

南華大學幼兒教育學系
碩士論文

Department of Early Children Education

Nahua Uversity Master Thesis

遊戲教學對發展遲緩兒溝通能力影響之
研究

The effect of game theaching on developmentally delay
children' s communication capability

指導教授：郭春在 博士

研 究 生：陳佩妍 撰

中 華 民 國 一 百 零 三 年 五 月

南 華 大 學

碩 士 學 位 論 文

遊 戲 教 學 對 發 展 遲 緩 兒 溝 通 能 力 影 響 之

研 究

研 究 生：陳 佩 妍

經 考 試 合 格 特 此 證 明

口 試 委 員：簡 瑞 良

王 炳 欽

郭 春 桂

指 導 教 授：郭 春 桂

系 主 任 (所 長)：歐 慧 敏

口 試 日 期：中 華 民 國 103 年 5 月 8 日

遊戲教學對發展遲緩兒溝通能力影響之研究

摘要

本研究旨在探討遊戲教學對發展遲緩兒溝通能力之影響，研究對象為一名 3 歲 6 個月的發展遲緩幼兒，研究方法採單一受試研究法之跨行為多探試研究設計，自變項為遊戲教學活動，依變項為受試者溝通能力提升與維持情形。實驗過程共計 10 週，運用行為觀察記錄所得之資料，以瞭解對受試者溝通能力的影響。

本研究結果顯示：

- 一、遊戲教學對發展遲緩兒的被動性溝通、主動性溝通、類化溝通能力有提升效果。
- 二、遊戲教學對發展遲緩兒的被動性溝通、主動性溝通、類化溝通能力有良好維持效果。
- 三、家長與導師認為遊戲教學對發展遲緩兒溝通能力的表現有正面提升，且對其他發展領域的學習與表現也有幫助。

關鍵詞：遊戲教學、發展遲緩兒、溝通能力

The effect of game teaching on developmentally delay children's communication capability

Abstract

This study aimed to investigate the effect of game teaching on developmentally delay children's communication capability. The subject was a 3 year and 6 months old developmentally delay child. A multiple-probe design across behaviors tested by single-subject experimental designs was implemented. The independent variable was the game teaching. The dependent variables were how the subject's communication capability improve and maintain. The experimental process was for 10 weeks. Using the data from communication behavior observation record sheet to understand the impact on the subject' communication capability.

The findings of this study shows as follows:

- (1)Game teaching could promote developmentally delay children's passive communication, active communication, and generalization communication capability.
- (2)Game teaching could well maintain developmentally delay children's passive communication, active communication, and generalization communication capability.
- (3)Parents and teachers think that game teaching had a positive promote of developmentally delay children's communication capability, and also helped the other areas' learning and performance.

Keyword:

game teaching, developmentally delay children, communication capability

目次

摘要.....	I
Abstract.....	II
目次.....	III
表次.....	VI
圖次.....	VII
附錄次.....	VIII
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與研究動機.....	1
第二節 研究目的與研究問題.....	3
第三節 名詞解釋.....	4
第四節 研究範圍與限制.....	6
第二章 文獻探討.....	7
第一節 遊戲與教學的探討.....	7
第二節 幼兒的語言發展.....	17
第三節 發展遲緩幼兒的溝通特質.....	24
第四節 溝通能力相關研究探討.....	38
第五節 遊戲活動融入教學之相關研究.....	48

第三章 研究方法	55
第一節 研究架構.....	55
第二節 研究對象.....	58
第三節 研究工具.....	63
第四節 研究設計.....	65
第五節 研究步驟.....	70
第六節 資料處理與分析.....	74
第四章 結果與討論	77
第一節 遊戲教學對發展遲緩兒溝通能力的影響資料分析.....	77
第二節 家長及教師對發展遲緩兒溝通能力變化之感知情形.....	89
第三節 綜合討論.....	93
第五章 結論與建議	97
第一節 結論.....	97
第二節 建議.....	100
參考文獻	103
壹、中文部分.....	103
貳、西文部分.....	109
附錄一 遊戲教學活動教案(一~四)	111
遊戲教學活動教案(五~八)	113

	遊戲教學活動教案(九~十二)	115
附錄二	溝通行為觀察記錄表.....	117
附錄三	教師、家長訪談大綱.....	119
附錄四	家長同意書.....	120
附錄五	台南市學前特教巡迴輔導發展評估表使用同意書.....	121



表 次

表 2-1	溝通能力之相關研究一	42
表 2-2	溝通能力之相關研究二	44
表 2-3	溝通能力之相關研究三	46
表 2-4	遊戲介入教學的相關研究	50
表 2-5	發展遲緩幼兒遊戲介入相關研究	53
表 3-1	受試者基本資料表	59
表 3-2	受試者綜合評估結果	60
表 3-3	遊戲活動教學單元名稱及順序	69
表 3-4	觀察者間一致性	76
表 4-1	被動性行爲表現階段內變化分析摘要	81
表 4-2	被動性行爲表現階段間變化分析摘要	82
表 4-3	主動性行爲表現階段內變化分析摘要	84
表 4-4	主動性行爲表現階段間變化分析摘要	85
表 4-5	類化性行爲表現階段內變化分析摘要	87
表 4-6	類化性行爲表現階段間變化分析摘要	88

圖 次

圖 2-1	遊戲、玩具、教具及教學之關係圖	12
圖 2-2	溝通過程	39
圖 3-1	研究架構圖	55
圖 3-2	研究設計模式	65
圖 3-3	教學流程圖	68
圖 3-4	研究步驟圖	70
圖 4-1	溝通能力行為表現次數曲線	78
圖 4-2	被動性行為表現通過次數	81
圖 4-3	主動性行為表現通過次數	84
圖 4-4	類化性行為表現通過次數	87

附 錄 次

附錄一	遊戲教學活動教案	111
附錄二	溝通行為觀察記錄表	117
附錄三	教師、家長訪談大綱	119
附錄四	家長同意書	120
附錄五	台南市學前特教巡迴輔導發展評估表使用同意書	121



第一章 緒論

本研究旨在探討遊戲教學對發展遲緩兒溝通能力之影響。本章共分為三節，第一節說明本研究的研究背景與動機；第二節說出研究目的與待答問題；第三節為名詞解釋。

第一節 研究背景與研究動機

溝通是指任何資訊的分享與交換過程，包含語言或非語言，尤以語言為最主要的溝通媒介（何華國，2006）。溝通是人類意思的表達與接收，可以藉由聽、說、讀、寫、注視、手勢動作等各種型式達到。語言在人類的溝通上極為重要，但由嬰兒至成人的語言發展過程，因健康、環境等因素，都可能導致障礙而影響溝通（林寶貴，2008）。一般嬰幼兒的溝通發展，往往在語言或說話都有遲緩現象，且很可能伴隨其他領域的遲緩。發展遲緩幼兒受限於自身生理、心理的障礙，與人溝通時常使用錯誤或不被接受的方式互動，以致在團體中不被歡迎，甚至被孤立（傅秀媚，2000）。

發展遲緩兒一般大多指嬰幼兒在一項以上的發展領域有出現遲緩現象，原因可能來自遺傳、環境或兩者交互影響的結果。而在為這些幼兒提供服務時，大多採用發展性方法介入，強調早期幫助發展遲緩兒早日達到發展目標（傅秀媚，2000）。發展上幼兒於出生後，會透過各種知覺感官，建構出認知能力、動作能力、社會情緒能力、語言溝通互動能力。換句話說，認知是由於透過知覺感官經驗將行為內在化，語言溝通是認知的象徵系統，語言溝通表達了認知內涵，所以須有足夠的遊戲活動經驗，才能增進象徵性思考產生語言溝通的表達空間（林寶貴，2004）。

幾乎所有的幼兒都不須經過正式的教學，就能在短短的時間內學會說自己的母語，但有些幼兒卻在語言學習上，甚至溝通上產生問題，我們發現，老師好意思把語言變得容易學，卻因傳統的教學方法或超越幼兒的基本能力，而使語言更難以理解，幼兒產生了學習的恐懼，阻礙了學習。若是能將語言與幼兒的需要、經驗結合，重視語言最重要的目的—溝通，讓幼兒使用語言來滿足自己的需求（李連珠，1998），且在無壓力下學習，那遊戲是最佳選擇。遊戲是幼兒智力、語言、社會情緒、思考、知覺動作發展的主要途徑，幼兒透過探索遊戲，發現事物的意義與關聯性，提升語言發展及理解能力，而語言也能擴展幼兒的視覺意義、增加語彙。

幼兒在遊戲過程中，遊戲常能提供一個語言發生、維持與創造的潛移默化情境，幼兒依著自己的生活經驗與思考方式，投入於屬於自己主動而自由的遊戲情境中與人、事、物互動。遊戲中的幼兒須要察覺、溝通、融合於情境的變動中，遊戲中語言溝通的價值正是透過所有感官知覺，身歷其境把自己想像中的世界，推向適應變通而轉換成有意義的真實情境表達，透過幼兒自身於遊戲中體驗，更勝於傳遞教導、制式化來學習語言。Smilansky 也曾研究發現經過遊戲指導的兒童比未經過指導的兒童參與更多的扮演遊戲，也表現較好的計算與溝通發展（廖信達，2004）。Bruner 提出，幼兒園教師若能指導參與幼兒遊戲，幼兒們能較同年齡孩子玩的時間較久、溝通互動較密集且層次較高（郭靜晃，1994）。

研究者在閱讀文獻時，發現不少研究者在針對提升溝通能力行為時，為因應個別差異、所處環境，而採用了各種不同的策略方法，且大多能有效提升能力。根據 Lazear（1999）提出多元智能教學設計四階段，1.喚醒：每項能力皆透過五項知覺感官學習，應提供多元管道，讓智能有機會被使用及激發；2.擴展：透過重複練習，增進運用技巧及強化能力，使成為自己的優勢能力；3.教導：教師應適時扮演教導者，使能力獲得提升；4.遷移：利用優勢能力搭橋，以遷移發展其他領域。例如，張玉巍（2006）以遊戲活動介入，使得發展遲緩兒手部動作提升及求助語言增多。石英桂（2007）採生活經驗故事有效提升發展遲緩兒溝通、認知、社會、情緒能力。曾碧玉（2010）則用自然情境教學法介入，促使特殊需求幼兒自發性語言增多。由以上觀之，有效的方式很多，因應教學者的條件、人格特質及學習者的個別差異、優弱勢能力，而有不同的選擇。遊戲教學法能運用於不同領域的教

學之中，教學者需先思索欲增進幼兒的何項發展，將遊戲經過精心設計、從中誘導幼兒產生適當的學習能力及反應，讓幼兒從遊戲中發展自身的能力，達到符合其身心發展的教育目標。而林伶利（2002）也指出遊戲能幫助幼兒達到增進象徵思考能力的發展，分離思考、行動、事物，也是語言發展的良好媒介。對發展遲緩幼兒來說，溝通能力的發展是其普遍存在的問題，研究者藉由遊戲，於過程中引導幼兒聆聽、表達的意願。故遊戲教學正契合了研究者此時的實務教學工作。

綜上所述，研究者思索在教學崗位上，發展遲緩兒各種學習困難狀況，溝通能力的落後屬常見。而溝通可說是人們生活的基本能力，與人的互動中須不時的表達、聆聽理解，若這個能力缺乏，則會造成人際關係的疏遠、生活的不便、甚至產生問題行爲。若能協助幼兒找到適合本身的學習方式與策略，因應個別差異、權衡幼兒的優弱勢能力，應是最佳的，且靜態隔離的療育方式會抹殺幼兒的學習興趣及類化能力，在自然無壓力的遊戲活動中學習，寓教於樂的方式對幼兒而言最熟悉、最自然。故本研究選擇以遊戲教學介入，期望透過遊戲教學能提供教師及家長在提升發展遲緩幼兒溝通能力時一個參考。

第二節 研究目的與研究問題

本研究基於上述研究背景與動機，旨在以遊戲教學為介入方式，來提升其溝通能力，提出研究目的與研究問題如下：

壹、研究目的

- 一、探討遊戲教學對發展遲緩兒被動性溝通能力之影響。
- 二、探討遊戲教學對發展遲緩兒主動性溝通能力之影響。
- 三、探討遊戲教學對發展遲緩兒類化性溝通能力之影響。
- 四、瞭解家長及教師對發展遲緩兒接受遊戲教學前後溝通能力的變化影響感知。
- 五、根據研究結果彙整，提出發展遲緩兒在溝通能力教學時的可行建議及未來相關研究的參考。

貳、研究問題

根據上述研究目的，本研究將探討的具體問題如下：

- 一、探討發展遲緩兒接受遊戲教學後被動性溝通能力之表現情形。
 - (一) 發展遲緩兒接受遊戲教學後被動性溝通能力是否能提升？
 - (二) 遊戲教學提升發展遲緩兒被動性溝通能力是否具有維持成效？

- 二、探討發展遲緩兒接受遊戲教學後主動性溝通能力之表現情形。
 - (一) 發展遲緩兒接受遊戲教學後主動性溝通能力是否能提升？
 - (二) 遊戲教學提升發展遲緩兒主動性溝通能力是否具有維持成效？

- 三、探討發展遲緩兒接受遊戲教學後類化性溝通能力之表現情形。
 - (一) 發展遲緩兒接受遊戲教學後類化性溝通能力是否能提升？
 - (二) 遊戲教學提升發展遲緩兒類化性溝通能力是否具有維持成效？

- 四、家長及教師是否肯定發展遲緩兒接受遊戲教學對於溝通能力的正向影響成效？

第三節 名詞解釋

本研究的名詞解釋包括：遊戲教學、溝通能力、發展遲緩幼兒，其釋義如下：

壹、遊戲教學

遊戲是一種籠統的策略，沒有固定的教學方式，一般很難為遊戲這個策略下一個精確的定義與確切的方法，然而在籠統的原則中也能找出具體的方法且變化多端。遊戲教學主要有四個主要特性：1.好的遊戲教學須有適度的挑戰性。2.須有某種程度的競賽性與合作性，如此能激起好勝天性，增加參與者的動機與興趣。3.遊戲的過程中具有機遇性形成趣味。4.遊戲教學必須兼具教育性，以不落痕跡的

方式達到教育目標（饒見維，1996）。

基於遊戲對一般幼兒產生的正面影響，從事特殊教育者也希望藉由遊戲能力的探究與遊戲提升發展遲緩幼兒能力方面多鑽研，期望能透過適當的遊戲活動安排，讓幼兒基於遊戲的趨力與趣味性，突破本身條件的限制，願意嘗試學習，願意溝通分享，在過程中自然獲得樂趣與成就，提升自身的能力。

本研究遊戲活動由研究者參考文獻資料自行編製，內容針對被動性溝通能力、主動性溝通能力、類化性溝通能力，依受試者現況能力事先設計編排三大項十二次遊戲活動，包括：搭火車、電話遊戲、創意冰箱、注意聽三句話、你記得嗎、誰是誰、神秘袋、我會分類、我怎麼了、帶動物回家、趣味釣魚、紙真好用、等遊戲。

貳、溝通能力

溝通是利用各種傳達工具、媒介，達到交換訊息的過程。一個人若無法利用各種行為模式，來與他人交互訊息，就會發生溝通問題。語言是人與人溝通的工具，也是一種學習工具（林寶貴，2004）。美國心智障礙者協會（American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD）將溝通能力定義為，透過符號行為（如口語、文字拼字、圖形符號、手語等）或非符號行為（如臉部表情、肢體動作、觸摸、手勢等）以理解或表達訊息的能力。

本研究所指之溝通能力係指在遊戲教學中，研究對象的溝通能力表現，基本核心能力包括主動性溝通能力、被動性溝通能力、類化溝通能力（詳見附錄二）。

一、被動性溝通能力：所謂被動性溝通是指，受試者需要所處環境的人提示，才能有溝通行為出現。本研究以觀察記錄表，類別一的通過次數呈現，次數越多者，能力愈好。

二、主動性溝通能力：是指受試者在沒有任何提示下，主動表達有效的溝通行為。以觀察記錄表，類別二的通過次數呈現，次數越高者，能力愈好。

三、類化性溝通能力：本研究所指的類化性溝通，是指溝通對象及情境的類化，溝通對象包括幼兒園老師、家長、同學；溝通情境則是幼兒園教室內的學習情境變動。將以觀察記錄表，類別三的通過次數呈現，次數越多者，類化能力愈佳。

參、發展遲緩幼兒：

依據身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（教育部，2013），所稱發展遲緩，指未滿六歲之兒童，因生理、心理或社會環境因素，在知覺、認知、動作、溝通、社會情緒或自理能力等方面之發展較同年齡者顯著遲緩，且其障礙類別無法確定者。其鑑定依兒童發展及養育環境評估等資料，綜合研判之。更明顯的是指在某項能力發展遲緩了 25%或是在二項或二項以上發展項目出現六個月的遲緩。

本研究所指之發展遲緩幼兒，目前就讀於私立幼兒園，並經過醫院聯合評估中心評估，領有發展遲緩證明者，其醫院綜合評估書施測結果在語言能力與身體動作能力兩領域的發展上有遲緩問題。

第四節 研究範圍與限制

茲將本研究範圍與限制說明如下：

壹、研究對象方面

本研究設計僅選取任教幼兒園內一位發展遲緩兒為研究對象，因此研究結果有其推論的限制，不適宜推論至其他障礙類別或做廣泛推論。

貳、研究過程方面

本研究在研究的過程中，研究對象因就學後環境刺激變多、溝通互動機會增加，本身所發生的成熟改變，此為不可控制之因素。

第二章 文獻探討

本研究旨在探討遊戲教學對發展遲緩兒之溝通能力影響，基於研究目的，將分為五個部分進行文獻分析，藉此做為本研究的理論基礎。第一節遊戲與教學的探討，第二節幼兒的語言發展，第三節發展遲緩幼兒的溝通特質。第四節溝通能力的相關研究探討，第五節遊戲融入教學之相關研究。

第一節 遊戲與教學的探討

幼兒期是一個人的一生中最懂得遊戲且最能享受遊戲樂趣的時期，遊戲在幼兒的生活中隨時可能發生，且常是在最自然的情境下。幼兒透過遊戲探索，增進自身在動作技能、認知、問題解決能力、創造力、語言、社會情緒…等發展。維高斯基認為遊戲能增進思考的發展，因在遊戲中，幼兒通常會挑戰自己的觀點，促進心理功能發展到更高層次（谷瑞勉，1998）。傳統上認為「業精於勤，荒於嬉」，一直到盧梭才給予遊戲正面的評價，1989 聯合國兒童權利公約更賦予兒童擁有遊戲權（吳幸玲，2011）。我國在《幼兒園教保活動課程暫行大綱》(2013)，實施通則中也提出應重視幼兒自由遊戲及在遊戲中學習的價值，讓幼兒得以自主的探索、操弄與學習。Missiuna、Rivard 和 Bartlett（2006），提出以有利幼兒的方法，評估幼兒障礙或活動的限制，權衡測量其活動參與工具，以優勢能力參與生活活動，如此能快樂參與與預防繼發的損傷。

壹、幼兒遊戲

遊戲是幼兒生活中最重要、最自然的一部分，透過遊戲幼兒得以成長學習，以下分別介紹幼兒遊戲的特質、幼兒遊戲的行為類別，藉此更清楚瞭解遊戲的概念。

一、幼兒遊戲的特質

Bateson 根據人類學的系統理論，認為遊戲對幼兒的溝通有著重要的影響力，兒童在遊戲的互動過程中，須維持著「這是遊戲」的溝通訊息，並且不斷的交替協調角色、物體、活動在遊戲中與真實生活中的意義（黃瑞琴，2011）。學者提出遊戲的特質依各家學派有所不同，人們甚至可以指出其他動物如猩猩或狗正在玩遊戲，但要給遊戲下一個定義卻是很難的事（廖信達，2004）。以下茲整理遊戲的相關觀點加以解釋遊戲的特徵（王幸雯，2002；金瑞芝、林妙徽、林聖曦譯，2001；吳凱琳，2000；吳鶯儀等人譯，2008；陳淑敏，2007；黃志成、林少雀、王淑楨，2010）：

（一）遊戲由內在動機引起

幼兒就是想要遊戲就遊戲，想要停止就停止，完全沒有其他的目的，更不受外力影響，因由內在動機激發的活動，能持續並感受深刻。所以遊戲可能是幼兒學習適應生活及達到成熟發展的最重要過程。

（二）遊戲具有歡樂的特質

遊戲是歡樂好玩的，幼兒從遊戲中自然的流露出滿足及愉悅的正向情緒，表現快樂的的樂趣。

（三）遊戲重過程結果：

好玩有趣滿足於遊戲的過程，是幼兒持續遊戲的力量，遊戲中不會去思考遊戲的結果會帶來什麼，如此褪去了完成結果的壓力，遊戲能更彈性變通且愉快，這是更具有價值得學習。

（四）遊戲沒有外力強加的規則

遊戲常具有外顯的規則，如，躲避球或遊戲中動態的內隱規則，如，扮演遊戲中的溝通，然而幼兒通常使用後設溝通來說明規則，彼此瞭解並有共識一起配合或隨時調整，而不是外力強加的規範。

（五）遊戲是自願自發、主動參與

對幼兒而言，自己所選擇的活動就是遊戲，成人所安排的就是工作。當幼兒可以自由選擇活動，主動參與活動，幼兒就會展現自願且主動參與的態度在遊戲中玩工作。

（六）遊戲是彈性變化，沒有固定玩法

幼兒在遊戲中以自己的興趣鋪陳，玩法非一成不變，具有很大的變通性，過程中可以隨時改變、調整，融入或更換新穎的想法或做法。

綜上所述可見，遊戲是基於幼兒生理需要，可幫助幼兒肌肉、骨骼發育、調節體力；遊戲是基於幼兒心理需要，滿足其模仿、好奇、愛與被愛、情緒疏導、興趣、成就感等需求；遊戲是基於幼兒社會需要，修正行爲、培養群性的方法。誠如，杜威所言，遊戲是在日常生活中，較能自由自在、自動自發展開的活動，活動本身就是目的，就是喜悅。

本研究依據上述遊戲特質，在遊戲教學設計上，以引導的方式，激起主動參與的意願。遊戲課程雖預先設計過，但過程是彈性、愉悅的，讓幼兒在自然無壓力的環境下，啓發其溝通能力，增進其社會互動性。

二、幼兒遊戲的行爲類別

遊戲是幼兒的生活的重心，是幼兒的自然反應，更是啓迪幼兒各種能力的方法。依據幼兒的發展角度來看遊戲行爲，通常將遊戲行爲分爲認知性形態及社會性形態，以下分別做簡單的介紹（吳幸玲，2011；吳凱琳，2000；陳淑敏，2007；黃志成、林少雀、王淑楨，2010；黃瑞琴，2011；蔡淑苓，2004；盧素碧，1993）：

（一）認知性形態的遊戲行爲

成熟的幼兒，在遊戲中，能夠顯示幼兒的抽象、假設能力，增進日後語言、社會與認知發展。若幼兒心智行爲愈成熟，利用其心靈表述能力及想像創造力，來創新運用抽象符號就會越多，也會獲得最多經驗。綜合分述學者對遊戲類別的分類，如下：

1.功能遊戲(functional play)：幼兒用簡單重複性的動作，從事肌肉性活動，去操控玩具，如，手搖鈴、丟球等，此期本質上是屬於功能性探索，不斷的模仿、嘗試新的動作，經由此過程來獲得新的動作反應，並遷移至遊戲中，藉由重複簡單的遊戲去認識自己的身體能力，經驗目前身邊的環境。

2.建構遊戲(constructive play)：此期幼兒開始有目的性的遊玩，並學著運用不同的遊戲素材，來創造、建構不同的遊戲型態，這是幼兒對於組織及創造感到快樂的遊戲。如，堆積木、沙箱遊戲等。

3.戲劇遊戲(dramatic play)：此期幼兒開始運用模仿及想像能力，模仿角色的扮演，並混合非現實生活的想像，與遊戲同儕協調扮演內容、角色的假裝遊戲。如，娃娃家遊戲等。

4.規則遊戲(games with rule)：必須遵守一定規則的遊戲，如，下棋、捉迷藏，玩時需要合作，分擔不同任務。在幼兒園大班已可觀察到規則的遊戲行為，但不夠嚴謹。規則性遊戲通常在六歲前後出現，到八、九歲達到高峰。

依據上列的遊戲行為分析，本研究的受試者在認知性遊戲行為上較缺乏戲劇性遊戲行為，且對規則似有似無，少規則性遊戲。在社會性形態的遊戲行為，則合作遊戲意願不高，喜歡獨自對話式的活動，本研究透過一對一的教學，正可以在遊戲教學中引導其技巧。

(二) 社會性形態的遊戲行為

觀察幼兒的遊戲，從觀察者的角度、動機、目的，由不同的角度切入，有各種不同的解釋，但若從社會行為的觀點來觀察幼兒的遊戲，可以發現隨著幼兒年齡的增加，幼兒的社會參與度越高。這個觀點首先是 Parten 在 1932 年觀察幼兒遊戲時提出，依幼兒的遊戲參與出現的社會行為的狀況，將遊戲發展過程以社會參與度觀點分成六類（吳幸玲，2011；陳淑敏，2007；黃志成等人，2010；黃瑞琴，2011；蔡淑苓，2004）：

1.無所事事行為(unoccupied behavior)：對自己的身體有興趣，自己玩自己的身體，對週遭事物只是在旁邊隨便觀望，沒有參與任何遊戲或社會性互動，例如，幼兒自己玩自己的手，到處走走玩玩。幼兒隨著年齡及社會性的發展，獨自遊玩的時間便會減少。

2.旁觀者行為(onlooker behavior)：大部分的時間幼兒都是在旁邊觀看他人遊戲，偶而會問，但並未參與，例如，在娃娃家看著其他幼兒玩扮演遊戲，會發問，但不參與。

3.單獨遊戲(solitary play)：幼兒單獨一人遊戲，沒有和他人互動，獨言獨語，他的夥伴是自己的玩具，不同於身旁幼兒的玩具，也不和其他幼兒一起玩，完全不受附近幼兒的活動影響。例如，幼兒自己玩玩具汽車賽跑遊戲，完全不管其他

幼兒在做什麼。

4.平行遊戲(parallel play)：幼兒在同一場所玩，位置很接近，玩的玩具與附近幼兒相似或相同，但各玩各的彼此不受影響，也沒有互助合作行為。例如，幼兒在積木角各玩各的。

5.聯合遊戲(associative play)：幼兒們玩在一起，活動相似或相同，關心共同的活動，遊戲物品可互借，但彼此之間沒有分工合作，沒有共同目標，幼兒個人只憑自己的願望遊戲。例如，幼兒在娃娃家一起玩廚房煮菜活動。

6.合作遊戲(cooperative play)：是一種具有組織、有目標、有秩序的遊戲，有明顯屬於或不屬於小組團體的意識。例如，躲避球遊戲。

綜合以上學者對遊戲行為的分類，研究者都同意，幼兒年紀越大，互動遊戲行為越多，策略性運用能力也跟著增加，且隨著幼兒生理動作技巧的成熟及經驗的擴增，遊戲活動的進展，由簡單到較複雜，漸漸減少自我中心而趨向於整合性，也越來越符合社會的期望（郭靜晃，1994）。

依據上述文獻分析瞭解本研究受試者，因局限於溝通能力不佳，影響其社會參與度，本研究將透過遊戲教學，讓受試者在最自然的情況學會表達，減少其害羞的情形，增加其表達溝通的意願及自信心。

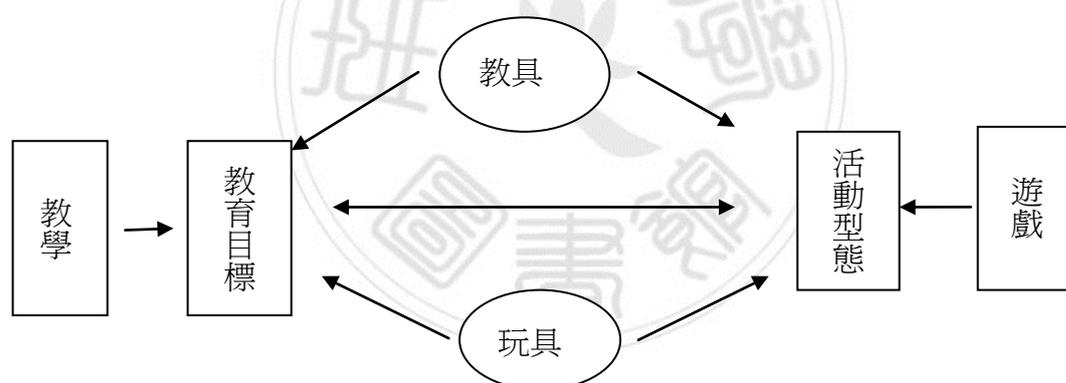
貳、幼兒遊戲與教學的關聯性

幼兒園的課程是採跨領域的主題式課程，在教學的課程中融入遊戲活動，成為遊戲教學，不僅能引起幼兒學習的動機與興趣，更符合幼兒的身心發展，遊戲本身具有教學的內涵，能收寓教於樂的成效（郭春在，2013）。幼兒因天生的好奇心，會想要學習，想要工作，當幼兒工作時，會用遊戲的方式進行，在遊戲中達到學習目的（黃志成、林少雀、王淑楨，2010）。Bateson 於 1955 年提出遊戲溝通理論，幼兒由扮演遊戲進行天馬行空的想像，藉此與同儕互動，並由遊戲中交換不同訊息，這些訊息包含口語、非口語的方式，傳遞自己的意見或想法，讓同儕知道訊息意涵（鍾怡音，2009）。福祿貝爾主張順應幼兒的本能，強調遊戲在幼兒教育階段的重要性，認為幼兒可透過遊戲與恩物來增強幼兒自我發展、自我活動及社會參與能力（吳麗媛等人，譯，2005）。透過遊戲教學活動，讓幼兒在遊戲活

