

淺談幼兒園融合班繪本媒介的特殊幼兒情緒教學

曹純瓊

台中市慧明幼兒園

黃淑珍

高雄市怡親幼兒園

張麗霞

台中市慧明幼兒園

摘要

繪本是幼兒園最常採用為情緒教學的媒介且有良好成效，然而實際實施情形特別是在融合班則少為文探討之。本文因此透過參與式觀察紀錄和文件蒐集方式，以繪本展開主題教學活動為課程特色的親親幼兒園彩虹班（1名教師15名幼兒之融合班/中班）及2名個案（小涵、小倩）為例，淺論其透過繪本閱讀融入主題活動並結合幼兒小書/兒歌創作、臉部表情及創意肢體動作、同儕典範與模仿、戲劇扮演、學習區情境佈置等多元策略的應用，並結合家庭關懷及社區資源運用，有效化解兩名幼兒的情緒問題。

關鍵字：繪本閱讀、情緒教學

壹、前言

培育幼兒情緒發展在幼兒園是重要的教保活動目標之一。美加日等國家更將之視為國家重要教育政策之一（CASEL, 2013）。相關研究皆指出幼兒園階段開始培育幼兒情緒發展能力不僅可強化兒童健康與安全，且對其未來學業表現及終生學習皆有正向影響（Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2007）。確實有許多有學習困難的小學生在學齡前階段即已出現受到成人關注的社會情緒問題（Forness, Kavale, MacMillan, Asarnow & Duncan, 1996）。嬰幼兒於早期發展階段出現的生氣、反抗、易分心或退縮等負向行為，亦有可能隨著年齡增加而仍持續存在（Carter, Briggs-Gowan & Davis, 2004）。部分注意力不足過動症及對立反抗症（Oppositional Defiant Disorder）學童於嬰幼兒時期有衝動、易怒、反應激烈等行為（梁真今譯，2015）。幼兒園教師深感困擾的情緒行為問題，據相關研究可分有三大類：入學適應與分離焦慮的發展適應困難、自閉症/注意力不足/智能障礙等身心因素導致的特殊適應困難、及攻擊或內向退縮等家庭社會因素導致的行為適應困難（吳珍梅、程小蘋，2013）。

為有效改變幼兒情緒問題或/和促進幼兒情緒發展，學前特教師會採用多元的策略方法。常用策略如：引導幼兒理性思考原因自我尋找最佳問題解決策略或自我指導/規範等的認知策略、正增強/忽視/轉移注意力或楷模典範的行為策略、或情感同理等策略的運用。針對特殊幼兒則尚有社會故事、地板時間、感覺統合等等方法的應用。不過，在幼兒園最常運用的是繪本教學。自從教育部於2001年推動全國閱讀計畫以來，繪本在學校、民間團體及家庭已是普遍的成人/親子互動的最佳媒介，也是幼兒容易接近和喜愛的物品。透過繪本進行情緒教育或情緒教學在幼兒園也是常用的策略，且有相當成效。聆聽或閱讀繪本的功用不僅止於促進幼兒讀寫萌發、語言/認知的學習與發展，且有助於培育幼兒創造想像力、美感及社會情緒等發展能力。本文因此透過參與式觀察紀錄與文件蒐集方式，以繪本展開主題教學為特色的高雄市私立親親幼兒園（化名）實務例，淺論幼兒園融合班繪本媒介的情緒教學。

貳、幼兒情緒發展與情緒問題

一、情緒的定義

「情緒」是由大腦的前腦（大腦皮質的前額葉、邊緣系統的顳葉）及中腦（下視丘、下視丘與腦下垂體的內分泌系統）負責控制與調節的（朱迺欣，2010）；是個體對內在與外在刺激的整體主觀反應，是行為（表情、身體動作及工具行為）的生理變化（情緒的生物化學、內分泌、腦機能等）及情緒經驗（情緒的解釋、外在事件評估及主觀情緒感覺）的統合（簡淑真，2001）。目前教育部（2012）積極推動「幼兒園教保活動課程暫行大綱」的情緒領域，亦具體界定「情緒」為「個體解讀內外刺激而產生的生理與心理之整體反應」，並將幼兒情緒分有情緒覺察與辨識、情緒理解與表達、情緒調節等四類情緒能力。一般，情緒又可分為正向情緒（愉快、樂觀、興奮、自信、平靜、喜悅等）和負面情緒（生氣、憤怒、仇恨、不高興、忌妒、恐懼、悲傷、憂慮、不安、壓抑、迷惘、不滿、憎恨、厭惡等）二類（朱迺欣，2010）。

