

國立臺灣師範大學特殊教育學系、  
特殊教育研究學刊，民92，24期，151—175頁

# 一步一腳印—— 自閉症兒童家庭式遊戲 團體建構歷程之旅

胡珮筠

臺北縣土城市頂埔國小

楊宗仁

國立臺北師範學院

本研究旨在探討實施自閉症兒童家庭式遊戲團體的建構歷程中，研究者對所發生的問題採用何種方法因應，以維持家庭式遊戲團體的運作。

本研究採用質性取向的個案研究法，分別針對遊戲團體的規畫階段、執行階段、驗收階段及迴響階段進行研究分析。本研究的主要心得如下：

- 1.在進行自閉症兒童家庭式遊戲團體的建構歷程中，首重取得研究者與家長間對於遊戲團體的共識。
- 2.家長的彼此互動，直接影響兒童遊戲團體成員的參與程度。
- 3.在進行家庭式遊戲團體時，因為特殊需求兒童的需求不一，成效也不盡相同。
- 4.家庭式遊戲團體中的遊戲引導者，必須站在孩子的立場，提供最低限度的鷹架引導，避免急於介入和過多介入。
- 5.身為一個遊戲團體引導者，本身必須具備敏銳的觀察力，以及時時反省、處處向兒童學習的心態，才能勝任兒童遊戲引導者的工作。
- 6.在進行遊戲團體時，必須兼顧特殊需求成員及普通成員的想法和感受。
- 7.必須有積極支持的家長與引導者配合，才能維持遊戲團體的順暢進行。
- 8.要達成家長能自行在家中籌組遊戲團體的目標，必須提供家長外加的專業遊戲引導協助及支援。

研究者並依據研究心得提出若干建議，以供後續研究者之參考。

關鍵字：自閉症、家庭式遊戲團體、建構歷程

## 緒論

### 一、研究緣起

由於以往關於自閉症兒童的遊戲團體研究（吳淑琴，民 90；Wolfberg & Schuler, 1993; Wolfberg, 1994）大都在學校中進行，成效十分良好，卻沒有在家庭中做過類似的研究。因此，我想進行一個以家庭為主的探索性、質性取向的個案研究，以了解在家庭中實際實施自閉症兒童遊戲團體的情形。希望藉由深入探討如何建構自閉症兒童家庭式遊戲團體的歷程，實際將理論應用於家庭的實務情境中，以作為日後進行相關教學及研究時的參考。

### 二、研究焦點

本研究的目的是在探究實施自閉症兒童家庭式遊戲團體的建構歷程。我擬針對實施自閉症兒童家庭式遊戲團體的過程中，從始至終，發生了哪些問題？及「我」採用何種方法因應，以維持家庭式遊戲團體的運作。因此，我關心的焦點在於，「過程」中發生了哪些問題？及「我」採取的因應方式。

## 文獻探討

### 一、自閉症兒童的遊戲特徵

根據研究顯示，自閉症兒童常單獨遊戲，且常固定重複某些遊戲形式，少參與互動性的遊戲（Frith, 1989; Wing, Gould, Yeates & Brierly, 1977）。即使在自由遊戲情境中，自閉症兒童不是逃避參與遊戲，就是被動的加入遊戲；儘管他們可能有意願接近同儕或想加入遊戲中，但他們通常採取讓人難以理解或近乎怪異的行為接近同儕（Wing & Atwood, 1987）。

在遊戲型態方面，自閉症兒童通常以刻板的形式操弄玩具，極少變換遊戲的方式。遊戲活動時，缺乏想像力、假裝與社會參與，一般使用固定及刻板的遊戲規則（Frith, 1989; Wing,

Gould, Yeates & Brierly, 1977）。

在社會遊戲方面，自閉症兒童通常在參與同儕相互支持的遊戲活動時有困難。有些自閉症兒童逃避同儕互動，對同儕發出的社會訊息毫無回應；有些被動的加入遊戲但很少自己主動遊戲（Wolfberg, 1995）。

總括而言，自閉症兒童的遊戲特徵大抵包括：

（一）刻板的、固著的、缺乏彈性的遊戲形式。

（二）多為單獨遊戲，極少自發性的假裝遊戲；即使有假裝遊戲，也偏好真實取向的假裝遊戲。

（三）在玩具的選擇上偏好少樣、固定、少情感交流、多感官動作的玩具。

（四）缺乏引發遊戲及適當加入遊戲的相關技巧，使其常被排拒於同儕社會遊戲之外。

以上的遊戲特徵，造成自閉症兒童遊戲上的重大缺陷，也惡化其人際關係。

### 二、有關自閉症兒童遊戲的相關研究

（一）觀察研究—在自由遊戲中，配對其他類別兒童的遊戲觀察

在 1960 至 1980 年代，有關自閉症兒童遊戲能力的研究，多以自閉症兒童為實驗組，配對對照組（如正常兒童或其他障礙類別的兒童）的方式，觀察自由遊戲情境下自閉症兒童的遊戲表現為主。如 Wing, Gould, Yeates 和 Brierly（1977）以不同生理年齡的自閉症兒童對照智能障礙兒童的方式，進行自由遊戲觀察，並比較兩類兒童的遊戲表現。研究結果均顯示出自閉症兒童較智能障礙兒童，表現較多的儀式行為，甚至沒有出現任何遊戲行為。

在 Doherty 和 Rosenfeld（1984）研究自閉症兒童與語言障礙兒童的自由遊戲觀察，也獲致自閉症兒童較少表徵性遊戲（Symbolic play）、較少時間進行遊戲的結果。

總結而論，在對自閉症兒童自由遊戲觀察的研究中，偏向於了解自閉症兒童的遊戲實

況。在對照不同類別或正常兒童的遊戲表現下，研究結果明顯指出自閉症兒童的遊戲特徵相較於普通兒童，自閉症兒童較少遊戲行為，在遊戲中較多儀式行為，重複玩固定的玩具及玩法，極少出現表徵性遊戲等。

#### (二) 介入研究——以提供介入方式所做的研究

1. 由成人提供提示、引導及教學，觀察在不同情境下，自閉症兒童的象徵遊戲表現

Mundy, Sigman, Ungerer 和 Sherman (1986) 以自閉症兒童配對智能障礙及正常兒童，觀察他們在自由與教學情境下，出現功能性遊戲和象徵遊戲的數量。發現自閉症兒童比其他兩組出現較少的功能性和象徵遊戲。

胡致芬 (民 89) 以二十八名自閉症兒童為研究對象，觀察自閉症兒童在自由遊戲及引發情境下的象徵性遊戲表現。結果發現，自閉症兒童在自由遊戲時，象徵性遊戲僅佔 5%；在引發遊戲情境下，二十一名自閉症兒童中有十六名，至少在一次 (含) 的引發中，能表現出物品替代遊戲 (表徵性遊戲的一種)。

以上由成人提供提示、引導及教學，觀察在不同情境下，自閉症兒童的象徵遊戲表現。結果顯示，自閉症兒童較普通兒童而言，遊戲時間較少；自閉症兒童在引導及教導遊戲的情境下，出現象徵遊戲的次數較多，且象徵遊戲的表現比自由遊戲情境下為佳。

2. 成人直接對自閉症兒童與普通同儕所組成的小組進行遊戲訓練

Stahmer (1995) 運用核心反應訓練 (Pivotal Response Training, 簡稱 PRT) 模式，針對七名自閉症兒童進行象徵遊戲訓練 (Symbolic Play Training, SPT) 及語言訓練 (Language Training, LT)。研究中評量象徵性遊戲、遊戲行為的複雜性及遊戲的創造性。在訓練之前，自閉症兒童幾乎沒有出現象徵遊戲，在進行象徵性遊戲訓練後，所有自閉症兒童能表現複雜且具創造性的象徵遊戲行為，同時，也能增進社會技

能，類化效果良好。

然而，Stahmer (1995) 的研究是以成人主導方式的教學介入，自閉症兒童的遊戲互動對象為成人，這與一般普通兒童的遊戲組合均由兒童所組成，且遊戲主導者為兒童，顯然不同。

Odom 和 Strain (1986) 運用兩種策略——一種策略訓練普通同儕主動對自閉症兒童引發互動，成人給予提示及增強以增進同儕對自閉症兒童的引發互動行為；另一種策略為教師提示自閉症兒童主動對同儕 (對自閉症兒童的反應能做出互動行為的受過訓練的同儕) 引發互動行為，在此兩種策略進行前，教師必須對普通同儕及自閉症兒童進行事前的教導及訓練 (teacher-antecedent intervention)。結果顯示，自閉症兒童與普通同儕雙方的引發互動行為增加，且社會互動持續時間較長。

Goldstein 和 Cisar (1992) 使用在社會戲劇遊戲中，教導社會戲劇腳本的方式，對三人一組的配對——包含一名自閉症兒童及兩名普通兒童進行教學。在提供腳本的同時，教師也提供提示。在學習社會戲劇腳本後，所有兒童經常表現與遊戲主題相關的社會行為。

Wolfberg (1993) 以整合性遊戲團體 (Integrated Play Group) 模式，採「同儕引導式參與」的介入方式來增進三名自閉症兒童的社會遊戲與象徵遊戲研究成效。以質量並用的方法，採跨參與者多重探測設計，評估自閉症兒童的社會遊戲及象徵遊戲表現。研究結果顯示，自閉症兒童社會遊戲及象徵遊戲的層次提昇，所有參與者減少刻板性玩法，增加功能性玩法。除此之外，所有參與者減少單獨遊戲，有更多共同焦點和平行遊戲，遊戲行為的進步，也類化到家庭情境。

