

遊戲治療訓練下的幼教人員專業發展之分析

吳珍梅

中臺科技大學幼兒保育系

王秀美

美和科技大學社會工作系

本研究係探討三十名在職進修的幼教人員接受一學期 18 週遊戲治療實做與督導後的專業發展。本研究採質化研究法，分析修課者的遊戲治療學習日誌、督導反思與期末師生訪談內容。

研究結果發現接受遊戲治療訓練後的幼教人員更能覺察幼兒當下的情緒並使用情感反映技巧，體驗初始階段的關係探索，重新建構對幼兒的理解，並藉由遊戲背後的需求增進對問題的評估與診斷。而在課堂督導後的反思中亦肯定實務演練提供另一種與幼兒互動的經驗，督導的澄清與統整有助於進行後設認知的再學習，以及強化幼教人員教學信念的建立。

本研究認為遊戲治療運用於幼教人員，提供師生情意互動與關係建立的基礎，有助於連結以幼兒為中心的教學模式，而實務督導結合自我反思的訓練則建構出幼教人員的專業發展之重要途徑。

關鍵詞：幼教人員、遊戲治療、反思、專業發展

壹、前言

在教育與助人領域的專業發展中，實習制度與實務演練是常見的學習方式之一，透過實習與實務演練能有效整合理論與技巧，從中進行反省與調整，而獲致一種更深刻的領悟及應用。Calderhaed 與 Miller (1986) 的研究指出，在實際教學時，實習教師與學習者所應用的知識基礎 (knowledge base) 並非完全以課堂中所學習的專業知識為主，而是從他們的指導者在現場中所提供的督導或教學示範行為中，進行所謂的「學徒式的觀察」，以獲取更可用的知識。在此歷程中，教師所學習的不僅是教學知識，亦是一種教學態度與教學信念的探究。換言之，一個教師的專業成長是回歸至現場的教學經驗與實做演練中進行的。

近年來，幼教人員的專業成長均強調以學習者的「反思」為基礎，這是一種結合理論與實務經驗的意義建構過程 (谷瑞勉, 1997; 陸錦英, 2004)。由幼教人員自身經驗為起點，在教學情境中發現問題，檢視覺察其中的意涵，建構出以幼兒與教師連結的互動經驗與學習歷程，逐步統整出漸進發展的教學知能。

研究者長期擔任教保人員之培育工作，在教育專業科目中意圖整合理論與實務督導，協助學習者進行反思歷程，以強化其專業知能之建構。其中，「遊戲治療」即為研究者進行反思教學實踐的課程之一。對幼兒而言，遊戲就是工作；遊戲反映了幼兒內在的經驗與感受，並做為情緒表達與內在經驗整合的媒介。自 Guernsey 於 1960 年代開始實施「親子遊戲治療」(Filial Therapy) 以來，有許多研究肯定以父母做為遊戲治療的代理人 (psychotherapeutic agents)，不僅提升幼兒的自我概念與人格發展，也幫助父母的親職效能及正向親子關係的建立 (吳珍梅, 2009)。

此種模式後來逐漸廣泛運用在與兒童人格發展相關的半專業人員，如父母、幼教人員、護士、社工師、學校教師等，經過短期密集的訓練與督導的實務教導下，受訓者在他們自己的工作領域中，透過遊戲治療來建立與兒童的正向積極關係，協助兒童情緒覺察與經驗表達 (Guernsey & Gavigan, 1981; 曾仁美、高淑真, 2005)。由於這些受訓者往往是兒童生活與學習中的重要他人，藉由學習在遊戲室內與兒童相處的經驗，能有效地改善他們在遊戲室外與兒童互動的行為和態度，促進孩子的正向成長。

本研究關注幼教人員的學習經驗與專業成長，藉由現職幼教人員在修習遊戲治療課程中的實務演練與督導經驗中，進行自我覺察與自身的學習反思，建構以幼兒為主的師生互動及教學模式，期待幼教人員能在一次次的反思歷程中，形塑個人的教學信念與價值觀，引發幼教人員意義化的教學行為與正向的師生互動。

