

平行線至交集線的生命樂曲： 以SMART敘事取向輔導ADHD學童 之個案研究

陳永展* 黃秋霞**

摘要

本研究旨在探究一名國小四年級ADHD學童，接受SMART敘事取向輔導前後的生命歷程與轉化的生命故事。本研究方法採質性研究佐以SMART敘事取向輔導的五大主軸，包含問題外化、描繪問題影響、尋找獨特結果、喚醒特殊能力、敘說並慶祝新故事，並以半結構式訪談蒐集個人敘說的五大問題等資料：問題一：生活章節、問題二：關鍵事件、問題三：重要他人、問題四：未來藍圖、問題五：壓力與難題。本研究參與者在四年級時察覺ADHD標籤效應、被醫生確診為ADHD，以及有ADHD行為問題時，整個生命即受到嚴重的影響，但接受SMART敘事取向輔導後，開始探究自我生命歷程與轉化的生命故事；研究者也由參與本研究的輔導過程中，透過自我反思與覺察自身在輔導過程中的轉化，兩者從平行線走至交集線的互信關係，並共同為

* 屏東縣三多國民小學教師

** 國立屏東大學特殊教育學系副教授（通訊作者），E-mail: bekych@mail.nptu.edu.tw

通訊地址：屏東市民生路4-18號10樓，聯絡電話：08-7663800

投稿日期：2021年2月4日；修改日期：2021年3月22日；接受日期：2021年4月13日

DOI: 10.3966/207010632021060053002

交織出的生命故事譜曲。本研究結果顯示，ADHD學童在SMART敘事取向輔導前後的轉化，有助其發展新的生命故事，建議未來研究除了持續進行質性研究，也可進行量化研究，以更廣泛、更全面地運用SMART敘事取向輔導在其他ADHD學童身上，使其有機會重新建構與發展嶄新的生命故事。

關鍵詞：SMART、ADHD學童、敘事取向輔導

壹、緒論

Winslade與Monk (2007) 在《學校裡的敘事治療》(*Narrative Counseling in Schools: Powerful & Brief*) 引介Nylund (2002) 曾針對注意力過動缺陷症 (attention deficit hyperactivity disorder, ADHD)，採用「敘事治療——SMART取向」(Winslade & Monk, 2014)。SMART取向有五大主軸，包含問題外化 (separating the problem)、描繪問題影響 (mapping the effects of the problem)、尋找獨特結果 (attending to unique outcomes)、喚醒特殊能力 (re-membering special abilities)、敘說並慶祝新故事 (telling and celebrating the new story)；其結果顯示SMART敘事取向是有效的，若能真誠地走進ADHD學童的內心，即有真正深度對話與訪談的可能性，才能真實地呈現其完整的生命故事。基於此，本研究採質性研究佐以SMART敘事取向輔導一名國小四年級ADHD學童，並秉持「知後同意權」與徵詢研究參與者的「自願權」為研究倫理考量，佐以半結構深度訪談呈現ADHD學童的生命故事。

SMART敘事取向輔導ADHD學童的個案研究並不多見，White (2007) 在《敘事治療的工作地圖》(*Maps of Narrative Practice*) 的著作中提及運用敘事治療介入ADHD案例 (White, 2008)。結果顯示，案主傑弗瑞接受敘事取向後，將心目中的ADHD畫了出來，自我檢視ADHD且意識ADHD實在不可接受，必須消滅它；雖然ADHD有時仍會出來作祟，但傑弗瑞學會回應父母的付出，以協助自己度過危機；教師提及專注於學業和同儕合作情況也逐漸改善。

綜合上述，本研究旨在以SMART敘事取向輔導ADHD學童，探敘ADHD學童的生命故事，並敘說研究者如何順利運用SMART敘事取向輔導與改變ADHD學童的生命故事的關鍵作法，以及透過自我反思與覺察自身在輔導過程中的轉化。本研究根據Winslade與Monk (2007) 的論述、Nylund (2002)「敘事治療——SMART取向」的理論，折衷採用SMART敘事取向的五大主軸；亦根據McAdams (1993) 的研究設計提出個人敘說五大問題的半結構式訪談，

蒐集個人敘說的五大問題：問題一：生活章節 (life chapters)、問題二：關鍵事件 (key events)、問題三：重要他人 (significant people)、問題四：未來藍圖 (future script)、問題五：壓力與難題 (stresses and problems)。

貳、文獻探討

根據Barkley (2015) 的論述，ADHD係指童年早期的慢性發展性障礙，主要特徵是發展性的障礙、專注力欠佳、過動及衝動等。儘管ADHD的症狀並非由神經生理、感官、語言、動作、智能障礙或嚴重情緒困擾等問題所直接造成，卻會造成遵守規則行為或維持固定表現等問題。Barkley (2016) 回顧近期關於ADHD兒童的縱貫研究指出，約有二分之一至三分之二的ADHD兒童，直至成人期時，仍符合臨床診斷。ADHD是一種慢性嚴重的疾病，其盛行率甚高、症狀仍會持續至成年期，不僅對個人也對家庭及社會造成重大衝擊（劉昱志等，2006）。其次，李依帆（2016）提及國內外文獻顯示，家長與教師皆認為ADHD學童的行為問題最讓他們感到困擾，也是影響其壓力與情緒來源的關鍵之一。Forlin與Cooper (2013) 針對ADHD學童在家中與學校出現的33項行為問題的研究調查顯示，最困擾教師的前五項行為問題為缺乏學習動機、製造噪音、拒絕服從指令、容易生氣爆發的脾氣、難以保持專心；最困擾家長的前五項行為問題為缺乏學習動機、難以面對失敗、拒絕服從指令、容易生氣爆發的脾氣、難以保持專心，由上得知，ADHD學童在家中與學校，最讓家長與教師困擾的是行為與情緒問題。

一、ADHD的定義與相關輔導策略

《精神疾病診斷與統計手冊》第五版（*The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*；簡稱DSM-5）中的診斷準則指出，ADHD係指出現至少六項的不專注或過動／衝動症狀、症狀持續六個月以上、造成適應不良與發展水準不相稱、症狀在12歲前出現，以及在兩個或兩個以上的情境發生者 (American Psychiatric Association, 2018)。我國《身

心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》（2013）第9條明定ADHD屬於《特殊教育法》中的「情緒行為障礙」類別；主要鑑定方式分為兩大類：（一）醫療診斷：由醫院鑑定；（二）教育鑑定：由各縣市政府鑑輔會鑑定。宋維村（2009）、黃惠玲（2008）皆指出ADHD的臨床特徵為活動量大、情緒不穩，以及不專心學業、學習等，其中47%有共病診斷。

其次，胡思琪（2017）提及ADHD是一種在兒童期初發且終身持續的疾病。在DSM-5中，ADHD被歸類為一種神經發展障礙症，如同自閉症、特定的學習障礙等，並常伴隨語言、動作、社交發展等問題。ADHD的主要症狀包含注意力缺陷與過動／衝動，注意力缺陷係指專注力欠佳、無法持續專注於某任務或遊戲中、容易遺忘或健忘、遵循規則與指令困難、規劃與組織困難、警醒度欠佳、因常出現難以抗拒的分心，即無法如期完成任務（Nigg & Barkley, 2014）；過動／衝動係指動作行為上的控制欠佳、持續抑制行為能力欠佳、無法延宕反應或延緩滿足、無法抑制強勢反應以因應情境需求等問題（Nigg & Barkley, 2014）。上述問題不僅在不同情境下存在，如在家中及學校（或工作場所），同時也導致ADHD學童在學業或人際關係等方面出現臨床顯著的功能受損現象。

ADHD的有效策略除了藥物治療，也包括認知訓練、行為管理策略、心理社會支持、心理治療等。侯禎塘（2001）提出採多元治療輔導ADHD學童，包括藥物、行為、認知行為及心理治療、相關輔導及親職訓練等。因ADHD學童在其行為症狀與環境的互動中，易產生焦慮、憂鬱、攻擊或違規等行為，可藉由個別或團體的心理諮商治療，如小團體輔導、遊戲治療等，引導ADHD學童建立正向行為，逐步建立自信心並培養解決問題的能力（黃瑋苓，2004）。竇金城（2013）指出，國內相關法令尚未明文規定ADHD學童為身心障礙之類別；除了某些符合學習障礙、情緒障礙之鑑定標準者，被安置在特殊班或資源班接受特殊教育服務，多數ADHD學童皆在普通班就讀。普通班教師可採行輔導ADHD學童的策略，包括行為改變技術、給予必要的提示與示範、自我控制訓練、與家長及專業團隊合作等。

羅評瑛（2013）指出，若以量化研究法進行ADHD學童自我概念之生命

敘說研究，雖可探究ADHD學童的普遍性通則與樣貌，卻難以深入探究其個別樣貌及問題的確切癥結點。林幼青（1996）則指出，探討ADHD學童的行為特性，若以量化觀點來解釋行為的意義較為侷限，強烈建議未來研究可加入質性觀察來分析行為，如此可找出真正的問題所在，並提供父母、教師、臨床工作者有效的輔導策略。其次，多數研究是從ADHD學童外顯的行為表徵、父母、家人、教師、同學或其他重要關係人的外在觀點進行探究，卻常忽略ADHD學童內心的想法，以及伴隨ADHD同在的獨特生命故事。

二、敘事諮商的特性與重點

Beels (2001)、McLeod (2003) 提及，敘事諮商起源於1980年代後期，由澳洲的社會工作者M. White和紐西蘭家族治療師D. Epston所共同研發 (White & Epston, 1990)。林杏足（2002）提及敘事諮商主要源自後現代主義，是後現代典範的產物，諮商的宗旨並非「解決問題」，而是開展案主不同生命故事的可能性。翁開誠（1997）指出，敘事諮商為解構人們困於現代主義強勢的主流故事之下的壓迫，並協助開展不同故事的可能性，由自我敘說自己生命故事的過程中，可影響自己生命起伏、演變的意義脈絡。若諮商師跟著案主進入新的生命故事，即能從新的脈絡中得到新的自我形象，建立一個全新的未來願景。

王純琪（2007）提及敘事諮商很強調語言對人的影響，雖口語表達是兒童較不擅長、仍處於發展中的能力，但敘事諮商特別允許孩子敘說自己的故事，並藉由敘事諮商獨特的外化式語言，用比較溫和的方式面對嚴重之事，讓輔導者和兒童建立起合作的關係 (Freeman, Epston, & Lobovits, 1997)；此外，並協助兒童解構問題故事，發展出新的替代故事（王詩雲、林美珠，2011）。敘事研究是一種深度了解生命經驗的質性研究方法之一，探索人們活過的和說過的故事 (Clandinin & Connelly, 2004)。

參、研究方法

本研究方法採質性研究佐以敘事取向輔導，研究實施內容包括研究設計、研究參與者、研究工具、資料蒐集與分析、研究信效度、研究倫理等，分述如下。

一、研究設計

本研究旨在敘說ADHD學童的生命故事，共有8次SMART敘事取向與8次督導，各60分鐘，共計960分鐘。研究設計根據Winslade與Monk (2007) 的論述、Nylund (2002)「敘事治療——SMART取向」的理論，折衷採用SMART敘事取向的五大主軸（如表1所示）；並根據McAdams (1993) 的研究提出個人敘說五大問題的半結構式訪談：問題一：生活章節、問題二：關鍵事件、問題三：重要他人、問題四：未來藍圖、問題五：壓力與難題。