動中得以有機會增加各項能力，並且將所學類化到日常生活中，將先天具有的能力與後天學習的技巧互動後，成為幼兒自身的能力（Sotton-Smith, 1997）。幼兒透過教學遊戲活動，在情境中與同儕互動，亦能提昇遊戲的層次，在互動中學習、成長，促進認知及語言技巧與發展成長（Matin & Fabes, 2001）。遊戲本身具備教學的價值與意義，為提升教學效果，因應而生遊戲教學，而在教學的過程中，為深化幼兒理解教學內容、強化學習效果，教具、玩具、教學、遊戲形成相輔相成的關係，如圖 2-1 所示（郭春在，2013）。

圖 2-1

遊戲、玩具、教具及教學之關係圖



資料來源：郭春在（2013）。*幼兒教具設計與應用*（頁 6）

一、遊戲與幼兒發展之關係

幼兒發展是一種連續性與擴展性的改變歷程，歷程中個體不斷的發生由簡單到複雜、由粗略到精細、由分立到調和、由分化到統整等多方面心理、生理的變化。發展即生命的本身，遊戲是幼兒的天性，幼兒透過遊戲得以在各項發展領域內獲得新經驗，提升發展品質（朱敬先，1992；李連珠，1998；郭靜晃、黃志成、陳淑琪、陳銀螢，1998；陳懺眉、洪福財，2001；張春興，2000；盧素碧，1993）。

(一) 遊戲與幼兒身體動作發展：幼兒透過遊戲，可活動身體、練習動作、發展肌肉協調，適度嘗試冒險遊戲，可培養勇氣。藉由遊戲能協助幼兒學習肌肉控制與平衡能力。在遊戲生活中幼兒會漸漸學到「覺察與模仿」、「協調與控制」、「組合與創造」三種能力。對幼兒而言透過遊戲來學習，除可增進學習的樂趣，更可藉此增進粗動作，如，跑、跳、丟擲…等發展，及精細動作手眼協調的技巧成熟及精進。

(二) 遊戲與情緒發展：幼兒情緒的表現，可區分為感覺和行動，感覺是內在的情緒，行動是外在的表現，遊戲可協助幼兒情緒的轉移，減少其情緒上的紛擾，健全人格發展。透過遊戲及幼兒善於模仿的天性，適度的遊戲情境安排，可以潛移默化幼兒情緒反應的方式，如，應用語言表達情緒，不必用強烈的情緒達成目的，漸漸的幼兒便能由表露於外的情緒，轉向內在經驗發展。學者發現遊戲與人類焦慮的產生有關，遊戲在情緒調節中非常重要，如，幼兒參與活動，因滿意自我表現而感到得意，因交到朋友、被接受、包容而感到快樂滿足，因不愉快情緒宣洩而感到放下。幼兒在遊戲中感到滿足，感到歡樂，學習情緒的適當處理、表達，正向情緒抒發，這對情緒發展十分有幫助。

(三) 遊戲與認知發展：皮亞傑認為認知的發展階段是自然形成的，無法被教導，個體的學習決定於所處的發展階段及接觸統合相關經驗的結果，卻也認為遊戲可幫助幼兒熟練新的的心智技巧。而 Vygotsky 提到個體的學習有一個最佳發展區，在此一區間可透過應架作用，促進發展學習，而在假裝遊戲中幼兒使用象徵性事物，有助於幼兒抽象思考能力。最近研究者也發現，遊戲訓練課程可幫助幼兒 IQ 提高，效果也俱維持性。在角色扮演的遊戲中，亦能幫助幼兒角色的逆轉，覺察期間的轉換，提升幼兒保留概念。Bruner 認為幼兒在遊戲中因可嘗試不同的行為，增加行為的選擇，能促進其問題解決能力。遊戲的重要性在過去就備受肯定，幼兒透過遊戲活動可促進經驗統整與建構知識，遊戲的內容與型式會隨著幼兒生理及心理發展而有所改變，故遊戲與認知發展息息相關。

(四) 遊戲與語言發展：語言的學習是社會性的，更是個人創造的歷程，幼兒可透過遊戲學習語言，漸漸的逐步掌握語用上的微妙狀況，區分語言遊戲與正式溝通對話間的差異，對何人、何地、何時該說什麼話逐漸產生知覺。皮亞傑認為自我中心語言只是幼兒表達認知思維的方式，會隨著發展而自動消失。Vygotsky

則認為幼兒自我中心語言，是調和思維與行動，是幫助認知發展的重要因素之（張春興，2000）。有些學者觀察發現，當幼兒玩一些不同形式、規則的語言遊戲時，可透過操弄、替代、曲解原意來熟悉新的語言技巧，增加對語音規則的了解。幼兒在遊戲中會透過計畫、角色、規則，讓遊戲充滿練習語言的機會，從中找出正確溝通的語言法則，遊戲對幼兒語言發展充滿正面意義。

（五）遊戲與社會發展：社會發展可視為人格發展，乃是指個體由小到大的成長歷程，社會發展歷程即社會化。遊戲能提供幼兒練習社會技巧的機會，可學習輪流、分享、合作，減少自我中心，培養角色取替能力。Erikson 建立心理社會論，認為發展危機也就是發展轉機，對教育的啓示便是教育情境須配合幼兒的生理需求，讓幼兒從求知中得到快樂、在學習中健康成長。遊戲能培養幼兒的社會品德，學習如何與人相處，幼兒在遊戲中能慢慢學習守紀律、合群、合作、忍耐、禮貌、謙讓、自制、同理心等社會品德。

綜上所述，不同學者對遊戲與幼兒發展的觀點，可知幼兒間的發展雖存在著個別差異，但仍可透過個人的優勢能力，設計適性的課程，從遊戲中直接經驗體會，提升個人能力，可見幼兒遊戲與幼兒發展間是相輔相成。研究者認為遊戲能幫助幼兒各領域的發展，透過遊戲，教學不再是一種教條式的灌輸方式，而是一種最自然的學習，故而選擇遊戲教學協助幼兒溝通能力發展。

二、幼兒遊戲與教學的關係

遊戲對於幼兒就如生命之於有機體一樣，透過遊戲活動，可以使幼兒教育更活潑、更多樣化，讓幼兒的學習趨於自由快樂。幼兒在遊戲中學習，較易獲得語言刺激，在遊戲互動的情境中較易觀察及評量到具體的溝通能力(Pellegrini, 1992)。蒙特梭利也指出藉由遊戲，能發展幼兒自動自發和富有責任義務的精神。皮亞傑以為，遊戲能讓幼兒認識真實的世界。盧梭提倡自然教育的精神，鼓勵幼兒自由學習，從遊戲中獲得自身的能力。

依我國教育部（1987）**幼稚園課程標準**明示幼稚教育的實施，應以健康教育、生活教育及倫理教育為主，並與家庭教育密切配合，達成五項教學目標，並將課程分為健康、遊戲、音樂、工作、語文、常識等六大領域，在實施通則之課程編

制第六點中也說明，幼兒大多透過遊戲而學習，編制課程時應盡量設計成遊戲的型態。

因應幼托整合，我國教育部（2013）公佈**幼兒園教保活動課程暫行大綱**，規劃幼兒應具備六大能力：身體動作、認知、語文、社會、情緒和美感。其精神以幼兒為主體，學習的內容與活動，是從孩子的興趣、生活經驗、階段發展的能力出發，不是以老師的角度來安排課程，打破了上對下的教學，培養孩子做學問的基礎能力，學習如何探究知識、獲取知識。以統整取代分科，作息表取代課程表。尤其強調幼兒的「自由活動」時間，因對幼兒來說，最佳的學習方式是自由遊戲，讓孩子自己選擇想玩的遊戲，自己在團體裡尋求玩伴、解決過程中的衝突。因應幼兒的學習要和生活經驗結合才有意義，產生教材地域化。在實施通則四，更加以說明應「重視幼兒自由遊戲及在遊戲中學習的價值，讓幼兒得以自由的探索、操弄與學習」。以下說明幼兒遊戲與教學須注意幾個原則（郭靜晃，1994；許惠欣，1987；教育部，1987、2013）：

（一）引導自發性遊戲與學習：善用幼兒喜歡遊戲的天性，選擇低結構性、多元性教材，強調以幼兒為主、內在動機、發現式學習、尊重幼兒的學習方式。若能以幼兒興趣、能力、經驗為起始點，引發幼兒自發學習，藉由遊戲的驅動讓幼兒體會遊戲的樂趣，將能培養自動自發、主動參與的態度。

（二）遵守共同建立的安全活動規則：強調自由自在的遊戲，蒙特梭利曾說，教師須尊重自然賦予幼兒「自由」的生命法則，使幼兒透過自由工作、自由活動發展其潛能，但自由必須建立於「紀律」之上，即是一種「自律」。安全是活動的基本要素，幼兒須養成遵守遊戲規則及尊重他人的習慣。

（三）養成尊重與負責的態度：遊戲中幼兒應學習尊重他人的遊戲參與權，透過遊戲學習互動、溝通、協調。對於遊戲中的器材應共同收拾，自己擔負的責任應勇於承擔，養成負責任的態度。

（四）提供成功機會、增加自信心：成人應為幼兒搭起鷹架，提供挑戰及成功的機會，適時的引導、刺激幼兒正向的學習，增強自信心。

（五）自然的引導覺察模仿、協調控制的動作技能：遊戲的課程設計應以低層次、必須的、易做到的、有趣的活動為優先介入，讓幼兒願意反覆模仿與練習，同時也能跟隨或回應成人的指令或模仿同儕。藉著遊戲活動能引導幼兒認識自己

身體的結構，了解快慢、高低、長短、大小等概念。

綜上所述，幼兒教育旨在維護幼兒身心健康發展，所以課程的設計，介入的方法，需選擇適當，以能達成學習目標的活動為準則。因此，爲了提高教學效率，教師除了必須瞭解及應用各種教學方法、技術外，更須因應個別差異選擇教學方法，以陪伴幼兒進行學習，是故，適切掌握教學方法、原則是教學成功的關鍵因素。而關於語言發展與遊戲的研究非常多，歸納廣泛文獻研究，結果大多顯示兩者具有正相關，以下綜合幾項結論：1.教師對幼兒的學習活動應有目的、有計畫指導，使遊戲刺激語言的創新，2.遊戲能介紹且釐清新字的意義與觀念，幼兒早期的遊戲活動對將來的讀、寫影響很大，這是將來的學習、發展的「準備度」，3.教師有系統的教學策略，讓幼兒有自由選擇、決定，讓遊戲引起使用語言及練習語言的動機，4.指導幼兒遊戲活動時，目的不僅在讓幼兒玩，而且要引發、支持、促進幼兒的學習，遊戲能提升語言的思考，發展了後設語言的注意，5.提供適合幼兒年齡特點的課程，不造成遊戲壓力，才能依序引導幼兒漸進、流動、隨機、可變、有效、快樂、成功學習（江麗莉，2001；高淑霞，2012），故研究者基於上述分析，更確定遊戲教學適用於本研究對象。

第二節 幼兒的語言發展

語言可視為社會溝通系統之一，幼兒從生活中，體驗、探索、感受、覺知語言功能，學習適切的方式與人互動，理解他人肢體、語言的表達意義，也能表達自己的看法。Piaget 認為幼兒語言以認知結構為基礎；Chomsky 提出語言獲得裝置，眾多學者提出研究，而語言發展的研究結果，正可以提供幼兒語言教學及教材編寫的依據，並可用來診斷幼兒語言發展的速度與水準（李丹，1989；教育部，2013；張春興，2000）。

壹、幼兒語言發展之理論基礎

溝通須有對象及媒介，而幼兒最常接觸使用的有肢體、口語及圖像符號等，幼兒須能覺知和理解環境中的這些媒介，同時學習利用這些媒介來表達。語言能力是幼兒發展的重要指標之一，對大部分的幼兒來說，語言的獲得與學習並不是困難的事，生理發展健全的幼兒大都能在出生後四至五年之內，在日常生活中，不需經正式教導，順利習得聽說的能力。語言是幼兒溝通互動最直接的方式，然而從沒有語言到說出有意義的字詞來，是經過怎樣的歷程呢。以下整理學者關於語言獲得理論（李丹主編，1989；張春興，2000；黃瑞琴，1995）。

一、環境論（制約學習理論）：行為主義觀點，強調環境乃語言獲致的主要因素。代表學者有，Skinner 與 Pavlov 說明如下：

（一）Skinner（1953）：認為幼兒語言的學習主要源自於所處環境所引發，透過刺激與反應的制約過程而獲得，即語言的學習是一系列刺激與反應的連結。因此當周遭環境提供幼兒足夠的語言刺激，幼兒自然能將語言內化，彷彿模仿成人的語言。幼兒居於主動地位，經由強化或削弱作用的歷程學習，學習內容有限。

（二）Pavlov（2003）：提出「指物命名」，基本特徵是刺激代替，物與名之間建立起制約關係，幼兒是被動的被教導以學習，學習無限。

二、先天論（天賦學習理論）：此理論否定環境與學習是語言獲得的原因，強調天賦的作用。代表人物有 Chomsky 和 Lenneberg，茲說明如下

（一）Chomsky（1986）：提出語言發展是人類的天賦能力、自然成熟的結果能夠說話的原因不是環境和學習，而是與生俱來的語言能力，即普遍的語法知識，其理論依據有：

1. 幼兒獲得語言的過程在 4 歲內就能完成，這證明語言學習不是幼兒自己歸納的結果。

2. 語言是具有高度組織性的抽象規則系統，人類先天具有普遍語法能力。

3. 語言獲得的過程就是由普遍語法轉化為個別語法的過程，這個轉化透過「語言獲得機制」（Language Acquisition Device，簡稱 LAD）處理。「語言獲得機制」的運作，使得幼兒不必測試每一個可能的假設，而會主動嘗試較接近人類語言的規則，因這一套瞭解語言的系統，能將幼兒所聽到的語言，產生適用於母語的規則。

4. 幼兒獲得的是一套支配語言行為的特定規則系統，能產生和理解無限多的句子，表現出很大的創造性。Chomsky 提出衍生變換語法論，認為幼兒所聽到的句子，每一句話有基層或深度結構的語意和表層結構的句型。如，幼兒需要表達一個想法，但還沒有將想法轉換成語言規則時，「語言獲得機制」會自動的讓他用最有效的方式來發現母語規則。

（二）Lenneberg（1967）：以生物學和神經生理學為理論基礎，有三點主要觀點。

1. 生物遺傳素質是人類語言獲得的決定因素，語言為人類有獨有，受到外在環境激發，語言就能顯露。

2. 語言以大腦的基本認識功能為基礎，如，對相似事物的分類與抽取。

3. 語言是大腦功能成熟的產物，故語言的獲得有其關鍵期，約從 2 歲到 11、12 歲為止，若過了關鍵期，即使給予非常多的訓練，也很難獲得語言。

三、交互論（認知學習理論）：認為語言的發展是先天機制與後天環境交互作用的結果，幼兒語言獲得的過程包含外在環境的社會互動、幼兒本身的內在成熟度、認知能力。

(一) Piaget 的建構論觀點 (1959): 對語言能力發展的觀點強調認知發展取向, 認為幼兒語言能力僅是一般認知能力的一個面向, 認知結構的形成是主體與客體相互作用的結果。幼兒是主動建構學習者, 從與環境的互動中去發現知識、建構知識, 幼兒經由理解、意義化自己的學習, 才是有意義的學習。主要觀點整理如下:

1. 語言是表象能力的一種, 而幼兒的認知能力發展出了表象能力, 出現於感官知覺運動期末。

2. 語言非先天能力, 認知結構是語言發展的基礎, 語言隨著認知結構而發展, 具順序性與普遍性。

3. 認知能力是個體在環境及現有認知結構互動下的產物, 動作是一切知識的泉源。

4. 幼兒不是透過被動模仿來掌握語言結構, 幼兒不僅有概括性的同化作用, 還有創造性。

(二) Vygotsky 社會建構論觀點 (1980): Vygotsky 強調社會情境對語言學習的重要性, 重視文化與社會的影響, 認為智力發展最主要的動力是文化, 機制是成人與幼兒間的社會互動。特別強調語言發展與認知的關係及幼兒自我語言的重要性, 他將幼兒自我中心語言, 視為調和其思維與行動的因素, 有助益認知發展, 因根據觀察, 當幼兒面對困難情境時, 他的自我中心語言增多, 顯示藉自我中心語言幫助思維, 更認為語言是文化發展與傳承的工具, 必須與文化同步成長, 同時提出「鷹架作用」, 藉由大人或同儕能力較高者提供, 使幼兒的認知達到「最近發展區」(ZPD) 的最佳狀態, 在幼兒知識、能力的獲得過程中需考慮社會文化對幼兒產生的影響, 讓幼兒在社會的學習情境, 分享意義和知識。

綜合以上語言獲得理論得知, 影響語言發展的因素繁多, 各學者的理論都不足以完全解釋語言發展的現象, 但各有可取之處。然人類語言發展是一項精細複雜的生命歷程, 成人在引導幼兒學習語言時, 除應以認知發展為基礎外, 應同時重視環境與幼兒的社會互動經驗, 讓幼兒勇於嘗試、樂意溝通, 在學習中自我修正, 達到有效溝通。本研究期望在快樂的情境中, 如 Vygotsky 的觀點為幼兒搭立起鷹架, 在自然的情境下, 提升溝通能力。

貳、幼兒語言發展的分期

幼兒語言發展有其規律，要先學會辨別語音，之後才能正確發音；要先能夠理解語言，才能表達語言。學者一般將語言發展階段分為準備期與語言發展四個主要時期—單字句時期、稱呼時期、文法期、複句期等，整理如下（王珮玲 2006；朱敬先，1992；郭春在，2013；盧素碧，1993）：

一、語言準備期：又稱為先聲期，約在一歲以下。

（一）哭聲期：人類生下來的第一聲哭聲，這是一生用肺呼吸的開始，發音的開端。剛開始的哭聲並無意義，後來因有了各種需求，哭聲逐漸分化，以哭聲能來判別嬰兒的需求，因需求而產生的溝通互動，開始為日後的語言獲得打下基礎。

（二）咕咕聲期：從出生至一個月，在生理需求達到滿足時，大人的逗弄會令嬰兒咕咕的笑，這是嬰幼兒與人交談的開始。

（三）牙牙學語期：大約三個月開始，嬰幼兒所發出的聲音受周遭成人的鼓勵越來越接近母語，嬰幼兒也透過不斷的發音練習，修正調節其發音，不斷自發性的重複探索、模仿，約在滿週歲進入語言正式系統的最初階段。

二、語言發展期：

幼兒是在溝通中學習語言，足夠的語言環境刺激及強化、模仿對幼兒的語言發展有莫大的幫助，大部分的幼兒約在三歲其語言與成人相當，以下分四階段說明：

（一）單字句時期：大約是一歲到一歲半，此期是真正語言的開始，有三個特點：

- 1.以單字來表達整句的意思，如，「媽媽」可能是媽媽抱我或其他意思。
- 2.模仿物的聲音做為其名稱，如，以「喵喵」稱貓、「叮噹」為鈴。
- 3.常發重疊的單音，如，「爸爸」。

（二）稱呼時期：大約是一歲半至兩歲，此期也叫做「多字句期」或「電報語言期」。此時幼兒已漸明白語言的效用，會很努力學習，認識的名詞大為增加，漸漸脫離單字句的限制，但句子結構鬆散，用法充分表現幼兒思想的順序。此時

幼兒字彙迅速的增加，所用的詞類以名詞居多，並開始使用動詞及形容詞。

（三）文法期：大約二歲至二歲半，此期也叫做「文法期」或「造句期」。句子在意義方面已經分化了，會使用種種不同的語氣，幼兒開始學習成人的語法，會用感嘆句及疑問句，並能夠正確使用代名詞「你、我、他」。

（四）複句期：大約兩歲半到三歲，此期也叫做「複句期」或「好問期」，因果思想開始萌芽，對一切不熟悉的事物都喜歡問。已能使用複雜句，常使用連接詞，如，以後、正在、所以、如果、因為…等。

參、影響幼兒語言發展與學習的因素

幼兒語言的發展，有其階段性，而幼兒彼此間無論語言質或量方面，均有差異，如幼兒開始講話的年齡、語彙的有無等，那影響幼兒語言的發展原因為何？分述如下（林寶貴，2009；張春興，2000；盧素碧，1993）：

一、智力因素：智力高的幼兒開始說話的時間較早，使用的語句品質較佳，智力低者則相反。林寶貴（2009）分析整理多人的研究指出，語言的發展是不斷模仿與學習的連續歷程，語言是一種複雜多變的符號系統，其發展必受認知能力影響，幼兒使用語句的長短、口語的接收與表達皆與智力有關，智力商數愈高的幼兒期語言能力愈佳。

二、性別因素：性別是否影響幼兒的語言發展，有關這方面的研究較分歧。有人研究發現性別影響語言發展視年齡而定，女優於男，這只在四、五歲以前，五、六歲以後，男生便超越女生。也有人探討顯示了，幼兒語言發展的情形，無論開始說話的時間、發音清晰度、詞句長短、語病的多寡、瞭解語言及運用語字的技巧等各方面，都是女優於男，而此情形在一歲內無差別。更有學者研究指出，在語言形式的使用上，幼兒園階段雖女優於男，而女生使用較多的自我中心語言，男生則命令句較多、較客觀、較具社會性。普遍學者研究發現性別在語言能力發展上沒有差異。

三、年齡因素：幼兒的語言能力隨著語言的增長而成長，且自我中心語言愈少，

社會化語言漸增。學者研究者發現，幼兒使用語句語彙的長短，隨著年齡增長而增加，清晰度也有所不同；在句法上，也由不完整變成完整，而簡單變為複雜；語言的理解與表達隨著年齡增長愈佳。

四、社會環境與家庭因素：幼兒在語言發展上有其關鍵期，在適當的時機若有良好的環境、恰當的刺激與發展機會，將能促進語言正常發展。大多研究顯示，家庭中的社經地位與幼兒的語言發展密切相關，高社經地位的家庭，由於幼兒模仿父母，因此語言多有修飾、說話有系統、有禮貌、語彙也多；反之，低社經地位家庭，幼兒語彙少，語氣態度、發音均受不良影響。此外父母的職業、教育程度、生活環境均會影響幼兒的語型字彙及用詞。而研究者在親子互動與語言能力研究結果，頗趨於一致，即親子互動較頻繁對幼兒語言發展有利。另家庭中手足多或有年齡相仿的同伴，幼兒會透過與手足的遊戲、爭吵的活動中，刺激語言發展，將會使幼兒語言發展較快。家中使用兩種以上的語言，因雙重語言問題，會在幼兒語言發展的過程中，帶來些許影響或困擾，將不利於幼兒的語言發展。

五、情緒與人格因素：幼兒的情緒態度與人格特質，亦會影響語言發展。如，以不適當的方法，壓抑情緒表現之幼兒，常有口吃現象；被過份保護的幼兒，常繼續使用嬰兒期的語言；人格呈反抗型的幼兒，其學說話的時間較慢；失去情緒依靠的幼兒，常表現語言功能上的偏差。

綜上所述，影響語言發展的因素很多，成人可把握幼兒語言發展的關鍵期，給予良好的語言示範、提供語言發表機會，讓他多聽、多看、多講、多模仿，提供後天的良好多元學習環境，必能幫助幼兒語言發展。本研究在教學或觀察的情境中，都會經過教學情境安排，提供幼兒溝通行為的表現機會，藉由環境的潛移默化效果，提升幼兒溝通的意願與能力。

肆、幼兒語言學習的原則與條件

根據專家學者的觀察研究，幼兒學習語言有一定的共同原則及階段，教師們若能依勢利導，便能讓幼兒較順利的提升語言能力，以下綜合學者們語言學習的

原則分述如下（王珮玲，2006；陳淑琴，2000）：

一、語言學習是在自然環境下進行，是經由與他人互動而主動建構，爲了滿足幼兒不同的學習需要，成人應給予良好的語言示範，如，對幼兒說話時，發音要正確、速度要適當，語彙要多變化，並給予正向回饋。

二、語言學習是非正式的，來自於自我動機，是在日常生活發生。有效的學習不是經由正式的教學，而是透過幼兒主動參與，在有意義的情境中使用語言，對語言全面性學習，並能夠做假設，且能有發明的現象，享受自我創造的樂趣，進而建構自己的語言。

三、語言學習是全面性的學習，應給予幼兒語言機會，多多鼓勵。有些父母過份保護幼兒，常揣測幼兒的意圖，只要一個手勢或幾個簡單的音，就馬上滿足其需求，這會使幼兒失去語言機會。因此幼兒非正確說話，則不予滿足他的需要，刺激幼兒主動表達。

四、語言學習是主動的學習，學習語言需主動探索、嘗試，幼兒需要願意傾聽與表達，成人需要包容幼兒語言過程中的自然錯誤，並適時給予糾正。最佳的學習是能有適時的介入者，促進和支持幼兒的學習，並建構一個學習的情境。

五、語言學習非一成不變，應提供豐富的學習環境，給他各種經驗，讓幼兒能在自動自發的情形下，主動探索環境統整語言的學習，並隨著幼兒的個別差異，加以彈性變化，因幼兒通常在壓迫的環境下，多數不願開口講話，故最好的方式是讓幼兒在遊戲中學習，依據幼兒的興趣，提供溫暖愉快的學習氣氛。

綜上所述，人的語言能力是經過不斷的模仿和練習學習來的，因學習是無時無刻的進行，成人須隨時注意提供一個豐富的語文環境，和一個有安全感、自然、容易表達的情境。成人要以自然的語調和態度注意幼兒說話，且能適時回應，引導幼兒主動描述或提出問題，鼓勵幼兒用語言將自己的感受表達出來。本研究在與幼兒互動中都會透過情境的安排，營造出幼兒表達的機會並適時提醒。

第三節 發展遲緩幼兒的溝通特質

發展遲緩幼兒在身心發展上往往會有兩個領域以上較同年齡落後，是一群異質性高，有特殊需求的幼兒，然而形成的原因十分複雜，常不為人們所理解，卻又會影響幼兒未來的發展，故亟需接受早期療育服務（傅秀媚，2000）。而溝通是一種過程，指個體間超越時間和空間的訊息傳遞，訊息傳遞是利用各種傳達工具、媒介，以達到交換訊息，而溝通要完整的展現，牽涉到的能力就非常的廣泛，如，語言、說話、聆聽、聽覺理解、表達、口腔功能等，若不能適當使用，就會產生溝通問題。幼兒依其不同的障礙類別，會在發展的速度或能力上有所障礙，教學者可依幼兒之不同溝通特質做適性之教學，幫助發展遲緩幼兒愉快學習（林寶貴，2009；許天威，2004；傅秀媚，2000）。

壹、發展遲緩幼兒的定義

根據我國**兒童及少年福利與權益保障法施行細則**（衛生福利部，2012）之定義：「發展遲緩兒童係指認知發展、生理發展、語言及溝通發展、心理社會發展或生活自理技能等方面，有疑似異常或可預期有發展異常情形，並經衛生主管機關認可之醫院評估確認，發給證明之兒童。經評估為發展遲緩兒童，每年至少應再評估一次。」而美國 1975 年 94-142 公法，對於發展遲緩的定義為：在「跨領域小組」診斷之後，如果在認知、語言、聽覺、社會心理和自理能力上有一項或一項以上有明顯發展遲緩現象；即某項發展遲緩了 25% ，或是在二項或二項以上發展項目出現六個月以上的遲緩現象，都可視為符合「發展遲緩」之定義。另美國 1986 年 99-457 公法之「身心障礙兒童教育法案」中的「發展遲緩」指出：由多科技整合小組診斷在認知、語言、聽覺、社會心理、身體動作、視覺、或自我協助能力上有一項或一項以上的明顯遲緩，更在明顯遲緩上指出其是在某項能力發展遲緩了 25% 或是在二項或二項以上發展項目出現六個月的遲緩。

定義除了上述外，下列兩種狀況亦常在內：一種為，診斷結果尚無明顯症狀者：幼兒在診斷時可能還沒有任何發展遲緩現象，但就心理和生理而言都具有高

危險群發展遲緩現象者，例如先天染色體異常之幼兒，以及某些有先天性疾病之幼兒。另一種為被認為有可能形成者：如沒有及早發現予以治療，將會導致發展遲緩者，如早產兒因為生理因素，又如貧窮家庭之幼兒因為環境因素等，皆屬此定義下之幼兒。

