

大學生對嘲弄的正向感知與其社會情緒學習素養之關係—以適應性情緒調節策略為中介變項

摘要

本研究以大學生為主要研究對象，探討其對嘲弄的正向感知，是否會透過適應性情緒調節策略之使用，去提升他們的社會情緒學習素養（SEL 素養）。本研究的受試者來自臺灣各地的大學，共計 1432 位（男生 36%；女生 64%）。本研究的研究工具包括自編的「大學生對嘲弄的正向感知量表」、「大學生 SEL 素養量表」與「大學生情緒調節策略量表」。本研究發現：在大學生對嘲弄的正向感知與其 SEL 素養的提升之間，適應性情緒調節策略之「正向看待」具有完全中介的效果；適應性情緒調節策略之「問題解決」具有部分中介的效果。本研究的研究成果將提供建議予大學的學生輔導單位，強化培育大學生在同儕關係裡常見的嘲弄互動中，學習善用適應性的情緒調節策略，來促進自我 SEL 素養的發展。

關鍵詞：社會情緒學習素養、適應性情緒調節策略、對嘲弄的正向感知

**Adaptive emotion regulation strategies as a mediator between college students'
positive perceptions of teasing and their social and emotional learning
competencies**

Abstract

The aim of this study was to examine whether college students' adaptive emotion regulation strategies mediated their positive perceptions of teasing and the social and emotional learning competencies (SEL competencies). The sample consisted of 1432 participants (boys: 36%, girls: 64%) from different universities in Taiwan. In terms of the instruments adopted in this study, "The Scale of College Students' Positive Perceptions of Teasing", "The Scale of College Students' SEL Competencies" and "The Scale of College Students' Emotion Regulation Strategies" were generated in this study. Results showed that college students' adaptive emotion regulation strategies — "taking positive perspectives" fully mediated the predicted relationship between their positive perceptions of teasing and their SEL competencies. In addition, college students' adaptive emotion regulation strategies — "problem solving" was the partial mediator between the positive perceptions of teasing and their SEL competencies. Overall, the findings from this study served as the references for the training of college students' social skills and emotion regulation strategies.

Keywords: Adaptive emotion regulation strategies, positive perceptions of teasing, social and emotional learning competencies

目錄

中文摘要.....	I
英文摘要.....	II
緒論.....	1
研究背景與動機.....	1
研究假設.....	5
文獻探討.....	6
嘲弄的概念與內涵.....	6
社會情緒學習素養的概念與內涵.....	9
情緒調節策略的概念與內涵.....	13
研究方法.....	17
研究架構.....	17
研究對象.....	17
研究程序.....	18
研究工具.....	18
結果與討論.....	21
基礎統計分析.....	22
大學生對嘲弄的正向感知、SEL 素養與情緒調節策略之關係.....	25
大學生對嘲弄的正向感知、SEL 素養與「正向看待」情緒調節策略之關係.....	26
大學生對嘲弄的正向感知、SEL 素養與「問題解決」情緒調節策略之關係.....	27
結論與建議.....	28
參考文獻.....	31
表 1.....	41
表 2.....	44
表 3.....	44

壹、緒論

一、研究背景與動機

(一) 大學生同儕間常透過嘲弄互動來展現彼此情誼

同儕互動中，衝突與爭執在所難免。然而，有些情況是，同儕之間透過相互揶揄、吐槽來拉近彼此距離、展現彼此友好，尤其是對於認知及語言發展已成熟的晚期青少年——大學生（Steinberg, 2014）而言，他們因為有能力區辨出嘲弄（teasing）中的諷刺（irony）、雙關語（pun）等隱晦訊息（Shapiro et al., 1991），因此，「損來損去」的互動模式更常出現在其同儕關係中。多年來，許多嘲弄的研究，均以晚期青少年為研究對象（例如：Campos et al., 2007；Huang, 2017；Huang & Bellmore, 2020；Kruger et al., 2006；Nowakowski & Antony, 2013；Tragesser & Lippman, 2005）。在此情況下，受嘲弄者對於嘲弄，感知到的，並非單純是一般人認為的挑釁、攻擊之負面意義，可能亦包括促進人際親和的正面功能（Eckert et al., 2020；Eder, 1991；Keltner et al., 1998；Shapiro et al., 1991；Warm, 1997）。Beck et al. (2007) 研究發現，嘲弄行為在大學生的社交互動中十分常見。大學生對於同儕間的嘲弄互動，大多認為是利社會的、友善的、有趣的、促進彼此連結的、顯示對對方的好感的，甚至是可激勵彼此的。而 Huang 與 Bellmore (2020) 進行跨文化比較研究發現，無論文化脈絡是在美國或臺灣，當大學生平時與同儕互動時，常被同儕開玩笑地嘲弄者，其較不趨以負向角度看待同儕間的嘲弄。不過，檢視嘲弄的相關研究，多數研究者僅聚焦於受嘲弄者對於嘲弄經驗的負向感知，討論傷害性的嘲弄（hurtful teasing/mean teasing）對於受嘲弄者的負面影響（例如：Kowalski, 2003；Myers et al., 2013），甚至有些研究將嘲弄視為是欺辱（insulting）或霸凌（bullying）的前奏（例如：連心瑜等人, 2013；Campos et al., 2007；Mills & Carwile, 2009）。

其實，同儕關係中的嘲弄，在特定的情境脈絡，對於特定的對象（例如：嘲弄者與受嘲弄者是熟識關係，兩人具備成熟的認知發展和語言能力），當受嘲弄者可以辨識出嘲弄者透過嘲弄行為所欲傳遞出的玩笑性訊號（playful signals），例如：誇張的語調或動作、刻意放慢的語速、笑臉、吐舌狀等，受嘲弄者對於嘲弄的感知，可能會是利社會的（prosocial）、有趣的（fun）（Keltner et al., 2001）。Agliata 等人（2007）研究顯示，受嘲弄者的認知歷程（cognitive processes），會影響其如何感知自己被嘲弄的經驗。Alberts 等人（1996）研究也發現，當受嘲弄者認為嘲弄者的意圖是幽默的，其對嘲弄的感知就會是正向的。以常見的同儕間取綽號（name-calling）事件為例，有時候被取綽號者並不會產生難過或生氣等負向情緒，因為其將被取綽號這件事視為是對方在跟自己開玩笑，沒有將這件事感知為是對方在攻擊自己，故較不會經歷到情緒上的不舒服，甚至反而會感到好玩而與對方一起嘻鬧，強化與同儕的親密情誼（Eckert et al., 2020；Haugh & Pilet-Shore, 2018；Kowalski, 2003）。由此觀之，受嘲弄者對於被嘲弄經驗的主

觀感知，關乎其後續的情緒狀態與社交關係。

(二) 多數研究聚焦於對嘲弄的負向感知，忽略對嘲弄的正向感知

多數文獻在探討人際間的嘲弄行為時，通常是討論受嘲弄者對於被嘲弄經驗的負向感知。被嘲弄經驗通常會讓受嘲弄者感到焦慮、憂鬱、孤獨、對自我產生負面觀感、低自尊、低生活滿意度 (Bias, 2007; Kowalski, 2003; Ross, 2003; Shahzadi & Naz, 2019)，類似受霸凌者所承受的後果 (Graham & Bellmore, 2007; Graham et al., 2006; Graham et al., 2009; Olweus, 1993; Podnar, 2013; Seals & Young, 2003; Solberg & Olweus, 2003)。只是受嘲弄者相較於受霸凌者，心理上的負面影響，在程度上較為輕微。而就受嘲弄者對於被嘲弄經驗的正向感知，以及該正向感知與個人後續的社會情緒發展結果之間的關係，至今尚未在相關研究中被深度檢驗。Bias (2007) 在其對未來研究的建議中曾指出，爾後研究應針對成人間嘲弄的情感性感知 (affective perceptions) 繼續探究。Tweeten (2012) 在其研究建議中亦指出，未來研究宜持續針對嘲弄的複雜本質進行探究。畢竟，嘲弄包含了攻擊 (aggression) 與玩笑 (play) 雙層面，是個模稜兩可的概念 (Eckert et al., 2020; Mills & Carwile, 2009)。對於研究嘲弄的學者而言，在探究定位、測量操弄與結果解釋上，極具挑戰性。本研究在瀏覽嘲弄的相關文獻時，即發現部分研究是未出版的博士論文，例如：Huang (2017)、Podnar (2013)、Tweeten (2012)，而非大量已出版的期刊論文，顯見嘲弄的研究目前尚處於持續發展的階段 (Eckert et al., 2020)。

對於嘲弄的正向感知，當前該領域的實徵性研究相當有限，較常見的是在評論性文章中做概念上的論述 (例如：Eckert et al., 2020; Endo, 2007; Kowalski, 2003; Warm, 1997)。本研究以「對嘲弄的正向感知」(positive perceptions of teasing) 為關鍵字進行文獻搜尋，發現許多研究仍著重在受嘲弄者對嘲弄感知到的負向層面，而非正向層面。許多研究雖然發展、修正與採用「對嘲弄的感知量表」(Perception of Teasing Scale [POTS]) (例如：Hayden-Wade et al., 2005; Ievers-Landis et al., 2019; López-Guimerà et al., 2012; Lundgren et al., 2004; Shahzadi & Naz, 2019)，但這些研究皆以關於體重 (weight-related)、能力 (competency-related) 之主題的嘲弄經驗為主，且測量的並非受嘲弄者對於被嘲弄經驗的「整體感知」，而是測量受嘲弄者對於被嘲弄經驗「發生頻率的感知」(perceived frequency)。因此，本研究擬不侷限於嘲弄的主題，聚焦探討受嘲弄者對於個人被嘲弄經驗的總體正向感知 (positive perceptions of teasing)，避免正、負向嘲弄感知的雙面向內涵所造成的研究變項測量困境。此為本研究的研究動機之一。

此外，事實上，當本研究在學術搜尋資料庫中蒐集「嘲弄」(teasing) 的相關文獻時，發現檢索結果內，有不少是探討幽默 (humor)、幽默風格 (humor styles) 的研究。幽默的研究者通常將幽默區分為親和式幽默 (affiliative humor)、自我

提升式幽默 (self-enhancing humor)、自我貶抑式幽默 (self-defeating humor) 與攻擊式幽默 (aggressive humor) 四類型 (例如：任育瑩, 2010；林水見, 2009；詹雨臻等人, 2011；Cooley, 2018；Dozois et al., 2009；Martin et al., 2003；Mathews, 2016；Podnar, 2013；Sillars et al., 2020；Yip & Martin, 2006)。其中，親和式幽默 (affiliative humor) (例如：開別人玩笑，讓彼此一起歡笑)，在概念上，類似於利社會的嘲弄 (prosocial teasing) 與玩笑性的嘲弄 (playful and fun teasing)，會讓嘲弄者與受嘲弄者共享相互調侃的幽默互動，促進彼此的親密關係 (intimacy) (Eckert et al., 2020；Haugh & Pillet-Shore, 2018)。此類型的嘲弄，受嘲弄者感知到的是談諧而不是攻擊 (Martin et al., 2003；Myers et al., 2013)，偏向正向感知而非負向感知。除了上述針對幽默風格進行的研究，部分學者也針對嘲笑風格，發展出「嘲笑風格量表」(PhoPhiKat-TC Scale)，指出嘲笑風格包含：怕被笑 (gelotophobia)、喜被笑 (gelotophilia) 和喜笑人 (katagelasticism) 三個層面 (例如：任育瑩, 2010；陳學志等人, 2011；黃怡婷, 2013)，從嘲笑者與受嘲笑者的不同角度來檢視嘲笑行為。儘管如此，本研究不以幽默、幽默風格或嘲笑風格為研究變項，因為無論在國外或臺灣，幽默風格與嘲笑風格的相關研究成果，相對地已相當豐碩。相較之下，嘲弄的概念更難被明確定義，相關的實徵研究亦較少。對於嘲弄正向感知的部分，更少受到關注，故更需要被加以討論。

(三) 對嘲弄的正向感知與社會情緒發展、情緒調節策略之關係

就嘲弄對個人產生的後果，之前研究通常討論嘲弄與個人單面向心理社會發展適應 (例如：焦慮、憂鬱、孤獨) 的關係 (例如：Kowalski, 2003；Ross, 2003；Shahzadi & Naz, 2019)。連心瑜等人 (2013) 進行文獻回顧指出，被嘲弄的經驗會影響個人的生理層面 (例如：失眠) 與心理社會情緒層面 (例如：憂鬱、焦慮、害怕、拒學、學業低成就、低自尊) 兩大部分。而從人際間親和式幽默的角度來看，這種親和式的幽默類型被發現有助於個人與他人建立關係、自我揭露等社會素養 (social competence) (Yip & Martin, 2006)。近年來備受海內外教育界重視、屬於個人心理衛生核心的社會情緒學習 (social and emotional learning [SEL]) 素養 (competencies) (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020)，大抵而言，即涵蓋了上述嘲弄對個人產生的生理與心理社會情緒多元後果。SEL 素養，相較於其他心理社會發展適應面向，在意涵上，更具全面性，深值探討。畢竟，SEL 素養包括了個人與同儕互動連結的社會發展 (social development)、自我探索成長的情緒發展 (emotional development)，以及自我調節管理的自主性發展 (autonomy) 等向度，是身為大學生的晚期青少年，身心發展上相當重要的幾項任務，同時也呼應著十二年國民基本教育的三大課程理念：「自發」、「互動」、「共好」與三大核心素養：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」之精神 (教育部, 2014)。是故，本研究欲以大學生為對象，探討大學生對嘲弄的正向感知，對其 SEL 素養之效果。此為本研究的研究動機之二。

基本上，個人如何感知被嘲弄的經驗，攸關其感受到的情緒狀態，而個人對自我情緒狀態的覺察、辨識，攸關其是否會採取後續的情緒調節策略，去因應、調整自己的情緒（江文慈，1999；Gross, 1998；Xie, Lu, & Xie, 2015）。通論來說，越是強烈的負向情緒，個人越傾向去進行情緒調節，讓自己漸趨冷靜、平復心情（Barrett et al., 2001；Yip & Martin, 2006），尤其是需要採用適應性的情緒調節策略（adaptive emotion regulation strategies），較有助於個人的身心適應（Schäfer et al., 2017），像是發展新觀點/認知重新評估、尋求社會支持、問題解決、增加正向情緒、接受等情緒調節策略（謝幸娟，2016；Schäfer et al., 2017）。研究指出，即使當面對著敵意的嘲弄（hostile teasing），倘若個人能採取正向的情緒調節策略，將可降低該嘲弄為自己帶來的負向影響（Myers et al., 2013）。由此可見，有效的情緒調節，可緩衝嘲弄對自己造成的心理適應結果。研究也顯示，易讓人產生正向感知的同儕間適應性幽默（Poncy, 2016）、親和式幽默（Mathews, 2016），與個人的適應性情緒調節策略有關，例如：採用較多的適應性情緒調節策略之認知重新評估（cognitive reappraisal），即換個角度思考引發焦慮的情境。這種現象在男生的同儕關係中尤其明顯（Sillars et al., 2020）。反之，同儕間讓人產生負向感知的攻擊式幽默，例如：嘲諷（ridicule）、諷刺（sarcasm），通常發生在無法有效調節自身憤怒情緒的人身上（Cooley, 2018）。

