形及解釋變異量結果如表4-14所示。

表4-14

情緒管理、同儕關係分量表對樂觀之多元迴歸摘要表（*N*=345）

預測變項	<i>R</i>	<i>R</i> ²	ΔR^2	β	<i>F</i> 值	<i>t</i>	共線性統計量 允差 <i>VIF</i>	
情緒調節	.494	.244	.244	.338***	36.178***	5.23***	.728	1.37
親密	.556	.309	.065	.299***		4.62***	.728	1.37

****p*<.001

依據表4-14結果表示，可以發現「情緒調節」、「親密」對樂觀皆有正向顯著的預測情形，迴歸模式整體性考驗的 F 值為36.178 ($p<.001$)，表示預測變項對樂觀具有預測能力。預測變項「情緒調節」對「樂觀」的多元相關係數($R=.494$)、決定係數($R^2=.244$)，有效解釋「樂觀」24.4%的變異量；預測變項「親密」對「樂觀」的多元相關係數($R=.556$)、決定係數($R^2=.065$)，有效解釋「樂觀」6.5%的變異量，也就是說「情緒調節」、「親密」共可解釋樂觀30.9%的變異量。

從標準化的迴歸係數來看，迴歸模式中「情緒調節」($\beta=.338$, $p<.001$)、「親密」($\beta=.299$, $p<.001$)，標準化係數皆達正向顯著水準，表示「情緒調節」、「親密」感受度越強，則有較高的樂觀。顯示針對樂觀之預測力，青少年期情緒調節能力越佳，其樂觀程度越高。

綜上所述，可得知情緒管理與同儕關係對樂觀有顯著預測力，研究假設H₃部分成立。

第五章 討論、結論與建議

本章主要目的是根據第四章的統計分析結果，針對青少年情緒管理、同儕關係與樂觀的研究做進一步討論並得出結論。最後，據此提出建議，以供未來相關研究參考。

第一節 討論

一、青少年情緒管理、同儕關係與樂觀之現況

本研究結果發現，青少年情緒管理其整體情況，表現有中上程度。在情緒覺察、情緒表達、情緒調節層面，表現皆有中上程度，表示青少年善於覺察自身情緒變化與發生的原因，也能以合適的方式表達自己的情緒，即使有不愉快也能妥善運用方法宣洩個人的負面情緒。

邱麗卿（2008）研究國小學生情緒管理整體表現良好；薛靜如（2006）以高雄縣市國小四、六年級 923 位學生為研究對象，結果顯示情緒管理的現況屬於良好狀態；李節儀（2015）以高年級學生為研究對象，研究結果顯示高年級學生「情緒覺察」層面較佳，皆與本研究結果相符。

青少年同儕關係其整體情況，表現有中上程度。在親密、陪伴、安全、幫助層面有皆較高的知覺性，表示青少年與同儕間有良好的相處經驗、情感連結，於逆境時也能適時地獲得同儕的協助。另外衝突層面經反向計分，表示青少年與同儕相處時有較少的肢體衝突、意見分歧。

在青少年樂觀整體情況，表現呈現中上程度。本研究結果與 Orejudo et al. (2012) 以 386 位國中生為研究對象，研究結果顯示國中生樂觀屬於良好狀態，與本研究結果相近。

二、不同性別在情緒管理、同儕關係之差異

性別在青少年情緒管理、同儕關係均達顯著差異水準；在情緒管理與同儕關係各分量表，也均達顯著差異，表示情緒管理、同儕關係在性別上有顯著差異。推測可能由於天生性格、環境對性別要求有所不同或同齡者心智成熟度在性別上的差異所造成的結果。

李節儀 (2015) 以高年級學生為研究對象，研究結果顯示女生情緒管理整體表現比男生佳；林玉芬 (2016) 研究結果顯示國小六年級學童，情緒管理女生優於男生。兩篇研究皆與本研究結果相符。

謝明珠 (2008) 以國中生為研究對象，結果顯示女生同儕關係整體表現比男生好；部分研究也發現女生同儕關係優於男生 (邱招婷, 2010; 莊柏青, 2015; 楊舜閔, 2016; 劉世華, 2016)，此研究結果皆與本研究結果相符。