就診斷而言，發展遲緩一般沒有共通的定義。1992年，科羅拉多州間協調委員會（Colorado Interagency Coordinating Council）認定與同年齡幼兒能力相比較，落後全體幼兒 20% 為發展遲緩幼兒。另一個定義則是指與同年齡幼兒的平均數相比較，落後兩個以上的標準差。有些嬰兒在一出生即發現有明顯功能缺損現象，經醫學診斷確認為身心障礙兒童；有些嬰幼兒在成長過程中，和一般兒童相較之下，某些功能的發展有落後現象，稱之為發展遲緩兒童；有些嬰幼兒因受先天懷孕過程或後天成長環境之不利因素影響，雖目前未發現有功能缺損或發展遲緩現象，但可預期有相當高的機率在未來會有發展異常的情形，稱之為高危險群兒童。

根據聯合國世界衛生組織（W.H.O）研究報告統計，每百位兒童中，就有六至八位發展遲緩幼兒，即發生率為 6-8%。發展遲緩的原因很多，無論是先天或後天的生理損傷，或心理社會環境等原因，都可能導致發展遲緩，大多數的成因是未知，目前能夠被瞭解的原因僅只 25%。發展遲緩是一些臨床症狀表現的統稱，有可能是疾病的表徵，但不一定是疾病（黃榮真，2000）。

貳、發展遲緩幼兒的特質

發展遲緩幼兒在心理及生理各方面都有明顯落後一般幼兒，因受到身體侷限、生活經驗匱乏、過去失敗經驗、行為及情緒異常或反應遲緩…等因素影響，呈現在認知能力、動作能力、溝通能力、社會情緒及生活自理等方面，有部分或全面落後同儕之情形。發展遲緩幼兒為一群具有個別化、特殊需求的六歲以下幼兒，兼含一般幼兒發展特質，以及特殊化的身心發展差異（黃榮真，2000）。

依據國外文獻，美國 IDEA 修正法案（1997）對發展遲緩身心障礙幼兒的定義，須診斷評量五種領域，至少有一種領域有發展遲緩現象，且經診斷後，幼兒生理及心智上的情形很有可能導致日後發展遲緩，又，如果沒有提供早期療育服務，則可能導致發展遲緩的高危險群嬰幼兒。以下依其所訂五大領域，分別說明發展遲緩幼兒之各領域特質（周俊良、范志敏、陳冠蘭、劉蔚萍、李昆霖、劉心霖，

2006；傅秀媚，2000；郭煌宗，1998）：

一、認知發展（cognitive development）

發展遲緩兒，因發展上的落後與限制，造成學習的諸多困難，需較長時間學習。涵蓋的能力有記憶力、注意力、推理邏輯思考力、想像力、問題解決能力及基本學科能力等，個體由感官接受刺激後，大腦對接收到的訊息所做的反應，都是認知的範疇，環環相扣，不管在那項能力有所遲緩或偏差，認知發展都會受到影響。

（一）注意力：幼兒必須專注才能學習，遲緩兒對外界刺激反應較弱、對新刺激的探索度較低、較被動、注意力渙散時間短暫難以集中且注意力廣度狹窄、學習動機較低、經常依自己的能力選擇、缺乏學習策略及挑戰性。故必須幫助幼兒專注於所有刺激上，否則無法產生學習。

（二）記憶能力：遲緩兒對於具體、與生活相關的記憶力很好，但抽象的記憶表現較差，一般注意力無法恰當的維持或轉移，不是太容易分心，就是過度專心於某件事上，通常較缺乏工作計畫能力。而短期記憶力差，可能因神經系統之突觸接觸不良，或是訊息接收不完整，而導致進入短期記憶區的資料零碎。

（三）推理思考能力：缺乏類化能力、學習遷移困難，顯得不知變通。訊息的組織與統整力差，容易局限於單點、片面的訊息刺激。歸納、邏輯能力差，缺乏對事物的原則推理能力。對事情的因果關係無法有系統的瞭解，對區辨抽象與具體能力不足，對抽象或半抽象概念化能力弱，不善組織學習材料。

（四）學習能力：學習方法不當、學習策略不佳。在學習上常有偏執不化態度，以舊有習慣經驗為主，常會抗拒不願學習或不願改變學習方式，導致學習效果低落。

二、生理發展（physical development）

指生長發育、大小肌肉的動作協調等，包括視力及聽力，若幼兒視力出現問題，會導致手眼協調不佳，影響動作控制。而大腦與神經系統不成熟與骨骼肌肉發育未健全，將會造成動作不協調、肌肉無力、協調性不佳，常有的缺陷有如，空間關係或空間位置缺陷、平衡能力失調、視知覺失調、雙手無法協調、指掌協

調與手指靈巧有問題、肌肉張力異常等。

三、溝通發展（communication development）

含表達與理解能力之發展，理解他人口語、非口語之肢體動作、文字、圖畫、表情等之表達。溝通與智能、認知、聽力發展等密切相關，幼兒的環境刺激不夠或學習經驗不足，將使溝通受限造成障礙，而此障礙易造成幼兒自我封閉、退縮。另一個與溝通相關的是互動能力，所有的溝通都需經過互動的過程，而遲緩兒較少有溝通意圖、互動性較低、缺少模仿的動機，若沒有早期發現早期療育，溝通變呈現問題。

四、社會情緒發展（social emotional development）

指能了解他人的感受，出現合宜令人接受的行為。遲緩兒可能受限於認知缺陷，對社會規範難以理解、或道德發展停留於無律期、或缺乏物權概念、或不願意遵守成人規範，以致社會行為表現不良，無法發展合宜並為人接受的社會互動行為，例如，固執刻板行為、攻擊行為、對陌生人擁抱…等，即無法在不同的情境當中表現合乎社會化的情緒。

五、適應能力發展適應能力（adaptive development）

指日常生活中的自理能力，以及不同場合中的適應能力。遲緩兒通常較缺乏自我照顧能力，對不同情境場合的覺察，過度敏感或不足，無法表現合於情境的行為，應對能力不足、處世缺乏彈性，以及在不同場合之應對進退、適應行為，對環境的變動常感不安。

以上這幾大領域雖分別呈述，但領域間是經常交互作用影響的，例如，語言遲緩的幼兒，可能因為溝通能力不好，對需求的表達無法獲得滿足，而影響情緒；動作遲緩的幼兒，可能受限於動作，使得操作經驗不足，影響自理能力及認知能力。因此，幼兒有可能因為一個領域落後，卻未被及早發現及早處理，日積月累將造成全面性發展落後現象，身為家長教師者不得不小心。

參、發展遲緩幼兒的溝通特質

常見的發展遲緩幼兒溝通問題，因不同障礙類別的幼兒，其語言問題常是交叉重疊或獨立存在，而且同一類別幼兒的語言能力也未必相同，所以在考量幼兒的語言問題時，不可單就障礙類別考量，須針對該幼兒的語言接收與表達所呈現的行為反應，即從幼兒的語言問題功能性與障礙程度，來思考相關教學（林寶貴，2008）。意即，語言任何一個要素出現問題時，也可能對其他的語言要素產生影響，進而阻礙整體溝通能力的表現。以下依障礙類別分述溝通問題特質，可從中掌握大略狀態，再依語言向度區分加以個別差異指導：

一、由障礙類別來看身心障礙幼兒的溝通特質（林寶山、李水源，2010；林寶貴，2009；黃志成、王麗美、高嘉慧，2008）

（一）智能障礙

智力發展遲緩者大多伴有語言障礙，會第一句話的時間約在出生後十八個月到四十八個月之間，甚是到四、五歲還不會有有意義的語言，在語言的表達上會有異常或錯置的情形發生（Wieczorek，2003）。智能障礙的幼兒，在複雜的語言學習上受到限制，理解較長的句子或抽象概念有困難。表達能力上詞彙較少、語句較短、名詞多於形容詞，有些有發音不清、不準或錯誤的情形，語言常有構音異常、語暢異常，一般說話起步較晚，也比較不會配合情境適切表達。

（二）腦性麻痺

腦性麻痺幼兒因大腦中樞神經系統損傷，神經及肌肉的控制不良，導致口腔動作控制不易、發聲困難、構音不清楚。若大腦損傷部位較廣泛，在語言的發展上更有句型、語意、使用等問題產生。

（三）視覺障礙

因視力障礙問題，限制幼兒與生活週遭人、事、物的互動，對須要視覺線索的概念學習，會造成語彙使用上不正確或不真實，例如，對顏色的認知、空間或位置的相關概念等。視覺障礙幼兒因看不見，在視覺經驗與語言符號的統合感覺困難、肢體語言的運用有困難、用較多的聽覺學習語言。在語法上，對詞句不易懂，詞性排列沒有規律；在語用上常亂套成語；在語意上不求甚解，用字常張冠李戴；在語音方面，常有發音錯誤的現象；語言理解上，在語言理解能力比同年

齡之幼兒差且常會產生錯誤理解。

（四）聽覺障礙

聽覺障礙幼兒由於沒有說話的能力、聽不到聲音，故而缺少說話經驗和聽覺回饋。雖先天聽障幼兒仍與正常幼兒一樣具有喃語期，但缺乏聽覺回饋而慢慢失去喃語現象。若在學會說話才失聰，雖仍能有說話能力，但因聽覺失去監聽功能，調節控制聲音大小、高低困難，說話不清楚。在聽的問題可分為「聽到」及「聽懂」兩部分，一般的聽覺障礙是指在「聽到」的部份產生問題，然輕或中度的聽力缺損不易被發現。幼兒在因聽不清楚或聽不到的情形下，學習會有很大的困難，如，咬字不清，語調平板、四聲容易混淆等。

（五）學習障礙

是指智力正常而腦神經發展異常的問題，反應在聽、說、讀、寫的能力上，可能是單一或多重的問題。如，無法理解聲音的意義、閱讀障礙、數學障礙、書寫障礙等。

（六）自閉症

自閉症是一種先天腦部功能損傷而引起的發展障礙，其特徵為語言理解和表達的困難、不易與人建立互動關係、對某些感官刺激的反應異常…等。自閉症幼兒在了解他人口語、肢體語言、或使用語言及非口語溝通方面，都有不同程度的困難度。仿說能力很強，有時是立即仿說、有時是延宕仿說，語彙缺乏、語法不成熟、語言特殊用法、代名詞反轉現象、少用疑問句或因果關係的表達能力。有些高功能自閉症幼兒雖有表達或轉述能力，但無法將整件事做詳細有系統的敘述。

（七）注意力問題

有注意力缺陷的幼兒在接收訊息方面常有，聽而不聞、聽覺記憶廣度較低、漏聽某部分訊息、忘東忘西等現象。在表達方面常有對事物描述不完整，用詞缺乏邏輯性，前後文不連貫等問題。

（八）多重障礙

若同時具有兩種以上障礙問題，即為多重障礙，因不同障礙的合併類型，而呈現不同的溝通障礙。

（九）特定型語言障礙

對大多數的幼兒，語言習得是一件輕鬆且自然的事，但有些幼兒在非語文智力測驗正常，使用聽覺來處理語言卻出現困難，語言發展的過程出現遲緩或障礙，在語言的理解、表達、聆聽出現問題，這些幼兒稱為特定型語言障礙兒童（children with specific impairments, SLI）。出現的問題有，1.語意障礙：詞彙量不足、詞彙意義過度類化或延伸、詞彙錯用、語意組織的問題、詞彙尋取困難；2.語法障礙：電報句形式、句子中省略詞彙、句子中贅加詞彙、詞序錯誤、被字句錯誤、連接詞使用錯誤、代名詞使用錯誤、量詞應用錯誤、前後子句關係混淆；3.語用障礙：交談問題、敘事困難。

二、以語言向度來看發展遲緩幼兒的溝通特質（林寶山、李水源，2010；林寶貴，2008；2009；許天威、徐享良、張勝成，2011）

發展遲緩幼兒的溝通問題個別差異極大，常見在語言及溝通方面的狀況包括：語言發展遲緩、口功能及語言機轉受限、異常溝通行為或溝通互動能力不足、感官知覺與認知功能受限、語言清晰度及流利度問題、不當仿說或過度仿說等。**身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法**（教育部，2013）所稱語言障礙，指語言理解或語言表達能力與同年齡者相較，有顯著偏差或低落現象，造成溝通困難者。以下針對語言的向度說明發展遲緩幼兒的溝通特質。

（一）構音異常

構音異常是最常見的幼兒語言問題。一般幼兒在學習說話的過程中，經過重複不斷的嘗試練習，約在3、4歲已能正確的發出大部分的語音。常見的構音異常包括聲母、韻母、聲調的發音錯誤，有六種常見的特徵：

1.添加音：在正確的語音上添加不該存在的音之現象，如，鴨子說成ㄉㄚˊㄩㄥˇ、吃飯說成ㄉㄚˊㄩㄥˇㄉㄚˊㄩㄥˇ。

2.省略音：應該發的聲母或韻母的音被省略，造成不正確發音。如，謝謝說成一ㄕㄝˋ、鞋子說成一ㄕㄝˋㄩㄥˇ。

3.替代音：以一個語音或其他類似聲帶震動的聲音，取代標準語音的情形，一般以較易發出的語音取代難發音的語音，如，剪刀說成ㄐㄧㄠˇㄩㄥˇ、公公說成ㄅㄨㄥˊㄩㄥˊ。

4.歪曲音：語音歪曲改變，聽起來接近正確的發音？但不完全正確，語音歪曲者可能都是以同一種方式發某音，發出的音常是語音系統不存在的，如「剪」發音介於ㄐ與ㄑ之間。

5.聲調錯誤：四聲運用錯誤，如「小鳥」說成「笑鳥」。

6.整體性含糊不清：如聽覺障礙、腦性麻痺、唇顎裂等幼兒，說話整體咬字不清晰，但沒有確定的錯誤構音。

（二）聲音異常

有些幼兒會有聲音沙啞、音調降低或高亢、發聲吃力、喉嚨乾緊疼痛等症狀，而影響其說話的意願。一般常見的聲音異常可分為四種特徵：

- 1.音質異常：發音的音質不佳，如沙啞、假音、耳語聲、聲音中斷、粗嘎等。
- 2.音調異常：音調過高或過低、音高斷裂、音調範圍狹窄等。
- 3.音量異常：在一定的距離內，聲音太大聲或太微弱。
- 4.共鳴異常：鼻因不足或過重。

（三）語暢異常

有些幼兒，在 2-5 歲階段常有說話結巴不流暢的情形，其中大部分在 1、2 年內自然消失，一般語暢異常係指兩種狀態。

1.口吃：說話時急促不清，把語句開始的某些語音或音節重複、延長或中斷所說的詞句，造成首語難發、連發、延長、中斷的現象。特徵有，連續語音重複達三次以上、延長語音 2 秒以上、中斷詞句…等。

2.迅吃：語言的組織有問題，構音困難，語言特質是說話滔滔不絕無法自制，話說到一半會突然中斷，話語中內容組織貧乏，說話急促不清或省略某些字詞。

（四）語言發展遲緩

語言發展遲緩幼兒，在發展的過程中，每個發展階段都較一般幼兒的發展速度慢。其情形可能是整體的語言能力都落後，也可能只有其中一兩個層面能力較弱，例如，有的幼兒能理解成人的說話，但卻無法表達，或說的話很短，甚或不言。語言遲緩幼兒約有一種或多種情形，如，語言發展起步年齡較晚或發展的速度較慢或發展的程度較正常幼兒慢。其特徵為：

1.語意障礙：幼兒本身在詞類的概念形成遲緩，無法從多種字義中選擇適當意義的語詞，連接詞使用不當，解釋比喻性語言運用困難，語彙數量不足，理解、表達上語意受限或使用錯誤的情形。

2.語法障礙：語法的使用，可能出現語彙位置相反或錯放的情形，有顛倒、混淆或省略等不合語法的現象。如，要說「我要去公園玩」卻說成「我去玩公園」或「我要公園玩」或「公園玩我要去」。

3.語用障礙：說話不合溝通的情境或措詞不當，就算句子本身架構正確，但用在不適當的情境，聽的人就無法理解，便達不到溝通的目的。如，想出門玩卻說「太陽好大」。

4.語形障礙：有字形辨認不清或混淆等現象，對字體的結構學習有困難，出現字體類似卻非該字的情形，如，上下顛倒、左右相反、缺落某部分筆畫等。

綜合上述，發展遲緩幼兒溝通障礙的原因很多，且個別差異大，而在國內溝通障礙幼兒又處於模糊、三不管地帶，一般皆認為這方面的問題應交給醫院的語言治療師，然而語言治療師人力缺乏，又不易進入校園服務，此時教師便益形重要。溝通無論在教室內或教室外，應該是隨時發生的，教室中自然溝通互動情境，溝通能力發展的最佳場所，也是教師最好介入，幼兒最不排斥的場地。同時鼓勵一般幼兒與語言遲緩幼兒建立良好的互動關係，將有助於發展語言及溝通能力。

Cosbey、Johnston 和 Dunn (2008) 提出參與日常生活的社會方面是兒童發展的重要關鍵，郭煌宗 (1998) 也曾提出，因造成語言障礙的原因繁多，因此處置方法也無一成不變的準則，經驗上建議以下方法：1.治療造成語言障礙之其他可治療之潛在因素。2.早些開始語言療育。3.一對一的學習環境與適當的學習情境在早期尤為重要。3.盡可能學習口語，不得以才以手語輔助。4.提供有利幼兒的學習情境，以培養動機及誘發語音和模仿行為。4.在日常生活中訓練，隨機學習。5.口嘴部運動刺激及協調訓練。6.合併其他感官能力，多多鼓勵幼兒。7.協助主要照顧者，進行居家照顧。8.在適當的時機將語言訓練整合入日常及團隊生活中。本研究也基於上述理由，選擇在教室內，透過一對一的遊戲教學來提升幼兒的溝通能力。

肆、發展遲緩幼兒的溝通教學

語言溝通發展上的障礙，是發展遲緩幼兒主要的特色及學習上的缺陷，發展遲緩幼兒常由於身體功能受損、學習經驗不足或環境剝奪等因素，致使無法發展出清晰有效的表達、理解能力。教學者通常會透過各種教學法，讓幼兒學習能夠有效溝通，達到依溝通的主題、對象、情境適當地表達自己，理解對方，並能運用策略，透過對話交談、動作表情的過程傳達與接收意義。以下整理文獻，介紹幾種常用溝通教學（林郁宜，2012；林寶貴，2008；林寶貴、錡寶香，2000；陳杭生，1993；饒見維，1996）：

（一）情境教學法

情境教學法在教學的過程中強調自然情境下的對話，將溝通行為融入功能性的互動過程中，以幼兒的興趣決定介入的活動，最常使用的教學程序為：

1. 模仿（modeling）：觀察注意幼兒的興趣與需求，引發幼兒的興趣與注意，提出模仿學習要求，若模仿正確立即給予獎勵，錯誤則給予輔助並指正，若再錯誤則教導後再增強。

2. 提示－示範（mand-model）：這是藉由師生自然的互動教學，在自然情境中提供溝通的機會。教師須觀察注意幼兒，促其表達己意，並在適當的時機提示，要求幼兒反應。如正確則給予獎勵，錯誤或未做任何反應，則教師可示範正確的溝通行為，或應用一些介入技巧或暗示來幫助幼兒學習。

3. 延宕時間回應（time delay procedure）：教學時須創造機會，讓溝通有困難的幼兒有機會與人溝通，必要時教師可故意安排一些狀況，讓幼兒不得不表達，方能滿足需求。教師可等待 15 秒，若幼兒未有任何反應，則給予提示或示範，若提示或示範兩次後，仍無預期般的反應，則給予其所需求的增強物，以免增加其挫折感或降低學習意願。

4. 隨機教學（incidental teaching）：在自然的情境中，把握或創造不同的溝通機會，藉由與人互動的過程中，將訊息傳達給幼兒，提供溝通的模式，示範正確的溝通方式，期望其模仿與內化。

（二）共同活動教學法

此教學法又稱為「心理腳本治療」(script therapy)，主要是將預介入的溝通形為目標，大致先建構，再系統化重複活動。由於幼兒已於大腦裡儲存很多的生活經驗為心理腳本，因此善用這些腳本於溝通治療活動中，可降低幼兒處理訊息的壓力，更專注於溝通學習上。

（三）歸納教學法

是一種以教師為中心，高結構化的溝通教學方法。教師須先設計教學活動、安排富意義的溝通互動情境，讓幼兒能自行發現語言溝通的意義與規則，理解語詞的意義與語法應用規則。此教學法具有直接教學的特徵，強調使用符合幼兒發展階段的適當語言結構，過程中教師須主動與幼兒互動，幼兒須適當回應，採用一對一非自然情境下的訓練－反應模式，大量依賴嘗試錯誤－再試、示範、模仿、自發性表達、增強等方法，有計畫的訓練。

（四）生活經驗故事

是一種以個案幼兒的日常生活經驗為主軸，蒐集其生活背景、社會互動照片，經過順序編排及語言文字內容的呈現，所設計以個案幼兒為主角的個人專屬生活經驗故事書。生活經驗故事教學對於有特殊需求的幼兒，可以彌補市售的故事書對幼兒因生活經驗不足而導致的艱澀問題，讓親身的經歷畫為學習的教材，提高感受度、有興趣學習。林郁宜（2012）曾經整理出生活故事製作原則為：

- 1.以生活事件為主體，幼兒本身為故事主角，根據幼兒的溝通能力及認知能力來設計故事對話，發展遲緩幼兒大多以增進生活自理能力為主要內容。
- 2.著重幼兒內心的感受，注意幼兒的個別需求及發展現況。
- 3.藉故事的內容處理幼兒問題行為，可以藉由教學活動的呈現，將正確的行為做一示範，再慢慢強化此正確行為，達到潛移默化效果。
- 4.在故事的內容呈現正確的行為模式，從事件情境建立正確行為，減少類化的困難。
- 5.在小書中呈現老師期待幼兒學習的內容，無論是溝通的學習或社會能力的建立，皆可至於教育目標內，達到有效學習。

6.根據幼兒的語言與認知能力而設計活動內容，須考慮幼兒個別需求與不同的發展，針對有限的語言能力與認知範圍加以設計，以幼兒現有的能力為基礎，予以加深、加廣。

（五）遊戲教學法

遊戲教學法依國內研究者的看法，即是將教學活動轉換為以遊戲活動呈現的一種教學方法，讓幼兒在自然快樂的遊戲中進行有意義、具挑戰性的活動，於主動學習下達到教育目標。而國外學者提出「遊戲導向教學法」，則主張以設計有趣的單元活動教材來改善教學情境和提升學習動機、成就，重要觀點有：概念應用、確認玩的策略、具預測原則、分享成功玩法等（饒見維，1996）。

遊戲教學法長久以來一直是教學者用來引起學生動機，最有效的教學法一，遊戲本身具有啟發學生學習的主動性動機，經教學及學習歷程變得有趣、有效。但遊戲教學並不是放任兒童去玩，誠如蒙特梭利所言，在自由的原則下須重紀律，而教師則是引導者。以下依序說明遊戲的教學特性、遊戲教學教學策略、遊戲與教學設計要點及影響遊戲教學的因素（陳杭生，1993；蔡淑苓，2004；饒見維，1996）：

1.遊戲運用於教學中，兼具遊戲與教學特性，饒見維（1996）因此提出遊戲教學的特性：

（1）適度的挑戰性

在遊戲活動的設計中，教師通常會依學生的現況能力，安排具挑戰性、難易適中的項目，除可提升學生能力外，更可增加其自信心。

（2）競賽性與合作性

遊戲活動中若為團體遊戲，則多數安排有競賽或合作遊戲，因能引起學生的好勝心，使遊戲活動變得具挑戰性與趣味性，但須注意避免太過激烈的競爭活動，強調合作的精神，可引導學生討論贏的策略，讓他們主動發表策略與方法。

（3）機遇性與趣味性

遊戲活動因不可預期的機遇因素，除增加其趣味性外，也讓遊戲者對遊戲過程及結果有所期待，同時也減輕遊戲者隊勝負所帶來的衝擊。教師在設計遊戲活動時，應兼顧時立與機遇，兼顧學生的認知與情感、兼顧學習需求與遊戲趣味性。

(4) 教育性

一個良好的遊戲設計，是能寓教於樂，幫助學生在快樂無壓力下，自然習得、熟練重要知識概念或熟練已習得的技能，達成教育目標。

2.教學者須掌握課程的重要觀念，與教育目標緊密結合，才不會失去教育性淪為一般遊戲。因遊戲教學法是著重遊戲，以引起學習動機，而非學習的重心，故遊戲教學也須注意教學策略，陳杭生（1993）提出三項策略：

(1) 教材遊戲化：教學者應靈活重組教材，讓學生有體驗的機會，能夠直接參與，使教材與學習經驗間產生關聯，引發學習樂趣。

(2) 教法遊戲化：透過寓教於樂的方法，如，扮演遊戲、競賽活動、音樂律動…等，使學生透過實際參與的學習經驗，引導學習動機。

(3) 教具玩具化：教具並不一定是市面上購買的，學生或老師皆可自製。透過自製教玩具的過程，能從中獲得操作的經驗，提升創意與動作操作能力。

3.教師在進行遊戲教學時，需注意遊戲概念的應用，確定玩的策略，讓遊戲在自然中融入學習活動中，使幼兒在學習中感到自在，卻又不流於無目的的玩耍。蔡淑苓（2004）曾提出遊戲與教學設計的七項要點如下：

- (1) 遊戲設計要在課程主題下。
- (2) 環境的佈置及設備，要注意安全與具吸引力。
- (3) 遊戲的時間需足夠。
- (4) 須依幼兒的身心發展特徵，提供符合其能力的遊戲器材。
- (5) 需支持幼兒的遊戲架構，適時參與幼兒遊戲。
- (6) 審慎觀察評量幼兒的遊戲行為。
- (7) 引導幼兒自我評量及互評其遊戲行為。

由此可見，遊戲教學在課程設計上，須注意概念的應用，確認遊戲教學的策略，才能使幼兒運用既有的認知能力，架構更高層次的認知。遊戲進行時要布置安全又具吸引力的場所、具啟發性的教具、教材，兼顧遊戲過程及結果，使教學遊戲活動更多樣化。

4.影響遊戲教學的因素，饒見維（1996）也指出以下因素：

（1）個別差異問題：幼兒間有其個別差異存在，若要在團體內實施教學，則遊戲設計需兼顧個別間的差異，讓每個人都有機會從遊戲教學中學習。而一對一的遊戲教學，就需考慮幼兒的個別內差異，由優勢能力介入，創造自主學習機會。

（2）班級幼兒人數與秩序問題：遊戲教學法的限制便是人數不能太多，因難以維持秩序，影響遊戲教學品質。故遊戲規則必須簡單，將秩序加入評分的一部份。

（3）時間與進度問題：遊戲教學的進行需花費較多的時間，容易產生教學時間不足的情況。因此，教師必須將遊戲與教學目標緊密結合，簡化教學目標及項目，須於事前備課，熟悉且靈活運用各種不同的遊戲教學。

（4）教學資源問題：許多遊戲要進行都需依賴充足的教學資源或教具，但每種遊戲所需教學資源各不相同，饒見維（1996）建議可朝幾個方向努力：學校盡量提供豐富的教學資源；教師也可盡量採用現成易得的物品作為教具；或讓學生自己製作教具等。

（5）其他相關問題：如，學習地點的環境，乾淨、明亮、安靜或吵雜…等。

此外遊戲教學進行中，常有一些意外的小插曲，環境中的人事物都或多或少會影響遊戲教學的進行，教師須有臨時應變的能力。

綜合以上所述，常見使用於發展遲緩幼兒之溝通能力教學，如，情境教學法、共同活動教學法、歸納教學法、生活經驗故事、遊戲教學法等，都是依幼兒的個別需求、現況能力、教學環境等，選擇最適合的方式，也都是優良的介入模式。遊戲教學能廣泛運用於不同領域的教學中，經過教學者的設計，從中誘導幼兒產生適當的學習能力及反應，達到有效學習。而本研究選擇遊戲活動介入，設計有趣的活動教材來改善教學與學習情境，讓幼兒不斷的透過遊戲過程中的實際行動與感覺，建立客觀化的系統，形成概念結構，並增進解決問題及有效的溝通能力。

第四節 溝通能力相關研究探討

多數人擁有溝通管道且能操控自如，但有些障礙者不管在語言或非語言方面，僅有少許控制力，甚至完全無法控制。但這不表示他們沒有溝通的需求或權利，教師與相關專業者期望運用自己的專業能力，來幫助這些障礙者實現願望、控制周圍環境。眾多研究者以不同策略介入處理，但目標皆期望提升其溝通能力（曾進興，2006）。

壹、溝通能力的定義與溝通特質

溝通的定義廣泛，除了包含語言與說話以外，也涉及其他溝通形式的編碼與譯碼歷程。了解溝通的定義與特質將有助於教學者更快切入欲達成的教育目標，以下分述之（教育部，2000；陳素苓，2004；黃裕惠、佘曉珍，2001）。

