

一所偏遠高中實施社會情緒學習方案的 教學實踐研究

簡潔妮

張貴傑*

新北市立金山高中

淡江大學

教育心理與諮商研究所

輔導教師

副教授

摘要

本研究旨在回應臺灣偏遠地區高中生普遍面臨家庭支持不足與學業自信低落的困境，發展並驗證一套在地化的社會情緒學習（SEL）方案。本研究方案參考日本小泉與米山修訂之社會情緒能力量表向度，透過3循環行動研究，發展出一套7單元、每次100分鐘的教學方案；研究對象為37名高二學生，以單組前後測、質性訪談與回饋單等方式，探討課程成效與實踐歷程。研究發現，第2循環的量化結果呈現學習初期的「覺察陣痛期」：學生在「情緒管理」上顯著進步，卻因自我反思加深，而在「積極有貢獻的服務活動」上顯著下降，此轉變反映出更趨真實的自我評價。研究者據此調整課程設計，在第3循環中優先強化團體信任感與學習安全感後，學生於「對他人的覺察」向度達到顯著進步。研究結果彰顯同儕間的熟悉度與學習安全感，是影響偏鄉學生參與意願與學習成效的關鍵因素；換言之，針對偏鄉學生的SEL教學，需優先投入資源建立人際信任，方能有效促進內在覺察與外顯技能的發展。基於此實踐歷程，本研究提出「信任——覺察——技能」3階段教學建議，為未來相關課程設計提供具體參考。

關鍵詞：社會情緒學習、偏遠地區高中生、行動研究

* 通訊作者：張貴傑，通訊方式：cgjeff@gmail.com。

收稿日期：2025/8/28；修訂日期：2025/10/22；接受日期：2026/3/12

DOI:10.6249/SE.202603_77(1).0007

壹、前言

近年來，國內外教育政策與學術研究日益重視學生非認知能力的發展。根據經濟合作暨發展組織（OECD, 2021）指出，兒童的社交與情緒能力主要透過後天養成，其關鍵影響因素包括穩定的關愛關係、正向陪伴以及容許嘗試與犯錯的成長環境。美國「學業、社會與情緒學習協會」（Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, CASEL）則根據將近20年社會情緒方案研究的結果中指出，系統性設計的社會情緒學習課程（Social and Emotional Learning, SEL）有助於促進正向人際關係、降低破壞性行為與情緒困擾，同時提升學生的學習參與度與認知及學業表現（Greenberg, 2023）。

然而，不利的成長環境可能干擾兒童大腦發展與社會情緒能力的培養（Tough, 2017）。長期處於高度壓力情境中的兒童，常傾向將資源投注於即時生存反應，而非健康發展所需的探索與學習（Shonkoff & Phillips, 2000）。但亦有研究指出，逆境中能穩定成長的關鍵因素，在於個體是否曾建立穩定、具回應性的支持關係，並逐步習得有效應對壓力與人際挑戰的技巧（Center on the Developing Child at Harvard University, 2015; Werner, 1996）。

目前臺灣教育現場亦逐步導入社會情緒學習概念，但現有研究多聚焦於國小階段，對高中階段，特別是偏遠地區青少年的探討仍屬有限。根據第1研究者於偏遠地區高中任教多年的觀察發現，學生常面臨家庭支持不足、學業自信心低落、人際互動退縮等困境。這些特質往往與其成長背景中的失落、緊張或疏離的家庭互動模式有關，學生普遍缺乏適當情緒表達與管理的學習經驗，進而影響其在校園中與他人互動的品質與穩定性。在本研究場域，一所超過3成學生來自單親或隔代教養家庭、7成5學生會考成績未達最低錄取標準的偏遠高中，研究者想進一步瞭解將SEL方案融入所任教的高中生中，是否可以推動與建構學生發展相關自我覺察的能力，本研究並聚焦在教師的教學實踐歷程的看見與發現中。

本研究目的為發展適用於偏遠地區高中生之社會情緒學習方案，並探討教師在運用社會情緒學習課程方案對於偏遠地區高中生的成效與實踐歷程，以期待本研究回應以下研究問題：

- 一、適用於偏遠地區高中生的社會情緒學習方案如何發展？
- 二、適用於偏遠地區高中生的社會情緒學習方案內涵為何？
- 三、社會情緒學習方案的介入如何影響偏遠地區高中生的社會情緒能力？

貳、文獻探討

一、社會情緒能力的核心內涵與理論基礎

社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）強調情緒與人際技能的可學習性，主張透過系統性教學可增進學生的自我覺察、人際理解與行為調節能力。美國「學業、社會與情緒學習協會」（Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, CASEL）於 1994 年提出 SEL 五大核心能力，包括：自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係技巧及負責任的決策能力（CASEL, 2003）。這些能力有助於個體在校園與社會中建立穩定關係、面對挑戰並做出積極選擇。

相較於西方發展的社會情緒方案，日本學者小泉與米山（2020）發展 SEL-8JHS 量表，進一步將 SEL 區分為「基礎社會能力」與「應用社會能力」。前者承襲 CASEL 架構，後者則強調能力在日常生活中的實踐應用，如預防問題、回應生活情境與投入社會參與。此一分類提醒我們，SEL 不僅關乎認知與情緒的內在歷程，更涵蓋能力如何延展至具體行動與社會互動層面。這可能突顯了東西文化上差異的觀點。

整體而言，SEL 的發展歷程顯示其核心在於：幫助學生從內在覺察出發，進而調節情緒、理解他人、發展合作能力與社會責任感，對學生的整體學習與心理健康具有深遠意義（Greenberg, 2023; OECD, 2021）。

二、臺灣社會情緒學習發展概況

臺灣自 2000 年代初期開始有非營利組織引入情緒教育觀念，如芯福里情緒教育推廣協會與笛飛兒 EQ 教育機構致力推廣情緒識能與人際教育。2018 年後，地方政府與中央逐漸將 SEL 納入體制性實驗與政策發展：臺北市推動「社會智能觀察紀錄」與「SEL 融入領域教學」；新北市與臺師大合作進行「正念社會情緒學習課程（MindSpring）」；教育部更於 2025 年啟動為期 5 年的全國 SEL 推廣計畫，期望提升學生之自我認同、同理心與人際能力。

此一趨勢反映臺灣教育政策已逐步由「學科導向」走向更整合性的「全人發展」視角，而 SEL 正是實踐該理念的重要路徑。綜觀目前臺灣本土相關實務場域中 SEL 實施仍以國小階段為主，高中階段、特別是偏遠地區學生的需求與介入策略，在研究與實踐論述中的相對顯得缺乏。

三、SEL 對逆境青少年的重要性

根據發展心理學研究，不利的早期環境與缺乏穩定關係將嚴重影響青少年的社會與情緒

功能 (Shonkoff & Phillips, 2000)。長期處於壓力下的兒童，較可能優先發展「戰或逃」的生存反應系統，而非投入學習與人際探索的資源 (Tough, 2017)。然而，也有研究指出，若能在關鍵發展階段獲得支持性人際關係與有效情緒調節策略，逆境兒童仍可展現韌性並穩定成長 (Werner, 1996; Center on the Developing Child at Harvard University, 2015)。

