

# 大學生的社會情緒學習素養與其對嘲弄的正向感知之關係——以情緒調節策略為中介變項

黃絢質<sup>1</sup>

本研究以大學生為對象，探討其社會情緒學習素養（SEL 素養），是否會透過情緒調節策略之使用，去促進他們對嘲弄的正向感知。本研究的大學生受試者來自臺灣各地的公私立大學，共計 1,207 位（男生 36%；女生 64%）。本研究的研究工具包括自編的「大學生 SEL 素養量表」、「大學生情緒調節策略量表」與「大學生對嘲弄的正向感知量表」。本研究的研究結果顯示：大學生情緒調節策略的使用，完全中介著其 SEL 素養與對嘲弄的正向感知之關係。此外，以本研究「大學生情緒調節策略量表」因素分析所呈現出的各別情緒調節策略為中介變項去看，本研究指出：在大學生 SEL 素養與其對嘲弄的正向感知之間的關係，「正向看待」情緒調節策略具有完全中介的效果；「問題解決」、「逃避」與「壓抑」情緒調節策略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端的學生輔導單位，強化培育大學生的 SEL 素養以及情緒調節策略之使用技巧，以更趨正向地去感知同儕關係間常見的嘲弄互動。

**關鍵詞：**社會情緒學習素養、情緒調節策略、對嘲弄的正向感知

---

<sup>1</sup> 國立高雄師範大學師資培育與就業輔導處

**通訊作者：**黃絢質，國立高雄師範大學師資培育與就業輔導處，t4365@mail.nknu.edu.tw。  
本研究獲國科會補助（計劃編號：MOST110-2410-H017-006-SSS），謹此致謝。

## (一) 研究背景與動機

### 1. 大學生常正向感知同儕關係中常見的嘲弄行為

對於嘲弄 (teasing)，大眾熟知的是其敵意、傷害之負向層面 (Kowalski, 2003; Myers et al., 2013; Shapiro et al., 1991)，但在特定的情況下，像是當嘲弄者的意圖是想跟受嘲弄者開玩笑，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)。一直以來，對於嘲弄的定義，學界沒有一致的主張，因為嘲弄本身涉及個人潛在的正向或負向感知層面，是個相對模稜兩可的構念 (徐雅美等人, 2014)。個人對嘲弄的感知，究竟是偏正向或負向，主要取決於受嘲弄者如何主觀看待、感覺自己被嘲弄的經驗 (Kowalski, 2000; Shapiro et al., 1991; Wright & Roloff, 2013)。Keltner 等人 (2001) 彙整過去嘲弄研究中關於嘲弄的概念，試著將嘲弄定義為：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。一般來說，嘲弄者常會在嘲弄行為中，釋放出玩笑性的訊號 (off-record markers)，例如：擺出好笑的臉 (funny face)、顯露誇張的表情 (exaggerated expression)、提高聲調 (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、親和性之層面 (playful function) (Shapiro et al., 1991)，也具有著讓人語言和社交技巧更為社會化的功能 (socialization function) (Eisenberg, 1986; Kowalski, 2003; Miller, 1986; Schiefelin, 1986)。

同儕相處時，開玩笑式的嘲弄是相當常見的。互動的雙方，透過相互揶揄來拉近彼此的距離、展現彼此友好親密的情誼。其實，從孩子很小的時候，即使語言發展尚不成熟，他們就會透過一些嘲弄的舉動，與周遭的人鬧著玩。譬如說，藉由故意給予又拿走別人東西、故意不配合、故意干擾他人活動等，以尋求與他人的社交連結 (Eckert et al., 2020)。隨著年紀越來越大，個人的認知及語言能力越發成熟，尤其是對於身為晚期青少年 (late adolescents) 的大學生或成年初顯期 (emerging adulthood) 者 (Steinberg, 2014) 而言，他們因為已能辨識出嘲弄中的諷刺 (irony)、雙關語 (pun) 等隱喻訊息 (Eckert et al., 2020; Shapiro et al., 1991)。因此，透過「損來損去」以維繫人際連結或向他人表達情誼之互動模式，更常出現在其同儕關係中。連心瑜等人 (2013) 亦指出，在青少年的同儕關係中，嘲弄扮演著關係化、朋黨化、親密感的功能，會讓同儕間有種「我們是同一國／派的」之認同感。這種親和式嘲弄 (affiliative teasing)，會促使嘲弄者與受嘲弄者之間的關係產生了親密連結感，拉近彼此社交距離 (Haugh & Pillet-Shore, 2018)。親和式嘲弄，在概念上，類似於玩笑性嘲弄 (playful teasing)、情感性嘲弄 (affectionate teasing) (Wright & Roloff, 2013)、利社會嘲弄 (prosocial teasing) (Podnar, 2013)，強調嘲弄者與受嘲弄者享受嘲弄互動的過程，並在過程中表現出對彼此的正向感覺 (Warm, 1997)。這種類型的嘲弄，可視為人際溝通的一項技巧，能用來間接地傳達個人的想法與情緒 (Podnar, 2013)。研究指出，即便不是極為親密的好友關係，也存在著親密性的嘲弄 (teasing shows intimacy) (Haugh & Pillet-Shore, 2018)。在此情況下，受嘲弄者對於嘲弄，主觀感知到的，並非單純是一般人認為的挑釁之負面意義，像是感到威脅 (feel threatened) (Wu et al., 2016)，而是促進人際親和的正面功能 (Eckert et al., 2020; Eder, 1991; Keltner et al., 2001; Keltner et al., 1998; Shapiro et al., 1991; Warm, 1997)。

多年來，許多探討嘲弄的研究，均以晚期青少年的大學生或成年初顯期者為研究對象 (例如：Campos et al., 2007; Huang & Bellmore, 2020; Kruger et al., 2006; Nowakowski & Antony, 2013; Tragesser & Lippman, 2005)。Beck 等人 (2007) 研究發現，嘲弄行為在大學生的社交互動中十分常見。他們對於同儕間的嘲弄，大多認為是友善的、有趣的、能促進彼此連結的、顯示對對方有好感的。而 Huang 與 Bellmore (2020) 則發現，平日較常被同儕開玩笑地嘲弄的大學生，較不會以負向角度去感知同儕間的嘲弄。該研究也顯示，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，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開玩笑，較不將嘲弄視為是對自我的惡意抨擊 (Campos et al., 2007; Huang & Bellmore, 2020)。簡言之，當受嘲弄者覺得嘲弄者的意圖是幽默的，其對嘲弄的感知就會是正向的 (Alberts et al., 1996)，較不會經歷到情緒上的不舒服，反而會感到好玩而願意與對方一起嬉鬧，強化彼此友誼 (Eckert et al., 2020; Haugh & Pillet-Shore, 2018; Kowalski, 2003)。由此觀之，究竟嘲弄對於受嘲弄者是正向或負向的經驗，取決於受嘲弄者的主觀感知 (連心瑜等人, 2013; Shapiro et al., 1991)。

有趣的是，多數文獻在探討人際間的嘲弄行為時，通常聚焦於受嘲弄者對於嘲弄的負向感知（Bias, 2007; Kowalski, 2003; Ross, 2003; Shehzadi & Naz, 2019）。就受嘲弄者對於嘲弄的正向感知，至今尚未在相關實徵研究中被深度檢驗。較常見的僅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）。有研究者就曾建議，未來研究應針對嘲弄的複雜本質（Tweeten, 2012）以及成人對嘲弄的情感性感知（affective perceptions）（Bias, 2007），再去多加探究。畢竟，個人對嘲弄的感知，尤其是鮮少為人所探析的個人對嘲弄的正向感知，究竟包含了哪些成分，至今在學界仍未有定論，尚欠缺完整系統性的學理依據。

此外，就嘲弄行為的測量，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; Shehzadi & 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，本研究不侷限於嘲弄的主題與受嘲弄者對於被嘲弄經驗「發生頻率的感知」，而是聚焦在探討受嘲弄者對於被嘲弄經驗的「總體正向感知」（positive perceptions of teasing）。另，Tweeten（2012）也曾探討受嘲弄者對於被嘲弄經驗的感知，不過，Tweeten 的研究，主要仍聚焦在受嘲弄者所感知到的嘲弄欺辱（teasing insults）層面，而非受嘲弄者對於被嘲弄經驗所感知到的正向層面。立基於此，本研究旨在討論在過往研究中相對較被忽略的——大學生對於自身被嘲弄經驗的「正向感知」層面，去進行探索式分析。此為本研究的研究動機之一。

## 2. 社會情緒發展與個人的情緒調節策略、對嘲弄的正向感知之關係

個人的社會情緒發展，包含了個人與同儕互動的社會發展（social development）、自我探索成長的情緒發展（emotional development），以及自我管理的自主性發展（autonomy development）等多面向範疇。就發展心理學的角度來看，社會情緒發展的內涵呼應身為大學生的晚期青少年在心理發展上的重要任務（Steinberg, 2014）。近年來，社會情緒學習（social and emotional learning, SEL）備受海內外教育界積極重視。SEL 素養（competencies），是個人整體社會與情緒適應的總指標（Durlak & Mahoney, 2019; Jones & Bouffard, 2012）。由於 SEL 涵蓋的構念相當廣泛，至今尚未有官方一致的定義（Merrell & Gueldner, 2010）。但，多數 SEL 研究者採用美國學業、社會與情緒學習合作組織（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL）對 SEL 內涵之主張，認為 SEL 包括五大素養：第一，自我覺察（self-awareness），例如：自我想法／特質／情緒／行為／長短處／資源的覺知與辨識、自信、自我效能；第二，自我管理（self-management），例如：自我情緒與衝動的控制、壓力管理、自律、目標設定與組織執行；第三，社會覺察（social awareness），例如：觀點取替、同理與同情、尊重多元、包容；第四，人際關係技能（relationship skills），例如：人際溝通、關係建立與維繫、團體合作；第五，負責任地作決定（responsible decision-making），例如：問題辨識、情境分析、決策評估、問題解決、道德責任（CASEL, 2020a, 2020b）。

