

跨域課程專題導向學習的成果探究： 以教育戲劇融入心理學為例

鄭曉楓、張連強、連廷嘉*

本研究目的是基於解決「心理學」課程中所遇到的教學困境，包括學生難以掌握心理學要義，以及困難於將心理學知識運用於生活中；運用行動研究探討藝術類科大學生在融入教育戲劇之「心理學」跨域課程專題導向學習的歷程與結果。研究參與者為某藝術大學之修習通識「心理學」課程，共 38 位學生。本研究採行動研究法，以改善實務教學上的困境。為了使資料豐富與飽和，蒐集多方資料來源交互檢視，包括蒐集教學者省思 18 份、課堂個人心得 268 份、小組歷程檔案 30 份，以及焦點團體訪談文本 6 份等，其中焦點團體訪談為整體課程結束後陸續約訪 6 組，每組約 90 分鐘。研究結果有二：(1) 心理學知識學習的進程，共有「融合」與「轉化」兩大主題，包括個人生活經驗與心理學知識的「融合」：理解、應用，以及在情節創作中「轉化」心理學知識：分析、類化；(2) 跨域課程專題導向學習的效益，包括「自在交流與溝通遷就」、「對話揣摩與包容差異」，以及「團結合作與成就目標」共三項。研究之重要啟發，本課程具有「心理學」既定目標與 18 週時間限制，屬固定結構的跨域課程模式；課程設計考量不同領域的橫跨時，需兼顧學習者的先備領域與學習風格；跨域課程專題導向學習的效益包含了夥伴間能交流與溝通、對話與包容，以及合作與成就等知識學習之外的收穫。

關鍵詞：教育戲劇、專題導向學習、跨域課程

鄭曉楓：國立臺灣藝術大學師資培育中心副教授

張連強：國立臺灣藝術大學戲劇學系教授

* 連廷嘉：國立臺南大學諮商與輔導學系教授

（通訊作者：ltjia1970@mail.nutn.edu.tw）

Exploring the Outcomes of Interdisciplinary Project-Based Learning: A Case Study of Integrating Drama-in-Education into Psychology

Hsiao-Feng Cheng, Lien-Chiang Chang, & Ting-Chia Lien*

To address the challenges faced in teaching psychology courses, particularly students' difficulties in understanding the key concepts of psychology and applying psychological knowledge to their lives, this study employed action research to examine the experiences and outcomes of university arts students in a cross-disciplinary psychology course engaged in topic-oriented learning integrated with educational drama. The study involved 38 students enrolled in a general psychology course at the university of the Arts. This research mainly adopted the action research method to tackle practical teaching challenges. A range of data was collected for analysis, including 18 teacher reflections, 268 individual classroom experience is more precise in academic reporting, 30 group history files, and transcripts from 6 focus group interview. Following the course, six groups were visited for 90 minutes each. The research yielded two primary findings: The first pertained to the process of learning psychology knowledge, highlighting two major themes: "fusion" of personal life experience and psychology knowledge—encompassing understanding and application; and "transformation" of psychology knowledge in plot creation—focusing on analysis and generalization. The second finding concerned the effectiveness of project-based interdisciplinary curricula, emphasizing aspects such as "Ease of Communication and Adaptive Negotiation", "Empathetic Dialogue and Tolerance of Differences", and "Unified Cooperation and Achievement of Goals." Based on these findings, specific recommendations were formulated. A notable contribution of this research

Hsiao-Feng Cheng: Associate Professor, Teacher Education Center, National Taiwan University of Arts

Lien-Chiang Chang: Professor, Department of Drama, National Taiwan University of Arts

* Ting-Chia Lien: Professor, Department of Counseling and Guidance, National University of Tainan (corresponding author: ltjia1970@mail.nutn.edu.tw)

was the demonstration of was an 18-week “Psychology” course as a model of “intentional” interdisciplinary curriculum. When designing interdisciplinary curricula, it was crucial to consider the learners’ prior knowledge and learning styles. The benefits of project-based interdisciplinary curriculum learning include gains beyond knowledge acquisition, such as the ability among partners to communicate and negotiate, engage in dialogue and tolerate, as well as to cooperate and achieve goals.

Keywords: *Drama-in-education, Interdisciplinary curriculum, Project-based learning*

跨域課程專題導向學習的成果探究： 以教育戲劇融入心理學為例

鄭曉楓、張連強、連廷嘉

壹、緒論

一、研究動機

跨域課程與學習是高等教育近年積極推展之重點。《轉型與突破：教育部人才培育白皮書》（教育部，2013）談到目前大學課程多以系所專業及學術為導向，普遍存在分野、分門的情形，缺乏學科之間橫向跨域的連結，也欠缺博雅通識教育的涵養。將跨域置入高等教育課程，將使學生能夠發展綜合的能力，應用多個領域結合的知識與技能，以處理單一領域無法解決的問題（Ashby & Exter, 2019）雖然近年陸續有大學開創大一不分系學制，但高等教育邁向跨域課程的道路仍有待更多的試探。Johnson、Becker、Estrada 與 Freeman（2015）呼籲跨域教育之於大學的啟示在，增進教學內容的跨域化，以及強化改善社會重要問題的知識實踐。搭應近年教育政策的支持，我國高等教育的課程百花齊放、多元開展，例如 106 學年度起教育部積極推動「教學實踐研究計畫」。高等教育課程的活化豐富，凸顯了設計一套適合學習者的跨域課程實為教育者需著墨的重點。

單一領域的重新學習往往與學生的背景經驗脫鉤，從陌生到理解的過程也較為艱辛。如果跨域課程能以學生較為熟悉的領域開始，並連結到新的學習領域，可能有事半功倍的效果。本研究嘗試以通識課程「心理學」為主的跨域課程。張嘉育與林肇基（2019）強調先備的專業知識是跨域學習的基礎，只有在第一專業純熟後，才可能在跨域學習中產生融通、整合與創新。而本研究參與者為藝術類科大學生，偏屬具體操作、情感表達之學習風格，已具相當的展演素養，依此作為跨域課程為設計融入「教育戲劇（drama-in-education）」，藉此體驗與演繹來掌握「心理學」要義。心理學需要「走進」人心，教育戲劇剛好幫襯了心理學的學習，從模擬的情境中體悟人的情

感、思想與行為。國內學者張曉華（1994）強調，戲劇可以促進學習的投入，其中「教育戲劇」就是運用戲劇與劇場之技巧於課堂的教學，在教師有計劃與架構的引導下，以創作性戲劇、即興演出、角色扮演、模仿、遊戲等方式，使學生在互動關係中充份發揮想像，在實做中自然學習。由此推知，以教育戲劇融入心理學的跨域課程在學科領域是可融合的嘗試。

就教學困境來說，筆者（本文第一作者）於通識中心教授「心理學」課程數年，深感講授和討論的教學方式能達到的效果有限，即便是課堂中多元的舉例、問答或影片欣賞等，學生仍難以掌握心理學要義，也困難於將心理學知識運用於生活中，例如對專有名詞概念生澀，甚至極少透過心理學理論視角剖析生活中的情境與時事現象。仔細推敲，可能是整體課程太過著重認知理解，缺乏真正經驗由下而上的建構歷程，以致學習無法深刻內化。為了突破此現況，本研究在跨域課程的架構下，採專題導向學習（project-based learning, PjBL），補足學習主體內在的學習經驗。PjBL 是以「一個問題」組織驅動相關連的學習活動，最後再透過具體之作品來回應當初的驅動問題（driving question）（Blumenfeld, Kempler, & Krajcik, 2005），也就是團隊合作在實做中理解、整合及建構，最後以具體「專題」呈現整體學習。如是，可跳脫原本課堂上對下的傳遞知識方式，讓學生回歸主角，展現學習能力。

二、研究目的與問題

本研究目的是基於解決「心理學」課程中所遇到的教學困境，包括學生難以掌握心理學要義，以及困難於將心理學知識運用於生活中；運用行動研究探討藝術類科大學生在融入教育戲劇之「心理學」跨域課程專題導向學習的歷程與結果。具體而言，本研究欲探討以學生較為熟悉的領域「教育戲劇」來建構「心理學」跨域課程，並透過專題導向學習之歷程與結果為何？

貳、文獻探討

一、跨域的概念與課程設計

跨域（interdisciplinary）是一種穩健的科學整合方法，不只是整併各個不同領域，

而是更深度的整合多元的觀點 (Klein, 2008)，是不同領域觀點之間互動的歷程，用以解決一個共同的研究問題 (Stokols, Hall, Taylor, & Moser, 2008)。Moran (2002) 在《跨域 (Interdisciplinarity)》一書清楚提及，「領域」是有組織的知識，多半來自過去長期被關注的議題、特定觀點、獨到的問題解決方法等，這些累積的知識經過組織後就形成某個領域；而跨域就是不同領域知識的再組織或重整。整體來說，跨域強調的是多個領域的知識，透過結合、重構後所產生的新知識體。將跨域導入學術和專業的課程，即是提供一個架構 (framework)，使學習者在片段或獨立的知識產生連結，並運用於真實世界 (Holley, 2017; Lyall & Meagher, 2012; Styron, 2013)。跨域教育的重點是學生來自於不同的專業，聚集合作並且實踐 (Bajada & Trayler, 2013)，主要是培養學生合作實踐的價值與倫理、溝通技能、角色與責任，以及團隊工作等核心能力 (Nurius, Kemp, Köngeter, & Gehlert, 2017)。《21 世紀的學習架構 (Framework for 21st century learning)》就曾提及，跨域教育的學習增進了學生的投入、覺察，以及對世界的融入 (P21, 2016)。跨域教育的精神在於不同的專業團體合作，並實踐於真實世界。