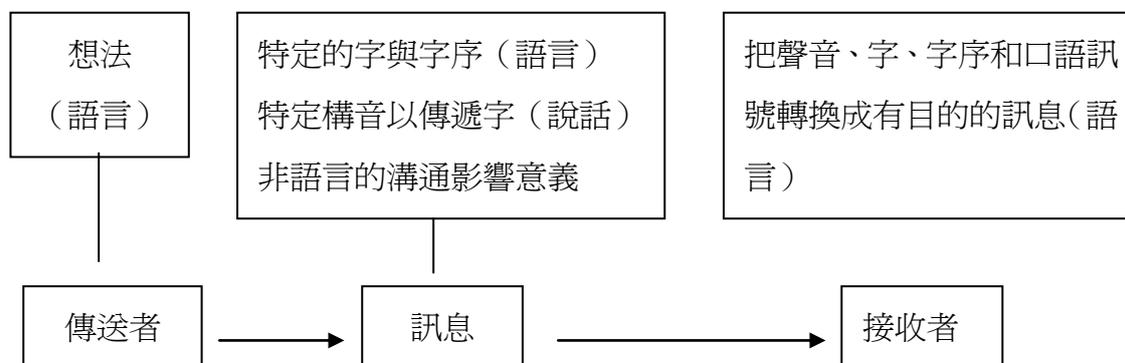
一、溝通能力的定義：

溝通是一種人際互動的社會行為，是意思的表達與接收，利用符號、語言、文字、圖畫、音樂、表情或肢體動作等各種方式來傳達、接收及理解訊息，一般在面對不同情境及不同對象時，人們可以運用不同的方式來溝通，但在我們的日常生活中最常使用的溝通方式是語言（陳素苓，2004）。語言要素，含手語、文字、口語等，另有非語言要素，含手勢、眼神接觸、身體動作、臉部表情、音量、聲調、語調、速度…等。

根據學前特殊教育課程（王天苗，2000）溝通能力的領域項目，一為，理解能力涵蓋聲音的察覺、聲音和與音的分辨、表情動作理解、語彙與語句理解；另一為，表達能力涵蓋口腔動作、語音前期、語音、語調、語彙與語句。溝通是交換思想、意見或訊息，最常見的是透過說話進行口語溝通，當然，也可以轉換成其他形式，如，書面或電子資訊，也可以透過手勢或臉部表情來溝通。產生溝通必須有傳送者、訊息、接收者（黃裕惠、佘曉珍，2001）。

圖 2-2

溝通過程



資料來源：黃裕惠、佘曉珍（2001）。**特殊教育概論**（頁 315）。

二、溝通的特質：

有些幼兒因不同的因素造成溝通能力發展及學習上產生問題，而無法讓他人知道自己所想、所描訴的某事或某種行爲。溝通至少須包括訊息的發送者與接受者，其他重要成分還包括：發送訊息的形式、主題內容、溝通的理由或目的。而遲緩兒因能力不足、沒有需求或不知如何與人互動，導致溝通能力嚴重落後。以下就溝通的特質分述，期望在教育過程中確保溝通的各個層面都獲得適切的注意（曾進興，2006；謝淑珍，2002）：

（一）社交層面：發展遲緩兒與主要照顧者會有很密切的互動，但與其他人的互動卻很貧乏。而因目前教育傾向融合教育，大多的遲緩兒都被安置於普通班，在教室內有同儕楷模，應多鼓勵、營造與一般生互動的機會。

（二）溝通形式：人們會用易於辨認的形式來互通訊息，而發展遲緩兒因個人能力受到限制，使用的溝通形式往往令人難以理解，讓夥伴理解是任何溝通形式存在的必要條件。因傳遞訊息方好很多，便有許多替代溝通方式可選擇，重要的不是形式而是互動的有效性。

（三）溝通內容：如果沒有題材好說，溝通就沒有必要。發展遲緩兒常在表達上有困難，我們可以營造機會讓他們接觸各式各樣的物件、圖片、相片、教玩

具等，增加其日常生活經驗，引導主動分享訊息和詢問他人的能力發展，協助他們有話說及說話的意願。

(四) 溝通目的：一個人一定要有想和他人溝通的動機，溝通才有可能發生，想要溝通他便會想辦法運用任何形式來傳達訊息。教育就是要鼓勵幼兒溝通，積極創造讓幼兒溝通的理由。常用的方法如，洋裝漫不經心的模樣，刻意製造出一種情境，讓幼兒覺得有需要表達，像偶然將教室門堵住，幼兒要出去便需要請求。教師應能隨時覺察出自然發生的和刻意製造的溝通機會，才能確保幼兒有交談的機會，有不同目的和理由來練習互動溝通。

綜合上述溝通特質之分析，讓我們知道溝通在積極健康的人生中是不可或缺的，有效的溝通讓人有能力去掌控周遭的生活環境，使人活得有自尊；有效的溝通是學習成功的關鍵；幼兒能藉著溝通來釋放緊張的能量、抒發情緒、適當的表達感受；有效的溝通、互動能交友，提升生活品質、消除寂寞感，建立支持網路。

根據上述文獻的分析，研究者認為，溝通是必須學習的，須要教師在學習情境中精心觀察、營造。因此本研究在觀察目標行為的過程中，每個小項都會營造出二個情境機會，以引導幼兒溝通的意願，激勵幼兒開放自己，勇於表達、學習。

貳、溝通能力的相關研究

溝通訓練首先須評估幼兒的溝通技能與需求，再依生態功能評量法評量之，來擬定介入目標。有效的訓練方案須以幼兒的現況能力、環境需求、幼兒需要與動機來決定介入方案（曾進興，2006），國內外研究者對溝通的研究繁多，茲以介入的策略，分成自然情境法介入；運用手勢、圖片提示或視覺支持介入；以繪本故事介入等三大項，分別整理說明。

一、運用自然情境法介入

陳修敏（2011）研究中，研究以 DIR 模式提升發展遲緩幼兒的溝通能力，研究對象為一名發展遲緩幼兒，進行為期十週的實證研究，發現影響發展遲緩個案的溝通行為原因有：1.父母親的教育水準與教育理念、2.親子互動及教養方式、3.家中的經濟情況、4.居住環境、5.早療介入的時間點。而 DIR 模式的五步驟為，依據觀察兒童→接近打開溝通的循環→追隨幼兒的引導→延長和擴大遊戲→成功的

開啓又關閉的溝通循環。由幼兒的照顧者加入幼兒的活動，並跟隨幼兒所引導的活動。研究者並依兒童的現況能力及優弱勢能力，使用適當的語言及肢體活動融入幼兒所喜好的活動中，提升兒童的互動能力。研究結果顯示，DIR 模式對個案主動口語表達之溝通行為有正面影響，並且對於個案人際關係互動具有輔助之效果。

黃志雄（2002），探討自然環境教學對重度智能障礙兒童溝通能力的影響，採用單一受試實驗設計中的跨受試多探試設計，自變項為自然環境教學，依變項為重度智能障礙兒童各項溝通行為次數。研究對象為三名重度智障兒童。研究結果發現，1.自然環境教學顯著增進重度智障兒童自發性及類化溝通行為次數，2.自發性及類化溝通行為次數在自然環境教學褪除後亦能維持，3.能顯著降低重度智障兒童異常溝通行為的次數，4.自然環境教學的效果能夠維持重度智障兒童異常溝通行為的次數，5.其他影響有，提高挫折容忍度、增加主動溝通意願、增加溝通行為的適當性、增加溝通互動的等待時間、增加仿說能力、增加認知學習意願、減少不適當的溝通方式等。

曾碧玉（2010），探討自然情境教學法在融合情境中對特殊需求幼兒溝通能力之學習成效研究。研究採單一受試實驗設計中 A-B-A' 撤回實驗設計，以三名同班幼兒為對象，分別於角落、團體課程、點心三個情境接受資料蒐集。結果顯示，自然情境教學法能增加幼兒語言使用的正確率，且語言使用正確率亦能保留，教學介入能使自發性語言的比率增加，教學褪除後主動溝通語言進步並達保留效果。

蔡佩芬、王靖瑜、林瑋怡、楊燕如、黃志雄（2013），以三名低口語能力幼兒為對象，單一受試實驗設計之跨受試多探試設計，經過 5 個月的研究介入，研究結果發現，自然環境教學能增加低口語能力幼兒之適當溝通行為次數及減少不適當溝通行為。

表 2-1

溝通能力之相關研究一

研究者	介入對象	研究主題／方法	研究結果
陳修敏 (2011)	一名幼兒	DIR 模式對提升發展遲緩幼兒溝通能力之個案研究/個案研究	1.DIR 模式對個案主動口語表達之溝通行為有正面影響。 2.DIR 模式對個案人際互動有輔助之效果。
黃志雄 (2002)	三名兒童	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/單一受試實驗設計中的跨受試多探試設計	1.顯著增進自發性及類化溝通行為次數。 2.自發性及類化溝通行為次數在教學褪除後亦能維持。 3.能顯著降低異常溝通行為的次數。 4.教學效果能夠維持異常溝通行為的次數。 5.對其他相關能力亦有影響。
曾碧玉 (2010)	三名特殊幼兒	自然情境教學法在融合情境中對特殊需求幼兒溝通能力之學習成效研究 /A-B-A' 撤回實驗設計	1.能增加幼兒語言使用的正確率。 2.語言使用正確率亦有保留效果。 3.能使自發性語言的比率增加。 4.教學褪除後主動溝通語言進步並達保留效果。
蔡佩芬. 王靖瑜. 林瑋怡. 楊燕如. 黃志雄 (2013)	三名幼兒	自然環境教學對低口語幼兒溝通表現影響之研究/單一受試實驗設計之跨受試多探試設計	1.能增加低口語能力幼兒之適當溝通行為次數。 2.能減少不適當溝通行為。

資料來源：研究者整理。

二、運用手勢、圖片提示或視覺支持介入

孔逸帆(2011)探討手勢溝通介入方案對一名國小特教班無口語自閉症兒童溝通行為的成效，採單一受試研究法之跨行為多試探設計，進行8-10週，自變項為手勢溝通，依變項為三項溝通功能行為表現之正確反應率，結果發現介入後在表達需求、引起注意、回答問題等具有學習的立即效果及維持成效。

陳玉麗(2009)探討圖片提示教學對自閉症幼兒自發性口語溝通能力的影響，以單一受試法跨情境多探試設計研究，研究一名四歲中度自閉症者，蒐集個案於學校、家庭、社區等情境之行為表現，研究結果，1.自閉症幼兒在學校、家庭、社區等情境，介入圖片提示教學後，能自發性說出目標口語，2.退除圖片提示後，自閉症幼兒在學校、家庭、社區等情境，仍能維持自發性說出目標口語。3.發現影響自閉症幼兒溝通教學成功的因素有二，一是以個案強烈喜愛的物品為增強物，誘發自發性溝通意圖，一為圖片視覺提示是自閉症幼兒溝通教學不可或缺的。

謝淑珍(2002)，探討圖片兌換溝通系統對發展遲緩幼兒溝通行為的影響，以三位發展遲緩幼兒且皆具溝通障礙為研究對象，探討發展遲緩幼兒溝通教學成效，採跨個人多試探實驗設計，自變項為圖片兌換溝通系統教學，一變項為被動反應及主動表達之次數，結果顯示 1.圖片兌換溝通系統能促進發展遲緩幼兒主動性表達溝通次數且具保留效果及類化效果，2.圖片兌換溝通系統能促進發展遲緩幼兒被動反應次數且具保留效果及類化效果，3.家長及教師對教學具正向、支持態度。

Johnstons 等人(2003)研究對象4-5歲三位自閉症幼兒，探討視覺支持對自閉症幼兒教學之相互作用，結果發現 1.增進與同儕互動能力 2.增進口語溝通能力。
4-5歲三位自閉症幼兒，探討視覺支持對自閉症幼兒教學之相互作用，結果發現 1.增進與同儕互動能力 2.增進口語溝通能力。

表 2-2

溝通能力之相關研究二

研究者	介入對象	研究主題／方法	研究結果
孔逸帆 (2011)	一名國小 9 兒童	手勢溝通介入方案對 無口語自閉症兒童溝 通行為成效之研究/單 一受試跨行為多試探	1.介入後在表達需求、引起注 意、回答問題等具有學習的立 即效果。 2.在表達需求、引起注意、回答 問題等具有維持成效。
陳玉麗 (2009)	一名四歲	圖片提示教學對自閉 症幼兒自發性口語溝 通能力之/單一受試法 跨情境多試探	1.不同情境,介入圖片提示教學 後,能自發性說出目標口語。 2.退除圖片提示後,在不同情 境,仍能維持自發性說出目標 口語。 3.發現有二項影響溝通教學成 功的因素。
謝淑珍 (2002)	三位幼兒	發展遲緩幼兒溝通教 學成效之研究/單一受 試實驗設計中之跨個 人多試探實驗設計	1.能促進主動性表達溝通次數 且具保留效果及類化效果。 2.能促進被動反應次數且具保 留效果及類化效果。 3.家長及教師對教學具正向、支 持態度。
Johnstons 等人 (2003)	4-5 歲三位 幼兒	視覺支持對自閉症幼 兒教學之相互作用/	1.增進與同儕互動能力。 2.增進口語溝通能力。

資料來源：研究者整理。

三、運用繪本故事介入

王麗雅（2010）探討學前特教教師應用繪本教學，提升特殊需求幼兒語言理解能力及手足溝通互動的過程，本研究以行動研究方式進行，實施一個學期，並瞭解教師於實務現場可能遭遇的困境與解決策略，研究結果有 1.學前特教師運用繪本進行教學時，繪本的角色人物、問題與背景描述皆會影響特殊需求幼兒手足的溝通與互動，2.繪本教學能彌補生活經驗，並對詞彙及概念產生彌補與類化，過程中能提升幼兒對故事內容及問句的理解，對故事內容產生連貫性 3.在學習的共同經驗中，能促進非語言溝通及對話的輪替技巧，改善與同儕的社會互動。

石英桂（2007），利用生活經驗故事來提升發展遲緩幼兒溝通能力，研究對象為一名五歲幼兒，以針對個案的日常生活照片為主題，製作生活經驗故事書，研究發現，1.能有效增進語言表達能力，如，會用完整的句子表達，且能針對不同情境、主題、對象，適當調整說話內容，2.能增進聽的理解能力，3.在口語敘述故事上呈現成效，詞彙流暢度進步、語句較長、溝通功能性增加，4.文字符號學習有成效。5.能有效提升社會情緒能力。

陳碧玉（2009），探究以運用可預測性圖畫書提升發展遲緩幼兒溝通能力，研究對象為二名發展遲緩幼兒，研究結果，1.可預測性圖畫書能有效改變閱讀態度、建立閱讀樂趣。2.透過朗讀可預測性圖畫書，能建立發展遲緩幼兒自信心，學習態度由被動轉為主動。3.利用可預測性圖畫書及朗讀提問活動，能增加語言表達能力及減輕障礙情形。4.能有效提升發展遲緩兒說話意願，與同儕間的互動能力有明顯進步。

表 2-3

溝通能力之相關研究三

研究者	介入對象	研究主題／方法	研究結果
王麗雅 (2010)		繪本教學對特殊需求 幼兒語言理解能力及 手足溝通互動之研究 /行動研究	1.繪本的角色人物、問題與背景描 述皆會影響特殊需求幼兒手 足的溝通與互動。 2.繪本教學能彌補生活經驗，並對 詞彙及概念產生彌補與類化。 3.能促進非語言溝通及對話的輪 替技巧，改善與同儕的社會互動。
石英桂 (2007)	一名五歲 幼兒	以生活經驗故事提升 發展遲緩幼兒溝通能 力之研究/行動研究	1.能有效增進語言表達能力，且能 針對不同情境、主題、對象，適 當調整說話內容。 2.能增進聽的理解能力。 3.在口語敘述故事上、文字符號學 習有成效，詞彙流暢度進步、語 句較長。 4.能有效提升社會情緒能力。
陳碧玉 (2009)	二名幼兒	運用可預測性圖畫書 提升發展遲緩幼兒溝 通能力之探究/質量 並重研究方法	1.有效改變閱讀習慣、建立閱讀樂 趣。 2.能建立發展遲緩幼兒自信心，學 習態度由被動轉為主動。 3.能增加語言表達能力及減輕障 礙情形。 4.能有效說話意願，與同儕間的互 動能力有明顯進步。

資料來源：研究者整理。

由以上資料分析得知，幼兒在學習、成長的過程中，溝通能力備受重視，且溝通相關研究與教學方法不斷被提出，研究目的皆以提升溝通能力為主要方向，研究的對象以學齡前幼兒居多，次為自閉症兒童，個案數為一名至多名幼兒不等。由上述研究也發現，不同的教學法介入，確能改善幼兒的溝通能力。研究者基於文獻資料及工作性質的因素，選取的受試者為幼兒園發展遲緩幼兒，且具語言發展遲緩。



第五節 遊戲活動融入教學之相關研究

在我們日常生活周遭常可以聽到許許多多的口號，例如，遊戲生活化、做中學、遊戲中學習…，由此可以看出很多熱心於幼兒教育的人們，將遊戲當作解決幼兒問題的處方籤或是達到某種教育目的的教學模式。然而也有人，如 Piaget，卻只是把遊戲當做成長發展過程中的過渡行爲，早期的教育學家 Rousseau 強調遊戲就是幼兒的工作，Froebel 則直接將遊戲視爲幼兒的學習工具（吳幸玲，2011），Montessori 更肯定遊戲在幼兒教育上的價值，賦予遊戲更廣泛深澳的意義，認爲遊戲不是單純的玩，而是幼兒的工作，一種自我表現的活動，並可助長整體的發展，增加興趣與專心（許惠欣，1987）。

壹、遊戲的教育意義

幼兒的天性本就喜歡玩，只要抓到機會就想玩，他們享受、挑戰遊戲的樂趣，遊戲可以讓他們長時間集中注意力去學好一項技能（金瑞芝等人，2001）。而教學給人的是嚴肅的感覺，若能將教學活動轉換成遊戲，以遊戲切入可減少教學過程中的嚴肅性。因遊戲活動在幼兒階段無論在生理、心理及社會發展皆有別於成人，其教育可藉由遊戲活動不斷的嘗試建構與累積身體活動經驗，而足夠的身體活動可增強肢體的敏捷性及協調性，藉著遊戲活動的牽引與鼓勵，可讓幼兒更有自信心及挑戰性，更可提供人際互動機會，故合宜的遊戲課程設計對教育深具意義（洪潔萍、李麗晶，2011）。

林伶利（2002）對幼兒遊戲教學應注意要項，提出幾點看法，1.遊戲教學要有意義、有主題，以達到教育目的，2.教學須考慮幼兒的學習環境，如，器材、場地大小、設備，上課要有彈性，但教學目標一致，3.因應特殊幼兒的能力及興趣，內容適合對象、情緒、體力適度調整，4.教學活動應達到教育的目的，5.教師須明確了解活動方法及遊戲進行時的規則與步驟等，6.遊戲的動作實施二~三次以上要修改，以維持新鮮感、有趣好玩，但要具教育價值，7.注意安全，8.可由幼兒示範，使幼兒有自我表現的機會，9.善用讚美。

一個好的教師能製造幼兒遊戲時的良好氣氛，能充實自己完整的教學技能、專業能力，適時運用教學方法，讓教學更完備，讓遊戲深具教育意義。

貳、遊戲介入教學的相關研究

遊戲教學法乃是結合遊戲的特色，將課程、教具、教材教法透過設計來進行教學（林雨嫻，2012）。遊戲教學被廣泛應用於各發展學習領域，從 1970 至今，可看出已有不少研究者探討調查遊戲與兒童發展之關係，內容多針對認知、語言、社交技巧、情緒適應等。那如何將遊戲融入教學，實現成人所期望達成的教育目標，似乎是現在教學大家常討論的話題，研究者探討分兩大項歸納相關研究如下：

一、遊戲介入教學的相關研究

江妮穎(2008)以 2 名國小中度智能障礙學生，採用單一受試實驗設計之 A-B-A1 設計（跨詞組多重試探設計），進行 8 週，每週 4 節課的遊戲教學介入，用生活中的功能性詞彙作為教學內容，進而提升其識字能力及與人溝通、與環境互動的能力。結果發現遊戲教學法運用在國小智障學生功能性詞彙識字課程有立即及保留成效，且為受試者及教師、家長接受。

孫淑華（2006），探討幼兒遊戲介入後幼兒操作性技能能否改善；及不同性別操作性動作技能得差異情形。研究對象為幼稚園中班 25 名幼兒，介入 6 週 12 堂課。研究結果顯示：1.參與後六項操作性技能較前測佳，2.男女幼兒在操作性動作技能表現並無不同，3.透過遊戲教學對研究者而言，能幫助提升專業知能，對研究對象而言，對遊戲更感興趣且對技能學習更有勇氣和自信。

洪璽茹（2012）探討遊戲教學對國小五年級學童創造力表現之影響，採準實驗設計中的不等組前後側設計，以兩班國小五年級為對象，實驗組與控制組各 29 名學生，實驗組接受 9 週每週 2 節課的課程，控制組未接受。結果顯示實施實驗教學後，創造力雖有進步，但未達統計上的顯著差異，但對遊戲教學有正面的看法。

陳友芳（2013）探討遊戲介入對自閉症幼兒社交技巧影響，研究對象為一名自閉症幼兒，研究方法以單一受試跨行為多探試，自變項為遊戲介入，依變項為社交技巧，研究主要發現遊戲介入對自閉症幼兒的動作指令、眼神注視、表情參照等社交能力有立即及維持成效，家長與老師對遊戲教學都持正向回饋。

陳映羽（2004），探討鷹架式遊戲團體對低功能自閉症兒童溝通能力之影響，研究對象為國小三名低功能自閉症兒童，研究方法是時間系列設計 A-B，自變項為普通班同儕為鷹架之遊戲團體，依變項為低功能自閉症兒童之溝通能力。結果顯示鷹架式遊戲團體對低功能自閉症兒童之平均句長、功能性語用出現次數，無成效。對語用內容有少量調整作用。對整體語言表現具有提升效果。

鄭雅心（2009），研究遊戲教學法對國小學童藝術鑑賞能力、藝術知識、藝術鑑賞學習態度的影響，採實驗組、對照組之實驗設計，實驗組接受遊戲教學，對照組接受講述教學，共 14 節課，研究對象為國小五年級。研究發現，遊戲教學法未能有效增進學童藝術鑑賞能力及藝術批評能力；但可增進男童之美感形式分析能力及藝術知識學習成效；能有效增進學童藝術鑑賞學習態度。

戴宏志（2007）採單一受試實驗研究法之跨劇本多探試實驗設計，以一名 9 歲國小特教班自閉症兒童為受試者，探討社會戲劇遊戲訓練對於增進自閉症兒童社交技巧。實驗結果肯定社會戲劇遊戲對促進自閉症兒童社交技巧的教學及維持成效，同時家長及教師都肯定此方法。

表 2-4

遊戲介入教學的相關研究

研究者	介入對象	研究主題／方法	研究結果
江妮穎 (2008)	二名國小 學生	遊戲教學法對國小中度 智能障礙學生功能性詞 彙學習成效之研究/單一 受試實驗設計 A-B-A1	1.在功能性詞彙識字課程有 立即及保留成效， 2.且為受試者及教師、家長接 受。
洪璽茹 (2012)	兩班五年 級 58 名學 生	探討遊戲教學對國小五 年級學童創造力表現之 影響—以金融遊戲教學 方案為例/準實驗設中的 不等組前後側設計	1.創造力雖有進步，但未達統 計上的顯著差異 2.對遊戲教學有正面的看法。

（續下頁）

孫淑華 (2006)	幼稚園中 班 25 名幼 兒	幼兒遊戲對操作性動作 技能影響之行動研究/行 動研究	<ol style="list-style-type: none"> 1.參與後六項操作性技能較前測佳。 2.男女幼兒在操作性動作技能表現並無不同。 3.對研究者及研究對象皆有助益。
陳友芳 (2013)	一名幼兒	遊戲介入對自閉症幼兒 社交技巧影響之研究/單 一受試跨行為多探試	<ol style="list-style-type: none"> 1.遊戲介入對自閉症幼兒的動作指令、眼神注視、表情參照等社交能力有立即及維持成效。 2.家長與老師對遊戲教學都持正向回饋。
陳映羽 (2004)	國小三名 兒童	鷹架式遊戲團體對低功 能自閉症兒童溝通能力 影響之研究/時間系列設 計 A-B	<ol style="list-style-type: none"> 1.平均句長、功能性語用出現次數，無成效。 2.對語用內容有少量調整作用。 3.對整體語言表現具有提升效果。
鄭雅心 (2009)	國小五年 級	遊戲教學法運用於國小 藝術鑑賞課程之研究/實 驗組、對照組之實驗設 計	<ol style="list-style-type: none"> 1.未能有效增進學童藝術鑑賞能力及藝術批評能力。 2.可增進男童之美感形式分析能力及藝術知識學習成效。 3.能有效增進鑑賞學習態度。
戴宏志 (2007)	1 名國小 特教生、2 位普通同 儕生	社會戲劇遊戲訓練對於 增進自閉症兒童社交技 巧之研究/單一受試實驗 研究法之跨劇本多探試 實驗設計	<ol style="list-style-type: none"> 1.肯定社會戲劇遊戲對促進自閉症兒童社交技巧的教學及維持成效。 2.家長及教師都肯定此方法。

資料來源：研究者整理。

綜上所述，遊戲教學廣泛應用於各領域及各年齡階段，研究者各依其研究目的採取量化或質性研究，在社交、溝通、創造力…等，都發現具有教學成效。本研究因個案的身心特質及學習之需要，選擇溝通為教學的介入目標，藉著文獻的分析，更清楚介入要有效果需注意之事項，明確的界定出被動性的溝通能力為介入的起點目標行為，漸次提升受試者主動、類化溝通能力。

二、發展遲緩兒遊戲介入的相關研究

王慧勤（1997）指出，遊戲教學法的理論基礎是「感覺統合治療」。乃是依據幼兒的神經發展需要，經過設計提供遊戲，藉由遊戲獲得足夠的感覺刺激使感覺系統間相互整合達到正常化。遊戲是有目的的活動，是幼兒發展的學習過程，遊戲活動在教學上的運用可作為特殊訓練的出發點。研究者蒐集探討國內發展遲緩幼兒的相關研究發現，有許多以遊戲運動介入，促進各項領域的發展成效探討，如，社會能力、精細動作能力、語言能力…等。將摘要數篇對發展遲緩幼兒遊戲介入的相關研究，如下：

林錦鴻（2006），探討遊戲活動介入對增進發展遲緩幼兒粗大動作能力成效，研究對象為四歲發展遲緩幼兒，共進行八週遊戲課程。研究結果顯示，1.遊戲活動介入對粗大動作能提昇達成率，2. 遊戲活動介入亦能提升自信心與同儕、師生關係。

張玉巍（2006），探討遊戲活動介入對發展遲緩幼兒精細動作之學習影響，研究對象為一位五歲左手張力過強之發展遲緩幼兒，依據研究對象精細動作發展不佳的項目設計活動介入。研究結論為，1.遊戲的設計與教師介入技巧須與幼兒需求符合，2.發展遲緩兒於活動中，手部動作能力已提升。3.遇到困難時懂得求助與學習自己解決問題，在活動中學會分享、妥協。4.研究過程中發現教師是精細動作遊戲中的最大影響者。

曾麗芳（2011），探討以感覺動作遊戲增進偏遠地區發展遲緩幼兒之社會能力，研究對象為一位發展遲緩幼兒，研究結果顯示 1.感覺動作遊戲能增進發展遲緩幼兒合作性遊戲、及社會互動能力，2.運用研究對象之優勢能力所設計的活動，能增

加自信心、與其他幼兒產生良好的社會互動。

楊茜卉（2012），探討運動遊戲活動方案對提升特殊幼兒注意力之成效，研究對象為三名領有手冊的特殊幼兒，研究方法為單一受試研究法之 A-B-A 設計，實驗課程計九週。研究結果顯示 1.接受運動遊戲活動後，注意力呈現進步。2.對於提升的注意力具有維持效果。3.有助於特殊幼兒對活動投入。

表 2-5

發展遲緩幼兒遊戲介入相關研究

研究者	介入對象	研究主題／方法	研究結果
林錦鴻 (2006)	四歲發展 遲緩幼兒	遊戲活動介入對增進 發展遲緩幼兒粗大動 作能力成效研究/個案 研究	1.對粗大動作能提昇達成率。 2.亦能提升自信心與同儕、師生 關係。
張玉巍 (2006)	一位五歲 發展遲緩 幼兒	遊戲活動介入對發展 遲緩幼兒精細動作之 學習影響/質性研究	1.發現遊戲設計與教師介入技巧 須與幼兒能力符合。 2.手部動作能力已提升。 3.懂得求助語學習自己解決問 題，學會分享、妥協。 4.發現教師是精細動作遊戲最大 影響者。
曾麗芳 (2011)	一位發展 遲緩幼兒	以感覺動作遊戲增進 偏遠地區發展遲緩幼 兒之社會能力/行動研 究	1.能增進發展遲緩幼兒合作性遊 戲。 2.能增進社會互動能力。 3.以幼兒優勢能力設計活動，可 增加自信心、良好社會互動。
楊茜卉 (2012)	學前部 2 男 1 女身 心障礙幼 兒	運動遊戲活動方案對 提升特殊幼兒注意力 成效之研究/單一受試 研究法之 A-B-A	1.注意力呈現進步。 2.提升之注意力具有維持效果。 3.有助於特殊幼兒對活動投入。