研究一致顯示，當個人的 SEL 素養愈高，其社會情緒能力越好、心理健康越佳、長期幸福感越高、正向行為越多、學業動機越強、學業表現越佳，並較少出現問題行為與情緒壓力（Bar-On, 2009; Durlak et al., 2011; Jones & Bouffard, 2012; Oberle & Schonert-Reichl, 2017; Taylor et al., 2017; Wang et al., 2012）。尤其是，SEL 素養越高者，越有能力與他人維繫正向的人際連結，有助於個人邁向正向成長（Durlak et al., 2011; Gomez et al., 2004; Oberle & Schonert-Reichl, 2017; Taylor et al., 2017）。就普遍存在大學生人際關係裡的嘲弄互動而言，至今鮮少有研究去探討，具備什麼樣的心理素養者，會對個人被嘲弄的經驗抱持著較高的正向感知，亦即較傾向將個人被嘲弄的經驗感知為是親和式（Haugh & Pilet-Shore, 2018）、玩笑性或情感性（Wright & Roloff, 2013）的嘲弄。是以，本研究欲探討大學生的 SEL 素養，如何關乎其去正向感知自己在同儕關係中被嘲弄的經驗。此為本研究的研究動機之二。

另一方面，其實，個人的 SEL 素養，亦與自身情緒調節（emotion regulation）能力息息相關（Halle & Darling-Churchill, 2016; Jones & Bouffard, 2012）。根據 CASEL（2020a, 2020b）主張的 SEL 素養

架構，情緒調節為「自我管理」素養中的一項內涵。情緒調節係指個人在經歷到強烈的情緒後，試圖去調整自己內在的情緒狀態，以及與自身情緒相關的認知、行為等，以趨向個人心理社會上的適應（Eisenberg & Spinrad, 2004）。每個人對於自己能否有效調節自我情緒，尤其是調節自我負向情緒，所具備的信心預期不同（劉庭瑜、劉奕蘭，2022）。而每個人採用的情緒調節策略也不盡相同。概論而言，進行情緒調節時，當採用的情緒調節策略是屬於適應性的情緒調節策略（adaptive emotion regulation strategies），例如：「認知重新評估」（cognitive reappraisal）、「問題解決」（problem solving）、「接受」（acceptance），有益個人的整體心理健康（謝幸娟，2016；Asberg, 2013; Bell & Calkins, 2000; Schäfer et al., 2017），不僅情緒適應較佳、人際關係較良善、復原力較好，亦較少出現行為困擾與情緒症狀（王櫻芬，2012；李梅、盧家楣，2005；Buckley & Saarni, 2009; Kim & Cicchetti, 2010; Morrish et al., 2018）。舉例來講，研究發現，當個人採用適應性的情緒調節策略，譬如說以「認知重新評估」去調節自我情緒，以較為積極的替代性角度去看待問題（Sillars et al., 2020），此情緒調節方式與讓人產生正向感知的同儕間親和式幽默（Mathews, 2016）、適應性幽默（Poncy, 2016），較有關連。反之，當個人無法有效調節自身負向情緒時，與讓人會產生負向感知的同儕間攻擊式幽默，例如：嘲諷（ridicule）、諷刺（sarcasm），較有關連（Cooley, 2018）。簡言之，有效的情緒調節，會影響、緩衝個人對被同儕嘲弄經驗的感知（Myers et al., 2013）。

關於情緒調節策略之使用，雖然文獻顯示，情緒調節策略大致上可區分為「適應性」與「非適應性」兩大類（Macklem, 2008; Schäfer et al., 2017）。事實上，就每一種情緒調節策略，究竟採用後是有益或有弊於個人的身心適應，其實很難一概而論。因為隨著社會文化脈絡的不同，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個人採取的某項情緒調節策略是扮演著「適應性」或「非適應性」的功能（黃綯質，2021；Macklem, 2008; Sheppes, 2020）。是以，在本研究中，對於情緒調節策略之量表編製，考量到情緒調節策略的「適應性」效能之潛在未定性，過往文獻中較常出現的「適應性」情緒調節策略，像是認知重新評估、問題解決、接受，以及較常出現的「非適應性」情緒調節策略，像是逃避、壓抑、反覆糾結（Schäfer et al., 2017），都納入题目的初步編擬，作為後續探索式因素分析之依據，以更廣面性地調查大學生情緒調節策略之使用。綜上所述，在本研究中，聚焦於大學生的同儕嘲弄經驗，欲探究他們的 SEL 素養，如何關係著其情緒調節策略之使用，以及其情緒調節策略之使用，又如何關係著他們去正向感知自己在同儕關係中被嘲弄的經驗。另，為更全面地去檢驗不同情緒調節策略之作用性，在本研究中，除了前述個人整體情緒調節策略之使用，對於本研究發展的「大學生情緒調節策略量表」探索式因素分析後所呈現出的四種特定情緒調節策略，本研究也一一去探討大學生的 SEL 素養，如何關係著其特定情緒調節策略之使用，以及其特定情緒調節策略之使用，又如何關係著他們去正向感知自己在同儕關係中被嘲弄的經驗。此為本研究的研究動機之三。

此外，綜觀過往研究，至今尚未有實徵研究直接就個人的 SEL 素養、情緒調節策略、對嘲弄的正向感知，去分析三者間的關係。文獻中大多僅針對三者間的兩兩關係，在相關研究中有所論述。比如說，個人的 SEL 素養會影響其如何解讀社交關係中的他人行為（Jones & Bouffard, 2012），也會影響自己如何與他人維持正向的社交連結（Halle & Darling-Churchill, 2016）。而個人的 SEL 素養，與自身情緒調節能力關係緊密（CASEL, 2020a, 2020b）。個人的情緒調節能力，也關乎著他們如何感知社交關係中常見的嘲弄互動（Myers et al., 2013）。故，本研究欲進一步探討，大學生的 SEL 素養，是否會透過情緒調節策略的使用此一中介變項（mediator），去間接影響自己對被嘲弄經驗的正向感知。換言之，表面上，個人的 SEL 素養越高，其對自己被嘲弄的經驗越會抱持著正向感知，而在加入整體情緒調節策略，或者逐一加入特定情緒調節策略之中介變項分析後，本研究可檢視個人採用的整體或特定情緒調節策略，是否更能預測他們對自身被嘲弄經驗的正向感知。此為本研究的研究動機之四。是故，依據本研究中介效果考驗之基礎，本研究的研究目的如下：（一）分析大學生的 SEL 素養對於個人對嘲弄的正向感知之直接效果；（二）分析大學生的 SEL 素養對其整體、特定情緒調節策略之直接效果；（三）探討控制大學生的 SEL 素養後，其整體、特定情緒調節策略對於個人對嘲弄的正向感知之直接效果；（四）探討大學生的 SEL 素養透過其整體、特定情緒調節策略，間接影響其對嘲弄的正向感知之效果。

除了上述本研究主要欲執行的中介效果考驗外，為更完整地理解大學生在本研究各研究變項上的現況，以及不同背景變項（所屬學院、性別）的大學生在本研究各研究變項上的差異情形，在資

料分析之初，在基礎統計分析部分，研究者先針對大學生的 SEL 素養、情緒調節策略、對嘲弄的正向感知及其分量表，去計算平均數和標準差，以掌握大學生在三個研究變項上的現況。接著，研究者檢驗了不同背景變項的大學生，在三個研究變項上的差異情形。回顧過往文獻，就學院差異，幾乎沒有研究探討來自不同就讀學院或不同專業背景的大學生，在 SEL 素養、情緒調節策略、對嘲弄的正向感知上之差異。然而，研究者初步推擬，來自不同所屬學院的學生，由於主修專業領域不同，或許在三個研究變項上會呈現差異。例如：就讀教育學院的學生，因為主修內容大多與教育、心理、輔導領域有關，對於本研究三個研究變項之概念，本就相對較為熟悉，所以，或許他們在三個研究變項上的得分，會比來自其他學院者較高。至於就性別差異，則是有文獻指出，相較於男生，女生較重視人際關係的維繫（Hall, 2011），且女生比男生擁有較高的自我覺察力與對情緒的分析能力（Nolen-Hoeksema, 2012）。至於男生則是被發現比女生較常使用情緒調節策略（Min et al., 2021），尤其是自我抑制類型的情緒調節策略（Kwon et al., 2013; Zimmermann & Iwanski, 2014）。而當面對同儕間的嘲弄行為時，通論而言，女生比男生較少抱持著正向感知，因為他們傾向認為人際間的嘲弄挑釁是具有敵意的（Beck et al., 2007; Galen & Underwood, 1997; Whitesell & Harter, 1996）。另一方面，研究者亦透過相關分析，去總體檢驗本研究三個研究變項及其分量表之間的關聯情形。綜合言之，藉由上述基礎統計分析、相關分析與中介效果分析，期能較廣泛地去探索大學生 SEL 素養、情緒調節策略、對嘲弄的正向感知間的關係。

## （二）研究假設

根據上述研究目的，本研究的研究假設如下。整體而言， $H_1$ 、 $H_2$ 、 $H_3$ ：呼應著本研究的基礎統計分析部分； $H_4$ 、 $H_5$ ：可對應本研究的研究目的一； $H_6$ 、 $H_7$ ：對應於本研究的研究目的二； $H_8$ 、 $H_9$ ：相應於本研究的研究目的三； $H_{10}$ 、 $H_{11}$ ：對應於本研究的研究目的四。

$H_1$ ：不同背景變項的大學生，在 SEL 素養上有顯著差異。

$H_2$ ：不同背景變項的大學生，在情緒調節策略上有顯著差異。

$H_3$ ：不同背景變項的大學生，在對嘲弄的正向感知上有顯著差異。

$H_4$ ：大學生的 SEL 素養、情緒調節策略、對嘲弄的正向感知有顯著相關。

$H_5$ ：大學生的 SEL 素養對於個人對嘲弄的正向感知有顯著的直接效果。

$H_6$ ：大學生的 SEL 素養對其整體的情緒調節策略有顯著的直接效果。

$H_7$ ：大學生的 SEL 素養對其特定的情緒調節策略有顯著的直接效果。

$H_8$ ：控制大學生的 SEL 素養後，其整體的情緒調節策略對於個人對嘲弄的正向感知有顯著的直接效果。

$H_9$ ：控制大學生的 SEL 素養後，其特定的情緒調節策略對於個人對嘲弄的正向感知有顯著的直接效果。

$H_{10}$ ：大學生的 SEL 素養會透過整體的情緒調節策略，顯著的間接影響其對嘲弄的正向感知。

$H_{11}$ ：大學生的 SEL 素養會透過特定的情緒調節策略，顯著的間接影響其對嘲弄的正向感知。

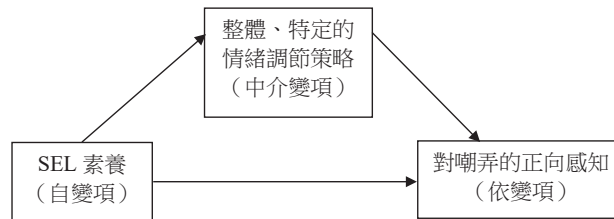
## 方法

茲就本研究的研究架構、研究對象與研究工具，進行分述如下。

### （一）研究架構

本研究旨在探討大學生採用的情緒調節策略（整體的情緒調節策略、特定的情緒調節策略），是否扮演著其 SEL 素養與他們對嘲弄的正向感知之間的中介變項。茲將本研究的中介效果模式圖，呈現如下圖 1 所示。

