當代教育研究季刊　第三十四卷　第二期，2026 年 6 月，頁 053-092
DOI : 10.6151/CERQ.202606_34(2).0002
BY-NC

社會情緒學習融入國中國語文課程的學習表現研究：不同學力學生之比較分析

林羿汝 [1]　　陳奕安 [2*]　　陳美如 [3]　　邱富源 [4]

摘　要

研究目的

社會情緒學習（Social Emotional Learning, SEL）已逐漸成為國際教育的重要趨勢，研究證實 SEL 能有效提升學生的情緒調節、自我覺察與學習動機，特別是對低學力學生之學習成效具積極影響。臺灣自 108 課綱推行以來，強調素養導向課程應整合知識、技能與情緒素養，然而實務上對於低學力學生的具體教學策略及實徵研究尚顯不足。本研究目的為：（一）比較 SEL 融入國中中文課程後，對不同中文學力（高、中、低）學生中文學習成效之影響；（二）聚焦於低學力學生，深入分析其語言產出的語言表現與社會情緒語意特徵之變化。

林羿汝 [1]，國立清華大學教育與學習科技學系博士候選人
電子郵件：claire211148@gmail.com
[*] 陳奕安 [2]（通訊作者），國立清華大學教育與學習科技學系博士生
電子郵件：mickey3738@gapp.nthu.edu.tw
陳美如 [3]，國立清華大學教育與學習科技學系教授
電子郵件：meiju@mx.nthu.edu.tw
邱富源 [4]，國立清華大學教育與學習科技學系副教授
電子郵件：chiu.fy@mx.nthu.edu.tw
投稿日期：2025 年 4 月 12 日 ; 修正日期：2025 年 5 月 27 日 ; 接受日期：2025 年 11 月 18 日

研究設計／方法／取徑

研究採用混合研究法，研究對象為臺灣某市立國中七年級學生共 55 名，依前測中文能力成績分為低（18 人）、中（19 人）、高（18 人）三組。實施為期八週的 SEL 融入中文課程，透過中文能力前後測及情緒詞彙與語言結構的語料分析，並使用配對樣本 *t* 檢定、描述性統計及質性分析進行資料探討。

研究發現或結論

研究結果發現：（一）SEL 課程有效提升低學力學生的整體中文能力，特別在中文知識與篇章理解向度上有顯著進步；（二）低學力學生的成績分佈呈現收斂趨勢，顯示學習表現較前測更為集中，並在語料分析中觀察到其情緒調節與自我管理相關語彙有增加趨勢；（三）語料分析顯示，較長句的出現與篇章理解提升有並行現象；惟平均句長僅為輔助性觀察指標，未據以推論語法複雜度或因果關係。

研究原創性／價值

本研究的原創性與價值在於提供臺灣教育場域中 SEL 對低學力學生中文學習的實徵證據，透過量化與質性並行設計，凸顯中文教育與 SEL 整合之理論與實務基礎，有助於推廣差異化教學策略的可行性。

教育政策建議或實務意涵

研究建議中文教師針對低學力學生設計適量、符合興趣與能力的短篇或生活化任務，並搭配鷹架引導，以促進其語言內化；同時，教育政策應加強 SEL 教師專業培訓，營造支持性學習環境，以縮減學力落差，達成教育公平與學生全面發展的目標。

關鍵詞：社會情緒學習、低學力學生、中文能力、情緒詞彙、差異化教學

Contemporary Educational Research Quarterly
June, 2026, Vol. 34, No. 2, pp. 053-092
DOI : 10.6151/CERQ.202606_34(2).0002
CC BY-NC

IMPACT OF SOCIAL EMOTIONAL LEARNING ON LANGUAGE LEARNING OUTCOMES AND PERFORMANCE AMONG JUNIOR HIGH STUDENTS WITH VARYING LANGUAGE PROFICIENCY: FOCUSING ON LOW-ACHIEVING LEARNERS

Yi-Ju Lin[1] **Yi-An Chen[2*]** **Mei-Ju Chen[3]** **Fu-Yuan Chiu[4]**

ABSTRACT

Purpose

With social emotional learning (SEL) increasingly becoming a significant trend in international education, research indicates that SEL effectively enhances emotional regulation, self-awareness, and learning motivation, particularly benefiting low-achieving students. Since the implementation of the 108 Curriculum Guidelines in Taiwan, competency-based curricula emphasizing the integration of knowledge, skills, and emotional literacy have been promoted. However, practical teaching strategies and empirical research targeting low-achieving students remain limited. This study aimed to: (1) compare the effects of integrating SEL into Chinese language curricula

Yi-Ju Lin[1], PhD Candidate, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University
Email: claire211148@gmail.com
* Yi-An Chen[2] (corresponding author), PhD Student, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University
Email: mickey3738@gapp.nthu.edu.tw
Mei-Ju Chen[3], Professor, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University
Email: meiju@mx.nthu.edu.tw
Fu-Yuan Chiu[4], Associate Professor, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University
Email: chiu.fy@mx.nthu.edu.tw
Manuscript received: April 12, 2025; Modified: May 27, 2025; Accepted: November 18, 2025

on language learning outcomes among junior high students with different language proficiency levels (high, medium, and low); and (2) specifically analyze changes in language performance and socio-emotional linguistic features in the written outputs of low-achieving students.

Design/methodology/approach

Employing a mixed-methods design, the study involved 55 seventh-grade students from a municipal junior high school in Taiwan, grouped into low (n = 18), medium (n = 19), and high (n = 18) proficiency levels based on pre-test scores. An eight-week SEL-integrated language curriculum was implemented, with pre- and post-tests measuring language skills and analyses of emotional vocabulary and linguistic structures. Data were analyzed using paired sample t-tests, descriptive statistics, and qualitative analyses.

Findings/results

The findings indicated: (1) the SEL curriculum significantly improved overall language skills in low-achieving students, notably in language knowledge and text comprehension; (2) low-achieving students demonstrated a more concentrated score distribution in the post-test, and their reflections indicated increased use of emotion regulation and self-management strategies; and (3) linguistic analyses demonstrated a positive correlation between increased average sentence length and improved text comprehension among low-achieving students, with noticeable increases in emotional vocabulary related to self-awareness and social awareness.

Originality/value

The originality and value of this study lie in providing empirical evidence within Taiwan's educational context on the positive impacts of SEL on low-achieving students' language learning. The combination of quantitative and qualitative methods highlights the theoretical and practical bases for integrating SEL into language education and promotes the feasibility of differentiated instructional strategies.

Implications for policy/practice

The study recommends that language educators design extensive writing tasks and emotional expression exercises for low-achieving students to enhance language internalization. Additionally, educational policy should strengthen professional SEL training for teachers and

create supportive learning environments to reduce achievement gaps, thereby promoting educational equity and holistic student development.

Keywords: social emotional learning, low-achieving students, language proficiency, emotional vocabulary, differentiated instruction

壹、緒論

自 108 課綱實施以來，素養導向課程已成為臺灣教育改革的重要核心，特別強調學生能在真實情境中整合知識與技能，並發展包括情緒調節與人際互動等重要能力（教育部，2014，2018b）。國語文領域作為理解與表達的主要途徑，不僅肩負語言能力培養的任務，更承載價值探索與情感經驗建構的功能，成為學生心智與情意發展的重要場域。然而，雖然現行課程已有社會情緒學習（Social Emotional Learning, SEL）的理論與概念融入，但實務層面仍缺乏系統化的實踐（吳怡萱，2024；陳宏彰等人，2024；教育部，2025）。

近年來，SEL 逐漸成為國際教育領域的重要趨勢，諸多研究指出 SEL 能有效促進學生的學業表現，尤其能協助低成就或學習弱勢的學生，改善其情緒管理與學習動機，並提升整體學習狀況（Castro-Olivo et al., 2011; Daunic et al., 2021; Schonert-Reichl et al., 2015）。國際間更進一步提倡轉化型社會情緒學習（T-SEL），強調學生不僅學習情緒管理技巧，更應具備批判性思考與社會參與能力，以達到教育公平與社會正義之目的（Jagers et al., 2019）。相較之下，臺灣的 SEL 發展歷程則較晚且分散，早期僅視為品格教育的一環，直到 2017 年才正式被納入幼教課程領域，2024 年才正式宣布將系統化地推動 SEL 納入國家課綱（吳怡萱，2024；教育部，2025）。國內學者亦建議學校心理輔導服務借鏡國際趨勢，從傳統以單一個案為中心的醫療模式，轉向重視第一線預防與全校性系統變革的公共衛生模式（吳怡萱等人，2023）。然而，臺灣教育現場對於如何有效落實 SEL 並結合素養導向課程，尤其是針對低學力學生的具體教學策略與研究成果仍相當有限（洪麗卿、林佳慧，2023； 陳柳如等人，2020）。

針對上述問題，教育部近期頒布「社會情緒學習中長程計畫（114-118 年）」，強調透過教師專業培育、跨系統合作與學校文化營造，系統性提升學生情緒調節、人際技巧與負責任決策能力（教育部，2025）。然而，雖然政策框架已建立，實務層面的教學策略、評估工具與系統地實證研究仍有待進一步發展。特別是在國中中文教學脈絡中，如何以 SEL 為基礎設計適合低學力學生之差異化教學方案，以及如何有效衡量其具體成效，目前相關研究仍處於初探階段。

雖然 SEL 在國際間已有成熟實證基礎，臺灣教育現場仍缺乏針對低學力學生的中文教學設計與評估研究。現行中文補救多偏重知識補強，較少結合情緒與人際素養發展。本研究亦觀察到 SEL 可為低學力學生提供中文理解與表達的支持管道，而現場教師對如何具體操作 SEL 卻缺乏實例參照。若能比較不同中文學力學生在 SEL 課堂中學習狀態的改變趨勢，可更精準設計差異化教學。

