

增能賦權後對社會化與情緒學習的影響

楊琇惟 / 國立臺灣師範大學博士候選人

施登堯 / 國立臺灣師範大學副教授

壹、緒論

在台灣現行的教育環境中，學生面臨高度競爭與學業壓力，情緒調節與人際適應已成為核心挑戰。教育部於 2025 年推動「社會情緒學習 (Social and Emotional Learning, SEL) 中長程計畫」，強調除了學科知識，更需培養學生自我管理、同理關懷與負責決策的能力。這意味著教育的核心已從純粹的知識傳遞，轉向全人的社會化與情緒涵育。

而體育課作為學校中最具動態性與社交互動特質的場域，學生在面對挑戰、挫折、競爭與合作的過程中，其情緒管理（如壓力調適）與社會化技巧（如衝突解決、團隊溝通）得以被真實地體現出來。然而，傳統的體育教學常陷入「教師主導」的指令式模式，學生多處於被動服從地位。研究警告，這種缺乏自主權支持的環境會抑制學生的內在動機，並阻礙社會情緒能力的深化 (Laguna-Mengibar et al., 2025)。若體育課僅停留在技能操練，將錯失培養學生面對複雜社會情境時所需之「主體能動性」的機會。

在體育課脈絡中，「增能賦權 (empowerment)」被視為連結學習經驗與學生 SEL 的重要機制。賦權並非單純將控制權交還給學生，而是在清楚的課

程結構與支持性情境中，逐步重新配置學習相關的決定權，使學生能參與目標設定、行動選擇與責任承擔，並在真實互動與不確定情境中發展主體能動性 (Zimmerman, 1995 ; Maton, 2008 ; Cattaneo & Chapman, 2010)。相關研究指出，具賦權取向的體育教學有助於促進學生的合作、同理與情緒調節，並使 SEL 成為學習歷程的核心內容，而非附帶結果 (Vai et al., 2024)。然而，賦權如何在實際體育課堂中被逐步建構，以及其如何影響學生的社會互動與情緒經驗，仍有待進一步的實證探究。

因此，本研究以高等教育體育課程為研究場域，分析賦權教學於教學現場中的具體實踐歷程，並探討其作為核心教學機制，如何影響並促進學生之情緒涵育與社會化發展。透過實證資料的分析，期能為體育教學現場建構一套具備理論基礎且具可操作性的賦權教學路徑。

貳、在體育課中形塑的社會化與情緒發展樣貌

在體育課脈絡中，「社會化」與「情緒」並非抽象的心理特質，而是嵌入於身體活動、互動關係與情境要求之中的具體學習現象。「社會化」在此可被界定為學生在參與體育活動的過程中，透過與同儕及教師的互動，逐步理解並內化群體中的角色分工、行為規範、合作方式與責任期待，進而學會如何在集體情境中行動與共處 (Vai et al., 2023)。在體育課中，社會化常表現在學生如何分工合作、遵守或協商規則、回應同儕表現，以及在競賽與練習情境中調整自身行為以符合團隊需求，這些行為並非單次事件，而是在反覆互動中逐步形塑的歷程 (Laguna-Mengibar et al., 2025)。

相較之下，「情緒」則指學生在體育學習歷程中，對自身與他人情緒狀態

的覺察、理解與調節能力。體育課因其高度身體投入與不確定性，經常引發強烈情緒反應，如興奮、挫折、焦慮、失望或成就感，使情緒成為學習歷程中可被直接經驗與觀察的重要元素 (Sindiani et al., 2025)。相關研究指出，學生在體育課中的情緒不僅反映個人表現的成敗，也深受同儕互動、角色責任與情境壓力影響，情緒涵育因此表現在學生是否能辨識情緒來源、調整反應方式，以及在情緒波動中維持參與和合作 (Rico-González, 2023)。

