

桌上遊戲融入社會技巧課程 對提升智能障礙學生社會技巧與同儕接納度之成效

王鈺琪

彰化縣泰和國民小學

教師

孫淑柔*

國立清華大學特殊教育學系

副教授

摘 要

本研究旨在探討桌上遊戲融入社會技巧訓練課程，提升輕度智能障礙學生之社會技巧與同儕接納態度之成效。研究對象為二位國小輕度智能障礙學生，採單一受試 ABM 設計，完整研究期程共 8 週每週三次每次 40 分鐘，分為基線期、介入期、及維持期，探討二位受試者在「輪流等待」、「適當回應他人」及「合作」三項社會技巧目標行為的學習成效。研究者並以自編量表評量介入前後同儕對受試者的接納態度改變情形，以及透過導師和同儕訪談資料增加社會效度。研究結果如下：

- 一、桌上遊戲融入社會技巧課程對於提升輕度智能障礙學生之「輪流等待」、「適當回應他人」及「合作」三項目標行為具立即效果。
- 二、桌上遊戲融入社會技巧課程對於提升輕度智能障礙學生之「輪流等待」、「適當回應他人」及「合作」三項目標行為具維持效果。
- 三、普通班同儕在接受桌上遊戲融入社會技巧課程後對班上輕度智能障礙學生之接納態度有正向的改變。

關鍵字：桌上遊戲、社會技巧、輕度智能障礙學生、同儕接納態度

* 通訊作者：孫淑柔 shujou@mail.nd.nthu.edu.tw

壹、緒論

一、研究動機

自 1990 年代以來，融合教育即為特殊教育的思潮與趨勢，強調在普通班內滿足所有學生的個別需求，而非抽離原班給予特殊教育的服務（陳麗如，2007）。亦即，融合教育是指讓特殊學生能夠在普通教室學習，藉由融合的過程，使特殊學生成為班上的一分子。而且，一個成功的融合教育需要課程教學設計、行政單位支持、專業團隊的配合以及同儕的接納。我國也在《特殊教育法》的第十八條中提到特殊教育應符合融合的精神，更說明透過立法的保障，讓融合教育落實於普通班級中。

在融合教育的環境下，強調特殊生和一般生的相似性，提供最少限制的環境讓彼此保有最大的互動，使雙方獲益，進而使一般生逐漸接納特殊生，達到真正的融合（陳志平、劉蕾、林慧玲，2008）。Downing、Eichinger 和 Williams（1997）發現融合教育能夠增進特殊生的社交技能、行為技能及友誼發展，一般生可以學習到領導的技能而提升自信心；Copeland 等（2004）也提到，一般生因班上有特殊生而增進對障礙者的認識，改變對障礙者的態度。由此可知，藉由融合教育的實施，可以增進特殊生和一般同儕的互動機會，也有助於增進雙方的認識與了解。

融合教育的理念莫過於希望藉由融合

過程讓特殊生在普通班級共同參與班級活動，建立良好的同儕關係，使特殊生能夠更適應社會生活。然而，陳麗如（2007）提到，將所有的學生放在同一個班級，老師無法顧及每位學生的需求、時常處理特殊生的問題而影響課程進度，以及一般教師缺乏特教專業知能等，進而影響了同儕對特殊生的接納程度。國內研究也顯現，普教和特教教師合作不佳、家長排斥、親師溝通不足、行政缺乏具體的支援、以及同儕接納度不佳等是實施融合教育常見的問題（陳依萍，2008；陳志平等，2008）。林月仙（2001）、鄒菊芳（2004）、Baker 和 Donnelly（2001）指出特殊生較少有一般同儕朋友，較常被拒絕、不受歡迎，尤其是智能障礙學生。莊瓊惠（2005）則指出，特殊生在班上不被接納的原因不是因其障礙類別造成，而是缺乏適當的社會行為導致。Gresham 和 MacMillan（1997）也指出，智能障礙學生需要有良好的社會行為，才能在融合教育的環境下獲益。

社會技巧又稱為社交技巧，包含與他人互動有關的外顯行為及內隱技巧，可經由後天學習得到，促使個體表現出他人所能接受的行為結果，達到人際互動的目的（王欣宜，2006；鈕文英，2003；Gresham & Cook, 2006）。Gresham（1998）指出，社交技巧包含溝通技巧、合作行為、遊戲行為、能正確表達情緒、自我控制與接納、遵守指示、獨立工作等。黃月霞（1993）則認為社交技巧是針對社交技能缺乏之個體，經由系統化的訓練過程，促使個體社

交認知與行為重建。由此可知，社會技巧課程的主要目的在教導社交技能缺乏的兒童學習適當的社交技巧，發展出良好的人際關係。

根據研究者在國小教學現場的觀察發現，某些特殊生在班上的同儕接納度並沒有因為資源班的補救教學而提升，在班上依然被孤立，下課也無法融入同儕團體，尤其是普通班同學不喜歡和智能障礙同學有所互動，甚至嘲笑、排斥他們。研究者任教的資源班有兩位三年級智能障礙學生分別為甲生和乙生，下課時甲生會在操場尋找可以一起玩的同學，因為無法與同儕有適當的社會互動，導致沒有同學喜歡和他一起玩耍，唯一的機會就是幫忙撿球遞給同學；乙生則會在下課期間四處閒晃，遠遠的觀看同學的遊戲過程。由此可知，智能障礙學生在社會互動上具有需求，故建立社交能力是必要的，因此教導智能障礙學生適當的社交技巧是本研究動機之一。

遊戲可以使人快樂，兒童會藉由遊戲發展出同儕文化，同時，兒童會認同自己是團體中的一員，產生認同感，所以遊戲是融入團體的重要途徑（曹純瓊、董瑞林、郝佳華、蔡雅怡譯，2010）。近年來由於桌上遊戲的風行，讓不少教師將桌上遊戲帶進教室，桌上遊戲適合多人參與、規則簡單生動、不易形成攻擊對立等特色，能藉由遊戲的趣味性增進學習成效（陳秋伶，2014）。研究顯示透過桌上遊戲的團體輔導對六名 ADHD 兒童在過動、衝動、不

專注程度具有顯著的輔導效果（許珮芸，2008）；也有研究發現，透過桌上遊戲的教學，智能障礙學生在輪流、減少負面語詞使用等社會技巧有所改善，普通班同儕與智能障礙學生互動與接納也有正向的改變（陳逸之，2014）。因此，普通班同儕透過有趣的桌上遊戲，藉由和智能障礙學生一起完成任務，共同合作獲得勝利，進而提升接納態度，此為本研究動機之二。

國內桌上遊戲在普通教育已普遍應用於語文、數學、自然、健康教育、海洋教育、環境教育、視覺藝術等領域，均已顯現正向的成效（王金玉，2015；王寶麟，2015；朱慶雄，2012；郭藜藜，2015；黃重維，2013；楊斐雯，2014；劉怡屏，2015；魏好珊，2014；蘇昱暘，2013）。而在特殊教育領域僅有學習障礙學生的注意力、輕度智障學生的識字能力、自閉症及亞斯伯格學生的社交技巧、智能障礙學生的同儕融合、注意力缺陷過動症學生的注意力以及社會技巧介入等數篇研究（高敏翠，2015；陳逸之，2014；陳瑋婷，2019；曾中品，2015；蔡瑜君，2014；鍾玉玲，2013；謝函穎，2019；謝佩樺，2015）。因此，透過桌上遊戲融入社會技巧課程來提升輕度智能障礙學生的社會技巧是本研究動機之三。

總之，本研究擬運用桌上遊戲融入社會技巧課程，以二名國小三年級輕度智能障礙學生為研究對象，探討其介入成效，期能提升智能障礙學生之社會技巧與同儕接納度。

二、研究問題

依據上述研究背景及動機，本研究問題如下：

1. 實施桌上遊戲融入社會技巧課程對提升國小智能障礙學生社會技巧的習得成效為何？
2. 實施桌上遊戲融入社會技巧課程對提升國小智能障礙學生社會技巧的維持成效為何？
3. 實施桌上遊戲融入社會技巧課程前後，普通班同儕對智能障礙學生的接納態度改變情形為何？

三、名詞解釋

(一) 桌上遊戲 (board game)

桌上遊戲是指在平面上玩的遊戲，又被稱為不插電遊戲，也稱為版圖遊戲、紙盤遊戲、德式遊戲等，它具有規則，結果不確定，與現實不相互影響，可以吸引玩家投入其中，在遊戲的過程中需要操作遊戲配件，參與者最後會分出勝負（吳承翰，2011；陳介宇，2010；Parlett, 1999）。

本研究之桌上遊戲，指用來進行桌遊活動的「兩人三築」、「嗚嘎嘎建築師」、「圖騰快手」三款遊戲。「兩人三築」是需要卡牌、配件以及工具的操作型桌遊；「嗚嘎嘎建築師」需要卡牌及配件；「圖騰快手」也需要卡牌和配件。研究者選擇的桌上遊戲皆為適合中低年級學生可以上手的種類，並且適合多人互動之桌上遊戲。

(二) 社會技巧 (social skills)

社會技巧指的是個體表現出一種與人有適當互動的行為、技巧與能力，一種可以被社會接納的互動形式、態度（王欣宜，2006；張春興，1989）。社會技巧可以透過學習獲得，好的社會技巧可以使人更加適應環境（蔡佩君，2005）。

本研究所指之社會技巧係參考王欣宜（2006）、Walker（1983）的社會技巧內容，並配合研究者觀察、訪談班級導師，選定二位受試者目前所需的社會技巧能力為「輪流等待」、「適當回應他人」、和「合作」三項目標行為。「輪流等待」是指能夠維持注意力、等待時不說話、等他人說完再發言、輪到自己時再進行動作；「適當回應他人」是指說話時眼睛注視對方、談話內容為本次課程相關、說出有禮貌的字眼（請、謝謝、對不起）、能夠主動尋求協助幫忙；「合作」則是指能夠遵守遊戲規則、能和同學共同完成一件事、能夠聽從組員的指令。