在跨域課程設計上，Jacobs (1989) 在其著作《跨域課程的設計與應用 (Interdisciplinary curriculum: Design and implementation)》中提及：四個步驟，經研究者整理如下：第一是「選擇一個組織中心 (organizing center)」，亦稱為主題 (topic)，教師以此組織中心作為開始，以展開課程。這個組織中心可以是主題、主體範圍 (subject area)、事件、議題或問題，但需要有明確的標準 (criteria)。主題被選定，它必須可以被擴展的，以提供一個多重視野探索的基礎。第二是「腦力激盪聯合 (brainstorming associations)」，鼓勵師生皆以主題為軸心，擴散狀連結各種領域，以開放的方式產生各種想法。其中，所謂的聯合包括了問題、人、想法或相關素材。第三是「建立引導問題以作為範圍和順序 (establishing guiding questions to serve as a scope and sequence)」，一系列的引導問題是主題探索的架構，具有清楚的範圍和順序，因此形成研究單元 (the unit of study)，但仍有時程限制與研究順序之限制。最後是「撰寫應用的行動 (writing activities for implementation)」，針對跨域的主題形成一個對應的行動計畫，而此行動計畫需要有明確的目標，具體的表現成果，以做為評估。可見，跨域課程雖然著重開放探索、創意啟發，以學生為主體的學習，但在課程進行上仍具有相當的結構、範圍與順序性。

二、教育戲劇融入心理學課程

教育戲劇是一種心理認知模擬的教育，採用的素材是模擬人生中的各種狀況；同時也是一種情境的學習，提供了似真的想像情境，在此基礎上問答、分析、解釋與評論（張曉華，2003）。其精神在於團隊合作、角色扮演，以及建構學習的教學原則，並聚焦於社會立場（positions）與價值的發展（Bolton, 1984；Heathcote, 1985）。實際教學是以教師作為引導者邀請的過程，參與者共同構建一個虛構的世界，並創造戲劇性的相遇（Xu, Wang, & Tateo, 2021）。根據 Bolton（1979）在《走向教育戲劇理論（Towards a theory of drama in education）》一書提及，以戲劇作為理解（drama for understanding）是教育戲劇的內涵。也就是透過融入戲劇的擬真情境，人們在情結經驗中相遇、互動及感同身受等，進而產生具有教育意義的實質理解。而 Bolton 將人們融入戲劇而產生啟發的深淺程度分為四個階段，第一階段為仿造劇（artificial drama），就是演員以自由或模仿的方式演出角色，主題與自身未有深度的連結。第二階段為強化（reinforcement），著重在演員「已經知道了什麼」，能知曉故事接下來會發生什麼事。第三階段澄清（clarification），亦即能清晰一連串動作或行為背後的概念，包括演出前討論的想法、過程中的體悟，此階段就是使重要的內隱概念外顯（making the implicit explicit）。第四階段為修改（modification），當戲劇走入經驗性的感覺（experiential feeling）層次，理解就會發生，這些洞察性的理解包括精煉（refining）、延伸（extending）、擴大、更具彈性、改變偏見、跳脫刻板印象等。Bolton 強調教育戲劇若能走入第三、四階段，則更具相當的啟發價值。

具體做法可從戲劇習式（drama convention）談起，戲劇習式是指一系列的戲劇習慣形式或活動。以此組成戲劇中時間、空間與人三者之間關係的架構，戲劇習式可讓學習者參與戲劇的想像、經歷和創作（Neelands & Goode, 2000）。具體言之，譚寶芝（2017）認為習式能打破及重整故事的時空，例如延長、終止、加入或放大某個情節和人物處境，給予學生想像、參與和創作的空間，有助他們與戲劇、故事的幻像保持距離，再透過主動和集體的回應來質問、深化和重寫文本。參考張曉華（2007）、Neelands 與 Goode，本研究教育戲劇所具體採用的習式（conventions）共六項，(1)定格或定鏡（still-image or still picture）：將當下影像的某一個動作定格，想像時間、畫面凍結靜止，組員共同探討此時此刻影像背後的意涵；(2)思路追蹤（thought-tracking）：直接入戲，以劇中角色的身份把隱藏的思考與情緒說出；或者放慢戲劇的節奏，讓組員聽見

不同角色的思考和感覺，回想戲中發生的情節；(3)坐針氈 (hot seating)：找出一位組員，請其坐在小組的面前，扮演大家所所欲探索的角色；只該名組員入戲，其餘組員針對這個角色提問，而扮演這個角色的組員則入戲回答，在問答資訊中啟發戲劇發展的線索；(4)旁述默劇 (narrated mime)：演員利用身體動作、姿態、位置表達一個戲劇意念、概念，或故事中的一個片段；並由其他組員擔任旁白，解釋場景；(5)雕塑 (sculpting)：針對特定情境，由個人或小組集體去塑造演員的肢體，協調姿勢和空間的關係，進入凝住一刻的靜止畫面；(6)重演 (re-enactment)：演繹過去曾經發生過的類似情境，以清晰事件的來龍去脈。

戲劇近年被運用於心理相關領域，例如：Papaioannou 與 Kondoyianni (2019) 研究顯示，教育戲劇中的角色扮演與團隊合作能提升創造性的氛圍，使致對他人的接納度提高，促進溝通與合作。Manon van de (2021) 將戲劇和表演技術運用於教育和社會工作上，透過教育戲劇中的具身 (embodied) 和情境之學習，提升涵容、多元及社會覺察。另外，Batdi 與 Elaldi (2020) 透過量化與質性研究來理解戲劇運用於提升社交溝通技巧的效果，量化結果顯示，戲劇運用除了學齡階段之外，其他的教育階段皆呈現了良好的效果 (效果量為.929)；質性部分則發現戲劇運用於社交溝通技巧最主要的效果是，發展創意思考的技巧、更具原創性的發揮、產生新想法的機會，以及養成問問題的習慣等。可見，教育戲劇對於接納與合作、社交溝通、創意發想等具有不錯效果；而以此融入心理學課程，應該能活化學習，並帶來更多人與人、人與知識之間豐沛的激盪，突破本研究課程過去僅多停留於講授和討論為主的認知學習。

三、專題導向的學習內涵與相關研究

大學推動跨領域學習時，著重培養能力，而跨域學習的方式主要有問題導向學習 (problem-based learning, PBL) 與專題導向學習 (PjBL) (張嘉育、林肇基, 2019; Stentoft, 2017)。本研究主要為了解決心理學教學上的兩項困境，包括學生對心理學的要義難以掌握，也無法將心理學知識類化與遷移。因此，改變過去課堂中僅以講授、舉例、問答討論等認知層次為主的學習，採實作為主 PjBL 進行。

PjBL 的重要元素有兩項。首先，以一個問題驅動或組織活動，而這些活動可以產生一系列的作品或成品 (artifacts or products)；第二，產出的作品可以回應此一個問題 (Blumenfeld et al., 1991)。專題導向的學習提供了學生增能的機會，像是團隊工作、問題解決、溝通以及高水準的表現 (Lattimer & Riordan, 2011)。參考 Thomas

(2000), PjBL 的課程與教學具有五大特色, 首先, 專題導向是整體課程的核心; 第二, PjBL 提供學生對學科知識主體性的理解 (their own understanding); 第三, PjBL 的學習活動包含了建構式的探究, 也就是學生必須參與一個從調查、知識建構及問題解決之目標導向歷程 (goal-directed process); 第四, PjBL 是一個以學生驅動 (student-driven) 為主的學習, 也就是學生對於專題有高度的責任和自主; 最後, 專題是真實 (authentic) 發生的, 專題內的所有任務與目標都由學生自行逐步實現。由此可知, PjBL 是一個以學生驅動的專題導向教學法, 在高度自主與負責的過程中, 調查、建構知識並解決問題, 最後在整體課程結束時展現合作成果。Larmer、Mergendoller 與 Boss (2015) 強調 PjBL 必須符合八個標準, 包括關鍵知識技能, 具有挑戰性的問題或難題, 持續地探究, 真實問題情境, 尊重學生的選擇與意見, 反思, 批判與修正, 以及公開發表作品。PjBL 是從下而上, 學生驅動為主的專題式學習, 在實作過程中建構對知識的理解與解決問題的能力。

近期 PjBL 相關研究也呈現了良好成果, 例如: Belwal、Belwal、Sufian 與 Al Badi (2021) 以質性研究了解大學生在 PjBL 課程的學習效果發現, 除了學業表現提升, 在行為、溝通、自信、計畫、思考、時間管理等也都有所進步。Warr 與 West (2020) 探討跨域設計工作室課程 (interdisciplinary design studio courses) 中專題導向創意問題解決技能之學習經驗, 參與的成員包括來自不同科系的大學生及在大學服務的職員, 結果發現參與者們更具彈性, 學習動機提升, 對解決問題有較高度的自主, 也更願意合作與溝通。Pearl 與 Oliver (2020) 欲了解社工系和商學系之大學生在「這個世界即將面臨的最大挑戰為何?」專題跨域工作坊的學習經驗, 結果發現跨域課程中的討論增進了參與者的自我覺察, 也獲得更多元的觀點。國內, 楊靜愉 (2021) 進行了外語學習、戲劇及 PjBL 的整合課程, 探討科技大學大一學生在專題導向學習之外語劇場課程中, 投入學習與使用語言學習策略的情形; 結果發現, 學生互動和態度的投入有顯著提升, 且學生經過訓練, 能在舞臺上大方表演與說話, 整體自信提升。以上看來, PjBL 多元地運用於大學課程及心理學相關議題, 且能提升學習的動機、自信、覺察等, 相信也能進一步啟動學生主動探索、求知及發現的態度, 改善本研究之教學困境—難以將心理學知識運用於生活中。

參、研究方法

一、研究方法與課程架構

本研究主在因應高等教育課程趨勢、解決教學現場所遇到的問題，故採行動研究（action research）。行動研究的目標即針對實務現場的問題尋求解決之道（Mertler, 2018），也就是在既有實務中進行真正的系統性調查（truly systematic inquiry）（Johnson, 2008）。在教育領域，Parsons 與 Brown（2002）認為行動研究就是教師為了解決教室中發生的真實問題，進而提升專業，透過實務者—研究者（practitioner-researcher）的角度進行系統的觀察、資料蒐集等，進而反思、決策及發展更有效的教學策略。

