

國立臺灣師範大學藝術學院美術學系

美術教育與美術行政組

碩士論文

Program of Art Education and Art Administration

Department of Fine Arts

College of Arts

National Taiwan Normal University

Master's Thesis

應用繪本於青少年社會情緒學習之探究

Research on Applying Picture Books to Adolescents'

Social and Emotional Learning



曾芊菱

Tseng, Chien-Ling

指導教授：江學滢 博士

Advisor : Chiang, Shyue-Ying, Ph.D.

中華民國 114 年 6 月

June 2025

## 謝誌

兩年多的碩班生活充實且豐富，在研究與教學歷程中不斷學習與摸索。首先感謝學溼老師的指導，這幾年學習的路上有老師指點迷津，帶領我進入繪本與藝術治療領域，成為本次研究的起點。兩位溫柔的口試委員，學志老師與王金老師也在過程中提供許多寶貴的建議，讓本次的教學研究能更完整呈現學生學習的軌跡與成果。另外也想感謝協助本研究的老師與參與的學生，辦公室可愛的氣氛十分溫暖，教學過程與孩子互動的點點滴滴活潑有趣，學生直覺真誠的回應都是寶貴的回憶，成為能順利完成研究的重要因素。感謝在研究中擔任夥伴的舒荼，研究進行間是最辛苦也最快樂的日子，下課後的時光令人期待，我們總能在課後討論中有一些新的省思與發現。以上在同時身兼美術教師與學生身份，時而緊湊忙碌、時而感到孤單的雙重角色中，除了學習專業知識外，更增加了與自我的對話，豐富了自身的覺察與省思。

同時也感謝這幾年仍保持聯繫的朋友，我總是一股腦兒的栽進事情中，身邊有你們讓我能暫時跳脫原本煩悶的挑戰，這幾年東邊團的好友們一起在外探險的感覺真好！另外感謝身邊的家人與夥伴，謝謝你們一直以來的支持與鼓勵，在模糊不清與遇到挑戰的時刻，在現實壓力下不知所措時，你們的傾聽與陪伴是我安心的避風港，讓我在面對挑戰時重拾信心，得以專注完成當下的任務。因為我知道，不論自己身在何處都可以帶著你們的愛與支持，無所畏懼的再次向前。

最後，忙碌的日子中學會留些時間照顧自己與親愛的人，這是在碩班生活中體會最深刻的事。未來的路很長，期許自己能以開放的態度學習，在接納自己與他人中持續成長與創作，讓藝術成為生命間的橋樑，與每一個真誠的靈魂相遇。

2025/06/05 芊菱 謹誌

## 中文摘要

青少年在日新月異的科技時代中，除了面臨身心變化外，也需要在複雜的世界中認識自我。社會情緒學習為成長階段學科之外的重要學習，若個體能擁有良好的個人認知與情緒覺察，將有助於度過青春時期的不安，並與外在世界建立良好關係。繪本與藝術創作提供情緒抒發與整合媒介，幫助青少年在過程中回顧與表達情感，在圖像中反思個人狀態。本研究以青少年的社會情緒需求，結合繪本與藝術創作提供的情緒表達、象徵與整合功能，設計國中階段「我的情緒夥伴」視覺藝術繪本創作課程。課程以繪本共讀、發想、創作、分享四階段進行。研究採質量混合的行動研究法，對象以北部地區 77 位八年級生為研究對象，實施九週，每週一節的視覺藝術課程。量化資料運用「社會情緒學習量表」於課程前後施測，相依樣本  $t$  檢定進行分析，質性資料篩選 11 位前、後測分數差異最大的學生進行訪談，以及學習單、課後省思等質性資料統整，了解學生在課程後之社會情緒學習成效。研究結果顯示，量化資料中學生對整體社會情緒學習概念有所提升。質性結果了解學生透過課程認識更多的情緒種類，合作學習課程活動提升其同理與人際溝通之可能。透過訪談資料了解學生對自我認識仍有限制，情緒學習效果具有個別差異。以上藉由繪本結合社會情緒學習之視覺藝術課程實踐，提供藝術教學者專業省思，以及未來社會情緒學習融入視覺藝術課程之相關建議。

**關鍵字：**行動研究、社會情緒學習、青少年、課程實踐、繪本創作

## 英文摘要

In today's rapidly evolving technological era, adolescents not only face physical and psychological changes, but also need to navigate a complex world to understand themselves. Social and emotional learning (SEL) plays a crucial role in adolescent development beyond traditional academic subjects. When individuals develop strong self-awareness and emotional understanding, they are better equipped to navigate the uncertainties of adolescence and build healthy relationships with the world around them. Picture books and artmaking offer meaningful outlets for emotional expression and integration, helping adolescents reflect on their inner states and express their feelings through imagery. This study addresses adolescents' social and emotional needs by designing a visual arts picture book curriculum titled *My Emotional Companion*, which integrates emotional expression, symbolism, and integration through picture book reading and artmaking. The curriculum is structured in four phases: picture book co-reading, ideation, creation, and sharing. A mixed-methods action research approach was adopted, targeting 77 eighth-grade students in northern Taiwan who participated in a nine-week visual arts program, one class per week. Quantitative data were collected using a Social and Emotional Learning Scale administered before and after the intervention. A paired-sample t-test was conducted for analysis. For qualitative data, 11 students with the greatest pre-post score differences were interviewed. Additional data sources included worksheets and post-class reflections to explore students' SEL development after the course. Results showed a statistically significant improvement in students' overall SEL competencies. Qualitative findings indicated that students expanded their emotional vocabulary and improved empathy and communication through collaborative learning activities. However, interview data also revealed individual differences in emotional learning, and limitations in students' self-understanding. Through the integration of picture books and SEL into visual arts instruction, this study offers professional reflections for art educators and provides recommendations for incorporating SEL into future visual arts curricula.

**Keywords: action research, social-emotional learning, adolescents, curriculum implementation, picture book creation**

# 目錄

謝誌.....	I
中文摘要.....	II
英文摘要.....	III
目錄.....	IV
表次.....	VII
圖次.....	VIII
第一章、緒論.....	1
第一節、研究背景.....	1
第二節、研究動機.....	2
第三節、研究目的與問題.....	5
第四節、研究範圍與限制.....	5
第五節、名詞釋義.....	6
一、社會情緒學習.....	6
二、繪本創作.....	6
三、青少年.....	6
第二章、文獻探討.....	7
第一節、青少年之社會情緒學習.....	7
一、青少年特質與心智成長.....	7
二、社會情緒學習理論.....	13
三、青少年心智成長與情緒學習方法.....	18
第二節、情緒議題繪本的教育應用.....	21
一、繪本的緣起.....	21
二、情緒議題的繪本.....	28
三、情緒議題繪本的教育應用.....	41
第三節、繪本創作進行青少年社會情緒學習之教學實踐.....	43
一、青少年繪畫與情緒表達.....	43

二、繪本創作應用於社會情緒教學.....	47
三、以繪本進行青少年社會情緒學習的相關研究.....	55
第三章、研究方法.....	57
第一節、研究設計.....	57
一、研究取向：質化與量化混合取向.....	57
二、研究方法：行動研究法.....	58
第二節、研究參與者與研究場域.....	58
第三節、研究工具.....	59
一、研究者.....	59
二、學生學習單與作品.....	60
三、教學省思紀錄表.....	60
四、學生回饋單.....	60
五、半結構式訪綱.....	60
六、課程紀錄的錄影設備.....	60
七、社會情緒學習量表.....	60
八、SPSS 統計軟體.....	60
第四節、研究教學課程設計.....	61
一、課程設計概念源起.....	61
二、課程目標與課程設計.....	61
第五節、研究架構與流程.....	65
一、研究架構.....	65
二、研究流程.....	65
第六節、資料處理與分析.....	67
一、研究資料蒐集.....	67
二、資料處理與分析.....	67
第七節、研究信實度.....	69
一、資料的三角交叉檢驗法.....	69
二、確保質性資料可確認性策略.....	69
三、參與者回饋.....	70

四、社會情緒學習量表信效度.....	70
第八節、研究倫理.....	70
第四章、研究結果與討論.....	71
第一節、教學歷程統整.....	71
一、單元一 繪本共讀.....	71
二、單元二 繪本發想.....	73
三、單元三 繪本暖身與創作.....	79
四、單元四 繪本分享會.....	83
第二節、社會情緒學習量表前後測.....	85
一、社會情緒學習量表前後測分析.....	85
第三節、教學歷程發現與整合.....	88
一、學生個人情緒經驗書寫與調適方法.....	88
二、繪本情緒角色造型與故事呈現.....	90
三、學生課後省思回饋統整.....	94
第五章、研究結論省思建議.....	98
第一節、研究結論.....	98
一、課程提供學生回顧情緒經驗，社會情緒學習漸進的導入教學.....	98
二、社會情緒學習繪本創作課程提升青少年社會情緒概念.....	99
三、整體繪本創作行動研究提供師生教學相長.....	100
第二節、研究省思與建議.....	101
一、應發展完整的社會情緒學習視覺藝術課程.....	101
二、運用多元增能活動提升藝術教師將社會情緒學習融入教學.....	103
三、教學規準的參考依據，評量規準建議.....	104
參考文獻.....	105
附錄.....	117

## 表次

表 1 社會情緒學習理論五向度能力表格整理.....	16
表 2 不同作者對於繪本定義.....	22
表 3 情緒繪本日錄.....	30
表 4 不同情緒主題書單.....	34
表 5 台灣青少年繪本與社會情緒學習主題相關研究.....	56
表 6 教學者應具備的教學設計概念.....	59
表 7 各週教學內容簡介及對應之領綱與社會情緒目標.....	64
表 8 相關質性資料編碼.....	68
表 9 半結構式訪談稿編碼.....	68
表 10 第一節課教學調整.....	73
表 11 第二節課教學調整.....	75
表 12 第三節課教學調整.....	77
表 13 第四節課教學調整.....	79
表 14 第五節課教學調整.....	81
表 15 第六節到第八節課教學調整.....	82
表 16 第九節課教學調整.....	84
表 17 社會情緒學習前後測量表統計數值.....	85
表 18 學生情緒角色造型設計.....	92

## 圖次

圖 1 社會情緒學習互動輪.....	16
圖 2 課程設計架構圖.....	63
圖 3 Bruce（2000）的行動研究發展過程.....	65
圖 4 研究流程圖.....	66



## 第一章、緒論

本章節說明繪本故事、藝術創作與個人經驗促使探討本研究之緣由。第一節說明背景；第二節為研究動機，說明藝術與故事在時代的變化與當今運用於教學之可能；第三節說明研究問題與目的；第四節為研究限制；第五節則為名詞釋義。

### 第一節、研究背景

身而為人，擁有健康的身體一直是大家所關注的焦點，大多數的人對於健康首先想到的是生理上的健康，但除了生理健康，心理健康也為不可或缺的重要條件。世界衛生組織（World Health Organization [ WHO ], 2021）說明「健康不僅為疾病或羸弱的消除，而係體格、精神與社會完全健康狀態」。在快速變動的現代社會，變化多端的外在環境為日常生活帶來許多挑戰。在科技日新月異的進步、全球新冠疫情的流行，或是不同地方所面臨的在地議題，不難發現全球化及科技所帶來的廣泛影響下，著實改變了整體人類的生活型態，我們無時無刻都在接收外在環境所帶來的變化，這些刺激也間接影響著每一個體的身心狀態。由於個體面臨心理挑戰時不一定有外顯反應，體現出相對於生理上的健康，心理健康更容易成為照護上的缺口。

「心理健康」（mental health）為人類面臨生活中不同壓力時，能夠應對並展現出學習與工作成效，進而推展至社區貢獻的心理狀態；對於兒童族群著重於發育部分，包含對個人情感有所掌控、自身有所認同，以及個體在學習與接受教育後，擁有積極參與社會活動的能力（WHO, 2021）。成長階段的兒童及青少年，成長歷程學會在環境中調適個人情緒將有助於降低精神疾病的風險。依據世界衛生組織統計面臨情緒危機的報告，全球十至十九歲青少年中約有七分之一面臨精神疾病的挑戰，除了憂鬱、焦慮等情緒狀況，自殺行為也成為青少年的第四大主因（WHO, 2021）。台灣衛生福利部從 2006 年著手「青少年健康行為調查計畫」（Taiwan Youth Health Survey, TYHS）對青少年的健康與行為狀

況進行調查，其中對於心理健康考慮自殺的念頭相對過去有上升趨勢（衛福部，2020）；兒童福利聯盟（〔兒福聯盟〕，2023）也針對台灣國高中生的心理健康進行調查，發現學生對於學業、未來以及人際議題感到壓力，且容易引發憂鬱情緒。對於台灣的青少年來說，求學階段以升學為重的氛圍壓力下，學業表現成為影響情緒的重要因素，學校生活裡的各種事件也成為情緒變化的主要原因。而在教室之外，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）。

以上強調出成長階段青少年心理照護與學習的重要性，包含情緒覺察與壓力調適，以及與外在環境建立正向關係。教學現場中看見許多情緒學習需求的學生，因此校園成為社會情緒學習的重要管道，身為師長能結合社會情緒學習概念融入於教學，包含從個人自我覺察、情緒調適、同理心培養、與他人建立正向關係，以及團體中良好決策力等概念。若能在學習階段培養學生上述能力，將有助於其適應未來生活的種種挑戰。

## 第二節、研究動機

故事圍繞在日常生活中，我們透過說故事的本能來傳遞訊息，不論是以口述或視覺圖像形式（Eisner, 2023），圖像作為文字出現以前的表達形式，超越了時空文化，成為人與人間共通連結與獨特的語言形式。繪本故事以圖文或純圖像的敘事手法表現出故事情境，觀賞者藉此將個人生命經驗想法投入於故事內文，此時故事成為現實與想像間的橋樑，反應出個人生命經驗，提供欣賞者新觀點與重塑生命的可能。

在個人成長經驗中，繪本為自己的幻想世界打開了一扇窗，在徬徨無助時有了心靈寄託。在研究者童年裡，故事角色陪伴著自己成長，許多圖像也深刻的烙印在成長記憶。比如《傻鵝脾杜尼》的亮橘色封面，配上自信姿態的白鵝脾杜尼，以及內頁中脾杜尼與各種動物們的交談合作；或是在《驢小弟變石頭》的作品中，彷彿自己也變身為石頭，一種調皮卻同時希望父母了解自己的

心情讓自己彷彿成為故事中的主角，如此巧妙地將自己的心理狀態投射於此。這些生動的角色，就像是有許多同伴陪在身邊一路成長，必要時給予自己撫慰與支持。

繪本故事中提供的想像空間與心靈寄託，成為自己成長歷程中不可或缺的角色。現代繪本作品百花齊放，繪本中所呈現的藝術性更超越了過往對於繪本只屬於兒童的定位。在藝術的學習歷程中，自己也藉由繪本創作來抒發情感並與他人建立連結，包含大學時期撰寫的大專生研究計畫，讓自己想法以圖文形式呈現，提供亞斯伯格症的對象進行親子共讀，過程中從構思到實踐，透過繪本與更多族群的人互動交流，了解他人的故事。

當今許多繪本創作者以各種形式呈現不同主題，從個人反思自我、對外延伸至當前社會議題，繪本將現實中的挑戰與生命中的難題轉化成蘊含豐富美感、象徵意義的圖像故事，訴說出當代人們的集體感受與隱藏在最深處的情感。每本故事透過作者獨特的敘事手法，傳達出動人的生命省思，透過圖像隱喻等待著讀者在閱讀歷程中探索發現。在繪本盛行的時代中，許多故事不只提供給孩子閱讀，好的繪本存在著更深的省思，讓更多族群閱讀之餘也提供了心靈撫慰與個人省思機會。

藝術創作不受年齡能力所限制，每個個體均能透過創作來表達個人。若從最初藝術創作的起源理解，從遠古時代的洞穴藝術中，理解藝術以最原始的表現形式呈現人類情感，不論是源於宗教、打獵的祈福儀式，藝術作為象徵表達，如同藝術治療以圖像自然的表現象徵的期許希望，達到支持與滿足感

(Packard, 1980)。藝術創作藉由象徵性的圖像語言，提供對象在雙手實際的創作行為中，將內心深層的情感具象化，藉著安全形式將真實的想法表現於作品 (Gatta et al., 2014)。

個人的藝術教學經驗中，發現圖像提供無法言喻的內在情緒具象化可能。自己也在教學過程與青少年實際互動，理解當代青少年除了面臨身心上的劇烈變化，重新形塑自我過程也仰賴社會提供的價值觀與線索，但複雜又過於旁大

的資訊卻無法成為青少年定位個體的規準，反而成為混亂的源頭。過往的教學經驗中，也發現青少年對於個人情緒調節與外在人際互動存在著挑戰。身為藝術教育者理解藝術所提供的優勢與可能，期望透過適當的藝術教育引導青少年對於個人、情緒抒發的管道，作為青少年定義與認識自我之起始。

本研究結合研究者對於繪本的喜愛，以藝術教學結合社會情緒學習概念，運用繪本圖文交織成故事的表現形式，讓學生運用敘事重新經驗情緒事件後反思與表達，以上透過不同的課程設計提供社會情緒學習向度的能力學習。期望透過教學研究，在教學實踐與反思歷程中提供青少年社會情緒學習之可能，並藉由青少年個人與學習的心路歷程瞭解學習成效，作為教學者省思與未來教學參考。



### 第三節、研究目的與問題

本研究探討社會情緒學習應用於繪本創作課程教學，從多樣繪本選出與社會情緒相關書籍作為引導，教學者透過課程設計與實施引導學生學習，在師生互動歷程及創作活動中教導學生社會情緒內涵。本研究以行動研究方式執行，研究者將社會情緒學習理論應用於中等視覺藝術繪本創作課程，運用質量混合資料理解青少年透過情緒繪本創作課程的學習成效，提供教學者之教學省思。根據研究目的收集過往相關研究與文獻，設計教學方案並實踐於中等視覺藝術課程。以下為根據目的相對應的研究問題：

- 一、以社會情緒學習為目標的國中情緒繪本創作視覺藝術教學實踐歷程為何？
- 二、青少年在視覺藝術課程之情緒繪本創作過程的社會情緒學習成效為何？
- 三、青少年在視覺藝術課程之情緒繪本社會情緒學習與省思為何？

### 第四節、研究範圍與限制

本研究以繪本創作教學結合社會情緒概念應用於藝術教學。以下說明研究範圍與限制，並將其分為研究對象、研究內容及方法。研究範圍為北部地區，研究對象為八年級生，實施社會情緒相關繪本行動研究，研究者於每堂教學過程後依據學生反饋進行省思修正。教學過程引導與回饋依照個別需求、專長與對象進行調整。然本研究中每一位青少年情緒表達需求不同，應用於其他地區之學校學生可能產生不一樣的結果，此為研究限制。另外，研究中所篩選的情緒議題繪本、社會情緒議題繪本書目因時間、人力關係有所限制，選用資料為2024年8月前於網路、相關文獻搜尋推薦的繪本作品，因此無法採用所有相關議題之繪本。研究方法採用質量混合的行動研究法，研究者的教學經驗成為影響課程進行及學生學習的因素。研究者為藝術教育背景訓練，若班上有特殊情緒需求者需轉介專業輔導人員。

## 第五節、名詞釋義

### 一、社會情緒學習

社會情緒學習 Social and Emotional Learning (SEL) 由學業與社會情緒學習協會 Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning ([CASEL], 2024) 致力推動與完善的教育概念，此協會於 1994 年創立至今已三十年。在實踐歷程中逐漸完善社會情緒學習的素養能力，CASEL 說明社會情緒學習為五項能力組成，從個人自我覺察作為起始，接續在自我管理中學會掌控個人情緒、調適壓力，進而向外擴展至對社會覺察，在人際交流互動理解他人觀點並培養同理心，最終個人能於社會做出負責任的決定，學會為自己的行為進行評估，以上藉由內而外的能力培養，期待共同創造出個人及團體友善的生活環境 (CASEL, 2024)。

### 二、繪本創作

繪本一詞由日文翻譯而來，其緣起為圖畫書 (picture book) 定義。圖畫書為圖畫為主文字為輔，或單純以圖像進行的敘事表現，提供閱讀者理解故事情境與整體脈絡 (林敏宜，2000；郝廣才；2006)。本研究聚焦於情緒議題繪本，以及社會情緒繪本主題繪本進行探討。另外，本研究青少年將於課程進行繪本創作，繪本將同時作為藝術創作形式。

### 三、青少年

青少年通常定義為十二至十八歲的年齡階段 (衛福部，2014)，然而現代社會及家庭結構功能轉變，青少年與過去成長速度有所差異，後來的研究認為個體將發展至二十五歲 (Steinberg, 2015)。本研究以剛由兒童轉向青春期的青少年前期，約為十二至十五歲的國中階段為對象。此時期的青少年初次於身心感受到明顯轉變，對於情緒感知與掌控更容易顯現矛盾與困擾 (朱秋香，2010)。

## 第二章、文獻探討

本文藉由繪本創作課程探討青少年的社會情緒學習。第一節探討青少年時期身心狀態與情緒學習需求，了解社會情緒學習理論背景發展、概念應用及教學方法，統整青少年個人情緒覺察延伸與外界互動中的需求與方法；第二節說明繪本的起源，情緒議題的繪本種類分類及教育應用方法；第三節為青少年應用繪本進行社會情緒學習，梳理青少年運用繪本創作進行社會情緒學習的教學優勢、重點與相關文獻探討。

### 第一節、青少年之社會情緒學習

人生不同的階段中皆蘊含許多豐富的體驗及學習，青少年時期作為人生初次面對巨大的情緒起伏階段，除了生理上的變化外，心理與環境也成為影響的重要因素。現代的社會青少年置身於資訊龐大的時代，更容易接收來自四面八方的媒體訊息，這樣的狀態有形無形間形塑了個人價值觀與想法。在學校除了學科知識的理解外，青少年在向外探索、與他人互動的過程中感知他人情緒，透過自我與他人的理解中逐漸形成自我概念。

#### 一、青少年特質與心智成長

許多心理學者提出對於青少年的理解與論點，以下從生理角度至心理狀態，從大腦發展連結情緒功能，了解生理發展與情緒間的關係，接著延伸青少年對於自我看法與外在環境互動關係，了解青少年豐富多變的情緒人格特性，以及面臨的階段危機與情緒表達需求。

##### （一）青少年大腦的生理與情緒

若從生理角度了解青少年外顯變化，通常為整體身型的改變，包含身體的肌肉組織與骨骼的急速生長，使得青春時期的樣貌產生明顯變化，另外，體內賀爾蒙也影響第二性徵出現，此階段開始對異性產生好奇心以及探索慾望，在生理條件的影響下，青少年本身將覺察到自己身處於變化的狀態，提供個體重

新審視自我的機會（陳雪如，2021；王煥琛、柯華葳，1999）。除了身體變化外，大腦構造也在發展過程中逐漸成長與轉變，大腦內的神經系統大規模形塑與發展，腦內神經會經由過往及現在的學習經驗不斷的修剪與整理，強化的行為將增加神經的連結，反之則減弱，腦內神經透過經驗逐漸影響認知與情緒展現，尤其對於表達情緒、衝動控制直到近二十五歲前後將逐漸成熟完整（陳雪如，2021；Steinberg, 2019）。

大腦發展與情緒間具有高度相關，青少年階段的情緒與也與邊緣系統杏仁核（amygdala）有關，其作為個體出生後即擁有的本能直覺反應，通常以負向情緒呈現以應對緊急狀況時立即反應以保護個體（Siegel & Bryson, 2016）。由於青少年仍處於發展階段，負責高階思考、控制與理解力的前額葉區域尚未發育完整，大腦對於情緒、衝動行為與個體思考調節能力有所落差（Siegel, 2015；劉宗幸，2021），青少年出現相對衝動的行為表現一部分源自於生理的限制。此狀態將逐漸於成年之後趨於穩定，面對事件相對能全盤思考並恰當控制個體行為。

從青少年生理實際發展狀態，理解情緒功能不足源於負責衝動控制的前額葉皮質區域較晚成熟，說明個體情緒表達的需求與學習為此時期的關鍵。

## （二）青少年心智轉變與外界關係

青少年的生理變化影響對自我的認知與反應，也開始在向外探索過程中，藉由外界建立新的觀點，但也因為在向外探求的過程中仍保有自我中心與認同混淆狀態，因此與外界互動關係、包含家庭、同儕與社會關係中展現出幾項特徵與挑戰。

### 1. 個體心智轉變

最常提及的為皮亞傑（J. Piaget, 1896-1980）的認知發展論，亦即生命會隨年齡增長、適應環境的歷程中學習新知，在調整歷程中培養解決問題的能力（Slavin, 2013）。不同階段的認知將影響其思考與行為表現，青少年對應認知階

段為形式運思期（Formal Operations Stage），此階段能類推與假設並以抽象思考的方式解決問題，思索未來自己特質可能的變化（Steinberg, 2019）。相較於童年的具體想像，他們更能用假設性的提問來理解知識與外在環境，廣泛且運用符號進行抽象思考不同的「可能性」（possibilities），以推測未來發生的事件或猜測他人想法（王煥琛、柯華葳，1999；Slavin, 2013）。

## 2. 個體與外界互動呈現樣貌

在認知能力提升的狀態中，青少年看待外在世界的方法也有所改變，在個體與外在的交互影響下，此階段有更多的想法外，價值觀也可能因此改變。

作為第二次的分離個體化時期，鄭照順（1999）說明對青少年來說，家庭不再為主要的規準來源，同儕環境超越了家庭的重要性。由於青少年容易受環境影響，他們必須藉由感知外在世界過程中不斷回應並重建對於自我的概念。青少年透過與外界互動歷程中，藉由多樣刺激與外界互動嘗試打破早期的自我認知，包含透過各種防禦、否認、退化等外顯行為嘗試發掘新的特質與認知，透過與外界互動了解個人特質，進而影響個體在成年之後所認定的穩定自我（Fang, 2019）。

艾爾肯（Elkind, 1967）提出青少年兩個青少年容易出現的特質，分別為想像觀眾（imaginary audience）與個人神話（personal fable）。此階段青少年身體處於明顯變化的狀態，關注自身的同時也主觀想像身邊有很多不同的眼光與觀眾注視著自己，便是想像觀眾的典型認知；而個人神話的觀點，青少年擁有強烈的信念，認為自己獨一無二且自信的狀態，使他們更容易做危險的行為卻不顧行為後果（Elkind, 1967；江南發，2007）。

## 3. 青少年所面臨的挑戰

青少年所面臨的身心挑戰，Arnett（1999）以史坦利霍爾（Stanley Hall, 1844-1924）青春期中作為風暴期（a period of stress and storm）的觀點再進行討論，將概念聚焦三個特徵包含與父母的衝突、情緒干擾與衝動行為。青少年在

向外探求的過程中，重新審視與定位自我的存在。但難以避免外在現實與個人認知不符產生的挑戰。艾瑞克森（Erikson, 1902-1994）的人格發展理論中，談到在人的一生中，個體在成長與社會互動的歷程中呈現的心理狀態與「發展任務」（developmental task）有所差異，雖一生中皆會面臨自我探索的議題，但對於青少年時期的人來說，認識自我為重要任務，若青少年能運用外界價值觀與個人內省重新定位並審視對自我的概念，便能在可塑性高的彈性中，整合成長經驗中的敏感與不安感受，有助於度過此階段的「發展危機」（developmental crisis），安全離開青春風暴之餘，也能順利迎向下一階段挑戰（Slavin, 2013）。

### （三）青少年認同與情緒表達

以上說明青少年需要在生理、認知變化與環境互動的劇烈轉變中，重新定位自我之於外在的概念，了解仍處於發展中青少年所面臨的挑戰。身為教學者應看見青少年於此時期的特性，運用此階段所擁有的變動優勢與可塑性，提供良好之引導學習與情緒表達方法，以下說明。

#### 1. 影響青少年自我、情緒的因素

青春期個體發育速度不一致，使得青少年個體在外貌上容易呈現更大的差異，多數青少年關注他人對自身的看法，容易在心理產生不安與自卑，進而轉變成憂鬱與焦慮感受（王煥琛、柯華葳，1999）。此時期青少年容貌與身形出現明顯變化，使他們變得更在意同儕甚至是外界眼光。除了外貌上的焦慮，與外在世界的接觸，現代社群媒體成為個人展現與交流平台，更加放大了個人對自我認同模糊而產生的焦慮感受（陳雪如，2021；劉宗幸，2021）。當代網路世界影響了人際互動模式，青少年運用媒體展現出個人良好狀態以提升彼此間的關注，也因此改變了溝通方式與使用時間。對於需要與外在環境互動青少年來說，人際互動及認識外在世界的方式轉變，使他們直面過於複雜且龐大的訊息世界，這些資訊不但無法成為認同規準，也難以提供青少年正確的價值觀。

## 2. 青少年所展現的情緒困境與行為

青少年作為個人生命轉換的階段，仍相對容易處於自我中心狀態，尤其與外界互動時，更容易出現個人理解他人想法之間的落差，抑或是在想像與現實世界中發覺兩者間有所差異（鄭照順，1999）。因此在高度關注個人、容易受外界影響的情況下，青少年由內而外的混亂狀態中更容易出現多種情緒，以下統整鄭照順（1999）、王煥琛、柯華蕙（1999）、黃靖茹（2009）及朱秋香（2010）歸納出青少年情緒特徵，說明情緒多變且不穩定、情緒兩極反應，與衝動負向的情緒特性。

### （1）多變且不穩定的情緒樣貌

青少年已能運用更高階層的認知思考來推測理解抽象概念與他人想法，由於生活經驗更加複雜，對於外在世界容易有更多的感受與反應。然而，青少年的生理限制，包含身體變化及大腦發展仍處於尚未成熟狀態，黃靖茹（2009）說明青少年階段容易對外在世界相對敏感，表現出不穩定的情緒起伏樣貌。

### （2）情緒的兩極感受與反應

相對於幼年孩童，青少年在認知成長後，更多運用心理因素來判斷事件感受，前者表達情緒方式相對直接簡單，後者則相對多元。對於個體的兩極感受與反應，青少年外在能表現出若無其事、快樂或滿足的正向情緒，但也可能因為期望受到外在接納而壓抑情緒，使得內在充斥著焦慮悲傷等負向情緒（黃靖茹，2009）。此階段的個人行為表現及內心容易處於矛盾衝突狀態，外在武裝下卻擁有脆弱與不安的內心，說明起伏不定的心理狀態下將面臨不安全感、猜疑與憤怒等負面情緒等課題（Kasimova & Biktagirova, 2016）。鄭照順（1999）說明此階段出現的積極正向與消極負向情緒狀況，需透過練習以辨別與表達適當情感，在環境中給予適當的情緒引導以降低負向情緒與反應。