Tweeten（2012）認為，當面對著嘲弄，個人的因應方式（coping strategies）可區分為兩類：趨近式的因應策略（approach strategies）以及逃避式的因應策略（avoidance strategies）。前者包括：尋求社會支持（seeking social support）、問題解決（problem solving）；後者包括：抽離（distancing）、內化（internalizing）、外化（externalizing）。在該研究中，Tweeten 發現性別、年級對於個人因應嘲弄的方式沒有顯著差異。此外，無論嘲弄的主題是關於受嘲弄者的家庭或自我，受嘲弄者的因應方式也沒有顯著差異。個人通常是採取混合趨近式與逃避式兩者的策略去有效因應被嘲弄的經驗。然而，在 Tweeten 的研究中，其探討的是受嘲弄者感知到的嘲弄欺辱（teasing insults）與個人因應策略的關係，不同於本研究欲聚焦的受嘲弄者之嘲弄正向感知與因應策略的關係。是以，本研究針對受嘲弄者對嘲弄的正向感知，探析其對個人因應的情緒調節策略之效果。此為本研究的研究動機之三。概論而言，當情緒調節策略使用得當，個人的情緒適應較佳、人際關係較正向、同儕關係中的社交地位較高、心理健康較佳、學業表現較佳，減少了行為困擾與憂鬱症狀的發生（王櫻芬，2012；李梅、盧家楣，2005；Buckley & Saarni, 2009；Kim & Cicchetti, 2010；Morrish et al., 2018），亦有助於提升個人的復原力與幸福感（Morrish et al., 2018），尤其當採用的情緒調節策略是屬於適應性的，例如：認知重新評估、問題解決、接受之情緒調節策略，個人越不易產生憂慮、一般焦慮和社交焦慮症狀（Asberg, 2013；Schäfer et al., 2017），更有助於個人的心理社會適應（Bell & Calkins, 2000）。有鑑於此，本研究探究在控制對嘲弄的正向感知之情況下，大學生的適應性情緒調節策略，對涵蓋個人情緒與社交適應的 SEL 素養之效果。此為本研究的研究動機之四。

綜合上述，有效、適應的情緒調節策略深切關乎個人多方面的心理社會情緒發展。然而，事實上，就每一種情緒調節策略來說，究竟採用後是有益於個人身心適應抑或是有弊於個人身心適應，其實很難一概而論。隨著每個人所處的文化背景、社會脈絡之不同，個人對情緒的表達方式與容忍度也不同，這些因素皆可能會影響到個人採取的某項情緒調節策略是否扮演著完美「適應性」的功能（黃絢質，2021；Macklem, 2008）。是以，本研究在發展「大學生情緒調節策略量表」時，考量到情緒調節策略的「適應性」效能之潛在未定性，在初步編擬量表題目時，不僅參考過往文獻中常見的「適應性」情緒調節策略內涵，亦部分納入過往文獻中常見的「非適應性」情緒調節策略內涵（Schäfer et al., 2017），以更廣面性地探討受試者在各種情緒調節策略之使用。本研究欲深入探討，在同儕關係的情境脈絡中，大學生對嘲弄的正向感知，是否會透過其情緒調節策略的使用，間接影響其 SEL 素養。換言之，本研究將情緒調節策略視為個人對嘲弄的正向感知與他們 SEL 素養關係間的中介變項（mediator）。此為本研究的研究動機之五。綜觀過往研究，至今尚未有實徵研究直接以對嘲弄的正向感知、SEL 素養、情緒調節策略為變項，分析兩兩變項間的影響關係。但上述三者之間的相關性或因果關係，可見於學理論述當中，或是間接呈現於其他相關研究的部分研究發現當中。譬如說，個人的嘲弄經驗關乎其社會情緒適應（例如：連心瑜等人，2013；Yip & Martin, 2006）。個人的嘲弄經驗亦與其情緒調節有關（例如：Fujiki et al., 2002；Myers et al., 2013）。而個人的情緒調節也與其社會情緒適應有緊密關聯（例如：CASEL, 2020；Yip & Martin, 2006）。是故，依據上述對嘲弄的正向感知、SEL 素養、情緒調節策略三者，在學理上的關聯，形成本研究中介效果考驗之基礎。本研究的研究目的如下：（一）分析大學生對嘲弄的正向感知對其 SEL 素養之直接效果（二）分析大學生對嘲弄的正向感知對其適應性情緒調節策略之直接效果（三）探討控制大學生對嘲弄的正向感知後，其適應性情緒調節策略對 SEL 素養之直接效果（四）探討大學生對嘲弄的正向感知透過其適應性情緒調節策略，間接影響其 SEL 素養之效果。本研究的研究成果將提供建議予大學端的學生輔導單位，強化培育大學生在同儕間常見的嘲弄互動中，學習善用合宜、適應性的情緒調節策略，來提升自我的 SEL 素養。

二、研究假設

根據上述的研究目的，本研究有下列的研究假設：

假設 1：大學生對嘲弄的正向感知對其 SEL 素養有顯著性的直接效果。

假設 2：大學生對嘲弄的正向感知對其適應性情緒調節策略有顯著性的直接效果。

假設 3：控制大學生對嘲弄的正向感知後，其適應性情緒調節策略對 SEL 素養有顯著性的直接效果。

假設 4：大學生對嘲弄的正向感知會透過其適應性情緒調節策略，顯著性的間接影響其 SEL 素養。

貳、文獻探討

一、嘲弄的概念與內涵

一直以來，對於嘲弄（teasing），學者們很難給出一個完整、通用的定義，因為其概念上包含了不只一個面向。嘲弄，除了大眾熟知的嘲笑、攻擊之負向層面，事實上，在特定情況下，當嘲弄者的意圖不是想傷害受嘲弄者，而只是想跟受嘲弄者開玩笑以拉近彼此距離，而受嘲弄者也能成功辨識出此玩笑性訊號時，嘲弄也可以是促進同儕情誼的催化劑（Kowalski, 2000）。在 2001 年時，Keltner 等人試圖彙整過去嘲弄相關研究中對於嘲弄的定義，將嘲弄定義為：個人以語言、非語言或肢體方式去直接或間接地挑釁、影響受嘲弄者。為了避免讓互動的雙方面子掛不住（face-threatening），嘲弄者通常會透過嘲弄行為，釋放出幽默或玩笑性的訊號（off-record markers），包括：好笑的臉（funny face）、張大拉長的嘴（horse mouth）、誇張的表情（exaggerated expression）、高聲調（high intonation）等，藉以表示自己是在跟對方鬧著玩的。這即是嘲弄的潛在正向、玩笑性的功能（playful function）（Shapiro et al., 1991），也是可讓人更加社會化的功能（socialization function），尤其在特定的文化脈絡中，個人從小就透過被成人嘲弄來進行社會化並發展、精進自己反駁成人（回嘴）的語言技巧（Eisenberg, 1986；Kowalski, 2003；Miller, 1986；Schieffelin, 1986）。

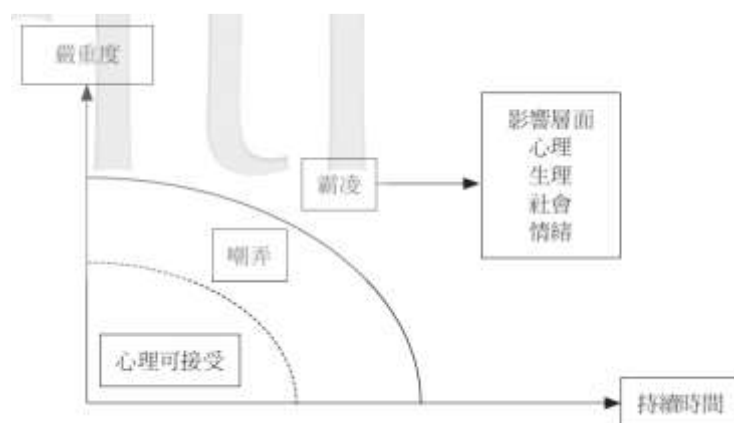
當然，嘲弄最常被外界感知到的，仍是其敵意的功能（hostile functions）（Shapiro et al., 1991）。原則上，低敵意、高玩笑性的親和式嘲弄（affiliative teasing）較常發生於彼此熟悉、親密的好友之間（Huang & Bellmore, 2020），但 Haugh 與 Pillet-Shore（2018）指出，即便不是好友的關係，也可能存在著親密性的嘲弄（teasing shows intimacy）。另一方面，當嘲弄者是一位較具權威或是受嘲弄者較熟悉的人時，其較不會在嘲弄行為中呈現出玩笑性的訊號，因為其較不在乎自己的嘲弄行為對受嘲弄者所造成的面子問題（Kowalski, 2004）。整體而言，Keltner 等人（2001）主張，嘲弄包含以下元素：意圖的挑釁（intentional provocation）、玩笑性的訊號（playful off-record markers）、嘲弄的內容是對受嘲弄者某方面的評論（comment on something relevant to the target），像是外貌（appearance）、體重/體型（weight/shape）、種族（ethnicity）等（Keltner et al., 2001；Reddy & Crowther, 2007）。

除了 Keltner 等人的主張，Shapiro 等人（1991）以及 Mills 與 Carwile（2009）針對嘲弄給予類似的定義。他們認為嘲弄包括：攻擊（aggression）、幽默（humor）與模糊性（ambiguity）三要素。基本上，Keltner 等人與 Shapiro 等人對於嘲弄的

定義，最廣受嘲弄研究者的採用。Keltner 等人嘲弄定義中的「挑釁」，與 Shapiro 等人、Mills 與 Carwile 嘲弄定義中的「攻擊」，在意義上相呼應。而 Keltner 等人嘲弄定義中的「玩笑性訊號」，在意涵上，類似於 Shapiro 等人、Mills 與 Carwile 嘲弄定義中的「幽默」。由此觀之，挑戰受嘲弄者、幽默玩笑性，是定義嘲弄不可或缺的兩個關鍵。正因為挑戰受嘲弄者、幽默玩笑性兩者在概念上呈現相互矛盾，「模糊性」也是嘲弄定義中相當重要的一環（Mills & Carwile, 2009；Shapiro et al., 1991），亦讓嘲弄成為一個難以被清楚探究的構念（Ross, 2003）。究竟嘲弄是什麼樣的經驗，主要取決於嘲弄者的意圖表述與受嘲弄者的主觀感知（連心瑜等人，2013；Shapiro et al., 1991）。連心瑜等人（2013）針對青少年，試圖將嘲弄的概念與霸凌的概念做區分，如下圖 1 所示。他們認為，嘲弄與霸凌的區別可以時間長短、嚴重度雙向度來判斷。短時間、輕微的嘲弄，是在個人心理可接受的範圍內。然而，當嘲弄趨向長時間且程度上越發嚴重，最終將演變為霸凌，對受害者的心理、生理、社會與情緒上都會產生傷害性的後果。

圖 1

嘲弄與霸凌對青少年健康之影響



資料來源：連心瑜、戴玉慈與李雅玲（2013）。Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Angela_Shin_Yu_Lien/publication/255695223_Conceptual_model_of_teasing_and_bullying_in_adolescents/links/02e7e5369a7133f1e1000000.pdf

關於對嘲弄的感知，研究一致發現，即使嘲弄者表述其嘲弄行為目的是良善的，是想與受嘲弄者拉近距離，但受嘲弄者通常會對嘲弄產生負向情緒，看不見或忽視嘲弄者所謂良善意圖（Keltner et al., 1998；Kruger et al., 2006；Madlock & Westerman, 2011）。此外，受嘲弄者對嘲弄產生負向感知後，嚴重的話，可能會有後續拒學、尋求報復等行為出現（Kowalski, 2003），抑或是產生焦慮、憂慮、孤獨等情緒症狀（Ross, 2003）。儘管如此，在嘲弄的理論文獻中，仍時常討論著嘲弄的利社會、社交性功能。舉例而言，從三十多年前的研究即顯示，被嘲弄的歷程，對於受嘲弄者來講，可視為是個人社會化（socialization）的過程。從小，

透過成人對孩童玩笑性的嘲弄 (playful teasing) 互動，培養孩童發展語言與社交技巧，促進孩童的語言社會化 (language socialization)，訓練孩童反應更趨敏捷，或傳遞給孩童一些特定的期許與要求，讓其得以調整自身行為 (Shapiro et al., 1991)，有利於個人從兒童期、青春期的發展進程。在墨西哥家庭、白人的勞工階層家庭中，此現象更是明顯 (Aronsson, 2011; Eisenberg, 1986; Kowalski, 2003; Miller, 1986; Schieffelin, 1986)。相隔十多年的研究也一致發現，相較於西方的文化脈絡，在東方的文化脈絡中，受嘲弄者對於嘲弄，較傾向以正向的角度來感知自身被嘲弄的經驗，因為他們認為嘲弄者可能只是想跟自己互動，較不將嘲弄視為是對自我的惡意抨擊，認為嘲弄沒有那麼嚴重 (Campos et al., 2007; Huang & Bellmore, 2020)。在此狀況下，受嘲弄者感知到的是嘲弄的正向層面居多。

嘲弄的相關文獻中，玩笑性的嘲弄 (playful teasing) 著重的就是受嘲弄者對於嘲弄抱持著正向感知。以發展心理學的觀點而言，從不會言語的嬰兒時期開始，玩笑性的嘲弄就時常發生在個人的生活當中，其內涵包括三類型：給予及撤回的嘲弄 (teasing with offer and withdrawal)、挑釁意味的不服從 (provocative non-compliance)、干擾他人的活動 (disturbing others' activities) (Eckert et al., 2020)。Haugh 與 Pillet-Shore (2018) 則是研究指出，親和式嘲弄 (affiliative teasing) 包括以下步驟：嘲弄者先針對受嘲弄者的某個部分，引發嘲弄行為，接著，該嘲弄行為促使雙方互動產生了親和性 (affiliation)，拉近彼此社交距離。其實，無論是玩笑性的嘲弄 (playful teasing) 或親和式嘲弄 (affiliative teasing)，也可稱作情感性嘲弄 (affectionate teasing) (Wright & Roloff, 2013)，均強調嘲弄者與受嘲弄者享受於嘲弄的過程，並在過程中表現出對彼此的正向感覺，展現出「就是因為我們彼此親密，才可以這樣損來損去」之對彼此友誼穩固度的信心 (Warm, 1997)。

