

<https://doi.org/10.53106/199356332026083902001>

臺灣國小學生社會情緒學習量表（TESEL-7） 之建構與驗證：七構面架構之實證研究

陳逸萱、郭旭展*



社會情緒學習是全球教育改革的重要核心，臺灣自 2025 年起推動社會情緒學習中長期計畫，然而，多數既有量表源自西方文化脈絡，未必能反映臺灣學生實際心理歷程，更凸顯建立具文化脈絡之本土化評量工具的重要性。據此，本研究旨在建構並驗證一套具備適用臺灣國小學生社會情緒學習量表（TESEL-7）。量表發展以 CASEL 五大核心能力為理論基礎，透過訪談現場教師之經驗，形塑具本土文化意義之量表架構，再以 1,163 位臺灣國小生為樣本進行施測與分析。最終量表共 35 題，包含內在覺察、自我認同、情緒調節、自律行為、社會覺察、人際關係技巧與負責任的決定等七大構面，並具良好信效度。差異分析結果顯示，女生在多數構面得分高於男生，中低年級學生在部分構面表現高於高年級學生。本研究提供具文化回應性的本土 SEL 評量工具，針對未來研究與教學實踐提出若干建議，並提供依 CASEL 五構面進行合併施測之對應方式，可作為理論發展、教學運用，以及相關政策推動之參考。

關鍵詞：社會情緒學習、量表發展、驗證性因素分析、心理計量、國小生

陳逸萱：國立成功大學教育研究所博士生

* 郭旭展：國立成功大學師資培育中心教授

（通訊作者：kentcre8@mail.ncku.edu.tw）

Development and Validation of the Taiwan Elementary School Students' Social-Emotional Learning Scale (TESEL-7): An Empirical Study of a Seven-Factor Structure

I-Hsuan Chen & Hsu-Chan Kuo^{*}

Social and emotional learning (SEL) has become a central focus of global educational reform. As Taiwan prepares to launch a mid-to-long-term national SEL development plan in 2025, there is a growing need for assessment tools that reflect local cultural contexts. However, because most existing SEL scales were developed in Western contexts, they may not fully capture the actual psychological processes of Taiwanese students. Consequently, this study aimed to develop and validate the Taiwan Elementary School Students' Social-Emotional Learning Scale (TESEL-7), a culturally responsive assessment tool tailored for this demographic. Grounded in the CASEL framework's five core competencies, the initial scale structure was shaped through interviews with frontline teachers to incorporate culturally meaningful behavioral indicators. Subsequently, the scale was administered to a sample of 1,163 Taiwanese elementary school students for psychometric analysis. The final scale comprises 35 items across seven factors — inner awareness, self-identity, emotion regulation, self-discipline, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making — demonstrating good reliability and validity. Difference analyses revealed that girls scored higher than boys in most dimensions, and lower-to-middle-grade students outperformed upper-grade students in certain areas. Ultimately, this study provides a culturally responsive SEL assessment instrument, offers recommendations for future research and pedagogical practice, and outlines a corresponding mapping method for combined administration based on the CASEL five-factor model. This framework can serve

I-Hsuan Chen: Ph.D. Student, Institute of Education, National Cheng Kung University

^{*} Hsu-Chan Kuo: Professor, Center of Teacher Education, National Cheng Kung University
(corresponding author: kentcre8@mail.ncku.edu.tw)

as a valuable reference for theoretical development, instructional applications, and relevant policy implementation.

Keywords: *social-emotional learning, scale development, confirmatory factor analysis, psychometrics, elementary students*

臺灣國小學生社會情緒學習量表（TESEL-7） 之建構與驗證：七構面架構之實證研究

陳逸萱、郭旭展

壹、緒論

近年來，社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）逐漸成為國際教育改革的重要核心，美國學術、社會與情緒學習協會（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL）亦提出五大核心能力，包括自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係技巧，以及負責任的決定，並廣為各國教育政策採納（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2013）。經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）與世界經濟論壇（The World Economic Forum, WEF）等組織皆強調社會情緒學習能力培育之重要性，亦有多項研究證實社會情緒能力對於學生溝通合作（Green et al., 2021）、情緒調節（Coşkun, 2019; Lam & Seiden, 2020; Lee et al., 2020）、復原力（Colomeischi et al., 2022; Grazzani et al., 2022）、學習成就（Corcoran et al., 2018; Schonfeld et al., 2015）之助益。

在國際教育趨勢的浪潮之下，包含臺灣在內的亞洲多國已逐漸重視社會情緒學習的推廣（Chen & Yu, 2022; Lee & Bong, 2017）。而臺灣將自 2025 年起推動「社會情緒學習中長期計畫」，藉由系統性建構與推廣，將 SEL 納入教育現場，作為促進學生全人發展及校園心理健康的重要方針（教育部，2025）。並且強調了社會情緒學習與教育部十二年國民基本教育課程綱要（簡稱 108 課綱）之核心素養具有高度契合，與現行課綱強調之內涵息息相關（教育部，2014；陳逸萱等人，2024）。在此背景下，建構一套具備在地文化脈絡與信效度支持的 SEL 量表，對臺灣的教育改革與未來發展至關重要。在課程與政策執行的基礎下，評鑑工具的同步發展，可協助教師有效了解學生學習狀態，亦作為政策制定者進行成效追蹤與教育決策的重要

依據。

然而，社會情緒學習所涵蓋的內涵相當廣泛，即使是單一面向之下，仍可能蘊含多元的能力。例如，自我覺察所涉及的可能包含了情緒、想法與價值觀等覺察，更擴及到了自我效能、自我肯定等面向；自我管理除了涉及情緒調節之外，亦包含自律行為與目標設定等能力；人際關係技巧則可能同時涵蓋溝通能力、合作能力與衝突解決等 (CASEL, 2013)，因此對於社會情緒學習的評鑑方法，仍是學界探討的議題。此外，亦不可忽視文化對於個體情緒表達、人際互動與行為抉擇之影響 (Mesquita et al., 2016)，臺灣的社會文化與教育脈絡具有其特殊性，例如，臺灣本土具備多元族群文化共存、同時具有東方強調人際和諧與群體關係的社會價值觀 (Mesquita et al., 2016; Tsai et al., 2007)，亦高度受到西方文化的融合與影響。因此，若直接採用不同文化所發展的社會情緒量表，極可能無法完整反映臺灣學生的真實狀況。目前，臺灣社會情緒學習政策採用 CASEL 所提出的五大核心面向作為架構，該架構雖具普遍性，卻可能因文化與教育環境的差異，需要進一步調整或擴展 (Zinsser et al., 2013)，以回應臺灣教育政策與校園現場的真實需求。

綜上所述，本研究旨在以 SEL 五大面向為基礎，結合臺灣教師訪談內容，建立一套具備在地文化脈絡、並兼具信、效度的 SEL 架構與量表，並初步探討不同性別與年齡階段學生之社會情緒能力，據此，本研究目的為：

- 一、發展並驗證一份適用於臺灣國小學生之社會情緒能力模型與量表。
- 二、探討不同性別之國小學生在社會情緒能力上的表現差異。
- 三、檢視不同年齡階段之國小學生於社會情緒能力的表現差異。

貳、文獻探討

一、社會情緒學習概念與文化影響

社會情緒學習成為近 30 年來教育領域的重要議題，意味著社會對於教育哲學典範的轉變，從強調學業成就的角度逐漸認同全人發展，並重視社會情緒學習對於培養覺察、情緒調節、理解他人與建立正向人際關係等能力之助益 (Coşkun, 2019; Elias et al., 1997; Lam & Seiden, 2020; Lee et al., 2020)。研究指出，SEL 不僅能促進學生的

學業成就，亦能提升心理健康、降低冒險行為，並強化復原力與適應力 (Colomeischi et al., 2022; Durlak et al., 2011; Grazzani et al., 2022; Taylor et al., 2017)。在眾多定義與架構之中，由 CASEL (2013) 所提出的五大面向在教育領域奠定了重要基礎與影響力，其內涵包括：自我覺察 (self-awareness)、自我管理 (self-management)、社會覺察 (social awareness)、人際關係技巧 (relationship skills)，以及負責任的決定 (responsible decision-making)，並被廣泛應用於教育政策與課程的發展，成為國際間推動 SEL 的主要理論基礎。

雖然 CASEL 所提出的五大面向已成為全球推動 SEL 的主流架構，但 Dussault 與 Thompson (2024) 從理論觀點指出，CASEL 框架僅為一種綜合性方法，並非涵蓋所有 SEL 的可能定義，情緒及社會行為並非普世一致，而是深受文化脈絡與社會規範影響 (Mesquita et al., 2016)，反映了文化對人際互動、自我認同與行為規範的期待 (Matsumoto et al., 2008)，因此強調應重視文化意識、社會正義、自我效能等面向。以情緒表達為例，個人主義文化（如美國、澳洲）傾向鼓勵正向情緒的直接展現，以彰顯個人自主與真誠，而集體主義文化（如中國、臺灣、日本）則強調社會和諧 (Eid & Diener, 2001; Ramzan & Amjad, 2017)。並且相較於美國兒童更偏好展現高喚醒情緒，臺灣與日本兒童則傾向平靜或內斂的表達 (Tsai et al., 2007)。文化脈絡不僅影響情緒的表達與調節，也形塑了個體自我認知與自我效能 (Heine et al., 2008)。在自我效能方面，非西方文化群體往往呈現較低的自我效能評估，這並非能力不足，而是受到謙遜與群體歸因文化價值的影響 (Gruber & Kurahashi-Friedman, 2024; Klassen, 2004)，上述文獻皆凸顯了文化如何影響個體在情緒歸因、自我概念與效能感之建構，亦進而影響社會情緒學習構面之建構與分布。