圖 1  
本研究之中介效果模式圖



## (二) 研究對象

本研究採便利抽樣 (convenience sampling)，研究對象主要為成人身分的大學生。無論是「預試」或「正式施測」，資料蒐集時，部分是研究者親自前往大學課堂，現場進行問卷施測；部分則是研究者透過認識的大學教師，委請他們將問卷發給自己授課班級中，有意願參與本研究問卷調查的學生去進行填答。對於委請大學教師協助施測的狀況，研究者有提供一張「施測說明單」給協助問卷發放的大學教師，請他們向潛在受試對象說明本研究的研究目的、研究流程等訊息，並向學生強調，問卷填寫全然屬於自願性與匿名性。由於研究樣本蒐集之不易，所以，在實際蒐集資料時，有些抽樣的大學課堂中，有少許研究生身分的修課者（例如：下修大學部課程、通識課程或修習教育學程的研究生）表示有意願參與本研究，本研究亦接受其填寫問卷，並在發展自編量表的「預試」中，將那些問卷一併納入分析。而待正式量表形成，在後續採用正式量表的「正式施測」中，雖然也有蒐集到部分研究生的樣本，但為讓整體資料分析結果的推論對象更具體，故在「正式施測」的資料分析中，本研究便只鎖定於大學生身分的樣本。

為發展自編量表，本研究於 2021 年秋季進行「預試」，受試者為就讀臺灣南部國立大學的 441 位學生（男生 33%；女生 66%；未填答性別者 1%）。其中，大學生身分者有 300 位（68%），研究生身分者有 125 位（28%），另有 16 位受試者（4%）未填答其學籍身分。整體來說，在本研究的「預試」，問卷總共發放 500 份，回收的有效問卷數為 441 份。故，本研究「預試」的問卷回收率為 88%。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（27.7%）；文學院／人文社會學院 72 位（16.3%）；理學院／工學院 68 位（15.4%）；科技學院／資訊學院 14 位（3.2%）；藝術學院 142 位（32.2%）；其他 6 位（1.4%）。另有 17 位受試者（3.9%）未填答其所屬學院。

透過自編量表的預試分析（包括：項目分析、因素分析、信度分析），正式版的自編量表據以形成，接著再以該正式量表，於 2022 年春季，去進行「正式施測」。正式施測受試者為就讀臺灣各地大學的 1,432 位學生（男生 35.3%；女生 64.2%；未填答性別者 0.4%）。其中，大學生身分者有 1,207 位（84%），研究生身分者有 184 位（13%），另有 41 位受試者（3%）未填答其學籍身分。整體來說，在本研究的「正式施測」，問卷總共發放 1,565 份，回收的有效問卷數為 1,432 份。故，本研究「正式施測」的問卷回收率為 92%。然而，考量到本研究旨在聚焦探討大學生，故，在本研究「正式施測」後的資料處理與分析，研究者將研究生樣本與學籍資訊未知者予以排除，僅以大學生的 1,207 名樣本（男生 36%；女生 64%）為依據。其中，這些大學生的主修專長所屬學院分配為教育學院／師範學院 138 位（11.4%）；文學院／人文社會學院 355 位（29.4%）；理學院／工學院 150 位（12.4%）；科技學院／資訊學院 92 位（7.6%）；藝術學院 362 位（30%）；其他 58 位（4.8%）。另有 52 位大學生（4.3%）未填答其所屬學院。

### (三) 研究工具

#### 1. 背景資料調查

本研究對於受試對象背景資料的調查，要求其自陳其學籍（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），以及其生理性別（男生、女生）。

#### 2. 大學生 SEL 素養量表

本研究的「大學生 SEL 素養量表」，係參酌 CASEL（2020a, 2020b）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，研究者先邀請任課班級中的六位大學生與三位研究生，針對量表中的題項一一閱讀，確認他們能否充分理解題意，並根據其回饋調整文句。然後，研究者邀請了兩位教育心理領域的專家學者，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（exploratory factor analysis）（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（principal components）。而呼應 CASEL（2020a, 2020b）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（varimax）之直交轉軸（orthogonal rotation）。依據因素分析的初步結果，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（factor loadings）小於 .50 的題目。再來，針對剩下的題目，本研究再執行一次探索式因素分析。最終，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）（例如：我會妥善地規劃與組織日常事務）、「自我覺察」（5 題）（例如：我可以覺察自己的情緒）、「人際包容與關係運作」（5 題）（例如：我能理解他人的感受和我不同）、「利他意向」（3 題）（例如：我會幫助有需要的其他人）、「人際狀況應對技巧」（3 題）（例如：我能有效處理人際衝突）。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」、「自我覺察」、「人際包容與關係運作」、「利他意向」、「人際狀況應對技巧」分量表的解釋變異量分別為 14.63%、13.63%、13.23%、10.97% 與 10.91%。

關於本量表的信度，就預試樣本，以預試分析中因素分析後所形成的「正式量表」去檢驗，發現總量表的 Cronbach's  $\alpha$  值為 .91；「自我管理」、「自我覺察」、「人際包容與關係運作」、「利他意向」、「人際狀況應對技巧」分量表的 Cronbach's  $\alpha$  值分別為 .82、.81、.82、.75 與 .73。至於就「正式量表」去進行正式施測的大學生樣本，總量表的 Cronbach's  $\alpha$  值為 .93；「自我管理」、「自我覺察」、「人際包容與關係運作」、「利他意向」、「人際狀況應對技巧」分量表的 Cronbach's  $\alpha$  值分別為 .83、.84、.84、.79 與 .73，顯見本量表具備良好的內部一致性。

#### 3. 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」，考量到過往文獻中情緒調節策略之種類繁多，係以 Schäfer 等人（2017）進行後設分析（meta-analysis）所彙整出的常見的幾項情緒調節策略（包含：認知重新評估、問題解決、接受、逃避、壓抑、反覆糾結），作為本量表題項初步編擬的依據。

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，研究者先邀請任課班級中的六位大學生與三位研究生，針對量表中的題項一一閱讀，確認他們能否充分理解題意，並根據其回饋調整文句。然後，研究者邀請了兩位教育心理領域的專家學者，進行量表專家效度之檢核，並依其建議修改量表內容。接著，本研究進行量表之預試。根據項目分析的結果，量表中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，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。最後，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）（例如：當我心情不好時，我會以樂觀的角度看待當時的情境）、「逃避」（4 題）（例如：我會避開讓我感到焦慮的事情）、「壓抑」（3 題）（例如：我不會表露出自己的負面情緒）、「問題解決」（3 題）（例如：遇到問題感到無助時，我會參考過去的經驗，擬定解決策略的行動）。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」、「逃避」、「壓抑」、「問題解決」分量表的解釋變異量分別為 25.60%、15.81%、14.03% 與 12.19%。

檢視本研究因素分析後所呈現出的上述四種情緒調節策略（「正向看待」、「逃避」、「壓抑」、「問題解決」），事實上，與 Schäfer 等人（2017）在後設分析中彙整出常見的情緒調節策略（「認知重新評估」、「問題解決」、「接受」、「逃避」、「壓抑」、「反覆糾結」）雷同。比如說，本研究的「正向看待」情緒調節策略，在內涵上涉及 Schäfer 等人（2017）後設分析中的「認知重新評估」與「接受」情緒調節策略；本研究的「問題解決」情緒調節策略，等同於 Schäfer 等人（2017）後設分析中的「問題解決」情緒調節策略；本研究的「逃避」情緒調節策略，等同於 Schäfer 等人（2017）後設分析中的「逃避」情緒調節策略；本研究的「壓抑」情緒調節策略，等同於 Schäfer 等人（2017）後設分析中的「壓抑」情緒調節策略。

關於本量表的信度，就預試樣本，以預試分析中因素分析後所形成的「正式量表」去檢驗，發現總量表的 Cronbach's  $\alpha$  值為 .84；「正向看待」、「逃避」、「壓抑」、「問題解決」分量表的 Cronbach's  $\alpha$  值分別為 .90、.76、.77 與 .69。至於就「正式量表」去進行正式施測的大學生樣本，總量表的 Cronbach's  $\alpha$  值為 .89；「正向看待」、「逃避」、「壓抑」、「問題解決」分量表的 Cronbach's  $\alpha$  值分別為 .91、.80、.83 與 .67，顯見本量表具備不錯的內部一致性。

#### 4. 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」，主要聚焦於同儕嘲弄互動的情境，係參酌 Huang 與 Bellmore（2020）「情感性嘲弄量表」（Affectionate Teasing Scale）中，涉及嘲弄行為得以促進彼此關係、表達正向情意的潛在情感性內涵（但上述內涵並非為獨立的兩個分量表），修改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，研究者先邀請任課班級中的六位大學生與三位研究生，針對量表中的題項一一閱讀，確認他們能否充分理解題意，並根據其回饋調整文句。然後，研究者邀請了兩位教育心理領域的專家學者，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（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。而因應有限的文獻顯示，受嘲弄者對於自身被情感性嘲弄的經驗，可能感知到的是嘲弄者是為了拉近與自己的距離，或是為了表達其對自己的好感與情誼（Huang & Bellmore, 2020），研究者設定抽出兩個因子，並採用最大變異法之直交轉軸。針對因素分析的初步結果，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。最後，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）（例如：別人嘲弄我有關彼此的共同經驗，是為了拉近彼此的距離）、「表達正向情感」（4 題）（例如：別人嘲弄我，是為了讓我的心情變好）。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」、「表達正向情感」分量表的解釋變異量分別為 39.42% 與 32.33%。

關於本量表的信度，就預試樣本，以預試分析中因素分析後所形成的「正式量表」去檢驗，發現總量表的 Cronbach's  $\alpha$  值為 .92；「拉近彼此關係」、「表達正向情感」分量表的 Cronbach's  $\alpha$  值分別為 .91 與 .83。至於就「正式量表」去進行正式施測的大學生樣本，總量表的 Cronbach's  $\alpha$  值為 .93；「拉近彼此關係」、「表達正向情感」分量表的 Cronbach's  $\alpha$  值分別為 .90 與 .86，顯見本量表具備良好的內部一致性。