至於對嘲弄感知的測量，「對嘲弄的感知量表」(POTS) 廣受嘲弄研究者的採用與修訂。該量表測量受嘲弄者對於被嘲弄經驗發生頻率的感知。對於嘲弄，基本上是抱持著負向感知。例如：Hayden-Wade 等人 (2005)、Ievers-Landis 等人 (2019)、López-Guimerà 等人 (2012)、Lundgren 等人 (2004)、Shahzadi 與 Naz (2019)。而對於嘲弄的正向感知之測量，至今研究仍十分有限，少數例子如下：Podnar (2013) 研究大學生的利社會嘲弄 (prosocial teasing) 時，以嘲弄者的角度，發展出「利社會嘲弄量表」(prosocial teasing questionnaire)，測量嘲弄者的利社會嘲弄行為與利社會嘲弄行為的意圖。Huang 與 Bellmore (2020) 則是以大學生為對象，研究親和式嘲弄 (affiliative teasing)，以受嘲弄者的角度，修訂、發展出「情感性嘲弄量表」(affectionate teasing scale)，測量受嘲弄者被同儕親和式嘲弄的經驗。本研究參酌 Huang 與 Bellmore (2020) 的「情感性嘲弄量表」，根據該量表中呈現出關於嘲弄行為得以表達正向情意、促進彼此關係的內涵 (例如：「別人嘲弄我是為了表達對於彼此關係正面的感覺」、「別人嘲弄

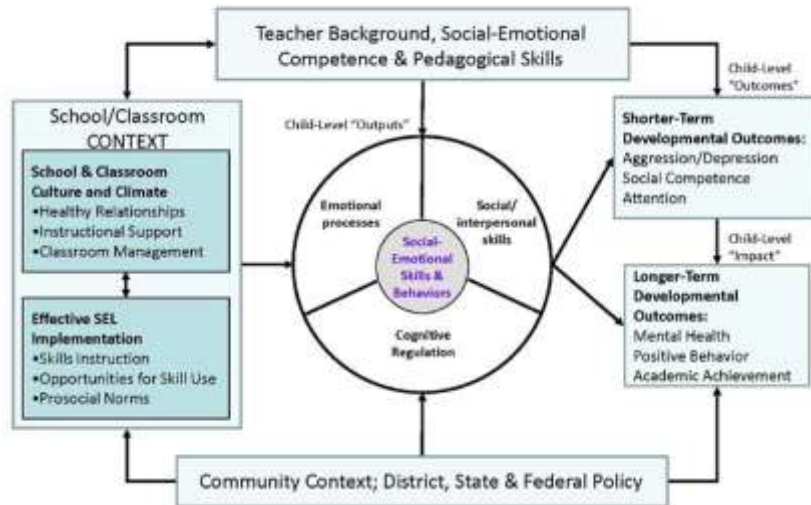
我是為了讓我知道他們喜歡和我互動」、「別人嘲弄我是為了營造有趣的時刻和回憶」、「別人嘲弄我有關彼此共同的經驗是為了拉近彼此的距離」），修改編製成為適用於本研究之「大學生對嘲弄的正向感知量表」，旨在以受嘲弄者的角度，測量大學生對於自身被嘲弄經驗的正向感知。

二、社會情緒學習素養的概念與內涵

美國兒童發展研究學會（Society for Research in Child Development, SRCD）於2012年的《社會政策報告》（social policy report）中，針對社會情緒學習（SEL），論及 SEL 原始的概念架構係採用 Bronfenbrenner 的生態系統觀，強調個人發展應與環境脈絡相呼應（developmental-contextual models）。其主張個人的 SEL 發展，係發生於從個人較直接接觸的環境脈絡中（例如：家庭、同儕關係、教室、學校），至個人較間接接觸的環境脈絡中（例如：文化、政策制度）（Jones & Bouffard, 2012），如圖 2 所示。在此概念架構中，SEL 的內涵包含三部分：第一，情緒歷程（emotional processes），包括：情緒知識與表達、情緒與行為的調節、同理與觀點取替；第二，社交/人際技巧（social/interpersonal skills），包括：理解社會訊息、解釋他人行為、處理社交情境、與同儕和成人正向互動、其他利社會行為；第三，認知調節（cognitive regulation），包括：控制注意力、抑制不適當的反應、工作記憶、認知彈性或轉換設定。而此三項 SEL 內涵與個人短期的心理適應結果（例如：攻擊、憂鬱、社會能力、注意力）、長期的心理適應結果（例如：心理健康、正向行為、學業成就）息息相關。

圖 2

社會情緒學習（SEL）原始概念架構



資料來源：Jones 與 Bouffard（2012）。Retrieved from <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>

而 Halle 與 Darling-Churchill（2016）在回顧個人社會情緒發展（social and emotional development）的測量工具時，彙整相關文獻指出，社會情緒發展的內涵主要包括四部分：第一部分為社會能力（social competence），包括：維持社交連結、與他人正向互動、與人合作、順應不同社會情境去彈性調整自身行為、利社會行為等；第二部分為情緒能力（emotional competence），包括：對自己與他人情緒的理解，以及對自己情緒的調節；第三部分為行為問題（behavior problems），包括：超越常態發展的內化問題（例如：焦慮、憂慮）與外化問題（例如：攻擊、破壞行為）之存在與否；第四部分為自我調節（self-regulation），包括：自我控制、自我管理。

事實上，上述 Halle 與 Darling-Churchill 對社會情緒發展的內涵之彙整，呼應著當前多數 SEL 研究採用的美國學業、社會與情緒學習合作組織（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL）對於 SEL 概念之主張。根據 CASEL 發展出的 SEL 系統性架構（Framework for systemic social and emotional learning），SEL 包含五大素養（competencies）：第一，自我覺察（self-awareness）（例如：情緒辨識、精確的自我覺知、長處辨識、自信、自我效能），概念上包含了 Halle 與 Darling-Churchill 社會情緒發展內涵中的情緒能力。第二，自我管理（self-management）（例如：衝動控制、壓力管理、自律、自我激勵、目標設定、組織技巧），概念上涉及 Halle 與 Darling-Churchill 社會情緒

發展內涵中的情緒能力、自我調節。第三，社會覺察（social awareness）（例如：觀點取替、同理心、欣賞多元、尊重他人），概念上涵蓋 Halle 與 Darling-Churchill 社會情緒發展內涵中的社會能力、情緒能力。第四，人際關係技能（relationship skills）（例如：溝通、社交投入、關係建立、團隊合作），概念上相當於 Halle 與 Darling-Churchill 社會情緒發展內涵中的社會能力。第五，負責任地作決定（responsible decision-making）（例如：問題辨識、情境分析、問題解決、評估、省思、道德責任），概念上涉及 Halle 與 Darling-Churchill 社會情緒發展內涵中的行為問題之範疇。如圖 3 所示，在此 SEL 系統性架構中，強調學生 SEL 素養培育的場域，包括由內而外連結個人的教室、學校、家庭以至社區等多元環境脈絡（CASEL, 2017；CASEL, 2020）。

圖 3
社會情緒學習（SEL）素養



資料來源：CASEL（2020）。Retrieved from
<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

美國 CASEL 長期發展並推動適合幼兒園至高中（K-12）證據導向（evidence-based programs）的 SEL 課程方案。CASEL 是目前在美國具有領導地位的一個合作組織。基本上，CASEL 發展出的 SEL 系統性架構，受到美國許多州的教育部門予以採用。至今，已有十八個州（阿肯色州、伊利諾州、印第安那州、堪薩斯州、緬因州、密西根州、明尼蘇達州、內華達州、紐澤西州、紐約州、北達科達州、俄亥俄州、賓夕法尼亞州、羅德島州、田納西州、華盛頓州、西維

吉尼亞州、威斯康辛州)以此系統性架構為參照依據,發展出 K-12 連續的 SEL 素養架構(CASEL, 2020),並發展出相應的 SEL 課程方案,旨在透過學校教育,培養孩子正向全人發展的 SEL 素養。在上述那十八個州中,各州發展出的 SEL 課程方案之依據,有些州是完全採用 CASEL 的 SEL 系統性架構(例如:阿肯色州、伊利諾州、密西根州、明尼蘇達州、內華達州、紐澤西州、紐約州、北達科達州、俄亥俄州、賓夕法尼亞州、羅德島州、田納西州),有些州則是將原本 CASEL 的 SEL 系統性架構進行調整,以配合該州特殊的脈絡需求(例如:印第安那州、堪薩斯州、緬因州、華盛頓州、西維吉尼亞州、威斯康辛州)(CASEL, 2020)。此外,目前,十八個州中,除了內華達州外,其餘十七個州發展出的 SEL 課程方案皆有針對不同發展階段的孩子(例如:國小前期、國小後期、國中、高中),設定相應的 SEL 發展指標(developmental benchmarks)。而在十八個州中,有十四個州(伊利諾州、印第安那州、堪薩斯州、密西根州、明尼蘇達州、紐約州、北達科達州、俄亥俄州、賓夕法尼亞州、羅德島州、田納西州、華盛頓州、西維吉尼亞州、威斯康辛州)將 SEL 標準與學生的學科學習作整合(academic integration),旨在透過提升學生的 SEL 素養來強化其學科的學習(CASEL, 2020)。

學校是培養個人 SEL 素養的主要場域(Jones & Bouffard, 2012; Oberle & Schonert-Reichl, 2017)。SEL 素養之培育,有助於學生的心理社會適應與學校適應。多數研究指出,學校推行的 SEL 課程方案,有利於提升學生的社會情緒態度和技巧,增加長期的幸福感,強化學生的學業表現、學習動機與學習投入,並降低學生的行為問題、藥物使用與焦慮、憂慮等情緒壓力(Durlak et al., 2011; Oberle & Schonert-Reichl, 2017; Taylor et al., 2017)。不只是針對青少年,SEL 課程也經實驗研究發現,有助於大學生的學習表現與社會情緒能力(Wang et al., 2012),顯見 SEL 素養是影響各教育階段學生心理衛生的核心。

就 SEL 素養之測量,因為 CASEL 對於 SEL 素養之主張在 SEL 的概念、內涵上相對地較具全面性,故多數研究者以此為依據去發展出 SEL 量表。然而,Haggerty 等人(2011)彙整推薦使用的青少年 SEL 量表,發現大多推薦使用的 SEL 量表,僅涵蓋 CASEL 的 SEL 五大素養中的幾個向度(例如:自我管理、社會覺察、人際關係技能),而較少針對 CASEL 的 SEL 五大素養的所有向度,去全面進行測量。另外,Berg 等人(2017)於《辨識、定義與測量社會情緒素養之結案報告》(Identifying, Defining, and Measuring Social Emotional Competencies – Final Report)則是指出,最常出現在 SEL 量表中的測量向度是人際歷程

(interpersonal processes) 中的利社會/合作行為(prosocial/cooperative behavior)，亦即與他人有效互動去發展出正向關係的能力，以及價值(values) 中的表現價值(performance values)，亦即關乎個人發揮潛能去完成目標任務的價值與習慣。因此，本研究立基於 CASEL 提出的 SEL 素養的五項內涵，並參酌過往涵蓋 CASEL 的 SEL 五大素養之 SEL 自陳式(self-report)量表(例如:The Comprehensive School Climate Inventory, Developmental Assets Profile) (Haggerty et al., 2011)，發展出適用於本研究的「大學生 SEL 素養量表」。

三、情緒調節策略的概念與內涵

情緒調節(emotion regulation) 係指個人去抑制、調整內在的情緒狀態，以及與情緒相關的生理、注意、動機、行為等層面，以達到生理上或社交上的適應，或完成個人的目標。個人極端的情緒，無論是極端的正向或負向情緒，皆可以被進行調節(Eisenberg & Spinrad, 2004)。基本上，情緒調節是個人情緒能力(emotional competencies, EC) 的一種技巧(Saarni, 1999)；也是個人情緒社會智力(emotional-social intelligence, ESI) 的一項內涵(Bar-On, 2009)。由此可見，個人的情緒調節能力與其 SEL 素養密切相關(CASEL, 2020; Macklem, 2008)

對於情緒調節的定義，Eisenberg 與 Spinrad (2004) 認為在定義情緒調節時，有幾個向度需要被考量：第一，情緒調節是個人端的自我安撫，或是在社交情境中，個人情緒表達對他人所產生的影響。第二，情緒調節是需要外力或外人的協助(externally imposed regulation)，抑或是自身調節自我的情緒(self-regulation)。第三，情緒調節是目標導向的(goal-orientated)或無意圖的(unintentional)去改變情緒狀態、相關的行為與引發情緒的狀況。第四，情緒調節是費力的控制歷程(effortful control processes)，抑或是自動化的反應歷程(automatic processes)。呼應著上述 Eisenberg 與 Spinrad 對情緒調節定義的第三項、第四項考量向度，Gross (1999) 也主張，情緒調節可能是有意識地、費力地去調節情緒(例如：刻意去轉換引發沮喪情緒的主題)，也可能是無意識地、自動化地去安撫、壓抑情緒(例如：用說笑來緩和緊張情緒)。對於情緒調節策略，學者們提出不一樣的看法，茲分述如下：

Riediger 與 Klipker (2014) 在《情緒調節手冊》(Handbook of Emotion Regulation) (Gross, 2014) 一書中，回顧不同的情緒調節策略，彙整出情緒調節策略大致可分為兩類：第一類是有助於個人社會情緒發展的「前導聚焦型策略」

(antecedent-focused strategies)，亦稱為「問題聚焦型因應」(problem-focused coping)或「涉入型因應」(engaging coping)，係指在體驗到情緒前，先改變情緒訊息輸入(emotional input)。例如：認知重新評估(cognitive reappraisal)，即換個角度看待引發情緒的情況。第二類是通常不利於個人社會情緒發展的「反應聚焦型策略」(response-focused strategies)，亦稱為「情緒聚焦型因應」(emotion-focused coping)，係指情緒被激發後，再去調整情緒反應(emotional responses)。例如：抽離出來(disengagement)、壓抑表達(expressive suppression)。

同樣在《情緒調節手冊》(Handbook of Emotion Regulation)(Gross, 2014)一書中，Sheppes (2014)試圖將情緒調節的選擇(emotion regulation choice)以時間先後順序進行歸類：第一種是「前期的選擇性注意階段」(early attentional selection stage)，亦即從情緒訊息處理歷程中抽離出來(disengagement)，最常見的作法就是轉移注意力(distraction)，例如：暫時從壓力情境中轉移注意力去做些瑣事(Sheppes & Gross, 2011)。這種情緒調節策略適用的時機為高強度負向情緒時(Sheppes et al., 2011)、當沒什麼情緒調節策略可選擇時(Sheppes et al., 2014)，以及當情緒刺激僅出現一次而情緒調節只為達到短時間的情緒舒緩時(Sheppes et al., 2014)。然而，這種情緒調節策略因為讓人避開了對訊息的深度處理，較不利於個人長遠的適應。第二種是「後期的語義性意義階段」(late semantic meaning stage)，亦即將情緒訊息進行精緻化的處理與評估，以改變情緒的意義，最常見的就是認知重新評估(cognitive reappraisal)(Sheppes & Gross, 2011)。這種情緒調節策略適用的時機為低強度負向情緒時(Sheppes et al., 2011)、當有其他的情緒調節策略可選擇時(Sheppes et al., 2014)，以及當情緒刺激出現多次且為達長期的適應目標時(Sheppes et al., 2014)。由於涉及深度評析情緒訊息的意義，這種情緒調節策略有助於個人長遠的適應。

