

兩位大班幼兒在班級中之情緒調節歷程探究

陳婷月
新竹市立東園國小附幼
教師

蘇育令
輔仁大學兒童與家庭學系
助理教授

摘 要

本研究採用個案研究方法、探討幼兒在班級中之情緒調節歷程，教師在歷程中之角色、並了解幼兒本身對情緒調節歷程的看法。研究對象為兩位大班幼兒；研究者透過觀察、訪談與研究者省思札記作為主要資料蒐集來源。

本研究之結果與發現如下：

- 一、在幼兒情緒調節的歷程中，會有激起幼兒不合宜情緒之情境，激起個案幼兒情緒之情境不盡相同。
- 二、兩位個案幼兒面對情境刺激時，會運用不同的情緒調節策略。在同一個情緒事件中，個案幼兒會交互運用不同策略，使情緒獲得調節。
- 三、在幼兒情緒調節歷程中，教師所扮演的角色有：關心者、協調者、教導者、壓抑者、旁觀者。
- 四、個案幼兒能覺知情境刺激所帶來的情緒；個案幼兒通常不願意去回溯負面情緒經驗；個案幼兒有自己偏好使用的情緒調節策略。

最後，根據研究結果，提出對幼兒園教師及未來研究之相關建議。

關鍵詞：情緒調節、幼兒、質性研究

壹、緒論

一、研究動機

身為幼教老師，在班級上時常觀察到幼兒的情緒反應，例如：亮亮在一次分組活動時，因為自己太晚舉手使得整組失去回答問題的機遇，組員紛紛說出：「都是你害的！」亮亮就趴在桌上哭了起來，久久無法平復悲傷的情緒。

這些例子顯示出幼兒的情緒對其生活之影響。學齡前正值幼兒情緒發展與學習的重要階段，且情緒發展之影響所及深遠，包括幼兒的心理活動、學習活動、社交活動，甚至於未來的個性發展及人際關係等等（李梅齡，2003；張鳳吟，2005）。

研究發現情緒調節在幼兒個體發展、社會適應與人際互動方面具深遠的影響（林彥君，2003；曾薰霆，2008；Eisenberg et al., 2003），且幼兒在情緒調節上的個別差異，包括先天氣質、性別與親子互動關係（Berlin & Cassidy, 2003; Eisenberg et al., 2001; Eisenberg et al., 2003; Spinrad, Stifter, & Turner, 2004）。因此，協助個別幼兒發展合宜的情緒調節形式，有其必要性。

然而針對幼兒情緒調節的研究，大多採量性研究方法，例如透過問卷調查，請主要照顧者或老師填寫來蒐集資料，研究結果僅能獲得幼兒情緒調節行為結果，無法瞭解情緒調節當中的歷程與轉變、以及幼兒自身對調節過程中的想法。林昭慧（1999）就曾對此表示，情緒不但複雜，且難以單一操作型定義來涵蓋，更遑論由量表測得情緒調節之歷程。而林娟娟（2004）則提透過參與觀察，貼近幼兒的經驗，才能詮釋研究對象獨特擁有的背後所隱藏的意義。因此，本研究透過質性研究方法，以參與觀察來描繪幼兒的負面情緒與情緒調節，了解情境脈絡中幼兒的情緒。另外，透過對幼兒的訪談，有助於教師更了解幼兒情緒調節的方式，也能發現幼兒如何看待自己的情緒調節歷程，更能從中反思自身在此歷程的角色與處理方法，作為引導幼兒學習如何適當調節情緒的參考依據。

二、研究問題

基於上述之研究動機，本研究的主要問題為：

- （一）在幼兒園中，幼兒負面情緒之調節歷程為何？
 - 1、幼兒負面情緒調節的方式為何？
 - 2、教師在此情緒調節歷程中，所扮演的角色為何？
- （二）幼兒如何詮釋情緒調節的歷程？

貳、文獻探討

一、情緒的意義

情緒(emotion)，在心理學裡通常被解釋為一種心理狀態，它不僅是複雜的心理現象；也是一個複雜的生理過程。Ellis(1979)認為情緒是一種「認知—知覺」的複雜狀態，此乃經由統整人類的行為反應與知覺，即引起情緒反應的並非事件或刺激本身，而是決定於個體對於此事件的認知為何。Goleman 於 1996 年指出情緒是指個人的感覺及其獨特的思想、生理與心理的狀態以及相關的行為傾向等等（引自張美惠譯，2006）。張春興（2002）認為情緒是指由某種外在刺激或內在身體狀況所引起的心理失衡狀態，此為個體所感受得到的，並伴隨著極為複雜的情感性反應；個體在情緒狀態下，不但會有主觀感受，在身體上亦會出現生理的變化，就像當我們感到憤怒時，會心跳加速。故本研究在探討幼兒之情緒時，應綜括幼兒整體之身心反應，即認知內容、心理狀態與表現行為。

另外，個人在處理情緒相關狀況時，所產生的各種能力，稱為「情緒能力」，包括對情緒的覺察與辨識、情緒表達、情緒理解以及情緒調節等（幸曼玲、簡淑真，2005）。許多研究指出，擁有良好的情緒能力對個體日後的生活適應有正面影響（林彥君，2003；邱雅芳，2008）。因此，幼兒的情緒調節歷程，乃是幼兒情緒能力之重要一環，若能進一步探索之，將有助於教學者了解幼兒之情緒調節歷程，進而培養幼兒良好情緒的能力。

二、情緒調節的內涵

情緒調節是一組包含情緒喚起(initiating)、維持(maintaining)、和修正(modulating)正負面情緒反應的過程，當個體在情緒被激起時，會運用策略來平衡自己的情緒(Grolnick、Bridges & Connell, 1996)。Thompson(1994)說明情緒調節包含了外在與內在兩方面的歷程，這些歷程主要的運作功能即在於監控、評估與調整個體為了達到某一目標而出現的情緒反應。簡單的說，情緒調節是情緒運作的歷程。

Denham(1998)則由情緒、認知及行為的調適三個層面去解釋情緒調節，（1）情緒的成分：個體體驗因情緒激起而產生的生理反應；（2）知覺/認知的成分：知覺用來控制注意力；認知則關乎情境的理解，兩者幾乎是同時發生，並相互影響；（3）行為的成分：在知覺和認知情緒之後，選擇所要表現的行為反應。有些學者認為情緒調節是情緒展現的能力，例如：Cole、Michel 和Teti(1994)認為情緒調節是個體因應情緒經驗而產生的一種能力，此能力能彈性控制情緒，也具有使個體表現出符合社會規範的情緒表達之功能。而情緒自我調節又包含情緒管理和情緒整合，「情緒管理」是指合宜地調整情緒狀態；「情緒整合」是指一種吸收、同化和運用情緒的過程。因此，本研究預期透過認知、情緒與行為三面向，以情緒整合之觀點，探索幼兒情緒調

