

## 藝啟遊戲： 學生中心取向的戲劇教育課程對國中生社會情緒學習之 行動研究

錢郁<sup>(1)(2)</sup>、鄭曉楓<sup>(3)\*</sup>、李其昌<sup>(4)</sup>

### 摘要

本研究旨在建構學生中心取向的戲劇教育課程，探討此課程對國中生社會情緒學習的效果，以及在社會情緒學習各面向的學習內涵。參與者為新北市某一所公立中學八年級某班級學生共 34 位。採行動研究，在正規表演藝術課程中實施八週之學生中心取向的戲劇教育課程，每週一次，每次 45 分鐘。資料蒐集兼顧量化與質性，量化採準實驗之單組前後測設計，以「社會情緒學習量表」為前後測；質性資料為學生課後焦點團體訪談，佐以教學觀察省思日誌、觀察者觀察表、學生學習心得單等。結果發現，學生中心取向的戲劇教育課程在促進國中生社會情緒學習之「自我覺察」、「自我管理」、「社會覺察」及「人際互動」等四個面向均有顯著提升，但在「負責任的決定」面向無顯著效果。質性分析參與者之社會情緒學習各面向，「自我覺察」面向，能透過情緒表達與辨識肯認自身感受；「自我管理」面向，能在堅毅與專注中強化情緒管理與任務執行能力；「人際技巧」面向，能在合作創造中發展同理心與團隊協作能力；「社會覺察」面向，能在共事實踐中尊重團體常規並發展觀點取替，「負責任的決定」面向，在個人與團體權衡下提升公共問題與責任意識。最後依研究結果提出建議。

**關鍵詞：**社會情緒學習、國中生、學生中心取向戲劇教育課程

---

(1)本文為第一作者碩士論文之一部分。

(2)錢郁 國立臺灣藝術大學藝術與人文教學研究所。

(3)鄭曉楓 國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系。

\*通訊作者(E-mail) cindy6510@ntnu.edu.tw

(4)李其昌 國立臺灣藝術大學藝術與人文教學研究所。

(民國 114 年 10 月 27 日收件，民國 114 年 12 月 12 日修改，民國 114 年 12 月 12 日接受)

## 壹、緒論

青少年成長過程常伴隨著發展適應的重要議題，如自我認同、情緒管理、人際關係等。過去兒童福利聯盟（2018）統計，近七成兒少（66.4%）有接觸校園霸凌的經驗；近年再度調查指出，被微歧視的兒少中也有高達 34.2% 遭遇霸凌問題（兒童福利聯盟，2023）。長期以來，青少年的人際互動與同儕相處能力是亟需提升的素養。此外，近年青少年自殺與自傷也是關懷的重點之一，青少年常見自殺原因包含情感問題、課業壓力、網路霸凌、校園霸凌等多重壓力，而自殺的案例中也常伴隨憂鬱症與其他情緒精神障礙（衛生福利部，2020）。即使政府或校方致力採取相關因應輔導措施，但亦應兼顧同步強化學生預防保護因子。因此，從正規既有的課程中融入覺察管理、人文情懷、關係連結等元素，可能落實青少年的正向生活實踐，減少其生活與學校適應困難。檢視目前喚起教育圈重視的，非「社會情緒學習（social and emotional learning, SEL）」莫屬，其透過五大面向培育全人的概念，為適應快速多變社會之必要。誠如劉宗幸（2021）談及，時下青少年不乏有憂鬱形成、社群媒體改變人際交往模式等現象，而社會情緒學習能協助其提升自我調節力，以因應時代背景衍伸出來的相關現象。

細究教育改革，2019 年 8 月開始推動十二年國教，此「108 課綱」以全人教育為主軸，將核心素養視為課程發展主軸，強調素養為課程發展中的過程，而非終點（歐用生，2018）。也就是，除學習應有的認知與技能外，亦強調體驗其中之情意，進而創造整體的學習效果。至此，全國各級學校挪移了發展主軸，戮力培養學生具備適應現在與面對未來所需的知識、能力及態度。同時，許佩婷與陳學志（2022）提出校園除了培育青少年知識技能之外，亦要推行社會情緒學習與正向心理健康促進的課程，關注青少年情意層面發展，強化青少年自我覺察、自我管理、社會覺察、人際技巧、明智抉擇，提升正向心理健康。教育部正式於 2025 年實施《社會情緒學習中長程計畫的第一期五年計畫》，融合國際間社會情緒學習發展相關理論，試圖發展本土內涵的社會情緒學習文化與環境（教育部，2025）。社會情緒學習的架構與十二年國教「108 課綱」提及的自發、互動、共好等三大目標不謀而合，自我覺察、自我管理屬於「自發」；社會覺察、人際技巧屬於「互動」；負責任的決定屬於「共好」（呂欣茹，2024）。那研究上顯示的效果如何？Li 等人（2025）針對 11 篇研究（8 篇期刊論文、3 篇論文），涵蓋 5,173 名學生進行系統性文獻回顧，探討幼兒園至 12 年級教育情境下社會情緒學習課程對學生的影響，結果發現所有測量 SEL 工具的研究均顯示學生之社會情緒學習有顯著提升，甚至有些研究認為能小幅降低內化症狀，如焦慮、憂鬱。可推知，社會情緒學習元素融入課程的效果令人振奮，具有持續發展之潛力。

盤點國中階段學科，國、英、數、理等是學習結構較強而難以調整的學科，而表演藝術是較能彈性變化的學科。郭洛伶與張弘勳（2019）研究指出，表演藝術課程除教授內在與外在的表演知識以及肢體表達技巧外，還著重透過感官與情感的知覺，訓練增強自我表達能力與溝通技巧。此與社會情緒學習的內涵呈現高度融合，也能對齊「108 課綱」強調以學生為中心之圭臬。本研究企圖在正規表演藝術課程中，以學生中心取向的戲劇教育強化社會情緒學習能力，包括漸進式引導國中生培養自我管理與人際互動能力；學習認識、覺察、表達自己的情緒；亦能知曉如何與他人合作，進而促進正向生活。

綜合以上，檢視臺灣當前青少年發展適應的重要議題，社會情緒學習對接「108 課綱」對素養能力的重視，以及正規表演藝術領域之創新課程可行性，故本研究目的在建

構學生中心取向的戲劇教育課程，探討此課程對國中生社會情緒學習的效果，以及在社會情緒學習各面向的學習內涵。

## 貳、 文獻探討

### 一、社會情緒學習運用於青少年

社會情緒學習理論內涵追溯至美國加州學術、社會和情緒學習協作組織 (collaborative for academic, social, and emotional learning, CASEL, 2020)，其將社會情緒學習定義為一個持續的發展歷程，使兒童與成人能夠透過學習理解與管理情緒、設定並實踐積極目標、展現同理心、建立與維持正向關係，並做出負責任且關懷他人的決定。發展歷程與時俱進，運作以學習者為中心，顧及學生的學習興趣，並配合學生的真實生活經驗，讓學生有機會在學校教育有效的實際練習相關技巧，整體課程發展脈絡與十二年國教的情境脈絡化課程與教學模式相符 (國家教育研究院, 2016)。具體而言，社會情緒學習所構成的五大核心，自我覺察 (self-awareness)、自我管理 (self-management)、社會覺察 (social awareness)、人際技巧 (relationship skills)、負責任的決定 (responsible decision-making)。若進一步針對本研究參與者之青少年，CASEL (2017) 對於幼兒園兒童至高中學生社會情緒學習五項基本核心內涵之涵義如下：1. 自我覺察是指了解自身當下的感受後，能真實評估自我能力與建立自我自信；2. 自我管理是了解與理解自我情緒，堅強面對困難與挫折且謹慎行事以利當前工作進行；3. 社會覺察在於了解他人感受觀點及主動積極與不同團體互動；4. 人際技巧則重視人際關係相處中能掌握情緒、協調解決衝突及尋求協助，且與他人保持健全關係；5. 負責任的決定是謹慎考量採取行動可能後果及與其相關因素，並且能尊重他人、為做出的決定負責。社會情緒學習教育過程涵蓋從幼稚園至高中，教育內容包含發展辨識及管理情緒能力、做負責任的決定、建立積極關係與有效處理具有挑戰的情境等。由上細述，社會情緒學習之內涵從自我到人際互動，最後是在社會脈絡中做決定與負責。

