

國立臺灣師範大學特殊教育學系
博士論文

輕症自閉症兒童口語敘事能力之研究
A Study of the oral narrative ability in children
with mild autism spectrum disorders

指導教授：張正芬 教授

研究生：林迺超 撰

中華民國一〇二年七月

致 謝

回首九年前取得博士生資格，到如今可順利取得學位，要特別感謝兩位女士對我照顧與包容。首先感謝的是張正芬教授，從碩士班至今，十餘年來無論是學術上的耐心指導、生活上的細心呵護或工作上費心提攜，她總是給我滿滿的支持與鼓勵。特別是求學過程中因車禍復健而意志消沉時，她的問候與關懷，讓我重新拾起信心，逐步完成自己的夢想，也讓我學習到做好研究該有的態度與熱情。其次，感謝我太太陸平的支持，除提供我一個溫暖的家庭，讓我可以隨時無所擔憂的從事研究工作，也在我陷入低潮之際，默默的在背後支持我。除此之外，也要感謝寶香老師、鑑如老師、宗仁老師和鳳華老師，除了悉心引導我釐清論文的方向外，也提供許多的寶貴意見，讓本論文更臻於完善。

論文得以順利的完成，還要感謝許多好友的支持，恒愷、裕惠、昱君、道瑜、秀文、雅萍、若男的鼓勵打氣與協助，博班同窗的玉錦、秀真、瑞隆和津妃的互相砥礪，讓我逐步克服研究過程之中所遇到的難題。此外，要謝謝參與本研究的輕症自閉症兒童、家長和資源班老師們，因為有你們的支持和協助，本研究才得以完成。最後要感謝家人們一路上的陪伴，讓我可以擁有滿滿的愛和勇氣，投入特教領域的工作與研究。

迺超 2013.07

輕症自閉症兒童口語敘事能力之研究

中文摘要

本研究主要目的在探討國小不同年級的輕症自閉症兒童與一般兒童口語敘事能力的差異情形及重要相關因素。為進行此研究，研究者首先透過魏氏兒童智力量表控制語文智商後，立意取樣了一般兒童及輕症自閉症兒童各 47 名，合計 94 名參與本研究，且分別收集了兩組兒童的故事重述、個人經驗敘述共 773 則故事及評估其心智理論能力。語料資料以 CHILDES 進行編碼和轉檔，並對兩組兒童的敘事長度、敘事要素及敘事結構及相關重要因素進行比較分析。本研究主要發現如下：

一、敘事長度方面，兩組兒童表現相當，且低、中、高年級各年級間兩組兒童均無顯著差異。

二、敘事要素方面，故事重述方面，輕症自閉症兒童述說背景、結果、引發事件、嘗試、內在反應的表現均顯著低於一般兒童，回應則沒有顯著差異。個人經驗敘述方面，輕症自閉症兒童在主題維持、順序性、訊息量、背景、評價、指涉等六個敘事要素指標的表現均較一般兒童低落，僅有連接詞兩組之間並未有顯著差異。

三、敘事結構方面，故事重述方面，輕症自閉症兒童出現描述式序列類型的故事較一般兒童多；一般兒童則較輕症自閉症兒童出現較多的完整情節類型的故事。個人經驗敘述方面，輕症自閉症兒童流水帳式敘事和無結尾敘事類型的比例較一般兒童多，而一般兒童則是典型敘事類型的比例顯著多於輕症自閉症兒童。

四、輕症自閉症兒童口語敘事長度和心智理論能力有顯著相關，敘事內容則和心智理論能力、生理年齡有顯著相關。

綜合本研究結果與討論，提出下列結論：

- (一) 輕症自閉症兒童並非所有的敘事要素均較一般兒童低落，約可分為四種情形，1. 部份敘事要素的使用，無論哪一個年齡層輕症自閉症兒童與一般兒童表現均相當的，如故事重述的回應和個人經驗敘述的連接詞；2. 部份敘事要素雖然低年級時輕症自閉症兒童表現較一般兒童低落，但隨著年齡的增加，兩組兒童的述說能力逐漸相當，如故事重述的背景、引發事件、結果等要素和個人經驗敘述的主題維持、順序性等要素；3. 部份敘事要素隨著年齡的增加，一般兒童變得更加成熟，但輕症自閉症兒童的發展卻依然停滯，所以產生了差異情形，如故事重述的內在反應和個人經驗敘述的指涉；4. 有些敘事要素是輕症自閉症兒童無論哪一個年齡階段，其表現均較一般兒童低落，如個人經驗敘述的訊息量、背景及評價。
- (二) 輕症自閉症兒童的敘事結構類型未如一般兒童一樣，隨著年齡的發展，增加比較完整故事結構的比例或減少不完整故事結構的比例，顯示其敘事結構類型的發展較一般兒童有遲緩現象。
- (三) 輕症自閉症兒童心智理論能力越好，其述說的敘事長度越長。此外，無論是故事重述或個人經驗敘述，他們的故事內容亦會隨著年級的增加而更成熟，並非完全停滯不前。
- (四) 輕症自閉症兒童的故事重述或個人經驗敘述均有敘事長度和敘事內容顯著相關情形，代表敘事長度越長的故事，其敘事內容品質也較佳。。

關鍵字：輕症自閉症、口語敘事能力、心智理論、故事重述、
個人經驗敘述

Abstract

The study investigated the oral narrative ability and related factors in elementary school-age children with mild Autistic Spectrum Disorder (ASD). Forty-seven children with mild ASD and 47 typically-developing pairs matched with the Verbal Comprehension Index (VCI) and the same grades were recruited. Informed consent forms were collected from all parents of children participants. The data includes 773 story-retelling and personal experience narratives. The data is analyzed by the Child Language Data Exchange System (CHILDES).

The results were as followings:

1. There was no significant difference in the narrative length between the ASD and control groups across the low, middle and high grade levels.
2. For the narrative elements, the quantities of setting, consequence, initiating event, attempt, and internal response of the mild ASD in the story-retelling narratives were significantly lower than that of their typically-developing peers. No difference was found for the reaction measure. As for the personal experience narratives, the quantities of topic maintenance, event sequencing, informativeness, setting, evaluation, and referencing were significantly lower in the ASD children, but no difference was found in the conjunction measures between the two groups.

3. For the narrative structures, based on the story-telling data, the quantity of descriptive sequences of the mild ASD were higher than that of the peers, whereas the quantity of complete episodes of the typically-developing children were higher than that of children with mild ASD. Based on the personal experience data, the proportion of chronology narrative and end-at-the-high-point narratives were higher in the ASD group, but the proportion of classic narratives were higher in the control group.
4. The narrative length of the mild ASD was significantly correlated with their theory of mind ability, and the narrative contents were significantly related to the theory of mind and chronological age.

Based on the results, four conclusions are drawn in this study:

1. Children with mild ASD are not inferior to children with same verbal intelligence level in all aspects of narrative elements. There are four possible patterns of the development for narrative elements between the two groups: (1) children with mild ASD show equivalent performance for the elements to their age peers consistently across the grade levels; (2) children with mild ASD start poorer for the elements in the low grade level but catch up afterwards; (3) children with ASD does not improve with age for the elements and the difference between the two groups become more obvious in higher grade levels because control children become more

- sophisticated, and (4) children with mild ASD show consistently poorer performance for the elements to their age peers across the grade levels.
2. The development of narrative structure in children with mild ASD is delayed comparing to the control group. They have higher proportion of incomplete episodes, and the proportion of complete episodes does not increase with age as in the control group.
 3. For the ASD group, children with higher theory of mind ability have longer narrative length. Their performances in story contents become more mature in both the story-retelling and personal experience narratives
 4. For the mild ASD, the relationship between the narrative length and contents are significant correlated in both the story-retelling and personal experience narratives. The quality of narratives is better as the narrative length increases.

Keywords: children with mild ASD、 oral narrative ability , theory of mind、 story retelling, personal narrative

目錄

中文摘要	i
英文摘要	iii
目錄	vi
圖目次	viii
表目次	ix
第一章 緒論	
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的與待答問題	7
第三節 名詞釋義	9
第二章 文獻探討	
第一節 口語敘事的意義及評量方式	11
第二節 一般兒童口語敘事能力	26
第三節 輕症自閉症兒童口語敘事能力	34
第三章 研究方法	
第一節 研究架構	61
第二節 研究對象	63
第三節 研究工具	66
第四節 研究程序	71
第五節 資料處理與分析	77
第六節 評分者間信度考驗	109

第四章	研究結果	
第一節	一般兒童與輕症自閉症兒童故事重述之比較·····	111
第二節	一般兒童與輕症自閉症兒童個人經驗敘述之比較·····	126
第三節	輕症自閉症兒童口語敘事能力之相關因素·····	136
第五章	綜合討論	
第一節	一般兒童與輕症自閉症兒童敘事長度之比較·····	147
第二節	一般兒童與輕症自閉症兒童敘事要素之比較·····	152
第三節	一般兒童與輕症自閉症兒童敘事結構之比較·····	157
第四節	輕症自閉症兒童口語敘事能力相關因素之探討·····	162
第六章	結論與建議	
第一節	結論 ·····	169
第二節	研究限制與建議 ·····	172
參考文獻	·····	176
附錄		
附錄一	家長同意書 ·····	189
附錄二	教師同意書 ·····	190
附錄三	故事重述誘發指導手冊 ·····	191
附錄四	個人經驗敘述誘發指導手冊 ·····	196

圖目次

圖2-1	敘事語言樣本蒐集階層	15
圖3-1	研究架構圖	62
圖4-1	兩組兒童故事重述之敘事要素比較圖	119
圖4-2	兩組兒童故事重述之敘事結構比較圖	122

表目次

表2-1	國內一般兒童故事重述相關研究	30
表2-2	國內一般兒童個人經驗敘述相關研究	32
表2-3	自閉症故事重述相關研究	44
表2-4	自閉症個人經驗敘述相關研究	53
表3-1	兩組兒童生理年齡資料	64
表3-2	兩組兒童父母親大專教育水準以上者	64
表3-3	兩組兒童智力測驗結果	65
表3-4	數位影片內容	67
表3-5	個人經驗敘述之敘事成份之評分者間一致性	110
表4-1	兩組兒童故事重述之敘事長度	112
表4-2	兩組兒童故事重述之敘事長度二因子變異數分析摘要表	112
表4-3	兩組兒童故事重述之敘事要素比較	113
表4-4	兩組兒童故事重述之敘事要素二因子變異數分析摘要表	114
表4-5	兩組兒童故事重述敘事要素差異情形摘要表	120
表4-6	兩組兒童故事重述之敘事結構類型表現	121
表4-7	兩組兒童故事重述敘事結構類型之比較	123
表4-8	兩組兒童不同故事型態比例表	124
表4-9	兩組兒童個人經驗敘述篇數	126
表4-10	兩組兒童個人經驗敘述主題次數分配表	127
表4-11	兩組兒童個人經驗敘述不同話題之敘事長度	127
表4-12	兩組兒童個人經驗敘述最佳故事之主題次數分配表	128
表4-13	兩組兒童個人經驗敘述之敘事長度	129
表4-14	兩組兒童個人經驗敘述之敘事長度二因子變異數分析摘要表	129
表4-15	兩組兒童「個人經驗敘述評定量表」之表現	130

表4-16	兩組兒童低年級「個人經驗敘述評定量表」之表現	131
表4-17	兩組兒童中年級「個人經驗敘述評定量表」之表現	132
表4-18	兩組兒童高年級「個人經驗敘述評定量表」之表現	132
表4-19	兩組兒童個人經驗敘述之故事結構類型表現	133
表4-20	兩組兒童個人經驗敘述結構類型之比較	134
表4-21	兩組兒童個人經驗敘述敘事要素差異情形摘要表	135
表4-22	兩組兒童故事重述之情緒詞彙表現情形	137
表4-23	情緒詞彙二因子變異數分析摘要表	137
表4-24	情緒詞彙單純主要效果變異數摘要表	137
表4-25	兩組兒童故事重述之因果連接詞表現情形	139
表4-26	兩組兒童故事重述之因果連接詞二因子變異數分析 摘要表	140
表4-27	「有意圖」因果連接詞單純主要效果變異數摘要表	140
表4-28	兩組兒童評價指標之表現情形	142
表4-29	兩組兒童個人經驗敘述評價指標之二因子變數分析 摘要表	143
表4-30	兩組兒童會話理解測驗之表現情形	144
表4-31	輕症自閉症兒童口語敘事之相關因素	145

第一章 緒論

第一節 研究動機

敘事 (narrative) 是我們最常用的語言形式，日常生活中，我們幾乎時時刻刻都在述說生活上歷經的事情或故事。從孩兒時期，我們就透過敘事和父母建立情感的聯繫，長大後更藉此來結交朋友或擴展人際關係。透過敘事，我們和他人分享我們的生活經驗、情緒或曾聽聞、看過的有趣故事，必要時還會加油添醋一番，以博得他人的認同與支持，這樣的歷程出現在我們每天的生活當中。換言之，敘事是一種必要的社會行為，它不僅止於陳述事件，更創造和強化所分享的經驗，所以是每個人社會能力的重要基礎 (Kleinknecht & Beike, 2004)。

敘事代表有邏輯的描述一連串事件的能力 (Reed, 2005)，廣義而言，敘事就是說故事的能力，大至小說，小至句子的堆積都算；狹義而言，敘事是由不同單位連結在一起成一完整的敘文，具有某種長度的獨白，但卻不是互動式的對話 (Owens, 2010)。敘事也代表一種將過去記憶或抽象概念重建的過程 (McCabe & Bliss, 2003)，人們透過敘事交換彼此從過去、現在到未來之間的經驗，進而連結自己和他人的關係 (Losh & Capps, 2003)。當兒童要說一個故事時，他必須同時且連續應用很多相關的技能，包括組織訊息、提取適當詞彙、運用多樣的句法結構、挑選合適的指涉及連接詞 (To, Stakes, Cheung, & T'sou, 2010)。因此，從兒童的敘事表現，可看出其說話的完整性及是否會考慮聽者的需求等能力，故可用來評量兒童的語言能力，特別是對學齡兒童學業的成就表現而言，更是一項重要的預測指標 (Chang, 2005；錡寶香，2009)。

一般兒童兩歲左右開始發展敘事能力，且隨著年齡增長而更加成

熟；二至三歲時，兒童開始對父母及同儕述說個人經驗；三至五歲時，敘事長度會大量增加；五歲以後，兒童會用有順序、流水帳式的方式敘事；六歲兒童可述說一個完整、簡單的敘事，其故事內容具有凝聚性（coherence）、內容情節也前後緊密相扣；七歲進入小學後，隨著接觸的故事文體增加，兒童口語述說的故事情節不再僅是單一事件或按照事件發生順序描述，而是描述整個事件的引發原因、嘗試解決策略及故事結局等完整情節；十歲左右兒童的敘事能力已接近成人水準，出現更多的插曲情節，且針對當中細節進行更多描述（Applebee, 1978；Liles, 1993；McCabe, 1996；Norbury & Bishop, 2003）。

文類〈genre〉是訊息的一種組織結構，敘事體主要分成腳本〈scripts〉、個人經驗（personal narrative）和虛構故事（fictitious stories）三種不同文類，每一種敘事文類的功能和所需技巧不盡相同，有些敘事文類對兒童比較容易，有些則不然，因此兒童在不同敘事文類的表現和發展歷程可能不完全一致〈張鑑如，2009〉。腳本敘事內容大都以最常發生的事件為主，內容也大都是一般事件知識；個人經驗敘事雖然同樣以生活相關訊息為述說的背景，但內容卻是特定單一事件，且常用過去式和第一人稱來表達；虛構故事內容則是由兒童自行想像和建構，但內容主要根據個人經驗或其它故事要點或情節所修正〈Hudson & Shapiro, 1991〉，近年來，兒童敘事能力的研究倍受重視，研究者也大都藉由分析跨文類的表現來了解一般兒童敘事的發展情形。

相較於一般兒童可以隨心所欲和其父母、同儕分享所聽聞的趣事或生活經驗，認知功能正常的輕症自閉症兒童卻有明顯困難，即便他們語言技巧、語法結構完整、詞彙量豐富，但其言談時卻有明顯困難（Marans, Rubin, & Laurent, 2005）。輕症自閉症兒童除與他人會話輪替時機的掌握不佳外，陳冠杏（2008）研究發現他們即便單方面述說事件時內容的因果關係及連結性亦不佳，導致對方不易理解其表達的

意圖為何。人與人之間的會話需要掌握話輪的輪替時機、需隨時留意聽者的表情等非口語線索、決定自己是否需要轉換發言權或會話主題，單向式的口語敘事難度較低。它是將一連串特定、有意義的事件做重組和分享，並需留意聽者對於所分享訊息的熟悉度，進而做加油添醋或簡單摘要的調整。

相較於早期研究發現自閉症兒童有明顯的敘事困難（Capps, 2000；Tager-Flusberg, 1995），認知功能正常的輕症自閉症兒童敘事時常過度注重細節或系統化的介紹自己感興趣的情節，而不管他人的觀點為何（Colle, Baron-Cohen, Wheelwright, & Van der Lely, 2008）。此外，述說時的怪異或離題內容，也同樣影響他們的溝通效能，故吸引了研究人員欲藉由系統化的敘事分析，進一步了解他們敘事困難的本質究竟為何（Norbury & Bishop, 2003）。Losh 與 Capps（2003）控制語文智商和生理年齡後，發現輕症自閉症兒童的故事長度、文法複雜度、平均語句長度等語言層次指標與一般兒童沒有差異。故事重述內容方面，則較一般兒童無法陳述完整的故事結構要素，特別是有關背景、解決方法、結局和情節間的連結等，後續相關研究結果也大都與其發現相似。但也有研究結果並不一致，例如：Young 等（2005）利用 Strong（1998）所設計的敘事評量指標進行分析，結果卻發現輕症自閉症兒童故事結構要素的使用情形與一般兒童相似，並未有顯著落差。另一方面，Baron-Cohen（1986）將述說故事主角的「內在狀態」分為使用心理狀態詞彙、隱喻的心理狀態歸因及用音調表示等三種情形，研究發現自閉症兒童描述主角內在狀態能力較一般兒童低落，但 Losh 與 Capps（2003）的研究並未發現輕症自閉症兒童表達內在情緒狀態的詞彙數量較一般兒童低落。

Feldman 等（1990）認為敘事表現和心智理論能力息息相關，當兒童可推論故事主角情緒或感覺等故事內容沒提供的訊息時，將有助於他解釋和組織整個故事（引自 Guajardo & Watson, 2002）。

Kleinknecht 與 Beike (2004) 表示心智理論有助於學齡前兒童回憶社會向度的內容，使其敘事內容對他人而言更有意義。心智理論能力對敘事能力的發展扮演著關鍵角色，對自閉症兒童而言亦是如此。

Baron -Cohen (1986) 認為自閉症兒童心智理論能力不佳，所以導致敘事能力表現不佳，兩者之間呈現高相關，不過 Losh 與 Capss(2003) 透過自編的心智理論測驗，並未發現輕症自閉症兒童的心智理論和敘事能力的關係。相較於早期研究發現自閉症兒童的敘事能力和心智理論能力有正相關 (Capps et al., 2000; Tager-Flusber & Sullivan, 1995)，Losh 與 Capss (2003) 認為輕症自閉症兒童認知能力較高，所以心智理論能力及語言能力對於敘事表現的影響力降低，反而情緒標定或辨識能力才是主要影響敘事表現的能力。不過，這樣的假設仍待考驗。

相較於故事重述的大量討論，輕症自閉症兒童的個人經驗敘述直至近十年才有學者陸續展開研究。Losh 與 Capps (2003) 認為輕症自閉症兒童進行個人經驗敘說較故事重述更加困難，他們發現輕症自閉症兒童個人經驗敘說的故事長度較一般兒童短且內容品質較差，並需要較多的提醒才能完成個人經驗敘述。後續相關研究也都支持其研究發現 (陳質采, 2007; 鄒啟蓉等, 2009; Goldman, 2008; Losh & Capps, 2006)。個人經驗敘述代表述說者介紹自己經驗及引發聽者共鳴的能力，在輕症自閉症兒童敘事內容品質較差的情形，是受到語言能力或心智理論因素的影響，則尚未有研究進行相關探討，值得進一步的深究。

輕症自閉症兒童的故事重述或個人經驗敘事的故事長度等「量」化指標與一般兒童表現相當，不過有關故事內容的「質」性指標卻較一般兒童表現低落。雖然大部分的研究對於這樣的結論都有所共識，不過仍有些研究結果並不一致，需要再做探討。語料收集方面，過去的研究為使兒童的敘事表達最佳化，進而得以蒐集更豐富的語料，大

都採用重複閱讀及邊看邊說的方式進行。不過，這樣的方式使得輕症自閉症兒童短期記憶的優勢能力得以發揮，加上視覺線索重複呈現，除可提升其辨識故事主角情緒的表現外，也能彌補其無法覺察或統整訊息的弱勢能力，因此輕症自閉症兒童敘事困難的現象可能變得不明顯 (Diehl, et al., 2006)。若改用動畫或影片做為材料，將可模擬日常生活中事件不可逆性及無法重複的特性，且將真實反應輕症自閉症兒童敘事的真正表現。國內外研究發現一般兒童於不同文類的敘事表現並不一致，故評估兒童敘事能力時，應當考慮到不同的敘事文類可能得到的結果不盡相同 (張鑑如, 2009)。相較於一般兒童敘事能力的研究，過去輕症自閉症兒童跨文類的研究較少，故本研究將同時收集故事重述及個人經驗敘述的語料，了解輕症自閉症兒童完整的口語敘事能力表現。

一般兒童的口語敘事能力隨著年齡發展逐漸進步，如：故事情節數會隨著年齡的增加而增多，五歲時就可說出故事的「背景」訊息，但八歲以後逐漸說出「內在目標」，九歲以後才比較會強調故事中的人際衝突情節，十一歲時則可提出一個目標，且描述解決人際衝突的方案，包含所有的敘事要素及較佳的邏輯和連貫性 (Hudson & Shapiro, 1991)。因此年齡較小的一般兒童可能因尚未發展出成熟的因果連接詞或情緒詞彙運用能力，所以輕症自閉症兒童與其並未出現差異，但隨著一般兒童的敘事能力發展，或許兩組間將會逐漸出現能力上的差異。為了探討發展因素的影響，本研究將兩組兒童的組內另外分成低年級、中年級與高年級等三個年段，用以探討發展因素對兩組敘事能力差異的影響。

除了生理年齡的影響外，另一個可能影響輕症自閉症兒童口語敘事能力表現的重要因素就是心智理論能力。雖然目前已有 Losh 與 Capps (2003)、鄒啟蓉與張顯達 (2007) 及曹峰銘等 (2012) 等三篇研究討論心智理論能力和輕症自閉症兒童口語敘事能力的關係，但三

篇研究的研究結果並不一致。Happé (1994) 設計一系列的語境故事探討 8 至 45 歲之間輕症自閉症的會話理解能力，試題內容包括假裝、玩笑、謊話、善意謊言、比喻式語言、誤解、雙重詭計(Double Bluff)、反諷、說服、忘記、相反情緒、外觀和真實等非字面意義的題型，結果顯示輕症自閉症兒童在語境中推論有關意圖的訊息是有困難的。Happé(1995)認為明喻比較偏向字面意義層級，有一定的語言線索；而隱喻則需要了解部分的溝通意圖，所以必須通過初級錯誤信念才得以理解；反諷則是需要歸納對方相關的想法，所以需至少具備次級錯誤信念能力。林迺超與張正芬(2011)參考 Happé的(1994, 1995)及 Dennis(2001)的研究編製了一套「會話理解測驗」，用來評量輕症自閉症兒童理解他人字面意義或非字面意義會話意圖的能力，當中的「非字面意義總分」為明喻、言外之意和反諷的總分，可用來評估高階心智理論能力的表現。故本研究將透過「會話理解測驗」探討輕症自閉症兒童口語敘事表現與心智理論能力之間的關係。

敘事分析是眾多語言分析當中的一種，其中分為鉅結構(macro-structure)和微結構(minirostructure)分析，鉅結構分析強調的是文本的整體分析，特別是故事結構的完整性、事件的順序性和因果關係；微結構分析則著重語句層次的分析，如連接詞、指涉詞運用情形(Owens, 2010)，本研究主要以鉅結構分析進行相關語料分析和比較。故事重述方面，Stein和Glenn(1979)認為可將敘說的故事結構分為七種類型，包括：描述式序列、行動式序列、反應式序列、縮簡式情節、完整式情節、複雜式情節、互動式情節，並將敘說依功能性分類，可分為背景、引發事件、內在反應、嘗試、結果以及回應等六個故事結構要素。個人經驗敘事方面，McCabe與Rollins(1994)透過一系列的問題將兒童的述說內容，分為單事件敘事、雙事件敘事、跳躍式敘事、流水帳式敘事、無結尾敘事和典型敘事及雜敘式敘事等七種類型。而McCabe與Bliss(2003)認為除透過鉅結構分析了解兒

童的整體敘事能力外，為有助於未來介入方案的規劃，於是另外發展敘事評估圖譜（Narrative assessment profile，以下簡稱 NAP）包括：主題維持、事件順序、訊息量、背景、指稱、連接詞和流暢性等七個向度能力，進一步評估兒童敘事內容的凝聚性。本研究參考 Stein 和 Glenn(1979)、McCabe 與 Rollins(1994) 及 McCabe 與 Bliss(2003) 的設計，修訂故事重述和個人經驗敘述的評定量表，以作為分析本研究所收集的輕症自閉症兒童及一般兒童的敘事語料之用。