進一步而言，體育課中的社會化與情緒並非彼此獨立的兩個構面，而是在實際學習情境中高度交織。例如，團隊合作中的衝突、競賽中的輸贏經驗、角色責任的承擔，往往同時涉及社會互動的協商與情緒反應的調節。研究亦指出，當體育課缺乏清楚的規範與情緒支持時，這些互動與情緒經驗可能轉化為壓力、退縮或排除；反之，若課堂具備可預期的結構與情緒安全感，學生更可能將這些經驗轉化為學習社會互動與情緒調節的契機 (Harjunmaa et al., 2023)。因此，在體育課中談論社會化與情緒，並非僅指學生「是否表現良好」或「是否情緒穩定」，而是關注學生如何在具體的身體活動與互動情境中，學習成為能與他人共同參與、並能回應情緒挑戰的行動者。

參、增能賦權對社會化與情緒的發展

賦權 (Empowerment) 被定義為在特定領域持續性的過程，在這個過程中，人們能夠掌握和控制自己關心的問題 (Cattaneo & Chapman, 2010 ; Holden et al., 2004 ; Maton, 2008 ; Zimmerman, 1995)。在體育課情境中，賦權可透過「**Mosston 教學光譜**」所揭示的「決定權轉移」歷程加以具體化理解 (Mosston & Ashworth, 2008)。當教師逐步將學習相關的決定權(如角色分工、策略選擇、問題解決方式與責任承擔)移轉給學生時，學生不再

僅是執行指令的對象，而必須在真實且高度互動的運動情境中，與他人協同行動、回應衝突並承擔其後果。研究指出，將 SEL 有意識地融入體育課，有助於學生發展自我覺察、自我管理、社會覺察、人際技巧與負責任決策等核心能力，並促進其在團隊互動中的社會化歷程 (Vai et al., 2023)。系統性回顧亦顯示，採行運動教育模式、合作學習的體育教學介入，能穩定提升學生的社會情緒能力，特別是在合作、角色責任與情緒調節層面具有顯著成效 (Laguna-Mengibar et al., 2025)。

進一步而言，增能賦權並非單純「放手」，而是一種在清楚結構中重新配置權力的教學歷程。當學生被賦予做決定的空間，亦更頻繁地面對挫折、不確定性與人際張力，使體育課成為情緒覺察與調節的重要學習場域。實證研究顯示，當體育課刻意營造支持性的 SEL 環境時，不僅能促進學生的團隊合作、自我覺察與反思能力，也有助於改善其情緒表達與整體心理福祉 (Sindiani et al., 2025)。從情緒智力的觀點來看，體育課中涉及合作、競爭與衝突的活動，為學生提供了練習辨識、理解與調節情緒的真實情境，而以責任承擔與共同決策為核心的教學模式，被證實是促進情緒智力發展的關鍵途徑之一 (Rico-González, 2023)。

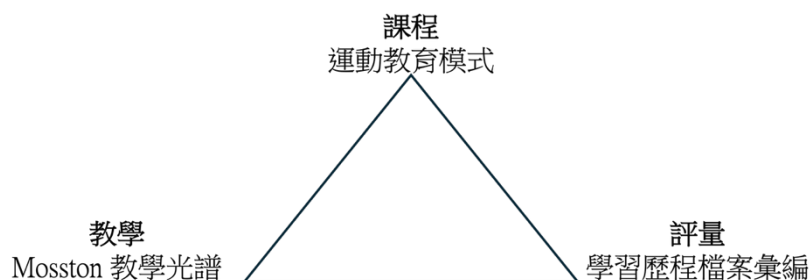
然而，這類以決定權轉移為核心的增能賦權歷程，必須建立在**社會情緒安全的學習環境**之上。相關研究指出，清楚的規範、可預期的結構與具支持性的師生互動，有助於學生在承擔責任與嘗試做決定時，避免因情緒風險而退縮，並能將注意力投注於學習與人際互動本身 (Harjunmaa et al., 2023)。因此，從 Mosston 教學光譜的觀點來看，增能賦權不僅是一種教學策略，更是一種透過決定權轉移，支持學生社會化發展與情緒涵育的關鍵教學機制。

