

社會情緒學習方案對幼兒親社會行為與問題行為之影響

吳怡萱¹、簡嘉怡²、黃詩媛³、陳學志³、黃上睿³

本研究旨在探討「社會情緒學習方案融入幼兒教育」對幼兒親社會行為與問題行為之效果。研究對象為臺北市某幼兒園之學齡前幼兒，本研究採用「不等組前後測準實驗設計」，指派一班幼兒為實驗組（30人），實施為期六週，每週二次的社會情緒學習活動；教學介入課程時間約介於30分鐘至50分鐘之間，另一班幼兒則為控制組（30人），僅進行一般課程活動。研究工具包含「長處和困難問卷量表（T-SDQ）」、「行為評量系統量表（BASC-3）」量化工具，以共變數分析檢驗研究假設。課程內容的設計包括情緒探索活動、繪本導讀、團體討論、生活經驗分享等課程形式，引導幼兒覺察情緒並學習表達調適，增進社會情緒能力。研究結果發現，接受「社會情緒學習方案」的實驗組幼兒，親社會行為顯著上升，而在問題行為顯著下降。在教師回饋中，實驗組之評量教師認同本教學課程有意義且有助於提升幼兒行為表現。最後根據本研究結果提出討論和具體建議，以作為後續社會情緒學習方案融入幼兒教育及未來研究的參考。

關鍵詞：社會情緒學習、幼兒教育、親社會行為、問題行為

¹ 國立臺灣師範大學幼兒與家庭科學學系

² 臺北市立育航幼兒園

³ 國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系

通訊作者：黃上睿，國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系，roye28@gmail.com。
本研究獲教育部核定的國立臺灣師範大學高等教育深耕計畫「學習科學跨國頂尖研究中心」、「華語文與科技研究中心」，以及「社會情緒教育與發展研究中心」之支持與經費補助，特此致謝。本研究之作者群衷心感謝審查委員給予的指教與回饋。

社會情緒學習 (social and emotional learning, SEL) 最初是由美國的「學術社會情緒學習合作組織 (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL)」所提倡, 包含理解自己和他人的情緒、處理壓力、同理與社交能力。從最基本的自我認識開始, 瞭解自己的直覺反應、自我發展, 再傾聽的情緒與表達, 最後與社會及他人的互動合作。社會情緒學習是近幾年來, 全球都十分關注的教育議題之一 (Durlak et al., 2015), 成立於 1994 年的 CASEL 一直致力於發展有系統及架構的社會情緒學習課程, 希望透過這些課程提升學齡前幼童到高中學生的社會與情緒能力及推廣和研究。依據 CASEL (n.d.) 的定義, 社會情緒學習 (SEL) 是指個人為發展健康的特質、管理情緒以及建立良好的人際關係, 而獲取及應用相關知識、技能與態度, 以達到個人與集體目標的學習歷程。此歷程如同教育歷程一樣, 是幼稚園兒童、小學生、中學生及成人 (大學生) 必經的歷程, 因此引起大眾對 SEL 的重視, 讓「社會情緒學習」的概念被廣為接受。

國內近年來也逐漸重視社會情緒學習對兒童的重要性, 由臺北市教育局自 2018 年開始, 從「情緒智能觀察紀錄」計畫, 2019 年的「社會智能觀察紀錄」計畫, 到 2020 年推動「社會情緒學習推廣計畫」, 邀請學校試辦 SEL 課程, 並針對成果進行討論與修正 (郭國毅、林奕葳, 2021), 目的是透過社會情緒學習之自我省思, 培養各年齡層學生情緒管理素養及社會適應的能力。親子天下雜誌 2022 年也以 SEL 為主題, 向廣大讀者介紹 SEL 的內涵, 包括社會情緒學習的五大核心概念, 以及常與 SEL 一同討論的 EQ、情緒教育等。民間也有相關機構持續協助推廣 SEL 課程, 2013 年成立於臺北市北投區的社團法人臺灣芯福里情緒教育推廣協會。他們透過設計課程、出版教材、培訓志工、辦理講座等實際行動, 希望能喚起國內大眾對兒童社會情緒教育的認知與重視, 讓每一個兒童都能有機會受益於 SEL 課程, 打造一個美好和諧的社會。

社會情緒學習核心能力中的人際技巧, 包括有效溝通、積極傾聽、合作、抵抗不當壓力、建設性解決衝突、尋求協助、建立與維持健康的關係、按照社會規範行事等 (CASEL, 2003)。SEL 有益於個人各方面的心理衛生 (Durlak & Mahoney, 2019), 不僅可提升個人的社會情緒技巧、幸福感、學習動機與學業表現, 也可降低個人的問題行為、負向情緒與壓力 (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2011; Oberle & Schonert-Reichl, 2017; Taylor et al., 2017)。研究發現, 幼兒的親社會行為 (例如: 合作、給予同儕協助、問題解決能力) 和他們未來是否能完成大學學業、取得穩定工作是有高度相關的 (Jones et al., 2015)。可見從小培養的親社會行為, 能影響幼兒的一生, 藉由積極的人際交流與互動, 提升親社會行為顯得格外重要。因此培養幼兒社會能力是必要的, 如何使幼兒參與活動時, 能調整自己的行動、遵守生活規範與活動規則; 與人互動時增進樂於分享、合作的親社會行為, 對幼兒是有所助益。

學校是與家庭同等重要的幼兒社會化之場所, 幼兒在幼兒園學習社交知能, 並建立符合社會規範的行為和價值觀, 學校是包括師生、同儕的社會系統, 有不少的研究認為學校是影響幼兒問題行為之因素之一。因此由幼兒園教師所規劃的學習課程便十分重要, 設計的課程包含針對幼兒常有的情緒進行介紹, 例如: 開心、生氣、難過、害怕等基本情緒; 以及讓幼兒們覺察情緒是如何對我們產生影響, 並學習面對它, 增進社會能力。如何增進幼兒覺察與辨識、表達理解、與調節情緒能力, 期望引導幼兒覺察自身情緒和社會性互動, 幫助幼兒培養情緒的管理及建立團隊合作的能力。透過社會情緒學習的課程, 幼兒能明白其實用與重要性, 課程從情緒、情感、品格、社交等方面進行探討, 與幼兒討論日常生活中遇到的一些問題, 協助建立正向因應的方式, 將問題行為降低。

CASEL (2003) 對 SEL 的定義為「社會情緒學習是兒童和成人理解和管理自己的情感、定義和實現目標、對他人表示同理、建立健康有益的關係並做出負責任的決策的過程。」本研究希望, 透過善用「社會情緒學習」的知能與資源, 融入幼兒園教學, 創造思辨情境, 引發幼兒學習從自身出發, 關懷他人, 一直發展到理解世界, 落實共學共好的精神, 以利開創群我的精采人生。希望藉由此研究, 用心播撒「社會情緒教育」的小種子, 培育出高「社會情緒學習」能力的幼兒, 轉化為擁有幸福的能力。由於幼兒的「社會與情緒學習」發展涉及的層面廣泛, 因此本研究僅聚焦社會情緒學習方案對親社會行為及問題行為之影響。研究者期望透過社會情緒學習課程來進行教學。如果社會情緒教育這方面缺乏關注和引導, 幼兒在生活、學習和社會中遇到很多困難, 甚至影響身體和心理健康。這也促使了研究者規劃一套適合幼兒的社會情緒學習課程。

整體來說, 幼兒的「生活與學習」評量沒有好壞之分, 要與幼兒自身比較, 應該要讓幼兒有機會經驗、練習或熟悉良好的生活習慣與態度, 幫助幼兒每天都進步朝向更合宜的方向發展。如果社

會情緒教育這方面缺乏關注和引導，幼兒在生活、學習和社會中遇到很多困難，甚至影響身體和心理健康。為了增進幼兒生活適應能力，提升親社會行為，進而降低問題行為，期望透過社會情緒學習方案來進行教學。綜合以上所述，本研究試圖回答以下問題：

- 一、經過社會情緒學習方案後，幼兒親社會行為之成效為何？
- 二、經過社會情緒學習方案後，幼兒在問題行為之成效為何？
- 三、經過社會情緒學習方案後，實驗組教師評論 SEL 方案對於幼兒成效為何？

文獻探討

為探討社會情緒學習方案對幼兒親社會行為與問題行為之影響，本研究希望透過社會情緒學習融入幼兒教育，提升親社會行為進而降低問題行為，並期許幼兒教保服務人員能將社會情緒學習的相關能力融入現場的教學，促進教學活動的創新，提出對幼兒園教學及心理健康促進的建議。

(一) 社會情緒學習 (social and emotional learning, SEL)

1. 社會情緒學習之定義與成效

社會情緒學習是指培養學生理解管理情緒、同理關懷他人、建立維持良好人際關係、設定實現積極目標、有責任做決定等相關認知、態度與技能的教育過程 (Durlak et al., 2015)。CASEL (2003) 認為 SEL 有重要的五項內涵以及這些內涵中的核心能力分別說明如下：第一，「自我覺察」：認識自己，能夠覺察自己的情緒、清楚自己的優缺點、價值觀與能力，並且瞭解對別人的影響。核心能力分別是 (1) 自我覺察情緒的自我覺察：能夠覺察與辨識自己的情緒，並且明白情緒如何影響我；(2) 身份認同與自我認識：意思是理解並且接納自己的優缺點、價值觀、偏見和刻板印象；(3) 成長心態和目標：能看見自己在工作、家庭等不同群體裡的價值、定位，並且相信自己的未來操之在己。第二，「自我管理」：具備執行一件事所需的能力，在過程中能克服壓力或挫折，並且適時的自我激勵。核心能力有 (1) 情緒管理：在感到挫折、壓力和緊張時，能讓自己恢復平衡，並且不會對他人造成負面影響；(2) 動機、自主性和目標設定：能設定有挑戰、可達成的目標，並且有清楚的步驟來達成目標；(3) 計畫與組織：能夠根據資訊和現實修正計畫，並且具備專注力來完成目標。第三，「社會覺察」：尊重不同文化、場域下的規範與差異；理解與尊重不一樣的人，展現同理心與關懷。核心能力分別是 (1) 同理與慈悲心：能覺察他人的感受，關心他人；(2) 角色替代：能與來自不同家庭、文化、社會背景，乃至於懷抱不同觀點的人學習；(3) 理解社會情境：理解、欣賞並尊重不同社會規範、文化差異。第四，「人際技巧」：能和不同的人或團體，建立並維持長久、正向的關係，創造共好的環境。核心能力有 (1) 溝通：能夠專心傾聽別人說話，並且真誠表達；(2) 建立關係和團隊合作：能和不同文化、社會背景的人建立融洽的合作關係；(3) 衝突管理：遇到衝突時能夠傾聽各方感受，並且表達自己的感受與觀點，努力讓事情變好。第五，「負責任的決定」：能綜合考量各種利益關係，做出行動與決策，並在下決定後願意接受、承擔結果。核心能力有 (1) 問題分析：能收集訊息、探究問題的原因；(2) 提出解決方案：能為問題想出多種解決方案，並且預測結果；(3) 反思：為了使自我和群體變得更好，在做決定的過程中會願意花時間反思所做的決定如何影響他人生活。

現今社會，一個人的社會情緒能力的好壞，越來越受到重視，且會體現個人的魅力與價值，甚至比工作技能還重要。教育現場中，我們期望教育兒童成為一個樂觀、獨立、人際關係良好，且心靈健康的人，透過實施社會情緒學習課程，可以幫助兒童建構鷹架，學習處理壓力、人際關係的能力，並提供學習楷模，鼓勵兒童建立正向積極的信念與人生觀。Durlak 等人 (2011) 在研究中的後設分析共收集 213 項研究、27 萬名學生的資料，發現參加「社會情緒學習」課程的成效如下：親社會行為增加 10%，這包括上課時行為舉止恰當、喜愛上學、出席率良好等；問題行為則相對減少 10%，包含上課時搗亂秩序、暴力行為及不友善的對待同儕。研究證實社會情緒學習相關的學習方案對於學生有正面影響，諸如改善學生學業成就表現、提升出席率、違反紀律事件及懲戒率減少、大幅降低學童憂慮焦躁或叛逆暴力程度等 (Shriver & Bridgeland, 2015)。

美國《兒童發展期刊》的文章 (Taylor et al., 2017)，過去曾探討從學校為本位的社會情緒學習，以提升兒童的發展，結果發現參與課程的學生相較於對照組學生，其平均的學業表現高出 13 個百分點，延伸到未來的重大決策階段，無論是升學、就業或是結婚，兒童可能會遇到讀書壓力、性別歧視、騷擾或暴力等問題，面對許多人生中的茫然，種種外在壓力適應不良、內在衝突無法取得平衡的狀態裡，SEL 讓兒童在學會守護自己的同時，有效提升學業、專業能力，與同儕相處更加融洽。