綜上所述，本研究透過不同年齡分組，誘發收集輕症自閉症兒童和一般兒童的故事重述，個人經驗敘述兩種敘事文類的語料，以了解兩組兒童敘事長度、敘事要素和敘事結構等敘事能力的差異情形。另一方面，將施測會話理解測驗，以瞭解兩組兒童心智理論能力，並探討其和輕症自閉症兒童口語敘事能力的相關情形。

第二節 研究目的與待答問題

壹、研究目的

根據前述研究動機，本研究探討輕症自閉症兒童故事重述及個人經驗兩種文類的敘事語料，並和相同認知能力的一般兒童進行比較。茲將本研究的主要目的說明如下：

一、探討低、中、高年級輕症自閉症兒童與一般兒童故事重述之變化情形有無差異。

二、探討低、中、高年級輕症自閉症兒童與一般兒童個人經驗敘述之變化情形有無差異。

三、探討輕症自閉症兒童口語敘事能力與心智理論能力的相關情形。

貳、待答問題

依據上述研究目的，本研究欲探討之待答問題如下：

1-1 探討輕症自閉症兒童與一般兒童故事重述之敘事長度，隨著年齡的變化情形為何？

1-2 探討輕症自閉症兒童與一般兒童故事重述之敘事要素，隨著年齡的變化情形為何？

1-3 探討輕症自閉症兒童與一般兒童故事重述之敘事結構類型，隨著年齡的變化情形為何？

1-4 探討輕症自閉症兒童與一般兒童故事重述表現與生理年齡的相關情形為何？

2-1 探討輕症自閉症兒童與一般兒童個人經驗敘述之敘事長度，隨著年齡的變化情形為何？

2-2 探討輕症自閉症兒童與一般兒童個人經驗敘述之敘事要素，隨著年齡的變化情形為何？

2-3 探討輕症自閉症兒童與一般兒童故事重述之敘事結構類型，隨著年齡的變化情形為何？

2-4 探討輕症自閉症兒童與一般兒童個人經驗敘述表現與生理年齡的相關情形為何？

3. 探討輕症自閉症兒童口語敘事能力與心智理論能力的相關情形為何？

第三節 名詞釋義

壹、輕症自閉症兒童

本研究所稱之輕症自閉症兒童，係指符合身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法第 12 條規定，且出現顯著社會互動及溝通困難及表現出固定而有限之行為模式及興趣者。同時符合下列四項條件者：

1. 公、私立醫院診斷或縣市鑑輔會鑑定為亞斯柏格症或高功能自閉症；
2. 有主動表達需求的口語能力；
3. 就讀國小普通班；
4. 魏氏兒童智力量表全智商及語文理解智商均在 85 以上者。

貳、口語敘事能力

敘事是言談的一種形式，它經常被用於描述已經發生過、真實或想像事件的記憶，且常透過有邏輯的方式述說(Hughes, McGillvray, & Schmidek, 1997)。本研究所指口語敘事能力，係指透過誘發方式，取得研究參與者的「故事重述」和「個人經驗敘述」兩種敘事文類的語料，並將錄音檔轉成文字檔後，採用音節指標進行斷詞，並利用敘事長度、敘事要素和敘事結構等三個向度探討口語敘事能力之表現。

一、敘事長度

本研究採總字數、總句數做為敘事長度的評量指標。

二、敘事要素

(一) 故事重述

本研究參考Stein和Glenn(1979)的理論觀點以背景、引發事件、內在反應、嘗試、結果及回應等六個故事結構要素分析故事重述內容是否完整的分析。

(二) 個人經驗敘述

本研究參考 McCabe 與 Bliss (2003)、Chang (2006) 及鄒啟蓉等 (2009) 等研究設計「個人經驗敘述評定量表」評量向度，藉由主題維持、順序性、訊息量、背景、評價、連接詞及指涉等七個要素進行個人經驗敘述之凝聚性品質分析。

三、敘事結構

(一) 故事重述

本研究參考 Stein 和 Glenn (1979) 的理論觀點，採用描述式序列、行動式序列、反應式序列、不完整情節及完整式情節故事等五種故事結構類型進行故事重述語料的分析。

(二) 個人經驗敘述

本研究參考 McCabe 與 Rollins (1994) 的設計，透過雙事件敘事、混淆型敘事、跳躍式敘事、雜述式敘事、流水帳式敘事、無結尾敘事和典型敘事及雜敘式敘事等七種故事結構類型進行個人經驗敘述語料的分析。

參、心智理論能力

「心智理論」簡單而言，是個體如何了解人們外顯行動或意向之中的心智本質和功能，並站在別人的立場思考事物，以及幫助自己了解和預測他人行為 (Permer, 1991)。本研究採用林迺超與張正芬

(2011) 所編製的「會話理解測驗」評估輕症自閉症兒童在不同會話語境中推論他人說話真正意圖的正確性。當中的非字面意義總分代表高階心智理論能力，其得分越高代表心智理論能力越高，反之的分越低代表心智理論能力越低。

第二章 文獻探討

本研究探討輕症自閉症兒童與一般兒童口語敘事的差異情形，故本節將分別從口語敘事的意義及評量方式、一般兒童口語敘事能力、輕症自閉症兒童口語敘事能力等三部份的文獻進行探討。

第一節 口語敘事的意義及評量方式

壹、口語敘事的意義

口語敘事是學齡前和學齡兒童很重要的一項語言能力，在日常生活中無論成人或兒童都常以敘事方式與人溝通，傳達訊息，或表述心中感受（張鑑如，2005）。敘事能力代表有邏輯地描述一連串事件的能力，如我們跟朋友聊曾經看過的電影情節，或者剛才買東西發生的事情（Reed, 2005）。敘事最初的基本概念，只是聯結有前後時間序列關係的兩個獨立子句（Labov, 2006），林文寶（2000）認為敘事是對一個或一個以上事件的敘述，意即敘述和故事的結合。廣義來說，敘事就是對某件事的真實或虛構記憶的述說，包括單一事件、有順序性的一連串事件或著是圍繞在某一時間點的事件。除此之外，敘事還包括敘說曾經聽過或看過的熟悉故事、重新描述一部電影或電視影集等（McCabe, 1996；McCabe & Bliss, 2003）。

過去的文獻對於敘事類型並沒有定論，一般而言，敘事主要分為腳本、個人經驗及虛構故事三種文類。腳本敘事描述的是非常熟悉或規律的事件，內容大都對事件中發生的一般組織架構所做的說明，如：早上起床後、刷牙、吃完早餐後走路去上學；個人經驗敘事指的是對個人經歷過的特定事件或特定情節的陳述，如：上學遲到被校長訓話；虛構故事則指的是虛構或重述一個故事，內容主要來自曾聽過或看過的故事中的知識或對其他故事的記憶，如：小朋友會告訴媽媽：「我今天上學當中遇到會吃小朋友的大野狼喔！」（Owens, 2010）。腳本敘

事是兒童最早發展出的敘事文類，其內容大都是兒童本身非常熟悉的事件，所以僅能反應描述事件順序的能力，而看不出抽象思考的結構組織能力(Liles, 1993)。由於本研究探討學齡階段輕症自閉症兒童，故以下將以探討個人經驗和虛構故事兩種敘事文類為主。

貳、口語敘事的功能

學者們提出五個必需評量兒童敘事的理由，包括敘事技巧和其他學業技能有高相關、敘事有著高度生態效度、敘事產物包含了語言的內容、形式和使用等面向、敘事評量可調整難度，可因此看出兒童所需要的支持、敘事的理解與表達可同時被評量等 (Hughes et al., 1997)。敘事是一種個人和經驗互動關係的應用，透過有系統地表徵及解釋個人過往經驗，可達到參與未來生活的目的。敘事也扮演統整情緒、認知和行為的特殊角色，人們藉由敘事分享他們如何思考、感覺和反應等記憶 (Applebee, 1978)。Engel (1995) 認為藉由敘事我們可以進行自我表述，如和父母親共同創造過去經驗、和朋友共享真實的自我、透過不同的故事建構自我並將童年的自我具體化。敘事可以讓我們的經驗變得更加有意義，因為透過反覆述說某一件事，我們將感覺和熟悉我們人生發生過的事件。另一方面，透過述說個人經驗，我們將用不同的角度表現我們自己，如面對父母或朋友時，我們述說的內容將有所改變，如和父母分享今天上學的有趣事件，和同儕則是談論曾經聽過的故事或冷笑話 (McCabe & Bliss, 2003)。許多的研究證實如果敘事能力不佳，將會對後續同儕關係的發展造成負面影響 (McCabe & Rollins, 1994)。

兒童的敘事能力可做為預測他們未來的讀寫、學業成就和閱讀理解能力的表現，學齡前的敘事能力更被視作未來讀寫能力的有效預測指標之一 (Chang, 2006)。敘事能力對讀寫能力的發展很重要的原因在於，首先，兒童所說的故事其實是投射自己的一種表現；其次，兒

童習慣說故事的方法會影響他們理解所聽到或讀到的故事；最後，兒童習慣說故事的方式將是未來他們寫故事的方式 (McCabe & Bliss, 2003)。Cain 及 Oakhill (1996) 發現口語敘事能力和閱讀理解能力成正相關，如果幼兒對於建構完整故事的相關知識貧乏的話，則其將來的閱讀理解能力將表現低落情形 (引自 Botting, 2002)。美國長期追蹤研究發現，幼兒時的敘事表現和將來長大後四年級、七年級的閱讀理解能力、詞彙量皆成正比，學者們甚至認為敘事技巧的好壞比句法或語意能力對兒童未來學業成就的影響更為重大 (McCabe & Bliss, 2003)。國內的相關研究同樣證實敘事能力對未來讀寫能力發展的重要性，如：黃秀文和沈添鈺 (2003) 發現語文程度較佳的兒童在敘事表現上優於同年級和高年級語文程度較弱之兒童，Chang (2006) 也發現三歲幼兒敘事能力與其七歲和十歲時的閱讀和語言能力相關。近年來，口語敘事能力的分析已成為評量與鑑定學齡階段有語言缺陷兒童的評量方式之一，因為敘事不僅代表其語言及語用知識，同時也反應他們的認知發展和社會覺知能力 (Norbury & Bishop, 2003)。

錡寶香 (2009) 認為口語敘事是一種高層次的語言處理及認知運作歷程，需應用很多相關技能，包括：1. 使用正確的詞彙；2. 在沒有足夠情境線索的支撐下，將概念、想法表達出來；3. 使用明顯的連貫性或聚合性，來連結句子與句子之間所傳達的意義，以及不同段落或插曲情節之間的大單位意義；4. 理解因果關係；5. 將述說的故事、事件內容或經驗，依據故事結構或合乎邏輯的架構說出來。從 1970 年代以後，美國有越來越多的語言治療師開始有系統的分析口語敘事語言樣本，藉此了解其語言能力，並做為語言介入的參考依據 (錡寶香, 2007)。部分學者甚至應用敘事表現來區辨不同類型的身心障礙兒童，如：特定型語言障礙、語用障礙、輕症自閉症等 (Botting, 2002; Colle et al., 2008; Losh & Capps, 2003; Manolitsi & Botting, 2011; Norbury & Bishop, 2003)。尤其是當標準化測驗無法評估時，

敘事將是有趣及具生態效度的一種評量方式(Strong, 1998)。因此，評量身心障礙兒童的敘事能力，將可更加了解他們的溝通特質，臨床研究也將口語敘事視為一個執行性頗高的評量方式。不過，身心障礙兒童的語用缺陷卻大都是細微及不易觀察，需要耗費可觀人力和時間，才能收集到充足的證據(陳冠杏，2008；Botting, 2002；Hughes et al., 1997)，故目前國內相關研究仍是透過半結構訪談或誘發方式來蒐集敘事語料，以下將進一步說明敘事的評量方法。

參、口語敘事的評量方式

一、敘事語言樣本蒐集

一般認為當兒童的平均語句長度超過 3.0 時，才適合進行敘事研究(Owens, 2010)，評量者可利用下列幾種方式蒐集兒童敘事語料，包括：1. 提供圖卡或無文字的故事書，請兒童述說故事內容；2. 評量者與小朋友一起看著圖卡或無文字的故事書，同時根據故事書內容將該故事說給兒童聽，然後再請其重述該故事；3. 評量者先說出一句話或幾句話，讓兒童接續完成一個故事；4. 評量者先說一個故事，再請兒童重述剛剛聽到的故事；5. 請小朋友描述其剛經歷過的事件；6. 先讓小朋友看一段錄影帶，然後再陳述影片中的內容；7. 評量者與小朋友一起做完某個活動後，再請其描述製作過程或如何進行該活動；8. 請兒童說明如何玩一樣他所熟悉的遊戲(錡寶香，2007)。Hughes 等(1997)綜合語言樣本蒐集過程(主動或誘發)、敘事類型(個人經驗、腳本及虛構故事)和誘發虛構故事的方法(自創或重述)編製了敘事語言樣本蒐集階層圖(參見圖一)。雖然自然、主動說的語言樣本最具代表性，但研究人員通常沒有充足的時間等它自然發生。為有效率評量兒童的敘事能力，目前大都採用誘發方式進行，以下將針對誘發方式的語料蒐集進一步說明。

(一) 個人經驗敘事

個人經驗敘事通常是說故事者的第一手事件經驗，所以兒童常將個人經驗當做聊天的話題 (Ely, 2005)。個人經驗敘事語料蒐集時，可藉由會話方式或藉由提示進行，不過，提示時應避免以開放式問答方式進行誘發，因為兒童通常不知如何回應，而出現沉默情形。研究者可先說一個普通事件的個人經驗，如：看醫生，然後引導兒童述說過去的事件經驗。適合討論的主題，包括最嚇人和最好笑的事情，不適合的主題則是手足出生及死亡等 (McCabe & Bliss, 2003)。研究者在誘發敘事的過程中，除了簡單回應或重複之前的說話外，不應在述說中加入任何的話語，才不致干擾兒童所建構的故事內容，且應蒐集一個以上的主題語料，以避免代表性不足的問題 (Owens, 2010)。

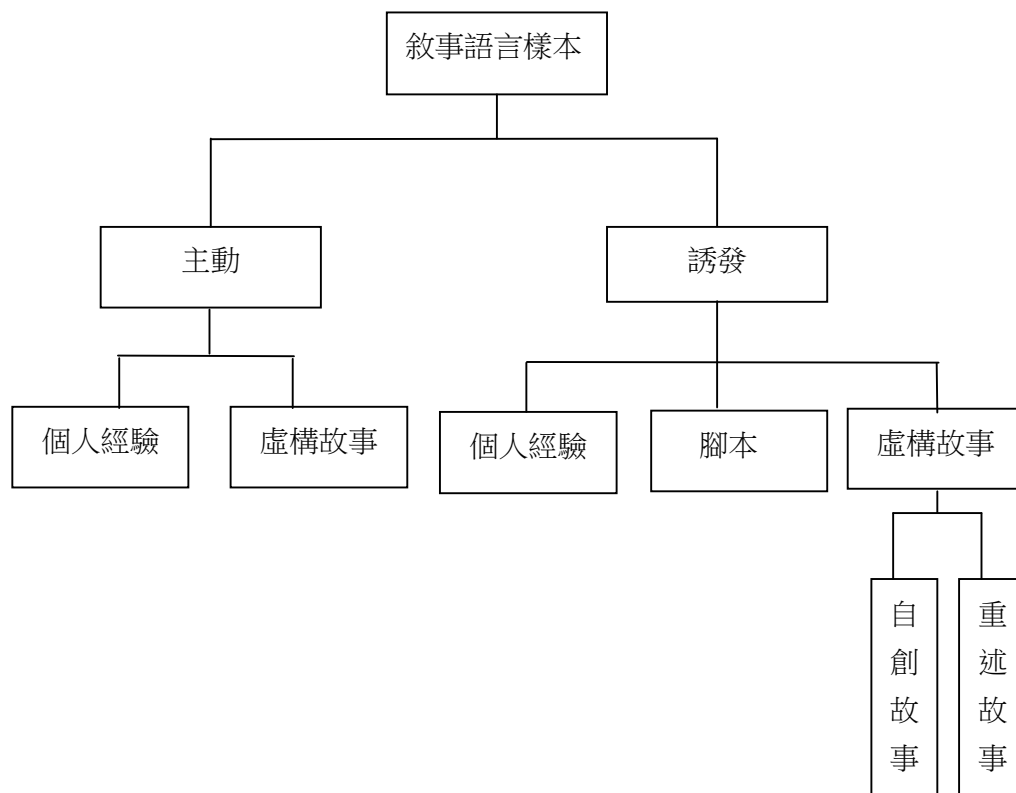


圖 2-1 敘事語言樣本蒐集階層圖 (Hughes et al., 1997)

Peterson 與 McCabe (1983) 發展一套方法蒐集個人經驗敘事語料，稱作會話誘發程序圖 (The Conversational Map Elicitation Procedure)。整個過程主要透過幾個策略來誘發兒童述說個人經驗故事，包括 1. 使用故事提示：蒐集個人經驗敘事的目標並不是說出一個一般或標準的活動，而是一個特定有意義的事件，因此如果只是用「告訴我有關…的經驗」，兒童通常會沉默。因此，如果先說一段研究者自己的故事，兒童將較有意願述說個人經驗；2. 蒐集足夠語言樣本數：每個人都有不同的經驗，但對於不同的敘事提示可能反應有所不同，所以應蒐集最少三個語言樣本；3. 降低述說者的自我覺察：蒐集語料過程中，盡量不要讓述說者覺得被評量，如透過聊天或邊畫邊說的方式；4. 不要催促述說者：讓述說者感覺到很輕鬆地在說故事；5. 使用相對自然的提示：盡量使用和內容無關的提示來回應，所有的回應都是以鼓勵述說者持續談論故事為目的。

(二) 腳本敘事

腳本敘事大都為經常發生或規律行為的故事，它的特色是透過第二人稱，如：你，然後用現在式的形式介紹。故事內容大都是簡短的句子並有明確時間序列 (Hudson & Shapiro, 1991)。腳本敘事是比較簡單敘述的文類，因為重複經驗的關係，使其具有高度結構性；其次述說時僅需要少量的認知負擔以及述說內容大都是談論事件中最常發生的行為及事件順序，而非描述情境、感覺或評價等。因此，腳本敘事適合無法說出較長語句或複雜句型的幼兒 (McCabe & Bliss, 2003)。研究人員通常透過一般性事件來引導回憶和促進談論腳本敘事。如：「告訴我有關你去雜貨店發生的事情」。此外，也可透過一個範例來誘發，兒童可能比較知道要如何談論腳本敘事 (Hughes et al., 1997)。

(三) 虛構故事

虛構故事包括自創故事 (story generation) 及重述故事 (story retelling)。自創故事需要兒童使用自己本身的組織架構進行述說，大都屬於獨立、自己創作，故進行誘發時，可替兒童說出故事開頭，如透過「從前從前…」的句子進行誘發。重述故事則是讓兒童先聽完或看完整個故事後，再引導他們述說故事。重述故事的語料蒐集時，若使用的是越熟悉、越有趣、越有架構的故事，可引導兒童說出更完整及更具架構的故事。最好的重述故事是在聽完或看完故事後，沒有另外提供圖片線索，如此一來，將能蒐集到最豐富的情節與資訊量的故事 (Owens, 2010)。相較於重述故事，自創故事被認為較故事重述困難，適用於語言能力較成熟的個案。重述故事則因具有控制口語敘事長度、敘事複雜性、錯誤分析及信度佳等優點，所以當兒童無法自創故事時，可被當作另一種評估策略，如學齡前或低年級兒童的能力評估 (Liles, Duffy, Merritt, & Purcell, 1995)。

不同的視覺線索代表不同訊息量的語境，無論自創故事或重述故事都可藉由單張圖片、有順序性的圖片、繪本、影片或布偶等視覺刺激進行提示，但在提示方式上略有不同。大部份的研究採用圖片或繪本，但 Dollaghan 等 (1990) 發現兩分鐘以內的無聲卡通影片可誘發兒童說出和連環圖片相似的故事結構，但大部份影片都包含口語刺激，而這個效果好比是聽一個故事，因此若看完影片後，馬上要求兒童述說故事，則可視為一種故事重述，但若是相隔時間較久或一段時間以後才進行誘發，即可算是自創故事 (引自 Hughes et al., 1997)。此外，自創故事和重述故事雖可藉由視覺提示進行誘發，但前者大都以口語為主，圖片為輔，並不會一次提供全部圖片，而是逐步提供；而後者則是從頭開始，便採取讓受試者邊看邊說的形式進行。

Owens (2010) 認為不同的語境將影響敘事語料的結果，誘發過程中需考慮誘發媒材的架構及連貫性對兒童建構故事時的影響，如：

有順序性的圖片或繪本雖有提供大量的架構，可降低記憶負擔，兒童比較不用費力去建構的優點，但缺點是圖片線索將有可能使兒童變成是描述圖片，而非述說圖片故事。Merritt 與 Liles (1989) 比較自創故事和故事重述敘事產品的故事結構差異，結果發現不論是一般兒童或語言障礙兒童，在兩種文類的故事結構並無顯著差異，不過故事重述產品的長度較自創故事長。此外，Baggett (1979) 比較無字影片和故事錄音帶對誘發重述故事的影響，發現兩種情形下，敘事的故事結構相似，但故事細節有所不同，其次是視覺訊息較口語訊息更有助於敘事產品的輸出（引自 Liles, 1993）。Scott (1988) 比較影片和圖片對於誘發故事重述語料的影響，他認為邊看圖邊說故事會讓受試者偏向描述圖畫；看影片後述說，則將使得兒童傾向描述行為多於口語，但較能說出事件的因果關係。

綜合來說，敘事品質會受到故事形式、兒童經驗、述說的主題、誘發刺激物、情境氣氛以及視聽器材的協助，所以整個誘發敘事的過程將對述說者會產生不同的影響，研究者必須根據自己的研究目的控制相關變項。雖然兒童主動述說最為自然，但從研究者角度而言，並不太容易收集。研究發現經由誘發的重述語料和主動建構的故事結構沒有顯著差異，但兒童將較有意願參與述說的活動，且可在一定時間內完成語料收集。由於輕症自閉症兒童可能伴隨有會話開啟的問題，而影片通常伴隨影音效果，較能引發其參與述說的動機。

二、敘事語言樣本的分析

本研究透過鉅結構分析敘事語料，以下茲介紹常見的鉅結構分析方法，包括敘事層次分析 (narrative level analysis)、故事文法分析 (story grammar analysis)、高峰事件分析 (high point analysis)、及連貫性機制 (cohesive devices analysis) 等四種，以下將進一步說明 (Owens, 2010)。

(一) 敘事層次分析

Applebee 認為敘事結構包含兩部份，分別是中心化(centering)和連結化(chaining)。中心化是故事內容聚焦在一個主要想法，主要透過屬性的相似性和互補性，相似性為知覺或觀察到的現象，而互補性著重在抽象概念。連結化則代表事件依照邏輯或時間順序排列，由一連串事件分享共同的屬性，從一個連結到另一個(Applebee, 1978; Owens, 2010)。Applebee 運用了 Vygotsky 的觀點，提出將兩歲至五歲間兒童的敘事發展分為六個層次，分別為

1. 話語累積期 (Heaps): 只是一種擴散、沒有目標的將不相干的事件串連起來，故句子所反應出來的概念是互不相關的，且大都根據立即性知覺組織起來。

2. 基本序列期 (Sequences): 故事有一個核心，不同事件都根據這個核心為基礎，用相似的關係來連結，但關係大都是具體事實而非抽象邏輯。因此，這類型的故事可能會出現某一個不斷重複的動作、某一個角色或某一個場景。

3. 簡單敘事期 (Primitive narrative): 故事事件的連結已經跳脫相似性，而是用互補的方式連結，有著簡單的按順序說情形。故事風格為以主角為核心，進行故事的擴大和說明。

4. 無焦點連結期 (Unfocusd chains): 這是具體連結的第一個階段，每一個故事情節和下一個情結都有相關的敘事要素，但這些要素持續的轉移，導致故事沒有前後一致的主題或主角。

5. 有焦點連結期 (Focused chains): 故事已有明顯的中心化及連結化機制，除了有明確的主角外，事件的連結合乎邏輯，不過故事結尾需要聽者自己詮釋。

6. 真正敘事期 (Narrative): 故事主角和情境都能隨著情節的進展而發展，每一個情結不見得由前面發展而來，但所有的情節都能互相緊扣住，且通常有故事高峰點，最重要是故事結尾和一開始的引發

事件是有關聯的。

(二) 故事文法分析

故事文法分析的基本假設是故事都是完整組織的結構，而大部分故事是對目的性行為的描述。如故事主角發生某事，產生內在反應(如產生某些目標)，產生某行為期望達到某些目標，也許成功也許不成功 (Peterson & McCabe, 1983)。故事文法分析提供一個訊息處理的組織型態，說故事者透過敘事要素提供促進聽者理解故事的最大訊息量 (Owens, 2010)。Stein 與 Gleen (1979) 將故事結構分為六個類型，包括描述式序列、行動式敘列、反應式序列、縮減式情節、完整事情節、複雜事情節等六種。

1. 描述式序列(descriptive sequences)：故事內容僅描述故事主角、事件發生的時間、地點及主角行為(action)，並指出之間的因果關係。

2. 行動式序列(action sequences)：故事內容主要會依序說出故事主角行動的順序，不過這些行動的前後描述大都僅是依時間關係陳述，如用很多的然後去連接句子

3. 反應式序列(reactive sequences)：敘事中包括一連串的行動或改變，每一個行動引發其他行動，但故事內容卻未提到故事主角的內在反應或動機，而是直接指出最後的結果