本研究整合 SEL 與中文課程，採混合方法設計，針對中文能力分層（高、中、低）之學生進行比較，並特別聚焦低學力學生之語言產出與情緒語言使用。本研究目的如下：

（一）比較不同中文學力學生在接受 SEL 中文課程後，其中文學習成效之差異。

（二）深入剖析低學力學生於語言產出中語言特徵與 SEL 語意表現之變化。

本研究對應目的設定以下四個研究問題：

RQ1：在國中中文課程中融入社會情緒學習（SEL）後，低學力學生的整體中文能力是否有顯著差異？

RQ2：SEL 介入後，不同中文能力向度（中文知識、字詞理解、句段理解、篇章理解）之間的提升幅度是否存在差異？

RQ3：透過 SEL 融入中文課程後，低學力學生的語言產出是否呈現出情緒詞彙使用的增加與語句長度的變化？

RQ4：在 SEL 教學介入後，學生的語言產出是否呈現出與自我覺察、情緒表達與人際理解相關的語言特徵？

貳、文獻回顧

一、名詞釐清與研究中文範疇界定

本研究所稱「中文能力」係指中文（華語）科目中，學生在詞彙理解、語句掌握與篇章整合等核心能力之綜合表現，主要依據《十二年國民基本教育課程綱要：國語文領域》核心素養所設定之教學與評量目標。本研究不涉及英文、母語或多語教育中文範疇，所有教學活動與測驗工具均以中文課程實施內容為主軸。

二、社會情緒學習（Social Emotional Learning, SEL）理論與相關研究

社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）以情緒為基礎，結合人際互動、同理心、道德責任等核心能力，與臺灣十二年國教課程的全人教育理念相符，強調培養學生自主性與自我認識（教育部，2014）。相關研究指出，SEL 可有效提升學業成就與身心健康，並增進學生的社會適應能力（Mahoney et al., 2021; Schonert-Reichl, 2019）。其中，美國 CASEL 提出的五大核心能力模型—自我覺察、自我管理、社會覺察、人際技巧與負責任決策（Frye et al., 2024）—已廣泛受到國際教育界採用，可依文化情境進行適當調整，支持學生身心健康及社會參與（Jagers et al., 2019; Oberle et al., 2016）。

在香港，學生自我管理能力扮演 SEL 能力與英語學習成就間的關鍵中介角色（Bai et al., 2024），而將 SEL 融入繪本共讀等文學閱讀活動，亦有助於促進幼兒的社會情緒學習與情緒對話參與（Ng & Sun, 2022）。此外，SEL 有效減輕幼兒園及一年級具情緒行為障礙學生的問題行為（Daunic et al., 2021），並強化整體幸福感（Sandilos et al., 2023）及社會能力（Chen et al., 2025; Trach et al., 2018）。中國小學 SEL 課程有效提升學生自我覺察、人際技巧與決策能力（An et al., 2021; Shi & Cheung, 2024）；土耳其教師則認為 SEL 密切關聯於學生的職業發展（Hayashi et al., 2022）；馬來西亞 SEL 雖與 CASEL 框架一致，卻展現出獨特的亞洲文化價值（Abd Hadi et al., 2023）；拉丁裔學生的 SEL 課程則成功強化學生的韌性（Castro-Olivo, 2014）。此外，轉化型 SEL 強調情緒教育與社會議題結合，提升學生對社會正義的關注（Jagers et al., 2019），日本亦逐步發展出適合當地文化的 SEL 實踐模式（Hayashi et al., 2022）。綜觀上述文獻來看，SEL 在各文化場域中呈現了多元效益與跨文化適應性。

除了上述在課程上的實證研究外，若要有效實施 SEL 必須依賴跨文化信效度良好的評估工具，以 SSIS SEL Brief Scales（SSIS SELb）而言，已有研究針對教師版、學生版與家長版累積初始發展、結構效度與多元評量來源之驗證證據（Anthony et al., 2021; Elliott et al., 2022）；Social Emotional Learning Screening Assessment（SELA）　與 Emotional Behavior

Concerns（EBC）相關研究亦分別提供了 SEL 普篩與情緒／行為困擾辨識的面向，以擴展 SEL 評估工具在風險辨識上的應用性（Elliott et al., 2018; Elliott et al., 2021; Elliott et al., 2023）。各地研究陸續推出本土語言版 SEL 工具，如印度 SELOS（Sharma et al., 2022）及義大利、葡萄牙版 SSIS SELb（Cavioni et al., 2023; Ganicho et al., 2025），以促進 SEL 方案更精確的實踐與推廣。然而，上述的量表與工具若要在教育現場真正發揮效用，仍需仰賴實徵性的前導研究，以確立 SEL 融入課程之成效及適用性，例如本研究即進一步探討 SEL 融入國中中文課程對低學力學生中文學習成效與情緒表現之影響，以提供臺灣教育現場具體且實務的 SEL 教學策略參考依據。

三、低學力學生之學習特徵與中文學習困境

低學力學生在中文學習上經常同時面臨認知與情意層面的挑戰，認知方面包括字詞辨識、語法運用等中文知識掌握薄弱，影響句段與篇章理解能力，進而降低資訊整合與應用的效果（教育部，2014，2018a）。情意方面則因長期挫敗，導致學生產生負面情緒、低動機與低自信，甚至抗拒學習，形成惡性循環。《十二年國民基本教育課程綱要—綜合活動領域》與《社會情緒學習中長程計畫》皆強調「情緒覺察與調適」及「提供社會情緒支持環境」的重要性，這些素養與支持不僅能促進學生身心發展，更對提升學生的學習動機與學習投入具有關鍵作用（教育部，2018b；教育部，2025）。

教育部國民及學前教育署推動的學習扶助政策，旨在透過早期篩選、即時補救等措施，依據《國民中小學學生成績評量準則》第十一條規定，系統性協助中文等學力低落學生，達到教育機會均等與縮短學力差距之目標（教育部國民及學前教育署， 2023）。政策涵蓋補救教學班級、課後輔導、多元教材研發等方式，亦鼓勵透過行政與資源支持，因應學生特質提供多元教學策略，以落實差異化教學原則，創造友善的學習環境（教育部國民及學前教育署，2019，2023）。

過往低學力學生的中文介入方案，多集中於基礎能力訓練，如識字及閱讀策略（Chatterjee Singh & Duraiappah, 2020），但近期研究逐漸關注情意層面影響。根據 CASEL 的社會情緒學習架構，培養學生自我覺

察、自我管理與人際技巧等核心能力，有助提升動機、自信與正向互動（教育部，2025；Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2019）。透過合作學習，學生能在團體中獲得支持並提升中文能力與自信（教育部國民及學前教育署，2013）。此外，轉化型社會情緒學習（Transformative SEL）更透過批判思考與社會行動，激發學生的內在動力與社會責任感（Jagers et al., 2019）。

綜觀上述政策可知，學習扶助政策強調「依學生特性提供多元支持」與「減緩學力落差」的教學原則，而 SEL 則提供具體可行的教學內容與歷程支持。特別是 CASEL 五大核心能力可直接對應到中文學習中學生常見的情緒調節、動機缺乏、人際挫折等問題。將 SEL 融入中文課程，可視為一種以學生社會情緒特質為起點的「差異化教學策略」，不僅補強低學力學生在學習動機與語言表達上的弱勢，也透過小組互動與敘事活動創造多元參與管道，促進學習參與與表現內化（洪麗卿、林佳慧，2023；教育部，2025）。因此，SEL 教學不僅回應學習扶助政策精神，更能在中文課堂中具體實踐「因材施教」與「素養導向」的雙重目標。

四、SEL 特定核心能力對低學力學生中文學習四向度之潛在影響機制

儘管 CASEL 所提出的 SEL 五大核心能力（自我覺察、自我管理、社會覺察、人際技巧與負責任的決策）被廣泛應用於教育領域，現有研究對其如何具體影響中文學習各層面仍較為籠統（CASEL, 2019; Schonfeld et al., 2015）。為回應本研究關注的「中文知識」、「字詞理解」、「句段理解」、「篇章理解」四個向度，本文將五大核心能力視為可能同時作用於多個中文面向的潛在機制，並針對低學力學生進行以下分析：

（一）自我管理（Self-management）在時間管理與情緒調節的訓練上，可協助學生維持專注並持續練習，進而促進中文規則、詞性分類與句式結構的掌握，支援中文知識與句段理解的學習（Daunic et al., 2021）。

（二）自我覺察（Self-awareness）強調學生能辨識自身理解困難，透過自我回饋與情緒日誌，能在面對新詞彙或句段時調整學習策略，對字詞理解與篇章推論均有助益（Bai et al., 2024）。

（三）社會覺察（Social awareness）使學生能在角色情境與語境中理解情緒與行為邏輯，透過角色換位書寫等活動，促進句段理解並支撐篇章意涵的連結（Jagers et al., 2019）。

（四）人際技巧與負責任決策不僅影響合作學習中之互動，也能在改寫文本與角色判斷時，幫助學生整合段落訊息與理解文本邏輯，進而提升篇章理解（Shechtman & Abu Yaman, 2012）。

綜合而言，本研究五大核心能力與中文四向度是屬於多對多的潛在作用關係，除呈現其理論脈絡外，亦為本研究所採之操作型定義，作為後續探討 SEL 核心能力與中文學習四向度潛在作用之理論依循。此設定可確保研究概念與分析架構的一致性，並為表 9 所示潛在作用模型提供明確依據。

五、SEL 中文課程設計之基礎與 RULER 與 SIBAM 模式應用

（一）中文學習與社會情緒能力的交互影響

中文能力為學生情緒表達與理解的重要工具，尤其在討論文學作品與社會議題時，更需透過中文理解不同立場並進行價值判斷（教育部國民及學前教育署，2019）。同時，社會情緒能力亦提升中文學習參與度與表達意願，合作學習策略即提供這樣的互動情境，實證研究亦支持其對學習參與與成效的正向影響（教育部國民及學前教育署，2013；Brackett et al., 2019）。依據維高斯基的近側發展區理論，學生透過情感交流與社會互動，能更有效地發揮學習潛能，證明中文教學應結合認知與情意層面（Bodrova & Leong, 1996; Vadeboncoeur & Collie, 2013）。