肆、在體育課落實增能賦權的經驗

此次的體育課程實踐架構，以一門為期 16 週的大專普通體育羽球課程作為賦權教學之實施場域。課程結構以三角形呈現，象徵課程目標、教學安排與評量實踐並非線性或附屬關係，而是彼此支撐、共同形塑學生學習經驗的整體系統。在課程層面採用「運動教育模式」作為整體課程與目標的規劃依據 (Siedentop et al., 2019)，教學層面以 Mosston 教學光譜作為決定權安排的理論依據 (Mosston & Ashworth, 2008)，並在評量層面以學習為取向的評量為原則，透過學習歷程檔案的彙編，支持學生的反思與學習調整 (Black & Wiliam, 2009)，如下圖 1 所示。

圖 1

體育課程實踐框架



註：圖為作者自行繪製。

一、課程設計

此次採用**運動教育模式**作為課程設計架構，16 週的課程規劃包含：運動賽季、團隊組織建立歸屬感、羽球正式比賽、所有學習與表現的追蹤與記錄、盛大慶祝活動等相關的活動。課程目標涵蓋認知、技能與情意三個學習領域，其中尤以 SEL 為主要關注焦點。課程採賽季式安排，分為賽季

前與正式比賽兩個階段，使學生能在較長時間且穩定的團隊情境中，逐步建立角色認同、責任意識與人際互動經驗。在賽季前階段（1—10週），學生透過隊伍組織與角色分配（如球員、教練、隊長等），開始參與學習活動的規劃與執行，學習在團隊中協商、分工與承擔責任；進入正式比賽階段後，學生以團隊形式參與例行賽（11—14週）與總決賽（15—16週），並輪流扮演選手、裁判與記錄員等角色，在真實比賽情境中經驗合作、競爭與衝突。這些情境使學生必須回應挫折、壓力與情緒波動，並在團隊互動中學習調節情緒與維持參與。整體而言，運動教育模式透過長期、角色導向與高度互動的課程結構，使情意層面的學習不再僅停留於態度層次，而是轉化為學生在實際行動中所經驗到的社會化歷程與情緒涵育。學生在參與課程的過程中，逐步學會與他人共同朝向目標行動、做出負責任的決定，並在情緒起伏中持續投入學習。整體的課程規劃如圖2所示。