節之歷程，以及其如何詮釋情緒調節之歷程。

三、幼兒情緒調節的策略

Cole等人(1994)透過文獻的探究，發現嬰幼兒在不同的發展階段中，會出現不同的情緒調節策略，並大致歸納出嬰兒、學步、學齡前；兒童期四階段的發展過程。林昭慧(1999)研究發現幼兒的情緒會受到幼兒本身、認知、過去的經驗、原有的情緒狀態、好朋友等因素的激發；並歸納出幼兒的情緒調節因應策略有：(1) 打人或踢人、(2) 哭、(3) 語言、(4) 退縮、離開、(5) 遷怒。林娟娟(2004)則將幼兒情緒調節策略分為兩大類，一是他人引導式的安撫：包括他人語言上或身體上的安撫(如擁抱、拍拍頭)、注意力的轉移(如給予喜愛的食物或物品)，二是自我引導式的安撫：身體的自我安撫(如吸奶瓶、抱玩偶)或使用語言來紓解情緒(如自言自語、言語的宣洩、想像性情境)。

雖然以上關於情緒調節策略的研究均試圖歸納出各種調節方法，但研究者認為除了明顯可見的行為層面外，個人內在的調節是較難被認定的，由於每個人都是不同的個體，觀察者未必能客觀及準確解釋每個人的想法。不過這些研究所歸納出的策略仍能作為後人觀察與分析的參考；也引發研究者探究幼兒自我如何看待情調節的過程。另外，研究者認為這些情緒調節的策略有正向與負向之差異，正向的情緒調節策略能幫助幼兒緩和情緒，例如：透過認知思考或語言表達來調節情緒；負向的情緒調節策略則不一定能夠幫助幼兒解決情緒問題，例如：生氣時以打人或踢人的方式宣洩，反而使自己更加難過，這樣的策略似乎是比較消極的。幼兒情緒的激發會受到不同情境的影響(林昭慧, 1999)，不同情境的刺激也引發幼兒採取不同的情緒調節策略，個體所能控制的部份是如何看待情境的刺激，也就是自己本身對情境刺激的詮釋(Saarni, 1999)。因此在探究幼兒所使用的情緒調節策略時，引發幼兒情緒的情境也是需瞭解的一部分。

四、成人在幼兒情緒調節所扮演之角色

情緒調節的發展同時也受到很多因素的影響，導致了個體情緒調節的個別差異性，因素可歸納出為個體內在與外在環境兩大面向。外在環境面向的因素包括父母與主要照顧者的影響(Eisenberg et al., 2003; Eisenberg et al., 2005)，而教師其實與幼兒相處的時間長久，對幼兒情緒調節也有重要的影響(林文婷, 2008; 莊素芬譯, 1999)。教師的角色在引導孩子學習情緒時，可以是「菜色豐富的餐廳老闆」，規劃多樣化的情緒教育課程；也可以是「大樓鷹架」，具有給予孩子情緒支持的功能；更可以是「文化嚮導」，教導孩子在所處文化中符合社會規範的情緒展現。換句話說，教師若能從建構情緒教育課程、營造富安全感的情境與合宜的情緒行為示範等方面去著手，將有助於幼兒了解與調適情緒。基於上述，啟發本研究進一步觀察與描述幼兒情緒調節歷程中，教師所扮演的角色為何；以提供相似情境之教師討論與參考。

參、研究方法

一、研究取向

本研究透過質性研究方法來收集約兩個學期的資料。由於研究者本身為幼兒園帶班教師之一，貼近幼兒所處之自然環境，透過對幼兒直接的觀察與描述，再輔以訪談幼兒等策略來收集資料。

二、研究對象

質性研究在選擇研究對象時，通常會進行「有目的的抽樣」，即根據問題特性、相關理論與研究資料的豐富性來決定研究對象（潘淑滿，2003）。考量以上原則，本研究在選定研究對象時，選定班上情緒較易受喚起之幼兒，以期能蒐集到豐富的資料，並且為了有助於日後訪談幼兒時的資料蒐集，研究對象之語言表達能力，亦為考量之因素。本研究選定的對象為兩位大班年齡層之幼兒，分別為亮亮與樂樂。研究者自中班起開始擔任其教師。以下表 1 呈現研究對象之背景資料：

表 1 研究對象背景資料表

姓名	性別	年紀	班別	家中排行	主要照顧者/ 家庭背景	家長與教師所關注此 幼兒之情緒
亮亮	女	6 歲	大班 (中班入學)	老大 (有一個妹妹)	母/小家庭	常以哭泣表達情緒
樂樂	男	5 歲半	大班 (中班入學)	老大 (有一個弟弟)	母/小家庭	情緒反應較為高亢

三、資料蒐集

為了能夠對現象呈現豐富的描述，質性研究往往強調運用多方資料來源（黃瑞琴，2008；潘淑滿，2003），蒐集資料的方式除了參與觀察與訪談外，尚有各式文件的蒐集，文件涵蓋照片、錄影帶、影片、札記、信件、日記、臨床個案記錄與各種可用來補充個案訊息的隨手筆記等等（高淑清，2008）。因此，本研究的資料蒐集方式如下：

(一) 觀察

觀察時段與方式如表 2，每次並配合以錄影或錄音來輔助觀察。惟戶外活動，因考量幼兒移動性較高，不方便錄音或錄影，僅以筆記作觀察記錄。研究者發現雖然有些情緒事件發生在非主要觀察時段內，但是這些事件研究者仍加以記錄在省思札記裡。研究者認為觀察這些事件很有趣，有時候事件與事件間會有一些關聯，例如：小好與亮亮的彩色筆事件，如果忽略了這些事件的紀錄，有可能遺漏很多重要的訊息，留意這些事件的發生讓研究者更清楚觀察到整體情

境脈絡，因此在當天其他時段若個案幼兒出現情緒調節行為，研究者即以軼事記錄記下，希望能從幼兒在園一天的作息裡去觀察幼兒是如何調節情緒，因此整體的情境脈絡顯得格外重要。在整個資料蒐集期間，觀察到兩位個案幼兒出現情緒調節現象的次數分別為：亮亮共計三十一次；樂樂共計二十一次。

表 2 觀察方式一覽表

時間	研究者角色	觀察時段	記錄方式	觀察對象	
上學期 (十一月至一月)	參與者觀察	角落探遊 (四十分鐘)	敘事描述法	每週一、二	亮亮
下學期 (二月至六月)	觀察者參與	角落探遊 (四十分鐘)	敘事描述法	每週四、五	樂樂
		◎戶外體能活動、活力點心、大單元活動、團體討論與分享、午餐時光、綜合活動	軼事記錄法		