表1

SMART敘事取向五大主軸、對話焦點、目的與關鍵性

主軸	對話焦點	目的與關鍵性
S：問題外化	問題擬人化	以第三人稱「他」稱呼問題，使問題擬人化，讓S能與問題切割，卸除問題壓力
	運用繪畫媒材	藉由繪畫讓問題具象化，使問題彷彿具有生命，旨在使S更能自在談論問題
	命名（為問題命名）	引導S為問題命名，使問題具有身分，成為獨立的客體，可使S更有標的談論問題的影響
M：描繪問題影響	影響層面	探討問題對S的心理、生活、學習等影響，勾勒出其淺薄的問題故事
	影響強度	以量尺問句，邀請S為問題的影響強度打「分數」，作為其賦權增能的依循標的

（續下頁）

表1 (續)

主軸	對話焦點	目的與關鍵性
A：尋找獨特結果	尋找例外（喝水、戴面具、攻打、冰在冷凍庫、切菜） 探詢例外的效果	藉由對話，探詢問題在什麼情況下較不影響S，以及曾用過哪些方法，有效對抗或降低問題的影響和強度 進一步探詢例外中，其情境或方式的效果。力促S不斷地賦予並提升自我認同感，並開始發展出新的替代故事
R：喚醒特殊能力	最可行的方式（喝水）	鼓勵並邀請S從各種例外中，尋找最容易、最可行的方式，進行更深入的對話探討
T：敘說並慶祝新故事	探詢階段	為了維持、豐厚並鞏固S新的替代故事，徵詢S同意後邀請的見證人團隊成員包含家人、師長、同儕
	準備階段	1. 見證人團隊確認與邀請 2. 敘事文件的準備（卡片、證書等增強物） 3. 見證儀式及心理準備
	見證人團隊與儀式	1. 分享與介紹S解決問題的歷程，宣告S脫離問題故事，邁向新的生命故事 2. 見證人給予S正向的回饋與支持，透過敘事文件（卡片）提升其自我認同及社會性支持，鞏固新的生命故事 3. 頒發證書，由頒發敘事文件（證書）與見證儀式，豐厚並鞏固S新的生命故事

註：S係匿名的研究參與者——一名國小四年級ADHD學童。

二、研究參與者

本研究的主要研究參與者為一名匿名的國小四年級ADHD學童（全文以S代稱），其他研究參與者（受訪者）為祖母（SF）、研究者暨輔導教師（T）、國小四年級的級任教師（T1）、資源班教師（T2）、資深心理師督導及見證人

團隊。研究者事先擬定招募研究參與者的訪談邀請函與訪談同意書，訪談之前，向S與所有受訪者詳細說明本研究的目的、進行方式和保密事宜等，並共同簽署訪談同意書。

（一）主要研究參與者

S為就讀屏東縣某國小四年級的10歲男性ADHD學童，經某醫院兒童身心發展科醫師鑑定為ADHD，並被屏東縣鑑輔會鑑定為學習障礙，接受資源班的特教服務。S為家中獨子，父母親離異後，撫養權歸屬於父親，父親為某金紙行臨時送貨員。S的智力屬於正常，但其學業表現會因ADHD問題而呈現不穩定現象，學習動機較被動、容易遺忘或忘東忘西、遵循規則與指令困難、與同儕的人際關係常出現溝通或互動問題等。

（二）主要研究參與者的祖母

SF為S的祖母，高齡67歲，從事清潔工作，為承擔養育S的主要照顧人。

（三）研究者暨輔導教師

T為研究者、亦為S的輔導教師，自1996年起，任教於屏東縣某國小普通班已逾20年，曾接受過敘事治療或諮商輔導的專業訓練。研究者也是研究參與者之一，邀請S接受半結構式深度訪談，引導S說出或寫下想說的話，訪談結束後，邀請資深心理師督導共同檢視與修正，旨在檢驗訪談內容的信賴度。視本文內容敘寫需要，酌情使用研究者或T呈現於內文中。

（四）主要研究參與者的級任教師

T1甫於104學年度介聘至屏東縣某國小擔任S四年級的級任教師。

（五）主要研究參與者的資源班教師

T2為S的資源班教師，自2002年起擔任屏東縣某國小資源班教師，具有逾15年的特教經驗。

（六）其他研究參與者

1. 資深心理師督導

資深心理師督導為現職屏東縣某高中的輔導主任，具有國家心理師合格證照與敘事取向的專業督導證照。

2. 見證人團隊

研究者暨輔導教師 (T) 協助S邀請生命中的重要他人參加見證人團隊儀式，見證人團隊包括SF、T、T1、T2，以及S所邀約的家人、師長 (T3) 與同儕 (S1) 等。

三、研究工具

（一）SMART敘事取向輔導

本研究根據Winslade與Monk (2007) 的論述、Nylund (2002)「敘事治療——SMART取向」的理論，折衷採用SMART敘事取向的五大主軸，並根據McAdams (1993) 的研究設計提出個人敘說五大問題的半結構式訪談。其次，本研究於三個層面同時執行研究：第一個層面，根據Nylund針對ADHD學童設計的「敘事治療——SMART取向」五大主軸，解構ADHD學童的問題故事，協助其發展出另一個嶄新的替代故事；第二個層面，協助ADHD學童敘說其伴隨ADHD的生命故事，並敘說接受敘事取向諮商的輔導經歷；第三個層面，探究研究者自我敘說的生命故事，旨在以後設認知的觀點來敘說本身以敘事取向諮商輔導ADHD學童的內外在歷程、感受，以及自我分析 (Winslade & Monk, 2014)。

（二）半結構式訪談

依據McAdams (1993) 探索個人敘說之五大問題提出半結構式訪談：

問題一：生活章節，請S試著分享ADHD進入生命後的生活章節。

問題二：關鍵事件，係指某些過去重要的事件或關鍵意義的劇情。針對

關鍵事件敘述發生了何事、當時處於何種狀況下、何人參與其中、採取什麼行動、S對事件的想法和感受等，並試著表達該事件對S的生活造成何種衝擊。

問題三：重要他人，列舉出生活經驗中最重要的人物，並指出彼此之間的關係與所造成的影響。

問題四：未來藍圖，係指未來的整體計畫、綱要或夢想，以尋找生活當中成長轉變的契機。

問題五：壓力與難題，試著思索並描述生活中ADHD所帶來的壓力與難題，更重要的是如何因應與解決問題的策略。

（三）研究日誌

每次訪談後，研究者立即撰寫研究日誌與反省思考，並與督導、指導教授進行質性資料的三角驗證。

四、資料蒐集與分析

本研究的資料蒐集與分析包括SMART敘事取向的五大主軸，佐以半結構式訪談蒐集個人敘說的五大問題，並以逐字稿謄寫呈現。此外，根據陳冬梅（2007）對顏色文化涵義的專業詮釋來分析S的描繪問題樣本與影響。上述的資料蒐集，皆採以「知後同意權」與徵詢S、其他研究參與者的「自願權」為研究倫理原則，並以半結構式深度訪談呈現ADHD學童的生命故事。

基於研究倫理的考量，受訪者皆以匿名呈現，如重要地名、學校名稱、機構名稱、醫院名稱等。若受訪者的敘說中有些語意未完成的部分，會在[]內補上說明或連接詞，以使敘述更加完整。段落後面所註明的編碼代號，例如，輔/S/1/1060303或訪/SF/1/1060302，表示「訪談方式／受訪者／受訪次序／受訪日期」。

五、研究信效度與研究倫理

（一）研究信效度

為力求客觀與可信度，避免研究者分析資料的主觀詮釋，本研究採三角驗證，除了研究者本身與S的觀點，亦有資深心理師督導與指導教授以第三者的中立觀點，針對資料來源、資料蒐集、時間序列等多次比對、澄清、校正及定稿。

（二）研究倫理

1. 研究者的角色

研究者身兼多重角色，各次輔導與訪談前，會事先告知S與強調研究者當下的身分或角色，並根據Herlihy與Corey (1997)提及輔導者務必謹慎掌握「以當事人福祉為中心」的倫理原則，亦恪守「知後同意、持續性的討論、諮詢、接受督導、資料記錄」等減少雙重關係風險的步驟。為了避免不可抗拒的雙重關係問題，採取以下三項因應策略：(1)透過招募過程中充分溝通與說明執行步驟等，徵詢各研究參與者的同意後，秉持「知後同意權」與徵詢S、各研究參與者的「自願權」，尤其是S，會於首次輔導的一開始，再次告知並獲得S的主動表達同意權；(2)邀請專業督導協助：專業督導於本研究執行前、8次SMART敘事取向輔導前後、半結構式深度訪談前後，皆會提供專業的督導與回饋建議，以協助研究者的自我反思與澄清問題；(3)邀請相關領域的專家協助：邀請心理與輔導學系所、特殊教育學系所的大學教授給予專業意見與回饋。

2. 資料取得與保密

對於S、SF、T1、T2等受訪者，研究者恪遵絕對保密等研究倫理規範，尊重其個人隱私權與訪談自主意願，徵得S等人簽署訪談同意書，並以匿名呈現各項資料及研究結果。

肆、研究結果

本研究旨在以SMART敘事取向輔導ADHD學童的生命故事，相關研究結果分述如下。

一、ADHD進入生命故事

S在四年級察覺ADHD標籤效應、被醫生確診為ADHD，以及有ADHD行為問題時，整個生命即受到嚴重的影響，ADHD開始進入S的生命故事裡。第一次晤談，研究者充分向S說明研究主題的同時，順勢進行初次探問，旨在了解S意識自身ADHD最早始於何時，逐步勾勒出S在伴隨著ADHD成長的生命故事。

研究者探問S時，不禁思忖著以一個四年級的孩子來說，對於加諸其身的ADHD標籤，似乎連說「不」的權利都沒有，卻在似懂非懂的小小年紀，任它進入了生命。

SF覺得S的狀況一直很糟，四年級上學期時，因教師們的建議，SF帶S至醫院鑑定，被診斷為ADHD並接受藥物和心理治療，但成效卻很有限。研究者為了確認ADHD問題初次出現的時間點，再次追問，S表示印象最深刻是在四年級上學期。

T：你說你上課的時候都會瘋瘋的，是怎麼樣玩得瘋瘋的？

S：都在玩我的尺。

T：你都在玩你的尺，還有嗎？

S：就老師在上課，而我就在那邊玩。

T：嗯嗯，是三年級的時候嗎？

S：是在四年級上學期的時候。（輔/S/1/1060303）¹

¹ 本文因字數限制，僅列舉訪談內容的重要對話參閱。

T1提及S在三年級上學期時，學習開始一落千丈，性格也愈來愈暴戾，若與同學一言不合，常會衝動，甚至發生爭鬥。此外，亦提到S在三、四年級時因注意力不集中，寫功課都要人盯著做，上課時喜歡和隔壁同學聊天；S很暴躁和衝動，常把同學罵哭。

從三年級開始，學習就很被動，注意力常常不集中，不論是上課或是寫功課，必須一直盯著他才會完成。上課很不專心，一直找隔壁的同學玩和聊天。個性很衝動，班上有一大半的女生被他罵哭過。（訪/T1/1/1060303）