### （3）衝動與負向的情緒表現

藉由上述的情緒展現，理解青少年在乎外在眼光而壓抑情緒的矛盾表現，或是以激烈的方式武裝自己，以問題行為作為保護。以上行為背後源於青少年

認為標新立異的問題行為是證明自我的方式，包含與家人間的衝突、個人的不當行為出現。然而，青春時期的孩子相對脆弱，矛盾且脆弱的內心也需要絕對的自我肯定（Kasimova & Biktagirova, 2016；陳雪如，2021）。情緒系統與較低階層的本能相關，理智為高階的思考系統，必須透過刻意練習把個人情緒本能連結思考，透過個人內在思考歷程中學會認識個人情緒，藉由持續鼓勵自己與個人對話中改善情緒思維模式（Siegel & Bryson, 2016）。

### 3. 了解青少年優勢與限制以引導情緒表達

青少年的大腦雖然尚未發展成熟，但同時擁有高度可塑性，此階段的大腦擁有高度創新、跳脫舊有思考模式與創造力（Siegel, 2015）。成人必須理解青少年階段的優勢，並以此作為情緒學習的墊腳石。王煥琛與柯華葳（1999）提及青少年在經驗不同事件、欣賞故事與圖像中，更容易投射個人狀態至主角情境，不過當情緒過於豐沛時，就可能影響青少年的日常生活。成人需要提供青少年理解情緒、釋放壓力的管道，將有助於學生夠理解自己情緒。青少年透過有效學習，提供大腦協調與修剪神經迴路以學會方法找回平衡，個體得以在個人與支持性的互動環境中不斷調適與進行統合，逐漸養成良好的個人情緒覺察與表達能力（Siegel, 2015）。

以上從生理大腦的發展中理解情緒表達的先天限制，也從青少年認知階段中對應個人與外界的想法與童年時期的差異，同儕與網路社會給予嶄新的價值觀，讓青少年重新定位關於自我的樣貌。身為教學者必須從這樣的變動中看見挑戰與優勢。當成人了解青少年對於情緒學習的需求，並從中提供適當的情緒識別與表達引導。有助於青少年練習情緒管理，過程中學會建立彈性。倘若個體擁有良好的情緒識別與適當的情緒調節力，他將能在未來面對不穩情緒時能適當反應，在統合中成長為良好的個體（Siegel, 2015；Goleman, 2016）。

## 二、社會情緒學習理論

教育部在十二年國教的課程發展下，以全人教育的精神推動 108 課綱，提出三大核心素養培養學生成為終身學習者，其中的三大核心素養包含自主行動、溝通互動與社會參與（教育部，2014）。學校教學者依據此架構作為課程設計準則，提供學生學習知識外也注重與他人環境互動交流之可能，在實踐過程中引導學生將所學應用於生活，期望學生能在適性發展中增加自信並提升適應能力，成為主動學習者並共創良好的生活。社會情緒學習概念與課綱概念相互呼應，也適用於教學現場中，適合於課程實踐以提供學生自我覺察、情緒表達及社會互動的機會。

### （一）社會情緒學習理論基礎

社會情緒學習概念為 CASEL（Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning）系統化與推動的學習模式，為人類發展重要的情緒學習。人與人之間透過互動來理解彼此想法，透過合作共同完成任務，社會情緒學習整合知識與技能，從練習辨認與管理個人情緒，進一步做對的決策並與他人建立正向關係，以解決日常問題與適應成長任務（Elias et al., 1997；CASEL, 2024）。學校作為學習場域，倘若學生校園中培養好情緒相關知識技能，未來將能因應複雜多元的社會環境，展現出良好的適應力及彈性（CASEL, 2024）。過去提及一個人的能力，多參考 IQ（Intelligence Quotient）作為判斷標準，但在近代的研究中，學者不再只看重認知能力所造成的影響，由於孩童與青少年容易於忙碌混亂系統下缺乏適當的情緒學習與安全感，這樣的現象也容易造成心理上的影響（Goleman, 2016）。因此在社會情緒學習概念系統化前，已有許多研究探討情緒智力的概念（Emotional Intelligence）。Brackett 與 Rivers（2014）也說明從辨識他人情緒、思考調節情緒以驅動行為，至社交能力、適應力與學業成就，皆與情緒智力相關。以下回顧社會情緒學習發展相關背景，了解其脈絡歷程。

## 1. 情緒智力的轉變歷程

社會情緒一詞出現前，已有許多研究探討情緒影響個體可能。情緒智力（Emotional Intelligence）通常意指個體對內部或外部事件，進行有意識的思考以應對環境與解決問題，比如運用推理理解、邏輯思維，以及處理回應情緒相關的心理能力（Salovey & Mayer, 1990；Goleman, 2016），以下說明。

### （1）Salovey 與 Mayer 情緒智力

Salovey 與 Mayer（1997）將情緒智力與社會智力概念統整，以 1920 年 Thorndike 的社會智力，了解他人內在動機並根基於此表現良好與回應他人的能力，統整情緒智力概念，並將其分為情緒評估、調整、與表達三類。包含（1）感知與辨識情緒；（2）理解情緒；（3）管理情緒；（4）運用情緒促進思考（Salovey & Mayer, 1990；Salovey & Mayer, 1997；孫敏芝，2010）。

### （2）Goleman 情緒智力

Goleman（2016）統整過去對情緒智力與社會智力相關研究的整合，將 Salovey 與 Mayer（1997）情緒概念與 Gardner 多元智力理論（Theory of multiple intelligences）結合。其中多元智能中個人智能的人際技巧能力（interpersonal intelligence）與內省能力（intrapersonal intelligence）也融入情緒智力的概念中，包含（1）認識自己的情緒；（2）管理自己的情緒；（3）自我激勵；（4）認知他人情緒；（5）管理人際關係。從認識個人情緒並妥善管理，藉由自我激勵及人際關係管理中學會認識自己的狀態，促進個體思考以及社會適應力，反思後擺脫焦慮並達到重新向前的可能。

從上述了解不同學者對情緒智力架構有所差異，但相似的概念皆從個體自身情緒覺察理解為始，運用不同形式調節情緒後，使個體達成目標並影響人際互動。若一個人能認知他人情緒、性情、動機、慾望，以及對於自我的認知，包含認識自己的感受，辨別差異作為行動規準並作出適當反應與他人互動，將能展現出良好的人際關係。上述概念在時間的推進下，領域專家們系統化與統整出社會情緒學習概念，提供教學者於教學場域實踐。

## (二) CASEL 社會情緒學習定義與解釋、圖表

上述對於情緒智力的理解，深刻影響教育界對於情緒學習的重視，1994 年 Goleman 與 Growald 等人創辦 CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL) 團隊，奠基於情緒智力外，在各領域專家規劃與課程實施過程，更加完整社會情緒學習應用於實際教學。

由於近年來學生焦慮或憂鬱等情緒困擾問題普遍，而學校需多加注重攸關心理健康的議題 (Brackett & Rivers, 2014)。CASEL 提供教學架構，使教師運用 SEL 於學齡前至高中教育，幾項學習目標包含兒童情緒管理、設定與實現目標、對他人感受與表達同理心，以及做出負責任的決定，以上透過五向度的能力架構設計課程，培養學生學習適當的知識、技能和態度 (Elias et al., 1997；Cook et al., 2017；CASEL, 2024)。整體環境由個體、校內延伸至環境師長、家庭成員言行身教，向外擴展社區機構共同合作。當學生能在支持中學習，有助於增加在安全感比增進師生信任關係。其概念如圖表所示。

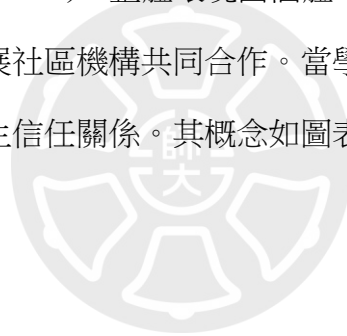


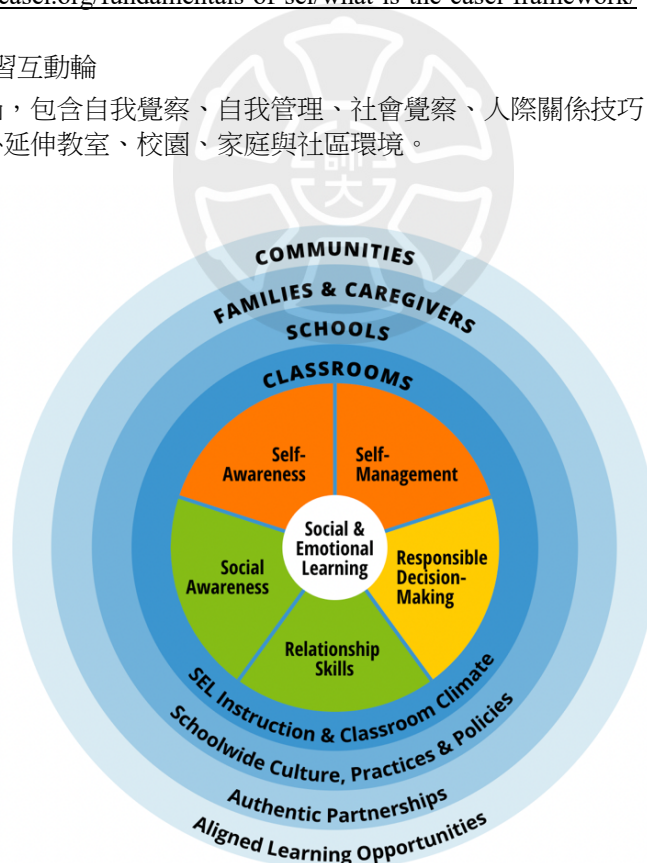
表 1 社會情緒學習理論五向度能力表格整理

社會情緒學習向度	內涵
自我意識（覺察） Self-Awareness	理解個人情緒，對於自我想法與感受，從個人優勢與限制中，建立個人價值觀、信心與目標。
自我管理 Self-Management	有效管理情緒、行為以達成個人目標，其中包含壓力調適、面對挑戰仍願意堅持的動力行動以創造正向改變。
社會意識（覺察） Social Awareness	了解他人的觀點，並從不同背景與族群了解多元觀點，包含培養同理心，理解不同情境的社會規範下家庭、環境能提供的資源。
人際關係技巧 Relationship skills	與他人有效建立支持性關係，包含良性溝通、共同解決問題衝突。當個體能與他人展現正向關係，將有助於建立更好的人生滿意度並降低壓力。
負責任的決定 Responsible Decision-Making	依據情境統整並做出社交互動與正確的決定，藉由批判性的思考後果、評估自己行為與他人所形成的影響。

資料來源：<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>（CASEL, 2024）。

圖 1 社會情緒學習互動輪

五項社會情緒內涵，包含自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係技巧、負責任的決定，從學生個人由內而外延伸教室、校園、家庭與社區環境。



資料來源：<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>（CASEL, 2024）。

### (三) 社會情緒學習應用於校園中的優勢

現代社會中的學生於校園生活也容易面臨社交、情緒，以及精神困擾的現象，校園環境作為社會情緒學習的場域，有機會提供學業及社會情緒學習能力培養 (Cook et al., 2017)。青少年透過觀察環境、與他者互動經驗的累積建立知識技能，更加了解自己與他人外也擴展至外在世界，並在整合後發展出個人習慣、想法與感受。這樣的行為同時發生在校內與校外，必須透過與重要成人、同儕建立緊密關係，以幫助擴展對自我的認知 (Farrington & Shewfelt, 2020；CASEL, 2024)。校園透過實行社會情緒學習課程正向影響學生的行為表現，將情緒概念融入教學對青少年攻擊性有所降低，對同理心也有正向影響。例如 Castillo 等人 (2013) 課程介入後提供學生辨識個人日常生活情緒、引導孩子學習更多元的詞彙表達情緒，透過兩年的課程學習後，了解青少年攻擊性減少的可能並同時提升同理心。Cook 等人 (2017) 發現透過團體閱讀方法，學生除了學科知識的學習、自我管理，對於人際關係中的溝通討論技能、問題解決能力皆有所進步。

### (四) 社會情緒學習的教學設計

許多學者也提供不同教學法增加課堂中情緒學習的可能。Durlak 等人 (2011) 統整 SAFE 的教學模式，包含漸進 (Sequenced)、主動 (Active)、聚焦 (Focused)、明確 (Explicit) 的概念設計課程，透過明確的課程設計，漸進式的連貫活動課程方案，以促進學生的社會情緒學習能力。而情緒素養的學習，耶魯大學情感智力中心 (Yale University Center for Emotional Intelligence) 提出 RULER 教學概念，其為五種教學內涵的縮寫，從辨識情緒 (Recognizing emotion)、理解情感 (Understanding emotion)、給情緒貼上標籤 (Labeling emotion)、表達情感 (Expressing emotion)、調節情緒 (Regulating emotion)，透過漸進式的情緒素養技能學習，期望增加學生與成人間的情緒素養 (RULER, n.d.)。Brackett 與 Rivers (2014) 發現兒童青少年的社交能力、心理健康和學

業成績，與良好的 RULER 技能培養呈現正相關。

以上從校園中實施社會情緒學習的研究中，教學者作為主要引導角色，提供安全與尊重的分享環境為課程實踐中的重要元素，教師必須在參與課程中關心學生與提供自在表達之機會（Herrera, 2022）。除此之外，Cook（2017）等認為教師也應注重團體的重要性，透過文化相關的對話故事討論，過程中促進同儕回應力，由於每個生命所處的文化背景不盡相同，CASEL 以西方文化作為標準提出社會情緒學習理論架構，因此不同文化的教師必須在課程設計、發展與實踐過程中修正其文化需求的課程內容。這也呼應了 CASEL 的設計準則，期望提供上述能力於不同文化的師生應用。

### 三、青少年心智成長與情緒學習方法

綜合上述青少年所面臨的身心轉變狀態與挑戰，從生理上腦內心智發展，對於自我與外在想法不一致而影響情緒起伏，在心理重整自我概念的過程說明個體面臨自我調節能力不足的挑戰（劉宗幸，2021），凸顯社會情緒學習概念應用於青少年學習階段之需求。

#### （一）情緒與思考的大腦訓練

站在教學者的角度，成人必須理解個體生理的發展狀態，成長階段的大腦存在著變動與可塑性，Siegel 與 Bryson（2016）便提出建立上下層大腦間「心智階梯」（mental staircase）的觀點，透過大人引導練習協調大腦下層情緒本能接收與上層思考調節，將有助於整合運作，從單純的感知擴展至情緒調節與思考決策。另外將擁有豐沛情緒感受的右腦連結邏輯語言左腦平衡，青少年便能將混沌的情緒感受組織成語言與故事。過程需要透過成人逐步引導，在循序漸進歷程中從情感覺察後進一步學會調適情緒。

#### （二）情緒覺察、調整與表達

以下結合情緒學習概念，統整青少年情緒掌握流程與方法。情緒作為必然存在，並非忽視與壓抑個人情緒，而應運用良好引導提供情緒調適與表達（陳

雪如，2021)。以下概念參考與 Gross 與 Thompson (2007) 的情緒產生歷程其中三種調節策略，以及 Siegel (2015)、Siegel 與 Bryson (2016) 的情緒調節具體實踐方法，從情緒覺察、調整與改變，以及情緒表達三方面說明。

### 1. 情緒覺察

首先為個人情緒覺察，Siegel 與 Bryson (2016) 說明當經驗讓對象有所感受時應觀察內心狀態，仔細體會身體變化，鼓勵個體誠實面對自身感受。鄭照順 (1999) 也說明在自我覺察當下情緒後可將情緒簡單命名，如同 Brackett 與 Rivers (2014) 的情緒標籤。

### 2. 調整與改變

個體覺察情緒外，Gross 與 Thompson (2007) 也提供情緒事件發生過程中的調節方式。其中情境修正 (Situation Modification) 透過經歷情緒歷程中改變情境的方式達到情緒改變；注意力部署 (Attentional Development) 為轉移重心至無關情緒事件的方法或行為；認知改變 (Cognitive Change) 包含對情境的解釋或認知改變，當個體改變對於事件的認知並提供新的觀點調節，將有助於控制或激勵個人情緒。上述意念或行為的調整均為情緒歷程中主動調節策略，以改變情緒反應與降低情緒可能造成的影響。

### 3. 情緒表達

上述情緒調節方式多元，個體經驗歷程中藉由內在與外在的調整改變，都有助於減緩情緒影響。當事件發生可能出現情緒抒發的表現，除了直接宣洩的表達，或以壓抑等不同因應方式。Siegel (2015) 舉出具體情緒表達的方式讓個體練習，比如以敘事方式表達並抒發情緒，可以藉由敘事方式將混亂情緒梳理成有組織、有意義的文字，清楚的將感受表達出來，藉由具象化形式，教學者提供個體以第三人稱的角度重新審視與反思，並在探索過程中整合自我。身為成人，過程中成人應建立適當的規則、設定界線，作為安穩堅定存在以提供不同形式的情緒抒發 (Siegel & Bryson, 2016)。

### （三）培養良好的人際關係

Hutzel 等人（2010）敘述個體透過藝術活動練習覺察情緒並將個人想法傳達給他人，藉由向外探索的經驗學習同理心，在互助合作與溝通過程中發展良好人際關係。以下說明情緒學習步驟與社會情緒學習的自我覺察與管理相互呼應外，也能延伸至外界世界互動人際互動培養。

社會情緒課程融入教學中能提供學生正向影響（Hutzel et al., 2010；劉宗幸，2021）。黃絢質（2020）說明學校作為青少年生活的主要場域，若青少年能適當調節負面情緒，將有助於發展較好的情緒管控、提供人際關係的培養及學業表現，情緒調節（emotion regulation）作為重要的基礎學習，若有機會釐清感受，將穩定青少年自身情緒，與同儕建立友善關係。曾雅婷（2017）也提及必須透過學校讓學生建立良好的同儕互動，教師應培養學生正向情緒觀念、尊重與同理心，練習運用轉念過程培養青少年正確的學習態度。

情緒學習成為青少年的成長關鍵，社會情緒學習從個人覺察、情緒管理，延伸至環境中的社會覺察，包含同理心建立，推己及人精神，最終為環境中做負責任的決定。以上從個人向外延伸影響，藉由學者說明青少年自我調節之需求與教學中應用社會情緒學習概念，了解青春期培養此能力的重要性。

## 第二節、情緒議題繪本的教育應用

本文將運用情緒繪本作為課程設計的基礎，因此本節從了解繪本定義、特性與功能，接續蒐集不同情緒議題繪本，進行分類與內容簡介，最後統整情緒繪本應用於教學之可能。

### 一、繪本的緣起

繪本在時代影響下有著不同的功能，隨著時間的更迭也有不同的應用方式。以下從歷代創作者所累積的經驗及多樣形式的書籍中，梳理文獻對繪本的組成、特性與功能說明。以下從定義出發，回顧時代變化下的繪本變化，理解繪本及選擇應用於社會情緒教學教材之可能。

#### (一) 繪本定義與在台灣的詞彙變化

繪本通常以多頁的書籍形式展現，內容以圖畫與少量文字組合來傳達訊息，或是以無字圖畫的形式，單純運用圖像讓觀者理解故事脈絡（郝廣才，2006；陳玉金，2020）。在西方過往的文獻中常以圖畫、文字、故事三者進行分類比較，讀者藉由實際的閱讀歷程中，接收圖像與文字以了解故事脈絡（林敏宜，2000；陳玉金，2020）。

過去台灣對於圖畫書的概念尚未發展完整，一直以英文 **Picture book** 翻譯「圖畫書」作為討論基礎，「繪本」一詞作為日本進口圖畫書翻譯而來的詞彙，在逐漸開放的時代背景，及鄭明進老師與郝廣才編輯推動繪本後，「繪本」一詞逐漸成為更多人應用的語彙（蘇振明，2002；陳玉金，2020）。另外，繪本所服務的對象也不限於幼兒，兒童、青少年及成人也都能進行閱讀活動，展現其廣泛應用於多元族群的可能性（林真美，2010）。

表 2 不同作者對於繪本定義

作者	年份	書名	繪本定義
林敏宜	2000	圖畫書的欣賞與應用	日本稱圖畫書為「繪本」，其概念以視覺圖像為主，為圖文搭配形式或單純以圖像呈現的書籍。
蘇振明	2002	臺灣兒童圖畫書導賞	日本對圖畫書的稱呼，此強調畫家所呈現的手繪圖像，台灣由一九九零後的出版商宣傳下廣為台灣閱讀者所知。
郝廣才	2006	好繪本 如何好	圖畫書與繪本相同，為運用一組圖畫表達故事的書籍。
林真美	2010	繪本之眼	作為圖像與文字的合作與相輔相成下被設計出的書籍，且經由不同角色分工共同完成的「商品」。
陳玉金	2020	台灣兒童圖畫書的興起與發展史論	「繪本」為八零年代後日本進口圖畫書引進而翻譯來的詞彙。由鄭明進老師與郝廣才編輯推動後逐漸廣泛應用。

資料來源：研究者整理

## (二) 繪本簡史

回顧繪本的歷史脈絡，通常會從中世紀傳教書作為繪本前身進行探討。圖像一開始作為輔助理解訊息的功能，讓更多人理解宗教中的道義以及其中所傳達之價值觀，在古騰堡（Johannes Gutenberg, 1408-1468）的活字印刷發展後，許多關於神話、宗教等故事透過版畫形式傳遞給更廣泛的人群（林真美，2010）。第一本有圖畫的書籍通常會以約翰·阿莫斯·寇米紐斯（John Amos Comenius）的《世界圖繪》（Visible World）為例（林敏宜，2000；林真美，2010；陳玉金，2020）。二十世紀兒童本位觀念興起，結合出版與印刷業逐漸興盛，繪本成為家庭中常見書籍。在繪本蓬勃發展之餘，各式比賽應運而生。現今繪本比賽多元，讓觀者在圖文表現中發揮想像，投入角色情緒進而創作出獨一無二的故事。在當代充滿多樣故事的時代中，觀者得以在琳瑯滿目的題材中選擇符合個人喜好之書本進行閱讀活動，繪本也不再只透過連續畫面呈現故事，而是結合當今科技，透過栩栩如生的角色展現出生動姿態，傳遞豐富的情緒與故事內容。

### （三）繪本的組成、特性與敘事功能

綜觀繪本的演變過程，理解其發展之初作為輔助觀者理解訊息的功能，逐漸演變至創作者以多樣的圖文形式敘事。日常生活中，人們透過故事表達想法並與他人連結，在訴說中更靠近彼此。以下說明繪本組成與特性，以及故事所提供的敘事功能。

#### 1. 繪本圖文組成

繪本通常可以從形式所見的外觀與內頁圖象文字作為欣賞起始。Sipe (2001) 說明閱讀內文前可欣賞外觀作為橋樑，包含對於書本整體的裝訂方式、材質呈現，從第一眼所見的封面、封底與書背呈現，觀察整本書的裝訂形式與觸摸書本使用的紙質，初步理解書籍外觀所形成的感受。接續翻開故事內文，透過頁面整體排版，理解作者在蝴蝶頁、書名頁、整本圖文排序中所傳遞的韻律節奏。在翻閱過程中進入作者所提供的世界觀，仔細閱讀每頁文字與圖像細節，圖文兩者相輔相成情況下體驗故事角色所身處的世界與事件，讀者跟著著者在多樣的視覺組合下喚起個人經驗（林敏宜，2000；郝廣才，2006）。

繪本圖像為內文中重要元素之一，其具備傳達故事空間的功能，以平面形式呈現場景內容與多元視角。形成圖像的要素也能再細分為線條、顏色、形狀、質感，藉由以上組成中傳遞感受（林敏宜，2000；Sipe, 2001）。另外，繪本圖像所使用的技法也相當多元，從乾性的色鉛筆、粉彩、粉蠟筆媒材，流動性的水彩、彩墨、壓克力，甚至是多元媒材的組合，如拼貼、紙雕、線畫、照片等形式，皆能作為表達方式（江學滢，2006）。創作者在不斷實踐歷程中找出獨特的敘事手法傳遞故事。故事內容與脈絡因應創作者的想法而有所調整，主題亦為創作者選擇。呈現題材從個人自我探索、情緒理解，到與身邊同儕、家人相處的模式與情緒管理，進而擴展至社會議題，例如對環境、人權、性別等多樣議題中傳遞訊息（陳書梅，2018）。

作者透過不同角色的細節刻畫，以不同角度切入故事內容。圖像的構圖、

排版大小所形成之節奏，搭配文字帶來的韻律營造圖文良好的「合奏」(林文寶，2006)。圖畫書所形塑出的「空隙」，提供讀者將個人知識與經驗填入其中，給予讀者補足獨特之敘事 (Nikolajeva & Scott, 2006；林真美，2010)。圖畫本身在傳達之故事內容，也提供閱讀者引發情緒與建構意義的可能 (Martinez & Harmon, 2012；Bang, 2018)。

## 2. 繪本特性

藉由繪本組成理解繪本所呈現的視覺元素，透過觀者閱讀圖文時三方交流中理解故事脈絡。世界上的繪本琳瑯滿目，以下歸納蘇振明 (2002) 與林文寶 (2006) 於繪本幾項特性，並以其中「普遍性」、「藝術性」、「趣味性」與「教育性」四要素進行討論，提供家長或老師進行書籍分類選擇。

### (1) 普遍性

繪本圖文的敘述形式適用於廣泛的族群，其作為相對普遍且容易閱讀的文本，從幼年、兒童、成人甚至老人皆能閱讀的作品。對於好的繪本來說，故事內容也能帶給不同族群多樣的情緒感受與學習省思。

### (2) 藝術性

創作者在縝密的排版構思中發展出獨樹一幟的創作風格，成為作品中藝術性的源頭，此特性有助於閱讀者沈浸在故事情境與脈絡，運用創意圖像培養美感意識，使每一位閱讀者成為具有美感素養的公民 (蘇振明，2002)。

### (3) 趣味性

Bettelheim (2017) 認為好故事中的趣味性也相當重要，「好玩」特質將引起孩子好奇心、引導孩子的想像力並增加知識。透過故事啟發提供孩子更多於遊戲情境學習之可能 (蘇振明，2002)。這樣的學習讓孩子在現實生活面對困難時，使個體願意正視個人內在並反思出個人解方以培養對未來信心。

### (4) 教育性

繪本不單具有單純視覺美感，具備趣味性的繪本運用視覺圖像喚起學生的

學習動機 (Murphy, 2009)。當今繪本市場提供多樣出版類別，從自我認同、人際互動、心理議題、學科知識素養等多元種類，給予閱讀者多樣選擇，也有助於家長、教學者提供好的引導與討論，達成繪本的教育的功能 (蘇振明，2002；江學滢等人，2014)。

綜合以上特性，繪本故事本身的普遍性與藝術性提供閱讀者進入故事，透過閱讀歷程，感受故事內文的趣味以提高想像機會。以上有助於教學者連結個人經驗並進行教學，閱讀者也將在學習與反思中，讓故事成為了現實與幻想間的象徵橋樑。

### 3. 故事提供的敘事

日常生活中我們透過敘說，讓他人了解自己的想法與經驗，故事功能提供個體梳理外在混沌世界的雜亂訊息，並將個人經驗賦予意義，透過說與聽故事的過程，協助個人組織經驗感受並賦予意義，增加個體掌控感，進而有更大的空間承接情緒 (Siefer, 2019)，以下說明各年齡的敘事功能。

#### (1) 幼年敘事功能

對於不同年齡敘事則有著不同的功能。綜觀人的生命歷程，從幼年期藉由大人的敘述來了解世界。在牙牙學語的學習逐漸學會敘事的方法。當孩子逐漸成長與外界接觸過程中與他人交流，更加了解自己與他人的差異，梳理出個人特質外，也在年繼續增長的過程中，持續與外界交流連結，不論是日常生活、工作領域都有敘事的影子，人與人之間透過互相傳遞訊息的過程中與他人建立關係、理解對方並加深連結記憶。當人生邁入老年階段，也能在回顧個人生命歷程下，繼續訴說著自己與他人的故事，而故事與記憶便也在這樣傳遞下得以延續 (Siefer, 2019)。Nikolajeva (2013) 說明故事提供孩子體會替代性的情緒，以補足幼年時期有限的情緒經驗。

Bettelheim (2017) 提及故事提供年幼孩子了許多有趣的內容，透過書中角色，孩子得以在想像故事中自由翱翔，兒童時常接觸的童話世界在描繪世界

時，會將角色特性單一化，藉由簡單意象與重複閱讀幫助孩童辨別情緒，學習區隔複雜情感，其中書中角色時常擁有完美特質，以便孩子透過故事主角幻想與補償現實，當角色的強大達成願望的同時，也滿足現實世界的狀態。藉著反覆聆聽理解內容以逐漸將故事融會貫通進個人對世界的觀點。上述說明年幼的孩子面對事件與新經驗時，若能透過閱讀訊息與現實意義連結，相對於直接面對現實所產生的不安，象徵敘事所提供的情境得以讓孩童順利將故事與現實連結以達成撫慰功能。

### **(2) 青少年敘事功能**

當孩子逐漸成長進入青少年階段，腦內神經元從經驗中進行重組修正，透過外在刺激與經驗累積，不斷增長與增進個人思考與脈絡，青少年逐漸形成對於自我初步的認識。在接收與反思的來回互動統整個人特質，同時也開始考量更多關於周遭的人與個人間的關係，透過與他人互動經驗、重要事件進行自我探索與整合。當個體能以經驗解釋自己並表達心中所想，他將能整理自己的目標以及個人特質 (Siefer, 2019)。因此好的故事成為讀者個人經驗與記憶的橋樑，藉由故事角色之經歷與情緒反應，增加同理與思考機會，運用適當引導將助於閱讀者提升更多經驗刺激或情感發展 (Murphy, 2009; Kozak & Recchia, 2019)。張嘉真 (2019) 也說明青少年適合閱讀的繪本，從認知能力思考，了解若故事中含有更多的寓言隱喻、或是對全球視野多元觀點中提問，在學習新資訊的過程中提供對象擴展視野之可能。

### **(3) 故事提供敘事創作可能**

在個人自我探索的敘事歷程中，個體能試著釐清自我認知及當下所面臨的事件及個人狀態 (Siefer, 2019)。繪本故事成為反思個人的橋樑，提供文字與圖像並存的敘事形式。幼年時期透過繪本閱讀認識世界的模樣，在逐漸成長發展進入抽象思考的青少年階段。除了認知提升能理解更加複雜的知識外，對於外界感知相對學齡前兒童更加敏感與廣泛，青少年將關注更多對於自我、人際與社會的聯繫，並從中嘗試在與外界溝通互動，建立良好關係中找到自我定位以

實踐個人夢想（張嘉真，2019）。

故事與圖像兩者結合的繪本成為良好的敘事與創作形式。對象能自由的將個人經驗或想像轉化於作品中，當幻想經由創作歷程與作品具體呈現時，提供作者經從不同角度重新思考個人經驗，提供對象透過想像與創作活動將個人內在在世界具象化，重整個人經驗也增強情緒調適力，並統整自我概念。繪本作為象徵表達形式，有機會提供青少年閱讀時將現實中的不安轉換為象徵內容，運用文字與圖像敘述、情境與現實交織成的創作形式，在相對安全的狀態下回顧個人。若一個人自由切換想像與現實，在真實生活中面對任何困境也能表現出更多的彈性，運用上述所給予的想像空間，改變對過往的認知與建立新觀點。



