

幼稚園角落活動時間中盲童與教師助理員互動情形之個案研究

陳靜湘

宜蘭縣宜蘭國小視障巡迴老師

廖永堃

國立東華大學特殊教育學系副教授

摘要

本研究是探究一位盲童與教師助理員在角落活動時間的互動情形。研究對象為一位四歲多的盲童小安，採個案研究法，研究者透過實地觀察記錄和研究日誌進行資料蒐集，藉由攝影、錄音輔助記錄。觀察時間為每週兩次，每次三十分鐘，為期四個月。

本研究主要發現如下：

- 一、在角落活動時間裡，教師助理員為盲童主要互動對象，盲童多是以簡單的口語表達自己的需求，在娃娃角進行遊戲和與他人互動。
- 二、教師助理員以口語方式與盲童互動。其互動內容包括：說明與告知環境的變化或線索；當盲童遇到困難或與同儕發生衝突時，主動幫忙或介入處理；指導盲童如何玩；以及指正盲童不適當的行為等。
- 三、教師助理員與盲童互動時，其角色與功能有：提供與協助、照顧與關心的角色，以滿足盲童的需求；指正的角色，使盲童以比較適當的行為，與他人進行互動；指導的角色，提供盲童認識新玩具與遊戲技巧。同時，教師助理員是盲童的眼睛，告訴盲童情境中的訊息；介入或解決問題的角色可解決盲童的困難與同儕間的衝突。但在介入時間拿捏的合宜性，是否影響盲童學習問題的解決能力，值得進一步了解。

最後根據研究結果，提出一些建議，以供教師輔導視覺障礙幼兒及未來相關研究參考。

關鍵字：盲童、角落活動、人際互動、教師助理員

壹、緒論

一、研究背景與動機

人類是群聚動物，與他人相處是一生中最重要課題。透過與人的互動過程中，學習如何表現出適當的社會行為，以增進其人際關係。而人際關係就是人與人透過思想、感情、語言與他人交互作用、互相影響的歷程。最早接觸到的是家庭的人際關係，從中學習愛與被愛、尊重與被尊重，以及歸屬感的有無等需求，奠定日後各種人際關係的基礎(林欽榮，2002)；進入學校之後，

人際關係發展轉而以同儕為伍的互動，發展出許多與人互動的社會行為，如接受、拒絕、競爭、合作、模仿、攻擊和爭執等(徐西森、連廷嘉、陳仙子、劉雅瑩，2002)。對盲童來說也是如此，與人互動是必要且重要的。

根據相關研究指出：盲童因無法掌握人際互動上的視覺線索，如表情、肢體動作等；或者因行動上的限制，以及無法眼見為憑，而影響盲童的人際互動(周桂鈴，2002；黃裕惠、余曉珍譯，2001；蔡昆瀛，2001)。也就是說盲童在與人互動時，會遭遇到一些困難與限制，而影響其人際關係。不過，有研究指出指導視覺障礙學生相

關的社交技巧，有助於改善與他人的互動關係，以增進其社會能力(許志雄，2007)。而在 2010 年美國視覺障礙教育公佈視覺障礙學生的擴大核心課程(Expanded Core Curriculum)，也就是要滿足視覺障礙學生的特殊需求，所提供與給予的課程，其中也提到社會互動方面的課程(Sapp & Hatlen, 2010)。

從上述得知：人際互動對視覺障礙學生來說，雖然有些限制與困難，但是，能透過社交技巧指導而有所改善。因此，對視覺障礙學生來說，人際互動是很重要的，也必須正視它。然而，每位視覺障礙學生都是獨一無二的個體，實際上與他人的互動情形也都不同。因此，若是要介入或指導視覺障礙學生，有必要事先瞭解他們實際與他人互動的情形。

而研究者本身是一位視障巡迴輔導老師，工作已有六年，接觸不同障礙程度的視覺障礙學生，多半是以弱視學生為主，此外，也有伴隨其他障礙的視多障學生。研究者目前服務一位四歲多的盲童(以下均以「小安」代表此盲童)就讀小山國小附設幼稚園。他三歲開始進入幼稚園，一步步移動腳步，用手去探索環境中的人事。當時學校考量小安的安全與照顧，因而向教育處申請臨時教師助理員，提供並適時指導小安在生活自理方面、課堂上學習與安全等支援服務。因此，對小安來說，他在幼稚園的互動對象，除了有 2 位幼稚園老師、29 位同儕跟他在一起外，還有 1 位教師助理員(以下均以「阿蘭阿姨」化名代表教師助理員)。

研究者每次到幼稚園時，阿蘭阿姨都會跟研究者分享：小安在幼稚園所發生的事、小安跟她提到自己的事、小安會跟她撒嬌或賴皮等。研究者可以從阿蘭阿姨口中得知和感受到：小安和阿蘭阿姨的互動是相當密切。相較於研究者跟小安之間的互動就比較少，也因巡迴的性質，對於小安實際在幼稚園的人際互動的情形，多半是聽幼稚園老師和阿蘭阿姨分享，這讓研究者想要好好透過實際觀察，深入瞭解小安在人際互動的情形，不管是與幼稚園老師、同儕，或者是阿蘭阿姨。而本研究主要是，以探究小安與教師助理員阿

蘭阿姨的互動情形為主題。

人際互動是時時刻刻都在發生，然而，研究者礙於工作與時間的關係，無法全天在幼稚園裡進行觀察。從幼稚園老師口中得知：在幼稚園一天作息當中，角落活動時間是以幼兒為中心，幼兒可以自由選擇喜歡的角落進行遊戲，而老師也會利用此時觀察幼兒各方面的發展，以及與他人互動的情形。因此，本研究是以角落活動時間，作為觀察小安與教師助理員阿蘭阿姨互動的情境。

二、研究目的與問題

本研究目的是探究盲童小安與教師助理員阿蘭阿姨的互動情形。根據上述研究目的，本研究所探討的研究問題如下：

- (一)當小安主動與阿蘭阿姨互動時，其互動方式、內容與行為意圖為何？
- (二)當阿蘭阿姨主動與小安互動時，其互動方式、內容與行為意圖為何？
- (三)小安與阿蘭阿姨在互動過程中，阿蘭阿姨所扮演的角色是什麼？
- (四)小安與阿蘭阿姨在互動過程中，阿蘭阿姨對小安的影響為何？

貳、文獻探討

一、盲童的身心發展特質

(一)認知發展

視覺作用在兒童認知發展的過程中，扮演決定性的角色(萬明美，2001)。Scholl(1986)強調因感覺輸入受限，當物品太大、太細、太遙遠的事物，都無法用觸覺或聽覺管道來探索，可能不會掌握某些概念，如顏色、距離等，故概念發展也可能受限；再者，盲童必須透過視覺以外的聽覺、觸覺、味覺等感官去認知外界，可是，透過其他感官的總和還是無法取代視覺的功能(引自黃裕惠、余曉珍譯，2001)。

(二)動作發展

視覺缺陷不會阻礙身體的成長與發展，但是，會因為不能觀察別人的動作，而無法立即模仿他人的動作，導致在動作技能的獲取比較遲緩，特別是身體的運用、手眼協調、大肌肉與精細動

作協調方面；此外，也因無法透過視覺管道接收訊息，而不能對環境做直接判斷和移動(萬明美，2001；Scholl,1986)。

(三) 語言發展

過去針對視覺障礙兒童的語言發展進行調查發現：視覺障礙並不會阻礙日常語言的使用或溝通能力，似乎和明眼的同儕一樣(Civelli,1983；Matsuda,1984)。然而，對一些字的象徵意義、抽象概念的理解，例如：「黑漆漆」、「安詳」、「精緻」等，以及對具體的經驗不足，因此，在早期的語言發展是比較遲緩(萬明美，2001)。而吳又熙(1998)也發現盲童的語言發展遲緩，主要是出現在認知與概念發展中的語意方面，使盲童在語言表達上會出現語意不合的情形。

(四) 社會情緒發展

視覺障礙幼兒由於無法觀察到他人的動作、交談、操作或遊戲，因此限制其模仿與學習的機會，也降低探索物體與環境的動機，進而阻礙其早期社會行為發展與社會技能的獲得，也可能會遭受被同儕的隔離、不利與同儕的關係，以及成年後的社會互動(Rettig,1994；Warren,1994)。

對視覺障礙兒童來說，無法看到對方的臉部表情、眼神和肢體動作等非口語的訊息，以致於無法精確的掌握行為語言的訊息，不僅不能正確解釋對方的行為，更不能即時修正自己的行為反應。特別是重度視覺障礙兒童，他們時常很難主動開啓與他人對話、維持交談、對同伴感興趣，以及不打斷與他人談話。而這些都會影響到與他人的互動和關係，進而可能會失去互動機會，並在團體中被隔離，也可能會造成他們與家人，以及和同儕互動上的限制，而其社交能力也會受影響(黃裕惠、余曉珍譯，2001；Erwin,1993)。

