

# 注意力缺陷過動症兒童之人際知覺研究—— 一位團體帶領者的經驗與觀點

張 嘉 純

臺北市立東湖國民小學

## 摘 要

本研究依據注意力缺陷過動症兒童的人際關係特徵，並融入心理劇技術，規劃人際關係團體方案，以一位患有注意力缺陷過動症的國小四年級學生為研究對象，並邀請研究對象的五名班級同儕共同參與人際關係團體。本研究的人際關係團體每週進行一次，每次五十分鐘，共進行十三次，透過注意力缺陷過動症兒童參與團體之歷程，以詮釋現象學的方法，探究注意力缺陷過動症兒童於人際關係團體中的人際知覺。研究結果發現，注意力缺陷過動症兒童於人際關係團體中的人際知覺經驗包含「接受人際訊息後的立即反應」、「立即反應引發他人具衝擊性的人際話語」、「陷入人際知覺困局」、「人際知覺鬆動」、「開展人際知覺新局」等五個階段，而替身、鏡觀、角色交換及重演等心理劇技術則能促發注意力缺陷過動症兒童人際知覺的鬆動。最後，研究者依據研究結果進行討論與省思，並提出研究限制與建議，以供未來研究與實務工作之參考。

**關鍵詞：**人際知覺經驗轉化、人際關係團體、心理劇、注意力缺陷過動症、詮釋現象學

## 緒論

Verderber 和 Verderber 指出人際知覺是知覺者、被知覺者與發生知覺之情境等因素交互作用的複雜歷程，包含對自己的看法、對他人的看法、對彼此關係的界定及對當下情境的解讀（曾端真、曾玲泯譯，1996），其訊息來源則為人與人互動當下的語言及表情、動作等非語言訊息，而人們對這些訊息的解讀又受到知覺者的知識與經驗所影響（張小芬，2000）。因此人際知覺乃是從知覺者自身的知識、經驗出發，經由對情境、對人、對關係及對行為的判讀，形成自我知覺及對他人的知覺，牽動著自己與他人的溝通互動樣態，影響其人際關係。

注意力缺陷過動症（attention deficit hyperactivity disorder，簡稱 ADHD）兒童常因其在人際知覺上的困難，無法正確覺察及解讀與他人互動時的線索而做出不適當的回應，導致其在人際關係上常出現許多挑戰與困難。Silver（1992）指出 ADHD 兒童或青少年有社會線索知覺上的困難，不易從聲音的音調或身體語言知道自己對他人的干擾，其衝動特質又會使問題惡化，不但誤解社會情境，也常在思考之前就行動或說話，這些行為皆會引起一般孩子的反感與拒絕。

目前特教領域常運用社會技巧課程來改善國小 ADHD 兒童的人際問題，研究者擔任國小資源班教師十五年，於輔導 ADHD 學生的經驗中，亦嘗試運用社會技巧課程教導他們學習人際互動技巧，卻常觀察到他們就像在學習新知般強記老師所教導的步驟或回應方式，對自己行為當下的感受、想法及意向並無深刻的經驗或體會，也很難覺察他人的感受或想法。洪儷瑜（2002）認為社會技能訓練是利用認知歷程教導學生分析情境及表現合宜的行為，較著重於團體內學生對於技巧的瞭解與演練；而成長團體則著重個人經驗之分享及各種解決方式的收集與討論，以增進其參與及領悟。因此研究者修習心理諮商與團體輔導課程，並嘗試透過人際關係團體的帶領，讓 ADHD 學生從活動的體驗中拓展人際知覺經驗，覺察自己或其他成員的感受與想法。在這樣的嘗試中，研究者逐漸感覺到團體不同於課程，沒有強烈的指導性，提供成員更多自發地表達、分享、交流與行動的空間，讓 ADHD 學生有機會更細膩地去覺察自己與覺察他人。

此外研究者學習心理劇（Psychodrama）有四年，並參與心理劇導演訓練課程達一百三十小時以上，發現心理劇能透過對話及行動，幫助參與者更深刻地覺察、探索與重新看待自己生活中的困擾、衝突或糾結，處理修通自身的議題。因此研究者

進一步嘗試將心理劇技術融入人際關係團體中，依據他們在校生活的真實事件編寫劇本，運用替身（double）、鏡觀（mirror）、角色交換（role reversal）等心理劇技術引導他們演出生活中曾經歷的人際衝突事件，發現心理劇技術能讓特殊兒童透過演出重新經驗生活中的事件，幫助他們更細膩、深刻地覺察自己與他人的感受、想法與行為，進而發展新的因應方式。正如 Blatner 所言，對於不易理解他人感受及抽象思考的孩童，心理劇確實有助於以更具體的表達方式引導這些孩子從理解他人到解決問題（胡嘉琪等人譯，2002）。於是研究者擬進一步瞭解，若將心理劇技術融入於 ADHD 兒童的人際關係團體中，能引發出何種樣態的人際知覺經驗？

綜合上述研究思維，本研究擬規劃融入心理劇技術之人際關係團體方案，透過 ADHD 兒童在團體中的人際互動，瞭解 ADHD 兒童參與人際關係團體的人際知覺。依此研究目的，以下即針對 ADHD 兒童的人際關係與介入策略及心理劇技術的運用進行文獻探討。

## 文獻探討

### 一、ADHD 兒童的人際關係與介入策略

Barkley (1990) 指出 50% 以上 ADHD 學生面臨不良的人際關係，洪麗瑜 (1993) 以臺北市一所國小六年級 ADHD 兒童為對象進行人際關係的研究，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。

在人際知覺方面，Pope、Bierman 與 Mumma (1989) 發現 ADHD 兒童不易隨外在線索變化而調整自己的行為，反應方式僵化，也較易引發同儕的負面觀感。Stewart 與 Buggie (1994) 則表示 ADHD 的症狀易造成適應問題，如無法讀取社會線索和控制衝動，導致 ADHD 學童未了解狀況或未經過思考就行動，使得他們的表現方式不為社會所接受。Matthys 與 Cuperus (1999) 的研究亦發現 ADHD 男童相較於一般男童對較少的社會線索作編碼並產生較少的反應，且比較會選擇攻擊反應。從上述文獻探知，ADHD 兒童常因無法察覺和讀取外界的社會線索，或誤解人際互動情境，加上其衝動特質的干擾，易表現出不為他人所接受的言語或行為，導致其人際關係的惡化。

社會技巧課程是特教教師常用以作為改善 ADHD 兒童人際關係的介入策略，教師可經由示範教導策略、讓學生在模擬情境中反覆練習，以學習人際互動模式，亦可透過角色扮演的練習改變學生對情境的認知，進而改善其人際關係（李姿瑩，2003）。鄭惠雯（1997）針對國小六年級 ADHD 兒童進行社會技能訓練並探討其介入成效，研究結果雖不能完全支持社會技能訓練可增進國小六年級 ADHD 學童的適應行為及減少其不適應行為之假設，但此課程獲得參與者及其導師正向的肯定。王省淑（2011）探討社會訊息處理教育方案對 ADHD 兒童人際認知問題解決能力之影響成效，研究發現社會訊息處理教育方案對提升 ADHD 兒童人際認知問題解決能力具有立即及維持效果，但其評量並非依據兒童在真實情境中人際問題解決能力之真實表現，評量結果與兒童在真實情境的人際互動反應仍有差距。由上述研究可知，課程訓練形式的介入如社會技能訓練或社會訊息認知策略的教學，具有明確的指導性，能直接提供學生合宜的人際互動技巧，但卻較難引導學生覺察自己行為背後的知覺狀態與情緒感受，不易內化為自發性的行為。

有別於課程訓練形式的介入策略，許玫倩（2006）運用藝術治療團體進行 ADHD 兒童的治療介入，結果發現 ADHD 成員的人際關係、社交技巧和情感表達在參與團體前後有顯著不同，並建議可盡量用動作和具象方式帶領活動，以吸引其注意力。楊琇博（2005）探討親子互動團體治療方案對 ADHD 兒童的輔導成效，研究發現成員在「社會生活適應量表」（洪儷瑜，1993）的評量結果於「人際技巧」分量表上達立即性的輔導效果，但未達長期輔導效果，因此建議發展更為長期的輔導。依據上述研究得知，以團體輔導的形式介入 ADHD 兒童的人際關係，較能引導學生更深刻地經驗與表達自己的想法與感受，再透過這些經驗調整其人際互動的觀點與行為，但是這樣的介入方式需要較長時間的輔導，才能發揮潛移默化的改變。

綜上所述，ADHD 兒童易因其人際知覺能力較弱，引發人際互動問題。為改善其人際關係，過往研究者嘗試從課程訓練形式介入，雖能直接提供 ADHD 兒童人際互動的技巧，但卻不易內化為自發性的行為。部分研究者改以團體輔導的形式介入，嘗試透過其對人際知覺更深刻的體驗與調整，擴展人際知覺以改善其人際關係，研究發現雖亦具輔導成效，但並未探究 ADHD 兒童人際知覺轉變的歷程，甚為可惜。因此本研究擬採團體輔導形式，透過人際關係團體之規劃與帶領，詳實呈現出 ADHD 兒童參與人際關係團體的人際知覺經驗。