處於文化邊陲弱勢的青少年而言，SEL 課程不僅是一種技能訓練，更是透過教師穩定的陪伴與引導，賦予其面對困境時不同的行動選擇與自我理解的機會，進而強化其社會連結與心理韌性的機會。

四、國內外高中SEL方案規劃概況

西方國家在社會情緒學習方面已累積豐富成果，如「Merrell's Strong Teens」課程計畫引導高中生覺察情緒、管理壓力、處理人際關係 (Merrell, 2010)；「PATHS」方案則強調情緒覺察、溝通與目標管理 (<https://pathsprogram.com/>)；Emory 大學發展的 SEE Learning 更結合慈悲倫理觀，強調復原力與社會參與 (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics at Emory University, 2017)。整體而言，各方案所強調的 SEL 核心要素略有不同，但多涵蓋 CASEL 所定義的 4 大構面。

目前國內針對高中階段的社會情緒學習方案研究相對稀少，僅有 2 項研究將 SEL 核心概念應用於護專與高三學生的課程中，並著重於情緒覺察與表達能力的培養 (董俊平, 2022；廖唯琇, 2022)。另有 7 項針對情緒與人際技巧的小團體輔導或課程研究，多以自我情緒覺察為起點，重視人際互動與溝通訓練 (陳啟勳, 1997；盧奕璇, 2002；劉中夫, 2006；謝文芳, 2011；蘇桂慧, 2012；郭姝欣, 2013；蔡惠貞, 2020)。整體而言，已有研究多聚焦於情緒層面，但目前尚缺乏以行動研究為主的教學實踐歷程探討。

本研究因此嘗試透過行動研究方式，深入觀察教師如何根據場域文化與學生特質，並以情緒自我覺察為起點，滾動修正並發展出因地制宜的社會情緒學習方案。因此，本研究的價值不在於『引進』一個新方案，而在於探究『在地化調適』的歷程本身，填補現有研究中『理論』與『偏鄉實踐』之間的鴻溝。

參、研究方法

一、研究設計

本研究採用行動研究法 (action research)，以滾動修正的方式發展並實施一套適用於偏遠地區高中生之社會情緒學習課程方案。整體研究歷時 2 學年，共歷經 3 個循環，每 1 循環包含課程設計、實施、回饋蒐集與方案修正等階段，兼採量化與質性資料以評估介入成效。

在資源匱乏與文化殊異的偏鄉脈絡下，標準化的SEL方案必須經過在地化的『文化轉譯』與『實踐調適』，而『行動研究』正是達成此目標不可或缺的歷程與方法論。

二、研究歷程

研究歷程分為準備、實施與評估3個階段，如圖1所示，以下分述各階段準備事項：

（一）準備階段

研究者於任教期間（自106學年度起）透過觀察、晤談、課程與教師會議，瞭解學生社會情緒需求與學習特性，並蒐集相關文獻與現場數據作為課程設計依據。

（二）實施階段

研究共實施3次循環課程，分述如下：

1. 第1循環進行課程初步試探與概念驗證，因疫情干擾未能完成全程，惟仍進行部分回饋收集與專家諮詢。
2. 第2循環招募18名學生，進行為期6週的課程，課後進行學生個別訪談並收集回饋單。
3. 第3循環由7名自願學生參與7週課程，課程中採滾動式調整策略，並於課後實施訪談與反思。

（三）評估階段

各循環均蒐集前後測量表、自陳回饋與教師觀察紀錄，第2循環結束後12個月與第3循環結束後6個月，皆安排進行追蹤訪談，進一步分析學生學習與轉變情形。

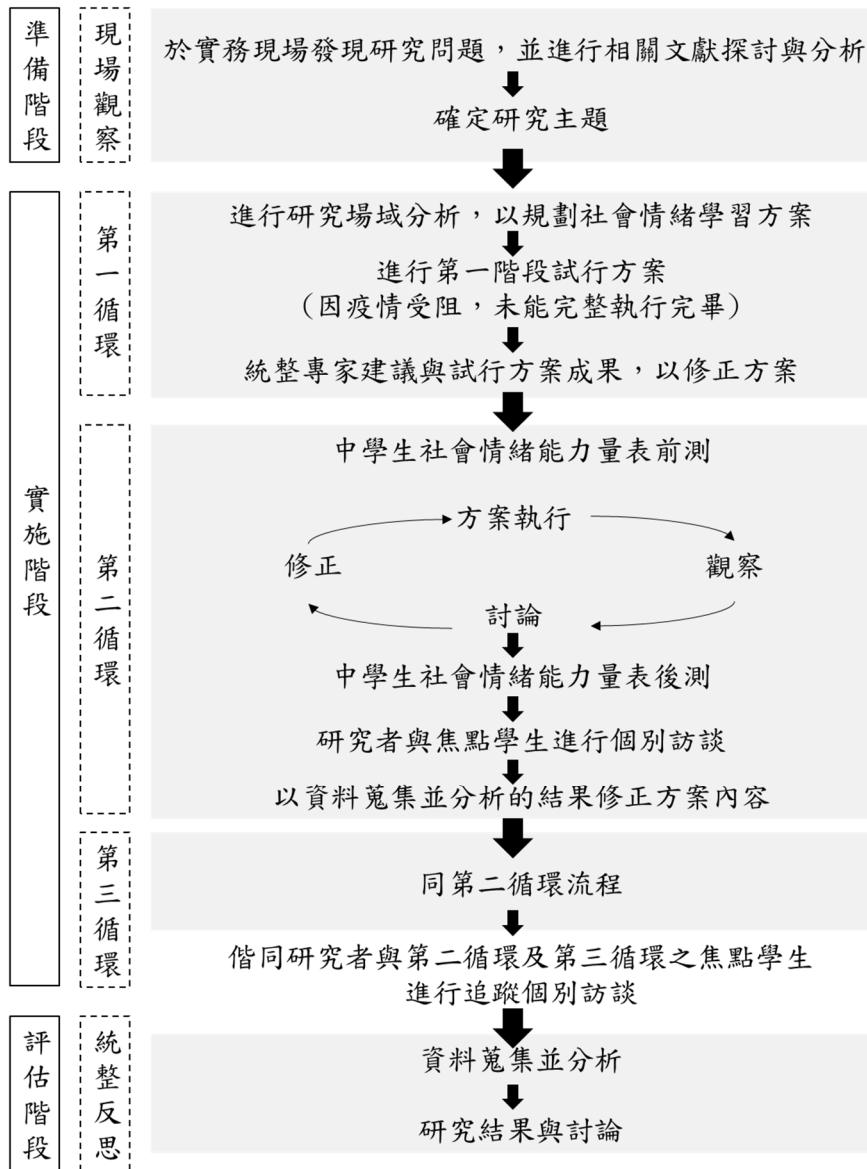


圖 1 研究歷程圖

三、研究場域與研究參與者

研究場域為北部某偏遠地區之完全中學，該校多數學生來自經濟弱勢或單親、隔代教養家庭，並具有學業成就普遍偏低、人際困擾與學習動機低落等特徵。研究參與者為該校高二學生，第 1 循環研究參與者為 110 學年度的高二學生共 12 名，參與者來源為自願選修「生活中的心理學」課程之學生，該方案因 COVID-19 疫情影響未完整執行，惟部分觀察與修正資料仍納入分析；第 2、3 循環參與者皆為 111 學年度高二學生，其中第 2 循環參與者共 18