## 二、情緒議題的繪本

市售繪本種類多樣、主題多元，不同繪本專家依據個人觀點進行分類，雖不盡相同但多數皆從個體對自我與情緒的理解調適，延伸至與外界的互動關係。以下從個人向外擴展至外在世界互動近年的情緒議題繪本，篩選出與情緒覺察與社會情緒學習主題繪本相關書籍，歸納並了解其內容特性。

### (一) 繪本為個體內在世界與外在世界的體現

個體成長歷程中藉由不斷認識自我與外界互動過程中統整個人，青少年的情緒狀態與外界高度相關。許多繪本從個人出發，藉由自我認同題材中了解個人情緒。透過多樣情緒的覺察與調適，情緒種類又可以大略分為正向與負向的情緒樣貌。

陳書梅（2018）針對中學生的情緒困擾，從個人議題出發，循序漸進地介紹不同種類繪本以提供情緒療癒的可能，題材從包含對於自我的定位認同、負向情緒的覺察理解，循序漸進中向外擴展，比如家庭關係、同儕友情，以及愛情關係，提供閱讀者引導心境轉換的方式，學生能藉由故事感受角色壓抑狀態與勇敢面對的心境轉化過程，學會堅強並適時求助，紓緩個人負面情緒。在成長歷程中，個體透過向外探索理解外在世界與個人間的關係，許多繪本主題結合人際互動交流，藉由閱讀者融入故事角色，與共讀者一同反思討論。出版社通常依據不同年齡的孩子，分類並歸納書籍提供不同對象閱讀。

上述中發現繪本題材多元，但若以個體向外延伸的分類方式，大致上可以將其分類與社會情緒學習五項能力對應。一樣從個人內在認識自我、覺察自身各種情緒，逐漸向外推展至生活環境與家人之間的關係、同儕互動等人際交流的主題。

### (二) 聚焦情緒議題繪本形式內容

情緒議題繪本內容主題多元，以下聚焦情緒主題並蒐集探討相關繪本。其內容大致上可分為，單本書表達多種情緒，以及單本書表達事件情境的某種情

緒起伏變化。前者著重讓讀者了解自身擁有的多種情緒，創作者會設計具象化後的情緒樣貌，比如《情緒都在忙什麼?》以素描媒材與低彩度色彩創作生動情緒角色，或《情緒大飯店》的飯店旅客皆運用具象化的情緒作為故事角色，並加入情緒介紹與特徵；後者則著重於單一事件或主角內在狀態，故事會詳細鋪陳事件經過，強調出個體內在情緒起伏、轉變歷程與調適。

許多情緒主題繪本以套書形式展現，每本書會運用不同事件並著重於某種情緒的深入探索。創作者藉由角色與故事中的情境下，學會理解當下的感受，並適當的調整與表達。比如在我的感覺系列繪本，書中帶領讀者一同感受心境變化，深入討論情緒調適的法。近期幾年也出現許多關於社會情緒學習主題的繪本套書，針對其中不同向度進行組合討論。比如《短耳兔》為自我認同為主題創作，後續也出版《小象莎莎在哪裡?》，透過故事中的角色互動，提供成人與閱讀者在共讀過程討論人際互動之議題。

情緒學習是由內而外的歷程，倘若讀者無法透過自己反思，便需要在成人了解情緒繪本應用的前提下，提供適當的引導活動。當閱讀者能正確理解並練習清楚表達心中所想，也有助於他們應用於現實生活中類似的情境。以下表格依據耕心學院「好情緒 SEL 繪本 100 選」，另外搜尋六大基本情緒，以及焦慮、害羞、羨慕等情緒主題相關繪本資料蒐集，聚情緒覺察繪本主題相關書籍，整理並書寫其內容大意。

表 3 情緒繪本目錄

單本書探討多樣情緒						
編號	作者	出版年	書名	大意	出版社	
1	作者：緹娜·奧偕維茲 繪者：艾莉珊卓亞·薩詠慈 Aleksandra Zajac 譯者：蜜拉/ 士愷	2023	情緒都在忙什麼? 	本書將多樣的情緒以素描媒材結合彩度低的顏色，將情緒擬人化，設計出不同情緒造型並表現其行為。譬如好奇心會想到高處，或是快樂活潑的跳躍於彈跳床。透過多樣獨特的情緒角色表現出生動的情緒樣貌。	剛好國際	
2	作者：瑪麗安·吉拉特絲 Marjan Gerarts 繪者：黛博拉凡·德莎 Deborah van der Schaaf 譯者：碧安朵	2024	擁抱我的情緒小精靈：一本給孩子的正向心理學 	本書介紹不同情緒與因應方法，幫助觀察與具象情緒的活動。其描述了包含憤怒、害怕、嫉妒、悲傷等情緒，不同情緒以獨特色彩造型的小精靈呈現，作為於生活實踐合適的情緒工具書。	華碩文化	
3	作者：亞曼達·麥卡迪 Amanda McCardie 繪者：薩維多·魯賓諾 Salvatore Rubbino 譯者：劉清彥	2015	情緒：充滿愛的家庭，培養高EQ的孩子 	透過山姆、凱特與寵物狗一家人了解不同事件所感受到的情緒。比如做什麼事會感到高興，但當然也會有壞脾氣、害羞等等情緒，了解孩子在家與學校碰到不同情境下的情緒變化，以上透過角色間互動、幫助與支持，生動地表達情緒改變歷程。	道聲出版	
4	作者/繪者： 莉迪亞·布蘭科維琪 Lidia Branković 譯者：黃聿君	2024	情緒大飯店 	本書將情緒比喻為入住飯店的不同客人，飯店經理會依據不同情緒客人，包含悲傷、憤怒、平靜、焦慮、感謝、信心、自信，還有愛和喜悅，不論是哪一種情緒，飯店經理都會好好地感受，陪伴與招呼入住的客人。	小典藏	

5	作者：黛柏拉·馬塞羅 Deborah Marceo	2022	心情精靈:索索的情緒魔法罐 	主角索每天在感受到不同情緒後，都會將其放進罐子裡。但當生活中發生越多事，感受變得更多後，這些罐子終於裝不下而爆炸開來，索索也依序感受到各式各樣的情緒，在逐漸理解並擁抱自己的情緒後，心情也感到舒坦放鬆。	小宇宙
6	作者/繪者： 荷西·法蘭哥休 José Fragoso 譯者：張淑瓊	2021	奧莉薇心情變變變 	本書將心情比喻成天氣，而每個人頭上的天氣模樣也有所不同。主角奧莉薇的頭上則是烏雲的樣子，因為他擔心的事情好多。故事最後烏雲飄走後，他又重新見到燦爛的太陽。	道聲出版
情緒繪本套書					
1	作者/ 繪者： 安娜·耶拿絲 Anna Llenas 譯者：李家蘭	2016	彩色怪獸繪本系列 	《彩色怪獸》彩色怪獸與女孩的互動中，理解自己身上不同的情緒並整理進不同瓶子中。《彩色怪獸：情緒醫生和他的情緒急救箱》說明女孩去看情緒醫生，梳理自己的感受並練習表達，以及紓解心情的具體方法。《彩色怪獸去上學》則說明上學的準備以及校園生活。	三采
2	繪者：段張取藝	2023	神奇的情緒工廠（六冊） 	本書介紹六大基本情緒，詳細說明情緒發生原因、生理表現、大腦構造發生的事情、情緒背後原因，以及調節與因應方法。後半段分享關於歷史、各國或不同動物情緒故事。本書結合簡單文字與豐富圖像，提供閱讀者在輕鬆氛圍學會情緒知識。	小漫遊

3	作者：康娜莉雅·史貝蔓 Cornelia Maude Spelman 繪者：凱西·帕金森 Kathy Parkinson 南西·寇特 Nancy Cote 譯者：周慧菁等	2018	我的感覺系列（八冊） 	分別講述八種情緒情境，分別為《我想念你》、《我好難過》、《我好生氣》、《我好害怕》、《我好嫉妒》、《喜歡我自己》、《我好擔心》、《我會關心別人》。運用第一人稱視角敘述主角經歷情緒的狀態與因應方式。	親子天下
4	作者：蘇珊·維爾德 Susan Verde 繪者：彼得·雷諾茲 Peter H. Reynolds 譯者：劉清彥	2021	情緒觀察繪本：練習正念靜心與同理心 	本套書介紹情緒教育概念，情緒觀察部分透過書中角色的感受與行為調適，學習靜心與培養同理心。包含《我們都是人：一起練習同理心》、《我可以很平靜：一起練習正念靜心》。	親子天下
5	作者：羅怡君、陳又凌、張筱琦 繪者：三木森、陳又凌、張筱琦	2024	SEL 情緒素養繪本系列 	以社會情緒學習為套書的核心概念，運用三位作者不同的故事內文，《賽米希的煩惱》、《三個橘色的點》、《這有什麼好怕的？》，表達對於情緒的因應與故事的調節方式。	親子天下
6	作者：蘇珊娜·艾森、羅素邦特 譯者：吳羽涵、李貞慧	2023	情緒教育繪本系列 	情緒繪本系列包含恐懼《萬一鯨魚吃了我怎麼辦？》、負責任《不說謊，勇於負責》、人際互動的能力《我該怎麼開口說「不」？》，提供孩子面對真實生活情境的參考。	東雨文化
7	作者：劉思源 繪者：唐唐	2024	短耳兔暖心繪本 1~4 系列 	以社會情緒學習概念中的幾項能力，提供四本相關書籍，包含《我是短耳兔》、《小象莎莎在哪裡？》、《冬冬的考卷不見了》、《麵包宅急便》。	親子天下

8	作者：塞得里克·哈瑪迪 Cédric Ramadier 繪者：文森·布爾喬 Vincent Bourgeau 譯者：楊喬安	2022	孩子的情緒互動繪本系列 	四本書分別表現四種不同情緒與狀態，包含生氣、愛戀、害怕、睡覺。其故事架構皆以小老鼠發現書本的情緒後，給予適當的言語關心與行為回應。本書設計右頁以色彩飽和與滿版的表情呈現，透過逐頁表情變化讀者身歷其中以增加親子互動。	上誼文化
9	作者：Child's Play 繪者：Paula Bowles 譯者：陳筱甯	2023	小怪獸 EQ 管理繪本系列 	本套書透過六冊六種不同造型、顏色飽和的小怪獸，搭配上簡潔文字敘述，提供小讀者理解不同情緒感受，並練習同理他人。	華碩文化
10	作者/繪者：：賴馬	2019	賴馬情緒四部曲系列 	本套書表現四種情緒，分別是《勇敢小火車》、《朱瑞福的游泳課》、《愛哭公主》、《生氣王子》中，透過角色所面臨的事件與情緒，敘述角色們跨越挑戰。	親子天下
11	作者：科奇卡 Kochka 繪者：瑪麗·樂吉馬 Marie Leghima, 蘇菲·波姆 Sophie Bouxom 譯者：王晶盈	2021	我們的情緒繪本系列 	本套書透過八位主角發生的不同事件所產生不同的情緒，表現出主角經歷事件後情緒起伏與行為，故事中也透過師長或家長的協助，讓主角在面對情境時學會因應方法。	小光點

本表格為研究者依資料整理

表 4 不同情緒主題書單

情緒	作者	出版年	書名	大意	出版社
負面情緒 1	作者：包妮溫·巴萊德 Bronwen Ballard 繪者：蘿拉·卡爾琳 Laura Carlin 譯者：劉清彥	2020	你的心就像天空 	以「雲」作為心境的象徵，以鳥雲代表負面情緒想法，主角練習與自己對話中覺察情緒、運用有詩意的文字敘述出與負面情緒共處與轉念。本文強調出情緒的接納與流動。	維京國際
負面情緒 2	作者： Suzanne Lang 繪者： Max Lang 麥克斯·連恩 譯者： 劉清彥	2021	心情不好的小金 	某天早上小金感到一切都不太對，動物們看見他的模樣，紛紛向前關心，並給予很多讓心情變好的建議，在紛亂的聲音中小金終於受不了，大吼一聲後逃離大家。在遇到被豪豬扎到屁股的另一隻猩猩後，他們互相同理與陪伴對方，最終承認並接納自己現在的負面心情，擁有之後心情會變好的信念。	維京國際
憤怒 1	作者：賴馬 繪者：賴馬	2006	我變成一隻噴火龍了 	古怪國的阿古力時常生氣，而波泰蚊子喜歡叮容易生氣的人，並且使他們得到噴火病。在阿古力貝波泰叮到之後，他到處噴火，東西都被燒壞了，大火也嚇得所有動物落荒而逃。最後在留下難過的淚水後，火勢終於熄滅並讓阿古力重拾自己的笑容。	和英
憤怒 2	作者：莫莉·卜 譯者：李坤珊	2001	菲菲生氣了：非常、非常的生氣 	菲菲本來在玩遊戲，但在姊姊搶走玩具後大發雷霆，一氣之下大吼大叫，像一座噴發的火山，之後更生氣的跑出門。而當她冷靜下來後，她開始感受四周環境，爬上樺樹並俯瞰整個環境。在心情平復後，菲菲回到家中再次與家人團圓。	三之三

憤怒 3	作者： 吉斯蘭·杜利耶 譯者： 李旻諭 繪者： 貝虹潔·德拉伯特	2019	山姆和瓦森：我是情緒的主人 	主角山姆因為被媽媽罵而生氣，貓咪瓦森便與山姆互動，說明他能感受到他人想法所產生的能量，並用分享正向的能量給山姆，也告訴他生氣時應該如何調節情緒的具體作為，讓自己的狀態有所轉變。	米奇巴克
憤怒 4	作者： 粘忘凡 繪者： 孫心瑜	2017	小鱷魚別氣了！ 	小鱷魚被小老屬的皮球砸到頭後卻沒有得到關心，回家時小鱷魚越想越生氣，如孟克作品《吶喊》形象，又告訴自己要像《蒙娜麗莎》一樣微笑不需動怒。在小鱷魚睡著後順利的抒發了自己的情緒。隔天小老鼠在學校主動向前關心他並幫他貼上 ok 蹦，兩人也終於和好。	台灣東方
悲傷 1	作者： 艾娃·伊蘭 Eva Eland 譯者： 許皓宜, 莊宥榛	2021	悲傷讓我抱抱你 	有時候悲傷會突然出現，可能會感到難受與動彈不得。這時我們應該好好的陪伴悲傷，比如一起做不同的事或出門散心，或許在時間久了，當悲傷在知道自己不孤單時就會悄悄離開。	水滴文化
悲傷 2	作者： 諾耶蜜·沃拉 譯者： 海狗房東 繪者： 諾耶蜜·沃拉	2022	想哭就哭成一座噴水池 	想哭的時候會忍不住掉眼淚，因此作者告訴大家讓自己的眼淚哭得有價值吧！比如哭成一座噴水池，會讓鴿子們開心，或是將淚水回收，拿來拖地、刷牙、洗狗，甚至熄滅大火都相當實用。因此我們值得好好地流眼淚並善用它。	小山丘

悲傷 3	作者：梅琳達·辛瑪妮 克 Melinda Szymanik 繪者：凡賽緹·烏卡 Vasanti Unka 譯者：孫昭業	2023	我的藍色大象 	主角發現某天胸口前坐著一隻藍色大象，他一動也不動，全家人想盡辦法解決問題，他們決定邀請大象一起出門，最後也發現藍色大象有所改變。	大好書屋
悲傷 4	作者：科里·杜若菲德 Cori Doerrfeld 繪者：科里·杜若菲德 Cori Doerrfeld 譯者：李貞慧	2019	別傷心，我會陪著你 	泰勒因為積木塔倒塌而難過，動物們紛紛給出不同建議，告訴泰勒解決積木倒塌的解決辦法，只有小兔子沒有給予任何說明，靜靜的陪伴在泰勒身邊，聆聽並給予他抒發情緒的機會。最後泰勒終於破涕而笑，重拾自己的心情。	大好書屋
悲傷 5	作者：強提·豪利 Jonty Howley 繪者：強提·豪利 Jonty Howley 譯者：李貞慧	2020	大男孩不哭 	主角里維第一天上學，父親與他都感到一點點的緊張與不安，出門前爸爸安慰他：「大男孩不哭」後他便出門了。在途中他發現各種年紀的男生都會哭，有人是因為悲傷，也有人喜極而泣等等。後來當里維願意接納自己悲傷的情緒並流下眼淚後，便能更好的面對外在的世界。	維京國際
厭惡 1	作者：Naomi Davis 繪者：辛塔·艾瑞巴斯 Cinta Arribas 譯者：柯倩華	2019	我討厭每個人 	女孩在生日的這一天，對著自己所面對的事情，全都用討厭的情緒面對，不論是別人在唱歌、開懷大笑、破掉的氣球她都鬧别扭，但在小女孩的內心深處，卻擁有一顆柔軟與愛別人的心。本書教導孩子如何讓他人了解自己內心的聲音，練習且勇敢的讓他人知道自己真實的想法。	青林國際

厭惡 2	作者：吉竹伸介 繪者：吉竹伸介 譯者：鄭雅云	2019	討厭的人都跌倒吧 	故事中的女孩在學校碰到討厭的人時，會出現很多內心的小劇場，並且用想像力去應對這些人，比如希望用巨大的手把別人壓扁，或是以機器使別人著涼。遇到不喜歡的事情時，女孩提醒自已練習逆向思考，轉移注意回復心情。本書提供讀者多樣的調適方法。	三采文化
厭惡 3	作者：曹源希 조원희 譯者：葉雨純	2024	【SEL 情緒素養繪本】討厭 	故事一開始一個男孩表達討厭小女孩子心情，不知所措的女孩決定也討厭男孩子，不論做任何事情，他都想著這件事，直到女孩突然想起媽媽說討厭如同很癢的疹子，要放下不繼續抓才是好的選擇。最後，女孩決定自己放下討厭的念頭。	維京國際
恐懼 1	作者/繪者：新井洋行 Hiroyuki Arai 譯者：賴惠鈴	2023	小怪獸和雞皮疙瘩 	以不同的線條與形狀呈現不同事物所感到害怕的小怪物。希望閱讀者能夠看見、理解個人內心的害怕，也不必假裝一直保持勇敢，而是在理解內心恐懼的來源後，學會與他們共處。	上誼文化
恐懼 2	作者/繪者：蘿拉·維卡 羅·希格 Laura Vaccaro Seeger 譯者：謝靜雯	2018	我以前好怕…… 	主角過去害怕許多事物，但實際與令他害怕的事物相處後，以及想法上的改變，他發現當自己以新角度重新審視這些事物的定義，將不再感到怕，而這也是故事中一直重複且強調的句子。本文提醒讀者面對害怕事物，給予自己重新看待事情的機會。	維京國際

恐懼 3	作者/繪者：艾蜜莉·卡洛 Amélie Callot 譯者：王奕	2022	害怕沒關係 大人也會怕喔！ 	身為大人也有害怕的事情。在女孩與爸爸的對話中，爸爸的告訴女孩就算是大人也會有害怕的感受，生活中在不同地方、環境都會遇到不同的考驗，重要的是要如何面對這樣的心情。	大穎文化
快樂 1	作者：艾娃·伊蘭 Eva Eiland 譯者：許皓宣, 莊宥榛	2021	快樂你在哪裡 	快樂有時在，有時不在，作者將快樂具象化呈現，一個全身粉色，如精靈一般的形象。故事中作者告訴讀者快樂為何、收藏快樂並呵護快樂的方法。不過快樂有時會不見，有時會需要一點時間找到他，並且在他帶領下體驗不同活動中快樂的感受，練習平靜中了解快樂一直存在於自己身邊。	水滴文化
快樂 2	作者/繪者：蕾歐諾拉·萊特 Leonora Leiti 譯者：李紫蓉	2019	快樂是一隻飛鳥 	主角艾莉因為不懂快樂是什麼，因此在好奇心的驅使下詢問了家裡的每個人對快樂的定義，從爺爺、奶奶、鄰居、小狗以及媽媽的想法中，每個人對快樂的想法都有所不同，但最終他們都能在這些事物中感到安心愉悅，故事的最後快樂畫化身為一隻飛鳥，翱翔在無邊際的深夜中。	幼獅文化
焦慮 1	作者：艾蜜莉·基兒戈 Emily Kilgore 繪者：佐伊·珀西可 Zoe Persico 譯者：張家綺	2020	家有緊張兮兮小怪獸（把緊張化為力量的情緒教育繪本） 	蔻拉是一位容易感到焦慮的女孩，比一般人更容易感受到「如果萬一」小怪獸們的耳語，平時的生活中也總是被這些沒有發生的負面想像充斥。後來在某次的鋼琴演奏會前，蔻拉受到更多小怪獸們的騷擾，讓他倍感焦慮，上台前在史黛拉的安撫下鼓起勇氣面對，但在心態調整下，這些「如果萬一」小怪獸轉變為新的模樣，最後成功轉換想法並順利完成演出。	大穎文化

焦慮 2	作者：羅貝塔·古扎迪 Roberta Guzzardi 譯者：李夢如	2023	我與情緒小怪物：聊一聊那些焦慮、恐懼、失落，找回安定內在 	運用圖文漫畫形式，以及不同主題作為架構，以主角搭配上情緒小怪物的互動問答，激盪出對於不同議題，包含愛、負面情緒、孤獨等議題中的困惑與想法。本書相對其他書籍需要孕育更多的複雜的情感與議題梳理。	親子天下
焦慮 3	作者：薇樂蒂·克羅斯威爾 Verity Crosswell 譯者：楊婷湳	2023	你好，焦慮小怪獸：陪你舒緩憂鬱、不安與壓力 	本書將焦慮轉成具象的怪獸形式，在不同篇章中表現交旅所帶給人的不安與挫折，以同理角度，接納讀者接受各提情緒之外，也提供撫慰人心的句子，提供讀者坦然的接納自己的情緒與當下狀態，並且建立個人信心，重拾個人力量。	大好書屋
羨慕 1	作者、繪者：奧利維耶·培列克 Olivier Tallec 譯者：宋珮	2022	好想變成你 	松樹主角覺得當松鼠太無趣了，想要變身為其他動物，比如說成為狐狸，或是成為強大的鹿並跨越山林，但在獵狗的追逐下，他決定轉向成為刺蝟、貓頭鷹等不同動物。故事的最後松鼠變回自己的模樣。本書說明欣賞自己的重要。	道聲出版
羨慕 2	作者：Bonnie Grubman 繪者：Carolien Westermann 譯者：童夢館編輯部	2019	不要羨慕別人，其實你很棒！ ：想飛的小兔子 	故事的小兔子非常崇拜小鳥能天空飛翔。在小鳥的引導下，他也練習運用各種方式讓自己飛起來，但終究都失敗了。後來他決定用自己強而有力的後腿奔向崖邊欣賞夕陽，欣賞完後再次回到自己的兔子洞。這時，小鳥看到靈活活兔子也深感佩服。故事說明只要找到自己的長處，欣賞自己才是最重要的。	童夢館

害羞 1	作者：朴智熙 박지희 譯者：尹嘉玄	2022	我不敢，因為我害羞 	小宇是個害羞的男孩，在班上如同隱形人一般的存在，在他逐漸與班上同學互動後，他的模樣逐漸呈現在同學的眼中，同學們也終於看見了他的模樣。本書說明內向的人在與他人認識互動後，也能慢慢融入群體，自己也會因為他人的回饋而感到開心。	采實文化
害羞 2	作者/繪者：西蒙娜·希羅 Simona Ciraolo 譯者：黃筱茵	2020	害羞一族 	故事中的主角章魚小煎餅非常害羞，讓大家常常找不到他，雖然他很害羞也害怕尷尬，但他仍會去參加派對，因為在廣大的海洋中，也有懂他的害羞一族，作為朋友陪伴彼此。	三民書局

本表格為研究者整理

### 三、情緒議題繪本的教育應用

繪本成為情緒學習的良好教材，其圖文並茂平易近人的形式，激發閱讀者同理共感。故事中不同形象主角能提供學生將個人經驗投射於故事情境，作為象徵想像的媒介並將內心想法表達出來。許多教學者使運用繪本作為情緒學習的課堂輔助教材。以下說明情緒議題繪本與教學應用之可能。

#### (一) 情緒繪本教學流程

情緒與生活密切相關，影響著個體的反應與行為表現，不同事件情緒所感受的情緒有所差異，情緒學習必須循序漸進且有層次，其順序通常從認識情緒、情緒有所覺察，接著在誠實接納情緒後，學會辨別與轉念（陳質采與呂俐安，2022）。Nikolajeva（2013）說明繪本圖像與文字能喚起許多情緒，提供孩子認識更多情緒樣貌。教學者運用繪本教導故事中的主角在遇見不同情境時，進行延伸討論情緒調節與管理，引導適當的行為反應。一般繪本教學流程以繪本導讀、思考討論與延伸活動為繪本教案基礎架構（林文寶，2013；江學滢等人，2014），教學者能依照年齡調整其教學引導的內容及活動難易度。

#### (二) 不同年齡的情緒繪本教學

幼兒與兒童情緒與反應相對單純且生活經驗較少（陳質采與呂俐安，2022），大多數的繪本教學，時常以幼兒或兒童為主要對象提供情緒學習。當閱讀者的年齡漸長，張嘉真（2019）說明若運用繪本融入於教學，閱讀故事時可以適時加入提問與活動，包含從閉鎖式提問循序漸進引導孩童經驗連結，逐漸轉為開放式問句，或藉由不同延伸活動，例如運用創作了解學生想法與回應。Martinez 與 Harmon（2012）發現相較於兒童著重以圖像理解故事脈絡，青少年所閱讀的繪本敘事較為複雜，較注重文本傳遞訊息的功能，因此教學者應依據對象需求提供適當教學。當接近青少年期的閱讀者，應逐漸轉向外在世界及抽象思考的題材，將故事內容與個人經驗連結並表現出創新想法。引導者於教學流程中，在繪本導讀階段可以應用不過度誇飾的語調，或結合人際合作的小組

討論思考，逐漸增加開放式問句提供推測思考問題，或以故事引導經驗聯想以銜接延伸活動，能運用藝文創作、戲劇表演不同形式表現（林文寶，2013；張嘉真，2019）。

以上從繪本過往至現今的演變過程，理解繪本以圖文交織的故事形式，提供觀者運用故事進行個人反思與想像，並藉由敘事功能理解繪本閱讀提供個人經驗回顧機會外也能成為創作形式，將內在情緒經驗提取後呈現於圖文創作，作為另一種敘說的方式。本研究透過情緒議題繪本的書籍蒐集，初步探索情緒議題繪本的分類，其個人內在向外延伸的主題，與社會情緒學習概念相互呼應。若提供情緒議題繪本於教學中使用，教學者必須在廣泛閱讀中，選擇符合其心智年齡與審美的作品，並設計符合其年齡的思考引導，運用適當的延伸活動提供良好的教學內容。



### 第三節、繪本創作進行青少年社會情緒學習之教學實踐

本節從藝術治療角度說明青少年進行藝術創作的優點，了解藝術結合社會情緒學習之優勢；接著從繪本創作應用於社會情緒學習之教學，提供教學者應用其教學中的課堂設計參考使用；最後說明青少年應用社會情緒學習與繪本文獻，了解相關研究之成效。

#### 一、青少年繪畫與情緒表達

Moon (2006) 說明藝術是青少年天生的語言，透過藝術創造成為自身生命意義創造者。青少年為面對第二次分離個體化的生命階段，日常生活中不只面臨自我概念重組的挑戰，在升學、同儕壓力、家庭、社會以及多元的網路媒體影響下，使得當代青少年不斷打破與重塑個人觀點。以下說明青少年運用藝術治療提供重新審視個人價值觀與面對困境的優勢與可能。

##### (一) 青少年創作優點

青少年藉由藝術創作所獲得的正向影響，以下從藝術治療概念整理出幾項創作過程中的優勢，說明學習者在創作歷程中產生的效果與成長機會。

##### 1. 情緒經驗透過實際創作釋放及具象化

藝術治療領域的創作活動成為個人內心與外在世界間的橋樑，透過藝術活動獲得情緒抒發並轉換成正向感受。Kramer (2004) 提及藝術創作過程將可能引起昇華作用 (sublimation)，此作用為內在心理歷程，意指為個體將內在衝突與原始需求 (primitive needs)，一些在成長與社會化過程中不應出現的衝動本能，轉化成能被外界接受的行為活動，當這些能量適當的轉換後釋放，個體將於內心獲得滿足，增加自我掌控與效能感，進而助於個體形塑與成長。藝術作為安全的能量轉換，提供個體將內在力量轉化成創作行為。

創作過程給予青少年之創作優勢提供個體能量與情感釋放出來，藉由成人創作引導，提升青少年進行適當的退行作用 (regression)，退行作用為當個體

感受到危險後，將退回幼稚或相對早期發展的態度行為表現，作為保護自我、逃避現實並獲得安全感的防衛形式（Kramer, 2004）。然而，退行作用的幼稚行為並不能解決青少年現實生活問題，增加自我覺察。因此若師長能善用安全的藝術活動，給予青少年合適的抒發形式將現實生活中所面對之挫折轉化為創作及作品。透過引導，青少年能將個人所面臨的挑戰釋放至作品中，同時探索更多樣的情緒，包含侵略、憎恨、憤怒、恐懼、喜悅等（Kasimova & Biktagirova, 2016）。藝術作為情感表達之管道，提供青少年釋放壓力的可能性（Farrington et al., 2019）。因此在反抗退化的潛在行為下，藝術成為情緒表達的良好形式。

上述說明成人運用藝術活動作為退行作用的橋樑，提供青少年將個人內在負面情緒以安全形式抒發於創作活動。當活動結束時，個體能量將轉換成正向感受，達成昇華作用之歷程。在 Kasimova 與 Biktagirova（2016）研究藉由量化方式呈現青少年在接觸課程前後，對其挑釁與敵意等負面情緒降低的正面影響。尤其創作降低負面情緒也常是藝術治療活動後的可能反應，包含移除焦慮、攻擊性、不信任自己與他人等感受，並從創作歷程中獲得個人自信及成功經驗，連結正向感受與行為。Franklin 與 Siemon（2008）說明個體運用個人美感，藉由畫面圖像隱喻抒發個人情緒，成功連結外在現實與內在幻想。

## 2. 生命經驗具體化提供自我覺察與整合

除了情感釋放外，青少年也能透過創作歷程及作品呈現來回顧自我，在探索過程中運用具體圖像協助青少年達成更好的自己控制，成為個人身份整合之起始（Fang, 2019）。對象透過創作歷程，以線條、色彩、形狀、質感來呈現視覺形象，作品完成後將內在個人經驗具體化，並以客觀的角度重新審視自我狀態（Franklin & Siemon, 2008）。

由於創作過程容易喚起記憶與情感，江學滢（2020）說明藝術作為視覺、記憶的提取橋樑，創作者透過回想過往經驗，將經驗記憶藉由藝術創作實踐，藝術作為象徵表達形式，在創作者的創作行為與視覺圖像產出中展現個體內