(三) 輕度智能障礙學生

(students with mild Intellectual Disabilities)

依據身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法，其中第三條第一款所稱智能障礙，係指個人之智能發展較同齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有顯著困難者。其鑑定標準需符合以下規定：（1）心智功能明顯低下或個別智力測驗結果未

達平均數負二個標準差；(2)學生在生活自理、動作與行動能力、語言與溝通、社會人際與情緒行為等任一向度及學科(領域)學習之表現較同年齡者有顯著困難的情形。

本研究所稱之輕度智能障礙兒童為就讀苗栗縣某國小二位三年級輕度智能障礙兒童，經苗栗縣特殊教育學生鑑定及就學輔導會鑑定後安置於不分類資源班接受特教服務。

(四) 同儕接納態度 (peer acceptance attitude)

李永昌(1990)指出同儕接納是指個人為其相同年齡、年級或能力的團體或個人所接納而成為其中的一員，其範圍包括學習、生活、遊戲等方面。本研究所謂的同儕接納態度，是指針對研究中二名智能障礙學生與其同班同學，在介入課程前後，由研究者觀察和訪談普通班同儕所表現的接納行為，藉以檢視普通班同儕對這二位智能障礙學生接納態度的改善情形。

貳、文獻探討

一、智能障礙學生的社會技巧

智能障礙學生的智力發展較一般人遲緩，分辨情境能力有限，因此比一般人更容易表現出不適當的情緒及社會行為。馮淑慧(2000)指出，輕度智障學生與相近心理年齡的普通兒童比起來，在人際間

題情境中所使用的策略類別層次較低且負向，不利於良好人際關係的互動。王志全(1995)則提出，智能障礙者有較差的社會技巧，導致社會適應較差，可能原因包括：1. 認知功能發展較遲緩，無法完整察覺、模仿對方的行為歷程；2. 缺乏正確完整的學習經驗；3. 處於隔離的環境，缺乏社會刺激、人際互動資源可供學習等。王欣宜(2005)歸納相關文獻也指出，智能障礙者在社交上的困境包括：自我規範能力差，導致人際關係不佳；語言發展遲緩造成溝通困難，聽者無法了解傳達的意思，以至於影響和他人的互動；受限生活經驗，少有共同話題，較難融入同儕團體互動；辨識表情困難，欠缺彈性應變能力導致不適當干擾行為的出現等。

由此可知，智能障礙學生在社會互動及人際關係顯現困難，需要系統性的社會技巧教學。近年來許多社會技巧課程介入的研究顯示，實施不同社會技巧課程的介入策略，能有效提升智能障礙學生的社會技巧，包括遊戲類活動、錄影帶示範、多媒體教學、自我管理策略、活動本位介入等(許沛雯，2011；陳逸之，2014；張瀟之，2013；蔡怡姿，2011；Avcioğlu, 2012, 2013)。例如，蔡怡姿(2011)以多媒體教學結合同儕教導2位智能障礙學生的社會技巧，發現受試者之合作社交技巧、遊戲社交技巧皆有立即及維持成效；許沛雯(2011)則以遊戲教導2位智能障礙學生的社會技巧，結果發現，受試者的社交技巧目標行為：輪流、讚美、挫折容忍、

禮貌皆有進步；張瀨之（2013）針對學前智能障礙兒童以活動本位結合社會技巧介入，有效提升其開啟話題、輪流之行為，並具有維持成效；陳逸之（2014）以桌上遊戲教導 1 位特教班智能障礙學生的社會技巧，結果也顯示不僅其社交技巧有改善，普通班同儕的接納度也有正向的改變；Avcioglu（2012, 2013）以智能障礙學生為對象，透過自我管理策略、影片觀賞、模仿與練習等策略，不僅能有效提升其社交技巧且具有類化效果。

總之，根據九年一貫課程綱要的社會技巧領域課程，包括處己、處人、處環境三大架構，其中處人包括基本溝通、人際互動、處理衝突、以及多元性別互動等四大向度，對智能障礙學生來說格外需要。因此，本研究參照九年一貫課程綱要的社會技巧領域課程處人向度的相關指標、受試者需求及 IEP 目標，設計社會技巧課程方案。

二、桌上遊戲在教學的應用

桌上遊戲簡稱「桌遊」，英文通常以 board game 稱之。Gobet、Voogt 和 Retschitzki（2004）認為桌上遊戲有兩個特徵：一是具有規則性，有限制的配件、配件的擺放位置，以及搭配的動作；二是須有一個平面的板子，將遊戲的配件擺放在上面進行遊戲。Rogerson 和 Gibbs（2018）指出，桌上遊戲與數位遊戲之間最大的區別在於媒介物，桌上遊戲的玩家互動不是由系統來調節的，而且桌上遊戲通常設計成可以在桌

面上進行，該遊戲的所有配件物品都會包裝在一個紙箱中。Bayeck（2020）則歸納指出，桌上遊戲是指遵循一組遊戲規則並使用諸如骰子、桌面、紙牌、和代幣等有形材料的面對面遊戲。

Lantz、Nelson 和 Loftin（2004）認為桌上遊戲的互動過程對於兒童認知、語言、動作能力、社會能力及情緒發展都有重大影響，而且藉由遊戲探索各式各樣的遊戲角色能幫助兒童建立自信及增進社會能力。陳介宇（2010）也同樣認為，桌上遊戲比其他媒介更容易增進學生學習成效的理由包括：1. 真實的經驗，兒童藉由玩遊戲的真實經驗來解決問題；2. 兒童參與意願高，遊戲是兒童的天性，在遊戲的過程中是主動積極的；3. 激發高層次思考能力，在遊戲的過程中需要判斷場上所有玩家的利弊得失，進而做計畫，這是在課堂學習時無法體驗到的部分。Davis-Temple、Jung、Sainato（2014）以 3 個發展遲緩幼兒和 3 個一般幼兒為研究對象，以桌上遊戲結合系統性提示，採跨不同受試多探試設計，結果發現此方案能有效提升受試者獨自完成桌遊操作步驟，以及在操作桌遊的專注行為。Barton 等（2018）以 4 個發展遲緩幼兒和 6 個一般幼兒為研究對象，運用桌上遊戲結合同儕示範、提示、及後效增強，研究顯示此方案也能有效增進發展遲緩幼兒的玩遊戲技巧及社會技巧，包括容忍、考量他人的觀點、以及分享自己的觀點。Fang、Chen、Huang（2016）則是比較數位遊戲和桌上遊戲對受試者人際關係的影

響，調查發現桌上遊戲能產生較多的親密感、同理心、以及滿足感，受試者也表示喜歡桌上遊戲勝於數位遊戲。

國內有許多將桌遊應用在教育領域的相關研究。例如，楊斐雯（2014）以「圖卡式桌上遊戲」為媒介，發現能有效提升學生看圖說故事、看圖作文的學習動機，同時能夠增進同儕互動；李芝瑩（2015）探討識字桌遊對於學前語言環境刺激不足兒童的影響，結果顯示識字桌遊可有效提升其識字表現；王金玉（2015）探討運用桌上遊戲提升國小六年級學童英語拼字能力之效益，研究發現實驗組的拼字表現顯著優於對照組，且保留成效也明顯優於對照組；林子淳（2014）則發展一套「運用桌上遊戲教學促進人際互動能力」之教學方案，結果發現，桌上遊戲教學能使學生以合宜的態度待人進而處理人際互動問題；鍾玉玲（2013）、曾中品（2015）、則是探討桌上遊戲對國小注意力不足學生注意力的增進成效，研究也顯示，該介入方案能有效提升 ADHD 學生的注意力並具有維持效果；陳瑋婷（2019）則是以一位國小二年級 ADHD 學生為對象，採用 ABAB 設計，發現桌上遊戲結合社會技巧教學能有效提升其輪流等待及遊戲專注度二項行為；謝函穎（2019）則是運用行動研究法以一位五年級自閉症學生為對象，研究發現桌上遊戲課程方案能有效提升其社會技巧行為。

由此可知，桌上遊戲的融入讓學習不再枯燥乏味，也讓教師教學更加多元化，

而且桌上遊戲應用的範圍很廣，不只可融入各教學領域，也可以訓練注意力、社交技能等。因此，研究者擬藉由桌上遊戲的特色融入社會技巧課程以提升智能障礙學生的社會技巧。

三、智能障礙學生的同儕接納

兒童進入學校後，相處的對象除了家人還包括學校同儕和老師，身心障礙學生也和普通生一樣需要同儕、需要被接納。Lang 與 Berberich（1995）指出，成功的融合教育需要滿足身心障礙學生的歸屬感、參與感、安全感、自由及價值觀。其次，Alhamaudi（1996）也指出，對於普通生而言，若只增加與特殊生接觸的機會，無法保證有積極的人際互動，須配合適當的課程引導，才能更進一步瞭解身心障礙學生。研究也發現，同儕對身心障礙學生認識越多，接觸越多，越願意與其相處，進而接納（沈倚帆，2014；呂旻陵，2010；胡靜怡，2009；簡瑄媛、黃桂君、陳建廷，2014）。例如，胡靜怡（2009）以普通班全班同學為對象進行繪本教學，研究發現，不僅普通班學生對於身心障礙同儕接納態度有改善，而且提升了身心障礙學生參與班級活動的機會；沈倚帆（2014）以 25 名國小三年級普通班學生，以及 1 名融合該班的集中式特教班學生為個案，實施融合式教學活動，研究發現可以有效提升普通班學生對於身心障礙同儕的接納態度、包容心與同理心；呂旻陵（2010）以 27 位三年級學生為研究對象，接受融合式適應體

育教學，研究顯示融合式適應體育教學後能提高國小學生對自閉症同儕的接納態度；簡瑄媛等（2014）則是探討同儕接納課程對一位智能障礙學生和班上一般同儕的互動成效，結果也顯示，同儕能了解智能障礙學生的弱勢，對智能障礙學生的觀感和接納有正向的改變。