資料來源：研究者整理。

由上述資料得知，發展遲緩幼兒的遊戲教學相關研究，可歸納為幾點，1.研究的方式，多以一對一或一對少數人，少以班級團體進行，2.研究的目的，含括幼兒課程的五大領域，身體動作、認知、語文、社會能力、情緒等，3.研究結果發現，透過遊戲教學，確實可以有效提升發展遲緩兒的能力。Paul, R (2001)，研究也指出語言能力與教學的直接措施有顯著相關性，因此本研究基於遊戲是幼兒生活的一部分，期望用最自然的方式，採取一對一的遊戲教學，探討對發展遲緩幼兒的溝通能力影響。



第三章 研究方法

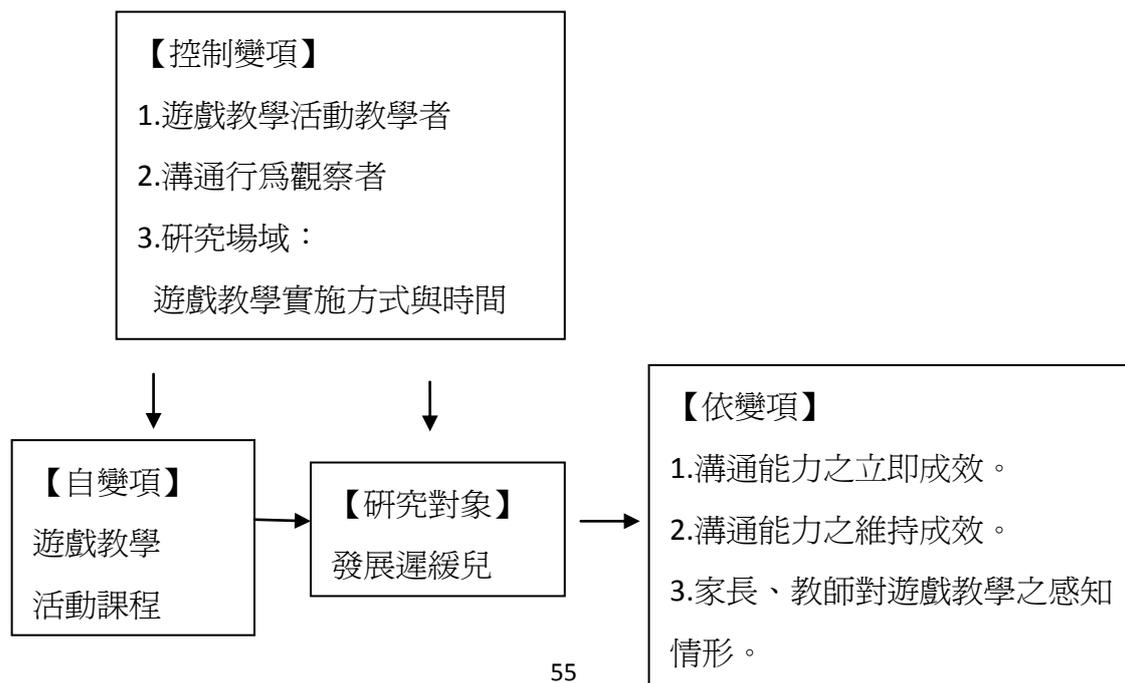
本研究旨在探討遊戲教學對發展遲緩兒溝通能力之影響，以台南市東山區某私立幼兒園發展遲緩幼兒為研究對象，採單一受試實驗設計，並蒐集本研究相關資料，進行分析。本章共分六節，依序是研究架構、研究對象、研究工具、研究步驟、實驗設計、資料處理與分析等。

第一節 研究架構

本研究採單一受試實驗設計中的跨行為多探試研究設計，探討進行遊戲教學活動後，發展遲緩兒溝通能力變化之情形與成效。自變項為「遊戲活動」，研究對象為發展遲緩 3 歲 6 個月之幼兒，本研究架構如圖 3-1 所示，說明如下：

圖 3-1

研究架構圖



壹、自變項

由圖 3-1 得知，本研究的自變項為遊戲教學活動課程，由研究者針對受試者的學習現況能力、優弱勢能力及學習偏好，參考李美英、吳貞祥、黃瑞琴（1989）所自編的課程，內容主要為三大部分，包含主動性溝通能力、被動性溝通能力、類化溝通能力等，為期 6 週共計十二次。

貳、依變項

本研究的依變項為受試者在遊戲教學後，所表現的溝通能力之立即成效、維持成效與家長、教師之感知情形。在課程介入教學前（基線期）、中（介入期）、後（維持期）期間，觀察受試者的溝通能力改變狀況，依據本研究設計之溝通行為觀察記錄表（詳見附錄二），紀錄研究對象在參與遊戲活動時是否出現溝通行為及次數。

參、控制變項

一、遊戲活動教學者

本研究之遊戲活動教學課程，於實驗期間均由研究者擔任，在每次活動時均以受試者最喜愛的火車吸引表達的需求慾望，同時在一對一的教學互動過程中提供語言支持。

二、溝通行為觀察者

觀察者共二位，觀察者一為國小特教老師，具備國小資優及身障合格教師資格，觀察者二為研究者本身。研究的信度考驗採「觀察者一致性」考驗，每次觀察皆以錄影機記錄，事後再觀察錄影資料並以溝通行為觀察記錄表記錄。在正式進行實驗之前，研究者先與觀察者討論溝通表現的定義、評分標準與觀察記錄方法，先以受試者的預試上課錄影資料進行觀察，直到觀察者間一致性信度平均達到 80% 以上，再行正式實驗觀察記錄。

三、研究場域

（一）遊戲教學實施方式與時間

本研究教學期間自十二月開始，為期六週，每週二次，每次約 20 分鐘，時間是每

週一、五下午 2：30 到 2：50 分。教學場所每次都為固定的幼兒園教室，教室擺設與原班教室同。本研究受試者年紀約 3 歲 6 個月，無法持久做同一活動太久，故教學中動靜穿插，每周 2 次每次 20 分鐘，採取一對一個別教學。

（二）溝通行為觀察記錄方式與時間

本研究所觀察記錄之溝通能力表現為受試者於班級學習情境中之溝通能力表現，故觀察地點於受試者班級教室，觀察時間為每週一、四、五下午，午睡起床後的自由活動時間，每次觀察拍攝 15 分鐘，另一位觀察者於課後觀察錄影資料評量之。



第二節 研究對象

壹、受試者選擇

本研究的研究對象選取採立意取樣 (purposive sampling)，選擇就讀於台南市某私立幼兒園的 3 歲 6 個月發展遲緩幼兒為受試者，本研究之受試者取樣原則如下所述：

- 一、為學前階段之幼兒。
- 二、經醫院聯合評估中心鑑定為發展遲緩幼兒，並領有遲緩證明。
- 三、發展遲緩領域，有一項是語言發展遲緩。
- 四、具有基本語言或肢體動作溝通能力，能執行簡單指令，引導下願意參與遊戲，但溝通能力較弱者。
- 五、經家長同意，填寫同意書，願意參與本實驗研究。

貳、受試者基本資料

一、基本狀況

研究對象小樺為 3 歲 6 個月領有醫療院所發發展遲緩證明書，與祖母及父母親同住，在家排行老大，有一位尚未就學的妹妹，媽媽是私立幼兒園教師非常重視孩子的教育，時常與兄妹倆溝通互動。但因家庭經濟需要，父母皆需出外工作，小樺下課後由奶奶照顧。也因雙親上班的關係，小樺沒有接受醫療院所的早療課程。

二、家庭狀況

家中成員祖母、爸爸、媽媽、小樺、妹妹。爸爸、媽媽皆在私人公司上班，工作忙碌，小樺放學後由奶奶照料。家庭支持度高，早期療育觀念正確，目前正積極安排相關課程，且母親對於家庭學習環境及孩子的學習玩具，都有經過刻意選擇及安排，會抽時間與孩子一起互動學習。

表 3-1

受試者基本資料表

研究對象	
年齡	3 歲 6 個月
性別	男
障礙類別	發展遲緩，於語言及動作能力兩項落後同儕。
就學	一般私立幼兒園
手足人數	2 人
健康狀況	視覺、聽覺、肢體：正常 特殊疾病：無

參、個案相關評量資料

受試者在家排行老大，媽媽發現哥哥有明顯的肢體協調不佳、常跌倒、畏縮膽小、語言內容貧乏、語句短...等狀況，故請醫院評估之。以下臚列受試者於醫院做的綜合評估報告，進一步了解受試者的能力，以便遊戲活動課程的設計更符合受試者的能力需求。

表 3-2

受試者綜合評估結果

測量時間	評估結果	評估工具
101.12	粗大動作：遲緩，目前能力約 22.4 個月 百分位：4。發展商數：73	嬰幼兒綜合發展量表
	精細動作：無異常 目前能力約 27.4 個月 百分位：18。發展商數：86	嬰幼兒綜合發展量表
	口語表達：遲緩	Informal
	口語理解：遲緩	Informal
	認知能力：無異常	貝萊嬰兒發展量表
	社會互動行為：無異常	
	社會情緒功能：無異常	

根據以上資料及平時教師的觀察發現，小樺在粗大動作及語言能力落差於同年齡者，有表達意願卻受限於自身能力，無法理解他人言語的意思，因聽不懂不知如何執行指令，而減少與同儕的互動。然其勇於探索、喜好遊戲是他的優勢能力，故符合參與本研究之受試者。

肆、個案的現況能力

一、知覺動作能力

(一) 粗大動作：受試者抓握物品並操作較難達成，且不喜歡遵從指令。肌力和肌耐力尚可，單雙腳跳高、往前跳可，能獨立上下樓，丟接球能力不佳、不會騎腳踏車。

(二) 精細動作：握筆無法持續太久時間，時常更換握筆姿勢，時而以拳握筆，時而三指握筆，但多不正確。會使用剪刀，無法連續剪，較無耐心在固定範圍內塗色，時常教師一不注意，就快速以上下、左右的方式塗黑整個區域。

(三) 感官知覺：視覺、觸覺、味覺皆正常，但對沒吃過的食物會排斥。由物體部份指認出物體，或由複雜圖案中找出指定物品的能力弱。

二、認知能力

(一) 基本概念：受試者具有相當高的聲音記憶能力，可隨著其他幼兒誦讀兒歌，在提示下可背誦兒歌。教師若以口語詢問，受試者往往重複仿說語句的最後兩個字，自發性語言不多，範圍多侷限於到哪裡買什麼東西之類的話，語句不長，如，去 7-11 買糖糖；去家樂福等。具基本形狀、顏色、數字、常見物品概念，比較及空間等抽象概念尚未建立。

(二) 專注、記憶力：對於喜歡的玩具或交通工具圖片，會主動搜尋、專心注意，但對週遭的人、事、物注意時間短暫，且不經心。團體活動時，不會去注意老師示範的動作，會站著不斷扭動身體。會選擇性的記憶他認為有趣的事，較易分心，學習持續時間短，無法在長時間內學會較多東西。

三、溝通能力：聽能力正常，基本日常用語皆能溝通。

(一) 理解：能聽懂日常指令，對於大人的簡單問句，無法完全理解內容，常以仿說尾句回應或問為什麼。如，情境下指著物品問這是什麼？常跟著回應什麼？或回答與情境完全不同的事情，如，吃饅頭。

(二) 表達：發音清楚，講他自己知道的、想到的，表達常與情境不符，少有人際互動的對話。遇到不想做的活動，會找理由來逃避。

四、遊戲能力

受試者能主動探索環境，對玩具的喜好，集中於交通工具類或敲打性教具，喜歡動手試探，但玩法單一，如，汽車只會前後不停的移動。玩積木時，喜歡做堆高再推倒的功能性遊戲，不會有目的的造型。平時的工作活動會主觀判斷，選擇容易完成的，但對自己喜歡的教具，盡管有些難，也有一定的堅持度。

五、社會情緒能力

愛講話但無邏輯，較無自信，在大眾前常表現害羞、退縮。挫折容忍力低，當玩具拼不好，就會放棄。被要求時不見得會配合，會排斥新學習活動，教師須堅持他做一次，之後會較願意配合。有禮貌，能主動打招呼，但服從性不高。喜歡無目的的跑跑跳跳在眾多幼兒之中，但與其他幼兒無互動。不喜歡被負面指責，如，幼兒打小報告，會生氣哭泣，拒絕承認自己的錯誤。

綜合整理上述資料，歸納受試者的優勢能力有幾點：1.學習動機高，對沒有接觸過的教具富好奇心，遇到學習困境時，能主動以拉人的方式請求幫忙，願意模仿，引導下能仿說簡單完整句，稍作互動溝通，2.情緒穩定，遇挫折情緒不佳時容易被轉換，3.遊戲動機高，能主動探索環境，發現可玩、好玩的事物。弱勢能力如下，1.對週遭環境敏覺度不佳，無安全意識。2.玩法單一，占有慾強，喜各玩各的，少社會互動遊戲。3.語言理解較弱，常聽不懂他人的意思，語言表達上詞句短，集中於名詞、動詞的使用。

第三節 研究工具

本研究透過遊戲教學，以觀察記錄分析受試者接受實驗前、中、後溝通能力表現情形。研究以溝通行為觀察記錄表（附錄二）記錄研究對象於實驗前、中、後之溝通能力行為表現，研究期間實驗過程均以攝影機進行全程記錄，以增進記錄資料之詳實性，以下詳盡說明內容及用途：

壹、台南市幼兒發展評估表

本研究基於大多數標準化測驗或觀察評量在測驗方式或對象上皆以一般兒童為主，而本研究受試者為具粗大動作與語言溝通能力兩領域遲緩之考量，故依研究者之實務經驗採用台南市幼兒發展評估表，在適用上較貼近研究者的需求且與研究目標較能配合。此評量工具為台南市學前特教巡迴輔導團隊編製之發展評估表，依年齡分為 2~3 歲、3~4 歲、4~5 歲、5~6 歲等評估表格，內容含感官知覺能力、認知能力、溝通能力、精細動作能力、粗大動作能力、社會適應能力等領域。本研究對象年齡為 3 歲 6 個月幼兒，故採取 3~4 歲這個版本，且取溝通能力及粗大動作能力等兩領域進行事前檢核及實驗後評估。

貳、溝通行為觀察記錄表

研究者參酌「學前特殊教育課程－檢核手冊」及「幼兒園教保活動課程暫行大綱」，找尋貼近研究需求與研究目標初步檢核項目，修改適合記錄表內容的目的性與適宜性，編製而成（附錄二）。以此實際記錄發展遲緩幼兒的溝通行為能力表現，再行修正定稿，編製成「溝通行為觀察記錄表」，本記錄表主要記錄行為發生的次數，目的在瞭解研究對象於溝通能力三大向度：被動性溝通能力五題、主動性溝通能力五題、類化溝通能力五題，共十五題，選項為四等第，於基線期、介入期、維持期出現正確的溝通反應行為，則依實際情形，挑選最適合的選項打勾，計算受試者在教室自由活動時間內，所發生行為的類型與次數，以此量化資料瞭解受試者於教學實驗後是否對溝通能力產生影響。

一、觀察項目

溝通行為觀察記錄表分為三大項目：被動性溝通行為、主動性溝通行為、類化性溝通行為，在每次的觀察情境中，會依預觀察的目標行為，在情境稍作規畫安排，提供每個小題項二次，共十次表現機會。

二、記錄方式

(一) 觀察記錄時間：每週一、四、五下午，午睡後自由活動時間，每次觀察記錄時間 15 分鐘。

(二) 採四等第分數記錄方式，在每次的觀察中，都會提供每小項 2 次共 10 次的溝通行為表現機會，當受試者出現要觀察的溝通行為時，則依其出現次數打勾。每個題目都有四個選項，「總是」是能夠達到 3 次以上（含），「經常」是能夠達到 2 次以上，「有時」則為能夠做到 1 次，「未曾」是未出現所要觀察之行為。各項紀錄向度依序為 3、2、1、0，通過次數越多表示溝通能力行為表現越佳，將記錄表中通過表現次數加總統計後，即為該次觀察所得之溝通能力行為表現通過總次數。

參、攝影機

實驗過程中，於本研究的基線期、介入期、維持期等階段，受試者溝通行為能力都在原班的自由活動時間內進行觀察，為避免觀察上有所疏漏，及影響受試者上課表現，由其導師使用錄影方式記錄幼兒活動情形，以此蒐集觀察資料，有利研究者觀察研究對象之溝通行為表現，並可提高資料的可靠性與準確度。此外受試者參與的每次遊戲教學過程，也都會全程錄影，但遊戲教學階段的溝通行為表現並不列入資料分析。

肆、教師及家長訪談大綱

為瞭解幼兒的導師及家長對幼兒接受遊戲教學的觀感，研究者編製一份訪談大綱（附錄三），依據訪談大綱訪談幼兒導師及家長，藉以瞭解在受試者參與遊戲教學後，對其溝通能力的影響，是否產生學習與維持成效。也使遊戲教學之檢討與建議能得到更直接更細緻的回饋資料。

第四節 研究設計

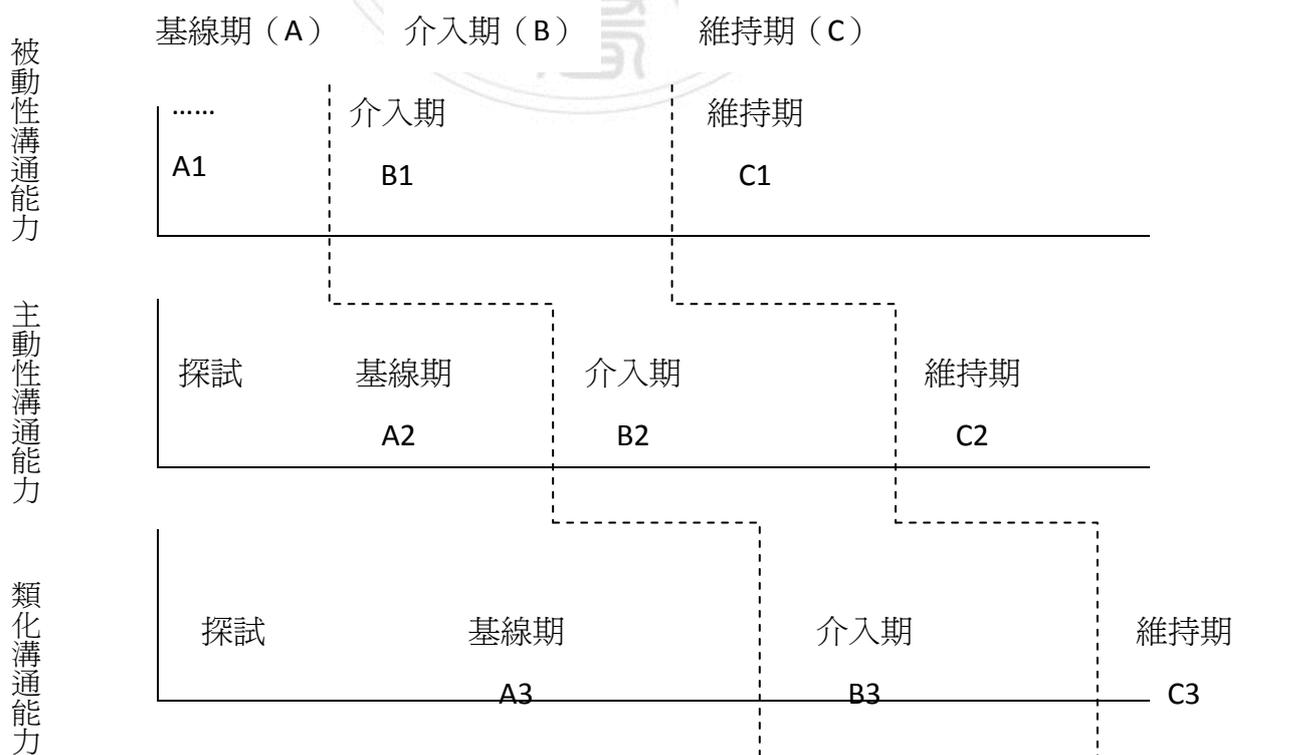
本研究採單一受試研究法之跨行為多試探研究設計，探討遊戲教學對發展遲緩兒的溝通能力是否有成效與維持效果。此種研究法的優勢在於，用間斷探測取代基線資料的長期持續蒐集，避免研究對象在冗長的基線評量中表現不當行為，減少研究者花費大量時間與精力於蒐集評量資料，且此方法可追蹤探測介入方案的維持和類化效果。同時單一受試實驗設計有助於瞭解受試者接受個別化教學的成效，具高度內在效度特徵（鈕文英、吳裕益，2011）。

壹、研究設計模式

本研究分為基線期、介入期與維持期三個階段，研究設計模式如，

圖 3-2

研究設計模式



貳、具體實施過程

本實驗教學內容依基線期、介入期、處理期三階段進行觀察及處理，以下針對各實驗階段說明。

一、基線期(A)

本階段為教學前的觀察階段，在沒有教學介入的情形下，對受試者進行二週、每週三天，共六次的探試。探試時間均利用下午，午睡後的自由活動時間，觀察受試者與其他幼兒的溝通互動，藉由溝通行為觀察記錄表（附錄二）及情境安排，記錄受試者在互動過程中是否出現溝通反應行為。此階段只紀錄目標溝通行為發生次數，瞭解受試者在各項溝通能力的起始行為，以建立基準線。

被動性溝通能力於實驗第一週進入第一階段基線期（A1）觀察，當資料呈現穩定水準與趨勢後，被動性溝通即進入遊戲教學，其他兩項未處理的目標行為，則維持在基線期（A2、A3），待被動性溝通的實驗介入結束進入維持期後，主動性溝通進入遊戲教學，類化溝通則繼續維持在基線期（A3），又等到主動性溝通遊戲教學結束後進入維持期，接著再對類化溝通進行遊戲介入。本研究基線期資料開始採連續探試，之後採點狀探試蒐集，以避免長時間基線期資料蒐集影響受試者（杜正治，2006）。

二、介入期(B)

本階段開始進行遊戲教學活動課程，時間為每週一、五下午午睡後第一節課，本研究以溝通能力為主軸，設計被動性溝通行為、主動性溝通行為、類化溝通行為三項溝通能力活動，每項溝通能力活動，設計四個遊戲，共十二個遊戲活動，十二次教學，為期六週，每週二次，每次教學 20 分鐘。每次教學活動依情境安排，提供溝通能力展現機會，觀察受試者是否覺察情境適時反應。遊戲教學階段的溝通行為並不列入資料分析，但仍錄影做為教學及研究的輔助資料。介入期資料的蒐集時間、地點、與基線期同。

（三）維持期（C）

本階段資料蒐集於介入期遊戲教學活動課程結束後，隔週進入維持期，進行觀

察記錄，不進行任何教導介入，目的在觀察溝通能力技巧褪除後各項溝通行為表現，是否維持習得技巧情形。維持期資料蒐集方式與基線期、介入期相同，觀察二週每週三天，於下午午睡後的自由活動觀察一次，共計六次，每次 15 分鐘。

參、溝通能力遊戲活動內容

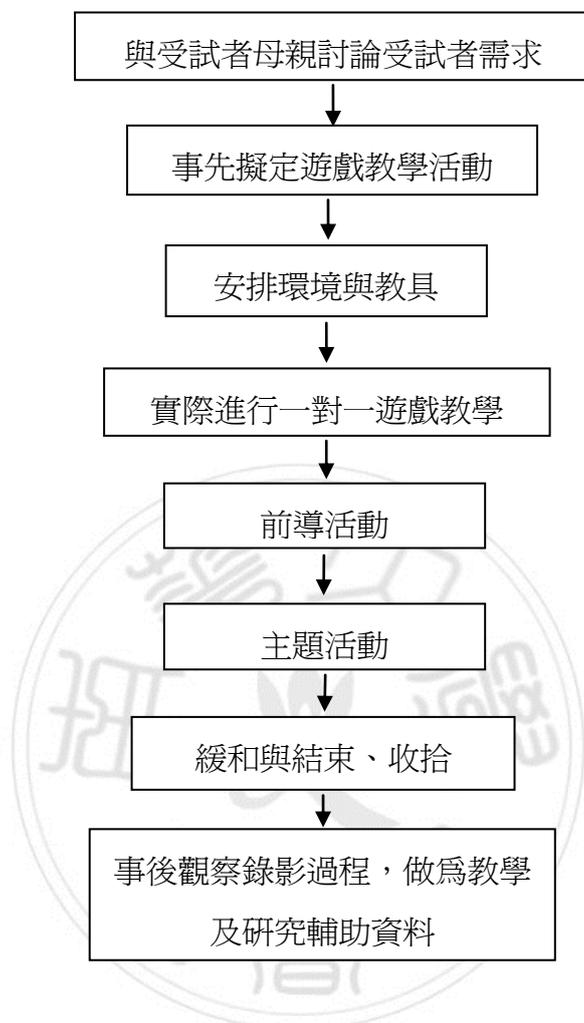
遊戲是與人類生活同在的一種活動（林風南，1990），是一種對幼兒最自然、無壓力的學習方式。本研究對象為 3 歲 6 個月學齡前發展遲緩幼兒，因此本研究以遊戲教學活動課程（附錄一）介入，是最易引導幼兒學習且不會抗拒的方式。發展遲緩幼兒常缺乏正確的溝通能力，須大人透過有計畫的方式介入，結合遊戲活動有利於提升幼兒的學習意願與動機，達到學習溝通的能力，此三項能力含有：主動性溝通意願方式、被動性提醒的溝通及不同情境、對象的類化溝通行為。期望當幼兒學會溝通的理解與表達後，對學習、生活都將更順利。

一、溝通能力教學流程

研究者與受試者的導師及母親於事前先討論，依受試者最有興趣方式及優勢能力設計遊戲活動。於每次的遊戲活動課程，依照活動設計的內容，逐次實施。教學流程如圖 3-4 所示，流程係由研究者參考相關文獻（戴宏志，2007）及實際研究需求擬定而成。

圖 3-3

教學流程圖



二、遊戲教學活動內容與進行次序

本研究在瞭解受試者的現況能力後，遊戲教學時著重在自然而生活化的師生對談互動中，尊重肯定幼兒的語言表現，隨時提供多元化的語言支持，協助幼兒以自己的學習風格、步調，延伸擴充溝通行為能力。活動時視幼兒語言能力表現，提供最多至最少的語言支持，使得習得並使用新學會的詞彙、語句(曹純瓊，2000)。引起動機以故事引導，自然進入溝通遊戲活動中，每週進行二次，其中被動性溝通能力分成四個活動；主動性溝通能力分為四個活動；類化性溝通活動分為四個活動，共計十二個活動，教學十二次，六週完成，說明如下(詳細參閱附錄一)：

表 3-3

遊戲活動教學單元名稱及順序

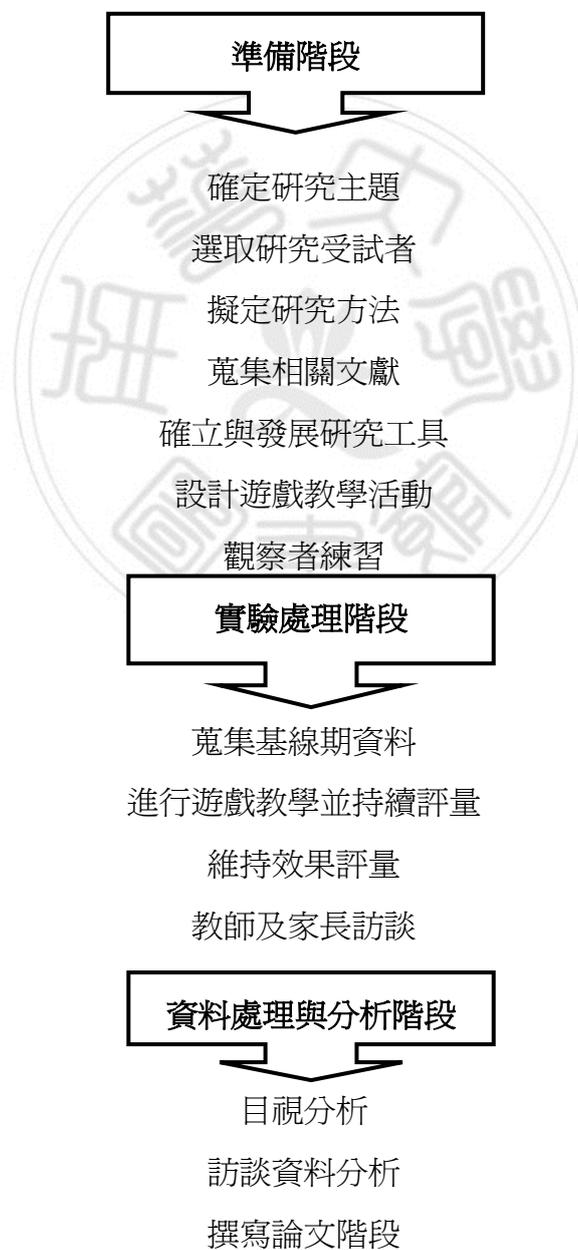
項目	遊戲教學活動名稱	實施日期
被動性溝通行為	1.搭火車	12/2
	2.電話遊戲	12/6
	3.創意冰箱	12/9
	4.注意聽三句話	12/13
主動性溝通行為	1.你記得嗎	12/16
	2.誰是誰	12/20
	3.神秘袋	12/23
	4.我會分類	12/27
類化溝通行為	1.我怎麼了	12/30
	2.帶動物回家	1/3
	3.趣味遊戲	1/6
	4.紙真好用	1/10

