

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

葉明芬*

林羣芳

國立臺灣師範大學
師資培育學院
助理教授

桃園市立大溪高級中學
教師

摘要

本研究旨在探究高中家政教師發展社會情緒學習 (Social Emotional Learning, SEL) 融入家政科家庭教育主題歷程中其師生互動與教學轉化歷程。本研究採敘事探究取徑，在為期 13 週的課程執行期間，應用「BEBD@FLE 三鑽石設計思考模型」為分析架構，蒐集教學省思日誌、議課紀錄及學生焦點團體訪談等田野文本，重構教師從焦慮控制走向溫柔賦能的教學轉化敘事與專業認同轉化，並提出「雙軌 SEL 共鳴模式」。研究發現：(1) 運用設計思考同理策略與迭代待性，持續調整過程，以繞過青少年的情緒防衛機制；(2) 師生互動存在雙軌共鳴機制：第一軌為教師的內在修煉，透過自我覺察與示弱，從技術焦慮轉向情緒安頓，發出安全訊號；第二軌為學生的轉化，在感知到安全與賦權後，卸下防衛並展現主動能動性。教師社會情緒素養 (SEC) 是啟動正向循環的關鍵。教育典範應從技術理性轉向以人為本的關懷倫理，透過師生的互為主體性，創造讓心靈軟化的共鳴空間。

關鍵詞：社會情緒學習 (SEL)、高中家政、設計思考、敘事探究、雙軌SEL共鳴模式

* 通訊作者：葉明芬，通訊方式：emilyip228@ntnu.edu.tw。

收稿日期：2025/12/9；修訂日期：2026/3/12；接受日期：2026/3/12

DOI:10.6249/SE.202603_77(1).0005

壹、研究背景與動機

一、從家庭奠基到學校系統性支持的轉向

家庭雖為個體情緒發展的初始場域 (Morris et al., 2007)，且對青少年心理韌性具有關鍵中介作用 (Lin et al., 2024; Ye et al., 2023)，但隨著現代家庭功能的變遷，學校教育的角色日益重要。學業與社會情緒學習協會 (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL) 強調社會情緒學習 (Social Emotional Learning, SEL) 對個人發展的重要性，而 Durlak 等人 (2011) 與 Taylor 等人 (2017) 的後設分析與長期追蹤研究均顯示，SEL 能顯著提升社交技能、學業成就，並降低心理困擾與行為問題。然而，Hamedani 與 Darling-Hammond (2015) 指出既有 SEL 實證研究多集中於幼小與國小階段，高中領域的探討相對匱乏。再者，高中生與幼童在發展需求上有著質性差異：青少年對地位與尊重有強烈渴望，傳統單向灌輸技能的模式往往會被其視為幼稚化的說教，導致學習動機低落 (Yeager, 2017)。因此，挑戰在於從「修復孩子」的缺陷觀點 (Duchesneau, 2020)，轉向的具文化回應性 (Culturally Responsive) 與賦能導向的實踐 (Mahfouz & Anthony-Stevens, 2020)。Yli-Pietilä (2025) 的研究亦支持，唯有透過師生間的專業能動性互動，才能填補高中生學習福祉的缺口。

二、腦科學視角下的教學挑戰

我國《家庭教育法》已前瞻性地將情緒教育納入規範 (全國法規資料庫, 2020)，為學校輔導與教學實務奠定法理基礎。在實施策略上，Darling-Hammond 等人 (2020) 指出，將 SEL 深度融入學科脈絡而非作為孤立的獨立課程，能產生更佳的教育成效。具體而言，高中家政科之家人關係單元與 SEL 核心能力在內容本質上高度契合 (Kang & Park, 2021)，適足以作為落實 SEL 政策的最佳實踐場域。然而，教學現場卻存在顯著的「溫差」現象：學生對愛情議題熱衷，卻對家庭互動單元展現冷漠或宿命論式的抗拒 (林羣芳, 2025)。從神經生物學觀點視之，此現象反映青少年邊緣系統與前額葉皮質發展失衡下的地位敏感性 (Casey et al., 2011)；家庭議題易觸發其對於自主性受威脅的防衛焦慮。當學生的退縮行為轉化為教師的教學壓力時，若教師缺乏足夠的社會情緒素養 (Social Emotional Competence, SEC) 來進行情緒調節，極易陷入焦慮控制與僵化教學的惡性循環 (Jennings & Greenberg, 2009)。這顯示高中家政教育亟需一套能繞過心理防衛、精準貼近學生內在需求的創新轉化模式。

三、設計思考作為轉化機制

本研究嘗試運用設計思考以轉化教師中心對學生需求的認知偏誤 (Liedtka, 2015)。設計

思考透過其「同理」歷程與「迭代」特性，能引導設計者採納使用者視角，從而強化教師的認知轉化與專業成長（Brown, 2008; 王佳琪、宋世祥, 2019; 吳靜宜、李明芬, 2020）。本研究整合雙鑽石設計流程，引導教師透過「同理心」深掘學生痛點，從學科知識傳遞轉向以人為本（human-centered）的教學設計（Arnold, 2016; Brown, 2008）。此歷程不僅是課程方案的研發歷程，亦是教師透過做中學持續修正教學信念的專業成長路徑（Pande & Bharathi, 2020; Yang et al., 2018）。採用 Yip 等人（2024）提出的 BEBD@FLE 模型，整合雙鑽石設計流程，引導教師透過「同理心」深掘學生痛點，從學科知識傳遞轉向以人為本（human-centered）的教學設計。設計思考強調手腦並用與用心感受（Hands On, Hearts On, Minds On），其核心的同理心歷程不僅是解決問題的工具，是實踐社會情緒學習（SEL）中社會覺察與關係技能的重要載體（Brown, 2008; Cassim, 2013）。

綜上所述，以高中家庭教育融入 SEL 的教育方案，教師教學以設計思考（Design Thinking）作為課程發展的方法，在此歷程中，作為教師覺察與轉化信念的工具。誠如 Liedtka（2015）指出，設計思考能協助決策者克服認知偏誤；透過同理心與迭代歷程，教師能從專家視角轉向學習者視角，在實踐中持續修正教學策略與信念（Brown, 2008; 王佳琪、宋世祥, 2019）。基於上述動機，本研究之具體目的如下：探討實施「高中家政科融入 SEL」課程之歷程中，分析教師在此動態的實踐過程，如何透過覺察與反思（吳靜宜、李明芬, 2020），驅動其教學策略的調整，並達成教學專業知能與內在信念的轉化。本研究之待答問題如下：在實施教學方案歷程中，教師的師生互動挑戰，並據此進行教學策略的迭代與修正？在此動態實踐歷程中，教師的教學專業知能與社會情緒素養（SEC）產生了何種覺察與轉化？

貳、文獻探討

一、SEL的演進與高中場域的典範轉移

（一）SEL 的理論從缺陷預防到全人發展

社會情緒學習的理論濫觴可追溯至 1920 年代 Thorndike 的社會智力（Social Intelligence）與 1990 年 Salovey 和 Mayer 的情緒智力（Emotional Intelligence）概念。1996 年 Goleman 出版《情緒智力》一書，以情感神經學視角剖析情緒素養與行為問題的關聯，使 EQ 概念廣為大眾熟知。然而，將情緒智力轉化為系統性教育實踐的里程碑，是 1994 年學業與社會情緒學習協會（CASEL）的成立。隨著 CASEL 的成立，SEL 被系統化定義為：「獲取並應用知識、技能與態度，以發展健康身分、管理情緒、建立關係及做出決策的過程」（CASEL, 2023; Chatterjee Singh & Duraiappah, 2020）。此定義標誌著教育典範從早期的問題行為預防（如反霸凌、藥物濫用）轉向促進全人發展（Positive Youth Development）的核心路徑。目前全球

通用的 CASEL 五大核心能力，包括：自我覺察、自我管理、社會覺察、人際技巧與負責任決策，已成為各國教育改革的關鍵指標（Chatterjee Singh & Duraiappah, 2020）。本研究定義社會情緒學習為個體獲取與應用五大核心能力的歷程（CASEL, 2023）。

（二）高中階段的實施挑戰：雙系統發展防衛與文化回應性轉向

儘管 SEL 效益顯著，但針對 14 歲至 17 歲高中階段的實踐卻面臨獨特挑戰。不同於國小階段，傳統單向技能傳授模式在高中場域常因忽略青少年的發展需求而引發反效果（Hamedani & Darling-Hammond, 2015; Yeager, 2017）。依據 Casey 等人（2011）的雙系統模型（Dual Systems Model），此階段青少年大腦負責衝動控制的前額葉皮質（剎車）尚未成熟，而負責情緒獎賞的邊緣系統（加速器）已高度活躍，導致其對地位與社會評價極度敏感（Blakemore & Mills, 2014; Casey et al., 2011）。若課程設計採取由上而下的教導姿態，未能回應學生對自主權的需求，易被解讀為幼稚化（Infantilizing）或潛在的社會威脅，進而激發大腦的戰或逃（Fight or Flight）反應，導致學生對家庭等敏感議題表現出冷漠或抗拒（Yeager, 2017）。對此，Duchesneau（2020）批評傳統 SEL 常淪為修復孩子的行為控制工具，忽略了結構性因素。因此，Mahfouz 與 Anthony-Stevens（2020）呼籲高中 SEL 應進行典範轉移，轉向文化回應性社會情緒學習（Culturally Responsive SEL, CR-SEL），從缺陷觀點轉向優勢為本（Strength-Based Mindset），教師必須致力於創造低威脅、高心理安全的學習情境，承認學生在逆境中的生存韌性，而非僅著重於個人的行為矯正（Mahfouz & Anthony-Stevens, 2020）。