綜合上述得知：盲童受限視覺障礙的關係，使其在認知、動作、語言和社會情緒發展與同年齡幼兒相較會有遲緩與限制。而盲童這些身心發展特質會影響其學習、生活以及人際互動方面的行為與表現。其中，又以社會情緒發展對於人際互動的影響是最直接的。因此，研究者藉此瞭解小安與阿蘭阿姨互動時，可能會遭遇的情形與行為表現。

二、人際互動的內涵

人際互動(interpersonal interaction)是指人與人在一定的環境中相互交往的過程，藉由語言溝通、肢體動作和表情等方式進行，使雙方產生回饋與交互作用，進而對彼此的認知、情感和行為上產生影響或改變(林欽榮，2002；曾端真、曾玲琿譯，1996)。

Hartup(1989)指出幼兒在成長過程中，有兩種人際關係會對其發展有深遠影響，各自扮演了不同的任務與重要性，使個人在互動過程中，有助於各方面的發展，如身體、認知、情緒等，並發展出適當合宜的社會互動行為，進而成為有良好人際關係的人，有助於其未來的表現。其一為垂直關係(vertical relationship)，亦即幼兒與成人之間的關係；其二為水平關係(horizontal relationship)，亦即幼兒與同儕之間的關係。成人是兒童觀察、學習與模仿的對象；但是，同儕之間是能平等對待，有著相似的思考、分享相似的經驗，能自由表達意見。

從 Bronfenbrenner 的生態系統理論(ecological system theory)觀點詮釋人際互動，當中指出幼兒主要的人際互動環境，除了幼兒本身，就是與幼兒最直接且密切相關的，微系統中的家庭和學校。幼兒以情感、歸屬和控制的基本需求，為開始、建立或維持與互動對象的關係。而在互動的過程中，幼兒根據本身的心理和認知觀點，並藉由符號互動論(symbolic interactionism)裡面提到，人們的互動是連續不斷的對話過程，透過符號來認識自我、他人和社會，藉由詮釋他人的語言、姿勢和符號來進行溝通和互動，修正自己的行為，並在互動中協調、適應，助於彼此有更好的互動，發展更進一步的關係(引自徐西森、連廷嘉、陳仙子、劉雅瑩，2002)。

根據上述得知：人際互動與人際關係對一個人的成長與發展，是有影響的且是重要的，更有助於其未來的表現。而研究者可藉由不同觀點如生態、心理、認知和社會面向來詮釋小安人際互動的樣貌，包括小安所表現的行為以及背後可能的意義為何。

人際互動的相關研究

近十年的國內實證研究探討特殊幼兒在人際互動的議題(如吳佩珊, 2006; 邱椽茵, 2006; 柯欣蓉, 2009; 洪馨徽, 2000; 徐碧環, 2010; 張雅麗, 2007; 曾葆賢, 2004; 羅翠菊, 2003), 共有八篇。多半是以智能障礙、發展遲緩, 自閉症、聽覺障礙和語言障礙為研究對象, 較少以視覺障礙學生為對象。

而有關人際互動的研究大都採用的研究方法是質性研究, 以實際到現場觀察為主, 輔以訪談或相關文件資料。而研究內容多半是探討與同儕或老師之間的互動情形, 大都是從互動形式、互動方式、互動行為和互動內容等面向進行探究, 以下分別說明: 1. 互動形式, 包含口語、非口語、肢體動作和表情等; 2. 互動方式, 包括主動與被動行為, 以及探討主動性的動機; 3. 互動行為, 包含正向與負向行為; 4. 互動內容與目的的探討。

洪馨徽(2000)提到一名重度視覺障礙幼兒, 多半是藉由語言行為多於身體及非語言行為, 與他人進行互動。此外, 還發現: 視覺障礙幼兒的行為依正向、負向、中性三面向, 出現的情形如下, 正向行為: 問問題、接物、順從; 負向行為: 對人喊叫、拒絕與動作、哭鬧; 中性行為: 摸別人、眼睛注視。但是, 沒有比較深入描述與他人互動的行為, 只是呈現統計上的數字, 加上簡單的說明。

周桂鈴(2002)探究視覺障礙學生在融合教育環境下的學習經驗, 當中提到在人際關係與互動方面的情形並歸納成六類: 動態的良性互動、靜態的良性互動、自我封閉的人際關係、自我中心的人際關係、退縮型的人際關係和衝突型的人際互動, 而影響其人際互動的原因是本身障礙、個性和態度。而韋一芳(2007)提到個案在人際互動上, 因受限本身心裡的想法與自我接納的關係, 而表現出比較退縮與被動, 與班上形成一種隔離而感到孤單。然而, 他們實際上與同儕之間是如何相處和互動, 兩篇研究都沒有深入探討到這部份, 只是點出視覺障礙學生在人際互動上的部份樣貌。

從國外研究探討視覺障礙兒童的人際互動的相關研究, 分別為與成人互動、與同儕互動、遭遇到的困難與挑戰等來討論, 說明如下:

1. 與成人互動的情形

相關研究指出視覺障礙兒童傾向與成人互動勝過於與同儕的互動(Celeste, 2006; McGaha & Farran, 2001; Preisler, 1993; Schneekloth, 1989)。其中有研究指出, 視覺障礙兒童與成人互動是比較有意義與刺激, 成人很容易適應盲童的需求, 也能回應沒有發展適當的社會技巧, 並可以提出問題、也可以討論不同經驗與事件(Preisler, 1993)。Tait 在 1972 年也指出盲童跟成人互動多半是問問題, 勝過與明眼兒童互動, 而問問題的目的是為了瞭解環境和獲得資訊, 同時, 也藉由問問題來維持溝通(引自 McGaha & Farran, 2001)。

成人扮演鼓勵與支持的角色, 藉由提供適當的環境與材料或移動的工具或設備, 並透過口語或其他方式刺激, 讓兒童能專注在他們所處的環境和活動(Bruce, 1992; Nielsen, 1992)。此外, 成人主動與視覺障礙兒童互動, 以維持他們參與活動, 同時針對視覺的畫面做解釋, 並擔任他們的玩伴(Crocker & Orr, 1996; Preisler, 1993)。

2. 與同儕互動情形

McGaha 和 Farran(2001)以及 Crocker 和 Orr(1996)研究指出: 視覺障礙兒童遊戲行為與明眼兒童不同, 花比較少的時間靠近其他同儕, 參與互動頻率少於明眼兒童, 也比較少主動開始加入話題, 也比較少在一開始就能成功與他人互動。Preisler (1993)也指出盲童很少參與與接觸其他兒童, 明眼兒童一開始會有興趣與盲童互動, 但之後就被忽略; 而盲童一開始接觸明眼兒童時, 會感到威脅、害怕, 並拒絕和他人身體上的接觸。若是家中有手足, 與同儕互動情況會好一點。當盲童年紀比較大時, 會顯得比較有興趣和明眼兒童進行遊戲和對話。

3. 遭遇到的困難與挑戰

Celeste(2006)提到盲童要開始加入和持久與同儕互動是困難的, 可能是因為無法使用視覺

性的社會線索，因此多半是短暫的互動，多半是被其他兒童給終止與結束。Erwin(1993)指出盲童花太多時間在單獨遊戲。加上很難解釋非語言的溝通，而這個困難可能導致與明眼兒童溝通上的中斷。Preisler(1993)也指出盲童與人互動的困難有：(1)遊戲本身的材料性質，多半是偏向視覺；(2)無法解讀非語言線索的溝通方式；(3)傾向與成人互動或獨自活動；(4)無法參與表徵遊戲和角色扮演遊戲。

Rettig(1994)指出視覺障礙兒童在與他人互動上有幾個挑戰：(1)遊戲行為與明眼兒童不同；(2)在遊戲過程中，明眼兒童沒有口語溝通的移動，讓視覺障礙兒童感到困惑與迷失；(3)明眼兒童與視覺障礙兒童互動時，期待立即回應與互動。但是，視覺障礙兒童因為缺乏視覺線索與等待較多回饋，很少比較快地回應不同的遊戲活動。而在活動之間的轉換也是有困難的，因為盲童做得比較慢或抗拒從已知到未知的移動。

綜合上述相關人際互動研究得知：國內較少以視覺障礙學生為對象，較少深入探究描述與他人互動的行為，或只是點出部份人際互動的樣貌；國外較多針對視覺障礙兒童在人際互動方面的研究，當中提到視覺障礙兒童比較傾向與成人互動勝於同儕，並提到成人在互動中所扮演的角色與意義。另外，針對與同儕互動以及在互動上所遭遇到的困難與限制進行探究，多半指出是因為本身的障礙限制、遊戲材料與遊戲行為、單獨或與成人互動而有影響，較少針對單一個案做較詳實的描述與探究在人際互動方面。因此，本研究想以盲童小安為對象，深入探究與教師助理員互動的樣貌，以及互動行為背後的意義與影響。