本遊戲教學以小火車的歷險故事為主軸，安排簡單、輕鬆、活潑、豐富的活動，使教學處於遊戲的氛圍中，激發好奇心，讓幼兒自動自發的依情境而有目的性的溝通，以熟悉的事物減少對學習的恐懼，以喜歡的事物提高學習者的動機，過程中須適當的等待幼兒，給予正向的社會性增強，增進其自信心，勇於表達，如此幼兒的溝通能力透過遊戲不斷的修正、重整，而達到有效溝通。

第五節 研究步驟

本研究以發展遲緩幼兒為受試者進行遊戲教學活動，探討遊戲教學對發展緩幼兒之溝通能力影響。以下依照研究準備階段、實驗處理階段、資料處理與分析階段逐步說明研究步驟，研究流程如，

圖 3-4
研究步驟圖



壹、研究準備階段

一、確定研究主題

研究者在教學工作上，發現遇到的發展遲緩幼兒大多或多或少併有語言、溝通的問題，如，說話他人聽不懂、語句太短、語詞顛倒、發音不正確或不能理解他人語意、表情的意思等。因溝通的困難影響其學習、生活不順遂，缺乏自信，因此研究者希望透過幼兒最能接受的遊戲活動，讓幼兒在最無壓力的環境下學習有效的溝通方式，能主動溝通或經提示的被動溝通，進一步能學會觀察類化溝通。

二、選取研究受試者

研究者為台南市學前巡迴輔導教師，在輔導的個案中，約有三分之一的幼兒有溝通理解及表達問題，且這些幼兒皆領有聯合評估中心發展遲緩證明，並在溝通能力上明顯落後同儕。研究者經由與幼兒園班導師溝通及獲得家長同意後，選取適合本研究之參與幼兒。

受試者在二歲即進入幼兒園就讀幼幼班，在受試者小班上學期時，研究者接案輔導，雖受試者已就學一年多，但人際互動、語言表達及理解力都不佳，膽小、常跌倒，又因自尊心強，導致常封閉自己不說話，故亟需輔導，研究者希望能透過實驗研究加強其溝通能力。

三、擬定研究方法

研究者基於實務上的工作啟發，確立研究主題後，思索適合此研究的方法，發現採用單一個案研究有如下的好處（引自鈕文英、吳裕益，2011）：

- 1.以受試者做為自身的對照，能排除因實驗組與控制組取樣偏差之威脅。
- 2.當某種介入不適合用於一群研究參與者，僅適合於個別或少數參與者時，或參與研究者間異質性高，單一個案研究是比較好的選擇。
- 3.可以針對個別研究參與者做深入的觀察，偵測介入過程中的變化，控制變異因素，分析介入結果。
- 4.除可得知介入的初始成效外，還能檢視介入的維持與類化成效。
- 5.能在一般教育的情境中分析介入方案的成效。
- 6.對於沒有產生介入成效的參與者，研究者可深入分析、調整介入方案，讓介入方案能更廣泛應用於其他群體。
- 7.可以細微地進行元素分析，瞭解哪個成分導致依變項產生效果。
- 8.可做為分析各種程度或強度的自變項對依變項的介入

效果。

研究者基於以上優點，並考量研究者的教學環境及發展遲緩兒的個別性，決定以單一受試之跨行為多試探實驗研究設計為方法。

四、蒐集相關文獻資料

研究者於實務工作中，考慮幼兒的優勢能力及興趣，針對發展遲緩幼兒常有的溝通能力缺陷作協助加強，於是確立研究主題及研究方法，遂蒐集相關文獻資料、書本，詳細加以閱讀，統整、分析、綜合，以建立本研究的理論基礎。

五、確立與發展研究工具

本研究依據相關文獻、教學實務經驗及受試者現況能力，編製溝通行為觀察記錄表、教師及家長訪談大綱，於實驗過程中記錄、檢視學習情形，以做為研究結果的參考。

六、設計遊戲活動

本研究的遊戲活動課程，因研究者為學前特教巡迴輔導教師，上課以每週二次，一次 20 分鐘，一對一的抽離式教學，故遊戲內容採故事性結構，融入主動性溝通、被動性溝通、類化溝通情境於遊戲活動中，提供研究對象溝通能力練習的機會情境。

七、觀察者練習：

研究者與另一位觀察者，進行溝通能力表現行為操作型定義與評分標準的溝通討論，並依受試者於活動中的錄影，進行觀察一致性練習，務必在兩人一致性達到 80% 以上，再進入研究。

貳、實驗處理階段

一、蒐集基線期資料

本階段所蒐集的資料，為受試者尚未接受遊戲活動教學前的溝通能力情形。資料蒐集的方式為每週一、四、五下午午睡後的自由活動時間，各一次，共六次，

由研究者觀察記錄受試者的溝通能力表現，並填寫紀錄於溝通行為觀察記錄表。

二、進行遊戲教學並持續評量

當基線期曲線呈現穩定狀況後，開始遊戲教學。本活動課程每週二次，進行六週，共十二次遊戲活動課程，期間以錄影的方式記錄受試者在接受遊戲活動課程時其溝通能力的表現情形。

三、維持效果評量

本階段在遊戲活動課程結束後，不再介入活動課程，僅持續觀察受試者的溝通行為能力表現情形。觀察於介入結束後隔週，每週一、四、五下午午睡後的自由活動時間，各一次，共六次，並記錄於溝通行為觀察記錄表中。

四、教師及家長訪談

依據訪談大綱分別與受試者的導師及家長進行訪談，分析訪談所得資料，瞭解受試者在接受遊戲教學後，在溝通能力表現及其他發展領域是否有所影響。

參、資料處理與分析階段

一、目視分析

研究者在結束實驗後，將基線期、介入期、維持期所蒐集的溝通能力觀察記錄數據，繪製成曲線圖，以瞭解遊戲教學介入後對受試者溝通能力之影響。

二、訪談資料分析

研究者分析訪談所得，進行質性資料分析，以瞭解家長及教師對發展遲緩兒接受遊戲教學前後溝通能力的變化影響感知。

肆、撰寫論文階段

研究者依據研究資料分析所得統整後，撰寫研究論文、彙整提出結論與建議，以做為未來教學及後續研究之參考。

第六節 資料處理與分析

本研究的資料分析兼具量與質的資料，爲了更了解遊戲活動融入教學，受試者其溝通能力是否進步及進步情形，研究者在每次的活動都以錄影記錄及溝通能力觀察記錄表詳加分析撰寫，做記錄參考。茲說明實驗研究後得到的數據如何進行分析：

壹、目視分析

本研究資料分析採目視分析處理，目視分析法可以用來決定資料點是否有趨勢存在，根據觀察受試者得到的各種溝通行爲能力資料，如，被動性溝通行爲、主動性溝通行爲、類化溝通行爲等記錄的正確通過次數，分別於座標軸上繪出資料點，建立受試者行爲表現曲線圖。依據各曲線圖呈現的基線期、介入期、維持期的變化，進行分析，以瞭解遊戲教學對發展遲緩兒溝通能力之影響。目視分析主要分成階段內變化與階段間變化兩部分，說明如下（鈕文英、吳裕益，2011，頁239）：

一、階段內的資料分析：

（一）階段名稱：基線期（A）、介入期（B）、維持期（C）。

（二）階段長度：階段內的資料點數目，分三階段分別記錄。

（三）水準範圍：階段內最小和最大資料點的縱軸值。

（四）階段內水準變化：階段內最後與第一個資料點的縱軸值相減。

（五）平均水準：階段內所有資料點縱軸值的總合÷總資料點數。

（六）水準穩定度： $(\text{落在平均水準線穩定範圍內的資料點數} \div \text{總資料點數}) \times 100\% = \text{水準穩定度}$ 。

（七）趨勢方向和趨勢內的資料路徑：趨勢方向是指資料路徑的斜度，有上升（/）、下降（\）、水平（—）三種資料路徑，其意義爲進步（+）、退步（-），等速或沒有進步也沒有退步（=），須視依變項爲正向行爲或負向行爲。趨勢內的

資料路徑是指該階段內如果有兩個以上、不同資料路徑，則標示出來。

(八) 趨勢穩定度： $(\text{落在趨勢線穩定範圍內的資料點數} \div \text{總資料點數}) \times 100\%$
= 趨勢穩定度。

二、階段間的資料分析：

(一) 比較的階段：基線期 (A) / 介入期 (B)。

(二) 階段間水準變化：本階段的第一資料點，與前一階段最後一個資料點的縱軸相減。

(三) 平均水準的變化：本階段與前一階段的平均水準相減。

(四) 趨勢方向變化與效果：比較兩階段間趨勢的變化效果，是正向、負向、或無變化。

(五) 趨勢穩定度的變化：比較兩階段間趨勢穩定度的變化情形，是穩定到穩定、穩定到不穩定、不穩定到穩定或不穩定到不穩定。

(六) 重疊率： $(\text{本階段落在前一階段範圍內的資料點數} \div \text{本階段總資料點數}) \times 100\%$ 。在基線和介入階段若重疊比率低，表示介入策略對目標行為作用大；若介入與維持階段比率低，表示維持效果差。

貳、觀察者間一致性信度

本研究以研究者為主要觀察者，但為避免個人主觀因素影響觀察信度，故邀請另一位觀察者進行觀察，觀察者間一致性信度考驗如下：

一、考驗前，研究者與觀察者就溝通行為觀察記錄表之題項，溝通說明各項溝通行為的定義及觀察記錄原則方式。

二、隨機抽取一份錄影影片，兩人同時觀看，且在互不干擾下記錄溝通行為發生的次數，計算兩人的觀察一致性信度，其一致須達 80% 以上，才停止練習，開始正式實驗。

三、正式實驗時，分別抽取受試者在三項目標行為於基線期、介入期、維持期之影片資料，共 9 次進行觀察者間一致性信度考驗。

其計算公式如下 (鈕文英、吳裕益, 2011)：

$$\text{觀察者間信度} = \frac{\text{兩位觀察者記錄一致的次數}}{\text{總次數}} \times 100\%$$

本研究在每一次的觀察都以錄影機記錄，觀察者會在當日上課後觀察，並以溝通行為觀察記錄表紀錄，為了解本研究之觀察信度，須進行觀察者一致性考驗，信度考驗資料如表 3-4 所示，兩位觀察者平均信度為.96，顯示雖觀察者不同，對於受試者行為表現的觀察仍有高度的一致性。

表 3-4

觀察者間一致性

實驗階段	基線期	介入期	維持期
被動性	1.00	.95	1.00
主動性	1.00	.95	1.00
類化性	.90	.90	.90
平均		.96	

參、訪談資料分析

本研究的效度，採用社會效度資料，運用教師與家長訪談大綱（附錄三），蒐集、分析質性資料，瞭解在受試者接受遊戲教學後，導師及家長對發展遲緩幼兒溝通能力改變影響，以及溝通能力改變之情形的觀察和感知，以文字描述詳細記載，呈現重點內容。可得知遊戲教學目標行為的習得，對於受試者的意義，以及受試者是否能進一步改善學習及生活。

第四章 結果與討論

本章旨在探討遊戲教學對發展遲緩兒溝通能力之影響，根據教學實驗所得資料做出結果與討論。第一節為遊戲教學對發展遲緩兒溝通能力的影響資料分析，第二節家長及教師對發展遲緩兒溝通能力變化之感知資料分析，第三節為綜合討論。

第一節 遊戲教學對發展遲緩兒溝通能力的影響資料分析

本節主要探討受試者在實施遊戲介入，於主動性溝通、被動性溝通、類化性溝通等三種溝通能力影響的情形。在研究中仔細記錄受試者在基線期、介入期、維持期，三個不同階段的表現結果並進行分析探討，以圖示法、目視分析之階段內變化、階段間變化分析之。

壹、三項溝通能力學習成效曲線圖

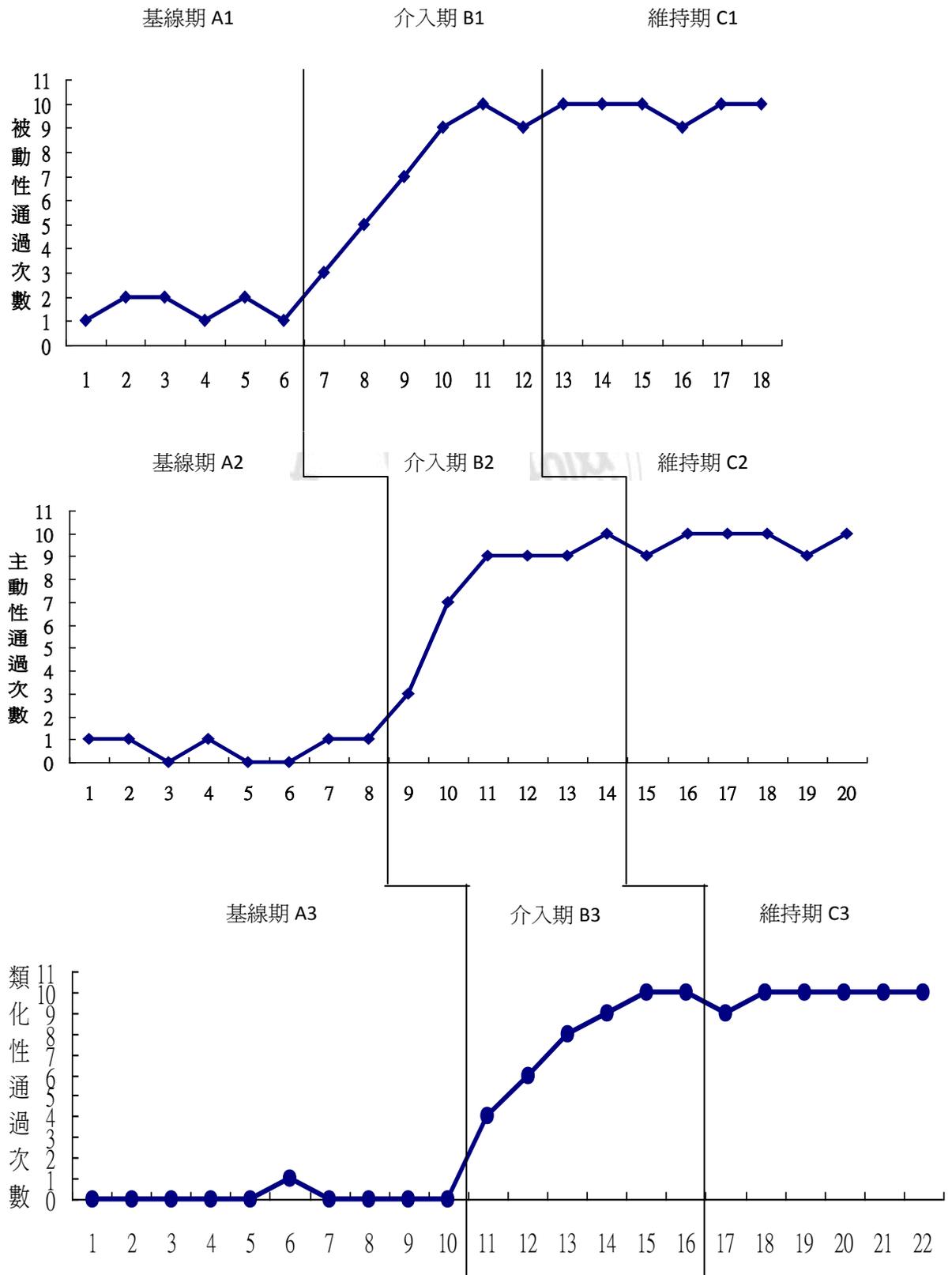
本研究根據溝通能力觀察紀錄資料做分析統計後，以圖示法之曲線圖方式呈現受試者之溝通能力表現變化，縱軸為遊戲教學的次數，橫軸示目標行為通過的次數，由圖中可清楚的看出三項溝通能力目標行為在基線期、介入期、維持期各階段的表現變化情形。

由圖 4-1 顯示，受試者於遊戲教學前的基線期，在被動性、主動性、類化性三項溝通行為的表現都不佳，通過次數在 0-2 之間，其中被動性表現 6 次探試都維持在通過次數 1-2 之間、主動性表現 8 次探試都維持在 0-1 次、類化性只在第 6 次有 1 次出現。而在介入期，受試者在三項溝通能力的表現有呈現逐漸上升的現象，顯示遊戲教學對受試者具有立即成效。另在維持期的部分，受試者的通過次數多維

持在 9-10 次，顯示受試者在被動性、主動性、類化性三項目標行為的教學介入均具維持成效。

圖 4-1

溝通能力行為表現次數曲線



貳、目視分析的結果與討論

以下分別就三項溝通能力行為的圖示資料所呈現之溝通能力表現變化、溝通能力表現之階段內表現分析與相鄰階段間分析摘要進行結果與討論。

一、被動性溝通能力之表現分析

研究者依據溝通能力觀察記錄表繪製被動性行為表現曲線圖 4-2，由圖中可清楚看出基線期、介入期、維持期的曲線變化。

(一) 基線期

根據圖 4-2 與表 4-1 可看出，受試者在基線期被動性溝通能力，共進行 6 次試探，通過記錄次數在 0-1 之間，平均值 1.5，由於受試者年紀小，較自我中心，喜歡躲在小角落裡自己操弄玩具，無視於週遭環境，對同儕的叫喚常不於理會，老師也須叫很多次他才會抬起頭看，缺乏溝通的動機，階段內的趨向走勢持平，趨向穩定度 100%，顯示穩定狀態。

(二) 介入期

參考圖 4-2 與表 4-1，受試者本階段的被動性溝通能力表現水準在 3-10 之間，平均值 7，本階段第一個資料點數值 3 與最高一個資料點數值 10，所呈現的水準變化為 +7，階段內的趨向呈現進步趨勢，正向的介入成效。受試者因個性較害羞，無法在多人的地方表現落落大方，但學習能力佳，稍加引導與鼓勵，便能慢慢放開心胸持續學習，而同儕的互動也是功不可沒，幼兒期的孩子因遊戲而遊戲、因溝通而溝通，同儕熱情的邀約下，研究對象在環境不斷刺激與對溝通方法技巧較有把握時，被動性溝通能力，迅速增加。

參考表 4-2，由相鄰階段間分析受試者在被動性溝通介入成效，基線期與介入期的平均水準變化由 2-3，顯示遊戲教學介入後，短時間較無效果，分析之，因受試者在家慣用台語溝通，學校用國語他可以聽得懂但反應較慢，須時間等待他，而在介入一段時間後，受試者瞭解環境中人與人的溝通模式，平均水準變化值為 +7，表示介入的目標行為持續有上升趨勢，學習也較穩定，遊戲教學顯然有成效，

此二階段之重疊率 0%，受試者能力呈現上升趨勢。

（三）維持期

參考圖 4-2 與表 4-1，維持期進行 6 次探試觀察結果通過次數皆為 10 次，僅第四次觀察時通過次數為 9 次，趨向穩定性與水準穩定性都是 100%，顯示受試者在停止遊戲教學後，仍維持良好的被動性溝通行為能力表現。受試者在遊戲教學介入後語言理解力與環境敏覺度提升，在維持期的試探中皆能維持表現。

表 4-2 顯示，遊戲教學介入後，介入期與維持期之平均水準變化為 +3，相鄰水準變化為 0，重疊百分比 100%，故得知，受試者在介入期的被動性溝通進度達穩定後，進行的維持試探亦維持正向穩定表現。分析之，受試者在此時，已經將回應他人視為一種禮貌，養成習慣後，無論受試者在多遠的地方，只要發現有人叫喚都能回應，對於指令、要求也能完成，且當生活上出現問題時，在要求下已能試著以簡單的詞彙說出前因後果。

（四）總結

整體而言，受試者於實驗期間被動性溝通能力之表現，由圖 4-2 可看出其被動性溝通能力逐漸表現進步狀態，由第一次的觀察通過次數 1，進步到最後一次觀察的通過次數 10 次，實驗期間三階段的紀錄平均值也由基線期的 1.5，處理期 7.2，而至維持期的 9.8，而在質性資料描述上，受試者在原不理人的狀態下，到後期已能表現出有應必答，但答非所問的情形還是不時發生，顯然詞彙的認識及運用練習還須加強。

圖 4-2

被動性行為表現通過次數

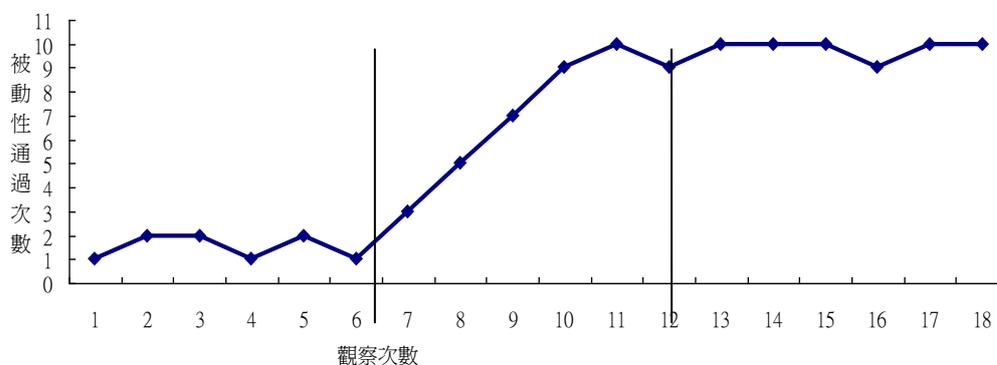


表 4-1

「被動性」行為表現階段內變化分析摘要

視覺分析項目		被動性		
階段	A1	B1	C1	
階段長度	6	6	6	
趨向預估	— (=)	/ (+)	— (=)	
趨向穩定度	100% 穩定	67% 不穩定	100% 穩定	
趨向內資料路徑	— (=)	/— (+=)	— (=)	
平均值	1.5	7.2	9.8	
水準穩定度	100% 穩定	33% 變動	100% 穩定	
水準範圍	1-2	3-10	9-10	
水準變化	<u>(1-2)</u> (+1)	<u>(3-10)</u> (+7)	<u>(9-10)</u> (+1)	

表 4-2

「被動性」行為表現階段間變化分析摘要

資料分析	被動性	
階段比較	B1 / A1	C1 / B1
趨向走勢的變化與效果	- / (正向)	/ - (正向)
趨勢穩定性變化	穩定至不穩定	不穩定至穩定
平均水準變化	<u>2-7</u> (+7)	<u>7-10</u> (+3)
相鄰水準變化	<u>2-3</u> (+1)	<u>10-10</u> (+0)
重疊百分比	0%	100%

二、主動性溝通能力之表現分析

研究者根據溝通能力觀察記錄表繪製主動性溝通能力行為表現曲線圖 4-3，從圖中可看出基線期、介入期與維持期的變化情形。

(一) 基線期

受試者本階段主動性溝通能力表現藉由圖 4-3 與表 4-3 之資料可看出，本階段共進行 8 次探試，每次表現都維持在通過次數 0-1 之間，平均值為 0.8，階段內的趨勢走勢為持平趨勢，趨向穩定度 100%，水準變化為 +1。觀察受試者，每當有需求時，不會主動表達，常以啜泣或生氣來引起注意，雖在觀察的教室情境中會刻意安排機會使受試者表達，但受試者往往忽略或裝作沒看見，因此試探結果多為 0-1，呈現穩定性。

(二) 介入期

參考圖 4-3 與表 4-3 之介入期階段資料，本階段的主動性溝通能力表現水準在

7-8 之間，平均值為 7.8，本階段由第一個資料點數值 3 到最後一個資料點數值 10，所呈現的水準變化為 +7，趨勢走向為上升趨勢。若與基線期相較，介入期之主動性溝通能力表現數值有明顯提升的表現。

由表 4-4 得知，相鄰階段間的變化分析受試者在主動性溝通能力的介入成效，顯示基線期與介入期之平均水準變化由 1 上升到 8，說明遊戲教學後受試者的觀察目標行為高於基線期的表現。當研究者提供目標行為機會時，受試者大多能知覺且正確反應，主動性溝通能力平均水準變化 +8，得知，本研究介入有立即成效，此二階段重疊率為 0%，受試者表現呈現上升趨勢。觀察其互動情況也發現，在成人褪除提示溝通採忽略策略，藉以激發其主動溝通行為出現，受試者由原本的忍耐不願開口，到後來對溝通有信心，害怕被取笑的心理壓力解除後，主動性溝通能力行為逐漸增加。

（三）維持期

由圖 4-3 與表 4-3 可以看出，維持期的試探，試探結果為通過次數 9-10 之間，發現在介入的過程中，不斷的正向支持及情境引導，糾正會鬧的孩子有糖吃的錯誤概念，引導其主動性正確表達，受試者已習得此項能力，此階段水準範圍在 9-10 間，趨向穩定度為 100%，顯示在停止介入後，仍維持良好主動性溝通行為能力表現。

由表 4-4 得知，介入期與維持期的平均水準變化為 +2，相鄰水準變化為 0，重疊率 100%，由此可知受試者在介入期的進步達穩定後，再進行維持期的探試，其結果亦呈現正向且穩定的效果。

（四）總結

受試者於實驗期間主動性溝通能力的表現如圖 4-3，可發現主動性溝通能力的趨勢走向呈現上升的趨勢。表 4-3 亦顯示三階段內的趨向變化為穩定狀態，在分數表現變化上，從基線期的最少記錄值 0，到維持期的最高記錄值 10，並且溝通能力觀察記錄表上，由基線期的平均值 0.8 到介入期的 7.8，致維持期的 9.7，整體而言，受試者在實驗期間之主動性注意力表現是進步的。也因主動溝通能力的進步，其他發展能力也跟著提升，情緒的問題減少。

圖 4-3

主動性行為表現通過次數

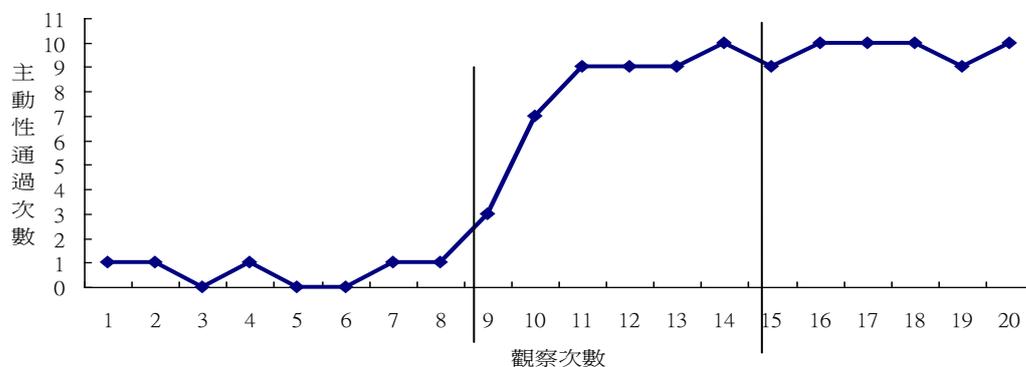


表 4-3

「主動性」行為表現階段內變化分析摘要

視覺分析項目	主動性		
階段	A2	B2	C2
階段長度	8	6	6
趨向預估	— (=)	/ (+)	— (=)
趨向穩定度	100% 穩定	67% 不穩定	100% 穩定
趨向內資料路徑	— (=)	/ (+=)	— (=)
平均值	0.8	7.8	9.7
水準穩定度	100% 穩定	50% 變動	100% 穩定
水準範圍	0-1	3-10	9-10
水準變化	<u>0-1</u> (+1)	<u>3-10</u> (+7)	<u>9-10</u> (+1)

表 4-4

「主動性」行為表現階段間變化分析摘要

資料分析	主動性	
階段比較	B2 / A2	C2 / B2
趨向走勢的變化與效果	- / (正向)	/ - (正向)
趨勢穩定性變化	穩定至不穩定	不穩定至穩定
平均水平變化	<u>1-8</u> (+8)	<u>8-10</u> (+2)
相鄰水準變化	<u>0-3</u> (+3)	<u>10-10</u> (0)
重疊百分比	0%	100%

三、類化性溝通能力之表現分析

研究者根據溝通能力觀察記錄表記錄，繪製類化性溝通能力表現曲線圖 4-4，從圖中可看出基線期、介入期與維持期的曲線變化情形。

(一) 基線期

參考圖 4-4 與表 4-5，類化性溝通能力的基線期階段共進行 10 次探試，其中有 9 次通過次數為 0，第 6 次觀察時為 1，受試者類化性溝通能力在基線期通過表現次數都很低，表現數值在 0-1 之間，階段平均值為 0.1，水準變化為 +1。研究者觀察受試者發現，受試者的行為特質較為自我中心，須對受試者投入較多的關懷，大量的提示受試者注意目前的學習情境或對象及示範應有的行為反應。

