

教師情緒智力、師生關係與低年級學童情緒調節之關係

陳怡君

高雄市彌陀區壽齡國民小學

教師

摘 要

本研究目的在探究教師情緒智力、師生關係與低年級學童情緒調節之關聯，研究對象為台南市立國民小學的60位教師，及469位低年級學童(平均月齡87.31月)，男生234人，女生235人。測量工具有三，皆由班級導師填寫，一為「教師情緒智力量表」，測量在自我激勵、情緒察覺與表達、認識自身情緒、管理自我情緒及調節他人情緒方面的情緒智力。二為Student-Teacher Relationship Scale的衝突與親近分量表，三為Children's Behavior Questionnaire當中的注意力專注、知覺敏感度、壓抑控制分量表。

本研究主要發現教師情緒智力、師生關係與學童情緒調節，兩兩為正相關；且教師情緒智力可預測師生關係與學童的情緒調節，師生關係亦可預測學童的情緒調節，而教師情緒智力與師生關係的共同預測較個別預測更具解釋力。另外，師生關係對於教師情緒智力與低年級學童的情緒調節具有部分中介作用。此外，本研究也發現低年級學童的年齡與其情緒調節能力具正相關；而學童在情緒調節能力與師生關係方面具有性別差異。

最後，根據上述研究結果，提出教師對了解及輔導幼兒情緒調節之建議。

關鍵詞：國小低年級、教師情緒智力、兒童情緒調節、師生關係

壹、緒論

Hyson (魏惠貞譯, 2006) 歸納多位學者的研究結果, 指出幼兒的情緒發展與學習準備度、學習成功、好行為及好習慣的養成具有顯著的正相關, 並主張幼兒情緒教育是幼兒教育中最重要的部分, 強調如果忽視幼兒的情緒可能使幼兒走上消極與反社會行為的軌道, 影響幼兒社會情緒發展和學習, 及其成功的機會。

Sroufe (黃世瑋譯, 2004) 探究情緒發展的社會本質, 認為情緒社會化是指親子間互動的調節到自我調節的過程, 兩人互動的調節將是自我調節的基礎。White 和 Howes (1998) 認為教育工作者使用與母親相似的社會化策略協助兒童社會化。Ashiabi (2000) 和 Ahn (2003) 指出教師可藉由示範、教導、情緒回應的方式, 協助幼兒培養社會化的情緒能力。而根據 Bridget 和 Pianta (2005) 的研究則指出一年級教師提供的情緒支持能降低學童在學校失敗的風險。故在兒童情緒社會化及發展情緒調節能力的過程中, 教師亦扮演著重要角色, 而其在教室內的情緒表現、師生間的情緒互動, 對孩童的情緒發展應具有某種程度的影響力。

國內雖有文獻論及教師情緒智力與幼兒情緒調節能力的關係, 但卻缺乏教師情緒智力影響幼兒情緒調節能力相關因素的研究, 而不論是教師情緒示範、教導或回應, 皆屬師生關係的一環, 故本研究欲探討教師情緒智力、師生關係與幼兒情緒調節三者間的關係。

而國內對於學齡前兒童情緒調節已有相關研究, 在教師情緒智力與師生關係的部分, 針對國小中高年級學生進行的研究也不少, 但對於國小低年級學童情緒發展的研究則少之又少。而依據美國幼兒教育學會 (National Association for the Education of Young Children; 引自莊素芬譯, 1999) 的定義, 「幼兒」是指從出生到八歲的孩童。依此定義, 本國國小一、二年級的學生仍屬幼兒, 本研究將依此前提進行相關文獻的探討、研究設計與結果分析。而為廣泛了解教師情緒智力、師生關係與幼兒情緒調節的關係, 本研究透過量化研究的方式瞭解三者的關係。

貳、文獻探討

一、教師情緒智力

1990年, Salovey 和 Mayer 提出「Emotion Intelligence」一詞, 認為其包括情緒覺察、情緒調節及運用; 1997年, 兩位學者更認為情緒智力應包含感覺思考, 強調情緒和認知的互動關係, 故重新定義, 認為情緒智力包含: 情緒的知覺、評估和表達; 激發與產生情緒, 以促進思考; 瞭解和分析情緒以及運用情緒知識; 反省的調整情緒進而增進情緒和理智的成長。

有些學者認為情緒智力是一種人格特質。Shapiro (1997) 認為情緒智力建立在同理心、表達與了解感覺、控制脾氣、適應性、人際問題解決等人格特質上。呂俊甫 (1997) 認為情緒智力是一種複雜且多方面的人格特質, 包含許多抽象的性格特徵, 情緒智力高的人, 情緒表現比較成熟, 懂得適當控制及宣洩情緒。

情緒智力也是個體與社會互動的一種能力。Bar-on (2000) 認為情緒智力是一種會影響個人是否能順利因應環境需求及處理壓力的能力，其包含情緒自我覺察、有效運用或調節情緒以促進人際關係、問題解決和壓力容忍度的能力。而 Mayer 和 Salovey (1993) 則認為情緒智力與個人所處的社會文化的價值觀有密切關聯，屬於社會智力 (social intelligence)，可加以培養、學習與發展，並可透過適當的量表予以測量。

故情緒智力不僅是一種人格特質，亦為一種能力。其人格特質涉及情緒自我覺察、激發、表達、反省、調節、應用及情緒知識、自我了解等層面；而如能活用情緒智力這項能力，可達到激勵動機、促進人際關係、問題解決、抒解壓力、引導注意與創造思考等效果；此外，情緒智力亦可藉由後天學習而加以提昇，並可透過量表加以測得。

二、情緒調節

Sroufe (黃世琿譯, 2004) 認為早期情緒發展可能決定了在後續的健康調適中如何促使個人獲得必要的資源 (和如何利用它們)，以及確保孩童在後續與環境的接觸中，能參與機會與挑戰的舞台，且發展重視的是適應品質。而幼兒的情緒調節涉及哪些內涵呢？

(一) 情緒調節是一種能力

Zimmermann 和 Stanabury (2003) 認為專注和可變的注意力控制能協助幼兒轉移對困擾情境的注意力，進而調節負向情感。林彥君 (2003) 亦指出 3-6 歲的幼兒會使用安撫行為、轉移注意力、自發性引導或藉由他人引導、尋求慰藉、言語表達、遊戲、正向思考與重新解釋負向情緒發生的原因等策略來調整自己的情緒。故注意力調節為調節情緒的一項重要能力指標。

而壓抑控制也是情緒調節的能力之一。Eisenberg 等人 (2003) 指出幼兒的情緒調節能力包含能專注注意力、轉移注意力和抑制與促發行為，其可用於調節因事件所引發的情緒反應，及情緒所促發的行為。Caspi 和 Silva (1995) 發現在 3 歲時較能壓抑的幼兒，在青少年期較少有衝動、攻擊等行為出現。「調節」被視為具有適應性，適應良好的幼兒會表現出適度的控制和延宕的滿足感，僅有高度控制表現的幼兒則會出現極度的抑制、嚴格和退縮 (Eisenberg et al., 2001a)。由上述顯示壓抑與控制行為有關聯存在，且與個體情緒調節能力亦有關聯。

多數學者認為情緒調節的能力會隨著年齡的增長而有所提昇。例 Brenner 和 Salovey (1997) 指出幼兒常需透過父母或師長的教導，才能舒緩其負向情緒；但隨著年紀增加，會較易選擇適宜的策略來因應情緒，也愈來愈能靠自己達成目的，形成其獨特的情緒因應模式。Saarni (1999) 指出幼兒隨著年齡增長在壓力情境下更有能力使用認知性的調節策略處理情緒的能力。而 Eisenberg 等人 (2001b) 以 CBQ 量表評估平均約 6 歲幼兒的調節能力，結果發現在母親所評定的調節中顯現出年齡差異。

