

嵌入社會情緒學習的國中體育課：身體素養教學的實踐與省思

吳珮瑜 / 臺南市新市國民中學組長暨國立臺灣師範大學博士候選人

壹、前言：從技能到關係的教學轉向

某日下午的體育課，我帶著七年級的學生在光電球場進行分組對抗練習。原本期待看見他們在比賽中展現團結與合作，卻接連出現幾個令我錯愕的情景：小濬拿到球後只顧自己進攻，完全忽視隊友的呼喊；小芳在一次傳球失誤後低頭默默離開隊伍，甚至一句道歉也沒說；而小杰則在防守時與隊友發生碰撞後，憤怒地指責對方推人，最終爆發了肢體衝突。當下空氣彷彿凝結，我站在場邊，看著他們在比賽中彼此傳接球，卻不是合作無間，而是充滿張力與對立：有人獨攬球權，有人怨聲載道，原本應是團隊合作的學習場域，竟成了角力的舞台。

那一刻，我驀然警醒到：這堂課或許教會了他們傳球與防守的技巧，卻遺漏了更深層的意義——情緒的調節、溝通的能力，以及真正的合作精神。這樣的情況並非偶發，而是持續且反覆地出現在體育課程中，成為學生與教師面臨的共同課題。部分學生在課堂中表現出消極態度，拒絕參與團隊合作；也有學生在遭遇挫敗後，透過爭吵、指責或肢體衝突來釋放情緒。然而，在這些衝突發生的當下，卻鮮少有人能停下腳步，耐心關懷並詢問：「剛剛為什

麼沒能好好與隊友溝通？」、「你覺得需要哪些能力來改善互動？」、「如果再有一次機會，你會怎麼做？」這些看似微小、卻在課堂中不斷重演的情境，正是深刻揭示了學生在情緒調節與人際互動上的困境。過去的我雖已察覺這些情形，卻始終未能深入理解其背後的成因，也不清楚該如何有效介入、支持學生的發展。

這樣的省思與焦慮，迫使我重新思考一個重要的問題：儘管十二年國教課綱已強調「素養導向教學」的轉化與實踐（教育部，2018），但在體育教學的實務現場中，許多因素迫使自己仍習慣將「技能面向」視為課程的主軸，且以「技術與體能」作為課程內容設計的出發點。然而，進一步檢視就會發現，雖然學生在技能學習上或許有所精進，但當他們面對團隊壓力與情緒波動時，出現退縮、迴避甚至失控的情形，卻常未被正視，更少被積極介入。

正因教師與學生同樣身處於個性多元、高情緒張力的體育教學情境中，社會情緒學習 (Social and Emotional Learning, SEL) 才能發揮其潛在的橋樑功能。起初，它只是我在教師專業學習社群與跨領域課程合作中偶然接觸到的詞彙；直到我進一步閱讀 CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020) 所提出的五大核心能力——自我覺察 (Self-Awareness)、自我管理 (Self-Management)、社會覺察 (Social Awareness)、人際技巧 (Relationship Skills)、負責任的決策 (Responsible Decision-Making)，我才驚覺：這不正是我在體育課上反覆看見的那些缺口嗎？這些，正是孩子們亟需發展的關鍵素養。

貳、理論觀照：SEL 作為身體素養的橋樑

在重新審視體育教育的本質時，我逐漸意識到，「身體素養」(Physical Literacy, PL) 並不只是學生能否掌握運動技能，而是他們如何透過身體經驗去理解自我、他人與世界。Whitehead (2010) 指出，身體素養是一種「具身化的」(embodied) 經驗，強調人類是透過身體與世界共構意義的存在 (Merleau-Ponty, 1945)。換言之，體育課真正的教育價值不在於動作的熟練，而在於學習者能否透過行動、感受與互動，發展出自我覺察、社會理解與倫理行動。

