

特殊教育暨選擇性 不語症學生之教育與 適應支持研討會 2021

指導單位：
教育部、臺北市政府教育局
主辦單位：
臺北市立大學特殊教育中心、特殊教育學系



論文集



 臺北市立大學
UNIVERSITY OF TAIPEI

2021 特殊教育暨選擇性不語症學生之教育與適應支持研討會

論文集



特殊教育叢書(143)

2021 特殊教育暨選擇性不語症 學生之教育與適應支持研討會 論文集

李姿瑩 主編

臺北市立大學特殊教育中心 印 行

中華民國 110 年 12 月

目 錄

序.....	邱英浩.....	III
以學校本位個別化多重處理模式促進國小選擇性緘默 特質兒童口語表達之行動研究.....	鄧 文.....	1
以逐格影片為媒材發展社會技巧課程之行動研究	許乃文、李姿瑩.....	21
輔導選擇性不語症幼童學校適應之初探	許 寧、李姿瑩.....	45
桌上遊戲融入部件識字教學對國小五年級學習障礙學生 識字學習成效之研究.....	曾傳裕、關培培.....	69
雙語語言障礙兒童的敘事研究之初探	許祖劍、劉惠美、胡心慈.....	115

序

近年來，提供特殊兒童適性教育一直是國家教育發展的重要指標之一。除了專家學者及特殊教育教師們的研究及實際參與外，亦在政府的重視下積極地規劃，讓我國特殊教育日益充實，尤其是「特殊教育法」於 98 年 11 月 18 日大幅 2020 特殊教育暨思覺失調症學生之教育與適應支持學術研討會論文集，頁 61-80 修正頒布之後，陸續的修訂，使法規內容更加完善，使國內特殊教育邁向新的里程。身為教育培育重鎮，我們對於每個孩子的差異更為關注，盡力使其適性發展、穩健成長。

本校特殊教育中心自民國 68 年奉教育部及臺北市政府教育局核定設置以來，在歷任主任努力之下，隨著國內特殊教育的蓬勃發展，提供師資訓練及編印特殊教育叢書，設置諮詢專線、出版刊物，協助解決輔導區內特殊兒童教養與就學相關問題，且從事各類特殊教育研究；依特殊教育法規辦理特殊教育相關工作，並接受各級政府機關委託執行特教研究、訪視與評鑑等專業服務；自 102 年起新增大專院校身心障礙學生鑑定與輔導業務，奠定中心於臺灣地區大專校院中之重要地位。

本校積極朝向世界大學排名五百大行列之際，更應以跨域交流，促進學術發展為目標，本次研討會邀請到專長於特殊教育與思覺失調症相關學者與會，探討特殊教育與思覺失調症研究之現況。研討會中透過醫療專家之專題講座、多元豐富的論文內容，期能滿足與會者之需求。

本論文集之編撰與出版，尚祈各界先進賢達不吝鞭策與指正。

謹識於臺北市立大學

邱英浩

研討會論文

以學校本位個別化多重處理模式促進國小選擇性緘默特質兒童口語表達之行動研究

鄧 文

臺北市文山區興德國民小學
特教教師兼任特教組長

摘要

本研究依據 Johnson 與 Wintgens (2013) 與黃金源 (2002) 的策略方式，以學校本位個別化多重處理模式為主，選用認知行為治療搭配系統減敏階層表，發展一系列針對選擇性緘默症學生於緘默情境開口說話的課程活動（以下簡稱本方案），目標為探討選擇性緘默症學生開口說話的契機及課程編排順序，試行於一名國小選擇性緘默特質學生，望能提供相關從業人員參考。

研究對象為一名選擇性緘默症學生（以下簡稱小 L），課程歷時 2 年，小 L 從 4 年級到 5 年級接受本方案。本方案分為兩階段，階段一以認知行為策略為主，採每週一次午休時段社會技巧課程進行，以小 L 可以主動參與團體活動為主，不強調口說，課堂節數共 40 節，實施者為特教教師（化名 T1、T3），目標為讓小 L 穩定與教師溝通互動；階段二提供系統減敏的情境，以口語表達為目標，每週一次早自習共 40 分鐘在學校教室進行練習課程，課堂節數共 18 節。每次課程開始前，皆提供小 L 行為表現情境表並確認當節起始狀況，於每堂課結束後，請參與同儕回饋小 L 當節表現。開始實施者為特教教師 T1，小 L 可與 T1 說話後（至情境八），練習對象轉為導師 T2，環境也隨即再擴充到班級，再轉換對

象個管教師 T3、前任導師 T4、輔導教師 T5、科任教師 T6，與行政人員 T7，最後以和新導師 T8 在班級中正常交談為止。

本研究有以下發現：一、本方案對小 L 的口語表達有效，小 L 在階段二第 8 次開始可和教師說話，之後便有快速的進步。二、本方案有類化效果，小 L 可說話後也能和導師、科任教師進行溝通表達。三、本方案結束後仍有效，練習課程結束後小 L 仍可維持口語表達直至今目前升往國中。希冀將此課程模式提供相關教育從業人員參考。

關鍵詞：認知行為治療、學校本位個別化多重處理模式、選擇性緘默、系統減敏
(修改一)

壹、緒論

一、研究動機與背景

選擇性緘默症依精神疾病診斷與統計手冊（DSM-5）載明：持續無法在預期說話場合中說話，妨礙學業或社交溝通至少超過一個月以上，並非因為對言語缺乏了解導致，遂可由醫生推斷為選擇性緘默症患者。

在國內外，選擇性緘默症兒童皆難以推測確切人數，Dow et al.（1995）描述到此類型的出現率不足 1%，國內也有類似看法（宋維村、丘彥南，1993），但因此類型非屬正式特教類別，但確實為學校從業人員苦惱的類別之一，不排除有低估現象。

接觸相關特質學生小 L 的契機是在資源班服務時，得知有一名不和師長說話的學生，同學們皆表示在老師不在的時候，小 L 會和同學說話，但完全不在老師面前說話，此狀況從入小學起已維持 4 年之久，更換了不同教師皆無法讓小 L 開口和師長說話，造成許多師長的困擾，尤其小 L 已經從低年級到中高年級，師長也擔心他至國中後表現。

行動研究強調解決立即的問題（蔡清田，2000），為解決小 L 與師長們的困擾，研究者參考學校本位個別化多重處理模式（黃金源，2002），與導師、個管老師、科任老師、行政同仁共同進行本行動，目的為提升小 L 的口語溝通表現。

貳、文獻探討

一、選擇性緘默症的診斷

選擇性緘默症最早在 19 世紀就有相關紀載（陳志平等人，2007），目前，精神疾病診斷與統計手冊（DSM-5）針對選擇性緘默症有較統一的認定：判斷持續無法在預期說話場合中說話，妨礙學業或社交溝通至少超過一個月以上，並非因為對言語缺法了解導致，遂可由醫生推斷為選擇性緘默症患者。

本研究對象小 L 符合以上所有徵狀，在國小低、中年級皆無使用口語向校園中成人表達任何話語，但父母皆表示在家小 L 非常健談，在外僅是有時比較害羞，很難了解小 L 在學校的發生這件事情的原因，認為小 L 不說話應是他的選擇，因為他有能力正常溝通表達。

二、選擇性緘默症的治療方案

選擇性緘默症被許多研究認為與焦慮有相似之處（Black & Uhde, 1995；McInnes, Fung, Manassis, Fiksenbaum, & Tannock, 2004；Vecchio & Kearney, 2005；Woodcock, Milic, & Johnson, 2007），大多出現孩童 6~8 歲間（Wright et al., 1985），且很難被治療，因為孩童在家中通常表現正常，早期治療的效果較佳（王淑娟，2002；Wright et al., 1985），但個案被轉介的年齡通常較晚，也造成癒後不利。相關治療方案眾多，以下針對系統減敏、認知行為治療、學校本位個別化多重處理模式來進行討論。

1. 系統減敏法

基於學習理論導向的思潮（Dow, et al., 1995），行為介入對選擇性緘默症患者來說是最常使用的治療方法。行為治療強調修正影響到問題行為的

環境及認知 (Pionek, et al., 2002)。其中，系統減敏採用放鬆技術與暴露焦慮被認為是有效的策略 (Cohan, et al., 2006; Kearney, 2010)，可緩減焦慮症狀，成為常使用的治療方式之一。

2. 認知行為治療法

Woodcock 等人 (2007) 提到以學校本位的認知行為計畫，Oerbeck et al. (2018) 描述到為減緩焦慮與這類型孩童說話的核心原則，包含坐在孩童的旁邊、運用他們喜歡的遊戲、使用放聲思考而非直接問孩童問題、提供他們足夠的時間互動，就算沒有口頭回應也要有對話。依循上述，本方案將選擇性緘默視為焦慮的一環。這個治療過程不僅強調口語、也包含肢體動作及寫作，並將溝通的階層從無口語邁向口語。這些練習課程中都會讓個案先確認他們目前可行的階段，再進行下一步的課程。

3. 學校本位個別化多重處理模式 (School-based multidisciplinary individualized treatment plan)

許多研究當認為此方法是目前對選擇性緘默症孩童來說最有效的方式之一，結合家長、治療師、教師、同儕等角色共同研擬介入方法 (李依娟等人, 2016; 陳志平等人, 2007; 黃金源等人, 2002)。以減緩焦慮做為出發點，結合不同專業人員的努力，共同討論個別化解決方案。

本研究綜合上述方法，以學校本位做出發，並用認知行為、及行為改變技術的方法，設計出一系列課程口語表達課程，提供有緘默特質學生練習使用。

叁、研究方法

本研究採用行動研究，目標為建立一系列課程增進選擇性緘默特質兒童口語表達的機會，並輔以訪談減少研究者主觀詮釋下造成的研究預期或偏差。將以研究設計、研究參與者、資料處理與分析分敘內容。

一、研究設計

本研究採黃金源（2002）學校本位個別化多重處理模式取向，結合治療師、特教老師、導師、同儕的共同介入，並分為提升溝通效能與提升口語表達兩階段。

（一）階段一：提升溝通效能階段

研究者以 Woodcock 等人（2007）的認知行為計畫為主要訴求，以認知行為策略為主，強調溝通而非口語表達。本研究參考前述，目標為小 L 可用各種方式與同儕、老師互動。當小 L 可自然透過筆談、撥弄樂器發出聲音、肢體動作來表達意見後再接續至階段二。此階段亦參考 Johnson 與 Wintgens（2013）的部分溝通重點，：包含仍提供孩童表達機會，不讓他人直接替他說話等。本案階段一歷時 1 年，共 40 節課，小 L 於社會技巧課堂中皆可用非口語方式溝通，或是透過撥弄樂器來表達意見，課堂目標是建立小 L 積極、持續、穩定的互動感，但不直接要求口語表達。

（二）階段二：提升口語表達階段

以小 L 能和研究者及師長用口語溝通當成主要目標，此階段依學校課程週次預計 20 節課（後因小 L 進步快速而提早至 18 節課結束入），參考 Johnson 與 Wintgens（2013）的教學手冊與影片，依 Wolpe 提出的系統減敏方式設計不同情境目標，採簡單、規律、固定等說話方式讓小 L 與同儕進

行練習。

從 Johnson 與 Wintgens (2013) 的互動影片中可發現互動採以個案為導向、尊重個案的選擇與意願、提供固定的說話練習，包含數數字或是字母，最後提供問題供個案回答，影片內容須包含一個安全場域、個案可說話的同儕、語言治療師、教師、家長等，回答問題的方式從封閉至開放。以下將介紹活動設計、教學情境設計來做行動重點安排。

1. 活動設計

研究者依前述手冊影片採用三個活動順序，前兩個活動目標以小 L 可輪流念出數字為主，讓小 L 全然理解講話內容是簡單、容易的，以期減少壓力：第一個活動搭配封閉性問題，第二個活動輔以動作搶答；第三個活動以互動而非口語為主，教師介入遊戲讓小 L 習慣老師的加入，理解無須開口也能和老師建立良好溝通。以下分敘三活動內容：

(1) 活動一：數數問答

小 L 與可說話的同儕待在同一空間中並輪流數 1~10，每一數字至少停留 1 秒以上，當數到最後時由另一位發問和顏色相關的問題，例如：雲朵是什麼顏色？，提供小 L 20 個封閉性問題供選擇發問。

(2) 活動二：數數心臟病

小 L 與可說話的同儕待在同一空間中取用撲克牌練習心臟病，輪流數數字並丟出撲克牌，若說出的數字與打出的撲克牌相當就迅速蓋牌，反應慢者回收桌面上的牌，先將牌出完者獲勝。

(3) 活動三：其他桌遊活動

此活動不強調小 L 是否願意開口說話，僅與小 L 進行遊戲互動，本次行動中包含疊疊樂、UNO 等輪流性桌遊活動。

2. 教學情境

研究者設計之說話情境從在完全密閉空間不開窗戶練習開始，至老師可以加入練習為止共分成 8 個層次的情境，每層次的情境皆練習同樣活動，各層次原則上不限制次數，情境層次採越來越容易讓大人聽到為原則，以小 L 的主動選擇做起始點，以下列出各層次之情境特點。

情境一：不開窗在密閉空間進行練習，教師不靠近。

情境二：開窗戶在同一空間進行練習，教師不靠近。

情境三：開窗戶門緊閉教師可坐在門外，小 L 在與同儕在同一空間內進行練習。

情境四：開窗戶門可開 3 公分左右小縫讓教師可看和聽到練習過程。

情境五：開窗戶門可打開至一半讓教師可看和聽到練習過程。

情境六：開窗戶門可全開讓教師可看和聽到練習過程。

情境七：開窗戶教師坐在同一空間裡看練習過程

情境八：教師可加入一起練習。

二、研究參與者

本研究參與者參考 Johnson 與 Wintgens (2013) 內容，包含一名國小選擇性緘默特質兒童、特教老師兼語言治療師、導師、個管老師、科任教師、輔導教師、行政人員、小 L 同儕，茲分敘如下。

(一) 研究對象：小 L

本研究個案為臺北市某國小 1 名選擇性緘默特質學生（介入年紀為四年級～五年級），其入學診斷為自閉症，但學生明顯表現出選擇性緘默症特質。詳問案母，母親表示孩子在進入幼兒園時常因緊張有隨地便溺的問題，對教師完全無口語，不太和陌生人說話，因而案母帶小 L 就醫，當時

因小 L 常有過激反應被診斷為自閉症；但入小學後，小 L 除不和學校教師說話，沒有其它問題，針對此點案母初始表示難以置信，表示孩子在家中非常愛講話，但在入國小四、五年時間中，也已習慣小 L 不發言。

小 L 在開始入學時不和老師也不和同儕說話，經過四年的時間慢慢有可以說話的部分熟悉同儕，若需要表達時常由親近同學傳話，任何老師希望小 L 直接向老師發言皆未果，換導師或科任教師亦然，小 L 四年級時向同學表示只要他五年級他就會和大人說話了，但五年級仍然沒有和師長說話。母親也表示曾有想過是否要讓小 L 轉學，看看換個環境會不會說話，小 L 知道後向母親表示：「不想要轉學，就算換了新學校我也不會說話！」，就母親表示，小 L 私下常表示不喜歡很兇、態度很嚴肅的人，看到國中生群聚也覺得他們會講髒話很可怕。

就上述狀況，小 L 入學後從完全不與人交談進展到可以和部分同儕講話，卻遲遲無法和成人用口語溝通，影響學業成就和人際互動，因此，規劃出一系列的課程，並以小 L 可用口語和成人及陌生同儕溝通為主要目標。

本研究對象入國小後皆未與教師進行口語溝通，學業表現顯示小 L 成績中等，家人反應小 L 在家中非常愛講話，案妹亦就讀本校佐證，請家長帶小 L 至醫院評估未果。就實務觀點，小 L 符合長期不與特定成人口語溝通，成因非屬智力或其他疾病等因素，雖曾被診斷為自閉症，但小 L 目前在校顯現的僅有緘默特質，五年級時請導師、家長勾選高功能自閉症量表也完全不符合，母親也表示當時的診斷應是因為小 L 在幼兒園時完全不理會他人、又常隨時便溺的緣故，但因目前家長未帶小 L 就醫，僅將認定小 L 為有選擇性緘默特質的個案。

（二）研究團隊

本案參與成員包含特教老師兼語言治療師、導師、個管教師、輔導教師、科任教師、行政人員，採學校本位個別化多重處理模式取向介入，討

論適合小 L 的表達策略。

其中成員一為研究對象之特教教師（化名 T1）（修改三），與小 L 接觸 2 年，教育心理相關科系碩士班畢業，有語言治療師證照，負責設計研究方案並實施計畫，再與導師、家長及個管老師討論教學計畫；成員二為小 L 導師（化名 T2）（修改三），與小 L 接觸時間近 1 年，由導師負責回饋小 L 在班級的狀況與進步的幅度，並依照特教教師建議隨時調整與小 L 交談的策略及方法；成員三為小 L 個管老師（化名 T3）（修改三），主要負責 IEP 會議的召開，與家長討論開會時間，並將事項紀錄於 IEP 中；前任導師（化名 T4）（修改三）、輔導教師（化名 T5）（修改三）、科任教師（化名 T6）（修改三），與行政人員（化名 T7）（修改三）為小 L 進步期擴大說話對象的練習目標。課程前期過程中主要由 T1、T2、T3 及家長討論為主，小 L 可與成人交談後擴展 T4、T5、T6、T7 進入練習對象；小 L 升年級後，以可以在升年級後直接和新導師（化名 T8）對話為後續觀察。

（三）同儕

本研究所指之同儕，為小 L 班級中交好並可以私下交談的同學（化名 F1）。研究團隊參考導師、家長、個管老師意見，選擇同樣在資源班上課並交好的同儕做友伴角色，增加教師管理課程的便捷性，也提升小 L 在教室互動時的可控性。

（四）家長

小 L 家長平時工作繁忙（化名 P1）（修改三），於課程開始前皆進行 IEP 會議討論小 L 發展，並在確認家長知道課程運作之下方進行相關活動，簽署相關會議記錄，確認課程進行類別與過程，同儕參與者對象亦然；課程進行期間由導師以聯絡簿方式即時互動，並於家長接送小 L 回家時與之懇談，並請提供回饋；課程結束後亦與家長開 IEP 會議確認課程結果。

三、資料蒐集與分析

（一）資料蒐集

1. 教師週誌

每堂課教師皆提供觀察紀錄，並適時與家長討論，依回饋修正課程，釐清小 L 的現況及改變的動力。

2. 訪談

訪談對象主要包括家長、導師、及研究小 L 同儕，若小 L 於課程後開口亦可加入訪談，訪談內容主要為確認小 L 現狀與改變方向，包括跨情境的確認皆從訪談內容裡交叉確認。

3. 活動學習單

當小 L 能開口說話後，提供跨情境學習單讓其有步驟、次序的練習，增進小 L 表現結果。

4. 行為表現情境表

將教學情境的八個層次列出，每次上課前讓小 L 確認自己目前的情境層次，並以此做為練習的情境。

（二）資料分析

本研究未免研究者主觀採用三角交叉驗證檢驗信度，參考 Denzine（Patton, 1995）中以資料三角驗證做佐證，包含研究者、同儕（F1）、家長（P1）、小 L 等不同觀點的紀錄了解課程，將資料進行交叉解釋，以臻完備內容，增加研究信效度。並將資料人員、訪談進行編碼，如表 1 紀錄編碼表所示：

表 1

紀錄編碼表（修改四）

編碼	代表含意
T	研究參與教師，包含 T1~T8 共 8 名教師。
小 L	研究個案
T1-E1~E20	研究者 T1 階段二課堂紀錄
T1-F1-Q-date	研究者 T1 訪問個案同儕紀錄
T1-C1-Q-date	研究者 T1 訪問個案紀錄
T1-P1-Q-date	研究者 T1 訪問家長紀錄
T1- T2-Q-date	研究者 T1 訪問老師 T2 紀錄

肆、綜合討論

本研究依據研究目的與方法設計一系列選擇性緘默特質兒童表達課程，並依實際操作結果探討相關成效，以下針對認知行為治療搭配系統減敏練習策略的課程效果、類化效果、後續追蹤進行討論。

一、本方案對該小 L 的口語表達有效

在實施本課程前，小 L 上課雖不主動造成教師困擾，但絕不開口說話，造成老師部分上課活動進行困難，但下課期間，都可以聽到小 L 在看不到老師時說話的聲音。

開始階段一的課程時，教師皆沒有強迫小 L 口語表達，老師們（T1、T2、T3）皆與小 L 建立了正向的關係，但是小 L 卻完全沒有要開口溝通的

打算。與家長討論後，家長也表示對小 L 莫可奈何，學校團隊討論後嘗試用其他種方式介入，以利小 L 日後升往國中的穩定性，因此決定加入系統減敏策略進行另一個階段。

階段二第一堂開始上課時，老師（T1）與小 L 討論到恐懼，並具體向小 L 與同儕（F1）表示：「也許就像同儕（F1）會害怕蟑螂一樣，小 L 這種情緒是和大家一樣的，只是害怕的東西不同，小 L 可以想一想要不要一起來練習，老師尊重你的意願。」（T1-E1-1090310），小 L 思考約 3 分鐘後點頭表示同意，接著與老師討論自己目前可以做到的情境，小 L 選擇了情境三，因此本案從情境三開始練習。

第 3 堂課時，小 L 表示自己可以開門縫讓老師聽他們的練習，第 4 堂課時門縫約可打開 6~8 公分；第 7 堂課小 L 可以開門縫讓老師（T1）聽到一點聲音，但非常小聲，同儕（F1）表示：「開門縫後，小 L 的聲音變得非常小，小到有時候我都聽不到。」（T1-F1-Q7-1090421）老師（T1）課後有請小 L 回家思考：「為什麼講話比較小聲？難道真的是因為比較害羞？」（T1-E7-1090421）。

從第 8 堂課開始，小 L 在課程中突然可以用非常尖銳的聲音講話讓老師聽到，特教教師 T1 的紀錄提到：「今小 L 一開始就不斷用高音講話因此老師介入參加兩次心臟病遊戲，都有聽到小 L 用尖細的高音唸數字。」（T1-E8-1090428）；之後，小 L 就持續用非常尖銳的高音講話至少三~四週，後聲音逐漸恢復平時講話音調。與家長討論時，家長（P1）表示：「他在家裡就是這麼吵，我以前還非常奇怪他為什麼在家裡這麼愛講話但在學校不說話？」（T1-P1-Q2-1090505）。

至此之後，在老師（T1）可以坐在旁邊聽的前提之下，小 L 皆在練習時和同儕使用尖銳的高音說話直到第 11 次上課，同儕因故未到，老師（T1）順勢介入代替同儕與小 L 練習，小 L 隨即可用尖銳的高音與老師（T1）直接進行課程練習對話，課後，老師（T1）與小 L 討論這個課程有幫助嗎？小 L 口頭尖細聲表示：「有阿！有幫助。」老師（T1）再問小 L

和大人講話的困難在哪裡呢？小 L 表示：「不知道為什麼，沒有什麼理由。」。(T1-C1-Q11-1090519)

第 12 堂課開始，老師 (T1) 可直接進入和小 L 與同儕進行三個活動的練習，只是聲音還是非常尖細不似原聲，老師 (T1) 詢問為什麼不用自己本來的聲音，小 L 表示：「害羞，因為我是大帥哥！」(T1-E12-1090527)。與導師 (T2) 的討論中也發現小 L 也可以讓導師 (T2) 聽到自己的聲音了，只是同樣都是尖細的高音，導師 (T2) 表示：「雖然小 L 可以說話很開心但總覺得他的聲音很不自然。」(T1-T2-Q12-1090604)，經討論後決定先讓小 L 以可表達做第一優先目標，並可發現到隨著時間推移講話的次數變多，小 L 的發音有時會恢復正常原聲。

二、本方案有類化到其他成人的效果

第 13 堂課開始改變新目標，以小 L 可以用正常嗓音說話為指標，並希望類化到其他堂課的老師或行政人員。

施測課程後期，老師 (T1) 與小 L 討論出除導師可以對談的其他師長，包含科任教師 (T6)、前任導師 (T4)、輔導教師 (T5)、校長 (T7)，小 L 每週以一名師長為主，以出公差形式去送公文，並與師長交談為目標，前任導師 (T4) 說：「小 L 講話聲音小，但有來完成任務了，教了兩年這是第一次聽到他主動開口和我說話。」(T1-T4-Q1-1090616)；輔導老師 (T5) 說：「小 L 來的時候一開始表現很扭捏，說話聲音非常小又尖銳，但是可以直接表達，不用同學做傳聲筒了。」(T1-T5-Q1-1090629)；校長 (T7) 說：「小 L 進來的時候有點害羞，我還有問他其他的問題，有些他可以直接回答，有些他說不知道，但他可以說話已經是很大的進步了。」(T1-T7-Q1-1090708)。從不同教師的反應中，皆可發現小 L 雖然表達的聲音較小又尖，不似原聲，但已經可以讓部分的師長也聽到自己的聲音。聲音會隨著小 L 說話次數變多而降低成原聲。直到本方案介入結束，小 L 的聲音還是忽高忽低，但都能表達出自己的意見無沉默不語現象，和

一至四年級的表現有明顯差別。

三、本方案結束後仍有後效

小 L 升六年級後因故更換導師，接續訪談結果小 L 可以順利和新導師溝通，新導師表示：「小 L 講話音調的確比較高，但是如果不是老師來講，我根本完全不會意識到他之前不會講話。雖然同學會有想取笑他，但他目前接受程度都還不錯，覺得他沒有問題。」(T1-T8-Q1-1090902)；下學期轉升國中鑑定時，鑑輔會委員判定小 L 已無任何適應問題，判小 L 為非特殊生，目前追蹤小 L 國中表現皆與同儕無異，至此案結。

伍、結論

學校本位個別化多重處理模式-認知行為治療搭配系統減敏對有緘默特質個案-小 L 有明顯助益，並有類化效果。本方案重點階段一強調與孩童建立關係並提供表達機會，階段二，固定的空間、固定的說話練習，減少小 L 的心理壓力與排斥感，並直接以表達做為目標，與學校教師共同合作，提供小 L 實際幫助，並在單一個案上獲得成效，希冀此方案可提供相關從業人員建議，用具體的課程內容改善學生問題。

參考資料

- 王淑娟（2002）。兒童選擇性緘默症問題分析與探討——三個實例研究。臺中師院學報，**16**，383-398。
- 李依娟、陳儀婷、王慧禎、謝倍珊（2016）。繪本輔導方案提升選擇性緘默兒童社會技巧之行動研究。特殊教育學報，**43**(1)，1-28。https://dx.doi.org/10.6768/JSE
- 宋維村、丘彥南（1993）。社區中選擇性不語症之描述性研究。行政院國科會專題研究計畫成果報告。（計畫編號：NSC 82-0412-B002-308），未出版。
- 陳志平、張媛媛、賴霖歆、張瓊文（2007）。國小選擇性緘默症兒童之支援服務個案研究。特殊教育與復健學報，**17**，47-71。https://dx.doi.org/10.6457/BSER
- 黃金源（2002）。選擇性緘默症——兒童焦慮障礙。載於黃金源（主編）特殊教育論文集（151-166 頁）。國立臺中師範學院特殊教育中心。
- 蔡清田（2000）。教育行動研究。五南。
- Johnson, M., & Wintgens, A. （2013）。選擇性緘默症資源手冊〔黃晶晶譯〕。心理。（原著出版年：1997）
- Patton. M. Q. （1995）。質的評鑑與研究〔吳芝儀、李奉儒譯〕。桂冠。（原著出版年：1990）
- Black, B., & Uhde, T. W. (1995). Psychiatric characteristics of children with selective mutism: a pilot study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(7), 847-856. https://doi.org/10.1097/00004583-199507000-00007

- Cohan, S., Chavira, D. & Stein, M.B. (2006). Practitioner Review: Psychosocial interventions for children with selective mutism: a critical evaluation of the literature from 1990-2005. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (11), 1085–1097. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01662.x>
- Dow, S. P., Sonies, B. C., Scheib, D., Moss, S. E., & Leonard, H. L. (1995). Practical guidelines for the assessment and treatment of selective mutism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(7), 836-846. <https://doi.org/10.1097/00004583-199507000-00006>
- Kearney, C. (2010). *Helping children with selective mutism and their parents*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195394542.003.0001>
- McInnes, A., Fung, D., Manassis, K., Fiksenbaum, L., & Tannock, R. (2004). Narrative Skills in Children With Selective Mutism. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 13(4), 304-315. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2004/031\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2004/031))
- Oerbeck, B., Overgaard, K. R., Stein, M. B., Pripp, A. H., & Kristensen, H. (2018). Treatment of selective mutism: A 5-year follow-up study. *European child & adolescent psychiatry*, 27(8), 997-1009. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1110-7>
- Pionek Stone, B., Kratochwill, T. R., Sladeczek, I., & Serlin, R. C. (2002). Treatment of selective mutism: A best-evidence synthesis. *School Psychology Quarterly*, 17(2), 168. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.2.168.20857>
- Vecchio, J. L., & Kearney, C. A. (2005). Selective mutism in children: Comparison to youths with and without anxiety disorders. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 27(1), 31-37. <https://doi.org/10.1093/cs/cds006>

- Wright, H. H., Miller, M. D., COOK, M. A., & Littmann, J. R. (1985). Early identification and intervention with children who refuse to speak. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24(6), 739-746. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(10\)60117-3](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(10)60117-3)
- Woodcock, E. A., Milic, M. I., & Johnson, S. G. (2007). Treatment programs for children with selective mutism. In Woodcock, E., Milic, M. & Johnson, S, (Eds), *Innovations and advances in cognitive behavior therapy*, 69-81. Australian Academic Press. <https://doi.org/10.1002/9781118470886.ch14>

Action Research on Promoting Speech Expression of children with symptoms of selective mutism in Elementary Schools with School-based multidisciplinary individualized treatment plan

Ten Wen

Xingde elementary school
Section Chief of Special Education

Abstract

This study is based on the school-based multidisciplinary individualized treatment plan of Huang (2002) and strategies of Johnson and Wintgens (2013). With the application of cognitive behavioral therapy and system desensitization, this study develops a series of activities for students with selective mutism (hereinafter referred to as the program) and aims to discuss the way how the sessions to be organized and how to gradually develop opportunities for student who has symptoms of selective mutism to communicate.

