

探索特殊教育需要学生的社交情绪学习技能研究

包 涵

教育博士学位论文

香港教育大学

2021 年 11 月



The Education University
of Hong Kong Library

For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

**A Study of the Social and Emotional Learning Skills (SEL) among
Students with Special Educational Needs**

by

Bao Han

A Thesis Submitted to

The Education University of Hong Kong

in Partial Fulfillment of the Requirement

for the Degree of Doctor of Education

November 2021

原创声明

本人包涵在此声明，本人是论文唯一作者，除致谢中注明的内容外，本论文中的材料均为本人原创作品。本人谨再声明，本人在撰写论文时遵守了大学关于学术诚信、版权和剽窃的政策和规定，并且没有提交本论文中的任何材料以获得该大学或其他大学的学位。

Statement of Originality

I, Bao Han, hereby declare that I am the sole author of the thesis and the material presented in this thesis is my original work except those indicated in the acknowledgement. I further declare that I have followed the University's policies and regulations on Academic Honesty, Copyright and Plagiarism in writing the thesis and no material in this thesis has been submitted for a degree in this or other universities.

摘 要

社交情绪学习技能包括：自我管理、自我认知、社会认知、负责任的决策和人际交往五个能力领域（Elliott & Gresham, 2017）。大量研究表明 SEL 有助于学生迎接不同学业挑战，取得更好的学习成绩，并防止危险行为的发生，从而促进幸福感（Durlak et al., 2011）。虽然国外有很多关于社会情绪学习技能的研究，但是在香港鲜有关于社交情绪学习技能对于融合教育环境下特殊学习需要学生影响的研究。鉴于社交情绪学习技能对学生学业及其他方面有显著影响，本研究旨在通过对国内外有关社交情绪学习技能的理论与经验梳理，探索香港融合教育环境下 SEN 学生的社交情绪学习技能研究，从而更好的推动社交情绪学习技能在香港的开展。

本研究采用混合方法进行。首先进行问卷调查（评价量表）的量化研究。本研究参考 SSIS 社会情绪学习技能（SEL）评价量表中的项目（Gresham & Elliott, 2008）。量表除背景资料的问卷之外均是有信度、效度的版本（Gresham & Elliott, 2017）。受试者包括三所普通小学四、五、六年级学生（N=540）、家长（N=540）和教师（N=90）及两所特殊小学（群育学校）四至六年级教师（N=40）。然后进行质性研究。对五所学校填写过问卷的部分教师进行 11 次焦点小组访谈。每一次焦点小组访谈有 5 至 7 名教师参加。最后对研究结果进行三角验证。本研究共发出问卷 1210 份，回收问卷 952 份，其中有效问卷为 916 份。有效问卷中，学生问卷 392 份，包括普通学生问卷 301 份，SEN 学生问卷 91 份；家长问卷 406 份，包括普通学生家长问卷 304 份，SEN 学生家长问卷 102 份；教师问卷 118 份。在本研究中，数据使用社会科学统计软件包（SPSS, version 26）进行分析处理。

研究结果表明社交情绪学习技能所属五个能力领域，主要包括自我管理、自我认

识、社会认识、负责任的决策和人际交往技能，与家庭、社区及学生学业成绩息息相关。所有学生在量表展现出得分最高前十个 SEL 技能中：人际交往技能所占比例最高且不包括自我认知技能。教师、家长认为最重要的前十个 SEL 技能中，负责任的决策排名第一。教师及家长对于自我认知技能重视程度低。SEN 学生较普通学生在 SEL 技能表现上存在显著差异 ($p < .05$)。SEN 与普通学生家长关于社交情绪学习技能对家庭或社区重要程度的态度呈现显著性差异 ($p < .05$)。教师与家长关于 SEL 技能对家庭或社区重要程度的态度呈现显著性差异 ($p < .05$)。学生社交情绪学习技能表现与中、英、数成绩显著相关。家长在量表中评价子女各项 SEL 行为展现密度与中、英、数成绩呈现显著相关。教师通过焦点小组访谈提出有效提升学生社交情绪学习技能支持策略。

综合以上研究，得出以下结论：（1）SEN 学生在 SEL 五个能力领域中负责任的决策及社会认知技能较弱；（2）普通学生较 SEN 学生在自我管理技能方面的具体行为表现更好；（3）SEN 家长更重视子女“自我认知”技能；（4）教师与家长关于学生 SEL 技能对家庭或社区重要程度的态度在 SEL 的五个能力领域都有显著性差异；（5）负责任的决策是教师、家长认为最重要的 SEL 技能；（6）学生 SEL 技能表现及家长评价与中、英、数成绩显著相关。

根据结论作出以下建议：政策支持、学校配合及家校合作是提升学生社交情绪学习技能不可缺少的重要环节。

关键字：融合教育，特殊教育需要学生，社交情绪学习技能

Abstract

Social and emotional learning includes five interrelated domains of competency that are the self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making (Elliott & Gresham, 2017). A large number of studies have shown that SEL can help students overcome different learning challenges, prepare them for better academic performance, prevent the occurrence of at-risk behavior, promote well-being as well (Durlak et al., 2011). Although there are many western studies on social emotional learning skills, few studies on the impact of social emotional learning skills among students with special educational needs in inclusive settings in Hong Kong. In view of the significant impact of social emotional learning skills on students' academic and other aspects, this study aims to study the social emotional learning skills of Special Educational Needs students in the inclusive settings in order to promote the social emotional learning skills in Hong Kong.

The mixed research method design was used for this study. In the quantitative study, the Social Emotional Learning (SEL) skills rating scales was adapted for the measurement (Gresham & Elliott, 2008 ; 2017). The subjects were from the P4, P5 and P6 students (N=540), parents (N=540) and teachers (N=90) in three mainstreaming schools as well as the primary teachers (N=40) from two special schools for social development. A total of 1210 questionnaires were sent out and 952 questionnaires were returned, of which 916 were valid. They were respectively from 392 students (301 without SEN and 91 with SEN), 406 parents (304 parents without SEN kids and 102 parents with SEN kids) and 118 teachers. The data were analyzed and processed through SPSS. In the qualitative study, eleven interviews on identified focus groups who had completed the questionnaire from five schools were conducted. Five to seven teachers participated in each focus group interview.

The results showed that the five domains of social emotional learning skills, mainly

including self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making, were closely related to family, community and students' academic performance. Among the top ten SEL skills that students rated to be important in the scale, the social relationship skills, excluding the self-awareness, accounted for the highest. Among the top ten SEL skills considered by teachers and parents, the responsible decision-making ranked the first, and teachers and parents paid less attention to self-awareness. The ratings of SEL skills among students with SEN and without SEN were with significance differences ($p < .05$). There were also significant perceptual differences regarding the importance of SEL skills to family and community between parents of students with and without SEN, and between teachers and parents as well ($p < .05$). The performance of students' SEL skills was significantly correlated with the scores of Chinese, English and Mathematics. Parents' evaluation of their children's SEL behavior was significantly correlated with Chinese, English and mathematics scores. Through focus group interviews, teachers supporting strategies could effectively improve students' social emotional learning skills.

Based on the above finding, the following conclusions are drawn: (1) SEN students had weak responsible decision-making and self-awareness skills in the five domains of SEL compared with students without SEN; (2) Ordinary students performed better in self-management skills than SEN students; (3) SEN parents paid more attention to their children's self-awareness skills; (4) There were significant differences between teachers and parents on the importance of students' SEL skills in the five domains to family or community; (5) Responsible decision-making was the most important SEL skill considered by teachers and parents; (6) Students' SEL skill performance and parents' evaluation were significantly correlated with Chinese, English and Mathematics scores.

According to the conclusion, the following suggestions are made: policy support, school

cooperation and home school cooperation are indispensable and important links to improve students' social and emotional learning skills.

Keywords: Inclusive Education, Special Educational Needs students, Social and Emotion Learning skills



致谢声明

读博是我人生中最宝贵的经历，在此期间获益良多。我酝酿良久，久久无法下笔，担心再多的言语也无法表达内心的感激。整个研究期间正值新型冠状病毒肺炎（COVID-19）疫情肆虐，这增加了我研究的难度，各位的帮助就像暗夜明灯导引学途。

首先要感谢我的导师冼权锋教授(MH)。冼教授不遗余力地传授我很多专业知识，提供了很多在不同环境中学习的机会，带领我参加不同的学术研讨会，开阔我在专业领域的独特视野，更介绍了很多世界各地的良师益友与我共同学习交流。在整个研究过程中让我学习到了很多宝贵经验。同时也要感谢我的副导师陈适晖教授。陈教授虽身在美国，和香港有时差，但总是不辞辛劳地为我指点迷津，尤其在研究方法论上，让我获益匪浅。他深入浅出的教导让我对科研有了更深刻的理解和认识。两位导师宽以待人、严谨求真，兢兢业业的精神深深的影响了我，他们不仅是我的导师，更是我的家人，不仅指导了我的学业，更指引了我的人生。

感谢吴武典教授等对本文进行详尽的审阅以使本论文更加完善。感谢李志峰太平绅士及奚炳松先生对于本研究的大力支持。感谢参与研究的各位校长及教师对于本研究的全力配合。感谢各位参与研究的家长及学生的积极参与。他们的参与推动了该研究在香港的发展，更是此研究不可或缺的一部分。感谢香港教育大学特殊学习需要与融合教育中心高级研究助理高凤展先生对于本研究给予的重要技术支持。感谢在论文开题时给予我宝贵意见的各位老师，他们从各自擅长的学术领域给本论文提出了许多有建设性的意见和建议，从而让本研究得以顺利展开。

感谢我的外婆杨仁惠女士、母亲彭悦菊女士对我的理解、关怀与支持。感谢先父的教诲让我努力学习，不断探索，突破自我。感谢读博以来一直支持我的挚友唐焯彬、王

爽，他们的陪伴和鼓励给我勇气和信心，让我不断成长。感谢一直默默支持鼓励我的各位亲朋好友，疫情之中，虽然不能见面，但是他们的关怀，是我不断向前的动力。

感谢曾经教导帮助过我的各位老师，是他们孜孜不倦的教诲让我不断进步。感谢自己在这么多人的帮助、鼓励下，没有放弃，选择了坚持到底。读博对我来说是一个不断探索钻研并突破自我的过程。这个过程就像涅槃重生，弥足珍贵。

最后，我要向百忙之中对本文进行审阅、评议和参与本人论文答辩的各位学者表示由衷的感谢。



目录

原创声明	III
摘 要	IV
致谢声明	IX
目录	XI
缩写表	XIX
列表清单	XXI
图形清单	XXIII
第一章 绪论	1
1.1 研究动机	1
1.2 研究回顾	6
1.3 研究问题及目的	10
1.3.1 研究问题	10
1.3.2 研究目的	10
1.4 研究意义	12
1.4.1 理论意义	12
1.4.2 实践意义	13

第二章 文献综述	15
2.1 情绪的概念	15
2.2 情绪智商理论发展历程	15
2.3 SEL 的含义	18
2.4 CASEL 组织简介	20
2.5 SEL 项目的优点	21
2.6 SEL 在全球的发展	22
2.6.1 SEL 在美国的概况	23
2.6.2 SEL 在英格兰的概况	24
2.6.3 SEL 在北爱尔兰概况	25
2.6.4 SEL 在澳大利亚概况	26
2.6.5 SEL 在瑞典概况	28
2.7 SEL 相关课程	29
2.7.1 关爱学校社区课程 (Caring School Community)	30
2.7.2 我能解决问题课程 (I Can Problem Solve)	30
2.7.3 促进可选择思维策略课程 (Promoting Alternative Thinking Strategies)	31
2.7.4 培养健康儿童课程 (Raising Healthy Children)	32

2.7.5 第二步：暴力预防课程 (Second Step: A Violence Prevention Curriculum)	32
2.7.6 坚强的孩子：社交情绪学习课程 (Strong Kids: A Social and Emotional Learning Curriculum)	33
2.8 融合教育的全球化趋势	34
2.9 融合教育在香港环境下的发展	35
2.10 迎合不同学习需要学生的挑战	35
2.11 学校作出相关调整对于 SEN 学生的意义	36
2.12 SEL 技能相关研究	37
2.13 有待研究问题	39
第三章 研究方法	41
3.1 受试者	41
3.2 研究工具	42
3.3 研究设计	44
3.3.1 研究设计和步骤	46
3.3.2 数据收集	47
3.3.3 数据统计与分析	51
3.3.4 时间安排	54

3.4 伦理道德	55
3.4.1 获香港教育大学道德委员会批准	55
3.4.2 学校招募安排及支持	56
3.4.3 研究开始前填写同意书	56
3.4.4 避免伤害特殊学习需要学生	57
第四章 数据分析与结果	58
4.1 两组学生表现出得分最高的前十个社交情绪学习技能（学生自评）	58
4.1.1 普通学生表现出得分最高的前十个社交情绪学习技能	58
4.1.2 SEN 学生表现出得分最高的前十个社交情绪学习技能	61
4.2 不同群组关于学生社交情绪学习技能的表现及所持观点差异	63
4.2.1 两组学生表现出的七个 SEL 差异（学生自评）	63
4.2.2 两组家长关于 SEL 对家庭或社区重要程度态度的三点差异	65
4.2.3 教师与家长关于 SEL 对家庭或社区重要程度的态度的十个差异	66
4.3 四至六年级教师、家长认为重要的社交情绪学习技能	67
4.3.1 教师认为最重要的十个社交情绪学习技能	67
4.3.2 家长认为最重要十个社交情绪学习技能	71
4.4 社交情绪学习技能与中文、英文和数学的学业成绩的影响	73
4.4.1 四至六年级学生在量表中 SEL 的表现对中文成绩的影响（学生自评）	73

4.4.2 四至六年级学生在量表中 SEL 的表现对英文成绩的影响（学生自评）	74
4.4.3 四至六年级学生在量表中 SEL 的表现对数学成绩的影响（学生自评）	75
4.4.4 家长在量表中评价子女各项 SEL 行为展现密度对中文成绩的影响	76
4.4.5 家长在量表中评价子女各项 SEL 行为展现密度对英文成绩的影响	77
4.4.6 家长评价子女各项 SEL 行为展现密度对数学成绩的影响	78
4.5 教师认为有效提升学生社交情绪学习技能支持策略访谈综合报告	78
4.5.1 社交情绪学习技能如何体现于现存学科	79
4.5.2 如何将 SEL 技能融入课堂教学	80
4.5.3 有效提升学生社交情绪学习技能的课堂支援	81
4.5.4 政策如何支援可培养学生 SEL 技能	82
4.5.5 家长如何与教师配合，以提高学生的 SEL 能力	83
4.5.6 教师对提升学生 SEL 的课程建议	84
4.5.7 教师对提升学生 SEL 技能的环境建设建议	85
第五章 讨论	87
5.1 学生表现出得分最高的前十个社交情绪学习技能（学生自评）	87
5.1.1 学生在量表展现出得分最高的前十个 SEL 技能人际交往技能所占比例最高	87
5.1.2 学生在量表中表现出得分最高的前十个社交情绪学习技能没有自我认知	

技能	89
5.2 不同群组关于学生社交情绪学习技能表现、态度的差异	90
5.2.1 两组学生负责任的决策及社会认知技能的差异（学生自评）	90
5.2.2 两组学生在自我管理方面具体行为的显著差异（学生自评）	94
5.2.3 两组家长关于社交情绪学习技能对家庭或社区重要程度的态度差异 ..	95
5.2.4 教师与家长关于社交情绪学习技能对家庭或社区重要程度的态度差异	98
5.3 教师、家长认为最重要的前十个 SEL 技能中，负责任的决策排名第一	99
5.4 社交情绪学习技能与中文、英文和数学的学业成绩的影响	101
第六章 结论	104
6.1 结论	104
6.1.1 SEN 学生在 SEL 五个能力领域中负责任的决策及社会认知技能较弱（学 生自评）	104
6.1.2 普通学生较 SEN 学生在自我管理技能方面的具体行为表现更好（学生自 评）	105
6.1.3 SEN 家长更重视子女“自我认知”技能	105
6.1.4 教师与家长关于学生 SEL 技能对家庭或社区重要程度的态度具有显著性 差异	106
6.1.5 负责任的决策是教师、家长认为最重要的 SEL 技能	106
6.1.6 学生 SEL 技能表现（学生自评）及家长评价与中、英、数成绩显著相关	107

6.2 建议	107
6.2.1 政策支持	107
6.2.11 政府加大经济支援增加普通学校社工人手配备	107
6.2.12 教育局提供 SEL 相关教师培训课程	108
6.2.2 学校配合	109
6.2.21 加强新老老师的心理疏导正确应对 SEN 学生	109
6.2.22 增加学生课堂情绪管理课程的时数	110
6.2.23 使用渗透式教学法将 SEL 五大内容融入各个学科	110
6.2.24 改善学校环境建设	111
6.2.3 进行家长培训加强家校合作	112
6.3 研究的不足与展望	112
参考文献	114
附录	145
附录 1: 《香港教育大学社交情绪学习技能评价量表-家长版本》	145
附录 2: 《香港教育大学社交情绪学习技能评价量表-教师版本》	151
附录 3: 《香港教育大学社交情绪学习技能评价量表-学生版本》	159
附录 4: 《焦点小组访谈提纲》	162
附录 5: 《SSIS - SEL 量表 51 条题目所属五个能力领域》	165

附录 6: 《焦点小组访谈参与人员个人资料及说明》	168
附录 7: 《焦点小组访谈 zoom 说明》	170
附录 8: 参与《探索有特殊教育需要学生的社交情绪学习技能》 研究说明书	171
附录 9: 《收集问卷说明书》	173
附录 10: 《学生、教师、家长问卷填写注意事项》	174
附录 11: 《探索特殊教育需要学生的社交情绪学习技能》研究邀请函	175
附录 12: 《回收数据最后资料交接》	177
附录 13: 《文件清单》	178
附录 14: 《参与研究同意书(学校)》	180
附录 15: 《参与研究同意书(家长)》	183
附录 16: 《参与研究同意书(参加者)》	186
附录 17: 《重要名词释义》(操作性定义)	189

缩写表

CASEL:	英文全称为：“the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning”，是一个“学术、社交情绪学习技能协作”组织。
EDB:	香港教育局（Education Bureau）。
EOC:	香港平等机会委员会（Equal Opportunities Commission）。
ESI:	情绪社会智力（emotional-social intelligence）
ICPS:	我能解决问题课程（I Can Problem Solve）。
IE:	融合教育（Inclusive Education）。根据 Operti 和 Belalcázar（2008）的分析指出：“融合教育是指教师和学生相互交流、产生相互移情和亲密关系的方式和方式；他们如何理解和尊重自己的多样性，并共同创造适当的、可达到的条件来实现相关，为所有人提供相关的学习机会。”
IEP:	个别化的训练及辅导（Individualized education program）。
ODD:	对立反抗症（Oppositional defiant disorder）
PATHS:	促进可选择思维策略课程（Promoting Alternative Thinking Strategies）。
RHC:	培养健康儿童课程（Raising Healthy Children）。
UNESCO:	联合国教科文组织。是联合国教育、科学及文化组织的简称，英文缩写为 UNESCO（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization）。
SEL:	“Social and Emotional Learning”（简称 SEL）这个术语来自 1994 年的美国费茨（Fetzer）研究所召开的会议（Elbertson et al., 2010）。本研究统一

翻译为“社交情绪学习技能”。社交情绪学习（SEL）技能，包括自我管理、自我认知、社会认知、负责任的决策和人际交往方面的技能。

SET: Social and Emotional Training （简称：SET）瑞典的一项社交和情绪培训项目。

SEAL: Social and Emotional Aspects of Learning (简称 SEAL) 英国的“社会性和情绪能力养成”课程。

SEN 学生: 又称为“融合学生”或“有特殊教育需要学生”（Special Educational Needs）。根据香港审计署(2018)，香港教育局（EDB）把特殊教育需要划分为下列 9 类：特殊学习困难、注意力不足 / 过度活跃症、自闭症、言语障碍、智力障碍（智障）、听力障碍（听障）、肢体伤残、视觉障碍（视障）、精神病(由 2017/18 学年开始列为特殊教育需要类别之一)。本研究主要会选取四种种类 SEN 分别为：特殊学习困难（Specific Learning Difficulties (SpLD)），自闭症（Autism Spectrum Disorders (ASD)），注意力不足 / 过度活跃（Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)），言语障碍（Speech and Language Impairments (SLI)）。

SENCo: 特殊教育统筹主任（Special Educational Needs Coordinators）。

SSIS-SEL: 社交情绪学习技能评价量表（Social Skills Improvement System——Social and Emotional Learning Rating Scale）。

列表清单

表 3.21	自我认知技能 (Self-Awareness : SA) 包括题目	42
表 3.22	自我管理技能(Self-Management : SM)包括题目	43
表 3.23	负责任的决策技能(Responsible Decision Making : RDM)包括题目	43
表 3.24	社会认知技能(Social Awareness : SO)包括题目	44
表 3.25	人际交往技能技能(Relationship Skills :RS)包括题目	44
表 3.3	研究设计流程	45
表 3.3.4	时间安排进度	55
表 4.1.11	普通学生在量表中得分最高的前十个 SEL 技能	59
表 4.1.13	普通学生表现出的社交情绪学习技能五个能力领域的均值统计	60
表 4.1.21	SEN 学生在量表中得分最高的前十个 SEL 技能	61
表 4.1.23	SEN 学生表现出的社交情绪学习技能五个能力领域的均值统计	63
表 4.2.11	两组学生样本社交情绪学习技能表现的差异	64
表 4.2.12	两组学生样本 SEL 五个能力领域具有差异性的两个方面	64
表 4.2.2	两组家长 SEL 展现态度的差异性	65
表 4.2.3	家长与教师 SEL 展现态度的差异性	66
表 4.3.11	教师认为最重要的十个社交情绪学习技能	68

表 4.3.13	教师认为最重要的十个 SEL 技能所属五个能力领域的均值统计	69
表 4.3.15	焦点小组访谈教师认为最重要的三条 SEL 技能汇总	70
表 4.3.21	家长认为最重要的十个社交情绪学习技能	71
表 4.3.23	家长认为最重要的十个 SEL 技能的五个能力领域的均值统计	72
表 4.4.1	不同学生群体 SEL 表现对中文成绩的影响	74
表 4.4.2	不同学生群体 SEL 表现对英文成绩的影响	75
表 4.4.3	不同学生群体 SEL 表现对数学成绩的影响	76
表 4.4.4	不同群组家长在量表中评价子女各项 SEL 行为展现密度对中文成绩的影响	77
表 4.4.5	不同群组家长在量表中评价子女各项 SEL 行为展现密度对英文成绩的影响	77
表 4.4.6	不同群组家长在量表中评价子女各项 SEL 行为展现密度对数学成绩的影响	78

图形清单

图 1.4	以实证为基础的 SEL 项目在学校及生活中的成功之路	14
图 2.12	SEL 五个广泛而相互关联的能力领域框架	39
图 3.3.31	问卷调查（评价量表）分组	53
图 3.3.32	评价量表统计与分析步骤	54
图 4.1.12	量表筛选出普通学生表现前十个 SEL 技能所属能力领域所占比例	60
图 4.1.14	普通学生表现出的社交情绪学习技能五个能力领域的均值统计	61
图 4.1.22	SEN 学生表现的前十 SEL 技能所属能力领域所占比例	62
图 4.1.24	SEN 学生表现出的社交情绪学习技能五个能力领域的均值统计	63
图 4.3.12	量表筛选出教师认为最重要的前十个 SEL 技能所属能力领域所占比例	69
图 4.3.14	教师认为最重要的十个 SEL 技能所属五个能力领域的均值统计	70
图 4.3.22	量表筛选出家长认为最重要的前十个 SEL 技能所属能力领域所占比例	72
图 4.3.24	家长认为最重要的十个 SEL 技能所属五个能力领域的均值	73

第一章 绪论

1.1 研究动机

情绪问题会导致层出不穷的个人与社会问题，例如：自伤、伤人等。这些都是负面情绪，例如压力过大、过于愤怒、自尊心受损，亦或是精神疾病等造成的。唯有了解自己的感觉，处理好自身情绪才能避免情绪失控，才能实现自我价值及友好与人合作（蔡秀玲、杨智馨，2007, 页 3）。校方现今也越来越关注与心理健康问题有关的一系列行为问题，包括攻击性行为和欺凌，为此可能需要专家干预和额外的专业支持。然而教师不能也不应该被期望承担起心理健康专业人员的角色，为学校提供明确、相关和全面的宣传资源，重视儿童心理健康的预防和早期干预将有助于教师更有效地满足儿童的需要，并将行为问题降至最低。满足儿童的心理健康需求有助于教师继续教学，儿童继续学习（Australian Government Department of Health and Ageing, 2009）。

在一个有代表性的教室里，每五个学生中就有一个可能在一学年中遇到心理健康问题，但只有少数学生得到适当的干预服务。社交情绪学习提供了一个替代的基于课堂的心理健康服务，且可以覆盖所有学生（Merrell & Guedner, 2010, p. 3）。社交情绪学习是一个旨在促进积极的学校环境产生和减少学校暴力的概念框架（Brown, Jimerson, Dowdy, Gonzalez, & Stewart, 2012）。社交情绪学习（SEL）被定义为：学会识别和管理情绪、关心他人、做出正确决策、行为合乎道德负有责任感、发展积极关系和避免消极行为的过程（Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2004, p. 4）。教师可以利用一套基于认知和行为方法的教育技术，称为社交情绪学习（SEL），来训练学生提高自我控制、社会能力、同理心、动机和自我认知，并且此项目在美国取得了显著的积极成果（Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004）。社交

情绪学习这些技能有着不容忽视的效用。它们帮助儿童有效地面对社会世界，提高儿童受欺凌和伤害、暴力以及其他一系列负面影响的恢复力（Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravestijn, 2012）。

与社交情绪学习相关的学术研究，可以追溯到 1900 年的美国，当时主要针对校园霸凌，学校枪击事件等与学校相关的社会问题而提出，但是直到 20 世纪 90 年代 SEL 相关研究才开始广泛兴起和发展（Osher , Kidron, Brackett, Dymnicki, Jones, & Weissberg, 2016）。在 1994 年美国费茨研究所举办的一次会议中，社交情绪学习-SEL 作为一个术语首次被明确提出（Elbertson, Brackett, & Weissberg, 2010）。虽然社交情绪学习（SEL）这个词只有二十多年的历史，但一个多世纪以来，学校和研究人员对社交和情绪发展研究的兴趣正逐步提升（Osher , Kidron, Brackett, Dymnicki, Jones, & Weissberg, 2016）。

越来越多的教育工作者把情绪和社交发展视为学生学业和生活成功的基础（Pasi, 2001, p. 1）。香港目前已有学者使用 SEL 框架内 SSIS-RS 量表对自闭症儿童进行研究，通过测量自闭症学生沟通、合作、主张、责任、移情、参与、自我控制五个方面的能力，从而探讨一项为期 16 周的骑马治疗方案对自闭症儿童的社会交往和沟通技能的影响（Zhao, Chen , Wang, & Zhang, 2021）。有特殊教育需要的学生，尤其部分有严重或多重残障的学生，由于受其自身问题或症状的影响，例如智障、自闭症、注意力不足 / 过度活跃症，未必能清楚和明确地以言语表达他们的需要及恰当地宣泄他们的情绪（香港教育局特殊教育分部，2020）。1997 年，香港教育局启动了融合教育试点项目。政府提供额外人力资源，帮助主流学校支援有 SEN 学生的学习和情感需求。普通学校的 SEN 学生需要进行社交情绪学习技能的训练，从而防止危险行为的发生。

社交能力是一系列人际交往技能，帮助青少年整合情感、思维和行动，以实现特定

的社会和文化目标以及人际目标 (Caplan, Weissberg, Grober, Sivo, Grady, & Jacoby, 1992)。一般来说, 社交能力提升计划旨在提高个人和人际效能, 并表现为: (1) 教学生发展适当的技能和信息; (2) 培养亲社会和增进健康的价值观和信念; (3) 创造环境支持, 加强技能的实际应用 (Weissberg, Caplan, & Sivo, 1989)。情绪能力是指识别和控制情绪的能力, 通过识别和应对自己和他人的感受及情绪反应从而作出反应的一种能力 (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004)。Salovey 和 Mayer (1990) 确定了情绪能力的五个要素, 包括了解自己的情绪、管理情绪、激励自己、识别他人的情绪以及处理人际关系。社交情绪学习技能日渐成为儿童发展的重要因素 (Weissberg, Kumpfer, & Seligman, 2003; Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2004)。

社交情绪技能包括自我认知、自我管理、社会认知、人际交往技能和负责任的决策等能力, 可以帮助学生在教育中取得更大进步, 也可以提高个人幸福感。幸福感是一个与学生的社交和情绪健康和发展相关的通用术语。它已成为教师、心理学家、辅导员、家长和研究人員衡量和比较学生情感发展的主要社会概念。从最广泛的意义上讲, 幸福可以包括身体、物质和教育层面, 以及更熟悉的社会和情感因素 (Miller, Connolly, & Maguire, 2013)。Suldo 和 Shaffer (2008) 将幸福定义为愉快的科学术语和心理健康的积极指标。多项研究显示, 社交情绪学习不仅在预防问题行为以及促进儿童健康发展等方面卓有成效, 且对于儿童社交能力发展及改善校园环境等方面也有积极作用 (陈德云、熊建辉和寇曦月, 2019)。在 Durlak 等对 SEL 项目的回顾元分析显示, SEL 技能对于学生态度、积极的社会行为、行为问题、情绪困扰和学习成绩方面有实质性的重要收获 (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011)。这些收益应该可以促进个人、经济和社会福利的改善 (Belfield, Bowden, Klapp, Levin, Shand, &

Zander, 2015)。Sklad 等 (2012) 对世界 75 个 SEL 项目 (包括 16 个非美国项目) 进行元分析, 提供了与 Durlak 等 (2011) 研究一致的额外证据, 证明 SEL 项目对社会能力、行为和学术的都有积极影响。另一个为学生设计的 SEL 社交情绪行为项目的元分析研究表明, SEL 项目对于学生学业成绩产生积极影响, 结果与之前研究一致

(Dymnicki, Kendziora, & Osher, 2012)。SEL 在学校的成效经过大量科学研究验证是有效的, 这主要包括学校态度、学校行为和学校绩效 (Merrell & Guedner, 2010, p. 17)。大量研究表明, SEL 项目的实施, 对于学前至高中的所有学生的生活及学业有积极影响, 在有效预防学生问题行为的同时, 让学生可以健康发展, 提升其幸福感。

在萨拉曼卡举行的世界特殊需要教育会议 (1994) 中明确指出, 融合教育成为全球趋势, 以满足所有具有不同学习需求学生的教育需求 (UNESCO et al., 1994)。此后, 国际立法和政策不断演变, 对排斥做法提出挑战, 并将注意力集中在所有学习者的平等机会上, 自从 20 世纪 90 年代中期的第一个政策以来, 香港从一个隔离的教育体系过渡到一个更为包容的教育体系 (Forlin & Sin, 2017), 融合教育在香港迅速发展。有特殊教育需要的学生 (SEN 学生) 是指在学习上有某些困难并需要特别教育支援的学生, 包括读写障碍、肢体伤残、发展迟缓、听障、视障和言语障碍, 2017/18 年度亦将有情绪问题的学生包含在内 (香港立法会 CB(4)679/17-18(01)号文件, 2018)。根据香港审计署 (2018), 香港教育局 (EDB) 把特殊教育需要划分为下列 9 类: 特殊学习困难、注意力不足 / 过度活跃症、自闭症、言语障碍、智力障碍 (智障)、听力障碍 (听障)、肢体伤残、视觉障碍 (视障)、精神病 (MI) (由 2017/18 学年开始列为特殊教育需要类别之一)。根据香港特别行政区立法会秘书处资料研究组 (2019) 的报告指出: 在 2017-2018 学年, 就读于本港公营主流学校的特殊教育需要学生人数达 45,360 人, 加上在特殊学校就读的学生有 7,896 名, 推算全港鉴出的 SEN 学龄儿童有 53,246 人。

在 2016/17 学年，公营普通学校小学有特殊教育需要的学生人数为 21,860，学生总人数为 282,482，有特殊教育需要学生占学生总人数的 7.7%（香港审计署,2018）。

对于学龄儿童来说，学校是继家庭之外最重要的发展环境。由于几乎所有的儿童都需赴校学习，学校是促进儿童心理健康的理想场所。学校处于有利地位，可以为寻求心理健康支持或一般儿童发展问题支持的家庭提供育儿资源（Australian Government Department of Health and Ageing，2009）。香港为学生提供 12 年免费教育。为了让有特殊需要学生成功融入主流学校，香港本地研究报告指出，在所有学习阶段为该类型学生提供人力支持以及各种资源支持。香港行政长官在其 2017 年施政报告中表示决定加强学前康复服务，同时所有公立学校提供特殊教育统筹主任（SENCo）职位。

香港平等机会委员会（EOC, 2012; Sin, Forlin, Au, Ho, Lui, & Yan, 2012）进行的地区调查指出了一些不良因素如：在融合教育知识方面的差距；所有持份者对融合教育的理解不足；他们对严重残疾学生进入主流班级的接受程度最低。融合教育的基础在于 SEN 学生有权利和普通学生一样在普通教室内学习（Lui, Sin, Yang, Forlin, & Ho, 2015）。根据香港立法会秘书处资料研究组（2019）的报告：2017-2018 学年就读公营主流小学按特殊教育需要类别主要可以分为四大类，约占了所有类别的 95%。主要为以下四类：特殊学习困难（SpLD）约占 40%，自闭症（ASD）约占 24%，注意力不足/过度活跃（ADHD）约占 20%，言语障碍（SLI）约占 11%。学生的情绪和行为问题成因各有不同，往往由多个因素互相影响造成。社交沟通能力缺损作为自闭症儿童的核心障碍之一，主要体现在自闭症儿童在社交过程中难以觉察自身与他人的情绪、不能与他人进行情绪交流与分享、难以控制自己的负面情绪。目前，根据最新发布的《美国精神病医学诊断手册（第 5 版）》（DSM-V）（American Psychiatric Association, 2013）对自闭症的诊断标准包括两大特征：社交沟通能力缺损和有局限重复的行为与兴趣。其中

社交沟通能力缺损主要体现在由于自闭症儿童缺少情绪交流与分享、缺少觉察自身与他人情绪的能力、难以控制自己的负向情绪以及缺乏必要的社交技能导致其主动沟通动机不强、社会互动能力的缺乏。随着中国融合教育的不断推进，对于学龄期的自闭症儿童将面临一个全新的、更多因素影响的社交场域（连福鑫、贺荟中，2011）。7-12岁是儿童发展同辈人际关系的阶段，情感集中在同辈关系上，开始学到一些社会技能，认可发展同理心，有能力了解抽象概念，个人价值观开始发展建立成为其人格特质的一部分（黄月霞，1989，页19-21）。社交情绪学习关注学生身心健康，对遭遇心理健康困难的学生进行早期干预很重要。早期干预可以产生显著的效果，从而减少儿童的心理健康困难，同时可以产生巨大的、实际的效益，并持续多年（Durlak, 1998）。在儿童遇到困难早期阶段提供有效的支持意味着心理健康问题在恶化或根深蒂固之前得到解决，从而提高儿童及其家庭的生活质量（Australian Government Department of Health and Ageing, 2009）。小学阶段正是儿童社会化发展的起始阶段，其情绪能力的发展在很大程度上将影响他们是否能够适应和融入新的环境。因此，探索特殊教育需要学生的社交情绪学习技能研究显得十分重要。

1.2 研究回顾

在融合教育中，早期识别以及早期介入是学校调节的关注重点。社交情绪学习技能，包括自我管理、自我认知、社会认知、负责任的决策和人际交往五个方面的技能（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020）。社交情绪学习是一个培养认知和管理情绪、关心和关心他人、做出负责任的决定、建立积极的关系和有效处理挑战性情况的能力的过程。社交情绪学习（SEL）为学校提供了一个预防问题行为、促进学生幸福感和成功的框架（Collaborative for Academic, Social, and

Emotional Learning, 2003)。

社交情绪学习技能被认为是支持学生应对学习挑战、使他们做好充分准备以取得更好的学业成绩同时适应不断变化的工作场所的有效技能。该技能可以让学生为多元化社会做出贡献，帮助预防各种危险个人行为，从而提高幸福感。“Social and Emotional Learning”（SEL）这个术语来自 1994 年的费茨研究所召开的会议（Elbertson, Brackett, & Weissberg, 2010）。此次会议成立了一个“学术、社交情绪学习技能协作”组织，CASEL（The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning）。该组织成立的目的是探索社交情绪因素对儿童在学校的表现的影响，从而帮助学校和家庭教育孩子，提高教育质量，帮助孩子们成长为博学、有责任心并会关心他人的青年人，成为生产效率高的工作者和对社会有贡献的公民。CASEL 成立之初，他们的目的是将“社交情绪学习技能”建立成教育系统中的一个必要部分，并通过各项理论支撑和在学校中的实际操作以确保“社交情绪学习技能”项目是高质量并有科学依据的。

1997 年 CASEL 的创立者们出版了《Promoting Social and Emotional Learning》一书（Elias, 1997）。该书具有开创性意义，划定了“社交情绪学习技能”的主要领域，并为教育工作者们提供了关于促进儿童“社交情绪学习技能”的有效方法的指导，阐明了从幼儿园到 12 年级全面协调儿童“社交情绪学习技能”的实用策略。作为“社交情绪学习技能”领域的第一本书，它为美国开始解决教育中的“缺失部分”奠定了基础。CASEL 组织在 2003 年发表报告，通过理论和实证证明，“社交情绪学习技能”确实可以提高学生的学业成绩（CASEL, 2003）。

自从 1997 年 CASEL 第一次发布指南以来，从北美到国际上开展和研究“社交情绪学习技能”的项目的数量急剧增加，相关课程也逐渐增多，越来越多组织、研究机构

加入到开发“社交情绪学习技能”课程的之中，越来越多的“社交情绪学习技能”课程也开始实施。在CASEL（2007）论坛上，Weissberg教授介绍了CASEL的元分析初步结果，总共有207个SEL项目，研究对象年龄从幼稚园到高中，共有接近30万学生，其结果是振奋人心的。与未接受SEL项目训练的对照组学生相比，接受SEL项目训练的学生各项表现显著提升：有更好的成绩，更好的社交情绪技能，正面社交行为，减少行为问题，减少情绪困扰。CASEL论坛以行动呼吁结束，并提出具体步骤和倡议，这些步骤和倡议有助于在新知识和研究的基础上推动SEL领域的发展。

随着研究的进展，课程的发展，课程标准也在逐渐完善。到2014年，美国已有49个州制定了在学前教育阶段的“社交情绪学习技能”的课程标准。有3个州制定了从学前教育阶段到高中学段的“社交情绪学习技能”的课程标准，伊利诺伊州是2004年第一个这样做的州。而堪萨斯州和宾夕法尼亚州在2012年才采用此标准（Dusenbury, Weissberg, Goren, & Domitrovich, 2014）。2016年，美国启动了“合作州倡议（Collaborating States Initiative）”。该倡议的目的和任务是加强各个州和学区的合作，致力于所有学生的健康成长和全面发展。从幼儿园阶段到高中阶段，学生都可以在学业、社交和情感方面为成长做好准备，在学校、工作和生活中，所有的孩子都可以取得成功。2016年7月CASEL组织宣布，美国加利福尼亚州、乔治亚洲等共八个州合作制定“社交情绪学习技能”课程标准（李琦, 2016）。从2017至2019年，CSI团队及其合作伙伴将州一级的SEL工作从8个州扩展到了30多个州，总共代表了11,850多个学区、67,000所学校、200万名教师和3,500万名学生，覆盖面从幼儿园到高中（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2019）。大多数州已经将“社交情绪学习技能”融入其他课程中一起实施，或者正在制定单独的“社交情绪学习技能”课程标准。美国联邦政策在创造条件支持全州和全区实施社会和情感学

习 (SEL) 方面发挥着关键作用, 使所有学生都能受益 (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2021a)。

英国教育与技能部引进“促进社会情绪能力合作组织 (CASEL)”的“社交情绪学习技能”(Social-Emotional Learning, 简称 SEL) 项目, 并且开展了本国的“社会性和情绪能力养成”课程 (Social and Emotional Aspects of Learning, 简称 SEAL) (Banerjee, Weare, & Farr, 2014; Lendrum, Humphrey & Wigelsworth, 2013; Hallam, 2009)。英国国家战略报告显示, 目前约 90% 的小学 and 70% 的中学都在实施这一战略 (Humphrey, Lendrum, & Wigelsworth, 2010)。实施 SEAL 项目的目标主要如下: (1) 旨在帮助学生学习行为良好所需的技能, 而不是简单地纠正不良行为; (2) 鼓励学生参与制定基于权利和责任的规则和后果; (3) 鼓励学生选择自己的行为; (4) 教导学生识别强烈情绪以及支持学生管理强烈情绪; (5) 鼓励学生反思特定行为的后果 (Department for Education and Skills, 2007)。由于地区不同, 开展实施的方式也存在差异, 例如苏格兰开展实施的“卓越课程”, 而威尔士地区开展实施的“个人、社会与健康教育”课程, 英格兰的与已有的概念结合, 实施主题式的教育等 (余琳琳, 2019)。这些课程在帮助儿童了解自我、认识自我; 管理自身情绪; 应对和战胜消极情绪; 坚持不懈, 保持乐观; 理解并尊重他人; 维持良好的人际关系; 解决问题等方面很有成效。

社交情绪学习技能的评估和干预措施在美国及英国已经被开发制定, 并有效运用在学校及其他一些国家, 以识别儿童自我社交情绪学习技能的优势和弱点, 从而进一步发展这些技能的培训和实践。

1.3 研究问题及目的

1.3.1 研究问题

本研究旨在通过对国内外有关社交情绪学习技能的理论与经验梳理,探索香港融合教育环境下 SEN 学生的社交情绪学习技能研究,从而更好的推动社交情绪学习技能在香港的开展。通过混合研究法进行量性和质性研究,回答以下研究问题:

- 1) 四至六年级 SEN 学生与普通学生(学生自评)表现出得分最高的前十个 SEL 技能是什么?
- 2) 四至六年级 SEN 学生与普通学生表现出的社交情绪学习技能的比较?(学生自评及家长评价)
- 3) 社交情绪学习技能与中文、英语和数学的学业成绩有什么关系?(学生自评及家长评价)
- 4) 四至六年级教师、家长认为重要的前十个社交情绪学习技能是什么?
- 5) 四至六年级教师认为有效的提升学生社交情绪学习技能支持策略。

1.3.2 研究目的

现时,社会各界关注孩子的社会情绪现状和幸福感。在香港,SEN 学生在普通班级中的数量在不断增加。根据香港特别行政区教育局(2020a)提供的《三层支援模式》框架,不同层次学生的情感需求和学习需求一直是社会关注的焦点。社交情绪学习技能(SEL),主要包括自我管理、自我认知、社会认知、负责任的决策和人际关系五个能力领域,对于现在的学生应对学习挑战、做好准备以获得更好的学业成绩和快速满足不同工作场所的需求,让他们为多元化社会做出贡献,有助于防止许多危险的个人行为,从

而促进幸福感 (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011)。研究表明, SEL 对儿童的心理健康、学术学习、道德发展以及合作和成就动机至关重要。拥有社交和情感能力和技能的学生更容易在管理自己、与他人建立关系、解决冲突、对自己和周围的世界方面保持积极态度 (Australian Government Department of Health and Ageing, 2009)。

目前尽管在香港“社交情绪学习技能”注重素质教育和公民教育的改革,但在检测“社交情绪学习技能”在不同群组学生的进展过程缺乏经验。核心问题是对于不同学生族群在“社交情绪学习技能”的进展如何?是否对有特殊学习需要的学生提供了有效支援?社交情绪学习技能是一个复杂的研究范畴,牵涉到的不仅是教育学相关理论,还必须结合心理学和儿童社会情感的特殊性来对社交情绪学习技能的应用研究进行分析和论证。本研究旨在通过对国内外有关社交情绪学习技能的理论与经验梳理,探索出将社交情绪学习技能应用于香港的有效策略,以便更好的推动社交情绪学习技能在香港的开展。据此本研究具体分目的如下:

- 1) 探索国外有关社交情绪学习技能的相关理论以及主要做法经验。
- 2) 探究香港普通小学有关社交情绪学习技能现状。
- 3) 通过对比相同背景下不同群体“社交情绪学习技能”的状况,筛选出重要“社交情绪学习技能”的影响因素,从而提出有效干预措施,以及时支援不同学生群体。
- 4) 探索出香港普通小学如何更好地开展社会情感学习的策略,为政策制定者、学校、家长、教师等相关人员提出合理建议。

在研究过程中,第一个研究目的主要通过论文绪论及文献综述的梳理实现;第二及第三个研究目的主要通过回答前四个研究问题实现;第四个研究目的主要通过回答第五

个研究问题实现。

1.4 研究意义

1.4.1 理论意义

SEL技能目前在香港还处于引入国外研究理论的阶段，暂时还没有形成自己独特的系统理论。社交情绪学习技能SEL具有相当大的多样性，受到不同的地域及文化背景的影响如英国、澳大利亚等不同国家（详见本研究第二章），有自己独特的表现形式（Humphrey, 2018, 页202）。也即是社交情绪学习需要因地制宜地开展及研究。香港虽然有一些和SEL理念相类似的公民教育，但是针对占比最大的四类SEN学生（特殊学习困难（SpLD）约占40%，自闭症（ASD）约占24%，注意力不足/过度活跃（ADHD）约占20%，言语障碍（SLI）约占11%）此方面的研究不足。SEL技能基于香港本地情况对于四类SEN学生的综合研究较少。在香港，教育工作者和家长关于广泛认同的价值观和标准的“社交情绪学习”技能评估的发展和有效利用，将被有效地用于筛选出教师认为重要的社交情绪学习技能和支持策略，以合理的精度预测学校教育的长期结果，确定在学校和未来工作场所取得成功所需的关键社交情感技能。

对社会和情感能力与学生成绩之间关系的研究发现，学生的社会和情感能力越发达，学生在学校和生活中的表现就越好。这适用于不同经济背景、种族和性别的学生。虽然社会和情感能力是普遍相关且需要的，但并非所有人都具有相同的能力。因此，在不同的年龄和不同的环境中，明确学生应该知道和能够展示什么样的社会和情感能力是很重要的（Assessment Work Group, 2019）。

基于证据的社交情绪学习（SEL）计划如果得到有效实施，将在儿童生活的许多领域带来可衡量和潜在的长期改善。在短期内，SEL计划可以增强儿童对自己的信心；增

加他们在学校的参与度，以及他们的考试成绩和成绩；在促进理想行为的同时减少行为问题。从长远来看，社会情感能力更强的儿童更有可能进入大学，在职业生涯中取得成功，拥有积极的人际关系和更好的心理健康，并成为积极参与社会各项事务的公民

（Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017）。探索特殊教育需要学生的社交情绪学习技能现状，有利于社交情绪学习技能框架在香港的进一步发展，从而可以顺利开展相关项目，让学生受益，促进社会进步发展。

1.4.2 实践意义

社交情绪学习技能包括：自我管理、自我认知、社会认知、负责任的决策和人际交往五个能力领域（Elliott & Gresham, 2017）。它们有助于帮助学生迎接学习的挑战，为他们取得更好的学业成绩做好准备，并防止危险行为的发生。美国已经制定了评估和干预措施，以确定儿童的社会、情感和学习（SEL）优缺点，然后进一步发展这些技能的培训和实践。通过 SEL 评估，教师和家长可能会筛选出学生的社交情绪学习困难，评估课堂支援对学生的有效性，确定关键的社交情绪学习技能，并提出干预建议。教师必须支持学生在学校的学习和情绪调节，特别是社会、情绪和学习（SEL）技能的发展。Malecki 和 Elliott（2002）对来自不同国家的 139 名三年级和四年的学生及老师进行了研究，这项研究调查了不同样本的小学生的社交技能、问题行为、学业能力和学业成绩之间的关系。研究的结果表明：（1）社交技能对同时取得的学业成就水平具有积极的预测作用；（2）问题行为对当前取得的学业成绩具有负向预测作用。社交技能是未来学术成绩的重要预测因素。问题行为与未来学术表现之间的联系可能因种族或文化成员身份的不同而有所不同（Malecki & Elliott, 2002）。融合教育前提下的特殊需要学生与之前研究的对象并不相同，社交情绪学习技能对于学业成绩的预测作用非常重要。

针对有特殊学习需要学生的支援是一个值得关注的问题（Szeto, Cheng & Sin, 2018）。在三层支援模式中，学校的特殊教育统筹主任（SENCo）必须对有特殊学习需要学生进行强化技能培训。社交情绪学习技能可能是支持有特殊学习需要学生顺利学习和社会适应的有效策略之一。这项研究将有助于识别学生的社交情绪学习技能。通过确定学生所展示的社交情绪学习技能的优势和劣势，教师将了解不同学生的大致情况并为他们量身打造专门的干预计划。预期支持的结果将可能有助于学业成绩的提高。从另一方面来说，社交情绪学习技能简介和测评将有助于社交情绪学习培训模式和相关支持策略的发展。当教师受到适当的培训，对包括具有不同能力的学生持积极态度，并获得适当的资源和支持时，好的效果就会显而易见（Forlin & Sin, 2017）。这些将有助于教师培训适应融合教育的不同方面需求。

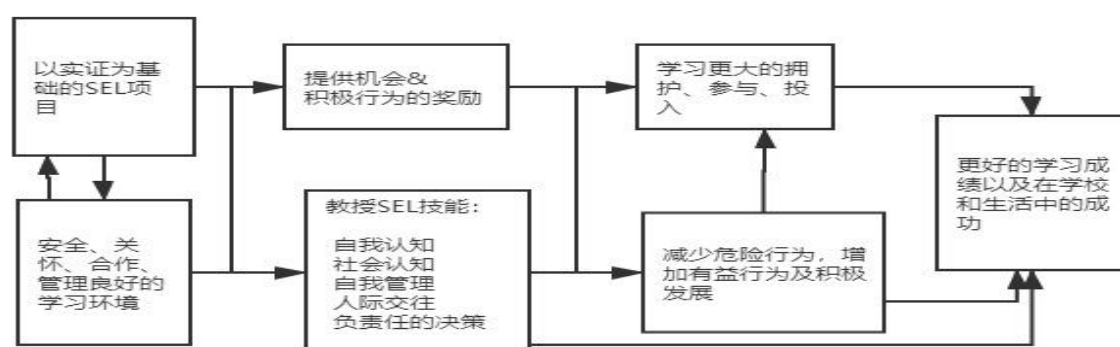


图 1.4 以实证为基础的 SEL 项目在学校及生活中的成功之路

(ZinsZins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2004, p. 9)

第二章 文献综述

2.1 情绪的概念

“什么是情绪？”这个问题正是 William James (1884) 提出的，这是他 100 多年前为《心灵》写的一篇文章的标题 (Barrett, Haviland-Jones, & Lewis 引, 2008, 页 3)。随后“情绪”理论不断发展，不同学者对于情绪有不同的理解。孟昭兰 (2005, 页 4) 认为：“情绪与认识不同，它似乎与个体的切身需要和主观态度联系着……情绪与认识是带有因果性质和互相伴随而产生的。情绪可以发动、干涉、组织和破坏认知过程的行为；认识对事物的评价则可以发动、转移或改变情绪反应和体验。”张春兴 (1991) 在《张式心理学辞典》对情绪作出定义：“情绪适受到某种刺激所产生的身心激动状态，此状态包含复杂的情感性反应，与生理的变化” (蔡秀玲、杨智馨引, 2007, 页 4)。情绪主要包括四个层面：1) 生理反应。例如紧张、兴奋时会心跳加快。2) 心理反应。这属于主观心理感受。例如愉快、嫉妒等内心感受。3) 认知反应。即当事人对于引起情绪发生的时间或情境作出的解释及判断。例如看到别人时不时看你的眼神，你的感觉可能是别人喜欢你，所以感到愉快，也可能觉得别人有企图，而变得紧张不安。4) 行为反应。当事人因为情绪而表现出语言或者非语言的行为。例如苦恼的表情，开心的大笑，亦或坐立不安等。此反应也可以用语言表达，说出自己此时内心的感受，例如当事人说出“我好生气”、“我好开心”等 (蔡秀玲, 2007, 页 4-5)。

2.2 情绪智商理论发展历程

1990 年美国学者 Mayer 和 Salovey 首次正式提出“情绪智商”概念。将情绪智商定义为一种认知能力，建立情绪智商的概念最初只是一个试探性的建议 (Salovey &

Mayer,1990)。最初的想法是有些人拥有这种能力比其他人更有效地思考和利用情绪来增强思维(Mayer, Salovey, & Caruso,2008)。Mayer 等研究指出,关注人们在情感相关领域的问题解决能力,例如:识别面部情绪,理解情绪词的含义,管理情绪,等等。这些技能意味着存在一种更广泛、被忽视的情感推理能力:情商(Mayer,Caruso,& Salovey,2016)。具体可以理解为认识自我及他人情绪的能力:可以通过辨别情绪进而运用情绪信息指导自我思想及行为(孔祥瑞,2019)。

Mayer 等(2011)的分析指出,情商将四种情感能力结合在一起。最基本的技能包括情绪感知与评价。具体表现为识别和表达身体状态、感情和思想中的情绪;识别和表达他人、艺术品、语言等的情感。第二个技能是在思考中同化情绪。具体表现为利用情绪以富有成效的方式优先考虑思维,同时利用情感,帮助判断力和记忆力。第三个分支涉及对情绪的理解和推理,并使用语言来描述情绪。包括标记情感,包括复杂情感,并识别当时的情感理解与情绪变化相关的关系并保持开放心态。情绪智商的第四个分支涉及对自己和他人情绪的管理和调节,比如知道如何在感到愤怒后冷静下来,或者能够缓解他人的焦虑(Mayer, Salovey, Caruso,& Cherkasskiy,2011)。

1994 年 Goleman 等人成立 CASEL 组织。该组织和“SEL”一词都产生于 1994 年费茨研究所举办的一次会议。CASEL 的目标是建立高质量、循证社会科学和情感学习(SEL),作为学前到高中教育的重要组成部分。与会者包括研究人员、教育工作者和儿童倡导者,他们致力以参与各种教育活动来促进儿童积极发展。这些 SEL 的先驱者聚集在一起,解决了学校规划效率低下和学校一级项目之间缺乏协调的问题(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2021b)。

1995 年 Goleman 出版了《情感智商》一书,书中 Goleman 总结了 Salovey 及 Mayer 关于情感智商(又称“情绪智商”)的观点,主要为以下五个方面:(1)了解自我,

即是自我认知。当某种情绪刚一出现即可察觉——是情绪智商的核心。(2) 管理自我，即是调控自己的情绪，能使情绪适时适地适度。(3) 自我激励，这属于情绪的自我控制，比如可以延迟满足，压抑冲动，为了某些目标从而可以发挥调动、指挥情绪的能力。拥有此能力的人从事各种行业会更富于成效。(4) 识别他人情绪。主要指移情能力，可以理解为同理心，是最基本的人际关系能力。(5) 处理人际关系。人际关系艺术就是调控与他人情绪反应的技能。该能力可以强化一个人受社会欢迎的程序、领导权威及人际互动的效能等(Goleman, 1997, 页 46-48)。社交情绪学习的五个领域首先由 Goleman 进行了开发 (Department for Education and Skills, 2007)。Goleman 提出并推广了“情商”一词，并提出无论是在个人生活中还是在学校成功中，情商和社交能力都远比传统的智力解释更有影响力。随后，心理学、神经科学、教育学和其他学科的发展表明，社交和情感技能非常重要积极的个人和社会发展的基本组成部分 (Garner, 2013)。

1997 年以色列心理学家，也是情商领域的先驱、理论家和研究者之一 Bar-On 对“情绪智商”作出定义。将其解释为能够影响一个人适当应对环境要求和压力等方面的一系列非认知能力和技能 (张庆, 2008)。Bar-on (1997) 的情商模型旨在回答“为什么有些人在生活中比其他人更能够成功？”情商是一系列非认知因素影响一个人成功应对环境需求和压力的能力、能力和技能 (Bar-on, 1997)。Mayer 等 (2011) 对 Bar-on (1997) 的情绪智商作出了总结，研究指出 Bar-on 情绪智商的主要技能领域和特定技能领域包括：(1) 内省技能。由情绪自我认知、自信心、自尊心、自我实现及独立性组成。(2) 人际交往技巧。包括人际关系、社会责任及移情三个内涵。(3) 适应性量表。由解决问题能力、现实测试、适应性几个方面构成。(4) 压力管理量表。主要包括压力承受能力、冲动控制力。(5) 总体情绪。包括幸福感及乐观主义 (Mayer, Salovey, Caruso, & Cherkasskiy, 2011)。Bar-on 将自己以往建议的“情绪智商”或“社会智力” (Bar-On,

2000)，扩展为更广泛的结构称为“情绪社会智力”。情绪社会智力是一系列相互关联的情感和社会能力、技能和促进者，决定我们如何有效地理解和表达自己、理解他人和与他人相处，以及如何应对日常需求。(emotional-social intelligence:ESI)(Bar-On, 2006)。

Petrides 和 Furnham (2001, 2003) 最近的一个情绪智商模型几乎涵盖了与之前研究大致相同的领域 (Mayer, Salovey, Caruso, & Cherkasskiy, 2011)。情绪智商是与情绪相关的自我认知群，通过自我报告进行评估，这些自我认知和性格的确切构成各不相同，跨越不同的概念，其中一些内涵比其他入所述情绪智商内涵更广泛 (Petrides & Furnham, 2003)。Petrides 和 Furnham 对于情绪智商概念的主要技能领域和特定技能如下。包括：适应性、自信、情绪评价（自我评价和他人评价）、情绪表达、情绪管理、情绪调节、冲动控制、人际关系技巧、自尊心、自我激励、社交能力、压力管理、共情特质、幸福感特质、乐观主义特质 (Petrides & Furnham, 2001)。正是情绪智商作为一个概念和解释框架的价值使得它对心理学研究具有吸引力。事实上，正是这一框架的吸引力引发了对特质情绪智商的研究，情绪智商这种结构的重要性是智商的两倍 (Petrides & Furnham, 2003)。

2.3 SEL 的含义

根据 CASEL (2020) 对于 SEL 的解释，SEL 是教育和人的发展不可或缺的一部分。它是所有年轻人和成年人获得和应用知识、技能和态度的过程，通过这一过程，他们可以发展健康的身份，管理情绪，实现个人和集体目标，感受和表现出对他人的同情，建立和维持支持关系，做出负责任和关心他人的决定。社交情绪学习技能 (SEL)，主要包括自我管理、自我认知、社会认知、负责任的决策和人际关系五个能力领域 (Durlak,

Weissberg, Dyminicki, Taylor & Schellinger, 2011)。CASEL 官方将 SEL 分为五个能力领域，每个能力领域具体内涵如下。

自我认知：主要包括了解自身情绪、思想和价值观及其如何通过周围环境影响行为方式。这包括以有根据的自信和目标识别自身优点和局限性的能力。例如：整合个人和社会身份；识别个人、文化和语言资产；识别自身情绪；诚实正直；联系感情、价值观和思想；检视傲慢与偏见；体验自信；具有成长心态；培养兴趣和目标感（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020）。

社会认知：对于不同背景、文化及处于不同环境的人能够理解他人观点及设身处地为他人着想。这包括同情他人的能力，了解不同环境下更广泛的历史和社会行为规范，认识家庭、学校和社区资源和支持。例如：考虑他人的观点；认识他人优点；表现出同理心和同情心；关心他人的感受；理解并表达感激之情；认识定各种社会规范，包括不公正的规范；认识到形势需求和机遇；了解组织/体质对于行为的影响（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020）。

自我管理：在不同情况下有效地管理自己的情绪、思想和行为，并实现目标和愿望的能力。这包括延迟满足、管理压力和感受完成个人/集体任务的动力和能动性目标。例如：控制自己的情绪；识别和使用压力管理策略；表现出自律和自我激励；设定个人和集体目标；运用计划和组织技能；表现出采取主动的勇气；展示个人和集体的能动性（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020）。

人际交往技能：建立和维持健康的人际关系同时有效处理纷争的能力。这包括清晰沟通、积极倾听、合作、协作解决问题和建设性地自我调节冲突的能力，在具有不同社会和文化需求和机会的环境中导航，提供领导，并在需要时寻求或提供帮助。例如：有

效沟通；发展积极的关系；展示文化能力；练习团队合作和协作解决问题；建设性地解决冲突；抵御负面社会压力；在团队中表现出领导力；在需要时寻求或提供支持和帮助；维护他人权利（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020）。

负责任的决策：指在不同的情况下对个人行为及社会交往做出体贴且具有建设性决策的能力。这包括考虑道德标准和安全问题的能力，以及评估各种行动对个人、社会和集体福祉的益处和后果的能力。例如：表现出好奇心和思想开明；确定个人和社会问题的解决方案；学会在分析信息、数据、事实后做出合理的判断；预测和评估个人行为的后果；认识到批判性思维技能的在校内外的作用；对于促进个人、家庭、以及社区福利反思自己所扮演的角色；评估个人、人际、社区和机构的影响（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020）。

2.4 CASEL 组织简介

CASEL 组织成立于 1994 年，目标是建立高质量、循证社交情绪学习（SEL），作为学前教育到高中教育的重要组成部分。SEL 一词及 CASEL 组织都产生于 1994 年费茨研究所召开的会议（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2021b）。CASEL 组织致力于探索社交情绪学习技能因素对儿童在学校表现的影响，帮助 SEL 成为教育系统中的一个必要部分。CASEL 组织是 SEL 研究的领导者（Gueldner & Feuerborn, 2015）。从一开始，CASEL 就由各个方面专家团队组成，该团队确定了推进 SEL 科学和实践的关键问题。1994 年的费茨会议的参会者包括研究人员、教育工作者和儿童权益倡导者。参与各种以教育为基础的努力，促进儿童的积极发展。这些 SEL 的先驱者聚集在一起，解决了学校规划效率低下和学校一级项目之间缺乏协调的问题。

学校里充斥着大量积极的青少年发展项目，如毒品预防、暴力预防、性教育、公民教育和道德教育等等。SEL 是作为一个框架引入的，它解决了年轻人的需求，并有助于调整和协调学校方案和规划（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2021b）。

2.5 SEL 项目的优点

社交情绪学习是社交情绪学习能力发展的过程（Domitrovich,Durlak,Staley,& Weissberg,2017）。通过 SEL，儿童和青少年获得并有效应用必要的知识、态度和技能，以理解和管理情绪，设定和实现积极目标，感受和表现出对他人的同情，建立和维持积极的关系，并做出负责任的决定（Weissberg ,Durlak , Domitrovich, & Gullotta ,2015）。所需的知识、技能和态度展示社交情绪学习能力需要跨情感、认知和行为系统的整合（Beauchamp & Anderson,2010；Greenberg,Weissberg, O'Brien, Zins,Fredericks,Resnik, & Elias,2003）。

Durlak 等（2011）的研究对 213 个以学校为基础的、普遍的社交情绪学习（SEL）项目进行了元分析，涉及 270,034 名从幼儿园到高中的学生。与对照组相比，SEL 参与者表现出显著的社会和情感技能、态度、行为和学习成绩的改善，表现出 11% 的成绩提升。学校教师成功地实施了 SEL 项目。Taylor 等（2017）的元分析回顾了全球范围内 82 所学校，从幼儿园至高中 97,406 名学生的研究，分析结果显示 SEL 项目可以在 18 年后对学术、行为问题、情绪困扰和吸毒产生积极影响，SEL 项目是非常有效的（Taylor , Oberle, Durlak , & Weissberg, 2017）。2019 年 Durlak 等发布了实践 SEL 项目的好处，增加 SEL 项目可能是一个明智的选择，无论是在学术上还是其他方面，

与接受当前学校服务的学生相比。例如：1) 课程结束时，27%以上的学生会提高学习成绩；2) 超过 57%的学生技能水平提高；3) 24%以上的学生会改善社交行为，减少忧虑；4) 23%以上的学生会改善态度；5) 22%以上的学生会减少行为问题。总之，大量研究中收集到的最新数据表明，在学校课程中增加 SEL 课程可以给学生带来实际的好处 (Durlak & Mahoney, 2019)。

Jones 等(2015)研究表明，幼儿园教师对儿童亲社会技能的评价能成为预测青少年和成人的主要结果，亲社会技能是衡量入学时非认知能力的一个指标。研究发现，在教育、就业、犯罪活动、药物使用和心理健康等多个领域中，幼儿园社会情感技能的测量值与青少年的主要结果之间存在显著的统计学关联。幼儿园对社会情感技能的测量可能有助于评估儿童在以后的生活中是否存在非认知技能缺陷的风险，从而有助于确定那些需要早期干预的儿童。这些结果证明了非认知技能在个人和公共健康发展中的相关性。

SEL 还进行了经济效益方面的研究。根据成本效益研究进行明智的财务投资，六个循证项目的平均投资回报率是 11 比 1，这意味着在 SEL 项目每投入一美元，就有 11 美元的回报。SEL 项目可以减少与攻击性行为 and 欺凌相关的直接成本，例如旷课天数；学校工作人员和管理人员被指派处理行为事件的时间；精神卫生和社会服务资源；改变犯罪者的本地安置的资源；以及执法部门的参与。SEL 项目还可以降低长期成本，如与福利和监禁相关的成本，并增加受教育程度较高和工作技能提高的个人缴纳的州和联邦税款 (Belfield, Bowden, Klapp, Levin, Shand, & Zander, 2015)。

2.6 SEL 在全球的发展

SEL 的理论基础随着时间的推移以及不同国家和文化的发展而演变和转变。美国的

早期研究强调了 SEL 在阻止学校暴力和药物滥用上升方面的潜在作用（Merrell & Guedner，2010）。在英国，SEL 的出现最初可以被视为是对国际比较研究引发的儿童福祉担忧的回应，同时政府意识到公众和专业人士对情绪智商认识的兴趣日渐高涨，且政府对反社会行为有所担忧（Humphrey, 2018）。在儿童服务中断导致公共卫生危机的背景下，SEL 被重新定位为努力提高对精神健康问题爆发的复原力的核心组成部分（Humphrey, Lendrum, Wigelsworth, & Greenberg, 2016）。

2.6.1 SEL 在美国的概况

受到对日益增长的校园暴力、药物滥用和其他“危险”行为文化的担忧的影响，美国在学校发展和实施社交情绪学习方面可称为先驱。随着时间的发展，其关注重点发生了转变，越来越重视 SEL 与学业成绩的联系（Humphrey, 2013, 页 51）。Durlak 等人通过对 213 个以学校为基础的、普遍的社交情绪学习（SEL）项目进行元分析，研究对象是幼儿园到高中学生 270,034 名学生，通过进行调查得出结果显示，与对照组相比，社交情绪学习参与者的社交和情感技能、态度、行为和学业成绩都有显著改善，这反映学校教师成功地实施了社交情绪学习计划，他们的成绩提高了 11 个百分点。政策制定者、教育者和公众可以通过支持将基于循证的社交情绪学习项目纳入标准教育实践（Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011）。

大量研究表明，SEL 在基础研究和应用研究积累了有效实证（Cantor, Osher, Berg, Steyer, & Rose, 2019; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Jones & Kahn, 2017; NCSEAD, 2019; Osher, Cantor, Berg, Steyer, & Rose, 2020; Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017）促使相关从业者、研究人员和政策制定者

提倡在校内和校外环境中为幼稚园到 12 年级学生采用 SEL 相关计划（Jones, Farrington, Jagers, Brackett, & Kahn, 2019）。现在 SEL 的研究已经涉及学业以外各个方面，SEL 项目的形式已经多样化。发展变革性社交情绪学习旨在促进儿童、青年人及成年人的平等。变革性社交情绪学习以正义导向的公民意识为基础，讨论文化、身份、代理、归属和参与等问题，作为协作学习，促进学术、社交和情绪学习五个核心能力（Jagers, Rivas-Drake, & Williams, 2019）。总之，从 1994 年至今，SEL 研究在美国发展迅速，从最开始预防校园暴力到关注学业再扩展到培养公民意识各个方面的项目。

2.6.2 SEL 在英格兰的概况

SEL 在英格兰有其本土化的发展，最能集中体现 SEL 的项目是“社会性和情绪能力养成”课程（Social and Emotional Aspects of Learning, 简称 SEAL）（Hallam, 2009）。社会性和情绪能力养成课程作为一项国家战略在 2005 年成为小学教育的组成部分（Department for Education and Skills, 2005），2007 年成为中学教育的组成部分（Department for Education and Skills, 2007）。2010 年新联合政府执政时，估计约 90% 的小学及 70% 的中学都在实施社会性和情绪能力养成课程项目（Humphrey, Lendrum & Wigelsworth, 2010）。

SEAL 是一种促进社交和情感技能的综合方法，这些技能是促进有效学习、积极行为、定期出勤、员工工作效率以及所有在学校学习和工作的人的情感健康和幸福的基础。教导学生最有效地发展技能的同时提高教职员工的相关能力（Department for Education and Skills, 2007）。SEAL 旨在促进五个关键的社交和情感技能。主要包

括：同理心、社交技能、自我认知、管理情感和管理动机。这意味着通过使用全校教学法来创造促进这些技能的环境氛围亦或社会风气。具体方法如下：（1）采用全校教学的方法，创造氛围和条件，促进技能，并允许练习和巩固这些技能；（2）为整个班级提供直接和集中的学习机会课程和正式课程以外的课程，并作为焦点小组工作的一部分；（3）使用支持学生学习社交和情感的学习和教学方法并巩固已学的技能；（4）学校全体员工的持续专业发展。也即是通过教师直接教授所述技能，或者通过使用支持技能发展的学习和教学方法来实现，以及通过学校员工的持续专业发展从而实现教导社交和情感技能（Humphrey, Lendrum, Wigelsworth, & Kalambouka, 2009）。

社交和情绪技能是与他人建立积极关系、理解和管理自己以及自己的情感、思想和行为的技能。如果人们具备这些技能，那么他们就能以符合自身和他人最佳长期利益的方式去理解并应对情绪和行为。在这些领域拥有良好的技能时，他们更有可能：（1）成为有效和成功的学习者；（2）自我激励；（3）建立和维持友谊；（4）有效和公平地处理和解决冲突；（5）通过自己或他人解决问题（Department for Education and Skills, 2007）。

2.6.3 SEL 在北爱尔兰概况

2002 年，北爱尔兰卫生、社会服务和公共安全部委托 Bamford Review 对精神健康和学习障碍以及相关立法进行全面审查（Connolly, Sibbett, Hanratty, Kerr, O' Hare, & Winter, 2011）。北爱尔兰政府部长已将学生的情感福祉确定为政策优先事项，Partnership Management Board 在 2007 年的研究表明，个人发展（Personal Development : PD）和相互理解（Mutual Understanding : MU）是修订课程中新的法

定要求。个人发展与相互理解（PD & MU）是小学课程中的一个学习领域。它的重点是鼓励儿童的情感和社会发展、信心、独立性、健康和安全意识，以及发展他们的道德思维、价值观和行动（Partnership Management Board, 2007）。小学之后的课程包括终身学习和工作计划，在个人发展部分包含 SEL 内容（Humphrey, 2013, p. 57）。自 2007 年起，北爱尔兰教育部开始与主要利益相关者合作，制定学生情绪健康和福利计划，这一点在北爱尔兰得到了认可（Connolly, Sibbett, Hanratty, Kerr, O’ Hare, & Winter, 2011）。

2.6.4 SEL 在澳大利亚概况

澳大利亚的 SEL 规定主要围绕不同教育阶段的全国项目。除此之外，还有一些不同的区域倡议。“孩子很重要”计划（Kids Matter）和“心智问题”计划（Mind Matters）是澳大利亚全国两个主要的方案（Humphrey, 2013, p. 58-60）。Kids Matter 是澳大利亚小学心理健康倡议属于支持学生心理健康和幸福的人口模型。它采用全校实施模式，为学校提供了一个框架、指导过程和关键资源，以制定和实施一套协调的心理健康促进、预防和早期干预战略，满足学生的特定心理健康和福祉需求（Graetz, Littlefield, Trinder, Dobia, Souter, Champion, Boucher, Killick-Moran, & Cummins, 2012）。

Kids Matter 小学教育是第一个专门为小学制定的全国心理健康促进、预防和早期干预计划。它涉及对儿童生活有重大影响的人员，例如：父母、家庭、照顾者、教师 and 社团组织，在儿童发展的各个重要时期为儿童的心理健康做出积极的区别。Kids Matter 小学倡议有以下目的：（1）改善小学生的心理健康和福祉；（2）减少学生的心理健康问题；（3）为遇到心理健康问题的学生提供更多支援。Kids Matter 小学教育的四个

核心内容可以帮助学生加强心理健康。同时将 Kids Matter 小学教育分为四个部分是一种令改善学校学生心理健康的任务更易于管理的方法。将其分为四个部分还确保学校在这项倡议中投入的努力可以最有效地集中在儿童生活中所有必须的环境中,并涉及影响儿童心理健康的所有重要人员。Kids Matter 小学教育的四个核心内容是:(1) 一个积极的学校社区;(2) 学生的社交情绪学习;(3) 育儿支持和教育;(4) 对遭遇心理健康困境学生的早期干预 (Australian Government Department of Health and Ageing,2009)。从第二个核心内容可以看出,澳大利亚 Kids Matter 小学教育囊括了社交情绪学习 (SEL) 的内容。为了有效实施 Kids Matter 小学教育计划,学校需要成立一个行动小组,负责协调和“驱动”它实施。具体行动小组包括:学校校长;在理想情况下还需要课堂教师、家长代表、福利/福利团队的一名代表(例如学校心理学家/辅导员、学生福利协调员等) (Australian Government Department of Health and Ageing,2009)。由此可以看出 Kids Matter 小学教育计划需要学生周围的全员参与,需要加强家校合作,这与社交情绪学习 (SEL) 框架要求一致。

Mind Matters 是一个创新的国家心理健康促进计划,为澳大利亚学校的心理健康促进提供了一个框架。其目标是促进在促进心理健康的全校方法方面的示范实践;开发心理健康教育资源,适用于广泛学校、学生和学习领域的课程和专业发展计划;精神健康与健康试验指南预防自杀并鼓励学校、家长和社区支持机构之间建立伙伴关系,以促进年轻人的心理健康 (Wyn, Cahill, Holdsworth, Rowling, & Carson, 2000)。

Mind matters 与 Kids Matter 最大的区别在于, Mind matters 是针对中学教育。根据澳大利亚教育研究委员会 2010 年的统计,估计有百分之六十六的中学使用 Mind matters 计划,其研究结果发现:参与研究的学校中 (1) 98%的中学了解 Mind Matters 心理健康促进计划。(2) 66%的中学目前至少在某些方面使用 Mind Matters 心理健康

促进计划。(3) 77%的学校在过去三年中至少使用了一些思维方式。(4) 在使用 Mind Matters 的学校中, 68%的学校的课程由实施团队负责, 而 2006 年这一比例仅为 18%。

(5) 致力于促进心理健康的学校非常愿意在其心理健康促进工具包中包含 Mind Matters。(6) 接受调查的学校中有 64%的员工参加过 Mind Matters 专业发展课程(7) 公立学校仍然比非公立学校更可能使用 Mind Matters (Australian Council for Educational Research, 2010)。世界其他地区的 SEL 发展模式通常为小学阶段处于领先地位, 而澳大利亚却是中学 SEL 教育处于领先地位, Mind matters 实际上比 Kids Matter 早十年推出。它包括一个供学校使用的资源包, 其中有八本小册子, 支持多个领域的活动(例如, 有一个七节课的教学课程, 旨在帮助学生了解精神疾病)、一系列分层专业发展活动以及广泛的在线和多媒体支持(Humphrey, 2013, 页 60)。

2.6.5 SEL 在瑞典概况

瑞典国家教育局目前的立场是, SEL 不应作为独立课程明确教授, 而应融入学术课程的常规课程中。但这并没有阻止定制干预措施的发展, 如社会和情感培训(SET)计划, 这是一种通用的 SEL 课程, 设计用于整个中小学教育阶段(Humphrey, 2013, 页 61)。社交和情绪培训(Social and Emotional Training 简称: SET)是瑞典的一项社交和情绪学习方案, 始于 1999 年, 旨在促进年轻人的心理健康。经过两年和五年的评估。SET 并不是一个具体的反欺凌计划, 但可以说, 其所有要素都与欺凌行为有一定的关系, 并且在实施该计划的过程中对欺凌行为采取了一些措施。在学校内部化问题、外部化问题、掌握能力、自我形象和满足感方面存在显著的正向影响。需要干预的学生受益最大, 该计划似乎对高危学生特别有效(Kimber, 2018)。SET 计划于 2000 年至 2005 年在瑞典实施。在规定的时间内, 由正规班主任授课。在整个学年中, 教师每周为初中

生和初中生（1-5 年级）授课两次，每次 45 分钟，高中生（6-9 年级）每周授课一次，每次 45 分钟。课程以教师的详细手册为指导，每年级一册。它还包括每个年级学生的练习册。按照手册和工作手册的规定，该计划共包括 399 个具体练习。一些任务的灵感来自美国的 SEL 项目，尤其是促进可选择思维策略课程（PATHS）（Kimber, 2011）。

2.7 SEL 相关课程

根据不同的教学特定目标，CASEL 开发了不同的 SEL 针对性课程。这些课程都经过实测评估，是科学有效的，且以学校环境对儿童有效的理论结构和教学技能为基础实施的（Merrell & Guedner, 2010, p. 29）。大量证据表明，精心设计的促进社交情绪学习技能的计划可以带来对所有学校至关重要的收获，包括：提高所有学生和学校的学业成绩；更有效的学习（一些著名的课程已经证明对所有学生在阅读、非语言推理、问题解决和计划、学习技能和数学方面的成就产生明显和可测量的影响）；学生更高的动机；学生更好的行为；更高的学生高等学校入学率；更负责任的学生，将来可以成为更好的公民，他们更有能力为社会作出贡献；学生压力和焦虑程度较低；提高工作人员的士气、业绩和留用率；更积极的学校风气（Department for Education and Skills, 2007）。

由于提升社交情绪能力会影响一系列学术和行为结果，因此可以在许多领域找到提高 SEL 的干预措施，包括教育、心理学和公共卫生。提升健康和降低如吸毒、霸凌及焦虑等特定风险行为的策略包括两种干预措施，可以提升个人发展能力及社交能力。例如防止吸毒的几个计划，其作用都是提升代表社交能力的抵抗能力。可以说为儿童谋福利及另儿童获得成功是所有社交情绪学习项目的共同点。循证社交情绪学习（SEL）项目如果得到有效实施，将在儿童生活的许多领域带来可衡量的、潜在的长期改善。

(Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017)。主要有下列课程：关爱学校团体 (Caring School Community)、我能解决问题 (I Can Problem Solve)、促进可选择思维策略 (Promoting Alternative Thinking Strategies, PATHS)、培养健康的孩子 (Raising Healthy Children)、第二步：暴力预防课程 (Second Step: A Violence Prevention Curriculum)、坚强的孩子：社交和情绪学习课程 (Strong Kids: A Social and Emotional Learning Curriculum)。

2.7.1 关爱学校社区课程 (Caring School Community)

“关爱学校社区”课程项目旨在改善学校氛围。针对年龄主要是幼儿园到小学六年级的学生。由五个核心内容组成：1) 班级会议。通过班会讨论课堂行为及规范。2) 跨年级伙伴。通过不同年级学生配对从而建立人际关系及相互信任。3) 家庭活动。通过家庭参与从而分享参与学校活动的体会。4) 全校社区建设活动。15个学校的员工、学生、家长一齐参加。5) SEL 课程融入。将 SEL 选修课融入文学和数学课程 (Merrell & Gueldner, 2010, p. 32)。研究发现与对照组相比，参与该项目的学生报告较少饮酒和吸食大麻，教师观察到更多的亲社会 and 解决问题的行为 (Solomon, Battistich, Watson, Schaps, & Lewis, 2000)。

2.7.2 我能解决问题课程 (I Can Problem Solve)

“我能解决问题”课程主要用于预防暴力行为。针对幼儿园到小学六年级的学生。根据训练对象年龄不同，分为三个版本：1) 学前班版本；2) 幼稚园到小学低年班；3) 小学中年级班到高年级班。本课程的基本假设是，提高人际思维技能可以减少或预防高

风险行为。ICPS 课程集中于两个主要技能：问题发生前的解决（pre-problem solving）和问题发生时的解决（problem-solving）。核心内容主要有以下三点：1）教导学生如何通过对比概念与 ICPS 词汇表进行配对，从而选择解决方案。2）识别感觉、听力技能以及提升注意力。3）解决问题的替代解决方案技能。该课程目标是培养孩子思维能力，从而提高解决问题的能力防止暴力危险行为的发生（Mathur, 1993）。根据研究发现，参加此项目的学生表现出减少冲动和抑制行为，以及增加亲社会行为，如关心和分享。与未经训练的对照组相比，青少年被训练去思考问题的替代解决方案和行为的后果，在课堂上观察到的冲动和抑制行为中，这些行为得到了最大的改善（Shure, 1993）。

2.7.3 促进可选择思维策略课程（Promoting Alternative Thinking Strategies）

促进可选择思维策略课程（PATHS）的目标是发展自我控制、人际关系和情感意识，所有这些都是为了培养学生的社会能力。适用于幼稚园到小学六年级学生（Greenberg, Kusche, & Riggs, 2004）。在一个学年中大概有 30 至 45 堂 PATHS 课程教导学生学习并练习识别感觉、通过深呼吸进行放松的技能和思考方法还有学习技能。学术学习技能主要包括组织能力的训练以及学习技能的培养，保持注意力及目标设定。家长也在这门课程训练之中。主要通过将相关内容直接寄送到学生家中，家长在家中练习与学生一样的技能，其目标是将这些概念推广到各种环境和情况（Merrell & Gueldner, 2010, p. 35）。

有大量证据表明，促进替代思维策略（PATH）课程对儿童的社会情绪和心理健康结果产生了积极影响（Hennessey & Humphrey, 2019）。Kam 等（2003）的研究通过 3 所干预学校（13 间教室和 164 名学生）的数据表明，进行促进可选择思维策略课程有效地提高了儿童的情绪能力，减少了他们在学校的攻击性（Kam, Greenberg, & Walls,

2003)。有研究发现,迄今为止的研究已经证明了对普通和特殊教育环境中的儿童以及听力障碍儿童有积极影响。评估研究中包括了多个不同群体,这表明了其在为多样化学生服务的环境中的价值 (Greenberg & Kusche, 1998; Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995)。研究表明在特殊需要儿童中,促进替代思维策略课程,同样有显著减少学生悲伤自述,在教师报告中,内化问题也减少了,同时增加教师报告中的社交能力 (Bierman, Coie, Dodge, Greenberg, Lochman, McMahon, & Pinderhughes, 1999)。Crean 和 Johnson (2013) 的研究显示,促进替代思维策略课程对于受试者效果显著,无论是教师还是学生自我报告都显示攻击性行为、问题行为和不良发泄行为的显著减少。

2.7.4 培养健康儿童课程 (Raising Healthy Children)

培养健康儿童课程是一个由华盛顿大学社会发展研究小组开发的研究项目。该项目始于 1993 年,将一组一年级及二年的学生作为研究对象,研究一直跟踪其到高中的学习生活。不仅跟踪学习进度,而且为教师、学生和家长提供持续的指导和支持。其重点是员工发展活动,培训教师将 SEL 概念融入日常课堂活动中,以促进社交情绪能力技能,从而缓和青春期的行为问题并建立适应力 (Catalano, Mazza, Harachi, Abbott, Haggerty, & Fleming, 2003)。

2.7.5 第二步:暴力预防课程 (Second Step: A Violence Prevention Curriculum)

学校暴力是一个普遍存在的问题,需要教育工作者、决策者和研究人员给予更多关注 (Eisenbraun, 2007)。第二步:暴力预防课程,适合从幼稚园到 9 年级的学生,目的是提高核心社会能力从而减少问题外化行为,如身体和语言攻击。该计划 1988 年由