本研究擬探討實施社會情緒學習方案對幼兒親社會行為與問題行為之教學前後的變化，課程內容根據墨爾本大學幼兒學習中心開發的「COPE-Resilience (因應—復原力) 學齡前孩童社會情緒課程」(Frydenberg et al., 2020) 的指導手冊為課程設計參考，考量大中小班幼兒的年齡、學習狀況、專心度與對「情緒」的感受力，課程由教導情緒理解的基礎技能開始，隨後為五個 COPE-Resilience 課程主題，結合之社會情緒學習五大核心能力，因此本研究的課程設計也以這五個核心概念做課程規劃，從而幫助幼兒們建立和實現目標，成為更好的自己。

2. 社會情緒學習課程之理論

社會情緒學習課程之目標與活動皆來自理論，引導兒童理解覺察自己和他人的情緒，成為兒童發展同理心與親社會行為的穩固基礎，其社會情緒學習課程之理論分別說明如下：首先，擬透過 Vygotsky (1962) 的社會文化發展理論，社會和文化是發展的基礎，認為人自出生所生長的文化世界，會影響成人的行為，也影響著正在成長中的幼兒，讓教師更加瞭解幼兒的個別差異，並且可以在社會脈絡中引導並支持幼兒，使其學習社會情緒學習的相關知能，如分享、同理心等，讓幼兒有更顯著的學習效果。第二，Piaget (1952) 認知發展理論所述，視孩童為主動學習者，他們透過探索和與環境的互動，建立對環境的理解，將孩童的認知發展分成四個階段包含：感覺動作期 (出生—2 歲)、前運思期 (2—7 歲)、具體運思期 (7—11 歲)、形式運思期 (11 歲以上)，幼兒屬前運思期，會根據他們的認知發展階段進行學習，而教師能夠用符合他們發展階段的方式與其進行互動。第三，Bronfenbrenner (1979) 提出生態系統理論，認為發展受個體與環境交互作用的影響。此理論的發展起因於其他理論缺乏考慮個體環境脈絡的重要性，五層環境因素包含：微觀系統、中介系統、外在系統、宏觀系統、時間系統，從生態系統理論點出了在個體成長的過程中，個體與環境同樣影響著發展，而環境變化不僅直接亦會對個體產生間接的影響，透過社會情緒學習課程，兒童學習關心及照顧自己的周遭環境。第四，在 Salovey 與 Mayer (1990) 提出的情緒智能定義中，他們認為情緒智力指的是個體對於自己與他人的情緒能夠覺察、辨識，並進一步對想法與行為產生影響，更廣泛的說，情緒智力的範圍還包括了情緒的表達、自己與他人情緒的調節，以及問題解決的能力 (Mayer & Salovey, 1993) 從情緒智能的五項能力分別為認識自己的情緒、管理自己的情緒、自我激勵、認識他人的情緒和妥善處理人際關係的能力，愈具備上述五種能力的人擁有愈高的情緒智能，並且上述的情緒包含負向及正向的情緒。研究發現高情緒智能的兒童與社交能力有高度的正相關，並且與問題行為有高度的負相關，亦即情緒智能較好的兒童，會有較好的社交能力及較少的行為問題 (Mayer et al., 2008)。最後，係因應方式有著個別差異及多種不同的面向，讓同一種情境有著多元的回應方式，像是因應方式有效的及無效的因應方式。因應方式 (coping) 結合了我們解決情境問題所用的思維、感覺及動作。如：幼兒模仿成人，以及觀看成人和其他幼兒的互動中，學習有幫助的因應技巧。在教育情境脈絡中，這些學習可以被直接教學，像是使用視覺教材、角色扮演及遊戲的方式來增強兒童的因應能力 (Frydenberg & Deans, 2011)。社會情緒課程中，教師可以使用角色扮演、情緒卡片等教具進行教學，引導幼兒能夠分辨自己與他人的情緒，做出正向友善的回應方式。由上述之 Piaget 將孩童的認知發展 (2—7 歲) 為幼兒前運思期，(7—11 歲) 為兒童具體運思期。幼兒期是情緒智力關鍵的發展階段，兒童對情緒智力的培養是認知發展的重點之一，具有良好情緒智力的兒童和青少年在學業成績上表現得更好 (Jones et al., 2011; Lecce et al., 2011)，同時也反映在他們與同伴和老師間的社交互動 (McDowell et al., 2000)。本研究對象之幼兒定義，是指滿三足歲至六足歲，目前就讀幼兒園大中小班之幼兒，是根據 2022 年 1 月 1 日教育部公布《幼兒教育及照顧法》(2022) 的規定，幼兒園招收對象之幼兒為二歲以上至入國民小學前之幼兒。

3. 社會情緒學習課程之相關研究

在 CASEL 的提倡與推廣下，目前已有許多國家發展出自己的社會情緒學習相關教育方針，並於校園中推廣實施，且實施後大多有正向的成效與回饋。美國已有多個州政府致力推動 SEL 課程，甚至與 CASEL 合作訂定跨州的「社會情緒學習標準」，將 SEL 課程推廣至校園中。其做法包括課程實施與教師的增能，課程內容包括 SEL 五個核心概念內涵，已有許多相關研究證實於課程實施後，學生不但在社會與情緒能力有明顯進步，甚至連帶影響出席率與學業表現的提升，在外顯行為上也有許多正向改變（Kanopka et al., 2020）。

近幾年來，國內外陸陸續續有許多研究探討社會情緒學習課程對於學生的社會情緒學習是否能產生影響。Cipriano 等人（2023）的研究發現，SEL 課程的實施可以提升孩童的社會情緒能力及正向社會行為，同時降低行為問題與負向情緒的產生；Ahmed 等人（2020）發現學生在接受十週 SEL 課程教學後，社會情緒學習及情緒能力表現都有明顯提升；Tur-Porcar 等人（2021）則是發現學齡前孩童在接受 SEL 課程教學後，對同儕的攻擊性及情緒的不穩定性皆明顯降低。

有 95% 的美國教師中相信社會情緒學習技巧是能被教導的，高達 97% 認為社會情緒學習課程不論是對於富裕或貧窮家庭的兒童，它都有相當大的成效，顯見 SEL 的推動，非常需要學校教育系統的支持（Bridgeland et al., 2013）。不過也有一些相關研究指出，SEL 能力訓練不易，有些兒童孩子在經過課程後雖然在社會情緒學習能力有所提升，但因文化背景不同，兒童在課堂上學習到相關概念後難以類化至自身生活，或是後續無家人配合協助延續所學及輔助練習，導致學習效果受到影響（Domitrovich et al., 2017）。針對課程的設計，Lawson 等人（2019）的研究指出，針對小學階段孩童所設計的社會情緒學習課程中，考量兒童孩子的年紀與發展階段，出現頻率最高的核心概念與技巧包括：人際關係技能中的社會技巧、社會覺察中的覺察他人感受、自我覺察中的覺察自己感受，以及自主管理中的行為應對技能與放鬆技巧。根據 Erikson（1980）的心理發展社會理論，而兒童在小學階段的發展過程中，會逐漸瞭解現實與想像不同，對自身價值也容易動搖，因此能運用良好的社會技巧來處理問題，同時學習合適的情緒調節策略變得十分重要。美國也將 SEL 融入學生的學科學習（academic integration），希望透過強化學生的 SEL，來提升他們對於學科的學習（Durlak et al., 2015; Snyder, 2017）。這種作法的好處是，教師可以節省額外教導 SEL 技巧的課程時間，且學生在各學科的學習中都可以運用習得的 SEL 技巧，有助其 SEL 技巧的學習遷移（transfer of learning）（Greenberg et al., 2003; Oberle & Schonert-Reichl, 2017）。

社會情緒能力對個人的影響至深且遠，尤其個人發展的早期階段被視為培養社會情緒能力的重要時刻。因此，針對幼兒階段的社會情緒能力發展與學習的研究相當普遍（Alzahrani et al., 2019; Chin, 2014; Denham, 2006; Denham et al., 2003; Kemple et al., 2019）。當然，社會情緒能力的發展與學習是持續性的，除了幼兒階段以外，小學及中學階段也受到重視（Bosacki & Astington, 1999; Durlak et al., 2015; Elias & Haynes, 2008; Mella et al., 2021; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021a）。幼兒到高中教育階段的社會情緒能力的探討普遍受到重視，主因是它與學業成就有密切關係（Berg et al., 2017）。許多研究指出社會情緒能力與個人學習、生活、健康、幸福感、社交、工作表現與職業成就等各方面皆有相關（Brasseur et al., 2013; Cohen, 2006; Denham, 2006; Guo et al., 2023; Oberle et al., 2014; OECD, 2021a, 2021b; Schoon, 2021）。Denham（2006）綜合多篇文獻指出，幼兒如果缺乏與其發展階段相符的社會情緒能力，通常也會比較少參與教室裡的活動，同儕關係與師生關係比較疏離，比較不喜歡學校，學習也比較少。此外亦發現幼兒的社會情緒能力能預測小學一年級的學業表現，而且持續影響小學後期的表現。

幼兒的社會情緒學習發展與其未來是否能成為社會適應力良好的公民息息相關，藉由有計畫有目的的教育課程，幼兒可以逐漸學習認識與管理情緒的知識、技巧及態度，慢慢發展出成熟的社會情緒能力。社會情緒學習能夠促進學生瞭解和管理情緒，掌握人際關係技能，學會解決衝突和解決問題。在態度和價值觀，能讓幼兒們有更強的歸屬感，道德意識和公民意識，以及更加積極的學習態度。在行為上，幼兒的破壞行為、人際衝突和敵意交流會減少，問題行為降低。在學業成就上，幼兒在學習上的態度、行為和表現會得到極大的改善。國內「社會情緒學習課程」之研究多數都探討其對「情緒」之影響，因此本研究預計透過實施社會情緒學習課程融入幼兒教育對親社會行為與問題行為之影響。

(二) 親社會行為

1. 親社會行為之內涵與定義

親社會行為意指不考慮自身利益，但對其他個人或眾人有益處的行為，例如助人、安慰他人、分享與合作，以親社會行為發展的角度之研究，發現以同理心動機為基礎的親社會行為在約 5 歲的兒童開始萌芽，而在成長過程中，逐漸發展成策略性的親社會行為，例如透過親社會行為贏取榮譽，社交中得到夥伴關係，或啟動互惠行為來滿足社交義務，並建立行為劇目（behavioral repertoire）以平衡利他、互利、或個人利益的動機（Batson & Powell, 2003; Grueneisen & Warneken, 2022）。

親社會行為把他人的福利、幸福和利益置於個人之上的行為，是自願的、不期望任何回報的，如援助、救濟、安慰、同理等關心和幫助他人的行為。分為互惠互利式、行為操縱式、相互回報式、親緣選擇式等。大致可分為三個層次：（1）把別人與自己的利益視為同等重要；（2）把利人置於利己之上；（3）犧牲自己以利於他人。親社會行為可能出現在一般情景下，或稱非緊急情況中，也可能出現在緊急情況下。在一般情況下出現的親社會行為，如在公共汽車上讓座、主動打掃公共衛生、為殘疾人士服務等，這些親社會行為通常是利人不損己的。在緊急情況下的親社會行為，往往會帶來對自己不利的結果，使利人者自身蒙受某種損失或傷害，如捨身救人、與歹徒搏鬥等，有時行為者甚至要做出自我犧牲。

親社會行為很常與利他行為（altruism）和助人行為（helping）交替使用（Bar-Tal, 1982），但親社會行為和利他行為在概念上，還是有不一樣的地方。前者是透過助人的行為，著重在互惠利益的行為模式，而後者則是單純的為他人提供幫助，強調該行動對他人所帶來的益處。不論是廣義或是狹義的親社會行為，如果自願行為的結果有利於其他個體，並對個體或群體的影響帶來正面意義，都可以視為親社會行為（Eisenberg et al., 2015）。

2. 親社會行為之理論

影響親社會行為動機的情境特定面向，即包含利他（altruism）、順從（compliant）、情緒（emotional）、公眾（public）、匿名（anonymous）、險境（dire）等（Carlo & Randall, 2002）。其中，「情緒」是指個體在情緒被觸發時（例如：見到某人因受傷流血而感到難過）的情境下產生的幫助行為。因此，親社會行為與個體的社會情緒是有關聯的（Alessandri et al., 2014）。親社會行為的產生原因有三種，分別說明如下：第一，社會生物學觀點：考量社會行為的演化優勢來試圖解釋人類的行為，認為親社會行為是人類的先天特性，會遺傳，源於我們的基因。第二，社會交換論：個體之所以相互交往，是因為他們都從他們的相互交往中，通過交換得到了某些需要的東西，個人會試圖去獲得最大利益，並又同時盡可能地少付出代價。第三，社會規範論：人類道德準則中，最普遍的成分為互動性規範。互動性規範是維持社會交換、保持社會關係中平衡與否的一個基本原則，社會責任規範論是社會期望人們去幫助需要幫助的人。