The focus in this study is a student called L, who has symptoms of selective mutism (referred to as “L”). The student adopted the program from grade 4 to grade 5, which is divided into two stages. At Phase 1, L is required to take a social skill course by participating in a group activity once a week, for total 40 sessions. The key focus of the lessons at this given stage is the ability to get along with other people. Furthermore, L also has to complete a 40-minute session for total eighteen classes at Phase 2 in order to achieve oral expressions by carrying out forty minutes of practice every week. A step-sheet will be provided to L before the class in order for him to check on his current situation. Meanwhile, peers need to provide feedback about L's behavior

at the end of each class. This process is repeated with necessary adjustments until L has the ability to speak out normally and frequently.

The findings of this study are as follows; First of all, the program is proven to be effective for the oral expression of L. He is able to start talking to the teacher on the 8th class in Phase 2 as he continues to show significant progress thereafter. Secondly, the program has a generalized effects, L not only talks to his homeroom teacher, but also communicates with other teachers after the adoption of the program. Thirdly, L has maintained his ability of oral expression as he is now in junior high school, which proves a permanent effectiveness of the program mentioned. The program is proven and will be able to be provided as a reference to relevant education practitioners.

Keyword: Cognitive Behavior Therapy、School-based multidisciplinary individualized treatment plan、Selective Mutism、Systematic Desensitization（修改一）

以逐格影片為媒材 發展社會技巧課程之行動研究

許乃文

臺北市吉林國民小學 資源班教師

李姿瑩

臺北市立大學特教系 助理教授

摘要

社會技巧不佳是身心障礙學生最常見的問題之一，身心障礙學生常因缺乏社會技巧而影響其人際互動，更影響本身情緒穩定性。研究者在教學現場發現身心障礙學生常對於需重複演練的社會技巧課程學習動機低落，但對具有豐富色彩與組裝特性的積木，以及聲光效果多變化的影片課程較為喜愛。故發展一套積木逐格影片社會技巧課程，透過積木逐格影片作為教學中的引起動機，搭配「你好我也好」的討論歷程與演練活動，提升身心障礙學生的參與度與社會技巧能力。

本篇研究場域為不分類資源班，參與者為三年級情緒行為障礙學生三位與自閉症學生四位，透過觀察與訪談蒐集學生人際互動困難資料，並結合十二年國民基本教育特殊需求領域課程綱要之社會技巧三個向度規劃課程、發展課程架構與拍攝積木逐格影片。研究時間自 108 年 9 月至 109 年 1 月共歷經 15 週，以每週安排一至兩節 40 分鐘的社會技巧課程完成一個主題活動。課程發展過程以行動研究之循環模式概念，透過觀察、攝影與省思記錄，依照學生反應與回饋調整教學活動，並於下一次課程中進行修正，最後發展出 15 個主題活動積木逐格影片社會技巧課程。

綜合研究結果顯示，以此積木逐格影片課程介入，研究參與者於課程中參與度與社會技巧表現均提升。由於身心障礙學生於人際互動上時常有類似的特質與困難，因此本積木逐格影片課程亦可作為不分類資源班重複使用於不同個案之社會技巧課程教材，協助不同學生適應日常生活人際互動的議題。

關鍵詞：行動研究、社會技巧、逐格影片

通訊作者：許乃文 E-mail: wendy95952003@yahoo.com.tw

壹、緒論

本研究旨在以逐格影片發展社會技巧課程，以下就研究背景與動機、研究目的、名詞解釋依序敘述。

一、研究動機與背景

依據 109 學年度特殊教育統計年報顯示，高級中等以下學校身心障礙類學生共 11 萬 6054 人，其中有 56.83% 的身心障礙學生安置於分散式資源班（教育部，2020），故分散式資源班所提供之特教課程更顯重要。根據國內研究結果（高宜芝，2013；陳偉仁等人，2015；盧玉真、李翠玲，2013）發現無論為哪種類別的身心障礙學生，在社會技巧以及人際互動方面出現困難的比例較其他面向高，亦容易因此衍生出學校適應、師生或同儕互動等困難，國小學童正處於社會化的開始階段，同儕關係適應不佳，不僅影響現階段，對未來也深具影響力（蔡淑妃，2000）。研究者為臺北市分散式資源班教師，觀察發現各障礙類別之身心障礙學生，在社會互動上普遍都有著程度不等的困難，而學校場域是身心障礙學生建立與維持人際互動的情境之一，資源班則是協助身心障礙學生發展與建立社會技巧的橋樑。在十二年國民基本教育身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要中（教育部，2019），社會技巧被列為特殊需求領域的學習重點之一，社會技巧涵蓋了學習、互動、情境辨識，以及是否能獲得環境正向回饋等能力，可見社會技巧對於身心障礙學生的重要性。

「老師！剛剛跑步他從旁邊過去在笑，他就是在笑我跑得慢！」

「我想跟同學一起玩...但同學在跟別人玩，我不曉得怎麼加入」

這些都是身心障礙學生在學校場域時常發生的狀況，由此而見社會技巧正是能讓身心障礙學生融入團體、與社會接軌的重要技能之一。研究者有感於教學現場中，分散式資源班學生時常因不會辨別情境、不擅解讀他

人表情與情緒而發生衝突，或在校園人際互動常遭遇挫折，尤其情緒行為障礙以及自閉症類群障礙學生，特別容易在社會技巧方面出現顯著困難。研究者在教學過程中亦發現，以現有的教材或教學方式介入，如：社會性故事、單純情境討論搭配反覆步驟化演練，對某些能力較佳的情緒行為障礙與高功能自閉症學生來說，可能會過於單調而無法引起其學習動機，進而導致演練時參與度較低；相反的，大多數學生喜歡積木色彩豐富、可組裝之特色，且對於聲光效果較佳的影片學習方式具備較高學習動機。此外，因研究者在大學期間曾於樂高教育中心工作，積木為研究者之專長，考量此兩項原因，故選用積木作為拍攝逐格影片之媒材，將積木逐格影片作為社會技巧課程中的引起動機活動。

一位教師的教學生涯很長，時常會遇到個案畢業、要接新個案的狀況，而同障礙類別但不同的個案，多半有相同的核心症狀或相似的特質；有時亦會在與同為特教老師的朋友聚會時，發現在不同地方，同樣障礙類別的孩子均遇到類似或相同的困難，故期待透過蒐集學生社會互動上的狀況，將這些衝突情境拍攝成影片的方式，提供教學現場教師有影片式教材，能夠針對有相同社會技巧缺陷之學生重複使用、協助學生適應校園中人際互動議題。

二、研究目的

依據上述研究背景與動機，本研究目的為藉由行動研究的方式，發展一套透過積木逐格影片為媒材的社會技巧課程提供後續教學重複運用，以協助身心障礙學生可在不分類資源班情境中提高參與度並提升社會技巧。

三、名詞解釋

本研究討論兩個相關名詞「逐格影片」以及「社會技巧課程」，分別釋義如下：

（一）逐格影片

逐格影片為把要拍攝的對象進行實物配景、構圖、佈光，再利用拍攝設備一張接一張地逐格拍攝，然後把這些圖片接連成影片文件再播放出來。

本研究所指的「逐格動畫」是依視覺暫留原理逐格地移動積木，拍攝出其細微動作變化而成，再依靠影片軟體將之串接成為動畫。

（二）社會技巧課程

社會技巧是個讓個體能在不同情境下進行自我覺察、有效人際互動、溝通的正向應對能力，包括了處人、處己和處環境三部分，其所表現出的行為（包括口語、非口語）是適當且能被社會所接納，可透過後天學習、訓練，改善人際關係，學會判斷社會情境，是增進個體有良好適應發展的重要技能（洪儷瑜，2002）。

本研究所指的「社會技巧課程」是指依照十二年國民基本教育特殊需求之社會技巧領域，將課程分成訊息解讀、人際互動技巧、基本溝通技巧三個向度，每個向度均設計了二至九部約一分鐘的積木逐格影片作為每一至兩節課的主題內容，並透過「你好我也好」的方式進行討論、演練。

貳、文獻探討

以下就本研究相關之社會技巧與逐格影片理論及文獻進行探討。

一、社會技巧

以下分別就社會技巧概念、社會技巧理論、社會技巧之訓練步驟、十二年國民基本教育特殊需求課程綱要之社會技巧領域進行說明。

（一）社會技巧概念

Gresham 和 Elliot 於 1997 年提出社會技巧包含同儕接納（peer acceptance）、行為（behavior）及社會效度（social validity）三個向度，其中同儕接納是指同儕接納或歡迎的程度；行為是指在特定情境下，個體的社會行為能避免危害發生，並帶來利益；社會效度則是指社會技巧的運用可增進人際關係、預測重要的社會結果（引自洪儷瑜，2002）。

（二）社會技巧理論

Gresham 從 Bandura 的社會學習理論中，提出了社會技巧的理論－社會適應不佳是由於社會技巧缺陷導致（引自洪儷瑜，2002）。Gresham 於 2016 年進而將社會技巧缺陷分為習得缺陷與表現缺陷，以下將綜合相關文獻，統整習得缺陷與表現缺陷之概念（洪儷瑜，2002；簡培如與陳婉潔，2010）。

1. 習得缺陷（acquisition deficits）：

指的是因缺乏特定的社會技巧而表現出不適當的行為，可能歸因於學生的認知能力限制，或者是學生無法區辨適當情境應該表現出何種社會行為。

2. 表現缺陷（performance deficits）：

指的是具備社會技巧能力，但無法順利表現出來，表現缺陷非能力問題，而是有其他干擾因素影響其表現。

（三）社會技巧之訓練步驟

洪儷瑜（2002）以 Catledge 和 Milburn 的流程為主，再參考 Goldstein 的流程修訂，可得社會技巧教學步驟大致包括引起動機、教導新技巧、決定或說明技巧步驟、教師示範、情境演練、回饋、增強或修正等項目，配合教學流程分列如下：

1. **引起動機**：利用故事說明技巧之重要性、或複習舊技巧來連結新技巧等技術，以引起學生的學習動機。

2. **教導新技巧**

- (1) 確定演練情境
- (2) 確定技巧之成份步驟，教師可以事先準備好，或利用引導方式確定成份步驟（教師將技巧之成份步驟寫在黑板、以海報或提示卡方式提示，以增加學習成效）。
- (3) 示範，教師先利用上述步驟以放聲思考方式示範。
- (4) 情境演練，讓學生利用所討論的情境，或自己經歷的狀況演練出所教的社會技巧，技巧的演練對學習很重要，因此每一個人都應該有演練的機會。
- (5) 回饋，老師或同學利用成份步驟對學生之演練給予回饋，並可配合班級實施的增強代幣系統。
- (6) 修正演練，如果需要加強的步驟，可以讓學生再修正演練一次。

（四）十二年國民基本教育特殊需求課程綱要之社會技巧領域

於十二年國民基本教育特殊需求課程綱要中所指之社會技巧，為強調學生在教育環境中學習所需的能力，社會技巧之學習表現包括處己、處人、處環境等三個向度，處己內容包含處理情緒的技巧、處理壓力的技巧與自我效能；處人內容包含訊息的解讀、基本溝通的技巧、人際互動的技巧、處理衝突的技巧、多元性別互動的技巧；處環境內容包含學校基本適應、家庭基本適應和社區基本適應（教育部，2019）。

二、逐格影片

以下分別就逐格動畫定義、逐格動畫原理、逐格動畫之起源，以及動畫的應用進行說明。

（一）逐格動畫定義

動畫的英文「Animation」，源自於拉丁文字根「Anima」，意思是「靈魂」，若作為動詞「Animare」，則有「賦予生命」的意義，故 Animare 因此被用來表示使活起來的意思（李道明，1997）。逐格動畫又名為「定格動畫」（Stop-Motion Animation），是指「把要拍攝的對象進行實物配景、構圖、佈光，再利用拍攝設備一張接一張地逐格拍攝，然後把這些圖片接連成影片文件再播放出來」。定格動畫最重要的意義在於把一些原本沒有生命的、不會活動的實物，通過連續擺拍的方式，使其都擁有了生命，活了起來（張曉葉、鄭夢帥、曹雷，2017）。

（二）逐格動畫原理-視覺暫留

「停格」（Stop-Motion）是動畫製作的基本技術原理，特別是著重在「停止 stop」與「再動作 motion」之間。動畫師對於拍攝物的細微改變進行調整，為了要讓無生命的物件產生動態的幻影，必須透過攝影機拍一格然後停止，讓動畫師再度調整細微變化後，接著再拍下一格畫面，重複持續這些動作，在拍攝累積到一定的畫格數量之後，透過放映設備以每秒 24 格的播放速率播放，經過了人眼的「視覺暫留」現象而形成了動態的幻覺（林文聖，2013）。

（三）逐格動畫之起源

有人將動畫起源追溯到原始人在洞穴中繪畫所表現出來的動態圖像（張晏榕，2015）。2014 年被聯合國教科文組織列入世界遺產名錄，距今約 3 萬多年前的法國肖維岩洞（Grotte Chauvet）壁畫，是目前發現得最早的史前藝術，也最早的 3D 動畫。因為壁畫上的動物幾乎都不合乎常態，有堆疊的肢體、頭顱和尾巴。另外在西班牙阿塔米拉洞穴（Altamira）也發現壁畫上的野豬有八條腿。人類學博士馬可·阿茲瑪無意中發現這些動物隨著燈光的晃動，正在岩壁上不停地移動，賦予一種動態感的錯覺。因此後人猜想，古代人看到了野豬奔跑的樣子，想想透過畫呈現捕捉動物的過

程，因為視覺暫留產生了疊影，這就是當時人們對「視覺暫留」原理的一種紀錄。

電影產業發展初期，美國的一位無名技師在業餘時間無意中發現了一種新形式的電影拍攝手法，即用攝像機一格一格地拍攝移動的物體，然後連續播放，使其看起來像是運動中的物體，這種拍攝手法後來被命名為「逐格拍攝法」（余春娜，2014）。

（四）動畫的應用

動畫的創作是一門綜合藝術的展現，它的內涵結合電影、美術、工藝、表演、戲劇、服裝、電腦、雕塑、舞蹈等，它的應用層面也廣及教育、電影、廣告、網路、劇場等，所以是作為統整課程的一種最理想的表現形式（林紫薇，2008）

叁、研究方法

本研究為解決研究者在教學現場之困境，故以行動研究的方式，先蒐集學生衝突或互動困難之情境，拍攝成積木逐格影片作為課程設計中的引起動機，再於課程中透過觀察、訪談、研究者省思做研究資料分析，並從中修正、調整課程的實施。課程實施時間為 108 年 9 月至 109 年 1 月期間共 15 週，以每週一至兩節 40 分鐘的社會技巧課程，完成一個主題的課程（視該主題是否需實境演練，決定課程長度為一節課或兩節課）。

一、研究設計

本研究採行動研究法。行動研究以解決實務問題為導向，問題是特定、且實際發生的，目的在於立即解決遇到之問題，強調實施過程與改變情形，而非推論至別的情境（鈕文英，2015）。依據行動研究先驅 Kurt

Lewin 所提出行動研究歷程：計畫、發現、行動、結果、再計畫之螺旋循環模式，本研究在國小分散式資源班執行，發現身心障礙學生於原先社會技巧課程中動機與參與度較低後，先蒐集學生於各式情境互動上所遇到的困難，再依照所蒐集到的狀況進行主題統整與分類、完成逐格影片拍攝與後製，於課堂實施課程後依照學生所反應之狀況進行課程修正，下一節課再行調整等不斷循環的歷程。

二、研究場域、研究參與者與研究工具

- (一) 參與者：三年級身心障礙學生 7 位（自閉症 4 位、情緒行為障礙 3 位）。
- (二) 研究者：本研究作者為國小資源班老師，在教學過程中為完全參與者，除設計與發展課程外，亦全程參與學生之課程討論與進行。
- (三) 研究工具：可攝影之相機、影片後製軟體、教學札記表格。

三、研究架構

先以研究架構圖呈現教學現場所發現之問題、蒐集資料、課程規劃、教學活動以及教學省思與修正五個部分，如圖 1，再逐項分述。

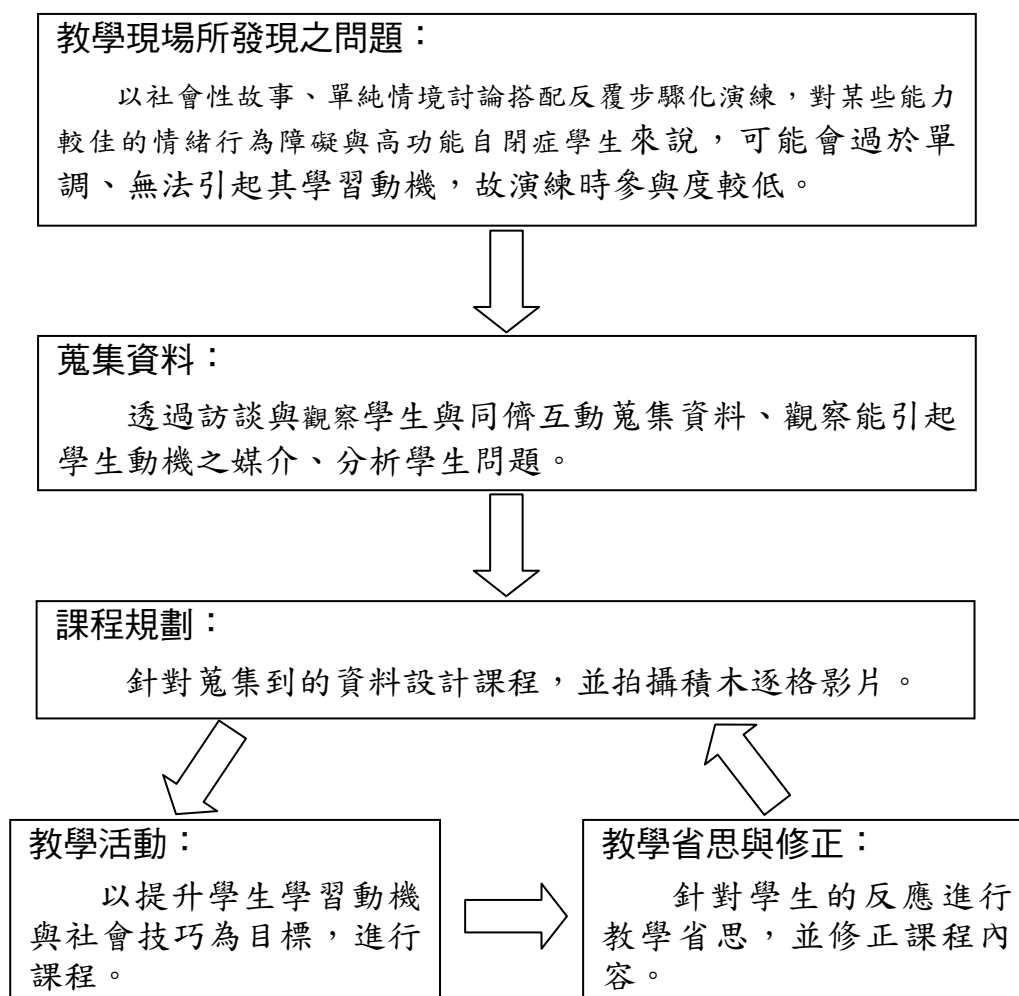


圖 1 研究架構圖

（一）發現教學現場所面對之困難

在教學實務現場發現身心障礙學生時常因缺乏某些社會技巧，出現人際互動上的衝突與困難，研究者曾以社會性故事、單純情境討論搭配反覆步驟化演練進行教學，但對某些能力較佳的情緒行為障礙與高功能自閉症學生來說，此教學方式可能會過於單調、無法引起其學習動機，故學習與演練時參與度較低。

（二）蒐集資料

蒐集資料部份分成兩個方向，其一為透過觀察以及與學生訪談的方

式，了解學生上下課常出現之人際互動困難情境，並分析學生問題；其二為觀察能引起學生學習興趣的素材，發現學生對於積木喜愛度高、以聲光效果較佳的影片亦可吸引學生注意。

（三）課程規劃與準備

1. 確立課程理念

因考量上述所遇到之困難與學生特質、喜好，決定以積木逐格影片作為提升學習動機之媒介，將學生人際互動所發生之困難拍攝成逐格影片作為引起動機，讓學生從影片情境中去分析不同角色之感受與情緒，並在影片中加入正、反兩面的處理方式，讓學生經由分辨雙方角色情緒的過程，訓練觀點取替能力，整個課程以「你好我也好」的核心概念為主軸，訓練學生分析哪一種處理方式對自己和對方都好，再透過指偶與實境進行較佳處理方式的演練，以協助學生習得此技巧。

2. 確立課程目標

- (1) 提升課程參與度。
- (2) 增進表情辨識能力，能連結角色表情與情緒卡，學習辨識表情與情緒。
- (3) 提升情境解讀能力，能分辨在影片情境中，哪一種反應較為合適。
- (4) 建立觀點取替能力，能理解影片中兩個角色各自的想法與觀點。
- (5) 改善人際互動能力，能透過影片、討論與演練增加合適行為出現的機會。

3. 確立教學主題

課程主題依照十二年國民基本教育特殊需求之社會技巧領域分成訊息解讀、人際互動技巧、基本溝通技巧三個向度，如表 1，每個向度均設計了二至九部約一分鐘的積木逐格影片主題，做為每一至兩節課討論、演練的主要內容。

表 1

課程架構表

向度	主題
訊息解讀	同學不小心踢到我，應該怎麼辦？ 同學故意踢我，應該怎麼辦？
人際互動技巧	要分組了，怎麼辦？ 打樂樂棒球時，球打到我怎麼辦？ 打樂樂棒球時，球沒打到我前面怎麼辦？ 沒約好的同學想來學習中心玩，我可以怎麼做？ 我的好朋友在跟別人玩，應該怎麼辦？ 別人把我的衣服弄髒了，怎麼辦？ 別人弄壞我的東西，怎麼辦？ 不小心碰到別人時，怎麼辦？ 溜滑梯時下面有人，怎麼辦？
基本溝通技巧	想跟別人一起玩溜滑梯，怎麼辦？ 別人問我問題，應該怎麼辦？ 同學笑我，怎麼辦？ 同學找你一起玩但你不想，怎麼辦？

4. 研究時間與場域規劃

- (1) 教學時間：本課程實施時間為 108 年 9 月至 109 年 1 月期間共 15 週，以每週一至兩節 40 分鐘的社會技巧課程完成一個主題的教學，過程中視學生學習狀況決定該主題是否需增加實境演練次數，若仍需持續演練則增加為兩節課。
- (2) 場域規劃：不分類資源班教室。

5. 拍攝影片與後製

依據課程發展之主題與目標，運用積木人物之表情與背景設計，拍攝出約一分鐘之引起動機影片。

（四）教學流程

以下以教案形式呈現教學流程。

教 學 流 程

壹、準備活動

一、班級經營

（一）進行上課前準備

教學工具：手偶、課程內容簡報。

（二）情緒感受分享

選出白板上符合自己情緒之情緒卡。

1. 老師分享今天的情緒感受與原因。
2. 學生依次分享今天的情緒感受與原因。

貳、發展活動

一、播放積木逐格影片兩次

播放積木逐格影片之衝突情境，並觀賞後續正面與反面之兩種應對方式，讓學生選擇哪一個反應方式較佳。



二、討論「你好我也好」的作法

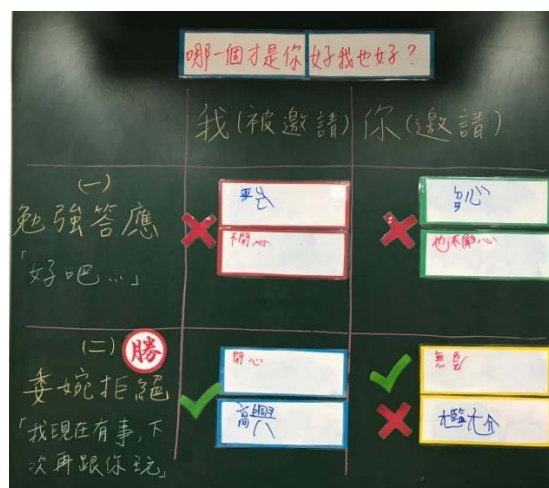
- （一）說明什麼是「你好我也好」。
- （二）兩兩分組發下小白板。
- （三）依照情境反應寫下可能的情緒感受。

請學生兩兩一組討論影片中正、反面兩種反應對於「你」、「我」的情緒及感受，將討論內容寫於小白板上。

（四）老師依照正反面情緒給予視覺提示

老師將大家的想法進行說明與統整，將正面的感受貼上綠色✓，負面的感受貼上紅色×，請學生比較正面還是負面得到數量較多，在較多的項目貼上勝利的(勝)，作為視覺提示。

1. 使人感到舒服的情緒→✓
2. 使人感到不舒服的情緒→×
3. 計算✓×總數
4. 總結得到✓較多的反應為較佳的方法



三、指偶演練

透過讓學生輪流擔任不同角色，讓學生練習換位思考別人的感受與想法。

- (一) 說明四次演練的角色分配。
- (二) 請學生個別選取指偶。
- (三) 進行角色演練。



參、綜合活動

- 一、本日課程總結。
- 二、增強制度總結。

圖 2 教學流程圖

（五）教學省思

本研究希望藉由積木逐格影片引起動機，提升身心障礙學生之課堂參與度；透過此課程設計，增進學生社會技巧、發展一套能重複使用之影片教材，在研究期間研究者會透過事後回溯的方式，思考課堂中的狀況完成教學札記，並透過每次課堂中的討論，蒐集學生判斷影片中角色情緒的正確率，用以檢核社會技巧是否有提升，同時觀看錄影資料觀察學生之反應與回饋，作為研究者下一次課程設計修正與參考。

