

目 錄

Contents

淺談在融合環境中對特殊幼兒執行功能之介入策略	1
國中資源班教師教學常用桌上遊戲及類別之調查.....	10
專注的練習，從正念開始	18
淺談建構全校性正向行為支持系統—以國小情緒行為障礙學生 為例	22
被剝奪聲音的孩子~選擇性緘默症.....	29
桃竹區特殊教育第三十四期稿約.....	34

桃竹區特殊教育

第三十三期

中華民國 92 年 6 月創刊

中華民國 108 年 7 月出版

經費補助：教育部

發行人：曾淑賢

主 編：鄭淑芬

執行編輯：李欣芸、馬秀慧

印刷廠商：翰文印刷設計有限公司

編印者：中原大學特殊教育學系暨特殊教育中心

地址：32023 桃園市中壢區中北路 200 號

電話：03-2656751

傳真：03-2656729

淺談在融合環境中對特殊幼兒執行功能之介入策略

曾淑賢/中原大學特殊教育學系副教授

壹、前言

近年來，研究文獻顯示學前教育應更著重於有益於幼兒長期發展的關鍵能力。而筆者觀察到幼教現場也十分呼應文獻強調幼兒關鍵能力的趨勢，愈來愈多採用學習區的規畫和提升幼兒自主學習的機會。因此，隨著超過九成的特殊幼兒皆安置在普通班級的融合教育趨勢之下，對特殊幼兒關鍵能力的評估與介入策略，成為益顯重要的實務議題。

但是，所謂的關鍵能力包含甚廣，例如，主動、獨立、問題解決、作選擇、投入活動 (Copple & Bredekamp, 2009; de Kruif, McWilliam, Ridley, & Wakely, 2000; Koegel, Koegel, & Carter, 1999; Mahoney, Kim, & Lin, 2007; McWilliam & Casey, 2008; Palmer et al., 2013; Palmer & Wehmeyer, 2002; Schweinhart, Weikart, & Larner, 1986; Tseng, 2015; Weikart, 1998)。

Palmer 與其同事提出關鍵能力就是未來成人生活的自我決策的基礎能力 (Palmer et al., 2013; Palmer & Wehmeyer, 2002)。這些基礎能力包括作選擇、作決定、問題解決、設定目標和達成目標。而執行功能 (Executive Function, EF) 是目前在文獻當中相當被重視的一類關鍵能力。

EF 乃是指個體運作時所運用到

的心智過程 (Dawson & Guare, 2004; Diamond & Lee, 2011; Miyake et al., 2000)。研究發現 EFs 與個體未來的學業成就、工作表現及生活品質都高度相關 (Alloway & Alloway, 2010; Blair & Razza, 2007; Borella, Carretti, & Pelegrina, 2010; Davis, Marra, Najafzadeh, & Liu-Ambrose, 2010; Gathercole, Pickering, Knight, & Stegmann, 2004; Harms, Zayas, Meltzoff, & Carlson, 2014; Miller, Barnes, & Beaver, 2011; Moffitt et al., 2011; Vitiello, 2009; Ware et al., 2012)。

貳、介紹 EF 的國內外研究與介入策略

一、幼兒執行功能

執行功能包括的相關能力有工作記憶、抑制控制、認知彈性、注意力控制、計畫和作決定、設定目標和自我覺察等 (Anderson, 2002; Baddeley, 2003; Dawson & Guare, 2004; Diamond, Barnett, Thomas, & Munro, 2007; Diamond & Lee, 2011; Kenworthy et al., 2014; Lezak, Howieson, Bigler, & Tranel, 2012; Miyake et al., 2000; Moran & Gardner, 2007; Raaijmakers et al., 2008; Yang & Gray, 2017)。最廣泛被使用的 EF 架構是 Miyake 等人 (2000) 所提出的三項能力，包括能抗拒分心，抑制自然的傾向；更新及監控

工作記憶；以及在不同的心智狀態中切換。

關於幼兒階段的 EF，許多學者也認同最主要的核心能力包含抑制控制、工作記憶、認知彈性三個面向 (Diamond, Barnett, Thomas, & Munro, 2007; Garon, Bryson, & Smith, 2008)：

1. 抑制控制：抑制注意分心的能力，能抵抗誘惑或干擾，對自己選擇的工作能持續關注。如：為了要完成任務，必須抵抗想要玩的誘惑。
2. 工作記憶：將信息保留在腦海裡並能處理信息。如：先注意聽別人說電話號碼，到記住號碼，最後撥打電話號碼。
3. 認知彈性：能夠切換觀點或關注的焦點，靈活適應變化的需求和調整事項的優先順序，能夠跳出固有的框框。

許多研究證實 EF 的發展是從幼兒期就開始發展直到青春期的時期 (Garon, Bryson, & Smith, 2008; Röthlisberger, Neuenschwander, Cimeli, & Roebbers, 2013)。Anderson (2002) 提出抑制控制、工作記憶、認知彈性的快速發展時間分別為 2 到 5 歲、2 到 7 歲和 3 到 8 歲。並且學前的 EF 表現和後來學齡時期的數學、閱讀、拼字表現高度相關。顯示，EF 是未來學業成就的早期重要指標。

而針對發展遲緩幼兒 EFs 表現的相關研究顯示，其發展顯著落後於一般同儕，包括較弱的工作記憶能力、較難轉換活動、不易輪流或更多失控行為等等 (Aro, Laakso, Määttä, Tolvanen, & Poikkeus, 2014; Määttä, Laakso, Tolvanen, Ahonen, & Aro, 2014; Moffitt et al., 2011; Raaijmakers et al., 2008; Yang & Gray, 2017)。

例如 Yang 與 Gray (2017) 的實驗研究發現，4 到 5 歲語言障礙的兒童比同儕的記憶更新和心智轉換能力顯著較差。同時，研究也發現發展遲緩兒童展現的學習落後與 EF 相關的障礙有關 (李宏鎰、林秋燕, 2004; 林芳如, 2012; 倪子洛, 2011; 曾守錘、吳華清, 2004; 楊娟、周世杰, 2006)。因此，研發有效的早期介入方案以提升發展遲緩幼兒的 EF 是當前學前教學現場重要的議題。

二、執行功能的介入策略

Traverso、Viterbori 與 Usai (2015) 的研究探討一遊戲本位的小團體介入方案對 5 歲幼兒的 EF 的成效。此方案包括 12 次 30 分鐘的介入。研究結果顯示實驗組的兒童表現顯著高於對照組。由此可知，幼兒的 EF 是可以透過學前的介入方案而提升。Diamond 與 Lee (2011) 從研究文獻歸納出兩套對提升幼兒 EF 有效的課程方案。蒙特梭利課程本身雖沒有正式提到

EF 的名詞，但其所引導的發展能力呼應 EF 的概念。「心靈幫手」(Tools of the Mind) 課程則是 Bodrova 與 Leong 根據維果斯基「心智工具」的理論所發展(蔡宜純, 2009)。此理論認為心智工具，例如：記憶策略的創造與使用在心智發展上扮演很重要的角色，能幫助兒童掌握自己的身體、認知、情緒和行為，從而發展出成熟的關鍵能力。相較之下，心靈幫手課程不需要有特定的教具教材，更容易廣泛地應用和實施於融合情境中。Bodrova 等人的研究證明接受心靈幫手的幼兒的 EF 較對照組佳 (Bodrova, Leong, & Akhutina, 2011; 蔡宜純, 2009)。

Bodrova 與 Leong (蔡宜純, 2009) 在心靈幫手課程中提出運用中介物、運用語言及運用共享活動三項策略：

(一) 運用中介物的策略

讓幼兒使用中介物這樣的心智工具，可幫助他們從需要被協助提升到獨立自主的表現。中介物的作用為鷹架，讓幼兒在近側發展區移動，從在輔助情況下可以做到，變成可以獨立完成。這個移動的過程中，成人扮演重要的角色來協助幼兒在共享活動中練習使用這些中介物，最後，幼兒可以自行利用這些中介物，並應用到新的情況中。中介物並非增強，不是當幼兒有好表現之後才給予貼紙；反之，中介物是幼

兒在行為發生之前，使用中介物去自我提示或自我規範。中介物除了可以幫忙幼兒解決身邊的問題，也能幫助幼兒長期心智運作功能的提升，包括認知、注意力、記憶以及某些社會行為。對於大部分鷹架的中介物只是暫時被需要，在發揮實質功效後，便會停止使用。如幼兒會用手指數數，但到高中後就不會使用此方法。教師不僅需要對中介物做規畫，也需要規劃如何監控幼兒怎麼使用中介物，更要規劃如何與何時移除中介物。

Bodrova 與 Leong (蔡宜純, 2009) 歸納中介物的設計有下列七項原則：1.對兒童是有特殊意義並且可以喚起意義，引發他們的想法或行為；2.必須附屬在兒童執行任務之前或其間可以運用到的工具或物品；3.中介物對兒童是突出明顯的；4.有語言及行為的暗示結合，如運用畫圖及書寫文字；5.在兒童的近側發展區，故他們有能力學會，然後用來引導自己的行為；6.是針對我們想要訓練兒童去做的，用來取代而非禁止一種行為；7.規劃中介物時，要有讓兒童可以獨立使用的計畫，將責任逐步轉移到兒童身上。

(二) 運用語言的策略

幼兒進入 2 歲方開始能夠邊思考邊說話，但還未能思考後才

說話。這階段幼兒的自我對話是很自我中心，並不在意自己是否需要受他人理解。等到年齡更大之後，語言才變成了解和聚焦他們思考的重要管道，讓一個人可以了解別人的想法，並從而獲得更多的心智工具。自我對話並不會隨著年齡增加而消失，但卻會變得比較聽不到，而慢慢移到內心，轉化成口語思考。口語思考被維果斯基形容為「摺疊」。當思考被摺疊，你可以同時想到許多事情，卻完全沒有意識到自己正在思考（蔡宜純，2009）。