除了上述情緒調節策略的概論性分類之外，Zimmermann 與 Iwanski (2014)將情緒調節策略予以更細部之區分：適應性情緒調節(adaptive emotion regulation)(例如：集中精神思考接下來要怎麼處理)、尋求社會支持(social support seeking)(例如：找他人聊聊)、消極性處理(passivity)(例如：什麼都不做，就是等待著)、迴避式調節(avoidant regulation)(例如：離開)、表現出壓抑(expressive suppression)(例如：不表現出自己的感覺)、失能糾結(dysfunctional rumination)(例如：一直糾結在那件事)，以及失能調節(dysregulation)(例如：恣意責怪他人)。而李梅與盧家楣(2005)則是以青少年為對象，進行因素分析發現，

青少年的情緒調節策略很多元，包括：情緒表露、情感求助、放鬆、認知應對、壓抑、哭泣、情緒替代、迴避。類似地，江文慈（2004）訪談大學生，以質性分析方式探究大學生的情緒調整歷程，指出大學生會綜合採用多樣的策略調整自身情緒，例如：當面對著個人憤怒與哀傷的情緒時，大學生傾向採用改變/調整認知、尋求支持、休閒放鬆等情緒調節策略。該研究也發現，大學生在調節自身憤怒情緒時，較顯內斂穩定，較少衝動對罵之行為，以避免正面衝突。連健翔（2012）亦以大學生為對象，研究發現，整體而言，大學生較常使用重新評估策略來進行情緒調節，尤其大學女生相較於大學男生，更是如此。而大學男生相較於大學女生，較常使用壓抑的情緒調節策略，顯見大學生在情緒調節策略的使用上，有其特性。檢視情緒調節策略的相關研究（Barrett et al., 2001；Gross, 1998；Morrish et al., 2018；Quoidbach et al., 2015），較常被討論的情緒調節策略涵蓋下列五項：選擇情境（selection of the situation）（例如：靠近或迴避影響個人情緒的特殊人事物及情境）、調整情境（modification of the situation）（例如：調整所處情境去改變其對個人情緒的影響）、轉移注意力（deployment of attention）（例如：把注意力轉移到與情緒無關的人事物上）、改變認知（change of cognitions）（例如：採用不同觀點去看待引發情緒的情境），以及反應的調整（modulation of responses）（例如：深呼吸、安撫自己）。其中，選擇情境、調整情境、轉移注意力，意指個人在情緒產生前先避免之，屬於較不適應的因應方式。反之，改變認知、反應的調整，則是指個人在情緒產生後，改變相關想法或使用一些特定策略，去調節自身情緒，屬於較為適應的因應方式（Han & Pistole, 2014）。

綜合上述，情緒調節策略大抵上可被區分為適應性的情緒調節策略（例如：發展新觀點、社會支持、增加正向情緒），通常是傾向積極、問題解決式的因應（approach strategies），以及非適應性的情緒調節策略（例如：宣洩、控制、分心、失能調節），通常是傾向消極、逃避被動式的因應（avoidance strategies）（謝幸娟，2016；Bellmore et al., 2013）。

就一般認知中的適應性情緒調節策略，Schäfer 等人（2017）以青少年為對象，進行後設分析指出，適應性的情緒調節策略主要包括三項：認知重新評估（cognitive reappraisal）、問題解決（problem solving）、接受（acceptance）。此三項適應性情緒調節策略的採用，有助於顯著減緩個人憂慮、焦慮的情緒症狀。首先，「認知重新評估」是情緒調節理論中最為常見的適應性情緒調節策略，即自我正向轉念，調整、換個認知角度去看待引發自身情緒壓力的事情（連健翔，

2012；Riediger & Klipker, 2014；Sheppes & Gross, 2011），改變壓力情境對自己產生的意義（Macklem, 2008）。有的研究者稱之為「改變認知」（江文慈，2004；Barrett et al., 2001；Gross, 1998；Morrish et al., 2018；Quoidbach et al., 2015）、「發展新觀點」（謝幸娟，2016）或「認知應對」（李梅、盧家楣，2005）。原則上，這種情緒調節策略有助於個人的社會情緒發展（謝幸娟，2016；Riediger & Klipker, 2014；Sheppes & Gross, 2011）。再者，「問題解決」係指個人以引發自身情緒壓力的問題為核心，思考、探求可能的因應之道，試圖去解決問題（Macklem, 2008；Schäfer et al., 2017），常見的作法是尋求社會支持，例如：向他人聊聊、請益（謝幸娟，2016；Zimmermann & Iwanski, 2014）。Zimmermann 與 Iwanski（2014）主張的適應性情緒調節，例如：認真思考因應處理的方法，在概念上，即類似於「問題解決」的情緒調節策略。至於「接受」，意指坦然接受自己面對情緒壓力所產生的情緒反應，不做任何抗拒的舉動。採用此情緒調節策略者，較不會採用失能的情緒調節策略（例如：壓抑負向情緒）去因應自身的情緒壓力（Werner & Gross, 2010）。

就一般認知中的非適應性情緒調節策略，主要包括三項：逃避（avoidance）、壓抑（suppression）、糾結（rumination）（Schäfer et al., 2017）。「逃避」的情緒調節策略，常發生於個人面對恐懼（fear）時，包括：逃避個人內在的心理情緒（例如：焦慮症狀），以及逃避外在引發個人情緒壓力的情境刺激。此策略雖可讓人短暫地降低負向情緒，但有害於個人長遠的心理適應（Macklem, 2008；Werner & Gross, 2010）。採用「壓抑」的情緒調節策略，係指刻意停止思考引發個人情緒壓力的事件，同樣也有害於個人長遠的心理適應（Macklem, 2008；Werner & Gross, 2010）。而「糾結」，指的是個人重複地糾結在引發負向情緒的事件，一直想一直想，干擾了個人的注意力、專注度與問題解決。採用此情緒調節策略者，也常遭受到同儕的排擠（Macklem, 2008；Schäfer et al., 2017）。

儘管上述研究中對於個人採用的情緒調節策略有區分為適應性與非適應性的特徵，但，在實務運作上，單一項情緒調節策略的適應性功能評估，可能會隨著不同社會文化情境脈絡而有所差異（Macklem, 2008）。因此，在本研究中，發展「大學生情緒調節策略量表」時，為更全面地關照到受試者不同情緒調節策略之使用，係以 Schäfer 等人（2017）於後設分析中論及個人常用的適應性與非適應性情緒調節策略為基礎，去探索式發展出適用於本研究的「大學生情緒調節策略量表」。

參、研究方法

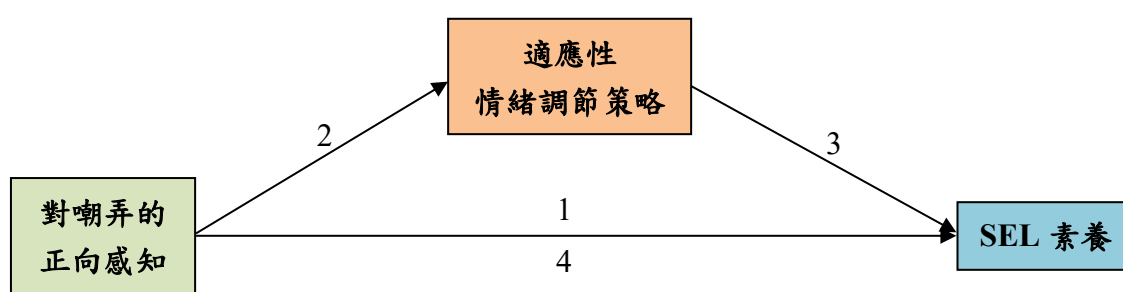
茲就本研究的研究架構、研究對象、研究程序與研究工具，進行分述如下。

一、研究架構

本研究旨在探討大學生的適應性情緒調節策略，是否扮演著其對嘲弄的正向感知與他們 SEL 素養的中介變項，茲將本研究的中介效果模式圖，呈現如下圖 4 所示。

圖 4

本研究之中介效果模式架構圖



徑路 1：分析大學生對嘲弄的正向感知對其 SEL 素養的直接效果，以驗證假設一。

徑路 2：分析大學生對嘲弄的正向感知對其適應性情緒調節策略的直接效果，以驗證假設二。

徑路 3：在控制大學生對嘲弄的正向感知後，分析其適應性情緒調節策略對 SEL 素養的直接效果，以驗證假設三。

徑路 4：分析大學生對嘲弄的正向感知透過其適應性情緒調節策略，影響其 SEL 素養的間接效果，以驗證假設四。

二、研究對象

本研究採便利抽樣 (convenience sampling)，研究對象主要為臺灣的大學生。然而，在實際蒐集樣本時，因有些抽樣的大學課堂中，涵蓋了少許研究生身分的修課者，比如說下修大學部課程或修習教育學程的研究生，是故，對於那些大學課堂中少數的研究生身分修課者，若其表示有意願參與本研究，本研究亦讓其接

受問卷調查。因此，本研究的受試者除了主要的大學生外，亦包含少數的研究生。

預試時，本研究的受試者來自臺灣南部地區的國立大學共計 441 位（男生為 33%；女生為 67%），其中，大學生身分者有 300 位（71%），研究生身分者有 125 位（29%）。而另有 16 位受試者未填答其學籍身分。至於預試受試者之主修專長所屬學院分配為教育學院/師範學院 122 位（28%）；文學院/人文社會學院 72 位（17%）；理學院/工學院 68 位（16%）；科技學院/資訊學院 14 位（3%）；藝術學院 142 位（35%）；其他 6 位（1%）。而另有 17 位受試者未填答其所屬學院。

正式施測時，本研究延攬的受試者共計 1432 位（男生為 36%；女生為 64%），其中，大學生身分者有 1207 位（87%），研究生身分者有 184 位（13%）。而另有 41 位受試者未填答其學籍身分。上述受試者中，有 325 位（23%）來自臺灣北部（包括：基隆、臺北、新北、桃園、新竹）；69 位（5%）來自中部（包括：苗栗、臺中、彰化、南投、雲林）；948 位（66%）來自南部（包括：嘉義、臺南、高雄、屏東）；90 位（6%）來自東部（包括：宜蘭、花蓮、臺東）。至於本研究的受試者之主修專長所屬學院分配為教育學院/師範學院 169 位（12%）；文學院/人文社會學院 427 位（32%）；理學院/工學院 180 位（13%）；科技學院/資訊學院 100 位（7%）；藝術學院 414 位（31%）；其他 62 位（5%）。而另有 80 位受試者未填答其所屬學院。

三、研究程序

本研究於 2021 年 8 月通過研究倫理審查，接著，研究者根據之前相關研究，自編「大學生對嘲弄的正向感知量表」、「大學生 SEL 素養量表」、「大學生情緒調節策略量表」。三份量表初步編製後，於 2021 年 9-10 月，針對每個自編量表，邀請兩位專家學者（包括：教育心理與輔導專長、課程與教學專長）進行量表之專家效度檢核。再者，於 2021 年 11 月至 2022 年 1 月，本研究進行三份量表的預試。因應地緣便利之故，根據預試樣本數與正式樣本數的合宜比例（1:4 或 1:5）（張芳全，2008），本研究在預試時，共蒐集了 441 位臺灣南部地區的大學生作為預試受試者。預試後，進行三份量表的項目分析、因素分析與信度分析，並依據預試結果進行量表之修正，形成本研究正式施測的正式量表。本研究於 2022 年 2-4 月，針對三份正式量表，於臺灣北部、中部、南部、東部全面進行正式施測，共蒐集了 1432 位正式施測受試者。研究者於 2022 年 5-7 月，進行後續的資料分析，彙整、撰寫研究成果。

四、研究工具

（一）背景資料調查

本研究對於受試者背景資料的調查，要求受試者自陳其學籍身分（大學部、

研究所)、主修專長的所屬學院(教育學院/師範學院、文學院/人文社會學院、理學院/工學院、科技學院/資訊學院、藝術學院、其他)、生理性別(男生、女生)。另外,根據樣本蒐集的學校所在縣市,本研究在進行資料分析時,亦可得知受試者學校的所屬區域(臺灣北部、中部、南部、東部)之資訊。

(二) 大學生對嘲弄的正向感知量表

本研究的「大學生對嘲弄的正向感知量表」,係參酌 Huang 與 Bellmore(2020)採用的「情感性嘲弄量表」,根據該量表中呈現出關於嘲弄行為得以促進彼此關係、表達正向情意的內涵(例如:「別人嘲弄我是為了表達對於彼此關係正面的感覺」、「別人嘲弄我是為了讓我知道他們喜歡和我互動」、「別人嘲弄我是為了營造有趣的時刻和回憶」、「別人嘲弄我有關彼此共同的經驗是為了拉近彼此的距離」),修改內容,調整成為適用於本研究之「大學生對嘲弄的正向感知量表」,測量受嘲弄的大學生對於自身被嘲弄經驗的正向感知。

關於本研究「大學生對嘲弄的正向感知量表」之編製過程,起初,本量表編擬共計 16 題。在初步編擬完成後,邀請了兩位教育心理與輔導、課程與教學的專家學者,進行量表專家效度之檢核,並依其建議修改量表內容。接著,本研究進行「大學生對嘲弄的正向感知量表」之預試。根據項目分析的結果,量表中所有題目與量表總分的相關都大於.70 ($p < .01$),故,所有題目都予以保留作後續的探索式因素分析(exploratory factor analysis)(吳明隆、涂金堂,2014)。在探索式因素分析的過程中,採主成份分析法(principal components),而因應文獻裡嘲弄行為涉及促進彼此關係、表達正向情意的內涵,研究者設定抽出兩個因子,並採用最大變異法(varimax)之直交轉軸(orthogonal rotation)。針對因素分析的初步結果,為精簡本量表的題數,研究者刪除少數幾個內涵在兩因子間模稜兩可的題目以及因素負荷量(factor loadings)小於.60 的題目。針對剩下的題目,本研究再執行一次探索式因素分析。