談論與探問中發現，ADHD似乎在S一、二年級時就已悄悄找上他，只不過S並未發覺。

S：我一年級和二年級上課都很認真，但下課就會玩得很瘋。

T：喔，你一、二年級時上課都很認真，但下課時會玩得很瘋，是嗎？

[S點點頭，表示同意。]（輔/S/1/1060303）

二、ADHD對生命的影響

（一）在學校的影響

T1提到S上課時無法專注，愛講話、大聲吼叫，下課時也會因動作太粗魯而常和同學發生衝突。S提到無論上課或下課，ADHD都會對他造成影響，會讓他瘋瘋的、讓他在上課時常玩尺和文具。

T：原來是什麼樣子？

S：就是下課會玩得瘋瘋的，上課也會瘋瘋的。

T：都會瘋瘋的，你都玩些什麼？

S：我都在玩我的尺。

T：都在玩尺，還有嗎？

S：就老師在上課，我就在那邊玩。（輔/S/1/1060303）

S提到ADHD還會讓他在上課時自言自語、大聲說話，很難控制住他。

S：嗯，上課會一直自言自語，一直在玩，然後講話又很大聲。

T：上課都會自言自語……那個ADHD……嘖，還蠻討厭的！

S：下課也會玩得很瘋，瘋到老師上課教什麼都會忘記的那種瘋！

T：所以當ADHD這個傢伙來的時候，你會自言自語，你……控制不住他嗎？

S：覺得很難控制。（輔/S/2/1060309）

S提到ADHD會讓他上課分心。

T：他出現時，主要會讓你自言自語。

S：會讓我分心。

T：他的出現會害你分心，讓你沒辦法集中精神。他真的很可惡！會害你分心！上課嗎？

S：對！（輔/S/2/1060309）

除了分心，S也提到ADHD會讓他一直大叫。

T：你在二年級時有感覺到他來，說說看他那時都對你做什麼事？

S：讓我分心！讓我一直大叫「啊……」這樣！

（輔/S/3/1060315）

（二）在家裡的影響

SF提到S在家不聽話、不寫功課，會衝動行事。

SF：在家都不聽話，放學回家後要他寫功課，就好像要他的命一樣！他就說他要去死！還會亂摔東西，會衝動去得罪他人，他很小的時候都不會，怎麼後來會變這樣，我也不知道。我就跟他說，你這樣對阿嬤，阿嬤很難過你知不知道？

T：他會打人嗎？

SF：在校被同學笑說功課不好，回到家會拚命打自己的頭，還說自己是白痴、是傻瓜！（訪/SF/1/1060302）

S提到ADHD會害他吃太多食物，害SF付了很多錢，S很討厭他。

S：他好像會在我身上，害我一直吃不停。

T：就是這個傢伙害你一直吃不停。所以你吃了多少啊？

S：吃了兩碗拉麵。如果他沒有來的時候，我都只吃一碗。

T：平常都只吃一碗，你不想吃兩碗嗎？

S：不想！會害我阿嬤付太多錢！

T：喔，他出現會害阿嬤付了很多錢。

S：所以我很討厭他！（輔/S/2/1060309）

ADHD進入S的生命故事意指S在四年級察覺ADHD標籤效應、被醫生確診為ADHD，以及有ADHD行為問題時，整個生命即受到嚴重的影響，但S生

命中出現了三位重要他人 (SF、T1、T2)，剛入資源班時，無論在個人情緒、生活、課業、人際關係等方面，都曾遭受ADHD嚴重的影響。在學校的行為方面：上課時會自言自語、大吼大叫、愛玩文具、易怒、衝動等，無法專心上課，學習表現欠佳；下課時玩得太過度，常因動作粗魯與同學發生衝突，情緒失控對同學大聲咆嘯。在家裡的行為方面：常不聽話、不寫功課、對家人衝動無禮等。四年級上學期時，S意識受到ADHD的影響愈來愈嚴重，各方面的學習都面臨許多困難與挫敗。

三、SMART敘事取向輔導ADHD學童的歷程與改變

根據Nylund (2002) 的五大主軸與McAdams (1993) 的五項重大問題，說明以SMART敘事取向輔導S的歷程及其改變。

(一) 問題外化

問題外化係指使問題從原本牢牢鎖定在S主體身上，拉出來成為一個獨立的「客體」；亦即將問題客體化，使S將自己與問題切割，讓問題就是問題，問題不等於是人，讓S重新看待問題，重新定義問題與自身的關聯性。如此，可使S易於發展出自我認同感，同時也能認可他人，重新定義與他人之間的關係，S的生命便開啟了可能性，發展出有希望的新生命。

1. 問題擬人化

第二次晤談，嘗試將問題擬人化，將ADHD獨立於S之外，再逐步將ADHD具象化，並做細部的探詢和描繪。

T：如果這個傢伙……嗯……在你印象中他應該是有個樣子的，長得像什麼？

S：他像……某種奇怪的……生物，奇怪的那個……

T：對！有沒有眼睛？嘴巴？鼻子？這些……很想知道，他在你心中是長得什麼樣？

S：怪物！（輔/S/2/1060309）

2. 運用繪畫媒材

林佩儀（2000）提到，繪畫得以將問題外化，可開啟學童及青少年主動投入語言對話中，讓敘事治療變得更具體可行。繪畫媒材旨在讓問題具象化，使問題彷彿具備生命，讓S不再受限於因負面問題而看待自己，如此方能更自在地談論問題。研究者提供紙與筆等繪畫媒材，讓S將ADHD畫出來，如圖1所示。



圖1 害我分心的怪物

(1)害我分心的怪物

T：怪物！請試著把他畫出來好不好？

S：會長得很畸形！我也不知道啦！呵呵……

T：沒關係啦！你覺得他像怪物，長得很畸形？畫畫看，他可能像什麼樣子？

[S開始畫出。]（輔/S/2/1060309）

因建立良好的互信關係，研究者邀請S畫出問題時，繪畫中呈現五官、長相、肢體身軀、表情、情緒與情境，逐漸完成第一個ADHD的形象。

T：喔，這一顆……他只有一顆眼睛啊？唉唷！嚇死人喔！
噢！這個是什麼啊？

S：臉、眼睛和鼻子。

T：喔！是眼睛和鼻子啊！那這個呢？

S：長得好像蛋黃哥的蛋頭。下面有腳。腳是長這樣的。

T：喔！那個腳是長這樣喔！

S：很像鋤頭，這是他的手[畫……]，尖尖的。喔，忘記嘴巴在流血[畫……]。

T：哇！流血！ADHD長這個樣子！真是嚇死人！還流血啊！我們給他著色好不好？

S：不要！我要讓他的人生變黑白比較好。

T：喔，他是黑白色的喔？你覺得他沒有其他的顏色，就只有黑白？

S：白的！

T：白的。那他的手呢？

S：黑的！

S：我要畫一顆小小的眼睛在裡面比較好。他會對別人做鬼臉！

T：唉唷！我看到會有點害怕呢！哇！你的ADHD是長這樣的喔！（輔/S/2/1060309）

(2)大怪物

第三次晤談，與S一同發掘出新的ADHD，也藉由繪畫媒材，邀請S畫出其形貌（如圖2所示）。值得慶幸的是，S也開始為問題添加上「色彩」。

T：這是你自己要的？所以你自己要停就能停？但那時候沒辦法是因為被他影響了，所以只能喝水。就是你剛剛講的那一隻的樣子。

S：他的臉圓圓的[一邊畫一邊說]，他有腳和章魚手[非常專心畫出]。（輔/S/3/1060315）



圖2 大怪物

(3)巨大的船

第三次晤談，畫出大怪物之後，透過對話和細部的描述，引導S畫出第三個ADHD的樣貌。獨特的是，「巨大的船」由三個不同的部分組成，也各有不同的色彩，各代表邪惡（紅色）、善良（綠色）、悲傷（藍色）（如圖3所示）。



圖3 巨大的船

對照陳冬梅（2007）探究各種東西西方常用顏色的文化涵義，歸納出紅色除了象徵正面的涵義，也象徵負面的暴力、流血、不貞潔等貶抑之意；綠色象徵生機蓬勃、充滿青春活力、積極向上等褒義；藍色的涵義則十分豐富多元，除了正向涵義之外，也有憂鬱、沮喪、情緒低落之意。

S：我看到了第三隻。他長得好像是鼻涕！

T：先畫畫看好不好？

S：就跟第二隻一樣，長得很像蛋黃哥的外表。

T：哇！都是紅色。

S：還有藍色和綠色。

T：我發現你畫圖的時候真的很用心！這邊呢？這邊沒有嗎？

S：還有，他一半是邪惡，一半是善良的。

T：喔，他一半是邪惡，一半是善良的。

S：然後……這邊是紅的，這邊是綠的。

T：好，下面也是綠的。

⋮

T：也有藍色的，你在畫藍色的部位是？

S：是牙齒。

⋮

S：他有邪惡、善良和悲傷。悲傷是藍色、邪惡是紅色、善良是綠色，綠色比較多。（輔/S/3/1060315）

(4)青眼狐狸（大魔王）

第四次晤談時出現了「青眼狐狸」（大魔王）。S提及青眼狐狸是在玩線上遊戲《盜墓筆記》中發現的，除了邀請S將牠畫出（如圖4所示），亦上網搜尋有關《盜墓筆記》青眼狐狸的資料。青眼狐狸源自於名小說家南派三叔的代表作《盜墓筆記》小說第一部中的七星魯王宮裡面的古墓屍體，具有迷惑人心智的怪異能力。



圖4 青眼狐狸

S：巨大的船後面還有一隻大魔王喔！

T：長得怎麼樣？

S：像俄羅斯娃娃。

[S開始作畫。]（輔/S/4/1060321）

(5)殭屍（大便）

第四次晤談即將結束前，S才提及第五個ADHD。因此，第五次晤談一開始時，便開始探討並邀請S畫出（如圖5所示）。



圖5 殭屍（大便）

T：記得你上次最後有提到另外一個怪物？

S：嗯，好像是殭屍，長得有點像殭屍，又不太像殭屍。

T：沒關係，你就畫出來看看。反正你要叫他殭屍，他就叫殭屍。

S：一、二、三、四、五，有五個眼睛。

T：什麼！總共有五個眼睛！還有嗎？

S：手都亂長，很像蠟燭！我都叫他「大便」。

T：都叫他大便啊！好，寫下來。（輔/S/5/1060330）

(6)牛仔

第五次晤談的尾聲，S提及「牛仔」，於是邀請S畫出（如圖6所示）。經過五個較負面的問題後，牛仔進入了一個翻轉的里程碑——其形象是正面而不具問題的，也代表著S的生命故事開始從問題重重的淺薄故事中解構並脫離了負面問題，逐漸發展出具有希望的生命故事。



圖6 牛仔

S：我家最近有做新的窗戶，然後另外一隻好的就出現了！他有戴帽子[邊畫邊說]。

T：好，你畫畫看，你想要什麼顏色，就畫什麼顏色吧！

S：他就從新的窗簾蹦出來，然後跟我說「你好！」。

（輔/S/5/1060330）

3. 命名

引導S為問題命名，使問題具有身分，成為獨立的客體，讓S更有標的談論問題的影響。此階段最重要的是必須由S為問題命名，研究者須完全給予尊重並接受，如此才能更開放自在地伴隨S針對問題進行對話和描繪其影響性。