4. 縮減式情節(abbreviated episodes)：敘說者未指明故事主角的目標，或未說明主角的計畫，須由聽者自行推論。

5. 完整式情節(complete episodes)：完整式情節會包括背景、引發事件、嘗試、結果等四個敘事要素，故事內容會使得聽者對於整個故事脈絡有完整的理解

6. 複雜式情節(complex episodes)：故事內容中會包含一個精心、詳細述說的複雜情節，此情節中包括多重計畫、也就是在達成目標之前，又述說如何完成一個子目標。

一個理想的故事是由一個充滿活力的主角進行有目標的行為，還包括背景及情節架構的描述。故事文法分析主要探討圍繞故事主角故事的明確程度，研究故事結構分析的學者們認為一篇故事理想中可能包括有八種敘事要素，但並非所有要素都可以在一個故事中呈現（錡寶香，2009；Hughes et al., 1997；Owens, 2010），包括有：

1. 故事背景 (setting)：介紹敘事內容中的人物、時間、地點，以利讀者或聽者了解接下去故事發展的情境。

2. 引發事件 (initiating event)：某一個衝突事件，激起主角會做某些情緒、行為來解決問題或改變狀態。

3. 內在感受/反應 (internal response)：陳述主角對於「引發事件」情意上的反應或認知，會促成主角開始行動。

4. 內在計畫 (internal plan)：陳述想要解決問題的想法，為達成嘗試所擬定之策略，有些學者認為有時可能是內在反應的一部分。

5. 嘗試 (attempt)：主角位達成某個目標或解決某個問題，所做的一些行為或採取的行動。

6. 結果 (consequence)：跟隨在「嘗試」動作後的事件，主要陳述主角是否已解決問題或達成目標的情形，也有可能是自然發生的事件，嘗試的行動後可能伴隨好幾個結果。

7. 回應 (Reaction)：最後故事的結局，主要是主角對「結果」的反應狀況，且這個事件不會再引發其他的動作或陳述。

8. 結語 (ending)：某一個句子或一段話清楚表示故事說完了。

(三) 高峰事件分析

高峰事件分析的特色，就是強調情結的連貫性及描述事件的發展順序 (McCabe & Rollins, 1994)。所謂的高峰 (high pint)，意即敘事中最明顯的重點並非在所談論的那個事件之中，而是對敘說者本人而言的意義 (Owens, 2010)。Peterson 與 McCabe (1983) 分析 96 名 4 至 9 歲兒童的個人經驗敘事語料，發現兒童隨著年齡的增長，其

個人經驗敘事將會包含更多不同的介紹和豐富的評價。McCabe 與 Rollins (1994) 認為藉由高峰事件分析可將兒童敘事結構分為七種類型，分別是：

1. 單事件敘事 (one-event narrative)：敘事內容僅包含一個事件。
2. 雙事件敘事 (Two-event narrative)：敘事內容會結合兩個事件或動作，但缺乏邏輯關係或因果關係。
3. 跳躍式敘事 (leap-frog narrative)：敘事內容包含兩個以上的事件，但是順序性並不明顯，幼兒會從一個事件的述說跳到另一個事件，且忽略掉一些主要事件。
4. 流水帳式敘事 (chronological narrative)：敘事內容包含兩個以上的事件，具邏輯關係、因果關係及順序性，但並未有任何的高峰點。整個敘事內容可能有如流水帳般，較為單調無趣或缺乏引人入勝的張力。
5. 無結尾敘事 (end-at-high-point narrative)：敘事內容包含兩個以上的事件，具邏輯關係、因果關係及順序性，但以故事高峰點做為結束，而遺漏後續發生處理行為或問題衝突解決的情節。
6. 典型敘事 (classic narrative)：典型敘事代表一個結構完整的敘事，有清楚的背景介紹，包括人、事、時、地、物等充足的訊息。敘事內容包含兩個以上的事件，具邏輯關係、因果關係及順序性，並有高峰點及解決問題。
7. 雜敘式敘事 (miscellaneous narrative)：敘事內容是沒有組織且讓人困惑的，且述說的內容有些是想像或和主題相關不大，只是在同一「主題」之下的談話，讓人不容易理解其述說目的。

此外，McCabe 與 Bliss (2003) 為瞭解兒童敘事的連貫性，並確定哪一個細項能力可能有所缺損，於是另外發展個人經驗敘事評定量表，包括：主題維持、事件順序、訊息量、指稱、連接詞和流暢性等六個向度能力，茲說明如下：

1. 主題維持(topic maintenance)：反應兒童敘事時是否能持續談論同一主題的能力。語句若和中心主題有擴展、延續和矛盾等形式的關係，則代表和主題有所關聯。但若出現不相干、離題、不明確或模擬兩可的語句，則是沒有維持主題的描述。

2. 事件順序(event sequencing)：反應兒童是否能依時間或邏輯順序述說的能力。倘若出現跳躍式描述、順序混淆及遺漏重要事件，則是違反事件順序。

3. 訊息量 (informativeness)：反應兒童是否能提供聽者充足的訊息量，甚至是稍加渲染，讓聽者更加了解故事的能力。且需提供描述、行動及評價等三種基本敘事要素。描述指的是述說人或物品；行動則代表述說一個事件；而評價則代表讓聽者知道敘事者對事件的感受及想法。

4. 指稱 (referencing)：對敘事當中的人、物品、地點或事件的清楚界定，透過適當的代名詞指稱將有助於敘事的連貫性。

5. 連接詞 (conjunction)：使用 (和、然後、因為、所以、但) 等連接詞或片語來連結句子及事件的情形。藉由連接詞，我們才能連結概念和語句所表達的目的，否則我們將無法得知句子的關聯性為何。

6. 流暢性 (Fluency)：句子中詞彙或片語的打斷情形。因為不流暢的敘事將會降低前後文的連貫性，且影響聽者對整體訊息的理解。

國內學者 Chang (2006) 及 Tsai 與 Chang (2008) 修訂 NAP 為中文敘事評估圖譜 (Chinese Personal Narrative Assessment Protocol, 簡稱 CNAP) 將原量表中的「訊息量」指標當中的描述和評價另外獨立出來，共成為八個向度，且將計分方法改為五點計分，用以了解一般兒童及語言障礙兒童的敘事表現，且各項評量指標的評分者間一致性皆達.90 以上。鄒啟蓉等 (2009) 則修訂後，用以評量學齡前輕症自閉症兒童的敘事表現，評分者間一致性同樣具有高相關，顯示 NAP 具有評量兒童敘事表現和用來區辨身心障礙兒童敘事缺損

特質的效力。

(四) 篇章連貫性分析

McFadden 與 Gillam (1996) 認為文本包含了敘事的語言特質，而非個別句子的型態，因此一個好的敘事者應該關注的是其篇章層次而非句子層次的分析（引自 Owens, 2010）。篇章層次的評量項目包括：每一個敘事文本中的 T 單位數、每一個 T 單位中的連接詞數量、每一個敘事文本中的敘事要素數量（如：人物、地點、計畫、活動、情緒等）及解決策略的情節比例。Halliday 與 Hasan (1989) 認為為了達到連貫性的目的，述說者或寫作者可以使用一些語法結構或詞彙，連結句子與句子之間的意義，而這些對連貫性有意義的單位稱為聚合結 (cohesive tie)。常見的有五種聚合結 (錡寶香, 2009)，包括：

1. 前後關係照應聚合結：主要目的在清除而不模糊的指涉，包括字詞重複、重新說一次，或用代名詞來說明該主題中曾出現的名詞或片語。常見的前後關係照應包括代名詞、指示詞、前後比較等。

2. 連結詞聚合結：緊鄰子句之間的意義關係可以由連接詞串連起來，主要包括四類連接詞，附加（如：和）、時間（如：然後、下一個）、因果（如：因為、所以）及相反詞（如：不過、然而）。

3. 詞彙聚合結：使用相同詞彙、同義詞、同類別詞彙的替代、使用「東西」或「事情」替代，以及重複某個詞彙或使用一個相關聯的詞彙。

4. 省略聚合結：將多餘、重複的句子、詞彙去除，而被去除的訊息常是舊的而非新的。述說者並未將事情完全說明清楚，但是可由前後文得知未詳加說明之訊息。

5. 替代聚合結：當前後指稱之人、事、物並不完全一樣，或是需加入一些特定訊息時，可使用替代聚合結。如：妹妹想去迪士尼樂園玩，我也是。

Applebee (1978) 表示自己所提出的敘事層次論，雖然適合分析敘事語料，但並非所有的語料都能合宜的放入每一種層次中，尤其是基本序列期、簡單敘事期和有焦點連結期三者當中有重疊現象，故各個類別時期還是需要進一步更明確的定義。此外，Applebee 的分析法較適合分析較少複雜語言的學齡前兒童，但對學齡兒童較不合適 (Hughes et al., 1997)。篇章連貫性分析，則因主要強調兒童聚合結的使用情形，但對其他敘事向度的分析較少，所以臨床研究大都採用故事文法分析和高峰事件分析了解兒童的敘事能力。故事文法分析認為一個好的故事，會有一個開始，緊接著一個事件或明確問題，然後故事主角會出現內在反應和計畫，主角便嘗試達到目標或解決問題，最後故事有一個結局。但對個人經驗敘事語料而言，如果透過故事文法分析將有可能低估兒童的敘事能力，因為個人經驗敘事不會出現當中的一些要素，如：描述個人去醫院的經驗中，是不太可能出現描述有關引發事件或內在計畫等要素 (McCabe & Bliss, 2003)。

綜上所述，並沒有一種可以完全適合所有文類的分析方法，因此學者們並不打算爭論哪一個才是最正確的，而是將其視為互補關係，不同的分析方法可以因應不同的研究目的，並提供不同的分析訊息 (Peterson & McCabe, 1983)。由於本研究想了解學齡階段輕症自閉症兒童不同文類的表現情形，故將分別透過故事文法分析和高峰事件分析等方法，分析故事重述和個人經驗敘述等兩種文類的語料，將於研究工具進一步說明。

第二節 一般兒童口語敘事能力

壹、一般兒童口語敘事發展

敘事的發展情形反映出兒童的社會認知能力，特別是有關覺察他人的內心和意圖，這樣的歷程從小時候的家庭活動中和父母或手足互動就已出現 (Fernandez & Melzi, 2008)。一般兒童早在 22 個月大時，在成人協助下幼兒便開始發展指涉過去事件的能力 (McCabe & Rollins, 1994)，其敘事風格會呈現明顯的發展軌跡，如：故事長度由短變長，相異詞彙數也會由少變多，語句的複雜度也會增加及故事結構越來越成熟和完整。三歲時，兒童已擁有大量且豐富的詞彙，五歲時具有能掌握大多數複雜語句的能力，會讓人以為語言發展近乎完成 (Botting, 2002)。進入小學後，兒童和學齡前不同地方在於開始有能力連結相關知識，主動述說個人經驗敘事；其次，則是他們開始擴展後設語言覺知能力及讀寫能力。兒童早期語言發展建立於眼前的會話語境，目的在於解決兒童的需求及想望。但長大後，他們就會有越來越多的機會覺察必須和溝通夥伴聊天，但這些人和他是沒有共同經驗的，因此兒童開始學習如何將他們的經驗變成是對方可理解及有意義的。敘說者有責任引導和提供聽者有組織且足夠的訊息，如此才能使得溝通順暢 (Roth & Spekman, 1985)。

過去研究皆指出一般兒童的詞彙數、T 單位 (T-unit)、角色數量、事件數量、平均語句長度均會隨著年齡的增長而有持續穩定的提升，但接下來的問題是兒童如何組織他們所說的複雜故事 (Liles et al., 1995)。由於口語敘事和語言技能、認知處理有密切的關係存在，因此口語敘事產品是觀察兒童在不同階段語言發展的一個最好指標 (錡寶香, 2009)。茲分別從故事文法結構和個人經驗敘述兩種文類的研究，摘要一般兒童的發展情形。

一、故事文法結構

過去的研究指出兒童說故事的發展是從沒有時間或因果連結的事件描述逐漸發展出有因果及有目的性的故事，如3歲幼兒所說的大都為事件描述或是行為連鎖，4歲左右可有初步或局部因果關係及意圖目的的故事出現，5歲幼兒在因果及意圖目的的理解與表達上更為統整，而這樣的能力到小學時仍不斷成長。7到8歲兒童敘事時，通常會包括引發事件、核心問題、解決問題的計畫、嘗試和結果，且述說的故事大都是過去式，讓說故事者有彈性變動內容的機會。9至11歲時，兒童開始學會摘要故事，並嘗試將故事歸類為傷心的、有趣的或刺激的故事，本階段的敘事風格可能包括不完整情節、完整情節及多重情節(錡寶香, 2009; Hughes et al., 1997)。Peterson 與 McCabe (1983) 透過研究四歲至九歲兒童，每個年齡層各16名，誘發其述說個人經驗敘述，然後再透過故事結構分析，結果發現隨著年齡的增加，兒童述說縮減式情節的故事比例漸減，完整情節的故事比例漸增，七至九歲的兒童，一半以上皆能述說完整情節的故事結構。

Bamberg 與 Damrad-Frye (1991) 將評價用語分成心情的指涉、主角說話、模擬兩可(hedges)、否定及因果連接詞。比較五歲兒童、九歲兒童和成人的使用情形。研究結果顯示五歲兒童使用評價機制的類型很平均，九歲和成人使用心情的指涉明顯多於其他四種評價指涉。另一方面，心情的指涉和因果連接詞皆隨著年齡的成長而增加，且被用來標記對特定事件的評價觀點。由此可知，九歲以後隨著故事結構的完整，兒童發展出更多的語法相關詞彙，如：連接詞、評價機制等，一方面將使得故事情節也會明顯增加，使得敘事風格變得更加成熟；另一方面，故事內容將更能吸引聽者的興趣或提升故事的有趣度。

二、個人經驗敘述

個人經驗敘述一般大約二至三歲開始發展 (Hudson & Shapiro, 1991), Applebee (1978) 發現大部份兩歲前的幼兒僅能在親子互動過程中, 使用無關聯的話語或用句子累積的方式來述說個人經驗。兩歲半時, 兒童隨著語言能力的增加, 逐漸可以透過連結化來組織他們的故事, 與大人聊天時, 會主動出現一些關於過去經驗的回憶。此時, 兒童回憶經驗的內容有基本的敘述, 但卻沒有一個焦點, 也無法形成更複雜的結構, 且敘事時不太會考慮如聽者的觀點。三歲前幼兒大致上其敘事內容大多為單一事件, 三歲時, 兒童會運用故事主角為核心進行敘事, 有重點的述說故事或個人經驗。故事情節已經不是平行式, 而是內容有互補性, 可能會同時出現雙事件, 且隨著故事情節的發展, 音調和聲音也會有所變化。他們會清楚描述故事主角的行動順序, 但這些行為間皆沒有因果關係。

Peterson 與 McCabe (1983) 透過一系列的研究和觀察, 發現四歲的孩子, 敘事時對於故事主角的行動、背景等可以描述的較為清楚, 其敘事風格可能會出現故事內容較短且不斷由同一個句子重複組合而成的內容貧乏敘事 (impoverished narrative); 或著故事情節跳來跳去不易掌握的跳躍式敘事; 或只是一連串按事件發生時間順序述說, 對於故事主角的情緒或心理狀態也較少描述的流水帳式敘事。另一方面, 四歲兒童仍不太會留意聽者的需求, 常遺漏重要訊息, 造成聽者不太容易理解。五歲時, 孩子的敘事能力開始快速發展, 故事有明顯的中心化及連結化機制, 但不到一半的兒童可以描述出有清楚目標的行為。這個年齡的敘事風格大都屬於沒有明確故事結尾, 甚少提及主角解決問題計畫或內心想法, 需要聽者自行揣測的無結尾敘事。六歲兒童敘事時, 故事情節大都能前後呼應, 且包括問題解決和事件因果關係等複雜內容。兒童亦會告訴聽者有關主角、事件、時間、地點及物品等訊息, 也開始嘗試解釋故事主角行為背後的原因, 但卻無

法陳述有關如何達到目標的計畫。一般而言，六歲以後的兒童都可以說出典型敘事的敘事結構，所述說的故事也比較有凝聚性(coherent)。六歲時會初步具有完整敘事結構，包括述說內容會有重點及故事結局。McCabe (1996) 認為六歲兒童已經達到好的說故事者的基本要求，而且不只是個人經驗敘述，也包括複雜情結的故事，七歲以後兒童的敘事結構和內容將更加穩定和豐富。

貳、國內一般兒童口語敘事能力

敘事本身容易受到文化影響，雖然國外過去幾十年來對於敘事理論的探討，可看出敘事的一個發展脈絡，但台灣兒童的敘事發展情形如何，值得進一步的了解。國內從20多年前也開始探討兒童的敘事表現，亦累積了大量研究，光碩、博士論文有關敘事的研究，各領域累積共計有586篇，當中有關「兒童」的研究有190篇。進一步分析有關一般兒童「故事重述」及「個人經驗敘述」敘事能力的發展，共計有謝富惠(1989)、蘇育瑠(1990)、莊瓊惠(1994)、張若雯(2001)、黃佳蓉(2001)、張馥麗(2006)、許明莉(2006)、林佳樺(2008)、等八篇碩士論文，及黃秀文、沈添鈺(2003)、Chang(2004)、陳欣希、張鑑如、陳秀芬(2011)等三篇期刊論文和張鑑如(2009)國科會成果報告。由於張馥麗(2006)的研究分別探討故事重述及個人經驗敘兩種文類，茲將其研究成果分別呈現，茲將探討故事重述表現的研究整理成表2-1，探討個人經驗敘述的研究整理成表2-2。

表2-1 國內一般兒童故事重述相關研究

研究者	兒童年齡	敘事類型	分析方法	研究結果
謝富惠 (1989)	3至12歲 (N=40)	故事重述	故事文法分析	<p>(1)3歲時：尚未有故事結構出現，敘說的內容只有獨立的事件。</p> <p>(2)4~6歲：出現基本故事結構的雛型，但這階段的兒童大部份尚未能講述完整的雙插曲故事。</p> <p>(3)7~8歲：兒童雖已習得雙插曲故事的架構，但在提供故事結尾有具體結果及評論仍有困難。</p> <p>(4)9~12歲：兒童大致已習得多插曲故事的結構，且除評論部份外，所講述的故事結構和成人一樣。</p>
蘇育璫 (1990)	4至6歲 (N=72)	故事重述	故事文法分析	<p>(1)幼兒對故事的重述，因年齡不同而有差異。年齡愈大者，重述的語句量越多。</p> <p>(2)幼兒對故事文法結構要素的回憶量，以「背景」、「引發事件」及「立即結果」較高，而「內在反應」及「回應」則較低</p>
莊瓊惠 (1994)	6至8歲 (N=16)	虛構故事	故事文法分析	<p>故事情節結構並未與年齡達顯著正相關，故事情節結構有兩種：危難—危難的消失，需要—需要的滿足。大部分的幼兒傾向選擇前者，且傾向選取正面的故事情節結構。</p>
黃佳蓉 (2001)	3至13歲 (N=40)	故事重述	故事文法分析	<p>(1)年齡的增長，影響敘事評論能力極為顯著，7至13歲的兒童比3到6歲的兒童使用較多的評論。</p> <p>(2)3至8歲間，兒童的敘事長度及複雜度有明顯增加；但7歲至13歲間，兒童的敘事長度未有明顯增加。10歲以後，敘事結構趨近完整。</p> <p>(3)隨著年齡越大，雖然故事長度不會增加，但卻能提供有關故事情節的訊息，突顯故事主旨。</p>

表2-1 國內一般兒童故事重述相關研究（續）

研究者	兒童年齡	敘事類型	分析方法	研究結果
黃秀文 沈添鈺 (2003)	4至12歲 (N=60)	故事重述	故事文法分析	(1)大班兒童已能說出故事結構完整的故事。 (2)兒童敘事的內容和結構會隨著年齡增加而進步，尤其以二、四年級間的差異最大。 (3)大班兒童的敘事以焦點串連及流水帳的結構最多 (4)小四和小六則以典型敘事的結構最多。 (5)語文程度佳的兒童敘事表現也會比較好。
張馥麗 (2006)	2至3歲， (N=118)	故事重述	/	(1)3歲幼兒的總詞彙量、相異詞彙量和平均語句長均高於2歲的幼兒。此外，3歲幼兒使用較複雜的詞彙及句型敘說故事。 (2)兩個年齡組的幼兒仍以單圖敘說為主，無法連貫四張故事情節。
林佳樺 (2008)	學齡前 (N=21) 學齡 (N=23)	故事重述	故事文法分析	(1)學齡前學童的敘事，主要可分類行為順序、反應順序及簡易情節等三種； (2)學齡兒童則以反應順序、簡易情節、完整情節、複雜情結、嵌入性情節為主。 (3)學齡前學童相較於國小學童者A. 較無法依照書中的正確順序將情節描述出來，B. 較容易說出錯誤的資訊及內容，C. 較不容易洞察主角的情緒狀態，D. 說出較多重覆的句子，E. 無法像學齡孩童一樣，使用較複雜的句子及故事慣用語來開啟故事及做結尾。
陳欣希 等 (2011)	3至5歲 (N=208)	故事重述	故事文法分析	(1)五歲組兒童的內在計畫、結果和回應的使用顯著優於三歲組 (2)引發事件、內在反應、嘗試等敘事要素是五歲組優於四歲組，四歲組優於三歲組。 (3)故事結構類型隨著年齡成長而趨向有目標的情節式故事結構，且包含比較多的因果關係。 (4)「內在計畫」與「嘗試」兩個敘事要素在語意上有重疊的傾向。

表2-2 國內一般兒童個人經驗敘述相關研究

研究者	兒童年齡	敘事類型	分析方法	研究結果
張若雯 (2001)	4至7歲 (N=48)	個人經驗	高峰事件分析	(1)隨著年齡增長，兒童的敘事長度也會增加。不過，男生與女生在不同年齡層的發展有所不同。 (2)在敘事結構部分，隨著年齡的增加，敘述主要情節或活動比例下降。而對於人、事、物的評價則隨年齡增長而比例提高。 (3)隨著年齡增加，兒童會在敘事中使用評價的數量增加。表達情緒是最晚學會也是最難學會的一項評價方法，但卻是唯一隨著年齡增加而比例上升的評價方法。
Chang (2004)	3歲6月至4歲3月時 (N=16)	生活經驗	高峰事件分析	在追蹤觀察的九個月期間，幼兒在四歲時的敘事結構、評價用語、時間及因果關係用語皆比3歲6個月及3歲9個月多。
張馥麗 (2006)	2至3歲 (N=118)	生活經驗	/	(1)兩個年齡組幼兒，在個人生活經驗敘說上的總詞彙量、相異詞彙量和平均語句長均達到顯著差異，此結果和看圖說故事相同。 (2)敘說結構方面，兩個年齡組幼兒均能維持一個敘說主題，依照事件順序敘說經驗，並以簡單的連接詞連貫敘說，但大多沒有主動表達敘說結束。
許明莉 (2006)	3至6歲 (N=48)	生活經驗	高峰事件分析	(1)在敘事鉅結構要素的使用上，三歲幼兒很少有問題解決，顯著少於五歲組幼兒。 (2)三歲幼兒的敘事最多雙事件敘事，而四歲組最多的是流水帳式敘事，五歲組16人中已有10人達到典型敘事的標準。
張鑑如 (2009)	3至10歲 (N=222)	生活經驗	高峰事件分析	(1)平均語句長度均隨著年齡的增加而成長 (2)敘事結構方面，二年級組與四年級組僅在生活經驗敘事中之腳本要素比例有顯著差異，其他編碼兩組皆無。 (3)敘事評價方面，二年級組與四年級組相比，在假設、猜想、推論、預測、知道、覺得，成語、諺語、歇後語，和帶有評價

				的字詞（形容詞和動詞）有顯著差異 (4)敘事連貫方面，二年級組與四年級相比， 只有在簡單時間連接與敘事連貫總數顯 著低於四年級
--	--	--	--	--

由表2-1、表2-2可知，國內兩歲至三歲間的兒童，無論是故事重述或個人經驗敘事，大都是語法層面的進步，包括總詞彙量、相異詞彙量和平均語句長度均隨著年齡成長而增加。故事重述方面：三歲至四歲間，故事重述尚無明確的故事結構，大都仍停留在單一事件的敘事表達。四至六歲間是國內探索學齡前兒童敘事發展最多的年齡階段，可發現兒童隨著年齡發展，故事長度、語句量和複雜句等語言層面能力均有明顯增加的現象，而故事結構越趨成熟和完整。兒童重述故事時，對於故事文法結構要素的回憶量，以「背景」、「引發事件」及「結果」較高，而「內在反應」及「嘗試」則較低，但隨著年齡增加，故事重述時所包含故事結構將更加多元和完整。七至十二歲的學齡階段兒童，其故事長度並不會有明顯的增加，但卻更能提供有關故事情節的訊息。七至八歲時的兒童，已習得雙插曲故事的架構，不過對於提供故事結果及評論仍有困難。八至十歲時，兒童敘事比較會容易運用不同語句進行敘說，且比較會洞察和描述故事主角的情緒狀態，並使用故事慣用語來開啟故事及做結尾，增加聽者的聆聽興趣。十歲以後，故事結構已趨近於完整，只是尚無法如同成人般的多角度評價。

個人經驗敘述方面：故事長度或語法表現，如平均語句長度會隨著年齡的增加而成長，且故事結構亦隨著年齡成長而更加成熟，大致依照四歲出現流水帳敘事、五歲出現無結尾敘事和六歲出現典型敘事的階段發展。故事內容方面，隨著年齡增加，兒童對於描述動作、背景等情節會隨之減少，但評價用語、時間和因果關係用語，則隨著年齡的增加而更常出現。此外，「表達情緒」能力是最晚出現的評價方法，但卻是唯一會隨著年齡增加而比例上升。六歲兒童述說典型敘事結構的比例已相當高，因此學齡階段一般兒童個人經驗敘事表現主要

