

序言

特教中心於民國 96 年所出版的「學前特殊教育輔導手冊」為學前特殊教育的家長及相關工作人員提供了一個基礎的理論概念及特教介入之參考。然而具體的教學模式與策略一直是各特教相關人員所急需的，因此本年度特教中心編制了「學前特殊教育輔導手冊—策略篇」以提供實用及有效的學前特教模式與教學策略，希望有助於特教相關人員協助學前特殊幼兒在各領域的發展，如生活自理能力、認知能力、溝通能力、動作能力、社會能力等。

本手冊第一篇為潘惠銘教授的「以遊戲為學前特殊教育教學策略」，詳細說明特教教師可透過遊戲引導兒童學習，內容涵蓋了遊戲與發展的理論，以及對各種身障兒童的遊戲介入。第二篇為黃美惠老師的「聽障幼兒之聽能訓練與語言教學」，筆者針對學前之聽障幼兒，以聽障聽能的訓練，及聽障教學之訓練提供具體方向。第三篇為胡雪玲老師之「特殊幼兒的溝通訓練——使用 INREAL 分析」，介紹 INREAL (Inter Reactive Learning A Communication Model) 的治療指導方法，希望協助父母或教師透過親子溝通來幫助孩子們建構自己的語言溝通系統，而非以「教導」的方式。另外林桂如老師的「淺談增進學前語言障礙幼兒之溝通策略」則介紹自然教學法之應用與溝通策略，以增進語障幼兒在人與人之間的互動。最後為王乙婷老師的「自我教導策略在學前特殊教育上的運用及相關研究」，除了介紹自我教導策略之外，並分析國外之學前研究案例。

目前本中心除了學前特殊教育輔導手冊(2007)、學前性別平等教育教材手冊(2008)，以及本手冊，亦計畫再繼續提供一系列學前特教實用知識與教材，以回應學前特教需求，望各界不吝指教。

以遊戲為學前特殊教育教學策略

中原大學特教系助理教授 潘惠銘

壹、遊戲的定義

Neumann (1971)界定一項活動要被稱為遊戲，必須滿足三項基本的要素：控制核心 (Locus of control)、現實自主決定(Internal determination of reality)以及內在動機(Intrinsic motivation)。也就是活動者本身有自由決定和選擇的權利，以便能完全自由自主地控制活動的進行；而且活動策動者必須能自行定義活動的過程和內容，從事活動的人可以決定什麼是真實，什麼是虛假，或現在的場景是發生在什麼時間地點；每項活動的開始和結束都出自於活動執行者內在動機。由於這樣的要素使得遊戲能配合幼兒的身心特質，滿足他們的行為表現：不帶目的、隨機隨性、充滿想像力、充滿快樂。

一、遊戲在西方學前教育的地位

遊戲在西方的學前教育一直被公認為學前兒童學習與成長的關鍵 (Nourot, 1993; Spodek & Brown, 1993; Wood & Attfield, 2005)，舉凡有名的學前教育家如盧梭(Jean-Jacques Rousseau)、裴斯塔洛齊(Johann Heinrich Pestalozzi)、杜威(John Dewey)、蒙特梭禮(Maria Montessori)、福祿貝爾(Friedrich Froebel)、瑪格米蘭(Margaret MacMillan)、史代納(Rudolf Steiner)等人都以遊戲為學前教育主要的教學法。

盧梭 (1712-1778) 十八世紀法國的哲學家、作家、作曲家及教育理論家，他的教育理想及概念主要在他的教育著作「愛彌兒」裏論述，書中他認為教育最崇高的任務在於製造會思考的人，也就是訓練一個孩童能夠思考。

” The noblest work in education is to make a reasoning man, and we expect to train a young child by making him reason!”

這樣的教育結果是由教育者預備自然的環境及引導孩童經歷該年齡應該可以理解的事物，在生活中從自然的行為後果學習自我控制，進而促進性格的成熟穩重及道德的提升，相較二十一世紀美國學前教育強調的發展適切性的教育原則 (developmentally appropriate practice)，他可能是最早發起者。他的教育理念蘊含孩童在遊戲中自由探索及大人的引導及環境的預備這幾個元素。他認為孩童最理想的成長環境是自然環境，因此鄉下優於都市。他強調自然環境對兒童成長的重要性特別影響裴斯塔洛齊的教育觀。

裴斯塔洛齊(1746-1827)出生在瑞士蘇黎世，他的教育思想受到柏拉圖 (Plato, 427-347 B.C.)、康美紐斯 (Comenius, 1592-1670)、洛克(Locke, 1632-1701)以及盧梭 (1712-1778) 的影響，由於他父親早逝及收容法國侵略造成許多戰爭遺孤等環境及背景，促使他特別關注社會中低階層的生活，並極力暢導教育對所有的兒童都有幫助，不像當時一般人認定僅對社會上流孩童有幫助。他看重學校教育與家庭教育的連續，要求課室的

佈置及學習的內容要能反應學童家庭生活實際情況，一方面因為熟悉而來的安全感可以使學生得到情緒的穩定，另一方面這樣經驗學習的學習效果較佳。他的課程及教學注重以孩童為中心及配合兒童發展控制課程進度。教學時他會提供學生由近而遠的學習經驗，先學身邊的、較熟悉簡單的內容，再學較不熟悉、新奇困難的事物。這樣的做法源自於他「觀點」或「觀看」(德文：Anschauung)的概念，這概念是描述：感覺印象是所有大腦抽象概念高層思考的基礎，在感覺系統所做的訊息處理如抽象化或歸納、分類、自動補足等，最終都會歸結到更進一步普遍性的概念。他設計以孩子為中心的課程與教學，使用生活化具體的東西為教具及教材，都是遊戲在教學上具體的呈現，後來的人如蒙特梭禮、皮亞傑及杜威都受其影響。

杜威(1859-1952)的教育強調學生要在具體操作中學習，學習的內容必須是學生在社區實際生活有相關的，讓其能回饋社區社會的實際需要。因此他的教育理念帶進美國學前教育，造成美國社會發明平易進入的玩具和活動如堆積木、美術、勞作、演劇、美式的歌謠和遊戲取代當時流行的福祿貝爾的教具和活動，而且一直適用到現代。他的用意是要讓學生能藉由這些道具與活動，了解他們身邊的世界。從中我們可以看出杜威的學前教育是透過遊戲讓學生能具體呈現他們的經驗從這些活動也建構出他們個人從這些經驗所代表的意義。

蒙特梭禮(1870-1952)是二十世紀影響學前教育非常重要的人物(Pollard, 1990)，她本來是醫生，在照顧精神病患的過程中，其中夾雜營養不良、疏於管教智能障礙的兒童青少年，發覺透過改善對他們的照顧及提供他們有意義的感覺動作活動，可以改善他們的生活品質和他們的反應；她從以前人的教育理論如盧梭、裴斯塔洛齊、福祿貝爾，特別從法國精神科醫師伊塔(Jean Marc Gaspard Itard, 1774-1838)和塞貢(Edouard Seguin, 1812-1880)，他們分別是聾啞專家及智障專家，一起教導智能、語言、社會情緒都嚴重遲緩的狼人男孩 Victor 的經驗，整理出一套更完備的教育理念和方法，1907 年提出她的教學方法和教具，用來教養羅馬市郊聖羅倫佐的孩子之家(Casa dei Bambini in San Lorenzo by Rome)貧民的孩子。她的教學方法和教具及環境的安排及設計在當時是畫時代的創舉，不僅改變當時代人們在家庭和在學校對孩童的教育方式，她所提出來的理念和作法是獨一無二，能經歷二十世紀時代潮流的轉變一直適用到現在，卻很少被變更或取代。蒙特梭禮對她那時代的教育描寫如一座孤島，把人跟世界截斷開來，聲稱要讓人為人生做準備，實際上卻將人與人生隔離。

“The world of education is like an island where people, cut off from the world, are prepared for life by exclusion from it.” (Montessori, 1989)

而她自己認知的教育卻是一個自然的過程，透過個人隨機的方式體驗環境而產生，不是透過語言文字的教導。

“Education is a natural process spontaneously carried out by the human individual and is acquired not by listening to words but by experiences in the environment.” (Montessori, 1989)

蒙特梭禮認定孩童是喜愛學習的，而且她認為孩童非常清楚如何教他們自己 (Montessori, 1989)，特別是在幼兒兩歲半到六歲的期間是幼童學習的敏感期 (sensitive period)，蒙特梭禮用吸收性心智 (The Absorbent Mind) 來形容這個時期的孩童當他們專心從事某項活動時，他們會完全忽略周遭事物的存在，專一心智不斷重覆他的活動，一直到他內在滿意為止，才會回過神來，再注意到周邊的事物的活動。希望孩童能表現出這樣的學習行為，環境及教具要配合孩童的年齡和發展，並給孩童有充分的自由選擇玩具、活動、隨意調整活動的形式和內容以及最後可以自己檢視活動的成果，讓孩童能不需要依賴大人、或獎懲制度，而能獨立自主且快樂的玩和學習。蒙特梭禮幼稚園的教室是一個依孩童的特質及需要特意設計安排明亮、色彩活潑、空間開放、大小合適，教具排放有秩序，孩童可以自己拿放；蒙特梭禮教具是透過觸覺、視覺、聽覺、嗅覺提供給孩童各種不同的感官經驗，並從中建立一些測量、算數、數量、體積等數學和幾何的概念，也就是說，在把玩教具時孩童有許多具體多元的感覺動作經驗，做為他們建立抽象概念的基礎。蒙特梭禮幼稚園的幼童在文字的書寫與閱讀同樣從感覺動作如看、摸、描、剪、畫等對字詞的探索開始，掌握字詞的形狀結構，再讓孩童接觸這些字詞如何唸，先從小單位字母開始再到大單位語詞、片語、短句、長句的認讀；一個孩童開始認讀文字並不代表他馬上可以看書，此時孩童的閱讀能力會較常使用在日常生活的事物上。蒙特梭禮的教具及教法反應教學者要有敏銳的觀察能力，了解孩童的特質與需要，要能夠跟隨孩童的需要，並有砌而不捨研究反思的精神，不斷嚐試改良，直到符合孩童的需要，這是每位教學者需要學習的，她的教育以孩童為中心，讓孩童能管理調節自己的行為及外在的環境，能讓孩童內在形成一種可預測、可掌控的安全感 (Kramer, 1988)，也能看到自己是外在事件的啟動者，體驗內在控制 (inner locus of control) 的影響力，這種經驗是兒童發展內在動機 (intrinsic motivation) 及自我調控學習 (self regulated learning) 的前提 (Deci & Ryan, 1985)。

福祿貝爾 (1782 - 1852) 把遊戲描述成兒童時期人類發展最高的表現，因為在遊戲中孩童盡情地舒展它的身心靈，他的人格得以發展；在遊戲中孩童也拓展他對外在環境的認識與掌握 (1896)。「幼稚園」(kindergarten) 是 1837 年福祿貝爾在德國開始的，在他的幼稚園以孩童的自主遊戲 (free play) 為主體，教師再穿插帶孩童歌唱、動作，引導孩童使用福祿貝爾發展的教具和活動，福祿貝爾稱之為「恩物」(gifts)，和「工作」(occupations)；福祿貝爾有十種恩物，每種恩物都用木盒子裝著，孩童能在玩它的內容物時認識形狀、美感和數學；工作是給孩童織布、陶塑、串珠、摺紙、刺繡的建構性的活動。他的課程包含三種內容：生活方面：園藝、寵物、家事；數學方面：幾何圖案，使用他們在排形狀或堆積木時他們之間的關係；美學方面：用顏色和形狀做設計、在音樂與動作之中找到和諧，以便讓孩童體會到他個人和上帝以及自然是融合的。

瑪格米蘭 (1860-1931) 從行政職轉而從事幼教工作，1911 年與姊妹在倫敦一處貧民區建立第一所幼兒學校 (Nursery school)，她先從醫療、社會及法律的角度，爭取立法規定孩童最低工作的年齡、學校應該提供孩童午餐、盥洗與健康檢查。瑪格米蘭認為貧窮的孩童應該要學會靈機解決問題，如此他們才能幫助他們脫離貧窮的困境，因此她非常看重孩童創造力、想像力及遊戲的開發，照顧是幼兒園裏核心概念，孩童每天主要的活動就是進食、睡覺和互外活動，促進感覺動作能力的發展，她讓孩童透過美勞、陶藝、積木、和演戲表達自己，講故事、唱歌和討論在幼兒園裏也經常使用。

史代納(1861-1925)奧地利人，在教育上的成就是創立華德福學校 (Francis, 2004)，他的學校的宗旨在激發學生的想像力，並創造及分析思考的能力，期盼能教導出自主、整全、有道德判斷力的人格。華德福學校是根據他自己的哲學思想「人類靈性學」(德文：Anthroposophie)(Steiner, 1996)，這個哲學強調物質的世界有一種不變的靈性的品質，透過追求靈性的覺知不靠感官的覺知，人可以察覺這個靈性的世界的存在。這個哲學套到人身上來看，使人內在的人格靈性的部分是永遠保持健康不會受損害的，或因為身體的殘障而改變，學校教育的任務在發掘、栽培人這個部份的人格，特別是特殊兒童。在學前及幼稚園階段，學校提供 0 到 6 或 7 歲的孩童家庭式的學習空間設備及擺飾及許多自然的素材，學生可以自由探索，老師也會提供榜樣讓學生模仿學習；每天行事例上也會排戶外遊玩的時間，讓學生在大自然裏體會氣候、季節和大自然本身；每天教師也會跟學生唱歌、唸詩、做律動，講故事也是每天必備的課程，教師會用華德福學校特有的華德福娃娃，配上全心的投入講好聽的故事給學生聽，學生聽完以後也可以自由拿華德福娃娃再重複講或演這段故事，學生可以依自己的意思來改編故事的情節，藉此孩子的語言、想像力及創造力就被激發出來 (Jaffke, 1998)。學校也會配合節慶做活動：如十二月的聖誕節及四月的復活節等，以便學生能親身經歷年節時令的節奏。由此可見史代納的教育讓學前的學生充分在遊戲的情境裏生活和學習。

貳、遊戲與一般學齡前兒童發展

孩子的遊戲能力與孩童整體發展是互相影響的(Fromberg, 1992)，遊戲能提昇孩子的發展(Christie, 1983)，當兒童對環境的認知提高，肢體動作變得更純熟，社會認知更進步，溝通能力更精湛，兒童的遊戲能力相對的也提高。遊戲是人自發性的行為，人不自覺為自己創造出最自然且最適合自己此時此刻的狀態，在遊戲中孩童消耗過剩的精力、調節情緒和注意力、重塑駭人的經驗以保持內在的統整性、滿足自己的好奇心與探索慾、內化及類化學習的經驗 (吳幸玲、郭靜晃，2003)，孩童也常在遊戲中獲得與信任對象的陪伴、鼓勵、引導等愉快互動的經驗，從中孩童模仿身邊的人行為、使用工具執行日常生活的工作任務，以達到角色認同及社會適應。遊戲是兒童能力發展的途徑與結果(Bray & Cooper 2007; Hamm, Mistrett & Ruffino, 2006)，兒童透過遊戲發展感覺、動作、認知、語言、社交、溝通、情緒、人格等能力 (笛飛兒工作室，2003)，隨著能力的發展，兒童遊戲的品質會跟著提升。

孩童的遊戲能力從具象性、象徵性、戲劇性到想像性遊戲 (representational, symbolic, dramatic and imaginary play)，皆都反應孩童認知及社交能力的進步 (Spencer & Hafer, 1998)。一般兒童兩歲前遊戲發展分為玩弄操作性遊戲、合併性遊戲、功能性遊戲、象徵性遊戲 (Ungerer & Sigman 1981)，每一個遊戲階段孩童所從事的遊戲活動都提供給孩童許多學習的經驗，玩弄操作性遊戲提供孩童機會嚐試各種問題解決的方法，促進問題解決及成就動機 (Morgan & Harmon 1984)，在合併性遊戲、功能性遊戲從中，孩童了解那些元素是相關那些不相關(Athey 1984)，並了解物體、名詞及概念之間的關係(Dansky & Silberman 1975; Pellegrini 1980; Pellegrini & Greene 1980)。象徵性遊戲與認知能力中的分辨能力、分類能力及空間關係有關(Rubin & Maioni 1975)，抽象性的符號的理解與轉換、抽象性思考與計畫、IQ 測驗所測的項目如心裏的聯想，抽象思考及邏輯記憶等逆向思考能力 (Almy, et al.1984; Rubin & Maioni 1975)，數的概念、數學上質量恆存不變的概

念(conservation)和數的理論架構的理解 (Yawkey, Jones & Hrcir, 1979; Rubin et al, 1983), 記憶連續性的問題 (Saltz, Dixon & Johnson, 1977), 語言及閱讀能力的啓蒙有關(Pellegrini 1980)。假扮性遊戲 (pretend play)、社會性遊戲 (social play) 和建構性遊戲 (constructional play) 和 IQ 有關 (Johnson, Ershler, & Lawton, 1982)。拼圖是在許多可能性中找到唯一一個正確答案, 可提升聚斂式的思考, 相對地, 堆基木或即興演出等開放性的遊戲能促進擴散式多元性思考及其的靈活度, 啓發孩子的創造力(Pepler & Ross 1981), 兒童對某玩具或玩法越熟悉, 就越容易發展出多元的思考能力 (Dansky & Silverman, 1975), 孩童透過遊戲所增進的能力被證實有維持效果(Christie, 1983)。

Wolfberg (1995) 描述遊戲的社會層次有四種: 孤立、注意、接近平行和共同焦點, 孩童在各時期的社會遊戲行為表徵為: 2 歲前旁觀、2-2 歲半單獨遊戲、2-2 歲半至 3 歲半平行遊戲、3 歲半至 4 歲半協同遊戲、4 歲半以後合作遊戲 (吳幸玲, 2003)。3-4 歲的兒童開始會跟同儕一起玩, 這個過程刺激兒童在共玩時必須建立共同的注意力焦點 (joint attention)、共同的活動 (joint activity)、同時及分散注意力 (simultaneous and distributive attention) 在共玩的孩童、玩具、玩法、玩的過程及結果, 語言及非語言表達和理解能力, 必須要豐富並熟練到能商議協調以達到共玩的目的, 並要了解並遵守社會規則社會認知及社交技能, 在自己的意見不被採納時還要能忍受挫折感情緒及想法調節能力 (Schuler & Wolfberg, 2000)。

因此遊戲對孩童感覺動作方面可協助孩童認識身體的結構及功能, 運用不同姿勢、部位、方法, 促進體能、感覺、動作發展; 在認知方面可促進 IQ、創造力、發現事物的邏輯、因果關聯、空間相關位置、工具的用途及解決問題的方法; 社交方面可幫助孩童認識學習別人的重要性、認識各種人際互動方式、了解界限跟期待、合作技巧、情緒控制; 在溝通與語言方面建立與他人雙向輪替互動、模仿別人的聲音、了解聲音的意義、嚐試使用聲音表情及肢體動作表達意圖等等。

叁、身心障礙兒童的遊戲發展

身心障礙兒童的遊戲發展與正常兒童的遊戲發展在質與量方面都不相同。身心障礙兒童的遊戲種類較少、技巧較不純熟、缺乏系統化、前後的遊戲行為較少有關聯性、多數停留在玩弄操作性遊戲、較少出現象徵性遊戲和協同與合作遊戲 (Quinn & Rubin 1984; Odom, McConnell, & McEvoy, 1992)。

若以障礙類別分別來看, 發展遲緩的兒童較少出現遊戲行為, 有出現的遊戲行為遊戲的程度也比較低, 主要是玩弄操作性遊戲, 參雜功能性遊戲, 多習慣性反覆遊戲模式, 遊戲行為缺乏組織, 較多自己玩, 較少合作遊戲 (Hulme & Lunzer, 1966); 智能障礙兒童的遊戲行為技巧較不佳、遊戲過程較少有伴隨性語言出現、較少出現象徵性遊戲、玩具的選擇也缺乏多樣化 (Li, 1981), 他們出現同一種玩法的機率也比一般兒童高 (Riquet & Taylor, 1981); 自閉兒對環境的覺知及興趣少且狹小, 玩具的選擇及玩法固著性重覆性高, 大多數自閉兒對物品最常表現玩弄操作式的遊戲方式, 偶而有合併性及功能性的遊戲行為出現, 但是多屬機械式學習功能性的遊戲, 沒經過教導, 他們自己似乎無法了解周遭事物的關聯性, 每一項動作在旁觀者看來, 都是脫離現實狀況, 脫離現實單調機械式的反覆行為或知覺動作刺激。