(1)害我分心的怪物

T：好，我們來給他取個名字好不好？你以前有沒有幫他取過名字？

S：我都叫他……「害我分心的怪物」。（輔/S/2/1060309）

(2)大怪物

T：嗯，我們怎麼稱呼他都好，你幫他取一個好不好？

S：叫大怪物好了。（輔/S/3/1060315）

(3)巨大的船

S：對！他是一艘巨船呢！

T：好，那你都叫他什麼？

S：我都叫他「巨大的船」。（輔/S/3/1060315）

(4)青眼狐狸（大魔王）

第四次晤談，研究者邀請S畫出他指稱巨大的船背後的大魔王，S很專心地作畫，約五分鐘後畫完，我未邀請S時，S便直接為問題進行命名。

S：[專心作畫約五分鐘後，大喊出]青眼狐狸！

T：所以他就叫做青眼狐狸？

S：對！（輔/S/4/1060321）

(5) 殭屍（大便）

第五次晤談，S同樣也是不經提問便直接為問題進行命名。

T：記得你上次最後有提到另外一個怪物？

S：嗯，好像是殭屍。我都叫他「大便」。

T：都叫他大便啊！好，寫下來。（輔/S/5/1060330）

(6) 牛仔

第五次晤談的尾聲，S提到最近家裡換了許多家具和用品，因而出現了最後一個ADHD，並命名為「牛仔」。特別的是，「牛仔」與巨大的船中的「綠色」都屬於正向，對S是有幫助的。值得一提的是，「牛仔」是獨立存在的。

S：還好！他有兩把槍。

T：哇！他有槍，他的槍用來做什麼？

S：用來殺那隻殭屍！

T：那你都叫他什麼呢？

S：「牛仔」啊！（輔/S/5/1060330）

（二）描繪問題影響

此階段分為描繪問題的影響層面及影響強度。針對ADHD的影響層面，旨在探討問題對S心理、生活、學習的影響，勾勒出S淺薄的問題故事；針對ADHD的影響強度，利用量尺問句，邀請S為問題的影響強度打「分數」，作為S賦權增能之標的。

1. ADHD的影響層面

(1)害我分心的怪物

「害我分心的怪物」會讓S上課無法專心，學習意願及成就低落，開始玩起來。

T：你上課是怎麼樣？

S：上課就會變成瘋子。

T：你是指哪些科目呢？

S：數學和國語。

T：嗯嗯，那你有想辦法要把它弄懂？

S：就一直聽，聽老師講解啊！

T：嗯嗯……那……聽到不懂的時候呢？

S：就在那邊用文具……。 (輔/S/1/1060303)

S說無論上課或下課，「害我分心的怪物」都會讓他瘋瘋的，讓他上課時玩尺。

S：就是下課會玩得瘋瘋的，上課也會瘋瘋的。

T：怎麼樣玩得瘋瘋的？你都玩些什麼？

S：我都在玩我的尺。上課就會變瘋子。 (輔/S/1/1060303)

S提及「害我分心的怪物」會讓他上課時自言自語、大聲說話，很難控制住他。

S：嗯，上課會一直自言自語，一直在玩，然後講話又很大聲。

T：嗯，所以當ADHD這個傢伙來的時候，你會自言自語，你……控制不住他嗎？

S：覺得很難控制他。（輔/S/2/1060309）

S特別提到「害我分心的怪物」會讓他上課分心。

T：他出現時，主要會讓你自言自語。

S：會讓我分心。

T：他的出現會害你分心，上課嗎？

S：對！（輔/S/2/1060309）

(2)大怪物

大怪物出現時會害S在上課時睡著，或變得瘋瘋、呆呆地一直笑，還害S生病、拉肚子，使S難以專心學習和做事。

S：上上次的星期五，他在下午出現，就害我睡著了。

T：二年級的時候嗎？

S：是在四年級上學期的時候。他出現過一兩次。

T：出現了一兩次。除了害你上課睡覺，還會害你什麼？

S：大叫！害我瘋瘋加呆呆的！

T：瘋瘋加呆呆的。那你瘋瘋加呆呆的時候，會做什麼事？

S：會一直笑，然後有人會被我影響，到最後全班都跟著笑起來。他還害我拉肚子！還害我生病！

T：害你生病發燒嗎？所以他影響你的地方還蠻多呢！

（輔/S/3/1060315）

(3)巨大的船

「巨大的船」有三個部分，紅色代表邪惡，綠色代表善良，藍色代表悲傷。紅色都在S看影片時出現，會一直成功預告影片接下來會上演的邪惡劇情，讓S覺得很煩。

T：他紅色這個部分出現時，對你做了什麼事？

S：他就會一直跟我講邪惡的劇情，就是等一下影片會出現的劇情。

T：你在家看電視的時候他也會出現嗎？

S：對呀！他就會猜有的沒的，猜到我都煩了。

（輔/S/3/1060315）

綠色出現時，S會覺得很幸運，認為會帶給S及家人祝福。

S：演到最後，他就變成綠色的了。

T：他就變綠色的！

S：他會跟我講接下來會發生什麼好事，所以綠色會讓我很幸運。（輔/S/3/1060315）

T：上次那個綠色出現，是什麼時候了？

S：我打電話給我媽的時候，我媽跟我說她要和我爸回大陸。

T：上次你提到綠色是好的對嗎？

S：對！所以我打給我媽的時候，他就會出現並跟我說飛機不會墜機。

T：所以是帶給你爸爸和媽媽祝福就對了。

S：嗯。（輔/S/4/1060321）

藍色會在球場及家裡出現。在球場出現時，會害S被棒球打到，讓S打不好球；以前被父親打時，藍色會出現，害S哭泣。

T：咦，還沒講到這個，這個藍色是什麼？

S：就……我被打到的時候，他就變成藍色出現了。

T：你被打到，他就變成藍色！你被誰打到？

S：被球打到的時候。

T：所以是在球場出現？

S：嗯！

T：所以有出現過很多次，有在球場上影響過你？

S：對！都會害我被球打中，我最討厭他！（輔/S/3/1060315）

T：藍色都挑在什麼時候出現？

S：我被打的時候。

T：你被打！誰？你被誰打？

S：我爸。

T：你爸什麼時候打你？

S：以前。

T：你爸以前打你，藍色就出現？

S：嗯，而且我又沒有想哭，他就害我哭！

T：他出來害你哭，那他是做了什麼而害你哭啊？

S：他就附身在我身上害我哭。（輔/S/4/1060321）

T：藍色會害你一直哭，你哭的時候有什麼感覺？

S：我就叫牛仔來把他打死！

T：叫牛仔來……有打死他[藍色]嗎？

S：他就陣亡了！

T：嗯……爸爸現在還會打你嗎？

S：不會了。

T：那就好。爸爸已經變好了是不是？

S：是啊！（輔/S/5/1060330）

(4)青眼狐狸（大魔王）

青眼狐狸對S的影響是吵鬧；無論S在遊樂園玩、上課、睡覺夢境裡，或者父親教S功課時，都會害S大吵起來。

T：你在什麼時候、在哪裡發現他的？

S：在今年寒假去義大遊樂世界玩的時候。

T：他出來對你做什麼事？

S：他就大叫大叫大叫！一直叫！我只要玩雲霄飛車和恐怖的設施，他就會一直在那邊叫叫叫！吵死了！

⋮

S：會害我去吵別人，然後一直被老師處罰，都是他害的！

T：那你沒有跟老師說你是被他[青眼狐狸]影響的？

S：有啊！但老師就說我是在當作什麼？

T：老師都不相信啊！

S：會害我夢到以前不好的事！也害我睡到半夜醒過來！

T：那他就是在你們老師上課以及晚上要睡覺時出現。

S：還有我爸教我功課時，他也會出現。（輔/S/4/1060321）

(5)殭屍（大便）

殭屍（大便）最早是在過年時出現，每天都會影響S，會一直傳達負面的訊息，使S心煩意亂。

T：他第一次來是在什麼時候？

S：他過年時一直出來跟我講「過年很不好！過年很無聊！」超煩的！（輔/S/4/1060321）

S：他出現的時候還會一直跟我說話。

T：影響會很大嗎？

S：還好，但會害我心情不好。（輔/S/5/1060330）

(6)牛仔

牛仔是伴隨著S家中有新的窗簾和冷氣機時出現，會向S打招呼，也會幫

助S解決殭屍。

S：他就從新的窗簾蹦出來，然後跟我說「你好！」，他還說我們家的新窗簾很漂亮。

T：喔，他還會誇獎你們家新窗簾很漂亮。所以你看他時有什麼感覺？

S：很好！後來我們家又裝新冷氣後，他也會出現了。

T：所以他喜歡新的東西，那你也喜歡新的東西嗎？

S：還好！他有兩把槍。

T：哇！他有槍，他的槍用來做什麼？

S：用來殺那隻殭屍！

T：喔，他會幫你殺掉那隻殭屍喔？所以他是來幫助你的？

S：對！（輔/S/5/1060330）

2. ADHD的影響強度

輔導過程中，針對每一個浮現並成功外化的問題，使用量尺問句逐一探問其影響強度。依據S敘說的出現順序，分述如下。

(1)害我分心的怪物

「害我分心的怪物」是第一位登場的。第二次晤談時，經由發現、外化，邀請S使用鉛筆和紙畫出來，再予以詳細探問及描繪的影響力；第三次晤談時使用量尺問句探問，得知其對S的影響力達到10分。

