

第一章 緒論

本章主要在說明本研究的問題背景與重要性、研究動機與目的、待答問題及名詞釋義。

第一節 問題背景與重要性

民國八十七年十月嘉義曾發生一名過動兒（嚴重情緒障礙）打傷三位同學（王遠華·臺北訊 <http://www.cdn.com.tw/live/1998/10/02/text/871002e8.htm>）。如此類似「過動兒」在學校打傷同學的新聞時有所聞，受害者家長常氣沖沖的要「過動兒」與家長負起責任，甚至有些學生還以集體缺課來表達對於班上有「過動兒」的抗議，而「過動兒」家長則認為自己的孩子不僅常常被標籤化、受到排斥，更認為教育政策「零拒絕」的措施根本沒有落實，動不動就被要求轉班或轉校，導致自己孩子的受教權益受到損害（引自黃錦敦，民 92）。

前面所述的「過動兒」便是本文所探討的「注意力缺陷過動症」（Attention – Deficit / Hyperactive Disorder，簡稱 ADHD）的兒童。根據研究者在教學工作上與 ADHD 兒童接觸的經驗，確實發現這群孩子處境上的艱難，在學校容易被貼上壞孩子的標籤，往往不是被安排坐在教室最前面的特別座，要不就被安排坐在教室最後位置將其忽略；洪麗瑜（民 82）的研究結果發現 ADHD 兒童受同儕排斥均和不當的社交行為有關，尤其攻擊行為是主要因素；因此不僅學業成就表現往往不佳外，人際關係和社會生活適應更是不理想。

Barkely(1990)表示 ADHD 兒童，本身的相關症狀可能造成不利影響包括幾個方面：智力發展與學校表現、學習障礙、說話及語言發展、記憶、執行過程與其他認知能力、感覺與動作問題、生理健康、睡眠問題、情緒障礙、品行問題、

社會關係、歸因等，尤其「人際關係」是所有問題中最麻煩的。而宋維村等（民 85）表示 ADHD 兒童除了 DSM-IV（如附錄一）臨床診斷的相關特徵外，也可能合併出現行為規範障礙、情緒障礙、習慣性抽搐、運用協調障礙等症狀。洪麗瑜（民 87）則指出 ADHD 兒童在適應上常見的問題有認知能力缺陷、語言障礙、低學業成就、生理健康問題、情緒困擾、社會適應不良、動作障礙等。綜合上述，ADHD 兒童所面臨到的困難其實是多重的，從生理、心理、行為表現、家庭適應、學校適應、社會適應等都會出現問題，這是不容輕忽的。假使不採取積極方式來協助，則他們成長的道路上可想而知會遇到相當多的挫折與困難。因此，給予這群孩子特別的幫助是迫切且必要的。

注意力缺陷過動症（Attention-Deficit Hyperactivity Disorder，以下簡稱 ADHD）比較嚴重的症狀在兒童七歲前已出現。其症狀是：身體經常呈現活動狀態；在家或學校裡不能坐定；常常離開自己的座位；或騷擾他人；或未經允許就隨意說話；或打斷別人談話；或注意力不集中，在學校無法集中精神聽課，容易覺得沉悶。許多 ADHD 兒童的父母親擔心孩子會有被標籤化的問題，而不願意尋求適當的醫療管道來處理孩子的問題；當自己的孩子進入小學就讀之後，學校要求的規範性行為增加，ADHD 兒童勢必面臨到的人際問題、學校適應問題、家庭適應問題等，也容易因而嚴重化，如此惡性循環的結果，使得家庭的氣氛更是不和諧。

ADHD 兒童出現違規行為或攻擊行為的機會是相當高的，據估計 21-45% 的 ADHD 兒童和 44-50% 的 ADHD 青少年有嚴重的違規行為問題，其嚴重性已符合 DSM 所定的違規行為障礙（CD）的標準（Barkley，1990）。很多研究也證實 ADHD 兒童的父母容易給孩子負向的批評，對孩子較嚴苛或忽視孩子反應的行為比一般兒童的父母多；相對的，研究也證實 ADHD 兒童比一般兒童對父母較不順從、較無反應、或有較負向的態度（洪麗瑜，民 87）。很多 ADHD 兒童的父母親常常會提到：孩子的行為造成他們的困擾，及管教上的困難，使得父母親本身的情緒也跟著起伏，而發脾氣、不舒服，也因而經常引發親子之間的衝突；

再者，孩子的一些規範性行為也比較無法建立及維持，對於父母親所下達的命令或要求，常常無法做到，而造成親子之間的摩擦。由於 ADHD 兒童受到其主要症狀：注意力不集中、過動、衝動等的影響，因此研究發現，跟一般的父母親相比，ADHD 兒童的父母親在處理孩子的問題時，多半採取直接、命令式、負向的態度（Barkley, 1990）。在親子的互動上，也多為強迫、高壓的方式，且父母親對孩子問題行為的處理方式，常出現負增強；此種親子互動模式，也使得孩子日後容易出現反社會行為。

家是孩子的第一個學校，父母是孩子的第一個老師（廖永靜，民 89）。就兒童來說，父母親是與孩子接觸最多時間的人，而且孩子社會化的過程中受到父母親的影響極大；研究發現，父母管教方式、家庭因素的影響，可能會導致 ADHD 症狀的出現，或加重症狀的嚴重度（Barkley, 1996），然而家庭問題可能來自於衝動及難管教的孩子，因而形成了惡性循環，常使得父母親在教養孩子時，不斷的受到壓力與挫折，而形成不良的親子互動關係（Johnston & Mash, 2001）。互動論著重於探討家庭成員角色的交互作用影響與權力的分配問題。Satirs 之一般系統論將家庭視為一種存在於外在環境的大系統之中的次系統。因此，講求實際作為、全家總動員的家庭生活教育、父母效能訓練、親職教育、親子互動團體等等成長團體的實施，或許是可以使得 ADHD 兒童的家庭獲得改善的契機（引自陳淑雯，民 91）。

第二節 研究動機與目的

壹、研究動機

ADHD 是學齡期兒童最常見的精神疾病。ADHD 的病因方面，有越來越多的人以分子生物學、神經生理學、神經化學等方法進行研究，其結果顯示出注意力不足過動症與影響部分腦區域的其他精神疾病有相關性。而延續至青少年或成人期之核心症狀方面，包括注意力不集中、衝動抑制困難、人際關係差、學業上低成就、低自尊、及常發生共病性(comorbidity)。治療方面則包括藥物治療、以及非藥物治療（陳逸群、李鶯喬，民 91）。藥物對注意力缺陷過動症雖有一定程度的幫助，但不足以幫助患童處理因症狀所導致的次級問題，包括：人際關係困難、低自尊、學業表現不佳、攻擊行為偏高等。研究者認為針對過動疾患兒童的治療除了減少其過多的行為外（如衝動、過動、易分心），也應增加其不足的行为（如人際互動技巧、問題解決技巧、自我控制等）。

在偶然的機緣中，研究者透過某位家長而認識翁敏嘉治療師，當時因研究者任教的班級中有一位 ADHD 兒童剛轉入，且研究者對於了解 ADHD 疾患相當有興趣，因此非常積極和翁敏嘉治療師接洽，希望能到醫院見習其所帶領的親子互動團體，學習他帶領 ADHD 兒童的方法與技巧，很幸運的他欣然答應了。後來，當研究者見習了兩梯次親子互動團體，在團體中觀察到部分的團體成員其親子互動方式獲得大幅度的改善，且 Barkley（1990）綜合相關的實徵研究也發現，無論孩子有無服用藥物，對父母親施以管教訓練後，孩子的行為改善都顯出有正向的效果，治療效果非僅是減少 ADHD 孩子的行為問題，對家人也有正向的幫助。Frankel 等人（1997）的研究也顯示，被拒絕的孩子可以從社交技巧訓練中得到獲益，父母親可以被訓練來幫助孩子。遂興起了研究翁敏嘉治療師所帶領的親子互動團體，並希望進一步能評估「親子互動團體治療方案」對 ADHD 兒童的輔

導成效。

翁敏嘉（民 91）治療師根據七年的臨床經驗（主要是帶領親子互動團體）發現認知行為治療所教導的問題解決策略主要有五個步驟，讓 ADHD 兒童遇到問題時便教導他們依照這樣的順序來思考，解決困難。這五個步驟為：一、停！什麼問題？二、有哪些方法？三、哪一個方法最好？四、做做看！五、行得通嗎？他語重心長的表示：其實團體中教導 ADHD 兒童這五個步驟，通常每個孩子都可以做得盡善盡美，但是許多 ADHD 兒童的家庭真正的問題乃來自於：家長對 ADHD 的認識度不夠；無法接受自己小孩是 ADHD 兒童；或是認為有問題的是小孩，而不是自己；還有和自己小孩的互動模式出現問題而不自知。因此為了強化治療效果，翁敏嘉治療師所設計的「親子互動團體治療方案」，他增加了家長對 ADHD 此疾患的認識，且融合認知行為治療、心理劇治療技巧、家庭系統概念、催眠技巧，而如此設計最主要是要降低認知上的抽象性，運用活動激發家長與兒童本身的自發性，來改變家長與兒童之間的親子關係，並希望透過催眠給予正向的暗示以維持治療效果（翁敏嘉，民 91）。

貳、研究目的

研究者見習翁敏嘉所帶領的親子互動團體二梯次之後，發現部分團體成員的親子互動模式在團體中有漸漸改變的跡象，因此擬採質和量兩種研究方法來評估「親子互動團體治療」方案的成效。

一、在質的部分

對 ADHD 兒童本身及其父母、學校老師、同儕進行訪談；ADHD 兒童的上課行為觀察；親子互動團體過程觀察紀錄等，探討下列的研究目的：

- （一）探討 ADHD 兒童在人際互動上面臨的困難及其傷害人際關係的思考與行為問題。
- （二）探討影響父母及兒童成員親子互動的因素。

(三) 探討父母及兒童成員參加「親子互動團體治療」人際互動之轉變。

二、在量的部分

採用評量方式進行「社會生活適應量表」、「家庭情境問卷」、「學校情境問卷」的前、後測及追蹤測來分析下列之研究目的：

(一) 分析「親子互動團體治療方案」對改善 ADHD 兒童的人際關係之立即性及長期性的輔導效果。

(二) 分析「親子互動團體治療方案」對改善 ADHD 兒童的行為問題之立即性及長期性的輔導效果。

三、發展出具價值之成效評估經驗，作為未來對 ADHD 兒童人際關係之研究參考應用。

第三節 待答問題

為達到上述之研究目的，本研究之待答問題為：

一、ADHD 兒童在人際互動上面臨的困難及其傷害人際關係的思考與行為問題為何？

二、影響父母及兒童成員親子互動的因素為何？

三、父母及兒童成員參加「親子互動團體治療」人際互動轉變之情形？

四、分析「親子互動團體治療方案」對改善 ADHD 兒童的人際關係之立即性及長期輔導效果如何？

五、分析「親子互動團體治療方案」對改善 ADHD 兒童的行為問題之立即性及長期輔導效果如何？

第四節 名詞釋義

壹、ADHD

ADHD（注意力缺陷過動症）是一種發展性的異常（developmental abnormality），根據DSM-IV的診斷標準，其主要的特徵包含三部分：注意力不集中（inattention）、過動（hyperactivity）、衝動（impulsivity）。本研究所指患有ADHD的兒童，其均經由專業醫師診斷，且在七歲前就已出現其症狀，行為表現的程度在該年齡層或發展階段上是不適當的，並且會出現在兩種以上不同的情境中，同時確定兒童之智力結果正常，並排除掉自閉症。

貳、親子互動

親子互動泛指在家庭生活的情境中，父母與子女間彼此的互動關係而言。一般係指親子間之相互對待、照顧依賴、親密信任、情感交流、友誼交流和教養方式等情況而言（引自吳永裕，民86）。本研究所分析的親子互動，是針對經由訪談父母及兒童成員；觀察團體進行中所有父母及兒童成員親子互動情形，將父母與子女間形諸於外的行為、表現、態度與對話所做的質性分析。

叁、團體治療方案

本研究的團體治療方案是指翁敏嘉（民91）採用融合認知行為理論、心理劇治療技巧、家庭系統概念、催眠技巧。最主要是要降低認知上的抽象性，並透過活動激發家長與兒童本身的自發性，另外透過催眠給予正向的暗示以維持治療效果。方案內容共有八次活動，每次六十分鐘，內容包括傾聽、非口語行為、清楚

表達、讚美、合作、表達不滿及處理被批評、提出請求等技巧的訓練。

肆、人際關係

人際關係意指人與人之間（至少兩人）的互動，因著互動，所發展出來的關係。張春興(民81)認為人際關係是指人與人交感互動時存在於人與人之間的關係。人與人之間的關係是心理性的，是對兩人或多人都發生影響的一種心理性連結。良好的人際關係可增進自我瞭解與成長；不良的人際關係可造成個人社交不適應的癥候，帶來問題行為及生活適應不良。因為本研究的對象為ADHD兒童，因此本研究以ADHD兒童在洪儷瑜（民82）所編定之「社會生活適應量表」（分為人際關係、人際技巧、及人際焦慮等三大範圍）上的得分表現作為其主觀知覺的人際關係指標，得分愈高，表示人際關係愈佳；反之，得分愈低，表示其人際關係愈差。

伍、行為問題

鈕文英（民88）認為行為問題強調行為本身，行為有沒有問題是看行為的產生是否符合行為個體的年齡、發展程度，與行為發生的時間地點是否恰當等。本文的行為問題主要是以ADHD兒童在家庭及學校情境問卷（出自Russell A. Barkley所著「不聽話的孩子：臨床衡鑑與親職訓練手冊（第二版）」，Guilford Press，1997年版。重製於Russell A. Barkley與Kevin R. Murphy所著，黃惠玲、趙家琛譯「注意力缺陷過動症：臨床工作手冊」。）的得分表現作為其行為問題指標。家庭情境問卷（HSQ）與學校情境問卷（SSQ）主要是評估在家庭及學校的各種情境中兒童行為問題的普遍性及嚴重度。父母使用家庭情境問卷評估孩子在十六個居家及公共場合裡的行為問題。老師使用學校情境問卷報告兒童在十二個

不同的學校情境裡可能會有的問題。得分愈高，表示行為問題愈嚴重；反之，得分愈低，表示其行為問題愈輕微。

第二章 文獻探討

本章共分成四節，主要在探討注意力缺陷過動症、親子互動的相關理論及研究、ADHD兒童的人際關係、親子互動團體治療方案的學理依據。

第一節 注意力缺陷過動症之探討

孩子比大人好動、精力充沛不專心和衝動，本來就很正常；但是當這些行為問題嚴重的影響到孩子的適應問題時，就不太正常了！ADHD 兒童的注意力持續度是這麼短；活動程度是這麼高；抑制衝動能力是這麼的差；人際關係的問題是這麼的令人擔憂，因此在探討運用治療模式是否能改善 ADHD 兒童的人際關係之際，更需要深入探討何謂「注意力缺陷過動症」。

本節共分為三個部分，分別為 ADHD 的本質、成因、盛行率，茲分述如下：

壹、ADHD 的本質

根據 DSM-IV 的診斷標準，並綜合 Barkley（1998）等學者的研究，以及研究者在學校中的觀察，一般而言，ADHD 兒童具有下列行為特徵：

一、ADHD 兒童的特徵

Barkley（1998）指出，ADHD 兒童主要的特徵如下：

（一）注意力不集中（inattention）：

Barkley 表示，ADHD 兒童之注意力問題，多半出現在對刺激的警覺性及持續性注意力，但在分心的程度，與一般兒童並無顯著差異。因此 ADHD 兒童會比同齡與同性別的正常兒童表現出更多注意力的困難。尤其是 ADHD 兒童常常容易轉移自己的注意力也就是對任何事情都很好奇，都想要試試看。他注意到這

個刺激，他去玩一玩，做一做。接著又有另一個刺激，他馬上又跑到新的刺激，因此很難集中其注意力。在班級上課時，常做白日夢、不能注意老師教學內容，而在團體活動或遊戲時，這種特徵表現最為明顯，甚至連遊戲都無法玩完！

（二）衝動或行為抑制困難（impulsiveness or behavioral disinhibition）：

ADHD的兒童與同齡或同性別的兒童比較起來，經常快速對周遭情境做出反應，有行為抑制的缺陷，或稱為衝動，包括行為無法控制、無法延遲反應，無法在社會要求的情境中控制自己的行為，對需求滿足的延宕有困難。如果情境的要求：要與同伴分享、合作或是要顧慮到他人時，特別會出現狀況。因此他們常常讓旁人的感受是：無法顧及別人，或是沒有考慮清楚就回答問題，也就是思考太快、較沒有組織性，尤其缺乏計畫行為或組織計劃的能力，所以需要經常被提醒及監督。

（三）過動（hyperactivity）：

過動是 ADHD 兒童最易被發現的症狀，尤其是當環境中需要孩子抑制其活動量時，ADHD 兒童的過動行為便凸顯出來。例如：我們在教室的規範中，經常要求孩子放慢動作或坐好時，ADHD 兒童便顯得異常過動（Mash & Wolfe, 2002），而且他們的行為模式通常與當時的情境是無關的。這種活動量過多與行為突兀的情形，最容易造成親子及師生互動的困擾。

（四）自我規範能力差（引自洪麗瑜，無日期）

ADHD 兒童需增加一個特徵，也有國外學者提議：就是「自我規範能力很差」。我們一般人會知道後果而被嚇止，但過動兒常常是「不見棺材不掉淚」，真的見血了，才知道這一拳原來是這麼重。他們常無法聯結"拳頭"與"血"的因果關係。行為學派解釋這類問題，指出其受行為結果來約束的能力很差。如：您說他不打人，就帶他去迪斯奈樂園玩，他也很想去。但此約束可能兩分鐘還可以，時間再長一點，行為的增強結果與行為之間的關連就分開了，這也就是為什麼勸了半天，他們卻常常還要打架的原因。

二、ADHD 的內向性與外向性行為問題

我們知道ADHD 的孩子會伴隨許多的問題行為，這些行為包括有外向性問題行為及內向性的問題行為（洪儷瑜，民87），但因其內向性症狀（ internalizing symptom） 不像外向性症狀（externalizing symptom）被研究得如此頻繁，因而經常被忽略。

（一）外向性問題行為：ADHD兒童容易出現的外向性問題行為，包括攻擊、反抗、偷竊、破壞東西等。約有30%～50%的ADHD孩子，最後會發展成品行疾患（Conduct disorder，簡稱CD）（Barkley, 1998; Biederman, J., Faraone, S. V., & Lapey, K. 1992）。

（二）內向性問題行為：Barkley（1990）認為，ADHD兒童可能因為生活上所遭遇的挫折、經常受到誤會或懲罰、以及人際關係不佳等，而容易造成自信心低落、焦慮、甚至憂鬱。尤其是ADHD孩子比非ADHD孩子經驗到更多的憂鬱（Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Chhabildas, N. A., Friedman, M. C. & Alexander, J.1999）。

三、環境的變異性

ADHD兒童在面對不同情境及照顧者時，也會呈現明顯的變動（Zentall, 1984）。當孩子獨自玩耍或父親在家時等情境，較不會出現問題；而當孩子被要求做家事、父母親在講電話、有訪客來訪、或在公共場所等情境時，就成為ADHD孩子出現問題的高峰期（Barkley, 1990）！

四、診斷上需注意的條件

並不是每個表現出注意力不足、過動或衝動行為的孩子都是ADHD兒童。許多孩子也會不經思慮脫口而出、思考沒有組織性、頻犯錯誤、忘東忘西等；但這並不表示他們有終身的問題。因此，爲了要診斷ADHD，我們必須還要注意其他的條件：

- 行為發生於七歲之前。
- 比起同齡與同性別的兒童來說更嚴重。
- 問題持續超過至少六個月。

- 至少發生在兩個情境。
- 造成孩子社會或學業表現的顯著損害。

另外疾病、意外事故的發生；生活的壓力事件等，都會產生類似ADHD的症狀，也就是在診斷ADHD時要注意到：他們不是輕度智能不足、學習障礙或品行疾患；也不是環境因素所造成，如：失去父母、長期兒童虐待；也不是身體疾病造成的，如：輕度癲癇、中耳炎（Mash & Wolfe, 2002）。

貳、ADHD 的成因

整理文獻的結果，ADHD 的成因可分成ADHD的生理病理學理論、ADHD的心理病理學理論來探討

一、ADHD的生理病理學理論

Barkley分成三個部分來討論，第一部份是有關腦傷和ADHD 的研究；第二部分是神經學的發現：過動症的腦部異常發展；第三部分是腦部異常發展的原因（何善欣譯，民91）。

（一）有關腦傷和ADHD 的研究

將近一百年的時間，研究人員懷疑我們今日所稱的過動症是腦傷造成的。他們發現腦部額葉區，也就是額頭的後方（眼窩—額葉區），受傷的人的行為和ADHD的行為極為相似。二十世紀初期，許多研究發現ADHD的成因是因為疾病的感染，如腦炎、腦膜炎或摔跤重擊造成的腦部外傷或懷孕生產時的併發症造成的。然而二十年前，科學家發現大部分的ADHD沒有這樣的病史，也沒有明顯的這方面受傷的紀錄。至多，只有約5~10%的ADHD是因為腦傷而發展出此症的症狀。

（二）神經學的發現：ADHD的腦部異常發展

1、腦內化學物質

有些科學家認為ADHD此症患者大腦的某些神經傳導物質

(neurotransmitters) 多巴胺 (dopamine)，也就是神經細胞之間傳達訊息的化學物質，較為不足。目前已經確認兩個與多巴胺、過動症有關的基因。其中一個是與多巴胺運送機轉 (dopamine transporter mechanism) 有關的基因，從神經突觸 (synapse) 轉移多巴胺；另一個基因與神經細胞對多巴胺的敏感度有關。無疑地，在不久的將來，會有更多相關的基因確認出來。

2、腦內活動

許多研究測量比較ADHD患者與非患者腦部的活動，發現此症患者額葉區域的活動度較低

(1) 較低的放電活動

一九七三年，Monte Buchsbaum和Paul Wender博士針對在重複刺激下以產生平均誘發電位的腦波活動測量受試者的腦電圖活動受試者有24位ADHD兒童和24位非ADHD兒童，結果ADHD兒童的反應和比他們年紀小的孩子一樣。

(2) 血流量較低

腦部愈活躍的區域，需要愈多血流量。一九八四年，丹麥甘迺迪中心的Hans Lou、Leif Henriksen和Peter Bruhn博士發表了一篇研究報告，他們比較十一位ADHD兒童和九位非ADHD兒童腦內的血流量，發現ADHD兒童額葉區的血流量較低。

(3) 較低的腦部活動和正子放射斷層掃描

Alan Zametkin博士在研究中使用敏感很高的方法正子放射斷層掃描比較二十五位成年的ADHD患者和五十位非ADHD成年人的腦部活動，在實驗中，將放射性葡萄糖－也就是腦細胞拿來當燃料的糖－注射到血流中，然後用正子放射斷層掃描照下腦部使用這些葡萄糖的情形，發現這些成年患者腦內的活動度較低，尤其是額葉區。

(4) 比較ADHD和其他精神疾患的腦部活動

Karl Sieg博士及其同事在一九九三年的報告中指出：腦部活動低是ADHD患者獨有的現象，其他精神疾患並沒有這現象。

（5）患者的腦部活動和藥物治療

有證據指出，治療癲癇的藥物，特別是phenobarbital 及dilantion，是爲了降低腦部的活動，服用後患童會出現注意力不集中及過動的問題。

總括來說，生理因素是ADHD的主要病因，上述科學研究明確的指出，腦部的眼窩－額葉區及相關部位與ADHD的發展是有關的。這些區域的功能幫助我們抑制行爲、持續專注和抑制反應，同時還幫助我們控制情緒、動機、用語言指導行爲和計畫未來。而ADHD患者在這區域的活動度較低，導致其心理能力出問題。

（三）腦部異常發展的原因

1、環境因子

（1）懷孕階段攝取的物質

研究顯示懷孕其直接或間接暴露在香菸中會增加孩子日後行爲問題的機率；Sharon Milberger博士及其同事在研究中發現：母親懷孕時抽煙的量和孩子是否爲ADHD之間有顯著的相關性。另外，酗酒的母親所生的孩子，較容易有過動或不專注的情形，甚至罹患臨床上的過動症。

（2）暴露在鉛中

研究也證實孩童體內高濃度的鉛和過動、不專注的行爲是相關的，因爲高濃度的鉛對腦部組織是有傷害的。

2、遺傳

（1）家族史

Joseph Biederman、Stephen Faraone博士及其同事做了幾次這方面的研究。他們調查75位ADHD兒童及其一等親共475位，再將結果與對照組的26位正常孩子，和26位除了過動之外其他精神疾病的孩子比較，結果發現有ADHD的家庭，一等親內有25%以上也是此症患者；另外兩組的比率只有5%。

（2）雙胞胎研究

雙胞胎的研究更具有說服力。研究發現雙胞胎中的一個若是ADHD，另一個也是的機率高達80～90%。

由上述的數據來看：遺傳可以解釋55～97%孩子過動、衝動行為的問題，平均是80%。環境的因素—包括飲食鉛毒懷孕生產期間的問題等—只能解釋1～10%。這些數字很清楚的告訴我們遺傳所扮演的重要角色。

二、ADHD的心理病理學理論

Mash & Wolfe (2002) 整理有關ADHD 的理論，相關的理論強調ADHD 的缺陷乃是在動機、激發層次、自我管理、及行為抑制等四個部分，簡述如下：

(一) 動機缺陷 (motivation deficits)

ADHD 孩子對酬賞與懲罰敏感度的表現是有問題的；當酬賞頻率高時，可以表現得好，反之則會變得挫敗或表現不好。支持此發現的理論很多，取決於酬賞的程序及使用的酬賞類型。

(二) 激發層次缺陷 (arousal level deficits)

ADHD孩子在激發層次異常，不是太高就是太低，而經常是後者。孩子會努力要維持一個被自我刺激激發的理想狀態，但過動反映了這個自我刺激激發不夠的問題。雖然有很多研究支持這個理論，但它並不是一個可以考慮ADHD孩子整體行為問題的廣泛模式。

(三) 自我管理缺陷 (self-regulation deficits)

ADHD孩子在自我管理上有高層次的缺陷，也就是要透過思想及語言來指揮行為時會有問題。自我管理的缺陷會產生衝動、無法持續努力、對激發層次的調整有缺陷、被立即的酬賞所吸引等。有些孩子被發現在部分傳遞自我管理的腦部，功能較差。

(四) 行為抑制缺陷 (behavioral inhibition deficits)

ADHD 孩子（包括：主要是注意力不足的類型）有行為抑制缺陷，延宕對事件最初的反應，或要他們停止正在做的行為之能力，有功能上的缺損。行為抑制的主要缺陷會導致許多認知、語言及運動的困難。Barkley (1998) 指出，ADHD 是一種行為抑制失常的現象，也就是在屬於前額葉 (frontal lobe) 部分的執行功能出現問題，此執行功能包括：非語言工作記憶，語言內化或語言工作記憶，情

感／動機／激動的自我管理及重新建構等；而這些執行功能失常亦會影響到動作控制，因此使得ADHD孩子經常會表現出與該做的事情無關、沒有次序性、無法持續完成所交代的工作、干擾他人等。

叁、ADHD 的盛行率

一、盛行率受到診斷系統之影響而有所差異

由於ADHD 無法嚴格地定義，且要精確、客觀地測量有其困難性，因此其盛行率無法準確地被決定（Barkley, 1998），Barkley（1998）綜合文獻及臨床估計中指出，採用DSM-III診斷準則時，盛行率約在2%到9.5%之間；DSM-III-R所呈現之盛行率約為1.4%到13.3%。

國內學者洪儷瑜以台北市一所大型國小學童為研究對象，發現不同的診斷準則也有不同之盛行率，如：以DSM-III之診斷準則而言，盛行率約為6.4%；以DSM-III-R 為診斷標準時，則為7.9%（洪儷瑜，民87）。

二、國內學齡期兒童的盛行率：

國內宋維村（民71）曾利用台大醫院兒童心理衛生中心的初診個案，來估計國內ADHD 兒童之盛行率，約為5%。王雅琴（民82）以DSM-III-R 為診斷標準，研究高雄市學齡兒童之ADHD 盛行率，約為9.9%，其中男生約為14.9%，女生約為4.5%，男女生之比例約為3：1。臧汝芬、吳光顯、劉秋平（民91）針對台北市某區域國小，年齡為7 至12 歲之國小學童進行研究，篩選出疑為注意力缺陷過動症之盛行率為8.4%。

三、盛行率在性別上的差異

洪儷瑜（民87）之研究發現，國小高年級學生的性別差異很大，男生出現ADHD 的比率約為女生的七倍，分別為男生6.9%，女生0.9%。

第二節 ADHD 兒童的人際關係及行為問題

人並不是單獨的存在這個世界上的，個體一旦被生下來之後就脫離不了和人的互動，先是主要照顧人（通常是父母）和家人、親戚、鄰居；等到個體漸漸長大之後，人際關係（interpersonal relation）就越來越多，越來越複雜了。因此如何與人相處，如何了解及體會人際關係的規範，又如何認識自己獨特的性格，都是人一生中非常重要的課題。而 Barkely(1990)表示 ADHD 兒童的「人際關係」是所有問題中最麻煩的，而 ADHD 兒童的行為問題又深深的影響其人際關係，因此本節著重在探討：ADHD 兒童在人際關係上的限制及 ADHD 兒童在人際關係上的行為問題。

壹、ADHD 兒童在人際關係上的限制（引自洪麗瑜，無日期）

一、人際關係的困擾

ADHD 兒童令人較擔憂的是人際關係上的困擾，尤其是較容易衝動、與人打架、吵架、情緒控制不好、糾紛多、不懂得如何跟人玩、EQ 不好(即情緒智商不夠高)等，其實孩子與我們出現的問題相似，但為什麼我們不致於像過動兒般問題重重？過動兒其實也很挫折，他們也不希望自己是那樣子，但他們心有餘而力不足，他們就是做不到。

二、社會適應方面的困難

因為 ADHD 兒童的症狀不只是會反應在課業的需求上，他們還反應在社會適應上。研究中顯示，很多老師認為孩子若有問題行為出現，最不需要處理的是人際關係上的問題，而較需急著處理的是學習及團體的行為。甚至一般家長也會認為人際是不需要教的，與人相處是不用教的，需要教的是課業。但研究報告指出，若要以小學生的表現來預測其成人的整體適應，包括牠的學歷、事業、對社

會的貢獻及家庭、生活的滿意度，最有效的預測是小學生的”人際關係”，而非”智力”或”成績”，所以人際關係是預測人未來適應的指標。

三、負向行爲和正向意念的衝突

洪儷瑜（無日期）的研究指出：有一群是在訓導處留有記錄，具攻擊、暴力行爲的兒童，另一群被診斷爲 ADHD 兒童，研究發現這兩群人在人際關係的表現並不一樣。其行爲表現可分爲正向行爲與負向行爲，所謂正向行爲即指有禮貌、能遵守團體規範、情緒控制並能關心週遭朋友、因應不同環境需求做不同表現。而負向行爲指的是會攻擊別人、講髒話、不守規矩、破壞東西、很容易緊張等。這兩群人都愛打架，有些愛打架的孩子，他們還可能是團體中的領導者，很多人甘於服他，爲他服務，幫他說謊，這種人若不走歪路，他在社會上要發展絕沒問題，因他人際關係與適應能力好壞，決定在一念之間而已。而 ADHD 兒童在這個比較研究上顯示，他們好的行爲比一般孩子差，甚至比攻擊性的孩子差，亦即顯示他們不會表現出適當的與人相處之道。一般 ADHD 兒童在”攻擊意念上”即使到了青少年，對人的惡意、恨意是沒有的，若可能有，也是在正常範圍內；有攻擊的結果卻無攻擊的意向，對人還是一付很善良、慈悲的樣子，所以也很容易被騙。另一群具攻擊性的孩子則較有明顯惡意，也很會掩飾。但二者在師長或外人看來以爲是一樣的，事實則不然。

四、人際關係的扭曲及惡化

另一個 ADHD 兒童的問題在於他們熱情的向別人示好的結果，卻經常受挫，於是造成只要有人接近他們，他們就會如備戰狀態的模樣，這是他們長期在人際上被扭曲之後的自然反應。長期如此，ADHD 兒童會因失敗的戒心，而對人產生討厭、敵意、恨意，這種極敵意之發展，經常是惡化在他們較年長之時。

五、人際互動的信心不足及情境線索的搜尋太少

影響人的互動因素有二：一是人格特質，二是情境。人格特質是指個性是內向或外向，活潑或沉靜，對自己的信心及自我概念爲何？人若對自我的信心足夠，自我概念高，其挫折忍受力則較高。而 ADHD 兒童是屬於較無信心、且自

我概念低的孩子，你若告訴他做錯了，他會發脾氣，甚至不來找您了。情境不同，孩子會有不同的表現，因為孩子看到的情境以及對情境的解釋，往往會影響其行為反應。ADHD 兒童在社會認知上，在線索的解釋上，通常都只能抓到一個，其實只要多一個線索就足夠讓人得到較正確的判斷，也較不會出錯。

貳、ADHD 兒童在人際關係上的行為問題

ADHD 兒童的許多特徵導致親子互動緊張，同時也會造成和他人的衝突，以及在社區中的問題。社會所強調的是控制性、適當的活動力、專心、適度地情緒反應、適當的社會表現、對保持身體狀態的警覺性不過度、作息規律等；當 ADHD 兒童有各方面的反抗行為或負面特徵時，會導致在社交、家庭環境、學校適應等方面有很大的困難。以下將依據 ADHD 兒童在人際關係上的行為問題分成三方面來說明：

一、與父母的關係

ADHD 兒童的發展能力使他可能有行為上的問題，這些發展能力也影響了 ADHD 兒童了解、順從父母親的命令或要求的能力，甚至學習好習慣或控制情緒的能力也會受到影響。因此，很容易直接引起父母親與孩子互動時產生衝突。（何采諭，民92）

Marshall 等人（1990）研究與 ADHD 男孩的攻擊症狀有關的家庭因素發現，攻擊與負向的家庭氣氛，在決定因子上可能獨立的；但父母親對孩子的支持態度，仍會影響孩子的自尊、同儕關係、能力等發展。

二、與師長的關係

在學校中，級任教師是最常與過動兒接觸的人，也會影響他其他學生對 ADHD 兒童的看法，可說是 ADHD 兒童的重要他人，若希望 ADHD 兒童在學校能獲得良好的教育、學習環境，自不能忽略級任教師的角色，但 ADHD 兒童因疾病的關係，容易在班上發生各種無法預料的事情，造成教師的困擾（盧安琪，

民90)。教師面對ADHD兒童最容易面臨的問題：

(一) 上課進度受到影響

ADHD兒童在班級中，常常發出聲音或不停地活動，有時則不斷地重覆惹人厭煩和被禁止的行為，有時也會煩躁不安的、愛插嘴、不斷地站起來在教室內走動，甚至無緣無故捉弄鄰座同學、亂拿別人東西等企圖引起老師的注意，教師因為必須處理這些狀況，而這些狀況發生的頻率卻又很高，因此往往影響班上的上課進度。

(二) 管教上的困難

ADHD兒童想什麼就做什麼，從不三思而後行，且不計後果。只要人事物不合自己的心意，馬上就會表現搗亂的行為；在教室中，如摔東西、打人、發脾氣、甚至賴在地上不起來；遊戲時，常常不能遵守規則，不願排隊等待；插隊破壞秩序；活動量特別大、坐立不安、敲指頭、晃腳、且是不分場合和地點；而說謊、打架、偷竊、攻擊性行為更是令老師們感到頭痛。上述這些行為往往挑戰著教師的班級經營，特別是在班級中造成許多困擾，令教師在面對管教全班學生的常規上，困難重重。

(三) 無法理解ADHD兒童的行為及能力

教師認為 ADHD 兒童和一般學生的差異是「互惠」、「合群」和「溝通技巧」的能力較不足；ADHD 兒童最嚴重的行為是「違規」、其次是「焦慮」和「攻擊行為」（鄭惠囊，民 86）。ADHD 兒童常會興奮的停不下來，而在遇到挫折時，則產生暴怒無法控制自己。情緒起伏很大且變化不已，前一分鐘還很高興，後一分鐘卻愁眉苦臉，教師很難理解 ADHD 兒童為何在這麼短暫的時間內如此興奮或悲傷的原因，甚至即使在愉快的活動中也會表現過分極端的興奮，笑得很大聲、很突兀、甚至拍打桌子。

三、與友伴的關係

（一）無法與同儕良好互動

根據洪儷瑜(民 82)以臺北市一所國小六年級 ADHD 兒童為對象，研究其人際關係問題，與其受同儕接納和排斥的相關因素，結果發現：無論是同儕提名、教師評量、或自我評量所得的資料，都顯示 ADHD 兒童的人際關係有顯著的問題。在班級中，無法與同學有好的互動關係，有時被拒於團體之外，成為班上的特異份子。

（二）社會技能的不足造成被同儕拒絕

鄭惠雯（民 86）的研究指出：同儕認為這些 ADHD 學生和一般學生差異最大的是「學習行為」、「衝突處理」、和「互惠」等方面的能力；高達 2/3 在同儕人際關係中是「被拒絕」的，但也有 1/4 的人際關係是不錯的（「普通」或「受歡迎」）。在受同儕喜愛的提名次數方面，約 2/3 的 ADHD 學生受喜愛的提名次數在全班平均數以下，但仍有 1/3 是在全班平均數以上。在受同儕排斥拒絕的提名次數方面，有 3/4 的 ADHD 學生受斥次數在全班平均數以上，但也有 1/4 的樣本受斥次數在平均數以下。

（三）衝突情境中易設定負向目標

ADHD 學童比人際適應不佳的一般學童在「衝突情境」中較多人設定負向目標，且解決方法數比較少。在衝突情境中，有負向目標的 ADHD 學童會導致負向行為（蔡淑妃，民 89）。

（四）前置刺激及結果的惡性循環

林幼青（民 85）的研究顯示：以行為功能分析探討不順從行為四種依變項（攻擊、抱怨、反對、不依從）之前置刺激與結果反應中則發現：當前置刺激為同伴出現不順從行為時，容易產生 ADHD 孩童的攻擊、反對的行為；而當 ADHD 孩童出現攻擊的行為時更易引起同伴更多的不順從行為的結果反應。

第三節 親子互動的相關理論及研究

壹、親子互動的意義

親子互動包含了父母與子女溝通的頻率、內容及互動的結構(Palan, 1998)。Minuchin(1993)認為家庭系統理論中，個體會判斷如何與對方互動，在這個互動歷程裡，成員間彼此試探學習，其中「自主」與「親密」是主要的二大課題（潘玉鳳，民92）。Gongla 和Thompson 發現家庭的成員之間，彼此會注意到雙方的重要性和彼此的依附及認同感（引自莊麗雯，民91）。

文獻上經常用來研究家庭的主要理論有四：家庭發展論、結構功能論、互動理論、一般系統論。Minuchin(1993)結構功能理論認為，失功能家庭(dysfunctional family)即是因為家庭僵化的互動型態所引起，因此必須致力於重新建構家庭的溝通規則，使家庭成員學會如何對待彼此和因應未來的衝突和壓力。互動論著重於探討家庭成員角色的交互作用影響與權力的分配問題。本研究探討親子互動即是奠基於結構功能理論及互動論，希望父母透過親子互動團體治療，期望改變僵化的親子互動模式，讓家庭成員角色的交互作用產生正面的影響與改善ADHD兒童最棘手的人際關係問題。

貳、親子互動和父母的教養方式之關係

父母教養態度與互動的方式彼此有關聯，孩子所知覺的父母教養態度，影響孩子如何選擇互動的方式，而互動的方式，對父母教養態度也有不同的作用。

一、父母教養態度與親子互動對親子情感的影響

周玉慧和吳齊殷（民90）的研究發現教養行為對親子互動有直接影響。當母親有不當的教養行為時，對親子間支持有負面影響，進而傷害親子情感；也會加

深親子間衝突，導致不佳的親子情感。因此，親子互動的「支持」與「衝突」變項，必須先經由「不當教養」的影響，才對親子情感產生不良作用，簡言之，探討親子關係的相關議題，父母教養方式與親子互動各具意義，缺一不可。雖然目前對父母教養方式與親子互動二者間的關係，各有見地，然而這些研究有助於釐清親子互動與父母教養方式的差異。

二、親子互動影響父母教養態度之知覺（Fischer，1990）

在前述提到父母教養態度對孩子的影響，同樣地孩子的反應也會對父母教養態度產生影響。Fischer（1990）的研究發現，ADHD兒童的父母親會經驗較多壓力、教養上的無力感、婚姻不和諧。其研究對象雖是ADHD兒童的父母親，但是一樣可以有效的說明與解釋一般父母教養孩子過程中，所引發父母知覺的狀態：

1、引發父母親教養上的無力感

由於 ADHD 孩子天生就有集中注意力的困難，非常容易遺漏掉父母親的指示或命令，而經常無法完成指定工作；另外，衝動、過動、易怒、打擾他人、在家中爬上跳下等特質；更讓這樣的孩子讓父母親有難帶的感受，且容易和父母親起衝突，使得父母親在帶孩子時，倍感壓力（Lewis, 1992），而導致沮喪、失望、負面情緒、罪惡感、感覺自己的管教技巧不好，甚至對自己失去信心。

2、父母負向態度的累積

ADHD孩子異常的方面越多，和父母親的衝突也可能越多；這種親子衝突最容易發生在日常生活中對孩子下命令時，這類命令常常引起孩子負面的行為，使得父母親對孩子抱持著負面的看法，也增加了父母親每天對孩子管教上的衝突。另外，ADHD 孩子的母親與孩子互動的方式，容易採用直接、負向的態度，正向的態度較少，也很少對孩子最初的回應做互動。

3、造成父母之間的衝突

Cunningham 與Barkley（1979）發現，ADHD男孩的母親較常對孩子下命令；但ADHD 的男孩服從性較低；且ADHD 男孩的行為有較多是不符合情境、較少服從、對父母親的要求回應較少等行為。這種情況也容易導致婚姻上的衝突，尤

其是當父母親對孩子的管教態度及想法不一致時，最常發生。

4、造成親子關係的緊張

ADHD兒童具有導致親子互動緊張的特徵，同樣也會造成和他人的衝突，以及在社區中的問題。社會所強調的是控制性、適當的活動力、專心、適度地情緒反應、適當的社會表現、對保持身體狀態的警覺性不過度、作息規律等；不管是什麼樣的父母親，當孩子有上列各方面的反抗行為或負面特徵時，會導致孩子在社交、家庭適應等方面有很大的困難。此外，發展能力也會使孩子可能有行為上的問題，而影響到他人對孩子的看法，及之後孩子與他人互動的方式。這些發展能力也影響了孩子的社會問題解決能力，及了解、順從父母親的命令或要求的能力，學習好習慣或控制情緒的能力也會受到影響。這些都會直接引起父母親或其他人與孩子互動時產生衝突。

其實，親子互動過程中引發父母親教養上的無力感、父母負向態度的累積、造成父母之間的衝突、造成親子關係的緊張等，都是一般父母容易經驗到的，只是向度和次數的累積，不像ADHD兒童的父母親所經驗到的那麼廣、那麼多罷了。總之，親子互動大致都不離感受與行為的交互作用，父母不僅單方面的施予，也會受子女的回饋影響行為的表現，反之亦然(陳易甫，民89)。

叁、親子互動的重要價值

陳秀才（民90）認為親子互動是首次也是最重要的學習過程。人類自有生命以來就不斷的與母體互動。出生以後與父母家人及社會的其他人士也就愈來愈多的互動。但是，人類客體間的互動，惟有親子互動所產生的情緒最為正向，所以親子互動的重要價值如下：

一、親子互動與了解

由於親子的互動，孩子與父母親的接觸頻繁，父母親自然對孩子有更深一層的瞭解，知道孩子的個性、行為表現或身心狀況以做為輔導或教養的參考。

二、親子互動與身心發展

任何客體間的互動，都會在不知不覺中產生瞭解、情誼，尤其親子間的互動更能反映出「親情與愛」。「親情與愛」是人類心理的維他命。有了它可以滋養人類的身心發展，導致身心的健康。

三、親子互動與語言

人類語言的學習，需要生理的基礎與社會的基礎。生理的基礎指的是身體發聲與指揮的系統，而社會的基礎，指的是人之間的互動。如果缺乏此其一，人類是不會有語言的產生。親子互動正是孩子語言獲得最重要的社會基礎關鍵。

四、親子互動與人格

一般說來，人格的形成最重要的是除了個體因素外，就是環境的因素。而環境因素，最重要的就是個體與其四週的人事物之互動所決定。尤其，在人生的初期，其所處的環境莫不以親子的關係環境為重。親子互動成了一個決定性的影響。

五、親子互動與智能

親子互動是認知的重要媒介。孩子從小就是依靠感覺器官認知外在的世界，提升智能。要認知外物最好的方法，乃是透過平日的親子互動。親子在互動中，可以開發許多認知的內容。

親子互動可以促進父母親對孩子有更深一層的瞭解，可以滋養人類的身心發展，是孩子語言獲得的重要基礎關鍵，對孩子人格有決定性的影響，是認知的重要媒介。根據以上所述：重要他人的瞭解、身心健康、語言溝通、人格發展、認知能力等，都是人際互動的基礎，因此研究者在本文中臆測透過團體治療，親子互動的改善是可以改善ADHD兒童的人際關係的。