社會情緒學習為現在生活適應能力所必備，那麼其內涵是否涵蓋於我國正規課程中培育？黃絢質 (2020) 以文獻分析探討美臺中小學自我情緒探索素養課程發現，臺灣十二年國教綜合活動領域「自我與生涯發展」主題軸之「自我探索與成長」主題項目，在國中教育階段對於自我情緒探索的學習內容相對較少；其建議參照美國社會情緒學習中關於自我情緒探索的素養，例如「辨識情緒的強度、起伏狀態」、「辨識引起情緒的因素」與「辨識情緒與認知、行為之連動關係」，強化培養青少年情緒自我覺察。陳學志 (2024) 提醒，除了個體情緒調節與同儕關係成相關性，青少年的社會情緒學習應更有系統的多元合作，從班級、校園、家庭三方面得以實踐，以利支持其社會情緒學習之發展。其中，做出負責任的決定就是需要在環境中實踐，Zins 等人 (2004) 強調培養青少年做負責任的決定，可以幫助他們在面對各種情況時做出明智的選擇。教師可創造多元的活動引發學生多元性思考、自我判斷及決定，逐步培養自我責任能力。以此，社會情緒學習對於青少年成長發展有密不可分之關係，涵蓋完整的多層面尤須在社會脈絡與教育環境中實踐。

社會情緒學習的五大面向雖各自獨立，亦是整體學習，能全面推進學生正向生活與幸福感。Van De Sande 等人 (2023) 為釐清青少年社會情緒技能與心理社會健康變項之間的關聯，以作為學校社會情緒學習 (SEL) 方案設計與優化的依據，其以 796 名 14 至

18 歲的學生為樣本，結果顯示，五項社會情緒技能間高度相關 ( $r > 0.5$ )，整體發展具整合性，且各項技能與心理社會健康皆呈顯著關聯。類似的結果，Brill 等人 (2025) 設計 12 至 14 歲青少年「HEROES (helping everyone reflect on emotional strengths) 的社會情緒學習課程」，探討其對心理韌性(resilience)、自尊及心盛(psychological flourishing) 的影響，結果顯示學生在自尊、正向情緒與韌性均有顯著提升，其建議未來學校在推行青少年 SEL 課程時，應結合自我覺察、自我管理與人際支持的教學模組，並強調體驗式與反思式學習，以提升學生長期的心理健康與幸福感。一個大型的樣本，Kaşıkçı 與 Ögülmüş (2024) 以正向心理學與生態系統理論為基礎，探討微系統支持(如同儕關係、家長參與)與個人特質(如自我調節)如何透過社交情緒學習(SEL)影響青少年的幸福感，其以 1,110 名土耳其高中生(男生 560 人，女生 550 人，平均年齡 15.52 歲)為對象，採分層隨機抽樣以確保不同學校類型(如普通高中、職業高中、藝術高中)比例符合母群分布。Kaşıkçı 與 Ögülmüş 研究發現，同儕關係、家長參與、自我調節皆能正向預測社會情緒學習。社會情緒學習能正向預測幸福感，且社會情緒學習在同儕關係、家長參與、自我調節與幸福感之間具有顯著中介效果。由此說明社會情緒學習對於青少年的人際關係、自我調節及幸福感等都要至關的影響，也是作為相關課程融入的議題。

特別是在學校轉銜的過程，特別針對情緒技能較弱的學生進行社會情緒學習的介入，有助於維護或提升學生的同儕連結與幸福感 (Pollak et al., 2024)。另一方面，社會情緒學習在弱勢學生的推進亦為學者想嘗試的發展，如 Balter 等人 (2025) 認為許多研究證實社會情緒學習能夠促進青少年的心理與社交技能、學業表現、降低藥物濫用、行為問題與情緒困擾；但可能在資源貧乏的社區中推廣困難，故以試驗計畫 (study protocol) 開發文化敏感性的 SEL 課程，正式引入弱勢社區課後活動中心，雖然研究結果尚未出爐，但令人引頸期盼。越來越多樣的課程將社會情緒學習納入其中，並希望能有跨文化適用的推廣。

## 二、學生中心取向結合戲劇教育

學生中心取向的內涵源自 Rogers (1969)《自由學習》(*freedom to learn*)，主張學習應由個人主動自發進行，學習權利歸於學習者，翻轉以教師為主體的傳統講授模式。Rogers (1969, 1983) 認為，每位學習者皆具掌控自身學習的能力，教師應為學習的催化者而非主導者，並強調在學習歷程中所獲得知識與能力。張蔣耀文與施登堯 (2018) 指出，學生中心教學應讓學生主動參與學習、發展建構知識的方式，並由學生自行探尋答案，培養其成為自主學習者。具體之學生中心取向教學模式有四項原則：1. 教師與學生共同建構學習環境，教師依據學生興趣與能力設定目標；2. 知識建構以學生主動發現為主，透過學習活動、內容與教材促進學習 (Froyd & Simpson, 2008)；3. 評量以真實性為主，著重學生對學習歷程的理解與反思，而非標準化測驗；4. 透過分組與同儕互評，培養學生對自身學習的責任感。本研究依此四項原則作為學生中心取向設計依據。

「個人內在經驗統整，透過戲劇認識自己」的課程模式核心在於「人」的成長與發展，此理念受二十世紀初人本教育哲學家 Peter Slade 啟發。進一步促使 Way 於《由戲劇而成長》(*Development through Drama*, 1967) 中提出，戲劇是探索與發現內在自我的媒介，課程焦點應放在人本身而非戲劇技術。其教育目標在於透過戲劇促進學習，幫助參與者理解自我、表達情感與發展潛能。本研究課程亦以此為核心，藉由戲劇歷程理解並療癒內在自我，進而延伸至與他人合作與關懷社會，促進個體的全人發展。Way (1972)

主張戲劇教育是兒童自發性遊戲的延伸，強調以過程為主的即興活動以發展全人教育。此理念與我國十二年國教全人教育精神相符，皆重視以過程為導向的學習及舊經驗的延伸與反思，喚起學習者內在歷程的深化（林玫君，2017）。林進一步指出，此模式可分為三階段：準備階段，專注於個人經驗的回想與想像，探索自我與問題解決方式；呈現階段，以短時間的戲劇表演取代長篇演出，使學習更具彈性與參與性；最後是回顧階段，透過反思與討論，使學習經驗內化並延伸至日常生活應用。戲劇可以促進全人的發展，也可以透過經驗深度自我探詢。

在表演藝術領域之戲劇課程為實作基底，依林玫君（2000）統整之三種戲劇課程模式：1.戲劇藝術單科概念統整，學習戲劇知識（learning about drama）；2.個人內在經驗統整，透過戲劇認識自我（learning about self through drama）；3.戲劇主題統整，經由戲劇探索議題（learning through drama）。本研究採第二種「透過戲劇認識自我」之課程發展模式，並運用於增進社會情緒學習。就實際教育現場，洪琬婷（2023）以國中一年級表演藝術課程為例，將戲劇教育結合情緒教育，發現能有效促進學生的情緒理解與策略運用。薛明鑫（2019）則於中學課程中運用戲劇教育於霸凌防制方案，提升師生互動與同理心。這些研究顯示，結合戲劇與心理教育的複合式課程能促進學生的自我覺察與情緒表達，亦強化學習者的社會連結與人際理解。綜上所述，「透過戲劇認識自己」的課程模式不僅重視個體內在成長，更強調自我與他人的關聯，是促進全人發展的重要戲劇教育取向，也是本研究課程設計的理論核心，用以增進社會情緒學習。

### 三、學生中心取向戲劇教育與社會情緒學習之理論連結

承上，本研究首創將 Rogers 的人本學習理論與 Way 的戲劇教育理論，與 CASEL 的五大構面進行理論接合。Rogers 強調的真誠、接納與同理，提供了安全的心理環境讓學生如其所示的成為自己，直接呼應了 SEL 中所促進的「自我覺察」；當課堂教師創造無條件積極關注的氛圍時，學生能卸下防衛，真實地與人際互動，此乃體現 SEL 中所欲培養的「人際技巧」與「社會覺察」。而 Way（1967）主張透過直覺與情感開發來培育全人，強調戲劇是練習控制專注力與釋放能量的媒介，此即是 SEL「自我管理」的實踐。而在戲劇排演中，學生必須在團體中達成共識並承擔角色責任，則落實 SEL「負責任的決定」。綜上所述，本課程不僅的戲劇本身，而是透過「個人—角色—團體」的互動循環，落實社會情緒學習的五大內涵。此乃過去研究鮮少整合的觀點，本研究以跨理論的設計超越過去戲劇教育課程，並探討其在 SEL 的促進效益。