（三）學科本質與政策的雙重契合：從國際標準到在地實踐

社會情緒學習的推動不僅止於理論倡議，更需具體的政策落實。在政策實踐上，美國伊利諾州於 2003 年依據《兒童心理健康法案》，率先將 SEL 納入 K-12 教育標準，並依據年齡發展階段細分學習指標（Illinois State Board of Education, 2004），確立 SEL 在正規教育體系中的法理地位與實踐架構。此一國際先例為將情緒教育納入正式課程提供參照。回應此國際趨勢，我國《家庭教育法》已正式納入情緒教育，而高中家政科之「家人關係」範疇與 SEL 核心能力在學科本質上高度契合，林羣芳（2025）進一步系統性比對臺灣高中家政課綱與國際 SEL 指標，彙整出兩者在學習表現上的緊密對應關係（詳見表 2-1），並透過實徵研究顯示，以 SEL 為基礎研發的「關係幸福學」課程，能有效提升高中生的自我管理與同理他人能力。這顯示將 SEL 融入家政教育，不僅是回應政策要求，更是提升青少年內在素養與人際經營能力的有效途徑。

表 2-1

12年國教高中綜合活動家庭課程綱要與美國CASEL 5架構、美國伊利諾州SEL課綱之對應

高中綜合活動課程內涵架構		CASEL 5		其他國家課程綱要
類別項目	學習內容	學習表現	相關技巧	美國伊利諾州 SEL 課綱
a. 婚姻與家庭的建立	家 4a-V-1 探究從性別互動、婚姻的選擇到家庭建立的歷程 家 Db-V-1 家庭發展與韌性	家 Da-V-1 多元性別互動、交往與情感表達 家 Da-V-2 婚姻的選擇	自我覺察：整合個人和社會身分；檢視歧視和偏見；辨識一個人情緒 自我管理：表現出採取主動的勇氣 社會覺察：認識他人的長處 人際關係：發展積極的關係 負責任的決策：預測和評估一個人的行為的後果、展現好奇心和開放心態	1A.5a 評估在不同情境中表達自己情緒如何影響他人 1A.5b 評估表達更積極態度如何影響他人 2A.5a 證明對於事情可以展現不同的多元觀點 2B.5a 評估如何尊重他人與反刻板印象、反偏見的策略 3B.5b 評估負責任的決定如何影響人際關係與群體關係
b. 家庭生活與家人互動	家 4b-V-1 分析家庭發展歷程與挑戰，學習因應的知能與策略	家 Db-V-1 家庭發展與韌性	自我管理：識別和使用壓力管理策略；展現個人和集體能動性；表現出自律和自我激勵 人際關係：練習團隊合作與協作解決問題；建設性地解決衝突；抵禦社會負面壓力；在需要時尋求或提供支持和協助 負責任的決策：學習如何在分析資訊、數據和事實後做出合理的判斷；確定個人和社會問題解決方案	1B.5a 實施計劃以發展優勢，滿足需求領域或解決改善問題 1C.4a 確定利用資源和克服障礙以實現目標的策略 1C.4b 應用策略克服實現目標的障礙 3C.5b 與他人合作、計畫、實施、觀察與評估，以解決社群之需求
b. 家庭生活與家人互動	家 4b-V-2 探究家庭系統與個人的關聯，精進互動與溝通策略，增進家人互動關係。	家 Db-V-2 家庭系統與家人互動	自我覺察：整合個人和社會身分；識別個人、文化和語言資產 自我管理：管理自己的情緒 社會覺察：換位思考；表現出同理心和同情心；關心他人的感受；理解並表達感激之情；了解組織和系統對行為的影響 人際關係：有效溝通發展積極的關係；展現文化能力；在需要時尋求或提供支持和協助	1B.4b 分析正面成年榜樣和支持系統如何促進學校與生活的成功 2A.5b 表達對他人的同理 2C.5a 評估生活中與同儕、教師、家人互動的溝通與社交技能是否恰當 2D.4a 分析如何透過聆聽與說明技巧來解決衝突 2D.5b 評估當前解決衝突的技巧並計畫如何改進 3A.5b 評估不同社會和文化規範如何影響成員的決定和行為

表 2-1

12年國教高中綜合活動家庭課程綱要與美國CASEL 5架構、美國伊利諾州SEL課綱之對應 (續1)

高中綜合活動課程內涵架構			CASEL 5	其他國家課程綱要
類別 項目	學習內容	學習表現	相關技巧	美國伊利諾州 SEL 課綱
			負責任的決策：反思個人在促進個人、家庭和社區福祉方面的作用；評估個人、人際、社區和機構影響	
c. 青年 與家 庭	家 4c-V-1 反思青年的 家庭責任， 規劃家庭共 學活動，落 實愛家行動	家 Dc-V-1 青年的家庭 責任與文化 反哺家 Dc- V-2 愛家行 動	自我覺察：體驗自我效能感； 培養興趣使命感 自我管理：設定個人和集體 目標；運用計劃和組織技能； 表現出採取主動的勇氣；展 現個人和集體能動性 社會覺察：關心他人感受；理 解表達感激之情 人際關係：發展積極的關係 負責任的決策：展現好奇心和 開放的心態；反思個人在 促進個人、家庭和社區福祉 方面的作用；評估個人、人 際、社區和機構影響	1B.5a 實施計劃以發展優勢，滿足 需求領域或解決改善問題 2C.4b 評估作為小組成員或領導 者所帶來的貢獻 3B.5b 評估負責任的決定如何影 響人際關係與群體關係 3C.5b 與他人合作、計畫、實施、 觀察與評估，以解決社群之需求

註：林羣芳（2025）整理自以下文獻（教育部，2018；CASEL, 2023; Illinois State Board of Education, 2004）；研究者自行整理資料並聚焦在高中生，故關注其分類中第 4、第 5 階段（9-12 年級），就是國三至高中學習階段。

二、設計思考：從創新設計到教育轉化的以人為本途徑

（一）歷史發展與演變

設計思考 (Design Thinking) 起源於 20 世紀中期的工程與設計領域。最早的雛形可追溯至 John E. Arnold 於史丹佛大學提出的創意工程 (Creative Engineering) 概念，他主張設計應從實地調查與理解人們的實際需求開始，並提出全方位設計師 (Comprehensive Designer) 的觀點 (Arnold, 2016)。隨後，Archer 主張設計思考是一種獨特的問題解決與溝通方式，與科學或人文研究方法具有同等的系統性與價值 (Archer, 1979)。進入 21 世紀，透過 IDEO 執行長 Tim Brown 的推廣，設計思考跳脫單純的產品設計範疇，被定義為一種「具人本精神的創新方法」，強調將人的需求、技術可行性與商業價值整合 (Brown, 2009)。此外，英國設計協

會 (Design Council) 提出的雙鑽石模型 (Double Diamond Model)，明確界定「發現、定義、發展、交付」的發散與收斂歷程，成為當今設計思考實踐的重要架構 (Design Council, 2004)。設計思考的核心價值在於「以人為本 (Human-Centered)」，強調必須透過同理心 (Empathize) 深入使用者的真實情境，挖掘其顯性與隱性的需求 (IDEO, 2016)。Liedtka 指出，設計思考不僅是一套工具，更是一種能減少決策者認知偏誤 (Cognitive Bias) 的機制；透過強迫設計者進入使用者的視角，能有效降低因專家盲點而產生的投射偏誤 (Liedtka, 2015)。這種思維模式鼓勵在不確定的環境中，將發現問題視為比解決問題更優先的步驟 (Cross, 1995; Liedtka, 2015)。

(二) 應用性與教育合適性

設計思考已從傳統設計領域擴展至商業、資訊系統及教育現場，被視為解決複雜、模糊且無明確定義問題 (Wicked Problems) 的有效策略 (Diefenthaler et al., 2017)。設計思考強調同理心與使用者觀點，這與當代教育改革中從教師中心轉向學習者中心的理念不謀而合 (Darling-Hammond et al., 2020)。研究顯示，將設計思考融入課程應用，能協助教師克服教學盲點，發展出更具回應性的課程內容 (Wrigley & Straker, 2015)。例如，透過「同理心」與「原型測試」的歷程，教師能減少教學意圖與學生需求之間的落差，進而提升教學自我效能與學生的學習興趣 (王佳琪、宋世祥, 2019; Yip et al., 2024)。

(三) BEBD@FLE 三鑽石模型於課程發展應用

本研究採用 Yip 等人 (2024) 經過 3 年於教學現場反覆測試修正建構之 BEBD@FLE 模型 (Better Education By Design @ Family Life Education) (如圖 2-1 所示)。此模型在經典的雙鑽石設計流程基礎上，擴充為具備前後端連結的整合架構，BEBD@FLE 模型不僅是「三鑽石」，更是一個動態迭代的雙鑽石延伸架構。將課程發展轉化為 4 個核心階段與持續的迭代循環：

1. 探索與關注 (Discover)：前半顆鑽石，流程始於前端的「關注」(Notice)，從廣泛的教育現場議題中指認出具體的「挑戰」(Challenge)，為後續設計定錨。
2. 定義與驗證 (Define)：此階段為本模型之核心。不同於傳統流程直接定義問題，本模式強調「雙重定義」的驗證歷程。首先透過同理心 (Empathy) 形成初步假設，即「設計觀點 1.0 (POV 1.0)」；接著引入文獻探討 (Literature Review) 與問卷調查／訪談 (Survey Research) 進行實證檢核，打破教師的主觀預設；最終透過資料分析尋找洞見 (Find Insight)，收斂出貼近學生真實需求的「設計觀點 2.0 (POV 2.0)」，此過程確保教學目標是基於證據 (Evidence-based)，而非教師臆測。
3. 發展階段 (Develop / Ideation Phase)：利用 HMW (How Might We) 提問將 POV 2.0 重

新打開，進行點子發想（Ideation）與點子評估（Idea Evaluation）。

4. 交付階段（Deliver / Implementation Phase）：製作原型（Iterate, Prototypes）並進行測試與分析（Test & Analysis），最終產出 教學方案（Output）。
5. 反思與實踐（Reflection & Implement）：後端延伸，教學實施後的持續反思，圖中的虛線箭頭代表從 Output 回溯到 POV 或 Empathy 階段的迭代循環。此模型不僅是課程開發的具體操作流程，更構成本研究敘事探究的時序骨架（Chronology）。依據其「三鑽石」結構，本模式將設計思考歷程劃分為 3 大辯證階段，提供「研究者的分析視角」，於研究方法章節論述（表 2-2）。