名，為研究者選擇入其中 1 班自主學習班級執行方案，第 3 循環則於下學期招募自願且上學期未曾參與該方案之學生，共計 7 名，3 循環方案的參與學生皆為單次參與該方案。

在研究倫理部分，第 1 研究者於研究開始前，簡要向研究參與者說明本次研究目的與流程，並發下參與研究同意書，取得研究參與者及其監護人同意，惟本研究搭配校內課程進行，若研究參與者或其家長不同意參與研究，為維護其學習權益，仍會請其參與課程，但後續進行資料分析時，將不使用與該為研究參與者相關之資料。

四、資料來源與分析

（一）量化資料

本研究設計的成效檢核工具，考量文化差異，以及國內當時尚無發展相關量表的情形下，選擇採用小泉與米山（2020）修訂之社會情緒能力量表（SEL—8JHS），並將量表翻譯為中文版本。並透過電子郵件取得原作者同意，如附錄 1 所示；該量表共分為 8 個向度，分別「自我覺察」、「對他人的覺察」、「情緒管理」、「人際關係技巧」、「負責任的決定」、「在日常生活中預防問題」、「應對重要生活狀況」、「積極有貢獻的服務活動」，每個向度各 3 題，另有 2 題誠實題，共計 26 題，引用之量表使用 Cronbach's α 係數檢核內部一致性，各向度之 α 係數介於 0.668 至 0.838 之間，整體量表的 α 係數為 0.890；另效度部分，乃透過因素分析篩選出 8 個向度，同時運用其他相關量表之向度，檢核其與 SEL—8JHS II 量表向度之間的相關性，其中前 5 個向度之基礎社會能力與中學生基礎溝通技能量表（BCS）之向度呈現正相關，後 3 項之應用社會能力則與學者山田他於 2013 年發展中小學生行為自我評估量表中的「個人應遵守的行為」向度、石毛·無藤於 2006 年發展韌性量表中的「積極活動因子」及橫塚於 1989 年發展社交行為量表（中高中版本）中的「對朋友的積極幫助因子」呈現相關性（小泉、米山，2020）。本研究以該量表評估學生上述面向之前後測表現，數據以平均數差異進行描述性比較。

（二）質性資料

包含課後回饋單、課堂觀察紀錄與學生訪談逐字稿，採主題式分析法（thematic analysis）歸納學生的學習歷程與情緒覺察反應，訪談大綱呈現於下表 1，上述質性資料編碼方式如表 2 所示。

表 1
課程後質性訪談大綱

1	你怎麼看自己 8 項社會情緒能力的狀態？你覺得自己在上課前和上課後有什麼不一樣嗎？
2	你對於之前上的社會情緒課程有哪些印象深刻的部分呢？
3	你覺得這些課程內容對於剛剛談到你的這幾項能力有沒有哪些影響？
4	整體而言，你覺得這些課程有帶給你什麼樣的學習嗎？
5	對於課程，你有沒有哪些建議？

表 2
資料分析代碼說明

資料項目	編碼舉例	編碼說明
第 1 循環研究參與者	1A 至 1L	分別代表第 1 循環研究中的 12 名學生
第 2 循環研究參與者	2A 至 2R	分別代表第 2 循環研究中的 18 名學生
第 3 循環研究參與者	3A 至 3G	分別代表第 3 循環研究中的 7 名學生
行動階段之偕同教師觀察記錄	2-偕-01	第 2 循環中，偕同教師第 1 次課程記錄
研究者反思記錄	2-研-01	第 2 循環中，研究者第 1 次課程後之反思記錄
學生學習單	3-札-3A01	第 3 循環中，學生 3A 於第 1 次課程之學習單內容
課程回饋單	饋-3A	學生 3A 填寫之回饋單內容
學生於課程後的個別訪談記錄	訪-研-2A-050	研究者與學生 2A 進行訪談之記錄中，2A 生第 50 句回應
	訪-偕-3A-042	研究階段之偕同研究者與學生 3A 進行訪談之記錄中，3A 生第 42 句回應

（三）三角檢證法

為提高研究信度，本研究採多元資料來源交叉比對，並邀請偕同研究者參與資料討論與編碼校對，以確保詮釋準確性。偕同研究者有 1 名受過質性研究分析訓練之非本校教師之研究同儕其論文，亦以質性分析完成協助本研究進行事後訪談，另有第 1 研究者同儕教師，於課前課後進行討論，以降低研究者兼具教學與研究雙重角色所可能引發的偏誤，並提升資料的客觀性與信效度。

肆、偏遠地區青少年社會情緒學習方案之發展歷程

一、實施場域與學生背景概況

本研究場域為一所位於北部偏遠地區的完全中學，鄰近觀光熱區。該校高中部學生中，約 75% 為國中部畢業生或屬就近入學，反映出高度社區連結特性。該地區 15 歲以上居民教育程度以國中以下為主占 36%；高中職及大專以上分別占 30% 與 33%。在職業類別方面，以技術密集型藍領工作者為大宗，其次為觀光服務業人員。

學生家庭背景顯示，約 31% 為單親或隔代教養（全國平均為 12%），約 19% 為新住民子女（全國高中職平均為 7.2%），約 75% 學生之國中教育會考成績低於該學區最低錄取標準約 15% 學生獲 5C（5 科皆為「待加強」）。

二、教師觀察與需求評估

根據研究者多年實務觀察，學生普遍呈現以下特徵：家長忙於工作，對學業與生活關懷度低、多數學生課後需打工，課業學習動機偏低、課堂參與度與學習自我效能感普遍不足、表達自我感受與特質之詞彙貧乏，需教師提供語詞支架與引導、課業學習或人際練習皆依賴即時回饋與效益，否則易轉向逃避或冷漠。

這些觀察顯示，學生在自我覺察與人際互動上皆有明顯發展需求。為提高學生參與動機，教師將課程內容與學生實際經驗結合，並設定近期即將面臨之真實情境作為課程情境，以促進學習動機。

三、方案設計與執行流程

本研究共歷經 3 次行動研究循環，在 3 循環方案中，教師每週皆引導學生回顧生活事件並書寫當週情緒狀態，課程前後均請學生進行反思與表述，以提升自我覺察與語詞組織能力，此外，也因應學生特性設計相對應合適的課程，以下簡述其方案進行歷程與課程調整上的考量：

（一）第 1 循環

初步設計並試行課程方案，惟因 COVID-19 疫情影響，課程進行模式被迫調整為線上課程或是線上及實體並行的混合課程，考量原先的部分方案內容若以線上方式操作，恐無法及時聚焦學生專注力，加上資訊設備未能配合，因此做出調整，除減少需實際與他人互動的活動外，同時增加自我覺察與人際關係議題的電影討論，以及自我覺察的靜態反思書寫與個人

