



不同課程執行結構下 教師社會情緒素養專業發展之成效

呂俐葶¹

吳怡萱^{2*}

陳學志³

摘 要

研究目的

本研究聚焦於教師社會情緒素養之專業發展，旨在探討不同課程執行結構對教師社會情緒素養、教學自我效能、心理健康狀態，以及社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）教學信念之影響，並檢視這些成效是否受到教師初始狀態的調節。

研究設計／方法／取徑

本研究採用不等組前後測準實驗設計，以臺灣本土發展且具實證基礎之教師社會情緒素養課程「BEST ME」作為介入方案。在課程核心內容、學習目標與總學習時數（18 小時）一致的前提下，依課程執行節奏分為半日研習模式（每週每次 3 小時，共 6 次）與全日研習模式（隔週每次 6 小時，共 3 次）。研究

呂俐葶¹，國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系博士研究生

電子郵件：lueliting0205@gmail.com

* 吳怡萱²（通訊作者），國立臺灣師範大學幼兒與家庭科學學系助理教授

電子郵件：marissayhwu@ntnu.edu.tw

陳學志³，國立臺灣師範大學講座教授兼副校長、社會情緒教育與發展研究中心主任

電子郵件：chcjyh@ntnu.edu.tw

投稿日期：2025 年 12 月 30 日；修正日期：2026 年 3 月 2 日；接受日期：2026 年 7 月 2 日

資料以單因子共變數分析（ANCOVA）進行比較，並針對未通過迴歸係數同質性假設之變項，進一步採用 Johnson-Neyman 法進行條件性效果分析，以檢視教師介入前初始狀態在不同課程執行結構下的影響。

研究發現或結論

研究結果顯示，在教師社會情緒素養與社會情緒學習教學信念方面，兩種課程執行結構未呈現顯著差異，顯示在維持課程核心成分的前提下，不同執行結構可達成相近的整體介入成效。然而，在教學自我效能與憂鬱、焦慮與壓力等心理健康指標的部分向度中，課程執行結構與教師介入前初始狀態呈現顯著交互作用。具體而言，介入前教學自我效能較高的教師，在平日研習模式中展現較佳的提升效果，而介入前自我效能較低者，則於全日研習模式中呈現較大的進步幅度；在心理健康方面，介入前情緒困擾程度較高的教師，在全日研習模式中有較佳的緩解效果，而介入前情緒困擾程度較低之教師，則在平日研習模式中於憂鬱、焦慮與壓力指標上呈現較佳的改善效果。

研究原創性／價值

本研究除檢驗不同課程執行結構的整體成效外，亦進一步揭示教師專業發展介入效果的條件性特徵，補充過去多以平均效果為主要的研究取向。研究結果顯示，教師社會情緒素養專業發展的成效，除課程內容外，亦與課程執行結構及教師的初始狀態密切相關，有助於深化對教師專業發展歷程差異性的理解。

教育政策建議或實務意涵

整體而言，在推動教師社會情緒素養專業發展時，除確保課程核心成分的穩定性外，亦應重視課程實施方式與教師特性之間的適配性。教育行政單位與學校可依教師初始狀態與實務情境需求，提供多元且具彈性的課程執行結構選項，以提升介

入成效與實施可行性。本研究可作為未來教師社會情緒素養專業發展課程設計與政策推動之實證參考。

關鍵詞：社會情緒學習、教師社會情緒素養、教師專業發展、課程執行結構、教學自我效能、心理健康



EFFECTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TEACHERS' SOCIAL-EMOTIONAL COMPETENCE ACROSS DIFFERENT COURSE DELIVERY STRUCTURES

Li-Ting Lu¹

Marissa Yi-Hsuan Wu^{2*}

Hsueh-Chih Chen³

ABSTRACT

Purpose

This study examined how different course delivery formats influence outcomes of professional development (PD) related to teachers' social-emotional competence (SEC), including teachers' SEC, teaching self-efficacy, mental health status, and social and emotional learning (SEL) teaching beliefs. It also assessed whether teachers' baseline levels moderated these effects.

Design/methodology/approach

The study used a nonequivalent pretest-posttest quasi-experimental design to evaluate BEST ME, a locally developed and empirically supported PD on SEC for teachers in Taiwan. While keeping the core content, learning objectives, and total training time (18 hours) constant, participants received one of two delivery formats: a half-day format (six weekly 3-hour sessions) or a full-day format (three 6-hour sessions every other week). Data were analyzed using one-way ANCOVA, and for variables violating the

Li-Ting Lu¹, Ph.D. Student, Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University

Email: lueliting0205@gmail.com

* Marissa Yi-Hsuan Wu² (corresponding author), Assistant Professor, Department of Child and Family Science, National Taiwan Normal University

Email: marissayhwu@ntnu.edu.tw

Hsueh-Chih Chen³, Research Chair Professor, Executive Vice President; Director of Social Emotional Education and Development Center, National Taiwan Normal University

Email: chejyh@ntnu.edu.tw

Manuscript received: December 30, 2025; Modified: March 2, 2026; Accepted: July 2, 2026

homogeneity-of-regression-slopes assumption, Johnson–Neyman procedures were used to assess conditional effects at different baseline levels.

Findings/results

The results revealed no significant differences between the two delivery formats in overall gains in SEC or SEL-related beliefs, suggesting that different delivery formats may yield comparable outcomes. However, in aspects related to teaching self-efficacy and mental health indicators such as depression, anxiety and stress, there were significant interaction effects between the program implementation structure and teachers' initial states before the intervention. Specifically, teachers with higher teaching self-efficacy before the intervention showed greater improvement in the half-day training model, while those with lower self-efficacy before the intervention experienced greater progress in the full-day training model. Regarding mental health, teachers with higher levels of emotional distress before the intervention showed greater relief in the full-day training model, whereas teachers with lower levels of emotional distress before the intervention demonstrated greater improvements in depression, anxiety and stress indicators in the half-day training model.

Originality/value

This study broadens the existing research on teacher PD by showing that the effectiveness of interventions relies on both program content and various conditional factors. Building upon prior studies that mainly focused on average effects, the findings reveal that the success of PD in teachers' SEC is influenced by several elements, such as curriculum content, how the program is implemented, and teachers' initial conditions. This enhances our understanding of the factors contributing to the variability in teachers' professional growth.

Suggestions/implications

Overall, when promoting PD for teachers' SEC, it is crucial to maintain the stability of core curriculum components while also considering how well the implementation methods match teachers' characteristics. Educational authorities and schools should provide diverse, flexible options tailored to teachers' initial conditions and practical needs to improve intervention effectiveness and ease of implementation. This study provides valuable empirical insights to inform future PD design and policy strategies aimed at strengthening teachers' SEC.

Keywords: social and emotional learning, teachers' social-emotional competence, teacher professional development, course delivery structure, teaching self-efficacy, psychological well-being, mental health

壹、緒論

一直以來，教育除了強調學業成就外，亦重視學生的品格、情意與社會性發展。近年來，隨著全人教育理念的深化，教育目標已逐步從單純的認知發展，擴展至對自我了解、人際合作，以及促進自身、他人與社會福祉的重視。為因應人工智慧（Artificial intelligence, AI）時代的來臨，經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）提出了學習羅盤（Learning Compass 2030）的概念，以促進個人及社會的幸福為最終目標，期許教育能培養學生掌握知識、技能、態度和價值觀，使其成為能主動回應社會挑戰的「行動者（agent）」，並蛻變為具有同理心、能理解他人、為自己負責，且致力於創造社會共同福祉的良好公民（OECD, 2019）。在此趨勢下，教師的角色不再僅是知識的傳遞者，更被賦予引導學生深度學習、創造高品質學習經驗的期待（吳清山、王令宜，2018）。隨著角色的轉變，教師除需具備學科專業知識外，亦須擁有支持學生社會情緒發展與心理健康的專業能力，涵蓋引導學習歷程、回應情緒需求及持續自我成長等面向（吳清山，2023）。因此，為符應新時代對教師角色的多元要求，教師除學科內容知識外，更需具備足夠的教育專業能力與「社會情緒素養」（Social-Emotional Competence, SEC），方能與學生共同面對快速變遷的社會，培育出考量社會共同福祉的良好公民（Darling-Hammond et al., 2024）。

社會情緒素養（SEC）指個體理解、調節與運用情緒，以及建立與維持人際關係的能力，此為社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）得以發生的基石。SEL 是一項系統性的教育歷程，不僅透過課程與教學實踐促進素養的生成，亦強調透過學校環境、校園文化與關係互動的整體轉變，使成人與學生得以在日常情境中持續發展並運用其社會情緒能力（黃絢質、吳怡萱，2025；CASEL, 2024）。因此，SEL 的有效推動不僅取決於課程設計，更高度仰賴教師是否具備並能持續發展其社會情緒素養。近年來，美國、澳洲與新加坡等國皆將 SEL 納入課綱與教改重點（Collie et al., 2017）。臺灣亦於 2025 年頒布「幸福教育、健康臺灣 幸福學校、師生共好：教育部社會情緒學習中長程計畫第一期五年計畫」，旨在涵養各級學校師生的社會及情意知能，營造友善幸福的校園環境（教

育部，2025）。然而，新政策與議題的推動，也意味著教師需持續投入學習與專業調整；在多重角色與高度期待下，教師已被視為高壓力職業之一（Schonert-Reichl, 2017），而研究亦指出，教師的工作倦怠與幸福感，與學生的學習表現及社會情緒發展密切相關（Fitzgerald et al., 2022）。在此脈絡下，教師福祉與 SEL 之間呈現相互影響的關係。雖然新政策可能增加教師負擔，但若教師能在學習過程中提升自我社會情緒素養，將有助於改善工作倦怠、調節負向情緒，進而促進學生的社會情緒發展並提升教學成效（Jennings & Greenberg, 2009）。因此，在推動 SEL 關注學生發展的同時，亦必須將教師本身的社會情緒素養納入核心關注。