T：那個黑白的呢？他的威力多大？

S：黑白的威力……

T：我是指一開始的時候，不是說現在喔！

S：已經10分了。（輔/S/3/1060315）

(2)大怪物

T：他的威力從1~10分，你會打幾分？也就是說他最厲害的時候是幾分？

S：2分。

T：2分！所以你覺得2分是算大還是不大？

[S在畫紙上寫出「不大」兩個字。]（輔/S/3/1060315）

(3)巨大的船

T：我想知道他的威力。他的威力從1~10分，你給幾分？

S：[在紙上寫出10000000000]紅色就是1億啊！

T：那……單獨只有綠色的時候呢？

S：綠色……10億啊！

T：10億！那藍色呢？

S：藍色……零啊！

T：藍色是零分，可是……他不是會害你被球打到？

S：喔對！是……100！（輔/S/3/1060315）

(4)青眼狐狸（大魔王）

T：他的威力有多大？

S：破億了！（輔/S/4/1060321）

(5)殭屍（大便）

T：那你給他幾分？

S：我會給他零分！

T：零分！所以他的威力還好啊！對你沒什麼影響。

[S點點頭。]（輔/S/5/1060330）

（三）尋找獨特結果

1. 害我分心的怪物

T：他最強的時候，該怎麼辦？

S：只要我喝水，他就會變弱了。

T：你喝了水後，他會怎麼樣？

S：他就會只剩1分了。

⋮

S：喝水後他就會變那麼小！有一次在打樂樂棒球的時候我喝了水，才知道他的弱點是水。

T：所以你第一次知道他的弱點是水，是在打樂樂棒球的時候？

S：或者是上課上到累的時候，我也會喝水。

⋮

S：有一次上課時，我就用我的筆一直戳橡皮擦。

T：這樣子他就會不見喔！

S：他就會一直愈來愈小，最後小到完全不見。

（輔/S/3/1060315）

2. 大怪物

T：要怎麼做，才會讓他降到1分或是零分？

S寫出「打他」。

T：打他啊！除了打他以外呢？有沒有其他方法？

S：對，全部的方法我都試過了，就只有打他才有效。

T：那喝水呢？

S：還是不變，還是二級的，但只要我一打他，他就會變為零分。（輔/S/3/1060315）

3. 巨大的船

(1)紅色

T：你有對付過他……成功過嗎？

S：嗯……當我戴上日本鬼的面具，他就會被嚇哭。

T：你戴上面具後，紅色會從1億變成幾分？

S：他就會變……零分！（輔/S/3/1060315）

S：有一次他出現，我就把他關到冰箱，他就跑不出去了。

T：哪一隻啊？紅色的嗎？

S：對！我就打開冰箱拿綠茶，他就跑進去，我就把他關在裡面了，就不能動了。

T：就不能動。那你有沒有考慮乾脆就一直把他關在裡面？

S：對！我就一直要把他關在裡面，到現在都還沒放他出來。

T：喔，這是目前我聽到最有用的方法，又不花力氣，不會吵到別人，也不會影響到你，所以就暫時把他關著吧！

（輔/S/4/1060321）

(2)綠色

T：綠色呢？綠色是好的，全部都是好的嗎？所以是零分？

S：對！（輔/S/3/1060315）

S：我只要看好笑的影片和節目，綠色就會出現。

T：所以你就不要看恐怖片，都選擇輕鬆好笑的看，綠色就會出現。

S：對！（輔/S/4/1060321）

(3)藍色

T：我們來談藍色好了。你說，藍色會害你在打棒球時被K到！
都K到哪裡啊？

S：有頭，還有……隨便亂K啦！

T：要怎麼對付他？

S：我有戴捕手用的面罩。

T：所以戴那個就有用？

S：對！（輔/S/3/1060315）

T：你爸以前打你，藍色就出現？

S：嗯，而且我又沒有想哭，他就害我哭！

T：他出來害你哭，那他是做了什麼而害你哭啊？

S：他就附身在我身上害我哭。

T：每次都這樣嗎？後來呢？

S：然後我就去打開冷凍庫，他就被我凍死了！

T：你是怎麼知道可以把他們冰在冷凍庫？

S：嗯，就冰紅色和藍色這兩隻。他們就會被我愈冰愈小隻，
到最後就不見了。（輔/S/4/1060321）

4. 青眼狐狸（大魔王）

S：我玩海盜船和自由落體的時候，他都在那邊叫，吵死了！
還有一次我去墾丁玩賽車時，他也在那邊叫，真的吵死了！
然後玩漆彈時他也在那邊叫！

T：都沒有辦法讓他停止嗎？

S：就把他關到冷凍庫。

T：喔，就把他關起來。他還出現過嗎？

S：他有一次在家也出來大叫「啊！」，我就戴起恐怖面具。

T：喔，你上次有說戴恐怖面具對「害我分心的怪物」有用，
所以也對這隻有效？

S：對！我戴的時候他會慘叫，然後就不見了！

（輔/S/4/1060321）

5. 殭屍（大便）

T：他後來就離開了？你怎麼讓他離開的？

S：我叫他走的。（輔/S/5/1060330）

（四）喚醒特殊能力

S對付ADHD問題的方法，包括打他、切菜、冰在冰箱、戴面具、喝水等獨特方式，為了喚醒並鞏固S的特殊能力，特別針對兩個層面進行強化，其一是邀請S尋找其中最容易且最不影響自己及他人的方式——喝水；其次是透過不斷對話，促使S發展更早的「自覺」能力。

S：他（那個害我分心的怪物）怕水！

T：他怕水，所以你喝水的時候，他會變成什麼樣子？

S：超小一隻。（輔/S/3/1060315）

S：我知道有個對付他（青眼狐狸）的方法。

T：好，說說看。

S：面具！

T：可是你上課總不能都戴著面具啊？

S：我喝水也有用。

T：喔，喝水也有用，你喝水後他會怎麼樣？

S：他會爛掉！

T：你有好多對付他的方法喔！

S：對呀！

T：那……如果上課前就先喝水，有用嗎？

S：有！

T：那……效果可以持續一整節嗎？

S：可以持續一整天。

T：真的啊？所以你只要每天的第一節喝就可以了呀！

S：嗯，只要第一節喝下去，一整天都有用。

（輔/S/4/1060321）

透過SMART敘事取向輔導的問題外化、描繪問題影響、尋找獨特結果及喚醒特殊能力等四個階段，成功外化解構並解決了S的六個ADHD問題，詳細內容請參閱表2。

表2

S的六個ADHD問題

出現 順序	問題圖樣	命名	外化時間	影響性 (強度)	處遇方法 (強度)
1		害我分心的怪物	第二次晤談 106/03/09	影響學習、上課不專心 (10分)	喝水、戳橡皮擦 (1分)
2		大怪物	第三次晤談 106/03/15	生病、無法專心學習 (2分)	打他 (0分)
3		巨大的船 (紅色)	第三次晤談 106/03/15	影響心情 (1億分)	戴日本鬼面具、切菜、關到冰箱 (0分)
		巨大的船 (綠色)	第三次晤談 106/03/15	幸運 (10億分)	無 (0分)

（續下頁）

表2 (續)

出現 順序	問題圖樣	命名	外化時間	影響性 (強度)	處遇方法 (強度)
		巨大的船 (藍色)	第三次晤談 106/03/15	哭泣、傷心(100分)	戴捕手面罩、 冰到冷凍庫(0分)
4		青眼狐狸 (大魔王)	第四次晤談 106/03/21	情緒失控、影響睡眠、吵鬧(2200萬兆分)	冰到冷凍庫、戴 日本鬼面具(0分)
5		殭屍 (大便)	第五次晤談 106/03/30	負面訊息、影響情緒、只有過年出來(0分)	叫牛仔打他(0分)
6		牛仔	第五次晤談 106/03/30	幫助個案、快樂(0分)	無(0分)

(五) 敘說並慶祝新故事

1. 探詢階段

此階段旨在協助S建構新的生命故事，特別關注於他人對S、S對自己的認同與接納程度，逐步強化S重新建構嶄新的生命故事，也藉以探詢適合納入見證人團隊名單的成員。

(1) 他人對S的看法

T：我很好奇你們班的同學還有老師知不知道你已經能對付得了這些傢伙[ADHD]了？有人有發現你最近的表現變好了嗎？

S：老師有說我變好了。

T：是哪個老師說的？

S：T2老師。

T：喔，是你資源班的T2老師。那T1老師，有說嗎？

S：他上次有跟我阿嬤說我最近變得很乖。

T：你聽到這個……會喜歡嗎？

S：會！（輔/S/4/1060321）

(2) S對自己的看法

T：你最近有常玩文具嗎？

S：沒有，很久沒玩了！

T：那很好啊！我相信你會愈來愈好的。（輔/S/4/1060321）

2. 準備階段

(1) 見證人的確認

T：你在這裡的事，會想和什麼人分享？

S：我會希望就藏在你要寫的書中。

T：是喔！那你拿到我寫的書後，第一個要給什麼人看？

S：阿嬤。

T：還有誰？老師？同學？你回去想一想，我們下次來討論。

（輔/S/4/1060321）

T：上次還有個任務，要邀請參加你最後party的人，你回去有想嗎？

S：我已經想好了！

T：好，有誰呢？

S：王○○、劉○○、許○○、李○○、曾○○、李○○、黃○○，還有棒球隊全部。

T：哇！這麼多人。你會想約這幾個人，是因為他們都是你的好朋友嗎？

S：對！

T：好，那除了同學和朋友，還要約哪些人？家人呢？

S：我阿嬤、姑姑。

T：爸爸呢？

S：不要！他太兇了。呵呵！

T：媽媽呢？

S：好！

T：老師呢？

S：一年級的許○○老師、現在的陳○○老師、健康老師、吳○○老師、替代役哥哥。

T：好，我們再來好好地邀請和規劃。（輔/S/5/1060330）

(2)文件的準備

①敘事文件——定位圖

透過將問題定位，見證S成功適當地解決問題。定位圖如圖7所示。



圖7 敘事文件——定位圖

T：來，我們來試著幫這些東西[ADHD]找到適當的歸位。你看，這裡有一個很大的地方[拿出一張全開壁報紙及所有的

ADHD圖像]。

S：嚇死人了！

T：你看，是一張世界地圖！這是屬於你的世界，我們來把這些東西[ADHD圖像]好好地安置，請你一個一個將他擺到你想要他去的地方。

S：這個[大怪物]在這裡[墳墓]，這個[讓我分心的怪物]在這裡[醫院]，牛仔在家……

T：好，好好地放，最主要是他們放好後，會讓你安心，也對他們都好。

S：我要畫墳墓。

T：喔，他[青眼狐狸]死掉了，你想要好好地埋葬他，讓他安息。

S：這個要把他[巨大的船]放在這裡。

T：要讓他在哪裡？

S：海。

T：給他海，好啊！反正這些對他們而言都是最好的地方，對不對？

S：對！

T：我發現你很用心，把他們都安排得很好！

（輔/S/5/1060330）

S：嗯！這個大便是這裡，好臭！這裡是大便之國。

T：好，都擺好了！再看一眼，有沒有漏掉什麼？

S：沒有！

T：好，最後，對於這一整個世界，你要給他什麼名稱？

S：我用寫的[拿起蠟筆在壁報紙上寫]。

T：喔，寫英文字喔！我看，B……B……Q，什麼意思啊？是烤肉的意思嗎？

S：對啦！（輔/S/6/1060406）

②敘事文件——卡片

運用各式文件，旨在厚植並鞏固新的生命故事，敘事治療中，信函、文件、證書變成了重新界定自己與問題關係的工具，也是讓S重新定義與問題的關係，見證S的生命故事 (White, 2008)。第七次晤談結束後，研究者即著手準備第八次晤談的敘事文件，邀請第八次晤談受邀的見證人，每人準備一張小卡片，書寫給S勉勵支持的話，準備在第八次晤談時贈給S（如圖8所示）。

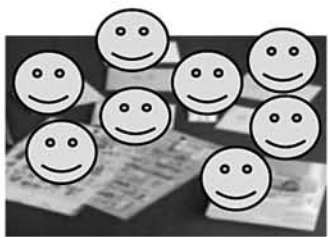


圖8 敘事文件——卡片

③敘事文件——證書

第八次晤談前，研究者親筆書寫及裝訂準備贈給S的證書。證書是治療性文件的型態之一，藉由頒發證書來肯定S突破某種困境，打敗或征服「問題」；White與Epston (1990) 稱此為「讚許新故事的文件」，頒發證書以示慎重，藉以支持並鞏固S新的生命故事。此外，證書也可讓那些原本不覺得真實的心理變化，透過具象化、文字化而變得非常真實。由研究者親筆敘寫S已成功解決六種ADHD怪物的證書，如圖9所示。