圖 2

運動教育模式的課程設計框架



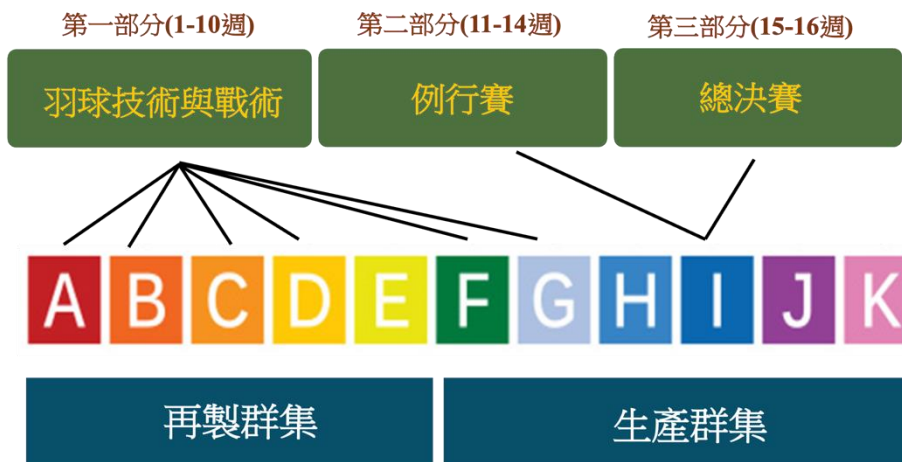
註：圖為作者自行繪製。

二、教學策略的應用

在本課程中，教學的安排係依據賽季進程與學生準備程度，結合 **Mosston 教學光譜** 中不同教學形式加以運用，並以「逐步轉移決定權」作為核心原則。在賽季前階段（第 1–10 週），由於學生仍在建立技術基礎、理解規則與熟悉團隊運作，課程中多以「**再製群集**」的教學形式為主，相關決定權（如學習目標、練習內容與回饋重點）大多仍掌握在教師手中，如圖 3 所示。然而，即便在此階段，教學並非完全由教師單向主導，而是刻意透過不同教學形式的運用，逐步讓學生獲得做決定的權力。舉例來說，教學者在講解不同羽球技戰術時，採用 **Style C** 的教學情境，學生以同儕配對或小組形式進行練習，透過觀察、檢核與回饋彼此的表現，開始練習如何根據既定標準做出判斷，評量內容如圖 4 所示。這樣的安排不僅協助學生理解「什麼是好的表現」，也讓他們在相對安全、結構清楚的情境中，初步經驗到做決定與承擔責任的過程。對教師而言，**Style C** 成為一個重要的過渡形式，使學生在進入高度自主的學習階段前，能先建立評估他人與反思自身表現的能力。

