



# 第一章 緒論

## 第一節 研究動機與目的

本節主要內容在闡述研究的動機與研究的目的，以下僅就此二點加以論述。

### 一、研究動機

#### (一) 資優生與創造力

在知識經濟的時代，創造力是人類最珍貴的資產，豐富而創意的心靈與深遂的智慧，是人類真正進步的動力（洪妍懿，民 90）。

民國九十一年，教育部在「創造力教育白皮書」中明確指出，創造力與創新能力的發展與培育，是提升國民素質的關鍵與發展知識經濟的前提（教育部，民 91），這一項宣示，正式揭櫫我國將大步邁向「創造力國度」的願景。而 Renzulli 和 Reis(1997)在其全校性充實模式（The Schoolwide Enrichment Model）中亦提及應發展人才庫（Talent Pool）的學生及其他受教師注意的學生創造力與工作專注力(引自仇唯善,民 93)，創造力的培養對資優生的重要性由此可知。

Albert 與 Runco(1999)認為兒童時期所謂的資優生或天才，無法預測其成年時期創造力的表現，原因在於創造力會隨著年齡的增長而產生質的改變，而非僅只是量的變化。Sternberg 於 1996 年指出，擁有高智商的人，可能會因為他們的智商技能而得到高度獎勵，以致於未能發展內在

的創造潛能，創造力因之隱而不見（李乙明、李淑貞譯，民 94；Sternberg & O'hara,1999）更有些研究發現創造力的發展可能會隨著年齡的增加而下降，Ward、Smith 與 Finke 於 1999 年研究發現青春期前的兒童創造力最強，青春期之後創造力會隨著年齡的增長逐漸走下坡。而就國小階段的學童而言，學童在創造力測驗的得分表現於四年級開始陡降，Torrance 指出原因在於同儕的影響造成兒童從眾行為而導致的創造力下降（引自 Amabile, 1996）當學齡期的兒童開始經歷團體生活，會感受到團體壓力，而有學習服從團體規範的需要，因此逐漸去自我中心，從眾行為因而日益增加，減少冒險或是特立獨行的舉動。

如果兒童的同伴壓力會阻礙兒童的創造力發展，要發展兒童的創造力，就要促進兒童自我意識的協調發展，特別是對人我關係的意識，幫助兒童形成良好的人際適應能力，能使他們正確瞭解自己、評價自己、瞭解他人、尊重他人，才能對創造力的發展產生重要的促進作用（董奇，民 84）。

## （二）資優生的人際適應

Gardner 所提出的多元智力理論，以及 Sternberg 所提出的「成功的智力」理論，都強調「人際智力」的重要性。由此可見，個人是否能具備良好生活適應的能力，除了學業成就的認知能力外，情意方面的人際適應亦扮演決定性的因素。

研究者在教育基層教學現場多年，深覺在面對外在的壓力與期許之下，資優生的人際互動與情緒控制等社會智能已逐漸取代學業智能成為決定成就的關鍵。而隨著社會氛圍的變換不定，再加上教改聲浪不斷，資優教育躋身於回歸主流的潮流中，人際適應在資優教育中的地位更是

日趨重要。根據研究者實際的教學經驗亦發現，資優生與資優同儕間的人際適應情形並不因其優越的認知能力而變得更加容易，反而會因高競爭及外界的高期待而造成潛在的壓力。

一九九二年美國勞工部發表一份「學校如何為二十一世紀工作人才做準備」的報告中提到，未來人才必須具備三大類能力。第一類是基本能力，包含說、讀、寫、算的能力；第二類是思考的能力，包括創意思考、理性思考、解決問題和作決策的能力；第三類是個人特質，指的是有無責任感、是否能自我管理並與他人合作（張華芸，民 90）。可見人際適應能力對資優生而言也日趨重要。

### （三）藝術教育與創造力

根據美國 2001 年五月出爐的全國性藝術教育民調報告的數據顯示，絕大多數的受訪者咸信藝術可以協助強化、增進整體的教育效果，同時也可以彰顯個體的獨立性，並且激發個人表現、成就動機以及創造力。有百分之九十一的受訪者認為，藝術是構成全人學習的重要元素，百分之九十五的受訪者肯定藝術是孩童勇於走向未來的基石，百分之八十九的受訪者認為各級學校應普設藝術課程，而幾乎所有的受訪者都認為學校是讓孩童接受藝術教育的最合宜處所（引自夏學理，民 90 年）。