教師社會情緒素養的培養，常透過教師專業發展（Professional Development, PD）加以實踐。根據 2021 年的師資培育統計年報，臺灣高級中等以下教師每人每年的平均進修時數為 75.32 小時（教育部，2022），高於臺灣對一般教師規定的法定研習時數（包含輔導知能 3 小時、家庭教育 4 小時、環境教育 4 小時、資通安全通識教育 3 小時），顯示教師在專業學習上的高度投入。此外，由 OECD 進行的 TALIS（Teaching and Learning International Survey）2018 年的調查中，臺灣教師不管在參與教師專業發展的類型、內容或效益上，幾乎都比國際平均來得高，可見臺灣教師於專業發展上的努力。不過，該報告同時指出，臺灣教師在參與較長期、需持續投入的專業發展活動時，其正向效益認同感相對較低，且工作忙碌、家庭責任、缺乏合適課程與誘因等因素，對教師參與專業發展的阻礙程度高於國際平均。臺灣本土研究亦顯示，當教師的工作要求與家庭角色產生衝突時，可能加劇其情緒耗竭；相對而言，學校提供的適切資源則可直接或透過降低家職衝突，減緩教師的情緒耗竭（謝傳崇等人，2024）。上述結果顯示，在規劃教師社會情緒素養相關的專業發展課程時，僅關注課程內容本身並不足夠，如何調整課程的實施方式，以回應教師在時間結構、工作負荷與生活情境上的差異需求，成為影響課程可行性與永續推動的重要關鍵。

社會情緒素養的培養高度仰賴社會互動與經驗反思的歷程，相較於互動性較低的線上課程，實體課程往往更有助於促進參與者之間的情感交流、經驗分享與關係建立（Gherhes et al., 2021）。對於以情緒覺察、人際互動與自我反思為核心的社會情緒素養而言，實體情境所提供的即時互動

與支持性氛圍，被認為是重要的學習條件之一。儘管如此，在實務推動上，實體課程亦可能提高教師在時間安排與生活平衡上的負擔，特別是對於需兼顧教學工作、行政事務與家庭責任的教師而言，長期、多次參與實體課程，往往成為影響其參與意願的重要阻礙因素。此外，社會情緒素養的養成非一蹴可幾，相關研究指出，其培養需透過持續的練習、反思與實踐歷程，而難以僅透過單次講座或短暫介入達成。針對成人學習者的研究亦顯示，即使屬於相對精簡的介入設計，仍需累積約 10 至 15 小時的學習時數，方能產生較為穩定且顯著的改變（Nelis et al., 2009; Nelis et al., 2011）。然而，教師專業發展在實際推動時，常受限於時間壓力、工作負荷與行政支持等結構性因素，使得具備足夠時數與品質的介入方案，難以在學校現場穩定落實（Darling-Hammond et al., 2017）。因此，如何在確保學習品質與成效的前提下，調整教師社會情緒素養專業發展課程的實施形式與安排方式，以提升其可行性與可近性，成為當前實務推動中極需回應的重要議題。

基於上述實務挑戰，本研究選用臺灣本土發展的教師社會情緒素養課程 BEST ME 作為研究課程。該課程為少數針對臺灣教育脈絡設計，並具初步實證支持的教師專業發展方案之一（Wu et al., 2025）。近年來，該課程亦因其理念與教育部推動之 SEL 政策方向相契合，而逐步於多個縣市推廣，成為部分地區發展教師社會情緒素養的重要培訓資源（台灣新聞電子報，2025；陳佩英等人，2024；陳慰慈，2025）。

隨著實務推動經驗的累積，不同學校與縣市在行政安排、教師人力配置與專業發展需求上呈現出多樣化的情境差異，進而對課程的實施方式提出不同期待。有些學校傾向於分散安排課程，以利教師在學習歷程中進行反思與實踐；亦有學校基於校務運作與人力調度考量，希望採取較為集中的課程安排方式，以減少教師長期、多次參與研習所帶來的負擔。基於此，在不改變課程核心理念、學習目標與總學習時數的前提下，本研究依據實務需求調整課程的執行模式，形成兩種不同的課程安排方式，以回應多元教育情境中的實施需求。此一調整亦可從執行科學（implementation science）的觀點加以理解。該觀點指出，教育介入的成效不僅取決於課程內容或理論設計本身，更與實施策略是否能回應參與者需求及情境脈絡密切相關（Durlak & DuPre, 2008; Domitrovich et al., 2008）。因此，在教育現場中，如

何在維持課程核心成分的前提下，透過調整課程實施方式以提升其可行性與永續性，已成為重要的實務與研究議題。

基於上述討論，本研究並非以辨識單一「最佳」課程安排為目的，而是關注教師社會情緒素養專業發展課程在真實教育情境中的實施方式，進一步檢視因應行政需求所發展之不同課程執行模式，在維持課程核心成分（包括課程核心理念、學習目標與總學習時數）一致的前提下，是否仍能有效支持教師的社會情緒成長與專業發展。因此，本研究以本土化且具實證基礎之 BEST ME 課程為介入方案，比較兩種在實務中常見且具推廣可行性的課程執行模式，檢視其在教師社會情緒素養、教學自我效能、心理健康狀態，以及社會情緒學習教學信念上的介入成效，以回應政策推動與學校現場在課程實施彈性上的需求。

為進一步釐清上述課程執行模式之影響，本研究提出以下研究問題：

一、在課程核心內容與總時數一致的前提下，不同課程執行模式是否在教師課程參與率上呈現差異？

二、在課程核心內容一致的前提下，不同課程執行模式是否在教師社會情緒素養上呈現差異？

三、在課程核心內容一致的前提下，不同課程執行模式是否在教師教學自我效能上呈現差異？

四、在課程核心內容一致的前提下，不同課程執行模式是否在教師心理健康狀態上呈現差異？

五、在課程核心內容一致的前提下，不同課程執行模式是否在教師社會情緒學習教學信念上呈現差異？

貳、文獻探討

一、教師社會情緒素養

社會情緒素養指的是能夠在不同情境中有效的理解、表達及管理內在情感和社會互動的能力，亦即能夠掌握在社會和情緒的情境所需要的知識、技能和動機以達成所需或完成任務的能力（Aldrup et al., 2020; Elias et al., 1997; Lozano-Peña et al., 2021）。此能力被視為 SEL 的重要基礎。

過去研究提出多種與社會情緒素養相關的理論模式，包括 Mayer 與 Salovey (1997) 提出的情緒智力模式、Jennings 與 Greenberg (2009) 提出的親社會教室模式，以及學業、社會與情緒學習合作組織 (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL) 所建構的 CASEL 架構 (CASEL, 2024)。情緒智力模式著重於情緒相關能力的發展，涵蓋覺察、理解、運用與管理情緒等要素；親社會教室模式則進一步將教師的情緒調節、自我照顧與師生互動納入，強調教師社會情緒素養對其幸福感與課室氣氛的影響；CASEL 架構則以自我覺察、自我管理、社會覺察、人際技巧與負責任決定五大核心能力，界定 SEL 為成人與學生發展並運用相關能力以實現個人與集體目標的歷程。相較之下，後兩者皆明確指出教師或成人社會情緒素養在 SEL 推動中的關鍵角色。

過去在學校場域談論到社會情緒素養時，往往將焦點放在如何提升學生的社會情緒素養上，忽略了教師的社會情緒素養對學生的影響 (Oliveira et al., 2021; Schonert-Reichl, 2017)。近年來推廣 SEL 的專家開始強調促進 SEL 及提升學生的社會情緒素養不能光靠教師對 SEL 的知識就能達成，應同時考量教師社會情緒素養在教學環境中的影響 (Darling-Hammond et al., 2024; Schonert-Reichl, 2017)。當教師能夠發揮自己的社會情緒素養，覺察學生的需求並體現關懷學生的情感和行動時，能夠幫助 SEL 在校園的實施 (Lapidot-Leffler & Israeli, 2024)。

實證研究亦顯示，教師社會情緒素養與學生的同理心、利社會行為及情緒調節能力呈正向關聯 (Holappa et al., 2022; Poulou & Garner, 2023)，並與良好的師生關係與正向課堂氣氛相關 (Aldrup et al., 2020; Dorman, 2015; Lee, 2024)。此外，教師社會情緒素養亦與其自身的壓力調適、工作倦怠與幸福感密切相關，相關介入研究亦顯示，提升教師的情緒調節能力有助於改善其社會情緒幸福感與心理健康 (王麗斐等人, 2025)。研究指出，壓力與倦怠程度較高、幸福感較低的教師，其課堂氣氛與學生學習表現亦相對不利 (Ferreira, 2022; Fitzgerald et al., 2022)。在教師被視為高度壓力職業之一的情境下 (Schonert-Reichl, 2017)，提升教師社會情緒素養不僅有助於其個人福祉，亦可能透過教學互動影響學生的社會情緒發展。

綜合上述，教師社會情緒素養不僅是推動 SEL 的重要基礎，也是連結教師福祉、教學品質與學生發展的關鍵因素。因此，如何透過合宜的教師專業發展歷程，支持教師社會情緒素養的培養，成為當前 SEL 研究與實務推動的重要議題。

二、教師社會情緒素養之專業發展與實務挑戰

在確認教師社會情緒素養對教師福祉與學生發展的重要性後，如何透過教師專業發展有效培養此一能力，成為 SEL 推動中的關鍵課題。教師專業發展被視為一項動態且持續的歷程，涵蓋教師從職前培育到在職進修各階段，透過多元形式提升其專業知識、技能與態度，以促進教學品質與學生學習成效（劉鎮寧，2014；Borko, 2004; Kelly & Cherkowski, 2015）。相較於僅著重學科知識的進修，教師社會情緒素養相關的專業發展，更涉及情緒覺察、自我調節、人際互動與反思實踐等內在歷程，對學習情境與實施品質具有高度敏感性。

針對教師社會情緒素養的培養，國外已發展出多套具實證基礎的專業發展課程。例如，結合正念與情緒技能的 CARE（Cultivating Awareness and Resilience in Education）、強調社會技巧與溝通的 Responsive Classroom Approach，以及以情緒教育為核心的 PEEP（The Emotional Education Program）。既有研究指出，CARE 能有效降低教師心理困擾並提升情緒調節能力（Jennings et al., 2013），Responsive Classroom Approach 有助於改善課室管理與學生參與（Baroody et al., 2014），而 PEEP 則透過強化自我覺察與管理能力，進一步提升教師整體幸福感（Marques et al., 2020）。臺灣雖處於起步階段，但亦開始引進或發展相關培訓。例如，利仁教育基金會引進的 SEE Learning（Social, Emotional, and Ethical Learning），透過工作坊與社群支持教師實踐（利仁教育基金會，2024）；以及本土學術單位開發的 BEST ME 課程，旨在提升教師幸福感與社會情緒素養，實證研究顯示其能有效提升教師的心理、社會與情緒幸福感，降低壓力與焦慮，並促進自我慈悲與教學自我效能等重要心理資源（Wu & Chen, 2023; Wu et al., 2025）。此外，教育部教師諮商輔導支持中心亦提供多樣化的減壓團體與工作坊，顯示提升教師身心安頓已逐漸受到重視。

