

南臺人文社會學報 2016 年 11 月

第十六期 頁 89-126

以教師觀點理解兒童同儕關係發展和輔導策略

鄭曉楓* 田秀蘭**

摘要

本研究目的在透過國小教師觀點理解兒童同儕關係發展脈絡及促進同儕關係之輔導策略，包括影響兒童同儕關係因素、同儕關係發展特質、學校常見同儕衝突事件，以及相關輔導策略。研究方法以立意取樣針對 9 位現職且具有帶班經驗之國小教師進行半結構式訪談，訪談時間約 60 分鐘，所得資料以質性紮根理論進行分析。研究結果顯示，影響兒童同儕關係因素主要來自原生家庭父母缺乏正視兒童同儕關係問題的能力、有家庭暴力的現象或教養態度偏差。同儕關係欠佳兒童的特質有自我為主且強勢、內向少言、情緒失控之攻擊。學校常見同儕衝突事件包括次團體排擠和拒絕、愛告狀且爭辯、缺乏適應社交禮儀，以及團隊合作困難。

增進兒童同儕關係輔導策略則分為家庭功能和學校系統兩向度：家庭功能為，開創親師工作同盟、強化親子關係，以及充實教養資訊；學校系統則著重教師引領增進團體歸屬感、釐清衝突問題和加強社交技巧，以及發展兒童同理心。受歡迎同儕特質為善於表達想法和領導、熱心服務且善良，以及充分發揮專長貢獻團體。最後提出相關具體建議。

關鍵詞：同儕關係、紮根理論、同儕衝突、輔導策略

*鄭曉楓，法鼓文理學院生命教育碩士學位學程助理教授
電子信箱：hsiaofengc@gmail.com

**田秀蘭，國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教授
電子信箱：lantien@ntnu.edu.tw

收稿日期：2016 年 03 月 08 日；修改日期：2016 年 11 月 04 日；接受日期：2016 年 11 月 30 日

STUST Journal of Humanities and Social Sciences, November 2016

No. 16 pp.89-126

Development of Children's Peer Relationships and Intervention Strategies from Teachers' Perspective

Hsiao-Feng Cheng Hsiu-Lan Tien***

Abstract

The purpose of this study was to gain a better understanding of children's peer conflicts in elementary school, the characteristics of their developing peer relationships, and factors which affect children's peer relationships, as well as to explore intervention strategies for improving peer relationships. Semi-structured interviews, lasting around 60 minutes, were conducted with 9 elementary school teachers. The data was analyzed using grounded theory. The results showed that factors affecting children's peer relationships included inability to identify the problem of children's peer relationships, domestic violence, and extreme parenting attitudes. Being self-centered, blaming others, introversion, and aggression impaired children's peer relationships. Peer conflict situations in school included being isolated from subgroups, frequent pestering and arguing, lack of social skills, and difficulties cooperating with others. Intervention strategies for improving peer relationships included enhancing family functions and school systems. Creating a parent-teacher working alliance, improving parent-child relationships and enriching parenting information could improve family functions. Promoting a sense of group belonging, clarifying the issue of conflict, strengthening social skills, and increasing empathy could improve school systems. Characteristics of the proper expression of ideas, leadership,

*Hsiao-Feng Cheng, Assistant Professor, Master of Life Education, Dharma Dram Institute of Liberal Arts

E-mail: hsiaofengc@gmail.com

**Hsiu-Lan Tien, Professor, Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University

E-mail: lantien@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Mar. 08, 2016; Modified: Nov. 04, 2016; Accepted: Nov. 30, 2016

kindness, altruism, and contribution to their groups improved children's peer relationships. Suggestions for future research were also put forward.

Keywords: *peer relationships, grounded theory, peer conflict, intervention strategies*



壹、緒論

人從出生便開展一連串社會化的歷程，從家庭、幼兒時期友伴、學校同學等，學習人際關係與互動。其中，同儕是社會化的重要媒介之一，同儕關係提供基礎的人際關係學習（Lair, 1984）。

同儕關係的發展歷程而言，幼兒期友伴的特徵是具體表達、享受當下及經常性的互動；學齡前期友伴則以合作、溫暖及支持性之互動為主；學齡兒童的友誼關係著重互助、忠誠及承諾（Bagwell & Schmidt, 2011）。由此，人我關係的起始在於能表達與互動，進而產生合作支持，最後學齡期達到承諾，每一個階段都包含許多重要的課題，且環環相扣。而筆者在十多年的兒童教學與輔導經驗發現，正規教育對人際關係的養成和教育著墨不多，而課室裡的人際互動訊息快速而繁多，自然形成一個穩固的社會網絡，同儕關係困擾的兒童多在單一衝突事件中被處理，而非有系統的整體增能。例如被同學告狀、打架、不遵守規矩等事件中被舉發。國內探討國小學生的願望與煩惱，針對一千多位五、六年級學生進行問卷調查發現，交友問題是煩惱來源的第二名，僅次於課業之後，交友的擔憂包括怕被排擠、與朋友吵架等（兒福聯盟，2016）。可見，交友對兒童發展和生活適應之重要。以國小包班制的型態，導師因為班級經營而與學生相處時間長，對兒童的生活和同儕關係發展有整體的知曉，因此若從國小教師的觀點和經驗來理解學校脈絡中的正、負向之同儕互動，必能更精闢地探討同儕關係的發展，此為研究動機一。

同儕友誼隨著年紀增長不斷進階發展，Newcomb 與 Bagwell (1995) 在 80 篇研究的後設分析中提出，十歲兒童所認為真正的友誼有四個部份：第一，熱情地投入，包括合作和正向情感；第二，有好的問題解決方法；第三，能達成團體目標任務；第四，擁有相似性、平等、親密及忠誠等更深層友誼的特質。從學齡前開始到青少年的同儕發展，Bagwell 與

Schmidt (2011) 認為橫跨學齡前、兒童期和青少年前期，廣泛對同儕友誼的定義在於能正向投入、擁有正向情緒、合作和分享，以及享受當下。兒童隨著年齡和認知成熟發展，對同儕友伴有不同的定義，個人需要擁有某些正向穩定的特質，才容易發展正向的同儕友誼，特別是學齡後國小階段的正向同儕關係強調親密、忠誠及一致。兒童同儕關係發展影響人格發展、人生觀、生活動力及學習成效等各個層面（張妤婷，2013；Kiuru, et al., 2015），且對日後在社會發展和課業適應上扮演著重要的角色（Wentzel, 2009）。因此，從下而上紮根理路出兒童同儕關係發展，進而建構實質增進同儕關係的輔導策略，強化學校正規教育在人際關係發展養成的厚實度，此為本研究動機二。

根據以上，本研究旨從國小教師觀點理解國小兒童同儕關係發展脈絡，進而探討促進同儕關係之輔導策略，供未來研究、教育實務及家長教養之參考和應用。羅列研究問題如下：

- (一) 影響兒童同儕關係的因素為何？
- (二) 兒童發展正、負向同儕關係之特質為何？
- (三) 學校中常見同儕衝突事件有哪些？
- (四) 實質有效增進兒童同儕關係的輔導策略為何？

貳、文獻探討

一、影響兒童同儕關係之因素

(一) 兒童個人特質

氣質與人格影響兒童在社會技巧和社會關係上的表現差異（Asendorpf & van Aken, 2003），不同性格的兒童運用不同社交模式，發展出各自的同儕關係網絡。Asendorpf與van Aken（2003）認為氣質和人格能預測兒童與同儕相處狀態、友誼品質及同儕互動行為。易表現負向情緒的兒童也會影響同儕關係發展，例如憂鬱、焦慮（Perren, Von Wyl,

Stadelman, Burgin, & Von Klitzing, 2006); 憤怒、挫折與較低的社會能力、社交與領導力有關 (Zhou, Eisenberg, Wang, & Reiser, 2004)。較少正向情緒的孩子，在學校則顯得孤單、人際關係欠佳 (Spinrad, et al., 2004)。印尼一份針對三年級兒童同儕關係的研究指出，兒童的負向情緒與負向人際行為有關 (Eisenberg, Pidada, & Liew, 2001)。國內部分，兒童同儕關係的研究指出，情緒智力高分組學童之正向同儕互動關係優於低分組學童，且情緒智力低分組學童之負向同儕互動關係比高分組的學童更為明顯 (羅品欣、陳李綢，2005；羅品欣，2012)。