自閉兒極少發展象徵性遊戲行為, 社會溝通線索理解與表達的困難, 妨礙自閉兒參與同儕遊戲的能力

(Baron-Cohen, 1987; Jarrold, Boucher & Smith, 1994; Lord 1984; Wing & Attwood 1978; 胡心慈、宋維村、林寶貴, 2001; 胡致芬, 2000), 他們經常自我孤立徘徊在團體的邊緣, 被動地參加遊戲, 更多時候他們避免或抗拒別人社交性的邀請, 很少或完全沒有主動的社交行爲 (Riquet & Taylor, 1981), 自閉兒在假扮性遊戲及社會性遊戲都有嚴重的障礙, 影響他們與同儕的互動與文化的學習及參與 (Tamasello, Druger & Ratner 1993); 視障兒童由於視覺的限制, 精細動作和手眼協調的動作執行困難 (Fraiberg, 1977), 他們無法自由地在環境中移動, 較少探索四周環境和環境中的物品, 也無法透過觀察模仿學習環境的人事物 (Lowenfeld, 1973), 造成視障幼兒嚴重缺乏感官及動作的遊戲經驗 (林聖曦, 1996; 林聖曦、林慶仁, 2003), 他們的遊戲行爲傾向單獨、刻板、重覆的動作, 它們較少自發性自然地玩, 必須教他們玩, 他們較少與同儕玩, 反而經常與成人玩, 較慢出現象徵性遊戲, 大肌肉運動和社會性和玩填充玩具或洋娃娃等扮演性遊戲行爲出現較少 (Celeste, 2006; Hughes, Dote-Kwan & Dolendo, 1998; Parsons, 1986a, 1986b; Rettig, 1994; Rogers & Puchalski, 1984; Schneekloth, 1989; Tai, 1992; Troster & Brambring, 1994; Warren, 1984); 聽語障兒童與正常的兒童遊戲發展相近, 但是語言發展有落後的聽語障兒童較少玩象徵性遊戲 (Meadow-Orlans, Spencer, & Koester, 2004; Casby, 1997; Rescorla & Goosens, 1992; Skarakis-Doyle & Prutting, 1988), 他們也缺乏玩較複雜遊戲過程中所需要的計畫和統籌管理物品的能力 (Spencer & Deyo, 1993), 比起語言發展落後的聽障兒, 語言發展較好的聽障兒, 比較有可能同時跟一個以上的孩童玩, 和教師或大人互動, 以及在遊戲時使用語言 (Lederberg, 1991), 比較純口語及口語手語兩種環境聽障兒的表現, 在純粹口語的溝通環境, 聽障兒童表現出較多干擾和攻擊行爲, 而在多重語言的環境的聽障兒, 較多與同儕玩 (Cornelius & Hornett, 1990); 情緒有障礙憂鬱的幼童專注力和活動力都降低, 在自由玩耍的時間, 花較少的時間在遊戲, 他們的象徵性遊戲也較少出現 (Lous, de Wit, de Bruyn, Riksen-Walraven & Rost, 2000); 過動兒的遊戲行爲整體來講比一般兒童少, 跟其他孩童一起玩時, 較常出現霸道專橫、搶玩具或干擾的行爲, 而被排斥必須單獨玩 (Alessandri, 1992; Barkley, 1990; Cunningham & Siegel, 1987; Maden-Swain & Zentall, 1990)。因障礙的種類及程度不同, 身心障礙兒童的遊戲行爲及發展也有很大的個別化的差距。

肆、遊戲對特殊兒童的意義與重要性

遊戲對正常兒童的意義與重要性也適合特殊兒童。在西方的國家遊戲一直被視為發展遲緩兒或身心障礙兒童發展評估與介入的重要工具 (Brodin, 1999; Butterfield, 1994; Hellendoorn, van der Kooij, & Sutton-Smith, 1994; McConkey, 1994; Parsons, 1986a; Price, 1997; Skellenger & Hill, 1994)。Spencer 和 Hafer (1998) 描述遊戲為觀察孩童發展的「視窗」(window) 和讓孩童在其中發展的「空間」(room)。Coplan (1995) 強調遊戲在發展適切性的實務作法上站的地位, 對學前特殊需求兒童的療育, 遊戲是不可或缺的作法之一。每個孩童有自己的發展速率, 每一個時期他也呈現獨特的發展剖面圖, 每位身心障礙兒童或發展遲緩兒的療育也必須是個別化的, 由於遊戲最基本的形式是以孩童為中心, 早期療育不管是哪一種專業的服務從初始到今一直以遊戲的形式進行為主, 由專業人員親自或訓練主要照顧者或正常同儕與身心障礙兒童或發展遲緩兒童遊戲: 語言治療師用遊戲誘導特殊兒童正確構音與說話, 職能治療師和物理治療師以中樞神經和末梢感覺運動神經對人

的發展的關係為理論原理，借助遊戲、玩具和復健器材為輔助設計活動，糾正或強化特殊兒童的肢體功能和中樞神經功能的健全及其運作的協調，以便感覺動作系統能順利成為人探索和接收環境刺激的管道，學習各種生存適應環境必備的能力如自我控制、語言溝通、情緒人格發展、聽說讀寫算等基本學科能力、概念理解及組織能力等等，選擇活動的原則（羅鈞令，1998；Fink, 1998; Parham & Fanzio, 1997）；學前特教教師使用遊戲活動促進特殊兒童生活自理、感覺動作、社會互動、情緒、語言、認知等全面的發展如出生至3歲的AEPS課程（Cripe, Slentz & Bricker, 2000）以及活動本位介入法（Bricker & Cripe, 1992; Coling & Garrett, 1995）都是以孩童為中心的活動為基礎的早期介入模式，其核心成份是遊戲，大人充分利用日常例行公事、大人環境的安排及孩童為中心的活動安排，為有特殊需求的孩童提供一個高反應、有挑戰性的環境，以促進學前幼兒與環境的互動，進而提升他細動作、粗大動作、適應領域、認知領域、社交溝通、創造思考及社會領域的發展。

由於障礙影響特殊兒童的正常發展，史郁凱（1989）強調透過遊戲活動，有系統的加強特殊兒童的直立及正確的姿勢、步行、手指靈活度及操作能力，希望帶動特殊兒童的成長往有利於能力分化和社會適應的方向發展，讓特殊兒童在接受教育的過程，從環境不是經常體會自己的不能，而是強調他們已經會的及他們與一般兒童共同的目標，就是享受自由快樂的生命的成長。特殊兒童普遍有注意力的問題，舉凡注意力缺陷過動症、學習障礙、智能障礙、肢體障礙、自閉症等都有注意力的問題，雖然視障及聽障兒童不一定有注意力的問題，但是他們要極度專心才能克服感官障礙而造成的學習及社會適應的困難；注意力也是學習、感覺及行為情緒控制的基礎，因此在特殊兒童年幼的時期施以注意力的訓練是對他們的後續發展會是有利的，坊間沒有專門針對學前特殊兒童注意力問題設計的遊戲活動，但可以參考簡吟文等（2005）編著的資源班注意力訓練教材調整使用，這套教材有系統地從注意力基礎能力如觀察、分辨、推理、持續，以及進階能力如歸納、對照、替換來做訓練。

對特殊需求兒童的心理與情緒的介入目前台灣實務上還很少，但是可以考慮在特殊教育師資訓練及實務工作的範疇漸漸更多加入，就是表達性藝術治療，在一個安全的空間和關係中，治療師可以運用音樂、舞蹈、戲劇、繪畫、故事、遊戲等各種媒介，幫助孩童透過自主或引發的活動，表達自己、認識自己及認識環境，達到心靈淨化及心理、情緒、行為、人格統整的目的（Levy, Fried & Leventhal, 1995; Tortora, 2006），對嚴重心理創傷（Kottman & Schaefer, 1993）、視障（Fried, 1995）、性虐待（Harvey, 1995）、自閉症（Erfer, 1995; Loman, 1995）、依附障礙（Blau & Reicher, 1995）及學障兼過動的孩童（Duggan, 1995）都能找到範例作法。比較接近特殊教育的作法，純粹以遊戲為主軸，來幫助孩童克服恐懼，讀者可參考約翰娜·佛瑞德著，陳素幸譯的「我家小孩不害怕」（2005），配合故事、手偶、角色扮演、放鬆練習，讓孩童說出、演出恐懼，從面對恐懼，征服恐懼。

伍、影響遊戲介入的因素

環境可能支持也可能抑制孩童的遊戲行為（Burke, 1993），Malone (1999)建議在準備遊戲介入策略時，不僅要考量物理環境的設施配備、孩童的個性特質、孩童遊戲的能力、玩具的數量、成人的態度信念與作法

等個別的因素，還要考量因素間的交互作用，才能期待介入效果能突顯。以下就一般影響兒童遊戲有四個主要因素（吳幸玲，2003；吳幸玲、郭靜晃，2003）：成人的參與、遊戲環境設備、玩具的選擇提供和課程的安排，提供學前特教工作者參考。

一、成人參與

成人在兒童遊戲的角色是多元的，大部份的時間成人觀察了解兒童遊戲的行為能力，以便能規劃遊戲時間、空間、玩具、玩伴等，預備能誘導高品質的遊戲環境，有時大人會參與孩童的遊戲，參與的形式可以平行或共同，或是提供孩童指導或解說。對身心障礙兒童來說，與孩童有良好關係的成人的陪伴或參與可以給他們安全感，隨時孩童可以得到支持、安慰和鼓勵，孩童的探索慾較能持續，孩童遊戲的品質和技巧會因成人適性的鷹架（scaffolding）（Morelock, Brown & Morrissey, 2003），而表現出較高的水準，孩童的專注力、認知和社會能力也會因而提升。Mahoney 和 Wheeden (1999) 研究比較特殊需求兒童在成人主導和孩童主導的環境下的遊戲行為，發現教師最佳的互動方式是以孩童為中心，且保持高反應度（responsiveness）加上適度的指導性（directivness），特殊需求兒童表現出較多自主行為（initiation），且可以維持他們的參與。

成人在與孩童共玩互動時，應該遵循下列互動原則，以促進孩童發展：首先必須觀察了解孩童遊戲和溝通的模式和發展，孩童的遊戲透露什麼意圖和他的感官特質，同時也要觀察自己如何和孩童溝通互動，及自己的方式如何影響孩童的行為反應，在跟孩童建立共同注意力及共玩的互動平台之後，成人要在維持孩童的玩興下敏銳地擴展他玩的時間、擴展他的玩法、擴展他玩的興趣、擴展他與您共玩的輪流次數頻率；如何能達到這些呢？以孩子的喜好和選擇為起點，找尋並維持對孩子的注意，建立輪流的互動平台後角色分配，讓孩童知道他的角色並能夠玩出他的角色，建立活動的慣性，並玩得盡性，在這過程中要不斷察覺孩子的學習特點並順應他，並順應孩子在遊戲時溝通互動的模式和發展階段：玩弄操作性遊戲－感官動作的刺激，合併性遊戲－探索不同物體的關聯，功能性遊戲－探索每項玩具的功能，象徵假扮性遊戲－探索每項玩具的社會應用。

二、環境設備

空間的規劃角落清楚地劃分範圍及動線，角落不互相干擾，娃娃角要有溫馨的感覺，空間設計符合孩童的高度，玩具的擺放要容易看到玩具設備，各角落間要聯絡互補：一方面要使活動流暢，另一方面要能使遊戲統合。空間密度也要考量，平均要每個孩童 25 平方呎，擁擠度高增加會使大動作遊戲減少、團體遊戲減少、攻擊行為增加，如果空間有限可以增加掛在牆壁的攀爬架或規劃遊戲區域來補救。不同空間使用孩童反應的遊戲行為不同：大型開放區域會刺激大肌肉動作活動，增加活動量，遊戲層次降低，攻擊或衝突也會增加；小型分隔區域傾向降低粗暴行為，增加合作性互動，鼓勵戲劇、建構遊戲、高層次社會性及認知性遊戲。不同的器材設備也有不同的效果：不管是戶外或室內遊戲設備數量減少時，單獨遊戲減少，平行遊戲增加，孩童較多分享，團體活動社會性遊戲增加，但是攻擊行為也較多，教師的介入管理要配合；玩具屋可促進戲劇遊戲；零件可互換的器材對情緒行為較衝動的孩童較易引發反社會行為；多重活動器材提供多個孩子活

動，配合老師的引導可以建立孩童積極正向的行為；拼圖益智角促進思考靈活度及啟發孩子的創造力較適合單獨遊戲，積木角和娃娃角較屬於團體遊戲，其中娃娃角的戲劇假扮性遊戲可以刺激更成熟複雜的語言，美勞角和圖書角則多發現平行遊戲。在戶外孩童傾向促進生理發展的大動作活動，在戶外男比女喜歡玩假扮遊戲如警察捉小偷，較多平行遊戲；在室內女比男多表現假扮遊戲，在室內孩童最多的遊戲類型是建構性遊戲、假扮性遊戲、主題性地玩和閱讀。

三、玩具選擇

孩子 97%自由活動時間與玩具有關，玩具會影響孩子的遊戲行為表現，扮家家酒的遊戲促進團體性和戲劇性遊戲；積木屬於非社會性及團體性、建構性和戲劇性遊戲；拼圖不鼓勵社會性，但建構性很強；串珠、黏土或麵糰、沙和水都屬於非社會性遊戲，孩童在玩的時候多數停留在功能性遊戲；高真實性玩具鼓勵做高度建構或特定使用，但對 2-3 歲嬰幼兒高真實性高建構性玩具卻較易引發它們假扮性遊戲如假裝從空茶杯喝水。提供玩具時玩具的數量不夠、同一地點玩不同的玩具、拿不到玩具、玩具損壞不能使用都會引起衝突，不管是那一種類玩具的使用最主要考量為衛生和安全，教師玩具的預備與管理，孩童玩的時候的觀察都是不可少的。

一般角落教學的基本玩具配備如下：

美勞角：紙、筆、顏料、黏土、剪刀、漿糊

積木角：各型標準積木、小雕像

地板遊戲角：大型交通工具、球、工藝玩具、鑲嵌組合積木

娃娃角：廚房傢俱設備、桌椅、餐具、道具服裝、洋娃娃、嬰兒車和床、家庭用品

音樂角：樂器

圖書角：書、舒適的坐位

桌上玩具角(益智角)：樂高、拼圖、插樁板、骨牌

科學角：水族箱、採集物、放大鏡

木工角：工作台、工具、木頭

感官探索區：各感官刺激物

主題角：雜貨店、超市、餐廳、診療室

以年齡來分類：

- 兩歲適合重疊堆組玩具
- 三歲適合桌上積木
- 四歲適合建構玩具，如樂高
- 三至五歲適合實物類似的道具，裝扮的服裝、醫生及護士用的醫療道具、洋娃娃等透過實際操作來學習並紓解情緒，有字母語音節的玩具鋼琴或故事卡帶或玩木偶或布偶等刺激語言發展，積木、骨牌與紙牌和大富翁等提供算數的準備

除了上述教育性玩物、建構性玩物及各類玩具，真實的物品如水、沙或泥土、花、樹葉等，可塑性強，用途廣，隨手可得，也是最有興趣的玩具。特殊需求的孩童個別化差異大很多時候教師需要自行研發教具，在學前階段就是玩具的製作，伊甸社會福利基金會早療團隊（2008）編著的「動手玩創意—做出孩子合身的玩具」可以提供實務許多很好的點子。

四、課程安排

課程安排影響遊戲行為而非遊戲能力。課程以結構來分高結構及低結構。高結構性課程以老師為中心，較多正式教學和指導式學習，學生學習受外在動機影響，學習成效強調聚斂思考、認知、語言技巧；低結構性課程以幼兒為中心，強調開放性、發現式學習經驗，重視認知的過程，孩童內在動機較會受到鼓勵。結構性高的課程，遊戲行為範圍小、變化性小、表現層次固定、較少角色扮演、較少假裝、操作性、合作遊戲、創造性較低、鼓勵學生集中注意力工作及遵守權威、但不會阻礙想像力發展；低結構性課程孩童表現出較多想像、功能性及戲劇性遊戲。

遊戲在特殊教育的運用包括遊戲中學習、遊戲訓練、遊戲治療和學習性遊戲。遊戲中學習是傳統的以孩子為中心的遊戲形式，在前面的論述已陳述過；遊戲訓練的目的在提升孩童的遊戲能力，在學前自閉兒的遊戲訓練那個段落會敘述；遊戲治療主要在淨化心靈促進人格發展，在本論述不會深入探究。學習性遊戲是以遊戲為媒介把學習的內容設計遊戲活動，在教育界使用廣泛，包括感覺動作遊戲中的：知覺動作訓練、知覺動作配合、眼球控制、形狀知覺。表如下：

知覺動作訓練	<i>手眼協調/視覺動作協調訓練</i>	著色、美勞、傳球、串珠、倒水盛物、穿脫鞋襪衣物等都可以用來訓練手眼協調。
	<i>一般協調訓練</i>	利用頭手腳配合、滾、爬、跑、跳等活動可訓練一般協調。
	<i>創造力訓練</i>	透過自發性的活動、對刺激主動的觀察及靈活的運用玩具等都是刺激創造力。
	<i>韻律活動</i>	包括節奏練習、步伐練習、配合音樂做動作如韻律舞、有氧舞蹈等舞蹈或體操等。
	<i>感覺訓練</i>	視覺/嗅覺/聽覺/觸覺/味覺/平衡覺/本體覺等知覺各感覺能力的分化及統合，刺激的辨認，方位的辨認，刺激性質強弱的分辨等。
知覺動作配合	<i>大肌肉動作</i>	爬、跑等。
	<i>小肌肉動作</i>	使用夾子、串珠活動等。

	聽覺-動作配合	聽指令做動作。其中還可細分成： 聽覺敏銳度訓練（辨識聲音來源、聲音辨識：辨識聲音名稱及特質如聲音大小、快慢、長短、高低等）。 聽覺記憶訓練（請兒童模仿聲音如動物或日常物品、複述聲音如字詞、單句、複句、指示等）。 聽覺順序訓練（順背或倒背數字、背誦電話號碼、把句子造完、故事接龍等）。
	平衡-動作配合	在空氣墊上行走跳動...
	本體覺-動作配合	盪秋鞦...
	觸覺協助視覺	在視線不清楚的環境下辨識物品...
	視覺-動作轉換	模仿動作等。
	眼-腳協調	踢球等。
眼球控制訓練	注視	一個或兩個物體輪流注視等。
	追視	如球類活動等。
	檢視	在一堆東西找出某物體或找出那一個不屬同一類等。
	視覺敏銳度訓練	視覺探索如尋寶，視覺敘述和說明如觀察一些物品再敘述他們的特點及異同，或在相似的東西中找到某物等。
	視覺辨識力訓練	在物體部分被遮掩能辨識出物體名稱、形狀區分、顏色區分、圖案區分等。
	視覺記憶訓練	簡單回憶如物品配對、尋找看過的物品或圖片如 memory 的遊戲，符號訓練如文字或數字卡片配對或排順序等。
	視覺形象背景區分訓練	在背景和主體模糊的圖裏辨識出圖像來，在一堆東西找特定物品、日常生活活動如要求孩童在花園裏的白花或按形狀、大小、顏色分類活動等。
	視覺動作記憶訓練	做出記憶曾經做過的動作如尋找失物、回憶仿繪、憶仿串珠、看一段舞蹈能模仿出動作等。
	手眼協調訓練	如手工藝品製作、串珠、剪紙、繪畫、黏貼、雕塑等。
	視覺動作空間形式處理訓練	模仿擺姿勢、兒童在空間中移動如跳過障礙物、繞物行走或處理立體材料的能力如搭積木等。
	眼睛運動	隨口令或手勢做出轉動眼睛的動作、眼睛注視、眼睛外展、掃視等。
形狀知覺訓練	辨識形狀要素	認識顏色、大小、數量概念一直到認識圖形。
	知覺動作配合	實物形狀分類和實物圖片分類。

認識符號	用各種感官知覺操作認識文字或數字等。
辨認形狀缺損部分	用實物如積木或紙筆呈現不完整的形狀請兒童指正補齊。
形狀之整體操作	形板鑲入模子、兒童可操作的大體積形狀如鑽進或鑽出圓筒、泥土或黏土泥塑。
形狀之部分操作	木棒、火柴棒拼圖、人體拼圖等。
形狀之項目操作	用形狀的單元來建造如線、樂高、積木，用棒子在插洞板插出不同形狀如線、圓、方、三角形等。
形狀之子形操作	房子是由煙囪、窗戶、門等不同形狀組合而成。
形象-背景分辨	著色訓練、連連看、在一堆東西中找特定東西、整理分類歸位等。