雖然國內外逐漸開始出現針對教師社會情緒素養專業發展的研究，但多數實證研究仍聚焦於課程整體成效，例如教師幸福感、壓力調適或教學效能等結果變項（Jennings et al., 2013; Wu et al., 2025），較少進一步探討不同課程執行方式或培訓結構如何影響教師專業發展的成效。儘管國內外皆致力於提供多元的培訓機會，但實務推動上仍面臨諸多挑戰。Sims 與 Fletcher-Wood（2021）歸納有效教師專業發展的關鍵元素，包括持續一段時間、團體協作與實踐所學等。然而，根據 OECD 的 TALIS（2018）調查結果，臺灣教師在參與需較長時間、有後續追蹤的教師專業發展活動時，其效益知覺反而最低（柯華葳等人，2019；孫志麟，2022）。這形成了一個矛盾現象：理論上有效的長時數、延續性課程，在臺灣現場卻被認為效益不彰。黃嘉莉與謝傳崇（2022）進一步探究發現，此矛盾源於教師的現實阻礙。當教師面臨高度的工作忙碌、家庭責任及欠缺參與誘因時，對於需投入大量時間的延續性課程便會產生抗拒。TALIS 報告亦指出，這三項因素正是阻礙臺灣教師參與專業發展的主因。此外，教師普遍缺乏對社會情緒素養重要性的意識（Schonert-Reichl, 2017），加上學校進度壓力與行政支持不足（Jones & Bouffard, 2012），使得需要長期投入與反思的社會情緒素養課程，在推動上倍感艱難。

值得注意的是，雖然壓力和忙碌是阻礙參與的因素，但研究亦發現，具備較高社會情緒素養的教師，其壓力調適能力與資源評估能力較佳（Lang et al., 2020），較能在高負荷環境中維持情緒穩定與自我效能感（Fitzgerald et al., 2022）。這意味著，若能成功引導教師參與並提升其社會情緒素養，將有助於緩解其對忙碌與壓力的主觀感受，甚至可能因親職壓力的減輕而緩解家庭責任的負擔（Chaplin et al., 2018）。

由此可見，當前的關鍵問題在於如何在教師感到忙碌且缺乏誘因的現況下，設計出能回應其行政與生活需求的課程實施方式？若能降低參與門檻，讓教師願意跨出第一步，便有機會透過素養的提升形成正向循環。因此，如何在不懈課程品質的前提下，調整專業發展課程的實施方式，以回應教師的現實情境，成為當前極需實證檢驗的課題。這也促使本研究進一步引入執行科學的視角，作為分析課程執行模式的重要理論基礎。

三、執行科學視角下的課程執行模式：行政彈性與方案調適

正如前述，教育介入方案的推廣常受限於現場的結構性因素。隨著 SEL 課程的廣泛推廣，研究焦點已從單純驗證課程的有效性，轉向探討課程如何在複雜的教育情境中落實。執行科學（implementation science）即是在此脈絡下發展的重要研究取向，強調教育介入方案的成功，不僅取決於其是否忠實執行原始設計（implementation fidelity），亦需考量在真實情境中進行必要調適（program adaptation）的可能性與合理性（Chambers & Norton, 2016; Durlak & DuPre, 2008）。執行科學指出，為了提升介入方案的可行性與永續性，研究與實務推動應區分課程的核心成分（core components），如學習目標、核心概念與關鍵互動歷程，與其表面結構（surface structure），如時間安排、課程節奏與傳遞形式。在不改變核心成分的前提下，依據情境需求調整表面結構，被視為促進方案在地化與長期推動的重要策略（Fixsen et al., 2005）。此觀點對教師專業發展尤為關鍵，因僵化的課程安排往往成為教師參與的主要阻礙。基於此，本研究的核心關懷並非尋找單一最佳的課程形式，而是探討當課程為了配合學校行政運作而調整執行模式時，其教育成效是否具備穩定性。

在社會情緒素養的培育上，儘管線上課程因其彈性與便利性而受到關注，相關研究亦指出線上與實體學習成效可能相當（Jahng et al., 2007; Zaghal et al., 2022），然而，社會情緒素養高度仰賴人際互動、即時情感交流與社會支持氛圍，使實體課程在學習深度與互動品質上仍具不可取代的優勢（楊涵、陳玉娟，2023；Gherhes et al., 2021）。因此，教師社會情緒素養專業發展在實務上多仍以實體課程為主要形式。然而，實體課程的推動亦伴隨較高的行政與參與門檻，以及教師常因工作忙碌、課務負荷與家庭責任，難以配合長期且固定的進修安排（柯華葳等人，2019；孫志麟，2022）等因素。若專業發展課程僅提供單一的實施形式，容易排除部分教師參與，進而限制方案的實際影響力。由此可見，在保留實體互動優勢的同時，透過課程結構與時間安排的調整來降低參與障礙，是教師社會情緒素養課程推動中不可忽視的課題。

從成人學習與教師專業發展的觀點來看，成年學習者的學習投入常受現實生活角色與時間條件影響，課程若能兼顧學習深度與時間彈性，較能

促進其內在動機與持續參與 (Knowles, 1980; Taylor & Kroth, 2009)。對教師而言，有效的教師專業發展被認為需具備充分的學習時程、主動參與與反思實踐的機會 (Darling-Hammond et al., 2017)。因此，對於需透過反思、練習與情境應用逐步內化的社會情緒素養而言，課程實施方式如何在成效與可行性之間取得平衡，成為重要的研究與實務議題。

綜合上述文獻可知，教師社會情緒素養的培育已成為推動 SEL 不可或缺的基礎，而教師專業發展則是促進其持續成長的重要途徑。然而，在實務推動過程中，教師所面臨的工作負荷、行政限制與家庭責任，使得高品質、長時數的專業發展課程在不同教育場域中不易以單一形式落實。近年執行科學的觀點指出，教育介入的成效不僅取決於課程內容本身，亦取決於其是否能在維持核心成分的前提下，因應情境需求進行適切調整。不過，過去有關於教師社會情緒素養專業發展的研究，多著重於課程內容或整體成效的驗證，較少進一步探討在課程核心內容一致的情況下，不同課程執行結構是否能同樣支持教師的社會情緒成長與專業發展。換言之，當課程為回應行政與參與需求而進行結構性調適時，其介入成效是否仍能維持穩定，仍有待實證研究加以釐清。基於此，本研究以具備實證基礎之本土化教師社會情緒素養課程 BEST ME 為研究脈絡，從執行科學視角出發，探討不同課程執行結構在真實教育情境中的運作情形及其對教師專業發展相關指標的影響。

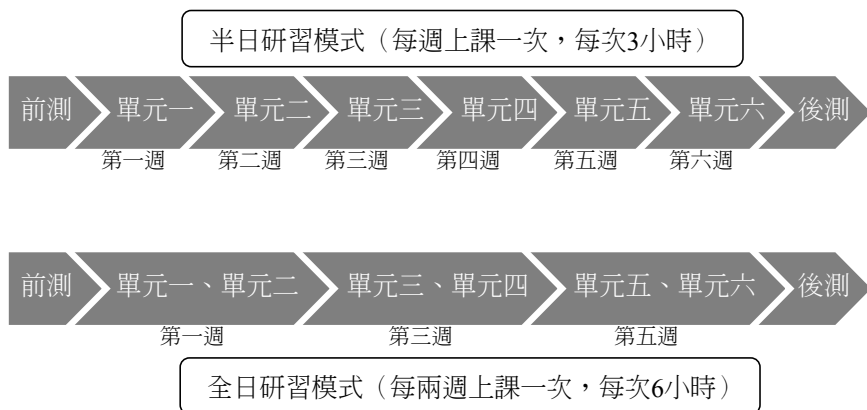
參、研究方法

一、研究設計

本研究採用不等組前後測準實驗設計 (nonequivalent pretest-posttest design)，旨在檢視在課程核心內容、學習目標與總學習時數一致的前提下，不同課程執行結構對教師專業發展相關變項之影響。整體研究流程如圖 1 所示。

圖 1

不同課程執行結構之研究流程示意圖



本研究以已具實證支持之本土化教師社會情緒素養專業發展課程 BEST ME 作為介入方案（Wu et al., 2025）。BEST ME 在最初發表之研究中採用半日研習模式，每次約 2.5 小時，共 6 次。其後在實務推廣過程中，為提供教師更多中場休息與反思時間，課程時長調整為每次 3 小時，因此後續實施多採用此 3 小時之半日研習結構。本研究即以此調整後之版本為基礎，並進一步比較原始半日研習模式（每次 3 小時，共 6 次）與因應教育現場行政需求而發展之全日研習模式（每次 6 小時，共 3 次）之實施效果。兩種課程執行結構僅在單次上課時數與課程節奏安排上有所差異，其課程內容、教材、講師資格與總學習時數（18 小時）皆維持一致。研究透過工作坊前後施測之問卷資料，評估教師在社會情緒素養、教學自我效能、心理健康狀態與社會情緒學習教學信念等變項上的變化情形。基於研究倫理考量，問卷填寫採自願方式進行，是否填答不影響教師參與課程之權益。

二、研究對象

本研究之研究對象為以非薦派報名方式參與縣市政府及學校辦理之 BEST ME 教師工作坊之現職教師，研究場域涵蓋臺灣北部與東部地區。自 2023 年 10 月至 2024 年 9 月期間，兩種課程執行結構各辦理三梯次，其中半日研習模式共計 92 位教師參與，全日研習模式則有 95 位教師參與。

兩組教師之課程出席情形皆相當穩定，完成 18 小時完整課程之比例皆達九成以上，顯示整體研習參與度良好。在尊重研究倫理與參與者意願的前提下，問卷填寫採自願方式進行，最終共有 104 位教師完成前後測問卷，約佔總參與人數的 55%。參與教師涵蓋國民小學與國民中學，來自語文、數學、社會、自然、藝術與人文、綜合活動、健康與體育及特殊教育等多元領域；其校內職務包含導師、專任教師及兼任行政教師，研究樣本具備一定程度之多樣性。各場次課程辦理時間、課程形式、參與人數及問卷完成情形詳見表 1。