由以上研究，憂鬱、憤怒、挫折、焦慮等負向情緒表現導致兒童被同儕拒絕；被同儕認為是攻擊或拒絕的兒童，也有更多的衝動或不當行為。情緒表現影響同儕關係，負向情緒越多對同儕關係有越多的負向影響。根據Fredrickson提出的正向情緒擴建理論 (broaden-and-build theory)，當一個人擁有較多的正向情緒，能擴展個體認知和關注的焦點，進而表現更多適當的社交行為 (Fredrickson, 2003; Garland, et al., 2010)。

然而，先天本質與後天環境相互影響，同儕關係亦會影響兒童人格發展。例如若兒童經常被同儕拒絕會產生自我否定，造成心理不健全 (Bagwell & Schmidt, 2011; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006)。類似的研究，Wilson 與 Lipsey (2007) 指出被同儕標籤為攻擊-拒絕的兒童，表現出較多的衝動性格和不適當行為。

(二) 家庭關係與教養態度

父母的婚姻品質影響兒童的依附安全，而兒童的依附安全又影響其友誼品質 (Lucas-Thompson & Clarke-Stewart, 2007; Markiewicz, Doyle, & Brendgen, 2001)，安全的親子依附與兒童是否能發展好的同儕關係有強烈相關 (Bagwell & Schmidt, 2011)。羅品欣與陳李綢 (2005) 指出雙親家庭的學童在正向同儕關係的發展上優於單親家庭的學童，而單親家庭的學童之負向同儕關係發展較雙親家庭的學童更為明顯。除了家庭結構，夫妻衝突會影響兒童的友誼品質，正向的婚姻關係會產生良好且安全的

親子依附關係，助益於兒童的友誼品質 (Markiewicz, Doyle, & Brendgen, 2001)；若孩子也捲入父母的衝突時，則更不利於孩童友誼發展 (Buehler, Franck, & Cook, 2009)。從社會學習論來看，父母的婚姻品質和友誼狀態是兒童學習的楷模。父母的價值觀、生活態度和習慣也是孩子們最直接模仿和學習的對象 (張春興、林清山, 1993)。兒童從觀察父母與他人的互動學到社交技巧和友誼互動方式，也學到如何解決人際衝突 (Kitzmann & Cohen, 2003; Lucas-Thompson & Clarke-Stewart, 2007)。良好的親子關係和互動可以增進兒童社會能力 (McDowell & Parke, 2009)。

父母教養亦影響兒童同儕關係 (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006)。父母管教太過寬鬆、嚴格，關懷照顧太多或太少，皆易造成子女個性偏差，阻礙未來人際關係發展，增加對未來生活環境的調適困難 (王鍾和, 2009)。Patterson (2002) 指出過度控制或干預孩子的父母，其子女的同儕關係較差。民主型教養型態下的兒童，包括父母溫暖、支持和適度的要求，有較好的同儕相處能力 (Ladd & Pettit, 2002)。綜合來說，父母的婚姻關係、人際關係及教養型態等皆會影響兒童同儕關係的發展。

(三) 學校氛圍與師生關係

學校的主要任務是確保每位學生的學習，但在教室的學習歷程中，學生會面臨複雜的人際挑戰。Ladd、Herald與Kochel (2006) 研究顯示課室裡學生參與不同的同儕關係，而這些關係可以預測學業投入、學習及表現。學習涵蓋著許多同儕關係的交流，而這些人際交流也影響學生在學業成就上的表現。

Wentzel (2009) 認為在了解同儕關係上，師生關係品質是一項重要的指標。教師是班級中規範的塑造者，影響兒童同儕間的互動品質 (Craig, Pepler, & Atlas, 2000)。寬恕氛圍的教室比拒絕或疏離氛圍的教室，有更多互相討論和小組合作的情境，個人也擁有較多的朋友，且較能享受豐富穩定的友誼。團體的氛圍影響兒童的同儕關係發展，良好的同儕關係

發展來自團體中正向的行為規則和師生關係(Wentzel, 2009)。舉例來說，教師對特殊兒童的口語和非口語行為影響同儕如何對待這些特殊同學(Harper & McCluskey, 2003; White & Kistner, 1992)。教師以示範、楷模、主動及分享的方式與學生互動，能形成溫暖的團體氛圍，發展正向人我關係；而兒童在真誠接納、關懷支持下，同儕關係發展也較為順利。

二、同儕關係發展與功能

良好的同儕關係發展能形成環境中的支持力量。Wentzel、Donlan 與 Morrison (2012) 提出發展正向同儕關係可促進學校活動和團體參與：

(一) 同儕促進個人達成團體期待

正向同儕關係會使個人盡量達成團體的期待。Wentzel、Battle、Russell 與 Looney (2010) 指出多數青少年會希望他們的朋友功課表現好且重視學習。若知覺同儕團體對自己有高度的學業期待，就會變得更加努力，並把學業期待解讀為個人內在因素，例如功課好對我自己很重要；而非外在因素，例如如果我功課不好就不受歡迎(Wentzel, 2003)。同樣的，若同儕團體期待自己表現利社會行為，他們也會進而轉化為內在價值(Wentzel, Filisetti, & Looney, 2007)。同儕在環境中產生一股動力，引領個人追求團體所欲之行為和價值。

(二) 同儕能提供協助和資源

個人投入程度和能力發展是否良好與同儕的協助有關(Newman, 2000)。有正向同儕關係的人在完成課業和社會性任務的過程，擁有較多的資源和訊息，包括模仿、建議或較容易習得相關技能；而知覺到自己會獲得同儕協助的人，也能產生較正向的社會和學業動機(Wentzel, et al., 2010)。

(三) 同儕關係提供情緒支持和課室投入

同儕情緒支持與社會動機、學業動機有關。當兒童知覺到同儕的支持，就會對教室的活動有更多動機和興趣；同樣的，能感受到同儕支持

和關心的兒童，也較能勇於追求學習目標，並表現出利社會行為、正向的教室行為、學業成就，以及責任感（Wentzel, 2003）。當兒童擁有較好的同儕關係，會感受到較好的情緒支持，進而提升學習動機和成就、表現利社會行為，而此又能帶來更多正向的同儕關係。

（四）同儕關係能營造安全和友善環境

感受到同儕衝突和威脅會減損學習動機、教室行為及學業表現（Juvonen, Nishina, & Graham, 2000; Wentzel, et al., 2010）。Pellegrini、Bartini 與 Brooks（1999）認為被同儕接納且在教室建立友誼的兒童，較能感受到學校環境的安全，也較少被欺負或被傷害。有正向友誼關係者也較少霸凌他人的行為（Bollmer, Milich, Harris, & Maras, 2005）。因此擁有較多正向同儕關係的兒童，較少被欺負或霸凌的情況，且會感受到安全的學校環境，促進更好的學業表現和社會行為。

一個同儕關係良好的學生，不但擁有較高追求團體目標的動機，也獲得較多的資源，在學業活動更投入，亦能感受到環境的安全和友善。同儕關係提供了友誼、娛樂、解決問題、被肯定、情緒支持，及認同發展的基礎（Wentzel, 2009）；同儕關係也影響兒童的社會行為和心理發展（Berndt, 2004）。擁有正向友誼關係的兒童，能獲得社會支持和資源，增加生活適應；也能擁有更多利社會技巧，創造更高品質的同儕關係。如同 Rubin、Bukowski 與 Parker（2006）研究顯示參與正向同儕活動的兒童會有較好的情緒幸福感、自我觀感、利社會行為價值，以及社會互動。

三、兒童同儕關係相關研究

近期在兒童同儕關係之介入多聚焦於特殊族群或團體輔導的面向，例如 Whalon、Conroy、Martinez 與 Werch（2015）針對自閉症兒童的人際關係處遇進行後設分析研究。Lin 等人（2016）探探討人際關係介入對

立反抗性疾患 (Oppositional defiant disorder) 之中國兒童的效能。林怡君、沈慶盈 (2013) 以人際發展介入團體輔導弱勢兒童。特殊族群兒童的同儕關係發展與一般兒童在學校中所遇到的人際互動困擾和需求不同，較難藉由此等研究了解一般兒童在學校或課室中發展同儕關係上的困難。再者，針對人際關係欠佳的兒童進行之輔導以社交技巧的練習與訓練為主 (曾健璋，2010；莊侑靜，2012)，但團體輔導後之社交技巧演練如何運用於人數較多的班級尚待考驗。