而 Eisenberg 等人 (2001b) 在探究母親的情緒表達與孩童的行為問題與社會能力相關性時，發現與男孩相較，女孩被母親和教師評定具有較佳的情緒調節能力。但 Gross 和 John (1998) 則指出男生比女生更易隱藏個人情緒，形成因素可能有二，其一是傳統的社會表達規則限制了男生

情緒表達的範圍；其二可能是生理反應造成的差異，女生對情緒刺激常有較大的反應。

綜上所述，情緒調節為因應情緒而產生彈性控制情緒的一種能力，對幼兒而言，情緒調節能力可藉由觀察其在注意力控制及壓抑控制的表現而予以了解；而根據相關研究，幼兒的情緒調節能力可能與其年齡、性別具有相關性，本研究亦將予以探討。

（二）情緒調節是一個歷程

根據 Kopp (1989) 的看法，情緒調節反映調和正、負向情緒激動狀態的歷程。在此歷程中利用避免、替代、轉換、減弱、抑制或強化情緒等策略，達到情緒調節的主要目的。而 Thompson (1994) 認為情緒調節是由內在心理狀態歷程和外在調節歷程（指個體受到外在因素影響而調節情緒）所組成，是一個負責監督、評估和修正情緒反應，達成個體目的之內、外在歷程，在此歷程中涉及神經生理反應、注意力轉移、重新詮釋訊息、評估應用資源、調節與反應選擇。

（三）情緒調節是一種能力，也是一個歷程

Cole、Michel 及 Teti (1994) 認為情緒調節就主動面來看，具有影響注意、記憶、行為準備和社會溝通的能力，使個人盡快對情境做出反應，達到組織內在，調整心理運作的功能；就被動面來看，江文慈 (1999) 亦有相同主張，認為情緒會受到心理歷程的修正與調整，透過認知控制、內化社會期望，使個體去監控、延緩和調節情緒反應，以適應複雜情境的要求。

因此，情緒調節是一包含內在心理狀態和外在調整的歷程，也是調整正、負向情緒，使個體情緒表達符合社會接納範圍的歷程；此外，其亦為一種能因應內、外在刺激，運用策略彈性調整個體情緒，進而有效管理與掌握個體的情緒，對情境作出適宜反應的能力；且其會因個別差異和所處的環境脈絡而有所差異。

三、師生關係

隨著民主時代的來臨、人本主義的倡導及愛的教育、零體罰等教育理念的影響，師生之間的關係已從過往的「絕對關係」逐漸轉變為「相對關係」，進而形成非對立式多向對話網絡師生關係（林進材，1998）。根據本研究的目的，本文對於師生關係的探討較著重於了解師生的互動關係及相關行為。

對於師生關係的探討，綜合觀看國內外的研究方法，有下列三個面向：

（一）學生觀點

從學生觀點評價師生關係的方法包括訪談法和問卷調查法，多數實證研究在探討師生關係時，是透過學生自我報告的問卷調查法了解師生關係，但其可能無法反應師生關係所有面向，故為檢視學生對師生關係更多的想法與反應，訪談是實現此目標的一個方法。

1. 訪談法

Pianta (1999) 指出在訪談的過程中應注意一些原則。首先，孩子可能不會根據他們的經驗直接回答問題，而可能藉由假想或是指出班級中其他孩子的表現回答問題；第二，如孩子已經回答了問題，應肯定孩子的意見並引導孩子陳述具體經驗及相關細節，如時間、頻率、起因、結果等；

第三，訪談者應該將訪談視為獲得了解孩子與其教師具代表性相處模式的一種方式，透過實例舉證，了解更多師生關係的資訊。

2.問卷調查法

研究師生關係者，有不少學者是藉由問卷了解學生所知覺的師生關係。但如以國內而言，問卷發放多以國小四年級以上的學生為主，缺乏國小一～三年級及學前幼兒對師生關係的相關研究，原因可能如 Pianta (1999) 所言，對於八歲以下的幼兒不適用採用問卷，可能需配合照片或結構化訪談的方式較適宜。而吳麗雲 (2001) 亦指出採用訪談形式瞭解幼兒與其教師的互動情形，訪談過程中，狀況百出，需花費蠻大心思解決幼兒的問題才能達到訪談目的。

(二) 教師觀點

1.訪談法

Stuhlman 和 Pianta (2002) 以半結構式訪談的方式，邀請 21 位幼稚園教師和 29 位一年級教師敘述他們與特定孩子的關係，結果顯示教師報告的內容和他們被觀察到的行為一致，其所反應的多與教室中所表現出的負向情緒有關，且多著重於服從和負面影響的層面，很少關注到其他層面。陳淑遙 (2004) 亦採用半結構式的方法，深度訪談八位國中教師的師生衝突經驗及化解歷程。而透過半結構式訪談的方式，有助於聚焦問題焦點。

2.問卷調查法

國內研究的部分，She 與 Fisher (2002) 合作發展出師生互動量表 (teacher communication behavior questionnaire, 簡稱 TCQB)，以七到九年級的理科學生及其教師為施測對象，目的在協助教師了解自己與學生的互動情形。而張菁芬 (2007) 在研究家長參與、教師態度與學生學習適應三者關係時，及蕭丹雅 (2008) 為研究國中教師的情緒能力與其對師生衝突的管理策略之運用，亦曾研發教師觀點的問卷，了解教師所知覺到的師生關係。

而國外較常被使用的是 Pianta (1994) 的「師生關係量表」(Student-Teacher Relationship Scale, 簡稱 STRS)。如 Pianta 和 Stuhlman (2004) 以 490 個孩子為研究對象，再次確認早期的師生關係品質與學生學習在校所需技能有關。Bridget 和 Pianta (2005) 以 910 個在 5 至 6 歲時被鑑定為危險群的孩子為研究對象，研究發現一年級學童會因為教師提供的情緒支援而降低他們在學校失敗的風險。

(三) 觀察法

藉由觀察法瞭解師生的互動情形及師生關係的質量，有許多相關的方法與工具，例如依方法區分，觀察法有非參與觀察、參與觀察以及人種誌三種，非參與觀察又分為自然觀察、模擬觀察、個案研究、內容分析以及後設分析；工具方面如觀察連續性行為記錄單、傅蘭德交互作用分析類別表 (Flander's Interaction Analysis Categories)、「教師依附 Q-Set」(The Teacher Attachment Q-Set) 等。許多教室觀察系統都包含師生互動的編碼，而從這些系統可得到在教室環境裡解釋師生互動關係的相關資訊。而其中「教師依附 Q-Set」雖被用於研究師生關係的過程中，但卻未能獲得妥善使用，因為它的使用方法相當複雜，而且記分模式不易學習或實施；不過，一旦完成計分，孩子

的特性就很容易在一種關係中被解釋。因此，雖然它的過程可能麻煩且費時，但在一個具體的情況裡，它所反應出來的訊息是十分有幫助的（Pianta, 1999）。

相較於問卷調查與訪談法，如能妥善運用觀察法，或許可彌補問卷調查及訪談法依賴當事人自陳作為資料來源所可能產生的偏差。但觀察法也有其限制，主要的有：1. 觀察研究多以可客觀觀察及記錄的行為為對象，但這些被記錄者可能只是研究範圍內的一小部分，且相關性如何，值得注意；2. 觀察研究需注意因觀察者的介入或出現，可能對正在觀察的情境產生何種程度的影響；3. 觀察研究費時耗力，且難對大量樣本進行充分的觀察，以取得更可靠的資料（王文科、王智弘，2007）。