肆、省思與修正

依據行動研究的行動、省思、調整與再行動的循環歷程，本節呈現課程設計中所進行的修正與調整。

一、積木逐格影片調整

（一）角色數量

課程實施後發現若影片中角色太少，於扮演時無法讓每一位學生都有事情做，故後續調整影片角色數量，讓每一位學生在角色扮演時均能有自己負責的角色。

（二）配音豐富度

原影片中不同角色配音均為研究者的聲音，為使影片更逼真、更貼近真實情境，不同角色聲音改以變聲器處理，增加配音豐富度。

二、社會技巧課程調整

（一）課程的流程

一開始積木逐格影片在設計上，安排了兩個正反差異很大的反應，期待學生可直接選出較合適的反應方式，故原本課程安排為看完積木逐格影片之正反兩個反應方式後不經過討論，直接讓學生按照自己想法選擇較佳的反應選項。第一次進行課程後，發現自閉症學生會固著於自己原先的方式、覺得自己的方式較佳（影片中負面的選項），故第二次課程時，將課程流程改為看完積木逐格影片後，先按照學生的想法進行一次選擇，後續進行完「你好我也好」的討論與分析，再進行第二次選擇。

（二）討論的策略

原先討論哪個選項是「你好我也好」時，僅透過口頭討論，因自閉症學生會固著於自己原先的方式（影片中負面的選項），故運用自閉症視覺優於聽覺、以及喜愛數字與符號之特質，研究者先將大家的想法進行說明與統整，將正面的感受貼上綠色✓，負面的感受貼上紅色×，請學生比較正面還是負面得到較多✓，在較多✓的項目貼上勝利的(勝)，作為視覺提示，調整後發現自閉症學生即可依照打勾數量，選擇出較正面或相對合適的選項。

（三）演練的方式

原本安排學生只需擔任一個角色進行演練，後發現學生在觀點取替能力上較弱，所以調整為每個學生都要演練不同的角色各一次。

（四）時間的安排

第（三）點演練方式調整後，因指偶演練時間拉長，影響到整體課程進行時間，加上部分主題需要較多時間進行實境演練，後續將課程時間從一節課調整為兩節課。

（五）演練時物理環境的調整

於演練時發現學生容易搞不清楚自己所扮演的角色位置、演練時動線

不順暢，亦會容易互相擋住視線，故透過紙盒，於紙盒上貼上數字，增加舞臺扮演位置之視覺提示。

（六）演練提示調整

因演練時會分次讓學生扮演不同角色、以實際體驗不同角色之感受並建立觀點取替能力，在輪替的過程中發現學生容易混淆演練的順序，故亦透過視覺提示，將每一輪演練角色與順序清楚寫於黑板上。

伍、討論

本研究就研究過程與發現提出以下討論。

一、積木逐格影片

（一）可提升學生學習興趣

張曉葉等（2017）所述定格動畫最重要的意義在於把一些原本沒有生命的、不會活動的實物，通過連續擺拍的方式使其都擁有了生命、活了起來。課程中觀察發現，學生第一次看到逐格影片中的積木如有生命一般有表情、會移動，均目不轉睛、感到驚奇，且因拍攝情境選擇為學生實際經歷之狀況，對影片內容更容易有共鳴。

（二）適合應用於教育

林紫薇（2008）提及動畫影片的應用層面廣及教育、電影、廣告、網路、劇場等，所以是作為統整課程的一種最理想的表現形式。研究透過觀察發現，將積木逐格動畫影片應用於課程中，不僅可提高學生學習動機，亦可由拍攝者控制場景、角色，以製作出符合現實情境之影片，確實適合運用至教育領域。

二、社會技巧課程

依照 Gresham 於 2016 年所提出的社會技巧缺陷理論，情緒行為障礙學生於社會技巧方面為表現缺陷，故其具備社會技巧能力，僅因有其他干擾因素使其無法順利表現出社會技巧，觀察發現，因本次課程設計的情境主題均較為單純，對情緒行為障礙學生來說會稍感簡單，但因自閉症學生為習得缺陷，缺乏社會技巧能力，情境相較之下對自閉症則較為困難，故不同障礙類別學生在相同主題的學習上會有較不一致的學習速度。

六、結論與建議

本研究之研究結論與建議如下：

一、結論

經由本研究所發展出的積木逐格影片應用於社會技巧課程後，對學生來說，發現以積木為媒介可提升身心障礙學生學習動機，學生課程參與度提升；課後自閉症學生因強烈動機，對於影片中的示範句仿說次數較一般課程高；經持續的影片介入後，身心障礙學生對於影片中情境、表情與情緒之判斷正確率提升；對資源班教師來說，此課程則能夠重複使用，以下針對上述改變分項說明：

（一）提升課堂參與度

因許多自閉症特質之學生對於積木有高度的偏好，故當看見積木人能動起來的畫面時，具備了非常高的動機與興趣，進而提升了課堂參與度，例：學生每週都會期待的詢問老師這週會看什麼影片。

（二）提升社會技巧能力

透過影片中反覆出現的引導示範句，發現自閉症學生能夠仿說此情境

下可表達的語句，例：學生看完「溜滑梯時，前面有人怎麼辦」影片後，不斷仿說「借過，我要溜下去了喔！」；逐格影片課程介入的前五週，學生對於影片中主角的情緒掌握度較低，難以從影片情境中判斷出角色之感受，甚至判斷錯誤，例：影片角色表情為生氣，學生覺得是開心等，但在第六週以後情緒判斷之正確率有慢慢提升，進行到第十週後正確率在小組倆倆討論後已可達約 80%。

（三）此課程能供資源班教師重複使用

此課程設計均為教學現場身心障礙學生容易發生之衝突情境，而情緒行為障礙與自閉症學生時常會有類似的特質與困難，因此可將此課程影片運用於同障礙類別但不同的學生，達到重複使用之效果。

二、建議

（一）逐格影片

1. 影片情境

使用此系列影片前，可先篩選系列中符合需求之主題，以學生實際遇過的情境為優先討論，亦可於討論完「你好我也好」的兩個選項後，請學生提出是否還有其他作法或想法。

（二）社會技巧課程

1. 需安排充裕的時間

實施課程後發現，因自閉症學生之觀點取替能力較弱，若期待自閉症學生可理解不同角色角度之感受，即需親身體驗、演練不同角色，故課程節數部分建議約安排兩節課，方可完成一個主題。

2. 演練之順序說明

演練前建議將演練角色與順序視覺提示寫於黑板上，演練時可協助學

生較順利轉換角色。

3. 演練舞臺安排

建議將角色演練舞臺加上視覺提示，如：角色位置進行編號，學生較清楚自己目前應該站的地方、亦較不會影響到學生看其他角色演出。

4. 課程難度

因設計課程時，以學生於學校情境中人際互動所遇到的困難為主，實施後發現因情緒行為障礙學生為具備社會技巧，僅因有其他干擾因素使其無法順利表現出社會技巧，若影片情境較為單純，對情緒行為障礙學生來說稍感簡單，未來研究若針對情緒行為障礙學生設計，可將情境複雜化，提升課程難度。

5. 增加內在語言片段

發現自閉症學生在說明雙方情緒時，受限於觀點取替能力，仍較不容易理解對方感受，未來研究可嘗試在逐格影片中加入情境中雙方內在語言的片段，以協助學生更理解不同角色的想法與情境脈絡。

參考文獻

李道明（1997）。動畫電影探索。遠流。

余春娜（2014）。定格動畫。清華大學。

林紫薇（2008）。動畫教育的特質性研究——以國小階段學童為例〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣藝術大學。

林文聖（2013）。停格動畫 *At Painful Paradise* 創作論述與製作說明。〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣藝術大學。

洪儷瑜（2002）。社會技巧訓練的理念與實施。臺灣師範大學特殊教育學系。

- 高宜芝（2013）。繪本教學在國小身心障礙資源班社會技巧課程之應用與實例。特教園丁，28(4)，29-36。
- 陳偉仁、楊慧玲、陳亮、陳佩玟（2015）。從「情生意動」到「和而不同」：融入社會技巧訓練的生命教育課程。特殊教育季刊，134，9-19。
- 張晏榕（2015）。動畫導論：美學與實務。全華圖書。
- 張曉葉、鄭夢帥、曹雷（2017）。Stop-Motion Animation 定格動畫。深石數位。
- 教育部（2019）。十二年國民基本教育身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要。國民及學前教育署優質特教平臺。2021 年 10 月 25 日，取自 <https://sencir.spc.ntnu.edu.tw/GoWeb/include/index.php?Page=6-C-7>
- 教育部（2020）。109 年度特殊教育統計年報。特殊教育通報網。2021 年 10 月 25 日，取自 <https://www.set.edu.tw/actclass/fileshare/default.asp>
- 鈕文英（2015）。研究方法與論文寫作。雙葉書廊。
- 蔡淑妃（2000）。ADHD 學童於人際互動的社會訊息處理歷程之研究。〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學。
- 盧玉真、李翠玲（2013）。資源班身心障礙學生社交技巧教學策略與運用。雲嘉特教，17，38-47。
- 簡培如、陳婉潔（2010）。輕度障礙學生社會技巧的理論與教學實務。特教園丁，25(4)，31-38。

An Action Research on Social Skills Curriculum Development Using Stop Motion Animations as Media

Nai-wen Hsu

Resource Room Teacher
Taipei Municipal Jilin
Elementary School

Tzu-Ying Lee

Assistant Professor
Dept. of Special Education
University of Taipei

Abstract

Social skills are one of the most common difficulties for students with disabilities. Lack of sufficient social skills affects not only their performance in interpersonal interactions, but also their emotional stability. The researcher found that students with disabilities tend to be more attracted to the building blocks and animations instead of skill drilling. In this study, the researcher has developed a series of social skills curriculum by applying the “building block stop motion animations”, along with “everybody benefits” discussion process and practice activities, in order to enhance students’ motivation and participation in social skill courses.

This study was conducted in a resource classroom with participants containing three third graders with emotional/behavior disorders and four with Autistic Spectrum Disorders. Scenarios on students' interpersonal interaction difficulties were collected through observations and interviews, which had been used as the script of building block stop motion animations. Three domains of social skills – message interpretation, basic communication, and interpersonal interaction – drawn from special education syllabus of 12-year basic education curriculum guidelines, were also included as selected themes of courses. The research period lasted 15 weeks from September 2019 to January 2020, with one to two 40-minute social skills courses arranged every week to complete a theme activity. The curriculum development process was based on the concept of a cyclical process of the action research. The teaching activities were modified for the next course, according to the students’ reaction and feedback. At the

end of the research, 15 building block stop motion animations were created.

The results of the research show that, with the incorporation of the building block stop motion animation into the course, the class participation and social skills performance of the participants were improved. As students with disabilities often have similar characteristics and difficulties in interpersonal interactions, the building block stop motion animation curriculum can also be adopted as social skills teaching materials in a special education classroom to help students adapt to the daily-life interpersonal interactions.

Keyword: Action Research, Social Skills, Stop-motion Animation

輔導選擇性不語症幼童學校適應之初探

許 寧

臺北市立大學特殊教育學系 研究生

李姿瑩

臺北市立大學特教系 助理教授

摘要

選擇性不語症的幼童因在家中皆能正常與家人或是照顧者互動，但在特定的社會情境會無法開口說話，像是學校等地方，進而在適應上遇到困難。筆者服務單位有一名選擇性不語症的幼童，在與其相處的過程中發現個案較為被動、退縮的一面，且容易感到緊張，在蒐集文獻後現這類型的孩子易感到焦慮及退縮，因此希望透過此次輔導個案更深入的了解如何幫助這類型的幼童適應學校生活。

本篇旨在探究輔導一名選擇性不語症幼童的歷程，透過筆者訪談老師及家長、蒐集文獻了解個案的主要問題及家人與老師的期待，並入班與個案相處建立關係及默契，進而與老師討論適合的策略運用到班級上，包含非口語的溝通方式（擊掌、溝通筆制度等）和口語表達的練習（小聲在老師耳邊重複老師說的話，或是簡短回應老師的問題）。經過三個月的時間，可看見個案漸漸適應學校生活。

關鍵詞：認選擇性不語症

壹、緒論

現今多變的社會環境中，教師在教學現場需要面對與處理不同幼童在學校的適應及行為問題。看似內向、害羞的幼童，相較之下往往比活潑、好動的幼童較少得到教師的關注，甚至會因為學生乖巧、且不會與他人發生爭執，使得他們的問題更容易受到忽視。但當學生出現無法參與團體討論、不能自行解決生理問題，甚至在選擇學習區時在原地不動，或是不參與團體活動時，就會為老師帶來莫大的難題。

選擇性不語症，依據臺灣翻譯美國精神疾病診斷與統計手冊第四版（簡稱 DSM-IV）時將其稱為選擇性緘默症（孔繁鐘，2007），而在翻譯第五版時則將其改稱為選擇性不語症，但其定義及英文名稱皆無改變，因此在以下文章皆以選擇性不語症進行說明。（臺灣精神協會，2014）

選擇性不語症是兒童焦慮性疾患的一種，而焦慮症是一個常見的疾病，其任一焦慮疾病的綜合診斷之整體盛行率約落在 10% 到 27%。以臺灣目前的全國兒童精神疾患流行病學調查發現，半年內盛行率於分離焦慮症為 2.2%、任一種特定畏懼症為 7.7%、社交焦慮症為 3%、強迫症為 0.5%（高淑芬等人，2019）。選擇性不語症通常在五歲左右發生，對父母而言，若不知學童在特定場合中的不語情形，通常不會覺得兒女有異狀，故多數在進入幼稚園或小學時因溝通互動及課業明顯發生問題時才會老師被發現（李旭原，2004；劉心雅等人，2006；羅湘敏，2001）。選擇性不語症的出現率約在 0.06% 至 0.69% 左右，臨床上的患者出現率低於百分之一，且女生略多於男生；另外，宋維村（1995）的研究調查報告指出，國內發現疑似為選擇性不語症兒童的盛行率約為 0.8%，男女比率約為 1：1，與國外研究數字差異不大（引自辜詩婷、洪榮照，2016）。

筆者服務單位中有一名選擇性不語症的幼童，第一次接觸到個案僅發

現他較為內向害羞，在進行大肌肉活動時，發現個案會站在原地不動，老師或筆者多次邀請，個案皆站在原地不動；除了大肌肉活動外，在進學習區時，個案會站在原地不選擇也不參與，且不會與同儕互動，有時候同儕主動邀請個案一起遊戲時，個案也會在原地不動不回應，同儕會跟筆者說：「老師，他不會講話。」或是說：「老師，她都不理我。」。因此，筆者在陪伴個案的過程中開始蒐集資料，並研究如何輔導個案適應學校生活。

經過一段時間的觀察及文獻的蒐集，發現有選擇性不語症的幼童在學校適應上最常遇見的問題包含無法表達自己的生理需求，像是想去廁所或是身體不適皆無法主動告知老師，或是在遇到困難時也無法主動尋求協助，在與同儕互動時也會遇到許多困難，因有選擇性不語症的幼童不會主動與同學交流互動，當同儕來找其活動時他們也時常沒有反應，所以同儕與選擇性不語症的幼童一同遊戲的意願不高。鑒於上述種種原因，不禁讓筆者擔心個案是否會因此對於學校產生排斥，抑或是出現懼學的現象，最終產生拒學的可能。因此筆者期待，在透過此次的觀察、訪談與整理文獻的過程中，找出不同因應的方式，並經由實際輔導的調整過程協助個案能更從容自在的面對學校生活。

貳、選擇性不語症

一、選擇性不語症成因

宋維村（1995）認為其成因大都屬於社會心理因素，如家庭病理、父母過度保護、分離焦慮處理不當、移民語言問題等。王淑娟（2002）認為常見的病因理論為家庭導向理論（Family-oriented theories）、心理動力分析理論（Psychoanalytic approaches）及學習理論（Learning theory approaches）。黃金源（2002）推估此症係由焦慮引起，再由外在的情境因素加以引爆。

Cai (2004) 認為除了心理動力分析理論、行為理論外，文化的因素（如移民）、焦慮與恐懼都與此症有關。以下就成因的內在因素與外在因素分別說明：

（一）內在因素：

1. 心理分析取向：心理分析取向來自精神分析學派，強調患者的早年經驗透過防衛機轉而表現出拒絕說話的狀況，且認為選擇性不語行為是失調心理過程的一種表現，由於在語言發展的重要階段產生心理的創傷，於是不講話的行為成為一種固著的行為。
2. 兒童氣質因素：選擇性不語症與其兒童氣質息息相關，不同孩子有不同的氣質，通常選擇性不語症的孩子較敏感且反應閾較低（陳韻如，2009），他們對於外在事物較敏感，也容易產生焦慮。
3. 語言變異：選擇性不語症患者是在某一情境無法開口說話，他們應有正常的語言功能，但少數選擇性不語症與神經生理發展落後、說話與語言障礙及語言發展遲緩、構音異常等問題有關，因此以不語來避免被嘲笑。

（二）外在因素：

1. 家庭互動因素：選擇性不語症患者的家庭核心常常呈現以母子為主，其行為與母親的個性有很密切的關係，大多是母親過於保護與控制，孩子過度依賴與退縮（王淑娟，1999；許韶玲，2002；Lesser-Katz, 1988）。相關文獻及臨床研究也證實選擇性不語症患者的家庭通常較社會疏離（許韶玲，2002），因此其不語行為是由於家庭環境塑造而成，母親的個性尤其為主要因素（王淑娟，1999）。
2. 學習經驗：Mowrer 提出「二因子學習理論（two-factor 選擇性不語

症的影響和選擇性不語症常見之治療方式 learning theory)」即綜合古典制約及操作制約的概念來解釋人們的焦慮模式，不語形成的過程屬於古典制約的類型，學童將成人及焦慮感做不當連結；而持續的不語過程是操作制約，其拒絕開口說話是為了讓自己有操控環境的能力（王淑娟，1999；許韶玲，2002；鄧閔鴻等人，2004；Mowrer, 1974）。在行為學派的論點中，他們認為說話的行為沒有獲得強化，或是說話受到懲罰而引發焦慮是促成選擇性不語症發生及持續的原因（引自辜詩婷、洪榮照，2016）。

二、選擇性不語症診斷

選擇性不語症（Selective Mutism，簡稱 SM）是一種罕見的兒童精神疾病，大部分的兒童在家中可以正常的說話，因此父母不易發現問題（引自王淑娟，2002；黃士欽，2005）。根據美國精神科協會於 2013 年出版的 DSM-5 精神疾病的診斷與統計（The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th，簡稱 DSM-5）定義指出，選擇性不語症兒童的行為具有如下特徵：1. 在原本預期應該說話的特定社會情境中（如學校），一貫性地不說話，雖然在其他情境可以說話；2. 此障礙影響教育與職業成就，或影響社交溝通；3. 障礙總時程至少一個月（不限於剛入學的第一個月）；4. 此障礙不是因為缺乏此社會情境說話所需要的知識或身心安適；5. 此障礙無法以一種溝通疾患（如口吃）作更佳解釋，且並非發生在一種自閉光譜疾患、精神分裂症或其他精神病之病程中。而此次修正也正式將選擇性不語症歸類於焦慮障礙。

選擇性不語症患者可以理解言語的內容，臨床研究並未發現任何證據可以證明他們是智障或生理障礙造成拒絕說話，換句話說，語言障礙或智能障礙並不會直接造成此不語症狀（黃金源，2002），他們可能是有特定的畏懼對象（specific phobia），此對象可能是人、情境或事物，當畏懼對象出現或患者預期將出現時，就會因為過度焦慮、害怕或害羞而不敢開口說話

（史錫蓉，2007）。

國內學者認為選擇性不語症的特徵有社交恐懼、退縮、焦慮、敏感或抗拒（王淑娟，1999，2002；史錫蓉，2007）。除此之外，選擇性不語症患者在社交情境中最常出現的行為如下（李旭原，2004；劉心雅、徐宜禧、郭國澄、張淑宜，2006）：

- （一）選擇性沉默，對人事物及社交行為較無反應。
- （二）在焦慮狀態下臉部表情默然、呆滯，缺少笑容。
- （三）眼神閃躲，不和他人正面接觸。
- （四）因緊張焦慮而呈現僵硬或笨拙姿勢。
- （五）對師長指示工作無反應，甚至出現倔強抗拒的行為。
- （六）對環境、聲音、人群事物的碰觸有高度敏感。
- （七）不喜歡冒險，對新的環境較謹慎小心。

三、選擇性不語症之學生學校適應問題

學校適應整體來說，指學生在學校是否能夠「自得其樂」，統整各學者歸納出學校適應的內涵，可分為個人心理適應、人際關係適應、學業適應、行為表現適應等四個面向。在幼兒園裡，因課業並非主要的學習目標，而且大多數的研究都證實人際互動是學童學校適應的重要因素，因此在幼兒園的校園適應中，仍會以人際關係適應及行為表現適應為主。

多數的選擇性不語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）。而選擇性不語症的幼童也常無法參與學校活動，如班級團體討論、小組活動、下課遊玩...等需要語言溝通的活動。嚴

重的選擇性不語症兒童其退縮的情形十分嚴重，在學校期間整日不離開座位、不吃午餐、不上廁所、不考試、不寫作業、不參加升旗，像木頭人一般，甚至地震時也拒絕逃出教室（黃金源，2002）。選擇性不語症的學童因為不使用語言與他人溝通，在學校的學習活動未能展現自己的潛力；缺乏同儕團體的刺激，少了很多提升自己學習成就的機會；退縮不說話的行為也造成他人的誤解（周惠君、王萬清，2007），這些誤解可能導致學童會更加焦慮與退縮，進而影響其學習成就，因此降低學童的學習意願，甚至產生排斥上學的心情。以下分成四個層面說明：

- （一）在心理層面，選擇性不語症的幼兒易感到焦慮、憂鬱，且因其較難與其他人社交，若環境不夠友善可能會導致霸凌情況，讓幼兒害怕上學。
- （二）在生理層面，孩子可能會因為不知道如何表達而憋尿，或是吃不敢吃的食物，在身體不適時也無法表達，進而導致其可能會因憋尿憋不住尿褲子等問題產生等。
- （三）在人際關係層面，因幼兒無法在學校說話，同儕就不太願意與其互動，因得不到回應，導致幼兒在學校裡較無朋友。
- （四）在學習層面，幼童最容易遇到的問題是當自己遇到不會的問題時不知道怎麼詢問老師或同儕，造成落後。

四、選擇性不語症相關治療：

在治療方面，常見的治療方式有：環境的處理、心理動力取向、行為治療、認知行為治療、家庭治療、藥物治療、親職教育，及學校本位多重專業治療（方璿雅，2011）。許多專家學者都認為，選擇性不語症是一種很難處理且預後不佳的精神疾病（宋維村，1995；許韶玲，2002；Landreth, 2001；Porjes, 1992），這些治療理論與研究都顯示其採用的理論與治療方式對單一個案有某種程度的成效，但卻也都無法證實其方式是最為有效治療選擇性不語症的模式。因此，許多研究者同意，多元模式是有效的方法，

而且個別化的處理方法是必要的，他們也強調，必需針對發生不語的對象和情境，設計有效的方法（黃晶晶，2013）。

許多研究者認為，在眾多治療模式中，學校本位個別化多重處理模式（school-based multidisciplinary individualized treatment plan）是目前輔導選擇性不語症兒童較佳的選擇，該模式是種結合父母、相關治療師、教師以及同儕團體共同努力的治療方式（王淑娟，2002；陳志平等人，2007；黃金源，2002）。兒童的選擇性不語症通常發生在學校，其症狀也因和教師同儕互動狀況而有所不同，因此，學校的輔導模式若能依據學校本位個別化多重處理模式，提供適當輔導或治療策略，整合學校相關輔導資源，結合教師、家長及同儕的力量，對於協助選擇性不語症個案兒童發展社會技巧，克服其在社交互動上的恐懼與不安，應能有實際的助益（引自李依娟等人，2016）。

五、選擇性不語症學生之學校輔導策略

在蒐集眾多資料後，可發現選擇性不語症的孩子對老師的反應和這個老師的特質或教育風格無關，而是與老師所代表權威者之形象關係較大。因此以下將針對一些方向探討班級經營與輔導。

- （一）座位的安排：調整孩子在教室的座位，是增進選擇性不語症孩童在教室自在程度與減少焦慮的簡單策略。座位四周有哪些同學，自身座位與教室整體結構的關係為何，都會對孩子自在的感受有重大的影響，而且會增加他與同儕互動的機會，最後促使孩子開口說話。
- （二）老師的態度：老師若能營造愉悅、輕鬆、歡笑、自在開心的情境，對於選擇性不語症的孩子來講會是一種非常大的幫助，有助於讓孩子更加地輕鬆、自在。因為選擇性不語症孩子的沉默，有時會讓同學與同學之間，甚至是老師與老師之間產生一種競賽心

理，都想要成為第一個讓孩子開口的人，選擇性不語症孩子通常心思敏感，當在引導孩子說話時，孩子感受到不良意圖或玩笑意味，就會產生防衛心理，說話的機率就更低了，因此老師在輔導選擇性不語症的孩子時要調整好心態，並注意同學之間的玩笑是否擴大。

- (三) 支援與協助：觀察孩子在班上是否有因沉默而被誤解或欺負，適時的進行衛教宣導，以建立同儕正確的知識觀念，不可以等孩子受到霸凌後才有作為，友善的班級氣氛才能使學生在身心健康的條件下學習成長。以鼓勵、不強迫的方式，讓學生擔任小天使的職務，適度協助選擇性不語症的孩子表達需求或是解決因沉默而帶來的種種不便（王意中，2019）。

(四) 課程教學與溝通

1. 結構化的課程：選擇性不語症的兒童對於陌生的環境、人物或事項，都會產生焦慮症狀，轉而以不語的方式表現出來，因此，老師在設計課程時應採結構化的方式，明確的讓選擇性不語症兒童知道何時該做何事（蔡有福，2008）。
2. 教學時的提問：避免在課堂上，在大庭廣眾面前，直接把孩子叫起來，直接問他問題，這樣的場合和情景對這類型的孩子來說是處在莫大的壓力源裡。老師可以試著從人少的情境開始，並避免讓眾人的目光焦點聚焦在孩子是否說話上。
3. 溝通：容許孩子用替代方式溝通，一開始學生不願開口說話，若他願意以點頭或搖頭方式表達意見，教師也應該給予支持及鼓勵，漸漸的鼓勵孩子以簡單的方式作口語表達，切勿操之過急，以免適得其反（蔡有福，2008）。逼迫孩子說話會有反效果，過度同情孩子也同樣有風險，孩子可能會開始享受因不說話而得到的注意，於是降低了開口說話的動機（黃晶晶譯，2013）。

另外，孩子在班上沉默許久，突然開口說話的時候，老師也要避免以刻意誇大的讚美方式或是表現出過度意外的舉動讓班上同學鼓噪，這類的孩子通常有敏感、害羞的特質，當行為成為眾人的焦點時，很快又會因為驚嚇、退縮而重新保持不語。老師在班上對同學下達指令時，也可以觀察選擇性不語孩子需要花費多少時間，以考量孩子現階段是否有達到我們所設定的目標，是否需要降低目標難度（王意中，2019）。與選擇性不語症的孩子互動，從他所擅長的事物開始會比較容易，老師也可以主動和孩子分享自己的想法，並觀察孩子用什麼方式作反應。

叁、個案呈現與輔導歷程

一、個案介紹

此次輔導之個案為一名選擇性不語症之幼童，個案目前六歲，平常與外祖父母、父母、姑姑與表哥一同生活在外祖父母家，假日時會與父母回家住，因父母工作性質需輪班，無法與個案上下學時間配合，因此個案上下課多由外祖父或姑姑接送。

個案的媽媽提到個案在小的時候就出現明顯的分離焦慮，約一歲半左右看到媽媽要出門上班會生氣大哭要媽媽抱，通常會耗上 1 個小時以上，當媽媽跟個案說：「好了！我上班要遲到了！」，個案會哭著說：「還沒，我還要抱。」，最後都是由家人強行抱走個案才能結束。在兩歲半時媽媽帶個案參與一些團體活動，但活動過程中一定要家人陪同一起玩，如果老師請家人先到一旁，個案就不願意參與活動了。一開始媽媽認為個案僅為較內向害羞，在 4 歲的時候至一間私立幼兒園試讀時，並無明顯異狀，但正式入學後，個案應看到老師較為嚴厲而感到害怕，下課回家會分享擔心自己在學校表現不佳會被處罰，甚至在出門時會哭著說自己不要去上學。入學