二、幼兒情緒發展

談到幼兒的情緒發展，大多以動機理論說明不同年齡階段的基本需求與核心發展目標。應用的理論有：Freud 的性心理發展期（口腔期、肛門期、性器期、潛伏期、兩性期）之人格發展論、Erickson 的八個發展危機與任務（信任與不信任、自主對羞怯懷疑、創造進取對內疚、勤奮對自卑、自我認同與角色混淆、親密對孤獨、繁殖對停滯、自我完善對失望）之心理社會發展論、Maslow 的 X 需求層次論（愛與隸屬需求、受人尊重需求、自我實現需求）與 Y 超越靈性需求論、及 Cartensen 等（1999）強調社會互動、追求目標以滿足個體基本需求的社會情緒選擇理論等。張春興（1998）提出情緒發展有二個原則：（1）其序是與生俱來的，但是隨著個體生長成熟而逐漸分化，由簡單而趨複雜；（2）情緒表現時機與情緒動機作用而產生的行為多受到學習因素影響。林傳鼎（1963）具體指幼兒情緒發展遵循泛化、分化、及系統化的三個發展階段，且有一定的發展順序並在五歲時多已分化完成，性格亦定型並有個別差異。新生嬰兒一出生即有愉快與不愉快的兩種可清楚辨別的情緒反應，出生半個月至第 4 個月末分化出現欲求、喜悅、厭惡、煩悶、驚嚇等情緒；4~6 個月大嬰幼兒出現社會性情緒；直至入小學前，陸續有親愛、同情憐憫、尊敬及羨慕等 20 多種情緒（林傳鼎，1963）。

三、幼兒園受關注的特殊幼兒情緒問題與可能原因

（一）特殊幼兒的情緒問題

僅提出目前在幼兒園最受注目的特殊幼兒情緒問題，分有以下三大類：

1. 分離焦慮與拒學

分離焦慮或牽絆（幼兒或家長之於對方的或雙向的）、幼兒不適應團體生活（新生或寒暑假過後的開學期間）或拒學等問題是幼兒園教師感到困擾的挑戰；拒學幼兒可能有情緒行為問題或症狀：幼兒在幼兒園有腹痛發燒、食慾不振/偏食、頻尿、長時間感冒等症狀，假日或不上學則症狀減輕消失且情緒安定，上學則症狀再現；周末假日手足互動良好而平日上學前或回家後則有激烈爭鬥；日常生活習慣變差（曹純瓊，2013）。

2. 受虐兒的創傷與憂鬱不安

嬰幼兒受到長期疏忽照顧或遺棄、身體虐待（受到踢踹、毆打、綑綁、推摔、燒燙或過度體罰等）、性虐待（猥褻或強暴）、精神虐待等皆是受虐的可能情形；多發生於家庭或校園/托嬰中心。根據調查（高媛媛，2005），嬰幼兒最易受虐類型是身體虐待（0-2 歲最易因此致死），

其次依序是性侵害（高危險年齡層 13 歲、5-7 歲）、疏忽、攜子自殺（0-5 歲最易因此致死）、心理虐待。身體受虐兒童會有以下情緒行為問題：不肯解釋或解釋不清楚身體的新舊傷痕或骨折脫臼等創傷，非常愛哭或從不哭泣、害怕回家或對成人肢體接觸表現敏感或害怕等（高媛媛，2005）、表現出對施虐者的恐懼害怕/憤怒與不安、容易分心和過度反應、自我價值感低或自怨、攻擊或退縮、或甚至引發憂鬱症（Murphy & Cascardi, 1999; Shields & Cicchetti, 1998）。

3. 發展遲緩與身心障礙兒童的情緒行為問題

自特殊教育法於 1997 年第一次修訂以積極推動融合教育以來，特殊兒童特別是輕度兒童在普通班的安置率逐年增多，以近五年 3 月教育部特殊教育通報網統計為例，自 2010 年 11082 人持續增加到 14017 人。一般幼兒愈年幼其情緒管理愈弱，而其思維亦以自我為中心，因此在班級常有哭鬧及攻擊等情緒行為問題；特殊幼兒也不例外，且因其發展遲緩或症狀而可能更易有多樣的情緒行為問題。以下僅摘要 Kutscher, Attwood, & Wolff (2014) 論述下列兒童可能的情緒行為問題（引自曹純瓊等譯，2015）：