圖9 敘事文件——證書

(3)心裡的準備

T：你有沒有想過要怎麼舉辦最後一次的party？

S：還沒想好！

T：好，要快點想一想，只剩一次，就要到最後第八次了唷！

我們下一次好好討論。（輔/S/6/1060406）

研究者觀察S的成長，從問題外化，進入發現特殊能力、展開新的支線故事，再藉由支持與鼓勵，以內化並鞏固S的新故事。

S：錄音的顏色變紅色了[S發現錄音機顯示幕顏色異常]。

T：噢！對，謝謝你！我先處理一下……你會注意看呢！你是否發現你自己有一些很細心的地方？我發現你有一些想法和觀察愈來愈細心了！

S：呵呵……[很開心]。（輔/S/7/1060413）

與S相互分享及討論玩具及物品的收藏，發現S都會細心收藏自己的東西，立即給予S正向的支持及鼓勵。

S：只要我有新的東西，都會用盒子把它收起來，放在我的房間裡。

T：我發現你的確有許多心細的地方，像你都會把東西收得很好，這點跟其他人很不一樣，像我都不會，這點反而是我要跟你學習的地方。（輔/S/7/1060413）

第七次晤談，透過傾聽與對話，發現S心思細膩，很注重物品的收藏及機械部件的拆解組裝，讚賞及鼓勵S值得進一步開發的特殊能力。

S：我很喜歡機械的東西。

T：對呀！我發現你只要心能靜下來，在你專注時，根本沒有任何人能影響到你。你也很會講故事，將來如果沒有朝向機械方面去發展……

S：我可以去說故事。

T：對！你可以當說故事的專家，或當老師也可以唷！

S：真的？

T：沒錯，當老師也要有說故事的能力才行。你也可以當……作家！

S：作家！

T：沒錯，加油！你可以的！或者你還可以去……電臺。

S：電臺！

T：是的，你可以到電臺，開發廣播節目，說故事給大家聽喔！到時我一定會很想聽，成為你的粉絲唷！

（輔/S/7/1060413）

3. 見證人團隊與儀式

第八次晤談的尾聲，研究者籌劃見證人團隊儀式，邀請S生命中的重要

他人、同學及師長，家人雖無法到場，也在事前將準備好的敘事文件託付研究者轉贈給S。首先介紹全程8次SMRAT敘事取向輔導歷程，特別是S的問題故事，如何尋求解決和發展出新的生命故事；再由見證人一一給予S迴響，透過正向支持的敘事文件，給予S支持與回饋；最後是頒發證書，透過見證人團隊儀式，豐厚並鞏固S新的生命故事。

(1)介紹六個ADHD問題

T：哈哈，這是S的地圖。來，S，你要不要親自跟大家介紹一下？還是要我來幫你介紹，等一下再由你來補充，每一個都可以說，對不對？

S：你講就好。

T：好，OK，謝謝兩位老師還有兩個你的同學，在S和我的盛情邀約之下，被迫來參加[笑……]。S在他的生命和求學階段有很多任務要挑戰，他自己也一一發現和找到他要挑戰的東西，而且都把它畫了出來。他也在這個地方一一去克服問題，不過仍有一些還要繼續努力的，但至少他都有看見他要面對的挑戰。像第一個出現的是右下角這個，這個叫做「害我分心的怪物」，這個傢伙的出現會害S上課怎樣？

S：分心啦！

[依序帶領著S一一介紹完所有的圖像……]

(輔/S/8/1060420)

(2)見證人團隊

T：今天邀請S1來幫S歡慶啦！我們相信S會愈來愈棒的，大家應該都有想要給S一些祝福，或鼓勵的話。

S1：[看著卡片]我希望你在球場上能努力，也希望你可以對老

師好一點。

T：謝謝S1，你先把它[卡片]裝進去好了。

T2：今天比昨天好，比昨天進步一點，明天又比今天進步一點點，老師希望說一點點一點點，每天進步一點點，就OK了。所以說，我們在自己的水平上努力的人就是個優秀的人才，你今天比昨天進步，明天比今天進步，天天有一點點進步，就是個優秀的人，知道嗎？

T：接下來，換我先好了，我寫給S是：你是個聰明、細心且有責任感的孩子，你有很多優點，要有自信心，多鼓勵和讚美自己喲！加油！很高興能分享到你這麼多精彩有趣的生命故事，謝謝你，加油！祝福你，T老師敬上。

T3：好，來，我要送你的，糟糕，有點花掉了，好，那我唸我的囉！For S，因為你願意讓自己更好，所以才感覺或感動很多老師還有你親愛的家人們開心地陪伴你成長，跟你一起學習，讓你自己的品格愈來愈完美，這是你的目標喔！願你也可以把得到的關懷跟愛帶給更多的人。OK？

[S很開心。]

[所有的見證人皆一一唸出並致贈給S卡片。]

(輔/S/8/1060420)

(3)頒發證書

T：最後，我要送你一個東西——給你的證書，上面寫著你已經成功克服並且解決了一、害我分心的怪物；二、大怪物；三、青眼狐狸；四、大便；五、巨大的船；六、牛仔，其實牛仔是好的，但我還是把他列進來。你逐漸成為一個可以專心又細心的人，特別頒這張證書來獎勵你，見證人，BAR.B.Q天地的最佳拍檔，就是我，T老師。最下面

這個章是我自己刻的，可愛吧！全部都是我DIY做的，送給你。（輔/S/8/1060420）

(4)最後的祝福與話別

T：所以你們也加油，期待你們有一天也像柏融大王學長這樣子站在棒球界的最高頂點，甚至到大聯盟或日本職棒去，為國家爭光。這顆簽名球舊舊的，是Lamigo前一陣子，大概在寒假左右，來我們屏東練球，也是你們一位學長去看他練球，跟他要到這一顆簽名球給我，我今天把它轉送給你，這顆價值不菲喔！很不容易拿到的，而且他現在簽的都是新的球，能夠要到他這種練習球不容易喔！送給你。

T2：好，祝福你囉！

T：你最後還有沒有什麼話要跟大家講？你今天好害羞，你平常來這裡話不是很多嗎？

S：呵呵……謝謝老師！

T：好啦！我們今天時間也差不多了，這些你帶回去跟家人分享，記得大家給你的祝福，要好好加油喔！

（輔/S/8/1060420）

由上摘要四項重點：

（一）第一次晤談

建立信任關係，旨在探詢S本身對ADHD的了解與意識何時進入生命裡，以及對生命的影響層面。

（二）第二次至第五次晤談

逐步將問題外化，佐以繪畫媒材，化名並命名S的六個ADHD問題對象，

描繪其影響層面，逐一尋找不被問題影響的獨特結果。成功外化S的六個ADHD問題中，前五個皆對S生命造成負面影響，較特別的是巨大的船中的綠色；最後出現的牛仔，對S的生命則具有正向影響。此外，S敘說巨大的船各代表邪惡（紅色）、善良（綠色）、悲傷（藍色），與陳冬梅（2007）對顏色的詮釋分析相當吻合。

（三）第六次與第七次晤談

喚醒特殊能力的過程中，S意圖針對眾多獨特結果中，選擇較容易、也最不影響他人的「喝水」，來強化對付ADHD的能力。研究者驚覺S已解構了自己的生命，並有明顯的轉變，由原本很粗心、對人有敵意、事事都負面看待的孩子，轉變為一位細心、友善、正向的孩子。

（四）第八次最後晤談

研究者與S討論著手邀約S的家人、師長及同學至見證人團隊儀式，提供S正向的支持與回饋，更重要的是敘事文件（卡片、證書）的準備；S在見證人團隊的迴響及見證之下，成功完成敘說並慶祝新故事的最後階段。

四、研究者輔導ADHD學童的歷程與經驗

（一）走在平行線上

生命是一系列的時間延續，永遠不停地流動與變遷；同一個生命經驗卻可用不同的方式加以解讀和詮釋，而有了不同的故事和感受，此乃生命最不可預期與最妙不可言之處。

為何是平行線？因世上沒有完全相同與重複的兩個生命，每個生命都是獨一無二的，研究者與S各屬於兩個不同的生命個體，有著各自的生命線。承如敘事治療所秉持的精神——自己才是自己生命的專家，唯有信奉此理念，才能促使個體重新找回應有的力量，活出嶄新的生命故事。

S：嗯……上課一直自言自語，一直在那邊玩，講話又很大聲。

T：嗯，你上課都會自言自語……所以那個ADHD……嘖！還蠻討人厭的。

S：還有我下課會玩得很瘋，老師上課教的我都會忘記。

T：所以當ADHD這個傢伙來的時候，你會自言自語，你控制不住他。

S：覺得很難控制。（輔/S/2/1060309）

上述對話中，除了簡單地稱呼問題「當ADHD這個傢伙……」嘗試切入外化，其餘皆帶著信任的心走入敘事對話中，追溯著S的問題和影響層面等。研究者清楚知道自己不是S，永遠無法與S有相同的感受，是在兩條平行的生命線上，獨自走在所屬的軌道上，但很樂意也感到很幸運能有如此機緣陪著S，一起走過這段生命旅程。

（二）共織交集線

S帶著問題來晤談，雖不確定S自己是否期待問題可以被解決，但隨著敘事對話的開展、問題外化，對所遭遇的問題開啟了不同的看法。由起初的排斥、拒絕，逐漸產生了交織，最後走向交集。

T：當ADHD來的時候，你會知道他來了嗎？你會知道他來找你嗎？

S：可是那個時候，我連ADHD是什麼都不知道。

T：他來跟你搗蛋的時候，你會知道嗎？

S：為什麼他會搗蛋？他是人還是鬼？

T：我很想知道，在你心中，他長得是什麼樣子？

S：怪物！長得很畸形，呵呵……

T：怪物！請試著把他畫出來好不好？（輔/S/2/1060309）

建立信賴關係後，研究者與S共同面對問題，由外化對話拉出了空間，使S和問題之間產生了不同的關係，讓S能客觀自在地面對問題，產生解構並打開重寫對話的可能性，從新的故事中產生新的自我認同，使自己充滿力量，活出新的自我形象。

T：他最強的時候，該怎麼辦？

S：只要我喝水，他就會變弱了。（輔/S/3/1060315）

看見S能順利將問題外化、解構，至重新建構新的生命故事，除了達成輔導目標之外，更重要的是S獲得成就感。

（三）美妙的音符

以偏好選擇的問句，協助S找到未被問題影響的例外事件，喚醒S的特殊能力，讓S慢慢回到真實的自我感覺，拿回原本屬於自己的生活主導權，成為自己生命故事的專家。從S的對話與分享中，發現S愈來愈有力量，所聽到的字字句句充滿著自在和喜悅，彷彿美妙的音符。

S：只要我有新的東西，我都會用盒子把它收起來，放在我的房間裡。

T：我發現你的確有許多心細的地方，像你都會把東西收得很好，這點跟其他人很不一樣，像我都不會，這點反而是我要跟你學習的地方。

S：我很喜歡機械的東西。

T：對呀！我發現你只要心能靜下來，在你專注時，根本沒有任何人能影響到你。你也很會講故事，將來如果沒有朝向機械方面去發展……

S：我可以去說故事。

T：對！你可以當說故事的專家，或當老師也可以唷！

S：真的？

T：真的！（輔/S/7/1060413）

（四）感動的樂章

邀請S生命中的重要他人親臨現場，佐以敘事文件與證書給予S支持與增強，研究者觀察S雖在歡樂會上並不多話，但臉上的表情與非語言的肢體動作訊息，透露著無比的喜悅。在見證與宣告的儀式下，除了更加提升S的自信心和自我意識，使其重新找回自我，也豐厚並鞏固S新的生命故事。

（五）落幕之後

1. 最後的訪談

8次SMART敘事取向輔導後，S生命中的三位重要他人（SF、T1、T2）均提到，S無論在學校或家裡，對待家人或師生等皆有明顯的改善。

T2：這個孩子改變很多。第一個，已經很久沒聽到他大聲吼叫了。第二個，情緒好很多，沒有聽到他和人不愉快的事情發生。他現在來這邊上課，都很歡喜地來，也都很上軌道，沒有像以前那種脫序的情況發生，也開始會寫功課了！（訪/T2/2/1060420）