4 個月後老師與媽媽提到個案在班上都不說話，請媽媽帶孩子到醫院做評估，但媽媽當時覺得個案在家都很活潑，會與家人聊天，說話也都很正常，並無異狀，所以並沒有帶個案去做評估。但媽媽回想起個案小時候分離焦慮的狀況，及其在才藝班的表現，也開始懷疑是不是真的和老師說的一樣，其實個案是需要被協助的，為了驗證媽媽的想法，因此媽媽幫個案報名舞蹈班，在上舞蹈班時，發現個案皆在一旁不參與，只有在爸爸或媽媽很生氣的時候會稍微動一下，這才促使媽媽帶個案到醫院做評估，進而確定個案患有選擇性不語症。

在拿到醫院的衡鑑報告後，媽媽原本期望能申請學校內的特教資源，但礙於已經過了申請學校鑑定的時段，因此在中班時並無使用任何特教資源。於個案滿五歲時，因抽籤抽到非營利幼兒園，加上該校為表哥之前讀的學校，個案一直希望自己可以讀表哥的學校，因而轉校至該非營利幼兒園。

因疫情緣故於 2021 年 5 月 17 日開始幼兒園停課，而爸爸因在家辦公，所以個案在 5 月 17 日到 8 月 1 日這三個月並沒有住在外祖父母家，而是在家中由爸爸照顧，直到 8 月 2 日政府宣布復課，個案才回到學校就讀。而在疫情期間為了避免個案越來越退縮，媽媽於 6 月份時在家與個案溝通並嘗試讓個案用手機錄語音給小天使，雖然語音內容皆為媽媽告訴個案的，但個案願意嘗試錄製語音訊息，媽媽也引導個案面對鏡頭，會在睡前錄製跳舞的影片，筆者從媽媽的回應中可以發現個案在家其實是一個活潑的孩子。

個案在 2020 年 12 月做完心理衡鑑後，心理師曾建議可以自費做遊戲治療，但個案在進行第一次遊戲治療後問媽媽：「為甚麼我要來上這個課？」，媽媽：「這些老師是來幫助你說話的啊！」，個案：「我到哥哥學校就會說話了啊！可以不要再來找老師上課了嗎？」，由此可見個案對此產生排斥，因此就沒有繼續了。

個案的個性較為被動，且不願意做選擇，在家時會一直詢問自己下一

步要做甚麼，包含用餐時會問媽媽下一個應該吃甚麼，或是在玩玩具時會問媽媽自己應該玩甚麼，媽媽有時會因此生氣，對個案說：「這麼簡單的事你要自己想，為甚麼要一直問」，個案則會表示自己真的不知道，大多數時間個案問媽媽自己要玩甚麼時，媽媽會跟個案說：「都可以，我配合你」，因此個案現在也會在遇到選擇時跟媽媽說：「都可以啊！我配合你。」

陌生的環境裡，如果空間只有個案跟媽媽，個案會跟媽媽說話，在外有需求時會用氣音在媽媽耳邊說，且與家人或是自己願意開口說話的對象說話時會注意周遭的人有沒有在看自己，並偷偷跟媽媽說，個案非常在意他人眼光，像是個案回家媽媽問個案：「為甚麼你在學校不說話呢？」，個案說：「因為害羞怕同學聽到自己的聲音。」，但個案很在意同儕願不願意跟自己說話，因此同儕跟自己說話時，個案回家都會主動跟媽媽分享，看出來個案很希望能交到朋友。

個案在前一間幼兒園時，老師安插兩位小天使主要協助個案，包含所有活動及生活自理的部分，且媽媽提到，個案在中班時會與其中一位小天使說話，中午午休時會躲在棉被裡跟小天使竊竊私語，但不願與其他同儕互動，也不會與老師互動，需與老師互動的部分皆由小天使代勞，在活動過程中，個案會閃躲老師的眼睛及鏡頭。

在 2021 年八月中旬時老師進行位置的調整將小 A（化名）安排至個案旁邊，並提醒小 A 在進行活動時要協助提醒個案參與，因小 A 本身就是活潑且熱心的孩子，因此個案很快就認定小 A 為自己的好朋友，在自由活動時也只願意與小 A 一起遊戲，老師希望個案能多接觸其他同儕，因此幫個案換了位置，但小 A 在自由活動時仍會主動找個案一同遊戲。

二、主要問題：

個案坐在教室裡，表情木然，肌肉僵硬，當有同儕離自己太近時身體會微微向後傾；進學習區時無法選擇自己要進哪一個學習區，進到學習區後多在原地不動，等待協助；進行大肌肉運動時，如遇上自由活動時會站

在原地不動，僅在個案認定的好朋友邀約時，會點頭並與其一同遊戲，如果遇上好朋友休息或是請假，個案就會在一旁不願與其他同儕一起遊戲。

在生活自理的方面，個案因不敢跟老師說自己要上廁所而尿褲子，在運動後也會坐在位置上不願意更換衣服，老師詢問個案，但個案皆無反應，甚至為了避免在學校換衣服，個案會將放在書包裡乾淨的衣服在出門前先從書包拿起來；用餐時會需要耗時較多時間，遇到不敢吃的食物會含在嘴巴，直到下午回家才吐掉。

在進行每日的日記謄寫時，個案會坐在位置上不動，直到老師主動靠近個案，並詢問個案是否需要協助，個案才會點頭，老師問個案今天印象最深刻的事情是甚麼，並請個案畫下來，個案會坐著不動，通常需耗時較多時間才能將其完成。

媽媽提到個案在適應新環境需要較長的時間，在來這間幼兒園前，媽媽花了一年的時間每天帶著個案一起到幼兒園接表哥放學，才讓個案到學校時不那麼排斥。現因疫情的緣故，國小並不開放外人進入，因此媽媽沒有辦法帶著個案到未來要就讀的小學走動，這也讓媽媽擔心個案接下來幼小銜接的適應問題。

觀察後與老師及家長討論，家長的期待是希望個案在遇到困難時能學會主動求助；老師則期待個案在能主動且獨立完成一些簡單的日常工作，像是日記的謄寫，或是進學習區後獨立完成簡單的操作工作，而老師與家長皆期盼個案在面對選擇時能更主動。

三、輔導歷程：

（一）初次見面（建立關係）

筆者於今年 8 月至該非營利幼兒園擔任特教助理員，一開始因中小班較需要人支援，因此 8 月皆在中小班，直到 9 月園長希望筆者能到中大班

進行協助，這才促使了筆者與個案的相遇。在進班前園長便告訴筆者班上有一名選擇性不語症的幼童，希望我能協助其參與班上活動，也因此讓我提早知道的個案的狀況，因此一開始僅在一旁觀察，並詢問老師其在班上有遇到哪些適應上的問題。

班上有兩位老師分別為陳老師與吳老師，兩位老師都較為活潑與熱情，雖在擔任幼兒園老師的過程中皆接觸過不同障別特殊需求的幼兒（包含自閉症、發展遲緩、語言遲緩），但皆為第一次接觸選擇性不語症的幼童，因此在面對個案時也有很多疑惑，在討論的過程中，不斷的嘗試不同的方式去引導個案。

根據訪談資料的整理，在八月個案剛入園一天後就請假 3-4 天，請假原因是想在家裡跟表哥玩，除此之外，個案就是比較被動，所有事情皆須老師們主動詢問個案，個案才會透過點頭搖頭回應，因此在詢問個案問題時皆只能使用封閉式的問題；在午休起床時，個案皆須老師叫個案起床整理，個案才會動作，不然個案就會一直坐在被子上。個案曾因為不知道怎麼表達自己要去上廁所而尿褲子，當下個案會站在原地不動，等老師主動過去詢問個案，個案才點頭表示自己尿褲子了，在老師的協助下到廁所更換褲子，但在廁所時，個案仍站在廁所不動，後來老師詢問個案需要幫忙嗎？個案以點頭的方式表示自己需要老師協助換褲子，但事後媽媽表示其實個案在家裡是能自己更換衣物的，老師也提到個案在運動過後皆不願意更換衣服。

在了解個案的狀況後筆者嘗試接近個案，在活動時或用餐時，會刻意接近個案，並詢問個案：「我可以坐你旁邊嗎？」個案一開始較無反應，在筆者嘗試 2-3 次後，個案會點頭表示同意，並在活動過程中多次回頭看筆者。

（二）拉近距離（建立默契）

在與個案相處一周後，發現個案會時刻注意周遭環境，也會看老師在

哪裡，於是筆者決定與個案建立一些非口語的溝通方式，並詢問了老師們與個案目前的溝通方式，以及討論建立簡單小默契的部分。

筆者與老師討論時，老師提到，有跟個案說到教室的時候可以不用跟其他小朋友一樣問早，但可以用拍拍老師肩膀的方式讓老師知道個案到教室且東西都整理好了，但個案並不願意做出拍肩的舉動，老師也向個案提出要不要使用圖卡進行溝通，但個案搖頭拒絕；在寫小日記時，老師拿出數字卡片 1-3 並說明 1-3 分別代表甚麼，請個案指出自己想畫甚麼，但個案會坐著不動，老師需一個一個問，有時需要重複問 4-5 次個案可能才會點頭選出要畫甚麼。兩位老師引導個案的方式不太一樣，陳老師多希望個案能自己做選擇，而吳老師大多都是直接下指令給個案執行，但在進行任何活動或是裝飯時，老師會要求個案重複自己說的話，於 9 月中旬時，個案能用氣音在吳老師耳邊回答簡單問題，像是好、要等簡單的單詞，也能重複吳老師說的簡單句子，但皆為被動回應或重述，但僅願意與吳老師進行簡單的口語溝通。

筆者與老師討論的過程中提出了幾個策略，希望找到一些方式與個案互動及溝通，在討論後筆者選擇了一些較簡單的互動方式與個案互動，以下將以表格的方式呈現。

互動方式	執行方法	成效
以擊掌的方式代替口語打招呼	見面時以擊掌的方式代替口語的老師好或你好。	個案起初需要筆者伸出手後，用另一隻手將其手舉起，個案才會完成擊掌的動作，其後漸漸演變為筆者伸出手，個案能主動完成擊掌動作，再到個案看到筆者時會站在原地看著筆者，等筆者與個案擊掌。
溝通筆制度	筆者替個案準備一枝筆，告訴個案這是溝通筆，並請個案圈選想要的答案。	個案起初需要筆者多次重述問題，並扶著個案的手，個案才能完成圈選，其後個案能主動圈選答案。

分享心情	為更好的建立關係，筆者於下午跟個案互動時會使用 Just Feel 感受需要卡，與個案相互分享今天的心情。	個案起初需筆者多次示範且重覆詢問，個案才會選擇心情及需求，但之後能不用筆者分享，個案即能自己選擇出心情及需求。在選擇上個案心情多為正面的，需求的部分會選擇需要安全感、被關心及友誼等。
心情繪本的繪製	因個案喜歡畫畫，因此筆者邀請個案一起畫一本屬於自己的心情繪本，先以簡單的情緒為主，並討論在遇到甚麼事情或做甚麼的時候會出現這樣的情緒。	個案一開始會需要筆者示範怎麼畫，並畫出多個表情讓個案挑選，後來個案能自己畫出情緒圖案，並表示要與筆者一起製作貼圖。

建立這些默契僅花了兩周的時間，個案便慢慢適應使用這樣的方式與筆者相處，於是筆者與老師討論後，希望將這些非口語的溝通上也建立在個案與同儕及老師的互動上。

（三）建立個案與同儕及老師的連結

雖確定要透過上述方式使個案在班級中與同儕及老師互動，但畢竟班級是一個較大的團體，且老師要照顧一整個班級的學生，因次在討論後將策略進行了一些調整，如下表：

互動方式	執行方法	成效
擊掌	跟老師打招呼改為擊掌的方式，要跟同儕道謝或打招呼也會使用擊掌的方式。	1. 個案跟老師的互動變多，也較能親近老師。 2. 同儕喜歡擊掌，因此會在合作完一個活動時主動與個案擊掌，個案也會感到開心。
溝通筆	在進行小日記的謄寫時，老師會先在空白處畫出幾項今天做過的事情，並讓個案用	1. 透過溝通筆的方式，老師更能清楚知道個案的需求，且在小日記的謄寫上

	筆圈選自己要畫的項目，但因個案在畫小日記時仍需陪同，因此老師會在空白處寫下不同人的姓名，讓個案圈選希望誰陪自己完成。	能減少等待個案選擇畫甚麼的時間。
小幫手	個案的媽媽提到個案很喜歡當小幫手協助老師，因此老師會刻意安排一些簡單的工作讓個案與同儕一起當小幫手，像是擦桌子、使用吸塵器吸地板等。	2. 同儕會學習老師使用溝通筆跟個案互動，以了解個案的想法。
座位安排	老師會不定時的更換個案或個案周圍同儕的座位，期盼藉此讓個案接觸不同的同儕，並嘗試與不同的同儕相處。	1. 個案因當老師的小幫手獲得成就感，進而更願意留下來，或是來學校參與活動。 2. 因老師會安排不同的同儕與個案一起擔任小幫手，因此個案能更多的跟不同的同儕互動。
口語溝通	前面有提到個案會與吳老師說話，雖然只是簡單的回應或是復述一次老師說的話，但老師仍會請個案在有需求時，請個案嘗試用說的，如果真的說不出口時，告訴個案可以用甚麼動作代替。	透過這樣的方式，可以看見個案對教室同學開始都比較熟悉，能接受與不同的同儕互動。 在 2021 年 10 月初，個案牙齒掉了，會主動到吳老師耳邊小聲的跟吳老師說。

上述策略，雖皆有見到成效，但仍有些問題並沒有被解決，因此筆者仍與老師討論要增加或替換那些策略，盼能更好的協助個案。

(四) 家庭訪問

個案曾主動邀請筆者至家中一起活動，筆者也藉著此次機會至家中進行家庭訪問與觀察個案在家中的樣子。第一次到個案家中時，個案比較拘謹，筆者主動邀請個案一起玩串珠的遊戲製作給家人的鑰匙圈，並完成心情繪本，也開始繪製貼圖，過程中個案皆以點頭搖頭或是溝通筆等非口語

方式與筆者溝通；在用餐時個案因害羞不願意脫口罩，筆者跟個案說：「你吃飯的時候，我會閉眼睛，你好了拍拍我這樣可以嗎？」，個案點頭，因此用餐過程皆以這個模式進行，過程中，筆者與媽媽討論了個案在前一間幼兒園的狀態，個案突然用正常的音量與姑姑對話，但聽到筆者沒有說話時，便不說話了。

第二次到個案家中做家庭訪問時，個案邀請筆者一起玩積木、芬蘭撞柱、彈小鋼琴等遊戲，個案在獲勝時會笑出聲音，有話想表達時，會走到媽媽耳邊小聲說，並請媽媽轉達；當天也與媽媽討論個案小時候分離焦慮的症狀，個案聽到筆者與媽媽在談論自己時會抬頭起來看；姑婆來邀請個案一起去跳繩時，個案看見筆者在與媽媽說話時，會用正常的音量與姑婆對話，但只要筆者與媽媽停止說話，個案就會停止說話。

第三次到個案家中時，個案雖不會主動跟筆者說話，但在媽媽耳邊說話的音量是正常的說話音量，會大笑，也能在幫媽媽裝湯時大聲與媽媽對話。

這三次的家庭訪問除了了解個案的過去，更重要的是希望了解換一個環境，個案是否能更好的與筆者互動，並看看是否有其他更好的策略能協助個案適應學校生活。

肆、成效與建議

一、輔導介入成效

因筆者與個案相處的時間有限，加上開始進行輔導到現在僅兩個月的時間，能進行的策略有限，但從個案入園至今的三個月中仍能看見個案的改變，以下就家長、老師及筆者本人看見的改變進行說明。

筆者訪問班上的兩位老師，老師表示發現個案在學校開始有較多表情，雖然戴著口罩，但仍能看見個案表情的變化，且也可以看出個案的肢體比較不僵硬，參與度比較高，但在小日記的謄寫及選擇學習區時仍較被動，與同儕的距離拉近，能接受與不同的同儕互動，也會接受同儕協助完成小日記，或是與同儕一起當老師的小幫手，進行簡單的打掃工作，能在答應老師的情況下與同儕完成作品。

筆者訪問媽媽時，媽媽說在之前的學校個案拍照會刻意迴避鏡頭，但現在看老師拍的活動照時，皆能看見個案是有看鏡頭的，甚至看到個案的笑容，且個案回家會跟媽媽分享在學校覺得好笑的事情或是分享自己今天做了哪些事情。不再像以前會排斥上學，早上會自己催促外祖父早點帶自己到學校，因為要去找老師或是好朋友，且個案分離焦慮的症狀也有減緩，現在會在媽媽出門前抱抱媽媽，然後自己跟媽媽說好了，便讓媽媽去上班了，不再會大哭或是生氣，且回家後會主動跟外祖父說：「阿公，你明天晚一點再來接我回家，因為我想要留下來當老師的小幫手，幫忙打掃教室。」

筆者自己則是觀察到個案除了表情變化變多外，也願意與同儕或是老師更親近，會請媽媽邀請筆者至家中玩，也會用媽媽的手機錄製語音訊息給筆者，在拍照時會嘗試靠近與其拍照的人，也能接受同儕牽自己的手畫畫，會完成與老師或筆者約定好的事情，像是完成當天的小日記等，雖然個案仍較為被動，在活動時仍需協助個案啟動第一步，但會發現個案也很願意參與，且也願意與同儕互動，在十月中旬，個案能在非學校的環境中用氣音與筆者說話，但仍然也是簡單的回應問題。

於十月下旬時，個案能接受同儕的邀請到同儕家附近的空地與同儕一起跳繩，雖然過程中仍不會與同儕使用口語溝通，但能看見個案在與同儕互動時能笑的很開心，這也說明了個案漸漸接納同儕，也被同儕接納。在接近月底時，筆者在教室與個案一同等待外祖父來接個案時，個案除了協助老師拖地，也在拖完地後與筆者在積木區進行積木的堆疊，筆者跟個案

說：「我們來比賽誰最快疊完十五層，完成後要說我完成了。」，個案點頭後開始遊戲，能聽到個案用氣音在計算自己疊的層數，完成後個案會坐著看著筆者，筆者跟個案說：「你要說我完成了阿。」，個案能用正常的音量說：「我完成了。」，在提醒兩次後，第三次的比賽個案完成後會主動說：「我好了。」，雖當時的教室裡只有筆者與個案，但能看見個案在遊戲過程中有較為放鬆，因此也能有所突破。

二、建議

- (一) 在與選擇性不語症的幼童相處時，建立良好的關係是非常重要的，因這一類的孩子對於陌生的人或環境易感焦慮，因此是否建立良好關係對於接下來的介入有很大的影響。
- (二) 面對選擇性不語症的幼童不論使用甚麼策略皆不能著急，有時需要較長的時間，讓孩子適應這樣的模式，也能讓孩子有安全感，不會因此有壓力，而抗拒介入的策略，因此建議可拉長輔導時間。
- (三) 選擇性不語症的幼童，引發其不語的原因因人而異，因此在面對這一類的孩子時需考慮很多因素，包括其不語的情境、個案的背景、先前曾經使用的策略等，唯有對個案情形瞭解更詳細，才能更好的協助孩子適應學校生活。

伍、結語

經過兩個月的輔導介入，可以看見個案漸漸適應了幼兒園的生活，雖然個案在選擇學習區時仍會站在原地不動，需要老師替個案選擇，且在寫

小日記時，仍會坐在位置上等待協助，但不同的是個案可以接受同儕協助自己完成小日記，而非一定要等到老師來協助自己。

因個案目前已經大班，再過幾個月就要邁入國小階段，因此筆者與老師及家長仍會透過不斷的討論與調整策略，進而輔導個案更加適應校園生活，也希望能夠協助個案順利的進行幼小銜接。

參考文獻

- 王淑娟（1999）。另類的兒童語言溝通障礙——談兒童選擇性緘默症。《幼兒教育年刊》，**11**，69-82。
- 王淑娟（2002）。兒童選擇性緘默症問題分析與探討——三個實例研究。《臺中師院學報》，**16**，383-398。
- 王意中（2019）。選擇性緘默症：不說話的孩子（初版），寶瓶文化。
- 方璿雅（2011）。學校本位多重專業治療在選擇性緘默症兒童上之應用。《諮商與輔導》，**312**，34-38。
- 孔繁鐘（2007）。**DSM-IV-TR** 精神疾病診斷準則手冊（第四版），合記。
- 李依娟、陳儀婷、王慧禎、謝倍珊（2016）。繪本輔導方案提升選擇性緘默症兒童社會技巧之行動研究。《特殊教育學報》，**43**，1-27。
- 李旭原（2004年1月9日）。畏懼在心口難開——認識選擇性緘默症〔論文發表〕，**2004**年手語暨溝通障礙研討會。臺北市。
- 宋維村（1995）。社區中選擇性不語症之精神病理研究。行政院國科會專題研

究計畫成果報告。(編號：NSC84-2331-B-002-264)，未出版。

周惠君、王萬清(2007)。一位選擇性緘默症兒童在沙遊治療之歷程研究。
輔導與諮商學報，**29**(2)15-40。

陳志平、張媛媛、賴霖歆、張瓊文(2007)。國小選擇性緘默症兒童之支援
服務個案研究。特殊教育與復健學報，**17**，47-71。

陳韻如、雷庚玲、鄭欣宜、王麗娟、柯乃綺、黃奕偉、謝家智、詹和悅、
楊智涼、李素貞、吳佑佑、張學嶺、黃玉書、劉弘仁、蔡文哲
(2009)。自閉症兒童氣質與親職壓力之個別差異。中華心理學刊，
51(2)，175-196。

高淑芬、丘彥南、林育如、林祥源、倪信章、陳儀龍、廖士程、顏正芳
(2019)。2030 兒童醫療與健康政策建言書，**4**，111-140。

許韶玲(2002)。拒絕說話的孩子-談選擇性緘默症兒童的診斷與治療。輔
導季刊，**38**(3)，32-40。

黃金源(2002)。選擇性緘默症——兒童焦慮障礙。載於黃金源(主編)特
殊教育論文集(頁151-166)。國立臺中師範學院特教中心。

黃士欽(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。

辜詩婷、洪榮照(2016)。桌上遊戲融入社會技巧再提升高職選擇性緘默症
學生溝通能力之成效研究。障礙者理解半年刊，**15**(2)，41-64

鄧閔鴻、姜忠信、侯育銘(2004)。選擇性不語症兒童的行為取向遊戲治
療。臺灣精神醫學，**18**，62-67

劉心雅、徐宜禧、郭國澄、張淑宜(2006)。認識選擇性緘默症。雲嘉特教
期刊，**4**，50-57。

蔡有福(2008)。選擇性默兒童成長歷程的敘說研究〔未出版之碩士論

文]。國立屏東教育大學。

羅湘敏 (2001)。選擇性緘默症／選擇性不語症 (Selective Mutism, SM; Elective Mutism, EM)。屏師特殊教育, 2, 22-32。

American Psychiatric Association (2014)。DSM-5 精神疾病診斷準則手冊 [臺灣精神醫學會譯]，合記圖書。(原著出版年：2013)

Angela McHolm (2007)。幫助選擇性不說話的小孩，[史錫蓉譯]。新苗文化。(原著出版：2005)

M.Johnson&A.Wintgens (2013)。[黃晶晶譯]。選擇性默症資源手冊。心理。(原著出版年：2001)

Cai, J. (2005). Speechless: Giving a voice to childhood selective mutism. *Harvard Science Review*, 38-41.

Lesser-Katz, M. (1988). The treatment of elective mutism as stranger reaction. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 25(2), 305-313. <https://doi.org/10.1037/h0085346>

Landreth, G. L. (Ed.). (2001). *Innovations in play therapy: Issues, process, and special populations*. Brunner-Routledge.

Porjes, Michelle D.(1992). Intervention with the Selectively Mute Child: *Psychology in the Schools*, 29(4) 367-376. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199210\)29:4<367::AID-PITS2310290410>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199210)29:4<367::AID-PITS2310290410>3.0.CO;2-0)

Mowrer, O. H. (1974). O. Hobart Mowrer. In G. Lindzey (Ed.), *A history of psychology in autobiography*, 6, 329-364. Prentice-Hall, Inc. <https://doi.org/10.1037/11553-011>

The Pilot Study of Counseling a Kindergartener with Selective Mutism Adjusting into Kindergarten Life

Ning Hsu

Postgraduate
Dept. of Special Education
University of Taipei

Tzu-Ying Lee

Assistant Professor
Dept. of Special Education
University of Taipei

Abstract

Selective Mutism (SM) is the term used to describe in which children persistently do not speak in select social situations (e.g. school). Most children with SM have no speech problems. They can talk and interact with families or caregivers normally, but do not talk in schools. The case of this study is a kindergartener with SM transferred to the writer's workplace. She had not talking since she attended the previous preschool. After observing and interacting with the case, the writer found she is very passive on school works, withdrawal from interpersonal interactions, and showing anxious behavior. Therefore, the priority of teaching the case is to help her adjust into this kindergarten. The purpose of this study is to explore and discuss the process of counseling a kindergartener with SM adjusting into kindergarten life. The behavior data of the case was collected and analyzed by observation, interviews, work sheets and drawing sample. By collaborating with parents and teachers, as well as applying communication strategies (e.g. high-five, communication-pen, peer assistant, etc.), after 3 months of counseling, the case can whisper to the teacher, play with peer, and has short oral response for teacher's question. Even though the case has showed improvement on her school adjustment, the counseling process will be continued until transition to elementary school.