由此可知，透過同儕教導方案、繪本教學、融合式適應體育教學等課程安排，不僅可增進智能障礙學生之社會技巧，普通班學生與其互動與接納皆有正向改變。因此，本研究主要目的在透過桌上遊戲融入社會技巧課程以提升智能障礙學生社會技巧以及同儕的接納度。

參、研究方法

一、研究設計

本研究採用單一受試研究法（single subject research）中 ABM 設計，對兩位國小三年級輕度智能障礙學生，以自變項「桌上遊戲融入社會技巧課程」進行實驗處理，並以研究者自編「目標行為記錄表」評量受試者在每次上課時的目標行為，以了解受試者在依變項「社會技巧」目標行為的習得及維持情形。

二、研究變項

本研究自變項為「桌上遊戲融入社會技巧課程」，係指研究者採用三款桌上遊

戲，融入自編社會技巧課程，對國小輕度智能障礙學生進行實驗處理，提升學生社會技巧與同儕接納態度。研究者選擇適合本研究受試者之生活經驗、年齡發展及能力範圍內共三款桌上遊戲，分別為「圖騰快手」、「嗚嘎嘎建築師」、「兩人三築」融入自編社會技巧課程。每一款桌遊的教學時間均為 4 節課 160 分鐘，教學目標均包含「輪流等待」、「適當回應他人」、「合作」三種目標行為。

依變項則是研究參與者學習社會技巧課程後，經由研究者以自編「目標行為觀察紀錄表」紀錄「輪流等待」、「適當回應他人」、「合作」三種目標行為的得分情形。同時，本研究並以自編「普通班學生對特殊生同儕接納態度量表」，以及教師和同儕訪談瞭解實施桌上遊戲融入社會技巧課程前後，研究參與者的目標行為和同儕接納態度的變化情形。

三、研究參與者

本研究參與者係指經過苗栗縣鑑輔會判定且領有身心障礙證明之輕度智能障礙學生，原本在研究者任教資源班中符合輕度智能障礙資格者有三位，其中兩位的社會技巧能力表現較低、同儕接納度差，故選擇這二位智能障礙學生為本研究之參與者，基本資料如表 1 所示。受試甲喜歡和同學玩，但是不會表達想要加入活動，加上行為表現較為遲緩，時常受到同學的嘲笑，甚至排擠，大部分的同儕都不願意和受試甲同一組或者相鄰而坐。受試甲受限

於語言表達能力，同學無法理解受試甲在說些什麼，和同學對話時常說自己想說的，以至於無法和同學形成交集；具衝動特質，無法等待，也容易分心，導致老師下指令時沒有注意聽便急著要做，因而事情常無法完成。依賴他人，對自己沒有信心，時常詢問他人「是這樣嗎？」才放心下一個動作。

受試乙個性害羞內向，容易退怯，不敢嘗試，尤其在團體中，時常無法配合團體活動的進行，而成為旁觀者，即使在教師的鼓勵之下，依然無法加入活動，尤其是遇到大家目光注視時更加無法配合活動進行。對於需要輪流的遊戲不理會遊戲規則想做什麼就做什麼。下課時，受試乙四處走動或跟受試甲一起逛校園、一部分時間看別人遊戲，大部分時間自己走走跳跳，無法主動和同學玩耍，也不會有同學邀請

加入遊戲。

其次，本研究採用由孟瑛如（2004）編製之國民中小學社交技巧行為特徵檢核表，評估學生的社交技巧行為特徵，該檢核表內部一致性係數為 .67 至 .96，內容效度、專家效度、建構效度亦達顯著程度。從表 2 也可以看出，社交技巧行為特徵檢核表百分等級越高表示對於學習社會技巧需求越大，二位受試者在班級導師、資源班老師、以及四位同儕所填寫的檢核表百分等級分數顯示，二位受試者在社會技巧方面確實有需求。因此，研究者在本研究進行之初，在二位受試者 IEP 已設定社會技巧目標，採外加課程進行教學活動，但成效並不明顯。此外，本研究並邀請四位受試者的同班同儕一起進行社會技巧課程，希望透過同儕指導提升受試者社會技巧，研究結束後能類化到班上普通生與智能障礙學生的相處。

表 1

研究參與者基本資料摘要

受試者	障礙類別	障礙程度	性別	年級	WPPSI-R			ABS (幼兒版) PR16 以下
					FSIQ	作業量表	語文量表	
受試甲	智能障礙	輕度	男	三	57	61	63	10 項
受試乙	智能障礙	輕度	女	三	60	65	55	12 項

表 2

研究參與者社交技巧行為特徵檢核表得分摘要

受試者	班級導師	資源班教師 1	資源班教師 2	同儕 A	同儕 B	同儕 C	同儕 D	自評
受試甲	90	99	96	88	89	90	92	79
受試乙	78	93	99	89	90	88	91	91

四、研究工具

(一) 普通班學生對特殊生同儕接納態度量表

此量表係研究者參考彭源榮（2003）「國小學生對智能障礙同儕態度量表」、林東山（2005）「台中縣國小學生同學態度量表」、葉振彰（2006）「彰化縣國小學生同儕態度量表」、以及陳建廷（2014）「國小學生對聽覺障礙兒童接納態度量表」，並根據研究目標設計「普通班學生對特殊生同儕接納態度量表」，以三個向度：認知、情感及行為傾向為主要架構編擬而成。本量表僅為提供桌上遊戲融入社會技巧課程介入成效之佐證依據，採內容效度，邀請二位特殊教育學者及二位特教教師提供修正意見，並於教學前後讓四位參與社會技巧課程的普通班同儕填寫，以了解介入前後，參與同儕對於受試者接納態度的改變情形，共計 20 題，採李克特式五點量表計分。

(二) 班級導師、同儕訪談表

研究者在教學前後針對班級導師和參與同儕依受試者於桌上遊戲融入社會技巧課程開始進行前、結束後二周內進行訪談。教學前訪談目的為蒐集、了解二位受試者在教學前與同儕互動之社會技巧的表現情形，以確認二位受試者需學習的社會技巧，作為實驗介入的目標行為之參考。教學後訪談目的則在了解桌上遊戲融入社會技巧課程對二位受試者在班級中的社會技巧表

現情形、以及教師對整個實驗過程教學成效的看法，作為本研究之社會效度。

(三) 桌上遊戲融入社會技巧課程

本研究使用的三款桌上遊戲為「圖騰快手」、「嗚嗚嗚建築師」、「兩人三築」。以下分別介紹三款桌上遊戲的遊戲規則：

1. 圖騰快手：此款桌上遊戲為配對遊戲，遊戲規則由玩家輪流翻牌，擁有同花色的人須立即拿取中央的物品（圖騰），沒拿到即輸。本課程將受試者和參與的同儕二人一組分成三組，由受試者進行翻牌的動作，另一名組員判斷是否需要抓取場中的圖騰，若需要即喊「抓」，受試者需要聽組員的指令抓取，若抓取者聽到別組的口令抓取而錯誤，該回合也算輸家。
2. 嗚嗚嗚建築師：此款桌上遊戲為合作遊戲，需要和組員一起堆放積木成為所抽到的指定卡樣式。此款桌遊分為兩組比賽每組三人，一人為建築師，指揮另二人動作，建築師必須依照提示版指揮另外二位拿取指定顏色積木。本課程考量受試者的能力由參與的同儕擔任建築師，另一位同儕和受試者一同負責蓋房子。
3. 兩人三築：此款桌遊也屬於合作性質遊戲，可以個人比賽，也可以小組比賽，需手持吊線將塑膠積木堆疊成所抽到的樣式，即可前進一格。

本課程設計為兩人一組，一位受試者搭配一位參與的同儕，兩位一起同心協力完成任務。

其次，本研究所設計之社會技巧課程擬藉由桌上遊戲的融入增添趣味性和互動性，每節課分為三部分：引起動機、發展活動和綜合活動。引起動機主要是介紹遊戲規則、回顧上一節課同學提出需改進的地方，藉以提醒彼此；發展活動則是以分組方式進行桌上遊戲活動，過程中的爭執大則當下解決，小則綜合活動時討論；綜合活動則請學生發表剛剛組員表現好的地方、下次需要改進的地方、以及遊戲過程中所引發的小爭執省思活動。在同學們發表的過程中，觀察受試者是否能夠等別人說完再發言、別人說話時眼神的注視，接受他人的批評與讚美是否使用禮貌性字眼等。

(四) 目標行為紀錄表

研究者訪談二位受試者之普通班教師、普通班同儕、並參考其個別化教育計畫，選定「輪流等待」、「適當回應他人」、「合作」三個行為作為本研究的目標行為。目標行為的測量方法採用時間取樣記錄法當中的全時距紀錄法（whole interval recording），將 40 分鐘分割為 4 分鐘的時距，共十個時距，若該時距內出現觀察細目行為，就在這個時距內打勾表示出現該行為目標，若同一時距內出現兩個細目行為也算一次，最後再計算行為發生的百分率。

五、研究程序

本研究程序分為準備階段、實驗階段、資料分析並提出研究結論三個階段說明如下：

(一) 準備階段

研究者確立研究主題與整體研究架構後，在目前任教學校內尋找合適的研究參與者，最後選定校內資源班二位輕度智能障礙學生，並加入四位普通班同儕為參與者，在取得家長同意書後正式加入本研究。

(二) 實驗階段

研究者依據三款桌上遊戲共設計三個單元的社會技巧課程，第一單元「圖騰快手」共四節課、第二單元「嗚嗚嗚建築師」共四節課、第三單元「兩人三築」共四節課，合計共十二節課。接著，研究者進行實驗教學介入，實驗步驟說明如下：

1. 基線期：二位受試者在基線期為一般社會技巧教學，針對三個目標行為：輪流等待、適當回應他人、合作，透過教師示範、情境演練、及回饋三個步驟的例行性教學，蒐集受試者社會技巧的表現，待受試者社會技巧表現在階段內趨向穩定後，即進入介入期。
2. 介入期：此時期開始實施桌上遊戲融入社會技巧課程教學實驗，研究者利用中午時間在資源班進行教學，每週教學三節課，每節課四十