Mertler（2020）將行動研究的循環分四個階段，而本研究依此實際進行如下：第一是計畫階段（planning stage），形成主題，而主題是限制性的或是擴展性的，視研究架構下的潛在問題而定。本研究待解決的主題為「改善學生難以掌握心理學要義，也無法將心理學知識類化與遷移之困境」。第二是行動階段（acting stage），也就是開始進行研究，包括蒐集與分析資料，以提供研究問題之答案。本研究經過文獻探討後建構符合學習者脈絡的 PjBL 跨域課程之行動計畫。第三為發展階段（developing stage），發展一個行動計畫並執行，即行動研究中的行動部分。本研究實際進行 18 週「融入教育戲劇之『心理學』跨域課程」。第四是反思階段（reflecting stage），包括行動研究結果與歷程的省思。本研究蒐集教學者省思、研究參與者課堂個人心得、小組歷程檔案、研究團隊會議等多重歷程性資料，以作為歷程與結果的省思與分析。

本課程有三位教師協同教學，「主要教師」為心理學專業背景且於通識中心任教「心理學」課程多年，「協同教師」為戲劇系教師，「業師」為某劇團團長擔任，實際帶領學生操作與體驗教育戲劇。教師團隊於 2018 年 8 月開始研擬此創新課程，包括跨域課程架構和協同教學方式。2018 年 9 月完成課程初步模組並前導嘗試一個學期，結果發現學生對於戲劇所需呈現的精髓仍然模糊。除了過多的心理學內容難以聚焦，在劇情創編上顯得發散，且容易與心理學脫鉤；推測可能是心理學學習分量過多難以消化，未能藉由戲劇張力傳遞心理學概念的精髓。經 2019 年 2 月～6 月經團隊會議討論，最後決定更具體地依 PjBL 的精神，結合教育戲劇，完成跨域課程正式模組，2019

年通過「教育部教學研究計畫」及研究倫理審查後執行。

本研究中 PjBL 的「專題」是基於教育戲劇的內涵，小組合作在學期末呈現一齣心理學相關的「戲劇小品」。本課程目標有三：第一為熟稔六大心理學主題之理論；第二為掌握教育戲劇的內涵，並體驗戲劇教育的習式；第三為以戲劇來理解心理學，透過同儕小組合作建構與呈現「專題」。學期課程共 18 週，每週 2 小時，分為五個階段。第一為起始階段（1~2 週）：說明研究目的、跨域課程、簽署知情同意書。第二為心理學理論階段（3~8 週），進行心理學六大主題之理論學習，每週 2 小時的課堂包括介紹理論、小組討論、書寫個人省思等。第三為教育戲劇階段（9~10 週）：以練習、戲劇性扮演、劇場等活動為主，著重「以戲劇作為理解」之洞察，奠基戲劇小品創作先備。第四是創意產出與督導階段（11~15 週）：全班共 38 人，分 6 組，每組 6~7 人，各組抽籤確認期末「戲劇小品」之心理學主題（六大主題），依此進行劇情創編與角色排演，並於每週課程結束前完成「小組歷程檔案」。第五是專題呈現與回顧階段（16~18 週）：每組以 8 分鐘為原則呈現「戲劇小品」，進行邀請專家、親朋好友等蒞臨觀賞與交流。跨域課程結束後陸續約訪 6 組各 90 分鐘左右的焦點團體訪談，了解學生整體學習情形。跨域課程架構如表 1 所示。

在教學歷程中，以行動研究四階段循環進行反思與再行動。在上述課程五個階段中，除了起始階段之外，其餘四個階段（心理學理論階段、教育戲劇階段、創意產出與督導階段、專題呈現與回顧階段）都會執行「計畫」、「行動」、「發展」及「省思」四個行動循環。具體的做法乃，每一課程階段結束後當週，以教學者省思紀錄、教學觀摩、議課，以及研究團隊會議等進行「省思」與「計畫」，省思的項目包括課程目標達成、課程設計的體現、教學方法、學生學習狀況等，並微調下一個課程階段的行動計畫，進而再行動。

二、研究參與者

本研究場域為共約五千多人之中型大學，共有 20 個系之五大學院組成，是國內歷史最悠久之藝術大學。學生多半從小修習藝術相關學科，經歷許多相關的比賽與考試，並有一定訓練的專業藝術水平。本研究為通識「心理學」課程，在選課上通常接近滿班 40 人，深受學生青睞。學生普遍對於心理學有相當的興趣，希望可以透過心理學來啟發創作的靈感，也希望藉由心理學探索自我。

本研究參與者為某藝術大學修習通識「心理學」課程學生共 38 位，以大一 24 位

為主，佔 63.2%，其次為大三 7 位，大四 4 位，大二 2 位，研究所 1 位。其中，男生為 6 位，女生為 32 位。所屬學院方面，以表演藝術學院 15 位為最多，美術學院 8 位，設計學院 7 位，傳播學院 8 位。整體參與者以大一之表演學院女學生居多。

表 1 跨域課程架構

階段	週次	主題	學習目標	教育戲劇融入	PjBL 重點	學習評量	授課者
起始	1	課程簡介、師生相互認識	1. 理解課程整體內容、教學方式、學習任務及評量內容。 2. 師生自我介紹。	跨域介紹	PjBL、專題任務之介紹	教學者省思	主要教師、協同教師
	2	研究計畫簡介與知情同意書	1. 理解本研究整體目的、相關流程與步驟、參與者權益、解答疑問。 2. 簽署知情同意書。				
心理學理論	3	【主題一】生活適應	1. 理解現代人的生活適應與幸福要素。 2. 反思生活中的相關情境與經驗（專題素材累積）。	心理認知模擬、生活的隱喻、社會立場與價值的發展	核心問題為「如何運用心理學看生活與世界」，學生依此產生主體性知識的理解	教學者省思、課堂個人心得	主要教師
	4	【主題二】壓力與因應	1. 理解壓力來源與壓力因應歷程。 2. 反思生活中的相關情境與經驗（專題素材累積）。				
	5	【主題三】社會心理（從眾與服從）	1. 理解認知扭曲、說服的歷程以及社會因素下的從眾與服從。 2. 反思生活中的相關情境與經驗（專題素材累積）。				
	6	【主題四】人際溝通	1. 理解人際溝通模式與衝突管理風格。 2. 反思生活中的相關情境與經驗（專題素材累積）。				
	7	【主題五】性別差異	1. 理解性別差異的環境因素、刻板印象及認同議題。 2. 反思生活中的相關情境與經驗（專題素材累積）。				

續下頁

續上頁

階段	週次	主題	學習目標	教育戲劇融入	PjBL重點	學習評量	授課者
	8	【主題六】 心理疾病	1. 理解變態行為與常見的心理疾病。 2. 反思生活中的相關情境與經驗（專題素材累積）。				
教育戲劇	9	教育戲劇的理論與概念	1. 以戲劇作為心理學知識理解。	Bolton 的四個教育性戲劇活動、六項習式	以教育戲劇融入目標導向的歷程		主要教師、協同教師、業師
	10	教育戲劇的應用	2. 體驗戲劇教育的習式。				
創意產出與督導	11	依據心理學主題發想戲劇小品	1. 以教育戲劇為媒介，聚焦於某一個心理學主題，從擴散性思考、腦力激盪到聚斂思考，形成共識。	以戲劇作為理解的四個階段： 1. 仿造劇、 2. 強化	學生驅動、高度自主的製作專題	教學者省思、小組歷程檔案	主要教師、協同教師
	12	蒐集素材與劇本創編	2. 透過小組合作建構一個專題，以回應核心問題「如何運用心理學看生活與世界」。				
	13	劇本創編與排練					
	14	排練與道具製作					
	15	預演之回饋與討論		3. 澄清			
專題呈現與回顧	16	文宣設計與宣傳	呈現心理學主題之專題（8分鐘戲劇小品）	4. 修改（當戲劇走進經驗性的感覺）	作品呈現、交流與討論	教學者省思、焦點團體訪談	主要教師、協同教師、業師
	17	「心心相戲」					
	18	期末展演					

三、資料蒐集的工具與分析步驟

（一）資料蒐集的工具

1. 研究團隊

本研究教學與研究主要團隊，包括「心理學」課程授課的主要教師、戲劇專長的協同教師、教育戲劇教學的業師、心理學專長的研究督導、助教，以及訪談與資料分析員。業師為某劇團團長，亦具合格教師資格，熟稔教育戲劇內涵且經驗豐富。助教

則為藝術相關背景，並修習教育學程之大學生。訪談及資料分析員共 2 位，皆為藝術教育相關系所研究生，曾修習研究方法，具有訪談經驗。

教師團隊的合作基於保持共備、觀摩與議課的機制，包括成立 Line 群組即時溝通，也不定期實體會議。共備的部分，有開學前的授課大綱討論與擬訂，教育戲劇的教授方式、戲劇小品的產出引導、學習評量、期末課程檢討等。觀摩的部分，除了 3~8 週由筆者獨自教授心理學理論之外，其餘的週次皆至少一位教師或助理人員觀摩，並以實體或 Line 群組進行議課討論。此外，2019 年 9 月（授課當學期），主要教師與協同教師皆參加校內跨域藝術治療教師專業成長社群，討論心理學結合藝術之跨域可能，共有 4 次聚會和紀錄。

2. 教學者省思

主要教師於每週課後針對課程內容、教學方式、師生互動及學生學習等項目撰寫省思紀錄，共蒐得 18 份（18 週）。

3. 課堂個人心得

研究參與者於課程第二階段心理學理論（3~8 週）與第三階段教育戲劇（9~10 週），每次下課前 15 分鐘撰寫學習收穫與心得，包括重點整理、學習狀況描述、反思與心得。「課堂個人心得」共實施 8 週（3~10 週），扣掉當週缺席和請假同學，共蒐得 268 份。

4. 小組歷程檔案

課程第四階段為創意產出與督導（11~15 週），以小組為單位於每次下課前 15 分鐘撰寫完成並繳交小組歷程檔案，共 6 小組，每組每週 1 份，五週共蒐得 30 份。小組歷程檔案為期末戲劇小品呈現之課堂籌備與討論，包括進度目標、討論與進展、困難與挑戰，以及感想心得等。

