

# 韌性世代的社會情緒學習： 臺灣實務與美國UNLV經驗之視角

吳淑禎\*

國立臺灣師範大學  
師資培育學院  
教授

## 壹、前言

社會情緒學習 (Social emotional learning, SEL) 以「情緒」為基礎，學習人際、關懷與道德、責任的相關知識、技巧、態度、信念的教育過程 (CASEL, 2003)。早期臺灣並未特別強調社會情緒教育，而是將其視為品格或公民道德教育的一環，後來 9 年一貫課程將其整合於綜合活動領域。期間民間團體也曾推廣「EQ」教育，但多半僅聚焦在個人情緒，較少涉及社會技能的整合。2017 年起，我國幼兒教保課綱正式將社會與情緒列為主要學習領域 (吳怡萱, 2024)。雖然現行的 12 年國教課綱未直接標明 SEL，但其「自發、互動、共好」的核心精神與素養導向，與 SEL 強調的 5 大核心能力 (自我覺察、自我管理、社會覺察、人際技巧及負責任的決定) 是高度呼應 (教育部, 2014)。2025 年起，教育部並將其列為中長程計畫 (教育部, 2025)。事實上，社會情緒學習的議題已經在許多國家推動，例如美國、澳洲、新加坡等推動，同時被視為未來學習的關鍵能力 (林哲立, 2024；魏慧娟, 2022)。

過去我們大都聽過情緒智力 (Emotional intelligence, EQ)，之所以發展為社會情緒學習 (Social emotional learning, SEL)，主要源於社會與家庭結構變遷、傳統學校教育以考試為導向的侷限、社會不平等與文化挑戰等因素，特別是 COVID-19 疫情之後，出現更多的學生焦慮、社交退縮、學習動機下降或工作轉換等挑戰，造成教育與社會發展對情緒能力培養的需求增加 (吳怡萱, 2024；吳淑禎, 2024)。EQ 最早由 Salovey 與 Mayer (1990) 提出，主要指個體覺察、理解與調節個人情緒；1994 年，Goleman 與 Growald 共同創立「學業與社會情

---

\* 通訊作者：吳淑禎，通訊方式：jean@ntnu.edu.tw。  
DOI:10.6249/SE.202603\_77(1).0001

緒學習協會」( Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL)，進一步將其轉化為一個系統化的教育過程，建構當代 SEL 的核心骨架。EQ 與 SEL 的差異在於 EQ 教育多半僅聚焦於「個人情緒」的認知與層面，較少涉及將情緒與「社會技能 (Social Skills)」相互整合的教育內容，SEL 不僅關注個人的情緒，而是以「情緒」為基礎，進階學習人際關係、關懷、道德與責任等社會技能 (吳怡萱，2024；劉宗幸，2021；劉家綺，2024)。

## 貳、社會情緒學習的跨文化視角

東西方在 SEL 的實踐上，存在許多差異。在哲學定義上，西方文化傾向將情緒視為個人的主觀感受，重視個體內在經驗的表達；相對地，東方哲學則將情緒視為道德與人性的根本，強調情感在自我修養與倫理關係中的角色 (Noam & Triggs, 2018)。在問題處理導向上，西方個人主義文化 (Individualism) 偏向引導學生「自省」，釐清行為與後果的關聯；而東方集體主義 (Collectivism) 則注重「社群規範」，強調在特定場合表現合宜的情緒。這種差異反映在語言上，西方擁有豐富的情緒詞彙以描述內在，而華人文化則展現出獨特的「恥文化」，中文裡高比例的羞恥詞彙 (113/750 個) 顯示群體觀感對個人行為的規範作用 (吳怡萱，2024)。在教育體制實施上，美國等西方國家已建立起從幼兒到高中系統化的「預防性 (preventive)」架構與教科書 (Trilling & Fadel, 2009)。反觀華人社會，受傳統學術成就導向，強調萬般皆下品，唯有讀書高的影響，SEL 常在學業競爭中被忽視，且輔導機制多偏向問題發生後的「反應性 (reactionary)」介入，SEL 推動多數從民間非營利組織，如芯福里等團體開始發展本土教案與實施 (臺灣芯福里情緒教育推廣協會，2017)。