## 二、心理劇技術於人際關係之運用

心理劇是一種心理治療的形式，由奧地利的精神科醫師莫雷諾（Jacob Levy Moreno）所創。在心理劇中個案被鼓勵透過戲劇的呈現，使用口語及非口語溝通，演出許多場景，描繪過去的情境、此時此刻的狀態或對未來的夢與想像（歐吉桐、陳信昭、韓青蓉譯，2008），讓參與者使用戲劇的方式來探討心靈的問題，以行動來親身體驗（陳珠璋、吳就君，1983）。

Barsky 和 Mozenter（1976）認為心理劇可透過自發性戲劇演出的過程，協助兒童辨識主題、角色，表達情緒，揣摩他人的動作和想法，幻想與演出各種互動和改變的可能，並討論演出的經驗及個人的心得感受，對於兒童的口語表達與情緒處理能力、創造力及同儕關係均有所助益（引自廖鳳池，2002）。相較於著重語言表達的輔導形式，心理劇能透過表演與導演的引導，幫助兒童更自在地呈現自己真實的一面，更安全及具創意地看待生活中的壓力事件，更深入地探索自我情感（Kranz, 1991）。對於認知、語言能力較差、學習障礙或具過動行為的兒童，亦能透過團體討論並穿插角色扮演來引導他們面對自己的感覺，跳脫自我中心去了解他人，並嘗試解決問題（胡嘉琪等人譯，2002）。

心理劇技術可應用於許多不同的學校情境，只要演出情境需要及對主角有幫助的方法均可融入心理劇的過程，如替身（double）、鏡觀（mirror）、角色交換（role reversal）、重演（replay）、喊停（cutting the action）、空椅（empty chair）等。DuPlessis 與 Lochner（1981）對四位十二歲具團體適應和同儕問題的學生為研究對象，探討運用雕塑（sculpture）、空椅等心理劇技術的團體治療成效，結果發現團體治療確實能改善學生的情緒與社會適應。Amatruda（2006）針對十至十三歲具有學習或情緒困難的特殊需求學生，進行為期兩年的心理劇團體，運用替身、鏡觀、角色交換、雕塑、未來投射景（future-projection）等心理劇技術，提供學生經驗情緒、想法與行為的機會，並嘗試以不同的觀點及行為來面對與解決衝突，建立新的社會技巧，經由兩年的團體歷程，學生變得較能以平穩的情緒與他人溝通、互動，也獲得更多的自信。Zachariah 與 Moreno（2006）運用社會劇（sociodrama）、社會計量（sociometry）和角色扮演（role playing）等技術以減少衝突及增進學生對他人的同理心，研究發現學生參與社會劇後，學生較願意在遊戲活動中接納同學，也較能欣賞他人，在面臨衝突情境時也較能明確表達自己的感受或想法，教室的衝突便減少了。

ADHD 兒童在人際互動中常因其人際知覺的偏誤，而產生許多負面的情緒與不當的行為反應，若僅著墨於情緒的控管與溝通技巧的學習，較難全面且深入地協助 ADHD 兒童改善人際關係。心理劇技術恰能協助 ADHD 兒童透過演出，細膩地經驗自己與他人在互動過程中的言語、表情、動作等溝通訊息，並澄清對自己及他人的知覺經驗，引領他們更貼近自己與他人的內心世界，並透過這些深刻的覺察與領會，開啟新的人際互動學習及行為改變的可能。但心理劇技術融入人際團體後，會與 ADHD 兒童的人際知覺碰撞出何種面貌的經驗與變化歷程，卻是以往文獻研究所缺乏的。因此本研究嘗試規劃融入心理劇技術的人際關係團體，從研究者自身的帶領經驗中，進一步探究 ADHD 兒童於人際關係團體中的人際知覺經驗。

## 研究方法

本研究旨在深入瞭解 ADHD 兒童於人際關係團體中的人際知覺，為了符合研究目的，本研究採詮釋現象學方法探究 ADHD 兒童於人際關係團體中的人際知覺經驗。以下即依序說明詮釋現象學方法、研究對象、進入研究現場的策略、資料蒐集與分析方法，以及資料分析的可靠性檢驗與倫理考量。

### 一、詮釋現象學方法

洪雅琴（2005）認為心理分析理論屬於臨床的實踐知識性質，難以被科學的實證工作所檢驗，我們無法從臨床工作中得到屬於因果關係的命題知識，但是我們仍然可以從臨床資料中去發現事物之間如何互相關聯在一起的結構，亦即從確認之真的證成，轉向顯露之真的直接示現。而詮釋現象學的研究即不在於捕捉事實與建構普遍的實徵性理論，而是對已顯事物做詮釋分析，適切地把握人類現象的意義，亦即在人們行事中，事物被如此這般理解的基礎，將隱匿的意義帶入明亮之中（李維倫，2004）。因此為符合研究目的，本研究把 ADHD 兒童人際知覺經驗的檢證工作，從注重因果邏輯的實證科學研究，轉為發現事物關聯結構的詮釋現象學研究，亦即透過詮釋現象學的研究，去了解 ADHD 兒童人際知覺經驗相關聯的結構。

在日常生活中，理解與詮釋的所得都在話語中表達，話語的說出因著將事物勾連於涉入狀態的整體中而使事物獲得意義，在語言中人們與事物之間的關聯得以出現（李維倫，2004）。而說是當下的理解和詮釋，說的脈絡在現場，但文本可以用

不在現場的方式給出脈絡，給出了間距，亦給出了投入，有它自身的行動、動機和原因（余德慧，2001）。李維倫與賴憶嫻（2009）指出以個人敘說或經驗描述文本為對象的現象學分析方法將產生存在的轉向，進入存在處境的理解，其內涵也就相近於海德格存在分析的詮釋現象學。因此在本研究中，研究者擬蒐集 ADHD 兒童於人際關係團體中的經驗描述文本，透過經驗描述文來考察 ADHD 兒童參與人際關係團體中的人際知覺經驗是如何發生與轉變的，揭露 ADHD 兒童的人際知覺經驗是如何被活出來的形構作用，開展出 ADHD 兒童於人際關係團體中的人際知覺經驗。

## 二、研究對象

本研究以一位就讀於研究者任教國小的四年級 ADHD 兒童小育為研究對象。小育在幼稚園階段即已經醫院診斷具有注意力缺陷過動症，並開始接受特教巡迴輔導教師的協助，入國小後持續接受資源班的特教服務。在師長的輔導及穩定的藥物協助下，小育的情緒行為漸趨穩定，較不會與同學發生嚴重衝突或違抗師長指令，但仍易誤解他人的行為意圖，批評他人或堅持己見，也較難覺察自己及他人的感受或想法。

為了更貼近小育在校生活的人際互動情境，本研究經由班級導師推薦及研究者訪談，邀請小育的五位班級同儕參與本研究之人際關係團體，包含三位女生和兩位男生。

## 三、進入研究現場的策略

本研究以融入心理劇技術的人際關係團體作為進入研究現場的策略，為了更進一步釐清如何設計與帶領 ADHD 兒童與其同儕共同參與的人際關係團體，在正式團體前進行了兩回預試團體。第一回的預試團體於小育三年級上學期期中之後開始進行，每週一次，每次五十分鐘，共進行六次；第二回預試團體於小育三年級下學期初即開始進行，每週一次，每次五十分鐘，共進行十二次。研究者歷經兩回預試團體的規劃、帶領與省思，發展出如表 1 所示之團體方案，再進行團體的帶領。

表 1 預擬之 ADHD 兒童人際關係團體活動大綱

階段	次別	單元名稱	單元目標	活動簡介
開始與凝聚	一	當我們同在一起	1. 增進成員間的互動。 2. 引導成員學習專注的技巧。 3. 引導成員表達自己的想法。 4. 引導成員訂定團體的規範。	叫名傳氣球 我們的約定
	二	同心協力	1. 協助成員透過合作建立良好互動。 2. 協助成員了解專注、傾聽的重要性。 3. 協助成員清楚表達訊息。 4. 協助成員學習如何清楚表達訊息的溝通能力。	穿針引線 你說我畫
	三	我的樂與憂	1. 增進成員間的互動。 2. 增進成員間的相互分享。 3. 瞭解成員的困擾。	肢體打招呼 採訪樂與憂
覺察與工作	四	情緒舞台	1. 引導成員了解可以由肢體、表情、動作等表現情緒。 2. 引導成員覺察各種情境中的情緒與行為。	情緒猜一猜 情境劇討論
	五	人際開麥拉(一)	1. 覺察與表達自己在人際互動情境中的情緒、想法與行為。 2. 覺察與表達他人在人際互動情境中的情緒、想法與行為。	選角時間 人際小劇場 分享時間
	六	情境劇討論(一)	1. 覺察與表達自己在人際互動情境中的情緒、想法與行為。 2. 覺察與表達他人在人際互動情境中的情緒、想法與行為。	劇情回顧 人際小劇場 影片討論
	七	人際開麥拉(二)	1. 覺察與表達自己在人際互動情境中的情緒、想法與行為。 2. 覺察與表達他人在人際互動情境中的情緒、想法與行為。	選角時間 人際小劇場 分享時間
	八	情境劇討論(二)	1. 覺察與表達自己在人際互動情境中的情緒、想法與行為。 2. 覺察與表達他人在人際互動情境中的情緒、想法與行為。	劇情回顧 人際小劇場 影片討論
	九	人際開麥拉(三)	1. 覺察與表達自己在人際互動情境中的情緒、想法與行為。 2. 覺察與表達他人在人際互動情境中的情緒、想法與行為。	選角時間 人際小劇場 分享時間
	十	情境劇討論(三)	1. 覺察與表達自己在人際互動情境中的情緒、想法與行為。 2. 覺察與表達他人在人際互動情境中的情緒、想法與行為。	劇情回顧 人際小劇場 影片討論