臺灣自 108 課綱實施以來，核心素養的推動已將人際互動與責任行為等內涵納入學習目標之中，顯示 SEL 與現行教育改革密切相關（教育部，2014）。教育部（2025）推動之社會情緒學習中長期計畫亦期待以系統性方式的課程設計、師資培訓與評量工具建置，建立具在地特色的推廣模式。綜上所述，本研究欲嘗試在既有理論基礎上，結合教師專業觀點與在地文化脈絡，發展適用於臺灣學童的 SEL 量表，以回應教育政策推動對具體評量工具的需求。

二、社會情緒學習現有量表分析

現有之社會情緒學習量表具有不同的發展脈絡與分類基礎，如瓦尚郡學區社會

情緒能力量表 (Washoe County School District Social and Emotional Competency Assessment, WCSD-SECA) 最初將社會情緒能力區分為八個子構念，後為回應國際框架一致性，遂重新整併回歸至 CASEL 所提出之五大能力分類 (Crowder et al., 2019)。然而，其量表題項在構面間分配仍不均衡，部分信、效度指標亦有再提升空間。此外，亦有量表以 CASEL 架構作為編製或改編基礎，如社交技能改善系統——社會情緒學習版 (Social Skills Improvement System – Social Emotional Learning Edition, SSIS-SEL) 及其簡版 (Anthony et al., 2020)、中國之社會情緒技能量表 (Social Emotional Skills Scale, SESS) (Shi et al., 2022)，以及新加坡的社會情緒能力問卷 (Social Emotional Competence Questionnaire, SECQ) (Zhou & Ee, 2012)。然而，相關量表在構面設計上，仍可能因涵蓋面向過廣而未能測驗完整內涵，如土耳其版本之社會情緒學習量表 (Social Emotional Learning Scale – Young Adult Form, SELS-YF) 以學業自我調節取代自我管理作為測量構面 (Özdemir & Büyükçolpan, 2021)，顯示部分構念可能未能完整呈現原始意涵。

現有量表多以西方文化脈絡發展，隱含的心理歷程假設與校園互動模式未必能直接套用於不同文化情境，據此，各國學者近年也陸續進行文化適切性檢視，如 Belay 與 Dejene (2024) 在衣索比亞經因素分析後提出四構面模型 (負責任的決定、自我覺察、情緒調節、人際關係)；Ganicho 等人 (2025) 在葡萄牙版本 SSIS-SEL 的驗證中支持三構面模型 (自省、人際溝通、負責任的決定)；日本學者則提出 SEL-8C 模型，擴增了問題預防、情境因應與社會服務實踐等核心能力 (小泉令三、山田洋平, 2011)。上述結果皆顯示，SEL 能力在不同文化、語言與學校經驗中可能呈現差異化樣貌。因此，臺灣有必要回到本土教育脈絡，思考於在地文化與校園生活情境中，是否應發展更具文化意義與可操作性的子構念，以建構具信、效度與情境適切性的學生社會情緒能力量表。

綜上所述，本研究首先以 CASEL 五大能力架構為概念基礎，並對上述量表在構面與題項上的呈現方式進行剖析，自我覺察多聚焦於情緒辨識、自我認知與自我認同；自我管理面向則包含情緒調節、行為自律與目標設定等要素；社會覺察涵蓋同理心、觀點取替與對社會規範、多元文化的理解；人際關係技巧涉及人際互動、有效溝通、團隊合作與衝突處理；負責任的決定則包含行為後果評估、倫理判斷與責任實踐，部分量表亦納入服務行動與批判性思考。並且，為回應不同文化情境下其具體能力表現可能具有差異，使量表之構念更貼近臺灣教育情境，本研究在既有架

構分析的基礎上，進一步邀請臺灣現場教師進行深度訪談，蒐集其對學生社會情緒能力的實際觀察與能力表現描述，作為本土化構念建構的重要參照，以回應現場需求、補足既有量表在文化適切性上的侷限，並發展更符合臺灣學生需求之社會情緒能力量表。

三、社會情緒學習與年齡、性別之關係

在社會情緒學習之年齡與年級之影響上，部分實證顯示學生的社會情緒能力會隨年齡增加而下降，如 OECD (2024) 進行的 Survey on Social and Emotional Skills (SSES) 指出，10 歲學生在信任、活力與樂觀等構面上的得分顯著高於 15 歲學生，尤其在東亞城市差距更為明顯；其原因可能與不同學習階段帶來的課業壓力、師生互動改變與睡眠不足等因素有關。Dorris 等人 (2022) 則提到兒童在 6~7 歲及 10~12 歲是同理心顯著提升之階段，對應我國學齡階段，大致介於低年級與高年級，但青春期因自我認同衝突與同儕敏感性增加而常出現波動甚至下降；而 Yeager (2017) 研究結果發現，SEL 課程實踐對於兒童成效顯著，但在青少年族群則成效不彰。跨國縱貫研究亦發現，10~15 歲學生的生活滿意度與幸福感顯著下滑，且女生下降幅度更大，學校作業壓力是重要影響因素 (Cosma et al., 2020; Daly, 2022)。

然而也有研究指出，隨著年齡增長，部分 SEL 構面會逐漸成熟。Eisenberg 等人 (2010) 提到，青少年後期能更有效控制衝動與規劃行為，對應 CASEL 的自我管理與負責任的決定構面有明顯提升；Denham (2015) 的回顧亦指出，社會情緒能力會隨年齡出現質變，例如，小學低年級能辨識基本情緒，高年級與青少年則能理解更複雜的情緒狀態；OECD (2024) 報告亦補充，雖然年長學生在樂觀等構面表現較低，但在情緒調節與責任感上的得分則高於年幼學生。綜上所述，SEL 並非單一線性發展，而是呈現構面上的差異發展。然而，不同文化下對於學童心理成長歷程必然有所影響，因此，進行量表建構與檢驗時，應考量不同構面的特性與文化脈絡，避免以單一趨勢詮釋所有構面。除了年齡外，性別一直以來也被視為影響社會情緒學習發展的重要因素，如 Tommasi 等人 (2023) 對義大利成人的分析指出，男性在自我反省與壓力管理略優於女性，而女性在人際情緒智商上較高。Clarke 等人 (2016) 則發現，女性的同理心與情緒功能普遍高於男性，但當社會線索暗示男性應優於女性時便無差異，顯示性別規範可能影響自我情緒評估。若聚焦於兒童與青少年，研究結果相對一致指出女生在多數社會情緒能力上表現較佳。Romer 等人 (2011) 研

究發現，無論由教師、家長或學生自評，女生在正向社會情緒能力上的得分均顯著高於男生，且此趨勢不受評分者性別或學生年級影響。中國的實證研究亦顯示，女生在同理心與情緒調節方面顯著高於男生 (Shi et al., 2022)；而美國的研究也指出女生在社會覺察、人際關係技巧與親社會性等面向普遍優於男生 (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017)。

然而，Lee 等人 (2025) 的研究顯示，性別差異可能受到文化與發展階段的交互調節；OECD (2021) 的調查亦指出，部分能力的性別差異會隨年齡增長而逐漸縮小。總結而言，社會情緒能力差異會受到文化脈絡、社會性別規範與發展階段的影響。因此，在臺灣教育情境下建構本土量表時，有必要納入性別的檢驗，以確認工具適切性，為後續政策與教學實務提供依據。

四、小結

綜合上述文獻，社會情緒能力的發展並非線性，而是受到文化、社會化歷程與同儕互動動態等因素所影響 (Cosma et al., 2020; Yeager, 2017)。在華人文化情境中，情緒表達與人際互動往往受到「維持群體和諧」之期待，因而可能使自我覺察與自我認同的發展具更高的情感內隱性 (Heine et al., 2008; Tsai et al., 2007)。先前研究亦指出，女生在社會覺察、同理心與人際互動等構面表現較佳 (Romer et al., 2011; Shi et al., 2022)，而男生則可能因社會性別角色規範而較少表達情緒或尋求支持 (Clarke et al., 2016)。至於年齡差異部分，高年級學生因同儕敏感度提升、學業與自我期望壓力加劇，可能出現自我認同動盪與情緒調節能力下降之現象 (Daly, 2022; Yeager, 2017)。

基於上述理論脈絡，本研究提出以下研究假設：

H₁：本研究所建構之模型與量表將具有良好模型適配度與信效度。

H₂：女生在社會情緒學習多數構面之得分將顯著高於男生。

H₃：中低年級學生社會情緒學習多數構面之得分將高於高年級學生。

參、研究方法

本節將針對臺灣社會情緒學習量表之發展進行研究方法說明，本研究以社會情

緒學習五大核心能力架構為理論基礎，量表編製之流程依循 DeVellis 與 Thorpe (2021) 之量表建構原則，進行量表的發展與驗證。以下將分別就量表編製歷程、訪談與施測對象，以及統計分析方法進行說明。