在於敘事內容凝聚性的提升，包括評價用語和連接詞的數量，四年級兒童的表現均多於二年級兒童。不過相較於學前許多研究的探討，探究學齡階段兒童敘事表現的研究較少，仍待未來有更多有心之士加入探討行列。

第三節 輕症自閉症兒童口語敘事表現

Baron-Cohen 等(1986)首先透過連環圖卡探討自閉症敘事能力後，引起學者們開始關注自閉症的口語敘事表現。本節先探討輕症自閉症兒童故事重述之相關研究，再探討輕症自閉症兒童個人經驗敘事之相關研究，最後則是心智理論和自閉症敘事能力的相關情形。

壹、輕症自閉症兒童故事重述之表現

許多研究報告都強調輕症自閉症有語用方面的缺陷，但其語用缺陷卻常藉由複雜語言能力及認知能力來偽裝，使得教師或家長們忽略他們這方面的障礙，直到造成人際、學業或就業的困難才被發現 (Marans et al., 2005)。兒童敘事能力不僅是語言能力，也是社會認知能力，於是被廣為利用來研究輕症自閉症的語用缺陷 (Capps et al., 2000)。

有口語能力的自閉症受到社會性缺陷的影響，造成其語言問題越來越明顯，而其說故事的表現可以提供研判他們如何接收、編碼及對聽者進行溝通的重要資訊 (Loveland et al., 1990)。Baron-Cohen 等 (1986) 認為自閉症因為心智理論缺陷導致無法推論他人的心理狀態，故藉由自閉症兒童、唐氏症兒童及四歲半幼兒的敘事表現進行比較。評量材料為自編三種事件的連環故事，其形式皆為黑白的 5 英吋正方形圖卡。故事事件包括物理事件、行為事件及意圖事件等三種，意圖事件則是以初級錯誤信念中「物品改變位置」的故事為主。每則

故事皆有 4 片圖片，總共有 15 個故事。研究者先提供每個受試者一張圖卡後，請他完成排列後續三張圖卡，並在兒童完成排列後，請其述說整個故事內容。倘若兒童無法述說故事內容，研究者將給予口頭提示，不過整個過程並沒有標準化的指導語。研究結果顯示，自閉症兒童物理事件和行為事件的圖片排序方面，與一般幼兒沒有顯著差異，兩組皆優於唐氏症；意圖事件方面，則自閉症兒童顯著低於一般幼兒和唐氏症。

Baron-Cohen 等人將受試者的敘說內容，不管其是否描述正確，僅按照字面語句內容分成事件原因(cause)、故事主角心理狀態

(mental state) 及一般描述等三個向度。其中心理狀態主要包括三種情況，1. 使用心理狀態詞彙，如：想、知道、相信、假裝…等；2. 隱喻的心理狀態歸因，如：他很「訝異」弟弟居然找不到巧克力；3. 音調表示，如：他正在大叫耶。因果關係方面，則包括 1. 明確的因果連接詞；2. 使役動詞，如讓什麼事件發生。3. 上下文有因果關係，如：樵夫砍到了樹，那個男人被樹枝絆倒了。研究結果顯示，物理事件的述說內容，自閉症兒童描述事件原因較其他兩組佳；行為事件時，三組兒童大都出現一般描述內容；但在意圖事件時，描述主角心理狀態詞彙的數量，則明顯低於唐氏症和一般幼兒。

由於 Baron-Cohen(1986) 的研究並未控制三組受試者語文能力，Loveland 等 (1990) 控制語言能力後，用布偶劇和真人戲劇等兩種內容的影片作為誘發敘事的材料，比較自閉症和唐氏症者的敘事表現。由於個案年齡層從兒童至成人，故布偶劇影片主要提供給 14 歲以下的受試者；15 歲以上則看真人影片，兩部影片的長度和內容均相似，都是有關主角發現東西被偷後的反應。每次影片均放映兩次，第一次由研究者陪受試者觀看，第二次看到一半時，研究者離開研究室，改由受試者熟悉的人進來，請受試者將故事說給他聽。最後等到故事說完後，熟悉者分別問有關故事情節、故事主角及情節推論等三個問題。

研究結果發現自閉症和唐氏症在述說故事情節、故事主角及詞彙數等數量上均沒有顯著差異，但自閉症較唐氏症述說時表現出更多的離題的述說、怪異的內容及不會顧及聽者的反應等，而這些敘事內容將造成聽者理解的困難。Loveland 等（1990）認為顯示當語言能力相符時，自閉症語法表現其實和唐氏症差不多，但內容方面卻有明顯的敘事困難，可能和其心智理論能力缺陷有關。

Tager-Flusberg（1995）認為社會認知的知識將影響述說者是否能解釋故事中主角的動機、情緒和意圖狀態，但 Baron-Cohen（1986）當初的研究中，個案基本表達能力就不佳，僅有一半兒童可以述說故事，加上誘發述說時的提示並沒有標準指導語，導致誘發提示量不一。因此，他想進一步釐清自閉症的敘事能力和故事主角心理狀態之間的關聯情形，進而驗證心智理論和自閉症敘事能力間的關係。他首先透過修定畢保德圖畫詞彙測驗控制自閉症、智能障礙及普通兒童的詞彙理解能力約七歲左右；其次，透過「Frog, Where are you」這本無字繪本進行誘發敘說故事，過程中先由研究人員陪同，讓受試者翻一次故事書，讓孩子對故事順序有所了解。接著，研究者會請受試者邊看故事邊說給待會進來的另一名研究人員聽。倘若受試者無法述說時，研究人員僅會提示說「那接下來呢？」等有限的提醒，最後一頁會提醒說「故事的結局為何？」。最後並透過 Stein 與 Glenn（1979）提出的故事結構理論分析比較三組的故事內容。

研究結果顯示，1. 自閉症的故事長度、平均語句長度（mean length of utterance，簡稱 MLU）、命題數量（proposition）、總詞彙量、相異詞彙數均較其他兩組少；2. 故事結構方面，自閉症在故事開啟、結束、定位和主題方面，三組間並沒有顯著差異，但在指涉機制顯著低落於一般兒童；3. 敘事技巧方面，自閉症較少因果關係的敘述，且不如一般兒童會透過聲音效果來加強故事內容。令人意外的是自閉症在心理狀態詞彙和情感強化機制（affective enhancer）方面

和其他兩組沒有差異，和 Baron-Cohen(1986)的研究結果並不一致，所以 Tager-Flusberg (1995) 建議未來自閉症的敘事研究，包括語言表達能力、理解能力、心智理論、樣本數及研究材料等因素都需要事先控制或進行調整。

同年，Tager-Flusberg 與 Sullivan (1995) 延用相同設計，將個案數擴大為每組 27 人，並評量受試者的初級錯誤信念能力，想了解自閉症敘事表現和心智理論的關係，並想比較自閉症故事重述時的敘事表現和智能障礙及普通兒童的差異情形。該研究誘發敘事的材料採用無字繪本--「Frog, On His Own.」，因該繪本被認為更能誘發受試者說出心理狀態詞彙。此外，為確認自閉症真的了解故事主角的情緒狀態，在他們說完故事後，研究者會馬上提問有關故事主角的情緒問題。研究結果發現在同樣語言年齡的情形下，三組在故事長度、連接詞及心理狀態詞彙表現相似。其次，自閉症的故事長度、相異詞彙數、總詞彙數、連接詞數量、情緒及認知詞彙數量等敘事能力指標和心智理論能力均有顯著相關。有關述說故事主角的情緒反應，自閉症和智能障礙表現均低於普通兒童，且自閉症對於解釋主角情緒產生的原因有明顯困難。而這正顯示出自閉症的敘事表現和他是否有能力了解他人心理狀態有關，包括聽者的需求和解讀故事主角的情緒。

由於 Tager-Flusberg (1995) 及 Tager-Flusberg 與 Sullivan (1995) 兩篇研究對於自閉症敘事時心理狀態詞彙的使用和 Baron-Cohen 等(1986)看法不一致，引發其他學者透過複製研究重新探討。敘事背後是隱含著社會交流工具的意義，而述說故事時能否吸引對方注意是很重要的事，Capps 等(2000)複製 Tager-Flusberg 與 Sullivan (1995)，選取 9 至 15 歲自閉症和智能障礙兒童後，並和六歲的一般幼兒進行語言能力配對，採用「Frog, On His Own.」作為誘發敘事語料的材料，並透過 Baron-Cohen 的「Sally-Ann test」作為評量受試者心智理論能力的工具。和 Tager-Flusberg 與 Sullivan (1995)

不同的是，Capps 等（2000）利用 Reilly 等（1991）所設計的「評價」指標來評量自閉症故事內容的表現，包括因果連接詞、情緒和認知詞彙、否定、表達不確定語詞（hedges）、主角說話及吸引聽者注意等六個指標進行分析所收集的語料。研究結果顯示自閉症的語法能力和一般兒童相似，但自閉症較一般兒童少用複雜句述說故事。評價指標方面，自閉症和一般兒童使用因果連接詞、情緒和認知詞彙、否定、表達不確定語詞等向度均沒有顯著差異。本研究的「情緒和認知詞彙」指標其實和 Baron-Cohen 研究中的「內在反應」指標相似，均評估敘事者指涉故事主角的內在狀態詞彙或行為，包括難過、相信、皺眉及引發情緒的原因。Tager-Flusberg 與 Sullivan（1995）發現自閉症雖可說出故事主角的情緒，卻無法如一般兒童解釋引發情緒的原因。此外，自閉症也不如一般兒童會使用誇大或重複等複雜策略來強調或吸引聽者的注意，自閉症大都僅使用「看那邊」這種具體基本的描述，顯示其較少覺察聽者的需求，而使用不同的因應策略。另一方面，雖然自閉症和一般兒童因果連接詞的數量沒有顯著差異，但 Capps 等（2000）進一步分析發現，一般兒童大都使用因果連接詞來解釋和建構主角想法及感覺的歸因，而自閉症卻大都談論的是動作或行為的歸因。

綜觀 Capps 等（2000）以前的研究，控制組大都是和自閉症有相同語言能力、但生理年齡大都為 6 至 8 歲的一般兒童，對照組則為智能障礙 9 至 15 的兒童或青少年，且各組受試者的年齡組距較大，生理年齡的影響並無法釐清。故引發學者們探討若是同年齡的輕症自閉症和一般兒童相較，其敘事表現及其和心智理論間的關係。Losh 及 Capps（2003）首次針對輕症自閉症兒童和同年齡的一般兒童進行故事重述和個人經驗敘述兩種文類的敘事能力比較，本節先介紹故事重述部份，個人經驗敘述的研究將於下節介紹。

Losh 及 Capps（2003）選取的研究對象為 28 名輕症自閉症兒童

和 22 和一般兒童，平均生理年齡約 11 歲，智商約 86 至 116 之間，平均語文智商 104。誘發故事重述的繪本材料則為「Frog, where are you?」。此外，為了解影響自閉症兒童敘事能力的相關能力，故分別透過 Happé (1984) 編製的「Strange stories」評量受試者的心智理論能力，自編的情緒詞彙知識測驗（簡單情緒，複雜情緒及自我覺察情緒）及「標訂情緒測驗」評量兒童是否能挑選合宜的情緒詞彙卡表徵故事主角情緒。研究結果顯示兩組受試者在故事長度、句法複雜度、評價機制均沒有差異，輕症自閉症兒童的心智理論能力、情緒詞彙知識及情緒標定表現均較一般兒童低落。如同 Capps 等 (2000) 的研究結果，輕症自閉症兒童心理狀態詞彙數量雖和一般兒童沒有差異，但較少使用因果句來解釋引發行為或主角情緒的原因。此外，本研究發現自閉症的敘事能力和語文智商及心智理論相關不高，但卻和情緒理解能力有明顯相關。自從 Losh 與 Capps (2003) 開始探討輕症自閉症兒童故事重述的敘事能力後，近十年來，國內外共有八篇探討相同議題之相關研究，茲介紹如下。

陳冠杏、張正芬 (2005) 的研究為國內首篇探討輕症自閉症兒童和一般兒童敘事能力的差異情形。研究者首先透過修訂畢保德圖畫詞彙測驗進行語言能力的配對，研究對象主要是選擇一、二年級、平均詞彙理解能力約 100 的 12 名輕症自閉症兒童及配對的一般兒童。敘事語料的誘發乃選自一套德國出產的順序圖卡集，該圖卡集共有 28 組連環圖片的故事，研究者考慮文化因素後，僅選取孩子們熟悉的四套四格漫畫圖卡進行，故事主題分別是做惡夢、走路聽音樂、生病看醫生及出遊。誘發受試者敘事語料方面，研究者先將圖卡依順序排好後，請受試者述說圖卡故事，每位受試者均依序說完四個故事。研究結果顯示，輕症自閉症兒童故事長度、情感強化劑 (affective enhancer)、情緒詞彙量及故事主角說話次數和一般兒童沒有顯著差異，但故事背景描述、因果關係、故事結構 (定向、複雜性、評鑑和

結局)、指涉等均較一般兒童表現低落。

Strong (1998) 發展了一套標準化評量兒童敘事能力的流程「Strong Narrative Assessment Procedure, 簡稱 SNAP」, 主要運用「Frog, where are you?」這本繪本誘發敘事語料, 並透過故事文法分析方法進行故事結構分析。他認為誘發敘事語料的過程中, 若讓個案邊看邊說, 雖可增加敘事的長度及複雜度, 但卻忽略記憶對敘事的影響。這也解釋輕症自閉症可以回憶故事內容, 卻無法推論故事的發展或相關問題的現象。有別於 Losh 與 Capps (2003) 的研究程序, Young 等 (2005) 選取 6 至 14 歲, 全智商和語言智商平均約 100 的 17 名輕症自閉症兒童及一般兒童後, 但在誘發故事重述的語料過程中, 先由研究人員給受試者自行翻閱「Frog, where are you?」, 研究人員告訴受試者說他將離開一會兒, 等他回來後請受試者講故事給他聽, 且將不提供故事書讓受試者可以邊看邊說。研究結果顯示, 輕症自閉症和一般兒童在故事長度、C 單位、副詞子句、名詞子句等語法層次的能力指標沒有顯著差異, 兩組兒童在附加、時間、因果和相反連接詞等連貫性指標也沒有差異。故事結構方面, 兩組在情境、開啟事件、內在反應、計畫、嘗試、反應、結果等七項故事文法結構指標及完整插曲情結上皆沒有差異。雖然相關指標的比較, 並未發現輕症自閉症兒童有特別低落情形, 但 Young 等人認為輕症自閉症兒童的確有敘事困難現象, 因為他們推論及因果關係解釋能力的表現較一般兒童低落, 只是標準化的敘事評量工具, 如:SNAP 的故事文法分析可能不足以區辨出他們的困難所在。

Diehl 等 (2006) 認為敘事連貫性代表將故事中最相關的要素重組, 且保留整個故事的前後因果關係後, 做一個有意義的呈現, 所以其延續 Young 等 (2005) 研究設計, 選取 6 至 14 歲, 全智商和語言智商平均約 100 的 17 名輕症自閉症兒童及一般兒童後, 使用 Trabasso (1989) 提出的因果網絡分析法, 了解受試者敘事的連貫性情形。

Diehl 等人假設輕症自閉症因無法了解故事中較深層的因果關係，故僅能記得重要事件，但卻無法將事件組織或連結成有意義的故事，所以缺陷不在語句層次的連結，而是在故事的篇章凝聚向度。研究結果發現輕症自閉症兒童之故事長度、語句複雜度、句子內的連接詞及回憶有關故事中人物名稱等內容，和一般兒童均沒有顯著差異，顯示其基本的故事重述能力和一般兒童沒有差異。而輕症自閉症使用故事要點來重述故事和一般兒童也沒有差異，且沒有過度細節的描述情形。進一步分析後，輕症自閉症對於句子間的連貫性表現不佳，所述說的因果關係連接詞數量較一般兒童少，且較多不當的描述。這代表輕症自閉症兒童雖然回憶故事的重要事件數量和一般兒童相似，但卻無法重組成有意義或更加凝聚的故事，僅是陳列一些具體事件。Diehl 等（2006）認為除了心智理論的缺陷外，核心統整能力不佳也可能是影響其輕症自閉症故事內容不佳的原因之一。

鄒啟蓉與張顯達（2007）和 Diehl 等（2006）同樣運用 Trabasso（1989）的因果網絡分析法，比較 17 名的 4 至 7 歲學齡前輕症自閉症兒童與一般兒童故事重述的表現，並透過自編的初級錯誤信念測驗、情緒理解測驗，進一步探討故事理解、心智理論、語法能力、智力和敘事能力的相關情形。誘發故事所採用的無字繪本是「Frog, Where are you?」，研究者先陪受試者看過每張圖片一遍後，隨後讓兒童邊看邊述說故事給研究者聽。待受試者說完故事後，研究者透過訊問三個不同情境下，故事主角的情緒反應作為推斷是否理解故事的依據。研究結果顯示，語言層面方面，輕症自閉症兒童在故事長度、複雜句等語法層面，和一般兒童並沒有顯著差異；故事結構方面，輕症自閉症兒童在故事內容完整性、內在反應的數量較一般兒童表現低落，但在背景、開始、嘗試及結果等四個指標均沒有差異。此外，輕症自閉症兒童情緒理解測驗表現較一般兒童差，且和故事重述時的內容完整性及不相干子句數均有顯著相關，顯示情緒理解能力有助於輕症自閉

症兒童的敘事完整和內容豐富性。

陳質采（2007）參考 Losh 及 Capps（2003）的研究設計進行研究，選取生理年齡平均 9.7 歲，全量表智商平均約 100 的 10 名輕症自閉症兒童及 10 名一般兒童。評量指標則同樣參考 Trabasso（1989）的因果網絡分析法，發展出自己的敘事品質分析方法。陳質采同時比較輕症自閉症兒童與一般兒童在個人經驗敘事、故事重述（圖片、無字繪本）等三種敘事文類的表現。研究結果發現在故事重述方面，輕症自閉症兒童的故事長度和句法複雜度與一般兒童相似；故事內容分析則輕症自閉症兒童與一般兒童的因果關係句、主角行為描述及心理意圖描述均無顯著差異，僅有干擾句和維持主題部份，輕症自閉症兒童表現較一般兒童低落。

Colle 等（2008）認為對輕症自閉症而言，心智理論能力和語用能力是緊密相連的，故想針對敘事中的指涉詞進行探討。研究人員針對平均年齡 27.5 歲，全量表智商平均 110 的 12 位輕症自閉症成人及一般成人，透過無字繪本「Frog, Where are you?」進行敘事語料的收集，過程採邊看邊說的方式進行。過去研究發現兒童述說給不熟悉故事的人聽時，故事內容會較為詳細，所以 Colle 等人更改程序為受試者在研究室的另外一角自行看完後，然後用不讓對方看到書內容的方式，邊看邊說故事給研究人員聽。研究結果顯示，自閉症和一般成人在故事長度、總辭彙數、包接子句數、複合句等語法向度並沒有顯著差異。兩組有差異的地方在指涉機制方面，包括人稱代名詞和時間副詞。有趣的是輕症自閉症在故事一開始時，指涉詞的使用並不會有問題，但到故事中間階段時，自閉症僅能藉由大量名詞來介紹故事，指涉詞的使用相較一般人減少很多。

許舜杰（2009）選取全量表智商 102 的 10 名中年級輕症自閉症兒童及 10 名一般兒童，透過兩部英國國家廣播公司製作的「笑笑羊」影片進行敘事語料的搜集。該影片的特色是沒有字幕及對話，每部劇

情大約 5 至 7 分鐘，其效果類似無字繪本。研究者蒐集語料後，透過 Stein 與 Gleen (1979) 故事結構分析來探討受試者的敘事能力。研究結果發現，輕症自閉症兒童有關故事情節的回憶和一般兒童沒有差異，但在背景、引發事件、內在反應、結果等故事結構要素則有顯著差異，顯現其故事結構完整性較差。此外，敘事內容的質性分析顯示輕症自閉症兒童的敘事較容易出現有迷走語，遺失重要訊息及故事情節間的連結性較差等風格。此外，本研究並未發現輕症自閉症兒童敘事能力與口語理解、語文智商、作業智商及總智商有明顯相關情形。

曹峰銘等 (2012) 認為過去研究較少透過心智理論測驗直接評量的方式，了解其與敘事表現之間的關連情形，於是透過各 30 位，全量表智商平均 103 的低年級輕症自閉症兒童及一般兒童參與研究。曹峰銘等 (2012) 所採用的心智理論測驗包括有想望、信念、訊息知曉 (knowledge Access)、初級錯誤信念、情緒隱藏及次級錯誤信念等一系列不同層次的測驗題型。此外，誘發敘事語料的材料則採用六組連環圖卡，包括「汽球破掉」、「跌倒受傷」、「糖果被偷吃」、「意外的生日禮物」、「考試念錯科目」及「以牙還牙」等不同主題。研究結果顯示：1. 高功能自閉症於心智理論測驗中的初級錯誤信念、隱藏情緒及次級錯誤信念的表現均較一般兒童低落；2. 兩組兒童的總詞彙數、相異詞彙數、相異詞出現率、校正後相異詞出現率均相等；3. 故事結構方面，包括開場、定位、情節發展及結尾，兩組間均沒有差異；4. 敘說主題歸因方面，輕症自閉症較少採用「心理意圖層次」做為敘說主題的歸因；5. 敘說評價方面，兩組兒童的心理狀態詞彙及情緒指涉詞均無顯著差異；6. 高功能自閉症出現較多的敘說妨礙行為，包括指涉不清、自行添加句、語意不清句及情境解讀錯誤情形。7. 包括初級錯誤信念、情緒隱藏、次級錯誤信念及心智理論總分等四項心智理論能力指標均與輕症自閉症敘事的結構、評價、妨礙等指標沒有相關，但心智理論總分和意圖指涉正確比例、語意強調及語意不清等次級敘

事指標能力有關。茲將自閉症故事重述之相關文獻整理如表 2-3。

表 2-3 自閉症故事重述相關研究

研究者	Baron-Coehn 等	Loveland 等	Tager-Flusberg
年代	1986	1990	1995
研究對象	自閉症(N=21)； 唐氏症(N=15)； 一般兒童(N=27)	自閉症(N=16) 唐氏症(N=16)	自閉症(N=10)； 智障(N=10)； 一般兒童(N=10)
平均年齡	12 歲 4 個月	13.5 歲，	10 歲
年齡組距	6~17 歲	5~27 歲	9~15 歲
認知能力	非語文智商： 12 歲 4 個月	非語文智商：82 個月 語文智商：72 個月	口語能力： 6 歲 8 個月
敘事類型	邊看邊重述	邊看邊重述	邊看邊重述
誘發媒材	黑白圖卡	影片	無字繪本
研究結果 重要發現	<ol style="list-style-type: none"> 1. 自閉症排列物理因果關係圖片及描述物理因果關係能力皆高於兩組 2. 自閉症較兩組在排列意圖事件時有困難 3. 自閉症較不會使用「想」、「知道」等詞彙 4. 自閉症較少去指涉故事主角的心理狀態。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 自閉症在故事事件、主角數量及詞彙數和唐氏症沒有顯著差異。 2. 自閉症在回答有關影片內容、故事主角情緒、推論問題時，較唐氏症容易出現仿說、離題等不當回應。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 故事長度：自閉症的平均語句長度、命題數量、總詞彙數、相異詞彙數及命題數均較另外兩組差。 2. 自閉症在情感增強機制及心理狀態和其他兩組沒有顯著差異。 3. 敘事能力和故事結構、指涉能力及敘事技巧均有正相關。

表 2-3 自閉症故事重述相關研究 (續)

研究者	Tager-Flusberg & Sullivan	Capps 等	Losh & Capps
年代	1995	2000	2003
研究對象	自閉症(N=27)； 智障 (N=27)； 一般兒童(N=27)；	自閉症(N=13)； 智障(N=13)； 一般兒童(N=13)	自閉症(N=28) 一般兒童(N=22)
平均年齡	9.5 歲	12.6 歲	11 歲 3 個月
年齡組距	沒有提及	9-15 歲	8-14 歲
認知能力	FIQ：68.4； 口語年齡：6 歲	FIQ：75.2； 口語年齡：6 歲	VIQ：103.8
敘事類型	邊看邊重述	邊看邊重述	邊看邊重述/ 個人經驗
誘發媒材	無字繪本	無字繪本	無字繪本
研究結果	<ol style="list-style-type: none"> 1. 故事長度：自閉症在故事長度、平均語句長度、相異詞彙數均較兩組低。 2. 故事結構要素大都沒差異，但普通兒童故事結尾的描述較多。 3. 自閉症心理狀態、情緒語言的表達與一般兒童沒有差異。 4. 語言理解和語言表達均會影響敘事能力 5. 敘事能力和錯誤信念能力呈正相關 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 子句數、複雜句數、句法多樣性均較一般兒童少，且文法錯誤是一般兒童的兩倍。 2. 自閉症心理狀態詞彙沒有較少，但對於引發情緒的緣由較少說明 3. 自閉症的評價陳述句並沒有少於一般兒童，但多樣性較少，如：較少使用誇大或重複等策略來吸引聽者的注意。 4. 自閉症兒童的敘事能力和心智理論能力有關。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 故事長度、文法複雜度及評價機制：兩組均沒有差異 2. 故事結構：輕症自閉症述說的敘事要素較少，但仍不影響故事的理解， 3. 自閉症較少出現因果關係句，無論是解釋行為或故事主角的情緒。 4. 自閉症的心智理論能力、情緒詞彙知識及情緒標定表現均低於一般兒童。 5. 自閉症的敘事表現和語文智商、心智理論無關，但和情緒詞彙知識及情緒標定能力均有明顯相關。