（二）SEL 融入中文教學的理論基礎與實踐策略

社會建構主義強調知識是透過人際互動而建構，透過小組合作提升學生中文表達與社會情緒能力（教育部國民及學前教育署，2013）。多元智能理論則建議使用角色扮演、共創故事、情感書寫等活動，回應學生的多元學習風格（Gardner，引於 Fernández-Martín et al., 2021）。情感教育理論進一步建議選擇具情感張力的文本，透過引導學生覺察情緒反應以提升自我覺察與社會理解（Garner et al., 2014）。教師可透過分析角色的情感轉折、書寫反思札記或設計角色對話等策略，有效培養學生 SEL 核心能力（CASEL, 2019）。議題融入策略則鼓勵透過中文課程探討性別、人權或

環境等議題，以深化學生的批判思維與社會責任感（教育部國民及學前教育署，2019）。

（三）SEL 融入中文課程對學生動機、參與及師生互動之影響

將 SEL 融入中文教學可有效提升學生的學習動機與課堂參與。當學生處於支持性的學習環境中，更容易感到尊重與歸屬，並展現出自信與主動性。《分組合作學習教學手冊》指出，小組討論與合作任務能有效幫助各學力層次的學生獲得成就感，尤其對低學力學生具有激勵效果（教育部國民及學前教育署，2013；Slavin, 1995）。具體策略如角色扮演、協同寫作與拼圖法，不僅促進中文學習，更強化學生間的情緒連結與人際互動。當學生成為課堂主動參與者而非知識接收者，其學習投入程度明顯提升（Hayashi et al., 2022），教師的角色也由知識傳遞者轉變為情感支持者與引導者，有助於營造開放且關懷的教學氛圍（Rodriguez et al., 2020）。

（四）RULER 與 SIBAM 模式於 SEL 中文課程設計之應用基礎

本研究進一步整合情緒發展與語言表達理論，特別引入 RULER 與 SIBAM 模型。RULER 模式涵蓋辨識（Recognizing）、理解（Understanding）、標示（Labeling）、表達（Expressing）與調節（Regulating）五項情緒發展歷程，已廣泛應用於美國多州 SEL 課程設計與評估（Brackett et al., 2019）。SIBAM 模式則由 Siegel（2010）提出，主張情緒經驗涉及感官（Somatic）、想像（Imagination）、行為（Behavior）、情緒（Affect）與意義（Meaning）五個面向，強調情緒與語言之間的連動與整合。本研究特別將上述兩個模式整合於中文學習任務中，透過引導學生從身體感受出發，以語言與主題建構的方式展現中文能力與 SEL 能力的交織成果，具體回應素養導向課程重視情意表現與任務導向之設計原則。

參、研究方法

一、研究設計與架構

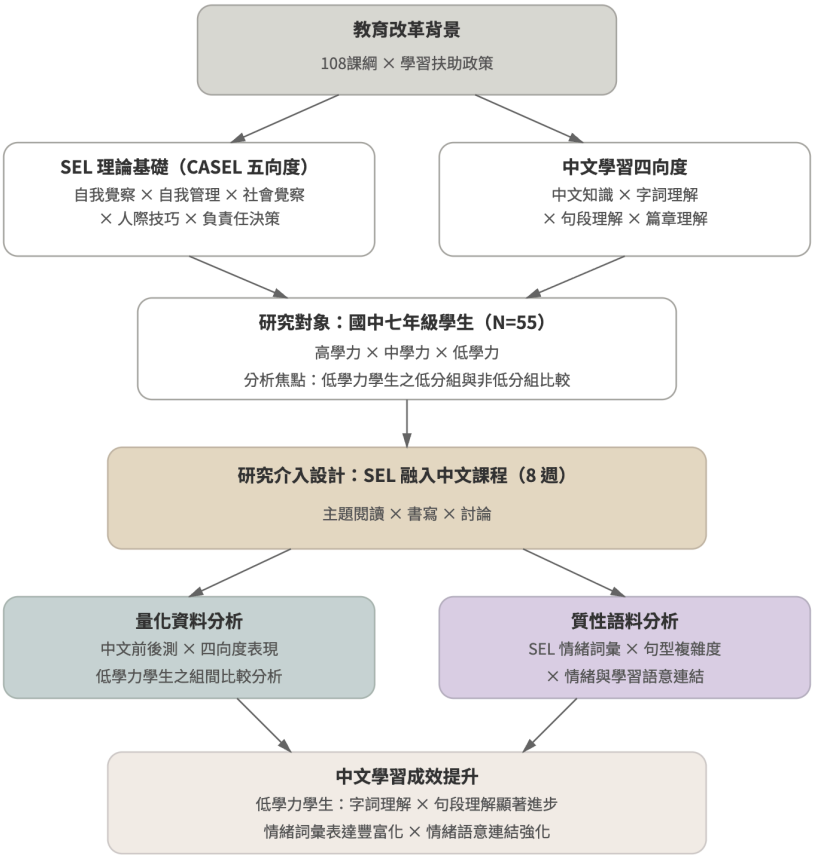
本研究採取混合方法設計（mixed-methods design），結合量化與質性資料分析的優勢，力求呈現學生學習變化的整體面貌。混合方法的使用不

僅有助於補足單一方法可能產生的侷限，也能強化結果的信度與詮釋深度（Ford et al., 2024; Schiepe-Tiska et al.,2021）。

為整合本研究的理論依據與研究設計邏輯，本文依據 108 課綱素養導向課程理念與 CASEL 提出之社會情緒學習（SEL）五向度模型，建構一套結合中文能力與情緒素養發展之整體研究架構。圖 1 展示了本研究從教育改革背景出發，透過 SEL 融入中文教學的介入設計，並以量化與質性雙軌分析模式探討低學力學生的中文表現與語料特徵變化之邏輯歷程。其中研究引用的「學習扶助政策」，旨在說明台灣教育現場支援學習弱勢學生的制度性背景，其主要精神在於透過差異化教學與情意支援機制，協助學生克服學習落差。雖然本研究並非該政策的延伸專案，課程設計理念卻與政策倡導的方向一致—在常態教室中結合社會情緒學習（SEL）元素，讓學生於語文學習歷程中發展情緒覺察與自我調節能力，藉以提升學習動機與參與度，更希望能呈現 SEL 融入課程是可以作為促進學習扶助目標的另一可行途徑。

圖 1

SEL 融入中文課程對不同學力學生中文能力與情緒表現之研究架構圖



註：本圖整合研究背景（108 課綱與學習扶助政策）、SEL 五大能力模型與中文四向度學習架構，呈現研究對象（高、中、低學力學生）、介入設計與分析方法間的關聯脈絡，並以低學力學生為焦點進行深度分析。

二、主要變項操作性定義

為清楚界定分析架構中各變項，本文將「中文學習成效」定義為學生參與 SEL 課程介入前後，於中文學力測驗中所測得之四向度得分變化（中文知識、字詞理解、句段理解、篇章理解）；而「語言表現」則指學

生書面語料中的語言使用特徵，包括情緒詞彙數量、平均句長與語意標記（CASEL 向度）等，屬質性觀察性指標，作為補充分析依據。其向詳細定義如表 1。

表 1

中文學習成效與語言表現之操作性定義表

類別	變項名稱	操作性定義與測量方式
中文學習成效	中文總分	以「113 學年度國中七年級中文能力學力檢測」前後測之總分，呈現整體中文能力變化
	中文四向度成績	包含中文知識、字詞理解、句段理解、篇章理解等四項分數之變化幅度與顯著性
	表現集中趨勢	以標準差變化觀察學生群體中文成績分布是否由分散趨向集中，作為群體表現一致性之指標
語言表現	平均句長	以語料斷句（依「。」「！」等標點）計算每句平均字數，作為語言延展性與句構成熟度之觀察性參數
	情緒詞彙使用頻率	依據 NTUSD 詞庫與 CASEL 五向度語意標記進行分析，計算正負情緒詞於語料中出現頻率
	SEL 語意標記	依 CASEL 五向度（如自我覺察、社會覺察等）人工標記學生語段中之情緒語言類型，作為社會情緒能力展現之輔助依據

註：本研究所稱「中文學習成效」為量化分析主要依據，「語言表現」則屬於質性補充之語料觀察指標，兩者並行呈現，不互為替代。

在語料分析中，本研究以標點符號作為斷句依據，作為初步的內文切割方式。此作法具有課程依據，因十二年國教中文課綱中明列「標點符號」為中文知識的重要學習目標，故學生在書寫時對標點的使用亦具教育意涵。然而，中文標點使用存在個人差異，僅依標點斷句所得的單位，未必能完整反映語言結構的複雜度。故本研究同時採用 T-unit（終止單位）與子句密度（Clause/T-unit）等語法複雜度指標，以更準確呈現學生語言表現的層次。T-unit 指一個主句及其所有附屬從句所構成的最小語法單位，Clause（子句）則為包含主詞與謂語的語法結構。以 Clause/T-unit 比率觀察語句複雜度，能反映學生在書面表達中語法成熟度與語言組織能力的變化。

三、研究對象與樣本選取

本研究以臺灣某市立國中七年級兩個班級共 55 名學生為研究對象，依據前測中文能力成績將學生分為低、中、高三個學力群體，進行 SEL 融入中文課程的教學介入。研究特別關注低學力學生（18 人）的學習成效與語言表現變化，同時透過與中（19 人）、高（18 人）學力學生之間的比較分析，探討不同學力學生在中文能力、語言結構複雜度與情緒詞彙使用方面的差異與改變趨勢。此設計不僅考量學力異質性，亦避免資料詮釋因個體差異而失焦，並呼應當前學習扶助政策對弱勢學生精緻化支援之訴求（教育部國民及學前教育署，2023）。

四、教學設計與 SEL 融入策略

本課程為促進學生在中文學習中整合情緒經驗與語言表達，本研究設計了「情緒料理創作任務」，以 RULER 五階歷程統整八週主題，配合原本中文課的進度，由「情緒覺察 → 中文轉化 → 社會理解 → 情緒調節 → 整合表達」，循序建構學生之中文與情緒素養，使 SEL 歷程成為中文能力提升的歷程。此一任務的「料理」命名，實為隱喻性敘事設計，透過隱喻手法將學生的情緒經驗轉化為象徵料理，以促進其中文表達、情緒辨識與內在意義建構能力。學生需從故事文本或個人經驗中，覺察並分析自己的情緒歷程，並依據 SIBAM 模型五向度或 RULER 情緒歷程，將每個階段以食物或料理元素進行隱喻建構。例如，學生可能以「芥末生魚片」代表情緒緊繃、「覆盆子巧克力慕斯」代表內心情緒的釋放與轉化，並將這些隱喻組合成一份「象徵性料理」，最終命名並撰寫完整敘事性文本，呈現其對情緒的理解與語言統整能力。其八週課程表摘要如表 2。