在學校的人際網絡相關研究，Malik、Balda 與 Punia (2006) 以教師觀點量化評估方式探討兒童的人際社會問題解決能力，發現攻擊性、情緒化以及缺乏耐性的兒童，常以強迫同儕的方式解決社會情境問題，亦缺乏多元的策略解決問題。李偉斌 (2012) 以社會網絡分析國小班級人際友誼網絡的情形顯示，在班級友誼網絡中，隨著年級的增加，班級中的派系數與小團體也隨之增加，且班級中性別區隔的情形會益加明顯；學童的外貌、學業成就與其受歡迎程度有正向關係。陳昱憲、李佳儒、羅家玲 (2015) 探討國小高年級生的電視收看行為、同儕活動傾向與同儕關係發現，用功型與正向同儕關係呈正相關，而衝動型和偏差同儕結交呈正相關，此外收看格鬥卡通類節目等對負向同儕關係有較佳的解釋力。以上研究雖提供了兒童人際網絡的現象和相關性，包括會用強迫同儕的方式處理問題、隨著年齡增加會發展團體、甚至外貌和學業、收看電視的型態會影響同儕關係，但並未提供學校中經常發生的同儕衝突事件等相關訊息，因此在真實脈絡的理解與未來輔導策略之擬定仍需進一步探討。

綜合以上，我們了解影響兒童同儕關係網絡及相關心理輔導介入，同時亦發現：第一，增進同儕關係的輔導並未與影響同儕關係的因素相呼應，例如輔導多半針對特殊兒童的同儕關係或增進社交技巧面向，但影響兒童同儕關係的因素包含了個人特質、家庭及學校氛圍，導致輔導效果有限；第二，缺乏從實際校園生活中萃取具體事實和了解兒童同儕

關係發展網絡；第三，重視從團體輔導增進同儕關係外，尚須從導師的角色探討如何從班級中協助兒童同儕關係。惟從班級教室中的導師來理解兒童同儕關係的發展，才能提供更全面性且符合真實脈絡的輔導策略。

參、方法

一、研究方法

本研究採質性研究之紮根理論，訪談國小教師了解兒童在學校脈絡中的同儕關係發展和輔導策略。依紮根理論實施程序為研究設計、理論取樣、系統編碼與文獻比較，分述如下：1. 研究設計：本研究採半結構訪談，先閱讀國內外文獻探討兒童同儕關係之相關理論和研究，並依研究目的設計架構和訪談大綱。2. 理論取樣：先以開放式蒐集訪談資料，形成初步理論；再選取相同和相異樣本分析，擴增資料以修正理論；最後增補取樣以確認理論模式，具體分為三步驟（1）開放取樣（open sampling）：以既有或形成中的理論為基礎，開放且彈性地取樣。（2）關聯（relational）和變異（variational）取樣：選取與第一階段關聯或變異的案例。（3）區辨（discriminate）取樣：充實前兩階段浮現資料之類別（category），並建立類別間之關聯。3. 系統與結構分析：開放編碼（open coding）、主軸編碼（axial coding）、選擇編碼（selective coding），以及歷程編碼（coding for process），以整理出條件、脈絡、行動/互動與結果，進而說明闡述現象。研究者在資料分析中來回重複檢驗，以確認資料的可信度與可靠度，同時兼顧理論飽和。4. 文獻比較：分析完成之理論模型與文獻作比較並修補。

二、研究者與協同分析者

紮根理論強調在自然情境中以研究者為主要工具。本研究者具有心

理諮商博士學位，同時為資合格諮商心理師，有主持和執行質性研究相關計畫之經驗，接受人體試驗委員會（institutional review board, IRB）之研究倫理課程訓練，亦有教授質性研究課程經驗，因此在質性研究的操作，以及相關研究倫理的實踐有充分知能。此外，本研究過去在國小任教近十年，擔任過導師、科任教師及輔導教師，對於研究場域之國小學童、教師職場之生態具有足夠的熟悉度，無論在訪談中的理解或資料的詮釋皆能勝任。

但為求資料得以客觀分析，真實豐富呈現資料的內涵，降低研究者兼資料分析者之雙重身份影響，另邀請一位協同分析者。協同分析者乃具有教育碩士學位，曾修習質性研究課程，亦擔任科技部兼任助理，具有質性研究實作與紮根理論分析經驗；其亦為國小現職教師，具有十五年教學經驗，擔任過導師、科任教師，因此具有相當能力擔任本研究之協同分析者。

研究者與協同分析者，在研究資料分析之前既進行討論與溝通，彼此都能對紮根分析的流程產生共識；在分析資料的過程中，不定期開會討論分析的想法、歸類上的相異處等，並來回於原始稿件的再確認，力求研究分析之貼近性。研究分工上，由研究者與協同分析者各自先針對同三份逐字稿分析，再進行切割資料、分類異同之處討論，待確定和統整編碼分析的架構後，由研究者進行後續其他逐字稿分析，再交由協同分析者來回對話、核對與確認，直到理論飽和與達成模式建構。

三、研究參與者

研究參與者採立意取樣，招募臺北市具有豐富教學經驗之國小現職教師受訪，在研究說明與相關疑問解答後，正式簽署研究受訪同意書，始進行一對一之半結構式訪談，訪談時間約 60 分鐘。為求理論飽和度，研究訪談歷時一年多，共訪談 9 位教師，女性為 4 人，男性為 5 人，平均年齡為 38.5 歲，平均教學年資為 12.5 年，茲將研究參與之受訪教師基

本資料、教學經驗、觀察同儕關係發展之關鍵，以及專業背景與信念羅例如表 1。

表 1

研究參與者基本資料表

編號	性別	年齡	教學年資	教學經驗與觀察同儕關係之關鍵	專業背景與信念
01	女	36	8	1.教學經驗：擔任低年級導師 2.觀察同儕關係發展之關鍵：衝動行為、社交技巧	1.教育研究所畢業 2.以正向管教為主
02	男	38	14	1.教學經驗：擔任中年級、高年級導師 2.觀察同儕關係發展之關鍵：情緒管理、規範遵守	1.教育大學數理系畢業 2.民主行管教、賞罰分明
03	女	36	14	1.教學經驗：擔任低年級、中年級、高年級導師、科任老師 2.觀察同儕關係發展之關鍵：情緒管理、衝動敵意	1.教育相關研究所畢業 2.彈性、個別、適性教學
04	男	30	6	1.教學經驗：科任老師 2.觀察兒童同儕關係發展之關鍵：人際訊息解讀、社交技巧	1.大學教育學分班畢業 2.多元發展、有教無類
05	男	41	9	1.教學經驗：擔任中年級、高年級導師 2.觀察同儕關係發展之關鍵：團隊合作、規範遵守、個性問題	1.大學教育系畢業 2.啟發孩子天賦、品格建立
06	女	50	28	1.教學經驗：擔任中年級、高年級導師、兼職行政、科任教師 2.觀察同儕關係發展之關鍵：家庭因素、社交技巧、人際訊息	1.師範大學畢業 2.教育之愛是榜樣
07	男	38	11	1.教學經驗：擔任高年級導師、兼任行政 2.觀察同儕關係發展之關鍵：團體生活、負向情緒、無法自制	1.教育研究所畢業 2.沒有教不會的孩子，耐心和細心
08	男	39	11	1.教學經驗：擔任中年級導師、科任教師 2.觀察同儕關係發展之關鍵：規範遵守、情緒管理、家庭影響	1.教育大學畢業 2.珍惜師生緣，用心對待每位學生
09	女	35	10	1.教學經驗：擔任中年級、高年級導師 2.觀察同儕關係發展之關鍵：規範遵守、情緒管理、父母管教	1.師範大學畢業 2.正向鼓勵、正向管教

四、訪談大綱

依據研究目的和文獻探討，初步擬定訪談大綱共四題，再分別交由三位國小現職教師修訂後，認為需增加「受同儕歡迎的特質」一題，以增加兒童同儕關係議題之完整性，因此最後正式版本共五題。(1) 影響兒童同儕關係之因素為何？(2) 您認為同儕關係欠佳的兒童，其特質為何？(3) 在學校經常發生之同儕衝突事件？請舉例說明。(4) 受同儕歡迎的兒童具有哪些特質？(5) 根據實務經驗和影響兒童的同儕關係之因素，請您分享協助兒童增進同儕關係之輔導策略。