教師可以協助幼兒將思考從摺疊中的狀態取出，提供幼兒必須的輔助去重新檢驗自己的思考，要求幼兒解釋自己的思考。也可以營造社會互動，讓他們在與同儕說話時去思考，以及寫下或畫出他們的理解。在教學上可以從支持自我對話的發展、協助意義的理解、鼓勵書面表達等方面來進行。例如：教師可以示範兒童如何放聲思考，鼓勵書寫下來他們的想法，或重新修訂他們寫下的內容等策略。

（三）運用共享活動的策略

共享活動是提供幼兒在更高層次近側發展區所需要之協助的一種方法，為了促進學習，教師必須建立不同類型的協助及不同類型的共享活動。共享活動不僅限於成人和幼兒之間的互動，也

包含幼兒之間的互動，以及其他合作夥伴之間的互動。共享活動為學習提供了一個有意義的社會背景。共享活動強迫參與者認清與闡述自己的思想，必須把自己的想法變成文字和話語，直到確定其他人明白你的意思。透過與另一個人對話和溝通，一個人思考上的欠缺和瑕疵，會變的明顯且容易更正。

教師參與共享活動之一就是參加維果斯基學派所謂的教育對話。在教育對話中，幼兒表達自己對教師所說及所呈現的觀念的理解。這種對話包括文字書寫、圖畫以及講話。當教師參與教育對話，必須記住下列要點：1.幫助幼兒區分重要的及不重要的屬性；2.幫助幼兒對較大的觀念系統作連結；3.尋找幼兒思考過程的線索；4.決定應該給予多少支持；5.製造一些可能的方法將學習的責任轉交給幼兒；6.計畫小組的大小使教師與幼兒的教育對話有意義且有效益。

（四）在融合情境之運用實例

不過，雖然上述三項是不同的策略，它們常常是互相關聯，並可能同步使用，以下面遊戲情境為例說明：

在幼兒完成計畫後的角落工作時間。小維扮演鱷魚先生在球池玩耍，其他孩子們假裝餵他吃東西，孩子們爭先恐後地把東西

扔進球池裡。老師建議孩子們可以先問鱷魚要不要吃，要吃才餵。有些孩子很快學會詢問後依鱷魚的回應來行動；有些孩子仍然直接就丟。老師再提示他們：「丟之前要先做什麼？」、「要先問問題」（未出版之實習教師 C 軼事紀錄，20190611）。

在上述融合活動中，老師特意地運用孩子的共享活動（餵鱷魚），加入教育對話的元素（老師建議），並以語言為中介物（先問問題）來協助孩子控制亂丟球的衝動。加入這些策略後，老師持續觀察並適時提醒兒童使用這些元素，原來混亂且激烈的鱷魚餵食很快自動產生了規則和秩序，成功提升孩子抑制控制的表現，也讓他們記住（工作記憶）要先問問題再丟，同時，孩子需要依鱷魚的回答來調整是否餵食的行為和食物的種類，展現認知彈性的表現。

參、結語

由以上實際的例子看到老師刻意運用這些策略之後，不只提升孩子的 EF 的展現，也增加班級經營效能。可惜的是，目前國內外相關研究大部分都集中在對成年人、青少年和學齡兒童 EF 的特質之了解，少部分為教學介入研究；針對特殊幼兒的研究則更加稀少。幼兒期是 EF 最快速發展的黃金關鍵期，能預測幼兒未來的學業與成就，而相關文獻顯示有效的介入

方案能提升特殊幼兒的 EF。隨著學前融合教育之趨勢，對關鍵能力的評估與教學介入策略成為學前特教益顯重要的實務議題。因此，未來亟需更多研發能量投入特殊幼兒 EF 的有效介入策略。

參考文獻

- 李宏鑑、林秋燕（2004）。注意力不足過動症在轉換測驗上的表現。**中華心理衛生學刊**，**1**，57-74。
- 林芳如（2012）。淺談執行功能及其在特殊教育上的應用。**國小特殊教育**，**54**，23-32。
- 倪子洛（2011）。早期發展正常之極低出生體重早產兒於學齡前執行功能之受損研究（未出版之碩士論文）。國立成功大學醫學院，臺南市。
- 曾守錘、吳華清（2004）。學習不良兒童的工作記憶。**心理科學進展**，**12**，355-362。
- 楊娟、周世杰（2006）。自閉症兒童執行功能研究。**中國臨床心理學雜誌**，**2**，142-145。
- 蔡宜純（譯）（2009）。**心靈幫手：Vygotsky 學派之幼兒教學法**（原作者：E. Bodrova & D. J. Leong）。臺北市：心理。（原著出版年：2007）
- Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, *106*,

- 20-29.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive functions (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8, 71-82.
- Aro, T., Laakso, M.-L., Määttä, S., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2014). Associations between toddler-age communication and kindergarten-age self-regulatory skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 1405-1417.
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189-208.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, EF, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647-663.
- Bodrova, E., Leong, D. J., & Akhutina, T. V. (2011). When everything new is well-forgotten old: Vygotsky/Luria insights in the development of EFs. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 11-28.
- Borella, E., Carretti, B., & Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 541-552.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 (3rd ed.)*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Davis, J. C., Marra, C. A., Najafzadeh, M., & Liu-Ambrose, T. (2010). The independent contribution of EFs to health related quality of life in older women. *BMC Geriatrics*, 10, 16-16.
- Dawson, P., & Guare, R. (2004). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention*. New York, NY: Guilford Press.
- de Kruif, R., McWilliam, R.A., Ridley, S.M., & Wakely, M. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 247-268.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4-12 years old. *Science*, 333, 959-964.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive con-

- trol. *Science*, 318, 1387-1388.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, M. S. (2008). EF in preschoolers: A review using an integrative framework. *American Psychological Association*, 134(1), 31-60.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C., & Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 1-16.
- Harms, M. B., Zayas, V., Meltzoff, A. N., & Carlson, S. M. (2014). Stability of EF and predictions to adaptive behavior from middle childhood to pre-adolescence. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-11.
- Kenworthy, L., Anthony, L., Alexander, K., Werner, M., Cannon, L., & Greenman, L. (2014). *Solving executive challenges*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Koegel, R., Koegel, L., & Carter, C. (1999). Pivotal teaching interactions to children with autism. *School Psychology Review*, 28, 576-594.
- Lezak, M. D., Howieson, D. B., Bigler, E. D., & Tranel, D. (2012). *Neuropsychological assessment (5th ed.)*. New York, NY: Oxford University Press.
- Määttä, S., Laakso, M.-L., Tolvanen, A., Ahonen, T., & Aro, T. (2014). Children with differing developmental trajectories of prelinguistic communication skills: Language and working memory at age 5. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57 (3), 1026-1039.
- Mahoney, G., Kim, J. M., & Lin, C. S. (2007). The pivotal behavior model of developmental learning. *Infants & Young Children*, 20, 311-325.
- McWilliam, R. A., & Casey, A. M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- Miller, H. V., Barnes, J. C., & Beaver, K. M. (2011). Self-control and health outcomes in a nationally representative sample. *American Journal of Health Behavior*, 35, 15-27.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. (2000). The unity and diversity of EFs and their contributions to complex 'frontal lobe' tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J.,

- Harrington, H., ...Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108, 2693-2698.
- Moran, S., & Gardner, H. (2007). "Hill, skill, and will": Executive function from a multiple-intelligences perspectives. In L. Meltzer (Ed.), *Executive functions in education: From theory to practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Palmer, S., Summers, J. A., Brotherson, M. J., Erwin, E., Maude, S., Stroup-Rentier, V., ...Haines, S. (2013). Foundation for self determination in early childhood: An inclusive model for children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33, 38-47. doi : 10.1177/0271121412445288 23
- Palmer, S. B., & Wehmeyer, M. L. (2002). *Self-determined learning model for early elementary students: A teacher's guide*. Kansas, KS: The University of Kansas, Beach Center on Disability.
- Raaijmakers, M. A. J., Smidts, D. P., Sergeant, J. A., Maassen, G. H., Posthumus, J. A., Engeland, H. E., & Matthys, W. (2008). Executive functions in preschool children with aggressive behavior: Impairments in inhibitory control. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1097-1107.
- Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Cimeli, P., & Roebbers, C. (2013). EFs in 5- to 8-year olds: Developmental changes and relationship to academic achievement. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2), 153-167.
- Schweinhart, L., Weikart, D., & Larner, M. (1986). Consequences of three preschool curriculum models through age 15. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 15-45.
- Traverso, L., Viterbori, P., & Usai, M.C. (2015). Improving executive function in childhood: Evaluation of a training intervention for 5-year-old children. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-14.
- Tseng, S. (2015). Children's initiations and teachers' responses in regular preschool classrooms in Taiwan. *Infants and Young Children*, 28, 281-291.
- Vitiello, V. (2009). *Executive functions and approaches to learning: Relationships to school readiness in Head Start preschoolers* (Unpublished Dissertation). University of Miami, Coral Gables, Florida.

da.

- Ware, A. L., Crocker, N., O'Brien, J. W., Dewese, B. N., Roesch, S. C., Coles, C. D., . . . Mattson, S. N. (2012). EF predicts adaptive behavior in children with histories of heavy prenatal alcohol exposure and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 36, 1431-1441.
- Weikart, D. (1998). Changing early childhood development through educational intervention. *Preventive Medicine*, 27, 233-237.
- Yang, H., & Gray, S. (2017). EF in preschoolers with primary language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60, 379-392.