Keyword: Selective Mutism

桌上遊戲融入部件識字教學對國小五年級學習障礙學生識字學習成效之研究

曾傳裕

高雄市茂林國小特殊教育教師

關培培

高雄市文山國小特殊教育教師退休

摘要

本研究目的旨在探討桌上遊戲融入部件識字教學對國小五年級學習障礙學生識字學習之提升成效。採單一個案研究法 A-B-M 撤回實驗設計，以一名國小五年級學習障礙學生為研究對象，進行桌上遊戲融入部件識字教學之教學介入，最後將評量所得分數進行 C 統計及目視分析。

以下為本研究的結果：

- 一、桌上遊戲融入部件識字教學對國小五年級學習障礙學生識字呈現立即成效。
- 二、桌上遊戲融入部件識字教學對國小五年級學習障礙學生識字短期維持呈現成效。
- 三、桌上遊戲融入部件識字教學教具有良好教學回饋。

關鍵詞：桌上遊戲、部件識字教學、學習障礙學生、識字學習成效

壹、前言

一、研究動機與背景

研究者於 109 學年度上學期，新接一位學習障礙的個案，個案雖然已經五年級，但導師及家長皆表示該個案，其識字量較班上同儕低，表現出閱讀句子或文章時流暢度明顯緩慢，不僅有跳行跳字的情形，認讀國字與學習新的生字詞時，辨識與記憶新字詞時有相當的困難度。個案在平時考及月考讀題時，常因識字的困擾，影響其閱讀理解的表現，導致個案對自己在文字理解與閱讀，常呈現裹足不前、挫折感明顯的學習狀態。研究者嘗試建立個案對閱讀理解的信心，首先為個案申請了考試報讀服務，讓個案體會到自己聽理解能力的優勢，個案也因此 在期中考的每科成績顯著進步，總平均亦達 75 分以上，個案相當興奮地拿著考卷來跟研究者分享。同時導師和家長也傳訊息致謝，喜見個案久違的因考試成績而開心。

研究者在協助個案重拾對語文閱讀理解的信心後，更想嘗試從識字策略的基本能力上，讓個案在視覺閱讀上，能建立起自己的視覺閱讀識字思考策略，因而研究者藉由桌上遊戲融入部件識字教學幫助這位國小五年級的案識字學習，同時研究此教學策略對該個案語文學習的成效。

教育部（2018）頒訂的《十二年國民基本教育課程綱要》中，學習表現方面，有關識字教學的「識字與寫字」提出五年級學習階段必須具備：（一）認識常用國字至少 2,700 字，使用 2,200 字；（二）認識文字的字形結構，運用字的部件了解文字的字音與字義；（三）運用字辭典、成語辭典等，擴充詞彙，分辨詞義；（四）精熟偏旁變化和間架結構要領書寫正確及工整的硬筆字；（五）習寫以硬筆字為主，毛筆為輔，掌握楷書形體結構的書寫方法。另在學習內容方面，在「文字與篇章-字詞」課程綱要明確訂定：（一）熟悉 2,700 個常用字的字形、字音和字義；（二）2,200 個常用字

的使用；(三) 常用字部首及部件的表音及表義功能；(四) 認識多音字及多義字；(五) 4,500 個常用語詞的認念；(六) 3,700 個常用語詞的使用。同時，研究者在資源班語文教學現場的經驗中，也確實發現深入的閱讀理解與帶領學習者享受閱讀之樂，成為終身喜愛主動閱讀的主動學習者，最基本的識字教學，仍是資源班語文教學中，需要特殊教育教學者，花巧思、個別化、一步一腳印地融入語文教學中。研究者在資源班教學經歷中，發現學習者，若基本的生字無法辨讀，在學習更高階的分辨相近字、多音字及多義字等學習，或由字義推敲詞義及句意，真的很容易有相當的挫折感而影響整體的語文學習。

貳、挑選桌遊融入部件識字教學的思考

有研究表示藉由字體的部件認讀國字雖然可套用在形聲字教學，但對於整體識字成效而言，是一種只知其一不知其二，略顯偏頗的學習；此外，在辨析形近字的能力亦不佳，導致在改錯字的題型中錯誤百出，也常誤用於造詞、造句之中（郭玳均，2018）。

為了增進的研究者服務個案的基本識字能力，研究者先教導國字部件結構的拆解，建立研究個案基本的組字規則。起初，研究個案會呈現出，把國字隨意拆解，造成有些字拆解的過於零碎，導致在組字時要耗費不少時間，隨著練習次數的增加，研究個案開始表現出一些自己由操作中發現的拆解國字的重點；恰逢一次課堂休息時，研究個案跟研究者分享他的日常趣事，表示最近下課熱衷於和同學一起玩撲克牌遊戲，甚至為了提升自己的「技巧」，回家也會找妹妹和爸媽練習，於是，研究者試想若能把國字部件拆解融入他喜愛的卡牌元素，藉由撲克牌「撿紅點」的遊戲，是否能有效增進其學習生字的動機呢？

將欲教授的學習素材用桌遊來包裝，不僅能讓學習者卸下心防，好好的擁抱課程，無形之中也能讓學生將知識吸收消化，擺脫「識字教學=重複抄寫+無聊」的舊觀念，更重要的是潛在的學習，例如：如何與人合作、創新思維、能接受遊戲結果等……。這些關鍵能力是傳統學習上最欠缺也最難達成的。在自製桌遊方面，Chloe Kao（2015）在「溫老師的備課 party」臉書社團裡分享自己將桌上遊戲「Dobble 哆寶」的圖片改成欲教學的生字，讓學生進行搜尋與配對，發現學生用自製的桌遊學習時不僅更加專注，學習動機也相對增高、反應踴躍，學習成效亦大幅提升。由此可知桌遊不僅本身適用於教學，結合學科後改編的自製桌遊更讓學生愛不釋手（許芷瑋，2016；賴秋江，2017）。因此激發研究者想在自己實際教學場域，探討將語文課程較制式需反覆記憶的部件識字教學與趣味性高的桌遊相結合，帶領學生一同「做中學」也「玩中學」，進而提升學生的識字學習成效。

一、桌上遊戲

桌上遊戲簡稱「桌遊」（board game 或 tabletop game），又稱「不插電遊戲」，包含各種可在平面上進行且有制定規則，是由兩人或兩人以上透過操作遊戲中的卡牌及配件，最後分出勝負的遊戲（陳介宇，2010）。

本研究採用並加以改編的桌遊是出自幼獅出版社，由賴秋江老師（2017）所設計的語文桌遊自造課-撿紅點，讓學生在課堂上學習生字時，能夠邊學邊製作桌遊卡牌，加深其對生字部首、部件及讀音的印象，亦能辨析相近字的不同處，進而了解相近字語詞的讀音及解釋與應用。把識字教學與撿紅點結合，桌遊可作為一種教學媒介，以紙牌卡片作為遊戲材料，研究者依學生能力選出高頻出現率的國字，作為訓練課程之教材。此款遊戲規則簡單易懂，遊戲時間大約進行 20-25 分鐘，計分方式明確，二個人以上便可開始遊戲，期盼能增進其識字學習成效。

二、部件識字教學

部件識字教學是先呈現「字」，再分解成若干部件後，最後再將部件組合成字，也就是一種「整體—部分—整體」的教學方式，先教一級獨體字，再教二級簡單合體字，最後再教三級複雜合體字，教學過程是循序漸進的（戴汝潛等人，1999）。

本研究所指的部件識字教學是將研究者、三位專家及指導教授共同認可挑選出的目標字，遵循黃沛榮（2003）分解部件的七大原則，帶領研究參與者將每個生字分解成二至四個部件後，再透過撿紅點的桌遊加強熟悉各目標字部件的組合、目標字與形近字的讀音及語詞的應用。

三、學習障礙學生

本研究的研究個案經臺北市鑑輔會核定具正式學習障礙身分，在魏氏兒童智力量表第四版的全量表測驗分數為 100，顯示個案智力正常，但在中文認字量表測驗的 PR 值是 5-10；在基本讀寫字綜合測驗的聽詞選字與看詞選字 PR 值僅只有 1；常見字流暢性測驗的正確性與流暢性得分百分等級分別是 PR4 及 PR1；閱讀理解篩選測驗結果 PR 低於 25，但聽覺理解測驗的百分等級有 77，顯示個案是因識字能力弱以致影響閱讀的流暢性與理解能力。

四、識字學習成效

Perfetti 在 1985 年指出，識字歷程應涵蓋字形的辨認、字音的辨讀及字義的探求三部分。學習成效更是受到眾多因素與條件的影響，包含學習者過去的學習經驗、個體心智能力的成熟度、學習策略的應用、學習動機及興趣、個人的價值觀等等，以至教學結束後，學習者的知識、技能及態度層面上有所提升（邱貴發，1992）。

本研究所指的識字學習成效為藉由桌上遊戲融入部件識字教學後，研究對象在研究者自編之「國字拼拼樂」、「正音小高手」、「辨識雙胞胎」及「語詞對對碰」四個分測驗的正確率是否具立即及短期的維持成效，正確率愈高代表識字學習效果愈好，同時委請研究參與者及其導師填寫教學回饋問卷，了解他們對此教學設計的看法及建議。每單元的評量皆有四個分測驗，共 25 題，以下分別說明之。

（一）國字拼拼樂答題正確率

每單元識字學習成效評量中的「國字拼拼樂」分測驗皆有 5 題，受試對象須將每題題目給予的國字部件組合成一個正確的國字並寫下來，最後計算答對題數佔全部題數的百分比。

（二）正音小高手答題正確率

每單元識字學習成效評量中的「正音小高手」分測驗皆有 5 題，受試對象須根據題目給予的國字，從四個注音選項中挑選出正確的讀音，最後計算答對題數佔全部題數的百分比。

（三）辨識雙胞胎答題正確率

每單元識字學習成效評量中的「辨識雙胞胎」分測驗皆有 5 題，受試對象須從一組相似字中，挑選正確且符合句意的國字填入句子中，最後計算答對題數佔全部題數的百分比。

（四）語詞對對碰答題正確率

每單元識字學習成效評量中的「語詞對對碰」分測驗皆有 10 題，受試對象須在打亂的國字裡，將可以組成語詞的兩個國字連起來，最後計算答對題數佔全部題數的百分比。

叁、研究目的

本研究採單一個案研究法 A-B-M 撤回實驗設計，其研究目的在探討：

- 一、桌上遊戲融入部件識字教學對國小五年級學習障礙學生識字之立即成效。
- 二、桌上遊戲融入部件識字教學對國小五年級學習障礙學生識字之短期維持成效。
- 三、探討桌上遊戲融入部件識字教學之教學回饋。

肆、研究方法

本研究旨在探討桌上遊戲融入部件識字教學對學習障礙學生之識字學習成效。由於本研究在探究自變項與依變項間的因果關係，著重觀察研究對象在教學介入前、後的表現差異，以檢驗實驗介入的成效，又因教師可在教學過程中做最嚴格的監控，並對結果做適切的推估及判斷，故本研究採單一個案研究法（杜正治，2006；鈕文英、吳裕益，2011）。

一、研究設計

實驗設計考量不跨學期蒐集資料且研究對象亟需此教學介入，以提升其識字能力，故採單一個案研究法 A-B-M 撤回實驗設計，識字學習成效經桌上遊戲融入部件識字教學介入後，為確保介入有效，故在介入期後兩週加入維持期評量，追蹤研究對象是否已習得教學的生字。實驗設計如圖 3-

1，包含基線期、介入期和維持期三階段，說明如下（鈕文英、吳裕益，2011）：

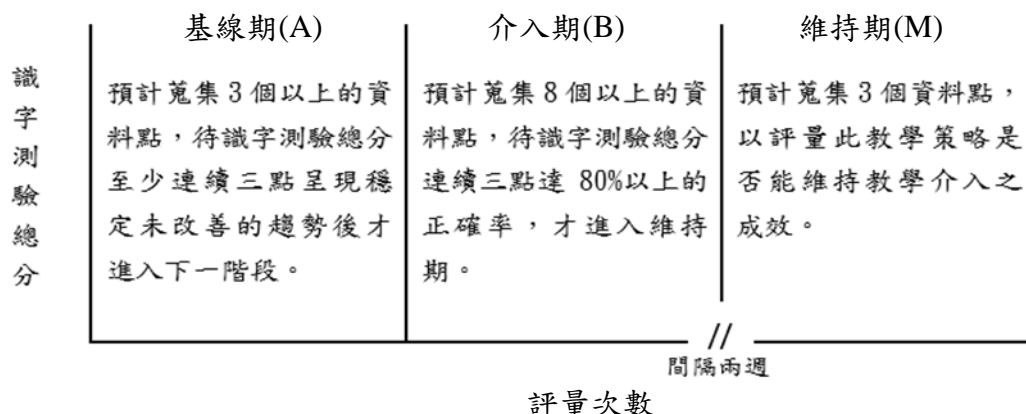


圖 3-1 研究設計圖

（一）基線期

基線期主要是瞭解研究個案在接受教學介入前，以傳統的部件識字教學及研究者自編的識字測驗評量，得知其識字起點能力。預計蒐集 3 個以上的資料點，待識字測驗分數呈現穩定且未改善的不佳趨勢，才進入下一階段的介入期。

（二）介入期

此階段以「桌上遊戲融入部件識字教學」作為介入策略，至少連續介入 4 週，每週 2 節，一節 40 分鐘，預計蒐集 7 個以上的資料點，立即成效評量於下堂上課前 5 分鐘實施，待識字測驗總分連續三點達 80 分以上，才進入維持期。

（三）維持期

維持期主要評量研究個案在撤除桌上遊戲融入部件識字教學兩週後之短期維持成效，此階段無任何教學介入，僅透過隨機抽取介入期教過的目

標字，以了解研究個案習得及保留情形，預計蒐集 3 個資料點追蹤其識字成效。

二、研究架構

本研究以一名臺北市學習障礙學生為研究對象，研究架構如圖 3-2 所示，並將自變項、控制變項及依變項內容詳述如下：

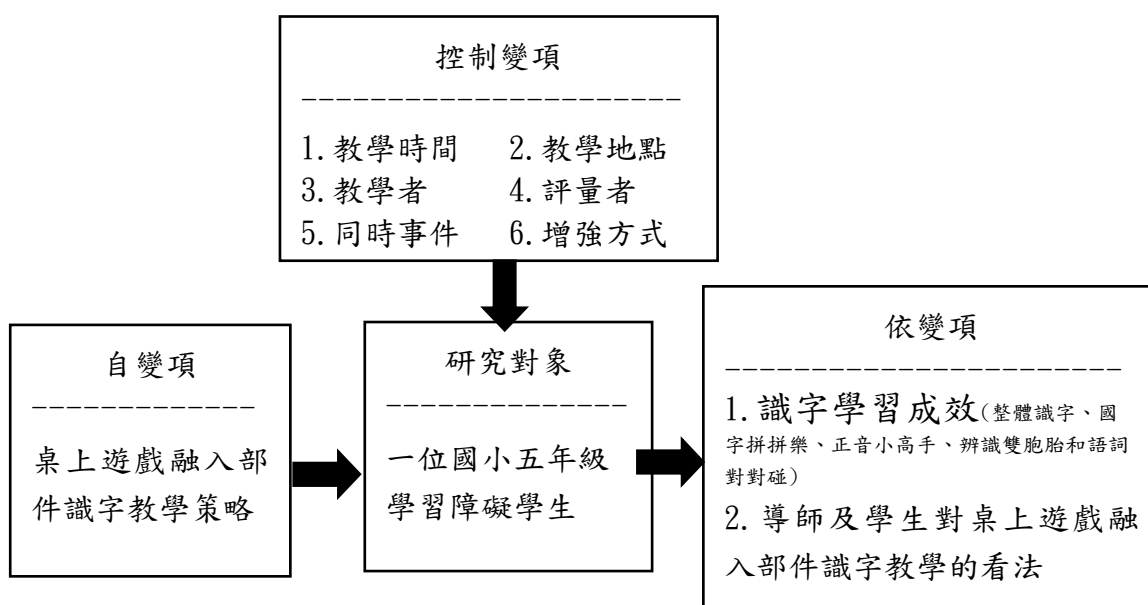


圖 3-2 研究架構圖

(一) 自變項

本研究的自變項為桌上遊戲融入部件識字教學，期能藉由學生在課堂中自製的撲克卡牌，及研究者改編「語文桌遊自造課」裡撿紅點的遊戲規則，讓學生能藉由拼組國字的部首與部件提升其識字能力，並能辨析相似的形近字，進而熟知目標字與形近字的讀音及造詞。

(二) 控制變項

1. 教學時間與地點

本研究教學時間為 2021 年 3 月 2 日至 5 月 4 日，於每週二和五的午休上課，除了避免影響學生學科的學習外，亦可讓兩次教學與評量相隔的天數較一致。教學地點固定於潛能班的教室，於教學實驗期間不更動上課地點及環境陳設，另盡可能排除會讓個案分心的外在干擾來源進行教學。

2. 教學者與評量者

本研究的教學與評量者皆為研究者本人，可避免因不同的教材教法及評量標準和計分影響研究結果。研究者本身畢業於臺南大學特殊教育學系，任教於臺北市某國小擔任資源班教師，並持有初階心評及魏氏智力測驗五版的心評證書，目前於臺東大學特殊教育學系碩士在職專班進修中。

3. 同時事件

研究者於挑選教學目標字前已透過前測確認，並藉由訪談家長、班導師及課後安親班老師，得知個案並未學過類似的教學策略，以確保個案識字學習成效的準確性。

4. 增強方式

為了提高研究個案的學習動機及促進其在課堂上的專心度，研究者於兩種教學策略中採行一致的增強方式，表現好可以領到點數，一點等同於一元，可將所擁有的點數拿來向老師購買（兌換）等值的文具或玩具。

（三）依變項

本研究依變項為學習障礙學生接受桌上遊戲融入部件識字教學後的識字學習成效，包含「整體識字」、「國字拼拼樂」、「正音小高手」、「辨識雙胞胎」及「語詞對對碰」五項分測驗，探討自變項介入後，其識字能力的立即和短期維持成效。短期維持成效評量於教學介入結束後兩週實施；另透過「教學回饋問卷」得知研究對象與其導師對此教學策略的回饋。

三、研究對象

本研究採立意取樣，研究對象是經臺北市鑑輔會核定具正式學習障礙身分的一位五年級生，獲取學生家長及導師的同意後，選定為教學的對象。以下說明研究對象的能力現況及評量表現：

（一）學生能力現況

研究對象為國小五年級的學習障礙學生且有識字困難，目前安置於分散式資源班。以下就研究個案的閱讀理解、口語表達、專注力、記憶力、識字及書寫能力分別說明如下：

1. 閱讀理解

個案閱讀理解篩選測驗結果 PR 低於 25，顯示個案閱讀理解不佳。教學觀察中發現，個案在閱讀課本或考卷題目有顯著困難，有注音的國字，其閱讀速度稍慢，若是沒有注音的文字，閱讀速度就更慢，常因識字困難無法理解文意或句意。

2. 口語表達

個案聽覺理解與口語表達能力佳，對於老師口語的提問都能很快的理解並回答。根據表 3-1 書寫與口述分數的比較，顯示個案的口語優於書寫表達；聽覺理解測驗結果顯示個案的聽覺理解能力正常。

3. 專注力

個案課堂上的專注力易受外在環境影響而分心，但對於操作性的活動，卻顯得相當有興趣，專心度也跟著提升不少；加上個案有在課堂間無意透漏，最近在普通班的下課時間，都會和同學一起玩卡牌遊戲（寶可夢和撲克牌），眼見他分享時的津津樂道，不禁激發起研究者的設計靈感，期能透過設計識字類的卡牌桌遊，提升其識字能力。

4. 記憶力

由表 3-1 得知個案魏氏智力測驗的工作記憶能力有平均以上的水準，但卻對國字的記憶力不佳，有顯著的識字困難。Worden 在 1983 年指出學習障礙者的主要問題是策略缺陷（strategy deficits），故教導其良好的學習策略有其必要性（引自呂美娟，2000，第 210 頁），研究者希望能透過桌上遊戲融入部件識字教學，協助個案找到適合自己的學習策略。

5. 識字能力

個案幼兒園中班被發現注音和拼音的速度慢。小一國語成績常不及格，對於文字的記憶不佳；小二老師反應其識字量少。由表 3-1 中文認字量表測驗的結果顯示，個案識字量低於該年級應有水準（PR5-10）；在基本讀寫字綜合測驗中，個案的聽詞選字與看詞選字表現皆低於該年級水準（PR1）；常見字流暢性測驗，個案的正確性與流暢性得分百分等級分別是 PR4 及 PR1，顯示個案的識字能力弱以致影響閱讀的流暢性。

6. 書寫能力

由表 3-1 基本讀寫字綜合測驗的結果顯示，看注音寫國字表現低於該年級水準 PR2；魏氏兒童智力量表中符號尋找量表分數 10 與符號替代量表分數 7 的比較分析顯示個案仿繪目標符號的能力弱；基本讀寫字綜合測驗的聽寫與遠端抄寫 PR 小於 5，亦顯示個案有聽寫與抄寫的困難。

個案目前五年級，手部抄寫符號之視動協調速度稍弱，考聽寫時會出現拼音錯誤，例如：混淆捲舌與否的注音、聲調 2、3 聲混淆；書寫國字會有左右顛倒及同音異字的情形、缺乏正確筆畫的概念、寫字速度慢、字體也稍嫌潦草；仿寫跟抄寫聯絡簿的速度亦偏慢。

（二）評量紀錄

研究者將研究對象之基本資料、魏氏兒童智力量表第四版、識字和書寫測驗及聽覺理解測驗之評量分數，呈現於表 3-1 並陳述如下：

表 3-1

研究對象之基本資料及評量紀錄：個案於四年級下學期提報鑑定安置

基本資料	性 別		男			
	年 級		四年級			
	年 齡		10 歲 11 個月			
	障礙類別		學習障礙			
項目	測驗名稱		測驗結果			施測日期
			測驗分數		百分等級	
智力	魏氏兒童智力量表第四版		全量表	100	50	2018.9.17
			語文理解	107	68	
			知覺推理	97	42	
			工作記憶	106	66	
			處理速度	92	30	
項目	測驗名稱		測驗結果			施測日期
			原始分數		常模對照	
識字	常見字流暢性 （中文閱讀障礙診斷測驗）	正確性	7	百分等級	4	2019.1.15
		流暢性	3.83 字/分	百分等級	1	2019.1.15
	中文年級認字量表	<input checked="" type="checkbox"/> 認讀	33	百分等級	20	2018.9.17
	找出正確的字測驗 （基本讀寫字綜合測驗）	看詞選字	14	百分等級	1	2019.2.20
		聽詞選字	11	百分等級	<1	2019.2.20
	看字讀音造詞 （基本讀寫字綜合測驗）	看字讀音	34	百分等級	1	2019.2.20
		看字造詞	35	百分等級	4	2019.2.20
	部件辨識測驗 （中文閱讀障礙診斷測驗）	答對總題數	18	百分等級	63	2019.3.7
		每分鐘 正確題數	3.6	切截分數	10	
	部首表義辨識測驗 （中文閱讀障礙診斷測驗）	答對總題數	14	百分等級	21	2019.3.7
		每分鐘 正確題數	2.8	切截分數	13	
	聲旁表音測驗 （中文閱讀障礙診斷測驗）	答對 總題數	15	百分等級	59	2019.3.7
		每分鐘 正確題數	3	切截分數	9	
書寫	看注音寫國字 （基本讀寫字綜合測驗）		11	百分等級	2	2019.2.20
	聽寫 （基本讀寫字綜合測驗）		15	百分等級	4	2019.2.20
	遠端抄寫 （基本讀寫字綜合測驗）		9	百分等級	5	2019.2.20

	國小兒童 書寫語文能力 診斷測驗		書寫 總字數/ 總句數	口述 總字數/ 總句數		書寫	口述	書寫	口述
		產品	43/4	130/9	百分等級	2/59	40/60	2019.1.18	2019.2.20
		造句	75		百分等級	<1			
		文意	3	4	百分等級	6	36		
聽覺 理解	聽覺理解測驗 (中文閱讀障礙診斷測驗)		22		百分等級		77		2019.3.7

由表 3-1 魏氏兒童智力量表第四版的測驗分數得知研究個案的智力正常，且全量表、語文理解及工作記憶達平均水準，符合學習障礙者的定義。

個案在平時讀題或朗讀課文時，相當仰賴拼讀國字的注音，中文年級認字量表之測驗題型不同於課本或文章，沒有注音的輔助下，唸讀國字對個案而言是有顯著困難的，雖然他很努力作答，對於不熟悉的生字也會運用有邊讀邊的方式讀出其偏旁，如：「錄」錯讀成「綠」，但分數仍未達年級水準。

個案在書寫測驗中，表現出聽詞選字及看詞選字的錯誤類型有相近字混淆，如：「院」選成「完」、「滴」錯讀成「商」；也有許多是音似別字錯誤，如：「借」選成「結」、「膜」選成「陌」，推測與平時認讀國字仰賴注音拼讀有關。

個案在「常見字流暢性」測驗及基本讀寫字綜合測驗中的「找出正確的字」和「看字讀音造詞」的分測驗，得分皆位於該年級常模百分等級五以下，顯示個案有顯著的識字困難，識字為各科學習的基礎，故本研究希望能透過桌上遊戲融入部件識字教學探究是否能增進個案的識字能力及學習自信。

四、教學進度規畫

實施教學的時間為 2021 年 3 月 2 日至 5 月 4 日，共計 10 週，於每週二

和五午休上課的原因是，如此教學與評量相隔的天數較一致。介入期與維持期相隔兩週以測量研究對象的短期維持成效。（附錄一 教學活動設計）

Gordon 等人在 1993 年指出，國外相關研究顯示有識字困難的學生，一堂課學 3 個生字，一週學 9 到 12 個生字的學習成效較佳（引自呂美娟，2000，第 227 頁）。考量一堂課若只教 3 個生字，研究參與者較無法應付每課十幾個的生字量，若一堂學 5 個，一週將能學到 10 個常用字，不僅能達到 Gordon、Vaughn 和 Schumm 學者建議學習的生字量外，也較能跟上班級的學習。

研究個案目前的國語科為翰林版，為避免重複學習以致不能確保學生的識字成效來自本研究的實驗設計，故挑選不同版本但同年級的康軒版生字，並藉由以下步驟挑選出教學目標字：1. 透過前測刪除學生已學會的生字；2. 藉由「小學中文科常用字研究」<https://ephchinese.ephhk.com/lcprichi/> 網站揀選出學習級別 3（三年級須學會）且常用度 1000 以上的字（因研究個案在「常見字流暢性」測驗及基本讀寫字綜合測驗中的「找出正確的字」和「看字讀音造詞」的分測驗，得分在該年級常模百分等級五以下，故教學目標字挑選時降低年級水準，以三年級之學習常用字為主）；3. 遵循黃沛榮（2003）指出的分解部件的七大原則，刪除不易分解成若干部件之教學目標字；4. 請三位專家及指導教授審查。維持期的評量字再以亂數產生器隨機抽取 15 個教學目標字檢驗其學習成效，教學進度規畫表如表 3-2：

表 3-2

教學進度規畫表

教學階段	教學時間	教學目標字
基線期	110 年 3 月 2 日至 110 年 3 月 9 日	第一次：佛、遙、廟、宿、霜
		第二次：懶、胸、梳、笛、描
		第三次：貧、繞、踢、鴿、陌
介入期	110 年 3 月 16 日至	第一次：磁、綁、逗、閱、刺

	110 年 4 月 9 日	第二次：膚、蘋、航、耀、捨 第三次：窮、慣、敏、騙、伍 第四次：烤、剩、歪、挑、搬 第五次：矮、奉、診、勵、籃 第六次：徒、抖、托、噴、蒙 第七次：擁、朗、瘦、姿、頸 第八次：跨、陷、劈、耐、膽
維持期	110 年 4 月 27 日至 110 年 5 月 4 日	第一次：劈、徒、膽、逗、綁 第二次：搬、蘋、勵、挑、矮 第三次：噴、擁、騙、捨、敏

五、桌上遊戲設計

本研究以類似撲克牌「撿紅點」遊戲，作為主要的桌上遊戲介入策略，茲分別說明此桌遊的設計概念、遊戲目的、遊戲配件、遊戲規則及計分方式如下：

（一）設計概念

撲克牌是經典桌上遊戲，本遊戲參考並改編「語文桌遊自造課」裡的撿紅點遊戲。原先撿紅點遊戲為手中的牌與桌面的牌點數合起來為 10，僅計算紅色牌的點數，本研究的撿紅點遊戲，修改為只取其配對的原則，卡牌上並沒有設計點數和花色，學生只要將丟出的牌與桌面的牌組成一個完整的國字或語詞後，接著再讀出正確的字音或語詞，即可獲得分數，詳見表 3-3。

（二）遊戲目的

研究者希望能透過此款桌遊讓學生能熟記國字部件的組成及國字正確的讀音，並透過形音整合的唸讀練習及造詞配對增進學生對相近字辨析的能力。

(三) 遊戲配件

本桌遊有四個遊戲配件，分別是「目標字部件分解後的卡牌」、「目標字與其注音配對的卡牌」、「相近字與其注音配對的卡牌」及「目標字及相近字與其配對的造詞卡牌」，此四款卡牌皆會在教學時，讓學生邊學習邊製作，透過實際書寫及製作的過程加深其對目標字的印象。

表 3-3

本研究之撿紅點遊戲設計介紹

			
教師講解如何「自製」遊戲卡牌			
			
文字獵人桌遊一：國字拼拼樂		文字獵人桌遊二：正音小高手	
			
文字獵人桌遊三：辨識雙胞胎		文字獵人桌遊四：語詞對對碰	

(四) 遊戲規則

1. 因本研究只針對研究對象做研究與評量。但配合資源班實際教學狀況與使課程遊戲進行時，有遊戲趣味，因而會有另一位疑似身障學生參與此識字撿紅點遊戲，互相競賽。若研究證實此款教學策略能確實提升學生的識字表現，則可以推薦給學生的家長及導師，讓學生可以在課後的時間找家人或同儕一起互相比賽，故遊戲人數可 2 至 4 人一起玩，每人一局所持的卡牌多寡，則視玩家人數而定，剩下的卡牌堆放於桌面中間，並視玩家人數翻開若干張牌置於牌堆四周。