陸、學前自閉症兒童的遊戲介入

本節對學前自閉症兒童的遊戲介入主要要介紹兩種模式：一種是以個別化的遊戲訓練（Van Berckelaer-Onnes, 1994; 潘惠銘, 2004），另一種是自閉症整合性遊戲團體（Wolfberg, 2003; Wolfberg & Schuler, 1993）。這兩種都著眼在提升自閉症兒童的遊戲能力，並藉此提升他們的各方面的發展。

一、自閉症兒童的遊戲訓練

由荷蘭 Leiden 大學特殊教育系的系主任 Van Berckelaer-Onnes 教授提出（Van Berckelaer-Onnes, 1994），其理論假設為，由於先天性的障礙，自閉兒在兩歲前，似乎無法像一般的小孩一樣，藉由正常的遊戲行為從環境中收集各種不同的促進其發展的經驗，自閉兒機械式學習功能性的遊戲，每一項動作是脫離現實狀況，沒經過教導，他們自己似乎無法了解周遭事物的關聯性，自閉兒的行為看似缺乏遊戲的動機，玩弄操作性、合併性和功能性遊戲發展都非常有限，無法幫助自閉兒晉升至象徵性的遊戲階段，因此常出現語言溝通、認知及社交的問題，因此有系統有組織地訓練自閉兒經歷學習一般遊戲的發展過程，減低強迫性重複行為，擴展對每件物品遊戲的方式，幫助自閉兒發展抽象或象徵性能力，並藉此增強自閉兒的想像、溝通及社交能力，提高注意力，養成專心上課及專心做功課的行為，為以後學校教育作準備。

自閉症兒童的遊戲訓練以一般兒童兩歲前遊戲發展（Ungerer & Sigman 1981），分為玩弄操作性遊戲、合併性遊戲、功能性遊戲、象徵性遊戲為基礎，各遊戲發展階段玩的重點有，玩弄操作性遊戲主要在發現並探索身體各器官及功能，體驗並發現聽、敲、搖、摸、丟、抓、放、動、聞、嚐等動作能力，一次只專注一件物品，認識物品的結構特性及功能；合併性遊戲讓孩童能夠同時操作兩件物品，嚐試性使他們發生關聯如彼此敲打、一物放入另一物中、或一物疊在另一物之上等，這階段尚未真正了解掌握物品的功能，提供的兩樣玩具讓孩子初步探索可做那些玩的可能性，前兩組使用無意義無直接相關的玩具組合，後兩組使用有意義有直接相關的玩具組合；在功能性遊戲階段，孩童漸漸發現物品的名稱、功能及相關物品的關係如梳子是用

來梳頭髮，碗和筷子、紙和筆是配合在一起的等等，這遊戲行為隨著成長質量一併增長，例如透過觀察或在接受照顧時為兒童從照顧者的語言及行為學會梳子這名詞和梳子的使用方法，一般發展的程序是孩子先學會為自己，再為洋娃娃，最後才為別人梳頭，因此會以四個方向來教：針對物或洋娃娃或布偶、針對自己、針對其他人，功能性遊戲訓練前3次各訓練一個部份，後3次3種方向混合訓練；到象徵性遊戲，孩子已學會物品功能轉換如用一物替代另一物及想像模擬情境的轉移，遊戲內容不再受手邊東西及當下的情境的限制，如一塊石頭可想像是汽車，洋娃娃假裝是媽媽等，主要以三種作法訓練：取代如積木代替肥皂，角色分配如洋娃娃在打電話，想像性的動作如孩子從空杯子做出喝水的動作跟聲音等。自閉症兒童遊戲訓練流程：

1. 前測診斷(14 件物品)
2. 玩弄操作性遊戲訓練 A(12 件物品)
3. 玩弄操作性遊戲訓練 A(12 件物品)+B(12 件物品)
4. 玩弄操作性遊戲訓練 B(12 件物品)+C(12 件物品)
5. 玩弄操作性遊戲訓練 C(12 件物品)+D(12 件物品)
6. 玩弄操作性遊戲 D(12 件物品)+合併性遊戲 E(7 組合)
7. 合併性遊戲 E(7 組合)+合併性遊戲 F(7 組合)
8. 合併性遊戲 F(7 組合)+合併性遊戲 G(7 組合)
9. 合併性遊戲 G(7 組合)+合併性遊戲 H(7 組合)
- 10.合併性遊戲 H(7 組合)+合併性遊戲 I(7 組合)
- 11.合併性遊戲 I(7 組合)+合併性遊戲 J(7 組合)
- 12.合併性遊戲 J(7 組合)+合併性遊戲 K(7 組合)
- 13.合併性遊戲 K(7 組合)+合併性遊戲 L(7 組合)
- 14.合併性遊戲 L(7 組合)+功能性遊戲 M(6 件物品)
- 15.功能性遊戲 M(6 件物品)+功能性遊戲 N(6 件物品)
- 16.功能性遊戲 N(6 件物品)+功能性遊戲 O(7 件物品)
- 17.功能性遊戲 O(7 件物品)+功能性遊戲 P(6 件物品)
- 18.功能性遊戲 P(6 件物品)+功能性遊戲 Q(6 件物品)
- 19.功能性遊戲 Q(6 件物品)+功能性遊戲 R(7 件物品)
- 20.功能性遊戲 R(7 件物品)+功能性遊戲 S(6 件物品)
- 21.功能性遊戲 S(6 件物品)+象徵性遊戲 T(7 件物品)
- 22.象徵性遊戲 T(7 件物品)+象徵性遊戲 U(5 件物品)
- 23.後測診斷(14 件物品)

一週至少兩次,共約需 12 週，每次約 20-30 分鐘，視孩童的興趣和能力時間可以延長，象徵性遊戲也可以增加次數。

訓練所需場地及設備最好坐著訓練，適合孩子身高的桌椅，桌子靠牆放，自閉兒坐面向牆壁，減少刺激，

指導老師緊鄰坐，在一個刺激少的房間，固定訓練的時間地點，藉此結構幫助自閉兒掌握自己的學習，並準備每次要使用的玩具、攝影機和診斷記錄表。

訓練者在前後測時應注意的事項：暖身讓孩子坐定位，如果孩子對環境、訓練者、測驗的模式都還很陌生，會影響孩子不能表現真正的實力，可讓孩子先玩一兩樣不是測驗時使用的玩具，儘量鼓勵或稍微引導帶動孩子的玩興；開始測驗當孩子進入情況，跟孩子說“老師這裏還有好幾個好玩的玩具都要給你玩，看！這個玩具給你玩-老師看你怎麼玩。”在診斷時以不介入原則，要做到不影響孩子自然遊戲行爲，試驗性的介入偶爾可隨機檢測孩子的模仿能力及對口語提示的反應，其他觀察記錄重點刻板行爲出現時間頻率及方式、注意力、視線接觸、語言理解、模仿能力、母子間互動模式、跟訓練者的互動模式、家長的觀察、其他異常的行爲等。

訓練者在遊戲訓練時應注意事項：按照孩子的特性、興趣和注意力決定採用的物品及件數；建立開始的習慣模式，開始時確定孩子坐定，並注意所得的東西，告訴他您拿什麼東西給他玩，他可以坐在座位上想怎麼玩就怎麼玩，一次放一件或一組物品在孩子前，訓練時全神貫注孩子狀況，按照孩子興奮的程度靈活變換玩具的順序，一般是安靜及活潑的遊戲交叉安排，訓練時與孩子互動在超越孩子興奮的程度之前就更換一個新的玩法以免孩子失控，決定每件物品玩的開始和結束，停止時最好是給孩子有意猶未盡的感覺，孩子下次會很想再來玩。另外訓練者指導的原則適度用簡單慣用的手勢、語言及動作引導孩子的遊戲，給孩子充分的機會自發性地玩，不強迫孩子玩的長度及方式，可是也要能夠引導激發讓孩子發揮他玩的長度及最佳的玩興，儘量保持孩子坐在座位上，反覆行爲如出現可暫時中斷，嚐試引導孩子回到遊戲訓練，嚐試無效就跳到下一步，在訓練時行爲增強的方法如讚美，理解孩子的意圖迅速，幫助孩子完成想做的事，問題行爲削減的方法如口語禁止或用手制止。

玩具的選擇的原則與應用因自閉兒感覺資料處理的問題，要選擇同時刺激多種感官功能的玩具如彩色的陀螺可以旋轉(提供觸覺精細動作的訓練)，可以看顏色(視覺刺激)，可以聽到陀螺旋轉時發出的聲音(聽覺刺激)，一些會發生危險，我們會禁止他們或孩子在玩時不能任意嚐試的玩具就不適合，按照孩子的特性、興趣和注意力決定採用的物品及件數，每一次訓練會使用兩組玩具，每組都包含若干件數玩具，其中一組在下次訓練時重覆使用，一方面測量上次訓練成效，另一方面可達反覆練習的功能。

運用自閉症遊戲訓練訓練一名自閉兒的個案研究結果發現(潘惠銘, 2004)，個案的社交行爲與訓練者的目光的接觸增加並延長，跟訓練者一起玩的次數增加，不過大多數時間還是自己玩，遊戲長度、程度及多樣性都增強，孩子自己發起並玩到最後的玩法數量增加，自己發起但在協助下繼續玩，在診斷時沒出現，但在訓練時出現三次，對物品的熟悉度及喜愛的程度會影響行爲表現，明顯模仿或改變訓練者的玩法，工作的專心度增強，動機改善，較少分心或轉移注意力到別的地方，較少突然終止遊戲離開座位，較常回到座位後又繼續遊戲，語言表達增強許多，較常較多講出物品名稱，描述物品結構性質，一邊做一邊敘述或評論遊戲行爲動作，講述和該物品曾經有的經驗，開始會提問題，不清楚的口語表達也增加，清楚但與情境不符的話減少，甚至肢體語言的表達也大幅增加。此訓練模式用在發展遲緩的外籍配偶的學前子女也有效果(潘惠銘、胡舒華、胡舒萍, 2007)。

柒、自閉症整合性遊戲團體

整合性遊戲團體的由來 Wolfberg 和 Schuler (1992, 1993)共同發展，整合性遊戲團體的目的以遊戲教育的方式來加強自閉症兒童的社會互動、溝通及象徵與想像能力，具體的目標包括發展自發性遊戲能力、與人互動以及提高兒童現有的遊戲能力。

Wolfberg (1994, 1995, 2003) 在其博士論文證實遊戲教育對自閉症者的社會互動、溝通及象徵能力的提昇大有助益；整合性遊戲團體在台灣的應用是由楊宗仁和吳淑琴(2003)共同執行先導研究計畫，對兩名國小低年級自閉兒象徵性及社會性遊戲的效應，結果兩位自閉兒在參與整合性遊戲團體時，社交互動的輪替及假伴象徵性的遊戲的能力都有顯著的進步。

整合性遊戲團體的理論依據為社會建構學派 Vygotsky (1966, 1978)的社會文化學習理論裏的最近發展區，Vygotsky 認為遊戲是發展的核心，遊戲是學習象徵能力、人際技巧和社會知識最重要的社會文化活動，社會與文化是高級心智能力發展的關鍵因素。

在整合性遊戲團體中同儕是兒童遊戲行為的支持系統，同儕扮演引導者、支持者、挑戰者和被模仿者的功能與角色，教導不同能力及地位自閉兒的玩伴，用引導式參與的方式與自閉症兒童互動，協助自閉症兒童與幾位正常的同儕或手足一起玩。

成人在整合性遊戲團體的角色為個別及團體遊戲行為及兒童溝通功能的觀察者與記錄者，並訓練兒童引導者的觀察及引導能力。觀察的內容包括兒童的遊戲的象徵層次如不玩、操弄、功能性、象徵假裝；觀察遊戲的社會層次：孤立、注意、接近平行、共同焦點。觀察兒童溝通的行為與功能：吸引人注意、與人互動、規範他人、語言非語言。還會使用個人遊戲觀察表觀察記錄每位兒童喜愛的玩具道具、與玩具道具的互動方式、對遊戲活動的選擇、遊戲主題的選擇、玩伴的選擇等。

遊戲空間設計至少要預備能容納 5 個兒童，每人 30 平方公尺以上，遊戲區域清楚的界定，清楚系統化遊戲材料的安排，以文字或圖片標明，按主題擺放；遊戲材料的選擇，最好不要使用偏向單獨遊戲的玩具如書籍、猜謎、電腦遊戲、錄影帶等，或易增加兒童暴力傾向的玩具如刀槍等武器及戰爭相關的配備；最好選擇可供探索、建構及玩社會戲劇的玩具如娃娃、扮家家酒、lego，安全、耐用、不易碎的玩具；玩具也要配合兒童年齡、性別角色、文化及能力使用。

一個遊戲團體成員 3-5 人，正常的手足或同儕且社會能力佳的遊戲高手或遊戲專家比例要高一些，遊戲高手和遊戲生手比例約 2 比 1、3 比 2 或 4 比 1。遊戲的時間的規劃：固定遊戲團體的時間表，以圖標示事先安排好的例行性活動及行程，團體每週聚會 2 次以上，每次 30-60 分鐘。在團體開始前或一次團體結束成人要聚集遊戲高手討論這次玩的結果和下次要玩的主題及大致的內容和流程。

捌、學前視障兒童的遊戲介入

針對視障兒童遊戲發展的困難和需求，視障兒童的遊戲介入可以四個方向來規劃並執行：環境安排、玩具、教師角色、融合情境（林聖曦，1996；林聖曦、林慶仁，2003；Morris, 1974; Schneekloth, 1989）

一、環境安排

探索是兒童學習的基礎也是遊戲的起點 (Piaget, 1962)，幼兒時期開始視障兒童的探索行為就應被強調，以協助他們發展類似明眼幼兒的探索行為 (Olson, 1983)，這包括他們的「定向」(Orientation) 與「行動」(Mobility) 的基礎能力。提供給視障兒童安全的探索環境加上我們的鼓勵及引導可以促進他們的探索行為，遊戲環境縮小且集中，感覺自己和物體在空間的位置 (Schneekloth, 1989)，如小花園、小房間、小房子等，裏面有相關的物品和設備，視障兒童可以在其中用觸覺、肢體動作和按鍵聽取語言或聲音，讓他們能真實感受周遭環境，如房子有門、窗、房間、牆壁、天花板等設備，也認識各種設備它們的關聯；幾個小的遊戲區可以聯結起來，每個區域有特定遊戲功能，外有護欄，內有可觸摸的地圖和能告訴方向位置的按鍵式地圖，視障兒童可以在當中安全的探索，並發展定向行動能力 (Morris, 1974)。Schneekloth (1989)發現視障兒童喜歡可以在上面而不是在旁邊玩的遊戲器材，且越複雜的器具，越能引發視障兒童複雜的遊戲行為。充分提供他們戶外行動和大肌肉動作及互動的機會也很重要 (Schneekloth, 1989)，讓他們認識真實環境。

二、玩具選擇

王美蘭(1994)認為玩具就是兒童無特定目標使用的媒介，而教具就是兒童有特定使用目標的使用媒介，使用玩具教具可以刺激幼兒的感官、激發幼兒的好奇心、培養幼兒的記憶力、激發幼兒的想像力、培養幼兒的審美力、促進幼兒體能發達、建立社會規範、紓發情感平衡心智、養成注重清潔衛生、養成獨立且專心。

各種主題遊戲角配合各類的玩具，如扮家家酒的娃娃角、積木角、汽車角等，或是以聽覺、觸覺、嗅覺、味覺和動覺等各種感覺，以開放且固定的放置方式，從它們的「可及性」，配合人員的引導，幫助視障幼兒的「自發性」；水床、球池、軟墊等設備，除了可讓視障兒童感覺自己身體在空間的方向和位置，也可以給他們休息的機會。視障兒童象徵性遊戲大多以聲音、語言或加上動作來表現 (Troster & Brambring, 1994)，要增加視障兒童扮演的遊戲行為，應提供他們家庭廢棄的家庭用品如鍋子鏟子等，若是提供真實物品的縮小版，其外觀和構造也應該和真實物體相近 (林聖曦、林慶仁，2003)，娃娃和填充玩具必須要具備聽覺和觸覺明顯的立即回饋的效果，但是在提供聽覺物品的量和使用時機要注意，在自由遊戲時，應減少提供製造聲音的玩具，當視障兒童在聽音樂或兒歌或作樂時，他們探索行為會轉成習癖動作 (林聖曦、林慶仁，2003；Rettig, 1994)。

三、教師角色

主要有提供器材、預備安全合適的物理環境、預備接納的社會環境等等，教師直接介入視障幼兒遊戲時，應採取非指導性的原則：在旁陪伴跟隨幼兒的活動，有時提供環境訊息、有時提供建議、有時示範、有時透過問題刺激思考發展新點子等 (Skellenger & Hill, 1994)

四、融合情境

讓明眼同儕體驗視障，了解視障的特徵和意義，明白視障兒童遊戲的方式，協助視障幼兒跟固定一位能建立共玩，再漸次增加玩伴人數。

玖、對學前語言溝通有障礙孩童的遊戲介入

孩童在遊戲過程中所吸收到的經驗，不僅對孩童的抽象能力及認知發展有幫助，也關鍵到他們的語言發展，這個原則不僅適用在一般兒童，對語言發展遲緩的兒童更是意義重大（Schwartz, 2004）。

孩童語言溝通能力的培養是透過與人的互動，因此維持孩童與人互動的興趣是教他語言溝通能力的前提。透過玩具跟孩童玩，在這些活動中都蘊含很多機會可以跟孩子溝通說話，給孩童許多學習語言及溝通互動能力的機會。這個原則在家裏或學校或機構都適用。

用遊戲與玩具促進語言發展遲緩孩童的語言溝通技能有幾個原則需要注意：

- (一)透過環境佈置和提供孩童發展適當的玩具，刺激孩童探索環境（包括環境中的人）的好奇心。
- (二)選擇自己與孩童身體、情緒、精神最佳狀態的時機來跟孩童玩。
- (三)經常反覆以固定的語言及互動形式與內容和孩童互動，讓孩童有足夠的聽覺刺激建立語言概念，包括語音、語調、語法、語意、語用等等。
- (四)開始時使用自然的用法，不要使用嬰兒語，簡單的字彙和片語或句子，按照孩童語言發展的速度，增加語言與句子的長度與難度。
- (五)配合孩童的注意力和語言理解能力可以負荷的程度以及孩童的興趣，調整互動的速度，放慢、加快活動和說話速度，或休息一下，或完全停止。
- (六)一次只提供一項玩具或遊戲，以免分心。
- (七)跟孩童說話或玩時，與孩童保持同樣的高度及兩人眼神及表情的注視。非語言的訊息的理解與掌握是溝通互動及語言學習的基礎。
- (八)不要急，放輕鬆，腦子沒有任何目標需要達成，專心投入，跟隨孩童的注意力及興趣，加入使兩人都會想繼續玩下去的點子來玩。
- (九)孩童有任何語言的錯誤，不提示他犯的錯誤，而只是提供孩童正確語言樣本。平時用語言伴隨孩童的動作時，可以提供比孩童語言理解能力再稍微難一點點的語言示範。
- (十)對孩童行為和聲音的反應，給予幽默正向的回應。
- (十一)透過讚美/停止遊戲、不悅的表情動作、嚴肅堅定的言詞，讓孩童清楚，什麼行為是被期待的/什麼行為是不受歡迎的，建立孩童的正向社交行為。
- (十二)透過自己的加入遊戲、在旁協助、預備場地玩具或邀請人，幫助孩童跟更多的地方、和更多元的物品、和更多其他的人也能快樂地玩。

以下就按發展年齡列出幾點可以跟 0-6 歲語言發展遲緩孩童玩的遊戲，其基本原則和實際作法建議：

一、零至三個月

基本原則：多跟孩童身體接觸、多看他、多跟他笑、多跟他唱歌、多讓他注意您的臉、眼睛、表情和說話的動作。

- (一)直接跟孩童玩如肢體動作的刺激或模仿 如搔癢、按摩它幼童的身體、做肢體體操等，建立親密關係

(emotional bonding)、建立互動的模式與合作的默契(interaction and cooperation)。

(二)模仿孩童的臉部表情動作如扮鬼臉、吸引幼兒注意您的眼睛和嘴巴等。

(三)用懸掛玩具、填充玩偶、會發出音樂或聲響的玩具等等，吸引、引導、延長孩童的注意力(attracting, distributing and sustaining attention)。