國中資源班教師教學常用桌上遊戲及類別之調查

徐敬婷/臺北市立格致國民中學特教教師
陳介宇/國立臺北教育大學特殊教育學系助理教授

本研究以線上問卷調查全臺各縣市國中不分類資源班教師最常使用之桌上遊戲及其類別。問卷中以複選題方式請教師勾選使用過的桌上遊戲類別並以填空方式填寫 3 到 5 款在教學中最常運用之桌上遊戲。參與研究之教師共有 623 位，區域分佈上與母群體之分佈相近，於各縣市之比率差距僅在-2.4%到+1.7%間。研究結果上，參與者在教學中使用過最多之桌遊類別為技巧反應類，其次為記憶遊戲類及派對遊戲類；提名最常使用的桌上遊戲 1,598 筆，歸納共有 264 款桌上遊戲。文中整理出最常運用於教學之 50 款桌遊及其排序，期能裨益教育工作者在教學上的選擇與溝通。

關鍵字：桌上遊戲、資源班

壹、緒論

桌上遊戲運用於教育領域的成長可說是十分驚人，回顧文獻時發現 2002 年前並無相關的碩士論文(陳介宇、王沐嵐，2017)。於 2018 年 10 月為止，使用關鍵字如「桌上遊戲」、「紙盤遊戲」、「紙上遊戲」與「桌遊」進行檢索自「Airiti Library 華藝線上圖書館」、「臺灣博碩士論文知識加值系統」進行查詢，經比對刪除重複文獻後，統計出共有 335 篇相關研究，以教育方面研究為佔最多($n=206$, 61.4%)，其中特殊教育相關者則達 51

篇之多。

在教育現場中，2017 年中小學教師桌上遊戲相關研習已多達 1,632 場。研習的辦理顯示桌遊的運用已成為一項專門的知識，需要透過系統性的整理來有效率地傳遞知識與技能。教師專業成長方面，許多學校成立「桌上遊戲教師專業社群」來共同準備課程；「臺北市 106 學年度國小及學前特殊教育優良教材」得獎名單中，亦有得獎作品將桌上遊戲融入教學的教材設計。此外，師資培育機構也逐漸開始重視桌上遊戲的功用，例如：國立臺北教育大學圖書館收藏有 200 餘款桌上遊戲，可供師生於館內使用。

桌上遊戲在教育上的運用日趨普及，但許多剛接觸遊戲的老師或教育工作者面對琳瑯滿目的桌遊時，常對於該選擇何種桌遊感到困惑。根據 Verstraeten (2018) 的分析指出，單就 2015 年就有 3,429 款新的桌上遊戲於世界上出版。而數十年累積下來，桌上遊戲的總量更是數以萬計。這對於平時工作繁忙的教師來說，要從大量的遊戲中去做選擇是很困難的事情。

有鑑於桌遊種類繁多，可能降低教師們使用桌遊融入教學之意願，並延伸出應用或選擇之困難。本研究期望透過調查「全臺國中資源班教師最常使用的桌上遊戲及其類別為何？」

幫助教師在選用桌遊時能有參考依據，此為本研究之動機及目的。資料收畢後，針對常用桌遊及類別之特性和教育性進行分析，以求對於國中資源班教師常用的桌遊有整體性的了解。

貳、研究方法與結果

本研究採用線上調查研究，對象為國內 22 個縣市，任教於國中階段不分類資源班教師。依據 107 學年度教育部特殊教育通報網統計，國中階段學校共 673 所設置不分類資源班，任教教師包含正式及代理共 2,284 位(教育部，2018)。因此本研究針對國內 673 校每校寄出 3 到 6 份之問卷紙本說明，共寄出 2,284 份，以符合估算之份數。說明中包含填答網址及手機掃瞄 QRcode 碼。為提升填答率，隨

問卷紙本說明附上桌遊试玩包及抽獎送桌遊。問卷回收後，經統計共有 623 位資源班教師填寫，參與者之區域分佈如表 1。從研究樣本與國內資源班教師分佈之比例差異來看，本研究樣本與母群比率之差距僅在 -2.4% 到 +1.7% 間（見表 1），因此本研究應能充分反映母群體的區域分佈狀態。參與研究之教師中，共有 551 位曾經運用桌遊於教學中，共佔研究樣本之 88.4%。

研究問卷中透過複選題方式請教師勾選使用過的桌上遊戲類別，並列舉「3 至 5 款教學上最常使用的桌上遊戲（自編桌遊請加註”自編”）」。由於桌上遊戲數量繁多，研究者無從預測教師們會使用何種遊戲，故在列舉桌上遊戲並未採用勾選的方式。

表 1
研究參與者與區域分佈比例 (n = 623)

縣市	研究樣本 (A) n (%)	資源班教師分佈 (B) N (%)	比率差異 (A-B)
臺北市	82 (13.2)	292 (12.8)	+0.4
新北市	78 (12.5)	332 (14.5)	-2.0
高雄市	77 (12.4)	236 (10.3)	+2.0
臺中市	69 (11.1)	214 (9.4)	+1.7
桃園市	57 (9.1)	264 (11.6)	-2.4
臺南市	31 (5.0)	136 (6.0)	-1.0
彰化縣	31 (5.0)	124 (5.4)	-0.5
雲林縣	24 (3.9)	90 (3.9)	-0.1
嘉義縣	20 (3.2)	58 (2.5)	+0.7

(續下頁)

縣市	研究樣本 (A)	資源班教師分佈 (B)	比率差異
	<i>n</i> (%)	<i>N</i> (%)	(A-B)
南投縣	19 (3.0)	67 (2.9)	+0.1
屏東縣	19 (3.0)	51 (2.2)	+0.8
基隆縣	19 (3.0)	47 (2.1)	+1.0
臺東縣	16 (2.6)	42 (1.8)	+0.7
苗栗縣	14 (2.2)	83 (3.6)	-1.4
宜蘭縣	13 (2.1)	48 (2.1)	0.0
新竹市	13 (2.1)	51 (2.2)	-0.1
新竹縣	11 (1.8)	59 (2.6)	-0.8
花蓮縣	11 (1.8)	41 (1.8)	0.0
金門縣	7 (1.1)	10 (0.4)	+0.7
嘉義市	5 (0.8)	18 (0.8)	0.0
澎湖縣	5 (0.8)	17 (0.7)	+0.1
連江縣	2 (0.3)	4 (0.2)	+1.0
總計	623 (100.0)	2,284 (100.0)	

在「教師最常使用桌上遊戲類別」部分，問卷中提供教師勾選之類別為「拼放策略」、「技巧反應」、「抽象棋奕」、「戰略模擬」、「記憶遊戲」與「派對遊戲」等六類，每類別都加註解釋描述，並舉例數款常見遊戲，以供教師能了解各種類別之概念。此六類別之設定乃根據 Board Game Geek、新天鵝堡桌上遊戲公司及維基百科之分類，並根據研究者在教學現場使用之經驗重新統整所歸納。

以下針對各桌遊類別之內涵與可能達到之教育目的做詳細敘述：

一、拼放策略

這類遊戲須透過拼放板塊（似拼圖的感覺）來進行遊戲，例如：卡卡頌、水瓶座、Blokus。遊戲過

程中，需要運用圖像與空間思考來決定板塊放置的位置與方向，以求得到最佳的分數或拚放方式。

二、技巧反應

這類遊戲可訓練手眼協調或反應速度，例如：傳統撲克牌遊戲—心臟病。玩家不需要運用大量思考能力，只需要透過直覺反應、觀察及手部動作。此類型遊戲通常充滿歡樂與刺激，容易讓遊戲經驗較少之學生有參與感，進而引起參與之動機。

三、抽象棋奕

這類遊戲通常具有單純的規則及抽象的主題，例如：圍棋、跳棋、冰山棋 (Zertz)、昆蟲棋 (Hive) 等。設計良好的抽象棋奕類遊戲，

常具備規則簡單卻含大量變化的特色，同時也較少依賴運氣。此類遊戲在教學上具備著刺激思考且容易教學的優勢，但缺乏情境故事性及運氣依賴則有可能減低玩者之帶入感與趣味性。

四、戰略模擬

這類遊戲為模擬戰爭之遊戲，所包括的範圍為戰略、戰術等不同層次。戰略層次上，例如：**Twilight Struggle** 為模擬冷戰時期，民主與共產陣營在政治戰略上對峙的角力戰；或是 **A Game of Thrones: Board Game** 模擬奇幻小說冰與火之歌中各家族的勢力鬥爭。在戰術層次上，則有 **Commands & Colors: Ancients** 透過兵棋推演的方式，利用不同的兵種特色來模擬公元前3000年至公元400年間數場知名歷史戰役進行兩人對戰。這類遊戲之歷史與情境考究十分引人入勝，遊戲過程中也需要用到很多高層次思考，惟細節規則較多且遊戲時間偏長。

五、記憶遊戲

這類遊戲的玩法主要聚焦於記憶力之使用或訓練，以位置、圖像配對、口語表達等方式來呈現玩者對於遊戲中資訊的記憶程度。這類遊戲多為學齡與學齡前的兒童所設計，會穿插一些適合兒童的情境題材，例如：拔毛運動會 (**Zicke Zacke**)、滿腦子蕃茄 (**Alles To-**

mate) 等。

六、派對遊戲

這類遊戲進行時間短，規則簡單，且可用於兒童、家庭甚至成年人聚會時之的破冰遊戲，藉由輕鬆歡樂的遊戲氣氛拉近人際間的距離。這類遊戲中，由於著重於「人」的互動，因此常用單純的規則讓玩家們進行自由表達、自我揭露或是臆測彼此喜好等。例如：**Board Game Geek** 網站中派對遊戲評價極佳的說書人 (**Dixit**) 就是一款需要說出自己對圖片感受的遊戲，因此也常被用於諮商輔導之中。另例如：天生絕配 (**Compatibility**) 則是一款考驗兩兩分隊之玩家，對於各種刺激圖卡的某種概念之強度的認同默契，玩家可以了解到彼此間對於該概念的認知差異。

調查結果如表 2 所示，從資料分析上，可知國中不分類資源班教師在教學上使用過最多之桌遊類別為技巧反應類 (77.9%)，其次為記憶遊戲類 (63.5%) 及派對遊戲類 (59.2%)。此三種類別之遊戲，通常進行時間較短、人數可彈性調整，且容易改編，可能因此而較常被教師運用在教學上。其餘的遊戲可能耗時較長且規則複雜，如戰略模擬類僅有 6.9%，可見較少被資源班教師運用於教學之中。