(續下頁)



表 1 (續)

階段	次別	單元名稱	單元目標	活動簡介
統整與結束	十	真心話	1. 引導成員表達在團體歷程中對自己的感受與想法。	真心話
	十一	時間	2. 引導成員表達在團體歷程中對他人的感受與想法。	大富翁
	十二	我想告訴你	1. 引導成員評價自己及他人的行為。 2. 引導成員表達對他人的感受與想法。	投票時間 祝福小卡
	十三	溫馨時刻	1. 統整團體經驗。 2. 引導成員回想自己在團體中的體驗。 3. 讓成員彼此回饋與祝福。	團體回顧 頒獎典禮

## (一) 人際關係團體方案及歷程

本研究的人際關係團體於學生的午休時段進行，每週一次，每次五十分鐘，共進行十三次。於團體進行過程中，研究者透過團體錄影資料的反覆觀看，以及與團體督導的討論，檢視、反思團體之歷程，修改團體方案，最終呈現的團體活動大綱如表 2 所示，團體各階段之修改歷程則如下所述：

表 2 修改後之 ADHD 兒童人際關係團體活動大綱

階段	次別	單元名稱	單元目標	活動簡介	融入之心理劇技術
開始與凝聚	一	當我們同在	1. 增進成員間的互動。 2. 引導成員表達自己的想法。 3. 引導成員訂定團體的規範。	叫名傳氣球 我們的約定	
	二	模王大道	1. 引導成員透過肢體與表情與他人互動。 2. 引導成員體驗「替身」技巧。	人際小劇場 自我介紹模仿版	替身、鏡觀、 角色交換、 重演、喊停
	三	我的樂與憂	1. 增進成員間的相互分享。 2. 瞭解成員的困擾。 3. 引導成員體驗「空椅」技巧。	採訪樂與憂 我想說的話	空椅法
覺察與工作	四	人際開麥拉(一)	1. 覺察與表達自己在人際互動情境中的情緒、想法與行為。 2. 覺察與表達他人在人際互動情境中的情緒、想法與行為。	人際小劇場	替身、鏡觀、 角色交換、 重演、喊停
	五	人際小劇場影片討論	1. 覺察與表達自己在人際互動情境中的情緒、想法與行為。 2. 覺察與表達他人在人際互動情境中的情緒、想法與行為。	人際小劇場影片 討論	鏡觀

(續下頁)

表2 (續)

階段	次別	單元名稱	單元目標	活動簡介	融入之心理劇技術
覺察與工作	六	說出生氣與期望	1. 協助成員宣洩共同的憤怒情緒。 2. 引導成員理性面對憤怒對象。	影片觀賞與分享 說出我的生氣 說出我的期望	替身 空椅法
	七	我可以怎麼做	1. 協助成員練習如何面對生氣對象。	心情色筆 人際小劇場	替身、鏡觀、 重演、喊停
	八	壓力out	1. 覺察自己目前的壓力狀態。 2. 宣洩自己目前的壓力。	演劇前暖身 壓力out	空椅法
	九	人際開麥拉(二)	1. 覺察與表達自己在人際互動情境中的情緒、想法與行為。 2. 覺察與表達他人在人際互動情境中的情緒、想法與行為。	人際小劇場	替身、鏡觀、 角色交換、 重演、喊停
	十	我眼中的他	1. 覺察與表達自己對他人的感受與想法。 2. 覺察與表達他人對自己的感受與想法。	搭肩活動	替身、鏡觀、 角色交換
統整與結束	十一	真心話時間	1. 引導成員表達對自己的感受與想法。 2. 引導成員表達對他人的感受與想法。	真心話大富翁 貼心小語	
	十二	碰觸是干擾嗎	1. 覺察自己碰觸他人的行為。 2. 覺察與表達自己對他人的感受與想法。 3. 覺察與表達他人對自己的感受與想法。	影片觀賞與討論 碰觸體驗 投票時間	替身、鏡觀、 角色交換
	十三	溫馨時刻	1. 統整團體經驗。 2. 引導成員回想自己在團體中的經驗。 3. 讓成員彼此回饋與祝福。	團體回顧 我和團體之間 頒獎典禮	空椅法

## 1. 「開始與凝聚」階段

團體第一次至第三次為「開始與凝聚」階段，此階段著重於增進成員間的互動、分享與合作，促發團體凝聚力，並蒐集成員在學校生活中的人際經驗，運用一些心理劇概念或技巧進行體驗活動。例如第二次團體便透過「自我介紹模仿版」引導成員體驗替身技巧，但因為小育一進入團體活動室即主動提及與班上同學發生衝突，團體前半段便改為演劇，後半段再進行原定的「自我介紹模仿版」活動。而第三次團體則安排了融入空椅技巧的活動「我想說的話」，但因團體成員皆為國小四年級

學生，所以將空椅改為筆偶，讓成員面對較具象的筆偶進行空椅技巧的體驗。

## 2. 「覺察與工作」階段

團體第四次至第九次進入「覺察與工作」階段，此階段聚焦於團體中人際知覺的體驗，引導成員觀察自己與他人的語言及非語言溝通訊息，並以成員的人際困擾作為帶領者的編劇題材，讓成員透過演劇與分享，覺察及表達對自己與對他人的知覺。在規劃團體活動時，原本預定藉由「情緒猜一猜」與「情境劇討論」這兩個活動作為暖身，再進行三次的演劇與影片討論，但因第四次團體一開始即因小元與班上同學的紛爭，臨時改為演劇，亦從中練習替身、鏡觀與角色交換，預定的「情緒猜一猜」與「情境劇討論」則因進行演劇而取消。第五次團體也因為第四次團體改為演劇，而調整為「影片討論」，透過影片討論第四次團體的演劇過程。與團體督導討論「影片討論」的帶領方式後，研究者重新修改影片討論流程，並重新撰寫第六次和第七次的團體方案，針對成員於第四次團體演劇中的打椅子段落，進行影片討論、宣洩與修復活動，並考量團體的狀態及成員的需求，便將第八次團體方案的主題修改為「壓力 out」，若成員無演劇意願，就讓他們進行紓解壓力的活動。第九次團體一開始，大家就因為小育和小玲、小晴的紛爭而發生爭辯，因此本次團體便改為演劇。

## 3. 「統整與結束」階段

團體第十次至第十三次則屬於「統整與結束」階段，此階段透過動態的體驗活動與靜態的文字書寫，至最後一次的頒獎與發表感言，引導成員統整在團體中的經驗與對自己及其他成員的觀感，所以第十次團體主題為「我眼中的他」，透過搭肩活動引導成員覺察與表達對自己及他人的觀感。接著於第十一次團體安排大富翁遊戲，引導大家從動態的遊戲中去思考對其他成員的想法，再進行靜態的貼心小語書寫活動。

此外因為小育在前幾次的團體中經常出現不自覺碰觸其他成員的行為，甚至引發成員的抗議及帶領者的糾正，為了幫助小育體驗碰觸他人可能會造成的干擾，所以增加了一個主題「碰觸是干擾嗎」，透過影片討論及角色扮演，引導小育覺察自己碰觸他人的行為。雖然此主題應屬於工作階段的活動，但礙於場地設備及出席成員的限制，便調整於第十二次團體時進行。

最後一次的團體，在與督導討論後，決定依原定方案先請成員口述分享每一次團體的活動後，加入社會計量活動，引導成員測量和團體及其他成員的距離，最後

即依據上次團體的投票結果進行頒獎與回饋，作為團體的結束。

## （二）心理劇技術於人際關係團體中的運用

為探究心理劇技術對於 ADHD 兒童人際知覺轉變的影響，研究者嘗試將心理劇技術融入人際關係的體驗活動中，並依據成員的需要進行心理劇，以解決成員的人際問題，各次團體中融入的心理劇技術則摘列於表 2 中，包含替身、鏡觀、角色交換、重演、喊停及空椅法等。

### 1. 替身（double）

本研究的團體會在主角無法演出真實情境時，由主角自選或帶領者選擇合適的替身進行扮演，幫助主角融入人際情境中。第九次團體中，成員因為小育和成員間的碰觸糾紛而發生言語爭執，帶領者簡單詢問後，便邀請小育擔任主角進行演劇，但小育因情緒激動無法演出，帶領者便主動邀請替身演出，並請小育鏡觀，讓他透過替身的情緒表達，更深刻地接觸自己委屈、難過的情緒。

### 2. 鏡觀（mirror）

本研究除了在演劇過程中，會在主角無法演出時請其他成員擔任替身，再請主角退至舞台外觀看替身的演出，以瞭解自己的互動行為外，亦會透過演劇後的影片討論，以類似鏡觀的做法，引導成員覺察各種角色的情緒、行為。例如第五次團體中，帶領者便邀請成員觀看第四次團體中的演劇片段，引導成員回顧與討論，更深刻地覺察主角的情緒、想法。

### 3. 角色交換（role reversal）

於本研究的團體中，會於 ADHD 成員擔任主角時，運用角色交換技術，引導 ADHD 成員置身於他人的角色中，覺察並表達他人的情緒與想法。例如在第二次團體中，導演請小育猜測同學的想法時，他因無法覺知與表達對方的想法而顯得困窘，導演便邀請他進行角色交換，經由數次的練習，小育漸能置身於對方的角色中做出動作，並說出對方的想法與感受。