圖 3

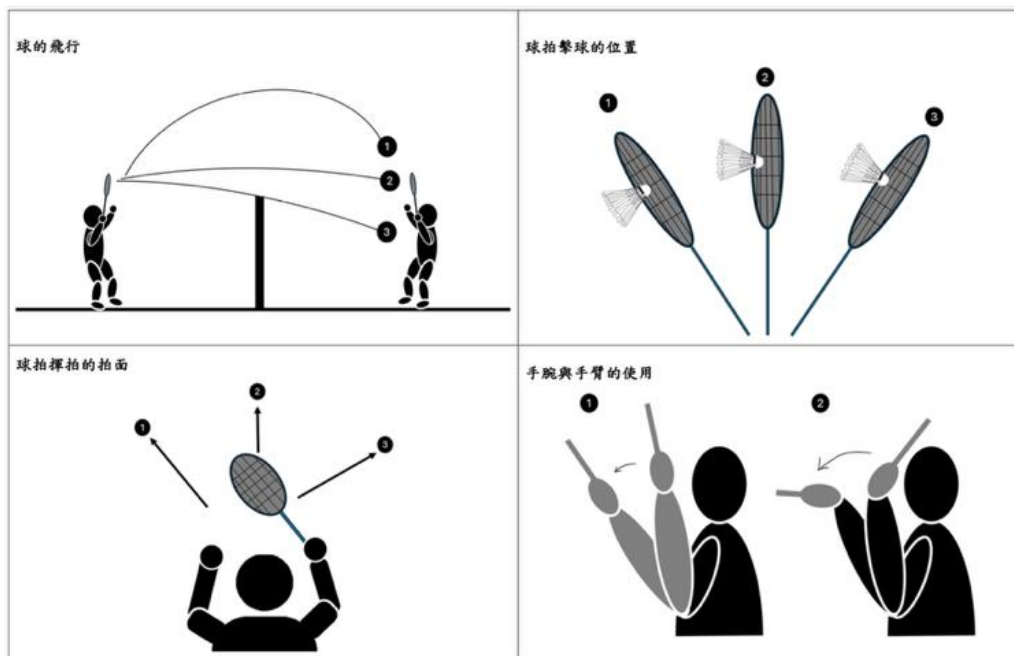
Mosston 教學光譜在體育課中的實踐



註：圖為作者自行繪製。

圖 4

同儕互評記錄-1



註：圖為作者自行繪製。

圖 5

同儕互評記錄-2

羽球平球評量表

組別：2 教練：張世宏

姓名	球的飛行	球拍擊球的位置	球拍揮拍的路徑	手腕與手臂的使用	自己連續擊到球的顆數
張世宏		3	2	2	<input checked="" type="checkbox"/> 10 顆以下 <input type="checkbox"/> 10-20 顆 <input type="checkbox"/> 20 顆以上
張世宏		3	2	2	<input checked="" type="checkbox"/> 10 顆以下 <input type="checkbox"/> 10-20 顆 <input type="checkbox"/> 20 顆以上
張世宏		3	2	2	<input checked="" type="checkbox"/> 10 顆以下 <input type="checkbox"/> 10-20 顆 <input type="checkbox"/> 20 顆以上
張世宏		3	2	2	<input checked="" type="checkbox"/> 10 顆以下 <input type="checkbox"/> 10-20 顆 <input type="checkbox"/> 20 顆以上
					<input type="checkbox"/> 10 顆以下 <input type="checkbox"/> 10-20 顆 <input type="checkbox"/> 20 顆以上

註：圖為作者自行繪製。

進入例行賽與總決賽階段（第 11–16 週）後，教學策略明顯轉向「**生產群集**」的教學形式，並特別強調 Style I 的運用，如圖 3 所示。在此階段，教師刻意將多項關鍵決定權交還給學生，包括比賽前的目標設定、訓練菜單的規劃，以及比賽中裁判與競賽運作的責任安排，如圖 5 所示。學生需依據自身角色與團隊需求，自行決定訓練重點、調整策略，並在比賽情境中即時做出判斷。透過 Style I 的實踐，學生不再只是執行既定任務，而是成為學習與比賽的主要決策者，如此，使學生必須整合先前所累積的技術、戰術與規則理解，並在真實情境中承擔決定所帶來的結果。

圖 6

正式比賽階段的教學形式



由學生自己設定目標



由學生組織練習活動



正式的比賽



團隊回饋與反思、決定下節課的排點

註：圖為作者提供。

三、評量的規劃

在本課程中，評量的規劃以學習歷程檔案的彙編作為核心，並刻意將評量視為一個學生可以參與並做出決定的學習歷程，而非僅由教師主導的評分行為。學生需於學期結束時，將一整個學期中所累積的學習紀錄加以彙整與整理，並自行決定哪些學習經驗、角色歷程與關鍵事件值得被納入學習歷程檔案中。透過這樣的彙編過程，學生被賦予回顧、篩選與詮釋自身學習歷程的權力，使評量成為學生理解「自己如何學習」的重要契機。

為了支持學生在評量歷程中持續做出判斷，課程中進一步要求學生每

週以表單方式完成課後反思紀錄，作為學習歷程檔案的重要素材。每一次反思皆聚焦於三個核心問題：(一)學生如何理解當日課堂的學習目標；(二)學生如何評估自己達成目標的程度；以及(三)學生如何決定下一步需要投入的努力或調整方向。這樣的反思設計，刻意將部分原本由教師掌控的評量決定權，轉移至學生身上，使學生成為判斷學習現況與規劃後續行動的主要行動者，記錄方式如圖 6。

圖 7

學生逐週的反思記錄



註：圖為作者提供。

整體而言，本課程的評量規劃強調以**學習為取向的評量**，並透過學習歷程檔案的累積與彙編，賦予學生在評量過程中「設定意義、做出判斷與規劃行動」的權力。評量不再只是對學習結果的回應，而是成為支持學生反思、調整與自我調節的過程，與課程與教學中逐步轉移決定權的增能賦權理念形成一致且相互支撐的設計。

伍、賦權對學生社會化與情緒的涵育

一、由外在評價焦慮到情緒穩定——決定權轉移如何鬆動表現壓力

從學生的課後反思中觀察到，在課程初期，學生的情緒高度受到教師所設定的學習目標與成功準則影響。多數學生在課後反思中，會以「是否達成老師設定的目標」來評價自身學習狀態，當意識到技術尚未穩定或與他人存在落差時，容易產生挫折與焦慮。此一現象顯示，在決定權主要集中於教師的「再製群集」階段，學生的情緒調節多仰賴外在標準，學習參與亦伴隨高度評價壓力：

以課程目標來看我還有許多的不足，目前只有反拍的握法和跨步有學會。在控制球路時，有時可能會因我施力點的不當或發球時拍面斜掉而導致球的落點在界外或無法過網，或許因為剛修正自己對於反拍的握法，所以還在適應中。(B504R0402)