分鐘，持續四週。每次教學時利用攝影機觀察記錄目標行為是否出現，待受試者行為目標出現率達穩定水準後進入維持期。

3. 維持期：不進行桌上遊戲融入社會技巧課程，恢復至基線期的例行教學活動，觀察受試者的社會技巧能力的維持情形。

(三) 資料分析並提出研究結論階段

在介入課程結束後，研究者將二位學生的資料依據基線期、介入期、維持期的紀錄，統整繪製成相關圖表，並加以分析；並讓參與的普通班同儕填寫「普通班學生對特殊生同儕接納態度量表」，分析介入前、後態度上的改變；以及在教學介入前、後針對普通班導師、參與同儕進行訪談以瞭解對受試者在社會技巧及接納態度上的改變，進而提出研究結論及建議。

六、資料處理與分析

本研究資料處理分為量化與質化兩種型態，量化的資料包括評分者間信度、教學程序信實度檢核、目視分析、以及「普通班學生對特殊生同儕接納態度」量表資料分析；質化資料則透過普通班教師及同儕的訪談結果歸納得之。在「評分者間信度」方面，由研究者及資源班另一位教師共同擔任目標行為紀錄表之評分，結果發現兩位受試者在輪流等待和合作的基線期、介入期和維持期考驗結果皆為100%，在適當回應他人目標行為基線期皆

為100%，介入期受試甲為99%，受試乙為97.6%，維持期受試甲為96.5%，受試乙為100%。顯示評分者間信度已達合理的信度水準。其次，在教學程序的信實度方面，研究者將介入期每次教學過程的錄影，也請資源班另一位教師觀看並協助檢核其程序，結果發現每節課的程序信實度皆為100%，表示研究者每次桌上遊戲融入社會技巧課程的教學步驟皆符合程序。由此可知，本研究之評分者間信度及教學程序信實度皆相當高。

肆、結果與討論

一、桌上遊戲融入社會技巧課程對受試者「輪流等待」之學習成效

(一) 受試甲「輪流等待」學習成效分析

受試甲在「輪流等待」學習成效如圖1及表3，由結果得知，受試甲在基線期輪流等待目標行為的平均數為7.5%，水準範圍在0%-10%，趨向走勢呈現正向穩定的狀態。實驗介入後受試甲的平均水準提升至73.3%，水準範圍在50%-100%，顯示受試甲在介入期有明顯的進步，說明桌上遊戲融入社會技巧課程具有成效。維持期的四個資料點維持在80%-90%，趨向及水準皆呈現穩定，顯示教學成效具有維持效果。亦即，雖然受試甲在基線期的目標表現平

均水準較低，但進入介入期後輪流等待行為即產生正向的變化，在水準上呈現大幅進步，在維持期保留效果亦相當明顯。

再由表 3 階段間的資料分析得知，基線期最後一次分數為 10%，進入介入期後輪流等待行為明顯提高至 50%，水準之絕對變化為 + 40%，兩階段重疊百分比為 0%，表示教學成效達一定的水準。受試甲在維持期階段表現穩定，與介入期階段重疊百分比為 100%，也顯示保留效果佳。

(二) 受試乙「輪流等待」學習成效分析

從圖 2 和表 3 可以看出，受試乙在基線期「輪流等待」目標行為的平均數為 15%，水準範圍在 10%-20%，趨向走勢呈現水平穩定的狀態。實驗介入後受試乙的平均水準提升至 78.3%，水準範圍在 50%-100%，顯示受試乙在介入期目標行為有顯著的進步，說明桌上遊戲融入社會技巧課

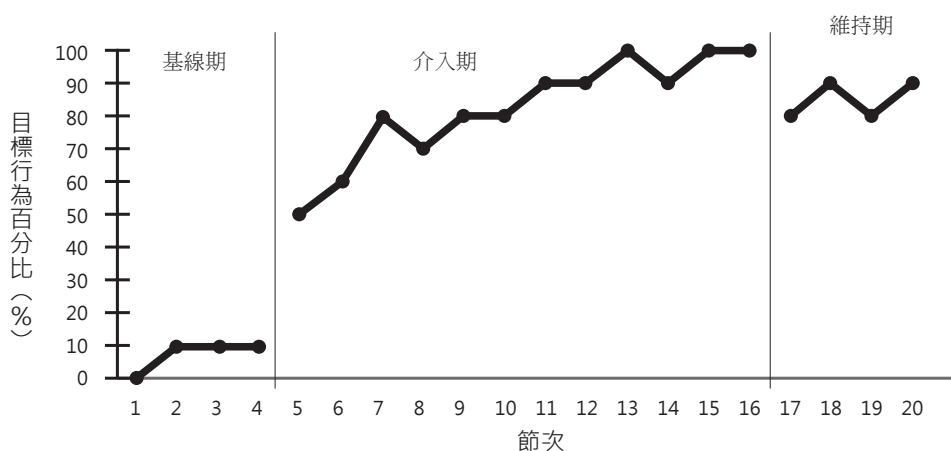


圖 1 受試甲「輪流等待」表現得分折線圖

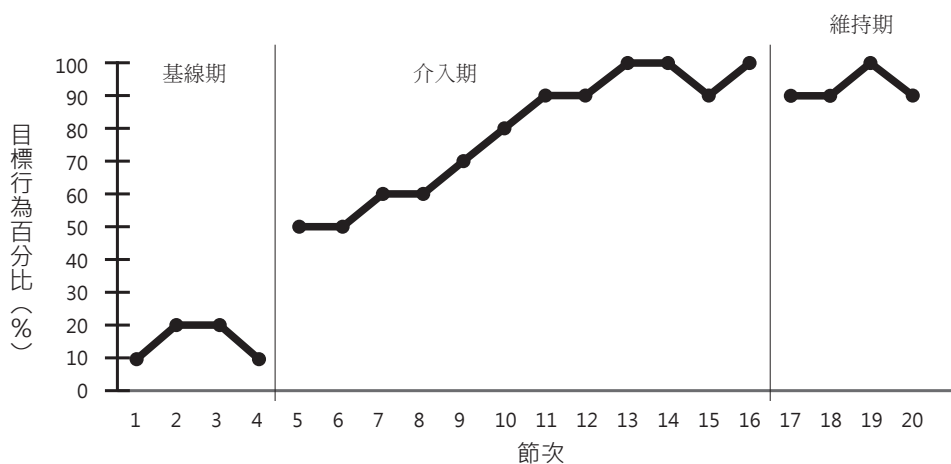


圖 2 受試乙「輪流等待」表現得分折線圖

表 3

二位受試者在「輪流等待」社會技巧能力之視覺分析摘要表

		受試甲			受試乙				
階段		基線期	介入期	維持期	基線期	介入期	維持期		
階段長度		4	12	4	4	12	4		
趨向預估		／(+)	／(+)	／(+)	- (=)	／(+)	／(+)		
階段內分析	趨向穩定性	穩定 100%	穩定 100%	穩定 100%	穩定 100%	穩定 78.3%	穩定 92.5%		
	平均數值	7.5%	73.3%	85%	15%	73.3%	85%		
	水準穩定性	穩定 100%	不穩定 33%	穩定 100%	穩定 100%	不穩定 16%	穩定 100%		
	水準範圍	0-10%	50-100%	80-90%	10%-20%	50%-100%	90%-100%		
	水準變化	0-10% (+10%)	50-100% (+50%)	80-90% (+10%)	10%-10% (+0%)	50%-100% (+50%)	90%-90% (+0%)		
	階段間比較	基線期 / 介入期		介入期 / 維持期		基線期 / 介入期		介入期 / 維持期	
階段間分析	趨向路徑 與效果變化	／ (+)	／ (+)	／ (+)	／ (+)	- (=)	／ (+)	／ (+)	
	趨向穩定變化	穩定到穩定		穩定到穩定		穩定到穩定		穩定到穩定	
	水準平均數 變化	7.5%-73.3% (+65.8%)		73.3%-85% (+11.7%)		15%-78.3% (+63.3%)		78.3%-92.5% (+14.2%)	
	水準絕對變化	10%-50% (+40%)		100%-80% (-20%)		10%-50% (+40%)		100%-90% (-10%)	
	重疊百分比	0%		100%		0%		100%	

程是有效的。維持期的四個資料點維持在 90%-100%，趨向及水準皆呈現穩定，顯示教學成效具維持效果。亦即，受試乙在基線期的目標行為平均水準最高只達 20%，但進入介入期後輪流等待行為即產生正向的變化，且在水準上呈現大幅的進步，在維持期保留效果亦相當明顯。

再從表 3 階段間的資料分析顯示，基線期最後一次分數為 10%，進入介入期後輪流等待行為明顯提高至 50%，水準之絕

對變化為 + 40%，兩階段重疊百分比為 0%，顯示教學成效達一定的水準。而且，受試乙在維持期階段的表現穩定，與介入期階段重疊百分比為 100%，顯示保留效果極佳。

二、桌上遊戲融入社會技巧課程對受試者「適當回應他人」之學習成效

(一) 受試甲「適當回應他人」學習成效分析

受試甲在「適當回應他人」學習成效如圖 3 及表 4，由結果得知，受試甲在

基線期適當回應他人的目標行為平均數僅 2.5%，水準範圍在 0%-10%，趨向走勢呈現負向穩定的狀態。實驗介入後受試甲的平均水準提升至 57.5%，水準範圍在 40%-70%，顯示受試甲「適當回應他人」行為在介入期的進步情形較為緩慢。在進入維持期後的四個資料點維持在 60%-80%，趨向及水準皆呈現穩定，顯示教學成效具維