表 2

SEL × 中文課程 八週創意性教學設計表（SIBAM × RULER 為最終整合任務）

次	主題與中文學習目標	SEL 向度	中文活動設計亮點
第 1 週	認識情緒語彙與表達句型（如「我覺得…因為…」）	自我覺察、自我管理	使用情緒輪盤進行自我情緒書寫，練習以語言表達感受。
第 2 週	描述人物情緒與行為（閱讀角色描寫段落）	社會覺察	分析角色行為與感受，撰寫「角色心情日記」。
第 3 週	建構情緒推理與因果邏輯（句段推論）	負責任的決策、自我管理	閱讀衝突情節，練習「如果我是角色…」的反思寫作。
第 4 週	轉化情緒語言為圖像與比喻（修辭寫作）	自我管理、人際技巧	將情緒比喻為食材／動作，為最終創作鋪陳象徵語言。
第 5 週	從文本中標記情緒線索（高層次閱讀理解）	自我覺察	標記內文情緒語句，建立「情緒語料庫」。
第 6 週	建構敘事性情緒故事	社會覺察、人際技巧	撰寫以自身或他人為主角的「情緒經歷故事」。
第 7 週	練習角色模擬與行為選擇（文本改編）	負責任的決策、自我管理	小組改編情節，討論角色選擇與後果。
第 8 週	情緒料理創作任務（象徵性敘事整合任務）	綜合五大 SEL 能力 + RULER 五項技能	完成「情緒料理」敘事內文，整合感覺、行為、意義，製作 Podcast 發表。

五、資料來源與研究工具

本研究使用國立臺中教育大學學力檢測研究中心 113 學年度研發之「國中七年級中文能力學力檢測」正式試題作為中文能力前後測工具。此測驗依據十二年國教國語文領域核心能力設計，包含中文知識、詞彙理解、語句推論及篇章整合等多層次向度，具備高內容效度與教材對應性，且廣泛用於學力扶助、補救教學及學力調查等情境。本研究未對題目內容進行改編或刪減，以維持標準化與公正性，前後測結果用以評估學生在 SEL 中文課程介入後於四個中文向度之學習成效與變化。

六、資料分析策略

量化資料以描述性統計呈現學生前後測總分及中文知識、字詞理解、句段理解、篇章理解四向度之平均值與標準差，並以配對樣本 *t* 檢定檢視前後差異的顯著性。所有分析均透過 SPSS 與 Python 完成，以確保資料處理一致性與再現性。

在語意編碼方面，本研究採用 NTUSD 詞庫配合自訂的 SEL 五向度語意標記系統。首先，由兩位受過訓練的編碼員以詞庫作為基準進行標記，再根據前後文脈絡判斷其語義歸屬，避免單一詞彙缺乏情緒色彩卻被誤標的情形。舉例而言，若學生書寫中出現「回憶浮現」「想起童年」等表述，雖然部分內文未直接出現情緒詞，但透過前後文判斷，仍可呈現學生在回憶或經驗描述中所隱含的情感。又例如「聽到小販叫賣聲，想起小時候和外婆去市場」雖無明顯的情緒詞，在前後文的語境中卻蘊含懷舊與溫暖的正向情感，故歸入「自我覺察—正向情緒」。為確保一致性，本研究以雙人編碼並計算一致性，Cohen’s κ 達 .875，符合質性研究的可接受標準。此外，若兩位編碼員有歧見，則透過討論達成共識，以提升詮釋的效度。透過語境化的判斷與雙人編碼檢核，本研究認為所採用的編碼系統不僅具有信度，也兼顧內容效度。

語料分析以學生每堂課之書寫作品為對象，呈現 SEL 介入後的情緒詞彙與語意特徵，但因未有初期對照語料，故僅作質性趨勢觀察。此外，本研究未使用傳統問卷量表，而以語料反映 SEL 能力，主要考量為：（一）語言表現能更真實反映學生情緒發展（Garner et al., 2014; Shechtman & Abu Yaman, 2012）；（二）情緒詞彙可有效映射 CASEL 核心能力（Castro-Olivo et al., 2011）；（三）語料分析更符合素養導向強調的真實學習歷程。因此，本研究所提出的語料分析途徑具有理論支持與實務可行性，為 SEL 能力評估提供另一有效選擇。

七、研究倫理與限制

本研究於單一學校兩個班級實施，樣本數有限，研究結果雖具實證參考價值，惟其對其他場域之適用性仍需審慎評估。教學介入由研究者兼任教師實施，雖有利於課程設計與執行之整合，但亦可能因研究者角色重疊而導入主觀偏誤。全程資料蒐集皆經學生及家長知情同意，語料處理與統

計資料分析前亦均完成去識別化，符合倫理規範之要求。此外，語料分群依據前測學力成績進行，目的在於保持初始能力基準的一致性，以排除學力基差所可能導致之混淆效應，使語言表現變化更具可解釋性與推論力。

肆、研究結果與初步討論

本章依據研究目的與變項類別，將結果分為兩大部分說明：其一為中文學習成效，包括總分及中文能力四向度之前後測比較與變異趨勢觀察；其二為語言表現特徵，透過平均句長與情緒語言使用分析學生語料，觀察語言延展與情緒語言表現樣態。

一、語言學習成效

（一）三組中文能力變化比較（以低學力為焦點）

本研究結果顯示，將社會情緒學習（Social Emotional Learning, SEL）融入中文課程後，學生的中文整體能力具統計顯著性，尤其在中文知識與篇章理解兩個向度上表現突出。

從表 3 的分析中，可以清楚看出中文知識（$p < .001$）、篇章理解（$p < .05$）和總分（$p < .001$）的顯著性程度。具體來說，中文知識向度呈現極高的統計顯著性（$p = 0.0003$），意味著 SEL 介入對於提升學生基礎中文知識的效果非常明顯；篇章理解向度亦達到統計上的顯著水準（$p = 0.042$），代表學生在理解文本整體結構和進行高階語意建構上具統計顯著性；而總分的高度顯著性（$p < .001$）更進一步確認了 SEL 融入中文課程對整體中文能力的全面性正面影響。

表 3

學生中文能力前後測成績變化與統計檢定結果

向度	前測平均	後測平均	差異	*t* 值	*p* 值
中文知識	31.36	35.13	3.76	3.86	$< .001^{***}$
字詞理解	5.78	6.38	0.60	1.62	.109
句段理解	13.64	14.62	0.98	1.64	.106
篇章理解	16.13	17.71	1.58	2.08	$.042^{*}$
總分	66.91	73.84	6.93	4.51	$< .001^{***}$

註：$^{*}p < .05$；$^{**}p < .01$；$^{***}p < .001$

Schonfeld 等人（2015）的研究支持本研究中發現 SEL 介入能有效提升中文相關能力的觀察，指出在都市高風險學區的 SEL 計畫能顯著提升學生在閱讀與寫作等中文基本能力測驗上的表現。進一步地，McCormick 等人（2021）亦證實，SEL 計畫能對早期小學學生的英語／中文藝術（ELA）測驗成績產生長期且持續的正向影響，此一研究結果呼應了本研究中 SEL 策略在篇章理解向度的顯著提升可能來自 SEL 促進宏觀結構思維與語用組織能力之假設。

此外，Shechtman 和 Abu Yaman（2012）的研究結果進一步佐證了情感教學（情緒融入教學）對學生中文能力提升具有實際成效。該研究指出，相較於傳統教學，情感教學模式能更有效地提升學生的學習動機與內容知識掌握程度，這與本研究在中文知識高顯著性的結果相符。

由上述研究結果可歸納出：SEL 融入中文課程對低學力學生之中文能力有正向影響，也印證 SEL 教學策略對中文課程設計具有價值貢獻，尤其針對篇章理解能力的提升，可發現 SEL 教學策略融入中文課程，能有效培養學生高階的語意建構與語言表達能力。

（二）不同學力學生中文總分變異趨勢與 SEL 介入低學力學生中文學習觀察

本研究探討不同學力（低、中、高）分群的學生在接受社會情緒學習（Social Emotional Learning, SEL）融入中文課程後，其中文能力四個向度

（中文知識、字詞理解、句段理解、篇章理解）的提升幅度差異。其統計結果如表 4。

表 4

不同學力組學生中文總分之前後測比較（含 robust statistics）

學力分群	*n*	前測 *M* (*SD*)	後測 *M* (*SD*)	差值	*p* 值	IQR 前→後	MAD 前→後	P10–P90 前→後
低分組	18	52.27 (10.39)	58.66 (9.86)	+6.38	$p = .008^{**}$	15.50 → 12.75	4.50 → 6.50	24.90 → 22.20
中分組	19	68.00 (3.81)	76.15 (3.56)	+8.15	$p < .001^{***}$	7.00 → 6.50	3.00 → 3.00	9.20 → 9.00
高分組	18	80.38 (4.25)	86.55 (4.87)	+6.16	$p < .001^{***}$	5.75 → 6.75	2.00 → 3.50	9.60 → 13.30

註：$^{*}p < .05$；$^{**}p < .01$；$^{***}p < .001$。IQR（Interquartile Range，四分位距）為第 75 百分位數與第 25 百分位數之差，用以表示分數分布的離散程度；MAD（Median Absolute Deviation，中位數絕對偏差）為各觀察值與中位數差的絕對值之中位數，可反映資料的穩定性，較不受極端值影響。兩項指標可補充標準差在偏態分布資料中的不足，使分布趨勢呈現更為精確。