綜上所論，測量師生關係包含有訪談法、填寫問卷、實際觀察等方法。而針對幼兒，訪談和問卷調查教師觀點，有助瞭解其師生互動關係。對於國中以上的學生，則三者皆可適用。而本研究因以國小一、二年級的幼兒為對象，其在語文理解與認知有些微困難，且為取得足夠的量化數據，故擬由教師觀點檢測師生關係。

四、相關研究

（一）教師情緒智力與師生關係之相關研究

教師的情緒智力與教師對學生行為的知覺與處理方式有相關性。孫菁璣（2003）的研究結果發現國小教師情緒覺察能力愈高，對兒童外向性問題行為的容忍力也愈高。黃筱雲（2009）亦指出國小教師管理個人情緒的能力越高，覺察個人管教方式與師生衝突情形的能力也越高。

教師情緒智力愈高，較能營造有利於學生情緒發展的教學情境。Page 和 Page（2000）指出，當教師能經常對學生表現出同理心和溫暖等正面情緒，並避免替學生標記無能、討人厭等負面特質，有助於為學生營造一個情緒健康的教室，對於學生的學習和情緒發展具正面效益。而張學善（2004）的研究亦指出教師本身的情緒穩定性，將影響其與孩子的互動品質，且教師在教室內的情緒表現，更是情緒反應模式的示範。

教師情緒智力影響教師經營班級及營造班級氣氛的能力。李欣慧（2006）指出教師的情緒智力會影響其對教師效能感的判斷，認為教師若能感受到情緒的調整有利於班級經營或師生互動與教學，即能提高教師效能感。謝汶伶（2003）根據研究結果指出國小教師如果能有良好的班級經營及與學生之間擁有良好的溝通管道，有助於改善學生的不當行為，且減少師生衝突。

根據上述相關的研究結果顯示教師的情緒智力會影響其與學生的互動情形、處理師生相關問題的態度與方式、在班級內的情緒表現及其班級經營的能力，而這些都涉及師生關係的層面，因此可推論教師的情緒智力與師生關係具有相關性。

（二）教師情緒智力與幼兒情緒調節之相關研究

相關研究發現教師的情緒智力與幼兒的情緒調節能力有正相關，如林彥君（2003）針對父母親、(外)祖父母、保母、托育機構人員、外傭與其他等七類的照顧者，進行照顧者情緒智力與幼兒情緒能力的相關探討，結果發現照顧者的情緒智力與幼兒的情緒調節能力呈現正相關，且照顧者

的情緒智力可預測幼兒的情緒調節能力。

教師情緒對孩子的情緒具有示範效果。Ashiabi (2000) 研究發現教師在幼兒的情緒發展上，扮演著重要的角色，教師可透過示範、教導及情緒回應的方式，在有意、無意間影響幼兒的情緒發展，幫助幼兒學習情緒表達與調節的策略，讓幼兒學習處理自己的正向及負向情緒。Park 與 Lee(2007)訪談具有 10 年以上教學經驗的幼兒教師，結果發現有經驗的教師會隱藏個人的負面情緒，展現適當情緒行為給幼兒看，以提供幼兒學習正向的情緒經驗。

透過教導的方式，教師可以提供孩子情緒調節的策略，在教導的過程中，教師的情緒智力也會對幼兒的情緒調節產生影響。Ann、Susan、Ronald、Laura、Dodge 和 Becky (2001) 以 49 個參加美國提早就學方案 (Head Start program) 的低收入戶的孩子為研究對象，進行一個短期的縱貫研究，檢查情緒調節和情緒理解是否能協助這些弱勢的學前幼兒適應班級生活，研究結果顯示幼兒的情緒調節有助於學童在學校的調整，且有助於改善孩子的行為問題，而在幼兒情緒調節的過程中，教師透過一個重要的調節機制影響孩子的情緒能力，尤其是對年紀較長的學前幼兒而言。Ahn (2003) 觀察 12 位在托兒中心的教師與幼兒的情感互動過程，指出教師與幼兒在教室情境的情緒社會化過程中，教師的情緒社會化信念會影響兒童的情緒發展；在此研究中也發現教師透過引導幼兒閱讀書籍與討論故事人物的情緒感覺，能幫助幼兒瞭解情緒字彙與引發情緒的原因，同時提供表達的機會能協助幼兒認識、理解自己的情緒訊息及發展情緒管理行為。

由上述相關研究可看出教師的情緒智力不但可預測幼兒的情緒調節能力，且會藉由教導、示範、情緒回應等方式影響幼兒的情緒調節，所以誠如 Goleman (張美惠譯，1996) 所言，教師的情緒智力是影響學生情緒發展的重要因素之一，而且教師亦是兒童情緒社會化的重要代理人。

(三) 師生關係與幼兒情緒調節之相關研究

師生良好的互動模式對於幼兒的生活適應有幫助。洪婉萍 (2004) 透過質性研究的方式探討幼稚園教師對新生情緒調適的輔導方式及瞭解影響幼稚園新生情緒調適相關因素，結果發現教師對幼兒入學後的情緒輔導方式，多以笑容回應、肢體互動、同理心回饋、口頭上的安慰及鼓勵，並且適時給予物質獎勵，及藉由同儕的力量幫助幼兒，則幼兒能更快適應學校生活。Frank、Stolarski 及 Scher (2006) 觀察 299 位 18-30 個月的托兒所幼兒，並請這些幼兒的照顧者根據與幼兒的互動，填寫調節學習經驗量表 (Mediated Learning Experience Scale)，結果發現照顧者的情緒調節行為越少，則幼兒哭嚎事件越多。

積極、正向的師生關係有助於改變班級內的人際互動。Hughes、Cavell 和 Jackson (1999) 檢查 61 位二年級和三年級的學生的師生關係，師生關係的部分以學生所感受到的教師支持性來做為代表，再以問卷測量教師所感受到的回饋，結果發現以溫暖和親近為特點的積極、正向的師生關係，能幫助於減少孩子在下學年度裡在教室內的攻擊行為。游淑雲 (2006) 透過觀察一個幼兒園班級中的文化型態與同儕衝突情境所呈現的幼兒次文化，探究教師在幼兒衝突情境中，師生互動對幼兒的處理衝突事件的影響，其根據研究結果建議教師如能營造友愛的環境，藉由故事、課程活動與遊戲，培養幼兒友愛的態度與關係，進而以此方式去維護友誼及解決衝突。

師生之間的情感互動，會影響幼兒的情緒發展。1998年 DeMorat (引自 Ahn, 2003) 發現在教室情境內，幼稚園學生從他們的教師那裡學習到表現和討論情緒的適當方式，在這個研究中也發現幼稚園教師較常對幼兒展現正向的情緒，研究結果支援了教師在與幼兒互動的過程中，多顯現正向情緒，有助於孩子的情緒社會化。

而孩子的情緒調節能力亦會影響師生關係。Jones、Abbey 和 Cumberland (1998) 的研究指出能掌握情緒表達準則的兒童，比較容易受到教師及同儕的喜愛。Coie 和 Koepl (1990) 根據觀察結果指出教師對行為表現不符合社會性行為的孩子的容忍力較低，且與這類孩子處在一個忿怒、批判與處罰的互動情形。