2. 玩家需輪流從自己手中的卡牌找出能與桌面上翻開的卡牌做配對，且須唸出正確的讀音或造詞才可得分，再從牌堆中翻開一張卡牌看能否繼續配對，若無法就置放於桌面上。

3. 若玩家手中的卡牌與桌面上翻開的牌皆無法進行配對，則隨意出一張牌，再從牌堆中翻開一張卡看能否配對，若無法就置放於桌面上。



(五) 計分方式

玩家手中的卡牌或桌面上牌堆的牌皆出完，遊戲即宣告結束，兩張卡

牌配對成功則得一分，最後計算哪個玩家的得分最高即獲勝。

六、研究工具

本研究使用之研究工具，為研究者自編的識字學習成效工具『識字成效測驗』，接著是研究信效度檢驗，依序說明如下：

（一）自編識字成效測驗

研究者自編識字成效測驗，以評測研究對象接受桌上遊戲融入部件識字教學前後的識字表現。共有「國字拼拼樂」、「正音小高手」、「辨識雙胞胎」及「語詞對對碰」四個分測驗，每題四分，總分一百分，施測時每次僅呈現一個大題，避免學生從其他大題中找到答案跟線索。

本研究的基礎期、介入期與維持期的測驗題型及計分方式與各分測驗題目設計理念說明如下：

1. 國字拼拼樂

請研究對象將每題的部件，重新組裝成一個完整的國字，如：看到「次」+「女」，需拼成「姿」，且測驗的過程中，教師不給予任何的提示，以了解研究對象是否能依據部件的提示，增進其對國字整體的辨識。

2. 正音小高手

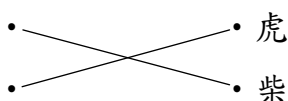
請研究對象選出每個國字正確的讀音，如：描 ①^{ㄇㄧㄠˊ} ②^{ㄇㄧㄠˋ} ③^{ㄇㄧㄠˊ} ④^{ㄇㄧㄠˋ} 正確讀音為②，用以評測研究對象是否具備形音整合的能力。

3. 辨識雙胞胎

研究對象需閱讀完題目後，依據題意並從句子的上下文推敲，從兩個相近字的選項中，依據部首表義的功能判斷出正確答案，如：洄／迴 美妙的歌聲（迴）盪在耳邊，讓人不禁也跟著哼唱起來。

4. 語詞對對碰

研究對象除了要能辨識相近字外，尚需知道其讀音，及能造出什麼詞彙，才能真正理解並應用。故本大題除了需找出教學目標字的詞彙外，亦需了解相近字的詞彙應用。如：

1. 劈 • 虎
2. 壁 • 柴
- 

(二) 研究信效度檢驗

1. 程序信度

鈕文英於 2007 年表示，程序信度是指能將實驗處理完整、一致且正確的呈現，也就是介入方案的完整性或忠實度。

研究者在進行教學介入時，徵詢家長的同意後，會將教學過程以錄影的方式記錄，再委請一位資源班教師擔任檢核者，審查研究者之教學流程及步驟是否皆符合教學設計，程序信度計算的公式如下：

$$\text{程序信度} = \frac{\text{達成的步驟數}}{\text{總教學步驟數}} \times 100\%$$

表 3-4 為本研究教學程序的檢核結果，顯示本研究的程序信度為 100%，代表各階段的教學程序均達成。

表 3-4

教學程序檢核結果

基線期	一致性	介入期	一致性	介入期	一致性	維持期	一致性
3/2(二)	100%	3/16(二)	100%	3/30(二)	100%	4/27(二)	100%
3/5(五)	100%	3/19(五)	100%	4/2(五)	100%	4/30(五)	100%
3/9(二)	100%	3/23(二)	100%	4/6(二)	100%	5/4(二)	100%
		3/26(五)	100%	4/9(五)	100%		

2. 評分者一致性

研究對象之各項分測驗的計分，除了由研究者（甲）評定外，也會委請另一位資源班教師擔任評分者（乙），分別針對研究對象四項分測驗的作答情形予以評分，再透過下列公式算出評分者一致性的結果：

$$\text{評分者一致性} = \frac{\text{甲乙評分一致的次數}}{\text{甲乙一致的次數} + \text{甲乙不一致的次數}} \times 100\%$$

表 3-5 為本研究評分者一致性的結果，表示研究者有正確評定研究對象的識字測驗成績。

表 3-5

評分者一致性結果

基線期	一致性	介入期	一致性	介入期	一致性	維持期	一致性
3/5(五)	100%	3/19(五)	100%	4/2(五)	100%	4/27(二)	100%
3/9(二)	100%	3/23(二)	100%	4/6(二)	100%	4/30(五)	100%
3/16(二)	100%	3/26(五)	100%	4/9(五)	100%	5/4(二)	100%
		3/30(二)	100%	4/13(二)	100%		

3. 內容效度

研究者初步篩選出教學目標字後，委請三位在特殊教育及國語文領域教學年資超過 10 年的專家，審查教學目標字的適切性，再根據專家們之修改建議，才正式實施於教學，專家名單如下表 3-6：

表 3-6

檢核教學方案內容效度的專家學經歷

專家	現職/年資	專長
專家一	臺北市〇〇國小資源班教師（25 年）	特殊教育
專家二	高雄市〇〇國小普通班教師（12 年）	國語文教育
專家三	高雄市〇〇國小資源班教師（20 年）	特殊教育
專家四	國立臺東大學特殊教育學系副教授（20 年）	特殊教育
專家五	國立臺東大學特殊教育學系副教授（23 年）	特殊教育

伍、結果與討論

本研究欲探究桌上遊戲融入部件識字教學對國小五年級學習障礙學生之識字學習成效，研究者先計算研究參與者識字分測驗的成績，再運用圖示法、目視分析及 C 統計之方法，並透過問卷訪談研究對象的導師以了解研究對象在教學介入後識字能力的表現情形，研究結果與討論分述如下：

一、「整體識字」能力成效之分析

探討研究對象在接受桌上遊戲融入部件識字教學後的識字學習成效，此成效指研究對象於研究者自編的識字成效測驗中，整體識字表現的答題正確率。研究者將研究對象在基線期、介入期與維持期的表現繪製成曲線圖，再以目視分析來呈現，並比較階段內與階段間的變化情形。

（一）曲線圖分析

從圖 4-1 顯示，研究對象在基線期接受三次測驗的總答題正確率介於 12%至 24%，分數表現偏低，介入期共有八次，總答題正確率落在 68%至 100%間，正確率較基線期有顯著的上升，可得知有不錯的立即成效；維持期的答題正確率介於 92%至 100%之間，顯而易見高於基線期，顯示此教學

策略具有短期維持效果。

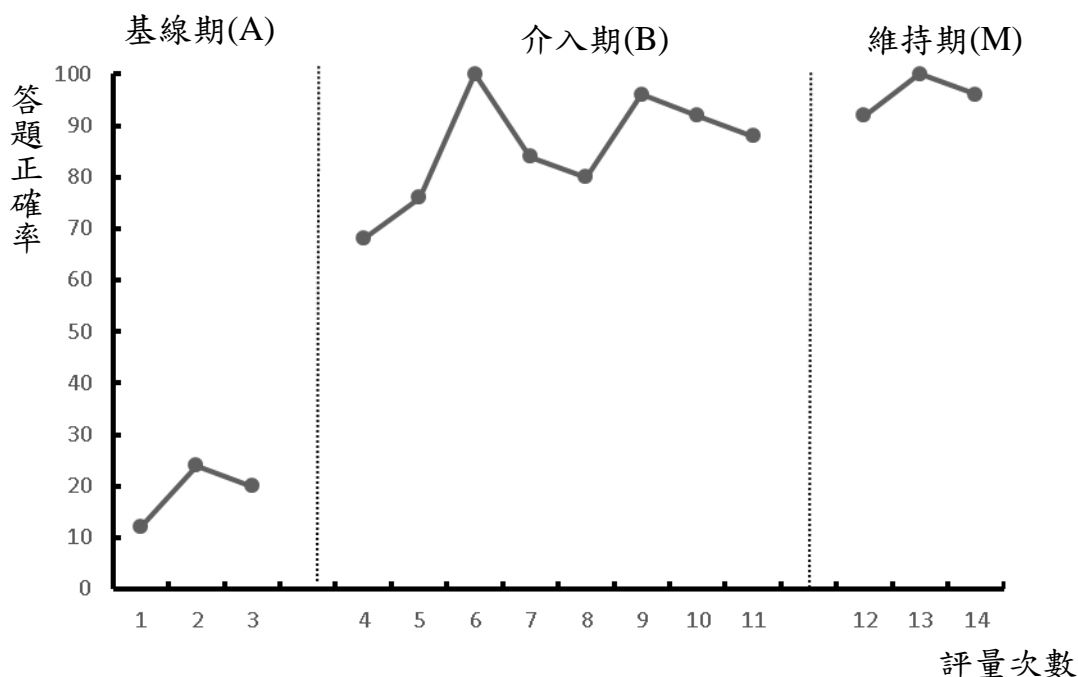


圖 4-1 研究對象於各階段之整體識字答題正確率曲線圖

(二) 各階段目視分析與 C 統計之結果

從表 4-1 的階段內分析可知，研究對象在基線期接受三次測驗，水準穩定度與趨勢穩定度皆達到 100%，整體識字表現的穩定性為穩定，水準範圍是 12 到 24，水準變化為 8，階段平均值 18.7，可知研究參與者在基線期的得分普遍低下；介入期共接受八次測驗，水準範圍從 68 到 100，水準變化為 20，趨向為顯著的上升，階段平均值亦大幅地進步至 85.5，顯示教學介入後有不錯的正向立即效果；到了維持期，水準範圍為 92 到 100，水準變化為 4，平均值為 96，水準穩定度 100%，趨勢穩定度 100%，由此可知教學介入具有維持效果。

接著分析相鄰階段間的變化，研究對象接受教學實驗後，由基線期進入介入期的階段間，水準變化增加了 48，平均水準的變化亦高達 6 成 6，趨向穩定度呈現穩定的狀態，且其在兩階段間的整體識字表現 Z 值為

3.02，符合顯著差異水準（ $p<.01$ ），再加上兩階段間的重疊率為 0%，顯示研究對象接受桌上遊戲融入部件識字教學後，有明顯立即的正向效果。由介入期到維持期，趨向維持上升並帶有正向效果，水準變化雖只有 4，不過重疊率達到 100%，代表研究對象沒有桌上遊戲融入部件識字教學的介入下，整體的識字成效仍保有一定的水準，即策略具有維持成效。

表 4-1

在階段內與階段間整體識字之目視分析摘要表

分析向度		分析結果	
階段內變化			
階段名稱	基線期	介入期	維持期
階段長度	3	8	3
水準範圍	12-24	68-100	92-100
階段內水準變化	8	20	4
階段平均水準	18.67	85.5	96
水準穩定度	100.0 %	62.5 %	100.0 %
趨勢方向和趨勢內的資料路徑	\	/(-/)	/(-)
趨勢穩定度	100.0 %	87.5 %	100.0 %
C 值	-.07	.25	-.25
Z 值	-.20	.80	-.71
階段間變化			
比較的階段	介入期(B)/基線期(A)		維持期(M)/介入期(B)
階段間的水準變化	+48		+4
平均水準的變化	+66.83		+10.5
趨勢方向變化與效果	/(+)\(-) 正向		/(+)/(+) 正向
趨勢穩定度的變化	穩定到穩定		穩定到穩定
重疊率	0 %		100 %
C 值	.83		.39
Z 值	3.02**		1.44

註：** $p<.01$ ；* $p<.05$

二、「國字拼拼樂」能力成效之分析

研究對象在接受桌上遊戲融入部件識字教學後，於識字成效測驗中國字拼拼樂的答題正確率百分比繪製成曲線圖，並以目視分析法探討其在階段內與階段間表現狀況。

（一）曲線圖分析

從圖 4-2 顯示，研究對象在基線期三次國字拼拼樂測驗的答題正確率位於 0% 到 24%，分數表現低下，介入期答題正確率落在 68% 至 100% 之間，相較基線期，正確率有顯著上升，可知具不錯的立即成效；維持期的答題正確率介於 80% 至 100% 之間，最後兩次測驗皆得滿分，代表維持成效佳。

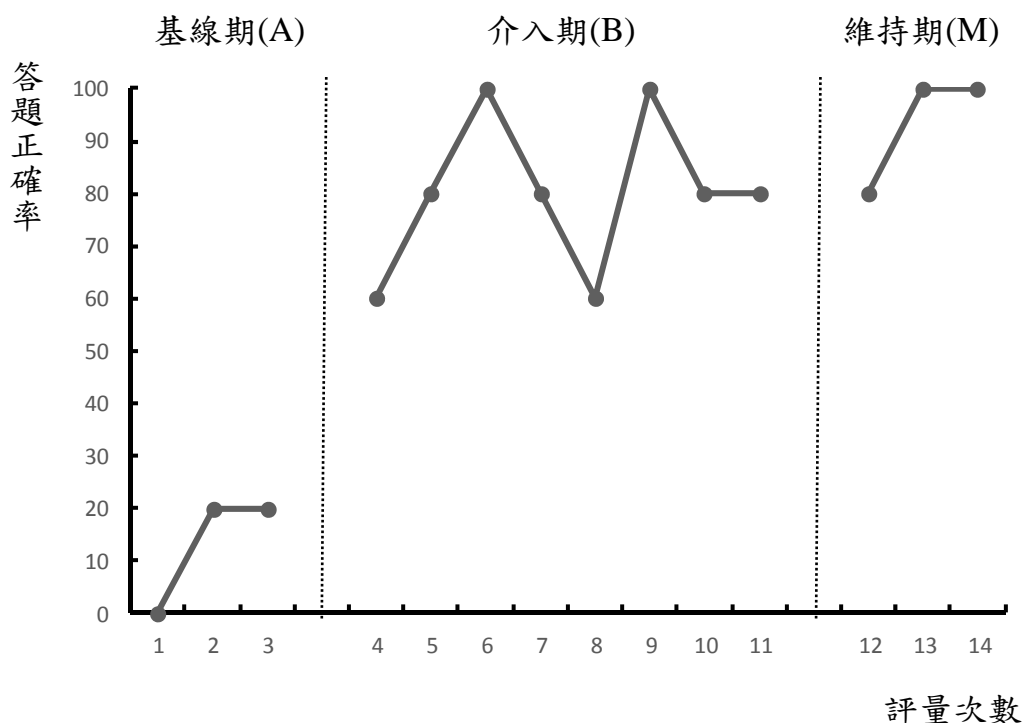


圖 4-2 研究對象於各階段之國字拼拼樂答題正確率曲線圖

(二) 各階段目視分析與 C 統計之結果

由表 4-2，研究對象在三次基線期的測驗中，水準穩定度為 66.67%，趨勢穩定度達 100%，水準範圍從 0 到 20，水準變化為 20，階段平均值僅 13.33，得知研究參與者在此階段的得分明顯低下；介入期八次測驗的水準範圍從 60 到 100，水準變化為 20，呈現上升趨向，階段平均值大幅提升至 80，顯示有不錯且正向立即的教學介入效果；維持期的水準範圍從 80 到 100，水準變化為 20，平均值上升至 93.33，趨勢穩定度為 100%，可見教學介入具有不錯的維持效果。

至於相鄰階段間的變化比較，接受教學實驗的研究對象，由基線期到介入期的階段間，水準變化增加了 40，平均水準的變化接近 66.67，趨向穩定度雖然由穩定到不穩定，不過研究對象在基線期和介入期的階段間的國字拼拼樂表現 Z 值為 2.77，達到顯著差異水準 ($p < .01$)，兩階段間的重疊率為 0%，顯示研究對象接受桌上遊戲融入部件識字教學後，具有立即的正向效果。介入期到維持期，趨向持續上升並有正向效果，水準變化雖為 0，重疊率卻達到 100%，意味著在沒有桌上遊戲融入部件識字教學的介入下，研究對象於國字拼拼樂的識字成效表現依然維持一定的水準，具有維持成效。

表 4-2

在階段內與階段間國字拼拼樂之目視分析摘要表

分析向度	分析結果		
	階段內變化		
階段名稱	基線期	介入期	維持期
階段長度	3	8	3
水準範圍	0-20	60-100	80-100
階段內水準變化	20	20	20
階段平均水準	13.33	80.0	93.33
水準穩定度	66.67 %	50.0 %	66.67 %

趨勢方向和趨勢內的資料路徑	/(-)	/(\)	/(-)
趨勢穩定度	100.0 %	50.0 %	100.0 %
C 值	-.25	-.13	.25
Z 值	.70	-.41	.71
階段間變化			
比較的階段	介入期(B)/基線期(A)	維持期(M)/介入期(B)	
階段間的水準變化	+40	0	
平均水準的變化	+66.67	+13.33	
趨勢方向變化與效果	/(+)/(+) 正向	/(+)/(+) 正向	
趨勢穩定度的變化	穩定到不穩定	不穩定到穩定	
重疊率	0 %	100 %	
C 值	.76	.11	
Z 值	2.77**	.41	

註：** $p < .01$ ；* $p < .05$

三、「正音小高手」能力成效之分析

研究對象在接受桌上遊戲融入部件識字教學後，在識字成效測驗中正音小高手表現的答題正確率百分比繪製成曲線圖，並以目視分析法探討研究對象在階段內與階段間表現狀況。

(一) 曲線圖分析

按圖 4-3 所示，研究對象在基線期三次正音小高手測驗的答題正確率位在 20 % 到 40 %，分數表現不理想；介入期答題正確率介於到 80 % 至 100 % 之間，不僅正確率較基線期有極大的提升，且八次測驗中有七次是取得滿分的表現，表示具有良好的立即成效；維持期的三次測驗答題正確率皆為 100 %，與介入期幾乎完全重疊，顯示此實驗教學具有不錯的維持成效。

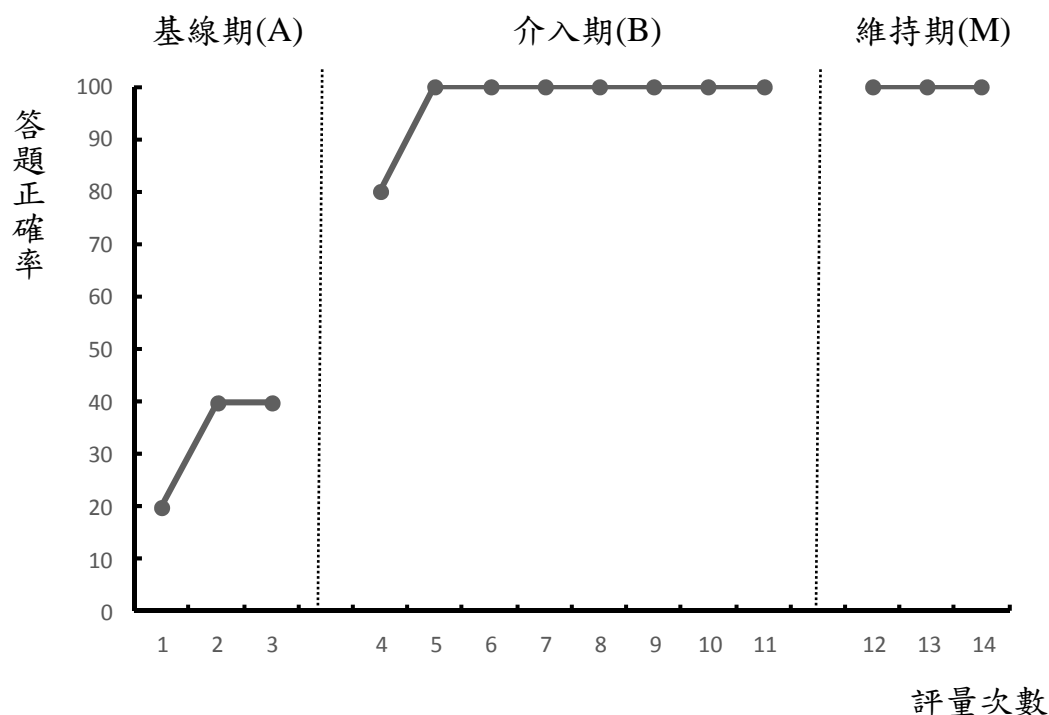


圖 4-3 研究對象於各階段之正音小高手答題正確率曲線圖

(二) 各階段目視分析與 C 統計之結果

研究對象在正音小高手學習成效之目視分析摘要如表 4-3，在三次基線期的測驗中，水準穩定度為 66.67%，趨勢穩定度達 100%，水準範圍落在 20 到 40，水準變化為 20，階段平均值約 33.33，可知研究對象在此階段的得分不高；介入期有八次測驗，水準範圍從 80 到 100，水準變化為 20，第一點到第二點呈上升狀態，接著第二點到第八點間都維持滿分的持平狀態，階段平均值顯著提高至 97.5，顯示教學介入收到不錯且正向的立即效果；維持期的水準範圍皆為 100，水準變化 0，平均值微幅提升至 100，趨勢穩定度為 100%，可見教學介入具有不錯的維持效果。

相鄰階段間的變化比較顯示，研究對象由基線期到介入期的階段間，水準變化增加了 40，平均水準的變化亦增加 64.17，趨向穩定度皆穩定，且研究對象於兩階段間的正音小高手表現 Z 值是 3.20，符合顯著差異水準之要求 ($p < .01$)，兩階段間的重疊率 0%，顯現研究對象接受桌上遊戲融入

部件識字教學後具有立即的正向效果。介入期到維持期，趨向微幅上升並有正向效果，水準變化雖為 0，不過重疊率是 100%，代表縱使移除了桌上遊戲融入部件識字教學的介入，研究對象於正音小高手的識字成效表現仍然具有一定的水準，具有維持成效。

表 4-3

在階段內與階段間正音小高手之目視分析摘要表

分析向度	分析結果		
階段內變化			
階段名稱	基線期	介入期	維持期
階段長度	3	8	3
水準範圍	20-40	80-100	100-100
階段內水準變化	20	20	0
階段平均水準	33.33	97.5	100
水準穩定度	66.67 %	87.5 %	100.0 %
趨勢方向和趨勢內的資料路徑	/(-)	/(-)	-
趨勢穩定度	100.0 %	87.5 %	100.0 %
C 值	.25	.43	X
Z 值	.71	1.39	X
階段間變化			
比較的階段	介入期(B)/基線期(A)		維持期(M)/介入期(B)
階段間的水準變化	+40		0
平均水準的變化	+64.17		+2.5
趨勢方向變化與效果	/(+)-(=) 正向		-(=)/(+) 正向
趨勢穩定度的變化	穩定到穩定		穩定到穩定
重疊率	0%		100%
C 值	.88		.45
Z 值	3.20**		1.64

註：** $p < .01$ ；* $p < .05$

四、「辨識雙胞胎」能力成效之分析

研究對象在接受桌上遊戲融入部件識字教學後，在識字成效測驗中辨識雙胞胎表現的答題正確率百分比繪製成曲線圖，並以目視分析法探討研究對象在階段內與階段間表現狀況。

（一）曲線圖分析

依據圖 4-4，研究對象在基線期三次辨識雙胞胎測驗的答題正確率皆是 20%，分數明顯較低下，介入期計有八次，其中七次正確率為 80%，一次是 100%，答題正確率不僅穩定，比起基線期亦有顯著之提升，表示識字教學的介入是具有成效的；維持期的答題正確率落在 80%到 100%間，有兩次測驗取得滿分，整體表現與介入期差距不大，可得知桌上遊戲融入部件識字教學策略在辨識雙胞胎測驗中具維持成效。

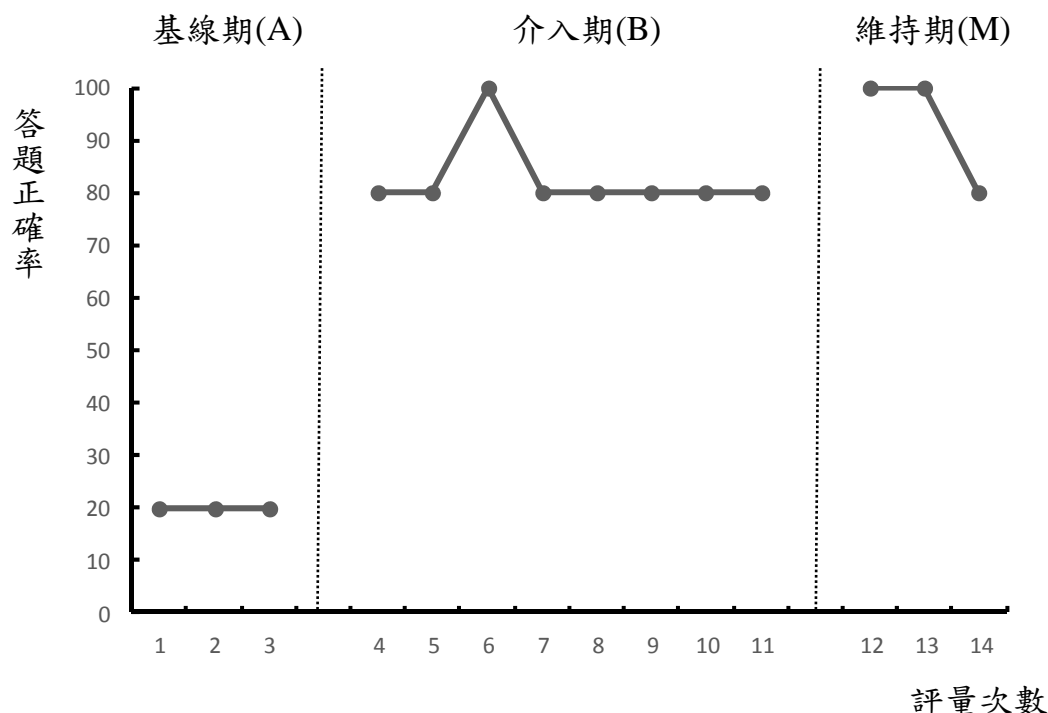


圖 4-4 研究對象於各階段之辨識雙胞胎答題正確率曲線圖

(二) 各階段目視分析與 C 統計之結果

先從表 4-4 進行階段內分析，基線期時，研究對象答題的水準穩定度與趨勢穩定度皆 100%，水準範圍是 20，水準變化為 0，階段平均值 20，得知研究對象在此階段的正確率呈現穩定的低下；進到介入期，八次測驗的水準範圍從 80 到 100，水準變化為 0，階段平均值大幅增加至 82.5，趨向為上升狀態，意味著不錯且正向的立即效果；維持期的水準範圍亦是從 80 到 100，雖然最後一次測驗的分數稍有下降，致使資料路徑呈下降趨勢，水準變化亦呈現-20，但平均值仍稍微提升至 93.33，趨勢穩定度 100%，可見教學介入有維持成效，辨識雙胞胎的能力維持不錯的效果。

緊接著分析表 4-4 相鄰階段間的變化，從基線期進入到介入期，水準變化增加了 60，平均水準的變化達 62.5，重疊率是 0%，趨向皆呈穩定狀態，而且 C 值為 0.75、Z 值是 2.75，達到顯著差異水準 ($p<.01$)，代表基線期與介入期的階段間表現有明顯差異，故可知桌上遊戲融入部件識字教學能立即提升辨識雙胞胎之能力。再從介入期到維持期，趨向持續維持穩定且正向的效果，水準變化 20，平均水準提升 10.83，重疊率 100%，其與基線期的表現差距顯而易見，可見桌上遊戲融入部件識字教學策略具備一定的維持成效。

表 4-4

在階段內與階段間辨識雙胞胎之目視分析摘要表

分析向度	分析結果		
	階段內變化		
階段名稱	基線期	介入期	維持期
階段長度	3	8	3
水準範圍	20-20	80-100	80-100
階段內水準變化	0	0	-20
階段平均水準	20	82.5	93.33
水準穩定度	100.0 %	87.5 %	66.67 %

趨勢方向和趨勢內的資料路徑	-	/(\-)	\
趨勢穩定度	100.0 %	87.5 %	100.0 %
C 值	X	-.14	.25
Z 值	X	-.46	.71

