

結合社會情緒學習之語文教學對國中生 語言歷程與 SEL 能力發展之影響

陳奕安 國立清華大學教育與學習科技學系博士生

林羿汝 國立清華大學教育與學習科技學系博士生

陳美如 國立清華大學教育與學習科技學系教授

摘 要

在 21 世紀教育強調全人發展與情緒素養的脈絡下，語文課程不僅是知識傳遞的載體，更是情緒表達與社會互動的實踐場域。社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）強調自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係技巧與負責任的決策等能力，近年逐漸被整合進主流學科教學中，然其於語文教育中之實施效果與語言歷程轉化仍待探究。本研究採用嵌入式混合方法設計，結合簡化 Solomon 四組架構，針對臺灣國中生之語文學習情境，探討 SEL 導向課程對學生語段表現與語言能力轉化的影響。課程歷時一學年共十週（非連續），樣本涵蓋課前寫作、課中活動與課後反思語段，並透過自然語言處理與 LIWC 詞彙分析工具，標記學生語段中 SEL 能力的語用特徵與變化趨勢。研究結果顯示，學生於課後語段中展現出更多情緒覺察、社會理解與責任思考之語用詞彙，語段結構亦由敘事描述逐漸轉向反思與規劃，顯示 SEL 歷程已有效內隱於學生語言產出之中。為確保分析聚焦於可由文本直接觀察之語用特徵，本研究僅納入自我覺察、社會覺察、人際關係與責任決策等可語言化之 SEL 向度，以強化推論效度與語料可比性。本研究提供實證支持 SEL 策略可滲透語文教學歷程，強化語言與能力的交織建構，亦為語言能力發展與教育實踐的結合開啟新的研究視角。

關鍵詞：社會情緒學習、語段分析、語言歷程、語文教學



The Impact of Social and Emotional Learning-Integrated Language Instruction on Junior High School Students' Linguistic Processes and SEL Competency Development

Yi-An Chen

Ph.D. Student, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

Yi-Ju Ling

Ph.D. Student, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

Mei-Ju Chen

Professor, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

Abstract

In the context of 21st-century education emphasizing holistic development and emotional literacy, language education serves not only as a vehicle for knowledge transmission but also as a site for emotional expression and social interaction. Social and Emotional Learning (SEL), which highlights competencies such as self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making, has increasingly been integrated into mainstream subject teaching. However, its pedagogical effects and linguistic transformation processes within language education remain underexplored.

This study adopted an embedded mixed-methods design combined with a simplified Solomon four-group framework to investigate the impact of SEL-oriented instruction on students' discourse performance and linguistic transformation in Taiwanese junior high school language classrooms. The ten-week course (non-consecutive) spanned one semester and analyzed hundreds of student texts collected from pre-lesson writing, in-class activities, and post-lesson reflections. Using natural language processing and the Linguistic Inquiry and Word Count (LIWC) tool, the study identified the linguistic features and developmental trends of SEL competencies within students' discourse.

Findings revealed that students' post-lesson discourse exhibited greater use of linguistic expressions related to emotional awareness, social understanding, and responsible reflection. Their discourse structures gradually shifted from narrative description toward reflective and planning-oriented expression, indicating that SEL processes were effectively internalized into their language production. To ensure analytical precision, the study focused on SEL dimensions that are linguistically identifiable from discourse—namely, self-awareness, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making—thus enhancing inference validity and comparability across linguistic data.

This study provides empirical evidence supporting the integration of SEL strategies into language instruction, demonstrating how emotional and cognitive processes are interwoven in linguistic development, thereby offering new perspectives for linking language learning and educational practice.

Keywords: Social and Emotional Learning (SEL), discourse analysis, linguistic process, language education



壹、緒論

一、研究背景與研究意義

（一）研究背景

在全人教育與素養導向教學成為教育主軸的今日，語文課程不再僅承載語法與篇章理解之知識傳遞功能，更成為學生進行情緒表達、自我理解與社會參與的重要語境。語言作為思維與情緒的交會點，其教學設計應能同時培養學生的語用能力與心理素養，進而達到認知與情意的統整發展（Jones et al., 2019; Mahoney et al., 2021）。

社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）近年被視為推動學生情緒管理、自我調節與人際理解的核心教育策略，其代表性理論架構由 CASEL 提出，涵蓋自我覺察、自我管理、社會覺察、關係技巧與責任決策能力（CASEL, 2020）。實證研究指出，SEL 能顯著提升學生的學習動機、心理韌性與學科成效，並促進其社交行為與自我效能（Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2011）。然而，如何將 SEL 策略有效整合進語文教學，並觀察其於學生語言歷程中之具體展現，仍為當前研究與實務發展的重要議題（蔡曉楓、羅先耘，2025）。

語文課堂中，學生經由書寫與口語互動逐步建構對自我與他人之理解，情緒語言語句的使用頻率可作為 SEL 能力內化歷程之觀察指標。透過教學介入後的語段語料分析，能更具體呈現學生從描述經驗到反思自我、從語言表達到行動調節的語用轉化歷程（Osher et al., 2016）。本研究即試圖從語言輸出的視角，分析 SEL 策略導入語文課程後，學生在不同教學階段所產生語段中的情緒詞彙、認知語句與責任用語之變化樣貌，進一步理解 SEL 能力如何透過語言具體表現。

（二）研究意義

本研究的學術與實務貢獻可從以下三個層面說明：

1. 理論深化與實證基礎建構：本研究參考 SEL 能力與 LIWC 詞彙分析架構，提出語段中能力語言對應的標記系統，補足當前 SEL 文獻中多以問卷或自評為主的評量限制，提供語料驅動的補充觀察策略（Tausczik & Pennebaker, 2010; Taylor et al., 2017）。
2. 語文與 SEL 整合的課程創新探索：語文教學與情緒學習具高度交集潛能，學生

透過書寫與對話歷程可培養情緒識讀與反思能力。本研究透過語料分析實證 SEL 導入語文課程的可行性，並開創語用導向 SEL 教學模組的實務應用參照（Brackett et al., 2019; Oberle & Schonert-Reichl, 2017）。

3. 教育現場的語言評量新視角：本研究所建構之語段分析指標與能力對應結構，可提供教師在進行教學回饋與學生學習觀察時，兼顧情緒歷程與語言發展的參考依據，促進 SEL 教學設計與語文課程整合的可操作性（McKown, 2019）。

二、研究目的與研究問題

（一）研究目的

本研究旨在探討社會情緒學習策略導入語文課程後，學生在語言使用歷程中之轉化現象，並檢視其語段中 SEL 能力語言表徵的變化趨勢。研究結合教學前後語段文本，從語用與情緒層面進行語言風格與能力發展的跨階段觀察。本研究鎖定可由文本直接觀察之 SEL 語用向度，聚焦自我覺察、社會覺察、人際關係與負責任的決策四項能力；「自我管理」因屬行為調節層面，非文本語料可直接辨識之類別，故不納入本次分析（CASEL, 2020; McKown, 2019）。

（一）研究問題

1. SEL 導向語文課程是否能有效促進學生語言表現的轉化與發展？
2. 在不同教學階段（課前／課中／課後）中，學生語段呈現出哪些 SEL 能力語言？其分布與變化趨勢為何？
3. 學生語段中之情緒語言、後設語句與反思結構如何反映其 SEL 能力之發展歷程？

貳、文獻回顧

一、從專科到跨域：社會情緒學習（SEL）之理論基礎與國際研究概況

SEL 強調學生在學習歷程中整合情緒覺察、認知理解與行動調節的能力（CASEL, 2020）。根據 Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning（CASEL）的架構，SEL 包含以下核心能力：自我覺察（Self-Awareness）、自我管理（Self-Management）、社會覺察（Social Awareness）、人際關係技巧（Relationship Skills）與負責任的決策（Responsible Decision-Making），這些能力構成學生身心健康與學習成效的基礎（Oberle & Schonert-Reichl, 2017）。Durlak 等

人（2011）的後設分析涵蓋 213 項學校型介入研究，證實 SEL 課程能顯著提升學業成就（效果量 0.27），同時降低學生焦慮與偏差行為。後續研究亦指出，SEL 的成效延續至成年階段，對學習動機、職場適應與幸福感具長期影響（Taylor et al., 2017）。

近年來，研究者強調高品質的 SEL 教學應符合 SAFE 原則（Sequenced, Active, Focused, Explicit），亦即課程需具系統性、參與性、聚焦性與明確性（Durlak et al., 2011）。SAFE 原則使 SEL 從理念走向課程化與可評估化，為教育現場建立可操作的設計依據。對應此理念，耶魯大學（Yale）的 RULER 模型（Recognize, Understand, Label, Express, Regulate）提供了明確的情緒學習步驟（Brackett et al., 2019）。RULER 策略認為情緒識讀與語言化是社會情緒能力的關鍵途徑，學生需先能「辨識與命名情緒」，再進入「理解—表達—調節」的發展歷程，這與語文教育中「由感受至表達」的教學取向相互契合。