參、研究方法

本研究是以一位就讀小山國小附設幼稚園的盲童小安為研究對象，採個案研究的方式進行，在自然情境下，透過實地觀察進行資料蒐集，來探究小安在幼稚園的角落活動時間與教師助理員阿蘭阿姨的互動情形。以下針對資料收集、研究對象、研究場域、研究者角色、資料分析、研究

信實度和研究倫理分別敘述：

一、資料收集

本研究藉由觀察與研究日誌兩種方式來收集資料。研究者以參與觀察的角色進入研究場域進行觀察，針對小安所在的情境、事件與人際互動情形，包括語言、表情、肢體動作等具體可見的行為，以文字做忠實且清楚的描述與客觀的記錄。此外，針對不瞭解的情形或疑問做記錄。而在觀察的當下，把研究者的心情、期待、想法和行為寫在研究日誌上，以檢視自己的立場與缺失，避免資料不客觀。除了透過現場觀察記錄，並藉由攝影、錄音輔助觀察時所忽略掉情境中的訊息，比較能客觀呈現事實。本研究是利用一天作息中固定的角落活動時間進行觀察，從九十九年三月至九十九年六月，每週二次，一次是三十分鐘的時間，上午十點至十點半，進入研究場域。

二、研究對象

(一)小安

小安於民國 94 年 9 月底出生，是一名七個多月的早產兒，出生沒多久，眼睛就因視網膜剝離進行開刀。他在一歲多時，被醫院診斷為視覺障礙重度，僅剩有光覺反應。滿三歲後，他開始接受學前教育和相關服務如視障巡迴輔導、交通車提供、教師助理員等支援。

小安目前就讀小山國小附設幼稚園小班，對教室內的環境已經相當熟悉，能獨自行走並走到要去的地方，如廁所、娃娃屋、座位、教室門口、餐盒櫃等。透過口頭提醒與小部份協助，他能跟著幼稚園的作息時間，如吃點心、吃飯、睡午覺、角落活動和教學活動來參與。在生活自理方面，多半都能自己來處理，如：如廁、洗手、穿脫衣服、鞋子和吃飯等；在語言方面，小安對於生活上的用語與對話的理解，如誰、哪裡、做什麼等的疑問句，與同年齡幼兒差不多。其語言表達主要是以生理需求為主，用簡單句來表達事件的片段，對於週遭環境的聲音或味道等也會主動提問。

在學習方面，小安對於動態活動的課程參與度比較高，如有音樂、律動、遊戲、動手操作，或可觸摸且具體物品的活動內容。而對於老師或

同儕上課說話的訊息接收是局部的，會跟著仿說。他比較沒有辦法參與時，會顯得比較坐不住。

在與人互動方面，小安與他人的互動比較少，多半還是自己玩為多，也還不太懂得跟別人一起玩與分享。而小安與同儕互動是比較被動的回應，多半是同儕碰到他、擋到他和捉弄他時，他會說不要或是大叫。有時同學發出一些比較特別的聲音，小安會覺得有趣而跟著仿說。而對於老師或比較常接觸的同儕，小安會辨認其聲音並叫其名字。

(二) 教師助理員

學校行政向教育處申請教師助理員阿蘭阿姨，來協助小安和幼稚園老師在學校的生活作息與學習。小蘭阿姨本身有三個小孩，對於帶小孩與視覺障礙者的認識都有些經驗，時常會與老師討論小安的情形。在幼稚園裡除了協助小安，與老師和其他幼兒的互動也都很密切，也會主動協助老師在點心時間和午餐的準備，以及結束後的整理工作等。阿蘭阿姨是在 98 年 2 月開始與小安接觸和認識，一開始小安對阿蘭阿姨很陌生，阿蘭阿姨花了一些時間與小安建立關係和相處互動，至今雙方的關係是熟悉且親近。

三、研究場域

小山國小附設幼稚園位於宜蘭縣宜蘭市宜蘭河的河畔。與小安密切相關的場域是幼稚園，採混齡的方式，一班有三十位幼兒，兩位老師的編制，一位是正式老師；一位是代理代課老師。幼稚園有兩間教室，其中一間教室為主要教學、角落學習區與生活作息的場所；另一間則是體能活動、小組課程時間和中午休息時間使用。

角落學習區規劃有娃娃角、益智角、積木角、圖書角和美勞角等五種。每天都有一個固定的時間進行角落活動，是十點到十點半，共三十分鐘。角落活動進行的方式是讓學生自由、依喜好作選擇要進行的角落。在這個時間開放的角落有娃娃角、積木角、益智角。

四、研究者角色

研究者本身是一位視障巡迴輔導老師，小安是研究者輔導的學生之一，平常與小安的接觸一週有四次時間，有兩次是個別指導的時間；另外

兩次則是，入班協助與指導小安融入課堂參與與學習。研究者與小安的關係與互動是熟悉、密切的；但是研究者因為巡迴工作的性質關係，無法全天候待在幼稚園裡，所以，對小安實際上與人互動情形是如何，不是那麼清楚與瞭解。

因此，研究者採取參與觀察者的角色，以被動方式參與，除非小安主動與研究者互動，不然研究者就在一旁繼續觀察。若其他學生要和研究者互動也會參與，但研究者不主動主導互動的情形。在過程中，研究者要提醒自已保持客觀、中立的立場，並藉由研究日誌記錄來釐清主觀或客觀的觀點，同時，也要反省自己的主觀意識，避免因個人因素包括情感、想法、經驗等而有影響。

五、資料整理與分析

研究者在進行資料收集的同時，也在做資料分析與資料解釋，持續反覆進行分析。為了讓龐大的所收集來的資料便於分類和分析，研究者依資料的日期、類別進行編號，也作為未來研究者在撰寫研究結果與討論時，引註之描述性資料後所標示的來源。例如：990317 觀，代表 99 年 3 月 17 日參與角落活動時間觀察記錄；990317 誌，代表 99 年 3 月 17 日參與角落活動時間研究日誌。

本研究採取採紮根理論(grounded theory)的持續比較法(constant comparison method)進行資料分析，強調從原始資料著手進行歸納分析，逐步形成理論。在過程中，研究者將所收集的文本資料中逐字逐句閱讀，抓取重點的句子或段落，形成概念並給予命名，同時藉由閱讀相關文獻資料，提供研究者在觀察小安與阿蘭阿姨互動的重點和方向，以及可以從哪些向度來分析與解釋資料。之後，再進行檢視與比較所分析和歸納出來的概念之間的關聯性，包括相同或相異處，建構主軸概念。最後，再從當中找出可以彰顯研究主題，來作為研究問題詮釋的依據，再撰寫研究結果。

而在收集資料、分析和解釋反覆持續進行下，若資料之間無相互矛盾之處或概念之間已經達到飽和程度，資料中的主題已經顯然可見，就可以結束資料的蒐集工作，不需再進一步收集更多

資料。

六、研究信實度

研究者透過長期投入與持續觀察為期四個月的時間，每週二次，一次三十分鐘時間深入瞭解與探討，小安與阿蘭阿姨的人際互動情形，充分掌握研究現象與行為，獲得深入且正確的資料。在過程中，除了透過實地參與觀察並做觀察記錄外，還寫下研究日誌，記錄研究者的疑問與想法，以釐清資料的客觀性。另外，利用錄音、錄影以輔助資料的完整、客觀和佐證。

同時在研究過程中加入研究參與者檢核，就是透過教師助理員檢核觀察記錄，以及結果是否正確與公正，以免因研究者個人偏好對研究結果產生誤差。再者，透過觀察、研究日誌等不同的資料收集方法，以及不同的時間的資料收集做三角驗證來提高資料詮釋與報告的可信性。當不一致或有矛盾時，就需繼續收集資料或做釐清不一致的原因。

七、研究倫理

研究者先向小安的家長誠實坦白表明身分，想以小安為研究對象，說明預計在幼稚園的角落活動時間進行觀察，並以攝影與錄音記錄來收集資料，以瞭解小安的人際互動情形。在徵求家長同意後，並告知幼稚園老師與阿蘭阿姨，以小安為對象進行有關人際互動方面的研究，並取得入班與攝影和錄音的同意進行觀察。同時，也徵求阿蘭阿姨的同意檢核觀察紀錄與結果，是否正確。

在研究過程中，研究者要不斷提醒自己，不管是在資料和記錄呈現都需留意，是否有透露出小安和其他相關的人的真實姓名與隱私，須予以匿名處理並做好保密原則。此外，有關錄影和錄音的資料要小心保管。若在研究中，因不可預測因素，影響資料提供者繼續參與研究之意願，則是給予尊重處理。在研究結束後，對於原始資料進行銷毀，以確保小安的隱私。若家長或阿蘭阿姨想要獲取有關研究資料報告，研究者須給予，同時給予誠摯感謝。