表 1
不同課程執行結構之辦理情形與樣本收案概況

場次編號	開始時間	課程形式	參與人數	前測完成	後測完成	納入分析
H001	2023/10	半日	20	16	11	11
H002	2024/03	半日	36	18	33	17
H003	2024/07	半日	36	30	24	19
F001	2024/03	全日	34	23	19	12
F002	2024/04	全日	25	20	20	17
F003	2024/07	全日	36	32	31	28
合計			187	139	138	104

註：H 代表半日研習模式（Half-day）；F 代表全日研習模式（Full-day）。納入分析係指完成前、後測問卷配對之樣本。

本研究之培訓講師皆為通過 BEST ME 工作坊種子講師認證之教師，具教育部認可之公私立學校教師身分，或為已退休之教師。種子講師除須完整參與 BEST ME 課程外，亦需完成種子講師培訓及為期一年的實習歷程。為維持執行科學所強調之課程忠實度，課程之學習目標、核心概念與關鍵活動需依設計執行，因此工作坊均使用不可修改之教材簡報與學員手冊進行教學。然而，在不改變核心內容的前提下，講師仍可依其教學風格與學員特質，在講解方式、舉例說明與活動帶領上進行適度調整，以兼顧課程忠實度與必要的情境調適。

三、課程內容與執行結構

本研究採用不等組前、後測設計，所有參與教師皆完成 BEST ME 教師社會情緒素養專業發展課程，共計 18 小時。依據教育現場行政安排需求，課程以兩種不同的執行結構進行實施：半日研習模式為每次 3 小時，共 6 次；全日研習模式為每次 6 小時，共 3 次。兩種模式僅在單次上課時數與課程節奏安排上有所差異，其課程核心理念、學習目標、教學內容、教材與總學習時數皆維持一致。

BEST ME 為一套具實證基礎之本土化教師社會情緒素養專業發展課程，其理論與課程設計基礎詳見 Wu 等人（2025）及吳怡萱與陳學志（2024）。整體課程參考 CASEL SEL 架構，並結合正向心理學所提出之幸福理論（Seligman & Csikszentmihalyi, 2000），規劃為六個核心單元，分別為腦科學（Brain）、情緒（Emotion）、優勢力（Strengths）、自我照顧（Time for Self）、人生意義（Meaning）及教育實踐（Education）。課程設計強調教師的自我覺察、反思與實踐，每一單元皆搭配課後練習與工作手冊活動，並於課堂中透過個人反思與小組討論深化學習經驗。

在課程內容上，第一單元「腦科學」結合認知神經科學與 SEL 基礎概念，協助教師從科學角度理解情緒，並提升自我覺察的學習動機；第二單元「情緒」以情緒建構觀點為基礎，引導教師理解情緒經驗的生成與調節歷程，並連結其日常教學與生活情境；第三單元「優勢力」引導教師從情緒覺察延伸至個人優勢與投入經驗，並將覺察焦點拓展至與他人的互動；第四單元「自我照顧」則以 PERMA-PLUS 架構為核心（Iasiello et al., 2017），協助教師在高工作負荷情境中建立多元自我照顧策略；第五單元「人生意義」透過反思與分享，引導教師重新思考其職涯選擇與利他、利己目標；第六單元「教育實踐」則著重於賦能教師，協助其將課程所學連結至校園實務，強調社會情緒素養為需長期實踐與內化的專業歷程。

在課程執行結構上，BEST ME 課程強調於課程間保留足夠的實踐與反思時間。在此設計理念下，半日研習模式主要配合教師既有之例行進修時段進行，透過固定頻率的學習節奏（每次課程間隔一週），支持教師在課程期間進行持續反思與實踐；全日研習模式則多配合區域性集中研習或跨校工作坊安排（每次課程間隔兩週），雖需教師投入完整之單日學習時

間，但相對可降低跨校教師之往返成本與行政協調負擔，透過間隔時間亦可支持教師持續反思與實踐。整體而言，兩種課程執行結構皆以回應教育現場實務需求為出發點，在維持課程核心成分、總學習時數與整體介入歷時（六週）一致的前提下，僅於時間配置與實施形式上有所差異，作為檢視不同課程執行結構在真實教育情境中介入成效表現之基礎。

四、研究工具

過去研究指出，教師的社會情緒能力與其心理健康與自我效能感相關，亦可能影響教師對社會情緒學習的信念與實踐（Lozano-Peña et al., 2021; Brackett et al., 2012）。因此，本研究除測量教師社會情緒素養外，亦納入教學自我效能、心理健康及社會情緒學習信念等變項，以多面向檢視課程介入的可能影響。

（一）教師情緒素養量表

本研究採用 Wang 等人（2023）發展的教師社會情緒素養量表，作為測量教師社會情緒素養之工具。此量表參考 Weare（2004）的情緒素養架構，及 CASEL SEL 的個人反思內容進行編製，量表為六點量表，包含自我覺察（例如：我了解自己的優勢與限制）、自我管理（例如：我可以在我感到壓力和緊張時，讓自己冷靜下來）、社會覺察（例如：我能從他人語言與非語言的行為，覺察他的觀點和感受）及人際技巧（例如：我能與不同背景的人建立有意義的互動）四個分量表共 42 題。

根據 Wang 等人（2023）分析臺灣教師填答此量表的資料，量表的 Cronbach's α 係數介於 .87~.91 之間，總量表之 Cronbach's α 係數為 .86，具有良好的信度。在效標關聯效度方面，與 Watson 等人（1988）的正負向情感量表（Positive and Negative Affect Schedule, PANAS）相關達顯著，與正向情緒分量表相關係數為 .43；負向情緒分量表相關係數為 -.26。和 S. H. Lovibond 與 P. F. Lovibond（1995）發表的憂鬱焦慮壓力量表（Depression Anxiety Stress Scales-42, DASS-42）的相關亦達顯著，相關係數為 -.36。另以本研究蒐集之資料分析其信效度，Cronbach's α 係數 .86-.90，總量表之 Cronbach's α 係數為 .95，平均變異抽取量 AVE 介於 .36-.46 之間，模式適配度指標為 $\chi^2(813) =$

1788.9, $p < .001$, CFI = 0.77, RMSEA = .076, PNFI = 0.61，顯示本量表具有良好的信度及尚可接受的效度。

（二）教學自我效能量表

本研究採用孫志麟（2003）發展的「教學自我效能量表」，作為測量教師自我效能之工具。此量表採李克特 4 點量尺方式進行，共 24 題，包含六個向度，分別為教學執行（例如：不管教材多麼抽象難懂，我依然可以表達得清晰明瞭）、班級管理（例如：對我而言，要處理班級常規的問題並非難事）、學習評量（例如：我無法診斷學生學習困難的原因）、教師溝通（例如：要我改變家長對學校冷漠的態度比登天還難）、教學革新（例如：我無法將教學改革與實際教學結合在一起）及環境轉化（例如：我的教學力量比不上教學環境對學生的不利影響）。

根據孫志麟（2003）分析臺灣教師填答此量表的資料，各分量表 Cronbach's α 係數分別為 .69、.61、.65、.73、.62、.82，再測信度落在 .5~.72 之間。全量表的 Cronbach's α 係數為 .84，再測信度為 .78。在效標關聯校度方面，與內外控量表、生活導向量表及教學行為調查量表之相關係數介於 .14~.48 之間，達 .01 顯著水準。

（三）憂鬱焦慮壓力量表（DASS-10）

本研究採用 Kim Halford 與 Frost（2021）發表之 DASS-10 量表，作為測量教師心理健康狀態之工具。此量表採用李克特 4 點量尺並將原先的 S. H. Lovibond 與 P. F. Lovibond（1995）發表的 DASS-42，從 42 題縮短為 10 題。縮減之後總量表之 Cronbach's α 係數為 .89，焦慮—壓力（例如：我感到快要恐慌了）分量表 α 係數為 .83，憂鬱（例如：我感到很難啟動開始工作的模式）分量表 α 係數為 .85，並具有不錯的模式適配度（ $\chi^2(34) = 218.832, p < .001, CFI = 0.96, RMSEA = .072$ ）。

DASS-10 尚無中文版信效度分析，分析本研究蒐集之資料，焦慮—壓力分量量表的 Cronbach's α 係數為 .77，憂鬱分量表的 Cronbach's α 係數為 .79，整體 Cronbach's α 係數為 .87，進一步分析其模式適配度，顯示模式適配度尚可接受（ $\chi^2(34) = 82.03, p < .001, CFI = 0.93, RMSEA = .08$ ）。

（四）社會情緒學習信念量表

本研究採用陳玉娟等人（2024）翻譯自 Brackett 等人（2012）的教師 SEL 信念量表中文版了解教師對社會情緒學習的信念，此量表採用李克特 5 點量表共 12 題，英文版量表的 Cronbach's α 係數為 .79，並具有不錯的模式適配度（RMSEA = .06, SRMR = .06, CFI = .94, TLI = .93）。

此量表尚無中文版信效度分析，分析本研究蒐集資料 Cronbach's α 係數為 .93，組成信度 CR 為 .97，平均變異抽取量 AVE 為 .73，顯示問卷有良好的信效度。

五、資料分析

本研究首先以卡方檢定（ χ^2 test）檢驗兩種課程執行模式在課程完成率上的差異。針對介入成效之比較，採用單因子共變數分析（ANCOVA），以前測分數作為共變項，檢驗不同課程執行模式在教師社會情緒素養、教學自我效能、心理健康狀態及社會情緒學習教學信念等變項之後測差異。對於不符合迴歸係數同質性假設之變項，進一步採用 Johnson–Neyman 法進行條件性效果分析，以檢視課程執行模式在不同前測水準下之差異效果。本研究採用 Johnson–Neyman 分析之變項包括學習評量、教學執行、整體教學自我效能、焦慮—壓力、憂鬱及 DASS 總分。