肆、親子互動中的重要媒介－親子溝通

國內的吳俊賢（民89）以「家庭凝聚力」、「家庭調適力」與「親子溝通」這三者作為測量青少年親子互動模式的依據。其又認為「親子溝通」是扮演催化

「家庭凝聚力」與「家庭調適力」二者運作之重要媒介，由此可知親子互動中「親子溝通」佔著非常重要的部分，以下就親子溝通的重要性及其型態分別論述整理如下（引自朱崑中，民85）：

（一）親子溝通的重要性

根據家庭系統理論的觀點，家庭是一完整性、連貫性的系統，系統中的每部分都與其他部分密切相關，亦即家庭系統中的成員間距有一種相互依賴和互惠的關係；而家庭系統之所以失去功能或產生問題，一個很重要的原因是因為家庭溝通出了問題、失去了該有的功能，因此，許多家族治療學者，如Satir、Haley等，皆強調家族治療的重點必須放在改善家人間的溝通（曾端真，民82）。

（二）親子溝通的型態

Satir是著名的家族治療大師，他很注重一個人的自尊（self-esteem），認為個人自尊的高低，將對其擇偶、處理差異及不一致、養育小孩……等產生影響。Satir將溝通方式分為下列幾種型態：

1、討好型（**placating**）：對於對方的意見完全同意，常表現出乞求、討好的姿勢，內心認為自己是毫無價值。

2、責備型（**blaming**）：對於別人的意見都表示不同意，表現自己很優越，常以專制、責罵等方式出現，其實自我價值感相當低。

3、超理智型（**super-reasonable**）：對於事情的解釋、分析很拿手，外在表現是冷冷的，不帶任何感情，自我價值相當低。

4、轉移型（**irrelevant**）：談話沒有重心，話題常常跳換，自我價值低，藉著說話等想引人注意他。

5、一致型（**congruent**）：是直接且坦誠的溝通方式。在口語、非口語及思考、感覺等方面皆一致，是一種能維持高的自我價值的溝通方式，所以值得大家學習。

伍、親子互動中注意孩子的心理需求

親子關係是孩子在嬰幼兒時期與父母間依附關係的延續。但是當學童的身心遭逢人生的第一個風暴期（青春期的），親子雙方的關係是有可能因為親子雙方心理上的矛盾（孩子既想獨立卻又需要父母的關愛；父母希望孩子長大卻又不忍放手），以及父母與孩子成長背景的差異，使得親子關係面臨解構而需再一次的重新建構新的親子關係。因此，在親子互動中，孩子隨著年齡的增長，一些基本的心理需求也是我們必須注意到的：以下就嬰幼兒階段的安全依附需求對人際關係所產生的影響及青少年階段的離合需求分別論述：

一、安全依附的需求

（一）嬰兒期依附關係影響著未來的人際關係

Bowlby（1969）認為嬰兒與主要照顧者之間所發展出來的依附關係，不但影響了嬰兒對自己價值的看法，也塑造了嬰兒對互動行為之反應方式的預期；這也就是說：Bowlby不但認為依附關係對正在發展中的嬰幼兒之人格有重大的影響，而且此種早期照顧者對孩子需求時之情緒或行為的反應，會繼續經由持續性的互動情形，使嬰幼兒發展出自己的「內在運作模式」而此「運作模式」將會在新的關係中產生某種形式的期望與知覺等，所以說早期依附關係是影響未來人際關係的重要因素（黃玉珍，民92）。

（二）學齡期對父母的依附關係也影響對同儕的依附關係

莊麗雯（民92）的研究發現對父親之焦慮依附程度較高、或對母親之焦慮依附程度較高之學童，對同儕也傾向形成焦慮依附。對父親之安全依附程度較低、焦慮依附程度較高之學童，對同儕傾向於形成逃避依附。換言之，與父親、母親形成負面依附風格的學童，也易於對同儕形成負面的依附風格。此外，單親學童可能是因為與父母親存有較不良的互動關係，因而對父母親形成不安全的依附關係，再促成對同儕產生焦慮的依附關係。

二、青少年期的離合需求

本文的研究對象ADHD為四至六年級學童，正值即將邁入青少年，而青少年在成為一個獨立自主的個體之前是需調整與父母或重要他人的關係。茲將親子互動與青少年的離合需求的論述整理要點如下（引自周麗玉，民85）：

青少年在成為一個獨立自主的個體需調整與父母或重要他人的關係，這種新的關係就如同Maher（1973）所提之嬰幼兒期客體關係發展的分離－個體化時期（separation/individual）一樣，既想脫離父母或家庭的束縛，又擺脫不了對家庭的依戀，這種既期待分離、獨立，又渴望依賴與依附的離合心理需求，在青少年階段尤其凸顯。因此親子互動中，應該引導父母成員了解青少年的這種需求。

（一）重視孩子青少年期的安全依附較不會產生憂鬱

Miller（1976）認為建立健康依附關係的能力是健康心理發展的基礎，所謂健康的依附關係的能力是指與他人建立同理和共鳴關係的能力。Hauser（1991）認為青少年和父母或家人能建立相互傾聽與情感支持的關係，是一種健康的依附關係，安全依附型的青少年，較不會產生輕微憂鬱（dysoria）的現象，與同儕相處會有較正向的關係（Diamond & Blatt，1994），Bowlby（1969，1980）則提出需要時懂得依賴他人的人，是一種安全依附行為的表現，也是一種健康依附行為的表現。

（二）青少年的心理分離需求是孩子邁向成熟成長之路

與父母分離是青少年邁向成熟成長的必然過程這種漸進的自我與他人形象認定的過程是建立在安全依賴父母的基礎上。所以父母如果能坦然接納並肯定青少年企圖尋求心理分離的需求，尊重其尋求心理分離的獨特方式，需要時能提供符合青少年所需的資源，與子女互動能達成供需一致的客觀契合狀態，當青少年也能覺知其心理分離的需求確實獲得滿足時，其自我認定的形象便能順利發展，並進一步發展成熟的人際關係能力。

（三）青少年離合需求的滿足可促進孩子情緒的穩定

有足夠安全感的青少年父母，當孩子想要探索外在的世界時他會讓子女有足

夠的空間與時間經由自己的努力與創造去體驗真實世界中的外在現實（external reality），並學習調整自己的需求，以因應真實世界的外在現實，從中體會自我調整控制環境的效能感，這種相信子女的自發性與主動性，且允許子女自己去因應環境的親子互動歷程，可以讓青少年有自主獨立與心理分離的滿足感，進而增進親子間的親密關係，

（四）滿足青少年離合需求讓親子互動更有效能

- 1、做一個信任自己與信任孩子的父母。
- 2、無條件滿足青少年依附的需求，當孩子的安全堡壘。
- 3、鼓勵青少年獨立自主，滿足其心理分離的需求。
- 4、隨時自我調整，扮演「隨時存在，隨時不存在」的親職角色

本文的研究對象ADHD為四、五年級學童，正值即將邁入青少年，而青少年在成為一個獨立自主的個體之前是非常需要協助其調整與父母或重要他人的關係。

陸、親子互動的實徵研究

一、心理層面

（一）親子關係的親密與疏離

親子互動會深深的影響親子關係，前述提到：聚頻心繫是父母和子女有互動，也有心理參與的部分，因此是最為理想的互動形態；聚疏心繫是父母一方和子女很少有實際接觸，但心理上很能同在；聚頻心離與聚疏心繫相反，雖然親子間有實際接觸，但是在心理層面呈現疏離狀態；至於聚疏心離的情況是起自於父母一方有嚴重的心理困擾，對家庭退縮，不具情感(引自吳虹妮，民87)。

（二）社會心理

在社會心理的表現(psychosocial outcome)方面，發現親子互動對不同發展階段的個體皆具意義。Karen 和Cary(2000)亦發現，幼稚園孩子與母親的親子關係

連結愈高，孩子傾向愈強的正向社會心理表現，而且也較容易擁有融洽的友誼。林玉慈(1998)、朱崑中(1996)、Barber 和Delfabbro(2000)及Peter 和Bernd(1999)對青少年親子互動關係與社會心理表現二者的關係，皆持肯定的態度。

二、行為層面

(一) 親子互動影響孩子正負向行為

Crouter、McHale 和Bartko(1993)以就讀國小四、五年級，在家裡排行老大，並且至少有一位手足的學童進行追蹤研究，發現母親對不同性別孩子採取的互動方式不同，其傾向正向表現的程度也有所殊異。當母親是高溫暖，低監控的時候，女兒有最正向的表現；當母親低溫暖也低監控時，女兒會傾向最遠離正向表現的一面。對象是兒子時，母親溫暖與監控的程度高，兒子會有最正向的表現；但是當母親溫暖低，監控高，兒子會傾向最遠離正向表現的一面。

Howard(1996)更表示親子互動直接影響孩子行為的優劣，正向親子互動下的孩子，透過正向溝通而容易認同父母的意見，父母的影響力使之不容易擅作決定，不但因此減少偏差行為發生的機會，相反的，還發展出種種的好行為。

(二) 親子互動影響孩子在學業成就的表現

國內學者研究發現，親子互動與學業表現有關係(周玉慧和吳殷齊，民90；羅國英，民89)。周玉慧和吳殷齊（民90）便提到父母皆採低監控的學童，其學校表現最差，並且在攸關學習的勝任感上也較低。而高支持且低衝突的親子互動，則對青少年的課業成績具有推動的助力。至於羅國英（民89）則以國中一、二年級學生的學業表現為研究主題，發現其學業成就愈高，母親的教養行為愈少，親子衝突愈降低。因此，我們從以上的研究可知，親子互動的狀態與學業成就應該存有相互影響的關係。

三、在社會生活方面的適應

許多研究顯示，親子互動的狀態與孩子的社會生活適應上的表現有關。林玉慈（民87）和朱崑中（民85）認為青春子女自尊與其所知覺到的親子溝通成正相關，即青少年若能在家庭擁有和諧的互動關係，則會有較高的自尊、自我表

露及正向的自我概念。

Barber 和Delfabbro（2000）及Peter 和Bernd（1999）則個別提到親子互動中，衝突或孤立的成分愈多，其適應情形愈差，特別是Peter 和Bernd（1999）所從事15 歲至17 歲青少年的縱貫性研究，得到的結果指出青少年屬孤立類型的家庭關係，比其他同年紀的孩子更具有高度侵略性與沮喪情緒。

國內研究者陳立人（民83），也有相似的發現，在國小五、六年級學童的親子關係適應上，對其行為觀念及幸福感受有顯著的預測作用。

綜合以上的研究，親子互動的影響範圍，包括孩子心理、行為及社會生活適應等方面，這也等同說明親子互動的重要性與意義。

柒、親子互動團體的特色

一、親子互動團體成員是親子共同參與的

國內一般促進親子關係的團體，多是以家長為對象，有傾向父職與母職的研究(郭佳華，民89；趙梅如，民88)，然而親子共同參與的團體卻寥寥無幾。郭佳華（民89）便提到，父親在參與該團體之後，對成長的需求有深刻的覺察，家人亦感受到其正向改變，然而，透過成員的回饋，卻發現在成員心有所感之餘，認同團體的剎那，也對親子共同參與的可能性感到盼望。因此，親子共同參與的團體，乃能滿足家長們的期望。

二、親子互動團體增進親子互信互賴

一般親職教育團體，將重點擺放在教導父母學習良好的教養方式與技術，或如服膺於父母效能課程者，重視親子關係與互動狀態，並增進自我成長，同時獲得社會支持（林家興，民88）。然而親子關係團體，不僅可以達到以上的訴求，更能創造出一種在陌生情境下，父母與子女互信互賴的情感，宛如「依附」的重現，此外，對於父母了解子女在團體中的狀態，亦有所助益。

三、親子互動團體提供演練與楷模的機會

以父母為對象的團體，進行的模式往往是透過經驗分享與事後家庭作業的演練，達到團體目的，然而在親子關係團體中，家長不再唱獨角戲，孩子的共同參與，讓親子的互動更具真實性。如此一來，不僅能避免以往家長常犯著「想當然」的錯誤，習慣用自己經驗教育孩子，忽略孩子需求與想法的互動模式（余國良、辛自強，民89），也能在團體的當下，解決或分享雙方的問題與感受；對於其他成員而言，亦是提供演練與楷模的機會。

四、更多來自親子互動團體的改變

施秀玉（民 92）的研究發現：親子互動的改變是來自於團體的影響有：1、親子互動的改變是來自團體課程的影響有一開放性思考、有效的溝通、情緒管理、同理心、改變從自己做起等五個改變。2、親子互動的改變是來自團體成員之間的影響有一懂得分享、表達能力的精進、認同典範、鬆動問題的看法、適時激勵自己等五個改變。

許芳卿（民 92）研究的主旨，在評估患童於服藥的情況下同時給予認知行為親子治療方案介入，治療方案之效益。研究結果發現：經過方案介入，能有效改善 ADHD 兒童對家庭困擾、注意力不集中、過動—衝動等的問題。

每一個孩子天生的氣質不同，有的孩子確實天生好帶，但有的卻是很難帶的，ADHD 兒童可以算是比較難帶的孩子。如果將管教孩子的父母知能分等級的話，一般好帶的孩子，即使初級知能的父母也不會覺得有問題，然而面對 ADHD 兒童的問題，父母常常需要學習高級班的知能。就是因為 ADHD 兒童家長所面對的問題屬於非一般性的困難，所以 ADHD 兒童家長需要比一般父母辛苦一些，甚至還得去學別的父母不需要的知能。本文研究的親子互動團體治療，正是 ADHD 兒童的家長迫切需要學習的親子互動知能，透過活動的體驗，激發家長與兒童本身的自發性，將問題的重點擺在調整出問題的家庭互動系統（翁敏嘉，民 91），因為家庭是孩子最早接觸與社會化的場所，家庭環境對兒童的影響主要是透過親子互動的關係來達成（吳永裕，民 85），並希望藉此親子互動團體

模式，讓父母學習如何改善親子互動，且期望能進一步看到 ADHD 兒童人際關係的改善。

第四節 團體治療方案的學理依據及實徵研究

本文研究的「親子互動團體治療」方案是翁敏嘉治療師所設計的，他在團體中加強家長對 ADHD 此疾患的認識，且融合認知行為治療、心理劇治療技巧、家庭系統概念、催眠技巧。如此設計最主要是要降低認知上的抽象性，並透過活動激發家長與兒童本身的自發性，另外透過催眠給予正向的暗示以維持治療效果（翁敏嘉，民 91）。本節將針對認知行為治療、心理劇治療技巧、家庭系統概念、催眠技巧等做概略性的介紹及探討其實徵研究。

壹、認知行為治療及其實徵研究

一、認知行為治療

認知行為策略是強調結合認知取向與行為取向的一種治療方式。Michelson（1987）認為將認知與行為技術結合可提高治療效果的因素有二：第一，認知治療與行為治療兩者乃基於不同但非不相容的觀點，認知治療強調改變個體的認知；行為治療強調個體應針對特定的行為目標練習適當的行為；第二，孩童或青少年的行為偏差應包含認知過程及外顯行為的問題，結合兩個技術可增進治療效果。

二、認知行為運用在 ADHD 兒童的可行性

Barkely (1990)指出 ADHD 兒童的困難，是「透過自我規範和行為結果來管理自己行為的歷程出了問題」，一般人可藉由「回想」及「使用內在語言來覆述之前的規範」等方式來自我控制，因此即使規範者已不存在仍能有效表現出遵守

規則的行為，但 ADHD 患者卻缺乏這樣的方法，因此在自我控制上會出現困難，而這也點出內在語言與 ADHD 症狀的關連性。

從 ADHD 兒童症狀運作的內在機制進行來看，Beck (1996)也表示：ADHD 兒童常有（一）缺乏對自己行為的意識與覺察。（二）低估自己行為嚴重性。（三）對自己有負向的評價以及較不成熟的自我內言，因而呈現其外顯行為的不適當及缺乏控制，顯示 ADHD 兒童缺乏對自己行為的監控、評估，並存在著許多對自己負向的想法。

綜合上述學者的看法，可以發現採用認知行為治療來協助 ADHD 兒童是相當可行的方法。

三、實徵研究

協助 ADHD 兒童的方法，主要包括生理與心理二個層面的治療，生理方面以藥物治療為主要的治療模式，心理治療則包括了行為治療、認知行為治療與親職教育等（洪麗瑜，民 87）。

（一）從國外的研究來看

國外從 1980 年代以來有許多實證研究結果顯示，採用認知行為治療對於 ADHD 兒童的學習表現、生氣控制、社交能力、歸因訓練等均有顯著效果（引自鍾思嘉，民 89）。在 1990 年時，Bloomquist 和 Braswell 設計一個針對注意力不足過動症（ADHD）兒童的認知行為治療介入方案，針對 ADHD 兒童容易產生的行為問題、情緒困擾、不良的互動等，透過問題解決技巧的教導，使兒童、家長與老師透過團體互動學習來解決問題。（翁敏嘉，民 91）

（二）從國內的研究來看

周台傑、林玉華（民 85）針對三十二名國小五年級 ADHD 兒童採用自我教導策略進行研究，結果顯示 ADHD 兒童在習得保留分數、不注意行為次數、自由回憶及保留分數上均產生正向及顯著的效果。

曾嫦嫦、吳佑佑、邱彥南、劉瓊瑛、宋維村（86）等人採用了認知行為團體治療針對 7 名 ADHD 兒童進行研究，結果也顯示大部分成員能使用團體內所教

導的問題解決策略，在人際相處及專心度、情緒困擾、學校適應困擾等方面都有改善。

黃惠玲針對 Bloomquist 和 Braswell 所設計的治療架構加以修正，為了更適合台灣 ADHD 兒童的治療，以及期待治療效果能運用到兒童日常生活當中，治療中加入實際對 ADHD 兒童家中與學校的自然觀察資料，將他們容易產生的問題與困擾製成腳本，讓兒童、家長與老師在團體中演練，希望成員能將團體中習得的技巧概化至平常生活當中應用（翁敏嘉，民 91）。

王乙婷（民 92）採用自我教導策略幫助 ADHD 兒童增進持續性注意力的研究結果如下：ADHD 兒童習得並應用自我教導策略的步驟；持續性注意力皆有明顯改善；使用自我教導策略至普通班情境（類化情境），而增進其持續性注意力。

（三）認知行為治療確實具功效

綜上所述，國內外採用認知行為治療對於 ADHD 兒童的各項表現：如學習表現、生氣控制、社交能力、歸因訓練、人際相處及專心度、情緒困擾、學校適應困擾等均有改善的效果，由此可見認知行為治療學派所預期能達到的功效，已頗受國內外學者及醫學界所肯定。

貳、心理劇及其實徵研究

一、心理劇：

心理劇是透過戲劇來幫助一個人表演他所遭遇的內心衝突情境，以探討心理層面的問題，而達到心理治療的效果。它起源於 1920 年代由 Dr. Jacob Levy Moreno 所創，經過了許多的修正和變更，目前在輔導領域是一種治療方法，常被視為有效的團體輔導技術。Moreno 在 1892 年 5 月 19 日誕生於羅馬尼亞的巴卻里斯特。1911 年，開始在維也納公園觀察和帶動兒童戲劇，這是心理劇和即席演劇的開始。1917 年獲得維也納醫學學位後，Moreno 在 Mittendorf 的一所難民

區工作，在那裡時，他開始對難民人口的文化和團體動力現象嘗試作科學的研究。1921—1923 年間，他創設自發性劇場，起初發行的「生活新聞」是劇場的活動內容，但是後來 Moreno 把這一套即席表演的方法用來治療個人、婚姻和小團體。（引自 Corey，1995；張景然、吳芝儀譯，民 84）

二、實徵研究

早期的研究報導中，關於心理劇實徵性的研究並不多。Kipper 在1978 年的時候統計關於心理劇實徵研究的文獻只有十四篇，而且研究出來的結果並無法證明心理劇是否有效。到了Schramski & Feldman 1984 年統計的時候，相關研究已經有二百多篇（Kellermann，1987）。近年來關於心理劇的文獻越來越多已超過一千篇，除了應用心理劇方面的文章外，還有更多關於心理劇的治療效果方面的文章。

（一）心理劇的適用對象廣泛

國外早期（1952-1965）多以精神科住院病人為對象，中期（1968-1978）轉以自願參加的學生為對象，後期的受試者則有多元化的發展，包括老人、酗酒者、施虐者、問題行為的青少年等，將心理劇的方法運用在各式各樣的問題行為處理上（Kellermann，1987）。

國內學者陳鳳如（民84）將心理劇的理念應用在國中生的輔導活動課，使用通俗劇來暖化班級上課氣氛。即興演出的方式提昇了學生的自發性與創造力，通俗劇之後一連串的問題思考及自我探索更可延伸至生涯抉擇等領域的探討。

（二）心理劇可以改善的部分

1、有效減少犯罪

Carpenter&Sandberg（1985）以違法行為的青少年為對象，發現心理劇可以結合認知-行為的治療方法，有效減少青少年犯罪的行為，並且增加自我的功能。

2、適應困難的行為改變

Kellermann（1985）做的研究結果：發現90%的實驗組受試者認為心理劇是有幫助的，且在情緒宣洩與認知覺察兩個方面得分最高。同時在1952-1985 年間

以實驗法與準實驗法對心理劇結果進行研究的二十三篇研究報告的整理中指出，心理劇相較於其他治療方法是有效的，特別是在促進返社會、關係違常、適應困難的行為改變方面(Kellermann, 1987)。

3、於認知上有新的頓悟

林明文(民81)的研究結論指出：「就研究者的觀察，許多心理劇是在感情的宣洩後，於認知上有新的頓悟。導演也認為目的是讓主角看到一些東西。為了讓主角能有認知的頓悟，有時要管制主角情緒的宣洩。行為的改變要在團體結束後的追蹤訪談中才較多被提到。」因此心理劇對主角在認知、情緒和行為上都有幫助。

4、提升自我表達的能力與信心

郭淑貞、劉素鳳（民84）也將心理劇引進專校學生的輔導工作，學生多持正向的反應，包括學會適當舒洩情緒、發現人與人之間有許多相似的生命事件與感受、提升自我表達的能力與信心等。

叁、家庭系統及其實徵研究

一、家庭系統：

家庭系統的治療模式是一九五〇年代興起的一股治療趨勢(曾端真, 民87)。至今仍被視為演進中的治療取向，除心理動力、行為、人本取向分別被稱為第一、二、三勢力外，各種家庭系統的治療取向紛紛崛起，我們甚至可稱為「第四勢力」。

家庭系統是一種理論也是一種治療方式，它提供了一個由家庭溝通型態的情況來看臨床問題的角度，也代表一種由家庭成員來幫忙釐清及改變各種有問題的、不適應的、自我挫敗而又重複發生的關係型態(R. J.Corsini & Wedding, 1994；朱玲憶等譯，民89)。也就是說在處理個體情緒困擾等問題之時，家庭系統以整個家庭為治療對象，從觀察患者家庭的互動情形，然後提出更有效的治療方案(吳芷靜，民76)。

二、實徵研究

（一）家庭系統的影響

1、家庭系統出了問題所產生的現象

劉英森（民 91）的研究發現：幼稚園兒童之活動量因家庭型態不同而有顯著差異存在，且母親單親家庭之兒童活動量顯著高於雙親家庭之兒童。

陳惠雯（民 89）的研究主要以Miunchin結構學派家庭治療理論為基礎，探討婚姻衝突、家庭界限、青少年子女適應三者之間的關係，發現父母婚姻衝突次數愈多、強度愈強、衝突愈沒有得到解決、衝突的原因愈穩定、且家人愈少分享彼此的接觸時間、個人空間、情緒空間、訊息空間，造成父母愈無法撫育、控制，子女在適應上愈不正常、愈不親群、愈有焦慮、自卑憂鬱及攻擊的傾向。

王沂釗（民 82）的研究在探討青少年的家庭結構及其家庭關係的狀況對其生活適應的影響。研究的結果發現：青少年之個人適應情形，確實受到其家庭關係狀況的影響。以家庭關係良好之青少年其個人及社會適應狀況較佳，家庭關係不良之青少年其個人及社會適應狀況較差。

張玲如（民 79）的研究，藉由深入訪談、觀察和相關文件之參考對精神鑒定暴力型案例之家庭進行研究，結果發現，精神鑒定暴力型案例大多數的家庭其內在系統缺乏凝聚力、家庭功能低落，與外在系統關係薄弱，缺乏有效資源援助。

2、青少年覺知家庭系統之影響效應

吳佳霓（民 91）研究發現如下：青少年所覺知之家庭系統中婚姻、父子、母子、親職等四次系統的分化情形，會與其自我關懷困擾、身心發展困擾、學校生活困擾、人際關係困擾、家庭生活困擾、及整體行為困擾之適應狀態，存在著顯著的正相關。而且，青少年所覺知之「整體」家庭系統分化水準，亦會對各種生活情境中行為困擾的適應，存在著顯著的影響效應。

陳玉屏（民 92）研究旨在探討國中生家庭互動模式與道德判斷之關係，研究結果發現：國中生知覺的家庭凝聚性及應變彈性皆以與父母同住者較高。

（二）家庭系統治療之成效

1、教養子女的觀點及方式改變

莊慧芬（民 92）的研究主要在瞭解諮商師協助父母個人化之諮商歷程。結果發現：成功個人化之來談者隨著諮商的進展，體驗層次從談孩子問題行為的層次提升到覺察是自己問題造成孩子問題行為的層次，且在個人化後對孩子的適應問題、對自己的觀點及對自己的教養方式皆產生改變。

2、提升夫妻溝通技巧及親密度

蔡祈和（民 93）研究探討夫妻溝通方案之成效，結果發現：經過夫妻溝通團體方案後，成員在夫妻溝通評量表中，有 64% 在表達技巧上有進步；有 43% 在傾聽回應技巧有進步；有 43% 在溝通模式技巧有進步；有 36% 在處理衝突技巧有進步。從成員前後訪當中，在表達技巧上，有 79% 成員比較容易表達自己的想法、感受、及需求，讓配偶更清楚瞭解，或會注意到配偶的反應，而調整自己的態度。在傾聽技巧上，有 50% 位會留心聽配偶的心聲，或願意盡量去配合、傾聽，改變彼此互動的模式。在溝通模式技巧上，有 64% 成員調整控制型的溝通為感受型的溝通或覺察到自己溝通模式的盲點。在衝突處理技巧上，有 57% 成員在處理衝突會使用雙贏的方法溝通或容易試著去面對問題，處理壓力。成員經過夫妻溝通方案，在「夫妻關係評估量表」當中，有 64% 在夫妻關係上有進步。另外，從團體後訪中發現，有 93% 成員在夫妻關係上更親密，或更容易站在配偶立場給予關心、同理、尊重。夫妻溝通成長團體以夫妻生活中實例來演練，成員容易看到自己的盲點，增進覺察、反省能力。另外參加團體後，成員的焦慮、壓力也降低了。

（三）家庭系統治療適用於ADHD兒童的家庭

ADHD 兒童的家庭需求最需要資訊支援及專業支援，也需要精神支援、服務支援及經濟支援。最需要的需求項目為提供孩子良好溝通技巧、孩子問題行為處理技巧及教導孩子課業學習問題等資訊。（羅富美，民91）

肆、催眠及其實徵研究

一、催眠：

精神科醫師與心理諮商師利用催眠治療精神官能症等心理疾病，催眠治療師用它來幫助求助者戒菸、減肥、舒解壓力，利用催眠提昇學習能力以及記憶力；企業界更使用催眠訓練員工；激發潛能提高業績。催眠在臨床上確實功效神奇，至於為什麼會有那麼多的功能？一直都沒有很明確的理論根據，唯一能夠解釋催眠現象的原理，只有潛意識一項，而潛意識又是意識所不可知的部份，因此催眠療法目前仍停留在另類療法的階段，並未廣泛的被學術界所接受。潛意識理論是精神分析學派的理論基礎，對於潛意識的研究，最有成效的學者，就屬佛洛伊德和榮格兩位。催眠之定義：根據大不列顛百科全書字義闡釋:Hypnosis(催眠狀態)乃指處於一種特殊的意識狀態，介於半睡半醒之間，對各種刺激亦有反應的心理狀態。在催眠狀態下，潛意識有強烈的接受建議之特性。(陳一德，無日期)

二、催眠治療的實徵研究

(一) 催眠治療的適用範圍

心理治療上利用催眠的範圍相當廣泛，下列情形是具體的判斷標準：(引自劉焜輝，民 88)

- (1) 比較新的問題，屬於暗示、制約所造成的焦慮緊張症狀者。
- (2) 被暗示性高，年紀較輕者。
- (3) 治療者判斷適合實施催眠治療者，患者也希望如此者。
- (4) 鑑別是否屬於心因性者。
- (5) 高焦慮、高緊張，需要鬆弛者。
- (6) 增強良好關係者。
- (7) 做為學習自我催眠各科技巧的輔助性導入手段。
- (8) 其他治療方法無法收效時。
- (9) 與過去的成功案例很類似時。

(10) 爲了導入或促進心向治療時。

(二) 催眠治療所達到的效果

張玉美（民 92）的研究旨在探討催眠療法對女性喪親者悲傷反應的改變效果。研究發現：催眠療法對女性喪親者悲傷反應有立即性和持續性正面改變效果。

陳添偉（民 92）的研究指出：現今，催眠仍然廣泛被運用在許多醫學、心理、教育、運動、潛能開發、宗教甚或刑事偵防等領域上，並研究運用催眠原理，將正面及正確的勞工安全觀念，藉由催眠的過程，改變其潛意識，以提供教育訓練之參考。

(三) 催眠與兒童精神醫學

催眠在兒童精神醫學上的利用價值，向來未被重視，但是以兒童爲對象的臨床治療報告相當多。兒童對於催眠的敏感性比成人高，他們對於催眠暗示也積極反應，教育或治療的可能性很大（劉焜輝，民 88）。

第三章 研究方法

本研究採質量並重的研究方法。使用質性研究法，可接納研究對象的獨特經驗，並深入瞭解研究對象的觀點。教室行為觀察、家長及教師、同儕訪談資料等，以增加本研究之效度。Brody（1992）說明多元方法的哲學觀是採「尋找值得信賴的詮釋」，也就是說，質化和量化研究各有其長處和短處，雖可能會因研究問題、研究者的訓練、研究目的的不同，而有不同之解釋；然兩者之間仍具有互補（complimentary）的功能。亦即，同一種現象或研究領域，若能從不同方式來蒐集、詮釋資料，則更能增加對該領域多方面且較完整的解釋。本研究係採用「三角交叉檢視法」（triangulation）（胡幼慧，民 88），於資料蒐集後，採開放編碼方式，找出 ADHD 兒童呈現之特徵，影響之範圍及成員接受治療後察覺與改變之歷程。

研究者以參與觀察者的身分在團體中進行實地觀察研究。本研究方式採團體過程的錄影、團體過程的觀察紀錄、團體過程親子互動的逐字稿、訪談逐字稿及進行家庭情境問卷、學校情境問卷、社會生活適應量表的前、後測的方式獲得實地資料，藉以了解親子互動團體治療之成效。研究者再將這些逐字稿和回收之量表做進一步的分析，而獲得研究的結果。本章共分七節，主要內容在描述研究設計與流程、研究對象的選取、研究工具、資料收集的方法、資料分析與整理、研究限制、研究倫理，詳述於下。

第一節 研究設計與流程

壹、 研究架構

本研究是以質量並重的方式進行，研究架構圖如圖 3-1-1 所示：

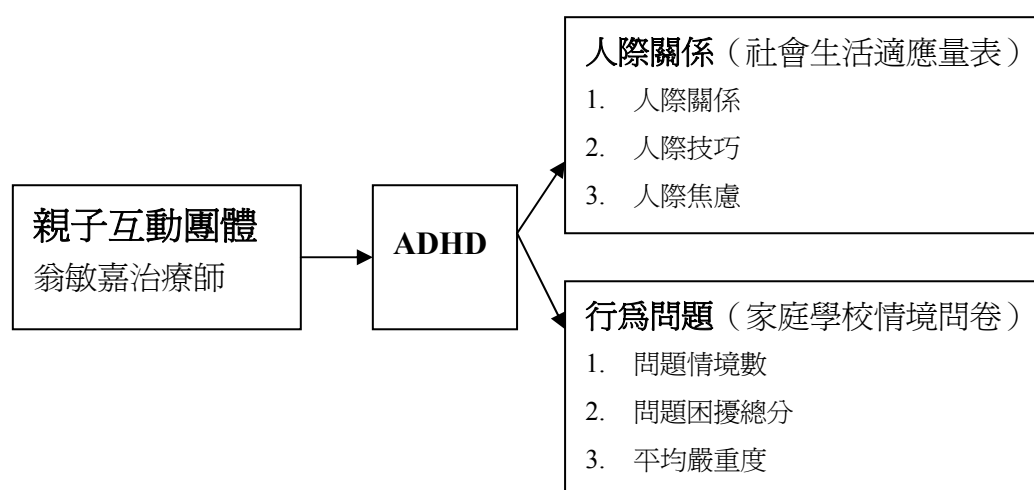


圖 3-1-1 研究架構圖

由圖 3-1-1 可知

一、在質性研究的部分採用

（一）團體前的教室觀察及訪談：透過在團體前的教室觀察及和 ADHD 兒童及其父母、教師、同儕訪談，文件資料蒐集，探討 ADHD 兒童人際互動的困難及傷害人際關係的行為問題，並探討影響親子互動的因素。

（二）團體中親子互動過程的觀察：整個團體過程均全程錄影，並將團體過程親子互動的對話轉譯成逐字稿，記錄分析團體進行之親子互動情況，分析 ADHD 兒童在親子互動團體治療中團體歷程及親子互動轉變歷程。

(三) 團體後的教室觀察及訪談：訪談 ADHD 兒童的家長、師長及同儕，了解「親子互動團體治療」對改善 ADHD 兒童的人際關係及行為問題，是否具有立即性的輔導效果。

(四) 團體結束六週後的教室觀察及訪談：訪談 ADHD 兒童的家長、老師及同儕，了解「親子互動團體治療」對改善 ADHD 兒童的人際關係及行為問題，是否具有長期性的輔導效果。

二、在量的部分採用

(一) 團體之前測：用「家庭情境問卷、學校情境問卷」及「社會生活適應量表」進行參加團體的前測。

(二) 團體之後測：用「家庭情境問卷、學校情境問卷」及「社會生活適應量表」進行參加團體的後測。

(三) 團體之追蹤測：用「家庭情境問卷、學校情境問卷」及「社會生活適應量表」進行參加團體後的追蹤測。

(四) 實驗設計

本研究的設計是採用前實驗設計中的單組前－後測設計（one-group pretest-posttest design），以參加親子互動團體治療之 ADHD 兒童為研究對象。

1、研究設計以下表示之：（n=7）

表3-1-1 研究設計

前測	實驗處理	後測	追蹤測驗
T ₁	X	T ₂	T ₃

X：針對 ADHD 兒童設計之親子互動團體治療

本設計大致包括三項步驟：（1）實施前測以測量依變項；（2）受試者接受處理 X；（3）實施後測及追蹤測以再一次測量依變項，以「家庭情境問卷、學校情境問卷」後測及追蹤測的總分和前測總分比較；「社會生活適應量表」後測及追蹤測的總分和前測總分比較。

2、研究變項

(1) 自變項：本研究以實驗處理為自變項。

實驗處理：實驗組一組。實驗組參與八單元的親子互動團體治療，其治療方案係由翁敏嘉所設計及帶領進行團體治療。

(2) 依變項：本研究之依變項有兩項，分別是：

a、問題行為量表：本研究以研究對象在Barkley（1997）所著之「家庭情境問卷、學校情境問卷」的前、後測及追蹤測驗的得分，表示兒童在家庭、學校情境與父母、師長互動問題行為改善之情形。

b、人際關係量表：本研究以研究對象在洪麗瑜（民82）的社會生活適應量表分為「人際關係」、「人際技巧」、及「人際焦慮」等三個分量表的前、後測及追蹤測驗的得分表示兒童人際關係改善之情形。

(3) 控制變項：

原班級導師之帶班風格：商請研究對象原班導師的帶班風格不變，藉此減少因班級導師在實驗處理階段經營理念及風格改變的因素干擾實驗處理效果。

貳、研究流程

本實驗研究分成三個階段進行，即實驗前處理階段、實驗處理階段及實驗後處理階段，時間如附錄二所示，茲將此三階段的步驟分述於後，參見圖3-1-2：

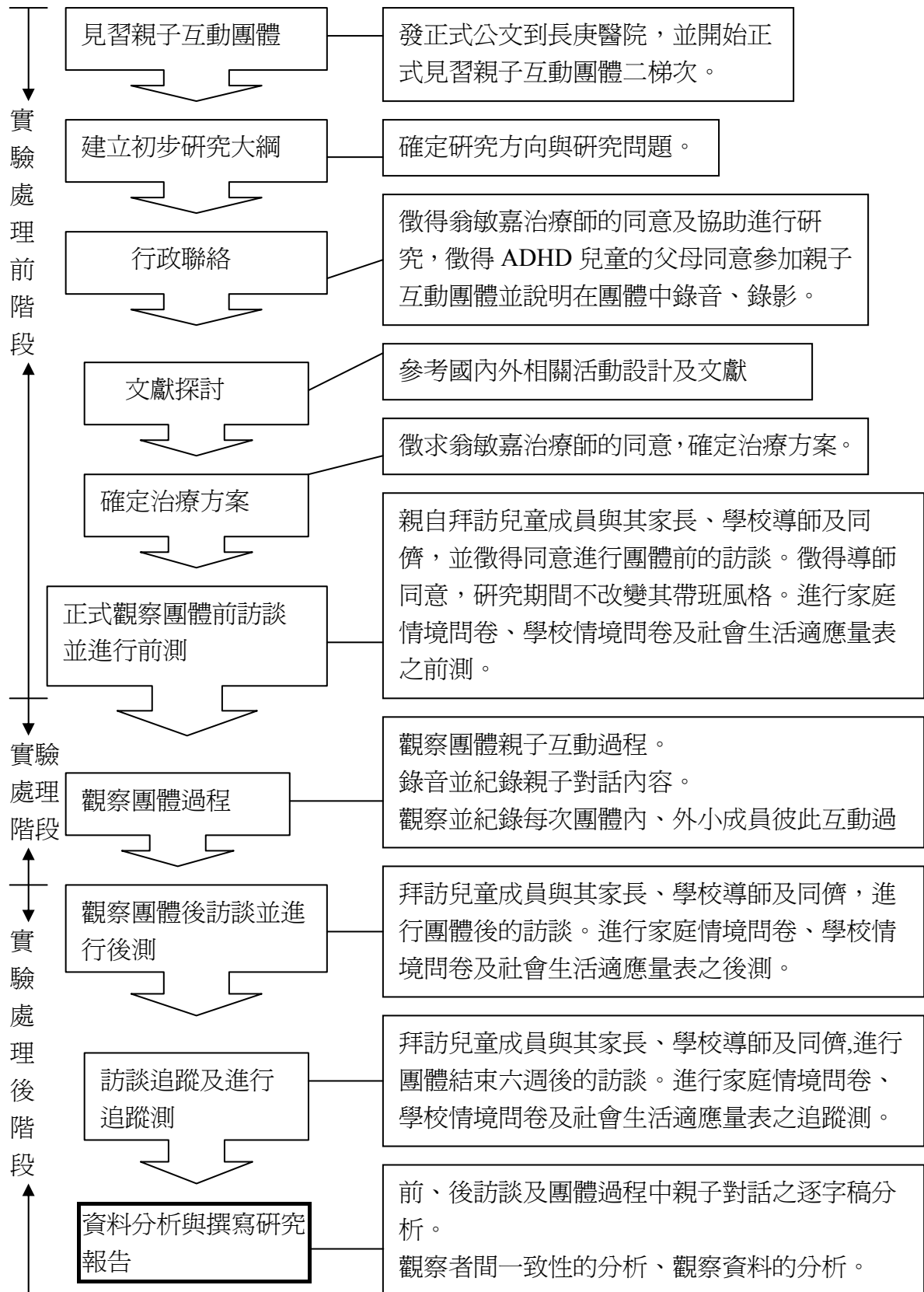


圖 3-1-2 研究步驟圖

一、實驗前處理階段

本階段主要的工作在於確定研究主題及進行行政聯絡等。流程如下：

（一）見習親子互動團體治療：民國九十二年九月，研究者決定以ADHD兒童為研究對象，積極接洽翁敏嘉治療師，尋求到醫院見習針對ADHD兒童所設計的親子互動團體治療。經獲治療師首肯後，透過台南師院進修部正式發文到長庚醫院，於民國九十二年十一月起至九十三年三月止，共見習兩梯次的親子互動團體治療。

（二）確認研究方向：在正式進行研究前，研究者見習二梯次的親子互動團體治療並做團體觀察紀錄，對於有些團體成員在翁敏嘉治療師的帶領下，親子互動的模式漸漸改變頗感興趣，因此想進一步探究是否親子互動的改變也能改善ADHD兒童在學校的人際關係。

（三）行政聯絡：徵得翁敏嘉治療師的同意及協助進行研究，徵得ADHD兒童的父母同意進行錄音、錄影及訪談，徵得ADHD兒童就讀學校導師及同儕同意進行訪談，同時並徵得本研究欲使用之「社會生活適應量表」之量表編製人同意研究者使用該量表。徵得心理出版社同意研究者使用「家庭情境問卷」及「學校情境問卷」。

（四）參考文獻：參考國內外相關活動設計及文獻，供研究使用。

（五）確定團體治療方案：翁敏嘉治療師在團體帶領過程的經驗中，會不斷的修正自己的治療方案，本研究團體治療方案於民國九十三年三月定案。

（六）進行團體前訪談並實施前測：在團體前和ADHD兒童及其父母、教師、同儕進行訪談，並對兒童成員實施兩種量表之前測。此兩項量表均以個別方式由研究者親自對該兒童施測（為了避免受試者之不耐，施測時研究者告知受試者施測目的，並準備小禮物，期能使其認真作答。）。

二、實驗處理階段

本階段的主要目的，是藉由「親子互動團體治療」之設計方案，探討效果。

說明如下：

（一）實施時間：自民國九十四年一月三十日起至九十四年二月二十六日止，實驗組接受「親子互動團體治療」，每次進行兩節課一百二十分鐘，共進行四次。

（二）實施地點：高雄市鼓山區琉璃坊（研究者自己家中客廳，現場工作佈置如圖3-1-3）。

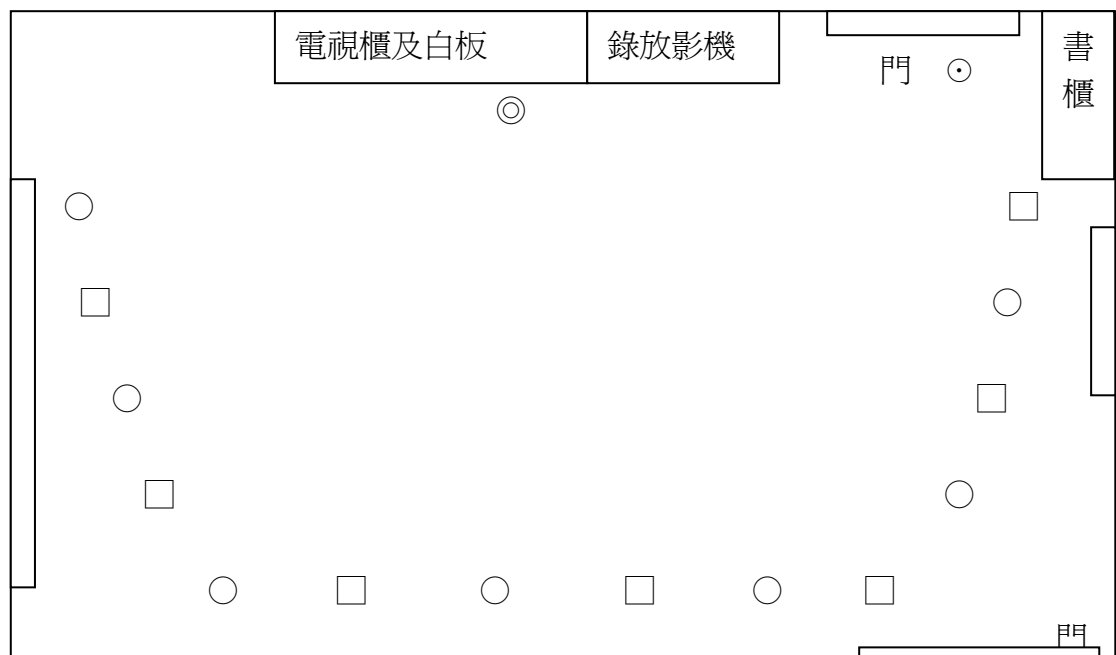


圖 3-1-3 工作現場配置圖

◎ 代表治療師 ⊙代表研究者 ○代表父母成員 □代表兒童成員

（三）實施方式：本研究是由翁敏嘉擔任治療師，依翁敏嘉所設計的親子互動團體治療方案進行。

（四）進行團體內的觀察，並錄音、錄影：在團體過程中進行的觀察主要是針對親子互動情形的觀察，因擔心在觀察中會有遺漏，且爲了在資料分析時能不斷的校正，將準備攝影機在場地後方攝影。在錄音部份，研究者爲了進一步清晰的了解親子在團體過程中的對話內容，將徵求成員的同意，使用錄音機做近距離的收音工作。

三、實驗後處理階段：

本階段重點在實施後測、追蹤測驗、團體結束後訪談或電話追蹤、統計分析茲將分述於後：

(一)進行團體後訪談並實施後測：在團體後和ADHD兒童及其父母、教師、同儕進行訪談，並在實驗處理後一週內進行與前測相同的兩項測驗，實施程序與情境盡可能與前測相同，均以個別方式由研究者親自施測（為了避免受試者之不耐，施測時研究者告知受試者施測目的，並準備小禮物，期能使其認真作答。）。