在。因此創作活動中所有訊息皆相當重要，包含語言或非語言的表達內容。大部分的時候我們透過口語表達理解對方作品，卻忽略了個體行為可能也暗示了許多線索，包含雙手的操作行為或各種非語言表達形式，尤其許多非語言訊息更有機會傳達出個體潛意識之下之世界觀（江學滢，2020）。藝術作品提供安全空間，以相對緩和的形式提供無法言喻或壓抑的情感抒發管道（Farrington et al., 2019；Gatta et al., 2014；Herrera, 2022；VanMeter, 2021）。Stephenson（2006）說明整體過程在自我覺察與整合回顧個人特質，得以將過去生命經驗實現於個人創作。當個體願意走進自身的世界，誠實將內心感受、想法藉由創作歷程實踐，在提取經驗反思中重新審視個人情緒想法，提供青少年回顧生命與統合個人的起始。

另外，若個體願意開始探索內心豐富情感與過往經驗，將有助於青少年以不一樣的觀點重新看待過往記憶。Franklin 與 Siemon（2008）說明個人以線條色彩呈現意識與潛意識之象徵符號，不但能給予個體嶄新視角來改變舊有思考模式，也有助於自我對話與表達。綜合上述，藝術創作過程除了整合記憶外，也讓創作者運用多元形式連結現實生活，以正向態度認識個人優勢與現況，進而提升更多個人之情緒理解、調適、整合與想像可能。

### 3. 提升自我效能與人際互動

青少年作為第二次分離個體化時期，在徬徨不安中仍需要外在的正向回饋與鼓勵。青少年藉由自發性藝術活動，運用視覺記憶提取過往經驗，在成人適當的引導下抒發個人情緒，當潛意識成功具象化後，提升反思與整合自我之機會，創作活動中有關個體的決策與行為，包含自行決定媒材、創作形式與手法等等，青少年便能於整體創作歷程，從無到有的自主決定與建構，最終在作品完成後感受到個體的自主性（江學滢，2020）。藝術活動漸進地讓個體將內心世界具體化，在有形無形歷程中給予青少年相信自己能克服挑戰的信念。

Maliakkal et al.（2016）透過藝術教導青少年情緒及創造力課程中，提供自我表

達之機會，課程結束後發現此教學有效讓學生有信念，相信自己有解決的能力，更能以象徵、比喻方式解釋自己的感受，增加情緒與創造力兩部分能力。Deboys 等人（2016）研究結果訪談中，學生除了藉由藝術治療表達情緒，也發覺研究對象表現出更快樂、穩定情緒的改變，以上說明藝術有助於改善情緒，在促進溝通中增加自信。

藝術活動本身與人際互動有高度連結，許多藝術活動能提供創作者之間合作交流，在 Gatta 等人（2014）的研究中運用團體藝術治療活動增加參與者互動機會，理解參與者如何透過活動更加覺察個人身份與人際的動態關係，幫助參與的青少年克服孤獨及孤立感受。Farrington 等人（2019）說明藝術活動需透過合作互動，過程中學習人際溝通與建立連結。若青少年從創作過程中獲得情緒上的撫慰支持並願意接納自身，他們將在培養情緒覺察的同時，將進一步獲得團體中的協調能力。當個人對自我有更好的信念與認知，幫助覺察自身情緒與想法外，也有助於團體生活中能推己及人並展現同理心與尊重態度。

從藝術治療的領域中，許多治療師運用藝術創作優勢來協助青少年跨越生命中的挑戰與危機。在藝術教育的領域中，也應提供青少年自主創作的機會，當個體願意表達，提供他人了解個體情緒後，便有機會促進彼此互動與關係。藝術創作對於個人狀態疏理，對象能將主動願意的在不傷及他人的情況下，創作行為作為承接情緒的方式，具體呈現心中真實想法感受，使個體更自由的以圖像形式表現個人內心豐富世界，並在與他人分享過程中統合自我（Fang, 2019）。

## 二、繪本創作應用於社會情緒教學

繪本常作為輔助教育現場的教材，尤其多樣繪本提供新經驗、新文化、生活形式以及反應生活中缺少的事物；於此同時，繪本作為普遍跨齡的互動工具，人們藉由說故事分享歷史、溝通情緒與學習新知。其藉由不同的排版組合，個人獨特的符號系統傳遞訊息，運用圖像及文字的結合以提供更豐富的訊息與溝通經驗（Sanchez & Cook, 2023），以下統整過去教學者運用繪本進行教學的特性，提供教學繪本選擇及課程設計基準。

### （一）繪本適用於教學緣由

以下從繪本所提供的三種特性說明繪本適用於教學緣由，首先為普遍性，繪本作為反映當代的觀點、理想與價值，內容適用於所有的年齡階段中，說明跨齡特性是從過去至現代研究中皆提及的重點（Watson, 1978；Miller, 1998；Murphy, 2009；Sanchez & Cook, 2023）。Miller（1998）提及或許因為青少年尚未做好完全離開兒童時期的準備，作為閱讀門檻相對低的繪本形式提供了青少年的閱讀動機。Murphy（2009）說明繪本相對容易吸引讀者目光，源自於整體篇幅相較於學科文本短，簡潔的文字與圖像相對容易吸引學生，因此有助於提升閱讀過程產生情感連結，提升理解與思考。

關於繪本的教育性，上述相關文獻說明繪本作為合適的教學工具，提供教師於課堂中有更多時間延伸討論，在友善且無壓力的學習情境中，教師能進一步運用繪本貼近學生生活功能，提供學生從故事角色所遭遇的情境反思個人經驗。繪本以圖文兩者兼具或單純圖像敘事的呈現方式，觀者運用感官接收訊息，從視覺圖像及教師引導中連結個人對生活記憶的覺察，同時也在想像練習中擴展個人知能及閱讀力，增加移情與思考的可能性。因此在友善的閱讀情境下，給予學生閱讀後反思與討論的可能，也成為閱讀困難的孩子良好的學習輔助工具（Miller, 1998；Murphy, 2009）。李依娟（2016）運用繪本作為國小選擇性緘默兒童的學習素材，除了提升學習動機、情緒覺察外，也增加與同儕間的

表達與學生的社會技巧，對學習相對困難的學生來說有所助益。Cook 等人（2017）透過故事角色解決問題的示範，提供學生將這些內容轉化為真實生活面對挑戰的解方。學生能於課堂完成所有任務，進而獲得學習動機，也能從繪本有趣的圖畫與語言中獲得愉悅感受，藉由思考獲得更多學習與實踐的可能性（Murphy, 2009）。教師以繪本運用特性作為教材，不論是應用於一般教學中，或提供特殊生增進學習理解或同儕互動之可能，皆表現出繪本應用於課堂中的優勢與可能性。

## （二）藝術創作適用於社會情緒教學緣由

教學領域中，藝術作為社會情緒學習媒介，有助於成長階段的青少年學習社會情緒學習概念，也有利於學生培養良好的情緒表達與適當的處世態度，以下說明藝術教育中藝術作為情緒學習之優點與原因。

### 1. 藝術喚起情緒、連結生命經驗的橋樑

上述從藝術治療領域研究理解藝術創作之於青少年的優點，尤其青少年階段已能運用抽象思考，以緩和且非語言的繪畫形式表達自我。相關文獻提及藝術課程適合結合社會情緒學習概念實踐於教學現場（Farrington et al., 2019；Farrington & Shewfelt, 2020；VanMeter, 2021；Eddy et al., 2020）。VanMeter（2021）提到教師提供學生於安全環境中表達負面與不安的情緒，運用藝術作品讓學生分析人物面部表情、姿勢與其象徵意義，並結合現實生活經驗，助於學生覺察他人互動中的情緒反應及個人展現。Wu（2023）以藝術提供學生情緒共鳴媒介，引導學生理解作品背後傳達的情緒，透過作品所傳遞之情緒產生強烈共感，甚至進一步探索出文化影響因素，從作品連結至個人生命經驗，喚起學生對於創作的能量。由於青少年前期身心變化不一致、矛盾感，藝術活動成為相對威脅性低的活動，提供對象情緒抒發出口，激勵學生培養認識自己、提升正向情緒的能力（朱秋香，2010）。

## 2. 藝術教學中的毅力培養、人際互動

藝術教育也提供青少年不一樣的學習可能，運用創作歷程達到情緒抒發、自我覺察整合外，Farrington 等人（2019）提及藝術創作提供學生培養學生「毅力」的學習態度。當教學者設計課程時，不論藝術形式如何變化，最終皆期望學生能在過程中有所收穫，讓學生理解過程中一點一滴的練習與累積將影響成品的好壞，若學生能在過程中願意付出時間努力，在練習過程中持之以恆，這樣的歷程不論是在樂曲練習、學習新的繪畫技能皆有所收穫，也終將在成果展示出的時刻獲得滿足與快樂。藝術作為學生學習社會情緒的橋樑，在教師帶領下，孩子在透過合作互動學會認識自我與培養同理心。藝術作為媒介，提供學生觀察學習、討論與個人不同的觀點，或是在協調與合作過程的人際交流中，透過班級中互相合作，或以服務學習與社區互動的形式共同完成創作（Russell & Hutzal, 2007；Hutzal et al., 2010；VanMeter, 2021）。

### （三）繪本創作結合於社會情緒教學設計重點

從上一節情緒議題繪本中能理解在多樣的繪本選擇中，繪本作為貼近孩子生活經驗的媒介，許多題材不論是從個人感受出發，至與家人、同儕相處互動中人際議題，甚至延伸與社會互動的故事內文，不論是以何種形式展現，故事中的主角總讓人有共感與反思的可能。當教學者了解繪本並善用期特性於教學，將提供良好的共讀活動與創作引導，增加學生社會情緒學習能力。

#### 1. 教學前規劃

教學進行前，教學空間與教案設計皆需因應青少年的先備條件進行規劃，課堂繪本選擇應符合其心智能力，提供學生在適當教學情境作為教學起始。

##### （1）教室空間安排

進行繪本教學前需要注意關於教室的空間規劃，其影響學生是否能沈浸於課堂中學習。若要增加學生沈浸於故事的方法，對於物理空間的規劃，教師能適時在教室空間增添相關場景裝飾，學生藉由場景更加投入於故事情境。像是

將學生作品展示於教室中，把他們的世界觀呈現於學習環境，學生也能變得更投入於課程，提升學習動機（張嘉真，2019；Kozak & Recchia, 2019）。教室的座位安排可依據教師課程規劃調整，若以課程中將進行合作討論或創作活動，便可調整學生座位，將學生座位組合並以小組為單位進行課堂活動。

## **（2）教材文本選擇**

教師對於整體課程架構的文本選擇，也將影響學生的投入程度。對於選擇繪本的方法，好的文本將展現出角色與情節將有助於刺激個體社會經驗。因此了解學生年齡、先備知識，讓學生感受到學習動機為教師選擇的首要條件

（Kozak & Recchia, 2019）。許多故事題材常以兒童的童話故事進行設計，透過不同角色表達出善與惡，以及角色最終行為所得到的好壞結果，讓學生學會道德知識，許多教育工作者會運用此主題作為學習社會情緒學習的文本（Sullivan, 2021）。但不可否認現實世界並非非黑即白，身為教學者應選擇有討論空間的故事內容，將有助於學生銜接故事情境與現實經驗之間連結。

## **2. 教學中活動設計**

教學過程中依據教案的設計架構，結合繪本的特性設計課程內容。教學藉由繪本閱讀連結個人情緒經驗，透過教學者逐步引導，由內而外的擴展內容提供學生學習社會情緒學習概念。

### **（1）引導初步探索、喚起個人與情緒經驗**

現今多樣的繪本題材提供教學者更多的選擇，運用繪本作為教材引導時，教學者從書籍的外觀欣賞著手，接續帶領學生進入內容閱讀。內容透過圖像與文字作為提供情感經驗與個人記憶提取橋樑，在情感共鳴中以學生先備條件作為根基，引導出豐富有意義的反思與討論（Alba & Herrera, 2023）。繪本以圖文並茂形式或單純圖像的圖書呈現於觀者。透過故事提供讀者經歷不同的人生經驗。當讀者轉化故事並沈浸創作者營造的情境，閱讀過程提供讀者刺激個人的內在想法感受。

張嘉真（2019）說明故事所要傳達的情緒表現，教學者運用適當引導，從同理感受中讓學生敘述出經驗中的感受情緒，接著協助對方了解情緒與行為關係，並帶領學生用不同角度看待負面情緒，當學生能夠感受到信任與支持，更願意從故事引導中學習情緒覺察與管理。此歷程協助學生發展內省智能之機會，當學會同理他人情緒感受，未來面對更多挑戰時將有更好的接收與應對方法。閱讀繪本應提供學生多元的想像空間，選擇符合其年齡的文本作為教學媒介讓觀者得以釋放想像。繪本作為情意學習工具，透過故事連結生活與自身情緒，藉由故事統整內在並傳達想法給他人。

### （2）過程中的提問反思與多元活動

若教師能運用有趣的活動形式，學生便能在輕鬆自在的氛圍裡學會理解他人的想法，增加情緒理解與學習。透過不同活動提供反思，比如以開放性問題提供對象統整閱讀資訊。Kozak 與 Recchia（2019）說明可運用不同形式活動，首先為提問故事中哪一段話與個人經驗相同，情境如何表達感受與隱喻接續畫圖或寫字，安排不同活動引起想像；另外也說明以重新敘述故事方法，學生以個人觀點重新審視故事中角色的感受與作為，將有助於更加理解個人對於事件情緒與想法，再比對主角與個人感知的過程中，學會理解與接納不同思考。因應不同主題之課程，適當安排人際合作活動。若教師能運用有趣的活動形式，學生便能在輕鬆自在的氛圍裡學會理解他人的想法，增加情緒理解學習的可能。以上透過課程結合適當的教學活動，以小組討論書中隱喻，或提供合作形式讓學生在溝通協調創作。藝術活動作為橋樑，教學者除了建立不同背景學生間的關係，也應隨時留意學生狀況以利課程順利進行。

### （3）由內在擴展至外在世界的學習內容

社會情緒學習結合繪本教學能以個人世界延伸至社會覺察，包含同理心、多元學習與回應中探索學習更廣的世界。文學轉換個人經驗並反思，讓我們看見自己的生命經驗。閱讀中也喚醒情緒，從深刻的情緒參與對同理心有更深的體會，當對象在故事中有更多的感受，其對於同理的情緒也更加豐富（Kozak

& Recchia, 2019)。Alba 與 Herrera (2023) 說明運用無字書籍教導及建立和平信念，其中無字圖畫所提供的想像空間，對於學生和教師來說都是非常容易理解、有吸引力、有趣且具有力量。

教師運用圖像作品輔助學生更加了解在地知識，學生能連結故事中角色經歷以回顧個人經驗外也應注重文化回應 (Cook et al., 2017; Herrera, 2022)。圖像作為輔助學生理解內文形式，提供更快速的連結與認同與個人經驗相似的角色，例如 Taliaferro (2009) 以非洲主題繪本出發，期望讓學生透過同儕小組討論，理解自身文化中的多元與新發現，在給予個人觀點及回饋中建立多元文化的涵養及同理心。

除了了解在地文化，繪本也提供文化多元的教室，作為跨科合作的媒介讓學生整合個人知識外，輔助理解故事中的文化元素。圖畫提供了具體影像，重塑及建立學生對於內文的理解，更加強想像與個人連結，以協助他們分析自己與他人文化習俗的良好媒介 (Taliaferro, 2009)。教師選擇不同文化作品，提供學生閱讀來自於不同文化的多元故事，在不同背景作者多樣的視覺圖像訊息中，協助早期階段青少年增加新的經驗與視野 (Miller, 1998)。繪本讓學生在沈浸內容過程中了解個人的生活環境外，也擴展超越個人生活世界的想像。

Sullivan (2021) 則說明呼應社會情緒學習主題的繪本，《大海的秘密》故事內容，男孩最後決定把相機放回大海作為結尾，讓其他人看到並享受他所看到的奇妙事物，其結局對應負責任的決定概念，提供教學者參考與運用。

以上從社會覺察概念，藉由多元文化的文本讓學生討論文化差異所帶來的變化，尋自我價值與定位，給予個人更多的自信；人際關係中，從不同文化背景衍生出觀點差異之理解、人際交流之討論；最後為負責任的決定，在真誠的選擇與尊重生命觀點，同理他人並做出好的選擇。當學生了解自身與其延伸的社會文化，表現出對個人生活體驗的覺察體悟，便能在真誠對話中有所收穫與成長，增加個人視野外也培養尊重他人的態度。

### 3. 教師的關注與回應

教師自身的教學信念將影響與學生課堂間的相處互動，以及教學過程中的教學品質，以下說明教師於課堂前應具備的教學概念與回應方式。

#### (1) 相信學生的自主創作能力

當繪本引導討論結束後，教師若決定以創作形式作為延伸活動，身為藝術教師，運用羅恩非爾（Lowenfeld, 1903-1960）藝術教育治療精神，亦即為相信每一個生命的創作天賦，提供合適的課程框架，以繪本作為引導並給予每個獨特生命框架下最大的自由創作空間（Lowenfeld, 1987）。彼此在信任的環境下應用藝術提供外在現實與內在個人想法潛在空間（potential space）進行創作，繪本中的圖象及文字創作，均需要從右腦中提取記憶，連結左腦圖像及文字思考排列後，表現出具有意義的作品（江學滢，2020）。創作活動作為橋樑，引導讓孩子將內在世界具象化於現實世界，在創作行為過程中引出個人記憶中的情緒感受，重新審視並提供學生發覺與辨認各自的生命經驗。

#### (2) 觀察教學與學習狀況，適當回應與調整

身為青少年身旁的引導者，創作歷程除了口語表達的訊息外，更應注意非語言訊息所提供的線索。引導者必須透過青少年的自發性創作，運用細微的觀察力，注意青少年選擇的媒材之控制性程度與顏色、行為動作中下筆力道與線條表現，甚至是一些無關於創作活動但重複出現的動作習慣，皆有助於提供引導者更加完整的了解青少年的特質與人格樣貌（江學滢，2020）。

課程進行過程中，教師必須相信藝術創作能作為學生表達自我、釋放壓力的途徑，但同時也須了解過程中可能的負面影響，比如藝術創作的行為也有可能引發心理防衛現象，或是挫折感、焦慮，以及衝突情緒（Kramer, 2004）。前者需要運用教師課程設計時鬆綁學生於此時期畫的寫實的迷思；後者則需透過教師隨機應變能力，在教過程中不斷留意每位學生的學習狀況，依據不同需要給予教學輔助。教師的言語回饋，不以批判角度評斷學生作品好壞，而是透過作品了解學生對於自身理解，以及與他人互動融洽性為教學目的（江學滢，

2020)。在解構與重建的歷程中，教學者觀察學生的創作過程並適時輔助，運用同理問答理解學生作品傳達的訊息（Snow & Amelio, 2000）。最終期望學生運用創作過程更加覺察個人感受、連結個人生活並探索更多具有意義價值的內在理解。當學生能在教師即時引導與正向回饋中學習，在歷程中發覺與統整個人特質，在支持與信任的學習氛圍中積極接受挑戰、承擔風險並發展個人潛能，將有助於個人培養良好情緒覺察與自我認知。

以上藉由藝術活動培養學生從自我認識至社會覺察、人際互動的相關能力。藝術為自由表達的重要管道，藝術創作能讓學生將個人情感以象徵形式表現於作品，當學生在創作過程中感受到自主性，有助於學生的學習與創作動機，形成良好循環。若教師能提供安全框架，學生便能於框架下的自由世界自在表達，並有助於提升對自我認知（Snow & Amelio, 2000）。繪本創作中結合閱讀與創作形式，兩者在敘事歷程中提供共鳴與經驗覺察。教師於教學中設計合適課程活動，讓對象以圖文並茂的繪本創作表達省思。藝術創作透過適當的引導以及自主的創作歷程，取代過往強調技巧學習，透過藝術鼓勵學生探索、表達個人想法才是首要教學目標。教學者也應具開放包容的心，讓學生藉由藝術創作自我反思與統合，在人際互動中逐漸成長。

### 三、以繪本進行青少年社會情緒學習的相關研究

以下從臺灣碩博士論文加值系統依據繪本課程，運用「青少年」、「繪本創作」、「社會情緒學習」關鍵字搜尋，以繪本為教材，篩選與其五向度能力相關文獻，包含自我覺察、自我管理、社會覺察中同理心與尊重、人際關係，以及依情境做負責決定等能力再進行篩選。其中青少年、社會情緒學習各向度概念，以及繪本相關研究共八篇，以研究對象分類，一篇為高中生，其他七篇為國中生（周宜蓁，2007；廖孟青，2009；張鳳丹，2012；林明儀，2012；陳慧雯，2013；黃佳琪，2014；賴潔，2018）。七篇中的兩篇以特殊生為對象（周宜蓁，2007；陳慧雯，2013）。從研究對象分類中，了解繪本作為相對容易接觸與學習的教學媒介，不只提供一般學生學習，也成為特殊學生合適的學習輔助工具。中等教育的內容範圍廣，不單只有個人情緒覺察，更多關於自我整合、情緒教學與管理，以及人際之間的研究。以研究方法進行分類，其中四篇為行動研究（廖孟青，2009；張鳳丹，2012；林明儀，2012；黃佳琪，2014）。而課程堂數均設定六週或六週以上的課程時間，透過教學歷程了解學習狀況，並以質性方法收集、歸納與統整資料。

上述相關研究結果發現，在教學行動介入後展現出正向影響，對於研究者所設定研究對象所需習得的能力向度有所提升。比如自我覺察與管理（周宜蓁，2007；陳慧雯，2013；黃佳琪，2014；賴潔，2018）；人際互動（林明儀，2012）；負責任的決定（張鳳丹，2012）。另外也有運用繪本創作實施對學生的正向影響（廖孟青，2009）。繪本作為教學媒介提供個體情緒、思考、尊重負責的態度，或人際關係互動皆有所助益。本研究期望透過質量混合的行動研究，提供藝術領域中青少年運用繪本創作結合社會情緒學習的研究。

表 5 台灣青少年繪本與社會情緒學習概念主題相關研究

作者/年	論文題目	研究方法/ 研究對象	研究結果成效
周宜蓁 (2007)	以繪本教導情緒教育方案對國中智能障礙學生情緒適應行為之成效分析。	單一受試實驗研究之撤回設計，十四週課程 不當行為表現生氣行為之國中智能障礙學生，共 2 人	本研究以情緒教育方案有助於改善個案自我情緒管理，有效地減少不當的生氣言行，增進合適的語言和肢體表達，有效地控制和釋放生氣情緒。此正向改變在追蹤後仍表現良好。
廖孟青 (2009)	國中學生繪本創作教學研究	行動研究，十週十節課程 國中九年級生，共 69 人	本研究設計國中繪本教學方案，並分析成效，發覺繪本應用範圍廣，學生皆完成作品，理解繪本知識並在完成時獲得成就感。教學者應提供符合學生喜好的繪本，未來可運用多元、多媒體的教學創作教學形式。
張鳳丹 (2012)	繪本設計教學提升國中生品格力之行動研究	行動研究，八週課程 國中七年級生	本研究以繪本設計教學融入國中七年級品格力教學課程，發現學習後學生能提升「尊重」與「負責」的品格表現。
林明儀 (2012)	以英語繪本教學實施生命教育對提升國中生人際關係之行動研究	行動研究，六週課程 國中八年級生，共 32 人	本研究了解英語繪本教學能提升學生人際互動，學生對生命教育大多為正向看法。研究者對英語相關能力也有所提升。
陳慧雯 (2013)	運用繪本提升國中智能障礙學生社交技巧之行動研究	個案研究，十週課程 國中資源班學生的普通智能障礙學生，共 3 人	本研究探討繪本教學計畫對國中生自我概念的影響，發現透過繪本介入，對智能障礙學生在學校與情緒自我概念方面有所提升。
黃佳琪 (2014)	繪本教學融入生命教育對國中七年級生自我統合力之影響	行動研究，十次課程 國中七年級生，共 29 人	本研究透過繪本融入生命教育課程方案，發現有助於提升學生自我統合力，透過個人生命經驗介紹不同時期的自我，也發現繪本增加青少年主動投入學習態度。
賴潔 (2018)	真相思考繪本對國中生情緒教學成效之研究	準實驗研究，六次課程 國中七年級生，共 105 人	本研究透過真相思考繪本教學，提供學生思考與正視負面情緒，發覺生情緒智力中五向度中兩向度有所提升，包含了解自身情緒與管理情緒部分。

資料來源：研究者整理

### 第三章、研究方法

本研究以社會情緒學習為課程目標，結合繪本創作的藝術教育課程，在實際教學歷程中了解情緒學習於課程中的重要性，探索課程結合社會情緒學習應用於國中階段教學可能，過程以質量混合的行動研究進行課程設計實踐，教學者於教學歷程與與學習者互動回饋中反思，修正並理解學生透過繪本創作藝術課程成效。本章分為八節，第一節為研究設計，說明質量混合的行動研究法；第二節為研究參與者與場域；第三節為研究工具，說明研究中使用的相關資料；第四節為研究教學課程設計；為教案目標與課程設計架構；第五節為研究架構與流程；第六節為資料處理與分析；第七節為研究信實度；第八節為研究倫理。

#### 第一節、研究設計

本研究探討繪本教學課程結合社會情緒學習，教師的教學實踐歷程及學生的學習成效。因此以質量混合方式理解學生於創作過程成效，運用教學歷程中的質性與量化資料比對學生的學習想法，並於最後省思整體的教師教學內容。本研究以質性與量化的行動研究法實踐。

##### 一、研究取向：質化與量化混合取向

本研究運用質量混合的方式理解教學成效及學生學習，運用質性與量化資料整合了解學生學習成效。質性研究（Qualitative research）為探究人類動機行為的研究法，在行動研究中強調教師描述性的資料搜集技術（Mills, 2008）；量化研究（Quantitative research）為情境下測量不同變數間的關係，了解課程實施前後學生對社會情緒概念的差異。

## 二、研究方法：行動研究法

研究運用實際的繪本課程設計結合社會情緒概念，透過教學實踐過程理解青少年對於社會情緒學習的成效。研究者希望透過行動研究法的實踐循環，以國中階段的青少年於實際課堂學習的反應與回饋，在教學者反思和修正過程，探索繪本創作結合社會情緒學習目標的整體教學歷程中與課程實施後對學生的影響及成效。行動研究（Action Research）為真實情境發現問題進行系統研究，尤其在教學領域中為重要研究方式，作為「行動」與「研究」兩者並重的研究方式，將理論與實際間的距離靠近之餘也提升實務工作（蔡清田，2000）。其流程以發現問題為始，在研究者操作步驟課程的計畫、行動、觀察反省循環歷程中改善與解決情境中的問題。此類研究多用於人文科學與教育等領域，若應用於教學領域便為「教師即研究者」的概念，教師為研究者的同時參與研究過程，在不斷的反省批判中改善教學現場問題，進而促進教師專業成長（蔡清田，2000；張芬芬，2021）。本研究依據教學現場發現青少年對於情緒抒發與人際學習的需求，運用行動研究教學的特性，在教學歷程中依據學生學習動態調整課程，同時以質性與量化資料理解學生學習狀況。

### 第二節、研究參與者與研究場域

本研究運用繪本創作課程實踐理解參與者對社會學習概念的學習成效，以行動研究法實踐。研究參與者為研究者於 112 學年度開始於北部國中八年級任教學校的三個班級。研究期望以教學實踐歷程中，探究學生是否能運用藝術繪本創作增加對社會情緒學習之概念。

研究場所為北部某國中，學校注重學生學科學習與情意學習、多元適性的概念，期望培養學生成為終身學習者。在教學資源豐富的學習環境中，提供學生多元刺激與豐富選擇。而本次研究對象為三個班級，課程實踐位置為班級教室，座位安排以五張桌子為一組，以六組每組四至五人方式併桌。上課時間固定為每週三與週五，每週一節課四十五分鐘，共執行九週。

### 第三節、研究工具

本研究以研究者本身、研究者須具備的課程設計及回應概念、教案、前後測量表、學生學習單、學生作品、教師課後紀錄表、學生回饋單，以及的質性問題之訪綱，課程紀錄的錄音錄影設備作為研究工具，以下說明。

#### 一、研究者

本研究以質量混合方式實踐。研究者同時為教學實踐者，作為質性資料的研究工具。尤其教學過程中需透過觀察理解學生學習狀況，在適當的引導中給予研究參與者回饋。作為研究者的教學與回饋內容也將影響學生課堂表現與狀態。

##### (一) 研究者須具備的課程設計及回應概念

教學者在準備課程及教學過程中，應給予學生課程框架下自主創作的引導，以下將藝術治療中與創作者作品觀察、引導與互動的觀念進行統整，提供藝術教師在設計課程時思考運用。

表 6 教學者應具備的教學設計概念

重點	教學重點
營造安全空間	物理與心理安全：教師在教室規劃中，將工具、材料整齊的放置。教學過程中，教導正確使用工具的方式以及注意事項，課程中也需隨時注意班級學生狀況以確保所有學生的安全。教師作為支持與鼓勵角色。提供學生實踐自我管理、建立人際和關係技能及自我表達之機會 (Farrington, 2019; Farrington, & Shewfelt, 2020)。
藝術作為引導	藝術作品引起學生學習動機，切入多樣的主題以提供學生聯想個人經驗，也能從畫面焦點連結藝術與生活經驗。
藝術創作表達	Betensky 現象學取向的歷程架構 (江學滢, 2020) 藝術媒材遊戲 (pre-art play with art materials) 與藝術工作的過程 (the process of art work)：提供創作能量。
現象學工作歷程	緩和藝術工作過程 (the process of art work)：現象直觀 (phenomenological intuiting) 與現象統整 (phenomenological integration) 收斂個人情緒，透過統整畫面、收拾等行為引導。學生以媒介進行反思互動狀態中將作品與人連結，增加學生覺察之可能 (江學滢, 2020)。

資料來源：研究者整理

## 二、學生學習單與作品

課堂中書寫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，並於每週課堂後收回學習單。整體課程結束收回學生作品，了解情緒經驗之圖文敘事內容，主角依據造型之相似性進行分類，故事依據主題梳理出故事內容類型。

## 三、教學省思紀錄表

教師於每堂課程結束後，立即反思該堂課學生狀況與實際行為，同時紀錄課堂間學生反應與回饋，作為課堂修正的來源。

## 四、學生回饋單

課程最後一堂填寫回饋單，作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，以了解學生對於整體課程的學習與省思。

## 五、半結構式訪綱

研究者設定半結構式問題訪綱並課程結束後進行提問，教師透過學生省思內容與其他資料比對，了解學生對於情緒學習狀況及整體課程之成效。

## 六、課程紀錄的錄影設備

課程中運用錄影設備將以相機進行課堂全程錄影記錄工具，作為教學者課程後反思紀錄參考，教學過程將其放置於教室後方角落以減少課程干擾。

## 七、社會情緒學習量表

課程實施課程前後分別進行社會情緒學習量表測量，研究使用林秀玲（2022）編制的社會情緒學習量表，請學生在課程實施前後填寫此量表。

## 八、SPSS 統計軟體

本研究以 SPSS（Statistical Package for the Social Sciences）統計軟體進行量表前後測分數分析，了解學生在課程作為課程是否對社會情緒學習概念有所差異測量之參考依據。