基於上述，本研究之目的為二：

- (一) 瞭解幼教人員接受遊戲治療實務訓練下的自我覺察經驗。
- (二) 探討幼教人員接受遊戲治療督導訓練後的自我反思內涵。

以下將進一步就督導下的遊戲治療訓練與幼教人員的專業發展相關研究內容與討論進行整理。

一、督導下的遊戲治療訓練

「遊戲治療」(play therapy) 在國內是一新興發展的心理治療專業領域，近十年來應用於兒童個案之治療，其研究與實務成效卓越(王文秀，2002；林美珠，2002；鍾鳳嬌，1990)。進一步整理這些博碩士論文與專業期刊的相關研究(曾仁美、高淑真，2005；鄭雅齡，2002)，大致可包含下列幾個研究焦點：個別與團體治療的成效、質化與量化方法的評量、歷程與效果的分析、遊戲主題與關係互動的描述、專業遊戲治療與親子遊戲治療的介入等多元樣態，提供實務工作者更深更廣的認識與運用，非常值得肯定。但相較於國外遊戲治療這十年的研究取向(Misty, 2003)，國內有關遊戲治療的學習與督導訓練之關注仍有所不足，亟待努力與開發。

Kao 與 Landreth (1997) 以修習遊戲治療課程的研究生為對象，提供初學者遊戲治療的相關理論、進階學習者及授課教授的臨床錄影帶，並與自願的一般兒童進行遊戲治療與實務督導；協助初學者增進下列七項能力：(1) 認識遊戲治療的理論取向；(2) 發展適合的遊戲治療哲學和取向；(3) 鼓勵以兒童的觀點看待兒童；(4) 催化對兒童正確的情緒溝通；(5) 瞭解兒童行為的意義；(6) 與兒童在遊戲治療中建立關係；(7) 增進初學者自我探索進而瞭解自己。研究結果發現此課程可以改變初學者對兒童的態度與信念、增進應用遊戲治療技巧的信心和知識、並且在控制傾向與認知效能這兩個人格態度上有減緩的程度，呈現更多的情感支持與情緒經驗。

國內何美雪、高淑真、洪慧娟(2005)以半專業的國小認輔教師為研究對象，提供十週的親子遊戲治療訓練課程，應用於七位認輔兒童進行遊戲治療互動，評估其輔導知能、與兒童互動的訓練效果。研究發現訓練後的教師在遊戲治療的認知、情意與態度上有所進步，與兒童相處中的批評、命令口語減少，且由團體前的「指導」角色轉變為對兒童的「陪伴」與「支持」角色。

另一方面在遊戲治療的訓練對象上，有愈來愈多研究將遊戲治療應用於兒童環境中的重要他人，如父母與教師(Brown, 2000; Guerney & Flumen, 1970; Kranz, 1972; White, Flynt, & Draper, 1997)。這些訓練的目的並不是要幫助父母與教師成為一個心理治療者，而是幫助父母與教師成為一個心理健康的促進者，以之前建立的親子與師生關係為基礎，進入兒童的情緒世界，給予兒童經驗感受的治療性回應，催化與兒童正向的關係互動，陪伴兒童一起面對發展過程中可能出現的困境，增進他們的問題解決態度。何長珠、吳珍梅(2003)與葉貞屏(1993)認為許多沒有心理學背景的父母親、教師及保育人員，在接受遊戲治療訓練與專業督導後，也能有效幫助不適應的兒童，因為這些兒童的不適應行為常常反映出他們在環境中與成人相處上的困難，這些非專業或半專業的人員獲得一些與兒童相處的技巧後，能更深入瞭解兒童內在的需求，體會到兒童是可以為自己負責，嘗試把遊戲情境中與兒童相處的技巧應用到日常生活後，也改善了與兒童間的關係。