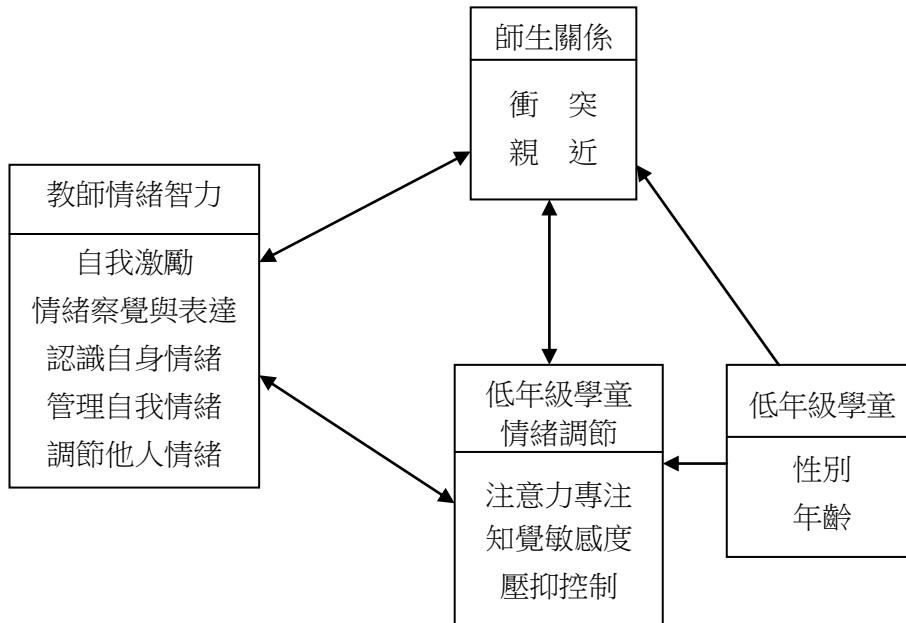
另外，部分研究也顯示教師與孩子之間的情感互動會因性別與年紀而有所差異。如 Ahn (2003) 觀察托兒中心教師與幼兒互動的情形發現了以下幾個現象：1. 教師對經常表現樂觀情緒的幼兒會傾向於對他們表達正向的情緒；2. 與學前幼兒的教師相比，學步兒的教師較常鼓勵幼兒的正向情緒表現；3. 教師對於較小的孩子及女孩的負向情緒表達會採用較多的肢體性的安慰（如擁抱、輕拍）和分散注意力的方式；而對於男孩的負向情緒表達，教師會表達較多的同理心，並且教師更經常為男孩提供具建設性的方法幫助他們表達負向情緒，因為男孩比女孩更容易哭泣與忿怒；4. 學前幼兒的教師比起學步兒的教師較常為幼兒推斷情緒的起因，並且教他們表達負向情緒的方法；5. 學步兒的教師較常為幼兒定義情緒字彙，而學前幼兒的教師則較常教導幼兒情緒狀態的成因及調節情緒的方法。而溫麗雲 (2002) 以一班國小一年級的學生為研究對象，藉由參與觀察、訪談與文件分析的方法，探討在生活課程中，師生互動的性別差異，研究發象在課堂教學中，師生互動仍具有性別差異，其中在教室常規部分，男生較常被教師點名警告，而女生在教學活動中，則較具配合度，且服從度較男生高。

綜合上述的相關研究，可預期教師情緒智力、師生關係與低年級學童情緒調節之間應具有相關性，且學童在情緒調節能力及師生關係方面，可能會因學童在性別、年齡方面的差異而有不同的表現。

參、研究方法

一、研究之概念架構

圖 3-1 研究架構圖



二、研究對象

本研究以臺南市國小一、二年級之導師及學生為資料搜集之母體，採用「二階段抽樣法」，第一階段採「分層比例叢集抽樣」，依臺南市行政區域畫分，將各區學校一、二年級班級數做為抽取樣本學校之比例，計算應抽取之班級數量；第二階段採「簡單隨機抽樣」，隨機抽取各區學校共 60 班為正式施測樣本。班級學生使用亂數表依學生座號隨機抽取男、女生各四位，供教師填寫學生問卷。

表 3-1 班級數抽樣分配情形

行政區域	班級總數量	各區域班級數所佔比例 (%)	應選取的班級數量
中西區	65	12.8	8
東區	148	26.9	16
南區	54	9.8	6
北區	98	17.8	10
安平區	63	11.4	7
安南區	123	22.3	13
總數	551		60

本研究樣本為臺南市 6 所市立國民小學總計 60 位女性的低年級導師（一年級 30 位，二年級 30 位），480 位低年級學童，共計回收教師情緒智力量表 60 份，回收率達 100%，無效問卷 0 份；回收師生關係量表暨兒童行為問卷 480 份，回收率達 100%，無效問卷 11 份，有效問卷為 469 份。

正式施測469位學童，男生234位，女生235位；一年級學童236位（男生117位，女生119位），二年級學童233位（男生117位，女生116位）。平均月齡為87.31個月（範圍：76個月～99個月）。

三、研究工具

本研究量表皆由導師填寫，每位導師填寫一份「教師情緒智力量表」、八份「師生關係量表」及八份「兒童行為問卷」，為避免教師覺得填寫份數過多，減低填答意願，而影響填答的正確性，正式施測時將「師生關係量表」、「兒童行為問卷」合併，稱為「兒童行為量表」。且為避免教師知覺到研究目的，本研究於9月下旬請導師填寫「教師情緒智力量表」，待12月上旬時，再請導師協助填寫「師生關係量表」。工具說明如下。

（一）教師情緒智力測量

採用林文婷（2008）用以測量幼稚園幼兒教師的「教師情緒智力量表」來測量低年級導師的情緒智力；其效度分析經林文婷（2008）採因素分析後，共抽取五個因素，包含30個題項。因素一為「自我激勵」（特徵值=3.36，解釋變異量=12.45%）；因素二為「情緒察覺與表達」（特徵值=3.16，解釋變異量=11.71%）；因素三為「認識自身情緒」（特徵值=3.11，解釋變異量=11.53%）；因素四為「管理自我情緒」（特徵值=2.90，解釋變異量=10.76%）；因素五為「調節他人情緒」（特徵值=2.81，解釋變異量=10.39%）。信度部分，本研究檢驗結果，自我激勵的 α 為.85，情緒察覺與表達的 α 為.73，認識自身情緒的 α 為.80，管理自我情緒的 α 為.60，調節他人情緒的 α 為.71，而總量表的內部一致性係數Cronbach α 為.90。

（二）師生關係測量

因考量國小一、二年級學童在填寫問卷上有認知及閱讀上的困難，且為取得足夠量化資料，另外，為減輕教師填答負擔，決定改編 Pianta（2001）所編製之「師生關係量表」（Student-Teacher Relationship Scale，簡稱 STRS）之簡短版來測量研究對象的師生關係。此量表包含「親近」與「衝突」二個向度，共 15 個題項。各分量表的平均分數越高，表示教師所知覺的師生關係越佳。說明如下：

1.衝突：以「我與這個孩子似乎總是疲於應付對方」、「這個孩子在被管教之後，依然會繼續生氣或抵抗」等題項測量教師知覺其與特定學生的負向及衝突關係的程度。共 7 題，採反向計分，得分低，表示師生處於對抗狀態，教師對該生感到生氣或無法預期，且覺得個人情緒已被耗盡；反之則師生關係越佳。

2.親近：以「我與這個孩子分享一種關懷、溫暖的關係」、「這個孩子坦然地與我分享他（她）的感覺和經驗」的語句測量教師與特定學生所經歷的開放溝通(open communication)、情感、溫暖的程度。共 8 題，其中第 4 題為反向題。得分越高，表示師生關係以溫暖為特點，教師相信自己是提供學生支援的來源，具影響力；反映出教師對該生是滿意的，學生將教師視為可運用的一項資源。

Pianta和Stuhman（2004）使用STRS簡短版測量490個孩子與其教師的師生關係，該研究檢測

結果，「衝突」的Greenhouse-Geisser = .990. $p < .01$ ，「親近」的Greenhouse-Geisser = .998. $p < .01$ ，Girden (1992) 認為Greenhouse-Geisser此種檢定方法的 ϵ 值在.75以上時，表示未違反球形檢定的假設，故STRS是具有良好信、效度之量表。據於此，本研究考量簡短版之STRS依然具有良好的信、效度，能協助檢測學童的師生關係，且為減輕教師填寫的負擔，故本研究擬採用此STRS簡短版測量研究對象之師生關係。而在信度部分，本研究結果，預試總量表內部一致性 α 為.92，衝突為.92，親近為.89；正式施測量表，其總量表內部一致性 α 為.87，衝突為.87，親近為.84。