從親社會行為的成因可見，人類的親社會行為深深受到動機、個人需求、經驗背景、社會化歷程、價值態度、情緒及認知等因素交互影響。而要如何培養幼兒的親社會行為呢？Eisenberg（1986）綜合了各個心理學派的觀點，提出親社會行為發展的步驟有四：（1）對情境的詮釋與他人需求的注意：角色取替及親社會道德推理等能力，是影響親社會行為表現的關鍵性因素；（2）認知幫助行為、和再認知從事幫助行為能力：給予他人協助時，個體會先評估自己能力及感受，同理心等因素將成為是否行動的關鍵；（3）意圖一行動：親社會意圖與行為間的連結受到多種因素的限制，包括個人相關能力如自我效能感；（4）親社會行為的表現與回饋：表現親社會行為後，透過自我評估過程和結果，會增強日後的親社會行為，並增加其親社會技巧和社會認知能力。當幼兒擁有愈多的親社會行為，將愈懂得去幫助他人，愈富有同理心，讓整體社會能產生更多對他人有益的行為。

3. 社會情緒學習課程與親社會行為之相關研究

親社會行為是有利於其他個人，或個體的自願性行為，其定義涵括了安慰、照顧和幫助，它包含了各種各樣的動機和行為。親社會行為是人與人互動以及形成和諧關係的基礎，同時也是個體社

會化的重要內容(馬娥、丁繼蘭, 2006)。幼兒的親社會行為受到幼兒個體差異因素影響, 例如: 性別、年齡、認知發展水平、移情能力、父母教養方式、教師因素和同伴關係(鄧雪嬌、姜卓君, 2019), 研究者身為幼兒園教師, 期望透過教師因素, 實施社會情緒學習課程, 以提升幼兒親社會行為。Midlarsky 與 Bryan (1972) 研究發現: 觀察到楷模慷慨助人的孩童, 會表現出較不自私的行為, 並進一步發現, 慷慨助人的孩童在情緒上較穩定, 而透過社會情緒學習的課程, 能提供學童情緒調節策略, 對個體的生理、心理和行為產生不同程度的影響, 以正向拉高親社會行為的水平。

社會情緒學習核心能力中, 包含了「人際技巧」, 期望建立及維繫正向關係的能力, 包括有效溝通、積極傾聽、合作、抵抗不當壓力、建設性解決衝突、尋求協助、建立與維持健康的關係、按照社會規範行事等。因此, 藉由積極的人際交流和與互動, 能提高親社會行為, 發現透過結合正念練習的社會情緒學習課程可以有效提升國小高年級孩童對同儕的友善行為及親近的態度, 同時降低攻擊行為(Schonert-Reichl et al., 2015)。

對於兒童時期的親社會行為研究多依賴於觀察, 而青春期的研究則多依賴於自我報告。在學齡前階段的親社會研究中, 在研究發現, 親社會學習對於提升幼兒日常生活中的親社會行為表現, 是有顯著的效果, 且親社會學習對增進幼兒幫助、關心和合作的親社會行為, 也同樣具有顯著影響效果, 並指出幼兒的親社會行為需要透過教學持續不斷的給予刺激。在幼兒園的教學中, 繪本是一項非常實用的教學媒材。OECD (2021b) 針對芬蘭的 10 歲及 15 歲學生所做的社會情緒技巧的研究, 發現 15 歲男生在情緒調節(抗壓、樂觀和情緒控制)和與他人交往(社交能力、自信、活力)方面表現比女生好, 而女生在責任感、同理心、合作和寬容方向表現比男生好。Bhat 與 Khandai (2016) 研究大學生的社會智慧, 發現女生的社會智慧與學業成就都高於男生; Molander 等人 (2009) 研究歐洲三個國家的大學生的情緒能力, 發現在整體的情緒能力量表上, 女生得分顯著高於男生。在年齡方面, 辛綺麗與翟敏如 (2014) 研究幼兒的利社會行為, 發現大班生優於中班生, 但 OECD (2021c) 的研究, 卻發現 15 歲組的學生在社交和情感技能上比 10 歲組的學生低, 且社會情緒技巧隨著學生年齡的增長而下降 (OECD, 2021c)。也有研究發現處於社會經濟優勢的學生在社會情緒技能方面的表現較好 (OECD, 2021b)。

由上述研究, 可知情緒、同理心與分享等概念在人際關係與親社會行為之間具相關影響。本研究所定義的親社會行為, 是參酌 Goodman (1997) 修訂編製的「長處和困難問卷量表」中的「兒童及青少年(4—17 歲)教師評定題本」。

(三) 問題行為 (problem behavior)

1. 問題行為之內涵與定義

「問題行為」是一個非常廣泛的概念, 許多研究以相關名詞互用, 如「行為困擾」(behavioral disturbance)、「心理適應偏差」(psychological adjustment disorder)、「偏差行為」(deviant behavior)、「不良適應行為」(maladaptive behavior)。為個體身上出現的阻礙其社會適應的異常行為, 其源於病理學因素、心理學因素以及環境壓力。一般人對於「問題行為」的解釋與瞭解, 通常是當一個人有某種行為出現時, 會造成自己和週遭的人感到困擾或是困惑的情境, 即是產生問題行為, 多表現為情緒異常和人格異常。具體的行為問題包括: 扯頭髮、咬東西、打、捏、抓、踢、撞、咬人, 撞頭、拉扯衣服及丟東西等, 涵蓋攻擊行為 (aggression) 或挑戰性行為 (challenging behavior) (Didden et al., 2009; Radstaake et al., 2013; Radstaake et al., 2012; Strachan et al., 2009)。

Kerr 等人 (2007) 的研究指出, 有問題的情緒行為是導致憂鬱、焦慮或外顯性的反社會、對抗行為的肇因。情緒發展攸關幼兒的心理活動、學習活動、社會適應、社交活動等, 我們常發現幼兒因情緒不佳而哭鬧, 甚至摔東西、踢打咬人等, 需要家長或教師耗費心思處理。而我國教育部也強調幼兒園所應致力於情緒教育, 讓當幼兒擁有良好的情緒能力, 就能以正向思考及適切的策略調節負向或激動的情緒, 並運用符應社會文化的方式來表達情感, 以獲得健康的身心, 及優質的人際關係、學習效能與工作品質 (教育部, 2017)。

幼兒成長過程中, 他們一定會犯錯, 幼兒會出於好奇心, 試驗發生衝突, 這都是幼兒學習的過程, 因為他們還沒發展出認知和情緒上的能力去正確應對衝突。而當老師和家長過早, 甚至錯誤的

定性幼兒的這些行為是問題行為和攻擊行為，幼兒內心就會給自己貼標籤，認定自己就是那樣的人，將反效果的助長問題行為。因此，問題行為應透過適當的教育來輔導，而不是懲罰。因此，如何落實幼兒情緒教育，教導幼兒適切調節情緒並提供良好的情緒支持，引領社會能力的正常發展，也是不可輕忽的課題。

2. 問題行為之理論

問題行為分為內在性 (internalizing) 與外在性 (externalizing) 行為 (Achenbach & Edelbrock, 1983)。本研究所定義的問題行為，是參酌 Reynolds 與 Kamphaus (2015) 修訂編製的「行為評量系統量表」中的「學齡前 (2—6 歲) 教師評定題本」及 Goodman (1997) 修訂編製的「長處和困難問卷量表」中的「兒童及青少年 (4—17 歲) 教師評定題本」，兩種問卷內容對問題行為涵蓋內容包含：外顯問題、內化問題、行為症狀、適應技巧及整體困難，其問題行為之理論分別說明如下：

首先，外顯問題的部分而言，Kostelnik 等人 (2002) 認為在幼兒這個階段，可能由於幼兒語言能力的限制，或是幼兒對想要的東西該用何種策略認識不足，或是當幼兒為了得到或保護他們所需要的東西，將會增加打人、搶奪、踢腳或咬人的可能性，進而產生攻擊行為。當幼兒遇到問題時，如何處理與面對是關鍵，因為當幼兒碰到挫折時，第一個衝出來的情緒往往是憤怒，而在沒有在教育的引導之下，憤怒往往會反應成攻擊，像生氣會亂丟東西等。這是很原始的反應，衝動也是與生俱來的。因此，幼兒如果能減少在群體中的負向的攻擊行為，能與他人和諧相處且適應環境是幼兒社會化的重點之一。另外，過動也為常見的外顯問題行為，包含無法安靜、煩躁不安、過度的動作活動及不適當的肢體活動等特徵。第二，內化問題的部分，其中由 Edelbrock 與 Achenbach (1980) 利用因素分析指出，兒童偏差行為可區分成兩個階層，廣泛的症狀可分成過度控制和低控制。而過度控制之狹義症狀為焦慮、憂鬱、身體的抱怨、過度焦慮，此統稱之為內化，大多數的兒童和青少年都會經歷一些內化的症狀。

過去相關研究指出，兒童內化問題在學齡前即已存在，且會影響其認知、人際發展與學業表現。第三，行為症狀的部分，是指當注意力問題的幼兒面對周圍環境，會容易分心、難以選擇性地專注於相關資訊。他們做事缺乏條理，無法按照指示做事，不能維持其注意力。非典型的幼兒問題行為如舉動怪異、脫離現實、展現與情境不相配的情緒等。而退縮是指個體在面對熟悉或不熟悉的人、事、物時都表現出孤立的狀態 (Rubin & Asendorpf, 1993)。第四，適應技巧的部分，即個人處理人際關係，解決社會互動問題的能力，需要具備適當的社會能力，社會能力可包括四個主要成分包含有社會技巧的有效應用、無不適應行為、與他人維持積極關係，及適當的社會認知 (Hallahan et al., 1999)。日常生活的重要適應技巧包括：(1) 傾聽的技巧；(2) 獲取社會接納的技巧；(3) 憤怒情緒 (自己與他人) 的處理技巧；(4) 採取行動之前先作充分思考的技巧；(5) 接受某些事情之結果的技巧；(6) 處理同儕的壓力之技巧；(7) 增進自我形象的技巧；(8) 問題解決的技巧 (Durlak et al., 2011; Gresham & Elliot, 1990)。最後，整體困難：楊坤堂 (2000) 認為現代心理學的行為界說包含內在活動與外表活動，亦即行為涵蓋外顯行為與內隱行為。兩種行為所延伸出的問題並非針鋒相對、互相抵制的，而是交互影響、相輔相成的，為整體困難行為。其中，外顯問題會使幼兒在生活適應上出現重大問題，像是學習及社交上的困難、自我形象低，而產生種種的問題行為。而內化問題是對新環境的一種壓抑正常反應，若持續在陌生環境中壓抑情緒反應，未來可能發展成過度控制的行為模式，影響到其日後認知與社會的發展、適應行為，以及學業或社交表現，同時也容易成為產生憂鬱與焦慮的高危險群，因此不可忽視這些行為的出現 (Shaffer, 2005)。

幼兒社會行為的發展與問題行為的產生，會受到幼兒的個體或家庭條件、環境的影響 (Deater-Deckard et al., 1998)。國內外研究多從以下幾個變項探討與幼兒社會行為及問題行為有關的因素：幼兒氣質、幼兒發展情形、語言能力、智力與認知能力、情緒調節、父母婚姻關係或家庭功能、親子依附關係、教養方式、親職壓力，以及幼兒園環境等。不同研究探討同一變項與幼兒的問題行為的關係，所得到的結果並未達共識，顯示了幼兒的問題行為是一個複雜的發展過程。

而本研究欲探討影響幼兒問題行為之情緒調節、語言能力等因素，運用社會情緒學習方案，結合幼兒問題行為的輔導理論，期望減少幼兒之問題行為，增進幼兒在幼兒園的適應問題，營造友善的學習環境。

3. 社會情緒學習課程與問題行為之相關研究

社會情緒學習 (social and emotional learning, SEL) 已成為教育及人類發展的統整部分，是幼稚園兒童、小學生、中學生及成人 (大學生) 都需要經歷的過程 (Durlak et al., 2015; Zins & Elias, 2007)。社會情緒學習是指個體為發展健康的特質、管理自我的情緒以及建立良好的人際關係，而獲取及應用相關知識、技能與態度，以達到個體與集體目標的學習歷程 (Durlak et al., 2015)。社會情緒學習的研究已經相對豐富並且證實對青少年及成人在社會與情緒技能、自我態度、學校參與、社會行為及學業表現具有正向的效果 (Durlak et al., 2015; Santos et al., 2023)。

相關研究指出，崔新玲等人 (2022) 研究幼兒執行功能、社會能力與情緒能力之關係之中介效果，依據文獻分析的結果提出二條假設，一是幼兒的情緒能力在執行功能與社會能力之間具有中介效果；二是幼兒的社會能力在執行功能與情緒能力之間具有中介效果，考驗結果二條假設都獲支持。黃詩媛等人 (2022) 以環境多樣、學習材料、學習刺激對新住民幼兒及本地幼兒之認知能力、語言能力、社會能力與情緒能力的影響，同樣採用中介效果的檢定，結果發現：新住民幼兒與本地幼兒可透過環境多樣、學習材料及學習刺激的中介對語言、社會、情緒能力產生間接影響。這二篇著重在中介效果的檢驗，社會能力都當作內衍變量 (依變量)。而本研究著重在接受社會情緒學習課程的幼兒對親社會行為及問題行為 (外顯問題、內化問題、行為症狀、適應技巧、整體困難等因素) 之影響。

