藝術教育研究（2025），49，67-97。
DOI:10.6622/RAE.202505_(49).0003

國中生繪本創作課程之社會情緒學習成效探究

Exploring the Effectiveness of Social-Emotional Learning in a Picture Book Creation Course for Junior High School Students

[*] 曾芊菱 Chien-Ling Tseng

[**] 江學瀅 Shyue-Ying Chiang

[*] 國立臺灣師範大學美術學系　研究生

[*] Graduate Student / Department of Fine Arts, National Taiwan Normal University

[**] 國立臺灣師範大學美術學系　副教授

[**] Associate Professor / Department of Fine Arts, National Taiwan Normal University

有關本文的意見，請聯繫通訊作者江學瀅
For correspondence concerning this paper, please contact Shyue-Ying Chiang
Email: shyueying@ntnu.edu.tw

本文於2025年3月31日評審通過

摘要

社會情緒學習爲當代公民必備之素養，設計良好的課程能提昇素養之學習。本研究以質量混合的研究方法，於北部地區國中八年級生爲教學對象，連續九週實施於視覺藝術課程，以情緒主題繪本引導學生創作象徵性情緒故事，探討社會情緒學習之成效。課程實施前與後以「社會情緒學習量表」施測，並以相依樣本 *t* 檢定進行分析，結果顯示學生在學習之後更理解社會情緒學習概念。質性探究由多元資料分析學習成效，篩選 11 位前、後測分數差異最大的學生進行訪談，結果發現學生能認識情緒種類但自我情緒覺察有限，合作學習幫助學生更理解同理共感與人際溝通力，學生過去的繪本閱讀經驗影響學習成效，多數學生因喜愛繪本創作而投入學習，但情緒學習效果具個別差異。研究結果顯示本課程具有成效，能提供對社會情緒學習爲主題的跨領域教學有興趣之藝術教育與相關研究者參考。

關鍵詞：社會情緒學習、國中生、繪本創作

Abstract

Identifying and managing emotions are essential life competencies in modern society, highlighting the importance of Social-Emotional Learning (SEL). Well-designed curricula can help strengthen these skills. This study aimed to explore the effectiveness of SEL by guiding students to create symbolic emotional stories through emotion-themed picture books. Adopting a mixed-methods approach, the study targeted eighth-grade students at a junior high school in northern Taiwan. Over the course of nine weeks, the SEL-based picture book creation program was integrated into the art curriculum. Pre- and post-course assessments were conducted using the "Social-Emotional Learning Scale," and paired-sample t-tests to analyze the results. The findings revealed great improvement in students' understanding of SEL concepts after completing the course. Qualitative analysis was conducted through multiple data sources to evaluate learning outcomes. Eleven students with the significant differences between pre- and post-test scores were selected for interviews. The qualitative findings indicated that students were able to recognize different types of emotions but had limited self-awareness. Collaborative learning enhances empathy and interpersonal communication skill. Students showed strong engagement due to their interest in creating emotion-themed picture books; however, the effectiveness of emotional learning varied among individuals. Additionally, past experiences with reading picture books influenced learning outcomes. The results of this study offer valuable insights for art educators interested in interdisciplinary teaching with a focus on social-emotional learning.

***Keywords*:** Social-Emotional Learning, junior high school students, picture book creation

壹、研究背景與動機

世界衛生組織（World Health Organization〔WHO〕，2021）說明健康不只是消除疾病，而是身體、心理、社會的全然健康。爲瞭解臺灣青少年的身心健康狀態，臺灣衛生福利部從 2006 年著手進行「青少年健康行爲調查計畫」（Taiwan Youth Health Survey），發現臺灣青少年自殺念頭較過去上升（衛生福利部國民健康署，2019，2022）。兒童福利聯盟（2023）針對臺灣的國、高中生進行心理健康調查，發現學生對學業、未來以及人際議題感到壓力，且容易引發憂鬱情緒。因此對臺灣的青少年來說，求學階段以升學爲重的氛圍之壓力下，學業表現與生活事件成爲情緒變化的主要原因。另外，當今網路世界也讓青少年的人際互動帶來新挑戰（劉宗幸，2021）。

由學業與社會情緒學習協會（Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning〔CASEL〕，n.d.-a）提出的社會情緒學習（social-emotional learning，SEL）概念，乃於教育情境中融入 SEL。當代青少年成長過程，除了面臨身體成長的變化，心理層面追求自我認同的同時，不斷由家庭與社會的生活情境中尋找價值觀之線索。變化快速又複雜的外在社會環境流動著多元又過於龐大的資訊，卻無法成爲青少年定位自己的規準，反而可能造成青少年內在混亂的源頭，形成現象場中無時無刻面臨個人情緒調適，以及外在人際互動之挑戰的情況。藝術教育有別於其他學科，除了並非學科考試科目之外，能建立學生美學素養與日常生活情意，更能透過創作表達的學習獲得陶冶性情的目標。設計良好的藝術教育課程不但幫助情緒表達，獲得挫折容忍力與情緒復原力（曾品璇、江學瀅，2021），更能提升自我覺察且增長自我概念（劉櫻婕、盧姵綺，2017）。藝術課程帶領學生創作時所產出的圖像語言，提供機會讓創作者將內心深層情感具體化。Gatta 等（2014）說明雙手實際操作的創作行爲，是將難以言喻的想法表現於作品之安全表達形式，提供個體情緒抒發管道，成爲回顧自身經驗與認識自我之起始。

繪本之圖文相輔相成的形式，呈現故事角色的生活世界之經驗，閱讀者能跟著作者在圖文並茂的多樣視覺組合之下喚起個人經驗（林敏宜，2000；郝廣才，2006）。繪本故事是介於現實與想像之間的橋梁，反映個人生命經驗，提供讀者新觀點，讓重塑內在生命成爲可能。邱宇晴（2020）運用自創繪本與結構的教學鷹架，提供學習者學習壞情緒的機會，讓作者與讀者在共同創作中練習回應。根據上述，繪本成爲情緒經驗回顧之媒介，是教學者引導學生情緒學習與創作抒發的工具。國中生的年齡階段正是青少年時期學習自我認同與情緒調適的重要階段，因此本課程實踐研究旨在國中階段視覺藝術課程以社會情緒主題帶領國中生認識情緒並以個人情緒經驗創作情緒繪本，最後探討 SEL 之成效。依據上述研究目的提出以下問題：

1. 以 SEL 爲目標的國中視覺藝術繪本創作課程之教學實踐歷程爲何？
2. 以 SEL 爲目標的國中視覺藝術繪本創作課程之學生學習成效爲何？
3. 以 SEL 爲目標的國中視覺藝術繪本創作課程之教師教學省思爲何？

貳、文獻探討

一、SEL 與青少年藝術表達

（一）SEL

SEL 爲近年受到重視的教育議題。SEL 概念與情緒智力（emotional intelligence）相關，爲 CASEL 團隊系統化與推動的學習模式。情緒智力通常意指個體對內在或外在事件有意識的思考，以對應環境或解決問題，是一種處理情緒相關事件的心理能力（Goleman，1995 / 2016；Salovey、Mayer，1990）。上述對於情緒智力的理解，影響教育界對於情緒學習的重視，在青少年焦慮或憂鬱等情緒困擾時有所聞之當代，讓學校關注心理健康的議題。1994 年 Goleman 和 Growald 等人創辦 CASEL 團隊便奠基於上述概念，致力建構完整的 SEL 概念，提供教學者實際應用於教學（Shi，2022）。CASEL（n.d.-b）的 SEL 教學架構提供教師運用於不同教學階段，幾項學習目標包含（1）自我覺察：理解個人情緒，能表達想法與感受，建立個人價值觀與信心；（2）自我管理：爲達個人目標而有效管理情緒和行爲，包含壓力調適、面對挑戰仍願意堅持行動以創造正向改變；（3）社會覺察：瞭解他人觀點，並能培養同理心和建立歸屬感；（4）人際技巧：能良性溝通並解決問題衝突，與他人建立支持關係；（5）負責任的決定：能依據情境做出行爲的正確決定，也能思考行爲之後果對自己與他人的影響。以上五向度能力架構之課程期望能帶領學生發展適當的情緒知識與技能，培養適切的情緒態度。整體學習環境更期望包含個體學習、師長與家庭成員的言行身教，再向外擴展至社區機構之共同合作。當學生能在情感支持中相互學習，勢必有助於增加安全感並增進師生信任關係（Cook 等，2018；Elias 等，1997；Goleman，1995 / 2016）。

學生在環境中學習，持續累積互動經驗來建立情緒知識技能，從校內外環境與同儕、成人的實際互動中瞭解自己與他人，透過建立緊密關係以擴展自我認知（CASEL，n.d.-b；Farrington、Shewfelt，2020）。根據 Durlak 等（2011），良好的 SEL 課程具備 SAFE 原則，包含漸進（sequenced）、主動（active）、聚焦（focused）、明確（explicit）四個概念，有助於促進學生的 SEL 學習成效。Brackett、Rivers（2014）以 RULER 教學概念說明情緒素養學習之內涵，五項教學向度爲辨識情緒（recognizing emotion）、理解

情感（understanding emotion）、貼情緒標籤（labeling emotion）、表達情感（expressing emotion）、調節情緒（regulating emotion），上述學習能促進學生生理與心理健康，並增進學業表現。Castillo 等（2013）以 SEL 課程讓學生學習辨識個人日常情緒，續而學習以多元詞彙表達情緒，他發現兩年的課程學習能減少青少年攻擊性並提升同理心。Cook 等（2018）發現團體閱讀能提升學科知識，並增進學生 SEL 概念，在自我管理、人際溝通技能、問題解決能力等項目皆進步。黃絢質（2020）認爲 SEL 概念融入課程時，具有明確的課程目標與漸進式學習方案，連貫多元的教學活動將提供青少年情緒調節與社交學習。