五、資料分析與處理

所有錄音訪談資料轉譯成逐字稿，先針對文本斷句和基本編碼，再進入開放編碼、主軸編碼、選擇編碼和歷程編碼的程序；同時透過進行理論取樣之跨個案檢視和資料修補，直達理論飽和，以理解兒童同儕關係發展和策略之脈絡。

(一) 基礎編碼

原始資料編碼部分，受訪者第一人為01，其第四十句對話為01040，受訪者第一人之第四十句對話的第三句斷句為01040-3。以05063-1為例，即為第五位受訪者之六十三句對話的第一句斷句。

(二) 理論取樣

先選取現職教師6位進行訪談，初步分析資料後發現，訪談資料中，受訪者對於「同儕關係欠佳之兒童的特質」描述較少。因此在關聯和變異取樣步驟，增加後續訪談3位教師，除了訪談大綱題項外，並著重同儕關係欠佳兒童特質描述，以補充前階段資料不足處。最後區辨取樣，發現輔導策略中許多與家庭、學校有關，因此回至原始資料重新檢視分析，在輔導策略中擴增和釐清「家庭功能」和「學校系統」類別及關聯。例如在關聯性的部分，增能輔導策略中「家庭功能」可緩解「家庭因素」對兒童同儕關係的影響。

(三) 系統與結構分析

開放編碼部分，閱讀逐字稿內容並擷取有意義的段落或文句，在從中找出關鍵字詞以「概念化」文本資料；之後從相關的概念中萃取出「類別」並命名。例如從所有文本中擷取描述同儕關係欠佳兒童的特質，並依相似性加以歸類，這些歸類可以概念化為「在同儕互動中較自我中心，常以指責或強勢的型態溝通，缺乏考量他人的立場」，而概念化的文字再精簡成類別「自我為主且強勢」，表2為開放編碼分析舉例說明。

表 2

開放編碼分析舉例

類別	概念	文本資料
自我為主 且強勢	在同儕互動中較自我中心，常以指責或強勢的型態溝通，缺乏考量他人的立場	<p>很主觀、很自我的答話，在同學間的印象就不好，那一次、兩次之後，集體的會對他有一點反感這樣子（03002-2）。</p> <p>比較自我中心一點，他凡事就是以自己先做考量，然後會比較堅持自己的想法，跟自己的做法（01002-2）。</p> <p>我們班有一個就是太自滿了，就什麼都覺得別人都很差，都別人不如自己就對了，然後就一直覺得班上同學很幼稚，他多麼成熟這樣子，可是這樣子造成他在人際之間，大家都覺得他很自大（09007）。</p> <p>他就一直在指責他們同一組，哪些事做不好，他確實有能力啦，最多情況就是，他指責完之後對方當然也會不高興啊（08039）</p> <p>有些小孩說話態度就很強勢，然後就咄咄逼人這樣（09085）</p> <p>就會被同學視為比較不合群。（01002-3）</p>

主軸編碼是統整和歸納類別，找出主類別與類別之間的關聯，目的是在將開放編碼中被分割的資料加以聚集起來，對現象形成更精確的解

釋。例如在輔導策略中，「開創親師同盟」、「強化親子關係」、「充實教養知識」等類別可以歸納「家庭功能」之主類別。表3為主軸編碼分析舉例說明。

表 3
主軸編碼分析舉例

主類別	類別
家庭功能	開創親師工作同盟
	強化親子關係
	充實教養知識

選擇編碼著重在統整和精鍊類別。統整部分，本研究建構統整性圖表以檢視理論架構，包括建立概念之間的連結、類別間的相似和差異等，統整概念、類別、主類別之間的邏輯。精鍊的部分，研究者檢視理論架構的邏輯、流暢性，並重新回到原始資料逐一審閱，補充和整併尚未完全發展的類別；再捨棄與主軸不符合之概念。例如在「受同儕歡迎之特質」主類別中，將「熱心服務」和「善良」兩個類別因內涵相似而統整為一個類別。

歷程編碼主要在分析原因條件、脈絡條件、介入、行動，以及結果等之脈絡化，理解歷程與結構之間的關係。例如，本研究參酌發展和因果以了解影響同儕關係發展之「原因條件」、同儕關係欠佳兒童特質之「脈絡條件」、學校常見同儕衝突「現象」，再分析輔導之「介入與行動」，最後目標為受同儕歡迎特質之「結果」。

肆、結果與討論

經紮根理論之歷程與結構分析，研究結果依兒童同儕關係發展脈絡和促進同儕關係之輔導策略兩大項說明。

一、兒童同儕關係發展脈絡

同儕發展發展脈絡依原因條件、脈絡條件及現象之歷程分為原生家庭影響、同儕關係欠佳特質，及學校常見同儕衝突現象等三大結構論述，並統整列於表4。

表 4

兒童同儕關係發展脈絡表

歷程分析	結構分析	
脈絡	主類別	類別
原因條件	原生家庭影響	<ul style="list-style-type: none"> • 父母缺乏正視兒童同儕問題的能力 • 家庭暴力和教養態度偏差
脈絡條件	同儕關係欠佳特質	<ul style="list-style-type: none"> • 自我為主且強勢 • 內向少言 • 情緒失控之攻擊
現象	學校常見同儕衝突事件	<ul style="list-style-type: none"> • 次團體排斥和拒絕 • 愛告狀且爭辯 • 缺乏適當社交禮儀 • 團隊合作困難

(一) 原因條件之原生家庭影響

受訪教師認為父母缺乏正視兒童同儕問題的能力、家庭暴力狀況，或教養態度的偏差等皆影響兒童同儕關係發展。

1. 父母缺乏正視兒童同儕問題的能力

當兒童在學校發生人際衝突問題時，有些家長會認為並非是自己孩子的錯，而是其他同儕的問題（01067-2；09064），甚至以單一主觀的角度為自己的孩子辯護（04044-2），家長會防衛性地認為孩子在家裡並不會如此（02012-1），而是在學校才會產生這些問題，因而歸咎於同學所造成（04064）。當家長不瞭解同儕衝突的真正原因或缺乏正視問題的

能力(04053),會使得兒童的同儕相處問題無法獲得積極的協助和解決。有些家長雖然了解兒童的同儕問題,也曾努力嘗試許多協助方法,但對孩子屢次出現的人際衝突仍束手無策,父母就會產生類似習得無助或自怨自哀的狀況(06058),陷入不知如何教養自己小孩的窘境,最後以消極的方式因應(09081)。由此可知,協助父母正確的評估兒童同儕問題並提供適當的親職教養方法(07006-2),乃協助兒童增進同儕關係的重要策略。

2. 家庭暴力和教養態度偏差

家中若有暴力情形,兒童會從父母的示範中學習以暴力來解決人際衝突(05072;04039;08013-2),特別當孩子心情不悅或認為他人先招惹自己,就容易出手打人,造成同儕關係不佳。此回應社會學習論所強調,父母的價值觀、生活態度和習慣是孩子們最直接模仿和學習的對象(張春興、林清山,1993)。

除此之外,若父母過度寵愛和放任(09016;06037),主要照顧者人皆順從其意,在同儕關係中就會缺乏尊重和包容。父母教養態度過於權威(02014-2),兒童遇到問題不敢表達,在人際關係中會顯得退縮;或者父母給予的壓力太大,兒童在家裡過度壓抑,到學校會將透過情緒的出口轉移到其他人身上,造成人際衝突(06009-1;02075)。Rubin、Bukowski與Parker(2006)的研究顯示,兒童同儕關係受父母教養的影響。過度控制或干預孩子的父母,其子女的同儕關係較差(Patterson, 2002)。因此,若要協助兒童改善同儕關係,父母必須自我省思(07061;03020;02016),重新檢視人際相處模式、教養態度和方式,透過不斷修正,才能協助孩子建立更適當的社交能力。

(二) 脈絡條件之同儕關係欠佳特質

自我為主且強勢、內向少言,或者是情緒失控的攻擊行為等特質皆不利於兒童建立正向的同儕關係。

1. 自我為主且強勢

同儕關係欠佳的兒童在同儕互動中較自我中心（01002-2），缺乏考量他人的立場（03002-2），造成他人反感。許多事情以自己為出發點且堅持己見，難採納他人意見（06001-1）；平時表現太過自滿（09007），知覺自我優越而造成他人反感；在人際互動上因過度執著或堅持（07001-1），常無法建立溝通橋梁，同儕就漸形疏遠。此外，常用指責或強勢的型態與他人溝通（08039；09085），引起對方不悅，以致群體活動適應困難。在合作小組或團體討論中，表達方式讓他人感到不舒服，例如用命令的口氣指使他人做事（02003-1）；在團體中無法發揮專長和貢獻自己（01009-2），卻想強勢主導團體，導致他人不願意與之合作（01002-3）。