表 2

全臺國中資源班教師最常使用桌上遊戲類別之調查結果 (n = 623)

使用桌上遊戲類別 (複選)	n (%)
拼放策略	193 (35.0)
技巧反應	429 (77.9)
抽象棋奕	255 (46.3)
戰略模擬	38 (6.9)
記憶遊戲	350 (63.5)
派對遊戲	326 (59.2)
填答總次數	1,591 (100.0)

在「教師最常使用的桌遊」資料分析上，每位教師填入的 3 至 5 款教學上常使用桌上遊戲名稱，而遊戲名稱之資料屬於名義變項，因此透過人工清點的方式整理共有 1,641 筆資料。其中不屬於特定桌遊名稱的資料會予以刪除，例如：有些教師填入「翻牌」、「記憶類」、「配對」或「拼圖」等，刪除後的資料為 1,598 筆。再針對每筆資料逐項進行檢查，發現有些遊戲名稱為非正式的暱稱，例如：「拔

毛運動 Zicke Zacke」被稱之為「拔雞毛」；「Blokus」則有很多稱呼，例如：「大格鬥」或「德國圍棋」等；「Dobble」由於翻譯的不同，被稱之為「哆寶」、「嗒寶」、「塔寶」等。結果整理出國中資源班教師最常用的 50 款如表 3，占總資料 1,598 筆之 80.4% (n=1,285)。教師提出常用遊戲之完整列表置於下列網址：
<https://sites.google.com/site/taiwanbgstudy/home/gameuse>

表 3

全臺國中資源班教師最常使用的 50 款桌遊之調查結果 (N = 1,598)

排序	名字	n (%)	排序	名字	n (%)
1	說書人	159 (9.9)	26	疊疊樂	10 (0.6)
2	拉密	147 (9.2)	26	璀璨寶石	10 (0.6)
3	閃靈快手	95 (5.9)	26	數字急轉彎	10 (0.6)
4	自編桌遊	88 (5.5)	29	推倒提基	9 (0.6)
5	UNO	72 (4.5)	29	水瓶座	9 (0.6)
6	撲克牌	70 (4.4)	29	大魚吃小魚	9 (0.6)

(續下頁)

排序	名字	n (%)	排序	名字	n (%)
6	哆寶	70 (4.4)	29	沉睡皇后	9 (0.6)
8	拔毛運動會	63 (3.9)	29	7吃9	9 (0.6)
9	大富翁	37 (2.3)	34	估估畫畫	8 (0.5)
10	Blokus	36 (2.3)	34	牛頭王	8 (0.5)
11	德國心臟病	32 (2.0)	36	鈕鈕相扣	7 (0.4)
12	心臟病	29 (1.8)	37	識字 high 客	6 (0.4)
13	超級犀牛	25 (1.6)	37	情緒森林探險	6 (0.4)
14	卡卡頌	23 (1.4)	37	烏邦果	6 (0.4)
15	麟小豬	22 (1.4)	37	妙筆神猜	6 (0.4)
16	矮人礦坑	19 (1.2)	37	moo 斯密碼	6 (0.4)
17	快手疊杯	18 (1.1)	42	寶石陣	5 (0.3)
18	誰是牛頭王	17 (1.1)	42	機密代號	5 (0.3)
19	諾亞方舟	16 (1.0)	42	語破天機	5 (0.3)
20	實話實說	15 (0.9)	42	跳棋	5 (0.3)
21	法老密碼	13 (0.8)	42	楚越舟戰	5 (0.3)
22	醜娃娃	12 (0.8)	42	象棋	5 (0.3)
22	終極密碼	12 (0.8)	42	圍棋	5 (0.3)
24	豬朋狗友	11 (0.7)	42	冰山疊企鵝	5 (0.3)
24	SET	11 (0.7)	42	五子棋	5 (0.3)

參、討論與應用

回顧桌遊在國內開始研究以來，至今尚未有全國性的教師使用情形調查。缺少相關資料對於教學應用與研究有很大的限制，因為桌遊種類繁多，當一位資源班教師說「我將桌遊融入班上的教學」時；或是某研究者說「我用桌遊進行教學研究以提升孩子的社交技巧」時，此「桌遊」的概念究竟涵蓋到什麼程度呢？總是很難結論出一個全貌。

本研究調查整理出教師常用之 50 種桌上遊戲及其類別，發現教師們

常用的桌遊及其類別有以下幾點特性和教學性：

一、進行時間短

一回合大約 15 分鐘即可結束，例如：閃靈快手、UNO、拔毛運動會，皆是 15 分鐘內可以完成的遊戲。

二、人數限制較寬鬆

大部分遊戲支援 4 到 6 人，無明顯硬性玩家數限制，例如：說書人及閃靈快手，最多玩家人數可支援 2 到 12 人。

三、機制簡單

通常只具有一個遊戲機制概念，無複雜組成，如：排名前三的說書人、拉密及閃靈快手，皆是同一種遊戲機制反覆進行遊戲。

四、規則明確

較無複雜規則，遊戲規則明確好教導，例如：閃靈快手，重點規則僅有「拿形狀顏色全對或形狀顏色全部對的道具」。

五、配件簡單上手

通常具有簡單、容易使用的配件，例如：說書人，道具為數張心理投射圖卡，除了用於遊戲外，易常被當作教具或輔導工具使用。

六、容易改編

具有相當大的彈性，使教師在使用上容易改編應用，例如：改編 UNO 牌，使之成為複習單字之教具、或將數學認知概念應用在拉密上。

歸納本研究調查，有以下三項助益。

一、幫助專業間之溝通

當教師使用桌遊於教學時，很有可能涵蓋此 50 款桌遊或相近的概念。例如：包含了傳統遊戲（跳棋、象棋、圍棋、心臟病等）、歐式桌遊（說書人、卡卡頌、璀璨寶石）、美式遊戲（大富翁、UNO）、亞洲遊戲（實話實說、法老密碼、楚越舟戰）、教具式桌遊（識字 high 客、情緒森林探險）或教師的自編桌遊。

二、選用融入教學桌遊之參考

對於新用桌遊的教師來說，建

議先從技巧反應類、記憶遊戲類及派對遊戲類中搜尋合適之桌遊；而本研究整理常用桌遊清單除了可提供初步的選用參考，亦可做為欲購置桌上遊戲做為教學材料時的選用依據。

三、歸納教師常使用之桌遊特性及教學性

藉由教師常使用之桌遊及其類別，可窺知為何有高達 88.4% 國中資源班教師曾使用桌遊融入教學。因其通常具有進行時間短、機制簡單、規則明確、容易改編且人數限制較寬鬆之特性，配合遊戲本身趣味性，能有效提升學生學習興趣、增加教師教學豐富度。本研究藉由數據調查之方式，了解全國教師使用遊戲的概況，有助於推廣教師使用桌遊融入教學。

本研究結果亦發現，國中資源班桌遊使用的情況頗為多元，除了現代遊戲的使用外，傳統的經典遊戲（跳棋、象棋、圍棋、五子棋、撲克牌等）也都名列其中，足見這些經典仍是有極高的教育價值。值得注意的是，其實撲克牌並不應該被指稱為一個遊戲，因為它可以玩的方式很多（例如：橋牌、撿紅點、接龍等），但此調查中並未能深入了解撲克牌的使用情形。在教學現場中，教師若欲使用桌遊而無充裕的經費，即可考慮使用這類傳統經典，於一般文具店就有販售。關於桌上遊戲的使用，不常被運用的桌遊並不代表不適合，一個適合

的桌遊可能會因為沒有出版商推廣而鮮為人知。因此建議教師使用桌遊時，還是應該深入了解該遊戲的特質與優缺點，並配合學生的學習需求才能達到預期的效果。

研究限制上，雖然每位老師開放性地填入「最常用」的遊戲 3 到 5 套，但未能調查教師使用各遊戲的時長與次數為何，因此在資訊取得的細節上不夠詳盡。此外，桌上遊戲常有版本上的差異，本研究並未能清楚了解教師選擇的版本，例如：有的教師有標明「實話實說 1」、「實話實說 2」，但有的教師僅列出「實話實說」。儘管如此，遊戲的版本差異通常不會造成主要玩法的改變，通常是細部規則或美術包裝的改變而已。

肆、結論

本研究調查國中資源班教師常用之桌上遊戲，透過足以反映全臺特教教師分布之樣本中結論出 50 款常用之桌遊及其類別。希望透過此常用桌遊名單的整理能裨益教育工作者在教學上的選擇與專業上的溝通，使桌上遊戲在教育領域的應用方式更加明確與具體。

參考文獻

教育部 (2018)。教育部特殊教育通報網—各教育階段特教班設置情形查詢。取自：

<https://www.set.edu.tw/static/clslist.asp>

陳介宇、王沐嵐 (2017 年 2 月 26 日)。臺灣桌上遊戲研究與文獻之回顧

分析。取自：

<https://sites.google.com/site/taiwanbgstudy/home>

Verstraeten, J. (2018, April 22). The rise of board games. [Web blog message]. Retrieved from <https://medium.com/@Juliev/the-rise-of-board-games-a7074525a3ec>