其後，Wolfberg 又於 1994 年以整合性遊戲團體 (Integrated Play Group) 模式，對自閉症兒童採用縱貫性俗民誌研究方法，研究三名

個案十一年（從 5~16 歲）間的發展概況，其中二年（9~11 歲）的時間參加整合性遊戲團體。結果顯示，三個自閉症兒童在社會遊戲及象徵遊戲的層次上，說話、寫作及繪畫上都有進步。研究結果同時指出，參與研究的普通同儕（專家遊戲者），對於個別差異發展出較大的敏感度、容忍度及接受度，也和自閉症兒童發展出友伴關係。

吳淑琴於民國 90 年，以整合性遊戲團體為參考模式，設計出鷹架式遊戲團體。研究結果顯示，透過鷹架式遊戲團體，確能增進個案的假裝遊戲。

綜上所述，關於自閉症兒童遊戲的相關研究，以往較偏向於教學及訓練性質，雖然有些研究的教學成效不錯，但畢竟是由成人主導遊戲。而在運用同儕中介策略的方式下，普通遊戲同儕也常被賦予工具性的角色，以致自閉症兒童的遊戲表現雖有進步，但普通同儕卻容易感到無聊厭煩。如何減少成人介入及普通遊戲同儕的工具性角色，整合性遊戲團體的「引導式參與」內涵，似乎較能符應此要求。

### 三、整合性遊戲團體模式

#### (一) 整合性遊戲團體模式之特色

由 Pamela J. Wolfberg 和 Adriana L. Schuler (1993) 所發展的整合性遊戲團體 (Integrated Play Groups)，希望以遊戲教育的方式來同時加強自閉症兒童的社會互動、溝通、象徵與想像能力。整合性遊戲團體設計的主要理論依據為 Vygotsky (1966, 1978) 的最大潛能發展區 (zone of proximal development, ZPD)，採取社會建構學派的觀點。其特色如下：

1. 強調同儕合作互動，以「引導式參與」為特色。

2. 具結構化的環境。

#### (二) 整合性遊戲團體模式之要素

以下整理歸納整合性遊戲團體的各項要素，分述之 (Wolfberg 1993, 1994, 1999；楊宗

仁，民 89；吳淑琴，民 90)：

#### 1. 設計支持的遊戲環境

(1) 選擇一個自然和融合的情境。

(2) 經過設計的遊戲空間

(A) 限制空間密度及大小。

(B) 明確定出界線。

(C) 易取用的遊戲材料。

(D) 高度組織的遊戲材料。

(E) 依據遊戲主題放置遊戲材料。

#### (3) 選擇遊戲材料

(A) 最理想的玩具是可供探索、建構及社會性遊戲的各種玩具。

(B) 玩具要適合兒童的年齡、性別角色、文化和能力。

(C) 安全耐用。

#### (4) 形成均衡的遊戲團體成員組合：

一個遊戲團體大約三至五名兒童，其中社會能力較佳者或一般同儕或手足（專家遊戲者）的比例較高，而特殊需求兒童（生手遊戲者）的比例較低。

(5) 固定的時間表及規則。

#### 2. 觀察和解釋兒童的遊戲

##### (1) 遊戲觀察

引導者必須先讓自己成為一個敏銳的觀察者，觀察兒童已經會的能力，而不是針對缺陷觀察敏銳。

##### (2) 協助兒童的遊戲 (Facilitating Children's Play)

引導式參與 (Guided participation) 的介入是安排機會讓生手、專家遊戲者一起玩，同時也給予生手一些挑戰，透過社會支持讓他們練習新的且逐步複雜的遊戲玩法。監控個體和團體的行為，詮釋遊戲的社會性和象徵性，透過示範、遊戲固定行程表和同儕支持，以建立遊戲開端。支持系統的層次包括：監控遊戲的開始、鷹架式互動、社會溝通的引導和遊戲引導，可以瞭解用來引導兒童參與遊戲的各種策略。

#### 四、結語

整合性遊戲團體 (Integrated Play Groups) 發展至今已將近十年, Wolfberg 本人在美國仍持續推廣自閉症兒童的遊戲教育, 可惜至今尚未有人在家庭中進行遊戲團體的相關研究。

其實, 在自閉症兒童家中進行遊戲團體, 對自閉症兒童來說, 熟悉的環境及玩具可以縮短其參與遊戲團體的適應時間; 此優勢也可以幫助自閉症兒童在進行遊戲時, 採取較主動的方式來引發某些遊戲主題。更重要的是, 在家庭中進行遊戲團體, 如果做法及成效能獲得家長認同, 家長即可自行籌組遊戲團體, 並親自擔任遊戲引導者。如此, 遊戲團體的進行將較不受外在環境 (場地問題)、教師教學時間等因素的限制, 家長在相關條件配合之下, 在任何地點均可隨時進行遊戲團體, 將遊戲團體的作法真正類化到自閉症兒童的日常生活當中, 以增進自閉症兒童的遊戲表現。

職是之故, 我選擇在自閉症兒童的家庭中進行遊戲團體, 一方面實際運用整合性遊戲團體的理論, 此外, 也希望能將自身在實施家庭式遊戲團體過程中所遇到的困難及問題, 做一番整理及歸納, 以作為日後有興趣研究遊戲團體者之參考。

### 研究方法及研究歷程

#### 一、研究設計

在本研究中, 我主要採用質性取向的研究方法來探索整個自閉症兒童家庭式遊戲團體的建構歷程。

#### 二、研究對象及遊戲情境

##### (一) 參與研究者

##### 1. 兒童遊戲團體成員

在本研究中, 遊戲團體是由三個家庭共五個孩子所組成。包括一個自閉症兒童偉偉 (以

下兒童名字皆為化名) 及其姊佳佳, 一個自閉症兼有語言發展遲緩的兒童圓圓和他的哥哥豪豪, 一個普通兒童君君。遊戲團體成員主要兒童個別資料見表一。

##### 2. 家長角色的定位

本研究主要參與的家長為偉母及圓母。原先的研究設計為遊戲團體引導介入階段初期的一個月, 由我進行遊戲引導, 家長在旁觀察並協助錄影, 之後由家長擔任遊戲引導者, 我轉為觀察者, 以訓練家長自行籌組遊戲團體並擔任遊戲引導者的能力。後來, 因為家長反應自身能力有限, 且堅拒嘗試擔任遊戲引導者; 此外, 遊戲間的空間較小, 家長表示出現在遊戲間中會影響成員能否盡情遊戲的心情, 因此, 在尊重家長意願的前提下, 整個遊戲團體的引導介入期, 由我擔任遊戲引導者, 提供遊戲團體進行的錄影帶給偉母及圓母參考。

簡言之, 在整個遊戲團體進行中, 家長扮演支持遊戲團體成員持續進行遊戲的角色, 如: 在進行遊戲團體之後, 提供飲料、甜點、鉛筆、橡皮擦等增強物給所有遊戲成員, 準時帶成員參加遊戲團體、在遊戲團體以外的時間, 鼓勵成員多和他人遊戲互動等; 並擔任遊戲團體成效的評估者, 同時經由觀看錄影帶, 提供研究者引導遊戲時的建議等。

##### (二) 遊戲情境

偉偉家中的書房兼遊戲室。

##### (三) 遊戲團體進行時間

自九十年七月中開始, 至十一月卅一日止, 歷時約四個半月。在九十年七、八月時, 進行遊戲團體的時間定為每週三晚間七時卅分至八時卅分之間; 每週六早上九時卅分至十時卅分之間。之後的九、十、十一月, 遊戲團體進行時間更改為每週三及週五晚間七時卅分至八時卅分。

表一 遊戲團體主要兒童成員之個別資料簡表

姓名	性別	生理年齡	個性及遊戲特徵	備註
佳佳	女	八歲十一個月	1.個性較內向、敏感而聰慧。 2.對有關自然科學方面的知識興趣濃厚。 3.平常在家常靜靜的一個人看書，也常和偉偉玩遊戲，但是，大多伴隨打鬧方式。 4.自己很會玩象徵性及規則性遊戲。 5.較偏好靜態遊戲。	偉偉的姊姊 國小普通班四年級
偉偉	男	六歲五個月	1.三歲時經公立醫院診斷為自閉症兒童。至 89 年時，偉偉只有極不流利的仿說行為，現今口語功能已增強許多。但偉偉說話時的語調平板，較無變化，說話時的表情也較少。	※為自閉症兒童，本研究主要分析對象 國小普通班一年級
偉偉	男	六歲五個月	2.修訂畢保德圖畫詞彙測驗—甲式標準分數為 89、百分等級 23；魏氏智力測驗全量表智商 95、語文量表智商 101、作業量表智商 90。 3.個性好動、活動力強、精力旺盛。 4.平日遊戲型態多為單獨或平行遊戲，較少社會遊戲行為，不太會玩象徵性遊戲，極少主動引發遊戲，多為被動參與。 5.喜歡玩積木遊戲及看地圖、畫馬路。 6.遊戲對象多為姊姊。 7.會主動想參與團體遊戲，但不會適度表達或做出想參與遊戲的行為。	國小普通班一年級
圓圓	女	六歲三個月	1.四歲時經公立醫院診斷為輕度自閉症兼語言障礙。 2.口語能力較差、多以動作或哭鬧表示需求。 3.平日個性較依賴媽媽，挫折容忍度低。 4.遊戲型態多為單獨或平行遊戲，較少社會性遊戲。	※輕度自閉症兼語言障礙 國小普通班一年級
豪豪	男	八歲三個月	1.個性活潑，常率性而為，聰敏。 2.擅長玩建構、象徵、及各種社會規則遊戲。	圓圓的哥哥 國小普通班三年級
君君	女	七歲五個月	1.聰明、善體人意、察言觀色能力強、願意幫助別人。 2.很會玩想像、各種社會性及合作遊戲。	我另行加入的遊戲成員 國小普通班二年級