- (1) 注意力不足過動症兒童自我控制弱而易分心、無法控制內在思考而衝動、過動、過度反應、缺乏彈性且暴躁易怒，可能會說謊/咒罵/偷竊或責怪他人，並可能伴隨有焦慮症、憂鬱、學習障礙、自閉症或妥瑞症。
- (2) 對立反抗症和破壞行為障礙嬰幼兒可能固執、不聽話、易怒、懷恨、有暴力、自尊低，家庭不和睦或家教過嚴而使其情緒行為問題惡化。
- (3) 自閉症和亞斯伯格症兒童的情緒問題主要是對於他人臉部表情、聲音語調及社交背景中出現的非語言情感表達之覺察的情緒理解困難、以及情緒表達；若有較廣泛的社會化和溝通問題則會引發焦慮、固著刻板或重複性的儀式化行為、粗魯、不專注、懼怕同儕、如局外人般的古怪、社交上不受歡迎。

(二) 情緒問題的可能原因

幼兒情緒問題可能原因大致可分為個人和環境二類：

1. 個人原因又分有：

- (1) 神經生理的發展因素：(a) 基因缺陷或基因突變，如自閉症族群有與疾病相關的基因體套數變異 (CNVs) 之存在，注意力缺陷過動症與 DAT1 基因變異有關；(b) 可能與注意力缺陷過動症有關的神經傳導物質異常或缺乏維生素/微量元素而有多巴胺系統的基因調控問題 (Brain Enhancement Program, 2014) 等 (高淑芬, 2014)；(c) 大腦任何可能影響情緒行為問題之部位結構、器質損傷或功能障礙，如與注意力不足過動症可能有關係的神經發展早期腦下皮質受損 (Halperin & Schulz, 2006；引自黃惠玲, 2008)。
- (2) 個人心智或健康因素如：認知/智能發展遲緩或障礙、磨娘精的氣質類型、學習困難、身體病弱等。

2. 環境因素：(a) 家庭因素，如：家長本身的情緒困擾、父母關係欠佳或管教不一致的家庭衝突、負面管教、父母過度寵愛保護等、家長忽視/虐待或遺棄等；(b) 學校因素，如：教室或人力不足、教師工作負荷過重而無多餘時間輔導特殊需求兒童、教師特教專業不足、缺乏行政支持、缺乏社會資源應用等 (徐明, 2010)；(c) 社會因素，如：電視電影及新聞媒體等的不當報導或不良示範、色情娛樂或場所等。

參、繪本媒介的情緒教學

繪本是成人在家庭或幼兒園最常用來與幼兒互動的最佳媒介。繪本閱讀亦是幼兒最早期的閱讀書籍經驗。幼兒聆聽繪本的經驗有助於培育創造想像力、提升語言能力、豐富人際關係、未來學業表現，也有助於情緒的發展。今井靖親和坊井純子（1994）即發現幼兒聆聽繪本有助於培育幼兒的共感性和協調性，並因此促進其心理理解，特別是喜悅的情緒要比悲傷或恐懼情緒的效果更佳。MidShift (2015)亦指相關研究顯示，閱讀繪本有助於教導幼兒情緒性讀寫能力，特別是繪本中的圖畫提供視覺性脈絡線索，如繪本內主角的臉部情緒表達等。針對繪本圖畫角色的情緒狀態或臉部表情，翟敏如（2014）發現對幼兒學習臉部情緒表達特徵仍有限制，不過其研究結果支持一系列情緒繪本教學有引導幼兒討論情緒和原因、情緒發生反應、情緒調節技巧類型等效果。