(一) 訪談

包含半結構式訪談及非正式訪談，訪談對象有幼兒、協同帶班園園教師及家長。半結構式訪談主要針對幼兒出現情緒調節現象，對幼兒進行訪談，以了解幼兒本身對自己情緒調節的想法。當個案幼兒受觀察時段出現情緒調節現象時，隨即在當次觀察結束後，以大約 10 至 20 分鐘以內的時間，於春天班教室小閣樓¹對其進行半結構式訪談，以了解幼兒本身對自己情緒調節的想法。訪談進行前，會先請幼兒以畫圖的方式畫出事件發生的情境，再針對圖畫內容進行訪談，但幼兒當下若不願意畫圖，則不勉強，直接進行訪談。每次訪談皆會錄音。為了能夠順利得知幼兒的想法，在訪談的用語上也要讓幼兒易於理解，因此研究者先設計訪談問題，作為訪談幼兒時的參考。在訪談過程中，幼兒若有遺忘的情形，研究者會口述事件當下所觀察到的現象，必要時當場讓幼兒觀看錄影的影像或聽取錄音，以幫助幼兒回憶事件過程。

但是在當次觀察時間後，幼兒也有可能情緒尚未平復，因而無法進行訪談。若是如此，訪談的時機會延後到幼兒情緒較穩定時進行，仍以當天做完訪談為原則。訪談所得資料經過整理後，如果覺得仍有疑問需要澄清，三天內完成後續訪談，以免幼兒遺忘。資料蒐集期間與亮亮的訪談共計 25 次；與樂樂的訪談則計有 16 次。

資料蒐集期間總共與園園老師進行 17 次的非正式訪談，每次大約 10 分鐘，訪談的問題內容

¹小閣樓是幼兒不能獨自上去的地方，只有老師的允許或陪伴才可以去，較能確保訪談不受干擾。

大致以談論個案幼兒最近的情緒表現與調節、園園老師介入處理的方式與感受等等；透過資訊交流，協助研究者整理幼兒情緒調節時的想法、情緒表現與處理方式。

此外，分別在觀察初期與末期，針對兩位個案幼兒之家長進行各一次的半結構式訪談，訪談方向包括幼兒在家時的情緒表現與情緒調節方式，以了解幼兒在家中的情緒調節經驗，也增加研究者了解幼兒在園與家中情緒表現與調節的方式。

（二）省思札記

每次參與觀察與訪談結束，研究者針對現場觀察的記錄，訪談時的想法，觀看攝影內容或聽錄音內容轉譯成文字稿後，皆將心得與疑惑記錄於省思札記內，幫助自己釐清觀察的現象脈絡，歸納資料，並不斷反思研究中可改進的部分。

四、資料分析

質性研究強調動態分析歷程，研究者必須在資料蒐集的同時，進行資料的整理與分析（陳向明，2002；黃瑞琴，2008；潘淑滿，2003）。因此，研究者定期蒐集資料的同時，著手資料的整理與分析，透過反覆驗證，將文字型式的原始資料轉化成概念，由文本中歸納出個案內資料之相同的主题，並賦予較貼切的語言來詮釋。以下將說明本研究之資料分析策略：

本研究進行分析的資料有觀察記錄與訪談記錄，從這些資料當中進行編碼與分類，並設計資料標記與轉譯方式，以分析資料中相同主题與概念屬性。研究者主要界定出「激起幼兒負面情緒之情境」，並參考 Cole 等人(1994)及林昭慧（1999）所提出之幼兒情緒調節策略，根據本研究情境，分析出「幼兒調節情緒的策略」，最後並註明「調節結果」；在訪談紀錄的分析上，研究者編碼的方向有「幼兒是否覺知情境刺激」、「幼兒對情緒調節感受的分享」與「幼兒使用的情緒調節策略」等。研究者不斷將資料蒐集、編碼與分類，持續比較對照，直到資料飽和與重複為止，並與再蒐集的資料進行確認與澄清，以確保分析結果的可信程度。

五、資料的檢證

在研究過程中，研究者以參與觀察的方式來了解情境與研究對象的外顯行為，也透過訪談個案幼兒、個案幼兒之家長與教師等人，以了解其內在的想法及感受，觀察紀錄與省思札記則做為反思與釐清事實的資料來源，藉由這些不同的資料，透過交叉比對，以確保分析時的客觀程度。

肆、研究結果與討論

一、幼兒的情緒調節歷程

(一) 激起幼兒負面情緒之情境

根據研究結果發現，在幼兒情緒調節的歷程之初，會有激起幼兒不合宜情緒之情境。會激起亮亮負面情緒的情境有：受到言語刺激、受到侵犯、不如己意、被拒絕、與人爭吵、他人的眼光等等。

而會引起樂樂負面情緒之情境則有：受到侵犯、受到言語刺激、不如己意、違規受罰、害怕的東西等等。因個案幼兒對情境的認知與理解，激起個案幼兒情緒之情境不盡相同。

(二) 幼兒情緒調節的方式

本研究發現，個案幼兒情緒調節的方式受不同內外因素影響；個案幼兒面對情境刺激時，會運用不同的情緒調節策略，且兩位個案幼兒最常運用的調節策略不同。亮亮調節情緒的策略有：哭泣、尋求協助、言語表達、攻擊、轉移注意力、逃避等等，在這些策略裡，亮亮最常使用「哭泣」來調節情緒。

樂樂的情緒調節策略有：哭泣、尋求協助、言語表達、認知的調整、轉移注意力、逃避，樂樂最常出現的情緒調節策略則為「尋求協助」。在同一個情緒事件中，個案幼兒會交互運用不同策略，使情緒獲得調節。

(三) 幼兒情緒調節歷程整理

1、亮亮的情緒調節歷程

經過近一學年以來的觀察，研究者發現了亮亮在班級中最常出現的負面情緒有難過與生氣，其事件與調節情緒策略如表 3 所示，也發現她情緒調節歷程的大致模式（如圖 1）。

首先會有引起她負面情緒的情境，諸如：受到言語刺激、受到侵犯、不如己意、被拒絕、與人爭吵、他人的眼光等等；接著她會以臉部表情、言語或肢體動作來顯露她當下的情緒；當這些負面情緒一出現，她會選擇使用哭泣、尋求協助、言語表達、攻擊、轉移注意力或逃避等情緒調節策略來調適自己的情緒，在同一個事件中，可能會有數個策略交互運用；而在情緒調節策略使用之後，亮亮通常都能恢復平穩情緒。但是當下如果調節不成，則會產生繼起的負面情緒之展現，接著必須再度運用情緒調節策略，一直到情緒恢復平穩為止。

而在這些情緒調節的歷程中，有時會有教師角色的介入，這裡指的教師乃是亮亮的班導師，也是研究者的協同教師—「園園老師」，園師有時候會在亮亮負面情緒展露時就主動介入調節歷程，有時則是當亮亮使用情緒調節策略後才介入。