(三) 低年級學童情緒調節測量

根據相關文獻可知由幼兒之注意力專注、知覺敏感度、壓抑控制三個向度可測知其情緒調節能力，故在測量低年級學童情緒調節之變項上，決定採用呂翠夏、張鳳吟(2005)編製之「兒童行為問卷」(Children's Behavior Questionnaire, 簡稱CBQ)教師版。

此量表採用專家效度進行檢定，正式施測之量表，經Cronbach α 檢驗後，內部一致性 α 為.90，知覺敏感度為.76，注意力專注為.83，壓抑控制為.81。顯示此量表具有良好信、效度。在信度方面，本研究檢驗結果，其總量表的內部一致性係數 Cronbach α 為.91，知覺敏感度為.84，注意力專注為.80，壓抑控制為.86。

肆、研究結果

一、描述統計、性別差異與年齡相關

(一) 教師情緒智力、師生關係與學童情緒調節之描述統計

在教師情緒智力方面，各分向量的平均得分相近，而此量表最高分為4分，其平均得分介於2.88至3.18，顯示教師具有良好的情緒智力。而師生關係的平均得分為中間偏高，顯示低年級教師與學童的師生互動大致良好。在情緒調節的平均得分方面，顯示國小低年級學童的情緒調節能力普遍表現良好。

表 4-1 教師情緒智力、師生關係、學童情緒調節之平均數與標準差 (教師 60 人，學生 469 人)

向度	教師情緒智力					師生關係		情緒調節		
	自我 激勵	情緒察覺 與表達	認識自 身情緒	管理自 我情緒	調節他 人情緒	衝突	親近	知覺 敏感度	注意 力專注	壓抑 控制
題數	7	7	5	4	4	7	8	6	6	6
平均數	2.88	2.94	3.18	3.00	3.11	3.92	3.93	3.48	3.73	3.93
標準差	.37	.32	.33	.32	.35	.79	.62	.74	.68	.71

(二) 師生關係及情緒調節能力之性別差異分析

在「情緒調節」方面，教師所知覺到師生間的衝突關係與親近關係有顯著的性別差異， t 值分別為 4.53、4.42 ($p < .001$)。顯示低年級導師與女性學童的師生關係較男性學童好，衝突較少，親近較多。

在「情緒調節」方面，教師所評的知覺敏感度、注意力專注、壓抑控制具顯著的性別差異， t 值依序為 4.14、4.13、6.39 ($p < .001$)，即教師所評的女生的知覺敏感度、注意力專注、壓抑控制

皆較男生為佳。

表 4-2 女生、男生的師生關係與情緒調節能力的 *t* 檢定

	女生 (N=235)	男生 (N=234)	t 值
	平均數	平均數	
師生關係			
衝突	4.08	3.76	4.53***
親近	4.05	3.80	4.42***
情緒調節			
知覺敏感度	3.62	3.34	4.14***
注意力專注	3.86	3.61	4.13***
壓抑控制	4.13	3.73	6.39***

註：* $p < .05$ *** $p < .001$

(三) 低年級學童年齡與情緒調節之相關

Pearson積差相關分析結果顯示低年級學童在知覺敏感度、注意力專注、壓抑控制三方面的情緒調節能力與年齡呈顯著正相關，其相關係數依序為.36、.28、.27 ($p < .01$)，顯示低年級學童的情緒調節能力隨年齡增長而表現漸佳。

二、教師情緒智力、師生關係與學童情緒調節之關聯

(一) 教師情緒智力與師生關係之相關分析

表 4-3 教師情緒智力、師生關係的相關

	自我激勵	情緒察覺 與表達	認識自身 情緒	管理自我 情緒	調節他人 情緒	衝突	親近
自我激勵							
情緒察覺與表達	.41**						
認識自身情緒	.58**	.58**					
管理自我情緒	.37**	.37**	.38**				
調節他人情緒	.34**	.63**	.59**	.36**			
衝突	.26**	.22**	.20**	.26**	.24**		
親近	.26**	.25**	.25**	.23**	.34**	.37**	

註：** $p < .01$

兩者的分量表皆呈現低度正相關，「衝突」與教師情緒智力的相關係數從.20到.26 ($p < .01$)，而「親近」與教師情緒智力的相關係數則從.23至.34 ($p < .01$)。顯示教師的情緒智力愈佳，其師生衝突愈少，且所知覺到的師生關係也愈溫暖。

(二) 教師情緒智力與學童情緒調節之相關分析

低年級學童的「知覺敏感度」與教師情緒智力之自我激勵、認識自身情緒及調節他人情緒具中度正相關，相關係數依序為.40、.41、.45 ($p < .01$)，與教師情緒智力之情緒察覺與表達、管理自我情緒則為低度正相關，相關係數分別為.32、.28 ($p < .01$)；「注意力專注」、「壓抑控制」與教師情緒智力各分量表的相關係數分別為.19 到.28 ($p < .01$)，和從.25 到.29 ($p < .01$)，呈現低度正

相關。即教師情緒智力愈高，其所評的學童情緒調節能力也愈佳。

表 4-4 教師情緒智力、學童情緒調節的相關

	自我激勵	情緒察覺 與表達	認識自身 情緒	管理自我 情緒	調節他人 情緒	知覺敏感 度	注意力專 注	壓抑控制
自我激勵								
情緒察覺與表達	.41**							
認識自身情緒	.58**	.58**						
管理自我情緒	.37**	.37**	.38**					
調節他人情緒	.34**	.63**	.59**	.36**				
知覺敏感度	.40**	.32**	.41**	.28**	.45**			
注意力專注	.25**	.23**	.23**	.19**	.28**	.47**		
壓抑控制	.25**	.29**	.25**	.25**	.26**	.48**	.76**	

註：** $p < .01$

(三) 師生關係與學童情緒調節之相關分析

學童的「知覺敏感度」、「注意力專注」與師生間的衝突、親近關係皆呈現中度顯著正相關，相關係數分別為.46、.65 ($p < .01$)，以及.69、.58 ($p < .01$)；「壓抑控制」與親近的相關係數為.57 ($p < .01$)，亦為中度正相關，與衝突則為高度正相關，相關係數為.71 ($p < .01$)。顯示師生間的關係愈正向，學童的情緒調節能力愈佳。

表 4-5 師生關係、學童情緒調節的相關

	衝突	親近	知覺敏感度	注意力專注	壓抑控制
衝突					
親近	.37**				
知覺敏感度	.46**	.65**			
注意力專注	.69**	.58**	.47**		
壓抑控制	.71**	.57**	.48**	.76**	

註：** $p < .01$

三、教師情緒智力、師生關係對學童情緒調節之迴歸分析

本研究為瞭解教師情緒智力對師生關係的預測力，及教師情緒智力、師生關係對學童情緒調節的重要性，使用階層迴歸法進行分析。根據教師情緒智力、師生關係與學童情緒調節之相關分析，顯示三者的各分項皆呈現顯著相關；且教師情緒智力量表、師生關係量表及兒童行為問卷的內部一致性分別為.90、.87、.91，呈現高度的內部一致性，故為縮減變項數量，在階層迴歸分析的部分，將以教師情緒智力、師生關係、學童情緒調節的總分進行階層迴歸分析。