儿童委员会出版，之后获得如美国教育部安全、纪律部、无毒学校小组（2001）、美国司法部少年司法和预防犯罪办公室（2003）等许多机构颁发的奖项。第二步：暴力预防课程，已被证明为具有强大研究支持的示范计划，它已经被美国教育部（2001）和全国循证学校咨询委员会（the National Panel for Evidence-Based School Counseling）所采纳（Carey, Dimmitt, Hatch, Lapan, & Whiston, 2008）。该课程是最广泛使用的 SEL 项目干预措施之一。事实上，这个项目已经被美国和国际上的学校广泛接受。第二步的课程内容分为三个主要的教学领域：移情教学、控制冲动解决问题以及情绪管理。每个单元都使用背面印有课程内容的大型摄影卡。课程材料还包括学生和家长的视频，以及提示学生运用技能的海报。对于中学生和高中生来说，内容与小学版非常相似，但采用了透明胶片和视频，并利用讨论和活动来排练概念。实施过程由儿童委员会提供支持，具体例如提供电子新闻、咨询支持和相关培训（Merrell & Gueldner, 2010, 页 37）。大量研究表明，无论是在不同的环境，例如农村，或者是针对不同的人群，例如教职工、学生或者少数群体，社交和情感暴力预防课程第二步，该课程通过教授亲社会技能可以有效减少攻击行为（Brown, Jimerson, Dowdy, Gonzalez, & Stewart, 2012; Sprague, Walker, Golly, White, Myers, & Shannon, 2001; Taub, 2001）。

2.7.6 坚强的孩子：社交情绪学习课程（Strong Kids: A Social and Emotional Learning Curriculum）

坚强的孩子：社交和情绪学习课程，通过明确的课程指导从而实现学生社交情绪健康。主要对象是针对幼稚园到十二年级的学生。核心内容主要有以下五个方面：情感认知、愤怒管理策略、识别和改变错误思维、压力管理以及目标设定（Merrell & Carrizales, 2007a; Merrell & Carrizales, 2007b; Merrell, 2007c）。《坚强的孩子》由五本独

立的教学手册组成，从学前到 12 年级，每一本都是为了预防和减少内化症状，适合学生的发展阶段。每个年龄组的手册包括 10 至 12 节课和 1 至 2 节强化课，每节课 35 至 50 分钟，每周授课。该项目旨在通过认知-行为方法提高学生的应变能力和社会情绪结果，该方法直接教授社会技能以及情绪识别和调节（Kramer, Caldarella, Young & Fischer, 2014）。Merrell（2010）是该项目的创立者，他指出，坚强的孩子课程不仅在促进风险学生的复原力方面特别有效，而且还可能同时有助于所有学生的社交情感发展。研究显示，该课程能有效地提高学生的社会情感知识和内部问题行为（抑郁、焦虑等）（Neth, Caldarella, Richardson, & Heath, 2020）。

2.8 融合教育的全球化趋势

在萨拉曼卡举行的世界特殊需要教育会议（1994 年）上，世界特殊需要联合会的代表宣布融合教育是为所有有不同学习需要的学生提供教育的全球趋势（UNESCO, 1994）。在《萨拉曼卡声明》中，它明确指出了包容性教育的基本原则，即所有儿童都应尽可能在一起学习，无论他们可能遇到什么困难或有什么不同。包容各方的学校必须承认并满足学生的不同需要，适应不同的学习方式和速度，并确保人人都能接受高质量的教育（UNESCO）。此后，包括香港在内的不同地区的全纳教育发展迅速。融合教育（inclusive education）是目前国际思潮的主流，真正的融合（inclusion）不只是物理的合（特殊儿童与普通儿童身处一室），还包括社会的合（互相接纳）与教学的合（即课程的弹性）（吴武典，2014）。邓猛等（2013）曾引用 Reynolds（1989）的理论解释全纳教育。全纳教育不同理论与实践模式经历了从隔离式特殊教育到回归主流的转变。自上世纪 80 年代开始中国内地在普通学校开展残疾儿童随班就读教育试验改革。从而扩大教育体制的灵活性，提高学校对于学生接纳的广度，从而创造多样性的教学方

法（陈云英，2003）。现今，中国内地有超过 65% 的残疾儿童在普通学校接受教育，特殊教育学校数量不断扩大，这意味着特殊学校与普通学校必须通过自身的改革与资源充足，满足学生多样性、个性化的学习与发展需求，从而可以促进公平教育，保证教育质量（马健强等，2020，页 349）。

2.9 融合教育在香港环境下的发展

1997 年，香港教育部启动了融合教育试点项目。政府提供额外人力资源，帮助主流学校支援有 SEN 学生的学习和情感需求。2003 年，政府在学校支持的三层干预模式中引入了新的资助模式计划（Forlin & Sin, 2017）。在额外的资金支持下，预计它将支持所有学校的困难学生。在此之后，融入主流学校的 SEN 学生人数迅速增加，例如从 2009/2010 年的 21,720 人增加到 2011/2012 年的 28,630 人（香港立法会，2012）。2018/2019 年，在普通中、小学就读已经鉴出的 SEN 学生人数有 49,080 人，占主流学生人数的 7.9%；就读于特殊学校的 SEN 学童有 7,659 名，有 2,121 名 SEN 儿童就读于英基学校、其他私立国际学校和私立独立学校，据此推算香港鉴出的特殊教育需求学生共 58,860 人（香港教育局，2020b）。在行政长官的施政报告（2018 年及 2019 年）中，建议拨款支援幼稚园的 SEN 服务及纳入主流（香港社区组织协会，2019）。目前，社会福利署推出幼儿康复服务，许多非政府组织为学龄前儿童提供现场服务，在所有公立学校，都提供特殊教育统筹主任职位。事实上，学生的融合教育在全年龄段的学校学校进行推广，这是所有教师都必须面对的挑战，同时这也符合融合教育的国际发展趋势。

2.10 迎合不同学习需要学生的挑战

残疾的复杂性、专业挑战性、学校做法的有效性以及父母在满足多样性方面的支持

一直是人们关注的问题。在平等机会委员会进行的一项全港调查中，收集了来自香港 230 所学校校长、教师、学生和家長对于融合教育的观点（EOC，2012）。融合教育知识的差距、所有持份者对融合教育的理解不足、严重残疾学生进入主流班级的接受程度最低等因素。根据这些发现，有学者提出了改善学习和教学的建议，以支持不同类型的 SEN 学生，特别是自闭症、注意力缺陷障碍或特殊学习障碍的学生。只要有可能，所有的孩子都应该一起学习，无论他们有什么困难或分歧（UNESCO，1994，页 11）。在普通学校中特殊学习困难、自闭症、注意力不足 / 过度活跃症、言语障碍的 SEN 学生人数最多（香港教育局，2020b），这四个主要群体的学生在校适应中总是有各种各样的社会、情感和学习困难。社交和情绪技能是情感健康、融合教育校园文化的关键组成部分，有助于所有学生取得成功，并重视和赞美不同学生的多样性。自我认知的关键技能有助于学校社区的所有成员认识和面对自己的偏见和不容忍。这是解决这些问题的第一步。同理心对于培养对他人的关心和理解至关重要，既要承认所有人的共性，又要承认和尊重不同社会、文化和个人差异。社交技能有助于建立团体，创造归属感。当学生能够理解他人的感受并控制自我的行为时，这可以克服可能导致排斥的问题（Department for Education and Skills, 2007）。

2.11 学校作出相关调整对于 SEN 学生的意义

为成功推行融合教育，教育局建议各学校采取全校合作的方式，跨学科的合作、家庭与学校的伙伴关系，以及及早识别/及早介入学校的调整，都是融合教育所关注的问题。特殊教育统筹主任可以支持学校 SEN 学生的学习和情绪调节，从而有效克服 SEN 学生学习的障碍，让 SEN 学生可以接受公平的教育，并与同龄人一起学习（Szeto, Cheng, & Sin, 2018）。包容已经成为政策指标（Forlin & Sin, 2017）。SEN 学生由于自身

问题，容易发生社交情绪学习困难。统筹主任的职责是带领学生支援组，与特殊教育需要老师开展紧密协作（香港教育局，2019a）。从而统筹主任在 SEN 学生社会、情绪和学习技能的发展方面发挥了重要作用。自我管理、自我认知、社会认知、负责任的决策和人际交往技能是社交情绪学习技能的核心技能（Gresham & Elliott，2017）。很明显，这些技能被发现能够有效地帮助学生应对学习的挑战，为学生取得更好的学业成绩做好准备，并防止危险行为。美国已经制定了评估和干预措施，以确定儿童自我选择的强项和弱点，然后进一步发展这些技能的培训和实践。通过 SEL 评估，教师和家长可能会筛选出学生的社交、学习和情绪困难，评估课堂支持对学生的有效性，确定关键的社交情绪学习技能，并提出干预建议。

2.12 SEL 技能相关研究

社交情绪学习（SEL）技能包括：自我管理、自我认知、社会认知、负责任的决策和人际交往方面的技能。除 CASEL 组织以外，儿童委员会（Committee for Children）也致力于推进 SEL 的发展。儿童委员会基于研究的 SEL 项目每年改善全球 2,050 多万学生的生活，研究表明学生若能够更好地管理自己的情绪、建立健康的人际关系、做出正确的决定、应对日常社会和学术挑战时，他们就能更好地学习（Committee for Children, 2021）。其他一些致力于儿童情商发展的非牟利组织，也大力推行 SEL 项目发展，将 SEL 纳入教育课程及专业环境（Equip Our Kids, 2021）。在欧洲、美国和澳大利亚进行过很多关于 SEL 技能的纵向研究。例如，研究发现，亲社会技能的提高，如合作、帮助、分享和安慰技能，预测了意大利学生在阅读和数学方面的成绩（Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000）。有学者认为，良好的社会情感评估的推进有可能有助于更好地指导学生的社会情感技能，并影响他们的学

业成绩 (Elliott & Gresham, 2017)。进一步的研究表明, SEL 技能的发展和进步是必然的。至关重要的是, 社交情绪学习技能对于课堂学习大有裨益。例如, 据报道 SEL 干预可以减轻学生的情绪压力。社交和情感技能的获得有助于提高学习成绩, 改善态度和行为 (Durlak, Weissberg, Dyminicki, Taylor, & Schellinger, 2011)。Malecki 和 Elliott (2002) 的报告指出相似结果: 对 139 名小学生进行社交技能和问题行为初步样本调查, 良好的社交技能显著预测了用于学校问责制的高风险测试的年终成绩测试成绩。学习是一个社会过程, 毫无疑问, 提高社会和情感能力将促进学业成功 (Humphrey, 2018)。Qualter 等 (2012) 对包括来自英格兰西北部三所中学的 413 名学生进行社交情绪学习项目研究, 研究表明, 社交和情感技能与学业进步是正相关的 (Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson, & Whiteley, 2012)。Kettler 等对于澳大利亚布里斯班南区的小学生进行的研究发现阅读与数学、动机与亲社会技能之间存在很大的相关性 (Kettler, Elliott, Davies, & Griffin, 2012)。Jones 等发现幼儿园对社交情感技能测量有助于评估儿童在以后的生活中是否存在非认知技能缺陷的风险, 可以很好地预测青少年在教育、就业、犯罪活动和药物使用等领域的结果 (Jones, Greenberg, & Crowley, 2015)。DiPerna 等的研究有效地强调了社会情感技能 (他们称之为人际技能) 在学生阅读、语言艺术学业成绩中的作用。很明显, 人际交往能力在许多学生的学术成就中扮演着重要的角色 (DiPerna, Volpe, & Elliott, 2002)。根据经济合作与发展组织第一次国际 SEL 技能调查, 在 11 个国家中, 好奇心和毅力两种技能与 10 岁和 15 岁学生的数学和阅读学业成绩之间的关系最为密切。经济合作与发展组织发现, 好奇心和毅力是儿童和青少年在数学和阅读方面取得学业成功的最强预测因素, 但其他技能也起到了重要作用。例如, 对于青少年来说, 创造力与数学进步的关系比艺术进步更为密切 (Sparks, 2021)。

因此，一个有效的 SEL 培训和有效的项目评估是必要的。假设在识别出学生 SEL 内的缺陷技能后，教师可以提供辅导培训，以满足学生需求。如上所述，积极的学术成就可能因此被预测，同时社交情绪学习技能方面的不足也将得到提高。



图 2.12 SEL 五个广泛而相互关联的能力领域框架 (CASEL, 2017a)

2.13 有待研究问题

鉴于 SEL 为外来词汇且概念尚新，目前暂时没有官方确认的准确翻译。目前中国内地暂时没有“社交情绪学习”的系统理论，当前研究基本处于引入外国研究理论的阶段（穆田云，2017）。根据杨娇（2019）的研究指出，“Social and Emotional Learning”（SEL）有三种翻译，分别是：“社会情绪能力学习”、“社交与情绪学习”以及“社交与情绪能力学习”。本研究综合以上资料并参考导师冼权锋意见，将 SEL 翻译为“社交情绪学习”。

研究者分别用以上三种“SEL”中文翻译在中国知网进行中文区“主题”关键词检索（截止于2021年7月22日），得出以下结果。“社会情绪能力学习”为关键词的搜索结果，总共找到58篇相关文章。其中学术期刊18篇，学位论文20篇（硕士论文19篇，博士论文1篇），其余20篇。“社交与情绪学习”为关键词的搜索结果，总共找到20篇相关文章。其中学术期刊11篇，学位论文6篇（硕士论文5篇，博士论文1篇），其余3篇。“社交与情绪能力学习”为关键词的搜索结果，总共找到4篇相关文章。其中学术期刊2篇，学位论文1篇（硕士论文1篇，博士论文0篇），其余1篇。

“社交与情绪学习”与“社交与情绪能力学习”为关键词的搜索结果有部分重复。从文章发表时间结果来看，以关键字“社会情绪能力学习”的研究起始于2008年，2019年发表论文数量达到顶峰有13篇。以关键字“社交与情绪学习”的研究起始于2006年，2016年发表论文数量达到顶峰有5篇。以关键字“社交与情绪能力学习”的研究起始于2011年，论文发表数量比较平均，发表年份均为1篇。由此可见，中国学者已经开始对SEL技能进行研究，但是关于SEN学生的SEL方面的研究较少。目前很多国家都在积极推进社交情绪学习技能的实践，SEL是教育界当今的热点话题（张瑞瑞，2019）。

虽然国外有很多关于社交情绪学习技能的研究，但是在香港鲜有关于社交情绪学习技能对于特殊学习需要学生影响的研究。鉴于社交情绪学习技能对学业及其他方面有显著影响，本文将探索有特殊教育需要学生的社交情绪学习技能的能力表现，从而弥补该研究方面的不足。

本研究从SEL历史发展，国外及国内研究情况进行理论与经验梳理，达到：“探索国外有关社交情绪学习技能的相关理论以及主要做法经验”的研究目的。

第三章 研究方法

本研究兼采量化与质性的研究设计方法,以获取跟研究问题的相关信息并得出结论。

更多细节包含在以下内容中。

3.1 受试者

本研究会选取根据香港立法会秘书处资料研究组(2019)的报告:2017-2018 学年就读公营主流小学按特殊教育需要类别最多的四大类:特殊学习困难(SpLD)、自闭症(ASD)、注意力不足/过度活跃约占(ADHD)、言语障碍(SLI)的 SEN 学生及其家长作为研究对象。受试者包括三所普通小学四、五、六年级的学生(包括 SEN 学生及普通学生)、教师、家长(包括 SEN 学生家长及普通学生家长)及两所特殊小学的教师(具体数据见表 3.3)。三所普通小学分别位于新界、九龙和港岛。每所普通小学用随机取样的方法抽取:四年级 10 个教师,五年级 10 个教师,六年级 10 个教师;四年级 60 个学生,五年级 60 个学生,六年级 60 个学生;四年级 60 个家长,五年级 60 个家长,六年级 60 个家长(每个学生对应一个家长)。特殊学校直接抽取 20 个教师。林生传(2010, 页 127)建议,一般要求实验组样本约 30 人即可接受。此研究中,有效 SEN 学生样本为 91 人,符合研究要求。理想情况下,研究者希望研究整个目标人群。然而,这是不可能或非常困难的,所以作者必须满足于一个既实际又可行的样本。因此,本研究采取方便抽样方法,因为该方法易于招募,且样本是现成的。当研究人员的资源、时间和劳动力有限时,此种方法颇为有效(Etikan, Musa & Alkassim, 2016)。之后,邀请已经填写问卷的部分教师参加焦点小组访谈,以便更深入了解教师对于社交情绪学习技能的剖面分析,了解教师认为有效的提升学生社交情绪学习技能支持策略。

3.2 研究工具

本研究参考 SSIS 社交情绪学习技能 (SEL) 评价量表中的项目 (约 50 个项目) (Gresham & Elliott, 2008)。

- a. 社交情绪学习技能评价量表-教师版本 (SSIS-SEL Rating Scales - Teacher)
(参见附录 2)
- b. 社交情绪学习技能评价量表-家长版本 (SSIS-SEL Rating Scales - Parent)
(参见附录 1)
- c. 社交情绪学习技能评价量表-学生版本 (SSIS-SEL Rating Scales - Student)
(参见附录 3)

量表除背景资料的问卷之外均是有信度、效度的版本 (Gresham & Elliott, 2017)。研究中会将量表中 51 条题目归为五个能力领域 (Gresham & Elliott, 2017)。具体内容如下：

(1) 自我认知 (Self-Awareness : SA)

表 3.21 自我认知 (Self-Awareness : SA) 技能包括题目

类别	自我认知
题号	题目
6	会向成年人寻求帮助
13	容易感到尴尬
19	讲自己不好的事情
32	表现出悲伤或沮丧
38	行径孤独
43	在没有夸大的情况下, 说自己的好话
48	退出群体
51	与其他人一起时会感到焦虑

(2) 自我管理(Self-Management : SM)

表 3.22 自我管理(Self-Management : SM)技能包括题目

类别	自我管理
题号	题目
5	沮丧时会用适当语言（表达）
7	不用麻烦别人就能完成工作
11	能跟从你的指示
14	遇到困难时会讲出来
16	乱发脾气
20	被嘲笑时保持冷静
24	留心听你的指示
26	不理睬注意力不集中的同学
29	不会因为接受批评而生气
33	与他人意见不同时，仍保持冷静
35	遵循课堂规则
39	被推撞时，反应恰当
42	平静地解决与你的分歧
44	受到委屈时，会表达自己的感受
47	用恰当的语调说话

(3) 负责任的决策(Responsible Decision Making : RDM)

表 3.23 负责任的决策(Responsible Decision Making : RDM)技能包括题目

类别	负责任的决策
题号	题目
2	对自己的行为负责
9	在无人监督的情况下表现良好
15	当自己受到不公平对待时能够为自己站出来
21	与其他人一起时表现尽责
25	小心使用他人的东西
30	尊重他人的财产
40	参与团体活动时，能担当部分责任
50	质疑可能不公平的规则

(4) 社会认知(Social Awareness : S0)

表 3.24 社会认知(Social Awareness : S0)技能包括题目

类别	社会认知
题号	题目
3	尝试安慰别人
12	当别人伤心时，自己也感到伤心
17	会友善对待沮丧的人
23	原谅别人
27	当他人感觉不好时能对他人好
36	关心别人
46	对受到不公平对待的人表示支持

(5) 人际交往技能(Relationship Skills :RS)

表 3.25 人际交往技能(Relationship Skills :RS)技能包括题目

类别	人际交往技能
题号	题目
1	容易交到朋友
4	识讲“唔该”
8	发生冲突时能够作出让步
10	当别人开展对话或活动时，能作出适当回应
18	与其他小朋友互动良好
22	参加已经开始了的活动
28	邀请其他人一起参与活动
31	参与游戏或小组活动
34	会跟人说“谢谢”
37	与同伴交谈时，主动打开话题
41	能向别人介绍自己
45	跟人说话时有眼神接触
49	谈话时会轮流交谈

3.3 研究设计

此评价量表是一项关于社交情绪学习技能的调研。不同受试者可以通过该问卷得到不同的用处。家长可以通过该问卷加深对子女相关个人行为的了解，加深亲子关系，从而有针对性的对子女优秀行为加以鼓励，或者对不良行为进行调整。良好的社交情绪学

习技能,可以帮助学生更好的应对学业、家庭及社会上的各种压力,从而提高各项表现。

教师通过填写该问卷可以加深对学生相关个人行为的了解,从而有针对性的对学生优秀行为加以鼓励,或者对不良行为进行调整,最终达到提升学生社交情绪学习技能目的,让学生能更好适应社会,培育更为优秀的学生。学生通过填写该量表会对自身的社交情绪学习技能有更全面的认识,之后可能会有意识的对各项行为进行调整,从而做出最有益自身发展的行为。具体研究设计流程如下图所示:

表 3.3 研究设计流程

研究步骤			
量化研究 (用于探究研究问题一至四)			
a. 社交情绪学习技能评价量表-教师版本	受试者包括三所普通小学,每所小学用随机取样的方法抽取:四年级 10 个教师,五年级 10 个教师,六年级 10 个教师。以及两所特殊小学(群育学校)教导过四至六年级的教师 40 个。	N=130	本研究参考 SSIS 社交情绪学习技能(SEL)评价量表中的项目(约 50 个项目)(Gresham & Elliott, 2008)。量表除背景资料的问卷之外均是有信度、效度的版本(Gresham & Elliott, 2017)。
b. 社交情绪学习技能评价量表-家长版本	受试者包括三所普通小学,每所小学用随机取样的方法抽取:四年级 60 个家长,五年级 60 个家长,六年级 60 个家长(每个学生对应一个家长)。	N=540	本研究参考 SSIS 社交情绪学习技能(SEL)评价量表中的项目(约 50 个项目)(Gresham & Elliott, 2008)。量表除背景资料的问卷之外均是有信度、效度的版本(Gresham & Elliott, 2017)。
c. 社交情绪学习技能评价量表-学生版本	受试者包括三所普通小学,每所小学用随机取样的方法抽取:四年级 60 个学生,五年级 60 个学生,六年级 60 个学生。	N=540	本研究参考 SSIS 社交情绪学习技能(SEL)评价量表中的项目(约 50 个项目)(Gresham & Elliott, 2008)。量表除背景资料的问卷之外均是有信度、效度的版本(Gresham & Elliott, 2017)。
质性研究 (用于探究研究问题五)			
焦点小组访谈	对五所学校之前受测教师共进行 11 次焦点小组访谈。根据各校参与教师人数的不同安排,分别为 A 校 2 次, B 校 2 次, C 校 3 次, D 校 2 次, E 校 2 次。每一次焦点小组访谈有不同年级 5 至 7 名教师参加,因 COVID-19 疫情原因,采用线上 ZOOM 进行约 60-90 分钟。	N=5 至 7	访谈提纲见附录 4

3.3.1 研究设计和步骤

为了回答本研究提出的研究问题，研究者采用混合方法进行两项研究。“混合方法”指在单一调查或持续调查方案中促进定性和定量数据系统整合的一种新兴研究方法。其中一个主要前提是，与单独的定量和定性数据分析相比，这种集成方法能够更全面、更协同地利用数据。混合方法研究的目的不是要取代定量或者定性研究两种方法中的任何一种，而是要从单一研究和跨研究中汲取长处，尽量减少弱点（Johnson & Onwuegbuzie, 2004）。受试者包括三所普通小学四、五、六年级学生（N=540）、家长（N=540）和教师（N=90）及两所特殊小学四至六年级教师（N=40）。收集定性和定量数据进行数据分析和解释。请所有受试者填写问卷。之后对五所学校填写过问卷的部分教师进行 11 次焦点小组访谈。每一次焦点小组访谈有 5 至 7 名教师参加，因 COVID-19 疫情原因，采用线上 ZOOM 进行约 60-90 分钟。调查问卷提供初步数据分析，为访谈进行更深入的研究做准备。焦点小组访谈讨论确定教师认为非常重要的社交情绪学习技能、关注点、理由和支持策略。访谈被记录，转录并按照主题编码从而进行数据分析。

对于社交技能，这些将是用于社交互动、沟通和语言的技能。对于情绪技能，这些将是情绪控制中使用的技能，如快乐、愤怒、悲伤和失败。对于学习技能，这些技能包括注意力持续时间、按时完成任务和独立工作。在混合方法中，安排问卷调查（评价量表）和焦点小组访谈。对有特殊学习需要学生的社交情绪学习技能进行进一步研究。

1) 比较有特殊学习需要学生与普通学生学生的社交情绪学习技能

量化数据将通过对所选学校教师、学生、家长的调查收集。使用 SSIS 社交情绪学习技能（SEL）评价量表（约 50 个项目）（Gresham & Elliott, 2008），邀请五所小学（普通学校每所学校 30 名教师，特殊学校每所学校 20 名教师）中的 130 名教师完成他们对特殊教育需要学生与普通学生的社交情绪学习技能量表的所有项目。以及三所小

学四、五、六年级共 540 个学生，以及其家长（N=540，每个学生对应一个家长）完成 SSIS 相关量表。该量表将包含背景问题、特殊学习需要学生与普通学生展现出来的社交情绪学习技能以及有关社交情绪学习技能教学的关注领域。填写该量表约需要 15 分钟。通过描述性统计方法，分别计算出有特殊学习需要学生与普通学生的平均数和标准差。为了进行比较，研究者使用 SPSS 软件对推断统计数据（如 t 检验比较）进行处理，以了解社交情绪学习技能（SEL）不同领域的平均差异的统计显著性。

2) 识别教师认为重要的社交情绪学习技能（SEL）和支持策略

经各学校校长同意，5 所学校将进行 11 次焦点小组访谈。每一次焦点小组访谈有 5 至 7 名教师参加，采用线上 ZOOM 进行约 60-90 分钟。鉴于调查提供的初步数据分析，将为访谈准备不同主题的半结构化问题。焦点小组访谈提纲详见附录 4。讨论将确定教师认为非常重要的技能、关注点、理由和支持策略。访谈被录音记录，转录并按照主题编码进行数据分析。这些数据进行三角验证（梅瑞迪斯·高尔 等，2016，338），并进一步阐述在有特殊学习需要学生与普通学生中表现出的社交情绪学习技能的特性。教师对社交情绪学习技能的剖面分析和推荐的支持策略有助于提升学生社交情绪学习技能。

3.3.2 数据收集

在本研究中，主要收集目标人群的原始数据。主要数据将以两种方式收集。编制各种问卷（见附录 1-3），收集参与者的人口信息、个人属性和与研究主题相关的因素。其次，对教师进行焦点小组访谈。访谈被录音记录，转录并按照主题编码进行数据分析。

问卷是一种自陈式数据收集工具（Johnson & Christensen, 2015，页 149）。在本研究中，作者将所有的调查问卷都使用封闭式问题，以便能有效地收集回答，并缩小

调查范围，从而参与者可以选择固定的回答，重要的是，许多问题可以在短时间内得到解答。

本研究所有问卷是由学校负责教师统一回收之后交给研究者的。因为新型冠状病毒影响，研究者无法直接对所有受试者分别收集问卷。同时，本校教师对本校情况更为了解，其直接收集有利于数据回收。在此之前，研究者与学校负责回收问卷教师进行详细且深入的沟通。首先列明文件清单（见附录 13），让收集问卷教师对所收集资料有清晰认识。文件清单包括十个内容，及每份资料的总页数。包括：家长问卷、学生问卷、教师问卷、学校同意书、参与社交情绪学习技能研究说明书、收集问卷说明书、学生、教师、家长问卷填写注意事项、相关学校邀请函、最后资料交接、文件清单。

学校同意书会在该研究进行前由该学校的负责人签署，之后交还研究者妥善保存。

《参与社交情绪学习技能研究说明书》（见附录 8）主要交予参与研究学校校长及主要负责教师，目的是让他们更为清晰了解本研究的具体动向及目标。对于参与研究学校而言，具体有以下好处：（1）适合学校教学任务；（2）提高参与者健康行为；（3）促进学校深层改革；（4）利于建立家校合作关系。同时提出本研究需要参与学校协助的其他相关资料，主要如下：（1）参与学生的名单（需标注具体 SEN 类别）。此举目的是为了数据分析时识别不同类别学生表现，之后做绝对保密及整体处理。（2）参与是次研究的学生最近一次中文、英文和数学的学业成绩。Caprara 等学者的研究发现，亲社会技能的提高，如合作、帮助、分享和安慰技能，预测了意大利学生在阅读和数学方面的成绩（Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000）；希望通过此次研究了解香港学生的成绩和社交情绪学习技能相关性。同时告知参与研究学校，本研究遵守香港教育大学之《学术研究道德操守指引》。所有个人资料及回答内容将绝对保密及作整体处理，资料只供研究用途，不会以任何形式向外透露。

对于不同受试者的问卷填写，除了在问卷开头进行研究简介以外，研究者也对帮忙派发问卷的教师进行了特别说明。学生问卷主要有以下方面需要留意：（1）请指导教师重点检查参与者背景资料，特别注意：A. 班别 B. 班号 C. 年级。仔细核对学生填写的个人信息是否有遗漏。（2）请不要遗漏题目。教师问卷主要有以下方面需要留意：（1）请勿遗漏教师背景资料。（2）教师问卷第四页的第二部分：鉴于参与研究学校 SEN 学生人数较普通学生少，如果限定教师选择：一个 SEN 学生、一个普通学生，很大机会会造成众多教师选择了同样的 SEN 学生，此举会影响研究结果。所以教师无需局限在 SEN 学生内选择。教师可以任意选择任意类型不同学生（需要是四、五、六年级的）。也即是可以选择：A. 两个普通学生；B. 两个 SEN 学生；C 一个 SEN 学生、一个普通学生；以上三种搭配皆可。唯需注意，如选择 SEN 学生，则必须从：A. 特殊学习困难（SpLD）；B. 自闭症（ASD）；C. 注意力不足/过度活跃症（ADHD）；D. 言语障碍（SLI）四个类型（可单选或者多选）内选取，若学生有多重残障且以上四个类型不能完全概括，则在：“E. 其他”选项之中补充注明具体情况即可。其中：A. 特殊学习困难（Specific Learning Difficulties）是泛指一系列学习异常的表现，即在聆听、说话、阅读及写作等方面有显著困难。常见的特殊学习困难有：读写障碍、数学运算障碍（dyscalculia）及语言障碍（dysphasia）等，其中以读写障碍最为普遍。（3）教师如无法准确记得学生中文、英文、数学成绩，则写上学生对应班别及班号即可。（4）勿遗漏题目。家长问卷主要有以下方面需要留意：需分清孩子和家长自己的背景资料，以免填错。

教师在学校独立收集问卷时，为了使研究顺利进行，研究者也进行了说明，方便其按照要求回收问卷。（1）学生问卷：请按照班级收集，每个班级分开交。（2）家长问卷：请按照班级收集。（3）教师问卷：收集齐发出问卷即可，无特别要求。

研究者与相关协助老师最后资料交接时，研究者会再次重申重点问题。核心问题：

请协助收集问卷教师检查每一组别（包括：学生、教师、家长）问卷里面：学生班别及班号是否填写，此号码是各个问卷配对核心关键信息。研究者与相关协助教师交接资料内容：（1）学生问卷：需按照班级收集，每个班级需要分开上交。注意将成绩单编号和各个班级学生编号配对，从而可以看出学业成绩与社交情绪学习技巧的相关性。（2）家长问卷：需按照班级收集。（3）教师问卷：注意第四页学生班别及班号的填写。（4）参与学生的名单：A. 需要清楚写出班别及班号并标注具体 SEN 类别；B. 学生最近一次中文、英文和数学的学业成绩。

为保证学生填写评价量表的独立性，在问卷派发前，研究者已经告知收卷老师不要阅读学生填写评价量表具体内容。在学生问卷的排版上，评价量表的内容在第二页。收卷教师只能看到学生基本人口信息，主要包括：班别、班号、性别、年龄、年级。该信息属于教师已知内容。教师在帮忙回收《参与研究同意书(家长)》及《参与研究同意书(参加者)》的时候已经知道参与学生具体名单，此时已将成绩单准备好，无需阅读学生问卷具体填写内容。学生可以放心填写并提交问卷。

焦点小组访谈是为了达到问题 5 的目标而进行的。根据 Johnson 等（2015，页 189）引用 Stewart 等人（2009）的观点，焦点小组访谈可以产生可用定量方法进行深入研究及测量的研究假设，解释之前的定量研究结果，激发新的想法及创造性的概念。在本研究中，作者将设计一个适当的访谈程序，以突出焦点小组访谈的主要特点（完整的访谈提纲见论文附录 4）。

- 1) 主题化：阐明访谈的目的。通过访谈目标参与者的关键成员，作为必要评估过程的一部分。更具体地说，研究者希望通过焦点小组访谈来补充之前对问卷的调查评价。
- 2) 设计：作者设计开放式及半开放式问题，探讨四至六年级教师认为有效的提升学生社交情绪学习技能的支持策略。各位老师对此次研究目的的真实想法和意见。

3) 访谈：在访谈开始时，研究者作介绍，并说明研究的目的。由于研究者计划在访问时进行录音，所以会事先获得参与者的同意。同时，研究者也会用自己的书面笔记来补充，包括对口头和非口头行为的观察，以及研究者采访即时个人反思。

在焦点小组访谈开始前，研究者给相关负责教师一份参与说明书，并请其代为转发给相关参与教师。为了保护参与教师隐私，参与教师的联系方式，是其自愿提供的，所以研究者不能直接联系到每一位参与访谈的教师，需要参与学校统一负责教师代为转发。主要有以下参与提示及注意事项：（1）如参与焦点小组访谈者从未使用过 zoom，建议网上参与前一天，先在其计算机或智能手机安装 ZOOM（www.zoom.us）（2）如若使用 Zoom 遇到问题，请于访谈开始前致电研究员；（3）在焦点小组访谈开始前 5-10 分钟，预先开启计算机，并进入指定访谈链接；（4）是次访谈主要希望收集各位老师对此次研究的真实想法和意见，为保证研究的真实有效性，各位老师与会前需先行测试个人话筒是否清晰。（5）为确保访谈进行更流畅，各位参加者进入指定 zoom link 后，需将 zoom 显示名称改为自己的中文全名加上老师称谓；（6）是次访谈将被录音（或 zoom 录制）记录，参与焦点小组访谈教师可选择开启或关闭摄像头。

3.3.3 数据统计与分析

数据收集的目的在于回答研究问题。不需要收集过多的数据，如过去的成就、病史、行为表现或留下记录。采取步骤确保受试者提供的信息的机密性。例如，收集的问卷将使用编号顺序进行编码。主题名称和匹配的编号序列将存储在单独的表格中，由研究者加密保存。问卷的包装将在收集后密封并签名。问卷会根据不同组别进行派发，见图 3.3.31。研究者将问卷教育参与学校主要负责教师，由该教师进行派发。填写完成之后由学校统一收集并交予研究者。问卷具体分析处理步骤按照图 3.3.32 进行。

分析数据主要使用描述统计里面的平均数、标准差，通过对 SSIS-SEL 学生问卷及 SSIS-SEL 家长问卷第一部分的统计分析回答以下问题。（1）四至六年级 SEN 学生与普通学生表现出得分最高的前十个 SEL 技能。（2）四至六年级教师、家长认为重要的前十个社交情绪学习技能。标准差是方差的平方根，标准差可以看作是数据与平均数差异有多远的近似指标。数据分散也即是异质时，标准差较大，当数据不是非常分散即是同质时，标准差较小（Johnson & Christensen, 2015, 页 432）。用推论统计的独立样本 t 检验，通过 SSIS-SEL 学生问卷对四至六年级 SEN 学生与普通学生表现出的社交情绪学习技能进行比较研究。独立样本 t 检验主要用于两个独立不同群体之间测量分数的差异比较（吴明隆，2008，145；Johnson & Christensen, 2015，468；梅瑞迪斯·高尔，2016，205）。设定此研究虚无假设为：四至六年级 SEN 学生的社交情绪学习技巧与普通学生相同；备择假设为：四至六年级 SEN 学生的社交情绪学习技巧与普通学生不相同。通过社会科学统计软件包（SPSS，version 26）进行运算，筛选出显著性水平小于 0.05 的项目，从而拒绝虚无假设并且接受备择假设，以此分析普通主流小学 SEN 学生与普通学生在 SSIS-SEL 量表中表现的显著性差异。用皮尔逊相关系数分析社交情绪学习技能与语文、英语和数学的学业成绩有什么关系。皮尔逊相关系数为正数且达到显著，表示两个变项为显著正相关；皮尔逊相关系数为负数且达到显著，表示两个变项为显著负相关。相关系数的绝对值大于或等于 0.80，表示两个变项呈现“高度相关”；相关系数的绝对值小于 0.40，表示两个变项呈现“低度相关”；相关系数的绝对值大于或等于 0.40 且小于 0.80，表示两个变项呈现“中度相关”。两个变项间只有相关性，不代表二者有因果关系，必须当两个变项间的相关达到显著，才表示二者有显著关系（吴明隆，2008，页 138）。本研究通过分析找出具有显著相关的社交情绪学习技能与语文、英语和数学的学业成绩的关系。具体情况将在本研究第四章详细列出。

在焦点小组访谈中，受试者已被告知录音录像并给予同意。如果他们在访谈中感到敏感或不舒服，他们可要求停止录音录像。所有获得的信息都已保密。原始数据不会在学校或其他各方之间共享。在研究期间，它们存放在安全的地方。研究结束后，它们将被妥善销毁。

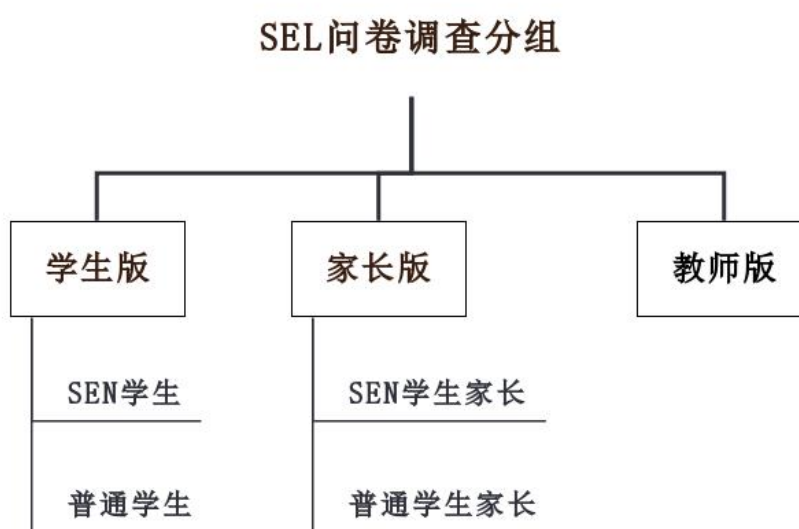


图 3.3.31 问卷调查（评价量表）分组

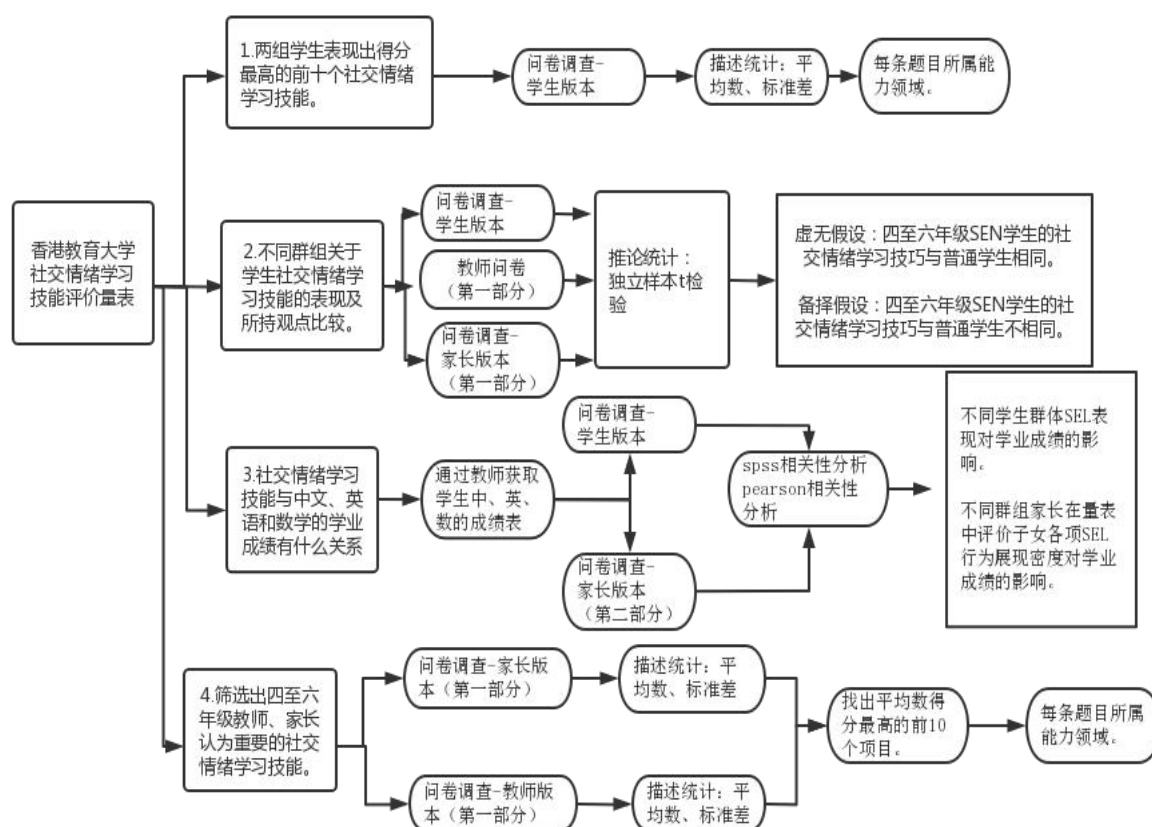


图 3.3.32 评价量表统计与分析步骤

3.3.4 时间安排

本研究从2020年1月开始，整个进度横跨两年。在2020年1月至6月进行研究初步分析，8月进行开题报告，开题报告修改完成后于10月开始正式进行数据收集，同时进行数据分析。在收集数据的过程中，需要不断和参与研究的学校的教师进行积极沟通。在数据收集前，需要和受试者学校校长联系，向其解释研究意图，并取得其同意。2021年1月开始进行研究论文写作，直到2021年7月开始提交论文。具体时间安排请参见下表：