表 3 亮亮情緒調節策略表

事件	觀察日期	情境	情緒反應	調節策略	教師角色
1. 樂樂踩我的棉被	20101201	受到侵犯	難過	哭泣	關心 協調 教導
2. 沾到蛋糕	20101209	言語刺激	難過	哭泣 言語表達	旁觀 關心
3. 我要自己拿籃子	20110104	不如意	難過	哭泣 言語表達	旁觀 關心
4. 她們不分享	20110316	被拒絕	難過	尋求協助 轉移注意力	旁觀 教導 壓抑
5. 小好不要看	20101125	他人眼光	生氣	逃避	旁觀 教導 壓抑
6. 與佳佳吵架	20101221	與人爭吵	生氣	攻擊 轉移注意力	旁觀 教導 壓抑
7. 佳佳不要看	20101224	他人眼光	生氣	言語表達 轉移注意力	旁觀 壓抑
8. 佳佳不要笑	20101230	他人眼光	生氣	言語表達 攻擊	旁觀 壓抑
9. 小容害我打翻	20110324	言語刺激	生氣	言語表達 轉移注意力	旁觀 壓抑
10. 小好不要碰	20110325	不如意	生氣	言語表達 轉移注意力	旁觀 壓抑

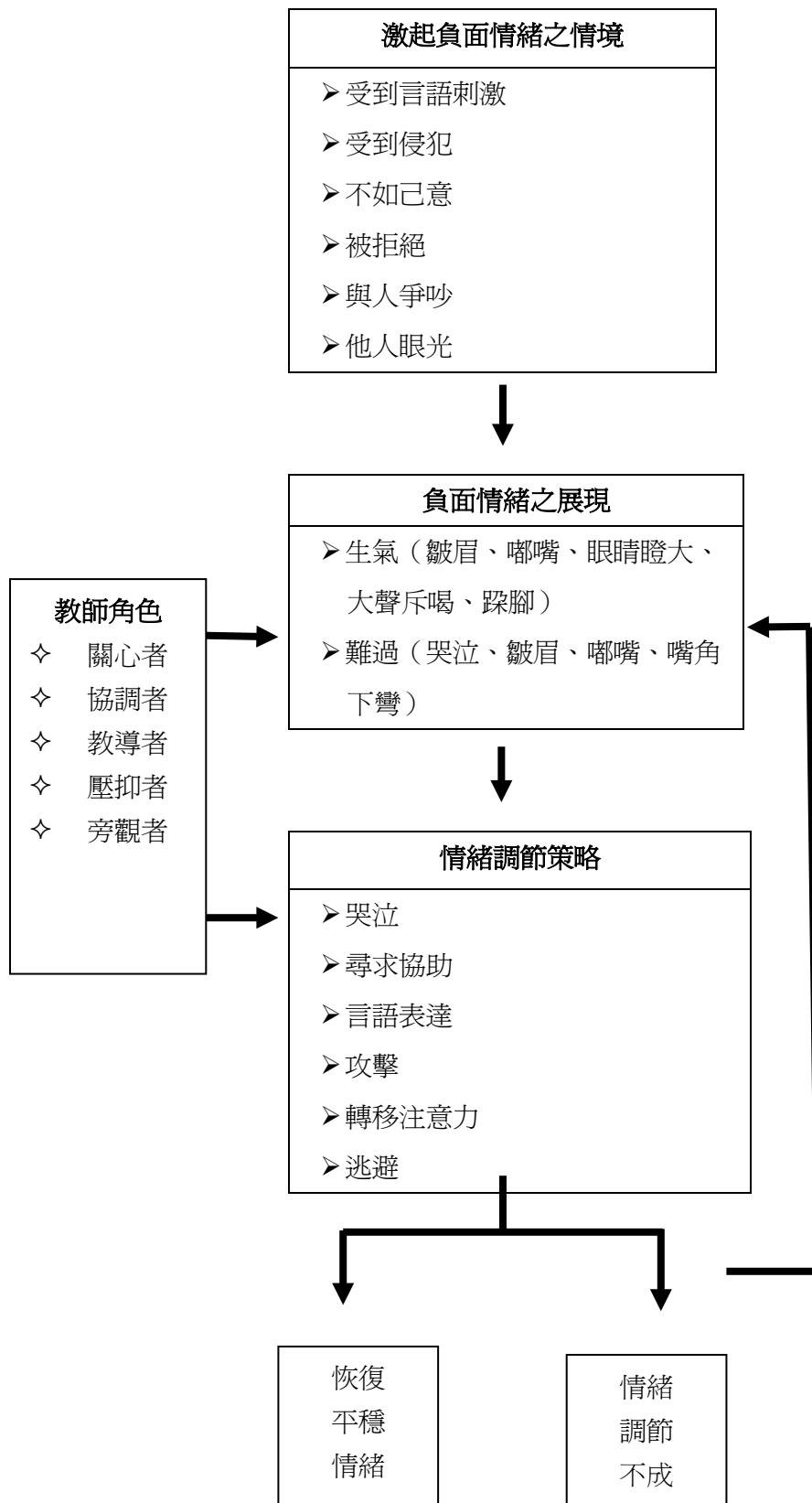


圖 1 亮亮情緒調節歷程圖

2、樂樂的情緒調節歷程

研究者將樂樂情緒調節歷程的模式大致歸納成（圖 2），並整理出樂樂調節情緒的策略簡表（如表 4）。在樂樂調節情緒的歷程中，首先會有引起他負面情緒的情境，例如：受到侵犯、受到言語刺激、不如意、違規受罰、害怕的東西等等；他會以臉部表情、言語或肢體動作來表達當下的情緒；當不合宜的情緒出現，他會選擇使用哭泣、尋求協助、言語表達、調整認知、轉移注意力或逃避等情緒調節策略來調適自己的情緒，在同一個事件中，可能會有數個策略交互運用；而在情緒調節策略使用之後，樂樂通常都能恢復平穩情緒，但是當下如果調節不成，則會產生繼起的負面情緒，此時必須再度運用情緒調節策略，直到情緒恢復平穩為止。而在這些情緒調節的歷程中，園師會在不同的情境下扮演不同角色，有時候會在樂樂負面情緒展現時就主動介入調節歷程，有時則是當樂樂使用情緒調節策略後才介入。

表 4 樂樂情緒調節事件簡表

事件	觀察日期	情境	情緒反應	調節策略	教師角色
1. 我的積木還沒搭好，你不行玩！—我對小凡大吼大叫	20101117	受到侵犯	生氣	言語表達、轉移注意力	旁觀 關心 協調 教導
2. 小凡拿我的積木	20110111	受到侵犯	生氣	言語表達、轉移注意力	旁觀 關心
3. 有玩的人都要收玩具，大成不收拾。	20110317	不如意	生氣	尋求協助	關心 教導
4. 小玲拿拖鞋丟到我的眼睛。	20101123	受到侵犯	難過	哭泣	關心 協調
5. 在走廊跑，被老師罰站。	20110113	違規受罰	難過	認知的調整	壓抑 教導
6. 和小均在教室的小陡坡玩學狗爬	20110221	違規受罰	難過	認知的調整	壓抑 教導
7. 在樓上看到蜘蛛	20101112	害怕的東西	害怕	逃避	壓抑
8. 每個人都有去玩，我不想玩，因為我覺得無聊。	20110301	不如意	苦惱	逃避、轉移注意力	壓抑

