

統合式遊戲團體對提升國小智能障礙學生社交技巧 學習成效之研究

蔡雨軒*

臺北市興華國民小學
教師

呂翠華

國立臺北教育大學特殊教育學系
副教授

身心障礙學生無法被同儕接納，往往並非其障礙導致，而是因表現不當社會行為而招致排斥（王欣宜，2006a）。智能障礙學生需要充足、系統化的社交技巧訓練，且在提供大量正確示範、同儕協助的融合環境中，才能有效學習如何與人正確互動，並避免學習負向行為。特殊教育的目的是讓身心障礙學生能成功融合至不同層面的社會生活，為幫助智能障礙學生在融合環境中適應良好，社會技能是必備的能力。遊戲是兒童的天賦本能與學習媒介，兒童遊戲就如成人活動的縮影，兒童在遊戲中學習到主動參與他人的社會文化價值，進而獲得象徵能力、增進人際關係和社會知識（Wolfberg，2010）。

本研究旨在探討統合式遊戲團體對提升國小智能障礙學生社交技巧學習成效之影響，研究方法採用單一受試研究法之 AB 設計，教學研究為期 12 週，共分為基線期及介入期二個階段。以一名國小五年級中度智能障礙學生為研究對象，以及三名普通班同儕參與本研究，探討經過統合式遊戲團體介入後，其「輪流」、「與同儕眼神接觸」、「主動開始與人互動」三項社交行為的介入效果。本研究使用統合式遊戲團體的三個要素：引導式參與、同儕協助及結構式環境，進行社交技巧訓練。所得資料以視覺分析法進行分析，並輔以質性觀察為佐證，以訪談及問卷進行社會效度分析。

依據研究目的與資料分析的結果，本研究的結論如下：

一、統合式遊戲團體介入對提升國小智能障礙學生之「輪流」、「與同儕眼神接觸」、「主動開始與人互動」三項社交技巧皆具有立即成效。二、統合式遊戲團體對提升國小智能障礙學生社交技巧具有社會效度。

本研究發現統合式遊戲團體介入可提升國小智能障礙學生的社交技巧能

*本文以蔡雨軒為通訊作者。

力，改善其行為品質，研究對象在介入後期會開始與同儕有頻繁的互動，談話主題除了遊戲內容之外，也會與同儕分享個人生活經驗，說反話情形也明顯減少。此外，擔任專家同儕的一般學生也能從遊戲中獲益，表現出愛心與耐心，一再扮演良好的楷模示範，讓研究對象有模仿正向互動行為的大量機會。最後，研究者根據上述結論，針對教學及未來研究方向提出建議。

本研究限制包括：教學時間掌握不易，因配合學校活動，未能嚴格執行每周預訂三次的介入；專家同儕行為之掌握不易，容易受到受試者一些負面動作及言語而無法順利提供引導。

關鍵詞：統合式遊戲團體、國小智能障礙學生、社交技巧

緒論

本研究旨在探討統合式遊戲團體介入對提升國小智能障礙學生社交技巧學習成效。本節分別說明研究背景與研究動機；研究目的與待答問題；以及名詞釋義。

一、研究背景與研究動機

輕度障礙學生不被同儕接納，並非其障礙導致，而是因表現不當社會行為招致排斥(王欣宜，2006a)。研究者希望協助智能障礙學生獲得良好的社交能力，卻一直缺乏持續、且能真實類化於普通班之有效策略。

研究者在特殊需求課程中進行遊戲活動時，學生會主動詢問老師「甚麼時候要再玩遊戲?」、「下次要玩甚麼遊戲?」等問題，研究者發現遊戲對學生的影響力深遠，遊戲受到學生的喜愛，將遊戲融入社交技巧課程是可行方式，此為本研究動機之一。

林惠雅(2003)也指出，同儕關係對兒童尤其重要，同儕是情感和支持的重要來源，可幫助兒童學習平等關係中的人際互動，形成自我概念和自我評價。Odom 和 Brown(1993)發現，身心障礙兒童較無法參與團體遊戲，且一般兒童也不太會找他們玩，因此侷限其社會互動及遊戲形態，為了讓智能障礙學生能從遊戲經驗中獲益，更需他人指導及輔具協助，此為本研究動機之二。

特殊教育的目的是讓身心障礙學生能成功融合至不同層面之社會生活(施相如，1996)，因此，要讓智能障礙學生有良好之社會適應，社會技能是必備的能力。遊戲讓一般兒童與身心障礙兒童間有機會發展出社會互動。因此研究者想透過遊戲介入，以探討提升智能障礙學生的社交技巧學習成效，此為本研究動機之三。