口頭表達的練習。這部分也促進研究者思考 SEL 課程透過線上運作的限制。

（二）第2循環

共 18 名學生參與，課程週次因入自主學習班級，整體時程較難完整配合，故須將課程縮短為 6 週，課程結束後進行質性訪談，並於 12 個月後執行追蹤訪談。在第 2 循環課程中，研究者依據第 1 循環的實施觀察與學生特性，進行以下調整：

1. 第 1 週新增「辨識情緒」主題：因應前次循環方案中觀察到，學生在分享自身近期的情緒狀態時，對於情緒詞彙的描述較為單薄，故增加此課程，藉由觀察他人情緒與學習情緒詞彙，彌補學生在詞彙量與表達層面的不足。
2. 第 2 週將「摘要回應」改為「發問延伸」練習：因應班級人數較多與學生參與度偏低的情形，2 人 1 組的活動容易降低學生於課堂中的專注力，故調整為全班分 2 大組依情境上臺練習發問。
3. 第 3 週新增「覺察情緒背後的想法」課程：在第 1 循環中，學生雖能說明事件與情緒，卻常無法具體表達背後的想法，需教師引導協助，因此新增該課程，引導學生理解想法對情緒與行為的影響。
4. 第 6 週新增「換言一新」牌卡活動：引導學生覺察自身優勢，並因應學生人數較多，彼此熟悉度未能顯著提升，故將原設計之同儕祝福卡調整為教師個別回饋，提升正向結語的質量與真實感。

（三）第3循環

共有 7 名自願學生參與為期 7 週課程，設計更為細緻，並依學生學習狀況進行滾動式調整。課程結束後進行質性訪談，並於 6 個月後執行追蹤訪談。該循環方案依據前次方案執行後的調整如下：

1. 第 1 週以動態破冰活動取代自我介紹：原因在於前次方案中學生熟絡程度不佳，故本次課程獨立設計 1 週進行動態破冰遊戲，提升班級熟悉度與課堂氛圍。
2. 第 2 週將「覺察他人情緒」獨立成課程：除延續猜情緒活動增進情緒詞彙與表達方式認識外，新增觀察特定同學日常情緒狀態之任務，強化觀察能力並提升同儕互動。
3. 第 3 週的「傾聽的魅力」調整練習方式：考量上臺學生的個別狀況可能影響課堂氣氛，故改由教師擔任對話角色、學生輪流發問，並針對開放式或封閉式問句給予即時回應，提升課堂掌控度。
4. 第 4 週「情緒生產線」改為全班匿名討論：為拓展學生對情緒與想法的多元理解，由學生匿名寫下自身負向經驗，教師唸出後引導全班討論可能的情緒與思維變化。
5. 第 5 週「溝通這件事」設計貼近現實的模擬情境：將溝通任務情境改為即將面臨的「與

- 陌生人互動」情境，促進學生投入並展現真實溝通行為，提升討論動機與課程實效。
6. 第6週「自我肯定的表達」納入學生實際經驗與擬人化角色：情境內容取材自學生先前分享之事件，並加入擬人化溝通類型角色，讓學生進行口頭討論，每人須發言且有1次向他人求救的機會，提升參與度與專注力。
 7. 第7週「換言一新」改為同儕互評：因學生間已建立足夠熟悉與信任，課程尾聲由學生互相回饋正向特質，強化彼此連結，為整體方案留下正向收尾。

四、第3循環課程設計精要

根據前兩次循環修正與優化後，第3循環方案成為本研究主軸，並於表3列出實際執行方案上的各項考量。

表3
第3循環方案內容與執行上的考量

次序	名稱	單元目標	活動內容	執行上的考量
1	疊疊樂 大冒險	增進學生自我瞭解。 學生間有更深化的認識。	回顧自己在不同情境展現的模樣	以低難度的師生互動開始：依學生實際生活情境以及具典型個性的人物或動物舉例，並讓學生以選擇題的方式回答，降低回應難度，增進參與動機。
			破冰遊戲：疊疊樂搭配互動式任務	學生特質：若學生特質偏內向且與同學較陌生，可先進行第1循環方案的「訪問新同學」活動，透過兩人互相訪問、認識對方，開始練習表達的開放度。
2	情緒觀察大師	辨別情緒。 學生透過語言及非語言訊息的觀察與理解他人情緒。	語言及非語言方式分辨情緒	作為後續課程的鋪陳：在該活動中，通常可以顯現每個人在同一情境會出現的情緒反應不一樣，亦能藉此作為後續「覺察情緒背後的想法」之「情緒生產線」課程的鋪陳。
			互相說出對同學平時的情緒狀態的觀察	學生的熟悉度：教師需先評估參與學生的熟悉度，以決定需給多少具體的引導，如由教師先示範描述對某位學生的觀察，再邀請學生照樣造句，同時也鼓勵學生嘗試，即使觀察不正確，被觀察的那方也能提出自己的想法，以促進彼此更加熟識。

表 3

第 3 循環方案內容與執行上的考量 (續 1)

次序	名稱	單元目標	活動內容	執行上的考量
3	傾聽的魅力	學生能運用專注傾聽的技巧促進人際互動。	專注傾聽的技巧	觀察員的設置：第 2 循環與第 3 循環方案在該單元活動執行上，最大的差異在於「觀察員」的設置，若學生人數較多，可考慮以第 2 循環方案模式進行，除降低組別數，使教師能更仔細觀察每組的狀態，觀察員的角色透過客觀觀察，輔以觀察紀錄表的填寫，亦能感受到專注與不專注傾聽帶來的影響。
		學生學習合適的發問以開啟並延續話題。	開放式問句練習(學生接力與教師聊天 3 分鐘)	學生人數的限制：採以教師一對多的輪流互動，能順利聚焦於課程主軸，只是若學生人數較多，該活動模式恐過於耗時而使學生降低專注力，因此可改參考第 2 循環方案的進行模式，將全班分為 2 大組演出互動，不過考量學生的專注度易因沒有具體任務而下降，故建議放入接龍回應的概念，運用一種情境，將學生分為 2 大組，2 組必須輪流回應對方，構成一場有來有回的聊天，讓每位學生都有參與的機會，同時教師也需在一旁觀察並於事後回饋哪些回應方式會影響聊天話題是否能延續。
4	情緒生產線	覺察自身思考模式如何影響情緒及行為 理解在同樣的人際情境中有不同思考模式，並產生不同情緒，增加思考彈性。	事件-法-緒行為的接龍	觀察並反映學生的思考模式：在該活動中，學生以分組的方式輪流寫下在某情境中可能出現的情緒、想法與行為，學生往往都能從該活動中看見自己與別人在想法或情緒上的差異，而教師亦能從學生討論中，觀察學生思考模式的彈性程度，並適時引導：除了會出現這樣的情緒外，還有沒有其他可能？

表 3
第 3 循環方案內容與執行上的考量 (續 2)