### 三、我的背景與角色

由於質性研究本是一種「彼此凝視與關照的旅程，我參與了她們，她們也參與了我」

(蔡敏玲, 民 85)，所以，無可避免的，我的生活及教育背景，乃至人生觀及在本研究中對自我角色的預期等，都會與參與研究中的所有

相關成員，相互影響，當然，也會左右我在本研究中，所選擇採取的立場與行動。

我本身為國立臺北師範學院暑期特殊教育組畢業的學生，現為國立臺北師範學院特殊教育教學碩士班三年級研究生。我在民國八十一年曾教過無口語自閉症兼重度智能障礙學生一年，目前擔任臺北縣身心障礙鑑定安置就學輔導委員會心評小組成員。

在本研究中，我扮演著多元的角色及任務如下：

- (一)觀察者及攝影者。
- (二)專業的遊戲引導者。
- (三)家長的諮詢者。

#### 四、資料蒐集與分析

##### (一)資料蒐集的來源

本研究資料蒐集主要由我的研究日誌、遊戲團體觀察記錄、錄影帶及逐字稿、與家長訪談記錄及問卷等方式獲得。

##### (二)資料的分析

質性研究的資料分析隨著研究者的典範及風格而異。在「詮釋性」的分析中，分為模版式 (template)、編輯式 (editing)、融入/結晶 (immersion/crystalization) 的形式 (Miller & Crbtree, 1992; 引自胡幼慧, 民 85)。本研究是採用詮釋性分析法中的編輯形式進行分析。我先將所有原始資料分類編碼、裁減、安排、再安排，經由重複安排的過程中，逐漸探尋出有意義的類別和關聯，以及研究之前未呈現的型態，最後進行統整分析。

本研究中的編碼原則以資料的性質與日期作為編碼依據，「900722 研日」表示出於 90 年 7 月 22 日的研究日誌，「900722 家訪」表示出自 90 年 7 月 22 日與家長訪談之記錄內容，「900722 觀察」表示遊戲團體進行中的觀察記錄，「900808 影逐字」表示出於 90 年 8 月 8 日錄影帶逐字稿，其餘資料編碼亦類同。

在本研究中，我主要以三角檢定法來確保

對研究現象的深度瞭解。使用方式如下：

##### 1.以多元方式及管道蒐集資料並分析資料

###### (1)資料形式的多元

綜合觀察記錄、訪談記錄、研究日誌、錄影逐字稿及問卷等，以蒐集各方資料，交叉比對驗證資料的正確性及可靠程度。

###### (2)對象來源的多元

資料蒐集對象包括所有遊戲團體成員、家長以及研究者本身等，以涵蓋不同相關人員的看法及感想。

###### (3)觀察時間及觀察情境的多元

在進行兒童遊戲表現的觀察時，我選擇在不同時間（白天及晚上）、不同地點（偉偉家中遊戲室和偉偉家附近的遊戲場），進行遊戲團體各成員遊戲表現及彼此間互動行為的觀察，以期廣泛蒐集到各成員遊戲表現的相關資料。

##### 2.正確詳實的記錄資料。

##### 3.時時自我反省。

#### 五、研究限制

(一)本研究屬於個案研究，不能推論至其他個案。

(二)多元角色重疊，在研究分析及詮釋上難免存有主觀意識。

## 進入現場

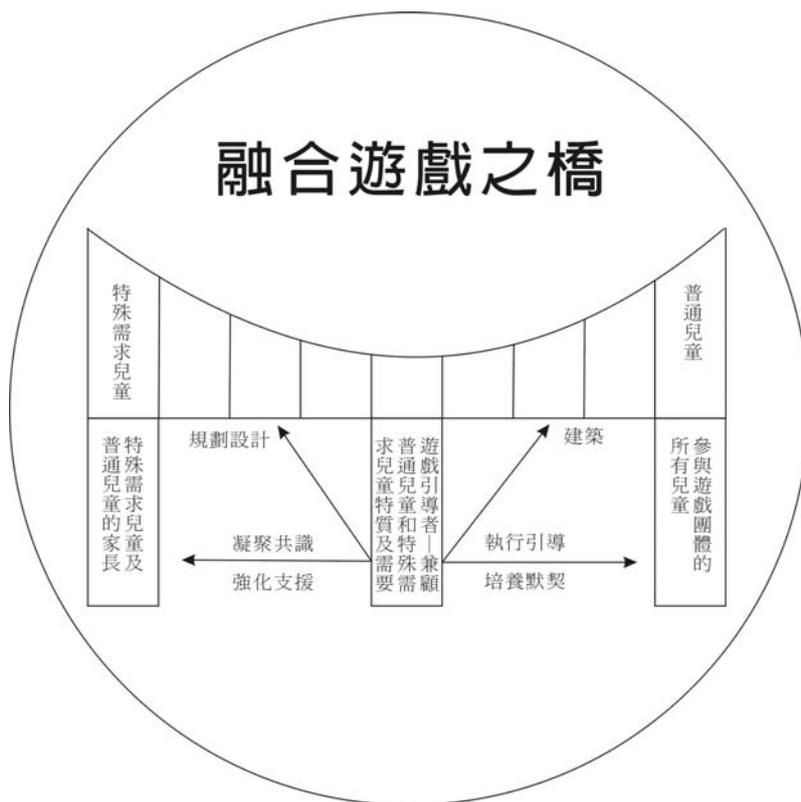
本研究的目的是在探究實施自閉症兒童家庭式遊戲團體的建構歷程，我關心的焦點在於「歷程」中發生了什麼事？及「我」採取的因應方式。研究分析的立場以「我」的角度出發，來看整個家庭式遊戲團體的建構歷程。

在質性研究的資料分析中，譬喻是傳達發現的一個強而有力的方式。而且，創造和應用譬喻對分析者和讀者來說，都是一件很有趣的事（吳芝儀、李奉儒，民 84）。在本研究中，我將整個自閉症兒童家庭式遊戲團體的建構歷

程，譬喻成爲建造一座融合特殊需求兒童和普通兒童的遊戲橋樑，我的角色爲橋樑規畫設計師兼建築工程師、建築工人等，橋樑的功用爲營造一個真正融合特殊需求兒童及普通兒童的

遊戲情境，進而建立雙方的友伴關係。橋樑的支柱則包括家長、引導者及參與遊戲團體的所有兒童三方面。

完整的「融合遊戲之橋」譬喻見圖一。



圖一 融合遊戲之橋

以下分成四部分：一、遊戲團體的規畫階段，二、遊戲團體的執行階段，三、遊戲團體的驗收階段及四、遊戲團體的迴響階段，共計四階段來說明自閉症兒童家庭式遊戲團體建構歷程的部分集錦。

### 一、遊戲團體的規畫階段

#### (一)尋找有緣人

根據 Wolfberg 及吳淑琴的論文研究之結果，如果在短期內（我預計進行大約四至五個月的遊戲團體）要看到遊戲團體的成效，且在實施上能預期較爲順利者，最好選擇以下的個

案家庭：

1. 自閉症兒童爲高功能或經醫師診斷爲輕度自閉症，無合併其他嚴重障礙者。
2. 自閉症兒童要有語言，換言之，要有與人溝通對話的能力。
3. 爲了維持較長久的遊戲團體，自閉症兒童的手足爲當然遊戲團體參與人選，且其他玩伴由家長親友中的孩子所組成爲佳。
4. 自閉症兒童的年齡以 6~9 歲爲優先。一般兒童的象徵性能力約出現在 2 歲以前，4 歲左右的普通幼兒，表徵性遊戲的能力已能充分

發展。以自閉症兒童約落後一般兒童 2 歲的發展來推估，選擇 6~9 歲的自閉症兒童來進行遊戲團體，應屬於較合適的年齡。

5. 遊戲團體人數以 3~5 人為主，最好男女比例相當，普通兒童的人數宜略高於特殊需求兒童人數。普通玩伴年齡與自閉症兒童的年齡相距不宜超過 2 歲，以免因年齡差距太大，造成玩不起來的情況。

6. 普通玩伴的個性如屬活潑外向、樂於助人者，更佳。

7. 因為我要親自到個案家庭進行遊戲團體，故個案家庭以在土城附近最好。

在確定遊戲團體主要個案及其家庭的特徵後，我開始尋找個案家庭。我透過同班同學代為尋找、指導教授擔任自閉症家長諮詢專線的管道及自閉症兒童相關團體等，尋找符合研究要求的個案家庭。在九十年七月，透過自閉症家長諮詢專線的聯絡電話資料，成功地聯絡到偉母。

因為偉母家中只有一對姊弟，姊姊是普通兒童佳佳（化名），弟弟是高性能自閉症兒童偉偉（化名），至少還需一名普通兒童。我在請教指導教授後，商請偉母自親友中協尋，終於聯絡到另一位自閉症兒童佳佳的媽媽。

我一方面與兩位家長會面並達成關於遊戲團體進行的初步共識，另一方面，積極尋覓另一名普通兒童加入；以達到普通兒童人數略高於特殊需求兒童的研究要求。

於是，我自以前任教的二年級學生中，勾選五名乖巧又熱心的女生，先以電話初步徵詢家長的意見。經過再三協調之後，找到一名家長同意子女參與遊戲團體的女生君君。

## (二)如何取得家長信任

在尋找君君加入遊戲團體的同時，我希望能和家長建立互信關係，並讓偉母和圓母更進一步瞭解有關遊戲團體的運作方式及其精神所在。於是，我在第二次與偉母、圓母會面的時

候，提供他們我的通訊錄（包含地址、電話及手機等）；同時，我也發下「家庭式遊戲團體個案背景資料調查表」請偉母、圓母填寫，以期能更進一步瞭解遊戲團體成員的各項特質。

關於取得家長信任的做法上，我在本研究後期與偉母、圓母的訪談內容中發現，以下幾項是關鍵因素：

1. 在尋找個案家庭之初，指導教授幫忙打電話聯絡家長。

2. 研究者的國小教師背景。

3. 在整個遊戲團體歷程中，均不收取任何費用。

4. 家長是否有意願嘗試新觀念及新作法，以及本身的人際溝通關係是否良好。

5. 在研究之初，研究者提供有關遊戲團體以往研究的論文和相關資料，及說明有關遊戲團體的做法及精神。

但是，在規劃階段仍有幾項缺失存在。首先，我在與兩位家長互動的頻率及程度上，頗有差異。由於研究之初，研究焦點本來鎖定在偉偉遊戲中的社會互動進步情形之分析上，因此，研究的主要溝通對象就以偉母為主；在與圓母的溝通上，多以偉母代為轉達的方式進行。而我在整個研究的過程中，似乎偏重於與偉母的互動，而較忽略與圓母的溝通。