## 第四節、研究教學課程設計

### 一、課程設計概念源起

依據上一章的文獻探討，發現情緒議題繪本多元，教育應用需依據學生年齡選擇合適文本、設計適當的反思活動。對於社會情緒學習應用於青少年的繪本教案，發現中等教育多以社會覺察的同理心培養、多元文化的反思學習為主。但教學現場及青少年相關文獻仍發現青少年對於情緒表達的不穩及變動，以及對自我覺察、情緒調適與表達需求。因此課程概念期望以青少年的創造力優勢，提供學生此時期的自我覺察，藉由故事閱讀與創作歷程，讓對象將情緒連結至日常生活應對的方法，在重新敘事的歷程中反思並整合個人。另外，對於人際相處、社會覺察與負責任的決定，則透過藝術課堂活動為橋樑，提供學生在課堂活動中增進與他人正向互動練習，培養社會情緒學習其他向度能力。

本研究將在 108 課綱的藝術領綱下，以自發互動共好的精神為奠基，以及表現、鑑賞與實踐的學習表現設計繪本創作課程，其中學習表現將聚焦於社會情緒學習與個人相關的自我覺察部分，包含個人對情緒覺察與調適作為。除了呼應社會情緒學習中自我覺察的能力學習，透過教師運用繪本合作活動規劃，提升青少年之間社會覺察、人際互動練習以及負責任的向度學習，學生在實際參與歷程中提供教學者觀察反思依據。

### 二、課程目標與課程設計

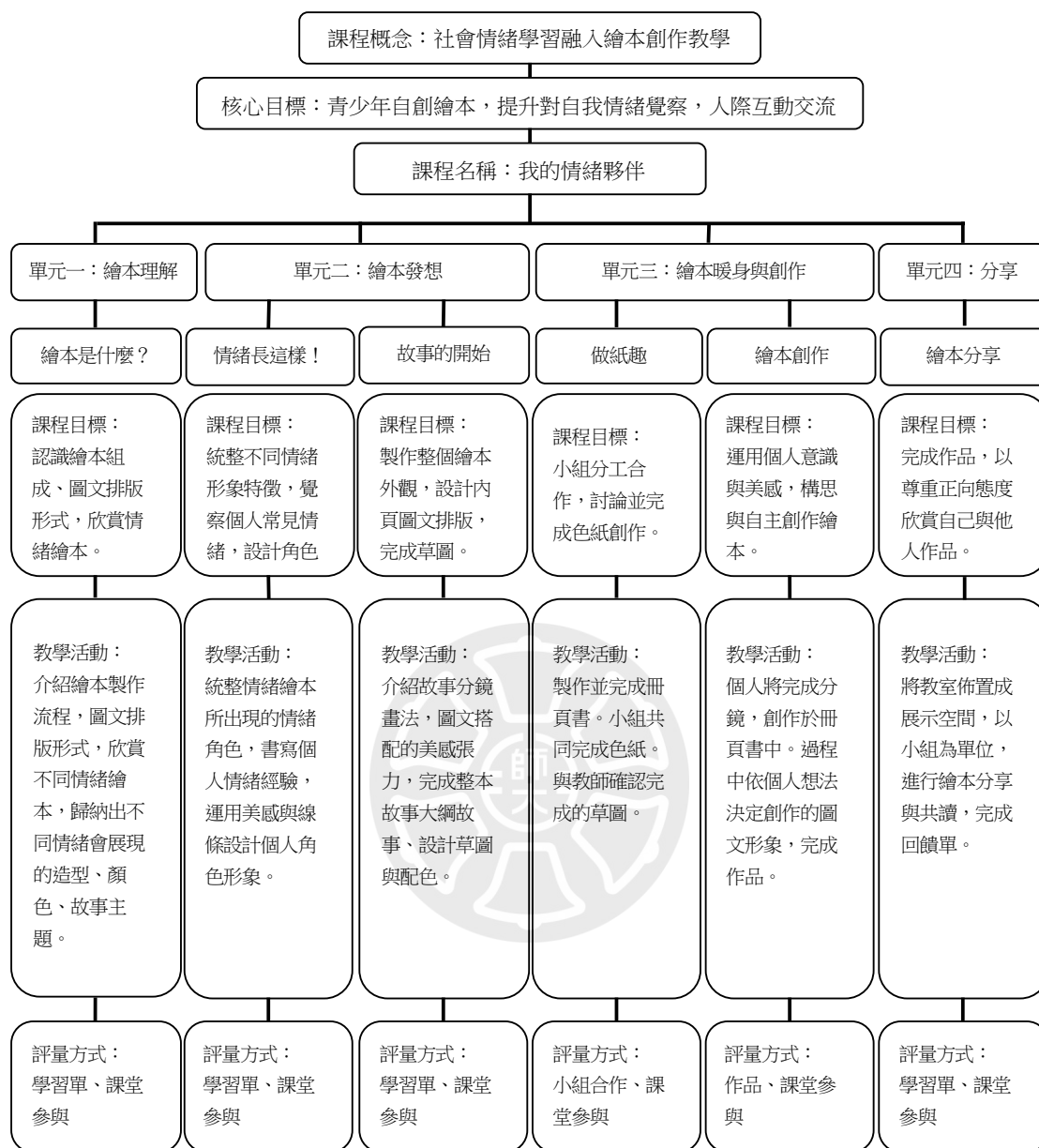
課程目標著重於青春所面對生活與個人狀態轉變，以個人經驗中的負面情緒作為起始，引導青少年將經驗文字化，並且在重新敘事或轉化的過程中發揮想像力，提供學生以新的角度重新審視事件經驗。

課程設計分為繪本共讀、發想、暖身與創作與分享四階段。第一階段為繪本導讀，教學者重於繪本圖像的鑑賞與理解引導，建立基礎知識，學生透過閱讀喚起個人記憶和情緒，同時作為情緒具象化與故事發想參考。第二階段的繪本發想，教學者透過提問，青少年將個人經驗與情緒回想紀錄，並引導抽象情

緒轉為具象圖形，作為故事與角色造型設計基礎。學生將個人實際經驗作為故事題材，從基礎的幾何或具體形象設計情緒角色與圖文故事創作。第三階段為繪本暖身與創作，個人創作前加入小組色紙繪製活動，藉由小組共同創作的色紙共享，增進人際互動可能，也為創作前的合作活動。個人創作階段，運用圖像象徵及文字組合成個人繪本作品。當個體能藉此了解自身情緒，便有利於後續思考更有意識的覺察，並找到轉念及調適方法。第四階段為繪本分享活動，教學者藉由小組活動設計引導，藉由作品展示與同儕分享，了解同儕所創作的故事，促進彼此人際正向互動可能。整體課程在教學實踐歷程中滾動調整，增進教師教學知能。課程教案詳見於附錄。

課堂中使用的繪本參考 2023 好情緒 SEL 第一屆公益選書計畫書單，以及研究者以「情緒覺察」、「青少年」、「繪本」關鍵字於網路篩選的繪本書籍。研究者了解青少年對六大基本情緒已有基礎概念，也能運用圖像本身的象徵形式表達。衡量時間的條件下，課程仍著重於基本情緒為主，同時為貼合學生在面對真實生活情境，碰到困難的負向情緒調適，因此將聚焦多數學生書寫的情緒，提供學生透過藝術創作反思或轉化負向情緒可能。最終選出《悲傷，讓我抱抱你》作為課程共讀引導書目，另外，也在課堂中提供《小怪獸與雞皮疙瘩》、《快樂你在哪裡？》、《情緒都在忙什麼？》、《想哭就哭成一座噴水池》、《討厭》繪本讓學生翻閱參考。

圖 2 課程設計架構圖



資料來源：研究者自行繪製

表 7 各週教學內容簡介及對應之領綱與社會情緒目標

節次	單元	教學內容簡介	藝術領綱教學目標	社會情緒學習目標
一	繪本是什麼？	繪本介紹：介紹繪本形式：繪本圖文組成、繪本功能、內頁圖文排版情緒主題繪本共讀：了解情緒具象化方法	學習表現 視 2-IV-2 能理解視覺符號的意義，並表達多元的觀點。 學習內容 視 E-IV-1 色彩理論、造形表現、符號意涵。	自我覺察
二	情緒原來長這樣！	主題繪本統整分析：共讀情緒繪本。設計情緒角色：完成情緒角色設計，並繪製故事大綱分鏡。	學習表現 視 2-IV-2 能理解視覺符號的意義，並表達多元的觀點。 學習內容 視 E-IV-1 色彩理論、造形表現、符號意涵。	自我覺察 自我管理
三～四	故事的開始	介紹圖文草圖設計：選擇與個人故事題材，完成故事大綱與分鏡草圖。	學習表現 視 2-IV-2 能理解視覺符號的意義，並表達多元的觀點。 學習內容 視 A-IV-1 藝術常識、藝術鑑賞方法。	自我覺察 自我管理
五	做紙趣	自製紙材：以艾瑞卡爾作品作為引導，共同在大面積紙張上自由揮灑顏料，完成冊頁書。	學習表現 視 1-IV-1 能使用構成要素和形式原理，表達情感與想法。	社會覺察 人際互動
六～八	獨一無二的故事	拼貼創作：個別引導與創作。	學習表現 視 2-IV-2 能理解視覺符號的意義，並表達多元的觀點。 學習表現 視 1-IV-1 能使用構成要素和形式原理，表達情感與想法。	自我覺察 自我管理
九	繪本分享會	教室藝廊：學生欣賞彼此的故事，回饋表上給予正向回饋。 作品展示：介紹個人繪本，分享與正向回饋、課程回饋單書寫。	學習表現 視 2-IV-2 能理解視覺符號的意義，並表達多元的觀點。 學習內容 視 P-IV-2 展覽策劃與執行。	社會覺察 人際互動 負責任的決定

資料來源：研究者整理

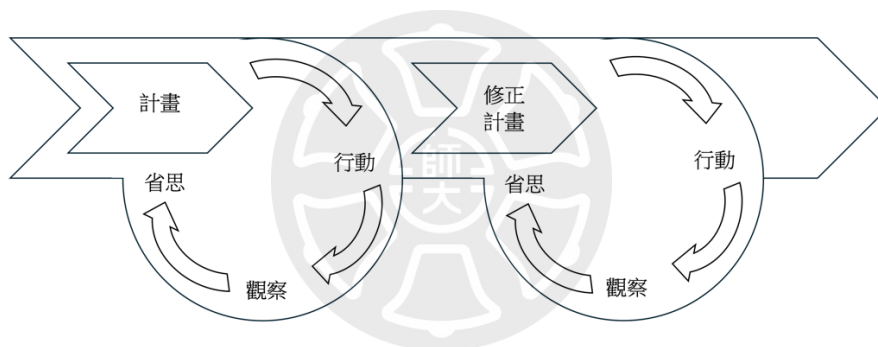
## 第五節、研究架構與流程

本研究探討繪本創作課程應用青少年情緒學習的成效，本節說明整體的研究架構與流程。

### 一、研究架構

本研究應用行動研究法，Bruce（2000）的行動研究發展過程呈現，此概念應用於教學行動研究為回顧實務工作中的疑問或需求為探索起點，在文獻蒐集與計畫行動觀察省思與資料分析，在循環的實踐歷程中不斷修正教學，以做為未來行動的參考，以下為架構圖。

圖 3 Bruce（2000）的行動研究發展過程



資料來源：研究者重繪 Bruce（2000）。p.48。

### 二、研究流程

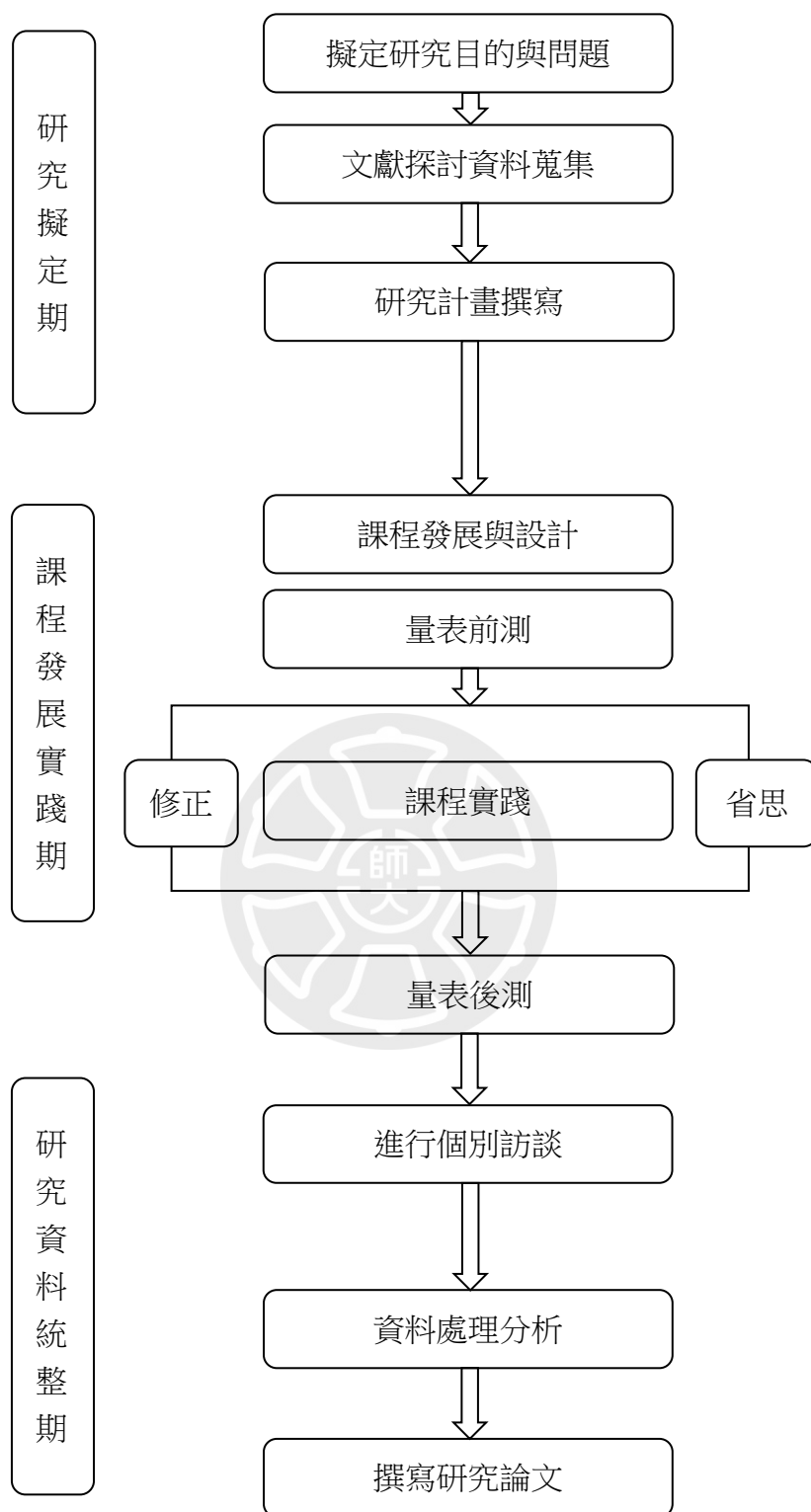
本研究分為不同階段實踐，分別為研究擬定期、課程發展實踐期、研究資料統整期。

第一階段為研究擬定期，從確認本研究目的與問題，相關文獻資料蒐集。

第二階段為課程發展實踐期，經由課程教學方案設計，以行動研究法進行課程實踐，透過教學歷程中不斷修正反思，與量表前後測作為研究結果依據。

第三階段為研究資料統整期，將教學歷程中所呈現的所有資料，包含課堂學習單、教學觀察與紀錄，依據研究目的問題進行統整分析，書寫研究結果。

圖 4 研究流程圖



資料來源：研究者整理

## 第六節、資料處理與分析

本研究以行動研究法實踐，資料搜集從研究者設計與實行課程中提供學生完成紙本資料與作品。另外，教師課堂觀察、文字省思紀錄以及錄影拍照也包含其中。以下將資料搜集後將學生於課堂中所撰寫的相關資料與作品進行資料分析與統整。

### 一、研究資料蒐集

研究資料為學生的所有研究與課堂相關資料搜集，質性資料包含學習單、作品、回饋單、訪談紀錄等進行資料分析與統整。量化資料為社會情緒學習量表前後測。

#### （一）研究者課堂觀察與省思

由於研究者即為課程設計與教學實踐者，研究過程將運用錄音與錄影方式紀錄，提供研究者後續省思觀察。在每堂課程結束後立即撰寫課程中所有的事件與細節，以利課程即時省思與修正與後續相關資料的交叉比對。

#### （二）學習者的相關紙本資料、作品呈現

國中階段的學生在認知行為與藝術表現已擁有基礎學習。研究者將依據課堂撰寫的學習單、繪本作品與課後回饋單中了解學生學習狀況與想法。

#### （三）研究者課後訪談資料

研究者依據課程進行學生的參與狀況、課後回饋單的呈現內容，選擇 11 位學生作為後續訪談對象，過程中以錄音形式理解課程中學生想法，後續進行資料統整。

#### （四）社會情緒學習量表

本研究使用林秀玲（2022）所編製的社會情緒學習量表，讓學生在課堂實施前後填寫對社會情緒學習概念，運用量化資料了解學生之學習成效。

### 二、資料處理與分析

研究過程所蒐集到資料需要運用適當的資料處理與分析方法，將複雜的內容進行整合，轉為有具有意義的結果（Mills, 2008；張芬芬，2021）。

### （一）資料處理分析種類：三角交叉檢測法

三角交叉檢測法（triangulation）說明行動研究中的質性資料，需要以多種形式的資料搜集作為研究依據，意即為「多種工具」（multiple-instrument approach）資料蒐集形式，當越多資料的交叉比對，將有助於客觀化研究結果並增加研究信度（Mills, 2008）。本研究運用學習單、學生回饋表、教師教學記錄表，編碼並將類別相似歸類主題分析，透過質性與量化資料的輔助，進行整體研究結果分析。

### （二）質性資料編碼

進行資料蒐集與分類時，研究者將進行原始資料編碼，根據資料來源，包含資料種類、對象及時間進行編碼，以利資料處理分析，以下說明。

表 8 相關質性資料編碼

資料來源	編碼	內容
課堂觀察紀錄	觀 1130830	為 113 年 8 月 30 日的課堂觀察紀錄
教學省思	省 1130830	為 113 年 8 月 30 日教學省思
學生學習單	學 C0101	編碼為第 1 個研究班級 1 號學生的學習單，依此類推。
學生回饋單	回 C0101	編碼為第 1 個研究班級 1 號學生的回饋單，依此類推。
學生作品	作品 C0101	編碼為第 1 個研究班級 1 號學生的作品，依此類推。
學生半結構式訪談內容	訪 C0101	編碼為第 1 個研究班級 1 號學生的訪談內容編碼，依此類推。
課堂錄影	影 1130830	為 113 年 8 月 30 日的課堂錄影

資料來源：研究者整理

表 9 半結構式訪談稿編碼

編碼	內容
AT	藝術教師，為本文研究者
C1	班級代碼，為第一個研究班級
01、02、03...	學生代號，01 為 1 號學生，以此類推
1130830	為 113 年 8 月 30 日的訪談

資料來源：研究者整理

### （三）質性資料分析方法

研究者將依據上述文獻資料，進行資料處理分析。張芬芬（2021）提出資料分析五步驟，分別為「文字化」、「概念化」、「命題化」、「圖表化」、「理論化」步驟，第一個步驟為研究中多方的資料蒐集整理，後續的步驟則進入資料詮釋（interpretation）的部分，在循序漸進的分類、賦予意義後，才再將意義整合形成理論基礎。

### （四）量化資料分析方法

研究者以 SPSS 統計軟體作為量化研究工具，初步分析社會情緒量表前測與後測相關數值，包含前後分數的平均值與標準差，了解前後分數差異。以相依樣本  $t$  檢定，了解課堂參與者於課程前後對社會情緒學習分數是否達顯著差異，以及其效果量理解整體學生的學習成效。

## 第七節、研究信實度

### 一、資料的三角交叉檢驗法

行動研究者在設計課程時，需延伸思考研究中蒐集而來資料是否將涵蓋一致性，因此以資料三角交叉檢測法（triangulation），亦即為運用在一種以上研究方法在研究中（Mills, 2008），其中包含多種樣式的質性資料，比如學習單、草稿、作品等內容，以及教學過程中的錄影錄音，從多元的資料中進行交叉比對，驗證資料所形成的推論（王文科與王智弘，2010）以了解學習成效。

### 二、確保質性資料可確認性策略

質性資料為確保可確認性，研究者蒐集資料具備客觀及中立性，研究者可依據 Wolcott（1994）提出研究者於實踐過程中提升效度的方法，包含：多聽少講、正確觀察紀錄、盡早撰寫並如實呈現資料、取得相關人員回饋以及精準確實的書寫，以助於研究紀錄的準確性（Mills, 2008；王文科與王智弘，2010）。

### 三、參與者回饋

當課程或訪談結束後，須與參與者確認同意訪談內容與研究者的想法一致性，配合研究者的反思紀錄，逐步調整研究者資料至符合參與者觀點感受再進行適當詮釋（王文科與王智弘，2010）。

### 四、社會情緒學習量表信效度

本量表依據林秀玲（2022）中的信效度說明，其為自陳式量表，共 51 題。而其中的五個分量表分別為自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係以及負責任的決定。本量表以 Likert 五點量表方式計分，數值總和越高表示社會情緒學習程度越好。關於量表信效度，林秀玲（2022）說明全量表 Cronbach's  $\alpha = .96$ ，信度內部一致性良好；效度則以驗證性因素分析考驗，本量表的  $\chi^2 = 1230.46$ ， $p < .001$ ，表示社會情緒學習量表模式可與觀察指標適配。

## 第八節、研究倫理

本研究的研究倫理，研究者將於研究進行前於課堂中說明本次研究計畫課程內容，包含研究過程之學習單、作品紀錄、錄音錄影等資料蒐集，並提供知情同意書給學生及家長填寫參與意願。所有研究對象資料將匿名處理，依照參與者意願，由參與者決定是否持續參與或中途退出。研究進行期間，將依照研究課程設計進行教學，同時提供學習者學習與創作，過程中將依據研究架構進行教學調整，期望提供學生在自在、彈性的氛圍下自由創作表達。知情同意書於附錄說明。

## 第四章、研究結果與討論

本章節為繪本創作社會情緒學習課程實踐之結果討論。第一節以繪本共讀、發想、創作與分享四個單元進行課程統整討論，並藉由師生互動與省思作為滾動修正依據；第二節為量化資料統整，將學生課程前後之社會情緒學習測量進行分析；第三節將學生創作過程、紀錄與作品統整分類，疏理學生學習學習狀態、想法、創作與回饋。本研究透過質化與量化資料整合，作為課程成效分析與討論。

### 第一節、教學歷程統整

本課程分為四個階段進行，第一階段為量表前測與繪本介紹；第二階段為繪本發想，透過教師引導情緒繪本的故事架構及情緒角色設計後，發想個人情緒角色及經驗所延伸的故事；第三階段為繪本暖身活動與個人創作，透過小組色紙創作促進人際互動；個人創作部分，教師依據個人需求給與回饋建議；第四階段為繪本分享活動與後測，期望透過分享提升同儕交流與正向互動，同時了解課程後學生增加對於社會情緒學習的概念。以下依據四階段分別說明每節課的教學實施歷程、師生互動與教學反思與修正，作為教學歷程統整紀錄。

#### 一、單元一 繪本共讀

首先理解學生的學習起點，課程開始前先進行社會情緒概念量表前測，接著講述目標並進入課程內容，從繪本知識延續情緒繪本共讀活動，建立學生對情緒繪本基礎概念。

##### (一) 繪本是什麼

第一節課為繪本介紹，以下從教學實施歷程、師生互動與教學省思中理解學生的學習起點，同時作為後續幾節課的教學依據。

## 1. 教學實施歷程

教學者先進行社會情緒學習量表前測，了解學生對社會情緒概念的理解。進入課程引導階段，教學者以近期時事引導，詢問是否有看過最近上映的電影《腦筋急轉彎 2》或過往是否有閱讀繪本的經驗，銜接本次課程目標並說明學生將完成自己的情緒角色與繪本作品。

當學生理解繪本由圖文組成後，教學者介紹繪本形式種類，包含精裝、線裝、冊頁書等形式。從基本圖像觀看與鑑賞方法引導，以畢卡索粉紅色時期與藍色時期的作品為例，讓學生觀察作品的同時進行圖像與情緒之聯想。接著共讀繪本《悲傷，讓我抱抱你》，了解如何將抽象心情轉換成具體角色與故事。下課前統整學生於課堂所觀察之細節，包含圖像、顏色與人物姿態表情皆可成為情感表達的形式，請學生填寫完學習單內容後收回批閱。

## 2. 師生互動

第一堂課程中學生皆能完成問卷量表施測。課堂聽講時，透過教師引導理解繪本的組成與基本知識，藉由畢卡索不同時期的作品，讓學生觀察圖像中顏色、線條、細節中所帶來情緒感受差異。教師從初步提問：「你看見什麼？哪裡不一樣？」（影 1130904）進行圖像觀察引導，學生可以回覆直覺的答案「人數不一樣」、「顏色」、「左邊的背景有海」、「表情不一樣」、「左邊剛游完泳很冷，淒涼，難過沮喪。右邊在笑，嘴角上揚，手拿一束花」（觀 1130904），教師依據學生提供的回覆整合成完整的資訊。接著以《菲菲生氣了》、《我變成一隻噴火龍》生氣情緒繪本為例，請學生找出不同作者描繪生氣情緒圖像的共同處。學生皆能理解其中共同使用了鮮豔的紅色、向右且放大的構圖形式，以及菲菲生氣了故事所呈現沮喪與低垂的的樹形，其中運用咖啡暗色系呈現低落情緒。但教學者也提醒學生，情緒與顏色並不需要按照過往對於情緒既定顏色表現，顏色作為主觀的存在，每個人應按照自己的想法進行顏色發想，不應被過往的印象限制。最後進行《悲傷，讓我抱抱你》的共讀活動。

### 3. 教學省思修正

第一堂課活動設計包含量表前測、介紹繪本基礎知識以及共讀活動。此節課為學期初第一堂視覺藝術課程，整體狀況穩定，學生皆能認真聆聽並完成學習單內容，過程中也主動回應教師提問。不過課程規劃較多活動，當天依據學生實際書寫狀況，將原訂繪本心智圖撰寫調整至下週實施。

對於引導學生圖像觀看練習，學生均能透過畢卡索不同時期的兩張作品，比較出兩者顏色、人物表情、畫面背景，以及情緒感受間的內容與差異。學生較容易回覆視覺上出現的直觀差異，對於具體圖像與抽象情感連結，則需透過教師進行統整。當學生個別說出不同的回應後，教師回覆「你們都分析得很棒，大家分別看到了造型、顏色、與人物表情之間的差異，發現圖像可以給予我們情緒相關的訊息。」作為總結（影 1130904）。運用學生的回覆作為基礎，將他們所分享内容統整，讓學生理解圖像所隱藏的情緒訊息。

表 10 第一節課教學調整

	課程活動設計	教師引導語
<b>問題</b>	活動安排多，無法完成原訂進度。	學生回應剛開始相對直觀簡短，尚未完全能聯結圖像與情緒之間的内容。
<b>調整</b>	當天活動結束於故事共讀，並預告學生下週接續完成繪本心智圖。	將每個學生所回饋的内容，用一段簡短的話總結，再次提醒學生將圖像與内容連結。

本表格為研究者整理

## 二、單元二 繪本發想

第二階段為多樣情緒的理解以及情緒角色設計的重點，過程結合個人情緒經驗書寫，引導學生回顧統整內在經驗，練習將抽象的情緒聯想為具體圖形，完成情緒角色與故事構想。

### （一）情緒原來長這樣

第二節課程為繪本共讀活動統整，教學者以心智圖形式引導學生故事發想元素，介紹情緒概念以及情緒具象化方法，作為抽象情緒具體化前的引導。

## 1. 教學實施歷程

提問與複習上週繪本《悲傷，讓我抱抱你》的繪本內容。並請學生將座位以五人併桌的形式。接著引導學生完成心智圖書寫，請學生將故事中的人事時地物紀錄於學習單。進入課堂教學階段，首先提問情緒長什麼樣子？提供學生對抽象情緒具象化的初步聯想。接著教學者以獅子出現在遠古時代的人類面前，作為保護個人的一種本能情緒，說明人具有負面情緒的原因，同時提醒，情緒並無對錯之分，反而應該作為認識自己，有意識覺察與練習用不同角度看事情。接著以 David (2016) 的六大基本情緒表格為引導，請學生選擇近期情緒詞彙與事件，以分類學生所書寫情緒，提供不同形容情緒詞彙給學生運用，輔助學生聯想個人經驗事件與情緒。學生回想個人經驗及情緒書寫後，以《腦筋急轉彎》中情緒角色簡化的影音片段，建立學生對於簡單幾何圖形延伸到完整角色設計概念。講述部分完成後，請學生開始發想個人對於不同情緒所聯想的形狀，描繪出八種情緒的造型與顏色。下課前預告學生之後將開始發想個人情緒造型及故事，請學生將學習單收回給教師批閱。

## 2. 師生互動

第二堂課程以小組座位的形式進行課程，發現小組氛圍依據學生特質不同而有所差異，有的組別相對安靜，有的學生則因為分組而容易聊天（觀 1130913）。在教學者在詢問人出現負向情緒原因，同時以獅子作為範例，學生可以回覆「為了生存」的答案（觀 1130913）。但也有學生在教學者提問：「你看見一隻獅子會有什麼反應？」學生會出現創意回應，如「跟他當朋友」（影 1130913），相對於第一節課學生開始變得比較自在。發想個人經驗與情緒記憶時，學生藉由不同的形容詞聯想最近事件與心情，過程中有學生詢問是否會給家長看的疑問（觀 1130913）。有的小組分享過程順利，但也碰到整組學生都相對害羞，分享過程出現沈默的現象，教師便引導學生可以依據學習單所寫內容，口頭與組員分享。後來在反思不一定每位學生皆願意公開自己的情緒事

件，因此後兩個班便沒有給予分享的指令。而情緒與圖形的聯想中，發現有的學生向教學者提出是否可以以中指為圖案造型的疑惑（觀 1130913），學生了解其可能違反課堂規定因而先向老師詢問，從中表現出青少年時期的反叛同時遵守規矩的樣貌。