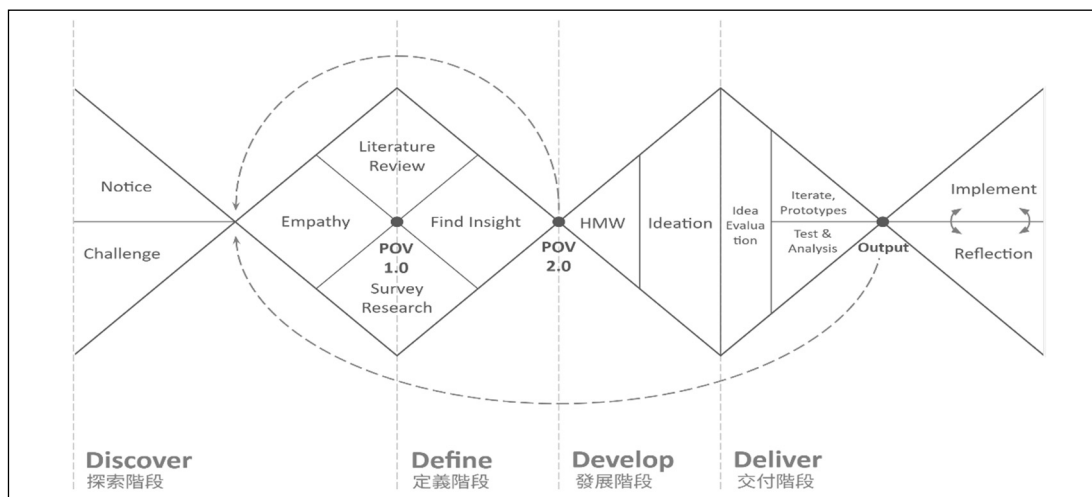


圖 2-1 BEBD@FLE 設計思考三鑽石課程研發模型

資料來源：Yip 等人(2024). Better Education By Design @ Family Life Education。

四、教師社會情緒素養（Teacher Social and Emotional Competence, SEC）與SEL課程中師生互動

（一）教師社會情緒素養（SEC）

1. 情緒調節與預防機制：Jennings 與 Greenberg（2009）的親社會課室模型（Prosocial Classroom Model）主張，教師 SEC 是營造健康師生關係與有效班級經營的先決條件。教師具備情緒客觀性，能有效應對學生挑戰行為所引發的教學壓力，避免陷入倦怠瀑布（Burnout Cascade），並將教學焦點從技術管控轉化為支持發展。
2. 情緒傳染（Emotional Contagion）與保護作用：Li, Mayer 與 Malmberg（2025）針對課室情緒傳遞的研究發現，教師作為課室情緒的主要發送者，透過維持穩定的平靜在場（Calm Presence），產生跨情境的正向情緒傳染效應，藉以降低學生的焦慮並提升其福祉感，更能作為一種保護因子。

3. 共調節 (Co-regulation) 與示範歷程：教師在動態互動中，透過覺察與調節自身焦慮（如運用正念），對學生進行情緒調節的行為建模 (Modeling)。透過此種非語言的「共調節」(Co-regulation) 與平行歷程，教師能穿透學生的防衛機制，創造一個具備心理安全性且能誘發學生能動性的賦能空間 (Jiang, 2025; Jennings & Greenberg, 2009)。
4. 文化回應性與社會政治意識：除了心理調節技巧，Mahfouz 與 Anthony-Stevens (2020) 強調教師 SEC 必須具備「社會政治意識」(Sociopolitical Consciousness)。若缺乏對文化脈絡的敏銳度，SEL 易淪為要求學生順從主流規範的工具。因此，具備高 SEC 的教師應能覺察自身價值觀與偏見如何影響對學生行為的詮釋，避免採取試圖修復孩子 (Fixing Kids) 的缺陷視角，轉而採納肯定學生文化資產與生存韌性的「文化回應式 SEL」(Culturally Responsive SEL, CR-SEL)。

本研究定義教師社會情緒素養為教師在教學場域中，能有效覺察並調節自身情緒，並具備覺察文化脈絡與權力關係的社會政治意識，藉以建立具包容性的高品質師生關係、維持有效班級經營，並促進學生社會情緒發展的專業能力。

(二) CASEL 三特色實踐的操作作為系統性融入策略

為將抽象的 SEL 理論轉化為可操作的課室行動，本研究採用 CASEL (2024) 提出的「SEL 三特色實踐」(SEL 3 Signature Practices) 作為系統化架構：

1. 包容性歡迎 (Inclusive Welcome)：透過每週的暖身活動（如正念呼吸或情緒檢核）建立社群連結，降低學生的社交焦慮，為內向學生提供低門檻的交流契機。
2. 參與策略 (Engaging Strategies)：運用遊戲化分組與螺旋式教學設計，呼應高中生對「實作」與自主性的需求，同時增強教師在班級經營中的掌控感與效能感。
3. 有意的結束 (Intentional Close)：設計簡易的班級儀式（如感恩回饋或學習反思），在課程尾聲凝聚團體歸屬感，協助學生整合學習經驗。

(三) SEL 實施對教師專業成長 (TPI) 的促進效益

SEL 的實踐不僅造福學生，更是教師專業認同重構的關鍵契機 (Kang & Park, 2021)，教師在實施過程中，將經歷以下 4 方面的內在轉化：首先，反思能力的提升：透過情緒日誌等結構化反思，教師能提升自我覺察，從對學生的行為控制轉向對內在需求的「精準同理」；再者，專業能動性的增強：積極的師生互動能提升教師在班級經營中的自主適應力。Yli-Pietilä 等人 (2025) 的研究顯示，具備高專業能動性的教師，更能靈活應對教學現場的挑戰，並在變動中維持穩定的教學品質。另外，幸福感與抗壓性：SEC 具有雙向保護作用，既是教師提升幸福感的促進力量，也是應對職業倦怠的保護因子，Hooper 與 Johnson (2025) 指出，具備高情緒韌性的教師更能從容應對情感勞動，避免陷入情緒耗竭；Yli-Pietilä 等人 (2025)

的數據亦支持，高能動性的教師較少經歷教學上的「不勝任感」(inadequacy)。最後，專業認同的重構：教師角色從傳統的「管控者」轉變為「關係建立者」(Jennings & Greenberg, 2009; Duchesneau, 2020)。透過自我探索與連結互動，教師不再僅是課程的執行者，而是與學生共同成長的關係促進者 (Kang & Park, 2021)。

參、研究設計與實施

本研究採質性研究中的敘事探究 (Narrative Inquiry) 為主要取徑，依循 Clandinin 與 Connelly (2000)「將經驗視為故事」的本體論觀點。傳統的行動研究多著眼於解決實務問題與方案成效的客觀評估 (即教什麼與怎麼教)；而本研究採用敘事探究的必要性與合適在於，它能深入捕捉教師在動態實踐中的情緒勞動、意義建構與身分認同的轉化 (即為何而教與內在心境)。由主筆 (研究者／指導教授) 以第 3 人稱視角，運用 Yip 等人 (2024) 的「三鑽石設計思考模型」(BEBD@FLE) 作為分析架構，深入協同與觀察教學者 (參與者／安柔教師) 的實踐歷程。透過蒐集田野文本 (field texts) 與故事重構 (restorying)，我們得以看見的不僅是教學方法的迭代，更是教師面臨脆弱、掙扎後走向專業昇華的內在修煉歷程，進而詮釋教學者如何在教學現場的動態張力中，回應學生需求並展現其經驗故事。

一、研究場域與參與者

- (一) 研究場域：關係幸福學的動態現場，研究場域位於臺灣北部某高中之家政科教室。實施之課程依據綜合活動領域課程大綱 (課綱) 與 CASEL (2023) 核心能力研發之「關係幸福學」，為期 13 週。此場域不僅是物理上的教學空間，更是充滿師生流動、情感碰撞與意義協商的動態現場。
- (二) 研究參與角色：本研究採「大學-高中夥伴協作」(University-School Partnership) 之協同行動研究形式：
 1. 研究者 (主筆／指導教授)：扮演引導者與敘事者。在實踐中提供設計思考鷹架，擔任議課時的批判性諍友；在分析階段，以第 3 人稱視角重構教師生命故事，將微觀事件提升至理論層次。
 2. 參與者 (教學者／安柔教師)：具 6 年經驗的高中家政教師，為本敘事探究的主角。她主導課程研發、13 週課程實施與決策調整，其內在省思與專業成長為核心分析對象。
 3. 協同觀察者 (澄映教師)：具 11 年資歷之同校教師，全程參與觀課與議課，提供非涉入性的客觀鏡像回饋。
 4. 學生參與者 (互動對象)：選修該校高一「關係幸福學」之 22 名學生 (10 男 12 女)。

經說明研究目的後，共計 21 名學生及其法定代理人簽署知情同意書。這群學生的真實反應，構成教師進行設計思考迭代的主要依據，亦是檢核教師 SEL 轉化成效的關鍵參照群體。

- (三) 位置性與倫理考量：研究者從事師資培育逾 23 年，為避免學術權威過度介入，主動建立邊界，提供理論支持但不主導現場決策。在倫理方面，安柔教師於首堂課公開說明其教學與研究之雙重身分，強調參與研究與否不影響受教權益與成績，所有資料嚴守匿名 (Anonymity) 與保密 (Confidentiality) 原則。

二、研究架構：作為敘事骨架的三鑽石模型

本研究採用 Yip 等人 (2024) 之 BEBD@FLE 三鑽石模型，並明確賦予該模型雙重角色，它不僅是前線教師開發課程的行動架構，更是研究者進行文本重構的分析視角 (時序骨架)。相較於既有教師專業成長模型，本模式之獨特價值在於將課程設計與敘事分析進行雙軌整合，強化研究發現的學術價值與實務應用性。為使讀者能清晰掌握前後邏輯，資料分析聚焦於以下 3 個辯證歷程，並輔以表 2-2 系統性對應設計思考階段「課程發展歷程與事分析焦點」：