繪本之於特殊幼兒，例如注意力不足過動症幼兒，也能從聆聽或閱讀繪本中促進身心發展與情緒理解，近藤文里（2010）指繪本對特殊幼兒如注意力不足過動症提供的良好支持，在於繪本具有視覺表現（明確的圖畫連續性、故事背景完整性、能與心交流的且有變化的色彩與形狀、圖畫視點、繪本方向性、繪本大小等）與文章表現（擬音語/擬態語/重疊語的使用、主角擬人化、現實或虛幻世界、作者主張等）以及圖畫與文的關係等特徵。此外，小野、石川（2014）亦指出，2歲幼兒於閱讀過程中維持高度專注的傾向與成人（母親）對幼兒的表現予以肯定的回應有相當高的關聯，而且幼兒的發話量與變化、模仿的增加、表達語彙及語句長度等有顯著的進步；相對的，成人「否定的回應」有引發幼兒維持專注力較弱傾向。近藤惠美子、山本里（2013）發現成人透過每日固定時間的繪本閱讀團體活動，有促進2~3歲自閉症幼兒的共同注意和情動能力之效果。

肆、融合班繪本媒介的情緒教學案例分享

繪本媒介的情緒教學如前述有諸多效益，至於如何實施呢？以下透過個案訪談、文件蒐集等方式，試分享以高雄市私立親親幼兒園彩虹班（融合班/中班）融入情緒教學的繪本主題教學活動（每個主題活動實施約2個月）對二個案例之影響。彩虹班教師為服務滿24年之資深教保員兼教保組長（本文第二作者；化名珍珍老師）；幼兒15人（女11人、男4人）。

一、案例一：

小涵是三代同堂獨生女（家庭決策者為國中退休的祖母），父親有弱視和語言障礙（領有身障手冊），母親是護士；小涵原本個性開朗且樂於助人，這學期因父母鬧離婚而在幼兒園常有分心不安表現，但是會跟老師敘說自己的苦惱（只能父或母擇一同住）。

（一）活動一：「給可可的一封信」

珍珍老師亦注意到小涵有段時間變得較少說話，與同學互動也不像之前的活潑熱絡，因此配合主題「熱呼呼的三封信」，選擇閱讀繪本「熱呼呼的三封信」（文本：送信鳥啾啾發現生病住院的可可沒收到任何信件就做了三封信給可可）（文/圖：兔子波西/貓妮妮）和團討、以及分享「父母寫給自己的第一封「期待」的信」（事先請父母寫好），並以「給可可的一封信」學習單做為延伸活動；目標在引導幼兒表達自己內心感覺與期待，並藉此找到小涵的不安及內心想法。閱讀「給可可的一封信」和分享了父母寫給自己的第一封信之後，跟幼兒團討分享『自己若是文本中的主角一生病住院的可可沒人探望也沒收到信件，會是怎樣的心情呢？』小涵，是沒有收到父母第一封信的幼兒之一，團討時不像過去分享活動經常主動快速發表自己的法，而表情

有些怪異。在延伸活動的分享過程中，珍珍老師從小涵的學習單『媽媽我愛妳謝謝妳每天接我上下學』驚覺到最近涵媽不再像過去再忙都會來學校接小涵回家。與涵媽電話連繫才知道『爸爸媽媽正準備辦離婚手續，每天為了撫養權大人心情都不好！』難怪團討分享過程小涵的表情一直很怪且少了自信。隔天一早媽媽帶小涵到校，小涵哭著臉不想離開媽媽也不想進教室，在老師安慰後才轉身抱緊老師哭泣，好讓媽媽離開去上班。

(二) 活動二：「你好，有信喔！」(圖文：秋山匡、譯者：米雅)

有了寫信給可的經驗後，幼兒開始會寫信給自己的好朋友，但是信件常掉在地板上沒人理會。珍珍老師於是請幼兒討論如何解決此問題，由於意見不一而無定案。隔日珍珍老師選擇閱讀繪本「你好，有信喔！」(文本：佳佳用紙箱做了一個郵筒，隔天郵筒滿是信件...變成送信郵差)展開團討分享『自己想要寫信給誰？自己的小天使是誰？當自己收到信時的感覺如何？』，之後安排藝術創作(我的小天使畫像、我的信箱)和天使信箱活動，希望透過藝術創作也能讓小涵抒發內心情緒。天使信箱活動設計的紅色郵筒擺在教室門口外，珍珍老師跟幼兒也可以寄信給老師哦。當值日生小郵差將小朋友寄給小涵的信(小天使圖畫卡)拿給她時，她開心的笑了。小涵對於父母吵架的不愉快與不安，似有暫時減緩情形。