## 參、 研究方法

### 一、研究方法與設計

本研究聚焦建構學生中心取向的戲劇教育課程，用以提升國中生社會情緒學習。本文第一作者於 2023 年 5 月至 2024 年 3 月進駐新北市某國中八年級表演藝術課程觀察，發現學生普遍「難以表達自身想法與感受」，進而影響人際關係與決策能力。由於現行學校課程多以學科導向為主，探索自我與人際互動等主題的學習比例偏低，且多僅限於輔導課程。經訪談該校表演藝術教師後，研究者遂設計以學生中心取向為核心的戲劇教育課程，期望藉由戲劇實踐促進學生的社會情緒學習，包含覺察、表達、人際互動與負責任決策等能力，以突破學科導向學習的侷限。

本研究採行動研究法，透過課堂中實踐、反思與修正教學策略，持續回應學生學習需求。黃光雄與蔡清田（2002）指出，行動研究乃教師於教學現場以實務探究方式解決教育問題。Kemmis 提出「計畫→行動→觀察→反思→再計畫」的循環模式，強調教師為自身教學的反思者（蔡清田，2000）。研究者作為教學現場的實踐者，透過持續的觀察學生反應與省思教學日誌，在課程初期探索、中期創作、後期展演等三個主要階段，進行動態調整回應學生學習歷程的需求，優化社會情緒學習之效果。在第一循環之初期探索，多數學生對於肢體接觸與公眾表達存有畏懼，如 S34 提及的尷尬感，故在「計畫修正」中調整為小組非口語暖身，降低表達的焦慮，提升「自我覺察」。第二循環之中期創作，聚焦於創作衝突的處理，針對學生堅持己見的狀況實施觀點轉換活動，如使學生扮演不同物件，促進「社會覺察」與「人際技巧」提升。第三循環之後期展演，面對學生排練倦怠與責任感低落的問題，漸進強化團體目標與角色承諾，深化「自我管理」與「負責任的決定」的能力。具體的行動研究循環與教學調整歷程如表 1 所示。

表 1  
行動研究循環歷程與教學調整表

階段與週次	循環歷程 (計畫-行動)	觀察到的問題 (觀察)	反思與教學調整策略 (反思-再計畫)	SEL 面向
第一循環 (第 1-2 週): 身心覺察與信任建立	◎計畫：透過大團體肢體活動與聲音練習，引導學生覺察自我與他人。 ◎行動：實施「大圓圈儀式」、「聲音雕塑家」。	◎觀察：學生在男女混雜的大圓圈中顯得僵硬、視線閃躲。	◎反思：青少年對同儕評價高度敏感，大團體互動造成心理負擔，阻礙覺察。 ◎調整策略：1.改採「小組」為單位的非口語活動，建立小團體安全感。2.增加「物件」作為中介如傳球，轉移對肢體的直接關注。	自我覺察 (情緒辨識、建立自信)
第二循環 (第 3-5 週): 角色扮演與衝突協商	◎計畫：進行小組故事創作與角色扮演，練習口語表達與合作。 ◎行動：實施「場景物件心聲」、「故事創作」。	◎觀察：分組討論時，部分強勢學生主導劇情，內向學生如 S06 初期，選擇沈默或被動配合。	◎反思：學生缺乏换位思考的技巧，易陷入「對錯」之爭而非「合作」。 ◎調整策略：1.「觀點轉換」機制，如扮演一張被坐的椅子，體驗他人感受。2.設立「輪流發言棒」，讓每位組員有表達機會，練習傾聽。	社會覺察、人際技巧 (同理心、團隊合作)
第三循環 (第 6-8 週): 團	◎計畫進行排練與最終呈現，強調表演技巧與故事完	◎觀察：隨著新鮮感下降，部分學生在排練	◎反思：缺乏對「團體成果」的共融感與責任心。 ◎調整策略：1.連結生活	自我管理、負責任的決定 (目標執

<b>體展演 與責任 承擔</b>	整性。 ◎行動：實施 「文本創作排 練」、「形中代 景」。	時出現散 漫與嬉鬧 行為。	經驗：引導學生思考劇 中角色面臨的困境與 自身生活的關聯，提升 投入度。2.強調「缺一 不可」的儀式感：在排 練前加入團隊承諾儀 式，強化團隊責任。	行、團體 責任)
---------------------------	---	---------------------	--	-------------

研究設計方面，課程於 112 學年度第 2 學期的正規表演藝術課程中實施（國二下學期），共八週，每週一次 45 分鐘，總計 360 分鐘。採準實驗設計之單組前後測方式，使用「社會情緒學習量表」蒐集資料，檢驗社會情緒學習的成效；輔以「學生課後焦點團體訪談」，及「教學觀察省思日誌」、「觀察者觀察表」及「學生學習心得單」等多元資料，理解社會情緒學習的內涵。特別補充，本研究之後測由第一位作者（即授課教師）實施，學生可能基於師生關係而高估改變；因此除了量表外，本研究佐以質性資料之三角檢證，以降低單一來源偏差。透過量化與質性資料，提供更完整與中立的研究成果。

## 二、研究場域與參與者

研究場域，本研究課程實施為新北市某一所公立中學，為升學型學校。目前全校總班級數為 66 班，全校學生人數約 1800 人，編班標準依照入學前國中學業性向測驗成績，採常態分班。依據基本教學時數原則，該校藝文領域每週授課節數為音樂、視覺藝術、表演藝術領域各一節課。本研究之戲劇教育課程實施地點為該校地下室一樓的表演藝術教室，教室環境明亮，地板為黑膠地板且有鏡子。

參與者為國中某班級八年級學生 34 位（男 17 人、女 19 人），該班為研究者隨機挑選。本研究嚴格遵守研究倫理，在正式研究與課程實施前，研究者已向校方、學生及其家長詳細說明研究目的、流程與資料保密方式，並取得家長簽署之同意書以及學生的知情同意，確保所有參與者之權益與隱私。正式研究前，本文第一作者進入場域觀察該班表演藝術課約 10 個月，了解學生於表演藝術課堂的學習狀況與當前教學困境，依此與該班表演藝術教師持續討論本研究課程設計。

## 三、學生中心取向的戲劇教育課程

本研究之學生中心取向戲劇教育課程名為「藝啟遊戲，戲戲感受」，依據十二年國民基本教育表演藝術學習領域架構及戲劇教育理論設計自編教案，旨在透過戲劇學習提升學生之社會情緒學習能力。本課程由本文第一作者帶領，具有藝術教育碩士層級專業背景。

課程設計理念根據 Rogers 之人本主義教育思想，結合 Way 所倡導「以戲劇作為發展內在自我媒介」，融入社會情緒學習五大面向進行規劃。共分為五大主題：主題一「身心覺察，戲看你我」以多元感官與肢體活動探索自我與他人關係；主題二「遠近距離，戲說演劇」透過小組合作與媒材創作學習故事分析與自我表達；主題三「角色扮演，戲遊劇中」以肢體與語言創作角色，理解角色象徵與自身連結；主題四「悠遊探索，戲中世界」著重團隊合作與肢體創作文本；主題五「形中代景，戲劇儀式」引導學習者進行內在情感覺察與自我療癒。整體課程以連貫性主題設計貫穿戲劇教育脈絡，透過戲劇實