表 2-3 自閉症故事重述相關研究 (續)

研究者	陳冠杏、張正芬	Young 等	Diehl 等
年代	2005	2005	2006
研究對象	自閉症(N=12) 一般兒童(N=12)	自閉症(N=17) 一般兒童(N=17)	自閉症(N=17) 一般兒童(N=17)
平均年齡	7.5 歲	8.9 歲	8.8 歲
年齡組距	6-8 歲	6-14 歲	6-14 歲
認知能力	PPVT : 101.92	FIQ : 101.75 CELF : 97.59	FIQ : 104 ; CELF : 101.53
敘事類型	邊看邊重述	看完再重述	看完再重述
誘發媒材	圖卡	無字繪本	無字繪本
研究結果	<ol style="list-style-type: none"> 1. 故事長度：兩組大都沒有差異，僅平均語句長度有顯著差異 2. 故事結構：輕症自閉症在定位、背景描述、因果關係、尾聲和結局有顯著差異 3. 語法方面：兩組在句子型態沒有顯著差異，但輕症自閉症兒童語法修補能力較差 4. 輕症自閉症在指涉的方法及層次表現均較差。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 語句長度、連接詞及故事完整性，兩組間均沒有顯著差異 2. 兩組在故事文法結構的七個指標均沒有顯著差異。 3. 兩組在回答事實問題沒有差異，但輕症自閉症較一般兒童回答推理問題有困難 4. 自閉症兒童較無法解釋事件的因果關係。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 兩組在故事長度及語句複雜度：C 單位數量、C 單位平均詞彙及包接子句數量等均沒有顯著差異 2. 篇章連貫性：輕症自閉症句子間的因果連貫性較差，較多出現古怪或離題的描述。 3. 連接詞：兩組受試者沒有差異，均有回憶越多事件，則連接詞使用越多的趨勢。 4. 兩組在使用要點重述故事及對故事中的要素回憶均沒有顯著差異。

表 2-3 自閉症故事重述相關研究 (續)

研究者	鄒啟蓉、張顯達	陳質采	Colle 等
年代	2007	2007	2008
研究對象	自閉症(N=19) 一般兒童(N=19)	自閉症(N=10) 一般兒童(N=10)	自閉症(N=12)； 一般兒童(N=12)
平均年齡	5 歲 11 個月	9.7 歲	27.5 歲
年齡組距	4.5 ~ 7 歲	/	/
認知能力	FIQ : 105.68	FIQ : 101.6 ; VIQ : 106.1	FIQ : 110.7 ;
敘事類型	邊看邊重述	邊看邊重述	邊看邊重述
誘發媒材	無字繪本	無字繪本	無字繪本
研究結果	<ol style="list-style-type: none"> 1. 故事長度：兩組在總語句數、子句數及總詞數、MLU 及複雜句等均沒有差異 2. 故事結構：輕症自閉症兒童在結果數量、內在反應情結數量及故事內容完整性方面表現較差 3. 敘事觀點：兩組在使用修飾語、內心狀態詞彙及認知動詞等均有顯著差異 4. 敘事完整性和情緒理解有關 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 故事長度和句法複雜度與一般兒童沒有差異 2. 故事內容方面則是輕症自閉症兒童與一般兒童的因果關係句、主角行為描述及心理意圖描述均無顯著差異。 3. 輕症自閉症兒童的干擾句較多，導致維持主題表現較一般兒童低落。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 故事長度：總詞彙數，複合句及包接子句、事件數皆沒有顯著差異 2. 指涉：自閉症在人稱代名詞、時間等指涉比例較一般人低落 3. 自閉症在一開始介紹故事主角時，並不會有指涉的困難，主要是在維持階段時。 4. 兩組在心理狀態詞彙數量上沒有差異。

表 2-3 自閉症故事重述相關研究 (續)

研究者	許舜杰	曹峰銘等
年代	2009	2012
研究對象	自閉症(N=10)； 一般兒童(N=10)	自閉症(N=30)； 一般兒童(N=30)
平均年齡	9歲5個月	七歲
年齡組距	9-10.5歲	6-8歲
認知能力	FIQ: 102.9 VIQ: 106.5	FIQ: 103.7 VIQ: 106.5
敘事類型	看完後重述	邊看邊重述
誘發媒材	影片	連環圖卡
研究結果	<ol style="list-style-type: none"> 1. 輕症自閉症兒童有關故事完整情節的回憶和一般兒童沒有差異 2. 輕症自閉症兒童在背景、引發事件、內在反應、結果等故事結構要素的描述較一般兒童低落 3. 輕症自閉症兒童故事的故事結構與故事內容得分均較一般兒童低落。 4. 輕症自閉症兒童敘事能力與口語理解、語文智商、作業智商及總智商均無顯著相關。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 兩組兒童的總詞彙數、相異詞彙數、相異詞出現率、校正後相異詞出現率均相等 2. 故事結構方面，包括開場、定位、情節發展及結尾，兩組間均沒有差異 3. 敘說主題歸因方面，輕症自閉症較少採用「心理意圖層次」做為敘說主題的歸因 4. 敘說評價方面，兩組兒童的心理狀態詞彙及情緒指涉詞均無顯著差異 5. 高功能自閉症出現較多的敘說妨礙行為 6. 心智理論能力指標與敘事的結構、評價、妨礙等指標沒有顯著相關。

Brainerd 及 Reyna (1998) 認為故事重述的歷程包含了解故事、記憶故事，然後用聽者可以理解方式重述故事。換句話說，隨著年齡的發展，兒童敘事會由一字不漏到用重點或重要情結來述說故事，最後則是經過自己再次組織後，用聽者可理解的方式重述故事。綜合上述，從 Baron-Cohen (1986) 到目前將近二十五年期間，可用 Capps 等(2000)的研究做為自閉症故事重述研究的分界點，Capps 等(2000)

之前的五篇研究，主要以伴隨智能障礙的自閉症做為研究對象；之後的九篇研究則以輕症自閉症兒童為主。前期研究中，研究對象年齡涵蓋範圍大，研究結果證明自閉症有敘事方面的困難情形，且不僅是發展遲緩的問題，而是一種障礙或缺陷。自閉症的敘事缺陷主要是語言或語法層面能力等「量」的指標的表現低落，故事結構方面，則和一般幼兒差異不大。

學者們認為前期研究結果可能是因為語文智商等因素所造成，但他們懷疑自閉症敘事困難的核心障礙應該是心智理論缺陷所導致。所以 Losh 與 Capps (2003) 透過智力配對，比較輕症自閉症和同年齡兒童的敘事表現。後期研究的個案平均智商大都介於 100 至 110 之間，生理年齡則是 5.5 歲至 9.5 歲。Losh 與 Capps (2003) 發現輕症自閉症兒童的敘事困難不再是故事長度、包接子句、複雜句等「量」的差異，而是評價指標、故事結構要素等「質」的低落。後續研究便開始針對 Losh 與 Capps (2003) 進行重要變項的操作或修正，如：語料的誘發方式，部份學者認為邊看邊說會使得輕症自閉症兒童發揮視覺管道或記憶的優勢，導致其敘事能力被高估 (Diehl et al., 2006; Young et al., 2005)。也有學者透過故事文法分析或因果網絡分析法等分析方法，比較輕症自閉症兒童與一般兒童的敘事能力 (陳冠杏、張正芬, 2005; 鄒啟蓉、張顯達, 2007; 陳質采, 2007; 許舜杰, 2009)。此外，也有學者認為應該直接施測心智理論測驗，並探討其和敘事語料的關係，才得以證明輕症自閉症兒童的敘事困難是來自於心智理論能力低落所造成 (鄒啟蓉、張顯達, 2007; 曹峰銘等, 2012)。

此外，部份研究認為輕症自閉症兒童描述故事主角心情或感覺的能力較一般兒童低落 (鄒啟蓉、張顯達, 2007; 許舜杰, 2009)，但部份學者則並未發現兩者間有所差異 (陳冠杏、張正芬, 2005; 陳質采, 2007; 曹峰銘, 2012; Losh & Capps, 2003)。同樣地，讓故事內容更加凝聚的「因果連接詞」指標，也是部份學者認為輕症自閉症

兒童表現較為低落（陳冠杏、張正芬，2005；Diehl et al., 2006；Losh & Capps, 2003），部份研究結果則未發現有差異（陳質采，2007；鄒啟蓉、張顯達，2007；Young et al., 2005）。由於上述研究均屬特定年齡層的探討，因此本研究將透過不同年齡層的比較，針對此兩個指標做進一步的探討。

貳、輕症自閉症生活經驗敘述之表現

相較於輕症自閉症故事重述的研究，直到近十年來，才開始陸續有學者探討輕症自閉症兒童生活經驗敘事能力，包括 Losh 與 Capps（2003）、Losh 與 Capps（2006）、陳質采（2007）、Goldman（2008）及鄒啟蓉、張鑑如、張顯達（2009）等五篇研究。Losh 與 Capps（2003）研究結果顯示輕症自閉症兒童個人經驗敘說的故事長度並不比一般兒童短，但敘事內容品質較差，包括因果關係句、情緒和認知詞彙、否定句、模稜兩可句(hedges)及引用主角說話等述說的數量均較少。進一步分析發現輕症自閉症兒童大都使用因果連接詞解釋行為的原因，而較少解釋情緒或想法的起因。此外，輕症自閉症兒童進行誘發個人經驗敘述時，較一般兒童需要較多的提示，且因其離題或怪異的述說，所以也需要研究者多次進行澄清，才能順利完成個人經驗敘述。雖然兩種文類誘發方式不同，但 Losh 與 Capps（2003）仍比較輕症自閉症兒童兩種文類的表現。結果發現一般兒童個人經驗敘述使用的評價機制類型是故事重述時的兩倍；輕症自閉症兒童則是差異不大。相較之下，輕症自閉症兒童個人經驗敘事困難較故事重述更形明顯。

Losh 及 Capps（2006）認為輕症自閉症最大困難在於無法和別人有情感上的聯結，但其實內心還是渴望參與社會活動，想要與他人有情緒互動，但主要問題在於推論他人和表達自己的想法和情緒有困難。研究者透過詢問受試者和寵物一起做的事、度假、周末活動及生日派對等主題進行誘發個人經驗敘述。此外，Losh 及 Capps

(2006) 發現輕症自閉症兒童的敘事能力和情緒理解有明顯相關，於是他們選取了 8 至 13 歲，平均語文智商 104 的 28 名輕症自閉症兒童和 22 名配對的一般兒童後，蒐集他們對簡單情緒（如：高興、難過）、複雜情緒（如：失望、驚訝）、自我覺察情緒（如：尷尬、害羞）及非情緒（如：生病、疲勞）等四種情緒的解讀後，並請受試者述說感受到該情緒的時刻或事件。研究結果顯示，輕症自閉症兒童在述說非情緒的個人經驗時，其語句數量和一般兒童差不多，但述說簡單情緒、複雜情緒和自我覺察情緒則明顯較少。另一方面，解釋個人情緒或感受的因果連接詞，同樣是簡單情緒、複雜情緒和自我覺察情緒三種情境下，輕症自閉症的表現較一般兒童低落。Losh 及 Capps (2006) 認為輕症自閉症兒童傾向藉由視覺線索來判斷，少用因果關係來組織個人經驗，於是他們雖可辨識簡單情緒，但對於複雜情緒或自我覺察情緒將過度簡化地解讀。如此一來，將因缺乏解讀情緒的策略，而無法如同一般兒童評價自己的個人經驗或建構情緒概念。

陳質采 (2007) 參考 Losh 及 Capps (2003) 的研究設計，進行輕自閉症兒童與一般兒童兩種敘事文類的比較。個人經驗敘事方面，輕症自閉症兒童的簡單句、包接子句和複雜句等語法表現和一般兒童之間並沒有差異，故事內容方面，行為描述、意圖描述和干擾句等語句，兩組兒童的表現沒有顯著差異，但因果關聯句的使用，輕症自閉症兒童顯著少於一般兒童。由於研究結果和 Losh 及 Capps (2003) 的結果不一致，所以作者推論可能是台灣一般兒童家庭教育中並不強調個人經驗的分享，所以導致兩組兒童進行個人經驗述說時並沒有差異有關。此外，研究結果發現在圖片及故事書的視覺提示協助下，輕症自閉症兒童故事重述的故事長度及句法的複雜度均較個人經驗敘述表現優異。

Goldman (2008) 選取 14 名平均年齡 11 歲，語文智商平均 100

的輕症自閉症兒童、一般兒童與曾被診斷語言發展遲緩兒童進行配對，嘗試證明輕症自閉症兒童的個人經驗敘事困難並非語言能力所致。研究者透過八個主題誘發個人經驗敘述，包括：去醫院、週末活動、萬聖節、生日派對、開學日、最快樂的事件、最悲傷的事件和最先想到的事情等。Goldman (2008) 採用 Stein (1988) 的故事文法分析進行語料分析，並另外分析評價、故事高峰點、連貫性、目標及故事類型等敘事風格的表現。研究結果發現，輕症自閉症兒童在故事內容方面的表現和一般兒童能力相當，僅在「人物介紹」及「解決策略」等要素的描述能力較差。差異較大的地方為敘事風格，包括評價、故事高峰點、連貫性、目標及故事類型等指標的表現均較一般兒童低落，甚至也比語言發展遲緩兒童差。Goldman 發現輕症自閉症兒童的個人經驗敘事，故事風格偏向一般描述，少有描述主角意圖，讓人感覺不到特別意義，整個故事內容的連貫性不佳。

鄒啟蓉等 (2009) 選取 19 名平均年齡六歲，全量表智商平均 105 的輕症自閉症兒童和 19 名同校一般兒童，嘗試比較兩者個人經驗敘事的差異情形。研究者透過打蟑螂、拔牙齒、與弟妹吵架、出去遊玩、小狗過世及被家人責罵等六個主題誘發兒童述說發生在他們身上的個人經驗。分析方法則是透過修訂 McCabe 與 Bliss (2003)、Chang (2006)、Tsai 與 Chang (2008) 的 NAP 後，進行敘事語料的分析。研究結果指出兩組兒童在總句數、總詞數和平均語句長度等語言層面的能力與一般兒童間並未有顯著差異。故事內容方面，NAP 八個指標中的評價、合理性、指涉使用、背景描述、主題維持及按順序述說等六個指標與一般兒童有顯著差異。鄒啟蓉等 (2009) 認為這顯示輕症自閉症兒童的主要問題不在語言形式，而是對於經驗的理解與感受較差、不了解個人經驗敘事的功能及較少考慮聽者的需求所造成。茲將相關研究整理成表 2-4。

表 2-4 自閉症個人經驗敘述相關研究

研究者	Losh & Capps	Losh & Capps	陳質采
年代	2003	2006	2007
研究對象	自閉症(N=28) 一般兒童(N=22)	自閉症(N=28) 一般兒童(N=22)	自閉症(N=10) 一般兒童(N=10)
平均年齡	11 歲 3 個月	11 歲 1 個月	9.7 歲
年齡組距	8-14 歲	8-13 歲	/
配對認知/ 語言能力	VIQ : 103.8	VIQ : 104.1 FIQ:98.1	FIQ : 101.6 ; VIQ : 106.1
研究結果	<ol style="list-style-type: none"> 1. 故事長度：輕症自閉症與一般兒童表現相當。 2. 句法複雜度，輕症自閉症較少使用複雜句進行述說 3. 輕症自閉症使用複雜句、評價機制均顯著少於一般兒童。進一步分析評價機制輕症自閉症較一般兒童需要比較多的提醒才能完成個人經驗敘事。 4. 出現較多的離題及不相關評論。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 故事長度：述說簡單情緒、複雜情緒和自我覺察情緒時，輕症自閉症兒童較一般兒童語句數明顯少。 2. 輕症自閉症述說簡單情緒、複雜情緒和自我覺察情緒三種語境的個人經驗，較一般兒童少解釋引發個人情緒的因果關係。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 故事長度：兩組間並沒有顯著差異，簡單句、包接子句和複雜句的數量相似。 2. 故事內容方面：行為描述、意圖描述和干擾句，兩組兒童的表現亦沒有顯著差異。 3. 兩組使用因果關聯語句有顯著差異。

表 2-4 自閉症個人經驗敘述相關研究 (續)

研究者	Goldman	鄒啟蓉等
年代	2008	2009
研究對象	自閉症(N=14) NR(N=12) DD(N=12)	自閉症(N=19) 一般兒童(N=19)
平均年齡	11 歲 3 月	5 歲 11 個月
年齡組距	9.5~13 歲	4.5 ~ 7 歲
配對認知/ 語言能力	FIQ: 100.4 VIQ: 106.1	FIQ: 105.68
研究結果	<ol style="list-style-type: none"> 1. 故事結構：輕症自閉症兒童與另外兩組兒童表現相似，但在「人物」及「解決策略」要素方面表現較差。 2. 敘事品質：評價、高峰點、連貫性、目標導向及描述主角意圖均較一般兒童表現差。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 故事結構：兩組兒童在整體句數、詞數、MLU 和連接詞的使用頻率上沒有差異。 2. 敘事內容：兩組兒童在敘事主題上有明顯差異，輕症自閉症較常提及虛構題材或自己感興趣話題。 3. 敘事品質：輕症自閉症兒童在評價與觀點描述、敘事合理性、指涉使用、背景描述、主題維持等指標的事件數目較一般兒童減少許多。

一般兒童個人經驗敘事較故事重述，出現較多複雜句和評價機制是合理的，因為個人經驗敘事的內容代表重要、特別的回憶。當一個人透過豐富的「評價」技巧分享自己的個人經驗時，將使得描述更為生動，亦能引起他人的共鳴，彷彿參與了那段特別經歷。Losh 與 Capps (2003) 發現輕症自閉症兒童個人經驗敘事主要困難在於評價用語較少及不夠多樣化。評價用語中，描述故事主角情緒被視為心智理論能力的代表性指標，也被視為解釋輕症自閉症兒童社會性能力缺陷的縮影。Losh 與 Capps (2006) 控制情緒詞彙難度後，發現輕症自閉症兒童述說非情緒事件沒有困難，但對於簡單情緒、複雜情緒和自我覺察情緒有明顯困難，且其描述情緒相關語境時，過度著重在臉部表情，

由此推論其辨識情緒的策略過於依賴視覺線索，少用因果關係解釋情緒發生的緣由。如此一來，輕症自閉症兒童的個人經驗敘事內容將較不完整，也不如一般兒童吸引聽者的注意。

Goldman (2008) 認為個人經驗敘事代表的是一種與社會性緊密相關的認知活動，輕症自閉症兒童雖然具備描述一般背景或主角動作的能力，但卻缺乏考慮聽者觀點、較少同理心及不適當的語用技巧導致其個人經驗敘事有嚴重困難。目前國內外探討輕症自閉症個人經驗敘述的研究僅有五篇，其中 Goldman (2008) 採用故事文法分析個人經驗敘事語料，由於個人經驗敘述和故事重述不同，並不見得會有問題解決的情節，因此也較不適用故事文法分析，若用故事文法分析來分析兒童的生活故事，將可能低估兒童的能力 (Hughes et al., 1997)。相較之下，高峰事件分析強調故事述說應圍繞在一個故事的高潮點，且前後會有多個評價指標 (McCabe & Bliss, 2003)，目前僅有鄒啟蓉等 (2009) 是透過高峰事件分析方法分析語料，但該研究僅探討學齡前兒童的表現，因此本研究將採用高峰事件分析法比較學齡階段兒童和一般兒童個人經驗敘述的表現。

參、輕症自閉症兒童敘事能力和心智理論的關係

要說一個好的故事，除具備將事件有層次的組織架構外，還必須能描繪故事主角的想法及感受 (Baron-Cohen et al., 2000)。

Baron-Cohen (1986) 認為無法通過初級錯誤信念的自閉症兒童，敘事時將無法描述故事主角心理狀態，且連帶影響其預測和解釋故事主角的行為原因。後續學者們大都從兩個方向探討自閉症兒童故事重述能力和心智理論的關係，其一是透過敘事語料的分析，比較輕症自閉症兒童和一般兒童描述故事主角情緒或心理狀態相關詞彙的出現次數，另一則是透過心智理論測驗的評量結果，了解其和敘事表現的相關情形。Tager-Flusberg (1995)、Tager-Flusberg 與 Sullivan (1995)、

Capps 等 (2000) 等三篇研究發現自閉症指涉故事主角的內在反應和一般幼兒能力相當，只是無法說出引發情緒的原因。但心智理論能力與評價多樣性、評價語句百分比、語句複雜度、心理狀態詞彙數量等敘事能力指標卻是有顯著相關。相較之下，由於 Capps 等 (2000) 以前的研究大都和心理年齡相當的一般幼兒比較，近年來，輕症自閉症兒童的敘事研究幾乎都將「主角內在反應」的表現列為探討重點，試圖證實或釐清 Baron-Cohen 當初的研究結果是否適用於認知功能正常的輕症自閉症兒童。

Losh 與 Capps (2003) 的研究以 Happé (1994) 的「strange stories」進行評量，結果發現輕症自閉症兒童的心智理論能力較一般兒童低落。但在該研究中，輕症自閉症兒童指涉故事主角的內在反應和一般兒童能力相當，且敘事能力和心智理論能力並沒有明顯相關。Losh 與 Capps (2003) 認為語言智商、心智理論能力、情緒知識都對自閉症兒童的敘事能力有所影響，不過四者之間是一個動態的關係，早期研究之所以自閉症兒童的敘事能力和心智理論能力有顯著相關是因為受試者認知能力較低，且心智理論能力和語文智商有高相關所致。但對輕症自閉症兒童而言，其認知能力較佳，故主要影響其敘事表現的能力應該是情緒知識能力。

學者們認為一般兒童的心智理論能力和語言能力的發展有關，兩者的關係是平行出現的，互相支持其能力的成熟 (Colle, Baron-Cohen, & Hill, 2007)。不過，輕症自閉症兒童的敘事表現和心智理論能力是否有關卻未有一致性的看法，如：Losh 與 Capps (2003) 發現兩者之間沒有相關，但鄒啟蓉與張顯達 (2007)、曹峰銘等 (2012) 卻指出部份敘事能力指標有關，部份指標無關。輕症自閉症兒童因語言能力和認知能力較佳，可以重述故事的重點或相關情節，所以故事長度或複雜句數量等語法方面的表現可能與心智理論能力相關不高。不過，其怪異及離題的述說內容、無法有效組織故事或用聽者可理解

的方式述說仍是其敘事的主要困難。這些現象或可視為心智理論能力缺損所導致的行為表現，因為這意味著輕症自閉症兒童仍無法了解敘事所隱含的社會意義，而在敘事時進行調整。

另一方面，輕症自閉症兒童真的是情緒辨識困難導致敘事表現不佳嗎？Ozanoff, Pennington 與 Rogers (1991) 發現六歲自閉症不管對簡單情緒或複雜情緒的辨識能力，表現均比三歲的一般兒童差，但配對語言能力後，兩者間則沒有差異。蔡佳津 (2000) 指出自閉症兒童在辨識他人臉部表情上的困難確實非因臉孔辨識的機制上有所缺陷，而是從他人臉部表情讀取並理解情緒訊息上有所困難，尤其是發生在辨識不同人的表情變化情境下。不過，當他們重複辨識同一人的表情時，其辨識臉部表情的表現較佳，是因為自閉症患者使用其擅長以局部特徵瞭解整體的能力克服他們在處理作業上的困難。由於過去的研究，大都透過連環圖卡或無字繪本，且讓受試者可以邊看邊說以及反覆閱讀，加上認知能力或語言能力的優異，所以輕症自閉症兒童述說主角的內在反應和一般兒童表現相似 (陳冠杏、張正芬, 2005; 陳質采, 2007; 曹峰銘, 2012; Diehl et al., 2006; Losh & Capps, 2003)。但這樣的結論，可能來自於語料蒐集方式所致。

個人經驗敘述是一種推銷自己所見所聞的分享歷程，它對述說者而言是獨特及有意義的。如何將這些訊息整合成聽者所能理解且被吸引的一個故事，端看述說者是否能站在對方的立場思考，而這和心智理論能力有密切相關。學者們認為幼兒時期，父母與子女聊天時若多談論故事主角的心理狀態、情緒、信念將有助於兒童心智理論能力的發展。因為父母在討論過程中會帶入系統化的歸納原則，及經常重複部分心理、情緒詞彙，如此一來將會增進兒童的情緒理解能力

(Slaughter, Peterson, & Mackintosh, 2007)。日常生活經驗卻是了解社會脈動的重要管道，有助於其較結構的了解社會經驗 (Losh, Gómez, & Happé, 2008)，研究發現中產階級母親在幼兒個人經驗回憶

時的詳細說明及主動支持，將會促進他們有更好的表現 (Leyva, Reese, Grolnick, & Price, 2008)。雖然如此，但對輕症自閉症兒童而言，即便家庭提供充足的家庭生活經驗，其敘事能力卻仍明顯低落，可能原因來自於本身心智理論能力的缺損，所以無法如同一般兒童隨著年齡的增長而進步。