## 結果與討論

首先，在基礎統計分析，透過計算大學生在 SEL 素養、情緒調節策略、對嘲弄的正向感知及其分量表的平均得分與標準差，本研究了解大學生在三個研究變項的現況。接著，本研究以單因子變異數分析 (one-way ANOVA)，探討不同背景變項 (所屬學院、性別) 的大學生在三個研究變項上之差異情形。再者，在相關分析部分，本研究以皮爾森積差相關 (Pearson correlation) 去檢視大學生 SEL 素養、情緒調節策略、對嘲弄的正向感知及其分量表之間的關係。最後，在中介效果檢驗部分，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)，探討大學生的情緒調節策略，以及經探索式因素分析後呈現出的特定情緒調節策略 (「正向看待」、「問題解決」、「逃避」、「壓抑」)，是否扮演著他們 SEL 素養與其對嘲弄的正向感知之間的中介變項。

### (一) 基礎統計分析

就大學生在 SEL 素養、情緒調節策略、對嘲弄的正向感知，以及上述三個變項的各分量表上的平均得分，大學生在 SEL 素養，平均得分為 3.77 ( $SD = 0.56$ )，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 3.93 ( $SD = 0.66$ ) 與 4.08 ( $SD = 0.60$ )；在「自我管理」分量表上平均得分為 3.50 ( $SD = 0.73$ )；在「利他意向」分量表上平均得分為 3.86 ( $SD = 0.70$ )；在「人際狀況應對技巧」分量表上平均得分為 3.31 ( $SD = 0.79$ )。而大學生在情緒調節策略，平均得分為 3.49 ( $SD = 0.59$ )，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 3.37 ( $SD = 0.80$ )；在「逃避」分量表上平均得分為 3.61 ( $SD = 0.71$ )；在「壓抑」分量表上平均得分為 3.41 ( $SD = 0.87$ )；在「問題解決」分量表上平均得分為 3.64 ( $SD = 0.72$ )。至於大學生在對嘲弄的正向感知，平均得分為 2.98 ( $SD = 0.82$ )，略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 ( $SD = 0.85$ )，而在「表達正向情感」分量表上的平均得分相對較低，為 2.68 ( $SD = 0.87$ )。

另外，就不同背景變項 (所屬學院、性別) 的大學生在 SEL 素養、情緒調節策略、對嘲弄的正向感知上之差異情形，分析結果如表 1 與表 2 所示。總體來看，研究假設 1 部分獲得支持：不同所屬學院的大學生，在 SEL 素養上有顯著差異。研究假設 2 也是部分獲得支持：不同性別的大學生，在情緒調節策略上有顯著差異。研究假設 3 獲得支持：不同所屬學院、性別的大學生，在對嘲弄的正向感知上有顯著差異。茲分述如下：

表 1  
不同所屬學院在 SEL 素養、情緒調節策略、對嘲弄的正向感知之差異分析

	變異來源	離均差 平方和 SS	自由度 <i>df</i>	均方 <i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i> 值	事後比較
SEL 素養	組間	3.71	5	0.74	2.40*	.035	沒顯著 差異
	組內	354.43	1149	0.31			
	全體	358.14	1154				
情緒調 節策略	組間	0.93	5	0.19	0.52	.760	
	組內	410.58	1149	0.36			
	全體	411.51	1154				

(續下頁)

**表 1**  
不同所屬學院在 SEL 素養、情緒調節策略、對嘲弄的正向感知之差異分析（續）

	變異來源	離均差 平方和 SS	自由度 <i>df</i>	均方 <i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i> 值	事後比較
對嘲弄的正向感知	組間	7.75	5	1.55	2.32*	.042	沒顯著
	組內	767.90	1148	0.67			差異
	全體	775.65	1153				

\*  $p < .05$ .

**表 2**  
不同性別在 SEL 素養、情緒調節策略、對嘲弄的正向感知之差異分析

	變異來源	離均差 平方和 SS	自由度 <i>df</i>	均方 <i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i> 值	事後比較
SEL 素養	組間	0.21	1	0.21	0.68	.409	
	組內	381.15	1205	0.32			
	全體	381.36	1206				
情緒調 節策略	組間	6.90	1	6.90	19.82***	< .001	男 > 女
	組內	420.00	1205	0.35			
	全體	426.90	1206				
對嘲弄的正向感知	組間	20.34	1	20.34	31.02***	< .001	男 > 女
	組內	789.52	1204	0.66			
	全體	809.86	1205				

\*\*\*  $p < .001$ .

### 1. 所屬學院在 SEL 素養、情緒調節策略、對嘲弄的正向感知之差異情形

本研究發現，不同所屬學院的大學生，在 SEL 素養 ( $F = 2.40, p = .035$ )、對嘲弄的正向感知 ( $F = 2.32, p = .042$ ) 上，有顯著的差異。但經事後比較顯示，沒有看出是哪個學院的大學生，相較於哪個學院的大學生，擁有顯著較高的 SEL 素養以及對嘲弄抱持著顯著較高的正向感知。本研究也發現，不同所屬學院的大學生，在情緒調節策略 ( $F = 0.52, p = .760$ ) 上，沒有顯著的差異。

根據本研究的研究結果，雖然大學生就讀的學院在他們 SEL 素養、對嘲弄的正向感知上，都呈現出顯著的差異，但究竟是來自哪個學院的大學生，擁有較高的 SEL 素養、對嘲弄擁有較高的正向感知，尚無顯著的發現，亦缺乏相關文獻做對照。故，未來研究可就此研究結果進行更深度之探究。此外，本研究發現，大學生就讀的學院在他們的情緒調節策略上，沒有顯著的差異。可能的原因之一為，基本上，隨著年紀漸長，個人的情緒調節技巧會漸趨成熟 (Neupert et al., 2007)。身為成年人的大學生，其認知發展、自我監控與調整的後設認知能力 (metacognition)，皆已相對發展成熟。是故，無論大學生是來自哪個學院，對於情緒調節策略之使用，他們普遍都已具備一定的經驗度。

### 2. 性別在 SEL 素養、情緒調節策略、對嘲弄的正向感知之差異情形

本研究指出，不同性別的大學生，在情緒調節策略 ( $F = 19.82, p < .001$ )、對嘲弄的正向感知 ( $F = 31.02, p < .001$ ) 上，有顯著的差異。男生 ( $M = 3.59, SD = 0.65$ ) 比女生 ( $M = 3.44, SD = 0.56$ ) 顯著地較常使用情緒調節策略。男生 ( $M = 3.15, SD = 0.84$ ) 也比女生 ( $M = 2.88, SD = 0.79$ ) 對嘲弄顯著地抱持著較高的正向感知。就男生比女生較頻繁使用情緒調節策略之研究發現，此呼應著過往研究的結果。比如說，Min 等人 (2021) 研究顯示，大學男生比大學女生擁有較高的自我情緒調節。而 Zimmermann 與 Iwanski (2014)、Kwon 等人 (2013) 則是研究指出，男生比女生更常使用自我壓抑相關的情緒調節策略。至於就男生比女生對嘲弄抱持著較多的正向感知之研究發現，儘管鮮少有研究去分析性別在個人對嘲弄的感知上之差異 (Keltner et al., 2001)，但僅有的少數文獻指出，一般而言，在男生的同儕關係中，本就較常出現彼此揶揄、調侃、嘻笑打鬧的嘲弄互動 (Kowalski,

2000)。因此，男生對於同儕間的嘲弄互動，較傾向覺得那是彼此在鬧著玩的。相反地，女生對於同儕間的嘲弄互動，較傾向覺得那是人際間的一種挑釁（provocation），故主觀感知到較多的傷害（Beck et al., 2007; Galen & Underwood, 1997; Huang, 2017; Jones et al., 2005; Whitesell & Harter, 1996）。甚至，對於比同儕嘲弄更為極端的同儕攻擊，研究也一致顯示，女生比男生主觀感知到更多的壓力（Leadbeater et al., 2006; Paquette & Underwood, 1999）。

另外，本研究發現，不同性別的大學生在 SEL 素養（ $F = 0.68, p = .409$ ）上，沒有顯著的差異。推究其因，可能部分是由於 SEL 素養本身包含的內涵相當廣泛，涉及自我意識與覺察、自我規劃與管理、社會覺察、人際溝通、分析做決策、問題解決等層面，是個人整體社會情緒適應的總概括，包含個人的認知、態度、情緒與行為等面向，故在測量上，較難以精確掌握其概念的整體內涵。是以，也較難清楚檢視出個人性別在 SEL 素養上的差異。誠如 Merrell 與 Gueldner（2010）在討論 SEL 的測量工具時論及，因為 SEL 素養涵蓋的概念範疇甚廣，學界尚缺乏可以一次性測量所有 SEL 素養內涵的完善測量工具。SEL 素養的測量，目前多是針對 SEL 素養中的幾個向度去進行評定（Berg et al., 2017; Haggerty et al., 2011; Palomera et al., 2017）。或許呼應於此，未來研究可考慮鎖定在 SEL 素養中的幾個特定面向，或聚焦在某些與 SEL 素養相關的正向心理構念，比如說自尊、同理心、自信等（Palomera et al., 2017），去探析性別在那些相對較為具體的正向構念上之差異情形。

## （二）相關分析

本研究的研究假設 4 獲得支持：大學生的 SEL 素養、情緒調節策略、對嘲弄的正向感知及其各分量表之間，皆呈現顯著的正相關，如表 3 所示。顯見本研究三個研究變項皆與個人的心理健康有關（CASEL, 2020a, 2020b）。

表 3

SEL 素養、情緒調節策略、對嘲弄的正向感知之相關分析

	SEL	SA	SM	RE	RC	AL	ER	PO	PS	AV	SU	TEA	EE	CL
SEL	1.00	.86**	.83**	.84**	.79**	.74**	.59**	.58**	.50**	.36**	.32**	.15**	.13**	.16**
SA	-	1.00	.66**	.65**	.59**	.55**	.51**	.49**	.44**	.34**	.23**	.11**	.08**	.14**
SM	-	-	1.00	.56**	.58**	.46**	.49**	.50**	.39**	.28**	.28**	.09**	.09**	.09**
RE	-	-	-	1.00	.60**	.60**	.51**	.47**	.43**	.31**	.32**	.15**	.10**	.17**
RC	-	-	-	-	1.00	.54**	.47**	.50**	.40**	.24**	.23**	.15**	.15**	.14**
AL	-	-	-	-	-	1.00	.42**	.39**	.38**	.26**	.23**	.14**	.12**	.15**
ER	-	-	-	-	-	-	1.00	.87**	.74**	.75**	.64**	.24**	.22**	.23**
PO	-	-	-	-	-	-	-	1.00	.62**	.49**	.37**	.23**	.22**	.22**
PS	-	-	-	-	-	-	-	-	1.00	.42**	.28**	.19**	.16**	.19**
AV	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.00	.36**	.11**	.09**	.12**
SU	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.00	.17**	.17**	.15**
TEA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.00	.94**	.96**
EE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.00	.82**
CL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.00