肆、研究結果與討論

本研究主要是在探究小安與阿蘭阿姨在角落活動時間的互動情形。研究者進入研究場域做觀察記錄來收集資料，進行資料分析，透過歸納與統整後，找出雙方產生互動的方式、內容、行為意圖以及回應行為；再進一步探究在兩人互動過程中，阿蘭阿姨所扮演的角色以及對小安的影響，再加上研究者的分析和論述，並舉觀察記錄的例子完整呈現，以說明小安與阿蘭阿姨互動的情形。

以下分別從雙方的互動方式與內容、行為意圖與回應行為，以及阿蘭阿姨的角色與影響來論述：

一、小安主動與阿蘭阿姨互動情形

(一)小安主動的互動方式與內容

根據觀察記錄歸納與分析，小安有三種互動方式，分別為單純口語、口語加上肢體動作、以及帶有表情的口語；而互動內容大致有兩種，分別為吃完點心要到角落活動與在娃娃角活動，舉例說明如下：

小安用手在桌子上移動摸一摸，沒有摸到水壺。小安一直說著：「要水壺。」阿蘭阿姨聽到並拿回剛被同儕拿走的水壺給小安(990331 觀)。

小安從娃娃屋出來撞到阿蘭阿姨，並摸一下阿蘭阿姨，拉著阿蘭阿姨說：「要進去娃娃屋。」(990519 觀)。

小安把碗和湯匙收到餐盒裡並放在椅背上時，阿蘭阿姨去拿抹布過來擦桌子，小安笑笑地說：「要阿姨進去。」阿蘭阿姨跟小安說：「你先去。」小安就移動自己的身體走到比較靠近座位的娃娃屋(990603 觀)。

小安主動與阿蘭阿姨的互動，多半是透過單純口語方式，其次是口語加上肢體動作方式，採肯定簡短的方式來表達自己的需要。通常是小安在吃完點心後要進行角落活動的情境，他會主動開口並拉著阿蘭阿姨，表示要去娃娃屋；以及小安在娃娃角家家酒的玩具時，會跟阿蘭阿姨要玩具；或者，小安在娃娃屋附近遇到阿蘭阿姨，或是阿蘭阿姨過來小安旁邊時，他也會主動開口

，並拉著阿蘭阿姨去娃娃屋。

(二)小安主動行為的意圖與阿蘭阿姨的回應行為

根據觀察記錄歸納與分析，有四點是小安主動行為的意圖，分別為表達需求、尋求幫忙、邀請作伴以及引人注意與關心；而有關阿蘭阿姨的回應行為有五點，分別為提供、幫忙、接受、關心與告知，舉例說明如下：

小安拿著杯子喝水並說：「要吸管。」阿蘭阿姨從口袋裡拿出一根吸管給小安。小安右手拿著吸管和杯子，左手把水壺蓋打開，把吸管和杯子放進去水壺裡(990331 觀)。

小安繼續玩手邊的水壺並把水壺蓋打開，摸一摸摸到葡萄就把葡萄塞進去水壺裡。小安問：「蛋蛋在哪裡？」「蛋蛋蛋。」阿蘭阿姨沒有回答。小安繼續摸水壺(990331 觀)。

小安站在娃娃屋前，阿蘭阿姨走過來到小安旁邊，小安便拉著阿蘭阿姨說：「要玩娃娃屋」並往娃娃屋的位置走，阿蘭阿姨說：「那間裡面很多人。」「換另一間裡面很多人。」小安說：「換別間。」小安就一直拉著阿蘭阿姨往另一間娃娃屋走(990603 觀)。

小安的手要把娃娃屋的門拉開，小玉姐姐在娃娃屋裡面拉著門。小安後來跟阿蘭阿姨說：「我的手斷掉了。」阿蘭阿姨看了一下小安的手並把小安拉到旁邊坐下；小安又說：「我要去看護士阿姨。」(990519 觀)。

小安吃完點心並把餐盒放好，小安拉阿蘭阿姨說：「要進去娃娃屋。要找陳老師進去。」阿蘭阿姨說：「要找陳老師進去。(台)」「太慢了！進不去。」小安摸阿蘭阿姨的頭髮並在旁邊上下跳跳，阿蘭阿姨摸著小安的頭問小安：「要什麼玩具？」小安說：「要水壺。」(990415 觀)。

小安主動與阿蘭阿姨互動的行為意圖，主要有兩大目的：一個目的是小安想要玩玩具。因此，小安會直接跟阿蘭阿姨表達：想要玩什麼玩具、重複說著想玩的玩具等需求；或者要阿蘭阿姨幫忙他找玩具。而阿蘭阿姨多半是提供或幫忙小安，把玩具拿回來或拿給他，以滿足小安想要玩具的需求。

而另一個目的是，小安會開口邀請並拉著阿

蘭阿姨，跟他一起作伴去娃娃屋。阿蘭阿姨答應跟小安一起去，同時也會告知小安，有關娃娃屋的情境如人很多進不去之類，或者請小安先過去，等一下再去找他。此外，還有觀察到小安會陳述自己的身體狀態，讓阿蘭阿姨知道，藉此被注意與被關心。

綜合上述分析有關小安主動與阿蘭阿姨互動的情形，研究者發現：

1. 小安主要互動對象是阿蘭阿姨

研究者觀察小安在角落活動時間發現：小安多半不是跟自己遊戲，就是跟阿蘭阿姨的互動比較頻繁。小安跟阿蘭阿姨的互動密切大於同儕，一方面可能是阿蘭阿姨要協助小安，另一方面可能是阿蘭阿姨的焦點是以小安為中心，而阿蘭阿姨不會離小安太遠，讓小安找不到阿蘭阿姨，而且阿蘭阿姨會主動過來找小安。可是同儕就不同了，同儕是流動的，不停轉換，同儕不會一直在小安身邊，焦點也不會一直在小安身上。再加上有可能同儕主動，但小安沒有回應，就比較難維持在一個互動的狀態(990422 誌)。

在觀察過程中，沒有見到小安主動找同儕去娃娃屋，可能是同儕都已經在角落活動時間進行活動；再來，就是小安的身邊附近幾乎很少同儕陪伴，多半是阿蘭阿姨，因此，對小安來說，主動找阿蘭阿姨一起作伴，也是比較可能會發生的情形。

本研究發現小安與阿蘭阿姨互動大於與同儕的互動情形，與過去研究的結果相似，其研究指出視覺障礙兒童傾向與成人互動，勝過於與同儕的互動(Celeste, 2006; McGaha & Farran, 2001; Preisler, 1993; Schneekloth, 1989)。Erwin(1993)指出盲童花太多時間在單獨遊戲，加上很難理解非語言的溝通，而這個困難可能導致與明眼兒童溝通上的中斷。而 Celeste(2006)提到盲童要開始加入並維持與同儕互動，是有困難的，可能是因為無法使用視覺性的社會線索，因此多半是短暫的互動，多半是被其他兒童給終止與結束。基於上述的可能情形與原因，小安主動互動對象主要是阿蘭阿姨，而不是同儕。

2. 小安主動與阿蘭阿姨互動是以表達需求為主

三、四歲的幼兒，以自我為中心為思考，會用自己的方式來表達，以滿足自我需求為主，對小安來說似乎也是如此。小安主動行為的意圖多半以表達需求與邀請為主，小安會直接說出來，跟自己最切身關係的想法，可能也是他喜歡、感興趣和在意的事。

當小安聽到阿蘭阿姨的聲音，會主動跟阿蘭阿姨說話，小安會把自己的需求跟阿蘭阿姨說，阿蘭阿姨會提供給小安與滿足小安(990512 誌)。而幾次觀察下來，小安似乎瞭解主動向阿蘭阿姨表達需求，都會有回應並得到他想要的東西(990519 誌)。因此，這也形成小安與阿蘭阿姨互動的模式之一。

3. 小安關注的對象是自己

關於小安的主動行為，阿蘭阿姨的回應除了提供給小安所要的，與答應和小安一起去娃娃屋外，阿蘭阿姨與小安的互動時，是當小安的眼睛(990414 誌)，告訴小安在情境中的訊息(990422 誌)。那正是小安無法察覺到的部份，或許也因為如此，小安對於環境或是同儕方面幾乎很少提出問題，目前看來小安比較關注在自己身上，這也可能與小安目前在各方面發展的情形有關。

4. 小安以口語方式進行互動

小安主動行為的互動方式多半是採單純口語進行對話，可能受限於視覺關係，與阿蘭阿姨互動時，無法透過眼神注視或非口語的部份做直接互動。與洪馨徽(2000)提到視覺障礙幼兒多半是，藉由語言行為多於身體及非語言行為，與他人進行互動，其結果相似。