兒童必須使用和統整不同來源的訊息才能正確解讀對方真正的溝通意圖。要求是會話當中常見的溝通意圖，但日常生活中有時候要求不見得和字面意義是一致的，如：媽媽對小孩說：「你願意幫我倒水嗎？」，雖然字面意義是問句，但其背後的真正意圖是要求孩子去幫媽媽倒水。臨床研究顯示，2至3歲時，兒童只能理解字面意義的要求，對於非字面意義的要求仍會照字面意思解釋 (Bryant, 2005)；但6歲之後，兒童開始理解很多種間接要求的方式，如嘆氣的動作，8歲時則可以理解間接要求 (錡寶香, 2009)。研究指出一般兒童7歲之前不太會嘗試瞭解別人的想法，7至8歲間才比較有社會化的想法，會想要去推論別人說話的真正意圖，8歲後可以開始理解會話中真正語意與字面意義間的不一致，並掌握些許對方所隱含的表達意圖 (Demorest, Silberstein, Gardner, & Winner, 1983)。9歲時兒童大都可以瞭解和解釋謎語當中的幽默之處，10歲時大部份一般兒童可以理解反諷，且隨著年齡的增加，兒童統整語境和聲調等其他線索來推論說話者的意圖的能力也隨之提升 (Bryant, 2005; Mackey & Shaw, 2004; Pan, 2005)。

研究發現沒通過心智理論測驗的輕症自閉症兒童較通過者，日常生活中的社會互動有較明顯困難，但通過測驗的輕症自閉症兒童的互動技巧仍較一般兒童拙劣 (Peterson, Garnett, Kelly, & Attwood, 2009)。學者們認為輕症自閉症也有可能因為弱核心統整能力 (Weak Central Coherence) 的影響，統整社會線索覺察能力較差，故過度依賴視覺線索辨識對方的表情和情緒，而無法了解情緒背後的因果關

係。如此一來，輕症自閉症兒童將有可能辨識線索明確的簡單情緒，但對辨識線索較為隱晦的複雜或自我覺察情緒則有明顯困難 (Losh & Capps, 2006)。Happé (1994) 透過「Strange Stories」的自編測驗，發現通過次級錯誤信念者，才能得以理解反諷，顯示輕症自閉症非字面意義的理解問題，和社會性理解問題不佳有顯著相關，都是因為無法統整語境線索進而推論他人心理意圖所致。Loukusa 與 Moilanen (2009) 後設分析過去 15 年來有關輕症自閉症非字面意義會話理解困難的 20 篇實証性研究後，認為輕症自閉症的理解困難主要來自於心智理論及核心統整能力的缺陷。

林迺超與張正芬 (2011) 發展一套「會話理解能力測驗」，當中的非字面意義包括隱喻、言外之意和反諷等三個分測驗，其測驗方式採用四選一的選擇題型式，除容易施測外，也避免輕症自閉症兒童需口語回答或書寫作答的干擾。故本研究透過「會話理解測驗」探討輕症自閉症兒童敘事表現與心智理論能力之間的關係。由於 Happé (1995) 認為明喻、隱喻及反諷雖然都是非字面意義語言他假設輕症自閉症理解三者的難度由高到低，應該是反諷高於隱喻；隱喻高於明喻，這樣的層次關係是因為明喻比較偏向字面意義層級，有一定的語言線索；而隱喻則需要了解部分的溝通意圖，所以必須通過初級錯誤信念才得以理解；反諷則是需要規納對方相關的想法，所以需至少具備次級錯誤信念能力。因「會話理解測驗」中的非字面意義總分主要是由明喻、言外之意和反諷等三個分測驗的分數加總，因此本研究採用此分數作為代表兩組兒童心智理論能力的表現，分數越高表示其心智理論能力越佳，分數越低則代表心智理論能力較為低落。

綜上所述，有別於標準化測驗工具，敘事除可評量基本能力外，也可觀察兒童是否隨著時間改變而有細微的進步 (Manolitsi & Botting, 2011; Norbury & Bishop, 2003)。基於過去輕症自閉症兒童故事重述和個人經驗敘述的研究基礎，本研究邀請低、中、高年級

的輕症自閉症兒童參與研究，並透過魏氏兒童智力量表控制兩組兒童的語文智商均等後，蒐集故事重述和個人經驗敘述兩種文類的敘事表現。其中故事重述的誘發方式，將透過數位影片，並採取不重複觀看的方式進行，以避免記憶效果而高估輕症自閉症兒童的敘事能力。另一方面，將參考 Stein 和 Glenn (1979)、McCabe 與 Rollins (1994) 及 McCabe 與 Bliss (2003) 有結構且多向度的分析方法，分析本研究所收集的輕症自閉症兒童及一般兒童的敘事語料，並探索其和心智理論的關聯情形。

第三章 研究方法

第一節 研究架構

本研究蒐集低、中、高年級輕症自閉症兒童及一般兒童故事重述及個人經驗敘事的語料，並分析其基本語言能力、敘事結構和敘事要素，以了解兩組學生的口語敘事能力的差異情形。圖 3-1 為本研究之研究架構圖。本圖中自變項包括有組別和年齡兩個變項，控制變項則包含性別和語文智商，資料蒐集則包含收集故事重述、個人經驗敘述和會話理解測驗等三種資料，依變項則是敘事能力，包括敘事長度、敘事結構和敘事要素。

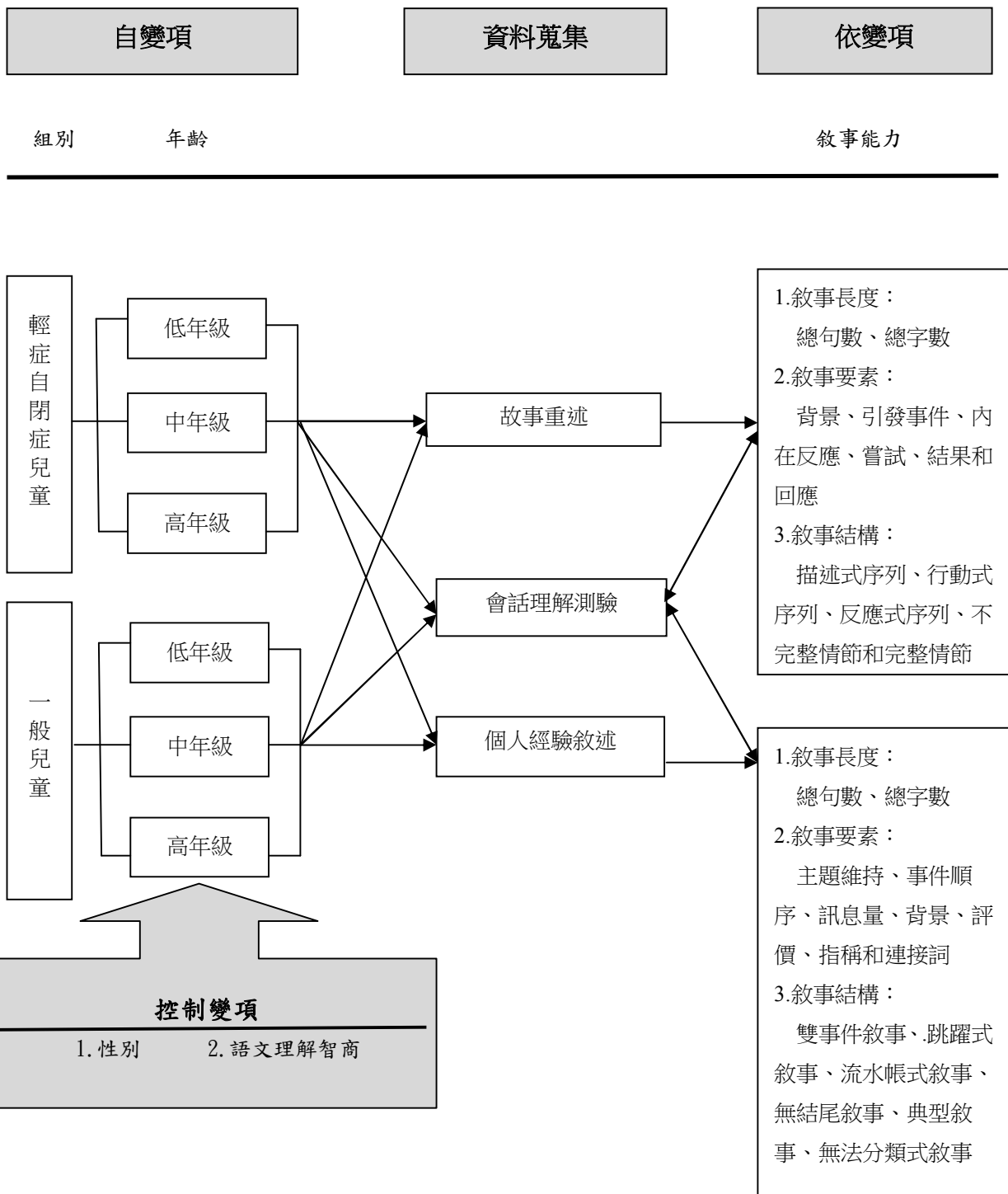


圖 3-1 研究架構圖

第二節 研究對象

本研究研究對象主要選取台北市及新北市兒童，採立意取樣，共分為一般兒童組及輕症自閉症兒童組。輕症自閉症兒童組，主要透過高功能自閉症與亞斯柏格症家長協會與台灣師範大學特教系協助，邀請有意參與研究的一至六年級輕症自閉症兒童。由於本研究探討輕症自閉症兒童口語敘事能力，故輕症自閉症兒童的篩選標準如下：

1. 公、私立醫院診斷或縣市鑑輔會鑑定為亞斯柏格症或高功能自閉症；
2. 有主動表達需求的口語能力；
3. 就讀幼稚園或國小普通班；
4. 魏氏兒童智力量表語文理解智力商數介於 85 至 129 之間。

在輕症自閉症兒童組名單確定後，為避免文化及背景知識的干擾，故選取該名個案的原班同學一名進行配對。並請該校資源班老師或導師先邀請班上同性別、瑞文氏圖形推裡測驗（CPM 或 SPM）表現與實驗組個案接近者數名，待取得家長書面同意書及確認後，開始進行魏氏兒童智力量表施測，確認該名一般兒童的認知能力是否符合本研究所需語文理解智力商數介於 85 至 129 之間者。倘若該班沒有符合本研究挑選標準的同學，則再邀請該校同年級條件接近的一般兒童參與研究。經篩選後，兩組人數各 47 人，其中，兩組兒童的男生各 43 人、女生各 4 人，性別比約 11:1。以下茲將參與本研究對象的生理年齡、父母親教育水準及認知能力相關測驗結果整理成表 3-1、表 3-2 及表 3-3。

一、生理年齡

本研究將兩組個案各自分為低、中、高年級三個年齡層後進行資料的收集，茲將兩組研究對象平均生理年齡資料整理如表 3-1。

表 3-1 兩組兒童生理年齡資料

	一般兒童		輕症自閉症兒童		t
	M	SD	M	SD	
低年級(N=15)	94.47	5.24	94.53	5.69	.033
中年級(N=15)	117.40	7.59	116.80	8.39	-.211
高年級(N=17)	141.12	6.98	143.06	6.53	.743
Total(N=47)	118.66	20.46	118.67	21.29	.104

由表 3-1 可知輕症自閉症的低年級組生理年齡平均約 94 個月（7 歲 10 月），中年級組生理年齡則是平均約 117 個月（9 歲 9 月），高年級組生理年齡平均約 143 個月（11 歲 11 月）；一般兒童的低年級組生理年齡平均約 94 個月（7 歲 10 月），中年級組生理年齡則是平均約 117 個月（9 歲 9 月），高年級組生理年齡平均約 141 個月（11 歲 9 月）。考驗結果顯示兩組兒童平均生理年齡均未有顯著差異情形，進一步比較，低年級、中年級和高年級，兩組間同樣沒有顯著差異。

二、父、母親教育水準

表 3-2 顯示一般兒童 68% 的母親教育程度是大專及研究所以上，72% 的父親教育水準是大專及研究所以上；輕症自閉症兒童則是 70% 的母親教育程度約是大專及研究所以上，74% 的父親教育水準是大專及研究所以上。顯示兩組父母親教育水準程度是相當一致，均約有七成是大專及研究所以上的水準，代表參與研究的兩組兒童家庭語言環境的支持度相似。

表 3-2 兩組兒童父母親大專教育水準以上者

	一般兒童		輕症自閉症兒童	
	父親	母親	父親	母親
低年級(N=15)	.53	.53	.73	.73
中年級(N=15)	.67	.67	.87	.80
高年級(N=17)	.94	.82	.73	.59
Total(N=47)	.72	.68	.74	.70

三、兩組兒童魏氏兒童智力量表測驗結果

本研究探討發展因素對於輕症自閉症兒童口語敘事能力的影響，由表 3-3 中發現兩組兒童的低年級 ($t=.279$)、中年級 ($t=.800$)、高年級 ($t=-.650$) 和全組兒童 ($t=.261$) 的語文理解智力商數均未達顯著差異，顯示兩組兒童的語文理解智商能力相等，達到研究之初控制配對的目的。此外，兩組兒童的知覺推理智力商數和工作記憶智力商數亦沒有顯著差異，僅有處理速度智力商數輕症自閉症兒童顯著低於一般兒童，而這應是造成輕症自閉症兒童全量表智力商數較一般兒童低落的原因。

表 3-3 兩組兒童智力測驗結果

年級	分測驗	一般兒童		輕症自閉症兒童		t
		M	SD	M	SD	
低年級 (N=15)	語文理解	112.20	12.18	111.00	11.3	.279
	知覺推理	108.27	10.40	106.13	12.9	.498
	工作記憶	106.40	16.06	102.87	13.33	.656
	處理速度	95.80	16.20	86.73	18.90	1.410
	全量表	108.40	12.50	103.33	13.57	1.063
中年級 (N=15)	語文理解	114.27	12.48	110.93	10.23	.800
	知覺推理	108.13	15.27	116.53	14.27	-1.557
	工作記憶	115.00	10.47	109.13	18.80	1.056
	處理速度	108.73	14.80	89.13	14.45	3.670**
	全量表	115.20	11.18	109.53	12.51	1.308
高年級 (N=17)	語文理解	109.06	10.77	111.41	10.31	-.650
	知覺推理	108.47	13.73	100.59	16.53	1.512
	工作記憶	111.23	15.92	101.06	22.47	1.524
	處理速度	100.47	10.69	92.76	14.34	1.776
	全量表	109.88	11.26	103.35	16.37	1.355
Total (N=47)	語文理解	111.72	11.73	111.13	10.39	.261
	知覺推理	108.30	13.02	107.45	15.90	.284
	工作記憶	110.89	14.57	104.21	18.69	1.933
	處理速度	101.52	14.64	89.68	15.82	3.796**
	全量表	111.11	11.75	105.32	14.34	2.140*

* $P<.05$ ，** $P<.01$ ，

第三節 研究工具

壹、數位影片

「數位影片」取材自張正芬、林迺超、王鳳慈與羅祥好等(2012)所編纂之「數位社會性課程教學攻略:在高功能自閉症與亞斯伯格症之應用」中的教學單元。該課程旨在提升輕症自閉症兒童的社會性能力，故以心智理論為藍本外，並輔以情緒和行為之關聯為另一設計軸度，納入循序漸進、階層性、行為及後果連結等課程設計要素。課程內容主要依照情境、想望、信念、錯誤信念、複雜情緒等五個能力層次及預測情緒、情緒預測行為、行為預測結果、對選擇的行為負責、由結果逆推行為的選擇等五個向度交錯架構而成。課程共有教學版和測驗版兩種版本，教學版共有五十個單元，包括影片和 Flash 動畫兩種形式，影片版係採真人實景拍攝，Flash 則以動畫呈現，兩者皆各有二十五個單元。測驗版則是包括七個影片單元和十個動畫單元。

研究者在該書編製過程中擔任研究助理，協助整個計畫的執行，包括腳本撰寫、影片拍攝、後製及課程試用的教學者，因此對該課程內容相當熟稔，在取得作者張正芬教授同意後，挑選了當中的四則影片作為誘發輕症自閉症兒童故事重述的材料。故事文法分析假設故事皆有一個需要「問題解決」的情節 (McCabe & Bliss, 2003)，加上不希望故事情節過於複雜，所以本研究挑選課程中的初級錯誤信念層次單元。此外，本研究想探討兒童重述故事時情緒用語的差異情形，故挑選真人版影片單元而非動畫單元。相較於以往研究探討輕症自閉症兒童故事重述時，所採用的無字繪本或連環圖卡材料，故事主角的表情大都較為隱晦或不明顯。因此本研究特別挑選真人版影片單元，演員表情皆自然且真實，加上透過影音方式呈現，期待輕症自閉症兒童可留意到故事情節轉折時，主角表情或情緒的變化，增加其故事重述時描述的機會。

本研究所挑選的四個影片單元分別是「汽水」、「蘿蔔湯」、「數學習作」及「故事書」，每個影片播放時間皆約 2 分鐘左右。茲介紹影片內容如表 3-4。

表 3-4 數位影片內容

故事主題	時間	ToM 類型	主角情緒	影片內容	
汽水情節一	2 分 15 秒	物品變換內容	生氣 驚訝 開心 …等	背景	人物:姊姊(萱萱)、妹妹(小好) 地點:家裡客廳、廁所
				引發事件	姊姊很臭屁的跟妹妹說話
				內在反應	1. 小好被姊姊嘲笑心裡不服氣 2. 小好很生氣
				嘗試	1. 小好趁姐姐上廁所，把她的汽水換成鹽水 2. 小好騙姊姊說：「汽水再不喝就沒氣了」
				結果	姐姐喝到鹽水，覺得很驚訝
				回應	小好對於成功騙姊姊喝鹽水，覺得很開心
汽水情節二			生氣 …等	背景	人物:姊姊(萱萱)、妹妹(小好) 地點:家裡客廳、
				引發事件	小好得意的對姐姐說嚇到她了把
				內在反應	姊姊因為被捉弄覺得很生氣
				嘗試	1. 姊姊對小好說：「你很過份耶，我不理你了」 2. 姐姐轉身離開客廳
				結果	小好對姊姊道歉說對不起
				回應	姊姊決定原諒小好
蘿蔔湯情節一	1 分 45 秒	物品變換內容	難過 …等	背景	人物:媽媽、小好 地點:家裡客廳
				引發事件	媽媽晚餐要煮紅蘿蔔湯
				內在反應	小好聽到要喝紅蘿蔔湯很難過
				嘗試	小好抱怨說她討厭喝紅蘿蔔湯 為什麼不煮玉米湯
				結果	媽媽回應小好說紅蘿蔔湯很有營養 小好決定出去玩
				回應	媽媽跟小好說辦辦

表 3-4 數位影片內容 (續)

故事主題	時間	ToM 類型	主角情緒	影片內容	
蘿蔔湯情節二		物品變換內容	高興生氣...等	背景	人物:媽媽、小好 地點:家裡客廳
				引發事件	有客人打電話來 媽媽邀請客人來家裡喝他愛喝的蘿蔔湯
				內在反應	小好發現晚餐有玉米湯,覺得很開心
				嘗試	小好蹦蹦跳去問媽媽為什麼是玉米湯
				結果	媽媽端菜出來,結果小好撞到媽媽
				回應	媽媽很生氣的責備小好
數學作業	1分40秒	物品變換位置	緊張驚訝...等	背景	人物:小好、小俊、老師 地點:教室
				引發事件	小好出去打籃球,小俊將小好的數學作業交給老師
				內在反應	小好回教室發現數學作業不見,心情很緊張
				嘗試	小好翻抽屜找數學作業找不到後,去跟老師報告
				結果	老師翻了翻作業堆後,發現小好的數學作業在他那邊
				回應	小好感到非常驚訝
故事書	1分30秒	物品變換位置	緊張...等	背景	人物:小好、小嫻、甲同學 地點:教室
				引發事件	小好和小嫻出去玩,將故事書放在桌上,結果甲同學自行將小好的故事書拿去看
				內在反應	小好回教室後,發現故事書不見很緊張
				嘗試	小好到處找故事書
				結果	小好怪罪小嫻把書借走,但小嫻回應說是小好自己沒有收好,兩個人吵了起來
				回應	小好覺得自己很倒楣

貳、魏氏兒童智力量表—第四版

魏氏兒童智力測驗第四版 (Wechsler Intelligence Scale for Children-Forth Edition; 以下簡稱 WISC-IV) 中文版除了字詞理解外,其他皆與美國原版一致,總共有 14 個分測驗,10 個為核心測驗、4 個為交替測驗。另外,10 個為 WISC-III 原有的分測驗,在第四版只做些許的修正,但保留原有的概念,其他四個為新的分測驗。WISC-IV (中文版) 的信度介於 .71~.94 之間,14 項分測驗中,有 10 項分測驗的信度高於 .80,新增的圖畫概念、矩陣推理、數-字序列及刪除動物等四個分測驗的信度介於 .76~.91 之間。因素指數信度介於 .85~.96 之間。整體而言,WISC-IV (中文版) 分測驗及因素指數之信度均維持良好的品質 (陳榮華、陳心怡,2007)。本研究透過施測魏氏兒童智力量表—第四版了解研究對象的認知能力,最重要是透過立意取樣,控制實驗組和控制組兩組兒童的語文理解智力商數,排除語文理解智商對於敘事能力的影響。

參、會話理解測驗

林迺超與張正芬 (2011) 參考 Happé (1994) 及 Dennis (2001) 所編製會話理解測驗,主要目的在於評量八至十歲受試者對於故事主角所說的關鍵句真正語意的解讀情形。全測驗可分為平述、明喻、言外之意及反諷等四個分測驗,施測方式為自行閱讀後作答,作答時間並無限制。信度方面,內部一致性 α 係數介於 .73 至 .81 之間,全量表則為 .90。重測信度方面,四個分測驗介於 .71 至 .87 之間,全測驗則為 .84,所有相關係數均達 .01 顯著水準。效度部分,因數分析結果顯示「明喻」、「言外之意」及「反諷」代表非字面意義;「平述」則代表字面意義。本測驗答題形式為選擇題,採「0」、「1」兩點計分,字面意義總分為 8 分,非字面意義總分則為 27 分,故全測驗總分最高 35 分。此外,各分測驗與總分的相關係數介於 .71 至 .90,均達 .01

顯著水準，且總分隨著年齡的發展而增加，顯示信效度考驗結果良好，符合語言學及認知發展的構念。本研究僅採取「明喻」、「言外之意」及「反諷」等三個非字面意義分測驗做為評量高階心智理論能力的工具。

肆、兒童語料交換系統

兒童語料交換系統（Child Language Data Exchange System，簡稱 CHILDES）是由 MacWhinney 等（1984）所開發，它能同時分析並呈現口語樣本內容、編碼結果，而且提供多種程式指令及參數設定以進行口語資料分析。本研究在將所蒐集到的語料錄音檔透過其中的 CHAT（Codes for the Human Analysis of Transcripts）系統進行語料轉寫及編碼，再透過 CLAN（Child Language Analysis）做包括總句數、總詞彙數、平均語句長度等初步語料分析（MacWhinney, 2000）。本研究雖控制兩組兒童的語文理解能力均等，透過兒童語料交換系統將可了解兩組兒童口語表達的基本語法表現情形為何。

第四節 實施程序

壹、預試階段

預試階段主要進行文獻整理、預試和撰寫論文計劃等工作。

(一) 文獻整理

進行研究之前，研究者蒐集並閱讀國內外有關敘事相關理論、敘事語料蒐集與分析方法、普通兒童敘事發展及輕症自閉症兒童敘事表現等相關文獻與研究後，將這些資料加以統整與歸納，以建立本研究的文獻基礎。

(二) 進行試探性研究

文獻統整後，研究者透過「數位影片」蒐集二年級和四年級輕症自閉症兒童及其班上同儕各一位，合計四位小朋友，共蒐集了故事重述及個人經驗敘事各 8 篇，合計 32 篇敘事語料，並進行初步語料分析。

(三) 撰寫研究計畫

初步分析預試資料後，與指導教授再次修正研究計畫內容，於民國一百年十一月提出論文計畫口試，在徵詢指導教授和口試委員的意見後，調整正式研究的方法與架構，使後續研究得以更加順利進行。

貳、正式研究階段

一、選取研究對象

(一) 輕症自閉症兒童組

首先透過高功能自閉症與亞斯伯格症家長協會、台灣師範大學特教系及台北市、新北市資源班教師的協助，取得推薦參與研究的名單共計有意願參與研究有 53 人。其次，透過「家長同意書」與「教師同意書」(附錄一、附錄二)取得個案家長和資源班教師同意後，由資源班老師協助安排兩次時間進行「魏氏兒童智力量表第四版」及「會

話理解測驗」的施測。在施測魏氏兒童智力量表第四版後，排除 3 名輕症自閉症兒童語文理解智力商數超過 130，2 名語文理解智力商數低於 85 者。另有 1 名伴隨注意力缺陷過動症者，因未接受藥物治療，導致所收集的資料或語料受到情緒或不專注影響，研判可能會造成低估能力的情形，故排除了 6 名自閉症兒童，所以最後符合本研究條件的輕症自閉症兒童共計有 47 名。

（二）一般兒童組

一般兒童組方面，首先取得 47 名輕症自閉症兒童該班導師推薦該班能力與其相符的同性別同學，並協助取得家長同意書。過程當中因有 3 名一般兒童無法取得同意書，故另外邀請該校同年級一般兒童參與研究。其次，同樣透過兩次的時間，進行一般兒童組相關認知測驗的施測。不過，因一般兒童組中有 1 名未達語文理解智力商數 85 者，另有 3 名則是超過 130，均予以排除後，另外邀請能力相符的 4 名一般兒童加入。因此，本研究在篩選個案階段結束後，共選取輕症自閉症兒童低年級組 15 人，中年級組 15 人，高年級組 17 人，合計 47 人參與本研究，一般兒童組的各年級組人數與實驗組完全相同。