專注的練習，從正念開始

蔡秀玲/中原大學通識中心暨諮商中心副教授

有天在校園中遇到一位資源教室的學生，跟她閒聊幾句，發現她跟之前有很大的不同，在對話中她不再像以前一樣話題跳躍或自顧自地講自己想說的，她會去留意跟我的對話，當她一時分心，沒聽到我剛剛說的話，她會說聲抱歉，請我再重述一次。我回饋她我觀察到她的不同，她帶著陽光般的笑容跟我說，她自己也覺得自己有改變，包括她瘦身成功。我問她怎麼辦到的？她說開始規律運動，而且每次運動時會專注於自己肌肉的伸展與感知，我好奇問她說這就是心理學說的正念，她怎麼知道這個方式？學生提到每次跟資源教室輔導老師每周會談結束時，老師都會留 3 到 5 分鐘，她們兩個人會一起練習讓心安靜下來，她發現當她原本的過動分心狀況又出現時，她就會用這個方式幫自己把注意力再拉回來，然後專注於當下，並且也開始更多留意跟他人當下的互動，去留意自己有沒有聽懂或對方有無聽懂，然後運動時也會覺知自己的狀態。之前經歷分手情傷時，雖然難過，但是也透過正念關注自己的情緒，也接納自己的情緒，過了一陣子就好多了。之後，我遇到資教老師詢問她怎麼想到要用正念練習來幫助學生？資教老師提到這位學生很積極想要改變，但是受限於自身過動分心的狀況非常干擾其學習與人際，所以

她想到也許每次會談除了聊聊她的困擾，一起想辦法之外，在會談結束前也花個 3 到 5 分鐘一起練習正念冥想，讓其當下就練習專注。一開始學生很難安靜下來，思緒亂跑，但過了一段時間，從安靜 1 分鐘慢慢地拉長時間，沒想到學生也很喜歡，並且成為一個習慣，看到學生這樣的進步也很開心。

我們身處於網際網路科技發展的時代，無時無刻就可以接收到過多的訊息，並且可以全天候地與外在互動，因此，手機不離手、聊天社群隨時傳遞訊息，增加便利，但生活也常常會被打斷或者無法專注於當下。各式各樣的科技產品，讓我們愈來愈分心，無法專注進行手邊的工作，或專心對待他人，每天花很多時間上臉書或 IG、互動聊天或者玩遊戲，生活被網路世界充滿，但內心的空虛感卻不時會冒出。在這樣的世代中，正向心理學開始得到許多的關注，而其中正念 (Mindful) 也成為顯學。

正念大師 Kabat-zinn (1990) 指出正念乃是「一種覺察，透過刻意地專注於當下，對經驗產生非評價認識的覺察」。因此，可見正念是一種積極關注，強調的是現在，不是過去或未來，而且不是要去思考當下的經歷是好是壞、是對是錯及重要與否，而是

單純地覺知與接納。Kabat-zinn 認為人們通常處於一種盲目慣性的「自動化傾向」模式生活中，這種「無心 (Mindlessness)」的狀況可能會導致健康和心理問題 (例如：焦慮、抑鬱、情緒失調和消極情緒)。然而，透過正念練習可以發展有意識的覺察，以一種不加評價的態度，刻意專注於日常生活的每個當下，並以開放和接受的態度體驗當下的現實，與身體、心理、靈性的各種狀態和平相處。

現在邀請你此時此刻放下你手邊的東西，我們來練習一下。先邀請你輕輕閉上眼睛，將注意力拉回來，安靜一下，將注意力放在自己的呼吸，感覺一下你自己怎樣吸進空氣，又是怎樣吐出空氣，在一吸一吐之間，慢慢將注意力拉回來。首先，你可以先練習一下，仔細去聆聽周遭的聲音，此刻你聽見什麼聲音？有人的聲音嗎？有鳥鳴聲嗎？或是路上汽車奔馳的聲音？接下來請你去感覺一下你的嗅覺，聞聞看，你聞到什麼味道呢？再接下來請將注意力移到你的身體，感覺一下你的身體，你覺得身體是舒服還是緊繃？有沒有哪些部位是不舒服的或緊繃的呢？你的身體如何跟椅子或地板接觸呢？觀察一下自己的感受，你覺得焦慮嗎？惱怒嗎？或是平靜呢？不管你感覺到什麼，我們此刻練習的就是將注意力拉回來，專注於當下，覺知自己的狀態。「專注於當下」是我們可以透過正念來常常練習的，才可以成為一種習慣，漸漸成為

一種能力。

簡單來說，正念就是一種關注與覺知，是一種思考與存在的方式。與其落入自動化導航模式，沒有多加思考就很自然地吃喝玩樂，或者滑滑手機、做做事情，一天就這樣過去了。但正念是要我們常常將注意力拉回當下的體驗或正在做的事情，選擇專注於我們的當下體驗，例如：當我們在校園裡漫步時，觀察周遭的樹木身影，聞聞不同的花朵氣味，聽聽鳥兒的歌聲或者繁忙街道上的各種聲音，或是感覺一下涼風輕拂或暖暖陽光灑在臉龐的感覺；我們也可以關注自身現在的內在狀態，例如：我們可以專注於自己的呼吸，專注於空氣進入身體的感覺，感覺一下新鮮空氣進入到身體的每一個細胞，或是關注一下我們身體的任何感受。近年來正念受到廣泛的研究，把注意力集中在我們當下的體驗上，而不是去回顧過去或是擔心未來，「無時無刻、聚精會神培養不帶批判的覺察，盡可能敞開心胸，而非出於反射或批判動作」 (Kabat-zinn, 1990)。

正念訓練已經被證實具有顯著的心理效益，例如：可減緩杏仁核的活化，增加前額葉皮質活化，減少負面情緒，並增加情緒控制力，適度調節自我覺識、增加挫折復原力、減緩注意力分散並提升慈悲心與同理心 (洪蘭, 2013)。諸多研究均顯示正念練習可有效減輕各種身心症狀並降低壓力感受 (黃鳳英, 2019)。

EQ 大師高曼提到在這個「分心時代」，我們必須非常強調並刻意地學會專注的技巧。因為注意力愈集中，做任何事情的表現都會更好。根據認知科學的研究，高曼主張：「心思飄移」是大腦的預設模式，也就是說：只要大腦沒有執行心理任務時，心思就會自然飄離，而當「心思飄移」時，人很容易被負面情緒覆蓋而感到不快樂。情緒教育的第一部分關乎自我覺察、自我管理，就是「對自身的專注」或「自我覺察」，在這過程中，其實我們很難一直保持專注，但是重點是有能力覺察到自己已經分心，立刻再把注意力帶回目前正在做的事情來。

「把注意力找回來」這個練習會強化腦部注意力迴路的連結，而這個部位，正好就是平靜壓力情緒的部位，所以高曼認為情緒管理的關鍵之一，就是訓練專注技巧。這種「正念的專注力」已經過腦神經科學證實，可以增強大腦「額頂系統」(Front-parietal System) 的專注力經典神經網絡，讓人獲得更多的平靜與自我管理，還能免除電玩遊戲專注力所以引發的種種弊病，例如：焦慮、憂鬱、恐懼、學校成績不良、社交技巧退化等等(周曉琪, 2014)。

正念的練習有許多不同形式，所以可以嘗試去探索並找到適合自己的方式，剛開始你只要每天花個 3 分鐘練習就足夠。

以下幾種簡單的方式供大家練

習，最主要是要能持續，一點一滴累積，漸漸就會體會到成效(石世明, 2016; 李斯毅, 2018):

- 1.專注於呼吸時身體的感受。躺下來，將手放在腹部，感受腹部隨著你的吸氣上升，並於呼氣時下降。吸氣的時候數 1，接著吐氣，再吸氣的時候數 2，接著吐氣，接續練習，數息時，心思是否靜下來了？是否覺得放鬆？邀請你心思繼續保持靜止，當你發現心思又忙碌起來，原本專注的心思又飄移了，只要提醒自己再將專注力移往呼吸，將專注力保持在呼吸上，飄移了，就再回來就好，不用批判自己。

- 2.在生活中進食的時刻，先觀察食物的外型、質地，開始用五官來探索食物的原貌，放入口中後，試著去體會從咀嚼到唾液分泌再到慢慢吞嚥，進行單純的觀察及感受。

- 3.外出散步，花個 3 分鐘留意所見的人事物、留意空氣接觸到皮膚的感受或是留意身體移動的感覺。在走路的同時，刻意地注意行走時的身體經驗，清楚地去感受腳板從接觸地面到離開地面的動作，以及腿部與身體移動的感覺，注意自己身體的動作，若有其他念頭升起時，溫和地帶回走路的覺察。

- 4.無論你現在正在做什麼事情，就是專注當下，不對自己的情緒、想法、身體感覺等，做任何好壞的批判，只是單純地覺察，而且保持好

奇與開放，坦然面對每一個狀態或現象，接納事情的如其所是，也接納自己的一切。

邀請你從此刻起可以練習關注呼吸，學習靜心，每次心思飄移了，再拉回來就好，邀請你關注當下，學習專心，隨時都可用正念覺知自己的狀態，帶著好奇與接納，學會愛自己與他人！

參考文獻

石世明（譯）（2016）。**八周正念練習：走出憂鬱與情緒風暴**（原作者：M. Williams, J. Teasdale, & Z. Segal）。臺北市：張老師。

李斯毅（譯）（2018）。**憤怒療癒力：每一次失控都隱藏著被忽略的傷痛，透過三大覺察練習走出情緒黑洞，和更好的自己相遇**（原作者：B. Golden）。臺北市：麥田出版社。（原著出版年：2016）

周曉琪（譯）（2014）。**專注的力量：不再分心的自我鍛鍊，讓你掌握APP 世代的卓越關鍵**（原作者：D. Goleman）。臺北市：時報出版。（原著出版年：2013）

洪蘭（譯）（2013）。**情緒大腦的秘密檔案：從探索情緒形態到實踐正念冥想**（原作者：R. J. Davidson & S. Begley）。臺北市：遠流。（原著出版年：2012）

黃鳳英（2019）。從正念療癒機制論述臺灣正念教育發展。**應用心理研究**，**70**，41- 76。

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe*

living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York, NY: Delacorte.