二、三至六個月

基本原則：延續前一段的原則再加上，多呼喚孩童的名字，多玩身體各部位命名的遊戲，多跟孩童說話，多模仿孩童的聲音

(一)輪流和孩童彼此模仿聲音、表情和動作遊戲，建立共同注意力(joint attention)、協調共震(reciprocity and synchronization)和輪流(turn-taking)。

(二)與孩童一起做聲音的探索(sound identification and discrimination)。

(三)與孩童一起玩發音的遊戲(babbling)，不同的發音位置、不同的音量、不同的頻率、不同發音組合等。

(四)運用日常飲食或口腔遊戲，執行張嘴、閉嘴、吹氣、咀嚼、吞嚥、吸吮、舔、口水控制等動作，增加包括唇、舌、上下顎、咽喉活動靈活度、器官感覺及控制敏感度及器官彼此協調能力。

三、六至九個月

基本原則：利用孩童動作發展坐、站、移動、抓握、擲扔等的進步，增加孩童對環境的認識及自己的影響力，多生活中伴隨的語言。

(一)與孩童一起做什麼活動如洗澡、吃飯、上床時與孩童講話。

(二)玩 peak-a-boo，簡單看不見/看見的遊戲。

(三)與孩童一起共玩或在孩童旁邊看孩童遊戲時，用語言描述伴隨動作或活動的進行，並在其中強調某個動作或概念如「掉下去」、「上面」、「下面」、「不見」等等。

四、九至十二個月

基本原則：繼續擴展孩童各方面基本能力及對環境探索的範圍。

(一)玩捉迷藏。

(二)與孩童閱讀圖畫書。

(三)敏銳地回應孩童主動的語言表達，讓孩童體會他可以用語言影響環境，增加孩童表達意圖的動機。

五、一至二歲

基本原則：孩子的行動、耐力及好奇心增加，隨時注意孩童的安全，孩童主動表達及理解能力急速增加，隨時給孩童表達的機會，不需要糾正孩童錯誤，只要了解孩童的意圖，示範正確的說法，極力透過示範擴展孩童的字彙及正確完整的表達。

- (一)提供生活中的物品及情境，教導孩童認識危險和安全的探索環境的方式，為孩童解說整個過程。
- (二)給孩童粗的蠟筆塗鴉的可能性，跟孩童討論他所畫的，讓孩童經驗所想、所見，也可以講出來或寫出來；大人在參與孩子氣的塗鴉時，也可以一面給孩童講故事，一面把故事畫出來，讓孩童體會語言的詞彙、語意、語用、語法所描述的和所見到的關聯。
- (三)多與孩童一起玩，使用不同的詞彙用法來描述同一事物，讓孩童認識多元的表達形式。
- (四)一起看故事書，以閉索性問題（回答是不是）和開放性問題，讓孩童加入故事描述。
- (五)多唱兒歌聽童謠。

六、二至三歲

基本原則：滿足孩童的好奇心與求知慾，幫助孩童能獨立探索，讓孩童加入生活例行公事，學習生活自理也認識相關的用語。

- (一)當孩童常問「為什麼？」時，不一定全部的問題都由我們提供一種答案，可以反問孩童的想法，或成為共同探索可能解答的起點。
- (二)製造給孩童選擇及表達意見和想法的機會。
- (三)用語言和文字提醒孩童安排規律作息、工作流程和做事習慣。
- (四)唸童詩、手指謠或在玩遊戲時唸有固定韻律節奏的詞，或模仿孩童自己發明的。
- (五)玩講電話、扮家家酒等假扮性遊戲，學會情境、角色有關的稱呼和對話。

七、三至四歲

基本原則：以規律和規則給孩童在安全範圍內自由發展的空間，並製造機會接觸家庭等熟悉環境以外的人事物。

- (一)送孩童進入幼稚園或托兒所或社區遊戲團體，增加跟同年齡孩童一起玩的經驗，學習分享玩具和玩法、合作協調遊戲歷程、解決問題和衝突。
- (二)運用故事書或自然情境發生的事件幫助孩童認識情緒、情緒用語與如何處理情緒。
- (三)開始可以玩簡單規則性遊戲，像撲克牌、memory、uno等。

八、四至五歲

基本原則：繼續讓孩童透過參與更多日常生活事務，擴展他各方面的能力及更困難、更多元的字彙和表達方式。

- (一)玩繞口令或發難唸的詞或句子，感覺口舌等發音器官及呼吸的協調。
- (二)彼此敘述分享經驗和感受。
- (三)增加在說故事時間講一些俗語、俚語、成語等典故故事。
- (四)玩單位詞、相反詞。

九、五至六歲

基本原則：多接觸家庭以外的生活領域，準備孩童離開每天只跟主要照顧者進入學校生活。

(一)利用零碎時間玩增加發音與文法的正確且流暢度的遊戲。

(二)圖卡和字卡配對遊戲，特別是生活常見的商標、招牌、公共標誌…。

(三)用多感官觸覺、視覺、聽覺、動作、本體覺、平衡覺等等認識字母、音素及簡單文字或自己的名字家裏的住址等。

一般介入的模式如果沒有符合兒童的能力、興趣及發展節奏，兒童的反應通常會表現出對介入的抗拒，並連帶逃避介入者；若是父母也執行治療師的介入策略，不僅孩子會對父母雙重的角色：父母和治療師，產生混淆；一般治療關係中專注達到治療效果的作法，而失去正常的親子關係。經常發現家長在家裏為孩子執行從治療室學到的作法時會有這樣的現象。然而在若以遊戲的方式，在遊戲情境注重的是共同營造快樂的經驗，又能促進孩童全面的發展，是非常適合學前特殊孩童在任何情境的療育。父母跟孩童玩，使用家裏自己製作的玩具，最能夠配合兒童的特質、喜好和需要，設計適合它使用的玩具；它們不僅省錢，而且它們質樸單純，孩童喜歡它們的程度通常大大超過市售的玩具。不管是尋求遊戲的點子或製作玩具的靈感，家長要放心信任自己裏面那個永遠不朽的「玩/頑童」，配合仔細觀察孩子現階段遊戲的方式與偏好，用心思考激發創意一定能找到適合孩子的遊戲和玩具。父母在察覺自己的孩子發展的異狀，雖然尚未得到一個確切的診斷依據，就可以加強與孩子遊戲的互動，學前階段不會輕易給一位兩歲以下的兒童「發展遲緩」或「發展障礙」的診斷，除非孩童呈現非常明顯的表徵，遊戲卻能促進所有孩童普遍的發展。

拾、學前重度多重障礙兒童的遊戲介入

以發展階段來衡量，重度多重障礙學生的發展大約停留在學前階段，Thielen (2006)根據建構理論的觀點，認為重度多重障礙學生的教育著重感官的學習，教師在教學時必須注意學生的學習起點能力，選擇配合他們的身心特質但是多元材料和物品，與學生一起或讓學生獨立探究這些東西，並經驗如何操弄這些東西；在這個過程中身體感官的覺知和身體與外界物的互動都是個體主動建構知識方式之一，換句話說是自主學習的行動，也就是玩；正如 Pfeffer (1988) 在其重度多重障礙學生的教育一書中描述，個體的感覺經驗經常同時傳達自我及外在環境兩種訊息，在這過程透過接收、區辨、再認等感覺歷程，學習建構接收到的外在人的世界及物的世界的內在呈現。因此這裏所強調的教學原理不在要求學生為了達到某項學習目標而做什麼；而是讓學生自己去回答，當他做某件事的時候，他可以體會或學到什麼。

Thielen (2006)以水、砂土、黏土、布、紙、球、積木、顏色、聲音、空間等幾種學前孩童熟悉的元素基本教具為主題，設計各種活動讓學生用全身、用手、用腳、用眼睛或耳朵體驗每種材料。以水這個單元為例，教師可以提供學生的體驗的活動方式有倒水、潑水、射水、讓東西在水上漂浮、體驗本體覺和平衡感或讓學生自由探索，活動的場合可以在家裏、在學校或戶外。任何一項活動要運用在任何一个班級或個體都必須做適性的調整。

有幾種方式可以進行教學：

一、教師選擇任何一項學習目標，如「用手體驗水」，做為一個教學單元的主要教學重點，根據學生個別的需求做微調，並重覆教幾堂課。

二、教師也可以選擇一種活動方式但同時涵蓋好幾個學習目標來設計教學單元。如「浮」這個活動，學生的學習目標可以是「什麼東西浮起來？」「什麼東西不能浮起來？」。

三、教師也可以在一個教學單元融合多種活動和多種學習目標，如我們可以用水做澆水、噴水、挑水、潑水等等。

四、教師也可以先讓學生單純用身體感官去感覺和體驗，如給學生自由碰水，從體驗當中在發展活動。

類似動態評量的作法，作者也提供教師各種教學單元教學過程中的觀察指標，教師必須記錄個別學生在各項活動的行為反應、他特別的需求、他的偏好及厭惡，根據這些訊息規劃後續教學活動內容。

Thielen (2006)強調教師在對重度多重障礙學生執行教學時，至始至終最主要的任務就是與重度多重障礙學生建立關係以及和他們保持溝通，在這過程中敏銳察覺學生最微弱的行動能力 (Handlungskompetenz)，並快速準確地提供學生自由探索的機會，令其在這探索的空間中運用他們的微弱行動能力，經歷周遭的人事物如何在他的行動中，變成可及的、可掌握、可被自己的行動影響而改變，同時在這過程經驗到自己的身體的結構與功能和自己的能力與感受，由此延伸個體特別會體驗到自己的主體性及影響力，進而刺激個體表現更多對外環境主動探索的行為。

拾壹、結語

遊戲是孩童生活和學習的模式，遊戲是孩童發展的指標及促進成長的利器，遊戲不僅對一般發展正常的孩童有幫助，對發展遲緩或發展障礙的孩童更是重要，皮亞傑（1952）的建構理論給所有關心兒童教育的一個重要的觀念：孩童是他成長的主動者，讓孩童獨立自主的操作，孩童才能建構出屬於自己的知識能力，獨立應付社會適應時碰到的各種狀況。因此提供給孩童包括特殊需求的兒童一個遊戲的空間和機會是必要的。在看過前面所提的各種遊戲的作法，最後還是要叮嚀所有使用這些作法的人把握住遊戲的原則（Neumann, 1971）：控制核心 (Locus of control)、現實的內在決定 (Internal determination of reality)以及內在動機(Intrinsic motivation)，以孩童為中心，跟隨孩童的引導，讓他主控遊戲的主題、情境、進展，大人可以加入孩童的玩，但是切忌把與孩童共玩變成教學、治療或訓練，或許在介入期間有一些時候特殊需求的兒童需要我們教他什麼或協助他，但是最後還是要讓遊戲真正成為孩童自己的遊戲或跟周遭的人一起的遊戲，遊戲才能在孩童身上留下感覺、動作、認知、語言、社會、情緒等正向發展的結果，讓我們容許自己跟孩童一樣的玩，在玩興盎然的時，不知不覺遇到自己的玩（頑）童和我們的小玩伴，享受遇到他的驚喜，持續經營這相遇的互動，跟他一起享受玩的樂趣。

參考書目

王美蘭 (1994)，影響幼兒行為發展的媒介—玩具與教具，*台灣教育*，521，31-41。

- 史郁凱 (1989)。殘障兒童的教育與遊戲。台北：世茂。
- 伊甸社會福利基金會 (編著) (2008)。動手玩創意—做出孩子合身的玩具。台北：心理。
- 林聖曦 (1996)。視覺障礙幼兒遊戲行為的探討與介入。教師天地，82，59-65。
- 林聖曦、林慶仁 (2003)。視障幼兒遊戲行為的觀察研究：以一所啓明學校附幼為例。特殊教育與復健學報，11期，75-99。
- 吳幸玲 (2003)。兒童遊戲與發展，台北市：揚智。
- 吳幸玲、郭靜晃 (譯) (2003)。兒童遊戲：遊戲發展的理論與實務。台北：揚智
- 胡心慈、宋維村、林寶貴 (2001)。自閉症兒童在引發情境下的表徵性遊戲之研究。特殊教育研究學刊，21，89-107。
- 胡致芬 (2000)。自閉症兒童遊戲能力的發展與缺陷。特殊教育與復健學報，8，105-130。
- 笛飛兒工作室 (2003)。兒童遊戲課程。動作技能與社會能力發展。林惠雅 (主編)。台北：心理。
- 傅秀媚 (1995)。遊戲本位課程對特殊幼兒社會能力的影響。幼兒教育年刊，8期，21-31。
- 約翰娜·佛瑞德 (著) 林素幸 (譯) (2005)。我家小孩不害怕。玩遊戲趕走恐懼。台北：天下雜誌。原著：Friedl, Johanna (2003). Spielerisch mit Angst umgehen. Spiele und Uebungen fuer den positiven Umgang mit Aengsten. Ravensburger Buchverlag.
- 楊宗仁、吳淑琴 (2003)。自閉症與整合性遊戲團體教育模式。中原大學特教系主辦國際研討會論文發表。瑞復益智中心 (譯)，出生至 3 歲的 AEPS 課程。嬰幼兒評量、評鑑及課程計畫系統，台北：心理，第二冊。Cripe, Juliann; Slentz, Kristine & Bricker, Diane (2000). AEPS Curriculum for Birth to Three Years. Vol. 2.
- 蔡淑苓 (2004)。遊戲理論與應用—以幼兒遊戲與幼兒教師教學為例。台北：五南。
- 張翠娥、吳文鶯 (1997)。嬰幼兒遊戲&教具。台北：心理。
- 鄧麗君 (譯)，幼兒的工作與遊戲，德國華德福幼稚園教學實務。台北中和：光佑文化。Jaffke, Freya (1998). Spielen und arbeiten im Waldorfkindergarten.
- 潘惠銘 (2004)。自閉症兒童的遊戲訓練。第五屆全國早療相關服務發表大會暨國際研討會，台南。
- 潘惠銘、胡舒華、胡舒萍 (2007)。遊戲訓練對促進學前有發展遲緩的新移民子女發展之成效。中原大學特殊教育國際學術研討會：融合教育與支持系統，系列一。
- 盧明 (1994)。特殊幼兒與遊戲。教師之友，35卷，2期，69-72。
- 盧梭 (著) 魏肇基(譯) (2000)。愛彌兒。台北市：台灣商務。
- 簡吟文、孟瑛如、邱佳寧 (編著) (2005)。資源班注意力訓練教材。國立新竹教育大學特殊教育中心編印。Alessandri, S. M. (1992). Attention, play and social behavior in ADHD preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20, 289-302.
- Almy, M., Monighan, P., Scales, B., & VanHoorn, J. (1984). Recent research on play: The teacher's perspective. In L. G. Katz (Ed.) , *Current topics in early childhood education*, 5(pp. 1-25). Norwood, NJ:Ablex .
- Athey, I. (1984). Contributions of play to development. In T.D. Yawkey and A.D. Pellegrini (Eds.), *Child's play:*

- Developmental and applied*. Hillsdale, Nj: Erlbaum, 9-28.
- Baltiner, Gisela (2004). *Hoergeschaedigte Kinder spielerisch foedern. Ein Elternbuch zur fruehen Hoerziehung*. 2. Auflage. Muenchen, Basel: Reinhardt.
- Barkley, R. A. (1990). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder; A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford.
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *Britisch Journal of Developmental Psychology*, 5, 139-148.
- Barton, Erin E. & Wolery, Mark (2008). Teaching Pretend Play to Children with Disabilities A Review of the Literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 28, No. 2, 109-125.
- Blau, Bette & Reicher, Debra (1995). Early Intervention with Children at Risk for Attachment Disorders. In Levy, Fran J., Fried, Judith P. & Leventhal, Fern (1995). *Dance and other Expressive Art Therapies. When Words are not Enough*. New York & London: Routledge. Chapter 13.
- Bray, P. & Cooper, R. (2007). The play of children with special needs in mainstream and special education settings. *Australian Journal of Early Childhood* V. 32, No. 2, p.37-42.
- Bricker, Diane & Cripe, J. J. (1992). *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Brodin, J. (1999). Play in children with severe multiple disabilities: Play with toys—A review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, 25-34.
- Burke, J. P. (1993). Play: The life role of the infant and young child. In Case-Smith (Ed.), *Pediatric occupational therapy and early intervention*. Boston: Andover Medical.
- Butterfield, N. (1994). Play as an assessment and intervention strategy for children with language and intellectual difficulties. In K. Linfoot (Ed.), *Communication strategies for people with developmental disabilities: Issues from theory and practice*. Sydney: MacLenna and Petty, 12-44.
- Casby, Michael B. (1997). Symbolic Play of Children With Language Impairment: A Critical Review. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 468-479.
- Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind. In theory and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindnes*, February.
- Christie, J. F. (1983). The effects of play tutoring on young children's cognitive performance. *Journal of Educational Research*, 76, 326-330.
- Coling, Marcia Cain & Garrett, Judith Nealer (1995). *Activity-Based Intervention Guide, With More Than 250 Multisensory Play Ideas*. Tucson, Arizona: Therapy Skill Builders.
- Copland, I (1995). Developmentally appropriate practice and early childhood special education. *Australian Journal of Early Childhood*, 20(4), 1-4.
- Cornelius, G., & Hornett, D. (1990). The play behavior of hearing-impaired kindergarten children. *American Annals*

- of the Deaf, 135, 316-321.*
- Cunningham, C. E. & Siegel, L. S. (1987). Peer interactions of normal and attention-deficit-disordered boys during free play and cooperative task and simulated classroom situations. *Journal of Abnormal Child Psychology, 15, 247-268.*
- Dansky, J.L., & Silverman, I.W. (1975). Play: A general facilitator of associative fluency. *Developmental Psychology, 11, 104*
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York:Plenum.
- Duggan, Diane (1995). The “4’s”: A Dance Therapy Program for Learning-Disabled Adolescents. In Levy, Fran J., Fried, Judith P. & Leventhal, Fern (1995).*Dance and other Expressive Art Therapies. When Words are not Enough*. New York & London: Routledge. Chapter 16.
- Erfer, Tina (1995). Treating Children with Autism in a Public School System. In Levy, Fran J., Fried, Judith P. & Leventhal, Fern (1995).*Dance and other Expressive Art Therapies. When Words are not Enough*. New York & London: Routledge. Chapter 14.
- Fink, Annette (1998). *Praxis der Konduktiven Foerderung nach A.Petoe*. Muenchen: Reinhardt Verlag.
- Fraiberg, S. (1977). *Insights from the blind: Comparative studies of blind and sighted infants*. New York: Basic book.
- Francis, Edmunds (2004). *An introduction to Steiner education: The Waldorf school*. Forest Row: Sophia Books.
- Fried, Judith P. (1995). Sue and Jon: Working with Blind Children. In Levy, Fran J., Fried, Judith P. & Leventhal, Fern (1995).*Dance and other Expressive Art Therapies. When Words are not Enough*. New York & London: Routledge. Chapter 11.
- Froebel, F. (1896). *Pedagogs of the kindergarten*. New York; Appleton.
- Fromberg, D.P. (1992). Play. In C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: A review of current research*. New York: Teachers College Press, 35-74.
- Hamm, E. M. , Mistrett, S. G. & Ruffino, A. G.(2006). Play Outcomes and Satisfaction with Toys and Technology of Young Children with Special Needs. *Journal of Special Education Technology V. 21, No. 1, p. 29-35.*
- Harvey, Steve (1995). Sandra: The Case of an Adopted Sexually Abused Child. In Levy, Fran J., Fried, Judith P. & Leventhal, Fern (1995).*Dance and other Expressive Art Therapies. When Words are not Enough*. New York & London: Routledge. Chapter 12.
- Hellendoorn, J., van der Kooij, R. & Sutton-Smith, B. (1994). *Play and intervention*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hughes, M., Dote-Kwan, J., & Dolendo, J. (1998). A close look at the cognitive play of preschoolers with visual impairments in the home. *Exceptional Children, 61(4), 451-462.*
- Hulme, I., & Lunzer, E. (1966). Play, language, and reasoning in subnormal children. *Journal of child Psychology and Psychiatry, 7, 107-123.*

- Jarrold, C., Bouch, J. & Smith, P. K. (1994). Executive function deficits and the pretend play of children with autism. A research note. *Child Psychology and Psychiatry*, 35(8), 1473-1482.
- Johnson, J.E., Ershler, J., & Lawton, J.T. (1982). Intellectual correlates of preschoolers' spontaneous play. *Journal of General Psychology*, 106, 115-122.
- Kottman, T. & Schaefer, C. (Eds.)(1993).Play therapy in action: A casebook for practioners. New Jersey: Jason Aronson Inc.
- Kramer, R. (1988). *Maria Montessori: A biography*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Lederberg, A. R. (1991). Social interaction among deaf preschoolers: The effects of language ability and age. *American Annals of the Deaf*, 136, 35-59.
- Levy, Fran J., Fried, Judith P. & Leventhal, Fern (1995).*Dance and other Expressive Art Therapies. When Words are not Enough*. New York & London: Routledge.
- Li, A.K.F. (1981). Play and the mentally retarded. *Mental Retardation*, 19, 121-126.
- Linder, Toni (1994). The role of play in early childhood special education. In Philip L. Safford; Bernard Spodek & Olivia N. Saracho (Eds.): *Early childhood special education*. NY.: Teacher College Press, Chapter 4.
- Loman, Susan (1995). The Case of Warren: A KMP Approach to Autism. In Levy, Fran J., Fried, Judith P. & Leventhal, Fern (1995).*Dance and other Expressive Art Therapies. When Words are not Enough*. New York & London: Routledge. Chapter 15.
- Lord, C.(1984). Development of peer relations in children with autism. In F. Morrison, C.Lord, & D. Keating (Ed.), *Applied developmental psychology*. New York: Academic Press.
- Lous, A. M.; de Wit, Cees A M, de Bruyn, Eric E J; Riksen-Walraven, J. M; Rost, H. (2000). Depression and play in early childhood. Play behavior of depressed and nondepressed 3- to 6-year-old in various play situations. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*,8, 249-260.
- Lowenfeld, B.(1973). The visually handicapped child in school. New York: American Foundation for the Blind.
- Madan-Swain, A. & Zentall, S. (1990). Behavioral comparisons of liked and disliked hyperactive children in free play contexts and behavioral accommodations by their classmates.*Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2, 197-209.
- Malone, D. M. (1999). Contextual factors informing play-based program planning. *International Journal of Disability, Developmental and Education*, 46(3), 307-322.
- McConkey, R. (1994). Families at play: Interventions for children with developmental handicaps. In J. Hellendoorn, R. van der Kooij & B. Sutton-Smith (Eds.), *play and intervention*. Albany, NY: State University of New York Press, 123-132.
- Meadow-Orlans, K.P., Spencer, P. E., & Koester, L. S. (2004). The world of deaf infants. New York: Oxford University Press.