儘管東西文化有所不同，然而二者對情意教育的終極目標具有高度共識。東西方皆具備深遠的歷史淵源，西方 Aristotle (1984) 主張心智與心靈教育並重，而東方則有孔子在《論語》中提到的「己欲立而立人」同樣蘊含情意教育在個人修養中的重要性 (錢穆，1974)。其次，東西方文化皆認同情緒為人類生存的基礎，是與生俱來的本能，也是產生社會連結、認識自我的核心能力。尤其，東西方都強調社會共好的願景，主張認識情緒必須與傾聽、溝通、合作等「社會技能」結合，培養出能對自己負責、並為社會付出的優質公民 (CASEL, 2013, 2019, 2020)。

## 參、社會情緒學習的五大核心理論架構

在教育與心理輔導的論述中，社會情緒學習其實有不同的理論，常見架構有 5 個，包括：  
1. 美國 Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2003) 的 5 大核心能力，包括自我覺察、自我管理、社會覺知、人際技巧及負責任決策；2. Noam 與 Triggs (2018)

所研發的三葉草模型 (The Clover Model)，此理論從發展心理學視角出發，強調主動參與、自我肯定、歸屬感、反思，為心理韌性與 SEL 發展的基石；3. Costa 與 Kallick (2008) 倡導「心智習性」(Habits of Mind)，其核心內容涵蓋：堅持、控制衝動、傾聽與同理、思考彈性、後設思考、追求卓越，使學習者在面對未知挑戰時能展現穩定的智能行為反應；4. 由美國教育機構、企業領導者及政府共同組成的課業、社交與情緒學習合作組織 (Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills [P21], 2009)，提出了「21 世紀學習框架」(Framework for 21<sup>st</sup> Century Learning)。隨後，Trilling 與 Fadel (2009) 深入闡述其理論架構，指出學生除核心學科外，更應具備學習與創新技巧、資訊媒體與科技技能，以及生涯與生活技巧。其中，核心素養涵蓋全球覺知、財務、公民、健康及環境素養等面向，旨在確保個體在複雜的全球化社會中，能具備高度的職涯適應力、創新思維與溝通能力。最後，5. 經濟合作暨發展組織 (OECD, 2015, 2021) 以心理學之「五大人格特質」(Big Five model) 為核心基準，強調 5 大核心能力，包括：任務表現 (Task performance)、情緒調節 (Emotional regulation)、協作能力 (Collaboration)、開放心態 (Open-mindedness) 及與人交往 (Engaging with others)。此模式強調這些技能對於個體的學業成就、職場競爭力及心理幸福感具有顯著的預測力。綜觀全球趨勢，由 CASEL 所發展的社會情緒學習架構在完整度與實施資源上也較豐富，也比較多為許多國家採用 (林哲立, 2023a, 2023b; 林佳慧, 2024; 呂欣茹, 2024)。

綜觀上述 5 大架構，可以發現東西方在「能力範疇」與「文化價值」存在許多差異。CASEL 與 OECD 傾向將 SEL 視為可量化的通用技能，認為情緒能力是求職與生存的「工具」，目標是學業進步與職場競爭力，而三葉草模型則回歸發展心理學，將歸屬感視為韌性源頭，認為「歸屬感」才是基礎，如果孩子在學校覺得孤單，教再多技巧都沒用，要先建立連結。心智習性則強調大腦的鍛鍊，教孩子如何冷靜、反思與追求卓越。此外，西方架構預設個人主義的自省邏輯，與東方集體主義下強調社群規範與道德修養的觀點，在實踐脈絡中產生文化張力。在臺灣的「文化轉譯」過程中，實務界將 SEL 核心素養與 12 年國教課綱之「自發、互動、共好」精神整合，完成從個人調節到公民素養的轉化。在實踐層次，臺灣發展出結合「三級輔導體制」的本土化模型，透過行政支持與專業社群營造心理安全環境。此外，如 KIST 學校與芯福里方案，更將 SEL 結合傳統儒家「己欲立而立人」的倫理觀點，發展出具在地素材的本土教案，實現從技術移植到意義再生的轉譯路徑。