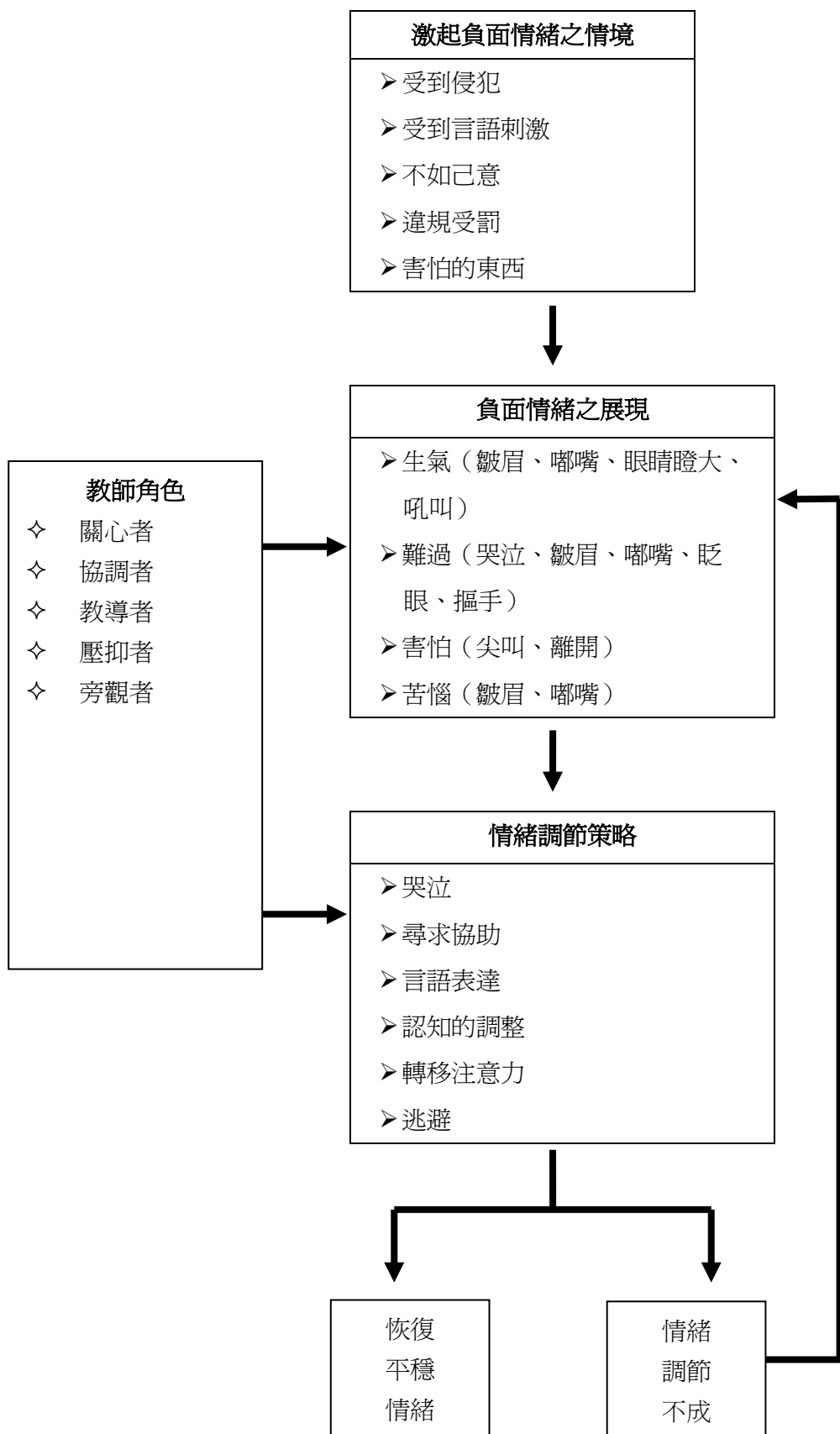


圖 3 樂樂情緒調節歷程圖

二、幼兒情緒調節歷程中的教師角色

本研究的教師乃指個案幼兒的班導師，也是研究者的協同教師--「園園老師」。園師有時候會在個案幼兒負面情緒展露時，就主動介入情緒調節歷程；有時則是在個案幼兒使用情緒調節策略後才介入。因情境的不同，教師所扮演的角色有以下五種：

(一) 關心者：當個案幼兒在教室裡出現負面情緒，園師發現了會主動關心，傾聽幼兒表達需求，扮演關心者的角色。

(二) 協調者：當個案幼兒的情緒被激起，有時候會主動來尋求園師的協助，有時則是園師主動關心，介入協調事件，待事件協調完畢，個案幼兒若認為刺激情境解除，往往情緒也因而得以平復，此時園師如同救火員一般，協助幼兒處理事件，扮演的角色即為事件協調者。

(三) 教導者：在幼兒園的情境中，若幼兒持續出現負面情緒，抑或處於過於興奮的狀態，皆會被視為負面情緒表現，此時園師會先抑止幼兒這樣的情緒展現，進一步引導幼兒思考，教導幼兒該如何表現合宜行為。

(四) 壓抑者：當幼兒的情緒表達強烈，影響到幼兒的活動進行，此時園師除了安撫幼兒外，也會壓抑幼兒的情緒，尤其當幼兒是以哭泣來表達情緒時，園師往往會先請幼兒「不要哭」，希望幼兒藉由言語表達來處理事件與平復情緒。無論是悲傷的負面情緒，抑或開心的正面情緒，園師皆會採壓抑的方式處理。

(五) 旁觀者：在幼兒園裡，兩位老師要照顧三十位幼兒，有時候無法時時滿足幼兒的各項需求，立即幫幼兒處理事件，園師亦是如此，當園師正在帶領課程活動，或認為個案幼兒的負面情緒之強度不大（例如：幼兒只是皺眉表示），抑或幼兒的「無病呻吟」，將事件誇大，園師有時會採取旁觀者的角色，在一旁先靜觀其變，看看幼兒會如何調節情緒。

然而，本研究的教師在個案幼兒情緒調節的歷程中，對幼兒的情緒宣洩亦多採取壓抑的方式；且對情緒事件的發生，大部份針對事件來協調幼兒糾紛，較少與個案幼兒有情緒討論或親身示範如何處理情緒。

三、幼兒對情緒調節歷程的詮釋

(一) 幼兒覺知情境刺激帶來的情緒

本研究在訪談幼兒的過程中發現，兩位個案幼兒能清楚說出引起自己負面情緒之情境，並表達自己當下的情緒感受，可見個案幼兒在情緒調節的歷程中能覺知情境刺激所帶來的情緒。

例如某次用餐時間，亮亮不小心打翻碗，馬上氣呼呼地大聲反駁，用言語告訴大家並不是她的錯，藉以緩和緊張的情緒。事後，研究者請亮亮先用圖畫詮釋打翻碗的事件，待亮亮畫好圖後，研究者開始一邊進行訪談，一邊寫上註解，亮亮清楚地畫出事件中的人物。從圖 4 中可以看到眉頭緊皺、嘴角下彎的她顯露出生氣的情緒，她也留意到當下園園老師主動來協助她，畫出園園老師正在幫她處理打翻的食物。