肆、研究結果與討論

一、研究結果

（一）不同課程執行結構之教師參與情形比較

本研究首先比較半日研習模式與全日研習模式在教師參與與完成情形上的差異。結果顯示，兩種課程執行結構在完成 18 小時課程之比例上並無顯著差異，半日研習模式完成率為 93.5%，全日研習模式完成率為 93.7%。進一步以卡方檢定比較兩組完成前後測問卷並完整參與課程之比例，結果亦未達顯著（ $\chi^2(1) = .003, p = .96$; $\chi^2(1) = 1.50, p = .220$ ），顯示不同課程執行結構在教師整體參與穩定度上具高度一致性（見表 2）。

表 2

不同課程執行結構之教師參與率

組別	總人數	完成 18 小時人數 (%)	完成問卷與課程人數 (%)
半日研習組	92	86 (93.5%)	47 (51.1%)
全日研習組	95	89 (93.7%)	57 (60.0%)

(二) 不同課程執行結構對教師社會情緒素養之影響

為呈現兩種課程執行結構下教師於介入前之基線狀態，各研究變項之前測平均數與標準差如表 3 所示。後續分析以前測分數為共變數，採單因子共變數分析比較不同課程執行結構於介入後之差異。分析前，各變項皆符合共變數分析之前提假設，其迴歸係數同質性檢定結果如表 4 所示。結果顯示，不論在自我覺察 ($F(1, 101) = 1.80, p = .18$)、自我管理 ($F(1, 101) = .05, p = .82$)、社會覺察 ($F(1, 101) = .02, p = .90$)、人際技巧 ($F(1, 101) = .21, p = .65$) 整體社會情緒素養 ($F(1, 101) = .14, p = .71$) 上，半日研習模式與全日研習模式之間皆未達顯著差異，其共變數分析結果如表 5 所示。

表 3

兩種課程執行結構下各研究變項之前後測平均數與標準差

變項		半日研習組 前測 ($n = 47$) $M(SD)$	半日研習組 後測 ($n = 47$) $M(SD)$	全日研習組 前測 ($n = 57$) $M(SD)$	全日研習組 後測 ($n = 57$) $M(SD)$
社會情 緒素養	自我覺察	4.81(.48)	5.09(.50)	4.82(.55)	5.0(.57)
	自我管理	4.45(.57)	4.79(.51)	4.33(.67)	4.72(.57)
	社會覺察	4.79(.57)	5.01(.55)	4.88(.56)	5.03(.62)
	人際技巧	4.64(.46)	4.81(.49)	4.69(.51)	4.88(.57)
	整體素養	4.65(.42)	4.92(.44)	4.65(.48)	4.88(.50)
憂鬱焦 慮壓力	焦慮 - 壓力	10.60(2.89)	10.36(2.95)	11.0(2.89)	10.23(3.25)
	憂鬱	6.04(2.22)	5.64(2.19)	6.18(2.05)	5.91(2.39)
	整體 DASS	16.64(4.67)	16.00(4.85)	17.18(4.71)	16.14(5.29)

教學自我效能	環境轉化	10.40(2.10)	10.77(2.37)	11.09(1.83)	11.32(2.37)
	教學革新	9.11(1.52)	9.47(1.40)	9.33(1.35)	9.53(1.40)
	班級管理	11.89(1.78)	12.36(1.88)	12.21(1.90)	12.63(1.82)
	親師溝通	12.11(1.76)	12.47(2.11)	12.60(1.59)	12.65(1.80)
	學習評量	11.74(2.01)	12.51(2.04)	12.16(1.57)	12.65(1.82)
	教學執行	11.89(2.07)	12.51(2.04)	12.84(1.81)	13.11(1.78)
	整體效能	67.15(9.52)	69.77(9.52)	70.23(7.91)	71.88(8.74)
社會情緒學習信念		43.03(8.66)	50.28(5.47)	40.88(6.27)	49.60(5.80)

表 4

兩種課程執行結構之共變數迴歸係數同質性檢定結果

變項		組別		組別 × 前測	
		<i>F</i> (1, 100)	<i>p</i>	<i>F</i> (1, 100)	<i>p</i>
社會情緒素養	自我覺察	1.00	.32	1.31	.25
	自我管理	.08	.08	.07	.80
	社會覺察	.63	.43	.61	.44
	人際技巧	.12	.73	.09	.76
	整體素養	.01	.93	.02	.90
憂鬱焦慮壓力	焦慮 - 壓力	4.28	.04*	5.19	.03*
	憂鬱	8.59	<.01**	8.50	<.01**
	整體 DASS	8.19	<.01**	8.98	<.01**
教學自我效能	環境轉化	.24	.63	.23	.63
	教學革新	.12	.73	.15	.70
	班級管理	2.84	.10	2.72	.10
	親師溝通	1.99	.16	2.27	.14
	學習評量	7.27	<.01**	6.94	.01*
	教學執行	9.21	<.01**	9.26	<.01**
	整體效能	4.52	.04*	4.68	.03*
社會情緒學習信念		.23	.64	.23	.63

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

表 5

不同課程執行結構對教師專業發展相關變項之共變數分析結果

變項		半日研 習組 (<i>n</i> = 47) <i>M_{adj}</i> (<i>SD</i>)	全日研 習組 (<i>n</i> = 57) <i>M_{adj}</i> (<i>SD</i>)	<i>F</i> (1, 101)	<i>p</i>	partial η^2
社會情 緒素養	自我覺察	5.10(.07)	4.96(.07)	1.80	.18	.02
	自我管理	4.77(.07)	4.74(.07)	.05	.82	.001
	社會覺察	5.03(.08)	5.01(.07)	.02	.90	<.001
	人際技巧	4.82(.07)	4.87(.07)	.21	.65	.002
	整體情緒素養	4.91(.06)	4.88(.06)	.14	.71	.001
教學自 我效能	環境轉化	11.05(.27)	11.08(.25)	.01	.94	<.001
	教學革新	9.53(.17)	9.47(.16)	.06	.80	.001
	班級管理	12.45(.24)	12.45(.21)	.13	.72	.001
	親師溝通	12.67(.22)	12.49(.20)	.37	.55	.004
社會情緒學習信念		49.86(.87)	49.86(.69)	.000	.99	<.001

(三) 不同課程執行結構對教師教學自我效能之條件性影響

在教學自我效能方面，首先以單因子共變數分析比較兩種課程執行結構在各分向度之差異。分析結果顯示，在環境轉化、教學革新、親師溝通及班級管理等向度上，皆符合共變數分析之前提假設，且在控制前測分數後，兩組在環境轉化 ($F(1, 101) = .01, p = .94$)、教學革新 ($F(1, 101) = .06, p = .80$)、親師溝通 ($F(1, 101) = .37, p = .55$) 及班級管理 ($F(1, 101) = .13, p = .72$) 上皆未達顯著差異，分析結果如表 5 所示（表 4 僅呈現通過迴歸係數同質性假設之向度）。

然而，在學習評量、教學執行及整體教學自我效能等向度中，共變數分析之迴歸係數同質性假設未獲支持，顯示課程執行結構與教師介入前水準之間可能存在交互作用。此結果指出，僅以主效果比較不足以完整呈現不同課程執行結構對教師專業發展的影響，因而有必要進一步檢視其條件性效果。基於此，本研究進一步採用 Johnson–Neyman 法進行分析，其結果如圖 2 至圖 4 所示。

在教學執行向度上，當教師之前測分數介於 10.90 至 14.31 之間時，兩種課程執行結構於後測表現上未呈現顯著差異；然而，當前測分數低於

10.90 時，全日研習模式對教學執行之提升效果顯著高於半日研習模式；相對地，當前測分數高於 14.31 時，半日研習模式之提升效果則顯著優於全日研習模式。類似的條件性效果亦出現在學習評量向度。當前測分數介於 10.79 至 15.06 之間時，兩種課程執行結構之後測表現無顯著差異；當前測分數低於 10.79 時，全日研習模式的提升效果較佳；而當前測分數高於 15.06 時，半日研習模式則展現較佳成效。在整體教學自我效能方面，Johnson-Neyman 分析顯示，僅當前測分數高於 83.88 時，半日研習模式對整體教學自我效能的提升效果顯著優於全日研習模式。

圖 2

教學執行 Johnson-Neyman 分析結果

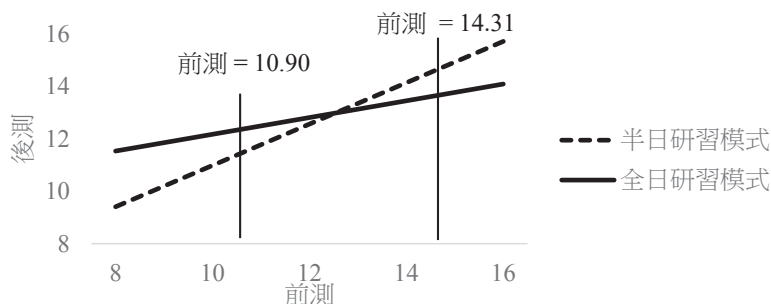


圖 3

學習評量 Johnson-Neyman 分析結果

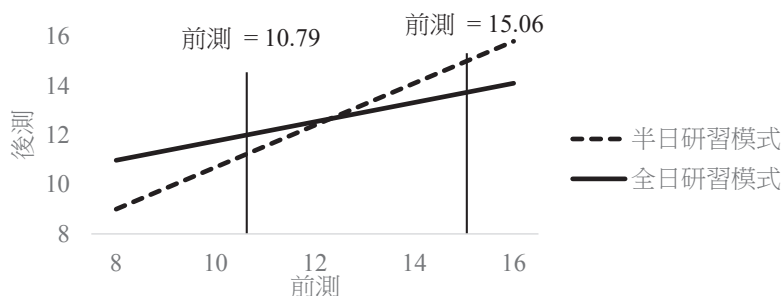
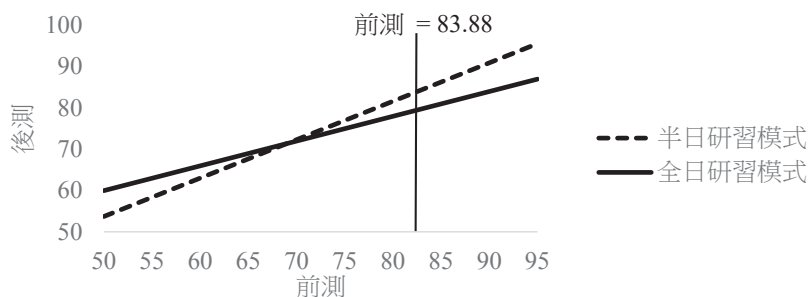