若要讓身體素養的理念在課程教學中真正實踐，必須藉由具體的教材與教學方法支撐，並經由教師的設計轉化，成為學生可親身經驗的學習行動。而這正是社會情緒學習 (Social and Emotional Learning, SEL) 可以發揮「橋樑」作用的地方。SEL 提供了一套框架，用以說明學生如何透過覺察與調節情緒、建立關係與做出責任決策，逐步發展出自我與社會整合的能力 (CASEL, 2020)。然而，SEL 作為「框架」並不直接指導教師如何教，它需要被嵌入具體的教學模式與教學策略中，才能轉化為可觀察、可評量的學習經驗。

Deci 與 Ryan (1985) 的自我決定理論 (Self-Determination Theory, SDT) 提供了理解這一歷程的心理動力學視角。當學生的自主性 (autonomy)、勝任感 (competence) 與關聯性 (relatedness) 三項心理需求被滿足時，內在動機與情緒投入便會自然產生。這三項心理需求不僅是 SEL 五大核心能力的心理基礎，也構成體育教學設計的理論依據。

在實踐層面上，體育課中的 SEL 學習歷程必須同時仰賴課程的整體架構

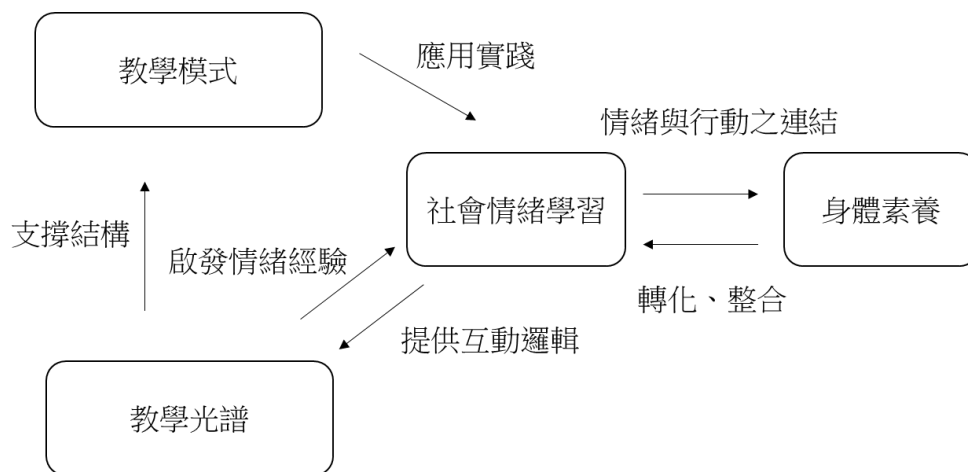
與課堂中的互動歷程；在宏觀層面上，教學模式 (Pedagogical Models) 提供了課程運作的結構支撐，界定學習目標、角色關係與課室文化。例如，合作學習 (Cooperative Learning)(Dyson & Casey, 2016) 以及個人與社會責任模式 (Teaching Personal and Social Responsibility)(Hellison, 2011) 透過任務分工、角色設定與反思討論，培養學生的領導力、責任感與共好文化。前者強調群體互動與共享成功的學習經驗，後者則以責任層級引導學生由自我控制進展至關懷他人，皆為 SEL 的社會與情感維度提供了結構基礎。

在教學互動層面上，Mosston 與 Ashworth (2008) 提出的教學光譜 (Spectrum of Teaching Styles) 則提供了一個理解師生決策關係的理論框架。光譜以「教學是一連串決策的過程 (teaching is a chain of decision making)」為核心理念，說明教師與學生如何在教學歷程中共享或轉移決策權。光譜中的各種「教學風格 (styles)」代表具體的教學策略，例如，「互惠式風格 (Reciprocal Style)」透過同儕回饋促進社交互動與責任意識；「引導發現式風格 (Guided Discovery Style)」則透過問題導向與探究歷程，激發學生的自主思考與情緒調節。這些策略能創造自主與關聯並存的學習情境，使學生在決策、思考與合作中發展出情緒調節與社交覺察等社會情緒能力。