一、研究流程

為了發展適用於臺灣的社會情緒學習架構，以及適用於國小學生使用之社會情緒學習量表，本研究依循以下步驟：

（一）文獻探討

首先，研究者將針對現有國內外之社會情緒學習相關架構與工具進行分析，以 CASEL 的五大核心能力內涵進行對應，辨識相關子構面，作為量表構念發展之依據。

（二）質性訪談

完成初步文獻探討後，為了解教育現場之教師觀察，本研究進一步透過半結構式訪談，了解來自臺灣不同地區超過 20 位國中小教師之想法，以剖析在地觀點與具文化意義的行為表現。訪談大綱包括了解受訪者之背景（服務地區、授課年級、職務等），以及針對社會情緒學習五大面向，以教師的角度觀察，該能力高低的學生，所展現的具體行為與差異為何。

（三）題項發展

完成文獻探討與質性訪談後，研究者將進行兩者的比較與剖析，以建構出本研究之子構念，並且根據社會情緒學習五大面向作為基礎，進一步為每一面向設計三個子構面，每個子構面含四題，因此發展出 60 題初版量表。並且，為使本量表得以實施於國小全年級，因此除原版本外，亦將題目語意進行兒語化與注音處理，發展出適合低年級理解之兒語化版本。量表採五點式 Likert 量表編製，作答選項由「非常不同意」（1 分）至「非常同意」（5 分），得分愈高表示該題項表現愈佳。

（四）專家審查

邀請 6 位專家（學者與實務工作者）檢視題項內容，專家人員包括教育領域學者教授、具碩士學歷以上之專業輔導教師，以及國小低年級現場教師。而專家將依據題目適切性、內涵重要性與語句清晰度進行評分，並同時提供文字修訂的建議。

研究者收回後進行修訂，並完成預試版本量表。

(五) 預試

研究者以臺灣地區國小中高年級學生為預試對象，並依據題目數與樣本數約 1：10 的比例進行施測 (Bentler & Chou, 1987)，因此 60 道題目將施測約 600 名學生，問卷收回後，以探索性因素分析檢驗量表之初步構面結構，並整理為正式施測量表。

(六) 正式施測

修訂後，量表將進行正式施測，並預計共回收 1,300 份國小低、中、高年級學生樣本，進行信、效度分析與驗證性因素分析，據以形成本研究之社會情緒學習自陳量表正式版本。

二、研究對象

本研究的研究對象可區分為兩個階段。第一階段為量表構念發展，現場教師是與學生接觸時間最長、比較對象最多，並具有充足實務經驗之角色，因此本階段主要邀請國中小現職教師參與半結構式質性訪談；第二階段則為量表的預試與正式施測，施測對象為臺灣國小學生，其中預試階段首先針對中、高年級學生進行施測，確認量表與模型後，正式施測則針對國小全年級學生進行。以下分別說明質性訪談與施測之研究對象與取樣方式。

(一) 質性訪談對象

本研究質性訪談對象為 22 名來自國中小現場之教師，在地區分布上，包含 3 名北部、7 名中部與 12 名南部教師；授課年級（若該名教師為科任教師則可能重疊不同教學年段）包括 3 名國小低年級、5 名國小中年級、15 名國小高年級與 6 名國中教師；職務身分以級任導師與科任教師占多數，分別為 8 名與 9 名，此外亦有 2 名專輔老師與 3 名組長以上之行政人員；服務學校主要分布於都市，共有 18 名教師，而位處非山非市的教師共 3 名、偏鄉教師則有 1 名，整體而言訪談對象之背景多元，可完整本量表架構發展之參考。

(二) 量表施測對象

本研究便利取樣方式進行，在抽樣過程中以性別、年齡、地區作為抽樣考量，並由可配合施測時程與流程之學校及班級參與，確保不同年齡、性別與區域文化脈

絡皆被納入，提升量表推論之適用性。

在量表預試與正式施測階段，研究對象為臺灣國小學生。預試量表施測於中、高年級學生，正式量表則進一步以原量表題目進行編修，在不改變原意的前提下，經由專家審查後發展為兒語化注音版本，以提供低年級學生進行測驗，施測於國小全年級學生。施測前向學生與家長說明研究目的，並取得同意書，強調填答皆屬自願參與，施測採紙本與線上並行，在施測過程中至少會有 1 名教師或研究者在場，以便在施測過程中回應學生疑問，以避免重複填答或理解偏差。由於施測時間落在第二學期期末評量後之學期末期間，因該時段六年級學生已畢業，因此未納入樣本。

關於樣本數規劃，Bentler 與 Chou (1987) 則指出在結構方程模型分析中，觀察值與參數比率宜達 10:1，依此推估，本研究擬檢驗 60 題題項，因此在預試階段為求嚴謹，將蒐集約 600 份樣本以確保統計效度。

在預試階段，共回收 625 份問卷，扣除 39 份無效樣本後，最終有效樣本為 586 份；正式施測階段，本研究共發放 1,389 份正式問卷，剔除 226 份無效樣本後，最終有效樣本為 1,163 份，其背景分布詳見表 1。

表 1
問卷預試對象背景表

施測階段	變項	類別	人數 (n)	百分比 (%)
預試	性別	男	295	50.3
		女	291	49.7
	年級	中年級	447	76.3
		高年級	139	23.7
正式	性別	男	584	50.2
		女	560	48.2
		不透漏	19	1.6
	年級	低年級	247	21.2
		中年級	589	50.6
		高年級	327	28.1

三、資料分析

本研究在資料分析部分分為質性與量化資料，質性資料為問卷構念與題項發展之參考；量化分析則進行量表預試、正式施測與簡版量表發展所需之相關統計分析方法，本節針對相關分析方法進行說明：

(一) 質性資料編碼與分析

資料分析採質性內容分析法。首先，研究者針對訪談內容進行開放式編碼，將重要概念加以標記，並逐步歸納至較高層級的構念；其後進行軸心編碼，將概念間的脈絡與關聯性進行整理，最終形成與量表架構相關的核心範疇。為保護受訪者隱私，研究參與者以隨機編碼方式標記（T1～T22）。

為確保質性分析的信實性，本研究採用多重方法提升研究品質。首先，透過三角檢證，由兩名研究助理獨立進行編碼，並與研究者比對與討論，以凝聚共識；其次，確認量表構念後，邀請學者審閱分析程序與結果，確認其合理性，以提升質性結果的可信度與效度。

(二) 量化資料分析

量化部分涵蓋量表的預試與正式施測，資料處理與統計分析主要透過 SPSS 26.0、AMOS 26.0 與 R Studio 完成。整體分析流程如下：

1. 資料檢視與清理

回收問卷後，先進行資料品質檢查，剔除遺漏比例過高（單一受試者缺答超過 20%）或答題模式異常的問卷。對於缺值率低於 5% 的題項，依情況採取插補或刪除方式處理，以確保資料完整性。

2. 描述性統計分析

計算各題平均數、標準差、偏態與峰度，檢視分布是否近似常態，並檢查是否存在極端值或離群值。

3. 鑑別度與內部一致性檢驗

以高分組（前 27%）與低分組（後 27%）進行獨立樣本 t 檢定，以檢驗題項的鑑別度。並透過 Cronbach's α 檢驗各構面與整體量表之內部一致性， α 值 $\geq .70$ 視為可接受。若該題項刪除後可提升整體量表之 α 值，則進一步考慮刪除該題項。

4.探索性因素分析

本研究以探索性因素分析（exploratory factor analysis, EFA）以確認初步架構，檢驗 KMO 值（ $\geq .80$ ）與 Bartlett 球形檢定（ $p < .05$ ），確認資料適合進行因素分析。保留因素負荷量 $\geq .40$ 的題項，並剔除兩個因素上的負荷量均高於 .40，明顯交叉負荷之題項，以建構初步架構，並以平行分析進行檢驗。

5.驗證性因素分析

正式施測階段，本研究進行驗證性因素分析（confirmatory factor analysis, CFA），檢視模型適配度指標，並透過競爭模型選擇最適合的模型。評估標準以 CFI 與 TLI $\geq .90$ 為良好（ $\geq .80$ 為可接受）（Bentler & Bonett, 1980; Schermelleh-Engel et al., 2003），RMSEA $< .05$ 為理想，介於 $.05 \sim .08$ 為可接受（Browne, 1993; Schermelleh-Engel et al., 2003），SRMR $< .05$ 為良好， $< .08$ 為可接受（Hu & Bentler, 1999）。同時計算組成信度（CR $\geq .60$ ）與平均變異抽取量（AVE $\geq .36$ ）為標準（Fornell & Larcker, 1981），以評估收斂效度與區辨效度。

6.差異分析

確認最終量表後，最終以 SPSS 進行多變量變異數分析（multivariate analysis of variance, MANOVA），以了解國小生社會情緒學習之性別與年級之差異，在年級部分若具顯著差異，則進一步以 Games-Howell 法進行事後比較。

肆、研究結果

本節將呈現本研究之分析歷程與研究結果，在發展過程上，分為量表建構、量表預試、量表正式施測進行說明，並探討不同背景變項在社會情緒學習量表上之差異性，分述如下：

一、量表建構

本研究的量表建構以 CASEL 所提出的社會情緒學習五大核心能力為理論基礎進行訪談題目設計，透過教師回饋之內容進一步釐清並細分其內涵，研究者首先將教師訪談內容分析整理於表 2。