5. 小安多半在娃娃角進行遊戲與互動

研究者有留意到小安在角落活動時間，多半是在娃娃角進行遊戲。小安通常在吃完點心後，會表示要去娃娃屋，小安會去放家家酒的架子那裡找玩具(990415 誌)。似乎有比較常玩的玩具，會先去找他熟悉的玩具來玩(990414 誌)。觀察小安幾次下來發現：娃娃屋是第一選擇，小安會要(邀請)阿蘭阿姨一起(990609 誌)。小安多半是去娃娃屋或家家酒的玩具，比較少去積木角與益智角拿玩具來玩。不知道是沒有興趣？還是不知道益智角有哪些玩具可以玩？還是家家酒的玩具

比較具體，也比較有意義；積木角的積木或益智角的玩具似乎相較之下比較抽象(990415 誌)。

對小安來說，受限於視覺關係，對外界的接觸與探索多半是，透過觸覺、聽覺以及其他感官去認知與瞭解。因此，小安在遊戲與玩具上的選擇，會有其限制或者偏好，由此可以推測，小安多半選擇娃娃角與家家酒的玩具的原因，可能是跟遊戲與玩具的材料性質是有關的。而過去研究指出盲童所感興趣的玩具與遊戲，可能跟明眼兒童不太相同。Preisler(1993)也提到遊戲本身的材料性質，多半是偏向視覺，是會影響到盲童與他人的互動情形。

另外，小安與阿蘭阿姨或同儕比較有機會互動，是發生在娃娃角，因為那裡是小安比較熟悉的空間，而娃娃角的空間比較封閉且小，與同儕碰在一起的機率比較高，也會增加與同儕互動的機會。

二、阿蘭阿姨主動與小安互動情形

(一) 阿蘭阿姨主動的互動方式與內容

根據觀察記錄歸納與分析，阿蘭阿姨有兩種互動方式，分別為單純口語、口語加上肢體動作；而互動內容大致有四種，分別為家家酒玩具、和同儕之間有交集、告知角落活動時間結束、以及玩玩具的時候所遇到的問題等情境，舉例說明如下：

小安和小莉姐姐兩人把水壺拉來拉去。阿蘭阿姨說：「換姐姐玩水壺，你玩電鍋。」小安就拿著電鍋玩。阿蘭阿姨拿著米給小安並說：「把米飯進去。」小安拿著米並打開電鍋，把米放進去後，把電鍋的蓋子蓋起來(990331 觀)。

阿蘭阿姨接著拿杯子給小安並說：「裝茶給阿姨(台)。」小安右手拿杯子，左手壓水壺的頭，小安說：「沒水(台)。」阿蘭阿姨說：「是假裝的。」(990331 觀)。

珊珊老師告知學生要收拾，阿蘭阿姨跟小安說：「要收拾了！」小安回答：「不要！我要釣魚。」阿蘭阿姨說：「收拾！要跳舞了！」小安說：「不收拾！」(990602 觀)。

小安走到益智角，小安摸到積木一下下，小安把籃子丟掉，用雙手摸家家酒的櫃子。此時阿

蘭阿姨來了並問：「沒有東西了，你要什麼？」

小安說：「我沒有電鍋，玩具去哪裡？」

阿蘭阿姨說：「找沒有，要來找阿姨啊！」(990512 觀)。

阿蘭阿姨主動開啓與小安互動，多半是透過單純口語方式，其次是口語加上肢體動作方式，採疑問句來瞭解小安的想法；以及採肯定句如指示、告知等，讓小安瞭解環境中的訊息與玩具的玩法等。通常是在玩家家酒玩具時，阿蘭阿姨會主動去問小安要什麼玩具；若是小安在玩玩具時，遇到問題，阿蘭阿姨會主動幫忙處理；另外，小安跟同儕之間發生小小爭執或衝突時，阿蘭阿姨也會主動介入；以及當角落活動時間結束時，阿蘭阿姨也會主動告知小安要收拾玩具。

(二)阿蘭阿姨主動行為的意圖與小安的回應行為

根據觀察記錄歸納與分析，有六點是阿蘭阿姨主動行為的意圖，分別為瞭解想法與需求、幫忙解決問題、告知角落活動時間結束、指導與說明玩具或遊戲的玩法、提供與告知情境以及處理不適當行為；而小安的回應行為有五點，分別為回答問題、沒有回應、聽從、拒絕與問問題。舉例說明如下：

阿蘭阿姨走過來問小安說：「為什麼不去娃娃屋？」「人很多，哥哥姐姐說不能進去。」「還是怎樣？」「還是不想？」小安兩隻腳張開開的並說：「不想。」(990318 觀)。

小嘉哥哥把小安擋在門外，不讓小安進去並叫阿蘭阿姨。阿蘭阿姨過來並牽著小安的手說：「娃娃屋進不去，你要玩什麼？阿姨拿給你。」小安說：「我要電鍋。」(990513 觀)。

小安在原地蹲下來，手拉著釣魚竿線與魚，阿蘭阿姨說：「釣魚」並把魚給小安又說：「把魚黏在上面。」小安說：「魚在哪裡？」阿蘭阿姨說：「盤子裡就是魚。」小安拉著釣魚竿線並說：「釣不起來。」阿蘭阿姨說：「先摸摸看魚在哪裡。」並在小安旁邊玩釣魚(990603 觀)。

珊珊老師說：「收拾了！」阿蘭阿姨過來跟小安說：「收拾了！」小安有點難過說：「不要。」並要把電鍋與碗帶著走，到娃娃屋並把它們拿進去娃娃屋裡玩，阿蘭阿姨跟小安說：「時間到

了！下次再玩！」小安還是不願意(990513 觀)。

阿蘭阿姨從娃娃屋窗戶口探頭進來說：「啊！今天怎麼在裡面？」看到小安和小明哥哥兩人一踢一打並說：「ㄟ，不行這樣子。」小安說：「不要給哥哥進來(台)」阿蘭阿姨說：「為什麼？一起玩啊！大家一起玩！為什麼不給人家進來？」「哥哥不能給人家踢；陳小安也不能踢。」小安說：「我要踢啦！(台)」阿蘭阿姨說：「不行！」(990408 觀)。

小安便沿著美勞櫃走到放置娃娃屋的家家酒玩具架子，小安用手一直摸，架子上都沒有東西了，在之前就被同儕拿去玩了。阿蘭阿姨看到小安摸不到東西就跟小安說：「都被拿走了！」「你要什麼？」小安沒回答，阿蘭阿姨又問：「你要什麼？」「要電鍋還是要什麼？」

小安沒有回答並繼續沿著放娃娃屋的家家酒玩具架子繞到另一邊往前走。(990414 觀)。

小莉姐姐跑來抱小安，小安發出嗯聲～，阿蘭阿姨跟小安說：「要跟姐姐說不要抱。」小安就說：「姐姐不要抱。」阿蘭阿姨跟小莉姐姐說：「小安說不要抱，就不要抱他了！」後來小莉姐姐走了(990415 觀)。

阿蘭阿姨主動與小安互動的行為意圖，是透過問問題瞭解小安的想法與需求，小安會用口頭回應，但也有小安沒有回應的時候，只是繼續進行他手邊的活動；再者，阿蘭阿姨會主動幫忙小安解決問題，如玩具壞掉、找不到玩具或玩具不見等；也會中止小安與同儕之間的小小衝突，把小安帶離開並轉移目標；另外，阿蘭阿姨會指導小安玩具的操作或遊戲，跟小安一起玩，增進小安玩玩具的玩法與認識新的玩具，而小安會聽從指示做並問問題。

而阿蘭阿姨也會告知小安角落活動時間結束，讓小安瞭解要停止手邊的遊戲，準備進行下一個活動；小安多半的回應是拒絕，表示不要，想要繼續玩；阿蘭阿姨也會主動告知與說明所處的情境，讓小安瞭解情境中的現況與變化；另外，當小安與人互動有不適當的行為，會主動阻止、指正並教導他適當的行為。

綜合上述分析有關阿蘭阿姨主動與小安互動

的情形，研究者發現：

1. 阿蘭阿姨以口語方式與小安互動

阿蘭阿姨與小安互動時，是主動的角色，以對話為多(990414 誌)，主動建立關係與話題(990617 誌)。過去的研究也指出，成人主動與視覺障礙兒童互動，以維持他們參與活動(Crocker & Orr, 1996; Preisler, 1993)。阿蘭阿姨多半是口語表達，有些會加上肢體動作，大多時候是直接且明確表達她所想跟小安說的，或是要小安做的事等。另外，阿蘭阿姨用比較多的問句或是提供意見，去詢問小安的想法來與小安互動(990602 誌)。並在適當的時間主動去問小安要做什么，並幫小安拿玩具(990422 誌)，作為兩人互動的方式之一。