## 肆、臺灣社會情緒學習 (SEL) 推動概況

目前臺灣正處於從理念邁向落實的階段，臺北市自 2018 年試辦，及至 2023 年擴及高中 (臺北市教育局, 2021)。國立臺灣師範大學首創臺灣第一個社會情緒學習中心，編寫教師培訓指引 (吳怡萱、陳學志, 2024; 國立臺灣師範大學社會情緒學習中心, 2024)。

為了落實「健康臺灣」的願景並培養學生心理韌性，教育部於 2025 年正式啟動「社會情緒學習 (SEL) 中長程計畫 (114~118 年)」，以 CASEL 的 5 大核心能力為基礎，預計 5 年投入 5 億元經費，分從下列 5 大具體面向進行推動，期能建構本土化的 SEL 生態系統 (教育部，2025)。具體面向如下：

- 一、研發與開展在地經驗：歸納國際間有關社會情緒學習理論方案，進而發展具本土文化內涵之教材與實踐路徑。
- 二、人才培力：全面涵養職前教師、教職員及學校領導人之社會情緒知能，透過辦理支持性團體與教學分享活動，強化教育工作者的內在素養。
- 三、學校文化與環境：鼓勵學校結合願景、各領域課程及校園活動進行整全式規劃 (Whole-School Approach)，建立具支持性的學習氛圍。
- 四、跨系統連結：整合家庭教育、社區資源及非營利組織，共同建立教學實踐與推動的支援平臺。
- 五、推廣傳播與國際連結：透過資源平臺的共享與國際學術交流，提升臺灣 SEL 實踐的能見度與專業深度。

此一系統性的整合模式，希望營造友善且幸福的校園環境，提升教職員與學生的情緒健康，不僅回應 CASEL (2020) 的全校參與原則，更希望「先照顧好老師，再照顧好學生」(教育部，2025)。

## 伍、結合三級輔導，建立教師支持系統

要做到「先照顧好老師，再照顧好學生」的精神，學校有責任為教師建立完善的支持系統。本文結合三級輔導體制與相關研究方案 (王東進，2024；王麗斐等，2013；余民寧，2025；吳淑禎，2024；吳靜美，2025；林佳慧，2025；游心慈、陳慧娟，2022)，提供下列作法建議：

- 一、在 1 級發展性預防層次：學校行政可從組織環境出發，建構心理安全的場域。例如學校可成立專屬 SEL 領導團隊統籌校園文化，並將相關工作坊納入正式行事曆，確保教師能有時間參與而不被行政瑣事擠壓。例如，設置專屬的「教職員舒壓空間」，提供教師進行短暫的正念練習或同僚交流，以建立歸屬感。其次，提供教學指引與教案資源，以降低教師嘗試創新教學時的備課壓力與焦慮感。另外，可於學期初提供 10-12 小時的基礎訓練或為期 4 週至 6 週的密集培訓，內容涵蓋情緒技巧、覺察與同理心活動，從制度面強化教育工作者的心理資本。

- 二、在 2 級介入層次：學校可建立風險辨識機制，透過壓力知覺或職涯焦慮等工具，關懷心理壓力處於高風險指標的教師，成立專業學習社群或個案研討工作坊，應用同儕支持力量，針對班級經營中棘手的親師衝突或學生挑戰行為進行問題解決，避免教師在面對特定個案時產生單打獨鬥的耗竭感。此外，可實施結構化的小團體輔導方案，如利用 PATHS 的紅綠燈模式練習抑制衝動，或透過 Second Step 課程培養同理心與基礎學習技能。針對情緒負荷較重的教師，則需提供持續性的諮詢支持或非暴力溝通實作訓練，協助其在日常教學的情境中即時安頓內在情緒。
- 三、在 3 級處遇層次：當教師面臨高壓個案或重大校園事件時，學校應啟動專業支援網絡，以預防職涯耗竭。例如，針對霸凌、校園性別事件或特殊需求學生，整合行政、導師與專業輔導人力，成立跨專業協作團隊，協助教師排除情緒地雷，確保在面對高挑戰情境時仍能獲得足夠的後援。這種從微觀心理機制到宏觀系統支持的整合模式，有助守護教師的身心健康，並為逆境中的學生建構出穩固的適應支持。