踐促進學生社會情緒學習發展，呼應本研究之核心目標。課程大綱如表 2。

#### 四、研究工具

##### (一) 社會情緒學習量表

社會情緒學習量表由林秀玲(2022)編製，包含五個構面：自我覺察、自主管理、社會覺察、人際關係、以及負責任的決策。量表共有 51 道題目，採用 Likert 五點量表評分，選項包括「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」和「非常同意」，分別對應 1、2、3、4、5 分。得分越高，表示受試者的社會情緒學習能力越高。量表的內部一致性信度以 Cronbach's  $\alpha$  係數表示，總量表的  $\alpha$  係數為 0.96，分量表的  $\alpha$  係數範圍介於 0.88 至 0.96 間，顯示具有良好的信度。透過結構模型的整體適配度及內部結構適配度進行分析，以檢驗量表的建構效度與各項適配指標與平均數均顯示良好，表明量表具備良好的建構效度。

##### (二) 學生課後焦點團體訪談大綱

訪談大綱依研究目的設為三大主軸設計：1.簡述整體學習階段前、中、後、期的歷程與感想。2.分享印象深刻的戲劇互動經驗、自我探索與收穫。3.分析課程各單元對社會情緒學習五大面向的啟發，以及日常生活之應用。整體訪談時間，40-60 分鐘。

##### (三) 教學觀察省思日誌

每堂課後，研究者(教師)經由書寫教學觀察省思日誌，分析課程中所觀察的教學互動環節，從自身角度檢視教學策略運用、教學流暢度、學生反應，以及課程內容是否達到預期目標等，持續滾動式省思與調整，並作為下次教學改善依據。此外，搭配觀看錄影和攝影紀錄，捕捉全體與組內討論學習情形與學習狀況。

##### (四) 觀察者觀察表

本研究之觀察者為國中表演藝術教師，觀察者於教學活動中觀察整體教學互動，焦點在學習者學習表現與課堂參與氛圍等。每堂課後，觀察者與研究者進行回饋及討論，協助研究者了解課程執行、團體互動、學習效果等，作為下次教學改善依據。

##### (五) 學生學習心得單

透過每堂課學習心得單書寫，給予學習者於課堂後自我反思紀錄與學習歷程檢視的機會。撰寫時間為課堂結束後 10 至 15 分鐘的時間，其內容包含：課堂活動觀察到與感覺到的事件及感覺、印象最深刻的事情、課堂活動嘗試使用的聲音及肢體帶給自己的感受、課堂活動與人合作完成什麼及當中自身的感受、課堂整體心得與反思。

#### 五、資料處理與分析

本研究採量化與質性資料並行分析。量化部分以描述統計(平均數、標準差)呈現參與者於「社會情緒學習量表」前後測分數變化，了解課程介入後之能力提升情形，並以成對樣本  $t$  檢定檢驗社會情緒學習五大面向之前後差異。質性部分採三角檢證法，以教學觀察省思日誌、觀察者觀察表、學生學習心得單及課後焦點團體訪談逐字稿為等四項文本資料，透過觀察、訪談與文件資料交叉比對以確保信實度。質性資料分析依潘淑滿(2003)步驟，進行資料化約、展現與結論歸納。首先閱讀日誌、訪談、心得單等原始資料，並將重要的概念加以編碼；接著初步類似的概念歸納出次主題；經過整體脈絡之理解與回應研究目的，考量各次主題的相似性與區別性，最後統整出核心主題。為確保編碼信度，本研究採取協同檢核機制，由觀察者教師(協同研究者)針對部分關鍵

逐字稿進行獨立編碼，再與研究者進行比對與討論，直至對編碼意義取得共識，以降低單一研究者之主觀偏誤。質性資編碼代表眾分四種，教學觀察省思日誌為「誌 1」，如誌 1-1 為第一堂課觀察回顧；觀察者觀察表為「觀察 1」，如觀察表 1+日期，為觀察教師的第一堂課觀察紀錄；學生學習心得單之「S1」，S1 單 10313 為編號 1 學生 3 月 13 號的學習心得單；焦點團體訪談逐字稿之編號 1 學生為「S1 訪」，如 S1-數字，表示第幾次說話。具體編碼範例如表 3 所示。

表 2

學生中心取向的戲劇教育課程大綱：藝啟遊戲，戲戲感受

週	主題	Way 戲劇教育理論	社會情緒學習	學生中心取向教學策略	課程概要
1	身心覺察，戲看你我	想像力	自我覺察	1.學習活動與學生有關係	大圓圈儀式、空間傳球、身體姿態回應、圍圈鏡傳遞、動作事件聯想
2				1.學習活動與學生有關係 2.提升學生於學習過程的責任感	大圓圈儀式、空間遊走、雕塑家：動作雕塑家、聲音雕塑家、主題雕塑家
3	遠近距離，戲說演劇	動作與聲音使用	自我管理	1.學習活動與學生有關係	大圓圈儀式、隱形球傳遞、物景物件的心聲
4				1.學習活動與學生有關係 2.學生學習和老師教學並重	大圓圈儀式、胡言亂語、海洋大海嘯、故事外星語
5	角色扮演，戲遊劇中	即興、角色理論	人際技巧、社會覺察	1.學習活動與學生有關係	大圓圈儀式、變化多端、故事中的我
6				1.因應不同學生採行不同的、彈性的方法策略 2.學習活動與學生有關係	大圓圈儀式、心有所屬、班級光譜
7	悠遊探索，戲中世界	即興、角色理論	人際技巧、社會覺察	1.提供問題和活動促進思考，而非死背記憶 2.學生學習和老師教學並重	大圓圈儀式、動物園 文本創作排練演出

8	形中代 景，戲 劇儀式	情感與肢體 的連結	負責任 的決定	1.學習活動與學生有 關係 2.用有效學習策略支 持學生發展 3.學生學習和教師教 學並重	大圓圈儀式、觸 電、四行詩、帶禮 物
---	-------------------	--------------	------------	--	--------------------------

表 3

本研究資料編碼說明

資料類別	資料類別	編碼說明
教學觀察省 思日誌	誌 1	第一堂課實施課程教學過程中研究者的觀察及反思紀錄。誌 1-1 為第一堂課觀察回顧、誌 1-2-1 為第一堂課自我覺察的摘要敘述、誌 1-3 為第一堂課教學過程描述。
觀察者觀察 表	觀察表 1	觀察表 1+日期，為觀察教師的第一堂課觀察紀錄。觀察表 10313 為 3 月 13 號第一堂課的觀察教師觀察表。
學生學習心 得單	S1 單 1	編號 1 學生第一堂課堂紀錄與學習心得單。S1 單 10313 為編號 1 學生 3 月 13 號的學習心得單。
焦點團體訪 談逐字稿	S1 訪	編號 1 學生進行焦點團體訪談。S+數字表示訪問的學生編號。S1-數字，表示第幾次說話。 例如：S1-1 第一次說話。

## 肆、研究結果

### 一、學生中心取向的戲劇教育課程對社會情緒學習的效果

研究統計結果如表 4 所示，後測平均數均高於前測平均數。進一步檢驗研究參與者在課程前後社會情緒學習五大面向的表現是否有顯著差異，採用成對樣本 *t* 檢定進行數據分析。

表 4

社會情緒學習五大面向成對樣本 *t* 檢定分析

社會情緒學習 五大面向	前測 後測	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	顯著性
自我覺察	前測 後測	25.71 39.85	3.34 2.18	-17.54	*
自我管理	前測 後測	24.79 34.32	2.72 2.23	-17.86	*
社會覺察	前測 後測	26.79 38.26	2.38 1.48	-27.14	*
人際技巧	前測	26.24	2.22	-27.74	*

	後測	38.21	1.86	
負責任的決定	前測	27.12	1.94	1.39
	後測	33.2	1.98	

\* 表示達顯著水準 ( $p < .05$ .)