遊戲是兒童的天賦本能與學習媒介，兒童在遊戲中能與周遭的人、事產生互動並成長、學習(吳淑琴、楊宗仁，2002)。統合式遊戲團體(integrated play group)是由 P .J.Wolfberg(1992)的實務教學經驗及探索研究中激盪而出，利用教師的引導式參與(guided participance)以及同儕協助(peer assistance)，組成小型遊戲團體，具備高度結構化特色，能幫助自閉症兒童在自然情境中與社交技巧能力佳的同儕互動。國內實徵研究也證實，

遊戲介入對提升身心障礙兒童社交技巧具正面影響，智能障礙兒童與自閉症兒童同樣有人際互動的需求。因此研究者想研究統合式遊戲團體是否能應用於智能障礙學生，並確實有效提升其社交技巧，此為本研究動機之四。

二、研究目的與待答問題

(一)統合式遊戲團體對提升國小智能障礙學生「輪流」能力的立即效果為何?

(二)統合式遊戲團體對提升國小智能障礙學生「與同儕眼神接觸」能力的立即效果為何?

(三)統合式遊戲團體對提升國小智能障礙學生「主動開始與人互動」能力的立即效果為何?

(四)統合式遊戲團體對提升國小智能障礙學生社交技巧之社會效度為何?

三、名詞釋義

(一)統合式遊戲團體(integrated play group)

1. 遊戲同儕：一位中度智能障礙的五年級學生小彤三年級同學三位。
2. 遊戲環境：資源班教室，遊戲時間每周三次，每次 40 分鐘。
3. 遊戲材料：遊戲同儕填寫「兒童玩具喜好調查表」後蒐集，擇定六種桌上遊戲。
4. 教師引導：包括口頭提醒、肢體示範及視覺提示。

(二)國小智能障礙學生(Elementary school students with intellectual disabilities)

美國智能障礙協會(The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD)在 2010 年指出，智能障礙的最新定義須符合以下條件：

1. 智力功能顯著低下，標準化智力測驗的表現低於平均數負兩個標準差。
2. 適應行為嚴重缺損。
3. 於個體發展期間，即指十八歲前便已顯現。

「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」(2012)第三條第一款所稱智能障礙是指「個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有顯著困難者」。

本研究所指之智能障礙兒童為一位五年級中度智能障礙兒童，在社交技巧有輪流、與同儕眼神接觸以及主動開始與人互動能力之社交技巧困難。

(三)社交技巧(social skills)

社交技巧是指個體能在社交場合中表現適當行為舉止，且能得到他人的接納和贊同的能力（王欣宜，2006b）。本研究之社交技巧，包括以下行為：

1. 輪流能力：能主動用口語行為及肢體動作提醒自己及他人遊戲的順序。
2. 與同儕的眼神接觸能力：受試者能在未經提示下主動以眼神注視同儕的眼睛。
3. 主動開始與人互動能力：受試者能在未經提示下，能主動與對方互動，互動行為包括口語及非口語的互動行為。

文獻探討

本節文獻探討分為兩部分：第一部分闡述統合式遊戲團體的理論基礎，第二部分為回顧、分析統合式遊戲團體運用於身心障礙兒童的相關研究。

一、統合式遊戲團體的理論基礎

統合式遊戲團體主要目的為促進三至十一歲自閉症兒童社交及象徵性遊戲能力，由一般兒童在遊戲中扮演專家同儕、成人指導者則協助自閉症兒童改善與同儕互動的技巧。主要理論基礎是依據俄國心理學家 Vygotsky（1966, 1978）認為遊戲是一種社會活動，對兒童的社會理解和象徵性表徵能力的成長有所幫助，因此兒童遊戲如同成人活動的縮影，兒童從中學習到主動參與他人的社會文化價值，因而獲得象徵能力、人際關係技能和社會知識 (Wolfberg, 2010)。

Vygotsky（1978）也認為，遊戲中可透過鷹架學習以創造「潛能發展區域」，其定義為「兒童『能獨立解決問題的實際水平』與『成人引導或與更有能力同儕合作下的潛在發展水平』之間的距離」。藉由能力更好、更有經驗的教師引導者或同儕給予有系統的協助，讓兒童能超越自己可展現的能力，而在此情形下，他人給予的協助即為鷹架作用(scaffolding)，可促成兒童發展的最大潛能（Wood & Attfield, 2005）。