次序	名稱	單元目標	活動內容	執行上的考量
			寫下自身負向事件後進行匿名的口頭討論	學生人數的影響:較少的人數加上前幾次課程所建立的熟悉度,會影響該課程進行的深度,若學生參與人數較多,建立熟悉度的時間可能需更長,教師須評估何時是進行該單元課程的時機,而若能執行課程的週次有限,則可考慮選擇運用第 2 循環方案的進行模式,請學生各自書寫學習單,並先請學生依教師提供的事件,猜測教師可能有的情緒及想法,促進學生理解不同想法引發的情緒及行為有所不同,再進一步回顧自身生活經驗進行反思整理。
		辨別有效與無效的溝通模式。學生能在課程中以有效的雙向溝通表達想法。	分別以單向及雙向溝通的方式口頭描繪圖片,覺察其中的差異	描繪圖片者的選擇:因為是從班上選擇 1 名學生作為主要描繪圖片的人,該位學生的表達能力會大大影響該活動的成效,因此教師需從先前的課程中評估該班級有多少合適的人選,以決定該活動的人選是否以自願為優先,或直接由教師邀請其中 1 名學生進行。
5	溝通這件事		在團體進行有效溝通(以實際情境進行討論)	情境設定的真實性:第 3 循環中,教師將情境設定為學生下週實際需要進行的任務,學生確實因此提高討論動機;學生討論過程中,教師可試著不做過多介入,以觀察者的角色記錄學生在團體討論中呈現的狀態,進而在最後反映出每個人的溝通類型,同時給予相對應的肯定與建議。

表 3

第 3 循環方案內容與執行上的考量 (續 3)

次序	名稱	單元目標	活動內容	執行上的考量
6	自我肯定的表達	學生能覺察並分析表達背後的情緒與需求。 學生理解客觀事實與推論的差異，並學習我訊息溝通。	以互相對視並表達自己優勢，觀察自我肯定的非語言訊息 我訊息溝通法(教師改編學生第 4 週的負向事件為情境，口頭引導討論)	互相對視的不擅長與突破：第 2 循環及第 3 循環方案中，學生皆表示對於互相對視感到尷尬，教師可多鼓勵學生進行嘗試，同時以隨機分組的方式進行，並在事後引導學生思考眼神與自我肯定的關聯。 降低學生思考與回應的門檻：第 3 循環方案所運用的人際情境是學生在第 4 週「情緒生產線」中所提及的自身經歷之負向事件，並由教師改編該事件後，再將第 5 週提及之「溝通類型」擬人化為事件主角；因為選用的主角特質與情境都是先前有提過的內容，僅「我訊息」的概念是新的知識內容，學生思考的門檻降低後，在討論與回應上相對也較為順利。
7	換言一新	學生整理自身在人際關係中的優勢與限制。 學生能觀察並欣賞他人及自己的優勢。	學生互相寫下對彼此的正向特質回饋 整理自身在人際關係中的強項特質	學生的熟悉度：教師須評估學生的熟悉度以決定是否讓學生寫下給彼此的正向回饋，若教師評估學生彼此的熟悉度仍不足，可參考第 2 循環方案的模式，由教師製作給予每位學生的客製化祝福小卡，先呈現小卡內容，讓學生猜測該張小卡所要贈與的對象是誰，藉此促進學生對彼此的觀察與回饋。 確認學生對於牌卡字詞的理解：教師需確認學生對於牌卡字詞的理解程度，並實際討論同一張牌卡呈現的正負向特質之間的關聯性，才能使學生真正透過牌卡更認識自己。

伍、研究結果

本研究透過第 2 與第 3 循環之實施與分析，探討社會情緒學習課程對學生之社會情緒能力的影響。研究結果分為以下 3 項：量化評估結果，採用配對樣本 t 檢定，分析社會情緒學習方案在第 2 循環與第 3 循環介入前後，學生於「社會情緒能力量表 (SEL—8JHS)」各向度的得分變化情形。質性資料分析、課程參與因素影響。

一、第 2 循環成效分析 (N=18)

(一) 量表前後測結果

在第 2 循環中，共 17 名學生的有效問卷被納入分析。配對樣本 t 檢定結果（如表 4 所示）呈現極具洞察的複雜結果。數據顯示，學生在 2 個向度上出現統計上的顯著變化，但方向相反：

1. 情緒管理：後測分數 (M=3.10) 顯著高於前測分數 (M=2.92), $p=.04$ 。這表明課程在教導具體的情緒調節策略方面，取得初步的成效。
2. 積極有貢獻的服務活動：後測分數 (M=3.20) 卻顯著低於前測分數 (M=3.23), $p=.00$ 。

此外，其餘向度雖未達顯著水準，但值得注意的是，「對他人的覺察」等向度的分數也呈現下降趨勢。這種「一升一降」的顯著結果，以及多數指標的停滯或下降，這個結果並不意味著方案的失敗，反而可能揭示學習發生的真實樣貌：

- 顯著下降的意涵：在「積極有貢獻的服務活動」上的顯著下降，很可能不是能力的衰退，而是一種更趨真實的自我評價。課程可能讓學生意識到「為他人服務」的複雜性遠超他們最初的想像，從而打破過往的自我感覺良好，使其在後測中給出更保守、更嚴謹的評分。
- 顯著提升的意涵：與此同時，「情緒管理」作為一個相對內在且具體的技能，學生可能透過課程學到明確的方法並立即感受到應用價值，從而帶來自信與分數的真實增長。

綜合來看，第 2 循環的量化結果深刻地描繪 SEL 學習的非線性特質。它驗證課程確實啟動學生的反思，足以動搖他們原有的自我認知，即便這在量表上短暫表現為分數的停滯甚至下降。這一發現也更加凸顯在第 3 循環中「建立信任與安全感」的必要性，唯有如此，才能幫助學生安然度過這段「陣痛期」，將覺察轉化為穩定的能力。

表 4

第 2 循環方案研究參與者社會情緒能力量表前後測差異

量表向度	前測		後測		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
自我覺察	3.51	.39	3.65	.40	1.20
對他人的覺察	3.43	.44	3.29	.50	-1.12
情緒管理	2.92	.69	3.10	.57	1.15*
人際關係技能	3.24	.42	3.24	.52	-.00
負責任的決定	3.00	.57	3.39	.52	2.72
在日常生活中預防問題的技能	3.31	.65	3.24	.56	-.47
應對重要生活狀況的能力	3.02	.38	3.29	.39	2.55
積極有貢獻的服務活動	3.23	.59	3.20	.75	-.30*

N=17 *P<.05

(二) 質性回饋與訪談分析

1. 學生普遍反映課程有助於開始思考自我與他人互動方式，尤其在人際關係技巧方面有所省思：「我可以看到別人寫的不一樣，別人也看到我寫的，原來我是這種人，我會覺得原來我那時當下的心情應該是會這樣子，但我看到別人呢，原來別人也會那樣，別人可能會跟我不一樣。」(訪-偕-K2-104)、「我在上他的課之前本來就會常常去思考別人的立場，然後會用我的角度，就是不完全站在他立場，然後可能會帶有一點的主觀意識，然後上了他的課之後，就比較沒那麼多主觀意識，可以更客觀的去理解。」(訪-偕-2R-029)。
2. 若干學生表示過往習以為常的互動模式並不總是有效，課程促使其檢視並嘗試修正：「我跟我媽媽的對話，有時候我們都會曲解對方的意思。」(饋-2C)、「之前還沒很了解怎麼溝通」(饋-2F)、「讓我想起以前跟別人互動的方法其實是不太 OK 的」(饋-2N)。