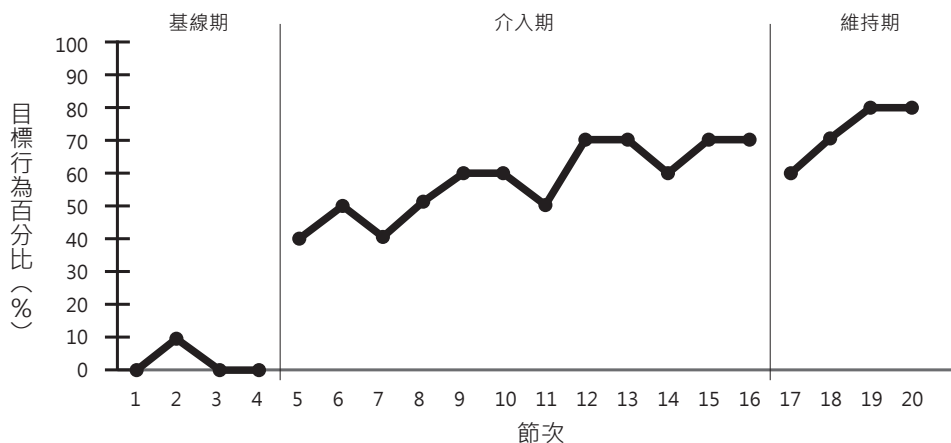


圖 3 受試甲「適當回應他人」表現得分折線圖

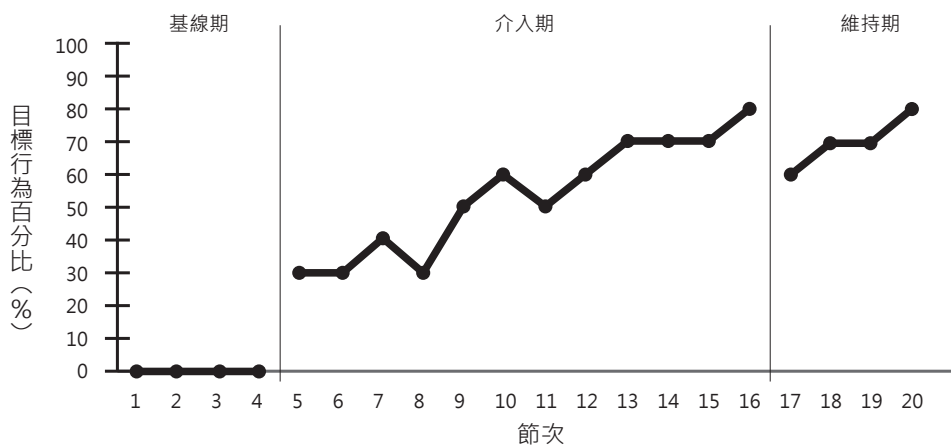


圖 4 受試乙「適當回應他人」表現得分折線圖

持效果。亦即，受試甲在基線期的目標行為平均水準較低，甚至最後兩次的得分均為 0%，但進入介入期後「適當回應他人」行為立即產生正向的變化，在水準上也呈現緩慢的進步，在維持期的保留效果亦相當明顯，最後兩次分數甚至高於介入期之最高水準。

再由表 4 階段間的資料分析顯示，基線期最後一次分數為 0%，進入介入期後適當回應他人行為明顯提高至 40%，水準之

絕對變化為 + 40%，兩階段重疊百分比為 0%，表示教學成效達一定的水準。受試甲在維持期階段的表現穩定，與介入期階段重疊百分比為 50%，顯示保留效果佳。

(二) 受試乙「適當回應他人」學習成效分析

從圖 4 和表 4 可以看出，受試乙在基線期「適當回應他人」目標行為的平均數為 0%，水準範圍均維持在 0%，趨向

表 4

二位受試者在「適當回應他人」社會技巧能力之視覺分析摘要表

階段	項目	受試甲			受試乙				
		基線期	介入期	維持期	基線期	介入期	維持期		
階段 內 分析	階段長度	4	12	4	4	12	4		
	趨向預估	\ (-)	/ (+)	/ (+)	- (=)	/ (+)	/ (+)		
	趨向穩定性	穩定 100%	穩定 100%	穩定 100%	穩定 100%	穩定 92%	穩定 100%		
	平均數值	2.5%	57.5%	72.5%	0%	53.3%	70%		
	水準穩定性	穩定 100%	不穩定 50%	穩定 75%	穩定 100%	不穩定 33%	穩定 50%		
	水準範圍	0-10%	40%-70%	60%-80%	0%-0%	30%-80%	60%-80%		
	水準變化	0-10% (+10%)	40%-70% (+30%)	60%-80% (+20%)	0%-0% (+0%)	30%-80% (+50%)	60%-80% (+20%)		
階段 間 分析	階段間比較	基線期 / 介入期		介入期 / 維持期		基線期 / 介入期		介入期 / 維持期	
	趨向路徑 與效果變化	\ (-)	/ (+)	/ (+)	/ (+)	- (=)	/ (+)	/ (+)	/ (+)
	趨向穩定變化	穩定到穩定		穩定到穩定		穩定到穩定		穩定到穩定	
	水準平均數 變化	2.5%-57.5% (+55%)		57.5%-72.5% (+15%)		0%-53.3% (+53.3%)		53.3%-70% (+16.7%)	
	水準絕對變化	0%-40% (+40%)		70%-60% (-10%)		0%-30% (+30%)		80%-60% (-20%)	
	重疊百分比	0%		50%		0%		100%	

走勢呈現平穩的狀態。實驗介入後受試乙的平均水準提升至 53.3%，水準範圍提升至 30%-80%，雖然受試乙在介入期進步情形效果有限，但從介入期的資料點來看，此階段十二個資料點仍呈現穩定上升的狀態。維持期的四個資料點維持在 60%-80%，趨向穩定性呈現穩定，由此可以明顯看出維持期的資料均落在介入期後段的水準內，顯示教學成效具維持效果。亦即，受試乙在基線期的目標行為表現四次均落在 0%，但進入介入期後，適當回應他人行為立即產生正向的變化，在維持期保留效果亦相當明顯，最後一次分數達到介入期之最高水準。

再從表 4 階段間的資料分析顯示，基線期每一次分數均為 0%，進入介入期後適當回應他人行為明顯提高至 30%，水準之絕對變化為 + 30%，兩階段重疊百分比為 0%，表示已具有教學成效。而且，受試乙在維持期階段的表現穩定，與介入期階段重疊百分比為 100%，顯示保留效果佳。

三、桌上遊戲融入社會技巧課程對受試者「合作」之學習成效

(一) 受試甲「合作」學習成效分析

由圖 5 和表 5 結果顯示，受試甲在基線期「合作」的目標行為平均數為 2.5%，水準範圍在 0%-10%，趨向走勢呈現正向穩定的狀態。實驗介入後受試甲的平均水準提升至 54%，水準範圍在 50%-90%，趨向和水準分別呈現穩定和不穩定，顯示受試

甲在介入期「合作」的目標行為有明顯的進步，說明桌上遊戲融入社會技巧課程是有效的。維持期的四個資料點維持在 80%-90%，趨向及水準皆呈現穩定，顯示教學成效具維持效果。亦即，受試甲在基線期的目標行為平均水準較低，最高一次只達 10%，其餘三次皆為 0%，但進入介入期後，合作行為即產生正向的變化，且在水準上呈現大幅的進步，趨向亦呈相對的穩定，最後在維持期的保留效果亦相當明顯。

再由表 5 階段間的資料分析顯示，基線期最後一次分數為 0%，進入介入期後合作行為明顯提高至 50%，水準之絕對變化為 + 50%，兩階段重疊百分比為 0%，表示教學成效達一定的水準。受試甲在維持期階段的表現穩定，與介入期階段重疊百分比為 100%，顯示保留效果佳。

(二) 受試乙「合作」學習成效分析

由圖 6 和表 5 可以看出，受試乙在基線期合作的目標行為平均數為 17.5%，水準範圍在 10%-20%，趨向走勢呈現正向穩定的狀態。實驗介入處理後受試乙的平均水準提升至 77.5%，水準範圍在 60%-100%，趨向和水準分別呈現穩定和不穩定，顯示受試乙在介入期中有明顯的進步情形，說明桌上遊戲融入社會技巧課程是有效的。維持期的四個資料點維持在 80%-90%，趨向及水準皆呈現穩定，顯示教學成效具維持效果。受試乙在基線期的目標表現平均水準甚低，後三次均維持在 20%，但進入介入期後，合作行為即產生正向的變化，

且在水準上呈現大幅的進步，趨向亦呈現相對的穩定，最後在維持期保留效果亦相當明顯。

再由表 5 階段間的資料分析發現，基線期最後一次分數為 20%，進入介入期後合作行為明顯提高至 60%，水準之絕對變化為 + 40%，兩階段重疊百分比為 0%，表示教學成效達一定的水準。受試乙在維持期階段的表現穩定，與介入期階段重疊百

分比為 100%，顯示保留效果佳。

綜合上述資料得知，受試甲及受試乙的輪流等待、適當回應他人、合作等三項目標行為在介入期呈現的百分比均明顯高於基線期，顯示教學具立即成效。陳健民（2017）指出，桌上遊戲課程介入後對於特殊需求學生在輪流等待的次數並沒有明顯增加，但在品質上有所改變。但從本研究圖 1 和圖 2 可以看出受試甲和受試乙「輪