表 2
教師訪談構念整理

構面	構念	具體描述（範例）	回饋者
自我 覺察	情緒 辨識	能明確覺察並辨別自己的情緒	T3、T5、T6、T7、T8、T9、T10、T11、 T12、T14、T15、T18、T19、T20、T21
	自我 認知	能明白自己的優點與缺點	T3、T5、T7、T8、T9、T10、T11、 T14、T15、T16、T18、T20、T21、T22
	自我 認同	能清楚知道自我價值	T1、T3、T5、T8、T10、T15、T18、T22
	自我 反思	遇到挫折能反思自己的反應	T5、T7、T11、T12、T13、T14、T15、 T16、T17、T18、T19、T20、T21
自我 管理	情緒 調節	能紓解或排除負面情緒	T2、T4、T5、T7、T10、T12、T14、 T15、T18、T20、T21、T22
	自律 行為	規劃自己的生活作息並執行	T1、T3、T4、T5、T7、T9、T11、T12、 T13、T14、T15、T16、T17、T18、 T19、T20
	壓力 調適	面對壓力可以容忍並進行調適	T3、T4、T7、T10、T14、T15
	目標 設定	為自己設定學習目標並實踐	T1、T3、T4、T5、T7、T9、T10、T12、 T14、T15、T17、T20、T22
社會 覺察	同理 心	能同理他人感受及情緒	T1、T3、T4、T6、T7、T10、T11、 T12、T13、T14、T15、T16、T17、 T18、T19、T20、T21
	多元 觀點	對不同想法或意見採包容態度	T2、T3、T4、T5、T7、T8、T9、T10、 T12、T14、T15、T19、T20、T21
	遵守 規範	了解所處環境，也會入境隨俗	T5、T8、T10、T14、T18、T22
	情境 覺察	會感受團體氛圍	T8、T11、T13、T16、T17、T19、T22
人際 關係 技巧	社交 支持	有能互相支持鼓勵的好朋友	T1、T2、T4、T5、T6、T7、T9、T10、 T13、T14、T16、T18、T19、T21、T22
	有效 溝通	能夠傾聽別人說話	T1、T3、T7、T8、T10、T11、T12、 T14、T15、T18、T20、T21、T22
	團隊 合作	在團隊中可以有效取得共識	T8、T10、T17、T18
	衝突 應對	遇到爭執時可以理性處理	T2、T7、T8、T14、T21、T22

構面	構念	具體描述（範例）	回饋者
負責 任的 決定	決策 評估	從眾多選項中選擇適當方式	T3、T7、T8、T11、T12、T14、T19、 T20、T21、T22
	批判 思考	思考行為與決定是否公平	T1、T3、T4、T7、T11、T12、T14、 T17、T19、T21
	服務 行動	盡力做好自身該完成的工作	T2、T3、T4、T8、T9、T10、T13、 T14、T15、T16、T17、T18、T19、T20
	責任 行為	做錯事情勇於認錯，承擔後果	T5、T6、T7、T8、T9、T10、T15、 T17、T18、T19、T20

將教師訪談結果之核心構面進行歸納後，研究者在既有文獻基礎與量表上，參照臺灣現職教師的半結構式訪談之結果，形成第一階段之架構，以五大面向為基礎歸納適合臺灣教育脈絡的子構念，作為初版量表題項發展的依據。以下依五大面向分別說明：

（一）自我覺察

教師的訪談意見中，常見的能力要素包括情緒辨識、自我反思、自我認知與自我認同。與現有量表相比，教師特別提出自我反思的重要性，這一觀念與儒家文化中「吾日三省吾身」的傳統相呼應，強調東方人對於反省、謙遜等觀念之重視，個體需透過反省自身行為以維護群體和諧。相較之下，情緒表達在教師談話中出現頻率較低，顯示臺灣教育現場更傾向強調情緒的內在調整而非直接表達。綜合分析後，本研究將自我反思納入情緒辨識與自我認知之中，最終在自我覺察的構面下確立三個子構念：「情緒辨識、自我認知、自我認同」。

（二）自我管理

教師所提及的能力包含情緒調節、自律行為、壓力調適，以及恆毅力與目標設定。相較現有量表，而臺灣教師額外重視自律行為，涵蓋遵守規範、約束自我與時間管理等層面，反映出教育文化中對紀律與責任感的高度重視，亦與自我反思的概念相呼應。經整合後，本研究將壓力調適合併於情緒調節之下，最終歸納出三個子構念：「情緒調節、自律行為、恆毅力與目標設定」。

（三）社會覺察

臺灣教師所提及的觀點涵蓋同理心、多元觀點、社會規範與情境覺察。與既有

量表相較，雙方皆一致強調同理心的重要性。然而，臺灣教師提出情境覺察的概念，此概念相近於許多兒童被師長叮囑需要看臉色，亦與日本文化中的閱讀空氣類似，指在互動中能敏銳感知氛圍並調整行為，這是東亞文化中特有的強調。據此，本研究在社會覺察構面下確立「同理心、多元觀點、社會規範與情境覺察」三個子構念。

(四) 人際關係技巧

臺灣教師意見集中於社交互動、有效溝通、團隊合作與衝突管理。與現有量表相比，兩者皆重視人際互動與團隊合作。相對之下，人我界線並未受到臺灣教師之重視，可能源於東亞文化更傾向群體社會而非個人主義有關，然而也凸顯目前在臺灣教育中，基本上，因性別平等教育僅特別強調身體界線之重視，較少涉及心理、關係等人我界線。基於上述分析，本研究將衝突管理合併於有效溝通，最終確立三個子構念：「人際互動、有效溝通、團隊合作」。

(五) 負責任的決定

在負責任的決定部分，教師所指出的能力包含決策評估、批判思考、服務行動與責任行為。與現有量表相比，雙方皆重視決策評估與服務行動。不過，教師更強調「批判思考」，強調學生在做決定前應檢視是否符合道德原則與公平正義。因此，本研究將批判思考納入決策評估的範疇，最終確立「決策評估、服務行動、責任行為」三個子構念。

經文獻與訪談整合後，本研究完成量表的初步架構。最終設計為五大核心構面，每個構面下設三個子構念，每一子構念包含四道題目，總計 60 題，詳見表 3。

表 3

初版量表架構表

構面	初版量表子構念
自我覺察	情緒辨識、自我認知、自我認同
自我管理	情緒調節、自律行為、恆毅力與目標設定
社會覺察	同理心、多元觀點、社會規範與情境覺察
人際關係技巧	人際互動、有效溝通、團隊合作
負責任的決定	決策評估、服務行動、責任行為

二、量表預試

在完成初步量表建構後，本研究於預試階段共蒐集 625 份樣本，剔除缺答比例過高等 39 份無效問卷後，最終獲得 586 份有效資料。以下分別說明預試階段的試題分析結果。

（一）描述性統計

研究者首先針對各題進行描述性統計分析，包括平均數（ M ）、標準差（ SD ）、變異數（ Var ）、偏態（ $Skewness$ ）與峰度（ $Kurtosis$ ）。結果顯示，各題平均數略高於理論中點，標準差均大於 0.7，顯示題項具備基本鑑別度，答題變異程度處於合理區間。以 $|Skewness| < 2$ 、 $|Kurtosis| < 7$ 作為判斷準則，所有題目均落在可接受範圍，因此，此階段未刪除任何題目。

（二）鑑別度分析

為檢驗各題的鑑別力，本研究採用古典測驗理論（classical test theory, CTT）中的高低分組法，依總分排序後取最高 27%與最低 27%兩組進行獨立樣本 t 檢定。結果顯示，所有題目在高低分組間均達顯著差異（ $p < .05$ ），且 T 值絕對值皆大於 3，表示題項能有效區分高低能力學生，因此，此階段所有題目均予以保留。

（三）內部一致性檢測

接著檢視各分量表的內部一致性信度，以 Cronbach's $\alpha \geq .70$ 作為判斷基準。結果顯示，自我覺察構面 $\alpha = .85$ ，若刪除第 4 題 α 值提升至 .86，因此刪除此題。其餘構面包括自我管理（ $\alpha = .90$ ）、社會覺察（ $\alpha = .90$ ）、人際關係技巧（ $\alpha = .92$ ）、負責任的決定（ $\alpha = .92$ ）均未達到刪題標準。整體量表的 Cronbach's α 達 .97，顯示具有高度內部一致性。

（四）探索性因素分析

在 EFA 中，本研究以因素負荷量 $\geq .40$ 作為篩選標準（Comrey & Lee, 2013）。EFA 之 KMO 值達 .96，Bartlett 球形檢定亦顯著（ $p < .01$ ），顯示資料適合進行因素分析。因素分析結果顯示，SEL 構面並非原先預設的五構面，而是萃取出七個相對獨立的因素，其因素分析結果顯示於表 4。

表 4

EFA 結果

題項	因素 1 11.55%	因素 2 9.80%	因素 3 8.86%	因素 4 7.39%	因素 5 7.39%	因素 6 7.29%	因素 7 5.78%
A1						.52	
A2						.68	
A3						.67	
A5						.40	
A9						.47	
A10							.55
A11							.67
A12							.64
B13				.76			
B14				.68			
B15				.50			
B16				.57			
B17		.66					
B18		.66					
B19		.61					
B20		.51					
B21		.57					
B22		.62					
C25					.50		
C26					.56		
C27					.70		
C28					.66		
C29					.46		
C34					.49		
D37			.67				
D38			.66				
D39			.67				
D40			.55				
D45			.55				
D46			.56				
E49	.59						
E50	.63						
E51	.60						
E52	.60						
E57	.66						
E58	.59						
E59	.56						
E60	.59						