二、語料收集

確定研究對象後，研究者與資源班老師、家長商量後，安排到個案學校進行語料收集的時。語料收集地點以不干擾兒童學習、感覺自在及不妨礙收音的地點為主，所以大都是研究對象所在學校或家裡。每位兒童安排的語料收集時間，皆以不影響研究參與者的上課為原則，故大多是午休時間、課後時間或假日。另外，考慮到研究者與研究對象並不熟悉，故第一次先透過數位影片收集故事重述語料後，第二次再收集個人經驗敘述語料，每次約需 40 至 60 分鐘，兩次語料收集時間不超過一個月。此外，由於未取得部份家長的同意，故本研究僅透過錄音收集語料，而無法搭配錄影方式協助語料收集。以下將分別說

明故事重述和個人經驗敘述語料收集過程及步驟。

(一) 故事重述

1. 事前材料準備：

準備口語敘事評量材料：「數位影片光碟片」、筆記型電腦、可攜帶式專業數位錄音機 (PMD660) 及「故事重述誘發指導手冊」(參考附錄三)。

2. 對抗平衡設計：

為避免序列位置效果 (serial position effect) 影響故事重述的表現，故本研究分別將四則故事分成四種題組，分別是「汽水、故事書、蘿蔔湯、數學習作」，「故事書、蘿蔔湯、數學習作、汽水」，「蘿蔔湯、數學習作、汽水、故事書」，「數學習作、汽水、故事書、蘿蔔湯」，並將兩組兒童隨機分派後，方展開語料收集作業。

3. 建立關係階段：

開始進行看正式故事重述語料收集前，研究者先跟兒童自我介紹，並說明今天的目的，使其感覺到本次會談的預定目標，並使其情緒較為緩和穩定。之後開始藉由談論喜愛的影片或卡通，建立彼此的關係。除此之外，為讓受試者熟悉正式階段語料收集的流程，先透過一段小短片來進行暖身活動，待播放完畢後，請受試者重新述說一次，此時雖有錄音，但並不列入語言分析。

4. 播放影片階段：

研究者覺得受試者有述說的動機後，便跟受試者說：「○○，你剛才講的很好喔，待會我們就用這樣的方式進行。接下來老師要給你看四個有趣的故事喔，每個故事看完後，就像剛才一樣，老師會請你假裝說給媽媽聽。現在老師要給你看故事一，而且只播一次喔，所以請你專心看注意聽喔。」研究者確認受試者已經注視電腦螢幕後，才開始播放影片，若播放過程中，受試者有詢問或發言，皆鼓勵受試者專心看完影片，而不做其他回應。待影片播放完畢後，再予以稍加回

應。

5. 語料收集階段：

研究者告訴受試者說：「因為媽媽沒有看到這個故事，現在老師要請你跟剛才一樣，從頭到尾說一次，盡量將故事內容說的越完整、越清楚、越精采越好，讓她好像真的看到這個故事一樣！你準備好要說了嗎？」。待受試者點頭或口頭表示同意後，施測者說：「那你現在可以開始說了」

在兒童說故事的過程中，協助者僅能給予點頭或基本回應，如：「嗯」、「很好，請你繼續說」等。若受試者不太願意述說，則可以給予較多的提示或協助，鼓勵兒童多說一些。確認受試者是否說完故事，如果受試者出現「說完了」、「就這樣」，則視為完成故事述說。受試者如果明顯故事內容已經接近結局，但卻沉默超過 30 秒，協助者可問說：「還有故事要跟老師說嘛？」或「說完了嗎？」，確認受試者是否要結束說故事。

(二) 個人經驗敘述

1. 事前材料準備：

準備口語敘事評量材料：「數位影片光碟片」、筆記型電腦、可攜帶式專業數位錄音機 (PMD660) 及「個人經驗敘述誘發指導手冊」(參考附錄四)。

2. 事前訪談

Peterson 與 McCabe (1983) 研究發現兒童敘說個人經驗最多及最長的主題是旅遊、車禍、去醫院及寵物，張鑑如 (2009) 的研究則採用看醫生、嚇到、打翻及吵架等四個主題。本研究將其合併為旅遊、受傷、打針、被嚇到、打翻東西、吵架及養寵物等七個主題進行訪談調查。由於本研究主要是學齡兒童，故大部分研究對象並不太有打翻東西的經驗，此外養寵物的家庭也相當少。因此在每次個人經驗敘述前，研究者均先訪問家長或老師有關研究對象的旅遊、吵架、受傷、

打針及被嚇到等五個話題的相關經驗，避免正式訪談時，研究對象表示不知如何述說或表示自己沒有類似的經驗時，研究者可輔以提醒。

3. 暖身階段

由於研究者已經和受試者歷經測驗施測、故事重述兩次見面經驗，所以研究對象和研究者已經不陌生。但為進行接下來的個人經驗敘述語料收集順利，轉換一下研究對象進行個人經驗敘述前的心情，仍先請小朋友拼一份 15 塊的小拼圖。待個案拼完拼圖後，除誇獎其表現良好外，並與其聊聊家庭成員有誰，同時也介紹研究者自己的家人，如：「老師也有兩個小孩喔，老大是男生，四歲，老二是女生，兩歲，老師平時假日時都會帶他們出去玩喔」，之後開始進行下列問題的個人經驗敘事誘發提問。

4. 語料收集階段

研究者參考 Peterson 與 McCabe (1983) 的提示技巧，誘導兒童述說其過去的個人生活經驗，談論有關旅遊、吵架、受傷、打針及被嚇到等五個話題。誘發兒童述說個人經驗的方式為先透過研究者述說一則自己的經驗，然後再詢問研究對象有沒有類似的經驗，如果他表示有的話，則請他述說其中一次的經驗。誘發指導語說明以「吵架」主題為例：

研究者：前幾天，老師的兒子為了妹妹把他最喜歡的憤怒鳥貼紙撕破，好生氣喔，後來跟妹妹吵來吵去的，還差點打起來。請問你有跟弟弟吵過架嗎？

小朋友：嗯有啊

研究者：那你可不可以跟我說有一次，你和弟弟吵架的經驗呢？

訪談的過程中，研究者盡量以點頭或微笑回應，但受試者若停頓過久（超過 20 秒）或出現分心情形，協助者可以重複最後一個句子後，或問說：「然後呢？」、「接著呢？」，鼓勵孩子分享自己的經驗。

另一方面，由於部份輕症自閉症兒童會有開啟話題的困難，所以如果兒童超過 30 秒都還沒有回應或回答說「沒有類似經驗」時，則可提示之前訪問老師或家長得到的資訊，說：「我聽媽媽/老師說，你好像曾經有…的經驗，你要不要說說看？」，當研究對象開始述說後，研究者仍須遵守不引導兒童述說的原則。

參、資料處理分析階段

本研究經錄音所取得的語言樣本，首先先轉騰成逐字稿，在檢核無誤後，進行第二階段的斷句和斷詞的工作。第三步驟則是透過 CHILDES 中的 CHAT 系統進行編碼，並將所得資料用 CLAN 進行次數統計。另外則是透過「故事重述結構暨敘事要素評定表」及「個人經驗敘述結構暨敘事要素評定表」將兩組兒童所述說的文章進行編碼和計分。最後，將每位受試者年齡、性別、相關測驗分數及口語敘事各向度表現情形登錄電腦後，透過 SPSS12.0 進行整理與分析。詳細的分析及準則將於下一節說明。

第五節 資料處理與分析

本節將分別就現敘事長度、故事重述之敘事要素及敘事結構的判讀、個人經驗敘述之敘事要素及敘事結構的判讀及量化資料分析進行說明。

壹、斷句及斷詞

一、斷句的處理

本研究將所蒐集的錄音檔語料轉錄成逐字稿時，將先排除結尾語，如：說完了，兒童與施測者間的互動與問答，如釐清兒童說話不清等語句後，才開始進行語句的斷句處理。斷句的處理標準，主要做兩個層次的斷句處理。當受試者連續說話時，首先依語句傳達意義完整性、語調下挫或上揚及明顯的停頓(停頓時間超過 2 秒以上)原則來斷句，其次如果利用不同聲調代表不同角色時，則進行斷句處理(陳欣希、張鑑如、陳秀芬，2011；Peterson & McCabe, 1983)。斷句主要的標準及例子茲說明如下：

(一)當受試者和觀察者互動時，說話的語句形式是前後一句接一句，那麼每次輪到孩子說的那一句即被登錄為一句。

例1: *CHI: 如果沒有就可以出院[^c].

*TEA: 嗯那後來呢[^c].

*CHI: 後來我們就出院了[^c].

(二)當受試者連續說話時，依孩子語句傳達意義完整性，有語調下挫或上揚、明顯的停頓(停頓時間超過 2 秒以上)則另啟新句。

例2: 然後他然後小美回來的時候 / 就發現自己的數學作業簿不見了

(三) 當孩子連續說話時，如果利用不同聲調代表不同角色時，則不同的聲調則另啟一句。

例3: 然後小明他just想說 / 唉他的沒有交那麼我就順便幫他一起交好了

(因為唉的第二句聲音和前一句有明顯不同，所以另啟一句)

(四) 句子間主詞改變，視為不同句子

例4: 之後他姐姐就嚇到 / 他就說這什麼啊

(五) 連接詞的斷句: 使用然後、接著、因為、所以、於是…等連接詞進行串句時，在連接詞出現後的句子結束後就斷句，以避免重複使用連接詞造成過長的句子

例5: 因為小美他不喜歡喝紅蘿蔔湯 / 所以他就換成玉米湯

二、斷詞的處理

在斷句處理好所有的語句後，將把斷句好的逐字稿透過 CHILDES 中的 CHAT 系統進行編碼。一般計算平均語句長度有兩種方法，一種是透過音節指標進行斷詞，主要依照每個音節，不管是否重覆，皆算一個單位，如：「媽媽來」可算成「媽_媽_來」的三個單位，另一種則是語詞指標，則有停頓法、語音法、替代法、擴展法及移動法等斷詞方法，如：「媽媽來」將算成「媽媽_來」的兩個指標(張顯達,1998)。雖然透過語詞指標進行斷詞較能呈現語句組織的發展，但因過去採用語詞指標進行斷詞的研究皆指出輕症自閉症兒童與一般兒童的平均語句長度沒有差異(鄒啟蓉、張顯達,2007)，且張顯達(1998)研究指出透過音節指標和語詞指標來進行斷詞的關聯度非常高，高達.96。考量本研究人力的限制，故本研究將採用斷詞較為簡單的音節指標進行斷詞。之後透過 CLAN 程式進行統計分析，預計分析的項

目包括總字數、總句數等，以做為故事長度的評量指標。

貳、故事重述之敘事要素及敘事結構的判讀

一、故事重述之敘事要素

Stein 和 Glenn(1979)認為敘說依功能性分類，可分為背景、引發事件、內在反應、嘗試、結果以及回應等六個故事結構要素。本研究分析參與者的重述故事語料時，參考 Stein 和 Glenn(1979)的理論觀點以背景、引發事件、內在反應、嘗試、結果及回應等六個故事結構要素進行分析。此外，只要研究對象所述說的故事內容有符合標準，無無論述說內容或事件多寡，該要素均算得 1 分，否則將不計分。每個插曲情節要素總分為 6 分，由於故事「汽水」和「蘿蔔湯」兩則故事各有兩個插曲情節，故總分各為 12 分，「故事書」和「數學作業」則是各有一個插曲情節，故總分為 6 分，四則故事的敘事要素合計總分最高為 36 分。本研究將利用此故事總分代表兒童故事重述的內容品質，茲將四則故事的故事結構要素定義及對應例子說明如下：

(一)背景

主要功能在於介紹敘事內容中的人物、角色關係、時間、地點及故事發生時當下的外在狀態，以利讀者或聽者了解接下去故事發展的情境。

故事	內容及例子說明
汽水	<p>背景一(只要有描述其中一個人物或地點即可得分)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 主角：姊姊(萱萱)、妹妹(小妤) 2. 地點：家裡客廳、廚房、廁所 <p>例：*CHI:這故事的主角就是小妤還有他的姊姊瑄瑄嘛[^c].</p> <p>背景二(只要有描述其中一個人物或地點即可得分)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 主角：姊姊(萱萱)、妹妹(小妤) 2. 地點：家裡客廳 <p>例：*CHI:然後那個然後小萱就離開客廳了[^c].</p>

蘿蔔湯	<p>背景一(只要有描述其中一個人物或地點即可得分)</p> <p>1. 主角：媽媽、小好</p> <p>2. 地點：家裡客廳</p> <p>例：<i>*CHI:就是小好原本在家裡[^c].</i></p> <p>背景二(只要有描述其中一個人物或地點即可得分)</p> <p>1. 主角：媽媽、小好</p> <p>2. 地點：家裡餐廳</p> <p>例：<i>*CHI:小好然後媽媽叫小好去洗手[^c].</i></p>
故事書	<p>背景一(只要有描述其中一個人物或地點即可得分)</p> <p>1. 主角：小好、小嫻(小好同學)、女同學</p> <p>2. 地點：學校教室</p> <p>例：<i>*CHI:就是說一開始人物有小小好[^c].</i></p> <p><i>*CHI:然後還有小嫻[^c].</i></p>
數學作業	<p>背景一(只要有描述其中一個人物或地點即可得分)</p> <p>1. 主角：小好、小俊(小好同學)、老師(小好老師)</p> <p>2. 地點：學校教室</p> <p>例：<i>*CHI:第一個人物是小好[^c].</i></p> <p><i>*CHI:第二個人物是小俊[^c].</i></p> <p><i>*CHI:小俊是小好的同學[^c].</i></p> <p><i>*CHI:然後第三個人物是三年六班的老師[^c].</i></p>

(二)引發事件

某一個事件發生後，就改變主角心理狀態或其內在想法、情緒狀態，進而引發主角做某些行為來解決問題或改變狀態。

故事	內容及例子說明
汽水	<p>引發事件一(只要有其中一個動作即可得分)</p> <p>姊姊很臭屁的跟妹妹說：「哈哈我又贏了」，之後又說：「慢慢練吧，我去上個廁所，待會再和你比賽」。</p> <p>例：<i>*CHI:然後他就很得意說哈我贏你了吧[^c].</i></p> <p>引發事件二</p> <p>小好對姊姊說：「嚇到你了，這只是鹽水，誰叫你那麼臭屁」</p> <p>例：<i>*CHI:然後呢小好就說哈哈騙到你了吧[^c].</i></p>
蘿蔔湯	<p>引發事件一</p> <p>媽媽告訴小好晚上要喝紅蘿蔔湯。</p> <p>例：<i>*CHI:然後小好就問媽媽說今天晚餐喝什麼湯[^c].</i></p> <p><i>*CHI:然後媽媽就告訴小好說今天晚餐是吃紅蘿蔔湯[^c].</i></p>

	<p>引發事件二(只要有其中一個動作即可得分)</p> <p>有人打電話來，媽媽請那位客人來家裡吃飯和喝紅蘿蔔湯。</p> <p>例：*CHI:然後突然有電話打來了[^c].</p> <p>*CHI:然後他是媽媽的一個客人或著是朋友[^c].</p> <p>*CHI:然後他他跟他說有你最愛喝的紅蘿蔔湯[^c].</p>
故事書	<p>引發事件一(須提到同學拿走小好書才可得分)</p> <p>小好跟同學出去玩時，有女同學自行將故事書拿去看。</p> <p>例：*CHI:結果呢有一個女女生呢[^c].</p> <p>*CHI:他就弄那一本故事書好像很好看[^c].</p> <p>*CHI:他就拿回自己的座位上看[^c].</p>
數學作業	<p>引發事件一(須提到小俊拿走小好數學作業才可得分)</p> <p>下課時間，老師要在教室的小朋友交作業，而小俊主動幫小好交了作業給老師。</p> <p>例：*CHI:然後呢小俊就想說咦這是小好的數學作業簿 [^c].</p> <p>*CHI:他就想要幫小好交數學作業簿[^c].</p>

(三)內在反應

陳述主角對於「引發事件」情意上的反應或認知，如：主角的心情，敘事者主要會透過如：覺得、以為…等詞彙來描述主角的內在反應。

故事	內容及例子說明
汽水	<p>內在反應一(只要有描述小好的情緒即可得分)</p> <p>小好被姊姊嘲笑，心裡很不甘心也很生氣</p> <p>例：*CHI:所以小好就很不甘心[^c].</p> <p>內在反應二(只要有描述萱萱的情緒即可得分)</p> <p>姊姊得知小好故意捉弄她，覺得很生氣</p> <p>例：*CHI:然後小萱就覺得小好非常過份[^c].</p>
蘿蔔湯	<p>內在反應一(只要有描述小好的情緒即可得分)</p> <p>小好聽到媽媽說要煮紅蘿蔔湯，覺得很難過或討厭</p> <p>例：*CHI:然後那個女孩就很傷心[^c].</p> <p>內在反應二(只要有描述小好的情緒即可得分)</p> <p>小好發現晚餐居然有她愛喝的玉米湯，覺得很開心。</p> <p>例：*CHI:他就很高興的跳來跳去[^c].</p>
故事書	<p>內在反應一(只要有描述小好的情緒即可得分)</p> <p>小好發現故事書不見，內心很焦急，後來以為是小嫻把故事書弄不見的</p> <p>例：*CHI:小好很著急的[^c].</p> <p>例：*CHI:然後就以為是他他把它搶走了[^c].</p>

數學作業	<p>內在反應一(只要有描述小好的情緒即可得分)</p> <p>小好發現數學作業不見，心情很緊張。</p> <p>例： *CHI:然後小好就很緊張得找找了一遍[^c].</p>
------	---

(四)嘗試

主角為達成某個目標或解決某個問題，所做的一些具體行為或採取的行動。由於陳欣希等（2009）及錡寶香（2004）均發現「內在計畫」與「嘗試」所提供的訊息有重疊之處，使得少有兒童可以同時述說這兩項要素。故本指標將包括解決問題或為達成目的所擬定之內心計畫，且該反應會引導主角隨後的行為。

故事	內容及例子說明
汽水	<p>嘗試一(只要有其中一個動作即可得分)</p> <p>1. 小好將姊姊的汽水換成鹽水</p> <p>2. 小好騙姊姊喝鹽水</p> <p>例： *CHI:他小好就趁姊姊去上廁所的時候呢[^c].</p> <p>*CHI:偷偷把他的愛喝的飲料呢倒掉[^c].</p> <p>嘗試二(只要有其中一個動作即可得分)</p> <p>1. 姊姊知道自己被妹妹捉弄，說：「妹妹你很過份耶，我不理你了」</p> <p>2. 姊姊離開客廳</p> <p>例： *CHI:嗯然後小好的姐姐就說你太過分了[^c].</p> <p>*CHI:我不跟你玩了[^c].</p>
蘿蔔湯	<p>嘗試一(只要有其中一個動作即可得分)</p> <p>小好跟媽媽抗議說：「啥，我最討厭喝紅蘿蔔湯了，為什麼不煮玉米湯」。</p> <p>例： *CHI:我最討厭喝紅蘿蔔紅蘿蔔湯了[^c].</p> <p>嘗試二(一定要有描述去找媽媽才能算得分)</p> <p>小好一邊跳一邊說：「YA!我不是兔子，我不是兔子」的跑去問媽媽說為什麼不是紅蘿蔔湯。</p> <p>例： *CHI:他就一直跟媽媽說耶我不用當小兔子了[^c].</p>
故事書	<p>嘗試一</p> <p>小好邊找邊說：「我的故事書哩，那是我最喜歡的故事書。」</p> <p>例： *CHI:他就在那邊找來找去[^c].</p>
數學作業	<p>嘗試一 (只要有其中一個動作即可得分)</p> <p>1. 小好翻抽屜找她的數學作業</p>

	<p>2. 小好跑去問老師有沒有看到她的數學作業。</p> <p>例：*CHI:他就一直找一直找一直找[^c].</p> <p>*CHI:找到最後找不到呢他就去問老師[^c].</p>
--	--

(五)結果

主要說明「嘗試」動作後所造成的任何變化，包括主角是否已成功解決問題或達成目標的情形，也有可能是失敗的結果。

故事	內容及例子說明
汽水	<p>結果一(只要有其中一個動作即可得分)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 姊姊(萱萱)相信妹妹(小好)的話，將鹽水喝下去。 2. 姊姊喝到鹽水後，嚇了一跳說：「這什麼東東啊」 <p>例：*CHI:他然後姊姊就信他的話[^c].</p> <p>*CHI:然後他就喝了一口[^c].</p> <p>結果二(只要有其中一個動作即可得分)</p> <p>妹妹看到姊姊生氣離開，連忙跟姊姊道歉說：「姊姊對不起啦，只是開個玩笑嘛」</p> <p>例：*CHI:他就去跟姊姊道歉[^c].</p>
蘿蔔湯	<p>結果一(只要有其中一個動作即可得分)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 媽媽解釋紅蘿蔔湯很有營養 2. 小好就說她要出去玩。 <p>例：*CHI:然後結果他就說好吧我出去玩[^c].</p> <p>結果二</p> <p>小好不小心撞到端菜出來的媽媽。</p> <p>例：*CHI:結果不小心就撞到媽媽[^c].</p>
故事書	<p>結果一(只要有其中一個動作即可得分)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 小好就怪罪小嫻 2. 小嫻指責小好自己沒收好故事書 <p>例：*CHI:然後他就小好他就怪小好的朋友[^c].</p> <p>*CHI:然後小好的朋友他也罵回去[^c].</p>
數學作業	<p>結果一(只要有其中一個動作即可得分)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 小好跑去找老師 2. 小好發現數學作業在老師那邊 <p>例：*CHI:然後老師就說老師就說啥好我確認一下[^c].</p> <p>*CHI:然後就翻找了一下[^c].</p> <p>*CHI:然後老師就說你數學作業簿在這裡啊[^c].</p>

(六) 回應

主要是敘事者描述主角對於「結果」的感受或看法，如：情緒反應、認知狀態或是無目的的行為。

故事	內容及例子說明
汽水	<p>回應一</p> <p>小好對於成功騙姊姊喝鹽水，覺得很得意</p> <p>例：*CHI:於是小美他就笑了[^c].</p> <p>回應二</p> <p>萱萱接受小好的道歉</p> <p>例：所以瑄瑄又所以瑄瑄又原諒他了[^c].</p>
蘿蔔湯	<p>回應一</p> <p>媽媽對於小好的態度不是很開心</p> <p>例：*CHI:然後他媽媽就不開心[^c].</p> <p>回應二</p> <p>媽媽很生氣的罵小好</p> <p>例：*CHI:然後呢他的媽媽就很生氣的說[^c].</p>
故事書	<p>回應一</p> <p>小好自言自語說「真倒楣耶」。</p> <p>例：*CHI:然後小美他就自認倒楣說他的書不見了[^c].</p>
數學作業	<p>回應一</p> <p>小好看到數學作業在老師那邊感到非常驚訝</p> <p>例：*CHI:然後小好很驚訝的說蛤[^c].</p>

二、故事重述之敘事結構

本研究參考 Stein 和 Glenn(1979)的故事結構類型分類概念，針對描述式序列、行動式序列、反應式序列、不完整情節、完整式情節等五種敘事結構類型進行分析。以下分別說明各個故事結構類型的定義、判斷標準和例子。

(一) 描述式序列

故事內容僅描述故事主角、事件發生的時間、地點及主角行為(action)，並指出之間的因果關係，整篇敘事內容僅是描述一些故事內容，或和故事主題無太大相關的內容。例如 ASD101 所述說的下列

故事僅有兩個事件，且當中除了所提的小好和故事書符合「背景」要素外，包括「最好的」或「故事書被搶」的事件均非原本故事的真實內容，因此被判定為描述式序列。

*CHI:因為小好剛剛想要看這本最好的故事書時[^c].

*CHI:因為被人搶走來看[^c].

*CHI:沒有了[^c].

(二) 行動式序列

故事內容主要依序說出故事主角行動的順序，不過這些行動的前後描述大都僅是依時間關係陳述，如用了很多的然後連接句子，和描述式序列最大差異則是敘事內容大都和故事本身有關。例如 ASD107 所述說的下列故事中，可以發現他用了四次的「然後」去串連「看完故事書」、「還給他」、「有一個女生進來」、「偷看書」及「借我」等五個事件。雖然整個故事內容包含了「背景」和「引發事件」等敘事要素，但所述說的事件均按照時間流的順序介紹，且未述說故事的結局為何，因此判定為行動式序列。

*CHI:他他看完故事書[^c].

*CHI:然後他還給他[^c].

*CHI:然後他下課的時候[^c].

*CHI:他嗯他他他[^c].

*CHI:就是有一個女生進來[^c].

*CHI:然後他他偷看他的書[^c].

*CHI:然後他沒有說借他借我借他借我[^c].

(三) 反應式序列

敘事中包括一連串的行動，每一個行動引發其他行動，但故事內容卻未提到故事主角的內在反應或動機，而是直接指出最後的結果，

和行動式序列最大的差別在於有「結果」要素。例如 ASD206 所述說的下列故事中，雖陳述了故事的背景（下課了）、引發事件（有人回來看到那本書就拿起來）和結果（怪借他借給他的人），但卻未說明小好的內在反應和嘗試等敘事要素，就直接跳到故事的結局，因此判定為反應式序列。

*CHI:下課了[^c].

*CHI:嗯他就看完那借跟借瑄小好小好借的書[^c].

*CHI:然後就還他[^c].

*CHI:然後一起出去玩[^c].

*CHI:然後就有人回來看到那本書就拿起來[^c].

*CHI:他拿起來看[^c].

*CHI:然後上課了[^c].

*CHI:他就就發現他的書不見了[^c].