表 3.3.4 时间安排进度

任务	2020 年				2021 年	
	1 月-3 月	4 月-6 月	7 月-9 月	10 月-12 月	1 月-3 月	4 月-7 月
初步分析	▲	▲				
开题报告			▲			
数据收集				▲		
数据分析				▲		
写作					▲	
提交论文						▲

3.4 伦理道德

在进行这项研究时，研究者须确保与科学探究和人类受试者的治疗相关的道德标准符合美国心理咨询协会和美国心理协会颁布的道德规定（如保密、知情同意，以及制度伦理审查）。在教育环境中对儿童的研究可能具有挑战性，因为研究、教学和学习的相互竞争的需求提出了重大的伦理问题。儿童本身就是弱势群体，其中，有特殊学习需要儿童更需要特别关注。研究者必须认识到由于残疾、贫困和低识字率等问题，这些目标抽样人口可能面临的风险。因此，研究者应更加敏感和尊重他们的权利（Konza, 2005）。另一方面，教师在学校进行的研究中会有自己独特的视角，因此研究者需要考虑到其所承受的压力和观点（Maloney & Konza, 2011）。

3.4.1 获香港教育大学道德委员会批准

对于所有的研究，伦理问题应该得到适当的解决。参照香港教育大学的研究实务守则，研究者已经完成道德检讨程序，并已经取得香港教育大学研究发展办公室委员会的批准。

3.4.2 学校招募安排及支持

这项研究在的参与对象包括普通小学及特殊小学（群育学校）。研究者选择五所小学参加这项研究。学校招募时，准备学校负责人邀请函和学校同意书。在表格中，明确目标、目的、程序、活动细节、时间进度、联系人和负责人。校方签署校内科研活动审批表。校长委派一名教师负责协调和之后的安排。主管领导和教师被告知，所有获得的信息会保密，仅用于研究目的。学校可以在任何阶段取消参与该研究。虽然校长和教师总是忙于教学工作，但在研究招募和后勤安排方面获得学校支持的批准对研究至关重要。因此，清晰的汇报、开放的心态和相互理解都是需要考虑的关键因素。为了得到参与学校的同意，本研究披露了全部任务。所有细节在同意书中详细说明。

3.4.3 研究开始前填写同意书

在进行研究时，知情同意是必不可少的。在本研究中，研究对象包括普通学生、SEN学生、家长和老师。研究必须得到受试者的同意。学校、教师、家长和学生的同意表格在研究开始前已提前准备。在研究之前，所有参与者都必须填写并上交知情同意书。在形式上，明确目标、目的、程序细节、活动类型、时间投入、联系人和负责人。受试者将被问及他们是否愿意参与问卷调查（评价量表）和焦点小组访谈。此外，应当指出，参与是自愿的。受试者应了解所涉及的益处和风险。本研究已经告知所有受试者，他们有权对程序的任何部分提出质疑，可以随时撤回，而不会产生负面后果。受试者应在适当位置签名以表明他们的意愿。所有获得的信息已经保密，仅供研究之用。所有表格都放在安全的地方。未经任何同意或欺骗而从受试者那里收集数据或信息是不道德的。

3.4.4 避免伤害特殊学习需要学生

有特殊学习需要学生可能被认为是一个弱势群体。在研究中，应采取措施保护他们不受伤害。例如，本研究已经征求其父母及本人的同意。他们被告知研究目标、研究程序、潜在利益和危害。且已经告知其有权拒绝参与研究。

第四章 数据分析与结果

本研究共发出问卷 1210 份，回收问卷 952 份（回收率 79%），其中有效问卷为 916 份（有效回收率 76%）。根据吴明隆（2008，页 88）引用学者 Babbie（2004，页 261）的观点，问卷回收率达 70%则算是“很好”。本研究有效问卷中，学生问卷 392 份，包括普通学生问卷 301 份，SEN 学生问卷 91 份；家长问卷 406 份，包括普通学生家长问卷 304 份，SEN 学生家长问卷 102 份；教师问卷 118 份。为了回答研究问题，本研究采用描述性统计方法：如平均值，标准差。同时使用独立样本 t 检验，相关双变量分析。在本研究中，数据使用社会科学统计软件包（SPSS，version 26）进行分析处理。社交情绪学习技能包括自我管理、自我认知、社会认知、负责任的决策和人际交往五个方面的能力（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2017a）。研究中会将量表中 51 条题目归为五个能力领域（Gresham & Elliott, 2017）（见附录 5）。分析结果用于帮助回答不同假设。本研究使用混合研究方法，开展量化和质性相结合的研究，以回答以下研究问题：

4.1 两组学生表现出得分最高的前十个社交情绪学习技能（学生自评）

4.1.1 普通学生表现出得分最高的前十个社交情绪学习技能

采用 SSIS-SEL 评定量表对普通学生进行自我评定，运用描述性统计计算平均数及标准差，评估该量表中得分最高的前十个社交情绪学习技能（见表 4.1.11）。

表 4.1.11 普通学生在量表中得分最高的前十个 SEL 技能

排名	题目	平均数 $\bar{x}$	标准差 SD	所属能力领域
1	会跟人说“谢谢”	3.30	0.823	人际交往技能
2	尊重他人的财产	3.29	0.780	负责任的决策
3	小心使用他人的东西	3.24	0.841	负责任的决策
4	识讲“唔该”	3.16	0.843	人际交往技能
5	原谅别人	3.12	0.831	社会认知
6	遵循课堂规则	3.11	0.768	自我管理
7	关心别人	3.07	0.881	社会认知
8	参与游戏或小组活动	2.99	0.903	人际交往技能
9	与其他小朋友互动良好	2.98	0.849	人际交往技能
10	容易交到朋友	2.95	0.861	人际交往技能

表 4.1.11 表明：在 SSIS-SEL 量表中普通学生表现出的社交情绪学习技能得分最高的前十个技能分数由高到低，依次为：第一名：会跟人说“谢谢”（ $M=3.30$ ， $SD=0.823$ ）；第二名：尊重他人的财产（ $M=3.29$ ， $SD=0.78$ ）；第三名：小心使用他人的东西（ $M=3.24$ ， $SD=0.841$ ）；第四名：识讲“唔该”（ $M=3.16$ ， $SD=0.843$ ）；第五名：可以原谅别人（ $M=3.12$ ， $SD=0.831$ ）；第六名：遵循课堂规则（ $M=3.11$ ， $SD=0.768$ ）；第七名：关心别人（ $M=3.07$ ， $SD=0.881$ ）；第八名：会参与游戏或小组活动（ $M=2.99$ ， $SD=0.903$ ）；第九名：与其他小朋友互动良好（ $M=2.98$ ， $SD=0.849$ ）；第十名：容易交到朋友（ $M=2.95$ ， $SD=0.861$ ）。由此观察，“会跟人说‘谢谢’”是普通学生最基本的人际交往技能。

由饼图 4.1.12 可以看出，通过 SSIS-SEL 量表筛选出的前十个 SEL 技能主要分为以下四类：人际交往技能（50%），负责任的决策技能（20%），社会认知技能（20%），自我管理技能（10%）。其中没有体现自我认知技能，说明自我认知技能在普通学生的 SEL 技能里面，没有经常通过具体行为展现出来，即普通学生自我认知技能比较薄弱。

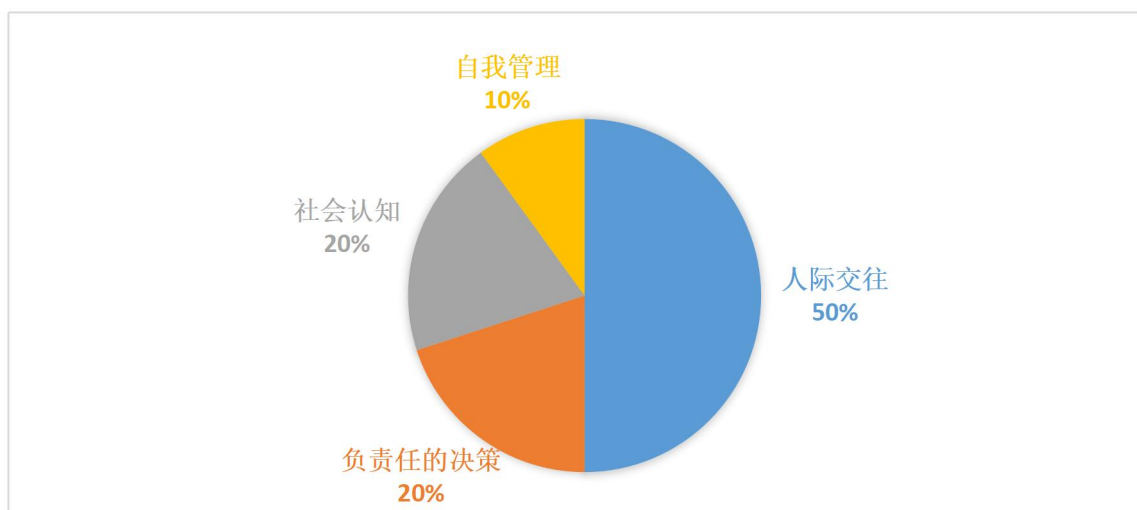


图 4.1.12 量表筛选出普通学生表现前十个 SEL 技能所属能力领域所占比例

运用描述性统计，将量表中 51 条题目归为五个能力领域（Gresham & Elliott，2017）。见表 4.1.13：在 SSIS-SEL 量表中四至六年级普通小学生表现出的社交情绪学习技能的五个方面，包括自我管理、自我认知、社会认知、负责任的决策和人际交往技能的平均值显示，负责任的决策均值得分最高 ($M=2.9147$, $SD=0.5326$)，自我认知均值 ($M=2.26$, $SD=0.490$) 得分最低，与表 4.1.11 前十的具体技能相呼应，说明四至六年级普通小学生表现出前十的 SEL 技能里面不包括自我认知技能。

表 4.1.13 普通学生表现出的社交情绪学习技能五个能力领域的均值统计

题目	N	平均数 $\bar{x}$	标准差 SD
负责任的决策	301	2.91	.533
人际交往	301	2.88	.548
社会认知	301	2.80	.587
自我管理	301	2.66	.483
自我认知	301	2.26	.490

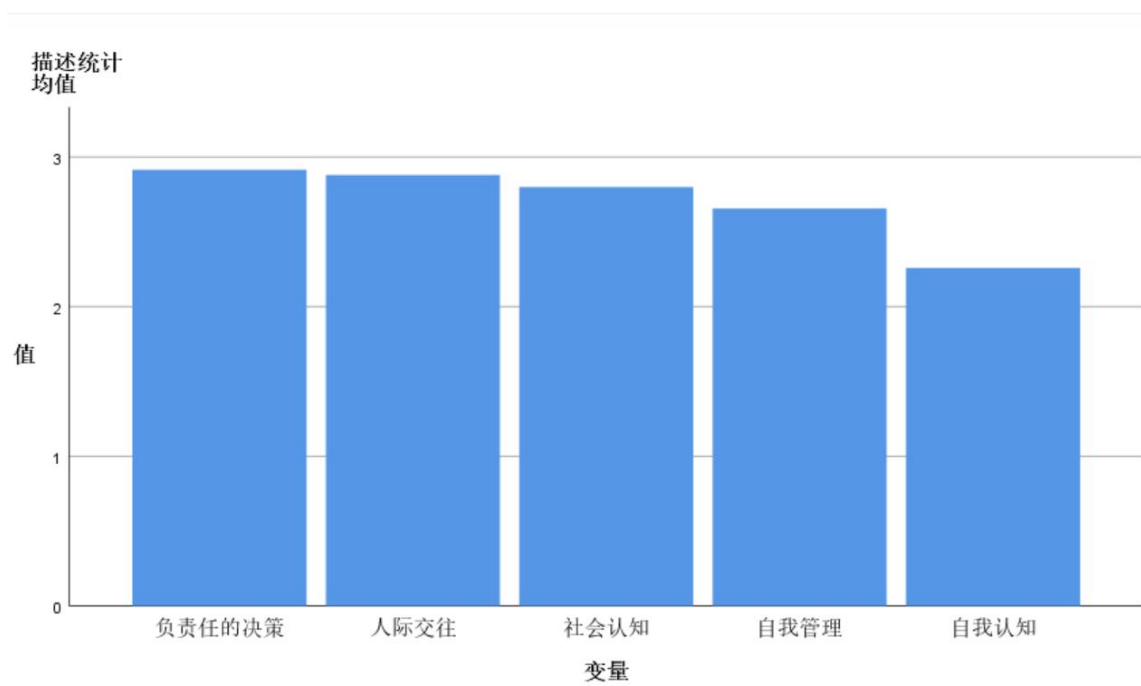


图 4.1.14 普通学生表现出的社交情绪学习技能五个能力领域的均值统计

4.1.2 SEN 学生表现出得分最高的前十个社交情绪学习技能

采用 SSIS-SEL 评定量表对四至六年级 SEN 小学生进行评定，运用描述性统计的均值和标准差，评估该量表中得分最高的前十个社交情绪学习技能（见表 4.1.21）。

表 4.1.21 SEN 学生在量表中得分最高的前十个 SEL 技能

排名	题目	均值 $\bar{x}$	标准差 SD	所属能力领域
1	会跟人说“谢谢”	3.16	0.873	人际交往技能
2	识讲“唔该”	3.08	0.885	人际交往技能
3	关心别人	3.02	0.857	社会认知
4	与其他小朋友互动良好	3.00	0.874	人际交往技能
5	遵循课堂规则	2.98	0.802	自我管理
6	原谅别人	2.97	0.823	社会认知
7	能向别人介绍自己	2.91	0.967	人际交往技能
8	尊重他人的财产	2.90	0.972	负责的决策
9	小心使用他人的东西	2.89	0.960	负责的决策
10	参与游戏或小组活动	2.87	1.024	人际交往技能

在 SSIS-SEL 量表中四至六年 SEN 学生表现出的社交情绪学习技能得分最高的前十个技能分数由高到低，依次为：第一名：会跟人说“谢谢”（ $M=3.16$ ， $SD=0.873$ ）；第二名：识讲“唔该”（ $M=3.08$ ， $SD=0.885$ ）；第三名：关心别人（ $M=3.02$ ， $SD=0.857$ ）；第四：与其他小朋友互动良好（ $M=3.00$ ， $SD=0.874$ ）；第五名：遵循课堂规则（ $M=2.98$ ， $SD=0.802$ ）；第六名：可以原谅别人（ $M=2.97$ ， $SD=0.823$ ）；第七名：可以向别人介绍自己（ $M=2.91$ ， $SD=0.967$ ）；第八名：尊重他人的财产（ $M=2.90$ ， $SD=0.972$ ）；第九名：小心使用他人的东西（ $M=2.89$ ， $SD=0.960$ ）；第十名：参与游戏或小组活动（ $M=2.87$ ， $SD=1.024$ ）。由此观察，“会跟人说‘谢谢’”是 SEN 学生最基本的人际交往技能。

由饼图 4.1.22 可以看出，在通过 SSIS-SEL 量表筛选出的前十个 SEL 技能主要分为以下四类：人际交往（50%），负责任的决策（20%），社会认知（20%），自我管理（10%）。其中没有体现自我认知技能，说明自我认知在 SEN 学生的 SEL 技能里面，没有经常通过具体行为展现出来，即自我认知技能比较薄弱。这几个类别与普通学生表现相同，但是具体表现行为与普通学生存在差异。

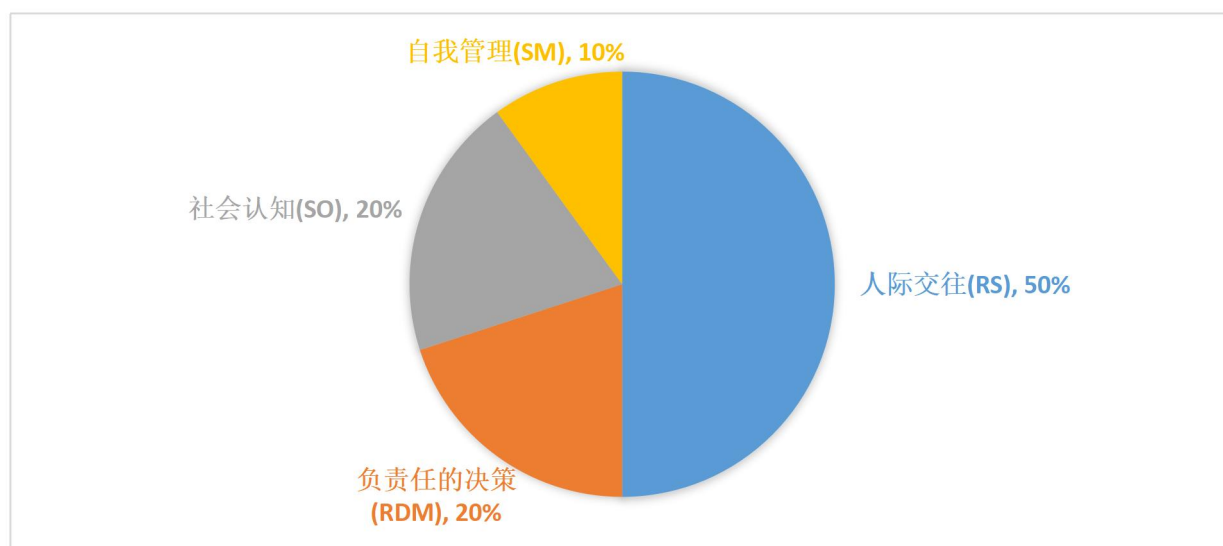


图 4.1.22 SEN 学生表现的前十 SEL 技能所属能力领域所占比例

运用描述性统计，对以上项目再进行合并归类，见表 4.1.23：在 SSIS-SEL 量表中四至六年级 SEN 小学生表现出的社交情绪学习技能的五个方面，包括自我管理、自我认知、社会认知、负责任的决策和人际交往技能。其平均值显示，人际交往均值最高 ($M=2.79, SD=0.643$)，自我认知均值 ($M=2.33, SD=0.521$) 得分最低，与前十的具体技能相呼应，说明四至六年级 SEN 小学生表现出前十的 SEL 技能里面不包括自我认知技能。

表 4.1.23 SEN 学生表现出的社交情绪学习技能五个能力领域的均值统计

所属能力领域	N	平均数 $\bar{x}$	标准差 SD
人际交往	91	2.79	.643
负责任的决策	91	2.71	.591
社会认知	91	2.66	.559
自我管理	91	2.57	.474
自我认知	91	2.33	.521

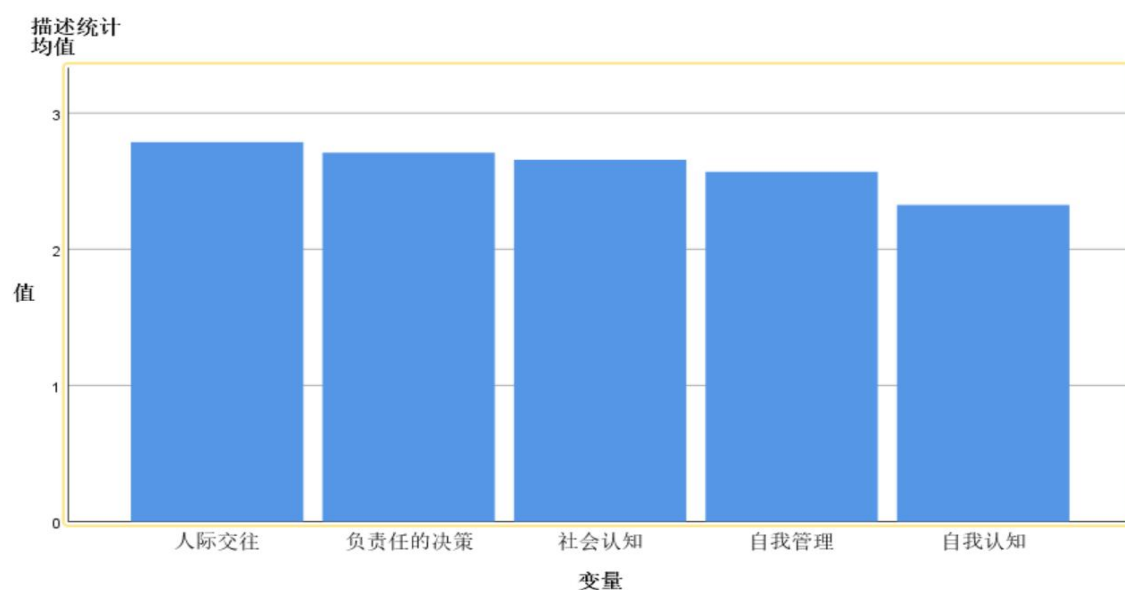


图 4.1.24 SEN 学生表现出的社交情绪学习技能五个能力领域的均值统计

4.2 不同群组关于学生社交情绪学习技能的表现及所持观点差异

4.2.1 两组学生表现出的七个 SEL 差异（学生自评）

差异的测量是用 SSIS-SEL 量表 51 条题目,通过独立 t 检验在学生问卷及家长问卷进行测量。根据图表 4.2.1,“对自己的行为负责;会友善对待沮丧的人;小心使用他人的东西;尊重他人的财产;被推撞时,反应恰当;对受到不公平对待的人表示支持;用恰当的语调说话”有显著性差异($p < .05$)。这七个社交情绪学习技能所属三个类别,分别为:负责任的决策(50%),社会认知(25%),自我管理(25%)。

表 4.2.11 两组学生样本社交情绪学习技能表现的差异

题目	SEN 学生		普通学生		t (df)	P	所属能力领域
	M	SD	M	SD			
对自己的行为负责	2.60	.855	2.85	.751	-2.489 (135.153)	.014	负责任的决策
会友善对待沮丧的人	2.58	.751	2.94	.861	-3.441(384)	.001	社会认知
小心使用他人的东西	2.89	.960	3.24	.841	-3.322(390)	.001	负责任的决策
尊重他人的财产	2.90	.972	3.29	.780	-3.920(388)	.000	负责任的决策
被推撞时,反应恰当	2.43	1.034	2.67	.858	-2.053 (129.766)	.042	自我管理
对受到不公平对待的人表示支持	2.43	1.017	2.68	.965	-2.089(384)	.037	社会认知
用恰当的语调说话	2.53	.886	2.83	.829	-2.959(388)	.003	自我管理

SEN 学生在“对自己的行为负责;会友善对待沮丧的人;小心使用他人的东西;尊重他人的财产;被推撞时,反应恰当;对受到不公平对待的人表示支持;用恰当的语调说话”这些项目的自评分数显著的低于普通学生的自评分数,即普通学生在这七个项目的表现更好。

表 4.2.12 两组学生样本 SEL 五个能力领域具有差异性的两个方面

题目	SEN 学生		普通学生		t (df)	P
	M	SD	M	SD		
负责任的决策	2.71	.590	2.91	.533	-3.154 (390)	.002
社会认知	2.66	.559	2.80	.587	-2.037 (390)	.042

由此看出“负责任的决策”及“社会认知”技能，SEN与普通学生存在显著差异。普通学生负责任的决策及社会认知平均分均明显高于SEN学生，说明普通学生较SEN学生更能作出负责任的决策及更好的社会认知。

4.2.2 两组家长关于SEL对家庭或社区重要程度态度的三点差异

根据表4.2.2，两组家长在“容易感到尴尬；遵循课堂规则；关心别人”的态度上有显著性差异 ($p < .05$)。这三个社交情绪学习技能所属三个类别，分别为：自我认知，自我管理，社会认知。

表 4.2.2 两组家长 SEL 展现态度的差异性

题目	SEN 家长		普通家长		t (df)	P	所属能力领域
	M	SD	M	SD			
容易感到尴尬	1.86	.598	1.73	.571	2.079 (402)	.038	自我认知
遵循课堂规则	2.40	.511	2.55	.512	-2.583 (402)	.010	自我管理
关心别人	2.27	.529	2.40	.510	-2.144 (400)	.033	社会认知

SEN 家长关于学生社交情绪学习技能对家庭或社区重要程度的态度在：自我认知，自我管理，社会认知这三个方面与普通家长存在显著差异。主要表现在 SEN 家长关于“容易感到尴尬”的平均数显著的高于普通家长的平均数，即 SEN 家长认为“容易感到尴尬”这个行为对于家庭或社区更为重要，SEN 家长在同等情况下更看重孩子“自我认知”技能。SEN 家长关于“遵循课堂规则”的平均数显著的低于普通家长的平均数，即是普通家长更重视“遵循课堂规则”的“自我管理”行为。SEN 家长关于“关心别人”的平均数显著的低于普通家长的平均数，即是普通家长更看重“关心别人”这个社会认知技能。

4.2.3 教师与家长关于 SEL 对家庭或社区重要程度的态度的十个差异

根据表 4.2.3, “识讲‘唔该’; 会向成年人寻求帮助; 不用麻烦别人就能完成工作; 能跟从你的指示; 与他人一起时表现尽责; 不理睬注意力不集中的同学; 表现出悲伤或沮丧; 与他人意见不同时, 仍保持冷静; 与同伴交谈时, 主动打开话题; 对受到不公平对待的人表示支持”, 有显著性差异 ($p < .05$)。这十个社交情绪学习技能所属五个能力领域, 分别为: 自我认知 (20%), 自我管理 (40%), 负责任的决策 10%), 社会认知 (10%), 人际交往技能 (20%)。

表 4.2.3 家长与教师 SEL 展现态度的差异性

题目	教师		家长		t (df)	P	所属能力领域
	M	SD	M	SD			
识讲“唔该”	2.45	.516	2.58	.509	-2.454 (521)	.014	人际交往技能
会向成年人 寻求帮助	2.50	.519	2.38	.540	2.095 (521)	.037	自我认知
不用麻烦别人就能完成 工作	2.02	.554	2.17	.522	-2.687 (520)	.007	自我管理
能跟从你的 指示	2.31	.531	2.15	.516	2.858 (186.651)	.005	自我管理
与他人一起 时表现尽责	2.35	.478	2.23	.488	2.256 (520)	.024	负责任的决策
不理睬注意 力不集中的 同学	1.95	.570	1.78	.629	2.701 (205.461)	.007	自我管理
表现出悲伤 或沮丧	2.05	.434	1.90	.523	3.256 (220.760)	.001	自我认知
与他人意见 不同时, 仍保 持冷静	2.43	.515	2.27	.509	2.890 (184.607)	.004	自我管理
与同伴交谈 时, 主动打开 话题	1.92	.592	2.10	.517	-3.225 (518)	.001	人际交往技能
对受到不公 平对待的人 表示支持	2.19	.492	2.08	.525	2.068 (517)	.039	社会认知

教师关于学生社交情绪学习技能对家庭或社区重要程度的态度在：自我认知，自我管理，负责任的决策，社会认知，人际交往技能这五个方面与家长都存在显著差异。主要表现在家长关于“人际交往技能”的平均数都显著的高于教师的平均数，即家长在同等情况下更看重孩子“人际交往”技能。在“自我认知”技能方面，教师平均数显著高于家长家长的平均数，即教师更重视“会向成年人寻求帮助”的“自我认知”技能，会表达悲伤情绪也是教师比家长更看重的方面。在访谈中，有很多教师也认为“会向成年人寻求帮助”有助于学生社交情绪学习技能的提高，同时可以防止很多危险后果的发生。在“自我管理”方面，教师和家长出现的显著性差异最多，占了总份额的40%。在具体行为表现中，“不用麻烦别人就能完成工作”教师平均数小于家长，说明家长对学生独立完成工作的技能期望更高。另外三个行为“能跟从你的指示；不理睬注意力不集中的同学；与他人意见不同时，仍保持冷静”教师平均数均显著高于家长，说明教师更希望学生能跟从指示，集中精力，同时遇事保持冷静。在“负责任的决策”方面，教师平均数高于家长，说明教师更看重学生是否具有责任心。在“社会认知”方面，教师更注重学生“对受到不公平对待的人表示支持”的态度。

4.3 四至六年级教师、家长认为重要的社交情绪学习技能

4.3.1 教师认为最重要的十个社交情绪学习技能

采用 SSIS-SEL 评定量表对四至六年级教师观点进行评定，运用描述性统计，评估该量表中得分最高的前十个社交情绪学习技能（见表 4.3.11）。

表 4.3.11 教师认为最重要的十个社交情绪学习技能

排名	题目	平均数 $\bar{x}$	标准差 SD	所属能力领域
1	会对自己的行为负责	2.65	.496	负责任的决策
2	原谅别人	2.58	1.869	社会认知
3	会跟人说“谢谢”	2.52	.519	人际交往技能
4	会向成年人寻求帮助	2.50	.519	自我认知
5	遇到困难时会讲出来	2.48	.519	自我管理
6	识讲“唔该”	2.45	.516	人际交往技能
7	与他人意见不同时，仍保持冷静	2.43	.515	自我管理
8	尊重他人的财产	2.42	.496	负责任的决策
9	遵循课堂规则	2.41	.545	自我管理
10	在无人监督的情况下表现良好	2.39	.490	负责任的决策

表 4.3.11 表明：在 SSIS-SEL 量表中四至六年级教师认为最重要的十个社交情绪学习技能分数由高到低，依次为：第一名：会对自己的行为负责（ $M=2.65$ ， $SD=0.496$ ）；第二名：原谅别人（ $M=2.58$ ， $SD=1.869$ ）；第三名：会跟人说“谢谢”（ $M=2.52$ ， $SD=0.519$ ）；第四名：会向成年人寻求帮助（ $M=2.50$ ， $SD=0.519$ ）；第五名：遇到困难时会讲出来（ $M=2.48$ ， $SD=0.519$ ）；第六名：识讲“唔该”（ $M=2.45$ ， $SD=0.516$ ）；第七名：与他人意见不同时，仍保持冷静（ $M=2.43$ ， $SD=0.515$ ）；第八名：尊重他人的财产（ $M=2.42$ ， $SD=0.496$ ）；第九名：遵循课堂规则（ $M=2.41$ ， $SD=0.454$ ）；第十名：在无人监督的情况下表现良好（ $M=2.39$ ， $SD=0.490$ ）。由此观察，教师认为：学生“会对自己的行为负责”，较为重要。

由饼图 4.3.12 可以看出，在通过 SSIS-SEL 量表筛选出的前十个 SEL 技能涵盖所有五个能力领域：人际交往（20%），负责任的决策（30%），社会认知（10%），自我管理（30%），自我认知（10%）。

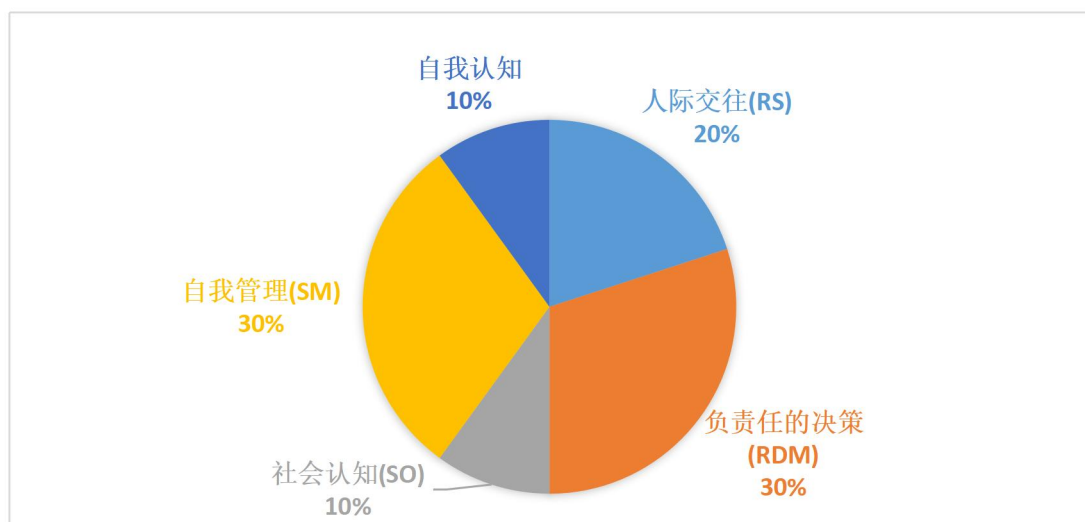


图 4.3.12 量表筛选出教师认为最重要的前十个 SEL 技能所属能力领域所占比例

运用描述性统计，对以上项目再进行合并归类，见表 4.3.13：在 SSIS-SEL 量表中四至六年级教师认为最重要的十个社交情绪学习技能的五个方面，包括自我管理、自我认知、社会认知、负责任的决策和人际交往技能。其平均值显示，负责任的决策均值最高 ($M=2.33, SD=0.286$)，自我认知均值 ($M=1.90, SD=0.331$) 得分最低，与前十的具体技能相呼应，说明四至六年级教师对学生“自我认知”技能的重视程度最低。

表 4.3.13 教师认为最重要的十个 SEL 技能所属五个能力领域的均值统计

所属能力领域	N	平均数 $\bar{x}$	标准差 SD
负责任的决策	118	2.33	.286
自我管理	118	2.25	.304
人际交往技能	118	2.24	.289
社会认知	118	2.21	.396
自我认知	118	1.90	.331

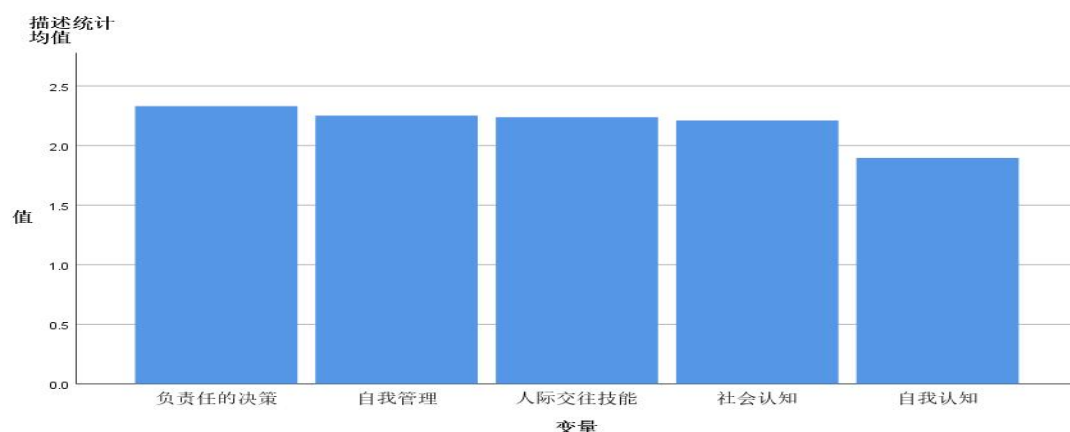


图 4.3.14 教师认为最重要的十个 SEL 技能所属五个能力领域的均值统计

采用 zoom 对四至六年级教师进行焦点小组访谈，请教师根据自己的经验说出 SSIS-SEL 量表中三条最重要的社交行为。见表 4.3.15，根据访谈统计与之前 SPSS 量化研究统计（见表 4.3.11）可以看出，量化研究结果与质性访谈结果一致。具体方法是先列出量化研究筛选出来的前十个技能，再看以上质性研究是否有重合。结果发现：量化研究通过统计得出的所有教师认为最重要的前十个技能中，前三个与质性访谈中，大多数学校教师提出的 2.23.34 一致。具体为“2. 对自己的行为负责”，“23. 原谅别人”，“34. 会跟人说‘谢谢’”。

表 4.3.15 焦点小组访谈教师认为最重要的三条 SEL 技能汇总

学校及编码	访谈时间	各位教师选出的三条最重要的社交行为(序号) 汇总
AT001-AT005	2020.12.15	1, 4, 14, 23, 33, 34, 35, 36, 37, 44
AT006-AT010	2020.12.18	2, 5, 10, 11, 14, 23, 36, 37, 44
BT001-BT006	2021.01.25	2, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 18, 33, 44
BT007-BT012	2021.01.26	2, 4, 6, 8, 9, 18, 33, 35, 42
CT001-CT007	2021.01.18	1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 15, 23, 27, 33, 34, 36, 41, 45, 46
CT008-CT014	2021.01.19	2, 9, 10, 14, 18, 24, 31, 36, 40, 42, 47
CT015-CT022	2021.01.20	1, 2, 4, 6, 10, 18, 20, 29, 32, 33, 36, 39, 42, 44
DT001-DT005	2021.01.07	1, 2, 4, 5, 6, 8, 14, 15, 18, 27, 35, 36
DT006-DT009	2021.01.08	2, 4, 8, 18, 36
ET001-ET004	2021.01.22	2, 5, 9, 12, 14, 16, 29, 33, 42
ET001、ET005、ET006	2021.02.01	3, 6, 23

4.3.2 家长认为最重要十个社交情绪学习技能

采用 SSIS-SEL 评定量表对四至六年级家长观点进行评定，运用描述性统计，评估该量表中得分最高的前十个社交情绪学习技能（见表 4.3.21）。

表 4.3.21 家长认为最重要的十个社交情绪学习技能

排序	题目	平均数 $\bar{x}$	标准差 SD	所属能力领域
1	会对自己的行为负责	2.61	.517	负责任的决策
2	识讲“唔该”	2.58	.509	人际交往技能
3	会跟人说“谢谢”	2.56	.507	人际交往技能
4	我遵循课堂规则	2.51	.515	自我管理
5	尊重他人的财产	2.43	1.620	负责任的决策
6	当自己受到不公平对待时能够为自己站出来	2.39	.545	负责任的决策
7	遇到困难时会讲出来	2.38	.540	自我管理
7	会向成年人寻求帮助活动	2.38	.540	自我认知
7	乱发脾气	2.38	.529	自我管理
10	关心别人	2.37	.517	社会认知

表 4.3.21 表明：在 SSIS-SEL 量表中四至六年级家长认为最重要的十个社交情绪学习技能分数由高到低，依次为：第一名：会对自己的行为负责（ $M=2.61$ ， $SD=0.517$ ）；第二名：识讲“唔该”（ $M=2.58$ ， $SD=0.509$ ）；第三名：会跟人说“谢谢”（ $M=2.56$ ， $SD=0.507$ ）；第四名：遵循课堂规则（ $M=2.51$ ， $SD=0.515$ ）；并列第五名：尊重他人的财产（ $M=2.43$ ， $SD=1.620$ ）；第六名：当自己受到不公平对待时能够为自己站出来（ $M=2.39$ ， $SD=0.545$ ）；第七名：遇到困难时会讲出来（ $M=2.38$ ， $SD=0.540$ ）；并列第七名：会向成年人寻求帮助（ $M=2.38$ ， $SD=0.540$ ）；并列第七名：与其他小朋友互动良好（ $M=2.38$ ， $SD=0.540$ ）；并列第七名：乱发脾气（ $M=2.38$ ， $SD=0.529$ ）；第十名：关心别人（ $M=2.37$ ， $SD=0.517$ ）。由此观察，家长与教师一样，家长认为孩子“会对自己的行为负责”，较为重要。

由饼图 4.3.22 可以看出，在通过 SSIS-SEL 量表筛选出的前十个 SEL 技能涵盖所有

五个能力领域：人际交往（20%），负责任的决策（30%），社会认知（10%），自我管理（30%），自我认知（10%），与教师观点完全一致。

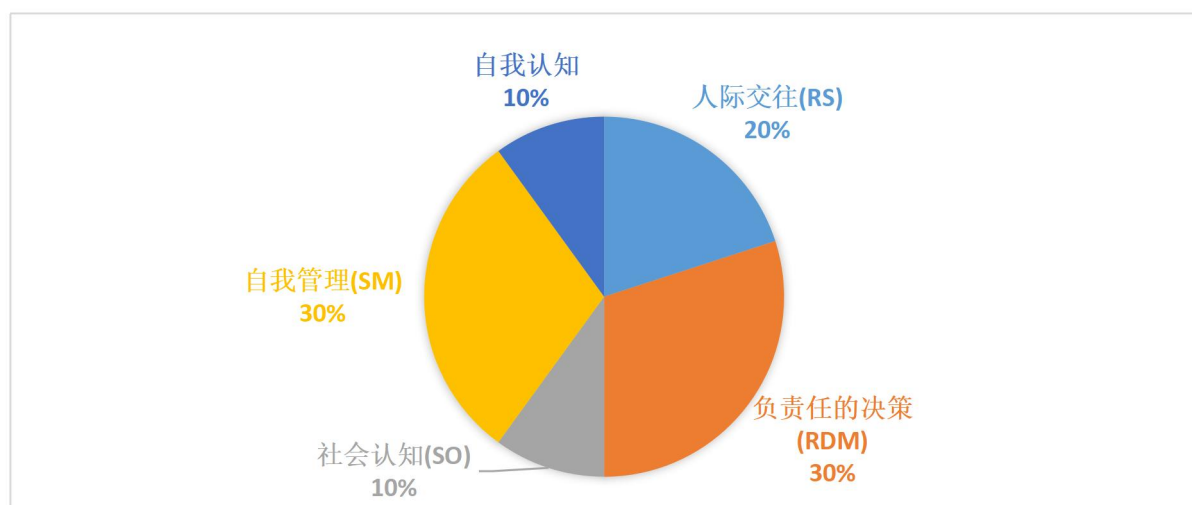


图 4.3.22 量表筛选出家长认为最重要的前十个 SEL 技能所属能力领域所占比例

运用描述性统计，对以上项目再进行合并归类，见表 4.3.23：在 SSIS-SEL 量表中四至六年级教师认为最重要的十个社交情绪学习技能的五个方面，包括自我管理、自我认知、社会认知、负责任的决策和人际交往技能。其平均值显示，负责任的决策均值最高 ($M=2.33, SD=0.378$)，自我认知均值 ($M=1.90, SD=0.349$) 得分最低，与前十的具体技能相呼应，说明四至六年级家长对学生“自我认知”技能的重视程度最低。

表 4.3.23 家长认为最重要十个 SEL 技能的五个能力领域的均值统计

所属能力领域	N	平均数 $\bar{x}$	标准差 SD
负责任的决策	406	2.33	.378
人际交往技能	406	2.26	.308
自我管理	406	2.22	.292
社会认知	406	2.15	.320
自我认知	406	1.90	.349

对比图 4.3.14 与图 4.3.24，“自我管理”与“人际交往”的位置刚好相反。可以看出教师与家长相比，在 SSIS-SEL 量表中教师更注重学生的“自我管理”，而家长却