(一) 教師情緒智力對師生關係之迴歸分析

根據 t 檢定結果顯示學童的性別會影響教師與學童的師生關係，故在瞭解教師情緒智力對師生關係的預測力時，第一步先置入學童性別，採強迫法加以控制，第二步置入教師情緒智力。結果顯示性別可解釋師生關係6%的變異量 ($F = 29.63$; $p < .001$)，教師情緒智力可解釋增加的16%之變異量 ($F = 94.89$; $p < .001$)，兩者共可解釋師生關係22%的變異量，整體預測達顯著水準 (F

=65.24； $p < .001$ ），而其標準化迴歸係數（ β ），性別為.24，教師情緒智力為.40。顯示即使控制了性別因素，教師情緒智力如愈佳，師生的互動關係也會越良好。

表4-6 教師情緒智力預測師生關係之階層迴歸分析

效標變項	預測變項	R ²	ΔR^2	ΔF	F 值	β
師生關係	模式一					
	性別	.06	.06	29.63***	29.63***	.24
	模式二					
	性別					.24
	教師情緒智力	.22	.16	94.89***	65.24***	.40

註：R 為相關係數；R² 為決定係數； ΔR^2 為改變量； ΔF 為改變量的顯著性； β 為標準化迴歸係數；*** $p < .001$

（二）教師情緒智力、師生關係對學童情緒調節之迴歸分析

由前述得知學童的性別和年齡與情緒調節能力具相關性，故在探討教師情緒智力、師生關係對低年級學童情緒調節能力的重要性時，亦需先控制之。故在進行階層迴歸分析時，第一步須採強迫法先置入性別、年齡，第二步再置入教師情緒智力與師生關係等變項。在此迴歸分析中，學童情緒調節為效標變項，教師情緒智力及師生關係則為預測變項，且皆採向前法檢測其預測力，分析結果如下。

1. 個別與共同預測之迴歸分析

教師情緒智力對學童情緒調節的個別預測力，性別與年齡兩者可解釋學童情緒調節21 %的變異量（ $F = 59.99$ ； $p < .001$ ）。教師情緒智力可解釋增加的14 %之變異量（ $F = 99.94$ ； $p < .001$ ），三者共計可解釋學童情緒調節35 %的變異量（ $F = 81.79$ ； $p < .001$ ）。檢視其標準化迴歸係數（ β ），顯示在控制了性別與年齡變項之後，教師情緒智力愈高，學童的情緒調節表現也愈佳。

表4-7 教師情緒智力預測學童情緒調節之階層迴歸分析

效標變項	預測變項	R ²	ΔR^2	ΔF	F 值	β
情緒調節	模式一					
	性別					.27
	年齡	.21	.21	59.99***	59.99***	.37
	模式二					
	性別					.27
	年齡					.27
	教師情緒智力	.35	.14	99.94***	81.79***	.39

註：*** $p < .001$

在師生關係的個別預測力方面，第一步置入性別與年齡，兩者可解釋低年級學童情緒調節能力21 %的變異量（ $F = 59.99$ ； $p < .001$ ），第二步置入師生關係，可解釋學童情緒調節能力增加的57 %之變異量（ $F = 1128.63$ ； $p < .001$ ），三者共計可解釋學童情緒調節能力77 %的變異量，整體預測達顯著水準（ $F = 512.97$ ； $p < .001$ ）。檢視其標準化迴歸係數（ β ），性別為.06，年齡為.10，師生關係為.82。顯示師生關係可有效解釋學童的情緒調節能力。

表4-8 師生關係預測學童情緒調節之階層迴歸分析

效標變項	預測變項	R ²	ΔR ²	ΔF	F 值	β
情緒調節	模式一					
	性別					.27
	年齡	.21	.21	59.99***		.37
	模式二					.06
	性別					.10
	年齡	.77	.57	1128.63***	512.97***	.82

註：*** $p < .001$

表4-9 教師情緒智力、師生關係預測學童情緒調節之階層迴歸分析

效標變項	預測變項	R ²	ΔR ²	ΔF	F 值	β
情緒調節	模式一					
	性別					.27
	年齡	.21	.21	59.99***	59.99***	.37
	模式二					.06
	性別					.10
	年齡	.77	.57	1128.63***	512.97***	.82
	師生關係					
	模式三					.07
	性別					.08
	年齡					.77
	師生關係	.78	.01	28.89***	415.03***	.13
	教師情緒智力					

註：*** $p < .001$

在共同預測方面，第一步置入性別與年齡，兩者可解釋學童情緒調節能力21 %的變異量 ($F = 59.99$; $p < .001$)。第二步置入教師情緒智力與師生關係兩變項，發現師生關係可解釋學童情緒調節能力增加的57 %之變異量 ($F = 1128.63$; $p < .001$)，教師情緒智力可解釋增加的1 % ($F = 28.89$; $p < .001$)，四者共計可解釋學童情緒調節能力78 %的變異量 ($F = 415.03$; $p < .001$)。檢視其標準化迴歸係數 (β)，性別為.07，年齡為.08，師生關係為.77，教師情緒智力為.13。故可知當教師所知覺到的師生關係愈正向，且自身的情緒智力能力表現愈佳時，學童的情緒調節表現愈佳，其中師生關係的部分，對於學童情緒調節能力的預測力尤其顯著。

2. 中介作用之迴歸分析

以情緒調節為效標變項時，第一步置入性別與年齡，可解釋情緒調節21 %的變異量 ($F = 59.99$; $p < .001$)。第二步置入教師情緒智力，可解釋情緒調節增加的14 %之變異量 ($F = 99.94$; $p < .001$)，第三步置入師生關係，可解釋學童情緒調節能力增加的44 %之變異量 ($F = 926.39$; $p < .001$)，當教師情緒智力與師生關係同時進入迴歸方程式時，師生關係使性別、年齡與教師情緒智力對情緒調節的解釋量由35 %提昇到78 %。而教師情緒智力的標準化迴歸係數由.39 ($p < .001$)變為.13 ($p < .001$)，迴歸係數減少，但未趨近於0，故師生關係對教師情緒智力與學童情緒調節能力的關係僅具部分中介效果，但仍顯示師生關係可扮演中介者的角色。

表4-10 師生關係為中介變項之階層迴歸分析

效標變項	預測變項	R ²	ΔR ²	ΔF	F 值	β
情緒調節	模式一					
	性別					.27
	年齡	.21	.21	59.99***	59.99***	.37
	模式二					
	性別					.27
	年齡					.27
	教師情緒智力	.35	.14	99.94***	81.79***	.39
	模式三					
	性別					.07
	年齡					.08
	教師情緒智力					.13
	師生關係	.78	.44	926.39***	415.03***	.77

註：*** $p < .001$

伍、結論與建議

一、結論

本研究使用 SPSS/PC + 12.0 中文版套裝軟體程式進行描述統計、 t 考驗、皮爾森積差相關及多元迴歸分析等方法處理研究資料，研究結果分析如下：

(一) 低年級教師在情緒智力的表現、學童在師生關係及情緒調節能力上皆顯現出良好的情形

結果顯示教師在情緒智力的自評、所知覺到的師生關係及對學童在情緒調節能力方面的平均分皆呈現中間偏高的情形，屬於良好程度。

(二) 不同性別、年齡的學童在師生關係及情緒調節上有顯著差異

結果發現女學生在師生關係與情緒調節方面都較男學生為佳；而在年齡方面則發現隨著年齡增長，學童的情緒調節也表現較佳，而這可能是因為學童隨著認知能力與口語表達能力的進步，情緒知識的增長，較善於利用周遭訊息及過往經驗了解及解釋情緒，更能合宜的使用適當的情緒調節策略因應與個人相關的情緒問題。