其次，我雖提供遊戲團體的相關資料及遊戲進行的實況錄影帶給家長，但我卻沒有技巧地測試家長是否有閱讀或觀看錄影帶，及理解遊戲團體真正精神及做法的程度，我不自覺地掉入自己預設的理想研究情境中，此為缺失之二。

## 二、遊戲團體的執行階段

整個遊戲團體執行階段歷時約四個半月，共計實際進行二十九次遊戲團體（最後一次的聖誕 Party 除外），有七次因故未進行。遊戲團體進行的主題及時程表見表二。

表二 自閉症兒童家庭式遊戲團體遊戲主題及時程表

遊戲時間	參與成員	遊戲階段	遊戲主題	備註
90.07.18. (三) PM07:43~08:15	偉偉、佳佳	遊戲觀察	自由遊戲	
90.07.21. (六) PM07:48~08:20	偉偉、佳佳、豪豪、 圓圓、君君	遊戲觀察	自由遊戲	
90.07.25. (三) PM07:45~08:20	偉偉、佳佳、豪豪、 圓圓、君君	遊戲觀察	自由遊戲	
90.08.08. (三) PM07:40~08:20	偉偉、佳佳、豪豪、 圓圓、君君	遊戲觀察	自由遊戲	
90.08.11. (六) AM09:30~10:30	偉偉、佳佳、豪豪、 圓圓、君君	遊戲觀察	自由遊戲	
90.08.15. (三) PM07:07~08:37	偉偉、佳佳、豪豪、 圓圓、君君	遊戲觀察	自由遊戲	
90.08.18. (六) AM09:44~10:40	偉偉、豪豪、圓圓、 君君、佳佳	遊戲觀察	自由遊戲	佳佳太晚起床，不想玩
90.08.22. (三) PM07:44~08:14	偉偉、佳佳、豪豪、 圓圓、君君	引導介入	賣東西	
90.08.24. (五) PM07:43~08:14	偉偉、圓圓、佳佳、 豪豪、君君	引導介入	扮家家酒	圓圓在家被圓母罵，不想玩
90.08.31. (五) PM08:48~09:18	偉偉、佳佳、君君	引導介入	賣東西	圓圓、豪豪請假
90.09.01. (六) AM10:04~11:00	偉偉、佳佳、豪豪、 圓圓、君君	引導介入	賣東西	
90.09.08. (六) AM10:16~11:00	偉偉、佳佳、豪豪、 圓圓、君君	引導介入	扮家家酒	
90.09.13. (四) PM08:10~08:50	偉偉、佳佳、君君	引導介入	賣東西	圓圓、豪豪請假
90.09.14. (五) PM07:55~08:35	偉偉、佳佳、豪豪、 圓圓、君君	引導介入	玩積木	
90.09.21. (五) PM08:00~08:50	偉偉、佳佳、豪豪、 圓圓、君君	引導介入	車道拼組	忘了按錄影開關，沒錄影
90.09.26. (三) PM07:45~08:30	偉偉、佳佳、君君	引導介入	車道拼組	
90.09.28. (五) PM07:55~08:40	偉偉、豪豪、圓圓、 君君、佳佳	引導介入	車道拼組和 積木	佳佳不想玩

表二 自閉症兒童家庭式遊戲團體遊戲主題及時程表（續）

遊 戲 時 間	參 與 成 員	遊 戲 階 段	遊 戲 主 題	備 註
90.10.03. (三) PM07:40~08:15	偉偉、佳佳、豪豪、 圓圓、君君	引導褪除	賣東西	
90.10.12. (五) PM08:00~08:45	偉偉、佳佳、豪豪、 圓圓、君君	引導褪除	車道拼組和 積木	
90.10.17. (三) PM07:55~08:40	偉偉、佳佳、君君、 小蘭、小華	引導褪除	賣東西	1.豪豪、圓圓請假。 2.小華（重度自閉症兒童）和小蘭（小華的姊姊）第一次參加遊戲團體。
90.10.19. (五) PM07:43~08:15	偉偉、佳佳、豪豪、 圓圓、君君	引導介入	醫生遊戲	
90.10.24. (三) PM07:50~08:25	偉偉、佳佳、小華、 小蘭、小文	引導介入	醫生遊戲	小文（普通兒童）是偉偉的同班同學，第一次參加遊戲團體。
90.10.26. (五) PM07:40~08:30	偉偉、佳佳、豪豪、 圓圓、君君	引導介入	醫生遊戲	
90.10.31. (三) PM07:45~08:25	偉偉、佳佳、小蘭、 小華、小強、小興	引導介入	醫生遊戲	小強（輕度自閉症兒童）和小興（小強的弟弟）第一次參加遊戲團體
90.11.02. (五) PM07:43~08:20	偉偉、佳佳、大同、 小乖	引導介入	車道拼組	小乖（疑似輕度語言障礙兒童）和大同（小乖的哥哥）第一次參加遊戲團體
90.11.09. (五) PM07:40~08:30	偉偉、佳佳、君君、 大同、小乖	引導介入	車道拼組	豪豪和圓圓請假
90.11.14. (三) PM07:50~08:35	偉偉、佳佳、小蘭、 小華	引導介入	賣東西	
90.11.21. (三) PM07:45~08:35	偉偉、佳佳、小蘭、 小華、大同、小乖	引導介入	玩積木	
90.11.23. (五) PM07:45~08:25	偉偉、豪豪、圓圓、 君君、大同、小乖、 佳佳	引導褪除	看醫生（嬰 兒車）	佳佳不想玩
90.11.30. (五) PM07:30~09:00	偉偉、佳佳、豪豪、 圓圓、君君、小文、 大同、小乖、小蘭、 小華、小強等		聖誕 Party	

在本階段的分析，我區分為一、兒童遊戲團體。二、家長團體兩大部分來說明之。

(一)兒童遊戲團體

1.自由遊戲觀察期

在進行整個遊戲團體觀察期時，我有以下幾個重點：

(1)明確告知成員進行遊戲團體的目的及規則，並要求大家遵守。

(2)讓遊戲團體成員熟悉並遵守遊戲規則。

(3)在自由遊戲中，觀察各成員的個性、遊戲特徵及其他表現。

(4)讓遊戲團體成員彼此互動，增進了解。

2.教師引導介入期

進入教師引導介入期，所有遊戲成員經由遊戲前的討論過程產生遊戲主題，繼而共同遊戲。在介入期之初，由於成員彼此間遊戲喜好不同，教師依據自由遊戲觀察表中各成員的喜好，以偉偉的遊戲喜好並配合既有的玩具為主，引導成員討論進行遊戲主題。如果一次遊戲時間成員提出兩個以上的主題，則由成員間自行協調先進行哪一個遊戲主題，另一個遊戲主題則移至下次進行；如果成員間沒有明顯想玩的主題，則由教師提供意見，由成員共同討論而產生遊戲主題。

(1)關於遊戲引導

①引導者的定位

我的角色是「順勢（兒童的遊戲意向）引導」，而非整個遊戲進行的主導者。相較於傳授知識，隱含上對下的教學者，以及偏重遊戲技能訓練的訓練者，在本質、心態及做法上，顯然有別。

在遊戲引導時，我希望能以「順勢引導」的引導者角色，來進行整個遊戲團體。

②引導方式與時機

我覺得有效引導遊戲的前提就是時時扮演

一個敏銳的觀察者。藉著持續仔細觀察各成員的遊戲表現及互動情形，引導者才能有效掌握成員是否需要幫助，玩具是否吸引成員，整個遊戲情境是否能引發成員遊戲的興趣等。此外，引導者也必須仔細觀察，才知道何時需要引導成員遊戲，以及如何引導比較適當。

(A)引導遊戲的時機及方式

主要介入引導的時機及方式，臚列如下：

\*各成員不能共同討論主題及安排角色時，引導者以擔任主持人的方式介入主導。

（遊戲一開始，我講解遊戲規則，君君、豪豪、佳佳是遊戲小老師，幫助偉偉及圓圓指導他們一起玩，胡指導普通玩伴與圓圓、偉偉引起遊戲的技巧【拍肩膀、叫名字，我和你一起玩，好不好？叫名字，你想玩什麼？】並示範給普通成員看。此外，胡指導偉偉，想跟別人玩時要主動說：「xx，我想和你玩，我跟你玩好不好？」大家練習幾次，接下來，全體成員「愛的鼓勵」拍手，延續上次遊戲討論要玩賣東西的主題，胡與各成員一起安排角色，豪豪、偉偉、圓圓舉手要當老闆，佳佳、君君、胡當客人。）（900822 影逐字）