（二）青少年透過繪畫表達情緒的優勢

國中時期爲青少年自我認同與情緒學習的重要階段，是情緒教育在此階段受重視之因素，非考科之藝術課程成爲介入 SEL 的機會。情緒感受作爲內在情境之驅動力，現實世界感受所呈現之行爲表徵可能無法被社會情境接受，甚至以調適不良的退化（regression）行爲展現，形成個體社會化過程適應不佳的狀態。藝術能表達內在感受，以圖像形式外化成非語言表達形式，替代可能不被接受的情緒本能，因此情緒感受若能透過適切方式引導，則可透過創作釋放感受。當創作成爲個人內在感受與外在表達的橋梁時，個體創作時的自主性強化自我認同感。Kramer（1993）表示藝術創作是個人內在與外在世界的橋梁，成長中的個體處於自我（ego）之自主性與超我（superego）的外控性之矛盾情結中，內在衝突與原始需求（primitive needs）之衝動本能讓青少年在社會化過程可能出現調適不佳的感受或外顯行爲，藝術表達的自主性讓青少年面對情緒與調適挑戰時，能透過作品抒發感受，在表達異議的過程產生滿足感，因而達到心理昇華作用（sublimation）。藝術成爲安全表達感受的情境，能將不被社會接受的衝動本能轉化爲被接受的形式，Kasimova、Biktagirova（2016）認爲，當青少年能將個人面臨的挑戰釋放至作品中，並透過創作探索更多情緒時，憎恨、憤怒、恐懼、喜悅等感受便有了抒發的管道。Farrington 等（2019）也說明青少年將藝術作爲情感表達的途徑時，提供青少年釋放壓力的機會。創作歷程展現的線條、色彩、形狀、質感之視覺意象，以具體存在的現實形式呈現個人經驗，視覺可見的作品幫助青少年以客觀的角度重新審視自我狀態（Franklin、Siemon，2008）。藝術創作也能幫助青少年達成更好的自我控制與自治力，作品完成後即成爲自我整合的起始（Fang，2019）。同時，藝術能幫助青少年透過創作回顧自我，讓藝術成爲自身生命意義的創造者（Moon，1998 / 2006）。

動心起念想創作時，其過程容易喚起記憶與情感。創作者由視覺記憶資料庫中提取感受與非語言表達之資源，圖像內容可能來自於視覺記憶、心智能力、意識與潛意識內容

等，所提取的資料本身充滿感受，透過雙手操作的行動，能展現非語言情緒表達的面貌。藝術作品是表達的安全空間，以相對緩和的形式提供無法言喻或壓抑的情感之抒發管道（Farrington 等，2019；Gatta 等，2014；Herrera，2022；VanMeter，2021）。Stephenson（2006）認爲創作能整合自我特質與覺察之內容，得以將過去生命經驗實現於作品中。當一個人願意透過創作向過去和潛意識招手時，創作過程能重新省視個人情緒，內心感受便獲得以作品形式實踐的機會，後續建構作品意義的過程則能增加創作者自主性（江學瀅，2014）。除此之外，Maliakkal 等（2016）以藝術的形式教導青少年情緒與創造力課程，發現學生更相信自己的問題解決能力、更能以象徵比喻的方式說明感受，也更增加情緒表達與創造力。Deboys 等（2016）發現創作讓人更快樂，情緒更穩定，並且增加自信。Farrington 等（2019）說明合作互動的藝術活動能建立人際溝通的連結，Fang（2019）認爲分享作品的內容能同時統合自我。Gatta 等（2014）在團體中發現創作活動幫助青少年增加覺察與人際互動，因此減低孤立感。以上藉由藝術創作幫助青少年表達情緒、感受自主性、增加自信、建立人際連結、更快樂、情緒更穩定的優勢中，瞭解藝術創作活動帶來的正向回饋，與 SEL 概念相互呼應。

二、青少年情緒發展與表達學習之需求

（一）青少年的生理、心理與心智發展

青少年身體成長除了整體外貌的身型改變，肌肉組織與骨骼快速生長，使得青春時期的外在樣貌產生明顯變化。體內賀爾蒙的改變影響第二性徵出現，此階段開始對異性產生好奇心，上述可能帶來跟童年時期不同的情緒感受。生理條件的影響下，青少年將覺察到自己身處於變化的狀態而有了重新審視自我的機會（王煥琛、柯華葳，1999；陳雪如，2021）。身體變化之外，大腦因學習與環境刺激而產生腦內神經系統大規模塑型與發展，各種學習經驗讓腦內神經元不斷修剪與整理，透過學習被強化的行爲將增加神經元連結而形成個人獨特的結構，不常做的事情則不會透過經驗形成連結。學者們認爲，腦內神經元透過經驗逐漸影響認知能力與情緒表達的方式，表達情緒、衝動控制等青少年常見的狀態在發展至 25 歲前後將逐漸成熟完整（陳雪如，2021；Steinberg，2019）。青少年在對外探求環境的過程，時常審視自我定位。當外在現實與個人認知不一致，內在挑戰不可避免的易讓個體產生情緒困境或展現調適不佳的行爲。鄭照順（1999）認爲國中生是青少年階段在長大過程的轉換階段初期，相對地容易以自我中心角度與外界互動，產生他人想法與個人理解之間的落差，或是在想像與現實之間發現兩者的差異。因此，青少年關注自己成長，也在人際互動過程尋求認同，卻又極易受到外界影響，情緒樣貌則具有豐富多變、負向矛盾，或是兩極波動的情緒特徵（黃靖茹，2009；鄭照順，1999）。

（二）青少年心智成長與情緒學習

青少年情緒學習與成長存在著大腦發展的變動與可塑性（Siegel，2013 / 2015），不需忽視也不需壓抑情緒，應良好引導調適與表達（陳雪如，2021）。Siegel、Bryson（2011 / 2016）提出建立大腦「心智階梯」（mental staircase）的觀點，是透過引導者帶領練習調節情緒，並接收思考的運作，從單純的感知擴展至情緒調節，此法將有助於思考決策與情緒整合之運作。以下參考 Gross、Thompson（2007）情緒生成過程的情緒調節分類，以及 Siege、Bryson 對情緒調節的具體實踐方法，從情緒覺察、調整、改變，與情緒表達向度說明。

1. 情緒覺察

情緒覺察時，Siegel、Bryson（2011 / 2016）認爲個體透過仔細體會身體感受之變化，能省察內心狀態，更鼓勵個體誠實面對自身感受。鄭照順（1999）則指出，個體覺察當下情緒時，可簡單命名情緒，這個作法與 Brackett、Rivers（2014）爲情緒貼標籤的概念相仿。

2. 調整與改變

調整與改變是情緒覺察後的因應方式。Gross、Thompson（2007）說明情緒的調節方法包括認知改變（cognitive change）、情境修正（situation modification）與轉移注意力（attentional development）。認知改變是個體在認知上找到對事件認知的新觀點，此思維之調整有助於控制個人情緒。情境修正指的是情緒經驗之過程，以改變情境的方式達到情緒感受的改變。轉移注意力指的是轉移重心至無關情緒事件的方法或行爲。上述意念或行爲的調整之目標均爲降低情緒可能造成的影響。

3. 情緒表達

情緒之表達能透過內、外在的調整與改變，減緩其帶來的影響，當個體能培養妥善管理情緒，便能清楚理解個人感受並傳達給他人。黃靖茹（2009）認爲寫下情緒表達之經驗，有助於疏理並調適混亂的情緒。若同時發展良好的溝通方法，個體便有能力在互助合作與溝通過程尊重並欣賞他人，在學習經驗中展現同理心而發展良好的人際關係（Hutzel 等，2010；Siefer，2015 / 2019）。

根據上述概念，個體對情緒的覺察與理解，影響著與他人間的互動關係，呼應了 SEL 概念，因此社會情緒課程融入教學將爲學生帶來正向影響（劉宗幸，2021；Hutzel 等，2010）。黃絢質（2020）認爲，若青少年能適當調節負面情緒，則有助於發展較良好的情緒管理能力，有利於增進人際關係並改善學業表現。教師應培養學生正向情緒表達之觀念，培養尊重的態度與同理心，練習運用正向轉念以建立青少年良好的學習態度與同

儕互動能力（曾雅婷，2017）。因此，若有機會帶領青少年釐清感受，將改善其社會覺察，助其站在他人角度思考，提升同理心與人際相處能力。

三、情緒繪本的教育應用

（一）圖文並茂的繪本

圖畫、文字、故事三者之組合形成繪本，通常以圖畫與少量文字組合來傳達故事脈絡，或是以無字圖畫的形式進行故事敘說（郝廣才，2006；陳玉金，2020）。讀者閱讀乃透過文字理解圖像，或單純由圖像接收所呈現之故事脈絡（林敏宜，2000；陳玉金，2020）。圖像呈現繪本故事脈絡，其形式由色彩、線條、造型等元素組合，具備傳達故事之空間、場景、視角等功能，結合創作者個人技法與風格以傳遞感受（林敏宜，2000；Sipe，2001）。圖文並茂的繪本敘說著故事內容，讀者閱讀時形塑了「空隙」，在自己與繪本之間填入個人的知識與經驗，形成讀者理解之獨特敘事（林眞美，2010；Nikolajeva、Scott，2006）。視覺帶動理解的圖像敘事之脈絡，則可能引發讀者之想像與感受（Bang，1991 / 2018；Martinez、Harmon，2012 ）。林文寶等（2013）認爲繪本具有普遍性與藝術性的特性，首先是易讀易懂且適用於廣泛族群的普遍特質，藝術性則來自於創作者縝密的創作構思與獨樹一幟的創作風格。上述之繪本特質能讓讀者沉浸於故事情境與脈絡，更能培養美感意識。Bettelheim（1976 / 2017）認爲，好故事之趣味性也相當重要，好玩的特質能引起讀者好奇心，引導想像力並增加認知知識。因此，繪本提供廣泛年齡層的閱讀者在圖文美感與趣味兼備的故事形式中體驗閱讀樂趣，應用於教學則能喚起學習動機（Murphy，2009）。當代繪本出版品之主題繁多，舉凡生命教育、情緒教育、知識類繪本等，能提供教學者良好的教育靈感（江學瀅等，2014）。