(二)團體結束六週後訪談（電話追蹤）及追蹤測驗：在團體結束六週後和ADHD兒童及其父母、教師、同儕進行訪談或電話追蹤，並為了瞭解實驗處理的持續性效果，研究對象在實驗處理後六週，進行與前、後測相同的兩項測驗，實施程序與情境盡可能與前後測相同，均以個別方式由研究者親自施測（為了避免受試者之不耐，施測時研究者做法同上。）。

(三)進行資料分析與修正：研究者根據訪談、觀察、施測結果進行分析。包含：量表前、後測分析；團體前、後訪談及團體過程中親子對話之逐字稿分析；團體過程中觀察資料的分析；觀察者間一致性的分析。

觀察者間一致性的分析如下：

研究者事先根據所有的逐字稿進行檢視，並將逐字稿內容使用開放性編碼，先大致將逐字稿中可能出現內容，研究者與兩位協同研究者討論，檢核編碼及分類，以確定逐字稿內容與編碼間的一致性，過程是先隨意抽取團體過程任一次的逐字稿，並隨意抽取中間部分十分鐘內容，進行檢視並進行分類碼的修訂；經由研究者介紹、說明研究性質及分類碼代表的意義並試行分類後，再任意抽取另一次逐字稿，請協同研究者協助進行分類，最後將三人分類的結果，予以計算，研究者將計算結果算出一致性的區間值。為增加資料分析的可信度，本研究所採的評分者一致性係以三位資料分析者的兩兩之間一致性為計算單位。

b、檢定計算方式如下：

$$(\text{研究者與協同研究者 A 歸類同類型的句數} \times 2) \div (\text{研究者與協同研究者 A}$$

選取句數的總數)如：研究者與協同研究者 A 均認為 C01001 這句話歸類為【追求公平】，則為兩者間達一致性的數量為 2，最後若兩者間歸類相同的句數為 40 句，共檢定 50 句，則 $40 \times 2 = 80$ ， $50 \times 2 = 100$ ，計算 $80/100 = 0.8$ 。

叁、團體治療之工作進行

一、本研究之團體治療工作包括：

(一) 臨床心理治療師－翁敏嘉，擔任親子互動團體治療的治療者。

(二) 團體觀察者

1、研究者－於團體內、外全程觀察並做紀錄；團體內錄音、錄影。（研究者在擔任觀察者之前，除修習相關課程外，並見習過兩梯次的團體治療之訓練。）

2、協同資料分析者－於團體內、外全程觀察並做紀錄。

在每堂團體課程之前，治療者和研究者觀察員會進行討論，主要是讓研究者觀察員了解治療者在團體過程中之行為及問題處理。此外，由研究者觀察員，在團體進行中擔任觀察及記錄工作；研究者觀察員於每次團體後報告參與者在團體中的行為、所問的問題、與治療者及他人的互動等；當遇有個別特殊問題時，就翻閱個案資料作報告，隨時掌控每位參與團體者之狀況。本團體採用三種方式來處理參與者的問題：（1）每節團體治療結束後，都有20分鐘左右的時間，治療者請父母親到另一場地，治療者利用該時間與父母親做討論；研究者利用這段時間，觀察兒童成員彼此互動的情形，並加以紀錄。（2）在治療團體會議中，由研究者觀察員主動提出問題，進行討論；（3）在整個團體治療前、後，研究者安排ADHD兒童及其父母、師長、同儕的訪談時間，收集相關資料。

第二節 研究對象的選取

本研究以學齡期（9—12 歲）之ADHD兒童為對象，轉介來源為醫師診斷為ADHD 之兒童。確定兒童之智力結果為正常，並排除掉自閉症。其中有三位兒童主要屬於外向性問題行為，具有攻擊、反抗等行為；另有四位兒童是屬於內向性問題行為，經常受到誤會或懲罰、自信心低落。

參加成員主要由父母親之一方及受試兒童共同來參加，並以團體方式來進行。

在基本資料描述的部分，茲分為：受試兒童的基本資料；參與團體之父母親的基本資料；受試兒童之老師基本資料；受試兒童之同儕的基本資料，等四部分。

受試兒童及其父母親均參與親子互動團體且都接受填寫社會適應量表及家庭情境問卷所以各七位的基本資料均列出；學校老師只有六位願意接受填寫學校情境問卷，所以只列出六位教師的基本資料；而ADHD兒童的教室行為觀察，還有ADHD兒童本身、老師及同儕部分只選擇三位做訪談，因此同儕部分的資料只有三位。

壹、受試兒童的基本資料

一、性別：全部受試 7 名；2 位女生， 5 位男生。

二、年齡：兒童之年齡分佈從 10 歲到 12 歲（四至六年級）。

三、用藥情形：目前尚在用藥3名，已停藥3名，未曾用藥1名。

表3-2-1 受試兒童基本資料表 (N=7)

兒童代碼	性別	年齡	用藥情形
A	男	11	2
B	女	11	2
C	男	10	1
D	女	12	1
E	男	11	1
F	男	11	2
G	男	12	3
男（71.5%）		平均年齡為11.14歲	1.用藥中（42.85%）
女（28.5%）			2.停藥（42.85%）
			3.無（14.3%）

貳、參與團體之父母親的基本資料

一、性別：由父親參與團體者 1 名，佔14.3%；由母親參與團體者 6 名，佔 85.7 %。

二、年齡：父母親的年齡分佈範圍從 34 到 48 歲，平均值為 40 歲，標準差 4.7 歲。

三、教育程度：參與團體之父母親的教育程度為：國中畢業有 1 名，佔14.3%；高中職者有 1 名，佔14.3%；大學&專科者有 4 名，佔 57.1%；研究所畢業有 1 名，佔14.3%。

四、婚姻狀況：7 位參與團體之父母親，皆為已婚者，且父母同住。

五、有無職業：參與團體的父母親，有固定職業者共 4 名，佔 57.1%；全職家庭主婦（家管）有 3 名，佔 42.9%。

六、家庭之社經地位：參與團體者之家庭社經地位，高級專業人員或高級行政人

員爲 0 名，佔 0 %；專業人員及中級行政人員爲 4 名，佔 57.1%；半專業及一般性公務人員爲 3 名，佔 42.9%。

此外，將受試兒童之家庭基本資料表列於表3-2-3。

七、父親之基本資料：年齡範圍從 36 到 53 歲，平均數爲 42.9 歲，標準差爲 5.8 歲。教育程度爲國中者有 1 名，佔 14.3 %；高中職者有 1 名，佔 14.3%；大學&專科者有 4 名，佔 57.1 %；研究所有 1 名，佔 14.3%。

八、母親之基本資料：年齡範圍從 34 到 48 歲，平均數爲 39.6 歲，標準差爲 4.4 歲。教育程度爲國中者有 1 名，佔 14.3 %；高中職者有 1 名，佔 14.3%；大學&專科者有 5 名，佔 71.4%。

表3-2-2 參加團體父母親之基本資料表 (N=7)

家長代碼	年齡	教育程度	職業	社經地位
FA	44	1	1	1
MB	48	2	1	1
MC	37	2	2	1
MD	40	4	2	2
ME	39	2	2	2
MF	34	3	1	2
MG	38	2	1	1
F：父親	平均年	1. 研究所 (14.3%)	1.有固定職業 (57.1	1.專業人員及中級
M：母親	齡爲40	2. 大學&專科 (57.1%)	%)	行政人員 (57.1%)
	歲	3. 高中職 (14.3%)	2.無 (42.9 %)	2.半專業及一般性
		4. 國中 (14.3%)		公務人員 (42.9%)

表3-2-3 受試兒童之家庭基本資料表 (N=7)

父親代碼	年齡	教育程度	職業	社經地位
FA	44	1	1	1
FB	53	2	1	1
FC	44	3	1	1
FD	46	4	1	2
FE	39	2	1	2
FF	36	2	1	2
FG	38	2	1	1
平均年齡為42.9歲 1. 研究所 (14.3%) 2. 大學&專科 (57.1%) 3. 高中職 (14.3%) 4. 國中 (14.3%) 1.有固定職業 (100%) 2.無 (0%) 1.專業人員及中級行政人員 (57.1%) 2.半專業及一般性公務人員 (42.9%)				
母親代碼	年齡	教育程度	職業	社經地位
MA	41	2	1	2
MB	48	2	1	1
MC	37	2	2	3
MD	40	4	2	3
ME	39	2	2	3
MF	34	3	1	2
MG	38	2	1	2
平均年齡為39.6歲 1. 研究所 (0%) 2. 大學&專科 (71.4%) 3. 高中職 (14.3%) 4. 國中 (14.3%) 1.有固定職業 (57.1%) 2.無 (42.9%) 1.專業人員及中級行政人員 (14.3%) 2.半專業及一般性公務人員 (42.9%) 3.無 (42.9%)				

叁、受試兒童之老師基本資料

列入研究資料分析之老師均為導師，因為其中一位導師（TD）拒絕協助，因此老師的基本資料只有六位如下：

一、性別：參與資料分析的 6 名老師，男性 3 名，女性 3 名，各佔50%。

二、年齡：老師的年齡分佈範圍從 35 到 43 歲，平均值為 40.5 歲。

三、教育程度：參與老師的教育程度為：大學畢業者有 5 名，佔83.3%；學歷為研究所者有 1 名，佔16.7%。

四、服務年資：一至十年有 1 名佔16.7%，十至二十年有 2 名佔33.3%，二十至二十五年有 3 名佔50%。

五、每日與受試兒童平均相處的時間：約5.4小時

六、教導受試兒童的時間：超過一年以上者，有 2 名，佔34%；超過六個月，未滿一年者，有 4 名，佔66%。

表3-2-4 參與評量之老師基本資料（N=6）

教師代碼	性別	年齡	教育程度	教學年資	每日與受試兒童平均相處的時間	教導受試兒童時間														
TA	男	43	2	23	5.5時	2														
TB	男	42	1	20	5.5時	2														
TC	女	41	2	13	5時	1														
TE	女	42	2	6	5.5時	2														
TF	男	43	2	23	5.5時	2														
TG	女	40	2	19	5.5時	1														
<table> <tr> <td>男(50%)</td><td>平均年齡為</td><td>1. 研究所 (16.7%)</td><td>平均教學年資</td><td>平均5.4時</td><td colspan="2">1.超過一年以上者 (34 %)</td></tr> <tr> <td>女(50%)</td><td>41.8歲</td><td>2. 大學&專科 (83.3%)</td><td>17.3年</td><td></td><td colspan="2">2.超過六個月，未滿一年者 (66 %)</td></tr> </table>							男(50%)	平均年齡為	1. 研究所 (16.7%)	平均教學年資	平均5.4時	1.超過一年以上者 (34 %)		女(50%)	41.8歲	2. 大學&專科 (83.3%)	17.3年		2.超過六個月，未滿一年者 (66 %)	
男(50%)	平均年齡為	1. 研究所 (16.7%)	平均教學年資	平均5.4時	1.超過一年以上者 (34 %)															
女(50%)	41.8歲	2. 大學&專科 (83.3%)	17.3年		2.超過六個月，未滿一年者 (66 %)															

肆、 受試兒童之同儕的基本資料(如表3-2-5)

一、性別：參與訪談的 3 名同儕，男生 1 名佔 33.3%，女生 2 名佔 66.7%。

二、年齡：同儕的年齡分佈範圍從 10 到 11 歲，平均值為 10.7 歲。

表3-2-5 受試兒童之同儕的基本資料(N=3)

同儕代碼	性別	年齡
PA	男	11
PB	女	11
PC	女	10
男（33.3%）		平均年齡為 10.7 歲
女（66.7%）		

第三節 研究工具

本研究在質性研究的部分：團體歷程及訪談的研究過程中，治療師和研究者即是工具；所以本研究之研究工具，包括：治療師、研究者本身、資料分析者、家庭情境問卷、學校情境問卷、社會生活適應量表、親子互動團體治療方案、訪談大綱、教室行為觀察筆記、團體中觀察筆記、團體後行為觀察紀錄表等，分述如下：

壹、治療師－翁敏嘉

一、主要學經歷：

高雄醫學大學心理系

高雄醫學大學行為科學研究所碩士

曾任高雄醫學大學發展遲緩兒童聯合評估中心兒童臨床心理師一年

曾任高雄長庚醫院兒童心智科兒童臨床心理師六年

目前就讀成功大學健康照護研究所博士班

二、採用親子互動模式作為臨床治療的原因

翁敏嘉治療師採用親子互動模式來治療ADHD兒童減緩其症狀，已將近六年的時間，其主要是認為兒童如果能獲得重要他人的支持，在臨床上的治療效果將會更佳。況且，ADHD兒童的問題是那麼的棘手及麻煩，因此希望透過親子互動團體模式，讓家長在團體中學習該如何帶ADHD兒童，且和孩子在團體中一起成長，一起面對問題，如此的治療成效也較能立竿見影。

貳、研究者本身

一、質性研究部分

質性研究過程中，研究者本身即是資料蒐集的工具，由研究者進行觀察、選擇、協調、分析、解釋等工作（吳芝儀、李奉儒譯，民88）。因此，研究者在資料蒐集、整理與分析的過程中扮演重要的角色；而質化研究之效度，大部分的關鍵在於研究者進行實地工作時之技巧、能力和嚴謹地執行其工作（黃政傑，民85）；且質性研究又深具個人色彩，在同一個情境中，研究者由於切入的角度不同，也會建構出不同面向的研究結果。

質化的研究方式在本研究主題上的確可以得到較多詳細的資料，且可以知道為什麼會得到這樣的研究結果，以及影響結果的可能因素有哪些。鑑於此，研究者的個人知識、經驗、理論基礎等實為影響研究結果的重要因素。以下將研究者之背景分為「知識及經驗背景」、「方法論的訓練」兩方面來敘述。

（一）知識與經驗背景

研究者針對本研究主題之內涵，參閱了國內外期刊、論文、專書中有關ADHD兒童之論述。研究者為現職國小教師兼認輔教師，經歷過師範專科學校五年的教育專業訓練、教育學院四年的教育課程涵養，在教育現場擔任國民小學級任教師十二年、科任教師四年。

此外，研究者在研究所進修期間，曾修習與本研究有關之課程，包括：「教育心理學研究」、「諮商理論與技術研究」、「諮商實務研究」、「諮商實習」、「人際關係研究」、等課程。在實務訓練上：見習翁敏嘉治療師所帶領的「親子成長治療團體」二個梯次。在教授們諄諄教誨與翁敏嘉治療師熱心指導下，加上個人興趣所趨，浸淫其中，而這些課程及經歷有利於研究者充實與本研究有關之背景知識。

（二）方法論的訓練

在方法論的訓練上，研究者修習過「教育研究法」、「質性研究」、「教育

統計」、「量表的編製」等研究法課程，從教授對課程慎密的規劃與實務的教學取向中，真正實際從事訪談紀錄、文件蒐集與分類、信度與效度考驗的討論等，對自身在質化研究能力的訓練上，有非常大的幫助。在課程中閱讀一些有關質性研究的專書或文獻，包括理論基礎與實務方法；且參考國內採用質性研究為研究的學術論文，參酌其研究方法及工具，作為檢討與修正本研究方法上的參考範例。

二、研究者與對研究主題的涉入

研究者本身在國小擔任十年導師及六年認輔教師，接觸一些ADHD兒童，他們都是男生，常常專注力不足，即使經常提醒，仍成效不彰，導致課業低落；在和同學爭吵或和老師抗爭時，常因克制不了自己的衝動行為而導致師長同學的拒絕；甚至有些固執性的想法，容易覺得對方攻擊、欺負他，因此攻擊對方的頻率也很高，最後造成人際關係不好而不知其原因何在。私下接觸及交談時，發現這些孩子卻又天真無邪。雖然ADHD兒童長大後三分之二都不會再有明顯的症狀，但會出現較低的自我評價、較沒自信心；因此，與其等到長大後成為社會的負擔，研究者深覺應在他們國小學齡階段時，多多探討可以改善ADHD兒童的人際關係及其社會適應的方法。

三、研究者所扮演的角色

在本研究中，研究者擔任工作如下：觀察者、訪談者、資料編碼與分析者、研究報告的撰寫者以及研究的自我評鑑者。研究者了解自己的限制，盡可能廣泛的收集資料並真實的反映現象，用多方資料的來源，來驗證資料的真實性；靈敏的伸出觸角，感受研究過程中發生的一切事情，並時時記錄、反思；在團體過程中，研究者依賴錄影及錄音方式，補足做資料整理與分析的可能疏漏，另外在訪談ADHD兒童的教師及其同儕時，盡可能抱平常心，切忌流露出渴望成員改變的眼神等，以使資料客觀。

叁、資料分析者

在本研究中資料分析者共有三人，除了研究者外，另兩位是協同資料分析者。

一、研究者

研究者身兼多重任務，其中之一即為資料分析者。

二、協同資料分析者背景

本研究的另二位協同資料分析者，協助研究者確定編碼方式及分類碼與逐字稿內容的檢核，均為國小老師，其中一位直接從事兒童特教工作十年以上，目前是台南大學特教所碩二的研究生；另一位為南師國教所四十學分班。

肆、家庭及學校情境問卷（引自黃惠玲、趙家琛，民90）

家庭情境問卷（HSQ）與學校情境問卷（SSQ）主要是評估在家庭及學校的各種情境中兒童行為問題的普遍性及嚴重度。父母使用家庭情境問卷評估孩子在十六個居家及公共場合裡的行為問題。老師使用學校情境問卷報告兒童在十二個不同的學校情境裡可能會有的問題。這兩個量表均以相同方法計分，各可得到兩種分數，第一種為問題情境數，亦即清點答「是」的題目總數；第二種為平均嚴重度，亦即加總所有題目旁邊圈選的數字和，然後除以回答「是」的總題數。

伍、社會生活適應問卷

本問卷（如附錄四）是由洪儷瑜（民82）根據臨床經驗所編製由兒童自我評量的人際關係問卷，本問卷分人際關係、人際技巧和人際焦慮等三項，共計十八題，每題以五點量表方式評量，以一至五分計分。經因素分析得三個分量表及其所屬題目，見表二，此三分量表的共通值為43.9%。各分量表的內部一致性為.578～.805，詳見下表。三週間隔的重測相關係數為.683～.923，信效度尚稱滿意。

表3-3-1 社會生活適應問卷「各分量表題目與分量表總分之相關」和
「分量表之一致性係數」

人際關係		人際技巧		人際焦慮	
題1	.786**	題7	.615**	題13	.586**
題2	.775**	題8	.564**	題14	.696**
題3	.696**	題9	.605**	題16	.632**
題4	.586**	題10	.526**	題17	.707**
題5	.580**	題12	.656**	題18	.738**
題6	.723**	題15	.563**	題19	.738**
題11	.614**				
平均數	26.23	22.84		13.56	
標準差	4.53	2.79		3.69	
人數	749	737		748	
α	.805	.578		.690	

**P<.01

陸、親子互動團體治療方案

自民國九十四年一月至九十四年二月，共計進行一梯次團體；期間共有七名 ADHD 兒童及七名家長參加。正式上課時間分別為一月30日、二月5日、19日、26日的六下午2：00 至4：00，每次120分鐘，共上課四次，使用翁敏嘉治療師所編定之「親子互動團體治療」方案。

「親子互動團體治療」方案設計如下表：

表 3-3-2 教導注意力不足過動症兒童與父母問題解決及親子互動技巧

次數	主題	內容	目的
一	團體開始認識彼此 認識注意力缺陷過動症	介紹團體守則 觀賞認識注意力缺陷過動症影片	讓父母學習如何與小孩定規範與建立團體規範 讓父母及小孩對注意力缺陷過動症有更深入的認識
二	關心別人尊重自己	我的想法與感覺：音樂療法	彼此學習如何良性的溝通
三	關心週遭與別人	注意力的分配 最好的替身，最佳的同理心	讓小孩對環境提高警覺、讓彼此學習體會對方
四	家庭支持網絡	我的重要他人、我的支持 夠嗎、我可以努力的方向	檢討彼此是否有足夠的情緒支持
五	做個有彈性的人	角色交換：站在對方的立場 解決方法：原來方法、理想方法、大家樂方法（實際可行方法）	父母與小孩學習如何降低親子衝突、父母學習如何給予小孩正面的回饋
六	實際問題解決	角色扮演好方法	父母學習如何教導小孩較適合的解決問題方式
七	情緒管理負面想法處理	冷椅子與熱椅子 神奇商店	父母和小孩學習控制情緒與增加自我的信心
八	回饋與肯定	我的模範生 優點大轟炸 催眠	讓小孩體會什麼是好學生，進而增加其上課的自我控制能力，並能肯定自己

說明：如附錄五

柒、訪談大綱

一、採用訪談之理由

黃瑞琴（民80）認為，訪談法在質性研究上是非常重要的研究法，也是其他研究法中不可或缺的輔助方法。訪談通常是兩個人（或兩個人以上）之間有目的的談話，由此可引出被訪談者的語言資料，藉以瞭解被訪談者如何詮釋其世界，及瞭解被訪談者對問題的描述和說明，進而達到對問題的釐清與解釋的一種研究方法（黃瑞琴，民80；蔡孟翰，民83）。

二、訪談設計的類型

在質性研究當中，訪談的方式有很多種，有的是正式的訪談，有的是非正式的訪談。Patton（1989）認為，透過開放式的訪談來蒐集質的資料，有三個基本的取向，此三種取向為（引自吳芝儀、李奉儒譯，民88）：

（一）非正式的會話訪談（**informal conversational interview**）：完全取決於互動的自然流程中問題的自發性顯現，一般而言，訪談的發生係為一持續參與觀察實地工作的部分。在非正式會話訪談期間，被談話的人可能不明瞭他們正在被訪談。

（二）一般性訪談引導法（**general interview guide approach**）：包括一組提綱挈領的論題，而這組論題應係在訪談開始之前，即與每位反應者共同探索而得。列在綱要中的論題，不必依照任何特殊的次序，而且用來引發反應的問題之實際字組（wording），無須預先決定。

（三）標準化開放式訪談（**standardized open-ended interview**）：包括一組經過小心謹慎地字斟句酌和組織的問題，意圖讓每位反應者經歷相同的程序，並以同樣字組的相同問題來詢問每一位反應者。調查中的彈性多少受到限制，取決於訪談的性質和訪談者的技巧，此法可降低不同人做不同訪談時產生偏差的可能性。

綜合上述，各類型的訪談法各有其適用時機，且可以針對研究之目的、

性質而加以調整。本研究主要是探討ADHD兒童的人際互動及社會生活適應，爲了深入了解ADHD兒童和其周遭親朋好友的人際互動，便以一組提綱挈領的論題做爲引導，且採用一般性訪談引導法。

三、訪談之內容

質的訪談，能把個人內心的想法或概念，清楚的描述和紀錄出來；且主要是在提供一個架構，讓受訪者以自己的語彙盡情表達自己的瞭解，所以好的訪談問題應該是中立的、清楚的、且其答案是開放式的。因此，如何構思訪談的題目，是爲訪談成功與否的關鍵。Patton（1990）提出六類基本問題，可用來詢問受訪者，這些問題可於任何主題下被詢問：

- （一） 經驗與行爲問題：有關該人做或已經做了什麼。
- （二） 意見與價值問題：了解該人的認知和詮釋歷程。
- （三） 感受問題：瞭解人們對其經驗和想法的情緒反應。
- （四） 知識問題：發現受訪者所擁有的事實資訊。
- （五） 感官問題：看到、聽到、觸摸到、聞到和品嚐到什麼。
- （六） 背景和人口統計學問題：辨認受訪者特徵。

四、訪談大綱之編製

本訪談大綱主要在了解本研究對象ADHD兒童和別人相處的情形，除了參考訪談大綱（民89）的ADHD學生發現系統—兒童及青少年行爲訪談綱要；游雅吟（民85）所編擬的家長、導師、兒童同儕關係及同儕訪談大綱；洪儷瑜（民82）的社會生活適應量表（分爲人際關係、人際技巧、及人際焦慮等三個分量表）外，並參酌國外學者的研究：Schutz(1973)提出人際關係三向度理論—即接納、控制和情感，及Rubin（1985）提出兒童期的人際關係主要有兩類，一是與父母的關係，一是來自與友伴的關係，且經與教授多次討論，完成自編之「訪談大綱」內容包括「與父母關係」、「與友伴關係」、「與師長關係」，且經實際訪談ADHD兒童（年齡爲10歲、11歲各一位）及其家長、導師、同儕各兩位，而進一步修訂成本文之訪談大綱（如附錄六），以調查蒐集ADHD兒童在家與父母的

親子互動關係及在學校生活的人際關係資料。

五、訪談之對象

訪談對象的選擇應依研究目的與問題，考量其背景與客觀條件；其次要注意的是樣本偏誤（sample bias）的問題，而非代表性或推論性的問題，因為質性研究重點在於學習去了解受訪者之經驗與視角，或是將重點擺在選擇最能提供有意義資料的人（胡幼慧，民87）。

針對上述學者之建議，本研究根據研究目的及研究問題來選取訪談對象（ADHD兒童及其家長、教師、同儕），進行正式訪談工作。選定訪談對象後，研究者和受訪者聯絡之事項，包括訪談的時間、地點及訪談的目的等相關事宜。經研究者以當面聯繫之後，分別約定時間進行訪談。初步約談的地點擇定在學校內，也可依受訪者的意願在其家庭中進行訪談。

捌、團體過程的觀察筆記

親子互動團體內的觀察筆記內容：在紀錄親子成員的語言表達、肢體活動、身體移動、親子空間的距離和其面部表情等行為，當成提供資訊的主要來源。其目的在探討 ADHD 兒童主觀的思考或行為模式；親子成員之間親子互動的因素及影響；參加親子互動團體成員人際互動之轉變歷程。紀錄表如附錄七：親子互動治療團體紀錄表。

第四節 資料蒐集方法

壹、質性研究部分

欲進行質性研究，首先需依據研究目的和文獻探討來選定研究內容和對象，然後計畫如何蒐集相關的資料。Schwandt（1997）認為，質性研究資料的來源主要有下列三種途徑：訪談、參與觀察（participant observation）、文件分析（document analysis）（引自柯素月，民90）。本研究蒐集相關的資料和Schwandt（1997）的想法雷同，唯研究者並不參與團體，遂採訪談及直接觀察的方式蒐集資料。

貳、量的研究部分

在研究現場除了觀察與團體前後的訪談之外，研究者應同時蒐集與研究主題相關的的文件作為資料來源，且與其他資料來源相互校正，若發現資料內容相互矛盾，則需進一步探究（黃瑞琴，民80）。因此本研究除了質性研究：團體觀察與團體前、後、六週後的訪談部分外，且以家庭情境問卷、學校情境問卷及社會生活適應量表進行前、後測及追蹤測的資料，來檢核與增強質性研究資料來源的證據。

第五節 資料分析與處理

壹、 質的部份

一、資料轉錄

將每次團體之錄影帶及所有訪談內容錄音帶及訪談教師筆記轉錄成逐字稿，並將所有成員名字編碼。

二、資料處理

（一）謄寫逐字稿

以活動期間錄製的錄影帶及錄音帶，進行逐字稿的謄寫，謄寫時注意加註口語及非口語的行為。

（二）進行編碼

所有資料的編碼方式分述如下：

1、訪談及觀察筆記

（1）第一位的英文字母，分別代表正式訪談（Formal Interview，F）；電話訪談（Informal Interview，I）；團體中觀察紀錄（Observation Record，O）；

（2）第二、三位數字，代表第幾次的訪談及觀察紀錄。

（3）F、I 的第四、五位英文字母，代表訪談的對象：如MA、MB、MC 各代表團體成員A、B、C 的母親，TA、TB、TC 各代表團體成員A、B、C 的導師，PA、PB、PC 各代表團體成員A、B、C 的同儕。F、I 的最後六位數字代表訪談日期。如：F 01TA931220，代表的是第一次正式對A導師的訪談，時間是在93年12月20日。

（4）O 的第二、三位數字是團體次數，第四位到第九位數字表團體中觀察紀錄的日期，即紀錄時間的年、月和日，如O02931227 表示觀察紀錄第2次，紀錄日期為93年12月27日；紀錄內文L代表領導者，A、B、C等各代表兒童成員，

MA (FA)、MB (FB)、MC (FC) 等各代表團體成員A、B、C 的母親(父親)。

2、學校情境行為觀察 (School Situation)

(1) 學校情境行為觀察：第一位的英文字母為S。

(2) 第二位字母是A、B、C等各代表兒童成員

(3) 第三、四位數字是觀察次數，第五位到第十位數字表觀察紀錄的日期，即紀錄時間的年、月和日。

(4) 第十一、十二位數字是事件次數。

(三) 進行編碼及分類

使用開放式編碼、分類、命名分類碼，並加以歸類，以釐清研究脈絡。首先研究者根據所有的逐字稿進行檢視，並將逐字稿內容使用開放性編碼，大致將逐字稿中可能出現內容，檢核編碼及分類。

三、資料分析的信度與效度

黃政傑(民85)指出，質性研究者強調的信度問題，在於如何確認他們所蒐集紀錄的資料確為實際情境中發生的現象，而效度問題重視的是蒐集到研究者真正所需的資料。

LeCompte和Preissle (1993)將質性研究之信度和效度分成四類：內在信度、外在信度、內在效度、外在效度等；並提出提昇這些信度、效度的可行策略，極為具體可行，可供作本研究採用此種方式的說明：

(一) 建立信度

所謂信度包括內在信度與外在信度兩種，內在信度是指不同的研究者根據先前給予的研究架構，運用相同的方法面對同一現象，而所得研究結果的相同程度，相同程度越高，表示內在信度越高；外在信度是指不同的研究者，透過相同或相似的方法，可以發現相同的現象或產生相同的概念的程度。由於質性研究之自然情境無法重演與重複複製，更不能以操控的方式來確保信度，研究者參照LeCompte和 Preissle (1993)研究提出三種提高內在信度的方法(和其他研究者共同檢驗研究的結果；運用機器來紀錄資料)及四種提昇外在信度的方法(妥善處

理下列四個部分：研究者之角色；資訊提供者的選擇；分析的概念與前提；資料蒐集與分析）

1、內在信度

（1）和其他研究者及同事共同檢驗研究結果。

（2）運用機器來紀錄資料，以錄音機、攝影機等輔助工具的使用，並引用直接蒐集的資料：如訪談資料、觀察的資料，忠實的紀錄以利於資料的分析與整理。

2、外在信度

（1）研究者之角色：明確說明研究者的背景，在研究現場中所扮演的角色與所處的地位

（2）資訊提供者的選擇：包括治療者、資料分析者、訪談對象等的選擇。

（3）分析的概念與與資料的整理，能盡量掌握質性研究的精隨。

（4）資料蒐集與分析：包括研究的方法，資料蒐集與分析的方法，訪談及觀察時間的協調與安排，脈絡的分析與整理。

（二）建立效度

效度包括內在效度與外在效度兩種，內在效度是指經過訪談和觀察的結果，所能反應出事實的程度；外在效度是指研究結果所能適用於類似情境的程度，本文參照LeCompte和 Preissle (1993)的研究提出五種提高內在效度的方法（考慮歷史變化與被研究者成熟度；考慮觀察者效應；考慮被研究者折損率；確定評分者間的一致性）及四種提高質性研究之外在效度的方法（資料來源詳述團體和現場在質與量方面的屬性；留意資料建立的正确性；對於研究必須深入的分析與探討；研究者應儘可能保持客觀並隨時自省），提出本研究提昇內外效度的具體途徑：

1、內在效度

（1）考慮歷史變化與被研究者成熟度

（2）考慮觀察者效應

（3）考慮被研究者折損率

(4) 確定評分者間的一致性：

a、研究者事先根據所有的逐字稿進行檢視，並將逐字稿內容使用開放性編碼，先大致將逐字稿中可能出現內容，研究者與兩位協同研究者討論，檢核編碼及分類，以確定逐字稿內容與編碼間的一致性，過程是先隨意抽取團體過程任一次的逐字稿，並隨意抽取中間部分十分鐘內容，進行檢視並進行分類碼的修訂；經由研究者介紹、說明研究性質及分類碼代表的意義並試行分類後，再任意抽取另一次逐字稿，請協同研究者協助進行分類，最後將三人分類的結果，予以計算，研究者將計算結果算出一致性的區間值。為增加資料分析的可信度，本研究所採的評分者一致性係以三位資料分析者的兩兩之間一致性為計算單位。

b、檢定計算方式如下：

(研究者與協同研究者A 歸類同類型的句數 $\times 2$) \div (研究者與協同研究者A 選取句數的總數) 如：研究者與協同研究者A 均認為C01001 這句話歸類為【重視物質獎勵】，則為兩者間達一致性的數量為2，最後若兩者間歸類相同的句數為40 句，共檢定50句，則 $40 \times 2 = 80$ ， $50 \times 2 = 100$ ，計算 $80/100 = 0.8$ 。

c、依上式計算，三位在研究資料分類一致性結果如下表：

表3-5-1 三位資料分析者在研究資料分類上之一致性

資料分析者	研究者與協同研究者A	研究者與協同研究者B	協同研究者A與協同研究者B
資料分類一致性	0.84	0.88	0.82

2、外在效度

(1) 資料來源詳述團體和現場在質與量方面的屬性：本研究的資料來源有：團體過程錄影帶、團體前後訪談錄音帶、對團體成員導師及同儕的訪談筆記、團體成員的訪談筆記、研究過程中的觀察筆記、團體過程親子互動過程的逐字稿，人際關係量表及社會生活適應量表前後測成績等，可說是相當多元化的資料來源。

(2) 留意資料建立的正確性：本研究採用三角測定的方式，三角測定是指在質的方法中比較和交叉檢驗，在不同的時間，藉由不同方法所得到資訊的一致性（吳芝儀、李奉儒譯，民88）。

(3) 對於研究必須深入的分析與探討；研究者努力的將資料反覆分析，分析出整個團體親子互動及對話，探索洞察研究對象的人際關係及問題行為改善的歷程。

(4) 研究者應儘可能保持客觀並隨時自省：研究者嘗試在研究過程中，時時將自己的省思、指導教授的督導內容及協同研究者間的討論，均寫入筆記中，以供不斷的思考、回憶與檢討，作為每一次和團體成員及接受訪談者互動方式的改進及研究資料分析的參考。

貳、量的部分

一、對ADHD兒童之立即性與長期影響效果資料的分析

本研究的設計是採用前實驗設計中的單組前－後測設計（one-group pretest-posttest design），以參加親子互動團體治療之七名ADHD兒童為研究對象，其中ADHD兒童及其父母須參與八堂（四次）總計480分鐘的「親子互動團體治療方案」課程，其中以實驗組在「社會生活適應量表」和「家庭情境問卷」、「學校情境問卷」上的前測分數為依據，以「親子互動團體治療」為實驗變項，以「社會生活適應量表」的後測與追蹤測驗得分為依變項，進行無母數統計法的符號考驗（符號考驗是使用正負號來作為資料的統計方法，當我們要考驗兩個相依樣本的差異時，便可以將每一對分數之差異用正負號表示出來，並算出這些符號的分配是否純由機遇造成。如果兩個母群並無真正的差異存在，則這些正負號之中應有一半是正號的，而另一半是負號的。如果這些符號的分配不是這樣，例如絕大部分是正的或絕大部分是負的，則兩個母群有顯著差異存在的可能性愈大。符號考驗約相當於母數統計法中，考驗兩個相依樣本平均數差異顯著性的

t 考驗法。)。亦即後測及追蹤測的成績，會比前測時的成績為高；和「家庭情境問卷」、「學校情境問卷」的後測與追蹤測驗得分為依變項，進行符號考驗亦即後測及追蹤測的成績，會比前測時的成績為低。以 $\alpha=.05$ ，考驗研究者所說「親子互動團體治療可以改善ADHD兒童的人際關係及減輕ADHD兒童的行為問題」的說法是否為真。

依照符號考驗的原理，在「社會生活適應量表」、「家庭情境問卷」、「學校情境問卷」部分，所定的虛無假設為：

$$P(T_1 > T_2) = P(T_1 < T_2) = 1/2$$

$$P(T_2 > T_3) = P(T_2 < T_3) = 1/2$$

$$P(T_3 > T_1) = P(T_3 < T_1) = 1/2$$

第六節 研究限制

本研究就研究對象、研究者本身、研究工具等三方面來探討本研究的限制：

壹、就研究對象而言

由於研究時間、人力與行政上的限制，無法以較大規模之研究樣本為對象進行研究，因此本研究僅取自高雄縣、市七位ADHD兒童為研究對象，參加本次研究的父母均能坦然接受自己的孩子的特殊狀況，且其中有兩位兒童在不服藥的情況下，過動及衝動的行為改善許多，因此在研究結果的解釋上應考慮到不同家庭、背景與地區等因素的差異，不宜做過度的推論。

此外本研究在填寫學校情境問卷方面，只有六位導師願意參與填寫，在訪談部分只有三組的研究對象及其父母、導師、同儕皆同意參與，所得結果是否能真

實反應出受試對象之實際情形亦值得商榷。

貳、就研究者本身而言

研究者本身即是工具的質性研究，研究者本身過去的經驗所形成的態度、研究發展過程中所扮演的角色等都會影響研究的品質與研究倫理的衝突，甚至造成研究過程與結果的限制（張舜棠，民88）。研究者本身擔任教學工作多年，雖受過諮商與輔導技巧的訓練，在進行資料分析時，可能會加入研究者的過去經驗與意念作為判斷，因而影響研究結果的客觀性。但是研究者在資料整理與分析過程中，常常與治療師和資料分析者進行討論與核對，時時進行反省與檢核，盡量從原始資料中尋求佐證，而避免過度的推論。

叁、就研究工具而言

一、家庭及學校情境問卷

家庭情境問卷（HSQ）與學校情境問卷（SSQ）主要是評估在家庭及學校的各種情境中兒童行為問題的普遍性及嚴重度。此為國外學者Barkley（1997）所著，國內學者趙家琛、黃惠玲（民 90）譯，本研究限於時間進度未加以修定，直接拿來引用，對國內的ADHD兒童之適用與否未加以考核，此為本研究的限制之一。

第七節 研究倫理

在研究過程中，如何具體的確保研究對象免於身心傷害，有自主性及自我抉擇的空間，即構成了研究倫理的核心議題。

針對研究倫理之議題，本研究進行的方式如下：

壹、真誠的態度

以真誠的態度進行訪談，並告知研究對象：研究的性質、主題、如何保密與如何進行研究、處理文件、是否錄音等訊息，並且告訴研究對象如果不想被錄音或不想繼續接受訪談，有拒絕的權利等，以保障研究對象之權益。

貳、研究過程中，資料處理時的保密極為重要

為顧及受訪者之隱私權，關於受訪者之姓名或者是其他個人辨識物等，不和個人資料相連結。

叁、避免誤解或扭曲

在研究過程中，對於資料的蒐集、整理、分析等，必須呈現事實，對結果的詮釋要避免誤解或扭曲。

肆、研究的倫理問題

研究的倫理問題，幾乎都涉及到研究者權力濫用問題（胡幼慧，民87）。

易言之，研究者本身必須在對於專業、知識的追求與對研究對象之責任間取得平衡（黃瑞琴，民80）。以本研究來說，研究者必須考量團體成員及受訪者的感受，設身處地為其著想，不能一味地只為達到自身的研究目的，而造成對研究對象的傷害。

伍、須經由家長同意

本研究的實施對象未滿十八歲時（包含ADHD兒童及其同儕）必須經由其家長同意後，方能成為本研究的訪談對象（同意書如附錄九）。

第四章 研究結果與討論

本章所獲得的結果是依據研究目的呈現及分析，將分為七個小節，茲分述如下：第一節ADHD兒童在人際互動上面臨的困難及其傷害人際關係的思考與行為；第二節影響父母及兒童成員親子互動的因素；第三節父母及兒童成員參加「親子互動團體治療」人際互動之轉變；第四節分析「親子互動團體治療方案」對改善ADHD兒童的人際關係之立即性的輔導效果；第五節分析「親子互動團體治療方案」對改善ADHD兒童的人際關係之長期性的輔導效果；第六節分析「親子互動團體治療方案」對改善ADHD兒童的行為問題之立即性的輔導效果；第七節分析「親子互動團體治療方案」對改善ADHD兒童的行為問題之長期性的輔導效果。

第一節 ADHD 兒童在人際互動上面臨的困難及其 傷害人際關係的思考與行為

壹、在人際互動的困難

一、結果部分

（一）、難察覺自己的問題行為：

ADHD 兒童在人際互動的過程中，往往能察覺出其他人的問題行為，卻不知自己的問題行為出在何處或是很難聯想自己也有類似問題行為，有些甚至根本無法覺察自己的過動及衝動行為。

F01FA940123「老師也曾寫家庭聯絡簿提到：就是他先挑釁別人，他會找到藉口回人家一下，他認為人家是在侵犯他，他覺得弄別人一下沒怎樣，但別人弄他一下就不得了了。」

F01TA931227 「說明事情的經過，通常先講對他有利的部分，不會講他對別人如何，必須兩方求證才能確切的知道事情發生的狀況如何。」

O01940130 L 問大家：「衝動會造成你困擾的請舉手！」有四位小朋友舉手。
「過動會造成生活適應上困擾的請舉手！」只有 C 舉手。「注意力分心造成你唸書的困擾的請舉手！」共有八個舉手。A 看到 L 及研究者都舉手，馬上說沒想到老師也是注意力缺陷過動症的人。
B 完全都沒舉手，MB 馬上補充：B 也有。（事實上每個兒童成員均有注意力不足、過動及衝動的行為）

（二）互動頻率高而累積更多負面經驗：

ADHD 兒童在家因常被父母打或責罵，而感受不到父母的關愛；在學校也常因無法遵守團體規範，被處罰的機會多，而認定老師不喜歡自己；和同學的互動技巧不足，容易和同儕發生衝突，受同儕排斥。

1、和父母之間：

O01940130 MB 在旁對 B 說：「趕快當媽媽呀！」MB 看 B 還不趕快開始，便對 B 說：「你這樣你就出去，你簡單的介紹，看著我們一起來，快點啊！大家好我叫……。」

F01B931229 「我覺得媽媽不喜歡我吧！不知道。」

F01B931229 「媽媽以前常常打我，每天都會打，不聽話的時候會打。」

2、和老師之間：

F01A931227 「我覺得老師不喜歡我，在 3 分這裡，大部分不喜歡！」

F01A931227 「有一次我在廁所邊撿到指揮棒，想帶回家做網子，附近走過的人我都問他們：『是你的，是你的嗎？』結果都不是，我就想帶回去，我就走進來，結果同學說我偷東西，老師要我拿東西過去給他，我不肯，老師就走過來捏我捏的手很痛，那老師就不給我，……那時我沒機會向老師解釋。」

F01C931229 「我不知道老師是否喜歡我，不知道，大約在五和六之間（滿分十分）。」

3、和同儕之間：

F01A931227 「發生衝突，我大部分會用暴力解決，如果他罵我的話，我會給他三字經，或說：「你在罵誰？」他說：「罵你 OOO（A 的名字）。」三次之後，我說：「你再給我罵一次！」我從背後抓他的衣服，他說：「抓什麼的，你是大笨蛋啦！」我發火把他推過去，他衝過來，我擋住把他抓起來，推過去，然後他輸了。」

O04940226 A 說：「我希望人緣變好，才會有人陪我玩，不然下課都很孤獨。」

F03C940413 「和同學的感情最近不太好，因為棒球引起的，明明他們被我殺掉了，但是他們就說沒有，所以我的好朋友變少了，」

（三）以為成績好，人緣就好：

ADHD 兒童由於專注力難集中，因此在課業成績上的表現往往不盡理想，而其父母又比一般父母更為擔心孩子在課業上的表現，因此往往讓 ADHD 兒童誤以為成績是最重要的，只要成績好人緣也會跟著好。

O04940226 A 本來想拿上課舉手發言到神奇商店換人緣變好的優點，但是聽到 D 說：「如果你上課沒有舉手發言，成績變不好，人緣也不可能好！」A 馬上變卦，改成要用做家事來換人緣好。

（四）不善於表達自己的情緒：

ADHD 兒童不善於表達自己的情緒及解釋自己的行為，一旦行為被誤解時，常不知如何解釋；自己的情緒不好時，無法清楚的表達，甚至拒絕任何人的溝通，或用口語、肢體攻擊替代；即使是快樂的情緒表達也較一般人更為誇張。

O01940130 L 看見 B 將某些加分的筆劃畫掉，L 要求 B 將筆給老師，B 說：「不要！不要！」事後，L 才知道 B 是希望將某些筆劃畫得較醜的部分擦掉再重新畫。

O02940205 L 問 A：「為什麼會讓你有這種不好的感覺，你想到了什麼，或者
有哪邊讓你覺得不舒服？你願不願意跟我們說。」A 小聲的答：「不
知道！」L 繼續對 A 說：「你心理面的感覺，我們也要尊重你啊！
你願意跟我們講，我們會更了解你。」A 仍然小聲的答：「不知道！」

F01TB931222 「一生起氣來，什麼都不會跟你講！」

O04940226 L 看到 F、C、B、A 笑得東倒西歪無法控制，便說：「等冷靜下
來，再繼續上課好了。」，且把座位再調整一下。

F02PA940308 「A 如果能改進他的脾氣，他會更好。假如說玩東西吧！不是他
的東西，假如不給他玩，他就會一直生氣，上課就一直罵人，然
後上課我們就不能聽老師講。」

