

國立台東大學特殊教育學系
碩士論文

指導教授：劉明松 博士

社會故事教學對提升唐氏症幼兒
溝通能力之個案研究

研究生：孫佩孜 撰

中華民國九十八年七月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書
系所別：特殊教育學系

本班 孫佩孜 君

所提之論文 社會故事教學對提升唐氏症幼兒溝通能力之個案研究

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：

洪清一

(學位考試委員會主席)

洪清一

魏俊華

劉明松

(指導教授)

論文學位考試日期：98 年 7 月 10 日

國立台東大學

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 特殊教育 系(所)
組 九十七 學年度第 二 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：社會故事教學對提升唐氏症幼兒溝通能力之個案研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館
☒	☐	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

☒ 同意 ☐ 不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一。申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
☒	☐	☐	☐

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：劉明松 (親筆簽名)

研究生簽名：孫佩孜 (親筆正楷)

學 號：9600701 (務必填寫)

日 期：中華民國 98 年 7 月 10 日

1. 本授權書 (得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議: 研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本: 2008/05/29

誌謝辭

工作後能有機會再回到學校讀書，是一件非常幸運的事情；經過二年的求學時間，體驗到研究生所必須面對的種種挑戰，也嚐到拼命追求知識後的快樂，其中有開心、有無助、有汗水、有淚水，箇中滋味需要親自去經歷，才能保有這個短暫卻難忘的回憶。

在這段努力寫論文的日子裡，了解到一份研究的完成，不可能只是一個人的功勞，而是集合大家的力量，彼此互相配合、互相幫忙，更重要的是，在感到無助與失望的時候，總能遇到生命中的貴人，一路走來為我打氣、為我加油。

感謝長久以來愛護我的父母和家人，也因為有他們的鼓勵，才能讓我重回校園繼續進修；感謝外子的鼎力相助，除了讓我在經濟上無後顧之憂，還適時的扮演救火隊的角色，幫我應付許多生活上的事務。感謝參與研究的學生、家長以及幼稚園的老師們，因為有大家的支持與包容，才能順利完成研究。

最後，要特別感謝指導教授劉老師的提攜與協助，這是支撐我完成學業的最大力量，而從老師教學所投入的熱情與態度，讓我見識到一位真正能因材施教、為人師表的典範；感謝口試委員魏老師和洪老師，適時的給予學生關心與鼓勵，並盡心提供研究上的衷肯建議，促使本研究更趨完善。

因此，在未來的日子裡，我將謹記教授的指導，繼續充實自己，努力為特殊教育貢獻棉薄之力。

孫佩孜 謹誌

中華民國九十八年七月

社會故事教學對提升唐氏症幼兒 溝通能力之個案研究

作者：孫佩孜

國立台東大學特殊教育學系研究所

摘要

本研究旨在探討社會故事教學對提升唐氏症幼兒溝通能力之成效，研究對象為一名就讀普通幼稚園的六歲唐氏症幼兒。本研究採個案研究的單一受試實驗設計，藉由為期二個月的社會故事教學，探討個案在適當的溝通行為與減少不適當的溝通行為之效果。所蒐集之資料採目視分析法和 C 統計進行處理。研究結果如下：

- 一、社會故事對於個案「主動表達想法」的適當行為增加與不適當行為減少，具有立即效果和保留效果。
- 二、社會故事對於個案「尋求協助」的適當行為增加與不適當行為減少，具有立即效果和保留效果。
- 三、社會故事對於個案「拒絕他人」的適當行為增加與不適當行為減少，具有立即效果和保留效果。
- 四、社會故事對於個案「回應他人」的適當行為增加與不適當行為減少，具有立即效果和保留效果。

最後根據研究結果與發現，提出具體建議供參考。

關鍵詞：唐氏症幼兒、社會故事教學、溝通能力、溝通行為、個案研究

A Case Study of the social story instruction to improve Communication Skills of children with Down's syndrome

Pei-Yzu Sun

Abstract

This study was to explore the effectiveness of the social story instruction to enhance the communication skills of children with Down's. The sample was a six-year-old child with Down's syndrome in the general kindergarten. This study adapted the single subject experimental design of case study. By the period of two months, to explore the effectiveness of the social story instruction on increasing appropriate communication behavior and decreasing inappropriate communication behavior for the case. The data was analyzed by using inspection techniques and C statistics. The results of this study were as follows:

- 1.The social story instruction can increase appropriate behavior and improve inappropriate behavior of active expression with Down's, the effects of social story instruction were Immediated and maintained.
- 2.The social story instruction can increase appropriate behavior and improve inappropriate behavior of seek the assistance with Down's, the effects of social story instruction were Immediated and maintained.
- 3.The social story instruction can increase appropriate behavior and improve inappropriate behavior of refuse others with Down's, the effects of social story instruction were Immediated and maintained.
- 4.The social story instruction can increase appropriate behavior and improve inappropriate behavior of response to others with Down's, the effects of social story instruction were Immediated and maintained.

Key words : Down's syndrome child, Social story instruction, Communication skills, Communication behavior, Case Study

目 次

中文摘要	I
英文摘要	II
目次	III
表次	VI
圖次	X
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與待答問題	3
第三節 名詞詮釋	3
第四節 研究限制	5
第二章 文獻探討	7
第一節 唐氏症幼兒的身心特質	7
第二節 社會故事教學之內涵	11
第三節 社會故事教學之相關研究	14
第三章 研究方法	32
第一節 研究架構	32
第二節 研究對象	35

第三節 研究工具	39
第四節 實驗教學設計	44
第五節 研究流程	51
第六節 資料處理與分析	55
第四章 研究結果與討論	57
第一節 社會故事教學對增進適當溝通行為的 成效	57
第二節 社會故事教學對減少不適當溝通行為的 成效	87
第三節 綜合討論	114
第五章 結論與建議	119
第一節 結論	119
第二節 建議	121
參考文獻	124
附錄	131
附錄一 家長訪談記錄表	131
附錄二 老師訪談記錄表	132
附錄三 行為觀察描述記錄表	133

附錄四 行為反應次數紀錄表	134
附錄五 家長同意書	135
附錄六 社會故事專家效度檢核表 1	136
附錄七 社會故事專家效度檢核表 2	137
附錄八 社會故事專家效度檢核表 3	138
附錄九 社會故事專家效度檢核表 4	139
附錄十 社會故事初稿修改	140
附錄十一 家長訪談大綱檢核表	142
附錄十二 老師訪談大綱檢核表	143
附錄十三 行為反應次數記錄檢核表	144
附錄十四 專家效度名單	145
附錄十五 社會故事教學介入後家長訪談記錄表 ...	146
附錄十六 社會故事教學介入後老師訪談記錄表 ...	148
附錄十七 社會故事教本	151

表 次

表 2-1 國內外社會故事相關研究之比較	14
表 2-2 國外社會故事教學之相關研究	21
表 2-3 國內社會故事教學之相關研究	28
表 3-1 興趣喜好表	36
表 3-2 溝通方式調查表	37
表 3-3 行為反應次數記錄表	42
表 3-4 溝通行為正確與不當反應觀察原則	49
表 3-5 研究進度表	52
表 3-6 觀察者間一致信度計算公式	56
表 4-1 觀察者對「主動表達想法」溝通目標行為 出現次數之記錄	59
表 4-2 「主動表達想法」適當行為階段內的變化 情形	61
表 4-3 「主動表達想法」適當行為相鄰兩實驗 階段的階段間變化情形	62
表 4-4 「主動表達想法」適當行為 C 統計摘要表	62
表 4-5 觀察者對「尋求協助」溝通目標行為出現	

次數之記錄	66
表 4-6 「尋求協助」適當行為階段內的變化情形	68
表 4-7 「尋求協助」適當行為相鄰兩實驗階段的 階段間變化情形	69
表 4-8 「尋求協助」適當行為 C 統計摘要表	69
表 4-9 觀察者對「拒絕他人」溝通目標行為出現 次數之記錄	73
表 4-10 「拒絕他人」適當行為階段內的變化情形 ...	75
表 4-11 「拒絕他人」適當行為相鄰兩實驗階段的 階段間變化情形	76
表 4-12 「拒絕他人」適當行為 C 統計摘要表	76
表 4-13 觀察者對「回應他人」溝通目標行為出現 次數之記錄	80
表 4-14 「回應他人」適當行為階段內的變化情形 ...	82
表 4-15 「回應他人」適當行為相鄰兩實驗階段的 階段間變化情形	83
表 4-16 「回應他人」適當行為 C 統計摘要表	84
表 4-17 觀察者對「主動表達想法」不適當溝通	

目標行為出現次數之記錄	89
表 4-18 「主動表達想法」不適當溝通行為階段內的 變化情形	91
表 4-19 「主動表達想法」不適當行為相鄰兩實驗 階段的階段間變化情形	92
表 4-20 「主動表達想法」不適當行為 C 統計 摘要表	92
表 4-21 觀察者對「尋求協助」不適當溝通目標行為 出現次數之記錄	95
表 4-22 「尋求協助」不適當溝通行為階段內的 變化情形	97
表 4-23 「尋求協助」不適當行為相鄰兩實驗階段的 階段間變化情形	98
表 4-24 「尋求協助」不適當行為 C 統計摘要表	98
表 4-25 觀察者對「拒絕他人」不適當溝通目標行為 出現次數之記錄	101
表 4-26 「拒絕他人」不適當溝通行為階段內的 變化情形	103

表 4-27 「拒絕他人」不適當行為相鄰兩實驗階段的	
階段間變化情形	104
表 4-28 「拒絕他人」不適當行為 C 統計摘要表	104
表 4-29 觀察者對「回應他人」不適當溝通目標行為	
出現次數之記錄	108
表 4-30 「回應他人」不適當溝通行為階段內的	
變化情形	109
表 4-31 「回應他人」不適當行為相鄰兩實驗階段的	
階段間變化情形	110
表 4-32 「回應他人」不適當行為 C 統計摘要表	111

圖 次

圖 3-1 研究設計理念圖	33
圖 3-2 研究架構圖	34
圖 3-3 實驗設計圖	45
圖 3-4 教學流程圖	50
圖 3-5 研究設計流程圖	54
圖 4-1 四種適當溝通行為出現次數圖	58
圖 4-2 「主動表達想法」適當行為出現次數圖	60
圖 4-3 「尋求協助」適當行為出現次數圖	67
圖 4-4 「拒絕他人」適當行為出現次數圖	74
圖 4-5 「回應他人」適當行為出現次數	81
圖 4-6 四種不適當溝通行為出現次數圖	88
圖 4-7 「主動表達想法」不適當行為出現次數圖	90
圖 4-8 「尋求協助」不適當行為出現次數圖	96
圖 4-9 「拒絕他人」不適當行為出現次數圖	102
圖 4-10 「回應他人」不適當行為出現次數	109

第一章 緒論

本研究旨在透過社會故事的實徵性教學研究，探討社會故事教學對唐氏症幼兒主動溝通行為的影響。本章將依研究背景和動機、研究目的和問題、名詞釋義及研究限制等四節加以探討。

第一節 研究背景與動機

人能否適應不同的情境，往往取決於人與人間的相處，因此，基本的社會互動是必備的能力。第一社會福利基金會創辦人賴美智主任(1998)指出，身心障礙者能被接納的關鍵，取決於本身有無具備基本或足夠的社交互動行為。然而，最基礎的社交互動行為則是從習得良好的溝通開始，但唐氏症幼兒因先天的限制，在語言表達的學習和適應力上面臨到比一般人更多的困難。因此，語言溝通是唐氏症兒童最主要之發展問題（Miller, Leddy & Leavitt, 1999）。

唐氏症兒童給人的感覺是個性溫和、喜歡親近人群、與人互動，因此適當的溝通互動技巧對唐氏症幼兒而言，是必要學習技能之一。然而，這也是他們最感困難、最需要克服的問題。為了讓唐氏症兒童走入人群，將每年的3月21日訂為「世界唐氏症日」，主要是以唐氏症特有而多出第21號染色體的理念，作為關懷唐氏症患者的紀念日。唐氏症兒童因基因突變，導致生理上的肌肉張力低、構音問題及智能發展遲緩等種種原因，學習人際互動的起步總是比一般幼兒晚，尤其是語言發展問題，更是長期困擾著這些家庭。再加上個性固執，以自我為中心，除非有主動溝通的意願，否則任誰也無法逼他開口溝通。王淑娟(2002)指出，唐氏症兒童在一般表現方面都不是很差，除了語言溝通能力外，尤其口語上的障礙，只要他們能夠突破語言溝通障礙，就能學習一技之長，過獨立生活。

社會故事是能夠針對情境描述以及個別差異來訂定個別目標的一種教學方法。利用個案本身實際接觸的生活經驗，設計出簡單的社會性小故事，引導個案經常閱讀，從而學習並改善日常生活相處上面臨到的困境。Carol Gray在1993年開始提出社會故事教學，認為此方法能有效幫助理解社會訊息和解釋困難的社會情境(引自楊蕢芬，2005：355)。社會故事至今已有十五年的歷史，整理國內外的研究(Brownell,2002；Staley,2002；林淑莉，2006)，結果顯示社會故事具有正向成效。

社會故事的教學設計是非常個別化且書寫方便的，不用經過太多繁複的步

驟，也不需花費太多的經費，任何人都可成為社會故事的教學者，尤其是學校的老師和平日照顧生活起居的家長，皆是最好的教學者。此外，社會故事的應用層面非常廣泛，不管是日常生活的食、衣、住、行、育、樂，都能使用社會故事進行教學(黃金源，2001)。而社會故事的施行對象，已從最早的自閉症慢慢擴充到智能障礙、妥瑞症、學習障礙等各種障別(Smith,2001；林淑莉，2006)。雖然國內的社會故事教學主要仍以自閉症為對象，但陸續已有些相關研究提出應推廣至唐氏症、學習障礙等其他障別的學生身上(吳庭好，2006；陳淑萍，1999)。所以社會故事運用於唐氏兒等其他障別的教學研究，實有其探討之可行性。

根據研究發現，唐氏症兒童的母親與小孩互動時，較常用指導、控制和制止口吻的方式說話，這對唐氏症兒童的主動溝通意圖是一大阻力(曾進興，2000)。因此，張雅惠(2006)建議對唐氏症兒童溝通互動時，盡可能避免使用指示句和命令句。結合以上研究發現，依照唐氏症兒童的學習優勢和弱勢，社會故事教學方式應可適用於唐氏症兒童的身上，國內研究也較少針對唐氏症兒童的主動溝通行為來做研究。因而研究者欲依唐氏症幼兒的興趣和溝通能力，結合社會故事教學的介入方案，以提升其主動溝通行為和減少不當溝通行為。

研究者在機構任職期間，曾見過出生四、五個月即接受早期療育的唐氏兒，其父母的教養態度樂觀而積極，每天一定會為其唸故事書，因此一歲時開始會發出具有意義的單字，與一般兒童最早發出起始語的年紀相當，是一位愛看書、愛聽故事與溝通動機強烈的唐寶寶。因此，研究者認為社會故事能依唐氏兒的能力訂定不同的目標，而其教學方式正好符合一般兒童愛看圖書、愛聽故事的特性，若教導唐氏兒的溝通訓練課程時，能將社會故事教學策略加入早期療育的教案中，唐氏症幼兒應會較有動機展現其溝通能力，及早習得適當的溝通模式，降低人際相處上的挫折感，作為未來進入普通學校融合的基礎。

研究者目前為唐氏症基金會的早療老師，所接觸的學生大多是學齡前的唐氏兒，本研究之研究對象就是其中一位。家長曾語重心長的告訴研究者：「我們不期望她的認知與一般小朋友一樣，但為了讓她在學校能過得很快樂，我們希望她能提升基本的溝通能力。」幼稚園老師也表示：「個案在學校較少主動找同學聊天，多數時間都是自己在玩，只有在同學主動提醒她或是一起玩團體遊戲時，才有聊天互動的機會。」基於此，家長、幼稚園老師皆希望能在個案入小學前，改善其不善於表達溝通的情形，願意全力支持本研究之進行。是故，本研究期能藉由社會故事教學而提升唐氏症幼兒之溝通能力，以符合家長及教師之期望。

第二節 研究目的與待答問題

基於以上的研究動機，本研究目的如下：

- 一、探討社會故事教學增進唐氏症幼兒適當溝通行為之成效。
- 二、探討社會故事教學減少唐氏症幼兒不當溝通行為之成效。

根據研究目的，本研究所欲探討的問題為：

- 一、社會故事教學對增進唐氏症幼兒適當溝通行為之立即效果為何？
- 二、社會故事教學對增進唐氏症幼兒適當溝通行為之保留效果為何？
- 三、社會故事教學對減少唐氏症幼兒不當溝通行為之立即效果為何？
- 四、社會故事教學對減少唐氏症幼兒不當溝通行為之保留效果為何？

第三節 名詞詮釋

以下針對本研究相關的名詞加以解釋敘述：

一、社會故事教學

社會故事的產生是幫助自閉症學生描述困難的社會情境，所設計出來的短篇小故事，故事裡頭會描述社會情境、人物、社交技巧、事件、概念，或是與主題有關的線索及適當的社會反應，其目的是提供自閉症學生必要的資訊以順利應付生活周遭特定的情境（Gray, 1994）。本研究所稱的社會故事教學，主要是參考 Gray 和 Garand(1993)所制定的社會故事編製原則，並經由觀察記錄唐氏兒的上課互動情形，以及與唐氏兒的老師、家長訪談，確認個案本身的優弱勢和待改善的目標行為，嘗試利用社會故事來幫助唐氏症幼兒於課堂情境中，改善並提升主動溝通表達的能力。

二、唐氏症幼兒

唐氏症是一種染色體異常而引起的先天性疾病，也是目前智障最主要的原因之一，主要是基因內的第二十一對染色體多一個，即是人體內有三個第二十一對染色體(李宗派，2003)。其自然發生率約為千分之一，表示台灣每年約有200~300個唐氏兒出生，而20%的唐氏兒是年齡大於34歲的婦女所生，而大部分超過80%唐氏兒卻是年齡小於34歲的婦女所生(李卓，無日期)。本研究所稱的唐氏症幼兒，是指一名就讀於台北縣某一所幼稚園的六歲學齡前幼兒，領有身心障礙手冊且障礙類別為染色體異常的唐氏症患者。

三、溝通能力

溝通是個體間藉由口語或非口語的溝通方式，將訊息互相傳達的一種雙向交流的互動過程，具有維持社會關係及幫助學習思考的功能。因此，幼兒溝通技能建立的目的是在於幫助提昇溝通能力，使幼兒能與人做有效的溝通，以增進社會人際關係(唐紀絜、林惠芬、龔仁棉、簡言軒，2004)。唐氏症兒童因先天的缺陷，在語言文法和詞彙的理解與認知能力相當，但在語言的表達能力上卻遠遠不如其智能水準和語言理解(王淑娟，2002；曾進興，2000；Chapman, Schwartz and Bird, 1991)，所以唐氏症幼兒的溝通能力訓練，在課程的設計上應予以強調與重視。

本研究設計所指稱的溝通能力，是唐氏症幼兒於課堂中透過口語和非口語的形式，在情境中運用正確且適當的溝通模式，主動表達需求，並習得基本的溝通能力；經過觀察個案與家長、老師的訪談，將溝通行為分為適當溝通行為與不當溝通行為二種，茲分述如下：

(一)適當溝通行為

為正常兒童早期即學會並出現具有不同功能的意圖溝通行為，具體目標分為主動表達與被動回應二個向度。

1.主動表達

在幼稚園的校園情境中，唐氏兒在教室內與同儕、老師互動時，對於自己的需求所展現出來的表達方式，透過口語或是非口語的溝通模式傳達訊息，讓他人明確了解唐氏兒自我的想法和需求，藉以獲得旁人實質上的協助。例如：主動表達想法--「我要○」、「我會○」、「我想○」、「我喜歡○」；尋求協助--「這是甚麼？」、「請借我○好嗎？」、「請幫我○好嗎？」、「我不會，請幫忙！」等等。

2.被動回應

校園情境中，在與同儕或老師交談互動時，唐氏兒能夠針對他人的問題、要求，於三秒內做出不違背自己意願且符合情境的適當回應。例如：

拒絕他人--「不要拿我東西。」、「我不要!」、「不要吵!」、「不要碰!」；
回應他人--老師說:「幫我排椅子好嗎?」願意馬上說「好」並做出排椅子的
動作、同學說:「借我橡皮擦好嗎?」說「好」並且會願意借、若遇到不懂
的事情會說「不知道」、得到他人幫助後會說「謝謝」。

(二)不當溝通行為

指唐氏兒在不被期待的情況下，透過口語、非口語或是肢體動作等方式，
表現出不適合情境的自我表達行為。結合家長與教師的訪談意見，歸納出數項
不當溝通行為。

- 1.未主動表達--見到人不打招呼、上課中自行去廁所未告知老師、拿他人東
西使用而未告知、不知開口尋問等等。
- 2.未被動回應--對於他人的幫忙或要求不懂回應、對於他人提問不懂回應、
不敢向他人承認負面的感覺、不敢拒絕他人等等。
- 3.其他-不禮貌的語言或動作。

四、個案研究

根據葉重新(2001)的論點，個案研究是針對特別的個人或是團體，在發現與界
定研究問題後，蒐集個案詳細而完整的資料，並依所得的資料數據加以分析探討，
進而提出改善方法。本研究主要是針對某一學齡前的唐氏症幼兒，探討社會故事
教學對提升溝通能力的成效，透過研究者親自進入個案的幼稚園中，蒐集個案在
主動溝通和被動回應二種目標行為上的表現，依研究結果加以分析探討並給予建
議。

第四節 研究限制

本研究受到個案特質、研究設計、實驗情境等因素影響，產生如下的研究限制。

一、個案特質

本研究對象為染色體異常重度之唐氏兒，雖然在溝通互動上有明顯的要求能力
缺陷，但本身具有語言的基本理解能力，個性上喜歡與人互動，且在普通幼稚園
就讀達二年以上的時間，同時還接受多種早期療育的課程，因此，研究結果無法
推論到其他唐氏兒的身上，需考量到研究對象的障別、個性、背景等因素。

二、社會故事教材

本研究的社會故事教材，適用於具有基本語言理解與辨識照片圖像的唐氏兒，故事文字內容為讓唐氏兒易讀易說，將許多抽象的語詞剔除，如：盡量、試著等，因此，本教材不適用於自閉症或是其他障別的身上，僅供有類似需求的唐氏症幼兒參考。

三、研究情境

本研究情境是選在個案熟悉的幼稚園所，在與老師、同儕間的溝通互動上，已建立一套溝通模式，此項因素可能會影響到個案的表現，因此，研究結果無法推論到其他情境，僅供類似情境參考。

四、研究器材

本研究蒐集資料的方式以觀察和錄影為主，研究者經過充分的操作練習，才將錄影器材用於正式研究上。在預試時發現，錄影資料較難完整記錄個案的細節動作，溝通時的對話也較難收音，需佐以研究者的觀察記錄，以彌補研究器材資料蒐集之不足。

五、增強物

為讓研究進行順利，若實驗教學中個案出現不願意配合的態度，研究者將給予增強物提升個案學習動機，例如：社會性增強-口頭讚美、give me five、擁抱等，增強物-餅乾、糖果等；除此之外，在整個實驗研究的過程中，增強物不會出現。

第二章 文獻探討

本章旨在針對社會故事教學對提升唐氏症幼兒溝通能力進行探討，共分三節，第一節在探討唐氏症幼兒的身心特質；第二節在探討社會故事教學之內涵；第三節在探討社會故事教學相關之探討。

第一節 唐氏症幼兒的身心特質

近年來政府不斷的大力宣導產前檢查，然而遺憾的是，在台灣每 800 名新生兒中，仍會出現一名唐寶寶，相當於每天都有一位唐寶誕生(中華民國唐氏症基金會，無日期)；換句話說，每天都有一個家庭面臨到唐氏症兒的教養問題，但教養問題一直是唐氏症家庭中永遠無解的問答題。唐氏症家庭的必經過程：不肯面對現實→無助→尋求資源→上各種復健課程，例如：物理治療、職能治療、語言治療、認知課等→最後還是擔心未來的生存方式。七田真(2000)曾鼓勵家長，母親要相信唐氏症兒的可能性，只要在出生後立刻對他不斷的下工夫，那麼，不但不會產生發育遲緩的障礙，甚至還不會輸給一般的孩童，但這就要看母親下了多少工夫。許多唐氏症家庭因此受到鼓舞，紛紛以進入國小普通班融合的目標來努力。以下針對唐氏症的成因以及唐氏兒的溝通能力作一探討。

一、唐氏症的成因

道恩氏症(Down syndrome)就是俗稱的唐氏症。十九世紀以前，大家都誤以為唐氏症是由傳染病或是營養失調所造成，直到 1866 年英國 John Down 提出唐氏症的病徵研究報告，發現患者間皆有智能障礙以及相似的長相特徵，但原因仍不知道(Techlin, 1996)；1956 年科學界終於確定人類的染色體數目為 23 對，1959 年法國科學家證實了唐氏症是由染色體異常所導致(何華國，2001)。唐氏症原本是染色體異常症中最早被發現的，目前已成為國內外普遍而常見的一種病症，大家都已明白唐氏症的成因為染色體的數目異常，也就是第二十一對染色體比常人多一個。

唐氏症患者因這些先天的染色體異常，與生俱來就伴隨著智能障礙、生長遲緩、心智發展遲緩、肌肉張力低等，甚至還容易合併其他疾病，也是智能障礙中最常見的原因之一。以下針對外觀、健康、發展狀況分別加以敘述：

(一)外觀方面

唐氏兒擁有相同且特殊的外表特徵，一出生即可以馬上由外表辨認得知，如同出自同一個家族來源，若出現有二、三位同年齡的唐氏兒站在一起，大多人可能會認為是三胞胎或是容易將彼此的名字叫錯。矮胖的身材、扁平的顏面、塌陷的鼻梁、粗短的四肢和手掌，並有著張口吐舌的習慣(林寶貴、李旭原，2003)，也因為有明顯而相似的長相，在校園中容易被同儕貼上標籤，還好唐氏兒單純而容易滿足的個性，再加上愛笑的討喜表情，有人因此將他們稱之為「喜憨兒」。

(二)健康方面

唐氏兒除了身體上的特徵外，比正常人更容易罹患一些其他疾病，造成存活率較低，平均壽命為 50 歲，比常人略少 10-20 歲(Masaki, 1981)。常出現的疾病有：先天性心臟病，以心內膜墊缺損，心室或心房中隔缺損以及開放性動脈導管較為多見；頻繁或嚴重的呼吸道感染、夏季熱、癲癇症、腸胃道先天畸形及甲狀腺功能異常等等疾病，都是在唐氏兒身上常見的症狀，其中主要的死亡原因多是與先天性心臟病合併心肺衰竭及感染症最有關(Hou & Wang, 1989)，這些疾病有時不只影響到唐氏兒的發展狀況和生活品質，更有可能直接危害到生命安全。

除此之外，唐氏兒常見的小毛病還包括有：聽力缺陷、視力問題、慢性鼻炎、牙周病等問題。聽力方面由於中耳的液體容易囤積與感染，約 60% - 80%的唐氏兒會有輕度到中度的聽力障礙；視力方面約 50%患有近視，20%患有遠視，並合併有眼球震顫與斜視的狀況(石正偉，2001；Lorenz, 1998；Pueschel, 1990)，這些問題雖然不會影響生命安全，但對於唐氏兒日後的學習會發生一定程度上的困難，尤其是認知和語言的學習，極需要聽覺、視覺的相互配合，再加上肌肉張力低，動作慢和手眼不協調的行為舉止，往往造成人際互動上的發展障礙，所以父母應以更積極的治療態度來面對唐氏兒的生理疾病。

(三)發展狀況

唐氏兒最主要的問題是在於智能發展障礙，一般而言，其智商多屬於中度智能障礙，且會隨著年齡增長而有智商降低的趨勢(Cicchetti & Beeghly, 1990)，智商約在 40~54 之間，對於生活情境中的問話可以理解，並能遵循基本簡單的指令，完成生活自理及簡單操作程序，其成年後之認知能力約為幼稚園中大班至小學低年級的水準(張麗滿，2008 年 3 月 21 日)。

除了智力問題外，受到本身肌肉張力低、扁平足、腿部長度較短、手指和腳趾比正常人短約 10% - 30%的影響，多數唐氏兒的動作能力發展明顯有

遲緩現象。因此，嬰兒時期學會抬頭的訓練時間較長，學會自己坐的時間為第十一個月，學會爬行動作的時間為第十四個月，較一般幼兒晚七個月至一年，步態的學習發展上較一般幼兒遲緩二年，而能獨立行走的平均年齡為二至四歲，比一般的幼兒晚一至二年，其知覺能力的反應較差，本體覺、前庭覺與觸覺都較遲鈍，影響到平衡與雙側協調性的動作能力(石正偉，2001；曾淑芬等，1998；劉怡君，2003；Carr,1970；Parker, Bronks, Snyder, 1986)，並且在動作程序上缺乏組織性，致使面對刺激反應時的協調性變得較為薄弱，因此，在訊息處理的反應上需要比一般人花更多的時間(Kerr & Blais, 1987；Welsh & Elliott, 2000)。

從以上種種因素，不難看出唐氏兒在面對生活中各種新事物的適應方面是很吃力的，尤其在團體中情況會更為嚴重，會伴隨注意力不集中和過分好動的情形，易成為老師班上的頭痛人物或是同學指責的對象，嚴重影響到與同儕溝通互動上的關係。基於此，政府為減輕唐氏兒家庭的經濟負擔及未來適應問題，提供各種早期療育的補助措施，例如：物理治療、職能治療、語言治療、音樂治療、特殊教育等課程，讓唐氏兒的陪伴者與指導者能針對個別的能力，選擇最適合的課程需要，提升基本能力，幫助唐氏兒發揮最大的潛能。

二、唐氏兒的溝通能力

一般語言發展有其固定的順序，從最初前語言階段所發出無意義的語音，到最後語意、語法的習得，以人類的學習速率來說，語言發展是非常神速的；普通兒童的呢喃語出現在第三至四個月，第十一個月出現單語詞，到十二個月時大約會使用十至二十個單語詞，第十三個月出現雙語詞，十七個月出現單句，約在第二十二個月出現否定句；二歲開始出現疑問句，此時的詞彙達到一歲時的十倍；到了三歲的年紀，已經能使用九百個語詞與人溝通(莊妙芬、黃志雄，2002；Hsu,1985)。

唐氏兒的語言發展順序與一般兒童相似，但發展時間上卻緩慢許多。唐氏兒呢喃語出現在第八個月，起始語約出現在第二十一個月後，比一般兒童約慢七至八個月，其中男生的語言發展又比女生慢五個月，且其發出的語音能被辨識的程度，在比例上也比一般兒童來得低(王淑娟，2002；曾淑芬等，1998；Smith & Oller,1981)，約有95%唐氏兒說的話經常讓人難以聽懂，在口吃方面的問題佔有50%，在構音方面的缺陷則高達有95%-100%，還合併有嗓音粗啞的音質問題(曾進興，2000)。

從語言理解與表達的溝通方面分析，唐氏兒在詞彙與文法的理解能力與認知能力相當，而辭彙理解又更優於文法理解，但在句子的表達能力卻遠低於其智能水準，且隨著年齡增長而有愈來愈落後的趨勢(曾進興，2000)；有些學者也提出唐氏兒在處理聲覺的訊息上，比處理視覺訊息還要緩慢，甚至還慢於非唐氏症的智能障礙者(Welsh & Elliott,2000)，足見唐氏兒在聲音知覺的接收與表達上，是具有

其獨特性，並且異於智能障礙等其他障別。

根據林亭予、姜忠信、郭乃文和黃朝慶(2004)針對兒童早期非語言溝通能力之研究指出，唐氏兒的語言發展遲緩主要是在於要求能力的缺陷，而要求能力的發展和語言表達能力有關，分為主動性要求能力缺陷和反應性要求能力缺陷，茲分述如下：

(一)主動性要求能力：包括眼光接觸、伸手探取、請求、給予和

手指指示。

- 1.眼光接觸：當玩具停止或兒童手中玩具被拿走時，兒童眼睛注視施測者。
- 2.身手探取：兒童伸手探取桌面或施測者手上的玩具。
- 3.請求：兒童伸手探取玩具的過程中，同時伴隨有眼光接觸。
- 4.給予：兒童將玩具推向或拿向施測者。
- 5.手指指示：兒童使用手指指向其想要獲得的物品或事件。

(二)反應性要求能力

指回應要求，代表兒童回應施測者的口語要求「把玩具給我」，或口語合併手勢的要求行為。

基於以上種種因素，造成唐氏兒在語言溝通上的障礙。所以，語言溝通是唐氏症兒童最主要之發展問題（Miller, Leddy & Leavitt, 1999）；這些現象往往阻礙唐氏兒在溝通表達上的學習，嚴重影響日常的人際關係，也減少了與同儕遊戲互動的機會，一旦缺乏溝通練習的機會，想要再增進溝通能力可說是難上加難，如此惡性循環，未來將導致自信心低落、適應不良等問題；因此，如何提供唐氏兒適當而有效的語言學習方式，提升日常溝通能力，實有其急迫性。

有趣的是，研究也發現唐氏兒的非語言溝通能力，除了要求能力的缺陷外，在相互注意協調能力和社會互動能力上，都與正常兒童無異(林亭予、姜忠信、郭乃文和黃朝慶，2004)，且在經過反覆的練習後，其知覺的反應動作時間將隨著練習次數的增加，而有產生練習效應的趨勢(許晉祿，2003)；表示在指導唐氏兒的語言溝通時，教學策略應著重在主動和被動的要求能力方面，並經由多次的練習，將聽覺訊息轉成視覺化的呈現方式，幫助記憶的方便性，最好是能結合唐氏兒興趣的教學方式，讓其能產生主動學習的動力，達到事半功倍的效果。

第二節 社會故事教學之內涵

社會故事主要以尊重孩子的觀點為考量，教導孩子在特定的情境下，學習如何控制自己的行為，主要是使用適合兒童的特殊架構所編寫的故事，故事內容包括描述社會情境、人物、社交技巧、事件、概念，或是與主題有關的線索及適當的社會反應(Gray, 1994)，所以社會故事可說是能夠促進人際溝通的一種正向教學策略。以下將針對社會故事的意義、社會故事的編製、社會故事的實施分別加以說明。

一、社會故事的意義

1993年Gray和Garand二位學者開始將社會故事運用至特殊教育的概念，發現自閉症兒童在社會故事的教學策略下，能很快的了解遊戲規則，並逐漸體認到遊戲的樂趣，發展至今已達十多年的歷史，透過許多學者的努力，社會故事已發展出一套特殊的教學模式，普遍應用於家庭或學校之中。

Gray和Garand(1993)提出社會故事的撰寫，主要是由自閉症兒童的重要他人，即父母或是老師，所寫成的簡短故事，最初的設計理念是依高功能自閉症兒童個別而獨特的學習需求，利用圖像搭配文字的視覺記憶模式，幫助其描述一個社會情境，並在此故事情境中解讀相關的社會線索，協助提升社會認知能力，進而學習到適當的行為反應。經由故事的不斷重覆、提示並給予機會練習，當有不適當行為出現或適當行為減少時，社會故事則可提供一個正確學習及回饋方法

(Lomier,Simpson,Myles&Ganz,2002)。因此，社會故事的應用範圍廣泛，從家庭中的生活自理技巧、學校中的班級常規和人際溝通上的社交技巧，甚至連工作中的職業技巧都包含在內，適用於各種不同的社會情境(黃金源，2001)。

社會故事主要在強調個別而結構性的教學方法，依孩子的障別、年齡和語言理解能力，提供文字較少而易於理解的故事內容，並佐以圖片、照片、電腦或是錄影帶等的視覺輔助教材，以增進孩子對社會情境的理解，幫助適應現在的生活，進而能在自然情境中作出正確反應，。

二、社會故事的編製

社會故事教學除了能有效教導自閉症學童新的社交技巧和生活常規，也能增進理解他人的行為，並對於融合教育的促進極為有利(Gray & Garand,1993)。

Smith(2001)整理出社會故事的特色：故事編寫前需有謹慎的評估、主要以文字和插圖為呈現方式、讓學童反覆閱讀的持久性、運用簡短的語言反應真實的情境。由諸多特質中可發現，社會故事的用途很廣，任何能協助學童存活於當前社會所必須的最基本技能，均可用社會故事教學，亦即社會故事能解決各式各樣的問題

(黃金源, 2001)。換句話說, 此教學法適用於提升社交技巧以及溝通能力。

社會故事是屬於短文型式的一篇故事, 主要以描述一個情境、觀念、或社會技能為目的, 以對孩子有意義的瞭解方式呈現, 由幾個主要句型組合而成, 每一篇社會性故事必須符合孩子需求, 並要能促進對他人社會性的瞭解, 結果通常能彌補孩子對其他人的敏感度與促進對他人的回應。

社會故事的內容主要圍繞在習得社會化能力的主題, 運用第一人稱的撰寫方式, 依照學童個別化的需求, 以簡潔的文字設計出適合的小故事。

綜合以下學者(楊蕢芬, 2005; 鍾淑華、鄭淳智、郭乃華, 2002; Gray & Garand, 1993; Gray, 1994; Gray, 2000; Smith, 2001; Swaggart et al., 1995)的看法, 其實施步驟如下:

(一)社會故事的構成

社會故事主要由描述句、觀點句、指導句、肯定句、合作句、控制句六種句型所構成, 並依照句型比例原則撰寫。比例原則分為基本的句型比例和完整的句型比例二種; 基本的句型比例: 每使用二到五句描述句、觀點句、肯定句, 應配合零到一句的指導句或控制句。完整的句型比例: 每使用二到五句描述句、觀點句、肯定句、合作句, 應配合零到一句的指導句或控制句。各類句型說明如下:

1.描述句

社會故事通常以此種句型作為開場, 主要在描述故事的背景, 清楚告知情境中發生的人、事、物和原因。例如: 要敘述「下課時」的情境。

較差的寫法: 「小朋友下課時玩溜滑梯」。

較好的寫法: 「通常下課時我們會去外面玩」。

2.觀點句

主要在描述他人的內在情緒和認知觀點, 教導自閉兒的行為會使別人有甚麼感受。例如: 要敘述「上課時」的情境。

較差的寫法: 「上課時吵鬧, 同學會討厭我」。

較好的寫法: 「上課時, 如果我能安靜的坐在位子上, 同學就不會討厭我」。

3.指導句

主要在建議自閉兒於情境中接受刺激後, 應表現的行為反應, 通常以「我可以」、「我會試著」做為開頭。此種句型最好使用較為彈性的句子來呈現, 將「一定」、「必須」等武斷性的語氣, 以「有時」、「或許」來取代。例如: 要敘述「去餐廳時」的情境。

較差的寫法: 「在餐廳不要大聲說話」。

較好的寫法: 「當我在餐廳裡說話時, 我會試著小聲的說」。

4.肯定句

此種句型通常接在描述句、觀點句、指導句之後, 主要在表達普遍社

會價值觀的重要原則和規定，讓自閉兒了解社會對某行為的看法。例如：要敘述「過年放鞭炮」的情境。

較差的寫法：「不要怕鞭炮聲，這是很正常的」。

較好的寫法：「過年時會放鞭炮，會出現鞭炮聲，這是很正常的」。

5.合作句

主要讓自閉兒明白在情境中遇到問題時，老師、家長會扮演協助者的角色。要敘述「功課很難」的情境。

較差的寫法：「功課不會寫的時候，老師會來教我」。

較好的寫法：「如果我不知道功課怎麼寫，老師會教我怎麼寫」。

6.控制句

主要以自閉兒的觀點，指出自閉兒於情境中如何幫助自己記得所應表現的行為。要敘述「生氣」的情境。

較差的寫法：「想生氣時，我會從一數到十，讓自己不要生氣」。

較好的寫法：「當我想要生氣的時候，我會提醒自己從一數到十，讓自己平靜下來」。

(二)社會故事的實施步驟

1.選訂主題目標

社會故事的種類很多，有社會互動、生活自理、休閒技巧等，大致可分為提升正向行為和減少負向行為；即是增加良好的社會互動技巧，和改善不適當的問題行為。從學童的行為樣本中選出適合的目標，做為故事編寫的主題。

2.蒐集觀察資料

資料蒐集主要在了解學童的學習動機、閱讀能力、行為反應和溝通方式，如此才能撰寫出適合個別化的社會故事。

3.社會故事撰寫

故事內容需從學童的觀點來撰寫編製，盡量採簡短而具體正向的用句，避免使用抽象辭彙、負面語氣或是過多的指導句，依學童的程度可加入圖片或照片幫助學習，故事架構需明確指出目標發生的人、事、時、地、物以及為什麼，整篇故事由描述句、觀點句、肯定句、合作句、指導句、控制句六種句型串連，依照句型比例原則撰寫- 每使用二到五句描述句、觀點句、肯定句、合作句，應配合零到一句的指導句或控制句。

4.社會故事教學的實施：

社會故事的實施對象，適用於自閉兒或是其他障礙類別的兒童；實施年齡從學齡前的幼兒，到社會上工作的職業人士，只要任何有對社會境域產生困難，或是在反應社會情境時有產生誤解的情況，各個年齡層皆是適用對象。

教學者通常為學童的父母或是老師，一次只提供單一故事的密集閱讀方式指導學童理解社會訊息，勿同時提供過多主題導致混淆的反效果。社會故事實施後，需持續觀察記錄學童的反應，若持續二星期後仍未出現教學者期望的目標行為，則需視學習狀況重新檢討調整故事內容和執行方式，並依學童的個別差異決定不同的褪除方法。教學地點安排於輕鬆自在的單純環境，故事內容盡量擺放在學童方便取閱之處，最好易於隨身攜帶，有助於學童的社交技巧類化和維持效果，進而轉化成內在語言。

第三節 社會故事教學之相關研究

社會故事的產生原是為了解高功能自閉兒的社會技巧缺乏，慢慢衍生到不同障別程度的自閉兒身上，後來研究發現社會故事不再只侷限於單純的自閉症，還可適用於其他障別(Smith, 2001；Swaggart et al., 1995)；而社會故事的設計與實施，隨著研究者的巧思與專長，呈現多元化發展的趨勢。目前社會故事在學校中，早已成為老師常用在身心障礙學生身上的一種工具(Pittman, 2007)。本節將先分析比較國內實施社會故事教學之優劣勢，再整理國內外數十篇社會故事之實證研究，並選擇幾篇相關重要的社會故事加以敘述，最後將研究結果分析比較，探討社會故事教學與溝通能力的研究成效。

一、國內外社會故事分析與比較

社會故事具有個別化且生活化的特色，對於身心障礙學生來說，是一種活潑而有趣的教學方式，對特殊兒童的指導者或陪伴者來說，是簡單而便於使用的教學策略，值得所有家長、老師學習與推廣。統整社會故事研究，比較國內外社會故事研究的差異性(參閱表 2-1)，並分析國內社會故事研究的成長空間。

表 2-1 國內外社會故事相關研究之比較

障 別	國內情形	國外情形	國內研究的優劣勢
障別	自閉症、亞斯伯格症、過動症、智能障礙	自閉症、亞斯伯格症、廣泛性發展障礙、語言發展遲緩、Hyperlexia過度閱讀症、X 染色體脆弱症、唐氏症	優勢：有過動症、智能障礙。 劣勢：無廣泛性發展障礙、語言發展遲緩、過度閱讀症、X 染色體脆弱症、唐氏症。

表 2-1 (續)