（二）情緒議題繪本

繪本圖文並茂的平易近人形式易激發閱讀者之同理共感，教學者因此能透過多元主題繪本帶動學習。陳書梅（2018）與江學瀅等（2014）談到情緒繪本的分類主題能幫助學習相關議題，其中包括認識自我、情緒覺察、同儕或家人之人際關係等議題，與社會情緒之學習五向度能力重疊。Dermata（2019）說明繪本的閱讀時對圖像的理解能增加對情緒認識，透過引導活動更能提升同理心等 SEL 概念。陳書梅認爲書目療法（bibliotherapy）的概念說明閱讀可以舒緩情緒，若能介紹適合中學生閱讀的繪本，內容包括自我的定位與認同，負向情緒的覺察與理解，或是家庭、同儕、愛情等人際關係議題，可能幫助中學生透過繪本達到情緒認同、淨化與領悟的階段以面對個人挑戰，達到情緒療癒之可能。Siefer（2015 / 2019）認爲，個人自我探索的敘事歷程中，會試著釐清

自我認知與個人狀態並思考當下面臨的難題，故事的功能便是梳理混沌世界之外在雜訊，無論是說或是聽故事，皆可能協助個體組織經驗，並爲經驗建構新意義且增進個體對生命的掌控感，進而有心理空間承接情緒。Erikson 認爲青少年個體之心理發展階段面臨自我認同與角色混淆的發展任務（Berzoff，2011），因此他們會在成長過程試圖覺察自己，並與外界互動時統整自我之感受。Bettelheim（1976 / 2017）認爲閱讀者會透過閱讀將經驗投射於故事主角與情境脈絡中，讓閱讀成爲象徵想像的媒介而展現內在想法。當閱讀者在閱讀過程與故事角色產生共鳴，繪本故事則成爲反思個人狀態的橋梁，幫助個體在反思中重新理解個人經驗並整合自我。繪本藉由故事成爲傳遞與理解情緒的媒介，讓個體在接收他者故事之共感中，成爲個人創造己身經驗故事之起點。

四、以繪本創作進行青少年 SEL 之教學實踐

（一）情緒議題繪本之教學架構

個體對於同一事件可能產生感受之差異，情緒又影響著個體的行爲表現，不適切的情緒表達可能帶來困擾。繪本主題多元，部分繪本甚至加入延伸應用之教育方案供教學者應用與參考，情緒主題繪本因此成爲情緒學習之良好教材，許多教學者運用作爲教學之輔助工具。陳質采、呂俐安（2022）認爲合宜的表達情緒之學習通常從辨識與覺察情緒開始，接著學習接納感受，再學習辨別與轉念。Nikolajeva（2013）認爲繪本中的圖與文能喚起讀者感受，提供認識情緒之多元樣貌的管道。一般繪本教學流程以繪本導讀、思考討論與延伸活動爲教學方案之基礎架構（江學瀅等，2014；林文寶等，2013）。張嘉眞（2019）認爲，以繪本作爲情緒學習之引導工具，帶領學生故事共讀與討論可帶動同理共感與情緒調節管理之學習，終至習得適當的情緒行爲反應。目前可應用的繪本出版品多依認知能力與學習需求，按照圖文比例作爲分齡讀者群之分類參考，教學者因此可參酌書籍應用時之教學對象內容與活動難易度。形式運思期的青少年能理解具有象徵意義的故事題材，在課程架構下較能連結故事內容與個人經驗並表現出創新想法。帶領青少年進行繪本共讀教學時，不需過度應用誇飾的語調，可直接在共讀並理解故事後進行小組合作學習的討論，事先設計的開放問句則能聚焦於相關主題的探討，個人生命經驗的聯想與分享，在小組討論中都能獲得更多元想法。延伸設計的創作課程能以文字表達、視覺藝術、戲劇表演等不同形式展現創意（林文寶等，2013；張嘉眞，2019）。創作完成的個人經驗故事則成爲讀者個人經驗與記憶的橋梁，所投射之故事角色經歷與情緒反應增加了同理與思考的機會，有助於改善情感發展（Kozak、Recchia，2019；Murphy，2009）。整體而言，應用繪本的情緒教育能提升情緒認知思考能力，隱喻的故事連結了個人經驗，讓青少年更自然的表達難以說清楚的情緒感知。

（二）應用繪本進行 SEL 之教學策略

除了透過閱讀的情緒學習之成長，繪本也能作爲啓動創作潛能的教育工具，帶動閱讀者連結個人情緒經驗之後，以創作進行個人情緒故事之敘說。本課程實踐研究整合繪本閱讀與藝術創作兩者之優勢，帶動國中生進行 SEL 之視覺藝術課程設計成繪本共讀、連結經驗、繪本創作、作品分享四個段落作爲學習鷹架。首先，篩選情緒繪本進行課堂共讀，以喚起感受並連結個人情緒經驗，帶領學生在情感共鳴中進入情緒內容之討論。Martínez-Alba、Pentón Herrera（2023）認爲，繪本連結個人情感經驗的共讀能讓學生產生情緒之同理共感，啓發豐富有意義的反思與討論。張嘉眞（2019）也說明教學者帶動故事的情緒內容之討論時，能讓學生在同理情境中敘述相關情緒經驗，有助於增進小組成員對於情緒與行爲之關係的理解，更有助於發展負面情緒之新觀點。當學生在討論過程感受信任與支持，會更願意從故事引導中學習情緒覺察與管理。此歷程提供學生發展內省智能的機會，學會同理他人的情緒感受，增加因應與彈性面對未來挑戰的能力。Kozak、Recchia（2019）說明不同形式的活動能提升學習趣味，例如討論故事中哪一段話和個人經驗相同，故事情境如何表達感受與隱喻，或以相關主題之畫圖或寫字進行想像等，上述皆能提升自在學習的氣氛並增加情緒理解的可能。當學習者能以個人觀點重新審視故事角色之感受與作爲，將有助於理解個人對情緒事件的想法，在比對主角與個人感知的過程中，學會理解與接納不同的思考模式。共讀並連結個人情緒經驗之討論後，續而引導創作個人情緒繪本，最後進行作品分享。江學瀅（2024）帶領生命經驗爲主題的繪本創作之課程實踐研究發現，不同主題的生命敘事創作在 16 週課程後，能增進個人覺察與自我接納，班級的安全表達氛圍讓生命繪本敘說之分享更受到情感支持。

創作引導應用 Lowenfeld（1987）藝術教育治療概念，相信個體的創作天賦，在合適的課程架構下能自由表達個人生命經驗之事件感受。本研究以繪本作爲情緒表達的引導，讓國中學生能以圖文並存的形式敘說獨特生命事件，提供機會整合內在感受與外在經驗。當個人繪本作品呈現經驗感受時，創作之學生有機會重新審視自己的生命經驗。課堂的安全表達氣氛，幫助學生在課程架構之下自由表達經驗，有助於提升自我認知（Dunn-Snow、D’Amelio，2000）。一般視覺藝術課程可能帶領學生發展創作技巧，本課程實踐研究則認爲情緒無對錯，藝術表達也可以自由而獨特，以圖文並茂的方式表達個人情緒感受之獨特性才是目標，因此不以創作技巧評斷作品。授課教師對情緒主題作品表達包容之態度，具有接納情緒表達之意義，期望幫助學生展現更豐富的情緒事件之內容。除此之外，現實情境之物理安全空間，包含教室空間規劃與舒適的教學場域，均預期學生能沉浸於課堂學習。學者們更提出，若教室空間能增加教學相關之場景裝飾，把

故事的世界觀呈現於學習環境也有助提升學習動機（張嘉眞，2019；Kozak、Recchia，2019）。上述說明應用繪本進行 SEL 之完整架構的課程設計，輔以安全表達之心理與物理空間，將有助於提升學習動機，培養各向度的 SEL 能力。

參、研究方法

一、方法設計

爲了探究 SEL 主題之視覺藝術課程的國中生學習狀況，本研究採質量混合的研究方法。量化探究採用林秀玲（2022）「社會情緒學習量表」進行前、後測，由量化層面理解 SEL 主題課程之執行成效。質化的部分則收集課程進行過程之多元質性資料，以進一步理解 SEL 之整體內容。

二、研究參與者、場域、時間

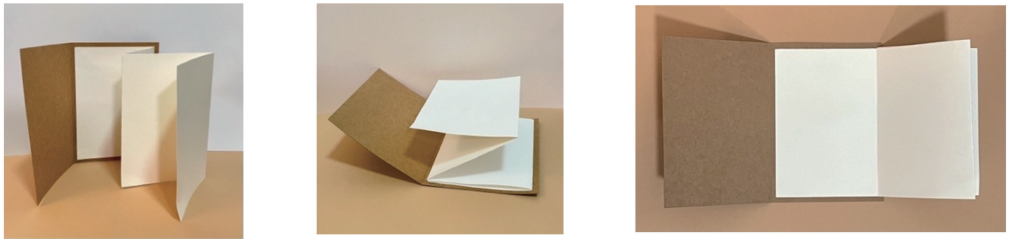
本研究以北部地區國中八年級三個普通班之視覺藝術課程爲執行場域，課程參與人數總共 89 人，8 名不參與研究。課程進行時間每週 1 次，每次 45 分鐘，總共進行 9 次課程。

三、創作媒材

爲了帶領學生進行情緒繪本創作，本研究設計冊頁書形式之開本，作爲繪本創作的底材，紙材爲 A4 牛皮紙和 4 開水彩紙（圖 1）。紙張於創作前先帶領學生摺成冊頁形式，內頁不含封面封底爲 7 頁。另由教師協助準備創作用具，包括雙面膠、24 色旋轉蠟筆、12 色蠟筆、水彩顏料、壓克力顏料、筆洗塑膠杯、水彩筆、色紙，以及自製色紙、剪刀。