依據上表成對樣本  $t$  檢定結果，「自我覺察」面向，後測平均分數顯著高於前測（平均差異 = -1.29,  $SD = .43$ ）， $t(33) = -17.536, p < .001$ ，顯示參與者在自我覺察能力有顯著提升。「自我管理」面向，後測平均分數顯著高於前測（平均差異 = -.92,  $SD = .30$ ）， $t(33) = -17.86, p < .001$ ，顯示參與者在自我管理能力有顯著提升。「社會覺察」面向，後測平均分數顯著高於前測（平均差異 = -1.15,  $SD = .25$ ）， $t(33) = -27.14, p < .001$ ，顯示參與者在社會覺察能力有顯著提升。「人際技巧」面向，其後測平均分數顯著高於前測（平均差異 = -1.20,  $SD = .25$ ）， $t(33) = -27.74, p < .001$ ，顯示參與者在人際技巧能力有顯著提升。最後在「負責任的決定」面向，雖然後測平均分數略高於前測（平均差異 = .14,  $SD = .58$ ）， $t(33) = 1.39, p = .174$ ，但未達顯著，顯示參與者在負責任的決定能力無顯著提升。綜合以上，學生中心取向的戲劇教育課程對國中生社會情緒學習之自我覺察、自我管理、社會覺察及人際互動等四個面向具有顯著提升效果，但在負責任的決定面向上無顯著提升效果。

## 二、在社會情緒學習各面向的學習內涵

### （一）自我覺察：透過情緒表達與辨識來認可自身感受

自我覺察面向包含情緒認知、情緒表達、自我瞭解、自我認同等四個次構念。「大圓圈儀式」中，參與者首次面對彼此，開始聚焦自身的情緒反應。例如 S34 與 S06 皆表示在傳球或站位過程中，察覺到自己的尷尬或猶豫，進而意識到自己的決策模式。隨後的「聲音雕塑家」活動，則透過聲音與肢體表現激發參與者對內在感受的覺察，如 S23 發現不同音樂能引發不同創意與情緒感受。參與者於此面向之具體學習回饋摘要如表 4 所示。

此主題課程設計成功將自我探索與團體互動相結合，透過多樣化的媒介與活動引導，開始深入了解自身的情緒反應與行為模式。整體而言，參與者藉由「聲音雕塑家」及「空間傳球」等活動，深入探索情緒來源及其對行為的影響，逐步學會辨識並命名自身的情緒。進而提升參與者對自身感受的理解，也相對培養對情緒表達的敏銳度。也就是，透過課堂的音樂與肢體經驗，參與者更準確地觀察並表現內心情緒，肯認、接納自身感受，提升自我覺察。

### （二）自我管理：在堅毅與專注中強化情緒管理與任務執行的能力

本課程之自我管理面向強調情緒調節、專注力與任務執行。在課程活動的情境互動中，參與者逐漸學會管理情緒並提升組織能力。例如 S36 表示能有效管理情緒並專注於任務，反映出良好的調節能力；S26 則在故事創作的意見交流中，學會冷靜表達，展現情緒波動下的自我控制。

此外，小組合作促使參與者增強任務執行的毅力。S06 初期表現較為被動，但在「場景物件心聲」活動中受同儕創意啟發，轉為積極達成教師指派的目標；S27 則透過觀察他人表演細節，提升了專注力與觀察力。這些質性發現支持了量化數據中「堅毅」與「專注」面向的提升，顯示參與者從情緒管理到自我規劃皆有顯著成長。參與者於此面向之

具體學習回饋摘要如表 4 所示。

量化分析和質性資料的結合展示課程對參與者自我管理技能的提升效果，尤其在目標設定、情緒管理及專注力上的成效尤為顯著。質性資料中發現，透過小組合作，參與者面對不同的意見與想法，反而能更冷靜沉著，因此也訓練情緒調節與管理能力，體現行為控制與任務執行，此等自我管理面向的提升附帶也讓創作與表演展現更多自主性與積極性。

### **(三) 人際技巧：在合作創造中發展同理心與團隊協作能力**

人際技巧核心聚焦於互動、衝突管理及團隊合作。透過「場景物件心聲」的換位思考練習（如：扮演椅子），參與者如 S23 開始體驗不同立場的感受，進而培養出對他人的尊重與同理心。

在進階的故事創作與分工中，參與者深刻體會到個人貢獻對團隊的重要性。S06 指出若組員不表達意見，故事將失去共同創作的意義；S30 則強調明確分工能讓團隊高效完成任務。S23 亦回饋組員間的互相聆聽與適時回應，是促進理解與尊重的基礎。這些互動經驗顯示，戲劇教育能有效促進學生在合作中發展溝通策略與團隊意識，讓溝通更加順利。參與者於此面向之具體學習回饋摘要如表 4 所示。

透過角色扮演和小組創作活動，參與者在人際互動、衝突管理、人我界線與團隊合作等層面皆有成長，發現彼此意見的價值與貢獻，並結合各自的創意和努力，實現共同目標。量化與質性數據雙重顯示，課程在提升參與者的社會認知和團隊合作意識方面，具有顯著的正面效果。一位參與者提到，他在小組創作中不僅增強自信，也更願意尊重與接納他人觀點，反映戲劇教育能促進健康人際關係發展。在人際技巧方面，研究數據顯示提升幅度最為顯著，參與者發展同理能力，使得溝通與合作更加順利，提升團隊協作的動能。

### **(四) 社會覺察：在共事實踐中尊重團體常規並發展觀點取替**

社會覺察面向著重於理解團體規範與發展觀點取替能力。質性資料顯示，參與者在小組排練中逐步內化了合作常規。S06 表示在分組過程中，不僅學會聆聽，更能敏銳觀察組員的情緒變化，並適時調整自身行為以維繫團體和諧，體現了對團體動力的覺察。

此外，角色扮演活動有效提升了觀點取替的能力。S26 指出，當戲劇內容與生活經驗產生連結時，能顯著增強對角色的認同感，進而更能理解他人的觀點與感受。透過創作與排練的歷程，參與者從自我中心視角拓展至對社會情境脈絡的理解，展現社會認知能力的提升。參與者於此面向之具體學習回饋摘要如表 4 所示。

結合量化與質性資料的分析，透過創作與排練，參與者更全面地理解社會認知脈絡的變化與細節。因此，在社會覺察面向，參與者在團體互動與自我反思中，尊重常規的運作，並發展觀點替代能力，展現社會認知能力的促進效益。

### **(五) 負責任的決定：在個人與團體權衡下提升公共問題與責任意識**

雖然本面向在量化數據上未達顯著差異，但質性分析揭示了學生在「團體責任」上的具體學習。在故事創作與演出籌備中，參與者必須在個人選擇與團隊目標間進行權衡。S06 透過創作過程體察到人生充滿抉擇，並認為做出負責任的決定是重要課題。

角色扮演亦強化了責任意識。S35 表示在分配角色後便全力以赴，展現對任務的承諾；身為組長的 S23 則強調「先思考再行動」的重要性，展現對決策後果的承擔意願。S36 更指出團隊成員需共同努力才能呈現完整故事，意識到個人行為對集體成果的影響。這些發現顯示，戲劇課程雖較少涉及生活倫理的兩難決策，但有效培養了學生在團體協

作中的責任感與公共意識。課程在公共問題的反思、責任意識的培養以及負責行為的發展方面顯示出顯著成效，在個人意見與團體共識之權衡下，能落實完成團隊目標之責任感。參與者於此面向之具體學習回饋摘要如表 5 所示。

表 5  
參與者於 SEL 各面向之具體學習回饋摘要

面向	核心內涵	學生訪談與心得回饋摘要
自我覺察	透過情緒表達與辨識來認可自身感受	S34：在大圓圈儀式中感到尷尬，察覺不知如何自處。 S23：聲音雕塑家讓我仔細察覺感受，發現自己不一樣的感覺。 S06：發現自己常難以下決定，傾向參考他人意見。
自我管理	在堅毅與專注中強化情緒管理與任務執行的能力	S36：可以管理情緒並專注在任務上。 S06：從被動轉為主動，專注達成教師指派的目標。 S27：為了觀察細節，專注力變強了。
人際技巧	在合作創造中發展同理心與團隊協作能力	S23：體驗不同立場（如：扮演椅子），學會換位思考。 S06：發現若不表達，故事就不屬於整組，體認互動重要性。 S30：分工合作讓做事非常有效率。
社會覺察	在共事實踐中尊重團體常規並發展觀點取替	S06：觀察到組員情緒波動，會調整自己去配合團體。 S26：發現與生活連結能提升排練興趣，進而理解他人觀點。
負責任的決定	在個人與團體權衡下提升公共問題與責任意識	S06：人生面臨許多抉擇，學習做出負責任決定很重要。 S23：身為組長，行動前會先思考後果。 S36：學習到負責任與合作，不能只做自己的，要顧及整體呈現。