自此以後，這個遊戲開端的討論，即成了遊戲團體的固定模式，只是隨著各個成員表現的情形，我在指導的內容上略有增減。

\*在遊戲介入之初，我刻意安排偉偉的座位，以便觀察及提供引導。

在最初進行遊戲引導時，我刻意安排偉偉坐在我的旁邊，一方面是便於時時注意偉偉的行為，提供必要的協助引導，以及適時營造與其他成員可能的互動機會。

\*特殊需求成員意圖與他人互動，但其他成員並未注意時，引導者主動扮演遊戲中的角色，介入延伸互動，以繼續遊戲的進行。

偉偉：（拿起錢筒）換我了換我了（沒人理他）（未理會）。

胡：x老闆（偉偉），你有什麼東西要賣？（我

- 介入)
- 偉偉：這是車子，車子、車子。(找車子)
- 胡：賣車子呀！車子一台多少錢？
- 偉偉：50塊。
- 胡：車子那麼貴喔！50塊。
- 豪豪：沒有啦！10元啦！10元。
- 偉偉：車子10元。
- 胡：車子10元喔，是一台10元嗎？(900822 影逐字)
- \* 當普通成員不了解特殊需求成員的想法及意見時，引導者介入說明，以增進雙方彼此的理解，繼續進行遊戲。
- 偉偉：(拿起一些零錢對君君說)錢是幾塊錢？錢是幾塊錢？
- 君君：(看看偉偉又看向胡)他說什麼？
- 胡：(對君君說)他說，這些是幾塊錢？請你幫他數一數。(胡口語提示偉偉對君君說，請幫我數一數多少錢？)(我介入)
- 偉偉：(對君君說)請幫我數一數是多少錢？(把錢給君君)
- 君君：(君君幫偉偉數錢)70塊。(把錢還給偉偉)(900831 影逐字)
- \* 在特殊需求成員獨自遊戲或沈思時，我介入引導提示普通成員主動與其互動，以增進彼此的遊戲互動。
- (胡用手點點偉偉，偉偉沒反應(單獨))。
- 君君看向胡時，胡用手指向君君和偉偉，示意君君和偉偉講話)(手勢提示)
- 君君：偉偉，你要玩什麼？
- 偉偉：我要玩…還是扮家家酒。(邊玩錢邊說)
- 君君：(指著地上的零錢)這誰的？(偉偉看看地上的錢)偉偉的。
- 偉偉：對，我的。
- 君君：這是我找你錢的，我找你錢的。(把錢推給偉偉)(900901 影逐字)
- \* 在遊戲中，如果成員分成幾個小組進行遊戲，我會介入提議合作，以增進成員彼此間的互動機會。
- 胡：佳佳，我們這裡的積木不夠，給我們一些好不好？跟我們一起來拼彈珠坡道，拼一個最長的彈珠坡道。
- (佳佳移動到君君和偉偉旁邊，胡移到圓圓旁邊)(900914 影逐字)
- \* 在遊戲成員發生衝突時，我會介入扮演仲裁者的角色，以維繫遊戲的進行。
- 君君：老師，(指豪豪)他都把我們的東西(拿走了)……
- 豪豪：我要做一個東西。
- 胡：你怎麼這樣子？豪豪，你怎麼要玩這個(骨牌)又要玩那個(積木)，那你要守規矩，要玩要大家一起守規矩喔！(口語提示規則)
- 豪豪：他們都一直玩那個。
- 君君：老師，我來幫你們排那個(積木)。(君君開始排積木)
- 胡：豪豪，這樣好了，你這個要不要借(拼組積木)我們玩，反正你現在玩那個(骨牌)，這個借我們玩，這樣才能合作啊(胡摸摸豪豪的頭)！大家一起玩才會高興哪！對不對？(口語建議分享合作)(900928 影逐字)
- \* 如果特殊需求成員針對我互動時，我不給予正面回應，建議他嘗試與其他成員互動。
- 偉偉：(問胡)這個(豪豪和君君堆的積木)是誠品嗎？
- 胡：你問他們。(建議與其他成員互動)
- 偉偉：這個是誠品(書店)嗎？
- 佳佳：半成品(做到一半的椅子)。
- 偉偉：半誠品嗎？(偉偉沈思了一下)對，半誠品。(偉偉站起來看君君和豪豪蓋積木)(900914 影逐字)

\* 有成員不專心進行遊戲時，我會提議相關遊戲內容，以集中成員的注意力。

胡：哥哥，我吃完了，你要不要收起來？（偉偉把一個食物丟到玩具箱中跑開）

胡：哥哥，你把盤子收下去好不好？（偉偉跳來跳去）

胡：（對偉偉）哥哥，倒一杯水給我喝好不好？我好渴喔！

（偉偉倒水給胡，胡問偉偉要說什麼）

偉偉：謝謝！（胡說，請客人喝）請客人喝。

胡：（邊喝水邊說）好好喝！（900824 影逐字）

\* 牽涉角色轉換的扮演遊戲時，我介入說明角色性質，以提升特殊需求成員的遊戲層次，並維持遊戲的進行。

\* 在成員離開遊戲區時，我會提醒他們儘速回到遊戲區進行遊戲。

胡：（看到圓圓超過線）不能超過線喔！（口語提示規則）

偉偉：在椅子上也會超過線。

胡：對！（到偉偉耳邊）偉偉，你去叫圓圓回來。（口語提示同儕）

偉偉：圓圓回來。（圓圓回到遊戲區，偉偉自己在吃零食）（900908 影逐字）

\* 在進行難度較高的遊戲時，我會適時說明並示範遊戲的訣竅，以維持成員對遊戲的興趣，延續遊戲的進行。

君君：（整理好骨牌）換老師（抽骨牌）。

胡：好整齊喔！（邊放骨牌邊說）其實，有時候歪這邊我們可以放那邊，這樣就不會倒了。

君君：耶，直了直了！（900928 影逐字）

\* 在特殊需求成員不能清楚表達自己的需求時，我介入指導相關社交技巧，以協助其順利與其他成員互動。

偉偉：（拿一個玩具問老師）我要這個，我要這個，我要這個。

胡：（問偉偉）你要拿錢嗎？（口語詢問特殊需

求兒童之意圖）

偉偉：（點頭）要。

胡：你說：「老師給我錢。」（口語提示社交技巧）

偉偉：老師給我錢。（胡給偉偉紙鈔，偉偉在數紙鈔）

偉偉：（偉偉拿起一個芭樂給胡看）這個（胡用手指指君君）。（手勢提示互動）

（偉偉拿芭樂給君君看。胡對偉偉說，問老闆多少錢）（口語提示社交技巧）

偉偉：老闆，多少錢？

君君：（對偉偉說）10元、10元（偉偉低頭找錢付給君君）。

胡：（對偉偉說）要說謝謝。（口語提示社交技巧）

偉偉：（對君君說）謝謝。（偉偉自己玩玩具並數錢）（900831 影逐字）

\* 當遊戲成員主動和我互動時，我會給予回應，以增強成員的遊戲行為。

君君：（旋轉積木條）老師，好像龍捲風喔！

胡：（笑笑）對！好像龍捲風。（900914 影逐字）（口語回應同儕）

\* 如果成員一直停留在某一層次的遊戲內容，我會加入新的遊戲想法，以提升遊戲層次。

（胡看偉偉在玩什麼）

偉偉：（自言自語）這樣就不會倒了。

胡：你們看，偉偉發明的，這樣就不會倒了，他把這塊放中間，這樣就不會倒了。好聰明喔！耶，好像船喔！偉偉，我覺得好像龍船喔！（口語加入想像）

偉偉：（發出驚呼聲）這是船，會動的船。

胡：（看著偉偉笑笑）會動的船喔！（900928 影逐字）

(B) 引導時機及介入方式不當

其實，在我身兼研究者、引導者及觀察者的多重角色中，常常發現一些該引導而未引

導、或是過度引導、錯誤引導的情況。

\* 在成員自行發展遊戲情節時，引導者未能敏銳觀察到成員的表現，於此時介入引導，反而打斷了成員的遊戲。

（今天要玩扮家家酒遊戲，老師分配完角色後，請各成員先拿自己需要的道具）

偉偉：（偉偉又拿了幾個盤子，自言自語）這些都是我的，你們都不用（佳佳走到偉偉身邊）有幾個人（用手指）1 個、2 個、3 個、4 個、5 個，5 個人。5 個人，那要 5 個盤子唷！（數幾個盤子，把盤子排在地上，指著一個盤子）這是姊姊的，然後這三個，這是圓圓、豪豪、這是我的，但是我不要，因為我自己有盤子了（把一個盤子分給佳佳）。

胡：偉偉，來，過來，我們和大家一起玩，看看今天要玩什麼？（偉偉看看胡，放下手上的盤子，坐到胡身邊。）

胡：（看看大家各自在整理道具）我們今天來玩請客好不好？

偉偉：（坐在胡旁邊，邊看剛才他拿的盤子）吃飯就可以用盤子。（偉偉在一旁看大家討論，自言自語）（900824 影逐字）

從以上的例子可以看出，偉偉在我分配完角色，請每個成員各自拿道具之後，他心裡似乎已經有了一個扮家家酒的雛型，所以他準備了所有人的盤子，也把其中的一個盤子分給了佳佳；然而，我當時因為分心於角色及關注其他成員的表現，反而忽略了他的想法。直到後來觀看錄影帶謄寫逐字稿時，才發現自己的疏失。如果當時能以偉偉準備給各人的盤子，做為劇情的鋪陳及延伸，相信會更好。