最終,根據探索式因素分析的結果,本研究用於正式施測的「大學生對嘲弄的正向感知量表」共計 9 題,其中包含兩個分量表:「拉近彼此關係」(5 題)、「表達正向情感」(4 題)。本量表為五分量表,反應選項為「非常不符合」、「不符合」、「部分符合」、「符合」、「非常符合」。本量表平均分數越高,表示受試者對嘲弄抱持著越高的正向感知;各分量表平均分數越高,表示受試者對嘲弄在該向度抱持著越高的正向感知。本量表的總解釋變異量為 71.75%,其中,「拉近彼此關係」分量表的解釋變異量為 39.42%;「表達正向情感」分量表的解釋變異量為 32.33%。有關本量表在預試版本與正式施測版本間之對照,如表 1 所示。

至於就本量表的信度分析,總量表的 Cronbach α 值為.93;「拉近彼此關係」分量表的 Cronbach α 值為.91;「表達正向情感」分量表的 Cronbach α 值為.86,顯見本量表具備良好的信度。

（三）大學生 SEL 素養量表

本研究的「大學生 SEL 素養量表」係參酌 CASEL (2020) 主張的 SEL 素養架構之內涵，並參考其他以 CASEL 的 SEL 素養架構為基礎發展出的自陳式量表（例如：The Comprehensive School Climate Inventory, Developmental Assets Profile）（Haggerty et al., 2011）。

就本研究「大學生 SEL 素養量表」之編製過程，起初，本量表編擬共計 50 題。在初步編擬完成後，邀請了兩位教育心理與輔導、課程與教學的專家學者，進行量表專家效度之檢核，並依其建議修改量表內容。接著，本研究進行「大學生 SEL 素養量表」之預試。根據項目分析的結果，量表中所有題目與量表總分的相關皆大於.45 ($p < .01$)，所有題目都先保留作後續的探索式因素分析（吳明隆、涂金堂，2014）。在探索式因素分析的過程中，首先，採主成份分析法，而呼應 CASEL 提出 SEL 五大素養之主張，研究者設定抽出五個因子，並採用最大變異法之直交轉軸。依據因素分析的初步結果，為有效刪減本量表的題數，研究者剔除內涵在不同因子間定位模糊的題目以及因素負荷量小於.50 的題目。接著，針對剩下的題目，本研究再執行一次探索式因素分析。

最終，根據探索式因素分析的結果，本研究用於正式施測的「大學生 SEL 素養量表」共計 21 題，其中包含五個分量表：「自我管理」（5 題）、「自我覺察」（5 題）、「人際包容與關係運作」（5 題）、「利他意向」（3 題）、「人際狀況應對技巧」（3 題）。本量表為五分量表，反應選項為「非常不符合」、「不符合」、「部分符合」、「符合」、「非常符合」。本量表平均分數越高，表示受試者的 SEL 素養越高；各分量表平均分數越高，表示受試者在該向度的 SEL 素養越高。本量表的總解釋變異量為 63.37%，其中，「自我管理」分量表的解釋變異量為 14.63%；「自我覺察」分量表的解釋變異量為 13.63%；「人際包容與關係運作」分量表的解釋變異量為 13.23%；「利他意向」分量表的解釋變異量為 10.97%；「人際狀況應對技巧」分量表的解釋變異量為 10.91%。有關本量表在預試版本與正式施測版本間之對照，如表 1 所示。

至於就本量表的信度分析，總量表的 Cronbach α 值為.93；「自我管理」分量表的 Cronbach α 值為.83；「自我覺察」分量表的 Cronbach α 值為.84；「人際包容與關係運作」分量表的 Cronbach α 值為.84；「利他意向」分量表的 Cronbach α 值為.78；「人際狀況應對技巧」分量表的 Cronbach α 值為.74，顯見本量表具備良好的信度。

（四）大學生情緒調節策略量表

本研究的「大學生情緒調節策略量表」，係參酌 Schäfer 等人於 2017 年針對青少年情緒調節策略進行的後設分析（meta-analysis）中彙整之常見的情緒調節

策略（包含：認知重新評估、問題解決、接受、逃避、壓抑、反覆糾結）。

就本研究「大學生情緒調節策略量表」之編製過程，起初，本量表編擬共計 30 題。在初步編擬完成後，邀請了兩位教育心理與輔導、課程與教學的專家學者，進行量表專家效度之檢核，並依其建議修改量表內容。接著，本研究進行「大學生情緒調節策略量表」之預試。根據項目分析的結果，量表中有九題與量表總分的相關小於.40，先予以刪除。剩下的題目再去進行後續的探索式因素分析（吳明隆、涂金堂，2014）。在探索式因素分析的過程中，首先，採主成份分析法，因應探索式分析的目的，研究者先設定抽取特徵值大於 1 者，並採最大變異法之直交轉軸，共抽出四個因子。依據因素分析的初步結果，為有效精簡本量表的題數，研究者刪除內涵在不同因子間定位模糊的題目以及因素負荷量小於.50 的題目。接續，針對剩下的題目，再執行一次探索式因素分析。

最終，根據探索式因素分析的結果，本研究用於正式施測的「大學生情緒調節策略量表」共計 15 題，其中包含四個分量表：「正向看待」（5 題）、「逃避」（4 題）、「壓抑」（3 題）、「問題解決」（3 題）。根據過往研究，「正向看待」、「問題解決」兩個分量表之內涵，屬於有益個人社會情緒發展的「適應性」情緒調節策略（Schäfer et al., 2017）。是故，本研究在研究分析中的「適應性」情緒調節策略，意指本研究發展的「大學生情緒調節策略量表」經探索式因素分析後所呈現出的「正向看待」、「問題解決」兩者。本量表為五分量表，反應選項為「非常不符合」、「不符合」、「部分符合」、「符合」、「非常符合」。本量表平均分數越高，表示受試者的情緒調節策略使用越頻繁；各分量表平均分數越高，表示受試者在該項情緒調節策略之使用越頻繁。本量表的總解釋變異量為 67.63%，其中，「正向看待」分量表的解釋變異量為 25.60%；「逃避」分量表的解釋變異量為 15.81%；「壓抑」分量表的解釋變異量為 14.03%；「問題解決」分量表的解釋變異量為 12.19%。有關本量表在預試版本與正式施測版本間之對照，如表 1 所示。

至於就本量表的信度分析，總量表的 Cronbach α 值為.89；「正向看待」分量表的 Cronbach α 值為.91；「逃避」分量表的 Cronbach α 值為.81；「壓抑」分量表的 Cronbach α 值為.83；「問題解決」分量表的 Cronbach α 值為.68，顯見本量表具備不錯的信度。

肆、結果與討論

首先，本研究呈現受試者在各變項及各變項的分量表上之平均得分與標準差。接著，本研究以 t 考驗（t test）、單因子變異數分析（one-way ANOVA），探討受試者的背景變項（學籍、所屬學院、性別）在各變項及其分量表上之差異。再者，本研究以皮爾森積差相關（Pearson correlation）去檢視各變項之間的關聯性。最後，本研究以 R 軟體的徑路分析（path analysis）去進行中介效果模式考驗（test

of mediation effect)，探討受試者的適應性情緒調節策略（「大學生情緒調節策略量表」探索式因素分析後所呈現出的「正向看待」、「問題解決」情緒調節策略），是否扮演著他們對嘲弄的正向感知與其 SEL 素養間的中介變項。

一、基礎統計分析

就受試者在對嘲弄的正向感知、SEL 素養、情緒調節策略，以及上述三個變項的各分量表上之平均得分，分析結果顯示，受試者在對嘲弄的正向感知上，平均得分為 3.00 ($SD = .82$)，高於五分量表的平均數。其中，在「拉近彼此關係」分量表上，平均得分為 3.21 ($SD = .86$)，而在「表達正向情感」分量表上的平均得分相對較低，為 2.69 ($SD = .87$)。受試者在 SEL 素養上，平均得分為 3.79 ($SD = .56$)，高於五分量表的平均數。其中，在「自我覺察」分量表與「人際包容與關係運作」分量表上平均得分相對較高，分別為 3.96 ($SD = .65$)與 4.09 ($SD = .60$)；在「自我管理」分量表上平均得分為 3.53 ($SD = .72$)；在「利他意向」分量表上平均得分為 3.89 ($SD = .70$)；在「人際狀況應對技巧」分量表上平均得分為 3.36 ($SD = .79$)。至於受試者在情緒調節策略，平均得分為 3.52 ($SD = .59$)，高於五分量表的平均數。其中，在「正向看待」分量表上平均得分為 3.41 ($SD = .80$)；在「逃避」分量表上平均得分為 3.61 ($SD = .72$)；在「壓抑」分量表上平均得分為 3.41 ($SD = .87$)；在「問題解決」分量表上平均得分為 3.67 ($SD = .72$)。

就受試者的背景變項在其對嘲弄的正向感知、SEL 素養、情緒調節策略上之差異，本研究分析結果呈現如下，並針對其中達統計顯著水準的研究發現，簡要地進行相關討論。

（一）學籍在對嘲弄的正向感知、SEL 素養、情緒調節策略之差異情形

本研究結果顯示，受試者的學籍在對嘲弄的正向感知 ($F = .17, p = .679$) 以及其中的「拉近彼此關係」分量表 ($F = .01, p = .912$)、「表達正向情感」分量表 ($F = .57, p = .449$) 上，均沒有顯著差異。但是，研究生受試者在 SEL 素養 ($F = 32.21, p < .001$) 及 SEL 素養各分量表：「自我管理」($F = 19.88, p < .001$)、「自我覺察」($F = 24.34, p < .001$)、「人際包容與關係運作」($F = 9.58, p < .01$)、「利他意向」($F = 18.84, p < .001$)、「人際狀況應對技巧」($F = 44.94, p < .001$) 上的得分，均顯著高於大學生受試者。另外，研究生受試者在情緒調節策略 ($F = 22.56, p < .001$)、「正向看待」情緒調節策略 ($F = 41.29, p < .001$) 與「問題解決」情緒調節策略 ($F = 26.22, p < .001$) 的得分，也顯著高於大學生受試者。而受試者的學籍在他們的「逃避」情緒調節策略 ($F = 2.66, p = .103$) 以及「壓抑」情緒調節策略 ($F = .14, p = .713$) 上，則無顯著差異。

一般來講，就讀研究所者，年紀比就讀大學部者大。研究顯示，隨著年紀漸長，個人的社會情緒能力也會跟著成長，此正呼應本研究發現研究生比大學生擁

有較高程度的 SEL 素養 (Denham et al., 2003 ; Denham et al., 2010 ; Denham & Burton, 2003)。此外, Zimmermannl 與 Iwanski1 (2014) 研究指出, 從大學階段的成年初顯期 (emerging adulthood) 成長至成年中期 (middle adulthood) 時, 個人會越發採用適應性情緒調節策略, 以因應自身恐懼與憤怒等負向情緒。但同時地, 該研究亦指出, 他們也會越發以逃避的方式去因應自身的憤怒情緒, 以消極的方式去因應自身悲傷情緒, 並在感到悲傷與憤怒時, 越發減少尋求社會支持。由此可見, 關於不同年紀者在情緒調節策略選用上的差異, 以及個人採用哪一種情緒調節策略去調節哪一種負向情緒, 仍有待後續研究加以深度檢驗。

(二) 所屬學院在對嘲弄的正向感知、SEL 素養、情緒調節策略之差異情形

本研究發現, 來自科技學院的受試者在對嘲弄的正向感知 ($F = 2.79, p < .05$) 與其中的「拉近彼此關係」分量表 ($F = 3.19, p < .01$) 上之得分, 顯著高於來自藝術學院的受試者。然而, 受試者的所屬學院在對嘲弄的正向感知的「表達正向情感」分量表上, 則未見顯著差異 ($F = 2.16, p = .056$)。而受試者的所屬學院在其 SEL 素養 ($F = 2.60, p < .05$) 及 SEL 素養中「自我覺察」分量表 ($F = 4.27, p < .01$) 上有顯著差異。雖然事後比較並無發現哪個學院的受試者之 SEL 素養顯著高於哪個學院的受試者, 但有發現來自教育學院的受試者, 在 SEL 素養中「自我覺察」分量表上的得分, 顯著高於來自理學院的受試者。至於受試者的所屬學院在其 SEL 素養中「自我管理」($F = .89, p = .490$)、「人際包容與關係運作」($F = 1.94, p = .085$)、「利他意向」($F = 2.17, p = .055$)、「人際狀況應對技巧」($F = 2.05, p = .069$) 分量表上, 均無顯著差異。至於受試者的所屬學院在情緒調節策略 ($F = .66, p = .656$) 及其各分量表:「正向看待」($F = 1.20, p = .307$)、「逃避」($F = .19, p = .968$)、「壓抑」($F = 1.41, p = .219$)、「問題解決」($F = 1.95, p = .084$) 上, 皆未有顯著差異。

本研究顯示, 來自科技學院的受試者, 比起來自藝術學院的受試者, 較會認為同儕對自己的嘲弄是出於善意的, 亦較會認為對方是想透過嘲弄自己來拉進彼此距離的。以本研究的受試者組成背景來看, 潛在可解釋的向度之一為, 來自科技學院者以男生居多 (男生 65%; 女生 35%), 相對地, 來自藝術學院者以女生居多 (男生 24%; 女生 76%)。而本研究又發現, 男生比女生對於同儕嘲弄較抱持著正向感知。所以, 男生較多的科技學院受試者, 比起女生較多的藝術學院受試者, 對於同儕嘲弄, 擁有較高程度的正向感知, 且傾向認為同儕嘲弄是有助於促進雙方關係的。另外, 本研究發現, 來自教育學院的受試者, 比起來自理學院的受試者, 顯著擁有較高的 SEL 素養之自我覺察。可能原因之一為, 來自教育學院者以女生居多 (男生 20%; 女生 80%), 相對地, 來自理學院者以男生居多 (男生 70%; 女生 30%)。而過往研究指出, 女生比男生擁有較高的自我覺察力、理解力以及對情緒的分析能力 (Nolen-Hoeksema, 2012)。此外, 來自教育學院的受試者, 其主修專長大多與諮商輔導領域有關。在他們平日的學習裡, 本來就較

常接觸到 SEL 素養的相關概念，故，可能正因如此，他們自我覺察的意向普遍也較強。

（三）性別在對嘲弄的正向感知、SEL 素養、情緒調節策略之差異情形

本研究指出，男生在對嘲弄的正向感知 ($F = 35.56, p < .001$) 以及其中的「拉近彼此關係」分量表 ($F = 24.21, p < .001$)、「表達正向情感」分量表 ($F = 43.37, p < .001$) 上之得分，都顯著高於女生。此呼應了過往研究的發現：男生在與同儕相處時，較常出現彼此揶揄打鬧、吐槽互虧的嘲弄互動，亦即同儕嘲弄對於男生而言，比起女生，更顯常見 (Kowalski, 2000)。因此，男生對於同儕間的嘲弄，通常較會抱持著正向的感知，覺得嘲弄者只是在開玩笑的，認為嘲弄是可以促進雙方熱絡的。而其他研究 (例如：Beck et al., 2007；Galen & Underwood, 1997；Whitesell & Harter, 1996) 也指出，女生比起男生，對於人際間的挑釁 (provocation)，他們更覺得那是具有傷害性的，故，女生對人際間的挑釁相對地會產生較多的負向情緒反應。