（五）不清楚人際互動不好的原因：

ADHD 兒童在人際互動過程中，很容易感受到其他人的排斥，但就是不知
道被排斥的原因為何。

O04940226 A 說：「我希望人緣變好，才會有人陪我玩，不然下課都很孤獨，
書都陪我做伴。A 又說：「我們班的都不幫我，我不知道？」

F03MB940420 「他和同學的互動約兩分（滿分十分），隨著年級越高他與班上同
學互動越差，他常會帶東西與同學們分享，但回家後會說同學都
不捧場或分享。他也不知道原因出在哪裡，大家都不跟他玩。」

二、討論部分：

（一）Barkley（1998）指出，ADHD 兒童主要的特徵為注意力不集中、衝
動、過動行為，本研究對象七個兒童成員均有上述三種行為特徵，但是除了注意
力不集中較多 ADHD 兒童（六個）能察覺外，其他像衝動只有四位兒童成員能
察覺，過動更只有一位兒童成員能察覺，可見 ADHD 兒童很難察覺自己的問題
行為。

（二）學齡期兒童的人際互動主要分為三方面：和父母、老師、同儕之間。
和父母之間：何采諭（民 92）的研究指出，ADHD 兒童的發展能力，很容易直

接引起父母親與孩子互動時產生衝突，因為發生衝突被父母打或責罵的機會也多；和老師之間：盧安琪（民 90）的研究發現，老師和 ADHD 兒童相處，最容易面臨管教上的困難，無法理解 ADHD 兒童的行為及能力，因此師生互動差的情況也就容易發生；和同儕之間：鄭惠雯（民 86）的研究指出，同儕認為 ADHD 兒童和一般兒童差異最大的有「衝突處理」、「互惠」等方面的能力，上述種種對 ADHD 兒童不利的條件，也就造成其和互動頻率高的父母、老師、同學，心中卻累積更多的負面經驗。

（三）Barkely（1990）表示 ADHD 兒童的行為問題深深的影響其人際關係，但是前述提到 ADHD 兒童是難察覺出其真正的行為問題，尤其是衝動及過動行為，因此就如同洪儷瑜（無日期）所述：ADHD 兒童在社會認知及線索解釋上，通常都只能抓到一個，其實只要多一個線索就足夠讓人得到較正確的判斷。在本研究中他們所抓到的是：「只要成績好，人緣就會好」，而無法認知到自己真正的問題所在。

（四）Mash & Wolfe（2002）整理有關 ADHD 的理論，強調 ADHD 有行為抑制缺陷而導致許多認知、語言上的困難，而本研究所發現的 ADHD 兒童不善於表達自己的情緒及不清楚人際互動不好的原因，正是其認知與語言上的困難所造成的。

貳、傷害人際關係的思考

一、結果部分

（一）特別重視實質或物質上的獎勵：

ADHD 兒童在加分的情況下，較容易等待發言或表現出好行為。如果對方能立即給予回饋或讚美的話，更能產生好效果。物質上的獎勵，對 ADHD 兒童來講也是一大誘因。

O01940130 A 看到 L 為他的好表現加分，馬上說：「謝謝老師！」。

- O02940205 D 說：「他們覺得才玩一點點，就要回家，好掃興哦！」講完後，馬上向小老師大喊一聲：「A，你還沒有給我加分。」
- O03940219 C 會很希望媽媽能趕快口頭發表，好為他自己加分。
- O03940219 A 看看自己的分數說：「真是的，我已經落後了。」
- O04940226 C 一聽到自己那組獲勝，很大聲的喊：「耶！」甚至當他聽到他們那組共可得到五分時，他更高興了。
- O01940130 L 以研究者的身分示範自我介紹完後，為了確認大家是否認真聽，便開放有獎徵答。L 問大家：「我的綽號是什麼？」A 答對了，A 馬上向 L 反應：「獎品呢？」L 回覆：「我們是採加分方式。」
- F01TA931227「音樂老師有一個木偶，A 很喜歡，老師對 A 說：只要你上課表現好，學期末會送給他，所以 A 上音樂課的狀況還不錯，不會吵他。」

（二）很難發現自己的問題：

- ADHD 兒童因為不認為自己有問題，因此容易把問題怪到別人身上；或是只在意自己的感受，而忽略他人的感受。
- F01FA940122 「困擾的部分是三個孩子之間的互動，A 總是弄一下弟弟或弄一下妹妹，我剛講的部分是幾乎天天都發生，就像今天弟弟明明就在弄他的東西，A 就在旁邊弄他一下，弟弟就會回他一下，結果變成挑釁的人告狀了，不得了了，弟弟打我。學校情況可能也都是這樣子。」
- O01940130 L 問 E：「你是否有感受到別人對你要求速度的那種壓力？」E 答：「沒有。」
- O04940226 B、C、F 和 G 一組，正討論等一下積木如何排時，B 卻開始非常靠近 F，令 F 非常害怕，後來 B 又拉著 G 的衣服，G 也有點害怕。
- F01FA940122「他經常都喜歡有那種當老大的感覺，喜歡這樣子指揮別人，但是弱小的，短時間人家會跟他一起玩，但一段時間後人家又不想跟他玩。不想跟他玩的原因：是因為他會弄人家或受不了他的力氣，大

一點的孩子可能比較容易容忍，但他在學校都沒有什麼朋友，只有一、二個，也不大容易加入團體或團隊。」

F02MB940303 「他無法接收別人的訊息，跟他講好像都接收不到就對了。」

（三）很難接受別人的建議：

思考具固著性，不容易接受別人的建議；在搜尋訊息不足的情況下，而誤會別人的意思；當別人有意見時，會認為別人是在干預。

O01940130 MB 叫 B 要坐好，B 回答：「不要，我要這樣。」並把坐墊放在腳上。

O01940130 MB 心急的對 B 說：「再來就你先介紹了。」B 不依從的對 MB 說：「你先啦！」

O03940219 L 希望小成員當替身，猜父母成員的想法及情緒，但 A 很堅持不要。L 一再釐清，要猜父母成員，A 仍不願妥協。A 甚至說我要猜老鼠的。

O04940226 D 對 A 說：「把機會讓給別人。」A 回嘴：「我就是不讓！」

F01TA931227 有時怎麼講都講不聽，很難控制自己的情緒，不處理的話又會越鬧越大，一定要處理又會耽誤一節課。

F02MB940303 越大自主權很高，都不愛聽別人的建議，都我行我素，所以有時候真的都很生氣，但不至於打他，都想：唉！只要沒有危險性就好了，

O03940219 L 提醒 F 要注意幫其他成員加分，F 答：「我知道啊！」

F01TA931227 「溝通能力 OK，聽得懂，但不見的做得到，有時繼續犯。」

F01MB940110 「跟他講都聽得懂，但都聽不進去，反正很多跟他講，他都知道哪個是正面；哪個是負面，但他偏偏就是做負面的行為。」

F01FA940122 「在團體裡面也是這樣子，可能就是說這個事情或遊戲我可以掌控，可以怎樣，當別人有意見時，他會認為別人是在干預。」

（四）用結果來否定自己：

認定自己不管如何努力，都沒辦法讓人緣變好。

O04940226 A 放棄的說：「啊！沒有用的啦！不管我怎麼做，都沒有人要做我的朋友。」

二、討論部分：

（一）研究者所觀察到的：ADHD 兒童特別重視實質或物質上的獎勵，正好印證了 Mash & Wolfe（2002）的研究，ADHD 兒童因自我管理的缺陷會產生衝動、容易被立即的酬賞所吸引。

（二）ADHD 兒童因為不知道自己有问题，當然就很難發現自己的問題、也很難接受別人給的建議。

（三）ADHD 兒童也很重視別人是否喜歡自己、接受自己，當他們發現經常受到誤會、受人排斥時，也就容易認定不管自己如何努力都是沒有用的，用結果來否定自己。Barkley 同時也指出：ADHD 兒童可能因為生活上所遭遇的挫折、經常受到誤會、以及人際關係不佳等容易造成自信心低落、焦慮、甚至憂鬱，此即為 ADHD 兒童的內向性問題行為。

叁、傷害人際關係的行為

一、結果部分：

（一）好奇的物品會忘記徵求對方的同意後才拿：

一般人對於新鮮的事物均容易感到好奇，而 ADHD 兒童在看到新鮮的物品之後，立即性的反應就是拿起來玩，往往忽略了要先徵求物品主人的同意才拿，因此容易被誤會為沒規矩或亂動別人的東西。

O03940219 ME 表示：E 以前到別人家做客，有時會亂拿別人家的東西。

F01PB931229 「他都會動某位同學的東西，那位同學就會不高興。」

（二）會有退縮或焦慮的行為出現：

當對方無法立即滿足 ADHD 兒童的需求時，他們容易退縮而不願繼續參與。不喜歡的或預期自己無法表現好時，也會採退縮心態因應。心情煩悶時，有
一直喝水或拔頭髮等焦慮性行為出現。

O03940219 A 會用爭論的方式來解決問題，且一旦不高興就很難繼續參與，而
採退縮的心態；沒耐性時，也會想離開現場。

O03940219 L 請 F 回答問題，F 不經思索便回答：「我答不出來。」

F01TA931227 「喜歡的活動會參與，不喜歡的活動就不參與。」

F01TA931227 「獨處的時候就是自己一個人留在教室那邊看書，但有時也會投機
取巧，例如剛開學的時候，升旗他會跟實習老師說他要去資源班，
後來問資源班老師說禮拜二都沒有去。掃地工作都必須叮嚀才會去
做，有時都會忘記。」

F01TA931227 「A 上課中，會有拔頭髮的現象」

F01TB931222 「要上廁所會摸著下面一直說我要尿尿，前兩個月一節大概喝一
罐水，尿尿的機會很多，後來我觀察他心情煩悶就會一直想喝水，
喝水之後想尿尿的機會就會很多，有時還會尿濕在褲子，所以家長
會另外準備褲子讓他換。」

（三）會用口語及肢體攻擊他人來因應或解決問題：

ADHD 兒童通常不會主動攻擊對方，通常是認定對方是惡意或是對方先使
用口語或肢體攻擊自己，而做立即性的反應。但在反應的過程中因為比一般兒童
更為激烈，而令父母或師長處理起來更為棘手。

F01TA931227 「下課很喜歡和別人玩在一起，偶而會跟人家起衝突就對了，但
他有時會去挑釁別人，感覺啦！」

F01TA931227 「衝突的狀況有時候會拿東西射人，對於如果不舒服就會反擊，
兩個就會打起來，有時比較嚴重他也會拿東西丟人家，運動會那

天有位女生不小心碰到他，他不高興就拿寶特瓶丟人家，瓶中還裝著水，結果砸到另一個女生，所以有時他就是比較控制不住。」

F01TA931227 衝突時常常用暴力反擊，口語、肢體攻擊都會。

（四）事件的連結能力較弱，通常是片斷的反應：

ADHD 兒童對於單一線索的聯想力特別強，聯想到的就說出口或反駁；沒耐性聽完別人的回答，常無法等待就急著發言；有時未弄清楚題目的情況下就回答問題。

O02940205 L 說：「今天我們要來做一個活動。」D 馬上說：「看電視。」L 答：「不是！」A 又馬上說：「玩遊戲嗎？」

O02940205 A 說：「不是看影片嗎？」D 答：「上次已經看完了。」L 提醒：「要講話要記得舉手。」A 馬上答：「那我要睡覺了！」

O02940205 L 要確認發言的人各講了幾次要加分，A 突然冒出一句：「有何屁用！」

O02940205 L 問：「情緒不好的有哪些？」A 回答：「拿刀砍人！」

O02940205 L 拿出一幅畫請大家發表想法及情緒，F 答：「他們好像很快樂的坐在火車上要去玩。」L 進一步引導 F：「你要不要看清楚一點。」F 看清楚後改口說：「應該很生氣才對。」

O01940130 L 對大家說：「如果上課有好行為，我們就加分。」B 沒舉手就喊：「不要亂動！」

（五）說話或行為很難因時因地因對象不同而彈性改變：

通常不分場合想爭論就爭論或使用負向語言；無法區別對象不同而使用無禮的言語；在課堂上也是想做什麼就做什麼，很難配合教學活動。

SB0193093019 B 的體育老師表示：「通常 B 上體育課的情況是他自己想做什麼就做什麼，很少和班上同學一起活動。像今天也是很慢才下來，一定要對她很兇，她才會聽。有一次她假借美勞作品還沒完成，就不下來上體育課了。」

F01TC931215 「他情緒好不容易回嘴，不禮貌，不經思考的回答。」

（六）情緒較難控制，易產生暴喜暴怒：

ADHD 兒童暴喜時會笑得很誇張，不易停止；暴怒時會使用語言挑釁，肢體攻擊。此與鄭惠雲（民 86）的研究相同：ADHD 兒童常會興奮的停不下來，而在遇到挫折時，則產生暴怒無法控制自己。情緒起伏很大且變化不已，前一分鐘還很高興，後一分鐘卻愁眉苦臉。

F01TA931227 「自我管理的能力比較差，情緒較難控制。平常自我修正的能力倒有，但一發作就很難控制。」

O03940219 A 希望帶小寶貝(由父母成員當)走樓梯，L 認為太危險了，不答應，A 馬上變得不高興了。

F01FA940122 「會動手打人，不順他的意就會這樣子。」

（七）與人溝通時，常常注意力無法集中：

有些 ADHD 兒童在與人溝通時，其注意力經常無法集中，往往對方需多問幾次才能回答；或是對方講的內容沒接收到，再次的詢問。

O03940219 A 對 F(當小老師)說：「你還沒幫我加分耶！」L 反問：「加了沒？」
F 答：「我不曉得！」

O03940219 L 反覆的問 F，F 才比較能回答問題。當 A 幫 F 回答 L 的問題後，
F 的反應是：「我要講的，被你說了！」

O03940219 L 叫 F(當小老師)要專心，F 楞了一下才：「喂！」一聲，並詢問 L：
「老師你剛剛說什麼？」L 提醒 F：「你要示範專心喔！」

（八）會因為相處時間拉長，發生衝突的機率比一般兒童更高：

ADHD 兒童容易因熟識，相處時間長，把過去相處所累積的不舒服點，做立即性的反應，因此我們常發現 ADHD 兒童的語言攻擊及肢體攻擊的行為是有的，但是他們並不記恨，所以如要問過去曾發生的詳細細節，他們往往會回答：「不知道。」；相對的，陌生人因不曾相處過，他們反而表現得特別熱情。

F01FA940122 「困擾的部分是三個孩子之間的互動，A 總是弄一下弟弟或弄一下妹妹，我剛講的部分是幾乎天天都發生，就像今天弟弟明明就在弄他的東西，A 就在旁邊弄他一下，弟弟就會回他一下，結果變成挑釁的人告狀了，不得了了弟弟打我。學校情況可能也都是這樣子。陌生的小弟弟，他又表現得像一個哥哥的風範照顧。但是對自己的弟弟、妹妹就不一樣了，一不高興手也就跟著過去了。」

F02TA940308 「和同學玩，非常容易發生摩擦或口角，和同學鬥嘴就比較沒有彈性，就不能認輸。」

（九）無法控制自己去遵守團體紀律：

很難遵守班級常規或團體規範，但是面對自己喜歡的事物，控制力還是不錯的。

F01TA931227 「上課中大部分做他自己的事，但有時要求他，他也會做到。譬如今天看一部影片，我對 A 說：如果再吵就不看，結果他就沒有吵了，所以我認為他還是有控制力的，他喜歡看的話也是能靜下來看。」

F01TB931222 「不需別人提醒就能將事情做好很難，除非是戶外教學或他要喝牛奶，就算不提醒也能記得交錢。」

二、討論部分：

（一）依照 Barkley（1998）指出屬於 ADHD 兒童特徵的項目有：

- 1、與人溝通時常常注意力無法集中（屬於注意力不集中的行為）。
- 2、好奇的物品會忘記徵求對方的同意後才拿、無法控制自己去遵守團體紀律（屬於衝動）、情緒較難控制，易產生暴喜暴怒（屬於行為抑制）。

（二）依照洪儷瑜（民 87）所述，ADHD 兒童會伴隨許多的問題行為，這些行為包括外向性和內向性問題行為，屬於此類問題行為的有：

- 1、會用口語及肢體攻擊他人來因應或解決問題、會因為相處時間拉長發生衝突的機率比一般兒童更高（屬於外向性問題行為）。

2、會有退縮或焦慮的行爲出現（屬於內向性問題行爲）

（三）洪儷瑜（無日期）的研究指出：ADHD 兒童在人際關係上的限制，其中有一項爲情境線索的搜尋太少，和上述提到的 ADHD 兒童其說話或行爲很難因時因地因對象不同而彈性改變、事件的連結力較弱通常是片斷的反應，正好相符。

ADHD 兒童的自我中心比較強，任何反應是立即性的、直接性的，很難因人、因時、因地而制宜，較難有彈性。如果和其互動，完全站在配合他們的立場是絕對不會有問題的，而要他們配合大家可就難了，這也就是他們的挫折，和其互動的人也挫折的原因。喜歡聽就聽，不喜歡聽就不聽，所以注意力難集中。認定對方傷害自己時：內向性問題兒童便攻擊自己，產生不安、焦慮；外向性問題兒童便攻擊對方，產生語言或肢體攻擊。上述這些，充分的顯示出他們要在這社會中適應，真的很難！

第二節 影響父母及兒童成員親子互動的因素

親子互動結果的好壞，也繫乎父母及孩子的角色扮演。本節將從父母及孩子這兩方面來探討影響親子互動的因素。

壹、結果部分

一、在父母方面

(一) 親子互動中所呈現出的人格特質

1、脆弱、懷疑、採取貶值化的機轉：

面對孩子的問題無法解決時，自覺能力不好情緒低落；或是懷疑自己教養無方才讓孩子沒規矩；甚至懷疑自己也有問題。有時擔心孩子能力不好在他人面前抬不起頭來而用威脅的方式管教，在意孩子在他人面前的行為表現卻往往採負向語言；經常拿自己的孩子和其他孩子做比較而自覺不如人。

F01MB940110 「比較擔心是行為，很多行為就是控制不了，就是會衝動。要求什麼反正都要順從他，然後跟小朋友的互動，怕他自尊心方面，因為同學好像都不太接納他，怕他長大之後越來越孤僻，不曉得會出現什麼樣的狀況，對於這樣的狀況我的情緒會很低落。」

F01FA940122 「我呢，通常是氣頭上狠狠的修理，話也沒怎麼講，不是很適當的方式啦，但是脾氣一來有時是很難控制，當你能心平氣和去講他時，就不會去打他啦！」

F01FA940122 「發現孩子有時候也會這樣，他心情不好的時候，有什麼干擾他會發脾氣。有時候會覺得到底是孩子有問題？還是我們有問題？」

F02MB940303 「我們真的是，唉！怎麼說，能力不好什麼都……，比較不懂得方法，也比較沒有用心啦！」

O01940130 MB 對 B 說：「他(D)先講了，你要先介紹，誰叫你不講，快點啦！不然你就出去。」

O01940130 B 对大家說：「你好，我叫 OOO。」MB 對 B 說：「怎麼只有講名字而已，你可以講我在哪裡讀書啊！幾年級？坐好啦！你怎麼這樣子，你的規矩真的很不好。」

2、易怒、不穩定、情緒失控：

父母因孩子的言語及行為招惹而發脾氣、顯得急躁或因孩子表現不理想而情緒失控。

F01FA940122 「生氣指數最高的時候，就是他已經錯了，你跟他講，他不服氣，那種情況如果滿載是十，剛開始生氣指數是五的話，他如果接受，那指數會慢慢降；但是當他開始反駁，有聲音的講，那指數大概會到七或八，但是那種情況我會叫他去罰跪，如果他又不服氣的話，我就會發飆拿東西捶他。」

F01FA940122 「你看這裡縫了七針，當時他那樣子就是一副要揍人的樣子，我的火就上來了，拿椅子砸下去，當然我不是真的要砸他，我是砸到地上。現在才知道那藤椅的彈力有多好，打到我，你看這裡縫了七針，這樣就會記得不要發脾氣啦！」

F02MB940303 「擔心難過的是很多他的觀念行為是非都搞不清，經常做違反正規的，越糾正他他就越故意，有時也受不了會對他發脾氣啊，有時發完脾氣後，事後也是會後悔阿！是不是？」

O03940219 ME 說：「如果只有自己和 E 待在家裡，E 被自己罵的機會很多，幾乎自己隨時都要盯著 E，自己的神經也崩得很緊。E 的很多行為，我都會看不順眼，提醒這、提醒那的。」

O04940226 MF 說：「會被他（F）惹到情緒控制不住，有一次回來發現他該寫的功課都沒寫，而是在玩電動玩具。我當時真的受不了了，而將他的電動玩具砸壞了！」

3、焦慮的耐受力差：

在教養孩子的過程中自覺壓力過大無法承受，而產生更多的焦慮。

F01FA940122「當自己心情不好的時候，我會告訴他我快發瘋啦，你趕快停止這樣子。」

F02MB940303「心情不好的時候，都很嚴厲的，告訴他就是希望他能分辨是非，吵得很厲害的時候，我也是會吼他，也會告訴他我心情不好，可是他都不太管別人的感受。」

4、操縱控制慾強：

Barkley（1990）發現 ADHD 兒童在人際問題方面，由於行為的控制與維持的缺陷，導致其在社會互動上會增加父母、老師、兄弟姊妹、同學的控制反應。上述資料剛好印證 Barkley（1990）的研究，呈現出父母會用自己的標準來要求孩子，極力要求課業、行為等，且面對孩子所說的認為不妥而加以干涉。

O04940226 MG 說：「我最擔心 G 的功課問題，怕他會跟不上。在家裡總是提醒他要算數學、唸英文，還有到學校上課要專心！」

F02MB940303「功課方面不會要求太高，對於行為方面我就會比較注意，就怕他有偏差行為，就是不守規的，我都會很嚴厲要求啦！」

O01940130 L 問大家還有哪些行為要扣分，B 又想脫口而出回答時，MB 提示 B：「要講話，舉手啦！」。

（二）不同情境下所採用的方式

1、情緒不好或失去耐性時，嚴厲指責（責備型）：

孩子在生活上的細節被父母糾正或責罵的次數非常頻繁。

O01940130 MB 再次提醒 B，坐好啦！才開始自我介紹。

O01940130 MB 對 B 說：「你到現在，還是動來動去！」

O01940130 B 和 A 坐在彼此旁邊會互相干擾，L 說：「兩位小朋友，中間還是分開好了。」FA 說：「我和 A 換座位好了，MB 在此又指責 B 一次，你看你就是不坐好！」

O01940130 MB 對 B 說：「坐好啦！你看大家都坐得很好。」

O01940130 B 很容易在別人還在回答的情況下，插進話來：「L 和 MB 都提醒 B 要講話，要舉手。」

O01940130 L 說：「好！那 MB 先介紹，還是 B 先介紹？」結果，B 不要先介紹，MB 在一旁說：「你每次都搶第一，結果你又不來了！」

O01940130 B 有點坐不住了，MB 看不過去，打他一下屁股，L 對 MB 說：「不要太緊張，慢慢來！」

F02MB940303 「心情不好的時候，都很嚴厲的告訴他，就是希望他能分辨是非。吵得很厲害的時候，我也是會吼他；也會告訴他，我心情不好。可是他都不太管別人的感受。」

2、給孩子獎勵時，容易採用物質來滿足孩子（討好型）：

父母面對孩子表現好時，會採用物質獎勵的方式來滿足孩子。

F01C931229 「媽媽什麼東西都會買給我啊，有些東西不會，很貴的東西就不會了，還要有條件，月考要考高分，才能買給我比較貴的玩具。」

3、沒耐心指導或看不慣孩子的做法時，提示或直接代勞（替代型）：

父母提供過多的協助，有時反而造成孩子思緒的干擾或依賴心太重。父母有時也會主動提供孩子做法或協助孩子完成，甚至替代孩子表達其內心感受。

O01940130 MB 心急的提示：「B，來趕快介紹一下，快點啦！快點啦！你可以問同學啦，問他在哪裡？那個呀！」

O01940130 L 問大家還有哪些行為要扣分，B 又想脫口而出回答時，MB 提示 B：「要講話，舉手啦！」結果 B 回答不知道。

O04940226 在旁的 MG 擔心等一下孩子們無法順利排積木，便提供意見：「讓 B 拿積木，其他三人負責排。」等到開始比賽時，B 非常賣力的拿

積木，但是 B 用丟回來的方式，C、F、G 三人根本無法排。MG 又介入對 B 說：「可以了！」C、F、G 才開始排，MF 看他們排得太慢，骨牌並沒有接上，時間又快到了，MF 所坐的位置又剛好很適合幫他們接上，忘記家長是不參與排積木的，而趕快幫他們排。

F01FA940122 「他想做一件勞作，他想做，但事實上他沒有辦法獨力完成，他會拉我幫忙一件作品。假設完成要十分的話，他只參與兩、三分，其他大部分都是我在做，但是他會將成果拿去學校打分數啦！有時，我也會懷疑這樣到底是對還是錯，但是這就是所謂的親子互動嘛！他有他的建議看法加進去，我們覺得說以我們的經驗這樣是不可能完成的啦，違反物理架構一定是完成不了的，那我們給他建議，他能夠接受。」

4、最擔心孩子課業問題，因此平日相處時，以課業為重（課業掛帥型）：

父母平日和孩子相處時最感頭疼的是要求孩子寫功課，且希望孩子能自動自發唸書，但孩子就是無法做到，因此提醒、要求孩子的頻率高，不自覺的強化課業的重要。如果孩子在考試成績表現不錯時，父母也容易用物質來獎勵孩子，無形中讓孩子誤以為父母只重視課業。

O01940130 L 問大家：「現在有沒有感覺成績好像很重要！」D 馬上接話：「有啦！錢錢比較重要。很簡單啊！成績如果六十分以上，可以換錢。」

L 說：「所以是錢錢比較重要。」

F01C931229 「媽媽什麼東西都會買給我啊，有些東西不會，很貴的東西就不會了，還要有條件，月考要考高分，才能買給我比較貴的玩具。」

O01940130 F 覺得爸爸媽媽特別要求的是專心；C 覺得爸媽要求的是專心，但 MC 則認為是品行，可是 C 並不清楚；G 覺得爸媽要求的是用功。」

F01FA940122 「我們就覺得很奇怪，聯絡簿怎麼會抄這樣子，譬如說：聯絡簿第十二到第十四頁，他有段時間就自動變國十二至十四，然後自己省略，平常考的時間也自動省略，後來我們了解為什麼這樣寫，他

的經驗累積告訴他說，如果隔天有平常考，今天就不好過，因為我們會一在幫他複習。他認為這樣子，他不要考。完了，考試卷也不見，拿回來不是要訂正嗎？那聯絡簿都沒有寫，後來追問之下，數學三、四十分，國文六、七十分，我們從來沒有因為他考試差而處罰過他，從來沒有過，只是會講而已，大概是這樣。」

O01940130 L問：「如果有個人太過動或太好動，很容易分心，那你的觀點是什麼？」ME回答：「會造成學習上的困擾，學習是需要很專注的東西，注意力不好的話，那你學習的效果自然不好，那人家學到了多少，你可能只學到人家的一點點，或是有些東西按照水平，來講這個年紀應該學會的東西，你可能還沒有學會，或你只是學到幾成而已，我覺得這是蠻吃虧的地方。」L聽完後問大家有同樣看法的請舉手，結果十幾位成員舉手，只有一位沒舉手。

二、在ADHD兒童方面

（一）親子互動下所呈現出的人格特質

1、不在意父母的建議、不專注、經常遺漏：

ADHD 兒童容易不聽從父母的指示或命令，且經常無法完成指定工作。

F02MB940303 「越大自主權很高，都不愛聽別人的建議。都我行我素，所以有時候真的都很生氣，但不至於打他，都想：唉！只要沒有危險性就好了。」

2、衝動的控制力差、過動：

ADHD 兒童的衝動及過動行為是最令父母頭痛的，也是最令父母深感挫折的。

F01MB940110 「比較擔心是行為，很多行為就是控制不了，就是會衝動，要求什麼反正都要順從他。」

F01MC940119 「管好自己的能力還可以啦！比較衝動的部分是我最擔心的，修正自己的行為大約要連續提醒一星期後，才能慢慢做到。」

F01MC940119 「管好自己的能力還可以啦！比較衝動的部分是我最擔心的，修正自己的行為大約要連續提醒一星期後，才能慢慢做到。」

3、衝突、干擾他人：

ADHD 兒童也容易和父母親起衝突，造成親子關係的緊張；或是干擾別人而惹父母生氣。

F02FA940305 「當我心情不好的時候，我會明白告訴他，你不要再這樣，我快發瘋了。」

O01940130 B 和 A 坐在彼此旁邊會互相干擾，L 說：「兩位小朋友中間還是隔開好了。」FA 說：「我和 A 換座位好了！」MB 指責 B：「你看，你就是不坐好！」

4、服從性較低：

ADHD 兒童的行為有較多是不符合情境、服從性較低、對父母親的要求回應較少。

F02MB940303 「都我行我素，所以有時候真的都很生氣，但不至於打他，都想：唉！只要沒有危險性就好了。」

F02MB940303 「我覺得管他也沒有用，我們越講他就會越故意就對了。」

F02FA940305 「和他相處，如果對他沒有任何要求的話是很輕鬆，大概八、九分，如果想改變他，要求他做某些事的話，就比較沉重了，大約兩、三分」

5、自尊心受挫時，則會出現不安、害羞、退縮的狀態

內向性問題的兒童，其自尊心也是很強的，只是當他們面臨挫折時，往往不知如何反應或應對，而以不安、害羞、退縮的狀態出現。

O01940130 MB 充當 B 做自我介紹：「大家好……我的綽號叫小胖子，我都沒有朋友，都沒有朋友要跟我玩，因為我很討人厭。（B 一直拍打 MB，不希望 MB 如此介紹。）……我的優點（B 聽到此，開始又笑又尖叫）」

我很熱情(B 尖叫得更大聲)，我很喜歡(B 繼續尖叫)很愛同學，我的缺點喔：太胖了(B 用力踏墊子，繼續尖叫)。」L 問大家：「剛剛有誰知道的優點是什麼(B 聽到後又開始叫且用力踏墊子)?」

(二) ADHD兒童所採用的溝通方式

前文中提到 ADHD 兒童的說話或行為模式，很難因時因地因對象不同而彈性改變，所以不同類型的因應比較僵化，比較不容易像父母會因不同情境而有不同的因應方式。Satir 是著名的家族治療大師，他很注重一個人的自尊 (self-esteem)，以下的溝通方式主要是參考 Satir 的分類型態：

1、容易附和父母的觀念（討好型）：

對於父母的意見完全同意，常表現出乞求、討好的姿勢。

O03940219 ME 猜：「E 的情緒是有點 HIGH，又有點緊張，想要求好表現獲得媽媽的肯定。」E 說完全正確。

O04940226 E 做積木造型後說：「我覺得別人都做得很好，一直拿不定主意，後來媽媽建議我做拱橋，我很感謝媽媽。」

2、對於父母的意見，拒絕其干涉（反對型）：

表現自己很厲害，常以反對的方式出現。

F01FA940122 「他會記住他想做的，是他該做的，是你一再提醒他，他會很煩，會回你一句：『好啦，好啦，我知道啦！我會去做。』……，所以往往他會發脾氣那種感覺好像是：我明明就知道，你幹麼還要提醒我。……」

3、對於事情的解釋、分析很拿手（理智型）：

外在表現是冷靜的，喜歡分析他人或做判斷。

O01940130 D 舉手：「我也有話要說，我一直以這個為榮，因為他是一個非常好的東西，其實因為我們現在人數很少，所以這個要看人數的多少。如果我們過動兒的人數變得很多的話，正常人數變得很少的話，就變成我們正常他們不正常了，就是看人數而決定。」

O02940205 L 請 D 回答：「如果發現有人和我們的看法不同，我們要怎麼辦？」

D 答：「尊重吧！」L 進一步問：「尊重，你可以怎麼做？」D 答：

「很簡單啊！他如果這樣說，我會說好好好這樣啊！」

O03940219 D 解釋：「替身就是譬如說：電影中有些女生比較無法做一些高難度的動作，就找男生穿同樣的衣服，幫他把動作做好。」

4、談話沒有重心，話題常常跳換（轉移型）：

藉著說話來吸引人他人的注意，而無法針對問題來回答。

O04940226 F 說：「我會說月亮好圓，我每次看到都說月亮好圓，月亮好圓喔！」

L 反問：「這是什麼優點？」F 馬上反應：「讚美！讚美！」

O04940226 F 說：「自己上課的時候舉手，老師問我什麼事，我說我忘記了，沒什麼事！」

O04940226 L 問 F：「你的優點是什麼？」F 答：「我希望我每次都可以飛去外太空。」L 說：「你自己可以做到的，比較像是一種特質，試看看！」F 答：「可以做很多東西，可以做很多機器人。」

貳、討論部分：

一、根據本節在父母成員方面發現的是：親子互動中父母所呈現的人格特質因人而異；父母在不同情境下，對待孩子有不同因應的方式。正符合洪儷瑜（無日期）所述：影響人的互動因素有二：人格特質及情境。

二、在孩子（ADHD 兒童）方面發現：

（一）ADHD 兒童在親子互動中所呈現的人格特質因人而異，但主要是以注意力不集中、過動及衝動的行為特徵為主（Barkley，1998）。

（二）ADHD 兒童和父母的互動跟和其他人互動是一樣的，但是因為 ADHD 兒童的自我中心強，除非父母採用強硬的手段，或是物質獎勵否則孩子是很難配合的，加上 ADHD 兒童的因應方式容易僵化，難有彈性，因此和父母的互動模

式，也就容易固定。本研究發現 ADHD 兒童所採用的親子溝通方式，和 Satir 對人際溝通的分類型態對照：有討好型、反對型、分析型、轉移型的兒童，卻沒有一致型的兒童。

Fischer (1990) 曾提到親子互動過程中引發父母親教養上的無力感，都是一般父母容易經驗到的，只是向度和次數的累積，不像 ADHD 兒童的父母親所經驗到的那麼多、那麼廣。相對的，研究者認為親子互動過程中引發 ADHD 兒童的不確定、不安定感，都是一般兒童容易經驗到的，只是向度和次數的累積，不像 ADHD 兒童所經驗到的那麼多、那麼廣。

第三節 父母和兒童成員參加「親子互動團體治療」 人際互動之轉變

壹、結果部分

一、參加親子互動團體的所有成員在團體中人際互動之轉變

(一) 透過領導者的帶領父母成員的改變及親子互動之間的改變

1、A 和 FA 之間：

(1) FA 成員的改變：

a、透過音樂可以轉化 FA 的心情：

O02940205 FA 聽完音樂剛開始情緒有點低落，慢慢的變平靜，最後覺得輕快。

b、FA 體會到 A 的人際關係差的窘境：

O04940226 FA 表示：我沒想到自己兒子在學校的人際關係是這麼辛苦，沒有人要理他。

c、FA 認同課程，同時希望課程能延長：

O04940226 FA 說：「今天的神奇商店的主題很好，如果能夠讓每個小朋友都能發表時間更延長一點，效果會更好。」

(2) A 成員的改變：

A 從固著的心態、不接受建議的情境下，轉變為能留意到 FA 生氣的表情且反省自己的行為：

O03940219 L 問 A：「你要猜弟弟的，那弟弟的情緒是怎麼？」A 改口：「不是，我猜爸爸，你說不行的(A 終於妥協了)！」A 繼續說：「爸爸快瘋了，因為我一直要猜弟弟的，還有一直跟我弟弟弄來弄去弄來弄去，快瘋了！」

2、B 和 MB 之間：

(1) MB 成員的改變

MB 由不斷的糾正孩子的坐姿及規矩到尊重 B 在團體中的所有表現，且會為大家解釋 B 的某些特殊行為：

O01940130 MB 對 B 說：「坐好啦，我們要看片子。你不要一直摳，一直摳啦！」

O04940226 MB 尊重 B 的回答，且沒有糾正 B。

O04940226 MB 告訴其他媽媽成員：「B 很喜歡小朋友，非常的熱情。」

(2) B 成員的改變

B 本來不願意坐在 MB 身旁，變得可以順服的坐在 MB 身旁上課：

O01940130 B 遲到了，一進門對 FB 說：「我不要跟你坐，我要跟小朋友坐。」

O04940226 B 乖乖的坐在媽媽的身旁。

3、C 和 MC 之間：

(1) MC 成員的改變

覺悟到可幫孩子發現其較能專注的項目，不必樣樣都要求：

O01940130 C 此時的專心度不好，當 L 問：「你從影片中看到了什麼？」C 回答：「不知道！」MC 回答：「只要孩子喜歡願意去做的，就會做得比較好！我們可為孩子注意其喜歡的事物。」(MC 在此次團體

中觀賞認識注意力缺陷過動症，團體結束後表示，透過影片觀賞讓
自己和孩子均獲益良多。)

(2) C 成員的改變

C 和 MC 肢體語言更親密了

O01940130 C 想跟另一位兒童成員坐在一起，而不跟 MC 坐在一起。

O04940226 C 坐著靠在媽媽的身上。

4、D 和 MD 之間：

(1) MD 成員的改變

a、MD 體認到自己感興趣的，其專注力較能持久；且能明確的為孩子提供
自己原本不喜歡科目變為喜歡的成功經驗：

O01940130 MD 說：「對於自己感興趣的，持久比較容易；對於不感興趣的，
要持久真的很難。尤其是這門功課很冷、很難，.....我知道很難
甚至看不懂，你就要一遍再一遍的去讀，而且一讀就忘了時間。.....
兩年前我對唱歌還是不專注，但是兩年前的一個時機我 TOUCH 到成
功了，當我 TOUCH 到成功的時候，原來不是我不行，而是我接觸的
太少，以前接觸的時候也常常找不到那個成功的點，所以我以前很討
厭唱歌，一聽到音樂課我不會很專心。現在 D 跟我接觸的感覺是：
我媽媽唱歌是超級專注的。」

b、MD 聯想到教育孩子要有一顆平靜的心：

O02940205 MD 從音樂中體會出：平常自己在做家事時，也是會聽音樂讓自己
專注杜絕外界的干擾，教小孩的時候也要有比較平靜的心啊！不然有
可能也會有很多干擾啦！外在的刺激進來，家人啦！還有朋友給的想
法，你自己沒有一個尺度的話，沒有辦法拿捏的話，聽這個、聽那個，
最後沒有辦法找到一個和孩子互動的原則是什麼？」

c、MD 很認真觀察且感受到 D 的情緒：

O03940219 MD 猜 D 的情緒：「很快樂！」D 說：「答對了！」

(2) D 成員的改變

a、D 能覺察媽媽身上的壓力源是 D：

O01940130 D 馬上接話說：「我媽媽大概沒什麼壓力，大概只有我的壓力吧！」

b、D 認同 MD 的價值觀及想法：

O04940226 D 本來是贊成 G 在神奇商店中拿幫忙做家事換他想要的上課專心，且說得頭頭是道，可是等到 MD 持反對理由時，D 又變成跟媽媽一樣持反對立場。

c、D 會想辦法改善人際問題，而且深受 MD 的認同及讚美：

O04940226 D 持反對意見：「因為想人緣好，先學做家事，運用學做家事的方法，到學校做給人家看，人家對你的態度就會改變。」MD 聽到後非常滿意的點頭，覺得自己的女兒越來越棒了！

d、D 懂得感謝 MD 的辛勞：

O04940226 D 對 MD 說：「媽媽謝謝你帶我來！」

5、E 和 ME 之間：

(1) ME 成員的改變

E 在乎 ME 對自己的觀感，而 ME 也能察覺：

O03940219 ME 猜：「E 的情緒是有點 HIGH，又有點緊張，想要求好表現獲得媽媽的肯定。」E 說：「完全正確。」

(2) E 成員的改變

a、E 透過影片能注意到大人也有情緒失控的時候，大人可參加團體接受輔導：

O01940130 E 從影片中注意到：「多少人就是因為孩子不乖，然後就會生氣，到最後他參加一個團體的活動，情緒壓制下來，就不會再傷害他的孩子。」

b、E 試著自己發表，不處處依賴 ME：

O01940130 E 要發表時，通常會私底下詢問媽媽的意見。

O04940226 E 沒有媽媽的提示下說出自己的見解：「我反對拿做家事換人緣好，因為做家事運用到學校幫助別人，也可以人緣好。」

c、E 和 ME 的肢體語言更親密了：

O02940205 E 和 ME 各自坐好，E 偶而會低頭和 ME 講話。

O04940226 E 把頭靠在 ME 的肩膀上。

d、E 能感謝 ME 的即時協助：

O04940226 E 做積木造型後說：「我覺得別人都做得很好，一直拿不定主意，後來媽媽建議我做拱橋，我很感謝媽媽。」

6、F 和 MF 之間：

(1) MF 成員的改變：

MF 沒想到 F 如此在意自己曾批評過的話：

O04940226 MF 沒想到 F 如此在意自己曾批評過他的靈魂出竅，其表情呈現出很不好意思狀。

(2) F 成員的改變

在 MF 沒有提示的情況下，F 試著自己回答：

O01940130 F 無法回答時，MF 會給予提示。

O02940205 F 在沒有 MF 的提示下，開始自己回答。

7、G 和 MG 之間：

(1) MG 成員的改變

MG 在團體中更了解自己孩子的心聲：

O04940226 MG 說：「G 在團體中表明願意上課更專心，我會更信任他，放心讓他去做想做的事。」

O04940226 MG 表示：「能在團體中聽到自己的兒子說，他最希望聽到媽媽對他說成績有進步，發覺自己對兒子的鼓勵還是太少，只是不斷的要求他要努力用功。」

(2) G 成員的改變

a、G 和 MG 的肢體語言更為親密了：

002940205 G 不願意坐在 MG 身旁。

004940226 G 在休息時間突然跑過來抱 MG 一下。

b、G 認同 MG 的價值觀及想法：

004940226 G 說：「家事可以以後再學，這樣又可以得回來，兩樣就都有了，所以我還是想拿做事換上課專心的優點。」MG 說：「上課專心正是我經常對 G 要求的。」

（二）透過領導者的帶領，兒童成員的改變

1、A 成員的改變

（1）A 由會對 L 回嘴甚至不高興 L 的安排，到可以接納 L 的建議：

001940130 A 在團體中比較容易插嘴或回嘴。

003940219 A 情緒不太好，回嘴的語氣也不好。

004940226 L 提醒 A 要有耐性，A 沒回嘴。

004940226 L 對 A(當小老師)說：「還沒說的，先不要加分，慢慢來我等你，大家都會等你，還沒講的先擦掉。」A 很有耐性的一一擦掉，且沒有發脾氣並說：「我把舉手的都先加分了。」

（2）能針對領導者發出的問題思慮清楚才回答：

002940205 L 說：「奇怪同樣的一個東西，為什麼每個人看到的都不一樣？」

A 舉手後回答：「因為每個人都坐在不同的角度啊，那個也有四個面喔！五個面，不對！六個面，其中一個面被蓋住，所以在不同角度看到的不同。」L 問大家：「A 講的好不好？」大家都說：「好！」A 接著答：「因為大家想法不同。」L 請大家為 A 鼓鼓掌。

（3）能表達別人和自己看法不同時的做法：

O02940205 L 請 A 回答：「如果發現有人和我們的看法不同，我們要怎麼辦？」

A 答：「不理他！」……………A 再次舉手答：「贊成他的意見，支持他。」

(4) 聽到旋律輕快的音樂情緒變好：

O02940205 A 原本情緒不好，後來聽完輕快的英文兒歌後，覺得好像在嬰兒的王國，情緒變得很高興很快樂。

(5) 雖已呈現不耐煩狀態但仍能持續上完課程：

O03940219 A 在結束前二十分鐘呈現不耐煩狀態，想離開活動場地，經鼓勵後還是堅持到最後。

(6) 能耐心的等候其他成員講完：

O03940219 L 想讓 ME 把剛剛沒講完的部分接下去講，A 跳出一句話：「老師我還沒講完。」但 L 還是請 A 耐心的等，這次 A 能靜下來了。

(7) 能說出自己的挫折：

O04940226 A 說：「做家事是沒用的啦！做不好還要被媽媽罵。」

2、B 成員的改變：

(1) B 成員易因注意其他成員而分心到能聽從領導者的指令及建議：

O01940130 L 問 B：「你坐在 F 旁邊會不會容易分心啊？」MF 說：「應該會！」
B 不要換座位，A 馬上建議換 F 搬家好了，結果 MF 和 F 換座位將 F 和 B 隔開。