綜合而言，教學模式提供 SEL 落實於體育課的結構性支撐，教學光譜則揭示了師生決策的互動邏輯，而具體的教學策略則讓 SEL 在課堂中被實踐與內化。三者共同構築了 SEL 作為學習框架與身體素養之間的橋樑，使情緒與社會能力的培養不再是抽象倡議，而成為可觀察、可體驗的教育歷程 (如圖 1 所示)。

圖 1

社會情緒學習 (SEL) 作為身體素養橋樑的互動網絡關係圖



註：內容為作者彙整製成。

正如 Krathwohl 等人 (1964) 所言，情意學習的歷程乃是從接受 (receiving) 外在訊息，到反應 (responding)、價值觀的建立 (valuing)，進一步發展為價值系統的組織 (organization) 與價值內化並塑造品格 (characterization by value or value complex) 的漸進過程。若學習僅停留在認同某種價值的理解或口頭表達，而未透過具體行動的參與與練習——例如在團隊活動中實際做出支持同儕的選擇、在衝突情境中嘗試以溝通取代指責——則這些情感傾向便難以沉澱為穩定而一貫的價值信念，也較難在日常情境中展現為可觀察的行為模式。換言之，情意學習若要從「知道什麼是重要」走向「按照所信去行動」，必須仰賴行動經驗作為關鍵媒介。體育課正是這樣的行動場域，SEL 的五大能力在此得以被觀察、被練習、被反思，其在體育教育中扮演「橋樑」角色——它連結了教學模式的實踐層與身體素養的哲學層。若缺乏 SEL 的框架，體育教學可能僅止於技術與策略的訓練；若缺乏教學模式的支撐，SEL 也可能停留於抽象的品格倡議，唯有兩者相互依附，學生才能在動作中覺察情緒、在合作中建構關係、在競賽中實踐責任，進而

邁向身體素養所強調的整全發展。簡言之，SEL 是一座教育橋樑——連接身體與心靈、情感與行動、學習經驗與生命理解，而教學模式則是這座橋的結構，使教育理念得以被跨越與實現。

參、教學實踐

一、實踐脈絡與課程設計

著手設計課程之初，參照課綱「H.競爭類型運動」中「b.陣地攻守性球類運動」內容的描述。課綱指出：透過符合規則的攻守對抗關係，由學生自己或與他人合作的方式，同時與另一位對手或其合作同伴進行競爭，在進攻得分目標時亦須防守自身陣地以免失分。依活動類型的不同，可區分為網 / 牆性、陣地攻守性、標的性、守備 / 跑分性。學生在競爭類型活動中需要運用思考、理解、溝通、技能、戰術和策略，以進行問題解決活動，並養成尊重、負責、參與、領導與關懷他人的個人與社會責任行為（教育部，2018）。

這段說明揭示「陣地攻守性球類運動」的教育本質：學生需在規則約束下結合思考、策略與溝通，並在競爭與合作間培養尊重、責任與關懷。此種教學情境本身已蘊含社會情緒學習（SEL）的精神，將兩者關聯性整理如下表（表 1）。

表 1

陣地攻守性球類運動課綱描述內容與 SEL 核心能力對應表

課綱描述重點	對應之 SEL 核心能力	教育意涵與體育課應用
透過符合規則的攻守對抗關係	負責任的決策	在比賽中理解並遵守規則，培養公平與倫理判斷。
與他人合作進行競爭	社交覺察、人際關係	學習協調與溝通，在對抗中維持尊重與合作。
運用思考、理解、溝通、技能與策略	自我覺察、自我管理	覺察情緒與表現狀態，調整行為以維持效能。
進行問題解決活動	負責任的決策	在攻守轉換中做出迅速且負責任的判斷。
養成尊重、負責、參與、領導與關懷他人的行為	社交覺察、人際關係、負責任的決策	建立團隊信任與同理，實踐共好文化。