三、不同年級在情緒管理、同儕關係之差異

年級在青少年情緒管理、同儕關係整體層面上皆未達顯著差異；在情緒管理與同儕關係各分量表，也均未達顯著差異，表示不會因年級不同而出現顯著差異性。推論青少年為了滿足生理與心理需求發展出屬於他們的次文化，因此有相似的思想、態度、習慣，因此情緒管理與同儕關係在五、六年級上並無顯著差異。

本研究結果與郭照婉 (2010)、鄒欣純 (2009) 研究七、八、九年級學生在同儕關係並沒有顯著性差異，兩篇研究皆與本研究結果相似。

四、青少年情緒管理、同儕關係與樂觀之相關情形

青少年情緒管理與樂觀在整體層面上，存在顯著的正相關。其中「情緒調節」和樂觀的關聯性最高，推論能適當地調整情緒，有效紓解情緒反應，對於情緒控制有正面的影響，情緒管理能力也越佳樂觀程度也越高。

Kumcagiz et al. (2011) 研究結果顯示樂觀水平與其情緒智力存在正相關，學生感知的樂觀水平能有效的預測情緒智力水平，研究結果與本研究結果相符。

青少年同儕關係與樂觀在整體層面上，存在顯著的正相關。其中「親密」和樂觀的關聯性最高，推論可能是由於良好的相處經驗、情感連結，對於心境有正向的影響。而反向計分的「衝突」和樂觀也達顯著正相關，推論較少的意見分歧、肢體衝突會有越佳的同儕關係，樂觀程度也越高。

Orejudo et al. (2012) 以 386 位國中生為研究對象，研究結果指出家庭和同儕團體都與樂觀相關，研究結果與本研究結果相符。

五、青少年情緒管理、同儕關係對樂觀的預測情形

情緒管理量表中的「情緒調節」，有效解釋「樂觀」24.4%變異量；同儕關係量表中的「親密」，有效解釋「樂觀」6.5%變異量。由 β 值可知兩者均能顯著正向預測樂觀。但「情緒調節」比「親密」對「樂觀」有更高的解釋力。

情緒管理的情緒調節、同儕關係的親密分量表可以正向預測樂觀。綜上所述情緒管理量表中「情緒調節」對樂觀有較強預測力，其次為同儕關係量表中「親密」分量表。

Kumcagiz et al. (2011) 研究 300 位大學生情緒智力與樂觀關係，

結果顯示大學生的樂觀對情緒智力有預測力，而本研究結果情緒調節對樂觀的預測力，情緒調節與樂觀之間的雙向關係也得到了印證。Orejudo et al. (2012) 針對 386 位國中生進行研究，研究結果表示良好的學業成就、教師行為會影響樂觀，而男、女生同儕關係對樂觀具有預測力。兩篇研究結果皆與本研究結果相符。