學校是包括師生、同儕的社會系統，有不少的研究認為學校是影響幼兒問題行為之因素之一。從學齡前到兒童期及青少年期，兒童情緒與行為問題，是一個連續性的過程 (Briggs-Gowan et al., 2001)，學校可說是與家庭同等重要的幼兒社會化之場所。幼兒在幼兒園學習社交知能，並建立符合社會規範的行為和價值觀，因此由幼兒園教師所規劃的學習課程便十分重要。

心理學家認為如果兒童行為已對自己及他人經常造成困擾，而影響個體生活適應時，就要注意輔導改善了。這類兒童隨著社會變遷和經濟發展，在現今的社會裡有愈來愈多的問題行為發生，但是有些兒童卻不是如此，以致顯現異常而產生行為問題，值得我們去注意和輔導。莫書亮等人 (2012) 通過對兒童攻擊行為與心理理論的關係研究發現，3 至 5 歲幼童的攻擊一破壞行為與錯誤的心理理論之間呈顯著正相關，情緒理解能力愈高，心理理論能力也相應愈高，進而做出攻擊一破壞行為的概率明顯降低，這顯現了社會情緒學習的重要及助益。在幼兒園教師輔導幼兒問題行為的方式中，Baker-Henningham 等人 (2009) 發現透過提供教師幼兒社會情緒課程，能使幼兒園教師更理解幼兒的需要，增加正向管教的運用；並運用明確的社會與情緒教學技巧，包括幼兒同儕互動、師生互動、正向肯定的語言表達、情緒表達技巧等，以促進幼兒學習。而許多研究說明了幼兒問題行為與其同儕關係是有所關聯的，因為同儕互動是引發幼兒各式情緒的重要因素，也使幼兒有機會發展處理衝突和角色取代的能力 (Beard & Sugai, 2004)。Wu 等人 (2020) 研究指出接受社會情緒學習課程的幼兒，在親社會行為、衝動抑制、問題行為等學習表現有良好的進步。其實，幼兒每一個「問題行為」背後，其實都藏著他們未表達出口，或者未被看到的需求。如果教師只看到現象，就會認定是幼兒的問題，幼兒就會感受委屈和挫敗，「問題行為」就會愈來愈多。如果教師可以看到需求，那麼「問題行為」就會減少。

本研究參考國外課程設計而規劃出「社會情緒學習方案」，包括辨識情緒、情緒類別、自我覺察、處理情緒、處理負面情緒等內容，希望藉由課程提升幼兒親社會行為及減少問題行為，使幼兒瞭解如何與人共處、表現關懷他人的行為。

本研究之研究問題所提出之研究假設如下：

假設一：經過社會情緒學習方案後，實驗組幼兒在「親社會行為」的表現顯著高於控制組。

假設二：經過社會情緒學習方案後，實驗組幼兒在「問題行為」的表現顯著高於控制組。

假設三：經過社會情緒學習方案後，實驗組教師的主觀回饋顯示對幼兒行為有積極的提升效果。

方法

(一) 研究設計

本研究以社會情緒學習方案對幼兒親社會行為與問題行為之影響為題，採準實驗設計。自變項為教學方法，實驗組以社會情緒學習方案；控制組不進行任何介入；依變項為受試者在社會情緒學習方案後，幼兒問題行為之變化情形。其中，以二班的班級學生在教師評的「長處和困難問卷量表 (T-SDQ)」、「行為評量系統量表 (BASC-3)」進行施測，以受試者在其學習表現之前、後測得分進行統計分析。評量工作由實驗組和控制組的班級導師負責，他們均受過專業培訓，且日常與幼兒互動密切，因此對幼兒的行為和情緒狀況有深入的瞭解。這些班級導師和協同教師協助填寫相關量表。雖然評量過程中可能存在評分者的主觀誤差，但由於評量始終由同一位教師在實驗前後進行，這有助於控制可能的評分偏差，從而減少對統計結果的影響。此外，我們在統計分析中會調整評量的前測差異，以進一步降低偏差對結果的影響。其次，歸納課程回饋單、活動學習單，藉此瞭解其課程學習程度與學習歷程感受，作為評估「社會情緒學習方案」之可行性依據。

(二) 研究對象

本研究以便利取樣方式選取臺北市某一獨立幼兒園的兩班大中小混齡班（平均年齡：5歲），每班各有30名幼兒，共計60名。這兩班中，一班為實驗組，另一班為控制組。實驗組由18名男生及12名女生組成，控制組亦由18名男生及12名女生組成。實驗組參加為期六週的社會情緒學習方案，而控制組則未接受任何介入方案教學活動。園所僅參考幼兒的性別與年齡進行常態性編班，班級差異性甚小，不會因幼兒的家庭背景、智力、經濟因素而有所差異。

(三) 研究工具

1. 長處和困難問卷量表 (T-SDQ)

長處和困難問卷量表 (Strengths and Difficulties Questionnaire) 簡稱 T-SDQ 量表 (Goodman, 1997)。此問卷以老師的角度，評估學生的行為和情緒問題。量表包括五個分量表：親社會行為（例如：對年紀小的小孩和善）、朋輩關係（例如：至少有一個好朋友）、行為問題（例如：經常發脾氣或易怒）、過度活躍（例如：不安定、過分活躍、不能長久靜止）及情緒問題（例如：有很多擔憂，經常表現出憂慮）。其可延伸出整體困難 (total difficulties) 分量表，由朋輩關係、行為問題、過度活躍及情緒問題分量表所組成。計分方式為老師為每一項評分：0分（不真實）、1分（有點真實）及2分（完全真實）。親社會行為分量表得分愈高，代表親社會行為愈多；而整體困難分量表得分愈高，代表問題行為愈多。本研究使用的 T-SDQ 量表版本來自於 Liu 等人 (2013) 的繁體中文版本。此版本量表的內部一致性信度範圍為 .72 至 .86，再測信度範圍為 .76 至 .88，同時具備良好的分歧效度 (Du et al., 2008; Liu et al., 2013)。

2. 行為評量系統量表 (BASC-3)

行為評量系統量表 (Behavior Assessment System for Children) 簡稱 BASC-3 量表 (Reynolds & Kamphaus, 2015)。此問卷以老師的角度去評估學前兒童之社會行為。包含 11 個分量表：過動、注意力問題、焦慮、適應能力、攻擊、非典型、憂鬱、體化症、退縮、溝通功能、社交技巧。11 個分量表中，可延伸出 4 個分量表：外顯問題包括過動和攻擊（例如：難以安定坐好）；內化問題包括焦慮、憂鬱和體化症（例如：感到擔心）；行為症狀包括非典型、注意力問題和退縮（例如：容易分心）；適應技巧包括適應能力、溝通功能和社交技巧（例如：能適應情境的轉換）。計分方式採用 Likert 的四點量表計分，由「從未如此」到「總是如此」，計分以 0 ~ 3 分來表示。外顯問題、內化問題、行為症狀分量表若得分愈高，代表問題行為愈多；而適應技巧分量表若得分愈高，代表問題行為愈少。量表的內部一致性信度為 .87 ~ .98，重測信度為 .58 ~ .89，並有良好的內容效度與同時效度 (蔡明富等人, 2013)。

3. 長處和困難問卷量表及行為評量系統量表之整體評論

請實驗組教師與控制組教師觀察受試幼兒的行為後填寫教師評的「行為評量系統量表 (BASC-3)」和「長處和困難問卷量表 (T-SDQ)」。由評量教師回答有關受試幼兒的學習表現，記錄幼兒在接受實驗處理後，幼兒有哪些行為/情緒上的優點，及幼兒的任何特殊行為/情緒，或令人擔心的狀況，以作為日後教學與研究之參考。

(四) 擬定社會情緒學習方案內容

1. 教學課程設計

教育部所發布的「幼兒園教保活動課程大綱」中，是由「幼兒的發展」和「社會文化的期待」出發，分為「身體動作與健康」、「認知」、「語文」、「社會」、「情緒」、「美感」六大領域。研究者發現幼兒的生活適應與「社會」、「情緒」兩大領域息息相關，「社會」學習領域中「探索與覺察」、「協商與調整」、「愛護與尊重」是很重要的社會能力，「情緒」學習領域中主要是培養幼兒處理情緒的能力，但也是幼兒園課程中常常被忽略的學習面向。因為臺灣在以往的教育中，注重知識層面的學習，忽略了社會情緒的培養，使學童缺乏動機，調節情緒與問題解決的能力有待加強。本研究擬定「社會情緒學習方案」以墨爾本大學幼兒學習中心開發的「COPE-Resilience (因應—復原力) 學齡前孩童社會情緒課程」(Frydenberg et al., 2020) 的指導手冊為課程設計參考，指導手冊依據澳洲與臺灣幼兒課程大綱設計，並由 Wu 等人 (2022) 進行本土化研究，旨在教導 4 至 8 歲孩童的利社會行為及同理心。內容包含幼兒因應的視覺工具「幼兒因應卡」(Early Years Coping Cards)、情緒探索活動、角色扮演、美術活動、動態活動等教材。「幼兒因應卡」這套工具以圖像描繪了幼兒會遇到的挑戰情境，透過這套工具，幼兒和同儕或成人可以對於圖片上顯示的情境進行因應方法的交流，進而達到提升幼兒社會情緒素養的效果。這些卡片不僅在本課程中使用，也被使用於幼兒家長課程中，除了使用以發展完成的幼兒因應卡片外，亦發展適合幼兒年齡的活動以增加其對於感覺的理解及知識，並且學習關懷他人、開放溝通，學會禮貌及尊重，能夠同理他人與他人分享。本研究除參考國外課程設計並規劃辨識情緒、情緒類別、自我覺察、處理情緒、處理負面情緒等內容，考量大中小班幼兒的年齡、學習狀況、專心度與對「情緒」的感受力，課程為期六週並融入本土教育貼近幼兒的生活經驗並能具體實行如表 1。

表 1
實驗組與控制組之課程活動對照表

	控制組 (一般課程活動)	實驗組 (SEL 課程融入課程活動)
六大 學習領域	身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒、美感	
著重領域	認知、美感、語文	社會、情緒、語文
課程與教學 特色	1. 以班群活動為主，角落活動為輔。 2. 探索積木建構區、桌遊區及戶外大地藝術區， 建構角、數學角、美勞角及語文角。	1. 以社會情緒學習課程為主。 2. 幼年情境因應卡片、情緒探索活動、角色扮演、 美術活動、動態活動 (律動、詩文和歌曲)。 3. 班群活動、角落活動為輔。
轉銜活動	手指搖、歌謠 (如：數字手指搖、剪刀石頭布等)。	靜心正念遊戲 (如：爬爬五指山、吹蠟燭遊戲等)。

2. 實驗方案實施

本研究之社會情緒學習課程，讓實驗組幼兒進行為期六週、每週二次的社會情緒學習活動，由於幼兒園的學習活動並未固定時段，而是依照幼兒的學習情形作調整，因此每次的教學介入課程時間不固定，約介於三十分鐘至五十分鐘之間。為避免霍桑效應，實驗過程不向實驗組幼兒透露實驗目的，而是直接將社會情緒學習課程融入日常教學活動，透過情緒探索活動、繪本導讀、團體討論、生活經驗分享等課程形式，引導幼兒覺察情緒並學習表達調適，增進社會情緒能力。課程採彈性執行，每週期望進行兩個教案，課程內容符合「幼兒園教保活動課程大綱」之學習指標。在篩選適合幼兒社會情緒學習之教案後，本研究訂出社會情緒學習課程初稿，並發展出適合大中小班幼兒學習的單一通用課程內容。課程參考了 COPE-Resilience，一套適合 3 至 8 歲幼兒的課程。COPE-Resilience 課程允許教師根據幼兒的個別差異（例如：年齡）進行些許修正，例如難度和使用語言等，但課程目標不可修改（Frydenberg et al., 2020）。課程從教導情緒理解的基礎技能開始，隨後結合社會情緒學習的五大核心能力進行五個 COPE-Resilience 課程主題的教學。課程由教導情緒理解的基礎技能開始，隨後為五個 COPE-Resilience 課程主題結合社會情緒學習五大核心能力分述如下：（1）第一週主題為基礎技能—情緒理解。發展孩童辨識自己及他人情緒的知識與技能，主要結合「自我覺察」、「自我管理」；（2）第二週主題為關心他人：增進幼兒親社會行為的知識與能力來與他人親近，關懷他人，主要結合「社會覺察」、「人際技巧」；（3）第三週主題為敞開心房溝通：幼兒學習開放性溝通，學習口語及非口語的溝通訊息，主要結合「社會覺察」、「人際技巧」；（4）第四週主題為禮貌：幼兒學習友善及禮貌的對待他人，主要結合「社會覺察」、「人際技巧」；（5）第五週主題為分享與同理心：增進幼兒親社會行為的知識與能力來與他人親近、同理分享，主要結合「社會覺察」、「人際技巧」；（6）第六週主題為複習：幼兒進行課程的綜合性回顧，統合了「自我管理」、「自我覺察」、「社會覺察」、「人際技巧」、「負責任的決策」五大核心能力，可參閱表 2。