- (一) 第一鑽石：困頓、覺察與同理，分析焦點為探究教學者預設觀點與現場實況的互動。關注教師如何透過田野觀察覺察學生起點行為，及其歸因歷程，進而重新定義 (Reframing) 教學現場的真實問題。
- (二) 第二鑽石：持續發想原型與迭代，分析焦點為探究教學者「行動中反思 (Reflection-in-action)」的歷程。關注教師如何依據即時反饋，打破慣性，透過「原型-測試」循環修正策略，搭建合宜的學習鷹架。
- (三) 第三鑽石：反思與轉化，分析焦點為探究教學者「持續反思與轉化」的結果。深入詮釋教師自身的社會情緒修煉 (Teacher SEL) 如何在互動中產生影響，以及對「教與學」關係的重新理解。

表 2-2

BEBD@FLE 模型與本研究課程發展歷程及敘事分析對應表

階段	鑽石	BEBD@FLE 階段	目標	課程發展歷程	敘事分析架構：教師轉化與詮釋焦點（分析視角）
發現	第一類前半段	1. 關注議題與挑戰問題 (Notice the Issues)	依學生需求與教學目標訂錨特定議題／教學主題	確立研究初衷，透過課綱分析、相關文獻研讀	【分析焦點：專家盲點與焦慮劇本】探討教師初期的預設觀點與現場的斷裂感 例子：分析教師因「進度壓力」產生的焦慮控制（如：一直看手錶、覺得來不及），以及師生間平行時空的互動困境（教師拼命教，學生冷漠睡）
	第一類後半段	2. 同理學生學習需求 (Empathy)	以人為本，進行需求者）學生、教師）資料蒐集與脈絡分析，找到初步設計觀點 (POV1.0)	1. 透過師生訪談與調查，收集高中生在家庭關係中的真實痛點 2. 原型測試過程中持續運用同理策略了解學生真面需求	【分析焦點：關鍵事件與懸置假設】捕捉教師如何透過微觀訊號打破既有成見 例子：聚焦於「立可帶塗改痕跡」等關鍵事件，分析教師如何懸置 (suspend) 學生是不配合的歸因，轉而看見其背後的防衛與在意，從技術性歸因轉向同理性歸因
定義	第二類前半段	3. 找到課程設計洞見 (Find Insight)	根據蒐集數據，聚焦學習者痛點，將模糊困境轉化為明確的SEL課程目標與挑戰 (POV2.0)	1. 將學生需求與家政課綱／SEL指標對接，明確界定設計目標 2. 實施過程中，因反思後可能對教學內容有新的洞察。	【分析焦點：問題重構 (Reframing)】探討教師如何重新定義教學問題 例子：教師意識到核心問題不在於動機低落，而在於缺乏心理安全感。分析教師視角從修復行為問題轉向營造安全空間的認知重構歷程
	第二類後半段	4. 發想課程點子 (Ideation)	腦力激盪，將需求轉化為具體的教學方案與SEL融入策略	1. 運用 CASEL 核心能力，設計創新教學活動（如家庭樹、情緒5訣） 2. 因新的洞察，持續發想點子	【分析焦點：為脆弱而設計】探究教師如何運用同理心發想繞過防衛的策略 例子：分析教師如何發想能降低社會評價焦慮的策略（如：從口頭報告改為有聲書展覽、從寫作改為烹飪實作），體現文化回應性SEL的設計思維
發展					

表 2-2

BEBD@FLE 模型與本研究課程發展歷程及敘事分析對應表 (續 1)

階段	鑽石	BEBD@FLE 階段	目標	課程發展歷程	敘事分析架構：教師轉化與詮釋焦點 (分析視角)
交付	第三類半前段	5. 迭代教學方案原型 (Prototype)	產出初步教材)教案、學習單)原型,並開始實施教學;接需求持續迭代 (Iterate) 修改原型	1. 將發想轉化為具體教案與學習單原型 (如我的家庭書) 2. 課程報行策略與內容持續迭代更符合學習者需求的方案	【分析焦點：行動中的反思 (Reflection-in-action)】記錄教師面對失敗時的修正路徑 例子：重構教師試錯的敘事 (如：固定座位失效隨機分組成功)；強調教師如何透過快速失敗與調整，打破慣性教學，建立新的師生互動腳本
	第三類半前段	6. 測試分析教學方案 (Test & Analysis)	透過螺旋循環，在實務教學場域中反覆觀察、測試、修正	投入實際教學現場，結合行動研究的螺旋循環特性，進行滾動式修正課程規劃的週次修正、愛之語儀式的行動修正	【分析焦點：覺察雙軌共鳴】檢視師生互動中的情緒流動與互惠機制 例子：捕捉關鍵不作為 (允許學生不分享)與主動賦能 (S3-3 跨越山海送蛋糕)的時刻；分析教師的穩定在場如何成為學生的安全基地，啟動學生的能動性
	第三類後半段	7. 教學歷程與持續反思 (Implement & Reflection)	增設的「第三鑽石-後半」階段，系統性反思實踐成效，精進方案適切性	過程中持續彙整觀察與回饋，提煉教學策略，促進教師自身的專業成長教師自我省思	【分析焦點：內在修煉與身分轉化】統整教師信念的根本性轉變與專業成長 例子：建構「雙軌 SEL 共鳴模式」；論證教師社會情緒素養 (SEC) 是關鍵，描述教師從焦慮的趕羊人蛻變為信任的賦能者，信任學生的內在力量，達成教學信念的昇華

註：參考 Yip 等人 (2024) BEBD@FLE (三鑽石設計思考模型)，研究者自行整理，例子為敘事分析後結果部份引用作為示例。

三、行動方案場域：課程內涵

本研究實施之「關係幸福學」課程，係依據設計思考「發想」與「原型」階段之產出，對應高中家政課綱「家人關係」主題與 CASEL (2023) 5 大核心能力。課程共計 13 週，分為 3 個循序漸進的單元，旨在透過「覺察-溝通-行動」的歷程，修復並增進學生與家人的關係。課程架構與內容詳見表 3-1。

- (一) 單元一：關係你我家（連結與同理），本單元（第 1-4 週）重點在於自我覺察與社會覺察。透過家庭樹繪製與家庭故事館活動，引導學生從客觀視角重新認識家庭結構，並透過訪談覺察家人的生命故事，以此建立同理基礎，軟化學生對家庭議題的防衛心理。
- (二) 單元二：家庭語學堂（溝通與增能），本單元（第 5-7 週）聚焦於「自我管理」與「人際技巧」。引入薩提爾冰山理論與情緒大腦科學，帶領學生辨識家庭衝突中的應對姿態。透過「情緒 5 訣」的步驟化練習，協助學生分析衝突事件背後的情緒與需求，並練習將衝動反應轉化為建設性的溝通策略。
- (三) 單元三：幸福家溫站（行動與轉化），本單元（第 8-13 週）強調「負責任的決策」與「關係經營」。結合愛之語（Love Languages）概念與家政實作特色，設計「家庭儀式感」活動（如：烹飪實作——蒸心蛋糕）。最終以「我的家庭有聲書」作為總結性評量，引導學生統整全學期的學習歷程，透過錄音敘說的方式，安全地分享個人轉化與對未來的期許。

表 3-1
社會情緒學習融入高中家庭教育方案課程架構表

單元名稱	週次	教學活動	融入 SEL 核心能力	課程重點內容與活動
一、關係你我 家 (連結同理)	1-2	家庭樹	自我覺察 (辨識情緒與 價值觀)	1. 交換身分：暖身互動建立安全感 2. 家庭樹繪製：運用圖像與特質標籤， 客觀建構家庭系統圖 3. 我是誰：探索個人特質受家庭之影響
	3-4	家庭故事館	社會覺察 (同理心與觀 點取替)	1. 老照片故事：分享家庭照片，連結情 感記憶 2. 故事訪談：設計提問訪問家人，練習 換位思考理解家人立場
二、家庭語學堂 (溝通增能)	5-6	家庭溝通師	自我管理 (情緒調節)	1. 冰山理論：辨識指責、討好等溝通姿 態 2. 情緒 ABC：分析衝突事件中的事件 (A)、信念 (B) 與後果 (C)
	7	情緒 5 訣	人際技巧 (有效溝通)	1. 情緒調節實作：運用 5 步驟 (覺察、 標記、思考、需求、行動) 練習將負 向情緒轉化為建設性表達
三、幸福家溫站 (關係增溫)	8-9	愛之語儀式	人際技巧 (建立關係)	1. 愛之語檢測：覺察自己與家人接收愛 的方式 2. 儀式感設計：規劃專屬家庭的互動儀 式草圖
	10	烹飪實作	負責任決策 (做出建設性 選擇)	1. 蒸心蛋糕：結合家政烹飪，製作客製 化點心作為連結家人的媒介 2. 返家行動：實際執行送禮與互動任務
	11-13	我的家庭書	自我覺察 人際技巧	1. 有聲書製作：統整學期反思，錄製個 人家庭故事 2. 新書發表會：透過「世界咖啡館」形 式進行安全的分享與回饋 3. 給未來的一封信：設定未來關係經營 目標

資料來源：研究者自行整理。

四、資料蒐集：多重觀點的交互檢證

為確保敘事厚度 (thickness) 與多重觀點交互檢證 (triangulation), 蒐集 4 類田野文本與代碼：

- (一) 教學者省思日誌 (TA1_省_日期_流水號)：安柔教師於每次課程結束後撰寫，聚焦於課程適切性、重大事件 (Critical Events)、困境與因應策略。此為分析教師內在微觀政治、情緒勞動及決策轉折的核心第一手文本。
- (二) 議課紀錄 (TA1、TA2_觀-流水號_日期)：包含兩層次對話：(1) 課後即時議課 (與協同觀察者)；(2) 雙週共備會議 (與研究者)。所有對話均轉錄為逐字稿，揭示教師專業認同在「自我獨白」與「他人回饋」激盪下的重構歷程。
- (三) 研究者田野筆記：由主筆撰寫，以局外人視角紀錄課程脈絡、互動張力及關鍵轉折。
- (四) 學生焦點團體訪談紀錄 (S_團訪_日期)：於課程中後期進行，旨在從學生視角 (Emic perspective) 回溯其心理轉折，作為對照教學者敘事的「鏡像」證據，檢視課程迭代是否真實回應學生需求。