第二節 結論

本節根據本研究之主要研究結果與發現，得到以下結論。

一、青少年情緒管理、同儕關係與樂觀的現況

青少年在情緒管理方面，整體的表現為中上程度。在同儕關係方面，青少年同儕之間擁有良好的互動。青少年的樂觀程度良好。

二、不同背景變項青少年情緒管理、同儕關係之差異分析

不同性別的青少年在情緒管理上有顯著差異。不同性別的青少年在同儕關係上有顯著差異。不同年級的青少年在情緒管理、同儕關係上均無顯著差異。

三、探討青少年情緒管理、同儕管理與樂觀之相關性

青少年情緒管理、同儕關係與樂觀有顯著正相關。

四、情緒管理、同儕關係對樂觀之預測力分析

情緒管理中情緒調節、同儕關係中親密對樂觀有顯著的正向預測力，其中情緒調節對樂觀有最佳的預測力。所以假設H₃：情緒管理與同儕關係對樂觀有顯著預測力，獲得支持。

第三節 建議

根據研究討論與結論，提出相關建議，藉供相關人員與後續研究者參考。建議如下：

一、對學校的建議

（一）增加、推廣情緒管理的相關課程

根據本研究結果發現，青少年在情緒管理與樂觀為中度顯著正相關，當中情緒調節對樂觀有顯著正向預測力。表示若青少年能有良好的情緒管理能力，並能適時將宣洩負面情緒，則能有效的提升其樂觀程度。然而現行課綱並無針對情緒管理的相關課程，建議學校、教師可增加、推廣、辦理相關的課程，也能將情緒管理相關知識融入課程中，讓學生習得如何有效且正確表達、調適自己的情緒，減少負面思考。並提升輔導教師專業知能，以輔導情緒管理能力不佳的學生，幫助學生建立正確的觀念，使其能以正向積極的思維面對人生。

（二）營造溫馨和諧無暴力的友善校園

根據本研究發現，青少年在同儕關係與樂觀為中度顯著正相關，當中親密對樂觀有顯著正項預測力。表示若青少年能擁有良好的同儕關係，並能與同儕建立親密的情感連結、友善的相處經驗，甚至處於逆境時能獲得同儕支援，則能有效提升青少年樂觀程度。因此建議學校、老師在學校可以培養學生與同儕間建立良好的互動，並擁有良好的相處經驗，提升學生的樂觀程度。

二、對後續研究者的建議

（一）研究樣本部分

根據本研究結果發現學童情緒管理與同儕關係在年級層面上並無顯著差異，此結果與本研究對象為南投縣五、六年級學童，其年級差異僅相差一年，且研究對象均為南投縣的學生並無區域性上的變化。本研究基於時間、人力、經費等因素考量，僅以台灣南投縣國小高年級學童做為研究樣本，樣本代表性受地域性限制，在研究推論上因而有所限制，建議未來研究者可擴大取樣縣市範圍、將研究對象延伸至國小中年級學童、國中生，讓青少年樣本更加完整，亦能討論不同年齡是否具有差異，以增進資料的完整性，也讓相關研究之推論性更加完善，並更具代表性。

（二）研究變項部分

根據本研究發現，影響學生同儕關係、情緒管理與樂觀的變項眾多，本研究僅考量性別、年級兩變項，尚有家庭結構、家中排行、成人支持、家長教養方式等變項會影響情緒管理、同儕關係。故建議若後續研究者欲延伸本研究架構，可再加入其他相關變項，再做進一步的研究探討使研究更周延。

（三）研究方法部分

本研究以問卷調查法進行資料蒐集，研究分析僅限於量化資料所探討之變項，對於受試者填答時外在環境因素及內心層面感受無法排除，研究者僅能針對統計結果進行分析、解釋並進行推論，對於受試者內在真實感受及動機與想法無法兼顧，建議未來可輔以訪談、觀察等紀錄進行更深入的探討與分析，使研究調查更加周延。故建議後續研究者可採質量並重的研究方法，以彌補量化研究無法呈現的部分，並能夠更進一步的探討，提升研究可靠性與真實性。

參考文獻

中文部分

- 丁明潔 (2003)。國中生樂觀、悲觀傾向、課業壓力評估、課業壓力因應方式與學校生活適應之相關研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北。
- 毛國楠 (1996)。國中教師的樂觀信念、自我效能、對壓力的認知評估、因應方式與工作調適及身心健康的關係。教育心理學報，28，177-193。
- 王淑珍 (2012)。正向心理團體輔導方案對國小六年級學童樂觀信念與人際挫折容忍力之影響研究(未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北市。
- 王麗平 (2017)。新北市國民中學導師工作壓力、情緒管理與教學效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北市。
- 安偉君 (2020)。國小高年級學童情緒管理、人際關係與學業退縮之研究(未出版之碩士論文)。大葉大學，彰化。
- 江明洲 (2006)。桃園縣國民中學體育教師情緒管理與教師效能信念之研究(未出版之碩士論文)。台北市立體育學院，台北市。
- 吳依依 (2019)。臺東縣國小教師情緒管理與班級經營關係之研究(未出版之碩士論文)。國立台東大學，台東。