## 陸、社會情緒學習的實施原則與方案

社會情緒學習（SEL）的有效實施需仰賴系統性的規劃與明確的教學設計。Darling-Hammond 等人（2020）從全人教育觀點提出 3 項實施原則：（1）教師應將 SEL 明確融入學科教學並發展全校性課程、（2）協助學生習得自我調節與恆毅力等心智習慣，以及（3）發展校園行為支持網絡。在具體的課程設計方面，多數學者及機構都強調要符合具有整合性的「SAFE 原則」，即課程應具備循序漸進（Sequenced）、積極參與（Active）、專注投入（Focused）與直接明確（Explicit）4 大特徵（陳學志，2024；CASEL, 2020; Durlak et al., 2011）。另外，林哲立（2024）也強調 SEL 的落實應涵蓋直接教導（Teaching of SEL）、融入學科（Teaching for SEL）與運用於班級經營（Teaching by SEL）等 3 個層次，方能深化為學生的日常實踐。

社會情緒學習（SEL）在全球教育改革的推動下，已發展出多套具備實證基礎的課程方案，例如以認知行為理論為基石的方案如 PATHS，透過「紅綠燈問題解決模式」系統性地教導學生抑制衝動（Humphrey et al., 2018）；RULER 則提供一套精確的情緒標記與調節工具，將情緒素養轉化為決策力量（Brackett et al., 2019）；朱阿布學區推行的 Second Step 課程，則強調輔導員與導師的協作，透過結構化課程系統性培養學生的同理心與基礎學習技能（Juab School District, 2025）。此外，Flay 等人（2001）所開發的 Positive Action 方案，則運用「思維——行動——感受」（Thoughts-Actions-Feelings Circle）的循環機制，藉由正向行為的實踐來回饋並強化個體的心理認知，進而激發更持久的正向循環。

除了教室層級的介入，SEL 的推動亦發展出整全式學校取徑（Whole-School Approach）。

英國推行的 SEAL 方案，將社會情緒學習的範疇從單一課程擴及至行政領導、教師教學、學生學習及親職教養等多元面向，致力於營造一個全方位的情緒支持環境。這種從微觀心理機制延伸至宏觀系統支持的策略，不僅回應系統整合的需求，也為環境與個體間的互動提供穩固的結構基礎。

其次，也有許多「教師增能」與「班級經營」為主體的社會情緒學習介入方案。例如，Responsive Classroom 方案即為一種聚焦於建立正向教室情境的教師發展課程，利用早晨或放學前的短暫時間，同步培養學生的社會情緒技能與學業智能 (Rimm-Kaufman et al., 2014)。Jennings 等人 (2013) 提出 CARE (教育覺察力與心理韌性培育) 方案，以正念及 SEL 理論為基礎，透過密集的覺察練習與同理心活動，協助教師降低工作耗竭並提升教學效能感。另外，「社會和諧方案 (Social Harmony Program)」則將家長與教職員工共同納入工作委員會進行訓練，使參與者能運用建設性的方式來解決校園衝突與壓力 (Miller, Hanish, & Fabes, 2016)。

在臺灣，社會情緒學習的推動則展現出豐富的「本土化」與「跨領域融合」特色。在本土原創方案上，臺灣芯福里情緒教育推廣協會 (2017) 結合心理學理論與在地生活素材，開發出國小階段的 EQ/SEL 課程，並創立「家長志工協同教學」模式。在學校層級的在地轉化方面，誠致教育基金會 (2025) 轄下的 KIST 實驗學校將世界銀行的 SEL 教材進行在地化調整，結合 SEL 與「7 大成功品格」，並透過「微時刻 (micro moment)」，品格聯絡簿及 SBIOR 衝突處理流程，將 SEL 實踐於日常校園生活中。另外，臺灣教育現場亦發展出跨領域的創新方案，例如將 SEL 融入戶外攀樹體驗與農園學習中，讓學生在真實挑戰的體驗學習圈中鍛鍊自我覺察與團隊合作技巧 (洪麗卿、林佳慧, 2023; 薛曉華, 2025)；也有結合雙語教育的 CLIL 雙語社會情緒學習課程，在提升外語能力的同時，也培養學生的情緒覺察與社會適應行為 (黃絢質, 2025)。