註：內容為作者彙整製成。

這樣的學習內涵即呼應社會情緒學習的五大核心能力，亦為體育課實踐身體素養理念的具體途徑 (Whitehead, 2010; CASEL, 2020)。

基於此，我以行動研究的方式展開教學實踐，對象為我所任教的九年級學生共 27 名。為使研究進行順利，與校內體育教師協調場地使用權，本研究為期 3 週，設計共六節課的籃球教學單元。研究資料包括課堂觀察、學生反思札記、課後討論與教師省思記錄，並透過持續比較與對照分析以確認主題的生成。

整體課程規劃依循 Understanding by Design® (UbD™) 框架之「逆向設計」核心理念 (Wiggins & McTighe, 2005)，先明確界定期望達

成的學習成果，再據以規劃評量方式與學習活動。同時依據 SMART 原則——即以 Specific(具體)、Measurable(可衡量)、Attainable(可達成)、Relevant (相關)、Time-bound (有時限) 為目標設定準則——訂定可觀察之情意學習指標，以提升目標的明確性與可實現性 (University of California, n.d.)。在此基礎上，課程亦結合 RULER 策略，以五項情緒能力為設計軸線：識別情緒 (Recognizing emotions)、理解情緒的原因與後果 (Understanding the causes and consequences of emotions)、以細緻詞彙標記情緒 (Labeling emotions with a nuanced vocabulary)、適應性地表達情緒 (Expressing emotions adaptively)、以及有效調節情緒 (Regulating emotions effectively)(Brackett et al., 2019; Yale University Center for Emotional Intelligence, n.d.)引導學生在學習歷程中持續練習情緒的辨識、理解、標示、表達與調節。核心理念在於形塑「以共好為核心」的班級學習文化，使情緒表達與社會互動成為課堂中自然且日常的學習歷程。

此外，為貫穿整個教學歷程，我設計在每一節課中使用「SEL 情緒日記紀錄表」(如圖 2 所示) 作為學生反思與資料蒐集的主要工具。此表結合 RULER 策略與情意學習層次，左側為情緒強度座標軸 (-4 至 +4)，右側為情緒事件回顧欄，學生可在課前、課中、課後標示情緒變化，並以文字描述情緒來源與行動修正。第三週起，我將此工具從紙本改為 QR Code 連結之 Google 表單線上版本 (如圖 3 所示)，以節省時間並提升即時性，使情緒覺察成為課堂中連續且可視的學習歷程。

圖 2

SEL 情緒日記紀錄表 (紙本版)

【日誌】

時間	事件描述 (簡單描述你自己在活動中的感受)	情緒傾向 (+ / -)	強度 (0-4)
活動開始前	對新活動感到陌生，有點緊張	-	2
活動開始前	期待	+	2
第一次傳接球， 是成功/失敗？	成功	+	3
傳接球過程中， 有/無被對手阻擋下？	有	+	1
組內有/無合作？	有	+	4
於遊戲規則中， 有/無違規事件？	有	-	1
於遊戲規則中， 有/無得分？	有	+	3
活動結束後	我覺得現在虛度時間太 少	-	2

【情緒強度座標】

正向情緒
Positive
(e.g. happy, excited)

前 中 後 前 中 後

前 中 後 前 中 後

Negative
(e.g. sad, mad)

註：圖為作者提供。

圖 3

SEL 情緒日記紀錄表 (線上版)



註：圖為作者提供。

二、教學歷程與實施步驟

本單元的教學實踐依循行動研究的螺旋歷程，透過「設計—實施—觀察—省思」四階段循環展開。以下四個教學階段分別對應於 UbD™ 提供的三階段逆向設計流程：學習目標 (Stage 1)、評量證據 (Stage 2)、學習活動 (Stage 3)，並嵌入 SEL 的五大核心能力。