### 3. 教學省思

第二週開始後便以小組座位規劃上課，發現課堂座位安排影響學生整體情緒。面對面時更容易互動，也容易出現課堂講話的狀況。小組討論活動因組別成員個性不同而產生不一樣的氛圍。未來應增加職位選擇，或是請各組先選出一位小組長主持小組討論。課程進行之初先反思繪本範例內容，並以心智圖的方式摘要繪本重點。在個人情緒經驗書寫運用情緒形容詞表格，發現學生對於「癱瘓的」、「幻滅的」詞彙表現困惑，教學者反思後刪除翻譯後仍不容易了解的情緒形容詞彙（省 1130913）。

上述師生互動與情緒聯想幾何圖形過程中，了解學生幽默同時具備反叛的創意表達形式。比如比中指作為文化中不禮貌的行為表現，學生將此作為生氣的情緒圖案。教學者提醒若以此為造型必須經過創意改編。整體觀察中，發現若學生本身具備高度創意，圖像與象徵內容展現出個人特色，但也發現並非每位學生都能順利聯想，因此增加引導語，以具體形象聯想說明提供學生聯想的線索，比如「可以想想看，什麼動物、植物、任何物體跟這些情緒有所關聯？」等引導語輔助聯想（觀 1130913）。

表 11 第二節課教學調整

	課程活動設計	班級經營	教學框架	教師引導語
<b>問題</b>	安排個人情緒經驗分享，因應組別學生氣質差異，有的組別順利討論，但有的卻無法順利進行討論。另外情緒引導出現模糊的形容詞彙。	小組座位的形式下，學生面對面時容易講話，干擾上課進度。	學生聯想中出現反叛的內容，包含中指與菸。	請學生自由聯想情緒圖形，出現有些學生無法順利描繪出來的情况。
<b>調整</b>	教師於第二三個班著重讓學生反思與撰寫個人情緒，未給予分享活動指令。另刪除模糊的詞彙。	教師課堂一開始便說明上課規範，提醒學生專注聽講。	教學者說明若以此為題材，應適度改編，以創意方式呈現角色。	說明實際範例，運用具體形象聯想，如動物、植物、任何生物聯想情緒。

本表格為研究者整理

## （二）情緒原來長這樣

第三節課程延續第二節內容，學生須完成不同情緒具象化的圖形聯想，同時提醒學生之後可以運用此情緒經驗做為題材，銜接後續的故事發想。

### 1. 教學實施歷程

延續上節課情緒與圖形聯想內容，說明本節課程目標須完成情緒圖形造型。學生在繪製情緒形狀聯想與設計細節外，教師也發下情緒繪本給各小組翻閱參考，激發學生角色造型與故事靈感。接著引導學生運用上週書寫的情緒經驗為故事素材，以心智圖方式進行故事發想。課程中介紹圖文配置的基本構圖，以銜接個人草圖設計。最後提醒學生下週須完成繪本故事草圖，歸還共用用具與學習單。

### 2. 師生互動

第三堂課同樣以小組併桌形式進行，教師先提醒學生須保持課堂專注，並在課程前十分鐘完成情緒圖形聯想。講述過程中教學者介紹圖文配置觀念，以繪本創作者草圖範例，首先說明圖像繪製作為繁複縝密的過程，詢問繪本留白原因，學生皆能理解草圖設計留白作為放入文字的輔助（觀 1130920）。課程中學生有時會以幽默、滑稽隨機的聯想回覆教師。比如看到一個人邊玩手機被絆倒後手機落入海中的四格圖文範例，學生能立刻辨識出作品使用孟克的《吶喊》，也出現突如其來的聯想「手機掉到水裡後，湖中女神的金手機，還是銀手機。」的回應（觀 1130920）。說明完圖文設計的重點後，學生便開始進行故事發想，教學者至各小組進行確認，依照學習者需求給予回饋與輔助。大部分學生皆能完成情緒角色。而個別學生狀況，其中一位學生看到學習單後表現出無興致的模樣；另一位過往上課容易睡覺的學生，今日在互動問答中順利完成上課任務並設計出自己的情緒角色（觀 1130920）。

### 3. 教學省思

從本週整體課程中，了解學生因為在小組座位的分組狀態下，學生整體情緒依然相對容易浮動，教學者再次提醒學生須注意課堂規則，理解課堂中與同學互動和作為重要學習任務外，班級秩序也相當重要。尤其以小組座位的形式上課，教師仍必須在秩序管理的前提下讓教學活動順利進行。本週課程教師反思學生偶爾天馬行空的回應雖增添了課堂的趣味性，但教師也須即時將學生引導回課程重點。教學者發現大部分學生皆能完成角色設計的部分，但未能完成圖文草圖，因此加長圖文故事發想時間。過程中有幾位學生作品表現出有趣生動且完整的情緒角色聯想，其中一位學生以動物作為聯想基礎，比如「老鷹因為不小心吃太胖了」表示生氣，或是「土撥鼠因為焦慮到而不停的鑽洞」、「鴛鴦因為害羞到把頭鑽了進去」(學 1130920) 展現豐富情緒與不同動物特徵的聯想，碰到情緒故事聯想困難的學生，教學者依據個別狀況需求給予輔助。前者給予正向回饋肯定認真投入的上課態度，後者則漸進的詢問其需求與困惑之處，引導他們將上週所書寫的情緒經驗，結合想像並思考故事的新可能(省 1130920)。

表 12 第三節課教學調整

	課程活動設計	班級經營	教學引導
<b>問題</b>	未能完成情緒與圖像聯想設計。	學生情緒相對浮動，容易受組員影響。	幾位學生無法順利將抽象情緒具象化成不同圖形，或發想故事碰到困難。
<b>調整</b>	教師延長學生故事與草圖繪製的時間。	針對各班狀況，再次提醒學生課堂規定。	投影片增加不同圖形範例，提供學生繪圖參考。教師給予個別引導語。

本表格為研究者整理

#### (三) 故事的開始

第四節課延續第三堂課的內容，引導學生圖文排版重點，完成個人故事的圖文草圖設計與冊頁書製作，最後預告下週色紙創作活動。

## 1. 教學實施歷程

本次課程完成圖文草圖配置與冊頁書製作。首先教學者介紹冊頁書的造型變化，並發下繪本所需使用的紙張材料，依照步驟說明將冊頁書的內頁與牛皮紙封面封底以雙面膠黏貼。最後留下時間讓學生完成圖文草圖設計，依個別需求輔助學生。同時發下夾鏈袋，請學生依照小組收納冊頁書作品，並提醒學生下週攜帶水彩用具以進行創作活動。

## 2. 師生互動

第四堂課程原訂為小組色紙創作活動，教學者發現應留給學生更多時間構思個人故事與草圖。因此課程改為複習上週重點，包含角色設計與圖文配置，讓學生將故事草稿完成，並將色紙創作活動調整至下週進行。過程中教學者觀察學生狀況，理解個人所碰到的困難並給予不同協助。教師運用實體範本，與學生說明牛皮紙封面封底的黏貼與連續圖畫摺頁方式。碰到提早完成書籍造型與圖文配置的學生，給予進階的配色任務，先將草稿塗色了解作品整體顏色佈局（觀 1130925）。過程中也提醒大家本週必須完成角色顏色設計，以作為下週課程色紙創作銜接。教師發現，有的組別聽到下週色彩任務時討論熱絡，主動與組員分享個人將使用的顏色（觀 1130925）。過程也發現幾位學生發想故事時若碰到困難，教師給予「聯想看看用什麼方法？跳脫出原本的思考，會發生什麼事？」或「想一下角色會說些什麼？」等引導。看見學生認真撰寫學習單與設計角色故事，教學者也從具體圖文呈現稱讚學生認真的態度「故事畫得很完整，學習單中清楚地看見圖文內容所表現小熊的樣子，還有幫你吃掉考卷的有趣故事。」（影 1130925）。

## 3. 教學省思

本週因應學生書寫情況調整課程內容，修正為完成圖文設計草稿與製作冊頁書。由於教學者課前已將各項書籍材料準備完成，使教師能及時調整活動內容，讓小組色紙創作活動順利改至下週進行。上述過程更加體會教學者先準備

完所有材料，以應變課堂狀況。過程中更凸顯學生的差異性，每個人發想速度不一，有些學生想像力豐富，有些則需要教學者給予適當引導。碰到聯想困難的學生，教學者會從前一頁學生所寫的情緒事件作為基礎，引導學生以此為故事素材思考並改編，尤其著重心智圖中轉念的方法，說明可以運用個人創意完成心智圖（省 1131004）。活動進行間更凸顯出每個班的特質差異，有的班相對需要規範說明，有的班則可以很快進入創作流程，專注地進行創作活動（觀 1131004）。

表 13 第四節課教學調整

	課程活動設計	教學框架
<b>問題</b>	原訂為色紙創作，但學生上週的圖文草圖設計尚未完成。	教師原本有統一的冊頁書翻面順序。但反思應該提供學生更多決定個人作品樣貌的機會。
<b>調整</b>	延長圖文草圖設計時間，運用下半節課時間先進行冊頁書製作，而色紙創作則改為下週進行。	因此給予學生彈性，創作者自己可以選擇左翻或右翻的形式。

本表格為研究者整理

### 三、單元三 繪本暖身與創作

第三單元分為兩部分進行，第五節為小組合作完成色紙創作與分配；第六節至第八節進行個人創作活動，共運用四節課將繪本作品完成。

#### （一）做紙趣

第五節課進行小組色紙創作活動，學生透過討論決定使用的顏色，在合作過程中增進人際互動，作為創作前的合作活動。

#### 1. 教學實施歷程

課程提供學生自在的創作氛圍創作作品，期望學生能在有限的時間裡合作完成色紙鋪色。首先說明需完成色紙創作任務，並請學生將座位移動成小組形式。教學者依步驟說明色紙創作流程，以艾瑞卡爾《藍色的馬》創作歷程影片為例，依序介紹小組材料工具的使用提醒、上色及收拾方法。最後將作品吹乾、晾乾作品後收拾環境，並請小老師協助整理作品。

## 2. 師生互動

教學者以艾瑞卡爾《藍色的馬》色紙拼貼示範的影像圖作為操作步驟輔助說明，包含小組成員互相討論如何分配色塊大小及顏色。本週學生在移動座位前，提出希望可以自己選組員的需求，並以範例影片回應「老師我們不必墨守成規，藝術是隨心所欲的。」回應教師（觀 1131016）。不過教學者在時間空間的考量下，告知學生不會更動原訂的座位安排（省 1131016）。教師依據各組狀況進行調整，碰到不知道如何下筆的組別，教學者提示學生可以先於紙張上畫出多樣線條形狀作為紙張裝飾，另外也提供壓克力顏料讓學生有更多顏色選擇使用。其中一位學生發現以海綿塗色時擠出了泡泡。教學者聯想到上個使用班級沒有將用具清洗乾淨導致這樣的狀況。不過，學生在塗抹過程中認為加入泡沫效果新奇有趣。理解使用多元材料的意外效果有時也令人驚喜，但也讓教學者反思收拾步驟須不斷提醒學生將共用材料洗淨（省 1131016）。本週由於創作過程容易移動，比如學生會站起來創作或到教室外換水，也發現有學生至別組與朋友聊天的狀況，因此需多加留意課堂秩序。

## 3. 教學省思

過程中觀察學生人際互動狀況，必要時也提供協助。以下為教學歷程中發現學生互動現象，依照組員特質，有的學生生活潑並站起來塗抹顏色，與組員分享「這是畢卡索的作品。」依學生創作過程發現，有的學生個性相對隨性豪放，一開始運用蠟筆直覺的塗鴉出隨性的曲線；有的則選擇以具象圖案呈現，出現笑臉、小豬或是星星的造型（觀 1131016）。整體上色過程，大部分小組組員合作狀況良好，有的學生共同運用相似色或對比色進行大面積塗色；有的組別則先區分色塊，並講好每位成員負責一個區域的顏色繪製，過程與成品依照各組討論而有所不同。教學者發現學生沒有潑灑太多顏料於紙張外，反思可能的兩項原因。首先為水分限制，執行前先提醒學生少用水，材料也只提供各組一個塑膠杯，學生能避免顏料混合太多水分，但也出現顏料水分太少而相對難

塗色的現象。依照個別需求，提醒學生水分使用比例。再者，通常大部分學生可以聯想到課後需要清理，因此會控制顏料盡量在紙張範圍內流動，也因此出現紙張未塗滿，出現白邊的狀況，教學者適時提醒學生需要將白色區域塗滿。

從上述創作行為表現下，透過非語言的筆觸動態，展現出小組氛圍與個人特質。課後其中一位學生在看到一字排開的色紙後，與教學者分享認為整體看起來好看的回饋，讓教學者感受到體驗過程與呈現結果適合作為一種刺激，成為個人創作前的合作活動（省 1131016）。

表 14 第五節課教學調整

	課程活動設計	班級經營	教學引導
<b>問題</b>	色紙創作流程，最後吹乾時間不足。	收拾用具花費到下課時間，未能在打鐘後準時下課。	來不及將色紙吹乾，並收拾於夾鏈袋中。
<b>調整</b>	修正微晾乾於教室右方，請小老師協助將作品整理至辦公室。	於課程一開始便提醒學生在最後十分鐘要進行材料歸位，提早進行收拾用具。	請學生在紙張背面寫下組別號碼，作為教學者下週發色紙依據。

本表格為研究者整理

## （二）獨一無二的繪本

第六節到第八節課著重於個人作品創作，教師依據學生需求至各組引導學生，過程中適時給予口頭的輔助與鼓勵，也提供多元媒材給學生使用。

### 1. 教學實施歷程

首先說明繪本創作流程，包含創作材料收納說明與小組色紙分配討論。本週開始進行個別創作，教學者依據學生個別提問給予建議，並於下課前三分鐘提醒學生開始收拾用具。

### 2. 師生互動

分配色紙的過程，有的組別豪邁隨性的將色紙撕成小塊，有的則依據上週組內分配好的色塊進行裁剪。過程中若碰到不知如何分色紙的組別，教師會從組內同儕皆需要的顏色著手，讓學生說出需要用到的顏色多寡，簡單劃分出不同大小的色紙後，再請學生調整與裁剪（觀 1131023）。創作過程中也提醒學

生色紙應用的方法，其作為大面積鋪色並補充說明「如果你有一塊大草原要塗，可以直接剪綠色色紙貼成一片草地，或者是局部拼貼，製造不同紋理效果。」（觀 1131023）。過程也發現需提醒剪刀的使用技巧，讓學生在剪紙的過程中可以剪出心中所想的造型。從各別學生狀況觀察，發現前幾堂進度緩慢的學生，在上週完成色紙後主動畫上圖像與故事，當教師在觀察到學生的改變後立即給予肯定。但也出現零星幾位學生至別組聊天，教師提醒學生上課時間專注完成作品。

### 3. 教學省思

三週的創作課程因應學生段考後換座位狀況，花費些許時間將作品重新發還給作者。未來課程因應學生可能會換座位的情形，借用美術教室可以避免出現換組員的狀況。小組色紙創作分配觀察依各組討論而有所差異，有的組別按照上週折好的區域分配，有的則隨興撕紙進行分配（觀 1131023）。以上方式作為同儕互動的觀察與學生特質的初步理解。另外也反思備用材料的重要性，上週有學生未參與到色紙創作而沒有拼貼素材，教師需隨時準備好備用的色紙作為替代媒材。開始創作後因應學生差異而給予不同的引導框架，有些學生的故事並沒有想要以負面情緒轉為正面情緒的故事架構。教學者反思藝術強調自由創作，若學生能在情緒主題下畫出繪本皆符合課堂目標，因此給予個人選擇的彈性，過程至各組理解個人想法再給予創作建議。

表 15 第六節到第八節課教學調整

	課程活動設計	班級經營	教學引導
<b>問題</b>	原訂為兩節課完成繪本內頁創作，但發現學生未能達成進度規劃。	班級特質不一，三個班學生間的互動氛圍不同，因此給予不同的班級經營方式。	原本以口頭說明色紙分配與剪貼方法。但發現有的學生在操作時，仍出現不理解的情況。另外，也有學生對冊頁書的翻頁順序感到不確定。
<b>調整</b>	評估學生進度後，決定再提供一節課給學生創作作品。	沈浸於創作的班級，配合鋼琴輕音樂進行創作活動；而容易浮躁的班級，則即時提醒學生回到座位，完成課堂創作任務，若違反規定會寫紀錄單。	將操作步驟以關鍵字及圖示呈現於投影片中，並以上週影片提醒學生黏貼色紙技巧。另外，講解時也提醒冊頁書的翻頁順序，說明標上頁碼輔理解閱讀順序。

本表格為研究者整理

#### 四、單元四 繪本分享會

第九節課為繪本分享活動，學生藉由完成的繪本作品，在教學者引導下，反思在過往課堂中的學習表現，透過小組間的互相分享欣賞他人作品中練習正向回饋，最後進行後測與回饋單填寫後結束本課程。

##### (一) 繪本分享會

本單元目標為二，首先提供學生練習回顧個人於整體課堂的表現，接著透過學生小組分享活動，促進人際互動外，在書寫便條紙回饋歷程中提供學生練習正向回饋。

##### 1. 教學實施歷程

教學首先預告學生今日上課流程，說明須進行兩個部分，首先完成繪本分享回饋，接續量表後測與回饋單書寫後收拾作品與工具。學生回顧與感謝自己於本課程中表現良好之處，接著講述書寫同儕回饋的範例，提供學生不同形容詞詞彙，讓學生從中選擇合適的內容並寫下個人具體優點。另外必須再填寫一次社會情緒學習量表，以及個人的課後回饋單，請學生反思與自評對於本課程的學習態度與成效。

##### 2. 師生互動

教學者說明今日課堂目標，包含分享與個人省思兩項任務。當教學者碰到書寫困難的學生，適時提醒學生運用投影片所提供的詞彙進行發想，為自己寫下正向及感謝的句子（觀 1131113）。進入小組分享繪本作品的活動，過程中依據組別學生展現出的特質給予不同的引導，比如教師發覺其中一位特殊生沒有與他人併桌，在理解個人的特殊狀況下，詢問學生是否願意練習寫便條紙回饋同學。教師發現，雖然他仍然無法與他人併桌，但也願意在便條貼上畫上表情符號並給予組員（觀 1131113）。而最後進入後測與回饋階段，教師提醒學生需完成量表與回饋文字部分，並顯示完成頁面供老師確認以結束本次課程。

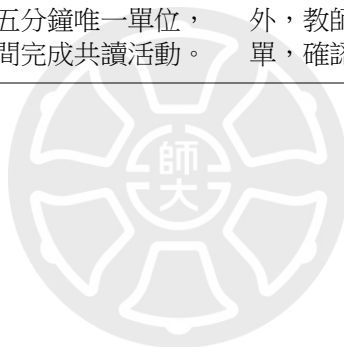
### 3. 教學省思

教學者在繪本分享流程，原本預計為三分鐘為一輪，分五輪進行。實踐過程發現組別分享方式與進度不大一樣。比如有的組別以輪流翻閱的方式閱讀同儕故事，有的則按照老師預定的方式輪流分享。因此，教師依據各組特性差異，改為運用十五分鐘完成分享與回饋，提供各組彈性分配個別分享與書寫回饋時間。後測與回饋部分使用電子表單，因此提醒學生在完成填寫後，顯示完成頁面給教師檢查，並同步確認是否有收到回饋（觀 1131113）。

表 16 第九節課教學調整

	課程活動設計	教學引導
<b>問題</b>	學生小組共讀分享的方式，依照組員特性與方式不同，分享速度不一樣。	不確定每位學生都完成後測量表。
<b>調整</b>	原定為教師以三分鐘為單位計時，依照學生表現，改為以十五分鐘唯一單位，各組運用十五分鐘時間完成共讀活動。	請學生再將表單後測完成顯示頁面外，教師從電腦端再次確認繳交名單，確認學生皆完成量表填寫。

本表格為研究者整理



## 第二節、社會情緒學習量表前後測

本研究透過繪本創作課程提供學生社會情緒學習概念，於課程開始前先進行社會情緒學習量表測量，初步了解學生對於社會情緒概念；課程參與後再進行第二次量表測量，了解學生對於社會情緒學習概念經過課程學習前後差異，作為量化結果分析依據。

### 一、社會情緒學習量表前後測分析

本研究使用社會情緒學習量表，題目以李克特五點量表請學生填答，非常同意為 5 分，逐漸遞減至非常不同意 1 分。本量表題數共有 51 題。自我覺察為 1~11 題、自我管理 12~21 題、社會覺察 22~31 題、人際關係 32~41 題，與負責任的決定 42~51 題。以下從學生整體填答的結果，從社會情緒學習的整體前後測分析，以及五向度分項前後測分析，分別表示平均數、標準差、 $t$  值等量化資料、 $p$  值是否達顯著差異，以及效果量。以下為分析結果說明。

表 17 社會情緒學習前後測量表統計數值

向度	平均值 M		標準差 SD		自由度	$t$ 值	$p$	Cohen's $d$
	前測	後測	前測	後測				
整體社會情緒學習	3.46	3.67	.52	.63	76	-3.59	$p < .01$	0.36
自我覺察	3.54	3.71	.55	.71	76	-2.76	$p < .01$	0.27
自我管理	3.06	3.30	.63	.80	76	-2.61	$p < .05$	0.33
社會覺察	3.77	3.96	.64	.67	76	-2.59	$p < .05$	0.29
人際關係技巧	3.43	3.67	.57	.74	76	-3.37	$p < .01$	0.36
負責任的決定	3.51	3.73	.67	.72	76	-2.85	$p < .01$	0.32

N=77

### (一) 整體社會情緒學習前後測整體分析

依相依樣本  $t$  檢定分析社會情緒學習整體量表前後數值，量表測量前後平均值有顯著差異， $t(76) = -3.59$ ， $p < .01$ ，達到顯著。後測 ( $M=3.67$ ,  $SD=.63$ ) 顯著大於前測 ( $M=3.46$ ,  $SD=.52$ )。整體社會情緒學習效果量為 Cohen's  $d = 0.36$ ，表示為小至中等效果。顯示整體課程介入增加學生對社會情緒學習理解，具有正向影響。

### (二) 社會情緒學習之自我覺察分析

在自我覺察分項的測量結果依相依樣本  $t$  檢定分析，量表測量前後平均值有顯著差異， $t(76) = -2.76$ ， $p < .01$ ，達到顯著。結果顯示後測 ( $M=3.71$ ,  $SD=.71$ ) 顯著大於前測 ( $M=3.54$ ,  $SD=.55$ )。自我覺察效果量為 Cohen's  $d = 0.27$ ，屬於小效果。課程提供學生的自我覺察能力，能稍微幫助學生了解自身情感、思想和行為。

### (三) 社會情緒學習之自我管理分析

在自我管理分項的測量結果依相依樣本  $t$  檢定分析，量表測量前後平均值有顯著差異， $t(76) = -2.61$ ， $p < .05$ ，達到顯著。結果顯示後測 ( $M=3.30$ ,  $SD=.80$ ) 顯著且大於前測 ( $M=3.06$ ,  $SD=.63$ )。自我管理 Cohen's  $d = 0.33$ ，屬於小至中等效果，顯示課後能理解調適情緒的方法。

### (四) 社會情緒學習之社會覺察分析

在社會覺察分項的測量結果依相依樣本  $t$  檢定分析，量表測量前後平均值有顯著差異， $t(76) = -2.59$ ， $p < .05$ ，達到顯著。顯示後測 ( $M=3.96$ ,  $SD=.67$ ) 顯著且大於前測 ( $M=3.77$ ,  $SD=.64$ )。社會覺察 Cohen's  $d = 0.29$ ，顯示為小效果，說明課程初步幫助理解人與人之間的同理共感。

### (五) 社會情緒學習之人際關係技巧分析

在人際關係技巧分項的測量結果依相依樣本  $t$  檢定分析，量表測量前後平均值有顯著差異， $t(76) = -3.37$ ， $p < .01$ ，達到顯著。顯示後測 ( $M=3.67$ ,  $SD=.74$ ) 顯著且大於前測 ( $M=3.43$ ,  $SD=.57$ )。人際關係 Cohen's  $d = 0.36$ ，屬於小至中等效果間，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。

### (六) 社會情緒學習之負責任的決定分析

在負責任的決定分項測量結果中依相依樣本  $t$  檢定分析，量表測量前後平均值有顯著差異， $t(76) = -2.85$ ， $p < .01$ ，達到顯著。顯示後測 ( $M=3.73$ ,  $SD=.72$ ) 顯著且大於前測 ( $M=3.51$ ,  $SD=.67$ )。負責任的決定 Cohen's  $d = 0.32$ ，顯示小至中等效果，說明學生理解個人在班級團體當中的定位，並且為自己的課堂行為負責。

以上藉由統計資料了解學生在學習課程後，整體社會情緒學習以及五向度的平均數與標準差皆有所提升。另外透過相依樣本  $t$  檢定分析，整體社會情緒學習  $p < .01$ ，自我覺察  $p < .01$ ，自我管理  $p < .05$ ，社會覺察  $p < .05$ ，人際關係技巧  $p < .01$ ，負責任的決定  $p < .01$  的資料結果，表示在整體與分項向度皆達顯著差異，了解學生對於整體社會情緒學習概念有所進步，屬於小至中等效果。本研究藉由以上結果了解雖然變化幅度不大，但也顯示社會情緒學習介入在短期內對於受試者有正向的影響，除了短期的課程實施提供學生學習，仍需更長時間的訓練或更深入的教學介入，以產生更大的學習效果。

### 第三節、教學歷程發現與整合

本研究以社會情緒學習結合青少年繪本創作藝術課程，從課程教學實施過程中持續進行反思修正，並從學習紀錄中理解學生從生命經驗聯想個人情緒經驗，以及對於自我情緒的概念。最後藉由教師引導，創作故事與同儕分享，重新理解個體對於負面心情重新詮釋與調適方法，過程中結合不同的教學活動，包含小組創作色紙增進同儕互動，正向回饋分享練習之課程內容。以下說明教學歷程間學生所展現的情緒經驗與學習成效。

#### 一、學生個人情緒經驗書寫與調適方法

課程實施前期，教學者以情緒繪本為例，讓學生連結個人情緒經驗與調適方法，書寫於學習單作為個人故事發想素材。

##### (一) 情緒向度

學生書寫的學習單內文進行歸類，統整出學生書寫近期的情緒經驗，同時將學生所書寫的負向的經驗分類，歸納出學生調適情緒的方法。

##### 1. 負向情緒相對多於正向情緒

教學過程引導學生喚起情緒經驗，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（學 C0104、學 C0107、學 C0203、學 C0214、學 C0233、學 C0305、學 C0314）、生氣與憤怒（學 C0132、學 C0110、學 C0237、學 C0302），也出現厭惡（學 C0114、學 C0115、學 C0304）與焦慮（學 C0226、學 C0234、學 C0301）。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情感（學 C0312、學 C0327）。教學者反思後理解其可能出現原因，包含六大基本情緒負向情緒相對於正向情緒多，其經驗也相對容易記得。書寫正向情緒的經驗通常為校園生活中與同儕相處愉快、考試狀態佳，或個人生活娛樂，包含線上遊戲或手機娛樂等形式（學 C0128、學 C0210、學 C0241、學 C0126）。

## 2. 負向情緒原因分類

### (1) 課業壓力

由於校園生活為學生的重心，因此許多學生以學業壓力作為依據並書寫內容，包含學校給予的作業量多、作業多壓力大，以及下課後的補習活動（學 C0203、學 C0234、學 C0301、學 C0106）。

### (2) 人際互動

生活中的人際互動多聚焦於校園師長同儕，或是家庭的父母手足間的互動關係。學生在面對師長與家長的管教，碰到與家人手足分開，校園生活同儕相處，包含吵架、嘲笑或看不順眼等人際相處經驗（學 C0214、學 C0329），皆為情緒起伏出現原因。

### (3) 生活不如意的事件

現實生活中失敗經驗也為其中一項分類，比如競賽活動，包含賽前焦慮或是賽後名次；亦或是網路虛擬世界的接觸經驗，在接收過多的社群媒體負面資訊、個人喜歡的虛擬角色不再出現，或是輸了電動遊戲競賽（學 C0233、學 C0113、學 C0312）。以上的失敗經驗也為學生產生負向情緒的原因之一。

## (二) 心情調適方法

當學生在現實中面對負面的情緒經驗，通常可以運用不同形式進行情緒調適，其分類參考 Gross 與 Thompson（2007）情緒產生過程的調節概念，以及 Goleman（2016）情緒智力概念。以下依據學生心情調適方法分成四個種類。

### 1. 情緒抒發

當學生面臨不同的負面經驗時，可能會引起學生哭泣、耍廢、砸東西以抒發負向情緒（學 C0108、學 C0104、學 C0204），上述為接收情緒後直覺的情緒表達。

## 2. 轉移注意

轉移注意為調整與改變的方法，又可以分為想法上轉移注意或轉變實際行為，此種類型與 Gross 與 Thompson（2007）情緒調節中的注意力部署有關。比如轉移個人的思考模式，包含想開心的事與練習放鬆、想像放學的轉念方法（學 C0234、學 C0239）；另外在實際行為中，包含打電動、打球、聽音樂、畫圖、摸貓、和同儕玩、吃東西、逛街，或是靜態的睡覺休息（學 C0203、學 C0233、學 C0237、學 C0305、學 C0329）。

## 3. 解決問題

選擇解決問題的學生通常願意主動面對失敗經驗，並聚焦於問題發想與實踐方法解決困境。比如學生在課業上發現學習進度落後，產生焦慮心情之餘，下課會與同學借筆記補齊進度；若為作業太多的情況，有的學生則主動有效率的完成課程作業，以便提早回家休息（學 C0208、學 C0232、學 C0233、學 C0302、學 C0337）。

## 4. 自我激勵

個人在面對到不同經驗中願意勉勵自己，比如在競賽前後發想其他戰術，提高在競賽中獲得勝利的機會（學 C0208），亦或是賽前的焦慮心情，學生願意持續練習，並於練習過程中勉勵自己（學 C0226）。