在遊戲治療訓練的文獻中，治療者對兒童情緒經驗與自我的覺察係為重要的研究焦點(Kranz & Lund, 1994; Wittenborn, Faber, Harvey, & Thomas, 2006)。王文秀(2002)具體指出遊戲治療的訓練架構可分兩個層級，初階強調技巧的熟練與治療師的自我覺察能力，加強實作與經驗活動，進階重點則在治療中融會貫通理論技術，對個案的概念化以及發展個人諮商風格等。由於遊戲治療強調以治療者本身做為治療工具，需以幼兒為中

心，積極建立與幼兒的信任關係，催化一種溫暖、接納的氣氛，以協助幼兒強化其自我功能，因此治療者的自我覺察、情緒反映、以幼兒為主的基本態度之形塑、專業知能之整合，需透過課程學習與實務操作中不斷的覺察、審視與統整。是以本研究問題之一：幼教人員在接受遊戲治療課程之實務訓練的學習經驗為何？這些學習經驗是否有助於對兒童幼兒的覺察？或是對幼兒更深刻的認識與了解？以回應實務課程的學習對幼教人員專業發展的價值與意涵。

二、 幼教人員的專業發展

幼教人員的專業發展分為職前培育、初任實習與在職進修三類。這三類學習經驗中最為幼教人員所重視以及對幼教專業發展影響最大者為理論與實務結合的在職進修階段，林育瑋（1996）指出此階段的專業學習重點是一種反思、覺察與討論情境中進行專業知識的整合與管理的歷程。Osterman 和 Kottkamp（1993）認為有效能的專業發展是一種反省實踐的歷程，旨在統整教師個人學習的外顯信奉理論（*espoused theory*）與累積的內隱「應用理論」（*theories-in-use*），建立一系列學習、覺察、批判的途徑，這其中歷經觀察與反省、感知與覺察、形成改變的意識與假定、投入實踐改變的行動、達成專業發展的整合歷程；將此反省實踐歷程應用於教學實務中，教學者成為一研究者（*teacher as reseacher*），能建構適切的教育知識與理論，也能從實踐中整理、評估理論的適切性與正確性，於是教學者不僅成為專業的主體，也同時是理論與實踐的具體行動者。

幼教人員的專業發展被視為幼教改革的關鍵因素之一。其進行的方式多元而豐富，其中以自我為導向的學習模式大致可歸納為自傳記錄、建構反省和教學檔案蒐集三大類（陸錦英，2004）：自傳記錄主要以自傳方式來敘述自己的生命故事與教學歷程，可幫助教育人員省思自己教學的優缺點；建構反省強調個人與環境中持續反省、修正與建構知識的歷程；教學檔案則指教育人員有系統的蒐集教學相關的資料，提供教學脈絡，從中萃取意義、進行修正。這三種方式均強調要培養教育人員的反思能力（*reflection*）。

Slepkov（2008）從教學現場的實做來建構幼教人員的專業發展；他認為所有的進修學習最終在改善每日的教學，統整教育人員「專業」與「人」的發展。就一個成人學習的歷程，可分為工具性（*instrumental*），如技巧學習；對話性（*dialogic*），如透過討論獲得知識；自我反思性（*self-reflective*），如透過反思實踐來形成知識。過去幼教人員的專業學習以前兩者為主，但「學習」是一種回應在工作現場長期持續的行動調整，則反思歷程更能結合班級情境與教學經驗，建構創新知識的系統。

反思有助於教育人員專業的成長，也使專業工作獲致更多的支持與鼓勵（Bailey, 1997）。Tabachnich 和 Zeichner（1991）認為反思是在協助教育人員有意識的去確認或解釋教室內發生的種種事情或問題，用心思考這些事情與問題的過程中，規劃出較為合理的教學活動與教學內容。然而幼教人員的反思習慣不易養成，亟需在職進修或專業培育課程中積極培養。古瑞勉（1997）針對 32 位志願參加、2-30 年服務年資的幼教師，提供一個持續兩學期、十個主題的在職進修反思課程，結果顯示幼師需要兼顧其心理與專業需要、以互動為主、適合發展長期有系統的反省性在職進修課程。幼教師在反思過程如能得到適當的回饋與支援，較能持續其反思的動機與行為；而反思後的實踐若能結