## 柒、社會情緒學習的實施成效

許多國內外實徵研究皆證實 SEL 對學生全人發展的正面效益。Durlak 等人 (2011) 與 Taylor 等人 (2017) 的後設分析研究指出，參與 SEL 案的學生不僅在自我覺察、人際關係等社會情緒技能上有顯著提升，其學業成就亦有大幅進步。同時，SEL 能有效降低焦慮、憂鬱等心理困擾，並減少校園霸凌、暴力與中輟等問題行為 (Corcoran et al., 2018; Ciotto & Gagnon, 2018)。在臺灣本土的實證研究中，林辰祐 (2019) 與李瑩瑩 (2021) 針對國內本土情緒教育課程，如芯福里方案的調查亦發現，系統化的 SEL 介入能顯著提高國小學童的情緒辨識、表達與調節能力，並降低負面情緒經驗，顯示 SEL 在華人文化脈絡下同樣具備卓越的實施成效。

除了對學生產生直接助益，SEL 的推動對教師專業發展與整體校園氛圍亦具有關鍵影響。研究指出，當教師參與 SEL 相關的專業培訓後，其自身的工作滿意度與幸福感會顯著提升，並能有效降低教學工作帶來的壓力與耗竭（Jennings & Greenberg, 2009; Oliveira et al., 2021）。游心慈與陳慧娟（2022）以及林佳慧（2025）的研究也發現，具備良好社會情緒知能的教師，能展現較佳的情緒調節與同理心，進而優化班級經營成效，建立充滿安全感與支持性的師生關係。綜合而言，SEL 的實施不僅是針對單一學生的技能培養，更是透過賦能教師，形塑整體友善、共好的校園教育。

從長遠的社會經濟效益來看，SEL 的影響具有高度的持久性與投資報酬率。CASEL 強調社會情緒學習對精神健康與社交能力的正面影響可持續 3 年半以上，並能有效預防成人期的心理疾病、犯罪及物質濫用。經濟效益分析更顯示，在 SEL 課程上每投入 1 美元，未來的社會回報可高達 11 美元（CASEL, 2020）。綜上所述，推動 SEL 不僅是為了解決校園當前的人際與心理適應，更是一項未來人才投資，能為個體與社會建構出永續的共好基石。

## 捌、本期焦點介紹

社會情緒學習（SEL）已由單一的技能教學，轉向全方位的系統性整合。本刊與在SEL 理論研究及師資培育領域享有盛譽的美國內華達大學拉斯維加斯分校（University of Nevada, Las Vegas, UNLV）跨國協作，匯集8篇文章，包括：UNLV的4篇精選實證研究，以及臺灣在相關領域的4篇理論建構與實務成果。本專題涵蓋多元專業角色的介入視角：從學校輔導人員推動的「預防性環境營造」，到專業心理師針對情緒調節所進行的深度心理處遇，各司其職以建構完整的防護網。特別針對高風險與特殊需求族群，本專號強調透過發展性視角強化其歸屬感，以有效提升心理健康並預防行為偏差。此外，亦探討體育運動等多元課程方案，如何在動態的活動陪伴中落實穩定情緒的引導成效。我們期盼集結多位教育工作者的實踐與研究結晶，為讀者建構一套從微觀心理機制到宏觀系統支持的SEL生態地圖。茲將本期專文介紹如下：

### 一、奠基公平與包容：高風險與特殊需求族群的系統支持

高品質的SEL環境必須建立在「心理安全感」與「社會正義」的基礎上。對於高風險族群（如LGBTQ+青少年、特殊需求學生或自閉症），SEL不僅是個人情緒調節的訓練，更關乎教育者是否能覺察自身偏見、消除環境障礙，進而營造具包容性的安全氣氛。呼應SEL核心素養中的「社會覺察」與「關係技能」，強調透過系統性的改變來保障每名學生的身心發展與教育公平。

「學校輔導人員對多元性別青少年自殺防治之專業能力準備度」一文探討輔導人員在面

對性別少數學生時的自我覺察與勝任力。此議題關注高品質且具公平性社會情緒學習環境建構。研究採用的「多元文化與社會正義諮商能力（MSJCC）」架構，強調自我覺察、理解他人世界觀與社會倡議，研究顯示提升輔導人員的文化回應與自殺防治能力，能有效營造具包容性與安全感的校園氣氛；「諮商員在自閉症實務中的輔導能力發展：現象學取向之探究」一文則主張從「醫療模式」轉向「神經多樣性肯定」的社會模式，諮商師應採取優勢本位視角，將介入重點從矯正行為轉化為消除環境系統障礙，使環境能容納特質差異。