- Montessori, Maria (1989). *The Absorbent Mind*. New York: Delta.
- Morelock, M. J.; Brown, P. M. & Morrissey, A.-M. (2003). Pretend play and maternal scaffolding: Comparison of toddlers with advanced development, typical development and hearing impairment. *Roeper Review*, 26, 41-51.
- Morgan, G.A. & Harmon, R. A. (1984). Developmental transformations in mastery motivation. In R. N. Ende & R.J. Harmon (eds.), *Continuities and discontinuities in development*. New York: Plenum.
- Neumann, E.A. (1971). *The elements of play*. New York: MSS Information.
- Nourot, Patricia Monighan (1993). Historical Perspectives on Early Childhood Education. In Roopnarine, Jaipaul L. & Johnson, James E. (Eds.), *Approaches to Early Childhood Education*. 2nd edition, New York: Macmillan Publishing company. Chapter 1, 1-32.
- Odom, S.L., McConnell, S.R., & McEvoy, M.A. (1992). Peer-related social competence and its significance for young children with disabilities. In S. L. Odom, S.R. McConnell, & M.A. McEvoy (Es.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes, 3-36.
- Olson, M.R. (1983). A study of the exploratory behavior of legally blind and sighted preschoolers. *Exceptional Children*, 50, 130-138.
- Parham, L. D. & Fanzio, L. S. (Eds.)(1997). *Play in occupational therapy for children*. St. Louis, MO: Mosby.
- Parsons, S. (1986a). Functions of play in low vision children, part 1: A review of the research and literature. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80, 627-630.
- Parsons, S. (1986b). Functions of play in low vision children, part 2: Emerging patterns of behavior. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80, 777-784.
- Pellegrini, A. (1980). The relationship between preschoolers' play and achievement in prereading, language, and writing. *Psychology in the Schools*, 17, 530-535.
- Pellegrini, A., & Greene, H. (1980). The use of a sequenced questioning paradigm to facilitate associative fluency in preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 189-200.
- Pepler, D.J., & Ross, H.S. (1981). The effects of play on convergent and divergent problem-solving. *Child Development*, 52, 1202-1210.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Pollard, Michael (1990). *Maria Montessori. The Italian doctor who revolutionized the education systems of the world*. Watford: Exley Publications.
- Price, P. (1997). Language intervention and mother-child interaction. In M. Beveridge, G. Conti-Ramsden & I. Leudar (Eds.), *Language and communication in mentally handicapped people*. 2nd ed. London: Chapman & Hall, 185-217.
- Quinn, J.M., & Rubin, K.H. (1984). The play of handicapped children. In T. D. Yawkey & A.D. Pellegrini (Eds.),

- Child's play: Developmental and applied*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rescorla, L. & Goosens, M. (1992). Symbolic play development in toddlers with expressive specific language impairment (SLI-E). *Journal of Language and Hearing Research*, 35, 1290-1302.
- Rettig, M. (1994). The play of young children with visual impairments: Characteristics and interventions. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88, 410-420.
- Riquet, C.B., & Taylor, N.D. (1981). Symbolic play in autistic, Down's syndrome, and normal children of equivalent mental age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 439-448.
- Rogers, S.J. & Puchalski, C. B. (1984). Development of symbolic play in visually impaired young children. *Topics of Early Childhood Special Education*, 3(4), 57-63.
- Rousseau, J. J. (1993). *Emile*. London: J.M. Dent Rutland, VT.: C.E. Tuttle.
- Rubin, K.H., & Maioni, T. (1975). Play preference and its relation to egocentrism, popularity, and classification skills in preschoolers. *Merrill-palmer Quarterly*, 21, 171-179
- Rubin, K.H., Fein, g.G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley, 693-774.
- Saltz, E., Dixon, D., & Johnson, J. (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. *Child Development*, 48, 367-379.
- Schneekloth, L. H. (1989). Play environments for visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 83, 196-201.
- Schuler, Adriana L. & Wolfberg, Pamela J. (2000): Promoting Peer Play and Socialization: The Art of Scaffolding. In Amy M. Wetherby & Barry M. Prizant (Eds.): *Autism Spectrum Disorders, A transactional developmental perspective*, Baltimore et al: Paul H. Brookes, Chapter 11.
- Schwartz, Sue (2004). *The new Language of Toys. Teaching Communication Skills to Children with Special Needs*. Bethesda, MD: Woodbine House, Inc.
- Sigman, M. & Ungerer, J.A. (1984). Cognitive and language skills in autistic, mentally retarded and normal children. *Developmental Psychology*, 20, 293-302.
- Skarakis-Doyle, E. & Prutting, C. (1988). Characteristics of symbolic play in language disordered children. *Human Communication Canada*, 12, 7-17.
- Skellenger, A. C. & Hill, E. W. (1994). Effects of a shared teach-child play intervention on play skills of three young children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88, 433-445.
- Spencer, P. E., & Deyo, D. A. (1993). Cognitive and social aspects of deaf children's play. In M. Marschark and M. D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 65-92.
- Spencer, P. E., & Hafer, J. C. (1998). Play as "window" and "room": Assessing and supporting the cognitive and linguistic development of deaf infants and young children. In M. Marschark & M. D Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness*, Vol. 2. Mahwah, NJ: Erlbaum, 131-152.

- Spodek, Bernard & Brown, Patricia Clark (1993). Curriculum Alternatives in Early Childhood Education: A Historical Perspective. In Spodek, Bernard (ed.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*. New York et al.: MacMillan Publishing Company. Chapter 7, 91-104.
- Steiner, Rudolf (1996). *Anthroposophy: a fragment*. New York: Anthroposophic press.
- Tai, P. (1992). Behavior of young blind children in a controlled play session. *Perceptual and Motor Skills*, 34, 963-969.
- Tamasello, M., Druger, A.C., & Ratner, H.H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-511.
- Theilen, Ulrike (2006). *Mach doch mit! Lebendiges Lernen mit schwerbehinderten Kindern*, 4. Auflage, Muenchen: Reinhardt. (LC4015.T46 2006)
- Tortora, Suzi (2006). *The Dancing Dialogue. Using the Communicative Power of Movement with Young Children*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- Troster, H., & Brambling, M. (1994). The play behavior and play materials of blind and sighted infants and preschoolers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88, 421-432.
- Ungerer, J., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of child Psychiatry*, 20, 318-337.
- Van Berckelaer-Onnes, I.A. (1994). Play Training for Autistic Children. In J. Hellendoorn, R. van der Kooij & B. Sutton-Smith (Eds.), *Play and Intervention*. Albany: State University of New York.
- Vygotsky, L.(1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12, 6-18.
- Vygotsky, L.(1978). *Mind in the society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warren, D. (1984). *Blindness and early childhood development*. New York: American Foundation for the Blind.
- Wing, L., & Attwood, A. (1987). Syndromes of autism and atypical development. In C. Cohen & A. Donnellan (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. New York: Wiley.
- Wolfberg, P. J. (1994). *Case illustrations of emerging social relations and symbolic activity in children with autism through supported peer play*. Doctoral dissertation of University of California at Berkeley with San Francisco.
- Wolfberg, P. J.(1995). Enhancing children's play. In K.A. Quill, *Teaching children with autism—Strategies to enhance communication and socialization*. New York: Delmar Publishers Inc.
- Wolfberg, P. J. (2003). *Peer Play and the Autism Spectrum. The Art of Guiding Children's Socialization and Imagination*. Shawnee Mission, Kansas: Autism Asperger Publishing Company.
- Wolfberg, P. J. & Schuler, A. L. (1992). *Integrated play groups project: Final evaluation report*. Washington, DC: Department of Education, OSERS.
- Wolfberg, P. J. & Schuler, A. L. (1993). *Integrated Play Groups: A model for promoting the social and cognitive*

dimensions of play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23(3), 467-489.

Wood, Elizabeth & Attfield, Jane (2005). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. 2nd Ed. London et al: Paul Chapman Publishing. (LB1139.35. P55 W66 2005)

Yawkey, T.D., Jones, K.C., & Hrcir, E.J. (1979). *The effects of imaginative play and sex differences on mathematics, playfulness, imaginativeness, creativity and reading capacity in five-year –old children*. Paper presented at annual meeting on the North Eastern Educational Research Association, Boston.

聽障幼兒之聽能訓練與語言教學

國立嘉義大學特殊教育研究所 黃美惠

壹、前言

聽障幼兒乃指學齡前（0-6 歲）因先天或後天原因，導致聽覺器官之構造缺損，或機能發生部份或全部之障礙，導致對聲音之聽取或辨識有困難之幼兒（教育部，2002）。目前改善聽障幼兒聽覺障礙問題的處理方式多為配戴助聽器或配戴人工電子耳（Cochlear Implant，簡稱 CI），以及接受聽能訓練，以增進溝通之能力，故如何運用聽能訓練，以及應用有效教學的技巧，在聽障幼兒學習語言歷程中，將是兩大關鍵策略，因此本文將針對聽障幼兒之聽能及語言的實務教學方面提出整理，期能提供聽障相關實務工作者參考。

貳、聽障幼兒聽能之訓練

一、聽刺激

（一）建立聽的習慣

1. 養成每天配戴聽覺輔具的習慣：每次戴上輔具之後給予可聽取的聲音，觀察其聽覺反應，或是以林氏六音（Y、X、一、ㄇ、ㄏ、ㄩ）測試。
2. 隨時強調耳朵的功能及聽覺的重要性，如家長隨時提醒幼兒「注意聽~」。
3. 建立聲音與情境的聯結，如敲門聲→出現人物。
4. 運用遊戲的方式（如捉迷藏...）培養幼兒對聲音的興趣。

（二）觀察聽覺行為與記錄

1. 觀察幼兒聽到聲音時的反應，如轉頭、指耳朵、表情變化，並將之作記錄。
2. 記錄幼兒有所反應的聲音，如敲門聲、電鈴聲。
3. 記錄幼兒在無聲環境中突然出現聲音的反應。
4. 記錄幼兒在吵雜的環境中突然安靜下來的反應。
5. 記錄聲音與距離的行為反應表現。

（三）提供聽刺激的原則

1. 聲音豐富而多元，最好從幼兒之生活經驗中取材。
2. 不管幼兒是否對刺激的聲音已有反應，依然給予聲音的輸入。
3. 聲音刺激的內容需配合孩子的年齡作設計。
4. 聽刺激的規劃及安排需配合孩子的聽力條件。
5. 輸入聲音時需突顯欲刺激的目標音，可用加重、拉長、放大目標音等方式，或是減少其他的干擾噪音。
6. 需同時建立認知行為表現。

7.刺激的順序為：(1) 環境的聲音（交通工具的聲音、動物的聲音、任何人為製造的聲音）→ (2) 超語段（聲音的大小、長短、快慢、高低、聲調）→ (3) 語段（母音：Y、ㄚ、ㄨ、ㄛ...；子音：ㄉ、ㄊ、ㄋ、ㄌ...）。

二、聽能技巧的訓練

目的在訓練聽障幼兒的聽知覺，使聽障幼兒於日常生活中養成注意聽聲音的習慣，發展辨認不同的聲音、語音及語言理解的能力。其訓練可分四階段：

(一) 察覺：

- 1.察覺語音的有無：剛開始可利用環境的聲音，如敲門聲、電話聲、喇叭聲等，進而可利用重複的音節（如ㄉㄨ、ㄉㄨ、ㄉㄨ），或是母音的連續音（如Y~，一~，ㄨ~）。
- 2.察覺語音的開始及結束：可用母音連續音，或是重複的單音或結合音當刺激音。

(二) 分辨：可分辨刺激音的大小聲、長短、高低音、聲調起伏，等。

(三) 辨識：

- 1.辨識子音或母音不同之詞彙：一開始需從差異大的開始訓練，母音順序需優先於子音。
- 2.辨識句子關鍵字：關鍵字的字數及語調要類似，但子母音不同。
- 3.複誦句子：需逐字仿說句子。

(四) 理解：

- 1.能回答問句。
- 2.能聽懂指令並操作。
- 3.能根據圖片內容進行問答及對話。
- 4.能針對特定主題進行討論。

三、聽能訓練實例：

聽能訓練是一系列且有順序之計畫，以下針對每階段各提出一目標及活動方式（適用 3 歲以上幼兒），以茲參考（老師簡稱 T，幼兒簡稱 C）：

階段	行為目標	活動方式
察覺	1.察覺聲音的有無	1.T 坐在 C 旁邊遮嘴發聲（如一、ㄨ、Y），告訴 C 聽到聲音就丟放玩具。
	2.察覺聲音的開始與結束	2.T 告訴 C 聽到聲音就在紙上畫直線，聲音停止即停止畫線。
分辨	1.分辨長音及短音	1. T 放 2 樣玩具在桌上，分別給予不同聲音，如牛（哞~）、鼓（咚），T 請 C 聽到聲音就拿聲音代表之玩具。
	2.分辨連續音及斷開音	2.T 放 2 樣玩具在桌上，分別給予不同聲音，如火車（嗚~）、兔子

	(跳、跳、跳)，T 請 C 聽到聲音就拿聲音代表之玩具。	
辨識	1.辨識相同字數，但子母音不同的詞彙 2.辨識句中的關鍵字	1.T 放二組圖片在桌上，告訴 C 聽到聲音就指代表 T 說的詞彙圖片，如：「長頸鹿」、「巧克力」。 2.T 放二個人偶在桌上，告訴 C 聽到聲音就執行指令，如：「給媽媽餅乾」、「給弟弟餅乾」。
理解	能回答問句	T：爸爸去哪裡買餅乾？ C：爸爸去便利商店買餅乾。 T：冰箱裡面還有蘋果嗎？ C：沒有了，只剩下香蕉。

參、聽障幼兒語言教學之要項

每一個聽障幼兒聽損程度及學習特質皆不相同，教師進行教學前應針對每一個幼兒之生理、學習情況及學習環境，包括家長程度、配合度等因素，進行評估，另語言學習進展亦有一定順序及需參照之要項，故就教學需考量因素以及注意事項分別於下提出，以供教師教學設計時參考：

(一) 考量因素

- 幼兒目前的溝通模式及意願
- 幼兒的認知發展概況
- 幼兒的生活背景
- 幼兒目前之詞彙量（理解及已會運用）
- 幼兒之聽覺記憶長度
- 幼兒的學習環境
- 家長之程度及配合度

(二) 注意事項

- 教學內容需與生活結合
- 語料選擇需是可理解的詞彙
- 語法規則的變化需從單一至多項
- 先發展聽理解再發展表達（說）
- 句型的選擇需考慮幼兒之認知能力
- 問句的發展需注意相對應的答句表現

肆、聽障幼兒之有效教學技巧

為提昇聽覺障礙幼兒之良善語言學習效果，筆者參考多位國內學者論著及實務經驗，提出下列策略及技

巧，期能提供相關聽語從事人員教學參考，以協助聽障幼兒獲致良好的語言學習品質。

一、選擇與善用適合幼兒的玩具：

玩具對於每個幼兒都極具吸引力，如何將玩具有效運用於教學中使用，並提高幼兒學習之興趣，教師需針對不同孩子特質及課程需要及實用性、安全性、耐用性、經濟性加以選擇玩具。除上述之考量因素外，特殊幼兒因本身有其生理、心理等因素之限制，故需再考量（一）玩具本身的特點（二）兒童感官與身體的能力（三）玩具如何符合兒童的需求。

聽覺障礙幼兒因受限本身聽力問題，故在選擇玩具時，應該著重玩具所帶給聽障幼兒之觸覺及視覺效果，以及能提供聽覺障礙幼兒聽能及語言技巧訓練，另外亦須有提供能與正常兒童互動之功能，增加其互動溝通之機會（黃文信，2002）。

二、提供適當的學習環境

教師應提供安全及足夠之空間，讓聽障幼兒進行不同的課程學習，學習環境安排上應給予幼兒教學相關之密集的感官刺激，使他們不因自己的聽覺限制，亦能依賴其他感官獲得足夠的線索，以便更了解、適應並豐富其生活經驗，（黃文信，2002）。

三、安排利於語言溝通的情境

王淑娟（2002）提出教師可設計適於引發幼兒語言之教學情境，以使幼兒有溝通意圖，教師並可藉此擴展或延伸其語言經驗，如：

（一）力所不能及：

教師可以放置一些幼兒有興趣的東西在其看得到卻拿不到的地方，此方式在無形中可創造一個語言學習機會，可以激勵幼兒主動提出要求去獲得這些東西，並且同時也強化幼兒對於東西的認知能力。

（二）部分給予：

教師盡量不要一次滿足幼兒的需求，應提供少部分幼兒喜歡的東西或是學習材料，讓幼兒在活動中可以表達其需要，並可塑造及激發幼兒溝通的慾望，及獲致實用及有效的語言學習。

（三）安排可作選擇的環境：

教師可在活動安排或是教材中呈現兩種或以上之方式，讓幼兒可以作選擇，並藉此延伸話題，與幼兒互動。

（四）要求協助情境安排：

教師可以在活動或教材安排上，創造幼兒可能需要他人協助之情境，以增加他們主動向大人或是同儕表達需要幫忙的機會。

四、掌握與聽障幼兒溝通之技巧

蔡昆瀛（2001）指出聽覺障礙幼兒接受特殊教育重點有二：一為發揮幼兒的殘存聽力，二為著重幼兒的語言發展，故為協助聽障幼兒把握語言學習的關鍵期，學前聽障多以口語能力訓練為主，強調利用幼兒殘存聽力，使其能藉由聽覺來理解和學習說話，平時教師與聽障幼兒溝通，除可安排利於語言學習情境外，教師亦應把握溝通技巧，以使聽障幼兒能聽得更清楚，進而在學習及與他人溝通互動方面無礙。與聽障幼兒良好溝通技巧如下（張蓓莉，2003；蔡昆瀛，2001）：

- （一）教師說話宜語調自然、速度適中、音量正常、發音清晰，勿誇大嘴型及特別大聲。
- （二）遇重要指示時，教師可以先提醒幼兒注意聽。
- （三）教師說話時可適度配合非口語溝通，如：豐富的臉部表情、自然的肢體動作。
- （四）教師多使用「開放式」問句，盡量避免「是、不是」、「要、不要」等問句。
- （五）教師說話宜使用簡單易懂之句子，句子長度在 6-8 個字是最有利聽取的，遇複雜概念或句子時，亦須簡化成短句，必要時可請幼兒複述或是回答問題，當幼兒聽不懂時，可再說一遍，或是換個說法，以確定幼兒已瞭解。
- （六）多給幼兒說的機會，讓幼兒能「願意說」，之後再要求「說得清楚、正確」，另不宜過度強調糾正發音問題，以避免幼兒產生「習得無助感」，喪失溝通之意圖，教師宜多鼓勵及引導幼兒說話，增強其自信心。