註：AL 為利他意向，AV 為「逃避」情緒調節策略，CL 為拉近彼此關係，EE 為表達正向情感，ER 為情緒調節策略，PO 為「正向看待」情緒調節策略，PS 為「問題解決」情緒調節策略，RC 為人際狀況應對技巧，RE 為人際包容與關係運作，SA 為自我覺察，SEL 為社會情緒學習（social and emotional learning, SEL）素養，SM 為自我管理，SU 為「壓抑」情緒調節策略，TEA 為對嘲弄的正向感知。

### (三) 中介效果檢驗

本研究的中介效果模式考驗，係根據 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。

首先，以大學生的 SEL 素養為自變項，對嘲弄的正向感知為依變項，分析前者對後者的直接效果。研究結果顯示，大學生的 SEL 素養對其對嘲弄的正向感知，有顯著的直接效果 ( $\beta = .22, p < .001$ )。此支持了本研究的研究假設 5。再者，如表 4 所示，呼應著本研究的研究假設 6，大學生的 SEL 素養對其整體的情緒調節策略，有顯著的直接效果 ( $\beta = .63, p < .001$ )。此外，驗證了本研究的研究假設 8，在控制 SEL 素養後，大學生整體的情緒調節策略對其對嘲弄的正向感知，有顯著的直接效果 ( $\beta = .31, p < .001$ )。

至於就整體的情緒調節策略是否中介著大學生的 SEL 素養與其對嘲弄的正向感知，本研究發現，大學生的 SEL 素養確實會透過整體的情緒調節策略，影響他們對嘲弄的正向感知。此中介效果（間接效果）的迴歸係數為  $\beta = .19 (p < .001)$ ；總效果的迴歸係數為  $\beta = .22 (p < .001)$ 。結果顯示，在控制了整體的情緒調節策略（中介變項）後，SEL 素養對於個人對嘲弄的正向感知之直接效果 ( $\beta = .03, p = .588$ ) 降低了 ( $\beta$  值由原先的 .22 降至 .03，且  $p$  值由原先的顯著轉為不顯著結果)，意指整體的情緒調節策略在大學生的 SEL 素養與其對嘲弄的正向感知之間，扮演著完全中介的角色。此支持了本研究的研究假設 10。換句話說，此完全中介效果的研究發現意味著，正因為有使用整體的情緒調節策略，大學生的 SEL 素養，才能促進其對嘲弄的正向感知。

本研究發現：大學生的 SEL 素養，會透過整體情緒調節策略之使用，讓他們在面對自身被同儕嘲弄時，抱持著較高的正向感知。此呼應了多數研究指出，當個人進行情緒調節時，有利於自己正向的社會情緒適應 (CASEL, 2020a, 2020b; Macklem, 2008)。在本研究裡，正向感知同儕關係中常見的嘲弄互動，即屬於個人社會情緒適應的範疇。整體而言，大學生只要能善用情緒調節策略，當他們的 SEL 素養越高，其越會以正向的態度去解讀、感受自己被嘲弄的經驗。過往研究也顯示，個人對於自我情緒的管理，深切關乎其與人建立關係、因應人際衝突等社會素養 (Yip & Martin, 2006)，此與本研究「大學生 SEL 素養量表」經探索式因素分析所呈現出的「人際包容與關係運作」、「人際狀況應對技巧」、「利他意向」之構念（本研究「大學生 SEL 素養量表」五個分量表中的三個分量表），亦相互呼應。尤其是就大學生而言，越能妥善處理、調整好自己的情緒，越不會出現適應問題 (Rivers et al., 2013)。情緒調節，確實是個人正向解讀他人社交行為、維繫正向社交連結的保護因子。

除了上述針對整體的情緒調節策略是否中介著大學生的 SEL 素養與其對嘲弄的正向感知去進行分析，為獲得更全面的了解，如表 4 所示，本研究亦以「大學生情緒調節策略量表」探索式因素分析後呈現出的四種情緒調節策略作為中介變項，一一去檢驗每種情緒調節策略是否中介著大學生的 SEL 素養與他們對嘲弄的正向感知。

研究結果顯示，首先，大學生的 SEL 素養對其對嘲弄的正向感知，有顯著的直接效果 ( $\beta = .22, p < .001$ )。接著，呼應著本研究的研究假設 7，大學生的 SEL 素養對其「正向看待」 ( $\beta = .83, p < .001$ )、「問題解決」 ( $\beta = .64, p < .001$ )、「逃避」 ( $\beta = .45, p < .001$ )、「壓抑」 ( $\beta = .50, p < .001$ ) 情緒調節策略，皆有顯著的直接效果。再者，驗證了本研究的研究假設 9，在控制 SEL 素養後，大學生的「正向看待」 ( $\beta = .22, p < .001$ )、「問題解決」 ( $\beta = .17, p < .001$ )、「逃避」 ( $\beta = .08, p = .025$ )、「壓抑」 ( $\beta = .12, p < .001$ ) 情緒調節策略對其對嘲弄的正向感知，均有顯著的直接效果。另，支持著本研究的研究假設 11，大學生的 SEL 素養會透過「正向看待」、「問題解決」、「逃避」、「壓抑」情緒調節策略，影響其對嘲弄的正向感知。此中介效果（間接效果）的迴歸係數分別為  $\beta = .19 (p < .001)$ 、 $\beta = .11 (p < .001)$ 、 $\beta = .04 (p = .027)$ 、 $\beta = .06 (p < .001)$ ；總效果的迴歸係數則一致為  $\beta = .22 (p < .001)$ 。研究結果指出，在控制了「正向看待」情緒調節策略後，大學生的 SEL 素養對其對嘲弄的正向感知之直接效果 ( $\beta = .04, p = .486$ ) 降低了 ( $\beta$  值由原先的 .22 降至 .04，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

生的 SEL 素養與其對嘲弄的正向感知之間，扮演著完全中介的角色。換言之，正因為有使用「正向看待」情緒調節策略，大學生的 SEL 素養，可促進他們對嘲弄的正向感知。然而，在控制了「問題解決」、「逃避」、「壓抑」情緒調節策略後，大學生的 SEL 素養對其對嘲弄的正向感知之直接效果 ( $\beta = .11, p = .017$ )、( $\beta = .19, p < .001$ )、( $\beta = .16, p < .001$ ) 分別降低了 ( $\beta$  值由原先的 .22 分別降至 .11、.19、.16，但  $p$  值仍維持顯著結果)，意指「問題解決」、「逃避」、「壓抑」情緒調節策略在大學生的 SEL 素養與其對嘲弄的正向感知之間，僅具有部分中介的效果。對於影響大學生對嘲弄的正向感知之來源，仍有部分的效果是直接來自他們的 SEL 素養，或者可能還存在著其他的中介變項會影響其對嘲弄產生正向感知。

在本研究中，「正向看待」情緒調節策略的內涵，與過往情緒調節策略文獻中的「認知重新評估」（連健翔，2012；Riediger & Klipker, 2014；Sheppes & Gross, 2011）、「改變認知」（江文慈，2004；Barrett et al., 2001；Gross, 1998；Morrish et al., 2018；Quoidbach et al., 2015）或「發展新觀點」（謝幸娟，2016）有雷同之處，意指個人用較為正向、積極、樂觀，甚至從困境中探尋正面意義（黃絢質，2022a）的替代性角度，去看待引發負向情緒的人事物，以舒緩自身負向情緒。一般來說，這種情緒調節策略是大學生經常採用的（連健翔，2012；黃絢質，2022a），有益個人長遠的社會情緒適應（Brockman et al., 2017；Schäfer et al., 2017；Sheppes, 2014, 2020；Sheppes et al., 2011）。本研究確實也發現，擁有較高 SEL 素養的大學生，透過以「正向看待」的方式來調整自身負向情緒，當他們面對自己在同儕關係中被嘲弄的經驗，會抱持著較高的正向感知，覺得嘲弄者嘲弄自己，可能是為了拉近雙方關係，或為了表達對自己的好感。

而「問題解決」一直以來也被視為適應性的情緒調節策略，可預測個人的心理健康（Parto & Besharat, 2011；Schäfer et al., 2017）。之前研究亦發現，「問題解決」是臺灣的師資生經常使用的情緒調節方式（黃絢質，2022a, 2022b）。Tweeten（2012）曾研究發現，「問題解決」是個人因應自身被嘲弄經驗的方式之一。Aldao 等人（2010）後設分析更顯示，此種情緒調節策略與個人較少的心理疾患有關。對應到本研究的研究結果：原本，當大學生擁有較高的 SEL 素養，其對於同儕間的嘲弄行為，會抱持著較高的正向感知。當加入了「問題解決」情緒調節策略，原本大學生的 SEL 素養對其對嘲弄的正向感知之預測力變弱但仍達顯著水準，而且當他們使用越多「問題解決」情緒調節策略，即越能針對引發自身情緒的癥結點去尋思解決的方法，此與他們的 SEL 素養（自變項）越能共同預測其對嘲弄的正向感知，顯示「問題解決」情緒調節策略為部分中介效果。至於，為何同樣屬於適應性情緒調節策略的「問題解決」，沒有像前述「正向看待」情緒調節策略那般擁有完全中介的效果？潛在原因之一為，當問題迎面而來，個人正處壓力當下，有時候急著直接尋找問題解決策略但又無法順利立即找到解決之道，或解決之道運用起來效果不彰時，個人心理上可能會更感焦慮，故在個人後續的心理社會因應上，打了折扣（Roth & Cohen, 1986）。在本研究發展出的「大學生情緒調節策略量表」中，從分量表的題目去看，即可看出「問題解決」情緒調節策略（例如：遇到問題感到困擾時，我會上網查詢處理問題的有效方法）比「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），在意涵上，更強調個人急切地去尋找能具體因應、解決問題的方法。此種「過於迫切欲盡速解決問題」的方式所可能帶來的個人心理壓力深化，或許能說明在本研究的中介效果分析中，為何「問題解決」情緒調節策略作為中介變項時，未具備「正向看待」情緒調節策略作為中介變項時所產生的完全中介效果，而是僅具有部分中介的效果。