## 二、由內而外的介入技術：體育的動能應用

本單元探討如何透過結構化的體育運動，為學生提供「由內而外」的心理穩定力量。「運動導向課後介入對弱勢學生社會情緒學習之促進」一文將SEL概念與足球運動結合，研究設計將SEL課程，如S.M.A.R.T.目標設定、衝突解決、情緒管理與足球運動緊密結合，教練不僅在課堂講授，更在球場實務中強化這些概念，讓學生在動態情境中練習情緒調節與團隊合作，將抽象的SEL概念轉化為具體的行為實踐。這種以體育為中介的介入技術，不僅強化弱勢學生的社會情緒表現，更支持運動場域是淬鍊韌性與落實知行合一的重要教育策略。

## 三、逆境中的在地化與科技橋接：偏鄉教育的韌性與公平

對於缺乏家庭穩定支持與資源匱乏的偏鄉學生而言，SEL的實施不能只是西方架構的直接移植，而需經歷「文化轉譯」。本單元探討如何在高風險環境中建立信任基石，並透過數位科技克服專業人力的地理限制。「一所偏遠高中實施社會情緒學習方案的教學實踐研究」一文以偏鄉青少年為對象，提出「信任——覺察——技能」3階段模型。研究強調必須先建立人際信任，方能有效支撐學生面對內在覺察的衝擊，這為逆境學生的SEL課程提供重要參照路徑；「科技增強的遠程諮詢：支援偏遠與資源不足學校中K-12心理健康的多層級支援系統（MTSS）」一文則展示如何運用遠距諮詢技術突破人力短缺障礙，這套數位執行藍圖透過雲端資源與即時教練，確保偏鄉地區能落實從全校預防到個別介入的高品質心理健康支持系統。

## 四、共融系統的編織：跨學科協作與關懷倫理的實踐

SEL不應只是單打獨鬥的教學，而是一場跨領域的系統整合。「雙軌共鳴與溫柔賦能：設計思考驅動下高中SEL家庭教育課程之敘事探究」一文揭示家政課程中「雙軌共鳴」的教學轉化：第一軌由教師啟動，透過正念與自我覺察克服技術焦慮，展現「平靜在場」向學生釋放安全訊號；隨即引發第二軌的學生能動性，讓青少年繞過情緒防衛，從被動配合轉向主動參與。這種轉向「關懷倫理」的典範移轉，證明教師的社會情緒素養（SEC）能創造出師

生互為主體的溫暖空間，讓教育現場從單純的技術訓練升華為心靈軟化的在地實踐；「中學生的本土語言學習態度與動機」一文，表述透過母語認同，中學生能建立深層的歸屬感與族群連結，並在對抗「語言資本」位階的過程中，培養對社會正義與公平的敏感度，若能整合家長與教師的正面支持，將本土語從功利工具轉向為具備心理安全感的文化資產，將能有效觸發學生的學習能動性，建構出完整的社會情緒學習生態。

## 玖、結語

綜觀本文所述，社會情緒學習（SEL）已從單一的教學轉向整體的系統共融。透過與美國UNLV的合作，我們分享該校在SEL領域的推動經驗，也呈現臺灣在推動SEL時的文化轉譯能力。這種跨國視角的對接，讓我們看見SEL如何在不同族群與情境中，包括從LGBTQ+青少年的心理安全、自閉症學生的環境去障礙，到偏鄉教育的科技韌性，展現出社會情緒學習的落實。

UNLV的系統化經驗為我們提供寶貴的參照，而臺灣的3級輔導機制，透過1級行政支持、2級專業學習社群與3級多層級介入架構的整合，學校得以落實「先照顧好老師，再照顧好學生」的核心精神，建構具備心理安全的職場生態。這樣的支持系統不僅包含專業訓練，更強調與「生活體驗」的深度結合，例如，結合體育與攀樹的動態體驗，讓社會情緒學習走出課本，內化為師生日常生活中穩定情緒與促進關係的實踐工具。展望未來，臺灣的SEL推動應持續深化與UNLV及其他國際頂尖機構的學術連結，並結合教育部中長程計畫的系統能量，讓情緒素養成每1名親師生在不確定世代中的核心韌性。我們期待這份從微觀心理機制到宏觀系統支持的生態地圖，能陪伴每1名學習者在逆境中找到屬於自己的生命經緯，共同邁向永續發展的幸福校園。最後，感謝本期所有作者與編輯團隊的專業貢獻，陪伴每1名學習者在不確定的時代中優雅前行。