五、運用適當之教學策略

為提升聽障幼兒學習效果，教師可在教學過程中利用下列方式引導幼兒學習（林寶貴，1998；吳淑美，2003）：

- （一）仿說：教師在聽障幼兒語言學習之初期階段，可利用仿說引導幼兒概念輸入或是句型結構之學習，教師可先提供幼兒視覺刺激，進而口語刺激，最後誘發幼兒仿說。
- （二）示範：如果聽障幼兒無法理解或是完整敘述，教師可以運用口語、肢體、表情等方式示範，讓幼兒經由模仿、練習，以致能學習與他人完整之互動。
- （三）擴展及延伸：當聽障幼兒敘述不完整時，教師可增長補充及延伸幼兒之句子，但須保留其原表達之意義，並以完整之句子結構與之互動。
- （四）類化：語言使用隨各情境不同而變化，教師宜將語言結構應用在不同語彙結合上，以及訓練聽障幼兒在日常生活中能順應各情境應用正確之語言。
- （五）合作學習：教師可運用同儕互動關係，激發聽障幼兒學習之動機，並培養良好之互動關係及社交技巧。

六、配合各項聽語教學法

目前針對聽障幼兒所使用之教學法包括（李芃娟，1995；蔡昆瀛，2001）：手語、唇語、語調聽覺法、聽覺口語法、綜合溝通法等，各教學法皆有其限制及優點，教師應考量聽障幼兒之障礙成因、發現時間、障礙程度、語言及溝通能力、整體發展及家庭環境等相關因素，選擇適合幼兒之教學法，配合其聽障輔具，讓

聽障幼兒在良好之學習環境中學習。

伍、結語

聽障幼兒的學習因受限於本身聽力受損的原因，在學習上較正常的孩子來的辛苦且慢，因此在聽障幼兒學習的歷程中，家長、教師以致於其身邊的每一個人，皆需扮演著相當重要的角色，從如何開發幼兒的聽覺潛能，到增進幼兒的語言能力，包括聽、說、讀、寫等方面，以及人際互動之溝通，這並非一蹴可幾，容易在短期之內就可看到成效，所以家長及教師必須具備多一點的耐心，等待幼兒成長，或許幼兒的進步有限，但是深信只要堅持，未來的收穫必是超乎我們所能預料的。

參考書目

- 王淑娟（2002）。無時無刻、無所不在—安排利於兒童語言溝通的環境。**特殊教育論文集**，21-26。
- 李芃娟（1995）。聽覺障礙兒童教學方法探討。**特殊教育與復健學報**，4，237-247。
- 林寶貴（1998）。學前兒童的語言障礙與介入。**特教園丁**，14，2，1-8。
- 吳淑美（2003）。融合班常用的教學策略。**國教世紀**，207，57-63。
- 教育部（2002）。**身心障礙及資賦優異學生鑑定標準**。台北：教育部。
- 張蓓莉（2003）。聽覺障礙學生學生特質與需求。**聽障教育期刊**，2，7-17。
- 黃文信（2002）。聽覺障礙幼兒的遊戲行為之探討。**特教園丁**，18，2，83-88。
- 蔡昆瀛（2001）。聽覺障礙幼兒的發展特質與教育策略。**國小特殊教育**，32，29-36。
（原載於桃竹區特殊教育期刊第五期，第 18-23 頁）

特殊幼兒的溝通訓練—使用 INREAL 分析

國立台東教育大學幼兒教育研究所特教組 胡雪玲

壹、前言

教導特殊幼兒，首重師生之間的溝通及互動，若無法瞭解如何與特殊幼兒溝通，以致造成互動上的不良，教學也無法達到效果，葉之華（民 90）就指出教師引導幼兒的學習，若教師與幼兒之間的溝通出現問題時，教師可能無法正確的了解幼兒在教學上的需求為何，也無法知道幼兒對教學內容吸收的程度，在無法合宜的設計教學內容及正確判斷教學成效的情形下，教學無法符合幼兒的需求及能力，將會使得幼兒的學習效果非常有限（引自林秀珍，民 93）。所以教師若能與特殊幼兒有良好的溝通及互動，進而達成教學的目標，就應有正確的互動技巧和溝通方式。而本文便是筆者在修習學前特殊教育實習的課程中，由課堂教授傳授 INREAL 理論的基礎，讓筆者實際應用理論，進行對特殊幼兒的溝通訓練，並加以探討 INREAL 理論對特殊幼兒溝通訓練及師生互動關係的效果。

貳、何謂 INREAL

一、INREAL 的定義

INREAL 是爲了指導學齡前特殊幼兒的語言而所開發研究出來的一種治療指導法---INREAL（Inter Reactive Learning A Communication Model；簡稱 INREAL）（根據相互反應，促進學習與語言溝通法）。此治療指導法是採不責備特殊幼兒的方式，以特殊幼兒自然體爲中心，從特殊幼兒與他們照顧者（教師或父母）之間的自然語言學習之相關研究中衍生出來（黃儂芬，民 92）。也有學者將 INREAL 稱爲一種自然情境的語言學習法（Halwes，1999）。

二、INREAL 的緣起

INREAL 是由美國 Weiss 博士於 1974 年開始，透過影帶方式對特殊幼兒和父母親之間相互影響的分析，引導父母親學習對特殊幼兒運用正確的互動行爲模式，進而促進特殊幼兒的發展，是過去二十多年來學者研究的成果與想法（黃儂芬，民 92）。

三、INREAL 的理論基礎

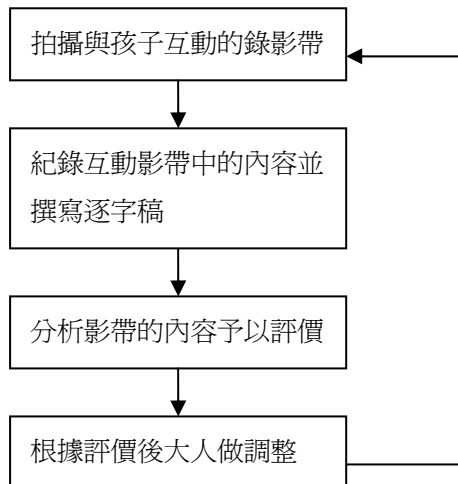
INREAL 強力支持一個論點，就是當父母或教師使用語言來溝通而非刻意使用它來教授孩子時，孩子們可以建構他們自己語言和溝通的系統，而且孩子們是自然而然的學習，大人需要以同理的角度去思索，才能走進幼兒的世界。父母親或教師必須了解和鼓勵特殊幼兒的學習，無論學習背景是在家庭或是學校裡。而 INREAL 的四大基本原則就是『S.O.U.L（Silence, Observation, Understanding and Listening.）沉默、觀察、理解、傾聽』（Gray，1999）。也就是允許孩子自發性的活動，花時間去觀察他們，理解孩子的語言，成爲孩子的傾聽者（黃儂芬，民 92）。爲促進父母親或教師可以更有效的與孩子溝通和互動，INREAL 提供以下技巧

及方法，可以幫助大人們在與孩子互動時，瞭解孩子，進入孩子的世界（Heublein，1998）：

（一）INREAL 的溝通策略技巧

- （1）MIRRORING：模仿孩子的動作及行爲
- （2）SELF-TALK：將自己的行爲和心情、感覺語言化
- （3）PAPALLEL TAKE：將感受到孩子的感情與行爲語言化
- （4）Imitated reflection：將孩子的語言、聲音完全一樣的模仿
- （5）Restated reflection：將孩子錯誤的部分正確的幫他重覆說出
- （6）Expansion：擴充孩子所說的詞句與內容
- （7）Modeling：以普通的會話方式與孩子交談

（二）INREAL 的方法



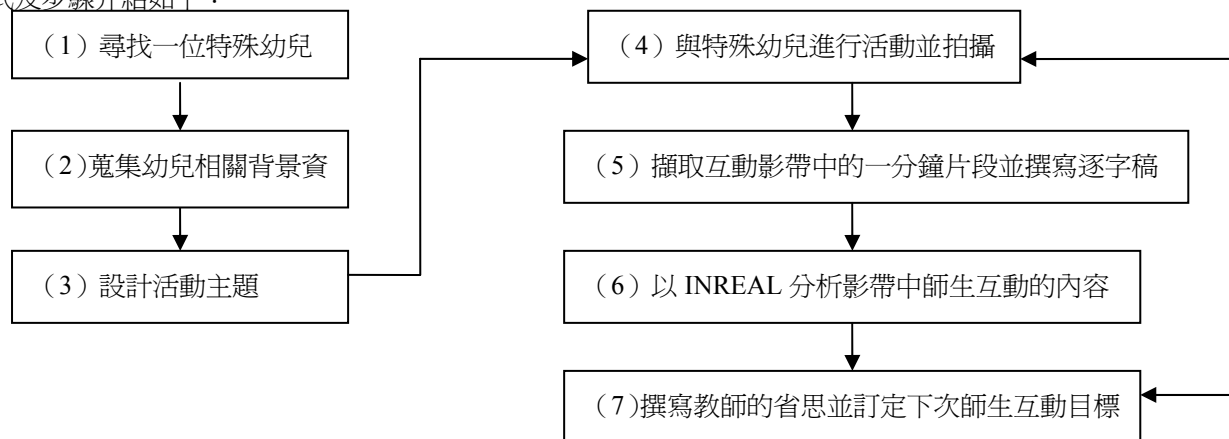
（三）INREAL 分析的重點

- （1）話題是從大人開始的或是從孩子開始的？
- （2）大人是否有用充分的時間等待孩子說話嗎？
- （3）大人是否有理解孩子所要傳達的意圖？
- （4）孩子是否有理解到大人所要傳達的意圖？
- （5）孩子和大人說話的次數是否有平衡？

INREAL 的溝通策略方式強調的是和孩子溝通而非教導孩子溝通，並與孩子自然的輪流對話，幫助孩子去自我檢視，使其持續不斷的說話讓他們能確實表達溝通，並遵守 INREAL 之『S.O.U.L』四大基本原則，能夠有效讓父母或教師達到與孩子溝通的目的（Heublein, 1998；黃愷芬，2003）。

參、實施內容

一、實施方法及步驟：根據以上 INREAL 理論的基礎，筆者使用 INREAL 分析與特殊幼兒的互動，實施方式及步驟介紹如下：



第(4)~(7)步驟為一個循環，時間間隔約一個月，共進行三個循環，每次的師生互動時間約一小時，全程使用攝影機拍攝互動過程。

二、參與者資料

由筆者及一位特殊幼兒參與互動，筆者為幼稚園教師並於某大學幼教系修習學前特殊教育學分，特殊幼兒為某學前特教班的學生，而特殊幼兒的來源由筆者詢問本縣學前特教班教師而取得，透過訪問學前特教班教師、特殊幼兒之家長、取得幼兒資料，幼兒性別為女生，障礙程度為輕度智能不足，領有身心障礙手冊，年齡六足歲。經由筆者徵詢幼兒之班級教師，以及特殊幼兒的家長同意後實施互動。

肆、師生互動分析結果

一、第一次師生互動分析

實施場地：○○○國小學前特教班教室

拍攝時間：08:00-9:00

互動對象：6 歲輕度智能障礙幼兒（女）

教學活動：誰來請客

教材教具：扮家家酒玩具

活動場景：早晨幼兒入園時間時，教師（筆者）與幼兒坐在教室地板上玩扮家家酒，與幼兒一起煮菜，陸續也有其他的幼兒進教室準備上課。

資料收集：將互動影帶中自行擷取一分鐘內容，撰寫第一次師生互動逐字稿。

【限於篇幅編號 10 以後師生互動逐字稿省略】

幼兒	教師
1. (低頭拿未蓋好的熱水瓶倒在杯子上)	
2. 給你。(作勢把杯子拿給我)。	
	3. 奶茶嗎?
	4. 湯。(把杯子收回)。
6. (幼兒放下杯子)。	5. 湯喔。(我手伸出要拿杯子)。
8. (幼兒蓋起熱水瓶)。	7. 謝謝。(我拿起地上的杯子)。
10. (幼兒原本要拿杯子又看一下地上的物品，抓起一個黃色小湯匙)。	9. 我要一個小湯匙。(我兩手抓著杯子左右看)。

使用 INREAL 分析結果：從影片中看到教師說話速度竟是這麼快，且表達能力也不夠清楚，與特殊幼兒之間沒有什麼太多的互動及對談。**教師的省思：**我發現自己一直在主導整個活動進行，說話量太多，說話速度也急促，缺乏等待特殊幼兒的回應，談話內容變化也太快，整個活動過程缺乏互動，原本以為自己與特殊幼兒的在溝通方面沒有太大問題，活動也進行的很順利，不過從拍攝影帶中挑選一分鐘畫面出來撰寫逐字稿時，才驚訝到自己的說話量太多，而特殊幼兒給予我的回應少之又少，且非常嚴重的干涉幼兒的行為。**教師訂定下次溝通目標：**(1) 對幼兒說話的速度與動作要慢一些。(2) 傳達每一次訊息給幼兒時，一定要等待幼兒接收訊息的時間。(3) 切勿主導幼兒及干涉幼兒的選擇。(4) 去了解幼兒的想法。

二、第二次師生互動分析結果

實施場地：○○○國小學前特教班教室

拍攝時間：08:00-9:00

互動對象：6 歲輕度智能障礙幼兒（女）

教學活動：誰來請客

教材教具：扮家家酒玩具

活動場景：早晨幼兒入園時間時，教師與幼兒坐在教室地板上玩扮家家酒，與幼兒一起煮菜，陸陸續續也有其他的幼兒進教室準備上課。

資料收集：將互動影帶中自行擷取一分鐘內容，撰寫第二次師生互動逐字稿。

【限於篇幅編號 10 以後師生互動逐字稿省略】

幼兒	教師
1. (以跪姿動作在櫃子裡找物品，然後拿了一條灰色玩具魚給 Adult)。	
2. 老師，妳幫王硯切。	3. 好 (兩手抓著灰色玩具魚)。
4. (手推了地上的冰箱一下)。	

5.這個（往前移動要找東西）。	6.那妳（眼神左右看）。
7.給妳刀子（轉身往後拿起地上的刀子）。	8.好。
9.給妳（把刀子拿過來）。	10.謝謝（用刀子切了一下魚，手滑了一下，再繼續切了7次）。

使用 INREAL 分析結果：教師比較能察覺到幼兒的行為及動作，但還是不夠深入了解幼兒行為背後的原因，教師的說話量也比第一次互動時減少許多。**教師的省思：**我覺得比較會觀察幼兒，但是還是沒有做到適切的回應幼兒所傳遞的訊息，也沒有示範正確的語言讓幼兒模仿，沒有澄清幼兒的想法。在進行第二次師生互動時，心中雖然會謹記著 INREAL 的「S.O.U.L」原則，不過偶爾還是會不小心說話速度又快了，但是我知道一定要耐心等待幼兒的回應，因為他們需要更多時間來處理老師所給予他的訊息，這次的過程也學會開始把主導權交給幼兒，且發現到自己的說話量減少許多，自然而然與幼兒的輪替溝通也增加了，但是還缺少去感受幼兒的想法，還有要提供幼兒學習語言的機會。**教師訂定下次溝通目標：**(1) 對幼兒陳述句子時應具體清楚。(2) 要去理解幼兒的動作行為並再以語言澄清。(3) 當幼兒表達語句或詞彙時，應給予擴充與延伸的機會，幫助幼兒學習語言。

三、第三次師生互動分析結果：

實施場地：○○○國小學前特教班教室

拍攝時間：08:00-9:00

互動對象：6 歲輕度智能障礙幼兒（女）

教學活動：美食高手

教材教具：扮家家酒玩具

活動場景：早晨幼兒入園時間時，教師與幼兒坐在教室地板上玩扮家家酒，與幼兒一起煮菜，請教室內的老師們與幼兒一起享用美食。

資料收集：將互動影帶中自行擷取一分鐘內容，撰寫第三次逐字稿。

【限於篇幅編號 10 以後師生互動逐字稿省略】

幼兒	教師
1.好了【關上電鍋蓋，看了我一眼把電鍋移到手旁邊】。	2.好【眼神看了一下孩子，又看了擺放在地上的水果】。
3.【地上有一顆蘋果與一隻雞腿，先碰了蘋果然後選擇雞腿，將雞腿放到鍋子裡】。	4.【眼神看著鍋子】。
4.先做雞腿【把雞腿放到鍋子裡】。	5.【手摸著鍋子向前傾身問孩子】先做雞腿嗎【看著孩子】。
	7.【眼神跟著孩子移動】。

6. 嗯【身體往後退了一下轉身去拿炒採鏟】。	
8. 【手拿著炒菜鏟看著炒菜鏟】這個煎菜。	
10. 我炒【拿著炒菜鏟指向自己】。	9. 我炒【手著自己】還是妳炒【手指著孩子】。

使用 INREAL 分析結果：感受到幼兒會主動和教師玩，且幼兒以語言表達的機會也比第一次和第二次互動時更多，教師能感受到幼兒的想法，師生增加了許多輪替的互動及溝通。**教師的省思：**第三次的師生互動後心中有更多的感觸，明顯看到幼兒可以主動表達出自己的想法，而且活動過程中我們的確是能夠相互一起扮家家酒，並邀請其他班上的特殊幼兒參與，不像前兩次互動時，都是由我在主導活動的進行。經由這次的互動，能更了解到當特殊幼兒對你傳遞的訊息有回應時，那就是當老師的一種滿足與開心，而且互動過程都是在非常自然的情境下進行，幼兒能夠投入在自己所感興趣的活動中，卻也能從中達到學習語言及溝通的效。

伍、總結

經歷這三次使用 INREAL 分析與特殊幼兒的互動後，檢討了自己與特殊幼兒互動過程的缺失，看見自己教學的盲點，應用了 INREAL 理論能夠重新調整師生互動的關係，理解幼兒的想法及感受，也明顯的看到幼兒在溝通上的進步。並且發現 INREAL 能實際應用在教學現場中，在最自然的情境下，讓師生產生良好的互動關係，促進幼兒學習溝通及語言。尤其啟發了自己，當一位學前教師或是學前特殊教育教師，一定要學會傾聽幼兒的聲音，耐心等待他們的回應，站在他們的立場去想，如果試圖在教學上主導幼兒的一切，反而更無法發現他們的潛能與興趣，把主導權交給幼兒，幼兒有了自信感與安全感時，在學習的過程中就會快樂些，也才會有效果。

猶記得課堂上教授說過：「這三次互動是絕對不夠的，你在這三次是有改變，如果有心要改還是真的要做了！沒有心想改一點用都沒有，在幼稚園教學中也可以使用，老師的教學也可以藉這樣的方式做檢討，在平時就要注意孩子給我們的訊息」。這些話讓我謹記在心，深有同感。因為 INREAL 提到一個很重要的理念就是，身為成人的我們一定要有心願意與孩子一起相處，要是你沒有這個心，談任何技巧、運用任何方式都沒有效果，尤其是特殊幼兒，他們不像一般幼兒可以很容易的傳達自己的想法，他們需要更多的時間與機會去學習。若身為一個老師看不到自己的盲點或是不知自己教學的缺點時，對孩子是不公平的，孩子把時間交給老師，我們就應該要用心的去教育他們。而學習了 INREAL 理論，讓我知道該如何與特殊幼兒溝通，以及調整師生的互動模式，並能瞭解如何教導特殊幼兒學習溝通及語言，因為一切教學的基礎，都是從和孩子最基本的互動上—「溝通」這裡開始的。所以期許自己，一定要成爲一位傾聽孩子、理解孩子、站在孩子內心世界去想的老師。

參考書目

- 林秀珍（民 93）。無口語幼兒之溝通訓練。國立台東大學幼兒教育系碩士論文，未出版。
- 黃愷芬（民 93 年 11 月）。發展遲緩的父母親使用 INREAL 分析之結果。第五屆全國早療相關服務論文發表大會暨國際研討會論文集，67-72，國立成功大學。
- 黃愷芬（民 92）。語用論和溝通障礙－語用論理論、語用獲得、語用障礙、及語言指導。民 95 年 9 月 22 日，取自國立台東大學幼教教師進修網站：<http://www.nttu.edu.tw/ecte/special/01.htm>
- 葉之華（民 90）。不會說話也可以表達情意－淺談非口語的溝通。特教園丁，16（3），20-24。
- Gray, C.A.（1999）. *INterREActive Learning A Communication Model*. Retrieved September 22, from :
<http://www.uwec.edu/grayca/webpgs2/inreal.htm>.
- Heublein, T. (1998). *INREAL Program Overview*. Colorado : University of Colorado at Boulder , INREAL Outreach Education Center .
- Halwes, T.（1999, April 14）. *The INREAL Teacher Training*. Retrieved September 22,
<http://www.dharma-haven.org/five-havens/inreal.htm>.
- （原載於桃竹區特殊教育期刊第八期，第 18-24 頁）

淺談增進學前語言障礙幼兒之溝通策略

國立高雄師範大學特教系博士班研究生 林桂如

壹、前言

邇來有越來越多研究證實，增加早期語言與溝通技能的教學，可顯著增進學生的學科學習，尤其是在閱讀能力上（Moats, 2001），對於語言障礙兒童而言，語言，更可謂是一項成功教室互動關鍵的技能。相較於一般正常兒童，語言障礙兒童在學習與生活上，在學科、社交、與語言上較有可能發生困難（Aram & Nation, 1980; Aram, Ekelman, & Nation, 1984; King, Jones, & Laskey, 1982）。有鑑於此，本文主要透過探討語言教學課程、自然教學法之應用，進而提出增進學前語言障礙幼兒之溝通策略，期使提供學前實務教學者與家長之參考。

貳、語言教學課程：由結構到自然的教學法

一般而言，語言教學課程可主要區分為結構教學法與自然教學法二種。結構性語言教學，典型上乃是使用一套標準化的教學與教材。教學前，他們將引導兒童，透過高度結構的連續步驟以達成目標，然而，但卻不夠真實、自然。此教學過程並不像兒童身處的真實情境，因此，兒童可能由結構性的教學法中，精通零碎的技能，但這些技能卻可能用處不大、類化困難（曾怡惇，2002；黃志雄，2001）。

自然性的教學法，乃是強調語言教學在自然情境中的提供，並依循學生引導與表現來使用增強，所運用的是分散式的試驗（Warren & Kaiser, 1986）。自然語言教學的目標可能在教學前的訂立，但語言教學者應被鼓勵去對兒童的反應作回應。在建構環境時，教學者應以引導語言目標、依循兒童的引導、與對學生作回應的方式，而非以一套教學來建構，因此，若兒童不預期、或不想談論計畫中的話題，則語言教學者仍應依循學生的引導。茲就二種教學法的使用情境與策略比較如表 1。

表 1、結構教學法與自然教學法之比較

教學法	使用情境	教學策略
結構教學法	臨床教學， 如：學校。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 使用技巧與練習活動。 2. 運用大量的試驗。 3. 遵循固定的目標。 4. 由教學者決定使用的增強物。 5. 當有正確反應時，予以增強。
自然教學法	自然的情境中， 如：家庭、社區等。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 使用會話的活動。 2. 運用分散的試驗。

3. 依循兒童的引導。
4. 依兒童喜好，決定用的增強物。
5. 增強溝通中的意圖。

資料來源：Warren, S. F., & Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 291-299.