### 4. 重演（replay）

在本研究的第一回預試團體中，即以小育在自然課時與另一位成員發生的肢體衝突事件為題，請他擔任主角，其他成員扮演輔角，演出在學校真實發生的同儕衝突事件，再經由演出後的分享，由成員共同討論出解決方式。帶領者便運用重演技巧，引導成員依其討論的結果重新演出該事件，讓主角用合宜的行為重新處理其所面對的人際紛爭。經由演出、討論、重演的一系列體驗，確實能幫助成員了解其他

人的感受及行為原因，也嘗試到新的因應方式。

#### 5. 喊停（cutting the action）

因本研究團體的參與成員為國小中年級學生，較難適度控制自己的言行或情緒，當成員在演劇時過於嘻鬧或情緒動作太激烈時，導演便須運用喊停技巧，幫助團體成員平靜，並透過討論釐清演出場景，再協助他們重新演出。

#### 6. 空椅法（empty chair）

於本研究的團體中，若需要處理主角與某位同學或師長的互動問題時，即可運用空椅法讓主角宣洩情緒或練習與對方對話，表達自己的想法或感受。例如在第四次團體的心理劇中，經由替身演出的催化，主角小元終於能直接與對角對話或對罵，甚至罵到忍不住舉起手想打人，導演便準備道具，讓小元打椅子宣洩憤怒的情緒，他連打了好幾下才停止，原本激動憤恨的情緒亦逐漸恢復平靜。

### 四、資料蒐集與分析方法

本研究運用十三次的團體歷程逐字稿，改寫成經驗描述文，再依循李維倫與賴憶嫻（2009）提出的現象學分析方法，進行資料之整理與分析，包括：（1）資料蒐集：於每次團體進行時均會錄影及錄音，再依據團體歷程的影音資料謄寫成團體逐字稿，並將研究參與者的語言及情緒、動作等非語言訊息註記於括弧中。（2）沉浸閱讀：反覆閱讀團體逐字稿，以第一人稱改寫逐字稿，嘗試進入小育的經驗世界，用其看見與感知來經驗他在團體中的人際互動，讓各段文本的個別意義逐漸浮現，進而整理出小育的經驗描述文，以對通篇描述文有整體的掌握。（3）意義單元之拆解與改寫：將描述文從頭依序拆解為小段，進行意義單元的改寫。（4）構成主題：檢視不同意義單元中重複出現的要點，或是數個意義單元彼此連結呈現出的結構面向，整併構成主題，並根據主題加以進行描述。（5）置身結構：將每個構成主題的描述，綜合為一完整的經驗置身結構描述。因為限於篇幅，具體資料分析過程的示例，無法詳細列明，但已提供充份的參考文獻，供讀者進一步瞭解所需。

### 五、資料分析的可靠性檢驗與倫理考量

有關資料分析可靠性的檢驗，李維倫與賴憶嫻（2009）提出現象學研究的信效度判準，包括內容勾劃的一致性、與資料關聯的一致性、與生活現象關聯的一致性，本研究即符合這三個一致性。「內容勾劃的一致性」是指研究中的分析結果是貼近自然描述的，並無來自自然描述之外的材料。本研究從經驗描述文本、沉浸閱讀、

意義單元的拆解與改寫、構成主題乃至置身結構描述，整個分析過程均紮根於研究對象在團體中的經驗（即經驗描述文本），因此具有內容勾劃的一致性。「與資料關聯的一致性」是指，因為我們的分析結果是採描述的方式，在經驗結構勾劃出來的同時，也呈現經驗結構環節間的一致性。特別於本研究分析方法中，在第四步驟構成主題部分，因牽涉到不同主題的整併，而主題的選擇與安排著眼於經驗環節結構的考量，進一步進行經驗結構的勾劃，因此具有資料關聯的一致性。所謂「與生活現象關聯的一致性」是指，我們不只從本文中認識研究對象在團體中的人際知覺經驗，亦可產生對生活中其他 ADHD 兒童人際知覺經驗的瞭解與省思，符合與生活現象關聯的一致性。

此外本研究團體邀請之研究對象為國小階段的學生，基於研究倫理的考量，團體開始進行之前，會先透過研究同意書及口頭說明，讓學生家長了解本研究之目的、團體活動內容與進行方式，並主動告知研究過程中研究對象的基本資料、錄音檔、逐字稿等相關資料，僅供研究者及團體督導分析之用，不對外公開，且發表研究結果時採匿名方式呈現，以確保研究對象之隱私權，在徵得家長同意後始得邀請該生參與本研究團體。本研究另邀請具備心理諮商、心理劇專業背景與實務經驗的輔導人員擔任團體督導，協助研究者檢視團體歷程及帶領技巧之運用，並依團體成員需求修改團體方案。

## 研究結果

本研究歷經十三次團體，包含三次較完整的心理劇歷程及其他融入心理劇技術的暖身、體驗或分享活動。研究者撰寫心理劇歷程的經驗描述文過程中，逐漸浮現出小育在心理劇中的人際知覺經驗轉化歷程，並依此歷程審視小育在其他次團體中的人際知覺經驗，進而整理出圖 1 所示之 ADHD 兒童人際知覺經驗轉化的五階段動態歷程。此歷程主要透過三次心理劇過程中整理出，因心理劇過程能完整呈現研究對象的內在經驗歷程，其他暖身、體驗或分享活動，因研究對象只能片段呈現與其他成員的互動，因此只呈現出歷程中的某些階段，也可能隨著團體一次一次的體驗逐漸呈現，而心理劇技術則能促發 ADHD 兒童人際知覺的鬆動。以下即針對 ADHD 兒童人際知覺經驗轉化的五階段歷程與呈現方式，以及促發 ADHD 兒童人際知覺鬆動的心理劇技術加以說明。

## 一、心理劇技術提升 ADHD 兒童人際知覺經驗之歷程

### （一）ADHD 兒童人際知覺經驗轉化的五階段歷程

依據小育在人際關係團體中與帶領者或其他成員互動的人際知覺經驗，研究者歸結出 ADHD 兒童人際知覺經驗轉化的五階段歷程，如圖 1 所示，包含「接收人際訊息後的立即反應」、「立即反應引發他人具衝擊性的人際話語」、「陷入人際知覺困局」、「人際知覺鬆動」及「開展人際知覺新局」等五個階段：

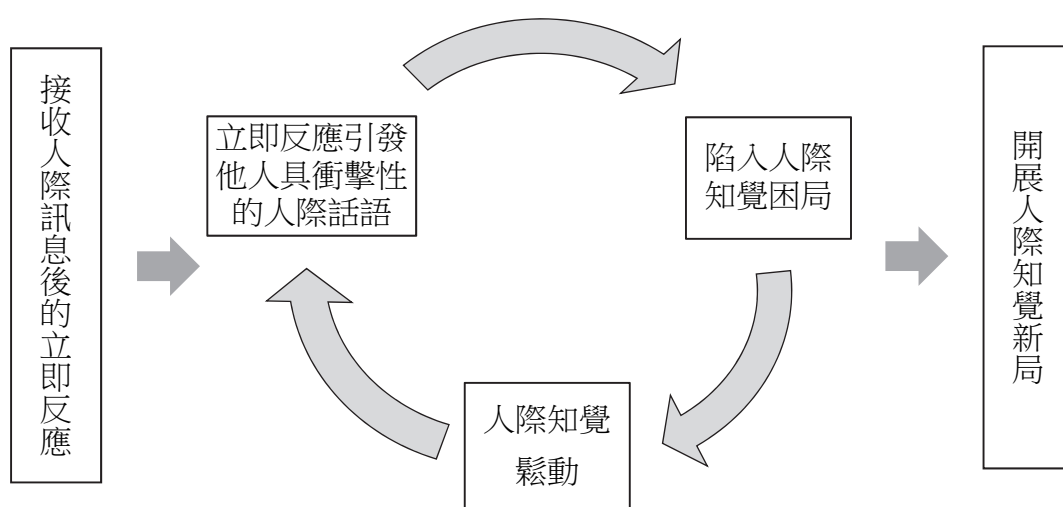


圖 1 ADHD 兒童人際知覺經驗轉化的五階段歷程

#### 1. 接收人際訊息後的立即反應

人際訊息包含語言及非語言訊息，ADHD 兒童在與他人互動時，除了易因不專注而影響人際訊息接收的品質，接收到他人的語言或非語言訊息後，又容易因其衝動特質而未多加思考即反應，或是關注自己想談的話題，而出現插話或答非所問的情形。

從小育在團體中的人際知覺經驗亦可發現，在接收到帶領者或成員的人際訊息後，小育很容易未經思考即回應。例如在第一次的團體中，討論到第六項規約「尊重別人」時，帶領者詢問大家：「覺得自己從剛剛到現在都有尊重別人，尊重老師的請舉手。」小育沒有多加思考就先舉手表示他有做到。

#### 2. 立即反應引發他人具衝擊性的人際話語

當 ADHD 兒童接收人際訊息後，未經思考就行動或說話，易引發一般孩子的反感與拒絕。以小育在團體中的經驗為例，在第一次團體中，當小育未經思考即舉手

表示自己做到尊重時，便招致小玲的指責：「你現在就沒有尊重老師，因為你沒有坐好。」因此當 ADHD 兒童接收到人際訊息後，若出現衝動、未覺知自己及他人的行為，易引發他人具衝擊性的人際話語。