綜合以上量化與質性資料結果，學生中心取向的戲劇教育課程顯著提升參與者之「自我覺察」、「自我管理」、「社會覺察」及「人際技巧」等四面向之能力，但未顯著提升「負責任的決定」之能力。就社會情緒學習的五大面向獲益：「自我覺察」面向，參與者透過情緒表達與辨識來認可自身感受；「自我管理」面向，參與者在堅毅與專注中強化情緒管理與任務執行的能力；在「人際技巧」面向，參與者在合作創造中發展同理心與團隊協作能力；在「社會覺察」面向，參與者以共事實踐中尊重團體常規並發展觀點取替；最後是「負責任的決定」面向，參與者在個人與團體權衡下提升公共問題與責任意識。

## 伍、討論與建議

### 一、討論

### (一) 學生中心取向的戲劇教育課程設計討論

就理論的啟示上，本研究結果與過去有關社會情緒學習運用於青少年課程之研究，如 Brill 等人 (2025)、Kaşıkçı 與 Öğülmüş (2024) 及 Van De Sande 等人 (2023) 具有類似正向效益。然上述研究多認為社會情緒學習的整體概念訓練會比單一面向訓練要來得更有效果，但本研究提醒這也視融入的學科特質或具體內涵而有所不同。而本研究的基底是表演藝術領域，本屬多元創意且開放表達，故在「負責任的決定」面向不一定能產生效果。

在教學應用上，本研究證實以 Rogers 人本心理學為基礎的戲劇課程，能提供學生安全的心理空間。透過「身心覺察」、「角色扮演」到「團體展演」的漸進歷程，學生從個人的感官覺察延伸至人際互動的連結，此與 Jones 與 Kahn (2017) 強調 SEL 應包含主動參與及體驗式學習的觀點一致。特別是在東亞升學導向的教育脈絡下，表演藝術課提供了一個非評價性的場域，讓學生得以釋放情緒並重整人我關係。透過 Rogers 的接納氛圍，學生得以暫時卸下學業競爭的壓力，在角色扮演中釋放情緒並重整人我關係。此結果呼應了教育部 (2025) 社會情緒學習計畫的願景，證實戲劇教育可作為落實 SEL 本土化實踐的具體路徑。課程依循由淺入深的原則，分為「身心覺察」、「角色扮演與故事創作」及「團體表演與反思」三階段，循序引導參與者發展情緒調節與團體合作能力。因此在課程設計有所本的架構中，自然在社會情緒學習上多所助益。細究學習歷程，初期階段「身心覺察」活動中，參與者專注於感官覺察與情緒辨識，如「聲音雕塑家」活動中，透過對不同聲音的情緒反應探索提升情緒覺察能力。如同 Berg 等人 (2017) 類似的設計，有助學生辨識與理解情緒。中期「角色扮演與故事創作」階段則著重社會覺察與合作，在角色扮演與情境模擬中，學生培養同理心與社會互動理解，並透過創意故事設計以多樣化方式表達情感與觀點，促進觀點替代能力。後期「團體表演與反思」階段中，學生在演出與回饋中深化對角色情感與責任的體會，並對自身角色進行反思 (Jones & Kahn, 2017)。循序漸進的推展，透過本課程之戲劇教育的想像力、動作與聲音使用、即興角色表達、情感與肢體之連結等，逐漸使參與者在創意與自在中回歸自我，而從本研究之課程設計來看，社會情緒學習五大面向能延續開展，情緒的辨識與覺察是催化關鍵，此乃本研究所欲對社會情緒學習之補充。

未來研究方向，本研究發現若課程設計能考量參與者背景與需求，如以戲劇做為表達的方式，以多元策略支持不同性格與能力的學生發展，特別有助於提升自我管理與協作能力。Balter 等人 (2025) 指出，SEL 在不同文化脈絡中需調整以適應學習者特質。本研究支持此論點，如同本研究參與者初期在情緒或想法表達上較為困難，可能源自於東方文化對於以戲劇作為表達較為內斂，透過行動研究的持續修正後，逐步引導、等待及鼓勵，終將在自我管理、社會覺察與人際技巧皆顯著提升。此外，這也體現了於戲劇教育中「角色扮演」的雙重特性，既是自己又是角色。當學生習慣以自己、以戲劇進行表達，在扮演過程中即可練習辨識角色的情緒，增進社會覺察；並在小組創作中協商衝突，提升人際技巧。質性資料亦顯示，甚至學生在排練中為了團隊目標，必須學習控自我管理，控制衝動，並學習同理他人觀點。換言之，教師以學生中心出發，參與者受鼓勵後勇敢投入，在角色扮演中發現與自身的連結，進而加深情感投入與自我認識；同時也觀察他人演出時，也能以更廣闊的視角反思自身在團體中的定位與貢獻，並於回饋環節表達對情緒共鳴與合作意義的體悟。此印證學生中心取向的戲劇教育課程在 SEL 實踐中的價值。這給未來研究相當提醒，當文化背景能被考量，微調戲劇活動的方式與進

程，在學生能接應的狀況下，戲劇是整合認知、情感與行為的有效載體。

## （二）社會情緒學習的成效與內涵

量化與質性數據的分析結果顯示，學生中心取向的戲劇教育課程能有效促進國中生的社會情緒學習，尤其在「自我覺察」、「社會覺察」及「人際技巧」三個面向的提升最為明顯，而「自我管理」與「負責任的決策」的進步相對有限。其中，「自我覺察」提升幅度最大，反映學生對自身情緒與內在需求的理解加深，這與課程中透過角色扮演與情境模擬強調情緒表達與自我探索的設計相符。「人際技巧」與「社會覺察」的顯著提升則顯示，學生在課程中逐步增強了對他人情緒的敏感度，並能在互動中運用溝通與合作策略。質性資料亦顯示，學生在活動中更能理解不同觀點，體會他人情緒與需求。此發展可能來自課程設計的合作與討論活動，如小組即興演出與角色交換練習，幫助學生理解不同情境與情感，並尋找適切的行動策略，呼應量化結果中「人際技巧」與「社會覺察」的增長。

在教學應用層面，本研究揭示「自我管理」與「負責任的決策」的提升幅度較低，可能的原因為本課程重心偏向情緒表達與體驗，雖然學生普遍反映課程增進了自信與表達意願，對情緒調節或壓力管理的具體策略涉入較少，導致進步有限。進一步推論，「負責任的決策」略有提升，但仍顯平緩，顯示課程中複雜決策情境的模擬深度不足。質性資料指出，社會情緒學習各面向具相互關聯性，如「自我覺察」的提升可促進「人際技巧」與「社會覺察」的發展。當學生更能感知並表達自身情緒時，也更能理解他人並展現共情與適應力，顯示課程並非單一能力訓練，而是透過整體性學習環境促進 SEL 全方位成長。此與許佩婷與陳學志（2022）強調的青少年非認知與情意層面發展一致，重視整體社會情緒能力與心理健康促進。

就未來研究方向，「負責任的決定」面向在量化數據上未見顯著差異，但在質性回饋中卻展現出對團體任務的責任意識。推究其原因之一，可能是評量工具與課程內涵的對應落差。在評量工具上，本研究採之「社會情緒學習量表」中，「負責任的決定」題項多偏向日常生活中的道德判斷或個人生涯規劃的明智選擇，如我做事前會考慮安全後果。在課程內涵上，本研究之戲劇課程內容強調的責任，多是在美感合作脈絡下的團體責任，如我不遲到，避免影響團體排練；我需要把角色演好，成就整體故事。另一個原因可能是定義權詮釋的不同，Zins 等人（2004）對於「負責任的決定」聚焦於複雜的倫理考量與社會規範評估；本課程雖有任務導向的小組決策過程，但未著重兩難情境或倫理價值判斷之辯證活動，使致進步有限。至此之提醒，未來戲劇課程可設計明確的價值澄清或道德兩難的主題與劇場，凸顯「負責任的決定」之素養。由上可得，SEL 雖有其五大面向的各自定義，但運用於教育現場之不同學科或對象，仍需在定義上給予操作型的重新調整，並對應發展適當的 SEL 相關量表。