參、自然教學法之應用

對於學前語言障礙幼兒而言，教師與家長可以應用許多在自然情境中的方法，提供幼兒自然的學習情境，以助於學習的遷移與類化。

一、 示範 (Modeling)

示範，主要是呈現一種關於學生興趣的口語模式。當有反應出現時，學生就被增強。若沒有反應，就重複這個模式。例如：當學生在玩一項很喜歡的玩具時，教師可能會說：「兔子」，若學生對該詞彙有反應，則教師可以擴充會話為：「我喜歡兔子」，但若學生沒有反應，則教師將再次重複該句。

示範教學法的目的主要有：1.建立互動與交流技能、2.學習類化的模仿技能、3.培養基本的技能、4.提供教學以外的活動機會。其具體的步驟包括：1.觀察並注意學生的興趣與需求、2.引發學生的興趣與注意、3.提出與學生興趣有關的語言模仿學習需求、4.若學生模仿語言正確則立即給予增強、5.若模仿錯誤則給予學生正確的教導，之後再給予增強，直至學生正確學習教學內容為止（林宏熾, 1998）。

二、 時間延宕 (Time delay)

當使用這個程序時，語言教學者轉向靠近兒童並注視他五到十五秒，等待兒童說話。若兒童最初沒有互動，大人可以提供口語的鼓勵或先行示範。

時間延宕教學法的目的，主要在於誘使學生產生自發性的學習互動與責任，適用於改變學生個體的行爲或增進其語言能力。其具體包括的步驟包括：1.觀察並注意學生的興趣與需求、2.引發學生的興趣與注意、3.提出與學生興趣有關的要求或刺激、4.進入時間延宕的階段、5.若學生模仿語言正確則立即給予增強、6.若模仿錯誤則給予學生正確的教導，之後再給予增強，直至學生正確學習教學內容為止（林宏熾, 1998）。

三、 隨機教學 (Incidental teaching)

隨機教學法係指在非結構的情境下，成人與兒童自然產生互動，並由成人藉此互動傳達新資訊，或提供兒童練習的機會，以增進溝通技巧（林宏熾, 1998），Warren 與 Kaiser（1986）認為隨機教學應要素應包含：1.安排環境以提高兒童先與大人互動的可能性、2.選擇適合學生能力程度的語言目標、興趣與環境、回應兒童開始對複雜性語言的要求、4.以學生的注意力增強學生的溝通意圖，以及使用學生有興趣的物體與活動，

舉例如表 2。

隨機教學法的具體步驟包括：1.確認學生需要的事物或支援的時機、2.注意學生的興趣、3.建立關連注意（引起注意）、4.建立與學生有興趣事物的溝通、5.合併運用上述教學法（林宏熾, 1998）。

表 2 隨機教學實例

<p>兒童：(指著一盒蠟筆,看著大人,說) 紅色。</p> <p>大人：(將注意力放在學生身上) 你要什麼？</p> <p>兒童：要紅色。</p>

儘管目前已有大量的研究顯示自然教學過程對於增進障礙兒童的語言與溝通是有效的（Hemmeter, Ault, Collins, & Meyer, 1996），然而，此二種語言教學方法孰優孰劣，卻尚未有定論。因此，在教學現場，應選擇哪一種教學法，仍須取決於教學者對教學的考量因素，如：教學目標。有些目標（如：語言獲得）就可能比較適合透過高度結構的方法來學習，而有些目標（如：溝通互動的開始），可能就比較適合在自然的教學，並且，考量其他不同的因素，如：教室空間、教材與人員等，這些因素都將可能影響教學決定。因此，班級老師、諮詢的其他專家與家長，都應加以合作，以發展適合班上學生的教學方案。

肆、增進學前語言障礙幼兒之溝通策略

互動，乃是增進教室中兒童的語言和溝通上重要的事之一。語言學家在仔細研究教師互動後，發現：教師常主導會話、問很多只需的少量反應（單一字的答案）的問題，以及主動開始大多數的互動行為（Cazden, 1986）。因此，為鼓勵學前語言障礙兒童進行互動，以發展決定性的語言技能，教學者可運用增進下述四項策略（錡寶香，2002；黃瑞珍 2002）：

1. 物理環境必須能促進說話，如：由教室環境的布置引發學生的好奇心。
2. 當兒童學習時，教師必須提供給兒童互動與使用語言的機會。
3. 教師需要提供機會讓兒童在各種不同的目的、對各種不同的人使用語言。
4. 當學生說話時，教師必須有所回應，以鼓勵他繼續說下去。

一般而言，語言與溝通發展通常是學前教育的主要發展目標，學前教師常會參與學生的許多活動中的互動，如：角落時間、故事時間、角色扮演、點心時間、肢動戶外時間等。

學前教育中，提供許多語言互動與教學的機會，藉由教學者選擇教材與活動過程，提高與兒童一起、以及兒童間的互動機會。以下即提出可以增進兒童在環境中表現一項興趣、形成溝通企圖、與增加教學者鼓勵兒童使用語言可能性的策略（Ostrosky & Kaiser, 1991；林寶貴, 1996）：

1. 趣味的教材（Interesting materials）：提供兒童喜歡的教材與活動。由自由活動時間的觀察與家長的說法，可以確定兒童的偏好，並要不時替換這些教材，以保持學生的興趣。
2. 拿不到（Out of reach）：將一些兒童喜歡的東西，放在看得到卻拿不到的地方，以鼓勵兒童作請求。例如：在點心時間，教師就將餅乾放在兒童拿不到的桌上，若兒童伸手去拿那塊餅乾，則教師就鼓

勵他作請求，若兒童本身沒有口語，則請兒童指出或運用溝通設備作要求。

3. 不一樣的分配 (Inadequate portions)：提供兒童少量或分配不均的教材，如：積木，當兒童需要更多時，他們可能就會作請求。
4. 做選擇 (Choice making)：兒童常被鼓勵與要求在兩樣物品中作選擇。例如：點心時間時，兒童可能會被要求在水果與餅乾間作選擇，若兒童本身沒有口語，則用指的方式亦是接受，而對於其他兒童，可能就會要求用口語表達。
5. 協助 (Assistance)：設計一項兒童需要幫助的情境將可以提供溝通的機會。一個纏在一起的玩具或打不開的罐子等，都可能提供兒童向大人請求幫忙的機會。
6. 破壞 (Sabotage)：「破壞」乃是指設計不提供兒童完成一項工作的所有材料。例如：兒童可能被要求將圖片剪下並貼在表上，但是，卻不提供他膠水，或者，讓團體中有些人拿到膠水，而有些人卻沒有。為了完成工作，缺少材料的兒童就可能可以向其他同儕借材料。
7. 愚蠢的情況 (Silly situation)：藉由設計一些愚蠢或荒謬的情況，鼓勵孩子進行溝通的動機。例如：在角落時間，教師可能在日曆上放天氣的符號而不是日期，或是將圖片倒過來。

上述的每一項技能都被設計用來增加兒童的溝通互動行為。若教學者能審慎選擇教材與活動，並覺察到運用有效技巧來增進溝通互動，則學前教室將可以成爲一個學習語言的豐富環境。

伍、結語

由於每一個障礙兒童的溝通問題，皆有其不同形成的原因與極大的個別差異。因此，對於學前教育者而言，在提供療育與教學的過程中，更需針對語言障礙兒童當前的溝通能力與口語行為，審慎分析評估，進而設計適性的方案與教學活動，使孩子能夠逐步增強新習得的語言行為，以及增進其語言技能。一項有效的語言療育，需仰賴家長、教師與相關專業人員投注心力，與彼此之間的合作無間，並考量孩子本身的優弱勢，及個體在環境中所需之技能，方才能提供有效的療育。期待透過所有相關人員的努力，使每一位孩子都能及早獲得適切的療育服務。

參考書目

- 林宏熾 (1998)。多重障礙學生情境語言教學策略。**特教園丁**，**14**，2，12-21。
- 林寶貴 (1998)。學前兒童的語言治療與介入。**特殊園丁**，**14**，2，1-8。
- 曾怡惇 (2002)。語言治療師及特教教師對無口語兒童溝通策略模式之研究。**東台灣特殊教育學報**，**4**，171-196。
- 黃志雄 (2001)。**自然環境教學對重度智能障礙兒童溝通能力的影響及相關研究**。台南師範學院，碩士論文，未出版。
- 黃瑞珍 (2002)。**溝通技巧訓練講義**。台北市立師範學院，未出版，台北市。
- 錡寶香 (2002)。重度障礙兒童的溝通需求與療育。**國小特殊教育**，**14**，13-20。
- Aram, D. M. & Nation, J. E. (1980) Preschool language disorder and subsequent language and academic difficulties.

Journal of Communication Disorders, 13, 159-170.

Aram, D. M., Ekelman, B. L., & Nation, J. E. (1984). Preschoolers with language disorder: 10 years later. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 232-244.

Cazden, C.B. (1986). Classroom discourse. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (pp. 432-464). New York: Macmillan.

Hemmeter, M., Ault, M., Collins, B., & Meyer, S. (1996). The effects of teacher-implemented language instruction within free time activities. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 31, 203-212.

King, R., Jones, D. & Laskey, E. (1982). In respect: A fifteen year follow-up of speech-language-disordered children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 13, 24-32.

Moats, L. (2001). Overcoming the language gap and investing generously in teacher professional development. *American Educator*, 25, 5-7.

Ostrosky, M., & Kaiser, A. (1991). Preschool classroom environments that promote communication. *Teaching Exceptional Children*, 23, 6-10.

Warren, S. F., & Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 291-299.

(原載於桃竹區特殊教育期刊第九期，第 22-27 頁)

自我教導策略在學前特殊教育上的運用及其相關研究

高雄市立楠梓特殊學校教師 王乙婷

壹、前言

對於身心障礙者而言，學會學習策略並將之運用在日常生活的各種技能的學習上，是非常重要的；相同的，對於特殊教育者而言，尤其是在學前階段，為特殊幼兒選擇適當而可行的學習策略並提供教學，以增進他們學習其他技能的能力，也是非常重要的。

以 ADHD 兒童為例，在增進 ADHD 兒童的注意力的方法中，行為改變技術、藥物治療、飲食治療、感覺統合治療、認知治療、社交技巧訓練、親職教育等都是常見的 ADHD 兒童的處遇方法（Barkley, 1990；宋維村、侯育銘，1996；黃裕惠，1997；黃薇蓉，1999；莊慧美，2001；楊坤堂，2000）。這些處遇方法或者因為產生副作用、不容易實施、或者因為外控的結果等因素，故其應用性有所限制，例如鈕文英（1999）說明行為改變技術是藉由外在力量達成行為處理的目標，但是我們並不希望看到 ADHD 兒童一直仰賴外在的處理才能表現出適當行為，而是期待他們能學會自我控制和自我管理；蔡明富（1995）也指出藥物治療和飲食治療可能為 ADHD 兒童帶來副作用，而行為改變技術、感覺統合治療等方法的實施又會帶來不便。此外，藥物治療對 ADHD 兒童可能產生一個負面的影響，便是讓他們對自己的行為產生「外控」的歸因想法，而造成行為管理上的死角，且無法達成長期的正向效果（黃薇蓉，1999）。因此，認知行為改變技術是結合了認知與行為兩學派優點的教學策略，應用在 ADHD 兒童的衝動控制、問題解決和注意力等方面的教學，使這些兒童的學習行為能夠從外控與被動提昇至內化與主動的學習，都具有不錯的效果（洪儷瑜，1994）。宋維村和侯育銘（1996）也認為，在行為改變技術中，兒童是扮演比較被動的角色；而認知行為改變技術則是以兒童本身為主體所進行之處遇方法。

認知行為改變技術包括許多不同的策略，自我教導策略便是其中之一；自我教導策略係指學生自我對話，以口語提示自己，持續地完成作業或解決問題的策略（楊坤堂，2000）；也是透過教師與學生之間的互動而產生學習的策略（Graham & Harris, 1989）。吳秋燕（1998）指出自我教導策略具有以下幾項優點，包括：學習步驟明確而且循序漸進、受試者逐步從外控進而內控、清楚說明自我教導的語言、過程強調師生互動以及可以由自我教導的語言達到自我控制等。洪儷瑜（1994）也表示此種策略具有可以減少教師或照顧者的時間、強化處遇效果、增加處遇的持續效果與增進處遇的類化和遷移效果的可能性等的特性。所以，自我教導策略被認為是一套實際可行且有效的策略（胡雅各，1995）。

自我教導策略的應用範圍主要有四方面，包括改善情緒（Meichenbaum & Goodman, 1969；李乙蘭，2005；林佳惠，1998；洪榮照，1989）、增進正面行為（Chan, 1991；王乙婷，2003；王玉琳，2002；江淑卿，1991；林玉華，1995；張寶珠，1991，黃力貞，2008）、促進學習（Guevremont, Osnes, & Stokes, 1988；LeeAnn & Graham, 1997；Mahn & Greenwood, 1990；Vintere, Hemmes, Brown, & Poulson, 2004；江素鳳，1996；陳碧萍，1996；蔡錦沄，2008）、和技能習得（Blandford & Lloyd, 1987；Browder & Minarovic, 2000；Feldman, Ducharme,

& Case, 1999; Higa, Tharp, and Calkins, 1978; Murphy, 1984, 引自陳湘, 2000; 胡雅各, 1992; 張淑滿, 2001; 藍瑋琛, 1991)。此外, 自我教導策略應用的對象包含一般人、智障者、學障者、衝動或情緒障礙者等不同類別的障礙; 在年齡分布上則包括學前兒童、學齡兒童、國中生、高中生和成人等; 由此可見, 此種策略的應用性很高。

綜上所述, 自我教導策略已被證實能運用在各種學習範圍、許多不同的障礙類別以及不同的年齡層上, 而且此策略具有省時、內化、長期保留以及類化良好等多項優點, 因此本文就自我教導策略的理論發展、自我教導策略在學前特殊教育上的運用及其相關研究分述於下。

貳、自我教導策略的理論發展

從 Pavlov 於 1900 年前後, 利用對狗唾液分泌的實驗建立了古典制約作用的原理之後, 20 世紀初 Watson 也利用此原理作為其行為主義學習理論的基礎, 並於 1913 年發表一篇「行為主義者對心理學的看法」後, 自此行為主義進入了萌芽的階段; 後來, 又經歷了 Thorndike 及 Skinner 的發揚, 行為主義達到了顛峰狀態, 並成為整個心理學和教育學的主流學派, 認為學習歷程是刺激 (S) — 反應 (R) 關係的聯結, 強調只有外顯行為的改變才稱為學習, 故個體的學習行為是外控與被動的。直到 1960 年代, 行為主義開始式微, 認知心理學漸漸復甦與蓬勃發展, 強調個體的主動探索是經由對事物的知覺, 而將外在事物轉換成內在心理事件的整體歷程, 因此個體的學習行為是內發與主動的。由於行為學者漸漸對於認知重組的重視, 以及認知學者也逐漸肯定行為學派在方法學上的優勢, 所以兩學派的理論各具其價值; 因此, 認知理論和行為理論便結合為認知行為改變技術 (cognitive behavioral model [CBM])。故認知行為改變技術是介於傳統行為學派和認知學派兩者之間的新興學派 (吳秋燕, 1998; 廖鳳池, 1995)。

在 CBM 中, 較著名的有下列三個主要理論, 包括 Ellis 的理情治療法 (rational-emotive therapy [RET])、Beck 的認知治療法 (cognitive therapy) 和 Meichenbaum 的自我教導策略 (self-instruction strategy) (林正文, 1996, 引自吳秋燕, 1998; 洪榮照, 1991) :

一、Ellis 的理情治療法

RET 是 Ellis 在 1950 年代所發展的人格理論及心理治療法, 認為個人的情緒困擾是來自本身對客觀事實不合理的解釋所引起, 強調認知、情緒、行為三者有明顯交互作用及因果關係。Ellis 對人性的看法是中性 (既是理性也是非理性)、偏向樂觀的 (人的思考觀念情緒及行為都是可以改變的), 而且也認為人們本身具有自我對話 (self-talking)、自我評鑑 (self-evaluating) 及自我支持 (self-sustaining) 的特性。因此, Ellis 教導個體學習用理性的思考方式來代替非理性的想法, 協助個體運用認知、情緒及行為的方法將其情緒困擾理性化, 進而達到治療目的的一種治療法。

二、Beck 的認知治療法

Beck 認為個體的錯誤思考是造成心理問題的主因, 個體的想法或認知模式決定其對外在世界的感受和

反應。因此，認知治療法是教導個體如何透過評估的歷程辨認出不合理的認知，讓個體學會分辨他們自己的思想和現實之間的差距，同時個體也被教導去認識、觀察並監控他們自己的思想與假定，以改正其不良信念與認知模式。此方法兼顧行動和認知兩個層面，而改變那些導致功能失調的情緒與行為之最直接方法，就是改變不正確且功能不當的思想。綜言之，認知治療法乃是教導個體藉由矯正錯誤的觀念與錯誤的自我暗示為媒介，以減輕心理壓力的一種治療法。

三、Meichenbaum 的自我教導策略

此法整合了 Ellis、Beck 等人的方法，基本上是認知重建的一種形式，主要在改變個體自我語言（self-verbalizations）。其基本觀點是：行為改變的先決條件在於個體必須注意到他們如何思考、如何感受、如何表現、以及如何對別人產生影響。Meichenbaum 認為要產生改變，個體必須介入其行為的內部對話中，如此便能夠在各種情境中評估自己的行為。自我教導策略即是運用個體對自己說話，以改變他的情緒感受及行為反應的一種治療法。在自我教導的過程中，個體利用認知示範、外顯的指導、內隱的自我指導及自我增強等技巧，以協助個體發展自我控制的內發行為，達到促進學習效果的目的。