聯合國教科文組織理事長梅爾在倡導藝術教育的重要性時一再強調：創造力是人類之所以凌駕於萬物的關鍵，也是我們希望之所在，而提升創造力之鑰，就是藝術教育（引自洪懿妍，民 90）而 Booth 更指出，學校若開設有百分之二十五比重以上的藝術課程，將得以產生更多的資優生（引自謝靜如、陳嫻修譯，民 89）。

Amabile（1996）從教室環境的總體層面探討創造力，提出絕大多數

的教室環境研究焦點在於區別開放與傳統的教室氣氛，而有利於創造力發展的開放教室氣氛是為允許探索、探究、好奇心、自我引導學習的教室環境。而陳昭儀（民 90）也在進行傑出表演藝術家的研究中，建議家長與教師能在生活中及教育體制下鼓勵學生發展其獨特性，包容所有的可能性，讓學生在家中及學校能充分體驗及享受到自由創造、海闊天空的樂趣。

#### （四）創造性戲劇教學與資優生之創造力及人際溝通之關係

將戲劇融入教學計劃中作為增進學習與提昇教學品質的做法，在歐美各國早已經行之有年。人際智慧是影響創造力表現的重要因素，因此，人際智慧是在培育學生創造力時必須同時強化的一種能力（葉玉珠，民 95）。Gardner 於 1983 年提出強調學生中心與彈性具創意的教學概念，提供了一個可以發揮自我潛能與肯定自我長處的多元智慧觀點，以及幫助學生能充分擁有發展智慧的學習環境。在他提出的八種智慧當中，戲劇技巧也扮演了拓展與觸發智慧的教學方法之一，也常被使用在人際智慧、內省智慧及動覺智慧的教學設計當中（王涵儀，民 91；李平譯，民 86；郭俊賢、陳淑惠譯，民 88）。近年來，國內時值九年一貫正式將「藝術與人文」納入七大領域課程之一，表演藝術也從此躍上台灣教育的舞台，成為學者與教學工作者提倡的教學工具的選擇之一（張華芸，民 90；張曉華，民 88；鄭黛瓊，民 89；區曼玲譯，民 87）。

Vygotsky 於 1978 年提出的「最近發展區理論」(ZPD) 中，認為孩子的心智發展在實際發展的程度（獨立解決問題）與潛能發展的程度（成人引導或其他有能力的同儕合作下解決問題）之間，有一個彈性發展空間。他認為在遊戲中，孩子玩的內容總是超過他的年齡、他的行為；而一個好的學習，是比發展要更先一步的學習，戲劇則提供了一個理想的

工具（引自鄭黛瓊，民 90）。

就情意教育的主體性而言，專門探究的情意課程對於提昇資優兒童情意的養成較具成效（潘裕豐，民 89）。研究者期望在課程的設計上，透過團體歷程，以活潑的創造性戲劇教學活動提供有趣味的學習情境，提昇資優學生正向的情緒表達及群體互動的能力；並將透過研究來探討教師教學的過程中，對師生互動所做的省思與教學調整，對教師與學生的影響與成長。

研究者畢業於文化大學戲劇系，其後從事教學工作迄今，並於課後修得特殊教育學位並擔任特教班教師多年，於十二年內跨身心障礙資源班及一般能力資賦優異資源班。於特教班教學期間，深感特教生情意教育之重要性，再加上個人求學背景與經歷，在校多次擔任兒童戲劇指導，具有豐富的戲劇教學經驗。

由於創造性戲劇原是專業劇場與大學戲劇系用來訓練學生之方法，因其本質接近幼兒自發性的戲劇遊戲，活動方式注重「參與過程」與「經驗統整」，而被運用於兒童教育（Rosenberg,1987；林玫君，民 92）。研究者因此開始接觸創造性戲劇相關書籍與資訊，且多次報名爭取參加兒童戲劇研習機會，習得兒童戲劇教學技巧，並數度嘗試以創造性戲劇活動融入教學課程中。

在民國八十九年九月至九十一年六月，研究者於擔任資優班教職期間，深覺班上資優學生或因學業低成就導致信心不足；或因缺乏成功經驗而致成就動機低落；更甚者因情緒、行為而遭受同儕疏遠。有鑑於在傳統傳授式的情意課程進行時，資優生常對單調而傳統的教學進行方式產生抗拒與排斥，情意課程內容不易使資優學生產生認同與興趣，部分

反應敏銳的資優生在課程進行過程中，會領略到何種反應是教師認為較好的，甚至為了爭取高分數而迎合教師喜好，而失去情意課程真正的功能。因此，研究者認為設計一種可以打破防衛藩籬的情意課程，確有必要，遂決定結合戲劇專業背景與資優班合格教師此二身份，從事創造性戲劇教學活動持續二年，教學期間活潑的教學情境，提供學生情意輔導並開發學生潛能於無形之間，學童充分體驗成功經驗，學習興味盎然，更加深研究者教學信心。