2. 內向少言

同儕關係欠佳的兒童平時鮮少參與或投入團體活動（01037-3），與人互動疏離，因此容易被忽視（08007-1）。下課時常在坐位上看書或專注於做自己的事（03010），很少主動參與他人遊戲和講話，多半獨處，最後演變成不知道如何與他人交談，也不知道如何與他人建立關係（02006-1）。除了下課時間外，內向少言也表現在課堂的參與上，當班上在團體討論、意見交流時，常被動地等待答案或根本沒有參與（04014）。相對於Bagwell與Schmidt（2011）所認為，橫跨學齡前、兒童期和青少年前期，廣泛對同儕友誼的定義在於能正向投入、擁有正向情緒、合作和分享，以及享受當下。因此如果能用較開放的態度與他人互動、討論及分享，必能增進同儕互動。

3. 情緒失控之攻擊

情緒不穩定的兒童容易因為小事而生氣（05005-1），起先的論點可能沒有錯（08026），但因互動方式不佳而發生爭執；或因行為舉止較衝動，情緒失控而引發言語或肢體攻擊（05065；08003-2）。若遇到人際互

動無法解決的衝突，容易以暴力方式處理，以此證明自我存在感（07030-2）。研究上也證實負向情緒較多的兒童其同儕關係也較差（Perren, et. al., 2006），包括容易產生憤怒情緒的兒童，社交與領導力也較弱（Zhou, et al., 2004）。Coie、Dodge與Kupersmidt（1990）提出表現攻擊等反社會行為是兒童被同儕拒絕的主要因素。由此而論，情緒不穩定而發生爭執、或習慣以暴力等來解決問題皆會造成同儕關係不佳。

（三）現象之學校常見同儕衝突事件

經受訪教師認為學校實際常發生的同儕衝突事件包括次團體的排斥和拒絕拒、愛告狀且爭辯、缺乏適當的社交禮儀，以及團隊合作困難。

1. 次團體排斥和拒絕

班級中很容易產生次文化團體的群聚，例如寫交換日記（03019）當作友誼連繫的象徵，剛開始只書寫心情感想或有趣的事，但到後來會淪為針對性攻擊。高年級兒童進入春春前期，對異性充滿好奇，也常會流傳八卦謠言或散播他人隱私（06001-4；04020-3），此經常造成人際衝突導火線。兒童會把八卦或謠言的傳播當成一種交友的工具（09051），最後演變成集體排擠或隔離某些人。由此，同儕問題並非表面上的人際衝突或肢體攻擊，有時反而是隱性地刻意孤立某人。

2. 愛告狀且爭辯

同儕關係欠佳的兒童常關注他人的細微小事，一旦抓住他人的把柄或違規事件就急於告狀，例如上課偷喝水、傳紙條等（04023-1；07001-2）；若自己本身被告狀，則以爭辯或否認的方式回應，例如碰撞到他人卻極力否認（04006）；或沒事先告知就拿走別人的東西，後來卻否認（04025）等，此類互動方式容易使同儕反感，導致人緣較差。以「嚴以律人，寬以待己」的方式與他人互動，想引起注意或與他人交友，但卻造成反效果。

3. 缺乏適當社交禮儀

行為舉止較不懂得拿捏分寸（04036-2），想跟他人玩，卻故意摸人

家或打人家一下，使他人感到不舒服（02002-2），或者肢體動作過於誇大粗魯（01003-2），也容易造成紛爭。在口語表達上缺乏考量基本禮貌，對同學說話較直接，過於批評而傷害到別人，且未考量他人感受，例如管秩序時，對同學的口氣差（03002-1；0600-2；01007-2）。同儕關係較差的兒童呈現社會化不足的現象，缺乏基本社交禮儀之應對進退，人我互動之分寸拿捏需要再加強。

4. 團隊合作困難

在團體分組時，同儕關係差的兒童常容易落單（03009；02025；07007-2），大家不願與他們同一組的原因是在小組合作中常忘記帶學用品（09002）；或分組競賽會指責或攻擊失分的同學等（0600-1）；相對地，自己在團體中又難發揮功能或貢獻，合作歷程中也容易有口角。此與文獻中提及學齡兒童的友誼關係著重在互助、忠誠及承諾（Bagwell & Schmidt, 2011）看法一致，也呼應國內張好婷（2013）針對國小資優生研究發現，同儕關係較好者其生涯發展量表得分高，其中「同儕正向關係—合作」是生涯發展最重要的預測變項。因此，同儕關係欠佳兒童需要學習在團隊或競賽中如何與他人合作，並善盡團體中的角色負責。

綜述同儕關係發展的脈絡而論，影響兒童同儕關係欠佳的原生家庭影響包括父母缺乏正視兒童同儕關係問題的能力，或不知道如何解決孩子的問題；家暴情況影響兒童與同儕相處的狀況；家庭教養太過嚴格或太過寵愛，亦影響著兒童的同儕關係。此外，父母與他人的相處方式是兒童模仿的對象，父母應注意自己身教對兒童與同儕互動的影響。同儕關係欠佳的兒童在團體中多以自我為主，也容易出現指責或強勢的態度；個性內向少言，所以與同儕互動的機會相對少；且若情緒失控時，也較會出現攻擊行為。學校常見之同儕衝突現象有次團體的排擠和孤立；愛告狀且喜歡爭辯；欠缺適當社交禮儀之應對進退；團隊合作顯得困難。

二、促進同儕關係之輔導策略

促進同儕關係之輔導策略依介入/行動、結果之歷程分為家庭功能輔導、學校系統輔導，以及受同儕歡迎特質等三大結構論述，並統整列於表5。

表 5

同儕關係輔導策略表

歷程分析	結構分析	類別
脈絡	主類別	類別
介入/行動	家庭功能輔導	<ul style="list-style-type: none"> • 開創親師工作同盟 • 強化親子關係 • 充實教養資訊
介入/行動	學校系統輔導	<ul style="list-style-type: none"> • 教師引領增進團體歸屬感 • 釐清衝突問題和加強社交技巧 • 發展兒童同理心
結果	受同儕歡迎兒童特質	<ul style="list-style-type: none"> • 善於表達想法和領導 • 熱心服務且善良 • 充分發揮專長貢獻團體

(一) 介入/行動之家庭功能輔導

增進兒童同儕關係的輔導策略之家庭功能包含開創親師工作同盟、強化親子關係，以及充實教養資訊。

1. 開創親師工作同盟

教師認為若因衛生習慣或生活自理能力較差的原因所引發的同儕關係問題，皆可透過親師溝通和家長全力配合督促，問題能獲得明顯改善（01037-2；08054；02060）。至於價值觀念偏差所引起的同儕關係不佳，例如覺得自己永遠是對的，都是別人的錯。教師需要花一些時間讓家長了解問題，並請家長在家中能即時澄清和導正（02043-1）。若家長願意與教師全力合作，共創同盟機制協助兒童解決人際困境，則效果會大步

提升(05043-2;03012)。

2. 強化親子關係

同儕關係不佳的兒童因為缺乏安全感(04038)，以致於只要認為受到威脅或他人意圖侵犯時，就會想強力反抗，但往往導致攻擊行為的發生。教師多半會建議父母在家裡能多陪伴孩子，除了引導孩子正向思考外(03050)，營造好的家庭氣氛，建立穩定而正向的親子關係(07036-2;08016;02067)，透過主動關心孩子在學校的生活，多給予鼓勵，在尊重、欣賞與鼓勵的親子關係中醞釀更多的正向情緒，被尊重、被珍視的經驗會自然轉化到學校裡與人相處的互動上。亦如正向情緒擴建理論，當一個人擁有較多的正向情緒，此能預測社會能力且能擴展個體認知和關注的焦點，進而表現更多適當的社交行為(Fredrickson, 2003; Garland, et al., 2010)，因此當兒童可以在親子關係中被肯定，會產生自我接納，進而學會為人群服務，提升同儕關係。

3. 充實教養資訊

大多數的父母希望可以幫助孩子改善同儕相處問題，但有時不了解如何處理兒童同儕相處困境，也缺乏諮詢的對象或資源的管道。因此教師可以提供和推薦相關文章、書籍、相關機構等給家長(07045-2;09071;03031)，協助家長增進親職教養知能，進而協助孩子增進同儕關係。