(一) 從挑戰出發：讓情緒成為學習起點

課程設計依據 UbD™ 「學習活動設計」建議，以挑戰任務為核心，強調學習歷程中的主動探索；接著，結合 RULER 策略的第一步——「辨識情緒 (Recognize emotions)」，引導學生於任務中覺察並標示情緒狀態；最後，聚焦於 SEL 的自我覺察與自我管理能力，使學生能在壓力情境下進行情緒調節與行為修正。

在實際應用上，課程以「傳球挑戰活動」作為起點，學生需在限時

與規則壓力下，僅運用傳球完成得分任務。此活動旨在讓學生在「挑戰—挫折—修正」的歷程中體驗情緒，而過程中的失誤常引發責備與爭執。活動結束後，引導學生「辨識情緒」，並進行團隊討論，例如：「你現在感受到什麼？」、「這份情緒想提醒你什麼？」、「接下來怎麼做才可以讓策略更順暢？」

學生逐漸理解情緒並非干擾，而是訊號。當他們能察覺憤怒背後的不安與焦慮時，焦點便從「誰犯錯」轉為「我們該如何改進」。此階段對應 SEL 的自我覺察與情緒調節，也呼應自我決定理論 (Deci & Ryan, 1985) 強調的自主與勝任感平衡。

圖 4

學生於「三人傳球挑戰」中討論策略並記錄失誤原因-1



註：圖為作者提供。

圖 5

學生於「三人傳球挑戰」中討論策略並記錄失誤原因-2



註：圖為作者提供。

(二) 在角色中學習：讓合作變得具體

課程設計依據 UbD™「學習活動設計」建議，以角色任務為核心，使學生在真實分工中體驗合作；接著，結合 RULER 策略的第二步「理解情緒 (Understand emotions)」，協助學生理解他人情緒成因與表現；最後，聚焦於 SEL 的社交覺察與人際關係能力，讓學生在協同任務中學習關懷與責任。

「半場對抗賽」是本單元的核心活動。讓學生以協商方式分配任務角色，包含控球者、傳球者、接應者、投籃者、支援者，期間記錄隊友情緒轉折，並於賽後進行省思。藉由記錄文字與圖像，觀察到團隊溝通的改善，也反思起自己是否過於強勢。學生逐漸理解「領導」不只是指揮，更是傾聽與支持。此階段實踐了合作學習 (Dyson & Casey, 2016) 與個人與社會責任模式 (TPSR; Hellison, 2011)，並體現 SEL 的社交覺察、人際互動與責任決策能力。

圖 6

學生於比賽中執行分工角色-1

Basketball Passing Game – Team Role Card
傳接球小組角色卡

Team Leader: 23
Team Member: 6, 10, 2, 15, 11, 13, 2, 19, 17

Role 角色	Task Description 任務描述	Student Number 學生號碼
Ball Handler 控球者	Start the dribble, move forward, begin the attack. 開始運球、推進球場，負責第一個進攻動作。	19, 28
Passer 傳球者	Make main passes, make sure all teammates touch the ball. 負責主要傳球，確保每位隊友都能碰到球。	22, 3
Receiver 接應者	Move to receive the ball, prepare to shoot or pass again. 主動跑位，接球後準備投籃或再傳。	17, 6
Shooter 投籃者	After all touch the ball, take the shot. 在全員碰球後，負責出手投籃。	11, 15
Support 支援者	Support teammates, help in defense, give reminders. 負責補位、防守轉換、提醒隊友。	10, 13

22, 24, 28

註：圖為作者提供。

圖 7

學生於比賽中執行分工角色-2



註：圖為作者提供。

(三) 以反思深化學習：讓經驗成為意義

每節課結束前，皆安排學生填寫「情緒日記」，以三句式反思：「今天我最強烈的情緒是……」、「這個情緒來自……」、「我學會了……」。此設計結合 RULER 策略的後兩步——表達 (Expressing) 和調節 (Regulating) 情緒，亦對應情意學習層次中的「價值化」與「組織」階段。