階段間變化		
比較的階段	介入期(B)/基線期(A)	維持期(M)/介入期(B)
階段間的水準變化	+ 60	+ 20
平均水準的變化	+ 62.5	+ 10.83
趨勢方向變化與效果	/(+)-(-) 正向	\(-)/(+) 負向
趨勢穩定度的變化	穩定到穩定	穩定到穩定
重疊率	0 %	100 %
C 值	.75	.08
Z 值	2.75	.30

註：** $p < .01$ ；* $p < .05$

五、「語詞對對碰」能力成效之分析

研究對象在接受桌上遊戲融入部件識字教學後，將識字成效測驗中語詞對對碰表現的答題正確率百分比繪製成曲線圖，並以目視分析法探討其在階段內與階段間表現狀況。

(一) 曲線圖分析

從圖 4-5 可知，研究對象在基線期三次語詞對對碰測驗的答題正確率在 10%到 20%間，分數表現不理想，進到介入期，研究對象答題正確率提高至 60%到 100%間，雖然此階段的答題表現起伏較大，不過最低表現仍高出基線期不少，甚至到了維持期，研究對象之答題表現維持在 90%~100%的高檔區間，因此桌上遊戲融入部件識字教學介入可謂具有立即與維持成效。

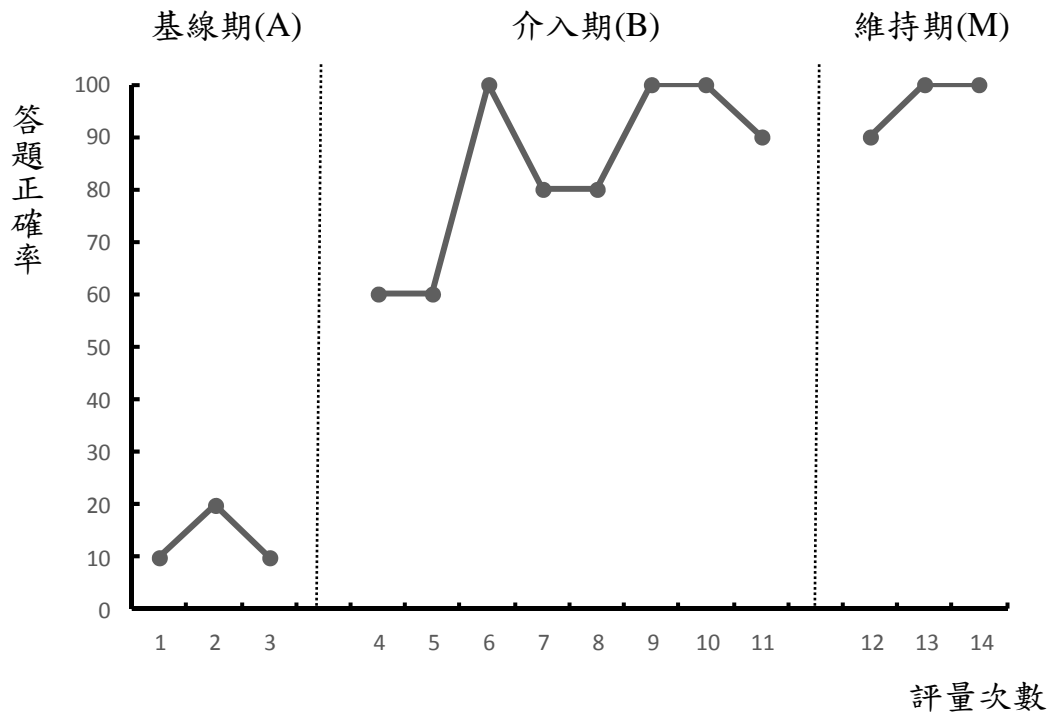


圖 4-5 研究對象於各階段之語詞對對碰答題正確率曲線圖

(二) 各階段目視分析與 C 統計之結果

透過表 4-5 來分析研究對象在語詞對對碰學習成效之階段內變化，三次基線期的測驗中，水準範圍從 10 到 20，水準變化為 0，階段平均值只有 13.33，水準穩定度與趨勢穩定度皆 100%，得知研究對象在此階段的學習表現有很大的進步空間；到了介入期，水準範圍從 60 到 100，水準變化為 30，趨向屬上升，答題表現還不錯，足見教學介入確有立即效果，但表現尚不穩定；維持期的水準範圍是 90 到 100，水準變化 10，趨勢穩定度為 100%，平均值更是再次上升至 96.67，足足比基線期高出 7 倍，可說是具有一定水準的維持效果。

接著按照表 4-9 分析相鄰階段間變化，研究對象由基線期進到介入期的水準變化增加 50，平均水準的變化接近 70.42，二階段的重疊率是 0%，且統計計算後之 C 值是 0.8、Z 值為 2.91，已達顯著差異水準 ($p < .01$)，

顯示兩個階段間表現差異，由此可知經桌上遊戲融入部件識字教學策略介入後，能明顯立即提升研究對象識字對對碰之能力。最後是從介入期到維持期，趨向持續上升且穩定，水準變化 0，重疊率是 100%，代表桌上遊戲融入部件識字教學是具有維持成效的。

表 4-5

在階段內與階段間語詞對對碰之目視分析摘要表

分析向度	分析結果		
階段內變化			
階段名稱	基線期	介入期	維持期
階段長度	3	8	3
水準範圍	10-20	60-100	90-100
階段內水準變化	0	30	10
階段平均水準	13.33	83.75	96.67
水準穩定度	100.0 %	37.5 %	100.0 %
趨勢方向和趨勢內的資料路徑	\	/(-/)	/(-)
趨勢穩定度	100.0 %	75 %	100.0 %
C 值	-.50	.37	.25
Z 值	-1.41	1.20	.71
階段間變化			
比較的階段	介入期(B)/基線期(A)		維持期(M)/介入期(B)
階段間的水準變化	+50		0
平均水準的變化	+70.42		+12.92
趨勢方向變化與效果	/(+)\(-) 正向		/(+)/(+) 無變化
趨勢穩定度的變化	穩定到穩定		穩定到穩定
重疊率	0 %		100 %
C 值	.80		.46
Z 值	2.91**		1.69

註：** $p < .01$ ；* $p < .05$

六、桌上遊戲融入部件識字教學學習成效之教學回饋

實驗教學告一段落後，研究者邀請研究對象的班導師及研究對象填寫「桌上遊戲融入部件識字教學回饋問卷」。研究者想藉由此略為結構式的文字問卷，取得個案與個案的導師（個案平時班級語文學習主要教學者），對研究者在資源班針對個案實施：桌上遊戲融入部件識字教學策略，一些本身的感受與有助教學實施的資訊與建議。回饋問卷編製採李克特五點尺度量表，前面 7 題以五點量表呈現，每道題目可勾選的項目分別為非常同意、同意、沒意見、不同意、非常不同意，最後一題屬開放性問題，詢問填表者其它的想法或建議。本節底下分兩部分做說明。

（一）研究對象教學回饋

研究者於維持期第三次評量後，請研究對象勾選教學回饋問卷-學生版（附錄七），以便得知本研究設計是否能提升其識字能力與自信心，表 4-6 為研究對象問卷勾選之結果。

表 4-6

研究對象填答之教學回饋問卷

題 目	研究對象 勾選結果
1. 你覺得老師挑選的生字難易度適中。	同意
2. 你覺得老師設計的「撿紅點」桌遊適合用來複習跟熟練生字。	非常同意
3. 你喜歡老師用桌遊的方式協助你複習與熟練生字。	非常同意
4. 你覺得用桌遊來複習生字，有助於自己將字的讀音記起來。	非常同意
5. 你覺得用桌遊來複習生字，有助於自己辨識相近字。	非常同意
6. 你覺得用桌遊來複習生字，有助於自己辨識相近字外，也能造出相近字的詞彙。	同意
7. 你期待課後時間，能跟朋友或家人，用此桌遊繼續學習生字。	非常同意

* 對於老師設計的教學，你有什麼話想跟老師說：

1. 用玩桌遊的方式來學習國字，覺得相當有趣。
2. 跟同學一起遊戲的過程緊張又刺激，因為不想輸給同學。
3. 因為記得和認得的字變多了，考試的分數也有進步，覺得信心有增加。

綜合上述，研究對象對於桌上遊戲融入部件識字教學策略是喜歡的，也覺得跟同學一起競賽很刺激，經過這樣的過程，比起以前認得更多的國字，聽寫的表現也有進步，最令研究對象開心的莫過於段考時自己讀題作答的表現跟分數皆有進步，學習的自信和成就都有所提升。

（二）導師教學回饋

研究者編擬題目，藉以了解導師是否理解本研究之目的，及對研究者所設計之教學策略有何想法與建議，問卷填答內容如下：

表 4-7

研究參與者導師填答之教學回饋問卷

題目	研究對象導師 勾選結果
1. 您了解本研究的目的。	非常同意
2. 您認為研究者挑選之教學目標字難易度適中。	同意
3. 您認為研究者改編的「撿紅點」桌遊適合融入識字教學。	非常同意
4. 您認為本研究之桌遊教學，對學生的識字學習具立即成效。	非常同意
5. 您認為本研究之桌遊教學，對學生的識字學習具短期維持成效。	非常同意
6. 您認為本研究之桌遊教學能有效提升學生的學習動機。	非常同意
7. 您願意嘗試將本研究之桌遊融入部件識字教學運用於普通班。	同意
* 對本研究的鼓勵與建議：	
1. 該生之前認讀速度慢、書寫產出弱，經由你的教學介入後，發現其認讀流	

暢性有進步，選擇題作答正確率亦提高許多，聽寫成績也有進步。

2. 你的教學法不僅讓小恩的考試分數進步，也提升他對國語的學習動機和自信心，我也會公開表揚他，希望維持他的好表現。
3. 透過卡牌遊戲來教導國字，孩子確實更容易投入，如果班上的時間和進度許可的話，我或許會嘗試用在我班上。

據上述回饋表，導師能了解本研究之目的，研究對象的學習表現也確實有提升，識字的進步亦連帶正向反應在學生的成績及自信心上；若班級中沒有課程進度壓力時，願意在自己班上做嘗試。導師亦提供寶貴建議：若要確實提升學生聽寫產出的能力，建議讓學生多習寫，以便將國字整體的部件概念達到精熟。

從上述兩份的回饋表可知，導師及研究對象對於接受桌上遊戲融入部件識字教學策略後的識字表現可說是滿意的，研究對象在認讀國字上的進步，不僅明顯提升其考試科目的分數表現（從不及格到及格），其本身學習的自信心與動機也跟著增加，導師跟家長也有明顯感受並回饋給研究者；導師認同研究者使用此教學方式之餘，甚至願意嘗試將此方式用於自己班上。

陸、結論與建議

一、結論

（一）桌上遊戲融入部件識字教學對國小五年級學習障礙學生在「識字成效評量」之表現是否具立即成效？

根據圖 4-1 與表 4-1 可得知，研究對象在三次基線期資料點的平均得分為不甚理想的 18.67，至介入期的八次實驗教學介入後，平均得分大幅度提

升到 85.5，不僅明顯高於基線期，趨勢方向變化與效果亦為正向，C 統計考驗為 3.02 ($p<.01$)，顯示經實驗教學介入後，研究對象在識字成效評量之表現具有立即且正向的效果，

(二) 桌上遊戲融入部件識字教學對國小五年級學習障礙學生在「識字成效評量」之表現是否具短期維持成效？

根據研究結果顯示，研究對象在八次介入期資料點的平均得分達 85.5，經過兩周後再進行三次維持期的測驗，平均得分微幅度進步到 96，顯著高於基線期與介入期，趨勢方向變化與效果亦為正向，與介入期的重疊率達到 100%，意謂經本教學實驗介入後，研究對象在識字成效評量之表現具有短期維持成效。

(三) 桌上遊戲融入部件識字教學策略之教學回饋為何？

分析研究對象填寫的回饋表，其不單認為經由玩桌遊的過程來習得國字相當新鮮、有趣，而且原本不及格的考試分數進步到快七十分，更是讓他與家人們雀躍不已，也對研究對象學習國語的信心打了一劑強心針；研究對象導師給的回饋亦相當肯定該生在本教學策略介入後的成長，閱讀速度的進步連帶提升其考試的分數，甚至有意願將此教學方式嘗試用在其普通班級中。研究對象及導師對教學成效皆給出正向的肯定，讓本研究具備良好的教學回饋。

二、建議

(一) 教學應用上的建議

1. 教學目標字之部首和部件不重複

研究者在挑選每堂課的教學目標字時，建議要避免出現重複的部首或

部件，因為學生在進行牌卡組字競賽時，重複的部件可能讓研究個案誤拼湊出非教學目標字，例如學生將兩個「火」部牌卡配對成非目標字的「炎」。

2. 教學目標字的部件切割

教學介入初始，研究對象開心地把每個國字分解成很細的部件，等到要進行國字拼拼樂時，就會發現因為部件太零碎致使組出完整字的難度太高，所以後來規定將目標字切成部首和部件兩部分，待學生熟悉生字的結構組成後，再帶領其將部件拆解細分，增加拼字的挑戰度，也讓學生們更加熟悉目標字的組成。

3. 教學目標字的部件區辨

研究對象可能出現拿對國字部件，但在組合成國字時方向錯誤，因此可以適時給予口語引導，強化其部首位置的觀念；另外，建議教學介入剛開始時，將目標國字的部首和部件用不同顏色標示，可增進研究對象的區辨能力，待其熟悉組字的方式後，可逐步褪除顏色的提示。

4. 用不同款的桌遊帶入識字教學/用多媒體設備融入課程

雖然遊戲式的教學活動相較傳統的灌輸式教學已經更能引發學生的注意力和學習動機，但在多次重覆操作下仍恐出現倦怠感，因此建議未來教學者，將多媒體設備融入課程中，像是介紹國字部件時搭配動畫或聲光效果，期能維持學生的學習興趣與動機，進而加深學習的印象。

5. 拼字教學口訣化

本研究發現，若在教學的過程中適時的加入國字組成的口訣，例如「碧」字的口訣為「王先生和白小姐坐在石頭上」，有助於研究參與者記憶生字，因此建議未來教學者可嘗試在教學的過程中加入此記憶策略，增進學生的印象。

6. 變形部首以變形方式表示

例如珍惜的「惜」經部件分解成「忄」+「昔」，惜字在字典中雖然是歸類在「心」部，但寫在桌遊卡牌上時，不能寫「心」而是要以豎心旁的「忄」來呈現，因為研究參與者對於心+昔=惜的轉換需要花上一些的時間來理解，有的甚至因而產生混淆或失誤。

7. 給予額外加分的機會

當研究對象對於國字部件分解與結合的流程有一定的熟悉度時，研究者可以額外增加提供目標字的某一部件或部首，若研究對象能想出目標字或相近字外的生字，便可獲得額外的加分，提升遊戲的挑戰性。

（二）未來研究的建議

1. 取得第三方的教學回饋

建議未來研究者，可以將實驗教學介入成效的檢核表/回饋表也讓家長或是安親班老師填寫，提供勾選式的表格讓家長即使工作繁忙之餘也能輕鬆填寫，如此一來便可蒐集到導師以外的教學回饋，家長也可以藉由填寫的過程中，感受自己孩子於學習成效上的進步。

2. 小組學習

此次研究對象只有一位學習障礙生，若能更貼近資源班教學的型態可採取小組學習，藉著小組成員間的配合，激發更多學習的動機與創意。

3. 追蹤長期的維持成效的效果

本次研究設計僅三階段，從基線期、介入期到維持期，僅可追蹤到是否具有短期維持成效，建議未來若時間上許可，可以增加第四階段類化期，追蹤是否具有長期維持成效。

參考文獻

一、中文部分

- 呂美娟（2000）。基本字帶字識字教學對國小識字困難學生識字成效之探討。特殊教育研究學刊，**18**，207-235。
- 杜正治（2006）。單一受試研究法。心理。
- 邱貴發（1992）。電腦輔助教學成效探討。視聽教育，**33**，11-18。
- 陳介宇（2010）。從現代桌上遊戲的特點探討其運用於兒童學習的可行性。國教新知，**57**(4)，40-45。
- 許芷瑋（2016）。自製桌上遊戲教學對國小智能障礙學生功能性詞彙之學習成效〔未出版之碩士論文〕。國立臺南大學。
- 郭玳均（2018）。圖解識字教學應用在國小識字困難學生學習成效與學習興趣之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺中教育大學。
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要——國語文領域。取自：https://www.k12ea.gov.tw/files/class_schema。
- 黃沛榮（2003）。漢字教學的理論與實踐。樂學。
- 鈕文英（2007）。教育研究方法與論文寫作。雙葉書廊。
- 鈕文英、吳裕益（2011）。單一個案研究方法與論文寫作。洪葉文化。
- 賴秋江（2017）。語文桌遊自造課。幼獅。
- Kao, C. (2015)。「溫老師的備課 Party」。取自 <https://www.facebook.com/groups/24717085541382/search/?query=Chloe%20Kao>

二、英文部分

Gordon, J., Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1993). spelling intervention: A review of literature and implication for students with learning disabilities. *Learning Disability Research & Practice*, 8(3), 175-181.

Perffetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.

Worden, P. E. (1983). Memory strategy instruction with the learning disabled. In M. Pressley & J. R. Levin (Eds.), *Cognitive strategy research: Psychological Foundations* (pp.139-153). Springer-Verlag.

附錄一

教學活動設計（一）

教學目標字	【烤、剩、歪、挑、搬】	教學者	曾傳裕
教學時間	40 分鐘(介入期第 4 節)	教材來源	自編教材、評量
教學活動		時間	教學資源
一、針對上堂課的教學目標字進行後測		5 分鐘	附錄六一課後教學評量
二、引起動機			
(一) 看圖猜生字		2 分鐘	生字圖片
1. 教師準備能聯想到短文生字的圖片： 「烤爐、剩餘、歪斜、挑選、搬遷」			
2. 教師拿出準備好的圖片，問學生：這張 圖片，讓你想到哪一個生字？為什麼？			
(二) 短文朗讀和語詞理解		5 分鐘	自編短文
1. 指導學生朗讀短文。			
2. 教師提問，幫助學生理解短文：			
(1) 防疫記者會搬遷到哪個地方召開？			
(2) 「防疫新生活運動」是什麼呢？			
(3) 你最喜歡從事的休閒活動是？			
3. 教師舉例並幫助學生從上下文理解語詞 的解釋			
三、發展活動			
(一) 生字猜謎		2 分鐘	五道生字謎題
1. 教師任選一個生字當謎題，告訴學生要 猜的生字有「幾筆畫」。			
2. 教師一次寫一筆，逐步寫出完整的生 字。在寫的過程中，學生可以舉手猜猜 看是哪一個生字。			
(二) 文字獵人(撿紅點)桌遊			
1. 文字獵人桌遊一：		5 分鐘	空白撲克牌卡牌 教學目標字 彩色筆
(1) 教師事先做好撲克牌大小的卡牌。			
(2) 教師提問，這些生字你會怎麼拆解？ 為什麼？讓學生動手試試看。			
(3) 教師說明：將目標字的部首寫在一張 卡牌上，剩餘的部件寫在另外卡牌			

<p>上，部首和部件書寫時要用不同顏色的彩色筆。</p> <p>(4) 教導學生如何利用製作好的卡牌，進行文字獵人桌遊一的遊戲。</p>		
<p>2. 文字獵人桌遊二：</p> <p>(1) 教師事先做好撲克牌大小的卡牌。</p> <p>(2) 複習目標字的讀音。</p> <p>(3) 教師說明：將目標字寫在空白卡牌上，再將其讀音寫在另一張卡牌上。</p> <p>(4) 教導學生如何利用製作好的卡牌，進行文字獵人桌遊二的遊戲。</p>	5 分鐘	空白撲克牌卡牌 彩色筆
<p>3. 文字獵人桌遊三：</p> <p>(1) 教師事先做好撲克牌大小的卡牌。</p> <p>(2) 介紹與目標字形近的相似字讀音及語詞應用</p> <p>(3) 教師說明：將相近字寫在空白卡牌上，再將其讀音寫在另一張卡牌上。</p> <p>(4) 教導學生如何利用製作好的卡牌，進行文字獵人桌遊三的遊戲。</p>	7 分鐘	空白撲克牌卡牌 彩色筆
<p>4. 文字獵人桌遊四：</p> <p>(1) 教師事先做好目標字與形近字的詞語配對卡牌。</p> <p>(2) 複習目標字與形近字的讀音及語詞應用。</p> <p>(3) 教導學生如何利用製作好的卡牌，進行文字獵人桌遊四的遊戲。</p>	5 分鐘	製作好的撲克牌卡牌
<p>四、綜合活動－識字疊疊樂</p> <p>1. 教師發下學習單，請學生完成學習單上的任務。</p> <p>2. 任務一：教師提示學生根據部件將字組成完整的字並唸出其讀音。</p> <p>3. 任務二：將目標字與形近字不同處圈出來，並寫上各自的注音及連上正確的語詞。</p> <p>4. 師生共同檢核答案。</p> <p style="text-align: center;">--本節結束--</p>	4 分鐘	識字學習單

The Effects of Board Game with Radical Recognition Strategy on the Literacy Learning Performance for Elementary 5th Graders with Learning Disabilities

Zeng Chuan Yu

Kaohsiung City Maolin Elementary School

Kuan Pei Pei

Kaohsiung City Wun Shan Elementary School

Abstract

The purpose of this study was to probe the effects of board game with radical recognition strategy on the literacy learning performance for elementary school student with learning disabilities. The method was a single subject research of A-B-M reversal design by one elementary 5th graders student with learning disabilities. All data were explained by using C statistic method, and visual analysis.

The findings were summarized as follows: (1) The board game with radical recognition strategy had immediate and short-term preservation effects on improving the literacy learning performance of “spelling”, “recognize”, “identify”, and “mate” for one elementary 5th graders with learning disabilities. (2) The board game with radical recognition strategy had good feedback of teaching.

Keyword: board game, radical recognition strategy, student with learning disabilities, literacy learning performance

雙語語言障礙兒童的敘事研究之初探

許祖劍

國立臺灣師範大學
特殊教育學系博士研究生

劉惠美

國立臺灣師範大學
特殊教育學系教授

胡心慈

國立臺灣師範大學
特殊教育學系教授

摘要

本文彙整有關文獻，從雙語語言障礙兒童敘事語料的蒐集與評量、雙語語言障礙兒童與普通兒童敘事能力的差異比較、語言障礙兒童敘事能力的影響因素三個面向分析了本領域的研究現況。研究發現，整體看來，雙語語障兒童的敘事能力往往比普通雙語兒童的能力更差，其在敘事表現的各個面向都很差。宏觀結構層面，研究結果傾向認為雙語語障兒童與普通雙語兒童有着相似或者更差的宏觀結構表現。微觀結構層面，多數研究認為微觀結構是區分雙語兒童是否有語言障礙的重要標準。雙語語障兒童與普通雙語兒童之間存在顯著差異，表現在核心詞彙、詞彙數量、平均句子長度、故事語法的複雜程度明顯低於典型發展的雙語兒童。影響因素層面，語言障礙對無論雙語或是單語的兒童皆有很大的負面影響。多數研究顯示單語與雙語語障兒童的敘事能力沒有顯著差異，皆在敘事表現上有較大困難。年齡影響上，無論是典型發展的雙語兒童還是雙語語障兒童，其敘事能力會隨着時間的變化得到改善，典型發展的兒童成長速度好於語言障礙的兒童。研究建議關注雙語語障兒童之敘事發展與早期介入；敘事評量可作為雙語語言障礙的診斷方式之一；動態評量可應用在雙語語言障礙兒童的評量和介入中。

關鍵詞：雙語、語言障礙、敘事能力

壹、前言

敘事是兒童早期語言發展歷程中重要的語言活動形式，是語言使用過程中的高層次認知處理活動（錡寶香，2004），它涉及敘事者的社會情感、認知和語言能力的綜合應用（王娟、沈秋蘋，2017），反映了兒童語言與概念知識的結合（Tsimpli et al., 2016），是重要的語言發展能力衡量指標。關於敘事的內涵，學者們認為敘事是真實或虛構事件的口頭序列，是人們建構和表達自己行為的主要手段（Bruner, 1986）。從語言形式來看，敘事可以分為口語敘事與文字敘事。而有關敘事能力的測量則可以透過故事的宏觀結構和微觀結構之水準來反應（Boerma et al., 2016）。關於敘事能力的重要性，研究提到，在典型發展（typically developing，簡稱 TD）的兒童中，敘事能力與讀寫能力的發展和學術成就有關；敘事能力是口語發展的一個領域，它的延遲發展很難彌補；敘事能力是語言進步的預測因子；敘事為兒童的語言技能提供了豐富的資訊來源（Cleave et al., 2010）。在本文中，發展性語言障礙（developmental language disorder，簡稱 DLD）、稱特定型語言障礙（specific language impairment，簡稱 SLI）、語言障礙（language impairment，簡稱 LI 或 primary language impairment，簡稱 PLI），統稱為語言障礙。

社會正變得愈來愈多元文化和多語言，許多語言病理學家的病例包括了更多需要語言服務的雙語兒童（Jordaan, 2008），而對於 SLI 兒童來說，敘事發展是一個持續處於弱勢發展的語言領域（Cleave et al., 2010）。比較語言障礙兒童與典型發展兒童的敘事能力，研究提到，有語言障礙和無語言障礙的兒童在敘事過程中所產生的宏觀結構與微觀結構元素存在差異（Squires et al., 2014）。PLI 學生所敘述的故事中宏觀結構沒有 TD 兒童的複雜，其故事中的完整情節少於 TD 兒童；通常 PLI 兒童的故事包含較少的心理和語言動詞，詞彙多樣性減少，微觀結構也不成熟（Squires et al.,

2014)。有關雙語普通兒童與雙語語言障礙的比較研究中認為，整體上，雙語 DLD 兒童的敘事能力不如雙語 TD 兒童 (Rezzonico et al., 2015)。Altman 等人 (2016) 的研究提到雙語語言障礙兒童 (specific language impairment) 與 TLD (typical language development, 簡稱 TLD) 兒童在宏觀結構上的表現類似，但在微觀結構上的表現有差異，而且比 TLD 兒童更差。

有關雙語兒童的研究基礎正逐年增加，但描述雙語語言障礙兒童語言發展過程的實證性研究的數量仍然較少 (Cleave, et al., 2010)，關於雙語兒童 (無論有無語言障礙) 的敘事成長模型的記錄也十分有限 (Squires et al., 2014)。因此，關注雙語語言障礙兒童的語言發展過程，瞭解這些兒童的語言發展水準，鑑定與評量他們的語言需求尤為重要，而且也有着非常大的現實意義 (Govindarajan & Paradis, 2019)。而在鑑定與評量層面，許多研究較認可敘事評量的方式。與許多常模參照測驗相比，敘事評量從自然主義出發，是雙語兒童語言評估中較少會出現評量偏差之方法，對於在雙語環境中識別語言障礙 (LI) 可能特別有價值 (Rezzonico et al. 2015; Boerma et al., 2016)。因此，本文整理有關雙語語言障礙兒童的敘事研究，從雙語語言障礙兒童的語料蒐集與評量、雙語語言障礙兒童與普通雙語兒童敘事能力的差異比較，雙語語言障礙兒童敘事能力的影響因素三個向度來闡釋當下本領域之研究現況。

貳、雙語語言障礙兒童敘事語料的蒐集與評量

一、敘事的宏觀結構與微觀結構之內涵

敘事能力的測量可以從故事的宏觀結構和微觀結構兩個層面來衡量（Boerma et al., 2016）。

敘事的宏觀結構是指其超越個體話語層次的整體層次結構和連貫性。宏觀結構的特點是故事情節中的情節框架，事件的順序以及主角的內部動機狀態或內部對事件的反應狀態。大多數兒童敘事的宏觀結構測量方法都遵循故事語法/情節結構模型的基本原則。故事語法模型（story grammar model）提出所有的故事都有一個背景和情節系統；該背景提供了關於角色的介紹，也提供了關於上下文情境的信息說明，而情節系統包括（a）初始事件（即：刺激主要角色行動的外部事件）；（b）內部計畫（即：為達到目標和解決問題而採取的預定行動）；及（c）結果（即：目標達成是成功或失敗）（Tsimpli et al., 2016）。