更注重孩子的“人际交往技能”。

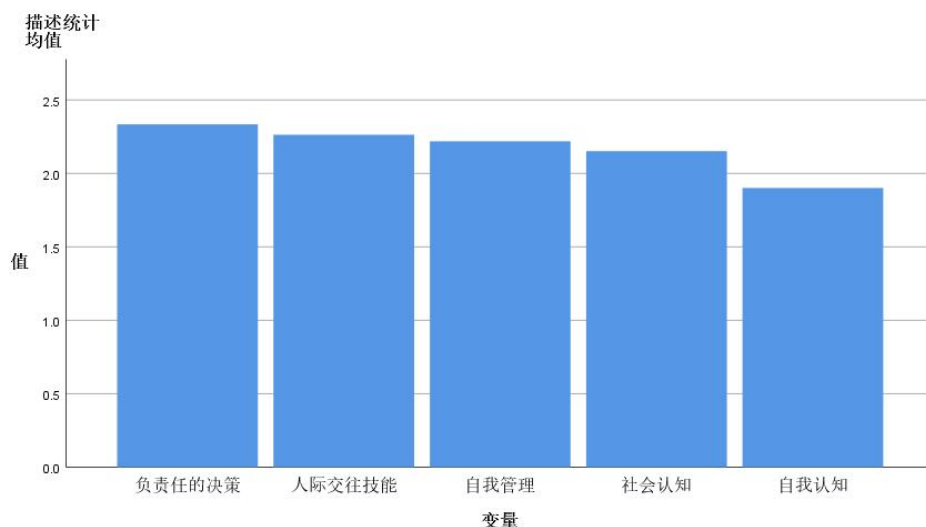


图 4.3.24 家长认为最重要十个 SEL 技能所属五个能力领域的均值

4.4 社交情绪学习技能与中文、英文和数学的学业成绩的影响

本研究希望通过量表 51 个具体行为与各科学业成绩进行分析。找到具体行为与学业成绩之间的关系，并指出所属能力领域，利于具体问题具体分析，从具体行为中看到与学业成绩的关联，令论文结果更直观且更具操作性。

4.4.1 四至六年级学生在量表中 SEL 的表现对中文成绩的影响（学生自评）

用 SSIS-SEL 量表通过双相关性分析，评估学生 SEL 表现与中文成绩的关系。通过对学生样本按照不同人口特征进行分组，得到以下中等相关显著性结果（见表 4.4.1）。

表 4.4.1 不同学生群体 SEL 表现对中文成绩的影响

样本特征	数量 (N)	题目	皮尔逊相关性(r)	所属能力领域
六年级学生 生问卷	N=117	尊重他人的财产	$r=0.404^{**}$	负责任的决策
四年级 SEN 学生问卷	N=37	当别人开展对话或活动时， 能作出适当回应	$r=0.405^{*}$	人际交往技能
		与其他小朋友互动良好	$r=0.425^{**}$	人际交往技能
		表现出悲伤或沮丧	$r=0.422^{*}$	自我认知
五年级普通 女学生问卷	N=54	与其他人一起时会感到焦虑	$r=-0.433^{**}$	自我认知
六年级普通 男学生问卷	N=53	当别人伤心时，自己也感到 伤心	$r=-0.460^{**}$	社会认知
		质疑可能不公平的规则	$r=0.407^{**}$	负责任的决策
六年级普通 女学生问卷	N=47	当自己受到不公平对待时能 够为自己站出来	$r=0.417^{**}$	负责任的决策

注: **在 0.01 级别 (双尾), 相关性显著。

*在 0.05 级别 (双尾), 相关性显著。

表 4.4.1 表明, 经过对参与学生样本的不同分组, 可以看出学生 SEL 表现与中文成绩是呈现中等程度显著相关的。

4.4.2 四至六年级学生在量表中 SEL 的表现对英文成绩的影响 (学生自评)

用 SSIS-SEL 量表通过双相关性分析, 评估学生 SEL 表现与英文成绩的关系。通过对学生样本按照不同人口特征进行分组, 得到以下中等相关显著性结果 (见表 4.4.2)。

表 4.4.2 不同学生群体 SEL 表现对英文成绩的影响

样本特征	数量 (N)	题目	皮尔逊相关性(r)	所属能力领域
四年级普通男学生问卷	N=41	不用麻烦别人就能完成工作	$r=-0.404^*$	自我管理
四年级普通女学生问卷	N=55	尝试安慰别人	$r=0.428^{**}$	社会认知
		识讲“唔该”	$r=0.402^{**}$	人际交往技能
		尊重他人的财产	$r=0.405^{**}$	负责任的决策
	N=54	会跟人说“谢谢”	$r=0.452^{**}$	人际交往技能
五年级 SEN 学生问卷	N=37	行径孤独	$r=-0.410^*$	自我认知
C 校 SEN 学生问卷	N=43	行径孤独	$r=-0.409^{**}$	自我认知

注：**在 0.01 级别（双尾），相关性显著。

*在 0.05 级别（双尾），相关性显著。

表 4.4.2 表明，经过对参与学生样本的不同分组，可以看出学生 SEL 表现与英文成绩是呈现中等程度显著相关的。

4.4.3 四至六年级学生在量表中 SEL 的表现对数学成绩的影响（学生自评）

用 SSIS-SEL 量表通过双相关性分析，评估学生 SEL 表现与数学成绩的关系。通过对学生样本按照不同人口特征进行分组，得到以下中等相关显著性结果（见表 4.4.3）。

表 4.4.3 不同学生群体 SEL 表现对数学成绩的影响

样本特征	数量 (N)	题目	皮尔逊相关性 (r)	所属能力领域
SEN 女生问卷	N=31	不会因为接受批评而生气	r=0.416*	自我管理
四年级 SEN 学生问卷	N=37	在无人监督的情况下表现良好	r=0.449**	负责任的决策
五年级普通男学生问卷	N=51	原谅别人	r=0.427**	社会认知
六年级普通女学生问卷	N=47	当别人开展对话或活动时，能作出适当回应	r=0.408**	人际交往技能
		跟人说话时有眼神接触	r=0.411**	人际交往技能
C 校 SEN 学生问卷	N=43	在无人监督的情况下表现良好	r=0.434**	负责任的决策
		能跟从你的指示	r=0.463**	自我管理
		partA38 行径孤独	r=-0.420**	自我认知

注：**在 0.01 级别（双尾），相关性显著。

*在 0.05 级别（双尾），相关性显著。

表 4.4.3 表明，经过对参与学生样本的不同分组，可以看出学生 SEL 表现与数学成绩是呈现中等程度显著相关的。

4.4.4 家长在量表中评价子女各项 SEL 行为展现密度对中文成绩的影响

用 SSIS-SEL 量表通过双相关性分析，评估家长评价学生 SEL 表现与中文成绩的关系。通过对家长样本按照不同人口特征进行分组，得到以下中等相关显著性结果（见表 4.4.4）。

表 4.4.4 不同群组家长在量表中评价子女各项 SEL 行为展现密度对中文成绩的影响

样本特征	数量 (N)	题目	皮尔逊相关性 (r)	所属能力领域
SEN 学生家长问卷	N=97	参与游戏或小组活动	$r=0.444^{**}$	人际交往技能
C 校 SEN 学生家长问卷	N=44	容易交到朋友	$r=0.424^{**}$	人际交往技能
D 校 SEN 学生家长问卷	N=35	参与游戏或小组活动	$r=0.514^{**}$	人际交往技能

注: **在 0.01 级别 (双尾), 相关性显著。

*在 0.05 级别 (双尾), 相关性显著。

表 4.4.4 表明, 经过对参与家长样本的不同分组, 可以看出家长评价学生 SEL 表现的人际交往技能与中文成绩是呈现中等程度显著相关的。

4.4.5 家长在量表中评价子女各项 SEL 行为展现密度对英文成绩的影响

用 SSIS-SEL 量表通过双相关性分析, 评估家长评价学生 SEL 表现与英文成绩的关系。通过对家长样本按照不同人口特征进行分组, 得到以下中等相关显著性结果 (见表 4.4.5)。

表 4.4.5 不同群组家长在量表中评价子女各项 SEL 行为展现密度对英文成绩的影响

样本特征	数量 (N)	题目	皮尔逊相关性 (r)	所属能力领域
D 校 SEN 学生家长问卷	N=36	当别人伤心时, 自己也感到伤心	$r=-0.493^{**}$	社会认知

注: **在 0.01 级别 (双尾), 相关性显著。

*在 0.05 级别 (双尾), 相关性显著。

表 4.4.5 表明, 经过对参与家长样本的不同分组, 可以看出家长评价学生 SEL 表现的社会认知 (S0) 技能与英文文成绩是呈现中等程度显著相关的。

4.4.6 家长评价子女各项 SEL 行为展现密度对数学成绩的影响

用 SSIS-SEL 量表通过双相关性分析，评估家长评价学生 SEL 表现与数学成绩的关系。通过对家长样本按照不同人口特征进行分组，得到以下中等相关显著性结果（见表 4.4.6）。

表 4.4.6 不同群组家长在量表中评价子女各项 SEL 行为展现密度对数学成绩的影响

样本特征	数量 (N)	题目	皮尔逊相关性(r)	所属能力领域
C 校 SEN 家长问卷	N=44	受到委屈时，会表达自己的感受	$r=-0.425^{**}$	自我管理
D 校 SEN 家长问卷	N=35	参与游戏或小组活动	$r=0.528^{**}$	人际交往技能

注：**在 0.01 级别（双尾），相关性显著。

*在 0.05 级别（双尾），相关性显著。

表 4.4.6 表明，经过对参与家长样本的不同分组，可以看出家长评价学生 SEL 表现的自我管理（SM）、人际交往技能（RS）与数学成绩是呈现中等程度显著相关的。香港学校教材的选择由各校校长决定。不同文化背景的学校导致家长对同一问题持有不同态度。一般经验认为，假设抽样样本容量为 N，当 $N \geq 30$ 时，可满足模型估计的基本要求（张国友，2003）。本研究中，家长样本数量按照学校分组后全部大于 30，根据量化研究标准，这些数据都是有效的。上表未有提及的数据则不呈现中等程度或以上显著相关。

4.5 教师认为有效提升学生社交情绪学习技能支持策略访谈综合报告

用 zoom 对四至六年级教师进行焦点小组访谈，采用开放式问题，探讨四至六年级教师认为有效的提升学生社交情绪学习技能的支持策略。通过 13 条访谈问题，从各个

侧面访问教师认为有效提升学生社交情绪学习技能支持策略。

4.5.1 社交情绪学习技能如何体现于现存学科

普通学校教师意见：很多科目都可以体现。例如，中文、英文、体育、常识、班主任课、成长课等。在中文科目中，很多课文牵涉学习的态度以及人际关系及如何帮助同学，可以培养自我认知及负责任的决策。体育科，透过运动，增强人与人之间的沟通，协作。整个活动中也有个人价值观的体现，同时运动可以宣泄自己的情绪，可以解难、可以帮助他人。体育科牵涉团体合作，需要学生进行自我管理。体育活动过程中避免乱冲乱撞，同时亦需与人合作，而不是独霸独享。部分学校在中文及英文课有专题计划的功课推行自我管理技能。例如学生需要做小组合作可以训练自我管理技能。教师也会将自我管理技能渗透到中文、英文课程当中。比如让学生用阅读理解及作文来评估自己的成果。常识科可以学习分工合作，加强人际交往技能训练。训练学生用不同方式搜集资料，培养学生运用计划和组织技能，将自我管理技能的原素渗透到课堂当中。同时，常识科有情绪认识课堂，能较为集中体现 SEL 的五个方面。班主任课可以知道学生的具体情况，例如学生交功课的情况等，从而直接判断学生最近的社交情绪学习状态。成长课堂上，教师用书和故事教导学生，通过启发式教学培养学生各方面技能。

特殊学校教师意见：认为不是一个学科包揽了所有的东西，而是把这些元素代入不同学科的不同主题，渗入学生学习当中。教师会直接把这些元素代入各门课程，举现实例子教导学生。所有的课程都可以进行 SEL 的培养。主要列举了：中文、常识、数学、视觉艺术科目。中文里面包括很多情感交流，也可以比较集中体现 SEL 技能的五个方面。有教师以小学二年级中文课《森林大王》的课文为例，分析了 SEL 五个技能的融入。课

文是讲狮子退休后想选择新的接班人，学生透过角色扮演，投票选择让学生换位思考，可以深入理解 SEL 五个技能。中文课会透过故事教导学生的 SEL 技能。并表示在四至六年级的中文课程中，也有很多类似于《森林大王》的课文，可以体现 SEL 的五个技能。中文科，每一个单元都有品德情意的培养。常识科里面讲到：成长、人同社会的关系、人和社区的关系、人和国家的关系，这些都是自我认知、社会认知、负责任的决策。数学课也可以训练自我管理及自我认知，用不同课题教学生人际关系，以强带弱。在视觉艺术科目里面，可以加强自我管理，比如控制自己的材料和时间，还有通过分组学习可以加强沟通，通过不同的角色责任也需要解决问题。所以每一个学科都可以包括以上元素。

4.5.2 如何将 SEL 技能融入课堂教学

普通学校教师意见：英文主要用渗透的形式。人际交往可以体现在分组讨论中。教师通过观察，可以教导学生适时发言，让所有同学都可以分享或者倾听。教学技能注意使用：分组讨论。中文课程里面的情义教学，可以渗透 SEL 技能来控制自己的情绪。在课题适合的时候就可以渗透。中文教育里面的课文《乐于奉献的香港人》这篇课文可以渗透以上五个技能。音乐课里面的社会认识，讲香港的一课，教大家唱《狮子山下》，加强社会认识。积极利用课堂讨论，比如数学科为例：同学之间的讨论，都可以渗透人际关系的技能。例如在解难过程中，就可以教导学生讲“唔该”。未必需要特定一科目，主要是需要渗透式教学法利用各个课题。

特殊学校教师意见：所有科目都和 SEL 的五个元素有关系。比如音乐课关于乐团的练习，可以训练人际关系及合作性。在排练过程中，音乐节拍错乱会让乐曲非常难听，

一定要各位乐师配合练习才能让整个歌曲动听。通过沟通与分享，学生可以通过乐器表达自己的情绪及练习与他人的合作，提升 SEL 的各个技能。在视觉艺术课程中，通过画作背后的故事可以让学生知道艺术家如何表达自己，可以帮助学生建立自我认知。宗教课程中，圣经故事可以引领学生思考自身问题，及教导与人如何相处。每次通过不同主题，可以有不同方面的学习。普通话课程中，每一节课都会融入人际交往技能。体育科的训练包括个人训练和团体训练。在体育科中，可以很好教导 SEL 的五个方面的技能。例如打篮球是个团队合作，然后选队长这个过程，就是负责任的决策的体现。做完运动要收东西回到体育室，这是一个个人担当的过程。篮球训练过程中，离不开人际沟通。例如传球时就需要沟通交流。现在 COVID-19，体育课也会通过网课进行。比如让学生看体育节目《来吧，冠军》，让学生知道自己与明星的差距，从学习自我认知技能，从而有根据的自信和目标识别自身优点和局限性的能力，知道自己的位置。带学生出去比赛的过程，加强学生社会认知。在数学堂中，以 6 年级数学课为例，教师布置任务让学生上网找资料，了解网络红人的追踪者数量，之后学生之间互相做访问，从而理解他人的意见以训练学生人际交往技能，学会妥协，控制自身情绪。

4.5.3 有效提升学生社交情绪学习技能的课堂支援

普通学校教师意见：高年级学生较低年级学生回答问题积极性更低。学生年级越高反而越不敢回答问题。学生随着年级的升高，对于同辈的看法也越发在乎。同时随着青春期到来，开始害怕回答错问题，害怕他人取笑。所以年级越高，学生回答反而越不积极。这会影响学生人际关系技能发展。如果学生答错问题而被取笑，教师应该做正面引导，从而使学生敢于发言，增强人际关系交往。可以分层提问，请能力较高的同学先回答。同时教导学生不要取笑别的同学。主要可采用渗透式教学，根据学生具体发生的问

题，在成长、健康课堂的课程中加一些针对训练。

特殊学校教师意见：先建立朋友关系，再与他讨论如何改个人情绪表达和社交技能。大部分特殊学校教师表示，自己和学生原始的关系非常影响对于该学生的教导。假如教师能够以朋友的身份去劝导在课堂中发生问题的学生，让学生有同理心，改善学生不良行为的效果要好很多。同时需要所有老师统一方法去对待同一个学生。例如一个对立反抗症（Oppositional defiant disorder）简称 ODD 学生，总是和他人起冲突对抗。此时学校所有老师需用相同的技能去教导他，只要他反驳，教师就问他“是否有其他方式说话，让别人好受点”，学生听到每个老师都这样说，觉得很烦，他反而会按照老师希望的方式回答，以求安静。之后老师再称赞他之前的表现，经过反复训练，可以慢慢改善对立反抗的行为。

4.5.4 政策如何支援可培养学生 SEL 技能

普通学校教师意见：政府加大经济支援，从而使原本学校三个社工变为 6 个，每个年级都有一个社工姑娘，加强人手配备，使学生享受更多福利。学校需要加强讲座工作坊的延伸，加强家长培训，继而看家长的困难和反馈。政府应提供社交情绪学习技能的系统培训，加强教师培训，举办教师工作坊，让教师全面认识社交情绪学习技能，之后才能渗透入各科学习当中，从而培养学生的 SEL 技能。

特殊学校教师意见：希望教育局多支援主流学校的老师，在学生还不是很严重的时候，就可以多帮助他们，不需要把学生直接转到特殊学校。同时希望教育局可以多培训主流学校教师 SEL 的技能，多给他们支援，这样来到特殊学校的学生数量就可以降低，从而让真正有需要的学生可以得到帮助。希望学校提供多一点学生的个人资料，比如一

开始知道该学生对于教师的态度是“欺善怕恶”，那么老师就可以对他严厉一些。如果有的学生需要多点关爱，就对他好一点，从而可以因材施教。资讯越多，老师对学生的帮助就越具体。提供教师进入课室之前的心里建设。加强教师尤其是新晋教师的心理疏导，非常重要。希望教师在读本科的时候就增加“特殊教育”学科，亦或增加为学分，这样可以应对有可能遇到的不同学生。增加“特殊教育”课堂时数，否则很难适应真正的工作环境。有的教育工作者一来就接触很严重的 SEN 学生，会严重打击老师的自尊自信心。所以需要增加新入职老师的支援。

4.5.5 家长如何与教师配合，以提高学生的 SEL 能力

普通学校教师意见：首先给家长提供工作坊，让他们认识 SEL，让他们了解这些对于孩子未来发展的影响。有的孩子因为家长照顾的太好，自我管理能力比较弱（eg：整理东西整理书包之类），需要通过工作坊要改变家长的想法，改变家长对学生的溺爱行为，改善学生自我管理技能。加强家校合作。希望有一些持续性家长工作坊，教导家长一定要家校合作才能让学生有全人发展。培训家长不能随意用言语伤害子女。希望学校提供场地，教育局提供相关课程及教材。培训家长做学生的榜样。

特殊学校教师意见：加强家校合作，家校需要统一教育，父母不能放任。学校和家庭的教育不同步，会导致学校原本已经纠正的学生不良行为，因为学生回家后家长的放纵，令到纠正结果功亏一篑。加强对家长的指引，同时加强家长与家长之间的交流，突破只有家长日的局限。希望加强教师 and 家长的沟通。建立家长圈，互相支援。然后家长多配合学校。希望家长多点时间和学生沟通。部分家长没有主流学校家长那么紧张学生，教师打不通家长电话。需要多鼓励家长参与学生教育，不要逃避孩子的问题。特殊学校

教师联系家长困难，去年联系家长连一半也联系不到。主要是部分家长都没有那么关心自己的孩子。所以孩子的情绪会来自家庭。比如父母忽视，父母更喜欢哥哥或者弟弟。改善父母对 SEN 子女的态度，才能根治孩子的情况。

4.5.6 教师对提升学生 SEL 的课程建议

普通学校教师意见：成长课，不过时数不太够。建议增加情绪管理课程的时数，不要原本的两周一堂，最好是一周一堂，可以更深入学习探讨。需要一个专门教导 SEL 技能的课程比较好。可以开设戏剧课程，具体可以通过小组讨论，角色扮演等方式，让学生自己做编剧来控制情绪，从而可以渗透情绪学习课程。全班搞一些迎新活动，有一些集体游戏或者分组解决难题的游戏。可以训练人际交往及负责任的决定。课程统整活动，专题小组，历奇活动。德育讲座，情境再现。可以在常识科，多教导生活技能。例如教导孩子整理书包，绑鞋带。也有教师建议直接在课程中加入一些元素，而不是单开一门课程。

特殊学校教师意见：学生需要“共情能力”培养。比如多让学生接触社会，出外参加活动，或者对于高小课程加入共情课程，让学生学会换位思考，不要太自我。群育学校里面大多数学生表现的比较自我。建议可以加入内地学校的军训，训练学生的自律和规矩。具体举行时间可以考虑刚刚入学的一年级或者六年级毕业的时候亦或要上初高中的时候，训练学生坚持力和毅力。整个军训时间不必太长，可以考虑一至两天的训练即可。可以建议其他学校也开展“静观课程”。让学生通过呼吸释放压力，和自己沟通。对部分学生都很有帮助。具体操作是让几个受训老师对全校师生进行培训。然后让学生慢慢推行，虽然现在九成没有接受，但是接受了的效果很好，可以大力推行。多给学生

体验式教学，不要只是书本知识，让学生和生活链接，学生不知道学完的东西如何使用，感觉和生活割裂。所以需要将课题进行情境教学。学生需要原本的生活经验从而才能学习。

4.5.7 教师对提升学生 SEL 技能的环境建设建议

普通学校教师意见：学校有养龟。希望利用饲养乌龟来提高学生责任感及团队精神及人际交往等技能。不过因为 COVID-19 疫情原因，目前暂时饲养工作由校工负责，等疫情结束就可以考虑开展。通过一人一职增加责任感。举行班级活动，比如礼貌之星之类。高年班有中英文大使服务。大哥哥姐姐计划，高年班教低年班小朋友。提升学生的责任感和人际交往能力。学校举行风纪服务，透过不同团队，培养学生的责任感。让学生在班上担任不同的职务，培养学生的责任感。

特殊学校教师意见：学校有饲养鱼和乌龟，可以培养学生的爱心培育及责任感。学生平时帮忙饲养，可以提升学生的个人能力。这些动物风险低，学生可以发展爱心培育。天台有乌龟，图书馆有蜥蜴，实验室有鱼。教师尽量会让学生参与照顾各种动物。学校有乐团，曾组织学生去香港大会堂做演出。这个活动可以促进学生 SEL 的技能。因为学生需要遵守规则：要准时，不能中途退场，要和同伴交流，一起合作，可以学到很多东西。学校还有植物角。这些可以促进学生的共情能力，让学生学会爱惜动植物及同伴家人，以此让学生学会珍惜将来会遇到的人事。学校还有健身房，让师生可以释放压力。学校有田径队篮球队，培养 SEN 学生的体育能力。比如 ADHD 的体育能力很强，还有一些过渡的学生，如果原本是运动员的话，来了可以继续培养，不耽误，不会脱轨，对于有 SEN 的运动员不会脱节。学校还有图书伴读计划，就是高年级学生带领低年级学生读

书，让高年级学生尝试照顾低年级学生，这样可以训练他们如何与人相处，也可以负担一些社会责任。可以促进学生社交情绪学习技能。



第五章 讨论

5.1 学生表现出得分最高的前十个社交情绪学习技能（学生自评）

5.1.1 学生在量表展现出得分最高的前十个 SEL 技能人际交往技能所占比例最高

社交情绪学习技能包括自我管理、自我认知、社会认知、负责任的决策和人际交往五个方面的能力（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2017a）。四至六年级普通及 SEN 学生通过 SSIS-SEL 量表展现出得分最高的前十个 SEL 技能只包括其中四个，分别是：人际交往、负责任的决策、社会认知及自我管理技能。根据图 4.1.21 及 4.1.22 的研究结果表明，人际交往技能在两组学生中所占比例均为 50%，位列第一。具体表现均为“会跟人说‘谢谢’”。人际沟通是人类社会交往最初的、也是最重要的形式，是人际交往的起点（何丽娜、薛明伦和邹璐璐，2014）。“会跟人说‘谢谢’”，是基本的人际沟通技能，对于这个基本技能的重要性，学校提供了良好的学习环境，比如学校墙上的标语；同时教师和家长都同样重视这个行为，学生对于“会跟人说‘谢谢’”也并不抵触，并且在做了这个举动之后会有良好的回应。在学校社区及家庭里面形成讲礼貌“说谢谢”的文明风气。所以普通学生及 SEN 学生都潜移默化的在良好的社会风气中表现出良好的人际交往技能——“会跟人说‘谢谢’”。

根据 Goleman（1995）阐述耶鲁大学心理学家 Sternberg 的观点，Sternberg 曾要求人们描述何为“聪明人”，结果发现，处理人际关系技能是最主要的特征。这类操作性的技能在执业领域受到高度重视。本研究过程中发现家长学校都很重视这个技能。因此营造了一个好的学习氛围，普通及 SEN 学生这个技能表现所占比例最高。社交情绪学习技能活动的设计主要涉及因素包括：授课、学校环境、家长和社区人员这几个方面（Adi, Killoran, Janmohamed, & Stewart-Brown, 2007）。从表 4.3.14 及表 4.3.24

可以看出教师和家长都很重视人际交往技能。“会跟人说谢谢”是 SSIS-SEL 量表中小学教师、家长选出来的前十的技能之一。事实上，儿童社会情绪能力的发展取决于父母师长的态度（Cohen, 2004）。通过本研究结果可以看出，家长及教师对于人际交往技能比较重视，所以学生在这方面表现较好，得分比较高。研究结果表明家长及教师的态度可以影响学生社交情绪学习技能的表现。

根据尼尔·汉弗莱（Humphrey, 2013, 16）对于社交情绪学习技能内涵的详尽分析表明：从社交与情绪学习中所学到的技能，本质上涉及社会与情绪两方面，与自我认知和人际交往技能密切相关。自我认知在于理解自己的情绪、思想和价值观的能力，以及它们如何在不同的环境中影响行为。这包括以坚定的信心和目标意识认识自己的优势和局限的能力；人际交往技能在于建立和维持良好关系的能力，以及与不同的个人和群体有效沟通的能力（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020）。本研究数据显示，得分最高的前十个 SEL 技能中，50%都是人际交往技能，而自我认知技能却完全没有体现，可以看出学生目前社交情绪学习技能需要加强自我认知技能的培训。

香港教育局一直致力推进融合教育，主流小学里面高小的 SEN 学生融入良好，在平常也能很好的进行基本人际交往，比如这些学生都“会跟人说‘谢谢’”，说明 SEN 学生融入主流教育是必要且成效显著的。人际交往技能对于学生在校教育非常重要。比如访谈中有教师提到“如果和学生关系良好，比如先建立朋友关系，再与学生讨论如何改个人情绪表达和社交技能，会更易于管理学生。这即是表示，良好人际交往技能可以提升师生关系，从而提升学生在学校的表现，所以教师平时很注重这方面的训练。综上，四至六年级学生在 SSIS-SEL 量表展现出得分最高前十个 SEL 技能中，人际交往技能所占比例最高。父母及教师态度对学生 SEL 表现有直接影响。

5.1.2 学生在量表中表现出得分最高的前十个社交情绪学习技能没有自我认知技能

从图 4.1.12 及图 4.1.22 可以看出，通过 SSIS-SEL 量表筛选出的前十个 SEL 技能没有提及：“自我认知技能”。自我认知主要包括了解自身情绪、思想和价值观及其如何通过周围环境影响行为方式。这包括以有根据的自信和目标识别自身优点和局限性的能力。例如：整合个人和社会身份；识别个人、文化和语言资产；识别自身情绪；诚实正直；联系感情、价值观和思想；检视傲慢与偏见；体验自信；具有成长心态；培养兴趣和目标感（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020）。自我认知技能是 SEL 里面不可或缺的技能，对学生成长及将来有重要的作用，学生表现的缺失需要引起重视。根据 Goleman（1997）的研究发现，在童年生活中所表现出来的某种能力，长大后则会在社交和情绪能力方面都表现出来。有观点认为智商高低无法改变，但是有证据显示，情绪技能，如控制冲动及准确理解社会处境，认清形势，了解时代潮流等这些技能是可以后天通过学习获得的。所以只要适当的干预，有针对及有目的性的培养，让学生通过后天的学习，是可以让学生获得自我认知技能的。

产生这个现象的原因很可能有以下几点：第一，四至六年级的教师及家长对学生“自我认知”技能重视程度比较低。根据 Zins 等学者的研究表明：提高 SEL 技能，最有效、最持久的方法包括学生，家长、教育工作者和社区成员作为合作伙伴参与规划、实施和评估 SEL 工作（Zins & Elias, 2007）。这说明教师及家长的重视程度及参与程度对学生的表现有影响。事实上，儿童社交情绪能力的发展取决于父母师长的态度（Cohen, 2004）。图 4.3.14 及图 4.3.24 显示教师与家长认为最重要的十个技能中，“自我认知”技能得分最低，二者态度相呼应。教师及家长对于自我认知技能重视程度低，学生自我认知技能没有展现。第二，教师过于注重学业的培养，忽略了学生自我认知技能的培养。在现行的香港普通小学制度下，学业成绩依然是大部分学校分班及评估学生的重要依据，

目前学校每个年级的 A、B、C 班级是按照学生的学业成绩进行分配的，所以提高学生学业成绩依然是教师第一要任。在访谈中，有一部分教师认为学校给教师任务过重，希望有自己的空间。这表明教师觉得本职工作都很大压力，就更难专门去提高学生的自我认知能力了。第三，教师对于 SEL 技能概念认识有限，更无法对其中涵盖的“自我认知”技能进行培训。Cohen 认为社交情绪智商对教师、学者专家、家长也相当重要。教师及父母若具备此能力，将可以更有效了解班级或家庭成员的互动，掌握教学实际，采取合适方法，有效实施社交情绪教育。部分普通小学教师在进行“焦点小组访谈”时表示，并不熟悉 SEL 这个概念，希望进行专项训练。若教师都没有 SEL 的概念，对于学生这方面的培训当然无从谈起。基于以上因素，学生表现 SEL 技能得分最高的前十里面没有“自我认知”技能。

5.2 不同群组关于学生社交情绪学习技能表现、态度的差异

5.2.1 两组学生负责任的决策及社会认知技能的差异（学生自评）

从表 4.2.12 可以看出关于负责任的决策及社会认知技能，SEN 学生与普通学生存在显著差异。根据 CASEL（2020）制定的 SEL 框架，负责任的决策指在不同的情况下对个人行为及社会交往做出体贴且具有建设性决策的能力。这包括考虑道德标准和安全问题的能力，以及评估各种行动对个人、社会和集体福祉的益处和后果的能力。例如：表现出好奇心和思想开明；确定个人和社会问题的解决方案；学会在分析信息、数据、事实后做出合理的判断；预测和评估个人行为的后果；认识到批判性思维技能在校内外的作用；对于促进个人、家庭、以及社区福利反思自己所扮演的角色；评估个人、人际、社区和机构的影响。社会认知是对于不同背景、文化及处于不同环境的人能够理解他人

观点及设身处地为他人着想。这包括同情他人的能力，了解不同环境下更广泛的历史和社会行为规范，认识家庭、学校和社区资源和支持。例如：考虑他人的观点；认识他人优点；表现出同理心和同情心；关心他人的感受；理解并表达感激之情；认识各种社会规范，包括不公正的规范；认识到形势需求和机遇；了解组织/体质对于行为的影响。

普通学生负责任的决策及社会认知技能平均分均明显高于 SEN 学生，说明普通学生较 SEN 学生更能作出负责任的决策及更好的社会认知。这里的负责任的决策主要表现在：“对自己的行为负责”、“小心使用他人的东西”、“尊重他人的财产”；“社会认知”主要表现在：“会友善对待沮丧的人”，“对受到不公平对待的人表示支持”。本研究主要选取 SEN 学生分别为：特殊学习困难（SpLD），自闭症（ASD），注意力不足/过度活跃（ADHD），言语障碍（SLI）。

在特殊学习困难中，读写障碍是最常见的一种（香港教育局,2020b）。以读写障碍作为特殊学习困难的代表，他们以下的特征：口语表达能力较文字表达能力欠佳；阅读欠流畅，并时常错读或忘记读音；尽管努力学习，仍未能默写已学的字词；抄写时常漏写或多写了笔画；把文字的部件左右倒转或写成镜像倒影；较易疲倦，需要更多的注意力去完成读写的作业。国际阅读障碍协会（International Dyslexia Association, 2021）定义读写障碍是一种学习障碍，是一种特定的语言障碍，源于对文字解码能力的不足。除了阅读能力之外，读写障碍还会影响其它和语言有关的能力，如书写、拼字能力。这类学生在辨识文字方面存在困难，从而产生阅读理解和写作上的问题。高小阶段；由于阅读和书写内容日趋复杂，学生在应对学业要求因此更为吃力。由于阅读理解及写作方面出现困难，学业成绩因而欠佳（香港卫生署儿童体能智力测验服务，2008）。读写障碍的学生一方面有学业压力，一方面自身阅读有困难，造成普通读写障碍学生的学业成绩都不理想。因为对于文字接收出现障碍，导致该类学生理解能力较

普通学生低下，无法在分析信息、数据、事实后做出合理的判断，更无法评估个人、人际、社区和机构的影响，所以其作出负责任的决策技能较差。因为理解能力低下，无法理解不同环境的人的不同观点，其共情能力受自身障碍影响，无法设身处地为他人着想，社会认知技能较弱。

根据美国精神疾病协会（American Psychiatric Association, 2020）颁布的《精神疾病诊断与统计手册》第五版（The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM）关于自闭症的解释，自闭症主要表现为：在任何情境下，社交沟通及社会互动上的缺损，不考虑一般性的发展迟缓，在社交、情绪的互动功能上有缺损；严重程度从社交互动异常，无法维持双向的对谈，在沟通上较少回应，也较少兴趣、情绪、情感的分享，到无法起始社交的互动。在社会互动上，非语言沟通行为的缺损，严重程度从语言及非语言的沟通较差，眼神注视及肢体语言功能的异常，理解及使用非语言沟通能力的缺损，完全缺乏脸部表情及手势。发展及维持人际关系的缺损，严重程度从无法做出符合情境的适当行为，在分享想象性游戏及交朋友方面有困难，到对人完全缺乏兴趣。局限、重复的行为、兴趣及活动；固着或重复性的言语，动作及使用物品；过度坚持常规，仪式化的使用语言或非语言的行为，极度抗拒改变非常局限及固定的兴趣，对于兴趣极度的专注，对于感觉刺激的输入过度反应及过度反应不足、对于环境中的感觉刺激有异常，症状必须在童年早期出现（但症状可能不会完全显现，直到环境或情境中的社交要求超出小朋友的能力）症状造成日常生活功能的缺损。自闭症学生在面部、声音以及身体的情绪认知、识别方面存在困难，社会交往存在障碍，这是自闭症群体面临的核心障碍之一（Reichow, Steiner & Volkmar, 2012）。根据 Pouw 等人（Pouw, Rieffe, Oosterveld, Huskens, & Stockmann, 2013）的分析，自闭症群体存在情绪认知障碍，有共情缺损的表现。具体体现在分享、理解及感受他人情绪能力和准确的情绪理解方面

表现较差。自闭症学生因为原本身体缺陷，共情能力的天然缺失导致无法作出准确的社会认知，进而无法在不同的情况下对个人行为及社会交往做出体贴且具有建设性的决策。

专注力不足 / 过度活跃症的主要常见情形包括专注力弱、过度活跃和行为较冲动。这些征状会导致学业或社交上的困难，并可能导致情绪问题亦或自我形象低落，令患者在生活适应上出现重大问题（香港衛生署儿童体能智力测验服务，2017）。专注力弱使 ADHD 学生易受环境影响，很难专心进行数据、信息的分析，无法做出合理判断。而过度活跃及行为冲动让他们缺乏耐性，无法预测和评估个人行为后果，容易与朋辈起冲突，较难做出负责任的决策。同时由于其自我形象低落，对自我没有正确的认识，更难对于不同背景、文化及处于不同环境的人的观点作出理解更无法设身处地为他人着想。ADHD 学生由于自身缺陷导致社会认知技能较弱。

根据香港教育（2015）的定义，言语障碍会出现未能准确地发音，引致说话混淆不清的发音问题。同时还可能出现语言问题：在理解方面，因未能理解全部讯息而产生误会，以致答非所问。在表达方面，因组织能力较弱，或缺乏应用词汇，说话令人难以明白。负责任的决策需要将自身行为与社会交往结合，从而做出具有建设性的决策。而言语障碍学生无法有效与他人进行沟通，所以无法预估个人行为对他人的后果。同时由于无法有效沟通，此类学生也无法理解他人与自己不一致的行为及想法，无法表现出同理心，所以社会认知技能也较弱。以上四类 SEN 学生，由于自身缺陷，在社交方面比较困难，较难与外界进行有效沟通，无法准确理解个人与外界环境的关系。在焦点小组访谈过程中，有特殊学校教师一直强调，需要加强学生“共情能力”的培养，从而提升 SEN 学生的同理心。量化研究的结果及质性研究访谈都指出需要提升 SEN 学生的同理心，从而提升其 SEL 技能。

5.2.2 两组学生在自我管理方面具体行为的显著差异（学生自评）

此项整体两组学生对比，根据独立 t 检验表现并无差异，但是如果单列出具体行为会有差异，主要表现为以下两条：“被推撞时，反应恰当”，“用恰当的语调说话”。研究结果显示，SEN 学生在这两个自我管理行为中的表现得分较普通学生低，二者存在显著性差异。SEN 学生在这两个行为中的自我管理技能更差。自我管理技能主要指：在不同情况下有效地管理自己的情绪、思想和行为，并实现目标和愿望的能力。这包括延迟满足、管理压力和感受完成个人/集体任务的动力和能动性目标。例如：控制自己的情绪；识别和使用压力管理策略；表现出自律和自我激励；设定个人和集体目标；运用计划和组织技能；表现出采取主动的勇气；展示个人和集体的能动性（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020）。根据王福兴等（2011）的解释，“自我管理”技能主要包括目标设定及管理情绪的能力。被推撞时反映恰当及用恰当的语调说话，在这里反映管理情绪的能力。言语障碍学生原本发音有问题，有的说话不流畅，有的声线有问题，要使用“恰当的语调说话”，对其尤其困难。自闭症学生行为刻板无法做出符合情境的适当行为。其局限、重复的行为以及对于感觉刺激的输入过度反应及过度反应不足、对于环境中的感觉刺激有异常，这一些列自身缺陷，导致自闭症学生无法在“被推撞时反映恰当”。通过焦点小组访谈，普通学校及特殊学校的教师均表示，SEN 学生比较难以控制自己的情绪，因为他们不会表达及适当发泄自己的情绪，所以对待 SEN 学生的情绪问题要更为小心。SEN 学生因身体原因，自身存在行为问题亦或情绪问题，从而导致社会交往过程中出现自卑心理或是以自我为中心的交往模式。内心比较敏感及脆弱，缺乏人际交往技能，此类学生有时知道应该如何与他人相处，但是一旦出现矛盾较易和他人产生语言或肢体冲突，在交往中常处于游离与主体之外的边缘状态（高虹琳，2016）。

教育界一直推行的“三层支援模式”，提供学生平等学习机会，明确提出要照顾不同学习需要的学生需求（香港特别行政区教育局，2020a）。第一层支援就是推行全校性的策略，优化课堂的学与教，建立正向的环境支援。第二层支援主要是以小组形式进行的增补辅导或训练，目的是提供具针对性的训练活动。第三层支援会提供个别化的训练及辅导（IEP），为第二层及第一层的支援巩固基础（香港教育局教育心理服务(新界西)组，2018，46，72，116）。在第一层支援里面，教师需要营造一个能引导 SEN 学生投入学习的课堂环境。在第二层支援中以小组形式进行辅导或者训练，从而提供有针对性的活动，让 SEN 学生掌握自我管理技能，具体为“被推撞时，反应恰当”，“用恰当的语调说话”，实现：在不同情况下有效地管理自己的情绪、思想和行为。第三层支援是为有需要学生制定个别学习计划，而获得第三层支援的 SEN 学生，同时也需要接受第一层及第二层的支援，也即是第三层个别化辅导训练是第一以及第二层支援的巩固。在因材施教的个别化学习计划的支持下，让严重 SEN 学生能够识别及控制自己的情绪，可以延迟享乐，理智控制自己的言行。SEN 学生的情绪管理需要加以重视。访谈中有教师提到：SEN 学生需要多点时间支援，从而疏导他们的情绪。普通学生对自己社交技能在父母和自我学习情况下，更会处理。SEN 学生需要教师个别支援及关心。教师会建立手势来教导他们，不要当面指正他。同时有的 SEN 学生需要借助情绪颜色卡来表达自己的情绪。综上，SEN 学生需要提升自我管理技能，特别是其中的情绪管理技能。

5.2.3 两组家长关于社交情绪学习技能对家庭或社区重要程度的态度差异

根据图表 4.2.2 在人际交往技能及负责任的决策方面的态度上，两组家长不存在差异，他们对于自己孩子的人际交往技能的期待及要求都是一致的。而在“自我认知”、“自我管理”、“社会认知”三个技能的态度上，两组家长存在显著差异。“自我认知”