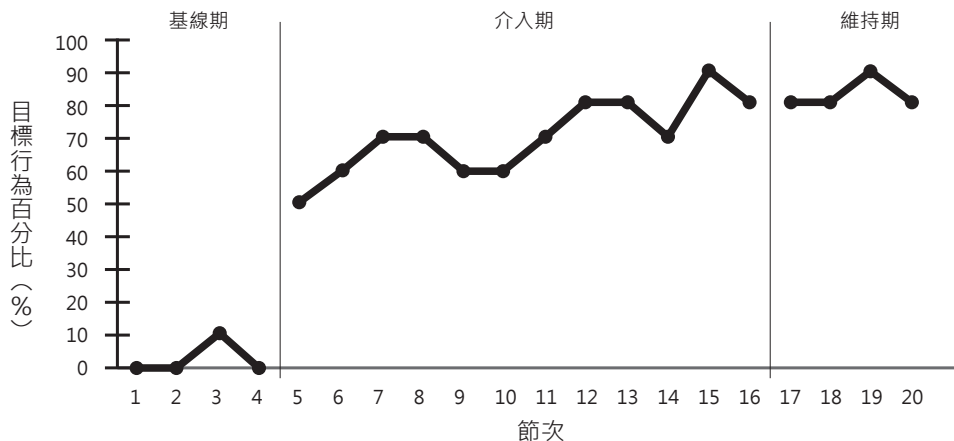


圖 5 受試甲「合作」表現得分折線圖

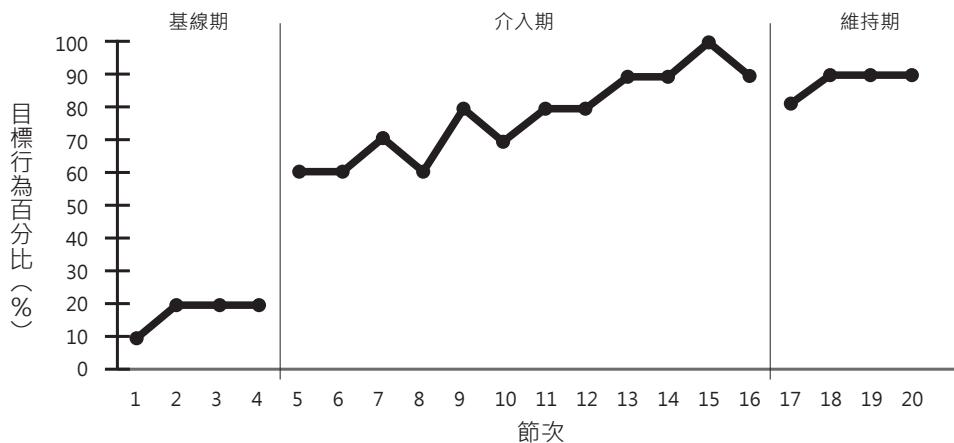


圖 6 受試乙「合作」表現得分折線圖

流等待」的目標行為在桌上遊戲融入社會技巧課程介入後，具有立即和維持的成效。可知，本研究結果與林俞衛（2016）、陳逸之（2014）、張嘉琦（2017）、賴怡伶（2016）等四人的研究結果較為吻合，顯示桌上遊戲融入社會技巧課程能夠有效提升特殊需求學生輪流等待的行為。

在「適當回應他人」方面，受試甲目標行為為平均得分僅為 57.5%，受試乙的平

均得分則為 53.3%，可知二位受試者「適當回應他人」目標行為的得分較不理想，可能原因為受試甲自信心較低，個性較為衝動，在桌上遊戲課程進行時常向老師、同學確認遊戲規則，導致遊戲容易因此中斷。而且，受試甲和受試乙因缺乏自信，說話時經常不會注視同學眼睛，也是造成在「適當回應他人」目標行為的得分較不理想原因。郭雅玲（2016）也指出，特殊

表 5

二位受試者在「合作」社會技巧能力之視覺分析摘要表

	階段	受試甲			受試乙				
		基線期	介入期	維持期	基線期	介入期	維持期		
	階段長度	4	12	4	4	12	4		
	趨向預估	／(+)	／(+)	／(+)	／(+)	／(+)	／(+)		
階段 內 分析	趨向穩定性	穩定 100%	穩定 91%	穩定 100%	穩定 100%	穩定 100%	穩定 100%		
	平均數值	2.5%	54%	82.5%	17.5%	77.5%	87.5%		
	水準穩定性	穩定 100%	不穩定 33%	穩定 75%	穩定 100%	不穩定 41%	穩定 75%		
	水準範圍	0%-10%	50%-90%	80%-90%	10%-20%	60%-100%	80%-90%		
	水準變化	0%-0% (+0%)	50%-80% (+30%)	80%-80% (+0%)	10%-20% (+10%)	60%-90% (+30%)	80%-90% (+10%)		
階段 間 分析	階段間比較	基線期 / 介入期		介入期 / 維持期		基線期 / 介入期		介入期 / 維持期	
	趨向路徑 與效果變化	／ (+)	／ (+)	／ (+)	／ (+)	／ (+)	／ (+)	／ (+)	／ (+)
	趨向穩定變化	穩定到穩定		穩定到穩定		穩定到穩定		穩定到穩定	
	水準平均數 變化	2.5%-54% (+51.5%)		54%-82.5% (+28.5%)		17.5%-77.5% (+60%)		77.5%-87.5% (+10%)	
	水準絕對變化	0%-50% (+50%)		80%-80% (+0%)		20%-60% (+40%)		90%-80% (-10%)	
	重疊百分比	0%		100%		0%		100%	

幼兒在桌上遊戲課程介入後在適當時機發言、給予適切回應的成效較有限，也與本研究結果類似，但吳聖璇（2017）的研究卻發現以桌上遊戲融入社會技巧課程能提升智能障礙學生回應他人的行為。

在「合作」方面，從圖 5 和圖 6 的結果可以看出受試甲和受試乙「合作」的目標行為在桌上遊戲融入社會技巧課程介入後，具有立即和維持的成效。陳健民（2017）也指出，桌上遊戲融入社會技巧課程實施後，自閉症學生在遵守遊戲規則的品質上有所提升，本研究將遵守遊戲規則列在「合作」行為的觀察目標之一，結果也同樣顯示，智能障礙學生在遵守遊戲規則的次目標有所提升，與陳健民（2017）的研究結果一致。而且，從本研究的圖 5 和圖 6 結果也可以看出，此結果與黃瑜萱（2018）、謝佩樺（2015）的研究結果符合，亦即，將桌遊應用在社會技巧課程上，智能障礙學生與同儕的合作行為有明顯的提高。

四、普通班學生對特殊生同儕接納態度量表

本研究以自編「普通班學生對特殊生同儕接納態度量表」探討普通班同儕對二位受試者接納態度的改變情形，前測於正式實施桌上遊戲融入社會技巧課程前一週，請參與本實驗之四位同班同儕進行填答，後測則於維持期後再請四位同儕填答，結果如表 6 及表 7，由表 6 的四位普通班同

儕對受試甲接納態度的得分看來，同儕 A 的平均分數從 2.85 提升至 4.2，同儕 B 的平均分數從 2.5 提升至 4.15，同儕 C 的分數從 2.65 提升至 4.15，同儕 D 分數則從 3.05 提升至 4.5，總平均從 2.71 提升至 4.4，由此可以看出四位同儕對受試甲接納態度的後測平均分數皆高於前測之平均分數，顯示受試甲經桌上遊戲融入社會技巧課程介入後，確實有效提升同儕接納態度。

再從表 7 的四位普通班同儕對受試乙接納態度的得分看來，同儕 A 的平均分數從 3.25 提升至 4.6，同儕 B 的平均給分從 3 提升至 4.4，同儕 C 的給分從 3.25 提升至 4.75，同儕 D 給分從 3.85 提升至 4.8，總平均分數則從 3.33 提升至 4.63，可以看出四位同儕對受試乙接納態度的後測平均分數也都高於前測之平均分數，顯示受試乙經桌上遊戲融入社會技巧課程介入後，能有效提升同儕接納態度。

由此可知，這四位普通班同儕藉由本課程的實施和二位受試者有更多的相處機會，對受試者的觀感、接納態度皆有所改變，此與胡靜怡（2009）、簡瑄媛等（2014）的研究結果相符。陳逸之（2014）、陳美慧（2017）、陳健民（2017）的研究結果也同樣指出，桌上遊戲有助於促進特殊需求學生同儕間的互動和接納。

表 6

普通班同儕對受試甲接納態度量表前後測各題得分摘要

同儕 題號	A		B		C		D		平均數	
	前測	後測	前測	後測	前測	後測	前測	後測	前測	後測
1	2	4	1	5	3	5	4	5	2.5	4.75
2	2	4	2	4	2	5	3	5	2.25	4.5
3	3	5	3	5	4	5	4	5	3.5	5
4	3	4	1	4	2	4	2	4	2	4
5	4	4	1	4	3	4	4	4	3	4
6	1	4	4	5	1	3	2	4	2	4
7	2	4	4	5	4	4	3	4	3.25	4.25
8	4	5	4	4	4	5	4	5	4	4.75
9	2	4	1	3	1	2	1	3	1.25	4
10	3	3	2	2	2	3	1	3	2	2.75
11	4	5	1	5	4	5	4	5	3.25	5
12	3	5	3	5	3	5	4	5	3.25	5
13	4	5	3	5	3	5	3	5	3.25	5
14	2	4	3	4	3	5	4	5	3	4.5
15	3	4	3	4	2	4	2	5	2.5	4.25
16	3	4	3	4	3	5	3	5	3	4.5
17	3	5	2	4	2	5	3	5	2.5	4.75
18	2	4	1	4	1	4	2	4	1.5	4
19	3	5	3	5	2	4	2	4	2.5	4.5
20	4	4	3	4	4	5	4	5	3.75	4.5
平均	2.85	4.2	2.5	4.15	2.65	4.15	3.05	4.5	2.71	4.4

五、桌上遊戲融入社會技巧課程對提升智能障礙學生社會技巧之社會效度分析

(一) 普通班教師

研究者在桌上遊戲融入社會技巧課程實驗開始前及結束後分別訪談受試者之普

通班教師及參與本研究之普通班同儕，以瞭解本研究之社會效度。

綜合導師訪談資料得知受試甲在社會技巧課程實驗前，眼神無法注視說話同學、專心注意時間很短暫、無法與同儕合作、別人做什麼就跟著做。因此，研究者與普通班導師一致認為輪流等待、適當回應他人，以及合作三種行為為受試者需優先學

習的目標行為。經過教學介入後，再次訪談導師，發現受試甲在課堂期間專心注意力提高，與他對話時的眼神注視頻率也有提高，在同儕提醒下比較能遵守遊戲規則，也能參與團體活動，顯示本研究之桌上遊戲融入社會技巧課程的成效。