在理論層次上，TSEL（Transformative Social and Emotional Learning）強調 SEL 應與文化、公平及社會責任連結（Jagers et al., 2019）。TSEL 認為情緒學習不只是個體能力的培養，更是社會互動與價值實踐的歷程。Osher 等人（2016）則提出 SEL 可作為教育公平的策略，使學校成為情緒與認知並重的支持系統。Cipriano 等人（2023）的整合性後設分析亦指出，當 SEL 實踐能結合語言、文化與情境脈絡時，其學習成效與學生能動性最為顯著。

此外，Immordino-Yang 等人（2019）從神經教育學視角指出，情緒是認知的催化劑，學習活動若能觸及情感共鳴與敘事連結，將促進長期記憶與高層思維的生成。這一觀點為「語言—情緒—學習」之間的交織關係提供科學依據。語文教育中若能藉由敘事、閱讀與寫作引導學生語言化情緒，即可實現 SEL 的深層內化。

綜上可知，SEL 的國際研究已從心理學介入走向跨領域整合，其核心轉向語言與情緒的交互作用。語言成為學生情緒理解與反思的主要媒介，而文本與書寫任務則提供了觀察情緒轉化與社會覺察的具體場域。

二、從政策到課堂：SEL × 語文教學在地脈絡與研究缺口

（一）政策與課綱連結的「系統—語言」雙軸

臺灣自教育部（2025）啟動《社會情緒學習中長程計畫（114—118）》以來，已將 SEL 明確定位為以情緒理解為核心，整合人際互動與責任行動的可教且可評之能力，並以十二年國教核心素養為對應架構。政策面強調，SEL 不應限於班級經

營或輔導，而應滲透於學科教學之中；語文課因兼具閱讀、對話、書寫與反思等功能，被視為最具「情緒語言化」潛能的場域（蔡曉楓、羅先耘，2025）。林哲立（2025）進一步指出，臺灣 SEL 政策推動已進入「全校性系統整合」階段，需強化學科內涵的在地轉化，並兼顧文化認同與多元語言脈絡。

Mahoney 等人（2021）提出「系統性 SEL（Systemic SEL）」理念，主張以政策、資源與教師專業共構學習條件；而 Jones 等人（2019）則視 SEL 為「人類發展的科學」，認為其應與學科教學共構學習意義。此觀點與我國《十二年國教總綱》所強調的「以人為本」及「全人教育」取向相互呼應（林哲立，2025）。整體而言，政策推動若要深化為課堂實踐，關鍵在於如何形塑「政策—課程—教師」的專業循環（林哲立，2025），以系統支持語言課室中情緒表達與反思的可教可評架構。

不過政策的落實最終仍須在學科教學層面具體化，語文課作為融合閱讀與情緒表達的核心場域，是觀察學生情緒語言轉化的最佳視角。

（二）語文場域的「內文驅動與情緒歷程」設計

語文教學除了承載知識，更是情緒與價值的交織空間。蔡曉楓與羅先耘（2025）指出，國語文課可透過「由內文觸發情緒—視角轉換—反思書寫—行動規劃」的流程，將 SEL 能力語言化，使學生在語段中展現自我覺察與社會理解。林文韵（2025）從兒童文學出發，主張以角色情緒曲線為媒介，讓學生在「感受—命名—表達」歷程中培養情緒詞彙與後設語言；黃瓊儀（2025）實證指出，SEL 策略能有效提升學生的英語學習動機與語言自信。這些研究共同建構了語文領域的 SEL 課程原型，顯示語文課能以文本為起點，發展學生的情緒識讀、同理思考與語言反思能力。

Schonert-Reichl 等人（2015）以 MindUP 課程驗證「閱讀—冥想—同理」的文本導向歷程，可促進學生認知控制與情緒調節；Corcoran 等人（2018）之後設分析更指出，語文與閱讀類 SEL 課程對學業表現具顯著正向影響。這與李燕菁（2024）在〈替更好的未來作準備〉中所言一致：語文課能以「情緒詞與故事內文」為橋樑，協助學生在語言中覺察、在敘事中修復。

若要讓語文場域真正成為情緒學習的溫床，教師的情緒覺察與文化回應能力必須同步成長，師資培育因此成為推動 SEL 的關鍵節點。

（三）教師情緒教學與語文課室互動：從國際視野到本土脈絡的學生 SEL 發展

國際研究皆指出，語言與情緒歷程具有深度交織性，而教師在課室中的語言實踐是學生發展 SEL 能力的關鍵中介。Jagers 等人（2019）提出的「轉化型 SEL」

指出，教師透過開放性提問、視角採取活動與關係修復對話，能促進學生的情緒辨識與理解，也能使語文課室成為文化敏感性與社會關係學習的重要場域。Mahoney 等人（2021）與 Schonert-Reichl（2019）亦強調，教師示範的情緒覺察、語言調節與人際協商方式，會透過課室互動內化為學生的情緒與社會行為。語文課中的閱讀、書寫與討論活動更被視為觀察學生情緒推論與同理表達的重要窗口，使語文學習與 SEL 的結合具有高度理論支持。

在臺灣脈絡中，相關研究逐漸指出教師情緒語用與課室互動品質，是學生在語言活動中展現 SEL 能力的核心條件。周育如（2024）引介 RULER 策略並指出，若教師能在文本閱讀、討論與書寫中引導學生「辨識、理解、命名、表達與調節」情緒，能有效提升課室情緒安全感與師生互動品質。李燕菁（2024）亦指出，語文課中的角色分析、情緒書寫與文本對話，本質上即是一個練習情緒理解與同理的語言歷程，若教師善用語言引導，SEL 不只不會成為額外負擔，反而能深化語文能力與幸福感。陳柳如等（2020）、黃綯質（2023）等研究也指出，教師的情緒覺察與語言敏感度會直接影響學生的情緒理解與人際感知，顯示課室語用與情緒教學之間具有緊密連動性。

綜合國際與國內的研究，可以看見教師情緒語用、師生對話品質以及語文課室中的情緒引導，均是學生展現 SEL 能力的重要媒介。然而，多數研究仍以教師取向的課程描述為主，較少直接呈現「學生是否真的在語言產出中展現 SEL 能力」。因此，本研究聚焦於學生在語文課堂所產生的書寫與語言行為，檢視教師情緒引導與課室互動如何轉化為學生可觀察的自我覺察、社會覺察、人際關係技巧與負責任的決策等語言化證據，並以此補足現有文獻所忽略的「學生角度的 SEL 語言化表現」缺口。

三、評量與語言化證據的在地缺口

評量是連結政策願景與實際課室學習的重要橋樑，然而現行臺灣 SEL 研究多仰賴量表、問卷或自陳資料，較少從學生的語段語料中觀察其情緒理解與社會互動歷程。McKown（2019）與 Cipriano 等人（2023）皆指出，SEL 評估若僅依賴自我報告，將難以捕捉學生在真實語言使用中所展現的情緒辨識、同理與價值推論，因此亟需發展能兼顧文化脈絡與語言表現的評估方式。臺灣近年亦開始出現語言化評量的研究嘗試（蔡曉楓、羅先耘，2025），但多仍停留於語言能力層面的分析，尚未真正將「語文教學×SEL 語言證據」建立為可操作的在地化評量架構。

本研究因此將此缺口視為推動 SEL × 語文教學的核心課題，主張語段語料是觀察學生 SEL 能力的關鍵資料來源。學生在書寫、文本回應與課室討論中的語言輸出，能直接呈現其自我覺察（如：情緒詞彙與感受描述）、社會覺察（如：視角採取與同理推論）、人際關係技巧（如：關係維持語句）與負責任的決策（如：價值表述與行動預期）等歷程。這些語言化指標亦能與 TSEL 所強調之批判意識與社會行動相呼應，使學生的文本與語言產出成為情緒與價值內化的可見證據。

此外，雖然 SEL 能力包含自我管理行為面向，但此類能力較難在純語言資料中被充分辨識，需搭配行為觀察或多源資料才能有效評估（McKown, 2019；CASEL, 2020）。因此，本研究聚焦於在語文課程中可直接藉由語段標記觀察的四項能力：自我覺察、社會覺察、人際關係技巧與負責任的決策，並不將自我管理納入語料分析範圍。

綜上所述，臺灣 SEL 的推動已逐漸從政策藍圖邁向課室實作，但在教師的語言轉化策略、文化敏感度與在地化評量機制之間，仍需建構更具系統性的循環。語言化證據的建立能補足現行研究的不足，也能引導本研究後續的方法設計，以呈現學生在 SEL × 語文教學情境下，其能力發展在語言行動中的真實展演。