珍珍老師雖然亦規勸過涵媽：是否可讓小涵完成幼兒園教育後再搬回東港娘家。小涵爸媽仍決議盡快離婚。這段日子，小涵的難過和焦慮情緒更為明顯了！

(三) 活動三：「負責的小郵差」

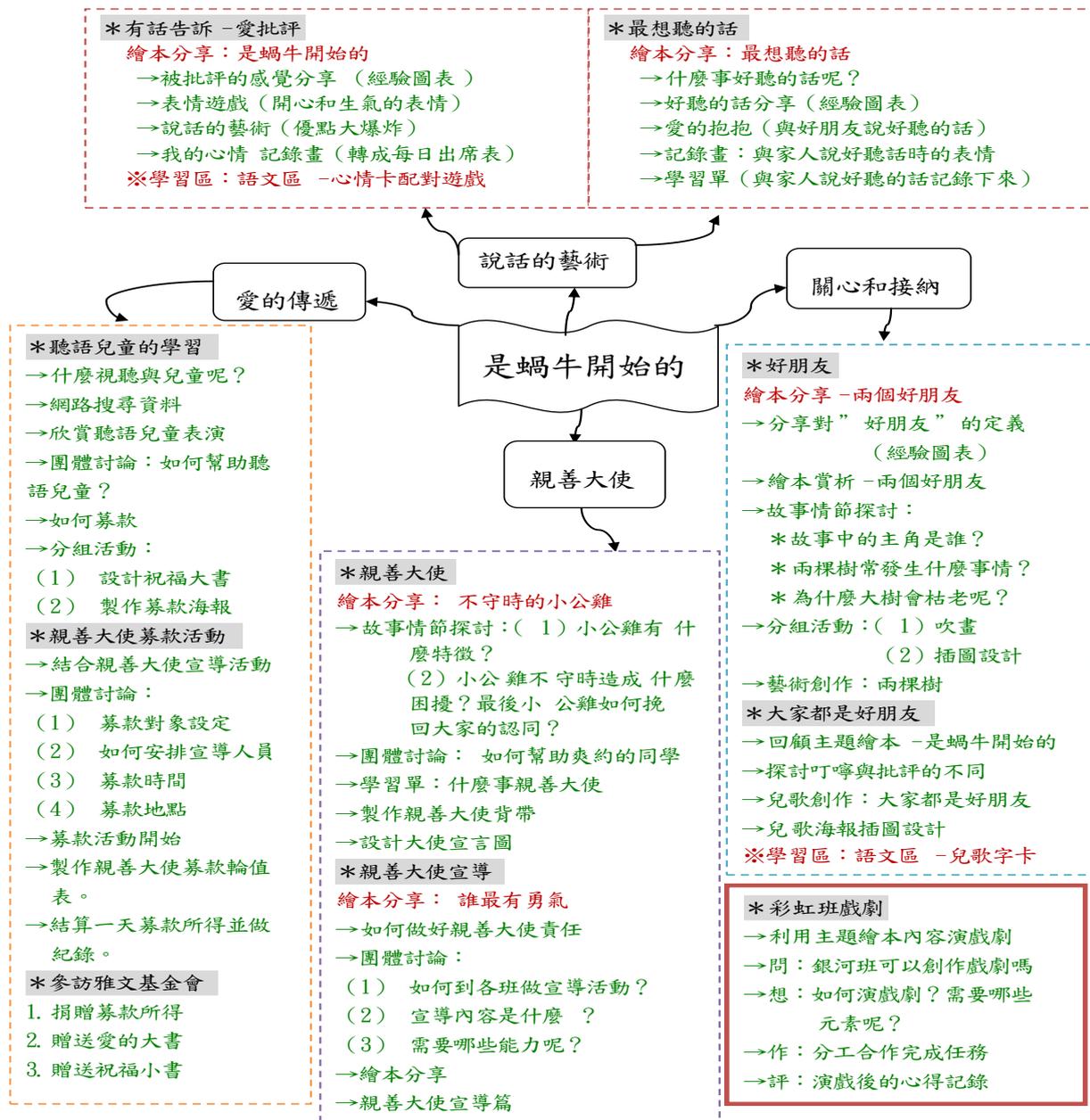
珍珍老師決定利用主題時間再進行延伸性的繪本閱讀活動，並選擇閱讀「小郵差傑克」(傑克幫生病的郵差爸爸送信)引導，讓小涵瞭解分開仍可透過信件聯繫感情，並希望藉此活動安撫她不安的心情。主題時間先回顧上一週閱讀的繪本『送信鳥啾啾如何將信件送到目的地』之情節探討：『送信鳥晚上要送信給誰？為什麼？牠得到什麼回報？』之後，做生活經驗延伸與分享：『如何將信件傳送給對方？有誰可以幫忙傳送信件呢？』。