O01940130 L 對大家說：「有坐好的，我們要加分，記得屁股要黏在坐墊上。」
B 能跟著指令坐著且坐得非常好。

O01940130 L 提示 B：「講話要舉手！」B 舉手了，L 對 B 說：「B 再講一次不要亂動！」B 能跟著覆頌一遍。

O01940130 L 又問大家：「還有怎樣是好行為？」B 舉手後，等 L 叫才回答：「不可以亂喝水。」

(2) B 每次講話的聲音都非常小，幾乎聽不見，有時甚至躲在門簾後或掩住臉都不開口講話，進步到能夠要他講，他就能回答，甚至願意大聲的表達自己的意見：

004940226 L 提醒 B 講：「輕聲細語。」(B 這次覆頌的口語非常清晰)。

(3) 能設定目標：

004940226 B 希望自己有耐心。

(4) 能給其他成員建議：

004940226 B 建議 D：「不要對朋友大吼大叫！」

3、C 成員的改變：

(1) 可以慢慢的或認真的回答問題：

001940130 L 問：「這個疾病是指什麼，請 C 說說看。」C 沒思慮清楚就回答：

「不知道。」之後又說：「啊！我想想看」

002940205 C 小聲慢慢的回答：「看到很多很多顏色！」

003940219 C 猜父母成員的想法及情緒，剛開始的回答是：「和 G 一樣。」但是等到 L 進一步問的時候，能夠認真的思考才回答，且回答的不夠完善還能舉手做進一步的補充說明。

(2) 能表達別人和自己看法不同時的做法：

002940205 L 請大家回答：「如果發現有人和我們的看法不同，我們要怎麼辦？」C 舉手回答說：「尊重他的想法。」

4、D 成員的改變：

(1) D 插嘴的次數持續降低，較能等待發言：

001940130 D 沒舉手就直接發言。

003940219 D 聽到別人分享後，又急著想發言，不過還是能等 L 叫他才發表。

(2) 能勇敢說出自己的想法且見解獨到：

001940130 D 舉手：「我也有話要說，我一直以這個為榮，因為他是一個非常好的東西，其實因為我們現在人數很少，所以這個要看人數的多少，如果我們過

動兒的人數變得很多的話，正常人數變得很少的話，就變成我們正常他們不正常了，就是看人數而決定。」

(3) 能表達別人和自己看法不同時的做法：

O02940205 L 請 D 回答：「如果發現有人和我們的看法不同，我們要怎麼辦？」

D 答：「尊重吧！」L 進一步問：「尊重，你可以怎麼做？」D 答：

「很簡單啊！他如果這樣說，我會說好好好這樣啊！」

(4) 回答問題變得更有條理：

O03940219 D 解釋：「替身就是譬如說：電影中有些女生比較無法做一些高難度的動作，就找男生穿同樣的衣服，幫他把動作做好。」

(5) 懂得感謝領導者：

O04940226 D：「謝謝 L 最後一次讓我們玩遊戲！」

5、E 成員的改變：

(1) E 能清楚的回答，並學會以整體看物件，充分表達自己的看法：

O01940130 E 小聲的回答 L 的發問，幾乎聽不清楚。

O01940130 E 小聲的詢問媽媽的想法。

O02940205 L 拿出一個大骰子，每面都有不同的圖案，請 E 回答：「你看到了什麼？」。E 清楚的說：「這整個加起來是一個骰子。」

O02940205 E 通常都發表得很簡短，且很小聲，這一節課較能侃侃而談，也不需要媽媽提示了。他提出對畫的觀感：「我覺得他好像接近海邊的有一些草上，然後有一些熔岩，就會紅紅的，在那湖邊就會有那一點點。」L 引導：「那你的心情呢？」E 答：「很平靜！」

(2) 能表達別人和自己看法不同時的做法：

O02940205 L 引導大家思考面對一件事：「大家的想法情緒不同時，要怎麼辦？」E 答：「傾聽他的想法。」

6、F 成員的改變：

(1) 能表達別人和自己看法不同時的做法：

O02940205 L 引導大家思考面對一件事：「大家的想法情緒不同時要怎麼辦？」

F 答：「支持他的想法。」

(2) 變得較專心且回答正確：

O03940219 L 示範並說明：「當照顧小寶貝時，如果用牽手的方式，哪裡最容易撞到？」F 反問媽媽肩膀對不對！L 馬上提醒 F：「舉手啊！你講對了。」

O04940226 F 在 L 的引導下，原本答錯的題目能試著再回答看看，而不是像之前常回答不知道。L 問 F：「你的優點是什麼？」F 答：「我希望我每次都可以飛去外太空。」L 說：「你自己可以做到的，比較像是一種特質，試看看！」F 答：「可以做很多東西，可以做很多機器人。」

(3) 能設定目標：

O04940226 F 說：「希望我能變得大方。」

7、G 成員的改變：

(1) 由第一次團體參加團體時，大部分都回答不知道的情形，到能主動舉手發言，甚至第四次參加團體時敢開玩笑：

O04940226 A 讚美 D 和 E 排積木時雖然倒了很多次，但都沒有放棄，就很像野外求生的生存字典裡，沒有放棄這兩個字。G 聽到了說：「我的字典有，我借你。」

O03940219 G 會很有耐性的舉手，等 L 叫他才回答。

O03940219 G 為 A 鼓掌完後，馬上舉手想發表，跟剛參加團體時不太敢舉手且大部份均回答不知道，迥然有別。

(2) 了解透過學習自己感興趣的可提升注意力：

O01940130 G 發表：「影片中的本來注意力不好，後來練中國功夫注意力變好。」

L 馬上接著問：「為什麼會這樣子？」G 答：「他對這個有興趣。」

L 說：「藉由我們感興趣的東西去學習，來幫助我們專注是不是。」

（三）兒童成員之間

1、A 成員之改變

（1）A 在團體中容易和其他成員起爭執尤其是和 D，但是在最後一次團體，彼此倒是合作愉快：

O04940226 A、D 都是非常有主見的孩子。E 說他們三個同一組沒有吵架而且意見相同。

（2）A 由只在意自己的分數問題到能夠注意到其他人的權益。

O04940226 A 當小老師說：「我每次要說話前都會舉手，每個人也都有做到每個人都加分。」

（3）想協助其他成員回答

O03940219 如果其他成員回答的比較慢 A，會想幫其他成員回答 L 所問的問題。

（4）能分享自己製作的巧克力

O03940219 A 利用下課時間發巧克力給大家吃。

（5）能誠心讚美其他成員

O04940226 A 讚美：「D 和 E 在排積木時很認真，而且垮的時候也沒有洩氣，總共倒了三次排了三次都沒成功。」

O04940226 A 答應要稱讚在場每個人，結果真的對每個人都一一稱讚。

（6）能注意到自己的缺點且詳盡的表達出來，藉由 A 的提醒能察覺自己在學校的座位都是亂七八糟的。

O04940226 A 馬上說：「老師我有缺點，我爸爸講的話我都不聽。」A 舉手後進一步的說：「我當小老師做不良示範，還有我剛剛一直轉墊子，我爸爸叫我停下來我都不聽。」

O04940226 A 說：「根本沒有人要吃我的東西，他們都嫌我的東西髒，誰要吃你的東西。」D 接著說：「所以你要將自己座位整理並保持乾淨，就會有人理你了。」

O04940226 D 聽到 A 說在學校都沒有人要理我，便對 A 說：「A 我問你幾個問題好不好？你在學校功課好不好？口才好不好？跟人家約好有沒有毀約？四周環境有沒有整理乾淨？」A 馬上答：「！」沒有學校的座位都亂七八糟的 D 馬上說這就是沒有人要理你的原因

(7) 能意識到人緣好的重要性

O04940226 G 贊成 A 拿做家事換人緣好，人緣變好才有朋友會幫助他。A 接著說：「長大如果公司快倒了，就可以請朋友趕快來買。」

(8) 能接受其他成員的意見

O04940226 ME 建議 A：「要控制自己的脾氣，不要那麼容易生氣，別人就會接納你。」A 回覆：「阿對！」

(9) 能耐心的聽完其他成員講完一段話而不插嘴

O04940226 AD 能耐心的聽 E 講完一段話，約 30 秒都沒有插嘴。

2、B 成員之改變

(1) 對人的觀察非常有興趣，經常近距離的看著對方而造成自己和他人分心的情況，但到最後一次團體，自己能參與活動及適時的加入自己的意見，情況有改善。

O01940130 L 問 B：「你坐在 F 旁邊會不會容易分心啊？」MF 說：「應該會！」
B 不要換座位，A 馬上建議換 F 搬家好了，結果 MF 和 F 換座位將 F 和 B 隔開。

O01940130 B 能跟著指令坐著且坐得非常好。

O04940226 B 建議 D：「不要對朋友大吼大叫！」

(2) 剛開始參加團體時相當膽怯所講的聲音是非常小的而最後一次團體竟能大聲且勇敢的反應自己的意見

O04940226 MD 特別留意到 B 開口回答了，請大家為他鼓鼓掌。

O04940226 A 和 D 爭著要講自己組上的好表現時，B 突然大聲的喊：「你們都不讓我先講！」

3、C 成員之改變

(1) 想協助其他成員回答

O03940219 F 答：「不知道！」，C 幫 F 回答。

(2) 能關心其他成員

O03940219 C 很熱心的說：「L，那 F 沒有加分喔！」只是他沒注意到其實 F 在回答之前，小老師已經加過了。

(3) 能接受其他成員的想法

O03940219 F（小老師）對 L 說：「C 告訴他原本該加一分，還沒加。」但其他人認為沒這回事，C 馬上改口說：「喔！沒有沒有。」

(4) 能大方的讚美其他成員

O04940226 C 剛參加團體時，尤其是第一次團體時，幾乎都不講話，但是到第四次團體，可以馬上大方的讚美 G 說：「G 可以一下子就融入主題。」

(5) 熱心提供人際技巧給其他成員

O04940226 C 建議可以開口邀請別人：「你可不可以跟我玩？」A 馬上說：「這口頭禪我早就用過，沒有用的啦！」

4、D 成員之改變：

(1) 能和其他組員共同合作：

O04940226 A、D 都是非常有主見的孩子，E 說：「他們三個同一組沒有吵架，而且意見相同。」D 還補充說明：「對！大家都同意先排蛇行，再排蝸牛形。」

(2) 能注意到其他成員的好表現，並讚美對方：

O04940226 D 稱讚 C 非常有創意。

(3) 能注意到其他成員的權益：

O04940226 D 說：「把機會讓給別人。」A 回嘴：「我就是不讓！」

(4) 能耐心的聽完其他成員講完一段話而不插嘴

O04940226 A、D 能耐心的聽 E 講完一段話，(約 30 秒)不再插嘴。

5、E 成員之改變

(1) 能注意自己的缺點

O04940226 E 說：「缺點是怕被處罰而撒謊。」A 說：「喔！終於說出實話了。」

E 馬上回應：「我媽早就知道了啦！」

(2) 幫其他成員想辦法改善人際問題

O04940226 E 對 A 說：「對別人講話要有禮貌。」

6、F 成員之改變

(1) 能大方的讚美其他成員

O04940226 F 能大方的讚美：「C 在排積木的過程中很認真。」

(2) 能清楚自己的優缺點

O04940226 F 說：「自己的優點是上課專心，學校老師說我最近上課專心。」

且能說明自己曾熱心幫助別人的事情。

O04940226 L 說：「接下來講缺點。」F 馬上舉手大聲的說：「我有！」MF

被逗笑了。F 說：「老師我有四、五個缺點，我一次把它講完可不

可以？我媽說我有時會靈魂出竅，還有我經常發呆，有時上課站在

那裡不動，有時會趴在桌子上。」

7、G 成員之改變

能大方的讚美其他成員

O04940226 G 能大方的讚美：「B、C 和 F 在排積木的過程中很認真。」

(四) 綜合上述，整理成如下表：

表 4-3-1 父母成員的轉變及項目

成員代號 轉變項目 名稱	FA	MB	MC	MD	ME	MF	MG
體會音樂可以轉化心情	✓		✓	✓	✓		
體會到孩子的窘境	✓						
認同親子互動團體治療課程	✓						
更尊重孩子		✓					
對孩子不必樣樣都要求			✓				
教育孩子要有平靜的心				✓			
更了解自己孩子的心聲				✓	✓	✓	✓

表 4-3-2 兒童成員的轉變及項目

成員代號 改善 項目名稱	A	B	C	D	E	F	G
和父母之間的轉變							
留意到父母生氣的表情且反省自己的行為	✓						
覺察自己是媽媽的壓力源				✓			
體會父母也有情緒失控的時候					✓		
受父母的認同及讚美				✓			
不處處依賴父母					✓	✓	
感謝父母的協助或辛勞				✓	✓		
肢體語言更為親密		✓			✓		✓
認同父母的價值觀及想法				✓			✓

和領導者之間的轉變							
接納 L 的建議	✓	✓					✓
思慮清楚才回答	✓		✓	✓	✓	✓	
表達自己看法	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
輕快的音樂可以讓情緒變好	✓						
持續上完課程	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
能設定目標		✓				✓	
能感謝領導者				✓			
主動舉手發言		✓					✓
和其他兒童成員之間的轉變							
和其他成員合作愉快	✓			✓			
注意到其他人的權益	✓		✓	✓			
協助其他成員回答	✓		✓				
分享自己製作的巧克力	✓						
誠心讚美其他成員	✓		✓	✓		✓	✓
能注意到自己的優、缺點	✓				✓	✓	
意識到人緣好的重要性	✓						
能接受其他成員的意見	✓		✓				
能耐心的聽完其他成員講完一段話而不插嘴	✓			✓			
能提供其他成員意見或建議		✓	✓		✓		

根據表 4-3-1 及表 4-3-2，發現：

- 1、父母成員透過親子互動團體治療的轉變以「體會音樂可以轉化心情」、「更了解自己孩子的心聲」的人數最多各為四人。
- 2、兒童成員透過親子互動團體治療的轉變分成兩類

(1) 和父母的親密度提升：以「和父母的肢體語言更為親密」為代表，三位兒童成員有此項轉變。

(2) 提升人際技巧：包含「表達自己看法」（七人）、「持續上完課程」（七人）、「思慮清楚才回答」（五人）、「誠心讚美其他成員」（五人）、「接納 L 的建議」（三人）、「注意到其他人的權益」（三人）、「能注意到自己的優、缺點」（三人）、「能提供其他成員意見或建議」（三人）等項目各為三人以上。

二、參加團體前 A、B、C 成員的人際互動情形及參加團體後、參加團體六週後的人際互動改變情形

由於研究者在尋找個案的過程中非常不順利，有許多個案的父母為了不讓自己的孩子被貼上標籤而不願意帶孩子去接受鑑定。另外，又因治療師就讀博士班課業繁重，答應於九十四年的寒假期間協助本研究，當時九十三年十一月初，已非常接近團體開始的時間，卻只找到三個個案，最後是透過高雄市過動兒協會的鼎力協助才順利找到七個個案，可是時間已非常緊迫了。為了做質性資料比對及校正的工作：ADHD兒童的教室行為觀察，還有ADHD兒童本身、家長、老師及同儕部分，決定選擇優先全部同意參與的四組做觀察、訪談，後來其中有一組因為研究者沒有和導師溝通清楚而產生變卦，因此人際互動情形及參加團體後、參加團體六週後的人際互動改變情形的資料只有A、B、C三位。

(一) A 成員參加團體前的親子互動情形及參加團體後、參加團體六週後的親子互動改變情形

1、參加團體前的親子互動情形

(1) FA 對 A 的察覺:A 所關心在意的會主動做且做得很好，如果是 A 不想做的提醒他或是教他功課，感覺好像父母關心過度。和 A 相處感覺為七、八分。

F01FA940122 「他會記住他想做的，是他該做的，是你一再提醒他，他會很煩，會回你一句：『好啦！好啦！我知道啦！我會去做。』他很感興趣的事，你只要點他一下就可以，所以往往他會發脾氣那種感覺

好像是：我明明就知道，你幹麼還要提醒我，他雖然沒講出來但感覺就是這樣。像他在做數學題目，你在旁邊講，感覺好像是我們關心過度，譬如說一個造句，他會問你，你開始教他了，他突然想到又說：『好，不用講了！』我們講到一半，他說好不用講了，如果我們把他講完，他又會生氣。」

F01FA940122 「和他相處，如果對他沒有任何要求的話，大概七、八分。」

(2) A 對自己的察覺:A 不乖的時候，會被媽媽打或罵，表現好可加分，得三分換一元。爸爸會帶 A 去釣魚。A 自覺爸媽都很喜歡自己和爸媽的感情也很好。碰到不愉快的事，都不會對爸媽說，因為真的是自己的錯，講了反而會被罵。

F01A931227 「媽媽我不乖的時候，會打我、罵我，乖的時候會加分三分換一元。」

F01A931227 「媽媽喜歡我的數字 9.5 啊，10 啦！爸爸也是 10 啦！而且爸爸會帶我去釣魚。」

F01A931227 「和爸爸媽媽的感情都是十分。」

F01A931227 「碰到不愉快或困難的事都不會對爸媽說，因為每次都一定是我錯嘛，然後就罵我一直罵我」研究者：「那你為何還會覺得你和爸媽感情好？」A 答：「因為那真的都是我錯！」

2、參加團體後的親子互動改變情形

(1) FA 對 A 的察覺:團體結束後 FA 採用的方式是多聽 A 的意見。自己和 A 相處的感覺是如果對 A 沒有特別要求的話，分數就能維持在八分（滿分是十分）。心情不好時會明確告訴 A。有時給 A 的一些建議，剛開始 A 不能接受，後來 A 接受了，甚至會想辦法自己解決。

F02FA940305 「我目前採用的方式是多聽 A 的意見，他做任何事都會盡量參與，譬如他最近喜歡創作，會自己設計東西，那我會參與。」

F02FA940305 「最近他花錢自己買蠶寶寶，那因為天氣冷，他想保溫因此要拉著我去買小燈泡，我沒有答應，他自己有錢，他就是不想花自己

的錢，我告訴他不一定要出去買，可以用燈籠的小燈泡，我不會完全聽他的，他剛開始有點不高興，但後來接受了，自己找到手電筒解決了，甚至他自己還找到竹片，將手電筒吊在蠶寶寶的上頭，後來他又覺得不是很理想，我又建議他可以放在電視上面，因為電視看完電視上面會比較溫暖，剛開始他也是不接受，後來還是採用了。」

F02FA940305 「和他相處，如果對他沒有任何要求的話是很輕鬆，大概八分，如果想改變他，要求他做某些事的話，就比較沉重了」

F02FA940305 「當我心情不好的時候，我會明白告訴他，你不要再這樣，我快發瘋了，這方法有效，可能是我曾經發瘋，孩子被我修理過，所以我會提出警告。」

(2) A 對自己的察覺:自覺和媽媽的感情降低了一點點，但和爸爸的感情還是維持在十分（滿分是十分）。爸媽仍然很喜歡自己，覺得爸爸比較不常發脾氣了，碰到不愉快的事，還是不會對爸媽說，因為問題本身很快就解決了。

F02A940308 「我和媽媽的感情大概是八、九分，媽媽喜歡我的分數大約九、十。」

F02A940308 「參加團體前後，爸爸有改變，脾氣變少了。」

F02A940308 「我和爸爸的感情十分，因為我做什麼事情爸爸都會贊成我，爸爸喜歡我的分數十分。」

F02A940308 「碰到困難的事，不會跟爸爸媽媽說，也不會跟老師同學說，因為譬如說早上不愉快，下午就很愉快了，譬如說我早上和同學打架，下午他就說來玩吧！」

3、參加團體六週後的親子互動改變情形

(1) FA 對 A 的察覺:FA 會特別留意該堅持的要堅持。自己和 A 相處的感覺在七、八分（滿分是十分）。發現在管教 A 的過程中，發脾氣的時間延後，反而產生不錯的效果。

F03FA940416 我管教孩子，以相信他為主。會特別留意該堅持的要堅持，有時還是會忘記，但是太太會提醒。

F03FA940416 和孩子相處的感覺七、八分。

F03FA940416 情緒不好會明白告訴孩子，發脾氣的時間再延後一點，容忍度的時間拉長一點，效果會更好，還要留意講話的技巧。

(2) A 對自己的察覺:自覺爸爸、媽媽對自己的管教方式和以前一樣；但是親子互動的感覺更好了，認為爸爸、媽媽喜歡自己的程度都是十分（滿分是十分）。

F03A940416 和爸爸、媽媽相處和以前一樣，罵一罵，不聽的話就會打。

F03A940416 爸爸媽媽喜歡我都是十分，因為爸爸媽媽都會抱抱我，帶我出去玩。

(二) A 成員參加團體前的師生互動情形及參加團體後、參加團體六週後的師生互動改變情形

1、參加團體前的師生互動情形

(1) 在教室觀察 A 的上課情形:A 在課堂上有拔頭髮吃和咬手指頭、握牙齒的行為。A 上課除了愛看自己的故事書外，其插嘴的機率很高，常打斷老師授課，老師受干擾的情形極為嚴重，即使老師已口頭提醒 A 多次，要講話之前一定要舉手，但效果仍舊不彰。到戶外上體育課倒是較能專心聽老師上課且沒有插嘴的現象。

SA0193121602 老師私底下表示：A 有拔頭髮起來吃的行為，所以家長帶他將頭髮理得很短。

SA0193121616 老師在課堂上說到：「睪丸。」A 大聲的：「哈哈！並說好噁心喔！」

SA0193121617 老師一再提醒 A 要舉手才能發言，但 A 仍不在意想講就講。

SA0193121641 上體育課抬頭看老師的解說，上體育站起來看老師的示範。

SA0193121650 能聽從老師的指導，正確的踢球。

SA0293122335 老師提到血管病變，A 舉手說：「老師你怎麼說血管便便。」

SA0293122339 老師提醒你不能吵了，A 回嘴那我睡覺好了。

SA0293122349 老師提醒：「為什麼沒事還要硬發生爭執呢？」A 大聲回嘴：

「爽啊！並搖動椅子發出聲響。」

(2) A 對自己的察覺:覺得老師不太喜歡自己，總聽信同學的話，自己又沒機會解釋，自覺老師對己不理睬。

F01A931227 「我覺得老師不喜歡我，在 3 分這裡，大部分不喜歡！」

F01A931227 「有一次我在廁所邊撿到指揮棒，想帶回家做網子，附近走過的人我都問他們：『是你的嗎？』結果都不是，我就想帶回去，我就走進來，結果同學說我偷東西，老師要我拿東西過去給他，我不肯，老師就走過來捏我捏的手很痛，那老師就不給我，.....那時我沒機會向老師解釋。」

F01A931227 「以前老師會叫我把課本打開，現在是不理的方式。」

(3) TA 對 A 的察覺:會帶玩具到學校影響上課，會有想引起全班哄笑的舉動，也容易干擾老師上課。

F01TA931227 「有時會想引起全班笑，他可能也是想引起全班注意到他，連絡簿每天都會抄，有時抄得不完整，我幾乎都沒有提醒他，他也會抄，除非他自己忘記。」

F01TA931227 「課堂上的東西，有時帶有時沒有帶，剛開始大部分都不帶，現在有時會帶，但帶來了也不一定會拿出來。」

F01TA931227 「來學校就是帶一個東西來，整天的注意力都在那邊，像今天帶一個玩偶來，整天都在玩玩偶，上次帶球來，就連上課中也拍球，影響上課秩序，若不給他帶，他也會玩其他東西，只要不要帶會傷害其他同學的東西，且不會干擾到其他同學的，我會讓他帶。」

F01TA931227 「他有興趣的他也會發言，有時看自己的書，有時會說我要睡覺不吵你了，有時我會對他說：『你干擾到我上課了。』他就會回答，我要睡覺不吵你了！」

(4) PA 對 A 的察覺:在上課中對老師會頂嘴

F01PA931227 「 A 不適當的行為就是頂嘴，他只要看書就會比較安靜，不會煩老師。」

2、參加團體後的師生互動改變情形

(1) 在教室觀察 A 的上課情形:A 拔頭髮的行為明顯改善許多，老師對 A 的插嘴或不當行為採忽略的方式，但老師仍受干擾，而老師的因應策略是馬上請全班念課文。此次的觀察還發現 A 有一次能正確的指出老師講錯的部分，不像團體前的觀察完全是干擾性的話語。

SA0394030801 老師說：「希望全班同學不要理會 A 在做什麼！」

SA0394030808 老師提到台灣原住民的神像時，A 仍看著自己的蠶寶寶，順口說：『有小雞雞！』全班笑了，老師忽略。

SA0394030815 整堂課只有拔頭髮一根。

SA0394030816 A 又製造哨音了，老師制止 A 不要製造聲音，A 仍繼續製造哨音。

SA0394030819 老師提到丁字褲，A 舉手問：「老師，為什麼穿丁字褲？」老師認真解釋其原因，但 A 故意提到小雞雞且前面有一包，老師馬上請全班念課文轉移話題。

SA0394030829 A 糾正老師陳述的內容，老師說：「謝謝！」

(2) A 對自己的察覺:覺得老師更不喜歡自己，不認為自己惹全班笑是不恰當的行為，因為做這樣的行為全班會很高興，只有老師生氣而已。

F02A940308 「 如果上課中我講到好笑的，其中一位好朋友會說：『爽快！』有同學把玻璃打破，我說：『PU PU 娘！』全班就一直笑，結果老師就會覺得很不舒服，同學就會覺得很好玩，我認為我的表現不算是不適當的行為，因為只有老師一個人很生氣，幫助其他人很開心。」

(3)TA 對 A 的察覺:最難過的事是 A 會想要引全班笑的舉止。這學期提醒, A 較容易聽得進去, 但很多事都需要經常提醒。

F02TD940308 「擔心難過的是:上課會想要引起同學笑的樣子, 他的感覺就是鬧笑的感覺, 會故意逗同學, 如果沒有這方面, 他就是自己看書就不會這樣, 他就好像故意吸引人家讓人家笑, 我會請他先停下來想一想, 那他就會改也會聽你的, 停下來不再弄, 一段時間不注意, 他可能又會再來, 這學期的感覺就是提醒他會聽我的。」

F02TA940308 「A 是一個坦白來講需要時常叮嚀他, 因為有些事情就像掃地工作也是一樣, 你都不叮嚀他他可能就忘記了, 作業也是一樣沒有叮嚀他, 他會忘記交, 問他有沒有交, 他才說沒有交趕快交。要去叮嚀他衛生習慣也是一樣, 叮嚀他他才會做, 像整潔來講好了, 不可能整天都維持這麼乾淨, 提醒他清理, 他才會清理。」

(4) PA 對 A 的察覺:比較認真聽老師上課了, 有不適當的行為, 只要老師用講的, A 會聽。

F02PA940308 「A 比較認真上課了, 有時不乖老師提醒一下, 他會聽。」

3、參加團體六週後的師生互動改變情形

(1) 在教室觀察 A 的上課情形:A 拔頭髮的行為改善, 老師對 A 的不當行為採忽略的方式, 但當老師要求 A 訂正考卷時, 雖然 A 會回嘴, 卻仍然照著老師的指令完成。

SA0494042005 A 和同學輪流打哈電族, 老師沒有糾正 A 的行為。

SA0494042013 整堂課都沒有拔頭髮。

SA0494042021 老師說:「A 只剩下你考卷還沒拿給老師看, 趕快訂正後拿過來。」A 說:「為什麼要訂正?」但是 A 埋頭就開始訂正。

(2) A 對自己的察覺:覺得老師不喜歡自己, 因為上課時都不專心上課。

F03A940417 老師應該不算喜歡我吧！兩分不對一分（滿分十分）而已，因為我上課中都不專心上課，都看自己的書或睡覺，睡覺的話老師會把我叫醒。

（3）TA 對 A 的察覺:老師要特別費心思去注意 A 的問題或行蹤，A 的衛生習慣又回復不好了，需要經常盯著。

F03TA940420 注意力沒有集中，要喊他叫他很多遍，約四、五次他才會聽。

F03TA940420 今天早上他沒有出去升旗，我到幼稚園外掃區域那邊找他，他在那裡玩哈電族，玩得完全不知道已經升旗了。

F03TA940420 不會整理自己東西，亂七八糟，要叮得很緊才會處理，沒有叮得很緊就不處理了。

（4）PA 對 A 的察覺:比較認真聽老師上課了，有不適當的行為，老師會先用提醒的來規勸，再不聽仍會處罰 A。

F03PA940420 上課中會自言自語干擾到其他同學，老師第一次會用講的，第二次之後老師就會罵人，有時會罰他下課不能出去。

（三）A 成員參加團體前的同儕互動情形及參加團體後、參加團體六週後的同儕互動改變情形

1、參加團體前的同儕互動情形

（1）在教室觀察 A 的上課情形:會想講話逗全班同學笑、隨便罵同學、侵犯同學和同學爭論。看同學表現得不好會笑同學，但同學表現好也會讚美同學。上課也想舉手上台發表，但同學都不想叫 A。上體育課時，會故意露出肚皮給班上女生看，非常熱衷於競賽活動。

SA0193121619 老師提到夢遺，A 在看故事書的情況下也能插嘴：「老師那算不算尿床，可不可以吃啊！」全班笑了。

SA0193121644 A 罵同學掃把星。

SA0193121645 用腳踢土踢到女同學的鞋上，同學生氣的看著他，A 沒有道歉的動作。

SA0193121649 看同學踢得不好，大聲的笑。同學踢得好，也能讚美別人。

SA0293122328 老師談到：「青春期油脂分泌旺盛，容易流汗，要多洗澡。」A 插嘴：「到廁所洗澡。」全班笑了。

SA0293122344 舉手，但同學都沒叫他，便嚷嚷：「喔！都叫你們那邊。」

SA0293122345 A 說：「選我拜託！」一位同學小聲回應：「誰喜歡你！」

SA0293122349 在課堂上和同學大聲爭論。

SA0293122368 故意露出肚皮，站在隔壁女生反應：「噁心！」A 說：「你會怕呀！」

SA0293122374 一直叫同組的同學：「快一點，快一點！」同學慢回來，便對著同學大聲吼。看同學踢得不好，會指揮同學，非常熱衷於比賽。

(2) A 對自己的察覺:A 覺得同學都不喜歡自己，甚至會排斥自己，一定要帶些新奇的玩具，同學才會選擇和自己玩。和同學發生衝突時，大部分會用暴力來解決問題，如果對方受傷了，會主動說對不起，且對自己的行為很後悔。內心具衝突性，自覺如果跟同學太好，萬一同學掛了會很傷心。

F01A931227 「我希望同學能跟我玩，不要排斥我。」

F01A931227 「他們都不和我一起做事，我怎麼做呀！」

F01A931227 「同學偶而會主動找我玩大白鯊、三字經、鬼抓人，同學不會主動找我說話，同學有時對我愛理不理的。」

F01A931227 「發生衝突，我大部分會用暴力解決，如果他罵我的話，我會給他三字經，或說：「你在罵誰？」他說：「罵你 OOO (A 的名字)。」三次之後，我說：「你再給我罵一次！」我從背後抓他的衣服，他說：「抓什麼的，你是大笨蛋啦！」我發火把他推過去，他衝過來，我擋住把他抓起來，推過去，然後他輸了。」

F01A931227 「不知為何如此回應，但是如果受傷了我會對他說：『對不起！』自己會覺得很後悔，不該如此衝動。」

F01A931227 「希望都不要和班上同學做朋友，不然他們掛了會很傷心。」

(3) TA 對 A 的察覺:班上女生看到 A 會閃開，男生可以接受 A。不會找同學做事或聊天，喜歡找同學一起玩，和同學發生衝突時會使用口語和肢體攻擊。

F01TA931227 「下課很喜歡和別人玩在一起，偶而會跟人家起衝突就對了。少部分同學他會主動加入，但有些同學會排斥他，尤其是女生比較多啦，男生比較沒有這種情形啦！女生有時看到他就會閃開，可能他對女生比較不尊重。」

F01TA931227 「不會找同學一起做事，也不太會和同學聊天。」

F01TA931227 「衝突時常常用暴力反擊，口語肢體攻擊都會。」

(4) PA 對 A 的察覺:班上約有三分之一的同學會和 A 一起玩、聊天，A 很少和同學一起做事，且會為了得分和同學吵架，經常發脾氣。

F01PA931227 「班上約有三分之一的同學會跟 A 玩、聊天，我偶而也會和 A 一起玩，很少一起做事。」

F01PA931227 「A 會常和同學起衝突，原因是他會貪心，就像剛剛在自然教室，他會為了得分和同學吵架。」

F01PA931227 「我認為 A 如果改進，不要有時候發脾氣，要把自己弄得乾淨一點，會讓他的人緣更好。」

2、參加團體後的同儕互動改變情形

(1) 在教室觀察 A 的上課情形:同學願意將作業簿借給 A，在上課中無緣無故罵了一位鄰座的女生。

SA0394030813 A 看著座位附近的某位女生說：「瘋女人翹腳。」

SA0394030817 拿數學作業本還給同學。

(2) A 對自己的察覺:能明確的說出自己的好朋友有五位，且有兩位對自己特別好，覺得其他朋友對自己的態度有時候好、有時候不好。能感受到朋友好的

時候會找自己玩、說話或一起做事，且能感受到大部分同學的態度是好的，但還是會使用暴力來解決問題。

F02A940308 「在班上大約有五個好朋友，我會主動和班上同學說話，但他們都不會和我說。那五個好朋友有時候好，有時候又不好，好的時候會一起做事，不好的時候誰理你阿！好的時候會玩遊戲，不好的時候會排斥我。」

F02A940308 「班上同學好的時候會找我說話，一起做事。」

F02A940308 「有兩個同學和我大部分時間都很好，有三個就不會說好就好，說不好就不好。」

F02A940308 「大部分同學和我說話的態度是好的，就有一個很討厭！」

F02A940308 「我對同學說：『我也想跟你們玩。』就會有人說：『誰要跟你玩哪，大胖子！』然後好朋友就跟我說：『沒關係，讓他玩啦！你們每次都排斥他，他會很傷心的ㄟ。』我想和他們一起玩時，大概有六七個會排斥，尤其是 OOO（同學的名字），我只有一、兩個會幫我說話。」

F02A940308 「如果同學一直打我的話，我會數三下，如果他還再打的話，我就會一拳修理他，我不知道我為什麼會如此回應，要不然我就會想其他辦法報復他，管他一、二、三我數到零就打他，他打我一下，我就揮他一拳。」

(3) TA 對 A 的察覺:喜歡 A 的同學大概有四、五個，他們常在一起玩。A 比較少找同學一起做事，和同學發生衝突不像以前那麼劇烈。

F02TA940308 「喜歡 A 的大概四、五個吧，會主動的在一起。大概都是主動在一起玩吧，玩三字經丟球之類的遊戲。」

F02TA940308 「A 會主動找同學一起玩，像有的團體不給他玩，他會想加入，比較少主動找同學一起做事。」

F02TA940308 「他的改變就是和同學衝突變得沒有那麼劇烈吧！不會像以前那麼劇烈吧，雖然還是會想打人，但不會像以前不管三七二十一那樣。跟他講他還是會聽，但脾氣控制還是要加強。」

(4) PA 對 A 的察覺:班上約有三分之一的同學會和 A 做朋友，以前較常主動和同學玩，現在變得會跟朋友一起做事了，這學期沒有見過和同學起衝突，也比較不會動不動就生氣了。

F02PA940308 「班上約有三分之一的同學會跟 A 做朋友。」

F02PA940308 「當 A 有不適當的行為時，老師會用講的他會聽。以前上課比較容易睡覺，這學期比較有在聽老師上課了，他的桌上也比較沒有像以前那麼亂了。」

F02PA940308 「我會主動和 A 聊天，也會和 A 一起玩、一起做事，因為他很慷慨，很喜歡跟人家玩。」

F02PA940308 「這學期還沒有看到 A 和同學起衝突，最近他有改變不會動不動就生氣了！」

(5) FA 對 A 的察覺:能主動協助被罰的同學減輕同學被罰的份量

F02FA940305 「他在學校的工作是做廚餘的工作，老師曾說廚餘如果丟進桶子沒丟好要被罰一個星期拿廚餘，班上有位女生沒丟好要被罰，結果 A 對老師說：『她做一天就好，其他還是我來做就好。』後來那女生為了感謝他，送他一份小禮物。」

3、參加團體六週後的同儕互動改變情形

(1) 在教室觀察 A 的上課情形:能將自己帶來的玩具和同學分享。同學向老師告狀：A 在課堂上不專心的行為，A 也不甘示弱反擊。

SA0494041903 A 在課堂上玩哈電族，同學也想玩，A 便和同學輪流玩。

SA0494041922 大部分的同儕對老師說：「A 在打電動。」A 馬上反擊：「○○○同學還不是在聽音樂。」

(2) A 對自己的察覺:自己的好朋友有三、四位，有十八位同學願意參加 A

所舉辦的烤肉活動，讓 A 的感受很好，提振 A 的信心。能感受到大部分同學的態度是好的，雖然還是會使用暴力來解決問題，但打人、罵人的次數變少了。

F03A940417 好朋友有時多有時少，大部分時間大約三、四個，上次辦烤肉有十八個同學來我家，下次我生日吃蛋糕，大概全班都會來，面對這種情況我的感受很好。

F03A940417 大部分同學對我講話的態度很好。

F03A940417 起衝突我會打他的後背或手臂，通常都是別人先打我、鬧我，我才會還手，現在比較不會衝動，同學比較願意和我做朋友，而且打人、罵人的次數變少了。

(3) TA 對 A 的察覺:能接受 A 的同學不少，和同學發生衝突會發出比較大的聲音，但沒有打起來。

F03TA940420 同學會和 A 一起玩的還不少啦！不會排斥他，除非有幾個，兩、三個看到他的時候會閃開。

F03TA940420 玩的時候比較會主動找同學。

F03TA940420 最近和同學發生衝突都是比較大聲，但沒有打起來。

(4) PA 對 A 的察覺:班上的同學願意和 A 做朋友的，越來越多了。和同學起衝突的次數變少，但衛生習慣又回復不好了。

F03PA940420 喜歡和 A 在一起的很多啊！

F03PA940420 有去 A 家烤肉的同學回來後，還是會和 A 聊天

F03PA940420 最近不太會和同學起衝突衝突的次數比以前少。

F03PA940420 最近的衛生習慣又不好了

(5) FA 對 A 的察覺: 和同學互動，最擔心 A 衝動的部分。同班同學比以前更能接受 A。

F03FA940417 他和同學互動最令我擔心的部分是衝動的部分，有些他認為自己沒有錯，同學、老師、家長講他，他覺得受委屈，肢體、語言有比較衝動。

F03FA940417 邀請同學到家裡烤肉，媽媽有跟同學聊：「對 A 的印象？」同學說：「以前比較討厭，現在比較好。」那次班上同學共來了十八個，本來我們對 A 提：辦烤肉活動，他還不要，因為他認為一定沒有人要來，結果共來了十八個，他很高興。

三、參加團體前 B 成員的人際互動情形及參加團體後、參加團體六週後的人際互動改變情形

(一) B 成員參加團體前的親子互動情形及參加團體後、參加團體六週後的親子互動改變情形

1、參加團體前的親子互動情形

(1) MB 對 B 的察覺: 和 B 相處起來的感覺分數為七、八分。喜歡做的事沒問題，不喜歡的很難強迫他去做，用比較威嚴的方式 B 就不敢不聽。如果 B 的行為不守規，父母要求會很嚴厲。

F01MB940110 「相處起來的感覺分數為七、八分(只要不牽涉到指導他做什麼的話他還是跟我比較親啦)。」

F01MB940110 「比較擔心是行為，很多行為就是控制不了，就是會衝動，要求什麼反正都要順從他。」

F01MB940110 「不喜歡寫功課，也坐不住，寫不到幾個字就手酸，他喜歡做他喜歡做的，他不喜歡的你很難去強迫他，他很不聽我們的話，比較威嚴的他就不敢！」

F02MB940303 「功課方面不會要求太高，對於行為方面我就會比較注意，就怕他有偏差行為，就是不守規的，我都會很嚴厲要求啦！」

(2) B 對自己的察覺:覺得爸媽都不太喜歡自己，因為會打自己。B 說不出和爸爸曾一起做過什麼事。

F01B931229 「我覺得媽媽不喜歡我吧，不知道。」

F01B931229 研究者問：「你覺得爸爸喜不喜歡你？」B 答：「不知道，不知道，不知道！」

F01B931229 研究者問：「你最常跟爸爸在一起，做什麼事？」B 答：「不知道，不知道！」

F01B931229 研究者問：「你會不會和爸爸在一起看電視？」B 答：「不會！」

2、參加團體後的親子互動改變情形

(1) MB 對 B 的察覺:不聽父母的建議我行我素，父母越講，B 他就越故意。

F02MB940303 「越大自主權很高，都不愛聽別人的建議，都我行我素，所以有時候真的都很生氣，但不至於打他，都想：唉！只要沒有危險性就好了。」

F02MB940303 「相處起來覺得很沉重，大約七分。」

(2) B 對自己的察覺:覺得媽媽的態度變得比以前好，而且也覺得媽媽喜歡自己，媽媽會和 B 做親密的動作，也會讚美 B。

F02B940303 「上課後媽媽的態度有改變，變得比較好。」

F02B940303 「媽媽喜歡我的程度大約 7 分，我喜歡的東西或喜歡吃的媽媽都會買給我，媽媽也會對我說：『我愛你』也會抱抱我，會帶我出去玩，會說我很棒。」

F02B940303 「我會說：『媽媽我愛你！』喜歡媽媽的分數是 6 分。」

3、參加團體六週後的親子互動改變情形

(1) MB 對 B 的察覺: 相處感覺約七分，B 如有危險或偏差行為，會嚴格管教。在家時間 B 會纏著媽媽訴說自己喜歡的事物、東西，或要求媽媽陪自己玩遊戲。

F03MB940420 「涉及危險或偏差行為，當然就嚴厲管教，做事或功課的方面視其能力範圍而定。」

F03MB940420 「相處感覺約七分，只要在家時間他就會纏著訴說他喜歡的事物、東西，或要求陪他玩遊戲。」

F03MB940420 「碰到情緒差時，他若纏著不休，會嚴厲告誡或不予理會他的事。」

(2) B 對自己的察覺:覺得媽媽的態度變得更好了,而且覺得爸爸、媽媽都很喜歡自己。

F03B940414 「媽媽不會打人了,我和媽媽的感情變得更好了,9分(滿分10分)。」

F03B940414 「媽媽喜歡我,還給我錢耶,爸爸喜歡我還買 VPD 給我看,爸爸、媽媽喜歡我的分數都是10分(滿分10分)。」

F03B940414 「我喜歡爸爸,媽媽的分數是10分。」

(二) B 成員參加團體前的師生互動情形及參加團體後、參加團體六週後的師生互動改變情形

1、參加團體前的師生互動情形

(1) 在教室觀察 B 的上課情形:不能準時上課,在課堂上通常是想做什麼就做什麼。老師常提醒 B 上課要專心,但是 B 很難專注。老師在課堂上會盡量找機會讓 B 有機會表現,且會使用增強物讓 B 有好表現。

SB0193093019 B 的體育老師表示:「通常 B 上體育課的情況是他自己想做什么就做什么,很少和班上同學一起活動,像今天也是很慢才下來,一定要對她很兇她才會聽,有一次她假借美勞作品還沒完成就不下來上體育課了。」

SB0193093023 老師問全班:「取概數的方式有哪些?」B 舉手答對其中一種方式:無條件進入法後,老師請全班為 B 鼓鼓掌。

SB0193093027 老師提醒 B 上課要專心五次上課要專心。

SB0193093034 老師問全班:「誰願意試試看?」B 舉手,導師馬上請 B 出來寫,老師協助 B 將數字先寫好,再請 B 將小數點點上,B 點對了。

SB0193093035 老師讓 B 出去教室外的走廊洗手,B 打開水龍頭後讓水繼續留的情況下,又跑到隔壁教室的洗手台洗手。

SB0293111807 B 自動離開位置去拿水，老師見到此狀便說：「上午你的表現很好，老師有拿東西給你吃，下午你表現不好就沒有東西了。」

SB0293111819 B 答對老師的問題，全班馬上拍手共兩次。

(2) B 對自己的察覺:B 自覺老師是喜歡自己的，因為老師會給 B 飲料及其他增強物。

F01B931229 研究者問：「你覺得老師喜不喜歡你？」B 答：「不知道！」但分數指在 8。研究者接著問：「你為什麼認為老師是喜歡你的？」
B 答：「不知道，因為他給我飲料喝。」

(3) TB 對 B 的察覺:B 生氣時很難溝通，上課時間無法按時回到教室。有些課他不想聽，我會允許他乖乖坐著畫圖，表現好會使用增強物。交作業需要老師提醒。會主動找老師講話，

F01TB931222 「溝通能力較封閉，一生起氣來什麼都不會跟你講，等情緒穩定時才願意講，心情好的時候就會一直想找人講話，心情不好時就不講。」

F01TB931222 「上課的時間無法按時回到教室。」

F01TB931222 「因為他下課容易亂跑，就不回教室，所以剛開始我請小朋友跟著他，後來我改用增強物的方式，能準時回來乖乖坐著上課我就給他糖果或小東西，而時間慢慢延長，剛開始一節、兩節，演變到現在一星期才給獎勵，目前有些課他不想聽他會乖乖坐著畫圖塗鴉，現在表現好我會送圖畫紙和畫本。」

F01TB931222 「只有幾次是主動交聯絡簿作業，但大部分是我提醒他。」

F01TB931222 「他有時也會主動來找我講話，目前他問我問題，我也反問他讓他回答。」

(4) PB 對 B 的察覺:老師允許 B 在上課中畫畫或玩玩具，只要不影響到其他同學上課就好，老師對待 B 的態度大部分是親切的，且採用鼓勵的方式。

F01PB931229 「我們老師允許他上課中畫畫，或是帶自己的東西來玩。老師說不要影響到我們上課就好。」

F01PB931229 「管教 B 時老師會用親切的語氣告訴 B：不可以。」

F01PB931229 「老師不曾打過他，都是用鼓勵的方式。」

F01PB931229 「老師曾經罵過他，因為有時對他比較兇，他才會聽。」

2、參加團體後的師生互動改變情形

(1) 在教室觀察 B 的上課情形: B 還是不能準時上課，在課堂上通常是想做什麼就做什麼。老師會提醒 B 將課本拿出來或是抄題目，但是 B 還是做自己的事。

SB0394030301 上課 5 分鐘了，B 仍沒回到教室。

SB0394030306 老師提醒 B：「怎麼過了 3 分鐘了，還沒將書拿出來。」B 抬頭看老師笑了笑，又低頭畫圖。老師提醒 B 要抄題目，B 仍舊畫圖。

(2) B 對自己的察覺: 能明確的說出老師是喜歡自己的。

F02B940303 「老師喜歡我，大約 6 分。」

(3) TB 對 B 的察覺: B 有時如鬼靈精，有時又學不來，會讓有些老師誤以為 B 是故意的。這學期老師講的話比較願意聽了，常規也較好了。

F02TB940303 「B 有時看起來很靈精，但有時卻又學不來的樣子，有的老師會覺得他是故意的。上學期剛接他的時候，他誰都不理，四處遊走。現在比較好，講的話比較願意聽了，比較有常規了。」