學生的書寫呈現了明顯的情緒覺察歷程，例如，在一次防守練習後，一位學生在紀錄中寫道：「剛開始很緊張，因為要防守的同學很強」，「比賽中很容易被突破，但後來有成功防守幾次」，「覺得有點開心但還不夠穩定」。從圖 8 可見，學生在情緒傾向座標上經歷-1 至+3，顯示其情緒由焦慮轉為正向滿足。

這樣的變化說明學生能逐步覺察情緒起伏、反思行為原因，並將經驗轉化為行動學習。這些文字與數據讓情感學習變得可被觀察、可被分析，也讓情緒調節過程轉化為自我管理的具體實踐。

圖 8

學生於課後書寫「SEL 情緒日記」記錄自身情緒變化與活動省思-1

日記記錄表【口誌】

Class: () Name: b Number: ()

事件描述 (簡單描述你自己在活動中的感受)	情緒傾向 (+ / -)	強度 (0~4)
開始前 對新活動感到陌生，有點緊張	-	2
開始前 剛做完防震演練，又要跳繩翻山，很累	+1	3
一次進攻 成功/失敗？ 有點混亂，但是感覺的也年級的隊友們都很用心參與	+3	3
進攻過程中 進取/無被對手阻擋下？ 因為身高太矮了，每到球後被敵隊搶住，看不到隊友，只能急亂傳	+3	4
組內有/無合作？ 傳球和防守	+3	3
於遊戲規則中 有/無違規事件？ 可能有，但應該無道理	+2	3
於遊戲規則中 有/無得分？ 原本可以得分，但不会投籃，沒有投進	-1	1
活動結束後 很累但快樂，沒苦但有成就感	+2	4

註：圖為作者提供。

圖 9

學生於課後書寫「SEL 情緒日記」記錄自身情緒變化與活動省思-2



註：圖為作者提供。

(四) 從評量到文化：讓 SEL 成為課堂的養分

本單元評量採「技能與情意」雙軌設計，以「教師觀察表」作為評量與回饋工具，觀察面向涵蓋自我覺察、自我管理、團隊合作與溝通、體育技能表現等四項（見圖 10）。讓學生在自評與互評中理解「對待他人」與「表現技術」同等重要。觀察指標對應於 SEL 五大核心能力，例如：「能清楚表達活動中的情緒與感受」反映「自我覺察」，「能調節比賽中的緊張與挫折」屬於「自我管理」，「積極參與團隊討論並提出建設性意見」對應「社交覺察」與「人際技巧」，而「遵守規則、尊重對手」則展現「負責任的決策」。

隨著課程推進，學生的語言逐漸從責備轉為鼓勵、從焦慮轉為互助。

此時 SEL 不再是外加活動，而成為課堂中自然流動的文化氛圍，亦具體展現了體育課作為情緒與社會學習場域的潛能。

圖 10

教師觀察表 - 籃球傳接球活動 (對應 SEL 能力之行為觀察指標)

教師觀察表 — 籃球傳接球活動

觀察面向	觀察指標	評量標準	備註 (組別/個人為單位)
自我覺察	能清楚表達自己在活動中的情緒與感受	清楚 / 部分清楚 / 不清楚	
	對自身情緒有覺察，能描述情緒變化	有 / 部分有 / 無	
自我管理	在比賽中能調節緊張、挫折等負面情緒	積極調節 / 偶有情緒波動 / 無調節	
	能遵守活動規則，尊重隊友與對手	始終遵守 / 偶有違規 / 多次違規	
團隊合作與溝通 (非主要)	積極參與團隊討論，能提出建設性意見	積極 / 偶爾 / 無	
	能有效溝通與協調傳接球策略	良好 / 普通 / 不足	
	支持隊友並共同解決問題	經常 / 偶爾 / 未見	
體育技能表現	傳接球技巧熟練，能準確傳球與接球	高度熟練 / 基本熟練 / 需加強	
	能運用策略協助團隊得分	有效 / 部分有效 / 無效	