然而，隨著課程進入正式比賽階段，學生逐步被賦予設定賽前目標、調整訓練重點與檢視比賽表現的權力。從學生的課後反思發現，當學生能以自己所設定的目標來理解學習時，其情緒敘事逐漸由焦慮與不安，轉向對學習歷程的覺察與接納，這反映了決定權由教師主導逐步移轉至學生，使情緒經驗不再單純服從外在評價，而能隨著自主判斷的增加而趨於穩定：

以前還會跟室友抱怨隔天又要上早八好累，但現在這種說詞早已不復存在，取而代之的是享受每一次比賽的過程，雖然我自認實力不如他人，球技也不夠準確和完美，但我知道最後這幾週我是真真實實地享受課程…同時也更加享受與隊友之間的互動，無論是在旁邊看著他們打比

賽，亦或者是為他們擊出的每一顆球感到緊張和快樂。(B304PA04)

二、由個人表現到團隊責任——社會化歷程的重構

在社會化層面，從學生學習資料及額外對學生做的訪談中發現，課程前期，學生多以個人表現作為參與依據，當感受到能力落差時，容易選擇降低參與或退縮，社會互動的品質亦受限於「不拖累他人」的心理負擔：

上這門課的前期實在是一段低潮。當時自己怎麼練都練不好，我也很擔憂之後的比賽會拖累隊友，雖然大家都說不看成績只看進步了多少，但終究都還是有點勝負欲的嘛，我也是這樣的。(B504PA04)

這樣的互動樣貌，隨著學生開始透過觀察、檢核與同儕回饋彼此的表現，得以看到學生越來越理解自身在團隊中的位置：

其實在觀察他人的過程中，也可以看到自己不足的地方；當看到別人表現得比我更好，就會意識到自身仍有可以持續精進與改進的空間。(G305I25)

進一步進入正式比賽階段後，學生不僅需要在比賽中表現，更需共同討論訓練策略、協商比賽規則與承擔不同角色責任。從學生的學習資料顯示，學生的敘事焦點由「我打得好不好」，轉向「我們如何一起解決問題」，並開始展現傾聽他人、理解不同立場與共同決策的能力：

我在組別中擔任教練，這堂課讓我有機會去實踐這項角色，也因此更能了解別人的想法。當與他人產生紛爭的時候，可以讓自己比較平靜的去看待事情。(G601I51)

三、由挫折逃避到情緒調節與持續參與——賦權支持復原力的生成

除此之外，我們也在學生學習資料當中發現，學生面對挫折的方式，會隨著評量與學習決定權的轉移而產生轉變。在課程前期，部分學生將挫折視為能力不足的證明，甚至產生中途放棄的想法；然而，透過每一次的反思與學習歷程檔案的彙編，開始能以歷程證據檢視自身變化，並據此調整行動。以下是學生於學期末在歷程檔案中對自己每週反思記錄的回顧。

吊短球的技能一直在發展與進步，尤其到最後幾週時，發現自己面對離網近的球，經常下意識地就扣下去，導致球掛網。而移位調整能力則是在第 11 週及第 13 週表現得最好，或許是因為前幾週反覆練習場上腳步的成效。(G102PR04)

這樣的結果顯示，當學生能參與評量與學習決策時，挫折不再被視為失敗，而成為可被分析與回應的學習訊號。對應 Mosston 教學光譜，Style I 所代表的高度自主學習情境，使學生得以將情緒調節與行動調整視為自身責任的一部分，進而發展持續參與及自我調節的能力。

整體而言，學生在體育課中的社會化與情緒學習，並非單一課程、教學或評量的模式而產生，而是隨著**決定權在教師、同儕與學習者之間逐步轉移**而動態生成，透過不同樣貌的交織，重塑學生如何看待自己、如何與他人互動，以及如何面對學習中的不確定性。此一發現也提醒著決定權轉移不僅是教學技術的調整，更是形塑學習者主體性與情緒經驗的核心機制。