敘事的微觀結構以敘事中的語法和詞彙（語言的形式與內容）來反映，通常從句子的生產力（productivity）與複雜性來描述。例如，語言形式是通過話語的平均長度來評估，C 單位的數量（one main clause with all dependent clauses，簡稱 C-units）；句子的複雜程度，包括語法形式（如動詞時態/外貌/語音屈折形態）、詞彙形式（如詞彙方面和動作動詞/原因動詞）和詞彙語法特徵（Tsimpli et al., 2016）。

二、敘事語料的蒐集工具與評量

（一）敘事語料的蒐集

在雙語語言障礙兒童敘事能力的研究中，如何獲取他們的語料訊息是研究的重要環節。不同的研究會藉助不同的研究工具或材料來獲取所需要的語料訊息。大多數研究透過故事生成或基於圖片序列的故事複述來調查兒童的生產性敘事能力（Boerma et al., 2016）。

Squires 等人（2014）的研究，蒐集參與者從幼兒園時期到一年級的語料，語料蒐集者選擇「青蛙自己走」（Frog On His Own）和「青蛙一隻就夠了」（One Frog Too Many）這兩本字數較少的故事書中的一本，來獲取語料信息。測試者提供故事示範，然後讓兒童複述同一個故事，並在兒童講故事的時候給他們看圖片，讓兒童在複述時複習圖片。從幼兒園到一年級，每一個孩子都用同樣的語言複述同樣的故事。Rezzonico 等人（2015）的研究採用由兩套逐漸複雜，總共為 6 個故事工具來蒐集兒童的敘事語料，利用故事生成任務的方式，評估者向孩子們展示越來越複雜的故事圖畫書，並要求他們講故事，之後再進行編碼。Altman 等人（2016）的研究是選用兩個兒童不熟悉的故事，故事名為小鳥和小山羊（Baby Birds, Baby Goats），並附有六幅彩色圖片。每個故事都以一個背景陳述開始，給出時間和地點，並介紹故事第一段的主要人物。每個故事有三個片段，每個片段包括（a）目標陳述，（b）達到目標的嘗試，以及（c）嘗試的結果。故事的腳本分別包含 176 到 180 個單詞。另外，Govindarajan 和 Paradis（2019）的研究使用故事生成任務（story generation task）來獲得敘事語料。Kupersmitt 和 Armon-Lotem（2019）的研究探討在以圖片為基礎的敘事中，主要情節中動作事件之間因果關係的語言表達。

此外，也有研究透過蒐集兒童的核心詞彙來分析雙語語言障礙兒童的句子形態與詞彙缺陷。其中，關於該研究的核心詞彙，西班牙語核心詞彙來自於 65 個一年級組故事中最常用的單詞，英語核心詞彙來自於 37 個一

年級組故事中最常用的單詞 (Shivabasappa, Peña & Bedore, 2018)。

(二) 敘事能力的評量工具

Squires 等人 (2014) 的研究，在語言能力的評估上，採用語言發展測試初級：第三版 (the Test of Language Development—Primary: 3rd Edition)、語言敘事測試第三版 (the Test of Narrative Language) 以及英語西班牙語雙語測試 (the Bilingual English Spanish Assessment) 為測試工具。Rezzonico 等人 (2015) 的研究採用標準化量表 ENNI 敘事研究評估工具 (The Edmonton Narrative Norms Instrument) 來評估兒童的敘事語言能力，這套工具可以透過一系列的故事語法和語言測試中的得分來區分 TD 兒童和 DLD 兒童。Altman 等人 (2016) 研究語言能力測試的工具為學前語言基礎的臨床評量 (Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool 2) 和 Goralnik 希伯來語篩查測試 (Goralnik Screening Test for Hebrew)。

在兒童敘事能力的評量工具上多篇研究提到了 MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives)。因語言障礙狀態的顯著負面影響以及語言群體對宏觀結構敘事能力的影響，無論孩子是單語還是雙語，MAIN 的四個預測指標對於區分語言障礙兒童與普通兒童有較好的區分效果。它的四個預測指標為理解模型故事 (Comprehension model story)、生產力 (Production)、理解生產力 (Comprehension production)、內部狀態關係 (Internal state terms) (Boerma et al., 2016)。Tsimpli 等人 (2016) 的研究中，敘事能力的測量工具同樣採用 MAIN，並且用希臘語進行改編。該工具包括四個平行的故事，每個故事都有精心設計的六幅圖片序列，這些序列涉及對認知和語言複雜性，宏觀和微觀結構的平行性以及文化適用性進行控制。Fichman 等人 (2017) 的研究中，同樣以 MAIN 為研究工具。每個故事包含三段，每一段都介紹了一個不同的主角，明確地陳述了目標 (G)、嘗試 (A) 和結果 (O)，每一段的 GAO (目標、嘗試、結果) 用來

評估故事語法。

（三）敘事的動態評量

在評量方式上，對於雙語兒童的語言障礙的鑑定，動態評量的方式愈來愈被接受和推薦（Orellana et al., 2019）。Petersen 等人（2017）提到敘事的動態評量（dynamic assessment，簡稱 DA）是重要的評量手段，其藉助兒童的敘事語料，可以實現鑑別雙語語言障礙以及為介入提供特定方向的雙重目標，因此，應當鼓勵動態評量在臨床語言障礙診斷中的應用。動態評量的意涵是「主試與受試大量地互動」及「評量與教學的結合」，着重「認知歷程的瞭解」及「認知功能持續化之確定」。動態評量採取「前測-教學-再測」的程序進行，透過互動的過程，評量學生對教學的反應，分析他們的學習歷程與接受教學支持前後認知能力的發展及其改變，並進一步提供產生此一改變所需教學支持訊息的一種評量方法（陳政見等人，2007）。對 DA 來說，敘事提供了一個多方面的技能背景：無論是詞彙、語言語法、句子銜接、故事語法還是故事藝術，孩子們幾乎總能在某些方面有所提高。另外，敘事語言比單詞和句子水準的任務更能預測後期的語言和讀寫困難（Petersen et al., 2017）。

動態評估不關注先前的學習成果，而是關注當下的學習情況。最常見的動態評量是測試—教—測試（test-teach-test）。具體的步驟為在第一階段，對孩子進行有關內容的簡短測試，以初步衡量其獨立表現。在教學階段，考官提供簡短的指導。教學應針對目標語言技能和相關的學習行為，例如學習的轉移，對提示的回應，持續的注意力，反思的回應以及應對挑戰。在教學階段之後，將使用初始測試的相同或替代性的平行形式對孩子進行重新測試。對 DA 的期望是增益越大，最終測試分數越高，學習能力越強。除了前測、後測和獲得分數外，DA 還根據孩子的上課、回應、整合和運用所教技能的等級來得出指導或可修改性的反饋指標。可修改性項目旨在挖掘對學習潛能的獨特貢獻，包括對提示的反應能力，轉移程度，注

意力等 (Petersen et al., 2017)。在雙語語言障礙兒童的診斷方面，Orellana 等人 (2019) 關於動態評量的後設分析也支持動態評估可以應用於雙語語言障礙兒童的診斷。而且研究也提到它所分析的 7 項研究中，動態評量的敏感性和特異性相當高。

叁、雙語語言障礙兒童與普通兒童敘事能力的差異比較

語言障礙是否對雙語兒童的敘事能力造成影響，這是學者們相當關注的議題。通常研究者們會將其轉化為比較雙語語言障礙兒童與典型發展的雙語兒童敘事能力之差異。依據現有文獻，有許多研究提供了這方面的實證結果。

一、整體敘事能力之差異比較

在 Squires 等人 (2014) 比較 21 位雙語語言障礙 (PLI) 兒童與普通雙語兒童敘事能力差異的研究中，研究比較了兩組兒童在幼兒園時期與國小一年級時他們的敘事能力中的宏觀結構元素與微觀結構元素在英語與西班牙語中的差異性。研究認為，整體上普通兒童的敘事表現優於雙語語言障礙兒童。

Rezzonico 等人 (2015) 的研究從故事語法 (story grammar)、溝通單元平均長度 (mean length of communicative unit)、首次提及指涉表達式 (referring expressions in first mentions)、詞彙多樣性或不同單詞數量 (lexical diversity or number of different words) 四個方面，採用兩種比較方式，比較雙語兒童與單語兒童之間的差異，比較雙語語言障礙兒童與普通

雙語兒童之間的差異。研究結果顯示，TD 組所有項目得分之平均值皆在正常範圍內，但有個別典型發展兒童的不同敘述成分的分數低於正常範圍。語言障礙組（DLD）之敘述成分的平均得分，除了「不同單詞數量」外，其餘皆低於正常範圍。其中，有超過 40% 的 DLD 兒童所有的敘事子技能的得分都低於正常範圍，有一半的孩子溝通單元平均長度（MLCU）得分低於正常範圍。與 TD 的雙語兒童相比，除了「首次提及的引用表達式」外，DLD 的兒童在每個敘述成分表現得分始終較差。

Kupersmitt 和 Armon-Lotem（2019）的研究以 150 名 5-7 歲的兒童為研究對象，兒童透過一系列的圖片講述一個故事。研究的結果顯示，具有典型語言發展（TLD）的雙語兒童所講述的故事與他們的單語同儕所講述的故事同樣複雜，既有以因果關係建立目標導向的情節，也有使用語言形式作為銜接手段。相比之下，DLD 的雙語和單語兒童在因果關係的表達上表現較差，尤其在涉及需要更高級、更複雜以及內容更精細的語言描述場景時。這項研究也認為，TLD 兒童和 DLD 兒童之間的差異表明產生因果關係和連貫敘述的特定語言形式需要典型的語言發展（typical language development），而不是對特定語言的熟練程度。

二、宏觀結構之差異比較

Squires 等人（2014）的研究結果顯示，在宏觀結構上，兩組兒童有顯著差異，普通雙語兒童的表現明顯優於語言障礙組兒童。無論是幼兒園或是一年級，雙語語言障礙兒童的宏觀結構表現皆比普通雙語兒童差。而許多採用 LITMUS-MAIN 作為研究工具的研究認為，對於單語與雙語的兒童來說，無論他們是否有語言障礙，他們都有着類似水準的宏觀結構（Boerma et al., 2016；Kunnari et al., 2016；Kupersmitt & Armon-Lotem, 2019）。Altman 等人（2016）的研究中，研究者比較了 19 名學齡前 TD 雙語（希伯來-英語）兒童與 12 名雙語語言障礙兒童的敘事能力表現，包括宏觀結構、微觀結構以及心理狀態。研究的結果顯示，在 L1（第一語言）

和 L2（第二語言）的宏觀結構表現上不存在組間差異。TLD 和 SLI 的兒童在目標、企圖（嘗試）和結果的使用上表現出相似的模式，L1（英語）和 L2（希伯來語）宏觀結構的複雜性上表現出相似的水準。

另一項探討敘事中因果關係的研究，抱持不同的看法。該研究以 35 位俄語為第一語言，希伯來語為第二語言的雙語兒童以及 14 位雙語語言障礙兒童為研究對象（6 歲左右），研究的結果顯示，兩組在宏觀結構的每個方面都存在差異。在因果關係上，雙語語言障礙組顯著區別於雙語典型組兒童。雙語語言障礙兒童的敘事中所包括的使能（Enabling）、身體動作（Physical）關係少於典型組。在故事語法上，典型組的雙語兒童比雙語語言障礙兒童產生更多的故事語法元素，表現更好。對兩組兒童使用故事語法元素的個體資料進行檢查時，雙語語言障礙（BiSLI）和典型雙語（BiTD）兒童在 L1 中的差距比在 L2 中更明顯（Fichman et al., 2017）。

同樣，在 Govindarajan 和 Paradis（2019）的研究中，研究的參與者為 24 名英語為第二語言的 DLD/SLI 兒童和 63 名英語為第二語言的 TD 兒童，兩組兒童在年齡（平均 5 歲 8 個月）和接觸第二語言的時間上（平均為 24 個月）保持一致。研究探討兩組兒童的敘事能力差異以及年齡和輸入因素對於第二語言敘事能力的預測作用。研究結果顯示，與 TD 組相比，DLD 組的雙語者在故事語法（story grammar）上的得分明顯較低，但在敘事的微觀結構成分上得分相近。

三、微觀結構之差異比較

許多研究認為敘事中的微觀結構可以區分雙語兒童是否存在語言障礙。雙語語言障礙兒童與普通雙語兒童之間存在顯著差異（Boerma et al., 2016；Kunnari et al., 2016；Kupersmitt & Armon-Lotem, 2019）。Squires 等人（2014）研究的結果顯示，在微觀結構上，普通雙語兒童的分數顯著高於語言障礙組。在兩組兒童中，英語學習經驗最豐富的學生其英語微結構分數更高，而西班牙語微結構分數更低。同時，研究顯示，英語經歷與幼

兒園英語微觀結構得分和一年級英語微觀結構得分呈正相關，與幼兒園西班牙語微觀結構得分呈負相關。另一項研究也認為在微觀結構層面，SLI 兒童的表現不如 TLD 兒童，特別是在詞彙量、標記、類型以及長度度量方面（Altman et al., 2016）。Fichman（2017）等人的研究結果顯示，在微觀結構方面，在第一語言中，雙語語言障礙兒童的平均字數、句子的平均長度都比典型組兒童短。同樣，Shivabasappa 等人（2018）的研究比較兩組兒童的核心詞彙使用現況。兩組兒童分別在幼兒園和一年級時敘述兩個西班牙語和兩個英語故事。結果顯示，在控制總詞彙量的情況下，與 TD 組相比，PLI 的孩子產生的核心詞彙量更少，使用核心詞彙的頻率較低。此外，Govindarajan 和 Paradis（2019）的研究有不同的結果，顯示在敘事的微觀結構成分上兩組兒童得分相近。

肆、雙語和年齡對語言障礙兒童敘事能力的影響

一、雙語的影響

在 Cleave 等人（2010）的研究中，研究者們比較了 14 位單語語言障礙（DLD）和 12 位雙語語言障礙者的敘事能力。研究結果顯示，整體上，兩組兒童的表現非常相似，在標準化測試中均表現出正常的非語言認知能力以及低於平均水準的語言能力。在非口語認知技能方面，兩組兒童沒有顯著差異。但在標準化語言能力測驗得分測驗上，單語語言障礙兒童的得分顯著高於雙語語言障礙兒童。在敘事任務的成績表現上，兩組兒童在故事長度、故事結構上、語言形式、語言的使用特徵（簡單的名詞短語、複雜的名詞短語、副詞等）上沒有顯著差異。同時，研究也提到在標準化測試中存在的語言水準差異並未在兒童的敘事語料中得到相同的結論。研究

對兩組兒童在敘事技能中的各個向度進行比較，未發現差異，但這並非說明他們的敘事能力很好，實際上兩組兒童都表現出相同的難度，他們落後平均值約一個標準差。此外，研究認為敘事語料對評估雙語語言障礙語言技能具有較高的敏感性。

在 Boerma 等人（2016）的研究中，研究比較了四組兒童，其年齡為 5 或 6 歲，實驗組分為單語典型組、單語語言障礙組、雙語典型組、雙語語言障礙組。研究採用的研究工具為 MAIN。研究結果認為語言障礙對兒童（無論單語或雙語）所有敘事能力的變項都有負面影響，與 TD 兒童相比，LI 兒童的敘事理解能力較弱，產生的故事結構元素較少，表達內部狀態的詞彙數量較少，但雙語的影響沒有出現，雙語兒童的敘事能力和理解能力與單語兒童相似。無論是單語還是雙語的 LI 兒童，在理解和表達主角的感受和意圖方面可能會有相對更大的困難。研究亦認為使用敘事任務來評估兒童的語言能力可以支持在單語和雙語環境中識別 LI。同時，研究亦提到，在考慮到與內部狀態相關的故事元素的情況下，敘事宏觀結構的測量可以支持有或沒有 LI 的單語兒童和雙語兒童之間的差異。

在 Tsimpli 等人（2016）的研究中，研究者選擇四組年齡平均值為 9 歲左右的兒童。研究的結果顯示：在微觀結構部分，典型發展的單語兒童與典型雙語兒童之間詞彙多樣性沒有顯著差異，雙語語言障礙兒童比典型雙語組、單語語言障礙組的詞彙多樣性分數更低。在宏觀結構的語言術語面向（例如，叫、喊），典型組兒童的感覺、生理、語言類心理狀態語言的使用顯著高於語言障礙組。但單語語言障礙組與雙語語言障礙組則沒有差異。在情緒表達與心理動詞面向，典型雙語兒童的分數顯著高於典型單語和雙語語言障礙組。單語語言障礙組在主要角色心理狀態的詞彙使用上明顯少於典型單語組。單語語言障礙與雙語語言障礙之間則沒有差異。在故事結構方面，四組之間存在組間差異。雙語語言障礙兒童的分數高於單語語言障礙兒童的分數，而典型雙語兒童得分也高於典型單語兒童得分。典型單語兒童組與單語語言障礙兒童組，典型雙語組與雙語語言障礙組不存

在顯著差異。研究亦提到，低水準的語言缺陷會影響雙語語言障礙兒童敘事的微觀結構水準，而雙語機制會加強高水準的宏觀結構屬的保留，即研究者認為與單語語言障礙兒童相比，雙語語言障礙兒童的故事結構編碼會相對抵抗語言障礙。

二、年齡的影響

雙語兒童的個體差異來源，例如習得語言的年齡和輸入因素，已有大量的研究，但很少有研究關注雙語 DLD 兒童的年齡和輸入因素（Govindarajan & Paradis, 2019）。

在探討年齡對雙語語言障礙兒童之影響的研究中，Squires 等人（2014）的研究顯示，在宏觀結構上，典型雙語組與雙語語言障礙組兒童從幼兒園到一年級皆有顯著改善。在時間的發展上，一年級時的宏觀結構分數表現好於幼兒園時期。兩組兒童的宏觀元素的改善速率有差異，典型組兒童的宏觀結構分數在幼兒園和一年級時均高於語言障礙組，而且從幼兒園到一年級的進步幅度，也高於語言障礙組。在微觀結構上，典型雙語兒童的分數顯著高於語言障礙組。而對於 PLI 組兒童而言，無論是英語或西班牙語敘事，從幼兒園到一年級的微觀結構得分沒有顯著差異。

Rezzonico 等人（2015）的研究提到，所有四組兒童的敘事能力，無論是宏觀結構還是微觀結構，隨着時間的變化都有改善。Govindarajan 和 Paradis（2019）的研究顯示，語言的輸入因素和年齡（豐富度和暴露度）可以預測典型雙語組兒童的敘事能力，但是對於雙語語言障礙組兒童來說，在語言的輸入因素面向沒有發現顯著的預測性。研究認為，年齡對雙語語言障礙兒童的敘事能力發展有益。年齡較大的 DLD 兒童比年齡較小的 DLD 兒童使用更長的話語，並且在製作故事時使用了更多樣化的詞彙。在預測「首次提及指涉表達式」時，也有顯著的年齡發展趨勢。

伍、結論與建議

一、結論

彙整相關研究文獻之結果，整體看來，雙語語言障礙兒童的敘事能力往往比普通雙語兒童的能力更差。典型發展的雙語兒童在各項敘事指標向度表現正常，而雙語語言障礙兒童則在各個敘事向度表現較差。此外，語言障礙的雙語和單語兒童在因果關係的表達上表現亦較差，尤其在高級、複雜以及精細內容的場景描述時。

在宏觀結構層面，目前的研究結果傾向認為雙語語言障礙兒童與普通雙語兒童有着相似或者更差的宏觀結構表現。在故事語法上則有較高的一致性，認為雙語語言障礙兒童差於典型發展的雙語兒童。

在微觀結構層面，多數研究認為微觀結構是區分雙語兒童是否有語言障礙的重要標準。雙語語言障礙兒童與普通雙語兒童之間存在顯著差異，在詞彙量、標記、類型以及平均句子長度方面明顯低於典型發展的雙語兒童。在核心詞彙的使用、數量以及故事語法的複雜程度上，雙語語言障礙兒童明顯落後普通雙語兒童。但也有個別研究認為兩者微觀結構類似。

在影響因素層面，關於雙語是否會影響語言障礙兒童之敘事表現，多數研究顯示單語與雙語語言障礙的兒童沒有顯著差異，二者在敘事表現上有較大困難，且表現皆比典型發展兒童差。語言障礙對無論雙語或是單語的兒童皆有很大的負面影響。但有研究提到語言缺陷可能會影響雙語語言障礙兒童敘事的微觀結構水準，但雙語機制可能會在某些方面抵抗住語言障礙的影響。

在年齡對雙語兒童敘事能力的影響上，無論是典型發展的雙語兒童還是雙語語言障礙兒童，其敘事能力會隨着時間的變化而得到改善，典型發展的兒童成長速度要好於語言障礙的兒童。

二、建議

敘事能力是兒童語言發展的重要指標，而敘事發展卻是特定型語言障礙兒童（SLI）語言表現中的薄弱環節（Cleave, et al., 2010），和典型組兒童相比，這些雙語語言障礙的兒童，他們的能力更差，因此，本文建議持續關注這些雙語語言障礙兒童的發展，鼓勵更多的實證研究。

兒童的敘事內容與表現為臨床工作者提供了豐富的語料訊息。臨床工作者可以通過語料中的詞法（morphology）、音韻（phonology）、句法（syntax）以及語用能力（discourse-pragmatic abilities）來評估兒童的語言能力（Govindarajan & Paradis, 2019）。因此，研究建議敘事評量可以成為雙語語言障礙之鑑定與評量的重要方式之一。

前述研究亦提到動態評量的方式有助於提升兒童敘事能力的發展，因此，在臨床與實務中引入動態評量對單語或雙語語言障礙兒童今後之語言介入方案有很重要的意義。

隨著時間的發展，無論典型發展或是語言障礙兒童，他們的敘事能力會有相應的提升，因此研究建議應當關注雙語語障兒童的早期介入，開發其語言發展的潛力。

參考文獻

陳政見等人（2007）。特殊教育學生評量。心理。

錡寶香（2004）。國小低閱讀能力學童與一般閱讀能力學童的敘事能力：故事結構之分析。特殊教育研究學刊，26，247-269。

王娟、沈秋蘋（2017）。高功能自閉症兒童的敘事：特徵、相關理論及干預策略。中國特殊教育，(11)，8。

Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S., & Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English–Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 165-193. doi:10.1017/S0142716415000466

Boerma, T., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F., & Blom, E. (2016). Narrative abilities of monolingual and bilingual children with and without language impairment: implications for clinical practice. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(6), 626-638. doi:10.1111/1460-6984.12234

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

Cleave, P. L., Girolametto, L. E., Chen, X., & Johnson, C. J. (2010). Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 511-522. doi:https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.05.005

Fichman, S., Altman, C., Voloskovich, A., Armon-Lotem, S., & Walters, J. (2017). Story grammar elements and causal relations in the narratives of Russian-Hebrew bilingual children with SLI and typical language development. *Journal of Communication Disorders*, 69, 72-93. doi:10.1016/j.jcomdis.2017.08.001

Govindarajan, K., & Paradis, J. (2019). Narrative abilities of bilingual children with and without Developmental Language Disorder (SLI): Differentiation and the role of age and input factors. *Journal of Communication Disorders*, 77, 1-16. doi:10.1016/j.jcomdis.2018.10.001

- Jordaan, H. (2008). Clinical intervention for bilingual children: An international survey. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 60(2), 97-105.
- Kunnari, S., Välimaa, T., & Laukkanen-Nevala, P. (2016). Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish–Swedish children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 123-144.
- Kupersmitt, J. R., & Armon-Lotem, S. (2019). The linguistic expression of causal relations in picture-based narratives: A comparative study of bilingual and monolingual children with TLD and DLD. *First Language*, 39(3), 319.
- Orellana, C. I., Wada, R., & Gillam, R. B. (2019). The Use of Dynamic Assessment for the Diagnosis of Language Disorders in Bilingual Children: A Meta-Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28(3), 1298-1317. doi:10.1044/2019_AJSLP-18-0202
- Petersen, D. B., Chanthongthip, H., Ukrainetz, T. A., Spencer, T. D., & Steeve, R. W. (2017). Dynamic Assessment of Narratives: Efficient, Accurate Identification of Language Impairment in Bilingual Students. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 60(4), 983-998. doi:10.1044/2016_JSLHR-L-15-0426
- Rezzonico, S., Chen, X., Cleave, P. L., Greenberg, J., Hipfner-Boucher, K., Johnson, C. J., Girolametto, L. (2015). Oral narratives in monolingual and bilingual preschoolers with SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(6), 830-841. doi:10.1111/1460-6984.12179
- Shivabasappa, P., Peña, E. D., & Bedore, L. M. (2018). Core vocabulary in the narratives of bilingual children with and without language impairment. *International journal of speech-language pathology*, 20(7), 790-801. doi:10.1080/17549507.2017.1374462

- Squires, K. E., Lugo-Neris, M. J., Peña, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., & Gillam, R. B. (2014). Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(1), 60-74. doi:10.1111/1460-6984.12044
- Tsimpli, I. M., Peristeri, E., & Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 195.

A Preliminary Study on the Narrative Ability of Bilingual Children with Developmental Language Disorder

Zujian Xu

Graduate, Dept. of Special
Education, National Taiwan
Normal University

Huei-Mei Liu

Professor, Dept. of Special
Education, National Taiwan
Normal University

Hsin-tzi Hu

Professor, Dept. of Special
Education, National Taiwan
Normal University

Abstract

This paper summarizes the narrative research literature on bilingual children with developmental language disorder, and analyzes the current situation from three aspects: the collection and assessment of narrative corpus of bilingual children with DLD, the comparison of narrative ability between bilingual children with DLD and typical bilingual children, and the influence of bilingualism and age on narrative ability of children with DLD. The study found that, on the whole, the narrative ability of bilingual language disabled children is often worse than that of typical bilingual children, and the bilingual children with DLD had poor narrative performance in all aspects. In macrostructure, the current research results tend to believe that bilingual children with DLD have similar or worse macrostructure performance than typical bilingual children. In microstructure, most studies believe that microstructure is an important criterion to distinguish whether bilingual children have language impairment. There are significant differences between bilingual children with DLD and typical bilingual children which is significantly lower than that of typical bilingual children in terms of core vocabulary, number of words, mean sentence length and complexity of story grammar. In terms of influencing factors, most studies show that there is no significant difference between monolingual and bilingual children with or without DLD. They have great difficulties in

narrative performance, and their performance is worse than that of typical developing children. Language impairment has a great negative impact on bilingual or monolingual children. In terms of the influence of age on bilingual children's narrative ability, whether typical bilingual children or bilingual children with DLD, their narrative ability will be improved over time. But the growth rate of typical children is better than that of children with DLD. This study suggests paying attention to the narrative development and early intervention of bilingual children with DLD, and narrative assessment can be used as one of the assessment methods for the diagnosis of bilingual children with DLD. At the same time, dynamic assessment can be applied to the assessment and intervention of bilingual children with DLD.

Keyword: bilingual children, developmental language, disorder narrative ability

國家圖書館出版預行編目(CIP)資料

特殊教育暨選擇性不語症學生之教育與適應支持研討會論文集. 2021 / 李姿瑩主編. --臺北市:臺北市立大學特殊教育中心, 民
110.12

面; 公分.--(特殊教育叢書; 143)

ISBN 978-986-0772-61-6 (平裝)

1. 特殊教育 2. 文集

529.507

110019949

臺北市立大學特殊教育中心
特殊教育叢書(143)

2021 特殊教育暨選擇性不語症學生之 教育與適應支持研討會論文集

發行人: 邱英浩

主編: 李姿瑩

執行編輯: 謝承辰、楊芝婷

助理編輯: 王冠咨、葉盈妤、吳永婕、鄭家逸、林瑋洳、洪贊勛、
宋晏菁、林子暘、林子嘉、林郁軒、邵珮榛

出版者: 臺北市立大學特殊教育中心

地址: 臺北市愛國西路一號

電話: (02) 2311-3040 # 4131-33

傳真: (02) 2383-1137

E-mail: speccen@utapei.edu.tw

承印者: 達雯印刷有限公司

電話: (02) 2388-0676 ~ 7

定價: 新臺幣 220 元整

中華民國 110 年 12 月