淺談建構全校性正向行為支持系統一

以國小情緒行為障礙學生為例

高宜芝／台中市北區篤行國小資源班專任教師

壹、緒論

融合教育已為當前教育的趨勢，但根據國內調查研究指出，普通班教師面對特殊學生安置在普通班中面臨許多挑戰，其中教師最常遭遇的教學困擾首要為身心障礙學生行為問題處理（蕭好安，2017）。傳統上教師面對學生行為問題時，多是以處罰（Punishment）為主要的處理方法，對於行為問題或許可以產生立即效用，但卻無長期效力（Koegel, Koegel, & Dunlap, 1996）。然而正向行為支持（Positive Behavior Support）主張行為問題所代表的是傳達訊息，理解背後原因以及行為結果反應，採取尊重、個別化、預防與教育處理的原則，有系統協助改善其行為（林惠芬，2008；黃麗娟、林月仙，2016）。全校性正向行為支持更是以一種正向的方式來描述所有學生的行為（Sugai & Horner, 2002），將個人及整個校園系統視為同等重要，個人的行為不再被視為個別產生的問題，而是將個人與教室、學校情境互動關係列入考慮，加以調整改變（葛竹婷，2003）。因此本研究根據以上論述，擬探究建構全校性正向行為支持系統來改善國小情緒行為障礙學生在學校行為問題表現之情形。

貳、文獻探討

鈕文英（2013）認為正向行為支持是以正向積極的行為處理方法，運用團隊合作的方式，發展個案處理方案。在執行正向行為支持方案時，要強調考慮個案行為問題之功能及個人在行為問題處理中的參與（林惠芬，2008；鈕文英，2013），並將個人的行為與教室、學校的情境互動關係列入考慮，加以調整改變（葛竹婷，2003）。而全校性正向行為支持方案（School-wide Positive Behavioral Support, SWPBS）其主要執行的內涵包括：1.計畫參與人員包括學校行政人員、教師、家長和其相關人員；2.明確規範全校性的行為規則與期待；3.對於學生明確的行為期許與直接的教導；4.有效的增強適當行為與減少不適當行為的系統；5.持續性的監督與評量支持（Warren, et al., 2006）。

Sugai (2003) 提出連續性校園正向行為支持模式（The Continuum of School-wide Instructional and Positive Behavior Support Model）將學生行為問題分為三層次：層次一約有 80% 的學生輕度行為問題可藉由訂定校規及賞罰標準或於原班教室由教師調整課程內容、教法及班級經營策略而預防之；層次二約有 15% 的學生中度行為問題（at-risk）需於原班教室或其他場所，如：輔導室或資源教室處理；

層次三約有 5% 學生長期嚴重的行為問題需要個別化行為處理方案加以處遇與解決（引自葛竹婷，2003）。

另外，Knoster (1997) 則提出校園正向行為實施的方式包括三個層次：在層次一全校性系統 (School-wide System) 學生之行為問題大多數是可以加以預防的，其實施內容包括訂定具體正向行為的內容與程序；在層次二教室系統 (Classroom System) 則需要學校專業人員的介入，其實施內容包括行為管理、教學管理與情境管理；在層次三個別化系統 (Individual system) 是依評估學生行為問題的結果訂定個別化行為計畫 (Individualized Behavior Support Plan) 作為改善學生行為問題之處遇方式，其中包含發展功能性支持方案與特定社交技能訓練。

本研究擬綜合 Sugai (2003) 連續性校園正向行為支持模式三層次（引自葛竹婷，2003）與 Knoster (1997) 校園正向行為三個層次實施方式為架構來探究全校性正向行為支持系統改善情緒行為障礙學生行為問題之情形。

參、研究方法

一、研究對象

本研究之研究對象是以一位安置於國小普通班情緒行為障礙學生為主，個案目前為四年級，其智商與表達能力正常，但上課無聊時出現怪聲音干擾課堂進行，專注力短暫，常有衝動的行為出現，個

案要跟上班級上課內容與融入團體生活十分困難。

二、研究工具

（一）研究者本身

研究者為個案的資源班教師，與個案相處近四年。除了於資源班對個案進行個別化教學外，並進到普通班了解個案的學習與人際互動等各方面能力，同時在研究進行中提醒自己以觀察者角色自處。

（二）訪談題綱

本研究訪談分為正式訪談與非正式兩種，正式訪談以事先擬定訪談大綱進行訪談。非正式訪談乃根據觀察所得之資料與教師所提供文件內容所進行之訪談。

（三）觀察紀錄摘要表

研究者於個案不同的科任課進行觀察，並隨即記錄所見所聞，於觀察資料彙整後，與該科任課老師討論資料內容的正確性。

三、資料的整理與分析

本研究其原始資料編碼方式，學生訪 20180412 是指研究者於 2018 年 4 月 12 日訪談學生的內容；老師觀 20180412 是指研究者於 2018 年 4 月 12 日進入到任課老師班級進行觀課；老師訪 20180412 是指研究者於 2018 年 4 月 12 日訪談老師的內容。

四、研究的可信度

本研究採用不同的資料方式（訪談、觀察、文件蒐集）來交叉檢定蒐集資料的正確性，而資料的來源也包括導師、科任老師、專輔老師、個案同班同學。研究者重複閱讀收集到的資料、組織資料、資料分類、綜合整理類別，每一類編碼再透過歸納的步驟，逐漸整理成核心概念，成為報告撰寫的主軸。

肆、研究結果與討論

一、介入層次一部分

首先是透過全校性特教宣導，並配合班級特殊學生障礙類別，請特教老師進入班級針對特定主題進行討論與分享，讓校園中所有的老師與學生對情緒行為障礙學生特質有正確的認識，同時也讓任課老師因為特教宣導，正確了解個案的特質與需求，能減緩個案發生行為問題時，因不當處理而發生大爆走的情形。「我覺得特教老師

入班宣導三次幫助很大，將個案的特質與如何與他相處說明清楚，其他學生就漸漸知道不要跟著他起鬨，減少衝突...」（導師訪20180409）。

在介入層次一部分，透過全校性宣導，讓情緒行為障礙學生所處生態環境中不論是師長或是同儕，都能對其特質有正確性的認識與同理，並在面對個案出現行為問前能結合學務與輔導系統，對其訂出明確的行為期待與獎懲程序，能初步預防個案行為問題發生。

二、介入層次二部分

研究者針對在教室的情境或是一般社會互動情境去觀察與記錄個案行為問題發生可能的前因與行為可能的後果，進行功能性的評量，以作為任課教師調整依據。其行為功能分析結果如表 1 所示。

表 1

行為問題功能分析

前事		立即前事	標的行為	行為後果	行為功能
背景因素					
個體背景因素	環境背景因素				
<p>1.個案經醫生診斷為注意力缺陷過動症，其注意力持續度與衝動的控制有明顯困難。</p> <p>2.該生學習態度被動，對自己缺乏自信心，學習動機低落。</p>	<p>1.家庭： 個案來自隔代教養家庭，外祖父母忙於生計，缺乏適當管教該生能力。</p>	<p>1.上音樂，老師請全班同學寫樂譜，個案拿出笛子，做出猥褻的動作，被老師斥責後，衝出教室，在四樓廁所捶牆壁不願意進教室，並將文具從四樓丟下。</p>	<p>干擾上課</p> <p>衝動與破壞</p>	<p>1.個案送至學務處寫自我反省單。</p> <p>2.導師請輔導老師與生教組長處理。</p>	<p>1.逃避上課該完成的作業或是考試要求。</p> <p>2.想獲得自己想要的東西。</p> <p>3.逃避上課。</p>
	<p>2.學校： (1)教師對於注意力缺陷過動症缺乏正確認識，遇到該生無法遵守教室規則，老師以處罰的方式要求該生遵守。 (2)班上的同學對於該生衝動或是過動的行為，會一起起鬨或是指責。</p>	<p>2.下課玩球後丟在操場，導師要求撿球回來否則沒收，個案不願意，導師自行撿球後進教室，個案在球場抓狂捶樹並丟石頭，不願意進教室。</p>			

依據上述分析，從背景因素調整來看，「我在上課前，會先安排他適當的位子...如果天氣太熱，剛上課時滿身大汗，會讓他有 5 分鐘準備時間，他就願意慢慢完成」(科任訪 20180409)。從課程因素調整來看，「就事先跟他說我同意他覺得無法跟上上課內容時，可以到教室角落開電腦，他可以用觀看影片的方式，在同一堂課與同學一起學習，上星期社會課他上到一半，真的有過去」(導師訪 20180409)。

在層次二的部分，透過個案會議將行為分析結果與任課老師討論，作為行為前事可能因素來做預防性調整，能有效減少情緒行為障礙學生在課堂上因逃避要求而產生的行為問題，其調整內容如 Knoster (1997) 提出行為管理、教學管理與情境管理等三個面向，從訪談任課老師結果發現能提升個案上課的學習動機與參與度，也間

接減少行為問題產生。

三、介入層次三部分

層次三是針對個案長期嚴重干擾上課、衝動與破壞的行為問題訂定個別化行為計畫，其內容包括能分析讓自己情緒失控的原因，並且說出適當替代的表達方式；能覺察自己在不同情境中情緒激動的程度，並以數字方式標出自己生氣的程度；能面對自己負向的情緒並用適當的方式處理。

上述內容以每週實施一次，學習單內容如圖 1 所示。綜合訪談任課教師結果發現「個案遇到衝突或是挫折時會逐漸選擇蹲在教室外走廊上或是趴在教室桌上，雖然偶爾短暫離開教室現場，但都是在任課教師可以監督的安全範圍內」(科任訪 20180607)。