亮亮清楚地說出她為什麼會認為是小容害她打翻的，她並不覺得或許自己誤會小容，對於事件的發生，她感到生氣又覺倒楣，雖然她知道園園老師有幫忙處理，但還是難以平息她的怒氣，所以她說「還是覺得很生氣」。

研究者：請問你畫了什麼？

亮 亮：這是小容、這是我、這是園園老師。

研究者：發生什麼事？那時候你裝完飯回到你的位置，然後呢？

亮 亮：然後我要走回去的時候，本來要拿粉紅色的碗放進小熊蓋子裡的時候，還沒放的時候，在我裝飯的時候，剛才小容就把蓋子疊起來，我沒有請她蓋，她就直接蓋起來，我心想她應該要先問我，所以不能直接（疊起來）。

研究者：然後你把碗放回去的時候就發生什麼事？

亮 亮：打翻了，我本來以為她沒有疊的，像之前一樣就是放著的。

研究者：我有聽到你說，是小容害你打翻了，是嗎？

亮 亮：嗯。

研究者：你看到飯打翻心情怎麼樣？

亮 亮：很生氣！

研究者：還有嗎？

亮 亮：覺得很倒楣。

研究者：後來你的飯怎麼弄好的？

亮 亮：園園老師幫忙撥進蓋子裡。

研究者：你心裡有什麼感覺？

亮 亮：還是覺得很生氣。

研究者：到什麼時候才不生氣？

亮 亮：和小童玩時（指坐下吃飯，與小童聊天）。

（訪亮 20110324）



圖 4 幼兒繪圖--20110324 小容害我打翻

(二) 幼兒對情緒調節歷程感受的分享

在情緒調節的歷程中，若個案幼兒對當次的情緒事件感到很介意，例如事件帶給個案幼兒的情緒起伏較大，抑或幼兒在事件裡覺知到自己所表現出的行為是不合宜的，個案幼兒通常不願意去回溯這樣的負面經驗，因而出現不太願表達心情的情形；反之，若個案幼兒對於情緒事件較為釋懷，則通常較能表述出自己的感受。

例如，在某天午休前，樂樂趁著老師在幫小朋友鋪棉被時，與小均兩人開始在教室的小陡坡玩學狗爬的遊戲，小均爬到樂樂背上跌下來，兩人哈哈大笑，小均再爬一次，樂樂正要往前爬時被園園老師看見並制止，園園老師請兩個人到黑板前罰站。樂樂被罰站時無太大情緒反應，但從他遙望遠方及不斷用牙齒咬嘴唇顯示出他的悶悶不樂的難過情緒。

事件結束後馬上進行訪談，發現樂樂受訪時有防衛心，並無意願分享心情，對於研究者的問題，大多回答「沒有」、「我沒什麼感覺」。

研究者：她（園園老師）就叫你們去罰站，那心裡有什麼感覺嗎？

樂 樂：沒有。

研究者：有沒有什麼想法？

樂 樂：沒有。這可以摺紙飛機。

...

研究者：...你可以說說心裡的感覺。

樂 樂：我沒有什麼感覺。（訪樂 20110221）

隔天進行訪談前，研究者先對樂樂說明目的只是想了解小朋友的想法，訪談時研究者指著樂樂畫的地方（圖 5），他似乎較能回想出當時情境，藉由問他與小均當下「兩個人」的心情，藉此引導他表達自己的想法，才順利完成訪談。

研究者：那時候玩的心情是開心還是難過？

樂 樂：開心。

研究者：那後來被老師叫去罰站的時候你們兩個人的心情是開心還是難過？

樂 樂：不好。

研究者：後來什麼時候心情又變好？

樂 樂：嗯.....老師把我們叫回去。

研究者：我看到你跟小恩在說話，那時候有微笑，那時候已經好了嗎？

樂 樂：好了。

研究者：那你知不知道自己為什麼難過的？

樂 樂：因為被老師罰站。

研究者：因為被老師罰站而難過，老師叫你回去就不難過了？

樂 樂：（點頭）（訪樂 20110222）

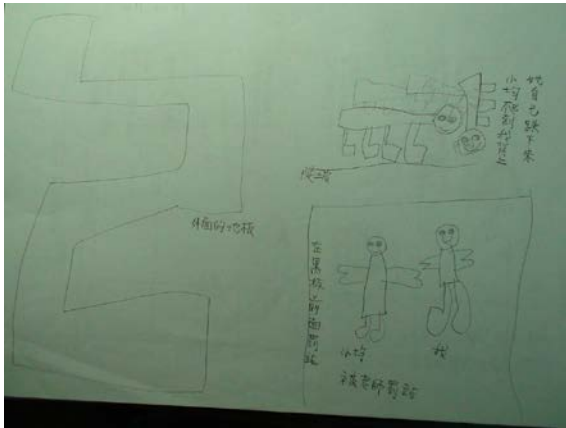


圖 5 幼兒繪圖--20110221 玩學狗爬

(三) 幼兒對情緒調節策略運用的看法

根據訪談幼兒的資料發現，在情緒調節的歷程中，個案幼兒有自己偏好使用的調節策略。亮亮認為自己調節情緒時使用的方式為「繼續做別的事」，例如：在訪談中，亮亮最常回答自己是用「繼續做……（某件事）」、「去做……（某件事）」或「想別的事情」的方法來調節情緒，她指的「某件事」、「別的事情」通常都是她有興趣的事情，因為藉由投入她喜歡的活動裡，能讓她慢慢忘記會喚起負面情緒的事件刺激，研究者將之歸類於「轉移注意力」的策略，在訪談中她常常提到這點：

研究者：為什麼你畫你的嘴巴彎彎的？眼睛、眉毛往上？

亮 亮：我很生氣！

研究者：你後來還有生氣嗎？

亮 亮：沒有。

研究者：為什麼？

亮 亮：因為繼續做蝴蝶結就忘記生氣了。(訪亮 20101224)

研究者：那時候你的心情怎麼樣？

亮 亮：覺得很生氣。

研究者：你用什麼方法讓自己不生氣？

亮 亮：就是去玩啊，去玩溜滑梯。(訪亮 20101126)