然而，女生在 SEL 素養中「人際包容與關係運作」分量表上的得分，顯著高於男生 ($F = 4.39, p < .05$)。而受試者的性別在 SEL 素養 ($F = 1.03, p = .311$) 及 SEL 素養中「自我管理」($F = .67, p = .413$)、「自我覺察」($F = .79, p = .376$)、「利他意向」($F = 2.12, p = .146$)、「人際狀況應對技巧」($F = 1.74, p = .187$) 分量表上的得分，皆未呈現顯著差異。概論而言，之前研究發現，女生通常比男生更重視人際關係的維持 (Hall, 2011)。此或許可解釋為何本研究發現女生比起男生，更強調人與人互動中的包容與尊重、人際關係裡的運作與維繫。

另外，男生在情緒調節策略 ($F = 13.90, p < .001$)、「正向看待」情緒調節策略 ($F = 10.38, p < .01$)、「逃避」情緒調節策略 ($F = 4.49, p < .05$)、「壓抑」情緒調節策略 ($F = 17.72, p < .001$) 上，得分均顯著高於女生。但，受試者的性別在其「問題解決」情緒調節策略 ($F = 2.33, p = .127$) 上，卻未見顯著差異。基本上，此研究結果與 Min 等 (2021) 的研究發現相呼應：大學男生比大學女生擁有較高的自我情緒調節，亦和 Zimmermann 與 Iwanski (2014) 的研究結果一致：男生比女生更常使用「壓抑」情緒調節策略。此外，Kwon 等 (2013) 探討大學生的情緒調節策略，研究指出，男生比女生使用較多的「表達的壓抑」

(expressive suppression)，但，男女生在「認知重新評估」(reappraisal) 之使用上，則未見顯著差異。上述「表達的壓抑」，在概念上，相當於本研究的「壓抑」情緒調節策略，而上述「認知重新評估」，在意義上，則與本研究的「正向看待」情緒調節策略之內涵有所重疊，都是意指用正向、積極、樂觀、尋求意義的態度去重新看待問題。簡言之，Kwon 等人的研究與本研究都發現男生較女生常以壓抑的方式去調適情緒，但在轉換思考角度、抱持正向觀點這個情緒調節策略上，本研究發現男生比女生較常採用，而 Kwon 等人卻發現男女生在該策略的使用頻率上沒有顯著差異。至於就「逃避」情緒調節策略，本研究發現男生比女生較常

使用，呼應著 Zimmermann¹ 與 Iwanski¹(2014)的研究結果。但 Tamres 等(2002)的後設分析卻發現，女生比男生較常使用「逃避」情緒調節策略。

另方面，過去有些研究的發現，與本研究的研究結果不一樣，比如說，Nolen-Hoeksema(2012)指出，女生通常比男生使用較多的情緒調節策略。此外，Yip 與 Martin(2006)發現大學女生比起大學男生，擁有較高的情緒智慧(emotional intelligence)。但在其研究中，情緒智慧包含的向度極廣，本研究聚焦探討的情緒調節，僅為該研究裡情緒智慧所涵蓋的其中一項內涵。或許正因為在概念上，情緒調節是屬於情緒智慧中的一環，兩者指稱的範疇並非相等，是故，本研究發現性別在情緒調節策略使用上之差異，與其他研究發現性別在整體情緒智慧上之差異，未顯一致。

二、大學生對嘲弄的正向感知、SEL 素養與情緒調節策略之關係

本研究的主要變項以及各變項的分量表之間，皆呈現顯著正相關。受試者對嘲弄的正向感知與 SEL 素養($r = .17, p < .01$)、SEL 素養中的「自我管理」($r = .10, p < .01$)、「自我覺察」($r = .13, p < .01$)、「人際包容與關係運作」($r = .16, p < .01$)、「利他意向」($r = .15, p < .01$)、「人際狀況應對技巧」($r = .16, p < .01$)均呈現顯著正相關。受試者對嘲弄的正向感知之「拉近彼此關係」與 SEL 素養($r = .17, p < .01$)、SEL 素養中的「自我管理」($r = .09, p < .01$)、「自我覺察」($r = .15, p < .01$)、「人際包容與關係運作」($r = .19, p < .01$)、「利他意向」($r = .16, p < .01$)、「人際狀況應對技巧」($r = .15, p < .01$)均呈現顯著正相關。受試者對嘲弄的正向感知之「表達正向情感」與 SEL 素養($r = .14, p < .01$)、SEL 素養中的「自我管理」($r = .10, p < .01$)、「自我覺察」($r = .09, p < .01$)、「人際包容與關係運作」($r = .12, p < .01$)、「利他意向」($r = .13, p < .01$)、「人際狀況應對技巧」($r = .16, p < .01$)也都呈現顯著正相關。

受試者對嘲弄的正向感知與情緒調節策略($r = .23, p < .01$)、「正向看待」情緒調節策略($r = .23, p < .01$)、「逃避」情緒調節策略($r = .12, p < .01$)、「壓抑」情緒調節策略($r = .16, p < .01$)、「問題解決」情緒調節策略($r = .18, p < .01$)亦呈現顯著正相關。受試者對嘲弄的正向感知之「拉近彼此關係」與情緒調節策略($r = .23, p < .01$)、情緒調節策略中的「正向看待」($r = .22, p < .01$)、「逃避」($r = .13, p < .01$)、「壓抑」($r = .14, p < .01$)、「問題解決」($r = .19, p < .01$)，皆為顯著的正相關。受試者對嘲弄的正向感知之「表達正向情感」與情緒調節策略($r = .22, p < .01$)、情緒調節策略中的「正向看待」($r = .22, p < .01$)、「逃避」($r = .10, p < .01$)、「壓抑」($r = .17, p < .01$)、「問題解決」($r = .15, p < .01$)，亦為顯著的正相關。

至於受試者的情緒調節策略與 SEL 素養($r = .61, p < .01$)、SEL 素養中的「自我管理」($r = .51, p < .01$)、「自我覺察」($r = .53, p < .01$)、「人際包容與關係運作」

($r = .52, p < .01$)、「利他意向」($r = .44, p < .01$)、「人際狀況應對技巧」($r = .49, p < .01$)也都呈現顯著正相關。受試者情緒調節策略裡的「正向看待」與 SEL 素養($r = .61, p < .01$)、SEL 素養中的「自我管理」($r = .52, p < .01$)、「自我覺察」($r = .52, p < .01$)、「人際包容與關係運作」($r = .48, p < .01$)、「利他意向」($r = .42, p < .01$)、「人際狀況應對技巧」($r = .53, p < .01$)呈現顯著正相關。受試者情緒調節策略裡的「逃避」與 SEL 素養($r = .37, p < .01$)、SEL 素養中的「自我管理」($r = .30, p < .01$)、「自我覺察」($r = .35, p < .01$)、「人際包容與關係運作」($r = .32, p < .01$)、「利他意向」($r = .27, p < .01$)、「人際狀況應對技巧」($r = .24, p < .01$)也呈現顯著正相關。受試者情緒調節策略裡的「壓抑」與 SEL 素養($r = .32, p < .01$)、SEL 素養中的「自我管理」($r = .28, p < .01$)、「自我覺察」($r = .24, p < .01$)、「人際包容與關係運作」($r = .31, p < .01$)、「利他意向」($r = .23, p < .01$)、「人際狀況應對技巧」($r = .24, p < .01$)均呈現顯著正相關。受試者情緒調節策略裡的「問題解決」與 SEL 素養($r = .52, p < .01$)、SEL 素養中的「自我管理」($r = .40, p < .01$)、「自我覺察」($r = .46, p < .01$)、「人際包容與關係運作」($r = .44, p < .01$)、「利他意向」($r = .40, p < .01$)、「人際狀況應對技巧」($r = .41, p < .01$)都呈現顯著正相關。

三、大學生的「正向看待」情緒調節策略對於其對嘲弄的正向感知與 SEL 素養之中介效果

就本研究的中介效果模式考驗，根據 Baron 與 Kenny (1986) 主張的中介變項考驗三要件：第一，自變項可顯著預測中介變項；第二，中介變項可顯著預測依變項；第三，當前述兩徑路被控制時，原本自變項預測依變項的顯著關係變成不顯著了，中介變項的假設便可成立。然而，倘若此時自變項與依變項間的關係雖然降低但仍達顯著水準，則表示可能有其他不只一個的中介變項存在。以下本研究所有的中介效果分析，基本上均呼應著上述中介變項考驗的三要件。

如表 2 所示，以「正向看待」情緒調節策略為中介變項，研究結果指出，大學生對嘲弄的正向感知對其 SEL 素養有顯著的直接效果($\beta = .11, p < .01$) (徑路 1)。而大學生對嘲弄的正向感知對其「正向看待」情緒調節策略也有顯著的直接效果($\beta = .22, p < .001$) (徑路 2)。接著，在控制對嘲弄的正向感知後，大學生的「正向看待」情緒調節策略對其 SEL 素養亦有顯著的直接效果($\beta = .43, p < .001$) (徑路 3)。至於就「正向看待」情緒調節策略是否中介著大學生對嘲弄的正向感知與其 SEL 素養(徑路 4)，本研究發現，大學生對嘲弄的正向感知會透過「正向看待」情緒調節策略，影響其 SEL 素養。此中介效果(間接效果)的迴歸係數為 $\beta = .10$ ($p < .001$)；總效果的迴歸係數為 $\beta = .11$ ($p < .001$)。結果顯示，在控制了「正向看待」情緒調節策略(中介變項)後，大學生對嘲弄的正向感知對 SEL 素養的直接效果($\beta = .02, p = .212$)降低了(β 值由原先的 .11 降至 .02，且 p 值由原先的顯著轉為不顯著結果)，代表著「正向看待」情緒調節策略在大

學生對嘲弄的正向感知與其 SEL 素養間，扮演著完全中介的角色。換言之，如果「正向看待」情緒調節策略不存在，大學生對嘲弄的正向感知對於他們的 SEL 素養，將無影響作用。

在本研究中，「正向看待」情緒調節策略的意涵，與過往情緒調節策略研究中的「認知重新評估」(連健翔, 2012; Riediger & Klipker, 2014; Sheppes & Gross, 2011)、「改變認知」(江文慈, 2004a; Barrett et al., 2001; Gross, 1998; Morrish et al., 2018; Quoidbach et al., 2015)、「發展新觀點」(謝幸娟, 2016)的概念內涵，相互呼應，都是指個人用另一種較為積極正向、樂觀豁達，甚至是探求正面意義的角度，去看待引發個人負向情緒的刺激，以緩解自身負向情緒。研究顯示，臺灣的大學生經常採用「正向看待」情緒調節策略(連健翔, 2012; 黃鈞質, 2022a)。一般而言，「正向看待」情緒調節策略屬於適應性的情緒調節策略，有助於個人長遠的心理社會適應(Schäfer et al., 2017; Sheppes, 2014; Sheppes et al., 2011)。本研究確實發現，當大學生面臨同儕間的嘲弄互動時，倘若他們能以「正向看待」的態度來直接面對之，把同儕對自己的嘲弄視為對方是為了拉近彼此的距離、表達對彼此的正向情感，藉以去調整自身情緒，此因應之道將有益於個人 SEL 素養的提升。

四、大學生的「問題解決」情緒調節策略對於其對嘲弄的正向感知與 SEL 素養之中介效果

如表 3 所示，以「問題解決」情緒調節策略為中介變項，本研究發現，大學生對嘲弄的正向感知對其 SEL 素養有顯著的直接效果($\beta = .11, p < .01$) (徑路 1)。接著，大學生對嘲弄的正向感知對其「問題解決」情緒調節策略亦有顯著的直接效果($\beta = .16, p < .001$) (徑路 2)。再來，在控制對嘲弄的正向感知後，大學生的「問題解決」情緒調節策略對其 SEL 素養也有顯著的直接效果($\beta = .39, p < .001$) (徑路 3)。至於就「問題解決」情緒調節策略是否中介著大學生對嘲弄的正向感知與其 SEL 素養(徑路 4)，研究顯示，大學生對嘲弄的正向感知會透過「問題解決」情緒調節策略，影響其 SEL 素養。此中介效果(間接效果)的迴歸係數為 $\beta = .06$ ($p < .001$)；總效果的迴歸係數為 $\beta = .11$ ($p < .001$)。結果指出，在控制了「問題解決」情緒調節策略(中介變項)後，大學生對嘲弄的正向感知對 SEL 素養的直接效果($\beta = .05, p < .01$)降低了(β 值由原先的 .11 降至 .05，但 p 值仍維持顯著結果)，意指「問題解決」情緒調節策略在大學生對嘲弄的正向感知與其 SEL 素養間，扮演著部分中介的角色。由此可見，「問題解決」情緒調節策略在大學生對嘲弄的正向感知與其 SEL 素養之間，僅具有部分中介的效果。對於大學生 SEL 素養的影響，仍有部分的效果是直接來自他們對嘲弄的正向感知，或者可能還存在著其他的中介變項會影響其 SEL 素養。

在過往文獻中，「問題解決」通常被視為適應性的情緒調節策略，有助於個人的心理社會適應（Parto & Besharat, 2011；Schäfer et al., 2017）。之前也有研究發現，「問題解決導向」是臺灣的師資生經常使用的情緒調節方式，譬如說自我積極做規劃與安排、尋求外界的支持與資源等（黃絢質，2022a；黃絢質，2022b）。Aldao 等（2010）進行後設分析去檢驗常見的情緒調節策略與個人心理疾患的關係，亦發現相比於非適應性情緒調節策略，屬於適應性情緒調節策略的「問題解決」，與個人較低程度的心理疾患有關。而對應到本研究的研究結果：原先，當大學生正向感知同儕對自己的嘲弄，其 SEL 素養會有所提升。當加入了「問題解決」情緒調節策略（中介變項）後，原有大學生對嘲弄的正向感知之預測力變弱了，但仍達到顯著水準，而且當他們使用越多「問題解決」情緒調節策略，亦即他們越針對引發自身情緒的癥結點去尋思解決的辦法，此與他們對嘲弄的正向感知（自變項）越能共同去預測其 SEL 素養（依變項），顯示「問題解決」情緒調節策略在此扮演著部分中介的角色。