參、研究方法

一、研究設計與架構

為探討 SEL 導向語文教學對學生語言歷程與情緒能力展現的影響，本研究採用嵌入式混合方法設計（embedded mixed-methods design），並結合簡化 Solomon 四組準實驗設計架構（Campbell & Stanley, 1963）。Campbell 與 Stanley（1963）提出之「索羅門四組設計（Solomon Four-Group Design）」被視為實驗研究中最能兼顧內部效度與外部效度的設計之一。其目的在於同時檢驗教學介入（treatment effect）與前測效應（testing effect）之交互作用，以排除前測可能對受試者行為產生的敏感化影響。然而，在實際教育現場中，完整的四組設計常受到樣本數不足、時間限制與行政考量的約束，難以全面執行。Shadish 等人（2002）指出，當研究情境無法完全符合嚴格實驗條件時，研究者可採取「準實驗設計」或「簡化索羅門設計」，並透過統計方法與效果量報告來補強推論的嚴謹性。

因此，本研究基於教育現場的可行性與研究目的，採用「簡化索羅門兩組設

計」以檢驗教學介入之成效。由於本研究之重點在於探討教學策略對學習成果之影響，而非檢驗前測效應，故以實驗組與控制組進行前後測比較的設計仍具合理性。為確保研究效度，本研究於資料分析階段以前測分數作為共變項進行共變數分析，並報告 Cohen's *d* 效果量，以補強內部效度並提升研究結果之解釋力。此種設計在教育研究中被視為具實務可行性的折衷方案，能兼顧現場條件與科學推論的嚴謹性。本研究兼具量化與質性取向，透過語段資料的統計分析與語言內容標記，觀察學生語言中 SEL 能力之表徵變化。

研究設計如表 1 所示，以兩個班級為樣本群體，實施為期十週之 SEL 導向語文課程，並依教學階段（課前／課中／課後）蒐集學生語段資料。量化部分進行語段前後的語言結構分析與標記統計；質性部分則透過語意標記與文本主題分析觀察語言風格與情緒能力語用轉化。

二、研究對象與分組方式

本研究樣本為臺灣北部某公立國中兩班七年級學生，總人數為 57 人，班級分配為實驗組與對照組各一班。為控制教師變項和學生變項，實驗組（*N*=28）與對照組（*N*=29）皆由同一教師授課，介入期間共計十週（並非連續，而是以課次為單位），每課兩節，於國文科部定課程實施，共歷時一年。學生皆未參與過其他 SEL 課程，具備共同課綱背景，並同時進行語文課程學習。本研究未依學業成績進行選樣，研究對象為一般學生，旨在觀察 SEL 導向課程於語文教學中對學生語言使用歷程與能力展現的影響。

三、研究者角色與信度

本研究之授課教師兼任研究者，具備 16 年國中國語文教學經驗，長期致力於語文教育課程設計與學生反思語言分析。其專業背景涵蓋語文教學、教育心理學領域，曾參與多項教育部計畫及跨校專業學習社群。為確保研究的信度與中立性，研究歷程採「多層次資料檢證策略」，包括：（一）課堂觀察與學生反思文本之交叉比對，課堂觀察教師共三位，皆為年資十年以上之國中國語文領域正式教師；（二）研究歷程與分析流程經由課程專家審閱；（三）資料編碼與詮釋階段遵循既有理論架構（如：CASEL, 2020; Jagers et al., 2019）。

四、教學設計與 SEL 策略融入方式

本研究以語文文本為主要教學素材，依據 CASEL（2020）社會情緒能力架構，並結合 RULER 策略（Recognize、Understand、Label、Express、Regulate）及知識翻新（Knowledge Building, KB）原則，設計為期十週之 SEL 導向語文課程。課程核心理念為「以文本啟動情緒覺察、以語言促進情緒轉化」，使學生在閱讀、討論與書寫歷程中逐步培養情緒理解與語用表達能力。

本研究之課程採以文本主題為情緒觸發點，搭配 RULER 策略與 KB 協作活動，使學生能於語文學習歷程中展現情緒理解、同理關係及反思行動的能力。其教學設計如表 1。

表 1
SEL 導向語文教學設計與實施步驟

週次	閱讀文本	RULER 策略	KB 協作活動	教學重點與語文任務說明
第 1 週	夏夜	Recognize, Label	夜之感官地圖：五感覺察夜晚情緒	透過描寫自然與夜色意象，引導學生辨識語言中蘊含的情緒。
第 2 週	無心的錯誤	Recognize, Understand	視角重寫任務：角色互換對話	探討誤會與理解，學生以角色視角改寫事件，練習同理與人際溝通。
第 3 週	母親的教誨	Label, Express	語氣診斷圖：辨識語氣強度	觀察文本中語氣與情緒的關聯，練習「我生氣時怎麼說」的語氣表達。
第 4 週	背影	Understand, Regulate	情緒曲線分析：行動中的情緒	以父子送行情節分析情緒轉折，練習書寫自身經驗行動中的情緒。
第 5 週	玫瑰淚	Understand, Regulate	心意行動樹：愛的語言討論	探討「愛的表現」與情緒責任，練習如何使用文字表達愛，結合語言與情感思辨。
第 6 週	聲音鐘	Recognize, Label	聲音記憶共創牆：聲音與感受分類	從文本與生活中辨識聲音情緒，撰寫聲音日記，練習情緒感官描寫。
第 7 週	孩子的鐘塔	Understand, Express	愛的漣漪計畫：小愛變大愛	分析尼可拉斯效應，學生設計「傳遞善意」行動方案，書寫〈我想傳遞的溫度〉反思文。
第 8 週	紙船印象	Recognize, Reflect	母親紙船重現：母愛象徵重構	透過摺紙船活動理解母愛意涵，書寫〈我心中的紙船〉，學習情緒傳承。
第 9 週	近體詩選	Label, Reflect	詩情共創牆：情緒詞共構	從詩句中找尋情感語言，書寫情緒小詩，反思語言中的情緒節奏。
第 10 週	貓的天堂	Reflect, Regulate	天堂定義辯思：自由與幸福	以安哥拉貓與老公貓的對比討論幸福定義，撰寫〈我的天堂在哪裡〉反思文。

整體教學設計以文本閱讀與情緒反思為核心，藉由語言分析、角色重建與協作討論三重活動層次，促進學生在語文理解中培養 SEL 能力。KB 活動讓學生共同生成情緒詞彙與價值語言，形成「從情緒覺察到語言建構」的學習循環。

課堂實施流程依據 SAFE 原則（Durlak et al., 2011）安排，包含：情緒標記任務（R-Recognize, L-Label）—協助學生從文本中辨識角色情緒與衝突點；視角轉換寫作（U-Understand, E-Express）—鼓勵學生以第一人稱重寫角色經歷，深化同理與語用轉化能力；小組協作與反思（R-Regulate + KB 原則）—學生共同建構角色行動策略與情緒調節方案，透過討論與反思建構情緒管理語言。教學過程中，研究者提供國語文教學常用的語言框架，引導學生在寫作與討論中使用反思性語言（如：我意識到、我學到、我發現我改變了），除了增進語言表達能力外，更可觀察語言風格的情緒與認知轉化。

五、研究工具

本研究採用之研究工具為國立臺中教育大學測驗統計與適性學習研究中心所編製之縣市學生學習能力檢測。根據臺灣國中七年級國語文課綱及語文能力分項架構之語文學力測驗，並經專家審查以確認內容效度。該測驗涵蓋 13 項語文能力向度，依據認知層次與知識類型劃分為形音知識、字詞知識、語法知識、章法知識、文體知識、國學知識、句詞理解、段落理解及篇章理解等，共 35 題選擇題。評量內容包含由基礎辨識到高層次理解之全方位語文素養能力，特別強調篇章理解、句義推論與語用分析，適用於觀察語文學習歷程中的能力成長與結構性變化。

測驗於教學介入前後施測兩次，以蒐集學生語文能力成績變化資料。信度以 KR-20 檢定為基礎，經預試結果評估整體信度達 0.84，顯示具有良好內部一致性與評量穩定性。

為進一步掌握學生於 SEL 介入歷程中的語言情緒表達行為，本研究亦蒐集實驗組學生於教學歷程中所產生之文本語料，包括情緒反思日誌、情境式寫作任務與小組討論回饋記錄。為觀察學生於教學歷程中語言風格與 SEL 能力的發展情形，本研究依據 LIWC（Linguistic Inquiry and Word Count）詞彙分析架構，將學生語段進行二類標記分類，包括：情緒詞彙（如：焦慮、開心、期待等）、認知詞彙（如：覺得、認為、學到等），進一步將其語段語意對應至 SEL 核心能力。本分類方法亦將應用於研究結果與討論章節之語段分析與趨勢圖視覺化，強化量化與質性之交互詮釋力。