年齡	學齡前幼童為對象的研究有二篇，人數有 3 人；國小學童為對象的研究有十二篇，人數有 17 人；國中學童為對象的研究有五篇，人數有 9 人；無超過 15 歲以上的研究對象。	學齡前幼童為對象的研究有七篇，人數有 66 人；國小學童為對象的研究有十八篇，人數有 79 人；國中學童為對象的研究有二篇，人數有 2 人；無超過 15 歲以上的研究對象。	優勢：國中學童研究對象較多。 劣勢：學齡前幼童研究數量稀少。
介入策略	角色扮演、提示策略、電腦輔具、錄影回顧、整合性遊戲教學、反應代價策略和結合問題行為的功能性溝通訓練。其中以角色扮演的介入策略最多。	多元介入策略、圖片或照片的視覺提示策略、口頭提示策略、電腦輔具、結合音樂教學和高頻率的社會故事教學。其中單一使用社會故事的研究數量最多，多元介入策略居次。	優勢：國內較偏好角色扮演教學模式。 劣勢：較少使用多元介入策略，無出現與音樂結合的教學方式。
目標行為	生活自理、增進正向社會溝通互動行為、減少不當行為、社交認知和正向社會行為結合。	生活自理、增進正向社會溝通互動行為、減少不當行為、社交認知和正向社會行為結合。	優勢：有出現過分親暱行為、含手行為等不當行為目標；增進正向溝通行為的研究數量較多。 劣勢：無出現控制焦慮或挫折情緒的目標。
研究設計	跨行為多基線設計、跨受試多基線設計、跨情境多基線設計、倒返實驗設計、AB 實驗設計、個案研究。	跨行為多基線設計、跨受試多基線設計、跨情境多基線設計、倒返實驗設計、AB 實驗設計、個案研究、對抗平衡設計、以團體為對象的實驗設計。其中以倒返實驗設計為最多。	劣勢：無出現對抗平衡設計和以團體為對象的實驗設計。
研究成效	減少問題行為、增加社會互動和溝通行為、具有短期成效，教學後的長期效力和類化則無定論。	大多數表示能減少問題行為、增加社會互動和溝通行為，教學後的類化和維持效果則無定論。	無差異。

資料來源：研究者蒐集並彙整之

從國內的研究發現，社會故事的實施範圍已從自閉症擴展至智能障礙、過動症學生的身上，還未出現廣泛性發展障礙、語言發展遲緩、過度閱讀症(Hyperlexia)、X 染色體脆弱症和唐氏症等障別，且較少實施於重度和極重度身心障礙學生的身上，因此，除了無法得知重度和極重度身心障礙者的實施成效外，社會故事適用於各類障別和障礙程度，研究成果均顯示有效。

而從研究年齡發現有趣的現象，國外的研究對象主要以學齡前和國小學童為主，國中生的數量極少；反觀國內，國小學童仍然為主要研究對象，但國中生研究對象人數卻多於國外，且學齡前幼童的研究數量極為稀少。這個現象是否意味著：國內特殊教育重點集中在國小和國中階段，較忽略學齡前特殊幼兒的教育？或者是國小、國中老師較有機會習得社會故事教學法，而學齡前的特教老師則無？這個結果，或許可讓未來學者從事社會故事研究時，列入考量的範圍。

社會故事的介入策略有無、教學是否需要搭配其他介入策略的多元教學模式，來幫助學童更易於理解故事內容？或者是搭配何種介入策略較為有效？目前未有定論，結果也顯示並不影響研究成效。國外的社會故事研究有呈現兩極化的趨勢，以無使用介入策略的研究數量最多，使用多元介入策略和提示策略的研究數量居次；相較國內，活潑而輕鬆的角色扮演和提示策略是研究者最常使用的，只有一篇無採用介入策略，且還未出現結合音樂教學的介入策略。因此，未來研究者可依照個案的需求，加入角色扮演、視覺和聽覺的提示策略，以幫助社會故事教學達到最大效益。

社會故事的應用效果，除了被用在不當行為的治療之外，也常應用於建立正向行為的溝通能力上，並頗具成效(林淑莉，2006；Theimann & Goldstein, 2001；Feinberg, 2002)，甚至有的學者將此採行嚴謹的實驗設計，結果顯示社會故事教學能提升學童與同儕間要求、分享的溝通互動能力(Pettigrew, 1998)。

整體來看，國內研究較重視增加正向的溝通行為，例如：打招呼、回應他人、主動要求等目標行為，但可惜的是，這些研究多數集中在自閉兒的身上；反觀國外研究，雖然多數以減少不當行為作為主要的目標行為，但溝通能力的目標行為並不僅限於在自閉兒，已擴及到廣泛性發展遲緩和語言發展遲緩的兒童；基於此，國內在增進身心障礙兒童的溝通能力上，顯示未來仍有被探究的價值和空間。

二、社會故事教學的成效

本研究整理社會故事相關的國內外文獻，並分析教學之成效，以下針對國外社會故事和國內社會故事的實證研究，加以統整回顧。

(一)國外社會故事教學之實證研究

最早的社會故事實證研究是由Swaggart等人(1995)針對1名11歲和2名7歲的自閉症學童，採用單一受試的AB實驗設計，結合社會技巧訓練和反應代價系

統，運用視覺提示、口語提示和增強物來鼓勵學童的表現。目標行為主要在減少個案的「攻擊行為」和增加「分享」、「打招呼」的溝通行為；研究發現三名學童的不當行為明顯降低，分享行為增加。

本研究從最早1995年Swaggart等人發表的論文開始，到2007年Quilty的研究為止，共收錄二十六篇相關的社會故事實證研究，本文就幾篇重要的社會故事做探討，研究結果摘錄於表2-2，並依此作為本研究設計之依據。

Adams、Gouvousis、VanLue 與 Waldron(2004)針對一名 7 歲自閉症兒童的不適當社會行為，進行單一則社會故事教學，實驗設計為 ABAB 的倒返實驗研究；個案寫作業遇到困難時，難以面對挫折情緒，會出現哭鬧、摔倒、踢人的問題行為，經過社會故事教學後，個案接受挫折的能力與出現問題行為的情況明顯獲得改善，並在教室中有類化效果的產生。

Agosta、Graetz、Mastropier 與 Scruggs(2004)針對一名 6 歲無口語的自閉症幼童進行社會故事教學，實驗設計為 ABCA 的倒返實驗之多重處理設計，運用視覺提示結合增強物的介入策略，幫助個案減少不適當行為並增加適當的社會互動行為；經過社會故事教學後，個案在團體課中出現尖叫、哭鬧、哼唱等噪音的行為減少，並增加了安靜坐下的時間。

Bernad – Ripoll(2007)針對一名 9 歲的亞斯伯格兒童進行社會故事教學，實驗設計為 AB 實驗設計，運用視覺提示、錄影帶以及增強物的介入策略，幫助個案面對焦慮、生氣、挫折等負面情緒；實驗教學地點包括學校與家中，引導個案觀看自己不適當行為的影帶，並適時給予食物或玩小遊戲等的增強物；在實驗過後，個案較能控制自己的情緒，出現負面情緒的情況已獲改善，並在其他情境中有類化效果的產生。

Bledsoe、Myles 與 Simpson(2003)針對一名 13 歲的亞斯伯格及過動症兒童進行社會故事教學，實驗設計為 ABAB 的倒返實驗研究；個案在學校用餐時間，常發生食物和飲料溢出、邊吃邊講話以及不會擦嘴的情況；經過社會故事教學後，個案用餐時的不適當行為減少，並增加了擦嘴的行為。

Brownell(2002) 針對四名 6-9 歲的自閉症兒童進行社會故事教學，實驗設計為 ABAC、ACAB 的對抗平衡設計(A=讀故事、B=唱故事、C=讀+唱)，運用傳統社會故事教學結合音樂唱故事的方式，幫助個案減少不適當的溝通行為；經過社會故事教學後，個案在學校中出現模仿電視對白的語言、大叫、不遵從老師指令以及無法控制音量的行為減少，而且用唱的比用讀的有效，並發現讀+唱比單獨用唱的更為有效。

Crozier 與 Tincani(2005)針對一名 8 歲的自閉症兒童進行修改式的社會故事教學，故事敘述依照個案語文能力採用較短且易於閱讀的方式呈現，將句子中「通常」、「有時」的用法加以修改刪除，並配合口語提示的介入策略，幫助個案懂得先舉手後，才能發表意見、問問題以及尋求協助；經過社會故事教學後，個案溝通時的不適當口語行為減少，並具有維持效果。

Feinberg(2002)針對 34 名 8-13 歲有口語的自閉症兒童進行高頻率的社會故事教學，實驗研究分成對照組與實驗組二組，對照組在一天中連續進行五次的社會故事閱讀，共為期一天，而實驗組除了連續二天中各進行五次的社會故事閱讀外，並於每天回家後持續閱讀，共為期七天；經過社會故事教學後，實驗組在溝通上的問候、要求遊戲以及接受另一遊戲選擇等社交技巧增加，對照組則無變化。

Ivey、Heflin 與 Alberto(2004)針對三名 5-7 歲的廣泛性發展障礙兒童進行小說形式的社會故事教學，實驗設計為 ABAB 的倒返實驗研究，在每次的教學中同時呈現五項社交技巧，幫助個案學習運用五種技能；經過社會故事教學後，個案在面對新情境時，除了能獨立完成作業外，並能確時採用社會故事中的技能。

Kuoch 與 Mirenda(2003)針對二名 3、5 歲的自閉症幼童以及一名 6 歲廣泛性發展障礙幼童進行社會故事教學，二名自閉症幼童實驗設計為 ABA 的倒返實驗設計，一名廣泛性發展障礙幼童實驗設計為 ACABA 的多重處理設計，運用傳統社會故事教學結合口頭提示的方式設計出三則社會故事，其中二則為修改式的社會故事，幫助個案減少午餐時哭鬧、丟食物的行為，以及說謊、拿他人玩具的不當社會互動；經過社會故事教學後，個案不當的社會行為明顯獲得改善，並且社會故事教學比閱讀故事書加上口頭提示有效。

Lorimer、Simpson、Myles 與 Ganz(2002)針對一名 5 歲的自閉症幼童進行二則社會故事教學，實驗設計為 ABAB 的倒返實驗研究，教學者為個案父母與治療師，運用社會故事教學結合視覺提示的介入策略，幫助個案被大人糾正或是被要求等待時，能減少尖叫、打人、丟東西等發脾氣的行為；研究結果發現，社會故事教學運用於家庭情境，能減少個案不當的社會行為，具有介入效果，但無維持效果。

Norris 與 Dattilo(1999)針對一名 8 歲的自閉症兒童進行社會故事教學，實驗設計為 AB 實驗研究，運用社會故事教學結合視覺提示的介入策略，每天午餐前隨機呈現三則社會故事，減少個案出現唱歌、喃喃自語等不適當行為，並增加注視他人、說話前會先叫同學名字的溝通行為；經過社會故事教學後，個案的不適當行為減少，適當溝通行為沒有明顯改變的趨勢。

Pettigrew(1998)針對六十九名 3-4 歲的語言發展遲緩幼童進行社會故事教學，實驗研究分成對照組與實驗組，對照組進行故事書閱讀，而實驗組則進行社會故事教學及鷹架活動，共進行 20 節次，每次 20 分鐘，運用社會故事教學結合視覺提示的介入策略，讓個案學習與同儕玩與分享的溝通技巧；經過社會故事教學後，個案的溝通技巧增加，具有介入效果。

Romano(2002)針對十名 4-8 歲的自閉症兒童進行密集的社會故事教學，實驗教學每天共計 10 次，每次 15 分鐘，為期 30 天，運用社會故事教學結合視覺提示、角色扮演的介入策略，解決個案說話太快或太慢的不當溝通行為，以及

減少打人、吐痰、在團體中獨自玩耍的問題行為；經過社會故事教學後，個案的不當溝通行為與不適當的社會互動行為明顯減少，具有介入效果。

Soenksen 與 Alper(2006)針對一名 5 歲過度閱讀症的幼童進行社會故事教學，實驗設計為跨情境的多重基線設計，運用社會故事教學結合視覺提示的介入策略，幫助個案減少不注視他人、說話前不叫同學名字的不適當溝通行為；經過社會故事教學後，個案的不適當溝通行為減少，適當的社會行為增加。

Staley(2002)針對一名自閉症、二名唐氏症、一名 X 染色體脆弱症、一名發展遲緩等五名特教班兒童進行社會故事教學，教學地點為學校餐廳，運用社會故事教學結合口頭提示、示範、增強物的介入策略，幫助個案用餐時能夠閉嘴咀嚼以及餐巾使用；經過社會故事教學後，個案單獨使用社會故事並無增加適當的生活自理行為，但社會故事結合食物增強則能增加適當的生活自理行為。

Swaggart、Gagnon、Bock、Earles、Quinn 與 Myles(1995)針對二名自閉症、一名廣泛性發展障礙有部分口語的兒童，進行四則社會故事教學，其中二則為修改式的社會故事，實驗設計為 AB 實驗研究，運用社會故事教學結合圖片和照片的視覺提示、口語提示、反應代價策略等方式，幫助個案減少碰觸他人、攻擊他人的問題行為，增加與同儕分享、打招呼的適當溝通行為；經過社會故事教學後，個案的不適當溝通行為減少，適當的社會互動行為增加。

Thiemann 與 Goldstein(2001)針對五名 6-12 歲的自閉症男童進行社會故事教學，實驗設計為跨行為的多重基線設計，教學地點位於學校圖書館，教學活動每星期二次，每次 30 分鐘，同時另邀請 10 名同儕一起協助活動進行，運用社會故事教學結合口頭提示、角色扮演、圖畫線索卡及錄影帶回饋等策略，讓個案能增加主動要求、回應與專注能力的溝通行為；經過社會故事教學後，個案的適當社會溝通技巧增加，具有介入效果。

從以上研究發現，國外發展社會故事的障別範圍運用很廣，有自閉症、廣泛性發展障礙、語言發展遲緩、過度閱讀症(Hyperlexia)、X 染色體脆弱症和唐氏症等等，但主要還是以自閉症為研究對象，人數超過半數以上；就年齡來看，研究對象主要集中於學齡前和國小階段，國中階段的研究就僅只有二篇而已，並無出現超過 15 歲以上的個案。相較於自閉症以外的障別和國中以上的身心障礙者而言，研究數量稀少，難以支持其研究結果的信效度，因此，社會故事應用在其他障別、青少年甚至成年人的研究上，有很大的發展空間。

國外社會故事所使用的目標行為包括生活自理、正向社會溝通行為、不適當行為減少和社交認知的五項社交技巧訓練，研究結論大多屬於樂觀而正向的結果，但多數研究仍傾向於減少不適當行為，只有少數研究是運用在生活自理、增進溝通行為和社交認知方面；這個結果或許也意味著，多數的研究者仍以立即解決問題的想法作為優先考量，來進行社會故事教學，而這個想法是否適用於每一個身心障礙者，值得未來研究者思考的問題。

然而，社會故事教學對於身心障礙者是否真的具有成效？國外研究結果反應不一，有的表示能減少不當的社會行爲(Adams et al., 2004；Agosta et al., 2004；Bernad – Ripoll, 2007；Brownell, 2002；Cullain, 2002；Kuoch & Mirenda, 2003；Kuttler, Myles & Carlson, 1998；Lorimer et al., 2002；Quilty, 2007；Rogers & Myles, 2001；Romano, 2002；Rowe, 1999；Scattone et al., 2002；Soenksen, & Alper, 2006)，有的則表示不全然能減少不當的社會行爲(Toplis, & Hadwin, 2006)；有的表示能增加適當的社會行爲(Feinberg, 2002；Pettigrew, 1998；Thiemann & Goldstein, 2001)，有的則表示不全然能增加適當的社會行爲(Norris & Dattilo, 1999；Scattone, Tingstrom & Wilczynski, 2006)。

因此，目前社會故事到底對哪一部分的目標行爲有明顯效果，或是對哪一部分的目標行爲無明顯效果，至今仍無達成共識，但若從整體資料統計來看，極大多數的社會故事研究對於減少不當溝通行爲與增加適當溝通行爲是有效的(Agosta et al., 2004；Brownell, 2002；Cullain, 2002；Crozier & Tincani, 2005；Feinberg, 2002；Kuoch and Mirenda, 2003；Norris & Dattilo, 1999；Pettigrew, 1998；Quilty, 2007；Romano, 2002；Scattone, Tingstrom & Wilczynski, 2006；Soenksen, & Alper, 2006；Swaggart et al., 1995；Thiemann & Goldstein, 2001)。至於類化和維持效果方面，有的表示有類化和維持效果(Bernad – Ripoll, 2007；Rowe, 1999)，有的則表示無類化和維持效果(Kuttler, Myles & Carlson, 1998)，因此，社會故事對提升學童的溝通互動能力與減少不當的溝通行爲多數有顯著成效，但對於教學後效力的維持和類化則沒有定論。

表 2-2 國外社會故事教學之相關研究

作者	年代	研究對象	介入策略	目標行為	實驗設計	短期成效
Adams, Gouvousis, VanLue, & Waldron	2004	1 名 7 歲自閉症兒童	社會故事	不當社會行為(寫作業遇到挫折時哭鬧、摔倒、踢人)	倒返實驗研究 (ABAB)	1. 個案問題行為減少 2. 有類化效果
Agosta, Graetz, Mastropier & Scruggs	2004	1 名 6 歲自閉症幼童	運用圖片的視覺提示呈現社會故事、增強物	不當社會行為(團體課時製造噪音、哭鬧、尖叫、哼唱)	倒返實驗之多重處理設計 (ABCA)	1. 個案問題行為減少 2. 增加適當的社會互動行為
Bernad - Ripoll	2007	1 名 9 歲亞斯伯格兒童	運用圖片的視覺提示呈現社會故事、錄影帶、增強物	不當社會行為(無法控制焦慮、生氣、挫折情緒)	AB 實驗研究	1. 個案問題行為減少 2. 有類化效果
Bledsoe , Myles & Simpson	2003	1 名 13 歲亞斯伯格及過動症兒童	運用圖片的視覺提示呈現社會故事	生活自理(午餐時溢出食物和飲料、不會擦嘴)	倒返實驗研究 (ABAB)	1. 個案問題行為減少 2. 增加適當的社會互動行為
Brownell	2002	4 名 6-9 歲自閉症兒童	傳統結合音樂呈現社會故事	模仿語言，不當的行為(大叫、不遵從指令、無法控制音量)	對抗平衡設計 (ABAC、ACAB)	1. 個案問題行為減少 2. 用唱的比用讀的有效
Cullain	2002	5 名 6-10 歲自閉症兒童	社會故事	同儕間的不當行為(黏著同學、無視他人要求、拒絕去玩)	倒返實驗研究(AB)	1. 個案焦慮程度減少 2. 個案極端行為減少
Crozier & Tincani	2005	1 名 8 歲自閉症兒童	修改式社會故事、口頭提示	不當溝通行為(未舉手就發言)	倒返實驗研究 (ABABC)	個案問題行為減少

表 2-2 (續)

Feinberg	2002	34 名 8-13 歲自閉症兒童	一天五次高頻率的呈現社會故事	社交溝通技巧(問候、要求玩遊戲、接受另一種遊戲選擇)	實驗設計	1. 實驗組的社交技巧增加 2. 對照組的社交技巧沒改變
Hagiwara & Myles	1999	3 名 7-9 歲自閉症兒童	電腦多媒體呈現社會故事	生活自理(洗手)、適當的社會行為(學習專注情形)	跨情境多重基線設計	1. 洗手技巧增加 2. 學習專注情形增加
Ivey, Heflin & Alberto	2004	3 名 5-7 歲廣泛性發展障礙兒童	傳統結合小說形式呈現社會故事	適當的社會行為(學習運用五種技能)	倒返實驗研究 (ABAB)	增加適當的社會互動行為
Kuoch and Mirenda	2003	2 名 3、5 歲自閉症幼童，1 名 6 歲廣泛性發展障礙幼童	社會故事、口頭提示	不當社會行為(分享和午餐時尖叫、哭鬧、丟食物);不當的社會互動(說謊、拿他人的玩具、碰觸別人的手)	2 名自閉症幼童採倒返實驗研究 (ABA)、廣泛性發展障礙幼童採倒返實驗研究之多重處理設計 (ACABA)	1. 個案問題行為減少 2. 社會故事教學比閱讀故事書加入口頭提示更為有效
Kuttler, Myles & Carlson	1998	1 名 12 歲 X 染色體脆弱症與自閉症兒童	運用圖片的視覺提示呈現社會故事、提示、代幣	發怒前兆到發脾氣的行為(尖叫、滑落地板上)	倒返實驗研究 (ABAB)	1. 實驗期間個案問題行為減少 2. 實驗期過後又增加目標行為
Lorimer, Simpson, Myles & Ganz	2002	1 名 5 歲自閉症幼童	運用圖片的視覺提示呈現社會故事	發脾氣的行為(尖叫、打人、插話、丟東西)	倒返實驗研究 (ABAB)	1. 實驗期間個案問題行為減少 2. 實驗期過後又增加目標行為

表 2-2 (續)

Norris & Dattilo	1999	1 名 8 歲自閉症兒童	運用圖片的視覺提示呈現社會故事	不適當的行為(唱歌與喃喃自語)；適當的溝通行為(能注視他人、在說話之前先叫同學名字)	AB 實驗研究	1. 沒增加適當的社會行為 2. 有減少不適當的社會行為
Pettigrew	1998	69 名 3-4 歲語言發展遲緩幼童	運用圖片的視覺提示呈現社會故事	溝通技巧(要求玩和分享)	實驗設計	增加適當的社會互動行為
Quilty	2007	1 名 6 歲、2 名 10 歲自閉症兒童	社會故事	不當說話行為(喃喃自語)、不適當的社會行為(打人、咬人、怪動作)	跨情境多重基線設計	個案問題行為減少
Rogers & Myles	2001	1 名 14 歲亞斯伯格症青少年	運用視覺提示(連環漫畫式對話)呈現社會故事	不適當的行為(喃喃自語、上課遲到、甩手)	個案研究	1. 改善喃喃自語 2. 減少上課遲到
Romano	2002	10 名 4-8 歲自閉症幼童	社會故事、視覺提示、角色扮演	不適當的溝通(太快或太慢)，不適當的行為(打、踢人及吐痰)，不適當的社會互動(在團體中一個人玩)	實驗設計	1. 減少不適當的溝通 2. 減少不適當的行為 3. 減少不適當的社會互動
Rowe	1999	1 名 8 歲亞斯伯格症兒童	社會故事	不適當的社會行為(拒絕進入餐廳)	個案研究	1. 個案問題行為減少 2. 有維持及類化效果

表 2-2 (續)

Scattone, Wilczynski, Edwards & Rabian	2002	2 名 7 歲自閉症兒童、1 名 15 歲自閉症青少年	社會故事	不適當的行為(搖椅子、瞪著女同學看、大聲尖叫)	跨受試多重基線設計	個案問題行為減少
Scattone, Tingstrom, Wilczynski	2006	2 名 8 歲、1 名 13 歲自閉症兒童	社會故事	適當的社交技巧(自由時間與同儕互動)	跨受試多重基線設計	1. 2 名增加適當的社會互動行為 2. 1 名無顯著效果
Soenksen, & Alper	2006	1 名 5 歲 Hyperlexiae 過度閱讀症幼童	運用圖片的視覺提示呈現社會故事	不適當的溝通行為(不注視他人、說話前不叫他人名字)	跨情境多重基線設計	增加適當的社會互動行為
Staley	2002	5 名 12-14 歲兒童, 1 名自閉症、2 名唐氏症、1 名 X 染色體脆弱症、1 名發展遲緩	社會故事結合口頭提示、示範、食物增強	生活自理(開嘴咀嚼和餐巾使用)	跨情境多重基線設計	1. 單獨使用社會故事時, 沒增加適當的行為 2. 社會故事結合食物增強, 有增加適當的行為
Swaggart, Gagnon, Bock, Earles, Quinn & Myles,	1995	2 名 7 歲、11 歲自閉症兒童	運用圖片和照片的視覺提示呈現社會故事、反應代價、口語提示、社會技巧訓練	不適當的行為(攻擊、不當碰觸他人)、適當的溝通行為(分享和打招呼)	AB 實驗研究	1. 減少不當的行為 2. 增加適當的社會互動
Thiemann & Goldstein	2001	5 名 6-12 歲自閉症兒童	社會故事、口語提示、角色扮演、圖畫線索卡、錄影帶	社會溝通技巧(注意、要求、反應)	跨行為多重基線設計	增加社會溝通技巧
Toplis, & Hadwin	2006	5 名 7 歲自閉症兒童	社會故事	不適當的社會行為(進入餐廳不排隊、入坐、等待)	倒返實驗研究 (ABAB)	1. 3 名個案問題行為減少 2. 2 名無顯著效果

資料來源：研究者蒐集並彙整之

(二)國內社會故事教學之實證研究

國內的研究從陳淑萍(1999)首次發表的相關論文開始，到陳雅莊(2008)發表的論文為止，共蒐集十九篇有關的社會故事研究(參閱表 2-3)，研究對象共計二十九人。本文就幾篇重要的社會故事做探討，並依此作為本研究設計之依據。

吳庭好(2005)針對三名 7-8 歲輕度自閉症兒童進行社會故事教學，實驗設計為跨受試的多重基線設計，研究共進行十二周，運用社會故事教學結合圖片排序、角色演練、代幣使用的介入策略，幫助個案社會性因果關係的建立、視線接觸的品質以及與同儕互動時回應他人的行為；經過社會故事教學後，個案的社會性因果關係、視線接觸品質與回應他人行為皆有增加趨勢，其中社會性因果關係與回應他人行為還具有維持效果。

周佩樺(2008)針對一名 10 歲過動症兒童進行社會故事教學，實驗設計為跨行為的多重基線設計，教學時間每周三次，教學中另邀請 3 名同班同儕一起協助活動進行，運用同儕合作產出社會故事教學及口語提示的介入策略，幫助個案改善桌上零亂、眼睛不看教師、未舉手發言的社會適應行為；經過社會故事教學後，個案的社會適應表現具有增進效果與維持效果，其中桌上零亂、眼睛不看教師的不當行為次數有減少，但強度未減少。

林淑莉(2006)針對三名 12-13 歲中重度智能障礙兒童進行社會故事教學，實驗設計為跨行為的多重基線設計，教學中另邀請 2 名已受過訓練的同儕一起協助活動進行，運用主題活動搭配社會性故事及錄影帶回饋之教學包裹，幫助個案學習自發行為、適當回應行為、輪替行為及主動要求的行為；經過社會故事教學後，個案的正向社會互動行為有顯著進步，不適當互動行為已獲改善，具有立即的介入效果，但 3 名個案的維持效果，未呈現出相同的研究結果。

邵慧綺(2003)針對一名 12 歲高功能自閉症兒童進行二則社會故事教學，實驗設計為 ABA 倒返實驗設計，教學時間每周三次，每次 30 分鐘，運用社會故事搭配角色演練的介入策略，幫助個案學習主動與人打招呼及回應他人打招呼的行為；經過社會故事教學後，個案主動打招呼、回應他人打招呼的行為有提升，具有介入效果與維持效果。

莊佩瑾(2006)針對一名 13 歲高功能自閉症男童進行社會故事教學，實驗設計為跨行為多基線設計，運用社會故事搭配角色演練的介入策略，教學時間每周三次，每次約 30 分鐘，每天請家長持續在家中復習社會故事；個案與同儕相處時，常出現抱人、勒同學脖子、磨擦別人身體、說話距離過近等過度親密行為，生氣時則會出現打人、踢人、恐嚇、挑釁、碰觸別人的生殖器等不當行為，在對談中常聽到個案幫同儕取不雅的綽號、說傷害人的話、使用色情用語等不當的語言；經過社會故事教學後，個案的過度親密行為與不適當的語言減少，皆具有維持效果，而不當行為也已獲得改善，但維持效果不穩定。

陳淑娟(2004)針對二名 5 歲有簡單口語輕度自閉症幼童進行社會故事教學，

實驗設計為跨行為多基準線設計，教學時間每周三或四次，每次 20 分鐘，運用社會故事搭配錄影回顧、圖片與口頭的提示、情境練習的介入策略，幫助個案學習主動表達、回應他人及適應調整三項行為；經過社會故事教學後，個案主動表達、回應他人及適應調整的目標行為有立即的介入效果。

陳淑萍(1999)針對三名 9-10 歲高功能自閉症兒童進行社會故事教學，實驗設計為跨受試多基準線設計，運用社會故事搭配圖片提示、手勢與嘴型提示的介入策略，幫助個案學習主動打招呼、尋求協助及購物三項社會互動能力；經過社會故事教學後，個案的社會互動能力增加，具有立即的介入效果。

陳雅莊(2008) 針對一名國小二年級高功能自閉症兒童進行社會故事教學，實驗設計採單一受試的交替處理實驗設計，運用社會故事與圖卡提示策略進行教學，主要在比較社會故事教學與圖卡提示這二種視覺策略的成效優劣，幫助個案減少不專注行為；研究結果顯示，社會故事與圖卡提示策略皆能減少個案不專注的行為，且圖卡提示策略效果更佳，並具有良好維持效果。

葉琬婷(2004)針對一名 4 歲高功能自閉症幼童進行社會故事教學，實驗設計為個案研究，教學時間每周三次，每次 40 分鐘，共進行 21 次的團體遊戲活動，教學中另邀請 2 名國小低年級兒童一起協助活動進行，運用整合性遊戲搭配社會故事、圖片提示、電腦動畫及角色演練的介入策略，幫助個案學習與同儕遊戲互動的能力；經過社會故事教學後，個案出現較多共同焦點的遊戲層次，並減少教學者引導劇情的次數，具有介入效果。

蔡佳芬(2007)針對二名國中二年級高功能自閉症學生進行社會故事教學，實驗設計為跨行為多基準線設計，教學時間每周五次，每次 20 分鐘，共進行十周，運用社會故事搭配角色演練的介入策略，幫助個案習得眼神注視、適當開啓話題、適當結束話題的溝通能力；經過社會故事教學後，個案的溝通能力有進步趨勢，但二位個案目標行為的維持與類化效果不一致，且量化資料與質性資料的結果也呈現不一致狀態。

劉碧如(2003)針對一名國中一年級輕度自閉症男孩進行三則社會故事教學，實驗設計為跨行為多基準線設計，研究持續達 11 周，運用社會故事搭配示範及角色演練的介入策略，幫助個案在自然情境中習得「和朋友打招呼」、「邀請朋友玩遊戲」、「與朋友分享作品」的同儕互動行為；經過社會故事教學後，個案能有效增進同儕互動的行為，且具有維持效果。

鍾淑華、鄭淳智、郭乃華(2002)針對一名六年級高功能自閉症兒童進行三則社會故事教學，實驗設計為跨行為多基準線設計，運用社會故事搭配口頭提示、代幣增強、口頭讚美的介入策略，幫助個案增加適當的打招呼、保持談話距離、與借東西的正向社會互動行為；經過社會故事教學後，個案能有效習得適當的社會互動行為，且家長及教師均持正向肯定的看法。

回顧國內，社會故事教學的目標行為包括生活自理、正向社會互動行為、同儕互動、不適當行為減少和社交認知的五項社交技巧訓練，多數集中在訓練正向社會互動行為和減少不適當行為，而目前只出現一篇生活自理研究(郭雨生，2004)和一篇社交認知的研究(廖肇瑞，2006)，並未出現降低焦慮和適應戶外情境的目標行為研究；而配合社會故事所使用的介入策略包括有：角色扮演、提示策略、電腦輔具、錄影回顧、整合性遊戲教學、反應代價策略和結合問題行為的功能性溝通訓練等七種介入方式，有的需在提示下達到成效(陳淑萍，1999)，有的表示個案的行為表現在水平和趨向呈現不穩定(陳淑娟，2004)，也有發現某個問題行為於第二個介入期無法有效降低(羅素菁，2006)，甚至有的研究指出，社會故事教學對於由感覺變異產生的問題行為是無效的(黃郁茗，2008)，但從整體的研究結果來說，所有研究者皆對社會故事的成效給予正向肯定，並表示社會故事能減少問題行為，並且能增加社會互動行為與溝通行為(周佩樺，2008；林宛儒，2004；林淑莉，2006；吳庭妤，2005；邵慧綺，2003；莊佩瑾，2006；郭雨生，2004；黃郁茗，2008；陳淑娟，2004；陳淑萍，1999；葉琬婷，2004；蔡佳芬，2007；廖肇瑞，2006；劉碧如，2003；蕭麗珠，2004；鍾淑華、鄭淳智和郭乃華，2002；謝翠菊，2006；羅素菁，2006)。

根據以上研究資料，國內發展社會故事多數主要以自閉症為研究對象，陳淑萍(1999)即建議相關的教育工作者推廣並推及其他障別的學童。吳庭妤(2006)更建議學習障礙、輕中度唐氏症等障別的學生可進行社會故事的研究。國內目前只出現二篇過動症研究(周佩樺，2008；林宛儒，2004)和一篇智能障礙研究(林淑莉，2006)；由此可知，國內社會故事的應用只限於自閉症、過動症和智能障礙者，且過動症和智能障礙研究數量少，尤其是智能障礙類別的學生，仍需要更多人投入相關的研究，給予類化擴充研究並加以佐證。

從結果也發現，國內社會故事教學對象為高功能自閉症、亞斯柏格症、輕中度自閉症，未實施於重度和極重度自閉症者的身上；而研究對象的年齡主要集中於國小學童，國中生其次，最少的是學齡前幼童。因此，國內的社會故事研究，最欠缺的是運用於智能障礙類別學生與學齡前幼童的身上，這也是促成本研究的因素之一。

表 2-3 國內社會故事教學之相關研究

作者	年代	研究對象	介入策略	目標行為	實驗設計	短期成效
吳庭妤	2005	3名7-8歲輕度自閉症兒童	社會故事、圖片排序、角色演練、使用代幣	社會性因果關係概念、回應他人、視線接觸品質	跨受試多基線設計	1. 目標行為次數增加 2. 因果關係概念和回應他人的目標行為，具有維持效果
周佩樺	2008	1位10歲過動症兒童	社會故事結合同儕合作、口語提示	不當社會適應行為(桌上凌亂、眼睛不看老師、未舉手即發言)	跨行為多基線設計	1. 社會適應表現增加，有維持效果 2. 不當行為次數減少，但強度未減少
林宛儒	2004	1名7歲注意力缺損過動症兒童	社會故事結合照片	兒童攻擊行為(推人、拉人頭髮)	跨行為多基線設計	1. 兒童攻擊行為減少 2. 無法降低攻擊行為發生的強度
林淑莉	2006	3名12-13歲中重度智能障礙兒童	主題活動搭配社會故事、錄影帶回饋	社會溝通行為(自發行為、適當回應行為、輪替行為、主動要求)	跨行為多基線設計	1. 正向目標行為增加，不當行為減少 2. 維持效果未顯示出相同結果
邵慧綺	2003	1位12歲高功能自閉症兒童	社會故事、角色演練	主動與人打招呼、回應他人打招呼	倒返實驗設計(ABA)	1. 目標行為增加 2. 具維持成效
莊佩瑾	2006	1名13歲高功能自閉症男童	社會故事、角色演練	過份親密的行為(抱人、摩擦他人身體、勒同學脖子、談話距離過近) 不當的動作(碰觸同學生殖器、打人、踢人、嚇唬等) 不當的言語(說要傷害人的話、叫同學不雅的綽號等)	跨行為多基線設計	1. 「過分親密的行為」獲得改善，在維持期有保留的效果。 2. 「不適當的行為」獲得改善，在維持期有效但不穩定。 3. 「不適當的語言」獲得改善，在維持期有保留的效果。
郭雨生	2004	1位國小自閉症學生	社會故事結合電腦U3軟體	洗手、刷牙、認識同學	AB實驗設計	1. 目標行為有顯著成效

表 2-3 (續)

黃郁茗	2008	1 位國小 二年級低 功能自閉 症兒童	社會故事 結合問題 行為的功 能性溝通 訓練	不當的動作(撞 頭、咬人)	跨情境多 基線設計	1. 問題行為減少 2. 問題行為若是 由於感覺變異 所造成，則社 會故事教學法 無法發揮功 效。
陳淑娟	2004	2名5歲輕 度自閉症 幼童	社會故 事、錄影回 顧、提示策 略、情境練 習	主動表達、回應 他人、適應調整	跨行為多 基線設計	1. 目標行為次數 增加 2. 個案的行為表 現在水平與趨 向呈現不穩定
陳淑萍	1999	3名9-10歲 高功能自 閉症兒童	社會故 事、圖片、 手勢提 示、嘴型提 示	打招呼、尋求協 助、購物	跨受試多 基線設計	1. 在提示下目標 行為增加
陳雅莊	2008	1名國小二 年級高功 能自閉症 兒童	社會故 事、圖卡提 示二種視 覺策略做 比較	不適當的社會行 為(不專注行為)	交替處理 實驗設計	1. 社會故事與圖 卡提示皆能減 少不專注行為 2. 圖卡提示策略 效果更佳，且有 良好維持效果
葉琬婷	2004	1名4歲高 功能自閉 症幼童	整合性遊 戲團體搭 配社會故 事、圖示、 電腦動 畫、角色演 練	同儕互動	個案研究	1. 目標行為增加
蔡佳芬	2007	2 名國中 二年級高 功能自閉 症學生	社會故 事、角色演 練	社交互動行為 (眼神注視、適當 開啟話題、適當 結束話題)	跨行為多 基線設計	1. 目標行為顯著 進步 2. 實驗的質性和 量化結果，未呈 現一致
廖肇瑞	2006	2 名 10-12 歲中度自 閉症兒童	電腦多媒 體社會故 事	區辨表情覺知能 力(快樂、難過、 生氣、害怕表情)	跨行為多 基線設計	1. 表情覺知能力 提升 2. 具維持成效
劉碧如	2003	1 名國中 一年級輕 度自閉症 男孩	社會故 事、示範、 角色演練	同儕互動行為 (和朋友打招 呼、邀請朋友玩 遊戲、與朋友分 享作品)	跨行為多 基線設計	1. 同儕互動行為 增加 2. 具維持成效

表 2-3 (續)

蕭麗珠	2004	1名6歲亞斯伯格症幼童	社會故事	上課手上玩東西、老師說話時沒看老師、老師帶讀時沒跟著唸	跨行為多基線設計	1. 目標行為獲得改善
鍾淑華、鄭淳智、郭乃華	2002	1名六年級高功能自閉症兒童	社會故事、代幣、口頭讚美、口頭提示	打招呼、保持適當談話距離、借東西	跨行為多基線設計	1. 正向目標行為增加
謝翠菊	2006	2名12-14歲的亞斯伯格症男孩	社會故事、反應代價策略	離坐行為、含手行為	跨受試多基線設計	1. 離坐行為顯著獲得改善 2. 含手行為減少
羅素菁	2006	1名11歲中度自閉症兒童	社會故事	正向社會互動行為(適應行為、社會技巧) 負向社會互動行為(大聲尖叫、發出怪聲、拍手踏步)	倒返實驗設計(ABAB)	1. 能增進理解「倒垃圾」的相關社會訊息 2. 正向社會行為增加 3. 負向社會行為減少 4. 「發出怪聲」的行為，在第二個介入期無法有效降低

資料來源：研究者蒐集並彙整之

(三)社會故事應用於溝通能力之成效

社會故事的產生，主要是為因應特殊兒童在人際互動技巧上的缺陷(黃金源，2001)，發展至今，社會故事的應用範圍已普遍使用於各種生活領域，從 Gray 在 2000 年所寫的社會故事教學範例可明確得知，尤其應用於身心障礙者的社交技巧部分(吳庭好，2005；林宛儒，2004；林淑莉，2006；邵慧綺，2003；莊佩瑾，2006；黃郁茗，2008；陳淑娟，2004；陳淑萍，1999；葉琬婷，2004；蔡佳芬，2007；廖肇瑞，2006；劉碧如，2003；蕭麗珠，2004；鍾淑華、鄭淳智和郭乃華，2002；謝翠菊，2006；羅素菁，2006；Adams et al., 2004；Agosta, Graetz, Mastropier & Scruggs, 2004；Bernad – Ripoll, 2007；Brownell, 2002；Cullain, 2002；Feinberg, 2002；Ivey, Heflin & Alberto, 2004；Kuoch and Mirenda, 2003；Kuttler, Myles & Carlson, 1998；Lorimer et al., 2002；Norris & Dattilo, 1999；Pettigrew, 1998；Quilty, 2007；Rogers & Myles, 2001；Romano, 2002；Rowe, 1999；Scattone et al., 2002；Scattone, Tingstrom & Wilczynski, 2006；Soenksen, & Alper, 2006；Swaggart et al., 1995；Toplis, & Hadwin, 2006；Thiemann & Goldstein,

2001)，皆是受到國內外學者偏愛訓練的目標行為，且研究結果皆獲得令人滿意的效果。

社交技巧的定義，可以是狹隘的溝通技巧，也可以是複雜的人際衝突處理(洪儷瑜，2002)，大致上可分為「教室學習技巧」、「與人溝通技巧」、「與人相處一個人主動技巧」、「與人相處一與他人互動技巧」與「工作社交技巧」等五種向度(王欣宜，2003)；而溝通能力則包括：個人主動技巧、溝通技巧及與他人互動技巧等的人際互動行為，國內外應用於溝通能力目標行為的研究數量頗多(吳庭好，2005；林淑莉，2006；邵慧綺，2003；莊佩瑾，2006；陳淑娟，2004；陳淑萍，1999；葉琬婷，2004；蔡佳芬，2007；廖肇瑞，2006；劉碧如，2003；鍾淑華、鄭淳智和郭乃華，2002；Agosta et al., 2004；Cullain, 2002；Crozier & Tincani, 2005；Feinberg, 2002；Kuoch and Mirenda, 2003；Norris & Dattilo, 1999；Pettigrew, 1998；Quilty, 2007；Romano, 2002；Scattone, Tingstrom & Wilczynski, 2006；Soenksen, & Alper, 2006；Swaggart et al., 1995；Thiemann & Goldstein, 2001)，研究結果發現，溝通能力的短期介入效果皆呈現有效，研究成效的維持結果大多都具有短期成效，只有二篇(林淑莉，2006；蔡佳芬，2007)的目標行為維持結果呈現不一致，因此，社會故事對提升身心障礙學童的溝通互動有顯著成效，但對於教學後效力的維持和類化則沒有定論。。

綜合上述研究，社會故事教學是一種適用於身心障礙學生的教學策略，不但能增加適當的溝通行為，還同時能減少不當的溝通問題行為產生，這對身心障礙者來說，應可是一大福音。因此，本研究擬以社會故事作為研究工具，研究對象鎖定在學齡前的唐氏兒，為配合個案程度和學習特質，介入策略採多元方式的教學搭配，並將之應用於溝通行為能力的訓練上。

第三章 研究方法

根據以上的文獻探討發現，唐氏症幼兒在語言表達和溝通互動方面是處於相對弱勢的，而社會故事的介入方案正好能針對此一缺陷進行教學，本研究擬針對唐氏兒進行深入的個案研究，在教學中運用社會故事教學以探討唐氏兒溝通能力之影響及其效果，以下針對研究設計與架構、研究對象、研究工具、實驗教學設計與實施、研究流程、資料分析等六個部分，分節敘述如下。

第一節 研究架構

本研究採個案研究的單一受試實驗設計，主要在探討社會故事對唐氏症幼兒溝通互動影響之研究。本研究的研究對象屬於人數較少的學前唐氏症幼兒，適用於小樣本的實驗設計研究。

一、設計理念

個案研究最初多用於醫學方面的病人案例，之後陸續運用於心理學、社會學及工商管理學等領域，至今在教育界的運用相當廣泛，大都用於教學與相關的學習研究上，特別對於學習落後或低度缺陷兒童等類型學習者的研究(葉重新，2001)。然而唐氏症患者由於先天的語言發展弱勢，語言表達的發展速率跟不上語言理解和認知發展，其發展差異性會隨著年齡的增長而逐漸擴大。根據研究結果顯示，唐氏兒的語言發展個別差異性大，有的在1歲就開始產生口語，有的則要到7至8歲仍未能出現口語能力，而大多數唐氏兒發出的起始語約在2歲至3歲之間(Smith & Wilson, 1973)。基於此，選擇一位口語能力低落的唐氏兒，在早期療育階段來做溝通訓練的個案研究，讓其藉由圖片的視覺提示並結合輕鬆而容易閱讀的小故事，選擇於生活中能自行學習的社會故事教學策略，應是一可行之方案。研究設計理念如圖 3-1：