(三) 干擾因素說明

1. 學生表示課堂參與動機受限於「與同儕熟悉度不足」，降低課堂表達意願與投入感：「應該是說有認識的人一起上就不會顯得太尷尬，也不會覺得太緊張，不然如果說都不認識的話，要交流也是可以，但除非說在那個課程上，有人可以主動，就是多一點主動的人，不然太多同學都是被動的話，應該真的會太尷尬。」(訪-偕-2K-134)。
2. 少數學生認為課程內容與其生活脈絡連結度不高或「已經學過」，因此產生倦怠感：「一直在學我已經會了的東西、課程內容不難，多少對人生有點幫助」(饋-2R)。
3. 有學生認為在熟悉人際情境中，人際技巧練習顯得「用不到」，進一步降低參與動機。

第 2 循環的量化結果雖未達顯著，但質性資料顯示，學生已開始『啟動反思』。這說明在信任感與熟悉度不足的條件下（干擾因素），SEL 課程的初步影響可能停留在認知層面，而非行為技能的立即展現。

二、第3循環成效分析（N=7）

（一）量表與自我評估

在第 3 循環中，共 7 名學生的數據被納入分析。配對樣本 t 檢定結果（如表 5 所示）指出，學生在部分向度上呈現顯著進步。學生在「對他人的覺察」向度上，後測分數（ $M=3.76$, $SD=.37$ ）顯著高於前測分數（ $M=3.48$, $SD=.57$ ）， $t(6)=3.28$, $p=.00$ 。這表明課程介入後，學生在觀察與理解他人情緒方面的能力有顯著提升。回饋單顯示學生認為課程幫助其更理解他人感受、學習表達與回應方式：「我覺得我更懂得如何去和人相處，從溝通技巧到去明白我自己的特質，我認為我都有明顯的進步。」（饋-3G）、「更懂得去處理一些跟別人吵架，要更理性的講話，不要用情緒表達。」（饋-3F）。

表 5

第 3 循環方案研究參與者社會情緒能力量表前後測差異

量表向度	前測		後測		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
自我覺察	3.24	.71	3.67	.47	1.53
對他人的覺察	3.48	.57	3.76	.37	3.28*
情緒管理	3.05	.45	3.00	.51	-.22
人際關係技能	2.71	.56	3.43	.37	2.36
負責任的決定	2.90	.57	3.33	.33	2.00
在日常生活中預防問題的技能	3.57	.42	3.52	.72	-.20
應對重要生活狀況的能力	3.05	.89	3.38	.49	.94
積極有貢獻的服務活動	3.67	.38	3.76	.37	.51

N=7 * $P<.05$ ** $P<.01$

（二）學生訪談回饋

- 訪談中多名學生提及：「聽見他人分享」與「生活溝通情境討論」有助於反思並調整自身互動策略：「就是那時候，我記得是寫那張紙吧，然後每個人的想法都不一樣。知道別人的想法，會去想為什麼會有這種想法或這些事。就是想過自己的想法跟別人的想法有哪裡不一樣。」（訪-偕-3D-093）、「我覺得應該是在這個部分的時候就是——溝通——大概了解到我們要怎麼去跟身邊的人去，就是可以把他們好好歸類並找到可

以跟他交流的方式。」(訪-研-3G-010)。

2. 學生表示課堂活動促進其自我覺察能力：「就觀察自己吧，就是可能原本不了解自己情緒的那種，對自己情緒比較有想法。」(訪-研-3D-134)、「上完課後的感覺嗎？更能察覺自己的感受，我覺得這是。就是可能就是我不太擅長跟別人交流，在上課之前，就是上完這個課之後，就是尋找我自己的問題是出在哪裡，然後自己會帶給別人什麼樣的感受，或者是我自己缺少了什麼。」(訪-借-3G-003)。

(三) 課程設計影響

1. 第 1 週之動態破冰遊戲有效建立彼此熟悉度，提高學生之參與意願與表達頻率：「更有互動就是，破冰之後就是能跟大家很融洽地在一起，就是在一起溝通來聊天之類。就不會太尷尬。」(訪-借-3D-114)、「這個應該就很不錯吧，第 1 堂課積木的部分，大家聚在一起時候就是可以去拉近彼此，你的那個活動是讓大家可以快速拉進距離，這一個跟評分的，我覺得很好拉近彼此的距離。」(訪-研-3G-089)。
2. 在事後的課程意見中學生普遍反映課程安排循序漸進，教師引導清楚，活動與生活情境連結緊密，易於理解與應用。

與第 2 循環相較之下，第 3 循環透過小團體與充足破冰活動，成功建立了學習安全網，從而使課程成效能深化至『對他人覺察』等具體能力的顯著提升。

陸、討論

本研究透過 3 循環行動研究，發展並驗證一套適用於偏遠地區高中生的社會情緒學習 (SEL) 課程。根據研究結果，學生於「對他人的覺察」方面有明顯成長，亦顯示課程在促進自我反思與情緒覺察上具潛在成效。綜合結果與先前文獻對話，提出以下討論重點：

一、第 2 循環與第 3 循環方案介入成效比較

第 2 循環方案與第 3 循環方案的結果有不小的落差，研究者於教學現場也能明顯感受到 2 循環中的參與學生有著截然不同的團體動力，而兩者在學生組成上的差異主要為人數有所不同，且第 3 循環方案學生為自願參與，其準備度較第 2 循環足夠；兩者方案內容上最大的差異則為第 3 循環方案以更動態的方式執行暖身活動，增進學生的熟悉度，並運用學生實際發生過的經驗作為題材進行討論，使其更有臨場感，也增進討論動機，而這些方案上的修改，也能在第 3 循環參與學生的質性訪談中看見成效，亦即學習環境的安全感以及實際生活經驗的帶入，皆為促進社會情緒學習的重要關鍵，也因此，在第 2 循環方案獲得的成效僅停留在「促進學生在社會情緒上的自我反思」。

二、本研究方案內涵與其他方案之差異討論

國外多數 SEL 課程架構從自我覺察延伸至情緒管理、人際互動與目標設定，而本研究聚焦於學生反覆練習「自我覺察」與「對他人的覺察」，因研究者觀察到學生需先認識自己，方能進一步談目標設立。再者，董俊平（2022）針對護專學生設計的方案內涵亦以自我覺察為重點，再因學生族群差異而選擇強調壓力調適方法。整體而言，SEL 方案應根據實施對象特性調整，特別在偏鄉地區，若僅於高中才開始介入 SEL，學習成效僅能落在覺察能力的提升，唯有自小建立基礎，至高中階段才較可能將目標設定與生涯發展納入課程，回應學生實際面臨的生涯挑戰。