(4) PB 對 B 的察覺: 在上課中的行為問題變少了，如果 B 有不適當的行為，老師會對 B 很兇；如果很乖，老師會對 B 很好。這學期上課比較不會到處亂跑。

F02PB940303 「上課中比較不會有行為問題了，很少了。」

F02PB940303 「如果不適當的行為出現，老師會對他很兇，如果很乖的話，老師會對他很好。」

F02PB940303 「這學期比較不會上課亂跑或跑不見了。」

3、參加團體六週後的師生互動改變情形

(1) 在教室觀察 B 的上課情形: B 還是不能準時上課, 在課堂上通常是想做什麼就做什麼。老師會提醒 B 寫考卷或是抄題目, 但是 B 還是做自己的事。

SB0494041401 上課 5 分鐘了, 老師請同學到一樓穿堂找 B, B 才回到教室。

SB0494041404 老師請 B 寫考卷, B 在整理東西, 不予理會。

(2) B 對自己的察覺: 能明確的說出老師會鼓勵自己。

F03B940414 「不知道老師喜不喜歡我, 5 分吧!」

F03B940414 「老師會鼓勵我、管教我。」

(3) TB 對 B 的察覺: 上課很少專心聽, 大部分都做自己想做的事。最擔心的是學校如果辦活動, B 往往就不回來上課了。

F03TB940414 「B 可以自己抄聯絡簿, 但是他常常忘記, 需要提醒。」

F03TB940414 「上課很少專心聽, 即使是經常提醒, 效果也不好。大部分他都做自己想做的事。只要他不吵到別人就好」

F03TB940414 「學校如果辦活動我最擔心 B 了, 像前陣子辦書展, B 往往上課就不回來了, 即使找同學叫他回來, 也變得很難, 必須我自己去叫他回來。」

(4) PB 對 B 的察覺: 亂跑的行為還是有, 如果 B 有不適當的行為, 老師會先用親切的態度指正, 再不行的話才會對 B 很兇。

F03PB940414 有時亂跑, 老師會找同學去找他。

F03PB940414 如果有不好的行為, 老師會用親切的態度告訴他不可以, 如果他做很嚴重的話, 老師會對他兇, 其實我們老師都對他很好。

(三) B 成員參加團體前的同儕互動情形及參加團體後、參加團體六週後的同儕互動改變情形

1、參加團體前的同儕互動情形

(1) 觀察 B 的上課情形: 上體育課單獨拍球, 沒有同學要跟 B 一起打球, 即使 B 開口要求同學一起玩, 還是沒人理他。班上某位女生的球掉到 B 附近, B 撿到球沒有馬上還, 那位女生誤以為 B 在刁難, 且召集另外兩位女生欺負 B。

SB0193093005 B 帶著球，單獨坐在升旗台上，邊坐邊拍。

SB0193093012 B 邊打球，邊對四個同學說：「我也要玩。」但無人有反應。

SB0193093016 B 撿到一位女生的球，等到那位女生來撿球時，對她說：「借我玩一下。」那位女生不肯，B 便把球丟向那位女生的身後，並說聲：「給你。」讓那位女生自己去撿。那位女生不高興，召集另外兩位女生靠近 B，並大聲說：「你們看女生長鬍子的，就是他。」又撿起地上的竹筷子想丟 B，被體育老師看到並加以制止。

SB0293111827 B 看到同學在下課中練習跳舞，也跟著同學一起舞蹈，但幾乎沒有同學願意理 B。

(2) B 對自己的察覺:B 自覺自己在班上都沒有朋友，偶而和同學玩也都是玩打架的遊戲，同學不會主動和 B 玩、說話或一起做事。

F01B931229 「班上有幾位好朋友我不知道，都沒有！」

F01B931229 「有時候會和同學一起玩，很少，通常在一起玩打架吧！」

F01B931229 「和同學發生衝突，別人打我，我會打回去，用踢的。因為無聊，是跟對方玩的。」

F01B931229 「班上同學不會主動和我說話，也不會一起做事，不會一起玩，有時候啦！不知道。」

(3) TB 對 B 的察覺:喜歡 B 的同學大約五、六個，偶而會去找資源班的一個同學。和同學在一起，比較注重自己所想要表達的，不常主動找同學玩或聊天，會主動看同學在玩些什麼。不曾見過 B 和同學起衝突。

F01TB931222 「和同學在一起只注意自己所想要表達的，而別人所表達的他不太在意或不知道。例如有一次他想向同學借東西來玩，同學不借他，他還是一直重複：『這好好玩，你借給我啦！你借給我啦！』」

F01TB931222 「不常主動找同學玩或聊天，獨處的機會比較大。喜歡 B 的同學可能是不多啦，大約五六個。」

F01TB931222 「會主動去看同學玩，插幾句話，同學會對他說：『你不要吵啦！』」
同學對這種情形剛開始會很生氣，後來會對他說：『你不要啦！』」

F01TB931222 「不曾看過和同學起衝突。」

(4) **PB 對 B 的察覺**: B 的朋友很少，有兩、三個同學比較照顧 B。會對某些男生說：「來玩打架遊戲！」有時會主動和兩位同學聊天，雖然把同學惹毛了，還是笑嘻嘻的。B 喜歡摸別人，但同學會覺得怪怪的。

F01PB931229 研究者問：「班上約有多少喜歡和他做朋友？」PB 答：「嗯！很少耶，有比較照顧他的約有兩、三個而已。」

F01PB931229 「他會對一些男生說：『來玩打架打架呀！』男生就會說：『來呀！』他就會踢人家，那些男生就會反擊，然後他會覺得很好玩。」

F01PB931229 「有時會主動和同學聊天，聊什麼我也不知道，因為他常和這兩位同學(指著教室的兩個座位)講話。」

F01PB931229 「經常和同學起衝突，就是和同學在玩的時候踢對方，或是惹毛對方，對方會反擊，但 B 還是笑笑的。」

F01PB931229 「他會摸別人一下，別人會覺得怪怪的就說：『幹麼這樣的！』」

(5) **MB 對 B 的察覺**: 大部分都聽到 B 抱怨同學不願讓他加入團體。

F01MB940110 「和同學相處的情況大約 2-3 分，每次回來很少聽到同學對他好的，都聽他抱怨同學都不給他加入他們的團體。」

2、參加團體後的同儕互動改變情形

(1) 在教室觀察 B 的上課情形:安靜的坐在教室做自己想做的事，偶而注意到同學或看看座位後面的同學。

SB0394030309 老師請全班為某位同學拍拍手，B 抬頭看了看，仍舊做自己的事。

SB0394030313 轉頭看看同學。

(2) **B 對自己的察覺:**B 自覺自己在班上還是沒有朋友，會主動找同學說話。玩打架遊戲的次數變少了。同學會主動和 B 玩遊戲或同一組，這次 B 可以說出同學有時對他的態度不太好，參加團體前的回答都是說：「不知道！」

F02B940303 研究者問：「現在大約有多少個好朋友？」B 答：「沒有！」

F02B940303 「會主動找同學說話，也會找同學打架但只有一點點。」

F02B940303 「同學會主動找我玩遊戲或同一組。」

F02B940303 「同學有時對我講話的態度不太好。」

F02B940303 「同學有時會找我打架，先是男生踢我，我才踢他的。我現在變得比較少打架了。」

(3) **TB 對 B 的察覺:**喜歡 B 的同學大約二、三個，但接受 B 的人比較多了。B 最要好的好朋友是資源班的一個同學。班上會主動協助 B 的，大約三、四個。會帶玩具糖果來主動和同學分享，如果同學對 B 比較兇，B 會暗自流眼淚。

F02TB940303 「班上喜歡 B 的應該不多吧！大約兩、三個左右，但是接受他的人比較多了。」

F02TB940303 「他的好朋友是資源班的一個同學，B 看到他來會很興奮。」

F02TB940303 「我們班上會主動找他或協助他的，大約三、四個左右。」

F02TB940303 「B 如果帶玩具來學校會主動和同學分享。如果玩具是別人的，B 會說：『我跟你玩好不好？』對方會說：『不好！』」

F02TB940303 「B 也會帶糖果請同學吃。」

F02TB940303 「和同學相處最容易出現的行為是：帶玩具和同學玩；或帶東西請同學吃；或是自己畫畫拿給我看，我看了看給他寫個一百分，他就會很高興。」

F02TB940303 「和同學發生衝突或是同學對他比較兇時，會自己流眼淚躲在後走廊。」

(4) **PB 對 B 的察覺:**有七、八個同學喜歡 B，而且越來越多人要和 B 同一組。B 變得比較不會動手打人了，會主動找其他同學聊天或一起做事。

F02PB940303 「班上有很多同學喜歡他，約七、八個，有時上課需要分組，越來越多人會找他跟他一組。」

F02PB940303 「B 會主動找其他同學聊天、做事、玩遊戲。」

F02PB940303 「比較不會打人了。這學期有跟同學起過衝突，就是之前他和同學一起玩，玩一玩，後來變得那位同學很不高興，打起來，B 先踢人，對方也動手打他了。」

(5) MB 對 B 的察覺:這學期比較少聽到同學數落 B 的不是，B 會用帶東西的方式來交朋友。

F02MB940303 「這學期比較少同學在告狀了啦！以前只要我進到校園，這個也在數落，那個也在數落我女兒的不是。可是他回來都會提到他都沒有朋友，偶而我到學校找他，下課時間都不在班上，同學都不太接近他，離他遠遠的。他會很主動去接近別人他很喜歡小朋友。」

F02MB940303 「他甚至是用帶東西的方式來交朋友，以這種方式讓人家羨慕，來跟他玩搭訕之類的。」

3、參加團體六週後的同儕互動改變情形

(1) 在教室觀察 B 的上課情形:轉頭和座位後面的同學講話，並用手電筒照同學的眼睛。

SB0494041423 B 轉頭和後面同學講話。

SB0494041424 拿手電筒照同學的眼睛。

(2) B 對自己的察覺:B 自覺自己在班上還是沒有朋友，且和班上同學的互動變少了，通常都找別班的同學玩。

F03B940414 研究者問：「現在大約有多少個好朋友？」B 答：「沒有！」

F03B940414 「會到別班找人打架，有時跑來跑去，有時大喊大叫。」

F03B940414 「最快樂是玩遊戲。」

F03B940414 「班上同學都不會找我玩、聊天、玩遊戲，我都去找別班玩。」

(3) **TB 對 B 的察覺:**協助 B 的同學大約六、七個，下課時間比較常和隔壁資源班的一個同學在一起。因為遊戲規則比較不懂，難和班上同學在一起玩。因為互動少，所以摩擦也少。

F03TB940414 「班上喜歡 B 的不多，大約六、七個左右會協助他，打飯、上廁所都會幫忙。」

F03TB940414 「B 最常和隔壁資源班的一個同學在一起玩，B 經常去找他。」

F03TB940414 「因為遊戲規則比較不懂，所以大部分的同學都不跟他玩。」

F03TB940414 「這段時間和班上同學互動機會少，所以發生摩擦的機會也少。」

(4) **PB 對 B 的察覺:**比較少同學喜歡 B，但是會幫他的有六位同學。B 變得不會和同學起衝突了，且會向同學交代自己的行蹤。

F03PB940414 比較少同學喜歡他，會幫他的有六個。

F03PB940414 會和 B 聊天，但不會一起玩遊戲或做事。

F03PB940414 這段時間不曾和同學發生衝突。

F03PB940414 他要去哪裡會跟我講清楚，以前就直接跑不見。

(5) **MB 對 B 的察覺:**在學校的人際關係更差，同學不理他，變得沒有同年齡朋友可以互動。

F03MB940420 最令人擔憂的是他同儕間的人際關係很差，幾乎沒有同學或小朋友願意理會他，擔心隨著年齡增長會沒有同齡朋友可互動。

F03MB940420 他和同學的互動約兩分（滿分十分），隨著年級越高他與班上同學互動越差，他常會帶東西與同學們分享，但回家後會說同學都不捧場或分享。

四、參加團體前 C 成員的人際互動情形及參加團體後、參加團體六週後的人際互動改變情形

(一) C 成員參加團體前的親子互動情形及參加團體後、參加團體六週後的親子互動改變情形

1、參加團體前的親子互動情形

(1) MC 對 C 的察覺: 和 C 相處的情形大約是八分。C 需不斷的被提醒，才能管理自己的行為。最擔心 C 衝動的部分及課業。

F01MC940119 「和孩子相處的情形大約是八分。」

F01MC940119 「管好自己的能力還可以啦！比較衝動的部分是我最擔心的，修正自己的行為大約要連續提醒一星期後，才能慢慢做到。」

F01MC940119 「譬如說之前想去找朋友玩，沒說就自己跑出去了，我連續提醒了一個禮拜後，他才慢慢能記得要事先跟我講清楚。」

F01MC940119 「他很倔強固執，但是慢慢跟他講，還是可以修正。」

F01MC940119 「衝動部分和課業方面是我最擔心的。」

(2) C 對自己的察覺:認為爸媽都非常喜歡自己。考高分時，父母會給予獎賞。碰到困難的事，會告訴爸媽。

F01C931229 「爸爸和媽媽都很喜歡我，都選擇十分。」

F01C931229 「媽媽什麼東西都會買給我啊！有些東西，不會很貴的東西就不會了，還要有條件月考要考高分，才能買給我比較貴的玩具。」

F01C931229 「碰到困難的事經常都會告訴爸爸媽媽，就是在學校碰到很倒霉的事，我跟媽媽說：『媽媽我今天很倒霉，被老師罰寫功課。』媽媽說：『是你自己不乖的，才被老師罰寫。』」

2、參加團體後的親子互動改變情形

(1) MC 對 C 的察覺:感覺 C 自我管理的能力提升了。自己碰到孩子有狀況時，能及時放下手邊的工作，先處理。C 也變得更聽話了。

F02MC940302 「C 最近真的蠻進步的，尤其是這學期，因為我才剛跟我朋友講，上學期剛開學也是我出國，結果發生一堆事情了，而這次出國就沒有出什麼差錯。」

F02MC940302 「碰到情緒不好的時候，往往是我們手中有事情，然後剛好在吵，你有困擾沒有辦法同時去進行的話，當然是脾氣會來，那我現在

是被他磨得也比較有經驗，就告訴自己說等一下先放下自己手邊的事，先處理他的事情，這樣會比較好。」

F02MC940302 「會多鼓勵他接觸一些好的團體，他的改變就是說變得可以聽話了，大人講的他就很容易去接受了。」

F02MC940302 「他是一個體貼懂事的孩子，已經漸入佳境，有倒吃甘蔗那種感覺。」

F02MC940302 「和 C 的相處感覺我選七分」。

(2) C 對自己的察覺:媽媽喜歡自己的分數比參加團體前低了兩分，爸爸還是維持在十分(滿分是十分)。C 喜歡的東西，爸爸都會買。碰到困難會告訴媽媽，媽媽也會常提醒 C 不要太衝動。

F02C940302 「媽媽喜歡我的程度八分。」

F02C940302 「爸爸喜歡我的程度十分，如果我對爸爸說我想買什麼，他都會買給我。」

F02C940302 「碰到困難或發生不愉快的事，會告訴媽媽就是有時會有人打我或是罵我。」

3、參加團體六週後的親子互動改變情形

(1) MC 對 C 的察覺: 和 C 的相處感覺八分(滿分十分)。改變獎勵的方式剛開始有效，漸漸的又不在乎了。會提醒弟弟: 媽媽在忙的時候不要吵媽媽。C 頂嘴的壞習慣是最令自己傷心難過的。

F03MC940423 「和 C 的相處感覺我選八分」

F03MC940423 「最近用鼓勵的、用金錢，事先寫好倒垃圾給幾塊錢，不看電視就用一個正字登記，有給錢有扣錢的，就這幾個禮拜來採用的方式，剛開始很好，可是漸漸的他又不在乎了。」

F03MC940423 「採用比較民主的方式，比較少處罰他了。」

F03MC940423 「心情不好的時候我會對他說：「我現在事情很多，請你配合一下。」他會聽，甚至他會告訴弟弟說：「媽媽現在要讀書，要準備考試，不要吵他。」然後就會知道，如果吵下場會很慘。」

F03MC940423 「最令我傷心難過的事就是：頂嘴吧！有時講的話會直接傷人家，我覺得這方面還要再改進啦！譬如說他和爸爸玩象棋，結果輸了，心不甘情不願的，我就對爸爸說：『那你乾脆讓他好了！』結果他對我說：『你閉嘴啦！』他都沒有想到他是在對媽媽講話什麼的，真的很傷人。」

(2) C 對自己的察覺：和爸爸媽媽相處的感覺比以前更好，且知道爸爸媽媽是喜歡自己的。爸爸媽媽的管教方式調整為一致的。

F03C940413 「和爸爸媽媽相處再進一格，都是九分，爸爸媽媽喜歡我的分數都是十分。」

F03C940413 「我大聲罵的話，媽媽會扣錢」

F03C940413 「爸爸和媽媽一樣都會用講的，講不聽才會用罵的；如果他們心情不好我又惹他們才會被打」

(二) C 成員參加團體前的師生互動情形及參加團體後、參加團體六週後的師生互動改變情形

1、參加團體前的師生互動情形

(1) 在教室觀察 C 的上課情形：上課無法專注，很容易被身旁的事物所吸引。想玩、想說、想做，便立即行動。有時，對於老師在課堂上提醒其要專心，是毫無反應的。在回答老師的問題方面，經常是未思慮清楚就發表或回答，因此錯誤的機率很高。老師用登記的方式來提醒 C 上課規矩要好是有效的。

SC0193100704 老師說：「現在不是你聊天的時間哦！」，C 無反應。

SC0193100716 拿著尺放在前一個同學的脖子上。

SC0193100717 跪著和隔壁的同學聊天。

SC0293111937 老師問：「玉米呢，有什麼樣的營養素？」C 先搶答：「蛋白質。」結果，全班答的是：「維生素 C。」C 發現答錯之後，便低下頭。之後，C 便等同學回答，再跟著講同樣的答案一次，接下來 C 還是會搶答，只是答錯的機率很高。

(2) C 對自己的察覺:不恰當行為會被老師登記而罰靜坐的方式是可以提醒 C 有良好的表現行為。能了解自己的缺點且明白惹老師生氣的原因。

F01C931229 「上課如有不適當的行為，老師會記上去，三畫要靜坐五畫要加功課，我最常被罰靜坐。」

F01C931229 「我在上課講話或想開玩笑比較不好控制，會讓老師生氣。」

(3) TC 對 C 的察覺:容易回嘴，在課堂上自己想做什麼就做什麼。每天會留意 C 的情緒狀態如何來因應，要經常盯著 C 免得有一些危險動作出現，有時面對 C 的狀況也容易情緒失控。

F01TC931215 「情緒不好，容易回嘴不禮貌，不經思考的回答。」

F01TC931215 「在課堂上通常想做什麼就做什麼，講他的話就會不高興。」

F01TC931215 「每天早上我可以感覺到 C 的情緒如何，如果不太好的話，我就儘量不要對他做太高的要求，有些時候多順著他一些，容忍他幾次再去處罰他，有時他也會反彈，但太順著他，他也会得寸進尺，所以有時也會嚴一點。」

F01TC931215 「如果我不在場，我會擔心他在掃地時間玩啦！拿掃具和同學打來打去，怕他會因為如此和同學起衝突或是造成一些危險。」

F01TC931215 「學生可以自由活動的時間，擔心他會玩過火，或只是一些搗蛋行為，但會比其他同學更嚴重，加上我們班上有一位同學和他搭配，所以我都比較不敢離開教室，都要盯著他們看著他。」

F01TC931215 「午休的時間有時也會笑得很大聲，去惹人家啦！或是做一些舉動，影響班上同學的情緒，如果我在場，他比較能管理好自己，所以我不是不放心，而是比以前更謹慎。」

F01TC931215 「有時候，我面對他這些行為，我會很容易失控，因為我的個性是不能容許他如此，因此有時候硬碰硬，而且他會挑釁，我會受不了。通常我會強制將他壓抑下來，或是先行隔離，繼續上我的課，有時他的情緒會先平和下來，事後我也比較平靜下來，我情緒比較好的時候，我比較能好好跟他講，可是往往他已經被隔離了，但他還是有一些故意的行為，這時我會強烈的壓制下來，我知道這孩子是需要用輕聲細語的，但有時情緒一來沒辦法。」

(4) PC 對 C 的察覺:上課中會對老師頂嘴，私底下也會講話。如果老師規勸無效，老師會處罰他。

F01PC931215 「C 如果不那麼調皮，改善上課頂嘴，老師上課他也會私底下講話。」

F01PC931215 「C 如果調皮的話，老師會先說他再不聽的話，老師會處罰他。」

2、參加團體後的師生互動改變情形

(1) 在教室觀察 C 的上課情形:仍立即性的回答老師問題，但答對的機率增加了。能發出自己的疑問，也能按老師的指令完成功課且 12 個圈詞一次就圈對，可見其專注力也提升了。

SC0394030203 能回答老師所詢問的頁數，但是先回答：「第……」，等翻到才說頁數，其中兩頁講對了，一頁講錯了。

SC0394030211 老師課堂上說明 0.09 要塗九格，C 詢問老師：「0.4 不是應該塗四小格，怎麼塗四十格。」

SC0394030219 能按老師的指令寫圈詞功課。

SC0394030222 能抄聯絡簿，且照老師的指令 12 個圈詞都圈對了。

(2) C 對自己的察覺:能明確說出自己在教室中不適當的行為，如果有不適當的舉動仍會被老師處罰。

F02C940302 「我在教室中不適當的舉動，是打人踢人。如果有不適當的舉動，老師會打我。」

(3) TC 對 C 的察覺:完全感受不到 C 有過動的現象，以前發脾氣大概都跟 C 有關，現在都沒有發脾氣。數學能力提升了，只剩下掃地時間還會令老師擔心，但已不像以前那麼費力了。

F02TC940302 「這學期來講，完全感受不到他有什麼過動的，傾向對其實真的看不出來，只是這一、兩個禮拜，到了下午的時候可能要引起我的注意，不舉手發言的次數多了一點會有，但是和上學期比起來要少很多，以前都要嘴巴講去制止他，但現在只要一個手勢或一個眼神，他就知道老師要做什麼。」

F02TC940302 「我擔心的 C 掃地時間，還是會跟同學玩哪！但是不像以前我剛接他的時候，玩得那麼誇張耍弄之類的，但是他現在比較不會去，有時候就是不專心打掃啦！會跟同學玩，回去跟同學搗蛋啦，說話啦！但是只要跟他講一下，他就會去做，但是持久性不大，但是也不需要一直盯著他，不用那麼費力就對了。」

F02TC940302 「所以我發現這學期開始，我就很少發脾氣，因為之前發脾氣大概都跟他有關，但是現在都沒有。」

F02TC940302 「以前上到數學課，C 會顯得非常煩躁，因為他不會做靜不下心來，所以上學期數學課的時候，他的情緒就會特別的不好。所以他坐在那邊，就會去吵同學，像最近我們上數學課，他就有跟上來，也比較不會在那邊無所事事，然後不曉得要做什麼，學業方面的情况有比較好一些。」

(4) PC 對 C 的察覺:這段時間更能控制自己的行為，沒有被老師糾正。

F02PC940302 「這學期沒有被老師糾正他的行為了，如果不乖老師會用說的。」

3、參加團體六週後的師生互動改變情形

(1) 在教室觀察 C 的上課情形:上課非常認真查字典，回答老師所詢問的語詞解釋，且獲得三分（大部分的同學最多得兩分）。舉手等待老師叫的過程中，如果老師沒叫到 C，C 會將手重重的放下，敲打在桌面上（聲響不大）。

SC0494041303 全班同學還在唸課文，C 已經打開字典，趕快查詢語詞解釋。

SC0494041306 C 繼續認真查詢字典，偶而看課本。

SC0494041318 C 舉手答對三次。

SC0494041309 老師請三位同學講某個語詞解釋，沒叫到 C，C 遂將手重重的放下，敲打在桌面上，但聲響不算太大。

(2) C 對自己的察覺:老師喜歡自己的分數仍維持在五分，自覺最大的問題是上課愛講話，且被登記而罰寫課文，會令自己很不快樂。上課的專心度比以前更好。

F03C940413 「老師喜歡的分數 5 分。」

F03C940413 「學校最快樂的事不用寫功課，最不快樂的是被罰寫功課。」

F03C940413 「上課講話如果記十點，被罰寫功課，自己在科任課最容易被登記。」

F03C940413 「上課的專心度進一格（表示比以前更好）。」

(3) TC 對 C 的察覺:C 在課堂上已不會造成任何困擾，掃地時間的玩鬧動作還是會令老師擔心。

F03TC940413 「最近變得更好，課堂上不會造成任何困擾。眼神警告，便會取消動作。不喜歡被記，一旦被記，他的行為會變得更差。」

F03TC940413 「打掃時間還是讓我比較困擾，會玩、會追打，工作比較草率。」

(4) PC 對 C 的察覺:C 不會對老師頂嘴了，且上課更專心了。

F03PC940413 「C 犯錯會向老師解釋自己的行為，不會頂嘴了。」

F03PC940413 「上課更專心，不會吵鬧。」

(三) C 成員參加團體前的同儕互動情形及參加團體後、參加團體六週後的同儕互動改變情形

1、參加團體前的同儕互動情形

(1) 在教室觀察 C 的上課情形:口無遮攔，有話就直接說。會模仿同學的行為，對同學做不恰當的舉動，且容易干擾同學上課。

SC0193100743 C 說：「你敢這樣我就殺了你。」拿起美工刀。

SC0193100750 轉頭看著同學，指責同學你都沒有還書，已經超過一個禮拜。

SC0193100762 C 站起來小聲的說：「老師，他抓我小弟弟。」

SC0193100766 同學問：「你踩到什麼東西？」C 模仿並拍著前座無辜的女生的頭髮，並說：「你踩到什麼東西？」

SC0193100770 對一位女生掐脖子。

(2) C 對自己的察覺:在班上的好朋友約有十個。很清楚同學排拒自己的理由，被同學登記不乖時會衝動的罵回去，和同學起衝突會用暴力回應。

F01C931229 「在班上好朋友有很多個，差不多有十個。」

F01C931229 「偶而會和班上同學聊天，聊等一下要玩些什麼，玩紙遊戲或是騎馬打仗，紙遊戲就是畫紙的遊戲，假如我一直講：『我要買畫在紙裡面的東西，這個我要買，那個我也要買。』他會說：『如果你一直講的話，我就不讓你玩了。』」

F01C931229 「和同學起衝突，我就會打啊！因為他先打我的，通常是看他打幾下，我就打幾下，打得最激烈的一次大約打二十下左右，打的位置通常是揍他肩膀。」

F01C931229 「被同學記缺點的時候，我有時也會罵回去。」

(3) TC 對 C 的察覺:班上約有二十幾個同學可以接受 C。會主動和同學玩和班上女生聊天。課堂上分組的話，較難和同學合作。對於弱小的或女生，會主動去照顧他們。

F01TC931215 「下課一起玩較容易融入團體，如果課程的分組他不會的話比較無法參與其中，情緒更不好的話甚至會鬧同學。」

F01TC931215 「班上約有二十幾個同學可以接受 C(約三分之二)。」

F01TC931215 「C 下課會和同學一起玩，找女生聊天打打鬧鬧。」

F01TC931215 「會主動找同學做事，但偶爾啦！大部分時間都是和同學玩。」

F01TC931215 「C 是一個很活潑非常熱心的孩子，對弱小女生會去照顧他們，所以他也是一個非常可取的孩子。」

(4) PC 對 C 的察覺:班上有七、八個同學喜歡 C。會主動和同學聊天。
曾見過一兩次 C 和同學吵架，且會使用肢體攻擊來解決衝突。

F01PC931215 「班上約七八個喜歡 C。」

F01PC931215 「C 會主動和班上的同學聊天。」

F01PC931215 「C 有時會和班上的同學吵架，這學期見過一、兩次。」

F01PC931215 「C 如果不那麼愛打同學的話，他的人際關係會更好。」

2、參加團體後的同儕互動改變情形

(1) 在教室觀察 C 的上課情形 :能等待同學寫完，才開口借用具。同學算完數學題會和 C 核對答案，可見 C 的數學能力提升了。

SC0394030212 老師要求同學畫作業，C 等隔壁同學畫完後，才向他借彩虹筆過來畫。

SC0394030214 老師請數學作業有完成的同學舉手，約三分之一舉手，C 是其中之一，老師看很多同學作業沒完成，問了一句作業很難嗎？C 回答很簡單，且 C 主動要拿給隔壁同學抄，同學將其推開，但同學算完後和 C 核對答案。

(2) C 對自己的察覺:班上的好朋友提升到全班的一半，和班上同學的互動變得更主動，且這學期沒有動手打人。

F02C940302 「我在班上的好朋友是全班的一半。」

F02C940302 「我和班上的同學會一起聊天、做事、玩遊戲。」

F02C940302 「班上的同學也會主動和我聊天、做事、玩遊戲。」

F02C940302 「這學期我沒有打過同學，上學期打過三次。」

(3) TC 對 C 的察覺:大概有三十個左右的同學和 C 的相處都不錯，會主動找同學說話和玩。這段時間沒發現和同學有任何衝突，偶而會作弄同學一下，但都是開玩笑性質的。

F02TC940302 「班上大部分都對 C 還很好，相處都不錯，所謂大部分大概接近三十個(全班三十四個)。」

F02TC940302 「班上的同學會主動和 C 在一起。」

F02TC940302 「C 會主動找同學說話，比較不會找同學一起做事，玩的時候可能會。」

F02TC940302 「C 和同學相處最常出現的行為，跟一般同學一樣都是玩。」

F02TC940302 「C 這學期以來都很乖，所以我並沒有特別注意到他有什麼不當的行為，變成跟大多數同學都一樣，只是偶而會去作弄人家一下，同學馬上會跟我反應，但都是開玩笑性質，一下子就馬上回復這樣子，所以他沒給我什麼很特別的印象。」

F02TC940302 「這學期沒看到他跟同學有什麼衝突，他很乖。」

(4) PC 對 C 的察覺:班上約五個同學喜歡 C，這學期沒見過 C 和同學吵架，比起以前更能主動對同學說對不起。

F02PC940302 「C 在上課中說的比較少一點，以前他錯在先也會跟別人吵起來，這學期比較少了。」

F02PC940302 「C 以前做錯了有時候會跟人家說對不起，現在做錯了大部分會先跟人家對不起。」

(5) MC 對 C 的察覺:以前除非是別人先激怒 C，C 才會還手，否則 C 的人際關係是不錯的。現在 C 能控制自己的行為，人際關係變得更好。

F02MC940302 「和班上同學相處的情形，他說現在他自己都可以處理得很好，他本來跟同儕之間就是說除非別人激怒他，他才會去還手或是怎樣，不過現在比較能通吃了，我認為他和同儕之間應該是八分。」

3、參加團體六週後的同儕互動改變情形

(1) 在教室觀察 C 的上課情形: C 面對同學的缺點，會直接指正。

SC0494041327 對隔壁同學說：「你都抄自修！」

SC0494041330 隔壁同學借 C 的字典在查詢某語詞的解釋，C 告訴他：「你查得很慢耶！」

(2) C 對自己的察覺:最近和班上的好朋友因玩棒球起爭議，只剩下五、六個好朋友。行為已確實改善，沒有動手打人或動粗了。

F03C940413 「班上好朋友沒幾個，五、六個。」

F03C940413 「最常和同學玩遊戲、玩躲避球、打棒球、鬼抓人。」

F03C940413 「同學說話態度有時好、有時不好，最近玩棒球跟我起爭議，他們都不跟我好了。」

F03C940413 「最近沒有動手打人，不會動粗。」

(3) TC 對 C 的察覺:大概有三十個左右的同學和 C 的相處都不錯，會主動找同學玩。和同學的衝突情形少見了。偶而會作弄同學，但對印象好的，會馬上道歉。

F03TC940413 「三十幾個都蠻喜歡 C，不會排斥 C。」

F03TC940413 「和同學玩很積極，如果幫忙拿什麼東西，會請同學一起去。」

F03TC940413 「衝突時間少，但會捉弄同學，如果拿別人東西，同學會來告狀。對印象好的，也會捉弄，但他會馬上道歉。」

(4) PC 對 C 的察覺:班上約十個同學喜歡 C，這段時間不曾見過 C 和同學起衝突。C 表現得越來越好。

F03PC940413 「大約有十個喜歡 C。」

F03PC940413 「不曾看過 C 和同學起衝突。」

F03PC940413 「C 表現得越來越好，不需改進任何項目。」

(5) MC 對 C 的察覺:現在 C 的人際關係很好。

F03MC940423 他在外面的人際關係都還 OK 啦所以他和同學的互動我選擇九分（滿分十分）

貳、討論部分

一、父母及兒童成員在團體中人際互動之轉變：

（一）父母成員轉變最大的部分其第一項是「體會音樂可以轉化心情」（這是第二單元團體課：「關心別人尊重自己」的單元中，讓成員從互動中去了解各種人際角色不同的想法。），父母在教養 ADHD 兒童的過程中，難免會因別人的眼光或建議而亂了分寸，或是受孩子的影響而情緒惡劣，但是透過聽不同音樂表達自己的看法中，目標是要讓成員們了解每個人都有其不同的看法，要學會尊重別人的看法，結果沒想到平靜舒緩的音樂，反而讓父母成員體會到受音樂影響而轉化心情的奧妙，這是使料所未及的；父母成員轉變的第二項是「更了解自己孩子的心聲」（這是第四單元團體課「家庭的支持網絡」中，引發成員中層的自我表露；第七單元團體課：「情緒管理負面想法處理」的神奇商店活動，讓成員運用同理心，察覺別人的負向情緒。）在活動中兒童成員分享心目中的重要他人，並說出最希望父母對自己的讚美詞為何，且藉由將自己不喜歡的特質拿出來交換時，及充分的表達自己的意見時，讓父母成員們有機會更清楚的了解到自己孩子的心聲。

（二）兒童成員轉變最大的部分

1、親密度提升：包含「和父母的肢體語言更為親密」。

2、人際技巧提升：包含「接納 L 的建議」、「思慮清楚才回答」、「表達自己的看法」、「持續上完課程」、「注意到其他人的權益」、「誠心讚美其他成員」、「能注意到自己的優缺點」、「能提供其他成員意見或建議」。

二、評估 A、B、C 成員在參加團體前、團體後及團體六週後人際互動改變情形：根據教室觀察及訪談的資料，將 A、B、C 成員參加團體前及參加團體後、參加團體六週後的人際互動情形，整理如下：

(一) A、B、C 成員對自己的察覺：

A、B、C 成員參加團體前及參加團體後、參加團體六週後的在自陳量表的人際互動分數，改善的部分：只有 B 兒童在參加團體六週後認定自己的父母親更加喜歡自己，由原來的 6 至 7 分變為都是 10 分。而 C 兒童因為在團體結束六週後和好朋友打棒球起了爭執，認定自己的朋友數變少了，由原先的 10 至 16 個變為只有 5 個好朋友。詳細情形如表 4-3-3，表 4-3-4，表 4-3-5，表 4-3-6。

表 4-3-3 ADHD 兒童認定父親喜歡自己的分數（滿分為十分）

	團體前	團體後	團體結束六週後
A	10	10	10
B	6	6	10
C	10	10	10

由表 4-3-3 可知 A、C 成員在團體前認定父親已非常喜歡自己，認定分數為十分；團體後和團體結束六週後認定父親喜歡自己的分數仍維持在滿分十分（分數已無成長空間）。B 成員認定父親喜歡自己的分數雖在團體前及團體後只有六分，但是在團體結束六週後提升至滿分十分。由此推估「親子互動團體治療方案」可提升兒童成員認定父親喜歡自己的分數。

表 4-3-4 ADHD 兒童認定母親喜歡自己的分數（滿分為十分）

	團體前	團體後	團體結束六週後
A	10	9 至 10	10
B	6	7	10
C	10	8	10

由表 4-3-4 可知 A、C 成員在團體前認定母親已非常喜歡自己，認定分數為十分；團體後認定母親喜歡自己的分數略降一至兩分；團體結束六週後認定母親

喜歡自己的分數回復為十分。B 成員認定母親喜歡自己的分數雖在團體前只有六分，但是在團體後提升至七分，在團體結束六週後更提升至滿分十分。由此推估「親子互動團體治療方案」還是可提升兒童成員認定母親喜歡自己的分數。

表 4-3-5 ADHD 兒童認定老師喜歡自己的分數（滿分為十分）

	團體前	團體後	團體結束六週後
A	3	1 至 2	1 至 2
B	8	6	5
C	5 至 6	5	5

由表 4-3-5 可知 A 成員在團體前認定老師喜歡自己的分數為三分；團體後和團體結束六週後認定老師喜歡自己的分數更降為一至兩分。B 成員認定老師喜歡自己的分數在團體前有八分；在團體結束後降至六分；在團體結束六週後再降為五分。C 成員在團體前、團體後、團體六週後認定老師喜歡自己的分數大約都維持在五分。由此推估「親子互動團體治療方案」無法提升兒童成員認定老師喜歡自己的分數，甚至有降低的趨勢。

表 4-3-6 ADHD 兒童認定自己在班上朋友的人數

	團體前	團體後	團體結束六週後
A	0	5	3 至 4
B	0	0	0
C	10	16	5

由表 4-3-6 可知 A 成員在團體前認定在班上朋友的人數為零個；團體後認定在班上朋友的人數提升至五個；團體結束六週後認定在班上朋友的人數卻降為三至四個。B 成員團體前、團體後及團體結束六週後認定在班上朋友的人數都是零個。C 成員在團體前認定在班上朋友的人數為十個；在團體後認定在班上朋友的

人數為十六個；在團體結束六週後認定在班上朋友的人數卻降為五個。由此推估「親子互動團體治療方案」無法提升兒童成員認定的好朋友人數，其認定的好朋友人數完全視當時其和班上同學互動情形而言，只要發生吵架情形，即會認定自己朋友數減少，這種情形以 C 成員的情況最明顯。由上表更可以得知 B 成員在學校的生活真的很孤單，非常渴望擁有朋友，自己卻感受不到有任何朋友。可見 ADHD 兒童也是非常重視同儕關係的，但是人際關係不佳等因素，Barkley(1990)認為會造成 ADHD 兒童自信心低落、焦慮、甚至憂鬱，此即 ADHD 兒童的內向性問題行為之一（洪儷瑜，民 87）。

（二）FA、MB、MC 成員對 A、B、C 成員的察覺：

FA、MB、MC 成員參加團體前及參加團體後、參加團體六週後在自陳量表上和自己的孩子相處情形的分數均維持不變，大約 7 至 8 分。其中以 C 成員算是各方面進步幅度最大的，但是 MC 認定和孩子相處的分數仍維持不變，可見 ADHD 兒童的父母是很難釋放其壓力的。

（三）教室觀察 A、B、C 成員的上課情形：

1、團體結束後 A 成員改善的焦慮行為是拔頭髮的次數減少、改善的衝動行為是對老師上課中干擾性的話語減少，且維持到團體結束六週後。

2、團體結束後 B 成員的專注力及學習參與度沒有改善，團體結束六週後專注力及學習參與度也沒有改善。

3、團體結束後 C 成員的專心度及參與度進步最多，且維持到團體結束六週後。

由此可見 A、C 成員的部分行為問題獲得改善，可讓師生互動更佳，且維持到團體結束六週後。

（四）班級老師對 A、B、C 成員的察覺：

1、團體結束後 A 成員改善的焦慮行為是拔頭髮的次數減少、提醒 A 較能聽得進去、和同學發生衝突的嚴重性降低，且維持到團體結束六週後。

2、團體結束後 B 成員改善的項目為老師講的話比較願意聽了，團體結束六

週後又回復原狀。

3、團體結束後 C 成員各方面進步最多（包含上課專心、答對次數增加、和同儕互動更良好），幾乎不會造成老師的困擾，且維持到團體結束六週後。

由此可見班級老師認為 A、B、C 成員的部分行為問題獲得改善的，可讓師生互動更佳，且 A、C 成員維持到團體結束六週後。

（五）班級同儕對 A、B、C 成員的察覺：

1、團體結束後班上同學願意接受 A 成員的人越來越多，團體結束六週後更提升到有十八個同學能接受 A。

2、團體結束後班上越來越多同學要和 B 成員同一組，團體結束六週後又回復原來，沒有改善。

3、團體結束後 C 成員人際技巧增加：能主動對同學說對不起；團體結束六週後，好朋友增加了，且表現得越來越好。

由此可見班級同儕認為 A、B、C 成員的人際互動是獲得改善的，且 A、C 成員維持到團體結束六週後。

第四節 分析「親子互動團體治療方案」對改善 ADHD 兒童的人際關係之立即性的輔導效果

本節主要是比較在團體開始與團體結束時、團體結束與團體結束六週後、團體開始與團體結束六週後，7 位 ADHD 兒童所填寫在「社會生活適應」量表中之得分。結果分析表的資料呈現，包含：「社會生活適應」量表及各分量表的得分範圍，並以無母數統計中的「符號考驗」來比較團體開始與結束之得分的差異情形。

壹、結果部分

團體開始與團體結束在「社會生活適應」量表總分及各分量表（人際關係、人際技巧、人際焦慮）之得分結果分析：

一、受試兒童在「人際關係」分量表之分數描述如下：

於「團體開始」時，人際關係分量表得分為 9 至 28；「團體結束」時，人際關係分量表得分為 15 至 31。以「符號考驗」探討團體開始與結束得分之差異，結果 P 值為 .656 ($>.05$)；顯示團體開始與結束，受試兒童在「人際關係」分量表之得分未達統計學上顯著差異。

二、受試兒童在「人際技巧」分量表之分數描述如下：

於「團體開始」時，人際技巧分量表得分為 10 至 23；「團體結束」時，人際技巧分量表得分為 13 至 26。以「符號考驗」探討團體開始與結束得分之差異，結果 P 值為 .008 ($<.05$)；顯示團體開始與結束，受試兒童在「人際技巧」分量表之得分達統計學上顯著差異，且每位受試兒童在「團體結束」時所得到的分數均高於「團體開始」時之得分。

三、受試兒童在「人際焦慮」分量表之分數描述如下：

於「團體開始」時，人際焦慮分量表得分為 9 至 21；「團體結束」時，人際焦

慮分量表得分為 6 至 22。以「符號考驗」探討團體開始與結束得分之差異，結果 P 值為 .109 ($>.05$)；顯示團體開始與結束，受試兒童在「人際焦慮」分量表之得分未達統計學上顯著差異。

四、受試兒童在「社會生活適應」量表總分描述如下：

於「團體開始」時，社會生活適應量表總得分為 28 至 70；「團體結束」時，量表總得分為 37 至 79。以「符號考驗」探討團體開始與結束得分之差異，結果 P 值為 .109 ($>.05$)；顯示團體開始與結束，受試兒童在「社會適應量表」之總分未達統計學上顯著差異。

以上所述資料，如下表 4-4-1

表 4-4-1 團體開始與團體結束「社會適應量表」總分及各分量表（人際關係、人際技巧、人際焦慮）之得分結果分析

人際關係分量表 P=.656							
受試者	A	B	C	D	E	F	G
團體開始	17	9	17	19	25	21	28
團體結束	16	18	26	15	20	31	28
符號	+	—	—	+	+	—	0
人際技巧分量表 P=.008*							
受試者	A	B	C	D	E	F	G
團體開始	13	10	20	20	23	21	22
團體結束	15	13	21	23	24	26	23
符號	—	—	—	—	—	—	—
人際焦慮分量表 P=.109							
受試者	A	B	C	D	E	F	G
團體開始	20	9	16	21	14	11	20
團體結束	20	6	17	22	17	22	21
符號	0	+	—	—	—	—	—
社會生活適應量表 P = .109							
受試者	A	B	C	D	E	F	G
團體開始	50	28	53	60	62	53	70
團體結束	51	37	64	60	59	79	72
符號	—	—	—	0	+	—	—

* $P < .05$

貳、討論部分

在實驗處理方面：本研究以「社會生活適應量表」為人際關係的指標，經由實驗處理後，以無母數統計中的「符號考驗」來分析 ADHD 兒童在「社會生活適應量表」的全量表與「人際關係」、「人際技巧」、「人際焦慮」三個分量表上前後測的得分差異，以了解親子互動治療方案之立即性的輔導效果，結果發現經實驗處理之受試兒童只有在「人際技巧」分量表上達顯著差異，也就是說，親子互動治療方案對 ADHD 兒童的人際技巧有提升之效果。

第五節 分析「親子互動團體治療方案」對改善 ADHD 兒童的人際關係之長期性的輔導效果

壹、結果部分

一、團體開始與團體結束六週後在「社會適應量表」總分及各分量表（人際關係、人際技巧、人際焦慮）之得分結果分析：

（一）受試兒童在「人際關係」分量表之分數描述如下：

於「團體開始」時，人際關係分量表得分為 9 至 28；「團體結束六週」時，人際關係分量表得分為 13 至 34。以「符號考驗」探討團體開始與結束得分之差異，結果 P 值為 .109（>.05）；顯示團體開始與團體結束六週後，受試兒童在「人際關係」分量表之得分未達統計學上顯著差異。

（二）受試兒童在「人際技巧」分量表之分數描述如下：

於「團體開始」時，人際技巧分量表得分為 10 至 23；「團體結束六週」時，人際技巧分量表得分為 11 至 26。以「符號考驗」探討團體開始與團體結束六週後得分之差異，結果 P 值為 .062（>.05）；顯示團體開始與團體結束六週