圖 1

冊頁書外觀



（a）整體冊頁書樣貌　（b）平放角度　（c）內頁起始頁

註：封面、封底爲牛皮紙材，內頁爲水彩紙。

資料來源：研究者拍攝。

四、研究工具

本研究之研究工具有四：（1）「社會情緒學習量表」（林秀玲，2022）：本量表爲自陳式量表，總共有 51 題，以 Likert 五點量表方式計分，課程前、後測資料以 SPSS（Statistical Package for the Social Sciences）統計軟體進行相依樣本 *t* 檢定以探究學習成效；（2）共讀之情緒主題繪本：考量青少年已理解六大基本情緒，能在閱讀中參考故事內容並習得抽象情緒轉爲具體圖像之表達，或體會故事內容且習得情緒轉化的暗示，本研究篩選*悲傷，讓我抱抱你*（Eland，2019 / 2020）爲教材；（3）SEL 繪本創作教案：爲了引導學生理解情緒，並將情緒經驗轉化爲繪本創作的形式，本課程以繪本共讀、連結經驗、繪本創作、作品分享四個段落作爲課程策略之主軸；（4）半結構訪談大綱：爲了深入理解學生學習 SEL 情況，本研究根據研究問題設計半結構訪談大綱作爲探究工具。

五、資料收集與分析

本研究之資料包括量化與質化兩部分。量化資料的前、後測總共收回 81 份問卷，扣除 4 份無效問卷，總共 77 份有效問卷（男生 41 名，女生 36 名）。質性資料包括學習單、回饋單、作品、半結構訪談之內容，資料編碼與內容示例詳見表 1。訪談資料取自前、後測分數差異最大的 11 名學生，欲獲得分數差異大之質性結果。質性資料分析皆參考主題分析之編輯式方式進行（張芬芬，2010），分析過程反覆閱讀研究資料讓主題浮現，並邀請兩位協同分析者協助檢視內容，研究結果用以理解不同層面之內涵，主要由學習單梳理出情緒經驗與調適方法，由回饋單歸納課後自評之學習感想，學生作品則以角色造型之特徵進行分類，訪談內容用以理解學生對於課程之整體學習狀況。

表 1

質性資料編碼示例表

資料來源	編碼示例	內容示例
學生學習單 Learning Sheet 簡稱 L	L101	學習單協助學生歸納日常情緒樣貌與調適方法，提供課程進行過程的學習紀錄。 編碼說明：第 1 個研究班級 1 號學生學習單，依此類推。
學生回饋單 Feedback Sheet 簡稱 F	F101	回饋單為課後之學習自我評量，包含情緒調節、人際互動與整體表現的評估。 編碼說明：第 1 個研究班級 1 號學生回饋單，依此類推。
學生作品 Artwork 簡稱 A	A101	學生作品為情緒經驗之圖文敘事內容，故事依據主題梳理出故事內容的類型，主角依據造型之相似性進行分類。 編碼說明：第 1 個研究班級 1 號學生作品，依此類推。
學生訪談內容 Interview 簡稱 I	I101	根據 11 名受訪學生之質性訪談內容，理解情緒學習狀況，以及整體課程之質性成效。 編碼說明：第 1 個研究班級 1 號學生之訪談內容編碼，依此類推。

六、研究信實度

林秀玲（2022）說明「社會情緒學習量表」之全量表 Cronbach's α = .96，信度內部一致性良好；效度則以驗證性因素分析，本量表的 χ^2 = 1,230.46，p < .001，表示「社會情緒學習量表」模式可與觀察指標適配。質性資料包含人的三角檢測，邀請兩位主修藝術教育的碩士層級協同分析者以三角交叉檢測法進行。另外也進行資料的三角檢核，包括學習單、作品、回饋單等資料之比對。

七、研究倫理

爲符合研究倫理，本研究於課程進行前說明研究主要內容與資料收集方法，並說明所有研究資料均匿名處理，參與者隨時可決定中途退出課程，需要完成課堂作業，但不參加研究並不影響課堂成績。最後，請參與課程的國中生將知情同意書帶回家交給家長填寫參與意願。

肆、研究結果與討論

一、情緒繪本共讀與繪本創作教學實施之具體情況

本課程以 SEL 爲主題，設計繪本共讀、連結經驗、繪本創作、作品分享等四個視覺藝術課程之教學階段，期望能透過繪本共讀喚起個人情緒經驗，引導將此抽象感受轉爲具體圖像之故事角色，以圖文象徵敘事轉化爲繪本故事。課程之教學策略爲小組合作學習，促進人際互動過程之同理共感，對應了 SEL 之概念。表 2 爲具體教學內容與因應教學流程調整之內容。

二、量化資料表現出整體 SEL 能幫助理解情緒

根據研究結果，數值呈現學生上課後對 SEL 概念有所理解，以下說明統計資料之意義。

（一）整體與分項向度有所提升

使用相依樣本 t 檢定檢驗學生社會情緒後測平均數是否顯著高於前測平均數，結果顯示，學生在課程後的整體 SEL 之後測（M = 3.67，SD = .63），顯著高於前測（M = 3.46，SD = .52），$t(76)$ = -3.59，p < .01。此結果說明課程實施於學生整體 SEL 能力方面具有顯著效果。自我覺察向度之結果顯示後測平均數爲（M = 3.71，SD = .71），顯著高於前測平均數（M = 3.54，SD = .55），$t(76)$ = -2.76，p < .01，說明課程有效提供學生

表 2

各週教學目標、內容與實施修正歷程

節次	單元名稱	藝術教學目標	SEL 目標	教學內容簡介	教學實施與修正
1	繪本是什麼？	1. 能瞭解繪本多元的裝幀形式 2. 能說出繪本不同的功能 3. 能認識繪本圖文與故事組成 4. 能欣賞繪本圖像文字與排版美感	自我覺察	1. 介紹繪本的形式、圖文組成、功能、排版。 2. 情緒主題繪本共讀，瞭解情緒之圖像具象化案例。	課堂活動結束於繪本共讀，未完成原訂進度，預告下週課程內容。
2	情緒原來長這樣！	1. 能設計符合情緒的角色形狀與整體造型 2. 能運用美感為角色配色	自我覺察 自我管理	1. 共讀後之經驗反思，書寫個人情緒經驗。 2. 將抽象情緒具象化，完成情緒角色設定，並繪製繪本故事草圖。	部分學生無法透過自由聯想產出情緒圖形，教師以具體之動植物形象說明角色設計之範例。
3–4	故事的開始	1. 能運用圖文排版進行內頁設計 2. 能掌握冊頁書製作方式並完成書籍製作	自我覺察 自我管理	1. 發展個人故事脈絡，完成故事大綱與分鏡草圖。 2. 冊頁書摺頁並完成黏貼。	學生情緒與圖像聯想設計需花費更多時間，因此教師延長學生故事與草圖繪製時間。
5	做紙趣	1. 能共同合作完成任務 2. 能共創色紙媒材	社會覺察 人際互動	1. 引導各小組在大面積紙張上自由揮灑鄰近色彩，共同製作色紙媒材。	教師雖提前提醒收拾，也指引作品在教室後方晾乾，收拾用具依然延後下課時間。
6–8	獨一無二的故事	1. 能覺察個人作品中的情緒 2. 能運用線條造型描繪出故事 3. 能運用作品為媒介進行個人創作與省思	自我覺察 自我管理	1. 應用前一堂課的自製色紙進行拼貼創作。	為減低繪畫技巧的影響，引導學生以拼貼方式創作情緒繪本，但給予媒材選擇的彈性，學生也能選擇自己想要使用的媒材。
9	繪本創作分享	1. 能欣賞他人情緒繪本作品 2. 能尊重他人想法並給予正向回饋	社會覺察 人際互動 負責任的決定	1. 欣賞分享自己的繪本故事，並給予同儕正向回饋。 2. 書寫課程回饋。	各組分享情緒繪本作品之時間不一，調整為 10 分鐘的固定時段分享與回饋練習。

的自我覺察能力，能幫助學生更清楚地瞭解自身情感、思想和行爲。自我管理向度之後測（M = 3.30，SD = .80）顯著高於前測（M = 3.06，SD = .63），$t(76)$ = -2.61，p < .05，顯示課後較能理解調適情緒的方法。社會覺察向度之後測（M = 3.96，SD = .67）顯著高於前測（M = 3.77，SD = .64），$t(76)$ = -2.59，p < .05，說明課程幫助理解人與人之間的同理共感。人際關係向度之後測（M = 3.67，SD = .74）顯著高於前測（M = 3.43，SD = .57），$t(76)$ = -3.37，p < .01，說明合作學習幫助學生理解溝通技巧在人際關係中的意義。負責任的決定之後測（M = 3.73，SD = .72）顯著高於前測（M = 3.51，SD = .67），$t(76)$ = -2.85，p < .01，說明學生更理解個人在團體當中的定位，因而爲自己的行爲負責。上述結果顯示，課程幫助國中生在自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係及負責任的決定五個向度的 SEL 皆具有成效。然而，部分學生的後測分數未達顯著變化，可能與個別差異相關。未來研究應探討可能影響學生學習成效之因素，優化課程內容，以滿足不同學生的需求。本研究之量化統計數值詳見表 3。

表 3

SEL 前、後測量表統計數值（N = 77）

向度	平均值 M		標準差 SD		自由度	t 值	p
	前測	後測	前測	後測			
整體 SEL	3.46	3.67	.52	.63	76	-3.59	p < .01
自我覺察	3.54	3.71	.55	.71	76	-2.76	p < .01
自我管理	3.06	3.30	.63	.80	76	-2.61	p < .05
社會覺察	3.77	3.96	.64	.67	76	-2.59	p < .05
人際關係	3.43	3.67	.57	.74	76	-3.37	p < .01
負責任的決定	3.51	3.73	.67	.72	76	-2.85	p < .01

三、課程執行過程發現情緒覺察與表達樣貌多元

（一）對負向情緒經驗印象深刻但能發展調適方法

爲了帶領學習辨識情緒，本課程以 David（2016）的基本情緒表格爲引導架構，帶領學生探索過去的情緒經驗，並以詞彙記錄個人經驗。研究結果發現國中生探索個人情緒經驗時所書寫之負向情緒多於正向情緒，其中以憤怒情緒占多數，包含煩躁（L104、L107、L203、L214、L233、L305、L314）、生氣與憤怒（L132、L110、L237、L302），也出現厭惡（L114、L115、L304）與焦慮（L226、L234、L301）。另外，混合的情緒也是學生表達的具體情況，例如憤怒夾雜無奈或焦慮的感受（L312、L327）。此研究結果可能和個體情緒發展過程之六大基本情緒的負向情緒較正向情緒多，經驗也相對深刻，或是和課程選用之情緒繪本主題相關。研究結果之負向情緒事件與課業壓力（L203、