六、資料分析流程

本研究採取嵌入式混合方法設計（embedded mixed-method design），以評估社會情緒學習導向之語文教學介入對國中學生語文學習成效與情緒語言歷程的影響。整體資料分析分為量化統計分析與質性語料詮釋兩個環節，採量為主、質為輔之佈局策略，符合教育介入研究中強調多重資料來源交互驗證與實證厚度提升之原則（Creswell & Plano Clark, 2018）。

針對前後測資料，首先進行成對樣本 t 檢定（paired-sample t -test），以確認實驗組與控制組在語文學力測驗上是否具顯著進步差異；再進一步進行 Cohen's d 之效果量分析，判斷教學處理的實質效益（Lakens, 2013）。此階段目的為建立介入成效的初步統計基礎。

為進一步控制個體基準差異對後測表現的影響，本研究亦對後測成績進行共變數分析（ANCOVA），以前測成績為共變項，檢驗在控制學業基準後，教學處理效果是否仍具顯著差異，以提升介入效益推論之內部效度（internal validity）（Shadish et al., 2002）。

質性部分以語言資料分析為核心，擷取實驗組學生於教學歷程中所產生之反思日誌、情境寫作與小組回饋語料。為對應學生語言中的心理功能與社會情緒能力，本研究依據 LIWC（Linguistic Inquiry and Word Count；Tausczik & Pennebaker, 2010）之心理語義分類邏輯，並結合 SEL（Social, and Emotional Learning）之四大核心能力架構，建立「LIWC-SEL 語義對應原則」（如表 2）。LIWC 將語言視為心理歷程的外顯指標，詞彙之類別可反映情緒覺察與思考推論等歷程；SEL 模型則將此心理歷程轉化為教育情境中的核心能力：自我覺察、社會覺察、人際關係技巧與負責任的決策，兩者皆以「心理歷程的可觀察化」為核心，因而可形成語義層與能力層之映射關係。

為確保不同學習階段之語言變化可被準確辨識與追溯，本研究依時間軸進行三階段語料編碼，分別以 Pr（課前）、In（課中）、Po（課後）為首碼，後接資料流水編號（如：Pr017、In039、Po045）。編碼單位以語義完整之語句為準，並以兩位研究助理獨立標註與複核機制校準一致性。其後，將各語句之 LIWC 詞類映射至 SEL 四項核心能力（自我覺察、社會覺察、人際關係技巧、負責任的決策），據此彙整階段別頻率、比例與關鍵語用樣式，進行「由情緒標記與經驗敘述 → 推論理解與決策反思」的歷程檢核。為強化質性詮釋之可證性，文本舉例均標示三階段代碼（如：In026、Po045），並於表註說明代碼規則，以利跨表跨段落對照與再現。

表 2
LIWC 詞彙分類與 SEL 能力對應操作表

LIWC 詞類	心理功能	操作性定義與 標記依據	對應 SEL 能力	語料代表例句
情緒詞彙 (Affective Words)	情緒覺察 與表達	指涉個人主觀情緒狀態（正向或負向），標記依據為句中出現情緒形容詞或感受動詞。	自我覺察 (Self-Awareness) 社會覺察 (Social Awareness)	「我好擔憂又好期待，擔憂是因為我還有家人，如果我死了父母應該會很傷心。」(Pr004) 「會出現一個又一個的心情，有不安、憤怒、緊張、猶豫。」(In005) 「那一刻我覺得自己很幸運，出生在一個不需要擔心沒有飯吃、沒有地方住、沒有衣服穿的家庭。」(Po051)
認知詞彙 (Cognitive Words)	思考、推 論與理解	表達對事件或他人行為的推論、理解與評價，標記依據為出現「覺得、認為、發現、理解」等動詞。	社會覺察 (Social Awareness) 人際關係技巧 Relationship Skills 負責任的決策 (Responsible Decision-Making)	「不久之後我發現她的行為一天比一天詭異……我很擔心她。」(Pr018) 「我認為格林夫婦在當下的心情可能是很悲痛的……我覺得就是因為理解，所以才會讓他們擁有想要捐贈的心。」(In024) 「但後來我發現其實朋友跟我想像中的不太一樣……這種感情是需要理解、包容的。」(Po089)

註：表中例句後之代碼為本研究語料之匿名化編碼方式。首碼分別代表語料階段：Pr 為課前語料、In 為課中語料、Po 為課後語料。代碼後方數字為資料流水編號，用以維持語料溯源與標記一致性，不涉及任何個人身分資訊。

本表所示之對應關係，係根據 LIWC 所說明的詞彙心理功能與 SEL 能力之理論連結所建構：情緒詞彙反映學生對自身及他人情緒的辨識與表達歷程，對應自我覺察與社會覺察能力；認知詞彙反映學生對人際事件的推論與理解，對應社會覺察與負責任的決策能力。透過此映射關係，學生於反思文本中所使用的詞彙類型可轉化為社會情緒能力的語言化指標，進而觀察其能力內化之歷程。

為確保測量推論一致性 (assessment-inference fit) 與標記信度，本研究僅納入可由文本語用直接辨識之 SEL 向度：自我覺察、社會覺察、人際關係技巧、負責任的決策；未將偏重行為調節與習慣養成之「自我管理」納入語料標記。此取捨基於（一）資料型態：自我管理較適合以多源或行為近側指標（如課堂觀察、作業紀律）來蒐集證據，僅憑學生撰寫的反思文本易造成過度推論；（二）理論焦點：本

研究重心在於反思歷程中的自我認同、能動性、人我關係與責任語言的可觀察化，與 T-SEL 與 Systemic SEL 之語言—情境導向相符（CASEL, 2020; Jagers et al., 2019; Mahoney et al., 2021; McKown, 2019）。相關構念之機制（如：情緒調節／執行功能）在本研究作為背景機制納入討論，非語料標記類別（Schonert-Reichl, 2019; Schonert-Reichl et al., 2015; Tausczik & Pennebaker, 2010）。

為掌握學生於 SEL 介入歷程中的語言與情緒表達，本研究蒐集實驗組全體學生在十週課程中所產生之文本語料，包括情緒反思日誌、情境式寫作任務與小組討論回饋紀錄。所有文本皆先進行句子切分，以「句」為最小分析單位，並依據 LIWC 詞類與 SEL 四大核心能力進行標記與對應。標記採二元計分方式（出現 = 1，未出現 = 0），同一句可跨能力共現，後續將文本中所有可分析句子納入統計，計算各詞彙類別於課前、課中與課後語段中的平均比例，以句數總量為分母，並取平均百分比與標準差作為能力語言化程度的量化指標。為確定標記信度與效度，邀請兩位具心理學與語言學背景之觀課教師進行 10% 語料的雙重標記，Cohen's $\kappa = 0.86$ ，顯示一致性良好。標記完成後，再以詞頻比對與共現網絡分析呈現 LIWC 詞類與 SEL 能力間的語義連結，描繪學生在語言歷程中逐步內化社會情緒能力之發展軌跡。

研究結果進一步整合於研究結果與討論章節中，參照 Greenberg 等人（2017）所提出之 SEL 介入模型，從語文學業成效變化與 SEL 能力語言化指標兩個層面，分析社會情緒導向語文教學對學生學習表現與情緒素養發展的可能關聯，以強化本研究對 SEL 教學介入效應之理論詮釋與實證貢獻。

七、研究倫理說明

本研究以國中語文課程之常規教學活動為基礎，蒐集學生於課堂中所產生之學習成果、反思文本及課程成績資料進行分析。所有資料均屬既有之課程評量結果，並於分析前完成匿名化處理，未涉及可識別個人身分資料或心理介入行為。研究全程僅用於課程改進與學術探討，不涉及敏感個資或研究風險。依據《人類研究倫理審查辦法》第 5 條第 1 項第 2 款及第 3 款規定，本研究屬「不涉及可辨識個資之教育研究」，故免送學倫會審查。另為強化研究透明性與尊重家長知情權，研究團隊已主動告知參與學生之家長研究目的與資料使用方式，並取得學生本人及家長書面同意。資料蒐集經校方同意並採匿名化處理，不涉及學生個資揭露。

肆、研究結果與討論

一、學業成效的整體提升效果

本研究為探討社會情緒學習導向語文教學介入對學生整體語文表現與語言使用歷程的影響，採用語文學力標準化測驗進行前後測比較，作為課程實施前後學生語文能力發展之輔助觀察指標，結果如表 3 所示。

表 3
實驗組與控制組語文成績前後測比較結果

	前測平均數	後測平均數	前測標準差	後測標準差	<i>t</i> 值	<i>p</i> 值
實驗組	68.04	78.82	13.59	11.11	4.27	< 0.001
控制組	64.28	69.97	12.92	13.84	2.66	0.013