後，受試兒童在「人際技巧」分量表之得分未達統計學上顯著差異。

（三）受試兒童在「人際焦慮」分量表之分數描述如下：

於”團體開始”時，人際焦慮分量表得分為 9 至 21；”團體結束六週”時，人際焦慮分量表得分為 14 至 25。以「符號考驗」探討團體開始與團體結束六週後得分之差異，結果 P 值為 .062 ($>.05$)；顯示團體開始與結束六週後，受試兒童在「人際焦慮」分量表之得分未達統計學上顯著差異。

（四）受試兒童在「社會適應量表」總分描述如下：

於”團體開始”時，量表總得分為 28 至 70；”團體結束六週後”時，量表總得分為 46 至 79。以「符號考驗」探討團體開始與團體結束六週後得分之差異，結果 P 值為 .109 ($>.05$)；顯示團體開始與團體結束六週後，受試兒童在「社會適應量表」之總分未達統計學上顯著差異。

以上所述資料，如下表 4-5-1

表 4-5-1 團體開始與團體結束六週後「社會適應量表」總分及各分量表（人際關係、人際技巧、人際焦慮）之得分結果分析

人際關係分量表 P = .109							
受試者	A	B	C	D	E	F	G
團體開始	17	9	17	19	25	21	28
團體結束六週	19	13	23	23	21	34	28
符號	—	—	—	—	+	—	0
人際技巧分量表 P = .062							
受試者	A	B	C	D	E	F	G
團體開始	13	10	20	20	23	21	22
團體結束六週	20	11	22	23	20	26	24
符號	—	—	—	—	+	—	—
人際焦慮分量表 P = .062							
受試者	A	B	C	D	E	F	G
團體開始	20	9	16	21	14	11	20
團體結束六週	22	22	18	25	15	19	18
符號	—	—	—	—	—	—	+
社會生活適應量表 P = .109							
受試者	A	B	C	D	E	F	G
團體開始	50	28	53	60	62	53	70
團體結束六週	61	46	63	71	55	79	70
符號	—	—	—	—	+	—	0

二、團體結束與團體結束六週後在「社會適應量表」總分及各分量表（人際關係、人際技巧、人際焦慮）之得分結果分析：

（一）受試兒童在「人際關係」分量表之分數描述如下：

於「團體結束」時，人際關係分量表得分為 15 至 31；「團體結束六週」時，人際關係分量表得分為 13 至 34。以「符號考驗」探討團體結束與團體結束六週後得分之差異，結果 P 值為 .344 ($>.05$)；顯示團體結束及團體結束六週後，受試兒童在「人際關係」分量表之得分未達統計學上顯著差異。

（二）受試兒童在「人際技巧」分量表之分數描述如下：

於「團體結束」時，人際技巧分量表得分為 13 至 26；「團體結束六週」時，人際技巧分量表得分為 11 至 26。以「符號考驗」探討團體結束與團體結束六週後得分之差異，結果 P 值為 .5 ($>.05$)；顯示團體結束與團體結束六週後，受試兒童在「人際技巧」分量表之得分未達統計學上顯著差異。

（三）受試兒童在「人際焦慮」分量表之分數描述如下：

於「團體結束」時，人際焦慮分量表得分為 6 至 22；「團體結束六週」時，人際焦慮分量表得分為 14 至 22。以「符號考驗」探討團體結束與團體結束六週後得分之差異，結果 P 值為 .5 ($>.05$)；顯示團體結束與團體結束六週後，受試兒童在「人際焦慮」分量表之得分未達統計學上顯著差異。

（四）受試兒童在「社會適應量表」總分描述如下：

於「團體結束」時，量表總得分為 37 至 79；「團體結束六週後」時，量表總得分為 46 至 79。以「符號考驗」探討團體結束與團體結束六週後得分之差異，結果 P 值為 .6562 ($>.05$)；顯示團體結束與團體結束六週後，受試兒童在「社會適應量表」之總分未達統計學上顯著差異。

以上所述資料，如下表4-5-2

表4-5-2 團體結束與團體結束六週後「社會適應量表」總分及各分量表（人際關係、人際技巧、人際焦慮）之得分結果分析

人際關係分量表 $P = .344$							
受試者	A	B	C	D	E	F	G
團體結束	16	18	26	15	20	31	28
團體結束六週	19	13	23	23	21	34	28
符號	—	+	+	—	—	—	0
人際技巧分量表 $P = .5$							
受試者	A	B	C	D	E	F	G
團體結束	15	13	21	23	24	26	23
團體結束六週	20	11	22	23	20	26	24
符號	—	+	—	0	+	0	—
人際焦慮分量表 $P = .5$							
受試者	A	B	C	D	E	F	G
團體結束	20	6	17	22	15	22	21
團體結束六週	22	22	18	25	14	19	18
符號	—	—	—	—	+	+	+
社會生活適應量表 $P = .656$							
受試者	A	B	C	D	E	F	G
團體結束	51	37	64	60	59	79	72
團體結束六週	61	46	63	71	55	79	70
符號	—	—	+	—	+	0	+

貳、討論部分

在實驗處理方面：本研究以「社會生活適應量表」爲人際關係的指標，經由實驗處理後，以無母數統計中的「符號考驗」來分析 ADHD 兒童在「社會生活適應量表」的全量表與「人際關係」、「人際技巧」、「人際焦慮」三個分量表上前測與追蹤測、後測與追蹤測的得分差異，以了解親子互動治療方案之長期性的輔導效果，結果發現經實驗處理之受試兒童在「社會生活適應量表」的全量表與「人際關係」、「人際技巧」、「人際焦慮」三個分量表上皆未達顯著差異，也就是說，親子互動治療方案對 ADHD 兒童的人際關係皆不具長期性輔導效果。

第六節 分析「親子互動團體治療方案」對改善ADHD兒童的行爲問題之立即性的輔導效果

本節主要是比較在團體開始時的評估與團體結束時的評估，7位參與團體的父母親所評量其子女在「家庭情境問卷」中，各分量表之得分；及比較在團體開始時的評估與團體結束時的評估，6位受試兒童的老師所評量在「學校情境問卷」中，各分量表之得分。

結果分析表的資料呈現，包含：問題情境數、問題困擾總分、平均嚴重度的得分範圍，並以「符號考驗」比較團體開始與結束得分的差異情形

壹、結果部分

一、團體開始與團體結束在「家庭情境問卷」中，問題情境數、問題困擾總分、平均嚴重度之得分結果分析：

（一）父母親評量受試兒童的「問題情境數」之分數描述如下：

於「團體開始」時，情境數範圍由 6 至 16 個；「團體結束」時，情境數範圍為 7 至 16 個。以「符號考驗」探討團體開始與結束情境數之差異，有四位受試兒童情境數不降反增，三位受試兒童情境數維持不變，分析結果 P 值為 .062 ($>.05$)；顯示團體開始與結束，受試兒童在「問題情境數」分量表之得分未達統計學上顯著差異。

（二）父母親評量受試兒童的「問題困擾總分」之分數描述如下：

於「團體開始」時，得分範圍由 15 分至 64 分；「團體結束」時，得分範圍為 12 分至 53 分。以「符號考驗」探討團體開始與結束得分之差異，有六位受試兒童得分降低，一位受試兒童得分增加，分析結果 P 值為 .062 ($>.05$)；顯示團體開始與結束，受試兒童在「問題困擾總分」分量表之得分未達統計學上顯著差異。

（三）父母親評量受試兒童的「平均嚴重度」之分數描述如下：

於「團體開始」時，得分範圍由 2.13 分至 4 分；「團體結束」時，得分範圍為 1.56 分至 3.79 分。以「符號考驗」探討團體開始與結束得分之差異，七位受試兒童得分全部降低，分析結果 P 值為 .008 ($<.05$)；顯示團體開始與結束，受試兒童在「平均嚴重度」分量表之得分達統計學上顯著差異。

以上所述資料，如下表4-6-1

表4-6-1 團體開始與團體結束家長評量「家庭情境問卷」中問題情境數、問題困擾總分、平均嚴重度之結果分析表（N=7）

問題情境數 $P = .062$							
受試者	A	B	C	D	E	F	G
團體開始	16	10	6	15	10	16	16
團體結束	16	11	7	16	14	16	16
符號	0	—	—	—	—	0	0

問題困擾總分 $P = .062$							
受試者	A	B	C	D	E	F	G
團體開始	64	35	15	54	39	34	61
團體結束	53	27	12	50	53	25	30
符號	+	+	+	+	—	+	+

平均嚴重度 $P = .008 *$							
受試者	A	B	C	D	E	F	G
團體開始	4	3.5	2.5	3.6	3.9	2.1	3.8
團體結束	3.3	2.5	1.7	3.1	3.8	1.6	1.9
符號	+	+	+	+	+	+	+

* $P < .05$

二、團體開始與團體結束在「學校情境問卷」中，問題情境數、問題困擾總分、平均嚴重度之得分結果分析：

（一）老師評量受試兒童的「問題情境數」之分數描述如下：

於”團體開始”時，情境數範圍由 5 至 11 個；”團體結束”時，情境數範圍為 7 至 10 個。以「符號考驗」探討團體開始與結束得分之差異，有三位受試兒童情境數不降反增，二位受試兒童情境數維持不變，一位受試兒童情境數降低，分析結果 P 值為 .312 ($>.05$)；顯示團體開始與結束，受試兒童在「問題情境數」之得分未達統計學上顯著差異。

（二）老師評量受試兒童的「問題困擾總分」之分數描述如下：

於”團體開始”時，得分範圍由 18 分至 48 分；”團體結束”時，得分範圍為 12 分至 38 分。以「符號考驗」探討團體開始與結束得分之差異，有四位受試兒童分數降低，一位受試兒童情境數維持不變，一位受試兒童分數增加，分析結果 P 值為.188 ($>.05$)；顯示團體開始與結束，受試兒童在「問題困擾總分」之得分未達統計學上顯著差異。

（三）老師評量受試兒童的「平均嚴重度」分量表之分數描述如下：

於”團體開始”時，得分範圍由 2.3 分至 5 分；”團體結束”時，得分範圍為 1.5 分至 5.4 分。以「符號考驗」探討團體開始與結束得分之差異，，有五位受試兒童分數降低，一位受試兒童分數增加，分析結果 P 值為.109 ($>.05$)；顯示團體開始與結束，受試兒童在「平均嚴重度」之得分未達統計學上顯著差異。

以上所述資料，如下表4-6-2

表4-6-2 團體開始與團體結束老師評量「學校情境問卷」中問題情境數、問題困擾總分、平均嚴重度之結果分析表（N=6）

問題情境數 $P = .312$						
受試者	A	B	C	E	F	G
團體開始	5	11	8	7	9	8
團體結束	7	10	9	7	10	8
符號	—	+	—	0	—	0
問題困擾總分 $P = .188$						
受試者	A	B	C	E	F	G
團體開始	25	48	18	28	22	18
團體結束	38	20	18	24	19	12
符號	—	+	0	+	+	+
平均嚴重度 $P = .109$						
受試者	A	B	C	E	F	G
團體開始	5	4.4	2.3	4	2.4	2.3
團體結束	5.4	2	2	3.4	1.9	1.5
符號	—	+	+	+	+	+

貳、討論部分

在實驗處理方面：本研究以「家庭情境問卷」、「學校情境問卷」為測試 ADHD 兒童行為問題的指標，經由實驗處理後，以無母數統計中的「符號考驗」來分析 ADHD 兒童在「家庭情境問卷」及「學校情境問卷」中問題情境數、問題困擾總分、平均嚴重度三方面之前後測的得分差異，以了解親子互動團體治療方案之立即性的輔導效果，結果發現經實驗處理之受試兒童只有在「家庭情境問

卷」中平均嚴重度方面達顯著差異，其他均未達顯著差異，也就是說，親子互動團體治療方案只有對 ADHD 兒童在家庭的行為問題之「平均嚴重度」有降低之立即性輔導效果。

第七節 分析「親子互動團體治療」對改善ADHD兒童的行為問題之長期性的輔導效果

本節主要是比較在團體開始時的評估與團體結束六週後時的評估及比較在團體結束時的評估與團體結束六週後時的評估，7位參與團體的父母親所評量其子女在「家庭情境問卷」中，各分量表之得分；及比較在團體開始時的評估與團體結束時的評估，6位受試兒童的老師所評量在「學校情境問卷」中，各分量表之得分。

結果分析表的資料呈現，包含：「家庭情境問卷」、「學校情境問卷」中問題情境數、問題困擾總分、平均嚴重度的得分範圍，並以「符號考驗」比較團體開始與結束六週後及團體結束與結束六週後得分的差異情形。

壹、結果部分

一、團體開始與團體結束六週後在「家庭情境問卷」中，問題情境數、問題困擾總分、平均嚴重度之得分結果分析：

（一）父母親評量受試兒童的「問題情境數」之分數描述如下：

於「團體開始」時，情境數範圍由 6 至 16 個；「團體結束六週後」時，情境

數範圍為 5 至 16 個。以「符號考驗」探討團體開始與團體結束六週後得分之差異，有三位受試兒童情境數不降反增，四位受試兒童情境數降低，分析結果 P 值為 .5 ($>.05$)；顯示團體開始與團體結束六週後，受試兒童在「問題情境數」之得分未達統計學上顯著差異。

(二) 父母親評量受試兒童的「問題困擾總分」之分數描述如下：

於「團體開始」時，得分範圍由 15 分至 64 分；「團體結束六週後」時，得分範圍為 6 分至 86 分。以「符號考驗」探討團體開始與團體結束六週後得分之差異，有五位受試兒童分數降低，二位受試兒童分數增加，分析結果 P 值為 .227 ($>.05$)；顯示團體開始與團體結束六週後，受試兒童在「問題困擾總分」之得分未達統計學上顯著差異。

(三) 父母親評量受試兒童的「平均嚴重度」分量表之分數描述如下：

於「團體開始」時，得分範圍由 2.1 分至 4 分；「團體結束六週後」時，得分範圍為 1.2 分至 5.4 分。以「符號考驗」探討團體開始與團體結束六週後得分之差異，有五位受試兒童分數降低，二位受試兒童分數增加，分析結果 P 值為 .227 ($>.05$)；顯示團體開始與團體結束六週後，受試兒童在「平均嚴重度」之得分未達統計學上顯著差異。

以上所述資料，如下表4-7-1

表4-7-1 團體開始與團體結束六週後家長評量「家庭情境問卷」中問題情境數、問題困擾總分、平均嚴重度之結果分析表（N=7）

問題情境數 $P = .5$							
受試者	A	B	C	D	E	F	G
團體開始	16	10	6	15	10	16	16
團體結束六週	7	16	16	16	9	5	9
符號	+	—	—	—	+	+	+

問題困擾總分 $P = .227$							
受試者	A	B	C	D	E	F	G
團體開始	64	35	15	54	39	34	61
團體結束六週	10	86	47	53	34	6	11
符號	+	—	—	+	+	+	+

平均嚴重度 $P = .227$							
受試者	A	B	C	D	E	F	G
團體開始	4	3.5	2.5	3.6	3.9	2.1	3.8
團體結束六週	1.4	5.4	2.9	3.3	3.8	1.2	1.2
符號	+	—	—	+	+	+	+

二、團體開始與團體結束六週後在「學校情境問卷」中，問題情境數、問題困擾總分、平均嚴重度之得分結果分析：

（一）老師評量受試兒童的「問題情境數」之分數描述如下：

於”團體開始”時，情境數範圍由 5 至 11 個；”團體結束六週後”時，情境數範圍為 6 至 11 個。以「符號考驗」探討團體開始與團體結束六週後得分之差異，有三位受試兒童情境數不降反增，一位受試兒童情境數維持不變，二位受試兒童情境數降低，分析結果 P 值為 .5 ($>.05$)；顯示團體開始與團體結束六週後，受試兒童在「問題情境數」之得分未達統計學上顯著差異。

（二）老師評量受試兒童的「問題困擾總分」之分數描述如下：

於”團體開始”時，得分範圍由 18 分至 48 分；”團體結束六週後”時，得分範圍為 7 分至 46 分。以「符號考驗」探討團體開始與團體結束六週後得分之差異，有三位受試兒童分數降低，三位受試兒童分數增加，分析結果 P 值為 .656 ($>.05$)；顯示團體開始與團體結束六週後，受試兒童在「問題困擾總分」之得分未達統計學上顯著差異。

（三）老師評量受試兒童的「平均嚴重度」之分數描述如下：

於”團體開始”時，得分範圍由 2.3 分至 5 分；”團體結束六週後”時，得分範圍為 1.2 分至 5 分。以「符號考驗」探討團體開始與團體結束六週後得分之差異，有四位受試兒童分數降低，一位受試兒童分數維持不變，一位受試兒童分數增加，分析結果 P 值為 .188 ($>.05$)；顯示團體開始與團體結束六週後，受試兒童在「平均嚴重度」之得分未達統計學上顯著差異。

以上所述資料，如下表4-7-2

表4-7-2 團體開始與團體結束六週後老師評量「學校情境問卷」中問題情境數、問題困擾總分、平均嚴重度之結果分析表（N=6）

問題情境數 $P = .5$						
受試者	A	B	C	E	F	G
團體開始	5	11	8	7	9	8
團體結束六週	7	11	9	8	5	6
符號	—	0	—	—	+	+
問題困擾總分 $P = .656$						
受試者	A	B	C	E	F	G
團體開始	25	48	18	28	22	18
團體結束六週	35	46	20	30	15	7
符號	—	+	—	—	+	+
平均嚴重度 $P = .188$						
受試者	A	B	C	E	F	G
團體開始	5	4.4	2.3	4	2.4	2.3
團體結束六週	5	4.2	2.2	3.8	3	1.2
符號	0	+	+	+	—	+

三、團體結束與團體結束六週後在「家庭情境問卷」中，問題情境數、問題困擾總分、平均嚴重度之得分結果分析：

（一）父母親評量受試兒童的「問題情境數」之分數描述如下：

於「團體結束」時，情境數範圍由 7 至 16 個；「團體結束六週後」時，情境數範圍為 5 至 16 個。以「符號考驗」探討團體結束與團體結束六週後得分之差異，有四位受試兒童情境數降低，一位受試兒童情境數維持不變，二位受試兒童分數增加，分析結果 P 值為 .344 ($>.05$)；顯示團體結束與團體結束六週後，受試兒童在「問題情境數」之得分未達統計學上顯著差異。

（二）父母親評量受試兒童的「問題困擾總分」之分數描述如下：

於「團體結束」時，得分範圍由 12 分至 53 分；「團體結束六週後」時，得分範圍為 6 分至 86 分。以「符號考驗」探討團體結束與團體結束六週後得分之差異，有四位受試兒童分數降低，三位受試兒童分數增加，分析結果 P 值為 .5 ($>.05$)；顯示團體結束與團體結束六週後，受試兒童在「問題困擾總分」之得分未達統計學上顯著差異。

（三）父母親評量受試兒童的「平均嚴重度」分量表之分數描述如下：

於「團體結束」時，得分範圍由 1.6 分至 3.8 分；「團體結束六週後」時，得分範圍為 1.2 分至 5.4 分。以「符號考驗」探討團體結束與團體結束六週後得分之差異，有三位受試兒童分數降低，一位受試兒童分數維持不變，三位受試兒童分數增加，分析結果 P 值為 .656 ($>.05$)；顯示團體結束與團體結束六週後，受試兒童在「平均嚴重度」之得分未達統計學上顯著差異。

以上所述資料，如下表4-7-3

表4-7-3 團體結束與團體結束六週後家長評量「家庭情境問卷」中問題情境數、問題困擾總分、平均嚴重度之結果分析表（N=7）

問題情境數 $P = .344$							
受試者	A	B	C	D	E	F	G
團體結束	16	11	7	16	14	16	16
團體結束六週	7	16	16	16	9	5	9
符號	+	—	—	0	+	+	+
問題困擾總分 $P = .5$							
受試者	A	B	C	D	E	F	G
團體結束	53	27	12	50	53	25	30
團體結束六週	10	86	47	53	34	6	11
符號	+	—	—	—	+	+	+
平均嚴重度 $P = .656$							
受試者	A	B	C	D	E	F	G
團體結束	3.3	2.5	1.7	3.1	3.8	1.6	1.9
團體結束六週	1.4	5.4	2.9	3.3	3.8	1.2	1.2
符號	+	—	—	—	0	+	+

四、團體結束與團體結束六週後在「學校情境問卷」中，問題情境數、問題困擾總分、平均嚴重度之得分結果分析：

（一）老師評量受試兒童的「問題情境數」之分數描述如下：

於”團體結束”時，情境數範圍由 7 至 10 個；”團體結束六週後”時，情境數範圍為 6 至 11 個。以「符號考驗」探討團體結束與團體結束六週後得分之差異，有二位受試兒童情境數降低，二位受試兒童情境數維持不變，二位受試兒童情境數增加，分析結果 P 值為 .687 ($>.05$)；顯示團體結束與團體結束六週後，受試兒童在「問題情境數」之得分未達統計學上顯著差異。

（二）老師評量受試兒童的「問題困擾總分」之分數描述如下：

於”團體結束”時，得分範圍由 12 分至 38 分；”團體結束六週後”時，得分範圍為 7 分至 46 分。以「符號考驗」探討團體結束與團體結束六週後得分之差異，有三位受試兒童分數降低，三位受試兒童分數增加，分析結果 P 值為 .656 ($>.05$)；顯示團體結束與團體結束六週後，受試兒童在「問題困擾總分」之得分未達統計學上顯著差異。

（三）老師評量受試兒童的「平均嚴重度」之分數描述如下：

於”團體結束”時，得分範圍由 1.5 分至 5.4 分；”團體結束六週後”時，得分範圍為 1.2 分至 5 分。以「符號考驗」探討團體結束與團體結束六週後得分之差異，有二位受試兒童分數降低，四位受試兒童分數增加，分析結果 P 值為 .344 ($>.05$)；顯示團體結束與團體結束六週後，受試兒童在「平均嚴重度」之得分未達統計學上顯著差異。

以上所述資料，如下表4-7-4

表4-7-4 團體結束與團體結束六週後老師評量「學校情境問卷」中問題情境數、問題困擾總分、平均嚴重度之結果分析表（N=6）

問題情境數 $P = .687$						
受試者	A	B	C	E	F	G
團體結束	7	10	9	7	10	8
團體結束六週	7	11	9	8	5	6
符號	0	—	0	—	+	+

問題困擾總分 $P = .656$						
受試者	A	B	C	E	F	G
團體結束	38	20	18	24	19	12
團體結束六週	35	46	20	30	15	7
符號	+	—	—	—	+	+

平均嚴重度 $P = .344$						
受試者	A	B	C	E	F	G
團體結束	5.43	2	2	3.4	1.9	1.5
團體結束六週	5	4.2	2.2	3.8	3	1.2
符號	+	—	—	—	—	+

貳、討論部分

在實驗處理方面：本研究以「家庭情境問卷」、「學校情境問卷」為測試 ADHD 兒童行為問題的指標，經由實驗處理後，以無母數統計中的「符號考驗」來分析 ADHD 兒童在「家庭情境問卷」及「學校情境問卷」中問題情境數、問題困擾總分、平均嚴重度三方面之前測與追蹤測、後測與追蹤測的得分差異，以

了解親子互動團體治療方案之長期性的輔導效果，結果發現經實驗處理之受試兒童在「家庭情境問卷」、「學校情境問卷」中問題情境數、問題困擾總分、平均嚴重度三方面均未達顯著差異，也就是說，親子互動團體治療方案對 ADHD 兒童的行為問題不具長期性輔導效果。

第五章 結論與建議

本章分為二個小節來論述：第一節為研究結論；第二節為建議。

第一節 研究結論

本研究旨在探討由曾被醫師鑑定為注意力缺陷過動症之 7 名四至六年級學齡期兒童及其父母（其中一方）共同參與親子互動團體，在團體進行前、團體結束一週內及團體結束六週後各時期中，由ADHD兒童、父母親及學校老師填寫評量表，觀察親子互動團體過程；並選擇三位ADHD兒童及其父母親、學校老師、同儕進行訪談與教室行為觀察；以了解ADHD兒童參與親子互動團體後，在家中及學校的問題行為及親子互動、人際關係改變情形。依研究問題，茲說明結果如下：

壹、ADHD 兒童在人際互動上面臨的困難及傷害人際關係的思考與行為

一、在人際互動上面臨的困難為：難察覺自己的問題行為；互動頻率高而累積更多的負面經驗；以為成績好，人緣就好；不善於表達自己的情緒；不清楚人際互動不好的原因。

二、傷害人際關係的思考：特別重視實質或物質上的獎勵；很難發現自己的問題；很難接受別人的建議；用結果來否定自己。

三、傷害人際關係的行為：好奇的物品會忘記徵求對方的同意後才拿；會有退縮或焦慮的行為出現；會用口語及肢體攻擊他人來因應或解決問題；事件的連結能力較弱，通常是片斷的反應；說話或行為模式很難因時、因地、因對象不同而彈性改變；情緒較難控制，易產生暴喜暴怒；與人溝通時，常常注意力無法集

中；會因為相處時間拉長，發生衝突的機率比一般兒童更高；無法控制自己去遵守團體紀律。

貳、影響成員親子互動的因素

一、在父母方面：

（一）在親子互動中所易呈現出的人格特質為：脆弱、懷疑、採取貶值化的機轉；易怒、不穩定、情緒失控；焦慮的耐受力差；操縱控制慾強；敏感、自卑感作祟。

（二）不同情境下所採用的方式為：情緒不好或失去耐性時，容易嚴厲指責孩子（責備型）；無暇照顧自覺虧欠或給孩子獎勵時，容易採用物質來滿足孩子（討好型）；沒耐心指導或看不慣孩子的做法時，直接代勞（替代型）；擔心孩子的課業問題，因此平日相處時，以課業為重（課業掛帥型）。

二、在ADHD兒童方面：

（一）親子互動下所呈現出的人格特質：不在意父母的建議、不專注、經常遺漏；衝動的控制力差、過動；易怒、干擾他人；服從性較低；自尊心受挫時，則會出現不安、害羞、退縮的狀態。

（二）ADHD兒童所採用的溝通方式：容易附和父母的觀念（討好型）；對於父母的意見都拒絕其干涉（反對型）；對於事情的解釋、分析很拿手（理智型）；談話沒有重心，話題常常跳換（轉移型）。

叁、成員參加「親子互動團體治療」人際互動之轉變

一、參加親子互動團體的所有成員在團體中人際互動之轉變

（一）父母成員透過親子互動團體治療的轉變主要為：「更了解自己孩子的心聲」。

(二) 兒童成員透過親子互動團體治療的主要轉變為：「和父母的肢體語言更為親密」、「思慮清楚才回答」、「表達自己看法」、「持續上完課程」、「誠心讚美其他成員」、「接納領導者的建議」、「注意到其他人的權益」、「能注意到自己的優、缺點」、「能提供其他成員意見或建議」等項目。

二、參加團體後及團體結束六週後 A、B、C 成員的人際互動轉變情形呈現在家庭、學校是有其個別差異，主要顯現在四方面：

(一) 個人改變：A 成員在人際互動方面的改善「對老師上課中干擾性的話語減少」，且維持到團體結束六週後。B 成員在參加團體六週後認定自己的父母親更加喜歡自己。C 成員的進步幅度最大，專心度及參與度提升許多，且維持到團體結束六週後。

(二) 父母認定：C 成員自我管理能力提升。

(三) 師長認定：A 成員較能尊重老師說的話、和同儕發生衝突的嚴重性降低，且維持到團體結束六週後。B、C 成員共同的進步是：老師提醒的、要求的，較能遵守，但 B 的改善情形無法維持到團體結束六週後。

(四) 同儕認定：全班同學願意接受 A、B 成員的人越來越多；團體結束六週後全班有一半以上的同學能接受 A；C 成員的好朋友數增加且各方面表現越來越好。

肆、「親子互動團體治療方案」對改善 ADHD 兒童的人際關係之輔導效果

一、立即性之輔導效果

團體結束，受試兒童在「人際關係」分量表、「人際焦慮」分量表及「社會生活適應量表」均未達顯著差異，由此可知「親子互動團體治療方案」對改善 ADHD 兒童的「人際關係」、「人際焦慮」、「社會適應」不具立即性輔導效果。

團體結束，受試兒童在「人際技巧」分量表達顯著差異，由此可知「親子互

動團體治療方案」對改善ADHD兒童的人際技巧具立即性的輔導效果。

二、長期性之輔導效果

團體結束六週後，受試兒童在「人際關係」分量表、「人際技巧」分量表、「人際焦慮」分量表及「社會適應量表」均未達顯著差異，由此可知「親子互動團體治療方案」對改善 ADHD 兒童的「人際關係」、「人際焦慮」、「人際技巧」、「社會適應」不具長期性輔導效果。

伍、「親子互動團體治療方案」對改善ADHD兒童的行為問題之輔導效果

一、立即性之輔導效果

團體結束，受試兒童在「家庭情境問卷」中的「問題情境數」、「問題困擾總分」；「學校情境問卷」中的「問題情境數」、「問題困擾總分」、「平均嚴重度」均未達顯著差異，由此可知「親子互動團體治療方案」對在父母認定中，是無法改善 ADHD 兒童在家庭的行為問題之「問題情境數」、「問題困擾總分」；在老師認定中，是無法改善 ADHD 兒童在學校的行為問題之「問題情境數」、「問題困擾總分」、「平均嚴重度」，不具立即性輔導效果。

團體結束，受試兒童在「家庭情境問卷」中的「平均嚴重度」達顯著差異，由此可知「親子互動團體治療方案」對在父母認定中，是可以改善ADHD兒童在家庭的行為問題之「平均嚴重度」，具立即性的輔導效果。

二、長期性的輔導效果。

團體結束六週後，受試兒童在「家庭情境問卷」中的「問題情境數」、「問題困擾總分」；「學校情境問卷」中的「問題情境數」、「問題困擾總分」、「平均嚴重度」均未達顯著差異，由此可知「親子互動團體治療方案」對在父母認定中，是無法改善 ADHD 兒童在家庭的行為問題之「問題情境數」、「問題困擾總分」、「平均嚴重度」；在老師認定中，是無法改善 ADHD 兒童在學校的行

為問題之「問題情境數」、「問題困擾總分」、「平均嚴重度」，完全不具長期性輔導效果。

陸、本研究之價值

一、研究對象有四位是屬於內向性問題的兒童

前文提到我們知道ADHD 的孩子會伴隨許多的問題行為，這些行為包括有外向性問題行為及內向性的問題行為（洪麗瑜，民87），但因其內向性症狀（ internalizing symptom） 不像外向性症狀（ externalizing symptom） 被研究得如此頻繁，因而經常被忽略。很慶幸的是本研究對象七個之中，有四位B、D、E、F是屬於內向性問題的兒童，透過本文的研究，可提供未來欲研究ADHD兒童內向性問題行為者的參考。

二、本研究採質化為主、量化為輔方式，更能相互印證研究成果

（一）親子互動情形改善，親密度提升

在量的資料顯示：團體結束後在「家庭情境問卷」的「平均嚴重度」方面，和團體開始時比較，獲得立即性的輔導效果，可見父母認定孩子的行為問題嚴重度，是獲得明顯改善的。

在質性資料顯示： 在親子互動團體過程中，顯示出 ADHD 兒童和父母的肢體語言更為親密（E、G 成員主動和媽媽的肢體語言更為親密），且 B 成員在參加團體六週後認定自己的父母親更加喜歡自己。雖然 A、C 成員認定父母親喜歡自己的分數沒有改變，那是因為在參加團體前即認定父母親喜歡自己的分數均為 10 分（滿分十分），已無成長空間，由此可知親子互動團體是可以讓 ADHD 兒童主觀認定的親子關係更為親密。

（二）ADHD 兒童人際技巧提升

在量的資料顯示：「親子互動團體治療方案」對改善 ADHD 兒童的人際關係之立即性的輔導效果，只有在「人際技巧」分量表之得分達統計學上顯著差異，

可見「親子互動團體治療方案」是可以在短期內提升 ADHD 兒童的人際互動技巧。

在質性資料顯示：在親子互動團體過程中，顯示出ADHD兒童改善的人際技巧為「接納領導者的建議」、「思慮清楚才回答」、「表達自己看法」、「注意到其他成員的權益」、「誠心讚美其他成員」、「能注意到自己的優、缺點」、「能提供其他成員意見或建議」等項目。

上述兩點與Frankel 等人（1997）、Barkley（1997a）的研究結果一致，父母親參與的行為治療或親職訓練，是可以提高ADHD 兒童對父母親的服從性，並從社交技巧上獲得幫助。

柒、「親子互動團體治療方案」的主要特色

「親子互動團體治療方案」八單元的單元學習目標大部分都是以「人際技巧」為主，其中包含第二單元的協助成員覺察各種人際角色的內在情緒壓力、讓成員從互動中去了解各種人際角色的不同想法；第三單元的使團員能體驗觀察的重要性、讓團員運用同理心的技巧、使團員能體驗照顧別人的重要性；第四單元的訓練成員的同理心、能引發成員中層的自我表露；第五單元的增加成員的同理心、增進成員解決衝突的能力；第六單元的讓成員從互動中去了解各種人際角色的不同想法；第七單元的讓成員運用同理心，覺察別人的負向情緒；第八單元的讓成員能對團體中的其他成員做回饋。

透過質與量的研究，在提升ADHD兒童「人際技巧」的能力，也確實呈現出明顯的立即性輔導成效。在質的資料分析中，可以很清楚的了解兒童成員改善最多的部分是人際技巧的提升，其中包含：「接納L的建議」、「思慮清楚才回答」、「表達自己的看法」、「持續上完課程」、「注意到其他人的權益」、「誠心讚美其他成員」、「能注意到自己的優缺點」、「能提供其他成員意見或建議」。在量的研究中，透過「社會生活適應量表」的測試，受試兒童只有在「人際技巧」

分量表上達立即性的輔導效果。由此可知：「親子互動團體治療方案」的實施，可以達到其預定的單元目標，提升ADHD兒童在「人際技巧」方面的能力。

第二節 建議

壹、教育與輔導應用方面

一、提供教育介入方式：

在訪談老師的過程中，除了C成員的家長、老師在團體結束後感受到C大幅度的成長外，其餘A、B成員的家長及老師面對ADHD兒童可說是挫折連連。未來可提供策略給家長、老師們，注意家庭、教室環境中孩子的優勢及可以運用的部分。讓家長、老師與ADHD 孩子建立適當、實際的目標、設定雙方都同意的酬賞方法，並小心的監控表現；當孩子出現好的目標行為時給予籌賞，出現干擾性或不符合規範的行為時，給予適當的處置。

二、給級任老師心理建設：

如果父母本身對 ADHD 兒童沒輒，相對的這樣的孩童也會較易令老師們頭痛。事實上，師生互動模式，往往反應親子互動模式，因此如果 ADHD 兒童頂嘴，無禮的話，老師們千萬別否定自己的教學能力，或造成自己莫大的痛苦。因為，這樣的狀況往往是不良親子互動下的產物，千萬別一味的認為是學生不好管教、不尊重自己，倒是藉此機會好好跟家長溝通，共同想出解決的方法來幫助 ADHD 兒童。

三、建議家長接受個別諮商，並給予家長更多的鼓勵：

A、B、C 成員參加團體前及參加團體後、參加團體六週後其父母主觀認定和自己孩子相處情形的分數都維持不變，尤其是 C 成員的媽媽、老師在參加團

體後及參加團體六週後接受訪談均認定 C 成員在各方面的進步相當多，但是媽媽和 C 相處的感覺仍維持不變，可見和 ADHD 兒童相處的壓力，並不會因為孩子的進步而銳減。因此，建議家長最好能接受個別諮商，釐清自己的壓力來源，並適度的放鬆；在此同時要鼓勵家長：或許家長會覺得不管怎麼努力，好像都看不到成效，但是孩子的進步是一點一滴累積的，當我們永不放棄的時候，孩子也能感受到我們的誠意，而繼續努力的。

同時，我們更要鼓勵家長們走出來；彼此扶持；接受新的教養觀念，讓自己有更堅強的意志，走在這條倍感辛苦的道路上。

四、塑造一個溫馨、包容、穩定的環境給 ADHD 兒童

治療師在整個團體治療過程中，和 ADHD 兒童的互動模式是包容的，其情緒是穩定的，研究者推測七位 ADHD 兒童於團體結束後在「人際技巧」分量表上的得分均高於團體開始時，且達顯著性差異，應是和治療師所塑造的互動模式有極大的相關，更何況本研究也證實 ADHD 兒童在人際互動上的模式是較為僵化的，如果我們能為其塑造一個溫馨、包容、穩定的環境給 ADHD 兒童，那麼 ADHD 兒童是否在人際互動上也自然而然擁有溫馨、包容、穩定的特質，這是一個值得深思的問題。

貳、方案的設計與實施方面

一、延長教學時數，發展長期的課程方案

在進行方案的過程中，研究者發現因有時間上的壓力，往往不能讓所有兒童盡情發言，尤其是「神奇商店」的單元進行，只有三位兒童成員拿自己的優點到店裡換最想要擁有的特質，其他四位在無法輪到的情況下就須為活動的討論與分享做總結，實在非常可惜；父母成員FA私底下也反應：「這麼好的課程，能延長多好！」，所以研究者認為：本實驗研究，因人為因素所調整的每週一次，每次兩小時兩單元的課程並不妥當，最好還是維持原本的團體治療方式，每週一

次，一次一個單元，時間拉長為九十分鐘，讓每次團體進行的時間及成員的分享能更充裕；甚至是發展更為長期的輔導，為期半年或一年的時間，因為本研究發現不管質性資料也好，量的資料也好，均無法達到全面的長期性輔導效果，正印證了ADHD兒童過動、衝動的特質要在短時間內改善是很難的，且研究中也發現ADHD兒童的人際互動方式較為僵化，研究者認為要讓他們長期獲得改善，就需要長期輔導來搭配才是可行之道。

二、建議學校方面能儘早規劃適用的小團體輔導場地

本研究自從放棄和某醫學中心合作後，曾為了尋找合適的場地而傷透腦筋。事實上，小團體輔導的實施已是一個重要的趨勢，如果學校方面能儘早規劃一個合乎規格的團體輔導室，讓未來有意願從事小團體輔導的老師，不用再考慮場地的問題，相信將會有更多老師願意踏入小團體輔導的行列。

叁、對未來研究的建議

一、研究對象

（一）本研究對象的父母成長學習的意願都很強烈，且能夠坦然面對自己孩子的特殊現象，但是有許多ADHD兒童的父母到現在仍不願意去面對自己孩子的特殊狀況而任由其惡化，這些孩子及父母更是需要我們去發覺及協助。

（二）本研究樣本數較少，以致大部分的評量分數未能檢定出其差異性，未來可增加樣本數，尋求更穩定之研究結果。

（三）未來研究也可進一步請未參與團體之另一位父母親，於團體進行期間，一起參與評量，來比較參加團體者與未參加團體者對ADHD兒童問題行為改變的主觀認定之差異。

二、研究變項

本研究以「實驗處理」為自變項，「人際關係」和「問題行為」為依變項，僅限於探討親子互動團體治療方案對ADHD兒童的「人際關係」和「問題行為」有無差異，但是研究者在團體歷程及研究結果另有發現，而做以下三點建議：

(一) 本研究對象C和F在親子互動團體結束後各科學業成績進步了；C和G的數學能力提升了；F的英文考試成績更是由原本的零分變成爲九十幾分，未來欲研究親子互動團體是否提升ADHD兒童課業成績者，可做進一步的探討。

(二) 在整個研究歷程中，研究者發現大部分ADHD兒童的理解力雖然較弱，但是記憶力卻又超強，尤其是對於實務操作的科目較感興趣，未來的研究方向也可著重於探討ADHD兒童上述談到的能力。

(三) 本研究結果發現親子互動團體治療可讓ADHD兒童認定的親子關係更爲親密。那麼未來如有機會辦理師生互動團體，是否能讓ADHD兒童認定的師生關係更爲親密，也是值得研究的課題。

後記：

壹、原定計畫變更

在九十三年六月中旬曾和南部醫學中心接洽將借用場地，又考慮到以見習的身分進入場地研究較符合醫院規定，且不用擔心個案來源，但因公文傳送的時間不夠充裕，直到七月初仍未辦理好手續，如果團體時間往後延，在暑假初期才對ADHD兒童的導師及同儕進行訪談，變成麻煩導師的機率會增加許多，而且無法做教室觀察；如果延到九月初才進行團體，此時將和治療師面臨入博士班的煩重壓力相衝突，因此在雙方時間均難配合的情況下決定將治療團體延到寒假中進行，而放棄和醫學中心的合作，如此一來尋求個案來源將是我面臨的另一挑戰。

貳、重新尋找個案

透過師專、師院、研究所的同學(在國小任教)，幫忙協尋經醫師鑑定的ADHD

兒童，結果發現雖各校多少都有一、兩個 ADHD 兒童，但是所找到的個案大部分都是未曾經過鑑定或是低年級學童（本研究對象為四至六年級），且即使符合本研究條件，有些家長不願意配合，經過了兩個月所找到的個案只有三位，當時真的不知道該怎麼辦，如果沒有研究對象來源，根本無法進行本研究。後來才想起：也許和高雄市過動兒協會聯繫可找到願意合作的研究對象也說不定。最後，在協會的鼎力協助之下，才又順利找到其他個案。

叁、更動團體進行時間的協調方式

做研究論文至目前為止，最大的挫折感乃是：處理人的問題。因為人是變動的，經常是有許多狀況無法按照既定的計畫來進行。譬如：原先定八次團體，每次上一小時的課程，因考慮到治療師本身的課業繁重；過年在寒假期間；還有成員們在假期中為孩子安排旅遊、課程、冬令營等活動，因此將團體治療的時間改成四次，每次上兩小時。後來又因治療師的臨時會議而和團體時間撞期，必須再協調個案是否其他時間能配合，透過不斷的協調，慢慢才體悟到：我的研究論文固然重要，尊重治療師的調課及成員另有安排，是更重要的。我相信只要盡我的心力及誠意去協調，其他事就只能順勢而爲了。所幸，後來這些問題都能一一克服，團體也順利上完。

肆、研究期間經歷困境和解決方式

在九十三年十二月中旬當時只找到五個個案，結果又經歷導師的不諒解、個案的流失，而只剩下三個個案（這三個個案的父母、老師、同儕全部願意接受訪談），幾乎面臨必須再次將研究計畫變更—只取質的研究的部分，而捨掉量的研究，幸好教授的鼓勵與支持，讓我厚著臉皮再試著去拜託個案的導師及父母繼續幫忙，一路走來雖不順暢，但也讓我體悟到：和家長及教師的聯繫中，總會有被拒絕的時候，初期我都會非常非常的難過，甚至要再跨出去重新拜託別人時，會擔心害怕是否會再度受到別人的拒絕，有時甚至一個禮拜都不敢再撥任何電話，

但是不撥電話探詢及拜託，這份研究就是完成不了，所以還是得勉強自己打電話拜託、溝通、協調。如今終於一步步克服困難，回想當初自己會如此擔心害怕被拒絕，是因為自己小時候的成長經驗經常是求助無門的，所以一旦被拒絕，不自主的又掉入當時的無助感，如今透過這些實務上的磨練，我已能脫離過去的舊思維，用更積極的想法去面對：當別人拒絕我時，一定有其考量和為難之處，我願意尊重對方的想法。

伍、尊重個案希望公佈姓名的處理模式

有一位媽媽成員在團體結束六週時要求：一定要將自己和孩子的真實姓名呈現在論文中，否則將無法再和我合作下去（當時團體結束六週後的量表測試尚未進行）。其說明的理由是：「過動兒不是什麼可恥的事，我們要光明正大的將姓名公佈出來，我不想當縮頭烏龜了。」但是，礙於研究倫理，研究者還是認為不宜將真實姓名公佈出來，因此再次和其溝通：願意尊重其想法，不再做測試，且停止合作關係。後來因他感受到研究者是個有誠意之人，而願意繼續幫忙。

陸、對自己未來的期許

每次當我仔細去感受 ADHD 兒童艱難的處境時，心中總是對自己有一番期許，透過這樣的研究，更深入的了解他們的內心世界時，期待自己有朝一日能更進一步，協助這群孩子。