在本階段 EFA 分析後，結果刪除了部分信度不足或跨負荷過高的題項，最終保留 38 題。最終模型總解釋變異量為 58.05%，符合社會科學研究的一般標準 (Hair et al., 2006; Tabachnick & Fidell, 2013)。而進一步檢視七大面向之題項，在社會覺察、人際關係技巧與負責任的決定三大面向並無改變，然而，自我覺察構面分化為內在覺察與自我認同；自我管理則分為情緒調節與自律行為。在 EFA 之後，研究者進一步以現有題項進行內部一致性檢驗。結果顯示，各子構面的 Cronbach's α 分別為 .72、.71、.80、.83、.80、.84 與 .89，皆達到常見的信度標準 ($> .70$)，整體量表的 Cronbach's α 高達 .95，顯示量表整體具有極佳的內部一致性。

為確認因素數目的穩定性，本研究除採用特徵值與碎石圖進行初步判讀外，亦進行平行分析。結果顯示，前六個因素之實際特徵值均高於隨機資料特徵值，惟第七因素之特徵值則略低於隨機資料。考量本研究架構中七構面皆具有明確之心理歷程意義，為避免僅依統計門檻進行過度簡化，研究者進一步於 CFA 階段建構五、六、七因素之競爭模型，以比較其模型適配度與構面區辨性，據以判定最終量表結構之適切性。

三、量表正式施測

研究團隊進行正式問卷施測，並回收共 1,389 份樣本。經刪除無效問卷後，最終有效樣本為 1,163 份。為確認無效樣本排除不致造成樣本偏差，本研究以性別、年級及學校所在地區進行檢定，結果顯示兩組間並無顯著差異，故可視為同質，以下將針對預試量表試題品質分析進行說明：

(一) 描述性統計

首先，本研究同樣針對正式問卷中各題目之平均值、標準差、變異數、偏態及峰態進行分析。標準差分布皆大於 0.7，偏態與峰態指標亦符合 $|\text{Skewness}| < 2$ 、 $|\text{Kurtosis}| < 7$ 之標準，顯示題目具備基本鑑別度，且題目難度與答題變異程度均處於合理範圍，故此階段保留所有題目。

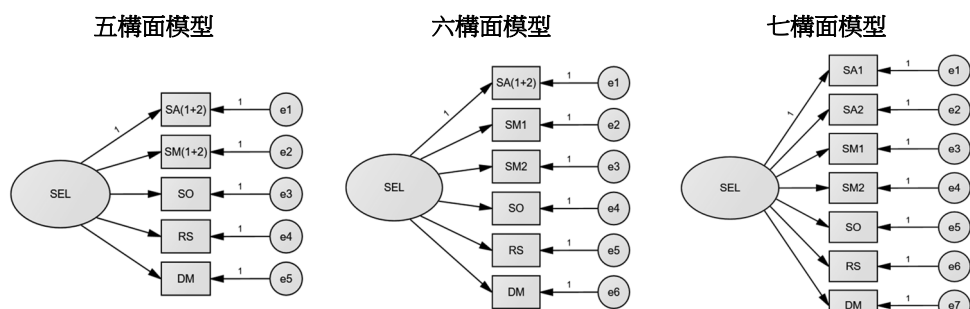
(二) 驗證性因素分析

在初步分析中，因題項 A1、A3 與 E58 的標準化因素負荷量分別僅有 .47、.48 與 .35，未達 .50 的標準 (Hair et al., 2006)，故將其刪除。刪除後，量表共保留 35 題。本研究進一步檢視模型的整體適配度指標。

為確認量表因素數目及架構之適切性，本研究分別建構五構面（內在覺察與自我認同合併為自我覺察；情緒調節與自律行為合併為自我管理）、六構面（內在覺察與自我認同合併為自我覺察）與七構面之競爭模型進行驗證性因素分析比較，請參考圖 1 與表 5。

圖 1

五、六、七構面競爭模型



註：SA1 為內在覺察、SA2 為自我認同、SM1 為情緒調節、SM2 為自律行為、SO 為社會覺察、RS 為人際關係技巧、DM 為負責任的決定。

表 5

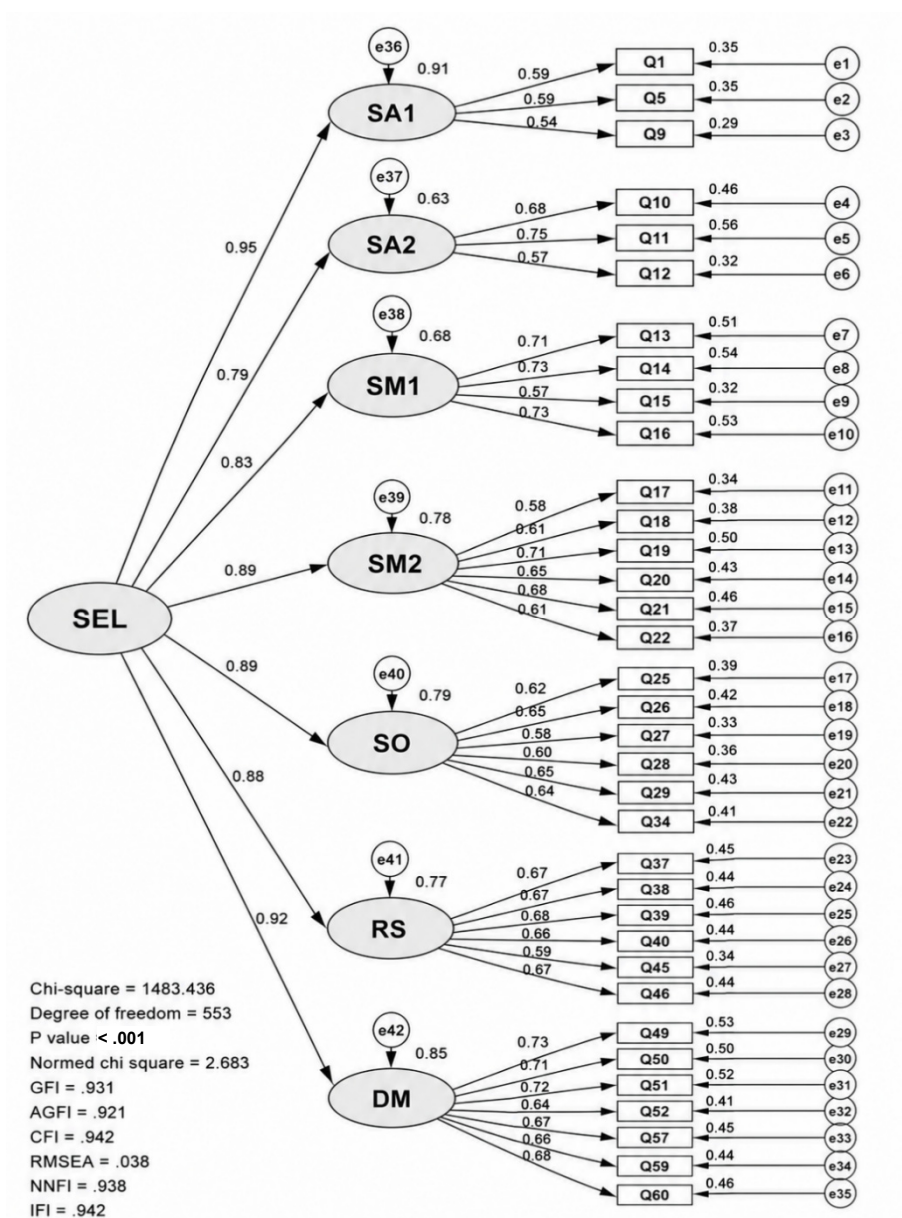
五、六、七構面競爭模型結果比較

模型	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	NNFI	IFI	RMSEA	SRMR
五構面	3.06	.917	.905	.929	.924	.930	.042	.038
六構面	2.71	.929	.919	.941	.936	.941	.038	.033
七構面	2.68	.931	.921	.942	.938	.942	.038	.033

結果顯示，三者模型適配度皆達可接受標準。並且相較之下，六構面與七構面模型之適配度皆更佳，七構面模型於 GFI、AGFI、CFI 及 NNFI 等指標上皆略優於六構面模型。進一步考量構念意義，七構面模型能將內在覺察與自我認同兩項子構念加以區分，較能反映華人學生之發展歷程。綜合上述考量，本研究最終採用七構面模型作為本土社會情緒能力量表之最終架構，七構面驗證性因素分析成果請參考圖 2。

圖 2

正式量表驗證性因素分析



首先，在絕對適配度方面， $\chi^2 (N = 1,163, df = 553) = 1483.44 (p < .001)$ ， $\chi^2/df = 2.683$ ，屬於良好範圍 ($\chi^2/df < 3$)，顯示模型整體能合理解釋資料變異。GFI 與 AGFI 分別為 .931 與 .921，皆高於 .90 的標準，顯示此模型與觀察資料具有良好的符合度。RMSEA = .038，接近完美適配，SRMR 則為 .033，亦支持模型與資料間的殘差極低。在比較適配度部分，CFI = .942、NNFI = .938、IFI = .942，均超過 .90 的建議標準，且接近 .95 的優良門檻，顯示模型具有高度一致性。