細究國內外運用創造性戲劇教學之研究，多用於閱讀策略、思考訓練、問題解決、公民教育、口語能力、創造力、學習動機、表達訓練、社交技巧、情緒管理、領導才能、溝通技巧及自我認識等（楊壁菁，民 86；王有福，民 91；廖品蘭，民 87；Conard & Asher, 2000；Ustundag, 1999；de la Cruz & Lian & Morreau, 1998；Buege, 1993；DuPont, 1992；Hensel, 1991；Lehr, 1985；Noble & Others, 1977；O'Hanley, 1973；Freeman, 2003）。至於教學對象亦廣至幼兒、國小、中學、成人教育甚至社會人士（王念華，民 90；詹美鈴，民 91；王有福，民 91；岳清清，民 89；張連強，民 89；楊壁菁，民 86；Ustundag, 1999；Hensel, 1991；Goodwin, 1985；Noble & Others, 1977；Swaminathan, 1974；O'Hanley, 1973）。

創造性戲劇教學並於特殊教育場域廣為運用，舉凡聽覺損傷、視覺障礙、情緒障礙、智能障礙、心智遲滯、顏面損傷、行為問題、學習障礙等教學對象均獲得相當之成效（Gillies, 1973；Schattner, 1967；de la Cruz & Lian & Morreau, 1998；Warger, 1985；Goodwin, 1985；Freeman, 2003）。然而，創造性戲劇活動在歐美盛行數十年，國內近年來才開始正式進入此領域，研究者遍尋國內研究，尚未發現創造性戲劇教學針對資優教育領域之研究，可顯見創造性戲劇教學在「資優教育」此領域的研究亟待

開發研究。

此外，由國內研究尚可發現，這些研究對於創造性戲劇教學的分析與探究，有不可抹滅的貢獻，其研究結果均肯定創造性戲劇教學的正向功能與成效。但就整體而言，仍無法提供深入學校教育的真實探究，除少數研究對兒童有較詳盡的觀察外（王念華，民 90；楊璧菁，民 86），大多數研究都未針對提及的優點、成長歷程深入說明、描繪，以致創造性戲劇教學的主體-「兒童」，幾乎全隱藏於幕後，極少現身。因此，本研究即決定採用實驗教學進行以資優兒童為對象的「創造性戲劇教學」探究其對創造力、人際溝通之成效，並嘗試針對兒童在活動中的感受、歷程與接受教學後的成長加以描繪。

## 二、研究目的

基於上述之研究動機，研究者設計了一套以創造性戲劇為主軸的訓練課程，並探討其對提昇國小資優生創造力及人際溝通能力之成效。本研究目的有四：

一、探討「創造性戲劇教學」對國小一般能力資優生創造力的提昇效果。

二、分析「創造性戲劇教學」對國小一般能力資優生人際溝通的輔導效果。

三、探究國小一般能力資優生在「創造性戲劇教學」活動歷程中的成長。

四、深究教師在「創造性戲劇教學」教學歷程中的省思。

## 第二節 研究問題與假設

### 一、研究問題

基於上述研究目的，本研究所欲探討的問題如下：

- (一) 「創造性戲劇教學」是否能增進國小一般能力資優生的創造力？
- (二) 「創造性戲劇教學」是否能增進國小一般能力資優生人際溝通的能力？
- (三) 接受創造性戲劇教學的國小一般能力資優生在活動歷程中的感受與成長有何改變？
- (四) 教師在「創造性戲劇教學」教學歷程中的省思情形為何？

### 二、研究假設

根據以上之研究問題，本研究之研究假設如下：

- (一) 「創造性戲劇教學」能增進國小一般能力資優生的創造力。
  - 1-1 「創造性戲劇教學」實施後，實驗組與控制組在「新編創造思考測驗」之圖形「流暢力」分量表前後測分數達顯著差異。
  - 1-2 「創造性戲劇教學」實施後，實驗組與控制組在「新編創造思考測驗」之圖形「變通力」分量表前後測分數達顯著差異。
  - 1-3 「創造性戲劇教學」實施後，實驗組與控制組在「新編創造思