另一方面，「逃避」是大學生以及成人常用來因應憤怒情緒的策略（Zimmermann & Iwanski, 2014），其通常屬於非適應性的情緒調節策略，不利於個人的身心適應（Aldao et al., 2010；De Castella et al., 2018；Schäfer et al., 2017）。Naragon-Gainey 等人（2017）研究也顯示，經驗上的逃避（experiential avoidance）與個人對壓力的容忍度呈現負相關。然而，有文獻論及，在某些特殊的情況下，考量到個人對刺激的主觀感受、引發情緒的刺激內涵與該刺激的可控制性、個人情緒調節策略的技能，以及環境脈絡等因素（Gross, 2014；Modecki et al., 2017；Roth & Cohen, 1986），一些非適應性的情緒調節策略，在某些狀況下，也可能具備著適應性的功能（黃絢質，2021），惟此部分有待後續實徵研究加以深度檢驗。上述論點或許可部分說明，為何本研究發現，當大學生擁有較高的 SEL 素養，若他們會善用「逃避」的方式讓自己暫時避開感到心煩、焦慮的刺激，如此一來，對於去正向感知同儕間的嘲弄，仍會起到些許促進作用，顯示「逃避」情緒調節策略扮演之部分中介效果。事實上，Tweeten（2012）研究也指出，「逃避」是個人因應自身被嘲弄經驗的方式之一。

至於「壓抑」情緒調節策略，這種「壓制住的」自我情緒調控方式，時常出現在個人負向情緒調節的相關研究當中（例如：吳志文等人，2019；潘俊廷、王沂釗，2022）。雖然文獻中指出其有弊於個人的心理適應結果（Aldao et al., 2010; Schäfer et al., 2017）。然而，研究也發現，「壓抑」情緒調節策略適用於因應高強度的負向情緒，讓人可在壓力當下稍作舒緩，不讓自己被龐大的負向刺激給瞬間淹沒（Matthews et al., 2022; McRae & Gross, 2020; Sheppes, 2014; Sheppes et al., 2011; Swerdlow et al., 2020）。此外，從社會文化的觀點來看，研究有發現，在重視人際關係、強調社會秩序與人際和諧的文化脈絡中，當個人適時壓抑自身情緒的表達，社會化地去選擇情緒反應的作為，可維持社會群體的秩序，避免危害到人際關係的連結（Matsumoto et al., 2008）。李敏龍與楊國樞（2009）、陳依芬等人（2011）研究都指出，在華人文化中，以「忍」的方式來壓制自我，通常能緩解人際衝突，有利自身心理社會適應。是以，由十多年前的相關研究結果即可看到，「壓抑」情緒調節策略，從社會層級（social level）的角度去看，其亦扮演著文化上的適應功能。惟此部份的複雜內在運作機制，仍需要後續研究加以探究（Matsumoto et al., 2008）。此或許可呼應：本研究發現一般大眾認知的非適應性「壓抑」情緒調節策略，對於大學生在 SEL 素養與他們對嘲弄的正向感知之間，仍存有部分中介的效果。

表 4

以整體情緒調節策略、特定情緒調節策略為中介變項的中介效果分析

自變項~依變項	$\beta$ 係數	標準誤	Z 值	p 值
ER ~ TEA	.31	0.05	6.47***	< .001
SEL ~ TEA	.03	0.05	0.54	.588
SEL ~ ER	.63	0.03	25.46***	< .001
中介效果	.19	0.03	6.27***	< .001
總效果	.22	0.04	5.32***	< .001
PO ~ TEA	.22	0.04	6.34***	< .001
SEL ~ TEA	.04	0.05	0.70	.486
SEL ~ PO	.83	0.03	24.92***	< .001
中介效果	.19	0.03	6.15***	< .001
總效果	.22	0.04	5.32***	< .001
PS ~ TEA	.17	0.04	4.56***	< .001
SEL ~ TEA	.11	0.05	2.39*	.017
SEL ~ PS	.64	0.03	19.88***	< .001
中介效果	.11	0.02	4.45***	< .001
總效果	.22	0.04	5.32***	< .001
AV ~ TEA	.08	0.04	2.24*	.025
SEL ~ TEA	.19	0.04	4.19***	< .001
SEL ~ AV	.45	0.03	13.16***	< .001
中介效果	.04	0.02	2.21*	.027
總效果	.22	0.04	5.32***	< .001
SU ~ TEA	.12	0.03	4.34***	< .001
SEL ~ TEA	.16	0.04	3.69***	< .001
SEL ~ SU	.50	0.04	11.73***	< .001
中介效果	.06	0.02	4.07***	< .001
總效果	.22	0.04	5.32***	< .001

註：AV 為「逃避」情緒調節策略，ER 為情緒調節策略，PO 為「正向看待」情緒調節策略，PS 為「問題解決」情緒調節策略，SEL 為社會情緒學習（social and emotional learning, SEL）素養，SU 為「壓抑」情緒調節策略，TEA 為對嘲弄的正向感知。

\*  $p < .05$ . \*\*\*  $p < .001$ .

## 結論與建議

本研究以臺灣的大學生為主要研究對象，探討情緒調節策略之使用，是否會中介著個人社會情緒學習（social and emotional learning, SEL）素養與他們對嘲弄的正向感知。首先，根據本研究的基礎統計分析，從本研究三個研究變項的描述統計去看，大學生的 SEL 素養之「人際狀況應對技巧」，相較於 SEL 素養的其他內涵，是相對平均得分最低的。而大學生在對嘲弄的正向感知之平均得分，也低於他們在 SEL 素養、情緒調節策略之平均得分。故，建議大專院校的學生輔導單位，於大學生 SEL 技巧的培訓當中，宜強化訓練他們在面對一些人際狀況時，適當的應對之道。例如：當面臨加入新的社交圈時，學習該如何讓自己順利融入群體，或者是，當面對人際衝突時，學習該如何有效因應與處理。並且，針對同儕關係中普遍存在的嘲弄互動，引導大學生試著以較正向的態度去解讀它、感受它，以維繫個人正向的社交連結。至於從本研究背景變項在三個研究變項上的差異分析去看，來自不同所屬學院的大學生，在 SEL 素養、對嘲弄的正向感知上，有顯著差異，但事後比較卻未顯示究竟是哪個學院的大學生得分顯著高於另一個學院的大學生。此外，本研究發現，整體來講，男生比女生較常使用情緒調節策略。男生也比女生較常以正向角度去感知同儕間的嘲弄。他們傾向認為，同儕嘲弄自己是為了拉近彼此關係、傳遞正向情誼。再者，就本研究的相關分析結果，個人的 SEL 素養、情緒調節策略、對嘲弄的正向感知，彼此間都呈現顯著的正相關。由此可見，大學生的 SEL 素養較高，較會頻繁使用各種情緒調節策略，也較會在同儕關係中，以正向的態度去感知自己被嘲弄的經驗。

此外，根據本研究的中介效果分析，我們了解到，擁有高 SEL 素養的大學生，如何透過善用情緒調節策略，去促進自己對同儕關係裡常出現的嘲弄行為，抱持著正向感知。基本上，如果大學生有採用情緒調節策略，尤其是以正向、積極的樂觀角度去看待引發負向情緒的刺激，對於同儕間的嘲弄，他們較會試著正向地去感知它。倘若大學生採用的情緒調節策略是針對問題核心去尋找解決之道，亦可部分促進其正向感知自身被嘲弄的經驗。即便是採用一般文獻中論及的非適應性情緒調節策略，比如說，刻意避開讓自己產生負向情緒的刺激，或刻意壓抑自身負向情緒的表達，也都仍可部分促進個人正向地去感知自身被嘲弄的經驗。由此觀之，大專院校的學生輔導單位，應加強訓練學生有效運用情緒調節策略的技巧。無論是過往文獻中提到的適應性情緒調節策略（例如：「正向看待」、「問題解決」），抑或是非適應性情緒調節策略（例如：「逃避」、「壓抑」）。原則上，只要有適時適度運用一些方法去調節、紓解自身負向情緒，對於自己被同儕嘲弄的經驗，在主觀感知上，多少都會起到一些緩和作用，讓自己試著去感知被嘲弄經驗的親和式、情誼式層面。值得注意的是，本研究的研究結果，並非旨在宣導大學生對於自己被嘲弄的經驗，應該要抱持著正向感知。而是鼓勵大學生，可以藉由情緒調節策略之使用，或搭配自身的 SEL 素養，當面對同儕嘲弄時，得以用較為正向的態度去解讀、感受它，讓自己在主觀心理上，較為舒服。上述研究發現皆可作為 SEL 素養、情緒調節策略、同儕嘲弄相關研究領域之文獻補充。

本研究包含了一些研究限制：第一，本研究以中介效果分析去探討大學生的 SEL 素養，如何透過情緒調節策略之使用，去促進個人對嘲弄的正向感知。儘管本研究發現大學生整體的情緒調節策略以及各種特定的情緒調節策略，能完全中介或部分中介他們的 SEL 素養與其對嘲弄的正向感知。然而，就這三個變項（SEL 素養、情緒調節策略、對嘲弄的正向感知）之間的關係探討，相關的實徵研究仍相當有限。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：與同儕的關係親密度、情緒調節策略的使用動機、個人的社交目的等），去做更深入、更系統性的探究。第二，本研究考量到時間、人力及行政協調等因素，在延攬研究對象上，採取便利抽樣的方式，未能依據母群體的特質進行分層隨機取樣。此作法可能會影響到樣本的代表性或資料蒐集的有效性。後續研究可在資料蒐集方法上，更加留意抽樣的運作，以利整體研究結果之推論。第三，本研究自編三份量表，儘管研究者在三份量表初步編擬後，有先邀請數位潛在受試學生進行閱讀，確認所有量表題項的可理解性。但，在量表的專家效度檢核，囿於時間與聯繫上的瓶頸，最後僅以兩位教育心理相關領域的專家學者去進行三份量表的專家效度檢驗。此對於量表編製之適切性確認，略有不足之處。

第四，本研究針對三個主要變項，各發展出相對應的量表。然而，就本研究發展出的「大學生對嘲弄的正向感知量表」，因為「嘲弄」在心理學領域，相對是個模稜兩可的概念。受試對象對於「嘲

弄」一詞，可能抱持著不一樣的想法。有的人認為「嘲弄」這個詞等同於開玩笑、揶揄打鬧；有的人卻認為「嘲弄」這個詞相當於欺負、攻擊（Kowalski, 2000）。是故，當本研究在調查大學生對同儕嘲弄互動的正向感知時，每位受試對象對於「嘲弄」的解讀，可能存在著差異。或許未來研究在調查個人對「嘲弄」的感知時，可兼採訪談或用開放式問題的形式，輔以質性分析其究竟是如何看待、詮釋、感受同儕間的嘲弄互動。