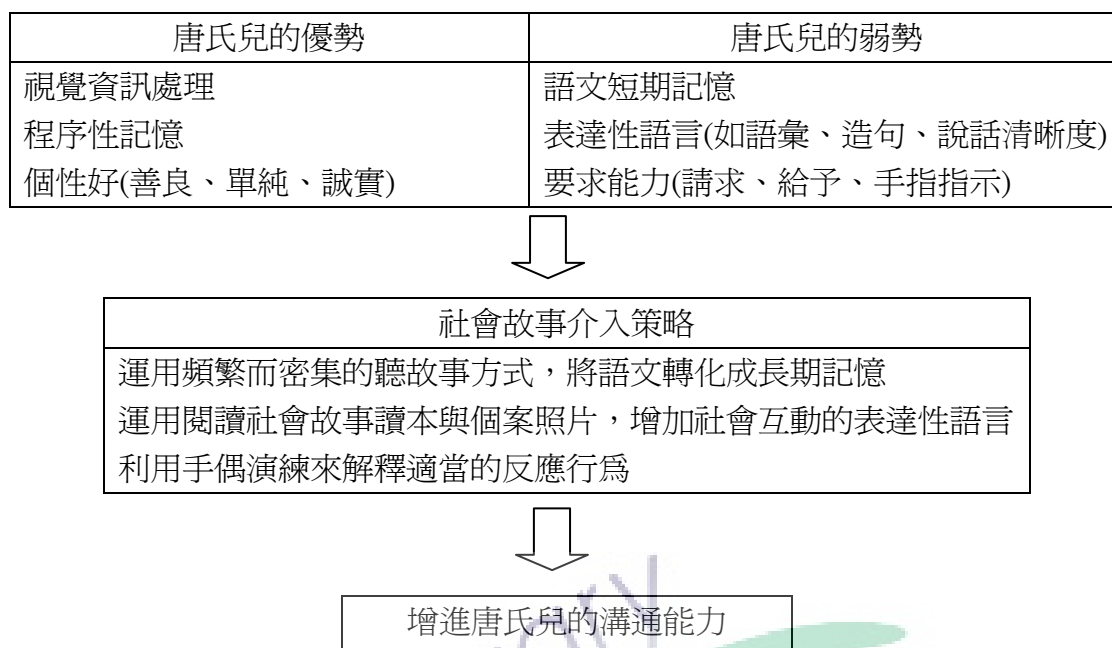


圖 3-1 研究設計理念圖

二、研究變項

本研究主要在探討社會故事教學對唐氏兒溝通能力的效果和影響，根據唐氏兒本身的優弱勢以及在班級中所面臨的溝通困境，實驗研究的自變項為「社會故事教學」，依變項為「溝通能力」，如圖3-2研究架構圖所示，茲就自變項、依變項以及研究中的干擾變項說明如下。

(一)自變項

本研究以社會故事的教學訓練為自變項，依研究對象的個別需求和興趣來做教學設計，教學內容主要在增加適當的溝通行為，其介入之教學策略為解釋社會故事照片、朗讀故事讀本、解說故事內容、實際手偶演練、重述社會故事重點以及故事提問等等。

(二)依變項

本研究依變項為溝通能力影響之成效，即唐氏兒經由社會故事教學之後，在學校情境中所表現的溝通行為包括：適當溝通行為與不適當溝通行為。茲分述如下：

- 1.適當溝通行為：為正常兒童早期即學會並出現具有不同功能的意圖溝通行為，具體目標分為主動表達與被動回應二個向度。
 - (1)主動表達：在幼稚園的校園情境中，唐氏兒在教室內與同儕、老師互動時，對於自己的需求所展現出來的表達方式，透過口語或是非口語的溝通模式傳達訊息，讓他人明確了解唐氏兒自我的想法和需求，藉以獲得旁人實質

上的協助。例如：主動表達想法--「我要○」、「我會○」、「我想○」、「我喜歡○」；尋求協助--「這是甚麼？」、「請借我○好嗎？」、「請幫我○好嗎？」、「我不會，請幫忙！」等等。

(2)被動回應：校園情境中，在與同儕或老師交談互動時，唐氏兒能夠針對他人的問題、要求，於三秒內做出不違背自己意願且符合情境的適當回應。例如：拒絕他人--「不要拿我東西。」、「我不要！」、「不要吵！」、「不要碰！」；回應他人--老師說：「幫我排椅子好嗎？」願意馬上說「好」並做出排椅子的動作、同學說：「借我橡皮擦好嗎？」說「好」並且會願意借、若遇到不懂的事情會說「不知道」、得到他人幫助後會說「謝謝」。

2.不當溝通行為：指唐氏兒在不被期待的情況下，透過口語、非口語或是肢體動作等方式，表現出不適合情境的自我表達行為。結合家長與教師的訪談意見，歸納出數項不當溝通行為。

(1)未主動表達-見到人不打招呼、上課中自行去廁所未告知老師、拿他人東西使用而未告知、不知開口尋問等等。

(2)未被動回應-對於他人的幫忙或要求不懂回應、對於他人提問不懂回應、不敢向他人承認負面的感覺、不敢拒絕他人等等。

(3)其他-不禮貌的語言或動作。

(三)控制變項

本研究之控制變項為教學環境、教材教法。教學環境包含教學時間：每周三次，每次進行半小時一對一的社會故事教學；教學地點：平時就讀的園所教室，受試者感到安靜自在的空間；觀察情境：下課時受試者於教室中與同學、師長的溝通互動行為，並安排相關情境作為反應行為的記錄標準。

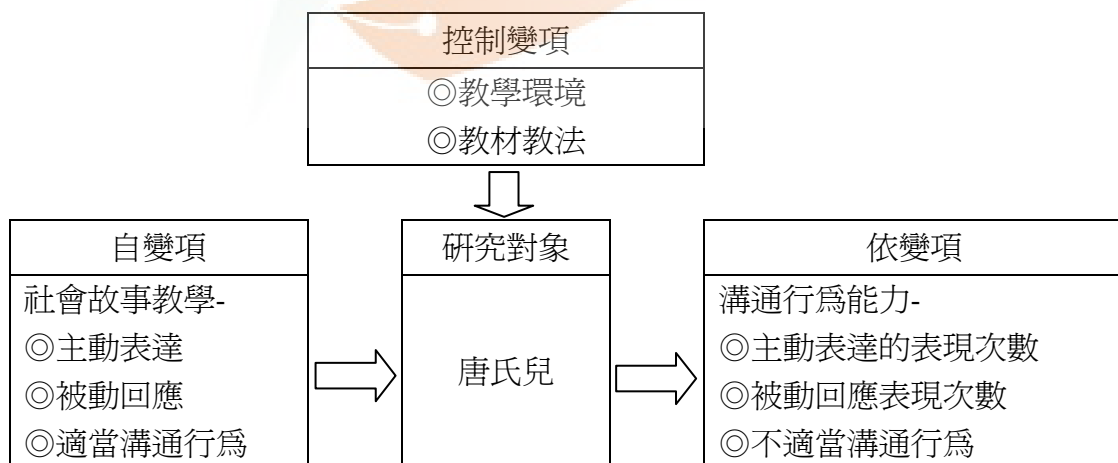


圖 3-2 研究架構圖

第二節 研究對象

本研究對象是一位唐氏症幼兒，經由醫院鑑定診斷為染色體異常，障礙程度屬於重度患者，並領有身心障礙手冊。年紀處於六歲的學齡前幼兒階段，目前的口語能力較常使用名詞或是動詞來代替句子，在提示下願意仿說完整的句子，有基本的口語理解能力，但語言表達的主動性和對他人的回應均表現不佳。由於個性固執，只願意選擇性的表達自己的需求，例如：願意主動告知老師我要玩玩具，但要求其做功課時，就會以手蒙臉或是趴在桌上逃避工作；常常耐性不足，對於老師、同學的談話中會出現不耐煩的語調，例如：好啦、不要啦、煩咧等不禮貌的語詞，易引起老師、同學的誤會。平時就讀於台北縣某一普通幼稚園，目前仍繼續接受每周一次的早期療育服務，下一學年度即將面臨至國小就讀的情況，家長對於研究對象未來融合的溝通互動能力感到非常憂心。

一、個案基本資料

小玉(化名)是個愛唱歌、愛跳舞的小女孩，年紀為六歲二個月，愛漂亮的她喜歡聽到別人稱讚「小玉，今天頭髮綁得好漂亮喔！」、「今天的衣服好可愛喔!」、「今天穿裙子耶！」圓圓的臉蛋馬上會出現撒嬌式的招牌笑容，並且說：「媽媽!」或是「爸爸！」意思是說：媽媽或是爸爸綁/買的。

小玉出生於台大醫院，出生時即已得知為唐氏症患者，障礙類別檢定為染色體異常重度，經由醫師檢查視力、聽力、心臟、脊椎健康診斷等類的健康檢查，均顯示健康狀況良好；疾病史除了感冒外，還曾引起輕微的中耳炎，目前已無大礙且不影響聽力；眼睛有時會出現流眼淚的情況，偶爾也會有揉眼睛的動作產生，除此之外，視力一切正常。小玉出生後六個月即可學會獨坐，七個月開始有爬行能力，九個月時學會獨自站立，剛滿一歲即發展出獨自行走能力，由此可知，一歲前的動作發展未呈現遲緩的現象；然而，小玉的語言發展相較之下，比同年齡的小朋友慢了許多，直到二歲半才開口說出第一個單字「媽」、「爸」，四歲開始會說片語，家長也為了小玉的語言問題付出許多的心力，曾上過語言治療、物理治療、職能治療、綜合認知、感覺統合等等的復健課程，目前仍繼續上的課程有語言治療、物理治療、職能治療以及綜合認知課。

小玉與爸爸、媽媽、哥哥住在一起，家中成員有四位，經濟屬於小康，爸媽皆是忙碌的上班族，而哥哥是國小三年級的學生。小玉白天就讀於普通幼稚園的大班，每天早上坐校車到幼稚園上學，小玉的表妹正好在同一班就讀，也是小玉在班上最好的朋友；放學後，小玉會坐校車回到住在家附近的奶奶家，奶奶會負責

煮晚餐以及協助小玉完成家庭作業；而爸爸通常只能利用晚上六點以後的下班時間帶小玉上各種復健課程，有時會發生因工作關係而趕不及上課的情形。

爸媽選擇讓小玉就讀普通幼稚園而不上全日托早療機構的原因，主要在於家長希望小玉能學著與一般的小朋友相處，也覺得的其能力應該可以應付幼稚園生活，所以在同一間幼稚園一待就是二年，從小班、中班一直念到大班；幼稚園老師一直把小玉當成一般的孩子，在教學態度上採取一視同仁的公平教導方式，唯有在指導作業時會採取一對一的個別化教學，以符合小玉的學習狀況；班上同學與小玉相處長達二年的時間，大家在溝通互動上早已建立良好的默契，然而，小玉班上除了表妹以外，似乎沒有特別親密要好的朋友，對於小玉的「不一樣」大家都會試著包容，幾乎沒有同學會去向老師告小玉的狀，例如：同學向小玉說：「借我橡皮擦。」說完後發現小玉沒有搖頭也沒點頭，以為小玉同意就拿走橡皮擦，小玉馬上過去搶橡皮擦，引起互相拉扯的狀況，同學最後還是會讓著她。老師解讀小玉發生的這種情形：「小玉只要遇到不喜歡或是不願意的事情時，比較不會表達拒絕，常會以面部表情呆滯、頭低低、沒反應來表示拒絕的意思。」因此，老師擔心小玉未來進入小學，是否也會發生類似的誤會情形。

研究者為提升小玉的學習動機，以便讓社會故事教學順利進行，請家長、老師提供小玉的興趣喜好、溝通方式等相關資料，整理如下：

(一)興趣喜好

家長經由平時的觀察，小玉在家中與學校所表現的好惡態度，依照增強物的消耗性、活動性、操弄性、擁有性和社會性的五種類別，鎖定目標以食物、飲料、玩具、活動和增強方式五個項目做調查(如表3-1)。

表3-1 興趣喜好表

項目 \ 喜好	最喜歡	最討厭
食物	麵、肉、水果、餅乾	沒味道、燙、辣、苦的食物
飲料	果汁	水
玩具	扮家家酒、積木	無
活動	唱跳、舞蹈、有活力的音樂、畫畫	走路
增強方式	誇獎、買玩具	被罵、玩具被拿走

(二)溝通方式

小玉與家人、同儕的互動，透過口語、非口語或是肢體動作的主動表達方式，讓旁人清楚知悉小玉所欲傳達的想法，分別依主動打招呼、說出自己意願、借東西、尋求協助、提出問題、主動拒絕、回應他人打招呼、接受他人請求、回應他人提問、拒絕他人請求、承認不懂的事、承認自己負面的感覺、要求休息、表明身體不適、對情況表示不滿或抗議等十五個項目做調查(如表3-2)。

表3-2 溝通方式調查表

內心想法	主動打招呼：你好、早安、再見	說出自己意願：我要○○○	借東西：請借我○○○好嗎？	尋求協助：請幫我○○○好嗎？	提出問題：你在做甚麼？	主動拒絕：不要碰我、不要拿我東西	回應他人打招呼：你好、早安、再見	接受他人請求：同學借東西，回答好且願意借	回應他人提問：問午餐吃甚麼，會說正確答案	拒絕他人請求：同學借東西，能告知我不要	承認不懂的事：老師問問題，會告知我不知道	承認自己負面感覺：問喜不喜歡，能告知不喜歡	要求休息：讓我休息一下好嗎？	表明身體不適：我肚子很痛	對情況表示不滿或抗議：太吵了，請小聲一點
表達行為															
單字表示															
片語表示															
完整句表示															
發出聲音															
用手勢															
點頭、搖頭															
臉部表情表示															
眼睛凝視															
拉人到情境中															
身體靠近他人															

二、個案能力特質現況

研究者與小玉家長、幼稚園老師、早療老師聯絡之後，透過直接訪談和實地觀察，整理出以下的發展評量、個案氣質、能力現況加以敘述。

(一)發展評量

- 1.香港協康會的兒童發展評量：分為大肌肉、智能、語言、社交等等的十二種領域，從中分析各領域的實際發展年齡。小玉的生理年齡為六歲二個月，目前大肌肉的發展年齡為五歲五個月，小肌肉為四歲十個月，穿、梳洗、如廁等的生活自理領域皆在五歲以上，社交領域為五歲一個月，智能發展為四歲十個月，語言理解為四歲三個月，語言表達為三歲八個月。
- 2.學前兒童語言障礙評量表：評量結果語言理解有18分，百分等級為2；語言表達有9分，百分等級為1；從整體的語言發展來看，語言理解和語言表達明顯落後一般的兒童，尤其是語言表達。

(二)個案氣質

主要依小玉的活動量、規律性、趨避性、適應性、反應強度、情緒本質、堅持度、注意力、反應閾等九大向度分述如下。

- 1.活動量：觀察一天的生活當中，所表現的動作節奏快慢與活動頻率多寡，顯示身體的活動量是屬於偏高的現象。
- 2.規律性：在睡眠、食量、排泄等的生理機能和日常作息，具有規律性的表現，屬於易教養型的孩子。
- 3.趨避性：剛開始處在一個新的人、物與環境時，所現出來的反應是較傾向於適中的接受態度，不會太主動，也不會太退縮。
- 4.適應性：面對新的情境一段時間後，所呈現出的適應情況屬於適中的表現。
- 5.反應強度：在反應強度上呈現較為激烈的表現，表示孩子容易以大哭、大笑、大叫的行為來代表高興或生氣的反應，常造成他人的誤會。
- 6.情緒本質：本身所散發的情緒本質與反應，呈現負向的結果，表示家人與小玉的相處上需花較多的心力，而旁人也容易誤會她是個不容易相處的孩子，造成人際互動上的困擾。
- 7.堅持度：正在或想要做事情時，如果遇到困難、挫折的時候，對原活動的持續態度，呈適中的表現，表示小玉在有強烈動機的情況下，能夠持續專心的完成一件事。
- 8.注意力：在進行活動時，不能完全專注於活動上，偶爾會受外界的干擾而被吸引，但仍屬於常態的範圍內。

9.反應閾：對聲音、影像以及察言觀色的辨識能力，隨著刺激強度做出反應的行為，呈現適中的表現。

(三)能力現況

- 1.認知理解：喜歡看漂亮的圖片，對物件的顏色、形狀、大小具有基本概念，數字能背數1-30，注音教學處於指認階段，能運筆寫出數字1-10，也能寫出部分的注音符號，模仿他人動作以及唱歌的記憶力強。
- 2.溝通表達：看到熟悉的人，能夠主動叫出他人名字，並張開手臂抱人以表達喜歡；看到喜歡的東西，會馬上好奇的伸出手來拿，常忘了顧及物品擁有者的感受。喜歡與同伴一起的感覺，多數時候是靠近同學或是在一旁看著同學，有時會主動與同學講話，所表達的句子只有2-5個字，同學猜到她的意思就會給予回應，沒猜到就會不理她，遇到無人理她的情況，就會開始一個人東看西看或是晃來晃去，表現出不在意的樣子。每當老師問說：「好不好」、「要不要」、「喜不喜歡」，她總是會溫順的一直點頭說：「好」、「要」、「喜歡」，不曾聽過她說：「不好」、「不要」、「不喜歡」。小玉能自行處理上廁所事宜，所以習慣不先知會老師就直接去廁所，常讓老師找不到人而擔心，最後都在廁所發現她。
- 3.指令接收反應：老師的指令大都能理解，例如：收書包、擦桌子、上廁所、排隊等的基本指令，但往往因為不專心或是被別的事吸引，以至於老師常需要重覆下達指令甚至要提高音量作為提示，才能引起小玉的反應。對於環境變化的反應較慢，當同學早已排好隊、穿好鞋、收完書包時，小玉常一個人待在原地發呆或是東張西望，完全忘了自己該做的事。
- 4.同儕互動：與同學關係良好，少有吵架的事件，也不曾有主動攻擊的行為，唯有在同學不小心碰到、拿走她的東西，才會動手推人或是搶東西。團體活動時，喜歡與同學一起玩合作遊戲，多數處於被動的角色，同學會一直不停的提醒，她也能默默的配合同學指令。有時同學看到她寫錯字或是有不懂的地方，就會主動幫忙，小玉誤以為同學要動她的東西，最後都會很生氣的把同學推開。

第三節 研究工具

本研究過程中所使用的研究工具主要有四項，包括：訪談記錄表、觀察記錄表、社會故事教材、教學器材、其他相關工具。

一、訪談記錄

研究者為了解研究對象平時的溝通互動情形，實際訪談家長與老師，獲取背景資料，並針對家長以及幼稚園老師設計訪談記錄(參閱附錄一、二)，做為研究之依據。本記錄經由一位國小特教老師、音樂治療師同時兼任輔大心理系講師、唐氏症基金會附設歡喜永和學園主任等三位特教老師的建議及修改，並透過與指導教授多次的討論而編製完成，本紀錄分為家長訪談大綱和老師訪談大綱，編製情形如下說明：

(一)家長訪談大綱

綜合多位專家學者意見，將最先「溝通互動情形」僅限於父母、手足和鄰居的家庭環境範圍，擴充到平時的早療訓練場域，從原本的九個問題題項，再多加一題「個案在教育場境中(物理治療、認知課等)與老師或同學溝通互動情形」，成為最後十個題項的家長訪談大綱(參閱附錄一)。初稿和完稿內容如下：

初稿訪談題目：

- 1.家庭現況描述 (家中成員、照顧者、背景)
- 2.個案何時檢定障礙類別與程度？何時開始說話？
- 3.個案醫療史
- 4.個案教育史
- 5.個案與父母長輩溝通互動情形
- 6.個案與手足溝通互動情形
- 7.個案與鄰居溝通互動情形
- 8.敘述個案主要的困難與需求？
- 9.對社會故事教學的看法與期待

完稿訪談題目：

- 1.家庭現況描述 (家中成員、照顧者、背景)
- 2.個案何時檢定障礙類別與程度？何時開始說話？
- 3.個案醫療史
- 4.個案教育史
- 5.個案與父母長輩溝通互動情形
- 6.個案與手足溝通互動情形
- 7.個案與鄰居溝通互動情形
- 8.個案在教育場境中(物理治療、認知課等)與老師或同學溝通互動情形
- 9.敘述個案主要的困難與需求？
- 10.對社會故事教學的看法與期待

(二)老師訪談大綱

綜合多位專家學者意見，為避免題目讓受訪者有疑惑的空間，將訪談大綱第二題的「老師背景與教學態度描述」改成較為具體的「老師背景與對個案教學態度描述」；並請老師在分享個案狀況時，可就溝通時的內容、主題、表達方式等做詳細敘述，因此，將訪談大綱第四、五題的問題後面，再加上「請舉出例子並詳加說明」，最後始完成老師訪談大綱(參閱附錄二)。初稿和完稿內容如下：

初稿訪談題目：

- 1.班級現況描述(學生人數、個案就讀時間)
- 2.老師背景與教學態度描述？
- 3.個案剛入園所的融合適應情形？
- 4.個案與同儕溝通互動情形？
- 5.個案與老師溝通互動情形？
- 6.敘述個案主要的困難與需求？
- 7.對社會故事教學的看法與期待

完稿訪談題目：

- 1.班級現況描述(學生人數、個案就讀時間)
- 2.老師背景與對個案教學態度描述？
- 3.個案剛入園所的融合適應情形？
- 4.個案與同儕溝通互動情形？(請舉出例子並詳加說明)
- 5.個案與老師溝通互動情形？(請舉出例子並詳加說明)
- 6.敘述個案主要的困難與需求？
- 7.對社會故事教學的看法與期待

二、觀察記錄表

依據研究對象的特質與需求，研究者自編「行為觀察描述記錄表」(參閱附錄三)和「行為反應次數紀錄表」(參閱附錄四)；研究者將每次觀察個案的內容，詳細記錄於行為觀察描述記錄表內，作為質性研究觀察描述之依據；而行為反應次數紀錄表主要是利用觀察個案的情境，記錄關於主動表達、被動回應、不當溝通行為的表現次數，作為量化研究的依據。

研究者為觀察個案的日常行為，根據劉明松(2008)參考自Ronald的功能性行為評量，確定其行為發生的功能或目的，以發展適合的教學介入方案，最後改編而成的「行為觀察描述記錄表」；「行為反應次數紀錄表」則是經由一位早療老師、音樂治療師同時兼任輔大心理系講師、唐氏症基金會附設歡喜永和學園主任等三位接觸過個案的特教老師，皆熱心給予建議及修改，並透過與指導教授多次的討

論而編製完成，「行為反應次數紀錄表」如下表3-3所示。

表3-3 行為反應次數紀錄表

主動表達			被動回應(必須在三秒內做出反應)		
目標行為表現	正確反應	不當反應	目標行為表現	正確反應	不當反應
1.主動打招呼(你好、早安、再見)			1.回應他人打招呼(你好、早安、再見)		
2.說出自己意願(我要○○)			2.接受/拒絕他人請求(同學借東西，回答「好」且願意借)		
3.借東西(請借我○○好嗎?)			3.回應他人提問(問「午餐吃甚麼」，會回答「咖哩飯」、「不知道」)		
4.對不懂的事尋求協助(請幫/教我○○好嗎? 請問○)			4.拒絕他人(不要碰我、不要拿我東西、不要幫我)		
5.提出問題(你在做甚麼?)			5.承認自己負面的感覺(問「好不好」、「喜不喜歡」，會回答「不好」、「不喜歡」)		
6.其他主動表達			6.其他回應他人		
主動表達次數統計			回應他人次數統計		
主動表達目標行為描述			回應他人目標行為描述		

三、參與觀察法

研究者為了解個案在幼稚園內，課堂上的行為表現以及目標行為的變化情形，將前往園所觀察的資料，運用文字描述，整理成行為觀察描述記錄表，以幫助研

究者完整觀察個案在實驗前、中、後的行為變化情形。過程中，以攝影機、相機作為輔助工具，並與量化的「行為反應次數」資料相對照，增加觀察的信效度。

四、社會故事教材

本研究的社會故事教材，參考Gray(1994)所提供的編製原則及方法，將個案在溝通上面臨的困難情境，編製成社會故事讀本，故事內容包含有主動表達、被動回應二大主題。依據個案程度，故事本文選擇文字少而照片大的呈現方式，讓個案能循著照片的視覺線索，加強對社會故事內容的記憶力。故事中會搭配順序照片，作為教學時講解的輔助教材，也可作為社會故事理解測驗的檢核工具。

五、教學器材

本研究器材包括有攝影機、相機器材，皆為蒐集資料的輔助工具，主要在觀察記錄個案的日常溝通互動情形，以及實驗教學介入後研究者自己的教學反省；從錄影帶中再次檢視個案的目標行為反應，作為軼事記錄和教學省思之參考依據。

六、其他相關工具

(一)家長同意書

研究進行前，為取得家長同意拍攝的書面資料(參閱附錄五)。

(二)專家效度檢核表

- 1.家長訪談大綱檢核表(參閱附錄十一)：主要在檢核研究者自編的家長訪談大綱內容，有無符合研究主題以利於資料蒐集。
- 2.老師訪談大綱檢核表(參閱附錄十二)：主要在檢核研究者自編的老師訪談大綱內容，有無符合研究主題以利於資料蒐集。
- 3.行為反應次數紀錄檢核表(參閱附錄十三)：主要在檢核研究者自編的行為反應次數紀錄內容，有無符合個案之行為表現和研究主題，並達到資料蒐集的確實性。
- 4.社會故事專家效度檢核表(參閱附錄六、七、八、九)：主要在檢核研究者的社會故事內容，有無依據個案特殊的需求，符合個案能力與興趣。

(三)手偶娃娃

教學中利用手偶娃娃，讓個案模擬故事中的實際情境，達到寓教於樂的功效。

第四節 實驗教學設計

研究者參考Gray(2000)和楊蕢芬(2005)提供的社會故事撰寫步驟，在撰寫執行上有一個實質的策略模式，撰寫流程為：找出主題目標、蒐集訊息資料、撰寫社會故事、進行故事教學。

研究者觀察唐氏兒在普通幼稚園的生活適應情形，發現與班上同學比起來，唐氏兒的主動表達和被動回應的溝通能力明顯落後，尤其是不懂得拒絕別人、不敢表達負面情緒、不懂得尋求協助、不會主動告知去向等等，依照以上這些溝通弱點，設計出相關的社會故事讀本。

一、研究設計

本研究採單一受試實驗設計的跨行為多基準線設計，透過社會故事教學，唐氏症幼兒是否能增加「主動表達想法」、「尋求協助」、「拒絕他人」、「回應他人」四種適當溝通目標行為的次數，以及減少「主動表達想法」、「尋求協助」、「拒絕他人」、「回應他人」四種不適當溝通目標行為的次數，本實驗設計分為基線期、實驗處理期、維持期三個階段，實驗設計的縱軸為目標行為的出現次數，橫軸為觀察的天數(如圖3-3)。

(一)基線期A

依據跨行為多重基準線設計原則，不同的行為皆有其獨立的功能，而每一行為在基線期達到穩定後，將開始進入實驗處理期(杜正治譯，1994)。「主動表達想法」的基線期為期二周，共6天；「尋求協助」的基線期為期四周，共12天；「拒絕他人」的基線期為期六周，共18天；「回應他人」的基線期為期八周，共24天。

(二)實驗處理期B

為期二周，共六堂課。

(三)維持期A

進入維持期後，為了能更詳細明確觀察個案的學習成效，每一行為的維持期皆持續到實驗結束為止。

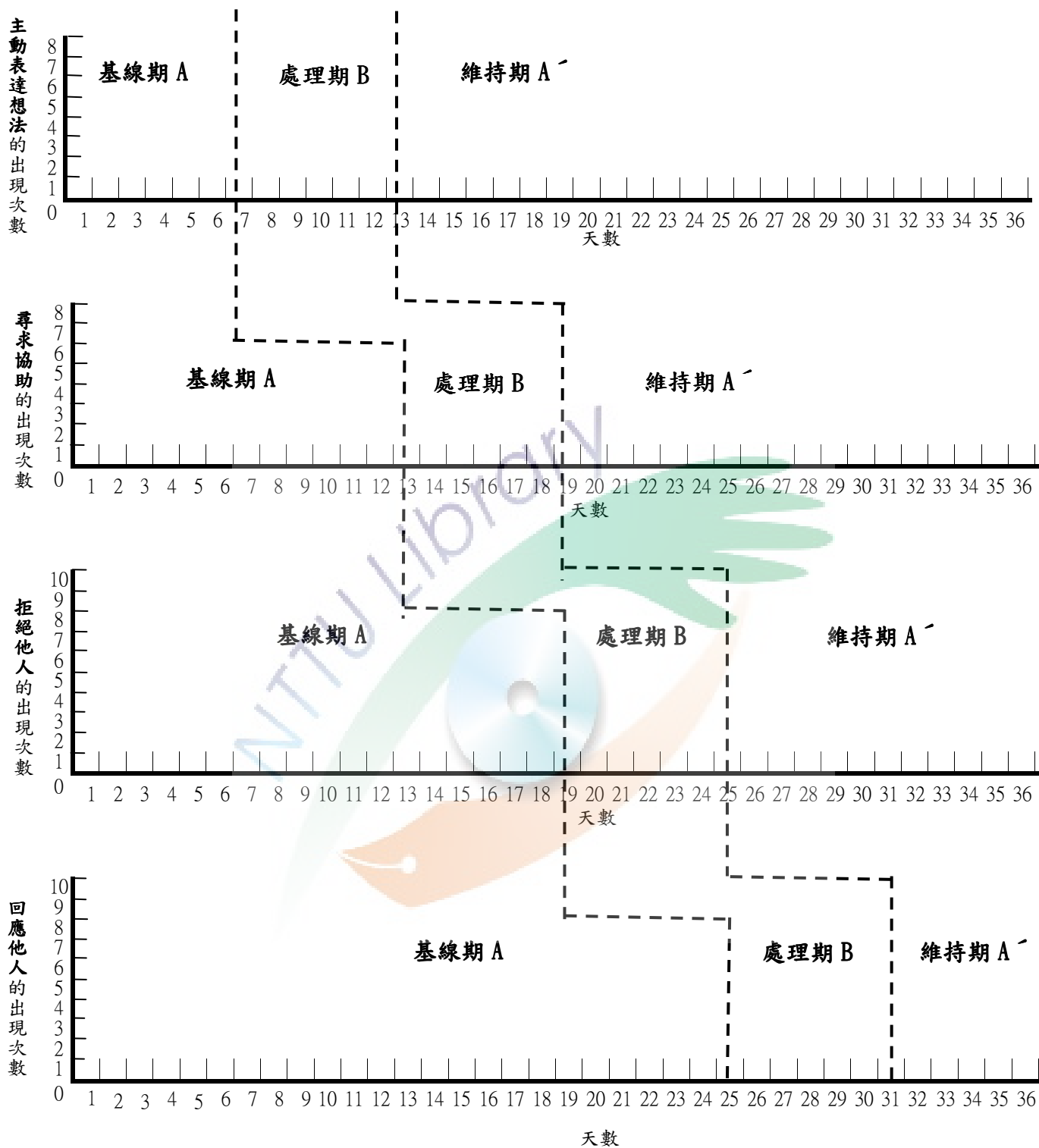


圖 3-3 實驗設計圖

二、教學設計

研究者從唐氏兒的觀點撰寫故事本文，在簡短文字中加入照片，並依照句型比例-每二到五句描述句、觀點句、肯定句、合作句，即搭配零到一句的指導句或控制句，並結合Baker(2001)社會故事照片的設計概念，每一句社會故事文字下面，會加入個案的生活照，幫助個案容易理解真實情境；研究者觀察個案程度，採用個案照片取代圖片的方式，製做成專屬的故事內容和理解測驗。社會故事教學的內容目標分為主動表達和被動回應二個類別類，包括：主動表達類別的「我要上廁所」、「請借我衛生紙好嗎」二種目標行為，被動回應類別的「我不要借你」、「我不知道」二種目標行為。

(一)社會故事主題一：告訴老師「我要上廁所」

- 1.我是○○(描述句)
 - 2.我喜歡上學(描述句)
 - 3.上課時，老師希望小朋友坐在教室裏(觀點句)
 - 4.下課時，我要去上廁所(描述句)
 - 5.我想上廁所，我會舉手說「我要上廁所」(指導句)
 - 6.老師才會知道「我要上廁所」(觀點句)
 - 7.老師知道後會讓我上廁所(肯定句)
 - 8.我好棒，我會告訴老師「我要上廁所」(控制句)
- 理解測驗(每題學生以口頭描述和指認照片作答)

- 1.上課時，老師希望小朋友待在哪裡？
- 2.上課時，老師會不會讓小朋友上廁所？
- 3.上課時，小朋友想上廁所怎麼辦？
- 4.這個故事在說甚麼？

(二)社會故事主題二：要求同學「請借我衛生紙好嗎」

- 1.我是○○(描述句)
 - 2.我喜歡上學(描述句)
 - 3.我每天會帶書包，書包裡有書、橡皮擦和衛生紙(描述句)
 - 4.如果我忘記帶衛生紙，我會對小朋友說「請借我衛生紙好嗎」(指導句)
 - 5.小朋友就會知道「我沒帶衛生紙」，會願意借我衛生紙(合作句)
 - 6.當我說「請借我衛生紙好嗎」，小朋友會覺得我很有禮貌(觀點句)
 - 7.我好棒，我會問小朋友「請借我衛生紙好嗎」(控制句)
- 理解測驗(每題學生以口頭描述和指認照片作答)

- 1.上學時，要帶哪些東西？

- 2.忘了帶衛生紙怎麼辦？
- 3.我要說甚麼，小朋友才會借我衛生紙？
- 4.這個故事在說甚麼？

(三)社會故事主題三：告訴同學「我不要借你」

- 1.我是○○(描述句)
 - 2.我喜歡上學(描述句)
 - 3.我每天會帶書包，書包裡有書、橡皮擦和衛生紙(描述句)
 - 4.當小朋友說「請借我橡皮擦好嗎」(描述句)
 - 5.我不想借，就會說「我不要借你」(指導句)
 - 6.如果我沒有說話，小朋友會以為我要給他橡皮擦(觀點句)
 - 7.告訴小朋友「我不要借你」，小朋友就不會拿走橡皮擦(肯定句)
 - 8.我好棒，我會告訴同學「我不要借你」(控制句)
- 理解測驗(每題學生以口頭描述和指認照片作答)
- 1.上學時，要帶哪些東西？
 - 2.小朋友說「請借我橡皮擦好嗎」，是甚麼意思？
 - 3.不想借橡皮擦給小朋友的時候，我應該怎麼做？
 - 4.這個故事在說甚麼？

(四)社會故事主題四：告訴老師「我不知道」

- 1.我是○○(描述句)
 - 2.我喜歡上學(描述句)
 - 3.上課時，老師會問問題(描述句)
 - 4.聽到老師問問題，我會回答老師(指導句)
 - 5.如果我不知道答案，我會說「我不知道」(指導句)
 - 6.老師就會告訴我答案(合作句)
 - 7.如果我沒有說話，老師會以為我知道了(觀點句)
 - 8.我好棒，我會告訴老師「我不知道」(控制句)
- 理解測驗(每題學生以口頭描述和指認照片作答)
- 1.老師問我問題的時候，我會怎麼做？
 - 2.我不會回答的時候，我要說甚麼？
 - 3.當我說不知道的時候，老師會不會生氣？
 - 4.如果我沒有回答老師問題，老師會以為我怎麼樣？
 - 5.這個故事在說甚麼？

本研究考量到唐氏兒的認知和語言能力的限制，選擇使用個案照片搭配文字的方式進行教學，故事版面採用一頁一句話且一張照片的編輯模式，每張照片皆

可重覆黏貼，教學時可撕下做為理解測驗時的輔助工具。為使個案易於理解及閱讀，研究者多次與家長、幼稚園老師、早療老師和特教系教授商討故事語詞的使用以及四則故事的教學順序，並透過指導教授的協助，在不影響社會故事編製原則的情況下，老師建議將唐氏兒難理解的抽象形容詞和過長句子修改，最後完成四則社會故事(參閱附錄十)。

三、實施流程

研究者考量個案的特殊需求以及就讀幼稚園的課程進度，以不干擾班級秩序的前提下，進入園所觀察實驗。教學環境、觀察準則與教學流程分述如下。

(一)教學環境

本研究的實驗觀察場所選在個案就讀的幼稚園。個案在今年九月開始，從中班升到大班就讀，班上同學都是相處二年的原班同學，因此，個案對園所的環境非常熟悉，班級老師也認為個案升上大班後，並無產生適應不良的情形，選擇在熟悉的園所進行觀察應是不錯的選擇。

社會故事教學地點是借用園所內的小班教室，此間教室平時並無做其他用途，正好適合進行一對一的社會故事教學，選擇每周一、四、五的午休後時間進行教學，教學時間每次為30分鐘。

(二)觀察準則

觀察個案的時間選在每周一、四、五的下午第二節課，此段時間是屬於較為自由輕鬆的彈性課程，也是快接近回家的時間，正好可以觀察個案與同學、老師間的溝通互動情形，每次觀察時間為三十分鐘；若觀察期間少有同學與個案的溝通互動行為，會安排老師或同學去向個案借東西、問問題等，觀察個案反應，以利資料蒐集。若遇到例假日或是個案請假等事宜，以至當天無法完成觀察記錄，研究者將另找時間補足觀察時段。

觀察重點以個案的主動表達、被動回應的正確反應次數，以及不適當溝通行為反應的次數為主，考量個案的能力和特殊需求，研究者製訂溝通行為正確反應和不當反應的觀察記錄原則，詳細說明如表3-4所示。

表3-4 溝通行為正確與不當反應觀察原則

反 向 度 行 為 應		正確反應	不適當反應
主動表達	主動打招呼- 「你好」	1. 能主動說「你好」 2. 叫對方名字 3. 露出微笑。	1. 叫「喂」 2. 見到人沒反應。
	說出自己意願- 「我要上廁所」	1. 會舉手或走到老師旁邊表達溝通意願，並且會用口語方式說出「尿尿」、「廁所」等字眼。 2. 用手勢或肢體等非口語方式溝通，口頭提示下願意說出「我要上廁所」。	1. 未告知去向，自行去廁所。
	借東西- 「請借我衛生紙好嗎」	1. 會主動要衛生紙，並用口語方式說出「借我」、「沒有衛生紙」等字眼。 2. 用手勢或肢體等非口語的方式溝通，口頭提示下願意說出「請借我衛生紙好嗎」。	1. 直接拿走衛生紙。 2. 發呆，不知如何反應。
	對不懂的事尋求協助-「請幫忙」	1. 會找同學、老師幫忙，並會用口語方式說出「幫忙」、「不會」等字眼 2. 用手勢或肢體等非口語的方式溝通，口頭提示下願意說出「請幫忙」。	1. 發呆，不知如何反應。 2. 生氣。
	提出問題- 「你在做甚麼？」	好奇、想聊天或是想建立關係時，會說出「幹嘛」、「做甚麼」等字眼。	叫「喂」。
	回應他人打招呼- 聽到「你好」	聽到他人說「你好」，會在三秒內回應說「你好」。	1. 發呆，不知如何反應。 2. 低頭、蒙臉等拒絕回答態度
被動回應	接受他人請求-同學借橡皮擦，會說「好」且願意借	1. 聽到同學說「請借我橡皮擦」，會在三秒內回應說「好」，且拿橡皮擦給同學。 2. 聽到同學說「請借我橡皮擦」，會在三秒內回應說「不好」，且不借橡皮擦。	1. 發呆，不知如何反應。 2. 說「好」，但不願意借。 3. 說「不好」，但願意借。
	回應他人提問-聽到問「午餐吃甚麼」，會說出正確答案	1. 聽到他人問問題，若知道正確答案，能在三秒內說出。 2. 聽到他人問問題，若不知道答案則需在三秒內回應說「不知道」。	1. 發呆，不知如何反應。 2. 低頭、蒙臉等拒絕回答態度
	拒絕他人- 「不要拿我東西」	1. 遇到東西被拿走，用口語方式說出「不要」、「我的」等字眼 2. 用搖手等非口語的方式溝通，口頭提示下願意說出「不要拿我東西」。	1. 發呆，不知如何反應。 2. 用搶的方式取回。
	承認負面的感覺-聽到問「喜不喜歡」，會回答「不喜歡」	聽到他人問「喜不喜歡寫功課」，會誠實表達自己感覺，並在三秒內回應說「不喜歡」。	1. 低頭、蒙臉等拒絕態度。 2. 點頭，但不願意寫功課。

(三)教學流程

每次社會故事教學開始之前，研究者為讓個案了解本次教學進行的目的與流程，也尊重個案「知」的權利，會先以半結構式的方式介紹教學內容大綱，如：步驟一-講解社會故事照片、步驟二-念讀社會故事、步驟三-手偶演練、步驟四-再次複習社會故事、步驟五-理解測驗；個案清楚上課步驟後，開始進行教學，教學流程圖(如圖3-4)詳述如下。

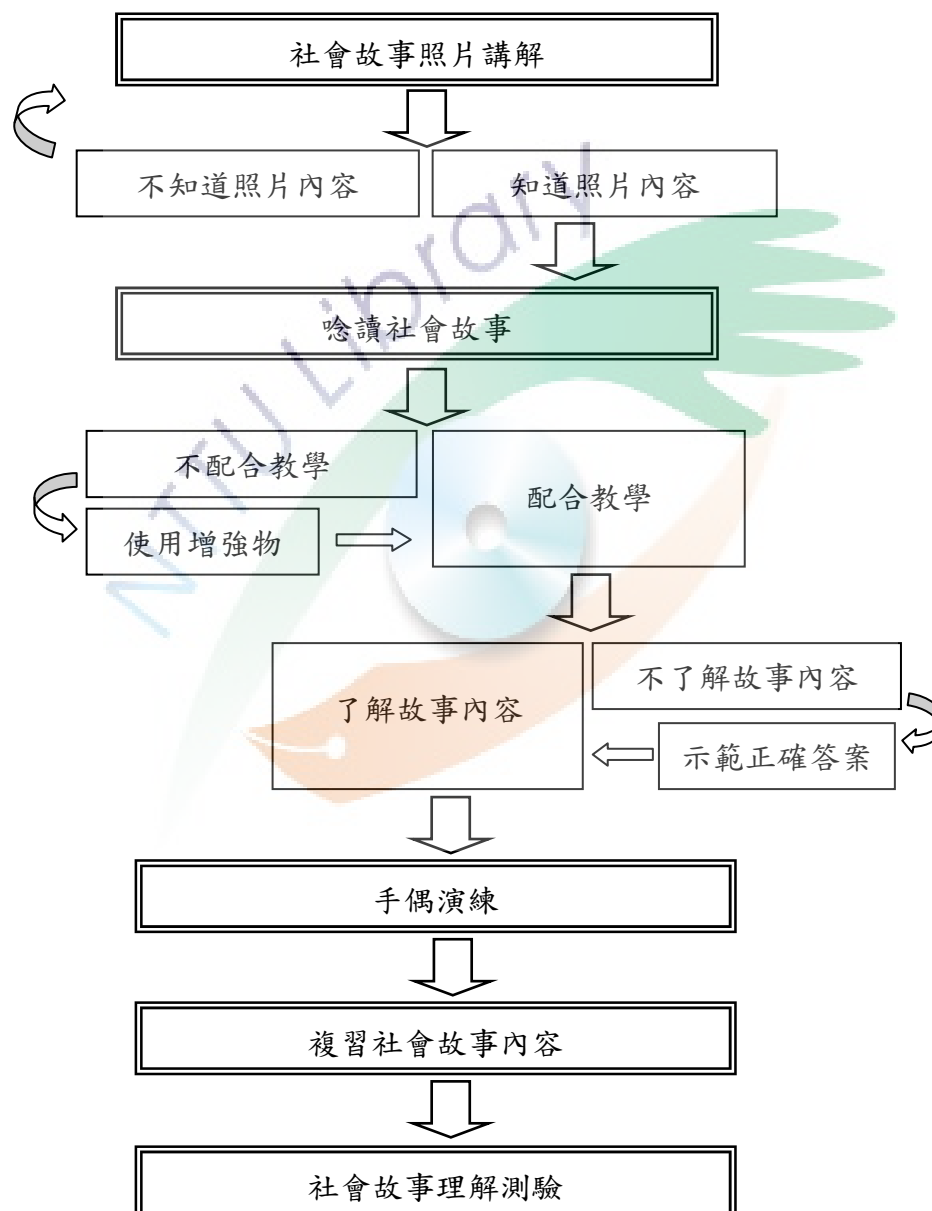


圖 3-4 教學流程圖

1.社會故事照片講解

研究者實際拍攝個案與生活情境照片，利用照片搭配文字，真實反應個案的目標行為，依照片順序解釋社會故事內容，藉以幫助理解類化到日常生活情境，並以簡單的口頭提問方式確認個案知悉照片內容。例如：這是誰？照片裡有甚麼人？大家在做甚麼？