圖 4

整體教學自我效能 Johnson-Neyman 分析結果



整體而言，課程執行結構對教師教學自我效能的影響並非呈現一致的主效果，而是依賴教師介入前的能力水準而有所差異。此結果顯示，課程執行結構的效果並非普遍適用於所有教師，而是與教師原有狀態產生交互作用，突顯在教師專業發展介入中考量個別差異與情境適配的重要性。

(四) 不同課程執行結構對教師心理健康之條件性影響

憂鬱焦慮壓力量表所有變項皆未通過共變數分析迴歸係數同質性假設（如表 4），故以 Johnson-Neyman 分析憂鬱焦慮壓力量表。結果如圖 5 至圖 7 所顯示，憂鬱前測分數介於 4.81-8.85 之間的教師，半日研習模式的後測分數無明顯差異，但若前測低於 4.81 則半日研習模式後測的憂鬱程度顯著低於全日研習模式，若前測高於 8.85 則採用全日研習模式上課方式的教師其後測的憂鬱分數較低。焦慮壓力只有在前測分數大於 13.66 時，全日研習模式後測的焦慮壓力顯著低於半日研習模式。整體憂鬱焦慮壓力分數之前測分數介於 12.49-20.71 之間的教師，半日研習模式無顯著差異，但若前測低於 12.49 時，半日研習模式於後測的整體憂鬱焦慮壓力分數較全日研習模式低，反之若前測高於 20.71 全日研習模式較半日研習模式低。

綜合 Johnson-Neyman 分析結果可知，課程執行結構對教師心理健康之影響呈現明顯的前測水準依賴性。當教師於介入前的憂鬱、焦慮與壓力程度較低時，半日研習模式在降低後測心理困擾上較具優勢；相對地，當教師於介入前即呈現較高的心理困擾水準時，全日研習模式則展現較佳的介入效果。

圖 5

憂鬱 Johnson-Neyman 分析結果

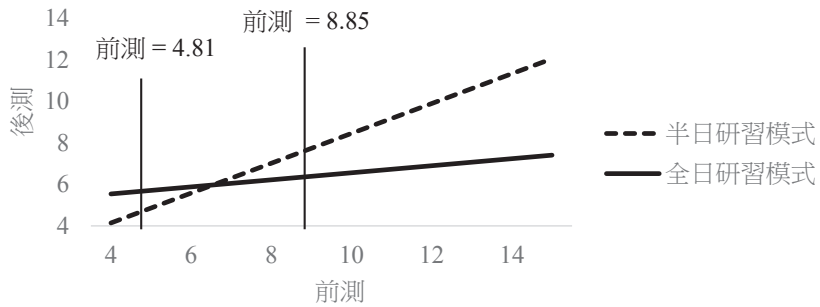


圖 6

焦慮壓力 Johnson-Neyman 分析結果

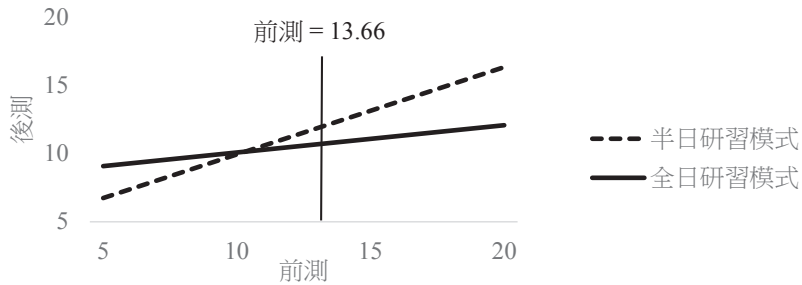
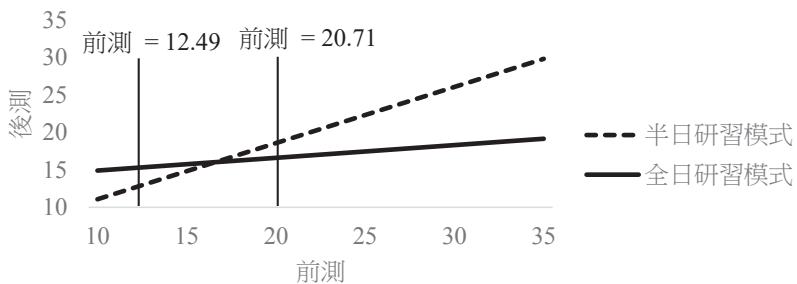


圖 7

整體憂鬱焦慮壓力 Johnson-Neyman 分析結果



（五）不同課程執行結構對教師社會情緒學習信念之影響

以單因子共變數分析比較兩種課程執行結構對教師社會情緒學習信念之影響，結果顯示，在控制前測分數後，兩組於後測表現上未呈現顯著差異（ $F(1, 101) < .001, p = .998$ ）。分析結果如表 5 所示。

綜合上述結果，以下將針對主要研究發現進行討論。

二、討論

在臺灣積極推動 SEL 的政策脈絡下，教師除了是課程的執行者，也是 SEL 能否在校園中穩定落實的關鍵角色。因此，教師本身的社會情緒素養與專業支持需求，應被視為 SEL 推動歷程中的核心議題之一。然而，現行教師專業發展往往受到時間、行政安排與工作負荷等結構性限制，使得即便具備實證基礎的課程，也可能在實務推動上面臨挑戰。

基於此，本研究從教育現場的實務需求出發，探討在課程核心內容、學習目標與總學習時數一致的前提下，不同課程執行結構之教師社會情緒學習專業發展成效差異。整體結果顯示，兩種課程執行結構在多數變項上呈現等效成效，顯示課程效果並不侷限於單一實施形式；此外，透過 Johnson–Neyman 條件效果分析，進一步揭示教師介入前狀態與課程執行結構之間存在交互作用，指出課程成效具有情境性與個別差異性。此一發現突顯，教師專業發展的關鍵不僅在於「是否有效」，更在於「如何適配不同教師的起點與需求」，亦為 SEL 專業發展之實務推動提供重要啟示。換句話說，相較於課程執行結構本身，教師介入前之初始狀態可能更能影響課程成效，顯示未來教師 SEL 專業發展課程之規劃，除關注課程形式外，亦應重視教師需求與背景條件之評估。以下將針對不同研究結果進行進一步討論。

首先，在社會情緒素養方面，於控制前測分數後，兩組教師在課程結束後的社會情緒素養並未呈現顯著差異，顯示不論採取全日研習或半日研習的課程執行結構，皆能有效促進教師社會情緒素養的發展。本研究兩種課程結構雖在單次學習強度與節奏安排上有所不同，但皆保留了充分的反思與實踐空間，呼應社會情緒素養作為一種高層次認知與情意整合能力，需透過持續練習與內化歷程逐步發展的觀點（CASEL, 2024），也呼應了成人學習理論（Knowles, 1980）所主張，成人學習者若能有機會應用所學，則即使學習時間結構不同，亦能產生成效。

其次，在教學自我效能方面，課程執行結構對教師教學自我效能的影響，並未呈現一致的效果。在進一步檢視共變數分析假設的過程中，發現部分向度呈現明顯的條件性效果，顯示課程執行結構與教師介入前狀態之間可能存在交互作用。此一結果指出，僅以整體平均效果評估課程成效，可能不足以充分反映教師專業發展在實務情境中的複雜性，亦為理解不同課程執行結構如何與教師學習起點產生適配，提供了重要的補充視角。在教學執行、學習評量及整體教學自我效能等向度上，出現顯著的條件性效果。具體而言，對於介入前教學執行與學習評量效能感較低的教師，全日研習模式展現較佳的提升效果；相對地，對於已具備一定教學效能感的教師，半日研習模式則更有助於深化其教學策略與專業反思。此外，當教師原有整體教學自我效能較高時，半日研習模式亦顯示出較佳的促進效果。推測有此現象的原因可能與不同課程執行結構所帶來的學習經驗特性有關。全日研習模式在短時間內提供密集的情境實作與即時回饋，對於尚未建立足夠自我效能感的教師而言，有助於快速累積成功經驗並降低學習過程中的不確定感，而成功經驗（*mastery experiences*）被認為是強化自我效能感的重要來源之一（Bandura, 1997）。相對而言，已具備一定自我效能感的教師，較可能展現成人學習理論所強調的自主學習傾向，並重視新知與實務經驗的反思與內化（Knowles, 1980）。半日研習模式在單次學習量較小的情況下，為課程之間提供更多反思、實踐與修正的空間，使教師能在真實教學情境中反覆驗證所學（Sims & Fletcher-Wood, 2021），進一步促進其教學自我效能的深化。

再者，在焦慮、壓力與憂鬱方面，本研究亦觀察到課程執行結構與教師初始心理狀態之間的交互作用。研究結果顯示，對於介入前焦慮壓力與憂鬱程度較低的教師，半日研習模式具有較佳的調節效果；而對於情緒困擾程度較高的教師，全日研習模式則較為合適。全日研習模式雖提高單次學習的認知負荷，但在不中斷的情境中，能提供較集中的情緒支持與正向刺激，發揮了社會支持的壓力緩衝作用（Cao et al., 2024; Cohen & Wills, 1985）；當個體處於高壓與情緒困擾狀態時，往往需要透過較高強度、持續性的社會支持與正向互動介入，以有效打斷既有的負向情緒迴圈，促進情緒的緩解與重新建構（Gross, 2015）。反之，情緒調節能力較成熟的教師，能有效運用自身的覺察與調節策略（Doyle et al., 2024; Jennings et al.,

2017; Keleynikov et al., 2022），在較溫和、間隔式的學習節奏中，將課程內容逐步內化並深化其情緒調節能力。

最後，在社會情緒學習信念與教師參與率方面，兩種課程執行結構皆未呈現顯著差異，顯示課程形式本身並非影響信念改變或參與穩定度的關鍵因素。整體而言，本研究提供了具備實證基礎的證據，指出在確保反思與實踐機會的前提下，提升單次學習強度並不必然帶來額外成效。更重要的是，教師的學習起點與心理狀態，會影響不同課程執行結構的適配性。此結果顯示，未來在規劃教師 SEL 專業發展時，應整合教師的專業背景、心理狀態與實務情境進行彈性設計，以提升課程的可行性與實務影響力（Darling-Hammond et al., 2017）。