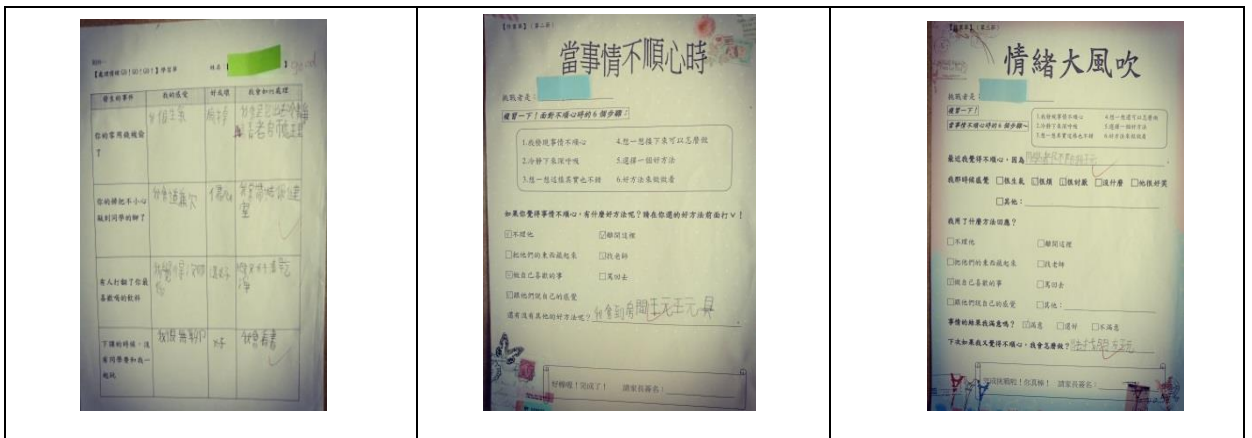


圖 1

情緒覺察與衝突處理學習單

在層次三部份，透過個別化教學與調整並配合行為支持方案，教導個案以適當行為取代行為問題來表達特殊需求，並以覺察、分析、選擇與表達的訓練過程，配合生態環境中人事物支持系統的建構，個案出現嚴重且具有危險性的行為逐漸減緩，也提升個案學校生活適應力。

伍、結論與建議

本研究透過連續性三層次校園正向行為支持模式，從最基本校園層面來讓全校師生對身心障礙學生特質與需求有正確之認識，並依其特質訂出明確合理的規範；其次是在教室情境中透過個案行為問題功能分析結果，讓任課教師從行為、教學與情境三面向對身心障礙學生建構支持系統；最後針對個別化部分，提供個別化教學調整與行為支持方案，讓三層次全校性正向行為支持系統環環相扣，以團隊合作方式於個案校園生態中層層建置，達到對行為處理尊重、個別化、預防的最基本原則。

此次研究之限制在於研究過程主要以某國小一位情緒行為障礙學生為研究對象，從個案本身的障礙類別與行為嚴重程度到家庭背景支持程度，都可能影響全校性正向行為支持系統對個案於融合學習情境中造成不同程度影響。因此建議未來研究可以增加家長在整個介入系統中參與的情形與對學生學校行為表現的影響，以更進一步了解全校性正向行為支持系統對

於情緒行為障礙學生融入於普通教育情境之效益。

參考文獻

- 林惠芬（2008）。如何執行正向行為支持計畫。**特教園丁**，**24**（1），42-47。
- 鈕文英（2013）。身心障礙者的正向行為支持。臺北市：心理出版社。
- 黃麗娟、林月仙（2016）。正向行為支持方案改善疑似情緒行為障礙學生行為問題之個案研究。**特殊教育季刊**，**138**，29-37。
- 葛竹婷（2003）。無障礙教育--從建立校園正向行為支持系統談起。**教師天地**，**125**，25-31。
- 蕭好安（2017）。屏東縣國小融合教育班教師教學困擾與支援服務需求關係之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東市。
- Knoster, T. P. (1997). *Tips for educators: Behavior support effective schools*. Instructional support system of Pennsylvania: Pennsylvania Department of Education.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., & Dunlap, G. (1996). *Positive Behavioral Support: Including people with difficult behavior in the community*. Baltimore, MD: Paul. H. Brookes.
- Sugai, G., & Horner, R.H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, *24*(1-2), 23-50.
- Sugai, G. (2003). Role of administrator

in school-wide positive behavior support. [Web blog message]. Retrieved from <https://www.pbis.org>

Warren, J. S., Bohanon-Edmonson, H. M., Turnbull, A. P., Sailor, W., Wickham, D., Griggs, P., & Beech, S. E. (2006). School-wide Positive Behavior Support: Addressing Behavior Problems that Impede Student Learning. *Educational Psychology Review*, 18(2), 187-198.
doi:10.1007/s10648-006-9008-1

被剝奪聲音的孩子~選擇性緘默症

林啟雯/臺北市立永吉國中特教教師

壹、前言

我真的好想像其他人一樣正常的開口說話，但是我不知道怎樣才做得到.....

~小珍，15 歲

面對一個在班級中經常是「安靜、少發言」的學生，老師們通常以為孩子只是「過於內向、羞怯、不知道該怎麼表達而已」，或是「因為心情不好所以不想說話」；大部分的人沒有聽過「選擇性緘默症」(Selective Mutism, SM)，抑或不知道它已被明確定義為一種障礙；有些家長雖然知道自己的孩子很少與他人溝通、甚至不願意和父母或其他手足有較多的互動，但也許會存著一種心態：「啊，他/她就是比較害羞啦！這樣總比吵個不停好吧！？」因為不明白其嚴重性，導致孩子遲遲沒有接受治療，讓孩子處在長期抑鬱、不被了解的情境下，衍生更多問題。

貳、定義

選擇性緘默症是一種發生在兒童與青少年的疾患，這些孩子具有足夠的語言理解與表達能力，但是卻選擇在某些社會情境中保持沉默 (American Psychiatric Association, [APA], 1994)。儘管這類疾患孩子選擇在特定情境中保持沉默，但我們並不能視他們有語言障礙，重要的是，那些有行為異常、違抗行為、對立行為與注

意力缺陷過動症狀的孩子不能歸類在此類疾患中 (Selective Mutism Foundation, 2005)。

選擇性緘默症在文獻上最早的報告是由一位德國的醫生 Kussmaul 於 1877 年首先提出，描述一群有能力說話，卻在某種場合不願說話的人，他將此症狀稱之為自願性失語症 (Aphasia Voluntaria)。Moritz Tramer 是位瑞士的兒童精神科醫生，他在 1934 年，首先將此症定名為 Selective Mutism，意味孩子「選擇」在某種情境不說話 (宋維村，1993)。根據美國精神醫學學會於 1994 年出版的精神疾病診斷，第四版 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: primary care version, Fourth edition, 以下簡稱為 DSM-IV) 的中譯本 (孔繁鐘，2002)，改稱為選擇性緘默症 (Selective Mutism, SM)，表示這種孩子是在「選擇某種情境」之下不說話，這種說法與目前對 SM 孩子的病因係焦慮所致的看法較一致。

就生理上而言，SM 孩子的發音構造並無問題，但在某種特定的情境中或是面對某些對象時往往沉默不語；一到他們認為「安全的、放鬆的」環境時，卻與一般孩子無異。就情境而言，有的 SM 小孩在特定場合緘默不語 (例如：學校)；但在另外的情境又言談流暢 (例如：在家中)。就對象

而言，多數 SM 小孩僅和特定對象說話（通常是家人和要好朋友）。常見不語的對象多是老師、同學，或是出了家門便完全沉默，甚至家中有陌生人到訪，SM 小孩也會沉默不語（引自李旭原，2004）。

多數的選擇性緘默症孩子是因為在校期間少與他人互動，甚或整天沉默不語以至於引人注意，但其行為所引起的教學及班級經營之困擾，卻不如其他適應不良的學生嚴重。甚而他們在校大多是默默地參與活動，使得教師在面對此類學生時，常誤以為他們只是個性極度害羞，以致忽略他們的學習需求（黃士欽，2005）。而在面對選擇性緘默症孩子時，現今並無所謂的標準療程，「及早發現及早進行介入處理」是當前一致的共識。若僅期待孩子不說話的症狀在長大後會自動改善，無異於緣木而求魚；這種沉默不語的反應稽延成固定的行為模式之後，將是積重難返了。

參、個案簡介

小珍（化名）是國中九年級的學生，父母皆為高知識份子，家庭社經地位中上階層；身為家中的獨生女，父母對於小珍相當地關心與照顧。案母表示，小珍從小就不愛講話，只選擇跟同住的家人及部分的母系親友交談，跟親近的人話還不少，但面對其他人則多安靜不語或微笑示意。

升上國中後導師教學觀察，發現只要是必須進行活動或說話的課程，小珍皆不參與，堅持坐在椅子上不站

起來，例如：在國文課時無法開口念課文、表演藝術課不願意和同學共同進行活動。若必須問功課時，案母會代替小珍詢問班上同學。剛開始以為是個性過於內向，但相處一學期後，小珍仍不願開口表達自己的意見，老師與大部分同學皆未聽過她開口說話。對於老師的問話，小珍僅以微笑面對，不知其內心真正想法；若需交代事宜，則必須透過班上某位較要好的同學轉達。

輔導老師表示，上課時發現小珍不願意以口語回答詢問，除對班上兩三位同學會稍微有簡單的聲音表達外，對所有老師及多數同學都只繃著臉，極少數會以微笑或沒有表情來表示簡單的「YES」或「NO」。經過一年多的努力，小珍看到輔導者會微笑以對，但除此之外，沒有其他顯著的成效。即使轉介認輔也不願和愛心媽媽說話，最後建議案母帶小珍就醫。

8 年級特教介入後，個管老師先行詢問案母有關小珍日常的興趣喜好，以作為溝通互動的話題及增強的方式；案母說小珍對卡通的影片很感興趣，且百看不厭。故個管師透過她喜愛的活動，於午休時間與其建立關係及進行互動；但一個學期以來，小珍僅以笑聲、手勢、指認來回應，仍未有口語溝通。午休結束返回原班的路上，又立刻回復成面無表情、默然不語的模樣。除了卡通以外，案母常看到小珍在課本或白紙上塗鴉，心情好時畫作較可愛，心情不好時會畫成