五、資料分析：敘說分析之應用

本研究將教師省思與行動視為經驗的「再現」(Riessman, 1993), 採 Lieblich 等人 (1998) 敘說分析架構，分兩階段進行。在分析策略上，本研究並非預設結論，而是將原課程研發之「BEBD@FLE 三鑽石模型」作為敘事探究中重要的時序與結構骨架 (Chronology and Structural Scaffold)。透過此一結構引導，研究者得以將龐雜的田野文本進行重述 (Restorying)，進而從教與學的動態實踐中，提煉出困頓、迭代與轉化三個核心的經驗分析層次：

- (一) 第一階段分析：「整體——內容」敘事重構 (Holistic-Content Analysis) 目標是將破碎的田野經驗編織為連貫的專業成長敘事。採 Clandinin 與 Connelly (2000) 的重述策略，以三鑽石模型的發展階段為時間軸線，從文本中梳理出對應的 3 階段故事軸線：1. 對應第一鑽石，提煉出困頓與覺察層次，聚焦並重構教學者初期遭遇的挑戰、預設觀點的翻轉，以及同理心的啟動。2. 對應第二鑽石，提煉出迭代與賦能層次，探究並重構教學者在行動中不斷修正教學原型 (原型-測試循環)，以為脆弱學生搭建安全鷹架的歷程。3. 對應第三鑽石，提煉出共鳴與轉化層次，詮釋並重構師生雙向的情緒流動、防衛機制的軟化，以及教師專業認同的昇華，透過沉浸式閱讀並標定關鍵事件，研究者循著三鑽石的軌跡，重構出安柔教師從焦慮控制走向溫柔賦能的轉化故事。
- (二) 第二階段：「類別——內容」跨資料主題歸納 (Categorical-Content Analysis) 焦點轉向師生互動的深層機制，納入教師、觀察者與學生之多元文本，進行類別編碼，特別關注師生平行歷程 (教師修煉軌 vs. 學生轉化軌)。透過不斷比較法歸納核心主題 (如：

以脆弱作為連結橋樑)，建構本研究之核心理論模型，將高中家庭教育描繪為一場師生互為主體的共鳴旅程。

六、研究信實度 (Trustworthiness)

依據 Lincoln 與 Guba (1985) 架構，採融合性策略強化品質：

- (一) 角色區隔與確認性 (Confirmability)：引入協同研究機制，指導教授與協同觀察者擔任批判性評友，協助教學者抽離情緒，避免過度主觀。
- (二) 三角檢定與可信性 (Credibility)：採 Denzin (1978) 三角檢定法，整合「主觀獨白」(教師日誌)、「客觀觀察」(協同紀錄)與「鏡像回饋」(學生訪談)，交叉比對確認教學成效。
- (三) 長期投入與依存性 (Dependability)：研究者長期浸淫場域 (Prolonged Engagement) 長達 13 週，捕捉動態演變與微觀脈絡，提升發現的穩定性。
- (四) 厚實描述 (Thick Description)：盡可能保留原始語言、情緒轉折與情境細節 (Geertz, 1973)，呈現事件脈絡。

肆、研究結果與討論：穿梭於迷霧與鑽石間的轉化敘事

本研究運用「BEBD@FLE 三鑽石模型」解析高中家政教師在 SEL 融入家庭教育課程中的轉化歷程。透過敘事探究，我們發現教師從最初的技术焦慮，經由設計思考的迭代，最終轉向以關係為核心的賦能實踐。以據歷程脈絡，探討教師內在修煉與師生互動的動力機制。

一、困頓與覺察：從技術歸因轉向脈絡理解 (對應第一鑽石：關注議題與同理需求)

故事的起點 (第 1-3 週)，教學現場呈現出一種平行時空的斷裂感。教師受困於進度壓力，試圖用緊湊的流程填滿空白，而學生則以冷漠與退縮作為回應。

安柔教師在省思中，頻繁流露出對失控的焦慮：「我覺得有一點教不完了……時間已經過一半了，我就有點嚇到」(TA1_省 A_0912_1)。這種對進度落後的恐懼，使她一度陷入 Jennings 與 Greenberg (2009) 所述的倦怠瀑布 (Burnout Cascade) 邊緣，試圖透過更嚴密的控制來緩解焦慮。相對地，學生 S3-3 在訪談中直言：「一開始上課的時候，我比較討厭那個互動的環節……因為我原本想說來這邊 (上課) 就是睡覺」(S_團訪_0109)。這種師生間的斷裂不僅是動機低落，反映高中生發展階段的特質。Yeager (2017) 指出，青少年對於地位與尊重極為敏感，若課程設計未能回應其自主需求，易被視為幼稚化的說教而引發戰或逃的防衛反應。在課堂上，這種防衛表現為「這一組……最後只有一位女同學有去互動，然後剩

下兩個都沒用……他們想不到什麼動作，不知道怎麼表達自己……」(TA1&TA2_觀01_0912)。

轉折發生在第3週的關鍵事件，當安柔教師批改作業時，發現平時在班上安靜得「像透明人」的學生，將學習單上原本寫好的內容用立可帶厚厚塗掉，改寫成較為安全的標準答案。這一片白色的塗改痕跡，成為刺破教師盲點的針。安柔教師在日誌中寫道：「學生在課堂中無法自在分享，繳回的學習單中也用立可帶塗掉原先內容換成別的，顯現她對於這件事情的情緒頗大與在意……」(TA1_省 B_0105_3)。任教教師認為這份塗改痕跡象徵著學生的自我審查與表達焦慮。此一發現促使教師從怪罪自己教不好的技術性歸因，轉向理解學生內在掙扎的同理性歸因。這與 Lin 等人 (2024) 的後設分析結果相呼應：家庭因素（如情感氛圍）影響青少年的情緒調節發展；當學生在書寫家庭議題時表現出的反覆塗改與退縮，往往並非對課程無感，而是家庭壓力內化後，對自我揭露感到不安全的焦慮展現，塗改是情緒反應的外顯訊號，而非能力本身。

正是透過解讀這個微觀訊號，教師意識到學生需要的不是更多的管教，而是安全的空間。安柔教師隨後在省思中寫道：「要十分注意課程帶領中的安全感……給予學生彈性與調適……」，並開始嘗試調整教學步調，實踐具備文化回應性的 SEL (Mahfouz & Anthony-Stevens, 2020)，允許學生以沈默或塗改來保護自己的界線。本階段安柔教師心境位移的核心意義，在於經歷從技術性歸因轉向同理性歸因的覺察。教師不再將學生的防衛與冷漠視為自己教得不好或學生不配合的表象問題，而是看見其背後的處境與表達焦慮。此一視角的轉變，教師嘗試從修復孩子的缺陷視角，走向理解與接納的資產視角 (Duchesneau, 2020)，為後續搭建安全的學習空間奠定同理的基石。

二、迭代與賦能：為脆弱而設計的鷹架（對應第二鑽石：持續發想、原型與測試）

教師在第二鑽石階段進入密集的「原型-測試」循環。這並非一條直線上升的路徑，而是透過不斷試錯，修正對安全感的定義，為脆弱的青少年搭建出真正能站立的鷹架。

（一）空間重組：打破假性安全的舒適圈

在課程初期，安柔教師為了給予學生安全感，直覺地採取固定座位的分組模式，認為讓學生與熟悉的朋友同組能降低焦慮。然而，她在省思中記錄這個策略的失效：「(固定座位)雖然一直認為將學生放置在習慣的組內會讓他們比較有安全感的來源，但確實也會導致好的分享組別順暢，對於不善言辭的組別沒有進展」(TA1_省 C_1001_1)。熟悉卻僵化的微型社會，反而固化沈默的標籤。學生 S6-3 便是典型案例，他處在熟悉但氣氛低迷的團體中，習慣用滑手機來回應，以此逃避小組內的沈默。面對此困境，安柔教師採納協同研究者的建議，

進行空間重組的迭代測試-打破固定座位，採隨機分組。此一策略意外地在 S6-3 身上產生戲劇性的質變。在第 4 週的議課紀錄中，安柔驚喜地描述：「阿遠 (S6-3) 以往上課喜歡滑手機，但轉換分組後，他今天還主動去拿那個便條紙，分給大家……非常積極想要讓我知道他有參與分享……」(TA1&TA2_觀 04_1017)。這種陌生但安全的互動場域，有效降低 Blakemore 與 Mills (2014) 所述青少年對同儕評價過度敏感的社會焦慮。在陌生的組員面前，舊有的標籤失效，S6-3 重新獲得定義自己的機會，滿足其對自主性的需求。

(二) 關鍵不作為：以退為進的社會覺察

在第 7 週的情緒分享環節，發生一次關鍵的課堂事件。當輪到學生 S6-1 分享時，安柔觀察到她緊繃的狀態：「她無法分享，甚至有緊張、發抖泛淚的狀況」(TA1_省 A_1114_7)。在傳統教學觀點下，教師可能會鼓勵學生「勇敢說出來」。然而，具備社會情緒素養 (SEC) 的安柔教師展現敏銳的社會覺察 (Lozano-Peña et al., 2021)。她意識到此刻的堅持可能成為一種壓力，因此選擇關鍵不作為：「我就說好，那下一個同學先……讓他們 (班上同學) 的視線往旁邊去，避免她的情緒被分享的壓力引起」(TA1&TA2_觀 07_1114)。