L234、L301）、人際關係（L214、L329），以及生活中不如意的事件（L233、L312）有關。國中生表達情緒之方法則包括直接抒發的哭泣行爲（L108、L104）或砸東西（L204），轉換思考模式（L234、L239）或是轉換行爲（L203、L233、L237、L305、L329）以改變感受這類轉移注意力的調適模式，也有主動面對現實或以問題解決方式處理情緒狀態（L208、C233、L302、L337），甚至在面對焦慮時正向的自我激勵（L226）。

（二）繪本創作之情緒角色與故事內容呈現多元樣貌

本研究之課程參與者創作的情緒繪本爲重要研究資料，研究結果呈現圖文並茂的情緒故事內容多元，卻出現許多圓潤的造型角色，很難區分類別。本研究邀請兩位碩士層級協同分析員共同討論，綜合情緒主題與造型特質進行作品之分類。研究結果將情緒角色分成下列五種類別：（1）動物造型想像：單純將個人喜歡的動物作爲主題，依據動物外觀造型進行情緒角色設計，例如以貓爲造型的小咪（L204）；（2）幾何圖形想像：依據個人想法將情緒與形狀組合進行角色設計（L113、L128）；（3）情緒抒發想像：以現實生活中情緒表現與物件特徵聯想，例如負向抒發的中指造型（L233）、生氣的烤爐（L228）；（4）諧音聯想設計：以諧音聯想情緒角色，例如三「悲」雞、「焦」麻雞、心靈雞湯導師等多樣情緒角色（L207、L226、L208）；（5）自然環境想像：以自然現象連結情緒表現，例如悲傷幽暗的深谷（L232），或是下雨的烏雲表現出悲傷情緒（L305）。以上圖樣分類表之範例詳見表 4。上述分類之下，學生作品中之情緒角色造型多卡通化的圓弧輪廓與簡筆表情的二頭身比例，似受到共讀之*悲傷，讓我抱抱你*（Eland，2019 / 2020）中的卡通化角色造型，以及教師引導的影響。爲情緒繪本撰寫個人情緒事件內容時，學生被鼓勵以創意想像法改寫故事，內容可分爲以下三類：（1）想像角色的陪伴幫助願望實現之情節：情緒角色陪伴故事中主角，或達成現實生活未能做到的事，以協助主角解決困境。例如想像角色幫忙吃掉考卷（L241），或陪伴主角逃離現實壓力的夢境但驚醒發現原來是一場夢的故事（L203）；（2）幽默面對情緒事件的情節：以頭頂升溫的烤爐象徵憤怒，卻驚喜收穫出爐的炸雞（L228）；（3）轉化的象徵敘事：謹慎的進入悲傷深谷探險而被刺傷，在谷底感受孤獨但在此發現閃耀鑽石（L232）。

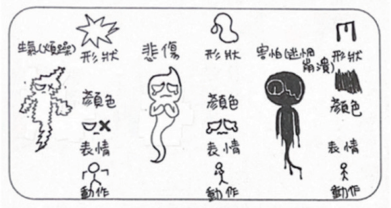
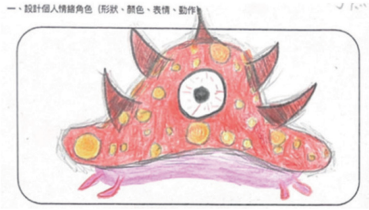
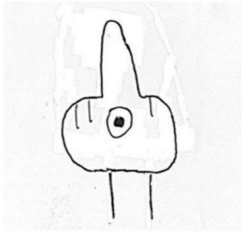
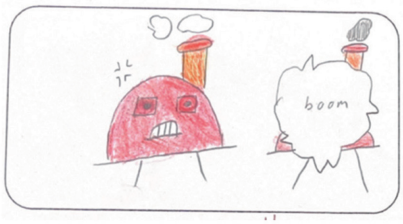
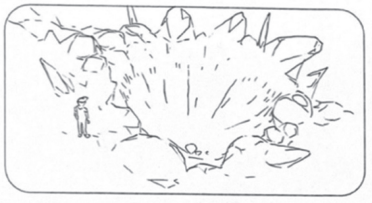
四、透過藝術學習情緒幫助專注投入且提升對情緒表達的理解

（一）課程增進認知層面辨識情緒的能力但自我認識有限

根據研究結果，量化資料顯示學生在參與本課程之後，對自我覺察與情緒管理有所學習。情緒理解可能來自於情緒繪本的共讀，當抽象感受被具象化爲故事角色時，共讀

表 4

學生情緒角色造型設計

類別	情緒角色	
動物造型想像		
	（L204）	（L212）
幾何圖形想像		
	（L113）	（L128）
情緒抒發想像		
	（L233）	（L228）
諧音聯想設計		
	（L226）	（L207）
自然環境想像		
	（L232）	（L305）

的閱讀者彷彿進入角色脈絡跟著一起體會情緒感受所經驗的一切。比對質性資料，發現學生在認知層面進一步習得辨識情緒的能力，因而更能接納自己的情緒狀態，例如直接說明創作過程設計情緒角色與故事情節幫助自己更瞭解自己的感受（F331），或是談到理解並擁抱情緒比排斥來得好（F306）。有的學生則認爲創作過程從思考內容到完成花費較多時間，讓自己對於個人情緒經驗更爲深刻，幫助自己比較冷靜的認識自己（F235、F240）。雖然質性資料顯示辨識情緒的能力更爲清晰，依然有不少學生談到透過繪本認識情緒有所侷限，尤其對於自我認識的理解仍不足（I204）。本研究認爲國中生尚處於自我認同與情緒探索的摸索階段，形式運思的認知能力之發展讓他們有能力學習辨識情緒種類，但對眞實深刻的自我認知與個人情緒之理解依然模糊，因此多名學生談到自己尚在認識自己的階段（I141、I231、I204）。整體而言，國中生對於抽象情緒轉化爲具體的形狀與顏色而發展成繪本故事感到十分有趣，更認爲這樣的理解與學習過程能激發不同思考及想像力（F228），然而可能受限於探求自我認同與自我理解的階段，更深刻的覺察內容需要透過輔導課程習得。簡而言之，本課程讓國中生在認知層面有能力辨識更多情緒種類，卻受限於藝術課程的內容與發展階段而對於進一步的自我理解有所限制。

（二）小組合作學習增進情緒表達的機會且更能理解他人

爲了增進 SEL 之人際互動能力（CASEL，n.d.-b），本課程運用小組合作學習作爲教學方法，每一次的教學活動皆帶動小組人際互動，部分遊戲式的教學活動讓小組成員在任務中能互相理解與共感，更有利於作品完成後的個人繪本分享。根據研究結果，參與課程的國中生對於小組共同合作揮灑顏料製造色紙感到印象深刻。教學活動帶動小組討論並決定要使用的色彩，每個成員下筆時的筆觸不同卻共同揮灑顏料，完成共同需要的色紙媒材。這個充滿趣味的教學活動增加小組成員在任務完成之過程的凝聚力與信任感，好玩與遊戲的學習過程另感舒壓之愉悅感（F207、F212、F302）。作品完成時的小組分享讓各自的情緒繪本作品作爲人際互動的媒介，除了小組同儕相互敘述表達的練習之外，聆聽同儕分享的內容不但鼓舞他人的創意（F326、F203），彼此欣賞創意與優點讓同學更加相互理解（I204、I326、I231）。雖然極少數學生提出想要更換組員的想法（I312），多數學生對於教室中的分組討論氣氛感到愉悅，組員間能具安全感的相互討論各自感受，互相分享彼此合宜表達的情緒，因此合作學習是學生對於對課程印象深刻與喜愛的因素（I204、I201）。根據上述，本研究瞭解學生在小組合作學習之過程，能在情緒主題之下相互分享交流，理解他人感受因而培養同理心。上述切合 SEL 五向度之社會覺察與人際技巧的學習。

（三）繪本創作課程提升創作動機但課程學習觀點具個人差異

國中階段的視覺藝術課程是相對輕鬆且較無壓力的科目，大部分學生認爲過程好玩有趣也感到開心（F105、F106、F228、F332），部分學生在此類課程操作時，認眞投入完成作品，展現個人創作之自信心（F111、F206、F228、F237、F336）。授課教師需理解少數動機相對低的學生可能因學習基礎之差異，需給予適當的個別引導與回應。研究結果顯示本課程提供學生不同的學習經驗，整體而言學習動機高。不論量化探究之前、後測所表現出的差異分數爲何，學生能理解視覺藝術課程的定位，皆於學習過程有所學習，例如習得多種情緒表達的方式，理解情感的豐富性（I201）。有學生論及多次創作活動感受無中生有的產出過程，享受自己在課程中發展出的故事脈絡而感到成就感（I141）。部分學生期待視覺藝術課程的技巧學習（F131），或是期望獲得技巧上的輔助創作方法，例如認爲人物造型應具特定形象或期待某種特定媒材的技巧之創作價值觀等，甚至對小組成員具有自己的看法，因而造成對繪本創作課程之學習動機較低（F204、F312）。另外，部分學生期待傳統的藝術本位課程，例如希望課程能獲得美術鑑賞知識，或是包含平面設計與創作技巧的內容（I141、I231、I131）。上述顯示本研究之課程參與者對視覺藝術課程具有各自的觀點，提出想法時對於課堂行爲與作品表現出爲個人與團體負責任的態度。本研究理解每位學生對於視覺藝術課程具有不同的期待與需求，授課教師須深入理解學生並體現藝術教學之多樣性，在既定的課程目標之下提供差異化教學。