木乃伊等把自己包覆住；但自從她發現媽媽知道了就比較少作畫，或是畫了之後就撕毀，不想讓人知道。

肆、醫療鑑定

小珍於 5 歲時第一次就醫，經臺大醫院兒童心智科診斷為疑似自閉症。7 歲時第二次就醫，臺北市立聯合醫院婦幼院區心理測驗評估結果為臨界發展遲緩。評估報告中提及小珍雖可配合書寫但沉默不語，顯得焦慮；對於治療師的詢問均不回應或聳肩，拒絕口語表達；且口語理解能力稍弱，需要反覆舉例說明才懂。

12 歲時，小珍至長庚醫院兒童心智科進行心理衡鑑。施測過程觀察，小珍與心理師互動時的眼神接觸品質欠佳，且完全沒有口語反應，僅以點頭、聳肩、沒反應或直接執行方式回應。對操作類的測驗項目願意配合，作答過程未有明顯的情緒起伏；但若是需要口語回應的測驗項目，小珍會立刻顯現出皺眉、身體緊繃等反應，經鼓勵後仍無法配合，直到告知不會勉強她之後，小珍的表情與肢體動作才顯得較為放鬆。醫師診斷結果，小珍為選擇性緘默症患者。

同年，小珍因知動問題至國泰醫院就診，職能評估中發現小珍的動作評估量表結果操作靈巧性在百分位 5，全部測驗百分位數 16。而在 SI 臨床測驗中，不論是姿勢控制、動作計畫和協調及手眼／眼球動作不佳，或是對於感覺刺激過低反應、情緒／社交／行為等表現不符合其年齡，建議

接受職能專業服務。

伍、特殊教育鑑定安置及輔導

小珍 11 歲於臺大醫院受測魏氏智力測驗第四版，結果全量表智商為 53，但醫師表示小珍的實際認知能力可能因其不願回答或緊張造成影響而被低估。小珍在國中新生入學團體智力測驗表現為 96，顯示只要願意做的話，還是可以有不錯的表現；加上日常的學業表現，小珍應非智能不足。入國中後教學觀察顯示，小珍雖然多數時間呈現焦慮、無法配合學習的狀況，但僅利用「情緒好時配合上課，情緒不佳趴在桌上聽課（整節課都不抬頭看黑板，僅藉由聽覺來理解課程）」的方式，還是有與一般同儕差異不大的成績表現，顯示小珍有一定的學習能力及水準。七年級學期成績中各科皆有中等以上表現，學業成績總平均 75.8，約班級中段表現；惟音樂與表演藝術，因無法開口唱歌與配合團體活動，僅剛好及格。

小珍的學生適應調查表中教師版及家長版的適應商數均低於 76，已達嚴重適應困難的標準。尤其在活動適應、溝通能力及團體適應的百分等級更在 5 以下。觀察訪談資料亦呈現，小珍長期不願和老師及同儕說話、互動，已嚴重影響其學校適應。經過輔導室安排認輔志工及輔導老師長時間介入諮商，仍無顯著成效。目前給予的輔導策略包括持續就醫評估、晤談、增強制度，小珍在原班行為仍需持續介入輔導，家長管教困難的部分

也給予諮商。經學區特殊教育學生鑑定及就學輔導會鑑定為確認情緒行為障礙，類別為選擇性緘默症。因小珍在學業學習上並無明顯困難，家長也希望讓孩子能多與同儕相處，故僅於午休時間外加每週一次社會技巧課程。

針對小珍的緘默狀況，學校調整部分學科的評量方式為以替代性測驗取代原定考試方式，例如：音樂課考唱歌，更替為小珍製作音樂相關介紹 PPT，以在家錄影方式呈現，口語表達則以字卡替代。而資源班的社會技巧課程中，安排以桌遊介入其人際互動與溝通，以「合作型、競爭型」桌遊交替使用，希冀增加其專注度與放鬆度而達到共遊之人際互動。一學期課程結束後發現，桌遊治療的介入，對小珍的肢體動作和口語表達、人際互動，確實產生了改善功效，提升與同儕間的人際互動關係，能以小聲、含糊的聲音提出要求，但仍未能達到與一般學生一樣自然地與他人交談，需要長期輔導或持續諮商。

陸、學校輔導選擇性緘默症學生的建議

孩子在學校的時間占每日生活的 1/3，尤以國中階段的學生來說，學校活動幾乎是生活重心；學校是每一位學生習得社會化的重要場所，是故，當孩子緘默時，如何協助其調整與適應，是教學工作中值得關切與正視的議題。依據實際接觸個案與輔導經驗，並參考相關學者理論（宋維村，

1993；黃世欽，2005）綜合得知，學校及教師在輔導 SM 學生時，應審慎瞭解緘默的原因與評估需求，再選擇合適的輔導策略，亦可將不同的策略交替進行。教學上，可多利用實際的日常生活經驗，協助 SM 學生理解適當的人際互動方式與因應情境應做出的反應，並適時引導他練習以適切的口語表達需求或情緒，以便在所處的情境中應用有助於適應的溝通及問題解決方式。當 SM 學生在團體中表現適當的時候給予肯定與回饋，建立其信心與累積適當的人際互動經驗。此外，因 SM 學生在人際互動上有極大的困難，亦可運用手足、好朋友的影響，利用座位的安排，讓 SM 學生較要好同學坐在旁邊，降低其惴惴不安心情也有互動的觸媒。

容許 SM 學生以替代性方式溝通，只要能以非語言（微笑、點頭或搖頭）回答問題即給予讚美。或將要回應的內容改成選擇題，例如：當老師詢問他：「你想要看甚麼影片？」可以改成「你想要看甚麼影片？1.00...2.00...」請他思考一下後暫時忽略，過 5 分鐘後再次重複問題與選項，詢問他的意見並允許以手勢作答。須注意的是，面對 SM 學生說話，教師應以引導回應而不勉強其回答，營造溫暖、友善的氣氛使其安心；說話時盡量避免權威、命令式的語氣，改以商量、委婉的口氣與之對話。避免對 SM 學生提出直接的問題，減少強調語言表現以降低焦慮感，因為期

望說話反而會強化緘默。面對 SM 學生時，必須讓孩子了解「他不必勉強自己說話，等他感到自在、準備好時（無論那是何時）再說話，老師會一直耐心等著。」例如：「可以為我畫...嗎？」、「可以讓我看...嗎？」，而不是「畫...」、「讓我看...」，這樣 SM 學生會感到比較自在和放鬆。

柒、結語

SM 學生經常因為不會對老師的班級經營造成困擾，導致其問題往往被忽略；或是當老師嘗試和 SM 學生互動時，常會因為得不到任何「正確的」反應且表情漠然、不和老師眼神接觸，乍看之下會以為是無言地挑釁或違規對立違抗行為，容易激怒師長或是任何想和 SM 孩子溝通的人。

此外，SM 學生也因為無法執行任何需要口語表達的測驗，造成魏氏智力測驗分數偏低，容易讓人產生誤解，以為是智能不足影響其口語能力，形成在教學上的判斷失當而給予不適當的教學方式與內容。這些都是老師們在面對此類型的孩子所需特別注意的地方。

透過正確的認識與協助，輔以適當的教學方法，SM 學生仍然可以逐步發展其社交關係。營造友善溫暖的環境，幫助他們降低焦慮，自在進而自信地享受學校生活，他們將可以在學校更廣泛、更深層的溝通。

參考文獻

孔繁鐘（譯）（2002）。**DSM-IV 精神疾病診斷與統計**（原作者：

American Psychiatric Association）。臺北市：合記圖書。（原著出版年：1997）

宋維村（1993）。**社區中選擇性不語症之描述性研究**。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（編號：NSB82-042-B002-308），未出版。

李旭原（2004年1月）。**畏懼在心口難開-認識選擇性緘默症。手語暨溝通障礙研討會**，國立臺灣師範大學。

黃世欽（2005）。**國小選擇性緘默兒在兒童中心遊戲治療之歷程分析研究**（未出版之碩士論文）。國立新竹師範學院，新竹市。

American Psychiatric Association (1994). *Diagnosis and statistical manual of mental disorders: DSM-IV (4th ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Selective Mutism Foundation (2005). About selective mutism. [Web blog message]. Retrieved from <http://www.selectivemutismfoundation.org>

桃竹區特殊教育第三十四期稿約

本校特殊教育中心即將發行「桃竹區特殊教育」第三十四期，預定於一〇八年十二月出刊，竭誠地邀請各位專家學者、教師、家長或學生踴躍來稿。

創刊目的

為桃園市及新竹縣、市特教輔導地區提供特殊教育相關資訊之流通管道，包括特教新知、各種特教行政措施及學術研究成果介紹、特教中心之各項服務、研習活動及工作報告、輔導區內特教教師教學及家長教養經驗心得分享、桃竹地區各項研習訊息公告以及各項特教觀念之推廣。

徵求稿件

本刊園地公開，凡有關特殊教育之學理專論、教材教法、專題研究、新知要聞等，歡迎踴躍賜稿。

字數

請以 4000 字以內為主。來稿歡迎附上照片、圖片等。

投稿注意事項

1. 為使本刊物能順利處理來稿，請以電腦打字撰寫，並附上電子檔。每位作者投稿文件以三篇為限。
2. 請務必參考 APA 格式第六版撰寫，**APA 格式亦為評分重點**。
3. 本刊對來稿保留刪改權，不願刪改者請另以註明。
4. 來稿恕不退件，請自行保留原稿。
5. 來稿請註明：姓名、服務單位、職稱、聯絡電話、電子信箱及通訊地址。
6. 請勿一稿多投，一旦進入審稿階段，不接受任意棄稿，投稿前請再三思。

賜稿處

請將電子檔寄至中原大學特教中心電子信箱 sec@cycu.edu.tw 或郵寄至 32023 桃園市中壢區中北路 200 號中原大學特教中心，信封註明「投稿桃竹區特殊教育」。聯絡電話：(03)265-6751；傳真：(03)265-6729

截稿日期

全年徵稿