第五，本研究開發出的「大學生 SEL 素養量表」，測量到的為大學生「當前或近三個月內」的 SEL 素養。然而，就心理衛生而言，個人長遠的社會情緒適應，更值得關注。實際上，本研究蒐集到的資料都是同時性的資料。換言之，本研究的三個變項，都是在同一個時間點蒐集到的資料。建議爾後研究可進行縱貫性探究，長期追蹤個人 SEL 素養的成長狀態，或是個人情緒調節策略的使用與後續多方面心理社會適應之關聯等內在機制運作的發展趨勢。另外，就本研究編製的「大學生 SEL 素養量表」，經因素分析所發現的五個因子中，缺乏 CASEL（2020a, 2020b）主張的 SEL 素養架構中之「負責任地決定」。而此正呼應 Rivers 等人（2013）在研究中建議當前教育應強化培養大學生做決策的能力。是故，此可作為大專院校學生輔導單位在培育學生 SEL 素養時之參照。至於就本研究自編的「大學生 SEL 素養量表」在因素分析後所發現的五個因子中，有三個因子（「人際包容與關係運作」、「利他意向」、「人際狀況應對技巧」）皆與人際互動有關，此現象或許也反映著，某種程度上，在臺灣或華人的社會文化脈絡中，相對地更強調人際和諧、維繫群體關係的部分。未來研究可就此再進行深入之探析。最後，關於研究對象，就本研究在正式施測所蒐集到的樣本，女生佔了六成多，男生樣本相對較少，此對於本研究結果之推論，會有些影響。建議爾後研究可盡量平衡男女生樣本的比例，以更利於整體研究發現之推論。

### 參考文獻

- 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》，44，273–294。[Wang, Y.-F. (2012). Attachment, emotion regulation, and psychological distress: Examining mediating effects among Taiwanese adolescents. *Bulletin of Educational Psychology*, 44, 273–294.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20111129>
- 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》，35，249–268。[Chiang, W.-T. (2004). The emotion regulation of college students: Processes and developmental characteristics. *Bulletin of Educational Psychology*, 35, 249–268.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20030731>
- 吳志文、葉光輝、何文澤（2019）：〈知覺父母衝突溝通模式對青少年生活適應的影響：探討衝突情緒調控策略的中介效果〉。《人類發展與家庭學報》，20，24–63。[Wu, C.-W., Yeh, K.-H., & Ho, W.-T. (2019). The effect of perceived parental conflict communication on adolescents' life adaptation: The different emotional regulation strategies as mediators. *Journal of Human Development and Family Studies*, 20, 24–63.] [https://doi.org/10.6246/JHDFS.201912\\_\(20\).0002](https://doi.org/10.6246/JHDFS.201912_(20).0002)
- 吳明隆、涂金堂（2014）：《SPSS與統計應用分析（第二版）》。五南。[Wu, M.-L., & Tu, C.-T. (2014). *SPSS & the application and analysis of statistics* (2nd ed.). Wu-Nan.]
- 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》，37，517–523。[Li, M., & Lu, J. (2005). The compare of emotion regulation types among different interpersonal colony. *Acta Psychologica Sinica*, 37, 517–523.]
- 李敏龍、楊國樞（2009）：〈忍的心理與行為〉。見楊國樞、黃光國、楊中芳（主編），《華人本土心理學》，頁 599–629。遠流。[Lee, M.-L., & Yang, K.-S. (2009). Ren de xinli yu xingwei. In



- K.-S. Yang, K.-K. Hwang, & C.-F. Yang (Eds.), *Huaren bentu xinlixue* (pp. 599–629). Yuan-Liou.]
- 徐雅美、林耀南、徐達光（2014）：〈幽默感對創新行為、怕被笑特質與溝通滿足影響之研究〉。《創造學刊》，5（2），73–89。[Hsu, Y.-M., Lin, Y.-N., & Hsu, T.-K. (2014). The influence of humor on innovative behavior, gelophobia, and communication satisfaction. *Journal of Chinese Creativity*, 5(2), 73–89.]
- 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。[Lien, A. S.-Y., Dai, Y.-T., & Lee, Y.-L. (2013). Conceptual model of teasing and bullying in adolescents. *The Journal of Nursing*, 60(4), 86–92.] <https://doi.org/10.6224/JN.60.4.86>
- 連健翔（2012）：《大學生依附關係、情緒調節與憂鬱之關係》（未出版碩士論文），國立臺中教育大學。[Lien, C.-H. (2012). *Relationships among attachment, emotion regulation, and depression of college students* (Unpublished master's thesis). National Taichung University of Education.]
- 陳依芬、黃金蘭、林以正（2011）：〈忍的情緒調控策略與心理適應之關聯〉。《本土心理學研究》，35，3–56。[Chen, I.-F., Huang, C.-L., & Lin, Y.-C. (2011). The relationship between emotion regulation strategies in forbearance and psychological adjustment. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 35, 3–56.] <https://doi.org/10.6254/2011.35.3>
- 黃絢質（2021）：〈青少年適應性與非適應性情緒調節策略的應用效能〉。《臺灣教育評論月刊》，10（12），99–105。[Huang, H.-C. (2021). Qingshaonian shiyingxing yu feishiyingxing qingxu tiaojie celüe de yingyong xiaoneng. *Taiwan Educational Review Monthly*, 10(12), 99–105.]
- 黃絢質（2022a）：〈師資生線上負向情緒調節體驗之探究〉。《教育研究與發展期刊》，18（1），75–106。[Huang, H.-C. (2022a). Preservice teachers' sharing of negative emotion regulation experiences on an online platform. *Journal of Educational Research and Development*, 18(1), 75–106.] [https://doi.org/10.6925/SCJ.202203\\_18\(1\).0003](https://doi.org/10.6925/SCJ.202203_18(1).0003)
- 黃絢質（2022b）：〈師資生的焦慮因素與因應焦慮的方式：內容分析取向之初探〉。《人文社會科學研究：教育類》，16（2），57–84。[Huang, H.-C. (2022b). Pre-service teachers' anxiety and their coping strategies: An exploration study with a content analysis approach. *NPUST Humanities and Social Sciences Research: Pedagogy*, 16(2), 57–84.] [https://doi.org/10.6618/HSSRP.202206\\_16\(2\).3](https://doi.org/10.6618/HSSRP.202206_16(2).3)
- 潘俊廷、王沂釗（2022）：〈臺灣大學生評價恐懼、情緒表達衝突與自我關懷之關聯性研究〉。《教育心理學報》，54，307–331。[Pan, C.-T., & Wang, Y.-C. (2022). Relationships between fear of evaluation, ambivalence over emotional expression, and self-compassion among Taiwanese university students. *Bulletin of Educational Psychology*, 54, 307–331.] [https://doi.org/10.6251/BEP.202212\\_54\(2\).0003](https://doi.org/10.6251/BEP.202212_54(2).0003)
- 劉庭瑜、劉奕蘭（2022）：〈靈氣和音樂介入對助人工作者負向情緒調節與專業枯竭之成效〉。《教育心理學報》，53，517–542。[Liu, T.-Y., & Liu, Y.-L. (2022). The effect of Reiki and music on the negative mood regulation expectancies and burnout of the helpers. *Bulletin of Educational Psychology*, 53, 517–542.] [https://doi.org/10.6251/BEP.202203\\_53\(3\).0001](https://doi.org/10.6251/BEP.202203_53(3).0001)
- 謝幸娟（2016）：《情緒調節策略構面與其對心理適應影響之探討》（未出版碩士論文），高雄

- 醫學大學。[Hsieh, H.-C. (2016). *A study of the factorial structure of emotion regulation strategies and its influences on psychological adaptation* (Unpublished master's thesis). Kaohsiung Medical University.]
- 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>
- 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), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- 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 and Emotion, 15*(6), 713–724. <https://doi.org/10.1080/02699930143000239>
- Beck, S., Clabaugh, S. E., Clark, R. A., Kosovski, M. C., Daar, R., Hefner, V., Kmetz, T., McDaniel, S., Miller, L., Moriarty, C., Qian, Z., Raja, S., Ramey, M., & Suri, R. (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), 160–209. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1103\\_04](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1103_04)
- 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.  
<https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Identifying-Defining-and-Measuring-Social-and-Emotional-Competencies-December-2017-rev.pdf>
- Bias, J. P. (2007). “Grow up you big baby!”: *The experience and effects of teasing in adulthood* [Unpublished doctoral dissertation]. Texas A&M University.
- Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P., & Kashdan, T. (2017). Emotion regulation strategies in daily life: Mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. *Cognitive Behaviour Therapy, 46*(2), 91–113. <https://doi.org/10.1080/16506073.2016.1218926>
- 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). (2020a). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (CASEL). (2020b). *What is the CASEL framework?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Cooley, J. L. (2018). *The interactive effects of coping strategies and emotion dysregulation on experiences of peer victimization during middle childhood* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Kansas.
- 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>
- Durlak, J. A., & Mahoney, J. L. (2019). *The practical benefits of an SEL program*. CASEL. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/Practical-Benefits-of-SEL-Program.pdf>
- 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>
- Eckert, J., Winkler, S. L., & Cartmill, E. A. (2020). Just kidding: The evolutionary roots of playful teasing. *Biology Letters*, 16(9), Article 20200370. <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.
- 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 function. *Japanese Psychological Research*, 49(2), 111–120. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2007.00338.x>
- Galen, B. R. & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33(4), 589–600. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.589>
- Gomez, M. L., Allen, A.-R., & Clinton, K. (2004). Cultural models of care in teaching: A case study of one

- pre-service secondary teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 473–488.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.04.005>
- 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. (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 Commissioned by the Raikes Foundation.  
<https://www.search-institute.org/wp-content/uploads/2017/11/DAP-Raikes-Foundation-Review.pdf>
- 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>
- 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 doctoral dissertation]. University of Wisconsin-Madison.
- 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, D. C., & Newman, J. B., & Bautista, S. (2005). A three-factor model of teasing: The influence of friendship, gender, and topic on expected emotional reactions to teasing during early adolescence. *Social Development*, 14(3), 421–439. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00309.x>
- 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://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540203.pdf>
- 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*(2), 231–241.  
<https://doi.org/10.1177/0146167200264009>
- Kowalski, R. M. (2003). Complaining, teasing, and other annoying behaviors. Yale University Press.
- 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>
- Leadbeater, B. J., Boone, E. M., Sangster, N. A., & Mathieson, L. C. (2006). Sex differences in the personal costs and benefits of relational and physical aggression in high school. *Aggressive Behavior*, *32*(4), 409–419. <https://doi.org/10.1002/ab.20139>
- 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.
- 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+Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-73851-2>
- Mathews, L. (2016). *Role of humor in emotion regulation: Differential effects of adaptive and maladaptive forms of humor* [Unpublished doctoral dissertation]. City University of New York.
- Matsumoto, D., Yoo, S. H., & Nakagawa, S., & Multinational Study of Cultural Display Rules. (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>
- Matthews, M., Webb, T. L., & Sheppes, G. (2022). Do people choose the same strategies to regulate other people’s emotions as they choose to regulate their own? *Emotion*, *22*(8), 1723–1738.  
<https://doi.org/10.1037/emo0001008>
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, *20*(1), 1–9.  
<https://doi.org/10.1037/emo0000703>

- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. The Guilford Press.
- 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.
- 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>
- Modecki, K. L., Zimmer-Gembeck, M. J., & Guerra, N. (2017). Emotion regulation, coping, and decision making: Three linked skills for preventing externalizing problems in adolescence. *Child Development, 88*(2), 417–426. <https://doi.org/10.1111/cdev.12734>
- Morrish, L., Rickard, N., Chin, T. C., & Vella-Brodrick, 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://doi.org/10.1111/mono.12019>
- 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>
- Neupert, S. D., Almeida, D. M., & Charles, S. T. (2007). Age differences in reactivity to daily stressors: The role of personal control. *The Journals of Gerontology: Series B, 62*(4), 216–225.  
<https://doi.org/10.1093/geronb/62.4.P216>
- 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.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11)
- Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., & Vera, J. (2017). Filling the gap: Improving the social and emotional skills of pre-service teachers. *Revista de Psicodidáctica (English ed.), 22*(2), 142–149.  
<https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.005>
- Paquette, J. A., & Underwood, M. K. (1999). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*(2), 242–266.
- 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(2), 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 doctoral dissertation]. The University of Western Ontario.
- Poncy, G. W. (2016). *Exploring the interrelationships among humor styles, attachment insecurity, emotion regulation, and depressive experiences* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Houston.
- 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>
- 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.
- Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41(7), 813–819. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.7.813>
- 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.
- 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>
- Shehzadi, 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>
- 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. (2020). Transcending the “good & bad” and “here & now” in emotion regulation: Costs and benefits of strategies across regulatory stages. In B. Gawronski (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 61, pp. 185–236). Academic Press.  
<https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2019.09.003>
- 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>
- Sillars, A. A., Nicolaidis, 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>
- Steinberg, L.D. (2014) *Adolescence* (10th ed.). McGraw-Hill.
- Swerdlow, B. A., Pearlstein, J. G., Sandel, D. B., Mauss, I. B., & Johnson, S. L. (2020). Maladaptive behavior and affect regulation: A functionalist perspective. *Emotion*, 20(1), 75–79. <https://doi.org/10.1037/emo0000660>
- 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 doctoral dissertation]. Xavier University.
- 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), 1–20. <https://doi.org/10.53761/1.9.2.8>
- Warm, T. R. (1997). The role of teasing in development and vice versa. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 18(2), 97–101. <https://doi.org/10.1097/00004703-199704000-00004>
- Whitesell, N. R., & Harter, S. (1996). The interpersonal context of emotion: Anger with close friends and classmates. *Child Development*, 67(4), 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.
- Wu, W.-C., Chen, F.-L., Yen, L.-L., & Chiang, Y.-C. (2016). Reactions to teasing and their relationship with adolescent mental health. *Bulletin of Educational Psychology*, 47, 629–649. <https://doi.org/10.6251/BEP.20150602>
- 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>



收稿日期:2022年10月05日

一稿修訂日期:2022年10月17日

二稿修訂日期:2023年01月15日

三稿修訂日期:2023年02月20日

四稿修訂日期:2023年04月12日

五稿修訂日期:2023年05月17日

接受刊登日期:2023年05月29日

Bulletin of Educational Psychology, 2023, 55(2), 241–268  
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

# Relationship between Social and Emotional Learning Competencies and the Positive Perceptions of Teasing in College Students: Mediating Effects of Emotion Regulation Strategies

Hsun-Chih Huang<sup>1</sup>

Teasing is prevalent among late adolescents and young adults (Beck et al., 2007). Adults with mature cognitive abilities and verbal skills can recognize the subtle implications of irony and puns in conversations (Steinberg, 2014), leading to their enjoyment of teasing. Consequently, teasing can promote bonding in peer relationships (Eckert et al., 2020; Shapiro et al., 1991). However, research has seldom explored the link between mental competencies and positive perceptions of teasing. Notably, social and emotional learning (SEL) competencies, which are indicators of psychosocial adjustment (Durlak & Mahoney, 2019; Jones & Bouffard, 2012), influence how people perceive teasing (Jones & Bouffard, 2012). Additionally, SEL competencies influence emotional regulation strategies (CASEL, 2020a, 2020b), which are associated with perceptions of teasing (Myers et al., 2013). To address the aforementioned research gaps, the present study explored whether college students' emotion regulation strategies mediate the relationship between SEL competencies and positive perceptions of teasing. Specifically, the aims of this study were to (1) assess the direct effect of SEL competencies on positive perceptions of teasing; (2) evaluate how SEL competencies affect general and specific emotion regulation strategies; (3) test the direct effects of these strategies on perceptions of teasing when SEL competencies are controlled for; and (4) explore the indirect effects of SEL competencies on positive perceptions of teasing through general and specific emotion regulation strategies.

A pilot study was conducted to develop three assessment scales, and the study included 441 college students (boys: 33%, girls: 66%, prefer not to answer: 1%) recruited from universities in southern Taiwan. After the pilot study, the formal study, conducted using the finalized scales, was conducted; the formal study included 1,207 college students (boys: 36%, girls: 64%) recruited from different universities in Taiwan.

In this study, three assessment scales were developed and validated. The first scale, called Scale of College Students' SEL Competencies, was developed to evaluate SEL competencies on a 5-point scale; the scale comprises 21 items. The scale includes five subscales: "self-management" (accounting for 14.63% of the variance), "self-awareness" (accounting for 13.63% of the variance); "interpersonal tolerance and basic interpersonal operation" (accounting for 13.23% of the variance), "altruism" (accounting for 10.97% of the variance), and "interpersonal coping skills" (accounting for 10.91% of the variance). Collectively, these factors explained 63.37% of the variance. The reliability of the overall scale, as measured by Cronbach's  $\alpha$ , was .93. Regarding the reliability of the subscales, the Cronbach's  $\alpha$  value was .83 for "self-management," .84 for "self-awareness," .84 for "interpersonal tolerance and basic interpersonal operation," .79 for "altruism," and .73 for "interpersonal coping skills."

<sup>1</sup> Teacher Education and Careers Service, National Kaohsiung Normal University

**Corresponding author:**

Hsun-Chih Huang, Teacher Education and Careers Service, National Kaohsiung Normal University. Email: t4365@mail.nknu.edu.tw

The second scale, called Scale of College Students' Emotion Regulation Strategies, was developed to assess emotion regulation strategies on a 5-point scale; the scale comprises 15 items. It includes four factors: "taking positive perspectives" (accounting for 25.60% of the variance), "avoidance" (account for 15.81% of the variance), "suppression" (accounting for 14.03% of the variance), and "problem-solving" (accounting for 12.19% of the variance). Overall, these factors explained 67.63% of the variance. The reliability of the overall scale, as measured by Cronbach's  $\alpha$ , was .89. Regarding the reliability of the subscales, the Cronbach's  $\alpha$  was .91 for "taking positive perspectives," .80 for "avoidance," .83 for "suppression," and .67 for "problem-solving."

The third scale, called Scale of College Students' Positive Perceptions of Teasing, was developed to measure perceptions of teasing on a 5-point scale; the scale comprises nine items. It includes two factors: "getting close with each other" (accounting for 39.42% of the variance) and "expressing positive emotion" (accounting for 32.33% of the variance). Collectively, these factors explained 71.75% of the variance. The reliability of the overall scale, as measured by Cronbach's  $\alpha$ , was .93. Regarding the reliability of the subscale, the Cronbach's  $\alpha$  value was .90 for "getting close with each other" and .86 for "expressing positive emotion."

Preliminary analyses of this study yielded several findings: (1) Significant differences in the SEL competencies were observed among college students from different schools. However, post hoc analysis results revealed no significant differences across school types. (2) Significant sex-based differences in emotion regulation strategies were observed; specifically, male students employed more emotion regulation strategies than did female students. (3) Significant school- and sex-based differences in positive perceptions of teasing were observed, although post hoc analysis results indicated no significant differences between school types. Male students were more likely to perceive teasing positively when compared with female students. Furthermore, the study observed a positive association between the students' SEL competencies, emotion regulation strategies, and positive perceptions of teasing. These findings are in agreement with those of previous studies that have revealed associations between these factors and mental health (CASEL, 2020a, 2020b).

Mediation analyses addressing the main objectives of this study revealed the following: (1) College students' SEL competencies had a direct effect on their positive perceptions of teasing. (2) College students' SEL competencies directly influenced both general and specific emotion regulation strategies. (3) When students' SEL competencies were controlled for, general and specific emotion regulation strategies had direct effects on students' positive perceptions of teasing. (4) College students' SEL competencies indirectly influenced their positive perceptions of teasing through general and specific emotion regulation strategies.

Notably, the mediation analysis results provide essential insights. The results demonstrate that the general strategy for regulating emotions fully mediated the association between college students' SEL competencies and their positive perceptions of teasing. Moreover, an exploratory factor analysis of specific emotion regulation strategies—namely "taking positive perspectives," "problem-solving," "avoidance," and "suppression"—revealed that "taking positive perspectives" emerged as a full mediator in the aforementioned association. However, "problem-solving," "avoidance" and "suppression" were partial mediators in this relationship.

These findings highlight the importance of emotion regulation in the association between the SEL competencies of college students and their positive perceptions of teasing. Effective emotion regulation could be a protective factor enabling college students to interpret social behaviors positively and maintain positive social connections. Overall, the study demonstrated that when the participants adequately used emotion regulation strategies—especially positive reappraisal—greater SEL competencies were associated with more positive perceptions of their teasing experiences. Moreover, even strategies such as problem-solving or the less adaptive approaches of avoidance and suppression could partially enhance positive perceptions of teasing, provided that the students possessed strong SEL competencies.

Overall, this study contributes to the relevant literature on SEL, emotion regulation, and peer teasing among late adolescents and young adults. Its findings can inform university student guidance centers in their efforts to cultivate SEL skills and emotion regulation strategies, which can ultimately aid students in positively interpreting common teasing interactions in peer relationships.

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