Wolfberg（2010）認為統合式遊戲團體應在一自然的融合情境中進行，

且遊戲場所需提供結構化環境讓兒童能依循明顯、一致的結構化提示，以避免孩子常常困惑，因不知所措而中斷遊戲過程產生負面情緒。統合式遊戲團體強調成員組成要均衡，須包含專家同儕（expert players）及遊戲新手（novice players）兩種角色，專家同儕是指社會互動能力、遊戲技巧較佳者，具有愛心及耐心、願意和遊戲新手互動的兒童；遊戲新手包括自閉症及其他廣泛性發展障礙的兒童（Wolfberg, 2010）。

最後的重要元素是引導式參與，當遊戲新手主動參

遊戲時，透過專家同儕指導，教師引導者僅間接給予遊戲新手支持性引導，遊戲中由專家同儕搭起遊戲鷹架，當遊戲新手漸漸學會社交技巧及遊戲技能後，就能慢慢褪除鷹架，達到遊戲新手的潛能發展區。

統合式遊戲團體初始是為了促進遊戲新手的遊戲互動能力，遊戲中的每個成員都有所獲益。Johanna & Jason & Rachel（2004）指出，對遊戲新手而言，可增加經常及持續性的同儕互動；增進良好社交語言的使用及頻率；確保遊戲品質更好，提升遊戲新手的遊戲技巧；增進與遊戲同儕以外的其他友伴的友誼。對遊戲專家的優點方面，統合式遊戲團體幫助普通班學生了解身心障礙者的個性及相處之道；培養普通班學生的耐心、同理心、關懷心，學習開放、接納的態度；發展與身心障者的友誼，提升自我價值感。

二、統合式遊戲團體運用於身心障礙兒童的相關研究

國內外有關統合式遊戲團體的研究大部份針對自閉症兒童，缺少受試者為智能障礙或其他障礙類別的實徵研究，故僅就受試者為自閉症在統合式遊戲團體的相關文獻的相關文獻做深入探討。

Wolfberg 和 Schuler（1993）採用跨受試多探試實驗設計，探討統合式遊戲團體是否能提升自閉症兒童多面向的社交及認知技巧。實驗結果發現自閉症兒童的孤立遊戲減少、人際互動增加，刻板玩法形式也減少，功能性遊戲增加。Wolfberg（1994）針對 1993 年研究的三名受試者進行縱貫性俗民誌研究，研究三位自閉症兒童十年間的發展狀況，研究結果發現自閉症兒童在社會遊戲與象徵層次、說話、寫作及繪畫等能力皆有進步。

Jonanna 和 Jason 和 Rachel（2004）使用統合式遊戲團體在學校情境的模式，觀察特殊生在遊戲團體前後與團體外同儕及與專家同儕的社交遊戲行為是否提升。研究結果顯示受試者之社交技巧行為在褪除介入後的維持期仍

有顯著提升。

吳淑琴（2001）依據 Wolfberg（1993,1994,1999）的統合式遊戲團體模式，設計鷹架式遊戲團體。研究發現與國外研究結果一致，教師的引導確實有助於同儕與個案的互動，鷹架式遊戲團體確實能增進個案的假裝性遊戲能力。羅素如（2003）探討統合式遊戲團體對學前高功能自閉症兒童增進社會性遊戲能力的影響，研究結果發現統合式遊戲團體確實能提升研究對象的社會性遊戲能力。胡珮筠（2002）以家庭為研究場域，探討統合式遊戲團體應採何種方式，以維持家庭式遊戲團體的運作。研究發現由成人擔任的遊戲引導者須站在孩子的立場，提供最低限度的鷹架引導，並提供特殊需求兒童更多遊戲機會，以增加與同儕的互動。

國內相關研究中僅葉倩伶（2006）採用單一受試跨受試多基線實驗設計，探討重度多重障礙兒童在統合式遊戲團體實驗後，其社會互動能力是否有增進。研究發現統合式遊戲團體可增進重度多重障礙兒童的與同儕眼神接觸、與同儕對話及自發性與同儕互動。

上述研究的特色歸納如下：1.統合式遊戲團體大多使用於醫療機構或是學校內；2.受試對象主要以自閉症兒童為主；3.研究對象年齡多數介於八歲以下；4.研究方法多以個案研究為主；5.介入目標主要提升兒童遊戲層次、社會互動能力為主；6.研究結果皆確實提升兒童的社交技巧能力或是遊戲發展能力。