## 二、繪本情緒角色造型與故事呈現

對於學生如何將抽象情緒轉化為具體形象，其順序從角色設計的造型分類統整，以及學生故事內容進行歸類，以下說明。

### （一）情緒角色造型聯想

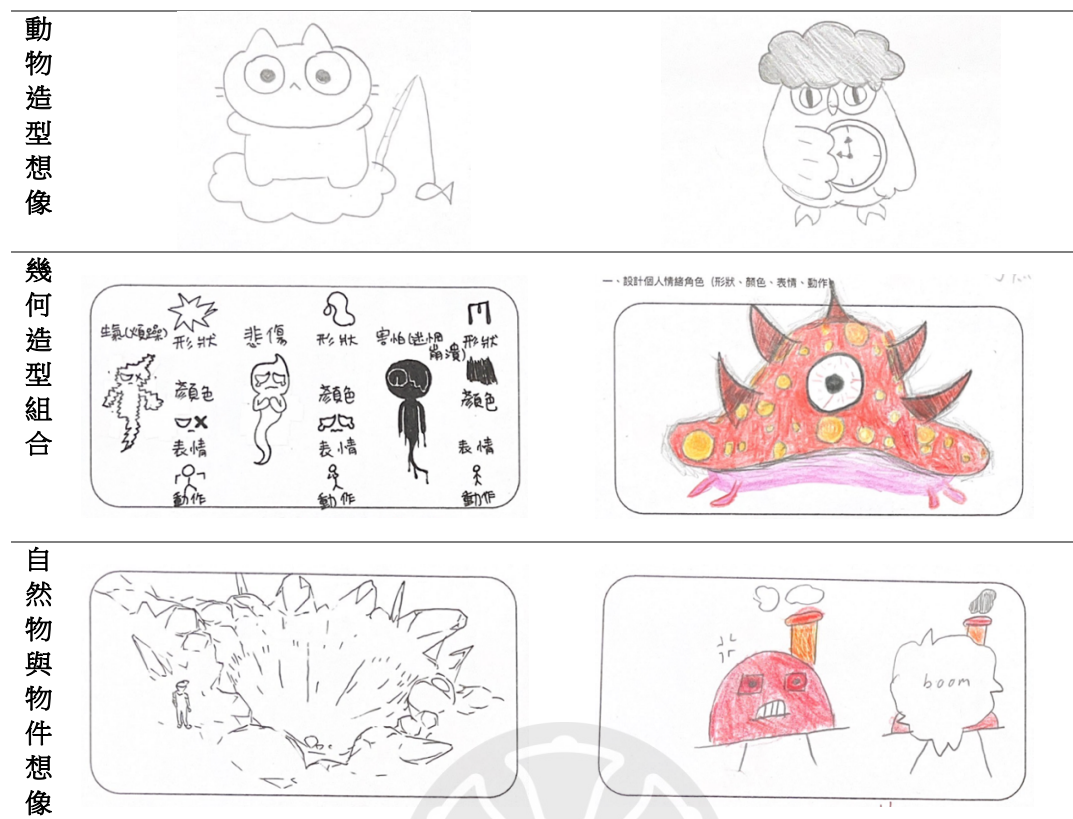
教學者發現抽象情緒轉為具象角色需要漸進式的引導並以不同範例輔助說明。除了運用繪本、電影角色範例的幾何造型角色介紹外，也提供學生其他物件的聯想組合。

多數學生以動物作為主題，連結不同情緒，例如嚴格熊、三悲雞、焦慮鼠、煩雞、藍色貓咪、時鐘貓頭鷹（學 C0202、學 C0207、學 C0210、學 C0214、學 C0204、學 C0212）。自然物的部分，包含不同天氣的雲朵（學 C0103、學 C0107、學 C0305）、樹葉（學 C0238）、爛泥（學 C0201）、缺角的南瓜（學 C0326）、以火山擬人化的火山人（學 C0132），以及悲傷深谷（學 C0232）來呈現不同情緒角色。有的學生也運用教學中的繪本範例與引導，以幾何圖形組合成不同角色，搭配不同情緒表情與裝飾表現其想像力。有關物件的聯想，學生運用基本造型設計角色，比如滑鼠游標（學 C0236），或以生活中物件特徵連結情緒表現，比如將生氣以火的意象，設計出加熱至爆炸的烤爐（學 C0228）、快爆炸的炸彈（學 C0237）、以及冷凍加熱後的包子（學 C0308），以及無奈的菸盒表達憂鬱的情緒（學 C0239），以上透過物件特徵加強與情緒間的關聯性。

上述了解幾何造型的組合外，許多學生運用動物形式設計情緒角色，也包含人物、自然物、食物、與的造型聯想與設計。多數學生所設計的角色造型特徵，如同教學繪本《悲傷，讓我抱抱你》範例的悲傷幾何造型，為卡通化的圓弧形狀，通常具備圓滾滾的身體、二頭身的比例與表情。除此之外，學生也受到流行文化的影響，出現電玩遊戲或漫畫角色改編（學 C0209、學 C0338）。

教學者從學生情緒造型設計反思教學歷程，發覺以幾何造型與卡通化繪本與電影角色舉例，以及學生生活中常見卡通化的視覺圖像影響下，學生創作時多以卡通樣式呈現。透過學生所設計的情緒角色，理解學生能透過創意聯想，將情緒特徵與不同物件所表現的特性結合，設計出與情緒相關的獨特角色下，延伸出各自獨特的情緒故事。

表 18 學生情緒角色造型設計



其順序由左至右，由上至下，依序為學 C0204、學 C0212、學 C0113、學 C0128、學 C0232、學 C0228 情緒角色設計內容。

## (二) 故事表現形式與內容

繪本故事因應學生想法，運用不同媒材與表現形式呈現，首先歸類媒材外觀所呈現的樣貌；對於故事內容也總結出幾項特性，包含直觀的敘述日常，進行情緒抒發或情緒調節，也有以有趣或幽默的想像重寫故事，運用諧音進行角色取名與造型設計內容。

### 1. 表現媒材與形式

教學過程發現學生創作的自主性，多數學生以教學提供的旋轉蠟筆與色紙進行繪製與拼貼，但也有幾位學生主動發想不同形式的創作方法。比如有學生以上學期教學者引導的立體書為概念，設計機關使角色可以出現與消失於草叢間（作品 C0313）；有的則提出著重於不同情緒角色造型設計作為故事內文。教師理解在藝術自由創作的前提下尊重學生想法，給予相符的建議。課程間也發現幾位學生對於創作的主動性，課後自己運用時間找尋其他素材進行拼貼，比

如剪貼音符造型表現出小提琴的旋律，也運用廢棄資料夾的局部製作筆洗的水桶（作品 C0336）。

## 2. 故事內容分類

本課程以《悲傷，讓我抱抱你》繪本作為引導範例，主要內容為情緒角色的陪伴與鼓勵，因此除了直接的敘述日常面對負向情緒的調節方法作為故事架構，許多學生也以此故事作為範本，結合個人創意進行發想。以下將學生象徵的故事類型分為三類，包含想像角色的陪伴互動、幽默或是具有叛逆精神的圖像呈現，以及運用情境象徵個人狀態，提供個人新的轉念方法。

### （1）想像角色的陪伴互動

故事角色設定也發現幾項種類，有的為陪伴主角一起平復負面情緒（作品 C0113、作品 C0126、作品 C0211），或達成現實生活未能做到的事，協助主角解決困境。故事呈現中有學生想像角色幫忙吃掉考卷（作品 C0241），或藉由想像角色陪伴主角逃離現實壓力的夢境，最後主角驚醒後才發現原來是一場夢的故事內文（作品 C0203）。

### （2）幽默或叛逆的故事情節

校園生活與學習日常為常見的故事背景，而故事便提供了學生日常生活新的可能。比如學生現實生活必須上學，便以白雲角色與雷電角色在學校相遇玩樂引發了大雷雨，讓故事最後停在準備停課的文字敘述，達成不用上學的願望（作品 C0338），如同江學滢（2020）敘事滿足潛在空間概念。也有以主角頭頂上的烤爐作為碰到作業太多生氣的象徵，後來在爆炸之後喜獲烤爐剛炸好的炸雞，以及光禿禿的頭頂（作品 C0228）。或是以孤單的中指作為主角，在故事的開始不受他人喜愛，但後來請教人緣好的拇指後，找到變身為拇指的方法並過上幸福的日子（作品 C0233）。後來思考由於不同文化對於手勢的解讀方式不盡相同，未來可依據課程教學中依據學生創作內容增加相關文化知識，比如相同手勢在不同文化下的含義說明，提醒學生未來需留意符號使用（省 1131016）。

學生也會受到生活物件或流行文化影響，比如以菸作為情緒象徵，形容悲傷潦倒以表現無奈情緒（學 C0239）。而近幾年常見的諧音幽默，也出現於故事發想。其中一個組別以「雞」作為形象，分別設計三「悲」雞、「焦」麻雞、「心靈雞湯」導師發展出情緒角色與故事內文（作品 C0207、作品 C0208、作品 C0226）。教師反思引導的過程中，鼓勵話語可能影響學生創作內容，尤其當鼓勵其中一位學生諧音取名的幽默感後，同儕互相影響下各自發展獨特故事。

### （3）不同情境象徵情緒感受

另外，學生發想故事時也出現運用不同情境比喻生活意象與個人心境。比如運用深谷象徵悲傷情緒，故事中主角進入深谷後感到孤獨，但也悲傷谷中發現驚喜，了解黑暗中心為閃亮且希望他人觸碰的鑽石（作品 C0232）。也有以游標作為主角，在玩遊戲玩到第一名後歷經空虛迷惘的情緒，又發現新遊戲進入新的遊戲，以比喻迷惘的循環心境（作品 C0236）。

藉由繪本創作歸類學生幾種情緒表達方法，有的學生直觀的敘述生活事件，藉由創作過程中情緒抒發心情；有的以幽默諧音作為角色發想，以創意形式轉化情緒呈現；有的故事中則結合了叛逆的想像，或是運用情境表達不同情緒。教學者從過程中需留意故事內容，適時提醒須透過轉化呈現故事。故事成為學生潛在空間的滿足，運用象徵比喻改變現實出現的負向情緒或生活日常。藝術課程能與社會情緒學習的概念契合，藝術活動成為另一種表達的方法提供學生抒發或轉化心情，學生能運用多元方式與獨特的創意排解負面情感，學生作品詳見於附錄。

## 三、學生課後省思回饋統整

當課程教學結束後，研究者藉由學生質性文字回饋，了解學生參與課程後對於單元課程的回應。以下從每位學生對於整體課程回饋，以及個別學生訪談中，統整出四項學習者對於整體課程的想法。

### （一）學生對於藝術課程創作動機普遍高

國中階段的藝術課程對學生來說為相對輕鬆且較無壓力的學科，因此大部分學生認為過程好玩有趣也感到開心（回 C0105、回 C0106、回 C0228、回 C0332）。也有幾位學生喜歡操作類課程，對個人創作展現出自信心，願意認真投入完成作品（回 C0111、回 C0206、回 C0228、回 C0237、回 C0336）。量表分數表現較高的幾位學生中，提到過往閱讀繪本或買書經驗，以及個人喜歡繪本種類（訪 C0304、訪 C0312、訪 C0326），反之，記憶中較無印象深刻的繪本閱讀經歷，或有閱讀經驗但印象不深測量分數相對較低（訪 C0141、訪 C0201）。過往有製作繪本經驗，了解創作需要花費的時間與心力，因此也提升個人創作動機（訪 C0336）。對於繪本的喜好，通常與可愛的造型相關，學生提到日本繪本小雞去購物系列的可愛造型與風格吸引他們閱讀（訪 C0304、訪 C0312、訪 C0326）。對於少數動機相對低的學生，教師須理解每位學生的學習基礎不同，給予適當的個別引導與回應。然而從整體學生對於課程的回饋，了解學生多數對於本課程的學習態度投入。

### （二）情緒繪本與電影情緒範例激發情緒接收與想像可能

在當今科技普遍的狀態下，運用生活影音作為合適的引導容易引起學生學習動機（回 C0309）。過程中結合情緒繪本的實際範例共讀，讓學生發現原來抽象情緒能轉化為具體形狀與角色，比如「將情緒具象化，是一件激發不同思考及想像的時候，對我來說這十分有趣」（回 C0228），學生回饋因過往未曾有類似經驗而感到有趣也激發個人想像力。或對於個人情緒有更多的接納與「讓我了解到去擁抱自己的每個情緒，比排斥它來得更好」（回 C0306），或是個人情緒覺察「情緒角色與故事設計可以讓我更了解自己的情緒和想法」（回 C0331）。有的學生則認為個人創作過程花費較多時間，讓自己對於個人經驗更深刻，幫助自己比較冷靜以及更加認識自己（回 C0235、回 C0240）。課後訪談中，有受訪者提出課程對個人情緒了解仍有其侷限性，其源自於對自我概念與

情緒仍在摸索階段，學生認為透過課程認識了更多情緒種類，但對自我認知與理解仍尚未完全感到清楚明確，所以出現尚在認識自己的回應（訪 C0141、訪 C0231、訪 C0204）。

### （三）透過小組合作與分享活動，增進學生練習表達並瞭解他人

統整學生回饋時也發現，大家對於小組色紙創作活動印象深刻，同儕之間藉由繪畫玩樂與互動，其好玩與遊戲的學習過程中舒壓也感到開心（回 C0207、回 C0212、回 C0302）。而回饋中提及最多則為分享活動，當作品成為互動媒介，提供學生練習敘述表達外，同學間也透過聆聽與閱讀過程，接收與發覺他人的創意，進而感到有趣（回 C0326、回 C0203）。課堂活動也影響學生對於本課程整體的學習與想法，比如最常談到的小組活動與繪本分享環節，小組活動的組員配置，學生提出希望分組後有機會給予個人找組員的權利，請教師再進行人員微調（訪 C0312）。但也發現小組合作於過程中的重要性，其作為了解到同學作品，增進彼此欣賞他人創意、優點的可能（訪 C0204、訪 C0326、訪 C0231）。課程中的分組與討論讓課堂氛圍變得快樂，組員會互相討論彼此適合的情緒，因此合作學習也是學生對於對課程印象深刻與喜愛的因素（訪 C0204、訪 C0201）。

### （四）學生對於繪本課程需求與個別想法差異

部分學生也對繪本創作課程學習動機相對低，其源自於對於藝術課程的期待為技巧的學習（回 C0131），或是對於創作過程中，希望能學習輔助創作的方法，比如故事中需呈現人物造型圖像及其他媒材學習，或是在小組活動能自己分組的想法（回 C0204、回 C0312）。學生前後測所表現出的差異，不論分數差異高低，學生對於藝術課程的定位、學習過程中皆有所學習，比如課程學習到多種情緒表達，情感豐富化（訪 C0201）。有學生也提到最享受課程中的故事設計部分，透過多次的創作活動，讓學生從無到有的創造過程中感受到成就感（訪 C0141）。另外，對藝術學習期望，少數學生會期待其他藝術形式的課程實

踐，如美術鑑賞知能，對藝術品的理解，或是藝術為本的課程實作相關，平面設計與藝術創作技巧（訪 C0141、訪 C0231、訪 C0131）。

藝術創作活動不一定對每一位學生皆感到放鬆，學生也會表達希望創作活動再簡單一些的可能性。教師對於以上狀況也應謹記於心，對於每個生命個體的起點不同，對於藝術的喜好也有所差異。以上發現學生在有趣好玩的學習起點下更願意投入學習活動。每個班的特性不同，學生個性也有所差異，教學者應留意並衡量不同學生的學習起點，給予適當的創作空間與創作彈性。



## 第五章、研究結論省思建議

本節依據上述的研究結果討論，統整研究結論與省思建議。第一節為研究結論，將教學行動研究歷程、學生成果、教師省思以及量化研究結果，統整出三項研究結論；第二節為省思建議，作為之後社會情緒學習相關研究參考。

### 第一節、研究結論

本研究期望以社會情緒學習課程，提供學生在引導與創作活動中增進對於自身情緒的覺察與人際互動，同時作為教學省思與教師專業成長的規準，以下將研究結果對應，總結出幾項研究結論。

#### 一、課程提供學生回顧情緒經驗，社會情緒學習漸進的導入教學

教學者研究結果發現，透過課程實踐中滾動調整，能逐步提供學生對於社會情緒學習的概念與互動練習。教學者需持續精進專業能力，透過課程設計與真實生活情緒連結，教師奠定良好的社會情緒學習概念與豐富的藝術教學經驗，將有助於完整課程活動設計、班級經營以及教師隨機應變等能力。

##### (一) 課程與真實情緒經驗連結，提供青少年回顧個人狀態

課程實施階段，教學者結合生活中流行文化的情緒角色為範例作為引起動機，同時藉由影音媒體輔助學生理解情緒具象化的過程。社會情緒學習相關活動進行時，引導學生回顧個人經驗為重要的學習內容，包含情緒調節相關內容，不論是對自我情緒接收與平復情緒的方法。學生在書寫過程普遍能回想與書寫情緒經驗，也能表達個人平時面對負向情緒的調節方法。

##### (二) 社會情緒學習與藝術概念透過漸進式的引導具體實踐

藝術與社會情緒學習皆為漸進式的教學歷程，從繪本講述到實作，認識情緒繪本、欣賞他人如何將情緒化為故事與角色，說明情緒轉變為具體形狀的聯想歷程，帶領學生逐步將抽象情緒概念具體化後創作故事。社會情緒學習方面則從個人情緒紀錄延伸至小組人際互動，從自我覺察向外延伸至人際關係的正

向互動練習，以上教學活動均透過教師逐步引導實踐。

## 二、社會情緒學習繪本創作課程提升青少年社會情緒概念

研究者從量化與質性分析結果中了解學生學習效果，以下依據量化資料與質性資料之整合，理解課後對社會情緒學習概念的學習成效。

### (一) 課程提供更多情緒認識與具象化思考，但自我認識有限

統計結果資料中，學生對於社會情緒學習概念在課程後有顯著差異，社會情緒學習整體效果量  $Cohen's d = 0.36$ ，分項效果量皆屬於小至中效果，亦即在課程學習後達到初步的正向改變。藉由實際訪談個別學生，對應自我覺察分項  $Cohen's d = 0.27$ ，自我管理  $Cohen's d = 0.33$ ，理解課程提供學生認識更多的情緒與回顧情緒調節，但對於個人認識自我部分仍有所侷限。研究者反思其可能源自課堂時間緊湊，內容包含許多任務與學習內容，無法完整融入所有學習概念。另外，青少年為正進入自我整合時期，因此在短時間的課程規劃中，不足以提供學生完整的自我認識。學生說明透過課程認識更多情緒種類，以及發現抽象情緒具象化的可能。以上從量化前後測對社會情緒學習整體概念，分項結果統計與學生質性多種資料比對，理解雖無法讓學生在短時間內覺得更加認識自己，但從學習單、作品、質性與量化回饋資料顯示，學生於本課程中仍具有正向學習，也成為個人覺察之起始。

### (二) 小組合作與分享活動提供青少年促進人際互動與理解他人

從研究結果了解課堂講述與活動歷程中與引導下，課程提升學生對於個人情緒回顧的可能性，提供學生將抽象情緒具象化與同儕互動機會。分量表中社會覺察效果量為  $Cohen's d = 0.29$ ，人際關係技巧效果量  $Cohen's d = 0.36$ ，皆屬於小至中等效果。透過教師逐步引導激發想像力之外，小組合作的色紙創作活動，成為相對輕鬆的學習起點下好玩有趣的媒介。學生皆願意投入其中並與同儕分工合作，完成拼貼的色紙素材。對於繪本分享活動的回應，學生提及分享過程成為同儕之間更認識彼此與創意想法的媒介，透過閱讀他人的文本，了解

他人所展現的創意與想像故事。教師也發現課後同儕主動閱讀彼此的故事內文，在分享故事與正向回饋練習中促進人際交流。

### 三、整體繪本創作行動研究提供師生教學相長

教學者與學生皆於繪本創作課程實施歷程中有所收穫。學生藉由課堂將平時負向情緒以繪本抒發，同時促進同儕交流互動；教學者則透過教學歷程與學生反應修正內容，藉由班級經營的反思過程中有所省思。

#### (一) 學生透過繪本創作為橋樑，運用故事抒發近期情緒經驗

研究結果發現學生能藉由情緒學習喚起學生印象深刻的情緒經驗，並運用多樣形式表達個人對於其想法與具體化可能。比如繪本描繪的場景黑板上所呈現的數學公式為近期的學習內容（作品 C0207、作品 C0211、作品 C0213），或競賽相關，包含球隊、音樂合唱比賽的情景展現（作品 C0226、作品 C0231）。從學生所書寫的紀錄與創作中，了解藝術活動成為生活另一種表達方法，提供學生抒發或轉化負向情感，運用不同形式訴說個人獨特故事。

#### (二) 教師透過教學歷程彈性調整，學習引導回應及班級經營能力

教師藉由實施歷程滾動調整課程內容，從學生執行過程體會課程應規劃足夠的發想與操作時間。另外，教學者隨機應變、具有彈性及個別化的引導方式，需透過長期教學經驗累積方能達成。比如發現學生發散的回應或奇怪的回答，必須有意識地將學生拉回課堂重點。班級規範則因應班級與學生特質建立好相符的界線，以課程實行順利為首要目標。教學歷程中的反思也提醒教師需補足教學知能與相關知識。整體過程在師生互動過程中不斷調整修正，在教學相長中提升教與學的品質。

## 第二節、研究省思與建議

本節藉由社會情緒學習繪本創作的行動研究過程，說明教師於課程間與課後省思，並延伸三項研究建議，作為未來社會情緒學習藝術相關研究參考。

### 一、應發展完整的社會情緒學習視覺藝術課程

從整體課程設計中時間安排與課程目標回顧，以及實際教學中各活動實行中學生反應與教師內容調整，歸納出三項藝術課程結合社會情緒學習課程省思，同時作為未來相關研究建議。

#### (一) 課程規劃中，凸顯以足夠時間與穩定空間執行教學活動

首先是教學時間的規劃，本次課程原本規劃七週七節課時間，但過程中發現學生接收知識後需要足夠時間操作，因此增加兩節課進行草圖設計與創作活動。雖延長整體課程時間，仍難以將完整的社會情緒學習概念融入課程，學生的創作時間也相對不足。另外，時間限制也無法提供教學者帶學生賞析不同風格的繪本與創作。上述時間限制反應課程設計之初可考慮以學年或學期為單位規劃課程，除了可以將社會情緒學習五向度內容涵蓋進各單元外，提供學生更完整的情緒學習向度，比如增加更多關於自我覺察、社會覺察、同理心與負責的決定等能力培養，讓學生於舒適教學情境中從容地完成創作。

教學空間的安排，本研究教師須移動至各班級上課，分組時都需要請學生先移動座位，過程耗時也碰到班級因為段考換座位的情形，因此課程間需花費時間安排座位。社會情緒學習課程理想上應於專用美術教室進行，將有助於教師於教學過程中空間與成員安排的穩定，或是課程前與班導師確認學生特質與人際狀況，以便更恰當的進行分組，提供學生能更快地進入學習狀況，在穩定的情境下投入學習。

## （二）課程設計目標統整，跨域合作將專業知識整合

藉由教學實施歷程，理解教學者對於每個課堂任務的引導語至關重要。發展藝術課程時應多加思考如何將社會情緒學習良好的融入教學，以及兩者之間的契合度與使用比例。本課程作為視覺藝術學科，教學者可思考如何在藝術為本的前提下，適切融入社會情緒學習概念。藝術應成為現實挑戰的心理困境與情緒抒發間的橋樑，在想像中具體理解個人狀態並轉化個人情緒，透過有意識回顧個人與創作表現來認識自我。

實施過程中研究者理解身為藝術教師輔導知能的不足，因此進行情緒經驗書寫活動前，事先告知學生書寫願意分享的情緒經驗。也藉此反思藝術教師若有機會與其他科目合作，如輔導專業科目教師討論，將有助於提供學生更多將所學應用於生活的技巧，比如情緒調適方法、人際互動的技巧，與在生活中為自己負責等能力，提升學生整體的社會情緒學習外，也有助於學生能在生活中實踐所學。

## （三）課程實踐中，將社會情緒學習各向度與藝術領域教學更完整的融合

若能將整體課程時間拉長並與各領域專家合作，營造安全的學習空間，有機會將社會情緒概念完整的融入教學實踐。尤其許多藝術活動與社會情緒學習向度相關，課程中每一個藝術活動皆能融入社會情緒學習的意義。本研究在時間限制下，聚焦於五向度中前兩項個人情緒部分，課程中也包含社會覺察、人際技巧與負責任的決定。但倘若有更完整的時間，便能融入更多與社會情緒學習相關活動以完善整體教學。

因此，從上述的整體課程規劃、目標訂定與實踐中，理解社會情緒學習與藝術教學需透過教學者從大方向且長時間執行，透過跨領域合作將課程目標更加融合。教學者應提供穩定的時間與空間，藉由安全感的學習環境與氛圍，漸進式的執行教學活動，有助於學生將社會情緒學習與實踐於生活的能力。

## 二、運用多元增能活動提升藝術教師將社會情緒學習融入教學

課程教學者若具備完整的社會情緒學習概念與教學法，將有助於教學者安排與進行適當引導，並且在長期的教學實踐中整合出個人的教學風格，給予學生更適當的教學活動。

### (一) 透過教學增能活動推動藝術教育者對社會情緒學習概念

教學者反思整體課程仍著重於繪本情緒圖像說明與設計引導，對於課堂中情緒調適生活實踐的具體方法。過程中也發現引導學生回憶負面情緒經驗可能影響學生情緒，更凸顯藝術教師應增加對情緒引導與復原的概念與方法。未來課程可藉由工作坊、教學社群或研習等形式，在專業推廣與教師分享中學習其他實踐可能，包含情緒調節方式、同理心練習、正向人際互動方法，期望適切融入藝術教學過程獲得社會情緒完整學習。

### (二) 透過教學者長期經驗累積，具備彈性且即時調整課程的靈活性

由於每個班級特質不同，教學者需持續累積經驗形塑個人教學風格，同時保持教學彈性，調整課堂規範以掌握不同氣質的班級。從本研究課程中，教學者理解個人教學經驗仍須持續精進，不論是學生個別對於藝術課程學習的期待，亦或是在學生對創作動機與條件的差異下，如何給予適當的教學引導相當重要。社會情緒學習的藝術教學並非單純技術的引導，教師每一項指引都須源自於學生背後的需求，透過敏銳的理解學生行為與提問的緣由，給予適當的承接與鼓勵。當學生提出個人想法，教師應給予個人選擇的空間並尊重學生想法。另外，當學生展現出良好的創作想法與行為，正向具體的回饋也考驗教學者本身靈活且豐富的描述經驗累積，教學者需透過一點一滴的知識與經驗積累中提升教學靈活性。以上說明教師應持續精進個人教學知能，不論是接收新的教學概念與方法，亦或是長期累積經驗，皆有助於教學者於課堂中提升教學品質，同時提升學生的自我概念。

### 三、教學規準的參考依據，評量規準建議

教學者藉由不同的教學法實踐課程，過程中以課堂觀察紀錄、學習單、作品與學生回饋了解與評估學生的學習狀況，其通常仍參考藝術面向的評量向度。若能透過上層課程規劃的修訂，增加社會情緒學習相關課程於各領域實踐可能，或有機會增加各年段社會情緒學習向度的目標能力規準於領域領綱，亦或是提供具體的社會情緒學習教學方法與評量規準，對於教學者來說也能更準確的評估學生學習狀況，即時修正課程與回應學生。

以上藉由連貫的課程目標訂定、課程實踐調整，以及教師精進教學知能，理解藝術課程與社會情緒各向度具有高度關聯。透過完善藝術與社會情緒學習課程設計，廣泛實踐於不同學習階段的學生，讓學生在自在的學習氛圍中自我覺察與管理，在社會覺察練習中理解他人，並學習與同儕建立良好互動中，為自己與他人做出負責任的決定。當校園成為社會情緒學習能力練習與實踐的場域，將有助於學生於支持環境中茁壯，並且在身心健康的獨立個體相互扶持下共同創造友善包容的社會。

## 參考文獻

### 中文部分

書籍期刊文獻、

- 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)
- Bettelheim, B. (2017)。《童話的魅力：我們為什麼愛上童話？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)
- Eisner, W. (2023)。《圖像說故事與視覺敘事》(蔡宜容譯)。易博士出版社。
- 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)
- Kramer, E. (2004)。《兒童藝術治療》(江學濤譯)。心理出版。
- Mills, G. E. (2008)。《行動研究法第二版：教師研究者的指引》(蔡美華譯)。學富文化。
- Moon, B. L. (2006)。《青少年藝術治療》(許家綾譯)。心理出版。
- Siefer, W. (2019)。《敘事本能：為什麼大腦愛編故事》(管中琪譯)。如果出版。
- Siegel, & Bryson, (2016)。《教養從跟孩子的情緒做朋友開始 孩子鬧脾氣 正是開發全腦的好時機》(洪慈敏譯)。采實文化。
- 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。
- Siegel, (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。
- Slavin, R. E. (2013)。《教育心理學理論與實際 (第三版)》(張文哲譯)。台灣培生教育出版。(頁 45-57)。

- Steinberg, L. (2015)。不是青春惹的禍：瞭解10~25歲的大腦潛能，成功從教養開始（蕭寶森譯）。天下生活。（原著出版於2014年）
- 王文科、王智弘（2010）。質的研究的信度和效度。彰化師大教育學報，(17)，29-50。
- 王煥琛、柯華葳（1999）。青少年心理學。心理。
- 朱秋香（2010）。以藝術作為培育青少年正向情緒途徑之分析。藝術欣賞，6(4)，52-57。
- 江南發（2007）。生命教育議題的研討會文集。從青少年自我中心理論談生命的維護。圓照寺九華圖書社。（頁49-58）。
- 江學滢（2020）。藝術治療圖卡的100種應用。商周出版。（頁85-103）。
- 江學滢、（2021）。12種場域的藝術實務與觀點分享。商周出版。
- 江學滢、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。
- 李依娟（2016）。繪本輔導方案提升緘默性兒童社會技巧之行動研究。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育學報，(43)，1-28。
- 兒福聯盟（2023）。2023臺灣國高中生心理健康調查。取自  
[https://www.children.org.tw/publication\\_research/research\\_report/2544](https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/2544)
- 周宜蓁（2007）。以繪本教導情緒教育方案對國中智能障礙學生情緒適應行為之成效分析〔未出版之碩士論文〕。<https://hdl.handle.net/11296/q5a3t2>
- 林文寶（2013）。插畫與繪本。空大。
- 林秀玲（2022）。社會情緒學習在台灣通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〔未出版之碩士論文〕。  
<https://hdl.handle.net/11296/5b2g5x>
- 林明儀（2012）。以英語繪本教學實施生命教育對提升國中生人際關係之行動研究〔未出版之碩士論文〕。<https://hdl.handle.net/11296/r3za5z>
- 林真美（2010）。繪本之眼。天下雜誌。

- 林敏宜 (2000)。《圖畫書的欣賞與應用》。心理。
- 芯福里 (2023)。2023 年第一屆【好情緒 SEL 繪本 100 選】入選清單。耕心學院。取自 <https://www.caremind.com.tw/article/2170>。
- 侯禎塘 (2006)。人文取向藝術治療。《特殊教育叢書》。(頁 41-52)。
- 孫敏芝 (2010)。提昇兒童社會情緒能力之學習：美國 SEL 教育方案經驗之啟示。《幼兒教保研究期刊》，(5)，100-116。
- 耕心學院 (2023)。第一屆【好情緒 SEL 繪本 100 選】入選清單，取自 <https://caremind.com.tw/article/2170>。
- 郝廣才 (2006)。《好繪本，如何好：What & how》。格林文化。
- 張芬芬 (2021)。《質性研究法進階探索：換一副透鏡看世界》。五南。(頁 130-186)。
- 張嘉真 (2019)。《繪本教學理論與實務—原來繪本的「美」在「這裡」》。五南。
- 張鳳丹 (2012)。《繪本設計教學提升國中生活品格力之行動研究〔未出版之碩士論文〕》。 <https://hdl.handle.net/11296/qeqq74>。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288>。
- 陳玉金 (2016)。《臺灣兒童圖畫書的興起與發展史論 (1945-2016)》。萬卷樓。
- 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。
- 陳雪如 (2021)。《青春不是突然就叛逆》。親子天下。
- 陳慧雯 (2013)。《運用繪本提升國中智能障礙學生社交技巧之行動研究〔未出版之碩士論文〕》。 <https://hdl.handle.net/11296/kzrkdy>
- 陳質采、呂俐安 (2022)。《情緒教育從小啟動 探觸孩子的內心世界》。信誼。
- 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。
- 黃佳琪 (2014)。《繪本教學融入生命教育對國中七年級生自我統合》。〔未出版之碩士論文〕國立臺灣藝術大學藝術與人文教學研究所。