主要包括识别情绪及认识自我及他人的优势。而“自我管理”主要包括目标设计及管理情绪。“社会认知”则需要识别及理解他人的感受，同时还要学会赏识差异，理解不同。SEN 学生本身对于识别自身及他人情绪的能力较弱，管理情绪就更加困难。如前所述，通过 SSIS-SEL 量表筛选出的普通学生及 SEN 学生的前十个 SEL 技能没有提及：“自我认知技能”；根据平均值高低可以看出四至六年级的教师及家长对学生“自我认知”技能重视程度最弱，其得分均为最低。普通学校没有对学生“自我认知”技能培养足够重视。普通学生及 SEN 学生在此方面表现都不理想。但普通家长及 SEN 家长在对于学生自我认知技能的重视程度上有显著性差异。普通学生家长重视程度虽然不高，但是普通学生这方面的技能缺陷并没有对他们的学习生活造成影响。SEN 学生受自身原本缺陷限制，自我认知技能表现更差。社交功能障碍是自闭症普遍障碍。患者在沟通与社交、行为等方面都存在障碍。这一发展性障碍会严重影响自闭儿童的智力，沟通以及社交行为（Allen & Cowdery，2015）。患有自闭症的儿童及青少年在学习社交情绪学习技能时充满挑战。部分已经识别的自闭症患者，在社交、沟通发展的技能上有缺陷，这个使 SEL 技能对自闭症患者尤为重要，同时对于他们也形成了独特的挑战（Merrel & Guelnder, 2010, 页 64）。自闭症学生无法准确识别自身情绪，更无法理解他人不一致的行为及情绪。所以自我认知技能较普通学生更薄弱。SEN 家长对于 SEN 学生自我认知的重视程度从侧面反映了 SEN 学生在这方面的表现不理想。ADHD 专注力弱的学生容易受周围环境影响而分心，不留心听讲，时常心不在焉，难以按照指示做事。而过度活跃的学生欠缺耐性，行为比较冲动（香港卫生署儿童体能智力测验服务，2017）。自我认知技能除了解自身情绪之外还需了解如何通过周围环境影响自我行为的方式。ADHD 学生无法专心，欠缺耐性无法作出适合现场情况的行为反馈，自我认知能力弱。特殊学习困难及言语障碍，共同点都是阅读理解缺陷，这就导致这类型学生无法识别自身优点及

局限性，其自我形象比较低落，缺乏自信，自我认知能力较弱。较差的自我认知技能对 SEN 学生在学习及生活中都造成了巨大影响，例如 SEN 学生无法了解及正确表达自身情绪的时候，会乱发脾气，直接对学校课程造成扰乱，直接令课堂无法完成。访问中有普通学校教师表示，曾经有一位 SEN 同学突然无故情绪失控，大闹课堂，最后要通知其家长将其带回家处理。有特殊学校教师表示他们会在平时课堂，加强对于学生自我情绪了解及表达的课程，让学生可以正确认识了自己当时情绪及时表达自己内心情感，防止情绪失控。教育需要家长的配合，而 SEN 学生的管理及教育更需要学校与家长的紧密联系与配合，SEN 学生若无法了解自身情绪，得不到适时疏导，就可能对学校正常课堂或其他师生造成严重影响，家长对此责无旁贷，所以 SEN 家长比普通学生家长更为重视“自我认知”技能。普通家长和 SEN 家长在“自我认知”技能上态度存在显著差异。

ADHD 的学生原本很难集中注意力，所以遵循课堂规则比较困难，自我管理方面比较弱。SEN 家长明白其子女自身缺陷，有的 ADHD 学生甚至需要借助药物治疗，所以对于子女这方面的表现比较宽容，得分比普通家长要低。在“关心别人”方面，由于 SEN 学生自我控制原本较弱，可以说是自顾不暇，很多自身行为还需要调整。如前所述，此类学生比较难以理解他人不同行为，也难以识别自身情绪。所以“关心别人”对于 SEN 学生来说非常困难。普通学生没有这些天然障碍，本身不存在无法识别自身情绪，不能理解他人行为的缺陷，一般情况下，可以较好的控制自己。不同学生群体因自身能力差异，导致父母对于孩子表现的态度显现出显著差异性：与 SEN 家长相比，普通家长更注重自己的孩子能够有更好的自我管理及社会认知，而 SEN 家长则更看重孩子的自我认知技能。所以主流学校在融合教育的过程中，需要注意要因材施教，合理运用“三层支援模式”，必要时提供个别化教育计划（IEP）。

5.2.4 教师与家长关于社交情绪学习技能对家庭或社区重要程度的态度差异

根据图表 4.2.3, 可以看出教师及家长在 SEL 的五个方面都有显著性差异。总体来说: 家长在同等情况下更看重孩子“人技交往”技能; 教师更看重的技能则为: “自我认知”, “负责任的决策”, “社会认知”。“自我管理”技能不能一概而论。具体四个表现中, 家长得分更高的是“partA7 不用麻烦别人就能完成工作”说明家长对学生独立完成工作的技能期望更高。另外三个行为“能跟从你的指示; 不理睬注意力不集中的同学; 与他人意见不同时, 仍保持冷静”教师平均数均显著高于家长, 说明教师更希望学生能跟从指示, 集中精力, 同时遇事保持冷静。

根据香港 VTC 职业资料库 (2010) 对于小学教师职责的要求可以看出, 小学教师主要职责是教授学科内容, 为学生升读中学做准备。同时需要举办一些促进学生身心及社交发展的活动。由此可见, 教师的对于学生的角色主要是传授书本知识, 应对升学考试。长期以来, 我国的教育存在着重智轻情、重分轻质的倾向 (张庆, 2008)。教师更需要维持良好的课堂秩序, 保证学生上课的有效性。自我认知技能需要学生识别自我情绪, 从而控制自己。学生具有良好的自我认知技能有利于课堂秩序。在访谈中, 有教师也提到“会向成年人寻求帮助”是学生最为重要的社交情绪学习技能之一。因为这可以防止很多学生危险行为, 同时也可以适时疏导学生不良情绪。黄月霞 (1989, 203) 曾引用 Ellenson (1987) 的观点指出: 人作为感情动物, 假如可以了解自己与他人情绪, 知道她如何影响自己, 并找出发泄方法, 必然受益良多。

负责任的决策需要学生考虑自己的道德标准及安全问题的能力。学生的安全问题一直是学校关注的首要问题。社会高度关注校园安全问题, 发生校园安全事故会给社会带来恶劣影响 (王斯英, 2020)。教师对于学生在校时期的安全有不可推卸的责任。量表中的“负责任的决策”具体表现为“与他人一起时表现尽责”。如在共同学习活动中, 例

如体育课球类运动比赛过程中,有学生没有尽责发挥自己的职责,就容易引发运动意外,导致学生身体受到伤害。

社会认知技能主要要求学生具有共情能力,能够设身处地为他人着想,理解他人与自己不同的行为。学生回家后主要相处对象为父母亲人,而在学校主要面对的是同学老师。如果学生无法理解他人行为,就容易发生冲突。这种冲突有可能影响教师课堂教学,也影响学生人际交往关系。学校作为事件发生后第一处理者,对此技能的重视程度必然高于家长。在访谈中,特殊学校教师反复强调需要加强学生“共情能力”的培养,从而减少学生与学生,学生与教师之间的冲突。

因为持份者角色差异,家长和教师出现很多分歧,这些分歧如果可以达成共识,互相理解,对于孩子的教育将会事半功倍。究其原因主要因为二者面对对象不同。教师要顾及全班学生的感受,而家长只需要照顾自己孩子的行为问题。但是孩子最后都会面向社会,假如在学校阶段,家长就可以有教师的眼界与考虑,那么对于孩子将来面对社会也可以提早做好准备。学校和家庭在促进儿童积极发展和学习成绩方面发挥着重要作用。家校合作可以为学生创造发展社交情绪学习技能的重要机会(Albright, Weissberg, & Dusenbury, 2011)。教师及家长是学生建立正确价值观的榜样,加强教师与家长的沟通交流,加强家校合作,减少二者对于学生 SEL 态度的差异性,二者互相探讨重视程度的平衡,让学生在在家在学校都受到统一的良好教育。

5.3 教师、家长认为最重要的前十个 SEL 技能中,负责任的决策排名第一

根据表 4.3.11 及表 4.3.21 可以看出,教师及家长均认为“负责任的决策”“会对自己的行为负责”最为重要。“负责任的决策”主要包括:情境分析能力,准确认识和

理解承担个人责任的能力，尊重他人及解决问题的能力（王福兴、段婷和申继亮，2011）。学生能够作出负责任的决策，有利于其自身社交情绪学习技能的发展。学生作出负责任的决策，需要从符合自身及社会道德的角度去思考，作出对社会、他人、自己负责的決定，并能考虑该决策引发的后果，利于学生辨别及分析目前所处情势（孟思欣，2018）。Goleman（1995，页 247）认为，情感智商的主要技能均有其关键的发展阶段，情感习惯在人的一生中也是可以改变和培养的。黄月霞（1989，页 146）表示，一个明智决定的产生，需要思考及计划，所以它是——学习来的能力和技能。负责任的决策能力是一种可以通过学习获得的技能。具备负责任的决策技能，能够作出不伤害集体利益的決定；能够解决学习、生活中的问题，该技能是可以经过学习获取的（穆田云，2017）。负责任的决策对于学生发展非常重要，该技能是可以通过后天培养形成的，家长及教师的重视有利于学生“作出负责任的决策”技能的培养。

SEN 学生例如 ADHD 很难集中注意力及无法保持安静，会导致无法控制自己的行为。ADHD 学生会出现注意力缺陷、多动、冲动等与其年龄水平并不相符的行为（柴丽慧，2017）。“会对自己的行为负责”，即是实施一个行为之后自己可以承担这个结果。ADHD 儿童由于自身障碍，常表现出冲动行为，时常坐立不安，容易与他人产生不良互动，不遵守课堂秩序与活动规则，并且情绪多变，喜怒无常（赵欣、袁茵，2014）。对自己的行为负责也是减少冲动行为的一种重要技能，ADHD 学生如果可以学会“负责任的决策”技能就可以提升社交情绪学习技能，从而改善行为缺陷。自闭症的学生很难与他人进行沟通，容易沉浸于自己的世界，很多行为可能是无意识的，不受控制的。自闭症学生容易封闭自我，凡事以自我为中心，不关心外界事物，对于他人看法及体会并不关心，脾气不稳定，易哭闹（高来宽，2019）。所以自闭症的学生更需要进行“负责任的决策”的训练。

对于普通学生，培养负责任的决策技能也是不可或缺的。在访谈中，有教师提到学校进行的“风纪”活动，也是对学生负责任决策方面技能的培养。有参与访谈的教师介绍，通过让学生担当不同职务，让学生设身处地理解不同职务的意义。培养学生重视服务精神，明白履行风纪职责时需要有担当、自律且负责任的态度。这也是香港高小德育及公民教育课程的内容。负责任的决策对于学生意义重大，是四至六年级教师、家长一致认为最重要的社交情绪学习技能。

5.4 社交情绪学习技能与中文、英文和数学的学业成绩的影响

四至六年级学生社交情绪学习技能表现及家长评价与中、英、数成绩是显著相关的。根据表 4.4.1，表 4.4.2，表 4.4.3，表 4.4.4，表 4.4.5 及表 4.4.6 可以看出，学生的社交情绪学习技能及家长对其表现评价对中英数成绩是呈现中等程度显著相关的。掌握一定的情绪技能，能够指导青少年保持良好的心理状态，从而提高学业成绩和增强心理幸福感（张庆，2008）。学生对于 SEL 技能的具体表现，呈现出与学业成绩的显著相关性。根据访问资料显示，部分教师表示，在日常教学中，已经有意识的 SEL 技能融入到课堂当中，比如分组讨论，可以训练学生的人际交往技能，这表明中英文学业成绩不单单只是考试，日常教学里面也包含了社交情绪学习技能，而学生的表现及成绩之间呈现的显著相关性说明二者是有联系的。

DiPerna、Volpe 和 Elliott（2002）的研究有效地强调了社会情感技能（他们称之为人际技能）在学生阅读和数学成就中的作用。所以加强 SEL 的训练，是可以提升学生中英数学业成绩的。根据 CASEL（2011）的报道，《儿童发展》杂志发表了 CASEL 的主要研究报告《加强学生社会和情感学习的影响：基于学校的普遍干预的元分析》。这

是该领域的一个里程碑式的报告，将 SEL 与 11% 的学习成绩联系起来。CASEL 根据 SEL 的需求，建立合作倡议地区（Collaborating Districts Initiative: CDI）花了二十年的时间合作，建立了证明 SEL 对学生有效的证据库。自从合作地区倡议实施以来，学生在阅读和数学方面的学习成绩一直在提高。学生感到更安全，与学校的联系更紧密。虽然数据的可用性因地区而异，但定性和定量结果都是有价值的（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2017b）。

大量研究表明，通过教导可以获得社交情绪学习技能，从而可以提高学生学业成绩（Schonert-Reichl, 2017）。在访谈过程中，各个学科老师都提到会将分组讨论融入日常教学。分组讨论主要可以提升学生人际交往能力。通过表 4.4.1, 表 4.4.2, 表 4.4.3, 表 4.4.4 及表 4.4.6 可以看出，“人际关系”技能对于中文、英文、数学成绩都具有显著影响。人际关系主要表现在可以很好的和同学相处，从中可以看出朋辈互相交流和学业成绩是相关的。访谈中有学校教师表示，学生间课堂讨论及学习交流，可以帮助学生理解问题，更快掌握学业新知识。国内外的大量研究表明，被同伴接纳的学生能获得更好的学业成绩，而那些长期处于被拒绝同伴关系中的学生，使其不愿参加到学校的学习生活中，不利于其学业成就发展（李瑜婷，2019）。人际关系出现障碍的学生遭到同伴排斥的机会较大，有可能影响其课堂参与度，从而导致学业成绩不理想。量表结果可以看出，“当别人开展对话或活动时，能作出适当回应”，“能与其他小朋友互动良好”，“识讲‘唔该’”，“会跟人说‘谢谢’”，“跟人说话时有眼神接触”，“参与游戏或小组活动”，“容易交到朋友”这些具体人际交往技能表现，和学生学业成绩有显著相关性。访谈中，普通学校有教师表示，SEN 学生学业成绩普遍较差。SEN 学生因为本身限制，人际交往技能比较弱。而特殊学校对于学生的考量，更偏重学业成绩以外的方面，比如积极培养其业余爱好。加强学生人际交往技能的教导，有利于学生

学业成绩的提升。本研究结果表明学生目前行为与所获学业成绩的是显著相关的。



第六章 结论

6.1 结论

本研究以三间香港公营主流小学学生家长教师及两间特殊学校（群育学校）教师为研究对象。旨在帮助学生迎接学习的挑战，为他们取得更好的学业成绩做好准备，并防止危险行为的发生。本研究采用定量与定性相结合的研究设计方法，以获取跟研究问题的相关信息并得出结论。

经过研究，结果表明社交情绪学习技能所属五个能力领域，主要包括自我管理、自我认知、社会认知、负责任的决策和人际交往技能，与家庭、社区及学生学业成绩息息相关，同时得到四至六年级教师认为有效的提升学生社交情绪学习技能支持策略。四至六年级学生在 SSIS-SEL 量表展现出得分最高前十个 SEL 技能中（学生自评）：人际交往技能所占比例最高；四至六年级学生在 SSIS-SEL 量表中表现出得分最高的前十个社交情绪学习技能（学生自评）不包括自我认知技能，教师及家长对于自我认知技能重视程度低，学生自我认知技能没有展现（学生自评）。

6.1.1 SEN 学生在 SEL 五个能力领域中负责任的决策及社会认知技能较弱（学生自评）

SEN 学生在 SEL 五个能力领域中负责任的决策及社会认知技能较弱：普通学生较 SEN 学生更能作出负责任的决策及拥有更好的社会认知技能。研究主要选取 SEN 学生分别为：特殊学习困难（SpLD），自闭症（ASD），注意力不足/过度活跃（ADHD），言语障碍（SLI）。读写障碍的学生因为对于文字接收出现障碍，导致该类学生理解能力较普通学生低下，无法在分析信息、数据、事实后做出合理的判断，更无法评估个人、人际、社区和机构的影响，所以其作出负责任的决策技能较差。因为理解能力低下，无法理解不同环境的

人的不同观点，其共情能力受自身障碍影响，无法设身处地为他人着想，社会认知技能较弱。自闭症学生因为原本身体缺陷，共情能力的天然缺失导致无法作出准确的社会认知，进而无法在不同的情况下对个人行为及社会交往做出体贴且具有建设性的决策。专注力弱使 ADHD 学生易受环境影响，很难专心进行数据、信息的分析，无法做出合理判断。而过度活跃及行为冲动让他们缺乏耐性，无法预测和评估个人行为后果，容易与朋辈起冲突，较难做出负责任的决策。ADHD 学生由于自身缺陷导致社会认知技能较弱。负责任的决策需要将自身行为与社会交往结合，从而做出具有建设性的决策。而言语障碍学生无法有效与他人进行沟通，所以无法预估个人行为对他人的后果。同时由于无法有效沟通，此类学生也无法理解他人与自己不一致的行为及想法，无法表现出同理心，所以社会认知技能也较弱。

6.1.2 普通学生较 SEN 学生在自我管理技能方面的具体行为表现更好（学生自评）

普通学生与 SEN 学生在自我管理技能方面具体行为存在显著差异：SEN 学生在“被推撞时，反应恰当”，“用恰当的语调说话”的自我管理技能表现更差。言语障碍学生原本发音有问题，有的说话不流畅，有的声线有问题，要使用“恰当的语调说话”，对其尤其困难。自闭症学生因行为刻板无法做出符合情境的适当行为。选取的 SEN 样本学生由于他们不会表达及适当发泄自己的情绪，比较难以控制自己，缺乏人际交往技能。一旦出现矛盾较易和他人产生语言或肢体冲突。

6.1.3 SEN 家长更重视子女“自我认知”技能

四至六年级 SEN 与普通学生家长对于社交情绪学习技能对家庭或社区重要程度的

态度在“自我认知”、“自我管理”、“社会认知”三个技能上呈现显著性差异。普通家长在“自我管理”、“社会认知”技能的得分更高。SEN 家长比普通学生家长更为重视“自我认知”技能。自闭症学生无法准确识别自身情绪，更无法理解他人不一致的行为及情绪。所以自我认知技能较普通学生更薄弱。ADHD 学生无法专心，欠缺耐性无法作出适合现场情况的行为反馈，自我认知能力弱。特殊学习困难及言语障碍，共同点都是阅读理解缺陷，这就导致这类型学生无法识别自身优点及局限性，其自我形象比较低落，缺乏自信，自我认知能力较弱。SEN 学生的管理及教育更需要学校与家长的紧密联系与配合，SEN 学生若无法了解自身情绪，得不到适时疏导，就可能对学校正常课堂或其他师生造成严重影响，家长对此责无旁贷，所以 SEN 家长比普通学生家长更为重视“自我认知”技能。

6.1.4 教师与家长关于学生 SEL 技能对家庭或社区重要程度的态度具有显著性差异

四至六年级教师与家长关于社交情绪学习技能对家庭或社区重要程度的态度在 SEL 的五个方面都有显著性差异。家长在同等情况下更看重孩子“人际交往”技能；教师更看重的技能则为：“自我认知”，“负责任的决策”，“社会认知”。“自我管理”技能不能一概而论。在自我管理技能具体四个表现中家长对学生独立完成工作的技能期望更高，而教师更希望学生能跟从指示，集中精力，同时遇事保持冷静。

6.1.5 负责任的决策是教师、家长认为最重要的 SEL 技能

在四至六年级教师、家长认为最重要的前十个 SEL 技能中，负责任的决策排名第一。对于普通学生，培养负责任的决策技能有利于其成长为一个有担当、自律且负责任的人，

利于其进入社会工作发展。对于部分 SEN 学生来说，ADHD 很难集中注意力及无法保持安静，会导致无法控制自己的行为，作出不顾后果的行为。而自闭症学生易封闭自我，脾气不稳定，易哭闹，无法对自己的行为负责。负责任的决策对于学生发展非常重要，该技能是可以通过后天培养形成的，家长及教师的重视有利于学生“作出负责任的决策”技能的培养。

6.1.6 学生 SEL 技能表现（学生自评）及家长评价与中、英、数成绩显著相关

四至六年级学生社交情绪学习技能表现及家长评价与中、英、数成绩是显著相关的。根据表 4.4.1，表 4.4.2，表 4.4.3，表 4.4.4，表 4.4.5 及表 4.4.6 可以看出，学生的社交情绪学习技能及家长对其表现评价对中英数成绩是呈现中等程度显著相关的。本研究结果与大量文献研究结果一致。根据 CASEL（2011）的报道，《儿童发展》杂志发表了 CASEL 的主要研究报告《加强学生社会和情感学习的影响：基于学校的普遍干预的元分析》。这是该领域的一个里程碑式的报告，将 SEL 与 11%的学习成绩提升联系起来。

6.2 建议

6.2.1 政策支持

6.2.11 政府加大经济支援增加普通学校社工人手配备

增加普通学校社工人手配置，由“一校一社工”变为“一个年级一社工”。香港政府由 2018-2019 学年开始，增加公营小学及特殊学校的资源，并在公营小学逐步推行“一校一社工”政策（香港教育局，2018）。访谈中普通学校教师表示，由于每个年级学生

众多，现时学校有三个社工，假如可以增加为一个年级有一个社工专门负责，陪伴学生从一年级到六年级，将可以提升社工处理各种情况的效率。特殊学校教师表示，政府应为普通学校配备更多的人手支援，这样如果遇到有情绪困难且程度较轻的学生，可以先在普通学校由有经验的社工解决，而不是直接转到特殊学校。这样不仅有利于特殊学校教师专注于较为严重的 SEN 学生，同时更有利于所有学生的融合教育。增加主流学校教师支援，使 SEN 学生更易融入主流学校。

6.2.12 教育局提供 SEL 相关教师培训课程

社交和情感技能对于所有在学校学习和工作的人来说都是必不可少的。这包括所有学生和教职员，而不仅仅是那些有社会、情感和行为困难的学生。除非学生和教职员工都具备社交和情感技能以及管理自身行为的能力，否则，要培养学校教职员工的有效学习、高学术标准、包容性文化、积极行为、良好出勤率和良好的专业实践都颇具挑战（Department for Education and Skills, 2007）。教育局需要提供 SEL 相关教师培训课程，从而提升普通小学教师对于社交情绪学习技能的基本认知及系统学习框架。访谈中有部分普通学校教师表示，对于 SEL 概念并不熟悉，因此无法在教学中融入 SEL 技能。多年的研究和发展表明：社交情绪学习技能是学生在学校、工作和生活中取得成功的关键（Illinois Children's Mental Health Partnership et al., 2009）。教师是推动社交情绪学习技能（SEL）计划和实践在学校和教室的引擎，他们自己的社会情感能力和幸福感强烈地影响着他们的学生（Schonert-Reichl, 2017）。社交情绪学习作为学术的一个组成部分，需要培养具备领导学校改革所需技能的专业人士（Elias, Zins, Graczyk & Weissberg, 2003）。教育当局给教师提供適切社交情绪学习技能培训课程，有利于教师对于学生该技能的培养。

6.2.2 学校配合

6.2.21 加强新老老师的心理疏导正确应对 SEN 学生

社交和情感技能有助于提高员工的工作效率和幸福感。如果学校工作人员要帮助学生发展社交和情感技能，那么他们也需要这些技能。由于教学基本上是一种社会活动，需要高度的情感敏感性、良好的自我管理、同理心和建立人际关系的能力，因此这些技能将为专业能力和学习提供信息。事实证明，促进社交和情感技能的方案对工作人员的福利有着有益的影响，有助于解决工作人员的高度压力，提高工作人员的留用率（Department for Education and Skills, 2007）。一个积极的学校社区能增进学生的情感儿童的归属感和联系，这是影响心理健康的防护因素。一个积极的学校社区对于学校工作人员来说是非常重要的，确保环境支持和促进他们的福祉也是至关重要的。当员工感到得到支持和联系时，他们能够更有效地满足学生的学业、社交和情感需求。一个开放且尊重多样性的积极的学校社区将鼓励家长、家庭和社区参与学校生活并为之做出贡献（Australian Government Department of Health and Ageing, 2009）。

新晋教师经验较少，对于各类型学生情况不熟悉，遇到严重 SEN 学生容易产生心理负担。加强新晋教师心理疏导，有利于师生关系和谐相处，利于 SEN 学生融入主流学校。访谈中有特殊学校教师表示，在刚入校做老师时，因为缺乏实践经验，遇到的 SEN 学生情况比书本上的更为立体和复杂，有时无法正确面对，很容易对自己产生否定情绪，不仅不利于教学，更加影响师生关系及学生该门课业发展。教师的心理健康水平，对学生所产生的影响不可忽视（高君、张凡迪，2020）。SEN 学生由于生理上一些障碍，比普通学生更容易出现社交情绪问题，教师如有良好的心里疏导，能够处变不惊，即可更为顺畅处理 SEN 学生的社交情绪学习问题。

6.2.22 增加学生课堂情绪管理课程的时数

儿童的社交、情绪和认知领域需要在整个学习过程中得到整合，学校需要以整体、整合的方式同时提高学生心理健康、社会情感能力和学业成绩的战略和举措（Reupert, 2019, 页 9）。现时香港小学内也有情绪管理课程，访谈中部分教师表示，情绪管理课程时数太少，大致上是两周一次。希望可以增加到至少一周一次。课程必须以高质量和持续的方式实施，才能最大限度地取得积极成果（Meyers, Domitrovich, Dissi, Trejo & Greenberg, 2019）。两周一次的情绪管理课程，课程间隔区间太长，不利于学生的持续性学习。学校应该缩短情绪管理课程周期，增加情绪管理课程时数，及时疏导学生不良情绪。

6.2.23 使用渗透式教学法将 SEL 五大内容融入各个学科

学校被视为在为儿童和青少年的情感健康和福祉做出积极贡献方面发挥着核心作用的场所（Connolly, Sibbett, Hanratty, Kerr, O’Hare, & Winter, 2011）。成功“扩大”社交情绪学习课程的学校通常受益于支持和承诺的领导团队以及教师在课堂层面的高度执行（Kam, Greenberg, & Walls, 2003）。对学生社交情绪学习技能的培养，应该将 SEL 五个方面的元素融入日常教学技能内。比如可以使用分组讨论锻炼学生人际交往技能；情义教学、角色扮演等都可以用来提升学生同理心从而提高社会认知、负责的决策、自我管理及自我认知技能。“积极行动”课程是美国卡罗尔·戈贝尔·欧瑞博士提出的一门教授社交情学学习技能的课程，它的目标是指导从学龄前儿童到高中阶段所有学生的社交情学学习与性格发展（孔祥瑞，2019）。该课程里面区别于其他课程最为重要的特征之一是含有大量情景模拟活动（李超、蔡敏，2015）。这些情境模拟活动需要用到角色扮演之类的教学技能。访谈中，有经验的教师表示可以使用渗透式

教学法，把社交情绪学习技能融入到中英数等全部学科。

6.2.24 改善学校环境建设

学校环境建设对于学生社交情绪学习技能的培养有重要影响，应该加强学校环境建设。学校是一个动态而复杂的系统，影响着学生的社会 and 情绪表现（Osher , Kidron, Brackett, Dymnicki, Jones, & Weissberg, 2016）。学习环境是儿童与成人进行互动、游戏以及获得经验的主要场域，环境氛围是成人与儿童建立友好关系及可以和谐交流的关键因素（徐鹏，2018）。有条件的学校可以饲养动物，在照顾动物以及同动物相处的过程中学习到社交情绪学习技能。大量研究已经证明动物的存在能够刺激人类之间的社会互动（O'Haire , McKenzie, Beck & Slaughter, 2013）。

动物辅助干预对 ASD 儿童的身体、情绪、社交、认知、行为及教育功能的多种损伤产生积极影响，有证据显示动物辅助干预可以改善 ASD 儿童运动功能和感官过程，对 ASD 儿童的心理健康有积极影响，从而提升其幸福感、自我效能、自尊，显著提升生活质量（Zhao , Chen , Wang & Zhang, 2021; Bass, Duchowny, & Llabre, 2009; All, Loving, & Crane, 1999）。访谈中有普通学校及特殊学校教师表示，学校内有饲养乌龟及小金鱼等动物。学生可以在教师的带领下学会照顾生命，增加责任感，有利于负责人的决策技能的培养。在饲喂小动物的过程中，提升自我管理能力。观察小动物的生活提升自我认知与社会认知。与同学交照顾小动物可以提升人际交往技能。同时也可以在校内设置植物角，或者游戏角。让学生在尽可能接触不同的环境，从而提升社交情绪学习技能。学校需要进行心理社会环境建设，创建情绪和社会幸福感是促进健康和学生友好型学校的一项重要责任（The World Health Organization, 2003）。

6.2.3 进行家长培训加强家校合作

学校通过与家庭的定期接触,提供理想的接入点让家庭了解育儿、儿童发展和儿童心理健康 (Australian Government Department of Health and Ageing , 2009)。家长和学校合作的方式共同推动社交情绪学习,更有可能产生可观的收益以及儿童的持续改善 (Elias, 2003; Sanders, Tully, Baade, Lynch, Heywood , & Pollard, 1999; Fuller, 2001; Stormshak , Dishion, Light, & Yasui, 2005)。学校和家庭在促进儿童积极发展和学习成绩方面发挥着重要作用,家校合作可以为学生创造发展社交情绪学习技能的重要机会 (Albright , Weissberg, & Dusenbury, 2011)。研究表明,当 SEL 项目扩展到家庭中时,它会发挥更强大的效果 (Albright & Weissberg, 2010; Patrikakou & Weissberg, 2007)。访谈中,大部分教师都提出应该进行家长培训,让家长了解什么是 SEL,统一学校与家庭教育对学生的要求。否则很多学生在学校表现很好,一回到家里就变成另外的情况。很多教师表示,部分家长把学生交给学校后就不管了,将教育的重负全部抛给学校及老师。这样的学生通常学业成绩及在校表现都不理想。所以应该开设家长 SEL 课程培训,从而加强家校合作。

6.3 研究的不足与展望

本研究虽然初步探索了有特殊教育需要学生的社交情绪学习技能,但还是存在一些局限性。第一,本研究受疫情影响,原定本地两间普通小学的参与者并不能达到预期数量。所以后期又找了三间本地小学,分别是一间普通小学及两间特殊小学,同时采用混合方法设计,允许从不同角度进行调查,从而弥补疫情影响下的样本不足。同时方便抽样并不是最优的方式,然而由于实际限制,研究者常常被迫使用方便样本 (Johnson &

Christensen, 2015, 页 216)。没有参与的学生、家长、教师有可能与参与样本有不同观点。因此,未来研究者在有条件的情况下,可以让更多学校师生及家长都参与研究,尽量扩大样本范围。

第二,本研究的结果仅限于香港地区。因此将目前的研究结果推广到澳门地区、中国内地或者其他国家地区更广泛的人群时,需要谨慎。在未来的研究中,将中国内地不同类别的学校(如普通学校和特殊学校)具有不同背景的学生、家长、教师纳入更具代表性的样本极具意义。建议未来研究人员可以在其他文化背景下复制我们的研究成果。

最后,原定计划是去受访者学校进行的当面访谈,但是受疫情影响,很多学校在政府要求下都变成线上教学,教师在家办公,所以最后改为 ZOOM 线上访谈。Zoom 访谈虽然少了当面交谈的亲和力,有的受访者甚至从头到尾都不愿打开摄像头,但是受访者可以在自己更为熟悉的空間,不受干扰的进行访谈反而更能放松自己,说出内心的真情实感。同时, zoom 可以进行录制,极大程度避免了信息丢失。在遇到不理解的广东话词汇时,访问者积极和受访者沟通,并确认该词汇的真实含义。同时 zoom 有聊天区,在访谈过程中,受访者可以将自己某些观点直接打字留言,这样提高受访者意愿表达的准确性。

在新型冠状病毒肺炎(COVID-19)爆发期间,香港政府对学校施行严格的社会隔离,这使得数据收集工作更加具有挑战性。在疫情消除后,建议未来研究者可以采用线上访谈与线下访谈相结合的方式。首先在线下与受访者建立友好关系。由于访问调查是一种面对面的会谈,访问者有其目的待完成,但是受访者并没有特殊的职责一定要配合,所以访问者要营造一个友善的气氛,拉近彼此心理距离(林生传, 2010, 页 178)。之后再行线上访谈,使用类似 zoom 这样的新型会议工具准确记录访谈结果,访谈效果将会事半功倍。

参考文献

- Adi, Y., Killoran, A., Janmohamed, K., & Stewart-Brown, S. (2007). Systematic review of interventions to promote mental wellbeing in primary schools. *National Institute of Health and Clinical Excellence (NICE)*.
- Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 246–265). New York, NY: Routledge.
- Albright, M. I., Weissberg, R. P., & Dusenbury, L. A. (2011). *School-family partnership strategies to enhance children's social, emotional, and academic growth*. Newton, MA: National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, Education Development Center, Inc.
- <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-9-school-family-partnership-strategies-to-enhance-childrens-social-emotional-and-academic-growth.pdf>
- Allen, C., & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education (8e. ed.)*. Cengage Learning.
- All, A. C., Loving, G. L., Crane, L. L. (1999). Animals, horseback riding, and implications for rehabilitation therapy. *The Journal of Rehabilitation*, 65(3), 49–57.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (5th ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Pub.
- American Enterprise Institute and Brookings Institution (2015). *Opportunity, responsibility, and security a consensus plan for reducing poverty and restoring the American dream*. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/Full-Report.pdf>

Assessment Work Group. (2019). *Student social and emotional competence assessment: The current state of the field and a vision for its future*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

https://casel.org/wp-content/uploads/2020/04/AWG-State-of-the-Field-Report_2019_DI_GITAL_Final.pdf

Australian Government Department of Health and Ageing (2009) *Overview of The KidsMatter Primary Initiative: Framework, Components and Implementation Details*. World Health. Canberra: AGDHA. Retrieved from

<https://www.readkong.com/page/verview-of-the-kidsmatter-primary-initiative-framework-8753495>

Australian Council for Educational Research. (2010). *MindMatters Evaluation Report*. Camberwell, Vic.: ACER. Retrieved from

https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=policy_analysis_misc

Bainbridge, R., McCalman, J., Jongen, C., Campbell, S., Kinchin, I. et al.(2018). *Improving social and emotional wellbeing for Aboriginal and Torres Strait Islander people: An evidence check rapid review brokered by the Sax Institute (www.saxinstitute.org.au) for Beyond Blue*.

https://www.beyondblue.org.au/docs/default-source/policy-submissions/aboriginal-programs-for-sewb_final-4.pdf?sfvrsn=157bbfea_4

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

- Bar-On, Parker, Bar-On, Reuven, & Parker, James D. A. (2000). *The Handbook of emotional intelligence : theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace (1st ed.)*. Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25. Retrieved from <http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.): *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: JosseyBass.
- Banerjee, R., Weare, K., & Farr, W. (2014). Working with Social and Emotional Aspects of Learning' (SEAL): Associations with school ethos, pupil social experiences, attendance, and attainment. *British Educational Research Journal*, 40(4), 718–742. <https://doi.org/10.1002/berj.3114>
- Barrett, L.F., Haviland-Jones, J. M., & Lewis, M. (2008). *Handbook of emotions* (3rd ed.). Guilford Press.
- Bass, M. M., Duchowny, C. A., & Llabre, M. M. (2009). The effect of therapeutic horseback riding on social functioning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(9), 1261–1267. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0734-3>
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136, 39– 64.

doi:10.1037/a0017768

- Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The Economic Value of Social and Emotional Learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508–544. <https://doi.org/10.1017/bca.2015.55>
- Bierman, K., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., Lochman, J., McMahon, R., & Pinderhughes, E. (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(5), 648–657. <https://doi.org/10.1037//0022-006X.67.5.648>
- Brown, J. A, Jimerson, S. R, Dowdy, E., Gonzalez, V., & Stewart, K. (2012). Assessing the effects of school-wide Second Step implementation in a predominately English language learner, low SES, Latino sample. *Psychology in the Schools*, 49(9), 864–875. <https://doi.org/10.1002/pits.21639>
- Caplan, M., Weissberg, R. P., Grober, J. S., Sivo, P. J., Grady, K., & Jacoby, C. (1992). Social Competence Promotion With Inner-City and Suburban Young Adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(1), 56–63. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.60.1.56>
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98–124. <https://doi.org/10.1177/0002716203260102>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2007). Educating all children for social, emotional, and academic excellence: From knowledge to action. *The CASEL Forum*.

<https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/the-casel-forum.pdf>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2011). *Milestones*.

Retrieved from: <https://casel.org/casels-20-year-timeline/>, Retrieved date: 2021.06.18

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2017a). *CASEL Wheel & Competencies*. Retrieved from

<https://casel.org/wp-content/uploads/2019/12/CASEL-Competencies.pdf>.

Retrieved date: 2020.05.27

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2017b). *Key implementation insights from the collaborating districts initiative*.

<https://www.casel.org/wp-content/uploads/2017/06/CDI-Insights-Report-May.pdf>,

Retrieved date: 2021.06.18

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2019). *Collaborating States Initiative*.

<https://casel.org/wp-content/uploads/2019/10/CSI-overview-July-2019.pdf>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2020). *CASEL'S SEL FRAMEWORK : What are the core competence areas and where are they promoted*.

<https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf> .

Retrieved date: 11th June 2021.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2021a). *SEL Policy at the Federal Level*. <https://casel.org/federal-policy-and-legislation/>.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2021b). *History*.

<https://casel.org/history/>

Committee for Children (2021). Social-Emotional Learning Skills for Lifelong Success.

Retrieved from: <https://www.cfchildren.org/programs/social-emotional-learning/>.

Retrieved date: 2021.11.15

Cacioppo, J. T., Semin, G. R., & Berntson, G. G. (2004). Realism, Instrumentalism, and Scientific Symbiosis. *The American Psychologist*, 59(4), 214–223.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.4.214>

Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2019). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context(1). *Applied Developmental Science*, 23(4), 307–337. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398649>

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302–306. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260>

Carey, J. C., Dimmitt, C., Hatch, T. A., Lapan, R. T., & Whiston, S. C. (2008). Report of the National Panel for Evidence-Based School Counseling: Outcome Research Coding Protocol and Evaluation of Student Success Skills and Second Step. *Professional School Counseling*, 11(3), 197–206. <https://doi.org/10.1177/2156759X0801100306>

Catalano, R. F., Mazza, J. J., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Haggerty, K. P., & Fleming, C. B. (2003). Raising healthy children through enhancing social development in elementary school: Results after 1.5 years. *Journal of School Psychology*, 41(2), 143–164. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00031-1](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00031-1)

Connolly, P., Sibbett, C., Hanratty, J., Kerr, K., O'Hare, L. & Winter, K.(2011) .*Pupils'*

Emotional Health and Wellbeing: A Review of Audit Tools and a Survey of Practice in Northern Ireland Post-Primary Schools. Belfast: Queen's University.

Retrieved from

https://www.researchgate.net/publication/267772098_Pupils'_Emotional_Health_and_Wellbeing_1_Pupils'_Emotional_Health_and_Wellbeing_A_Review_of_Audit_Tools_and_a_Survey_of_Practice_in_Northern_Ireland_Post-Primary_Schools

Crean, H. F., & Johnson, D. B. (2013). Promoting alternative thinking strategies (PATHS) and elementary school aged children's aggression: Results from a Cluster Randomized Trial. *American Journal of Community Psychology*, 52(1), 56–72.

<https://doi.org/10.1007/s10464-013-9576-4>

Department for Education and Skills (2005) Excellence and Enjoyment: Social and Emotional Aspects of Learning. Nottingham: DfES Publications. Retrieved from

https://cyps.northyorks.gov.uk/sites/default/files/Early%20years/Maintaining%20and%20Improving%20Quality/Reports%20for%20information/Useful%20Additional%20Docs/SEAL_changes.pdf

Department for children, schools and families (2007). *Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme: Guidance for secondary schools*. Nottingham: DCSF publications

Department for Education and Skills. (2007). *Social and Emotional Aspects of Learning for Secondary Schools (SEAL) Guidance Booklet*. Nottingham: DfES Publications.

Retrieved from

https://dera.ioe.ac.uk/6663/7/f988e14130f80a7ad23f337aa5160669_Redacted.pdf

- DiPerna, J. C., Volpe, R. & Elliott, S. N. (2002). A model of academic enablers and elementary reading/language arts achievement. *School Psychology Review*, 31(3), 298–312. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086157>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416.

<https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Durlak, J. A. (1998). Primary prevention mental health programs for children and adolescents are effective : Special Section: Primary prevention of mental disorder and promotion of mental health. *Journal of Mental Health (Abingdon, England)*, 7(5), 463–469.
- Durlak, J. A. (2015). Handbook of social and emotional learning : research and practice. The Guilford Press.
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary Prevention Mental Health Programs for Children and Adolescents: A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology*, 25(2), 115–152. <https://doi.org/10.1023/A:1024654026646>
- 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>
- Durlak, J. A., & Mahoney, J. L. (2019). *The practical benefits of an SEL program* ,

<https://casel.org/wp-content/uploads/2019/12/Practical-Benefits-of-SEL-Program.pdf>

- 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.
- Dusenbury, L., Weissberg, R. P., Goren, P., & Domitrovich, C., (2014). *State standards to advance social and emotional learning findings from CASEL's State scan of social and emotional learning standards, preschool through high school, 2014*. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- Dymnicki, A. B., Kendziora, K. T., & Osher, D. M. (2012). Adolescent development for students with learning disabilities and behavioral disorders: The promise of social emotional learning. *In Classroom Behavior, Contexts, and Interventions* (Vol. 25, pp. 131–166). Emerald Group Publishing Limited.
- [https://doi.org/10.1108/S0735-004X\(2012\)0000025009](https://doi.org/10.1108/S0735-004X(2012)0000025009)
- Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12(4), 459–469.
- <https://doi.org/10.1016/j.avb.2006.09.008>
- Elias, M. J. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, Sustainability, and Scaling Up of Social-Emotional and Academic Innovations in Public Schools. *School Psychology Review*, 32(3), 303–319.
- <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086200>
- Equal Opportunities Commission. (2012). *Study on equal learning opportunities for students with disabilities under the integrated education system*. Hong Kong: Equal Opportunities

Commission.

<https://www.eoc.org.hk/eoc/graphicsfolder/ShowContent.aspx?ItemID=10993>

Equip Our Kids(2021).SEL day. Retrieved from: <https://equipourkids.org/>.

Retrieved date: 2021.11.15

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.

Elbertson, N. A, Brackett, M. A, & Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. *In Second International Handbook of Educational Change* (pp. 1017–1032). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_57

Forlin, C. & Sin, K.F. (2017). *In-service teacher training for inclusion: Best practice models for professional learning*. Oxford Research Encyclopedia of Education. New York: Oxford University Press.

Fuller. A.,(2001). A blueprint for building social competencies in children and adolescents. *Australian Journal of Middle Schooling*, 1(1), 40–48.