### 3. 陷入人際知覺困局

ADHD 兒童的情緒調節能力較弱，較難抑制他們對事件的情緒反應，會直接表現出他們所經驗的情緒，因此容易給他人幼稚、情緒化、易激動或發怒及易感挫折的印象（黃惠玲、趙家琛譯，2001）。從小育在團體中的人際知覺經驗亦發現，當小育的立即反應引發他人質疑、反駁、糾舉、指責等具衝擊性的人際話語後，易陷入情緒、思考或表達上的困局，甚至放棄與他人溝通、互動。

例如第三次團體中，在檢核成員的團規表現時，帶領者詢問大家有做到同學和帶領者說話時保持安靜的舉手，小育未經思考就快速舉手，卻換來帶領者的再次詢問：「你覺得你有做到？」讓小育感到有些心虛，卻不想因此就承認自己的錯誤，便以肯定的語氣回應：「有！」並用開懷的笑容來掩飾自己的心虛。接著帶領者請其他成員針對小育的表現給予回饋，看到大家都舉手表示他沒有保持安靜，小育雖然覺察到自己的錯誤，但因不想承認，反而以開玩笑的語氣回應：「哇！這麼多票，你看老師，要給我加一分。」不料這個玩笑式的回應反而讓帶領者更明確地指出他和其他成員的歧異：「大家都覺得老師或同學在講的時候你沒有安靜，可是你自己覺得你是有安靜聽的。」小育雖然還是笑著堅持己見，微微地點點頭，但聽到大家並未贊同他的說法，讓小育開始有些煩，不想再回應，就漸漸收起了笑容，躺下來靜靜地看著前面的白板，不再說話了。

### 4. 人際知覺鬆動

當 ADHD 兒童陷入與外界阻絕的人際知覺困局後，帶領者運用心理劇技術及詢問、提示、解釋等話語的引導，讓 ADHD 兒童在團體當下，透過身體行動逐漸與自己及他人接觸，覺察自己與他人的感受、想法或行為，慢慢鬆動自己的人際知覺。

例如在第九次團體的心理劇過程中，小育因為成員的指責陷煩悶、無力的情緒困局中，低著頭默默地站在導演身旁，完全沒辦法說話，也沒辦法看大家。導演請小元擔任替身演出，並將小育帶至一旁鏡觀，聽著導演和小元的對話，小育感覺到被同理，並在導演的主動邀請下，決定嘗試自己演出。他一開始配合導演帶領走了兩步，但聽到對角小玲和小晴還一直堅持說自己撞到她們，小育實在忍不住了，很委屈地小聲嘟囔一句：「我根本沒有撞到。」導演聽到了小育委屈而微弱的抗議，



帶著他往前走一步面向小玲，並鼓勵他講出來：「你剛才說我根本沒有撞到對不對，來，說一次，我根本沒有撞到！」聽到導演的再次鼓勵及提示，小育低下頭小聲重複導演的話「我根本沒有撞到」、「大聲一點，我根本沒有撞到」、「我根本沒有撞到」、「再大聲一點，我根本沒有撞到」、「我根本沒有撞到」。導演採用鏡觀技巧讓小育觀看替身與對角對話，聽到導演的不斷鼓勵與邀請，以及導演和替身的同理話語後，小育開始嘗試面對，參與演出，在導演的一再要求下，用更強有力的聲音為自己發聲。

#### 5. 開展人際知覺新局

當 ADHD 兒童的人際知覺開始鬆動後，帶領者持續運用心理劇技術及引導性的話語，讓 ADHD 兒童更深刻地覺知自己及他人的行為、感受或想法，漸能走出情緒、思考或表達困局，開展新的感受、語言及身體行動。

以第九次團體的心理劇為例，小育聽到對角持續描述被撞到的話語時，自發地說出抗議語言。經過數次的重述，小育突然想起當時自己因為怕撞到她們，做出了閃躲的動作，便平靜地向導演描述：「我有躲她們，她根本沒有撞到我，她們就走到前面，然後跌倒。」聽到導演請他模擬時，小育立刻配合模擬並說明：「我就往後走，我走到這裡，她們兩個就在旁邊，她（小玲）就故意要撞我。」而當導演向他確認時，他也不會顯得煩悶或急躁，而是用溫和平靜的口氣回應：「可是我沒有撞到她們。」因此在導演的持續詢問、同理、邀請及輔角的配合演出後，小育感到愈來愈輕鬆，也慢慢浮現出衝突當下與同學互動的影像，並且主動地回想、描述與重新演出，終於釐清衝突事件，讓情緒恢復平靜。

#### （二）ADHD 兒童人際知覺經驗轉化的動態歷程

從小育在團體中所呈現的人際知覺樣貌發現，ADHD 兒童參與人際關係團體時，在「立即反應引發他人具衝擊性的人際話語」、「陷入人際知覺困局」、「人際知覺的鬆動」這三個階段，可能會出現如圖 1 所示之動態歷程。

以小育在第九次團體的心理劇經驗為例，當他一開始聽到成員的指責時，一如往常地大聲反駁與解釋，卻遭致其他成員連番指責，讓他陷入無力、委屈的情緒困局中，抗拒面對。聽到導演的不斷鼓勵與邀請，以及導演和替身的同理話語後，小育決定嘗試自己演出，配合導演指令行動，卻在感覺的表達上陷入困局，又因為對角的話語而想到被指責的畫面，陷入無力、無奈的情緒中，不願與對角對話。聽到導演的再次鼓勵與邀請，並感受到導演和替身的同理後，小育感覺較為平靜，開始抬頭觀看，但聽

到替身的情緒表達時，小育再次陷入委屈、難過的情緒中，也擔心再被對角反駁，所以又抗拒演出，直到導演改請他站在替身身後聆聽，才配合導演行動。接著聽到替身和對角逐漸提高音量的對話時，小育開始感到好奇，抬頭觀看，並配合導演帶領往前走了兩步，但又因為擔心被對角反駁而停下腳步，陷入行動上的困局，而且因為距離對角更近，再次陷入被指責的委屈情緒中，終於忍不住小聲抗議。經由導演的提示與鼓勵，小育終能一句句重述導演的話，開始嘗試與對角對話。

從上述歷程可看出，小育接收到被指責的人際訊息後，產生反駁與解釋的立即反應，卻引發成員一連串具衝擊性的指責話語，讓他陷入情緒困局中。經由帶領者與替身的同理性話語，小育開始鬆動其人際知覺，嘗試面對，但又因為替身、對角的話語多次陷入情緒、表達或行動的困局中，抗拒面對，需要帶領者積極地引導與鼓勵，才願意重新嘗試面對。

### （三）ADHD 兒童人際知覺經驗轉化歷程之呈現方式

從小育在人際關係團體中的人際知覺經驗中，分析出 ADHD 兒童的人際知覺經驗轉化會經歷「接收人際訊息後的立即反應」、「立即反應引發他人具衝擊性的人際話語」、「陷入人際知覺困局」、「人際知覺鬆動」及「開展人際知覺新局」等五階段，但研究發現這五個階段的呈現方式包含以下三種：

#### 1. 於單次團體中完整呈現出五階段歷程

第二次團體和第九次團體則因為小育發生人際衝突事件，便邀請他為主角進行演劇，透過演劇的推展逐步引導小育，完整呈現出包含五階段的人際知覺經驗轉化歷程。以第九次團體為例，此次團體一開始，小育接收到其他成員的指責後便立刻辯解，卻引發成員一連串的言語反駁，讓他陷入煩悶、無力的情緒困局中，經由帶領者的話語引導及心理劇的演出，其感覺、想法與行為逐漸鬆動，漸能平靜面對與表達，最終走出情緒困局，開展新的人際知覺經驗。於此次團體歷程中，小育便完整經歷了「接受人際訊息後的立即反應」、「立即反應引發他人具衝擊性的人際訊息」、「陷入人際知覺困局」、「人際知覺鬆動」及「開展人際知覺新局」等五階段的人際知覺經驗轉化歷程。

#### 2. 於單次團體中呈現出部分階段歷程

本研究的十三次團體中，除了第二次團體和第九次團體完整呈現出 ADHD 兒童的人際知覺經驗轉化的五階段歷程外，其他次團體則是呈現 ADHD 兒童的人際知覺經驗轉化的部分歷程。第一次和第三次團體尚在團體初期，亦未進行演劇，小育接

收到人際訊息後仍易出現衝動性的立即反應，引發他人具衝擊性的言語，因而陷入人際困局，也無法透過帶領者的引導鬆動其人際知覺與開展人際新局。第四次至第八次團體雖未以小育為主角進行演劇，在經歷接收人際訊息後的立即反應、引發他人具衝擊性的人際話語、陷入人際困局後，小育能藉由參與其他成員的心理劇或透過帶領者在團體活動中的引導，逐漸鬆動其人際知覺，進而開展出人際新局。而進入團體末期的第十至十一次團體時，小育即便陷入人際困局，也能較快鬆動其人際知覺與開展人際新局。第十二及第十三次團體，小育接收到人際訊息後，能較快覺知到自己或他人感受，也較能在思考後具體表達自己的想法與感受，並未陷入人際困局。