SF：老師，感謝你的照顧，我這個孩子真的變得很乖，變得比較聽話。在家都會幫我的忙，也和他爸爸變得很好，他爸爸還有姑姑現在都很喜歡他，常常帶他出去玩呢！

（訪/SF/2/1060420）

2. 最後的反思

研究者在SMART敘事取向輔導過程中，幫助S敘說生命故事，從中找到

亮點、理出意義，為過去或當下的問題故事提供出口，尋求其他的可能性。過程中，主要聚焦於S個體生命故事的解構與再建構過程，S開始探究自我生命歷程與轉化的生命故事；研究者亦由參與本研究的輔導過程中，透過自我反思與覺察自身在輔導過程中的轉化，兩者從平行線走至交集線的互信關係，並共同為交織出的生命故事譜曲。

SMART敘事取向輔導結束後，研究者自覺有點反移情作用與捨不得，後因督導和教授的引導與自我反思，逐漸學會放手。研究者伴隨S去面對「解構—建構」問題故事的發展，對生命有了「解構—再建構」，去除原本對ADHD學童固著的標籤化及偏見外，也跟著S一起學習與成長。彷彿站在五線譜上，靜靜聆聽著美妙的音符，交織並躍動在這生命的樂譜上，著實悠揚地響起了動人的生命樂章。

伍、結論與綜合討論

一、結論

本研究結果呼應了王純琪（2007）、林幼青（1996）、林杏足（2002）、翁開誠（1997）、羅評瑛（2013）、Clandinin與Connelly（2004）、McAdams（1993）、Nylund（2002）、White（2007）、White與Esptson（1990）、Winslade與Monk（2007）等人的論述。此外，並與White（2007）在《敘事治療的工作地圖》的著作中提及運用敘事治療介入ADHD學童案例（White, 2008）的結果相呼應。S自願接受SMART敘事取向輔導後，將心目中的ADHD形象畫了出來，自我檢視ADHD且意識ADHD實在不可接受，必須消滅它；雖然ADHD有時仍會出來作祟，但也學會回應重要他人的付出，以協助自己度過危機；不僅T、T1、T2或同儕們皆發現目前S比以前未接受SMART敘事取向輔導時，更能專注於學業和同儕合作情況，甚至連S自己、SF也發現S在家的學習動機與行為表現亦逐漸改善。

本研究運用SMART敘事取向有助於ADHD學童發展新的生命故事，相關研究結果簡述如下。

（一）ADHD對S的影響

S察覺ADHD標籤效應（國小四年級）、被醫生確診ADHD（國小四年級），以及有ADHD行為表現時，即意識ADHD進入生命之後，對於整個生命故事之影響甚大，被ADHD影響的狀況愈加嚴重，意即「問題被內化了，人被問題困住了」，雖接受藥物治療與特教服務，成效仍很有限。然而，接受本研究的SMART敘事取向輔導後，S開始探究自我生命歷程與轉化的生命故事，也察覺意識到自己原本缺乏學習動機、製造噪音、拒絕服從指令、容易生氣爆發的脾氣，以及難以保持專心等問題，並已逐漸在改善中。

（二）S接受敘事取向輔導的改變

藉由SMART敘事取向輔導獨特的對話及隱喻，佐以繪畫媒材，S能一一將「害我分心的怪物、大怪物、巨大的船、青眼狐狸（大魔王）、殭屍（大便）、牛仔」等原本與生命共存的六個ADHD問題，由問題外化及命名，並由描繪、探索六個ADHD問題與角色的影響層面及強度，使S與問題之間拉出了距離，清晰地看見了問題，客觀自在地探索與發掘許多不被問題影響的獨特結果或例外，成功發掘能因應與解決問題的策略。經由解構其淺薄的問題故事，喚醒其特殊能力，重新在賦權增能之下，找回S原本應有的自信面貌；在解構與重新建構之下，發展出嶄新的生命故事。最後邀請S生命中的重要他人，佐以敘事文件的卡片與證書，透過見證人團隊的迴響與見證，豐厚並鞏固S全新的生命故事。

（三）研究者的反思與成長

研究者秉持著敘事學派精神，咸認S才是自己生命的專家，與S從兩條平行線，逐漸建立互信關係，由陌生走向了親密，也逐漸交織成交集線。本研究能順利進行並成功改變S生命故事的關鍵有四：

1. 建立互信關係

研究者秉持著敘事學派精神，帶著好奇、完全信賴及接納S的立場，不

強施敘事輔導技巧，完全開放式地進行對話，始能有效鬆懈S的心防，建立互信的輔導關係。

2. 嫻熟使用兒童用語

研究者針對S的心智發展、認知，以及家庭成長背景的習慣用語，在資深心理師督導的協助之下，不斷修正對話用語，以貼近兒童的認知與理解程度，從起初彼此對話不順、打結、節奏與步調緩慢，逐漸能不假思索、侃侃而談。

3. 跟著S成長

S雖是兒童，看似稚齡化自己，實際上卻在豐厚與成長自我，輔導過程中，研究者逐漸解構並排除自己原有的「長輩對晚輩、師長對學生」不對等立場，一絲一毫地抽離掉要「指導」S的念頭，帶著「不批判、不評論、不建議」的三不精神，以貼近並符合敘事治療的精髓——「權利平等」。

4. 信任的交集線

研究者始終秉持著最重要的信念——「信任」，從研究的準備、資料蒐集、聯繫邀約、輔導歷程、接受督導、撰寫研究內容，對於S始終保持高度的信任與信心，相信S必能擺脫問題、走出困境，堅定相信S是自己生命的專家，更是自己生命故事最佳的作家。

整體而言，S在四年級察覺ADHD標籤效應、被醫生確診為ADHD，以及有ADHD行為問題時，整個生命即受到嚴重的影響，但接受SMART敘事取向輔導後，開始探究自我生命歷程與轉化的生命故事；研究者也由參與本研究的輔導過程中，透過自我反思與覺察自身在輔導過程中的轉化，兩者從平行線走至交集線的互信關係，並共同交織出生命故事的樂譜。

二、綜合討論

（一）雙重關係的論述

吳孟容（2016）提及雙重關係為諮商倫理之一，依照倫理法則規範，輔

導人員應避免雙重關係，因其容易導致諮商員無法客觀、理性看待研究參與者，使其權益受損。然以目前高中輔導教師的人員額度編制，師生比例懸殊的情形下，實難避免雙重關係。Zur (2010) 支持某些「非親密性」(non-sexual)、「非傷害性」(non-harming)、「非剝削性」(non-exploitive) 的雙重關係，他認為諮商外另一種具意義的關係，如教師，有時不但不違反此三個原則，甚至能增進輔導人員與當事人之間的諮商工作同盟、信任及諮商成效，但當雙重關係的複雜性干擾到臨床工作時，就需結束諮商關係。

Herlihy與Corey (1997) 提出「知後同意、持續性的討論、諮詢、接受督導、資料記錄」等減少雙重關係風險的步驟。李竑毅 (2020) 針對國小專任輔導教師面臨雙重關係的困境與脫困之研究提出：1. 事前評估：參考相關法規和倫理守則、將個案福祉作為首要考量、取得雙方共識與個案的知後同意、將角色間的界限明確劃分、考量個案的行為動機；2. 困境中的處遇：接受雙重關係的事實、以工作目標調整角色定位、立即性的關係澄清與說明、隨時保持自我省思與覺察、據實於紀錄中登載；3. 處遇後的作為：尋求督導或諮詢、轉介。

林美方、張馥媛與王智弘 (2009) 認為任教於學校的輔導人員，似乎難以避免雙重關係的存在。楊佳穎 (2005) 指出，雙重關係並非完全被反對的，亦無法全然避免，並非所有的雙重關係皆是有害無利。若當事人主動來尋求諮商，有時比輔導者更明白誰最能給予其協助，若單純因倫理規範而拒絕，反而罔顧其權益及自主權。此外，形成師生諮商雙重關係有幾項關鍵因素，例如，學童會主動向信任、認識或「感覺對」的教師求助；輔導教師個人因過去經驗的累積，接受、甚至肯定師生諮商雙重關係；輔導教師認為若學童主動來談，是因為清楚自己想與哪位教師談，輔導教師在評估自己的能力及風險之後，應選擇尊重學童的意願。

本研究認為，雙重關係是值得討論與重視的議題，但在臺灣國小師生比例懸殊的情形下（《國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則》，2018），教師常扮演多元的角色，實難避免雙重關係。國小教學現場中，輔導教師通常是學童在校內最重要且值得信任者，若在校內受到任何問

題困擾時，往往會找值得信賴或能提供協助的師長，例如，研究者便是S主動尋求的最信賴協助者，並具有意義的關係協助者。

（二）因應雙重關係的策略

未執行訪談前，研究者已考量避免研究倫理中的雙重關係與偏見等疑慮，請SF、T1等人再次確認S的參與意願，而S同意與T、T1、T2及SF共同陪伴一起處理自身的ADHD問題。未執行SMART敘事取向輔導前，回溯過去教鞭經驗接觸過不少ADHD學童，研究者原本對ADHD學童存在著固著的標籤化或可能的偏見等疑慮，但因修習心理與輔導碩士學位期間，研讀不少相關敘事諮商、SMART、ADHD等相關課程與研究期刊後，更堅定欲運用SMART敘事取向輔導ADHD學童的信念，探究其在SMART敘事取向輔導前後的轉化，並透過自我反思以去除過去對ADHD學童存在固著的標籤化或可能偏見的疑慮；其次，也邀請資深心理師督導，以及心理與輔導學系、特殊教育學系教授們進行協助與支持，尤其督導在每次訪談後，透過不斷提問研究者、自我澄清與自我反思的敘事過程，直至確認研究者已去除原本對ADHD學童存在著的固著標籤化或可能的偏見等疑慮。

執行本研究SMART敘事取向輔導前、輔導中或輔導後，研究者都將S的福祉置於首要，而非機構制度的要求，並落實知後同意權與自願權，以回應S的長期信任與對他的適時鼓勵與支持，同時，無論是校內與S有直接關係的T1、T2或其家長，皆充分地進行溝通，做好細膩的處理措施，盡可能避免與降低雙重關係可能造成的疑慮。因此，在SMART敘事取向輔導過程中，研究者反倒將研究倫理視作正向提醒，並妥善運用雙重關係，也藉由資深心理師督導的倫理提醒，給予S更大的正向回饋與協助。此外，資深心理師督導也扮演支持與承擔的角色，作為研究者輔導過程中最大的支持力量，必要時即協助居中協調，降低因雙重關係或可能的偏見等所產生的疑慮。

陸、研究限制與建議

一、研究限制

（一）研究方法

賴怡霖（2007）提及質性研究中，研究者為重要的研究工具之一，扮演的角色攸關研究的品質，其主觀經驗也攸關研究議題的客觀性。故本研究分析與結果呈現，僅限於研究者個人觀點之限制。

（二）研究參與者的限制

本研究係採立意取樣的質性研究，S為一名國小四年級之ADHD學童，其心理與語言的發展都未臻成熟，對話與表達方式難免存在著限制性，故本研究結果僅能推及本研究之S，無法推論到其他樣本上。

（三）研究倫理

本研究基於研究倫理，賦予對S個人隱私保密之責，必須尊重S，以S所願意提供之資料，作為研究資料及成果呈現之依據。

（四）研究者的限制

雖研究者尚未有合格心理師證照，然已修畢教育與心理學系所的專業課程，且受過敘事治療及助人訓練，也邀請專業的督導給予協助，仍恐有疏漏不足之處。

二、研究建議

（一）未來研究的建議

本研究發現SMART敘事取向輔導有助於ADHD學童發展新的生命故事，

建議未來研究除了持續進行質性研究，也可進行量化研究，使SMART敘事取向能更廣泛、更全面地運用在每一位ADHD學童身上。

（二）社會大眾的建議

本研究發現ADHD學童接受SMART敘事取向輔導後，對於ADHD的影響能有所改善。因此，本研究呼籲社會大眾能及時並主動給予ADHD學童支持及協助。

誌謝

本研究感謝所有研究參與者的協助與資深心理師督導的專業指導。

參考文獻

一、中文部分

王純琪（2007）。敘事取向的遊戲治療。《諮商與輔導》，261，25-29。

[Wang, C.-C. (2007). Playing therapy of narrative counseling. *Counseling & Guidance*, 261, 25-29.]