\* 各成員有可能繼續遊戲互動或討論時，引導者於一旁靜觀即可。切勿急於引導，或是囿於某些既定的引導規範，而強迫成員遵守，以免打斷成員間進一步的互動。

\* 引導者尚未了解各成員間互動的歷程時，切勿貿然介入引導，以免弄巧成拙。同時，要

注意每個成員的互動反應及表現，切勿過份關注某個特定對象，而忽略其他成員的表現或感受。

偉偉：（自言自語）下雨了！下雨了！所以要住忠信大飯店，下小雨了！下小雨了！

君君：（頭轉向，看向偉偉）偉偉，你不要亂講，等一下真的下雨，我們沒有辦法回家，你就慘了！（偉偉沒回應）

胡：你（君君）要說：「偉偉你不要亂講！」他不知道。

君君：我剛剛有講啊！

胡：你們知道，我們跟偉偉和圓圓講話的時候，都要叫他們的名字，他們才比較容易知道。

君君：老師，我剛剛有講啊！

胡：你要看到他沒有在看你喔！否則不算，因為他在專心做他自己的事，沒有看你，他可能就沒聽到。（901003 影逐字）

我在以上的介入中，因為先前並未聽到君君和偉偉的談話，所以提醒君君要叫偉偉的名字，但是，實際上君君已經叫過了偉偉的名字，所以她提出抗議。而我卻沒有先給予君君行為上的肯定，就急於說明和偉偉溝通的原則，致使後來的「心情分享」時間，君君的心情明顯低落起來。這次的介入再次提醒我，不能忽略遊戲團體中普通成員的感受。

### (C) 家長不願擔任引導者的原因

在我原先的規畫中，遊戲團體進行到教師引導介入期，我持續提供家長遊戲實況的錄影帶，讓家長從錄影帶中學習如何引導兒童遊戲，最後，由家長擔任遊戲引導者的工作。如此，方能達到真正家庭式自閉症兒童遊戲團體的目的；在家庭中，隨機成立遊戲團體，引導自閉症兒童遊戲，結交友伴。但是，在實際的執行上，一直沒有達成這個目標，家長還是堅持要由有專業背景的老師或專家來擔任遊戲引導的工作。後來，我雖有建議家長可以進入遊戲間觀察遊戲團體的進行，家長也只進入觀察

一兩次，即表示會影響遊戲團體成員進行遊戲，觀看錄影帶學習就好；因此，在尊重家長意願的前提下，我改採繼續提供家長遊戲團體錄影帶的方式，以期使家長能較深入瞭解遊戲團體的進行及引導方式、引導時機等。

深究家長不願擔任遊戲引導者的原因如下：

- a. 家長擔心自身能力及專業背景不足，不足以有效引導遊戲團體的進行。
- b. 在進行遊戲團體時，同時有不同家庭的兒童一起進行遊戲，家長擔憂其引導的方式及成效，是否能獲得其他家長的認同。
- c. 由於家長平日教導孩子的刻板印象，可能會影響孩子玩遊戲的興趣及表現。
- d. 在經濟能力允許聘請專業老師的情況下，家長不會選擇親自擔任遊戲引導者的工作。

由於本研究中所選取的家庭（偉母、圓母及華母等），其社經地位均較高。在較優渥的經濟條件下，家長認為可以聘請專業老師來引導遊戲，而沒有迫切需要親自擔任遊戲引導者。

- e. 由家長親自引導遊戲團體，有些家長會擔心不能持續進行。

### 3. 引導褪除期

由於每次進行的遊戲主題不同，有時因為成員的偏好，會發生同一個主題連續進行好幾次的情形（如賣東西、車道拼組及堆積木等）；有時，一個主題只有進行一、兩次就不再出現（如扮家家酒主題）。所以，整個遊戲介入引導及褪除引導的時機，是一個相當動態且彈性的歷程。在一次遊戲團體中，也經常發生引導介入及褪除的時機交互出現數次的情形。

偉偉：（拿車子在山洞口等開門）要過山洞。

胡：要說芝麻開門三次，才能開門。

偉偉：芝麻開門，芝麻開門，芝麻開門。（圓圓也一起喊，圓圓和偉偉一起把車開進山洞）

豪豪：這一次請勿開了，這一次請勿開了，這一次請勿開了。（把山洞門關上）（胡退到一旁靜觀大家遊戲）（引導褪除時機）  
（900928 影逐字）

在這裡所謂的引導褪除，我指的是沒有提供成員任何口語、肢體及動作等提示，任其自由發展遊戲。在上例中，我選擇在引起一個遊戲開端後，悄悄地退到遊戲區外，觀看各成員間自行發展遊戲情節。

### （二）家長團體

在本研究中的「家長團體」成員，最主要是指偉母和圓母。其實，綜觀整個家庭式遊戲團體的進行，如果沒有獲得家長的支持，遊戲團體不可能順利進行，因此，家長團體的重要性，自是不能忽視。

#### 1. 家長背景

偉母，大專畢業，結婚前和先生同在國內一家知名的電子公司任職，婚後，孩子出生即辭去工作，在家操持家務。

圓母，家庭經濟狀況與偉母相仿。目前也如偉母一般，在家擔任家庭主婦的工作。

#### 2. 家長的期許不同

在研究初期，我與偉母和圓母溝通時就發現，兩位家長對於遊戲團體的期許並不相同。偉母希望經由參加遊戲團體能改善偉偉不會玩象徵性遊戲的缺陷，並增進偉偉與他人的社會互動技巧，讓他能跟普通孩子一同玩遊戲、交朋友；而圓母則認為，在遊戲方面，圓圓並沒有太大問題，但是在語言、認知及學習上，圓圓亟待加強，希望能經由遊戲團體增進圓圓與他人的語言溝通。

就整體而言，在我與家長的互動歷程中，偉母的表現積極主動，圓母的表現較為內斂保守，屬於配合研究的角色。這或許與我先前所述，因無法完全符合圓母對參加遊戲團體的期許（增進圓圓的語言與認知發展），且我先前表明研究內容分析以偉偉為主，並未積極主動

和圓母溝通；其次，也與偉母及圓母兩人本身個性上的差異有關。此外，因為我先前並未將「與家長溝通」列為研究重點之一，且時間有限，本身分身乏術，也忽略了要成為家長間溝通的引導者，因此，家長間的良性互動似乎不夠。

即使家長間的良性互動不足，但家長間的互動，顯然不會直接影響兩個家庭孩子間的遊戲互動表現。偉偉、佳佳、君君、豪豪和圓圓都非常喜歡在一起玩遊戲。這可以從每次我宣布遊戲即將結束時，大家一致要求延長遊戲時間，及每次的心情分享時間，幾乎一半以上的成員回答：「今天好高興！」的次數窺知。因此，兒童遊戲成員的互動情形，對照家長間的互動，形成令人玩味的結果。

### 三、遊戲團體的驗收階段

#### (一)偉偉的改變

在遊戲團體中，由於先前我一直鎖定偉偉為研究分析對象，因此，在介入引導上也以偉偉的反應為主。所以，偉偉參加遊戲團體的成果，也較易顯現出來。偉偉在自由遊戲時，大部分時間都是一個人單獨遊戲，不是看地圖就是畫白板，即使其他人企圖和他互動，他也常因不能和他人配合而中斷互動。

(偉偉在白板上畫馬路，用板擦擦掉畫不好的地方，佳佳在一旁幫忙。不久，豪豪也到白板前，用手當板擦，擦掉馬路。偉偉邊擦白板、豪豪邊畫馬路，偉偉、佳佳在一旁看豪豪畫。豪豪很快畫完馬路又擦掉。)

豪豪：你看！（對偉偉說）我寫喔！超大字的喔！（用筆在白板上寫大字，佳佳在一旁看，偉偉面無表情的離開。）（900721 影逐字）

在加入遊戲團體之後，偉偉漸漸瞭解其他成員的個性及想法，其他成員也對偉偉的一些特別行為有了認識與了解。其次，偉偉對於家中玩具的擺放及熟悉度，也協助他較易和其他

成員進行遊戲互動。在進行遊戲團體的後期，雖然偉偉仍無法和一般兒童一樣，在短時間內完全瞭解每個遊戲成員間遊戲的溝通意圖（尤其是成員間，以手勢或眼神傳遞的非語言訊息），但是，在配合其他成員進行遊戲，以及表達自己意見方面，已較先前遊戲觀察期進步許多。

胡：我們今天玩什麼呢？

君君：上次那個——。

偉偉：積木，而且我還要蓋誠品（書店），我還要蓋誠品唷！

胡：你還要蓋誠品呀！

偉偉：對，而且還要蓋很高很高的唷！

胡：那我們大家要不要跟偉偉一起蓋誠品書店？

豪豪：不要，我不要蓋誠品。

胡：那你要蓋什麼？

豪豪：世貿大樓（偉偉大笑）。

胡：（驚嘆狀）世貿大樓喔！（君君拿上次的積木拼組獨自坐在一旁玩）。

豪豪：世貿大樓，戰鬥機，戰鬥！

偉偉：（大叫）哇！我要玩世貿大樓，像那個他一樣（手指豪豪），玩世貿大樓。而且我飛機會撞（比出撞樓的手勢）。

胡：飛機會撞呀！

偉偉：對！一樓也會撞。（900928 影逐字）

以上這段對話，是在遊戲前所有團體成員圍成圓圈討論遊戲主題時發生的。偉偉本來提議要蓋誠品書店（偉偉幾乎每次玩積木都要蓋誠品書店，也許跟偉母經常帶他去誠品書店買書有關），但是在聽到豪豪提議要蓋世貿大樓時，他已能主動改變自己的想法配合豪豪的提議，使本次進行的遊戲主題順利產生一蓋世貿大樓。

(君君主動和偉偉一起拈彈珠坡道)