註： $p < .05$ 表示達顯著水準， $p < .001$ 表示達極高度顯著水準。

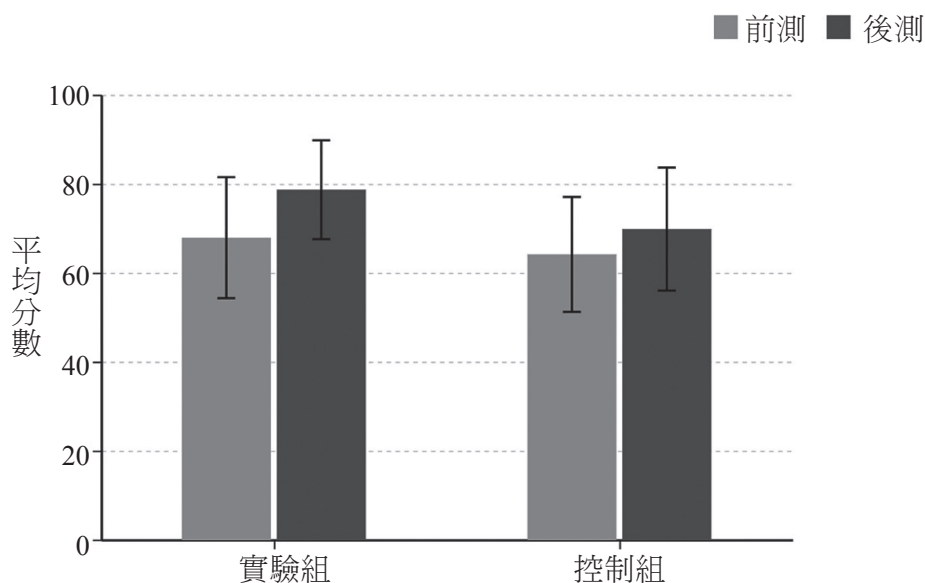
結果顯示實驗組後測成績顯著高於前測，顯示教學介入對語文表現具顯著促進效果；控制組亦呈現顯著提升但幅度較小。

為了進一步確認兩組學生在學習成效上的差異，本研究先比較實驗組與控制組在「進步分數」（即後測減前測的分數差）上的表現。如圖 1 所示，實驗組前測平均數為 68.04 分，後測平均數為 78.82 分，進步幅度達 10.78 分；控制組前測平均數為 64.28 分，後測平均數為 69.97 分，進步幅度為 5.69 分。兩組相比，實驗組的平均進步幅度明顯高於控制組，表示接受社會情緒學習導向語文教學的學生，在語文學習表現上有更顯著的提升。此結果在數值上顯示學習成效差異，亦達到統計上的顯著水準，說明該教學介入對學生的學習成長具有正向影響。

本研究進一步計算 Cohen's *d* 效果量，以評估教學介入的實質影響，補充傳統顯著性檢定的統計意涵。分析結果顯示，實驗組（ $n = 28$ ）之效果量為 $d = 0.81$ ，屬於大效果量（large effect），平均進步 10.78 分，顯示社會情緒學習導向的語文教學對學生語文表現具有強而顯著的實質影響。依據 Cohen（1988）與 Lakens（2013）的標準，此屬於教育研究中具實質意義的變化幅度，證明教學介入能顯著促進學生的語文學習成效。相較之下，控制組（ $n = 29$ ）之效果量為 $d = 0.49$ ，屬中等效果量（medium effect），其平均進步為 5.69 分，反映學生在一般教學情境下仍有自然學習進步，但其提升幅度顯著低於實驗組。

圖 1

實驗組與控制組語文成績提升幅度與效果量比較



註：圖中長條代表兩組學生的前測與後測平均分數，誤差線表示 ± 1 標準差 (SD)，反映分數分布的離散程度。實驗組在後測的平均分數顯著提升，且誤差線明顯縮短，顯示學生表現趨於集中、學習落差縮小。控制組則呈現輕微提升，整體變異幅度變化不大。

除平均成績的顯著提升外，實驗組學生後測成績的標準差由 13.59 降至 11.11，顯示學習表現趨於集中，學生間的成就落差明顯縮小。此一結果意謂社會情緒學習導向教學有助於兼顧高低表現學生的學習需求，使班級內成就分布更趨一致，進而呼應教育公平的實踐理念 (Corcoran et al., 2018)。整體而言，效果量分析與成對樣本 t 檢定結果一致，顯示社會情緒學習導向語文課程不只在統計上達顯著水準，亦在效果量上有實質意義。

綜上而言，本研究的結果與近年國際實證研究的發現相符。相關研究指出，融合 SEL 能力框架之課程能有效提升學生的語文學業表現與社會情緒能力 (Cipriano et al., 2023; Corcoran et al., 2018; Durlak et al., 2011)。本研究結果呼應此趨勢，進一步證實社會情緒學習導向教學能促進語文學習成果，更能整合學生的情意發展與學習歷程，展現其在教育實務推動上的價值與潛力。

二、教學成效的共變數分析結果

為了確認兩組學生在語文學習成效上的差異是否確實源自教學介入，而非學生原有能力差異所致，本研究以前測成績作為共變項進行共變數分析（ANCOVA）。前一節已說明，兩組學生在前測表現相近，顯示其起點能力一致；因此，進一步分析其在控制前測影響後的後測表現。

如表 4 所示，前測成績對後測表現具有極高度顯著影響， $F(1, 54) = 25.56, p < .001^{***}$ ，表示學生原始語文能力與學習成果之間存在穩定的正向關聯。換言之，前測表現較佳的學生在後測中整體上也維持較好的成績。進一步比較兩組在控制前測影響後的差異，結果顯示組別主效應仍達顯著水準， $F(1, 54) = 5.86, p = .019^*$ ，其效果量（partial $\eta^2 = .098$ ）屬中等程度，代表此差異不只達統計顯著，也具有教育現場上的實質意義。這表示即使在起點能力相同的情況下，接受社會情緒學習導向語文課程的學生仍展現出明顯較高的學習成效

此外，從前述表 3 的前後測比較結果可觀察到，實驗組學生後測成績的分散程度較前測縮小（標準差由 13.59 降至 11.11），顯示學生在課程介入後的表現相對更為集中。結果反映多數學生的語文能力均有程度不一的提升，使整體分布呈現較一致的進步趨勢，也說明社會情緒學習導向語文教學可能有助於提升學生普遍的語文表現，形成較為一致的學習成長軌跡。

表 4
共變數分析

	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方 (MS)	F 值	顯著性 (p)
組別（實驗 vs 控制）	673.34	1	673.34	5.86	0.019*
前測成績	2935.27	1	2935.27	25.56	< 0.001***
誤差	6201.71	54	114.85		

註：partial $\eta^2 = .098$ ，屬中等效果量； $p < .05$ 表示達顯著水準， $p < .001$ 表示達極高度顯著水準。結果顯示在控制前測影響後，實驗組後測表現仍顯著優於控制組，顯示社會情緒學習導向語文課程具有實質促進效果。

根據 Cohen（1988）與 Lakens（2013）對於教育干預效應值與解釋力之討論，邊緣顯著（marginal significance）在小樣本與教育場域研究中應予以高度關注，特別是當干預設計具備社會情緒性元素，可能產生延遲性或間接性效果（Greenberg et al., 2017）。實際上，SEL 所強調的自我調節與情緒管理策略，往往在學習過程中緩慢內化，其成果不一定立即於學科成績完全反映，卻在學生語言使用、學習自信與學習持續力中表現突出（Osher et al., 2016; Taylor et al., 2017）。

ANCOVA 的結果顯示，於控制前測能力後，教學介入仍呈現一定程度的統計趨勢。此現象可能意味著 SEL 導向語文教學對學生學習歷程具有逐步累積的影響，其效益可能隨課程持續進行而緩慢內化。儘管此結果不足以推論結構性的作用，但仍可視為教學介入在學習調節與表現提升之間可能存在連續性的發展軌跡，值得在後續研究中以更長期或多元資料進行追蹤與驗證。

三、學生語段分析：語言風格與能力對應之歷程轉化

本章之語料分析架構，依據研究方法章節所述的標記分類與自然語言處理策略，採用 LIWC（Linguistic Inquiry and Word Count）詞彙分類邏輯，進行情緒詞彙、認知詞彙之兩層次標記；並將語段語意特徵對應至 CASEL 所提 SEL 核心能力架構，以量化方式呈現學生語言風格轉變與能力發展軌跡。該方法有助於理解 SEL 教學歷程中，學生語用轉化的具體表現。將分別從「語言風格變化」與「能力展現軌跡」兩個層面進行說明，最後以「語彙風格類型與 SEL 能力共現結構分析」小結。

（一）語言風格歷程變化：從描述走向反思

為分析學生在不同教學階段的語言使用歷程，本研究蒐集課前、課中與課後三階段共 770 句語料，並比較學生在兩類心理語彙（情緒詞彙、認知詞彙）以及四項 SEL 能力語言（自我覺察、社會覺察、人際關係技巧、負責任的決策）的分布變化，作為語言風格與 SEL 發展軌跡的指標（見圖 3）。