綜合上述，學生在體育課中的社會化與情緒學習，並非自然附著於運動參與之結果，而是在課程、教學與評量中，**決定權逐步由教師移轉至學生的歷程中動態生成**。從學生學習的歷程中得發現，在課程初期，當學習目標與評價標準主要由教師設定時，學生的學習參與多伴隨高度的外在評價壓力，其情緒經驗容易聚焦於焦慮、挫折與自我懷疑；隨著課程進入賦權程度較高的階段，學生開始參與目標設定、策略規劃、角色分工與評量判斷，其情緒敘事逐漸轉向對學習歷程的理解與接納，並展現較佳的情緒調節與持續參與。在社會化層面，研究亦發現，當學生僅以個人表現作為參與依據時，容易因能力落差而退縮；然而，當學習情境要求學生共同協商、承擔責任並為集體結果負責，其社會互動樣貌隨之轉變，學生開始學習傾聽他人、理解不同立場，並在衝突與合作中重構自身在團隊中的位置。當我們賦予學生更多做決定的權力時，社會化不再僅是規範的遵循，而是透過實際參與協商與共同決策而被經驗與內化。整體而言這樣的發現提醒著我們，**增能賦權並非單純的放權，而是一種在清楚結構與支持性情境中重新配置權力的教學歷程**。當學生在學習與評量中被賦予詮釋自身經驗、做出判斷與規劃行動的權力時，體育課遂成為一個能同時涵育社會化能力與情緒調節能力的重要場域。

- 教育部 (2025)。社會情緒學習中長程計畫第一期五年計畫 (114-118 年)。
<https://cfte.site.nthu.edu.tw/var/file/275/1275/img/127742991.pdf>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Cattaneo, L. B., & Chapman, A. R. (2010). The process of empowerment: A model for use in research and practice. *American Psychologist*, 65(7), 646–659.
<https://doi.org/10.1037/a0018854>
- Harjunmaa, A., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2023). How to develop a socio-emotionally safe environment in the classroom. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 10(5), 218–230.
- Holden, D. J., Messeri, P., Evans, W. D., Crankshaw, E., & Ben-Davies, M. (2004). Conceptualizing youth empowerment within tobacco control. *Health Education & Behavior*, 31(5), 548–563.
<https://doi.org/10.1177/1090198104268545>
- Laguna-Mengíbar, D., Monfort-Ripollés, P., Lis-Sancerni, R., García-Delafuente, A., Sancerni-Beitia, M. D., Tabarés-Seisdedos, R., & Monfort-Pañego, M. (2025). Socioemotional learning in physical education: A systematic review in secondary school. *Retos*, 63, 74–90. <https://doi.org/10.47197/retos.v63.107466>
- Maton, K. I. (2008). Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change. *American Journal of Community Psychology*, 41(1–2), 4–21.
<https://doi.org/10.1007/s10464-007-9148-6>
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1st online ed.).

- Rico-González, M. (2023). Developing emotional intelligence through physical education: A systematic review. *Perceptual and Motor Skills, 130*(3), 1286–1323. <https://doi.org/10.1177/00315125231165162>
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2019). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Sindiani, M., Schroeder, H. B., & Dunsky, A. (2025). Social-emotional learning in physical education classes at elementary schools. *Frontiers in Psychology, 16*, 1499240. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1499240>
- Vai, A., Desviyanti, E., Ahmadi, D., Yulianti, M., & Dahrial, D. (2023). Social emotional learning in physical education: How to build the mental and physical capacity of learners? *Advances in Health and Exercise, 3*(2), 60–67.
- Väi, A., Desviyanti, E., Ahmadi, D., Yulianti, M., & Dahrial, D. (2024). Empowering teaching in physical education: Supporting agency and social – emotional development. *Advances in Health and Exercise, 4*(1), 1–12.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology, 23*(5), 581–599. <https://doi.org/10.1007/BF02506983>