樂樂則認為自己會透過「跑到一沒有人的地方」，也就是遠離情境刺激，以免激起自己的情緒，研究者將之歸類於「逃避」的策略。

研究者：你生氣的時候會怎麼樣？

樂 樂：會很生氣。

研究者：那你怎麼讓自己不生氣？

樂 樂：跑到一個地方，沒有人找到的地方。

研究者：那你剛才有跑到沒有人的地方嗎？

樂 樂：沒有啊！

研究者：那你現在還生氣嗎？

樂 樂：沒有啊！（訪樂 20101230）

另外，在請個案幼兒反思自己所使用的策略時，個案幼兒常出現以自我為中心思考的現象，尤其是亮亮，她傾向於建議別人應該怎麼做，以避免他人激起自己的情緒，較少反思自己可以如何適時運用策略來調節情緒。

研究者：妳的心情從一開始的生氣，到後來有變好嗎？

亮 亮：好像有。

研究者：到什麼時候變好的？

亮 亮：做完色水呀！

研究者：那對於小朋友雞婆，和妳生氣的事有沒有其他想法？

亮 亮：有，我希望她（小好）不會再雞婆了，因為其他小朋友會討厭雞婆的人。（訪亮 20110325）

四、討論

（一）幼兒情緒調節之情境與策略

許多學者皆認為情緒調節歷程包含情緒的喚起(Denham, 1998; Grolnick, Bridges, & Connell, 1996)，而喚起情緒的主要因素之一為幼兒所處的情境。根據本研究結果，在個體情緒調節的歷程之初，會有激起其負面情緒之情境，此發現與林昭慧（1999）、江文慈（1999）的研究相符，此外，因個案幼兒對情境的認知與理解之差異，激起個案幼兒情緒之情境不盡相同。

本研究發現個案幼兒所出現的情緒調節策略有「哭泣」、「尋求協助」、「言語表達」、「認知的調整」、「轉移注意力」、「逃避」、「攻擊」等等，與林昭慧（1999）的研究發現雷同的策略有「哭」、「打人或踢人」（攻擊）、「語言」（言語表達）、「退縮離開」（逃避）等項，這些均是屬於外在較容易觀察到的行為。由於本研究又採取「訪談幼兒」的方法，從與幼兒的對話資料推測個案幼兒會使用「轉移注意力」、「認知的調整」等較屬內在歷程調節的策略，這是與上述研究有所差異的地方；而對照林娟娟（2004）的研究，林娟娟（2004）分析出幼兒的情緒調節策略主要有「他人引導式的安撫」與「自我引導式的安撫」兩類，本研究之「尋求協助」即類似於「他人引導式的安撫」，而「哭泣」、「言語表達」、「認知的調整」、「轉移注意力」

則似於「自我引導式的安撫」。

另外，談到「尋求協助」策略，個案幼兒有時是尋求成人協助其解決事件，有時則是尋求成人的安撫。本研究發現兩位個案幼兒是以尋求老師幫忙解決事件居多，而當事件解決後，刺激情境解除，個案幼兒的情緒通常也會跟著漸漸平復。這與林娟娟（2004）的研究之發現有些微不同之處，林娟娟（2004）的研究認為「他人引導式的安撫」包括他人言語或身體上的安撫，例如：給予擁抱或拍拍幼兒的頭，該研究裡的幼兒會因為成人給予的這些行為而使情緒得到安撫，但本研究卻呈現個案幼兒多在尋求成人協助其解決事件以安撫其情緒，個案幼兒較少要老師「抱抱」或「惜惜」（閩南語發音，安撫的意思），研究者認為可能與幼兒所處情境的不同有很大關係，意即由於其研究的情境是家庭，而本研究則為幼兒園，幼兒在家中與照顧者的親密程度可能高於老師，因而有較多的安撫行動。

（二）教師扮演之角色

本研究發現當個案幼兒出現情緒調節需要時，教師因情境的不同，所扮演的角色有關心者、協調者、教導者、壓抑者、旁觀者等等。在同一個事件中，也會出現不同的角色轉換，例如：由一開始的關心者變為協調者或教導者，除了安撫幼兒情緒外也協助其處理事件。身為關心者，當幼兒出現宣洩情緒的行為，教師能察覺幼兒的情緒，安慰與傾聽幼兒的表達；關心的舉動讓幼兒覺得情緒得到回應，漸漸地恢復情緒，這樣的師生互動將有助於幼兒情緒調節能力的發展（莊素芬譯，1999）。

但教師對幼兒的負面情緒並非每一次均採接納的態度，也曾壓抑幼兒的情緒，以威權命令的方式抑制幼兒情緒的表達，這可能是受情境文化所影響才會對幼兒如此要求。如張建博（2009）的研究也發現，在華人社會文化脈絡下，由於重視和諧性及以禮待人，使得個案幼兒在與成人互動的歷程中習得的幾乎都是「抑制減弱」的情緒表達，且正負向情緒都有可能被抑制。園師主要是調解幼兒爭執，抑或教導幼兒合宜的行為表現，通常以處理事件居多，較少針對幼兒的情緒感覺加以討論，較無做到情緒示範者的角色。

在情緒教育的領域裡，教師的角色很重要，在引導孩子學習情緒時，可以是「菜色豐富的餐廳老闆」，規劃多樣化的情緒教育課程；也可以是「大樓鷹架」，具有給予孩子情緒支持的功能；更可以是「文化嚮導」，教導孩子在所處文化中符合社會規範的情緒展現（莊素芬譯，1999）。在本研究結果裡，教導者的角色猶如「文化嚮導」，讓孩子了解該有的合宜情緒展現，但似乎較無法明確的示範或討論該如何適當表達高亢激昂的情緒。

（三）幼兒對情緒調節歷程的詮釋

研究者發現兩位個案幼兒皆能正確描述情緒事件發生的情境，也能說出自己當下的情緒反應，顯現出個案幼兒覺知情境刺激所帶來的情緒。此發現與 Fabes、Eisenberg、Nyman 和 Michaelieum 於 1991 年的研究結果相符，其指出幼兒能正確說明事件發生時的情緒（引自任凱、陳仙子譯，2007）。

另外，研究者發現觀察初期的訪談，當研究者問及個案幼兒是透過何種方法調節情緒時，個案幼兒常常回答「不知道」，或許是幼兒不明白研究者的問話，抑或對情緒的理解有限，也有可能受限於此年齡層後設認知發展尚未完全成熟等等；他們仍舊較無法擺脫以自我為中心思考，幼兒在乎的是自己使用的策略，較少提到別人給予安慰時的影響；且在思考上，個案幼兒較常意識到外在調節的行為，也就是能覺知與說出自己調節情緒時，所表現出的外在具體行為是什麼（例如：認為自己是因為繼續做某件事而讓心情平復），較少論及內在調節的部份，可能與這時期幼兒抽象思考能力尚在發展中有關。

伍、研究結論與建議

本研究透過觀察與訪談的方式，了解個案幼兒在情緒調節歷程中的變化，包括激起個案幼兒情緒之情境、個案幼兒負面情緒的展現、調節情緒時所使用的策略、教師角色如何介入、幼兒對該歷程的詮釋等。長期在幼兒園現場的觀察幫助研究者從中發現個案幼兒情緒調節時的真實樣貌；此外，對幼兒的訪談進一步了解個案幼兒情緒調節的內在想法，彌補了觀察法的不足。且訪談的過程中，幼兒必須回溯與分享事件發生時的脈絡與自身情緒感受，增進幼兒覺知自己情緒調節歷程，這樣的方式有別於以往單純以觀察描述或量表探究此主題的研究，乃本研究獨特之處。