以上所介紹的三個理論都屬於 CBM，其行為處理的重心都強調運用合理的認知以矯正不合理的認知型態及想法，因此行為也隨之改變，但在處理的程序和概念上仍有一些差異。Ellis 主張由治療者直接駁斥個體非理性的想法，以誘導個體作理性的思考；Beck 和 Meichenbaum 二者則比較強調藉由模仿和行為的演練，讓個體得到正向、積極的認知行為和技巧（戴嘉南，1995）。然而，這些認知理論技術皆根據以下兩點假設（Martin & Pear, 1983，引自胡雅各，1995）：（a）個體對於自我行為的解釋或反應乃是以自我認知為媒介；（b）認知的缺陷會導致行為的異常反應。由此可知，藉由正向積極的認知行為改變技術可以改變個體的思考型態、想法和態度等，以取代個體消極及負向的信念，進而達到有意義的學習與治療效果。

自我教導策略是 CBM 中學者經常採用的方法之一（胡雅各，1995；張淑滿，2001）；乃是 Meichenbaum 根據 Vygotsky 及其學生盧利亞 Luria 的學說加以發揚光大的。Meichenbaum 將其基本觀念應用到心理治療，結果證實，ADHD 兒童在經由自我教導策略的教學之後，其衝動傾向降低，而且相對的，也同時提昇了這些兒童的思考反應在增加反應時間和減少錯誤方面的效果（Meichenbaum & Goodman, 1971）。後來陸續有許多學者，應用此一策略在不同受試者的不同行為處理中，結果均顯示策略的處理具有成效且均產生類化的效果。因此自我教導策略從 1970 年代起，便成了研究者和教師經常採用的一種教學策略（張淑滿，2001）。

參、自我教導策略在特殊教育上的運用

一、自我教導策略的教學程序

由於 Meichenbaum 主張內在語言、認知結構、以及行為結果三者之間應產生良性的互動以改變負向的內在語言（胡雅各，1995）；並著重藉由不斷的示範練習，以積極的正向自我語言去替代負向的內在語言（洪榮照，1991）。故 Meichenbaum 認為改變負向內在語言的過程可分為三個階段（胡雅各，1995；洪榮照，1991）：一為自我觀察（self-observation）階段：即在訓練之前，教學者要先了解學生的負向自我陳述，使

學生的注意力集中在個人的思考、情感和行爲上，讓自己有機會觀察不當的行爲和問題，然後教學者引導學生重新再認定問題及提出解決的方法；其次為開始產生新的內在對話（starting a new internal dialogue）階段：即經由新的內在對話產生認知結構的改變，使學生用正向的內在語言來取代原先負向的內在語言，以引導學生產生更有效的因應措施；最後則為學習新技巧（learning new skills）階段：在此一階段，教學者須教導學生一些更有效、可應用於生活中的因應技巧，以協助其達成良好的適應與行爲的改變。

在自我教導的過程中，學生首先必須藉由教學者給予的回饋與增強來引導其反覆練習，直到學生本身可以應用內隱的語言改變自己的行爲表現，以達到正確的目標行爲。因此，自我教導的內容包含四點（Meichenbaum, 1977, 引自江淑卿, 1991；洪榮照, 1991；藍瑋琛, 1991）：（a）定義問題（problem definition）：例如「我要做什麼呢？」、（b）集中注意和反應引導（focusing attention and response guidance）：例如「小心，畫下這條線。」、（c）自我增強（self-reinforcement）：例如「我畫得很好。」、以及（d）自我評量因應技巧和錯誤改正選擇（self-evaluative coping skills and error correcting options）：例如「我畫得很好，假使我畫錯了，我也能改正過來並且更小心地做下去。」

自我教導略的五個實施步驟如下（邱連煌, 2000；黃慧真譯, 1994）：

1. 認知示範：由教學者（通常是父母或老師）示範，一邊大聲向自己發出引導，一邊按引導操作並執行任務。
2. 外顯的外在引導：教學者以語言發出引導，學生按引導操作，執行同一任務。
3. 外顯的自我引導：學生一邊用語言向自己發出引導，一邊按引導操作並執行同一任務。
4. 漸褪的外顯自我引導：學生一邊小聲向自己發出引導，一邊按引導操作且執行同一任務。
5. 內隱的自我教導：學生使用無聲的內在語言，引導每一步驟的操作，以執行同一任務。

故整個自我教導策略的訓練就是透過不斷地示範練習，使學生由外在語言慢慢引導至內在語言，並藉由內在語言作為問題解決的的中介歷程，慢慢影響學生的思考、態度與認知等，最後達到行爲改變的目標。

二、自我教導策略教學的實施要點

自我教導策略的教學，除了符合上述教學程序與角色任務外，在教導學生使用時，尚須注意下列 3 點事項（李永吟, 1993）：

1. 由於自我教導策略能夠在沒有外在刺激時，藉由自我語言引發自己造成行動的內在刺激，進而引導個體進行活動，然而不良的自我語言非但不能帶動有效的行動，反而可能干擾個體的行爲，產生困擾，例如：教導自己去完成做不到的事。因此，在設定目標行爲的標準和指導語時，要符合學生本身的能力和 demand。
2. 自我教導策略可以幫助集中注意力，以處理所面臨的情況，而過度運用因應式的自我教導可能反而影響了應有的表現，例如：一再告訴自己「上課不專心，沒關係！」
3. 對事情作誇大或對自己的表現做過低的評價，都將使個體的行爲或情緒產生不良的影響。

自我教導策略除了上述的注意事項外，在使用上的限制（吳秋燕, 1998），包括（a）不適用於認知能力太差的學生、（b）學生必須具備語言能力、（c）無法得知學生是否真的內化、（d）教學過程過於機械

化，容易導致學生不耐煩。因此，自我教導策略教學的實施要點包括以下幾點：

1. 訂定教學目標

教學者在選取目標行為、立定目標行為的標準、設定指導語和教學過程中，應選擇符合學生認知程度、語言能力和起點行為等條件，設定適當的標準，避免造成學生產生負面的自我語言，而影響了學生的個體行為和整個教學成效。並且，一次只訂定一個目標行為做為教學目標，教學目標要明確且易於達成。

2. 設計教學情境

教學情境要以能形成良好的遷移和類化為最高原則，而非模擬的情境。因此，教學者要以在真實的情境下教學為最佳，但如果真的無法在真實的情境下進行教學，則要設計近似於實際的教學情境，以減少遷移和類化的困難。

3. 熟悉教學程序

自我教導策略的教學步驟分為五個階段（表 3-1），每一步驟的教學，教學者和學生都有其各自的任務。開始每一步驟的教學時，教學者必須給予學生固定的提示語，再依各目標行為給予適當的教學指導語，學生則根據教學者所給予的提示語與各個目標行為的教學指導語，自我引導並執行該任務。

教學者除了給予學生固定的提示語之外，尚須給予學生目標行為之教學指導語（表 3-2）。教學指導語須由教學者來擬定，其內容是根據自我教導策略的內容，擬定的原則是學生的語言表達理解能力和慣用語彙，配合學生的目標行為，設計簡化易懂的指導語，以利學生進行自我教導策略的引導。

4. 堅持教學原則

為使教學發揮預期的成效，教學原則採正向積極原則、增強原則和重複練習原則，以協助學生改善目標行為。

表 3-1 自我教導策略的教學程序表

教學程序	教學者的任務	教學者提示		學生的任務
		固定提示語	各目標行為指導語	
1. 認知示範	一邊示範，一邊大聲向自己發出引導，並按照引導操作執行任務	「從現在起，注意看老師的示範。」	(見表 3-2)	仔細觀察教學者的示範
2. 外顯的外在引導	以語言發出引導	「現在老師說什麼，你就做什麼，跟著老師的口令做動作。」	(見表 3-2)	按教學者的引導操作，執行同一任務
3. 外顯的自我引導	小聲提示以協助學生的語言引導	「現在老師會小聲說出該做的動作，你一邊要大聲跟著老師說，要一邊做著同樣的動作。」	(見表 3-2)	一邊用語言向自己發出引導，一邊按引導操作並執行同一任務

4.漸褪的外顯自我引導	僅在旁觀察，並適時給予學生必要的協助	「從現在起，老師不說話，你自己一邊小聲說，一邊自己做同樣的動作。」	(見表 3-2)	一邊小聲向自己發出引導，一邊按引導操作且執行同一任務
5.內隱的自我教導	仔細觀察學生的任務執行	「你從現在起，不必出聲音，說在心裡就好，然後一邊說在心裡，一邊自己做同樣的動作。」	(見表 3-2)	使用默念方式，引導自己每一步驟的操作，以執行同一任務

資料來源：研究者自行整理

表 3-2 自我教導策略教學指導語內容（以上課不東張西望舉例說明）

學生： XXX 目標行為： 上課不東張西望

自我教導內容	指導語	問題情境與狀況
1.定義問題	我現在要開始專心上課。	老師說明開始上課
2.集中注意和反應引導	我要專心上課，不東張西望。	學生提出解決的方法
3.自我增強	1.成功時—我上課沒有東張西望。 2.失敗時—我上課有東張西望。	自我評估結果，給予自我回饋
4.自我評量因應技巧和錯誤改正選擇	1.成功時—我上課沒有東張西望，今天我很認真。 2.失敗時—我上課有東張西望，今天我不認真，沒關係，我會表現得更認真。	根據自我評估的結果，再次確認自我的價值，如遇錯誤或失敗，能自行檢討錯失並提出正向的解決方法

資料來源：研究者自行整理

肆、自我教導策略教學在學前特殊教育的相關研究

目前國內針對學前特殊幼兒進行自我教導策略的研究相當缺乏，因此僅能就國外之自我教導策略教學在學前特殊教育上的應用結果分述如下。

Meichenbaum 與 Goodman (1969) 以就讀於一所公立小學的 30 名幼稚園的幼童 (17 名女生、13 名男生)

為對象，進行口語動作反應訓練和外顯的與內隱的自我教導策略教學在 Luria 的沮喪作業（depression task）上的反應試驗。結果顯示內隱的自我教導策略顯著較外顯的自我教導策略在抑制行為反應的衝動上具有效果。

Robin、Armel 與 O’Leary（1975）採用 Meichenbaum 與 Goodman 的自我教導策略模式教導一群手寫缺陷的幼稚園兒童寫出 4 個印刷體大寫字母，實驗組採自我教導策略教學，而 2 組對照組則分別採直接寫字訓練和不教學作為對照。結果顯示實驗組較對照組有顯著較大的改善，但無類化的跡象產生，在未訓練的字母上則三組幼童在手寫技能上均顯示無差異。

Bornstein 與 Quevillon（1976）運用自我教導策略訓練包裹訓練 3 名學前的「過動」男童，實驗設計採單一受試實驗中的多基線設計，依變項為持續在作業上的行為（on-task behavior）。結果顯示自我教導策略增進了持續在作業上的行為並且在基準線開始後維持了 90 天，並且從一個 2 小時課程的情境上類化至在教室裡的情境。

Higa、Tharp 與 Calkins（1978）訓練學前、一年級和二年級的兒童按照燈光的刺激去「按」和「不要按」電報機的按鍵。結果顯示口頭上的自我教導並未提高動作反應，對學前和一年及兒童而言，口語化增加了錯誤率；然而，在口頭自我教導之前提供這些幼兒動作反應的練習機會，他們的成果相當與二年級的兒童。實則證明將外顯的自我教導轉化成內隱的自我教導有助於效果的提升。

Murphy（1984，引自陳湘，2000）將受試者分為 3 組，各 3 名 4 歲 5 個月到 6 歲的學前聽障生，以單一受試實驗設計模式的跨個人多基線設計，了解自我教導策略在學前兒童數數能力上的效果，結果發現其中 8 名兒童在自我教導策略的習得和數數能力上均呈現效果，並且在 6 個月後的保留評量中，亦達顯著效果。

Guevremont、Osnes 與 Stokes（1988）對學齡前兒童進行自我教導策略的類化訓練以檢視口語化的功能角色。幼兒們在進行內隱的訓練之前於課堂的作業期間學習外顯的自我教導策略，資料的蒐集期間包括幼兒們在訓練期間的口語調整與其在使用外顯的自我教導策略的課堂類化情境。採跨受試多基線實驗設計的結果顯示，在訓練環境的治療效果明顯，但並未類化到課堂上，直到幼兒們在課堂上自我發出外顯的自我教導。在類化情境的自我口語化的成果與正確反應，持續在作業上的行為（on-task behavior），和完成學業的效率等變化相關。

Vintere、Hemmes、Brown 與 Poulson（2004）採跨行為多基線實驗設計對 6 名學前舞蹈班的女幼童進行（1）塑造和讚美與（2）自我教導策略、塑造和讚美的兩種程序訓練效果的對照研究，其目標行為均是複雜的粗大動作的獲得。研究結果顯示兩種程序的訓練都具有正面效果，但自我教導策略組的目標行為獲得速度較快，而且在很早期的目標行為獲得之獲得反應速度也較快。

伍、結語

由上述國內外應用自我教導策略的結果發現，自我教導策略的實施對象非常廣大和具多元性，而且不論是在改善情緒方面、增進正面行為的效果方面、促進學習效果方面，或技能習得效果方面都具有顯著的正向效果，尤其是在維持或類化方面的情形，也大多證實具有良好的成效。但在學前特殊教育的應用方面，過內

研究仍相當缺乏，因此，身為學前特殊教育的工作者，如果能善用自我教導策略於教學上，定可為學前身心障礙學生提供一良好的學習策略於各種技能的學習上。

（原載於桃竹區特殊教育期刊第六期）

參考書目

- 王乙婷（2003）：**自我教導策略增進 ADHD 兒童持續性注意力效果之研究**。國立臺南師範學院特殊教育學系碩士論文，未出版，台南。
- 王玉琳（2002）：**自我教導策略、合作學習和增強系統合併使用對安置在融合教育情境中之輕度智障學生課室適應行為之研究**。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 江素鳳（1996）：**自我教導策略對國小數學學習障礙兒童學習效果之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化。
- 江淑卿（1988）：**自我教導訓練的不同策略對衝動型兒童之輔導效果**。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 江淑卿（1991）：**自我教導訓練對國小兒童輔導效果之研究**。**輔導月刊**，27（3），21-25。
- 吳秋燕（1998）：**自我教導策略之理論與應用**。**國教之聲**，31（4），44-48。
- 李乙蘭（2005）：**自我教導策略運用在情緒障礙學生降低攻擊行為之效果研究**。國立嘉義大學特殊教育學系研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 李永吟（1993）：**學習輔導**。台北：心理。
- 邱連煌（2000）：**認知行為改變：自我指示訓練**。**教育資料與研究**，33，59-65。
- 宋維村、侯育銘（1996）：**過動兒的認識與治療**。台北：正中。
- 林玉華（1995）：**自我教導策略對注意力不足過動兒童之教學效果研究**。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 林佳惠（1998）：**自我教導訓練團體對國小六年級學童社會焦慮輔導效果之研究**。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 胡雅各（1992）：**自我教導與配合輔助性教學提示之自我教導策略對中重度智障者技能養成之比較研究**。國立彰化師範大學教育特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化。
- 胡雅各（1995）：**自我教導訓練的理論基礎及其在啓智教育上的應用**。**國小特殊教育**，18，16-26。
- 洪榮照（1989）：**自我教導訓練對減低國小學生數學焦慮之效果**。國立彰化師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 洪榮照（1991）：**以認知行為自我教導訓練改變兒童內在語言**。**國教輔導**，31（2），20-26。
- 洪麗瑜（1994）：**注意力缺陷及過動學生的認識與教育**。台北：台北市立師範學院特殊教育中心。
- 黃力貞（2008）：**自我教導策略在國小注意力缺陷過動障礙兒童學科作業完成之研究**。國立台北教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北。

- 黃裕惠（1997）：家長訓練對 ADHD 孩子的家長的效果。**特殊教育季刊**，**64**，28-32。
- 黃慧真譯（1994）：**認知過程的原理：補救與特殊教育上的應用**。台北：心理。
- 黃薇蓉（1999）：**情緒教育方案對注意力缺陷過動症兒童教學效果之研究**。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 陳湘（2000）：特殊兒童之自我教導訓練初探。**大專體育**，**51**，90-94。
- 陳碧萍（1996）：**自我教導策略對國小學生完成效果之研究**。國立高雄師範大學教育學類研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 莊慧美（2001）：認知行為治療在過動兒治療之應用。**國教天地**，**145**，19-24。
- 張淑滿（2001）：**自我教導策略對國小智障兒童解決生活問題之效果研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 張寶珠（1991）：**後設認知訓練團體對國中英語低閱讀能力學生之輔導效果研究**。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 鈕文英（1999）：**身心障礙者行為問題處理**。高雄：國立高雄師範大學特殊教育中心。
- 楊坤堂（2000）：**情緒障礙與行為異常**。台北：五南。
- 廖鳳池（1995）：**認知治療**。台北：心理。
- 蔡明富（1995）：書法治療對過動兒童注意力、衝動與過動輔導效果之質性分析。**國教學報**，**7**，111-146。
- 蔡錦沄（2008）：**自我教導策略對輕度智能障礙兒童數學加減運算學習之成效**。國立台北教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 戴嘉南（1995）：**主題輔導工作坊研習手冊—行為改變技術**。台北：教育部。
- 藍瑋琛（1991）：自我教導法在啟智班數學教學上的應用。**特教園丁**，**7**（1），6-8。
- Barkley, R. A. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorder*. New York: Guilford.
- Blandford, B. J., & Lloyd, J. W. (1987). Effects of a self-instructional procedure on handwriting. *Journal of Learning Disabilities*, *20*(6), 342-346.
- Bornstein, P. H., & Quevillon, R. P. (1976). The effects of a self-instruction package on overactive preschool boys. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *9*, 179-188.
- Browder, D. M., & Minarovic, T. J. (2000). Utilizing sight words in self-instruction training for employee with moderate mental retardation in competitive jobs. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *35*(1), 78-89.
- Chan, L. K. S. (1991). Promoting strategy generalization through self-instructional training in students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *24*(7), 427-433.
- Feldman, M. A., Ducharme, J. M., & Case, L. (1999). Using self-instruction pictorial manuals to teach child-care skills to mothers with intellectual disabilities. *Behavior Modification*, *23*(3), 480-497.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1989). Improving learning disabled students' skill at composing essays: Self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, *56*(3), 201-214.
- Guevremont, D. C., Osnes, P. G., & Stokes, T. F. (1988). The functional role of preschooler's verbalizations in the generalization of self-instructional training.

Journal of Applied Behavior Analysis, 21, 45-55.

- Hogan, S., & Prater, M. A. (1993). The effects of peer tutoring and self-management training on on-task, academic, and disruptive behaviors. *Behavior Disorders*, 18(2), 118-128.
- Higa, W. R., Tharp, R. G., & Calkins, R. P. (1978). Developmental verbal control of behavior: Implications for self-instructional training. *Journal of Experimental Child Psychology*, 26, 489-497.
- Hughes, C. (1992). Teaching self-instruction utilizing multiple exemplars to produce generalized problem-solving among individuals with severe mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97(3), 302-314.
- Hughes, C. Hugo, K., & Blatt, J. (1996). Self-instructional intervention for teaching generalized problem-solving within a functional task sequence. *American Journal on Mental Retardation*, 100(6), 565-579.
- LeeAnn, J., & Graham, S. (1997). The effects of goal setting and self-instruction on learning a reading comprehension strategy: A study of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 80-91.
- Mahn, C. S., & Greenwood, G. E. (1990). Cognitive behavior modification: Use of self-instruction strategies by first graders on academic tasks. *Journal of Education Research*, 83(3), 158-161.
- Meichenbaum, D. H., & Goodman, J. (1969). Reflection- Impulsivity and Verbal Control of Motor Behavior. *Child Development*, 1969, 40, 785-797.
- Meichenbaum, D. H., & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77(2), 115-126.
- Robin, A. L., Arnel, S., & O'Leary, K. D. (1975). The effects of self-instruction on writing deficiencies. *Behavior Therapy*, 6, 178-197.
- Vintere, P., Hemmes, N.S., Brown, B.L., & Poulson, C.L. (2004). Self-instructions in gross-motor skill acquisition for preschool dance classes. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 305-322.

(原載於桃竹區特殊教育期刊第六期，第 3-17 頁)

學前特殊教育教材手冊——策略篇

發行人：程萬里

發行所：中原大學

印行所：中原大學特殊教育中心

編審委員：王文伶、楊敏真

印刷者：力捷印刷設計有限公司

地址：桃園縣中壢市月眉里8鄰106之10號

電話：03-4986700

中華民國九十八年十二月出版

非賣品