- 吳明隆 (2011)。SPSS 統計應用學習實務：問卷分析與應用統計。
台北：易習圖書。
- 吳明隆 (2003)。SPSS 統計應用學習實務——問卷分析與應用統計(第一版)。台北市：知城。
- 吳明隆、涂金堂 (2007)。SPSS 與統計應用分析 (修訂二版)。台北：五南。
- 吳相儀、林耀南、陳學志、邱發忠、徐芝君 (2008)。樂觀就不悲觀嗎？樂觀與悲觀的雙向度理論驗證及量表的發展。測驗學刊，55 (3)，559-589。
- 李佳雲 (2008)。高中生親子關係、性別平等觀念及同儕關係之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。
- 李節儀 (2015)。國小高年級學生情緒管理與人際關係之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立台東大學，台東。
- 李翠英 (2008)。國民中學教師情緒管理、工作壓力、師生衝突與因應策略之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 李澄賢 (2004)。大學生的情緒調節、調節焦點、樂觀與創造力之關係 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北。
- 李選 (2003)。情緒護理。台北：五南。
- 杜品儀 (2007)。樂觀學習課程方案對國小六年級學童樂觀解釋型態及正向情緒之影響 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南。

- 杜驊蒨 (2017)。彰化縣公立國民小學學童親子互動關係與情緒管理之相關研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 東志賓 (2010)。屏東縣國民小學教師樂觀信念與管教行為關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 林玉芬 (2016)。嘉義市國小六年級學童情緒管理與人際關係之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。
- 林泳誠 (2019)。桃園市國民中學教師情緒管理與班級經營效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。
- 邱招婷 (2010)。國民中學青年次及文化、同儕關係與生活適應相關之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東。
- 邱姮娟 (2005)。國民小學教師工作壓力與情緒管理關係之探討 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東。
- 邱麗卿 (2008)。國小學生情緒管理與班級氣氛關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 洪蘭 (譯) (2003)。真實的快樂 (原作者：M. Seligman)。台北市：遠流。(原著出版年：2002 年)
- 韋淑美 (2008)。高雄市國民小學行政人員工作壓力、情緒智力與家庭生活滿意度之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 孫豔玲、何源、李楊旭 (2011)。從範例學 SPSS 統計分析與應用。新北：博碩文化。

- 孫秀芳(2014)。**國小學童同儕關係與幸福感之相關研究**(未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義。
- 徐瑞玉、盧俊宏(2001)。青少年運動友誼知覺之初步研究-以醒吾中學女子足球隊個案為例。**國立台灣體育學院學報**，9，461-471。
- 袁立新、林娜、江曉娜(2007)。樂觀主義—悲觀主義量表的編制及信效度研究。**廣東教育學院學報**，27(1)，55-59。
- 張春興(2002)。**現代心理學**。台北：東華。
- 張春興(2006)。**張氏心理學辭典**。台北：東華。
- 張春興(2007)。**教育心理學：三化取向的理論與實踐(修訂二版)**。台北：東華。
- 張美惠(譯)(2000)。**EQ**(原作者：D. Goleman)。台北：時報。
(原著出版年：1995 年)
- 張雅芬(2019)。**中部地區教保服務人員工作壓力與情緒管理之相關研究**(未出版之碩士論文)。國立台中教育大學，台中。
- 梁淑屏(2010)。**屏東縣國小學童樂觀態度之研究**(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 莊柏青(2015)。**青少年同儕關係、自我認同與生活滿意度之研究**(未出版之碩士論文)。大葉大學，彰化。
- 許雅嵐(2002)。**國中班級同儕團體互動之研究**(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。