三、偏遠地區高中生對於培養社會情緒能力重要性的意識

許誌庭（2014）指出偏鄉學生因成長環境與學校知識斷裂，較難理解知識價值，本研究亦觀察到學生缺乏自我認識與情緒覺察的習慣，進而降低參與動機與深入思考意願。尤其在第 2 循環的課程實施中，學生低估人際與情緒理解的難度，顯現直覺性應對與彈性不足的思維，恐影響未來適應力。這些特質與偏鄉學生生涯發展困境相互扣連，如學生因無法適應外地學習環境而休學或不願離家。研究顯示，SEL 課程若能讓學生意識到「覺察的重要性」，才可能引發內在動機並促進社會情緒能力成長。

柒、結論與建議

一、研究結論

本研究參考小泉與米山（2020）所修訂之社會情緒能力量表向度，透過 3 循環行動研究，發展出一套 7 單元、每次 100 分鐘的教學方案，其中第 1 循環因疫情無法完整執行，第 2 循環方案執行後發現，學生在量表前後測結果呈現「情緒管理」分數顯著提升，「積極有貢獻的服務活動」分數顯著下降，其餘向度則未達顯著，佐以學生質性回饋資料，可顯示學生在社會情緒的學習中，當課程促進學生反思後，短期內容易使學生的自我評價更趨於真實；而在第 3 循環方案，更重視活動前的暖身以促進學生信任感，量表前後測結果中未出現學生分數顯著下降的情形，且「對他人的覺察」分數顯著提升，顯示學生在安全的學習氛圍下，更助於社會情緒能力的學習。綜整本研究結果，列出適用於偏遠地區高中生的社會情緒方案內涵，並發現社會情緒能力學習方案帶來的影響。

（一）適用於偏遠地區高中生的社會情緒學習方案內涵

1. 較少的參與人數與充足暖身活動建立安全感，促進學生投入意願。

2. 從每週固定回顧自身狀態的練習促進學生自我覺察，再循序漸進練習覺察他人，並延伸至人際技巧練習。
3. 教師明確的引導與示範以掌握學生學習節奏及學習脈絡，以因應學生容易發散的專注力。
4. 因應學生立即性運用所學的需求，選擇以學生實際的經驗作為討論人際議題的情境。

（二）社會情緒學習方案對於偏遠地區高中生之影響

1. 自我覺察與覺察他人的能力成長：對偏遠地區高中生而言，自我覺察的深化需透過持續練習。本研究中，透過每週生活與情緒書寫、以及課程中安排的覺察活動，學生在社會情緒量表、課後回饋與訪談中皆展現出覺察能力的提升。部分學生也因此更能反思人際互動中自己的行為與情緒，並學會換位思考以改善人際關係，顯示覺察能力是發展社會情緒能力的重要基礎。
2. 促進學生開始反思自身的社會情緒能力狀態：課程促進學生提升覺察能力後，進一步帶動其回顧與反思人際互動經驗，加深對自己與他人狀態的理解，部分學生也開始檢視與調整自身行為模式，展現出更深入的社會情緒反思與學習歷程。

二、研究限制

- （一）研究參與學生樣本數偏少，特別是第3循環僅7名，影響推論之代表性與廣泛性。
- （二）研究設計以單組前後測為主，缺乏對照組與統計推論分析，未能完全掌握因果關係。
- （三）成效追蹤以質性訪談為主，缺乏長期量化追蹤數據，建議未來納入縱貫研究設計。

三、未來建議

（一）教學現場的課程設計

建議教師在執行課程前，先依據該場域人口學資料建立教師對於該場域的文化敏感度，並佐以現場教師經驗評估合適課程內容，同時建議降低學生參與人數，或邀請偕同教師協助，確保課堂氛圍與學生發言機會；課程應結合生活議題與任務導向活動，使學生能將所學運用於真實情境；教師宜依據學生特性調整課程內容，並以行動研究精神持續滾動修正。根據本研究發現，研究者們思考或許可以進一步發展偏鄉 SEL 教學的『信任——覺察——技能』3階段模型。第2循環方案失敗是因為跳過了第一步「信任建立」。本研究的貢獻驗證，必須先投入大量資源建立人際安全感（小團體、破冰），才能有效推動內在覺察（反思），最終才可能發展出外顯技能（溝通技巧）。

（二）第 3 循環方案於實務現場的運用

執行該方案前的執行必須評估學生特質與彼此間的熟悉度，且該方案活動較適合人數少的班級，若學生人數較多，或學生特質較為內向，建議搭配第 1 及第 2 循環的部分活動，以促進學生敞開心胸表達自我為首要目標。

（三）未來研究方向

建議編制本土化的高中階段社會情緒能力量表，並探索不同實施形式下的成效，例如將 SEL 融入既有課程或團隊任務，觀察其對學生情緒覺察、人際互動與生涯發展之長期影響。

參考文獻

- 小泉令三、米山祥平(2020)。中学生用社会性と情動の学習 8 つの能力尺度Ⅱ(SEL-8JHS 尺度Ⅱ)の作成〔中學生社會與情緒學習的八種能力尺度Ⅱ(SEL-8JHS 尺度Ⅱ)的建立〕。九州地区国立大学教育系文系研究論文集, 6(1,2), 1-10。
- 許誌庭(2014)。偏遠地區教育困境：空間、社會與文化。教育人力與專業發展, 31(1), 33-42。
- 郭姝欣(2013)。同理心訓練團體對高中生之情緒智能、人際關係、生活適應影響之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學輔導與諮商學系所。https://hdl.handle.net/11296/c9x24f
- 陳啟勳(1997)。情緒管理課程對高職學生情緒穩定、人際關係、認知學習行為及學業表現的影響(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所。https://hdl.handle.net/11296/6j8338
- 董俊平(2022)。護專青少年情緒智力與社會情緒學習方案之成效評價(未出版之博士論文)。國立臺北護理健康大學護理研究所。https://hdl.handle.net/11296/xa4ue8
- 廖唯琇(2022)。插畫融入青少年社會情緒學習之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所在職專班。https://hdl.handle.net/11296/22fm8h
- 劉中夫(2006)。同理心訓練課程對高職學生同理心、情緒智力及人際關係影響之研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系在職進修碩士班。https://hdl.handle.net/11296/ssnqy5
- 蔡惠貞(2020)。情緒困擾傾向高中生參與完形取向團體諮商之情緒覺察改變經驗(未出版之碩士論文)。國立東華大學諮商與臨床心理學系。https://hdl.handle.net/11296/8hdesk
- 盧奕璇(2002)。情緒管理方案對高中生情緒智力與生活適應之影響(未出版之碩士論文)。慈濟大學教育研究所。https://hdl.handle.net/11296/4tcg44
- 謝文芳(2011)。情緒輔導在高中運動員賽前情緒與運動心理技能之提昇效益探討(未出版之碩士論文)。國立屏東科技大學休閒運動保健系所。https://hdl.handle.net/11296/q2n2u5
- 蘇桂慧(2012)。「歷程性繪畫」藝術治療團體對受霸凌高中生情緒特質與自尊之效果研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學輔導與諮商學系所。https://hdl.handle.net/11296/965jr2
- CASEL. (2003). *Safe and sound: An educational leaders' guide to evidence based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: CASEL.
- Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics at Emory University. (2017). SEE