註：內容為作者彙整製成。

一、情緒歷程的可視化：從焦慮到穩定的學習曲線

在六堂課程中，情緒日記紀錄表提供了系統性的情緒資料，使學生的心理歷程得以被可視化。根據學生繪製的情緒強度折線圖，多數人在活動前呈現中性或略為焦慮（-1 至 0），活動中隨著挑戰與互動出現波動（-2 至 +2），而在活動結束後多回到正向區間（+1 至 +3）。這種「由緊張到平穩、由負向到正向」的情緒轉折，顯示學生逐漸發展出情緒調節的能力，並能在活動後重新建立心理平衡。

線上版 SEL 情緒日記紀錄表的設計讓教師能即時觀察全班情緒走向，作為調整教學節奏與分組策略的依據。例如，當觀察到班級平均情緒值連續偏向負向時，我會於下一節課安排合作型任務以重建社交連結，形成一種「情緒—教學—回饋」的動態循環。

二、情緒語言的轉化：從責備到共感的語意遷移

學生在書寫反思中展現了語言的轉化歷程。初期常出現「我很生氣」、「他不聽指令」等責備語句；中期則出現「我冷靜下來想一想」、「我們再試試看」等反思句式；後期多為「我學會鼓勵別人」、「我先深呼吸再說話」等情緒調節語彙。這一語意變化顯示學生在 SEL 的「自我管理」、「社交覺察」與「負責任的決策」三項能力上逐步內化。

此歷程亦符合情意學習層次中的「價值化—組織—內化」發展邏輯，代表學生從情緒反應過渡到主動選擇與倫理行動的階段。

三、教師省思：情緒作為教學的回饋系統

回顧整體實踐，我深刻體認到社會情緒學習並非附加於體育課的外在概念，而是體育教育的內在邏輯與本體價值。身體活動本質上即是具身的社會互動場域，學生在其中經歷合作、衝突與修復，也在情緒張力與行動選擇間建構自我與他人關係的理解。以往體育課多著重技術訓練，而本研究顯示：體育課同時是情緒與社會學習的場域，學生在失誤後的表情、鼓勵他人的語氣，皆是情緒覺察與倫理行動的體現。這些看似微小的瞬間，正是教育的核心——理解、尊重與關懷。

作為教師，我學會在情緒高張時「放慢節奏」，給予學生表達與修復的空間；也學會「看見過程」，在比賽之外關注非技術性的學習：如自我安撫、主動道歉與相互支持。這些行為具體展現了 SEL 在課室中的轉化，並呼應 Whitehead (2010) 對「具身性」經驗的詮釋。因此，體育課的教育目的應超越技術層次，轉向「能感受、能合作、能負責」的公民養成。當學生能在動作與互動中培養同理與反思，體育教育便真正實踐了身體素養的精神，成為情意發展與社會學習統整的關鍵場域。

致謝

特別感謝參與本研究的九年級學生們，尤其是其中一位勇敢面對疾病的孩子，他的努力與笑容持續提醒我：教育的意義，在於陪伴與成長，而非結果的量化。願這篇文章，化作對他的深深思念與致敬。

- 教育部 (2018)。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校 - 健康與體育領域。行政院公報。24(107)。 <https://www.rootlaw.com.tw/Attach/L-Doc/A040080081017400-1070608-1000-001.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739496>
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II. Affective domain*. David McKay.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trans.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203981139>
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1st online ed.). Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- 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>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. ASCD.
- University of California. (n.d.). *SMART goals: A how to guide*. Retrieved October 7, 2025, from https://www.ucop.edu/local-human-resources/_files/performance-appraisal/How%20to%20write%20SMART%20Goals%20v2.pdf
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.

Yale University Center for Emotional Intelligence. (n.d.). *What is RULER?* Retrieved October 7, 2025, from <https://www.rulerapproach.org/about/what-is-ruler/>

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press. <https://doi.org/10.1080/10573560600992837>