- 郭照婉 (20010)。國中生的非理性信念與其同儕人際關係、利社會行為之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 郭靜蓉 (2018)。國中教師情緒管理與教學效能對主觀幸福感影響之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 陳孝慈 (2005)。情緒管理課程對國小四年級學生情緒管理能力之影響研究 (未出版之碩士論文)。國立台南大學，台南。
- 陳武天 (2006)。國中學生同儕關係、偏差行為與中途輟學之研究。(未出版之碩士論文)。彰化師範大學，彰化。
- 陳昱潔 (2020)。新北市國小學童生活壓力、情緒管理與運動參與關係之研究 (未出版之碩士論文)。台北市立大學，台北。
- 陳美珍、涂金堂 (2015)。情緒管理量表在國小已婚女教師之應用及其複核效度考驗。教育研究與發展期刊，11(4)，49-78。
- 陳胤勳 (2019)。運用體驗式學習融入課程提升國小學童情緒管理能力之行動研究 (未出版之碩士論文)。淡江大學，台北。
- 費穗宇、張潘仕 (1988)。社會心理學辭典。河北省石家庄市：人民。
- 傅清雪 (2005)。人際關係與溝通技巧。台北，高立。
- 黃小芳 (2010)。國中學生性格特質、同儕關係與偏差行為之關係。(未出版之碩士論文)。新竹教育大學，新竹。
- 黃品聰 (2013)。臺南市國民小學級任教師樂觀信念、情緒管理與班級經營效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立台南大學，臺南。

- 黃悅菁 (2003)。台中市國小中高年級學童情緒智力與學校生活適應關係之研究 (未出版之碩士論文)。台中師範學院，台中。
- 黃鈺程 (2004)。中部地區國民小學高年級學生情緒管理與人際關係之研究 (未出版之碩士論文)。臺中師範學院，臺中市。
- 黃德祥、謝龍卿、薛秀宜、洪佩圓 (2003)。國小、國中與高中學生希望、樂觀與學業成就之相關研究。彰化師大教育學報，5，33-61。
- 楊朝旭 (2005)。高中生知覺家庭氣氛、課業壓力、同儕關係與其憂鬱傾向關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。
- 楊舜閔 (2016)。國小高年級學生同儕關係對學業成就影響之研究-以臺中四張犁國民小學為例 (未出版之碩士論文)。東海大學，台中。
- 溫世頌 (2006)。心理學辭典。台北：三民。
- 鄒欣純 (2009)。國中生的同儕關係、師生關係與學習適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。東海大學，台中。
- 劉世華 (2016)。青少年運動參與、同儕關係與幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。大葉大學，彰化。
- 劉怡靜 (2020)。基隆市國民小學高年級學童情緒管理與自我認同關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，台北。
- 鄭雅芬 (2009)。台南市國中生人格特質、人際關係與網路沉迷之相關研究 (未出版之碩士論文)。高雄師範大學，高雄。

- 薛靜如 (2006)。兒童情緒管理與人際問題解決態度、學校生活適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。台南大學，台南。
- 謝明珠 (2013)。國中生的同儕關係、親子關係與幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。
- 謝秋瑩 (2019)。高屏地區國小教師情緒管理與班級經營效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東大學，屏東。
- 謝雅麗 (2008)。國小高年級學童親子關係、家庭氣氛與同儕關係之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 顏秀芳 (2007)。兒童樂觀與幸福感關係之研究—以彰化縣高年級學童為例 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。
- 羅思遙 (2018)。高雄市國民小學教師情緒管理、人際溝通能力與班級經營關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東大學，屏東。
- 蘇美玉 (2011)。澎湖縣國小教師工作壓力覺知與情緒管理之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 董氏基金會 (2011 年 11 月 1 日)。2011 年-台灣五都國、高中職學生運動狀況、壓力源與憂鬱情緒之相關性調查 (上)。取自 <https://www.jtf.org.tw/psyche/melancholia/survey.asp?This=79&Page=1>

西文部分

- Aristotle, (1997). *The Nicomachean Ethics*. United Kingdom : Wordsworth Editions.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987) . The Inventory of Parent and Peer Attachment : Relationships to well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*,16(5), 427-454.
- Biggs, B. K., Nelson, J. M., & Sampilo, M. L. (2010). Peer relations in the anxiety-depression link: test of a mediation model. *Anxiety, Stress, & Coping*, 23(4), 431-447.
- Brendgen, D., Doyle, A. B., & Bukowsk, M. (2002). The quality of adolescents' friendships: Associations with mothers' interpersonal relationships, attachments to parents and friends, and prosocial behaviors. *Journal of Adolescence*,24(4), 429-445.
- Bukowshi, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre-and early adolescence: the development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 471-484.
- Cacioppo, J. T., Gardner, J. T., & Berntson, W. L. (1997). Beyond bipolar conceptualizations and measures: The case of attitudes and evaluative space. *Personality and social psychology Review*, 1, 3-25.
- Carver, C. S., & Scheier, M. (2003). Optimism. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment- A handbook of models and measures* (pp.75-89). Washington, DC: American

Psychology Association.