延伸活動先引導幼兒欣賞繪本「小郵差傑克」封面和作者(文：莎莉·葛第禮，譯：林秀娟)(文本：幫感冒的郵差爸爸送信的傑克追尋被風吹走信)，再分享封面的感覺。然後，以對話互動方式與幼兒分享故事情節，再團討：『郵差的工作是什麼？他用哪些物品來裝信件？如果你是個小郵差需要注意哪些事情？』接著進行「小郵差」藝術創作、「送信鳥啾啾」兒歌創作。經過引導和討論後，師生共創的兒歌：『送信鳥、送信鳥叫啾啾。可年的可可沒有信，躲在被子裡哭泣。送信鳥啾啾想辦法，送上熱呼呼三封信。生病的可可病好了，幸福健康過生活。』

「熱呼呼三封信」主題活動目標在傳遞幸福給需要的人；活動期間遇到小涵的父母離異事件，對原本有自信、樂觀開朗的小涵內心產生極度不安焦慮、不愉快的情緒變化，因此嘗試搭配主題並選用合適的繪本引導小涵瞭解大人的事件跟小涵本身無關，並讓小涵瞭解老師和小朋友都會想念小涵，且可透過多種方式彼此連繫感情，因此小涵在學期中要離開幼兒園的那一刻雖然難過但是焦慮的心情平靜許多，涵媽也很感謝師生的幫助。

二、案例二：愛批評的小倩

珍珍老師發現班上小朋友們搞不清楚「關心」和「批評」的語意與用法，有時為了讓對方知道自己做錯事皆以『我要告訴珍珍老師了』來提醒對方，其中又以愛管閒事的小倩最愛使用此提醒話語和告狀。珍珍老師因此決定以「是蝸牛開始的」作為主題活動，以協助幼兒如何用適當的語詞及方法解決此困擾。主題架構、活動內容與流程、閱讀繪本名稱詳見下圖：



在「說話的藝術」，珍珍老師運用繪本「是蝸牛開始的」(文/卡特雅·雷特爾、圖/安格拉·馮·羅爾，譯/方素珍)和團討的經驗圖表，引導幼兒瞭解「愛批評的傷害」。經驗圖表記錄了幼兒對『批評話語的感覺』如：『小芸：聽到批評的話會不開心，如說我胖小妹!聰兒：聽到批評的話會很生氣，如我像小男生! 苓苓：聽到不好聽的話我會很難過，如我很醜!睿睿：別人批評我會很孤單，如說我是小氣鬼!小毅：聽到批評很煩，如我像長臂猴手很長!小倩：我不知道什麼是批評的話!』小倩雖說不知道，不過在「表情遊戲」和「我的心情記錄畫」中透過看境中的同儕和自己臉部表情以及畫畫中表現了對批評語的生氣反應；會跟珍珍老師解釋：『他們說我的不好時我會不舒服!』

為了讓孩子瞭解什麼是好話、什麼是不好聽的話，珍珍老師跟幼兒分享繪本「最想聽的話」(圖文：夏綠地·佐洛托，譯：林良)，以引導幼兒分享自己最想聽的話，如：『小佑：今天你好漂亮，因為你把頭髮整理乾淨，髮型很漂亮!小芸：你很善良，願意幫助別人!小倩：伶伶你穿的衣服很漂亮很好看!但是昨天的我不喜歡!』珍珍老師發現小倩開始模仿說好話，但是