這個決定是教師將心理安全置於教學進度之上的價值選擇。安柔在日誌中寫道：「要十分注意課程帶領中的安全感……給予學生彈性與調適」(TA1_省 B_0105_3)。這種主動的撤退，實際上是為學生撐出一個喘息空間，有效避免公開暴露脆弱，也向全班傳遞你的界線會被尊重的訊息。

(三) 行動先於語言：實作作為情緒的出口與連結契機

進入第 3 單元，面對「愛之語返家行動」的企劃書作業，安柔再次遭遇學生的被動抵抗。她在議課會議中無力地表示：「經過這幾週課程的觀察，他們就是比較不願意表達……行動比較沒有動機，所以很需要一個強大的推力 (助力)……如果他們真的讓他們自己生出一個儀式感，他們很可能會生不出個東西」(TA1&TA2_觀 08_1121)。

面對「愛之語返家行動」企劃書作業低落的完成率，安柔意識到學生對抽象的「規劃」感到無助與抗拒。安柔教師毅然決定犧牲進度，做出關鍵的課程調整，增加一項「烹飪實作」活動，讓學生製作「蒸心蛋糕」作為連結家人的媒介。這個決定在第 10 週帶來轉機，連那位平常眼神死寂、內向與退縮的學生，在操作中展現罕見的主動性。安柔在日誌中激動地記錄：「學生對於課程表現出莫大的熱情，主動詢問桌上的食材是否可以進行擺放……拿著沒電的磅秤跟我反應……眼神是對這件事情很有興趣」(TA1_省 A_1219_10)。

學生的轉變並非偶然，正如 Durlak 等人 (2011) 在後設分析中所強調的：有效的 SEL 方案須具備 SAFE 特徵，其中主動的學習形式能讓學生透過實踐內化技能，而非僅止於被動聽講。對於處於青春期的高中生而言，烹飪實作提供具備自主性 (autonomy) (Yeager, 2017)

與高度參與性以及與生活關聯性（Hamedani & Darling-Hammond, 2015）的展演舞臺，繞過語言的防衛，為師生互動開啟安全的「第三空間」。寫著「我愛你」插旗的粗糙蛋糕，不僅是課堂產出，更成為學生願意卸下心防，嘗試與家庭重新連結。

（四）評量轉型：從公開發表到安全策展

在期末評量的設計上，安柔察覺傳統口頭報告對內向學生的威脅。她在議課中反思：「我覺得他們表達的能力真的……他們用寫的速度會比較快……但是真的要叫他們講，對他們高中生來講，還真的有點難」（TA1&TA2&TA4_觀 12_0102）。

這種透過降低焦慮來提升自我效能的策略，呼應 Yeager（2017）強調的營造尊重氛圍，並展現教師因應學生需求調整教學的專業能動性（Yli-Pietilä et al., 2025）。透過給予選擇權，教師成功地將評量從「壓力的來源」轉化為「賦能的舞臺」。本階段教師心境位移的核心意義，在於展現「從僵化控制轉向彈性賦能」的專業能動性。透過設計思考「原型——測試」的迭代循環，教師放下對既定教學進度與傳統評量形式的執著，將學生心理安全置於首位。從空間重組、關鍵不作為到評量轉型，教師以具體的行動展現：當教育者願意交出部分控制權，為脆弱的青少年量身打造安全鷹架時，能將課室與評量從壓力的來源轉化為賦能的舞臺。

三、共鳴與轉化：師生雙向的情緒流動（對應第三鑽石：反思與專業成長）

當安全的空間被建立，教學不再是單向的輸出，而是一場師生間的情緒共鳴與關係轉化。在第三鑽石的階段，我們見證了教師的真誠示範如何啟動學生的內在動能，而學生的轉變又反過來撫平了教師的教學焦慮，形成了 Li 等人（2025）所述的良性情緒互惠迴路。

（一）跨越山海的蛋糕：驚喜返鄉與關係重定義

在「幸福家溫站」的行動實踐中，最令安柔教師震撼的，並非作業完成度，而是學生 S3-3 的行動力。這位平日住校的體育班學生，為了將剛出爐的「蒸心蛋糕」帶給家人，決定在週末偷偷從桃園跑回花蓮老家。安柔教師在議課時難掩激動地描述這個時刻：

「我以為他是住桃園，原來是住花蓮……他說偷偷跑回去這件事情）給爸媽驚喜）……以旁人看是覺得蠻感動的啊！而且那很湊巧是他們那一週剛好放假，他平常那個週末其實是要練球的……」（TA1&TA2_觀 11_1226）

這個跨越山海的蛋糕，成為了 S3-3 重建對家庭承諾的實體證據。這呼應 Crocetti 等人（2009）的研究，即安全的探索路徑有助於青少年在關係中重新定義自我與他人的連結。此外，這種轉化也體現在認知的重構上。學生 S5-4 在訪談中分享他對父親態度的轉變，從對抗轉向觀點取替（Perspective Taking）：「之後我跟他聊天，我有時候會站在他的立場想……」

就是不同立場會有不同的感覺……有時候就……讓他就好！……」(S_團訪_0109)這些轉變具體展現 SEL 在提升人際技巧與社會覺察上的成效 (CASEL, 2023)。學生的行動，不再是為了繳交作業，而是為了回應內心對關係的渴望，這成為本課程最動人的註腳。

(二) 教師自我揭露：以脆弱啟動情緒傳染

這場共鳴的起點，源於教師願意走下講臺，展現真實的自我。在講授「冰山理論」時，安柔教師發現單純的理論講述讓學生眼神渙散，於是她選擇分享自身與母親關於「健康與身材」的真實衝突故事，那份希望母親健康卻被誤解為碎念的無力感。這個自我揭露 (Self-disclosure) 瞬間改變課室的物理場域。安柔在省思中記錄這個魔幻時刻：「……學生在說明理論時會有點分心，但若能用故事搭配分享……分享故事時大多都會『抬頭』聽故事……」(TA1_省 A_1024_5) 同時，這也印證 Li 等人 (2025) 的最新發現：教師的情緒表達會直接預測學生的情緒狀態。當安柔教師示範「我也會受傷，我也在學習」，她實際上是在向學生傳遞一種訊號：「在這裡，不完美是被允許的。」

這種安全感促使學生 S2-4 在期末回饋中寫道：「之前可能是就會很生氣，然後就不想講……但是現在就是會講出來」(S_團訪_0109)。師生的情緒在真誠的流動中，共同完成從壓抑到表達的雙向情緒撫平與共鳴。本階段教師心境位移的核心意義，在於實踐從單向傳遞轉向雙向共鳴的關係昇華。教師透過真誠的自我揭露與示弱，放下傳統上對下的權威包袱，悄悄啟動課室內正向的情緒傳染機制 (Li et al., 2025)。這不僅軟化學生的心防，喚醒其主動修復家庭關係的能動性，學生的正向改變也同時撫平教師的教學焦慮。這場師生互為主體的深刻共鳴，印證真正的教育轉化從來不是單向的教導，而是雙向的生命影響。

四、關鍵發現：教師自身的社會情緒修煉 (Teacher SEL) 隱藏的第四鑽石：內在修煉與平行歷程)

本研究顯示，教師並非 SEL 課程的旁觀傳遞者，而是動態的實踐者與共調節者。面對高中生對家庭議題的防衛，教師自身的社會情緒修煉成為了打開學生心門的關鍵鑰匙。以下從 3 個維度闡釋教師如何從焦慮控制走向賦能共鳴。

(一) 自我覺察與調節：從焦慮的趕羊人到安定的領航者

課程初期，面對進度落後與學生的冷淡回應，安柔教師在省思中坦承內在的慌張：「覺得有一點教不完了……時間已經過一半了，我就有點嚇到……」(TA1_省 A_0912_1)。這種對失控的恐懼，使她一度陷入 Jennings 與 Greenberg (2009) 所述的倦怠瀑布邊緣，試圖用更緊湊的流程來填滿空白。然而，發生在教師開始將 SEL 技巧應用於自身可能是一個轉折點。在第 3 週的課前省思中，她記錄道：「運用正念 (3mins) 覺察與安撫……比上 3 週來的

不緊張」(TA1_省 A_0926_3)。透過正念，她覺察到「對於研究入班課程的情緒很焦慮與緊張，是因為我重視」(TA1_省 A_1107_6)。此一認知再評估 (Reappraisal) 過程至關重要：她將焦慮從能力不足的訊號重新定義為專業重視的表現。這段歷程深化 Hen 與 Goroshit(2016) 的理論機制：教師的情緒 (自我效能感) 相信自己能調節情緒是展現教學同理心的前提。安柔教師並非單純做正念儀式就產生同理心，而是透過調節降低焦慮佔用的認知資源，從而騰出心理空間去「看見」學生的真實需求——從抱怨學生「反應冷淡」，轉為理解學生是「不知道如何表達」(TA1&TA2_觀 02_0919)。

(二) 社會覺察與共調節：以平靜作為心理安全的錨點

在第 10 週的烹飪實作課中，面對學生客製化內餡導致的流程混亂，安柔教師展現與初期截然不同的狀態。她不再急於糾正學生的「亂搞」，而是觀察到：「沒有預料到，他們對於內餡客製化這件事情那麼的熱衷……雖然成果出來，可能就看不太出來，但是他們還是弄得蠻開心的」(TA1&TA2&TA3_觀 10_1219)。這種穩定的在場 (Calm Presence) 並非消極的不作為，可以是一種情緒傳染 (Emotional Contagion) 策略。依據 Li 等人 (2025) 縱貫研究，教師的情緒狀態能跨情境地預測學生的情緒反應。當安柔教師選擇放下對完美成品的執著，轉而欣賞學生的投入時，這種接納的氛圍成為學生的「安全基地」。最明顯的例子發生在 S6-1 學生身上。這位平時被描述為「像透明人」的內向女生，在這種安全氛圍下產生質變：「她後來做蛋糕的時候，就很積極……還主動跑來跟我說教師，這個秤沒電了」(TA1_省 A_1219_10)。教師透過自身的穩定進行非語言的共調節，為學生創造一個無需言語卻充滿支持的心理緩衝空間，讓退縮的學生敢於跨出舒適圈。