Dworetzky, J. P. (1985). *Psychology (2 ed)*. New York: West Publishing.

Ellis, A. (1992). Group rational-emotive and cognitive-behavior therapy.

International Journal of Group Psychology, 42(1),63-80.

Ellis, A. (1993). Reflections on rational-emotive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 199-201.

Ellis, A. (1996). *Better, deeper, and more enduring brief therapy*. New York: Brunner/Mazel.

Ey, S., Hadley, W., Allen, D. N., Palmer, S. Klosky, J., Deptula, D., Thomas, J., & Cohen, R. (2005). A new measure of children's optimism and pessimism: the youth life orientation test. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46(5), 548-558.

Furrer, C., & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Dell Pub Group.

Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004) . Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,45(1), 84-108.

Hum, M. (1999). *A cross-cultural study of the dimensions of friendship quality* (Unpublished master's thesis). University of Toronto, Canada.

- Kumcagiz, H., Celik, S.B., Yilmaz, M., & Eren, Z. (2011). The effects of emotional intelligence on optimism of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 50, 973-977.
- Lansford, J. E., Yu, T., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2014). Pathways of peer relationships from childhood to young adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(2), 111-117.
- Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. A psychodynamic study on women. *Praxis der Kinderpsychologie und kinderpsychiatrie*, 15(6), 196-203.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence ? . In P. Salovey, & J. D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implication* (3-31), New York: Basic Books.
- Monzani, D., Steca, P. & Greco, A. (2014). Brief report: Assessing dispositional optimism in adolescence – factor structure and concurrent validity of the Life Orientation Test – Revised. *Journal of Adolescence*, 37(2), 97-101.
- Orejudo, S., Puyuelo, M., Fernández-Turrado, T., & Ramos, T. (2012). Optimism in adolescence: A cross-sectional study of the influence of family and peer group variables on junior high school students. *Personality and Individual Differences*, 52, 812-817.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality*

development (pp. 619–700).

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(1), 185-211.

Sathyamurthi, K., & Shefali, M. (2019). Emotional intelligence among adolescents. *Humanities and Social Sciences*, 7(3), 121-124.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247.

Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(7), 1063-1078.

Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (2001). Optimism, pessimism, and psychological well-being. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 189–216). Washington, DC: American Psychology Association.

Segerstrom, S. C. (2001). Optimism and attentional bias for negative and positive stimuli. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1334-1343.

Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., Reiser, M., Losoya, S. H., & Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion*, 6(3), 498–510.

- Thronsdon, I. (2010). Self-regulated learning of basic arithmetic skills:
A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*,
81(4), 558-578.
- Tiger, L. (1979). *Optimism: The biology of hope*. New York: Simon &
Schuster.

附錄一 研究問卷

各位同學你（妳）好：

這份不記名的問卷主要是調查南投地區國小學生有關情緒相關研究，答案無所謂對錯，本問卷的結果僅供學術研究使用，絕對保密，不對外公開，請你（妳）安心作答。

大葉大學教育專業發展研究所

指導教授 謝智玲 博士

研 究 生 金子芳 敬啟

第一部份 個人基本資料表 請將符合你的答案在□中打√

1. 性別：(1) ☐男生 (2) ☐女生

2. 年級：(1) ☐五年級 (2) ☐六年級

第二部份 樂觀量表

題 號	題 目	非常 不同意	不 同 意	普 通	同 意	非常 同意
1	每天我都期待能有很多的樂趣。	1	2	3	4	5
2	當發生不好事情的時候，我期待能好轉。	1	2	3	4	5
3	我是一個幸運的人。	1	2	3	4	5
4	我通常期望有美好的一天。	1	2	3	4	5
5	當我不知道接下來會發生什麼事，我通常期待它是好事。	1	2	3	4	5
6	總結來說，我期待發生在我身上的好事多於壞事。	1	2	3	4	5