相較於其他研究僅提出家庭對兒童同儕關係的影響(Lucas-Thompson & Clarke-Stewart, 2007; Markiewicz, et al., 2001)。由本研究更發現，老師若主動積極的引導和協助，父母可以提供兒童更正向的環境，例如當父母缺乏能力正視兒童的同儕問題、或教養觀念偏差時，教師提供更多親職教養資訊，父母會被啟發更多元的方式來協助兒童。

(二) 介入/行動之學校系統輔導

輔導策略中學校系統部分為教師引領增進團體歸屬感、釐清衝突問題和強化社交技巧，以及發展兒童同理心三部分。

1. 教師引領增進團體歸屬感

正向的班級氣氛和凝聚力（01025-2；06032-1；07034-2），可以創造同儕間正向的互動，例如透過團隊活動建立與他人合作的能力。在班級團體中，教師扮演著極重要的角色，鼓勵其他兒童用更包容和協助的角度對待同儕關係欠佳的兒童；也可先邀請幾位友善且有領導能力的兒童帶領同儕關係欠佳的兒童（01039-3），在自然的環境下學習如何與同儕相處（05012；03056）。良好友善的班級團體氛圍是增進同儕關係的重要因子，也是開創更多人際的成功經驗的契機，此結果與Kiuru等人（2015）看法類似。

當教師一直聚焦在某位學童的缺點，也促成其他同儕對該兒童的負面印象（04029）；但若教師能多看見兒童的優勢，學生也會模仿教師用正向、肯定的觀點去對待其他的同儕（07035；07034-1）。總言之，當教師能尊重每位兒童，兒童也會慢慢修正對某些人的負面印象；當教師能看見同儕關係欠佳兒童的優點，在大家面前鼓勵他們（08021-2；08041），並創造機會讓他們發揮優勢以貢獻團體（08066），自然就會獲得許多正面印象。教師一直是班級團體氛圍重要的塑造者，師生關係品質是同儕關係的重要指標，也影響兒童同儕間的互動。本研究結果呼應相關研究結果（Craig, Pepler, & Atlas, 2000; Wentzel, 2009）。

2. 釐清衝突問題和強化社交技巧

處理兒童人際衝突時，應該針對事件的歷程先問清楚來龍去脈（04082），盡量了解第一手資料（04084），讓彼此衝突的雙方都能把自己的想法說出來（06035）。許多兒童不了解自己與同儕相處上的癥結，或如何讓自己更受歡迎，因此教導社交技巧是必要的（01072-2）。當兒童遇到同儕衝突時，教師或家長應暫緩責怪或處罰，從事情發生的始末了解過程與細節（07037-1），當回溯到事情發生的起始點才能理解同儕相處問題的脈絡，給予適當的協助。在實務工作上，受訪教師認為應該把同儕衝突的事件問詳細，讓兒童覺得自己的想法可以被理解。不同於

多數研究傾向預防的觀點，協助兒童避免人際衝突的另一個重要向度是在衝突事情發生後，充分理解孩子的情緒，然後了解事情歷程的始末。

受訪教師認為平常也能將人際關係的課題融入團體討論（07036-1；02108；07019-2；04110），例如書或影片，透過腦力激盪想出解決問題的方法。老師亦可提供情境兩難、具體且豐富的舉例，讓兒童更清楚同儕關係中的處理策略，或透過角色扮演讓兒童演練如何在情境中展現正確的社交技巧（07053）。在機會教育中循循善誘，運用影片、角色扮演的的方式教導正確的社交技巧，經不斷的練習成自然的行為反應模式。

3. 發展兒童同理心

同儕關係困難的兒童特別需要培養同理心，讓他們知道別人的感受，才能站在他人的立場思考事情（06033；09060），並設身處地替他人著想。當自己的立場被理解時，較能理解他人的立場（07010-2）。教師協助兒童同儕關係必須奠基於良好的師生關係（04061；04086），透過信任、尊重、支持和鼓勵（02110-2）讓兒童感受到真正的關懷和被理解，進而體會別人的感受（08047），也會願意聽進他人的建議，例如當兒童真正理解不當行為可能造成他人負面感受，就會修正表達的方式（08050）。因此，從基本的尊重和傾聽中讓兒童經驗同理心的意義，進而願意同理他人，建立正向同儕互動。

（三）結果之受同儕歡迎兒童特質

透過增進同儕關係的輔導策略希望能協助兒童邁向受同儕歡迎的特質，包括善於表達想法和領導、熱心服務且善良，以及充分發揮專長貢獻團體。

1. 善於表達想法和領導

在班級中受歡迎兒童多有自己的想法（01062-2），並能適當地表達，在團體中占有一定的社會地位，也較受同儕喜歡。個性較活潑外向的兒童也較能與他人建立友誼，在班級選舉投票時，常被同儕認同而獲得高

票(04031)。此外，同儕關係好的兒童普遍在思想和行為上都較為成熟，能發揮帶領其他同儕的功能(09021)。換言之，若能讓其他同儕信服的兒童，也能夠用適當且成熟的方法帶領團體，則同儕關係的經營也會較順利(05003-1)。因此，同儕關係佳之兒童特質包括了活潑外向，善於表達自己想法，在團體中能展現領導能力。

2. 熱心服務且善良

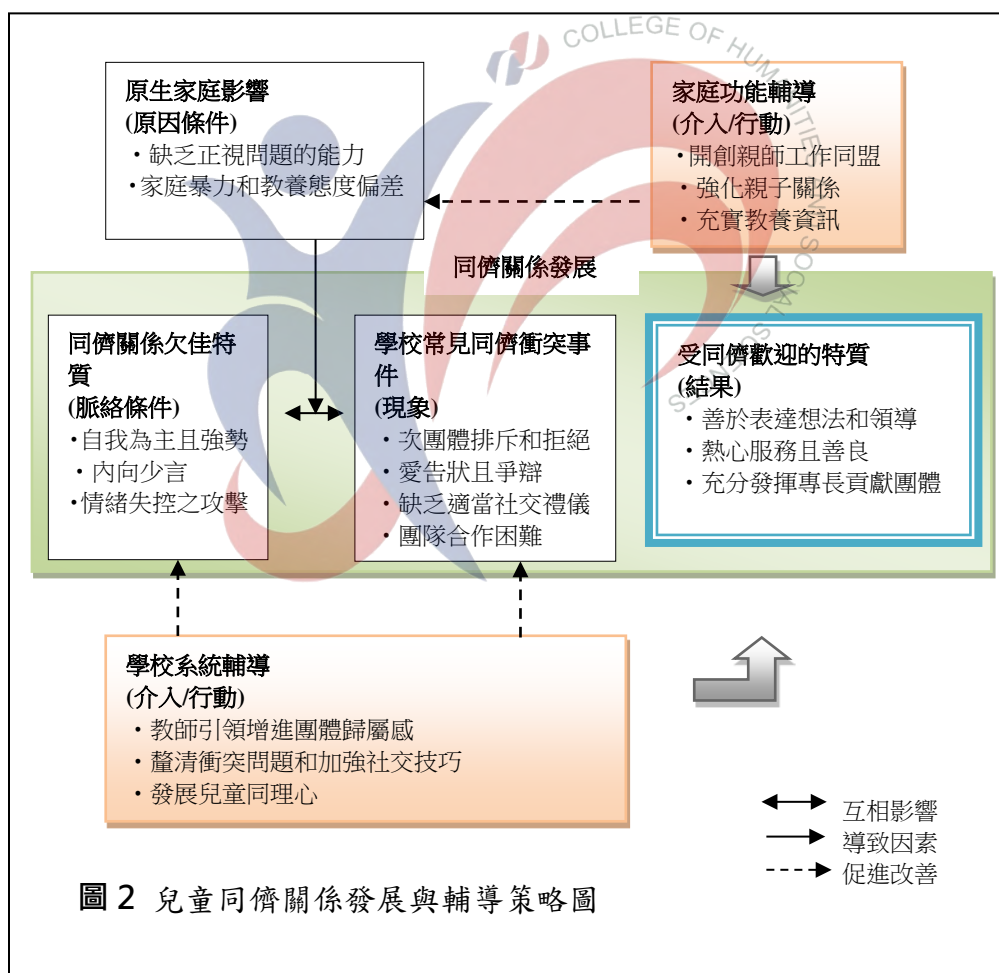
平時不會因一些小事而跟同學錙銖必較(07034)；與他人互動時展現慷慨和大方；或熱心為他人服務皆受同儕喜愛(02038)。另外，受訪教師(03005)強調，功課好壞並非影響同儕關係的主因，而是擁有善良特質者，大家會願意主動幫助他。由此可知，不計較或拘泥於細節，且能營造人際正向互動，是同儕關係佳者常有的表現。