表 4 顯示三組學生皆呈現總分平均數的提升，且皆達統計顯著水準。robust statistics 亦可見：低學力組在後測的 IQR 由 15.50 縮小至 12.75，P10-P90 由 24.90 縮小至 22.20，顯示分數分佈較前測更為集中；中學力組的分佈變化不大；高學力組則呈現 IQR 與 P10–P90 略為擴張的現象。整體而言，低學力組後測的成績分佈呈現收斂趨勢，反映學生成就表現不僅平均提升，也逐漸趨於一致。需特別指出的是，本研究低學力組係根據前測總分排序選取前 18 名學生組成，樣本數相對有限，且前測分數分佈呈現右偏（最低分 38 分，第 16-18 名學生則達 75 分），顯示分佈中包含少數高分值。這種偏態與分組限制使得單靠標準差並不足以精確描述變異情況，因此本研究特別補充 IQR 與 MAD 等 robust statistics，以提供更具代表性的分佈觀察。

進一步根據表 5 的詳細分析，低學力學生在中文知識向度的提升高達 7.42 分，明顯高於中（4.05 分）和高（-0.94 分）學力組別。篇章理解部分亦提升 2.95 分，相較於中、高學力組別有明顯差異。

表 5

學力組別於中文四向度子集指標之平均提升分數（僅供趨勢觀察）

學力分群	中文知識提升	字詞理解提升	句段理解提升	篇章理解提升
低	**7.42**	0.63	1.42	**2.95**
中	4.05	0.75	0.90	0.90
高	-0.94	0.38	0.56	0.81

註：本表呈現各學力組於中文四向度（中文知識、字詞理解、句段理解、篇章理解）的平均成效提升幅度，僅反映趨勢，未進行顯著性檢定。所列「四向度平均提升分數」係依據題項子集（僅為中文測驗中部分分項能力，並未涵蓋全部試題）計算，與表 3、表 4 之完整題目計分不具可加總或直接比較性，亦非總分的計算來源。

這些結果顯示，SEL 融入中文課程不僅能有效提升弱勢學生的基礎中文知識，亦可強化學生對篇章整體架構的掌握與理解能力。這種現象可能與 SEL 增強了學生的情緒覺察、中文操作策略與互動支援經驗有關，進而促進其對內文的高階認知處理（Schonfeld et al., 2015; Shechtman & Abu Yaman, 2012）。

相較之下，高學力學生在中文知識方面甚至略微下降，可能反映其已有知識基礎相對較高，因此現有課程內容未能有效激發其進一步學習的動機，提示未來課程設計需提供更具挑戰性的學習任務，以有效滿足不同學力學生的需求。

就三組學生的表現而言，高學力學生在後測分數分佈略呈擴張，顯示可能受到天花板效應的限制，亦即其原有能力已接近測驗上限，進步幅度相對有限（McCormick et al., 2021）。相對之下，低學力學生在 SEL 課程中受益於情緒支援與自我效能建構歷程，能在較低壓且具意義的中文情境中提升動機與投入度（Daunic et al., 2021; Schonfeld et al., 2015）。可見以情緒歷程為橋樑的教學設計，有助學生將生活經驗轉化為語言表達，突破傳統補救式教學的侷限（Shechtman & Abu Yaman, 2012），因此在中文知識與篇章理解上呈現較顯著成長。

綜合三組學生之前後測結果與語料觀察，中學力學生在四向度呈現最穩定且一致的成長，顯示其在課程鷹架、合作任務與自我調節之間取得良好平衡；低學力學生則在中文知識與篇章理解的提升幅度最大，其學習歷

程與語料中的情緒覺察、因果與反思結構增多相互呼應；至於高學力學生，受限於初始分數較高與測驗上限效應，量化差值有限，但其語料顯示較成熟的同理表達與道德思辨。此結果顯示出 SEL 教學對不同學力層次產生差異化效益：對低學力學生提供情緒支援與學習動機，對中學力學生形成持續精進的穩定機制，對高學力學生則需提高任務挑戰度以避免邊際效益遞減。

二、語言表現特徵

（一）低學力學生語言延展性（句長）與篇章理解之連結

本節旨在探討學生語言產出中「平均句長」的變化，是否可能與篇章理解能力的提升相關。句長可作為語言延展性與語意組織初步的觀察指標，對於分析學生語言表達的連貫性與結構成熟度具有參考價值。

本研究以標點符號斷句計算的平均句長顯示學生在課程後的句子長度有所變化，但因標點使用差異大，其解釋力有限。基於課綱中標點符號屬於中文知識的重要面向，本研究仍保留此分析結果以供參考；同時，更重視 T-unit 與 Clause/T-unit 的語法複雜度指標，因其能更準確反映語言組織能力。計算結果如下：中學力組為 61.75 字／句，低學力組為 55.11 字／句，高學力組為 55.57 字／句，詳見表 6。

表 6

平均句長與篇章理解提升比較

學力分群	平均句長（字）	篇章理解提升（分）
低	55.11	2.95
中	61.75	0.90
高	55.57	0.81

從表中可見，低學力學生在平均句長與篇章理解皆呈正向變化，顯示其語言表達能力在課程後有所延展，語句組織能力亦有所提升。不過平均句長僅反映語料表面的字數延展，並非直接代表語法結構的複雜程度；尤其中文語料經常出現未標點或重複句子合併等情況，使句長易於膨脹，未

必顯示語法結構的成熟。因此，本研究將平均句長視為語料延展性的指標，而不作為語言能力成熟度的直接推論依據。

從教育語言學的觀點，「平均句長」常被視為語言表達中語意延展與訊息組織的初步指標（Shechtman & Abu Yaman, 2012）。篇章理解能力涉及內文結構與語境脈絡的掌握，較長的句子在一定程度上反映學生對訊息整合與語意連貫的能力（Schonfeld et al., 2015）。雖然目前尚無直接的量化證據證實平均句長與篇章理解之間的因果關聯，但已有研究指出，增加學生複句運用及情緒語言互動，有助其進行更高階的語意建構與內文理解（洪麗卿、林佳慧，2023；教育部，2025）。

在本研究中，「平均句長」與「情緒詞彙頻率」被定位為語料分析中的輔助觀察指標，旨在探索學生是否展現出語句延展的傾向及情緒語言的使用情形。由於語料取自開放性創作，未設定前後配對測量，因此相關結果僅作為質性的補充參考，未進行統計推論，也非本研究中文能力成效的正式評量工具。後續研究建議可採用更為深入的語法分析工具，進行句法依存結構或從句結構分析，以補足本研究在語法結構複雜度探討上的限制。

（二）語料產出量與中文知識內化

本節進一步探討學生的語料產出量（以總字數表示）與其中文知識提升之間的關係，著重檢視不同學力分群學生的中文知識內化狀況。根據表 7「語料字數與中文知識提升」的數據觀察，低學力學生的語料總字數（平均 2689.79 字）與中文知識的提升幅度（平均 +7.42 分）之間呈現明顯的正向關聯。相較之下，中學力學生（2724.58 字，+3.47 分）的提升幅度相對趨緩，而高學力學生（3151.50 字）則在中文知識上出現微幅下降（-0.94 分）。此現象可能反映出，高學力學生已具備良好的中文基礎，透過單純寫作量增加所獲得的邊際效益較有限，甚至可能遭遇瓶頸。

表 7

語料字數 vs 中文知識提升

學力分群	語料總字數	中文知識提升
低	2689.79	7.42
中	2724.58	4.05
高	3151.50	-0.94

中文知識涵蓋語法規則、句式結構與字詞運用等能力，學生藉由適量且頻繁的寫作練習，有更多機會反覆實踐語言形式，進一步內化語言知識，展現出典型的「寫中學（learning through writing）」學習歷程（Schonfeld et al., 2015; Shechtman & Abu Yaman, 2012）。尤其對低學力學生而言，適量且頻繁的語言輸出能提供足夠的練習情境，使其自然熟練語法與詞彙運用，強化語言操作能力，最終達成中文知識的內化（洪麗卿、林佳慧，2023）。這種語言學習歷程不僅涉及量的增加，更包含學生在真實語境下自發地調整語言形式與詞彙運用的能力提升，這亦符合社會情緒學習（SEL）教學中所強調的自我管理與自主學習能力（教育部，2025）。

上述分析結果具有明確的教育實務意涵。對於學力相對較弱的學生，增加寫作的頻率與篇幅是一種簡單且有效的策略，可幫助學生透過主題式寫作與大量表達，更自然地熟悉並掌握各種詞彙與語法結構（教育部，2025；Shechtman & Abu Yaman, 2012）。教師可將此作為中文補救教學中差異化教學方案的一部分，透過有意義的語言產出任務，促進學生中文能力的整合性發展。

綜合本研究上述分析，學生語言產出的長度（總字數）與複雜度（平均句長）均與中文能力的提升具有潛在的正向關聯，尤其對低學力學生而言更為顯著。因此，未來中文教學與課程設計應更加強調語言輸出活動的重要性，透過提供適合學生的寫作任務與情境，達成中文知識結構掌握與語意理解的有效整合，最終提升學生的語言運用能力。

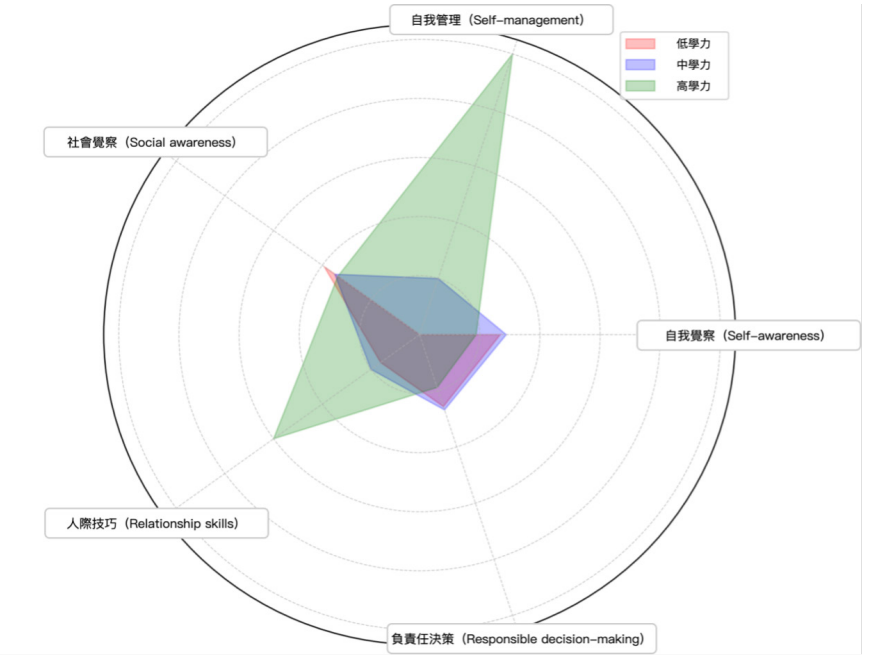
（三）CASEL 語意特徵在低學力語料中的呈現分析

本研究透過情緒詞庫（NTUSD）對學生書寫語料進行逐字比對分析，進一步觀察不同學力分群學生於社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）的五大核心向度（CASEL, 2019）中情緒詞彙使用的特徵與差異（如圖 2 所示）。分析程序為將語料依據 CASEL 的五個 SEL 向度進行語意分類（自我覺察、自我管理、社會覺察、人際技巧與負責任決策），然後計算正向與負向情緒詞的平均使用頻率。