### 3. 於多次團體中逐漸呈現出五階段歷程

針對 ADHD 兒童因衝動而任意碰觸他人的行為，本研究發現其人際知覺經驗轉化的五階段歷程乃隨著團體一次一次的體驗逐漸呈現。於團體初期，當小育不自覺地做出碰觸他人行為時，需要經由帶領者或成員明確提醒或表達感受，他才會覺知到自己行為對他人造成的干擾，或是感到困窘或煩悶，進而調整動作以避免碰觸。例如第三次團體時，小育為了宣示與小元同組的意願，對小元做出明顯的碰觸行為，即使小元表達不滿，他也未覺察或調整動作。第七次團體時，小育再次出現對小元的任意碰觸行為，聽到帶領者的提醒及小元的表達後才覺知到自己對小元造成的干擾，雖然以嘻笑的表情、動作來掩飾自己的困窘，但在後續的討論中，小育開始感到有些煩悶，並會自行察覺自己快要碰觸小元的動作，進而調整動作以避免碰觸。但到團體後期，小育已能預先覺知可能的碰觸行為而自行調整動作，例如在第十二次團體進行碰觸體驗活動時，小育即因為擔心自己碰痛小元而不敢加入，在帶領者鼓勵下雖然開始參與體驗，但動作很謹慎，而且發現被碰觸的小元快跌倒時又趕緊退出，呈現出對自己碰觸他人行為的自我覺知。因此小育對其碰觸行為的知覺經驗，亦經歷了「接受人際訊息後的立即反應」、「立即反應引發他人具衝擊性的人際訊息」、「陷入人際知覺困局」、「人際知覺鬆動」及「開展人際知覺新局」等五階段的人際知覺經驗轉化歷程，但並非於單次團體中完整呈現，而是於多次團體歷程中逐漸呈現。

## 二、促發 ADHD 兒童人際知覺鬆動之心理劇技術

心理劇可以運用的技術相當多元，從小育在心理劇介入的人際知覺經驗轉化歷程中發現，替身、鏡觀、角色交換及重演等心理劇技術特別容易促發 ADHD 兒童人際知覺的鬆動，以下即逐一說明之：

### （一）替身技術

替身是一種透過模仿主角的過程，逐漸暖化主角，幫助主角表達情緒、澄清想法，甚而促發主角的行動。在第二次團體的心理劇過程中，因為小育無法清楚表達被同學捉弄時的感覺，導演便請其他同學扮演他的替身。站在一旁聽著替身說出被同學捉弄的感受和想法，小育十分認同，看著替身的動作，也彷彿看得到當時的情景，並透過替身的回答理解到當時本想回擊同學的自己，是因為發現英文老師正瞪著自己，才直覺地將高舉的手放下來。第四次團體時，小育則是在他人的心理劇中扮演替身，雖然他一站好演出位置就開始認真思考，並且很快依據導演的指令做動作，但卻陷入思考及表達上的困局，經由導演、輔角的提示及演出後，才漸能依據主角立場思考、表達及演出。

進行心理劇時，導演亦可扮演主角的替身，促發主角產生自發性的言語或行動。例如在第九次團體的心理劇過程中，當小育面對同學你一句我一句的指責，很委屈地小聲嘟囔一句「我根本沒有撞到」時，導演直接扮演小育的替身，大聲說出他委屈而微弱的抗議：「你剛才說我根本沒有撞到對不對，來，說一次，我根本沒有撞到！」聽到導演的鼓勵及提示，小育低下頭小聲重複導演的話，並在導演的一再要求下，用更強而有力的聲音一遍又一遍地重述：「我根本沒有撞到。」經過數次重述後，小育終能回想起當時其他關鍵畫面，平靜地向導演更細膩地描述事件經過，一步步解開與同學間的誤會。

因此替身技術的運用確能幫助 ADHD 兒童覺知自己及他人的狀態，但對於換位覺察與思考能力較弱的 ADHD 兒童而言，在扮演替身時則需要較多的提示、引導及練習，才能進入主角的人際脈絡中感知、表達與演出。

### （二）鏡觀技術

當主角無法演出或互動不佳時，導演可以嘗試使用鏡觀技巧，拉開主角與場景間的距離，讓主角能如同照鏡子般，觀看替身和他人的互動情景。第二次團體的心理劇中，導演請小育鏡觀替身的演出，聽到替身表達被捉弄的感受和想法時，小育覺得被同理，並透過替身的演出行動與表達，更清楚地浮現出當時的情景，並覺知

到自己行為的原因。第九次團體中，小育因替身及對角的話語又再次陷入情緒中而抗拒演出，導演改以鏡觀方式讓小育觀看替身與對角演出。聽著導演和替身的對話：「你現在感覺怎麼樣？」「呃…很煩吧！就覺得被委屈，被誤會什麼的。」小育感覺到被同理，雖然對於導演的詢問，雖仍低著頭沒有任何回應，但願意配合導演的帶領，走到替身身後，聽著替身代替自己說出了委屈、誤會、難過的情緒，更深刻地接觸到自己的情緒。聽到導演的再次鼓勵與邀請，並感受到導演和替身的同理後，小育感覺較為平靜，開始抬頭觀看，並在導演的持續邀請與鼓勵下嘗試演出，甚至出現自發性的抗議語言：「我根本沒有撞到。」

從這兩次團體心理劇歷程中發現，當小育因為陷入情緒或表達上的困境，無法面對衝突事件的成員時，導演以鏡觀技巧讓小育在一旁觀看替身的演出與表達，漸能透過替身及導演的話語，嘗試面對與演出。因此適時地運用鏡觀技巧，能讓陷入情緒或表達困境的 ADHD 兒童暫時抽離，再透過導演及輔角的協助，從第三者的視見覺察自己與他人的互動關係，引發知覺鬆動的可能。

### （三）角色交換技術

主角可透過與另一角色的交換演出過程，經驗另一角色的感受或想法，擴展自己的知覺經驗。第二次團體進行演劇時，聽到導演主動邀請角色交換，小育感到有趣並很快做出動作，但面對導演的詢問，他卻無法覺知角色感受或想法，反而以自己的感受回應：「嗯……身體有種……想打人，想打他。」後來被導演一提醒「你讓他跌倒了還想打他！」小育赫然察覺到自己立場有誤，感到有些困窘，並再次嘗試進入角色狀態思考與回應：「就無聊。」經由數次的練習，小育才逐漸理解角色扮演的的方式，在替身演出及導演提示下，更快速地做出動作、思考及回答。第九次團體的心理劇中進行角色交換時，小育雖能配合導演的帶領，與對角交換位置，並在導演再次詢問時簡單回答：「和她一樣，也有閃。」但仍無法體會對角的感受、想法，經由導演持續的詢問及輔角的提示後，小育才漸能依據角色立場思考及回應：「我也要閃你……就歪了一邊……就被她拉下來了。」

由上述歷程可知，當小育被邀請進行角色交換時，一開始無法依據角色的感受、想法回應，經由導演與輔角的提示、替身協助演出及數次練習後，才能以角色立場做出動作、思考及回答，也能更清楚了解他人的感受或想法，進而鬆動自己對衝突事件的情緒與想法。顯見角色交換技術確實有助於 ADHD 兒童人際知覺的鬆動，但在運用時亦需導演及輔角較多的示範或提示，並且需要反覆的重演，才能在快速切

換間進入角色世界演出。

#### （四）重演技術

運用心理劇處理人際衝突時，可結合替身、角色交換及鏡觀等技術，由導演引出各方的情緒或想法，讓每一方藉由協助與教導，讓自己在描述或扮演時能夠更精確地演出。而當問題被澄清，且已達成某些理解和態度的改變，就可透過重演，重新評估自己的行為，以發展出更有效的互動方式（張貴傑等譯，2004）。在第十二次團體中，為了幫助小育體驗碰觸他人可能會造成的干擾，團體帶領者先播放與肢體碰觸相關的團體影片，請成員分享觀賞影片的發現與生活中被碰觸的經驗，再邀請小育和被碰觸同學以角色交換方式重演碰觸影片的第一段，並請小育詢問對方的感受。小育心裡其實有些忐忑不安，擔心自己的碰觸行為真的讓對方很煩，所以只是輕聲地問：「還好吧？」當聽到對方的回答是「還好」時，小育頓時鬆了一口氣，就語氣輕鬆地大聲說：「他說還好。」不料對方緩緩地補了一句：「有點煩」，小育不得不承認自己確實讓他不舒服了，雖然心裡有點悶，靜默地看著對方，但也因此覺察到自己的碰觸行為確實造成對方的困擾。

在第九次團體的心理劇中，小育透過導演與輔角的協助，情緒逐漸平復，較能平靜模擬、說明與澄清，甚至主動表達演出意願，參與演出，接著導演邀請大家回到原本的角色進行重演，小育配合導演的指示，回到原本的角色位置，再次把頭低下來，有如重回之前被誤會的狀態。「小育，現在還會覺得委屈嗎？」聽到導演的詢問，小育立刻微微地搖了一下頭，而當導演追問不會委屈的原因時，小育說了一句：「事情講出來了。」接著聽到對角在導演的引導下向自己道歉，小育回想從一開始因被誤會而極度委屈的困局，到現在居然獲得對方的道歉，心裡舒坦多了，所以當導演問起「現在你還會不舒服嗎？」時，小育很快地搖搖頭回應。

因此對於情緒處理與表達能力較弱的 ADHD 兒童，重演技巧確實能幫助他們重新回到人際衝突的場景，重新覺察自己及他人的情緒與想法，並透過反覆的澄清與重演，鬆動其原本困擾自己或他人的知覺，甚而產生新感受、想法或行動，化解人際互動上的僵局。