由於過去的 COPE-Resilience 課程成效研究強調了 SEL 課程彈性的重要性（Wu et al., 2022），因此每次教學介入會在不改動課程目標的前提下根據幼兒的學習情況進行些許調整。此外，文化回應性（culturally responsive）在 SEL 課程中的應用也獲得廣泛支持。研究表明，將文化回應性教學與社會情緒學習結合，可以有效促進幼兒的社會情緒發展（Mahfouz et al., 2025）。故本研究不僅嘗試保留一定的課程時間彈性，同時也融入了標有星號的創新本土化教育元素。具體而言，這些本土教育創新的內容包含：（1）每週搭配研究者選定之相關主題繪本探討相關議題；（2）編製「社會情緒學習紀錄單」讓幼兒透過圖像表徵加深對於課程的理解與實踐；（3）設計美術勞作 DIY 增進幼兒社會情緒學習能力；（4）結合學校課程與社會情緒學習活動，例如校外教學；（5）運用《做我的情緒偵探》教具進行討論學習不同情境中合適的行為表現。該教具是由澳洲教育發展心理學博士與臺灣現場專任輔導老師共同設計，透過理論、數據與現場接軌，並邀請專業畫家手繪各種情緒，賦予牌卡靈魂與生命，很吸引幼兒的注意。

表 2

COPE-Resilience（因應—復原力）學齡前孩童社會情緒課程

週次／ 核心概念	課程主題	課程目標	學習目標
第一週／ 基礎技能— 情緒理解	情緒探索活動尋找情緒 ★情緒應對 美術活動／各種情緒的一天 ★心情手錶 情境卡片教學★作惡夢 繪本教學★〈啊，我生氣了！〉	<ul style="list-style-type: none"> • 能夠列出一系列形容情緒的詞彙，分辨愉悅和不愉悅的情緒，描述所體會的感受。 • 建立一個正面的因應態度來面對複雜的情緒。 • 畫出並描述一天的情緒。 • 認識生氣情緒，能夠在老師引導下，連結生氣的經驗並學會調節自己情緒的方法。 	<ul style="list-style-type: none"> • 辨認自己常出現的複雜情緒。 • 運用等待或改變想法的策略調節自己的情緒。 • 嘗試表達自己的情緒。 • 辨認自己常出現的複雜情緒。

（續下頁）

表 2

COPE-Resilience (因應—復原力) 學齡前孩童社會情緒課程 (續)

週次/ 核心概念	課程主題	課程目標	學習目標
第二週/ 關心他人	情緒探索活動什麼是關心? 關心動物 美術活動/關懷活動 動態活動/也要照顧自己 情緒卡片教學★分離焦慮 繪本教學★〈嗷嗷嗷〉	<ul style="list-style-type: none"> •能夠描述不同關心的行為。鼓勵尊重並關心動物，幫助學生延伸關懷和同理的精神，不只關心別人，也要關心動物。 •描述和畫出一系列關懷行為，知道自己會被他人的情緒所影響。 •應用呼吸技巧來讓自己緩和下來，分辨他人心情不好，培養幼兒合作關懷的精神。 	<ul style="list-style-type: none"> •主動關懷並樂於與他人分享。 •樂於親近自然、愛護生命。 •欣賞自己的特質，喜歡自己。 •理解他人的感受和需要，展現同理或關懷的行動。 •運用等待或改變想法的策略調節自己的情緒。
第三週/ 開心房溝通	好的聽眾是怎麼傾聽的 美術活動/安靜動手做 動態活動/溝通的種類 角色扮演/支持性陳述句 ★想和別人一起 ★朋友的椅子	<ul style="list-style-type: none"> •描述聽和傾聽的差別 •能夠分辨好的聆聽技巧。 •藉由討論和美術來展現安靜的好處。 •能夠分辨並展現多種口語及非口語的溝通訊息。 •能夠解釋支持性陳述句的重要性。 •能夠表達一項重要的事情。能嘗試對他人。表達自己的想法與情感。 	<ul style="list-style-type: none"> •聆聽他人並正向回應。 •與他人討論生活物件與生活的關係。 •運用肢體動作表達經驗或故事。 •聆聽他人正向回應。 •辨識各種文本中主角的情緒。 •覺察自己和他人有不同的想法、感受。
第四週/ 禮貌	我很樂意幫忙 美術活動/友善卡片 角色扮演/禮貌行為 動態活動/裝水桶 ★霸凌 ★小企鵝情緒	<ul style="list-style-type: none"> •介紹樂於助人的概念。 •學習友善且禮貌的文字並用其練習應用在日常場合。 •教導幼兒「裝水桶」的概念，學習如何友善、禮貌地對待他人。 •理解惡劣、無禮的行為對他人的影響。 •思考自己與周圍的人相處及互動的方式。 	<ul style="list-style-type: none"> •因應情境，表現合宜的生活禮儀。 •理解他人的感受和需要，展現同理或關懷的行動。 •運用合宜的方式解決人際衝突。 •適當使用音量、聲調和肢體語言。
第五週/ 分享與同理心	如何分享 我們共享生活 微妙的分享情形 ★同理心 ★水塘邊的大傻瓜	<ul style="list-style-type: none"> •學習其他分享的方式。 •理解分享不只有分享有形的物品而已。知道我們可以分享彼此的生活。 •練習合適的分享方式。學習如何解決難以共享的問題。 •學習如何同理他人。 •瞭解到與家人及朋友分享的重要。 	<ul style="list-style-type: none"> •在團體互動情境中參與討論。 •針對談話內容表達疑問或看法與同伴討論解決問題的方法，並與他人合作實際執行。 •理解他人的感受和需要，展現同理或關懷的行動。
第六週/ 複習	關懷行為 尋找並收集愉悅的感覺 ★自我覺察勞作 ★被疫情影響的生活 ★帕拉帕拉山的妖怪 ★正念及放鬆	<ul style="list-style-type: none"> •讓每位學生能辨認整套課程學習下來對別人做過的貼心行為。 •分辨我們感到快樂和放鬆的時刻並能指明不同的正面或愉悅的情緒。 •喜歡自己，肯定自己。能辨識與覺察難過、擔心的情緒。 •學會調節情緒的方法。 •增加自我覺察。 	<ul style="list-style-type: none"> •主動關懷並樂於與他人分享。 •知道自己複雜情緒出現的原因。賞自己的特質，喜歡自己。 •文本中的某個角色會有哪些感覺與行動。 •運用等待或改變想法的策略調節自己的情緒。

註：★為研究者融入之本土教育課程。

3. 社會情緒學習紀錄單

實施實驗課程期間，對於課程中談論的內容，鼓勵幼兒以寫畫的方式記錄下來，用圖像表徵來表達自己的經驗，並透過口語表達的方式由老師以文字記錄下來，加深他們對於課程的印象，其涵蓋內容廣泛，以下列舉幼兒實例，如：（1）學習調節生氣的情緒方法：從一數到十；（2）學習調節害怕的情緒的方法：和媽媽說，有媽媽陪我就比較不會害怕；（3）在紀錄一天的情緒紀錄單中，覺察情緒是會變的；（4）幼兒會協助清潔班上的桌子來關心自己的環境；（5）安靜的好處：耳朵不會那麼痛；（6）友善行為：當好朋友不開心時會陪他玩；（7）分享行為：與好朋友分享樂高牆玩具；（8）紀錄每日心情日記，覺察自己的情緒等。整體而言，社會情緒學習課程教學含括了情緒探索活動、情緒卡片教學、繪本教學等。幼兒於實驗課程中的寫畫社會情緒學習紀錄單、製作美術勞作及團體活動，透過不斷的學習，逐漸熟悉如何調節自己的情緒，培養親社會行為、減少與同儕之間的紛爭與問題行為，並增進班級的凝聚力，讓教室充滿友愛、關懷的氛圍。

4. 資料處理與分析

本研究實驗所得之「長處和困難問卷量表」、「行為評量系統量表」的前、後測數據之後，以統計分析軟體 SPSS 進行資料處理分析，再輔以課程回饋單、活動學習單等質性資料作為量化資料之補充。本研究實驗所得資料所採用的統計方法如下：

（1）**描述統計**。運用平均數與標準差等方法，描述幼兒在「長處和困難問卷量表」、「行為評量系統量表」前、後測的分數差異情形，瞭解幼兒在實驗課程介入前後，親社會行為上升，問題行為下降。

（2）**共變數分析（ANCOVA）**。以共變數分析來考驗社會情緒學習方案之操弄效果及其對問題行為的影響。採取統計控制以排除實驗組與控制組在實驗處理前已存在之差異。進行共變數分析之前，會先進行組內迴歸係數同質性檢定，以確定是否符合共變數分析之前提假設，同時估算實驗效果量。

（3）**補充資料——教師主觀回饋**。本研究過程中收集了實驗組評量教師於後測所填寫的長處和困難問卷量表及行為評量系統量表之整體評論，並包括社會情緒學習單的內容等補充資料。研究者以整理歸類的方式，瞭解實驗組幼兒的學習成效、學習心得與建議，這些補充資料主要是教師的文字描述，作為輔助，用於補充和豐富量化數據的解釋，並提供對本研究結果討論的其他依據。

結果

針對臺北市某一獨立幼兒園的大中小混齡班在「社會情緒學習方案」之研究結果，依序呈現實驗組與控制組在社會情緒學習對親社會行為及問題行為等各變項的實驗效果分析。以下依序針對實驗效果進行分析。

（一）社會情緒學習方案對於幼兒親社會行為之成效分析

透過同質性檢定結果，親社會行為 $F(1, 56) = 2.94, p > .05$ ，表示此資料符合共變數分析之前提假設，因此可繼續進行共變數分析。

從表 3 中親社會行為可發現在控制兩組幼兒在長處和困難問卷量表的前測影響後，調整後的平均值實驗組是 9.82，控制組是 6.81， $F(1, 57) = 60.70, p < .05$ ，達顯著差異，效果量 η_p^2 為 .52，屬於大效果量，表示實驗處理對於實驗組與控制組幼兒在行為評量系統量表之外顯問題分數具有影響效果。

根據上述分析，實驗組與控制組幼兒在長處和困難問卷量表後測分數達到顯著差異，在長處和困難問卷量表得分平均數及標準差，實驗組幼兒在親社會行為因有社會情緒學習方案融入教學而有所提升。表示本研究之實驗處理—社會情緒學習方案對於幼兒親社會行為具有影響效果，此結果部分支持本研究假設一。

表 3
實驗組與控制組幼兒在長處和困難問卷量表前、後測

		實驗組 ($n = 30$)			控制組 ($n = 30$)			F	η_p^2
		M	SD	adj. M	M	SD	adj. M		
親社會行為	前測	5.90	1.13	9.82	6.77	2.10	6.81	60.70**	.52
	後測	9.57	0.90		7.07	2.30			

** $p < .01$.

(二) 社會情緒學習方案對於幼兒問題行為之成效分析

透過同質性檢定結果，外顯問題 $F(1, 51) = 10.91, p < .05$ ，表示此資料符合共變數分析之前提假設，因此可繼續進行共變數分析。

從表 4 中外顯問題可發現在控制兩組幼兒在行為評量系統量表的前測影響後，調整後的平均值實驗組是 1.49，控制組是 3.44， $F(1, 106) = 4.92, p < .05$ ，達顯著差異，效果量 η_p^2 為 .09，屬於小效果量，表示實驗處理對於實驗組與控制組幼兒在行為評量系統量表之外顯問題分數具有影響效果。

透過同質性檢定結果，內化問題 $F(1, 54) = 0.36, p > .05$ ，表示此資料符合共變數分析之前提假設，因此可繼續進行共變數分析。

從內化問題的分析結果，調整後的平均值實驗組是 2.55，控制組是 4.41， $F(1, 51) = 2.27, p > .05$ ，未達顯著差異，無法支持實驗處理對於幼兒在行為評量系統量表之內化問題分數具有影響效果。

透過同質性檢定結果，適應技巧 $F(1, 56) = 15.07, p > .05$ ，表示此資料符合共變數分析之前提假設，因此可繼續進行共變數分析。

從行為症狀可發現在控制兩組幼兒在行為評量系統量表的前測影響後，調整後的平均值實驗組是 1.73，控制組是 7.13， $F(1, 53) = 28.63, p < .05$ ，達顯著差異，效果量 η_p^2 為 .35，介於中效果量與大效果量間，表示實驗處理對於實驗組與控制組幼兒在行為評量系統量表之行為症狀分數具有影響效果。

透過同質性檢定結果，適應技巧 $F(1, 56) = 2.69, p < .05$ ，表示此資料符合共變數分析之前提假設，因此可繼續進行共變數分析。

從適應技巧可發現在控制兩組幼兒在行為評量系統量表的前測影響後，調整後的平均值實驗組是 64.81，控制組是 50.62， $F(1, 56) = 138.31, p < .05$ ，達顯著差異，效果量 η_p^2 為 .71，屬於大效果量，表示實驗處理對於實驗組與控制組幼兒在行為評量系統量表之適應技巧分數具有影響效果。