5. 焦點團體訪談大綱

課程結束之訪談大綱扣緊研究目的分為三大部分，(1)整體經驗：分享上課印象深刻的經驗，整體投入與付出，以及課堂上與同學、老師的互動情形；(2)學習成果：分享心理學理論、教育戲劇、創意產出及戲劇小品演出等各學習階段的收穫為何？整體學習後對藝術創作、生活周遭、人際互動或自己成長等的相關啟發為何？；(3)學習的成果：對於掌握心理學知識的能力如何？將心理學知識類化和遷移至生活中的經驗？遇到的困難是？跨域力的展現是？其他補充。

（二）資料分析步驟

本研究以四種工具蒐集資料並多元交互檢視，包括「教學者省思（T）」、「課堂個人心得（C）」、「小組歷程檔案（G）」及「焦點團體訪談（F）」。「教學者省思」共 5 碼，第 1 碼為代號 T，第 2~3 碼為第幾週，第 4~5 碼為第幾句陳述，例如：T0504 即為第 5 週教學者省思之第 4 句陳述。「課堂個人心得」共 7 碼，第 1~2 碼為學生編號，第 3 碼為代號 C，第 4~5 碼為第幾週心得，第 6~7 碼為第幾句陳述，例如：11C0806 即為編號 11 學生第 8 週課堂個人心得之第 6 句陳述。「小組歷程檔案」共 4 碼，第 1 碼為代號 G，第 2 碼為第幾組，第 3~4 碼為第幾週課堂的小組歷程檔案，例如：G413 即為第 4 組第 13 週課堂小組歷程檔案。「焦點團體訪談」共 6 碼，第 1~2 碼為學生編號，第 3 碼為代號 F，第 4 碼為第幾組，第 5~6 碼為第幾次說話，例如：24F201 即為編號 24 學生焦點團體訪談第 2 組第 1 次說話。

所得資料採主題分析法（thematic analysis），主題分析法強調從顯明於外的表現探尋內隱意義（高淑清，2008；Attride-Stirling, 2001），著重研究者與主題之間持續反省對話，盡可能從豐富的文本資料中辨識、分析及揭示組型 / 主題（Braun & Clarke, 2006）。參酌吳啟誠與張瓊云（2020）、高淑清（2001，2008），以及 Braun 與 Clarke 等，本研究實際操作主題分析之步驟：(1)整體理解：反覆閱讀四種不同來源的所有文本，寫下整體脈絡；(2)編碼：從逐句的文本中將重要的句子、片語加以劃記，並一一進行語意（semantic）編碼；(3)小主題歸納：根據整體閱讀的理解萃取重要概念，將所有概念分門別類後歸納於幾個小主題，確認所有相似與相異的內容，並盡量周延各主題；(4)修正與精緻化（refinement）主題：針對已完成的各主題反覆檢視，確認文本、概念與主題之間的關聯，以及主題回應研究目的的完整性；(5)大主題的界定與命名：清楚界定大主題並予以命名，檢視各主題描述內涵之一致與飽和。根據 2 位編碼者的整體分析結果 Kappa 係數為 0.82，一致性良好。資料分析範例如表 2 所示。

四、研究品質的確保

在維護和確保質性研究品質上，本研究採取四項指標：

（一）可信性（credibility）

可信性乃對研究結果真實性的信心（confidence in the “truth” of the findings）（Lincoln & Guba, 1985）。亦即研究者要盡可能精準的描述研究參與者的情境、思考、

情緒、感覺及行動等。Lincoln 與 Guba 認為，當研究者或讀者面對文本經驗時，皆能夠清楚地指認（recognize）其內涵就是可信性。本研究採三種方式，第一為同儕簡報方式，與團隊共同討論課程、檢視所蒐集的文本資料；第二為四種文本資料之多重檢證方式，即教師者省思、學生個別學習、小組檔案、焦點團體訪談等不同角度之資料，使研究結果呈現更周延；第三為研究參與者檢核，將焦點團體訪談文本資料回歸給研究參與者檢視，待其修改、補充後確認文本使用。

表 2 資料分析範例

蒐集的資料	1.整體理解；2.編碼	重要概念	3.小主題	4.修正與精緻化	5.大主題
課堂個人心得 (C)	今天上課的內容很有趣，原來人格是不容易改變的呢，所以說江山易改，本性難移。所以面對現實，不要一心想著要對方改變，抱持太大希望，因為失望也會越大。這樣人際相處是不是也就更輕鬆了？放生吧...。(05C0310)	以「不要想改變他人」來說明人格的穩定性	理解	個人生活經驗與心理學知識的融合	融合
焦點團體訪談 (F)	留心日常生活，就可發現到處都是心理學。例如：有一次搭公車，下一站要下車，但心想會有其他人按下車鈴，結果竟然沒人按，我就坐過站了。這就是類似上課提的「旁觀者理論」吧！(16F601)	以「公車到站卻沒有按鈴」來呼應旁觀者效應			
焦點團體訪談 (F)	我覺得這堂課所學，讓我更有意識地去體諒自己、他人的一些行為，在人際溝通時多一份細膩。在創作上，戲劇多討論人性，所以我覺得所學到的課題能融入劇本創作中。(14F217)	運用人際溝通分析理解他人	應用		
課堂個人心得 (C)	原來書上的文字變成動態，跟人相處也是這樣，到處都是心理學，就像你跟誰特別好，也是基於某種相似性」(36C0604)。	運用人際理論來看自己的人際關係			
焦點團體訪談 (F)	生活方面，可以更加瞭解自身與身邊的人，正面向對心理問題，若有狀況能即時解決。(19F602)	能正向即時解決自身與他人的問題			

（二）可遷移性（transferability）

Lincoln 與 Guba（1985）認為，質性研究的發現雖然受到獨特脈絡限制，但對相關研究或實務問題之情境與群體，若整體脈絡具相似與適配，仍有某些程度的應用和概括。方法上可使用立意取樣和深厚描述，立意取樣就是盡量描述取樣的標準與方法，並說明研究參與者的相關特質；深厚描述則是將研究結果置於參與者的特殊情境與脈絡。本研究場域為國內某所藝術大學，因此在研究場域特色、參與者特質、修課脈絡等皆提供相當之描述，使讀者貼近文本的逼真性（verisimilitude）的脈絡，作為判斷遷移的基礎。

（三）可靠性（dependability）

可靠性是指重複檢視研究中所有合理性的部分，以減少因研究者偏見而認為理所當然之處（Lincoln & Guba, 1985）。具體實作上，研究者紀錄研究過程中所採取的設計與方法，以及決策的理由與過程，使審核者了解和檢視研究程序，透過研究程序之嚴謹來降低研究者偏見。本研究通過 108 年度之教育部教學實踐研究計畫，亦通過國立臺灣師範大學研究倫理審查後執行，整體研究結果之報告更於 110 年獲選教育部績優計畫，因此在整體研究設計、方法、程序執行及研究結果之撰寫皆獲得檢視與評鑑。

（四）可驗證性（confirmability）

可驗證性是指研究結果的中立程度，也就是研究結果受研究參與者影響的程度，確保研究結果非來自研究者的偏見、動機或興趣（Lincoln & Guba, 1985）。本研究採四種方法，首先，整學期課程建構於備課、觀摩及議課的協同教學機制，從不同專業視角檢視學生學習狀況；第二，擔任訪談與資料分析者共有 2 位（如上研究團隊所述，皆為碩士層級、曾修習研究方法、具訪談經驗），皆非本研究者本人，盡量降低資料分析上的偏誤；第三，撰寫省思日誌，筆者身兼主要教學者與研究者，因此隨筆撰寫省思，時刻提醒與釐清兩者角色之差異。最後，研究結果也與團隊之研究督導進行來回討論與交流，確認文本資料的符合度。

肆、結果與討論

研究結果分為心理學知識學習的進程與跨域課程專題導向學習的效益等兩面向。

一、心理學知識學習的進程：融合與轉化

融合代表的是個人生活經驗與心理學知識的融合，包含對日常現象的理解，以及在人際互動上的應用。轉化代表學生在情節創作中可以彈性移動心理學知識，包含以心理學知識來分析時下的社會現象，以及將學過的心理學知識類推與變化於劇情中，以表達觀點。

（一）個人生活經驗與心理學知識的「融合」：理解、應用

對日常現象「理解」的部分，參與者主動從日常現象中發掘心理學知識，編號 23 課堂個人心得提及，現在看影片都會想一想劇情中的哪些部分有關心理學，例如「精神分析的防衛機制」就在很多的對話中出現，也認為現在看劇會比以前深入許多，可以辨識劇中人物的「投射」、「合理化」現象。編號 16 則分享自己坐公車錯過站的經驗來相應「旁觀者效應」。所謂的旁觀者效應即是當事件圍觀者越多時，自己伸出援手或主動行動的機率就會降低，當編號 16 要下公車，「心想會有其他人按下車鈴」，結果「沒人按」，以致最後坐過站，此經驗涵蓋了「一群人坐在公車裡」，「自己也在其中」但沒有「主動按鈴（行動）」三個關鍵要素，可見其能掌握旁觀者效應的要素，並能理解日常生活中所發生的類似現象。編號 05 在課堂個人心得中提及，因為了解了「人格的個性與穩定性」，因此會提醒自己不要對他人的改變期待太高。生活中無論是觀看戲劇演出、坐公車過站，或者是看待他人的改變等都能連結心理學知識。

今天上課的內容很有趣，原來人格是不容易改變的呢，所以說江山易改，本性難移。所以面對現實，不要一心想著要對方改變，抱持太大希望，因為失望也會越大。這樣人際相處是不是也就更輕鬆了？放生吧……。(05C0310)

留心日常生活，就可發現到處都是心理學。例如：有一次搭公車，下一站要下車，但心想會有其他人按下車鈴，結果竟然沒人按，我就坐過站了。這就是類似上課提的「旁觀者理論」吧！（16F601）