課前語料顯示學生多以情節再述與經驗聯結組織語言，情緒詞彙較為稀疏、認知詞彙多半停留於事件理解與直觀評價，SEL 語言呈現初步的自我覺察與零散觀點取替。例如學生在課前書寫中，多以角色視角重述故事情節，如：「從一開始在油屋門口的橋上對千尋產生興趣……最後在千尋的幫助下被帶離油屋……至此我不再是一個神秘的孤獨野鬼怪，而是一名在錢婆婆家工作的有工作的鬼怪」（Pr006），此類語段以事件經過為主軸，情緒表達僅見零星描述。部分語段雖出現初步的自我覺察，如：「我明明不是很喜歡他，卻在送別時有點不捨，不行，我

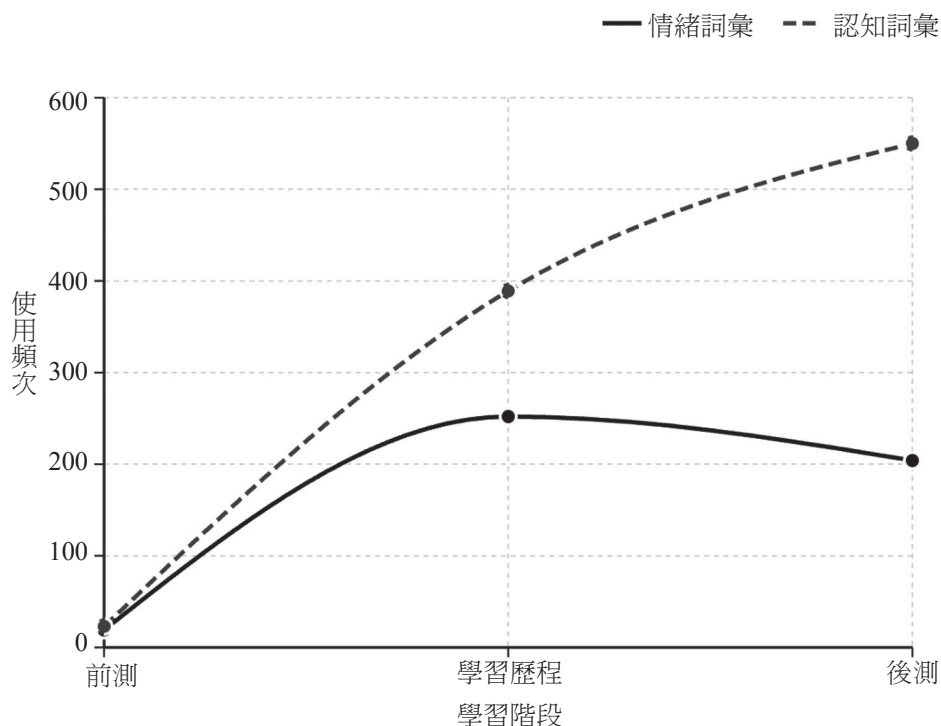
不能哭，到底為什麼我會想哭」(Pr010)，然其反思仍停留在情緒辨識層次，尚未深入探究情緒成因。另有學生嘗試進行觀點轉換，如：「我很心疼我的主人，只是我也無能為力，她在學校總是被排擠也常被欺負，讓我感到一陣心酸」(Pr013)，以及「我其實很擔心洋七在學校會不會感到孤單，但我也相信我媽媽會把他照顧好的」(Pr007)，顯示學生能以他者視角進行初步同理，惟多為直觀感受的陳述，較少涉及深層的理解與評價。

在課中階段，情緒詞彙與認知詞彙均明顯增加，說明學生在文本討論與小組互動中更頻繁使用情緒描述及思考推論語句。然而進入課後階段後，情緒詞彙略為下降，認知詞彙則持續上升，呈現由「個人情緒表達」逐步轉向「基於理解與評價的反思性語言」之趨勢。若從 SEL 能力語言來看，課中階段最常出現的是「自我覺察」與「社會覺察」相關語句，如辨識情緒狀態、進行觀點轉換、表達同理理解等。例如學生在課中反思中提到：「如果我是他們，我一定是充滿仇恨與不滿的」(In028)，「我覺得我可以站在他父母的角度思考他們為什麼要這樣做」(In046)，顯示其能透過角色代入辨識並表達情緒狀態；另有學生指出：「這個決定顯示出他們非常關心別人的幸福，並且願意在困難的時候做出對他人有益的事情」(In032)，「選擇器官捐贈，讓尼可拉斯的生命在他人體內延續，或許能賦予這場無法挽回的損失一種新的價值」(In026)，則呈現對他者行為動機的理解與價值判斷。課後語段則呈現「社會覺察」與「負責任的決策」語句的比例上升，包括反思自身行為、理解他人處境、調整未來行動方式等。學生在課後反思中提到：「讓我知道其實有很多人是關心你的、在意你的……別人沒必要為你這麼好，別人沒必要這麼關心你，吸取這次教訓，我也不再把『爸爸給我零用錢』當成理所當然，而是真心感謝」(Po040)，「那一刻我覺得自己很幸運，出生在一個不需要擔心沒有飯吃、沒有地方住、沒有衣服穿的家庭」(Po051)，顯示其能從他者處境反思自身；另有學生指出：「做事情多思考，會對自己有帮助，有時深入研究一件事，也會有意外的心得或好處」(Po038)，「我從中學會了一些處事的態度，讓我做人做事變得更成熟穩重」(Po041)，展現其在經驗反思後的自我調整意識。此變化顯示學生的語言使用歷程由情緒辨識與同理表達逐步轉向以反思、理解及決策為核心的後設語言，亦反映 SEL 課程所強調之情緒理解、觀點採取與責任行動的能力內化。

綜上而言，圖 2 所呈現之三階段語言風格與 SEL 語言變化軌跡，顯示學生從課前的相對被動語言使用，逐步發展為課中積極參與、課後內化反思的模式，構成了「由描述 → 理解 → 反思」的語言成長歷程，以回應研究問題二。

圖 2

不同學習階段之詞彙類別使用趨勢



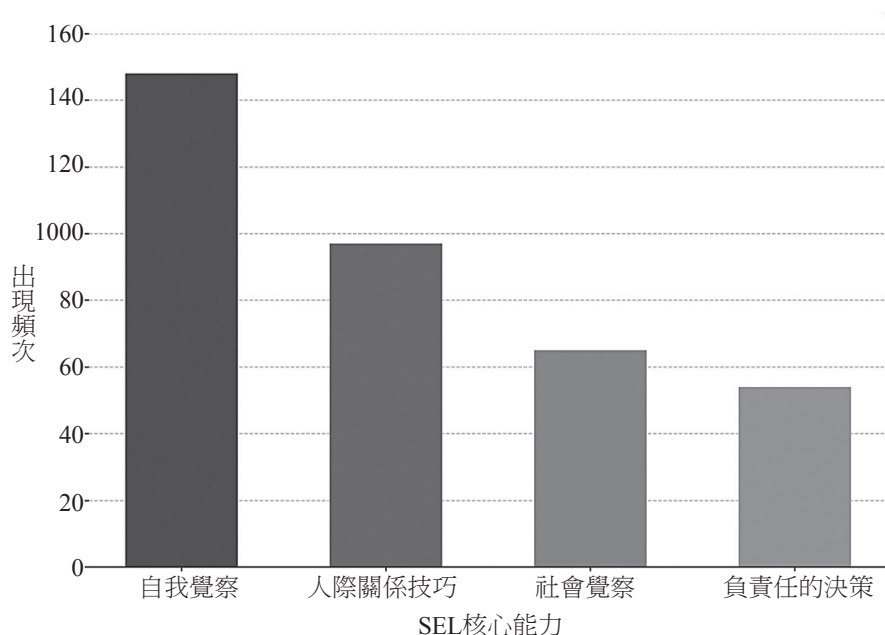
(二) SEL 四大能力展現：能力向度的語言映射

在語料分析中，本研究之文本標記僅聚焦於可透過語言外顯呈現的四項 SEL 能力向度（自我覺察、社會覺察、人際關係技巧與負責任的決策），並以「句」為最小分析單位進行編碼。自我管理屬行為與執行功能層面的調節歷程，非純語言化之心理表徵，故未納入文本比較範圍（Mahoney et al., 2021; McKown, 2019）。本研究統計之語料來源包含實驗組學生於十週課程期間產生的情緒反思日誌、情境式寫作與小組討論回饋，全數文本皆進行逐句編碼，以辨識各能力相關語句的實際出現頻次。

圖 3 呈現四項能力於全部語料中的出現次數，可觀察學生在自我覺察、人際關係技巧、社會覺察與負責任的決策等面向皆有語言化表現，顯示 SEL 能力在語言使用歷程中的分布情形。