2.唸讀社會故事

個案目前識字量少，研究者會帶著個案一個字、一個字的唸讀社會故事，講解每句內容所表達的溝通訊息和適當反應，並以簡單的口頭提問方式加強了解故事內容，若個案無法回答，研究者則會示範正確答案讓其模仿；若遇到個案不理解的句子和情境時，研究者會呈現故事照片或是進一步的舉例說明。過程中不會出現任何負增強的行為改變方式，若個案出現不願意配合的態度，將給予增強物提升個案學習動機，例如：社會性增強-口頭讚美、give me five、擁抱等，增強物-餅乾、糖果等。

3.手偶演練

準備可愛手偶娃娃，請個案選一個娃娃作為自己的角色，在研究者安排的情境中，利用手偶娃娃演練故事中的內容。演練時，個案若出現不適當溝通反應，研究者會呈現照片或是適時的口頭提示，幫助個案訊息連結，進而建立適當溝通行為。此外，研究者會在過程中模擬類似情境，例如：想要上廁所的情境是在午餐時間、排隊時間、體育時間等，該如何表達？

4.複習社會故事內容

為讓個案更加熟悉故事的文字和內容，並提升學習成就感，選擇在故事理解測驗之前，帶領個案再次唸讀社會故事。

5.社會故事理解測驗

社會教學結束之前，作為評量個案理解故事的測驗工具。研究者以口頭提問的方式進行測驗，個案用指認故事照片的方式作答，指認出照片後，再讓個案口語描述照片答案；最後，請個案將所有的故事照片依順序正確排列。

第五節 研究流程

本節在說明研究之程序步驟，研究流程包括五個階段：準備期、基線期、實驗處理期、維持期、資料處理期。準備期為期四個月，主要在蒐集資料、確定適合的個案；實驗研究開始後，基線期依據跨行為多重基準線設計原則，不同的行為皆有其獨立的功能，而每一行為在基線期達到穩定後，將開始進入實驗處理期(杜正治譯，1994)，經過六堂課的實驗教學後，進入最後的維持期階段，為了能更詳

細明確觀察個案的學習成效，每一行為的維持期皆持續到實驗結束為止；資料處理期為期二個月，主要在整理研究資料與論文撰寫。以上每個階段茲就研究者、幼稚園老師、家長、研究對象四種角色，依角色不同而所需配合研究的工作分配如表3-5所示。

表3-5 研究進度表

研究 進度	研究者	幼稚園老師	家長	學生
準備期 (九十七年八月至十二月)	1. 文獻蒐集 2. 確定研究對象 3. 實地觀察學生 4. 確定目標行為 5. 編制社會故事 6. 製作故事教材 7. 撰寫研究計畫	1. 同意協助配合研究 2. 提供基本資料，了解學生能力現況 3. 接受訪談 4. 班級老師同意成為協同觀察者 5. 安排適合觀察的課堂節次	1. 同意協助配合研究 2. 提供基本資料，了解學生背景及日常作息 3. 接受訪談 4. 簽署「教學影帶拍攝同意書」	1. 觀察評量溝通能力 2. 觀察同儕間的溝通互動能力 3. 拍照
基線期 (九十八年二月)	1. 觀察學生(基線期為期二周) 2. 拍攝蒐集觀察資料 3. 紀錄學生適當與不當的溝通反應 4. 訪問家長、老師	1. 協同觀察者觀察學生 2. 協同觀察者紀錄學生適當與不當的溝通反應 3. 接受訪談	1. 了解研究進度 2. 接受訪談	1. 不干擾學生情況下，安排他人借東西或問問題，每次以相同情境相同次數的安排為準
處理期 (九十八年三月至四月)	1. 進行為期八周的社會故事教學 2. 拍攝實驗教學影帶 3. 拍攝蒐集觀察資料 4. 紀錄學生適當與不當的溝通反應 5. 訪問家長、老師	1. 安排一間社會故事教學的教室 2. 協同觀察者觀察學生 3. 協同觀察者紀錄學生適當與不當的溝通反應 4. 接受訪談	1. 了解研究進度 2. 接受訪談	1. 接受社會故事教學 2. 不干擾的情況下，安排他人借東西或問問題

表3-6 (續)

維持期 (九十八年四月—五月)	1. 撤除社會故事教學 2. 拍攝蒐集觀察資料 3. 紀錄學生適當與不當的溝通反應 4. 訪問家長、老師	1. 協同觀察者觀察學生 2. 協同觀察者紀錄學生適當與不當的溝通反應 3. 接受訪談	1. 了解研究進度 2. 接受訪談	1. 無社會故事教學，只單純上學 2. 不干擾的情況下，安排他人借東西或問問題
資料處理期 (九十八年五月—七月)	1. 資料整理 2. 論文撰寫	1. 填寫社會效度問卷 2. 結束研究	1. 填寫社會效度問卷 2. 教導並給予社會故事教材 3. 結束研究	1. 告知實驗教學結束

本研究之實施程序，依照時間順序撰寫研究執行進度，整理出以下的研究設計流程圖(如圖3-5)。

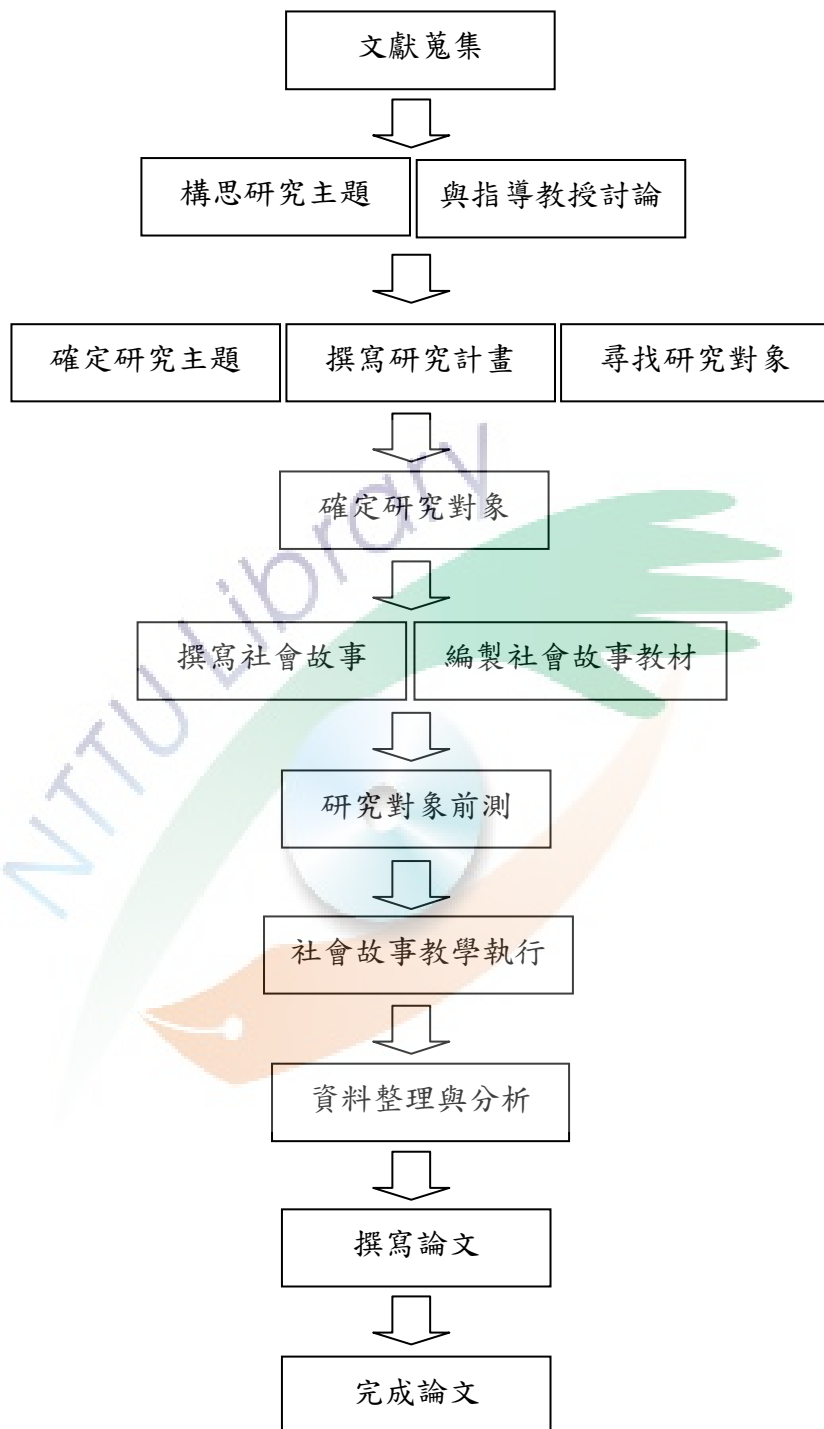


圖 3-5 研究設計流程圖

第六節 資料處理與分析

本研究主要是探討唐氏兒進行社會故事教學之個案研究，過程中為求資料的確實性與嚴謹性，採用質性研究的描述方式，並搭配量化的統計資料，運用不同階段蒐集的資料，將採取目視分析法、質性資料以及信效度測量三種分析處理方式，以了解研究對象在主動表達、被動回應和不適當溝通反應行為的改變。

一、目視分析法

研究者利用「行為反應次數紀錄表」觀察個案的反應行為，計算出各目標行為的表現統計，依數據建立個案主動表達、被動回應和不適當溝通反應的學習成效曲線圖，製作出目視分析表，並進而分析研究結果之成效。

二、質性資料

本研究的質性資料包括有研究者的觀察記錄、實驗教學中的觀察記錄、家長的訪談記錄、老師的訪談記錄以及個案其他教育場域中的訪談記錄，為了記載上的便利性，將研究者的觀察記錄以(觀○年○月○日)代替，實驗教學中的觀察記錄以(教觀○年○月○日)代替，家長的訪談記錄以(家訪○年○月○日)代替，老師的訪談記錄以(校訪○年○月○日)代替，個案在其他教育場域中的訪談記錄以(教訪○年○月○日)代替。

三、信效度測量

(一)觀察者間一致性

本研究為避免研究者的主觀因素影響研究成效，邀請另二名觀察者成為協同觀察者，即是個案的幼稚園老師。此二位觀察者在幼教的教學經驗已達六年以上，對本研究表達支持的態度，並願意全力配合研究的進行。研究者在實驗進行前，先向協同觀察者說明測量工具的記錄方法與準則，並一邊觀察個案的目標行為，一邊使用「行為反應次數紀錄表」，最後討論評分的差異性。如此反覆數次，直到觀察者一致性達80%以上，始進行觀察(楊孟麗、謝水南譯，2005：244)，計算公式如下表3-6。

表3-6 觀察者間一致信度計算公式

$\frac{\text{甲乙觀察者觀察記錄一致之次數}}{\text{甲乙觀察記錄一致之次數} + \text{甲乙觀察記錄不一致之次數}} \times 100\% = \text{一致百分比}$
--

(二)社會故事信效度

本研究的社會故事撰寫，由研究者針對唐氏兒自編的教材，其中經過不斷的觀察、訪談(附錄一、附錄二)、與指導教授討論、專家檢核(附錄六、附錄七、附錄八、附錄九)以及個案重要他人給予的建議，製作出故事本文。研究者為檢視實驗教學步驟的確實性，設計社會故事教學程序檢核表，將於每次實驗教學後，進行程序檢核。研究結束後，為了解故事教學對個案溝通能力的影響，請班級老師與家長填寫意見調查問卷，之後再將資料加以分析整理，從而歸納出研究教學成效。



第四章 研究結果與討論

本研究採用單一受試實驗研究法中的跨行為多重基準線 A-B-A' 設計，運用社會故事的實徵性教學研究，探討社會故事教學對唐氏症幼兒主動溝通行為的影響。本研究共進行三十六節次為期十二週的教學實驗，實驗階段分為基線期、處理期和維持期，並在過程中進行相關的訪談與觀察記錄，以了解個案經過社會故事教學介入後，適當與不適當溝通行為的變化情形，並依據本研究結果做進一步的討論。

本章共分為三節，第一節為社會故事教學對增進適當溝通行為的成效，第二節為社會故事教學對減少不適當溝通行為的成效，第三節為綜合性討論。

第一節 社會故事教學對增進適當溝通行為的成效

本節主要依據個案在接受社會故事教學後，個案的「主動表達想法」、「尋求協助」、「拒絕他人」、「回應他人」四種目標行為的出現次數，以圖示法(如圖 4-1)、C 統計和視覺分析法來進行結果分析比較。

圖示法是以曲線圖的方式呈現，縱軸表示在固定的觀察時間內，個案出現正確溝通反應的次數，橫軸表示的是教學實驗的天數，從圖中可清楚看出四種適當溝通行為在基線期、處理期和維持期各階段的變動情形。

視覺分析法參考自許天威(2003)的個案實驗研究法，從曲線圖中分別判讀階段內目標行為的曲線走勢方向、走勢穩定性、水平高低、水平穩定性和標準差，以及比較階段間曲線的走勢轉變、走勢穩定性、水平差距和重疊百分比。當視覺分析法難以判斷資料時，C 統計能夠以量化數據清楚分析研究結果，評估出個案在接受社會故事教學後的學習成效。以下分別以四種溝通目標行為出現次數的圖示資料、階段內變化、相鄰兩實驗階段間的變化進行討論，並輔以平常的觀察記錄資料，以探討本次教學實驗對增進適當溝通行為的成效。

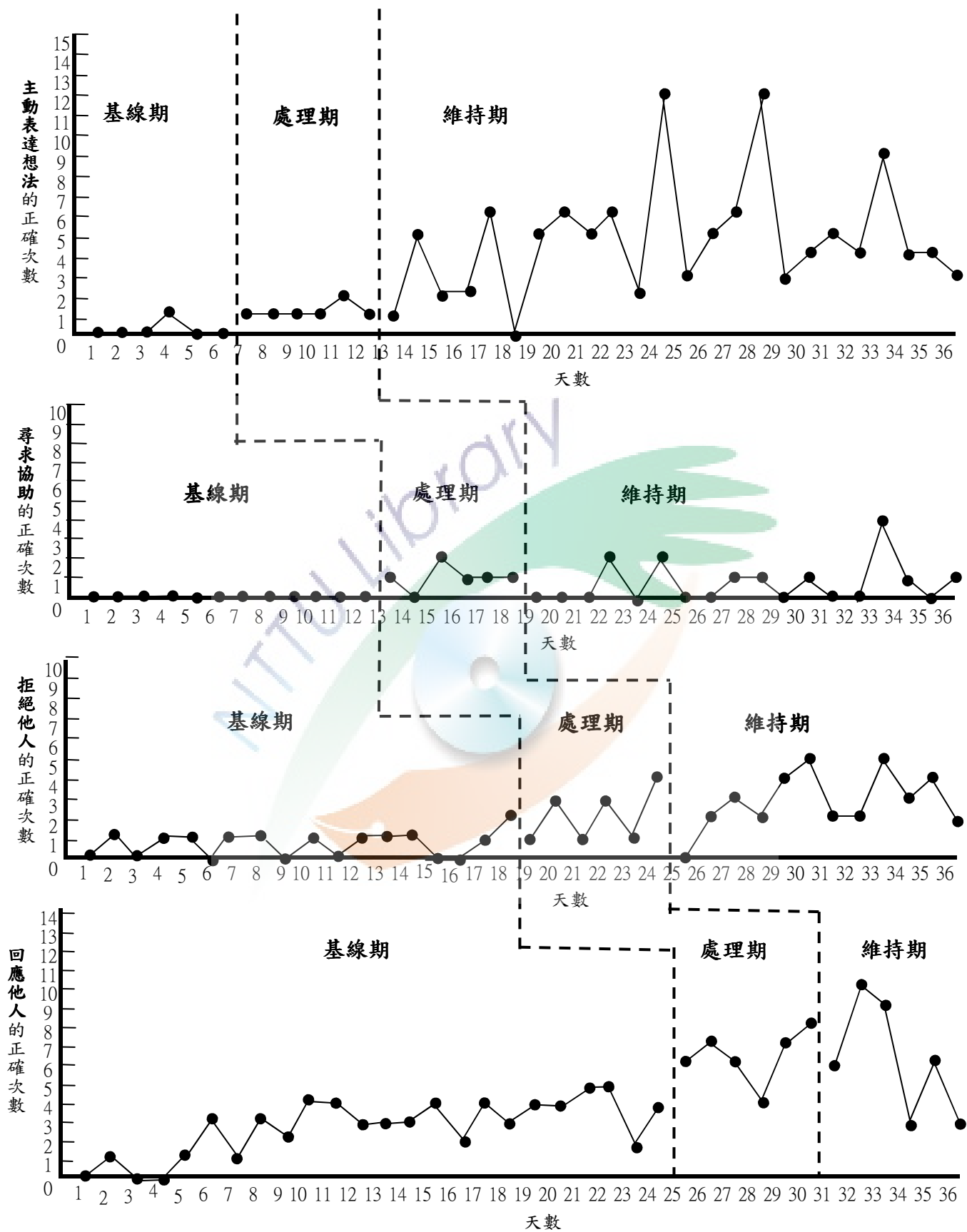


圖 4-1 四種適當溝通行為出現次數圖

一、「主動表達想法」適當溝通行為資料分析

針對個案「主動表達想法」的溝通目標行為，所進行的第一則社會故事「告訴老師-我要上廁所」，基線期共進行6天，處理期進行6天，維持期長達24天直到實驗結束為止。本研究為避免研究者的主觀因素影響研究成效，邀請另二名觀察者成為協同觀察者，即是個案的二名幼稚園老師，以考驗觀察者一致性。「主動表達想法」溝通目標行為的觀察信度為100%，如表4-1。

表4-1 觀察者對「主動表達想法」溝通目標行為出現次數之記錄

觀察者 天數	研究者	觀察者一	觀察者二
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	1	1	1
5	0	0	0
6	0	0	0
7	1	1	1
8	1	1	1
9	1	1	1
10	1	1	1
11	2	2	2
12	1	1	1
13	1	1	1
14	5	5	5
15	2	2	2
16	2	2	2
17	6	6	6
18	0	0	0
19	5	5	5
20	6	6	6
21	5	5	5
22	6	6	6
23	2	2	2
24	12	12	12
25	3	3	3
26	5	5	5
27	6	6	6
28	12	12	12
29	3	3	3
30	4	4	4
31	5	5	5
32	4	4	4
33	9	9	9
34	4	4	4
35	4	4	4
36	3	3	3

(一)「主動表達想法」圖示資料分析

研究者根據觀察記錄繪製的「主動表達想法」適當行為出現次數圖(如圖4-2)，從圖中可以看出基線期、處理期、維持期的曲線變化情形；曲線越高，

代表出現「主動表達想法」正確的次數越多，社會故事教學的學習成效就越好；曲線越低，代表出現「主動表達想法」正確的次數越少，社會故事教學的學習成效就越差。

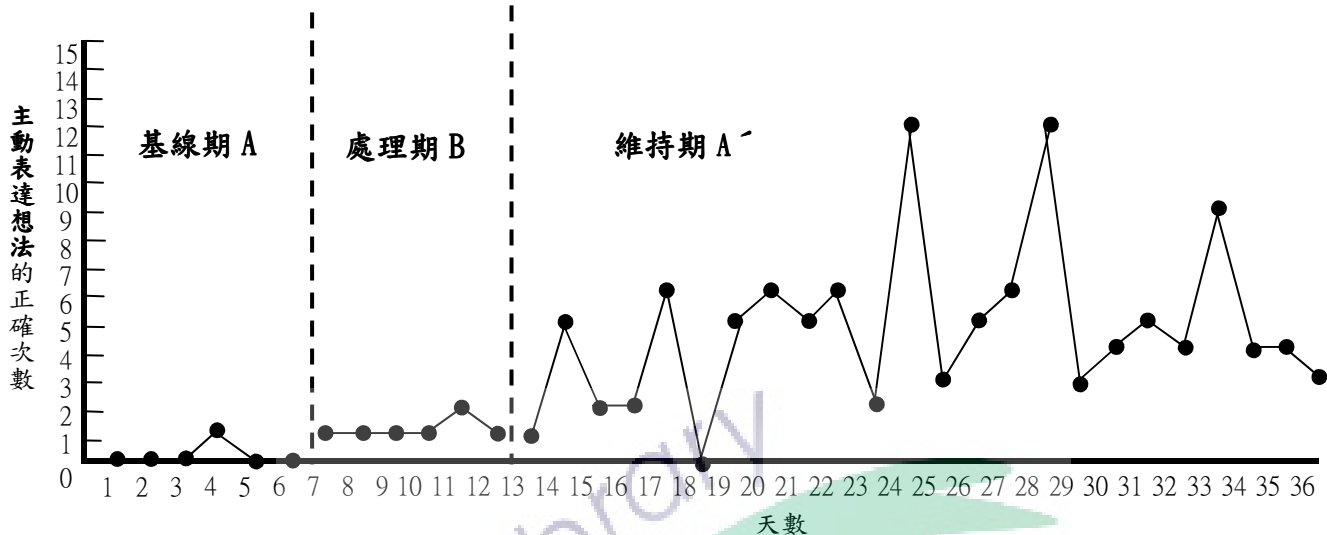


圖 4-2 「主動表達想法」適當行為出現次數圖

由圖4-2處理期內資料點的分佈，普遍都高於基線期內資料點的分佈，而處理期的曲線大致上也高於基線期的曲線，表示個案在經過社會故事教學後，處理期出現的「主動表達想法」適當溝通行為多於基線期，因此，社會故事教學的介入，可提高個案的「主動表達想法」適當溝通行為。

從圖中也可看出，維持期內資料點的分佈，多數都高於處理期內資料點的分佈，只有在第18天時出現例外的情況，研究者曾就此一情況詢問老師，原因出在個案當天沒睡午覺，所以下午的時間就顯得沒精神；維持期雖然呈現出的是高低起伏落差大且不穩定的曲線，但大致上仍高於處理期的曲線，表示個案在經過社會故事教學後，維持期出現的「主動表達想法」適當溝通行為多於處理期；而從不穩定的維持期曲線圖，可看出個案在短短30分鐘的觀察時間內，能出現最多12次的「主動表達想法」適當行為，再拿來與基線期最多只出現1次的情況比較，發現個案在表面上維持期呈現不穩定狀態，但是否也意味著個案在此目標行為向度上，其實還有更多發展的可能性？因此，個案在社會故事教學結束後，不但能繼續增加「主動表達想法」的適當溝通行為，還具有維持效果。

(二)「主動表達想法」階段內視覺分析

研究者根據圖4-2的資料，判讀算出曲線的走勢方向、走勢穩定、水平高低、水平穩定、階段標準差等數個向度，並依此判斷個案在基線期、處理期、維持期的效果穩定度(如表4-2)；判讀走勢穩定和水平穩定的決斷值為20%。

表4-2 「主動表達想法」適當行為階段內的變化情形

視覺分析項目		視覺分析結果		
1. 目標行為		每次觀察時間內出現「主動表達想法」的次數		
2. 實驗設計		A-B-A´設計		
3. 觀測信度		100%		
4. 分析階段		(A)基線期	(B)實驗處理期	(A´)維持期
5. 階段長度		6	6	24
6. 走勢方向		—	—	—
7. 走勢解讀		未變(=)	未變(=)	未變(=)
8. 走勢穩定(決斷值 20%)		穩定(83%)	穩定(83%)	變異(38%)
9. 水平高低	平均數	0.17	1.17	4.67
	區域	0 至 1	1 至 2	0 至 12
10. 水平穩定		穩定(83%)	穩定(83%)	變異(38%)
11. 階段標準差		0.37	0.36	4.21

個案在「主動表達想法」適當溝通行為的基線期階段，出現正確次數的水平區域為 0 到 1，平均次數為 0.17，走勢和水平穩定性皆呈現穩定的狀態，標準差值為 0.37。在處理期階段，出現正確次數的水平區域為 1 到 2，平均次數為 1.17，走勢方向呈現平行的情形，水平穩定性呈現穩定的狀態，標準差值為 0.36。在維持期階段，出現正確次數的水平區域為 0 到 12，平均次數為 4.67，走勢和水平穩定性皆呈現變異的狀態，標準差值為 4.21。

從表 4-2 中的標準差可發現，維持期的數據資料比基線期和處理期都來的分散，而維持期階段內的維持效果呈現不穩定的變異狀態，因此，個案於社會故事教學結束後，在「主動表達想法」適當溝通的目標行為上，維持效果是不穩定的。

(三)「主動表達想法」相鄰兩實驗階段間視覺分析

研究者根據圖 4-2 和表 4-2 的資料，製作出階段 A/B 和 B/A' 的階段間變化情形，如下表 4-3。

表 4-3 「主動表達想法」適當行為相鄰兩實驗階段的階段間變化情形

視覺分析項目		視覺分析結果	
1. 階段比較		A / B	B / A ^ˆ
2. 走勢轉變		— — (=) (=)	— — (=) (=)
3. 走勢穩定	(由) (到)	(由)穩定 (到)穩定	(由)穩定 (到)變異
4. 水平差距	平均數 差數	0.17-1.17 (+1)變好	1.17-4.67 (+3.5)變好
5. 重疊百分比		83%	17%

個案在「主動表達想法」適當溝通行為的基線期 A 到處理期 B 的階段比較，曲線走勢由原本的平行線，到處理期時依然是平行的方向，走勢穩定性由穩定到穩定，水平差距呈現+1 的變好狀態，表示此階段間具有往上進步的趨勢；重疊百分比為 83%，處理期 B 中有 5 個資料點落在與基線期 A 重疊的區域，而其餘未落在重疊區的資料點，皆高於基線期 A，表示個案受到社會故事教學介入後的影響，在「主動表達想法」適當溝通的目標行為上，此階段間出現正確行為的次數越來越多，具有正向效果。

個案在處理期 B 到維持期 A^ˆ 的階段比較，曲線走勢由原本的平行走勢，到維持期時依然是平行的方向，走勢穩定性由穩定轉成變異，水平差距呈現+3.5 的變好狀態，表示此階段間走勢雖然呈現不穩定，但仍具有大幅往上進步的趨勢；重疊百分比為 17%，維持期 A^ˆ 中有 4 個資料點落在與處理期 B 重疊的區域，而其餘未落在重疊區的資料點，除了第 18 天因未睡午覺而造成的特殊情況外，多數資料點皆高於處理期 B，表示個案結束社會故事教學的課程後，在「主動表達想法」適當溝通的目標行為上，此階段間出現正確行為的次數有增加趨勢，具有正向效果。

(四)C 統計結果

運用 C 統計的分析結果，評估個案在「主動表達想法」適當溝通行為的階段 A/B、階段 B/A^ˆ 與整個研究過程中的學習成效，如下表 4-4。

表 4-4 「主動表達想法」適當行為 C 統計摘要表

C 統計	平均值	C 值	Sc 值	Z 值
A / B	0.67	0.464	0.264	1.756*
B / A ^ˆ	4.03	0.087	0.176	0.495
A+B+A ^ˆ	3.39	0.287	0.162	1.77*

*P<.05

由表 4-4 的 C 統計考驗可發現，階段 A/B 間的 C 值為 0.464，有達到.05 的顯著水準，表示基線期 A 與處理期 B 階段間的走勢線，有一個明顯的趨勢存在，而觀察表 4-2 水平差距所呈現出平行上揚的趨勢，了解到階段 A/B 間是具有正相關，且進步程度已達到統計上的顯著水準。

階段 B/A 間的 C 值為 0.087，未達到.05 的顯著水準，表示處理期 B 與維持期 A 階段間的走勢線，沒有一個明顯的趨勢存在，而觀察表 4-2 水平差距所呈現出平行上揚的趨勢，了解到階段 B/A 間雖然有進步的跡象，但其進步的狀況並未達到統計上的顯著水準。

最後由整體基線期 A、處理期 B 以及維持期 A 的 C 統計考驗來看，C 值為 0.287，有達到.05 的顯著水準。依此可證明，個案雖然在階段 B/A 間沒有達到明顯的進步情形，但在整體表現上，社會故事教學的介入，對增加個案「主動表達想法」的適當溝通行為，是具有明顯成效。

(五)觀察記錄分析

此階段「主動表達想法」適當溝通行為的溝通能力包括：會主動說出「我要○」、「我會○」、「我想○」、「我喜歡○」等「主詞+動詞+名詞」的句型，例如：個案若只說出「名詞」而漏掉「主詞+受詞」，經過旁人提示可試著說出「主詞+動詞+名詞」的句子，則研究者可記錄為正確的「主動表達想法」1 次。以下分別依基線期、處理期與維持期的觀察資料，說明個案在各階段的「主動表達想法」行為反應。

1.基線期

研究者初期進入教室觀察時，個案對研究者是採取不理睬的態度，偶而會皺著眉頭偷瞄研究者，當個案知道研究者在看她時，個案有時會做出生氣的表情，所以在基線期每次 30 分鐘的觀察時間內，個案不會與研究者打過招呼；在與同學的相處上，個案多以肢體語言來代替口語表達。

實驗第 1 天「研究者一進入大班教室，小朋友馬上說：『老師好』，小玉只是望著老師，沒有講話；當研究者向小玉說：『你好』，小玉只是低下頭不說話。」(觀 980219)；實驗第 3 天「…小玉溜玩滑梯後想玩翹翹板，一個人坐在翹翹板上沒有同學一起玩，最後搬著翹翹板去找小茵，小茵和同學玩得正高興，依然不理小玉，小玉只好自己騎腳踏車。」(觀 980223)；實驗第 4 天個案出現第一次的「主動表達想法」的溝通行為「同學看到小玉手上沾有白膠，就向老師告狀說：『小玉用到了。』小玉馬上對同學說：『洗手。』說完就自行走去廁所，未告知老師。」(觀 980226)；實驗第 5 天「班上突然來了一位小班的小朋友，小玉看到後馬上走到小朋友旁邊，開始不停的看他、摸他。研究者問：『他是誰？你認得他嗎？』小玉沒有回答。→小玉應是想與小朋友玩，但不會用語言表達。」(觀 980227)。

基線期的觀察階段，個案除了實驗第 4 天有出現 1 次「主動表達想法」

的正確反應外，幾乎沒再出現此目標行為。

2.處理期

個案開始進行社會故事教學後，出現「主動表達想法」的正確反應次數增加，曲線圖呈現穩定成長狀態。個案對於研究者要幫她上課的反應，顯得既新奇又緊張，尤其再看到故事中的自己與同學照片時，總是會高興的一直抓著照片不放，常高興的指著照片對研究者說：「小玉(自己名字)」、「小茵(同學名字)耶！」

實驗第 7 天「小玉提著書包要放回櫃子，邊走邊說：『好重。』走到一半，書包不小心弄到同學，同學皺著眉頭瞪小玉，小玉看了一下同學，沒有任何表事就拿起書包繼續走…」(觀 980305)；實驗第 9 天「小玉…走到小茵的旁邊說：『我要拿外套。』小茵陪著小玉走到衣櫃處，發現拿不到就轉身向老師說：『小玉有外套在上面。』」(觀 980309)；實驗第 10 天「小玉突然躲到茶水間偷看研究者，發現研究者看到她，開心的說：『我看到你了。』並主動說：『在看書啦。』」(觀 980312)；實驗第 11 天「…小玉：『草莓老師說垃圾桶。』→小玉應是指：草莓老師說要把垃圾丟垃圾桶。」(觀 980313)。

處理期的觀察階段，個案除了實驗第 11 天有出現 2 次「主動表達想法」的正確反應外，平均在每回觀察時間內都能出現 1 次的目標行為，且個案除了研究者外，還能類化到同學身上，可惜的是，此階段的觀察時間內，並未出現主動告知老師的情形產生。。

3.維持期

「主動表達想法」的社會故事教學結束後，個案在此階段的走勢穩定性呈現不穩定的維持狀態，造成此現象的原因，主要歸因於實驗第 18 天未出現任何一次的正確反應，而實驗第 24 天、第 28 天出現有高達 12 次的正確反應，第 33 天也出現有 9 次的正確反應，所以整個曲線走勢呈現大幅度的不穩定現象。

實驗第 17 天「小玉…吃了幾口，主動跟研究者說：『好吃。』」，「小玉站起來自言自語說：『去拿。』說完就跑去拿抹布擦桌子」(觀 980327)；實驗第 18 天研究者詢問個案當天狀況，老師說：「…她今天中午都不睡覺，一直吵同學，下午當然就精神不好，所以也就不太會理人。」(校訪 980330)；實驗第 19 天研究者引導個案主動告知老師「…小玉說：『尿尿。』研究者提醒說：『你先去跟老師說。』小玉搖搖頭從腳架前經過…」(觀 980402)；實驗第 24 天「研究者一進教室，小玉馬上跑到研究者面前說：『我要尿尿。』」，「小玉離開座位對研究者說：『要去洗手。』研究者問：『手怎麼了？』小玉說：『髒髒。』」，並且出現個案告同學狀的情形「同學不小心弄到小玉，小玉馬上指著那位同學對研究者說：『老師。』同學見狀露出害怕的表情。→小玉第一次主動向研究者告同學狀。」(觀 980413)，研究者詢問個案當天狀況，老師說：「她今天午覺睡比較久，看起來心情特別好，好像是話夾子突然打開了一樣。」(校訪

980413)；實驗第 28 天研究者陪個案吃點心「(全班同學大多已吃完點心，並準備等一下的考試)小玉一坐到座位上，馬上告知研究者：『我要尿尿』自行走到廁所並開始玩門…」，「小玉靠到研究者旁邊說：『想看你啊。』此時窗外吹來一陣風，小玉開心的說：『好大風。』…→小玉最近對研究者所寫的東西和舉動感到好奇。」，「小玉對鏡頭很好奇，一直想走到鏡頭後方觀察說：『老師，換方向啦！』、『要看你啊！』手還指著鏡頭的部分說：『圓形。』並熱心的指著研究者的記錄表空白處說：『這裡沒寫。』最後，突然生氣的瞪著研究者說：『跟草莓老師講。』研究者問：『要講甚麼？』小玉生氣的說：『不要看我啦！』→小玉很好奇研究者在拍甚麼，一直想看到螢幕，但研究者沒有要讓她看的舉動，因此有點生氣，研究者直到拍攝完畢才讓小玉看到螢幕。」(觀 980423)；實驗第 33 天個案獨自寫作業「小玉說：『佩孜老師，這邊寫。』手指著旁邊的座位，示意要研究者坐在她旁邊。」，「小玉看到研究者沒空陪她聊天，小玉對研究者說：『不要吵你。』又指著腳架說：『我沒有摸。』」，「小玉不小心劃到研究者的紙，研究者問：『誰劃的？』小玉搗著嘴笑說：『沒有。』接著主動拿出橡皮擦說：『我幫你擦啦。』…」(觀 980504)。

維持期的觀察階段，個案因午覺沒睡的特殊情況，導致實驗第 18 天「主動表達想法」的次數為 0 次，也因為午覺睡得較久，導致實驗第 24 天「主動表達想法」的次數為 12 次；而實驗第 28 天和第 33 天主要因課程的關係，全班正在準備考試或是練跳舞，個案被安排在一旁吃點心或是寫作業，而研究者為了觀察個案，所以出現研究者陪著個案的情形，再加上多次實驗教學的相處下，個案早已把研究者當成好朋友，所以在一對一的情況下，個案比較願意主動開口說出自己的想法。從老師的訪談中可發現「以前吃午餐時，同學都會拿碗排隊盛飯，小玉則一個人坐在椅子上，撐著頭等老師幫忙拿碗盛飯，往往要老師叫很多次或是直接伸手幫忙，現在小玉不需要老師提醒，已經可以主動拿著碗給老師說：『我要吃飯！』」(校訪 980511)，「…昨日戶外教學時，在廁所前小玉突然主動拉住我的手不動，問她：『怎麼了？』小玉小小聲的說：『我要尿尿！』以前的小玉則是會等待老師問或是沒告知就直接去上廁所。」(校訪 980514)；從家長的訪談也可得知「…之前雖然也會出現有表達自己意願的語言，但沒有像現在那麼多語言表達，而且以名詞居多；現在她仍然習慣用名詞來代替一句話，但是有時會出現『我要○○。』」(家訪 980519)；從認知課的學習狀況得知「以前小玉和我的相處模式，多數都是我問問題後，她才會點頭、搖頭或是不理人，有時候也會用簡單的語句來回應，幾乎不太會跟我聊天，但現在她都會主動告訴我：『我家裡有 Dora 喔！』看到我拿寫字板的時候，她就會說：『我要畫畫。』」(教訪 980422)。

基於以上因素，若扣除午睡與課程安排的特殊情況，則可發現共 24 天的維持期階段，有持續進步的跡象。因此，個案對於「主動表達想法」

的學習成效，經過老師、家長及統計資料的檢驗，具有明顯的正向效果和維持效果。

二、「尋求協助」適當溝通行為資料分析

針對個案「尋求協助」的溝通目標行為，所進行的第二則社會故事「要求同學-請借我衛生紙好嗎」，基線期共進行12天，處理期進行6天，維持期有18天直到實驗結束為止。本研究為避免研究者的主觀因素影響研究成效，邀請另二名觀察者成為協同觀察者，即是個案的二名幼稚園老師，以考驗觀察者一致性。「尋求協助」溝通目標行為的觀測信度為100%，如表4-5。

表4-5 觀察者對「尋求協助」溝通目標行為出現次數之記錄

觀察者 天數	研究者	觀察者一	觀察者二
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
6	0	0	0
7	0	0	0
8	0	0	0
9	0	0	0
10	0	0	0
11	0	0	0
12	0	0	0
13	1	1	1
14	0	0	0
15	2	2	2
16	1	1	1
17	1	1	1
18	1	1	1
19	0	0	0
20	0	0	0
21	0	0	0
22	2	2	2
23	0	0	0
24	2	2	2
25	0	0	0
26	0	0	0
27	1	1	1
28	1	1	1
29	0	0	0
30	1	1	1
31	0	0	0
32	0	0	0
33	4	4	4
34	1	1	1
35	0	0	0
36	1	1	1

(一)「尋求協助」圖示資料分析

研究者根據觀察記錄繪製的「尋求協助」適當行為出現次數圖(如圖4-3)，從圖中可以看出基線期、處理期、維持期的曲線變化情形；曲線越高，代表出現「尋求協助」正確的次數越多，社會故事教學的學習成效就越好；曲線越低，代表出現「尋求協助」正確的次數越少，社會故事教學的學習成效就越差。

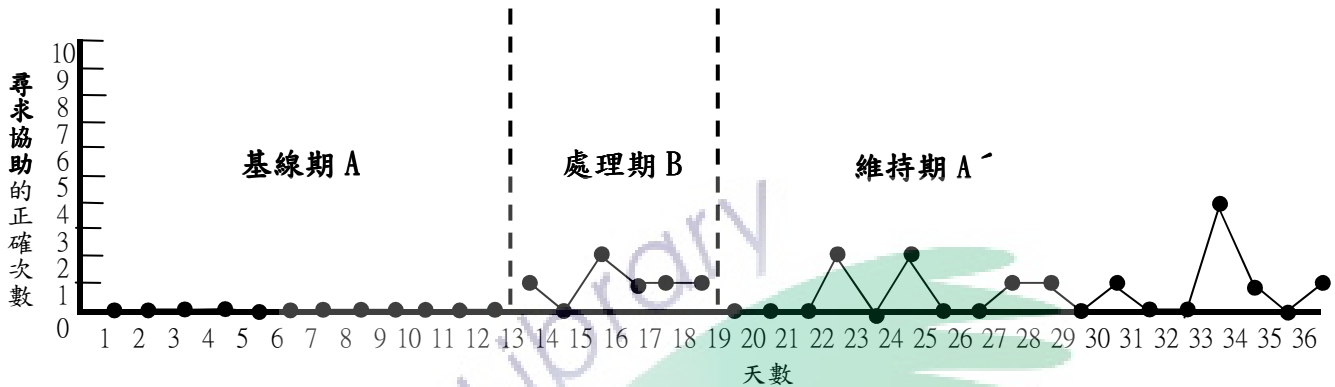


圖 4-3 「尋求協助」適當行為出現次數圖

由圖4-3處理期內資料點的分佈，普遍都高於基線期內資料點的分佈，而處理期的曲線大致上也高於基線期的曲線，表示個案在經過社會故事教學後，處理期出現的「尋求協助」適當溝通行為多於基線期，因此，社會故事教學的介入，可提高個案的「尋求協助」適當溝通行為。

從圖中也可看出，18天維持期資料點的分佈，目標行為的次數普遍界於0到2之間，出現0次目標行為的天數就佔10天，整個走勢呈現高低起伏的不穩定狀態。維持期初的前3天，均未出現任何的目標行為，研究者曾就此一情況詢問老師，老師反映：第19天個案心情不好，第20天個案身體不適，第21天則是午覺沒睡飽，個案不用開口同學就會來幫忙。從曲線圖中，難以看出維持期是否比處理期進步，無法判斷此目標行為的維持效果；但從基線期與維持期來比較，可發現個案在社會故事教學結束後，仍有陸續出現「尋求協助」的適當行為，表示個案在維持「尋求協助」適當行為雖然不穩定，但仍然有進步的跡象；而從資料點來看，實驗第33天個案有出現4次的目標行為，高於基線期與處理期的任何一點，表示個案在維持期雖然呈現不穩定狀態，但是否也意味著個案在此目標行為向度上，其實還有更多進步發展的可能性？因此，個案在「尋求協助」適當溝通行為的維持效果上，還具有許多的可能性。

(二)「尋求協助」階段內視覺分析

研究者根據圖 4-3 的資料，判讀算出曲線的走勢方向、走勢穩定、水平高低、水平穩定、階段標準差等數個向度，並依此判斷個案在基線期、處裡期、維持期的效果穩定度(如表 4-6)；判讀走勢穩定和水平穩定的決斷值為 20%。

表 4-6 「尋求協助」適當行為階段內的變化情形

視覺分析項目		視覺分析結果		
1. 目標行為		每次觀察時間內出現「尋求協助」的次數		
2. 實驗設計		A-B-A' 設計		
3. 觀測信度		100%		
4. 分析階段		(A)基線期	(B)實驗處理期	(A')維持期
5. 階段長度		12	6	18
6. 走勢方向		—	—	↗
7. 走勢解讀		未變(=)	未變(=)	變好(+)
8. 走勢穩定(決斷值 20%)		穩定(100%)	變異(67%)	變異(39%)
9. 水平高低	平均數	0	1	0.72
	區域	0 至 0	0 至 2	0 至 4
10. 水平穩定		穩定(100%)	變異(67%)	變異(28%)
11. 階段標準差		0	0.57	1.04

個案在「尋求協助」適當溝通行為的基線期階段，出現正確次數的水平區域為 0 到 0，平均次數為 0，走勢和水平穩定性皆呈現穩定的狀態，標準差值為 0。在處裡期階段，出現正確次數的水平區域為 0 到 2，平均次數為 1，走勢方向呈現平行的情形，水平穩定性呈現變異的狀態，標準差值為 0.57。在維持期階段，出現正確次數的水平區域為 0 到 4，平均次數為 0.72，走勢和水平穩定性皆呈現變異的狀態，標準差值為 1.04。