為了整體呈現不同學力學生在社會情緒學習（Social Emotional Learning, SEL）語料中的語意分佈，本研究以雷達圖（圖 2）視覺化三組學生在 CASEL 五大核心向度中正向情緒詞的使用情形。由圖可見，高學力學生的情緒語言分佈集中於「自我管理」與「人際技巧」兩向度，呈現較成熟的自律與互動能力；中學力學生於五向度間分佈相對均衡，顯示其在情緒覺察與語言運用上的穩定發展；低學力學生雖整體詞頻較低，但在「自我覺察」與「社會覺察」向度中有明顯提升，反映其逐步能以語言表達對情緒經驗的理解（Schonfeld et al., 2015; Shechtman & Abu Yaman, 2012）。圖 2 補充了量化成績的觀察，並說明學生在 SEL 融入語文課程中的情緒語言發展脈絡，提供不同學力層次語料應用的具體對照。

圖 2

不同學力分群學生於 SEL 五大核心向度之正向詞彙使用頻率比較雷達圖



值得注意的是，低學力學生雖然在整體情緒詞頻率較低，但於「社會覺察（social awareness）」與「自我覺察（self-awareness）」向度仍有一定量的情緒表達，代表 SEL 教學介入後，低學力學生或可逐步提升其感知、理解自身與他人情緒的能力（洪麗卿、林佳慧，2023；教育部，2025）。這種現象呼應了過去研究指出，透過 SEL 的融入，能有效促進學生對自身情緒狀態與外界社會訊息的敏感度，進而增進其情緒覺察與社交互動能力（Daunic et al., 2021）。

另一方面，「負責任決策（responsible decision-making）」向度中，高學力學生使用負向情緒詞的頻率相對較高。此現象可能反映高學力學生在書寫中展現出較為細緻與深入的道德思辨和內心掙扎，這種較複雜的情緒內涵有助於培養其更高層次的道德判斷與決策能力（Schonfeld et al., 2015; Shechtman & Abu Yaman, 2012）。這也意味著，高學力學生的情緒與道德發展可能已達更高階的反思與辯證階段。

為補足統計資料無法揭示之語言與情緒表達層次，本文進一步從語料中選取各 CASEL 向度中具代表性的語句各兩則，分別展現正向與負向情緒傾向之語言表現。此舉旨在具體呈現學生如何於自然語境中運用語言反映其社會情緒學習能力。分類過程中，情緒傾向係依據語句中是否出現關鍵詞語意進行標記，正向詞彙如「開心」、「期待」、「幸福」、「原諒」等；負向則包含「難過」、「後悔」、「生氣」、「壓力」等詞彙，若無明確情緒語意則歸為中性，本文僅挑選並聚焦正負兩極案例。

表 8

正向與負向情緒傾向之語言表現示例表

CASEL 向度	情緒傾向	編碼	學力分群	語料內容（摘要）
自我覺察	正向	S72127	低	聽到小販叫賣聲，我的回憶也就不停地浮現於腦海中，我想起了小時候和外婆一起去菜市場……
	負向	S71031	高	那種感覺現在依然歷歷在目……爸爸半夜把哥哥叫醒，我躲在棉被裡假裝沒聽到，但其實害怕極了……
社會覺察	正向	S71004	低	在紙船印象中，當作者回憶童年的紙船遊戲時，他的情緒主要是快樂和懷舊……
人際技巧	正向	S71013	高	想要打好籃球……一些觀念和技巧都是我跟朋友討論和學習來的，我們一起成長……
	負向	S71015	高	成為籃球好手需要很多能力，但我常覺得自己什麼都不會，很氣自己不夠好……
負責任決策	正向	S72129	高	上小學三年級的表哥總是在年夜飯時照顧我……我學著也去照顧小我一歲的表弟，感覺自己做對了事。
		S71032	高	子貢問曰：「有一言而可以終身行之者乎？」……我總是生氣之後才後悔，應該先想清楚……

從以上語料可觀察學生在語言產出中，不僅呈現具體的情緒語彙，也反映其對自我、他人與情境之覺察與判斷歷程。透過這些例句，可以更具體補充語料分析中所呈現的量化結果，並展現 SEL 融入中文教學後學生語言表現中潛在的情緒與認知發展傾向。

本研究結果提供了 SEL 融入中文課程後，不同學力學生之情緒語言使用差異的重要實證證據，並進一步揭示了透過情緒表達與覺察在語言學習上的可能效益。對教育實務而言，教師可根據上述差異進行差異化教學設計，對低學力學生增加情緒詞彙表達與覺察訓練，進一步提升學生的情緒理解與表達能力，並透過情緒語言實踐促進整體中文能力的發展。

伍、結論與建議

一、綜合研究結論

本研究顯示，SEL 融入中文課程後，低學力學生於中文知識與篇章理解呈現顯著差異；分佈指標亦顯示其成績由分散轉向集中。在語料層次，觀察到與自我／社會覺察相關之情緒語彙使用增加，以及較長句的並行出現；惟平均句長屬輔助性觀察，未據以推斷語法複雜度或因果關係。整體而言，量化與語料結果相互補充，支援在中文課室以 SEL 策略促進低學力學生的語言學習。

進一步跨群體觀察，低學力學生的進步幅度最大，中學力學生的表現最為穩定且全面，而高學力學生因課程挑戰度相對不足與可能的測驗上限效應，量化差值有限但語料呈現較成熟的情緒語意與反思性書寫。此一圖像顯示，SEL 課程具有「分層受益」特徵：對低學力學生發揮動機與情緒調節的支撐功能，對中學力學生提供持續精煉語言與策略的最佳化情境，對高學力學生則提示未來需設計更高階的探究或辯證任務以維持挑戰與投入。

為進一步釐清本研究所觀察到之中文能力向度與 SEL 核心能力之潛在對應關係，並檢視實證結果是否與文獻預期一致，本文整理如下對照表以作為歸納依據（見表 9）。

表 9

SEL 五大核心能力與中文學習向度之潛在作用與實證結果整合表

中文向度	主要相關 SEL 核心能力	理論機制摘要	本研究結果是否具顯著統計性
中文知識	自我管理（Self-management）	穩定學習行為 → 書寫與練習增加 → 規則與結構熟練	是（$p < .001$）
字詞理解	自我覺察（Self-awareness）亦可能受自我管理影響	察覺理解困難與學習障礙 → 運用詞彙策略與自我修正	否（$p = .109$）
句段理解	社會覺察（Social-awareness）並可能結合自我覺察	理解語境與因果關係 → 建構句段邏輯	否（$p = .106$）
篇章理解	人際技巧 + 負責任決策 亦受社會覺察支撐	情節理解、推論與整體結構組織 → 深化篇章理解	是（$p = .042$）

註：「潛在作用」指各 SEL 核心能力對應中文學習四向度的可能影響機制，非直接因果關係。五大核心能力間雖具關聯，但本研究依據 CASEL（2019）架構區分其主要功能：自我覺察著重內在情緒理解，自我管理關聯行為調節與持續動機，社會覺察聚焦他人觀點與情境推論，人際技巧指向合作與溝通策略，負責任決策則涉及道德判斷與行動選擇。此歸類旨在釐清概念範圍，避免解釋重疊。

綜合表中結果，本研究 SEL 介入對中文知識與篇章理解有顯著差異，而字詞與句段理解則未達顯著；然而，這並不代表相關 SEL 能力與之無關，而可能受限於測驗工具或介入歷程，仍需後續研究深入探討。

除了量化結果呈現的中文能力變化外，本研究中的語料分析亦呈現了更細緻的學習歷程。學生在 SEL 融入課程後，其語言產出不僅在句構上展現延展性（T-unit 與 Clause/T-unit 指標的增加），更在語意層面呈現自我覺察與情緒調節詞彙的多樣化。特別是低學力學生的書寫語句，從單純的情緒敘述逐漸轉向含有因果與反思性的結構，顯示情緒歷程的語言化歷程逐步內化為中文能力的一部分。此一現象呼應國內外研究指出，SEL 教學透過支持性情境與情緒對話，能強化學生語言表達中的同理與連結性（洪麗卿、林佳慧，2023；Daunic et al., 2021; Shechtman & Abu Yaman, 2012）。因此，語料分析的質性結果不僅補充了量化成效的觀察，也揭示 SEL 教學在中文學習中促進情意理解與語用整合的潛在機制。

二、教育實務意涵

本研究指出，SEL 融入中文課程對低學力學生的中文能力有明確效益。建議教師增加寫作頻率與篇幅，例如主題式語言表達任務，以促進中文知識內化與理解能力提升（洪麗卿、林佳慧，2023；Schonfeld et al., 2015; Shechtman & Abu Yaman, 2012）。透過情緒覺察與情緒詞彙練習，可有效提升學生自我與社會覺察能力，增進情境理解與人際互動（洪麗卿、林佳慧，2023；教育部，2025）。