## （三）以表演藝術落實 SEL 教育政策並在東亞脈絡下建構創新課程模式

本研究以表演藝術落實 SEL 教育政策。2025 年 1 月教育部公布《社會情緒學習中長程計畫第一期五年計畫》，2025 年至 2029 年逐步實踐幸福教育、健康臺灣、幸福學校、師生共好（教育部，2025）。教育部計畫強調，社會情緒學習與十二年國民基本教育皆秉持全人教育的理念，著重學生的自主性與學習動能，學校教育應致力於幫助學生自我理解與認同，並培養溝通互動能力與同理心。本研究以 Rogers 的人本主義學習理論與 Way 的戲劇教育為核心，創造安全的表達環境，促進學生自我覺察與人際理解，與教育部發展 SEL 的理念相同，皆以學生主體性為核心，強調學習歷程中的動能

與反思。

然本研究聚焦在國中生，此計畫提及現行中課程含納社會情緒學習的理論與概念有國中小「生活課程」、「綜合活動領域」、「健康與體育領域」，並無提及表演藝術的相關領域，此亦為本研究創新突破之處，揭示戲劇教育課程仍可嫁接 SEL 的學習，且有良好效果。再者，教育部計畫著重政策推動與跨系統協作，雖有提出可以結合的課程領域，但未有明確的教學範例，本研究提供學生中心取向的戲劇教育課程模式與教學歷程，示範 SEL 於教學現場的實踐路徑。提及教師研習與社群支持，但未強調教師作為研究者的角色。值得一提的是，本研究以行動研究法展現教師在教學中反思、修正、再行動的歷程，體現 SEL 推動中教師專業學習共同體之運作模式。以上之創發嘗試與前瞻探索，皆可作為未來表演藝術課程融入 SEL 之重要參考。

在東亞脈絡下建構創新課程模式方面，SEL 在東亞的教育脈絡下也如火如荼的發展，並在中學教育階段獲得不錯的效果。如 Teerawattanaprasit 等人（2022）以準實驗設計檢驗融合社會情緒學習的身體活動課程對於泰國國中生的心理健康與社會福祉之助益；結果顯示，實驗組在心理健康整體得分上顯著提升，特別是情緒調節與壓力管理進步最多，合作挑戰與小組任務強化了學生的溝通能力與同理心，研究最後提及 SEL 結合體育活動能讓學生在「低威脅情境」下練習人際技巧。本研究也有類似結果，以戲劇教育課程為主，無論是劇情的構思、表達，或者戲劇的排練等，多為低威脅性的合作與小組任務，亦獲得 SEL 各方面不錯的效果。

但因著文化的不同，東亞學生也可能存在 SEL 五面向上不同的差異，在設計課程實需要特別留心。Huynh 等人（2021）採用詮釋現象學理解越南國中教育在推動社會情緒學習時所面臨的挑戰，其研究發現越南文化強調尊師、服從與內斂，學生有時避免表達真實情緒以避免麻煩或失禮，例如以沉默或順從掩蓋焦慮、不安或衝突，這使得教師推動 SEL 之小組討論、情緒反思等活動較為困難。本研究也有類似的發現，透過行動研究的觀察，學生在全班的大圓圈中顯得僵硬、視線閃躲，故在反思與調整上以增加「物件」作為中介如傳球，轉移對肢體的直接關注。可見，東亞的學生可能在表達上較為內斂與膽怯，不太能立刻自在的表達，此在 SEL 融入課程的推動上都需要更細膩適性的調整。另一項研究，Astuti 等人（2024）針對印尼國中生的社會情緒學習能力進行大規模量化調查發現，國中生的 SEL 能力屬於中度至中高程度，其中「自我覺察能力」最高，以「自我管理」能力最低，而「負責任的決定」變異度較大，此顯示學生在面對複雜情境時，倫理推理與行為後果評估能力仍具差異。在本研究中，「負責任的決定」也未獲得顯著的效果，一方面如上述討論，本戲劇教育課程未來可以置入更多道德倫理兩難或複雜的情境，一方面也如 Astuti 等人研究，東亞的國中生可能在「負責任的決定」之先備能力既分歧，需要更留意教學上的起點行為，以提供適切的課程內涵。

## 二、研究限制

本研究雖獲得具價值的實務發現，但仍存在以下限制，供未來研究參考：

### （一）研究設計之內部效度限制

受限於學校行政編班與教學現場實務，本研究採單組前後測設計，未設置控制組。因此，雖前後測數據有顯著差異，但學理上無法完全排除學生自然成熟或霍桑效應（Hawthorne effect）等外在變項的干擾。

## （二）測量工具與課程目標的適配性

如討論所述，社會情緒學習量表可能無法精確捕捉到戲劇藝術活動所特有的「團體創作責任感」或「美感同理心」。量化工具與質性發現之間的不一致，反映出未來可能需要發展更具特定領域（domain-specific）敏感度的評量工具。

## （三）推論範圍限制

本研究參與者僅為新北市某國中單一班級，且由研究者擔任授課教師，師生互動品質可能影響學習成效。故研究結果推論至其他地區或不同教學風格的場域時，需持審慎態度。

## 三、建議

### （一）開拓倫理抉擇情境來強化決定與責任的能力

本研究在「負責任的決定」提升有限，可能因為表演藝術學科特質與戲劇需要小組合作的型態有關。未來可將兩難情境的融入。針對「負責任的決定」之提升，課程可融入過程戲劇（process drama）或論壇劇場技巧。例如，設計一個兩難的故事各節：主角撿到一筆錢，家中急需用錢但失主也正在尋找。教師可暫停戲劇，運用牆上的角色（role on the wall）或坐針氈（hot seating）等策略，邀請學生進入角色，辯證不同選擇的後果與社會責任，藉此強化倫理判斷的練習。教師應引導國中生在角色扮演中思考行為後果與責任，培養面對倫理情境的判斷力與反應能力，進而學會做出負責任的選擇。

### （二）運用具體提問策略引導學生深度反思

本研究為行動研究，但對於教師在課程中引導未有清楚細膩的指引，使致學生「如何學」的描繪甚少。為了讓 SEL 的學習更被全面的理解，建議教師可根據 SEL 五大面向延伸具體提問策略並運用於活動中，如自我覺察方面，如果你是劇中的角色，在做這個決定時心裡在想什麼？同理心方面，如果你是他的朋友，看到他這樣做，你會有什麼感覺？透過層次分明的提問，引導學生從戲劇經驗連結至真實生活。

### （三）整合情感與社會連結，提升情緒覺察與人際互動能力

本研究顯示角色扮演與故事創作能引發參與者的情感共鳴與自我覺察。未來課程應更強調情感與社會行為的結合。包括：1. 角色探索與情緒連結：讓國中生可透過背景分析與分組討論，理解角色的情緒與行為關聯，並延伸至現實生活情境，培養同理心與情緒感知。2. 培養情感智慧與多元包容力：設計具社會意涵的劇場活動，讓國中生在情感與價值衝突中學習適當表達與包容，以建立社會連結。

### （四）社會情緒學習融入多元領域並發展適合的量表

本研究雖兼具量化與質性資料蒐集，但也僅於八年級某班級國中生之藝術領域戲劇教育課程實施，對於不同地區學校特色、學生特質、不同學科融入等皆未有探索。建議擴展研究至多元文化和社會背景的學生群體，甚至融入於不同學科領域，以助理解文化差異、社會結構對社會情緒學習之影響。此外，建議未來研究可開發更貼近戲劇教學情境的 SEL 評量工具，精確捕捉學生在藝術活動中的細微轉變。