## 參考文獻

- 王東進 (2024)。社會情緒學習融入學校活動課程的實踐。師友雙月刊, 648, 42-45。
- 王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任 (2013)。生態合作取向的學校三級輔導體制：WISER 模式介紹。輔導季刊, 49 (2), 4-11。http://www.AiritiLibrary.com
- 余民寧 (2025)。你是不是機器人？——社會情緒學習能力發展之研究。(國家科學及技術委員會補助專題研究計畫成果報告, 計畫編號：NSTC 111-2410-H-004-108-SS3)。國立政治大學教育學系。
- 吳怡萱 (2024)。探歷史就現況：臺灣社會情緒學習發展與未來。師友雙月刊, 648, 25-30。
- 吳怡萱、陳學志 (2024)。邁向幸福的療癒之旅：BEST ME 教師社會情緒學習指南。國立臺灣師範大學社會情緒學習中心。
- 吳淑禎 (2024)。後疫情時代的生涯轉換 EQ——青年社會情緒學習方案建立與實施。(國家科學及技術委員會補助專題研究計畫成果報告, 計畫編號：NSTC 112-2410-H-003-009-MY2)。國立臺灣師範大學師資培育學院。
- 吳靜美 (2025)。校園：美感與情感共構的教育場域——從美感環境到社會情緒學習的實踐。台灣教育, 753, 119-121。
- 呂欣茹 (2024)。國小高年級社會情緒學習課程之運用——以 CASEL 為例。臺灣教育評論月刊, 13 (6), 62-68。
- 李瑩瑩 (2021)。國小社會情緒學習課程介入效果之研究：以「自我概念」與「情緒管理」單元為例。教育科學研究期刊, 66 (1), 131-161。https://doi.org/10.6209/JORIES.202103\_66(1).0005
- 林佳慧 (2024)。社會情緒學習課程在職前師資培育之建構、實施與成效評估。(國家科學及技術委員會補助專題研究計畫成果報告, 計畫編號：NSTC 111-2410-H-142-030-)。國立臺中教育大學師資培育暨就業輔導處。
- 林佳慧 (2025)。探究社會情緒學習之實施與展望。台灣教育研究期刊, 6 (4), 377-394。
- 林辰祐 (2019)。華人文化下的前青少年時期社會情緒學習課程效果初探。(未出版碩士論文)。國立臺灣大學心理學研究所。
- 林哲立 (2023a)。培育自主與幸福的公民：社會情緒學習的實踐取徑。(國家教育研究院結案報告, 計畫編號：NAER-2022-010-C-1-1-B1-00)。國家教育研究院。
- 林哲立 (2023b)。探究社會情緒學習方案在實施歷程中的策略調整、實踐品質與成效。(國家教育研究院結案報告, 計畫編號：NAER-2022-010-C-1-1-B1-01)。國家教育研究院。
- 林哲立 (2024)。未來人才培育的趨勢：社會情緒知能在學校課程實踐之系統性探究 (I)。