（四）量表前後測之統計分數差異不影響情緒繪本之創作投入度

根據研究結果，量表分數表現較高的幾位學生皆提到過去閱讀繪本或買書經驗，包含父母曾購買許多繪本及一起逛書店的記憶（I304），以及較多的文本閱讀經驗，例如曾閱讀童話故事和艾瑞卡爾系列繪本（I312、I326）等。然而上述無法考證過去的繪本閱讀與情緒理解之相關性，難以眞正探究閱讀經驗與此 SEL 課程之間的眞正關係。學生瞭解創作需要花費時間與心力，但創作過程的趣味性能提高個人創作動機，作品也展現出許多創意細節（I336）。童年閱讀與創作繪本的相關經驗讓學生在時間限制下，仍專注投入於繪本創作（A204、A312、A326、A336）。量表分數相對低的學生說明記憶中較無印象深刻的繪本，或表達曾經閱讀繪本但印象不深（I141、I201）。根據研究結果，無論過去經驗如何，學生皆相當投入繪本創作，作品展現許多造型細節（A201、A141）。以上現象顯示過去閱讀經驗可能影響測驗分數，但學生的學習態度與創作投入度佳，意即過去經驗不影響本課程的 SEL。視覺藝術課程本身的吸引力可能解釋上述現象，讓學生無論如何都投入個人情緒繪本的創作，量表則具體顯現學生 SEL 的結果。

伍、研究結論與省思建議

一、結論

（一）繪本創作課程提供潛移默化的 SEL 與象徵性表達之機會

本課程應用情緒主題繪本導入 SEL 之課程教學，引導學生在共讀繪本的過程連結個人情緒經驗，在相關活動中帶領學生由認知層面學習情緒。繪本中之象徵性表達內容，幫助學生由創意角度理解抽象情緒具象化的意義，學習以圖像之象徵性表達內容發展個人情緒繪本，此部分具有透過藝術表達情緒感受與轉化之意義。根據研究結果，透過繪本創作與表達習得情緒的課程，能幫助學生提高情緒覺察，並提供機會讓學生以藝術創作的圖像語言表達，整合繪本文字敘事之內容，創意的以象徵方式說出個人情緒經驗。情緒感受時常模糊而難以言喻，本研究帶領由認知的層次學習並提供機會以創作模式展現情緒表達的內容，發現學生能投入創作並展現象徵之情緒角色故事，作品範例詳見於附錄。

（二）課程提昇整體學生 SEL 之能力

根據之量化資料結果，不論是對於 SEL 的整體概念，或各向度的前、後測結果皆達顯著差異，表示多數學生於課程後對 SEL 之各向度學習增加理解。SEL 之內涵則從個人情緒紀錄開始覺知，延續至個人情緒故事之思考，逐步延伸至小組人際互動。不論是同儕合作學習完成課程互動之討論，或學習小組分享過程給予他人故事之正向回饋與鼓勵，整體過程從自我覺察向外擴展至人際關係的正向經驗。另外，梳理質性回饋資料後的研究結果，能理解學生在課程實施的前與後對於情緒與課程的想法，發現藝術課程作爲較無壓力的學科，學生學習動機相對較強，對於將抽象情緒轉換爲具體角色過程之引導感到有趣。許多學生說明分享活動除了增進彼此正向互動之機會，也更加瞭解他人的創意。

（三）繪本作品中之情緒角色造型受視覺經驗影響而具有相似性

根據研究結果，情緒主題繪本共讀、情緒學習之教學，以及創作引導等教學活動，對學生創作的內容產生影響。其中，創作前的情緒回顧與圖像引導，包含*悲傷，讓我抱抱你*（Eland，2019 / 2020）的造型探討，課程進行時略提的*腦筋急轉彎 2* 之動畫素材，用之以引導情緒具象化的發想練習，發現學生能很快地以幾何圖形思考個人的情緒角色造型，轉化個人情緒經驗成爲繪本創作的內容。最後發現，雖然學生的圖形聯想能運用不同形狀呈現不同情緒，但普遍以圓潤樣貌展現自己的角色造型。此現象可能與教師教學引導、青少年學生平日接觸的視覺文化之流行角色造型有關，未來視覺藝術課程可加入更多元的情緒角色造型之範例，輔以創作風格的介紹，或許可以幫助學生創作出更具有個人特質之獨特性的情緒角色造型。

（四）情緒繪本之故事內容多元並啟動自我情緒覺察的敏銳度

根據研究結果，學生學習後所創作之繪本故事能應用敘事模式轉換個人情緒經驗且表達方式多元，例如諧音梗趣味、幽默卻叛逆之精神、象徵之寓言故事、生活自我鼓勵等內容。由上述學生所展現的創意，瞭解學生能發展並創作具有情緒理解意義的個人創意故事。另外，多數學生說明透過課程認識更多情緒感受，但實際訪談時發現，學生對於自我的眞實理解仍具有侷限，但本課程啓動學生覺察情緒之敏銳度，因而開始較爲敏覺自己的感受。青少年階段正值探索與自我認同的時期，一個單元的短期視覺藝術課程確實不足以提供學生完整的自我認識。本課程探究聚焦於 SEL 之議題，因此學生大多能提高對於情緒的認識，視覺藝術課程之內容提供學生以創作的形式回顧情緒事件，讓學生有機會嘗試將抽象的情緒感受以視覺敘事具象化。根據研究結果，本課程實踐探究雖未讓學生在短時間內更加認識自己，但課程提供回顧情緒自我之機會，因理解情緒而提升情緒覺察之敏銳度。

（五）少數學生需更多學習引導以提升學習參與度

根據研究結果，發現生命早期的繪本閱讀與創作經驗可能影響 SEL 的成效，然無法追溯繪本閱讀內容的影響。再根據學生質性回饋梳理之研究結果，發現學生在視覺藝術課堂參與度高，皆能因繪本創作表達模式的樂趣，投入課程學習並呈現作品完整度。研究結果顯示學生普遍認爲本課程提供情緒具象化與同儕互動機會，然也由少數案例的前、後測結果發現本課程內容對他們並無太大效果，此結果可能源自於課程要求之繪本創作頁數過多無法達到要求所致，或因對情緒主題之課程相對不感興趣，甚至具有整體學習的問題而需更多關懷理解。上述說明量化結果只能呈現整體的學習狀況，凸顯留意個別需求的重要性。本課程以團體的形式進行，但每一位學生皆爲獨一無二的個體，對課堂的學習動機與題材興趣有所差異。尤其每個人發想個人創作主題與創作速度不一，教學者需依據實際狀況給予各個學習個體更多關注，適時引導並在需要的時候微調教學內容，更適切的回應學習者之需求。

二、省思與建議

（一）跨域合作與增能進修以增加 SEL 與繪本知能

藝術教育者面對 SEL 這類教育新興議題時，首先需理解情緒主題之內涵，並增加情緒調節之知識與方法，將 SEL 整體概念完善於藝術教學中。同樣的，應用繪本作爲跨域表達的工具，是藝術教育者設計此類跨領域課程時所必備的知能，大量閱讀情緒主題繪本能篩選適用於課程的繪本。本研究建議對於設計 SEL 之課程有興趣的藝術教師，可以透過跨領域共備社群或參與相關研習，以增進此主題教學的專業知能。

（二）教師累積教學經驗以面對課堂情緒狀況並隨機應變

情緒爲個體內在流動的狀態，情緒沒有對錯，以藝術表達情緒的方法也沒有對錯。以情緒主題進行創作教學時，豐滿的情緒可能隨時充滿於教室，藝術教師的包容與接納提供學生安全的學習與表達之空間。然而課程進行時，每位學生在情緒回顧、構思故事與創作的進度差異，考驗教師的應變能力。藝術課程之美感目標可能包括特定創作技巧，能讓學生感到趣味性與多元表達之內涵。藝術表達提供課堂出現的情緒故事之良好出口，藝術教育者需給予適當的同理與支持。圖文並茂的繪本形式讓每位學習者有機會以敘事之象徵性表達方式展現個人情緒經驗，因此，此主題教學不宜太過於強調創作技巧，宜隨時給予鼓勵與讚美，尊重每一位創作者的表達方式。

（三）建立藝術課程之 SEL 概念的評量標準

多元評量爲教學過程重要的內容之一。本課程實踐研究的過程，SEL 之成效與視覺藝術之教學目標爲兩大評量方向，兩者皆包含形成性評量與總結性評量。本研究在 SEL 成效之部分以量表施測，發現通過課程雖有進步，進步幅度不大，可能與成長中青少年本身因發展帶來的情緒表達之成熟度有關，或是與 SEL 需要長時間培養情緒覺察與調適有關（Castillo 等，2013），單一單元短期授課確實有其限制。另外，視覺藝術教師在藝術教學的目標之下，仍需考量創作內涵達到教學目標的狀況，面對學生自我情緒覺察的進步情況，卻是視覺藝術教師在教學實務中較難評估的內容。綜合上述，本研究結果發現學生無論 SEL 的進步情況如何，皆熱誠的投入創作且於教學情境中樂於投入人際學習。面對此新興之教學議題，凸顯視覺藝術教師透過跨領域共備方式增能之重要性，且需發展視覺藝術課程之 SEL 概念的評量準則，未來亦需更多相關領域學者專家投入研究，提供成果作爲第一線教育者之教學參考。

引用文獻

中文部分：

Bang, M.（2018）。*圖像語言的秘密：圖像的意義是如何產生的？*（宋珮譯）。大塊文化。（原著出版於 1991 年）

Bang, M. (2018). *Picture this: How pictures work* (Pei Song, Trans.). Locus Publishing. (Original work published 1991)

Bettelheim, B.（2017）。*童話的魅力：我們爲什麼愛上童話？從小紅帽到美女與野獸，第一本以精神分析探索童話的經典研究*（王翎譯）。漫遊者文化。（原著出版於 1976 年）

Bettelheim, B. (2017). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales* (Ling Wang, Trans.). Azoth Books. (Original work published 1976)

Eland, E.（2020）。*悲傷，讓我抱抱你*（許皓宜、莊宥榛譯）。水滴文化。（原著出版於 2019 年）

Eland, E. (2020). *When sadness comes to call* (Hao-Yi Xu & You-Zhen Zhuang, Trans.). Les Gouttes Press. (Original work published 2019)