3. 充分發揮專長貢獻團體

同儕會欣賞和羨慕具有運動或特殊專長的同儕(0941)，因此他們顯得較受歡迎；或對班級有特殊貢獻者，也容易在他人心目中建立正向的形象(05032；02005)。若能發掘每位兒童的專長和優勢，並協助其發揮於團體中，較能吸引他人與之建立友善關係，促進同儕關係建立。

就促進同儕關係之輔導策略的統整，介入與行動上分為家庭功能和學校系統雙軌並行。家庭功能部分，可藉由開創親師工作同盟，在合作中使兒童得到整體一致性的協助；家長亦需要建立良好的親子關係，讓溝通更順暢，孩童在傾聽、尊重和鼓勵下，勇於面對解決問題；再者，家長也可充實親職教養資訊，教育兒童更多元適性的同儕衝突處理方法。學校系統部分，教師可以建立班級團體的接納的氛圍，增進團體凝聚力和歸屬感；針對衝突釐清問題，並強化兒童的社交技巧和能力；並透過創造兒童被同理的經驗，進而發展同理心，使兒童在一個充滿人際友善環境中，創造更多正向的人際互動經驗。兒童若具有自我表達和領導能力、熱心服務且善良，以及能充分發揮專長貢獻團體等的特質，在團體中則較受歡迎。在受同儕歡迎兒童的特質上，本研究結果與羅品欣(2012)

研究相呼應，其認為同儕關係是彼此在平等地位下學習和交流，從互動中感受親密與歸屬，共同學習情緒管理、衝突解決、互信合作和人際溝通等能力。此外，Wilson與Lipsey（2007）提及正向情緒較多的兒童可以產生較好的同儕關係，且遇到挫敗時能自我調適。而本研究更進一步補充，除了正向情緒，當能表現個人獨特想法、領導才能、發揮專長以及熱心服務時，亦能產生成為受歡迎的同儕。整體兒童同儕關係發展與輔導策略如圖2所示。



二、綜合討論

(一) 同儕關係的影響因素

影響同儕關係的因素上，受訪教師多數認為家庭狀況是主要的關鍵，鮮少提及文獻所論述的兒童特質、團體氛圍等，推測可能受訪教師既屬班級中的一部分，人在情境中較難有客觀的分析與描述；但在受訪教師提出營造正向團體歸屬感、加強兒童社交技巧和同理心之學校系統增能輔導策略，此可間接凸顯受訪教師亦強調團體氛圍和兒童特質的重要。

文獻指出兒童同儕關係與原生家庭的脈絡有密切的關係，包括父母婚姻品質、父母本身的人際互動模式、教養型態等皆影響兒童和他人關係的發展 (Lucas-Thompson & Clarke-Stewart, 2007; Markiewicz, et al., 2001)。本研究與文獻發現相符，父母本身教養態度、教養策略及人際關係皆影響兒童與同儕互動的狀況。但本研究指出一個普遍現象，許多父母想協助孩子改善同儕關係，但缺乏正視問題的能力或解決策略，以致無法提供孩子有效協助，充實教養資訊能使父母能有更專業和精準的問題解決能力，確認兒童同儕關係發展的真正阻礙和困難。

(二) 同儕關係發展阻礙與助力

許多同儕關係的研究都聚焦於青少年或特殊兒少族群(程景琳, 2010; 譚子文、張楓明, 2013; Kiuru, et al., 2015; Osterman, 2000; Rosenfeld, Richman, & Bowen, 2000)。本研究發現阻礙同儕關係發展的事件包括次團體的排斥和拒絕、本身愛告狀或缺乏社交禮儀，以及團隊合作困難。與許多研究發現一致，缺乏社交技巧和團隊合作困難是同儕關係阻礙的重要因素(莊侑靜, 2012; Kiuru, et al., 2015)。但本研究結果說明，同儕關係不佳亦可能是遭遇次團體長期孤立或刻意被排擠，此常為教室中被忽略的隱性現象。能感受到同儕支持與關心的學童，能更正向且感興趣於融入課室活動(Goodenow, 1993; Wentzel, 2003)。因此所屬環境的氛圍和次團體文化對同儕關係的發展亦不容忽視。

根據文獻指出，利社會行為和情緒表達皆有助於同儕關係發展。例

如Ladd、Bush與Seid（2000）提出能發展利社會行為的兒童，同儕接受度高；國內羅品欣（2012）研究發現，兒童人際關係的處理、表達情緒、回應他人情緒，與同儕合作/利社會行為、遊戲/聯合活動、信任/尊重、親密/依附有高度的相關。本研究提出學校系統增進歸屬感、培養同理心、增加社交技巧等策略為創造和提升兒童發展利社會行為最佳的催化；此外，具有領導能力、能發揮專長者亦受同儕之歡迎。此象徵隨著時代的演進，現代的人際關係重視個人專長特色，並期待在團體中具有領導能力的人。相對則是，同儕關係欠佳的兒童傾向自我中心、強勢和指責，亦即較少考慮到他人感受和想法。總體而論，增加利社會行為和學習情緒表達的確是同儕關係發展的重要向度；再者，若兒童能站在他人立場思考且展現領導和專長，亦能促進正向同儕關係發展。

伍、結論與建議

一、結論

本研究旨在探討兒童在學校中的同儕關係發展脈絡，以及促進同儕關係發展的輔導策略。研究發現在同儕關係發展脈絡上，原生家庭影響為父母缺乏正視兒童同儕問題的能力、家庭暴力或教養態度偏差；同儕關係欠佳兒童特質為自我為主且強勢、平時內向少言，以及有情緒失控之攻擊；學校常見同儕衝突事件包括次團體的排斥和拒絕、愛告狀且好辯、缺乏適當社交禮儀，以及團隊合作困難。協助同儕關係發展的增能輔導策略分為家庭功能和學校系統兩部分。開創親師同盟、強化親子關係與充實教養資訊為家庭功能部分；教師引領增進團體歸屬感、釐清衝突問題和加強社交技巧、發展同理心為學校系統部分。具有受同儕歡迎的特質是能適當表達想法和領導、熱心服務且善良、能充分發揮專長貢獻團體。

二、建議

(一) 對實務工作上的建議

1. 協助兒童同儕關係應從實際衝突事件著手

同儕關係的發展有其脈絡和因果性，直接透過社交技巧學習來協助兒童增進人際互動效果有限，應以兒童實際發生的同儕衝突事件為機會教育教材，從中了解互動歷程，協助兒童知曉問題的原因和應當之修正，具體學會正向人際互動並複製於類似的情境中。

2. 檢視父母的教養型態和人際互動

家庭是發展兒童特質的重要場所，從家庭背景去了解兒童與他人互動的脈絡能找到兒童同儕關係困難的關鍵，此為同儕關係發展的起點。父母的教養型態形塑兒童與他人的關係，父母與他人的互動模式也深具有身教和模仿的效果。因此，在解決兒童同儕關係困境時，父母必須同時省思自己的人際互動脈絡，也要不斷的充實教養知能，才有能力真正協助孩子解決同儕相處問題。

3. 教師引導和班級經營能增進團體接納度

所屬團體的氛圍是影響同儕發展的關鍵，因此課室中教師的班級經營對兒童同儕發展影響甚鉅。許多同儕問題來自次團體的排斥和拒絕，教師越能正向接納班級中的每位兒童，同儕之間相處也就越能包容和友善，教師建構開放和平等的班級經營氛圍、引導示範正向人際互動等是最直接協助兒童增進同儕關係的方法。

4. 除了解決問題，同時增進受歡迎的特質

除了緩解人際衝突的狀況，若能同朝向受同儕歡迎特質之目標努力，雙軌並行將更有利於同儕發展正向關係。兒童在人際衝突事件的機會教育下學習如何避免類似的衝突事件，亦透過家庭功能和學校系統的增能，培養受同儕歡迎的特質，此等全面性的介入與協助才能使兒童在自然情境中創造更多成功同儕相處經驗。