研究方法

一、研究設計

（一）自變項

本研究的自變項為「統合式遊戲團體」，研究使用之統合式遊戲單元教案，經受試者之資源班個管教師討論後，所擬定出完整教案。

（二）依變項

本研究的依變項是指社交技巧能力，分別為「輪流」、「與同儕眼神接觸」、「主動開始與人互動」。

1.輪流能力：能主動用口語行為及肢體動作提醒自己及他人遊戲的順序。

2.與同儕的眼神接觸能力：受試者能在未經任何提示下(包含口語、非口語)主動以眼神注視同儕的眼睛。

3.主動開始與人互動能力：受試者能未經任何提示下(包含口語、非口語)，能主動與對方互動，行為包括口語及非口語的互動行為，如下列：

(三) 信度與效度

1.內在效度

為減少對實驗效果產生干擾，本研究之控制變項包含遊戲同儕、遊戲環境、遊戲材料、教師引導。

2.社會效度

研究者製成回饋問卷，請受試者家長及資源班個管師、導師、遊戲同儕針對受試者社交技巧之進步表現填寫回饋問卷，做為量化資料之外的另一項資料。

3.觀察者間一致性

研究者邀請一位國小資源班教師擔任協同評量者，針對本研究中受試者出現之目標行為次數進行記錄，觀察者間一致性的計算公式如下：

$$\text{觀察者間信度} = \frac{\text{甲、乙觀察者紀錄一致的次數}}{\text{甲、乙紀錄一致次數} + \text{甲、乙紀錄不一致的次數}} \times 100\%$$

二、研究對象

研究對象是在臺北市某國小就讀普通班加資源班的一位智能障礙兒童，基本資料如表一、表二：

表一 受試者測驗結果

| 測驗方式或工具 | 測驗結果 |
|------------|---|
| 魏氏兒童智力量表四版 | 全量表智商 50(百分等級<0.1)。 語文理解指數 55(百分等級 0.1)。 知覺推理指數 57(百分等級 0.2)。 工作記憶指數 50(百分等級<0.1)。 處理速度指數 62(百分等級 1)。 |

| | |
|------------------|---|
| 文蘭社會適應量表 | 溝通領域：PR=0.2，年齡分數：4-4 日常生活技巧領域：PR<0.1，年齡分數：3-10 社會化領域：PR=0.1，年齡分數：3-0 動作技巧領域：PR=1，年齡分數：4-10 總體適應行為：PR=0.1，年齡分數：3-8 |
| 國民中小學社交技巧行為特徵檢核表 | 教師版：百分等級 93 (達切截點 87)(導師填寫) 教師版：百分等級>99 (達切截點 87)(資源師填寫) 同儕版：百分等級>99 (達切截點 89) |

表二 受試者現況能力描述

| 類別 | 說明 |
|--------|---|
| 認知能力 | <ol style="list-style-type: none"> 1.記憶、理解、推理能力弱於一般同儕。 2.專注力嚴重不足，影響學科學習。 |
| 學業能力 | <ol style="list-style-type: none"> 1.國語及數學表現皆顯著落後一般同儕。 2.閱讀、書寫、數學能力皆弱於一般同儕，易受挫放棄。 3.選擇性學習動機，持續專心力不足。 |
| 溝通能力 | <ol style="list-style-type: none"> 1.語言理解及表達能力弱於一般同儕。 2.開啟話題、持續對話、發展話題及轉換話題有困難。 3.常聽不懂而答非所問、難以正確表達自己的想法，常常說「不知道」以回答所有問題。 4.對於不認識、不熟悉的人，會非常排斥，甚至無眼神接觸也不願意說話。 |
| 人際互動能力 | <ol style="list-style-type: none"> 1.願意被動式和同儕互動，但不知如何建立及維持友誼。 2.情緒穩定，但遇到困難會採取哭泣、說反話、抗拒。 3.易模仿他人負面社交行為，例如：說髒話、打人向朋友表示友好。 4.結交的朋友多為較年長或較年幼的，同齡同儕好朋友僅限1.2位。 5.人際互動之因果關係的推理能力不佳，常搞不清楚人我之間的互動及界限。 6.由於害羞跟害怕退縮，互動時常呈現發呆、不知如何回答、不敢看對方。 |

三、研究工具

(一) 評量受試者社交技巧能力工具

本研究使用孟瑛如(2004)編製的社交技巧評量測驗，此測驗主要目的為評估學生的社交技巧行為特徵，適用對象為一年級至九年級學童。

(二) 教學介入工具

1. 統合式遊戲教學教案

本研究編製之教案分為六個單元課程，每一單元皆有遊戲材料做為教學教具，每一單元進行3節教學及觀察紀錄，總共進行18節課程。

2. 統合式遊戲教學講義

本研究編製講義是研究者依據 Wolfberg(2010)提倡之統合式遊戲團體，以及觀察受試者日常生活互動後自行編寫而成，此教學講義可幫助專家同儕事先了解受試者及如何進行幫助及引導。