(三) 關係技巧與社群支持：從獨自承擔到鏡像共學

教師的專業成長並非孤立發生，而是根植於社群互動中。在與協同教師澄映 (TA2) 的議課中，澄映教師分享自身面對父親「想吃兩顆饅頭」衝突時的無力感與罪惡感 (TA1&TA2_觀 05_1024)。這段真實的同儕對話成為了安柔的鏡子，讓她意識到「理解不等於接受」。安柔教師將此智慧帶回課堂賦能給學生：「你可以理解家人的限制 (如阿嬤的碎念)，但你不一定接受受傷的感覺」(TA1_省 C_1129_3)。這顯示教師如何將私領域的生命經驗，透過專業社群的對話轉化為公領域的教學資源。此歷程呼應 Yli-Pietilä (2025) 的研究：教師的專業能動性 (Professional Agency) 與其在社群中的共調節策略密不可分。最終，這種關係的流動回饋到師生互動中。

當 S5-3 學生在跨年夜凌晨補交作業時，安柔教師的回應不再是責備遲交，而是：「你很棒耶！你今天竟然有把它做出來！」(TA1&TA2&TA4_觀 12_0102)。這種看見學生「歷程努力」而非「結果完美」的轉變，正是教師 SEL 修煉的最終成果：從焦慮的課程執行者，蛻

變為溫柔的關係滋養者。綜觀上述隱藏的第四鑽石歷程，教師內在修煉的核心意義在於實踐從焦慮的課程執行者，蛻變為溫柔的關係滋養者的身分認同轉化。教師本身的社會情緒素養（SEC）才是 SEL 課程成功的關鍵之鑰。當教師先透過自我覺察安頓焦慮，看見學生的歷程努力而非結果完美時，便以穩定的在場（Calm Presence）成為學生的安全基地，促成知識與情感的雙重轉化的可能。

五、結論：信任與賦能的空間哲學

本研究最終揭示，高中家政 SEL 的核心不在於知識填鴨，而在於創造一個「讓心軟化的空間」。在歷經 13 週的跌宕起伏後，安柔教師從最初焦慮於「時間不夠」、「學生反應冷淡」，轉變為能看見行為背後的深層意義。她看見 S6-3 主動告知遲到背後的「在乎」，「課前有學生 S6-3 提前傳訊息跟我說：教師我現在去學校會來不及上你的課。有一種被記得與互動的感受」（TA1_省 A_1121_8）。她更讀懂 S5-3 在跨年夜凌晨 00：51 傳來的遲交作業，並非怠惰，而是他在混亂生活中仍試圖面對的掙扎。安柔教師在日誌中寫下的體悟，標誌著她從焦慮的執行者蛻變為溫柔的賦能者：

「以往比較少繳交作業的 S5-3、S6-3 在前一天晚上提醒後也都有完成繳交，讓我蠻感動與驚訝的！……那份遲來的作業，比準時繳交更讓我感動，因為那代表了學生在掙扎後仍選擇了面對……」（TA1_省 A_0102_12）

這種轉變回應 Steć 與 Kulik（2021）提倡的心理教學法（Psycho-didactic Approach），強調教育應尊重發展因素並促進學生的能動性。如同協同研究者（教授 TA4）在最後一次議課中所總結：「方法不用多，他的心軟了，他什麼都好談」（TA1&TA2&TA4_觀 12_0102）。當教師的心先「軟化」，願意放下對進度與完美的執著，以真誠與等待回應學生的需求，教育便從單向的傳遞轉化為雙向的共鳴。這場師生共同抵達的旅程，正是 SEL 融入學科教學最深刻的實踐價值。

伍、研究結論：從技術焦慮走向關係共鳴的賦能之路

本研究透過敘事探究，深度還原高中家政教師在發展與實施 SEL 融入家庭教育課程中的轉化歷程。研究結果揭示，面對高中生在家庭議題上的神經生物學防衛與動機低落，傳統「單向講述」或「技術導向」的教學模式已顯不足。教師透過設計思考的同理路徑，教師從「焦慮的控制者」蛻變為「溫柔的賦能者」，進而啟動師生間的「雙軌 SEL 共鳴」。

一、雙軌SEL共鳴模式：互為主體的動態循環

本研究提出「雙軌 SEL 共鳴模式」（The Dual-SEL Resonance Model）作為解釋高中家庭

教育成效的核心機制。本研究期能將此模式視為探討教學典範轉移 (Paradigm Shift) 的一種實踐參照。此模式有別於傳統教師教、學生學的線性傳遞觀點，進一步突顯教學歷程除了技術理性 (Technical Rationality) 的知識框架外，亦可融入以人為本的關懷倫理 (Ethics of Care)，期望透過師生互為主體性的互動，共同創造出讓心靈軟化的共鳴空間。真實的教學轉化發生於兩條平行但相互滲透的軌道，並透過共調節機制產生共鳴。

- (一) 第一軌：教師的內在修煉與專業能動性 (Teacher Track)。過去研究多將教師視為課程的執行者，本研究則發現教師是動態的情緒共調節者。面對教學現場的進度壓力與學生的冷淡，教師若缺乏覺察，易陷入 Jennings 與 Greenberg (2009) 所述的倦怠瀑布。本研究證實，當教師運用 SEL 進行自我覺察與焦慮安頓，展現出示弱與真誠時，即是在重建其專業能動性 (Professional Agency) (Yli-Pietilä et al., 2025)。安柔教師從初期對進度的焦慮控制，轉向後期的關鍵不作為與等待，這種穩定的在場 (Calm Presence) (Li et al., 2025) 成功為學生創造心理安全的錨點。
- (二) 第二軌：學生的防衛軟化與結構性解讀 (Student Track)。針對高中生在家庭議題上的冷漠，本研究嘗試提出學生動機低落的結構性解釋。學生的塗改、沈默與遲交，實為家庭系統動力內化後的自我保護機制 (Li et al., 2025)。教師持續運用同理、點子、測試、迭化的過程，課程適度調整提供「繞過防衛」的中介策略 (如烹飪實作、有聲書)，讓學生在不需直接暴露隱私的前提下，重新連結家庭情感。當學生感知到環境的安全與賦權後，其前額葉的認知控制功能得以運作，進而展現出主動修復關係的能動性 (Yeager, 2017)。
- (三) 共鳴機制：情緒的互惠傳遞。當第一軌的教師發出接納訊號，與第二軌的學生軟化反應相遇時，便啟動了 Li 等人 (2025) 所述的「情緒互惠傳遞」(Reciprocal Transmission)。教師的溫柔賦能降低學生的焦慮，而學生的正向改變 (如 S5-3 的深夜作業、S6-3 的主動投入) 又反過來增強教師的效能感，形成正向循環。

二、信任與賦能的空間哲學：SEL融入學科的實踐價值

本研究最終揭示，高中家政 SEL 的核心不在於知識填鴨，而在於創造一個「讓心軟化的空間」。安柔教師在歷程中體悟到：「方法不用多，只要他的心軟了，他什麼都好談。」這句話精準地標註從技術理性轉向關懷倫理的典範轉移。她看見 S6-3 主動告知遲到背後的在乎，更讀懂 S5-3 在跨年夜凌晨 00:51 傳來的遲交作業，並非怠惰，而是他在混亂生活中仍試圖面對的掙扎。這種視角的轉變，回應 Steć 與 Kulik (2021) 提倡的心理教學法 (Psychodidactic Approach)，強調教育應促進學生的個人成長與能動性。

綜上所述，本研究證實 SEL 融入高中家政課程的價值，不僅在於學生社會情緒能力的提升，更在於為教師開闢一條專業成長的路徑。當教師願意放下權威，以真誠與等待回應學生的需求，教育便從單向的傳遞轉化為雙向的共鳴。這場師生共同抵達的旅程，正是關係幸福學最深刻的實踐意義。

陸、研究限制與建議

一、研究限制與獨特性

本研究採用敘事探究取徑，旨在透過再現安柔教師在特定時空脈絡下的轉化歷程。揭示教育現場的複雜性與動態面貌，限制與獨特性如下：

- (一) 場域的特殊性：本研究植根於「高中家政科／家庭教育」此一具備高度情感流動與隱私張力的特殊場域。考量高中生處於對社會評價敏感及追求自主的發展階段 (Yeager, 2017)，其對家庭議題常伴隨防衛機制。因此，本研究提出的「雙軌 SEL 共鳴模式」主要提供一種關於關係修復與繞過防衛的情境化參照，而非放諸四海皆準的標準作業程序 (SOP)。當嘗試將此模式遷移至其他學科 (如數學、自然) 或不同文化脈絡時，需審慎考量學科本質與師生權力關係的差異。
- (二) 敘事取徑的主體聚焦與推論限制：本研究依循 Clandinin 與 Connelly (2000) 的敘事探究精神，以「教師」作為敘事主體，重構其從焦慮控制走向賦能的內在轉折。雖已納入學生焦點團體訪談及協同觀察紀錄作為三角檢證的鏡像 (Denzin, 1978)，惟對於學生內在深層心理機制的詮釋，仍多透過教師視角的中介與觀察。此外，本研究本質上具備初探性質，旨在揭示「改變如何發生」的質性歷程，而非追求普遍性通則推論 (Generalization)。

二、建議

- (一) 未來研究：建議後續研究採量化實驗設計或混合研究法，實證檢驗本研究提出之「雙軌 SEL 共鳴模式」。特別是將「教師社會情緒素養 (SEC)」設為關鍵預測變項，檢視其如何透過「共調節 (Co-regulation)」機制，中介降低學生的內化問題 (Internalizing problems) 與自我批判 (Li et al., 2025; Lin et al., 2024)。
- (二) 實務與政策建議：投資教師內在資本與導入設計思考

1. 政策資源應優先投資於「教師 SEC」而非僅是課程教材：研究顯示教師是課室情緒的主要發送者。教育主管機關應確立「教師社會情緒素養 (SEC)」為 SEL 成功實施的