(三) 教師情緒智力與師生關係為顯著正相關，且教師情緒智力可預測師生關係

研究結果顯示師生關係與教師情緒智力皆具顯著正相關，顯示低年級導師的情緒智力愈佳，師生衝突愈少，且所知覺到的師生關係也愈溫暖。而這可能因教師情緒智力愈佳，在處理與學童相關的事件，對教師效能感能具有積極、正向的看法，經營班級及營造班級和諧氣氛的能力較佳，管理個人情緒、覺察、評估與同理學童情緒的能力也較高，有助於促進師生良好互動；而師生關係良好，可能易使老師產生正向的情緒經驗，覺得來自於學童的工作壓力較小、社會支持力量較高。

(四) 教師情緒智力與低年級學童情緒調節能力為顯著正相關，且教師情緒智力可預測低年級學童情緒調節能力

此可能是因為教師的情緒智力會影響其個人情感、認知與行為表現，學童經由模仿學習到情緒調節相關的概念與技能，進而影響其情緒調節表現；而學童的情緒調節表現愈佳，顯現出的行為較符合社會文化規則，亦可能讓教師顯現出較佳的情緒智力。

(五) 師生關係與低年級學童情緒調節能力為顯著正相關，且師生關係可預測低年級學童的情緒調節能力

此顯示良好的師生關係，對提昇學童情緒調節能力，具有正面效益。當師生關係良好時，教師在示範與教導學童情緒調節策略與概念，或討論與回應情緒事件時，學童的學習與配合意願較高，而達到提昇學童情緒調節能力的效益；而學童的情緒調節能力，有助其掌握適當的情緒表達準則，進而與教師擁有良好的互動關係。

(六) 師生關係對於教師情緒智力與學童的情緒調節具有部分的中介作用

本研究的主要貢獻在於發現師生關係對於教師情緒智力與學童的情緒調節具部分中介作用，即教師情緒智力可藉由師生關係的中介對學童的情緒調節產生某種程度的影響。且研究結果也顯示教師情緒智力與師生關係兩者共同預測更能解釋學童情緒調節的表現，顯示教師如能善用良好的情緒智力，營造親近、溫暖的師生關係，學童的情緒調節表現將會愈好。

二、研究限制與建議

(一) 研究限制

本研究採問卷調查法搜集教師情緒智力、師生關係及學童情緒調節等量化資料，並探討三者間的關係。但基於人力與物力因素，本研究的限制如下：

1. 研究對象方面

本研究僅以臺南市市立國小一、二年級的導師及學生為主要研究對象，推論至其他縣市或其他年齡的師生時，需謹慎解釋。另外 Calkins (1994) 指出個體的氣質傾向與環境因素交互作用，會影響個體對情緒調節策略的運用，而造成情緒調節的差異，故可追蹤研究對象升至國小中、高年級時，其情緒調節能力的變化情形。

2. 研究變項方面

本研究僅專注研究教師情緒智力、師生關係對學童情緒調節能力的影響，在師生關係的部分，僅就教師與學童的「親近」及「衝突」程度瞭解其師生互動情形，但根據文獻探討，教師可透過示範、教導、回應等方式調節學童情緒，故在未來研究中，可針對此三方面的互動情形及師生的情感交流情況予以研究，以期更加了解教師對於學童情緒調節能力發展的影響方式與機制。

3. 研究方法方面

本研究採量化統計方式分析研究結果，在分析推論有其本有的限制。而研究結果雖發現師生關係可有效預測學童的情緒調節能力，但教師是透過何種機制、形式影響幼兒之情緒調節能力，是師生間的對談或情緒討論嗎？不得而知，故未來可用其他方式更深入瞭解教師情緒智力、師生關係與學童情緒調節三者間的關係。

4.研究工具方面

本研究限於學童認知能力，皆由教師填答問卷，而教師對學童的觀察與了解程度的深淺，易影響其填答，進而影響研究結果，且只能反映出教師知覺到的師生互動情形，未來可嘗試設計孩子自陳量表，或藉由實地觀察或訪談方式，呈現更詳實的師生互動面貌。至於在情緒調節測量部分，由於情緒調節是一涉及生理喚起、注意歷程、認知評估及調節行為反應的動態歷程，本研究只瞭解學童在行為層面的調節情形，對於其他面向的探討，建議可進一步加以認識及瞭解。

(二) 建議

研究者根據本研究的結果與發現，提出下列幾點建議，供國小低年級教師參考：

1.提昇教師個人的情緒智力，藉以促進師生良好互動及提昇學童情緒調節能力

本研究結果顯示國小低年級教師具良好的情緒智力，但在「自我激勵」及「情緒察覺與表達」的部分仍有進步空間。而研究發現教師情緒智力對於師生關係及學童的情緒調節具顯著正相關，故建議國小低年級教師應時時檢視個人情緒智力，設法維持或提昇個人情緒智力，尤其是在自我激勵及以情緒察覺與表達方面，期透過良好情緒智力表現，協助建立良好師生關係，進而促進學童情緒調節能力的成長。

建議教師可藉由閱讀或參與相關講座及研習活動，充實情緒智力相關知能；經常檢視個人情緒狀態，增進對個人情緒的認識與瞭解；培養樂觀、自信的生活態度，以正向、積極的態度面對各種生活事項及工作領域；經營適合個人的社會支持網絡，有效抒解情緒壓力，協助個體調節情緒，保持良好的情緒智力。

2.透過良好師生關係的建立，幫助學童提昇其情緒調節能力

研究結果顯示師生關係可有效預測學童情緒調節，故建議教師與學童建立良好師生關係，藉此協助學童樂於參與各項活動，且能透過教師的示範、教導與情緒討論、回應，學習到情緒調節策略及相關技能，提昇其情緒調節能力。

此外，教師情緒智力可預測其師生關係，教師應可從提昇個體情緒察覺能力開始，敏銳覺察自己及學童的情緒狀態，適當表達個人情緒，讓學童感受到被信任、接納、尊重與關懷，並建立多元溝通管道，傾聽與同理學童的情緒感受及想法，鼓勵學童勇敢且適當表達個人情緒感受，增進師生對彼此的瞭解與認識，建立良好師生關係。

3.配合學童的性別與年齡差異，佐以適當的方式協助學童提昇情緒調節能力

研究結果顯示學童因年齡與性別的不同，在情緒調節能力與師生關係上具差異性。正所謂「因材施教」，教師在與不同年齡或性別的學童相處時，應配合其情緒發展特點，給予不同的情緒教導課題，以適宜的示範及回應，協助學童學習到情緒調節相關的概念與技能。

而教師應善用良好師生關係，藉由情緒教育的相關活動，提供學童學習情緒調節相關概念及策略的機會，幫助學童學習到更多符合社會文化規則的情緒表達準則及相關的情緒調節策略，藉以提昇學童的情緒調節能力。