圖 3

SEL 核心能力於語段中的出現頻次



其中，自我覺察出現 148 次，為最常見的能力類別，顯示學生能在語言中主動表達情緒與自我理解，如「我覺得我很焦慮」、「我發現自己變得更有自信」等語句，反映出學習歷程促進了情緒認知與自我反思能力。人際關係技巧出現 97 次，呈現學生在互動過程中強調溝通與協作的語言運用，如「我試著聽懂別人的想法」、「我們一起解決問題」。

社會覺察出現 65 次，顯示學生已能理解他人感受並從多元觀點思考，例如「我開始理解他為什麼那麼做」等語句；而負責任的決策出現 54 次，為四項能力中頻次最低者，學生雖能表達行動選擇與價值判斷（如：「我選擇冷靜面對」、「我決定改變自己」），但此類語言的深度與頻率仍待提升。

例如學生說道：「我覺得真的很偉大啊！因為換作是我，我一定是絕對不能接受。傷心欲絕啊」（In001），反映學生語言中已出現自我覺察的語義；另一位學生提到：「從今以後，我應該要去多多關心他人，並且不把自己討厭的事施加給別人……希望在未來，我能夠改過自新，改變那個自私自利又自以為是的我，做一個善良的人」（Po217），則展現負責任決策與社會覺察的交織。

綜上結果顯示教學介入成功促進學生的自我反思與情緒認知，呼應社會情緒學習（SEL）強調的「由情緒理解邁向責任行動」發展軌跡（Greenberg et al., 2017）。

（三）語彙與能力的語意結構共現分析

如表 5 所示，本研究建構了情緒、認知兩類語義詞彙與 SEL 核心能力之共現分析，以呈現各語類與能力在語段中同時出現的頻率與語義結構關聯（ $N = 770$ 筆語段）。

表 5

SEL 能力與詞類共現次數統計表

SEL 能力	與「認知」共現次數	與「情緒」共現次數
自我覺察	145	60
人際關係技巧	63	36
社會覺察	45	28
負責任的決策	33	20
總和	286	144

分析結果顯示，自我覺察與認知詞彙之共現次數最高 145 次，其次為人際關係技巧與認知詞彙 63 次及自我覺察與情緒詞彙 60 次。此外，社會覺察與認知詞彙之共現為 45 次，與情緒詞彙之共現為 28 次；負責任的決策之共現則分別為 33 次與 20 次。此結果顯示學生在表達自我認識與情緒經驗時，大量運用認知與情緒相關詞彙，語言結構中呈現出思考與感受的雙向交織。換言之，學生傾向以思考與推理的語言進行情緒詮釋與自我覺察，反映出 SEL 導向課程促使學生在語言表達中整合理性與情感的能力。

本研究進一步發現，所有 SEL 能力與認知詞的共現次數皆高於與情緒詞的共現，顯示學生在社會情緒學習過程中，語言使用更偏重於認知層面的思考、理解與反思，而非單純的情緒宣洩。例如學生提到：「我認為格林夫婦在當下的心情可能是很悲痛的……但是他們卻因為理解這樣的悲痛，所以選擇為了別的家庭、別的孩子以及他們的親人，捐贈自己孩子的器官，我覺得就是因為理解，所以才會讓他們擁有想要捐贈的心」（In024）；另一位學生亦呈現類似結構：「我覺得格林夫婦之所以可以在如此悲痛的情況下仍然選擇捐贈器官，是因為他們認為這樣才是對孩子最大的愛……他們可能也想到了其他需要幫助的孩子以及他們的親人的痛苦，並

且深有體會，所以才發揮愛的精神選擇捐贈」(In049)；此外，學生也展現情緒辨識與認知轉化的交織：「我覺得除了『懷念』與『感激』，還可以用『愧疚』來表達作者的心情，因為他成年後才明白母親的用心，卻已無法回報……童年時未能理解母親的心意，長大後才發現已錯過表達感謝的機會」(In396)。上述語料反映學生能將情緒理解轉化為認知推理，也呼應 Greenberg 等人(2017)所指出的觀點，即語言結構的理性化與內隱化可作為社會情緒能力內化的重要指標，說明學生的語段表達已逐步從情緒敘述轉化為具反思性與決策意涵的語用結構。

伍、結論與建議

一、研究發現

(一) SEL 導向語文教學能促進學生語文表現

本研究的課室介入結果顯示，將社會情緒學習元素有意識地融入國中語文課程，能有效帶動學生整體語文表現的提升。學生在經歷情緒覺察、角色觀點轉換與對話式討論後，不只在篇章理解與語意推論上展現較佳的表現，其在文本回應中也能更精確地表達想法與情緒，語言使用由單純再現文本內容，轉為能結合個人經驗與他人立場的整合性表述。綜上而言，研究結果顯示 SEL 導向語文教學作為一種能同時兼顧學科學習與情意發展的有效教學取向，而非附屬於語文課程之外的補充活動。

(二) 課前／課中／課後語段呈現由描述走向反思的 SEL 語言歷程

從課前、課中與課後三個教學階段的語段分析可見，學生語言使用呈現具體且一致的階段性變化。課前語段多停留在事件重述與直觀評價，情緒標記稀疏、認知語句以理解層次為主，僅見初步自我覺察與零散觀點取替。進入課中，隨著文本討論與同儕互動，情緒與認知兩類語彙同步上升，SEL 語言以自我覺察與社會覺察為主要樣式，學生更頻繁辨識自身情緒、嘗試站在他者立場理解情境(如 In028、In046)。至於課後，情緒詞彙相對回落、認知詞彙持續上升，語言風格由情緒與經驗敘述轉向以推論與評價為核心的反思語言；對應於 SEL 向度，社會覺察與負責任的決策語句比例上升，學生能回看行動前後果、提出替代方案並表述價值抉擇(如 Po040、Po051)。此一軌跡與圖 3 所示趨勢一致，顯示 SEL 導向語文教學有效促成由「單向描述」走向「關係理解」與「決策省思」的語言—情緒歷程，亦與本研究之 LIWC-SEL 對應操作相符。

（三）情緒與認知詞彙的提升反映 SEL 能力的語言內化

就語段中的情緒詞彙與認知詞彙而言，本研究發現學生在課程歷程中使用頻率增加，其語言質地亦呈現明顯精緻化的趨勢。情緒相關語句由單純標記情緒狀態，發展為能辨識情緒來源、說明觸發情境，並嘗試理解他人情緒的表達樣態，顯示自我覺察與社會覺察已逐步被語言化；認知相關語句則由片段式的「覺得」「認為」，轉為帶有「發現」「理解」「反省」等後設思考色彩的敘說，並連結到人際互動與情境選擇的評估歷程。綜合分析可見，學生已能在語段中同時處理情緒、關係與決策三個層面，展現出自覺察、社會覺察、人際關係技巧與負責任的決策等 SEL 能力向度的語言內化。換言之，情緒與認知詞彙的聯動提升，反映語言風格的變化，呈現 SEL 能力在文本書寫與語言實踐中「長成可被看見的樣子」的發展樣態。

二、教學實務與教學創新建議

隨著教育實務日益重視學生的全人發展，語文課程已不再限於語法與認知理解的單向培育，而是逐漸強調情緒表達、自我建構與社會參與等語用歷程的整合與轉化。本研究實證顯示，當語文教學設計納入社會情緒學習策略，學生在語段中展現出明確的語言風格變化與能力語用特徵，顯示 SEL 導向課程對語文表現與語言深度發展具有積極意義。

以下根據研究發現，提出三項具體教學建議，供語文教師與課程設計者參考：

（一）語文課程應結合情緒與反思歷程

本研究的第一項發現指出，SEL 導向語文教學能顯著促進學生的語文表現，顯示情緒覺察、觀點採取與對話性互動並非削弱語文教學的「非核心元素」，反而能成為支撐語文理解與語用思考的重要基底。基於此結果，語文課程宜有意識地結合情緒與反思歷程，將情緒命名、情境敘事、角色觀點與自我詮釋等活動編織入文本閱讀與寫作任務，使語文學習從單向的知識吸收，轉為以自我探索與他者理解為核心的深層語用歷程。學生在書寫與討論過程中的語言組織，不僅支持語文能力的提升，也能強化其理解情境、辨識情緒與表達觀點的能力。此項結論提醒教師：SEL 不應被視為額外活動，而應作為語文課室中促進語意理解、文本詮釋與語用推論的自然機制。

（二）依據課前／課中／課後語段變化設計語文教學歷程

本研究第二項發現說明學生在課前、課中與課後三階段中的語言使用呈現由描述走向反思的歷程性特徵。此結果意味著語文課程可依據不同階段的語言需求進

行精準設計，使語文學習具備清晰的「語言歷程線」。在課前，學生傾向以自我感受與事件描述為主，此階段的教學宜創造讓學生能「說出自己」的安全語言環境；在課中，因討論、合作與角色互動而大量出現關係理解與立場比較，教師可透過提問與同儕對話引導學生「看見他者」；到了課後，語段呈現明顯的評估與責任語言，顯示學生已開始進行反思與行動調整。此一語言軌跡提醒語文教師，在教學設計中可強化不同階段的語用目的，使語文課程除了是文本與練習的堆疊，更是引導學生從感受走向理解，再走向責任思考的語言成長歷程。