針對本研究結果，提出對幼兒園教師及未來研究等建議，分述如下。

一、對幼兒園教師的建議

本研究發現當個案幼兒情緒受激發時，容易影響其持續進行當下的活動與學習，而需要透過情緒調節策略緩和情緒後，才能繼續完成。因此，為了幫助幼兒在情緒調節方面的發展，研究者認為幼兒園教師可以從以下二方面著手：

（一）與幼兒討論情緒

本研究發現幼兒在訪談的過程中能覺知自身對情緒調節歷程的感受，也幫助幼兒反思情緒與釐清自己對情緒調節歷程的想法。因此，建議幼兒園教師多與幼兒討論情緒，傾聽孩子的聲音，尤其是在情緒事件發生之後，藉此多了解幼兒想法，據以發展適當方式，教導幼兒如何調節情緒。

（二）規劃情緒教育課程

本研究經訪談幼兒發現個案幼兒有自己偏好使用的情緒調節策略，且經觀察發現個案幼兒有時會出現攻擊、逃避等負向調節策略。研究者建議幼兒園教師能規劃情緒教育課程。規劃前可以參考平時對班上幼兒情緒的觀察資料，課程內容應涵蓋學習情緒的覺察與辨識、對情緒的理解與表達、適當的情緒調節方法等等。實施方式可以透過教師承認幼兒的情緒、提供幼兒正面的情緒示範、設計讓幼兒適當發洩情緒的活動、幼兒情緒事件的分享與討論等來達成，讓幼

兒了解調節情緒的策略不只一種。

二、對未來研究的建議

研究者省思，身兼研究者與個案幼兒班級教師不易避免介入情境，且若要協助個案幼兒對情緒調節能力的發展，建議未來可朝行動研究的方式進行，除了觀察個案幼兒外，並能擬訂出策略來協助之。此外，研究者分析教師的角色時並未使用統計方法與呈現描述性的統計資料，未來研究方式可增加質量混合方式，以增加對研究結果的可信賴程度。最後，建議未來研究亦可繼續採用訪談幼兒的方式，進一步探究較大年紀，在不同學習情境或家庭生或中之情緒調節的內在歷程。

參考文獻

- 王珮玲 (2011)。《**幼兒發展評量與輔導 (第四版)**》。台北市：心理。
- 江文慈 (1999)。《**情緒調整的發展軌跡與模式建構之研究**》。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版，台北市。
- 任凱、陳仙子 (譯) (2007)。H. R. Schaffer 著。《**兒童發展心理學 (Introducing child psychology)**》。台北市：學富文化。
- 李梅齡 (2003)。《**年齡、氣質、情緒調節、創作性戲劇教學與幼兒創造力之關係**》。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 幸曼玲、簡淑真 (2005)。《**國民教育幼兒班課程綱要能力指標專案研究**》。教育部委託專案研究報告。台北市：教育部。
- 林昭慧 (1999)。《**幼兒在幼兒園中情緒調節之研究**》。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 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**》。台北護理學院嬰幼兒保育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林娟娟 (2004)。《**幼兒的情緒調節—在小群生活事件中的探究**》。國立台北師範學院幼兒教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 邱雅芳 (2008)。《**國小高年級學童自尊、情緒智力與生活適應之相關研究**》。國立嘉義大學家庭教育與諮商研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 高淑清 (2008)。《**質性研究的18堂課：首航初探之旅**》。高雄市：麗文文化。
- 陳向明 (2002)。《**教師如何作質的研究**》。台北市：洪葉文化。
- 陳珮蓉 (2008)。《**母子情緒討論與幼兒情緒調節之關係**》。國立台南大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，台南市。
- 莊素芬 (譯) (1999)。M. C. Hyson 著。《**情緒發展與EQ教育 (The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum)**》。台北市：桂冠。
- 張春興 (2002)。《**張氏心理學辭典**》。台北市：東華。

- 張鳳吟 (2005)。學前幼兒情緒性、情緒調節與同儕關係之研究。國立台南大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，台南市。
- 張建博 (2009)。華人社會文化脈絡下幼兒情緒表達規則之個案研究。台北市立教育大學兒童發展學系碩士論文，未出版，台北市。
- 張美惠 (譯) (2006)。D. Goleman 著。EQ (Emotional intelligence)。台北市：時報文化。
- 黃瑞琴 (2008)。質的教育研究方法 (二版十一刷)。台北市：心理。
- 曾薰霆 (2008)。玩興、情緒調節能力、親子互動關係與問題解決能力之研究。國立政治大學幼兒教育所碩士論文，未出版，台北市。
- 潘淑滿 (2003)。質性研究：理論與應用。台北市：心理。
- Berlin, L. J., & Cassidy, J. (2003). Mothers' self-reported control of their preschool children's emotional expressiveness: A longitudinal study of associations with infant-mother attachment and children's emotion regulation. *Social Development, 12* (4), 477-495.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59* (2-3, Serial No. 240), 73-100.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: Guilford Press.
- Ellis, A. (1979). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. Secaucus, NJ: Citadel.
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., & Murphy, B. C. (2001). Mothers' emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology, 37* (4), 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.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, R., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005).

- Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76 (5), 1055-1071.
- Grolnick, W. S., Bridges, L. J. & Connell, J. P. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: strategies and emotional expression in four contexts. *Child development*, 67 (3), 928-941.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. NY: Guilford.
- Spinrad, T. L., Stifter, C. A., & Turner, L. (2004). Mothers' regulation strategies in response to toddlers' affect: Links to later emotion self-regulation. *Social Development*, 13 (1), 40-55.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3, Serial No. 240), 25-52.

A Case Study of Two Children's Emotional Regulation Process in a Preschool Classroom

Ting-Yueh Chen

Teacher

Hsin Chu Dong Yuan Public Kindergarten

Yu-Ling Su

Assistant Professor

Department of Child and Family Studies

Fu Jen University

Abstract

The purpose of this case study was to explore children's emotional regulation in a preschool classroom, to find teacher's roles, and to understand children's views of emotional regulation process. The subjects were two children who were six years old. The data were collected through observation, interviews and the researcher's field notes. The findings of this study were as the followings:

1. During the emotional regulation process, the children's emotions were aroused in different settings.
2. The children used different strategies to regulate their emotion.
3. In children's emotional regulation process, the teacher played the role of care provider, coordinator, instructor, suppressor and non-participating observer.
4. In children's emotional regulation process, the children were aware of their emotions, but they did not like to share and discuss their negative emotional experiences.

Finally, this study provided recommendation for teachers and further research.

Keywords: Motional regulation, Young children, Qualitative study