Learning: A Framework for Implementation. Retrieved from: <http://compassion.emory.edu/SEE-learning.pdf>

Center on the Developing Child at Harvard University (2015). *The Science of Resilience (In Brief)*. Retrieved from: www.developingchild.harvard.edu

Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/928.269>

OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

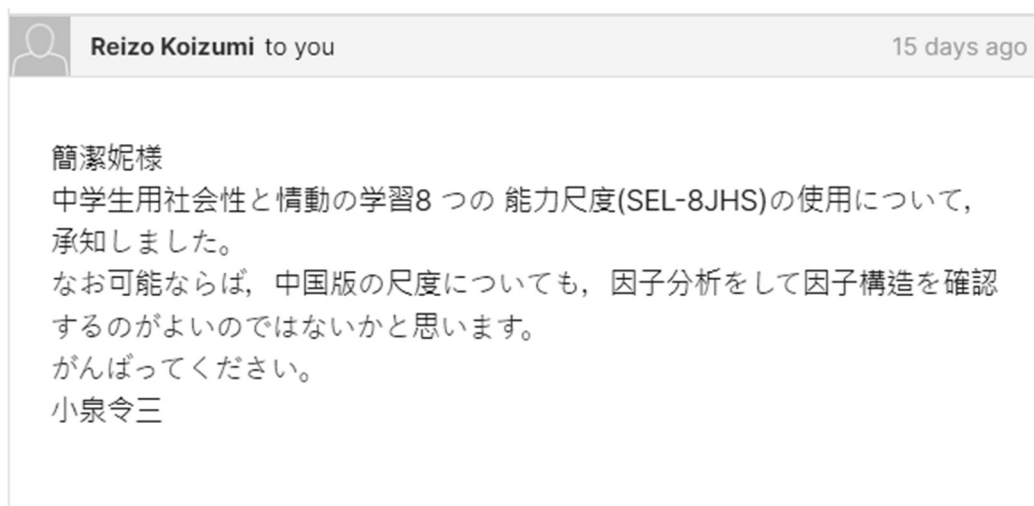
Merrell, K. W. (2010). Linking prevention science and social and emotional learning: The Oregon resilience project. *Psychology in the Schools*, 47(1), 55-70. <https://doi.org/10.1002/pits.20451>

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/9824>

Tough P. (2017)。幫助每一個孩子成功（張怡沁譯）。親子天下。（原著出版年：2016）

Werner E. E. (1996). Vulnerable but invincible: high risk children from birth to adulthood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1, 47-51. <https://doi.org/10.1007/BF00538544>

附錄1 量表使用同意證明



附錄2 中學生社會情緒能力量表



聽見情緒在說話

情緒與人際覺察課程方案

自我整理

學程班級： 座號： 姓名：



請閱讀題目描述，評估自己真實情況的符合程度進行勾選

同意 稍微同意 稍微不同意 不同意

- | | | | | |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1.我知道自己的擅長與不擅長。 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. 我有辦法察覺朋友的悲傷。 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3.我即便是不開心，也不會大聲怒罵人。 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4.我可以正確表達自己的想法，讓周遭的人了解自己。 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5.我會在需要自己做決定的時候，先思考後果會如何。 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6.我會盡量避免不去接近危險的狀況或情境。 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7.即便繼續升學(大學)，我也有辦法勝任。 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8.如果有人向我求助，我會盡力幫忙。 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9.我沒有說過謊。 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10.我知道自己什麼事情做得到，什麼事情做不到。 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11.我有辦法察覺朋友心情不好。 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12.即便是有不開心的事情，我也不會亂發脾氣。 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13.能夠與周遭的他人，表達自己的意見 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14.當自己在做決定時，會次考慮此決定對他人的影響。 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15.盡量避免自己去參與危險的遊戲。 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

背面還有喔！



請閱讀題目描述，評估自己真實情況的符合程度進行勾選

同意 稍微同意 稍微不同意 不同意

- 16.即使換到新班級，也能夠順利交到朋友。
- 17.若看到別人在受苦，會去思考自己能夠做些什麼。
- 18.沒有說過別人的壞話。
- 19.知道自己的優缺點。
- 20.能夠察覺自己(的行為表現)是否讓對方心情不好。
- 21.不太受情緒起伏影響。
- 22.能夠與周遭的他人互相合作，大部分情況下都能順利進行
- 23.當自己在做決定時，不會輕易判斷做下決定。
- 24.不插手危險的事，或是去做不被允許的事。
- 25.即使遇到轉學的情況，也能再順利適應新學校
- 26.看到別人有困擾時，會想要做些什麼。



關於接下來的系列課程，有哪些期待呢？/ 有哪些想問或想說的？

附錄3 課程後質性訪談大綱

1. 你怎麼看自己8項社會情緒能力的狀態？你覺得自己在上課前和上課後有什麼不一樣嗎？
2. 你對於之前上的社會情緒課程有哪些印象深刻的部分呢？
3. 你覺得這些課程內容對於剛剛談到你的這幾項能力有沒有哪些影響？
4. 整體而言，你覺得這些課程有帶給你什麼樣的學習嗎？
5. 對於課程，你有沒有哪些建議？

A Pedagogical Practice Study on Implementing Social Emotional Learning Program in a Rural High School

Ni-Jian Jie

Kuei-Chien Chang*

New Taipei Municipal JinShan High School

Tamkang University

Graduate Institute of Educational Psychology and Counseling

School Guidance Counselor

Associate Professor

Abstract

This study aims to address the challenges of limited family support and low academic confidence among high school students in remote areas of Taiwan. It develops and validates a localized Social and Emotional Learning (SEL) program through a three-cycle action research design. The research involved 37 second-year high school students, and adopted a single-group pretest-posttest method, qualitative interviews, and feedback forms to investigate the program's effectiveness and implementation process. The findings revealed that the second cycle induced a “painful period of awareness” characteristic of initial learning stages. While students demonstrated significant improvement in “emotion management,” their scores significantly declined in “proactive and contributory service activities,” reflecting a shift toward a more realistic self-assessment. Following curricular adjustments that enhanced group trust, the third cycle showed significant gains in “awareness of others.” The results underscore that peer familiarity and a safe learning environment are critical factors influencing student engagement and learning outcomes. This research produced a seven-session, with each session lasting 100-minute. Its core contribution is the validation of a pedagogical approach for rural students that prioritizes establishing

* **Corresponding author: Kuei-Chieh Chang**, E-mail: cgcjeff@gmail.com

Manuscript received: Aug. 28, 2025; Modified: Oct. 22, 2025; Accepted: Mar. 12, 2026

DOI:10.6249/SE.202603_77(1).0007

interpersonal trust before fostering internal awareness and external skills, leading to the proposal of a “Trust-Awareness-Skills” three-stage model.

Keywords: Social and Emotional Learning, Action Research, High school students in remote areas