而在運用替身、角色交換、鏡觀及重演等心理劇技術以促發 ADHD 兒童人際知覺鬆動的歷程中，導演若能敏察於 ADHD 兒童當下的狀態與需求，適時融入心理劇技術，將更有助於 ADHD 兒童人際知覺的鬆動。例如在第二次及第九次團體的心理劇中，小育接受導演的邀請擔任主角，透過身體行動演出自己的人際衝突困境，而

當其身體行動卡住時，經由導演運用替身、鏡觀、角色交換、重演等心理劇技術及詢問、提示、鼓勵等引導性話語，加上輔角的話語或演出，讓小育逐漸浮現影像，更認真地回想、描述與重新演出，進而產生新的身體感受，並持續透過身體行動逐漸覺察自己及他人的情緒、想法與行為，慢慢鬆動自己的人際知覺。因此依據小育參與心理劇演出的歷程，研究者發現以心理劇協助覺察及表達能力較弱的 ADHD 兒童面對人際衝突時，導演扮演極為重要的角色，必須靈活運用各種心理劇技術，而且需要較多的動作示範與詢問、提示、鼓勵、同理的話語，幫助 ADHD 兒童更深入地探索自己與他人的知覺。

## 討論與建議

本研究以詮釋現象學的方法，透過融入心理劇技術的人際關係團體探究 ADHD 兒童的人際知覺經驗，研究發現 ADHD 兒童人際知覺經驗包含「接收人際訊息後的立即反應」、「立即反應引發他人具衝擊性的人際話語」、「陷入人際知覺困局」、「人際知覺鬆動」及「開展人際知覺新局」等五個階段，而心理劇技術確實能促發 ADHD 兒童人際知覺經驗的鬆動。以下即針對 ADHD 兒童人際知覺經驗的轉化歷程、心理劇技術對 ADHD 兒童人際知覺轉化之影響及其運用，以及 ADHD 兒童人際關係團體帶領等面向進行討論與省思，進而提出本研究的限制與建議。

### 一、ADHD 兒童人際知覺經驗轉化呈現動態的歷程

Ruderman(1974)認為人際知覺的過程是動態的(引自張小芬,2000),Verderber 和 Verderber 也指出人際知覺是知覺者、被知覺者與發生知覺之情境等因素交互作用的複雜歷程(曾端真、曾玲泯譯,1996)。本研究結果亦發現 ADHD 兒童的人際知覺經驗轉化呈現動態的歷程，除了與上述學者的觀點相呼應，並進一步更具體、細膩地呈現出其 ADHD 兒童人際知覺經驗轉化的動態歷程。如圖 1 所示，在接收到人際訊息後，ADHD 兒童先依其行為特徵產生立即反應，再透過自己與他人持續不斷的對話與行動，在「衝擊性的人際話語」、「人際知覺困局」、「人際知覺鬆動」三階段間反覆經驗著，終於逐漸走出人際知覺困局，開展新的人際知覺經驗。

### 二、心理劇技術運用於 ADHD 兒童人際關係團體之討論

#### (一) 身體行動有助於 ADHD 兒童拓展其人際知覺經驗

對於具分心、過動及衝動特質，且經常在表達上有困難的 ADHD 兒童而言，單純以話語方式和他們討論生活中的人際衝突時，常讓他們無法專注，亦無法清楚表達自己的行為、想法與感受。心理劇著重身體行動，除了能提高 ADHD 兒童參與的意願，亦能幫助他們從身體行動引發出思考或語言行動，再慢慢練習透過表達處理情緒或解決問題。從小育在團體中參與心理劇的反應中亦發現，當帶領者邀請成員進行一些身體行動的體驗或演劇時，喜歡動的小育常會開心地表達極高的意願，也會積極爭取演出並認真執行，在導演的引導下，藉著身體行動探索自己的情緒與想法，並練習表達。

Kranz (1991) 認為對於不易理解他人感受及抽象思考的兒童，相較於著重語言表達的輔導形式，心理劇能透過表演與導演的引導、增強，幫助兒童更深入地探索自我情感、理解他人以至解決問題。國內以團體輔導方式對特殊兒童人際關係所進行之研究亦顯示，透過較為具象式的媒材或遊戲活動的方式引導特殊兒童，對於特殊兒童人際關係的促進或人際困擾的改善是有幫助的。而相較於其他具象式的媒材，研究者認為心理劇著重行動體驗的方式更貼近 ADHD 兒童喜歡動的特質，以身體行動作為介入的起點，再進一步透過身體行動開展其知覺經驗並學習與他人溝通，因此身體行動是心理劇促發 ADHD 兒童開展人際知覺、學習人際互動的重要媒介。

## （二）心理劇技術的運用時機與方式

本研究的人際關係團體，從小育三年級上學期中至四年級上學期末，進行了兩回預試團體及一回正式團體。在預試團體階段，當研究者發現三年級的團體成員較無法進入演劇的脈絡時，團體方案便多安排體驗性的活動，幫助成員建立關係，提升團體凝聚力，在演劇方面則調整成由帶領者依據成員在學校生活中發生的人際困擾編劇，引導成員體驗心理劇的演出。就整個研究團體的歷程看來，預試團體就如同正式團體的暖身階段，經由預試團體的體驗與練習，進行正式團體時，四年級的團體成員便較能在帶領者的邀請下進行演劇，也較能進入演劇的情境脈絡中。

而從小育進行演劇的過程中亦發現，替身及角色交換等技術對他而言確實較為困難，他通常無法直接以角色立場思考、感覺及表達，需要導演或輔角給予提示或示範後，才能逐漸以角色立場回應。因此心理劇技術的體驗或練習，對國小階段的 ADHD 兒童是需要的，本研究的團體督導亦建議團體於建立關係階段可先安排一些心理劇技術的練習，如替身、空椅技巧體驗活動，並將空椅改為筆偶。從成員參與



空椅的體驗活動中確實發現，他們對造型有趣的筆偶深感興趣，也願意對著筆偶表達，可見以玩偶等較具象的媒材代替空椅，更能幫助成員融入空椅練習的情境中。

從團體帶領的體驗及督導的建議中，研究者亦領會到，兒童的心理劇要跟著兒童的狀態走，須靈活運用暖身活動，幫助成員進行更多的自我揭露，如果成員願意演劇就進行心理劇，但若成員無演劇的意願，也要尊重成員的狀態，安排其他活動。而且進行兒童的心理劇須放慢速度，針對關鍵的對話或動作，不斷地引導兒童體驗再體驗，表達再表達，即便演劇無法完整，兒童也能在短時間的體驗過程中獲得新的身體感受。

從正式團體的過程來看，第二次、第四次和第九次團體的心理劇演出，均起因為團體成員突發的人際衝突事件，由此可見心理劇的演出並無法預先安排，雖然有預擬的團體方案，但仍需要隨時敏覺於團體成員的需求，視成員狀態調整團體活動內容。此研究體驗亦呼應了許玫倩（2006）的建議，對於注意力短暫及自我控制能力較弱的 ADHD 兒童，可以盡量用動作和具象方式帶領活動，以吸引其注意力，但是細部的活動內容仍須視成員此時此刻之心理需求、團體當下的動力，以及各種實際狀況而做彈性地調整。

### （三）融入心理劇技術的團體輔導與特殊教育課程如何交互運用

課程訓練形式的介入能直接提供學生合宜的人際互動技巧，但卻較難引導學生經驗自己行為背後的感知；而團體輔導的形式則較能引導學生更深刻地經驗與表達自己的想法與感受，進而調整其人際互動的觀點與行為，但需要較長時間的陪伴與引導，才能發揮潛移默化的改變。

因此研究者認為在 ADHD 兒童國小階段，一至三年級適合以課程訓練形式為主，心理劇體驗活動為輔，透過社會技巧的學習與訓練，協助他們建立基本的人際互動技能，並融入遊戲或一些心理劇的體驗活動，如正式團體第二次所進行的「自我介紹模仿版」，讓兒童盡量透過身體行動體驗，減少討論與分享的部分。四至六年級則較適合以團體輔導形式為主，透過身體行動的體驗，更細膩地去接觸與探索自己及他人的情緒、想法與行為，進而引發人際知覺經驗的轉化，學習新的人際互動模式。而特殊教育領域所運用的社會技巧或專注力訓練課程，如正式團體第一次進行的「叫名傳氣球」活動，在心理劇團體中則可作為演劇前的暖身活動，但當這些活動體驗完後，仍要回到此時此刻，讓成員的心思聚焦在團體的現場，覺察、表達與分享對這些活動的經驗。

### 三、ADHD 兒童人際關係團體帶領之省思

#### （一）班級導師與團體成員對 ADHD 兒童參與人際關係團體之影響

因為小育三年級的班級導師變動極大，一共換了三位導師，在選擇以小育為研究對象後，為了因應每位導師的意願及想法，預試團體在成員的甄選及帶領的時間安排上均面臨極大的挑戰。小育四年級時雖然又換了一位班級導師，但該位導師能有效管理班級，也能接納小育的特殊性並給予適性指導。此外四年級的成員在甄選時又刻意安排小育較能接納的班級同儕，減少成員間可能的衝突機會，加上一半以上成員參與過兩回預試團體，已較為熟悉團體的進行方式，亦逐漸發展出對團體的安全感，所以正式團體進行時，小育及其他成員均能較快進行自我揭露與演劇。由此顯示班級導師與同儕間的接納與支持，能讓 ADHD 兒童更安穩地在團體中體驗與學習。