與全量表關聯性介於 .79～.95，構面間關聯性介於 .68～.89，顯示五大構面在臺灣學生樣本中呈高度相關，但仍維持理論上的獨立性。而各觀察變項在其潛在構念上的標準化因素負荷量介於 .54～.75 之間，且皆達顯著水準 ($p < .001$)，顯示題項能有效代表其所屬構念。其 R^2 值介於 .29～.56，顯示該模型具有良好的解釋力。總結而言，本研究模型顯示其具有良好的統計適配度與理論契合度。

(三) 信度與聚斂效度分析

確認模型後，本研究進一步檢驗量表的組合信度及聚斂效度，以確保量表在心理計量上的品質。在組合信度部分，各構面值介於 .60～.86，總量表為 .96。根據 Fornell 與 Larcker (1981) 的建議，潛在變項的 CR 應高於 .60，顯示本量表多數構面具有良好信度，並且在整體量表也具有優秀的組合信度。

在平均變異抽取量部分，各構面值介於 .33～.47，總量表為 .77。Fornell 與 Larcker (1981) 以 AVE 值 $> .36$ 作為標準。就本研究結果而言，內在覺察構面為 .33，略低於建議標準；其餘構面則皆落在 .39～.47 之間，符合建議水準。整體而言，雖部分構面聚斂效度尚有提升空間，但多數構面已達到可接受的標準，顯示本研究所建構之 SEL 量表具有一定的聚斂效度。

綜合上述結果，本研究量表之組合信度上表現良好，在聚斂效度部分亦符合接受標準，可認定本量表具備穩健的心理計量特性，相關數據請參考表 6。

(四) 效標關聯效度

在效標關聯效度的檢驗上，考量學生在短時間內需完成過多量表，容易因疲憊與耐心不足而導致隨意作答，進而影響研究結果的信效度。再者，多數既有量表多來自西方情境，其效度在臺灣文化脈絡下可能存在侷限性。因此，為提升測量結果的真實性，本研究以教師對學生的日常觀察為依據，請教師針對班級內每位學生的社會情緒表現進行 1～5 分之社會情緒學習能力整體評分，以避免學生填答負擔過重

的問題，也能透過第一線教師的專業觀察，補足學生自陳量表可能出現的偏差。

表 6

正式量表聚斂效度與信度分析

構面	題數	平均變異抽取量 (AVE)	組合信度 (CR)
內在覺察	3	.33	.60
自我認同	3	.45	.71
情緒調節	4	.47	.78
自律行為	6	.42	.81
社會覺察	6	.39	.79
人際關係技巧	6	.43	.82
負責任的決定	7	.47	.86
總量表	35	.77	.96

結果顯示，所有構面及總量表分數均與教師評估呈現中度至高度的顯著正相關（ $p < .001$ ）。其中，內在覺察（ $r = .605$ ）、自我認同（ $r = .695$ ）、情緒調節（ $r = .491$ ）、自律行為（ $r = .661$ ）、社會覺察（ $r = .569$ ）、人際關係技巧（ $r = .640$ ）、負責任的決定（ $r = .694$ ）及總量表（ $r = .747$ ）皆達顯著水準。此結果支持本研究量表具備良好的效標關聯效度，顯示學生自陳結果能與教師實際觀察相互印證，具有教育實務應用價值，結果請見表 7。

表 7

效標關聯效度相關係數摘要

	內在 覺察	自我 認同	情緒 調節	自律 行為	社會 覺察	人際關係 技巧	負責任的 決定	總量表
教師 評鑑	.61***	.70***	.49***	.66***	.57***	.64***	.69***	.75***

*** $p < .001$.

四、國小生社會情緒學習及性別與年齡之差異分析

本研究進一步採用單因子多變量變異數分析以檢驗國小生在不同性別下之社會情緒學習表現。

(一) 性別差異

在性別部分之結果顯示，整體社會情緒學習在性別間達顯著差異（Wilks' $\lambda = .98$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .023$ ），且女生整體得分高於男生。後續單變量分析結果指出，不同性別在內在覺察（ $p = .225$ ）與自我認同（ $p = .311$ ）兩構面無顯著差異；然而，在情緒調節（ $p = .007$ ）、自律行為（ $p = .032$ ）、社會覺察（ $p < .001$ ）、人際關係技巧（ $p < .001$ ）及負責任的決定（ $p < .001$ ）等構面，女生皆顯著優於男生。此結果顯示女生在情緒管理、社會敏感度、人際互動及責任判斷等面向上表現更為突出，詳細數據請參考表 8。

表 8

性別與社會情緒學習之 MANOVA 分析

項目	性別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
內在覺察	男生	584	3.83	0.82	1.48	.225	.001
	女生	560	3.89	0.75			
自我認同	男生	584	3.97	0.86	1.03	.311	.001
	女生	560	4.02	0.87			
情緒調節	男生	584	3.53	0.94	7.24**	.007	.006
	女生	560	3.68	0.91			
自律行為	男生	584	3.73	0.81	4.64*	.032	.004
	女生	560	3.84	0.79			
社會覺察	男生	584	3.70	0.82	17.93***	.000	.015
	女生	560	3.89	0.70			
人際關係技巧	男生	584	3.85	0.81	15.50***	.000	.013
	女生	560	4.03	0.78			
負責任的決定	男生	584	3.83	0.80	8.35**	.004	.007
	女生	560	3.97	0.73			

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

(二) 年級差異

針對年級差異，本研究將一至六年級之學生進一步合併為三組進行比較，其中一、二年級為低年級，三、四年級為中年級，五、六年級則歸為高年級。此合併方式主要考量，若不同年級之間若逐一比較，易造成結果冗長且不利於解讀。其次，

依據國小課程與學習發展階段的分布，低、中、高年級具有相對一致的發展特徵，將更能聚焦於不同學習階段之差異。

MANOVA 結果顯示不同年級學生的社會情緒學習表現亦達顯著差異（Wilks' $\lambda = .93, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .034$ ）。單變量分析進一步指出，年級差異在社會覺察（ $p = .494$ ）與負責任的決定（ $p = .062$ ）構面上並未達到顯著差異，而在內在覺察（ $p = .034$ ）、自我認同（ $p < .001$ ）、自律行為（ $p < .001$ ）、情緒調節（ $p < .001$ ）與人際關係技巧（ $p < .001$ ）則皆達顯著差異。

為進一步了解差異來源，研究者採用 Games-Howell 進行事後比較，結果發現，低年級與中年級之間並無顯著差異；在內在覺察構面，差異來自於高年級顯著低於中年級；而在自我認同、自律行為、情緒調節與人際關係技巧四個構面，差異主要來自於高年級學生的分數顯著低於低年級與中年級。此結果顯示，隨著年級提升，部分社會情緒學習構面呈現下降趨勢，特別是涉及自我概念、情緒管理及人際互動的能力，可能受到自我效能或同儕互動模式轉變的影響，分析結果請參考表 9。

表 9

年級與社會情緒學習之 MANOVA 分析

項目	年級	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	事後比較
內在覺察	低年級	247	3.86	0.85	3.38*	.034	.006	高 < 中
	中年級	593	3.91	0.72				
	高年級	323	3.78	0.84				
自我認同	低年級	247	4.09	0.82	10.34***	.000	.018	高 < 中 高 < 低
	中年級	593	4.07	0.82				
	高年級	323	3.82	0.95				
情緒調節	低年級	247	3.77	0.93	8.34***	.000	.014	高 < 中 高 < 低
	中年級	593	3.62	0.91				
	高年級	323	3.45	0.94				
自律行為	低年級	247	3.99	0.75	16.86***	.000	.028	高 < 中 高 < 低
	中年級	593	3.80	0.78				
	高年級	323	3.60	0.85				
社會覺察	低年級	247	3.78	0.78	0.71	.494	.001	
	中年級	593	3.82	0.74				
	高年級	323	3.77	0.80				
人際關係技巧	低年級	247	3.99	0.79	8.15***	.000	.014	高 < 中 高 < 低
	中年級	593	4.01	0.73				
	高年級	323	3.80	0.86				

項目	年級	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	事後比較
負責任的決定	低年級	247	3.97	0.76	2.79	.062	.005	
	中年級	593	3.92	0.75				
	高年級	323	3.83	0.81				

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

伍、研究討論

本研究以 CASEL 提出的 SEL 五大構面作為量表建構的理論基礎，輔以現有量表與教師訪談進行子構念建構，根據上述研究結果，本研究之討論如下：

一、本土社會情緒能力七面向架構之建構與驗證

臺灣屬於強調群體和諧與規範內化的集體主義文化，教師訪談普遍凸顯自我反思、自律行為與情境覺察的重要性，與東亞文化中的價值觀一致 (Matsumoto et al., 2008; Mesquita et al., 2016)。相較之下，西方研究較強調情緒表達與人我界線 (Eid & Diener, 2001; Tsai et al., 2007)，此構念則未受到教師提及，確實顯現文化與教學理念之差異。

在量表驗證上，透過 EFA 與 CFA 分析，最終結果顯示臺灣國小學生的社會情緒學習較能被七大構面所詮釋，架構請參考圖 3。本結果顯示 SEL 構面是可依文化與脈絡延伸或細化（小泉令三、山田洋平，2011；Belay & Dejene, 2024; Dussault & Thompson, 2024; Ganicho et al., 2025; Özdemir & Büyükçolpan, 2021）。分析結果回應了對於臺灣社會情緒學習架構建立之初步結果，也為本土 SEL 工具的發展提供了理論與實證依據。