3. 統合式遊戲教學檢核表

研究者於每次課程結束後針對遊戲過程記錄相關資料及突發事件記錄，以利實驗完成後的質性敘述。

4. 自編兒童玩具喜好調查表

研究者依據遊戲材料的分類模式製成調查表，並請受試者及遊戲同儕事先填寫調查表，了解目前兒童的遊戲喜好，以便進行遊戲材料及增強物的找尋及採購。

四、教學設計

(一) 教學材料

研究者挑選出六種具新近性、趣味性，且符合研究對象能力的桌上遊戲。遊戲的共同特點為：1.具輪流性質；2.具簡單的遊戲規則；3.遊戲成員需大量互動；4.可進行分組合作或個人競賽；5.座位安排以利遊戲進行及成員間眼神注視；6.有輸贏之分。

(二) 教學流程

本研究教學流程如下：

1. 介紹及複習遊戲團體公約；介紹今日遊戲名稱及材料。
2. 說明遊戲規則；教師說明及指導(動作示範、口語指導)；遊戲試玩練習。
3. 遊戲總結、計算分數；成員間口語回饋及鼓勵。

4. 統合式遊戲團體觀察記錄攝影（開始進行目標行為次數紀錄及檢核）

五、實驗設計

（一）基線期

教學前的準備階段，主要是蒐集受試者未進行「統合式遊戲團體」前的相關資料，當所有資料的趨向或水準呈現穩定狀態時，才進入處理期。在此階段，研究者僅對受試者進行測驗及蒐集資料，不做任何教學或提示，本階段資料點數為五個。

（二）介入期

本階段為「統合式遊戲團體」的介入階段，教學引導者以自編的「統合式遊戲團體單元教案」進行六個單元課程，共進行十八次的遊戲教學，每次觀察時間為教學結束後的 15 分鐘，以了解社交技巧立即效果。

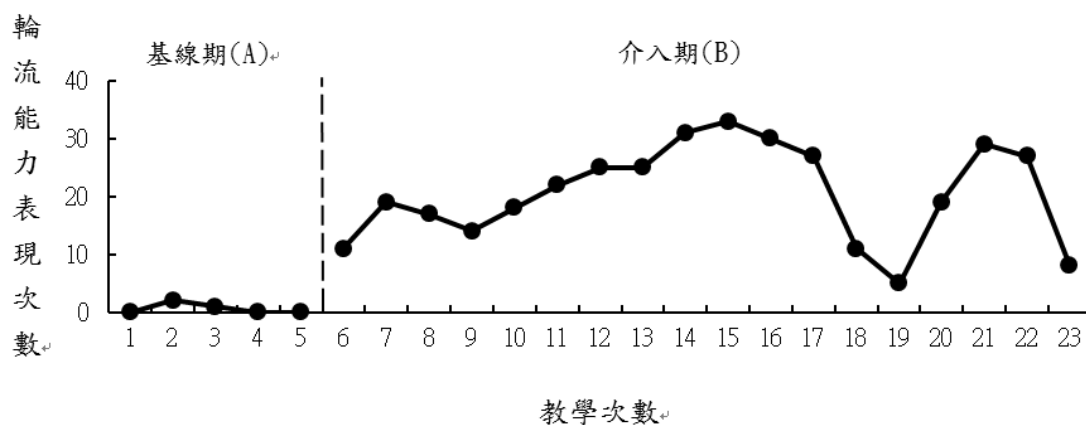
六、資料處理與分析

本研究依 A-B 設計，蒐集受試者在基線期、介入期二個階段目標行為出現次數之相關資料，根據受試者在各階段評量資料的曲線圖，進行階段內分析與階段間分析，並整理成目視分析摘要表。在教學結束後，進行社會效度的蒐集。

結果與討論

一、受試者「輪流」能力之資料分析

根據圖一、表三和表四資料分析，顯示出個案接受「統合式團體遊戲」前，尚未習得目標行為，且有退步的情形產生，但介入期趨勢方向呈現進步取向，整體趨勢有顯著增加趨勢。此階段內受試者在 18 次中有 9 次輪流的次數高於平均水準 20.6 次，且介入期平均水準(20.6)較基線期平均水準(0.6)明顯高，由此可知，受試者在進行「統合式遊戲團體」後，輪流行為表現次數有明顯進步，表示立即效果佳且有明顯的正向介入效果。



圖一 受試者「輪流」能力次數曲線圖

表三 受試者輪流次數階段內變化分析摘要表

| 階段內比較 | 基線期 | 介入期 |
|----------|--------------|----------------|
| 階段長度 | 5 | 18 |
| 趨勢方向 | \ (-) | / (+) |
| 趨勢穩定度 | 20% (不穩定) | 27% (不穩定) |
| 階段內比較 | 基線期 | 介入期 |
| 平均水準 | 0.6 | 20.6 |
| 水準範圍 | 0-2 | 5-33 |
| 水準穩定度與範圍 | 20% 0.2-1 | 56% 14-27.2 |
| 水準變化 | 0 | -3 |
| Z 值 | 0.18 | 2.38** |
| C 值 | 0.06 | 0.53 |