就受試乙而言，導師在教學前訪談表示受試乙和同儕間的互動不多，團體中不

會主動表現，大部分時間喜歡和低年級的同學玩，顯示受試乙在班上沒有同儕朋友可以玩耍。經過教學介入後導師表示，受試乙比較能使用禮貌性的詞彙回應同學，同時比較勇於表達自己的需求、想法和感受，不會的地方也會主動詢問老師，而同儕也開始分派任務給受試乙，和同學之間的互動合作行為增加。

表 7

普通班同儕對受試乙接納態度量表前後測各題得分摘要

同儕 題號	A		B		C		D		平均數	
	前測	後測	前測	後測	前測	後測	前測	後測	前測	後測
1	4	5	4	5	3	4	4	5	3.75	4.75
2	3	5	3	4	3	4	4	5	3.25	4.5
3	4	5	3	5	4	5	5	5	4	5
4	3	4	2	4	2	5	3	5	2.5	4.5
5	4	4	2	4	3	5	3	4	3	4.25
6	2	2	1	3	4	4	3	4	2.5	3.25
7	5	5	5	5	4	5	5	5	4.75	5
8	4	5	3	5	4	5	4	5	3.75	5
9	1	3	3	3	2	4	2	4	2	3.5
10	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
11	3	5	4	5	4	5	5	5	4	5
12	3	5	4	5	4	5	4	5	3.75	5
13	3	5	3	5	3	5	4	5	3.25	5
14	3	5	3	5	4	5	4	5	3.5	5
15	2	5	2	5	2	5	3	5	2.25	5
16	4	5	3	4	3	5	5	5	3.75	4.75
17	4	4	2	4	3	5	4	5	3.25	4.5
18	2	5	2	3	2	4	3	5	2.25	4.25
19	2	5	2	4	2	5	3	4	2.25	4.5
20	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5
平均	3.25	4.6	3	4.4	3.25	4.75	3.85	4.8	3.33	4.63

(二) 普通班同儕

歸納四位參與本研究的普通班同儕訪談資料後發現，受試甲在實驗介入後，同儕可以明顯看出受試甲有大量的眼神注視，遵守遊戲規則方面在介入後也有明顯的改善。但因受限於受試甲的理解和行為能力，以至於與同儕合作完成任務進步情形較不明顯。就受試乙而言，在教學介入後，同儕表示受試乙會和同學玩球，顯示桌上遊戲融入社會技巧課程教學介入後受試乙和同儕間的互動有正向的改變，同儕也表示受試乙會簡單回應同學詢問，同儕也會提供協助。

總之，由於桌上遊戲範圍就在桌上，特殊生比較不會受到外在環境影響其專注力，而且是合作型桌遊，同儕給予的提示及指導此時便能發揮相輔相成的作用，達到遵守遊戲規則的成效。此結果與吳聖璇（2017）的研究結果相符，認為桌上遊戲課程能夠增進特殊生眼神注視技巧；謝佩樺（2015）則發現在桌上遊戲課程介入後特殊生在遵守遊戲規則的情形有所提升與本研究結果一致。此外，陳美慧（2017）、陳健民（2017）、陳逸之（2014）研究也指出，桌上遊戲有助於促進特殊需求學生更多主動溝通行為，以及同儕間的互動與接納度也與本研究結果相符。

伍、結論與建議

一、結論

本研究主要目的在探討桌上遊戲融入社會技巧課程對提升國小智能障礙學生之社會技巧與同儕接納態度之成效，研究結論如下：

(一) 桌上遊戲融入社會技巧課程能提升國小智能障礙學生社會技巧之學習成效

1. 受試甲之「輪流等待」、「適當回應他人」、「合作」三項目標行為在介入期出現的百分比明顯高於基線期，顯示教學具有立即成效。

2. 受試乙之「輪流等待」、「適當回應他人」、「合作」三項目標行為在介入期出現的百分比明顯高於基線期，顯示教學具有立即成效。

(二) 桌上遊戲融入社會技巧課程對於國小智能障礙學生之社會技巧具有良好維持成效

1. 受試甲之「輪流等待」、「適當回應他人」、「合作」三項目標行為在維持期的平均百分比高於介入期，顯示教學具有維持成效。

2. 受試乙之「輪流等待」、「適當回應他人」、「合作」三項目標行為在維持期的平均百分比高於介入期，顯示教學具有維持成效。

(三) 普通班同儕對受試者在接受桌上遊戲融入社會技巧課程後的接納態度有正向的改變

從普通班學生對受試者同儕接納態度量表得分顯示，在教學後普通班四位同儕對於每一題的得分均高於前測分數，再從普通班教師及同儕訪談結果也發現同儕對於二位受試者的接納態度有正向的改變。

二、建議

依據上述研究結果，研究者就教學實務及未來研究兩方面提出建議如下：

(一) 教學實務

1. 依據學生身心特質及能力選定適合的桌上遊戲融入社會技巧課程

由於桌上遊戲具趣味性、互動性、遊戲規則簡單，相當適合作為社會技巧課程的媒介。然而，桌上遊戲種類繁多，若能選擇適合學生身心特質、需求、及能力的桌上遊戲不僅對學生吸引力會大增，也能有事半功倍之效果。在本研究中，由於研究者為二位受試者之個管教師，對於受試者的學習特質、起點能力非常了解，故而在眾多桌上遊戲中挑選適合二位受試者的遊戲融入社會技巧課程，發揮相輔相成作用。

2. 提供更多情境讓特殊學生有機會和班上更多同儕一起進行桌上遊戲

本研究結束後在班級導師觀察之下，認為可以將本研究之三款桌上遊戲放在班

上，讓受試者也可以在班上玩。同時，也向研究者建議未來的社會技巧課程可以讓班上更多同儕有機會參與，除了讓特殊學生接觸不同的練習對象外，也可以讓更多普通班學生瞭解班上的特殊學生，摒除成見，進而接納，達到真正的融合。

3. 建立桌上遊戲教師專業社群，增加交流機會

本研究也建議學校內對於桌上遊戲有興趣的教師可以組成教師專業社群，討論將桌上遊戲應用在不同領域教學實務現場的方式，讓普通班級內的特殊學生或普通學生都能因而受惠。

(二) 未來研究

1. 採用跨不同情境的多基準線設計，以探討類化成效

本研究採用 ABM 設計，可能不易確認受試者的改變是來自實驗研究的成效，或是其他事件所造成。而且，僅在資源班進行實驗，並未進行類化至普通班的成效探討。因此，建議研究者未來可以採用跨不同情境的多基準線設計，既能兼顧內在效度也能增進受試者將社會技巧類化至普通班的成效。

2. 將桌上遊戲融入社會技巧課程應用於不同階段及不同障礙類別學生

本研究僅以國小階段智能障礙兒童為研究對象，目前國內研究者大都將桌上遊戲融入社會技巧課程應用在有明顯社會技巧困難的智能障礙或自閉症學生身上，較少應用在其他教育階段或障礙類別。建議

研究者未來可以將桌上遊戲融入社會技巧課程應用於學前有人際關係困難的發展遲緩幼兒、國中小階段自閉症類群障礙學生、以及情緒行為障礙學生，探討桌上遊戲融入社會技巧課程之成效。

參考文獻

一、中文部分

- 王志全（1995）。智能障礙者之社會技巧訓練。特教園丁，10（4），5-11。
- 王欣宜（2005）。智障者缺乏社交技巧原因與訓練策略之探討。國教輔導，44（3），57-63。
- 王欣宜（2006）。智能障礙學生之社交技巧訓練內涵分析。特殊教育季刊，98，9-16。
- 王金玉（2015）。運用桌上遊戲提昇小六學童英語拼字能力之效益（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 王寶麟（2015）。桌上遊戲教學對國小四年級學童健康教育課程學習成效之影響（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 朱慶雄（2012）。結合數位學習與桌上遊戲對國小海洋教育學習興趣影響之研究－以天才小釣手之開發與設計為例（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 吳承翰（2011）。桌上遊戲參與型態對人際溝通改善之研究－以台北地區桌上遊戲專賣店顧客為例（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 吳聖璇（2017）。桌上遊戲活動促進國小資源班智能障礙學生人際溝通之行動研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 呂旻陵（2010）。融合式適應體育教學對國小學生接納自閉症同儕態度之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 李永昌（1990）。台北市國小學生對弱勢學生接納態度及其影響因素之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 李芝瑩（2015）。識字桌遊對學前語言環境刺激不足兒童識字萌發之成效（未出版之碩士論文）。國立臺北護理健康大學，臺北市。
- 沈倚帆（2014）。以融合式教學活動提升普通班學生對身心障礙同儕接納態度之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 孟瑛如（2004）。國民中小學社交技巧行為特徵檢核表。臺北市：心理。
- 林子淳（2014）。運用桌上遊戲教學對國小五年級學童人際互動能力之影響（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 林月仙（2001）。國小高年級普通班智能障礙學生之學習與人際互動行為及相