2. 阿蘭阿姨主動行為是以小安為主

阿蘭阿姨或許是因為本身工作職責的關係，被賦予要照顧與陪伴小安，而以小安為中心思考。再加上，可能有考量到小安本身受限於視覺關係，因此，阿蘭阿姨多半主動與小安進行互動，如阿蘭阿姨會主動去拿小安熟悉或喜歡的玩具給小安玩(990415 誌)；當小安遇到困難時，即便小安沒有求救，阿蘭阿姨會主動幫忙解決，可能是動手協助，或口頭指示小安可以怎麼處理等。另外，當小安在玩玩具時，跟同儕產生一些小小拉扯與衝突時，阿蘭阿姨會主動介入處理，把小安帶走，轉換其他目標(990609 誌)，中止大人眼中不好，或不愉快的事發生爭奪或衝突(990602 誌)。

再來，阿蘭阿姨會主動提供或告知說明情境中的現況，包括角落活動時間結束、小安想要的玩具都沒有在架子上面等，阿蘭阿姨當小安的眼睛(990414 誌)，告訴小安在情境中的訊息(990422 誌)，讓小安比較瞭解自己所處在的情境，不然小安受限視覺關係，對於週遭環境的變化或線索的察覺是有困難與限制的。

過去研究指出視覺障礙兒童與成人互動時，成人會針對視覺的畫面做解釋，並擔任視覺障礙兒童的玩伴(Crocker & Orr, 1996; Preisler, 1993)。成人也扮演鼓勵與支持的角色，藉由提供適當的環境與材料或移動的工具或設備，並透過口語或其他方式刺激，讓兒童專注在他們所處

的環境和活動(Bruce, 1992; Nielsen, 1992)。

3. 阿蘭阿姨與小安一起遊戲

當小安一個人在玩家家酒的玩具時，阿蘭阿姨也會在一旁，藉由家家酒玩具當做媒介，阿蘭阿姨主動和小安遊戲(990602 誌)。阿蘭阿姨會指導小安如何玩(990512 誌)。讓小安在玩玩具時，比較有趣也比較有意義，同時，也從中讓小安瞭解玩具可以一個人玩，也可以跟他人一起玩，但在觀察過程中，還沒看到小安與同儕有共同遊戲的部份。

4. 小安的回應行為有比較多面向

小安的回應行為，相對於小安的主動行為是有比較多的面向，如回答問題、沒有回應、接受與聽從、拒絕和問問題等情形。有研究指出，成人很容易適應盲童的需求，也能回應沒有發展適當的社會技巧，並可以提出問題、也可以討論不同經驗與事件(Preisler, 1993)。Tait 在 1972 年也指出盲童跟成人互動多半是問問題，而問問題的目的是為了瞭解環境與獲得資訊。同時，也藉由問問題來維持溝通(引自 McGaha & Farran, 2001)。

其中對小安來說，比較明確表達自己想法的回應行為是拒絕，通常是出現在角落活動時間結束時，阿蘭阿姨跟小安提到時間到了，要收拾了，小安立即的回應就是不要，也表示還要玩，不想要結束與停止手邊的遊戲；另外是當阿蘭阿姨要跟其同儕互動時，小安會在意阿蘭阿姨跟同儕的互動，並表示不要阿蘭阿姨跟同儕互動，是所謂的吃醋嗎？而且反應是直接透過言語或肢體動作方式來表達，這樣會不會讓小安因為阿蘭阿姨而拒絕與同儕的互動？小安只願意和阿蘭阿姨互動呢(990603 誌)？這會不會影響小安對同儕的看法(990609 誌)？之後可以再觀察與再瞭解的部份。

5. 處理小安不適當的行為

小安與人互動時，會出現一些不適當的行為，如用腳踢別人或用噁聲或叫的方式，表達不要或不喜歡，阿蘭阿姨留意到小安的行為情形(990422 誌)。對於小安不對的行為，阿蘭阿姨會生氣，讓小安知道(990513 誌)。同時，也會主動阻止和指正小安不適當的行為，讓小安瞭解在當

時的情境下，自己所表現出來的行為是不對的。此外，也會教導小安表現適當的行為來應對。

6. 小安對分享的概念仍不明白

即便阿蘭阿姨與小安互動密切且頻繁，關係也不錯，但是，當阿蘭阿姨向小安要玩具來玩時，小安的回應很直接就說不要，拒絕阿蘭阿姨的請求。或許小安目前還沒有分享的概念與認知，所以不願意跟阿蘭阿姨分享，即便小安會主動找阿蘭阿姨一起去娃娃屋，但是似乎跟分享是不一樣的。

三、阿蘭阿姨的角色與影響

根據小安與阿蘭阿姨互動情形的觀察記錄，進一步探究在兩人互動過程中，阿蘭阿姨扮演了哪些角色？並探討對小安的影響是如何？而這樣的影響也會回應在雙方的互動關係與情形，是環環相扣的。以下進行分析與討論：

(一) 提供與協助的角色

對小安來說，阿蘭阿姨扮演提供與協助的角色或許是需要的，因為小安受限視覺關係，他要找他想玩的玩具時，確實是有困難的，而他主動開口跟阿蘭阿姨要玩具，阿蘭阿姨就會拿給他，幾次之後，小安瞭解主動向阿姨表達，會有回應並得到小安想要的東西(990519 誌)。無形中，也形成小安與阿蘭阿姨互動的樣貌之一。與過去的研究提到成人很容易適應盲童的需求，與成人互動是較有意義與刺激(Preisler, 1993)，是相互呼應的。

(二) 照顧與關心的角色

阿蘭阿姨主要的工作是照顧與協助小安在幼稚園的生活與學習，因此，對小安的生活自理，包括吃飯、吃點心與如廁等，以及小安身體的狀況，也都會注意與關心，並給予適時的指導。或許是這樣，當小安的身體有不舒服，會主動跟阿蘭阿姨說，因為小安知道阿蘭阿姨會照顧與關心他，並讓他比較舒服一點。所以，對小安來說，阿蘭阿姨是個會關心與注意他的人。

(三) 指正的角色

阿蘭阿姨扮演指正的角色是很明確，讓小安知道好與不好的行為，並修正自己的行為，讓他學會採比較適當的行為來應對，有助於與他人互

動的關係和發展。過去的文獻指出：盲童因無法掌握人際互動上的視覺線索，如表情、肢體動作等；或者因行動上的限制，以及無法眼見為憑，而影響盲童在人際上的互動(周桂鈴，2002；黃裕惠、余曉珍譯，2001；蔡昆瀛，2001)。

加上受限於視覺的關係，無法透過模仿學習，在與他人互動時，有比較適當的行為。因此，教導小安關於社交技巧是需要且重要的，讓他學習用適當的行為與他人相處與互動。而許志雄(2007)也指出，透過指導視覺障礙學生社交技巧，助於改善與他人的互動關係，增進其社會能力。

(四) 指導的角色

兒童階段的遊戲，多半是透過具體操作玩具或遊戲材料來進行。隨著發展，從反覆動作的遊戲，到藉由玩具與生活結合的遊戲，或是進行假裝遊戲等。而盲童因為探索環境、或是模仿旁人的能力受到限制，因此，遊戲技能顯得不足。再加上，由於觀看範例及操作物品的經驗有限，盲童往往很難對玩具的使用有充分的瞭解，也無法全面操作遊戲器材，在進行各種不同形式的遊戲可能也受到妨礙(吳幸玲、郭靜晃譯，2003)。

對小安來說也是如此，可能因為受限視覺關係，在選擇玩具上是有限制的，會傾向選擇比較可以用手操作，且有聲音回饋的為主，也比較固定反覆玩比較具體且實物的玩具。若是阿蘭阿姨在一旁陪伴，阿蘭阿姨會指示或指導小安，使玩具不單只是反覆操作而已，讓玩具與生活情境結合產生不同的玩法，是比較多元、有意義與有趣，而且是可以跟別人一起玩的。

另外，有些玩具是小安沒接觸過或玩過的，阿蘭阿姨也會在小安摸索時，跟小安簡單說明，有關這個玩具的名稱與玩法，讓他可以多認識一種玩具，之後進行遊戲時，就有多一種選擇，而不是只有固定常玩的那兩種玩具。

從上述得知，在小安遊戲時，阿蘭阿姨扮演指導的角色，提供小安對於玩具有不同的認識與探索的可能，使他產生新的遊戲行為或技巧，增進小安各方面的發展，也增進與他人的互動。而林聖曦(1995)也提到幾種介入視覺障礙幼兒遊戲方式，其中就有提到成人的角色，多半是使用共