在人際互動之「應用」部分，參與者能將心理學知識積極性的運用於人際互動與利他，誠如編號 36 所言，「原來書上的文字變成動態，跟人相處也是這樣，到處都是心理學，就像你跟誰特別好，也是基於某種相似性」（36C0604），對應回心理學「人際溝通」主題所提到人際互動的親密度可能基於相似性，例如甲與乙之所以互看對眼、相處愉快，可能是因為有相似的個性與興趣。而從編號 36 的經驗來看，似乎其也對應回自己的人際相處中，甚至從與自己相似的人中挑選結交為好友。編號 05 表示能用心理學來解決問題，在人際溝通阻礙時會以「衝突處理模式」因應，或者多觀察對方非語言訊息等。此外，利他方面，像編號 19、24 及 26 皆在課堂個人心得中提到，能更清楚他人的狀態，也能避免碰觸他人內心傷痛，甚至用同理來傾聽他人。另外，編號 01、17、19 及 25 認為，會更細心留意自身與身邊他人，也會關注人際互動的技巧，理性尋求解決方法。在焦點團體訪談時，編號 14 談到，在人際溝通上多了一份細膩。參與者能敏察在何時、何種情境可以運用心理學知識來促進人際互動及利他。

生活方面，可以更加瞭解自身與身邊的人，正面向對心理問題，若有狀況能即時解決。（19F602）

我覺得這堂課所學，讓我更有意識地去體諒自己、他人的一些行為，在人際溝通時多一份細膩。在創作上，戲劇多討論人性，所以我覺得所學到的課題能融入劇本創作中。（14F217）

從對日常心理學現象的「理解」、人際互動上的「應用」來看，顯然參與者在生活現象中能對應指認心理學的概念，並掌握與運用於真實生活。教學者省思紀錄，「前幾週課堂中的討論，學生們會以他人的經驗為主；這週開始（第四週）慢慢能觀察自己，會從我出發來談，這種自身與心理學的距離，有了很大的進展」（T0407）。

整體教學上，第 3~8 週的心理學理論教學，每週皆先以教師講解為主，參與者吸收心理學的相關理論；進入小組討論後，理論在同儕的經驗分享與對話中清晰；課堂最後的個人省思書寫，也因較能掌握理論而主動提取更多的生活經驗。此從傳授吸

收、討論分享，再到個人省思的來回過程，使參與者能將個人生活經驗與心理學相互融合。編號 01、04、05、08、14、16、17、19、23、24、25、26、28、35、36 及 38 認為，教師上課所教授的心理學知識，搭配充分時間的討論，以及聆聽同儕的分享，可以再度確認原本模糊的心理學概念。參與者來自不同科系，剛開始顯得生疏，再加上對心理學的陌生，自我揭露的程度不高，但隨著對環境的安全感及同儕關係的熟識，逐漸能暢所欲言。例如編號 35 課堂個人心得書寫「我最喜歡的是小組討論，剛開始對老師介紹的理論不太懂，但聽同學說就比較了解」(35C0402)。

(二) 在情節創作中「轉化」心理學知識：分析、類化

在「分析」的能力上，當參與者開始思考專題究竟要呈現什麼內容，也會從社會現象與周邊經驗開始發想，以心理學知識來分析時下的社會現象。例如第一組提出「各國有自己的民情風俗，在人際溝通上常會造成誤會，設計一個關於從異鄉到臺灣，卻在溝通、生活習慣有格格不入的落寞。因為地球村，溝通的問題要考慮文化的不同」(G111)。原課堂僅著重於「人際溝通與衝突模式」的教授，但在專題製作的過程，參與者分析時下地球村各國族群互動頻繁，應該考量多元文化，透過溝通尊重差異。該組在戲劇習式的運用，特別也採「重演」、「定格」及「坐針氈」等，還原曾經遇到的情景，深入體會該角色的困難、想法及期待等。

另外，編號 27 分享「我印象很深刻的是『她』這組，因為就算生病了，周邊的人很重要，不要歧視或異樣眼光，這個為主軸蠻有意義，我身邊的朋友有碰到類似的狀況，遭受不諒解、責怪」(27F403)。以現代快速高壓的社會節奏為背景，個人在自己的世界中孤單與徬徨逐漸走向心理疾病，倘若身邊有人願意伸出友誼的手，可以引領病患看見康復的曙光。而原課堂中僅針對「常見心理疾病」介紹，但在專題製作的過程，可以進一步分析時下標籤化、人際支持系統等議題。該組在戲劇習式的運用，特別以「思路追蹤」來了解心理疾病不被諒解的情緒；也運用「雕塑」肢體展現，來體會當身邊人刻意疏離或支持陪伴等畫面所傳遞出來的意境。

在準備戲劇的時候，因為我主要負責的是劇本部分，所以會更加認真釐清理論內容。除了向老師確認，也會上網搜尋資料輔助。當看別組的戲劇作品時，也比較容易理解理論，不只記住理論，也記住內容。(18F305)

在「類化」的展現上，將學習過的心理學知識運用於劇情中，進而表達對心理學

相關主題的觀點；亦即「類化」在本研究中的內涵是將心理學知識平行延伸並透過相似概念的變化，以建構與表達劇情。依各主題分析如下：

(1) 不要只看見事情的表象：主題一「生活適應」，戲劇小品〈我真的幫到你了嗎？〉，主要探討在幫助他人時，僅靠著滿腹熱心是不夠的，需要理解他人的性格與情境需求。劇情描述主角看到班上一位個性文靜者被欺負，立刻挺身而出，卻變成幫倒忙，自己也挫折連連。想表達的觀點是「你以為的好，不一定是對方所認為的好；幫助他人時，不應該只看見自己和事情的表面」。

(2) 追求幸福以緩解壓力累積：主題二「壓力與因應」，戲劇小品〈比悲傷還悲傷更悲傷的故事〉，主要說明一個人經歷了排山倒海的壓力，是否可以順利度過心中的低潮。課本提及 Selye (1993) 的一般適應症候群 (general adaptation syndrome) 理論，說明壓力的反應可分為：警覺反應期、適應及抵抗階段，以及衰竭階段。想表達的觀點是「人們除了關心習慣過載的壓力量之外，平時也應該創造正向的生活小確幸，以求平衡與追求更好的生活品質」。

(3) 忠於自己才是長久的安全：主題三「從眾與服從」，戲劇小品〈魚〉，使用真魚、假魚作為道具演繹，凸顯在社會情境中做自己與順從多數之間的為難，人們在群體中找到自己的定位，但卻遺忘了當初的自己。課本引用 Asch (1956) 實驗來說明，人們有時候會違背自己的意念，而選擇從眾，藉此獲得與大眾一致的安全感。想表達的觀點是「從眾不一定真的比較有安全感。從眾過後，人們會哀悼那個被拋棄的真實自己，失去自己不會有安全感」。

(4) 先看人再看見衝突：主題四「人際溝通」，戲劇小品〈異〉，主要是描述大學來自不同國家的同學一起學習與生活而造成了許多誤會，每個國家的風情不同，人際衝突解決的模式有異，例如有的民族偏屬競爭、有的文化傾向妥協。想表達的觀點是「先不以衝突模式去套用於人際問題處理，最重要的還是人的起心動念，所以應該先去看見這個人的出發心，才能真正解決衝突。」

(5) 差異是理所當然的存在：主題五「性別差異」，戲劇小品〈不一樣又怎樣〉凸顯了平權的重要，雖然課本提及的是環境與生理因素造成的性別差異；但在學習成果來看，參與者更進一步將性別差異詮釋為一種「同」，也就是所有的人都同樣有所不同的。課本提及兩性均衡 (androgyny)，仍以男、女性特質來思維；想表達的觀點是「對人類而言，差異是一種理所當然的存在，唯一相同的就是每個人都不同，不需要以性別來特別論述」。

(6) 以體諒代替標籤：主題六「心理疾病」，戲劇小品〈她〉，劇情描述一位小時候被性侵，長大罹患強迫症的女孩，最終把自己關在家裡，不去上學。課本多闡述心理疾病的成因、症狀及治療方式，想表達的觀點是「有時候患者獨自承受著標籤化的疾病並把心門關上，疾病患者需要更多的體諒與陪伴。以主動關懷替代旁觀者效應，這個世界會更溫暖一些」。

整體教學上，教師退為備位，使參與者有高度的自主並發揮同儕合作的精神，也進入一個諮詢者的顧問角色，僅掌握各組專題製作的進度。教育戲劇也從「仿造劇」、「強化」，走向了「澄清」、「修改」；亦即參與者在「戲劇」的沉浸中產出主體的思考與見解，澄清一連串行動背後的內隱概念，戲劇走入經驗性的感覺，使專題饒富「教育」意義，也見證了參與者在整體故事情節中逐漸轉化心理學知識的本身。編號 01、03、12、16、17、18、19、21 及 27 提到，為了製作期末的專題（戲劇小品），腦海會自然的想像有哪些劇情主軸可以發展，也會從生活中搜尋靈感。編號 16 表示，「原本只是課堂看課本吸收的知識，因為要產出一場劇，就會更深度去思考劇情的轉折」（16C0805）。此階段參與者從心理學知識開始發展，並轉折變化出更多參與者想要表達的故事情節與觀點。

原來一部戲的組成遠比想像中的複雜，且充滿各種細節。對各個組員以及戲劇相關的同學增加了許多尊敬。（G611）

進入團體創作時，是一種從零開始的感覺，但又不是零。到底我們想呈現出什麼意義在這個戲劇裡，大家需要先有共識。（G413）

（三）討論

1. 固定結構的跨域設計

本研究欲解決的教學困境為學生仍難以掌握心理學要義，也困難於將心理學知識運用於生活中。研究結果依整體學習進程分為個人生活經驗與心理學知識的「融合」與在情節創作中「轉化」心理學知識之兩大主題。進一步，「融合」大主題下有「理解」與「應用」兩個小主題，亦即不斷的討論與交流下參與者能「理解」與「應用」心理學知識於生活中。由此可知，學習仍是以先吸收與理解新知識，在掌握精要之後能應用在日常生活，至此參與者仍處於「被動輸出」的姿態。第二個「轉化」主題，其下有「分析」與「類化」兩個小主題，也就是能以心理學知識來分析時事現象，並