從表 4-6 中的標準差可發現，維持期的數據資料比基線期和處理期都來的分散，而維持期階段內的維持效果呈現不穩定的變異狀態，因此，個案於社會故事教學結束後，在「尋求協助」適當溝通的目標行為上，維持效果是不穩定的。

(三)「尋求協助」相鄰兩實驗階段間視覺分析

研究者根據圖 4-3 和表 4-6 的資料，製作出階段 A/B 和 B/A' 的階段間變化情形，如下表 4-7。

表 4-7 「尋求協助」適當行為相鄰兩實驗階段的階段間變化情形

視覺分析項目		視覺分析結果	
1. 階段比較		A / B	B / A ^ˆ
2. 走勢轉變		— — (=) (=)	— ↗ (=) (+)
3. 走勢穩定	(由) (到)	(由)穩定 (到)變異	(由)變異 (到)變異
4. 水平差距	平均數 差數	0-1 (+1)變好	1-0.72 (-0.28)變壞
5. 重疊百分比		17%	94%

個案在「尋求協助」適當溝通行為的基線期 A 到處理期 B 的階段比較，曲線走勢由原本的平行線，到處理期時依然是平行的方向，走勢穩定性由穩定到變異，水平差距呈現+1 的變好狀態，表示此階段間具有往上進步的趨勢；重疊百分比為 17%，處理期 B 中有 1 個資料點落在與基線期 A 重疊的區域，而其餘未落在重疊區的資料點，皆高於基線期 A，表示個案受到社會故事教學介入後的影響，在「尋求協助」適當溝通的目標行為上，此階段間出現正確行為的次數越來越多，具有正向效果。

個案在處理期 B 到維持期 A^ˆ 的階段比較，曲線走勢由原本的平行走勢，到維持期的上揚方向，走勢穩定性由變異轉成變異，水平差距呈現-0.28 的變壞狀態，表示此階段間走勢呈現不穩定且有往下退步的趨勢；重疊百分比為 94%，維持期 A^ˆ 中有 17 個資料點落在與處理期 B 重疊的區域，而唯一未落在重疊區的資料點，高於處理期 B 的資料點，表示個案結束社會故事教學的課程後，在「尋求協助」適當溝通的目標行為上，此階段間出現正確行為的次數有減少趨勢。

(四)C 統計結果

運用 C 統計的分析結果，評估個案在「尋求協助」適當溝通行為的階段 A/B、階段 B/A^ˆ 與整個研究過程中的學習成效，如下表 4-8。

表 4-8 「尋求協助」適當行為 C 統計摘要表

C 統計	平均值	C 值	Sc 值	Z 值
A / B	0.33	0.417	0.223	1.872*
B / A ^ˆ	0.79	-0.23	0.196	-1.174
A+B+A ^ˆ	0.53	-0.02	0.162	-0.121

*P<.05

由表 4-8 的 C 統計考驗可發現，階段 A/B 間的 C 值為 0.417，有達到.05 的顯著水準，表示基線期 A 與處理期 B 階段間的走勢線，有一個明顯的趨勢存在，而觀察表 4-5 水平差距所呈現出平行上揚的趨勢，了解到階段 A/B 間是具有正相關，且進步程度已達到統計上的顯著水準。

階段 B/A 間的 C 值為-0.23，未達到.05 的顯著水準，表示處理期 B 與維持期 A 階段間的走勢線，沒有一個明顯的趨勢存在，而觀察表 4-5 水平差距所呈現出的趨勢，了解到階段 B/A 間雖然有退步的跡象，但其退步的狀況並未達到統計上的顯著水準。

最後由整體基線期 A、處理期 B 以及維持期 A 的 C 統計考驗來看，C 值為-0.02，未達到.05 的顯著水準。依此可證明，個案在整體表現上，社會故事教學的介入，對增加個案「尋求協助」的適當溝通行為，未具有明顯成效。

(五)觀察記錄分析

此階段「尋求協助」適當溝通行為的溝通能力包括：會主動說出「這是甚麼？」、「請借我○好嗎？」、「請幫我○好嗎？」、「我不會，請幫忙！」等完整疑問句的句型，例如：個案若只說出「名詞」、「幫忙」或是「甚麼」，而漏掉「請」或「好嗎」，經過旁人提示可試著說出完整的疑問句，則研究者可記錄為正確的「尋求協助」1 次。以下分別依基線期、處理期與維持期的觀察資料，說明個案在各階段的「尋求協助」行為反應。

1.基線期

研究者初期進入教室觀察時，個案對未曾出現任何「尋求協助」的溝通行為，偶而會拉著同學到要幫忙的地方，同學就會知道要幫忙，但大部分會習慣性的待在一旁等老師或同學主動幫忙；若沒人發現個案需求的時候，個案就會開始做自己想做的事，例如：拿出玩具、走來走去等等；所以在基線期每次 30 分鐘的觀察時間內，個案不會用口語表達過想要尋求協助的意願，多以發呆或是肢體語言來代替口語表達。

2.處理期

個案開始進行社會故事教學後，出現「尋求協助」的正確反應次數增加，曲線圖呈現穩定成長狀態。個案最初唸讀社會故事的時候，會覺得像是在看故事書很好玩，但等到用手偶演練的時候，剛開始不太願意說出「請借/幫我○好嗎？」、「這是甚麼？」，甚至出現排斥的感覺，經過研究者不停的向個案借東西、問問題等示範行為，並配合個案喜歡的增強物，個案終於願意在手偶演練中仿說「請借我○好嗎？」；自從個案願意說出「請借我○好嗎？」，在實驗教學中就不曾再有排斥此目標行為的情形出現。

實驗第 15 天「小玉將雪花片組成一個太陽的形狀，拿起來問研究者說：『這

是甚麼？」同學在一旁說：『好像太陽。』(觀 980323)；實驗第 16 天「小玉說：『幫忙，找草莓老師。』老師問說：『要不要老師幫忙？』小玉點點頭，老師就說：『拿著，我幫你。』(觀 980326)；實驗第 17 天「研究者問：『要不要吃芭樂？』小玉開心的說：『這是芭樂喔？』同學將芭樂給小玉吃。」(觀 980327)；實驗第 18 天「小玉聽到老師叫別班同學：『Dora。』小玉好奇的問：『哪一個？』(觀 980330)。

處理期的觀察階段，個案除了實驗第 14 天有出現 0 次「尋求協助」的正確反應外，平均在每回觀察時間內都能出現 1 次以上的目標行為。

3.維持期

「尋求協助」的社會故事教學結束後，個案在此階段的走勢穩定性呈現不穩定的維持狀態，經過統計發現，個案只要遇到做美勞、跳律動和星期五的時間，個案都沒出現此目標行為，訪問老師後得知：「美勞課時，小玉都會被安排坐在我旁邊，因時間關係我會直接邊教邊幫忙，她應該沒機會開口要求幫忙；律動課時，她模仿力很強都會跟著跳，應該是沒有出現需要找人幫忙的情境；星期五時，大家都等著要放假，情緒上顯得過於放鬆，她的東西常常在星期五會忘記帶走，尤其是外套，等到星期一就會出現要帶二件外套回家的情形，所以她應該是星期五時特別容易忘記該做的事情，那也就會少出現需要別人幫忙的情況。」(校訪 980514)。

實驗第 19 天個案被老師罵沒出現目標行為「研究者一到教室，老師馬上向研究者告狀說：『她今天拿蠟筆弄得滿嘴都是，到現在還沒擦乾淨，她被我罵過以後，她的心情變得很不好。』(校訪 980402)；實驗第 20 天個案身體不適沒出現目標行為「小玉鼻子一直用力吸，研究者問：『鼻子不舒服嗎？』小玉點點頭，老師問：『哪裡痛？』小玉說：『鼻子痛。』(觀 980403)；實驗第 22 天「研究者看到小玉一直拉襪子，問說：『要不要幫忙？』小玉說：『要。』研究者說：『我只幫忙一半，剩下自己來。』小玉說：『還要幫忙。』(觀 980409)；實驗第 27 天個案開始會反問同學問題「同學問小玉說：『你在吃甚麼？』小玉說：『麵麵。』小玉突然反問同學說：『這是甚麼？』(觀 980420)；實驗第 28 天「小玉為了吃餅乾，終於開口說：『我要吃餅乾好嗎？』拿到餅乾後，很得意的告知研究者：『我有要餅乾喔！』(觀 980423)；實驗第 30 天「小玉要去櫃子上收外套，櫃子太高小玉看不到又拿不到，就主動來找研究者說：『我要拿外套。』研究者說：『要說請幫我…』小玉說：『請幫我拿外套好嗎？』(觀 980427)；實驗第 33 天「…研究者又問：『要不要我幫你跟老師講？』小玉點頭說：『好。』研究者又問：『如果你想請我幫忙，你要說甚麼？』小玉說：『請幫我講。』(觀 980504)。

維持期的觀察階段，個案因午覺沒睡飽、身體不適、課程安排等的因素，導致維持期的走勢呈現不穩定狀態，難以看出維持效果，但若從觀察資料來看，即可看出其中的進步幅度。

個案在學習「尋求協助」的目標行為時，從原本的排斥學習「研究者問：『當你要借衛生紙的時候，你要跟我說甚麼？』小玉低頭不理，研究者說：『要說請借我衛生紙好嗎？』小玉仍然不說話。」(教觀 980316)，慢慢可以接受在實驗教學中一對一演練說出「研究者說：『當你要借衛生紙的時候，你要跟我說甚麼？』小玉想了一下，研究者提示說：『請借...』小玉馬上接著說：『請借我衛生紙好嗎？』」(教觀 980323)，最後願意主動說出「研究者問『要跟我借筆的時候，你要說甚麼？』小玉說：『請借我筆好嗎？』」(教觀 980330)；而詢問問題的音量，也因為練習次數的增加，由原本聽不清楚的小音量，到最後能夠有自信的大聲喊出「請借我○好嗎？」；當個案回到原本的教室時，個案比較不敢開口要求老師幫忙，幾乎都找研究者尋求協助「...研究者沒找到，就說：『我找不到，你去請老師幫忙好不好？』小玉說：『不要。』...」(觀 980427)，「研究者問：『要不要去跳舞？』小玉說：『不要。』研究者說：『去跟老師說，老師就會讓你跳舞了。』小玉還是搖搖頭說：『不要。』但臉上透露出想跳舞的神情，研究者又問：『要不要我幫你跟老師講？』小玉點頭說：『好。』研究者又問：『如果你想請我幫忙，你要說甚麼？』小玉說：『請幫我講。』」(觀 980504)；偶而會找同學幫忙「小玉...將望遠鏡放到同學的眼前說：『看到沒有？』」(觀 980319)；個案爸爸也提到「...有一次，她請哥哥幫忙放 CD 時，她竟然說出了：『請幫忙好嗎？』這是從來沒聽她說過的句子。」(家訪 980415)，「最明顯的是會說『這是甚麼？』的情況增加，而最常說的是『給我○○(如：給我多多)』或是『幫我○○(如：幫我放 CD)』等句型...」(家訪 980519)；從訪問老師可發現「現在小玉會請老師或是同學幫忙找外套，會說：『找外套好嗎？』、『請幫我拿外套好嗎？』，多數還是會先找同學幫忙。」(校訪 980514)。

基於以上資料發現，在觀察期間內，個案總是習慣尋求研究者的協助，似乎較難類化到學校同學與老師身上，且類化速度緩慢，就算研究者適時的提醒個案：要請老師或是同學幫忙，個案都表示拒絕的態度；但當研究者不在場時，個案還是會找同學、老師幫忙，並且在家中會出現「尋求協助」的句子，因此，個案對於「尋求協助」適當溝通行為的學習效果，在與研究者、同學、老師、家長的相處上，具有正向效果和維持效果。

三、「拒絕他人」適當溝通行為資料分析

針對個案「拒絕他人」的溝通目標行為，所進行的第三則社會故事「告訴同學-我不要借你」，基線期共進行18天，處理期進行6天，維持期有12天直到實驗結束為止。本研究為避免研究者的主觀因素影響研究成效，邀請另二名觀察者成為協同觀察者，即是個案的二名幼稚園老師，以考驗觀察者一致性。「拒絕他人」溝通目標行為的觀測信度為100%，如表4-9。

表4-9 觀察者對「拒絕他人」溝通目標行為出現次數之記錄

觀察者 天數	研究者	觀察者一	觀察者二
1	0	0	0
2	1	1	1
3	0	0	0
4	1	1	1
5	1	1	1
6	0	0	0
7	1	1	1
8	1	1	1
9	0	0	0
10	1	1	1
11	0	0	0
12	1	1	1
13	1	1	1
14	1	1	1
15	0	0	0
16	0	0	0
17	1	1	1
18	2	2	2
19	1	1	1
20	3	3	3
21	1	1	1
22	3	3	3
23	1	1	1
24	4	4	4
25	0	0	0
26	2	2	2
27	3	3	3
28	2	2	2
29	4	4	4
30	5	5	5
31	2	2	2
32	2	2	2
33	5	5	5
34	3	3	3
35	4	4	4
36	2	2	2

(一)「拒絕他人」圖示資料分析

研究者根據觀察記錄繪製的「拒絕他人」適當行為出現次數圖(如圖 4-4)，從圖中可以看出基線期、處理期、維持期的曲線變化情形；曲線越高，代表出

現「尋求協助」正確的次數越多，社會故事教學的學習成效就越好；曲線越低，代表出現「拒絕他人」正確的次數越少，社會故事教學的學習成效就越差。

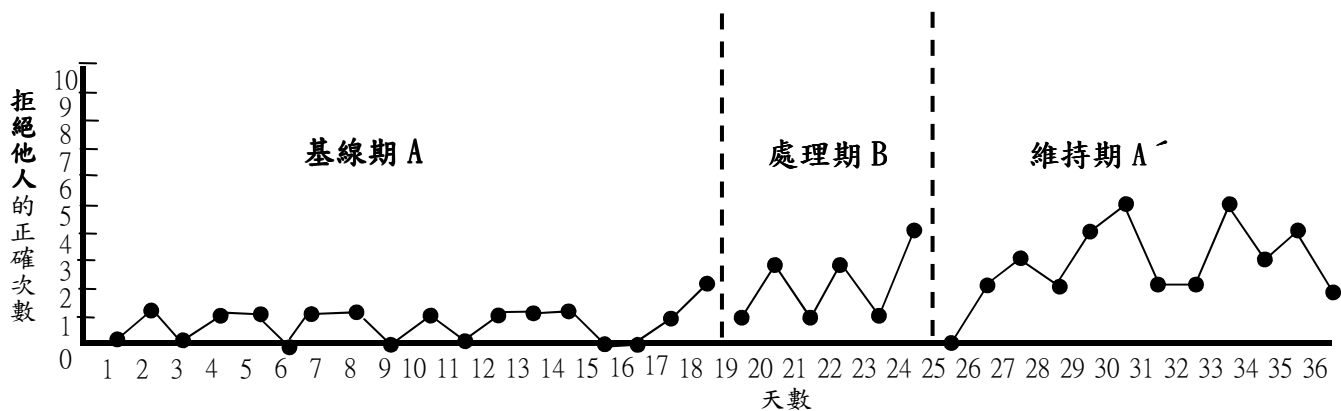


圖 4-4 「拒絕他人」適當行為出現次數圖

由圖4-4處理期內資料點的分佈，大致上高於基線期，而曲線的走勢，基線期呈現較為平穩的走勢，處理期大致呈現有高有低的不規則曲線。觀察基線期階段，個案共有7天沒出現此目標行為，有1天出現2次的目標行為。從處理期階段來看，個案每天至少會出現一次以上的目標行為，表示經由社會故事教學的介入，可逐漸提高個案的「拒絕他人」適當溝通行為。

從圖中也可看出，維持期內資料點的分佈，與處理期比起來顯得更為分散，原因在實驗第25天未出現「拒絕他人」的適當行為，研究者曾就此一情況詢問老師，原因出在當天課程為美勞課，少有類似的情境讓個案「拒絕他人」，再加上中午沒睡午覺，所以下午的時間個案就不太願意說話；而從圖4-4尾端的曲線方向，發現曲線似乎有往下降的趨勢，加以探究原因，得知實驗第36天的課程安排是演練樂器，同學間少有對話的機會，造成個案於觀察期間內出現較少次的目標行為。基於以上資料，維持期雖然呈現出的是高低起伏落差大且不穩定的曲線，若扣除第25天的特殊情形，大致上仍維持穩定無退步的狀態，表示個案在經過社會故事教學後，維持期出現的「拒絕他人」適當溝通行為，沒有退步跡象。

(二)「拒絕他人」階段內視覺分析

研究者根據圖 4-4 的資料，判讀算出曲線的走勢方向、走勢穩定、水平高低、水平穩定、階段標準差等數個向度，並依此判斷個案在基線期、處理期、維持期的效果穩定度(如表 4-10)；判讀走勢穩定和水平穩定的決斷值為 20%。

表 4-10 「拒絕他人」適當行為階段內的變化情形

視覺分析項目		視覺分析結果		
1. 目標行為		每次觀察時間內出現「拒絕他人」的次數		
2. 實驗設計		A-B-A´設計		
3. 觀測信度		100%		
4. 分析階段		(A)基線期	(B)實驗處理期	(A´)維持期
5. 階段長度		18	6	12
6. 走勢方向		—		—
7. 走勢解讀		未變(=)	變好(+)	未變(=)
8. 走勢穩定(決斷值 20%)		穩定(94%)	變異(50%)	變異(42%)
9. 水平高低	平均數	0.67	2.17	2.83
	區域	0 至 2	1 至 4	0 至 5
10. 水平穩定		穩定(94%)	變異(33%)	變異(58%)
11. 階段標準差		0.57	1.21	2

個案在「拒絕他人」適當溝通行為的基線期階段，出現正確次數的水平區域為 0 到 2，平均次數為 0.67，走勢和水平穩定性皆呈現穩定的狀態，標準差值為 0.57。在處理期階段，出現正確次數的水平區域為 1 到 4，平均次數為 2.17，走勢方向呈現上揚的情形，水平穩定性呈現變異的狀態，標準差值為 1.21。在維持期階段，出現正確次數的水平區域為 0 到 5，平均次數為 2.83，走勢和水平穩定性皆呈現變異的狀態，標準差值為 2。

從表 4-10 中的標準差可發現，處理期與維持期的數據資料都較為分散，走勢與水平穩定性為不穩定的變異狀態，因此，個案於社會故事教學結束後，在「拒絕他人」適當溝通的目標行為上具有介入效果、維持效果，但效果皆是不穩定的。

(三)「拒絕他人」相鄰兩實驗階段間視覺分析

研究者根據圖 4-4 和表 4-10 的資料，製作出階段 A/B 和 B/A' 的階段間變化情形，如下表 4-11。

表 4-11 「拒絕他人」適當行為相鄰兩實驗階段的階段間變化情形

視覺分析項目		視覺分析結果	
1. 階段比較		A / B	B / A ^ˆ
2. 走勢轉變		— ↗ (=) (+)	↗ — (+) (=)
3. 走勢穩定	(由) (到)	(由)穩定 (到)變異	(由)變異 (到)變異
4. 水平差距	平均數 差數	0.67-2.17 (+1.5)變好	2.17-2.83 (+0.66)變好
5. 重疊百分比		50%	75%

個案在「拒絕他人」適當溝通行為的基線期 A 到處理期 B 的階段比較，曲線走勢由原本的平行線，到處理期上揚的方向，走勢穩定性由穩定到變異，水平差距呈現+1.5 的變好狀態，表示此階段間具有往上進步的趨勢；重疊百分比為 50%，處理期 B 中有 3 個資料點落在與基線期 A 重疊的區域，而其餘未落在重疊區的資料點皆高於基線期，表示個案受到社會故事教學介入後的影響，在「拒絕他人」適當溝通的目標行為上，具有正向效果。

個案在處理期 B 到維持期 A^ˆ 的階段比較，曲線走勢由原本的上揚走勢，到維持期的平行方向走勢，走勢穩定性由變異轉成變異，水平差距呈現+0.66 的變好狀態，表示此階段間走勢雖然呈現不穩定，但仍具有微幅往上進步的趨勢；重疊百分比為 75%，維持期 A^ˆ 中有 9 個資料點落在與處理期 B 重疊的區域，而其餘未落在重疊區的資料點，除了第 25 天因美勞課且未睡午覺而造成的特殊情況外，資料點皆高於處理期 B，表示個案結束社會故事教學的課程後，在「拒絕他人」適當溝通的目標行為上，此階段間出現正確行為的次數有增加趨勢，具有正向效果。

(四)C 統計結果

運用 C 統計的分析結果，評估個案在「拒絕他人」適當溝通行為的階段 A/B、階段 B/A^ˆ 與整個研究過程中的學習成效，如下表 4-12。

表 4-12 「拒絕他人」適當行為 C 統計摘要表

C 統計	平均值	C 值	Sc 值	Z 值
A / B	1.04	0.239	0.196	1.22
B / A ^ˆ	2.61	-0.152	0.223	-0.685
A+B+A ^ˆ	1.64	0.381	0.162	2.351**

**P<.01

由表 4-12 的 C 統計考驗可發現，階段 A/B 間的 C 值為 1.14，未達到.05 的顯著水準，表示基線期 A 與處理期 B 階段間的走勢線，沒有一個明顯的趨勢存在，而觀察表 4-8 水平差距所呈現出平行上揚的趨勢，了解到階段 A/B 間是具有往上進步的趨勢，但進步程度未達到統計上的顯著水準。

階段 B/A' 間的 C 值為-0.152，未達到.05 的顯著水準，表示處理期 B 與維持期 A' 階段間的走勢線，沒有一個明顯的趨勢存在，並且有退步的跡象，但其退步的狀況並未達到統計上的顯著水準。

最後由整體基線期 A、處理期 B 以及維持期 A' 的 C 統計考驗來看，C 值為 0.381，有達到.01 的顯著水準。依此可證明，個案雖然在階段 B/A' 間似乎有稍微退步的情形，但在整體表現上，社會故事教學的介入，對增加個案「拒絕他人」的適當溝通行為，是具有成效的。

(五)觀察記錄分析

此階段「拒絕他人」適當溝通行為的溝通能力包括：「不要拿我東西。」、「我不要！」、「不要吵！」、「不要碰！」等拒絕性的語言，例如：個案若表現出搖頭、生氣、閃躲、低頭不看人等行為時，經過旁人提示可試著說出「不要○」的句子，則研究者可記錄為正確的「拒絕他人」1 次；若個案能主動說出「不要○」，但表現出推人、揮手等暴力行為，則不列入正確目標行為的記錄。以下分別依基線期、處理期與維持期的觀察資料，說明個案在各階段的「拒絕他人」行為反應。

1.基線期

研究者初期進入教室觀察，個案少有「拒絕他人」的行為出現，多以低頭、哭來代表生氣，雖然偶而會對同學說「不要」，但多會加上揮手或是閃躲的肢體動作，同學在大多時間也會讓著她。個案隨著第一則、第二則社會故事的教學開始，「拒絕他人」的適當溝通行為也跟著有進步的趨勢，甚至一天中有 2 次的正確行為出現。

實驗第 2 天「小玉拿著課本與同學打鬧，遊戲中小茵突然要將小玉拉走說：『過來。』小玉閃身說：『不要。』並搖搖頭，不讓小茵拉走。」，「老師告知小玉：『在這邊塗膠水。』小玉將老師的手撥開，將圖片自行貼在正確位置。接著，老師怕膠水不夠黏不牢，幫忙多塗一些膠水，小玉又將老師的手撥開，自行塗膠水。→小玉對於自己的東西有較強的佔有慾，不愛別人碰或動她的東西，所以希望能自己來完成；由於本身表達能力不夠，不知如何告知教導者自己的想法，所以會出現把老師手揮開或是撥開的動作，老師對此動作早已習以為常。」(觀 980220)；實驗第 7 天「一旁的同學想摸一摸玩具相機，小玉說：『不要拿。』」(觀 980305)，當天正好開始進行第一則社會故事，老師說：「…小玉今天似乎上課上得很開心，比較願意開口說出自己的想法…」(校訪 980305)；實驗第 12 天「同學假裝搶小玉的蓋子，小玉開始和同學搶蓋子，最後把蓋子搶回來。」

(觀 980316)；實驗第 13 天「同學一直靠在小玉旁邊說：『借我玩好不好？』小玉說：『不要。』馬上把玩具塞在屁股底下…」(觀 980319)，當天正好開始進行第二則社會故事，老師說：「…今天可能也有受到社會故事的影響，慢慢能理解到語言的實用性…」(校訪 980319)；實驗第 16 天「小玉和一些同學坐在溜滑梯的階梯上，有一位同學想跨過小玉的身體爬樓梯，小玉被擠得大叫：『哎唷！』又有同學經過她身邊，不小心撞到她，小玉看了同學一眼，沒有做出任何反應…」(觀 980326)；實驗第 17 天班上來了一個弟弟「小班的弟弟突然進到教室，研究者告訴小玉說：『弟弟來了。』小玉就說：『不要抱。』→小玉之前有看到研究者抱在弟弟，弟弟不願意就哭出來，這次小玉怕研究者又把弟弟弄哭，趕快阻止研究者。」(觀 980327)；實驗第 18 天「小玉正在摺外套，同學故意拿著她的書包鬧她說：『這是誰的？』小玉很大聲的說：『放下。』」(觀 980330)。

基線期 18 天的觀察階段，個案除了有 1 天出現 2 次的「拒絕他人」的正確反應外，其餘幾乎都處於出現 0 到 1 次的目標行為。

2.處理期

個案進行社會故事「拒絕他人」的第一天，正巧碰到個案心情不好，當天早上個案拿蠟筆弄得滿嘴都是，老師因此罵了個案，造成個案情緒低落的情形。個案在本次的實驗教學中，很快即能進入狀況，手偶演練時只要研究者提醒「我…」，個案也能馬上自行說出「我不要借你」等拒絕性語詞；但一開始研究者詢問說：「同學要來跟我借橡皮擦，如果我不想借，我可不可以低頭不說話？或是不理人？」個案竟然點點頭，經過三次的實驗教學後，研究者再詢問相同問題，個案已經能夠搖搖頭說：「我不要借你」。

實驗第 19 天個案不但能拒絕研究者，還告知理由「研究者開玩笑的對小玉說：『如果點心沒吃完來不及坐校車，那跟我回家好了。』小玉生氣的說：『不要，爸爸會帶我回家。』」(觀 980402)；實驗第 20 天「…老師說：『去洗湯匙。』小玉搖搖頭說：『不要。』」(觀 980403)；實驗第 21 天研究者請同學與老師故意拿個案東西，經過提示個案仍未出現目標行為「老師、同學故意想要搶走小玉的饅頭，小玉手緊抓饅頭，低著頭不說話…」，研究者親自去搶「研究者故意搶走饅頭，準備要吃下去了，小玉終於開口說：『不要，還我。』研究者馬上交還饅頭說：『對不起。』」(觀 980406)；實驗第 22 天「…小玉馬上用手摀著耳朵，同學問說：『為什麼要這樣？』小玉說：『不要管。』」(觀 980409)；實驗第 23 天個案出現打人的情形，老師說：「今天早上她一直打人，所以一直被我罵，這是她以前沒出現過的行為，她應該是想主動找同學玩，因為不太會說，所以產生打人這種錯誤的表達方式。」(校訪 980410)；實驗第 24 天個案開始注意到攝影機「小玉走經過鏡頭前，突然叫一聲：『不要看我。』」，「小玉站起來收書包時，看到鏡頭在看她就說：『不要看我。』」(觀

980413)。

處理期的觀察階段，個案在面對研究者或是有人對她提出選擇性問題時，比較敢出現拒絕性的語言，有時還會告知理由；但個案若遇到有人搶/拿她東西時，仍習慣以低頭或是手搗臉來代表生氣，因此，研究者在實驗第 21 天開始在班上進行「拒絕他人」的示範演練：請老師、同學故意搶個案東西，希望個案在提示下能開口說話，但最後沒有成功，直到研究者故意去搶個案東西，個案終於願意表達出拒絕的想法。在實驗第 23 天因為有律動課的關係，個案只出現 1 次「拒絕他人」的適當溝通行為，然而特別的是，當天個案出現有打人的情況，而且是沒有原因就打人，經過老師的觀察，打人情形只有出現一天，之後沒再發生過。

3.維持期

「拒絕他人」的社會故事教學結束後，個案在此階段的走勢穩定性呈現不穩定的維持狀態，除了實驗第 25 天因沒睡午覺精神不佳，其餘天都有出現 1 次以上的目標行為，其中有二天還出現高達 5 次的目標行為。

實驗第 26 天「研究者說：『…你要不要坐著吃，不然會跌倒？』小玉說：『不會啊！』」(觀 980417)；實驗第 27 天「研究者故意伸手要拿小玉的碗說：『點心給我吃。』小玉緊抓著碗說：『不要借你。』」，「小玉指著蓋子裡的垃圾對研究者說：『不想吃。』」(觀 980420)；實驗第 30 天個案出現 5 次的目標行為「小玉看著鏡頭調皮的說：『不要看啦！』」，「研究者對小玉說：『外套借我？』小玉說：『我不要，是我的。』」(觀 980427)；實驗第 33 天個案再次出現 5 次的目標行為「研究者提醒小玉說：『去告訴老師說要回家寫。』小玉說：『不要。』…看到鏡頭後又說：『不要看。』」(觀 980504)。

維持期的觀察階段，個案因午覺沒睡飽、課程安排的因素，導致維持期有出現 0 次目標行為的不穩定狀態，從數據上難以看出維持效果，但若從觀察資料來看，即可看出其中的進步幅度。

觀察基線期的表現，個案原本就會運用表情或是肢體語言來表達拒絕之意，偶而會在選擇性的問題中說出「不要」；個案在經過社會故事教學後，從基線期只出現過被動拒絕的語言，如：需等到他人提問，個案才會說出「不好」、「不要」等的語言，慢慢到處理期會出現主動拒絕的語言，如：不要看我、東西還我等。而自實驗第 21 天開始，因為研究者在班上示範「拒絕他人」的適當溝通行為後，個案逐漸能夠應付東西被搶走時的情況，維持期還出現多次「我不要給你」、「我不要借你」的句子。從老師的訪談中可以發現「小玉現在改變很多，以前她比較不會用語言拒絕或是向同學表達不要的想法，都是以哭泣或是打人來表達情緒；現在已學會告知同學說：『不要拿！』」(校訪 980514)；家長的訪談也可得知「之前她拒絕別人的時候，都會用手撥開或用較多的肢體動作來表達，現在雖然偶而也會出現習慣性的肢體動作，但多會加上口語說：『不要碰、不要拿、不要摸』。現在

她如果要逃避寫功課，會告訴阿媽說：『老師沒教。』」（家訪 980519）。

基於以上資料發現，個案在「拒絕他人」適當溝通行為的學習效果上，在學校或是家中的表現，都能得到老師、家長的肯定，雖然有些拒絕行為較難類化，需要研究者直接進入教室示範，但個案在經過研究者的直接示範後，陸續有出現學習成效。

四、「回應他人」適當溝通行為資料分析

針對個案「回應他人」的溝通目標行為，所進行的第四則社會故事「告訴老師-我不知道」，基線期共進行24天，處理期進行6天，維持期有6天直到實驗結束為止。本研究為避免研究者的主觀因素影響研究成效，邀請另二名觀察者成為協同觀察者，即是個案的二名幼稚園老師，以考驗觀察者一致性。「回應他人」溝通目標行為的觀測信度為100%，如表4-13。

表4-13 觀察者對「回應他人」溝通目標行為出現次數之記錄

觀察者 天數	研究者	觀察者一	觀察者二
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	1	1	1
6	3	3	3
7	1	1	1
8	3	3	3
9	2	2	2
10	4	4	4
11	4	4	4
12	3	3	3
13	3	3	3
14	3	3	3
15	4	4	4
16	2	2	2
17	4	4	4
18	3	3	3
19	4	4	4
20	4	4	4
21	5	5	5
22	5	5	5
23	2	2	2
24	4	4	4
25	6	6	6
26	7	7	7
27	6	6	6
28	4	4	4
29	7	7	7
30	8	8	8
31	6	6	6
32	10	10	10
33	9	9	9
34	3	3	3
35	6	6	6
36	3	3	3

(一)「回應他人」圖示資料分析

研究者根據觀察記錄繪製的「回應他人」適當行為出現次數圖(如圖4-5)，從圖中可以看出基線期、處理期、維持期的曲線變化情形；曲線越高，代表出現「回應他人」正確的次數越多，社會故事教學的學習成效就越好；曲線越低，代表出現「回應他人」正確的次數越少，社會故事教學的學習成效就越差。

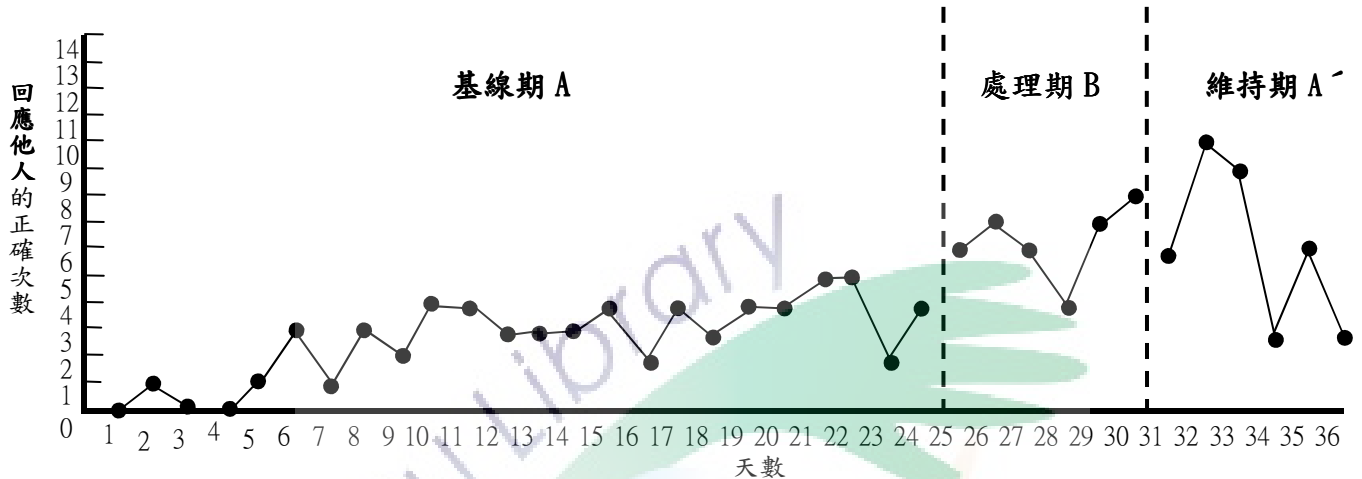


圖 4-5 「回應他人」適當行為出現次數

由圖4-5可看出，基線期的資料點有逐漸往上遞增的傾向，而處理期的資料點分佈普遍處於上下分散的趨勢，曲線走勢也呈現出高低起伏很大的情況。由圖中可看出，基線期的實驗第21天、第22天，出現最高目標5次的行為，曾就此一現象詢問老師，老師說：「這二天她心情都不錯，比較會理人，昨天比較多用點頭的方式回應，今天則多用嘴巴開口回應。」(校訪980409)；處理期的實驗第28天，個案的目標行為突然下降到4次，經過觀察後發現，當天課程安排是全班在考試，個案被安排獨自寫作業，老師、同學少有與個案對話的機會，造成在觀察時間內「回應他人」的目標行為出線機會少，而個案也抓住機會偷偷找研究者聊天。

從圖中也可看出，維持期內資料點的分佈，與處理期比起來顯得更為分散，原因在實驗第34天、第36天只有出現3次的目標行為，研究者曾就此一情況詢問老師，原因出在實驗第34天個案沒有睡飽，精神不濟影響溝通意願；實驗第36天課程安排為演練樂器，少有類似的情境讓個案「拒絕他人」。基於以上資料，維持期雖然呈現出的是高低起伏落差大且不穩定的曲線，若扣除第34天、第36天的特殊情形，大致上仍呈現進步的狀態，表示個案在經過社會故事教學後，維持期出現的「拒絕他人」適當溝通行為，具有正向行為。

(二)「回應他人」階段內視覺分析

研究者根據圖 4-5 的資料，判讀算出曲線的走勢方向、走勢穩定、水平高低、水平穩定、階段標準差等數個向度，並依此判斷個案在基線期、處裡期、維持期的效果穩定度(如表 4-14)；判讀走勢穩定和水平穩定的決斷值為 20%。

表 4-14 「回應他人」適當行為階段內的變化情形

視覺分析項目		視覺分析結果		
1. 目標行為		每次觀察時間內出現「回應他人」的次數		
2. 實驗設計		A-B-A´設計		
3. 觀測信度		100%		
4. 分析階段		(A)基線期	(B)實驗處理期	(A´)維持期
5. 階段長度		24	6	6
6. 走勢方向				
7. 走勢解讀		變好(+)	變好(+)	變壞(-)
8. 走勢穩定(決斷值 20%)		穩定(80%)	變異(67%)	變異(50%)
9. 水平高低	平均數	2.7	6.33	6.17
	區域	0 至 5	4 至 8	3 至 10
10. 水平穩定		變異(33%)	變異(33%)	變異(33%)
11. 階段標準差		1.69	1.26	2.66

個案在「回應他人」適當溝通行為的基線期階段，出現正確次數的水平區域為 0 到 5，平均次數為 2.7，走勢方向呈現上揚變好又平緩的趨勢，走勢定性呈現穩定的狀態，標準差值為 1.69。在處裡期階段，出現正確次數的水平區域為 4 到 8，平均次數為 6.33，走勢方向呈現上揚變好的趨勢，水平穩定性呈現變異的狀態，標準差值為 1.26。在維持期階段，出現正確次數的水平區域為 3 到 10，平均次數為 6.17，走勢和水平穩定性皆呈現變異的狀態，標準差值為 2.66。

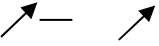
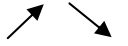
從表 4-14 中的標準差可發現，基線期、處理期和維持期的數據資料都較為分散，只有基線期的走勢呈現穩定，而處理期、維持期的穩定性皆屬於變異狀態，因此，個案於社會故事教學結束後，在「回應他人」適當溝通的目標行為上，整體效果是不穩定的。

(三)「回應他人」相鄰兩實驗階段間視覺分析

研究者根據圖 4-5 和表 4-14 的資料，製作出階段 A/B 和 B/A' 的階段間

變化情形，如下表 4-15。

表 4-15 「回應他人」適當行為相鄰兩實驗階段的階段間變化情形

視覺分析項目		視覺分析結果	
1. 階段比較		A / B	B / A ¹
2. 走勢轉變		 (+) (+)	 (+) (-)
3. 走勢穩定	(由) (到)	(由)穩定 (到)變異	(由)變異 (到)變異
4. 水平差距	平均數 差數	2.7-6.33 (+3.65)變好	6.33-6.17 (-0.16)變壞
5. 重疊百分比		17%	33%

個案在「回應他人」適當溝通行為的基線期 A 到處理期 B 的階段比較，曲線走勢由原本的上揚後平穩走勢，到處理期時的上揚走勢，走勢穩定性由穩定到變異，水平差距呈現+3.65 的變好狀態，表示此階段間具有往上進步的趨勢；重疊百分比為 17%，處理期 B 中有 1 個資料點落在與基線期 A 重疊的區域，而其餘未落在重疊區的資料點皆高於基線期，表示個案受到社會故事教學介入後的影響，在「回應他人」適當溝通的目標行為上，整體平均有穩定往上增加的趨勢。

個案在處理期 B 到維持期 A¹ 的階段比較，曲線走勢由原本的上揚走勢，到維持期時的下降走勢，走勢穩定性由變異轉成變異，水平差距呈現-0.16 的變壞狀態，表示此階段間走勢雖然呈現變差的狀態；重疊百分比為 33%，維持期 A¹ 中有 2 個資料點落在與處理期 B 重疊的區域，而其餘未落在重疊區的資料點，有二個點低於處理期最低點，有二個點高於處理期最高點，表示個案結束社會故事教學的課程後，在「回應他人」適當溝通的目標行為上，此階段間出現正確行為的次數呈現不穩定的狀態。

(四)C 統計結果

運用 C 統計的分析結果，評估個案在「回應他人」適當溝通行為的階段 A/B、階段 B/A¹ 與整個研究過程中的學習成效，如下表 4-16。

表 4-16 「回應他人」適當行為 C 統計摘要表

C 統計	平均值	C 值	Sc 值	Z 值
A / B	3.43	0.74	0.176	4.198**
B / A ^ˆ	6.25	0.129	0.264	0.489
A+B+A ^ˆ	3.89	0.66	0.162	4.075**

**P<.01

由表 4-16 的 C 統計考驗可發現，階段 A/B 間的 C 值為 0.74，有達到.01 的顯著水準，表示基線期 A 與處理期 B 階段間的走勢線，有一個明顯的趨勢存在，而觀察表 4-11 水平差距所呈現出上揚的趨勢，了解到階段 A/B 間是具有正相關，且進步程度已達到統計上的顯著水準。

階段 B/A^ˆ 間的 C 值為 0.129，未達到.05 的顯著水準，表示處理期 B 與維持期 A^ˆ 階段間的走勢線，沒有一個明顯的趨勢存在，而階段 B/A^ˆ 間的進步的狀況並未達到統計上的顯著水準。

最後由整體基線期 A、處理期 B 以及維持期 A^ˆ 的 C 統計考驗來看，C 值為 0.66，有達到.01 的顯著水準。依此可證明，個案雖然在階段 B/A^ˆ 間沒有達到明顯的進步情形，但在整體表現上，社會故事教學的介入，對增加個案「回應他人」的適當溝通行為，是具有明顯成效。

(五)觀察記錄分析

此階段「回應他人」適當溝通行為的溝通能力包括：老師說：「幫我排椅子好嗎？」願意馬上說「好」並做出排椅子的動作、同學說：「借我橡皮擦好嗎？」說「好」並且會願意借、若遇到不懂事情會說「不知道」、得到他人幫助後會說「謝謝」等，例如：問題只需問一次，個案使用點頭方式或是口語表達，且有做出願意的舉動，則研究者可記錄為正確的「回應他人」1 次。以下分別依基線期、處理期與維持期的觀察資料，說明個案在各階段的「回應他人」行為反應。

1.基線期

研究者初期進入教室觀察，個案對於老師的指令或是同學說的話，常常是愛理不理的態度，心情佳時，所交辦的事情馬上能順利完成，心情不佳時，所有人說的話都會被當成耳邊風，同一問題總是要被詢問三次以上，甚至有時需要加大音量，讓個案覺得老師快生氣了，才會出現反應，不然個案會繼續假裝沒聽到，依然我行我素。到了基線期後期，個案因為受到第一、第二與第三則社會故事的影響，「回應他人」的適當溝通行為有增加進步的趨勢。

實驗第 4 天「…小玉洗手時水開太大，同學見狀問：『你在做甚麼？你全身都濕了。』小玉拍拍身上的水，當作甚麼事都沒發生過。」(觀 980226)；實

驗第 7 天「小玉吃完點心時，不小心把椅子弄倒了，研究者問：『椅子倒了怎麼辦？』小玉看了一眼研究者，沒有任何回應。」，「小玉自行躲到茶水間的角落蹲下，同學問：『你在做甚麼？』小玉說：『躲貓貓。』」（觀 980305）；實驗第 11 天「研究者問小玉：『點心好不好吃？』小玉沒有回應，又問：『我剛剛說甚麼？』小玉還是沒有說話，最後再問一次：『點心好不好吃？』小玉點點頭說：『好吃。』」，「同學正在吃棗子，問小玉說：『這是甚麼水果？』小玉專心低頭吃水果，沒有說話。」（觀 980313）；實驗第 21 天個案出現高達 5 次的目標行為「小玉似乎正在找東西，研究者問：『你在做甚麼？』小玉拿起她的衣服說：『我的舞蹈衣。』」，「老師叫小玉說：『來拿外套。』小玉走到老師前面，老師問：『外套有幾件？』小玉伸出食指說：『1。』」（觀 980406）；實驗第 22 天個案心情佳「老師離開後小玉笑得很開心，研究者問：『吃完了沒？』小玉搖搖頭說：『沒有』又問：『為什麼那麼開心？』小玉說：『剩一點點。』」（觀 980409）。