Garner , P. (2013).*Social and Emotional Aspects of Learning*.

Retrieved from <http://www.ncflb.com/wp-content/uploads/2013/02/SEAL-summary.pdf>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Graetz,B.,Littlefield,L.,Trinder,M.,Dobia,B.,Souter,M.,Champion,C.,Boucher,S.,

Killick-Moran ,C., & Cummins, R.(2012) .KidsMatter: A Population Health Model to Support Student Mental Health and Well-being in Primary Schools .*International Journal of Mental Health Promotion*,10(4),13-20.

<https://doi.org/10.1080/14623730.2008.9721772>

- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474. doi:10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1998). Preventive intervention for school-age deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(1), 49–63. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014340>
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(1), 117–136. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006374>
- Greenberg, M.T., Kusche, C.A., & Riggs, N., (2004). The PATHS curriculum: Theory and research on neurocognitive development and school success. In Zins, J. E. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp.170-188). Teachers College Press.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children*, 27(1), 13–32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system (SSIS SEL)*. Minneapolis, MN: Pearson Assessment.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system rating scales*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.

- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2017). *SSIS SEL Screening and progress monitoring scales*.
Bloomington, MN: Pearson Assessment.
- Gueldner , B.A., & Feuerborn, L. L. (2015). Integrating Mindfulness-based Practices into
Social and Emotional Learning: a Case Application. *Mindfulness*, 7(1), 164–175.
<https://doi.org/10.1007/s12671-015-0423-6>
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning (SEAL)
programme: Promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary
school children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 313–330.
<https://doi.org/10.1080/03054980902934597>
- Humphrey, N., Lendrum , A., Wigelsworth , M., & Kalamvouka , A. (2009). Primary social
and emotional aspects of learning (SEAL) small group interventions: a qualitative study
of factors affecting implementation and the role of Local Authority support. *The
International Journal of Emotional Education*, 1(2), 34–54.
- Humphrey, N., Lendrum, A., Wigelsworth, M., (2010). *Social and emotional aspects of
learning (SEAL) programme in secondary schools: National evaluation*. *School of
Education*. University of Manchester .
[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment
_data/file/181718/DFE-RR049.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181718/DFE-RR049.pdf)
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. SAGE.
- Humphrey, N., Lendrum, A., Wigelsworth, M., & Greenberg, M. (2016). SPECIAL ISSUE:
SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING Editorial Introduction. *Cambridge Journal
of Education*, 46(3), 271–275. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195947>
- Humphrey, N. (2018). School-Based Social and Emotional Learning Interventions: Common
Principles and European Applications. In *Emotional Intelligence in Education* (pp.

199–216). Springer International Publishing.

https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_8

Hennessey, A., & Humphrey, N. (2019). Can social and emotional learning improve children's academic progress? Findings from a randomised controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. *European Journal of Psychology of Education*, 35(4), 751–774. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00452-6>

Illinois Children's Mental Health Partnership, University of Illinois Extension, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), & Illinois State Board of Education. (2009). *Raising caring, confident, capable children: What parents and caregivers need to know about social and emotional learning (SEL) and why it deserves your support in school and at home*. Chicago, Springfield, IL: Authors. Retrieved from: <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-22-raising-caring-confident-capable-children.pdf>

International Dyslexia Association (2021). *What is dyslexia?*

Retrieved from: <https://dyslexiaida.org/frequently-asked-questions-2/>,

Retrieved date: 2021.06.18.

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162–184.

<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>

- Jones, D.E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health (1971)*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn supporting students' social, emotional, and academic development*. National Commission on Social, Emotional, and Academic Development. Washington, DC: The Aspen Institute.
- Jones, S., Farrington, C. A., Jagers, R., Brackett, M., & Kahn, J. (2019). *Social, emotional, and academic development: A research agenda for the next generation*. National Commission on Social, Emotional, and Academic Development. Washington, DC: The Aspen Institute
- Kam, C.-M., Greenberg, M. T., & Walls, C. T. (2003). Examining the Role of Implementation Quality in School-Based Prevention Using the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 4(1), 55–63. <https://doi.org/10.1023/A:1021786811186>
- Konza, D. (2005). Ethical issues in qualitative educational research with vulnerable families. *Qualitative Research Journal*, 5(1), 15–26.
- Kettler, R., Elliott, S. N., Davies, M. D. & Griffin, P. (2012). Testing a multi-stage screening system: Predicting performance on Australia's national achievement test using teachers' ratings of academic and social behaviors. *School Psychology International*, 33(1), 93–111. <https://doi.org/10.1177/0143034311403036>
- Kimber, B., & Sandell, R. (2009). Prevention of substance use among adolescents through social and emotional training in school: A latent-class analysis of a five-year intervention in Sweden. *Journal of Adolescence (London, England.)*, 32(6), 1403–1413.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.10.005>

Kimber, B. (2011). *Primary Prevention of Mental Health Problems Among Children and Adolescents Through Social and Emotional Training in School*. Stockholm: Karolinska Institutet. Retrieved from

<https://core.ac.uk/download/pdf/70339849.pdf>

Kimber, B. (2018). The impact of Social and Emotional Training (SET) on school bullying in Palestine and Sweden. In *School Bullying and Mental Health* (1st ed., pp. 202–210). Routledge. <https://doi.org/10.4234/9781315537733-23>

Kramer, T. J., Caldarella, P., Young, K. R., & Fischer, L. (2014). Implementing "Strong Kids" school-wide to reduce internalizing behaviors and increase prosocial behaviors. *Education & Treatment of Children*, 37(4), 659–680.

<https://doi.org/10.1353/etc.2014.0031>

Lendrum, A., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2013). Social and emotional aspects of learning (SEAL) for secondary schools: Implementation difficulties and their implications for school-based mental health promotion. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(3), 158–164. <https://doi.org/10.1111/camh.12006>

Lui, M., Sin, K.F., Yang, L., Forlin, C., and Ho, F.C. (2015). Knowledge and perceived social norm predict parents' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 19:10, 1052-1067.

Lui, M., Yang L., and Sin, K.F. (2017). Parents' perspective of the impact of school practices on the functioning of students with special educational needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64:6, 624-643.

- Malecki, C.K., & Elliott, S.N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1–23.
<https://doi.org/10.1521/scpq.17.1.1.19902>
- Maloney, C., & Konza, D. (2011). A case study of teachers' professional learning: Becoming a community professional learning or not? *Issues in Educational Research*, 21(1), 75–87.
- Mathur, S. R. (1993). I Can Problem Solve: An interpersonal cognitive problem-solving program by M. B. Shure. *Behavioral Disorders*, 18(4), 308.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence. *The American Psychologist*, 63(6), 503–517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Mayer, J.D., Salovey ,P., Caruso,D.R., & Cherkasskiy , L. (2011). *Emotional Intelligence*.
Retrieved from
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.385.1776&rep=rep1&type=pdf>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300.
<https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Merrell, K. W., & Carrizales, D. (2007a). *Strong kids: Grades 3-5 : A social & emotional learning curriculum*. Paul H. Brookes Pub. Co.
- Merrell, K. W., & Carrizales, D. (2007b). *Strong kids : Grades 6-8 : A social & emotional learning curriculum*. Paul H. Brookes Pub. Co.
- Merrell, K. W. (2007c). *Strong teens: A social & emotional learning curriculum: Grades*

9-12. Paul H. Brookes Pub. Co.

Merrell, K. W. (2010). Linking prevention science and social and emotional learning: The Oregon Resiliency Project. *Psychology in the Schools*, 47(1), 55–70.

doi:10.1002/pits.20451

Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. Guilford Press.

Meyers, D. C., Domitrovich, C. E., Dissi, R., Trejo, J., & Greenberg, M. T. (2019). Supporting systemic social and emotional learning with a schoolwide implementation model. *Evaluation and Program Planning*, 73, 53–61.

<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.11.005>

Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, 62, 239–248. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.004>

National Commission on Social, Emotional, & Academic Development (NCSEAD). (2019). *From a nation at risk to a nation at hope*. Retrieved from

http://nationathope.org/wp-content/uploads/2018_aspen_final-report_full_webversion.pdf

Neth, E. L., Caldarella, P., Richardson, M. J., & Heath, M. A. (2020). Social-emotional learning in the middle grades: A mixed-methods evaluation of the Strong Kids Program. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 43(1), 1–13.

<https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1701868>

- Opertti, R., & Belalcázar, C. (2008). Trends in inclusive education at regional and interregional levels: issues and challenges. *Prospects (Paris)*, 38(1), 113–135. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9062-1>
- O'Haire, M. E., McKenzie, S. J., Beck, A. M., & Slaughter, V. (2013). Social behaviors increase in children with Autism in the presence of animals compared to toys. *PLOS One*, 8(2), e57010–e57010. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0057010>
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S. & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644–681. <https://doi.org/10.3102/0091732X16673595>
- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2020). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(1), 6–36. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650>
- Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P. (2007). School-family partnerships and children's social, emotional, and academic learning. In R. Bar-On, J. G. Maree, & M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 49–61). Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Incorporated.
- Partnership Management Board .(2007). *Personal Development and Mutual Understanding for Key Stages 1 and 2*. Belfast: CCEA. Retrieved from http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stages_1_and_2/areas_of_learning/pdmu/PD-Guidance.pdf
- Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations: Promoting social emotional learning and academic*

achievement in your school. National Association of Secondary School Principals , Teachers College Press.

Petrides, K. V. (2001). *A psychometric investigation into the construct of emotional intelligence*, doctoral dissertation. University College London.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39–57. <https://doi.org/10.1002/per.466>

Pouw, L. B. C., Rieffe, C., Oosterveld, P., Huskens, B., & Stockmann, L. (2013). Reactive/proactive aggression and affective/cognitive empathy in children with ASD. *Research in Developmental Disabilities*, 34(4), 1256–1266.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.12.022>

Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J. M., & Whiteley, H. E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83–91. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.007>

Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J. M., & Whiteley, H. E. (2017). Corrigendum to “Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study” (*Learning and Individual Differences* (2012) 22(1) (83–91) (S1041608011001579)([10.1016/j.lindif.2011.11.007](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.007))). *Learning and Individual Differences*, 58, 97–99. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.06.005>

Reichow, B., Steiner, A. M., & Volkmar, F. (2012). Social skills groups for people aged 6 to 21 with Autism Spectrum Disorders (ASD). *Campbell Systematic Review*, 8(1), 1–76.

<https://doi.org/10.4073/csr.2012.16>

Reupert, A. (2019). *Mental Health and Academic Learning in Schools : Approaches for Facilitating the Wellbeing of Children and Young People* (First edition.). Routledge.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.

Sanders, M. R., Tully, L. A., Baade, P. D., Lynch, M. E., Heywood, A. H., & Pollard, G. E. (1999). A survey of parenting practices in Queensland: Implications for mental health promotion. *Health Promotion Journal of Australia*, 9, 105–114

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>

Shure, M. B. (1993). I can problem solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early Child Development and Care*, 96(1), 49–64.

<https://doi.org/10.1080/0300443930960106>

Sprague, J., Walker, H., Golly, A., White, K., Myers, D. R., & Shannon, T. (2001). Translating Research into Effective Practice: The Effects of a Universal Staff and Student Intervention on Indicators of Discipline and School Safety. *Education & Treatment of Children*, 24(4), 495–511.

Sin, K. F., Forlin, C. I., Au, M. L., Ho, F. C., Lui, M., & Yan, Z. (2012). *Study on equal learning opportunities for students with disabilities under the integrated education system*. CSENIE

Sklad, M., Dickstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the*

Schools, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>

Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education*, 4(1), 3–51.

<https://doi.org/10.1023/A:1009609606692>

Sparks, S.D. (2021). The SEL Skills That May Matter Most for Academic Success: Curiosity and Persistence. *Education Week*. Retrieved from:
<https://www.edweek.org/leadership/the-sel-skills-that-may-matter-most-for-academic-success-curiosity-and-persistence/2021/10>. Retrieved date: 2021.11.15

Stewart, D.W., Shamdasani, P.N., & Rook, D.W. (2009). Group depth interviews: Focus group research. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.). *The SAGE handbook of applied social research methods* (2nd ed., pp.589-616). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stormshak, E. A., Dishion, T. J., Light, J., & Yasui, M. (2005). Implementing Family-Centered Interventions Within the Public Middle School: Linking Service Delivery to Change in Student Problem Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 723–733. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-7650-6>

Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2008). Looking Beyond Psychopathology: The Dual-Factor Model of Mental Health in Youth. *School Psychology Review*, 37(1), 52–68. <https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087908>

Szeto, E., Cheng, A. Y. N. & Sin, K. F. (2018). Still not inclusive? A critical analysis of changing the SENCO policy in a Chinese school community. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2018.1492642

(<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492642>). Published online: 19 Jul 2018.

- 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>
- Taub, J. (2002). Evaluation of the Second Step Violence Prevention Program at a Rural Elementary School. *School Psychology Review*, 31(2), 186–200.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086150>
- The World Health Organization. (2003) . *Creating an Environment for Emotional and Social Well-Being An important responsibility of a Health-Promoting and Child Friendly School*. Retrieved from
<https://www.who.int/publications/i/item/creating-an-environment-for-emotional-and-social-well-being-an-important-responsibility-of-a-health-promoting-and-child-friendly-school>
- UNESCO. Division of Basic Education, & Spain. Ministerio de Educacion y Cultura. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO, [Special Education, Division of Basic Education] : Ministry of Education and Science, Spain.
- Weissberg, R. P., Caplan, M., & Sivo, P. J. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. In L. A. Bond & B. E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 255-296). Newbury Park, CA: Sage
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P.

- Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3– 19). New York, NY: Guilford.
- Weissberg, R. P, Kumpfer, K. L, & Seligman, M. E. P. (2003). Prevention that works for children and youth. *The American Psychologist*, 58(6-7), 425–432.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.425>
- Wyn, J., Cahill, H., Holdsworth, R., Rowling, L., & Carson, S. (2000). MindMatters, a whole-school approach promoting mental health and wellbeing. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 34(4), 594–601.
<https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2000.00748.x>
- Zhao, M., Chen, S., You, Y., Wang, Y., & Zhang, Y. (2021). Effects of a therapeutic horseback riding program on social interaction and communication in children with Autism. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 1–11.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18052656>
- Zins, J. E. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
- Zins, J. E, & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233–255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152> .
- American Psychiatric Association(2020): 《DSM-5 精神疾病诊断准则手册 (初版. ed.)》, 合记图书出版社。
- Johnson, B. & Christensen , L. 著, 马健生等译 (2015): 《教育研究定量、定性和混合方法 (第四版) 》, 重庆, 重庆大学出版社。

Cohen, J.著, 郑雅方译 (2004): 《儿童情绪教育之理论与实务: 用心学习, 热爱生活 (初版. ed.)》, 心理出版社股份有限公司。

Goleman, D.著, 耿文秀、查波 译 (1997): 《情感智商》, 上海科学技术出版社。

蔡秀玲、杨智馨 (2007): 《情绪管理 (2nd 版. ed.)》, 扬智文化事业股份有限公司。

陈德云、熊建辉、寇曦月 (2019): 美国中小学社会情绪学习新发展:

学习标准及课程项目的开发与实施, 《外国教育研究》, 46 (346), 页 77-90。

陈云英 (2003): 全纳教育的元型, 《中国特殊教育》, 2, 1-9.,

<https://doi.org/10.3969/j.issn.1007-3728.2003.02.001>。

陈韵凌、冼权锋 (2016): 《有特殊学习需要学生的职业导向及职业发展效能感调查报告 2016》, 检自

<https://www.ktmss.org.hk/wp-content/uploads/2016/11/%E3%80%8C%E6%9C%89%E7%89%B9%E6%AE%8A%E5%AD%B8%E7%BF%92%E9%9C%80%E8%A6%81%E5%AD%B8%E7%94%9F%E7%9A%84%E8%81%B7%E6%A5%AD%E5%B0%8E%E5%90%91%E5%8F%8A%E8%81%B7%E6%A5%AD%E7%99%BC%E5%B1%95%E6%95%88%E8%83%BD%E6%84%9F%E3%80%8D%E8%AA%BF%E6%9F%A5%E5%A0%B1%E5%91%8A2016.pdf>, 检索日期: 2020.08.24

柴丽慧(2017): 《随班就读多动症儿童的同伴关系研究》, 浙江师范大学硕士学位论文。

邓猛、景时 (2013): 从随班就读到同班就读: 关于全纳教育本土化理论思考, 《中国特殊教育》, 8, 3-9。

高君、张凡迪 (2020): 积极心理学视角下提升小学教师心理健康水平的策略探析, 《文化创新比较研究》, 23, 页 10-12。

高虹琳(2016):《增强特殊需要儿童同辈支持的互惠式小组工作介入研究》,华东理工大学硕士学位论文,检自:

<https://tra.oversea.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD201701&filename=1017034243.nh>

高来宽 (2019): 体育活动在自闭症学生教育中的实践探索,《现代职业教育》, 25, 98-99。

何丽娜、薛明伦、邹璐璐 (2014): 青少年情绪智力与良好人际关系的建立,《中小学心理健康教育》, 24, 8-10。

黄月霞(1989):《情感教育与发展性辅导:“情育课程”对儿童“态度”与“学业成绩”的影响 (初版.ed.)》, 五南图书。

孔祥瑞 (2019):《美国小学“社会--情绪学习”课程研究》,上海师范大学硕士学位论文。

李超、蔡敏 (2015): 美国中小学“社会与情绪学习”的实施及其启示——以“积极行动”课程为例,《外国教育研究》, 42(1), 89-97。

连福鑫、贺荟中 (2011): 美国自闭症儿童融合教育研究综述及启示,《中国特殊教育》, 4, 30-36。 <https://doi.org/10.3969/j.issn.1007-3728.2011.04.005>

李琦 (2016): 美国: 8 个州将合作设定学生社交与情绪能力学习标准,《人民教育》, 19, 页 11。

李瑜婷(2019):《小学一年级学生同伴关系与学业成绩的关系--学习适应性的中介作用》,四川师范大学硕士论文。

刘洋 (2018):《社会情感学习对儿童问题行为改善研究——基于校外教育课程实施的调查》江西师范大学硕士论文。

刘颖贤（2019）：《支援有特殊教育需要学生的平等学习机会 - 实践与挑战》，

检自 <https://www.eoc.org.hk/eoc/upload/20191141519272990067.pdf>，检索日期：

2020.08.24

林生传（2010）：《教育研究法：全方位的统整与分析》，台北，心理出版社。

梅瑞迪斯·高尔 等著，徐文彬 等译（2016）：《教育研究法（第六版）》，北京，北京大学出版社。

马健强 等（2020）：《共和国教育学 70 年——特殊教育学卷》，北京，北京师范大学出版社。

孟昭兰（主编）（2005）：《情绪心理学（第 1 版.ed.）》，北京大学出版社。

穆田云（2017）：《上海市小学教师“社会-情绪能力”的现状与问题研究》，上海师范大学硕士学位论文。

孟思欣（2018）：《小学生社会情感学习能力现状及培养研究——基于 D 市 6 所小学的调查》，南京师范大学硕士学位论文。

余琳琳（2019）：《英国小学“社会性和情绪能力养成”课程研究》，上海师范大学硕士学位论文。

冼权锋（2018）：《有特殊教育需要学生的生涯规划：从学校到就业的准备》，检自 https://www.hkedcity.net/cms_files/cms-sen/1-1000/5ddd1e09581ab859319d1b7c584a8392804/D%20Prof%20Kenneth%20SIN.pdf，检索日期：2020.08.21

徐鹏（2018）：美国学前儿童“社会情绪学习(SEL)”的基本结构、培养策略与特点 ——源自马萨诸塞州的经验。《外国中小学教育》，7, 17-27。

王福兴、段婷、申继亮 (2011): 美国社会情绪学习标准体系及其应用, 《比较教育研究》, 33(3), 69–73。

王斯英(2020): 《中小校园安全内容体系构建研究》, 中国人民公安大学硕士学位论文,

<https://chn.oversea.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD202002&filename=1020901613.nh>

吴武典 (2014), 台湾特殊教育综论(三): 挑战与展望《特殊教育季刊》, 132, 001–008,

<https://doi.org/10.6217/SEQ.2014.132.1-8>

吴明隆 (2008): 《论文写作与量化研究 = Thesis writing & quantitative research (初版 ed.)》, 五南图书出版股份有限公司。

吴先琳、陆柳、陈权 (2016): 社会与情绪学习: 内涵、实质及教育功能, 《学术探索》, 11, 146–151。

香港立法会 (2012): 《Panel on Education Background brief prepared by the Legislative Council Secretariat for the meeting on 10 July 2012 Integrated education 》 (CB (2)

2518/11-12(02)号文件), 检自

<https://www.legco.gov.hk/yr11-12/english/panels/ed/papers/ed0710cb2-2518-2-e.pdf> ,

检索日期: 2021.05.16

香港立法会 CB(4)679/17-18(01)号文件 (2018): 《“学前有特殊教育需要儿童过渡至学龄阶段的服务需要”质性研究调查报告》, 检自

<https://www.legco.gov.hk/yr17-18/chinese/panels/ed/papers/ed20180302cb4-679-1-c.pdf>

检索日期: 2020.06.16

香港立法会（2018）：《政府帐目委员会第七十号报告书：第4部第3章：融合教育》，

检自：https://www.legco.gov.hk/yr17-18/chinese/pac/reports/70/m_4c.pdf 检索日期：

2020.08.24

香港特别行政区立法会秘书处资料研究组（2019）：ISSH22/18-19号文件，《数据透视》。

<https://www.legco.gov.hk/research-publications/chinese/1819iss22-special-educational-needs-20190219-c.pdf>，检索日期：2020.06.21

香港教育局（2019a）：《教育局通告第8/2019号特殊教育需要统筹主任》，

<https://applications.edb.gov.hk/circular/upload/EDBC/EDBC19008C.pdf>

香港教育局（2019）：《全校参与模式：融合教育运作指南》，检自

https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/edu-system/special/support/wsa/ie%20guide%20_ch.pdf，检索日期：2020.08.24

香港教育局（2020）：特殊教育学校，《2019/2020学生人数统计报告书》，页95-99，

https://www.edb.gov.hk/attachment/en/about-edb/publications-stat/figures/Enrol_2019.pdf，检索日期：2020.08.24

香港教育局特殊教育分部（2020）：《使用约束或隔离的方法处理有特殊教育需要学生

严重情绪行为问题的指引》检自

https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/edu-system/special/resources/serc/download/guideline_restraint_c.pdf。检索日期：2020.08.24

香港特别行政区教育局（2020a）：《三层支援模式》，检自

<https://www.edb.gov.hk/tc/edu-system/special/support/wsa/3-tier-model.html> 检索日期：

2020.06.16

香港教育局（2020b）：《读写困难》，检自

<https://www.edb.gov.hk/tc/edu-system/special/resources/serc/spld.html>，检索日期：

2021.06.18

香港教育局（2015）：《如何培育有言语障碍的子女》，检自

https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/edu-system/special/resources/serc/download/sli_c.pdf，检索日期：2021.06.22

香港教育局教育心理服务(新界西)组（2018）：《全校参与分层支援有自闭症的学生 学

校支援模式运作手册（小学版）》，检自

https://www.edb.gov.hk/tc/edu-system/special/resources/serc/autism/asd_operation_guide.html，检索日期：2021.06.01

香港审计署(2018):第3章教育局融合教育,《审计署署长第七十号报告书》,检自

https://www.aud.gov.hk/pdf_ca/c70ch03.pdf，检索日期：2020.08.21

香港卫生署儿童体能智力测验服务（2008）：《读写障碍》，检自

https://www.dhcas.gov.hk/tc_chi/health_pro/files/SeriesII_Dyslexia_Chi.pdf，检索日期：

2021.06.18

香港卫生署儿童体能智力测验服务（2017），《专注力不足 / 过度活跃症》，检自：

https://www.dhcas.gov.hk/file/conditions/ADHD_Chi_1706.pdf，检索日期：2021.06.22

香港 VTC 职业资料库（2010）：《小学教师》，检自

<https://occupation-dictionary.vtc.edu.hk/tc/occupation/primary-school-teachers>，检索日

期：2021.06.28

香港社区组织协会（2019）：《基层 SEN 儿童和照顾者需要调查报告》，

<https://soco.org.hk/wp-content/uploads/2014/10/SEN%E5%85%92%E7%AB%A5%E5%8F%8A%E7%85%A7%E9%A1%A7%E8%80%85%E5%95%8F%E5%8D%B7%E8%AA%BF%E6%9F%A520191213finalized.pdf>

香港教育局（2020b）：《财务委员会审核二零一九至二零年度开支预算管制人员的答覆》（教育局局长 第 18 节会议综合文件名称：EDB-2-c1.docx），

<https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/about-edb/press/legco/replies-to-fc/19-20-edb-c.pdf>

香港教育局（2018）：《香港教育局通函第 36/2018 号》，检自

<https://applications.edb.gov.hk/circular/upload/EDBCM/EDBCM18036C.pdf>, 检索日期 2021.07.06

杨娇(2019):《教育调研报告 A New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology 英汉翻译实践报告》，黑龙江大学硕士论文。

余贞谊(2005): 质性研究如何进行深度访谈与建立互信关系,《妇研纵横》, 76, 031–047, <https://doi.org/10.6256/FWGS.2005.76.31>

张国友 (2003): 关于抽样调查中样本容量的确定,《安徽理工大学学报: 社会科学版》, 5(1), 30–33, <https://doi.org/10.3969/j.issn.1672-1101.2003.01.011>

张庆(2008): 对情绪智力促进青少年健康成长的思考,《天津师范大学学报: 基础教育版》, 9(2), 1–5, <https://doi.org/10.3969/j.issn.1009-7228.2008.02.001>

赵欣、袁茵(2014): 注意缺陷多动障碍儿童社会交往问题教育干预研究述评,《绥化学院学报》, 34(3), 9–13。

张瑞瑞 (2019): 美国的幼儿社会与情绪学习:现状、挑战及启示, 《教育导刊(下半月)》, 6, 92-96。



附录

附录 1：《香港教育大学社交情绪学习技能评价量表-家长版本》



香港教育大學社交情緒學習技能評價量表-家長版本

各位家長：

您好！此次問卷調查是香港教育大學一項關於**社交情緒學習技能**的調研。疫情之下，學生的社交情緒學習技能更應受到關注，閣下可以通過該問卷加深對貴子女相關個人行為的瞭解，加深親子關係，從而有針對性的對子女優秀行為加以鼓勵，或者對不良行為進行調整。良好的社交情緒學習技能，可以幫助學生更好的應對學業、家庭及社會上的各種壓力，從而提高各項表現。您的參與對孩子的社交情緒學習技能研究**非常重要**，孩子的社交行為與個人成長有密切關係，也影響家庭和社區。本研究希望透過問卷調查，瞭解本港家長認為社交行為，對家庭或社區有多重要；以及 **過往兩個月**，貴子女展現該行為的密度（即：密集程度）。煩請閣下認真如實填寫問卷。問卷中，題目的**答案沒有對錯**之分，只有程度上的差異之分。請閣下根據您的實際情況，選擇最符合您情況的選項，並在**相應的空格內打勾**。請不要遺漏任何題目，問卷調查只作學術研究用途，不需填報其他個人資料。所有個人資料及回答內容將絕對保密及作整體處理，不會以任何形式向外透露。是次研究不涉及潛在風險。閣下及貴子女的參與純屬自願性質。閣下及貴子女享有充分的權利在任何時候決定退出這項研究，更不會因此引致任何不良後果。凡有關貴子女的資料將會保密，一切資料的編碼只有研究人員得悉。本問卷主體分為**兩個部分**，每個部分有**51 題**，共需要您**10 分鐘左右**填寫。若閣下願意填寫該問卷，請在 11 月 15 日或之前填妥並交給我們。非常感謝您的寶貴時間，在此真誠地**感謝您的參與**！

如有任何疑問，歡迎隨時與我聯繫。

聯繫方式：

首席研究員 包女士： xxxxxxxx@eduhk.hk

我會儘快回復您的疑問， 謝謝！

一、背景資料

班別：		班號：	
-----	--	-----	--

1. 您孩子的基本資訊：

貴子女的性別：	☐ 男 / ☐ 女
貴子女的年齡：	☐ 9 歲 或以下 / ☐ 10 歲 / ☐ 11 歲 ☐ 12 歲 或以上
貴子女所在年級：	☐ 四年級 / ☐ 五年級 / ☐ 六年級

2. 您的基本資訊：

您的性別：	☐ 男 / ☐ 女
您的年齡：	☐ 29 歲或以下 / ☐ 30-39 歲 / ☐ 40 歲或以上
您有幾個孩子：	☐ 1 個 / ☐ 2 個 / ☐ 3 個 / ☐ 4 個或以上 / ☐ 不適用（父、母以外的其他監護人或者其他情況請選擇此項）
您和孩子的關係：	☐ 父 / ☐ 母 / ☐ 父、母以外的其他監護人請注明： / ☐ 其他 _____
您的學歷：	☐ 小學 / ☐ 中學 / ☐ 大學本科 / ☐ 碩士或以/ ☐ 其他： 請注明 _____

第一部份

社交技能對家庭或社區的重要程度。

以下列出 51 項 **孩子的社交行為**，請您根據自己的意見，評價孩子的這些行為對家庭或社區的**重要程度**。答案沒有對或錯，純屬個人意見。

	不重要	重要	十分重要
1. 容易交到朋友·····	☐	☐	☐
2. 對自己的行為負責·····	☐	☐	☐
3. 嘗試安慰別人·····	☐	☐	☐
4. 識講“唔該”·····	☐	☐	☐
5. 沮喪時會用適當語言（表達）·····	☐	☐	☐
6. 會向成年人尋求幫助·····	☐	☐	☐
7. 不用麻煩別人就能完成工作·····	☐	☐	☐
8. 發生衝突時能夠作出讓步·····	☐	☐	☐
9. 在無人監督的情況下表現良好·····	☐	☐	☐
10. 當別人開展對話或活動時，能作出適當回應·····	☐	☐	☐
11. 能跟從你的指示·····	☐	☐	☐
12. 當別人傷心時，自己也感到傷心·····	☐	☐	☐
13. 容易感到尷尬·····	☐	☐	☐
14. 遇到困難時會講出來·····	☐	☐	☐
15. 當自己受到不公平對待時能夠為自己站出來·····	☐	☐	☐
16. 亂發脾氣·····	☐	☐	☐
17. 會友善對待沮喪的人·····	☐	☐	☐
18. 與其他小朋友互動良好·····	☐	☐	☐
19. 講自己不好的事情·····	☐	☐	☐
20. 被嘲笑時保持冷靜·····	☐	☐	☐
21. 與其他入一起時表現盡責·····	☐	☐	☐
22. 參加已經開始了的活動·····	☐	☐	☐
23. 原諒別人·····	☐	☐	☐
24. 留心聽你的指示·····	☐	☐	☐
25. 小心使用他人的東西·····	☐	☐	☐
26. 不理會注意力不集中的同學·····	☐	☐	☐
27. 當他人感覺不好時能對他人好·····	☐	☐	☐

28. 邀請其他人一起參與活動·····	☐	☐	☐
29. 不會因為接受批評而生氣·····	☐	☐	☐
30. 尊重他人的財產·····	☐	☐	☐
31. 參與遊戲或小組活動·····	☐	☐	☐
32. 表現出悲傷或沮喪·····	☐	☐	☐
33. 與他人意見不同時，仍保持冷靜·····	☐	☐	☐
34. 會跟人說“謝謝”·····	☐	☐	☐
35. 遵循課堂規則·····	☐	☐	☐
36. 關心別人·····	☐	☐	☐
37. 與同伴交談時，主動打開話題·····	☐	☐	☐
38. 行徑孤獨·····	☐	☐	☐
39. 被推撞時，反應恰當·····	☐	☐	☐
40. 參與團體活動時，能擔當部分責任·····	☐	☐	☐
41. 能向別人介紹自己·····	☐	☐	☐
42. 平靜地解決與你的分歧·····	☐	☐	☐
43. 在沒有誇大的情況下，說自己的好話·····	☐	☐	☐
44. 受到委屈時，會表達自己的感受·····	☐	☐	☐
45. 跟人說話時有眼神接觸·····	☐	☐	☐
46. 對受到不公平對待的人表示支持·····	☐	☐	☐
47. 用恰當的語調說話·····	☐	☐	☐
48. 退出群體·····	☐	☐	☐
49. 談話時會輪流交談·····	☐	☐	☐
50. 質疑可能不公平的規則·····	☐	☐	☐
51. 與其他人一起時會感到焦慮·····	☐	☐	☐

第二部份

請您根據自己孩子的具體情況，細閱以下各項行為，想一下在**過往兩個月**，您孩子展現**該行為的密度**（即：密集程度）。

就每一項行為，有不同選擇，包括：“從沒有展現、很少展現、經常展現及總是展現”，請從中選擇一個您認為合適的答案。每一行為都要選，答案沒有對或錯。若不肯定孩子展現該行為的密度，請儘量估計。

	沒有 展現	很少 展現	經常 展現	總是 展現
1. 容易交到朋友·····	☐	☐	☐	☐
2. 對自己的行為負責·····	☐	☐	☐	☐
3. 嘗試安慰別人·····	☐	☐	☐	☐
4. 識講“唔該”·····	☐	☐	☐	☐
5. 沮喪時會用適當語言（表達）·····	☐	☐	☐	☐
6. 會向成年人尋求幫助·····	☐	☐	☐	☐
7. 不用麻煩別人就能完成工作·····	☐	☐	☐	☐
8. 發生衝突時能夠作出讓步·····	☐	☐	☐	☐
9. 在無人監督的情況下表現良好·····	☐	☐	☐	☐
10. 當別人開展對話或活動時，能作出適當回應·····	☐	☐	☐	☐
11. 能跟從你的指示·····	☐	☐	☐	☐
12. 當別人傷心時，自己也感到傷心·····	☐	☐	☐	☐
13. 容易感到尷尬·····	☐	☐	☐	☐
14. 遇到困難時會講出來·····	☐	☐	☐	☐
15. 當自己受到不公平對待時能夠為自己站出來·····	☐	☐	☐	☐
16. 亂發脾氣·····	☐	☐	☐	☐
17. 會友善對待沮喪的人·····	☐	☐	☐	☐
18. 與其他小朋友互動良好·····	☐	☐	☐	☐
19. 講自己不好的事情·····	☐	☐	☐	☐
20. 被嘲笑時保持冷靜·····	☐	☐	☐	☐
21. 與其他入一起時表現盡責·····	☐	☐	☐	☐
22. 參加已經開始了的活動·····	☐	☐	☐	☐
23. 原諒別人·····	☐	☐	☐	☐

	沒有 展現	很少 展現	經常 展現	總是 展現
24. 留心聽你的指示·····	☐	☐	☐	☐
25. 小心使用他人的東西·····	☐	☐	☐	☐
26. 不理會注意力不集中的同學·····	☐	☐	☐	☐
27. 當他人感覺不好時能對他人好·····	☐	☐	☐	☐
28. 邀請其他人一起參與活動·····	☐	☐	☐	☐
29. 不會因為接受批評而生氣·····	☐	☐	☐	☐
30. 尊重他人的財產·····	☐	☐	☐	☐
31. 參與遊戲或小組活動·····	☐	☐	☐	☐
32. 表現出悲傷或沮喪·····	☐	☐	☐	☐
33. 與他人意見不同時，仍保持冷靜·····	☐	☐	☐	☐
34. 會跟人說“謝謝”·····	☐	☐	☐	☐
35. 遵循課堂規則·····	☐	☐	☐	☐
36. 關心別人·····	☐	☐	☐	☐
37. 與同伴交談時，主動打開話題·····	☐	☐	☐	☐
38. 行徑孤獨·····	☐	☐	☐	☐
39. 被推撞時，反應恰當·····	☐	☐	☐	☐
40. 參與團體活動時，能擔當部分責任·····	☐	☐	☐	☐
41. 向別人介紹自己·····	☐	☐	☐	☐
42. 平靜地解決與你的分歧·····	☐	☐	☐	☐
43. 在沒有誇大的情況下，說自己的好話·····	☐	☐	☐	☐
44. 受到委屈時，會表達自己的感受·····	☐	☐	☐	☐
45. 跟人說話時有眼神接觸·····	☐	☐	☐	☐
46. 對受到不公平對待的人表示支持·····	☐	☐	☐	☐
47. 用恰當的語調說話·····	☐	☐	☐	☐
48. 退出群體·····	☐	☐	☐	☐
49. 談話時會輪流交談·····	☐	☐	☐	☐
50. 質疑不公平的規則·····	☐	☐	☐	☐
51. 與其他人一起時會感到焦慮·····	☐	☐	☐	☐

附录 2：《香港教育大学社交情绪学习技能评价量表-教师版本》



香港教育大學社交情緒學習技能評價量表-教師版本

尊敬的老師：

您好！此次問卷調查是香港教育大學一項關於社交情緒學習技能的調研。疫情之下，學生的社交情緒學習技能更應受到關注，通過填寫該問卷可以加深對學生相關個人行為的瞭解，從而有針對性的對學生優秀行為加以鼓勵，或者對不良行為進行調整，最終達到提升學生社交情緒學習技能目的，讓學生能更好適應社會，培育更為優秀的學生。您的參與對學生的社交情緒學習技能研究非常重要，學生的社交行為與個人成長有密切關係，也影響家庭和社區。本研究希望透過問卷調查，瞭解本港教師認為社交行為，對家庭或社區的重要程度；以及過往兩個月，您的學生展現該行為的密度（即：密集程度）。煩請您認真如實填寫問卷。問卷中，題目的答案沒有對錯之分，只有程度上的差異之分。請老師們根據您的實際情況，選擇最符合您情況的選項，並在相應的空格內打勾。請不要遺漏任何題目，問卷調查只作學術研究用途，不需填報其他個人資料。所有個人資料及回答內容將絕對保密及作整體處理，不會以任何形式向外透露。是次研究不涉及潛在風險。您的參與純屬自願性質。您享有充分的權利在任何時候決定退出這項研究，更不會因此引致任何不良後果。凡有關您的資料將會保密，一切資料的編碼只有研究人員得悉。本問卷分為兩個部分，每個部分有 51 題，共需要您 10 分鐘左右填寫。若您願意填寫該問卷，請在 11 月 15 日或之前填妥並交給我們。非常感謝您的寶貴時間，在此真誠地感謝您的參與！

如有任何疑問，歡迎隨時與我聯繫。

聯繫方式：

首席研究員 包女士： xxxxxxxx@eduhk.hk

我會儘快回復您的疑問， 謝謝！

教師個人背景資料：

性別	☐ 男	☐ 女	
年齡	☐ 29 歲或以下	☐ 30-39 歲	☐ 40 歲或以上
教學年資	☐ 5 年或以下	☐ 6-15 年	☐ 15 年或以上
職位			
目前教授年級			

第一部份：

社交技能對家庭或社區的重要程度。

以下列出 51 項學生的社交行為，請您根據自己的經驗，評價學生的這些行為對家庭或社區的重要程度。答案沒有對或錯，純屬個人意見。

	不重要	重要	十分重要
1. 容易交到朋友·····	☐	☐	☐
2. 對自己的行為負責·····	☐	☐	☐
3. 嘗試安慰別人·····	☐	☐	☐
4. 識講“唔該”·····	☐	☐	☐
5. 沮喪時會用適當語言（表達）·····	☐	☐	☐
6. 會向成年人尋求幫助·····	☐	☐	☐
7. 不用麻煩別人就能完成工作·····	☐	☐	☐
8. 發生衝突時能夠作出让步·····	☐	☐	☐
9. 在無人監督的情況下表現良好·····	☐	☐	☐
10. 當別人開展對話或活動時，能作出適當回應·····	☐	☐	☐
11. 能跟從你的指示·····	☐	☐	☐
12. 當別人傷心時，自己也感到傷心·····	☐	☐	☐
13. 容易感到尷尬·····	☐	☐	☐
14. 遇到困難時會講出來·····	☐	☐	☐
15. 當自己受到不公平對待時能夠為自己站出來·····	☐	☐	☐
16. 亂發脾氣·····	☐	☐	☐
17. 會友善對待沮喪的人·····	☐	☐	☐
18. 與其他小朋友互動良好·····	☐	☐	☐
19. 講自己不好的事情·····	☐	☐	☐

20. 被嘲笑時保持冷靜·····	☐	☐	☐
21. 與其他人一起時表現盡責·····	☐	☐	☐
22. 參加已經開始了的活動·····	☐	☐	☐
23. 原諒別人·····	☐	☐	☐
24. 留心聽你的指示·····	☐	☐	☐
25. 小心使用他人的東西·····	☐	☐	☐
26. 不理會注意力不集中的同學·····	☐	☐	☐
27. 當他人感覺不好時能對他人好·····	☐	☐	☐
28. 邀請其他人一起參與活動·····	☐	☐	☐
29. 不會因為接受批評而生氣·····	☐	☐	☐
30. 尊重他人的財產·····	☐	☐	☐
31. 參與遊戲或小組活動·····	☐	☐	☐
32. 表現出悲傷或沮喪·····	☐	☐	☐
33. 與他人意見不同時，仍保持冷靜·····	☐	☐	☐
34. 會跟人說“謝謝”·····	☐	☐	☐
35. 遵循課堂規則·····	☐	☐	☐
36. 關心別人·····	☐	☐	☐
37. 與同伴交談時，主動打開話題·····	☐	☐	☐
38. 行徑孤獨·····	☐	☐	☐
39. 被推撞時，反應恰當·····	☐	☐	☐
40. 參與團體活動時，能擔當部分責任·····	☐	☐	☐
41. 能向別人介紹自己·····	☐	☐	☐
42. 平靜地解決與你的分歧·····	☐	☐	☐
43. 在沒有誇大的情況下，說自己的好話·····	☐	☐	☐
44. 受到委屈時，會表達自己的感受·····	☐	☐	☐
45. 跟人說話時有眼神接觸·····	☐	☐	☐
46. 對受到不公平對待的人表示支持·····	☐	☐	☐
47. 用恰當的語調說話·····	☐	☐	☐
48. 退出群體·····	☐	☐	☐
49. 談話時會輪流交談·····	☐	☐	☐
50. 質疑可能不公平的規則·····	☐	☐	☐
51. 與其他人一起時會感到焦慮·····	☐	☐	☐