至於，就同樣屬於適應性情緒調節策略的「問題解決」，為何沒有像前述「正向看待」情緒調節策略那樣，在受試者對嘲弄的正向感知與其 SEL 素養提升的關係中，擁有完全中介的效果，可能的原因之一為，當問題迎面而來，個人正處於高壓情況下，有時候，壓力當頭，急著尋找問題解決策略但又無法立即找到成功的解決策略時，或解決策略使用效果不彰時，個人可能會更感焦慮、崩潰（Roth & Cohen, 1986）。在本研究發展出的「大學生情緒調節策略量表」中，從其分量表的題目去看，即可看到「問題解決」情緒調節策略（例如：「遇到問題感到困擾時，我会上網查詢處理問題的有效方法」）比起「正向看待」情緒調節策略（例如：「當我感到沮喪時，我會做正向思考」），在題目的意涵上，強調個人急切尋找能具體解決問題的方法之意味，更加濃厚。此種「過於迫切欲盡速解決問題」的方式，在負向刺激襲捲而來之際，短時間內或許會帶給個人較大的心理負擔。此或許能說明，為何在本研究的中介效果分析中，「問題解決」情緒調節策略作為中介變項時，沒有像「正向看待」情緒調節策略作為中介變項時所具備的完全中介效果，而僅具備部分中介的效果。

伍、結論與建議

根據本研究的基礎統計分析結果，大學女生比起大學男生，較會同理、包容他人，並維繫好平日的人際關係運作；大學男生比起大學女生，較常使用整體的情緒調節策略，也較常以正向角度去看待引發負向情緒的刺激，同時，他們亦較

常採用迴避的方式去面對困境，或刻意把自身負向情緒壓制住，不表露出來。而在人際互動中，大學男生比起大學女生，較傾向認為同儕對自己的嘲弄是善意的，認為對方可能是為了要拉近彼此的距離，或想表達自己對被嘲弄者的好感。至於就受試者的年齡而言，相比於大學生，年紀普遍較長的研究生，擁有較高程度的 SEL 素養，亦較常運用整體的情緒調節策略。而且，當他們在面對問題時，較傾向以正向、積極的角度去詮釋困境，也較傾向嘗試各種方式去探求解決問題的策略。有趣的是，本研究也發現，來自教育學院者，比起來自理學院者，擁有較高程度 SEL 素養中的自我覺察能力；來自科技學院者，比起來自藝術學院者，對於同儕間的嘲弄行為，較抱持著正向感知，較認為對方嘲弄自己是為了要拉近雙方的關係。

而本研究的中介效果分析顯示，對大學校園生活裡常見的同儕嘲弄互動抱持著正向感知者，如何透過運用適應性的情緒調節策略，去提升自己的 SEL 素養。本研究發現，當大學生對於同儕間的嘲弄行為，感知到的是對方是為了拉近彼此距離、表達正向情感時，如果他們有用正向、積極、尋求意義的樂觀角度去看待問題，能有效促進其 SEL 素養。若他們有針對問題核心去積極尋求解決之道，亦可部分促進其 SEL 素養。由此觀之，大專院校內的學生輔導單位，在培訓學生的社交技巧時，宜鼓勵學生：當面對人際間不可避免的嘲弄互動，在正向感知此嘲弄互動之餘，可善用適應性的情緒調節策略（例如：「正向看待」、「問題解決」），進而提升自身 SEL 素養，維護個人的心理衛生。上述研究發現可作為同儕嘲弄、SEL 素養、情緒調節策略相關研究領域之文獻補充。

本研究的研究限制如下：第一，本研究以中介效果分析去探討大學生對嘲弄的正向感知，如何透過適應性情緒調節策略之使用，最後去提升自己的 SEL 素養。儘管本研究發現大學生的適應性情緒調節策略能完全中介或部分中介他們對嘲弄的正向感知與自身 SEL 素養。然而，就這三個變項（對嘲弄的正向感知、SEL 素養、適應性情緒調節策略）之間的關係，相關的實徵研究仍非常有限。後續研究可立基於本研究的研究發現，再加入其他潛在相關的變項（例如：嘲弄關係中與同儕的關係親密度、情緒調節策略的使用動機與技巧、社交目的等），去做更深入、更完整的探究。第二，本研究在資料分析之初，事實上，有考量之前計畫審查者的建議，將自變項（對嘲弄的正向感知）與依變項（SEL 素養）的順序做調換，亦即試著去探討大學生的 SEL 素養，如何透過適應性情緒調節策略的使用，去提升他們對同儕嘲弄的正向感知。然而，該嘗試中介分析的結果，基本上與前述本研究中介分析的結果一致（「正向看待」情緒調節策略是完全中介效果；「問題解決」情緒調節策略是部分中介效果）。因此，考量到本研究本欲探究的方向，研究者最終仍採原先以對嘲弄的正向感知為自變項、SEL 素養為依變項之模式，去撰寫主要研究結果。但後續研究確實可再更加深加廣地去檢驗上述中介效果分析中其他因果路徑的可能。

第三，本研究針對三個主要研究變項，發展出相應的量表。然而，就本研究開發出的「大學生對嘲弄的正向感知量表」，因為「嘲弄」在心理學領域，是個較為模稜兩可的概念。受試者對於「嘲弄」一詞，可能抱持著不一樣的看法。有的人認為「嘲弄」這個詞等同於開玩笑、揶揄；有的人卻認為「嘲弄」這個詞相當於欺負、攻擊或是霸凌（Kowalski, 2000）。是故，當本研究在調查受試者對同儕嘲弄互動的正向感知時，每位受試者對於「嘲弄」一詞的解讀，可能會存在著差異。此為本研究的研究工具設計上之限制。或許未來研究在調查受試者對「嘲弄」的主觀感知時，可再加上訪談或開放式問題的形式，輔以質性分析受試者究竟是如何詮釋、感受同儕間的嘲弄互動。第四，延續研究工具設計上之限制，本研究開發出的「大學生 SEL 素養量表」，測量到的為受試者當前或近三個月內的短期 SEL 素養。然而，就心理健康而言，個人長遠的社會情緒適應，應更值得關注。因此，建議後續研究可進行縱貫性探究，長期追蹤受試者 SEL 素養的成長狀態，以更全面地了解個人對嘲弄的正向感知，如何透過運用適應性情緒調節策略，去預測其長遠的 SEL 素養之整體內在機制運作。最後，在本研究的研究分析中，對於情緒調節策略的探討，聚焦於「適應性」的情緒調節策略，亦即鎖定在本研究開發的「大學生情緒調節策略量表」探索式因素分析後所呈現出的「正向看待」、「問題解決」情緒調節策略。然而，該探索式因素分析呈現出的另兩種情緒調節策略「逃避」（ $r = .37, p < .01$ ）、「壓抑」（ $r = .32, p < .01$ ），其實也與個人的 SEL 素養呈現顯著正相關，只是該相關係數比「正向看待」（ $r = .61, p < .01$ ）、「問題解決」（ $r = .52, p < .01$ ）情緒調節策略與 SEL 素養的相關係數低。由此看來，「逃避」、「壓抑」情緒調節策略的使用，基本上，也有益於個人的 SEL 素養，即使彼此的關聯性未如「正向看待」、「問題解決」兩種情緒調節策略與 SEL 素養的關聯性一般高。是以，建議後續研究針對「逃避」、「壓抑」情緒調節策略，將個人的使用動機、社會文化脈絡的因素予以考量，更系統化地去深究這些過往文獻認為是「非適應性」的情緒調節策略之構念本質，以及這些情緒調節策略相對適用且有助身心適應的時機。

參考文獻

一、中文部分

- 王櫻芬 (2012)。情緒調節在青少年人際依附與心理困擾之中介角色分析研究。
教育心理學報，44 (2)，273-294。
- 任育瑩 (2010)。國中幽默風格、嘲笑風格與創造力之相關研究 (未發表的碩士論文)。國立臺灣師範大學創造力發展碩士在職專班。
- 江文慈 (1999)。情緒調整的發展軌跡與模式建構之研究 (未發表的博士論文)。
國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所。
- 江文慈 (2004)。大學生的情緒調整歷程與發展特徵。**教育心理學報**，35 (3)，
249-268。
- 李梅、盧家楣 (2005)。不同人際關係群體情緒調節方式的比較。**心理學報**，
37 (4)，517-523。
- 林水見 (2009)。高中職學生幽默風格、嘲笑風格與五大人格特質之相關研究 (未
發表的碩士論文)。國立臺灣師範大學創造力發展碩士在職專班。
- 張芳全 (2008)。問卷就是要這樣編。臺北：心理。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程總綱。2018 年 9 月，取自
<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 連心瑜、戴玉慈、李雅玲 (2013)。青少年嘲弄與霸凌概念模式。**護理雜誌**，60
(4)，86-92。
- 連健翔 (2012)。大學生依附關係、情緒調節與憂鬱之關係 (未發表的碩士論文)。
國立臺中教育大學諮商與應用心理學系。
- 陳學志、詹雨臻、Ruch, W., Proyer, R. T. (2011)。中文版被笑恐懼相關特質的
測量與信效度之評估。**測驗學刊**，58 (1)，119-145。
- 黃怡婷 (2013)。國中生親子嘲笑風格與父母教養態度之相關研究 (未發表的碩
士論文)。國立臺灣師範大學創造力發展碩士在職專班。
- 詹雨臻、陳學志、卓淑玲 (2011)。區分良善與有害的幽默—正體中文版 [幽默
風格量表] 的發展。**測驗學刊**，58，207-234。
- 謝幸娟 (2016)。情緒調節策略構面與其對心理適應影響之探討 (未發表的碩士
論文)。高雄醫學大學心理學系研究所。

二、英文部分

- Agliata, A. K., Tantleff-Dunn, S., & Renk, K. (2007). Interpretation of teasing during
early adolescence. *Journal of Clinical Psychology*, 63(1), 23-30.
<https://doi.org/10.1002/jclp.20302>
- Alberts, J. K., Kellar-Guenther, Y., & Corman, S. R. (1996). That's not funny:
Understanding recipients' responses to teasing. *Western Journal of*

- Communication*, 60(4), 337-357. <https://doi.org/10.1080/10570319609374553>
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Aronsson, K. (2011). Language socialization and verbal play. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 464-483). Wiley-Blackwell.
- Asberg, K. (2013). Hostility/anger as a mediator between college students' emotion regulation abilities and symptoms of depression, social anxiety, and generalized anxiety. *The Journal of psychology*, 147(5), 469-490. <https://doi.org/10.1080/00223980.2012.715601>
- Bar-On, R. (2009). How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done? In R. Bar-On, J. G. Maree, & M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotional intelligent* (pp.1-14). Greenwood eBooks.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.
- Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 15(6), 713-724. <https://doi.org/10.1080/02699930143000239>
- Beck, S. et al. (2007). Teasing among college men and women. *Communication Studies*, 58(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/10510970701341105>
- Bell, K. L., & Calkins, S. D. (2000). Relationships as inputs and outputs of emotion regulation. *Psychological Inquiry*, 11(3), 160-163. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/S_Calkins_Relationships_2000.pdf
- Bellmore, A., Chen, W. T., & Rischall, E. (2013). The reasons behind early adolescents' responses to peer victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(2), 275-284. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9825-0>
- Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D., & Jacobs, N. (2017). *Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies*. American Institutes for Research.
- Bias, J. P. (2007). "Grow up you big baby!": The experience and effects of teasing in adulthood [Unpublished dissertation]. Texas A&M University. <https://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/4981/etd-tamu-2005C-CPSY-Bias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Buckley, M., & Saarni, C. (2009). Emotion regulation: Implications for positive youth development. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.),

- Handbook of positive psychology in schools* (pp. 107-118). Routledge.
- Campos, B., Keltner, D., Beck, J. M., Gonzaga, G. C., & John, O. P. (2007). Culture and teasing: The relational benefits of reduced desire for positive self-differentiation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(1), 3-16. <https://doi.org/10.1177/0146167206293788>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2020). *An examination of K-12 SEL learning competencies/standards in 18 states*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2017). *Framework for systemic social and emotional learning*. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Cooley, J. L. (2018). *The interactive effects of coping strategies and emotion dysregulation on experiences of peer victimization during middle childhood* [Unpublished dissertation]. University of Kansas. <https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/27989>
- De Castella, K., Platow, M. J., Tamir, M., & Gross, J. J. (2018). Beliefs about emotion: implications for avoidance-based emotion regulation and psychological health. *Cognition and Emotion*, 32(4), 773-795. <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1353485>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K. S., Auerbach-Major, S. T., et al. (2003). Preschoolers' emotional competence: Pathway to mental health? *Child Development*, 74, 238-256.
- Denham, S. A. Brown, C. E., & Domitrovich, C. E. (2010). Plays nice with others: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21, 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Kluwer-Plenum.
- Dozois, D. J., Martin, R. A., & Bieling, P. J. (2009). Early maladaptive schemas and adaptive/maladaptive styles of humor. *Cognitive Therapy and Research*, 33(6), 585-596. <https://doi.org/10.1007/s10608-008-9223-9>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Endo, Y. (2007). Divisions in subjective construction of teasing incidents: Role and

- social skill level in the teasing function¹. *Japanese Psychological Research*, 49(2), 111-120. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2007.00338.x>
- Eckert, J., Winkler, S. L., & Cartmill, E. A. (2020). Just kidding: the evolutionary roots of playful teasing. *Biology Letters*, 16(9), 1-11. <https://doi.org/10.1098/rsbl.2020.0370>
- Eder, D. (1991). The role of teasing in adolescent peer group culture. *Sociological Studies of Child Development*, 4, 181-197.
- Eisenberg, A. R. (1986). Teasing: verbal play in two Mexican homes. In B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 182-198). Cambridge University Press.
- Fujiki, M., Brinton, B., & Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 102-111. <https://doi.org/10.1044/0161-1461>
- Galen, B. R. & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.
- Graham, S., & Bellmore, A. D. (2007). Peer victimization and mental health during early adolescence. *Theory Into Practice*, 46, 138-146. <https://doi.org/10.1080/00405840701233081>
- Graham, S., Bellmore, A. D., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: Pathways to adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(3), 349-364. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9030-2>
- Graham, S., Bellmore, A., Nishina, A., & Juvonen, J. (2009). "It must be me": Ethnic diversity and attributions for peer victimization in middle school. *Journal of Youth & Adolescence*, 38, 487-499. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9386-4>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). Guilford Press.
- Haggerty, K., Elgin, J., & Woolley, A. (2011). *Social-emotional learning assessment measures for middle school youth*. Social Development Research Group. University of Washington: Raikes Foundation.
- Hall, J. A. (2011). Sex differences in friendship expectations: A meta-analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(6), 723-747. <https://doi.org/10.1177/0265407510386192>
- Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and

- emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8-18.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003>
- Han, S., & Pistole, M. C. (2014). College student binge eating: Insecure attachment and emotion regulation. *Journal of College Student Development*, 55(1), 16-29.
<https://doi.org/10.1353/csd.2014.0004>
- Haugh, M., & Pillet-Shore, D. (2018). Getting to know you: Teasing as an invitation to intimacy in initial interactions. *Discourse Studies*, 20(2), 246-269.
<https://doi.org/10.1177/1461445617734936>
- Hayden-Wade, H. A., Stein, R. I., Ghaderi, A., Saelens, B. E., Zabinski, M. F., & Wilfley, D. E. (2005). Prevalence, characteristics, and correlates of teasing experiences among overweight children vs. non-overweight peers. *Obesity Research*, 13(8), 1381-1392. <https://doi.org/10.1038/oby.2005.167>
- Huang, H. C. (2017). *Does affiliative teasing among peers exist in late adolescence? If so, how does it differ from peer victimization and are there cultural differences in its experience?* [Unpublished dissertation]. University of Wisconsin-Madison.
<https://search.proquest.com/docview/1901451429?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Huang, H. C., & Bellmore, A. (2020). Under what conditions do U.S. and Taiwanese late adolescents feel victimized by their peers? *Asian Journal of Social Psychology*, 23(1), 91-102. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12394>
- Ievers-Landis, C. E., Dykstra, C., Uli, N., & O'Riordan, M. A. (2019). Weight-related teasing of adolescents who are primarily obese: Roles of sociocultural attitudes towards appearance and physical activity self-efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(9), 1540-1556.
<https://doi.org/10.3390/ijerph16091540>
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33.
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Keltner, D., Capps, L., Kring, A. M., Young, R. C., & Heerey, E. A. (2001). Just teasing: A conceptual analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 127(2), 229-248. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.2.229>
- Keltner, D., Young, R. C., Heerey, E. A., Oemig, C., & Monarch N. D. (1998). Teasing in hierarchical and intimate relations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(5), 1231-1247. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.5.1231>
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 706-716. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x>

- Kowalski, R. M. (2000). "I was only Kidding!": Victims' and perpetrators' perceptions of teasing. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 231-241. <https://doi.org/10.1177/0146167200264009>
- Kowalski, R. M. (2003). *Complaining, teasing, and other annoying behaviors*. Yale University Press.
- Kowalski, R. M. (2004). Proneness to, perceptions of, and responses to teasing: The influence of both intrapersonal and interpersonal factors. *European Journal of Personality*, 18, 331-349. <https://doi.org/10.1002/per.522>
- Kruger, J., Gordon, C. L., & Kuban, J. (2006). Intentions in teasing: When "just kidding" just isn't good enough. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(3), 412-425. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.3.412>
- Kwon, H., Yoon, K. L., Joormann, J., & Kwon, J. H. (2013). Cultural and gender differences in emotion regulation: Relation to depression. *Cognition & Emotion*, 27(5), 769-782. <https://doi.org/10.1080/02699931.2013.792244>
- Lester, P., & Bishop, L. K. (2000). *Handbook of tests and measurement in education and the social sciences*. The Scarecrow Press.
- López-Guimerà, G., Fauquet, J., Sánchez-Carracedo, D., Barrada, J. R., Saldaña, C., & Masnou-Roig, A. (2012). Psychometric properties of the perception of teasing scale in a Spanish adolescent sample: POTS-S. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 17(3), 210-218. <https://doi.org/10.3275/8245>
- Lundgren, J. D., Anderson, D. A., Thompson, J. K., Shapiro, J. R., & Paulosky, C. A. (2004). Perception of teasing in underweight persons: A modification of the perception of teasing scale. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 9(2), 139-146. <https://doi.org/10.1007/BF03325058>
- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Springer Science and Business Media.
- Madlock, P. E., & Westerman, D. (2011). Hurtful cyber-teasing and violence: Who's laughing out loud?. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(17), 3542-3560. <https://doi.org/10.1177/0886260511403749>
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48-75. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00534-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00534-2)
- Mathews, L. (2016). *Role of humor in emotion regulation: Differential effects of adaptive and maladaptive forms of humor* [Unpublished dissertation]. City University of New York. <https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=http://scholar.google>

- e.com.tw/&httpsredir=1&article=2516&context=gc_etds
- Matsumoto, D., Yoo, S. H., & Nakagawa, S. (2008). Culture, emotion regulation, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(6), 925-937.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.6.925>
- Miller, P. (1986). Teasing as language socialization and verbal play in a white working class community. In B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 199-212). Cambridge University Press.
- Mills, C. B., & Carwile, A. M. (2009). The good, the bad, and the borderline: Separating teasing from bullying. *Communication Education*, 58(2), 276-301.
<https://doi.org/10.1080/03634520902783666>
- Min, M. C., Islam, M. N., Wang, L., & Takai, J. (2021). Cross-cultural comparison of university students' emotional competence in Asia. *Current Psychology*, 40(1), 200-212. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9918-3>
- Morrish, L., Rickard, N., Chin, T. C., & Vella-Brodick, D. A. (2018). Emotion regulation in adolescent well-being and positive education. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1543-1564. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9881-y>
- Myers, B. J., Mackintosh, V. H., Kumetsova, M. I., Lotze, G. M., Best, A. M., & Ravindran, N. (2013). Teasing, bullying, and emotion regulation in children of incarcerated mothers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 78(3), 26-40.
https://www.jstor.org/stable/43773253?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Naragon-Gainey, K., McMahon, T. P., & Chacko, T. P. (2017). The structure of common emotion regulation strategies: A meta-analytic examination. *Psychological Bulletin*, 143(4), 384-427. <https://doi.org/10.1037/bul0000093>
- Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion regulation and psychopathology: The role of gender. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8(1), 161-187.
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143109>
- Nowakowski, M. E., & Antony, M. M. (2013). Reactions to teasing in social anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 37(6), 1091-1100.
<https://doi.org/10.1007/s10608-013-9551-2>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. In J. L. Matson (Eds.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 175-197). Cham.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Blackwell.
- Parto, M., & Besharat, M. A. (2011). The direct and indirect effects of self-efficacy and problem solving on mental health in adolescents: Assessing the role of coping strategies as mediating mechanism. *Procedia-Social and Behavioral*

- Sciences*, 30, 639-643. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.124>
- Podnar, D. J. (2013). *Friendly antagonism in humorous interactions: Explorations of prosocial teasing* [Unpublished dissertation]. Western University.
<https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=2634&context=etd>
- Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Positive interventions: An emotion regulation perspective. *Psychological Bulletin*, 141(3), 655-693.
<https://doi.org/10.1037/a0038648>.
- Reddy, S. D., & Crowther, J. H. (2007). Teasing, acculturation, and cultural conflict: Psychosocial correlates of body image and eating attitudes among South Asian women. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(1), 45-53.
<https://doi.org/10.1037/1099-9809.13.1.45>
- Riediger, M., & Klipker, K. (2014). Emotion regulation in adolescence. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 187-202). Guilford Press.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Omori, M., Sickler, C., Bertoli, M. C., & Salovey, P. (2013). Emotion skills as a protective factor for risky behaviors among college students. *Journal of College Student Development*, 54(2), 172-183.
<https://doi.org/10.1353/csd.2013.0012>
- Ross, D. M. (2003). *Childhood bullying, teasing, and violence: What school personnel, other professionals, and parents can do* (2nd ed.). American Counseling Assoc.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competencies*. Guilford.
- Schäfer, J. Ö., Naumann, E., Holmes, E. A., Tuschen-Caffier, B., & Samson, A. C. (2017). Emotion regulation strategies in depressive and anxiety symptoms in youth: A meta-analytic review. *Journal of youth and adolescence*, 46(2), 261-276.
<https://doi.org/10.1007/s10964-016-0585-0>
- Schieffelin, B. B. (1986). Teasing and shaming in Kaluli children's interactions. In B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 165-181). Cambridge University Press.
- Seals, D., & Young J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.
<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=4af49400-949c-4917-abca-6e612a034486%40pdc-v-sessmgr06>
- Shahzadi, I., & Naz, M. (2019). Weight-related teasing, coping strategies and self-esteem in obese university students. *Clinical and Counselling Psychology Review*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.32350/ccpr.11.01>
- Shapiro, J. P., Baumeister, R. F. & Kessler, J. W. (1991). A three-component model of children's teasing: Aggression, humor, and ambiguity. *Journal of Social and*

- Clinical Psychology*, 10(4), 459-472. <https://doi.org/10.1521/jscp.1991.10.4.459>
- Sheppes, G. (2014). Emotion regulation choice: Theory and findings. In J. J. Gross, (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 126-139). Guilford Press.
- Sheppes, G., & Gross, J. J. (2011). Is timing everything? Temporal considerations in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 319-331. <https://doi.org/10.1177/1088868310395778>
- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., & Gross, J. J. (2011). Emotion-regulation choice. *Psychological Science*, 22(11), 1391-1396. <https://doi.org/10.1177/0956797611418350>
- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., Radu, P., Blechert, J., & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation choice: A conceptual framework and supporting evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(1), 163-181. <https://doi.org/10.1037/a0030831>
- Sillars, A. A., Nicolaides, C., Karan, A., Wright, R., Robbins, M. L., & Davis, E. L. (2020). Gender differences in the associations of reappraisal and humor styles. *Humor*, 33(2), 317-340. <https://doi.org/10.1515/humor-2019-0016>
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>
- Steinberg, L.D. (2014) *Adolescence* (10th ed.). McGraw-Hill.
- Tamres, L. K., Janicki, D., & Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review*, 6(1), 2-30.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Tragesser, S. L., & Lippman, L. G. (2005). Teasing: For superiority or solidarity?. *The Journal of General Psychology*, 132(3), 255-266. <https://doi.org/10.3200/GENP.132.3.255-266>
- Tweeten, S. D. (2012). *Coping strategies of urban pre-adolescent children when faced with teasing insults* [Unpublished dissertation]. Xavier University. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_olink/r/1501/10?clear=10&p10_accession_num=xavier1396717199
- Wang, N., Wilhite, S. C., Wyatt, J., Young, T., Bloemker, G., & Wilhite, E. (2012). Impact of a college freshman social and emotional learning curriculum on student learning outcomes: An exploratory study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(2), 8-30.

- <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=http://scholar.google.com.tw/&httpsredir=1&article=1294&context=jutlp>
- Warm, T. R. (1997). The role of teasing in development and vice versa. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 18*, 97-101.
- Werner, K. H., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. Kring & D. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 13-37). Guilford.
- Whitesell, N. R. & Harter, S. (1996). The interpersonal context of emotion: Anger with close friends and classmates. *Child Development, 67*, 1345-1359.
<https://doi.org/10.2307/1131704>
- Wright, C. N., & Roloff, M. E. (2013). The influence of type of teasing and outcome on the negative experiences of teasers. *Human Communication, 16*(2), 95-107.
- Xie, D., Lu, J., & Xie, Z. (2015). Online emotion regulation questionnaire for adolescents: development and preliminary validation. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 43*(6), 955-965.
<https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.6.955>
- Yip, J. A., & Martin, R. A. (2006). Sense of humor, emotional intelligence, and social competence. *Journal of Research in Personality, 40*(6), 1202-1208.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.005>
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development, 38*(2), 182-194.
<https://doi.org/10.1177/0165025413515405>

表 1

預試問卷與正式施測問卷之對照表

問卷名稱	預試問卷 的題號	正式問卷 的題號	因素負荷量	因子/分量表
大學生對嘲弄的 正向感知量表	1.	1.	.769	表達正向情感
	2.			
	3.			
	4.	2.	.743	拉近彼此關係
	5.	3.	.857	拉近彼此關係
	6.	4.	.809	拉近彼此關係
	7.	5.	.705	表達正向情感
	8.	6.	.747	拉近彼此關係
	9.			
	10.	7.	.760	拉近彼此關係
	11.	8.	.767	表達正向情感
	12.			
	13.			
	14.			
	15.	9.	.752	表達正向情感
	16.			
大學生情緒調節 策略量表	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			
	6.			
	7.	1.	.838	正向看待
	8.			
	9.			
	10.	2.	.627	逃避
	11.	3.	.787	壓抑
	12.			
	13.	4.	.773	正向看待

	14.	5.	.648	問題解決
	15.			
	16.	6.	.786	逃避
	17.	7.	.819	壓抑
	18.			
	19.	8.	.867	正向看待
	20.	9.	.751	問題解決
	21.	10.	.889	正向看待
	22.	11.	.790	逃避
	23.	12.	.844	壓抑
	24.			
	25.	13.	.729	正向看待
	26.	14.	.754	問題解決
	27.			
	28.	15.	.769	逃避
	29.			
	30.			
大學生 SEL 素養 量表	1.	1.	.717	自我覺察
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			
	6.	2.	.614	自我覺察
	7.	3.	.756	自我管理
	8.			
	9.			
	10.			
	11.			
	12.			
	13.	4.	.832	人際包容與關係運作
	14.	5.	.542	人際包容與關係運作
	15.			

	16.			
	17.	6.	.818	自我管理
	18.	7.	.730	人際包容與關係運作
	19.			
	20.			
	21.	8.	.593	自我覺察
	22.	9.	.735	自我管理
	23.			
	24.	10.	.811	人際狀況應對技巧
	25.			
	26.	11.	.679	自我覺察
	27.			
	28.			
	29.	12.	.470	人際包容與關係運作
	30.			
	31.			
	32.			
	33.			
	34.	13.	.691	利他意向
	35.			
	36.			
	37.			
	38.			
	39.	14.	.574	人際狀況應對技巧
	40.			
	41.			
	42.	15.	.669	自我管理
	43.	16.	.715	人際包容與關係運作
	44.	17.	.714	人際狀況應對技巧
	45.			
	46.	18.	.696	自我覺察
	47.	19.	.434	自我管理
	48.	20.	.802	利他意向
	49.	21.	.758	利他意向
	50.			

表 2

以適應性情緒調節策略之「正向看待」為中介變項的中介效果分析

依變項~自變項	β 係數	標準誤	Z 值	P 值
SEL ~ PO	0.43	0.02	27.72***	<.001
SEL ~ TEA	0.02	0.02	1.25	.212
PO ~ TEA	0.22	0.03	8.94***	<.001
中介效果	0.10	0.01	8.51***	<.001
總效果	0.11	0.02	6.32***	<.001

註：SEL為SEL素養，PO為「正向看待」情緒調節策略，TEA為對嘲弄的正向感知。

*** $p < .001$.

表 3

以適應性情緒調節策略之「問題解決」為中介變項的中介效果分析

依變項~自變項	β 係數	標準誤	Z 值	P 值
SEL ~ PS	0.39	0.02	21.94***	<.001
SEL ~ TEA	0.05	0.02	3.15**	< .01
PS ~ TEA	0.16	0.02	7.08***	<.001
中介效果	0.06	0.01	6.73***	<.001
總效果	0.11	0.02	6.32***	<.001

註：SEL為SEL素養，PS為「問題解決」情緒調節策略，TEA為對嘲弄的正向感知。

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