基線期的觀察階段，個案在實驗最初的前 5 天，出現「回應他人」的目標行為平均少於 1 次以下，而隨著社會故事的持續進行，個案在心情好時，甚至能出現 5 次的「回應他人」適當溝通行為，表示個案在進行第四則「回應他人」社會故事教學前，個案已慢慢具有類似的溝通能力。

2.處理期

個案開始進行社會故事教學後，出現「回應他人」的正確反應次數最少都在 4 次以上，顯示穩定增加的狀態。個案一開始上課時，非常排斥說出「我不知道」的語詞，尤其在頭二次的實驗教學，每當進行手偶演練時，個案總是需要研究者不停的提醒，並運用給與增強物的方式，誘使個案開口說話，但個案對於說出「我不知道」這句話，一直存在著排斥、不願意的態度，只要遇到有不知道的情境，個案總是會表現生氣的態度，不甘願的說出「我不知道」；特別的是，6 天的實驗教學中，個案在第 5 天的手偶演練時，竟然出現一邊哭一邊說「我不知道」的情形，讓研究者非常的錯愕，回到教室後老師詢問原因，個案表示不要上課，但個案又告訴同學另一個原因：想找媽媽。研究者只好再問她：「那明天要不要上課？」個案竟然說：「可以啊！」

實驗第 25 天是美勞課「小玉舉起搓成圓形的黏土給研究者看，研究者問：『這是甚麼？』小玉說：『圈圈、一點點。』」（觀 980416）；實驗第 26 天個案第一次說出我不知道「…研究者問：『去哪裡？』小玉說：『不知道。』」，「研究者問小玉說：『要不要吃爆米花？』小玉說：『我家有。』接著問：『點心吃完了沒？』小玉說：『剩一點點。』」（觀 980417）；實驗第 27 天「研究者指著”水車”二字問：『這是甚麼？』小玉說：『不知道。』」（觀 980420）；實驗第 29 天個案在教學中出現哭泣的情形「小茵看小玉不吃點心，問小玉說：『你是不是想要找媽媽？』小玉點頭說：『要。』」，「同學故意想要搶小玉手上的爆米

花，小玉…表現出不願意的樣子；研究者問：『剛才怎麼了？』小玉說：『他剛才搶我的。』」（觀 980424）。

處理期的觀察階段，個案除了實驗第 28 天有出現 4 次「回應他人」的正確反應外，平均在每回觀察時間內都能出現 6 次以上的目標行為。

3.維持期

「回應他人」的社會故事教學結束後，個案在此階段的走勢穩定性呈現不穩定的維持狀態，造成此現象的原因，主要歸因於實驗第 34、36 天只出現 3 次的目標行為反應，研究者曾就此一情況詢問老師，老師說：「…她剛剛午覺沒睡飽，現在看起來很沒精神。」（校訪 980507），「今天剛好要練習樂器演奏，可能會出現比較少的溝通行為。」（校訪 980511）。而實驗第 32 天個案新買了一個鉛筆盒，心情大好，在班上有出現 10 次的目標行為反應，所以整個曲線走勢呈現高低起伏的不穩定現象。

實驗第 31 天「…研究者問：『寫好了沒？』小玉說：『還沒。』」，「…研究者問：『為什麼拿鉛筆盒？』小玉說：『會拿我的。』→小玉應是怕旁邊同學拿她的鉛筆盒，所以將鉛筆盒帶在身邊。」（觀 980430）；實驗第 32 天「同學指著點心問小玉說：『這是甚麼？』小玉搗著臉不說話，同學轉頭告訴研究者說：『小玉不肯說話，她不知道這是甚麼。』研究者請同學先問小玉說：『我們是好朋友嗎？』小玉說：『是。』研究者請同學再問一次小玉說：『這是甚麼？』小玉開口說：『紅豆湯。』」（觀 980501）；實驗第 33 天「研究者看到桌面髒髒的，問小玉說：『可以幫我拿毛巾嗎？』小玉說：『好。』馬上跑到廁所去拿毛巾，交給研究者說：『濕毛巾。』」（觀 980504）；實驗第 36 天「小玉指著同學不知在說甚麼，研究者說：『說話聲音好小，像蚊子一樣。』小玉說：『昏倒。』」，「研究者問：『同學現在在做甚麼？』小玉說：『笛子。』→小玉是指吹笛子。」（觀 980511）。

維持期的觀察階段，個案因午覺沒睡飽、課程安排的特殊情況，導致實驗第 34、第 36 天「回應他人」的次數為 3 次，也因為心情好，導致實驗第 32 天「回應他人」的次數為 10 次。基於以上因素，若扣除午睡與課程安排的特殊情況，則可發現個案在維持期的對話方式，不但能夠在短時間內回應他人，還能依據對方的交談主題，表達自己意見，一來一往的進行互動式對話。從老師的訪談可以發現「之前的”要”、”不要”、”好”、”不好”都以點頭、搖頭來表達，且每次都要老師詢問許多遍，才會願意回應老師；現在小玉多以開口說：『要』、『不要』、『好』、『不好』來回答，且問題只需要問一、二遍即可得到回應。」（校訪 980514）；從家長的訪談也可以發現「現在她幾乎能正確的說出自己『好或不好、要或不要』的意願，並且準確性提高很多。但較少出現說『不知道』的情形，她曾經有說過，現在忘記是在甚麼情形下說的，大部分會用『我不懂』、『我不會』來代替。」（家訪 980519）；在認知課的學習態度上，也有明顯的進步「上認知課時，原本只

要遇到不會的問題就以低頭不語來表示，現在會主動說：『我不會、我不懂。』當她不想要老師幫忙的時候，也會說：『我自己來。』」（認觀 980422）。

基於以上資料發現，個案在「回應他人」適當溝通行為的學習效果上，在學校或是家中的表現，都能得到老師、家長的肯定，從原先基線期只會被動一問一答的對話，到最後維持期出現有意義的聊天方式，雖然教學中間有出現抗拒的行為，但並不影響其學習成效。

第二節 社會故事教學對減少不適當溝通行為的成效

本節針對個案的「主動表達想法」、「尋求協助」、「拒絕他人」、「回應他人」四種不適當的溝通目標行為，以圖示法(如圖 4-6)與視覺分析法來進行結果分析比較，並輔以平時的觀察記錄資料，以探討本次教學實驗對增進適當溝通行為的成效。

圖示法是以曲線圖的方式呈現，縱軸表示在固定的觀察時間內，個案出現不正確溝通反應的次數，橫軸表示的是教學實驗的天數，從圖中可清楚看出四種不適當溝通行為在基線期、處理期和維持期各階段的變動情形。

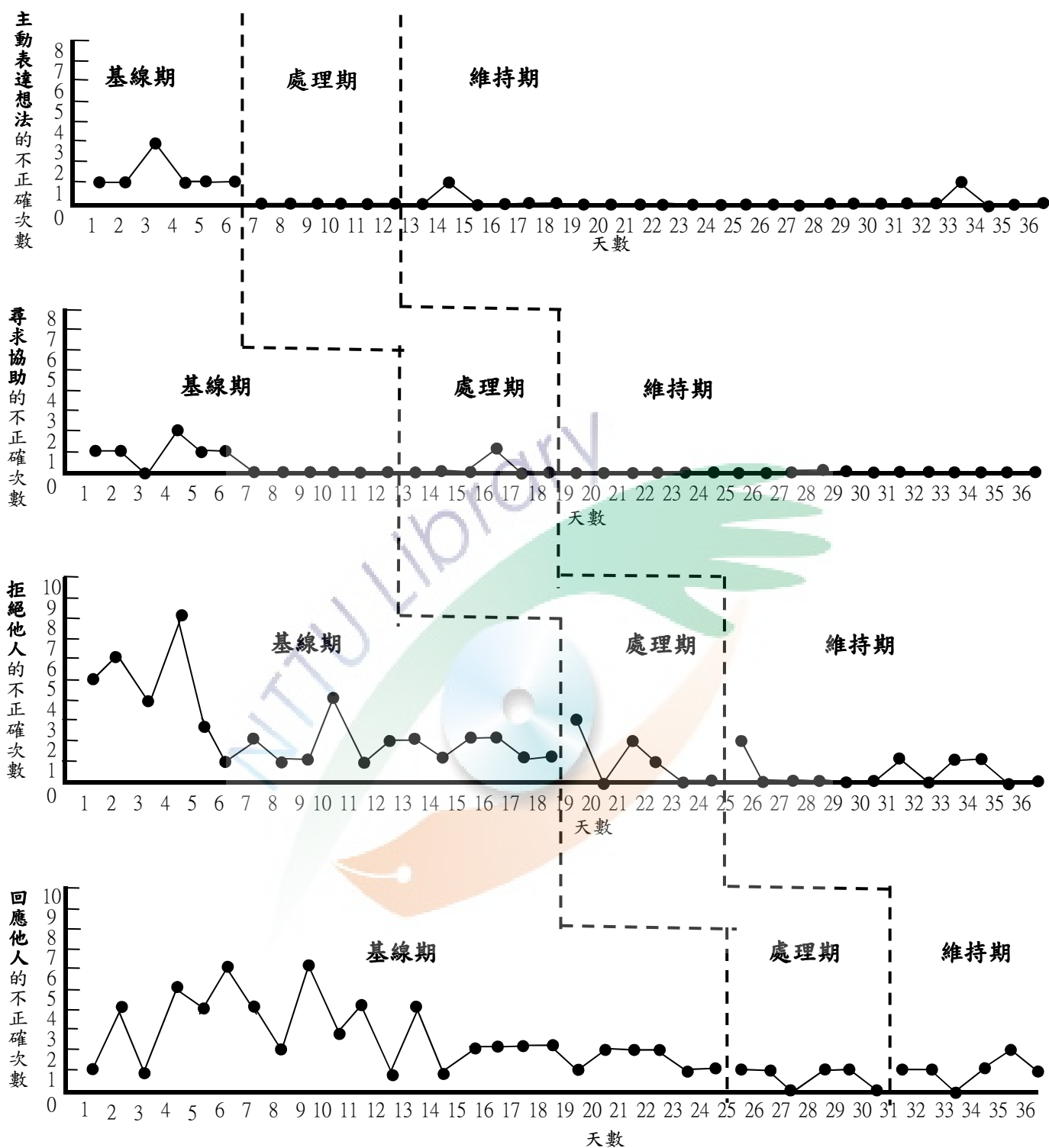


圖 4-6 四種不適當溝通行為出現次數圖

一、「主動表達想法」不適當溝通行為資料分析

針對個案「主動表達想法」的不適當溝通目標行為，所進行的第一則社會故事「告訴老師-我要上廁所」，基線期共進行6天，處理期進行6天，維持期長達24天直到實驗結束為止。本研究為避免研究者的主觀因素影響研究成效，邀請另二名觀察者成為協同觀察者，即是個案的二名幼稚園老師，以考驗觀察者一致性。「主動表達想法」不適當溝通目標行為的觀測信度為100%，如表4-17。

表4-17 觀察者對「主動表達想法」不適當溝通目標行為出現次數之記錄

觀察者 天數	研究者	觀察者一	觀察者二
1	1	1	1
2	1	1	1
3	3	3	3
4	1	1	1
5	1	1	1
6	1	1	1
7	0	0	0
8	0	0	0
9	0	0	0
10	0	0	0
11	0	0	0
12	0	0	0
13	0	0	0
14	1	1	1
15	0	0	0
16	0	0	0
17	0	0	0
18	0	0	0
19	0	0	0
20	0	0	0
21	0	0	0
22	0	0	0
23	0	0	0
24	0	0	0
25	0	0	0
26	0	0	0
27	0	0	0
28	0	0	0
29	0	0	0
30	0	0	0
31	0	0	0
32	0	0	0
33	1	1	1
34	0	0	0
35	0	0	0
36	0	0	0

(一)「主動表達想法」圖示資料分析

研究者根據觀察記錄繪製的「主動表達想法」不適當適當行為出現次數圖(如圖4-7)，從圖中可以看出基線期、處理期、維持期的曲線變化情形；曲

線越高，代表出現「主動表達想法」不正確的次數越多，社會故事教學的學習成效就越差；曲線越低，代表出現「主動表達想法」不正確的次數越少，社會故事教學的學習成效就越好。

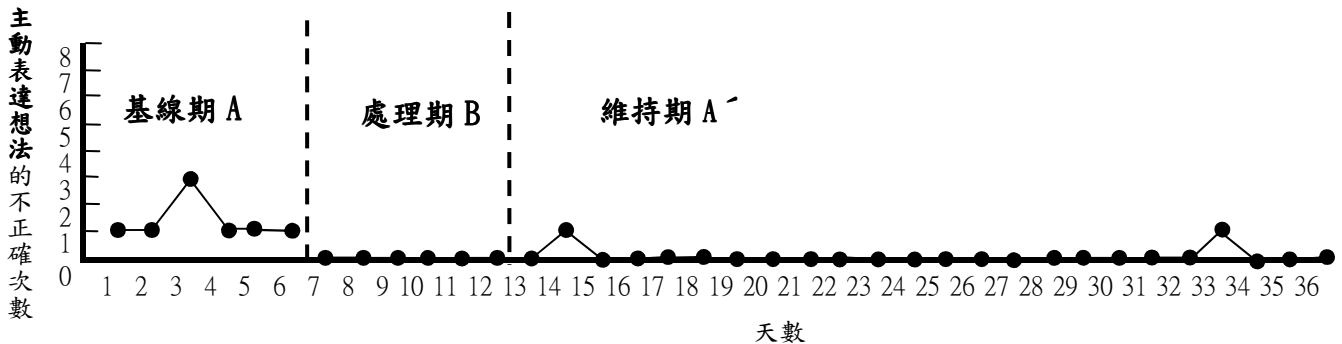


圖 4-7 「主動表達想法」不適當行為出現次數圖

由圖4-7處理期內資料點的分佈與曲線，普遍都低於基線期，表示個案在經過社會故事教學後，處理期出現的「主動表達想法」不適當溝通行為少於基線期，因此，社會故事教學的介入，可減少個案的「主動表達想法」不適當溝通行為。

從圖中也可看出，維持期內資料點的分佈，多數都與處理期內資料點的分佈相同，只有在第14天、第33天有出現1次不適當行為的情況，呈現出的曲線幅度差異不大，表示維持期出現的「主動表達想法」不適當溝通行為沒有增加的趨勢；因此，個案在社會故事教學結束後，不但能繼續減少「主動表達想法」的不適當溝通行為，還具有維持效果。

(二)「主動表達想法」階段內視覺分析

研究者根據圖 4-7 的資料，判讀算出曲線的走勢方向、走勢穩定、水平高低、水平穩定、階段標準差等數個向度，並依此判斷個案在基線期、處理期、維持期的效果穩定度(如表 4-18)；判讀走勢穩定和水平穩定的決斷值為 20%。

表 4-18 「主動表達想法」不適當溝通行為階段內的變化情形

視覺分析項目		視覺分析結果		
1. 目標行為		每次觀察時間內出現「主動表達想法」不當行為的次數		
2. 實驗設計		A-B-A´設計		
3. 觀測信度		100%		
4. 分析階段		(A)基線期	(B)實驗處理期	(A´)維持期
5. 階段長度		6	6	24
6. 走勢方向		——	——	——
7. 走勢解讀		未變(=)	未變(=)	未變(=)
8. 走勢穩定(決斷值 20%)		穩定(83%)	穩定(100%)	穩定(92%)
9. 水平高低	平均數	1.33	0	0.08
	區域	1 至 3	0 至 0	0 至 1
10. 水平穩定		穩定(83%)	穩定(100%)	穩定(92%)
11. 階段標準差		0.75	0	0.27

個案在「主動表達想法」不適當溝通行為的基線期階段，出現不正確次數的水平區域為 1 到 3，平均次數為 1.33，走勢和水平穩定性皆呈現變異的狀態，標準差值為 0.75。在處理期階段，出現正確次數的水平區域為 0 到 0，平均次數為 0，走勢方向呈現平行的情形，水平穩定性呈現穩定的狀態，標準差值為 0。在維持期階段，出現不正確次數的水平區域為 0 到 1，平均次數為 0.08，走勢和水平穩定性皆呈現穩定的狀態，標準差值為 0.27。

從表 4-18 中的標準差可發現，基線期、處理期、維持期的資料分佈都很集中，而處理期與維持期內的數據皆呈現穩定狀態，因此，個案於社會故事教學結束後，在「主動表達想法」不適當溝通的目標行為上，具有正向效果與維持效果。

(三)「主動表達想法」相鄰兩實驗階段間視覺分析

研究者根據圖 4-7 和表 4-18 的資料，製作出階段 A/B 和 B/A' 的階段間變化情形，如下表 4-19。

表 4-19 「主動表達想法」不適當行為相鄰兩實驗階段的階段間變化情形

視覺分析項目		視覺分析結果	
1. 階段比較		A / B	B / A ¹
2. 走勢轉變		— — (=) (=)	— — (=) (=)
3. 走勢穩定	(由) (到)	(由) 穩定 (到) 穩定	(由) 穩定 (到) 穩定
4. 水平差距	平均數 差數	1.33-0 (-1.33) 變好	0-0.08 (+0.08) 變壞
5. 重疊百分比		0%	92%

個案在「主動表達想法」不適當溝通行為的基線期 A 到處理期 B 的階段比較，曲線走勢由原本的平行線，到處理期時依然是平行的方向，走勢穩定性由穩定到穩定，水平差距呈現-1.33 的變好狀態，表示此階段間具有進步的趨勢；重疊百分比為 0%，處理期 B 中的資料點沒有任何一點落在與基線期 A 重疊的區域，而且未出現不正確的行為，表示個案受到社會故事教學介入後的影響，在「主動表達想法」不適當溝通的目標行為上，此階段間出現不正確行為的次數越來越少，具有正向效果。

個案在處理期 B 到維持期 A¹ 的階段比較，曲線走勢由原本的平行走勢，到維持期時依然是平行的方向，走勢穩定性由穩定轉成穩定，水平差距呈現+0.08 的變壞狀態，表示此階段間走勢雖然呈現穩定，但仍具有微幅退步的趨勢；重疊百分比為 92%，維持期 A¹ 中有 22 個資料點落在與處理期 B 重疊的區域，而其餘未落在重疊區的資料點皆高於處理期 B，表示個案結束社會故事教學的課程後，在「主動表達想法」不適當溝通的目標行為上，出現不正確行為的次數有微幅增加趨勢。

(四)C 統計結果

運用 C 統計的分析結果，評估個案在「主動表達想法」不適當溝通行為的階段 A/B、階段 B/A¹ 與整個研究過程中的學習成效，如下表 4-20。

表 4-20 「主動表達想法」不適當行為 C 統計摘要表

C 統計	平均值	C 值	Sc 值	Z 值
A / B	0.67	0.481	0.264	1.818*
B / A ¹	0.07	-0.071	0.176	-0.404
A+B+A ¹	0.28	0.508	0.162	3.138**

*P<.05；**P<.01

由表 4-20 的 C 統計考驗可發現，階段 A/B 間的 C 值為 0.67，有達到.05 的顯著水準，表示基線期 A 與處理期 B 階段間的走勢線，有一個明顯的趨勢存在，且進步程度已達到統計上的顯著水準。

階段 B/A' 間的 C 值為-0.071，未達到.05 的顯著水準，表示處理期 B 與維持期 A' 階段間的走勢線，沒有一個明顯的趨勢存在，且有退步的跡象，但其退步的狀況並未達到統計上的顯著水準。

最後由整體基線期 A、處理期 B 以及維持期 A' 的 C 統計考驗來看，C 值為 0.508，有達到.01 的顯著水準。依此可證明，個案雖然在階段 B/A' 間有退步情形，但在整體表現上，社會故事教學的介入，對減少個案「主動表達想法」的不適當溝通行為，是具有明顯成效。

(五)觀察記錄分析

此階段「主動表達想法」不適當溝通行為的溝通能力包括：見到人不打招呼、上課中自行去廁所未告知老師、上課中自行拿出玩具玩未告知老師等等。以下分別依基線期、處理期與維持期的觀察資料，說明個案在各階段的「主動表達想法」不適當行為反應。

1.基線期

研究者初期進入教室觀察時，個案顯得較為害羞，也不曾與研究者打過招呼；在與同學的相處上，個案多以肢體語言或是使用「名詞」來代替句子表達。

實驗第 1 天個案不會邀同學一起玩玩具「『小茵』小玉主動叫同學，同學沒有回應，小玉即摸摸自己的玩具看了一眼。→應是為了想要展示新玩具或是想與同學一起玩，才主動叫同學。」(觀 980219)；實驗第 2 天「研究者一進入大班教室，小朋友馬上說：『老師好』，小玉只是望著老師，沒有講話；當研究者向小玉說：『你好』，小玉只是低下頭不說話。」(觀 980220)；實驗第 3 天個案想找同學玩「小玉溜玩滑梯後想玩翹翹板，一個人坐在翹翹板上沒有同學一起玩，最後搬著翹翹板去找小茵，小茵和同學玩得正高興，依然不理小玉，小玉只好自己騎腳踏車。」(觀 980223)；實驗第 5 天「老師問小玉：『要不要吃蛋糕？』小玉沒有說話，只是自行跑去書包處拿出碗來給老師。」(觀 980227)；實驗第 6 天「小玉自行走去上廁所，廁所門沒關…」(觀 980302)。

基線期的觀察階段，個案除了實驗第 3 天有出現 3 次「主動表達想法」的不正確反應外，其餘皆有出現 1 次的目標行為。

2.處理期

個案開始進行社會故事教學後，出現「主動表達想法」的不正確反應次數為 0 次，曲線圖呈現穩定平滑狀態。

實驗第 7 天到第 12 天，個案已經能主動告知研究者「我要喝水」、「我要小茵」、「我在看書」等等，也有出現主動告知同學的情況「我要拿外

套」，並未出現不正確反應。

3.維持期

「主動表達想法」的社會故事教學結束後，個案在此階段的走勢穩定性呈現穩定的維持狀態，除了實驗第 14 天、第 33 天有出現 1 次的不正確反應外，其餘天數未再出現不正確反應，所以整個曲線走勢呈現平滑的穩定現象。

實驗第 14 天個案想找同學玩「小玉走到小茵前面叫說：『小茵。』想找小茵聊天，但小茵專心在看書沒理她，小玉只好離開去看看別的同学，而且不停的拿玩具在同學面前晃。→小玉想找同學一起玩，才會一直想用玩具吸引同學目光，但同學在忙都沒時間理她。」(觀 980320)；實驗第 33 天研究者引導個案主動告知老師想法遭到拒絕「小玉正在做作業…自行打開書包放書和鉛筆盒進去說：『回家寫。』…研究者提醒小玉說：『去告訴老師說要回家寫。』小玉說：『不要。』」，「…研究者說：『去跟老師說，老師就會讓你跳舞了。』小玉還是搖搖頭說：『不要。』但臉上透露出想跳舞的神情…」(觀 980504)。

維持期的觀察階段，個案因不會主動邀約同學玩耍的特殊情況，導致實驗第 14 天出現「主動表達想法」的不正確次數為 1 次，也因為不敢主動告知老師自己想法，導致實驗第 33 天「主動表達想法」的不正確次數為 1 次。從老師的訪談中可發現「小玉在遇到喜歡吃的東西和對自己有利的情况下，最能開口主動表達自己的意願，例如：我要吃水果、我要玩玩具、我要畫畫、我要看書、我要喝水等等。」(校訪 980514)；從家長的訪談中得知「小玉雖然現在還是要大人提醒才會與鄰居打招呼，但之前的她就算跟她說要打招呼，她往往是將頭甩到旁邊不理人，現在逼她說話時，她較能接受。」(家訪 980519)；認知老師說：「上禮拜她還主動告訴我說：『爸爸、媽媽、哥哥、我，去散步喔！』我本來還在懷疑她說的話，沒想到問過爸爸後，發現她說的是真的。」(教訪 980401)。

基於以上因素，可發現共 24 天的維持期階段，有持續減少不正確反應的跡象。因此，個案對於減少「主動表達想法」不正確反應的學習成效，經過老師、家長及統計資料的檢驗，具有明顯的正向效果和維持效果。

二、「尋求協助」不適當溝通行為資料分析

針對個案「尋求協助」的不適當溝通目標行為，所進行的第二則社會故事「要求同學-請借我衛生紙好嗎」，基線期共進行12天，處理期進行6天，維持期有18天直到實驗結束為止。本研究為避免研究者的主觀因素影響研究成效，邀請另二名觀察者成為協同觀察者，即是個案的二名幼稚園老師，以考驗觀察者一致性。「尋求協助」不適當溝通目標行為的觀測信度為100%，如表4-21。

表4-21 觀察者對「尋求協助」不適當溝通目標行為出現次數之記錄

觀察者 天數	研究者	觀察者一	觀察者二
1	1	1	1
2	1	1	1
3	0	0	0
4	2	2	2
5	1	1	1
6	1	1	1
7	0	0	0
8	0	0	0
9	0	0	0
10	0	0	0
11	0	0	0
12	0	0	0
13	0	0	0
14	0	0	0
15	0	0	0
16	1	1	1
17	0	0	0
18	0	0	0
19	0	0	0
20	0	0	0
21	0	0	0
22	0	0	0
23	0	0	0
24	0	0	0
25	0	0	0
26	0	0	0
27	0	0	0
28	0	0	0
29	0	0	0
30	0	0	0
31	0	0	0
32	0	0	0
33	0	0	0
34	0	0	0
35	0	0	0
36	0	0	0

(一)「尋求協助」圖示資料分析

研究者根據觀察記錄繪製的「尋求協助」不適當行為出現次數圖(如圖4-8)，從圖中可以看出基線期、處理期、維持期的曲線變化情形；曲線越高，

代表出現「尋求協助」不正確的次數越多，社會故事教學的學習成效就越差；曲線越低，代表出現「尋求協助」不正確的次數越少，社會故事教學的學習成效就越好。

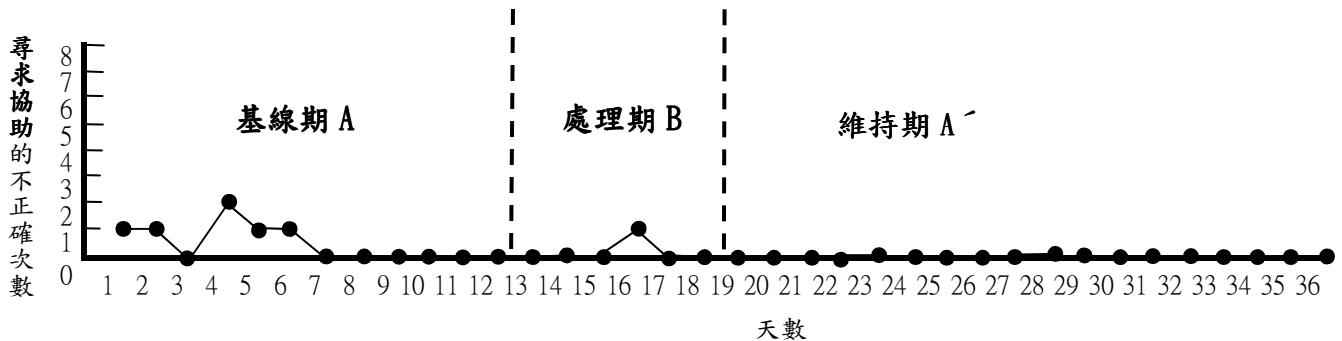


圖 4-8 「尋求協助」不適當行為出現次數圖

由圖4-8處理期內資料點的分佈，普遍都低於基線期內資料點的分佈，而處理期的曲線大致上也低於基線期的曲線，表示個案在經過社會故事教學後，處理期出現的「尋求協助」不適當溝通行為少於基線期，因此，社會故事教學的介入，可減少個案的「尋求協助」不適當溝通行為。

從圖中也可看出，18天維持期資料點的分佈，目標行為的次數全為0次，整個走勢呈現平滑的穩定狀態，表示個案在社會故事教學結束後，未再出現「尋求協助」的不適當行為，因此，社會故事教學對於個案在「尋求協助」不適當溝通行為上，具有維持效果。

(二)「尋求協助」階段內視覺分析

研究者根據圖 4-8 的資料，判讀算出曲線的走勢方向、走勢穩定、水平高低、水平穩定、階段標準差等數個向度，並依此判斷個案在基線期、處理期、維持期的效果穩定度(如表 4-22)；判讀走勢穩定和水平穩定的決斷值為 20%。

表 4-22 「尋求協助」不適當溝通行為階段內的變化情形

視覺分析項目		視覺分析結果		
1. 目標行為		每次觀察時間內出現「尋求協助」不當行為的次數		
2. 實驗設計		A-B-A' 設計		
3. 觀測信度		100%		
4. 分析階段		(A)基線期	(B)實驗處理期	(A')維持期
5. 階段長度		12	6	18
6. 走勢方向		↘ —	—	—
7. 走勢解讀		變好(+)	未變(=)	未變(=)
8. 走勢穩定(決斷值 20%)		穩定(92%)	穩定(83%)	穩定(100%)
9. 水平高低	平均數	0.5	0.17	0
	區域	0 至 2	0 至 1	0 至 0
10. 水平穩定		穩定(92%)	穩定(83%)	穩定(100%)
11. 階段標準差		0.65	0.14	0

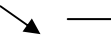
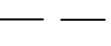
個案在「尋求協助」不適當溝通行為的基線期階段，出現正確次數的水平區域為 0 到 2，平均次數為 0.5，走勢與水平穩定性皆呈現穩定的狀態，標準差值為 0.65。在處理期階段，出現不正確次數的水平區域為 0 到 1，平均次數為 0.17，走勢方向呈現平行的情形，水平穩定性呈現穩定的狀態，標準差值為 0.14。在維持期階段，出現不正確次數的水平區域為 0 到 0，平均次數為 0，走勢和水平穩定性皆呈現穩定的狀態，標準差值為 0。

從表 4-22 中的標準差可發現，基線期、處理期和維持期的資料數據皆很集中，而維持期階段內的維持效果呈現穩定狀態，因此，個案於社會故事教學結束後，在「尋求協助」不適當溝通的目標行為上，具有維持效果。

(三)「尋求協助」相鄰兩實驗階段間視覺分析

研究者根據圖 4-8 和表 4-22 的資料，製作出階段 A/B 和 B/A' 的階段間變化情形，如下表 4-23。

表 4-23 「尋求協助」不適當行為相鄰兩實驗階段的階段間變化情形

視覺分析項目		視覺分析結果	
1. 階段比較		A / B	B / A ^ˆ
2. 走勢轉變		 (+) (=)	 (=) (=)
3. 走勢穩定	(由) (到)	(由)穩定 (到)穩定	(由)穩定 (到)穩定
4. 水平差距	平均數 差數	0.5-0.17 (-0.33)變好	0.17-0 (-0.17)變好
5. 重疊百分比		100%	100%

個案在「尋求協助」不適當溝通行為的基線期 A 到處理期 B 的階段比較，曲線走勢由原本的下降又平緩趨勢，到處理期時的平行方向，走勢穩定性由變異到穩定，水平差距呈現-0.33 的變好狀態，表示此階段間具有進步的趨勢；重疊百分比為 100%，處理期 B 中有 6 個資料點落在與基線期 A 重疊的區域，資料點普遍低於基線期 A，表示個案受到社會故事教學介入後的影響，在「尋求協助」不適當溝通的目標行為上，此階段間出現不正確行為的次數越來越少，具有正向效果。

個案在處理期 B 到維持期 A^ˆ的階段比較，曲線走勢由原本的平行走勢，到維持期的平行方向，走勢穩定性由穩定轉成穩定，水平差距呈現-0.17 的變好狀態，表示此階段間走勢呈現穩定進步的趨勢；重疊百分比為 100%，維持期 A^ˆ中有 18 個資料點落在與處理期 B 重疊的區域，且低於處理期 B 的資料點，表示個案結束社會故事教學的課程後，在「尋求協助」不適當溝通的目標行為上，此階段間出現不正確行為的次數有減少趨勢，具有維持效果。

(四)C 統計結果

運用 C 統計的分析結果，評估個案在「尋求協助」不適當溝通行為的階段 A/B、階段 B/A^ˆ與整個研究過程中的學習成效，如下表 4-24。

表 4-24 「尋求協助」不適當行為 C 統計摘要表

C 統計	平均值	C 值	Sc 值	Z 值
A / B	0.39	0.283	0.223	1.272
B / A ^ˆ	0.04	-0.043	0.196	-0.222
A+B+A ^ˆ	0.19	0.411	0.162	2.536**

**P<.01

由表 4-24 的 C 統計考驗可發現，階段 A/B 間的 C 值為 0.283，未達到.05 的顯著水準，表示基線期 A 與處理期 B 階段間的走勢線，沒有一個明顯的趨勢存在，而觀察表 4-17 水平差距所呈現出的趨勢，了解到階段 A/B 間有減少的跡象，而減少程度未達到統計上的顯著水準。

階段 B/A' 間的 C 值為-0.043，未達到.05 的顯著水準，表示處理期 B 與維持期 A' 階段間的走勢線，沒有一個明顯的趨勢存在，而觀察表 4-17 水平差距所呈現出的趨勢，了解到階段 B/A' 間有減少的跡象，但其減少後的進步狀況，並未達到統計上的顯著水準。

最後由整體基線期 A、處理期 B 以及維持期 A' 的 C 統計考驗來看，C 值為 0.411，有達到.01 的顯著水準。依此可證明，個案在整體表現上，社會故事教學的介入，對減少個案「尋求協助」的不適當溝通行為，具有明顯成效。

(五)觀察記錄分析

此階段「尋求協助」不適當溝通行為的溝通能力包括：拿他人東西使用而未告知、不知開口尋問等等。以下分別依基線期、處理期與維持期的觀察資料，說明個案在各階段的「尋求協助」不適當行為反應。

1.基線期

研究者初期進入教室，個案較少使用口語表達過想要尋求協助的意願，訪問老師後發現：「小玉很少會忘記帶東西，家長每天都把書包整理得很好，所以很少會有需要找人借東西的機會，除了上廁所有時候會忘記拿衛生紙，或是遇到有不會的情況時，都不會主動講，只會以發呆或是肢體語言來代替口語表達。」(校訪 980223)。所以，個案平時較少有機會練習向他人「尋求協助」的機會，若同學或老師沒有主動發現個案需求，則個案通常會待著原地或是做自己想做的事，甚至最後會不了了之。

實驗第 2 天個案不太會使用剪刀「研究者見小玉使用左手剪紙，問說：『小玉，你是左撇子嗎？』小玉當作沒聽到，只是將剪貼簿秀出來給研究者看。老師見狀馬上請小玉換成慣用的右手說：『要沿著線線剪喔。』…」(觀 980220)；實驗第 4 天「小玉很努力的把白膠塗在樹枝上，但樹枝無法牢牢黏在紙上，即分心的東看西看，等到老師幫忙。」，「小玉想向同學借棉花棒使用，只是皺著眉頭等待同學用完，沒有開口借。」(觀 980226)；實驗第 6 天個案打不開食物「小玉拿著海苔一直打不開，老師問：『是不是打不開海苔？』小玉沒反應，老師主動幫忙打開海苔。」(觀 980302)；實驗第 7 天到第 12 天個案沒有出現要他人協助的機會。

基線期 12 天的觀察階段，個案除了有 7 天未出現類似的情境機會，其餘 5 天出現的「尋求協助」目標行為，皆屬於不適當的溝通行為反應。

2.處理期

個案開始進行社會故事教學後，出現「尋求協助」的正確反應次數增加，不正確反應次數減少。個案在 6 天的實驗教學中，除了實驗第 16 天有出現 1 次的不適當行為，其餘天皆未出現不適當行為，個案曾就此一現象詢問老師，老師說：「小玉應該自己還在試著找吹箭，只是時間拖得比較久，還沒想到要找老師、同學幫忙。」

實驗第 16 天「全班在樓下玩吹箭，小玉玩得很高興，突然把自己的吹箭弄不見了，就呆站在原地東看西看，手一直抓頭，臉色很難看，直到老師跑到她身邊找到吹箭，小玉才露出笑容。」(觀 980326)。

處理期的觀察階段，個案除了實驗第 16 天有出現 1 次「尋求協助」的不正確反應外，平均在每回觀察時間內都沒出現不適當的目標行為。

3.維持期

「尋求協助」的社會故事教學結束後，個案在此階段的走勢穩定性呈現穩定的維持狀態，未再出現「尋求協助」的不適當行為。訪問老師後得知：「現在小玉會請老師或是同學幫忙找外套，不再只是待在一旁等老師幫忙。」(校訪 980514)；從家長的訪問也可發現：「…最常說的是『給我○○(如：給我多多)』或是『幫我○○(如：幫我放 CD)』等句型，但很少聽到句子前面有加上『請』的用法。只有一次，…她竟然說出了：『請幫忙好嗎？』」(家訪 980519)

基於以上資料發現，在觀察期間內，個案從原本的不願開口尋求協助，延伸到能向研究者尋求協助，最後能類化到老師、同學身上，在整個實驗的維持期階段，個案都能主動向老師、同學、研究者尋求協助，不曾再出現不適當的行為；因此，個案對於「尋求協助」不適當溝通行為的學習效果，在與研究者、同學、老師、家長的相處上，具有顯著的正向效果和維持效果。

三、「拒絕他人」不適當溝通行為資料分析

針對個案「拒絕他人」的不適當溝通目標行為，所進行的第三則社會故事「告訴同學-我不要借你」，基線期共進行18天，處理期進行6天，維持期有12天直到實驗結束為止。本研究為避免研究者的主觀因素影響研究成效，邀請另二名觀察者成為協同觀察者，即是個案的二名幼稚園老師，以考驗觀察者一致性。「拒絕他人」不適當溝通目標行為的觀測信度為100%，如表4-25。

表4-25 觀察者對「拒絕他人」不適當溝通目標行為出現次數之記錄

觀察者 天數	研究者	觀察者一	觀察者二
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	1	1	1
5	0	0	0
6	0	0	0
7	1	1	1
8	1	1	1
9	1	1	1
10	1	1	1
11	2	2	2
12	1	1	1
13	1	1	1
14	5	5	5
15	2	2	2
16	2	2	2
17	6	6	6
18	0	0	0
19	5	5	5
20	6	6	6
21	5	5	5
22	6	6	6
23	2	2	2
24	12	12	12
25	3	3	3
26	5	5	5
27	6	6	6
28	12	12	12
29	3	3	3
30	4	4	4
31	5	5	5
32	4	4	4
33	9	9	9
34	4	4	4
35	4	4	4
36	3	3	3

(一)「拒絕他人」圖示資料分析

研究者根據觀察記錄繪製的「拒絕他人」不適當行為出現次數圖(如圖4-9)，從圖中可以看出基線期、處理期、維持期的曲線變化情形；曲線越高，

代表出現「尋求協助」不正確的次數越多，社會故事教學的學習成效就越差；曲線越低，代表出現「拒絕他人」不正確的次數越少，社會故事教學的學習成效就越好。

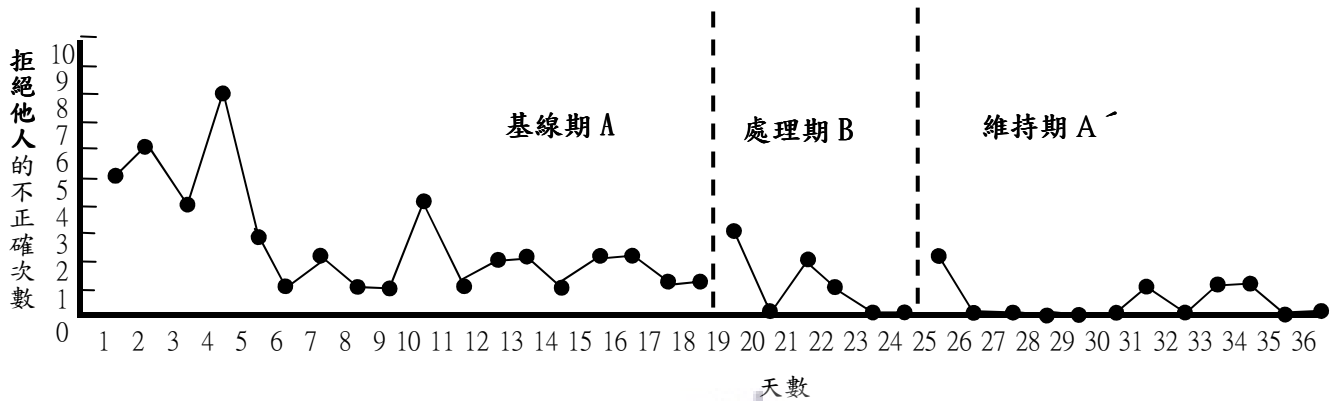


圖 4-9 「拒絕他人」不適當行為出現次數圖

由圖4-9處理期內資料點的分佈，較難看出是否高或低於基線期，而曲線的走勢，處理期與基線期大致都呈現有高有低的不規則曲線。觀察處理期階段，個案共有3天沒出現此目標行為，有2天出現超過2次以上的目標行為，研究者曾就此一情況詢問老師，原因出在實驗第19天個案當天心情很差，老師、同學一直向研究者告個案的狀況「研究者一到教室，老師馬上向研究者告狀說：『她今天拿蠟筆弄得滿嘴都是，到現在還沒擦乾淨，她被我罵過以後，她的心情變得很不好。』」（校訪980402）；實驗第21天剛好個案沒有睡午覺，精神顯得較差；因此，除了實驗第19天、第21天外，個案出現不正確反應的次數皆在1次以下，表示經由社會故事教學的介入，可逐漸減少個案的「拒絕他人」不適當溝通行為。

從圖中也可看出，維持期內資料點的分佈，與處理期比起來顯得更為集中，其中實驗第25天有出現2次的目標行為，其餘天數皆低於1次以下的目標行為，研究者曾就此一情況詢問老師，原因出在實驗第25天個案未睡午覺，所以維持期呈現出的是高低起伏有些許落差的曲線，若扣除第25天的特殊情形，大致上仍維持穩定有進步的狀態，表示個案在經過社會故事教學後，維持期出現的「拒絕他人」不適當溝通行為，有減少的跡象。

（二）「拒絕他人」階段內視覺分析

研究者根據圖 4-9 的資料，判讀算出曲線的走勢方向、走勢穩定、水平高低、水平穩定、階段標準差等數個向度，並依此判斷個案在基線期、處理期、維持期的效果穩定度(如表 4-26)；判讀走勢穩定和水平穩定的決斷值為 20%。

表 4-26 「拒絕他人」不適當溝通行為階段內的變化情形

視覺分析項目		視覺分析結果		
1. 目標行為		每次觀察時間內出現「拒絕他人」不當行為的次數		
2. 實驗設計		A-B-A´設計		
3. 觀測信度		100%		
4. 分析階段		(A)基線期	(B)實驗處理期	(A´)維持期
5. 階段長度		18	6	12
6. 走勢方向		 —		
7. 走勢解讀		變好(+)	變好(+)	變壞(-)
8. 走勢穩定(決斷值 20%)		穩定(83%)	變異(50%)	變異(67%)
9. 水平高低	平均數	2.33	1	0.42
	區域	0 至 8	0 至 3	0 至 2
10. 水平穩定		變異(28%)	變異(17%)	變異(67%)
11. 階段標準差		2.11	1.55	0.64