此外，高學力學生於情緒詞彙與中文知識的邊際效益較低，建議教師設計更具挑戰性任務，如批判性寫作或道德決策討論，以深化中文與 SEL 高階整合（McCormick et al., 2021; Shechtman & Abu Yaman, 2012）。學校層面則應支持教師接受 SEL 專業培訓，建立跨科協作機制，推動全校性 SEL 文化與支持環境（教育部，2025）。誠如學者強調，成人的自我修養與情緒成熟是落實系統性 SEL 的基石，教師必須先提升自身的社會情緒能力與覺察，方能為學生營造出真正包容、公平且具支持性的學習氛圍（黃絢質、吳怡萱，2025）。

三、具體教學建議

根據本研究成果，針對低學力學生之中文學習與 SEL 策略應用，提出以下三項具體教學建議，以供教師與課程設計者參考：

教學目標	實施策略	具體作法與說明
強化語言延展能力與篇章理解	情緒語彙圖卡 × 句型接續練習	提供情緒圖卡搭配「我感到……因為……」句型，延伸敘事片段與建立情緒語境，增進語句連貫能力。
	段落模擬寫作	以「感受→行動→結果→省思」之結構範式，引導學生逐步建構完整敘事表達，發展複句能力。
	故事延伸卡活動	以課程內文為基礎，設計「如果……那麼……」的情節推演任務，強化因果推論與語句連貫性。
提升情緒詞彙使用與 CASEL 語意表達	情緒詞牆建構活動	依情緒強度、正負向分類整理詞彙，透過視覺化呈現幫助學生掌握詞彙使用與情緒表達。

	CASEL 語意書寫任務	以 CASEL 五大向度為主題，引導學生撰寫故事或反思札記，培養情緒語意之深層表達能力。
	合作式語意分類活動	學生小組合作將情緒詞彙分類，對應至課堂語料中，提升情緒語言的覺察與詮釋能力。
結合情緒隱喻與跨域中文任務	隱喻式語言轉化任務	以「我的情緒是一道……料理／天氣／動物」隱喻格式，協助學生具象化抽象情緒，深化語意建構。
	搭配 RULER 歷程的書寫任務設計	依據 RULER 模式（辨識 → 理解 → 標示 → 表達 → 調節）設計五階段書寫任務，協助學生有系統地處理情緒語意。
	藝術與中文的多模態呈現	鼓勵學生透過圖像、詩句與短文多重形式展現情緒歷程，實現語言與情意的整合。

以上教學建議緊密扣合本研究發現，透過情緒與語言能力的相互促進，有效協助低學力學生中文學習與情緒素養發展，進一步落實差異化教學與素養導向之教育理念。

四、研究限制與未來研究建議

本研究雖提供明確的理論與實務貢獻，但仍具研究限制。首先，本研究樣本有限且介入時間短暫，僅能觀察短期的效果，無法推論長期介入對學生的持續影響，建議未來研究延長觀察時程並進行追蹤研究（McCormick et al., 2021; Schonfeld et al., 2015）。其次，本研究低學力組僅有 18 名學生，樣本數有限，且研究者亦為課程實施者，可能導致評量與教學角色重疊，產生月暈效應（halo effect）或其他非實驗變項干擾，影響研究內在效度。未來研究考慮擴大樣本、設計對照組，並引入外部評量者，以提升推論力與信度。除此之外，更考量學齡、性別及語言背景等差異，以增進研究結果的普遍性（洪麗卿、林佳慧，2023）。

在資料分析方面，本研究使用的情緒詞彙頻率與平均句長指標屬初步探索性分析，未進行正式信效度檢驗，且因課程前後任務設計差異，限制前後語料比較性。未來研究可導入更精細的文本分析方法（如質性語境分析、句法分析），並設計同質化任務與前後配對語料，以提升分析的嚴謹性與推論效度（教育部，2025；Shechtman & Abu Yaman, 2012）。

此外，本研究未納入教師觀察與訪談資料，無法探討教師角色及教學互動品質對 SEL 課程效果的影響，未來研究可加入此層面，以深入了解教學實踐對 SEL 融入效能的作用（教育部，2025；Schonfeld et al., 2015）。本研究亦未進行個別學生中文成績與語料質性對照，未來可針對成績差異明顯之學生進行個別化分析，以探索中文成長與情緒表達的內在關聯。

在研究工具上，本研究使用的平均句長與情緒詞彙頻率僅作為觀察性指標，未經效度檢驗與前後比較，相關結果僅具探索性參考價值，未來宜採標準化工具並驗證分類信效度。此外，本研究發現字詞理解與句段理解未達統計顯著性，顯示短期 SEL 介入對基礎中文能力的效果有限，後續可採長期介入並搭配詞彙識別、語句推理等補強策略。

在研究設計方面，首先，前後測使用相同題目，可能產生測驗效應（testing effect），使分數提升部分來自記憶而非真實學習成效。未來研究建議採平行或等值試卷，以降低此限制。其次，本研究僅以平均句長與情緒詞頻觀察語言表現，未能完整反映語法結構的成熟度。未來可導入 T-unit、Clause density、IDEAS 語言等級分類等更細緻指標，並配合語用與修辭結構分析，以增強解釋力。最後，在語意標記上，雖已採用 NTUSD 詞庫與自訂之 SEL 五向度系統，並達到 Cohen’s $\kappa = .875$ 的一致性，但效度仍有限。建議未來研究採用更嚴謹的語意功能分類、語境化檢核與多位編碼員交叉比對，以進一步提升效度。

綜觀上述研究限制，建議後續研究應強化研究設計之長期性、樣本代表性及分析精細度，以更完整理解 SEL 融入中文教學之效益及內在機制，進一步推進中文課程與 SEL 的融合，促進教育公平與學生全面發展。

參考文獻

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。https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20190807001-N202411270001-00005

[Wu, Y. X. (2024). Exploring the history and current situation: The development and future of social emotional learning (SEL) in Taiwan. *The Educator Bimonthly, 648*, 25-30. https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20190807001-N202411270001-00005]

吳怡萱、呂俐葶、洪儷瑜（2023）。從美澳香港等區之學校心理學趨勢談我國學校心理學之服務應用、角色與發展。**當代教育研究季刊，31**（3），33-71。https://doi.org/10.6151/CERQ.202309_31(3).0002

[Wu, M. Y. H., Lu, L. T., & Hung, L. Y. (2023). The development and role of school psychology services: What can Taiwan learn from the trend of other countries/regions. *Contemporary Educational Research Quarterly, 31*(3), 33-71. https://doi.org/10.6151/CERQ.202309_31(3).0002]

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。https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20130114001-N202303020013-00024

[Hung, L. C., & Lin, C. H. (2023). Development of a tree-climbing curriculum integrating experiential learning and social emotional learning. *Taiwan Educational Review Monthly, 12*(3), 148-154. https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20130114001-N202303020013-00024]

陳柳如、林佳慧、陳佩英（2020）。初探社會情緒學習融入師資培育課程對我國之啟示—以美國聖荷西州立大學為例。**臺灣教育評論月刊，9**（5），30-36。http://www.ater.org.tw/journal/article/9-5/topic/05.pdf

[Chen, L. J., Lin, C. H., & Chen, P. Y. (2020). Insights into integrating social and emotional learning into teacher education programs in Taiwan: A preliminary exploration based on San José State University. *Taiwan Educational Review Monthly, 9*(5), 30-36. http://www.ater.org.tw/journal/article/9-5/topic/05.pdf]

陳宏彰、陳佩英、陳玉娟、紀馥安（2024）。美國 CASEL 學區架構對臺灣地方層級社會情緒學習推動之啟示。載於中國教育學會（主編），**面向不確定的時代：打造教育的幸福工程**（頁 275-306）。學富文化事業。

[Chen, H. C., Chen, P. Y., Chen, Y. C., & Chi, F. A. (2024). CASEL's district framework as a model for systemic SEL implementation: Insights for Taiwan. In Chinese Education Association (Ed.), *Facing an uncertain era: Building the happiness project of education* (pp. 275-306). Pro-Ed Publishing.]

教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。教育部。https://cirn.moe.edu.tw/Upload/Website/11/WebContent/35949/RFile/35949/96010.pdf

[Ministry of Education (2014). *Curriculum guidelines of 12-year basic education general guidelines*. Ministry of Education. https://cirn.moe.edu.tw/Upload/Website/11/WebContent/35949/RFile/35949/96010.pdf]

教育部（2018a）。**十二年國民基本教育課程綱要：國語文領域**。教育部。

[Ministry of Education (2018a). *Curriculum guidelines of 12-year basic education: Language arts-Mandarin*. Ministry of Education.]

教育部（2018b）。**十二年國民基本教育課程綱要：綜合活動領域**。教育部。

[Ministry of Education (2018b). *Curriculum guidelines of 12-year basic education: Integrative activities.* Ministry of Education.]

教育部（2025）。**社會情緒學習中長程計畫（114-118 年）**。教育部。https://cfte.site.nthu.edu.tw/var/file/275/1275/img/127742991.pdf?utm_source=chatgpt.com

[Ministry of Education (2025). *Mid-term and long-term plan for social and emotional learning (2025-2029)*. Ministry of Education. https://cfte.site.nthu.edu.tw/var/file/275/1275/img/127742991.pdf?utm_source=chatgpt.com]

教育部國民及學前教育署（2013）。**分組合作學習教學手冊**。教育部國民及學前教育署。

[K-12 Education Administration, Ministry of Education (2013). *Manual for cooperative learning in groups*. K-12 Education Administration, Ministry of Education.]

教育部國民及學前教育署（2019）。**議題融入說明手冊**。教育部國民及學前教育署。

[K-12 Education Administration, Ministry of Education (2019). *Manual for issue-integrated curriculum*. K-12 Education Administration, Ministry of Education.]

教育部國民及學前教育署（2023）。**補助辦理國民小學及國民中學學生學習扶助作業要點修正規定**（1120420 發布）。教育部國民及學前教育署。

[K-12 Education Administration, Ministry of Education (2023). *Amended directions for subsidies for implementing remedial instruction for elementary and junior high school students*. K-12 Education Administration, Ministry of Education.]