透過同質性檢定結果，整體困難 $F(1, 56) = 3.75, p > .05$ ，表示此資料符合共變數分析之前提假設，因此可繼續進行共變數分析。

從整體困難可發現在控制兩組幼兒在長處和困難問卷量表的前測影響後，調整後的平均值實驗組是 1.45，控制組是 3.88， $F(1, 57) = 11.57, p < .05$ ，達顯著差異，效果量 η_p^2 為 .17，介於小效果量與中效果量間，表示實驗處理對於實驗組與控制組幼兒在長處和困難問卷量表之整體困難分數具有影響效果。

根據上述分析，實驗組與控制組幼兒在行為評量系統量表後測分數達到顯著差異，在行為評量系統量表得分平均數及標準差，實驗組幼兒在「外顯問題」、「行為症狀」及「適應技巧」因有社會情緒學習方案融入教學而有所提升。而「內化問題」此向度的效果則不顯著。另外，實驗組與控制組幼兒在長處和困難問卷量表後測分數達到顯著差異，在長處和困難問卷量表得分平均數及標準差，實驗組幼兒在「整體困難」因有社會情緒學習方案融入教學而有所提升。表示本研究之社會情緒學習對於幼兒問題行為具有影響效果，此結果部分支持本研究假設二。

表 4
實驗組與控制組幼兒在行為評量系統量表前、後測

		實驗組 (n = 30)		M	控制組 (n = 30)		F	η_p^2	
		M	SD		M	SD			
外顯問題	前測	8.11	9.66	1.49	3.52	5.49	3.44	4.92*	.09
	後測	5.81	6.10		2.41	3.04			
內化問題	前測	13.48	5.37	2.55	4.44	3.46	4.41	2.27	.04
	後測	4.48	4.26		2.48	3.01			
行為症狀	前測	13.46	7.50	1.73	7.61	7.08	7.13	28.63**	.35
	後測	3.93	6.01		4.93	6.93			
適應技巧	前測	34.90	10.75	64.81	48.37	10.17	50.62	138.31**	.71
	後測	61.87	4.97		53.57	6.88			
整體困難	前測	21.93	4.26	1.45	16.90	2.20	3.88	11.57**	.17
	後測	3.53	3.95		1.80	3.12			

* $p < .05$. ** $p < .01$.

(三) 「行為評量系統量表」之整體評論

整理實驗組的評量教師對於 30 位幼兒所描述之行為或情緒上的優點和特殊行為或擔心的狀況，教師主觀回饋如下：

關於幼兒的「親社會行為」，教師指出實驗組的幼兒表現出「樂於助人」、「樂於分享」、「友愛同儕」等優點，例如願意幫助他人、分享和友善，凸顯了該實驗課程對幼兒親社會行為的實質影響。在「外顯問題」方面，教師觀察到實驗組幼兒展現出「情緒調節」的能力，如更穩定地調節情緒以減少攻擊行為的發生，顯示了該實驗課程對幼兒外顯問題的實質幫助。對於「行為症狀」，教師指出實驗組的幼兒表現出「高專注力」，例如願意學習並專注於自己感興趣的事物，顯示了該實驗課程對幼兒行為症狀的實質影響。在「適應技巧」方面，教師觀察到實驗組的幼兒表現出「情緒表達」的能力，如學會使用情緒詞彙表達自己的情感，表達內心感受等，凸顯了該實驗課程對幼兒適應技巧的實質幫助。至於「內化問題」，教師指出實驗組的幼兒對「家庭教育」可能產生擔憂，例如家庭氛圍不愉快、父母離異、社經地位較低等，這表明家庭教育與學校教育需要相互配合，才能穩定幼兒的社會情緒學習發展。儘管實驗組幼兒的內化問題沒有立即影響，但可能會產生延遲影響。綜合各種因素的相互作用，這可能是內化問題降低未達到顯著影響的原因。總體而言，除了學校實施社會情緒學習方案外，還需要配合家庭教育，以實現國家合作，進一步促進幼兒的學習表現。綜合以上分析結果，支持本研究假設三，即實驗組的評量教師認為本教學課程對提升幼兒行為表現具有意義且有助益。

綜合討論

(一) 社會情緒學習方案融入教學對幼兒「親社會行為」具實驗效果

根據上述分析結果顯示，社會情緒學習融入教學對幼兒的親社會行為有正向影響，即實驗組幼兒的親社會行為為提升，且影響顯著。此研究觀點與趙怨平與鍾志從（2010）研究發現，親社會學習對於提升幼兒日常生活中的親社會行為表現，是有顯著的效果，且親社會學習對增進幼兒幫助、關心和合作的親社會行為，也同樣有顯著影響效果，幼兒的親社會行為需要透過教學持續不斷的給予刺激。在幼兒園的教學中，繪本是一項非常實用的教學媒材。因此，楊偉鵬等人（2014）運用社會主題繪本，展開了為期八週的幼兒親社會行為課程。研究發現，其對中班幼兒的親社會行為總體發展具有極為顯著的幫助，尤其對於中班幼兒的親社會行為認知，和情感發展，都具有極為顯著的影響，與本研究結果相符，最後，從課堂觀察及社會情緒學習單可看出，實驗組幼兒在行為或情緒上的優點有樂意幫助別人、願意分享、友善等，更顯現了此實驗對於幼兒親社會行為的實質助益。綜合以上分析結果，社會情緒學習融入教學對幼兒「親社會行為」有正向影響。

(二) 社會情緒學習方案融入教學對幼兒之問題行為具實驗效果

根據上述分析結果顯示，在經過六週的教學實驗得知社會情緒學習融入教學對幼兒之問題行為與進行一般課程的控制組相比，有顯著差異。從描述性統計資料可看出，社會情緒學習在「外顯問題」、「行為症狀」、「適應技巧」「整體困難」等四個構面上皆有顯著提升。此研究觀點與莫書亮等人（2012）對兒童攻擊行為與心理理論的關係研究發現，3至5歲兒童的攻擊一破壞行為與錯誤的心理理論之間呈顯著正相關，情緒理解能力越高，心理理論能力也相應越高，進而做出攻擊一破壞行為的概率明顯降低，這顯現了社會情緒學習的重要及助益。Baker-Henningham 等人（2009）發現透過提供教師幼兒社會情緒課程，能使幼兒園教師更理解幼兒的需要，增加正向管教的運用；並運用明確的社會與情緒教學技巧，包括幼兒同儕互動、師生互動、正向肯定的語言表達、情緒表達技巧等，以促進幼兒學習。最後「內化問題」未達顯著，此結果與 Deater-Deckard 等人（1998），幼兒會受到個體或家庭條件、環境的影響，不同研究探討同一變項與幼兒的問題行為的關係，所得到的結果並未達共識，顯示了幼兒的問題行為是一個複雜的發展過程，影響面向多元。本次教學實驗方案僅有六週，內化涉及幼兒氣質、幼兒發展情形、語言能力、智力與認知能力、情緒調節、父母婚姻關係或家庭功能、親子依附關係、教養方式、親職壓力，以及幼兒園環境等，屬於長期的內化歷程，尚需要更多時間及資源培養幼兒，將來可透過更大的樣本或更嚴謹研究設計或分析策略進一步確認其效果。綜合以上分析結果，社會情緒學習融入教學對幼兒之問題行為部分正向影響。

結論與建議

本研究以社會情緒學習為基礎，發展社會情緒學習對幼兒的方案，採取準實驗設計以測試實驗效果，透過量化資料的統計，探討社會情緒學習方案對幼兒親社會行為與問題行為之影響，並以課程回饋表與社會情緒學習單分析與歸納社會情緒學習對幼兒方案之可行性。

(一) 社會情緒學習方案融入教學對幼兒「親社會行為」具實驗效果

1. 結論

(1) 社會情緒學習方案融入教學對於幼兒的「親社會行為」有正向影響。本研究結果顯示實驗組在社會情緒學習方案融入教學對幼兒的親社會行為有正向影響，接受「社會情緒學習方案」的實驗組幼兒，親社會行為顯著上升，顯著高於接受「一般課程」的控制組幼兒，即實驗組幼兒的親社會行為提升，且影響顯著。實驗組與控制組幼兒在長處和困難問卷量表後測分數達到顯著差異，在長處和困難問卷量表得分平均數及標準差，實驗組幼兒在親社會行為會因有無社會情緒學習方案融入教學而有所提升。

(2) 實驗組幼兒在社會情緒學習方案對幼兒問題行為有正向影響。實驗組在接受社會情緒學習方案後，實驗組幼兒的行為評量系統量表分數在「外顯問題」、「行為症狀」、「適應技巧」及「整體困難」等四項分量表分數均達顯著差異，僅內化問題分量表結果未達顯著，雖然兩組差異未達顯著，但實驗組在此向度的平均值有下降。雖社會與情緒學習方案對實驗組幼兒內化問題沒有立即效果影響，但可能會有延宕效果之影響。綜合多種因素之交互作用，皆可能為內化問題降低未達顯著之原因。期待未來有更完整的研究針對社會情緒學習及問題行為做更進一步完整的評估與探究。

(3) 實驗組幼兒在社會情緒學習方案多持正向態度。從實驗組的評量教師觀察與社會情緒學習中發現，幼兒在教學活動中踴躍發言及互動，用意在於提升參與感及專注度。將幼兒於教學活動進行的「社會情緒學習紀錄單」布置於教室內，感受自己的學習歷程。課程進行中，教師透過鼓勵的方式，告訴幼兒沒有絕對正確的答案，每一個人都可以分享自己的意見，因此促成幼兒踴躍發言。在情緒探索活動中，學習發覺他人情緒時，幼兒可以透過他人的音調、肢體動作、表情等來判斷他人的心情，因此設計了演戲活動，讓幼兒上台展現各種情緒的樣貌。每週都會討論一張情境卡片教學成為了幼兒的習慣，並會邀請他們分享自己的看法及經驗。教室裡展示的各種情緒圖卡很吸引幼兒

的注意，幼兒從中認識了各種複雜的情緒，像幸福、平靜、嫉妒等，並在日常溝通，表達了多元的情緒詞彙。幼兒從認識情緒，到掌握情緒的過程，並非一蹴可幾，而是透過不斷的練習，學習處理不愉快的情緒。整體而言，若再加強練習猜測對方情緒、臉部表情和進階思考如何應對，相信對於幼生的社會情緒學習能力會有更佳的助益。由於社會情緒學習方案融入幼兒的日常中，結合了「分享與同理心」的主題，讓幼兒分享自己帶來的零食，體驗著分享帶來的快樂。課程學習中，除了學習分享有形的物品外，分享還有很多種形式，班上有一位幼兒很擅長跳舞，分享才藝的過程中，幼兒展現了自信與魅力，班上其他的幼兒也投以崇拜的目光與讚美，可以看得出幼兒們非常喜歡這樣的學習活動，並樂在其中。家長也很認同且十分支持這個課程，於聯絡簿給予回饋，例如：「好棒的學前引導」、「回家有仔細介紹，非常可愛及有意義」、「活動很有趣又有意義，開心分享給家人，輪流自我介紹，真有創意」、「心情手錶」很有特色及創意，會用來表達自己的行為及心情，並詢問家人的情緒，讓社會情緒學習課程更加有意義等。有了家長的鼓勵，更加確信了社會情緒學習課程的教育意義。同時也希望本研究之課程設計能提供給未來相關研究及實務場域作為參考與改進。

2. 建議

(1) **研究對象**。本研究選擇以臺北市某一獨立幼兒園的幼兒為實驗組，進行本研究之方案實施，研究過程中因遇上新冠肺炎疫情，有部分學生請防疫假在家，因此難以掌握出席狀況，故會影響實驗過程的完整與準確度。然雖實驗組部分幼兒未接受完整方案，但其在多數依變項都有顯著影響，因此更凸顯了此社會情緒學習方案的效果。

(2) **研究結果延伸**。本研究證實社會情緒學習課程可以降低幼兒問題行為。再經由文獻探討得知，幼兒的問題行為受到幼兒個體差異因素，如：性別、年齡等因素所影響。因此，能再細緻地去探討，我們或許可以做出進一步的假設，此教學方案的效果是否存在著男女差異，又或者是否存在年齡差異，可待未來研究進一步探究。

(3) **未來相關應用**。由於本實驗教學時間僅為期六週，雖社會情緒學習方案已達顯著效果，但仍有分項未達到顯著差異，顯見短期間要改變幼兒的人際互動、行為表現及問題解決方式並不容易，所以未來可以嘗試以「COPE-Resilience (因應—復原力) 學齡前孩童社會情緒課程」整本書作為實驗教材，以學期或學年度的方式進行較長實驗時間之研究，讓活動時間充足完善出，以期未來相關研究能夠將社會情緒學習課程列入學校本位課程。另外，不限於以單元式課程形式，幼兒園各種教學體系，如學習區教學、蒙特梭利、方案教學等，皆可以融入社會情緒學習課程的概念與理念。期待有更多不同教學體系的課程融入此教學課程，並檢視此課程的教學效果。最後，未來實驗過程中，可以對控制組做主動控制 (active control)，主動控制是指個體控制其行為反應，抑制優勢反應的能力，並且能夠察覺錯誤 (Rothbart & Rueda, 2005)，並具有個別差異，包含了 a. 注意力：轉移、專注和維持注意力；b. 行為調節：抑制控制 (抑制行為，如：不能在教室和同學交談) 和活化控制 (避免原始反應，展現合宜的行為，如：當收到不想要的東西時，要以微笑的方式回應)。主動控制情緒、動作和注意力的反應程度與個體的發展息息相關；自我調節則是幼兒如何調節自己的情緒反應。因可輔導問題行為的方法非常多元，若作為比較方案，能更凸顯社會情緒學習課程的價值。

參考文獻

幼兒教育及照顧法 (2022 年 6 月 29 日) 修正公布。

<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070031> [Early Childhood Education and Care Act. (2022, June 29). Amendment to Articles. <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070031>]

辛綺麗、翟敏如 (2014)：〈影響幼兒利社會及其它相關因素之研究〉。《南台人文社會學報》，11，109–142。[Hsin, C.-L., & Tsai, M.-J. (2014). A study of prosocial behavior with young children and its relevant factors. *STUST Journal of Humanities and Social Sciences*, 11, 109–142.]