Goleman, D.（2016）。*EQ：決定一生幸福與成就的永恆力量*（張美惠譯）。時報文化。（原著出版於 1995 年）

Goleman, D. (2016). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ* (Mei-Hui Zhang, Trans.). China Times. (Original work published 1995)

Moon, B. L.（2006）。*青少年藝術治療*（許家綾譯）。心理。（原著出版於 1998 年）

Moon, B. L. (2006). *The dynamics of art as therapy with adolescents* (Jia-Ling Xu, Trans.). Psychological. (Original work published 1998)

Siefer, W.（2019）。*敘事本能：爲什麼大腦愛編故事*（管中琪譯）。如果。（原著出版於 2015 年）

Siefer, W. (2019). *Der erzählinstinkt: Warum das gehirn in geschichten denkt* (Zhong-Qi Guan, Trans.). Asif Books. (Original work published 2015)

Siegel, D. J.（2015）。*青春，一場腦內旋風：「第七感練習」，迎向機會與挑戰！*（顧景怡譯）。大好書屋。（原著出版於 2013 年）

Siegel, D. J. (2015). *Brainstorm: The power and purpose of the teenage brain* (Jing-Yi Gu, Trans.). Dahao Shuwu . (Original work published 2013)

Siegel, D. J., & Bryson, T. P. （2016）。*教孩子跟情緒做朋友：不是孩子不乖，而是他的左右腦處於分裂狀態！（0–12 歲的全腦情緒教養法）*（周玥、李碩譯）。地平線文化。（原著出版於 2011 年）

Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2016). *The whole-brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind* (Yue Zhou & Shuo Li, Trans.). Horizon Books. (Original work published 2011)

王煥琛、柯華葳（1999）。*青少年心理學*。心理。

Wang, Huan-Chen, & Ko, Hwa-Wei (1999). *Qingshaonian xinlixue*. Psychological.

江學瀅（2014）。成年人藝術創作依戀行爲之個案研究：以 Moya 爲例。*藝術教育研究，28*，1-33。

Chiang, Shyue-Yin (2014). Art-tachment in adults: A case study of Moya. *Research in Arts Educatio*n, *28*, 1-33.

江學瀅（2024）。生命敘事繪本教學研究：整合藝術治療與敘事治療之概念。*國際藝術教育學刊，22*（1），106-151。

Chiang, Shyue-Yin (2024). Teaching picture books from the integrated therapeutic perspective of arts and narratives. *The International Journal of Arts Education*, *22*(1), 106-151.

江學瀅、吳明富、林曉蘋、曹舒婷（2014）。*健康小閱兵：六大心靈守護繪本書目*。財團法人兒童藝術文教基金會。

Chiang, Shyue-Ying, Wu, Ming-Fu, Lin, Xiao-Ping, & Cao, Shu-Ting (2014). *Jiankang xiao yuebing: Liuda xinling shouhu huiben shumu*. Children's Arts Education Foundation.

林文寶、江學瀅、陳玉金、林珮熒、嚴淑女、周惠玲（2013）。*插畫與繪本*。國立空中大學。

Lin, Wen-Bao, Chiang, Shyue-Ying, Chen, Yu-Chin, Lin, Pei-Ying, Yen, Shu-Nu, & Chou, Hui-Lin (2013). *Chahua yu huiben*. National Open University.

林秀玲（2022）。*社會情緒學習在臺灣推動現況暨其對兒童社會情緒學習、學習動機、主觀幸福感影響之研究*〔未出版之博士論文〕。國立臺灣師範大學。http://doi.org/10.6345/NTNU202201861

Lin, Hsiu-Ling (2022). *The current situation of social emotional learning in Taiwan and its influence on children's social behavior, learning motivation, and subject well-being* [Unpublished doctoral dissertation]. National Taiwan Normal University. http://doi.org/10.6345/NTNU202201861

林眞美（2010）。*繪本之眼*。天下雜誌。

Lin, Zhen-Mei (2010). *The eye of picture books*. CommonWealth Magazine.

林敏宜（2000）。*圖畫書的欣賞與應用*。心理。

Lin, Min-Yi (2000). *Tuhuashu de xinshang yu yingyong*. Psychological.

邱宇晴（2020）。*與壞情緒對「畫」：以負向情緒處理爲題的兒童情緒教育共創繪本*〔未出版之碩士論文〕。國立臺北藝術大學。

Chiu, Yu-Ching (2020). *A reader-engaged children's book focusing on coping with negative emotions* [Unpublished master's thesis]. Taipei National University of the Arts.

兒童福利聯盟（2023）。*2023 臺灣國高中生心理健康調查*。https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/2544

Children Welfare League Foundation. (2023). *2023 Taiwan guogaozhong sheng xinli jiankang diaocha*. https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/2544

郝廣才（2006）。*好繪本，如何好：What & how*。格林文化。

Hao, Guang-Cai (2006). *Hao huiben, ruhe hao: What & how*. Grimm Press.

陳玉金（2020）。*臺灣兒童圖畫書的興起與發展史論*（1945–2016）。萬卷樓。

Chen, Yu-Jin (2020). *Taiwan ertong tuhuashu de xingqi yu fazhan shilun* (1945–2016). Wanjuanlou.

陳書梅（2018）。*從迷惘到堅定：中學生情緒療癒繪本解題書目*。旺文社。

Chen, Shu-Mei (2018). *From uncertain to steadfast: An annotated bibliography of emotional healing picture books for junior*. Warmth.

陳雪如（2021）。*青春不是突然就叛逆：校園心理師第一手觀察，看懂青少年憂鬱、難相處、無法溝通背後的求救訊號*。親子天下。

Chen, Xue-Ru (2021). *Qingchun bushi turan jiu panni: Xiaoyuan xinlishi diyishou guancha, kandong qingshaonian youyu, nan xiangchu, wufa goutong beihou de qiujiu xunhao*. CommonWealth Education Media and Publishing.

陳質采、呂俐安（2022）。*情緒教育從小啓動：探觸孩子的內心世界*。信誼基金。

Chen, Zhi-Tsai & Liu, Li-An (2022). *Starting emotional education early: Understanding children's inner world*. Hsinyi Foundation.

張芬芬（2010）。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。*初等教育學刊，35*，87-120。

Chang, Fen-Fen (2010). The five steps of qualitative data analysis: Climbing up a ladder of abstraction. *Journal of Elementary Education*, *35*, 87-120.

張嘉眞（2019）。*繪本教學理論與實務：原來繪本的「美」在「這裡」*。五南。

Zhang, Jia-Zhen (2019). *Huiben jiaoxue lilun yu shiwu: Yuanlai huiben de "mei" zai "zheli."* Wu-Nan.

曾品璇、江學瀅（2021）。藝術教育治療課程對弱勢青少年復原力影響之初探研究。*藝術教育研究，42*，35-78。https://doi.org/10.6622/RAE.202112_(42).0002

Tseng, Pin-Hsuan, & Chiang, Shyue-Ying (2021). A pilot study of the impact of art education therapy on underprivileged teenagers' resilience. *Research in Arts Education*, *42*, 35-78. https://doi.org/10.6622/RAE.202112_(42).0002

曾雅婷（2017）。淺談青少年情緒管理與人際互動之關係。*臺灣教育評論月刊，6*（6），176-180。

Tseng, Ya-Ting (2017). Qiantan qingshaonian qingxu guanli yu renji hudong zhi guanxi. *Taiwan Educational Review Monthly*, *6*(6), 176-180.

黃絢質（2020）。在同儕關係中的青少年情緒調節：美國 SEL 課程方案對當前國中綜合活動領域教材教法之啓示。*臺灣教育研究期刊，1*（6），207-209、230-253。

Huang, Hsun-Chih (2020). Adolescents' emotion regulation in peer relations: The implication of the SEL programs in United States on teaching materials and methods in the comprehensive activity area in Taiwanese junior high school contexts. *Journal of Taiwan Education Studies*, *1*(6), 207-209, 230-253.

黃靖茹（2009）。談青少年的情緒教育。*教師之友，50*（4），38-44。https://doi.org/10.7053/TF.200910.0038

Huang, Jing-Ru (2009). Tan qingshaonian de qingxu jiaoyu. *Jiaoshi zhi You*, *50*(4), 38-44. https://doi.org/10.7053/TF.200910.0038

衛生福利部國民健康署（2019）。*107 年「國中學生健康行爲調查報告」*。https://www.hpa.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=257&pid=11582

Health Promotion Administration, Ministry of Health and Welfare. (2019). *107 nian "guozhong xuesheng jiankang xingwei diaocha baogao."* https://www.hpa.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=257&pid=11582

衛生福利部國民健康署（2022）。*110 年「青少年健康行爲調查報告」*。https://www.hpa.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=257&pid=16037

Health Promotion Administration, Ministry of Health and Welfare. (2022). *110 nian "qingshaonian jiankang xingwei diaocha baogao."* https://www.hpa.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=257&pid=16037

鄭照順（1999）。*青少年生活壓力與輔導*。心理。

Zheng, Zhao-Shun (1999). *Qingshaonian shenghuo yali yu fudao*. Psychological.

劉宗幸（2021）。實施社會情緒學習課程提升青少年自我調節能力。*臺灣教育*，*731*，83-90。

Liu, Zong-Xing (2021). Shishi shehui qingxu xuexi kecheng tisheng qingshaonian ziwo tiaojie nengli. *Taiwan Education Review*, *731*, 83-90.

劉櫻婕、盧姵綺（2017）。藝術教育治療取向課程對國小高年級學生自我概念之影響。*藝術教育研究*，*34*，93-128。https://doi.org/10.6622/RAE.2017.34.04

Liu, Ying-Chieh, & Lu, Pei-Chi (2017). The effect of an art-education-therapy-oriented program on a sixth-grade student's self-concept. *Research in Arts Education*, *34*, 93-128. https://doi.org/10.6622/RAE.2017.34.04

外文部分：

Berzoff, J. (2011). Psychosocial ego development: The theory of Erik Erikson. In J. Berzoff, L. M. Flanagan, & P. Hertz (Eds.), *Inside out and outside in: Psychodynamic clinical theory and psychopathology in contemporary multicultural contexts* (5th ed., pp. 75-91). Rowman & Littlefield.

Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 368-388). Routledge.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (n.d.-a). *Our history*. https://casel.org/about-us/our-history/

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (n.d.-b). *What is the CASEL framework?* https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/

Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional

intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of adolescence*, *36*(5), 883-892. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001

Cook, A. L., Fettig, A., Morizio, L. J., Brodsky, L. M., & Gould, K. M. (2018). Culturally relevant dialogic reading curriculum for counselors: Supporting literacy and social-emotional development. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, *4*(1), 67-80. https://doi.org/10.1080/23727810.2017.1351809

David, S. (2016). *3 Ways to better understand your emotion*. https://hbr.org/2016/11/3-ways-to-better-understand-your-emotions

Deboys, R., Holttum, S., & Wright, K. (2017). Processes of change in school-based art therapy with children: A systematic qualitative study. *International Journal of Art Therapy*, *22*(3), 118-131. https://doi.org/10.1080/17454832.2016.1262882

Dermata, K. (2019). "My BEST friends, the books": Discussing with preschoolers about picture book characters' social-emotional skills. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, *12*(2), 151-163. https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0009

Dunn-Snow, P., & D'Amelio, G. (2000). How art teachers can enhance artmaking as a therapeutic experience: Art therapy and art education. *Art Education*, *53*(3), 46-53. https://doi.org/10.2307/3193873

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

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Fang, X. (2019). Helping adolescents develop self-realization using art therapy. *Life Research*, *2*(2), 59-63. https://doi.org/10.53388/life2019-0425-002

Farrington, C. A., Maurer, J., Aska McBride, M. R., Nagaoka, J., Puller, J., Shewfelt, S., Weiss, E., & Wright, L. (2019). *Arts education and social-emotional learning outcomes among K-12 students: Developing a theory of action*. https://consortium.uchicago.edu/publications/arts-education-and-social-emotional-learning-outcomes

Farrington, C., & Shewfelt, S. (2020). How arts education supports social-emotional development: A theory of action. *State Education Standard*, *20*(1), 31-35.

Franklin, M., & Siemon, T. (2008). Toward an understanding of the fundamental healing and therapeutic qualities of art. *Journal of Thai Traditional & Alternative Medicine*, *6*(3), 269-274.

Gatta, M., Gallo, C., & Vianello, M. (2014). Art therapy groups for adolescents with personality disorders. *The Arts in Psychotherapy*, *41*(1), 1-6. https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.11.001

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross

(Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). Guilford.

Herrera, L. J. P. (2022). Brave storytelling: Diasporic indigenous students, vulnerability, and the arts. *Maya America*, *4*(2), Article 8. https://doi.org/10.32727/26.2023.6

Hutzel, K., Russell, R., & Gross, J. (2010). Eighth-graders as role models: A service-learning art collaboration for social and emotional learning. *Art Education*, *63*(4), 12-18. https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519074

Kasimova, R. S., & Biktagirova, G. F. (2016). Art therapy as a means of overcoming aggressiveness in adolescents. *International Electronic Journal of Mathematic Education*, *11*(4), 902-910.

Kozak, S., & Recchia, H. (2019). Reading and the development of social understanding: Implications for the literacy classroom. *The Reading Teacher*, *72*(5), 569-577. https://doi.org/10.1002/trtr.1760

Kramer, E. (1993). *Art as therapy with children* (2nd ed.). Magnolia Street.

Lowenfeld, V. (1987). Therapeutic aspects of art education. *American Journal of Art Therapy*, *25*(4), 112-146.

Maliakkal, N., Hoffmann, J. D., Ivcevic Z., & Brackett M. A. (2016). Teaching emotion and creativity skills through art: A workshop for adolescents. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, *26*(1), 69-83

Martinez, M., & Harmon, J. M. (2012). Picture/text relationships: An investigation of literary elements in picturebooks. *Literacy Research and Instruction*, *51*(4), 323-343. https://doi.org/10.1080/19388071.2012.695856

Martínez-Alba, G., & Pentón Herrera, L. J. (2023). Strength in storytelling: Peacebuilding via wordless books. *TESOL Journal*, *14*(4), Article e735. https://doi.org/10.1002/tesj.735

Murphy, P. (2009). Using picture books to engage middle school students. *Middle School Journal*, *40*(4), 20-24. https://doi.org/10.1080/00940771.2009.11461677

Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and emotional literacy. *The Reading Teacher*, *67*(4), 249-254. https://doi.org/10.1002/trtr.1229

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work.* Routledge.

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

Shi, P. (2022). *Social-emotional learning's new age origin*. https://salvomag.com/post/social-emotional-learnings-new-age-origin

Sipe, L. R. (2001). Picturebooks as aesthetic objects. *Literacy, Teaching and Learning*, *6*(1), 23-42.

Steinberg, L. (2019). *Adolescence* (12th ed.). McGraw Hill.

Stephenson, R. C. (2006). Promoting self-expression through art therapy. *Generations*, *30*(1), 24-26.

VanMeter, K. (2021). *Students, the complete canvas: Building a SEL-based art education curriculum* [Unpublished master's thesis]. Western Michigan University.

World Health Organization. (2021). *Comprehensive mental health action plan 2013–2030*. Author.

附錄　學生繪本作品示例與故事簡介

繪本外觀	冊頁書內頁與故事簡介
 A0336	 以多元素材拼貼的作品展現生活情境，主角透過聽音樂、玩魔術方塊、拉小提琴、創作等休閒活動中逐漸獲得平靜。
 A0204	 藍貓小咪帶領女孩離開煩悶的數學課，一同到教室外放鬆心情。他們飛到天空中感受舒服的天氣，放鬆之餘也看看大家在做什麼。離別時刻，小咪送女孩一隻魚作為禮物。最後女孩在數學課醒來才發現是一場夢，但同時也驚喜於手上的小魚，成為小咪陪伴的證明。
 A0232	 作品以悲傷深谷為背景，當主角進入深不見底的黑暗而感到孤寂時，也在黑暗中發現最閃耀的鑽石。
 A0207	 從前有三隻小雞，因為數學太難而不喜歡上學，最後在作業壓力太大受不了跳井而成為三悲雞。故事以寓言形式敘述三悲雞名稱的由來。
 A0241	 當主角發現自己考不好，難過熊便來陪伴他，並將考卷搶來一口吃掉。這時主角從悲傷轉為驚訝外，透過難過熊給予主角擁抱後，也讓主角露出開心的笑容。

Research in Arts Education (2025), 49, 67-97.
DOI:10.6622/RAE.202505_(49).0003

Exploring the Effectiveness of Social-Emotional Learning in a Picture Book Creation Course for Junior High School Students

Chien-Ling Tseng[1]
Shyue-Ying Chiang[2]

Summary

Identifying and managing emotions are essential life competencies in modern society, highlighting the importance of Social-Emotional Learning (SEL). Well-designed curricula can help strengthen these skills. According to the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, n.d.-b) encompasses five core domains: self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making. These abilities are especially critical for adolescents, a developmental stage marked by profound physical and psychological changes that offer opportunities for re-examining the self (Wang & Ko, 1999; X. R. Chen, 2021). Thus, SEL has become an important area of learning beyond academic subjects, as it helps individuals navigate the uncertainties of adolescence, learn emotional expression, engage in social interaction, and build healthy relationships with the external world.

Picture books, often part of shared childhood memories, create imaginative worlds through the combination of illustrations and text. These stories allow readers to explore and imagine alongside the characters, evoking emotional responses and resonance (Nikolajeva, 2013). The creative concepts offer a medium for emotional expression and integration. For adolescents, making art facilitates emotional release and allows them to reflect on their inner state through imagery and re-narrate their experiences. Therefore, this study integrates picture book reading and artistic creation into its teaching content, applying picture book-based instructional strategies to help students develop various SEL competencies in the classroom.

[1] Graduate Student / Department of Fine Arts, National Taiwan Normal University
[2] Associate Professor / Department of Fine Arts, National Taiwan Normal University

 Paper accepted March 31, 2025

To explore the research questions, this study guided students in reading an emotion-themed picture book and creating their own symbolic emotional narratives, in order to examine the effects on SEL development. A mixed-methods approach was employed. The participants were 8th-grade students from a junior high school in northern Taiwan. The intervention was implemented during visual arts classes over the course of nine consecutive weeks. Pre- and post-intervention assessments were conducted using the "Social and Emotional Learning Scale," with data analyzed using paired-sample t-tests. Additionally, qualitative data were gathered and analyzed from multiple sources to evaluate learning outcomes, including interviews with 11 students who showed the significant differences in pre- and post-test scores. Based on the integration of both quantitative and qualitative data, three main findings emerged:

1. Quantitative data indicated an overall improvement in students' understanding of emotions. Results showed that after the intervention, students had a greater grasp of SEL concepts.
2. During the course, students demonstrated a variety of emotional awareness and expressions. Their artwork reflected memories of negative emotional experiences, alongside individualized strategies for emotional adjustment. In designing emotional characters, many students used rounded shapes, showcasing diverse stories through their own creativity.
3. Emotional learning art classes helped enhance students' focus and understanding of emotional expression. Although students came to recognize a broader range of emotions, their self-awareness remained somewhat limited. The collaborative learning format promoted opportunities for emotional expression and empathy. Although most students reported that the picture book creation process enhanced their creative motivation, SEL learning outcomes varied across individuals. Furthermore, improvements in SEL were reflected in the pre- and post-test differences, but these changes did not necessarily correlate with students' level of engagement in the art-making process.

The findings suggest that picture book creation activities offer an implicit and symbolic avenue for social and emotional learning. After participating in the curriculum, students showed enhanced SEL competencies. Their designs of emotional characters were influenced by instruction and visual experiences, and their diverse story content fostered a greater sensitivity to emotional self-awareness. The comparison of quantitative and qualitative data highlights the need for educators to continue professional development, gain relevant knowledge, accumulate teaching experience, and adapt flexibly. This ensures that every student in a group receives appropriate support. Additionally, assessment standards for SEL are needed. These insights may be valuable for educators and researchers interested in interdisciplinary instruction focused on SEL within art education.