黃絢質、吳怡萱（2025）。評介在《學校推動系統性社會情緒學習的實踐》。**當代教育研究季刊，33**(3)，133-142。https://doi.org/10.6151/CERQ.202509_33(3).0004

[Huang, H. C., & Wu, M. Y. H. (2025). Review of “Social and emotional learning in action: Creating systemic change in schools”. *Contemporary Educational Research Quarterly, 33*(3), 133-142. https://doi.org/10.6151/CERQ.202509_33(3).0004]

國立臺中教育大學國民教育學力檢測研究中心（2024）。**113 學年度國中七年級中文能力學力檢測題目**。未出版之測驗資料。

[Research Center for National Education Achievement, National Taichung University of Education (2024). *2024 Chinese proficiency assessment for grade 7 students.* Unpublished test material.]

Abd Hadi, N. H., Midin, M., Tong, S. F., Chan, L. F., Sahimi, H. M. S., Badayai, A. R. A., & Adilun, N. (2023). Exploring Malaysian parents’ and teachers’ cultural conceptualization of adolescent social and emotional competencies: A qualitative formative study. *Frontiers in Public Health, 11*, 992863. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.992863

An, L., Vaid, E., Elias, M. J., Li, Q. F., Wang, M. H., & Zhao, G. X. (2021). Promotion of social and emotional learning in a Chinese elementary school. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 49*(10), 1-9. https://doi.org/10.2224/sbp.10625

Anthony, C. J., Elliott, S. N., DiPerna, J. C., & Lei, P. W. (2021). Initial development and validation of the social skills improvement system—Social and emotional learning brief scales—teacher form. *Journal of Psychoeducational Assessment, 39*(2), 166-181. https://doi.org/10.1177/0734282920953240

Bai, B., Shen, B., & Wang, J. (2024). Impacts of social and emotional learning (SEL) on English learning achievements in Hong Kong secondary schools. *Language Teaching Research, 28*(3), 1176-1200. https://doi.org/10.1177/13621688211021736

Bodrova, E., & Leong, D. J. (1996). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Merrill.

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/10.1080/00461520.2019.1614447

Castro-Olivo, S. M. (2014). Promoting social-emotional learning in adolescent Latino ELLs: A study of the culturally adapted strong teens program. *School Psychology Quarterly, 29*(4), 567-577. https://doi.org/10.1037/spq0000055

Castro-Olivo, S. M., Preciado, J. A., Sanford, A. K., & Perry, V. (2011). The academic and social-emotional needs of secondary Latino English learners: Implications for screening, identification, and instructional planning. *Exceptionality, 19*(3), 160-174. https://doi.org/10.1080/09362835.2011.579846

Cavioni, V., Conte, E., Grazzani, I., Ornaghi, V., Cefai, C., Anthony, C., Elliott, S. N., Pepe, A. (2023). Validation of Italian students' self-ratings on the SSIS SEL brief scales. *Frontiers in Psychology, 14*, 1229653. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1229653

Chatterjee Singh, N., & Duraiappah, A. K. (Eds.). (2020). *Rethinking learning: A review of social and emotional learning for education systems*. UNESCO MGIEP.

Chen, J. J., Liang, X., & Lin, J. C. (2025). Weaving the fabric of social and emotional learning in the context of teaching: A study in a Hong Kong kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal, 53*, 1521-1537. https://doi.org/10.1007/s10643-024-01682-0

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2019). *CASEL's framework for systemic social and emotional learning*. https://measuringsel.casel.org/wp-content/uploads/2019/08/AWG-Framework-Series-B.2.pdf

Daunic, A. P., Corbett, N. L., Smith, S. W., Algina, J., Poling, D., Worth, M., Boss, D., Crews, E., & Vezzoli, J. (2021). Efficacy of the social-emotional learning foundations curriculum for kindergarten and first grade students at risk for emotional and behavioral disorders. *Journal of School Psychology, 86*, 78-99. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.004

Elliott, S. N., Anthony, C. J., Lei, P. W., & DiPerna, J. C. (2021). Efficient assessment of the whole social-emotional child: Using parents to rate SEL competencies and concurrent emotional behavior concerns. *School Mental Health, 13*(2), 392-405. https://doi.org/10.1007/s12310-021-09429-7

Elliott, S. N., Anthony, C. J., Lei, P., & DiPerna, J. C. (2022). Parents' assessment of students' social emotional learning competencies: The SSIS SEL brief scales-parent version. *Family Relations, 71*(3), 1102-1121. https://doi.org/10.1111/fare.12615

Elliott, S. N., Davies, M. D., Frey, J. R., Gresham, F., & Cooper, G. (2018). Development and initial validation of a social emotional learning assessment for universal screening. *Journal of Applied Developmental Psychology, 55*, 39-51. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.06.002

Elliott, S. N., Lei, P. W., Anthony, C. J., & DiPerna, J. C. (2023). Screening the whole social-emotional child: Expanding a brief SEL assessment to include emotional behavior concerns. *School Psychology Review, 52*(1), 15-29. https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1857659

Fernández-Martín, F. D., Romero-Rodríguez, J. M., Marín-Marín, J. A., & Gómez-García, G. (2021). Social and emotional learning in the Ibero-American context: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 12*, 738501. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738501

Ford, K., Anderson, A., Abel, Y., & Davis, M. (2024). A Mixed methods approach to exploring social emotional learning program implementation in an alternative high school. *School Psychology Review, 53*(5), 523-537. https://doi.org/10.1080/2372966X.2023.2251369

Frye, K. E., Boss, D. L., Anthony, C. J., Du, H., & Xing, W. (2024). Content analysis of the CASEL framework using K-12 state SEL standards. *School Psychology Review, 53*(3), 208-222. https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2030193

Ganicho, A., Magalhaes, S., Limpo, T., Lemos, M. S., & Alves, D. (2025). The SSIS SEL brief scales—Student form: Examining the structural validity of a Portuguese version. *Child & Youth Care Forum, 54*(1), 245-264. https://doi.org/10.1007/s10566-024-09816-6

Garner, P. W., Mahatmya, D., Brown, E. L., & Vesely, C. K. (2014). Promoting desirable outcomes among culturally and ethnically diverse children in social emotional learning programs: A multilevel heuristic model. *Educational Psychology Review, 26*, 165-189. https://doi.org/10.1007/s10648-014-9253-7

Hayashi, A., Liew, J., Aguilar, S. D., Nyanamba, J. M., & Zhao, Y. (2022). Embodied and social-emotional learning (SEL) in early childhood: Situating culturally relevant SEL in Asian, African, and North American contexts. *Early Education and Development, 33*(5), 746-763. https://doi.org/10.1080/10409289.2021.2024062

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist, 54*(3), 162-184. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist, 76*(7), 1128-1142. https://doi.org/10.1037/amp0000701

McCormick, M. P., Neuhaus, R., O' Connor, E. E., White, H. I., Horn, E. P., Harding, S., Cappella, E., & McClowry, S. (2021). Long-term effects of social-emotional learning on academic skills: Evidence from a randomized trial of INSIGHTS. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 14*(1), 1-27. https://doi.org/10.1080/19345747.2020.1831117

Ng, S. C., & Sun, H. (2022). Promoting social emotional learning through shared book reading: Examining teacher's strategies and children's responses in kindergarten classrooms. *Early Education and Development, 33*(8), 1326-1346. https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1974232

Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 277-297. https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450

Rodriguez, V., Lynneth Solis, S., Mascio, B., Kiely Gouley, K., Jennings, P. A., & Brotman, L. M. (2020). With awareness comes competency: The five awarenesses of teaching as a framework for understanding teacher social-emotional competency and well-being. *Early Education and Development, 31*(7), 940-972. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1794496

Sandilos, L. E., Neugebauer, S. R., DiPerna, J. C., Hart, S. C., & Lei, P. W. (2023). Social-emotional learning for whom? Implications of a universal SEL program and teacher well-being for teachers' interactions with students. School Mental Health, 15(1), 190-201. https://doi.org/10.1007/s12310-022-09543-0

Schiepe-Tiska, A., Dzhaparkulova, A., & Ziernwald, L. (2021). A mixed-methods approach to investigating social and emotional learning at schools: Teachers' familiarity, beliefs, training, and perceived school culture. *Frontiers in Psychology, 12*, 518634. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.518634

Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist, 54*(3), 222-232. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology, 51*(1), 52-66. https://doi.org/10.1037/a0038454

Schonfeld, D. J., Adams, R. E., Fredstrom, B. K., Weissberg, R. P., Gilman, R., Voyce, C., Tomlin, R., & Speese-Linehan, D. (2015). Cluster-randomized trial demonstrating impact on academic achievement of elementary social-emotional learning. *School Psychology Quarterly, 30*(3), 406-420. https://doi.org/10.1037/spq0000099

Sharma, M., Chheda, S., Piramal, R., Bhatia, N., Frazier, T., & Singh, N. C. (2022). The social and emotional learning and orientation scale—Development and validation of a brief measure in Hindi. *Journal of Psychoeducational Assessment, 40*(5), 571-591. https://doi.org/10.1177/07342829221075517

Shechtman, Z., & Abu Yaman, M. (2012). SEL as a component of a literature class to improve relationships, behavior, motivation, and content knowledge. *American Educational Research Journal, 49*(3), 546-567. https://doi.org/10.3102/0002831212441359

Shi, J. P., & Cheung, A. C. K. (2024). The impacts of a social emotional learning program on elementary school students in China: A quasi-experimental study. *Asia-Pacific Education Researcher, 33*(1), 59-69. https://doi.org/10.1007/s40299-022-00707-9

Siegel, D. J. (2010). *The mindful therapist: A clinician's guide to mindsight and neural integration*. W. W. Norton & Company.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Allyn & Bacon.

Trach, J., Lee, M., & Hymel, S. (2018). A social-ecological approach to addressing emotional and behavioral problems in schools: Focusing on group processes and social dynamics. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 26*(1), 11-20. https://doi.org/10.1177/1063426617742346

Vadeboncoeur, J. A., & Collie, R. J. (2013). Locating social and emotional learning in schooled environments: A Vygotskian perspective on learning as unified. *Mind, Culture, and Activity, 20*(3), 201-225. https://doi.org/10.1080/10749039.2012.755205