<https://hdl.handle.net/11296/11296/11296/yu397e>

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啟示。《台灣教育研究期刊》，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>

廖孟青 (2009)。國中生繪本創作教學研究〔未出版之碩士論文〕。國立台灣師範大學設計所在職進修碩士班。<https://hdl.handle.net/11296/5c2zp5>

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。《台灣教育》，(731)，83-90。

蔡清田 (2000)。《教育行動研究》。五南圖書。(頁 7-11)。

衛生福利部國民健康署 (2014) 青春期的成長與精神健康。《衛生福利部心理衛生專輯》，(5)，1-17。

衛生福利部國民健康署 (2020)。衛生福利部國民健康署 110 年度「青少年健康行為調查報告」。衛生福利部國民健康署。

<file:///Users/cengqianling/Downloads/110>

鄭照順 (1999)。《青少年生活壓力與輔導》。心理。(頁 38-49)。

賴潔 (2018)。真相思考繪本對於國中升情緒教學成效之研究〔未出版之碩士論文〕。國立政治大學圖書資訊學數位碩士在職專班。

蘇振明 (2002)。圖畫書的定義與要素。在徐素霞 (主編)，《台灣兒童圖畫書導賞》。國立臺灣藝術教育館。(頁 13-15)。

繪本文獻、

Grubman, B. & Westermann, C. (2019)。《不要羨慕別人，其實你很棒！想飛的小兔子》(童夢館編輯部譯)。童夢館。

Ballard, B. & Carlin, L. (2020)。《你的心就像天空》(劉清彥譯)。維京國際。

- Branković, L. (2024)。 *情緒大飯店* (黃聿君譯)。小典藏。
- Callot, A. (2022)。 *害怕沒關係 大人也會怕喔!* (王奕譯)。大穎文化。
- Ciraolo, S. (2020)。 *害羞一族*。(黃筱茵譯)。三民書局。
- Crosswell, V. (2023)。 *你好，焦慮小怪獸：陪你舒緩憂鬱、不安與壓力*。(楊婷滇譯)。大好書屋。
- Danis, N. & Arribas, C. (2019)。 *我討厭每個人* (柯倩華譯)。青林國際。
- Doerrfeld, C. (2019)。 *別傷心，我會陪著你* (李貞慧譯)。大好書屋。
- Duvoisin, R. (2002)。 *傻鵝脾杜尼* (蔣家語譯)。上誼文化。
- Eland, E. (2021)。 *快樂，你在哪裡?* (許皓宜、莊宥榛譯)。水滴文化。
- Eland, E. (2021)。 *悲傷，讓我抱抱你* (許皓宜、莊宥榛譯)。水滴文化。
- Fragoso, J. (2021)。 *奧莉薇心情變變變* (張淑瓊譯)。道聲出版。
- Gerarts, M. & Deborah van der Schaaf (2023)。 *擁抱我的情緒小精靈* (碧安朵譯)。華碩文化。
- Grubman, B. & Westermann, C. (2019)。 *不要羨慕別人，其實你很棒!：想飛的小兔子* (童夢館編輯部)。童夢館。
- Guzzardi, R. (2023)。 *我與情緒小怪物：聊一聊那些焦慮、恐懼、失落，找回安定內在* (李夢如譯)。親子天下。
- Hirokyu Arai (2023)。 *小怪獸和雞皮疙瘩* (賴惠鈴譯)。上誼文化。
- Howley, J. (2020)。 *大男孩不哭* (李貞慧譯)。維京國際。
- Kilgore, E. & Persico, Z. (2020)。 *家有緊張兮兮小怪獸* (張家綺譯)。大穎文化。
- Kochka & Leghima, M. & Bouxom, S. (2021)。 *我們的情緒繪本系列套組* (王晶盈譯)。小光點。
- Lang, S. & Lang, M. (2021)。 *心情不好的小金*。(劉清彥譯)。維京國際。
- Laroche, A., & Augusseau, S. (2014)。 *尼可丹姆的一天* (李旻諭譯)。聯經。
- Leitl, L. (2019)。 *快樂是一隻飛鳥* (李紫蓉譯)。幼獅文化。

- Llenas, A. (2016)。彩色怪獸繪本套組 (李家蘭譯)。三采。
- Marcero, D. (2024)。心情精靈：索索的情緒魔法罐 (黃筱茵譯)。小宇宙。
- McCardie, A. & Rubbino, S. (2015)。情緒：充滿愛的家庭，培養高EQ的孩子 (劉清彥譯)。道聲出版。
- Oziewicz, T., & Zajac, A. (2023)。情緒都在忙什麼？ (蜜拉 士凱譯)。剛好。
- Ramadier, C. & Bourgeau, V. (2022)。孩子的情緒互動書 (楊喬安譯)。上誼。
- Seeger, L. V. (2018)。我以前好怕.....。(謝靜雯譯)。維京國際。
- Spelman, C. M. & Parkinson, K. & Cote, N. (2018)。我的感覺系列50萬冊經典紀念版 (周慧菁等譯)。親子天下。
- Steig, W. (2013)。驢小弟變石頭 (張劍鳴譯)。明天出版社。
- Szymanik, M. & Unka, V. (2023)。我的藍色大象 (孫昭業譯)。大好書屋。
- Taltec, O. (2022)。好想變成你 (宋珮譯)。道聲出版。
- Verde, S. & Reynolds, P.H. (2021)。情緒覺察繪本套組：練習正念靜心與同理心 (劉清彥譯)。親子天下。
- 吉竹伸介 (2019)。討厭的人都跌倒吧 (鄭雅云譯)。三采文化。
- 吉斯蘭·杜利耶、貝虹潔·德拉伯特 (2019)。山姆和瓦森：我是情緒的主人 (李旻諭譯)。米奇巴克。
- 朴智熙 (2022)。我不敢，因為我害羞 (尹嘉玄譯)。采實文化。
- 段張取藝 (2023)。神奇的情緒工廠 (套書六冊)。小漫遊。
- 張筱琦 (2024)。三個橘色的點。親子天下。
- 曹源希 (2024)。【SEL 情緒素養繪本】討厭 (葉雨純譯)。維京國際。
- 粘忘凡、孫心瑜 (2017)。小鱷魚別氣了！。台灣東方。
- 莫莉·卞 (2001)。菲菲生氣了：非常、非常的生氣。三之三文化。
- 陳又凌 (2024)。SEL 繪本：賽米希的煩惱 (自我覺察篇)。親子天下。
- 劉思源、唐唐 (2024)。短耳兔暖心繪本1~4套組。親子天下。
- 諾耶蜜·沃拉 (2022)。想哭就哭成一座噴水池 (海狗房東譯)。小山丘。

賴馬（2006）。*我變成一隻噴火龍了*。和英。

賴馬（2019）。*賴馬情緒四部曲：不哭、不氣、勇敢不放棄*。親子天下。

羅怡君、三木森（2024）。*這有什麼好怕的？*。親子天下。

蘇珊娜·艾森、羅素邦特（2023）。*情緒教育繪本精選套書（萬一鯨魚吃了我怎麼辦+不說謊，勇於負責+我該怎麼開口說「不」）*（吳羽涵、李貞慧譯）。東雨文化。



## 外文部分

- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American psychologist*, 54(5), 317.
- 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*, Routledge/Taylor & Francis Group, 368-388.
- Bruce, C. C. (2000). *Action Research Facilitator's Handbook*. p.48-49.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2024). *Our History*. Retrieved May 22, 2024, from <https://casel.org/about-us/our-history/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2024). *What Is the CASEL Framework?* Retrieved May 22, 2024, from <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.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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*. Retrieved from <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.

Dunn-Snow, P. & D'Amelio, G. (2000). How art teachers can enhance art making as a therapeutic experience: Art therapy and art education. *Art Education*, 53(3), 46-54.

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.

Eddy, M., Blatt-Gross, C. Edgar, S. N., Gohr, A., Halverson, E., Humphreys K. & Smolin, L. (2020): Local-level implementation of Social Emotional Learning in arts education: moving the heart through the arts, *Arts Education Policy Review*, DOI: 10.1080/10632913.2020.1788681

Elias, M., 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.

Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child development*, 38(4), 1025-1034.

Fang, X. (2019). Helping adolescents develop self-realization using art therapy. *Life Research*, 2(2), 59-63.

Farrington, C. A., Maurer, J., McBride, M. R. A., Nagaoka, J., Puller, J. S., Shewfelt, S., Weiss, E., & Wright, L. (2019). Arts Education and Social-Emotional Learning Outcomes among K-12 Students: Developing a Theory of Action. *University of Chicago Consortium on School Research*.

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.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. *Handbook of Emotion Regulation*, 3-24.
- Herrera, P. L. J. (2022) Brave Storytelling: Diasporic indigenous students, vulnerability, and the arts. *Maya America: Journal of Essays, Commentary, and Analysis*: 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. & 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.
- 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.

- Martínez-Alba, G., & Pentón Herrera, L. J. (2023). Strength in storytelling: Peacebuilding via wordless books. *TESOL Journal*, 14(4), e735.  
<https://doi.org/10.1002/tesj.735>
- Miller, T. (1998). The Place of Picture Books in Middle-Level Classrooms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(5), 376-381.
- Murphy, P. (2009). Using Picture Books to Engage Middle School Students. *Middle School Journal*, 40(4), 20-24.
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and emotional literacy. *Reading Teacher*, 67(4).
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). How picturebooks work. *Routledge*, 2-3.
- Packard, S. (1980). The history of art therapy education. *Art Education*, 33(4), 10-13.
- Ribakova, L. A. & Biktagirova, G. F. (2015). Peculiarities of Demonstrative Behavior Manifestations of Teenagers Brought up in Orphanages. *Review of European studies*, 7(4), 140-148
- RULER (n.d.). *The RULER Skills*. Yale Center for Emotional Intelligence. Retrieved May 22, 2024, from <https://rulerapproach.org/about/what-is-ruler/>
- Russell, R. L. & Hutzler, K. (2007) Promoting Social and Emotional Learning through Service-Learning Art Projects, *Art Education*, 60(3), 6-11, DOI: 10.1080/00043125.2007.11651638
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). EMOTIONAL INTELLIGENCE. *Imagination, Cognition and Personality*, Vol. 9(3) 185-211
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books, 3–34.
- Sanchez, V. L., & Cook, K. D. (2023). The Reading Builds Empathy Pilot Survey: Picture books for Empathy Development. *Early Childhood Education Journal*,

1-13.

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

Steinberg, L. (2019). *Adolescence* (12th ed.). McGraw Hill. 43-45.  
<https://www.mheducation.com/unitas/highered/sample-chapters/9781260058895.pdf>

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

Sullivan, M. D. (2021). Social and Emotional Learning Competencies: A Content Analysis of Caldecott Medal Award Winning Texts Published from 1994-2019. *Doctoral dissertation, Texas A&M University-Corpus Christi*.

Taliaferro, C. (2009). Using picture books to expand adolescents' imaginings of themselves and others. *English Journal*, 99(2), 30.

VanMeter, K. (2021). Students, the Complete Canvas: Building a SEL-Based Art Education Curriculum.

Watson, J. J. (1978). Picture books for young adolescents. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 51(5), 208-212.

Wiesner, D. (2007). *Flotsam*. Clarion Books.

World Health Organization. (2021). *Comprehensive mental health action plan 2013–2030*. Author. <https://www.who.int/zh/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Wu, W. (2023). Social-emotional learning in arts education. *Interdisciplinary Humanities and Communication Studies*, 1(1).

## 附錄

(附錄一、家長同意書)

### 家長同意書

親愛的家長您好：

我是視覺藝術科老師曾芊菱，目前就讀臺灣師範大學美術學系美術教育組碩士班，由美術系江學滢副教授指導，研究題目為「應用繪本於青少年社會情緒學習之探究」，期望透過社會情緒概念融入藝術繪本創作，提供學生從繪本欣賞與創作歷程中覺察個人情緒，並增進同儕之間的正向互動。時間約為 2024 年 9 月與 10 月實施，以每週一節的視覺藝術課程進行，不會影響平時的學科課程進度。

本研究將在自由創作引導的情況下收集資料，包含問卷、學習單、作品、課堂影像紀錄與訪談。所有資料將進行匿名，相關資料均由研究者妥善保管，同時也只限於本研究使用，不會做任何學術以外的用途。作品將以數位影像的方式記錄，作品本身歸創作者所有。

感謝您耐心閱讀上述資料，請依照個人意願填寫同意書。新的學期開始，孩子邁向了八年級，在生活更加充實的時刻，也祝福孩子們在校園生活中繼續開心的成長茁壯！

參與者

- 我願意參加本研究
- 我沒有意願參加本研究

參與者簽名：\_\_\_\_\_

家長

- 我同意孩子參加本研究
- 我不同意孩子參加本研究

家長簽名：\_\_\_\_\_

日期：        年        月        日

(附錄二、社會情緒學習教案設計)

## 國中視覺藝術科教學方案

- **課程名稱：**我的情緒故事
- **課程理念：**  
當今青少年面臨快速且資訊過多的時代，透過繪本課程讓國中階段學生對個人有更多的情緒覺察與了解，結合藝術抒發與表達個人的特性，將個人生命中經驗以繪本形式呈現，提供個人覺察省思，增加看待事物的新觀點外，也在整體活動中促進人際交流與正向回饋。
- **領域核心素養：**  
自主行動 A1 身心素質與自我精進  
溝通互動 B1 符號運用與溝通表達  
社會參與 C2 人際關係 與 團隊合作
- **教學方法：**講述法、小組討論法、實作法、小組展示
- **評量方式：**課堂參與、小組合作、學習單
- **教學活動：**

單元名稱	我的情緒夥伴		
教學對象	八年級	教學時間	45分鐘，共七節課
教材來源	網路資源、PPT、繪本		
教學資源	網路資源、PPT、繪本		
學生條件分析	八年級學生已具備基本色彩學知識，對於六大基本情緒已有概念，由於青少年階段學生情緒也想對複雜。因此本課程增加六大情緒之外的焦慮。學生應學習如何運用繪本，覺察個人情緒與管理外，結合個人美感設計情緒角色，創作情緒角色繪本故事。		
教學準備	投影片、學習單、情緒繪本書籍、冊頁書繪本示範、彩繪與創作工具		
領域核心素養	自主行動 A1 身心素質 與 自我精進 溝通互動 B1 符號運用 與 溝通表達 社會參與 C2 人際關係 與 團隊合作		
學習重點	學 習 表 現	視 1-IV-1 能使用構成要素和形式原理，表達情感與想法。	領 綱 核 心 藝-J-A1 參與藝術活動，增進美感知能。 藝-J-B1

	<p>視 2-IV-2 能理解視覺符號的意義，並表達多元的觀點。</p> <p>視 3-IV-1能透過多元藝文活動的參與，培養對在地藝文環境的關注態度。</p>	素 養	<p>應用藝術符號，以表達觀點與風格。</p> <p>藝-J-C2</p> <p>透過藝術實踐，建立利他與合群的知能，培養團隊合作與溝通協調的能力。</p>
學 習 內 容	<p>視 E-IV-1 色彩理論、造形表現、符號意涵。</p> <p>視 A-IV-1 藝術常識、藝術鑑賞方法。</p> <p>視 P-IV-2 展覽策劃與執行。</p>		
學 習 目 標	<p>認知</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 認識繪本形式功能</li> <li>2. 了解欣賞繪本方法</li> </ol> <p>技能</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 運用美感設計情緒角色造型配色</li> <li>2. 設計內頁圖文編排，製作手工情緒繪本</li> <li>3. 具備團隊合作精神，共同完成繪本色紙與展覽</li> </ol> <p>情意</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 運用繪本覺察個人情緒與省思</li> <li>2. 欣賞他人情緒繪本，尊重他人並表達想法</li> </ol>	<p>認知：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-1 能了解繪本多元的裝幀形式</li> <li>1-2 能說出繪本不同的功能</li> <li>2-1 能認識繪本圖文與故事組成</li> <li>2-2 能欣賞繪本圖像文字與排版美感</li> </ol> <p>技能：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-1 能設計符合情緒的角色造型形象</li> <li>1-2 能運用美感為角色配色</li> <li>2-1 能運用圖文排版進行內頁設計</li> <li>2-2 能掌握冊頁書製作方式，完成書籍製作</li> <li>3-1 能共同合作完成色紙創作與分配</li> <li>3-2 能共同完成展覽空間佈置</li> </ol> <p>情意：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-1 能覺察個人作品中的情緒</li> <li>1-2 能運用作品為媒介進行個人省思</li> <li>2-1 能欣賞他人情緒繪本作品</li> <li>2-2 能尊重他人想法並給予正向回饋</li> </ol>	



	<p>9. 撰寫學習單</p> <p>10. 寫下不同情緒故事中對情緒的象徵比喻</p> <p>11. 畫出不同情緒角色的造型，找出造型的相同與差異</p> <p><b>三、綜合活動</b></p> <p>1. 收學習單，預告下週課程內容</p>	<p>20 mins</p> <p>2 mins</p>		
第二節	<p><b>主題：情緒原來長這樣！</b></p> <p><b>一、導入活動</b></p> <p>1. 發下學習單，複習上週內容</p> <p><b>二、開展活動</b></p> <p>1. 寫下近期發生的事件與心情，統整近期常出現的情緒，選擇最重要的情緒作為故事角色</p> <p>2. 將內容篩選，書寫於表格中，整理故事重點，將個人經驗，發揮創意，可加入想像轉化成繪本故事</p> <p>3. 設計情緒角色造型：先運用幾何組合出角色形象，經過美感編排，設計主要情緒角色</p>  <p><a href="https://www.animationmagazine.net/2024/05/the-inside-out-2-creative-team-takes-us-inside-the-workings-of-pixars-summer-sequel/">https://www.animationmagazine.net/2024/05/the-inside-out-2-creative-team-takes-us-inside-the-workings-of-pixars-summer-sequel/</a></p> <p><b>三、綜合活動</b></p> <p>1. 收學習單，預告下週課程</p>	<p>3 mins</p> <p>20 mins</p> <p>20 mins</p> <p>2 mins</p>	<p>網路資源、PPT、情緒繪本書籍、學習單、幾何圖形透明片</p>	<p>課堂表現、參與度、學習單內容</p>
第三節	<p><b>主題：故事的開始</b></p> <p><b>一、導入活動</b></p> <p>1. 發下學習單，複習與說明今日</p>	<p>3 mins</p>	<p>網路資源、PPT、情緒繪本</p>	<p>課堂表現、參與度、學習單內容</p>

	<p>課程重點</p> <p><b>二、開展活動</b></p> <p>1. 介紹故事草圖畫法：圖象配置所展現出的張力，文字搭配的美感</p> <p>2. 完成角色設計與完成故事大綱分鏡，進行配色</p> <p><b>三、綜合活動</b></p> <p>1. 收學習單，結語</p>	<p>20 mins</p> <p>20 mins</p> <p>2 mins</p>	<p>書籍、學習單</p>	
第四節	<p><b>主題：做紙趣</b></p> <p><b>一、導入活動</b></p> <p>1. 準備用具、發下紙張，完成冊頁書架構</p> <p><b>二、開展活動</b></p> <p>1. 自製紙材：以艾瑞卡爾《藍色的馬》作為引導，提供學生自由揮灑顏料，以小組合作形式，</p> <p>2. 完成冊頁書摺頁，黏貼書封及內頁</p> <p><b>三、綜合活動</b></p> <p>1. 收學習單、收拾環境、結語</p>	<p>3 mins</p> <p>30 mins</p> <p>10 mins</p> <p>2 mins</p>	<p>廣告顏料、水彩筆、水彩紙張、色紙、紙膠帶、剪刀、雙面膠、學習單</p>	<p>課堂表現、參與度、學習單內容</p>
第五節	<p><b>主題：繪本創作</b></p> <p><b>一、導入活動</b></p> <p>1. 發下冊頁書、色鉛筆、旋轉蠟筆與學習單</p> <p><b>二、開展活動</b></p> <p>1. 繪本構圖與上色</p> <p>2. 拼貼創作、個別引導與創作（配合教師鑑賞問答與學生互動）</p>	<p>5 mins</p> <p>35 mins</p>	<p>色鉛筆、旋轉蠟筆、水彩紙張、色紙、紙膠帶、剪刀、雙面膠、學習單</p>	<p>課堂表現、課堂參與度、學習單內容</p>



(附錄三、教師教學省思)

### 教學省思日誌

課程單元	教學時間
教學者	第____節
教學歷程 一、引導 二、發展 三、綜合	
課堂活動觀察(師生互動) (一) 師生互動與個別引導  (二) 學生情緒表現與反應	
教學省思(教師修正) (一) 研究者教學目標  (二) 課程活動設計  (三) 班級經營  (四) 教學框架與引導	
特殊事件	

第一節

繪本是什麼？

班級： 座號： 姓名：

一、繪本是什麼

二、繪本種類

\_\_\_\_\_

三、繪本欣賞

1. 圖畫

\_\_\_\_\_

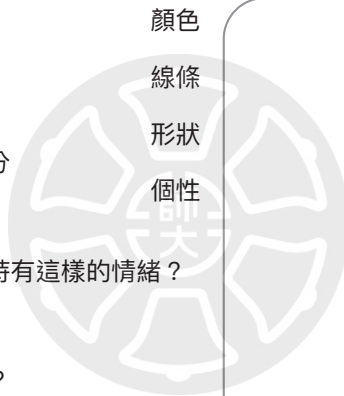
2. 文字與故事

\_\_\_\_\_

分析情緒角色的造型與顏色，將書中角色畫下來

四、情緒繪本欣賞

1. 繪本名稱：
2. 哪一種情緒：
3. 故事中令我印象深刻的部分
4. 在自己的生命經驗中，何時有這樣的情緒？
5. 你會如何調適這樣的心情？



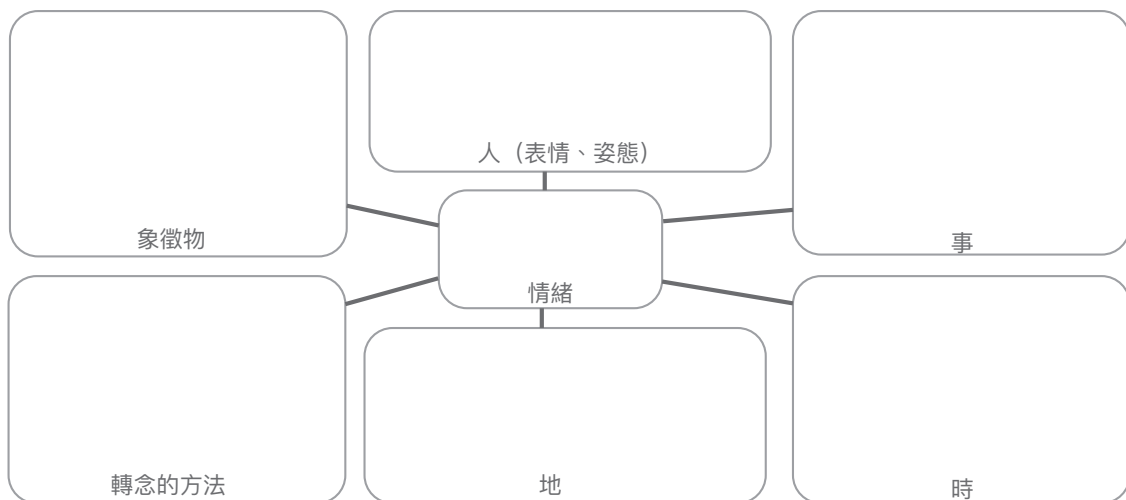
顏色

線條

形狀

個性

4. 故事大綱：



(附錄五、情緒學習單)

第二節

情緒原來長這樣！

班級： 座號： 姓名：

一、最近心情：

小組成員互相分享，選擇與分享印象深刻的情緒經驗（悲傷、生氣、焦慮、害怕、其他）

最近常出現的情緒	出現時間（事件原因）	我的反應與行為	我會做什麼，以維持或改變這樣的情緒
<p>情緒名稱</p>			

二、如果要將情緒變成不同的形狀，你會如何表現？

運用幾何圖形組合（塗鴉畫圖形所形成之造型，進行造型上色與情緒對應，簡單說明原因或聯想到的物件）

快樂	悲傷	生氣
討厭	驚訝	焦慮
害怕	害羞	其他：

我的情緒變變

班級： 座號： 姓名：

一、設計個人情緒角色 (形狀、顏色、表情、動作)

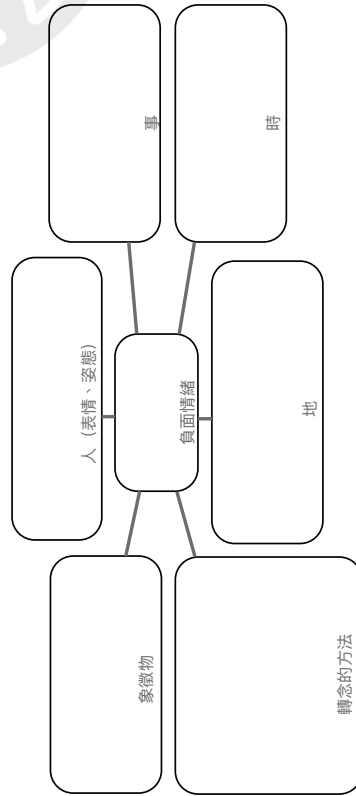
Large rounded rectangular box for drawing a personal emotion character.

繪本草圖設計

二、草圖設計內頁與故事大綱

Three rectangular boxes for sketching story pages.

二、發想故事素材



發揮創意！想一想讓負面心情變好的方法

A long horizontal line for writing methods to improve negative moods.

(附錄七、繪本分享回饋單)

### 繪本分享活動

班級：      座號：      姓名：

1. 寫下彼此課堂表現或繪本故事的所發現的優點，鼓勵的話（圖畫中角色設計、顏色、故事劇情）
2. 範例句型：故事中\_\_\_\_\_。謝謝\_\_\_\_\_。（具體說明）

**先寫給自己！**

**這裡貼上同學給你的回饋！**



(附錄八、課後回饋單)

課程回饋單



課程結束後，老師想請大家自我評量，也了解大家對於本次課程的想法，作為未來課程修正調整的參考，快填寫完了！大家加油！

我理解繪本知識內容（1為最低分，5為最高分）\*

1	2	3	4	5

我在課程中投入繪本創作（1為最低分，5為最高分）\*

1	2	3	4	5

我在課程後有與同儕分享內容（1為最低分，5為最高分）\*

1	2	3	4	5

我更加了解自己情緒（1為最低分，5為最高分）\*

1	2	3	4	5

我更加了解如何轉換情緒（1為最低分，5為最高分）\*

1	2	3	4	5

我更加了解如何與同儕互動方法 (1為最低分, 5為最高分) \*

1	2	3	4	5
				

...

整體課堂表現 (1為最低分, 5為最高分) \*

1	2	3	4	5
				

哪一個是你最有收穫的課程單元 (或印象深刻的) \*

- 單元一 繪本共讀《悲傷，讓我抱抱你》
- 單元二 情緒變成不同形狀
- 單元二 情緒角色與故事設計
- 單元三 小組色紙創作
- 單元三 個人繪本創作
- 單元四 繪本分享與回饋



承上題，簡單說明原因 \*

簡答文字

---

想學習什麼其他內容，或是想對老師說的話 (鼓勵建議都可) \*

簡答文字

---

(附錄九、課後半結構式訪談稿)

課程結束後，研究者為瞭解學生對於繪本創作課程與情緒的想法，擬定半結構訪談問題，並於課程結束後訪談幾位研究參與者，請依個人想法回答。

**(一) 平時對個人情緒的覺察與因應**

1. 近期的情緒為何？
2. 遇到負面情緒通常怎麼調適心情？
3. 你覺得繪本課程有幫助你更覺察情緒嗎？為什麼？

**(二) 對於繪本以及藝術的喜好與先備知識**

1. 小時候有讀繪本的經驗嗎？是什麼樣的經驗？
2. 印象深刻的繪本為何？
3. 喜歡繪本的程度？(1~5分)為什麼？
4. 什麼樣的原因出現會吸引你閱讀繪本？

**(三) 本次課程中最喜歡的單元是哪一個？**






1. 課程中印象深刻的部分是什麼？
2. 課程中最喜歡，包含有趣好玩是哪個部分？為什麼？
3. 你認為在這個課程中你學到什麼？對個人情緒有幫助的地方為何？
4. 你希望藝術課程可以增加的部分？或想學習什麼？

(附錄十、教學過程紀錄)

	
<p>第五節色紙創作局部</p>	<p>第五節色紙創作局部</p>
	
<p>第六節小組工具準備</p>	<p>第六節小組工具準備</p>
	
<p>第六至九節個人創作活動</p>	<p>第六至九節個人創作活動</p>
	
<p>學生作品創作過程</p>	<p>學生作品創作過程</p>
	
<p>學生作品創作過程</p>	<p>學生創作作品</p>

資料為研究者整理

(附錄十一、學生作品紀錄)

繪本外觀	冊頁書內頁與故事簡介
	
<p>作品 C0336</p>	<p>作品中運用多元素材進行拼貼，並結合立體書概念進行個人創作，讓桌上的書本可以翻閱、音符以紙彈簧支撐。整體表現主角在生活中碰到許多事情後，透過聽音樂、玩魔術方塊、拉小提琴、創作等休閒活動中獲得平靜。</p>
	
<p>作品 C0204</p>	<p>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，小咪送了女孩一隻魚作為禮物。最後女孩在數學課中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。</p>
	
<p>作品 C0232</p>	<p>作品以悲傷的深谷為背景，當主角進入深不見底的黑暗而感到孤寂時，也在黑暗的中心發現最閃耀的鑽石。運用光明與黑暗的並存表達心境。</p>
	
<p>作品 C0207</p>	<p>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。</p>
	
<p>作品 C0241</p>	<p>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。</p>

資料為研究者整理

## 社會情緒學習量表 使用授權同意書

茲同意國立臺灣師範大學 美術學系美術教育與美術行政組  
曾芊菱研究生 使用本人編制之「社會情緒學習量表」作為  
「應用繪本於青少年社會情緒學習之探究」研究的研究工具，  
本人理解與同意此量表只限於本研究使用。



申請人：

曾芊菱

授權人：

林香玲

中華民國 113 年 8 月 19 日