王詩雲、林美珠（2011）。兒童敘事治療的個案研究。《輔導與諮商學報》，33（1），39-62。

[Wang, S.-Y., & Lin, M.-J. (2011). A case study of narrative therapy with children. *Journal of Guidance & Counseling*, 33(1), 39-62.]

身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（2013）。

[Identification Regulations for Children with Disabilities and Talented-Gifted. (2013).]

李依帆（2016）。淺談家長參與對注意力缺陷過動症學生之行為問題影響。《南屏特殊教育》，7，11-24。

[Lee, Y.-F. (2016). Parents participated in student with ADHD of behavioral problem effect. *Special Education NPUE Journal*, 7, 11-24.]

李竑毅（2020）。國小專任輔導教師面臨雙重關係之困境與脫困之研究（未出版之碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（108NTCT0328025）

[Li, H.-I. (2020). *A study of the dilemma and dilemma-solving when elementary school counselors encounter dual relationships* (Unpublished master's thesis). Retrieved from National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. (108NTCT0328025)]

宋維村（2009）。台灣的過動症和自閉症研究。《應用心理學》，41，1-26。

[Sun, W.-C. (2009). Study of Taiwan ADD & autism. *Research in Applied Psychology*, 41, 1-26.]

林幼青（1996）。探討學校情境中注意力不足過動症候孩童之行為特性（未出版之碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（084KMC00152001）

[Lin, Y.-C. (1996). *The behaviors of the attention-deficit hyperactivity deficit disorder children in the school setting* (Unpublished master's thesis). Retrieved from National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. (084KMC00152001)]

林杏足（2002）。敘事諮商簡介：基本概念與諮商過程。*輔導通訊*，70，32-35。

[Lin, S.-D. (2002). Introduction of narrative counseling: Basic concept & counseling process. *Newsletter Counseling*, 70, 32-35.]

林佩儀（2000）。學校輔導教師對性侵害受害學生的處理。*諮商與輔導*，170，16-22。

[Lin, P.-I. (2000). School counseling teacher deals with sexual abused students. *Counseling & Guidance*, 170, 16-22.]

林美方、張馥媛、王智弘（2009）。臨床心理師非性雙重關係態度與行為之調查研究。*臺灣公共衛生雜誌*，28（6），530-540。

[Lin, M.-F., Chang, F.-Y., & Wang, C.-H. (2009). The investigations of clinical psychologists' ethic attitudes and behaviors toward non-sexual dual relationship. *Taiwan Journal of Public Health*, 28(6), 530-540.]

吳孟容（2016）。雙重關係對高中輔導老師個案諮商之影響研究（未出版之碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（104THU00331009）

[Wu, M.-R. (2016). *A study of high school counselors' experience of teacher-student dual relationship* (Unpublished master's thesis). Retrieved from National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. (104THU00331009)]

胡思琪（2017）。注意力不足過動症狀、執行功能及兒童問題性智慧型手機使用之關係（未出版之碩士論文）。東吳大學，臺北市。

[Hu, S.-C. (2017). *Attention deficit hyperactivity symptoms, executive function and problematic smartphone use among children* (Unpublished master's thesis). Soochow University, Taipei, Taiwan.]

侯禎塘（2001）。過動兒的教育與治療。*屏師特殊教育*，1，28-40。

[Hou, C.-T. (2001). Education and therapy for ADD. *Special Education NPUE Journal*, 1, 28-40.]

翁開誠（1997）。同理心開展的再出發。《輔仁學誌》，26，261-274。

[Wong, K.-C. (1997). Empathy developing for starting again. *Fu-Jen Studies*, 26, 261-274.]

國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則（2018）。

[National Elementary and Middle School-Class Schedule-Manning Quotas/Staffs Regulations. (2018).]

陳冬梅（2007）。英漢顏色詞的文化涵義及翻譯方法。《美中外語》，5（2），77-81。

[Chen, D.-M. (2007). Connotations of color words in English and Chinese and their translations. *US-China Foreign Language*, 5(2), 77-81.]

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。

[Huang, H.-L. (2008). Review of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) research in Taiwan. *Research in Applied Psychology*, 40, 197-219.]

黃瑋苓（2004）。普通學生與閱讀障礙學生之單位詞、識字、詞彙和閱讀理解能力之比較研究。《特殊教育與復健學報》，12，31-53。

[Huang, W.-L. (2004). A comparison of classifiers, word recognition, vocabulary, and reading comprehension of the 3rd graders without and with reading disability. *Bulletin of Special Education and Rehabilitation*, 12, 31-53.]

楊佳穎（2005）。《師生諮商雙重關係之經驗探究》（未出版之碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（093NKNU0464011）

[Yang, C.-Y. (2005). *Exploratory study of experiences of involvement in instructor-student dual relationships* (Unpublished master's thesis). Retrieved from National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. (093NKNU0464011)]

劉昱志、劉士愷、商志雍、林健禾、杜長齡、高淑芬（2006）。注意力缺陷過動症中文版Swanson, Nolan, and Pelham, Version IV (SNAP-IV) 量表之常模及信

- 效度。臺灣精神醫學，20（4），290-304。doi:10.29478/TJP.200612.0006
- [Liu, Y.-C., Liu, S.-K., Shang, C.-Y., Lin, C.-H., Tu, C.-L., & Gau, S.-F. (2006). Norm of the Chinese version of the Swanson, Nolan and Pelham, Version IV Scale for ADHD, reliability and concurrent validity of the Chinese version of the SNAP-IV. *Taiwanese Journal of Psychiatry*, 20(4), 290-304. doi:10.29478/TJP.200612.0006]
- 賴怡霖（2007）。離異單親母親之母職經驗敘說研究（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- [Lai, Y.-L. (2007). *A narrative research of divorced or separated single motherhood* (Unpublished master's thesis). National Chi Nan University, Nantou County, Taiwan.]
- 羅評瑛（2013）。ADHD兒童自我概念之生命故事敘說研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。
- [Luo, P.-Y. (2013). *Self-concept of children with ADHD life story narrative research* (Unpublished master's thesis). National Taitung University, Taitung County, Taiwan.]
- 竇金城（2013）。如何輔導ADHD學生。諮商與輔導，326，11-15。
- [Tou, C.-C. (2013). How to counsel ADHD. *Counseling & Guidance*, 326, 11-15.]
- American Psychiatric Association. (2018)。DSM-5精神疾病診斷與統計（徐翊健、高廉程、張杰、葉大全、黃郁絜、黃鈺蘋…劉佑閔，合譯）。新北市：合記。
- [American Psychiatric Association. (2018). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders(DSM-5)* (Y.-J. Xu, L.-C. Gao, J. Zhang, T.-C. Yeh, Y.-X. Huang, Y.-P. Huang, ...Y.-W. Liu, Trans.). New Taipei City, Taiwan: Ho-Chi.]
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2004)。敘說探究：質性研究中的經驗與故事（蔡敏玲、余曉雯，合譯）。臺北市：心理。
- [Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research* (M.-L. Tsai, & X.-W. Yu, Trans.). Taipei, Taiwan: Psychological.]

- White, M. (2008)。敘事治療的工作地圖（黃孟嬌，譯）。臺北市：張老師文化。
- [White, M. (2008). *Maps of narrative practice* (M.-J. Huang, Trans.). Taipei, Taiwan: Teacher Chang Foundation.]
- Winslade, J. M., & Monk, G. D. (2014)。學校裡的敘事治療（曾立芳，譯）。北京市：中國輕工業。
- [Winslade, J. M., & Monk, G. D. (2014). *Narrative counseling in schools: Powerful & brief* (L.-F. Zeng, Trans.). Beijing, China: China Light Industry Press.]

二、英文部分

- Barkley, R. A. (2015). Emotional dysregulation is a core component of ADHD. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (pp. 81-115). Washington, DC: The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2016). Recent longitudinal studies of childhood attention-deficit/hyperactivity disorder: Important themes and questions for further research. *Journal of Abnormal Psychology, 125*(2), 248-255. doi:10.1037/abn0000125
- Beels, C. C. (2001). *A different story: The rise of narrative in psychotherapy*. Phoenix, AZ: Zeig, Tucker & Theisen.
- Forlin, C., & Cooper, P. (2013). Student behaviour and emotional challenges for teachers and parents in Hong Kong. *British Journal of Special Education, 40*(2), 58-64. doi:10.1111/1467-8578.12022
- Freeman, J., Epston, D., & Lobovits, D. (1997). *Playful approaches to serious problems: Narrative therapy with children and their families*. New York, NY: Norton.
- Herlihy, B., & Corey, G. (1997). *Boundary issues in counseling: Multiple roles and responsibilities*. Retrieved from <http://www.counseling.org/Publications/FrontMatter/78090-FM.PDF>
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York, NY: William Morrow.

- McLeod, J. (2003). *An introduction to counselling* (3rd ed.). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Nigg, J. T., & Barkley, R. A. (2014). Attention-deficit/hyperactivity disorder. In E. J. Mash, R. A. Barkley, E. J. Mash, & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (pp. 75-144). New York, NY: Guilford Press.
- Nylund, D. (2002). *Treating huckleberry fine: A new narrative approach to working with kids diagnosed ADD/ADHD*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York, NY: W. W. Norton.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York, NY: W. W. Norton.
- Winslade, J. M., & Monk, G. D. (2007). *Narrative counseling in schools: Powerful & brief* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Zur, O. (2010). *Dual relationships, multiple relationships, boundaries, boundary crossings and boundary violations in psychotherapy, counseling and mental health*. Retrieved from <http://www.zurinstitute.com/dualrelationships.html>

Composing a Life-Song from the Parallel Lines to Intersection Lines: A Case Study of the SMART Narrative Counseling Approach for an ADHD Student

Yung-Chan Chen* Chiu-Hsia Huang**

Abstract

This investigation aimed to explore the life-song based on the SMART narrative counseling approach to study the transformation process for the 4th grade elementary ADHD student. It implemented SMART via narrative counseling approach with five elements including separating the problem, mapping the effects of the problem, attending to unique outcomes, remember special abilities, telling and celebrating the new story and by the semi-structured interview in order to collect the life chapters, key events, significant people, future script, and stresses and problems. The main finding of this investigation indicated that even though the ADHD student was severely influenced by the ADHD syndrome, however, there was a turning point after SMART narrative counseling approach. Moreover, I perceived both in progresses of mental reactions and growth through introspection, especially the intimacy grown up between myself and the ADHD student. The above finding indicated that implementing the SMART narrative counseling approach was helpful for the ADHD student to develop a new transformed

* Teacher, Sanduo Elementary School, Pingtung County

** Associate Professor, Department of Special Education, National Pingtung University
(Corresponding author), E-mail: beckych@mail.nptu.edu.tw

life. Further the qualitative and quantitative studies might be worth developing to implement the SMART narrative counseling approach with five elements extensively in other ADHD students.

Key words: SMART, attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) student, narrative counseling approach