將心理學知識類推與變化於專題劇情中，以表達觀點。此階段，參與者很明顯發展出主體性的想法，心理學知識為參與者所用，從「被動輸出」的姿態變成「主動表達」的姿態。其中，最大的關鍵在於掌握循序漸進的「學習進程」，而非關注於「學會」心理學知識；當主要領域知識能真正的融合參與者真實生活，才有進一步轉化的可能，而轉化乃透過專題製作展現學習的主體性觀點，自然也就改善了學生難以掌握心理學要義，以及難以將心理學知識運用於生活中之困境。

在跨域課程設計上，Jacobs（1989）提出跨域模式設計的四大階段，「選擇一個主題」、「腦力激盪聯合」、「建立引導問題以作為範圍和順序」及「撰寫應用計畫」。Jacobs 的跨域課程一開始就完全的開放，確認主題之後發散式連結不同領域，也就是「先開放再聚焦」的跨域模式。本研究的課程結構為 18 週，且定調「心理學為主，教育戲劇為輔」，前半段學習不同領域（心理學、教育戲劇）的基礎知識，第 11~18 週進入專題創作與實踐，屬於「先聚焦再開放」的模式。本研究認為，若在鎖定單一學科的課程架構下，例如「心理學」，難以達到 Jacobs 的開放跨域模式，因課程架構在學期的固定結構中，但相對也較能掌握學習進程與專題成品。相較於 Jacobs 鮮少考量學生的背景與學習歷程，本研究發現小組內學生本身多元的背景，完成專題過程中的跨域激盪更是功不可沒，因為最後搭配著專題，完整呈現了海報設計、配樂、燈光、肢體舞蹈等，皆是來自於每個人既有專業的結合。因此本研究也回應了文獻所提及，跨域教育的重點是學生來自於不同的專業，聚集合作並且實踐（Bajada & Trayler, 2013）。當然，本研究也支持張嘉育與林肇基（2019）所倡導，先備的專業知識是跨域的基底，在第一專業純熟後，才可能在跨域學習中產生融通、整合與創新。

2. 認知階層的轉變與提升

誠如 Manon van de（2021）所言，基於認知與情緒的連結性，戲劇可以為生活創造隱喻。透過教育戲劇的編創擬真情境，學習不再像過去教學僅停留在認知層次，更能帶來豐富的情感經驗與行動改變。本研究發現，參與者為製作專題，會依時下社會現象來發想，又回歸理論層面加以分析此現象，在整體故事情節來回的編排中，對心理學知識的掌握明顯提升。

審視學習的層次，根據 Anderson 與 Krathwohl（2001）將教育目標分類分成知識維度和認知歷程維度，其中在認知歷程維度重視學生的學習保留與遷移，包括「記憶」、「理解」、「應用」、「分析」、「評鑑」及「創造」等認知階層。本研究也不難發現類似的層次，從結果之兩大主題下分別的兩個小主題來整合學習進程的全貌為，對日

常心理學現象的「理解」，心理學在人際互動上的「應用」；進而用心理學「分析」時下的社會現象，並透過戲劇展現對心理學知識的「類化」。本研究是否如 Anderson 與 Krathwohl 在「理解」、「應用」、「分析」之後，進入「評鑑」階層呢？所謂的「評鑑」就是指以基本的條件和標準來進行評斷（making judgments）（Anderson & Krathwohl）。本研究尚未進入對於心理學的「評鑑」，可能是課程與專題設計之初，「評鑑」能力就非是本課程之重要考量，因此也未著重安排相關教學活動。

值得一提的是，本研究在「分析」後展現了「類化」的能力，本研究之「類化」代表將心理學知識平行延伸並透過相似概念的變化，以建構與表達劇情。對應為前述 Anderson 與 Krathwohl（2001）的認知六階層，其論及第二階層的「理解」又可細分成 7 個次層次，其中第 4 個次層次為「總結（summarizing）」，包含了「抽象化（abstracting）」與「類化（generalizing）」兩個概念。由 Anderson 與 Krathwohl 對於認知結構的脈絡可知，其所談的「類化」屬於對於一般主題內容的通則與摘要之掌握，實與本研究所談之「類化」概念相似。惟 Anderson 與 Krathwohl 所描述的「類化」著重於對主題內容的掌握，而本研究因為「專題」製作而表現出「類化」進一步的積極性。綜合來說，透過跨域課程專題導向學習的視角，「類化」除了在對一般主題之通則與摘要掌握之外，還能加以平行延伸與變化，進而主動建構所欲表達的觀點。學生為了呈現一齣戲劇小品（專題），想方設法將所學「類化」至劇情中，但此項任務的完成較少涉及更高階層的評鑑及創造能力運用。由此可知，教學者對於專題的設計與期待學生達成的認知階層息息相關。

二、跨域課程專題導向學習的效益

（一）自在交流與溝通遷就

編號 02、04、07、08、09、10、11、13、14、15、16、21、24、25、26、27、28、29、30、31、32 及 35 談到，以前多半僅與同系的夥伴討論；但這次因為製作專題，看見了不同系所各自展現才華與優點。在課堂個人心得中，編號 04 與 10 談到，原本在各自的系所只看到同溫層的人，但在這門課則脫離了熟悉感，與不同領域的人交流。在小組檔案歷程中，第一組第 11 週課程記載「不同科系同學在一起討論，多少會感到擔心與害怕，不太敢發言」（G111）。焦點團體訪談中，編號 28 分享，剛開始討論的氛圍較尷尬，但後來大家知無不言、言無不盡。顯見，經過一段時間的醞釀與

培養，後來能自在討論，從中看見不同專業的亮點。

大家習慣跟自己系上的同學討論，在思考上會比較有默契；跟不同科系的人一起討論，有時候不知道從何開始，加上我們組沒有戲劇系的同學，大家會有一點慌。(G212)

我覺得自己在人際合作上的收穫是，交到許多不同類型的朋友，我也學到如何在不同意見中找相同，學習如何溝通，收穫挺多的。(15F208)

遇到意見不同或需要協調時，溝通就顯得重要。編號 16、27 及 35 說，討論的過程雖然有意見不合，但是經過磨合，最後大家都會在輕鬆愉快的氣氛中找出最大公約數。編號 24 與 32 分享，自己本來對於其他科系一無所知，但藉由這堂課多少了解不同科系的想法。戲劇本科系之編號 10 認為，透過這次的戲劇演出，結合了其他科系同學的專業，也刺激了自己不同的想法。根據第五組第 14 週小組歷程檔案紀錄，最後大家會在眾多想法中相互補足而產出一個較為周全的提議。

印象最深的是第一次分組討論的時候，大家對彼此也十分陌生，因此有超過一半的時間大家是沉默的，到了大四已經很少見到如此生澀的狀態，印象非常深刻。(02F403)

討論出一個完整劇本並非一己之力，是要多人一起參與，才能討論出完整的劇本；大家的想法皆不同，但也就是因為有很多種不同想法，才能了解更多方面的意見，各自補足對方不周全的提議。(G514)

然而，某些狀況也是需要相互遷就，例如小組中有電影、音樂、戲劇、視覺設計、舞蹈等科系的成員，必須彼此配合或犧牲，才能找到最大共同時間演練，完成專題製作。編號 14 坦言，過程中遇到最大的瓶頸就是，不同科系與年級能相約的共同課外討論時間有限。

綜上，第一個課程效益是參與者能逐漸自在交流，並在溝通中彼此遷就配合。

(二) 對話揣摩與包容差異

對話是跨域重要的歷程，編號 06、11、13、15、17、20、30、31、32、33、34、35、36、37 及 38 認為，彼此的對話可以創造很多可能，包括顛覆固有思維、引發大

膽的遐想，依此勾勒出更擬真的故事情節，一步一步完成專題任務。課堂個人心得中，編號 06 提及，「最大的收穫就是能在生活中能保持客觀，不把自己的想法套在他人身上」（06C0704）；編號 34 則描述，「透過討論，越來越能進到角色實際去設想劇中人物的心理狀況」（34C0803）。因此，這種跳脫自我的揣摩能力是相互激盪的關鍵；揣摩不只發生在參與者彼此的對話，也推移至生活中對待他人的方式，以及發想戲劇中的角色與情節。

教學者省思第 14 週提及，「課堂每週固定的時間、固定的地點，目標也明確一致，在此結構下討論的進展順利」（T1403）。編號 13 在焦點團體訪談中表示，「大家一起激盪思考結局，雖然意見不同，但更開放的想像能帶給觀眾什麼」（13F401）。可見，在結構穩定且明確的狀況下，不同專業的人與人、人與心理學知識、人與劇情等持續被包容著，才能激發更多劇情（專題）的開展；亦即包容能讓對話持續發生，也才能真正看見差異。誠如參與者在焦點團體訪談所言，勇於表達的不斷拋出想法，不害怕與他人不同，遂能集結眾人智慧。此乃說明了跨域不可或缺的包容力。

我們就會思考結局走向能否是正向的？能否給觀眾帶來「心理學」的簡單小知識？雖然是為了 8 分鐘的演出，但得到大大的收穫。……大家不斷的討論，去設想劇情的走向……，不斷拋出想法。（13F102）

最大的收穫是比較勇於表達自己，不會悶在心裡不談，也不怕跟別人意見不同。……雖然不能達到最好，但是集大家智慧能為本次演出帶來不一樣的回憶。（20F504）

第二個課程效益是參與者在持續對話中能揣摩他人的心意或劇情，進而更包容彼此的差異和不同。

（三）團結合作與成就目標

編號 01、03、04、06、07、08、09、10、12、13、15、16、17、18、20、21、22、23、24、25、27、32、33、34 及 38 談到，此次跨域合作的最大體悟就是完成了一個人無法完成的任務，是靠著大家團結才有辦法順利圓滿，而此演出過程也帶來了高度的成就和愉悅感。在焦點團體訪談中，編號 21 分享，自己本來不相信能在短短幾週完成戲劇演出，沒想到竟然成功了，而且過程還相當順利。編號 17 提到，自己上臺前相當緊張，但有大家一起比較不害怕，演出完成後感到開心與放鬆；編號 33 說到，