考測驗」之圖形「獨創力」分量表前後測分數達顯著差異。

1-4 「創造性戲劇教學」實施後，實驗組與控制組在「新編創造思考測驗」之圖形「精進力」分量表前後測分數達顯著差異。

1-5 「創造性戲劇教學」實施後，實驗組與控制組在「新編創造思考測驗」之語文「流暢力」分量表前後測分數達顯著差異。

1-6 「創造性戲劇教學」實施後，實驗組與控制組在「新編創造思考測驗」之語文「變通力」分量表前後測分數達顯著差異。

1-7 「創造性戲劇教學」實施後，實驗組與控制組在「新編創造思考測驗」之語文「獨創力」分量表前後測分數達顯著差異。

(二) 「創造性戲劇教學」能增進國小一般能力資優生人際溝通的能力。

2-1 「創造性戲劇教學」實施後，實驗組與控制組在「人際溝通量表」之「自我表露」分量表前後測分數達顯著差異。

2-2 「創造性戲劇教學」實施後，實驗組與控制組在「人際溝通量表」之「人際知覺」分量表前後測分數達顯著差異。

2-3 「創造性戲劇教學」實施後，實驗組與控制組在「人際溝通量表」之「自我肯定」分量表前後測分數達顯著差異。

2-4 「創造性戲劇教學」實施後，實驗組與控制組在「人際溝通量表」之「同理反應」分量表前後測分數達顯著差異。

2-5 「創造性戲劇教學」實施後，實驗組與控制組在「人際溝通量表」

之「全量表」前後測分數達顯著差異。

(三) 國小一般能力資優生在接受「創造性戲劇教學」後，對課程有正向的經驗感受與成長進步。

### 第三節 名詞釋義

為便於研究之析述與討論，研究者將所使用的幾個重要名詞界定如下：

#### 一、國小一般能力資優生

國小一般能力資優生，係指經「台北縣特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會」按特殊教育法，符合「特殊教育法施行細則」第九條之一「一般能力優異」之推薦標準者，得依規定方式參加甄別，通過團體智力測驗、學業成就測驗、個別智力測驗，安置於資優資源班就讀之一般智能優異學生。

本研究所指的國小資優學生係以台北縣某國小四年級分散式資優班二十二名學生為樣本。

#### 二、創造性戲劇教學

創造性戲劇教學是一種即興自發的的教室戲劇活動，它的發展重點在參與者經驗重建的過程，在自然開放的教室氣氛下，透過肢體律動、默劇、即興的對話等戲劇的形式，帶領參與者運用假裝(Pretent)的遊戲本能，去想像、反省、觀察及體驗人類的生活內容與生活空間、進而了解自己是自由的創作個體、問題的解決者、經驗的統合者及團體的參與者(林玫君，民 83)。

本研究所指的「創造性戲劇教學」係研究者參考國內外學者及坊間書籍所提供之活動設計，再依教學與學生實際需要改編之單元教學設計，共計十三個單元。

### 三、創造力

創造力是人類一種創造的能力，也就是造出前所未有的事物或想法（毛連塏，民 89）。

本研究中所指的創造力，係指資優生在「新編創造思考測驗」中，以量化資料分析所得之圖形流暢力、變通力、獨創力、精進力以及語文流暢力、變通力、獨創力之表現與得分。得分越高，表示其創造力越佳；分數越低，表示其創造力越低。

### 四、人際溝通

所謂人際溝通指的是人與人之間訊息傳送和被人瞭解的過程，是一個「有意義」的互動歷程（鄭佩芬，民 89）。

本研究的人際溝通能力係指研究對象於許慧如（民 89）所編製的「人際溝通量表」上之得分，其內涵包括自我表露、人際知覺、自我肯定及同理反應等四部分。得分越高，表示其人際溝通能力越佳；分數越低，表示其人際溝通能力越低。

## 五、活動歷程中的成長

本研究所指之成長，乃根據學生學習的過程與資料內容加以分析。意圖是引導學生在感性與理性思維中反省，而反省的目的，是讓思緒到處漫遊，並試著在漫遊時找出意義（李弘善，民 90）。在此過程中，由學生在創造性戲劇活動教學歷程的討論中所顯現的階段性成長以及活動回饋表之撰寫，皆有助兒童之正向態度。本研究將重點放在個人的成長，參與活動的活力、分享與討論的內涵、生活覺察等，都能反應其進步的情形。

## 六、教學歷程中的省思

教學思考通常可區分為三階段：1.教學活動前-研究的重點在於教學前教師從事教學計畫與決定歷程；2. 互動教學時-包括教學進行中教師與學生互動的思考與決定；3. 教學活動後或評鑑階段（林進材，1997）。

本研究是以教師教學日誌中對教學歷程中的學生反應與觀察紀錄內容，以發現學生在教學過程中的學習表現與改變；此乃整合了課程內容、教學歷程以及教師所撰寫之個人感受與省思等內涵。