(二) 介入期

參考圖 4-4 與表 4-5，受試者的類化性溝通行為表現，第一次觀察為通過 4 次，

之後即呈現逐次上升的狀態，實驗過程中發現受試者因比較願意表達，自信心增加、情緒也較穩定、學習效果好。趨向預估呈現上升，水準範圍為 4-10，介入期水準變化為 +6，由於介入期進度幅度大，顯示遊戲教學後，受試者在類化性溝通能力行為表現有明顯的進步。

參考表 4-6 得知，由相鄰階段間分析探討受試者在類化性溝通能力之介入成效，基線期與介入期的平均水準變化由 0.1 上升到 7.8，平均水準變化值為 +7.7，顯示實驗介入後，受試者的類化性溝通行為出現次數介入期高於基線期，此二階段的重疊率為 0%，表現為上升趨勢。觀察受試者在習得主動性溝通能力的技巧後，對類化性溝通能力更願意學習，更能聆聽與區辨情境與對象的不同而做出不同的應對。

（三）維持期

由圖 4-4 與表 4-5 可以看出，維持期進行 6 次探試的結果，水準為 100%，水準範圍為 9-10，趨向穩定性為 100%，顯示受試者在停止介入後，類化性溝通能力行為表現仍維持良好效果。

參考表 4-6 得知，介入期與維持期的平均水準從 7.8-9.8，平均水準變化值為 +2，相鄰水準變化為 0，重疊百分比為 100%，由此可知，受試者在介入期的進步達穩定後，再進行維持期的探試，結果亦呈現正向且穩定的效果。觀察受試者在遊戲中，也能藉著角色扮演，依角色身分或所在地遠近，改變不同的說話聲音或大小。

（四）總結

由圖 4-4 可看出受試者於實驗期間整體類化性溝通能力之變化表現，其趨勢走向，在基線期呈現穩定狀態，在介入期呈現變動不穩定狀態，且介入期有較大幅度的進度，維持期則呈現持平穩定。在分數的表現上，受試者由基線期最出記錄值 1，到最後記錄值 10，且從基線期的平均值 0.1 到介入期的平均值 7.8 至維持期的 9.8。整體而言，受試者在實驗期間類化性溝通能力屬於進步的行為表現。

圖 4-4

類化性行為表現通過次數

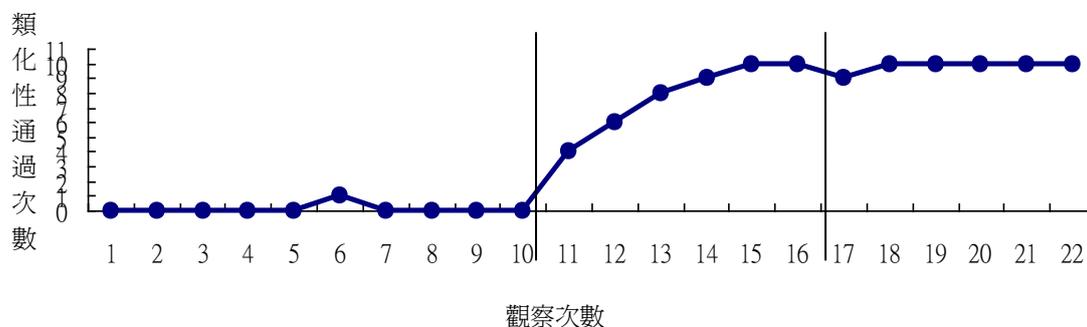


表 4-5

「類化性」行為表現階段內變化分析摘要

視覺分析項目	類化性		
階段	A3	B3	C3
階段長度	10	6	6
趨向預估	— (=)	/ (+)	— (=)
趨向穩定度	100% 穩定	67% 不穩定	100% 穩定
趨向內資料路徑	— (=)	/— (+=)	— (=)
平均值	0.1	7.8	9.8
水準穩定度	100% 穩定	33% 變動	100% 穩定
水準範圍	0-1	4-10	9-10
水準變化	<u>0-1</u> (+1)	<u>4-10</u> (+6)	<u>9-10</u> (+1)

表 4-6

「類化性」行為表現階段間變化分析摘要

資料分析	類化性	
階段比較	B3 / A3	C3 / <u>B3</u>
趨向走勢的變化與效果	- / (正向)	/ - (正向)
趨勢穩定性變化	穩定至不穩定	不穩定至穩定
平均水平變化	<u>0.1-7.8</u> (+7.7)	<u>7.8-9.8</u> (+2)
相鄰水準變化	<u>0-4</u> (+4)	<u>10-10</u> (0)
重疊百分比	0%	100%

第二節 家長及教師對發展遲緩兒溝通能力變化之感知情形

對於發展遲緩兒而言，最了解及接觸最密切的莫過於家長及導師，因此本教學實驗於結束後，研究者訪談家長及導師，並分析訪談資料，摘要其內容，期望透過家長與導師的觀察，瞭解受試者在參與遊戲活動後，對於日常生活及學習上的溝通能力是否有所影響及變化情形。訪談題目如附錄三，訪談結果整裡摘要如下：

壹、遊戲教學後，在日常家庭生活中，溝通能力表現之影響

受試者的家長表示，在這段遊戲教學的時間，受試者在與人的互動上確實有所幫助，如，願意先主動與人開起話題，而不是像之前站在遠遠的地方等人招呼他；會主動觀察環境、他人的臉上表情，而調整說話的語氣，最重要的是受試者在使用語言的句法結構、語句長度因不斷的練習機會而進度良多，以下依序彙整分析家長對本遊戲教學活動的感知。

一、被動性溝通能力

家長表示，看到受試者獨自一人玩，而完全無視於週遭環境時，心裡確實恐慌，被動性溝通是最早期待受試者會的能力，只希望在叫他時能回應，然而現在只需要一個手勢或表情，受試者則能將事情做好或將感受講出來，如，洗澡時只要做脫衣服的動作，受試者就可以將衣服脫好自己走到浴池。又如，當受試者與妹妹搶玩具時，只要看一眼，受試者會以簡單句說出原因。

媽媽覺得小樺已將回應他人，當成是一種禮貌、乖小孩的行爲，對奶奶、爸爸的暗示也都能給予回饋，對周遭的事物開始有覺察力，有時些許的叫喚聲，他便會放下工作，詢問有什麼事。

小樺常獨自一人在遊戲間玩耍，對於奶奶要求其介紹他的玩具時，會以簡單的名詞回答，與之前只顧自己玩而不理會他人相較，這樣的進步令人放心。(訪)

二、主動性溝通能力

家長最期望的是受試者能對週遭人、事、物皆具一定程度的敏覺性，能主動與人溝通，在家中受試者最主動的溝通行為是告狀，而溝通的方式也變多了，如，叫一聲媽媽，讓媽媽看他的表情或動作。雖然偶而還是有情緒問題拒絕講話，但受試者個性溫和、情緒易轉換。而在熟悉的環境主動溝通很自然，陌生的環境，如朋友家，還是會有些畏縮，須要提醒，整體而言這樣的進步讓家人開心。

害怕在眾多人面前說話表現，是我一直擔心的事，也常與其導師溝通多給予發表的機會，但叫他他會站起來卻不說話，經過這段時間的學習，感覺到已喜歡上發表，雖離落落大方還有一段距離，但已能勇敢表現。(訪)

三、類化性溝通能力

家長表示分辨環境及對象而有不同的說話語氣及聲調，對受試者是須要指導的，受試者因個性較急躁、倔強、自我中心，常不能理解為什麼對大人講話要有禮貌?在圖書館不能大聲講話?會一直問為什麼?直到眾人的眼神望向受試者，才停止行為。而經過遊戲教學後，受試者已學會自我教導，稍停一下不說話，受試者做的最好的是在不同地方與人打招呼，如，上學遇到同學會大聲喊早；會輕聲說晚安。

以前他講話是隨心情而定，不高興時才會加大聲音，現在帶他出門到一個安靜的地方，他會主動問這是哪裡?講話要小聲嗎。(訪)

小樺在大賣場遇到同學時，以前都會躲到我的身後，現在會大聲叫同學的名字，叫他小聲點，他表示同學太遠了，不大聲他聽不到。(訪)

四、其他

家長表示遊戲教學介入後，受試者與週遭的人、事、物互動動機變強較有主動性，配合度及專注力都有提升，如，到公園的遊戲場，會主動與其他幼兒一起玩些跑跑追追、溜滑梯、堆沙的遊戲。對其他幼兒指給他看的花、草、小鳥也能感興趣。

家長認為遊戲教學對其他相關能力也有顯著幫助，如，更樂意與人溝通，在遊戲中自然學會 1-10 的數數與物品的名稱、顏色，情緒的影響也是正向的，情緒

更穩定，自我控制力提升，較不會隨便胡鬧哭泣，不適當行為減少。

小樺以前語言表達不好，我們常聽不懂他的需求，他會因此大聲哭鬧，現在這樣的情形減少了，變得比較有耐心，跟他說我聽不懂時，他會願意再說一次。(訪)

小樺會的語詞量不多，對語言的理解力不好，這陣子下來發現他對詞彙充滿興趣，常會指著物品或書說這是什麼。(訪)

貳、參與遊戲教學後，於幼兒園內，溝通能力表現之影響

依據班導師的觀察，受試者溝通能力落後於同儕，是因其害怕說話被其他幼兒笑，而減少其溝通行為的嘗試、學習，故透過遊戲教學可以使受試者卸下防衛心理，自然而然的表達，其能力就能進步。

一、被動性溝通能力

導師表示，在班級中給了日常學習的單一指令，其他幼兒已完成回來坐好，卻常不見他有所行動，往往須額外催促他行動，他才會慢慢的做。被動性溝通是他的主要溝通模式，經遊戲教學介入後，提示量已漸漸減少，如從原本的拉他做，到喊他做，到一個動作、一個聲音、一個眼神他就能完成。

以前不管我怎麼叫他，他都可以不動如山，現在他或許沒聽清楚我講什麼，但已能跟著同學活動。(訪)

二、主動性溝通能力

介入前，受試者在上課中，若老師問問題，幼兒們多會舉手要發言，他則默默的看，老師有叫到他的名字他才會回答，且回答時聲音非常小。遊戲教學介入後，他會主動舉手要發言，發言時聲音還是小聲，但主動性進步了。與同儕的互動也增加了，如，工作課時會主動借剪刀、膠水之類的用具；扮演遊戲時也能與其他幼兒有所對話，只是還是常常各講個的，語言沒有交集但快樂玩耍。與老師的互動是會主動說他要喝水、上廁所。整體而言，主動性溝通能力進步很多。

常常跟著同學動作，他發現主動溝通會得到老師的讚賞，慢慢的他開始有自己的主見，會主動說出自己的感受，也能主動提

問。(訪)

自由活動時間他會選取教具到角落玩，同學找他一起玩他會接受，有時還會跑去找同學說他也要一起玩。(訪)

三、類化性溝通能力

導師表示，幼兒們一般大多不會分對象、場合而去調整聲音的大小，一般，如，到圖書室時，幼兒因對環境的新鮮感，會很開心的吵鬧，此時就須在環境轉換前事先說明。而對象即是用禮貌來強調，持久的力行就能形成習慣，幼兒自然會去分辨而表現出適當的行為。而受試者因對環境較無感，遊戲教學介入，在教學過程中安排情境，給受試者反應的機會及技巧的學習，對受試者類化性的溝通能力幫助很大。

依場所、對象調整說話方式或聲音大小對幼兒來說很難，小樅因觀察能力提升，會跟著其他幼兒做。有一次帶他們到語文教室時，正好前面一個班級還在上課，小樅嚴肅的說要安靜。(訪)

四、其他

導師表示遊戲教學介入後，受試者與週遭的人、事、物互動較具主動性，勇於嘗試，且當被批評或告狀時，也由原本的哭泣吵鬧、拒絕承認，到默默接受，減少犯錯。

而在認知能力方面，透過遊戲教學能減少學習的壓力，很自然學會身邊的事物，如，在娃娃角會將食物分成蔬菜類與水果類。情緒則因能正確的表達，他人能明白其傳遞的訊息，更加穩定，自我控制能力進步很多。

經過遊戲教學後，小樅對上課常有期待，在認知能力的學習上進步很多，情緒也更穩定了。(訪)

綜合上述分析，受試者接受遊戲教學後，三項溝通能力在介入期的效果明顯，維持期也達顯著。Choate, J. S. (2004)，研究收集調查數據，也確定幼兒的經驗，態度，和成人的積極作為皆會影響幼兒在普通班的表現。此外在社會效度上，藉由家長與導師的回饋資料蒐集分析，呈現受試者在家庭及幼兒園的環境中，溝通能力皆有進步，顯然遊戲教學對受試者是一個有效的教學。

第三節 綜合討論

本節依研究資料彙整分析結果，顯示遊戲教學對於發展遲緩兒溝通能力的影響有教學及維持效果，家長及導師也都給於正向的肯定。故針對受試者參與遊戲教學的教學成效與維持成效，以及家長、導師對受試者參與遊戲教學的感知情形，提出以下綜合討論。

壹、遊戲教學對發展遲緩兒的溝通能力具提升成效

依據本實驗研究的結果顯示，經遊戲教學後，發展遲緩兒在溝通能力的表現有上升趨勢，在被動性溝通、主動性溝通及類化性溝通之表現通過次數，皆有提升，顯示具有教學成效。

一、被動性溝通能力

依據研究結果被動性溝通能力在平均水平變化為+7，受試者在接受遊戲教學前其溝通能力，在基線期的目標表現行為平均次數約在 1.5，有效的被動性溝通行為不常出現，藉由遊戲教學後溝通能力平均次數在 7.2 次，顯示介入有效果。推究其原因發現，受試者在溝通方面的問題，在二方面呈現，一為受試者國、台語交互使用，常發生干擾，口語理解困難，二為，在家經常獨自操作結構式教、玩具，少與人說話，對國語的認知較不足，許多語詞有聽沒懂，上學後延續在家的生活模式，不與人主動溝通，被動性溝通維持在有問不一定答，或不針對問題卻回答他所能講的。而透過遊戲教學啟發受試者的溝通能力、興趣，呈現教學成效。此項研究結果與孔逸帆（2011）、謝淑珍（2002）、石英桂（2007）、陳碧玉（2009）之研究結果相同，能有效提升被動性溝通的次數。

二、主動性溝通能力

根據研究結果主動性溝通能力在平均水平變化+8，受試者在接受遊戲教學前其溝通能力，在基線期的目標表現行為平均通過次數約在 0.8 次，有效的溝通行為不常出現，藉由遊戲教學後溝通能力平均通過次數為 7.8，顯示介入有效果。就其

原因發現，發展遲緩兒往往礙於自身的身心特質，而缺乏與人互動溝通的經驗與能力，無法理解他人的表達或表達不為他人理解。在溝通上的經常受挫，無形中會影響幼兒主動溝通的動機。介入後受試者在同儕及教師們的引導下，彼此之間已慢慢建立互信關係，且經過多次的練習其成功機會大增，受試者開始主動大量的溝通，在成就感中愉快學習，顯示遊戲教學確實成功的引導受試者主動性溝通能力。本研究結果與陳映羽(2004)、陳修敏(2011)、黃志雄(2002)、曾碧玉(2010)、陳玉麗(2009)、謝淑珍(2002)、Johnstons 等人(2003)、王麗雅(2010)、石英桂(2007)、陳碧玉(2009)之研究結果相同，能增加主動表達的能力。而陳映羽(2004)研究結果也發現遊戲教學對受試者的平均句長及功能性與用出現次數無成效或改善效果，原因可能是障礙類別不同且介入方式不一致導致，值得進一步探討。

三、類化性溝通能力

本研究結果類化性溝通能力在平均水平變化+7.7，受試者在接受遊戲教學前其溝通能力，在基線期的目標表現行為平均次數約在 0.1 次，有效的溝通行為不常出現，藉由遊戲教學後溝通能力平均通過次數在 7.8，顯示介入有效果。探究其原因發現，受試者父母平常忙於工作，父親的工作性質非在周末日一定休假，奶奶也有其行動上的限制，住家又處偏鄉地區、人口外移，附近無相仿年紀孩子，缺乏與不同人、事、物互動的機會，生活經驗刺激不足，影響類化能力，受試者接受遊戲教學後，藉著遊戲教學活動引導面對不同對象、環境應注意的技巧，有效提升類化性溝通能力。本研究結果與黃志雄(2002)、陳玉麗(2009)、王麗雅(2010)、石英桂(2007) 等人之研究結果相同，能有效增進受試者針對不同情境、主題、對象，適當調整說話內容。

在提升溝通能力方面，成功的遊戲教學，教師須瞭解幼兒不想溝通或是溝通失敗的原因，適時的引導提供溝通機會及適當的溝通技巧，提升溝通能力。換言之，溝通能力缺乏在各類特殊兒童中是常見的問題，溝通能力的提升有助學習及穩定情緒，而遊戲的介入方式有多種，使用的介入方法依學生的特質、教學者的專長、教學的環境…等，而有所不同，教學者應尊重學生想溝通的願望，運用專業知能，來幫助學生達成，只要教學者用心、正確的應用大多具有提升能力效果。

貳、遊戲教學對發展遲緩兒的溝通能力具維持成效

本實驗研究結果顯示發展遲緩幼兒在接受遊戲學後，溝通能力行為表現具有維持成效。

一、被動性溝通能力

本研究結果受試者在被動性溝通能力，維持期的溝通能力觀察記錄通過次數平均值為 9.8，高於介入期的 7.1，且趨向呈現穩定性，顯示具維持效果。究其原因發現，受試者已將學習到的被動性溝通技巧，內化為自身的能力，不須教師在情境上的特殊規畫設計，當遇到機會時，能力自然呈現。本研究結果與與孔逸帆（2011）、謝淑珍（2002）、石英桂（2007）、陳碧玉（2009）之研究結果相同，能有效維持被動性溝通的次數。

二、主動性溝通能力

本研究結果受試者在主動性溝通能力上，維持期的觀察記錄通過次數平均值為 9.6，高於介入期的 7.8，且趨向呈現穩定性，顯示具維持效果。究其原因，發現受試者對未曾接觸過的事物有著高度的好奇心，火車每天的不同活動引起受試者的學習興趣，受試者會不斷的嘗試用不同的語句，與老師溝通他的想法，或以火車的角度說出火車想要做的事，如此讓主動性溝通能力呈現快速進步與維持效果。本研究結果與與陳映羽（2004）、陳修敏（2011）、黃志雄（2002）、曾碧玉（2010）、陳玉麗（2009）、謝淑珍（2002）、Johnstons 等人（2003）、王麗雅（2010）、石英桂（2007）、陳碧玉（2009）之研究結果相同，適當的介入方法能維持主動溝通表達能力。

三、類化性溝通能力

本研究結果受試者在類化性溝通能力維持期觀察記錄通過次數平均值為 9.8，高於介入期的 7.8，且趨向呈現穩定性，顯示具維持效果。探究原因發現，遊戲教學活動的多元性，吸引受試者參與目前的活動並期待下一節課到來，在每次的教學遊戲活動中學習到的技巧，會在不經意中自然使用，強化維持類化性溝通能力，本研究結果與與黃志雄（2002）、陳玉麗（2009）、王麗雅（2010）、石英桂（2007）等人之研究結果相同，能有效維持受試者針對不同情境、主題、對象，適當調整

說話內容及說話音量，具判別能力。

綜上所述，教學介入後，目標行為若有進步也多呈現維持效果。幼兒在學習的過程中錯誤是很自然會發生的現象，等幼兒的學習方式、技巧進步成熟後，他們的聽力、記憶力、學習經驗都會有所提升，自然能修正以前的許多錯誤，使學習維持成效（林佩蓉、陳淑琦，2003）。

參、家長及教師肯定發展遲緩兒接受遊戲教學對溝通能力的正向影響

本研究依據家長與導師的回饋資料分析發現，家長及教師對遊戲教學持正向支持，遊戲教學除能有效增進溝通能力外，對其他發展中的能力也具成效，如，認知能力、社會情緒能力、注意力…等。究其原因，因受試者只在語言及粗大動作落後於同儕，在語言發展階段間，缺乏優質的語言學習環境及豐富的語言刺激，而語言大多透過後天模仿學習，遊戲教學正提供了互動、示範、認知的內容，促使受試者全面提升其能力，本研究結果與陳友芳（2013）、石英桂（2007）、戴宏志（2007）、林錦鴻（2006）、張玉巍（2006）、曾麗芳（2011）、陳修敏（2011）、黃志雄（2002）、謝淑珍（2002）、王麗雅（2010）、江妮穎（2008）、楊茜卉（2012）等人一致。家長及導師都支持策略教學介入，且肯定對目標行為的幫助，更有助於其他能力的提升。

綜上所述，本研究結果具有良好的社會效度，參與本研究的班級導師與家長都肯定遊戲教學的成效，對受試者的溝通能力具正向影響且有提升效果，受試者學習態度與對環境的敏覺度也增加良多，更有助提升其他發展領域。

整體而言，研究者發現在實驗研究過程中，大多能有效增進目標行為，若無法增進也能發現影響學習的原因。本研究發現幼兒溝通能力的發展深受生活經驗及環境的影響，成人若能有效營造學習的環境，增加探索機會，幼兒也能逐漸學會熟悉各種不同的溝通「腳本」，有樣學樣，靈活應用。故應引導幼兒生活應對細節，讓幼兒不只會關注認知學習，更能將注意力轉移至與人溝通上，增強幼兒強烈的學習動機才是溝通能力加速發展的推力（林佩蓉、陳淑琦，2003）。

第五章 結論與建議

本研究旨在探討遊戲教學對發展遲緩兒的溝通能力之影響，受試者為一名就讀於台南市私立幼兒園的發展遲緩幼兒，領有發展遲緩證明，在粗大動作能力及語言理解表達兩領域上落後於同年齡者。研究方法採單一受試實驗設計之跨行為多探試研究。資料蒐集含目標行為觀察記錄表、家長與教師訪談資料、錄影觀察。資料分析以目視分析方式及訪談資料彙整進行。以下依據實驗所得資料分析之，綜合歸納實驗結果並提出結論與建議。

第一節 結論

本研究將溝通能力分為三項目標行為，依序為被動性溝通能力、主動性溝通能力、類化性溝通能力，每項目標行為先後進行基線期、介入期、維持期的實驗階段，依據實驗期間的觀察記錄表，觀察記錄目標行為表現通過次數，繪製成表現曲線圖，以下整理實驗結果與討論如下。

壹、遊戲教學對受試者被動性溝通能力之影響

依據研究資料顯示，受試者在遊戲教學後，被動性溝通能力呈現進步表現，出現目標行為溝通次數明顯增多，由觀察記錄表中溝通能力表現通過次數平均值由基線期 1.5 到介入期 7.1、維持期 9.8 可發現之。表 4-1 也顯示介入期階段內之水準變化為正向，趨向為上升，呈現進步走勢。透過表 4-2 階段間的變化分析也得知，被動性溝通能力表現有提升的效果，由基線期到處理期的資料顯示，水準變化 +7，階段重疊百分比 0%，階段效果變化為正向，故介入有效。在維持期與介入期之階段水準變化為 +3，階段重疊百分比 100%，可知遊戲教學活動撤除後，其被

動性溝通能力仍有維持效果。

研究結果顯示，發展遲緩兒在接受遊戲教學後，被動性溝通行為的次數有顯著增加，且介入的效果在遊戲教學活動撤除後亦有持續維持效果。

貳、遊戲教學對受試者主動性溝通能力之影響

研究結果顯示，受試者在遊戲教學後，由觀察記錄表中主動性溝通能力表現通過次數平均值從基線期 0.8 到介入期 7.8 至維持期 9.6，發現主動性溝通能力表現進步狀態，出現目標行為溝通次數明顯增多。表 4-3 也顯示介入期階段內之水準變化為正向，趨向為上升，呈現進步走勢。參考表 4-4 階段間的變化分析，由基線期到處理期的資料顯示，水準變化 +8，階段重疊百分比 0%，階段效果變化為正向，顯示主動性溝通能力表現有提升的效果，故介入有效。在維持期與介入期之階段水準變化為 +2，階段重疊百分比 100%，可見遊戲教學活動撤除後，其主動性溝通能力仍有維持效果。

整體而言，發展遲緩兒在接受遊戲教學後，主動性溝通行為的次數有顯著增加，且介入的效果在遊戲教學活動撤除後亦有維持效果。

參、遊戲教學對受試者類化性溝通能力之影響

實驗研究結果，受試者在遊戲教學後，類化性溝通能力呈現進步表現，出現類化性行為溝通次數明顯增多，由觀察記錄表中溝通能力表現通過次數平均值由基線期 0.1 到介入期 7.8、維持期 9.8 可發現。表 4-5 也顯示介入期階段內之水準變化為正向，趨向為上升，呈現進步走勢。表 4-6 階段間的變化分析，類化性溝通能力表現有提升的效果，由基線期到處理期的資料顯示，水準變化 +7.7，階段重疊百分比 0%，階段效果變化為正向，故介入有效。在維持期與介入期之階段水準變化為 +2，階段重疊百分比 100%，可發現遊戲教學活動撤除後，其類化性溝通能力仍有維持效果。

綜上，發展遲緩兒在接受遊戲教學後，類化性溝通行為的次數有顯著增加，且介入的效果在遊戲教學活動撤除後亦有維持成效。

肆、家長及教師對受試者接受遊戲教學前後溝通能力的變化影響感知

歸納整理受試者家長及導師訪談資料顯示，家長及教師對於受試者接受遊戲教學期間，溝通能力確實有所進步，並且受試者在其他發展領域能力亦有所提升，肯定遊戲教學能提供受試者更適切的語言溝通表現及嘗試練習機會，可做為幼兒學習的輔助資源。整體而言，家長認為遊戲教學對受試者是有效的介入方式，可提升學習的樂趣，延長學習時的注意力專注時間，有效的學習溝通的正確技巧方式。導師則肯定遊戲教學對提升幼兒能力的成效，讓幼兒能在最自然的情境下學習，減少壓力且過程中能滿足幼兒肢體活動的需求，遊戲教學對於一般幼兒也是適用的。



第二節 建議

根據本研究結論，可知遊戲教學法對發展遲緩兒在溝通能力的提升具有明顯成效，顯示遊戲教學是項值得採用的教學介入方式，以下針對遊戲教學對發展遲緩兒溝通能力教學及溝通訓練方面，提出教學及未來研究的幾項參考建議。

壹、教學上的建議

一、適切教學策略運用

本研究在實驗教學時發現，受試者的學習方式較零散，缺乏組織，常漫無目的的把玩教具，慣用功能性的敲打而停止配合學習，無法連結學習內容經驗，減少了成功的學習經驗，影響學習效果及意願。若教師的教學策略運用缺乏系統、鬆散，學習效果則會不彰，故建議教師於教學前應對遊戲教學策略有充分的瞭解並適當應用行為處理策略，維持教學遊戲的基本本質與進度。

二、教學活動過程的應變

本研究採遊戲教學活動設計，以一對一介入教學，發現受試者有注意力不集中、亦受干擾、耐心不足等問題，需透過環境的適當安排減少分心、增加溝通機會，且在活動的時間上，單項活動及整體時間都不宜太久，研究者須視當下情況應變，因應不同的狀況適度調整教學時間、教學流程及環境佈置。在活動進行中，提供反覆練習的機會，引導加強幼兒專注力，給予獲得較多成功經驗機會，安排幼兒表現問題解決能力。待其累積學習的自信後，可適度的安排具有難度及挑戰性的活動，為幼兒搭起學習的鷹架。

三、教學活動設計符合幼兒能力、興趣

本研究在教學實驗介入前，事先探求受試者之優弱勢能力及興趣，在活動內容設計上以受試者最愛的火車為主角，加以不同的主題而整體的活動架構，讓課程穩定多元，持續引導發展遲緩幼兒的學習興趣與提升學習動機。而遊戲教學又

能避免抽象和無法結合生活經驗的缺點，更具功能性與生活化，如此對幼兒才是有意義的學習，課程設計也因娛樂化，寓教於樂，對提升語言溝通能力發展有成效。因而建議遊戲設計安排應符合受試者的身心特質、個別差異、優勢能力及興趣。

四、遊戲規則建立及正向支持的運用

本實驗在活動進行前，須先說明遊戲規則，如此教學與學習都會較順暢。活動過程中受試者情緒常會因活動內容的高低起伏而受影響，偶有不適當行為的出現，須停下正在進行的遊戲教學課程，示範正確行為並給予正向肯定。研究也發現適時的鼓勵及支持能使幼兒有安全感及信心，學會錯誤沒關係但要在錯誤中找出正確的答案，在挫折中要學習接納自己，加強挫折容忍力，以及自我控制能力。更發現在遊戲中是示範語句的最佳時間，幼兒爲了要讓對方瞭解他的意思，會自動搜尋語詞、重複練習調整語句的結構，這樣的進步令人訝異。