自己比較害羞，但有其他人一起壯膽，所以決定放手一搏，事後覺得很值得。

第一次演完真的很有成就感，組員都很棒。(G614)

我印象最深的是第一次有戲劇老師親自指導我的「對手戲」，因為有他的指導，我才發現戲劇的每一個細節都是很重要的，不論是內心戲、情緒的變化等，讓我在當天演出時放手一搏。事後看到影片，才覺得沒有後悔，反而覺得很值得。(33F501)

回憶期末戲劇小品展演的當天，編號 38 提到，各組成員在演出當天各自來回忙碌，直到大家牽起手謝幕的那一刻，感覺好驕傲，也覺得很榮幸成為當中的一員。在觀看他組演出時，也深刻感受到他們的用心和努力，覺得溫馨、美好且感動，認為大家聚集在一起，奉獻小小的力量，成就了所有演出。編號 01 總結，原本大家都是相互不認識的陌生人，齊聚一堂，為一件任務付出，感覺很奇妙和美好。

最深刻的片段是排戲。在排戲的過程中，可以感受到每個人認真的投入，我們常常會在過程中有新的想法大家就會一起討論、提出想法，討論出一個最棒的結果。這種大家一起努力所得到的產物，我覺得很美好。(24F601)

最令我印象深刻的是演出發表那天。看見大家努力的成果是如此精彩，其實有種感動和溫暖。雖然很多人並不是跟戲劇有關的科系，卻依然呈現出完整的表演，感受小小力量聚集起來，能量會是無限大的。(27F106)

第三個課程效益是小組能團結合作，就會產生更大的動能投入其中，而目標任務明確也會激勵大家朝同一方向努力，共識中得以通力成就目標。

(四) 討論

1. 以學生驅動為主是一個歷程

細究本研究結果，跨域課程專題導向學習的效益包含自在交流與溝通遷就、對話揣摩與包容差異，以及團結合作與成就目標。這當中，不難看見人際互動的漸進性，從自我出發，將自己挪移至小組中進行互動，在小組中縮小自己、看見他者，再透過凝聚為共同專題目標努力。簡言之，效益的發生來自於人與人之間的平行流動，進而能夠站在他人的立場，最後團體能為共同目標合作。依 Thomas (2000) PjBL 課程五

大特色：專題導向的核心、提供學生對學科知識主體性的理解、學習活動主要為建構式的探究、以學生驅動為主，以及學生逐步真實地完成專題。本研究補充，以學生驅動為主是一個漸進的歷程，需要有許多對話的機會，突破舒適圈地自在交流，也要能遷就與配合彼此，最後才能產生如 Thomas 所說的，逐步真實地完成專題。

在本研究之課程，教師在前半階段參與較多，如第 1～10 週的心理學理論、教育戲劇階段，偏屬 Thomas（2000）「提供學生對學科知識主體性的理解」。本課程後半階段逐漸轉變為從旁輔助的角色，也是以學生驅動為主學習的開始，當學生已經具備了累積的心理學理論以及教育戲劇的概念時，進入專題的創作上是更加順利，也更加聚焦。因此，雖然 PjBL 強調由下而上的專題製作，但是對於製作專題的基礎與準備，更是課程中需要考量的重點；特別需要評估，所要橫跨的幾個領域，學習者是否都已具有足夠的知能以進行專題創作。另外，本研究參與者雖皆為藝術相關類科，但皆來自不同科系，無共同的關係基礎，剛開始討論時顯得生疏、也不太敢提出自己的想法，直到逐漸熟稔之後，PjBL 的精神才能真正的發揮，進而跨域合作。所以本研究想補充 Thomas 的想法，學生是否有足夠信任的關係或者對話的成熟度，以進入一連串「學生驅動為主」的專題學習，PjBL 都需要審慎考量。

2. 專題導向學習多面向的啟發

本研究的心得是，PjBL 提供了一個有「結構性的框架與目標（專題）」，搭配「循序漸進的進程計畫」，學生在這樣的「環境」中形成跨域的氛圍，兩者相輔相成。所謂的「結構性的框架」，就是定時定期的完成兩個領域的基本知識學習，創意發想，到最後專題產出，而這樣明確的時間序與目標，大大促成了專題學習的成功。而所謂培養學生合作實踐、溝通與責任等能力就是在這樣的氛圍下驅動生成。本研究支持 Lattimer 與 Riordan（2011）的論調，專題導向的學習提供了學生增能的機會，像是團隊工作、問題解決、溝通以及高水準的表現。另外，Belwal 等人（2021）發現大學生在 PjBL 課程之學習，除了學業表現提升，在行為、溝通、自信、計畫、思考、時間管理等也都有所進步。本研究亦有類似的發現，也就是專題導向學習除了各組最後能展現 8 分鐘的戲劇小品之外，參與者在歷程中也提升個人的思考、溝通、時間管理等能力。但本研究進一步提出，在這些能力的養成是來自於信任的關係，當參與者感到信任，就願意揭露自己的想法，進而創作更良善的團體動力，小組在真正的合作上共同完成目標，同時提升個人能力。由此可見，個人促發了團體動力，團體的活絡與工作量能進一步益助於個人賦能。

跨域專題實踐的歷程，也會帶來高度的正向情緒與成就感。本研究發現，在製作專題的過程中會產生休戚與共的團體感受，降低孤單與焦慮，甚至因為「團結合作」而勇於自我突破，站上舞台放手一搏，感受到愉悅與成就感。這相應了正向心理學中正向情緒擴建理論（broaden-and-build theory of positive emotions）（Fredrickson, 2001）的說法，當一個人有正向情緒時，就會擴展新穎的想法、行動與關係，進而建立個人的豐富資源，提升健康、生存與滿足，依此不斷正向循環，再創正向情緒。由上可知，跨域課程之專題導向學習除了提升心理學知識的學習之外，也帶來了連結感、自我超越與成就感等之正向情緒，豐富個人內在資源。

綜上，本研究結果如圖 1 所示。

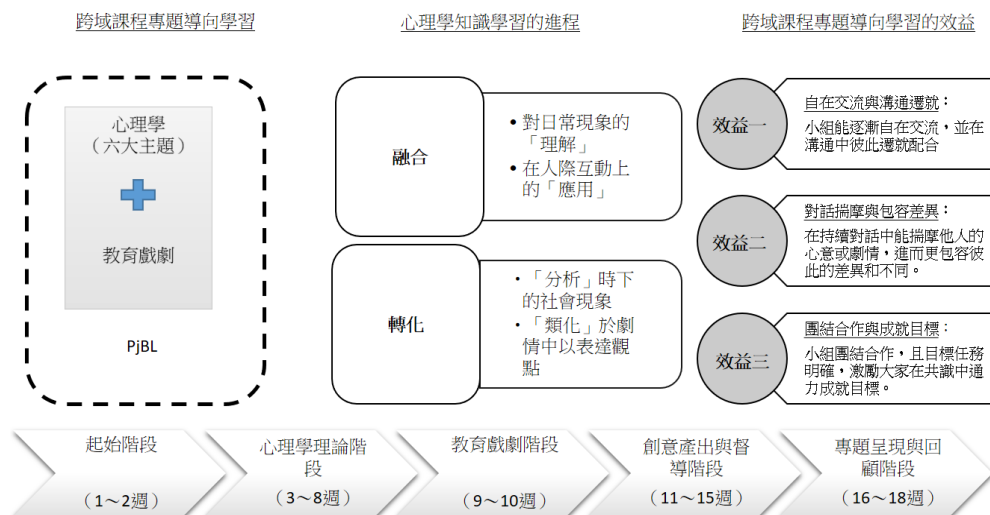


圖 1 研究結果

伍、結論與建議

一、結論

本研究對於融入教育戲劇之「心理學」跨域課程專題導向學習歷程與結果的探討有兩項重要發現。在心理學知識學習的進程，共擷取「融合」與「轉化」兩大主題。

「融合」主題，是指學生的個人生活經驗與心理學的融合，包含了對日常心理學現象的「理解」，以及心理學在人際互動上的「應用」。而在「轉化」主題，是指學生在情節創作中「轉化」心理學原本的知識內容，包含了能用心理學「分析」時下的社會現象，以及將所學的心理學知識「類化（類推與變化）」於創作劇情中，藉此表達觀點。

跨域課程專題導向學習的效益有三：首先是「自在交流與溝通遷就」，即是指學生能跨出同溫層自在的與不同專業交流，並在相互溝通中彼此遷就與配合。第二是「對話揣摩與包容差異」，是指學生能跳脫自我，在對話中揣摩他人的想法和劇情，進而包容差異與不同。第三是「團結合作與成就目標」，意旨學生能團結合作，形成高度凝聚，共同努力以成就目標。

二、建議

（一）跨域教與學的建議

1. 課程的收斂議題

本課程為學期之正規課程，有原「心理學」課程之既定目標與 18 週時間限制，屬固定結構的跨域課程模式，建議未來課程設計需參酌課程本身的屬性與結構。其次，在課程設計初始，若考量不同領域的橫跨，應兼顧學習者的先備領域與學習風格，以提升學習成果。最後，本研究雖產出專題之戲劇小品，但並未對戲劇小品中的心理學知識再次判斷與省思，因此在學習成果之認知階層未進入「評鑑」、「創意」。建議未來在專題呈現之後可保留更多的時間，收斂與歸納學習者、觀眾、評論者的激盪，匯集跨域所強調之「新的知識體」，強化後設能力。

2. 重視知識學習以外的收穫

過去跨域課程的相關研究多聚焦於跨域能力的產出。而本研究發現，不只是跨域力，跨域課程專題導向學習的效益更包含了夥伴間能交流與溝通、對話與包容，以及合作與成就等知識學習之外的收穫。此外，本研究也發現在學習的過程中也伴隨正向情緒的產生，不但能增加新穎的認知與行動，更能賦能個人內在資源。建議未來教學者可多兼顧學習歷程人的狀態，並催化正向的團體動力，兼顧跨域中認知、情意及人際的相互影響。