#### （二）團體時間與場地的挑戰

本研究的場域是研究者任教的國小，因為國小每節課只有四十分鐘，時間較短，加上學生經常因為參加社團或比賽練習而臨時缺席，如何安排適合的團體時間及次數確實是一大挑戰。另外在團體場地的選擇上，雖可預借學校場地，但可能會因學校舉辦重要活動而必須有所更動，所以無法固定在同一場地進行團體。不過挑戰亦是研究的動力，為了減少時間與場地對研究可能造成的干擾，研究者便選擇國小作息時間最長的午休時間，除了事先確認預借場地的使用狀況，亦預先規劃備用場地以備不時之需，終於將時間與場地的干擾降到最低，讓研究團體得以順利進行。

#### （三）團體帶領者的多重角色

於本研究中，研究者是團體帶領者及心理劇的導演，也是研究對象的資源班教師，對其他團體成員而言，亦具有學校教師的身份。研究者在帶領預試團體時，即察覺自己常會忍不住想管理、勸誡在團體中嬉鬧的成員。在團體督導的提醒及對團體歷程的反思後，便嘗試透過強調團規、肯定正向行為的成員、說明及提醒獎勵制度來鼓勵成員尊重團體。而在演劇過程中，除了先向成員強調，主角、輔角或觀眾要隨時注意台上的情形，當觀眾無法進入舞台情境時，則適時提醒觀眾，要一同協助主角，若其他人的騷動干擾到主角正在處理的事情，才須介入或制止。此外在導劇時，研究者亦會提醒身為導演的自己，要放下教師的角色，以主角的看見與感知來引導演劇。因此如何在多重角色間適度地切換與拿捏，的確需要研究者時時敏覺、省察、反思與修正。

#### 四、研究限制與建議

本研究以一位 ADHD 學生為研究對象，透過融合心理劇技術的人際關係團體之規劃與帶領，探究 ADHD 兒童參與人際關係團體中的人際知覺。在研究過程中，研究者面臨到研究對象班級導師變動的考驗，也受到研究團體在時間規劃及場地安排上的限制。而在研究資料的蒐集與分析方面，為了詳實且細緻地呈現 ADHD 兒童的人際知覺樣貌，研究者採詮釋現象學取向的資料蒐集與分析方式，從團體逐字稿的謄寫到文本的反覆閱讀、整理與分析，所需投注的時間與心力確實是研究歷程的一大挑戰。此外，研究結果所呈現出的人際知覺經驗轉化歷程，能否推論至其他 ADHD 兒童，尚需更多研究的驗證。

研究者期待藉由本研究呈現出心理劇技術對 ADHD 兒童人際知覺轉變之影響，並對未來研究與特殊兒童教學輔導工作提出以下建議：

##### （一）對未來研究之建議

本研究以一位 ADHD 兒童為研究對象，探究 ADHD 兒童在人際關係團體中所呈現的人際知覺經驗。之所以會選擇僅以一位 ADHD 兒童為研究對象，進行人際關係團體的規劃與帶領，除了因為問題行為成員過多會影響團體的流暢性外，運用心理劇協助主角進行自我探索時，經常需要輔角的協助，如果特殊兒童人數較多，導演及輔角的負擔相對較重。此外本研究聚焦於 ADHD 兒童參與人際關係團體中的人際知覺經驗，並未針對 ADHD 兒童參與心理劇的歷程進行更細膩的探究。因此若欲針對此議題進行更深更廣的研究，研究者建議可嘗試增加 ADHD 兒童的人數，但仍須謹慎考量團體動力的問題。另外可針對以 ADHD 兒童為主角的心理劇進行更細膩的探究，除了演劇過程的觀察外，亦可在演劇後訪談主角，瞭解 ADHD 兒童參與心理劇的人際知覺歷程。

##### （二）對 ADHD 兒童教學與輔導之建議

而對於人際知覺及表達有困難的 ADHD 兒童，心理劇能讓他們從其喜好的身體行動探索自己及他人的經驗世界，是十分適合 ADHD 兒童的輔導方式。因此針對 ADHD 兒童的教學與輔導，不論是特殊教育課程、個別諮商或團體輔導，均可思考融入心理劇技術的可行性，例如加入身體行動的活動設計，讓 ADHD 兒童透過身體行動的體驗，探索更多感受與想法，開展其人際互動中的知覺經驗。

本研究透過詮釋現象學的分析，從 ADHD 兒童參與融入心理劇技術之人際團體歷程中發現其人際知覺經驗轉化歷程，亦呈現出心理劇技術如何促發 ADHD 兒

童鬆動其人際知覺。因此透過本研究，我們有機會更細膩地瞭解 ADHD 兒童的人際知覺及運用心理劇技術以擴展其人際知覺經驗的歷程，期能對 ADHD 兒童人際知覺的未來研究及實務應用有所貢獻。

## 參考文獻

- 王省淑（2011）。社會訊息處理教育方案對國小注意力缺陷過動障礙兒童人際認知問題解決能力之成效。國立臺北教育大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 李姿瑩（2003）。社交能力訓練介紹。國教新知，49，36-50。
- 李維倫（2004）。「置身所在」做為心理學研究的目標現象及其相關之方法論。應用心理學研究，22，157-200。
- 李維倫、賴憶嫻（2009）。現象學方法論：存在行動的投入。中華輔導學報，47(1)，112-143。
- 余德慧（2001）。詮釋現象心理學。臺北市：心靈工坊。
- 洪雅琴（2005）。受保護管束犯罪少年心理分析治療的詮釋現象學研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 洪儷瑜（1993）。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（2002）。社會技巧訓練的實施－如何教。載於洪儷瑜（主編），社會技巧訓練的理念與實施（28-50 頁）。臺北市：國立臺灣師範大學特殊教育系。
- 胡嘉琪、程小蘋、洪千惠、吳錦鳳、周繼礎、夏敏（譯）（2002）。（Blatner 著）心靈的演出－心理劇方法的實際應用。臺北市：學富。
- 許玫倩（2006）。一位藝術治療團體之 ADHD 成員在兒童發展中心之歷程與效果研究。臺北市立教育大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 張小芬（2000）。後設溝通訓練課程對增進聽障學生人際知覺與後設溝通能力之教學效果研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 陳珠璋、吳就君（1983）。由演劇到領悟。臺北市：張老師。
- 曾端真、曾玲珉（譯）（1996）。（Verderber 與 Verderber 著）人際關係與溝通。臺北市：揚智文化。

- 楊琇博（2005）。「親子互動團體治療方案」對 ADHD 兒童的輔導成效評估。國立臺南大學碩士論文，未出版，臺南。
- 廖鳳池（2002）。兒童諮商團體：理念與方案。臺北市：心理。
- 鄭惠雯（1997）。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。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 歐吉桐、陳信昭、韓青蓉（譯）（2008）。（Kellermann 著）心理劇的核心——心理劇的治療層面。臺北市：心理。
- Amatruda, M. J. (2006). Conflict resolution and social skill development with children. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry* (15453855), 58(4), 168-181.
- Barkley, R. A. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York, NY: Guilford Press.
- DuPlessis, J. M. & Lochner, L. M. (1981). The effects of group psychotherapy on the adjustment of four 12-year-old boys with learning and behavior problems. *Journal of Learning Disabilities*, 14(4), 209-212.
- Kranz, P. L. (1991). A demonstration of warm-up techniques with young children. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 43(4), 162-166.
- Matthys, W. & Cuperus, J. M. (1999). Deficient social problem-solving in boys with odd/cd, with adhd, and with both disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(3), 311.
- Pope, A. W., Bierman, K. L., & Mumma, G. H. (1989). Relations between hyperactive and aggressive behavior and peer relations at three elementary grade levels. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(3), 253-267.
- Silver, L. B. (1992). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A clinical guide to diagnosis and treatment*. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing.
- Stewart, J. & Buggey, T. (1994). *Social status and self-esteem: Children with adhd and their peers*. Retrieved from ERIC database (ED400630).
- Zachariah, M. & Moreno, R. (2006). Finding my place: The use of sociometric choice and sociodrama for building community in the school classroom. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 58(4), 157-167.

# **The Research on Interpersonal Perception of a Child with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: Experience and Perspective of a Group Leader**

Chia-Tsun Chang

Donghu Elementary School of Taipei

## **ABSTRACT**

The aim of this study was to understand the interpersonal perception of the child with attention-deficit hyperactivity disorder who participated in the interpersonal relationship group. This study planned an interpersonal relationship group program based on interpersonal perception theory, interpersonal relationship characteristics of children with attention-deficit hyperactivity disorder, and psychodrama techniques. The subject for this study was a fourth-grade student with attention-deficit hyperactivity disorder in the elementary school. Five classmates were invited to participate in the interpersonal relationship group. This interpersonal group is held once a week for fifty minutes and for a total of thirteen times. This study employed hermeneutic phenomenological approach for data analysis. The results showed that the child with attention-deficit hyperactivity disorder experienced five stages of interpersonal perception, including (1) immediate response after receiving interpersonal information, (2) immediate response triggered offensive interpersonal words, (3) suffering from difficult time of interpersonal perception, (4) becoming more flexible on interpersonal perception, and (5) developing a new vision of interpersonal perception. The results also showed that psychodrama techniques such as double, mirror, role reversal, and replay could promote the loosening of interpersonal perception in the child with attention deficit hyperactivity disorder. Finally, based on the reflection of the current findings, research limitations and suggestions are discussed for future study and practices.

**Keywords:** Attention-deficit hyperactivity disorder, hermeneutic phenomenology, interpersonal perception, interpersonal relationship group, psychodrama