第三部份 同儕關係量表

題號	題目	非常不同意	不同意	普通	同意	非常同意
1	我和我的朋友時常爭吵。	1	2	3	4	5
2	我叫我朋友不要激怒、惹惱我，但他們還是會這樣做。	1	2	3	4	5
3	我會和我的朋友打架。	1	2	3	4	5
4	我和我的朋友只要有空閒的時間就會聚在一起。	1	2	3	4	5
5	我的朋友會為了我們想一些好玩的事一起做。	1	2	3	4	5
6	有時候，我的朋友和我會坐下來聊有關學習、功課和我們喜歡的事情。	1	2	3	4	5
7	如果別人吵我或騷擾我，我的朋友會幫我解圍。	1	2	3	4	5
8	當我有困難的時候，我的朋友會幫我解圍。	1	2	3	4	5
9	如果有人找我麻煩，我的朋友會為我站出來打抱不平。	1	2	3	4	5
10	如果我忘了帶東西或需要一點錢，我的朋友會借我	1	2	3	4	5
11	如果我需要幫忙，我的朋友會幫助我。	1	2	3	4	5
12	如果我在學校、課業或是家裡有問題，我可以跟我的朋友討論。	1	2	3	4	5
13	我和朋友激烈爭吵之後，如果我向朋友道歉，他仍然會繼續生我的氣。	1	2	3	4	5
14	如果有什麼事困擾我，即使我不能告訴其他人，但我仍然可以告訴我的朋友。	1	2	3	4	5
15	如果我的朋友或我做了一些會讓對方困擾的事，我們可以很輕易和好。	1	2	3	4	5
16	如果我的朋友和我有激烈爭吵，我們彼此會說「對不起」然後一切都會沒事。	1	2	3	4	5
17	如果我的朋友搬家、轉學，我會想念他。	1	2	3	4	5
18	當我發生一些好事，我的朋友會為我高興。	1	2	3	4	5
19	有時候我的朋友會為我做一些事，會讓我覺得自己很特別。	1	2	3	4	5
20	當我和朋友在一起，我感到快樂。	1	2	3	4	5
21	我會想起我的朋友，即使他不在身邊。	1	2	3	4	5

第四部份 情緒管理量表

題號	題目	從未如此	少部分如此	有時如此	大部分如此	經常如此
1	我能瞭解自己當下情緒發生的成因。	1	2	3	4	5
2	我能從同學對我的反應，察覺到自己的情緒反應。	1	2	3	4	5
3	我能從同學的表情、言語、動作的變化，察覺到他的情緒轉變。	1	2	3	4	5
4	我能從自己的身理、心理變化(如：心跳加快、臉紅)瞭解自己的情緒。	1	2	3	4	5
5	我能推測引起同學不悅可能的原因。	1	2	3	4	5
6	我可以從自己心跳得很快，知道自己很緊張。	1	2	3	4	5
7	我會跟我的朋友說，我喜歡和他在一起。	1	2	3	4	5
8	我能明確表達自己的真實感受，讓他人知道我的心情。	1	2	3	4	5
9	我能用適當的表情、言語、肢體動作與文字來表達自己的情緒。	1	2	3	4	5
10	我能用合適的方式表達不滿的情緒。	1	2	3	4	5
11	我會使用「我感覺...」來表達自己當下的情緒。	1	2	3	4	5
12	我能具體的向他人陳述自己的情緒。	1	2	3	4	5
13	遇到挫折時，我能讓自己冷靜，並思考解決方法。	1	2	3	4	5
14	我會緩和自己憤怒的情緒並做好自我控制。	1	2	3	4	5
15	當我緊張害怕時，我會用深呼吸、放鬆等方式來調整心情。	1	2	3	4	5
16	心情不好時，我會用一些方法(例：運動、聽音樂...)讓自己心情變好。	1	2	3	4	5