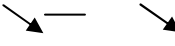
個案在「拒絕他人」不適當溝通行為的基線期階段，出現不正確次數的水平區域為 0 到 8，平均次數為 2.33，走勢穩定皆呈現穩定的狀態，標準差值為 2.11。在處理期階段，出現正確次數的水平區域為 0 到 3，平均次數為 1，走勢方向呈現下降的情形，水平穩定性呈現變異的狀態，標準差值為 1.55。在維持期階段，出現正確次數的水平區域為 0 到 2，平均次數為 0.42，走勢和水平穩定性皆呈現變異的狀態，標準差值為 0.64。

從表 4-26 中的標準差可發現，維持期的數據資料比起基線期、處理期與都顯得較為集中，走勢與水平穩定性為不穩定的變異狀態，因此，個案於社會故事教學結束後，在「拒絕他人」不適當溝通的目標行為上，介入效果和維持效果皆呈現不穩定的狀態。

(三)「拒絕他人」相鄰兩實驗階段間視覺分析

研究者根據圖 4-9 和表 4-26 的資料，製作出階段 A/B 和 B/A' 的階段間變化情形，如下表 4-27。

表 4-27 「拒絕他人」不適當行為相鄰兩實驗階段的階段間變化情形

視覺分析項目		視覺分析結果	
1. 階段比較		A / B	B / A ^ˆ
2. 走勢轉變		 (+) (+)	 (+) (-)
3. 走勢穩定	(由) (到)	(由)穩定 (到)變異	(由)變異 (到)變異
4. 水平差距	平均數 差數	2.33-1 (-1.67)變好	1-0.42 (-0.58)變好
5. 重疊百分比		100%	100%

個案在「拒絕他人」不適當溝通行為的基線期 A 到處理期 B 的階段比較，曲線走勢由原本往下的曲線，到處理期下降的走勢方向，走勢穩定性由變異到變異，水平差距呈現-1.67 的變好狀態，表示此階段間具有進步的趨勢；重疊百分比為 100%，處理期 B 中有 6 個資料點落在與基線期 A 重疊的區域，而平均值卻低於基線期，表示個案受到社會故事教學介入後的影響，在「拒絕他人」不適當溝通的目標行為上，此階段間雖然未減少更多不正確行為的次數，但從整體表現來說，是具有正向效果。

個案在處理期 B 到維持期 A^ˆ 的階段比較，曲線走勢由原本的下降走勢，到維持期的上揚方向走勢，走勢穩定性由變異轉成變異，水平差距呈現-0.58 的變好狀態，表示此階段間走勢雖然呈現不穩定，但仍具有微幅進步的趨勢；重疊百分比為 100%，維持期 A^ˆ 中有 12 個資料點落在與處理期 B 重疊的區域，且多數資料點皆低於處理期 B，表示個案結束社會故事教學的課程後，在「拒絕他人」不適當溝通的目標行為上，此階段間出現不正確行為的次數有減少趨勢，具有正向效果。

(四)C 統計結果

運用 C 統計的分析結果，評估個案在「拒絕他人」適當溝通行為的階段 A/B、階段 B/A^ˆ 與整個研究過程中的學習成效，如下表 4-28。

表 4-28 「拒絕他人」不適當行為 C 統計摘要表

C 統計	平均值	C 值	Sc 值	Z 值
A / B	2.21	0.483	0.196	2.47**
B / A ^ˆ	0.61	0.054	0.223	0.245
A+B+A ^ˆ	1.61	0.565	0.162	3.484**

**P<.01

由表 4-28 的 C 統計考驗可發現，階段 A/B 間的 C 值為 2.21，有達到.01 的顯著水準，表示基線期 A 與處理期 B 階段間的走勢線，有一個明顯的趨勢存在，而觀察表 4-27 水平差距所呈現出下降的趨勢，了解到階段 A/B 間是具有負相關，且減少程度已達到統計上的顯著水準。

階段 B/A⁺ 間的 C 值為 0.054，未達到.05 的顯著水準，表示處理期 B 與維持期 A⁺ 階段間的走勢線，沒有一個明顯的趨勢存在，而觀察表 4-27 水平差距所呈現出的趨勢，了解到階段 B/A⁺ 間是具有微幅減少的進步趨勢，但其進步的狀況並未達到統計上的顯著水準。

最後由整體基線期 A、處理期 B 以及維持期 A⁺ 的 C 統計考驗來看，C 值為 0.565，有達到.01 的顯著水準。依此可證明，個案的整體表現上，社會故事教學的介入，對減少個案「拒絕他人」的不適當溝通行為，是具有成效的，並有維持效果。

(五)觀察記錄分析

此階段「拒絕他人」不適當溝通行為的溝通能力包括：不敢向他人承認負面的感覺、不敢拒絕他人，例如：個案若表現出搖頭、生氣、閃躲、低頭不看人等行為時，經過旁人提示仍無法說出「不要○」的句子，則研究者可記錄為不正確的「拒絕他人」1 次；若個案能主動說出「不要○」，但表現出推人、揮手等暴力行為，則記錄為不正確的「拒絕他人」1 次。以下分別依基線期、處理期與維持期的觀察資料，說明個案在各階段的「拒絕他人」不適當行為反應。

1.基線期

研究者初期進入教室觀察，個案偶而會對同學說「不要」，但多會加上揮手或是閃躲的肢體動作，大部分以低頭、哭來代表拒絕的態度。個案隨著第一則、第二則社會故事的教學開始，「拒絕他人」的不適當溝通行為也跟著有下降的趨勢。

實驗第 1 天個案用低頭來表達拒絕「點心未吃完，小玉從書包拿出自己帶的相機玩具把玩，小茵向她借玩具玩，小玉一直低著頭閃躲，表現出不願意借的態度，小茵見狀隨即離去。」，「有另一同學要向小玉借玩具，小玉依然低下頭，露出不高興的臉。老師於是請求小玉說：『借同學玩好嗎？』，小玉雖然表情不悅，但仍低著頭不甘願的點點頭，將玩具交給同學。→應是誤認為老師要小玉一定要借同學玩，所以出現委屈的表情。」(觀 980219)；實驗第 2 天個案揮手來表達拒絕「老師告知小玉：『在這邊塗膠水。』小玉將老師的手撥開，將圖片自行貼在正確位置。接著，老師怕膠水不夠黏不牢，幫忙多塗一些膠水，小玉又將老師的手撥開，自行塗膠水。→小玉對於自己的東西有較強的佔有慾，不愛別人碰或動她的東西，所以希望能自己來完成；由於本身表達能力不夠，不知如何告知教導者自己的想法，所以會出現把老師手揮開或是撥開

的動作，老師對此動作早已習以為常。」(觀 980220)；實驗第 4 天「同學想逗她玩，故意拉拉小玉的手或是推推她，小玉皺著眉頭一直閃躲。」(觀 980226)；實驗第 10 天個案沒有開口拒絕「同學想要搶走課本，小玉緊抓課本努力甩開同學的手，不讓同學碰課本。」，「老師問：『借我課本好不好？』小玉沒有回應，老師直接拿走課本，小玉沒有要搶回的動作，只是低著頭抓抓臉，最後趴在腿上表現要哭的樣子。」(觀 980312)；實驗第 16 天「小玉和一些同學坐在溜滑梯的階梯上，有一位同學想跨過小玉的身體爬樓梯，小玉被擠得大叫：『哎唷！』又有同學經過她身邊，不小心撞到她，小玉看了同學一眼，沒有做出任何反應」(觀 980326)。

基線期 18 天的觀察階段，個案除了有 2 天沒出現「拒絕他人」的不正確反應外，其餘天幾乎都有出現 1 次以上的目標行為。

2.處理期

個案進行社會故事「拒絕他人」的第一天，老師正巧罵了個案，造成個案情緒低落、心情不好的情形；而在實驗第 21 天，個案因沒睡午覺，也造成個案不想理人的情形。

實驗第 19 天個案心情不好「研究者說：『不要從這裡過。』小玉不理會，堅持走固定路線。」，「別的同学不小心擠到小玉，小玉把同學推開說：『ㄟ。』」(觀 980402)；實驗第 21 天個案精神不佳「老師、同學故意想要搶走小玉的饅頭，小玉手緊抓饅頭，低著頭不說話…」(觀 980406)；實驗第 22 天「老師讓小玉寫作業，老師正要指導小玉的時候，小玉把老師手撥開，並且不讓老師把筆搶走。」(觀 980409)。

處理期的觀察階段，個案在心情不好與沒睡午覺的情況下，會產生較多「拒絕他人」的不適當溝通行為，然而特別的是，個案在寫作業時不喜歡旁人碰她的書，所以，每當老師要指導個案時，個案總是習慣用手撥開老師，忘記要開口拒絕；因此，個案在 6 天的處理期間，有 3 天出現「拒絕他人」的不正確反應，其餘天都沒有出現不正確反應。。

3.維持期

「拒絕他人」的社會故事教學結束後，個案在此階段的走勢穩定性呈現不穩定的維持狀態，除了實驗第 25 天因沒睡午覺精神不佳，其餘天都出現 1 次以下的目標行為，其中有 8 天還出現 0 次的目標行為。

實驗第 25 天個案精神不佳「小玉努力把一顆顆的圓形黏土壓扁，旁邊同學看到就阻止小玉，把黏土拿走，小玉馬上哭了起來，老師問：『怎麼了？』小玉繼續哭沒有說話…」(觀 980416)；實驗第 31 天「同學對小玉說：『借我鉛筆盒好嗎？』小玉不理同學，同學又再問一次，小玉發出不甘願的聲音：『嗯。』」(觀 980430)；實驗第 33 天「同學伸手摸小玉的鉛筆盒，小玉說：『喂！』把同學手撥開。」(觀 980504)；實驗第 34 天研究者引導個案出現「拒絕他人」的行為「研究者故意將小玉的麵搶走，問說：『怎麼了？』小玉將臉趴在桌上，

表情看起來快哭的樣子，研究者說：『快來跟我要回去。』小玉委屈的說：『還我，小玉的。』」（觀 980507）。

維持期的觀察階段，個案因沒睡午覺的因素，導致維持期有出現 2 次不正確目標行為的不穩定狀態，從數據上可以看出其維持效果，從觀察資料來看，也可看出其中的進步幅度。

觀察整體的表現，個案從基線期習慣閃躲、低頭、生氣等肢體語言來表達拒絕之意，其中受到第一則、第二則社會故事的影響，慢慢會主動說出「不要」的語言，而不適當的肢體動作也有逐漸減少的趨勢；到處理期和維持期時，個案能正確對研究者說出「我不要○」的句子，未出現不適當拒絕研究者的行為，但此時個案偶而會對老師、同學做出「拒絕他人」的不適當溝通行為。從老師的訪談中可以發現「之前小玉如果遇到同學拿她的東西，小玉多以動手打人或是直接搶回東西來應付，現在小玉已不會出現打人的情況，取而代之的是會暫時考慮一下並直接告訴同學說：『不要拿！』，有時會等待並觀察同學為什麼要拿，較能控制自己的情緒，也較能應付這種類似的情況。」（校訪 980514）；家長的訪談也可得知「因為她本身的佔有慾較強也較固執，還是會常常出現和哥哥爭執的情況，以前吵架都會動手打或是搶東西，現在會為了達到目的而想辦法（如：會明確告訴哥哥：『不要！』並且故意假哭）」（家訪 980519）；從認知課的學習狀況得知「以前我每次伸出手指導她做作業時，她都會習慣性的把我的手撥開，不希望我干預她，但現在她已經學會要先講說：『自己來』，若發現我的手還沒移開，才會開始撥開我的手。」（教訪 980506）。

基於以上資料發現，個案在「拒絕他人」不適當溝通行為的學習效果上，在學校、家裡，甚至是其他教育場所中的表現，都能得到大家的肯定，雖然有些習慣性的拒絕行為較難短時間改過，但經過研究者的直接進入教室示範後，陸續有出現學習成效。

四、「回應他人」不適當溝通行為資料分析

針對個案「回應他人」的不適當溝通目標行為，所進行的第四則社會故事「告訴老師-我不知道」，基線期共進行24天，處理期進行6天，維持期有6天直到實驗結束為止。本研究為避免研究者的主觀因素影響研究成效，邀請另二名觀察者成為協同觀察者，即是個案的二名幼稚園老師，以考驗觀察者一致性。「回應他人」不適當溝通目標行為的觀測信度為100%，如表4-29。

表4-29 觀察者對「回應他人」不適當溝通目標行為出現次數之記錄

觀察者 天數	研究者	觀察者一	觀察者二
1	1	1	1
2	4	4	4
3	1	1	1
4	5	5	5
5	4	4	4
6	6	6	6
7	4	4	4
8	2	2	2
9	6	6	6
10	3	3	3
11	4	4	4
12	1	1	1
13	4	4	4
14	1	1	1
15	2	2	2
16	2	2	2
17	2	2	2
18	2	2	2
19	1	1	1
20	2	2	2
21	2	2	2
22	2	2	2
23	1	1	1
24	1	1	1
25	1	1	1
26	1	1	1
27	0	0	0
28	1	1	1
29	1	1	1
30	0	0	0
31	1	1	1
32	1	1	1
33	0	0	0
34	1	1	1
35	2	2	2
36	1	1	1

(一)「回應他人」圖示資料分析

研究者根據觀察記錄繪製的「回應他人」不適當行為出現次數圖(如圖4-10)，從圖中可以看出基線期、處理期、維持期的曲線變化情形；曲線越高，代表出現「回應他人」不正確的次數越多，社會故事教學的學習成效

就越差；曲線越低，代表出現「回應他人」不正確的次數越少，社會故事教學的學習成效就越好。

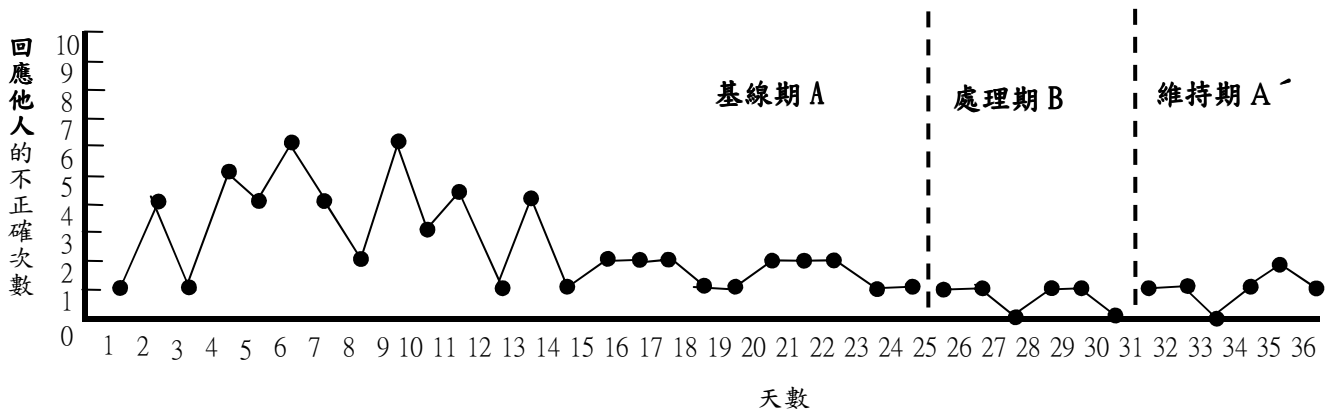


圖 4-10 「回應他人」不適當行為出現次數

由圖4-10可看出，基線期內資料點的分佈和曲線，剛開始普遍處於上下分散、高低起伏很大的趨勢，之後逐漸變為平緩，而處理期、維持期則呈現平緩集中的曲線走勢；因此，個案在經過社會故事教學後，對於「回應他人」不正確的目標行為上，有逐漸減少的趨勢。

(二)「回應他人」階段內視覺分析

研究者根據圖 4-10 的資料，判讀算出曲線的走勢方向、走勢穩定、水平高低、水平穩定、階段標準差等數個向度，並依此判斷個案在基線期、處理期、維持期的效果穩定度(如表 4-30)；判讀走勢穩定和水平穩定的決斷值為 20%。

表 4-30 「回應他人」不適當溝通行為階段內的變化情形

視覺分析項目		視覺分析結果		
1. 目標行為		每次觀察時間內出現「回應他人」不當行為的次數		
2. 實驗設計		A-B-A´設計		
3. 觀測信度		100%		
4. 分析階段		(A)基線期	(B)實驗處理期	(A´)維持期
5. 階段長度		24	6	6
6. 走勢方向				
7. 走勢解讀		變好(+)	未變(=)	未變(=)
8. 走勢穩定(決斷值 20%)		穩定(92%)	變異(67%)	變異(67%)
9. 水平高低	平均數	2.63	0.67	1
	區域	1 至 6	0 至 1	0 至 2
10. 水平穩定		變異(21%)	變異(67%)	變異(67%)
11. 階段標準差		1.6	0.48	0.57

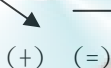
個案在「回應他人」不適當溝通行為的基線期階段，出現不正確次數的水平區域為 1 到 6，平均次數為 2.63，走勢方向呈現下降又平緩的變好趨勢，走勢穩定性呈現穩定的狀態，標準差值為 1.6。在處理期階段，出現正確次數的水平區域為 0 到 1，平均次數為 0.67，走勢方向呈現水平的趨勢，水平穩定性呈現變異的狀態，標準差值為 0.48。在維持期階段，出現正確次數的水平區域為 0 到 2，平均次數為 1，走勢和水平穩定性皆呈現變異的狀態，標準差值為 0.57。

從表 4-30 中的標準差可發現，處理期和維持期的數據資料比基線期集中，而三階段內的穩定性皆屬於變異狀態，因此，個案於社會故事教學結束後，在「回應他人」不適當溝通的目標行為上，整體效果是呈現不穩定的。

(三)「回應他人」相鄰兩實驗階段間視覺分析

研究者根據圖 4-10 和表 4-30 的資料，製作出階段 A/B 和 B/A 的階段間變化情形，如下表 4-31。

表 4-31 「回應他人」不適當行為相鄰兩實驗階段的階段間變化情形

視覺分析項目		視覺分析結果	
1. 階段比較		A / B	B / A
2. 走勢轉變		 (+) (=)	(=) (=)
3. 走勢穩定	(由)	(由)穩定	(由)變異
	(到)	(到)變異	(到)變異
4. 水平差距	平均數	2.63-0.67	0.67-1
	差數	(-1.96)變好	(+0.33)變壞
5. 重疊百分比		67%	83%

個案在「回應他人」不適當溝通行為的基線期 A 到處理期 B 的階段比較，曲線走勢由原本的下降後平緩走勢，到處理期時的平行方向，走勢穩定性由穩定到變異，水平差距呈現-1.96 的變好狀態，表示此階段間具有進步的趨勢；重疊百分比為 67%，處理期 B 中有 4 個資料點落在與基線期 A 重疊的區域，表示個案受到社會故事教學介入後的影響，在「回應他人」不適當溝通的目標行為上，此階段間有減少更多的目標行為，整體平均有穩定下降的趨勢。

個案在處理期 B 到維持期 A 的階段比較，曲線走勢由原本的平行方

向，到維持期時的平行方向，走勢穩定性由變異轉成變異，水平差距呈現+0.33 的變壞狀態，表示此階段間走勢雖然呈現變差的狀態；重疊百分比為83%，維持期 A¹ 中有 5 個資料點落在與處理期 B 重疊的區域，而有 1 個資料點高於處理期最高點，表示個案結束社會故事教學的課程後，在「回應他人」不適當溝通的目標行為上，此階段間出現不正確行為的次數呈現微幅退步的不穩定狀態。

(四)C 統計結果

運用 C 統計的分析結果，評估個案在「回應他人」不適當溝通行為的階段 A/B、階段 B/A¹ 與整個研究過程中的學習成效，如下表 4-32。

表 4-32 「回應他人」不適當行為 C 統計摘要表

C 統計	平均值	C 值	Sc 值	Z 值
A / B	2.23	0.318	0.176	1.801*
B / A ¹	0.83	-0.091	0.264	-0.344
A+B+A ¹	2.03	0.362	0.162	2.237*

*P<.05

由表 4-32 的 C 統計考驗可發現，階段 A/B 間的 C 值為 0.318，有達到.05 的顯著水準，表示基線期 A 與處理期 B 階段間的走勢線，有一個明顯的趨勢存在，而觀察表 4-31 水平差距所呈現出下降後平緩的趨勢，了解到階段 A/B 間是具有負相關，且減少程度已達到統計上的顯著水準。

階段 B/A¹ 間的 C 值為-0.091，未達到.05 的顯著水準，表示處理期 B 與維持期 A¹ 階段間的走勢線，沒有一個明顯的趨勢存在，而階段 B/A¹ 間有微幅退步的情形，但退步的狀況並未達到統計上的顯著水準。

最後由整體基線期 A、處理期 B 以及維持期 A¹ 的 C 統計考驗來看，C 值為 0.362，有達到.05 的顯著水準。依此可證明，個案在整體表現上，社會故事教學的介入，對減少個案「回應他人」的不適當溝通行為，是具有明顯成效。

(五)觀察記錄分析

此階段「回應他人」不適當溝通行為的溝通能力包括：對於他人的幫忙或要求不懂回應、對於他人提問不懂回應，例如：同一問題問超過 1 次以上，個案不予理會或是回答錯誤，則研究者可記錄為不正確的「回應他人」1 次。以下分別依基線期、處理期與維持期的觀察資料，說明個案在各階段的「回應他人」不適當行為反應。

1.基線期

研究者初期進入教室觀察，個案常因心情好壞而決定是否要回應他人，同一問題往往要被詢問二次以上，個案才會出現反應，有時甚至會假裝沒聽見似的，完全不理會其他人的問題。

實驗第 2 天「點心時間結束，老師說：『小玉，去擦桌子。』老師叫了第一次、第二次都沒反應，直到叫第三次才起身去拿抹布。→小玉記得吃完點心後要看書，但忘了擦桌子。」(觀 980220)；實驗第 3 天「同學馬上關門告訴老師說：『小玉自己跑出去了。』老師帶小玉進門說：『誰叫你出去的？』小玉沒有任何回應。」(觀 980223)；實驗第 4 天「小玉洗手時水開太大，同學見狀問：『你在做甚麼？你全身都濕了。』小玉拍拍身上的水，當作甚麼事都沒發生過。」(觀 980226)；實驗第 6 天「老師說：『便當盒收起來。』小玉似乎沒聽見，也沒收拾的動作。」，「老師拿出海苔請小玉吃，老師問：『好不好吃？』小玉沒反應…」(觀 980302)；實驗第 9 天「研究者說：『趕快吃麵。』小玉邊用手搗臉邊偷看研究者。問說：『麵好不好吃？』小玉皺著眉頭瞪研究者。」，「老師請小玉吃葡萄，老師問：『葡萄好不好吃？』小玉沒有說話，再問一次，小玉說：『好吃。』」(觀 980309)；實驗第 11 天「研究者問小玉：『點心好不好吃？』小玉沒有回應，又問：『我剛剛說甚麼？』小玉還是沒有說話，最後再問一次：『點心好不好吃？』小玉點點頭說：『好吃。』」，「同學正在吃棗子，問小玉說：『這是甚麼水果？』小玉專心低頭吃水果，沒有說話。」(觀 980313)；實驗第 15 天「同學問小玉說：『你在吃甚麼？』問了二次小玉都不理同學…」(觀 980323)；實驗第 18 天「小玉吃點心時，直接用手抓著麵條吃，老師說：『不可以玩麵麵。』小玉沒反應過來愣了一下，老師說：『趕快吃。』小玉此時才快速吃一大口。」(觀 980330)；實驗第 21 天「研究者看到小玉在喝水，就問說：『你在做甚麼？』小玉繼續喝水，完全不看研究者。」(觀 980406)；實驗第 23 天個案吐同學口水「老師問小玉說：『你有沒有吐口水？』小玉搖搖頭…」(觀 980410)。

基線期的觀察階段，個案平均會出現 1 次以上「回應他人」的不適當行為，其中有 2 天還出現高達 6 次的目標行為；從資料可以發現，個案出現的不適當行為，大部分屬於不理人的狀態居多，但隨著第一則、第二則、第三則社會故事的進行，個案有慢慢減少不理人的狀態，但仍處於不穩的狀態。

2.處理期

個案開始進行社會故事教學後，出現「回應他人」的不正確反應次數，最少都在 1 次以下，顯示有逐漸減少的進步趨勢。

實驗第 26 天「從廁所出來後，研究者問：『剛剛有沒有洗手？』小玉聳聳肩沒有回答。」(觀 980417)；實驗第 28 天「研究者指著點心問小玉：『這是甚麼？』小玉說：『麵麵。』研究者告知小玉：這是麵線。小玉搖搖頭說：『麵麵。』→小玉對任何長條狀的湯食類皆稱為麵麵，以往被糾正的時候，不管願

不願意都會默默接受，小玉此時的表現應是較願意顯露自己的意見，想表達出自己的想法。」(觀 980423)；實驗第 29 天個案在上課中哭起來「小玉一進到教室，老師馬上問小玉：『剛才為什麼哭了？』小玉低頭沒有回應…」(觀 980424)。

處理期的觀察階段，個案有 2 天沒出現「回應他人」的不適當行為，其餘天出現的次數皆為 1 次。從資料可發現，此階段個案出現的不適當行為，大部分原因是心情不好或是回答出錯誤的答案，與基線期不理人的行為比起來，個案此時顯得較願意回應他人的問題。

3.維持期

「回應他人」的社會故事教學結束後，個案出現「回應他人」的不適當行為，普遍界於 0 到 2 次之間。

實驗第 31 天「老師交代完功課後，研究者問：『剛剛老師說甚麼？』小玉當作沒聽到，指著自己的頭髮說：『你看。』」(觀 980430)；實驗第 32 天研究者引導個案開口回應「同學指著點心問小玉說：『這是甚麼？』小玉搗著臉不說話，同學轉頭告訴研究者說：『小玉不肯說話，她不知道這是甚麼。』研究者請同學先問小玉說：『我們是好朋友嗎？』小玉說：『是。』研究者請同學再問一次小玉說：『這是甚麼？』小玉開口說：『紅豆湯。』」(觀 9800501)；實驗第 34 天「小玉不肯吃點心，用手挖鼻子。研究者問：『手挖鼻子髒髒的怎麼辦？』小玉笑著搖搖頭，還拿蓋子擋在臉上給研究者看。」(觀 980507)；實驗第 35 天「研究者看到小玉跑來跑去，問說：『你在做甚麼？』小玉沒有反應，又再問一次，小玉一邊笑一邊玩的說：『哎呀呀！。』」，「老師指著圖案書問：『這是甚麼？』小玉沒有反應，呈現發呆狀。」(觀 980508)。

維持期的觀察階段，有出現「回應他人」不適當行為的時機，多數是個案認為自己在與同學、研究者玩，而以嬉鬧、耍賴的頑皮表情取代開口回應，然而個案在面對老師時，有時還是會出現不回應的情況。但從老師的訪談可以發現「在溝通上有變得較好…尤其在回應老師問題的互動上最為明顯。在社會故事教學之前，小玉回應老師問題的方式多以點頭、搖頭或是當作沒聽到來表達，經過社會故事教學之後，小玉使用語言來回應老師的次數增加，對於接受老師命令和生活常規方面都有顯著進步…」(校訪 980514)；從家長的訪談也可以發現「…現在比以前能分辨別人問的問題，也比以前能判斷要如何回答，所以大多時候能正確的回答他人問題，因此固執的情況有明顯改善(如：以前別人問她問題一定要問很多次，她才肯回答，現在只要問個一、二次即會回答)」(家訪 980519)。

基於以上資料發現，個案在「回應他人」不適當溝通行為的學習效果上，在學校或是家中的表現，都能得到老師、家長的肯定，從原先基線期不愛理同學、老師、研究者的態度，到最後維持期少有出現不理人的情形，偶而還是會因心情不好而不回應，但大部分時間已能克服情緒不

佳的情況，正確並快速的回答他人問題。因此，社會故事教學能減少個案不適當的「回應他人」行為，並有維持效果。

第三節 綜合討論

本研究採個案研究的單一受試實驗設計，分為準備期、基線期、實驗處理期、維持期和資料處理期，自變項為社會故事的教學訓練，依變項為溝通能力影響之成效；溝通能力分為適當溝通行為(主動表達、被動回應)和不適當溝通行為(未主動表達、未被動回應)。社會故事實驗教學為期二個月，教案內容依個案程度設計四篇故事，內容包括：「主動表達想法」、「尋求協助」、「拒絕他人」、「回應他人」等四種溝通能力，介入策略使用照片視覺提示、手偶演練等的多元介入策略，資料分析採目視分析法和 C 統計進行處理。本節針對四種溝通能力的適當行為與不適當行為，加以綜合討論。

一、社會故事對於個案「主動表達想法」的適當行為增加與不適當行為減少的成效

從研究資料所示，經過社會故事「主動表達想法」的介入實驗後，個案在增加適當行為與減少不適當行為的部分，有明顯改變的趨勢。由圖 4-2、圖 4-7 來看，基線期個案發生不適當行為的次數，平均出現 1.33 次，而適當行為的出現次數則平均為 0.17 次；進入處理期，可明顯看出不當行為的次數降為 0 次，而適當行為的次數則增為 1.17 次；最後的維持期階段，可發現不適當行為的出現仍普遍維持在 0 次的狀態，而適當行為的次數有往上增加的趨勢，並呈現高低落差大的不穩定狀態，平均一天能出現 4.67 次的適當行為，因此，「主動表達想法」的適當與不當行為統計結果皆有達到顯著的成效，維持期的進步情形雖然沒有達到顯著，但仍比基線期的表現進步。

從觀察記錄發現，個案容易因為午覺沒睡、課程安排的因素，影響到本身的行為表現。然而有趣的是，經過實驗教學後回到班上，個案總是習慣先找研究者表達想法，所以當課程安排是要獨自操作時，個案較容易與研究者聊天，因此在維持期間有出現高達 12 次的適當行為，而研究者也試著讓個案類化到老師身上，並遭到個案拒絕，因此在維持期有出現不適當的行為；不過，從訪談中可得知，個案還是可以將適當行為類化到其他人的身上，因此，當研究者不在現場時，個案即會主動向家長、老師、同學表達自己的想法。

從三個階段的統計數據以及質性資料來看，社會故事「主動表達想法」的介入模式，對個案具有相當大的成效，尤其到了維持期，個案大部分沒有出現不適當行為，而適當行為也出現大幅增加的趨勢，此結果也與國內外的相關研究符合(林淑莉，2006；邵慧綺，2003；陳淑娟，2004；劉碧如，2003；鍾淑華、鄭淳智和郭乃華，2002；Crozier & Tincani, 2005；Norris & Dattilo, 1999；Pettigrew, 1998；Swaggart et al., 1995；Thiemann & Goldstein, 2001)；因此，社會故事對減少個案的不適當行為與增加適當行為有良好的成效。

二、社會故事對於個案「尋求協助」的適當行為增加與不適

當行為減少的成效

從研究資料所示，經過社會故事「尋求協助」的介入實驗後，個案在增加適當行為與減少不適當行為的部分，有明顯改變的趨勢。由圖 4-3、圖 4-8 來看，基線期個案發生不適當行為的次數，平均出現 0.5 次，而適當行為的出現次數則平均為 0 次；進入處理期，可明顯看出不當行為的次數降為 0.17 次，而適當行為的次數則增為 1 次；最後的維持期階段，不適當行為的出現維持在 0 次的狀態，而適當行為的次數有稍微退步的趨勢，平均一天能出現 0.72 次的適當行為，但只有「尋求協助」不適當行為的統計結果有達到顯著成效，維持期的進步情形雖然沒有達到顯著，但仍比基線期的表現進步。

從觀察記錄發現，個案因午覺沒睡飽、身體不適、課程安排等的因素，影響到本身的行為表現。然而個案在剛接觸此次社會故事時，非常排斥「尋求協助」的主題，不願意開口詢問研究者，經過研究者多次的練習示範和給予正增強，個案終於願意開口詢問，從此個案不再有排斥問問題的情況，同時問問題的音量也有逐漸大聲的趨勢，代表個案對自己說的話越來越有自信。在實驗教學後回到班上，個案初期還是先找研究者詢問問題，到最後慢慢能類化到同學身上，雖然如此，個案有時仍會出現不完整的「尋求協助」句子，此時只要旁人稍加提醒：「請幫/借我…」，個案即能馬上說出完整的句型。可惜的是，此目標行為個案少有出現在與老師的互動上，研究者曾試著引導個案去問老師問題，不但遭到個案拒絕，個案還對研究者說：「請幫我講！」。從訪談中了解到，當研究者不在現場時，個案可以將適當行為類化到家長、老師、同學的身上，但個案在教室時，大部分還是傾向會先找同學協助。

從三個階段的統計數據以及質性資料來看，社會故事「尋求協助」的介入模式，在統計上只有不適當行為有達到顯著效果，但從觀察資料與訪談資料相對照，發現社會故事對個案「尋求協助」的溝通行為具有一定的成效，尤其到了維持期，個案完全沒有出現不適當行為，而適當行為也出現往上增

加的趨勢，此結果也與國內外的相關研究符合(陳淑萍，1999；劉碧如，2003；Feinberg, 2002；Kuoch and Mirenda, 2003；Pettigrew, 1998；Thiemann & Goldstein, 2001)；因此，社會故事對減少個案的不適當行為與增加適當行為有良好的成效。

三、社會故事對於個案「拒絕他人」的適當行為增加與不適

當行為減少的成效

從研究資料所示，經過社會故事「拒絕他人」的介入實驗後，個案在增加適當行為與減少不適當行為的部分，有明顯改變的趨勢。由圖 4-5、圖 4-10 來看，基線期個案發生不適當行為的次數，平均出現 2.33 次，而適當行為的出現次數則平均為 0.67 次；進入處理期，可明顯看出不當行為的次數降為 1 次，而適當行為的次數則增為 2.17 次；最後的維持期階段，不適當行為的出現為 0.42 次的狀態，而適當行為的次數有微幅進步的趨勢，平均一天能出現 2.83 次的適當行為，因此，「拒絕他人」的適當與不當行為統計結果皆有達到顯著的成效，維持期的進步情形雖然沒有達到顯著，但仍比基線期的表現進步。

從觀察記錄發現，個案此時已接受過第一則、第二則社會故事，加上因心情不好、午覺沒睡、課程安排等的因素，影響到本身的行為表現。從個案的表現可看出，在經過「主動表達想法」、「尋求協助」的社會故事教學，基線期時，個案的適當行為開始有增加的趨勢，而不適當行為有逐漸減少的趨勢。實驗教學後回到班上，個案逐漸出現較多的拒絕性語言，尤其是對研究者，從最初只會生氣、哭或是說「不要」，到最後能夠說出「我不要給你」、「不要看我」等句子，甚至會主動告知研究者「拒絕」的理由，研究者為了讓個案能應付突發的情況，特地在教室中製造許多不同的情境，適時的在一旁提示與示範，終於個案能在東西被搶的第一時間，勇敢的大聲說出：「不要借你！」從訪談中得知，個案不管在學校或是家中，行為上皆出現明顯的改變，打人、哭、生氣等不當行為幾乎很少發生，取而代之的是清楚明確的拒絕言詞。

從三個階段的統計數據以及質性資料來看，社會故事「拒絕他人」的介入模式，對個案具有一定的成效，尤其在個案減少不適當行為部分，實驗結果顯得較為明顯，而適當行為部分也從家長、老師的訪談中，得到正向、肯定的答案，此結果也與國外的相關研究符合(Adams et al., 2004；Bernad – Ripoll, 2007；Cullain, 2002)；因此，「拒絕他人」社會故事對減少個案的不適當行為與增加適當行為有良好的成效。

四、社會故事對於個案「回應他人」的適當行為增加與不適

當行為減少的成效

從研究資料所示，經過社會故事「回應他人」的介入實驗後，個案在增加適當行為與減少不適當行為的部分，有改變的趨勢。由圖 4-4、圖 4-9 來看，基線期個案發生不適當行為的次數，平均出現 2.63 次，而適當行為的出現次數則平均為 2.7 次；進入處理期，可明顯看出不當行為的次數降為 0.67 次，而適當行為的次數則增為 6.33 次；最後的維持期階段，不適當行為的出現微幅增加到 1 次的狀態，而適當行為的次數有微幅下降的趨勢，平均一天能出現 6.17 次的適當行為，「回應他人」的適當與不當行為統計結果皆有達到顯著的成效，維持期的進步情形雖然沒有達到顯著，但仍比基線期的表現進步。

從觀察記錄發現，個案此時已接受過三則社會故事教學，但特別的是，個案剛開始非常排斥說出「我不知道」這句話，寧願點頭假裝知道或是搖頭表示生氣，研究者配合給予增強物的方式，引導個案主動說出「我不知道」，而個案願意說出「我不知道」後，在實驗教學進行的第五天，竟然出現邊哭邊說「我不知道」的情形，讓研究者感到萬分驚訝，經過老師、同學親自詢問原因後，得出二種不同的答案，一個是不想上課，而另一個是想要找媽媽，研究者再度問個案是否還要上課，個案又表示願意，因此，第六天的實驗教學過程中，個案不會再出現類似的狀況。從表現來看，基線期時個案的適當行為呈現增加的趨勢，而不適當行為有逐漸減少的趨勢；實驗教學後回到班上，個案回應他人的語言逐漸增加，當面對不知道的答案時，個案開始會運用「我不知道」、「我不懂」等語言，之前許多不適當的行為大幅減少，尤其是對研究者，從最初只會不理人、假裝沒聽到或是一直搖頭、點頭，到最後能夠說出「我不知道」、「昏倒」等符合情境又開玩笑的句子。從訪談中得知，個案不管在學校或是家中，行為上皆出現明顯的改變，個案回應他人的速度有變快，且在聽到他人問題後大多都能馬上回答。

從三個階段的統計數據以及質性資料來看，社會故事「回應他人」的介入模式，對個案具有明顯的成效，家長和老師的訪談，也再次證明社會故事介入後的影響，此結果也與國內外的相關研究符合(吳庭妤，2005；林淑莉，2006；邵慧綺，2003；陳淑娟，2004；Cullain, 2002；Thiemann & Goldstein, 2001)；因此，「回應他人」社會故事對減少個案的不適當行為與增加適當行為有良好的成效。

整體來說，個案溝通能力的適當行為增加與不適當行為減少的情形，社會故事對個案具有相當大的影響力。比較四種溝通能力適當行為與不適當行為的進步情形，發現個案在減少不適當行為的部分，數據上顯得較為顯著，皆達到

統計上的顯著水準；然而在增加適當行為的部分，只有「主動表達想法」、「拒絕他人」與「回應他人」有達到顯著水準，「尋求協助」則未達顯著水準，但研究結果都呈現有往上進步的趨勢；研究者認為，個案因個人特質及學校課程安排的因素，導致在短短的觀察時間內未完全將能力發揮出來，再加上「尋求協助」的目標行為受到前面一則社會故事的影響，在基線期已呈現出越來越好的趨勢，因此，個案只要在處理期能有進步的正向行為表現，即可表示個案已產生良好效果，溝通能力的學習效果上，皆具有介入效果。

從個案實驗教學後的維持表現，可發現四種溝通能力的適當行為與不適當行為的維持期階段，其進步程度皆未達到顯著水準，有的甚至有稍稍退步的情形：「主動表達想法」不適當行為、「尋求協助」適當與不適當行為、「拒絕他人」適當行為、「回應他人」不適當行為，但將數據與基線期來比較，發現維持期的資料比基線期進步許多，因此，可得知社會故事對個案溝通能力的適當行為增加與不適當行為減少，雖然不具有顯著的維持效果，但仍然能繼續維持比基線期更好的成效。



第五章 結論與建議

本章節根據前一章的實驗結果，了解社會故事教學對唐氏症兒童溝通行為的影響，依照研究結果做出結論，並針對未來的研究者，給予教學上與研究上的建議。

第一節 結論

一、社會故事教學對增進唐氏症兒童的適當溝通行為有立即效果

- (一)社會故事教學對增進唐氏症兒童「主動表達想法」的適當溝通行為有立即效果
- (二)社會故事教學對增進唐氏症兒童「尋求協助」的適當溝通行為有立即效果
- (三)社會故事教學對增進唐氏症兒童「拒絕他人」的適當溝通行為有立即效果
- (四)社會故事教學對增進唐氏症兒童「回應他人」的適當溝通行為有立即效果

二、社會故事教學對增進唐氏症兒童的適當溝通行為有保留效果

- (一)社會故事教學對增進唐氏症兒童「主動表達想法」的適當溝通行為有保留效果
- (二)社會故事教學對增進唐氏症兒童「尋求協助」的適當溝通行為有保留效果

(三)社會故事教學對增進唐氏症兒童「拒絕他人」的適當溝通行為有保留效果

(四)社會故事教學對增進唐氏症兒童「回應他人」的適當溝通行為有保留效果

三、社會故事教學對減少唐氏症兒童的不適當溝通行為有立即效果

(一)社會故事教學對增進唐氏症兒童「主動表達想法」的不適當溝通行為有立即效果

(二)社會故事教學對增進唐氏症兒童「尋求協助」的不適當溝通行為有立即效果

(三)社會故事教學對增進唐氏症兒童「拒絕他人」的不適當溝通行為有立即效果

(四)社會故事教學對增進唐氏症兒童「回應他人」的不適當溝通行為有立即效果

四、社會故事教學對減少唐氏症兒童的不適當溝通行為有保留效果

(一)社會故事教學對增進唐氏症兒童「主動表達想法」的不適當溝通行為有保留效果

(二)社會故事教學對增進唐氏症兒童「尋求協助」的不適當溝通行為有保留效果

(三)社會故事教學對增進唐氏症兒童「拒絕他人」的不適當溝通行為有保留效果

(四)社會故事教學對增進唐氏症兒童「回應他人」的不適當溝通行為有保留效果

第二節 建議

研究者根據本研究過程與實驗結果，得知社會故事教學能有效提升唐氏兒的適當溝通行為，且能降低不適當的溝通行為，為幫助未來研究在教學上獲得更好的成效，給予相關人員以下幾點建議：

一、在教學上

(一)就未來研究者而言

1.社會故事的設計應依個案之障別與先天特質不同進行調整與修改

本次實驗的研究對象為學齡前唐氏症幼兒，障礙類別屬於染色體異常程度，考量到個案的語文程度與個別特質，研究者將社會故事的文字敘述稍加改良；原本故事中針對自閉症的句型應盡量使用較為彈性而避免固著的句子，例如：「我將會試著…」、「我可以試著做…」等，但由於個案與自閉兒有天生特質上的差異性，對於較長而有彈性的詞句不容易瞭解，為方便個案閱讀與理解，研究者直接將句子調整為「我會…」、「我可以…」等，經過調整後，個案對於故事內容的理解與記憶有良好的成效；因此，社會故事的設計應以個案為主，依照障別與先天特質的不同，稍做調整修改，以便於閱讀理解。

2.社會故事教本的設計應採照片搭配文字的介入策略

社會故事教本的設計，以個案照片搭配簡短文字所組成，由於個案幾乎不認得國字，但只要看到照片上的情境，再加上研究者的口頭提示，個案即可猜測到文字內容，幫助憶起社會故事，並減低閱讀的困難性，因此，使用個案照片搭配文字的介入策略，能夠有效幫助不識字的個案容易記憶故事內容，習得社會故事中的技能。

3.應讓個案能在實際情境中練習，以達類化效果

個案在實驗教學時的演練仿說上，剛開始非常排斥向研究者「提出問題」與承認「我不知道」，然而個案為得到增強物，能努力試著一個字一個字的仿說，逐漸能自行對研究者說出「請幫我○○好嗎？」與「我不知道」；但回到教室後，這二種行為類化到老師身上的速度較慢，而最初為避免研究者的過度干擾，觀察時的記錄準則僅限於口頭提示，研究者曾用口頭提示個案，應試著去找老師溝通，有趣的是，個案會直接拒絕研究者，因此，建議未來在觀察記錄的時間內，研究者應將實驗教學中的演練情境，親自帶著個案到教室與老師一起演練，讓個案能習慣與老師進行溝通。