- 馬娥、丁繼蘭（2006）：〈3—6 歲幼兒自由活動時間親社會行為性別差異研究〉。《中華女子學院學報》，18（5），69—72。[Ma, E., & Ding, J. (2006). The gender differences research of preschooler's pro-social behavior during their free activity time. *Journal of China Women's University*, 18(5), 69–72.] <https://doi.org/10.3969/j.issn.1007-3698.2006.05.015>
- 教育部（2017）：《幼兒園教保活動課程大綱》。教育部國民及學前教育署。[Ministry of Education. (2017). *Youeryuan jiaobao huodong kecheng dagang*. K-12 Education Administration, Ministry of Education.]
- 莫書亮、陶莉莉、賈濛濛、周宗奎（2012）：〈3～5 歲兒童的攻擊—破壞行為與心理理論、氣質的關係〉。《心理研究》，5（1），28—32。[Mo, S., Tao, L., Jia, M., & Zhou, Z. (2012). The relationship among aggressive and destructive behavior, theory of mind and temperament in 3~5-year-old children. *Psychological Research*, 5(1), 28–32.]
- 郭國毅、林奕葳（2021）：〈「實踐」與「展望」：社會情緒學習計畫之現況探討與分析〉。《中等教育》，72（3），107—117。[Guo, G.-Y., & Lin, Y.-W. (2021). Practice and prospect: A study on social emotion learning program. *Secondary Education*, 72(3), 107–117.] [https://doi.org/10.6249/SE.202109_72\(3\).0025](https://doi.org/10.6249/SE.202109_72(3).0025)
- 崔新玲、鍾志從、梁進龍、吳和堂（2022）：〈幼兒執行功能、社會能力與情緒能力之關係—中介效果檢驗〉。《教育心理學報》，54，435—459。[Cui, X.-L., Jong, J.-T., Liang, J.-L., & Wu, H.-T. (2022). Relationships among executive function, social competence, and emotional competence of young children: A mediating effect analysis. *Bulletin of Educational Psychology*, 54, 435–459.] [https://doi.org/10.6251/BEP.202212_54\(2\).0008](https://doi.org/10.6251/BEP.202212_54(2).0008)
- 黃詩媛、林芃萱、張雨霖、陳學志（2022）：〈以環境多樣、學習材料、學習刺激對新住民幼兒及本地幼兒之認知能力、語言能力、社會能力與情緒能力的影響：多重中介模式檢定〉。《當代教育研究季刊》，30（4），41—81。[Huang, S.-Y., Lin, P.-H., Chang, Y.-L., & Chen, H.-C. (2022). Effects of environmental diversity, learning materials and learning stimulation on the cognitive, language, social and emotional competencies of new immigrant and native preschoolers: A multiple-mediator model test. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 30(4), 41–81.] [https://doi.org/10.6151/CERQ.202212_30\(4\).0002](https://doi.org/10.6151/CERQ.202212_30(4).0002)
- 楊坤堂（2000）：《情緒障礙與行為異常》。五南。[Yang, K.-T. (2000). *Qingxu zhangai yu xingwei yichang*. Wu-Nan Book.]
- 楊偉鵬、雷雁嵐、陳科成、洪秀敏（2014）：〈社會主題繪本教學促進幼兒親社會行為發展的實驗研究〉。《教育學報》，10（6），87—94。[Yang, W.-P., Lei, Y.-L., Chen, K.-C., & Hong, X.-M. (2014). The experimental research of teaching by using social theme picture story books to promote the development of preschool children's prosocial behaviors. *Journal of Educational Studies*, 10(6), 87–94.]
- 趙恕平、鍾志從（2010）：〈利社會學習對提昇幼兒利社會行為效果之研究〉。《兒童與教育研究》，6，1—39。[Chao, S.-P., & Jong, J.-T. (2010). The effects of prosocial learning strategies program to promote preschooler's prosocial behavior. *The Journal of Study in Child and Education*, 6, 1–39.]

- 蔡明富、吳裕益、莊涵皓（2013）：〈學前兒童社會行為評量系統（教師評量表）之信度、效度及性別恆等性驗證〉。《教育理論與實踐學刊》，28，155–189。[Tsai, M.-F., Wu, Y.-Y., & Chuang, H.-H. (2013). The reliability, validity and measurement invariance of the social behavior assessment system for preschool-teacher rating scale. *Bulletin of Research on Elementary Education*, 28, 155–189.] [https://doi.org/10.7038/JETP.201312_\(28\).0006](https://doi.org/10.7038/JETP.201312_(28).0006)
- 鄧雪嬌、姜卓君（2019）：〈幼兒親社會行為的影響因素研究〉。《才智》，34，212。[Deng, X., & Jiang, Z. (2019). Youer qin shehui xingwei de peiyang celue yanjiu. *Ability and Wisdom*, 34, 212.]
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1983). Taxonomic issues in child psychopathology. In T. H. Ollendick & M. Hersen (Eds.), *Handbook of child psychopathology* (pp. 65–93). Springer Publishing Company. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-7136-0_4
- Ahmed, I., Hamzah, A. B., & Abdullah, M. N. L. Y. B. (2020). Effect of social and emotional learning approach on students' social-emotional competence. *International Journal of Instruction*, 13(4), 663–676. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13441a>
- Alessandri, G., Luengo Kanacri, B. P., Eisenberg, N., Zuffianò, A., Milioni, M., Vecchione, M., & Caprara, G. V. (2014). Prosociality during the transition from late adolescence to young adulthood: The role of effortful control and ego-resiliency. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(11), 1451–1465. <https://doi.org/10.1177/0146167214549321>
- Alzahrani, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. (2019). The effect of social-emotional competence on children academic achievement and behavioral development. *International Education Studies*, 12(12), 141–149. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n12p141>
- Baker-Henningham, H., Walker, S., Powell, C., & Gardner, J. M. (2009). A pilot study of the incredible years teacher training programme and a curriculum unit on social and emotional skills in community pre-schools in Jamaica. *Child: Care, Health and Development*, 35(5), 624–631. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00964.x>
- Bar-Tal, D. (1982). Sequential development of helping behavior: A cognitive-learning approach. *Developmental Review*, 2(2), 101–124. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(82\)90006-5](https://doi.org/10.1016/0273-2297(82)90006-5)
- Batson, C. D., & Powell, A. A. (2003). Altruism and prosocial behavior. In T. Millon & M. J. Lerner (Eds.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology* (Vol. 5, pp. 463–484). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0519>
- Beard, K. Y., & Sugai, G. (2004). First step to success: An early intervention for elementary children at risk for antisocial behavior. *Behavioral Disorders*, 29(4), 396–409. <https://doi.org/10.1177/019874290402900407>
- Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D., & Jacobs, N. (2017). *Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies*. American Institutes for Research. <https://www.air.org/resource/identifying-defining-and-measuring-social-and-emotional-competencies>
- Bhat, Y. I., & Khandai, H. (2016). Social intelligence, study habits and academic achievements of college students of district Pulwama. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6(7), 35–41.

- Bosacki, S., & Astington, J. W. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development, 8*(2), 237–255. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00093>
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS ONE, 8*(5), Article e62635. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools. A report for CASEL* (ED558068). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED558068>
- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Skuban, E. M., & Horwitz, S. M. (2001). Prevalence of social-emotional and behavioral problems in a community sample of 1- and 2-year-old children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(7), 811–819. <https://doi.org/10.1097/00004583-200107000-00016>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 31*(1), 31–44. <https://doi.org/10.1023/A:1014033032440>
- Chin, J.-C. (2014). Children's emotional competence in peer context and the relation to family emotional profiles. *The Journal of Study in Child and Education, 9*, 37–66.
- 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. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Education Review, 76*(2), 201–237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003, March 1). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (n.d.). *Fundamentals of SEL?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behavior problems: Group and individual differences. *Development and Psychopathology, 10*(3), 469–493. <https://doi.org/10.1017/S0954579498001709>
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Didden, R., Sigafoos, J., Korzilius, H., Baas, A., Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., & Curfs, L. M. G. (2009). Form and function of communicative behaviors in individuals with Angelman syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 22*(6), 526–537. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2009.00520.x>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Du, Y., Kou, J., & Coghill, D. (2008). The validity, reliability and normative scores of the parent, teacher and self report versions of the strengths and difficulties questionnaire in China. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 2*, Article 8. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-2-8>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press.
- Durlak, J. A., & Mahoney, J. L. (2019). *The practical benefits of an SEL program*. CASEL. <https://casel.org/practical-benefits-of-sel-program/>
- 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>
- Edelbrock, C. S., & Achenbach, T. M. (1980). A typology of child behavior profile patterns: Distribution and correlates for disturbed children aged 6–16. *Journal of Abnormal Child Psychology, 8*(4), 441–470. <https://doi.org/10.1007/BF00916500>
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315746135>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (pp. 610–656). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy315>
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 474–495. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474>
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. W. W. Norton & Company.
- Frydenberg, E., & Deans, J. (2011). *Early years coping cards*. ACER Press.
- Frydenberg, E., Deans, J. & Liang, R. (2020). *Young children's social emotional learning: The COPE-Resilience program*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003019961>
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>

- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*(6–7), 466–474.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System (SSRS)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t10269-000>
- Grueneisen, S., & Warneken, F. (2022). The development of prosocial behavior—from sympathy to strategy. *Current Opinion in Psychology, 43*, 323–328. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.005>
- Guo, J., Tang, X., Marsh, H. W., Parker, P., Basarkod, G., Sahdra, B., Ranta, M., & Salmela-Aro, K. (2023). The roles of social-emotional skills in students' academic and life success: A multi-informant and multicohort perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 124*(5), 1079–1110.
<https://doi.org/10.1037/pspp0000426>
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Lloyd, J. (1999). *Introduction to learning disabilities*. Allyn & Bacon.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Lawrence Aber, J. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development, 82*(2), 533–554. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x>
- Kanopka, K., Claro, S., Loeb, S., West, M., & Fricke, H. (2020, July). *What do changes in social-emotional learning tell us about changes in academic and behavioral outcomes?* [Policy brief]. Policy Analysis for California Education. <https://edpolicyinca.org/publications/changes-social-emotional-learning>
- Kemple, K. M., Lee, I., & Ellis, S. M. (2019). The impact of a primary prevention program on preschool children's social-emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 47*(6), 641–652.
<https://doi.org/10.1007/s10643-019-00963-3>
- Kerr, D. C. R., Lunkenheimer, E. S., & Olson, S. L. (2007). Assessment of child problem behaviors by multiple informants: A longitudinal study from preschool to school entry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(10), 967–975. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01776.x>
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., Stein, L. C., & Gregory, K. (2002). *Guiding children's social development: Theory to practice* (4th ed.). Delmar.
- Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A. (2019). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science, 20*(4), 457–467.
<https://doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y>
- Lecce, S., Caputi, M., & Hughes, C. (2011). Does sensitivity to criticism mediate the relationship between theory of mind and academic achievement? *Journal of Experimental Child Psychology, 110*(3), 313–331.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.04.011>