* $p < .05$ ** $p < .01$

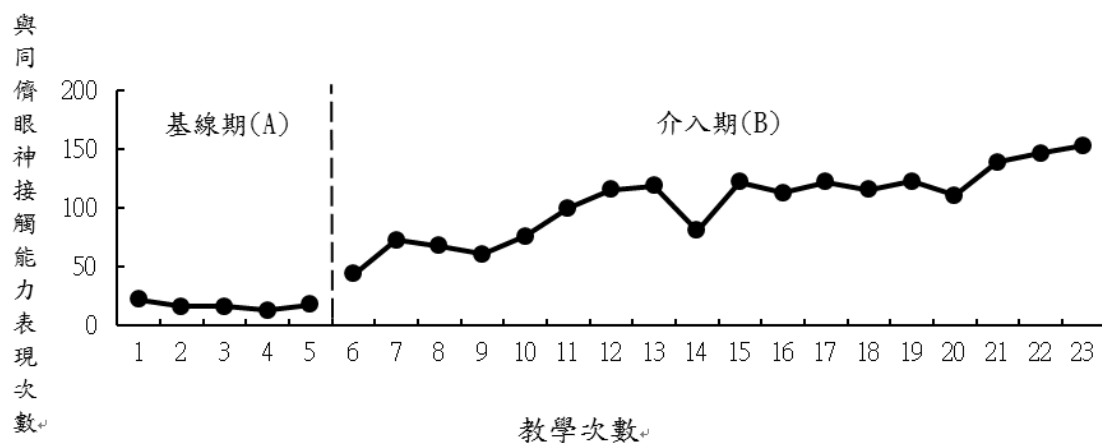
表四 受試者輪流次數階段間變化分析摘要表

| 階段間比較 | 基線期/介入期 |
|-----------|--------------------|
| 階段間水準變化 | 11 |
| 平均水準變化 | 20 |
| 趨勢路徑與效果變化 | \(-)/(+)\) (正向) |
| 趨勢穩定度之變化 | 不穩定→不穩定 |
| 重疊百分比 | 0% |
| Z 值 | 3.88** |
| C 值 | 0.77 |

* $p < .05$ ** $p < .01$

二、受試者「與同儕眼神接觸」能力之資料分析

根據圖二、表五和表六資料分析，基線期階段內受試者在 5 次中有 3 次目標行為次數低於平均水準 17 次，顯示個案接受「統合式團體遊戲」前，受試者與同儕眼神接觸的行為不穩定且表現次數呈現下降趨勢；從基線期進入到介入期之趨勢呈現改變為正向趨勢，階段間水準變化為 26；平均水準變化為 87.7；重疊百分比為 0%；表示從基線期至介入期之初，目標行為有顯著增加趨勢，且介入期表現次數平均水準(104.7)顯著高於基線期平均水準(17)，由此可知，受試者在進行「統合式遊戲團體」後，「與同儕眼神接觸」行為表現次數呈現明顯進步的變化趨勢，表示立即效果佳且有明顯正向介入效果。



圖二 受試者「與同儕眼神接觸能力」能力次數曲線圖

表五 受試者與同儕眼神接觸次數階段內變化分析摘要表

| 階段內比較 | 基線期 | 介入期 |
|----------|------------------|-------------------|
| 階段長度 | 5 | 18 |
| 趨勢方向 | \ (-) | / (+) |
| 趨勢穩定度 | 60% (不穩定) | 67% (不穩定) |
| 平均水準 | 17 | 104.7 |
| 水準範圍 | 13-22 | 44-153 |
| 水準穩定度與範圍 | 80% 12.6-21.4 | 61% 74.1-135.3 |
| 水準變化 | -4 | 109 |
| Z 值 | 0.58 | 3.61** |
| C 值 | 0.20 | 0.80 |