(二) 對未來研究建議

1. 擴展家長和兒童本身對兒童同儕關係發展的理解

本研究只以教師觀點理解班級中一般兒童之同儕關係發展，但此觀點尚未包含兒童本身或家長的詮釋，例如兒童認為有效協助自己增進同儕關係為何；家長、教師與兒童對於同儕關係發展詮釋的差異等，未來研究可針對不同觀點加以分析，對兒童同儕關係的發展脈絡有更完整的認知。

2. 實際考驗增能策略對兒童同儕關係的助益

本研究結果發現家庭功能和學校系統的介入可以增能兒童同儕關係的能力，但實際運作和考驗機制需透過未來量化實驗研究加以補足，以了解介入是否有顯著效果、家庭功能與學校系統分別對結果的貢獻、以及具有哪些中介因素等。此外，增能輔導策略與受同儕歡迎特質的關係為何，亦有待更進一步探索和解釋。

3. 根據兒童年齡階段探討不同主題之同儕關係發展特質

本研究探討整體國小生的同儕關係發展脈絡，但國小低、中、高年級隨著年齡增長，身心發展差異大，例如低年級兒童從幼兒時期過渡到小學，高年級兒童則進入青少年前期。因此人際互動方式與同儕相處各自有特色，建議未來根據低、中、高年段分別了解該階段的同儕發展，促進更深入的洞察和提出更有效能之輔導。

參考文獻

- 王鍾和（2009）。**親職教育**。臺北市：三民書局。
- 李偉斌（2012）。國小學童在班級人際友誼網絡之初探分析。**屏東教育大學學報-教育類**，**38**，387-415。
- 兒童福利聯盟（2016）。2016年兒童心願與煩惱調查。取自：
<https://www.children.org.tw/research/detail/67/864>
- 林怡君、沈慶盈（2013）。人際發展介入團體對弱勢兒童同儕關係影響之研究-以南投縣課後照顧服務為例。**臺灣社會工作學刊**，**12**，1-35。
- 張好婷（2013）。國小資優生對教師教學行為的知覺、同儕關係與生涯發展之相關研究。**特殊教育與復健學報**，**28**，43-62。
- 張春興、林清山（1993）。**教育心理學**。臺北市：東華。
- 莊侑靜（2012）。國小學習障礙學生社交技巧表現與人際關係之探討。**教育研究論壇**，**4**（1），379-398。
- 陳昱憲、李佳儒、羅家玲（2015）。國小高年級生的電視收看行為、同儕活動傾向與同儕關係之相關研究。**南台人文社會學報**，**14**，71-103。
- 曾健璋（2010）。ADHD 情緒障礙兒童的人際社交技巧訓練。**諮商與輔導**，**298**，13-16。
- 程景琳（2010）。社交計量及同儕知覺受歡迎度與青少年關係攻擊及孤寂感之相關研究。**教育心理學報**，**42**（1），143-162。
- 羅品欣（2012）。國小高年級學童的情緒智力、親子互動關係、同儕互動關係之研究—以臺北地區為例。**家庭教育與諮商學刊**，**13**，25-55。
- 羅品欣、陳李綢（2005）。國小學童的家庭結構、親子互動關係、情緒智力與同儕互動關係之研究。**教育心理學報**，**36**（3），221-240。
- 譚子文、張楓明（2013）。依附關係、低自我控制及接觸偏差同儕與青少年偏差行為關係之研究。**當代教育研究季刊**，**21**（4），81-120。

- Asendorpf, J. B., & van Aken, M.A.G. (2003). Personality-relationship transaction in adolescence: Core versus surface personality characteristics. *Journal of Personality, 71*, 629-666.
- Bagwell, C.L., & Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in childhood and adolescence*. New York, NY: Guilford.
- Berndt, T. J. (2004). Children's friendship: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 206-223.
- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need: The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence, 20*, 701-712.
- Buehler, C., Franck, K. L., & Cook, E. C. (2009). Adolescents' triangulation in marital conflict and peer relations. *Journal of Research on Adolescence, 19*, 669-689.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status, In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood* (pp.17-59). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International, 21*, 22-36.
- Eisenberg, N., Pidada, S., & Liew, J. (2001). The relations of regulation and negative emotionality to Indonesian children's social functioning. *Child Development, 72*, 1747-1763.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist, 91*(4), 330-335.

- Garland, E. L., Fredrickson, B., Kring, A. M., Johnson, D. P., Meyer, P. S., & Penn, D. L. (2010). Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: Insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology. *Clinical Psychology Review, 30*, 849-864.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence, 13*, 21-43.
- Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool setting: Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 163-184.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 92*, 349-359.
- Kitzmann, K. M., & Cohen, R. (2003). Parent's versus children's perceptions of interparental conflict as predictors of children's friendship quality. *Journal of Social and Personal Relationships, 20*, 689-700.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A., & Nurmi, J. (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology, 51*(4), 434-446. doi:10.1037/a0038911
- Ladd, G. W., & Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (pp. 269-309). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ladd, G. W., Bush, E., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about

- kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 255-279.
- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Kochel, K. P. (2006). School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education and Development*, 17, 1579-1601.
- Lair, J. (1984). Change induction groups, group psychotherapy, integrity groups, peer counseling. *Encyclopedia of Psychology*, 1(2), 493-494.
- Lin, X., Li, L., Chi, P., Wang, Z., Heath, M. A., Du, H., & Fang, X. (2016). Research article: Child maltreatment and interpersonal relationship among Chinese children with oppositional defiant disorder. *Child Abuse & Neglect*, 51, 192-202. doi:10.1016/j.chiabu.2015.10.013
- Lucas-Thompson, R., & Clarke-Stewart, K. A. (2007). Forecasting friendship: How marital quality, maternal mood, and attachment security are linked to children's peer relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 499-514.
- Malik, S., Balda, S., & Punia, S. (2006). Socio-emotional behaviour and social problem solving skills of 6 - 8 years old children. *Journal of Social Sciences*, 12 (1), 55-58.
- Markiewicz, D., Doyle, A. B., & Brendgen, M. (2001). The quality of adolescents' friendships: Associations with mothers' interpersonal relationships, attachment to parents and friends, and prosocial behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 127-140.
- McDowell, D. J., & Parke, R. D. (2009). Parental correlates of children's peer relations: An empirical test of a tripartite model. *Developmental Psychology*, 45, 224-235.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A

- meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive goal seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, 20, 350-404.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Patterson, G. R. (2002). The early development of coercive family process. In J. B. Reid, G. R. Patterson, & J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for interventions* (pp. 25-44). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Perren, S., Von Wyl, A., Stadelman, S., Burgin, D., & Von Klitzing, K. (2006). Associations between behavioral/ emotional difficulties in kindergarten children and the quality of their peer relationships. *Journal of American Children Adolescent Psychiatry*, 45, 867-876.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 17, 205-226.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571-645). New York, NY: Wiley.
- Spinrad, T., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Flookebes, R. A., &

- Kupanoff, K. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology, 40*, 67-80.
- Wentzel, K. R. (2003). Understanding classroom competence: The role of social-motivational and self-processes. In R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 32, pp. 213-241). New York, NY: Elsevier.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In H. R. Kenneth, M. B. William & L. Brett(Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531-547). New York, NY: Guilford.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell., & Looney, L. (2010). Teacher and peer contributions to classroom climate in middle school. *Contemporary Educational Psychology, 35*, 193-202.
- Wentzel, K. R., Donlan, A., & Morrison, D. (2012). Peer relationships and motivation at school. In A. Ryan and G. Ladd (Eds.), *Peer relationships and adjustment at school* (pp. 79-108). Charlotte, NC: IAP.
- Wentzel, K. R., Filisetti, L., & Looney, L. (2007). Adolescent prosocial behavior: The role of self-processes and contextual cues. *Child Development, 78*, 895-910.
- Whalon, K. J., Conroy, M. A., Martinez, J. R., & Werch, B. L. (2015). School-based peer-related social competence interventions for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis and descriptive review of single case research design studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(6), 1513-1531.
- White, K. J., & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on

young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28, 933-940.

Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(Supplement), 130-143.
doi:10.1016/j.amepre.2007.04.011

Zhou, Q., Eisenberg, N., Wang, Y., & Reiser, M. (2004). Chinese children's effortful control and dispositional anger/frustration: Relations to parenting styles and children's social functioning. *Developmental Psychology*, 40, 352-366.