- Liu, S.-K., Chien, Y.-L., Shang, C.-Y., Lin, C.-H., Liu, Y.-C., & Gau, S. S.-F. (2013). Psychometric properties of the Chinese version of strength and difficulties questionnaire. *Comprehensive Psychiatry*, *54*(6), 720–730. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2013.01.002>
- Mahfouz, J., Steed, E. A., & Shapland, D. (2025). Culturally responsive social emotional learning: Perspectives of early childhood teachers. *Early Childhood Education Journal*, *53*(2), 405–412. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01599-0>
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, *59*, 507–536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, *17*(4), 433–442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- McDowell, D. J., O’Neil, R., & Parke, R. D. (2000). Display rule application in a disappointing situation and children’s emotional reactivity: Relations with social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, *46*(2), 306–324.
- Mella, N., Pansu, P., Batruch, A., Bressan, M., Bressoux, P., Brown, G., Butera, F., Cherbonnier, A., Darnon, C., Demolliens, M., De Place, A.-L., Huguet, P., Jamet, E., Martinez, R., Mazonod, V., Michinov, E., Michinov, N., Poletti, C., Régner, I., . . . Desrichard, O. (2021). Socio-emotional competencies and school performance in adolescence: What role for school adjustment? *Frontiers in Psychology*, *12*, Article 640661. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.640661>
- Midlarsky, E., & Bryan, J. H. (1972). Affect expressions and children’s imitative altruism. *Journal of Experimental Research in Personality*, *6*(2–3), 195–203.
- Molander, B., Holmström, S., & Takšić, V. (2009). Cross-cultural and sex differences in the Emotional Skills and Competence Questionnaire scales: Challenges of differential item functioning analyses. *Psihološka Obzorja/Horizons of Psychology*, *18*(3), 35–53.
- 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 International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. D. (2014). Social-emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *35*(3), 138–147. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.02.004>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021a, June 21). *OECD Survey on Social and Emotional Skills (SSES): Technical report*. <https://policycommons.net/artifacts/3841046/oecd-survey-on-social-and-emotional-skills-technical-report/4646938/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021b). *Survey on Social and Emotional Skills: (SSEG): Helsinki (Finland)*. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/survey-on-social-and-emotional-skills/site-reports-20218/sses-helsinki-report.pdf>

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021c, September 7). Beyond academic learning: *First results from the survey of social and emotional skills*. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). W. W. Norton & Company. <https://doi.org/10.1037/11494-000>
- Radstaake, M., Didden, R., Lang, R., O'Reilly, M., Sigafos, J., Lancioni, G. E., Appels, N., & Curfs, L. M. G. (2013). Functional analysis and functional communication training in the classroom for three children with Angelman syndrome. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 25*(1), 49–63. <https://doi.org/10.1007/s10882-012-9302-4>
- Radstaake, M., Didden, R., Oliver, C., Allen, D., & Curfs, L. M. G. (2012). Functional analysis and functional communication training in individuals with Angelman syndrome. *Developmental Neurorehabilitation, 15*(2), 91–104. <https://doi.org/10.3109/17518423.2011.651537>
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2015). *Behavior assessment system for children* (3rd ed.). Pearson.
- Rothbart, M. K., & Rueda, M. R. (2005). The development of effortful control. In U. Mayr, E. Awh, & S. W. Keele (Eds.), *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I. Posner* (pp. 167–188). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11108-009>
- Rubin, K. H., & Asendorpf, J. B. (Eds.). (1993). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Santos, A. C., Arriaga, P., Daniel, J. R., Cefai, C., Melo, M. H. S., Psyllou, A., Shieh, J. J., Schutte, N., Furtado, C., David, C. H., Azevedo, M. C., Andreou, E., & Simões, C. (2023). Social and emotional competencies as predictors of student engagement in youth: A cross-cultural multilevel study. *Studies in Higher Education, 48*(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2099370>
- 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.supp>
- Schoon, I. (2021). Towards an integrative taxonomy of social-emotional competences. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 515313. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313>
- Shaffer, D. R. (2005). *Social and personality development* (5th ed.). Thomson Wadsworth.
- Shriver, T. P., & Bridgeland, J. M. (2015, February 26). *Social-emotional learning pays off*. Education Week. <https://www.edweek.org/ew/articles/2015/02/26/social-emotional-learning-pays-off.html>
- Snyder, A. (2017). *Building social and emotional learning into the school day: Seven guiding principles*. McGraw-Hill Education. https://chromewarrior.s3.amazonaws.com/district%2F2%2Fwysiwyg_editor_files%2F1675185826186-7_Principles_of_SEL_White_Paper.pdf

- Strachan, R., Shaw, R., Burrow, C., Horsler, K., Allen, D., & Oliver, C. (2009). Experimental functional analysis of aggression in children with Angelman syndrome. *Research in Developmental Disabilities, 30*(5), 1095–1106. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.03.005>
- 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>
- Tur-Porcar, A.-M., Llorca-Mestre, A., & Mestre-Escrivà, V. (2021). Aggressiveness, instability and social-emotional education in an inclusive environment. *Media Education Research Journal, 29*(66), 43–52. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-04>
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds.). Boston Review. <https://doi.org/10.1037/11193-000>
- Wu, M. Y.-H., Alexander, M. A., Frydenberg, E., & Deans, J. (2020). Early childhood social-emotional learning based on the Cope-Resilience program: Impact of teacher experience. *Issues in Educational Research, 30*(2), 782–807.
- Wu, M. Y.-H., Frydenberg, E., & McKenzie, V. (2022). Social-emotional learning: What are the learning outcomes from a preschool SEL program (COPE-resilience) in Taiwan and Australia. In K.-A. Allen, M. J. Furlong, D. Vella-Brodrick, & S. M. Suldo (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools: Supporting process and practice* (3rd ed., pp. 149–168). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013778-12>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2–3), 233–255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>

收稿日期：2024年03月06日

一稿修訂日期：2024年03月18日

二稿修訂日期：2024年06月10日

三稿修訂日期：2024年07月30日

四稿修訂日期：2024年09月16日

五稿修訂日期：2024年12月13日

接受刊登日期：2024年12月13日

Bulletin of Educational Psychology, 2025, 56(4), 773–802
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

The Effects of Social-Emotional Learning Program for Preschool Children on Prosocial Behaviors and Problem Behaviors

Marissa Yi-Hsuan Wu¹, Chia-Yi Chien², Shih-Yuan Huang³, Hsueh-Chih Chen³, and Shang-Jui Huang³

This study investigates the impact of Social and Emotional Learning (SEL) programs integrated into preschool education on young children's prosocial behaviors and problem behaviors. SEL, as advocated by the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), emphasizes self-awareness, emotional regulation, empathy, relationship-building, and responsible decision-making. Its integration into education has gained global traction due to its proven benefits in emotional development and social outcomes. In Taiwan, initiatives like Taipei's Education Bureau SEL promotion since 2018 have underscored its growing importance. By fostering social-emotional competencies, SEL addresses critical developmental milestones that influence children's lifelong adaptability and success.

Research focusing on SEL in preschool settings highlights its foundational role in early childhood development. Preschool is a critical period for emotional and social skill acquisition, where children begin forming relationships, managing emotions, and engaging in collaborative play. Studies show that SEL interventions at this stage promote emotional resilience and reduce disruptive behaviors. SEL programs have demonstrated that preschool children receiving SEL support exhibit significant improvements in emotional understanding, self-control, and prosocial behaviors. Furthermore, SEL in preschool has been linked to smoother transitions into primary education, with children better equipped to navigate structured learning environments and interpersonal challenges. Within the Taiwanese context, integrating SEL into preschools aligns with broader efforts to enhance early childhood education quality. Emphasizing SEL not only supports children's socio-emotional well-being but also addresses increasing concerns about managing classroom behaviors. By tailoring SEL strategies to cultural and developmental needs, programs can create inclusive and nurturing environments where every child has the opportunity to thrive.

Conducted in a Taipei preschool, this research employed a quasi-experimental design involving 60 preschoolers divided into an experimental group and a control group. The participants were drawn from two mixed-age classrooms (average age: 5 years) within an independent preschool. Each class comprised 30 children, totaling 60 participants for the study. One class was designated as the experimental group, which received the SEL intervention, while the other served as the control group and continued with regular classroom routines. Over six weeks, the experimental group engaged in SEL activities twice weekly, while the control group continued with regular classroom routines. Each SEL session, lasting 30 to 50 minutes, incorporated structured yet flexible activities such as emotional exploration, picture book discussions, group dialogues, and life experience

¹Department of Child and Family Science, National Taiwan Normal University

²Taipei Municipal Yuhang Kindergarten

³Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University

Corresponding author:

Shang-Jui Huang, Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University. Email: roye28@gmail.com

sharing to enhance children's social and emotional competencies.

Measurements were obtained using the Strengths and Difficulties Questionnaire (T-SDQ) and the Behavior Assessment System for Children (BASC-3), two robust tools for assessing behavioral and emotional development in children. The T-SDQ evaluates five key domains: Prosocial behavior, emotional problems, conduct problems, hyperactivity/inattention, and peer relationship problems. This tool provided comprehensive insights into both positive and negative behavioral tendencies. The BASC-3, a multidimensional measure, assessed broader aspects of children's behaviors, including externalizing problems, internalizing problems, and adaptive skills. Together, these tools enabled a nuanced analysis of the SEL program's impact, capturing changes in emotional regulation, interpersonal skills, and overall behavioral adjustment. Statistical analyses of pre- and post-intervention data were conducted using Analysis of Covariance (ANCOVA), which controlled for pre-intervention differences and highlighted significant shifts in the experimental group compared to the control group, affirming the intervention's effectiveness.

The SEL curriculum used in this study was inspired by Melbourne University's COPE-Resilience framework, tailored to align with preschoolers' developmental needs while incorporating CASEL's five core competencies. Emotional exploration activities helped children recognize and articulate their feelings, while picture book discussions encouraged empathy and reflection. Group dialogues facilitated peer interaction and collaboration, and life experience sharing brought personal relevance to the lessons, ensuring greater retention and application of learned skills. These activities not only targeted immediate behavioral changes but also aimed to instill foundational social-emotional skills that could benefit children in future interactions.

Results demonstrated that the SEL program significantly enhanced prosocial behaviors and reduced problem behaviors among the experimental group. Quantitative analyses revealed that prosocial behaviors in the experimental group showed a large effect size (partial eta squared, $\eta_p^2 = 0.52$), reflecting significant increases in cooperation, empathy, and peer support. Conversely, problem behaviors, such as hyperactivity and problem behavior, were significantly reduced, with small to moderate effect sizes ($\eta_p^2 = 0.09$ to 0.71). Teachers' observations highlighted improvements in specific areas of problem behaviors. For instance, in terms of "externalizing problems," teachers noted that children demonstrated better emotional regulation, such as reducing aggressive behaviors by stabilizing their emotions. Regarding "behavioral symptoms," teachers observed increased attention span, with children focusing more on tasks of interest, indicating the program's substantive impact on behavioral symptoms. In the area of "adaptive skills," children showed improved emotional expression, learning to use vocabulary to articulate their feelings and inner thoughts effectively. However, for "internalizing problems," teachers pointed out that concerns such as family-related stress—e.g., parental separation or socio-economic difficulties—persisted, suggesting that collaboration between school and family is essential for comprehensive support. While the program did not significantly reduce internalizing problems immediately, these issues may have delayed effects that warrant further attention. Overall, the findings support the hypothesis that SEL interventions meaningfully enhance children's behavioral outcomes.

In addition, teachers provided qualitative feedback emphasizing the transformative impact of the SEL curriculum on classroom dynamics. They observed a marked decrease in disruptive behaviors, such as outbursts and conflicts, alongside an increase in peer collaboration and respect. These behavioral shifts were attributed to the program's focus on emotional awareness and interpersonal skills, which equipped children with strategies to navigate social situations more effectively.

The findings are consistent with global research affirming SEL's effectiveness in promoting emotional well-being and academic readiness. Evidence from this study showed that integrating SEL into preschool settings is particularly impactful in fostering prosocial behaviors such as cooperation, empathy, and mutual support. These behaviors are crucial for building positive relationships and adapting to social environments. The reduction in problem behaviors, such as aggression, hyperactivity, and emotional outbursts, further underscores the program's utility in early childhood education. Teachers' feedback highlighted the transformative effect of SEL activities on classroom dynamics, noting improvements in children's ability to manage conflicts, express emotions constructively, and engage meaningfully with peers.

The broader implications of this study suggest that SEL should be a cornerstone of early education policy and practice. Policymakers are encouraged to allocate resources for the widespread adoption of SEL frameworks in preschools, emphasizing teacher training and curriculum development. Providing educators with the tools and strategies to implement SEL effectively can amplify its impact, creating nurturing learning environments that support holistic child development. Furthermore, family engagement initiatives could enhance the sustainability of SEL interventions by reinforcing these skills in home settings.

Future research should explore the longitudinal effects of SEL programs, tracking children's social and emotional development over time to assess their sustained impact. Comparative studies across different cultural and socioeconomic contexts could provide insights into how SEL frameworks can be adapted to diverse educational environments. Additionally, investigating the integration of SEL into digital and blended learning platforms could extend its reach, especially in regions with limited access to traditional classroom settings.

By demonstrating the feasibility and effectiveness of SEL in a Taiwanese preschool context, it adds to the global understanding of how early social-emotional interventions can shape children's developmental trajectories. The findings advocate for a shift in educational paradigms, where emotional and social competencies are valued alongside academic achievements. As education systems worldwide grapple with the complexities of preparing children for an uncertain future, SEL offers a pathway to equip young learners with the resilience, empathy, and adaptability needed to thrive.

Keywords: social-emotional learning program, early childhood education, prosocial behavior, problem behavior