* $p < .05$ ** $p < .01$

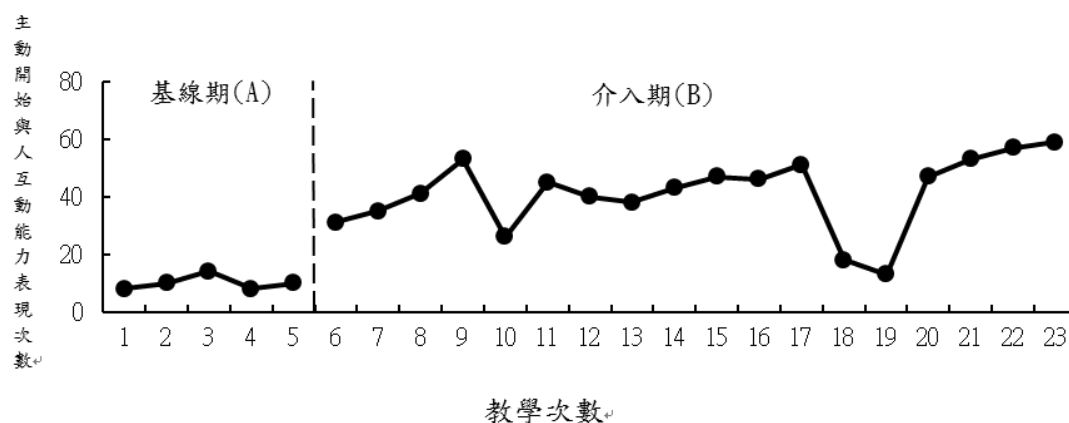
表六 受試者與同儕眼神接觸次數階段間變化分析摘要表

| 階段間比較 | 基線期/介入期 |
|-----------|-------------------|
| 階段間水準變化 | 26 |
| 平均水準變化 | 87.7 |
| 趨勢路徑與效果變化 | \(-)/(+\) (正向) |
| 趨勢穩定度之變化 | 不穩定→不穩定 |
| 重疊百分比 | 0% |
| Z 值 | 4.63** |
| C 值 | 0.92 |

* $p < .05$ ** $p < .01$

三、受試者「主動開始與人互動」能力之資料分析

根據圖三、表七和表八資料分析，基線期行為達成率偏低且無顯著趨勢，但從基線期進入到介入期之趨勢呈現改變為正向趨勢，階段間水準變化為 21；平均水準變化為 31.3；重疊百分比為 5.6%，表示從基線期至介入期之初，受試者行為表現率有顯著增加趨勢，且介入期表現次數平均水準(41.3)顯著高於基線期平均水準，表示受試者進行「統合式遊戲團體」後，行為表現率有進步，但未達顯著；介入具成效，但表現並不穩定。



圖三 受試者「主動開始與人互動」能力次數曲線圖

表七 受試者主動開始與人互動次數階段內變化分析摘要表

| 階段內比較 | 基線期 | 介入期 |
|----------|-----------------|------------------|
| 階段長度 | 5 | 18 |
| 趨勢方向 | — (=) | / (+) |
| 趨勢穩定度 | 40% (不穩定) | 56% (不穩定) |
| 平均水準 | 10 | 41.3 |
| 水準範圍 | 8-14 | 13-59 |
| 水準穩定度與範圍 | 80% 7.2-12.8 | 83% 29.5-53.1 |
| 水準變化 | 2 | 28 |
| Z 值 | -0.7 | 1.18 |
| C 值 | -0.25 | 0.26 |

* $p < .05$ ** $p < .01$

表八 受試者主動開始與人互動次數階段間變化分析摘要表

| 階段間比較 | 基線期/介入期 |
|-----------|------------------|
| 階段間水準變化 | 21 |
| 平均水準變化 | 31.3 |
| 趨勢路徑與效果變化 | —(=)/(+) (正向) |
| 趨勢穩定度之變化 | 不穩定→不穩定 |
| 重疊百分比 | 5.6% |
| Z 值 | 3.42** |
| C 值 | 0.68 |

* $p < .05$ ** $p < .01$

4、社會效度分析

(一) 五等量表回饋綜合分析

量表題項設計包含兩部分，第一部份探討統合式團體遊戲實施成效；第

二部份探討「統合式團體遊戲」的介入設計，結果皆顯示個案的三項社交技巧行為能力皆有進步；且顯著進步的具體能力則為「主動開啟聊天話題」、「主動加入對方話題並回應話題」、「以肢體動作、表情要求協助」。

(二) 訪談結果分析

訪談對象皆認為受試者尚未接受統合式團體遊戲前，個性內向害羞不懂得開啟互動、社交互動能力弱，但接受「統合式團體遊戲」之後，受試者自信心提升、且在主動與同儕互動能力、溝通技巧以及互動的品質上皆有進步及提升，遊戲時也主動提醒他人輪流遊戲的次序以及注視對方的眼睛。綜上所述，受試者導師、資源班個管教師、家長及專家同儕皆對「統合式遊戲團體」抱持肯定態度，且對於三項目標行為介入並具有明顯社會效度。