- 首要前導指標 (Jennings & Greenberg, 2009)。培訓重點應從教材教法的傳遞，轉向協助教師發展自我覺察與調節能力，使其能在教學現場維持「穩定在場 (Calm Presence)」(Li et al., 2025)，以啟動師生間的正向情緒循環。
2. 師資培育導入「以人為本」的設計思考模型：建議在職前與在職教師培訓中，常態性導入如 BEBD@FLE 等設計思考模型 (Yip et al., 2024)。透過結構化的同理心 (Empathize) 與驗證 (Define) 歷程，協助教師暫緩專家視角的主觀預設，有效降低對學生需求的認知偏誤 (Cognitive Bias) (Liedtka, 2015)。並堅持使用者中心的迭代策略 (Iterate)，發展出具備文化回應性 (Culturally Responsive) 的教學方案，以精準回應當代青少年對自主與尊重的心理發展需求 (Mahfouz & Anthony-Stevens, 2020; Yeager, 2017)。
 3. 推動從「線性傳遞」向「雙軌共鳴」的師資培育與專業成長典範轉移：建議在職前師資培育與在職教師專業成長系統中，可融入「雙軌 SEL 共鳴模式」的典範轉移。傳統的師資培育多側重於技術理性的教材教法與進度控制，未來應引導準教師與在職教師轉向以人為本的關懷倫理。在教師專業學習社群中，應強化對教師自身社會情緒素養 (SEC) 的培力與內在修煉，並支持教師在實務現場擁有更多專業能動性與彈性空間 (如：教學進度依學生心理安全需求進行迭代調整)。透過支持系統協助教師從單向的知識傳遞者，轉化為能建立師生互為主體性共鳴空間的引導者，這不僅能造福學生，更是深化教師專業認同重構與成長的關鍵契機。

參考文獻

- 王佳琪、宋世祥 (2019)。設計思考融入職前師資培育課程之實施與成效：以適性教學為例。 *教育科學研究期刊*, 64 (4), 145-173。
- 全國法規資料庫 (2020)。家庭教育法施行細則修正條文對照表。 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode-H0080057>
- 吳靜宜、李明芬 (2020)。連結內在深層意義的設計思考——整合 U 型理論視域的探究。 *設計學報*, 25 (1), 25-45。
- 林羣芳 (2025)。關係幸福學：高中家政家庭教育方案研發與實踐-社會情緒學習融入。(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 教育部 (2018)。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校：綜合活動領域。
- Archer, L. B. (1979). Systematic method for designers. *Design Studies*, 1(1), 17-31.
- Arnold, J. E. (2016). *Creative engineering: Promoting innovation by thinking differently* (W. J. Clancey, Ed.). Stanford Digital Repository. (Original work published 1959)
- Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing?. *Annual review of psychology*, 65(1), 187-207.
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84-92.
- Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation*. Harper Business.
- CASEL. (2023, December 14). What Is the CASEL Framework? <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- CASEL. (2024). *SEL 3 signature practices playbook*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://signaturepractices.casel.org/>
- Casey, B. J., Jones, R. M., & Somerville, L. H. (2011). Braking and accelerating of the adolescent brain. *Journal of research on adolescence*, 21(10), 21-33.
- Cassim, F. (2013). Hands on, hearts on, minds on: Design thinking within an education context. *International Journal of Art & Design Education*, 32(2), 190-202.
- Chatterjee Singh, N., & Duraiappah, A. K. (2020). *Rethinking learning: A review of social and emotional learning for education systems*, UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. Retrieved from <https://policycommons.net/artifacts/8221671/rethinking-learning/9136307/> on 22 Jul 2024. CID: 20.500.12592/bk17vw.

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Crocetti, E., Klimstra, T., Keijsers, L., Hale III, W. W., & Meeus, W. (2009). Anxiety trajectories and identity development in adolescence: A five-wave longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(6), 839-849.
- Cross, N. (1995). Discovering design ability. In R. Buchanan & V. Margolin (Eds.), *Discovering design: Explorations in design studies* (pp. 105-120). University of Chicago Press.
- 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.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Design Council. (2004). *Framework for innovation: Design Council's evolved Double Diamond*. <https://www.designcouncil.org.uk/our-work/skills-learning/tools-frameworks/framework-for-innovation-design-councils-evolved-double-diamond/>
- Duchesneau, N. (2020). Social, Emotional, and Academic Development through an Equity Lens. *Education Trust*.
- 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.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury Publishing.
- Hamedani, M. G., & Darling-Hammond, L. (2015). Social emotional learning in high school: How three urban high schools engage, educate, and empower youth. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education*, 1-15.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2016). Social emotional competencies among teachers: An examination of interrelationships. *Cogent Education*, 3(1), 1151996.
- Hooper, J., & Johnson, T. (2025). Teacher educators' reflections on supporting pre-service and early career educators' social-emotional learning. *Journal of Social and Emotional Learning*, 5, 100100.
- IDEO. (2016). *The design thinking for educators toolkit*. <https://designthinkingforeducators.com/>

- Illinois State Board of Education. (2004). *Illinois Social and Emotional Learning (SEL) Standards*.
<https://www.lcssu.org/wp-content/uploads/2018/08/Social-Emotional-Standards.pdf>
- 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 .
- Jiang, H. (2025). Emotional contagion in adult English education: a self-narrative study of teacher–student interactions in Yangshuo County. *Frontiers in Psychology*, 16, 1549660.
- Kang, B. R., & Park, M. J. (2021). The effects of ‘healthy family relationship’ class of home economics based on design thinking on the improvement of empathy ability of the middle school student. *Journal of Korean Home Economics Education Association*, 33(3), 65-84.
- Li, P. H., Mayer, D., & Malmberg, L. E. (2025). Are teachers’ and students’ emotions reciprocally transmitted in the classroom?. *British Journal of Educational Psychology*.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Sage.
- Liedtka, J. (2015). Perspective: Linking design thinking with innovation outcomes through cognitive bias reduction. *Journal of Product Innovation Management*, 32(6), 925-938.
- Lin, S. C., Kehoe, C., Pozzi, E., Lontos, D., & Whittle, S. (2024). Research review: Child emotion regulation mediates the association between family factors and internalizing symptoms in children and adolescents—A meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 65(3), 260-274.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lozano-Peña, G., Saez-Delgado, F., Lopez-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers’ social–emotional competence: History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability*, 13(21), 12142.
- Mahfouz, J., & Anthony-Stevens, V. (2020). Why trouble SEL? The need for cultural relevance in SEL. *Occasional paper series*, 2020(43), 6.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Sage.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Steć, M., & Kulik, M. M. (2021). The psycho-didactic approach in religious and moral education.

- Towards personal growth and positive mental health of students. *Religions*, 12(6), 424.
- 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.
- Wrigley, C., & Straker, K. (2015). Design thinking pedagogy: The educational design ladder. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(4), 374-385.
- Yang, W., Xiong, G., Garrido, L. E., Zhang, J. X., Wang, M. C., & Wang, C. (2018). Factor structure and criterion validity across the full scale and ten short forms of the CES-D among Chinese adolescents. *Psychological Assessment*, 30(9), 1186-1198. <https://doi.org/10.1037/pas0000559>
- Ye, B., Lau, J. T. F., Lee, H. H., Yeung, J. C. H., & Mo, P. K. H. (2023). The mediating role of resilience on the association between family satisfaction and lower levels of depression and anxiety among Chinese adolescents. *PLOS ONE*, 18(5), e0283662.
- Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73-94.
- Yip, M. F., Huang, S. M., & Chou, L. T. (2024, November 20-23). *Design thinking and the double diamond model: Frameworks for strengthening student-teachers' ability to plan family life education programs in Taiwan*. Paper presented at the 2024 National Council on Family Relations Annual Conference, Bellevue, WA.
- Yli-Pietilä, R. (2025). Teacher's Professional Agency and Well-being in the Classroom. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/162153/978-952-03-3731-5.pdf?sequence-2>

Dual-Track Resonance and Gentle Empowerment: A Narrative Inquiry of Design Thinking-Driven SEL Family Education Curriculum in High School

Ming-Fun Yip*

National Taiwan Normal University
School of Teacher Education
Assistant Professor

Chun-Fang Lin

Taoyuan Municipal Daxi Senior High School
Teacher

Abstract

This study explores how teacher-student interactions transform within a high school Home Economics curriculum that integrates Social Emotional Learning (SEL) into family education. Adopting a narrative inquiry approach, the research employs the “BEBD@FLE three-diamond design thinking model” as its analytical framework throughout a 13-week course. The study collects and analyzes field texts — including reflective journals, co-teaching discussions, and student focus group interviews—to reconstruct the narrative of instructional transformation and the transformation of professional identity. It traces the teacher shifts from anxious control to gentle empowerment and proposes the “Dual-SEL Resonance Model.” The findings reveal two key insights. First, applying the Design Thinking strategies effectively bypasses adolescents’ emotional defense mechanisms. Second, teacher-student interaction operates through a dual-track resonance mechanism. Track 1 involves the teacher's inner cultivation, moving from technical anxiety to emotional stability through self-awareness and vulnerability, thereby signaling safety.

* **Corresponding author: Ming Fun Yip**, E-mail: emilyip228@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Dec. 9, 2025; Modified: Mar. 12, 2026; Accepted: Mar. 12, 2026
DOI:10.6249/SE.202603_77(1).0005

Track 2 involves the students' transformation, wherein they lower their defenses and demonstrate active agency upon perceiving a safe and empowering environment. The study suggests that teacher social and emotional competence (SEC) catalyzes this positive cycle. Consequently, it suggests a paradigmatic shift in education from technical rationality to a human-centered ethics of care, emphasizing intersubjectivity to create a resonant space that softens hearts and fosters genuine connection.

Keywords: Social and Emotional Learning (SEL), High School Home Economics, Design Thinking, Narrative Inquiry, Dual-SEL Resonance Model