4.教學時間應選擇個案學習最佳狀態之時

研究者特意選擇學校較為自由的上課時段，將觀察時間訂為下午的點心時間，但研究後發現，個案容易因午覺沒睡的問題，導致下午的精神狀況不佳，影響到與同儕、老師間的溝通互動行為，間接成為實驗的另一項變數；因此，為避免此一情形，建議實驗教學與觀察記錄的時間調整為早上，選在個案精神充足的時刻研究，應更能呈現真實的溝通能力。

(二)就教師而言

1.研究前的資料蒐集，必須完整而客觀

本研究剛開始確定研究個案後，研究者針對個案的溝通能力進行資料蒐集，期間曾拜訪教過個案的語言治療師、認知課老師與幼稚園老師，其中，有的老師最初是表示與其他障別的小朋友比起來，個案在班上不吵不鬧，溝通上沒有產生甚麼太大問題，但有的老師則表示個案溝通能力上有待加強；基於此，研究者與老師經過深入的訪談，發現不會吵鬧的孩子並不等於溝通能力佳，有此共識後，研究者隨即與老師合力找出個案在溝通行為上較弱勢的部分，並依此訂定社會故事的教學主題。因此，老師未來在社會故事的教學設計與擬定，需要經過完整詳細的資料蒐集，秉持客觀的態度，找出個案在溝通能力上的需求，如此社會故事教學的介入策略，才能達到事半功倍的成效。

2.社會故事教學者應以符合當時情境中的人來擔任，避免個案的適應問題

本實驗以研究者本身的社會故事教學與實施為主，實驗進行後發現，個案會對研究者的突然介入產生困擾，時常用懷有敵意的眼神看著研究者，但經過一周的適應期後，個案開始歡迎研究者的到來；為避免研究初期個案適應不佳的情況，社會故事教學的介入盡量以符合當時情境中的老師或重要關係人來實施，並將故事教本置於個案容易取得的教室中，增加重複練習的機會。

(三)就家長而言

家是個案最為熟悉、最有安全感的場所，也是個案會呈現最自然表現的時候；研究者在整個實驗教學中，曾遇到個案不肯開口說出「尋求協助」的完整句子，也面臨到個案為了說出「我不知道」而大哭的情形，這些情形雖然之後已獲得改善，礙於個案本身的語言表達能力，研究者也找不出真正讓個案排斥的原因，只能確定個案在「尋求協助」與承認「我不知道」的二種溝通行為上，是處於較為弱勢的；因此，建議家長、手足平時與個案溝通時，可多加強此二種溝通訓練能力，未來在拿到研究者製作的社會故事教本後，繼續閱讀並擴充，以做為進入國小前的準備基礎。

二、在行政上

(一)在學校方面

本實驗能夠順利進行，除了老師積極態度與同學支持的反應外，學校的配合支援也很重要。從上課狀況與學習進度來看，個案因為曾與研究者在教學中示範演練過，回到教室後往往先找研究者溝通，容易忽略同學與老師，所以，學校雖然給予研究者一個良好的研究環境，為避免以上情形發生，建議未來學校在進行社會故事教學時，最好能將實驗教學中的示範演練部分，挪用五分鐘的時間直接進入班上演練，除了讓班級老師了解如何指導個案社會故事教學外，也讓同學有一起參與的機會，學習正確與個案溝通互動的方式，並達到隨時提醒個案正確溝通行為的效果。

(二)在機構方面

本研究為蒐集個案相關資料，於實驗進行之前，已先知會過個案在各個教育場域中的機構老師，機構老師皆清楚知曉本次社會故事的流程與運作，建議機構老師能同時在研究過程中，適時將社會故事中的溝通行為運用到課程裏，尤其在一對一的教學情況下，個案最容易出現與老師溝通互動的行為，而此時也正是指導個案正確溝通行為的最佳時機，增加練習溝通行為的機會。

三、在未來研究上

(一)在研究內容方面

本實驗主要以個案的「主動表達想法」、「尋求協助」、「拒絕他人」、「回應他人」四種溝通能力進行研究，而社會故事教本設計的目標，是針對個案在學校中不曾出現過的行為，但入國小前卻必需習得的技能，所以研究者依個案能力設計出四本不同情境的社會故事；未來研究可考慮將社會故事運用於不同的溝通行為上，以了解社會故事教學在其他溝通行為的處理成效。

(二)在研究對象方面

本研究僅針對一位染色體異常重度的學齡前唐氏症幼兒為研究對象，社會故事僅適用於本研究對象；未來可試著將社會故事運用到其他不同輕、中、重度的唐氏兒身上，加以統整研究後，或許可設計出一套適合唐氏症幼兒的社會故事介入方案，以造福更多的唐氏兒。

經由本次的研究經驗，可發現學齡前的特殊幼兒或是障礙類別的嚴重程度，在經過社會故事的教學後，仍然有機會獲得顯著的效果；未來選擇社會故事介入方案的研究對象時，可考慮不同障礙類別的幼兒，以了解社會故事教學在其他研究對象的處理成效。

參考文獻

一、中文部分

- 中華民國唐氏症基金會(無日期)。邀您一同關心唐氏症兒。2008年12月3日，取自：
<http://page.babydj.com/R011/index.htm>
- 王欣宜(民92)。智能障礙學生之社交技巧訓練內涵分析。**特殊教育**，98，9-16。
- 王淑娟(2002)。唐氏症兒童溝通與語言學習困難相關因素之初探。**特教中心特殊教育論文集/特教叢書9101輯**，9-19。
- 石正偉(2001)。唐氏症兒童穿著具足弓墊之矯正鞋步行能力之效益評估。國立陽明大學醫學工程碩士論文，未出版，台北市。
- 杜正治譯(1994)。單一受試研究法(原作者：J.W.Tawney & D.L.Gast)，台北市：心理。
- 李宗派(2003)。心智遲緩與唐氏症候群。**身心障礙研究**，43-56。
- 李卓(無日期)。產前篩檢母血 唐氏症難遁形。2008年11月30日。取自：
<http://www.sinocell.com.tw/doctor/doctor08.htm>
- 吳庭妤(2005)。社會故事教學對國小輕度自閉症兒童社會行因果關係及社會互動能力影響之研究。國立臺南大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台南市。
- 何華國(2001)。啟智教育研究。台北市：五南。
- 周佩樺(2008)。同儕合作產出社會故事教學對ADHD學生社會適應之成效。國立臺南大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台南市。
- 林秀娟等(1994)。唐氏症。**中兒醫誌**，35(增刊A)，28-31。
- 林宛儒(2004)。社會故事教學對減少國小注意力缺陷過動症兒童攻擊行為成效之研究。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 林亭宇、姜忠信、郭乃文、黃朝慶(2004)。發展障礙兒童之早期非語言溝通能力。**慈濟醫學**，16，277-285。
- 林淑莉(2006)主題活動搭配社會性故事及錄影帶回饋之社交技巧教學方案對中重度智能障礙學生社交互動行為的影響。**特殊教育學報**，23。
- 林寶貴、李旭原(2003)。**特殊教育學名詞辭典**，台北市：五南。
- 邵慧綺(2003)。社會故事的理論與應用。**台東特教**，17，58-67。
- 洪麗瑜(2002)。社會技巧訓練的理念—為什麼要如此做。載於洪麗瑜主編：**社會技巧訓練的理念與實施**。台北：台灣師範大學特殊教育學系。
- 唐紀絜、林惠芬、龔仁棉、簡言軒(2004)。唐氏症幼兒『圖片兌換溝通系統』教學成效之初探。**身心障礙研究**，4，240-256。
- 莊妙芬、黃志雄(2002)。重度障礙兒童類化與維續之教學策略。**特教園丁**，17:4，頁8-14。
- 莊佩瑾(2006)。社會性故事教學對改善國中高功能自閉症學生互動行為成效之研

- 究。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 郭雨生(2004)。U3 運用教導自閉學童社會故事教學。大葉大學工業工程學系碩士班碩士論文，未出版，彰化縣。
- 許天威(2003)。個案實驗研究法。台北市：五南。
- 張正芬(2003)。自閉症學生的特質與輔導。自閉症教戰手冊-學校如何幫助自閉症學生，3-12。台北：台北市東區特教資源中心。
- 張雅惠(2006)。唐氏症兒童之口語溝通問題與教學策略。特教通訊，36，22-27。
- 張麗滿(2008年3月21日)。寫在世界唐氏症日。2008年12月10日，取自：
<http://www.ntuh.gov.tw/CPC/Lists/psyedu>
- 黃金源(2000)。自閉兒的認知變異及教育對策。特殊教育叢書。89-104。
- 黃金源(2001)。社會故事-自閉兒的教學法。特殊教育叢書 9002。國立台中師院特教中心。
- 黃郁茗(2008)。運用社會故事處理自閉症兒童問題行為之研究。國立台中教育大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 陳淑娟(2004)。社會故事教學對自閉症幼兒社會互動能力之成效研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 陳淑萍(1999)。社會故事的教導對自閉症學童社會互動之影響研究。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳雅莊(2008)。社會故事及圖卡提示策略對減少高功能自閉症兒童不專注行為之比較研究。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 許晉祿(2003)。唐氏症者訊息處理時間變項及其練習效應之研究。國立臺灣師範大學體育學系研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 葉重新(2001)。教育研究法。台北市：心理。
- 葉琬婷(2004)。社會性故事融入整合性遊戲團體對增進高功能自閉症兒童同儕互動之個案研究。國立台北師範學院特殊教育學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 曾進興(2000)。唐氏症兒童語言溝通問題與對策。特教園丁，15，4，21-31。
- 曾淑芬、江炳焱、卓瑩漪、楊菁菁、黃銘緯(1998)。台灣中部地區學齡前唐氏症兒童溝通能力調查。聽語會刊，13，49-60。
- 楊孟麗、謝水南譯(2005)。教育研究法。台北市：心理。
- 楊蕢芬(2005)。自閉症學生之教育。台北市：心理。
- 蔡佳芬(2007)。社會故事教學對增進國中高功能自閉症學生社會互動成效之研究。國立高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 廖肇瑞(2006)。電腦多媒體社會故事對增進國小中度自閉症學生表情覺知成效之研究。台北市立教育大學特殊教育學系身心障礙教育教學碩士論文，未出版，台北市。
- 劉明松(2008)。特殊學生之評量。台北市：五南。
- 劉怡君(2003)。動作技能教學評估系統之研發-應用於智障學童。國立陽明大學復健

- 科技輔具研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 劉碧如(2003)。社會故事教學法對增進國中輕度自閉症學生同儕互動行為之成效研究。國立新竹師範學院特殊教育研究所碩士論文，未出版，新竹縣。
- 賴美智(1998)。促進社交互動行為的教學活動設計。台北市：財團法人第一社會福利基金會。
- 蕭麗珠(2004)。社會故事教學對亞斯伯格症幼童社會能力之影響。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 鍾淑華、鄭淳智、郭乃華(2002)。社會小故事對高功能自閉症兒童社會互動效果之研究。行政院國家科學委員會九十一年度大專學生參與專題研究計畫研究成果報告。計畫編號：NSC 90- 2815-C-017-H。
- 謝翠菊(2006)。社會故事教學對亞斯伯格學生減少問題行為成效之研究。國立嘉義大學特殊教育學系研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 蘇純瑩(2001)。唐氏症和X染色體脆析症的神經心理特徵與治療策略之探討。職能治療學會雜誌，19，43-59。
- 羅素菁(2006)。社會故事對國小中度自閉症兒童社會能力影響之研究。國立花蓮教育大學身心障礙與輔助科技研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。

二、英文部分

- Adams, L., Gouvousis, A., VanLue, M., & Waldron, C. (2004). Social story intervention: Improving communication skill in a child with an autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*, 87-94.
- Agosta, E., Graetz, J. E., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2004). Teacher-researcher partnerships to improve social behavior through social stories. *Intervention in School and Clinic, 39*(5), 276-287.
- Baker, Ph.D. (2001). *The Social Skill Picture Book*. Future Horizons, Inc. Canada.
- Bernad-Ripoll, S. (2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with Asperger Syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*(2), 100-106.
- Bledsoe, R., Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2003). Use of a Social Story_ intervention to improve mealtime skills of an adolescent with Asperger syndrome. *Autism, 7*, 289-295.
- Brownell, M.D. (2002). Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism: four case studies. *Journal of Music Therapy, 39*, 117-144.
- Carr J., (1970). Mental and motor development in young Mongol children. *Journal of Mental Deficit Research, 14*: pp205-220.
- Chapman, R. S., Schwartz, S. E., & Bird, E. K. (1991). Language skills of children and adolescents with down syndrome: I. Comprehension. *Journal of speech and hearing research, Vol.34*, Oct., P.1106-1120.
- Cicchetti, D., & Beeghly, M. (1990). *Children with Down's syndrome- A developmental perspective*. Cambridge University Press. U.S.A.
- Crozier, S., Tincani, M.J., (2005). Using a modified social story to decrease disruptive behavior of a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*, 150-157.
- Cullain, R. E. (2002). *The effects of social stories on anxiety levels and excessive behavioral expressions of elementary school-aged children with autism*. Unpublished doctoral dissertation, The Union Institute Graduate College, Cincinnati, Ohio.
- Feinberg, M. J. (2002). *Using social stories to teach specific social skills to individuals diagnosed with autism*. Unpublished doctoral dissertation, California School Of Professional Psychology, San Diego, California.
- Gray, C. & Garand, J. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior, 8*, 1-10.
- Gray, C. (1994). Making sense out of the world: *Social stories, and related*

- instructional techniques.** aper presented at the mid-west educa- tional leadership conference on Autism, Kansas City, Mo.
- Gray , C. A. (2000). *The New Social Story Book*. TX: Future Horizons.
- Haggerty, N. K., Black, R. S., & Smith, G. J. (2005). Increasing self-managed coping skills through social stories and apron storytelling. *Council for Exceptional Children*, 37(4), 40-47.
- Hagiwara, T., & Myles, B. S. (1999). A multimedia Social Story_intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 82 .
- Hou & Wang (1989). Mortality and Survival in Down Syndrome in Taiwan. *Acta Paediatrica Sinica*. 30(3), 172-179.
- Hsu, J. H.(1985). *A study of development and acquisition of Mandarin Chinese*. NSC research report.
- Ivey, M. L., Heflin, J. & Alberto, P. (2004). The use of social stories to promote independent behaviors in novel events for children with PDD-NOS. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 19, 164-176.
- Kerr, R., & Blais, C. (1987). Down syndrome and extended practice of a complex motor task. *American Journal of Mental Deficiency*, 6, 591-597.
- Kuoch, H., & Mirenda, P. (2003). Social Story_ interventions for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 219–227.
- Kuttler, S., Myles, B. S., & Carlson, J. K. (1998). The use of social stories to reduce precursors to tantrum behavior in a student with autism. *Focus on Autism and Developmental Disabilities*, 13, 176-182.
- Lorenz, S. (1998). *Children with Down's syndrome- A guide for teachers and learning support assistants in mainstream primary and secondary school*. David Fulton Pub. London.
- Lorimer, P. A., Simpson, R. L., Myles, B. S., & Ganz, J. B. (2002). The use of social stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with autism. *Journal of Positive Intervention*, 4, 53-60
- Masaki, M. (1981). Mortality and survival for Down syndrome in Japan. *Am J Hum Genet*, 33, 629-39.
- Miller, J., Leddy, M., & Leavitt, L.A. (1999). *The communication challenges that people with Down syndrome face*. Improving the communication of people with Down Syndrome. Baltimore:Brookes.
- Norris, C., & Dattilo, J. (1999). Evaluating effects of a Social Story_ intervention on a young girl with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*,

14, 180–186.

- Parker A. W., Bronks R, Snyder Jr. CW, (1986). Walking pattern in Down's syndrome. *Journal of Mental Deficit Research*, 30: pp317-330.
- Pettigrew, J. D. C. (1998). Effects of the modeling of verbal and nonverbal procedures for interactions with peers through social stories and scaffolded activities on the social competence of 3-and 4-year old children with specific language impairments (Doctoral dissertation, Texas Woman's University, 1998). *Dissertation Abstracts International*, 59, 1452.
- Pittman, M. (2007). *Helping children with autism spectrum disorders to learn*. London, Thousand Oaks, Calif. : Paul Chapman.
- Pueschel, S. M. (1990). Clinical aspects of Down syndrome from infancy to adulthood. *Am.J. Med Genet, supp* 7, 52-6.
- Quilty, K. M. (2007). Teaching Paraprofessionals How to Write and Implement Social Stories for Students With Autism Spectrum Disorders. *Remedial and Special Education*, v28 n3 p182-189 May-Jun 2007.
- Reynhout, G. & Carter, M. (2006). Social Stories for Children with Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 445-469.
- Rogers, M. F., & Myles, B. S. (2001). Using social stories and comic strip conversations to interpret social situations for an adolescent with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36, 310–313.
- Romano, J. (2002). *Are social stories effective in modifying behavior in children with autism?* Unpublished PsyD Dissertation, Fairleigh Dickinson University, Teaneck, New Jersey.
- Rowe, C. (1999). Do Social Stories Benefit Children with Autism in Mainstream Primary Schools? *British Journal of Special Education*, 26, 12-14.
- Scattone, D., Tingstrom, D. H., & Wilczynski, S. M. (2006). Increasing Appropriate Social Interactions of Children with Autism Spectrum Disorders Using Social Stories [TM] . *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v21 n4 p211-222 Win 2006.
- Scattone, D., Wilczynski, S. M., Edwards, R. P., & Rabian, R. (2002) .Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(6), 535-543.
- Smith, B. L. & Oller, D.K. (1981). A Comparative study of premeaningful vocalization produced by normally-developing and Down's syndrome infants. *Journal of speech and hearing research*, Vol 36, N 1, P.83-97.
- Smith, C. (2001). Using social stories to enhance behaviour in children with autistic spectrum difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 17(4), 337-345.

- Smith, D.W.& Wilson, A.A (1973). *The child with Down's syndrome*. Philadelphia, W.B. Saunders Co.
- Soenksen, D., & Alper, S. (2006). Teaching a Young Child to Appropriately Gain Attention of Peers Using a Social Story Intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v21 n1 p36-44 Spr 2006.
- Staley, M. J. (2002). *An investigation of social-story effectiveness using reversal and multiple-baseline designs*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas, Lawrence, Kansas.
- Swaggart, B.L., Gagnon, E., Bock, S. J., Earles, T. L., Quinn, C., & Myles, B. S. et al. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 10, 1–16.
- Techlin J.S., (1996). *Pediatric physical therapy*, 3ed edition. Lippincott Williams & Wilkins.
- Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2001). Social stories written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 425-446.
- Toplis, R., & Hadwin, J. A. (2006). *Using Social Stories to Change Problematic Lunchtime Behaviour in Social Educational Psychology in Practice*, v22 n1 p53-67 Mar 2006.
- Welsh, T. N., & Elliott, D. (2000). The processing speed of visual and verbal movement information by adults with and without Down syndrome. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 156-167.

附錄一：家長訪談記錄表

訪談日期：

訪談對象：家長

一、家庭現況描述（家中成員、照顧者、背景）

二、個案何時檢定障礙類別與程度？何時開始說話？

三、個案醫療史

四、個案教育史

五、個案與父母長輩溝通互動情形

六、個案與手足溝通互動情形

七、個案與鄰居溝通互動情形

八、個案在教育場境中(物理治療、認知課等)與老師或同學溝通互動情形

九、敘述個案主要的困難與需求？

十、對社會故事教學的看法與期待

附錄二：老師訪談記錄表

訪談日期：

訪談對象：幼稚園老師

一、班級現況描述(學生人數、個案就讀時間)

二、老師背景與對個案教學態度描述？

三、個案剛入園所的融合適應情形？

四、個案與同儕溝通互動情形？(請舉出例子並詳加說明)

五、個案與老師溝通互動情形？(請舉出例子並詳加說明)

六、敘述個案主要的困難與需求？

七、對社會故事教學的看法與期待

附錄三：行為觀察描述記錄表

日期	2008/12/05	課程	下課時間、體能課
時間	星期五早上10:00-12:00	研究者	孫佩孜
事件描述			
1. 研究者一進入大班教室，三、四位小朋友即衝到研究者面前說：「妳是誰？」、「阿姨好！」，小玉一個人坐在位子上瞪大眼睛一直看，似乎很驚訝的樣子。班級老師過去問小玉：「她是誰？」小玉馬上低下頭沒回應；再問一次「她是誰？」，頭壓得更低了；第三次問「她是誰？」，小玉用手把臉蒙起來，還是沒有回應。			
2. 老師請小玉把作業收到書包裡；小玉一離開座位就將作業先放在地上，蹲在一旁玩玩具，此時有一位小朋友(小玉的表妹)過去提醒她並與她交談，約三分鐘後作業簿開始放入書包內。			
3. 老師要求小玉將外套脫掉，小玉點點頭自行將外套脫掉，並放入櫃子內。			
4. 老師要求小朋友排隊，喊了二聲後小朋友已排好隊伍，只有小玉一個人站在原地不動，老師提高音量說：「小玉去排隊。」小玉馬上跑到隊伍的後面排好。			
5. 下課時，小玉走到研究者旁邊，拍拍身旁的同學介紹名字：「○○」，即是小玉的表妹。研究者一時聽不清楚回問說：「你說甚麼？」，小玉再說一次：「○○」，身旁的同學馬上搶著說：「我是她的表妹，我叫○○。」			
6. 下課時，一些熱心的同學將小玉推到研究者旁邊，不停的問：「你是小玉的老師嗎？」「妳在寫甚麼？」等等，邊問還邊拍小玉的臉，甚至有同學試圖想將小玉抱起來，小玉面無表情的看著研究者，對於同學的舉動完全沒表現出喜歡或是討厭的感覺。			
7. 體能課要換戶外鞋，小玉換鞋動作較慢且容易分心，甚至開玩笑的拿鞋給同學聞，同學趕著換鞋子去跳舞，所以不理她；小玉看到只剩下自己還沒穿好鞋，一點都不緊張，還到處東張西望，直到老師提醒：「趕快穿鞋子。」小玉才趕緊套上鞋子去跳舞。			
8. 小玉能隨著節奏模仿老師的動作，只是動作稍嫌緩慢；嘴巴上也能跟著同學唱出歌詞，歌詞唱不完整，每句約只能唱3-5個字。			
9. 體能遊戲時，和另外二位同學湊成一組，玩搬凳子的競賽性遊戲。遊戲中二位隊友不時的教導小玉遊戲規則，當小玉開始分心時，隊友會一直催促說：「快一點搬。」小玉即能配合隊友指令完成任務，最後贏了另一隊。			
10. 老師下達指令：「到旁邊坐下。」同學馬上衝去搶有椅子的座位，沒搶到座位的同學就自行蹲或坐在地上等待。小玉沒搶到座位，一個人呆站著看椅子，不知如何反應，直到老師拉她到牆邊坐下。			

附錄四：行為反應次數紀錄表

主動表達			被動回應(必須在三秒內做出反應)		
目標行為表現	正確反應	不當反應	目標行為表現	正確反應	不當反應
1. 主動打招呼(你好、早安、再見)			1. 回應他人打招呼(你好、早安、再見)		
2. 說出自己意願(我要○○)			2. 接受/拒絕他人請求(同學借東西，回答「好」且願意借)		
3. 借東西(請借我○○好嗎?)			3. 回應他人提問(問「午餐吃甚麼」，會回答「咖哩飯」、「不知道」)		
4. 對不懂的事尋求協助(請幫/教我○好嗎? 請問○)			4. 拒絕他人(不要碰我、不要拿我東西、不要幫我)		
5. 提出問題(你在做甚麼?)			5. 承認自己負面的感覺(問「好不好」、「喜不喜歡」，會回答「不好」、「不喜歡」)		
6. 其他主動表達			6. 其他回應他人		
主動表達次數統計			回應他人次數統計		
主動表達目標行為描述			回應他人目標行為描述		

附錄五：家長同意書

親愛的家長：

您好！我是台東大學特教研究所的研究生，也是唐氏症基金會的早療老師，將針對唐氏症幼兒進行社會故事教學的個案研究，本研究主要探討社會故事教學對提升唐氏兒溝通能力之研究，希望能幫助您的孩子。研究過程中，為尊重您與孩子的隱私權，如涉及學生資料、照片和錄影部分，均會採匿名方式嚴加保管，且未經您的同意，以上資料均不會在本研究以外的場所出現。

敬祝 闔家平安

國立台東大學特殊教育學系 副教授 劉明松

研究生 孫佩孜 敬上

如有任何問題請撥打手機：0910-508-804

家長同意書

本人同意讓我的孩子參與「社會故事教學對提升唐氏症幼兒溝通能力之個案研究」，並且同意拍照錄影以利教學及研究的進行。

家長簽章：_____

中華民國 年 月 日

附錄六：社會故事專家效度檢核表1

檢核日期：		
檢核者：		
社會故事主題一：告訴老師「我要上廁所」		
題 項	是	否
1. 主題是否符合學生需求？		
2. 內容是否符合主題情境？		
3. 文字表達是否符合學生程度？		
4. 照片情境是否符合故事本文？		
5. 故事是否以正向的語氣來寫？		
6. 故事是否以第一人稱的觀點來撰寫？		
7. 故事的內容與實施是否能配合學生的興趣？		
8. 請給予建議，謝謝。		

附錄七：社會故事專家效度檢核表2

檢核日期：		
檢核者：		
社會故事主題二：要求同學「請借我橡皮擦好嗎」		
題 項	是	否
1. 主題是否符合學生需求？		
2. 內容是否符合主題情境？		
3. 文字表達是否符合學生程度？		
4. 照片情境是否符合故事本文？		
5. 故事是否以正向的語氣來寫？		
6. 故事是否以第一人稱的觀點來撰寫？		
7. 故事的內容與實施是否能配合學生的興趣？		
8. 請給予建議，謝謝。		

附錄八：社會故事專家效度檢核表3

檢核日期： 檢核者： 社會故事主題三：告訴同學「我不要借你」		
題 項	是	否
1. 主題是否符合學生需求？		
2. 內容是否符合主題情境？		
3. 文字表達是否符合學生程度？		
4. 照片情境是否符合故事本文？		
5. 故事是否以正向的語氣來寫？		
6. 故事是否以第一人稱的觀點來撰寫？		
7. 故事的內容與實施是否能配合學生的興趣？		
8. 請給予建議，謝謝。		

附錄九：社會故事專家效度檢核表4

檢核日期：		
檢核者：		
社會故事主題四：告訴老師「我不知道」		
題 項	是	否
1. 主題是否符合學生需求？		
2. 內容是否符合主題情境？		
3. 文字表達是否符合學生程度？		
4. 照片情境是否符合故事本文？		
5. 故事是否以正向的語氣來寫？		
6. 故事是否以第一人稱的觀點來撰寫？		
7. 故事的內容與實施是否能配合學生的興趣？		
8. 請給予建議，謝謝。		

附錄十：社會故事初稿修改

(一)社會故事主題一：告訴老師「我要上廁所」

1. 我是○○(描述句)
 2. 我喜歡和小朋友一起上學(描述句)
 3. 上課時，老師希望小朋友坐在教室裏面(觀點句)
- 加入：【下課時，我要去上廁所】(描述句)
4. 我想要上廁所的時候，我會舉手說「我要上廁所」(指導句)
 5. 老師才會知道「我要上廁所」(觀點句)
 6. 老師知道後會讓我上廁所(肯定句)
 7. 我好棒，我會告訴老師「我要上廁所」(控制句)

(二)社會故事主題二：要求同學「請借我筆【改成衛生紙】好嗎」

1. 我是○○(描述句)
2. 我喜歡和小朋友一起上學(描述句)
3. 我每天會帶書包，書包裡有筆【改成書】、橡皮擦【加入和衛生紙】(描述句)
4. ~~有時候~~【改成如果】我忘記帶筆【改成衛生紙】，我會對小朋友說「請借我筆【改成衛生紙】好嗎」(指導句)
5. 小朋友就會知道「我沒帶筆【改成衛生紙】」，會願意借我筆【改成衛生紙】(合作句)
6. ~~如果我沒有說話，小朋友會以為我有筆~~(觀點句)
7. 當我說「請借我筆【改成衛生紙】好嗎」，小朋友會覺得我很有禮貌(觀點句)
8. 我好棒，我會問小朋友「請借我筆【改成衛生紙】好嗎」(控制句)

~~(二)~~【改成(四)】社會故事主題~~二~~【改成四】：告訴老師「我不知道」

1. 我是○○(描述句)
 2. 我喜歡~~和小朋友一起~~上學(描述句)
 3. 上課時，老師會問問題(描述句)
 4. 聽到老師問問題，我會回答老師(指導句)
 5. ~~有時候~~【改成如果】我不知道答案，我會說「我不知道」(指導句)
 6. 老師就會告訴我答案(合作句)
 7. 如果我沒有說話，老師會以為我~~不理她~~【改成知道了】(觀點句)
 8. 我好棒，我會告訴老師「我不知道」(控制句)
- ~~(四)~~【改成(三)】社會故事主題~~四~~【改成三】：告訴同學「我不要借你」
1. 我是○○(描述句)
 2. 我喜歡~~和小朋友一起~~上學(描述句)
 3. 我每天會帶書包，書包裡有書、橡皮擦和衛生紙(描述句)
 4. 當小朋友說「請借我橡皮擦好嗎」(描述句)
 5. 我~~不想要借~~，就會說「我不要借你」(指導句)
 6. 如果我沒有說話，小朋友會以為我~~願意借~~【改成要給他】橡皮擦(觀點句)
 7. 告訴小朋友「我不要借你」，小朋友就不會拿走橡皮擦(肯定句)
 8. 我好棒，我會告訴同學「我不要借你」(控制句)

附錄十一：家長訪談大綱檢核表

檢核日期：		
檢核者：		
題 項	適當	不適當
1. 家庭現況描述（家中成員、照顧者、背景）		
2. 個案何時檢定障礙類別與程度？何時開始說話？		
3. 個案醫療史		
4. 個案教育史		
5. 個案與父母長輩溝通互動情形		
6. 個案與手足溝通互動情形		
7. 個案與鄰居溝通互動情形		
8. 敘述個案主要的困難與需求		
9. 對社會故事教學的看法與期待		
10. 請給予建議，謝謝。		

附錄十二：老師訪談大綱檢核表

檢核日期：		
檢核者：		
題 項	適當	不適當
1. 班級現況描述(學生人數、個案就讀時間)		
2. 老師背景與教學態度描述		
3. 個案剛入園所的融合適應情形		
4. 個案與同儕溝通互動情形		
5. 個案與老師溝通互動情形		
6. 敘述個案主要的困難與需求		
7. 對社會故事教學的看法與期待		
8. 請給予建議，謝謝。		

附錄十三：行為反應次數記錄檢核表

主動表達			被動回應(必須在三秒內做出反應)		
目標行為表現	正確反應	不當反應	目標行為表現	正確反應	不當反應
1. 主動打招呼(你好、早安、再見)			1. 回應他人打招呼(你好、早安、再見)		
2. 說出自己意願(我要○○)			2. 接受/拒絕他人請求(同學借東西，回答「好」且願意借)		
3. 借東西(請借我○○好嗎?)			3. 回應他人提問(問「午餐吃甚麼」，會回答「咖哩飯」、「不知道」)		
4. 對不懂的事尋求協助(請幫/教我○好嗎? 請問○)			4. 拒絕他人(不要碰我、不要拿我東西、不要幫我)		
5. 提出問題(你在做甚麼?)			5. 承認自己負面的感覺(問「好不好」、「喜不喜歡」，會回答「不好」、「不喜歡」)		
6. 其他主動表達			6. 其他回應他人		
主動表達次數統計			回應他人次數統計		
主動表達目標行為描述			回應他人目標行為描述		
請專家給予建議，謝謝。					

附錄十四：專家效度名單

分類	姓名	職稱	備註
學者專家	劉明松	國立台東大學特殊教育學系副教授	
	王明雯	國立台東大學特殊教育學系副教授	
	林芳蘭	輔仁大學臨床心理系講師(音樂治療師)	
實務工作者	傅珮慈	中華民國唐氏症基金會主任	
	李麗華	中華民國唐氏症基金會督導	服務21年
	葉秋美	幼康幼稚園老師	服務10年
	劉淑貞	中華民國唐氏症基金會早療老師	服務8年
	陳麗伉	幼康幼稚園老師	服務6年
	黃郁芬	富里國小特教老師(特殊教育碩士)	服務3年

附錄十五：社會故事教學介入後家長訪談記錄表

訪談日期：98年5月19日

訪談對象：父親

一、在社會故事教學後，個案與父母長輩的溝通互動情形是否有改變？

有，變得比較好。和我們的溝通上有較多的語言出現，並且會主動告知想要的東西和想表達的意思；現在比以前能分辨別人問的問題，也比以前能判斷要如何回答，所以大多時候能正確的回答他人問題，因此固執的情況有明顯改善

二、在社會故事教學後，個案與手足的溝通互動情形是否有改變？

有一點改變。她以前和哥哥吵架都會動手打或是搶東西，現在會為了達到目的而想辦法，有時看到哥哥在做會讓我們不高興的事情時，她會來告狀。

三、在社會故事教學後，個案與鄰居的溝通互動情形是否有改變？

有一點改變。雖然現在還是要大人提醒才會與鄰居打招呼，但之前的她就算跟她說要打招呼，她往往是將頭甩到旁邊不理人，現在逼她說話時，她較能接受。

四、在社會故事教學後，個案在教育場境中(物理治療、認知課等)與老師或同學的溝通互動情形是否有改變？

有，變好。上治療課還沒等到老師的時候，會和同學一起在門口等，且在與同溝通的詞句上會出現較多的表達語言。

五、透過社會故事教學，個案在家中「表達自己意願」的主動溝通行為(例如：我要○、我會○、我不要○、我不想○)，是否有改變？(適當增加？不當減少？)

有一點改變。之前雖然也會出現有表達自己意願的語言，但沒有像現在那麼多語言表達，而且以名詞居多；尤其只要遇到她喜歡的東西，就一定會馬上說：「我要○○。」

六、透過社會故事教學，個案在家中「尋求他人協助」的主動溝通行為(例如：請借我○、請幫我○、請給我○、請問○)，是否有改變？(適當增加？不當減少？)

有一點改變。最明顯的是會說「這是甚麼？」的情況增加，而最常說的是「給我○○」或是「幫我○○」等句型。

七、透過社會故事教學，個案在家中「主動拒絕他人」的溝通行為(例如：不要拿○、不要碰○、不要借○、不要幫○)，是否有改變?(適當增加?不當減少?)

有，改變很多。之前她拒絕別人的時候，都會用手撥開或用較多的肢體動作來表達，現在雖然偶而也會出現習慣性的肢體動作，但多會加上口語說：「不要碰、不要拿、不要摸」。

八、透過社會故事教學，個案在家中「回答他人提問」的回應行為(例如：好、不好、要、不要、不知道)，是否有改變?(適當增加?不當減少?)

有改變。她現在比較能分辨自己是要還是不要，以前不管問她甚麼問題，她都是一直點頭，就連覺得「不好、不要」的情形，都以點頭表示。現在她幾乎能正確的說出自己「好或不好、要或不要」的意願，並且準確性提高很多。

九、社會故事教學中的四種溝通行為，哪一種進步最多?

主動拒絕他人。因為這是以前幾乎沒有出現過的情形。

十、社會故事教學中的四種溝通行為，哪一種進步最少?

尋求他人協助。之前她想請人幫忙時，會直接將人拉到情境中，別人就會主動幫忙；現在她學會用嘴巴說出來，但因為她習慣說出一個名詞，家人就會猜到她要說甚麼，所以現在請人幫忙時多以名詞來表達。

十一、請提出您對於本次社會故事教學的看法與建議

因為有看到她進步的效果，希望以後有機會還能繼續接受類似的課程。

附錄十六：社會故事教學介入後老師訪談記錄表

訪談日期：98年5月14日

訪談對象：幼稚園老師(橘子老師、草莓老師)

一、在社會故事教學後，個案與老師的溝通互動情形是否有改變？

橘子老師：有，變得比較好。若老師沒發到小玉的功課時，現在較能主動詢問老師；若老師沒時間幫他個別指導作業時，小玉能主動觀察同學的作業，並跟著仿寫或唸書，不再只是發呆等老師。

草莓老師：有，變得較好。溝通上語言的辭彙和字句變得豐富而多元化，尤其在回應老師問題的互動上最為明顯。小玉使用語言來回應老師的次數增加，對於接受老師命令和生活常規方面都有顯著進步。

二、在社會故事教學後，個案與同儕的溝通互動情形是否有改變？

橘子老師：有，變得較好。若同學惹小玉生氣，小玉會去向老師告狀，這種情形還蠻常出現，也會主動告訴同學說：「不要！」。

草莓老師：有，變好。之前小玉如果遇到同學拿她的東西，小玉多以動手打人或是直接搶回東西來應付，現在小玉已不會出現打人的情況，取而代之的是會暫時考慮一下並直接告訴同學說：「不要拿！」，有時會等待並觀察同學為什麼要拿，較能控制自己的情緒，也較能應付這種類似的情況。

五、透過社會故事教學，個案在班上「表達自己意願」的主動溝通行為(例如：我要○、我會○、我不要○、我不想○)，是否有改變？(適當增加？不當減少？)

橘子老師：有，變好。小玉在遇到喜歡吃的東西和對自己有利的情况下，最能開口主動表達自己的意願，例如：我要吃水果、我要玩玩具、我要畫畫、我要看書、我要喝水。

草莓老師：有一點改變，變好。以前吃午餐時，同學都會拿碗排隊盛飯，小玉則一個人坐在椅子上，撐著頭等老師幫忙拿碗盛飯，現在小玉不需要老師提醒，已經可以主動拿著碗給老師說：「我要吃飯！」。昨日戶外教學時，小玉有小小聲的說：「我要尿尿！」以前的小玉則是會等待老師問或是沒告知就直接去上廁所。

六、透過社會故事教學，個案在班上「尋求他人協助」的主動溝通行為(例如：請

借我○、請幫我○、請給我○、請問○),是否有改變?(適當增加?不當減少?)

橘子老師：有，變得比較好。若拿不到外套時，會主動請同學幫忙拿，目前沒找過我幫忙。

草莓老師：有，變得較好。現在小玉會請老師或是同學幫忙找外套，會說：「找外套好嗎?」、「請幫我拿外套好嗎?」，多數還是會先找同學幫忙。

七、透過社會故事教學，個案在班上「主動拒絕他人」的溝通行為(例如：不要拿○、不要碰○、不要借○、不要幫○)，是否有改變?(適當增加?不當減少?)

橘子老師：有，變好。以前小玉比較不會用語言拒絕或是向同學表達不要的想法，都是以哭泣或是打人來表達情緒；現在已學會告知同學說：「不要拿！」

草莓老師：有改變很大，變得較好。現在懂得用說的告訴同學：「不要!」、「不要拿!」等的辭句表達。

八、透過社會故事教學，個案在班上「回答他人提問」的回應行為(例如：好、不好、要、不要、不知道)，是否有改變?(適當增加?不當減少?)

橘子老師：有，變好。小玉在回應時的表情和動作，比之前增加許多。

草莓老師：有，變得較好。之前的”要”、”不要”都以點頭、搖頭來表達，且每次都要老師詢問許多遍，才會願意回應老師；現在小玉多以開口說：「要」、「不要」來回答，且問題只需要問一、二遍即可得到回應。

九、社會故事教學中的四種溝通行為，哪一種進步最多?

橘子老師：尋求他人協助、回答他人問題。

草莓老師：主動拒絕、回答他人問題。

十、社會故事教學中的四種溝通行為，哪一種進步最少?

橘子老師：表達自己的意願。此行為之前就已出現，且表現不差；而現在是更願意表達，且出現頻率更多。

草莓老師：表達自己的意願。與其他三種溝通行為來比，此項行為的差異性較小。

十一、請提出您對於本次社會故事教學的看法與建議

橘子老師：小玉的認知能力有進步，數學及國語的學習速度比以前增加許多，有些東西我都很驚訝小玉能那麼快學會。建議研究者能將教學時間延長，目前一個社會故事為期二個星期的情況下，小玉的溝通能力已有明顯進步，最好

一個社會故事能為期一個月，相信小玉一定能更為熟練、更為進步。小玉個性容易忘東忘西，東西常會亂丟，未來希望能再製作關於這方面的社會故事教本，幫助其順利適應未來的國小生活。

草莓老師：現在小玉在班上的語言溝通互動能力進步不少，且進步後也越來越願意開口講，以前怎麼逼都不願意講話，現在只要老師提示說：「用說的。」小玉馬上會開口說話。希望未來能延續此社會故事教學，每隔一段時間再拿出來重複閱讀，最好能多加入生活自理「自律性」和「主動性」的部分，改掉小玉懶散的習慣。



告訴老師
「我要上廁所」

我是○○○



我喜歡上學



上課時，
老師希望小朋友
坐在教室裏



下課時， 我要去上廁所



我想上廁所，
我會舉手說
「我要上廁所」



老師才會知道 「我要上廁所」



老師知道後 會讓我上廁所



我好棒，
我會告訴老師
「我要上廁所」



要求同學
「請借我
衛生紙好嗎」

我是○○○



我喜歡上學



我每天會帶書包，
書包裡有書、
橡皮擦和衛生紙



如果我忘記帶衛生紙
，我會對小朋友說
「請借我
衛生紙好嗎」



小朋友就會知道
「我沒帶衛生紙」
，會願意借我衛生紙



當我說「請借我
衛生紙好嗎」，
小朋友會覺得我
很有禮貌



我好棒，
我會問小朋友
「請借我
衛生紙好嗎」





告訴同學
「我不要借你」

我是○○○



我喜歡上學



我每天會帶書包，
書包裡有書、
橡皮擦和衛生紙



當小朋友說
「請借我
橡皮擦好嗎」



我不想借，
就會說
「我不要借你」



如果我沒有說話
，小朋友會以為
我要給他橡皮擦

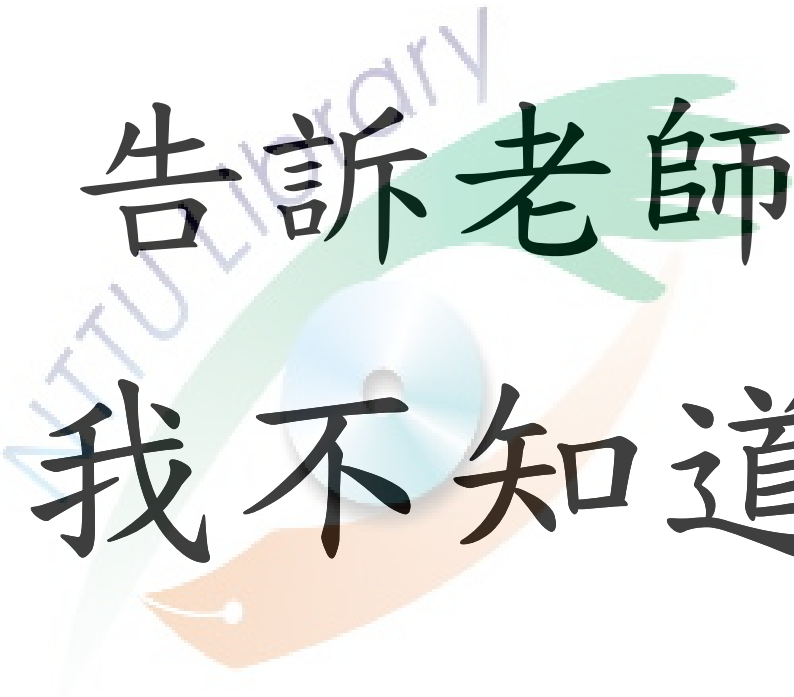


告訴小朋友
「我不要借你」
，小朋友就不會
拿走橡皮擦



我好棒，
我會告訴同學
「我不要借你」





告訴老師
「我不知道」

我是○○○



我喜歡上學



上課時， 老師會問問題



聽到老師問問題

，我會回答老師



如果我不知道
答案，我會說
「我不知道」



老師就會 告訴我答案



如果我沒有說話 ，老師會以為 我不理她



我好棒，
我會告訴老師
「我不知道」