- 關的支持研究。載於吳裕益（主編），
特殊教育教學與研究（頁 1-38）。國
立高雄師範大學特殊教育中心。
- 林東山（2005）。台中縣國小學生對接受
融合教育之身心障礙同儕接納態度之
研究（未出版之碩士論文）。國立彰
化師範大學，彰化縣。
- 林俞衛（2016）。社會課程結合桌上遊戲
對國小泛自閉症學生社會技巧之效果
（未出版之碩士論文）。國立臺中教
育大學，臺中市。
- 胡靜怡（2009）。以繪本教學提升普通班
學生對身心障礙同儕態度之行動研
究－以臺北市某國小六年級學生為例
（未出版之碩士論文）。臺北市立教
育大學，臺北市。
- 高敏翠（2015）。桌上遊戲融入圖解識字
教學對輕度智能障礙學生識字能力影
響之個案研究（未出版之碩士論文）。
國立臺北教育大學，臺北市。
- 張春興（1989）。教育心理學。臺北市：
東華。
- 張嘉琦（2017）。桌上遊戲增進國小自閉
症學童社會技巧之成效（未出版之碩
士論文）。國立臺灣師範大學，臺北
市。
- 張灝之（2013）。活動本位介入法對提升
智能障礙幼兒社會技能成效之研究
（未出版碩士論文）。國立臺北教育
大學，臺北市。
- 曹純瓊、董瑞林、郝佳華、蔡雅怡（譯）
（2010）。遊戲融合與自閉症－引導
兒童社會化與想像力的藝術（原著者：
Pamela J. Wolfberg）。臺北市：華騰
文化。原著出版年：2003。
- 鈕文英（2003）。啟智教育課程與教學設
計。臺北市：心理。
- 莊瓊惠（2005）。大班幼兒對障礙兒童的
瞭解及互動意願之研究。論文發表於
中華民國發展遲緩兒童早期療育協會
舉辦之「第六屆全國早療相關服務論
文發表大會暨國際研討會」，臺中市。
- 許沛雯（2011）。以遊戲提昇特教班學生
類化社交技巧之行動研究（未出版之
碩士論文）。國立臺北教育大學，臺
北市。
- 許珮芸（2008）。紙盤遊戲團體方案對
ADHD 兒童輔導效果之研究（未出版
之碩士論文）。國立臺南大學，臺南
市。
- 郭雅玲（2016）。桌上遊戲課程對智能障
礙兒童社交技巧影響效果之研究（未
出版之碩士論文）。國立新竹教育大
學，新竹市。
- 郭蓁蓁（2015）。桌上遊戲設計之研究－
以環境教育為例（未出版之碩士論
文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 陳介宇（2010）。從現代桌上遊戲的特點
探討其運用於兒童學習的可能性。國
教新知，57（4），40-45。
- 陳志平、劉蕾、林慧玲（2008）。從融合
教育的觀點探討特教巡迴輔導的發
展與困境。特教園丁，23（3），10-
17。

- 陳依萍（2008）。在融合教育的情境中實施同儕接納課程的策略與方法。特教園丁，23（3），28-35。
- 陳秋伶（2014）。桌上的遨遊與想像：台灣桌遊的發展現況（未出版之碩士論文）。國立高雄應用科技大學，高雄市。
- 陳建廷（2014）。國小普通班實施聽覺障礙兒童同儕接納課程之成效分析（未出版之碩士論文）國立高雄師範大學。高雄市。
- 陳美慧（2017）。運用桌上遊戲教學促進自閉症兒童社會技巧之行動研究（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 陳健民（2017）。以桌上遊戲融入國小自閉症學生社會技巧學習之行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳逸之（2014）。以桌上遊戲課程促進國小智能障礙學生與普通班同儕融合之行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳瑋婷（2019）。桌上遊戲結合社會技巧教學提升國小 ADHD 兒童社會適應之成效（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳麗如（2007）。特殊教育論題與趨勢。臺北市：心理。
- 彭源榮（2003）。國小學生對智能障礙同儕態度之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 曾中品（2015）。桌上遊戲對提升國小注意力不足學習障礙學生注意力之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 馮淑慧（2000）。國小輕度智能障礙兒童人際問題解決能力之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 黃月霞（1993）。教導兒童社會技巧。臺北市：五南。
- 黃重維（2013）。桌上遊戲應用於理財教育對國中生學習興趣影響之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 黃瑜萱（2018）。桌上遊戲課程對提升自閉症學童社會技巧之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 楊斐雯（2014）。圖卡式桌上遊戲融入國小五年級作文教學之行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 葉振彰（2006）。彰化縣國小學習障礙學生同儕接納態度之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 鄒菊芳（2004）。國中輕度智能障礙學生人際問題之社會訊息處理歷程研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 劉怡屏（2015）。桌上遊戲對學生數學學習動機及師生互動關係之影響（未出

版之碩士論文)。佛光大學，宜蘭縣。

蔡佩君(2005)。社會技巧訓練團體對受同儕忽視兒童之社會技巧與自我概念輔導效果之研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。

蔡怡姿(2011)。多媒體結合同儕教導之社交技巧方案對國小資源班智能障礙學生社交技巧學習成效之研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。

蔡瑜君(2014)。社交技巧方案結合桌上遊戲課程對增進 ADHD 學童社交技巧歷程之研究(未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。

賴怡伶(2016)。桌上遊戲應用於提升特殊需求幼兒社會互動技巧之行動研究(未出版之碩士論文)。國立屏東大學，屏東縣。

謝佩樺(2015)。桌上遊戲應用在社會技巧訓練課程於國小亞斯伯格症兒童之個案研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。

謝函穎(2019)。桌上遊戲課程方案對提升國小自閉症學生社會技巧之行動研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。

鍾玉玲(2013)。桌上遊戲對國小 ADHD 學生注意力之影響(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。

簡瑄媛、黃桂君、陳建廷(2014)。同儕接納課程促進國小普通班學生對智能障礙同儕協助行為之成效分析。中華

民國特殊教育學會年刊，2014/11/01，179-191。

魏妤珊(2014)。桌上遊戲融入國中視覺藝術課程設計之行動研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。

蘇昱暘(2013)。設計桌上遊戲做為國小自然科教學輔助工具之研究—以「昆蟲的一生」單元為例(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。

二、英文部分

Alhamaudi, F. A. (1996). *Attitudes toward disabilities in Saudi Arabia and their relationship to disability and responsibility framework*. Unpublished doctoral dissertation, The Graduate School of the Illinois Institute on Technology, Chicago, IL.

Avcioglu, H. (2012). The effectiveness of the instructional programs based on self-management strategies in acquisition of social skills by the children with intellectual disabilities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 345-351.

Avcioglu, H. (2013). Effectiveness of video modelling in training students with intellectual disabilities to greet people when they meet. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 466-477.

- Baker, K., & Donnelly, M. (2001). The social experiences of children with disability and the influence of environment: A framework for intervention. *Disability & Society, 16*(1), 71-85.
- Barton, E. E., Pokorski, E. A., Sweeney, E. M., Velez, M., Gossett, S., Qiu, J., Domingo, M. (2018). An empirical examination of effective practices for teaching board game play to young children. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*(3), 138-148. <https://doi.org/10.1177/1098300717753833>
- Bayeck, R. Y. (2020). Examining board gameplay and learning: A multidisciplinary review of recent research. *Simulation & Gaming, April*, 1-21. doi: 10.1177/1046878119901286
- Copeland, S. R., Hughes, C., Carter, E. W., Guth, C., Presley, J. A., Williams, C. R., & Fowler, S. E. (2004). Increasing access to general education: Perspectives of participants in a high school peer support program. *Remedial and Special Education, 25*, 342-352.
- Davis-Temple, J., Jung, S., & Sainato, D. M. (2014). Teaching young children with special needs and their peers to play board games: Effects of a least to most prompting procedure to increase independent performance. *Behavior Analysis in Practice, 7*(1), 21-30. <https://doi.org/10.1007/s40617-014-0001-8>
- Downing, J. E., Eichinger, J., & Williams, L. J. (1997). Inclusive education for students with severe disabilities: Comparative views of principals and educators at different levels of implementation. *Remedial and Special Education, 18*, 133-142.
- Fang, Y., Chen, K., & Huang, Y. (2016). Emotional reactions of different interface formats: Comparing digital and traditional board games. *Advances in Mechanical Engineering, 8*(3), 1-8. <https://doi.org/10.1177/1687814016641902>
- Gobet, F., Voogt, A D., & Retschitzki, J. (2004). *Moves in mind: The psychology of board games*. New York: Psychology press.
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild? *Behavioral Disorders, 24*, 19-25.
- Gresham, F. M., & Cook, C. R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders, 31* (4), 363-377.
- Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Education Research, 67*(4), 377-416.

- Lang, G., & Berberich, C. (1995). *All children are special: Creating an inclusive classroom*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED394703).
- Lantz, J. F., Nelson, J. M., & Loftin, R. L. (2004). Guiding children with autism in play: Applying the integrated play group model in school settings. *Teaching Exceptional Children, 37*, 8-14.
- Parlett, D. (1999). *The Oxford history of board games*. Oxford University press.
- Rogerson, M. J., Gibbs, M. R., & Smith, W. (2018). Cooperating to compete: The mutuality of cooperation and competition in board game play. *In Proceedings of the 2018 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 193-205). ACM Press. <https://doi.org/10.1145/3173574.3173767>
- Walker, H. M. (1983). *The Walker social skills curriculum: the ACCEPTS program*. Austin, Tex: Pro-Ed.

The Study on the Integration of Board Games into Social Skills Courses to Improve the Social Skills and Peer Acceptance Attitude of Students with Mild Intellectual Disabilities

Yu-Chi Wang

Tai-He Elementary School
Teacher

Shu-Jou Sun

National Tsing Hua University
Department of Special Education
Associate Professor

Abstract

The purpose of this study is to explore the integration of board games into social skills training courses, in order to enhance the social skills and peer acceptance attitude of students with intellectual disabilities in the elementary school. The research method adopted a single A-B-M design for a four-week board games into the social skills courses to explore the three social skills of "rotation waiting," "appropriate response to others" and "cooperation" for the two subjects. Besides, the self-compiled scales of general students' acceptance of special students are used to assess the changes in the acceptance attitudes of their peers before and after the intervention. The results of this study are as follows:

1. The integration of board games into social skills courses showed the immediate effectiveness in improving the social skills for the students with mild intellectual disabilities in the "rotation waiting," "appropriate response to others" and "cooperation."
2. The integration of board games into social skills courses showed the maintenance effectiveness in improving the social skills for the students with mild intellectual disabilities in the "rotation waiting," "appropriate response to others" and "cooperation."
3. General classmates have positively changed the acceptance attitude for the students with mild intellectual disabilities.

Keywords: board games, social skills, students with mild intellectual disabilities, peer acceptance attitude