伍、結論與建議

一、結論

本研究以執行科學的視角，檢視在課程核心內容、學習目標與總學習時數一致的前提下，不同課程執行結構在教師社會情緒素養專業發展中的成效差異。研究結果顯示，兩種課程執行結構在多數變項上呈現等效成效，說明教師社會情緒素養相關專業發展課程的學習成效，未必受限於單一的實施形式；值得注意的是，進一步的條件效果分析指出，教師的初始狀態會影響不同課程執行結構的介入效果，突顯課程成效具有情境性與個別差異性。此結果顯示，相較於課程執行結構本身，教師初始狀態可能是影響課程成效的重要條件因素，值得未來教師專業發展研究與實務規劃進一步關注。

相較於以「哪一種課程模式較佳」為核心的比較取向，本研究的發現更支持從「如何在維持課程核心成分的前提下，因應不同教育情境進行調適」的角度，思考教師專業發展課程的設計與推動。此結果回應執行科學對於方案可行性與情境適配的重視，也為教師社會情緒素養專業發展在實務現場的彈性實施提供實證參考。

整體而言，本研究指出，教師社會情緒素養的培育不僅是一項課程介入的問題，更是一項需要兼顧教師特性、行政結構與實施脈絡的系統性歷程。未來在推動相關專業發展方案時，若能在確保課程核心品質的同時，

保留實施結構的彈性，並適度回應教師的學習起點與心理狀態，將更有助於促進教師的專業成長與社會情緒學習在教育現場的永續落實。

二、建議

根據本研究的主要發現，在課程核心內容與總學習時數一致的前提下，不同課程執行結構在整體成效上呈現高度等效性，但其效果會隨教師的初始狀態而產生差異。此結果顯示，教師社會情緒素養專業發展課程的設計與推動，除須維持方案核心成分外，亦需回應不同教育情境與教師特性的差異，進行適度的實施調整。

首先，就課程設計與推動而言，本研究結果顯示，教師社會情緒素養相關專業發展課程的成效，未必受限於單一的課程執行結構。未來在規劃此類課程時，可在確保課程核心成分完整保留的前提下，考慮採取雙軌或多元的課程執行結構，提供不同的學習節奏與行政配置選項，以回應教師工作負荷、校務安排及跨校參與等實務差異，進而提升課程推動的可行性與可近性。此外，考量兩種課程執行結構在整體成效上呈現相近結果，未來課程模式之規劃除關注學習成效外，亦可進一步納入教師時間負擔、參與便利性、行政執行成本及教師參與意願等實務因素，以作為選擇課程執行結構之重要參考依據。惟須注意的是，本研究所呈現之彈性實施結果，係建立於特定課程設計與實施脈絡之上，尚不宜直接推論至理論基礎、設計成熟度或支持條件不同的教師專業發展課程。

其次，本研究之 Johnson-Neyman 分析結果顯示，教師在教學自我效能與心理健康上的初始水準，會影響不同課程執行結構的介入效果。此發現指出，教師專業發展並非「一體適用」的歷程，而應視教師的學習起點與心理狀態進行差異化配置。未來在課程規劃與實施上，可將教師初始狀態視為重要的情境變項，作為建議或媒合課程執行結構的參考依據，以提升課程介入的適配性與實務效益。

然而，在解讀上述結果與應用建議時，仍需考量本研究之限制。本研究採準實驗設計，課程執行結構並非隨機分派，而是依各縣市及學校需求所開設之課程形式自然形成兩組，亦未限制參與者的年資、年齡、職務等。雖然透過共變數分析控制前測差異，仍無法完全排除潛在選樣偏誤的影響。此外，本研究所關注之教師情緒素養、教學自我效能、憂鬱焦慮及

SEL 信念等變項，亦可能受到個人特質、近期生活事件或講師風格等情境因素影響。為降低相關因素的干擾，研究已透過一致的課程內容與講師培訓機制降低相關影響，惟仍無法完全排除其對研究結果的影響，此亦為真實教育情境研究常見之限制。另外，本研究問卷填答採自願方式進行，最終完成前後測問卷者約佔整體參與人數之 55%，部分參與者未完成完整資料，可能產生樣本流失與回應偏誤之問題，亦可能影響研究結果之推論。另一方面，本研究以短期量化指標評估課程介入成效，尚未能檢視課程對教師教學行為、專業實踐或師生互動的長期影響。研究結果亦主要反映特定教師社會情緒素養課程在特定實施脈絡下的可調適性，對於其他課程設計或不同支持條件之專業發展方案，其適用性仍需審慎看待。

基於上述限制，未來研究可考慮採用隨機分派或縱貫研究設計，並結合質性資料（如教師訪談、課後反思或教學歷程紀錄），以深化對不同課程執行結構如何影響教師專業成長歷程之理解。此外，未來研究亦可在遵循研究倫理與現場實務考量下，思考提升問卷填答動機與資料完整性的策略，以強化研究結果的推論基礎。

參考文獻

- 王麗斐、洪玉玲、陳姿仔、魏美芬、蔡佳霖、丹尼斯·基福林罕、王士銓、何佳頤（2025）。情緒陶冶工作坊對教師情緒調節與社會情緒幸福感之介入成效。《教育科學研究期刊》，70（3），99-131。https://doi.org/10.6209/JORIES.202509_70(3).0004
- [Wang, L. F., Hung, Y. L., Chen, T. Y., Wei, M., Tsai, C. L., Kivlighan, D. M., Jr., Wang, S. C., & Ho, C. Y. (2025). A study on the effects of emotional cultivation workshops on teacher emotional regulation and social-emotional well-being. *Journal of Research in Education Sciences*, 70(3), 99-131. https://doi.org/10.6209/JORIES.202509_70(3).0004]
- 台灣新聞電子報（2025 年 4 月 6 日）。花蓮縣打造幸福校園社會情緒學習「BEST ME」工作坊點亮師生心靈力量。台灣新聞電子報。https://enn.tw/611516/
- [Taiwan News E-Paper. (2025, April 6). *Hualien County builds happy campuses: The social and emotional learning "BEST ME" workshop empowers teachers and students*. Taiwan News E-Paper. https://enn.tw/611516/]
- 利仁教育基金會（2024 年 7 月 26 日）。SEE Learning Taiwan 師資培訓地圖。利仁教育基金會。https://www.lizenfdt.org/page_article.php?cid=39&&mid=247
- [Lizen Education Foundation. (2024, July 26). *SEE Learning Taiwan teacher training map*. Lizen Education Foundation. https://www.lizenfdt.org/page_article.php?cid=39&&mid=247]
- 吳怡萱、陳學志（2024）。邁向幸福的療癒之旅：BEST ME 教師社會情緒學習指南。國立臺灣師範大學。
- [Wu, M. Y., & Chen, H. C. (2024). *A healing journey toward well-being: The BEST ME guide to social and emotional learning for teachers*. National Taiwan Normal University.]
- 吳清山（2023）。教育 4.0 時代的教師角色與素養。師友雙月刊，642，15-20。https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20190807001-N202312210020-00003
- [Wu, C. S. (2023). Teacher roles and competencies in the era of Education 4.0. *The Educator Bimonthly*, 642, 15-20. https://www.airitilibrary.com/Article/Detail/P20190807001-N202312210020-00003]
- 吳清山、王令宜（2018）。教育 4.0 世代的人才培育探析。載於中國教育學會（主編），邁向教育 4.0：智慧學校的想像與建構（頁 1-29）。學富。
- [Wu, C. S., & Wang, L. Y. (2018). An analysis of talent cultivation in the Education 4.0 era. In Chinese Education Society (Ed.), *Toward Education 4.0: Imagining and constructing smart schools* (pp. 1-29). Pro-Ed Publishing.]
- 柯華蕓、陳明蕾、李俊仁、陳冠銘（2019）。2018 教學與學習國際調查臺灣報告：綜整報告。國家教育研究院。
- [Ko, H. W., Chen, M. L., Lee, J. R., & Chen, K. M. (2019). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Taiwan report: Elementary, junior high, and senior high education*. National Academy for Educational Research.]

- 孫志麟（2003）。教師自我效能的概念與測量。教育心理學報，34（2），139-156。https://doi.org/10.6251/BEP.20020619
- [Sun, C. L. (2003). Teacher efficacy: Its concept and measurement. *Bulletin of Educational Psychology*, 34(2), 139-156. https://doi.org/10.6251/BEP.20020619]
- 孫志麟（2022）。證據說了什麼？國民中小學教師專業發展的樣貌。師資培育與教師專業發展期刊，15（1），1-27。https://doi.org/10.53106/207136492022041501001
- [Sun, C. L. (2022). What does the evidence say? The landscapes of professional development of teachers in elementary and junior high schools. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 15(1), 1-27. https://doi.org/10.53106/207136492022041501001]
- 教育部（2022）。中華民國師資培育統計年報。教育部。https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7805/92536/e70e18ae-4a92-42f2-b3b9-2a096bbc23a6.pdf
- [Ministry of Education (2022). *Statistical yearbook of teacher education in the Republic of China*. Ministry of Education. https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7805/92536/e70e18ae-4a92-42f2-b3b9-2a096bbc23a6.pdf]
- 教育部（2025）。幸福教育、健康臺灣 幸福學校、師生共好 教育部頒布「社會情緒學習中長程計畫第一期五年計畫」。教育部。https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=CA99860C9634CFB0
- [Ministry of Education (2025). *Happy education, healthy Taiwan, happy schools, and shared well-being for teachers and students: Ministry of Education announced the “First Five-Year Plan for the Medium- and Long-Term Social Emotional Learning Program”*. Ministry of Education. https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=CA99860C9634CFB0]
- 陳玉娟、陳宏彰、紀馥安、陳佩英（2024年11月21日）。社會情緒學習系統性支持之構築與實施[論壇發表]。教育新視界：政策、實務與研究的知識創新國際學術論壇，臺北市，臺灣。
- [Chen, Y. C., Chen, H. C., Chi, F. A., & Chen, P. (2024, November 21). *Building and implementing systemic support for social and emotional learning* [Conference presentation]. International Forum on New Perspectives in Education: Knowledge Innovation in Policy, Practice, and Research, Taipei, Taiwan.]
- 陳佩英、曾子容、陳玉娟、陳宏彰、紀馥安（2024年8月20日）。提升臺灣教師未來力：融入SEL的薪傳教師培訓。教育新知國際串聯。https://www.gel-net.com/post/202408-01
- [Chen, P., Tseng, T. J., Chen, Y. C., Chen, H. C., & Chi, F. A. (2024, August 20). *Enhancing Taiwanese teachers' future competencies: Integrating SEL into mentor teacher training*. Global Education Linkages. https://www.gel-net.com/post/202408-01]