- (國家教育研究院研究成果報告, 計畫編號: NAER-2023-011-H-1-1-B1-01)。國家教育研究院。
- 洪麗卿、林佳慧 (2023)。融合體驗學習與社會情緒學習之攀樹課程發展。《臺灣教育評論月刊》, 12 (3), 148-154。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要: 總綱。https://reurl.cc/80Y9mD
- 教育部 (2025)。社會情緒學習 (SEL) 中長程計畫 (114~118 年)。教育部。
- 游心慈、陳慧娟 (2022)。成為青少年社會情緒學習的楷模: 後疫情時代親師合作的新視角。《中等教育》, 73 (1), 51-70。
- 黃絢質 (2025)。社會情緒學習融入學科之課程與教學探析。《臺灣教育評論月刊》, 14 (7), 74-80。
- 誠致教育基金會 (2025)。KIST 學校: 給孩子翻轉人生的機會。https://www.chengzhiedu.org/
- 魏慧娟 (2022)。探討大學生二十一世紀關鍵能力之培養: 融入「自我導向學習」與「社會情緒學習」觀點於個人化數位學習工具開發與學習模式分析 (國家科學及技術委員會補助專題研究計畫成果報告, 計畫編號: 110-2511-H-009-002-)。
- 國立臺灣師範大學社會情緒學習中心 (2024)。社會情緒學習教師培訓指引。國立臺灣師範大學。
- 陳學志 (2024)。社會情緒學習的內涵與實踐原則。《師友雙月刊》, 648, 13-18。
- 臺北市教育局 (2021)。臺北市 110 學年度「社會情緒學習」(SEL) 推動計畫。https://www.gender.tp.edu.tw/cht/index.php?code=list&ids=99
- 劉宗幸 (2021)。實施社會情緒學習課程提升青少年自我調節能力。《台灣教育》, 731, 83-90。
- 劉家綺 (2024)。低年級孩子的成長禮物: 社會情緒學習課程。《師友雙月刊》, 648, 50-53。
- 臺灣芯福里情緒教育推廣協會 (2017)。2017 情緒教育國際論壇——親師攜手 教出社交情緒力成果報告。https://www.happinessvillage.org/research/international\_communication/841
- 錢穆 (1974)。孔子與論語。聯經。
- 薛曉華 (2025)。以社會情緒學習 (SEL) 做為高教促動自主學習的橋樑: 來自一個大學農園學習的教學實踐案例。《臺灣教育評論月刊》, 14 (5), 89-97。
- Aristotle. (1984). *The complete works of Aristotle: The revised Oxford translation* (J. Barnes, Ed.). Princeton University Press. (Original work published ca. 350 B.C.E.)
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144-161. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614479
- Ciotto, C. M., & Gagnon, A. G. (2018). Promoting social and emotional learning in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(4), 27-33. https://doi.org/

10.1080/07303084.2018.1430625

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. CASEL.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition*. CASEL.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2019). *Core SEL competencies*. <https://casel.org/core-competencies/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Middle and high school edition*. CASEL.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of findings. *Educational Research Review, 25*, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Costa, A. L., & Kallick, B. (Eds.). (2008). *Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 24*(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- 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>
- Flay, B. R., Allred, C. G., & Ordway, N. (2001). Effects of the Positive Action program on Cleveland schools, as measured by indicators of academic achievement, discipline, and attendance. *Health Education & Behavior, 28*(5), 585-602. <https://doi.org/10.1177/109019810102800506>
- Goleman, D., & Growald, E. (1994). *Social and emotional learning*. The Fetzer Institute.
- Humphrey, N., Hennessey, A., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Turner, A., Panayiotou, M., Joyce, C., Pert, K., Stephens, E., Wo, L., Squires, G., Woods, K., Harrison, M., & Calam, R. (2018). The PATHS curriculum for promoting social and emotional well-being among children aged 7-9 years: A cluster RCT. *Public Health Research, 6*(10), 8-116. <https://doi.org/10.3310/phr06100>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education

- (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Juab School District. (2025). *Social-emotional learning: Second Step curriculum*. <https://www.juabsd.org/>
- Miller, C. F., Hanish, L. D., & Fabes, R. A. (2016). Creating social harmony in the classroom: The impact of a social emotional learning program on young children's peer relations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 43, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jappdp.2015.12.003>
- Noam, G. J., & Triggs, B. (2018). *The Clover Model: A developmental process theory of resilience and social-emotional learning*. The Pear Institute: Partnerships in Education and Resilience.
- Oliveira, S., Lemos, M. S., & Casanova, J. R. (2021). Teachers' social and emotional competence and psychological well-being: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey on social and emotional skills*. OECD Publishing.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 framework definitions*. [http://www.p21.org/storage/documents/P21\\_Framework\\_Definitions.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf)
- Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A., Baroody, A. E., Curby, T. W., Ko, M., Thomas, J. B., Merritt, E. G., & Abry, T. (2014). Efficacy of the Responsive Classroom approach: Results from a 3-year, longitudinal randomized controlled trial. *American Educational Research Journal*, 51(3), 567-603. <https://doi.org/10.3102/0002831214523821>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- 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>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.