第二部份：

請選擇本校四、五、六年級任意兩位您較熟悉的學生(可以不同年級)。請細閱以下各項行為，想一下在過往兩個月，學生展現該行為的密度(即：密集程度)。

說明：因研究需要，如果各位教師欲選取的學生有特殊教育需要，請從：A. 特殊學習困難 (SpLD)；B. 自閉症 (ASD)；C. 注意力不足/過度活躍症 (ADHD)；D. 言語障礙 (SLI) 四個類型(可單選或者多選)內選取，若學生有多重殘障且以上四個類型不能完全概括，請在：“E. 其他”選項之中補充註明具體情況即可。您亦可選取普通學生。

學生 1 基本情況：	班別：		班號：	
性別	☐ 男	☐ 女		
年級	☐ 四年級	☐ 五年級	☐ 六年級	
您和該學生的關係	☐ 班主任	☐ 科任	☐ 其他，請注明：_____	
是否有特殊教育需要	☐ 是		☐ 否	
如有特殊教育需要 請選出適當選項 (可單選或者多選)	☐ A. 特殊學習困難 (SpLD) ☐ B. 自閉症 (ASD) ☐ C. 注意力不足/過度活躍症 (ADHD) ☐ D. 言語障礙 (SLI) ☐ E. 其他 (請注明) _____			
認識該學生時間	☐ 三個月以下 (不包括三個月)	☐ 三個月至六個月 (不包括六個月)	☐ 六個月至一年 (不包括一年)	☐ 一年或以上
上一次中文成績得分			備註：如果不知道，則無需填寫。	
上一次英文成績得分				
上一次數學成績得分				
學生 2 基本情況：	班別：		班號：	
性別	☐ 男	☐ 女		
年級	☐ 四年級	☐ 五年級	☐ 六年級	
您和該學生的關係	☐ 班主任	☐ 科任	☐ 其他，請注明：_____	
是否有特殊教育需要	☐ 是		☐ 否	
如有特殊教育需要 請選出適當選項 (可單選或者多選)	☐ A. 特殊學習困難 (SpLD) ☐ B. 自閉症 (ASD) ☐ C. 注意力不足/過度活躍症 (ADHD) ☐ D. 言語障礙 (SLI) ☐ E. 其他 (請注明) _____			
認識該學生時間	☐ 三個月以下 (不包括三個月)	☐ 三個月至六個月 (不包括六個月)	☐ 六個月至一年 (不包括一年)	☐ 一年或以上
上一次中文成績得分			備註：如果不知道，則無需填寫。	
上一次英文成績得分				
上一次數學成績得分				

填寫說明：就每一項行為，分別為學生 1 及學生 2 的表現，從“沒有展現、很少展現、經常展現及總是展現”中，選一個合適的答案。每一行為都要選，答案沒有對或錯。若不肯定學生展現該行為的密度，請儘量估計。

	學生 1				學生 2			
	沒有 展現	很少 展現	經常 展現	總是 展現	沒有 展現	很少 展現	經常 展現	總是 展現
1. 容易交到朋友·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. 對自己的行為負責·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. 嘗試安慰別人·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. 識講“唔該”·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. 沮喪時會用適當語言（表達）·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. 會向成年人尋求幫助·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. 不用麻煩別人就能完成工作·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. 發生衝突時能夠作出讓步·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. 在無人監督的情況下表現良好·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. 當別人開展對話或活動時，能作出適當回應·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. 能跟從你的指示·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. 當別人傷心時，自己也感到傷心·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



13. 容易感到尷尬·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. 遇到困難時會講出來·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. 當自己受到不公平對待時能夠為自己站出來·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. 亂發脾氣·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. 會友善對待沮喪的人·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. 與其他小朋友互動良好·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. 講自己不好的事情·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. 被嘲笑時保持冷靜·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. 與其他人一起時表現盡責·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. 參加已經開始了的活動·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. 原諒別人·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. 留心聽你的指示·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. 小心使用他人的東西·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. 不理會注意力不集中的同學·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. 當他人感覺不好時能對他人好·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. 邀請其他人一起參與活動·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. 不會因為接受批評而生氣·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. 尊重他人的財產·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



31. 參與遊戲或小組活動·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. 表現出悲傷或沮喪·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. 與他人意見不同時，仍保持冷靜·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. 會跟人說“謝謝”·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. 遵循課堂規則·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. 關心別人·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. 與同伴交談時，主動打開話題·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. 行徑孤獨·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39. 被推撞時，反應恰當·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40. 參與團體活動時，能擔當部分責任·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41. 向別人介紹自己·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. 平靜地解決與你的分歧·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43. 在沒有誇大的情況下，說自己的好話·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44. 受到委屈時，會表達自己的感受·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45. 跟人說話時有眼神接觸·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46. 對受到不公平對待的人表示支持·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47. 用恰當的語調說話·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48. 退出群體·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



49. 談話時會輪流交談·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50. 質疑不公平的規則·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51. 與其他人一起時會感到焦慮·····	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



**The Education University
of Hong Kong Library**

For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

附录 3：《香港教育大学社交情绪学习技能评价量表-学生版本》



香港教育大學社交情緒學習技能評價量表-學生版本（學生自評）

各位同學：

您好！此次問卷調查是香港教育大學一項關於社交情緒學習技能的調研。同學們通過填寫該量表會對自身的社交情緒學習技能有更全面的認識，之後可能會有意識的對各項行為進行調整，從而做出最有益自身發展的行為。您的參與對本研究非常重要，煩請同學認真如實填寫問卷。問卷中，題目的答案沒有對錯之分，純屬個人意見。請根據自己的實際情況，選擇最符合自身情況的選項，並在相應的空格內打勾。請不要遺漏任何題目，問卷調查只作學術研究用途，不需填報其他個人資料。所有個人資料及回答內容將絕對保密及作整體處理，不會以任何形式向外透露。是次研究不涉及潛在風險。您的參與純屬自願性質。您享有充分的權利在任何時候決定退出這項研究，更不會因此引致任何不良後果。凡有關您的資料將會保密，一切資料的編碼只有研究人員得悉。本問卷共有 51 題，約需要您 5 至 10 分鐘填寫。若同學願意填寫該問卷，請在 11 月 15 日或之前填妥並交給我們。非常感謝同學們的參與！

如有任何疑問，歡迎隨時與我聯繫。

聯繫方式：

首席研究員 包女士： xxxxxxxx@eduhk.hk

我會盡快回復你的疑問， 謝謝！

參與者背景資料：

班別：		班號：	
性別：	☐ 男 / ☐ 女		
年齡：	☐ 9 歲 或以下 / ☐ 10 歲 / ☐ 11 歲 ☐ / 12 歲 或以上		
年級：	☐ 四年級 / ☐ 五年級 / ☐ 六年級		

問卷填寫說明：請根據自身情況，按照以下情形選擇與自己相符合的選項。選項分別為：

“不符合、有些符合、符合、非常符合”。答案沒有對或錯，純屬個人意見。

	不符合	有些符合	符合	非常符合
1. 我容易交到朋友·····	☐	☐	☐	☐
2. 我會對自己的行為負責·····	☐	☐	☐	☐
3. 我嘗試安慰別人·····	☐	☐	☐	☐
4. 我識講“唔該”·····	☐	☐	☐	☐
5. 我沮喪時會用適當語言（表達）·····	☐	☐	☐	☐
6. 我會向成年人尋求幫助·····	☐	☐	☐	☐
7. 我不用麻煩別人就能完成工作·····	☐	☐	☐	☐
8. 我與別人發生衝突時能夠作出讓步·····	☐	☐	☐	☐
9. 我在無人監督的情況下表現良好·····	☐	☐	☐	☐
10. 當別人開展對話或活動時，我能作出適當回應·····	☐	☐	☐	☐
11. 我能跟從家長或者老師的指示·····	☐	☐	☐	☐
12. 當別人傷心時，我也感到傷心·····	☐	☐	☐	☐
13. 我容易感到尷尬·····	☐	☐	☐	☐
14. 我遇到困難時會講出來·····	☐	☐	☐	☐
15. 當我受到不公平對待時能夠為自己站出來·····	☐	☐	☐	☐
16. 我會發脾氣·····	☐	☐	☐	☐
17. 我會友善對待沮喪的人·····	☐	☐	☐	☐
18. 我與其他小朋友互動良好·····	☐	☐	☐	☐
19. 我會講自己不好的事情·····	☐	☐	☐	☐
20. 我被嘲笑時保持冷靜·····	☐	☐	☐	☐
21. 我與其他人一起時表現盡責·····	☐	☐	☐	☐
22. 我可以參加已經開始了的活動·····	☐	☐	☐	☐
23. 我可以原諒別人·····	☐	☐	☐	☐
24. 我留心聽家長或者老師的指示·····	☐	☐	☐	☐
25. 我小心使用他人的東西·····	☐	☐	☐	☐

	不符合	有些符合	符合	非常符合
26. 我不理會注意力不集中的同學·····	☐	☐	☐	☐
27. 我可以在當他人感覺不好時對他人好·····	☐	☐	☐	☐
28. 我會邀請其他人一起參與活動·····	☐	☐	☐	☐
29. 我不會因為受到批評而生氣·····	☐	☐	☐	☐
30. 我尊重他人的財產·····	☐	☐	☐	☐
31. 我會參與遊戲或小組活動·····	☐	☐	☐	☐
32. 我會表現出悲傷或沮喪·····	☐	☐	☐	☐
33. 我與他人意見不同時，仍保持冷靜·····	☐	☐	☐	☐
34. 我會跟人說“謝謝”·····	☐	☐	☐	☐
35. 我遵循課堂規則·····	☐	☐	☐	☐
36. 我關心別人·····	☐	☐	☐	☐
37. 我與同伴交談時，主動打開話題·····	☐	☐	☐	☐
38. 我行徑孤獨·····	☐	☐	☐	☐
39. 我被推撞時，反應恰當·····	☐	☐	☐	☐
40. 我參與團體活動時，能擔當部分責任·····	☐	☐	☐	☐
41. 我可以向別人介紹自己·····	☐	☐	☐	☐
42. 我平靜地解決與他人的分歧·····	☐	☐	☐	☐
43. 我會在沒有誇大的情況下，說自己的好話·····	☐	☐	☐	☐
44. 我受到委屈時，會表達自己的感受·····	☐	☐	☐	☐
45. 我跟人說話時有眼神接觸·····	☐	☐	☐	☐
46. 我對受到不公平對待的人表示支持·····	☐	☐	☐	☐
47. 我用恰當的語調說話·····	☐	☐	☐	☐
48. 我會退出群體·····	☐	☐	☐	☐
49. 我和別人談話時會輪流交談·····	☐	☐	☐	☐
50. 我會質疑可能不公平的規則·····	☐	☐	☐	☐
51. 我與其他人一起時會感到焦慮·····	☐	☐	☐	☐

附录 4：《焦点小组访谈提纲》



焦點小組訪談提綱

日期：_____

記錄人員：_____；參與人數：_____；參與人員名單：（見附頁）。

I：自我介紹及訪談簡介

1. 簡介訪問人員及此次深層訪談的目的。

本次为焦点小组访谈：访谈过程中，各位老师可以相互交谈和倾听。

2. 在訪談開始前，歡迎提問。

3. 本次訪談需要約 60-90 分鐘，訪談將被錄音（或 zoom 錄製）記錄。

4. 訪談中所有個人資料僅做研究相關用途，之後會進行加密編碼處理，不會洩漏。

II：研究背景

社交情绪学习技能（SEL: **social and emotional learning skills**）主要包括：自我管理、自我认知、社会认识、负责任的决策和人际关系技能五個能力領域（Elliott & Gresham, 2017）。學生的社会情绪学习技能行為與個人成長有密切關係，也影響家庭和社區。良好的社交情緒學習技能，有助于学生迎接学习挑战，为他们取得更好的学业成绩做好准备，并防止出現不良行為表現。以助學生更好的應對學業、家庭及社會上的各種壓力，從而提高各項表現。

早前的問卷會篩選出各位老師認為最重要的 SEL 技能以及对于教导过学生的真实评价。今天通過焦點小組訪談，探討四至六年級教師認為有效的提升學生社交情緒學習

技能的支持策略。

III：小組深層訪談

探討四至六年級教師認為有效的提升學生社交情緒學習技能的支持策略。了解各位老師對此次研究目的的真實想法和意見。每條題目請各位老師互相討論及發表意見。

1. 早前問卷內 51 項學生的社交行為，請根據自己的經驗說出三條最重要的社交行為，並簡述原因。
2. 請問學校是否提供專門的社交情緒學習技能課程或相關輔導？是否會通過班主任堂，或者其他課堂，不定期關注學生社交情緒學習技能？
3. 您認為社交情緒學習技能包括的五個技能：自我管理、自我意識、社會意識、負責任的決策和人際關係技能最典型最集中可以體現在現存哪一個學科裏面？教師可以提供怎樣的輔導培訓來提高這些技能。
4. 就自己所教科目或者較為熟悉的科目將以上技能（即自我認知、自我管理、社會認識、負責任的決策以及人際關係交往技能）其中某一部分融入課堂中有什麼建議或意見？（可從教師備課課程設置方面回答）
5. 您認為有效的提升學生社交情緒學習技能有哪些具體的課堂支援？（可從學生課堂表現，課堂支援角度討論回答）
6. 作為教師希望得到學校或教育當局怎樣的政策支援或其他支援從而可以培養學生 SEL 技能？
7. 家長怎樣配合，以提高學生的 SEL 能力？
8. 男學生與女學生在您的課堂或學校的社交情緒學習技能表現，有何不同情況？

9. 四年級學生與六年級學生在您的課堂或學校的社交情緒學習技能表現，有何不同情況？

10. 普通學生與有特殊學習需要學生在您的課堂或學校的社交情緒學習技能表現，有何不同情況？

11. 普通學生及家長，SEN 學生及家長對於本研究的參與度及態度，有何不同？

12. 就您自己目前對於香港小學教育的瞭解，有什麼課程可以加入小學課程從而提高學生該能力？

亦或可以在自己的課程中加入什麼元素從而提升學生這五個方面（或者其中一個方面）的能力？

13. 您認為學校可以提供怎樣的環境建設促進學生 SEL 技能。（例如可以在班級裏設置植物角，由學生輪流負責管理，增強學生愛心培育，提高學生的責任感和團隊意識。）

附录 5：《SSIS - SEL 量表 51 条题目所属五个能力领域》

1. 自我认知 (Self-Awareness : SA)

类别	自我认知
题号	题目
6	会向成年人寻求帮助
13	容易感到尴尬
19	讲自己不好的事情
32	表现出悲伤或沮丧
38	行径孤独
43	在没有夸大的情况下，说自己的好话
48	退出群体
51	与其他人一起时会感到焦虑

2. 自我管理 (Self-Management : SM)

类别	自我管理
题号	题目
5	沮丧时会用适当语言（表达）
7	不用麻烦别人就能完成工作
11	能跟从你的指示
14	遇到困难时会讲出来
16	乱发脾气
20	被嘲笑时保持冷静
24	留心听你的指示
26	不理睬注意力不集中的同学

29	不会因为接受批评而生气
33	与他人意见不同时，仍保持冷静
35	遵循课堂规则
39	被推撞时，反应恰当
42	平静地解决与你的分歧
44	受到委屈时，会表达自己的感受
47	用恰当的语调说话

3. 负责任的决策(Responsible Decision Making : RDM)

类别	负责任的决策
题号	题目
2	对自己的行为负责
9	在无人监督的情况下表现良好
15	当自己受到不公平对待时能够为自己站出来
21	与其他人一起时表现尽责
25	小心使用他人的东西
30	尊重他人的财产
40	参与团体活动时，能担当部分责任
50	质疑可能不公平的规则

4. 社会认知(Social Awareness : SO)

类别	社会认知
题号	题目

3	尝试安慰别人
12	当别人伤心时，自己也感到伤心
17	会友善对待沮丧的人
23	原谅别人
27	当他人感觉不好时能对他人好
36	关心别人
46	对受到不公平对待的人表示支持

5. 人际交往技能(Relationship Skills :RS)

类别	人际交往技能
题号	题目
1	容易交到朋友
4	识讲“唔该”
8	发生冲突时能够作出让步
10	当别人开展对话或活动时，能作出适当回应
18	与其他小朋友互动良好
22	参加已经开始了的活动
28	邀请其他人一起参与活动
31	参与游戏或小组活动
34	会跟人说“谢谢”
37	与同伴交谈时，主动打开话题
41	能向别人介绍自己
45	跟人说话时有眼神接触
49	谈话时会轮流交谈

附录 6：《焦点小组访谈参与人员个人资料及说明》

焦點小組訪談參與人員個人資料及說明

一、焦點小組訪談參與人員個人資料：

編號：（此處由研究員填寫）

1. 中文姓名		英 文 姓 名	
2. 性別			
3. 年齡	☐ 29 歲或以下 ☐ 30-39 歲 ☐ 40 歲或以上		
3. 您的職位			
4. 職務（例如：副校長；科任老師；班主任；SEN 支援老師；SEN 組組員等；）			
4. 是否為 SENCO	☐ 是	☐ 否	
5. 目前是否為班主任	☐ 是 班主任教授科目為： _____ 班主任教授班級為： _____		☐ 否
6. 教學年資			
7. 目前教授年級			
8. 主要教授年級			
9. 目前教授科目			
10. 主要教授科目			
11. 如有進一步研究，是否願意接受回訪	☐ 是	☐ 否	
12. 如您願意接受回訪或者與本研究首席研究員保持聯繫，請留下您的電郵或其他聯繫方式：			

13. 本研究首席研究員資料：香港教育大學特殊教育系博士生：包涵。聯繫電話：
 xxxxxxxx；聯繫電郵： xxxxxxxx@eduhk.hk。

二、說明：

1. 閣下的個人資料僅做與本研究相關用途，之後將編碼加密處理，不會洩露。
2. 該表格請於 年 月 日或之前交回本研究首席研究員處。
3. 為確保訪談進行更流暢，請各位參加者進入指定 zoom link 後，將 zoom 顯示名稱改為自己的中文全名加上老師稱謂，例：“陳大明 老師”。
4. 是次訪談主要希望收集各位老師對此次研究的真實想法和意見，為保證研究的真實有效性，各位老師與會前請先行測試個人話筒是否清晰，如有任何問題，歡迎隨時與首席研究員包女士聯絡。



附录 7：《焦点小组访谈 zoom 说明》

焦點小組訪談 zoom 說明

焦點小組訪談：	探索有特殊教育需要學生的社交情緒學習技巧研究
主要内容：	探討四至六年級教師認為有效的提升學生社交情緒學習技巧的支持策略；了解各位老師對此次研究的真實想法和意見；每條題目請各位老師互相討論及發表意見。
時間：	2021 年 月 日 星期 15:30-17:00
參與訪談鏈接：	加入 Zoom 會議： 會議 ID： 密碼：
注意事項：	➤ 如從未使用過 zoom，建議網上參與前一天，先在自己電腦或智能手機安裝 ZOOM (www.zoom.us) ；具體操作可以參考以下網址： https://www.lttc.eduhk.hk/?p=29693 ➤ 如使用 Zoom 遇到問題，請於訪談開始前致電： xxxxxxx 與包女士聯絡； ➤ 請在焦點小組訪談開始前 5-10 分鐘，預先開啟電腦，並進入指定訪談鏈接，如遇任何問題可致電 65861969 與包女士聯絡； ➤ 是次訪談主要希望收集各位老師對此次研究的真實想法和意見，為保證研究的真實有效性，各位老師與會前請先行測試個人話筒是否清晰，如有任何問題，歡迎隨時與首席研究員包女士聯絡。 ➤ 為確保訪談進行更流暢，請各位參加者進入指定 zoom link 後，將 zoom 顯示名稱改為自己的中文全名加上老師稱謂，例：“陳大明 老師”； ➤ 是次訪談將被錄音（或 zoom 錄製）記錄，您可選擇開啟或關閉攝像頭。

附录 8：参与《探索有特殊教育需要学生的社交情绪学习技能》 研究说明书

參與「探索有特殊教育需要學生的社交情緒學習技能」 研究說明書

敬啟者：

您好！我是香港教育大學特殊教育與輔導學系的在讀博士生包涵。現懇託貴校參加冼權鋒教授負責監督，本人負責執行的「探索有特殊教育需要學生的社交情緒學習技能研究」計劃。

參與本計畫的好處主要包括以下四點：1、適合學校教學任務；2、提高參與者健康行為；3、促進學校深層改革；4、利於建立家校合作關係。

疫情之下，學生的社交情緒學習技能更應受到關注，良好的社交情緒學習技能，可以幫助學生更好的應對學業、家庭及社會上的各種壓力，從而提高各項表現。

社交情緒學習（SEL）技能包括：自我管理、自我認知、社會認知、負責任的決策和人際交往方面的技能。這些技能被發現能夠有效地幫助學生應對學習的挑戰，為學生取得更好的學業成績做好準備，並防止危險行為。通過確定學生所展示的社會情緒學習技能的優勢和劣勢，教師將瞭解不同學生的大致情況並為他們量身打造專門的干預計畫。預期支持的結果將可能有助於學業成績的提高。從另一方面來說，社會情緒學習技能簡介和考核將有助於社會情緒學習培訓模式和相關支持策略的發展。這些將有助於教師培訓適應融合教育的不同方面需求。貴校的參與對於全港社交情緒學習技能的推進，意義重大，現誠邀貴校參與該研究。

是次研究成果主要會於博士畢業論文內展示。如貴校需要，可以在博士論文完成後，將文章電子版發送給貴校做參考。

是次研究我們希望邀請貴校四、五、六年級教師、學生及家長參與此計劃。研究共分兩部分，將於 2020 年 10 月-12 月進行。主要包括填寫一份簡潔的問卷（有教師、家長和學生版本）（每個版本的填寫約 10 分鐘左右）以及三次 60-90 分鐘左右的教師焦點小組訪談（將用 zoom 進行，每次訪談需要 5-7 名相關教師參加）。研究問卷簡潔，訪談問題簡短。問卷及訪談內容主要圍繞學生社交情緒學習技能展開。

問卷簡介：是次問卷使用 SSIS 社會情緒學習技能（SEL）評價量表（約 50 個專案）（Gresham & Elliott, 2008）。學生通過填寫該量表會對自身的社交情緒學習技能有更全面的認識，之後可能會有意識的對各項行為進行調整，從而做出最有益自身發展的行為。教師及家長也可以通過該問卷加深對學生相關個人行為的瞭解，加深師生及親子關係，從而有針對性的對學生優秀行為加以鼓勵，或者對不良行為進行調整。對於學校

而言，學生可以對社交情緒學習技能有更全面的瞭解，同時篩選識別出教師及家長認為重要的社交情緒學習技能，最終達到提升學生社交情緒學習技能目的，讓學生能更好適應社會，培育更為優秀的學生。

訪談簡介：是次訪談主要探討四至六年級教師認為有效的提升學生社交情緒學習技能的支持策略。主要瞭解各位老師對此次研究目的的真實想法和意見。

填寫問卷相關資料主要包括以下內容：

不同版本調查問卷（包括：A. 教師 B. 家長 C. 學生 三個版本）；

其他需要貴校協助資料：

1. **參與學生的名單（請標註具體 SEN 類別）。**（此舉目的是為了數據分析時識別不同類別學生表現，之後會做絕對保密及整體處理。）
2. **參與學生最近一次中文、英文和數學的學業成績。**（研究發現，親社會技能的提高，如合作、幫助、分享和安慰技能，預測了義大利學生在語文（或者英文）和數學方面的成績；希望通過此次研究瞭解香港學生的成績和社交情緒學習技能相關性。）

本研究遵守香港教育大學之《學術研究道德操守指引》。所有個人資料及回答內容將絕對保密及作整體處理，資料只供研究用途，不會以任何形式向外透露。

非常感謝您的參與。

敬頌康安！

香港教育大學特殊教育與輔導學系 博士生：包涵 敬上

問卷參考文獻：

Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (2008). *Social Skills Improvement System (SSIS SEL)*. Minneapolis, MN: Pearson Assessment.

附录 9：《收集问卷说明书》

收集問卷說明書

1. 學生問卷：請按照班級收集，每個班級分開交給我。
2. 家長問卷：請按照班級收集。

附录 10：《学生、教师、家长问卷填写注意事项》

學生、教師、家長問卷填寫注意事項（致：相關協助老師）

一、學生問卷

1. 請指導教師重點檢查參與者背景資料，特別注意：A. 班別 B. 班號 C. 年級。仔細核對學生填寫的個人資訊是否有遺漏。
2. 請不要遺漏題目。

二、教師問卷

1. 請勿遺漏教師背景資料。
2. 教師問卷 P4：第二部分：鑒於貴校 SEN 學生人數不多，如果限定教師選擇：一個 SEN 學生、一個普通學生，很大機會會造成眾多教師選擇了同樣的 SEN 學生，此舉會影響研究結果。所以教師無需局限在 SEN 學生內選擇。教師可以任意選擇任意類型不同學生（需要是四、五、六年級的）。也即是可以選擇：A. 兩個普通學生；B. 兩個 SEN 學生；C 一個 SEN 學生、一個普通學生；以上三種搭配皆可。唯需注意，如選擇 SEN 學生，則必須從：A. 特殊學習困難（SpLD）；B. 自閉症（ASD）；C. 注意力不足/過度活躍症（ADHD）；D. 言語障礙（SLI）四個類型（可單選或者多選）內選取，若學生有多重殘障且以上四個類型不能完全概括，請在：“E. 其他”選項之中補充註明具體情況即可。

其中：A. 特殊學習困難（Specific Learning Difficulties）是泛指一系列學習異常的表現，即在聆聽、說話、閱讀及寫作等方面有顯著困難。常見的特殊學習困難有：讀寫障礙、數學運算障礙（dyscalculia）及語言障礙（dysphasia）等，其中以讀寫障礙最為普遍。

3. 教師如無法準確記得學生中文、英文、數學成績，則寫上學生對應班別及班號即可。
4. 請勿遺漏題目。

三、家長問卷

1. 請分清孩子和家長自己的背景資料，以免填錯。

附录 11：《探索特殊教育需要学生的社交情绪学习技能》研究邀请函

「探索特殊教育需要學生的社交情緒學習技能」研究邀请函

校長台鑒：

我是香港教育大學特殊教育與輔導學系的在讀博士生包涵。現懇託貴校參加冼權鋒教授負責監督，本人負責執行的「探索有特殊教育需要學生的社交情緒學習技能研究」計劃。

參與本計畫的好處主要包括以下四點：1、適合學校教學任務；2、提高參與者健康行為； 3、促進學校深層改革；4、利於建立家校合作關係。

疫情之下，學生的社交情緒學習技能更應受到關注，良好的社交情緒學習技能，可以幫助學生更好的應對學業、家庭及社會上的各種壓力，從而提高各項表現。

學生的社交行為與個人成長有密切關係，也影響家庭和社區。本研究希望透過問卷調查及焦點小組訪談，瞭解學生、教師、家長認為社交行為，對家庭或社區的重要性，從而探索出將社交情緒學習技能應用於香港的有效方法，以便找到有效的提升學生社交情緒學習技能的支持策略。

我們誠邀貴校四、五、六年級部分教師、學生及家長參與此計劃。研究共分兩部分， 將於 2020 年 10 月-12 月進行。主要包括填寫一份簡潔的問卷（有教師、家長和學生版本）（每個版本的填寫約 10 分鐘）以及三次 60-90 分鐘左右的教師焦點小組訪談（將用 zoom 進行， 每次訪談需要 5-7 名相關教師參加）。研究問卷簡潔，訪談問題

簡短。問卷及訪談內容主要圍繞學生社交情緒學習技能展開。

本研究遵守香港教育大學之《學術研究道德操守指引》。所有個人資料及回答內容將絕對保密及作整體處理，資料只供研究用途，不會以任何形式向外透露。

貴校的參與對於香港學生的社交情緒學習技能研究非常重要。如貴校同意參與本研究，我將不勝感激。

如閣下想獲得更多有關這項研究的資料，請與博士生包涵聯絡，電話 XXXXXXXX，或聯絡冼權鋒教授，電話 XXXXXXXX。

敬頌康安！

香港教育大學特殊教育與輔導學系 博士生：包涵 敬上

二零二零年 月 日



附录 12： 《回收数据最后资料交接》

最後資料交接（致：相關協助老師）

一、核心問題：請檢查每一組別（包括：學生、教師、家長）問卷裡面：學生班別及班號是否填寫。此號碼是各個問卷配對核心關鍵信息。請協助老師一定留意。

二、交接資料內容：

1. 學生問卷：請按照班級收集，每個班級分開交給我。
- 2 家長問卷：請按照班級收集。
3. 教師問卷：注意此問卷第四頁學生班別及班號的填寫。
4. 參與學生的名單：
 - A. 請寫清楚班別及班號並請標註具體 SEN 類別；
 - B. 學生最近一次中文、英文和數學的學業成績。

附录 13：《文件清单》

序 號	項目名稱	每份頁數	總份數	備註
1.	家長問卷	5		需回收
2.	學生問卷	3		需回收
3.	教師問卷	7		需回收
4.	學校同意書	2		需回收
5.	參與 SEL 研究說明書	2		供學校參考及配合
6.	收集問卷說明書	1		供派卷收卷老師參考
7.	學生、教師、家長問卷填寫注意事項	1		供相關協助老師參考
8.	相關學校邀請函	1		致校長
9.	最後資料交接	1		供派卷收卷老師參考
10.	文件清單	1		相關負責老師核對

簽收學校：
簽收人姓名：
簽收人簽名：
日期：

附录 14：《参与研究同意书(学校)》

香港教育大學

特殊教育與輔導學系

參與研究同意書(學校)

探索有特殊教育需要學生的社交情緒學習技巧研究

本校同意參加由冼權鋒教授負責監督，博士生包涵執行的研究計劃。他們是香港教育大學特殊教育系的教員及學生。

本人理解此研究所獲得的資料可用於未來的研究和學術發表。然而本人有權保護本校學生/教師的隱私，其個人資料將不能洩漏。

研究者已將所附資料的有關步驟向本人作了充分的解釋。本人理解可能會出現的風險。本人是自願讓本校學生/教師參與這項研究。

本人理解本人及本校學生/教師皆有權在研究過程中提出問題，並在任何時候決定退出研究，更不會因此而對研究工作產生的影響負有任何責任。

簽署：

校長/ 學校代表*姓名：

職位：

學校名稱：

日期：

(*請刪去不適用者)

(教授/博士/先生/女士/小姐
*)

香港教育大學
特殊教育系

參與研究同意書(學校)

探索有特殊教育需要學生的社交情緒學習技巧研究

誠邀貴校參加冼權鋒教授負責監督,在讀博士生包涵負責執行的研究計劃。他們是香港教育大學教員及學生。

學生的社交行為與個人成長有密切關係,也影響家庭和社區。良好的社交情緒學習技巧,可以幫助學生更好的應對學業、家庭及社會上的各種壓力,從而提高各項表現。本研究希望透過問卷調查,瞭解閣下認為社交行為,對家庭或社區的重要性,從而探索出將社交情緒學習技巧應用於香港的有效策略,以便找到有效的提升學生社交情緒學習技巧的支持策略。

是次研究的受試者包括香港本地三所普通小學四、五、六年級學生(N=540)、家長(N=540)和教師(N=90)及兩所特殊小學四至六年級教師(N=40)。

煩請閣下認真如實填寫問卷。問卷中,題目的答案沒有對錯之分,只有程度上的差異之分。請閣下根據您的實際情況,選擇最符合您情況的選項,並在相應的空格內打勾。請不要遺漏任何題目,問卷調查只作學術研究用途,不需填報其他個人資料。本問卷主體分為兩個部分,每個部分有 51 題,約需要您 10 分鐘左右填寫。填寫完成後請於 15/11 或之前填妥並上傳給我們。

是次研究將可能會邀請部分受試者參與焦點小組訪談,訪談需要約 60-90 分鐘,訪談將被錄音(或者 zoom 錄製)記錄。

是次研究並不為閣下提供個人利益,但所搜集數據將對孩子的社交情學學習技巧研究提供寶貴的資料。

是次研究不涉及潛在風險。閣下及貴子女的參與純屬自願性質。閣下及貴子女享有充分的權利在任何時候決定退出這項研究,更不會因此引致任何不良後果凡有關貴子女的資料將會保密,一切資料的編碼只有研究人員得悉。

是次研究成果主要用於博士畢業論文,並有可能出現在相關論文期刊、書籍、文章章節,會議報告(包括網路回憶報告),相關機構報告,教學演示或者口頭報告等相關研究當中。

如閣下想獲得更多有關這項研究的資料,請與博士生包涵聯絡,電話 xxxxxxxx 或聯絡她的導師冼權鋒教授,電話 xxxxxxxx。

如閣下或貴子女對這項研究的操守有任何意見,可隨時與香港教育大學人類實驗對象操守委員會聯絡(電郵: xxxx@eduhk.hk; 地址:香港教育大學研究與發展事務處)。

謝謝閣下有興趣參與這項研究。

博士生 包涵

首席研究員



附录 15：《参与研究同意书(家长)》

香港教育大學

特殊教育與輔導學系

參與研究同意書

探索有特殊教育需要學生的社交情緒學習技巧研究

茲同意敝子弟_____參加由冼權鋒教授負責監督，博士生包涵執行
的研究計劃。他們是香港教育大學特殊教育系的教員及學生。

本人理解此研究所獲得的資料可用於未來的研究和學術發表。然而本人有權
保護敝子弟的隱私，其個人資料將不能洩漏。

研究者已將所附資料的有關步驟向本人作了充分的解釋。本人理解可能會出
現的風險。本人是自願讓敝子弟參與這項研究。

本人理解本人及敝子弟皆有權在研究過程中提出問題，並在任何時候決定退
出研究，更不會因此而對研究工作產生的影響負有任何責任。

參加者姓名：

參加者簽名：

父母姓名或監護人姓
名：

父母或監護人簽名：

日期：



The Education University
of Hong Kong Library

For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

有關資料

探索有特殊教育需要學生的社交情緒學習技巧研究

誠邀閣下及貴子女參加冼權鋒教授負責監督，在讀博士生包涵負責執行的研究計畫。他們是香港教育大學特殊教育系的教員及學生。

孩子的社交行為與個人成長有密切關係，也影響家庭和社區。良好的社交情緒學習技巧，可以幫助學生更好的應對學業、家庭及社會上的各種壓力，從而提高各項表現。本研究希望透過問卷調查，瞭解本港家長認為社交行為，對家庭或社區的重要性，從而探索出將社交情緒學習技巧應用於香港的有效策略，以便找到有效的提升學生社交情緒學習技巧的支持策略。

是次研究的受試者包括香港本地三所普通小學四、五、六年級學生（N=540）、家長（N=540）和教師（N=90）及兩所特殊小學四至六年級教師（N=40）。

煩請閣下認真如實填寫問卷。問卷中，題目的答案沒有對錯之分，只有程度上的差異之分。請閣下根據您的實際情況，選擇最符合您情況的選項，並在相應的空格內打勾。請不要遺漏任何題目，問卷調查只作學術研究用途，不需填報其他個人資料。本問卷主體分為兩個部分，每個部分有 51 題，約需要您 10 分鐘左右填寫。填寫完成後請於 15/11 或之前填妥並上傳給我們。

是次研究將可能會邀請部分受試者參與焦點小組訪談，訪談需要約 60-90 分鐘，訪談將被錄音（或者 zoom 錄製）記錄。

是次研究並不為閣下提供個人利益，但所搜集數據將對孩子的社交情學學習技巧研究提供寶貴的資料。

是次研究不涉及潛在風險。閣下及貴子女的參與純屬自願性質。閣下及貴子女享有充分的權利在任何時候決定退出這項研究，更不會因此引致任何不良後果凡有關貴子女的資料將會保密，一切資料的編碼只有研究人員得悉。

是次研究成果主要用於博士畢業論文，並有可能出現在相關論文期刊、書籍、文章章節，會議報告（包括網路回憶報告），相關機構報告，教學演示或者口頭報告等相關研究當中。

如閣下想獲得更多有關這項研究的資料，請與博士生包涵聯絡，電話 xxxxxxxx 或聯絡她的導師冼權鋒教授，電話 xxxxxxxx。

如閣下或貴子女對這項研究的操守有任何意見，可隨時與香港教育大學人類實驗對象操守委員會聯絡（電郵：xxxx@eduhk.hk；地址：香港教育大學研究與發展事務處）。

謝謝閣下有興趣參與這項研究。

博士生 包涵

首席研究員



附录 16：《参与研究同意书(参加者)》

香港教育大學

特殊教育與輔導學系

參與研究同意書

探索有特殊教育需要學生的社交情緒學習技巧研究

本人_____同意參加由冼權鋒教授負責監督，博士生包涵執行的研究計劃。他們是香港教育大學特殊教育系的教員及學生。

本人理解此研究所獲得的資料可用於未來的研究和學術發表。然而本人有權保護自己的隱私，本人的個人資料將不能洩漏。

研究者已將所附資料的有關步驟向本人作了充分的解釋。本人理解可能會出現的風險。本人是自願參與這項研究。

本人理解我有權在研究過程中提出問題，並在任何時候決定退出研究，更不會因此而對研究工作產生的影響負有任何責任。

參加者姓名：

參加者簽名：

日期：

有關資料

探索有特殊教育需要學生的社交情緒學習技巧研究

誠邀閣下參加冼權鋒教授負責監督,在讀博士生包涵負責執行的研究計劃。他們是香港教育大學特殊教育系的教員及學生。

學生的社交行為與個人成長有密切關係,也影響家庭和社區。良好的社交情緒學習技巧,可以幫助學生更好的應對學業、家庭及社會上的各種壓力,從而提高各項表現。本研究希望透過問卷調查,瞭解閣下認為社交行為,對家庭或社區的重要性,從而探索出將社交情緒學習技巧應用於香港的有效策略,以便找到有效的提升學生社交情緒學習技巧的支持策略。

是次研究的受試者包括香港本地三所普通小學四、五、六年級學生(N=540)、家長(N=540)和教師(N=90)及兩所特殊小學四至六年級教師(N=40)。

煩請閣下認真如實填寫問卷。問卷中,題目的答案沒有對錯之分,只有程度上的差異之分。請閣下根據您的實際情況,選擇最符合您情況的選項,並在相應的空格內打勾。請不要遺漏任何題目,問卷調查只作學術研究用途,不需填報其他個人資料。本問卷主體分為兩個部分,每個部分有 51 題,約需要您 15-20 分鐘填寫。填寫完成後請於 15/11 或之前填妥並上傳給我們。

是次研究將可能會邀請部分受試者參與焦點小組訪談,訪談需要約 60-90 分鐘,訪談將被錄音(或者 zoom 錄製)記錄。

是次研究並不為閣下提供個人利益,但所搜集數據將對孩子的社交情學學習技巧研究提供寶貴的資料。

是次研究不涉及潛在風險。閣下及貴子女的參與純屬自願性質。閣下及貴子女享有充分的權利在任何時候決定退出這項研究,更不會因此引致任何不良後果凡有關貴子女的資料將會保密,一切資料的編碼只有研究人員得悉。

是次研究成果主要用於博士畢業論文，並有可能出現在相關論文期刊、書籍、文章章節，會議報告（包括網路回憶報告），相關機構報告，教學演示或者口頭報告等相關研究當中。

如閣下想獲得更多有關這項研究的資料，請與博士生包涵聯絡，電話 xxxxxxxx 或聯絡她的導師冼權鋒教授，電話 xxxxxxxx。

如閣下或貴子女對這項研究的操守有任何意見，可隨時與香港教育大學人類實驗對象操守委員會聯絡（電郵：xxxx@eduhk.hk；地址：香港教育大學研究與發展事務處）。

謝謝閣下有興趣參與這項研究。

博士生 包涵

首席研究員



附录 17：《重要名词释义》（操作性定义）

特殊教育需要 学生 Students with SEN :	又称为“融合学生”或“有特殊教育需要学生”（Special Educational Needs）。根据香港审计署(2018)，香港教育局（EDB）把特殊教育需要划分为下列 9 类：特殊学习困难、注意力不足 / 过度活跃症、自闭症、言语障碍、智力障碍（智障）、听力障碍（听障）、肢体伤残、视觉障碍（视障）、精神病(由 2017/18 学年开始列为特殊教育需要类别之一)。
本研究选取的 特殊教育需要 学生 Students with SEN:	根据香港立法会秘书处资料研究组（2019）的报告：2017-2018 学年就读公营主流小学按特殊教育需要类别主要可以分为四大类，约占所有类别的 95%。主要为以下四类：特殊学习困难（SpLD）约占 40%，自闭症（ASD）约占 24%，注意力不足/过度活跃（ADHD）约占 20%，言语障碍（SLI）约占 11%。 本研究选取的特殊教育需要学生为四大类。主要为以下四类：特殊学习困难（Specific Learning Difficulties (SpLD)），自闭症（Autism Spectrum Disorders (ASD)），注意力不足/过度活跃（Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)），言语障碍（Speech and Language Impairments (SLI)）。
CASEL:	英文全称为：“the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning”，

	是一个“学术、社交情绪学习技能协作”组织。SEL 一词及 CASEL 组织都产生于 1994 年费茨研究所召开的会议。CASEL 组织是 SEL 研究的领导者。CASEL 组织致力于探索社交情绪学习技能因素对儿童在学校表现的影响，帮助 SEL 建立成教育系统中的一个必要部分。
SEL:	社交情绪学习（SEL）被定义为：学会识别和管理情绪、关心他人、做出正确决策、行为合乎道德负责任感、发展积极关系和避免消极行为的过程。社交情绪学习技能（SEL），主要包括自我管理、自我认知、社会认知、负责任的决策和人际交往五个能力领域。
自我管理:	在不同情况下有效地管理自己的情绪、思想和行为，并实现目标和愿望的能力。
自我认知:	主要包括了解自身情绪、思想和价值观从而识别自身优点和局限性的能力。
社会认知:	对于不同背景、文化及处于不同环境的人能够理解他人观点及设身处地为他人着想的能力。
负责任的决策:	指在不同的情况下对个人行为及社会交往做出体贴且具有建设性决策的能力。

人际交往技能：	建立和维持健康的人际关系同时有效处理纷争的能力。
---------	--------------------------