同遊戲與遊戲指導的方式，來跟視覺障礙幼兒進行互動。

(五)介入的角色

阿蘭阿姨是以成人的觀點介入處理，化解小安與同儕之間的拉扯，確實把衝突的情況中止了。但是，研究者不禁思考：中止就代表解決了嗎？下一次呢？若是每次都要出面介入處理，會處理不完，這樣的事件不只是發生在小安和同儕之間，同儕與同儕之間或多或少都會發生。

如果在當下的情境，有個比較好的介入或處理，也許可以讓小安學習，爾後類似這種情形，可以透過言語來表達自己的感受，這樣也會讓他互動的學生比較瞭解，這樣雙方都可以學到如何處理(990513 誌)。如果沒有阿姨介入會不會有不一樣的結果呢(990610 誌)？如果是老師會怎麼做？我想在作法上會不一樣吧(990519 誌)！

而阿蘭阿姨以成人的角色出面，或許在同儕眼中，阿蘭阿姨是比較站在小安那一邊，所以，在處理過程中，難免無形中，也會讓同儕覺得不公平之類，這樣會不會影響到同儕與小安的關係呢？而小安可能也因為阿蘭阿姨介入，減少他去學習處理發生衝突的情況。

也許不需介入，小安與同儕之間用他們彼此比較可以接受的方法，就可以把衝突化解與處理掉，對他們來說，是一種學習。不管是在兒童或成人的世界都是如此，與人互動或相處都是從中修正與累積經驗而來。

(六)解決問題的角色

在小安還沒有察覺或主動求救時，阿蘭阿姨就先注意到問題，並幫小安來解決，也許是因為小安受限視覺關係，阿蘭阿姨就直接動手處理，或是直接跟小安說要怎麼處理。再加上，小安無法透過觀察或模仿他人來學習如何解決，也可能無法察覺到自己遇到的問題是什麼，因此，阿蘭阿姨會讓小安知道發生什麼事，要怎麼來解決比較好，藉此讓小安學習問題的解決方法。

但是，如果阿蘭阿姨是過多的協助，對小安來說是比較不妥的，久而久之，會變成一種依賴，小安會不知道怎麼解決，反而，可能讓他原本相較於同儕，是比較弱勢、有困難或限制的部份

被放大來看。這樣對小安來說，阿蘭阿姨本來是助力可能到最後變成阻力。因此，與其被動讓小安知道問題發生要如何解決，不如讓他先學會主動求助，或者讓小安自己可以先試試看怎麼做，就先在一旁觀察，再適時做些引導或協助為宜，需考量介入時間拿捏。

(七)告知的角色

小安對週遭訊息的接收與覺察，週遭變，小安不變，多半是來自於阿蘭阿姨的提醒與告知(990617 誌)。阿蘭阿姨是小安的眼睛，告訴小安情境中的訊息(990422 誌)。如果沒有告知或說明情境，小安可能會在自己的世界，降低與外界接觸的機會，也無法跟著幼稚園的作息走，無形中形成一種隔閡。過去研究也提到，成人會針對視覺畫面為盲童做解釋(Crocker & Orr, 1996; Preisler, 1993)，讓盲童可以瞭解環境、獲得資訊(Tait, 1972;引自 McGaha & Farran, 2001)。

研究者發現：阿蘭阿姨所扮演的角色會因應不同情境，或是行為意圖而有所不同。不過，不管是哪一種角色，裡面一定少不了的就是陪伴的角色。阿蘭阿姨因為工作職責的關係，要協助與照顧小安，因此，小安在幼稚園生活與學習的時間，阿蘭阿姨就陪伴在小安身邊。而因為陪伴的關係，開始有了接觸與互動。從觀察記錄中發現：小安與阿蘭阿姨的互動相當密切且勝過於同儕，也因為陪伴的角色，無形中，也讓小安習慣有阿蘭阿姨的存在，也看到小安會主動跟阿蘭阿姨互動的情形。

而研究者在觀察過程中也思索著：小安與阿蘭阿姨互動很密切且頻繁，這樣會不會影響到，小安與同儕或幼稚園老師互動的機會與時間呢？無形中會不會變成是一種隔閡呢？而小安這樣會不會太過於依賴阿蘭阿姨呢？再者，研究者也有發現：小安會在意阿蘭阿姨跟同儕的互動，並表示不要阿蘭阿姨跟同儕互動，是所謂的吃醋嗎？而且反應是直接的表達，透過言語或肢體動作方式。這樣會不會讓小安因為阿蘭阿姨而拒絕與同儕的互動？小安只願意和阿蘭阿姨互動呢(990603 誌)？不知這樣會不會影響到小安對同儕的感覺(990609 誌)？而同儕會不會因為小安這樣

的反應而減少與小安的交集呢(990603 誌)。

從上述得知，不管阿蘭阿姨扮演哪一種角色，需留意的是角色上的拿捏，對小安來說，是好的影響，也可能會是不好的影響。從生態的觀點來看，雖然本研究只是探究小安與阿蘭阿姨的互動情形，但是對小安來說，這只是微系統中的一小部份。雙方的互動也會影響到，微系統中的其他部分如小安與環境、小安與幼稚園老師，以及小安與同儕之間的互動與關係，甚至包括小安本身，彼此之間是相互影響，環環相扣在一起的。

綜合而言，研究者認為確實需深入思考教師助理員的角色與影響：首先，儘管小安受限視覺關係，在各方面發展相較同年齡的幼兒是比較遲緩的，但他仍然與一般幼兒相同，在四歲幼兒階段已經進入學習與同儕相處，透過彼此互動、嬉鬧和遊戲，來瞭解自己的存在與所處的環境，同時，也發展出許多與人互動的社會行為。其次，教師助理員阿蘭阿姨主要扮演的是支持與支援的角色，是外來的資源，其設置的目的是在讓小安和同儕真正能一起同步，聽老師上課與學習，與同儕或老師互動，從中學習良好的社會行為與社交技巧，有助於未來的人際關係發展。而且最終，教師助理員會隨著小安的狀況改善或需求降低後而慢慢撤除，會一直在小安周遭的是同儕與老師，是小安在學校生態系統中，直接跟小安接觸與發生互動與關係的對象。

伍、結論與建議

綜合研究結果與討論，本研究的結論整理如下：

一、小安主動與阿蘭阿姨互動情形

- (一)阿蘭阿姨為小安主要互動對象，以單純口語方式進行，其行為意圖是以表達需求為主，目前小安關注的對象是自己，對於環境或是同儕方面幾乎很少提出問題，可能與小安目前在各方面的發展有關，也可能是受限於視覺的關係。
- (二)小安多半在娃娃角進行遊戲與互動。可能原因是跟遊戲與玩具的材料性質是有關的。加

上娃娃角是小安比較熟悉的空間，其空間是比較封閉且小，也會比較有機會與他人互動。

二、阿蘭阿姨主動與小安互動情形

- (一)阿蘭阿姨以口語方式與小安互動，以小安為主。大多時候是直接且明確表達她所想跟小安說的，或是要小安做的事等。阿蘭阿姨主動與小安互動的內容，是在說明或告知情境的現況與變化；以及主動幫忙或介入處理，小安遇到的困難或與同儕發生衝突的時候。
- (二)阿蘭阿姨會指導小安如何玩，與小安一起遊戲，不單是反覆操作玩具而已。當小安與人互動時，出現一些不適當的行為，阿蘭阿姨會主動阻止與指正他的行為，也會教導小安採適當的行為來應對。
- (三)小安的回應行為有比較多面向。其中，小安比較明確表達自己想法的回應行為是立即的拒絕，通常出現在當角落活動時間結束時，小安不想要結束與停止，以及當阿蘭阿姨要跟其同儕互動時，小安不要阿蘭阿姨跟同儕互動。
- (四)小安目前還沒有分享的概念與認知，所以不願意跟阿蘭阿姨分享，即便小安會主動找阿蘭阿姨一起去娃娃屋，但是跟分享還是不一樣的。

三、阿蘭阿姨的角色與影響

(一)提供與協助、照顧與關心的角色

對小安來說，當他主動開口跟阿蘭阿姨表達，阿蘭阿姨會回應、提供與滿足他的需求。而阿蘭阿姨主要的工作，是照顧與協助小安在幼稚園的生活與學習，因此對小安的生活自理以及身體的狀況，都會給予注意與關心。

(二)指正、指導與告知的角色

阿蘭阿姨扮演指正的角色，讓小安知道要採比較適當的行為來應對，有助於與他人互動的關係與發展。而阿蘭阿姨扮演指導的角色，提供小安對於玩具有不同的認識與探索的可能，使他產生新的遊戲行為或遊戲技巧，增進他各方面的發展與他人的互動；阿蘭阿姨也是小安的眼睛，告訴小安情境中的訊息。不然，小安可能會在自己的世界，降低與外界接觸的機會，無形中形成一