五、參與遊戲教學的幼兒人數

本實驗在開始介入時，發現受試者因個人特質，缺乏與人互動溝通的經驗與能力，無法理解他人的表達或表達不爲他人理解，在溝通上的經常受挫，減少溝通的動機。故在遊戲教學的前、中、後研究者都刻意注意瞭解幼兒不想溝通或是溝通失敗的原因，適時的引導提供溝通機會及適當的溝通技巧。但因實驗設計採一對一介入，缺少同儕的互動與示範，而間接影響教學的進度，故建議可採小組教學，讓能力高的幼兒爲其搭起鷹架。

貳、未來研究的建議

一、研究對象的挑選

本研究的研究對象僅有一名發展遲緩幼兒，因此建議未來的研究對象可以擴充到其他障礙類別或不同年齡的孩子，研究者也可以以更多的幼兒爲研究對象，採小組或團體實驗設計，如此研究結果將會更客觀。

二、研究情境的變化

本研究的遊戲教學場地僅限於受試者之隔壁教室，採一對一的個別教學，觀察情境則在幼兒原班班級，資料蒐集的情境與教學情境盡量求其一致，以增進觀察資料之可信度。只是未能針對其他情境，如，遊戲場、舞蹈教室等進行類化效果探討，未來的研究可在不同情境的類化效果上多著墨。

三、研究時間

本研究的實驗時間因須配合幼兒園之學期制，故實驗時間有限，基線期 2 週、介入期 6 週、維持期 2 週，因之所能蒐集的資料亦不廣泛。研究者發現研究期間受試者隨著在幼兒園團體內的人際互動與學習，很快的由被動溝通進入主動溝通，句子的長度由剛介入時的 2-3 個字，進步到可以使用短句，如，沒人推我，是跌倒。若時間可較長，相信詞彙量及句子都會進步更多，在類化性溝通上，會有較多的時間引導受試者觀察、注意、調整。如此可以強化提升目標行為，更可維持成爲自身的能力，資料也會更客觀。

四、研究工具

本研究資料蒐集以錄影觀察、觀察紀錄表紀錄、家長教師訪談等蒐集沟通能力目標行為相關資料。其中在觀察紀錄表紀錄與訪談資料，都是研究者參考文獻自編非正式觀察表，在內容效度上仍須加強，建議未來的研究者可考慮以標準化評量工具評定之。

五、研究設計

本研究採單一受試實驗方法之跨行為多探試之設計，在溝通能力上雖有探討類化性溝通行爲，但侷限於溝通對象及幼兒園內情境，缺乏對於其他情境的探討，如，家庭、社區等，因此擔心其類化能力不足，爲增加幼兒的生活經驗及增強正確行為的遷移性，建議未來的研究可增加跨情境的實驗設計。

參考文獻

壹、中文部分

- 王天苗（2000）。**學前特殊教育課程目標檢核手冊—教師用**。台北市：教育部特教小組印行。
- 王文科（主編）（2003）。**特殊教育導論**。台北市：心理。
- 王文珊、陳芊如（主編）（2001）。**自閉症教材彙編—結構視教學活動設計範例**。國立彰化師範大學特教中心：彰化縣。
- 王幸雯（2002）。**嬰幼兒遊戲**。台北縣：啓英文化。
- 王珮玲（2006）。**幼兒發展評量與輔導**。台北市：心理。
- 王麗雅（2010）。**繪本教學對特殊需求幼兒語言理解能力及手足溝通互動之研究**（未出版之碩士論文）。國立台中教育大學，台中。
- 孔逸帆（2011）。**手勢溝通介入方案對無口語自閉症兒童溝通行為成效之研究**（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮。
- 石英桂（2007）。**以生活經驗故事提升發展遲緩幼兒溝通能力之研究**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。
- 王慧勤（1995）。**遊戲教學法妙用無窮**，師友月刊，48-51。
- 江妮穎（2008）。**遊戲教學法對國小中度智能障礙學生功能性詞彙學習成效之研究**。（未出版之碩士論文）。國立台東大學，台東。
- 江麗莉（譯）（2001）。**兒童遊戲與遊戲環境**。（原作者：Joe L. Frost）。台北市：五南。
- 朱敬先（1992）。**幼兒教育**。台北市：五南。
- 李丹主編（1989）。**兒童發展**。台北市：五南。
- 李美英、吳貞祥、黃瑞琴（1989）。**幼稚園托兒所活動設計實例—語文**。台北市：信誼。
- 李連珠（譯）（1998）。**全語言的「全」全在哪裡？**（原作者：Ken Goodman）。台北市：信誼。

- 杜正治 (2006)。單一受試研究法。台北市：心理。
- 何華國 (2006)。特殊幼兒早期療育。台北市：五南。
- 吳幸玲 (2011)。兒童遊戲與發展。新北市：楊智。
- 吳凱琳 (編著) (2000)。幼兒遊戲。台北縣：啓英文化。
- 吳麗媛、楊淑朱、楊承達、楊曉苓、林妙徽、林玉霞、梁珀華 (譯) (2005)。幼兒遊戲與發展理論 (原作者：Joe L. Frost, Sue C. Wortham, Stuart Reifel)。台北市：華騰。
- 吳鶯儀、張佩玉、蔡其蓁、林聖曦、陳雅惠、林玉霞、梁珀華 (譯) (2008)。幼兒遊戲--以 0-8 歲幼兒園實務為導向 (原作者：James E. Johnson、James F. Christie Francis Wardle)。台北市：華騰。
- 谷瑞勉 (1999) (譯)。鷹架兒童的學習—維高斯基與幼兒教育。(原作者：Laura E. Berk, Adam Winsler)。台北市：心理。
- 林伶利 (2002)。幼兒遊戲教學之剖析。大專體育，63，30-38。
- 林佩蓉、陳淑琦 (2003)。幼兒教育。台北縣：國立空中大學。
- 林雨嫻 (2012)。遊戲教學法運用於國小輕度智能障礙學生數學課程之初探。東華特教，48 期，24-29。
- 林風南 (1990)。幼兒體能與遊戲。台北市：五南。
- 林郁宜 (2012)。以生活經驗為本位：「小書」製作的方法與原則。中華民國發展遲緩兒童早期療育協會。2012.12.5，第一屆。
- 林錦鴻(2006)。遊戲活動對增進發展遲緩幼兒粗大動作能力成效之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。
- 林寶山、李水源 (2010) 特殊教育導論。台北市：五南。
- 林寶貴 錡寶香 (2000)。語言障礙學生輔導手冊。台北市：教育部特殊教育工作小組。
- 林寶貴策畫 (主編) (2004)。溝通障礙：理論與實務。台北市：心理。
- 林寶貴策畫 (主編) (2008) 特殊教育理論與實務 [第二版]。台北市：心理。

- 林寶貴 (2009)。語言障礙與矯治。台北市：五南。
- 周俊良、范志敏、陳冠蘭、劉蔚萍、李昆霖、劉心霖 (2006)。幼兒特殊教育導論。台北市：偉華。
- 金瑞芝、林妙徽、林聖曦 (譯) (2001)。幼兒遊戲。(原作者：Cosby S. Rogers and Janet K. Sawyers)。台北市：華騰。
- 洪潔萍、李麗晶 (2011)。幼兒身體活動遊戲課程在教學之應用。大專體育，第 114 期，頁 26-32。
- 洪璽茹 (2012)。遊戲教學對五年級學童創造力表現之影響—以金融遊戲教學方案為例。(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，台北。
- 孫淑華 (2006)。幼兒遊戲對操作性動作技能影響之行動研究。(未出版之碩士論文)。台北教育大學，台北。
- 高淑霞 (2012)。幼兒運動遊戲與課程之探討。幼兒運動遊戲年刊，6 期，頁 257-261。
- 教育部 (2013)。幼兒園課程活動暫行大綱。台北：教育部。
- 教育部 (2013 年 9 月 2 日)。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法。台北：教育部。
- 衛生福利部 (2013 年 6 月 11 日)。身心障礙者權益保障法。台北：衛生福利部。
- 衛生福利部 (2012 年 7 月 9 日)。兒童及少年福利與權益保障法施行細則。台北：衛生福利部。
- 陳友芳 (2013)。遊戲介入對自閉症幼兒社交技巧影響之研究 (未出版之碩士論文)。台東大學，台東。
- 陳玉麗 (2009)。圖片提示教學對自閉症幼兒自發性口語溝通能力之影響。(未出版之碩士論文)。台中教育大學，台中。
- 陳杭生 (1993) 視聽媒體語教學正常化。視聽教育雙月刊，34 (3)，1-10。
- 陳映羽 (2004)。鷹架式遊戲團體對低功能自閉症兒童溝通能力影響之研究 (未出版之碩士論文)。國立台東大學，台東市。
- 陳修敏 (2011)。DIR 模式對提升發展遲緩幼兒溝通能力之個案研究 (未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，台北。
- 陳淑敏 (2007)。幼兒遊戲第二版。台北市：心理。

- 陳淑琴（2000）。**幼兒語文教材教法：全語文教學觀**。台北：光佑。
- 陳碧玉（2009）。**運用可預測性圖畫書提升發展遲緩幼兒溝通能力之探究**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。
- 陳幗眉、洪福財（2001）。**兒童發展與輔導**。台北市：五南。
- 許天威、徐享良、張勝成（編）（2011）。**新特殊教育通論**。台北市：五南。
- 許天威、莊育芬、陳素苓、唐詠雯、簡言軒、唐紀絜、王淑仙、謝協君、吳勝儒、鄭翠娟、鄭善明（2004）。**早期療育概論**。台北縣：群英。
- 許淑娟（2009）。**學前語言發展遲緩幼兒聲韻覺識能力探討**。（未出版之碩士論文）。國立台南大學，台南市。
- 許惠欣（1987）。**蒙特梭利與幼兒教育**。台南市：人光。
- 曹純瓊（2000）。鷹架式語言教學對國小高功能自閉症兒童口語表達能力學習效果研究。**國立台灣師範大學，特殊教育研究學刊**，20期，頁193-220。
- 郭春在（2013）。**幼兒教具設計與運用**。台北市：紅葉文化。
- 郭煌宗（1998）。**麻煩小天使--發展遲緩兒童與早期治療教育**。台北市：遠流出版社。
- 郭靜晃、黃志成、陳淑琦、陳銀螢（編著）（1998）。**兒童發展與保育**。台北縣：國立空中大學。
- 郭靜晃（譯）（1994）。**兒童遊戲--遊戲發展的理論與實務**。（原作者：J. E. Johnson，J. F. Christis，T. D. Yawkey 著）。台北市：楊智。
- 張春興（2000）。**教育心理學--三化取向的理論與實踐--**。台北市：東華。
- 鈕文英、吳裕益（2011）。**單一個案研究法與論文寫作**。台北市：紅葉文化。
- 曾進興（譯）（2006）。**教導重度障礙學生溝通技能--融合教育實務**。（原作者：June E. Downing 等著）。台北市：心理。
- 曾碧玉（2010）。**自然情境教學法在融合情境中對特殊需求幼兒溝通能力之學習成效研究**。（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。
- 曾麗芳（2011）。**以感覺動作遊戲增進偏遠地區發展遲緩幼兒之社會能力**（未出版

- 之碩士論文)。台中教育大學，台中市。
- 張玉巍（2006）。**遊戲活動介入對發展遲緩幼兒精細動作之學習影響**（未出版之碩士論文）。嘉義大學，嘉義。
- 黃志成、林少雀、王淑楨（2010）。**幼兒遊戲**。台北縣：揚智。
- 黃志成、王麗美、高嘉慧（2008）。**特殊教育**。台北縣：揚智。
- 黃志雄（2002）。自然環境教學對重度智能障礙兒童溝通能力的影響及其相關研究。**台南師範學院特殊教育學系**，特殊教育與復健學報，10期，頁71-102。
- 黃裕惠、余曉珍（譯）（2001）。**特殊教育概論**。（原作者：Samuel A. Kirk, James J. Gallagher, Nicholas J. Anastasiow）。台北市：雙葉。
- 黃瑞琴（2011）。**幼兒園遊戲課程--第二版**。台北市：心理。
- 黃瑞琴（1995）。**幼兒的語文經驗**。台北市：五南。
- 黃榮真（2000）。**學前特殊教育教材手冊--學前融合教育的活動設計**。桃園縣：中原大學。2-27。
- 傅秀媚（2000）。**嬰幼兒特殊教育--出生到五歲**。台北市：五南。
- 楊茜卉（2012）。**運動遊戲活動方案對提升特殊幼兒注意力成效之研究**（未出版之碩士論文）。私立南華大學，嘉義縣。
- 楊偉彰（2004）。**創造性肢體活動與兒童多元智能之相關研究**（未出版之碩士論文）。嘉義大學，嘉義。
- 廖信達（2004）。**幼兒遊戲**。台北縣：群英。
- 蔡佩芬、王靖瑜、林瑋怡、楊燕如、黃志雄（2013）。自然環境教學對低口語能力幼兒溝通影響之研究。**兒童照顧與教育**，第三期，頁41-71。
- 蔡淑苓（2004）。**遊戲理論與應用**。台北市：五南。
- 鄭雅心（2009）。**遊戲教學法運用於國小藝術鑑賞課程之研究**。（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹。
- 賴筱薇（2009）。**唐氏症兒童語言理解與表達能力之探討**。（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學，台北市。

盧素碧（1993）。**幼兒發展與輔導**。台北市：文景。

戴宏志（2007）。**社會戲劇遊戲訓練對於增進自閉症兒童社交技巧之研究**。（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。

鍾怡音（2009）。Bateson 遊戲溝通理論之實務應用。**教師之友**，第 50 卷第 4 期。

謝玫芳（2011）。**家長訓練方案對提升語言發展遲緩兒童詞彙量之初探—以南投山區親子為例**（未出版之碩士論文）。國立台北護理健康大學，台北。

謝淑珍（2002）。**發展遲緩幼兒溝通教學成效之研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。

饒見維（1996）。**國小數學遊戲教學法**。台北市：五南。



貳、西文部分

- AAIDD (2007) .American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.*Mental retardation:Definition,classification,and systems of support*. Washington, D.C. :American Association on Mental Retardation.
- Choate, J. S. (2004) . *Successful inclusive teaching: Proven ways to detect and correct special needs*.Boston, MA:Pearson Education.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Greenwood Publishing Group.
- Cosbey, J., Johnston, S., & Dunn, M. L. (2008) . *An examination of the social skills of children with sensory processing disorders*. Manuscript submitted for publication.
- Johnstons, S., Nelson, C., Evans, J., & Palazolo, K. (2003). *The use of visual supports in teaching young children with autism spectrum disorder to initiate interactions*.*Augmentative and Alternative Communication* , 19(2), 86-103.
- Lazear, D. (1999) .*Eight ways of teaching. (3rd ed.)* .Springfield, IL : Charles C. Thomas.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*.
- Martin. C. L., & Fabes, R. A. (2001) . *The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions*. *Developmental Psychology*, 37 (3) ,431-446.
- Missiuna, C., Rivard, L., & Bartlett, D. (2006) . *Exploring assessment tools and the target of intervention for children with developmental coordination*

disorder. Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 26, 71-89.

Paul, R. (2001). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & Intervention*. New York: Mosby.

Pavlov, I. P. (2003). *Conditioned reflexes*. Courier Dover Publications

Pellegrini, A. D. (1992). *Ethological studies of the categorization of children's social behavior in preschool: A review*. *Early Education and Development*, 3 (4), 284-297.

Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child* (Vol. 5). Psychology Press.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Simon and Schuster.

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA : Harvard University.

Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Wieczorek, D. (2003). *Wolf-Hirschhorn syndrome*.

取自 <http://www.orpha.net/data/patho/GB/uk-Whs.pdf>

附錄一

遊戲教學活動教案（一~四）

教學項目	活動名稱	活動目標	教學資源
被動性 溝通能力	一、搭火車	1.能夠在聽到自己的名字時回應他人。 2.能夠在要求下注意說話者，並能回答是否瞭解。	整點時間卡、小火車、圖畫卡片
	二、電話遊戲	1.能在聽完問句後以任何方式回答 2.能服從連續三個指令。	小火車、各種水果及動物圖卡
	三、創意冰箱	1.會說出常吃食物的名稱 20 種以上 2.能在聽完命令語句後回答並執行	剪刀、膠水、量販店 DM、圖畫紙
	四、注意聽三句話	1.培養注意力、聽覺和視覺配合力 2.在要求下能說出簡單的因果關係	「誰是誰」歸類遊戲卡
遊戲教學活動流程			
活動一 搭火車			
<p>(一) 故事性引導 發揮想像力、引起動機。 小火車今天要出勤三次，我們一起幫它定出出發時間。 等一下我們一起數一數動物共有幾隻，怎麼分成三組上車，牠們要搭幾點的車回到自己動物園的家。</p> <p>(二) 遊戲活動 1、讀出 1-12 的鐘面時間，並挑出三個時間點來，在紙上圈出三個的時間點來。 2、看圖說出動物的名稱。 3、將動物們分成三組。 4、火車回家了。</p> <p>(三) 整理活動 與幼兒共同收拾，回顧課程，提供表達機會，給予鼓勵與回饋。</p>			

(續下頁)

活動二 電話遊戲

(一) 故事性引導

今天小火車要送貨喔!你是小司機，請你接電話時要有禮貌，聽清楚客人買的物品。

(二) 遊戲活動

- 1.能聽懂並服從連續的三個指令，如，請幫我送（2種）（圓形的）水果到（小熊家）來。
- 2.依接到電話的順序，排列出送貨的物品及先後順序。

(三) 整理活動

與幼兒共同收拾，回顧課程，提供表達機會，給予鼓勵與回饋。

活動三 創意冰箱

(一) 故事性引導

小火車今天運來一堆食物，請將你的冰箱擺滿自己喜歡吃的食物，要分類喔！（哪些要冰冷凍庫?哪些要冷藏?）

(二) 遊戲活動

- 1、討論圖畫紙上的冰箱要冰什麼?
- 2、讓幼兒說出商品廣告紙上的物品名稱?
問「這是什麼」→說「這是香蕉」→說「對，這是香蕉」。
- 3、剪下來貼於正確位置上。

(三) 整理活動

與幼兒共同收拾，回顧課程，提供表達機會，給予鼓勵與回饋。

活動四 注意聽三句話

(一) 故事性引導

嗚嗚!我們今天要看好多動物，我們來比賽誰最厲害有認真聽、認真看。

(二) 遊戲活動

- 1.先找出圖卡，攤開放置於桌上。
- 2.將字卡，卡面朝下放在桌上。
- 3.老師翻一張字卡，讀出字卡的三個描述，請幼兒找出對應圖卡。
- 4.請幼兒說出圖卡的三個步驟，如，我是小猴子、穿著綠色衣服、在騎車。

(三) 整理活動

與幼兒共同收拾，回顧課程，提供表達機會，給予鼓勵與回饋。

參考資料：

李美英、吳貞祥、黃瑞琴（1989）。*幼稚園托兒所活動設計實例—語文*。台北市：信誼。

王文珊、陳芊如（主編）（2001）。*自閉症教材彙編—結構視教學活動設計範例*。國立彰化師範大學特教中心：彰化縣。

遊戲教學活動教案（五~八）

教學項目	活動名稱	活動目標	教學資源
主動性 溝通能力	五、你記得嗎	1.培養視覺辨識力及記憶力。 2.能在溝通進行中表達自己的基本需求。	小火車、彩色串珠盒、獨木橋
	六、誰是誰	1.學習圖意的辨認和表達。 2.在互動的情境中能開啓話題並持續一短暫對話時間。	約 30 張人物圖片、小火車
	七、神秘袋	1.提升觸覺靈敏度。 2.能主動描述正在發生或看到的事。	小火車、神秘箱、三大類物品
	八、我會分類	1.能夠用語言傳達情緒與感受 2.學習分類的方法 3.遊戲互動中對不懂的字詞或事件，會主動提問。	木槌子、釘子、釘板
遊戲教學活動流程			
活動五 你記得嗎			
<p>(一) 故事性引導 今天火車要開始一段冒險的旅程，先穿過山洞、再過獨木橋，可是火車很害怕，你可以示範嗎?</p> <p>(二) 遊戲活動 1.說明，看圖片、記物品、排物品的遊戲。 2.拿出一盒彩色串珠及圖卡置於桌上。 3.依圖卡拿出串珠握於手中，走過獨木橋，將串珠排放於終點桌上。</p> <p>(三) 整理活動 與幼兒共同收拾，回顧課程，提供表達機會，給予鼓勵與回饋。</p>			

(續下頁)

活動六 誰是誰

(一) 故事性引導

今天小火車要帶我們去一個很特別的地方玩，因為很特別所以有好多
人喔!

(二) 遊戲活動

- 1.老師與幼兒先討論幾張圖片：「這個人是男的，還是女的？小孩還是大人？他在做什麼？」
- 2.分類遊戲：分成兩組，如男—女；小孩—大人；穿長袖—短袖…。
- 3.分成兩組後，分別描述兩組的異同。

(三) 整理活動

與幼兒共同收拾，回顧課程，提供表達機會，給予鼓勵與回饋。

活動七 神秘袋

(一) 故事性引導

今天火車有一個任務，要去搬運一批貨，這一批貨放在一個大大的箱子裡，眼睛不能直接看到東西，你必須將手伸進去。

(二) 遊戲活動

- 1.將手伸進神秘箱，摸一摸說出物品名稱，再拿出來。
- 2.拿出所有物品，數一數對了幾個。
- 3.將物品分類放好，自己想想辦法運回去。

(三) 整理活動

與幼兒共同收拾，回顧課程，提供表達機會，給予鼓勵與回饋。

活動八 我會分類

(一) 故事性引導

今天小火車沒來，要請幼兒自己製作一台火車，可以用什麼做？如，
畫畫、釘出來、積木排列…。

(二) 遊戲活動

- 1.說一說你現在看見什麼？有釘子、木槌子、紅色○…。
- 2.讓我們來釘一台小火車。
- 3.與作品一起拍照。

(三) 整理活動

與幼兒共同收拾，回顧課程，提供表達機會，給予鼓勵與回饋。

參考資料：

- 李美英、吳貞祥、黃瑞琴（1989）。*幼稚園托兒所活動設計實例—語文*。台北市：信誼。
- 王文珊、陳芊如（主編）（2001）。*自閉症教材彙編—結構視教學活動設計範例*。國立彰化師範大學特教中心：彰化縣。

遊戲教學活動教案（九~十二）

教學項目	活動名稱	活動目標	教學資源
類化性 溝通能力	九、我怎麼了	1.辨識故事角色的情緒。 2.能分辨說話者的語調、語氣，並有適當反應。	表情圖卡、繪本「紅紅的氣球」
	十、帶動物回家	1.與成人或同儕等不同對象說話，會改變語調 2.遊戲中，能針對不同角色使用不同聲音	動物圖卡、小火車、哨子、背景圖
	十一、趣味釣魚	1.提升手眼協調能力。 2.能配合情境，進行簡單的招呼或對應	盒子三個、磁性釣竿、各類圖卡、布偶
	十二、紙真好用	1.提昇剪的能力。 2.會區辨所在環境進行的活動，並適當調整說話音量	各種不同材質的紙、剪刀、膠水
遊戲教學活動流程			
活動九 我怎麼了			
<p>(一) 故事性引導 小火車今天一大早散步時，經過小城市，看見一顆紅紅的氣球，想著，這是誰的氣球呀！</p> <p>(二) 遊戲活動 1.故事引導：「紅紅的氣球」 2.臉孔秀，說出我怎麼了？ 3.配對：臉孔與簡單喜、怒、哀、樂圖卡配對。</p> <p>(三) 整理活動 與幼兒共同收拾，回顧課程，提供表達機會，給予鼓勵與回饋。</p>			

(續下頁)

活動十 帶動物回家

(一) 故事性引導

火車開過高高的橋，我們來畫高高的橋給火車走…，火車很棒！我們也很棒！試試走獨木橋吧！

(二) 遊戲活動

- 1.能自行畫出一條直線。
- 2.能將哨子吹出聲音，引導火車在線上走到目的地載動物。
- 3.能將動物放在火車上不掉下來。
- 4.能專心注意動物途中的安全。

(三) 整理活動

與幼兒共同收拾，回顧課程，提供表達機會，給予鼓勵與回饋。

活動十一 趣味釣魚

(一) 故事性引導

火車開動了!你有注意到今天有一個特別的地方嗎?
對!是一堆很亂的東西，小布偶不小心將他的東西翻倒了，我們幫它釣起來、分好。

(二) 遊戲活動

- 1.說出盒子上的標示，如，水果、蔬菜、文具。
- 2.拿起磁鐵釣竿，將釣起的物品放入正確籃子裡。
- 3.釣起時，須同時說出物品名稱。

(三) 整理活動

與幼兒共同收拾，回顧課程，提供表達機會，給予鼓勵與回饋。

活動十二 紙真好用

(一) 故事性引導

今天火車運來各式各樣的紙，它好想要穿上美麗的衣服，我們一起來幫幫它好嗎。

(二) 遊戲活動

- 1.摸一摸，說說看：說出你摸紙的感覺，是粗粗的還是滑滑的。
- 2.顏色名稱：說出顏色的名稱。
- 3.精細動作能力：右手剪左手能夠將紙順著轉動，練習剪、塗膠水、貼…等動作能力。

(三) 整理活動

與幼兒共同收拾，回顧課程，提供表達機會，給予鼓勵與回饋。

參考資料：

- 李美英、吳貞祥、黃瑞琴（1989）。**幼稚園托兒所活動設計實例—語文**。台北市：信誼。
- 王文珊、陳芊如（主編）（2001）。**自閉症教材彙編—結構視教學活動設計範例**。國立彰化師範大學特教中心：彰化縣。
- 張琪惠（翻譯）（2011）。**我的紅氣球**。台北市：三之三文化。

附錄二

溝通行為觀察記錄表

記錄方式說明

本記錄表分為「被動性溝通行為」「主動性溝通行為」「類化性溝通行為」三大類別。在每次的觀察中，都會提供每小項 2 次共 10 次的溝通行為表現機會，當受試者出現要觀察的溝通行為時，則依其出現次數打勾。

每個題目都有四個選項，請您依下列原則做勾選：

「總是」--能夠達到 3 次（含）以上。

「經常」--能夠達到 2 次。

「有時」--能夠做到 1 次。

「未曾」--未出現所要觀察之行為。

幼兒姓名	小樅	觀察日期		觀察者	
實驗階段	基線期 / 介入期 / 維持期				
觀察項目			記錄向度		
類別一 被動性溝通行為			總是	經常	有時 從未
			(3)	(2)	(1) (0)
1.能夠在聽到自己名字時回應他人。			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2.能在要求下注視說話者，並能回答是否瞭解。			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3.能在聽完問句後以任何方式回答。			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.能在聽完命令語句後回應並執行。			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5.在要求下能說出簡單的因果關係。			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

(續下頁)

類別二 主動性溝通行為	總是	經常	有時	從未
	(3)	(2)	(1)	(0)
1.能在溝通進行中適當表達自己的基本需求。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.在互動情境中能開啓話題並持續一短暫對話時間。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.能主動描述正在發生或看到的事。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.能運用語言傳達情緒與感受。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.遊戲互動中對不懂的字詞或事件，會主動提問。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
類別三 類化性溝通行為	總是	經常	有時	從未
	(3)	(2)	(1)	(0)
1.能分辨說話者的語調、語氣，並有適當反應。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.與成人或同儕等不同對象說話，會改變語調。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.遊戲中，能針對不同角色使用不同聲音。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.會區辨所在環境進行的活動，並適當調整說話音量。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.能配合情境，進行簡單的招呼或對應。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

附錄三

教師、家長訪談大綱

訪談日期：_____

填答人：_____

一、您覺得幼兒接受遊戲教學，「被動性溝通行為能力」是否有提升？

二、您覺得幼兒接受遊戲教學，「主動性溝通行為能力」是否有提升？

三、您覺得幼兒接受遊戲教學，「類化性溝通行為能力」是否有提升？

四、您覺得幼兒在接受遊戲教學後，觀察周遭的人、事、物的頻率及主動性是否有所增加？請說明。

五、您覺得遊戲教學是否對其他相關能力（如，人際互動、環境適應、情緒能力）有正向影響？請說明。

附錄四

家長同意書

親愛的家長：您好！

爲了提升幼兒的溝通互動能力，個人在南華大學郭春在教授的指導下，將以實驗教學的方式進行個人碩士學位論文研究，瞭解遊戲教學對幼兒溝通能力的影響，以做爲改善教學之參考。研究所得資料僅供研究及教學之用，絕不對外公開，請您放心。實驗教學時間爲 102 年 12 月至 103 年 1 月，期望您支援、同意這項教學研究。謝謝您的合作！

敬祝 闔家平安

研究生 陳姍妍 敬上

家長簽章：

中華民國 102 年 11 月

附錄五

台南市學前特教巡迴輔導發展評估表使用同意書

茲 同意私立南華大學幼兒教育學系碩士班 研究生 陳姵妍，因撰寫碩士論文「遊戲教學對發展遲緩兒溝通能力影響之研究」之需要，使用台南市學前巡迴輔導團隊自編之「台南市學前特教巡迴輔導發展評估表」，從事研究。

立同意書人： 何淑婷 簽章

中華民國一〇二年 11 月 日