## 參考文獻

呂欣茹。〈國小高年級社會情緒學習課程之運用—以 CASEL 為例〉。《臺灣教育評論月刊》，13（6），（2024）：62-68。

- 兒童福利聯盟。〈2018 臺灣校園霸凌防治現況調查〉。(2018)  
[https://www.children.org.tw/publication\\_research/research\\_report/2237](https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/2237)
- 兒童福利聯盟。〈台灣兒少遭微歧視經驗與校園霸凌調查報告〉。兒童福利聯盟。  
(2023) [https://www.children.org.tw/publication\\_research/research\\_report/2658](https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/2658)
- 林秀玲。《社會情緒學習在臺灣推動現況暨其對兒童社會情緒學習、學習動機、主觀  
幸福感影響之研究》(未出版博士論文)。國立臺灣師範大學。(2022)
- 林玫君。〈從創造性戲劇談課程的統整方式〉。《國際兒童教育協會中華民國分會幼  
兒教育課程統整方式面面觀學術研討會論文集》(2000):28-48。
- 林玫君。〈兒童戲劇教育之理論與實務〉。《心理》。(2017)
- 洪琬婷。〈運用戲劇教育結合情緒教育—以國中一年級表演藝術課程為例〉(未出版  
碩士論文)。國立臺南大學。(2023)
- 國家教育研究院。〈十二年國民基本教育課綱總綱解析與實施準備〉。國家教育研究  
院。(2016) <https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>
- 張蔣耀文、施登堯。〈學生中心教學之概念解析〉。《臺灣教育評論月刊》，7  
(7)，(2018):164-177。
- 許佩婷、陳學志。〈OECD 對 COVID-19 疫情之際青少年心理健康的政策與啟示〉。  
《學生事務與輔導》，60(4)，(2022):1-6。<https://doi.org/10.6506/>
- SAGC.202203\_60(4).0001
- 郭洛伶、張弘勳。〈台南市國中生表演藝術課程學習態度與學習滿意度之研究〉。  
《學校行政》，119，(2019):31-68。  
[https://doi.org/10.6423/HHHC.201901\\_\(119\).0002](https://doi.org/10.6423/HHHC.201901_(119).0002)
- 陳學志。〈社會情緒學習的內涵與實踐原則〉。《師友雙月刊》，648，(2024):  
13-18。
- 黃絢質。〈在同儕關係中的青少年情緒調節：美國 SEL 課程方案對當前國中綜合活動  
領域教材教法之啟示〉。《台灣教育研究期刊》，16，(2020):230-253。
- 黃絢質。〈美臺中小學自我情緒探索素養課程之比較及啟示〉。《臺灣教育評論月  
刊》，9(1)，(2020):127-131。
- 劉宗幸。〈實施社會情緒學習課程提升青少年自我調節能力〉。《台灣教育》，731，  
(2021):83-90。
- 歐用生。〈深度的核心素養觀：素養導向課程與教學:理論與實踐〉。《高等教育》。  
(2018)

- 潘淑滿。《質性研究理論與應用》。心理。(2003)
- 蔡清田。《教育行動研究》。五南。(2000)
- 衛生福利部。〈「全國自殺防治中心計畫」案 109 年度期末成果報告〉。(2020)  
<https://www.tsos.org.tw/km/4849>
- 薛明鑫。《戲劇教育在霸凌防制中的師生增能—從中學表演藝術課程出發》(未出版碩士論文)。國立臺南大學。(2019)
- 教育部。《教育部社會情緒學習中長程計畫第一期五年計畫》。(2025)  
[https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=CA99860C9634CFB0](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=CA99860C9634CFB0)
- Astuti, B., Purwanta, E., Lidyasari, A. T., Bhakti, C. P., Lestari, R., & Amedome, S. N. (2024). Social-emotional learning profile of junior high school students in Java. *Professional Guidance and Counseling Journal*, 5(1), 11-20.  
<https://doi.org/10.21831/progcouns.v5i1.65755>
- Balter, A. S., Moloney, M., Ma, C., Lee, A., Pierre, S., Parkes, S., Pulat, D., Racine, N., & Andrade, B. F. (2025). A protocol of a randomized control trial to test the feasibility and efficacy of the EMPOWER social-emotional learning curriculum for youth aged 11-14 years in after-school settings. *PLoS ONE*, 20(3), 1-13.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0319398>
- Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D., & Jacobs, N. (2017). Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies: Final report. American Institutes for Research.
- Brill, K., McGuinness, C., & Nordstokke, D. (2025). Relations between a social emotional learning (SEL) program and changes in resilience, self-esteem, and psychological flourishing in a youth sample. *Discover mental health*, 5(1), 43.  
<https://doi.org/10.1007/s44192-025-00173-x>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020, November). CASEL's SEL framework. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Froyd, J. E., & Simpson, N. (2008). Student-centered learning: Addressing faculty questions about student-centered learning. Texas A&M University.
- Huynh, V.-S., Giang, T.-V., Nguyen, T.-T., & Dinh, D.-H. (2021). Exploring the challenges of social-emotional learning integration in secondary schools: A phenomenological research in Vietnam. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 621-635.  
<https://doi.org/10.2147/PRBM.S300748>
- 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, The Aspen Institute.
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017, September 13). The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development. Consensus

statements of evidence from the Council of Distinguished Scientists. National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, The Aspen Institute.

- Kaşıkçı, F., & Öğülmüş, S. (2024). Adolescent well being: Relative contributions of social emotional learning and microsystem supports. *Social Psychology of Education, 27*(3), 1097-1114. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09852-5>
- Lailatussaidah, L., Isti'adah, F. N. L., & Nugraha, A. (2021). Profile of self-awareness among junior high school students. *ProGCouns: Journal of Professionals in Guidance and Counseling, 2*(2), 62-72. <https://doi.org/10.21831/progcouns.v2i2.41189>
- Li, A., Miller, F. G., & Williams, S. C. (2025). Cultural adaptations to social-emotional learning programs: A systematic review. *School Psychology, 40*(2), 108-120. <https://doi.org/10.1037/spq0000649>
- Pollak, I., Stiehl, K. A. M., Birchwood, J., Schrank, B., Zechner, K. A., Wiesner, C., & Woodcock, K. A. (2024). Promoting peer connectedness through social-emotional learning: Evaluating the intervention effect mechanisms and implementation factors of a social-emotional learning programme for 9 to 12-year-olds. *Journal of Youth and Adolescence, 53*(1), 89-116. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01871-x>
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Charles E. Merrill.
- Tagat, A., Balaji, A., & Kapoor, H. (2025). The impact of life skills education on socio-emotional development and school-related outcomes among adolescents in India. *BMC Public Health, 25*(1), 759. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-21195-0>
- Teerawattanaprasit, N., Sarayuthpitak, J., Yasiersat, C., & Phroedphring, C. (2022). Effects of physical activity program by applying social and emotional learning to promote mental health and social well-being of lower secondary school students. *Academic Journal of Thailand National Sports University, 15*(1), 141-150.
- Van De Sande, M. C., Kocken, P. L., Diekstra, R. F., Reis, R., Gravesteijn, C., & Fekkes, M. (2023). What are the most essential social-emotional skills?: Relationships between adolescents' social-emotional skills and psychosocial health variables: An explorative cross-sectional study of a sample of students in preparatory vocational secondary education. *Frontiers in Education, 8*, Article 1225103. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1225103>
- Way, B. (1967, 1972). *Develop through drama*. Humanities Press.
- 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.

# **Play Together: An Action Research on the Effects of a Student-Centered Drama Education Program on Junior High School Students' Social and Emotional Learning**

CHIEN YU <sup>(1)(2)</sup>, CHENG, HSIAO-FENG<sup>2</sup>, LI, CHYI-CHANG<sup>3</sup>

## **Abstract**

This study aimed to develop a student-centered drama education curriculum and explore its effects on junior high school students' social and emotional learning (SEL). Thirty-four eighth graders from a public school in New Taipei City participated in an eight-week program integrated into the formal performing arts curriculum, with one 45-minute session per week. Using an action research design, both quantitative and qualitative data were collected. A one-group pretest–posttest design with the Social and Emotional Learning Scale assessed changes in SEL, while focus group interviews, reflection journals, and observation records provided qualitative insights. Results showed significant improvements in self-awareness, self-management, social awareness, and interpersonal skills, though no significant gains in responsible decision-making. Qualitative findings indicated enhanced emotional expression, perseverance, empathy, and perspective-taking through collaborative creation. The study concludes that student-centered drama education effectively fosters students' SEL development and provides practical implications for integrating arts-based approaches in educational psychology and school curricula.

**Keywords:** Junior high school students, Social and emotional learning (SEL), Student-centered drama education program

---

(1) This research and article is the part of master thesis of the first author.

(2) The Graduate School of Arts and Humanities Instruction, National Taiwan University of Arts

(3) Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University

\*Corresponding author (E-mail) cindy6510@ntnu.edu.tw

(4) The Graduate School of Arts and Humanities Instruction, National Taiwan University of Arts

(Received 10/27, 2025; Revised 12/12, 2025; Accepted 12/12, 2026)