種隔閡。

(三) 介入與解決問題的角色

阿蘭阿姨是以成人的觀點介入處理，化解小安與同儕之間的拉扯。這樣會不會影響到同儕與小安的關係呢？小安可能也因為阿蘭阿姨介入，減少他去學習處理發生衝突的情況。除了讓小安去學習問題的解決方法外，也讓他會主動求助，先讓他試試看後，再看如何去介入或指導，需考量介入時間拿捏的合宜性。

根據研究結果，研究者提出下列的建議，以供教師輔導視覺障礙幼兒及未來相關研究參考：

(一) 對教育方面的建議

本研究發現，小安的互動行為確實有受到視覺關係的影響，他無法掌握情境中的變化與人之間的流動，可能導致他多半是在一個人的世界，比較少與人有交集。而阿蘭阿姨的存在給了小安不一樣的刺激，也看到小安比較多的互動樣貌。因此，從中可以得知小安在與人際互動上，或許需要主動介入，先增進小安與他人的互動機會，讓小安與他人是比較熟悉後，慢慢地，會產生不一樣的互動情形出現。而這個介入的角色也可能是幼稚園老師或同儕，從本研究看到小安與阿蘭阿姨的互動情形，可以作為一個思考點與參考點，至少會比較瞭解小安的互動行為與意圖，爾後，要針對小安在人際互動方面的教學與介入，會比較有個清楚的方向。

小安在人際互動方面雖有其限制與困難，但是，從教育的觀點與相關研究指出，介入與指導的策略是可以增進視覺障礙兒童的人際互動情形與關係。因此，建議有輔導視覺障礙幼兒的教師，不妨先觀察來瞭解視覺障礙兒童實際與他人互動的情形，針對其所面臨的問題與困難，再思考可以如何著手介入、採取的策略或進行教學，以增進或解決與他人的互動關係與情形。

(二) 對未來研究的建議

本研究主要探討與瞭解小安的人際互動情形，然而，研究者背後還有一個想法與目的，是希望在瞭解小安的人際互動情形後，能採比較積極的教育介入的方式，來增進小安與他人的互動關係與情形。藉本研究結果可以來思索的是，就目

前阿蘭阿姨所扮演的角色，以及對小安的影響，可以做些調整與修正，也就是重新思考與調整阿蘭阿姨與小安互動時，其角色的拿捏，或者是利用老師或同儕的角色介入，會更有助於其人際互動，這部分可以作為未來研究的議題，是相當具有教育的意義與價值，對小安來說也是很重要的。

參考文獻

一、中文部分

- 吳又熙(1998)。接枝法：視覺障礙兒童英語教學。台北：國立編譯館。
- 吳幸玲、郭靜晃譯(2003)。J. E. Johnson, J. F. Christie & T. D. Yawkey 著。兒童遊戲：遊戲發展的理論與實務。台北：揚智。
- 吳佩珊(2006)。當我們同在一起：自閉症幼兒與一般同儕之互動。國立台北教育大學幼兒教育學系碩士班碩士論文，未出版，台北市。
- 周桂鈴(2002)。視覺障礙學生就讀普通學校的學習經驗與需求。國立台灣師範大學特殊教育研究所論文，台北市。
- 林欽榮(2002)。人際關係與溝通。台北：揚智。
- 林聖曦(1995)。視覺障礙幼兒的遊戲行為的探討和介入。教師天地，82，59-64。
- 邱椽茵(2006)。學齡前融合教育班級師生及同儕互動之研究-以台北縣一所公立幼稚園教師經驗為例。國立政治大學幼兒教育所碩士論文，未出版，台北市。
- 韋一芳(2007)。無法跨越的藩籬：普通學校視覺障礙生之學習經驗探究。國立花蓮教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 柯欣蓉(2009)。聽覺障礙幼兒與聽常同儕互動之主動發起與回應行為研究。台北市立教育大學特殊教育學系碩士班碩士論文，未出版，台北市。
- 洪馨徽(2000)。幼稚園融合班中幼兒社會互動之探討：一個學前融合班的觀察。國立新竹師範學院幼教研究所碩士論文，未出版，新竹市。

- 徐西森、連廷嘉、陳仙子、劉雅瑩(2002)。人際關係的理論與實務。台北：心理。
- 徐碧環(2010)。聽覺障礙幼兒在學前融合環境的同儕互動。台北市立教育大學幼兒教育學系碩士班碩士論文，未出版，台北市。
- 許志雄(2007)。社交技巧教學對增進視覺障礙學生社會能力之研究。高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 張雅麗(2007)。發展遲緩幼兒在學前融合班角落學習活動中同儕互動之個案研究。國立花蓮教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 黃裕惠，余曉珍譯(2001)。Kirk, S.A., Gallagher, J.J. & Anastasiow, J.N. 著。特殊教育概論。台北：雙葉。
- 曾葆賢(2004)。發展遲緩幼兒在融合教育學習區之同儕互動個案研究。台北市立師範學院身心障礙教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 曾端真、曾玲珉譯(1996)。Verderber, R.F. & Verderber, K.S. 著。人際關係與溝通。台北：揚智。
- 萬明美(2001)。視障教育。台北：心理。
- 蔡昆瀛(2001)。視覺障礙幼兒的發展特質與教學策略。台東特教，14，11-16。
- 羅翠菊(2003)。語言障礙幼兒社會互動之研究—以兩個個案為例。國立新竹師範學院幼兒教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 二、英文部分**
- Bruce, T.(1992). *Early Childhood Education*. London: Hodder and Stoughton.
- Celeste, M.(2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: In theory and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(2), 75-90.
- Civelli, E. M.(1983). Verbalism in young blind children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 77(2), 61-63.
- Crocker, A. D., & Orr, R. R.(1996). Social behaviors of children with visual impairments enrolled in preschool programs. *Exceptional Children*, 62(5), 451-462.
- Erwin, E. J. (1993). Social participation of young children with visual impairments in specialized and integrated environments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 87, 138-142.
- Hartup, W. W.(1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- Matsuda, M. M.(1984). A comparative analysis of blind and sighted children's communication skills. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 78(1), 1-5.
- McGaha, C.G., & Farran, D.C.(2001). Interaction in an inclusive classroom: the effects of visual status and setting. *Journal of Impairment & Blindness*, 95(2), 80-94.
- Nielsen, L.(1992). *Educational Approaches for Visually Impaired Children*. Copenhagen: Sikon.
- Preisler, G. M. (1993). A descriptive study of blind children in nurseries with sighted children. *Child Care Health and Development*, 19, 295-315.
- Rettig, M.(1994). The play of young children with visual impairments: Characteristics and Interventions. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88, 410-420.
- Schneekloth, L. H. (1989). Play environments for visually impaired children. *Journal of Visual Impairment Blindness*, 83, 196-201.
- Sapp, W. & Hatlen, P.(2010). The expanded core curriculum: Where we have been, where we are going, and how we can get there. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 104(6), 338-348.
- Scholl, G. T.(1986). *Foundation of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth: Theory and Practice*. New York, NY: American Foundation for the Blind Inc.
- Tait, P. E.(1972). Behavior of young blind children in a controlled play situation. *Perceptual and Motor skills*, 34, 963-969.
- Warren, D.(1984). *Blindness and Early Childhood Development*. New York: American Foundation for the Blind.

A Case Study on the Interaction Between a Blind Child and the Paraprofessional During Corner Activity Time in Kindergarten

Ching-Hsiang Chen

Itinerant Teacher

Yi-Lan County Yi-Lan Elementary School

Yung-Kun Liao

Associate Professor

Department of Special Education

National Dong Hwa University

Abstract

The purpose of this case study was to explore the interactive condition of a blind child and the paraprofessional during the time of corner activity. The subject of this study was a four years old blind child who studied at a general preschool classroom in Yi-lan City. Data were collected for 4 months of the paraprofessional and the subject's interaction at the learning areas, classroom observation, records photography, interviews, and reflective journals.

Based on the results of the study, the findings were presented as follows:

1. The paraprofessional was the main person that the subject would interact with. Besides, the subject expressed his needs by vocal, and he often played and interacted with others at the doll corner.
2. Usually the paraprofessional actively interacted with subject by vocal. The paraprofessional described the changes and cues of the environment, and helped the subject to solve the problems between the peers, and instructed the subject how to play and improved subject's inappreciative behaviors.
3. The paraprofessional played the role of care, concern and assistance and supported the subject's needs. Also, the paraprofessional was an instructor who introduced the new toys and the skills of play to the subject..
4. The paraprofessional was subject's eyes; she told the subject how things were going in the contexts. The paraprofessional played the role of resolving problems and mediation between the peers. However, it should be considered that whether the appropriateness of intervening time had interfered the blind child to learn the ability of solving problems.

Based on the results of the study, there were some recommendations for further researches and teachers.

Keywords: child with blind, learning area, interpersonal interaction, paraprofessional.