（二）研究設計上的建議

1. 擴充質性的多元視角與考量不同的跨域形式

本研究採行動研究法，主要是解決現場問題並探討跨域課程專題導向學習成果，並未對整體學習歷程或個人的學習經驗作進一步的描述，難免遺漏學習螺旋累積以及個人特殊化的細節。建議未來可以採現象學或者敘事研究等方法，從不同面向描繪經驗。再者，在跨域的定義上，本研究採小組合作呈現跨域作品，但事實上跨域的展現也可能是個人結合兩種領域的知識於解決問題等，因此未來在跨域課程的設計上，還需考量不同的跨域內容與形式。

2. 嘗試不同形式的藝術融入

本研究學習參與者為藝術類科大學生，依此以教育戲劇融入心理學學習，研究結果雖然對跨域課程與跨域力提供了詳盡的說明，但也聚焦於戲劇表演的藝術形式。然而，可以搭配不同藝術專長的學生背景，將心理學學習融合其他的藝術形式，包括視覺賞析、音樂創作等，皆可以進一步探索學習成果。

誌 謝

感謝審查與編輯委員們提供使本文更臻完善之寶貴意見。本文為教育部教學實踐研究計畫（PGE1080127）之部分研究成果，承蒙教育部經費補助及評予 108 年度通識學門績優計畫，敬致最深謝意。

參考文獻

- 吳啟誠、張瓊云（2020）。主題分析在教育研究上的應用。**特殊教育發展期刊**，**69**，29-42。doi: 10.7034/DSE.202006_(69).0003
- [Wu, C. -C., & Chang, C. -Y. (2020). Applying a thematic analysis in educational research. *The Development of Special Education*, *69*, 29-42. doi: 10.7034/DSE.202006_(69).0003]
- 高淑清（2001）。在美華人留學生太太的生活世界：詮釋與反思。**本土心理學研究**，**16**，225-285。doi: 10.6254/2001.16.225
- [Kao, S. -C. (2001). The lifeworld of Chinese women living with their husbands studying abroad: Interpretation and reflection. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, *16*, 225-285. doi: 10.6254/2001.16.225]
- 高淑清（2008）。質性研究的 18 堂課：首航初探之旅。高雄：麗文文化。
- [Kao, S. -C. (2008). *Eighteen lectures of qualitative research: A preliminary journey of the first voyage*. Kaohsiung: Liwen Culture.]
- 教育部（2013）。轉型與突破：教育部人才培育白皮書。取自：
<https://depart.moe.edu.tw/ED2100/News.aspx?n=1353704343B62511&sms=2ADD120E8E2615E3>
- [Ministry of Education. (2013). *Transformation and breakthrough: White paper on talent cultivation of the Ministry of Education*. Retrieved from Ministry of Education Web site:
<https://depart.moe.edu.tw/ED2100/News.aspx?n=1353704343B62511&sms=2ADD120E8E2615E3>]
- 張嘉育、林肇基（2019）。推動高等教育跨領域學習：趨勢、迷思、途徑與挑戰。**課程與教學**，**22**（2），31-48。doi: 10.6384/CIQ.201904_22(2).0002
- [Chang, C. -Y., & Lin, C. -C. (2019). Promoting transdisciplinary learning in higher education: Trends, myths, approaches and challenges. *Curriculum & Instruction Quarterly*, *22*(2), 31-48. doi: 10.6384/CIQ.201904_22(2).0002]
- 張曉華（1994）。教育戲劇階段教學內容之探討。**復興崗學報**，**51**，305-518。

- [Chang, H. -C. (1994). Discussion on the teaching content of the stage of drama in education. *Fu Hsing Kang Academic Journal*, 51, 305-518.]
- 張曉華 (2003)。教育戲劇理論與發展。台北：心理。
- [Chang, H. -C. (2003). *The theories and developments of drama in education*. Taipei: Psychology.]
- 張曉華 (2007)。創作性戲劇教學原理與實作 (增修二版)。台北：財團法人成長文教基金會。
- [Chang, H. -C. (2007). *The teaching principles and practice of creative drama* (2nd ed.). Taipei: Health growing.]
- 楊靜愉 (2021)。大一學生在專題式外語劇場課程的學習投入與語言學習策略使用之質性研究。臺中教育大學學報：教育類，35 (1)，33-62。
- [Yang, C. -Y. (2021). A qualitative study of college freshmen's learning engagement and use of language learning strategies in a PjBL foreign language theater class. *Journal of National Taichung University: Education*, 35(1), 33-62.]
- 譚寶芝 (2017)。香港幼兒戲劇教育的實踐模式、狀況與挑戰。藝術教育研究，34，65-91。doi: 10.6622/RAE.2017.34.03
- [Tam, P. -C. (2017). Integrating conventions approach with picture books: The approaches, situations and challenges of early childhood drama education in Hong Kong. *Research in Arts Education*, 34, 65-91. doi: 10.6622/RAE.2017.34.03]
- Anderson, W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's educational objectives*. New York, NY: Longman.
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70(9), 1-70. doi: 10.1037/h0093718
- Ashby, I., & Exter, M. (2019). Designing for interdisciplinarity in higher education: Considerations for instructional designers. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 63(2), 202-208. doi: 10.1007/s11528-018-0352-z
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405.
- Bajada, C., & Trayler, R. (2013). Interdisciplinary business education: Curriculum through collaboration. *Education & Training*, 55(4/5), 385-402. doi: 10.1108/00400911311326027

- Batdi, V., & Elaldi, S. (2020). Effects of drama method on social communication skills: A comparative analysis. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(3), 435-457. doi: 10.46328/ijres.v1i1.962
- Belwal, R., Belwal, S., Sufian, A. B., & Al Badi, A. (2021). Project-based learning (PBL): Outcomes of students' engagement in an external consultancy project in Oman. *Education & Training*, 63(3), 336-359. doi: 10.1108/ET-01-2020-0006
- Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M., & Krajcik, J. S. (2005). Motivation and cognitive engagement in learning environments. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 475-488). New York, NY: Cambridge University. doi: 10.1017/CBO9780511816833.029
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palinscar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398. doi: 10.1080/00461520.1991.965313
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London, UK: Longman.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education*. London, UK: Longman.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.218
- Heathcote, D. (1985). *Collected writings on education and drama*. London, UK: Hutchinson.
- Holley, K. (2017). Interdisciplinary curriculum and learning in higher education. In G. Noblit (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education*. London, UK: Oxford University. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.138
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, A. P. (2008). *A short guide to action research* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, L., Becker, S. A., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC horizon report: 2015 higher education edition*. Austin, TX: New Media Consortium.

- Klein, J. (2008). Evaluation of interdisciplinary and transdisciplinary research: A literature review. *American Journal of Preventive Medicine*, 35, 116-S123.
doi: 10.1016/j.amepre.2008.05.010.
- Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project-based learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Lattimer, H., & Riordan, R. (2011). Project-based learning engages students in meaningful work. *Middle School Journal*, 43(2), 18-23. doi: 10.1080/00940771.2011.11461797
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lyall, C., & Meagher, L. (2012). A masterclass in interdisciplinarity: Research into practice in training the next generation of interdisciplinary researchers. *Futures*, 44(6), 608-617.
doi: 10.1016/j.futures.2012.03.011
- Manon van de, W. (2021). Drama in education: Why drama is necessary. *SHS Web of Conferences*, 98, 02009-02009. doi: 10.1051/shsconf/20219802009
- Mertler, C. A. (2018). *Action research communities: Professional learning, empowerment, and improvement through collaborative action research*. New York, NY: Routledge.
- Mertler, C. A. (2020). *Action research: Improving schools and empowering educators* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moran, J. (2002). *Interdisciplinarity*. New York, NY: Routledge.
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring drama work a handbook of available forms in theatre and drama* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nurius, P. S., Kemp, P., Köngeter, S., & Gehlert, S. (2017). Next generation social work research education: Fostering transdisciplinary readiness. *European Journal of Social Work*, 20(6), 907-920. doi: 10.1080/13691457.2017.1320530
- P21. (2016). *Framework for 21st century learning*. Retrieved from Battelle for Kids Web site: <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Papaioannou, T., & Kondoyianni, A. (2019). Promoting the acceptance of the “other” through drama in education. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 309-319. doi: 10.21612/yader.2019.018
- Parsons, R. D., & Brown, K. S. (2002). *Teacher as reflective practitioner and action researcher*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson.

- Pearl, C. M. L., & Oliver, B. (2020). World's greatest challenges: Building interdisciplinary understanding and collaboration among business and social work students. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1).
doi: 10.5206/cjsotl-rcacea.2020.1.10804
- Selye, H. (1993). History of the stress concept. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 7-17). New York, NY: Maxwell Macmillan International.
- Stentoft, D. (2017). From saying to doing interdisciplinary learning: Is problem-based learning the answer?. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 51-61.
doi: 10.1177/1469787417693510
- Stokols, D., Hall, K. L., Taylor, B. K., & Moser, R. P. (2008). The science of team science: Overview of the field and introduction to the supplement. *American Journal of Preventive Medicine*, 35(2), 77-S89.
- Styron, R. (2013). Interdisciplinary education: A reflection of the real world. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 11(9), 47-52.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Retrieved from http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf
- Warr, M., & West, R. E. (2020). Bridging academic disciplines with interdisciplinary project-based learning: Challenges and opportunities. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 14(1). doi: 10.14434/ijpbl.v14i1.28590
- Xu, S., Wang, J., & Tateo, L. (2021). Dramatizing living-in-the-world: Affective generalization in drama-in-education workshop. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 56(3), 513-541. doi: 10.1007/s12124-021-09625-9

投稿收件日：2022 年 05 月 06 日

第 1 次修改日期：2022 年 07 月 24 日

第 2 次修改日期：2023 年 01 月 16 日

接受日：2023 年 05 月 30 日