（三）以語段作為觀察 SEL 能力內化的教學與評量資源

第三項研究發現指出，學生在教學歷程中使用的情緒詞彙、認知詞彙與反思語句呈現明顯提升，並在語段中逐步展現 SEL 四大能力的語言化特徵。此結果顯示語段分析能反映語言風格的變化，也是觀察 SEL 能力是否逐漸內化的重要依據。基於此，教師可將語段視為教學與評量的重要素材：在書寫、朗讀、討論或學習單回應中，教師皆可透過關鍵語句辨識學生是否展現情緒覺察、社會覺察、人際技巧與負責任的決策等語言表徵。未來課程設計亦可依本研究之語段標記架構，發展適用於教師專業社群的語用導向 SEL 教學模組，使語文教學不只檢視學生是否「答對問題」，也能評估學生如何陳述情緒、如何理解他人、如何解釋行動與後果。透過語用視角檢視學生文本，SEL 能力便能在語言實踐中展現為可觀察、可回饋、亦可持續培養的學習歷程。

綜上所述，社會情緒學習是一種教育理念，更可透過語言任務與寫作結構的設計具體實踐於教室之中。透過情緒語言、認知引導與互動式任務設計，教師能有效促進學生語言風格發展與能力轉化，進而提升語文課程的深度與語言學習的整合性。

三、研究限制與未來研究建議

本研究以臺灣北部一所國民中學之自然班級學生為研究對象，樣本數雖足以支持教學介入成效之初步驗證，但外部效度仍受限於單一學校、特定社會文化環境與語言使用脈絡。研究場域位於以華語為主的語文教育體系中，學生語言表達習慣深受地方文化、情感表達規範與語際互動模式影響，因此其語段中呈現的情緒詞彙密度與語用結構，可能反映臺灣青少年在「情緒表達的文化抑制性」與「語用間接性」之語言特質（Wierzbicka, 1999）。此文化特性使得 SEL 語言化表現在跨文化比較時應謹慎詮釋。未來研究可於不同區域與族群語境中進行平行研究，以檢視 SEL 導向語文教學在多語文化環境中的遷移效應。

為控制教學變項與測驗效應，本研究採取「簡化所羅門四組設計（Simplified Solomon Two-Group Design）」，以班級為單位分為實驗組與控制組。此設計能同時兼顧介入成效與前測影響之控制，雖未達個體隨機指派，但已透過同一教師授課、教學時數一致與前測共變數控制（ANCOVA）等策略，以提升研究的內部效度與信度。此設計亦符合 Shadish 等人（2002）對教育現場準實驗研究之建議，能在真實教學情境中平衡實驗控制與生態效度。未來研究可進一步擴充為多校樣本或採用階層線性建模（Hierarchical Linear Modeling, HLM）設計，從不同學校層級與文化社群變項進行分析，以檢視 SEL 導向語文課程在跨文化與跨語境情境中的適用性與影響機制，進而提升 SEL 語言歷程研究之廣泛解釋力與比較價值。

此外，本研究雖以 LIWC 詞彙分類輔以人工標記，以捕捉學生語段中的情緒、認知語言特徵，然此方法仍侷限於靜態詞彙層級，對語意轉化與語境依存性之捕捉有限。後續研究可結合語義嵌入模型（如：BERT、RoBERTa）與文化語料庫比較分析，以更精準解析不同文化背景學生在情緒語用與反思風格上的差異（Wood, 2024）。

最後，本研究以靜態方式建構 SEL 能力共現圖譜，說明能力語言間之關聯結構，但未能呈現語言化歷程的動態演化。未來研究可導入時間序列語段分析（Time-series Discourse Analysis）與語彙風格演化模型，建構 SEL 能力語言化之動態視覺化系統，進一步掌握學生情緒理解、自我覺察與社會語用能力的發展軌跡。如此不僅可補足文化與語言環境的限制，也能使 SEL 導向語文教學研究在教育語言學與文化心理學層面上更具整合性與跨文化貢獻。

參考文獻

- 李燕菁（2024）。替更好的未來作準備——走在實踐社會情緒學習的路上。**師友雙月刊**，648，79–81。
- 【Li, Y.-J. (2024). Preparing for a better future: On the path of practicing social and emotional learning. *The Educator Bimonthly*, 648, 79–81.】
- 周育如（2024）。教導情緒調節：耶魯大學 RULER 方案的實用策略。**師友雙月刊**，648，19–24。
- 【Chou, Y.-J. (2024). Teaching emotion regulation: Practical strategies from Yale University's RULER approach. *The Educator Bimonthly*, 648, 19–24.】

林文韻（2025）。以兒童文學支援社會情緒學習。載於林哲立（編），**新時代關鍵力：社會情緒學習在學校課程的體現與實踐**（頁 79–111）。國家教育研究院。

【Lin, W.-Y. (2025). Supporting social and emotional learning through children's literature. In Z.-L. Lin (Ed.), *Key competencies for a new era: The embodiment and practice of social and emotional learning in school curricula* (pp. 79–111). National Academy for Educational Research.】

林哲立（2025）。有效推動社會情緒學習課程：政策與學校層級的建議。載於林哲立（編），**新時代關鍵力：社會情緒學習在學校課程的體現與實踐**（頁 1–43）。國家教育研究院。

【Lin, Z.-L. (2025). Effectively promoting social and emotional learning curricula: Recommendations at the policy and school levels. In Z.-L. Lin (Ed.), *Key competencies for a new era: The embodiment and practice of social and emotional learning in school curricula* (pp. 1–43). National Academy for Educational Research.】

教育部（2025）。**社會情緒學習中長程計畫**（114–118）。

【Ministry of Education. (2025). *Mid- and long-term plan for social and emotional learning (2025–2029)*.】

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。

【Chen, L.-R., Lin, J.-H., & Chen, P.-Y. (2020). A preliminary exploration of integrating social and emotional learning into teacher education programs and its implications for Taiwan: The case of San José State University, USA. *Taiwan Educational Review Monthly*, 9(5), 30–36.】

黃絢質（2023）。大學生的社會情緒學習素養與其對嘲弄的正向感知之關係：以情緒調節策略為仲介變項。**教育心理學報**，55（2），241–268。

【Huang, H.-C. (2023). Relationship between social and emotional learning competencies and the positive perceptions of teasing in college students: Mediating effects of emotion regulation strategies. *Bulletin of Educational Psychology*, 55(2), 241–268. [https://doi.org/10.6251/BEP.202312_55\(2\).0002](https://doi.org/10.6251/BEP.202312_55(2).0002)】

黃瓊儀（2025）。社會情緒學習融入國中英語教學之試探性研究。載於林哲立（編），**新時代關鍵力：社會情緒學習在學校課程的體現與實踐**（頁 113–134）。國家教育研究院。

【Huang, Q.-Y. (2025). An exploratory study of integrating social and emotional learning into junior high school English teaching. In Z.-L. Lin (Ed.), *Key competencies for a new era: The embodiment and practice of social and emotional learning in school curricula* (pp. 113–134). National Academy for Educational Research.】

蔡曉楓、羅先耘（2025）。國語文教學中的社會情緒學習：為何進行？如何進行？載於林哲立（編），**新時代關鍵力：社會情緒學習在學校課程的體現與實踐**（頁 45–73）。國家教育研究院。

【Cai, X.-F., & Luo, X.-Y. (2025). Social and emotional learning in Chinese language arts instruction: Why and how? In Z.-L. Lin (Ed.), *Key competencies for a new era: The embodiment and practice of social and emotional learning in school curricula* (pp. 45–73). National Academy for Educational Research.】

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>

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin.

CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13–32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist*, 54(3), 185–204. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924>
- 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>
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129–143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, 863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- 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>
- McKown, C. (2019). Challenges and opportunities in the applied assessment of student social and emotional learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 205–221. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614446>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 175–197). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644–681. <https://doi.org/10.3102/0091732X16673595>
- 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>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Tausczik, Y. R., & Pennebaker, J. W. (2010). The psychological meaning of words: LIWC and computerized text analysis methods. *Journal of Language and Social Psychology*, 29(1), 24–54. <https://doi.org/10.1177/0261927X09351676>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

- Wierzbicka, A. (1999). *Emotions across languages and cultures: Diversity and universals*. Cambridge University Press.
- Wood, P. (2024). The interpretation and use of social and emotional learning in British primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 28(10), 2201–2217. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2088870>

2025 年 4 月 8 日收件

2025 年 10 月 22 日第一次修正回覆

2025 年 12 月 8 日第二次修正回覆

2026 年 3 月 25 日通過初審

2026 年 4 月 16 日第三次修正回覆

2026 年 4 月 29 日通過複審