偉偉：（看看自己拈的彈珠坡道）這樣就好了。

君君：（拿起一塊積木）還有（積木）咧！（君君邊兌邊排，偉偉在一旁看並拿起彈珠）

偉偉：（拿彈珠溜過坡道）過山洞，過山洞！

（胡在一旁看並鼓掌）

（君君拿彈珠試驗坡道的坡度）

偉偉：（看君君用矮的積木排）不行排矮的（君君不理會）也不能排除的，因為不能往上去，不能往下去，因為往上去會弄倒的，要往下去。

偉偉：這邊也不是在上面，你拼錯了（對君君說），不是這樣弄...（偉偉調整君君拼的坡道，君君在一旁看偉偉排）（900914 影逐字）

在上例中，君君主動想和偉偉一起拼彈珠坡道，但是因為不太了解先前偉偉拼坡道的原則，所以偉偉就主動告訴君君拼彈珠坡道的規則。此時的偉偉，不僅已能注意到他人正在進行的遊戲內容，也能適時主動的提供協助。同時，也能允許其他成員加入自己正在進行的遊戲中，並且和其他成員一同遊戲。

而偉母以一個旁觀者的角色，也肯定了偉偉這段期間的進步。

偉母：偉偉在買東西的認知上進步很多，有一天晚上，在床上的時候，我問偉偉很多關於買東西的情況，偉偉都說得出方法解決，真的進步很多。（900921 家訪）

偉母：星期二那天，帶偉偉到x醫院進行語言治療，有個大班的小朋友跟偉偉一起玩得很高興，偉偉會說：「來，一起來玩。」（901011 家訪）

偉母：今天下午，我帶偉偉第2次上游泳課，碰巧遇到偉偉的同學小文和豪豪、圓圓，因為豪豪和圓圓學游泳比較久，所以比較習慣場地。圓圓很親切地跟偉偉說明規則和可以使用的地方，就像在對待自己的好朋友一樣。小文看到偉偉和圓圓，也跟他們就玩在一起。我就想到說，偉偉曾經告訴我，要轉到19班跟圓圓同班，可見他們已經變成好朋友了。偉偉和圓圓會在一起

玩，遊戲同伴彼此間建立了歸屬感和認同感，老師，我覺得我們的遊戲團體真的很成功！（901013 家訪）

偉母：偉偉以前在幼稚園和同學的關係很疏離，跟同學沒有什麼接觸，經過遊戲團體之後，發現他進步很多，人際關係也改善了。（901031 家訪）

由以上與偉母的訪談內容可以看出，偉偉不僅在自身的遊戲表現上有進步，和圓圓之間也發展出友伴關係，並且類化到家庭以外（游泳池）的情境。偉偉的進步，使偉母認同遊戲團體的成效，也給了我很大的信心。

## （二）佳佳的改變

佳佳，一直是遊戲團體中令我最感到頭痛的一個成員。因為她常常在遊戲團體中，表現出不感興趣的態度。然而，在教師引導介入後期，遊戲團體成員第一次玩看醫生的遊戲時，佳佳和圓圓兩位成員，都十分積極的參與遊戲，佳佳扮演負責打針的護士角色，圓圓扮演病人，佳佳還常常在遊戲中指導成員如何扮演其他角色，讓我驚訝於她的改變。在此時，偉母也轉述了學校老師對佳佳最近改變的說法。

偉母：我看到書上說：「普通孩子也能從遊戲團體中獲益。」這是真的，佳佳班上的x老師也向我反應，佳佳最近比較主動，表現比較活潑了。我跟x老師解釋，因為佳佳有參加家庭式遊戲團體，所以可能行為上有些改變。」（901026 家訪）

雖然不能明確知道佳佳在遊戲團體中轉變態度的原因，但是，能肯定的是，她的轉變是正向的，是加入遊戲團體之後發生的改變。

## （三）君君的改變

君君在進入遊戲團體之前，在班上就是個熱心助人、個性活潑的孩子，先前沒有任何和自閉症兒童接觸的經驗。君君在剛開始加入遊戲團體時，對偉偉的印象是：「他說話好怪喔！有時聽不懂他在說什麼？」我跟她解釋：

「這是偉偉跟人家不一樣的地方，就像有些人天生說話聲音很大，有人聲音很小一樣，偉偉跟人家不一樣的地方就是——他說起話來很特別。」(900725 訪君)之後，君君在我的鼓勵和提示下，開始嘗試和偉偉一起遊戲。在遊戲過程中，偉偉越來越熟悉賣東西當老闆的技巧，後來，君君主動邀請偉偉和她一起玩當老闆、賣東西的遊戲，並且稱讚偉偉。

(胡請大家提議今天要玩什麼遊戲。)

君君：我想玩賣東西。(看偉偉，用手碰偉偉的肩膀)偉偉，我們玩賣東西好不好？

偉偉：我不要玩賣東西，我要玩小汽車(拿著小汽車在手中玩)。

君君：(小聲地在偉偉耳邊說)我們玩賣東西，我當大老闆，你當小老闆，錢平分好不好？跟上次一樣。

偉偉：我要賣東西，賣車子，一台500元。

君君：好喔！你要幫我賣東西。(舉手)老師，我和偉偉要玩賣東西，我們這裡有兩票。

(901003 影逐字)

在整個遊戲進行過程中我發現，君君每次玩賣東西、當老闆時，幾乎都會找偉偉一起玩。

在一次訪談中，我問君君覺得在遊戲團體中，哪些人是她的朋友。

胡：(問君君)在遊戲團體中，你覺得哪些人是你的朋友？

君君(想了想用手指數)佳佳、偉偉。

胡：豪豪和圓圓不是你的朋友嗎？

君君：圓圓一點點是朋友，我不要跟豪豪做朋友。

胡：為什麼不要跟豪豪做朋友？

君君：他最壞了，每次都搶人家的東西，講話又很大聲，我最不喜歡他了。

胡：那圓圓呢？

君君：(想了想)圓圓還好，不會搶東西。

胡：那她是你的朋友囉？

(君君點頭)

胡：那偉偉呢？為什麼是你的朋友？

君君：他很會玩遊戲，很會跟我玩遊戲，很好。

胡：很會跟你玩遊戲就是你的朋友啊？可是你前面不是覺得他說話怪怪的？

君君：偉偉現在不會了呀！他還會玩芝麻開門。

(901019 訪君)

由以上的訪談內容中可知，君君認為偉偉很會跟她玩遊戲，所以將之視為朋友。其實，偉偉是因為和君君一起當了幾次賣東西的老闆，在君君的心中，君君就認為偉偉很會玩賣東西的遊戲，是她的朋友。因為是她的朋友，所以對於偉偉說話聲調奇怪的行為，在君君心中，已經接納了偉偉說話就是這個樣子。

總而言之，君君從最初和偉偉不熟悉，一直到兩人能一起玩遊戲的過程中，君君慢慢接納了偉偉的缺點，把缺點視為偉偉的一部分，同時，君君也把焦點放在偉偉的優勢能力——很會和她玩賣東西的遊戲上，因此，她認為偉偉是她的朋友。這個結果與 Wolfberg (1994) 的研究結果：參與整合性遊戲團體的普通同儕(專家遊戲者)，對於個別差異發展出較大的敏感度、容忍度及接受度，也和自閉症兒童發展出友伴關係相符合。

#### (四) 豪豪的改變

在加入遊戲團體初期，豪豪極少跟偉偉一起玩遊戲。有一次，在玩扮家家酒遊戲時，偉偉跟他一樣想扮演爸爸，豪豪甚至說：「他(偉偉)不會做事啦！」(900908 影逐字)，明顯的排斥跟偉偉一起玩遊戲。直到遊戲團體後期，豪豪主動找偉偉一起蓋馬路(道路拼組遊戲)，並且買飲料及巧克力請偉偉吃的情形看來，兩人的遊戲互動，也從剛開始的平行遊戲，進展到共同目標的遊戲階段。

#### (五) 圓圓的改變

圓圓由於語言發展遲緩，且相當依賴圓圓的個性，在剛開始進行遊戲團體時，因為她知

道圓母會在客廳靜待遊戲結束後帶他們回家。所以圓圓常常跑出遊戲間。

在參加遊戲團體後，圓圓從原先不安於室的情況，到後來在玩醫生遊戲中，能成功配合其他成員及劇情，扮演病人的角色，可以看出她的進步情形。

然而，相較於偉母認同遊戲團體的成效，圓母就覺得圓圓在遊戲互動的表現上，並沒有什麼進步。圓母為何會認為圓圓加入遊戲團體的成效不彰？歸究其可能的原因如下：首先，是我的引導介入重心一直在偉偉身上，所以對於圓圓的引導相對較少；其次，遊戲團體進行的時間較短，對於圓圓這種語言發展遲緩又缺乏社交技巧的孩子，勢必要花更多的時間及精力來引導方能奏效。此外，圓母看到圓圓在家中的遊戲表現，大多為追逐遊戲、扮家家酒遊戲等，而圓圓都能跟哥哥玩得起來。所以，圓母認為圓圓的遊戲互動能力沒有問題。但是，她並未深入觀察圓圓與其他人在不同情境中，進行遊戲互動的情形。所以，雖然就圓圓在遊戲團體中實際的遊戲表現看來，她確有進步，但是，仍無法達到圓母的預期成效。

#### 四、遊戲團體的迴響階段

九十年十月十七日起，偉母逐漸發現偉偉在遊戲團體中的進步，基於好東西要和好朋友分享的心態，偉母開始向周遭好友宣揚遊戲團體的精神和作法，同時，也建議有興趣的家長，可以帶孩子到偉母家中來試試看。

##### (一)偉母積極推廣遊戲團體的原因

在遊戲團體的迴響階段，主導者是偉母，為什麼她想推廣遊戲團體？她認為遊戲團體的功用何在呢？

偉母：我覺得遊戲團體最重要的功用就是在找孩子伴及那個形成的友誼，對孩子的互動有相當大的幫助。以前佳佳也反應偉偉不會玩，小蘭也反應小華不會玩，所以不跟他玩，現在這個團體，讓他們有了玩伴，大

家一起玩，很快就會進步了。當然，也要有大人來引導，這樣，缺陷多的孩子才能玩得起來。(901109 家訪)