進一步分析本量表之相關品質，本量表整體模型在組合信度與建構校度符合標準 (Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2006)，就模型適配度而論，本研究之指標均符合的建議標準，且接近的優良門檻，各題項能有效代表其所屬構念， R^2 值亦顯示本量表具有良好的解釋力。基於目前信、效度證據，證明本量表具備文化適切性與穩定性，可作為 SEL 成效評鑑之可靠工具，作為國內 SEL 政策與課程推動之助益。

圖 3

社會情緒學習七面向架構



二、社會情緒能力年齡差異與轉折之教育意涵

在年級差異的分析結果顯示，中低年級在所有構面之分數皆高於高年級，並且在自我認同、自律行為、情緒調節與人際關係技巧構面之得分，顯著高於高年級，支持部分文獻結果 (Dorris et al., 2022; OECD, 2024; Yeager, 2017)，但並未呈現如 Denham (2015)、Eisenberg 等人 (2010) 之文獻所提及，高年級學生在自我管理、負責任的決定與情緒覺察層面優於中低年級。研究者認為，主要原因仍須考量文化與教育風氣對不同學齡階段之影響，如 OECD (2024) 所提及，高年級學生在多構面上分數較低，並且在東亞國家尤為明顯，因此，不可忽視此學齡階段的孩子逐漸步入青春期中在課業、自我認同衝突與同儕相處上所面臨之壓力 (Cosma et al., 2020; Daly, 2022)。教育現場可據此思考如何在高年級特別加強情緒調節與自我效能的培養，以協助學生因應青春期中所面臨的挑戰。

三、社會情緒能力性別差異之教育意涵

在性別差異部分，本研究結果顯示，女生在情緒調節、自律行為、社會覺察、人際關係技巧與負責任的決定上皆顯著高於男生，而在內在覺察與自我認同上則無顯著差異。這與既有文獻的整體趨勢相符 (Shi et al., 2022; Taylor et al., 2017)。然而，

男生在部分構面上的優勢則未在本研究中顯現 (Lee et al., 2025)。從教育角度而言，則提醒教師在設計 SEL 課程時應多加考量性別特質，如女生可針對批判思考與自我效能進行引導，而男生則可透過課程設計提升其社會覺察與同理心。

四、七構面與五構面之轉換與實務應用考量

本研究首次提出以七大構面作為結構，發展適合臺灣本土使用之 SEL 量表，具備重大理論與實務貢獻，然而，透過本研究之競爭模型仍顯示五構面、六構面之模型適切性，因此，若為便利教育實務與政策端依 CASEL 五大架構進行應用，亦可將內在覺察與自我認同合併為自我覺察，將情緒調節與自律行為合併為自我管理，其餘三構面維持不變。以此映射所形成的五構面模型經檢驗後，整體適配度雖不及七構面架構，但仍屬良好水準。並且，合併後自我覺察之內部一致性達 .77 與組合信度為 .79，AVE 為 .39；自我管理之內部一致性達 .86 與組合信度為 .89，AVE 為 .44，皆達量表之建議門檻，但須注意此舉屬操作性簡化，未必能完整反映學生的細緻差異。

陸、研究結論與建議

一、研究結論

本研究發展並驗證了適用於臺灣國小學生的社會情緒學習量表，結果顯示為七大構面，包含內在覺察、自我認同、情緒調節、自律行為、社會覺察、人際關係技巧、負責任的決定（完整版量表請參考附件），能更完整地反映學生的社會情緒能力，並具良好信、效度。研究亦發現，學生在性別與年級上呈現顯著差異，顯示社會情緒能力的發展受文化脈絡、發展階段與社會化過程共同影響，凸顯了臺灣在地文化對 SEL 架構的塑造作用。

二、研究貢獻

本研究在理論層面提供了跨文化視角下的實證證據，證明 SEL 架構可因文化與教育情境而被細分或延伸，呼應學界對於 SEL 多元化定義的討論，並提供本研究之

七大架構作為未來研究之參考；其次，在方法論上，本研究將現有量表與本土教師訪談之回饋進行構念之整合，揉捻出適合本土情境所使用之量表；最後，在實務層面，針對現階段臺灣政策推行初期，尚缺乏具有信效度之評鑑工具之狀況下，本研究所建構之量表可作為臺灣教育部 2025 年中長期計畫的有效評估工具，七大架構更協助教師未來進行課程設計之能力指標設計之參考，有效填補臺灣在此領域缺乏本土化且具信、效度量表的缺口。

三、研究限制與未來建議

本研究樣本限於臺灣國小學生，尚未涵蓋國中、高中與跨文化族群，因此研究結果的推廣性有限；部分構面題數偏少，信度與聚斂效度仍可進一步優化，在針對學齡階段與性別之分析，在本研究中僅初步針對現有結果進行分析，未來研究建議擴展至不同年齡層與跨文化樣本，並進行縱向追蹤，以檢視 SEL 能力的發展軌跡。此外，本研究效標關聯效度僅採用教師評量作為外部效度依據，存在來源單一之限制，建議未來研究可同時納入不同資料來源，以提升本量表的外部效度。在研究結果上，高年級學生在多項指標上顯著低於中低年級學生，因此，未來課程建議可針對高年級學生進行價值探索、人際支持系統等設計，以探討是否得以提升該階段之社會情緒能力。

誌 謝

本研究部分經費由國家科學及技術委員會補助（計畫編號：110-2511-H-006-009-MY3、113-2410-H-006-005-MY2），特此致謝。另亦誠摯感謝所有參與本研究之教師與學生，在研究歷程中提供寶貴協助與支持，使本研究得以順利完成。

參考文獻

教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要。作者。
[Ministry of Education. (2014). *Curriculum guidelines of 12-year basic education*. Author.]

教育部 (2025)。教育部社會情緒學習中長程計畫。作者。

[Ministry of Education. (2025). *Medium-to long-term plan for social-emotional learning in Taiwan*. Author.]

陳逸萱、郭旭展、張至慶 (2024)。提升復原力打造臺灣幸福工程：以社會情緒學習實踐初探。載於劉蔚之 (主編)，*面對不確定的時代：打造幸福的教育工程* (頁 343-378)。學富文化。

[Chen, I.-H., Kuo, H.-C., & Chang, C.-C. (2024). Enhancing resilience to build Taiwan's happiness project: A preliminary exploration of social-emotional learning practices. In W.-C. Liou (Eds.), *Facing an era of uncertainty: Building a happy education project* (pp. 343-378). Pro-Ed.]

小泉令三、山田洋平 (2011)。社会性と情動の学習 (SEL-8S) の進め方——小学校編。日本出版販売株式会社。

[Koizumi, R., & Yamada, Y. (2011). *How to implement social and emotional learning (SEL-8S): Elementary school edition*. Nippon Shuppan Hanbai.]

Anthony, C. J., Elliott, S. N., DiPerna, J. C., & Lei, P.-W. (2020). The SSIS SEL Brief Scales – Student Form: Initial development and validation. *School Psychology, 35*(4), 277-283. <https://doi.org/10.1037/spq0000390>

Belay, S., & Dejene, W. (2024). Testing and validating the collaborative for academic, social, and emotional learning (CASEL) model in the context of Ethiopian secondary schools: Factorial analysis. *Social Sciences & Humanities Open, 10*, 101128. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101128>

Bentler, P. M., & Chou, C. P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research, 16*(1), 78-117. <https://doi.org/10.1177/0049124187016001004>

Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*(3), 588. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>

Browne, M. W. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.

Chen, H., & Yu, Y. (2022). The impact of social-emotional learning: A meta-analysis in China. *Frontiers in Psychology, 13*, 1040522. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1040522>

- Clarke, M. J., Marks, A. D., & Lykins, A. D. (2016). Bridging the gap: The effect of gender normativity on differences in empathy and emotional intelligence. *Journal of Gender Studies*, 25(5), 522-539. <https://doi.org/10.1080/09589236.2015.1049246>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition. CASEL guide 2013*. Author. <https://eric.ed.gov/?id=ED581699>
- Colomeischi, A. A., Ursu, A., Bogdan, I., Ionescu-Corbu, A., Bondor, R., & Conte, E. (2022). Social and emotional learning and internalizing problems among adolescents: The mediating role of resilience. *Children*, 9(9), 1326. <https://doi.org/10.3390/children9091326>
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology Press.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Coşkun, K. (2019). Evaluation of the socio emotional learning (SEL) activities on self-regulation skills among primary school children. *Qualitative Report*, 24(4), 764-780. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3064>
- Cosma, A., Stevens, G., Martin, G., Duinhof, E. L., Walsh, S. D., Garcia-Moya, I., Költő, A., Gobina, I., Canale, N., Catunda, C., Inchley, J., & de Looze, M. (2020). Cross-national time trends in adolescent mental well-being from 2002 to 2018 and the explanatory role of schoolwork pressure. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), S50-S58. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.010>
- Crowder, M. K., Gordon, R. A., Brown, R. D., Davidson, L. A., & Domitrovich, C. E. (2019). Linking social and emotional learning standards to the WCESD Social-Emotional Competency Assessment: A Rasch approach. *School Psychology*, 34(3), 281-295. <https://doi.org/10.1037/spq0000308>
- Daly, M. (2022). Cross-national and longitudinal evidence for a rapid decline in life satisfaction in adolescence. *Journal of Adolescence*, 94(3), 422-434. <https://doi.org/10.1002/jad.12037>
- Denham, S. A. (2015). Assessment of SEL in educational contexts. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 285-300). Guilford Press.

- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage.
- Dorris, L., Young, D., Barlow, J., Byrne, K., & Hoyle, R. (2022). Cognitive empathy across the lifespan. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 64(12), 1524-1531. <https://doi.org/10.1111/dmcn.15263>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dussault, M., & Thompson, R. B. (2024). Fundamental themes in social-emotional learning: A theoretical framework for inclusivity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(4), 506. <https://doi.org/10.3390/ijerph21040506>
- Eid, M., & Diener, E. (2001). Norms for experiencing emotions in different cultures: Inter- and intranational differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(5), 869. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.5.869>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Elias, M., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Ganicho, A., Magalhães, S., Limpo, T., Lemos, M. S., & Alves, D. (2025). The SSIS SEL Brief Scales – Student Form: Examining the structural validity of a Portuguese version. *Child & Youth Care Forum*, 54(1), 245-264. <https://doi.org/10.1007/s10566-024-09816-6>
- Grazzani, I., Agliati, A., Cavioni, V., Conte, E., Gandellini, S., Lupica Spagnolo, M., Ornaghi, V., Rossi, F. M., Cefai, C., Bartolo, P., Camilleri, L., & Oriordan, M. R. (2022). Adolescents' resilience during COVID-19 pandemic and its mediating role in the association between SEL skills and mental health. *Frontiers in Psychology*, 13, 153. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.801761>

- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Evaluation of the SPARK child mentoring program: A social and emotional learning curriculum for elementary school students. *The Journal of Primary Prevention, 42*(5), 531-547. <https://doi.org/10.1007/s10935-021-00642-3>
- Gruber, N., & Kurahashi-Friedman, T. (2024). Self-efficacy, motivation and learning strategies in Germany and Japan. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 11*(2), 136-144. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1426022>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). Prentice-Hall.
- Heine, S. J., Takemoto, T., Moskaleiko, S., Lasaleta, J., & Henrich, J. (2008). Mirrors in the head: Cultural variation in objective self-awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*(7), 879-887. <https://doi.org/10.1177/0146167208316921>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Klassen, R. M. (2004). A cross-cultural investigation of the efficacy beliefs of South Asian immigrant and Anglo Canadian nonimmigrant early adolescents. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 731-742. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.731>
- Lam, K., & Seiden, D. (2020). Effects of a brief mindfulness curriculum on self-reported executive functioning and emotion regulation in Hong Kong adolescents. *Mindfulness, 11*, 627-642. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01257-w>
- Lee, J., Wang, C., & Lui, I. D. (2025). Exploring gender differences in multidimensional social-emotional competence from developmental and cross-cultural perspectives. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 100137*. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100137>
- Lee, M.-J., Wu, W.-C., Chang, H.-C., Chen, H.-J., Lin, W.-S., Feng, J.-Y., & Lee, T.-S. H. (2020). Effectiveness of a school-based life skills program on emotional regulation and depression among elementary school students: A randomized study. *Children and Youth Services Review, 118*, 105464. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105464>
- Lee, S. K., & Bong, M. (2017). Social and emotional learning as a solution for adolescent problems in Korea. In E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and*

- approaches* (pp. 233-251). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_13
- Matsumoto, D., Yoo, S. H., & Nakagawa, S. (2008). Culture, emotion regulation, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(6), 925. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.6.925>
- Mesquita, B., Boiger, M., & De Leersnyder, J. (2016). The cultural construction of emotions. *Current Opinion in Psychology*, 8, 31-36. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.09.015>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey on Social and Emotional Skills*. Author. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Social and emotional skills for better lives: Findings from the Survey on Social and Emotional Skills 2019 and 2023*. Author. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Özdemir, N. K., & Büyükcölpın, H. (2021). A scale development study: Social emotional learning scale-young adult form (SELS-YF). *Kastamonu Education Journal*, 29(4), 205-218. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.822770>
- Ramzan, N., & Amjad, N. (2017). Cross cultural variation in emotion regulation: A systematic review. *Annals of King Edward Medical University*, 23(1), 77-90.
- Romer, N., Ravitch, N. K., Tom, K., Merrell, K. W., & Wesley, K. L. (2011). Gender differences in positive social-emotional functioning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 958-970. <https://doi.org/10.1002/pits.20604>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.12784>
- Schonfeld, D. J., Adams, R. E., Fredstrom, B. K., Weissberg, R. P., Gilman, R., Voyce, C., Tomlin, R., & Speese-Linehan, D. (2015). Cluster-randomized trial demonstrating impact on academic achievement of elementary social-emotional learning. *School Psychology Quarterly*, 30(3), 406-420. <https://doi.org/10.1037/spq0000099>

- Shi, J., Cheung, A. C., Zhang, Q., & Tam, W. W. Y. (2022). Development and validation of a social emotional skills scale: Evidence of its reliability and validity in China. *International Journal of Educational Research*, 114, 102007.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102007>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Tommasi, M., Sergi, M. R., Picconi, L., & Saggino, A. (2023). The location of emotional intelligence measured by EQ-i in the personality and cognitive space: Are there gender differences?. *Frontiers in Psychology*, 13, 985847.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.985847>
- Tsai, J. L., Louie, J. Y., Chen, E. E., & Uchida, Y. (2007). Learning what feelings to desire: Socialization of ideal affect through children's storybooks. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(1), 17-30. <https://doi.org/10.1177/0146167206292749>
- Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73-94. <https://doi.org/10.1353/FOC.2017.0004>
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27-42.
- Zinsser, K. M., Weissberg, R. P., & Dusenbury, L. (2013). *Aligning preschool through high school social and emotional learning standards: A critical and doable next step*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
<https://eric.ed.gov/?id=ED574866>

投稿收件日：2025 年 9 月 16 日
第 1 次修改日期：2025 年 11 月 13 日
第 2 次修改日期：2025 年 11 月 25 日
接受日：2026 年 4 月 16 日

附錄

臺灣國小生社會情緒學習七面向問卷（低年級另有兒語化注音版本）

題目	非常 不符合	不 符合	普通	符合	非常 符合
1.我會思考自己的情緒是什麼原因造成的	1	2	3	4	5
2.當我不開心（例如傷心、生氣、擔心）時，我會換個思考方式，讓自己舒服一點	1	2	3	4	5
3.我可以主動完成功課，不需要別人提醒	1	2	3	4	5
4.我常常會思考：「如果我是他，我會有什麼感覺？」	1	2	3	4	5
5.我知道如何交朋友	1	2	3	4	5
6.做決定前，我會思考許多策略，並分析優缺點與後果	1	2	3	4	5
7.我知道自己的優點和擅長的事	1	2	3	4	5
8.當我情緒激動（例如緊張、憤怒、亢奮）時，我有辦法幫助自己冷靜下來	1	2	3	4	5
9.上課時，我可以專心聽講不分心（例如：上課不會看課外書、玩橡皮擦等）	1	2	3	4	5
10.我能從別人的表情或行為觀察出他們當下的心情	1	2	3	4	5
11.我可以安心的跟好朋友分享心事	1	2	3	4	5
12.做決定前，我會思考這個決定是否公平	1	2	3	4	5
13.我知道我的文化帶給我的價值觀及觀念	1	2	3	4	5
14.即使憤怒，我也不會口出惡言或使用暴力	1	2	3	4	5
15.我能妥善安排時間，在適當時間完成該做的事	1	2	3	4	5
16.當看到有朋友難過時，我也會感到難過	1	2	3	4	5
17.當我遇到困難時，我知道身邊有人願意幫助我	1	2	3	4	5
18.做決定前，我會思考可能對他人或團體產生的影響	1	2	3	4	5
19.我知道自己的存在是有價值的	1	2	3	4	5
20.我有辦法釋放自己的壓力，維持身心健康	1	2	3	4	5
21.我會自己準備好上課要用的課本作業、文具和用品	1	2	3	4	5
22.當我看見有人被欺負時，我會感到心裡不舒服	1	2	3	4	5
23.遇到文化背景與我不同的人，我還是可以跟他成為朋友	1	2	3	4	5
24.做決定前，我會堅守自己的原則以判斷事情的對錯	1	2	3	4	5
25.我接受自己擁有的特質	1	2	3	4	5
26.我會自己設定明確的目標，並努力投入與準備	1	2	3	4	5
27.我尊重每個人的想法，即使他的想法與我不同	1	2	3	4	5
28.我會主動參與小組或班級活動	1	2	3	4	5
29.我會想辦法補救自己所犯下的錯誤	1	2	3	4	5

題目	非常 不符合	不 符合	普通	符合	非常 符合
30.我喜歡自己的特別之處，不需要和別人一樣	1	2	3	4	5
31.我能為了長遠目標而放棄眼前的享受（例如：準備考試不玩樂、存錢不亂買東西）	1	2	3	4	5
32.身處在某個環境時，我會觀察當下的氣氛	1	2	3	4	5
33.團隊合作時，我與我的組員相處融洽	1	2	3	4	5
34.我會認真做好老師交辦的任務	1	2	3	4	5
35.如果做錯事，我會勇於承認、誠實面對	1	2	3	4	5

構面	題數	題項
內在覺察	3 題	1、7、13
自我認同	3 題	19、25、30
情緒調節	4 題	2、8、14、20
自律行為	6 題	3、9、15、21、26、31
社會覺察	6 題	4、10、16、22、27、32
人際關係技巧	6 題	5、11、17、23、28、33
負責任的決定	7 題	6、12、18、24、29、34、35