參考文獻

- 王文科、王智弘 (2007)。教育研究法。臺北市：五南。
- 江文慈 (1999)。情緒調整的發展軌跡與模式建構之研究 (未出版之博士論文)。臺灣師範大學，臺北市。
- 呂俊甫 (1997)。E I、E Q 情緒智慧和情緒教育。台灣教育，559，9-11。
- 呂翠夏、張鳳吟(2005)。幼兒的情緒性、情緒調節、與其同儕互動之關係。發表於第四十四屆台灣心理學年會，中原大學，桃園縣。
- 吳麗雲 (2001)。衝突情境中的師生互動 (未出版之碩士論文)。新竹師範學院，新竹市。
- 李欣慧 (2006)。教師情緒智慧、教師權能與教師效能感之相關研究—以桃園縣公立國民小學教師為例 (未出版之碩士論文)。中央大學，桃園縣。
- 林文婷 (2008)。幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關研究 (未出版之碩士論文)。臺東大學，臺東縣。
- 林彥君 (2003)。照顧者的情緒智力、幼兒情緒調節能力及其人際關係之探討 (未出版之碩士論文)。臺北醫學大學，臺北市。
- 林進材 (1998)。班級經營：理論與策略。高雄市：復文。
- 洪婉萍 (2004)。幼稚園新生入學情緒適應之研究 (未出版之碩士論文)。嘉義大學，嘉義市。
- 孫菁璣 (2003)。台北市國民小學教師情緒智力與兒童外向性問題行為容忍力之相關研究 (未出版之碩士論文)。花蓮師範學院，花蓮縣。
- 張美惠譯 (1996)。Daniel Goleman 著。E Q (Emotional Intelligence)。臺北市：時報文化。
- 張菁芬 (2007)。家長參與、教師態度與學生學習適應關係之研究 (未出版之碩士論文)。新竹教育大學，新竹市。
- 張學善 (2004)。情緒管理課程對提昇教育學程學生情緒智慧之成效研究。彰化師大輔導學報，26(2)，37-56。
- 莊素芬譯 (1999)。Marion C. Hyson 著。情緒發展與 E Q 教育 (The Emotional Development of Young Children)。臺北市：桂冠。
- 陳淑遙 (2004)。國中教師師生衝突經驗及化解歷程之研究 (未出版之碩士論文)。中正大學，嘉義縣。
- 黃世瑋譯 (2004)。L.A. Sroufe 著。情緒發展—早期情緒經驗結構 (Emotional development : the organization of emotional life in the early years)。臺北市：濤石。
- 黃筱雲 (2009)。國民小學教師情緒智慧、師生衝突知覺與因應策略之相關研究 (未出版之碩士論文)。靜宜大學，臺中市。
- 游淑雲 (2006)。這個班級怎麼這麼多衝突—幼兒園同儕衝突情境的幼兒次文化 (未出版之碩士論文)。新竹教育大學，新竹市。

- 溫麗雲 (2002)。師生互動中的性別差異-一所國小一年級生活課程教室觀察(未出版之碩士論文)。臺東師範學院，臺東縣。
- 謝汶伶 (2003)。國小師生衝突因素及其因應方式之研究(未出版之碩士論文)。屏東師範學院，屏東縣。
- 魏惠貞譯 (2006)。Marilou Hyson 著。幼兒情緒發展 (The emotional development of young children : building an emotion-centered curriculum)。臺北市：華騰。
- 蕭丹雅 (2008)。國中教師情緒能力與師生衝突管理策略之關係(未出版之碩士論文)。嘉義大學，嘉義縣。
- Ahn, H. J. (2003). *Teachers' role in the socialization of emotion in three child care centers*. Paper presented at the Society for Research in child Development, Tampa, FL.
- Ann, S., Susan, D., Ronald, S., Laura, G., Dodge, L. M., & Becky, S. (2001). Emotion Competence and Early School Adjustment: A Study of Preschoolers at Risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73-96.
- Ashiabi, S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28, 79-84.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brenner, E. M., & Salovey, P. (1997). Emotion Regulation During Childhood : Developmental, Interpersonal, and Individual Considerations. In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotion development and emotional intelligence : educational implications* (pp. 168-192). New York: Basic Books.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967.
- Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. *Child Development*, 59, 228-249.
- Caspi, A., & Silva, P. A. (1995). Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: longitudinal evidence from a birth cohort. *Child Development*, 66, 486-498.
- Coie, J. D., & Koepl, G. K. (1990). Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive rejected children. In S. R. Asher & J. D. Coie(Eds.), *Peer rejection in childhood*. (pp.309-337). New York: Cambridge University Press.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The Development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*. *Child Development*, 59, 73-102.

- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, L. S., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H., & Guthrie, I. K. (2001a). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development, 72*(4), 1112-1134.
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., & Murphy, B. C. (2001b). Mothers' emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology, 37*, 475-490.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., Gershoff, E. T., Shepard, S. A., & Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology, 39*(1), 3-19.
- Frank, I., Stolarski, E. & Scher, A. (2006). Caregivers' mediation and toddlers' emotional responses in the child care context. *Early Child Development and Care, 176* (3 & 4), 239-251.
- Girden, E. R. (1992). *ANOVA: Repeated Measures* (Sage university paper series on qualitative applications in the social sciences, 84), Newbury Park, CA: Sage.
- Gross, J. J., & John, O. P. (1998). Mapping of Domain of Expressivity : Mutimethod of Evidence for a Hierarchical Model. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 170-191.
- Hughes, J., Cavell, T., & Jackson, T. (1999), Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*(2), 173-184.
- Jones, D. C., Abbey, B. B., & Cumberland, A. (1998). The development of display rule knowledge: linkages with family expressiveness and social competence. *Child Development, 69*(4), 1209-1222.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A development view. *Developmental Psychology, 25*, 343-354.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence : Educational implications*. New York: Basic Books.
- Page, R. M., & Page T. S. (2000). *Fostering emotional well-being in the classroom*. Boston, Mass: Jones and Bartlett.
- Park, E., & Lee, J. (2007). *An exploration of the role of teacher emotion in early childhood teaching*. Paper presented at the meeting of Pacific Early Childhood Education Research Association (PECERA) 8th Annual Conference, Hong Kong.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology, 32*, 15-32.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American

Psychological Association.

- Pianta, R.C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. NY: Guilford.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185 -211.
- Shapiro, L. E. (1997). *How to raise a child with a high EQ*. New York: Harper Collins Publishers.
- She, H. C., & Fisher, D. (2002). Teacher communication behavior and its association with students' cognitive and attitudinal outcomes in science in Taiwan. *Journal of Research in science Teaching*, 39(1), 63-78.
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' Narratives About Their Relationships With Children: Associations With Behavior in Classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148-163.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation : A theme in search of definition. *Monographs of the society for Research in Child Development*, 59(2), 25-52.
- White, D. & Howes, N. (1998). The socialization of children's emotional and social behavior by day care educators. In D. Pushkar et al. (Eds.). *Improving Competence across the Lifespan* (pp. 79-90). New York, NY: Plenum Press.
- Zimmermann, L. K., & Stansbury, K. (2003). The influence of temperamental reactivity and situational context on the emotion-regulatory abilities of 3-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(4), 389-409.

The Relations of Teacher's Emotion Intelligence, Teacher-student Relationship, and Emotion Regulation of Lower Level Students

Yi-Chun Chen

Solin Elementary School, Mitou District, Kaohsiung City
teacher

Abstract

The purpose of this study was to examine the relations of emotion intelligence, teacher-student relationship, and emotion regulation of lower-level students. The research subjects were 60 teachers and 469 lower level students (234 boys and 235 girls, average age = 87.31 months old) from elementary schools of Tainan City. There were three research instruments. Teacher Emotional Intelligence Scale was used to assess teacher's emotional intelligence, including self-stimulation, the self-awareness of emotion and expression, the recognition of self emotion, the management of self emotion, and the emotional intelligence in regulating other's emotion. The short form of Student-Teacher Relationship Scale was used to assess the conflict and closeness of a teacher's relationship with a particular student. Perceptual sensitivity, attention focusing and inhibitory control subscales of Children's Behavior Questionnaire were used to assess emotion regulation of children. All questionnaires were rated by the teacher.

The major finding was that children's emotion regulation was positively related to teacher emotion intelligence and their teacher-student relationship. Teacher emotion intelligence predicted teacher-student relationship and children's emotion regulation. Teacher-student relationship predicted children's emotion regulation. Moreover, teacher emotion intelligence and teacher-student relationship contributed more to the children's emotion regulation when combined rather than alone. Teacher-student relationship served as the mediator between teacher emotion intelligence and children's emotion regulation. In addition, the results showed that children's age was positively related to their emotional regulation. There were gender differences in children's emotion regulation and their teacher-student relationship.

According to the research results, the researcher provided suggestions for teachers on understanding and guidance of children's emotion regulation.

Keywords : primary-grade students, teacher emotion intelligence, emotion regulation, teacher-student relationship