偉母積極推廣遊戲教育的表現，與我原先預期的一遊戲團體成員的表現有進步時，家長自然會感受到參加遊戲團體的成效，進而自發性地持續推動遊戲團體的想法相符。於是，偉母在認同遊戲理論的前提下，開始自行嘗試在家中配對其他兒童的遊戲團體，為偉偉製造更多接觸其他兒童的機會。

##### (二)偉母積極推廣遊戲團體的行動

在尋覓合適的引導者期間，偉母仍持續運用各種方法，宣傳遊戲團體的訊息給其他家長知道。

偉母：老師，我要影印整合性遊戲團體及特教中心楊老師諮詢專線的資料給其他有興趣的自閉症兒童家長，讓他們可以自行詢問有關遊戲團體的資訊及增加信心，把這個很好的理論推廣出去。(901031 家訪)

偉母：老師，我今天跟資源班老師介紹我們的遊戲團體，她很有興趣，好像有意願要在學校推廣。老師，你要不要跟她聯絡一下？(給胡資源班老師的電話)(901109 家訪)

##### (三)偉母的收穫

在推廣家庭式遊戲團體的過程中，偉母也有不少收穫。

偉母：有啊！我覺得除了偉偉和佳佳的改變外，原來沒有交集的家長，經過遊戲團體，大家都聚在一起，我也開始關心別人的孩子、家庭和教養方式，而且人際關係變好了，認識更多的人，這就是我的收穫啊！(901112 家訪)

偉母：……我的收穫是一種無形的，你知道嗎？因為我包括怎麼去跟這些家長溝通，而且我又把這些人都兜起來，……那我又開始

有一些朋友了，會開始了解她們的生活狀況，那我又變成說，在這生活裡多了一些人啦！所以很充實啊！（901114 家訪）

在旁人看來，偉母或許太過熱心，但是，偉母在主動積極尋求支援及解決問題的同時，無形中擴展了她的人際關係，豐富了她的視野，也增進了她的自信心。更重要的是，因為偉母這種積極的處事態度，改變了偉母的成長歷程，所以偉母說：「家長成長的話，孩子才會成長。」（901114 家訪）

## 回首來時路

### 一、心得

（一）在進行自閉症兒童家庭式遊戲團體的建構歷程中，首重取得研究者與家長間對於遊戲團體的共識。

（二）家長的彼此互動，直接影響兒童遊戲團體成員的參與程度。

（三）在進行家庭式遊戲團體時，因為特殊需求兒童的需求不一，成效也不盡相同。

（四）家庭式遊戲團體中的遊戲引導者，必須站在孩子的立場，提供最低限度的鷹架引導，避免急於介入和過多介入。

（五）身為一個遊戲團體引導者，本身必須具備敏銳的觀察力，以及時時反省、處處向兒童學習的心態，才能勝任兒童遊戲引導者的工作。

（六）在進行遊戲團體時，必須兼顧特殊需求成員及普通成員的想法和感受。

（七）必須有積極支持的家長與引導者配合，才能維持遊戲團體的順暢進行。

（八）要達成家長能自行在家中籌組遊戲團體的目標，必須提供家長外加的專業遊戲引導協助及支援。

### 二、反省

其實，在我心中初次萌生此研究之藍圖時，

是以量化取向，分析自閉症兒童在遊戲團體中的社會互動為主，後來，在進行自由遊戲觀察期時，發現有許多無法控制的變因產生。因此，在與指導教授討論之後，以質性取向的個案研究法來進行較恰當。

由於以往根深柢固的量化取向研究之模式，已經深植於心中，對於質性研究的理論背景及哲學基礎我又不熟悉，即使讀了許多質性研究的相關文獻及書籍，在真正進行研究分析思考時，又常常在量化取向與質化取向間猶疑，所以，在心態上經歷了一段很長時間的調整期。直至今日，我覺得我對質性研究的實質意涵，仍有許多需要進一步探究及學習的空間。

在進行遊戲團體時，由於我本身對於進行質性研究正處於需要迫切學習及調整心態的階段，因此，在實施遊戲團體時，就有了一些缺失出現。如研究一開始，我即鎖定研究分析焦點為偉偉（當時仍專注於量化研究的想法），導致所有蒐集的資料及錄影焦點均為偉偉，無法全面顧及其他遊戲團體成員的表現。在與家長溝通時，也較偏重與偉母溝通，而忽略了圓母。後來，在無法凝聚家長共識的情況下，導致成員的出席狀況不佳，直至偉母提醒要我舉行家長聚會，以凝聚家長向心力，我才猛然發現自己忽略了最重要的家長溝通等事項。

在進行研究中，還有另一個影響我甚鉅的因素，就是時間及體力不夠。研究歷程中的研究日誌、家長訪談記錄、錄影帶逐字稿、家長問卷、觀察手記等，隨之而來龐大的資料記錄、整理及分析過程，常常讓我感到時間及體力不足。更重要的是，沒有時間好好深入思考一些問題背後更深層的意識型態，或是社會脈絡下的癥結所在。

本研究留下一個後繼研究的方向，就是家長親自擔任遊戲團體引導者的成效及歷程。由於研究中所選擇的家長背景均為商學系，社經

地位較高，且在進行研究中，如果家長親自擔任遊戲引導者，可能面對「專家質詢」的風險，就家長而言，壓力較大；而本研究中提供家長關於遊戲團體引導的實務及討論明顯不足，自然無法在短時間內建立家長的自信心。後繼研究如能克服以上問題，則推廣家庭式遊戲團體的做法，較能順利進行。

此外，為顧及論文公開發表可能對個人隱私衍生的問題，基於研究倫理考量，我採取保留部分分析資料的方式，這是我必須提出說明的部分。

### 三、建議

(一)在進行家庭式遊戲團體時，要定期舉行家長聚會，配合書面資料，以凝聚家長共識。

(二)針對那些對遊戲團體有興趣的家長，鼓勵並提供必要遊戲引導的指導手冊，使其親自在家中擔任遊戲引導者，以隨機指導特殊需求兒童與其他兒童的遊戲互動，真正在家庭中落實遊戲團體。

(三)延長進行遊戲團體的時間。

(四)後續研究者可針對兒童遊戲團體各成員間的互動內涵，及家長親自擔任遊戲團體引導者的歷程及成效，進行深入探究。

## 參考書目

### 一、中文部分

- 吳淑琴（民 90）：鷹架式遊戲對高功能自閉症兒童象徵遊戲影響之個案研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 胡幼慧主編（民 85）：質性研究—理論、方法及本土女性研究實例。臺北：巨流圖書。
- 胡致芬（民 89）：自閉症兒童在自由遊戲及引發情境下的表徵性遊戲之研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所博士論文。
- 楊宗仁（民 89）：高功能自閉症兒童的教育模式。國立臺北師範學院特教中心特殊教育

叢書（51）。

蔡敏玲（民 85）：教育質性研究者請在文本中現身：兩項重要思慮。國民教育，37(2)，21-30。

### 二、英文部分

- Doherty, M. B., & Rosenfeld, A. A. (1984). Play assessment in the differential diagnosis of autism and other causes of severe language disorder. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 5*, 26-29.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford, UK: Blackwell.
- Goldstein, H., & Cisar, C. L. (1992). Promoting interaction during sociodramatic play: Teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*(2), 265-280.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J. A., & Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: The contribution of nonverbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 27*, 657-669.
- Odom, S. L., & Strain, P. S. (1986). A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*, 59-71.
- Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*(2), 123-141.
- Wolfberg, P. J. (1994). *Case illustrations of emerging social relations and symbolic activity in children with autism*

- through supported peer play.* Unpublished Doctoral dissertation, California at Berkeley.
- Wolfberg, P. J. (1995). Enhancing children's play. In K. A. Quill (Eds.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization.* (pp.193-218). Albany, New York: Delmar Publishers Inc.
- Wolfberg, P. J. (1999). *Play and imagination in children with autism.* New York: Teacher College Press.
- 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.
- Wing L., Gould, J., Yeates, S. R., & Brierly, L. M. (1977). Symbolic Play in severely mentally retarded and autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 18,* 167-178.
- Wolfberg, P. J., & Schuler, A. L., (1993). Integrated Play Groups: A Model for Promoting the Social and Cognitive Dimensions of Play in Children with Autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders, 23*(3), 467-489.

Bulletin of Special Education 2003, 24, 151—175  
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

## A STUDY OF THE PROCESSES OF CONSTRUCTING A FAMILY PLAY GROUP FOR CHILDREN WITH AUTISM

Pey-Yun Hwu

Tsung-Ren Yang

Taipei County Dingpu Elementary School

National Taipei Teachers College

### ABSTRACT

This research was designed to explore the processes of constructing a play group in a family for children with autism. The major purpose of the research was to investigate how the researcher coping with problems to keep the family play group going well during the constructing period.

With qualitative approaches, the study adopted a case-study method to analyze the processes of planning, executing and evaluating of constructing the family play group.

The followings were the research findings:

1. The most important thing is to the consensus between the researchers and the parents for building a family play group.
2. The parent interactions directly influence the degree of children's participation in the family play group.
3. The effects of the family play group depend on the fulfilling of participants' needs and the developmental level of the participating children.
4. The guider of the family play group should takes the children's perspectives into consideration and should provide scaffolding guidance as least as possible, avoiding intervention too early and too much.
5. Sharp observation, frequent reflection, and willingness to learn from the children are the criteria of being a good guider for a family play group.
6. When running the play group, the guider must be aware of the needs of both normal children and children with special needs.

7. It is necessary to get the parents' cooperation actively with the researcher to smoothly run the family play group.

Based on the research findings, researchers provide some suggestions for further researches.

Key words: Autism, Family Play Group, The Processes of Constructing