- 陳慰慈（2025 年 3 月 10 日）。新北攜手臺師大發布全台首份 SEL 指引強化學生心理素養。中時新聞網。https://www.chinatimes.com/realtimenews/20250310001792-260405?chdtv
- [Chen, W. T. (2025, March 10). *New Taipei City partners with National Taiwan Normal University to release Taiwan's first SEL guidelines, strengthening students' psychological literacy*. China Times. https://www.chinatimes.com/realtimenews/20250310001792-260405?chdtv]
- 黃綯質、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. (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]
- 黃嘉莉、謝傳崇（2022）。為何教師專業發展活動不有效？TALIS 2018 臺灣國中教師調查結果之羅吉斯驗證。教育科學研究期刊，67（1），1-32。https://doi.org/10.6209/JORIES.202203_67(1).0001
- [Huang, J. L., & Hsieh, C. C. (2022). Why are teacher professional development activities ineffective? An investigation of the results of the TALIS 2018 survey of Taiwan junior high school teachers. *Journal of Research in Education Sciences*, 67(1), 1-32. https://doi.org/10.6209/JORIES.202203_67(1).0001]
- 楊涵、陳玉娟（2023）。師資培育不停歇：疫情下個案學校教育專業課程的應變與轉化。台灣教育研究期刊，4（4），289-312。https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20220316001-N202306290015-00013
- [Yang, H., & Chen, Y. C. (2023). Teacher education never stops: Responses and transformations of professional education courses at a case school during the COVID-19 pandemic. *Taiwan Journal of Education Studies*, 4(4), 289-312. https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20220316001-N202306290015-00013]
- 劉鎮寧（2014）。高屏地區國小教師專業發展學習動機與專業表現關係之研究。教育學刊，42，111-150。https://doi.org/10.3966/156335272014060042004
- [Liou, J. N. (2014). A study of the relationship on the learning motivation and professional performance of professional development of elementary school teacher in Kaohsiung and Pingtung area. *Educational Review*, 42, 111-150. https://doi.org/10.3966/156335272014060042004]
- 謝傳崇、李慧潔、梁竣凱（2024）。疫情期間學校線上教學要求與學校線上教學資源對教師情緒耗竭之影響：家職衝突的中介效果。當代教育研究季刊，32（2），87-126。https://doi.org/10.6151/CERQ.202406_32(2).0003
- [Hsieh, C. C., Lee, H. C., & Liang, C. K. (2024). Impacts of school online teaching demands and school online teaching resources on teachers' emotional exhaustion during COVID-19: The mediating effect of family-work conflict. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 32(2), 87-126. https://doi.org/10.6151/CERQ.202406_32(2).0003]

- Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M., & Klusmann, U. (2020). Measuring teachers' social-emotional competence: Development and validation of a situational judgment test. *Frontiers in Psychology, 11*(892), 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Baroody, A. E., Rimm-Kaufman, S., Larsen, R., & Curby, T. W. (2014). The link between Responsive Classroom training and student-teacher relationship quality in the fifth grade: A study of fidelity of implementation. *School Psychology Review, 43*(1), 69-85. <https://doi.org/10.1080/02796015.2014.12087455>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher, 33*(8), 3-15.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(3), 219-236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Cao, B., Che Hassan, N., & Omar, M. K. (2024). The impact of social support on burnout among lecturers: A systematic literature review. *Behavioral Sciences, 14*(8), Article 727. <https://doi.org/10.3390/bs14080727>
- Chambers, D. A., & Norton, W. E. (2016). The adaptome: Advancing the science of intervention adaptation. *American Journal of Preventive Medicine, 51*(4 Suppl 2), S124-S131. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2016.05.011>
- Chaplin, T., Turpyn, C., Fischer, S., Martelli, A., Ross, C., Leichtweis, R., Miller, A., & Sinha, R. (2018). Parenting-focused mindfulness intervention reduces stress and improves parenting in highly stressed mothers of adolescents. *Mindfulness, 12*, 450-462. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1026-9>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2024). *Fundamentals of SEL*. CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Collie, R. J., Martin, A. J., & Frydenberg, E. (2017). Social and emotional learning: A brief overview and issues relevant to Australia and the Asia-Pacific. In E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches* (pp. 1-13). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_1
- Darling-Hammond, L., Hylar, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. C. W., Wojcikiewicz, S. K., & Flook, L. (2024). Educating teachers to enact the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 28*(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2130506>

- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Romanelli, L. H., Leaf, P. J., Greenberg, M. T., & Ialongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6-28. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2008.9715730>
- Dorman, E. H. (2015). Building Teachers' social-emotional competence through mindfulness practices. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17, 103-119.
- Doyle, N. B., Downer, J. T., & Rimm-Kaufman, S. E. (2024). Understanding teachers' emotion regulation strategies and related teacher and classroom factors. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 16(1), 123-136. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09624-8>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, T. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ferreira, M. (2022). Teachers' well-being, social and emotional competences, and reflective teaching—A teacher's continuous training model for professional development and well-being. In M. Talvio & K. Lonka (Eds.), *International approaches to promoting social and emotional learning in schools—A framework for developing teaching strategy* (pp. 109-130). Routledge, Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003093053-9>
- Fitzgerald, M. M., Shipman, K., Pauletic, M., Ellesworth, K., & Dymnicki, A. (2022). Promoting educator social emotional competence, well-being, and student-educator relationships: A pilot study. *Mental Health & Prevention*, 26, 200234. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2022.200234>
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature (FMHI Publication No. 231)*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, National Implementation Research Network.
- Gherhes, V., Stoian, C. E., Farcasiu, M. A., & Stanici, M. (2021). E-learning vs. face-to-face learning: Analyzing students' preferences and behaviors. *Sustainability*, 13(8), 4381. <https://doi.org/10.3390/su13084381>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840x.2014.940781>
- Holappa, A., Lassila, E. T., Lutovac, S., & Uitto, M. (2022). Vulnerability as an emotional dimension in student teachers' narrative identities told with self-portraits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(5), 893-906. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939144>
- Iasiello, M., Bartholomaeus, J., Jarden, A., & Kelly, G. (2017). Measuring PERMA+ in South Australia, the state of wellbeing: A comparison with national and international norms. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 1(2), 53-72.

- Jahng, N., Krug, D. H., & Zhang, Z. (2007). Student achievement in online distance education compared to face-to-face education. *The European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 10.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 3-33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Keleynikov, M., Benatov, J., & Berger, R. (2022). Preschool teachers' psychological distress and work engagement during COVID-19 outbreak: The protective role of mindfulness and emotion regulation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2645. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052645>
- Kelly, J., & Cherkowski, S. (2015). Collaboration, collegiality, and collective reflection: A case study of professional development for teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 169, 1-27.
- Kim Halford, W., & Frost, A. D. J. (2021). Depression Anxiety Stress Scale-10: A brief measure for routine psychotherapy outcome and progress assessment. *Behaviour Change*, 38(4), 221-234. <https://doi.org/10.1017/bec.2021.12>
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy: Revised and updated*. Cambridge Adult Education.
- Lang, S. N., Jeon, L., Sproat, E. B., Brothers, B. E., & Buettner, C. K. (2020). Social emotional learning for teachers (SELF-T): A short-term, online intervention to increase early childhood educators' resilience. *Early Education and Development*, 31(7), 1112-1132. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1749820>
- Lapidot-Lefler, N., & Israeli, R. (2024). Quality education through teacher-student relationships: Implementing social-emotional learning in teacher development. *Quality Assurance in Education*, 32(3), 401-415. <https://doi.org/10.1108/QAE-12-2023-0217>
- Lee, J. (2024). The role of teachers' social and emotional competence in implementing social and emotional learning (SEL) curriculum in Malawi. *School Psychology International*, 45(6), 681-698. <https://doi.org/10.1177/01430343241247221>
- Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the depression anxiety stress scales*. Psychology Foundation.

- 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. <https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Marques, A., Foz, A., Lopes, E., & Tanaka, L. (2020). Emotional education program: A participative intervention with teachers. *Qualitative Research Journal*, 21(3) <https://doi.org/10.1108/qrj-07-2019-0052>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). Basic Books.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354-366. <https://doi.org/10.1037/a0021554>
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence : (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046>
- OECD (2018). *Teaching and learning international survey (TALIS) 2018 conceptual framework*. OECD Publishing.
- OECD (2019). *OECD future of education and skills 2030 concept note*. OECD Publishing.
- Oliveira, S., Roberto, M., Pereira, N., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Poulou, M. S., & Garner, P. (2023). Students' other-oriented cognitions: The roles of teachers' emotional competence and classroom social support in a Greek sample. *School Psychology International*, 45(5), 545-568. <https://doi.org/10.1177/01430343231216972>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Taylor, B., & Kroth, M. (2009). Andragogy's transition into the future: Meta-analysis of andragogy and its search for a measurable instrument. *Journal of Adult Education*, 38(1), 1-11.
- Wang, H. H., Hung, L. Y., Chen Y. H., Wu, S. C., & Chen, Y. L. (2023, July). *Emotional literacy, emotional labor, and emotional well-being of teachers in Taiwan* [Paper presentation]. The 44th International School Psychology Association Conference, Bologna, Italy.

- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063.
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. Paul Chapman Publishing.
- Wu, M. Y., Chen, H. C., & Chen, P. (2025). Social and emotional learning enhancing teacher well-being and professional development in Taiwan: A preliminary study of the BEST ME program. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, 100098. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100098>
- Wu, M. Y., & Chen, H. C. (2023, November). *Zero to hero: The BEST ME teacher program for self-growth in Taiwan* [Poster presentation]. The 2023 SEL Exchange, Atlanta, USA.
- Zaghal, A., Marley, C., Rahhal, S., Hassanieh, J., Saadeh, R., El-Rifai, A., Qaraqe, T., ElBejjani, M., Jaafar, R., & Hoballah, J. J. (2022). Face-to-face versus distance learning of basic suturing skills in novice learners: A quantitative prospective randomized trial. *BMC Medical Education*, 22(1), 290. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03353-3>