結論與建議

一、結論

(一) 統合式遊戲團體對提升國小智能障礙學生「輪流」能力具有立即成效。

(二) 統合式遊戲團體對提升國小智能障礙學生「與同儕眼神接觸」能力具有立即成效。

(三) 統合式遊戲團體對提升國小智能障礙學生「主動開始與人互動」能力具有立即成效。

(四) 統合式遊戲團體對提升國小智能障礙學生社交技巧具有良好社會效度。

二、建議

(一) 研究限制

1. 教學時間之掌控

本研究預定介入時間為每周三次，但受限於校內排定特殊學年活動影響，導致有時一周僅能進行一次實驗介入，而影響研究的嚴謹性。

2. 專家同儕行為之掌控

正式教學前研究者已先向專家同儕進行說明、示範以及練習，但正式遊戲過程中專家同儕仍易受到受試者負面動作及言語而無法順利引導，而影響受試者表現的機會。

(2) 實務教學之建議

1. 統合式遊戲團體介入可用於提升智能障礙兒童社交技巧能力
2. 社交技巧課程之實施可採用統合式遊戲團體
3. 專家同儕的選取需考量適當性並進行完整的事前訓練
4. 遊戲的練習次數需足夠
5. 應明確定義「自由遊戲」之時間以確切掌握目標行為發生次數：

(3) 未來研究之建議

1. 擴大研究場域，地點及時間與真實生活結合
2. 遊戲同儕考慮混齡、增加團體人數
3. 了解統合式遊戲團體對不同安置型態、障別兒童的社交技巧學習成效提升情形。
4. 研究方法建議採取跨受試實驗設計，同時進行多組統合式遊戲團體，以得知個體間之介入成效。

參考文獻

- 王欣宜 (2006a)：智能障礙學生之社交技巧訓練內涵分析。**特殊教育季刊**，**98**，9-16。
- 王欣宜 (2006b)：高職特教班社交技巧教學之理論與實務。臺北：五南。
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法 (2013)：中華民國一百零二年九月二日臺教學(四)字第 1020125519B 號令發布。
- 吳淑琴 (2001)：鷹架式遊戲團體對高功能自閉症兒童象徵遊戲影響之個案研究。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士論文 (未出版)。
- 吳淑琴、楊宗仁 (2002)：鷹架式遊戲團體對高功能自閉症兒童象徵遊戲影響之個案研究。**特殊教育研究學刊**，**22** 期，75-101。
- 林惠雅 (2003)：兒童遊戲課程：動作技能與社會能力發展。臺北，心理。
- 孟瑛如 (2004)：國民中小學社交技巧行為特徵檢核表指導手冊。臺北：心理。
- 施相如 (1996)：輕度智能障礙學生有效社會技能教學策略。**特教園丁**，**12(2)**，16-19。
- 胡珮筠 (2002)：一步一腳印—自閉症兒童家庭式遊戲團體建構歷程之旅。

- 國立臺北教育大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- 曹純瓊、董瑞林、郝佳華、蔡雅怡（譯）（2012）：遊戲融合與自閉症－影響兒童社會化與想像力的藝術（P. J. Wolfberg 著： *Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's*）。臺北：華騰。（原著出版於 2012， *socialization and imagination integrated play groups field manual.*）
- 葉倩伶（2005）：整合性遊戲團體對增進重度多重障礙兒童社會互動能力之成效研究。臺北市立教育大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- 羅素如（2003）：整合性遊戲教學方案對學前高功能自閉症兒童社會性遊戲之影響。國立花蓮教育大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010). *Intellectual disability : Definition, classification, and systems of supports, 11th ed.* USA.
- Lantz, J. F., Nelson, J. M., Loftin, R. L. (2004). Guiding children with autism in play: Applying the integrated play group model in school settings, *Teaching Exceptional children*, 37(2), 8-14.
- Odom, S. & Brown, W. (1993). Social interaction skills interventions for young children with disabilities in integrated settings. In C. A. Peck, S. L. Odom, & D. D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs* (pp. 39-64). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child, *Soviet Psychology*, 12, 6-18.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wolfberg P. J. (1992). *Integrated play groups resource manual*. San Francisco: San Francisco State University Department of Special Education.
- Wolfberg , P. J. (1994). *Case illustrations of emerging social relations and symbolic activity in children with autism through supported peer play*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley, CA.
- Wolfberg, P. J. (1999). *Play and imagination in children with autism*. New York: Teacher College Press.

- Wolfberg, P. J., & Schuler, A. L. (1993). Integrated play groups : A model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism, *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 23(3), 467-489.
- Wood, E. A., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. London: Paul Chapman.