仍少不了批評的話語。於是利用學習單請幼兒回家記錄家人分享自己優缺點的感觉並以圖像記錄下來。隔天的分享活動，小倩說：『我不喜歡別人說我不好；媽媽也告訴我自己不喜歡的也不能對別人說！』有了新體驗，小倩與同儕互動時批評話語慢慢減少了，但仍會批評同學的創作。例如，有天小倩對著小佑（一位眼睛斜視且弱視的男童）說：『小佑！你在畫什麼呀！你畫得好醜喔！』小佑聽了很生氣的對小倩說：『妳走開啦！要妳管喔！』小倩回應：『幹嘛那麼兇！我要報告老師！』珍珍老師因此與幼兒分享繪本「兩個好朋友」引導幼兒了解好朋友的定義和應該如何與好朋友相處。團討時，幼兒會說：好朋友是『不會吵架每天一起玩』、『要相親相愛』等；小倩說：『好朋友是永遠都不分開！』珍珍接著問小倩：『好朋友對你說：妳畫的好醜時的感覺如何？』小倩低著頭說：『我會很難過而且很不開心！』珍珍老師再問：『如果知道自己對朋友說話是不好聽的，該如何解決呢？』小毅：『跟對方說對不起就可以啦！我們還是好朋友！』透過繪本分享，珍珍老師發現幼兒們的互動關係更和諧、告狀情形也減少許多；小倩與同儕互動而有說出批評話語，也會勇敢主動向對方道歉。之後的親善大使活動和愛的傳遞次主題活動中，幼兒亦彼此學會互相尊重。二個月的主題活動讓珍珍老師很滿意地看到全班幼兒包含小倩從愛批評和告狀的行為逐漸轉變為會說好話、尊重和助人的行為表現。

伍、結語

對於身為以繪本展開主題活動為幼兒園特色的教師而言，最得心應手的即是繪本閱讀。珍珍老師主要是透過互動式的繪本閱讀，以溫馨和同理的角色與態度，搭配團討分享故事主角所遭遇的問題和問題解決，再延伸引導幼兒面對實際生活經驗/事件的問題與解決的討論，並透過幼兒創作分享（寫信、畫畫、經驗圖表、小書或兒歌創作）、臉部表情及創意肢體動作、同儕典範與同儕模仿、戲劇扮演、學習區情境佈置等策略的應用，結合對家庭的關懷與支持、以及社區資源運用（參訪特殊機構）等，嘗試化解前述案例的情緒問題，而確實也從個案及其家庭、全班幼兒的言行舉止獲得正向回饋。

繪本媒介運用得巧，確實有助於輔導融合班幼兒的情緒問題和促進情緒發展。單純閱讀繪本給幼兒聆聽絕非是完美策略。繪本選用、將個別幼兒輔導目標融入班級主題活動、活動規劃與策略選擇、教師角色扮演、課程進行過程中因應幼兒興趣的活動鋪陳與延伸、突發狀況處理、以及親師生良好關係等皆是左右繪本媒介情緒教學/輔導的成功要素。

培育兒童因應未來社會環境的基本能力是多國教育改革重點，而基本能力中的情緒能力更是國家教育政策之一（孫敏芝，2010；CASEL, 2013）。美國學前教育辦公室（Office of Early Childhood Education, 2015）具體指出學前教育計畫宜支持幼兒有意義的社會情緒發展，因為證據顯示與幼兒園教師發展出溫馨正向關係的幼兒是好學的、上學態度是正向的、較有自信且在教室也有較多成就；自幼兒園畢業的幼兒已然具有良好情緒基礎，能參與/談論和運用自我及他人情感覺察並於每天都有較佳的社會互動管理。作者群接觸學前幼兒至大學生，深感情緒能力培育的重要，培育什麼（有系統的、有方向/目標的）和怎麼培育（策略方法）亦很重要；因此著墨供參，期大家重視此話題並期拋磚引玉，樂見未來開發實徵性研究支持的系統化培育課程/活動設計，也樂見處處是友善校園、友善社區。

陸、參考文獻

- 朱迺欣（2010）。人的情緒面—大腦的角色。載於黃政傑、江惠真編著：人是什麼—生命教育。
- 吳珍梅、程小蘋（2013）。幼教師對幼兒問題行為之覺知與輔導策略採行之探究。朝陽人文社會學刊，10（2），31-64。
- 林傳鼎（1963）。情緒的發生與發展。心理學研究動態，3。
- 孫敏芝（2010）。提升兒童社會情緒能力之學習：美國SEL教育方案經驗之啟示。幼兒教保研究期刊，5，99-116。