參考文獻

一：中文部分

王乙婷（民 92）。自我教導策略增進 ADHD 兒童持續性注意力效果之研究。臺南師範學院特殊教育學系碩士班碩士論文（未出版）。

王文科編譯（民 89）。教育研究法。台北：五南。

王沂釗（民 82）。家庭結構、家庭關係與青少年生活適應之分析研究。國立彰化師範大學 輔導學系碩士論文（未出版）。

王雅琴（民82）。台灣學齡兒童注意力不足過動症候群盛行率之研究。台灣醫學會雜誌，第92 卷，第2 期，133-138 頁。

王雅琴、周文君、歐陽瑞林（民 80）。高雄市學齡兒童注意力不足過動症候群盛行率之研究。七十九年行政院衛生署精神醫療保健研究報告。

孔繁鐘（民 88）。DSM—IV精神疾病診斷準則手冊。台北市：合記。

朱玲憶、林美熏等譯（民 89）。當代心理治療的理論與實務（Raymond J.Corsini & Danny Wedding ，1994）。台北：心理。

朱崑中（民85）。親子溝通型態及其實施原則。諮商與輔導，132，8-13。

李美枝(1998)。中國人親子關係的內涵與功能：以大學生為例。本土心理學研究，9，3-53。

李茂興（民 88）譯。諮商與心理治療的理論與實務。台北市：揚智。

李燕、李浦群譯（民84）。人際溝通。台北：楊智。S.Trenholm,A. Jensen（1995）。

余國良、辛自強(民89)。挑戰與呼聲：家庭教育中親子互動現狀分析。應用心理研究，7，1-7。

杜娟菁（民 90）。學齡前注意力缺陷過動症兒童之父母訓練方案成效評估。高雄醫學大學行為科學研究所碩士論文（未出版）。

何采諭（民 92）。學齡前注意力缺陷過動症兒童之父母訓練團體療效評估。高雄醫學大學行為科學研究所碩士論文（未出版）。

- 何善欣譯（民 91）。**過動兒父母完全指導手冊**。臺北：遠流。Russell A. Barkley
（2001）*Taking Charge of ADHD*。
- 宋維村（民71）。注意力不足過動症候群：綜論。**中華民國神經精神醫學會會刊**，
第8 卷，第1 期，12-21 頁。
- 宋維村、侯育銘（民 85）。**過動兒的認識與治療**。台北市：正中。
- 利翠珊（民88）。家庭心理學的系統觀點與研究。**應用心理學**，2，21-40。
- 周台傑、林玉華（民 85）。自我教導策略對注意力不足過動兒童之教學效果研
究。**特殊教育學報**，11，P239～284。
- 周映君（民 88）。注意力缺陷過動症兒童之注意力研究。高雄醫學大學行為科學
研究所碩士論文（未出版）。
- 周玉慧、吳齊殷（民90）。教養方式、親子互動與青少年行為：親子知覺的相對
重要性。人文及社會科學集刊，13(4)，439-476。
- 周麗玉（民 85）。親子互動與青少年的離合需求。諮商與輔導，132，2-7。
- 林幼青（民 85）。探討學校情境中注意力不足過動症候孩童之行為特性。高雄
醫學院行為科學研究所碩士論文（未出版）。
- 林正文（民 82）。**兒童行為觀察與輔導**。台北市：五南出版社。
- 林玉慈（民87）。親子溝通品質與青少年生活適應、偏差行為之相關研究。國立
政治大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 林明文（民 80）。心理劇的導演決策歷程與主角的改變--一個心理劇團體的個案
研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文（未出版）。
- 林家興（民88）。**親職教育的原理與實務**。台北：心理出版社。
- 邱慕美（民91）。大學生之家庭界域、共依附特質與人際適應之研究。國立政治
大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 吳永裕（民85）。單親兒童之親子關係、行為困擾與學習適應研究。國立台北師
範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 吳芝儀、李奉儒譯（民88）：**質的評鑑與研究**。台北：桂冠圖書股份有限公司。

Michael Quinn Patton (1998)

吳芷靜(民76)。家族治療。**諮商與輔導**，15，7-10。

吳佳霓(民91)。青少年家庭系統分化、自我發展與生活適應之相關性的研究---

以台中縣國中生為例。私立南華大學教育社會學研究所碩士論文(未出版)。

吳虹妮(民87)。單雙親家庭青少年知覺之父母心理衝突、親子關係與其生活適應之相關研究。國立彰化師範大學輔導系碩士論文。

吳俊賢(民89)。台灣省中部地區青少年親子互動模式與道德判斷之相關研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。

洪淑雅(民90)。母親參與親子遊戲訓練團體對國小被同儕拒絕兒童親子關係及社交地位改變之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文(未出版)。

洪榮照(民86)。兒童攻擊行為相關因素與認知行為策略輔導效果之研究。國立彰化師範大學博士論文(未出版)。

洪儷瑜(無日期)。過動兒的社交技能訓練。民93年4月20日，取自

<http://spec2.ckjhs.tyc.edu.tw/hung/hung/addcase.html#a5>

洪儷瑜(民82)。注意力缺陷及過動學生的人際關係及其相關問題研究。**特殊教育研究學刊**，9，91-106。

洪儷瑜(民87)。ADHD 學生的教育與輔導。台北：心理出版社。

施秀玉(民91)。「家庭共學—親子團體」對親子互動之影響研究。屏東師範學院心理輔導教育研究所碩士論文(未出版)。

胡幼慧(民87)。參與式研究：從研究方法來解決知識權力的不平等，輯於嚴祥鸞主編：**危險與秘密：研究倫理**。台北：三民書局。

胡幼慧(民88)。質性研究---理論、方法及本土女性研究實例。台北市：巨流圖書公司。

柯素月(民90)。國民小學學校教師會之個案研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。

徐秀宜(民86)。注意力缺陷過動症候群兒童親子互動方式之探討。高雄醫學大

- 學行為科學研究所碩士論文（未出版）。
- 修慧蘭、孫頌賢（民 91）。家族治療理論的家庭系統觀。**輔導季刊**，38(3)，41-47。
- 姚惠馨（民 91）。國小教師對注意力缺陷過動症之歸因與因應策略之探討。台灣師範大學特殊教育學系研究所碩士論文（未出版）。
- 翁敏嘉（民91）。注意力不足過動症兒童親子互動的治療團體。中華民國學習障礙協會叢書，138-162。
- 翁樹澍、王大維譯（民 88）。家庭治療理論與技術。台北：揚智。（Irene Goldenberg/Herbert Goldenberg 著）
- 黃玉珍（民92）。高市國中學生人格依附類型生活適應與師生關係之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文（未出版）。
- 黃政傑（民85）。質化研究的歷程與方法。載於黃政傑主編：**質的教育研究方法與實例**。台北：漢文書局。
- 黃惠玲、林幼青、翁敏嘉、王雅琴（民 89）。注意力缺陷過動兒同的行為特徵：一個自然觀察法的研究。**中華心理學刊**，42，P233～252。
- 黃惠玲、趙家琛譯（民90）。注意力缺陷過動症：臨床工作手冊。台北市：心理出版社。
- 黃瑞琴（民80）。質的教育研究方法。台北：心理出版社。
- 黃錦敦（民92）。認知行為治療在注意力缺失/過動疾患兒童之應用。民93年4月1日，取自<http://www.kacmhc.org/articles/report5.htm>
- 莊慧芬（民 92）。兒童與家庭諮商中諮商師協助父母個人化歷程之分析研究。國立高雄師範大學 輔導研究所碩士論文（未出版）。
- 莊麗雯(民91)。國小學童的家庭狀況、親子互動與依附風格之相關研究。國立屏東師範學院心理輔導教育研究所碩士論文。
- 莊耀嘉(民88)。家庭中的人際互動結構與運作模式。**本土心理學研究**，12，3-46。
- 訪談大綱（民 89）。ADHD 學生發現系統－兒童及青少年行為訪談綱要。民 93

年 5 月 1 日取自：[http://spec2.ckjhs.tyc.edu.tw/hung/hung/data/%B3X%BD%CD%](http://spec2.ckjhs.tyc.edu.tw/hung/hung/data/%B3X%BD%CD%BA%F5%ADn.doc)

BA%F5%ADn.doc - 136192 - 2000/06/07

陳一德（無日期）。**催眠之潛意識研究**。民93年4月20日，取自

<http://www.ngh.net.tw/first.htm>

陳立人(民83)。國小五、六年級學童之親子關係適應、班級人際關係與自

我概念之相關研究。**台南師院學生學刊**，15，1-18。

陳玉屏（民 92）。**國中生家庭互動模式與道德判斷之相關研究**。國立臺灣師範大學 公民教育與活動領導學系在職進修碩士班碩士論文（未出版）。

陳秀才（民90）。親子互動的價值初探。**國教輔導**，第40卷第3期。

陳易甫(民89)。父母教養行為與子女教育抱負之關聯性研究。**東吳社會學報**，9，31-76。

陳逸群、李鶯喬（民 91）。**臨床醫學**。2002; 49: 403-9。

陳淑雯(民91)。**親子共讀團體輔導對健康家庭、親子關係和家庭氣氛輔導效果之研究**。國立屏東師範學院教育心理與輔導學系碩士論文（未出版）。

陳惠雯（民 89）。**婚姻衝突、家庭界限與青少年子女適應之相關研究**。國立臺灣師範大學 教育心理與輔導研究所碩士論文（未出版）。

陳添偉（民 91）。**催眠學理應用於勞工安全教育訓練之研究**。國立中興大學土木工程學系碩士論文（未出版）。

陳鳳如（民84）**心理劇的暖化過程在班級輔導活動課的應用**。**諮商與輔導**，119期，頁5-6。

許芳卿（民 91）。**注意力缺陷過動症兒童認知行為親子團體治療方案療效評估**。高雄醫學大學行為科學研究所碩士論文（未出版）。

張玉美（民 90）。**催眠療法對女性喪親者悲傷反應改變效果之研究**。南華大學生死學研究所碩士論文（未出版）。

張玲如（民 79）。**精神鑑定暴力型案例之家庭研究**。東海大學 社會工作研究所碩

士論文。

張春興（民81）。心理學。臺北：東華書局。

張景然、吳芝儀譯（民84）。**團體諮商的理論與實務**。Gerald Corey（1995）

郭佳華（民89）。**父親參與父職教育方案相關因素之研究**。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文（未出版）。

郭淑貞、劉素鳳（民84）。心理劇在專科學校推行的經驗分享。**諮商與輔導**，199，7-10。

曾端真（民82）。**親職教育模式與方案**。台北：天馬文化。

曾嫦嫦、吳佑佑、邱彥南、劉瓊瑛、宋維村（民86）。認知行為治療團體在注意力不足過動兒童的臨床應用。**中華心理衛生季刊**，10，P83～101。

鈕文英（民88）。**身心障礙者行為問題處理**。高雄市：高雄師範大學特殊教育中心。

游雅吟（民85）。**兒童認知能力、理解多重情緒能力與人際關係相關之研究**。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。

廖永靜（民89）。親職教育的方案設計：一個團體動力取向。中華民國家庭教育學會主編：**跨世紀展望未來—家庭教育國際研討會論文集**，1-38，未出版。

廖永靜（民89）。親子共讀的觀念與做法。**成人教育**，58，46-51。

趙如錦（民89）。**心理劇的歷程研究—三個心理劇個案研究**。師大心輔所碩士論文（未出版）。

趙梅如（民88）。主題情境測驗的編製及其在父母效能課程中對親子溝通效果之探討。國立高雄師範大學教育研究所博士論文（未出版）。

趙家琛、黃惠玲譯（民91）。**不聽話的孩子：臨床衡鑑與親職訓練手冊**。台北市：心理出版社。

臧汝芬、吳光顯、劉秋平（民91）。台灣某國小注意力不足過動兒童之盛行率。**台灣精神醫學**，第16卷，第3期，202-212頁。

蔡孟翰（民83）。**班級秩序的建立與維持——國小三年級一個班級之描述性個案研**

- 究。國立台中師範學院初等教育研究所碩士論文（未出版）。
- 蔡祈和（民 93）。夫妻溝通方案之設計與實施——一個以工作坊進行的行動研究。國立嘉義大學 家庭教育研究所碩士論文（未出版）。
- 蔡淑妃（民 89）。ADHD 學童於人際互動的社會訊息處理歷程之研究。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文。
- 潘玉鳳（民 92）。親子關係團體之父母教養與互動歷程研究。國立成功大學 教育研究所碩士論文（未出版）。
- 鄭惠雯（民86）。國小六年級注意力缺陷及過動症學童社會技能及其教學訓練效果之研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文（未出版）。
- 劉英森（2002）。幼稚園兒童活動量及其相關因素之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 劉焜輝（民 88）。催眠治療的理論與實施。台北市：天馬文化。
- 盧安琪（民90）。過動兒教師壓力知覺與因應策略之探討。東吳大學社會工作學系碩士論文（未出版）。
- 羅國英(民89)。母親教養期望與親職壓力及青少年親子關係知覺的關聯——兼談學業成就於其中的角色。東吳社會工作學報，6，35-72。
- 羅富美（民 91）。注意力缺陷過動症兒童家庭需求之調查研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。

二、英文部分

- Barber, J. G., & Delfabbro, P. (2000). Predictors of adolescent adjustment : parent-peer relationships and parent-child conflict. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(4), 275-288.
- Barkley, R. A. （1990）. *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder : A handbook for Diagnosis and Treatment*. New York : The Guilford Press.
- Barkley, R. A. 1996）. Attention-deficit/hyperactivity disorder. In E. J. Mash & R.

- A.Barkley (Eds.) , *Child psychopathology*, 63-112. New York : Guilford Press.
- Barkley, R. A. (1997a) . *Defiant Children : A Clinician's Manual for Assessment and Parent Training*. 2nd Ed. New York : The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (1997b) . Behavioral inhibition, sustained attention, and executive function : Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121,65-94.
- Barkley, R. A., & Biederman, J. (1997) . Toward a broader definition of the age-of-onset criterion for attention-deficit-hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 1204-1210.
- Barkely, R.A. & Murphy, K.R.(1998). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Clinical Workbook*. New York: Guilford.
- Beck, A. T.(1996). *Cognitive Therapy With Children and Adolescents*. New York: Guilford.
- Biederman, J., Faraone, S. V., & Lapey, K. (1992) . Comorbidity of diagnosis in attention-deficit hyperactivity disorders. In G. Weiss (Ed.) . *Child and adolescent psychiatric clinics of North America : Attention-deficit hyperactivity disorder*.335-360. Philadelphia : Saunders.
- Bloomquist, M. L., Braswell, L. (1990) . *Multicomponent School-Based Cognitive –Behavioral Intervention for Attention-Deficit Hyperactivity Disordered Children –Intervention Manual*. p. 1-11.
- Brody,H.(1992).Philosophy Approaches. In Crabtree,B.F. & Miller, W.L. (eds),*Doing Qualitative Research*.Newsbury Park,CA.:Sage Publication.
- Carpenter_P. & Sandberg_S. (1985). Further psychodrama with Delinquent Adolescents. *Adolescence*, 20, 599-604.

- Corey, G. (2001). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. (6th ed.). Thomson Learning : Brooks/Cole.
- Crouter, A. C., McHale, S. M. & Bartko, W. T. (1993). Gender as an organizing feature in parent-child relationships. *Journal of Social Issues* , 49(3) , 161-174 .
- Cunningham, C. E., & Barkley, R. A. (1979) . The interactions of hyperactive and normal children with their mother during free play and structured task. *Child Development*, 50, 217-224.
- Fischer, M. (1990). Parenting stress and the child with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 337-346.
- Frankel, F., Myatt, R. Cantwell, D. P., & Feinberg, D. T. (1997) . Parent-assisted transfer of children's social skills training : Effects on children with and without attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 36(8), 1056-1064.
- Howard, B. J. (1996). Advising parents on discipline : what works. *Pediatric*, 98(2), 809-815.
- Johnston, C., & Mash, E. J. (2001) . *Families of children with attention-deficit hyperactivity disorder : A review and recommendations of future research*. Clinical Child and Family Psychology Review.
- Karen, E. C. & Gary, W. L. (2000). Connectedness and autonomy support in parent-child relationships : Link to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology*, 36(4), 485-498.
- Kellermann_ P.F.(1987). Psychodrama participants' perception of Therapeutic factors. *Small Group Behavior*, 18, 408-19 .
- LeCompte, M. D. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- Lewis, K. (1992) . Family functioning as perceived by parents of boys with attention

- deficit disorder. *Issues in Mental Health Nursing*, 13, 369-386.
- Marshall, V. G., Longwell, L., Goldstein, M. J., & Swanson, J. M. (1990). Family factors associated with aggressive symptomatology in boys with attention deficit hyperactivity disorder : A research note. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. 31(4)
- Mash, E. J., Wolfe, D. A. (2002). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. Abnormal Child Psychology*. 2nd Ed. CA : Wadsworth.
- Michelson, L. (1987). Cognitive-behavioral strategies in the prevention and treatment of antisocial disorders in children and adolescents. In J. D. Burchard & S.N. Burchard (Eds.), *The prevention of delinquent behavior* (pp.275-310). Newbury
- Minuchin, S. (1993). *Family & family therapy*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Palan, K. M. (1998). Relationships between family communication and consumer activities of adolescent: An exploratory study. *Journal of Marketing Science* 26 (4)
- Peter, N. & Bernd, P. (1999). Differential trajectories of parent-child relationships and psychosocial adjustment in adolescents. *Journal of Adolescence*, 22, 795-804.
- Rubin, K. H. (1985). Socially withdrawal children : An "at risk" population? In B.H. Schneider, K. H. Rubin, & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relation : Issues in assessment and intervention* (pp.207-224).New York : Spring-Verlag.
- Schutz, W. C. (1973). Encounter. In raymond Corsini (Ed.). *Current*
- Staub,E.(1978).Positive social behavior and morality : Vol,1.Social and personal influences. New York : Academic Press.
- Schwandt, T., (1997).Qualitative Inquiry: A Dictionary of Terms. London : Sage Publications.

- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Chhabildas, N. A., Friedman, M. C. & Alexander, J. (1999) . Psychiatric comorbidity associated with DSM- IV ADHD in a nonreferred sample of twins. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 1355-1362.
- Zentall, S. S. (1984) . Context effects in the behavioral ratings of hyperactivity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 345-352.

附錄一：診斷標準〔美國精神醫學診斷手冊第四版〕

有〔一〕或〔二〕之情形

〔一〕「注意力不足」：

以下症狀中至少出現六項以上，並持續六個月以上，其嚴重程度到個體心智發展不相符合的程度且導致個體適應不良。

1. 常常不注意細節，做功課或其他工作時常粗心大意。
2. 做事或玩耍無法持續專注。
3. 好像常常「有聽沒有到」〔有聽到但沒反應〕
4. 常常無法照著指示去做，且無法完成功課或一樣該的事〔不是因為不想做，或是因為聽不懂那些指令〕。
5. 做事或活動時常沒有組織條理。
6. 常逃避或討厭需要專心去做的事〔例如學校功課〕
7. 常常搞丟東西〔如作業本、鉛筆、課本、工具或玩具〕。
8. 很容易因外界無關的刺激而分心。
9. 常忘記每天該做的事。

〔二〕「過動、衝動」：〔有六項持續出現六個月以上，且到達到適應不良與發展水準顯著落後的程度〕

「過動」

1. 常常不安的玩弄手和腳，或是坐在座位上侷促不安。
2. 在教室經常離座，或是在應該坐著的場合坐不住。
3. 在不適當的場合跑來跑去，或爬來爬去、爬上爬下〔在青少年或成年人是主觀的坐不住感覺〕。
4. 很難安靜的玩遊戲或作休閒。
5. 一直動不停、停不下來。

6. 話很多・

「衝動」

7. 常在問題未問完時搶答・
8. 在遊戲或全體活動時，很難耐著性子排隊或輪流・
9. 在別人談話或遊戲中常插嘴或打斷別人・

附註：

1. 在七歲以前即發生・
2. 症狀必須有兩種以上的情況・
3. 這些困擾在人際關係、學業或工作方面，造成臨床上顯著的壓力和傷害・
4. 不伴隨著廣泛發展障礙、精神分裂症或其他精神病一起發生・
5. 不可由父母自己為孩做診斷，請由專業人員做測試診斷・

附錄二 本研究之實施程序時間表：

時間 項目	92 年 9-12 月	93 年 1-5 月	93 年 6-8 月	93 年 9-12 月	94 年 1 月	94 年 2 月	94 年 3 月	93 年 4 月	93 年 5 月
見習親子 互動團體									
建立初步 研究大綱									
行政聯絡									
文獻探討									
確定治療 方案									
訪談、前後 測及追蹤 測									
觀察親子 互動過程									
資料分析 與修正									
撰寫研究 報告									

附錄五：翁敏嘉治療師所設計親子互動團體方案及同意書

第一次團體【團體開始認識彼此及認識注意力缺陷過動症】

單元名稱：認識彼此	活動地點：團體諮商室	所需時間：60 分鐘	
單元目標：1.增進成員間的認識。 2.增進團體成員間的凝聚力。 3.了解並澄清成員對團體的期待及想法。 4.訂定團體規範。 5. 認識注意力缺陷過動症			
活動名稱	活動流程	注意事項	所需時間
一、角色交換自我介紹	1-1 開始先自我介紹，由團體成員決定要介紹什麼，治療師可補充一些，例如：覺得自己像什麼動物？為什麼？優缺點？……等。治療師先示範如何角色交換自我介紹。 1-2 讓家長扮演自己的小孩自我介紹，小孩扮演家長自我介紹。一方面他們會覺得很新奇，另一方面可以看到對方所瞭解的自己，以及觀察自己對對方理解的多寡。	介紹時可加入有獎徵答，訓練注意聽的能力。	10’

三、認識注意力缺陷過動症	<p>前貼在顯眼處，由大家共同遵守。小朋友在團體中有好表現會加分（父母可幫小朋友加分，鼓勵父母示範），違反團體警告後不聽會扣分，得分最高的是今日之星，可將照片放在治療室內的公佈欄加以表揚。另外團體在最後會票選今日之星，讓有好表現或有進步的成員亦有機會。</p> <p>3-1 觀賞注意力缺陷過動症影片</p>		30'
--------------	--	--	-----

第二次團體【關心別人尊重自己】

單元名稱：關心別人尊重自己		活動地點：團體諮商室	所需時間：60 分鐘
單元目標：1.讓成員了解自己的各種人際角色。 2.協助成員覺察各種人際角色的內在情緒、壓力。 3.讓成員從互動中去了解各種人際角色的不同想法。			
活動名稱	活動流程	注意事項	所需時間
一、暖身活動－角度不同，想法不同	1-1 領導者先拿一個大骰子，請成員每個人從他的角度來說明他看到什麼，藉此體會即使同一個事物，每個人從不同的角度來看會有不同的感受，因此要求成員尊重每一個人的想法與感覺，不要去批評別人。		15'
二、認識自己的感覺	2-1 教導什麼是感覺(大一點的小孩可以用「情緒」，小一點的小孩用「心情」比較容易懂)，大家舉例說明。接著開始學習如何說出自己的想		15'

三、想法與感覺	法，利用最近發生的事情成員分享彼此的感覺與想法。	音響、CD 片	15'
四、結語	<p>3-1 利用各種不同的音樂(注意音樂的區隔性大些)，來練習說出自己的好心情與壞心情，整個過程注重自我想法與感覺的表達，並學習尊重別人的想法與感覺，其中如有人出現批評，則會被提醒違規了。</p> <p>4-1 辨識問題—辨識內在自我想法與感覺。(此為好方法第一步驟：辨識問題—辨識內在自我想法與感覺)</p>		15'

第三次團體【關心週遭與別人】

單元名稱：關心週遭與別人		活動地點：團體諮商室	所需時間：60 分鐘
單元目標：1.使團員能體驗觀察的重要性。 2.讓團員運用同理心的技巧。 3.使團員能體驗照顧別人的重要性。 4.增加團體的凝聚力。			
活動名稱	活動流程	注意事項	所需時間
一、主角與替身	團體開始前請一位小朋友幫忙貼規範，團體開始時給予表揚，藉以建立「幫忙」行為，通常之後小朋友會開始自動幫忙貼規範、拿名牌與擦白板。		5'
	1-1 領導者開始教他們當演員，如何演主角與替身，討論並澄清「主角」與「替身」兩個名詞。		15'

二、你在演什麼？	<p>2-1 領導者規定演主角的人就是演自己，演替身的人要演主角的替身。兩個成員一組，活動先由其中一位成員當主角，另一位成員當替身，在教室活動兩分鐘後回來分享。接著互換替身和主角，然後再分享。（領導者提醒當替身時觀察的重點為臉部表情、身體動作、聽他說話及注意語調。）</p> <p>2-2 領導者可詢問：「你的主角怎麼了？」「他今天的心情怎麼樣？」「你猜他在想什麼？他的腳步或呼吸快還是慢？這跟他的個性有沒有關係？」</p>	15'
三、照顧小寶貝	3-1 為照顧小寶貝活動，由父母矇眼當小寶貝讓小孩學習如何照顧（交換親子可放大感受與探討不同標準），可分享父母的感受，父母學習如何溝通，小孩獲得勝任感（此為好方法第一步驟，辨識問題：辨識環境與人的外在線索）。	20'
四、結束活動	4-1 請成員分享剛剛「模仿他人及被模仿的感受。」，「演主角時你感覺怎樣？你選的角色是什麼？」	5'

第四次團體【家庭支持網絡】

單元名稱：家庭支持網絡	活動地點：團體諮商室	所需時間：60 分鐘	
單元目標：1.發現自己的支持系統。 2.訓練成員的同理心。 3.能引發成員中層的自我表露。			
活動名稱	活動流程	注意事項	所需時間
一、開始活動	1-1 團體開始時，大家先討論我們為什麼需要家庭和家有什麼好處		10’

二、 畫家庭圖	與壞處。 2-1 治療師教導成員如何在小白板上畫家庭，以○代表女生以□代表男生，線的粗細代表對那個人感情的濃淡，畫得越遠代表距離越遠。人物的下面寫下一句他對你所說的話，如可以對那個人說出心理面的話或難過時想找他訴苦，在他的○或□內畫♥號。		15'
三、分享活動	3-1 畫完後在進行團體分享，由團體成員提問題或成員自動說出。例如：可以分享心目中重要的人是誰？覺得自己的支持夠不夠？可以努力的方向是什麼？並可提問題－小朋友在這個家會有什麼想法與感覺？有什麼或缺什麼？（訓練成員的同理心。）		25'
四、結束活動	4-1 領導者摘要這次團體所進行的活動內容，邀請成員分享此次團體的感受。		10'

第五次團體【做個有彈性的人】

單元名稱：做個有彈性的人	活動地點：團體諮商室	所需時間：60 分鐘	
單元目標：1.增加成員的同理心。 2.增進成員解決衝突的能力			
活動名稱	活動流程	注意事項	所需時間
一、排積木	1-1 利用骨牌積木活動製造親子衝突，接著小朋友先說出他認為他理想中的解決方式是什麼，家長再說出他心目中理想的解決方法是什麼，讓他們看他們彼此間的差距。可以利用角色交換增加同理心。		25’ ，

二、戲說溝通	請團體成員一起來提供大家樂的方法，並實際演出來，再來是團體成員分享他們會用哪一個大家樂的方法。說明原由，成員可以體會到方法的彈性且看到每對親子採用的大家樂方法上的不同（此為好方法的第二與第三步驟：解決方法選擇項目與後果思考）。		25'
三、結束活動	3-1 領導者摘要這次團體所進行的活動內容，邀請成員分享此次團體的感受。		10'

第六次團體【實際問題解決】

單元名稱：實際問題解決		活動地點：團體諮商室	所需時間：60 分鐘
單元目標：1.讓成員了解自己的各種人際角色。 2.讓成員從互動中去了解各種人際角色的不同想法。			
活動名稱	活動流程	注意事項	所需時間
一、暖身活動	1-1 治療師示範如何教導小孩肯定自我行為，以排隊時有人插隊為例，調整反應行為時，勿具攻擊性或太軟弱，通常在白板上畫條線，調整上會較具體。接著請小朋友先指出自己的反應行為會在線上的哪個位置，等大家說完自己的反應，團體再討論為何太具攻擊性或軟弱不好（後果思考）		20'
二、想法與感覺	2-1 討論後請小朋友以說出自我想法與感覺的方式，試試看然後團體成員評斷是否適當或應該修改什麼，接著實際出來排隊演練一次，接著以		20'

三、肯定自我	<p>團體中常會出現的例子加以練習。如治療師忘了加分；老師提出過高的要求；不喜歡別人的某些行為或別人妨礙了自己等等為例。</p> <p>3-1 小朋友練習肯定自我行為，其他人再給予回饋，回饋是很重要的部分，因為通常小朋友並不知道自己的反應有何不妥之處。</p> <p>3-2 利用骨牌活動（小孩們玩）再次學習衝突的解決（好方法：執行有效方法）。</p>		15'
--------	--	--	-----

第七次團體【情緒管理負面想法處理】

單元名稱：熱椅子和冷椅子		活動地點：團諮室	所需時間：60 分鐘	
單元目標：1.使團員能察覺自己的負面情緒。 2.讓團員運用積極想法來改善負面情緒。 3.讓成員運用同理心，覺察別人的負向情緒。				
活動名稱	活動流程		注意事項	所需時間
一、開始活動	1-1 簡單摘要、回憶上次團體的內容；並說明此次團體的主題與目標。		兩張椅子	5’
二、熱椅子和冷椅子	2-1 領導者先說明坐上熱椅子代表的一些負面情緒，如生氣、難過、傷心、煩躁，坐上熱椅子的人先要說明最近什麼事情讓他有負面的情緒，他對那件事有何想法與感覺。接著坐上冷椅子，領導者問：要如何想，才不會有那麼強的負面情緒，才可以降溫。有時成員會無法坐冷椅子，此時他可			20’

三、神奇商店	<p>以請團體成員幫忙坐冷椅子，最後他必須選擇一個想法來坐冷椅子。</p> <p>2-2 進行活動，每位成員敘述一件讓他有情緒反應的經驗，但不向團體成員說出他的情緒反應是什麼。而這個情緒經驗不一定是很強烈的。當主述者講完事件情節之後，團體成員討論這個人的情緒經驗。</p>		5'
	<p>3-1 治療師帶神奇商店街的活動，團體成員每人都是一個商店的老闆，先讓小朋友輪流當顧客，顧客可將自己最不喜歡的特質拿來（可選擇換多少），並換回想要的特質。顧客必須說明為什麼想要將此特質拿出來換，以打動商店老闆的心。小朋友輪完，換家長當顧客。此活動一方面可以說出對自己的負面想法以及自己想改變的動機，讓心靈上獲得想要的特質，並體會成員的溫暖。一方面可以發現每個人都有不喜歡自己的地方，一方面增加對彼此的理解。</p>		20'
四、結束活動	<p>4-1 領導者摘要這次團體所進行的兩次活動內容，邀請成員分享此次團體的感受。</p> <p>4-2 預告下次為最後一次團體</p>		10'

第八次團體【回饋與肯定】

單元名稱：回饋與肯定	活動地點：團體諮商室	所需時間：60 分鐘
------------	------------	------------

單元目標：1.讓成員藉著幻遊的技術回想前七次團體的經驗。 2.讓成員能對團體中的其他成員做回饋。 3.成員能對團體最具體的評鑑。			
活動名稱	活動流程	注意事項	所需時間
一、前言	1-1 領導者摘述前幾次團體進行過的活動，並再次告知成員此次團體為最後一次的團體。		10'
二、小老師	2-1 請小朋友準備資料（介紹玩具遊戲故事書經驗分享等），上台當五分鐘的老師，亦可以請其他成員當小老師幫忙他，當完老師必須選出自己心目中的模範生（最好的學生）加以表揚，並說明為何他可以當模範生，具有哪些特質。接下來治療師請大家思考看看：願意自己在當學生時，盡量做到這些特質的請舉手（包括上台的老師）。		20'
	2-2 請「當老師者」說明何種行為需加以改進，強調只提行為，不用提「是誰有此行為」。小朋友鈞輪流當完老師後。大家再一起分享當老師與學生的感受（活動：老師說、優點轟炸）。		15'
三、再回首	3-1 請成員選擇一個舒服的姿勢，將眼睛閉上，全身放鬆。（可播放輕音樂） 3-2 領導者運運幻遊的技術帶領成員回顧前七次團體的重要事件。 3-3 催眠，目的是讓成員具有正向思考。		15'
四、再會	4-1 正式結束團體。		

附錄六：訪談大綱（團體前、後及追蹤訪談大綱）

壹、家長訪談大綱

親愛的家長你好：

本研究的目的是要幫助更多的父母、老師、了解ADHD兒童，您願意撥空接受訪談，我真的非常非常的感謝。在這一次訪談中，主要是想與您談一談有關您和孩子在一起所發生的一些事情，您可以很輕鬆自在的談，您的任何回答我都會妥善保密，絕不會影響學校老師或同學對您孩子的看法，所以希望您能依照實際發生的情況來回答。請問您是否有任何想了解的問題嗎？再次謝謝你。如果您沒有其他疑問，我們現在就開始。

一、背景資料：

1.當初您是如何發現您的孩子有任何異常的行爲，而將孩子帶到醫院接受鑑定或治療的？

2.您孩子溝通的能力（平常說話）如何？

3.您覺得您的孩子是不是能適當與人談話？如：和一般人一樣適當的問與答、聊天、(接、打)電話聯絡(傳話、留言)。

4.您覺得您的小孩喜歡獨處或發呆嗎？

5.您覺得您的小孩他和其他人相處的情形如何？會不會主動找人一起玩、加入聊天或只會在旁觀察別人？有沒有辦法融入團體活動？會不會很難與同年齡的孩子和睦相處？

6.您的小孩把自己管好的能力如何？是否學會提醒自己並記住該做的事而不需他人隨時提醒（例如會檢查書包、抄聯絡簿）？會不會主動修正自己的行爲以避免再度犯錯？是否會做計畫來引導自己達到目的（如存錢購買玩具）？

7.您的孩子會不會很倔強固執？是否會排斥外界干擾或反應強烈？是否重複固定的行為或活動？是否很難因應外界的要求而改變自己或調整自己、或很沒有彈性？

二、平日親子互動情形及對孩子的瞭解

8.請您說一說平時對孩子的管教態度和方式（如：開明、民主、權威、放任）。

9.請描述一下您和孩子平日的相處情形。（由0到10分選一個數字，分數越高表示感情越好，相處情形越輕鬆。）

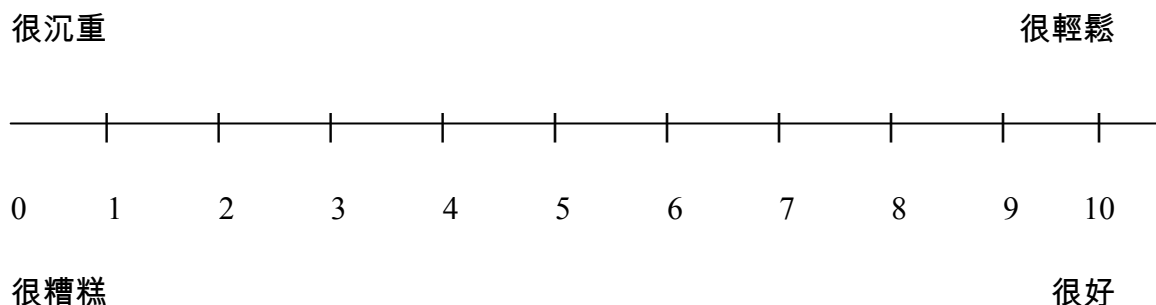
10.當您心情不好時，您會怎麼做？（您會明白的告訴孩子：不要來打擾您嗎？）

11.孩子的什麼情況最令您擔心、難過？對於這樣的情況，您的情緒如何？您會如何處理？（團體後及追蹤訪談：參加團體之前，孩子讓您擔心、難過的行為是什麼？現在還讓您擔心、難過嗎？）

12.請根據您所看到及聽到的，說一說您的孩子和班上同學的相處情形。（由0到10分選一個數字，分數越高表示相處情形越好。）

13.您可否用一段話告訴我，您覺得您的孩子是個什麼樣的人？有發生哪些特殊事件？

14.（團體後訪談加問：你覺得自己和以前有不一樣的地方嗎？是怎樣的的不同？你覺得自己孩子和以前有不一樣的地方嗎？是怎樣的的不同？）



貳、導師訪談大綱

親愛的老師你好：

本研究的目的是要幫助更多的父母、老師了解ADHD兒童，您願意撥空接受訪談，我真的非常非常的感謝。在這一次訪談中，主要是想與您談一談有關您和○○學生在一起所發生的一些事情，您可以很輕鬆自在的談，您的任何回答我都會妥善保密，絕不會影響家長或學生對您的看法，所以希望您能依照實際發生的情況來回答，再次謝謝您。如果你沒有其他疑問，我們現在就開始。

一、背景資料：

1. 您是如何發現○○學生的情況和一般學生不太一樣？
2. 您○○學生溝通的能力（平常說話）如何？
3. 您覺得○○是不是能適當與人談話？
4. 您覺得○○於上課中時表現如何？下課時的情況如何？
5. 您覺得○○和其他同學相處的情形如何？
6. ○○會不會自我管理？是否學會提醒自己並記住該做的事而不需他人隨時提醒（例如會檢查書包、抄聯絡簿）？會不會自我修正或調整以避免再度犯錯？是否會做計畫來引導自己達到目的？
7. ○○會不會很倔強固執？是否會排斥外界干擾或反應強烈？是否重複固定的行為或活動？是否很難因應外界的要求而改變自己或調整自己、或很沒有彈性？

二、平日師生互動情形及對學生的瞭解

8. 貴班大約有多少學生喜歡○○？會主動和○○在一起嗎？他們在一起通常做些什麼？

9. ○○會主動找同學說說話嗎？會主動找同學一起做事嗎？會主動找同學一起玩遊戲嗎？
10. ○○與班上其他同學相處最常出現的行為是什麼？可否舉一些您曾看到的情況說明？
- 11.當其他同學和○○發生衝突時，○○會怎樣回應？
- 12.請描述一下您和○○平日的相處情形。
13. ○○的什麼行為或情況最令您擔心、難過？對於這樣的情況，您的情緒如何？您會如何處理？【團體後及追蹤訪談：參加團體之前，○○讓您擔心、難過的行為是什麼？現在還讓您擔心、難過嗎？參加團體（後）這段時間你覺得和孩子的互動是否有改變？】
- 14.您可否用一段話告訴我，您覺得○○是個什麼樣的人？
- 15.（團體後訪談加問：你覺得○○和以前有不一樣的地方嗎？是怎樣的的不同？你覺得自己孩子和以前有不一樣的地方嗎？是怎樣的的不同？）

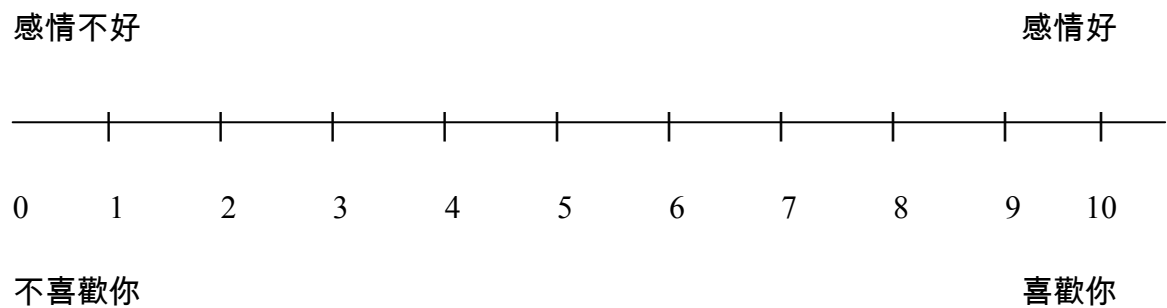
叁、ADHD兒童的親子、師生、同儕關係訪談大綱

親愛的○○你好：

我想要幫助你的父母、老師、同學更加了解你，你願意接受我的訪談，我真的非常非常的感謝。在這一次訪談中，主要是想與你談一談有關你和父母、老師、同學在一起所發生的一些事情，你可以放輕鬆自在的談，你的任何回答我都會妥善保密，希望你能依照實際發生的情況來回答我，再次謝謝你。如果你沒有其他疑問，我們現在就開始。

- 1.你在班上有幾個好朋友？（想想看，大約就好？）
- 2.你會主動和班上同學說話、做事或一起遊戲嗎？（通常說些什麼內容、做什麼事、玩什麼遊戲？）
- 3.你覺得在學校的生活中，最快樂的是？最不快樂的是？
- 4.班上同學會主動找你說話、一起做事、一起玩嗎？（通常說些什麼內容、做什麼事、玩什麼遊戲？）
- 5.大部分班上同學和你說話或一起遊戲時，態度好不好？你可不可以舉一、兩種情形描述一下？
- 6.當班上同學和你起衝突時，你會怎樣回應？你知不知道你為什麼要如此回應？
- 7.班上的導師喜不喜歡你（由0到10分選一個數字，分數越高表示越喜歡你。）？從哪些情況讓你覺得他喜歡（或不喜歡）你？
9. 你知不知道自己在教室中有任何行為問題？當你有不適當的行為時，老師用什麼方式管教你？
- 10.媽媽（或爸爸）和你的相處情形是怎樣的？（團體後和追蹤訪談加問：你覺得媽媽【或爸爸】和以前不一樣嗎？是怎樣的的不同？）

- 11.你覺得媽媽（或爸爸）喜不喜歡你（由0到10分選一個數字，分數越高表示越喜歡你。）？從哪些情況讓你覺得他喜歡（或不喜歡）你？
- 12.你覺得自己和媽媽（或爸爸）之間的感情怎麼樣？（由0到10分選一個數字，分數越高表示感情越好。）
- 13.碰到困難或發生不愉快的事情，你會告訴媽媽（或爸爸）嗎？
- 14.（團體後訪談加問：你覺得自己和以前有不一樣的地方嗎？是怎樣的不同的？）



肆、同儕訪談大綱

親愛的小朋友您好：

你願意撥空接受我的訪談，我非常非常的感謝。在這一次訪談中，主要是想與你談一談○○同學和你們相處的情形，你可以很輕鬆自在的談，你的任何回答我都會妥善保密，所以希望你能依照實際發生的情況來回答我，再次謝謝你。如果你沒有其他疑問，我們現在就開始。

1. 你喜歡○○同學嗎？班上大約有多少同學喜歡和他做朋友？
2. 你會主動和聊天、做事或遊戲嗎？為什麼？
3. ○○會主動和班上其他同學聊天、做事或玩遊戲嗎？（如果不會主動的話，你認為可能是什麼原因？）
4. ○○會常與其他同學起衝突嗎？你能描述一下常見的衝突情形嗎？
5. 你覺得○○改進哪些行為，會讓他的人緣更好？
6. 你知不知道○○在教室中有任何行為問題？當他有不適當的行為時，老師用什麼方式管教他？
7. 請你用一段話形容一下，你覺得○○是個什麼樣的人？
8. （團體後及追蹤訪談加問：你覺得經過這一段時間，○○的行為有沒有改變？改變的部分是什麼？）

附錄七：親子互動團體治療紀錄表

親子互動團體治療紀錄表第 次團體	
團體主題： 團體目標： 時間： 年 月 日 地點： 輔導員： 觀察員：	
成員出席狀況與團體位置圖：	
活動內容簡要說明：	
互動過程摘要：	
心得與檢討：	督導意見：

--	--

附錄八：同意書

團體成員接受錄（音）影、量表施測、訪談同意書

本人_____同意參加翁敏嘉治療師所進行的「親子互動團體治療」。

經過研究者楊琇博老師說明後，本人已充分了解下列各點：

- 一、錄（音）影之內容除供相關醫療、研究、教學使用外，不得任意對外公佈其內容，並將遵守研究倫理進行，故可確保本人的權益。
- 二、錄（音）影的時間為 94 年 1 月 30 日到 94 年 2 月 26 日止每週六下午 2：00—4：00，共計 4 次，每次 2 小時，團體進行的地點在高雄市鼓山區琉璃坊。
- 三、本人同意於團體進行過程中錄（音）影，如涉及個人及孩子隱私部分，本人有權利要求暫時停錄。
- 四、本人同意於自己和孩子參加「親子互動治療團體」開始到結束後二個月內，接受個別錄音訪談三次，每次約二十到三十分鐘之間。
- 五、本人同意孩子於參加「親子互動治療團體」開始到結束後二個月內，接受三次的量表施測
- 六、治療師及研究者如需將錄影內容轉換成文字資料，需刪除足以辨識個人身分資料後，才得於文字資料中呈現。
- 七、錄（音）影期間，治療者及研究者有義務回答本人對研究相關之任何疑問。

立同意書人：_____ 日期： 年 月 日

治療者：_____

研究者：_____

教師接受訪談同意書

本人_____同意接受國立台南大學輔導教學碩士班研究生楊琇博老師針對「親子互動治療團體對 ADHD 兒童人際關係的成效評估」所進行的訪談。

經過楊琇博老師說明後，本人已充分了解下列各點：

- 一、其研究目的主要在於探討「親子互動治療團體」如何有效改善 ADHD 兒童的行為。
- 二、錄（音）影的時間為 94 年 1 月 30 日到 94 年 2 月 26 日止每週六下午 2：00—4：00，共計 4 次，每次 2 小時，團體進行的地點在高雄市鼓山區琉璃坊。
- 三、本人同意於自己的學生參加「親子互動治療團體」開始到結束後二個月內，接受個別錄音訪談三次，每次約二十到三十分鐘之間。
- 四、研究者對於本人所提供之資料將予以保密，並於研究結束後全部消除。關於本人參加錄音訪談內容等，研究者應刪除足以辨識個人身分資料後，才得於研究報告中呈現。
- 五、在本研究進行的過程期間，研究者有義務回答本人對研究相關之任何疑問。

教師簽名：_____ 日期： 年 月 日

研究者簽名：_____

同儕訪談之家長同意書

本人_____同意自己孩子接受國立台南大學輔導教學碩士班研究生楊琇博老師針對「親子互動治療團體對 ADHD 兒童人際關係的成效評估」所進行的訪談。

經過楊琇博老師說明後，本人已充分了解下列各點：

- 一、其研究目的主要在於探討自己孩子的同學_____參加「親子互動治療團體」後，是否有效改善 ADHD 兒童的行為。
- 二、本人同意自己的孩子於同學_____參加「親子互動治療團體」開始到結束後二個月內，接受個別錄音訪談三次，每次約二十到三十分鐘之間。
- 四、研究者對於自己孩子所提供之資料將予以保密，並於研究結束後全部消除。關於自己孩子參加錄音訪談內容等，研究者應刪除足以辨識個人身分資料後，才得於研究報告中呈現。
- 五、在本研究進行的過程期間，研究者有義務回答本人對研究相關之任何疑問。

家長簽名：_____ 日期： 年 月 日

研究者簽名：_____