- 徐明 (2010)。學齡前兒童社會情緒發展危機因素探究。**康寧學報**, 12, 1-17。
- 高淑芬 (2014)。自閉症與注意力缺陷過動症腦影像學及基因學研究。**台大校友雙月刊**, 91, 20-24。
- 高媛媛 (2005)。**兒童虐待危機指標研判之研究**。靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文, 高雄: 復文。
- 張春興 (1998)。**教育心理學**。台北: 東華。
- 教育部 (2012)。**幼兒園教保活動課程暫行大綱**。台北: 教育部。
- 梁真今譯 (2015)。第 12 章對立反抗症和破壞行為障礙。載於曹純瓊等譯:**注意力不足過動症、學習障礙、自閉症類群障礙、妥瑞症、焦慮症以及更多混合症候群的輔導指引**。台北: 華藤。
- 曹純瓊 (2013)。高雄地區私立幼兒園幼兒拒學之初探研究。**輔英博雅通識學報**, 1, 53-70。
- 黃惠玲 (2008)。注意力缺陷過動疾患研究回顧。**應用心理研究**, 40, 197-219。
- 翟敏如 (2014)。分析情緒繪本於幼兒情緒學習之應用與限制。**國立臺灣科技大學人文社會學報**, 10 (2), 89-111。
- 簡淑真 (1985)。**學前兒童社會能力與其同儕團體社會地位之研究**。國立臺灣師範大學碩士論文 (未出版), 台北市。
- 今井靖親、坊井純子 (1994)。幼兒的心情理解に及ぼす繪本の読み聞かせの効果。**奈良教育大學紀要**, 43 (1), 235-245。
- 近藤惠美子、山本里繪 (2013)。集団での繪本の読み聞かせを通しての自閉症スペクトラム幼児の發達支援: 共同注意・情動の共有に著目しての實踐の分析より。**保育學研究**, 51 (3), 318-330。
- 近藤文里 (2010)。繪本の選択が ADHD 児の読み聞かせに及ぼす効果 (2)。**滋賀大學教育學部紀要**, 60, 37-49。
- 小野里美帆、石川陽子 (2014)。2 歳児の母親における共同注意成立に関わる働きかけと言語發達の関連について - 繪本遊び場面の分析から。**文教大學言語と文化**, 26, 1-16。
- Office of Early Childhood Education (2015). A Parent Guide to Supporting Your Child's Social- Emotional Development Learning At Home and "On the Go" Series. Retrieved from: <http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/85EAC871-C078-41BA-AF97-418104B5B325/0/ParentGuidetoSocialEmotionalSupportfinal13114.pdf>
- Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., & Davis, N. O. (2004). Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 109-134.
- CASEL (2013). 2013 CASEL Guide: Effective Social And Emotional Learning Programs. IL: Collaborative for Academic, Social, And Emotional Learning. Retrieved from: <https://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
- Forness, S. R., Kavale, K. A., MacMillan, D. L., Asarnow, J. R., & Duncan, B. B. (1996). Early detection and prevention of emotional or behavioral disorders: Developmental aspects of systems of care. *Behavioral Disorders*, 21, 226-240.
- MindShift (2015). The Benefits of Helping Preschoolers Understand and Discuss Their Emotions. Retrieved from: <http://ww2.kqed.org/mindshift/2015/04/13/the-benefits-of-helping-preschoolers-understand-and-discuss-their-emotions/>
- Murphy, C. M. & Cascardi, M. (1999). Psychological aggression and abuse in marriage. In R. Hampton (ed.): *Family Violence: Prevention and Treatment* (198-226). CA: Sage.
- Shields, A. & Cicchetti, D. (1998). Reactive aggressive among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 381-395.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (2 & 3), 191-210.

Abstract

Picture-books was the most frequent using and useful media for emotion teaching in preschools, yet few papers discussed the actual practices especially in an inclusive class. This paper therefore used participating observers recording and documents collecting methods to analyze how the emotion teaching strategies were implemented through picture-books-based thematic teaching activities in an inclusive class named rainbow with 1 senior teacher (Zhen-zhen) and 15 kids (included 2 kids with emotional problems). Results showed teacher Zhen-zhen used picture-books reading combined various strategies including guiding kids to create little books and songs, peer model and imitation, drama play, learning corner arranging, and also providing family concern and using community resources to effectively resolve or adjust 2 kids' emotional problems.

Key words : picture-books reading, emotion teaching