*CHI:然後就怪借他借給他的人[^c].

（四）不完整情節

敘事中會提及主角的內在反應或其嘗試達到某目標的計畫，但其餘三個敘事要素〈引發事件、嘗試和結果〉中，有一個敘事要素缺漏，導致閱讀者必須推論故事的完整情節。例如 ASD401 所述說的下列故事中，描述了背景（小鈺是小嫻的同班同學）、引發事件（他沒有經過小鈺的同意就把他給拿走了）、內在反應（小鈺覺得很奇怪）和結果（他就是在誤罵那個小嫻），但卻少了說明「找尋故事書」的嘗試，因此判定為不完整情節。

*CHI:小小鈺是小嫻的同班同學[^c].

*CHI:在下課時在下課時[^c].

*CHI:小嫻把把小鈺的書給還回來[^c].

*CHI:書給還回來書給還回來[^c].

- *CHI: 嗯然後勒他們兩個就出去了[^c].
- *CHI: 但是呢不知道有位同學就把他的書給拿回[^c].
- *CHI: 他把某一個書給拿到他的桌上去看[^c].
- *CHI: 他沒有經過小鈺的同意就把他給拿走了[^c].
- *CHI: 回來時小小鈺覺得很奇怪[^c].
- *CHI: 他的書怎麼不見了[^c].
- *CHI: 他就是他就是在罵[^c].
- *CHI: 他就是在誤罵那個小嫻[^c].
- *CHI: 小嫻就[^c].
- *CHI: 他就罵一罵[^c].
- *CHI: 罵到一半小嫻就小嫻就說是你沒有保管好[^c].

(五) 完整式情節

故事內容包括主角明確的內在動機或計畫，嘗試解決問題的動作和事件結果，一般而言，完整式情節至少會包括背景、引發事件、內在反應、嘗試和結果等五個敘事要素。完整式情節較不完整情節會使得聽者對於整個故事脈絡有完整的理解，而不需自己推論部份故事情節。例如 ASD501 所述說的下列故事中，就完整的述說了所有的故事要素，包括：背景（小好借他一個同學名叫作小嫻）、引發事件（他就把書拿走就在看）、內在反應（小好很著急的）、嘗試（小好就在找那一本書啊）和結果（他說都是他害的）及回應（他說真是倒楣啊），即便聽者未親眼看過這個故事，也能從他所說的內容了解故事的來龍去脈。

- *CHI: 小好借他一個同學名叫作小嫻[^c].
- *CHI: 就借他同學一本故他最喜歡的故事書[^c].
- *CHI: 然後他他們打[^c].
- *CHI: 然後他看完以後就還給他[^c].

*CHI:然後小好把它放到桌上[^c].

*CHI:然後他回下課時候他們他們去玩[^c].

*CHI:他們去玩了[^c].

*CHI:那結果有一個人走過來[^c].

*CHI:他就把書拿走就在看[^c].

*CHI:就沒問過他[^c].

*CHI:等上課的時候他們兩個回來以後[^c].

*CHI:小好很著急的[^c].

*CHI:小好就在找那一本書啊[^c].

*CHI:他找找他說那是他最喜歡的故事書[^c].

*CHI:怎麼可能怎麼會不見[^c].

*CHI:真是討厭[^c].

*CHI:然後他說怎麼可以借給那個同學[^c].

*CHI:他說都是他害的[^c].

*CHI:可是那個同學說我已經還給你了[^c].

*CHI:是你不收好的[^c].

*CHI:他說真是倒楣啊[^c].

本研究為方便評分者進行故事重述的敘事要素和敘事結構研判及評分者間一致性的進行，故設計了故事重述之敘事要素暨敘事結構計分表，如表 3-5。

表 3-5 故事重述之敘事要素暨敘事結構計分表

評量項目		內容摘要		敘事要素得分	敘事結構類型
汽水 情節一	背景	角色	<input type="checkbox"/> 姊姊(萱萱) <input type="checkbox"/> 妹妹(小好)	0 1	<input type="checkbox"/> 描述式序列 <input type="checkbox"/> 行動式序列 <input type="checkbox"/> 反應式序列 <input type="checkbox"/> 不完整情節 <input type="checkbox"/> 完整情節
		地點	<input type="checkbox"/> 家裡客廳 <input type="checkbox"/> 廚房 <input type="checkbox"/> 廁所		
	引發事件	<input type="checkbox"/> 姊姊很臭屁的跟妹妹說話	0 1		
	內在反應	<input type="checkbox"/> 小好被姊姊嘲笑，心裡不服氣也很生氣	0 1		
	嘗試	<input type="checkbox"/> 小好把姊姊的汽水換成鹽水 <input type="checkbox"/> 小好騙姊姊喝鹽水	0 1		
	結果	<input type="checkbox"/> 姊姊喝了汽水	0 1		
	回應	<input type="checkbox"/> 小好對於成功騙姊姊喝鹽水，覺得很得意			
汽水 情節二	背景	角色	<input type="checkbox"/> 姊姊(萱萱) <input type="checkbox"/> 妹妹(小好)	0 1	<input type="checkbox"/> 描述式序列 <input type="checkbox"/> 行動式序列 <input type="checkbox"/> 反應式序列 <input type="checkbox"/> 不完整情節 <input type="checkbox"/> 完整情節 <input type="checkbox"/> 無描述
		地點	<input type="checkbox"/> 家裡客廳	0 1	
	引發事件	<input type="checkbox"/> 小好得意的對姐姐說：「誰叫你那麼臭屁」	0 1		
	內在反應	<input type="checkbox"/> 姊姊因為被捉弄覺得很生氣	0 1		
	嘗試	<input type="checkbox"/> 姊姊說小好很過份，不理他了 <input type="checkbox"/> 姊姊離開客廳	0 1		
	結果	<input type="checkbox"/> 小好對姊姊道歉	0 1		
	回應	<input type="checkbox"/> 姊姊決定原諒小好	0 1		
故事書	背景	角色	<input type="checkbox"/> 小好 <input type="checkbox"/> 小嫻 <input type="checkbox"/> 甲同學	0 1	<input type="checkbox"/> 描述式序列 <input type="checkbox"/> 行動式序列 <input type="checkbox"/> 反應式序列 <input type="checkbox"/> 不完整情節 <input type="checkbox"/> 完整情節
		地點	<input type="checkbox"/> 教室		
	引發事件	<input type="checkbox"/> 有同學自行將小好的故事書拿去看	0 1		
	內在反應	<input type="checkbox"/> 小好發現故事書不見很緊張	0 1		
	嘗試	<input type="checkbox"/> 小好到處找故事書	0 1		
	結果	<input type="checkbox"/> 小好怪罪小嫻	0 1		
回應	<input type="checkbox"/> 小好覺得自己很倒楣	0 1			

表 3-5 故事重述之敘事要素暨敘事結構計分表(續)

評量項目		內容摘要		敘事要素得分	敘事結構類型
蘿蔔湯情節一	背景	角色	<input type="checkbox"/> 小好 <input type="checkbox"/> 媽媽	0 1	<input type="checkbox"/> 描述式序列 <input type="checkbox"/> 行動式序列 <input type="checkbox"/> 反應式序列 <input type="checkbox"/> 不完整情節 <input type="checkbox"/> 完整情節
		地點	<input type="checkbox"/> 家裡客廳		
	引發事件	<input type="checkbox"/> 媽媽晚餐要煮紅蘿蔔湯	0 1		
	內在反應	<input type="checkbox"/> 小好不喜歡喝紅蘿蔔湯	0 1		
	嘗試	<input type="checkbox"/> 小好跟媽媽抱怨說最討厭喝紅蘿蔔湯 <input type="checkbox"/> 小好跟媽媽抱怨說為什麼不煮玉米湯	0 1		
	結果	<input type="checkbox"/> 媽媽回應小好說紅蘿蔔湯很有營養 <input type="checkbox"/> 小好決定出去玩	0 1		
回應	<input type="checkbox"/> 媽媽跟小好說掰掰	0 1			
蘿蔔湯情節二	背景	角色	<input type="checkbox"/> 小好 <input type="checkbox"/> 媽媽	0 1	<input type="checkbox"/> 描述式序列 <input type="checkbox"/> 行動式序列 <input type="checkbox"/> 反應式序列 <input type="checkbox"/> 不完整情節 <input type="checkbox"/> 完整情節 <input type="checkbox"/> 無描述
		地點	<input type="checkbox"/> 家裡餐廳		
	引發事件	<input type="checkbox"/> 有客人打電話來 <input type="checkbox"/> 媽媽邀請客人來家裡喝蘿蔔湯	0 1		
	內在反應	<input type="checkbox"/> 小好發現晚餐有玉米湯，覺得很開心	0 1		
	嘗試	<input type="checkbox"/> 小好蹦蹦跳去問媽媽為什麼	0 1		
	結果	<input type="checkbox"/> 嬭嬭端菜出來，小好撞到媽媽	0 1		
回應	<input type="checkbox"/> 媽媽很生氣的罵小好	0 1			
數學作業	背景	角色	<input type="checkbox"/> 小好 <input type="checkbox"/> 小俊 <input type="checkbox"/> 老師	0 1	<input type="checkbox"/> 描述式序列 <input type="checkbox"/> 行動式序列 <input type="checkbox"/> 反應式序列 <input type="checkbox"/> 不完整情節 <input type="checkbox"/> 完整情節
		地點	<input type="checkbox"/> 教室		
	引發事件	<input type="checkbox"/> 小俊將小好的數學作業交給老師	0 1		
	內在反應	<input type="checkbox"/> 小好發現數學作業不見，心情很緊張	0 1		
	嘗試	<input type="checkbox"/> 小好翻抽屜找數學作業 <input type="checkbox"/> 小好跑去問老師	0 1		
	結果	<input type="checkbox"/> 老師說小好的數學作業在他那邊	0 1		
回應	<input type="checkbox"/> 小好感到非常驚訝	0 1			

參、個人經驗敘述之敘事要素及敘事結構的判讀

一、個人經驗敘述之敘事要素

本研究所設計之「個人經驗敘述評定量表」參考 McCabe 與 Bliss (2003)、Chang (2006) 及鄒啟蓉等 (2009) 等研究設計評量向度。由於「流暢性」強調的是說話過程中重複的詞彙或片語導致敘述被打斷的情況，導致影響聽者對整體訊息的理解 (McCabe & Bliss, 2003)，但部分自閉症兒童述說時的音調、音量、重音較一般兒童偏異的特質，可能不易進行評量和比較，且並非輕症自閉症敘事內容不易為聽者理解的主因，故將該項指標不予納入。本研究藉由主題維持、順序性、訊息量、背景、評價、連接詞及指涉等七個指標評量研究對象的個人經驗敘述的凝聚性品質。計分方法則參考 McCabe 與 Bliss (2003) 的四等地計分，每個指標均透過 0, 1, 2, 3 的方式進行計分和編碼。

(一) 主題維持

主要目的評量敘述語句是否有中心主題或與中心主題關聯的程度。好的主題維持會透過解釋、延伸或建構等方式，來維持談論同一話題；相反的，如果語句大都是不相干、離題、不明確或模擬兩可，則被視為不佳的主題維持。評分標準如下：

- 0：所描述的訊息和主題幾乎完全無關
- 1：談論主題尚未形成或完成前，加入大量知識性或無關的訊息，嚴重影響聽者的理解
- 2：談論主題之外，加入少量知識性或無關的訊息，但不影響聽者的理解
- 3：所有語句皆和談論中心主題有關。

下面是 ASD301 述說自己受傷的故事，文章除了一開始行 3 到行 6 因為背景訊息介紹的不足，所以導致故事邏輯比較不容易理解，接著在行 11 至行 13 似乎已經故事即將結束了，但行 14 突然轉變成另

一個話題的開始，談起了家裡的寵物鼠，但行 15 寵物鼠卻生了魚寶寶，所以該篇主題維持被評為 1 分，因為談論主題尚未完成前，加入大量知識性或無關的訊息，嚴重影響理解聽者的理解。

- 1.*CHI: 唉就是四歲那時候[^c].
- 2.*CHI: 很痛的樣子[^c].
- 3.*CHI: 因為我學卡通裡面那兩顆鳳梨[^c].
- 4.*CHI: 然後中間有一個大姊姊[^c].
- 5.*TEA: 然後呢[^c].
- 6.*CHI: 那個大姊姊在訓練鳳梨[^c].
- 7.*CHI: 然後我就學他們[^c].
- 8.*CHI: 然後掉下來[^c].
- 9.*CHI: 然後好痛[^c].
- 10.*TEA: 然後呢[^c].
- 11.*CHI: 然後一直哭[^c].
- 12.*CHI: 半夜才出院[^c].
- 13.*CHI: 後來我還是後來我頭已經好了[^c].
- 14.*CHI: 之前之前我們有養一隻有養幾隻趴趴鼠[^c].
- 15.*CHI: 他有生寶寶魚也是[^c].
- 16.*CHI: 魚生了寶寶很可愛[^c].

(二) 順序性

敘事內容是否有依照時間、邏輯或故事情節的順序進行述說，不佳的順序性包括省略、跳躍或順序混淆不清等情形，將造成聽者理解的困難。評分標準如下：

- 0：事件完全沒有照順序，或僅有兩個事件而無法排序。
- 1：敘事內容有三至四個明顯順序的事件或行動
- 2：敘事內容有五至六個明顯順序的事件或行動

3：幾乎所有的事件或行動均按照慣例或順序出現。

下面是 ASD201 述說自己膝蓋受傷的故事，句 1 到句 4 描述一個月
前受傷情形，句 5 突然跳到描述現在時間點，經老師提醒後，句 7 到
句 10 又跳到描述之前受傷的情形，句 13 到句 14 又跳到描述現在傷
口的情形。中間的事件描述都未有超過六個以上按照順序描述的事件
或行動，所以該篇順序性被評為 2 分。

- 1.*CHI: 我有一次在台北醫學大學的時候[^c].
- 2.*CHI: 就是穿短褲不小心在那個跌倒[^c].
- 3.*CHI: 結果現在是這邊啦[^c].
- 4.*CHI: 然後在這邊這邊[^c].
- 5.*CHI: 然後等到唉這個傷口已經一個月了滿一個月[^c].
- 6.*TEA: 然後呢[^c].
- 7.*CHI: 一個月前才受過傷五月七號[^c].
- 8.*CHI: 那時候那時候就喔好痛好痛[^c].
- 9.*CHI: 那時候其實準備要那個換禮物了[^c].
- 10.*CHI: 然後回家擦藥[^c].
- 11.*TEA: 後來呢[^c].
- 12.*CHI: 後來我因為我一直不那個尿尿[^c].
- 13.*CHI: 然後所以就一直就留在身上[^c].
- 14.*CHI: 所以兩天就沒有好[^c].
- 15.*CHI: 就只有這樣[^c].

(三) 訊息量

是否提供聽者足夠的特定經驗訊息，使其可以輕易瞭解所述說的
個人經驗。如果遺漏重要訊息將會阻礙敘事的連貫性，同樣地，如果
提供過多細節訊息，也會造成聽者理解上的負擔。評分標準如下：

- 0：訊息量過多或過少，造成聽者理解敘事內容的意義有極大困難
- 1：敘事內容僅有骨幹，或訊息內容有大量省略、渾淆或矛盾的訊息，導致聽者只能掌握主題，但理解事件間的因果關係或人物反應有所困難
- 2：敘事內容有部分省略、渾淆或矛盾的訊息，導致聽者了解事件間的因果關係有些許困難
- 3：整體訊息充足，事件間關係或人物反應均有明確的因果關係或描述

輕症自閉症小朋友 ASD606 述說自己的旅遊故事，整段敘事過程長達將近 7 分鐘，中間完全沒有任何停頓，故事總字數 1632 個字。故事中描述一些片段且過度詳細的內容，如交代買衣服買了幾件、幾點集合…等，不過這些過度詳細的資訊對於聽者造成嚴重負擔，反而無法掌握其旅遊時有意義的事件。該篇訊息量被評為 0 分，因為訊息量過多，造成聽者理解敘事內容的意義有極大的困難，以下摘錄

ASD606 所述說的部份內容：

「我去義大世界，就是我媽跟我一起去坐高鐵還有我爸，就是因為參加他的公司員工旅遊旅遊，就是參加他們，他們公司是在十八世紀就成立了，那個公司呢最後就是已經 25 週年了，所以要慶祝啊，所以地點就是在義大世界，然後我們去那個什麼義大世界那個什麼假日黃昏大飯店，那裡很多東西都逛不完，還有他的那個義大的商圈呀都逛不完耶，就很有趣啊，就有點，然後晚上晚上我在哪裡我在這裡啊，在那個什麼在他們商圈買了這個鱷魚牌的的衣服，先給你看，然後我媽也買了兩件，我爸也買了一件，我也只買了一件，然後我們在安妮生活館買了一件長洋裝，黑白格子，因為我要去幫忙人家辦表演啊，然後他們要表演卡諾利利啊，可是問題就是說我們原本是七點啊，可是問題就是有人要去練習卡諾利利，所以要為了慶祝那個 25 周年嘛，

可是我們最後還是中午才去，十一點最後是十二點才去，唉浪費了多少時間，很可惜，然後呢可是最後好像是最後啊，好像是那個好像是最後那個什麼，然後我去那裡幫忙，好像他們表演卡諾利利的時候，我是在幫人家當助手的，我去幫人家拿東西，然後他們還送給人家花，我還表演很多歌唱的，然後我是表演西班牙異國風情的舞蹈，然後表演完之後呢，就是因為我要買洋裝，就是這樣...」

(四) 背景

係指述說個人經驗發生時的時間、空間、人物或情境等定位訊息，讓聽者可以更了解該經驗的背景訊息。評分標準如下：

- 0：故事內容中完全沒有描述有關分享主題的人物、時間、地點及物品等訊息
- 1：故事中有提供一項有關分享主題的人物、時間、地點及物品等背景資訊
- 2：故事中有提供兩項分享主題的人物、時間、地點及物品等背景資訊
- 3：故事中有提供三項以上清楚的人物、時間、地點及物品等背景資訊。

下列是 ASD106 小朋友和哥哥吵架的過程，但有關時間、地點、物品或吵架的情境等並不甚清楚，也不知道哥哥為什麼要先罵他髒話。所以該篇故事的「背景」被評為 1 分，因為僅提供哥哥這項人物背景資訊，但其他主題的相關背景訊息卻未交代清楚。

1. *CHI: 就是我哥哥先罵罵我一句髒話[^c].
2. *CHI: 我不敢罵[^c].
3. *CHI: 我只敢說它怎麼拼[^c].
4. *CHI: 拼的方法就是 BATCH[^c].

5. *CHI: 然後我就打他[^c].
6. *CHI: 然後他以為是我先弄的[^c].
7. *CHI: 他完全忘了他自己先罵我 BATCH[^c].
8. *CHI: 我就說[^c].
9. *TEA: 嗯[^c].
10. *TEA: 然後呢[^c].
11. *CHI: 然後哥哥我打過去之後[^c].
12. *CHI: 我哥哥又罵我一句髒話[^c].
13. *CHI: 叫做打屁啊[^c].
14. *CHI: 真的真的很髒[^c].

(五) 評價

描述人物內心感受、情緒或對外在事物看法的能力，若沒有透過評價用語，賦予所談論事件的重要意義，那聽者將不知述說者分享該經驗的真正意圖或感受。Peterson 與 McCabe (1983) 將評價指標分為 16 種，本研究選取其中七種述說者需要進行臆測和推論的指標，包括 1. 否定 (negatives): 與預期不同或強調某些事未發生，如：不確定、並沒有、但是、可是... 等；2. 意圖 (intentions): 敘說過程中描述相關人物的意圖、目的、渴望和希望，如：想要、為了... 等；3. 假設 (hypotheses): 敘說過程中描述相關人物的假設、預測、推論或預測，如：以為、如果、好像、認為、當作... 等；4. 因果關係解釋 (causal explanations): 敘說的語句中包含因果連接詞，如：因為我撞到八角桌、結果我被嚇到了... 等；5. 客觀判斷 (objective judgements): 敘說者描述其他人對該事件的評價，如：我媽覺得我腦震盪了，我爸說那個不用擔心... 等；6. 主觀判斷 (subjective judgements): 敘說者用自己的主觀判斷來評價事件或對該事件的想法。如：我覺得有點想吐，我覺得很好吃；7. 內在情緒狀態 (internal

emotional states)：敘說者描述自己或其他人的內在情緒，如：生氣、難過、高興、害怕、嚇一跳、不爽...等。評分標準如下：

- 0：沒有任何評價用語
- 1：出現一個評價用語
- 2：有兩個以上的評價用語，但沒有明確的高峰事件
- 3：有兩個以上的評價用語，且有清楚的高峰事件

下列是 ASD201 述說自己和妹妹的吵架故事，整篇故事雖然一開始句 1 就出現故事高潮點，但接下來的事件發展卻很平鋪直述的按照時間流述說，讓人無法感覺到玩具被搶對述說者的衝擊或傷害，所以該篇主題維持被評為 0 分，因為沒有使用任何的評價用語。

- 1.*CHI: 就就我妹妹搶我玩具[^c].
- 2.*CHI: 他他他咬我那裡啊[^c].
- 3.*CHI: 咬我這裡啊[^c].
- 4.*CHI: 然後然後我打他[^c].
- 5.*CHI: 最後我又告訴了告訴告訴奶奶[^c].
- 6.*TEA: 嗯告訴奶奶[^c].
- 7.*CHI: 妹妹搶搶我玩具啊[^c].
- 8.*CHI: 然後奶奶然後奶奶說跟我說分他一點嘛[^c].
- 9.*CHI: 然後最後我就分他我就分他一個玩具了[^c].

(六) 指涉

指涉詞的使用有助於聽者確認人物、物品或事件，但不同的文化或種族的指涉詞表現會有所差異 (McCabe & Bliss, 2003)。由於中文指涉詞的使用中，有時遺漏反而是正確的使用機制(Chang, 2006)，所以本指標僅針對不適切的指涉詞使用進行評分。評分標準如下：

- 0：超過五次以上不清楚或不適切的指涉或沒有使用任何的指涉詞

- 1：有三至四次不清楚或不適切的指涉
- 2：有一至兩次不清楚或不適切的指涉
- 3：全篇文章皆有清楚的指涉

指涉詞不適切的使用包括：

1. 代名詞初次引介時，要先有名詞來表示特定的人物、物品或地點，如ASD205述說他去英國遊玩的經驗，看到了花園寶寶的雜誌，一開始無法明確說出雜誌名稱，句2是用「那個什麼」來指稱，句3才補充說明是花園寶寶雜誌，如此則算錯誤指涉一次：

- 1.*TEA: 那你可以告訴老師你去英國的經驗嗎[^c].
- 2.*CHI: 然後我在英國有有那個什麼的[^c].
- 3.*CHI: 花園寶寶的那個雜誌[^c].

2. 應該出現代名詞時，卻重覆出現名詞，如 ASD605 述說被蜘蛛嚇到的經驗時，首先句 1 已經提到了蜘蛛，句 4 時正確使用代名詞來指涉，但句 6、句 7 時又再次說出蜘蛛，句 8 則又正確指涉，因此句 6、句 7 算兩次的指涉錯誤。

- 1.*CHI: 然後然後就看到一隻好大的蜘蛛[^c].
- 2.*CHI: 然後我就我就趕緊呼叫我哥[^c].
- 3.*CHI: 然後沒想到蜘蛛[^c].
- 4.*CHI: 原本想用曬衣竿把它引下來沖掉[^c].
- 5.*CHI: 沒想到都沒想到都引不下來[^c].
- 6.*CHI: 然後然後然後我哥我哥說不能把蜘蛛引到地面[^c].
- 7.*CHI: 因為蜘蛛引到地面會跑得更快[^c].
- 8.*CHI: 然後結果就結果就讓它跑走了[^c].

3. 沒有使用任何的代名詞進行指涉。由於輕症自閉症兒童常因述說的故事較短，而沒有利用任何的代名詞進行指涉，如此一來因為沒有任何的錯誤反而會得到最高分，故將此一類型的計分編碼為零分。如 ASD104 述說爸媽週末帶他出去逛街的經驗，整個經驗的述說過程當中提到了小熊、電腦遊戲、鞋子、公車等名詞，但均未繼續深入述說相關經驗，因此完全沒有使用代名詞來進行指涉，故該篇故事的指涉被評為零分。

- 1.*CHI: 玩小熊連連看電腦遊戲[^c].
- 2.*TEA: 然後呢[^c].
- 3.*CHI: 贏三次了[^c].
- 4.*TEA: 然後呢[^c].
- 5.*CHI: 可以黏鼻子夾鼻子[^c].
- 6.*CHI: 然後再來就回家了[^c].
- 7.*CHI: 回家也是去去去看鞋子坐公車去[^c].

(七) 連接詞

連接詞主要用來連接兩個語句或事件，它可使整個經驗的述說更加連貫，也使聽者可留意句子間的關係。本指標所稱之連接詞，包括

1. 時間順序(temporal connectives): 之後、後來、然後、就、於是…等；
2. 因果連接詞(causal connectives): 因為、所以、結果、因此…等；
3. 反義連接詞(adversative connectives): 雖然、但是、可是…；
4. 附加連接詞(additive connectives): 和、而且、並…等；
5. 其他: 假如、如果…等。

評分標準如下:

- 0: 完全沒有任何的連接詞
- 1: 語意上正確使用一種類型的連接詞
- 2: 語意上正確使用兩種不同類型的連接詞
- 3: 語意上正確使用三種以上不同類型的連接詞

下列是ASD402述說自己和弟弟的吵架故事，可以發現整個故事當中只有句7出現一次反義連接詞，可是，其餘句子間均未使用其他的連接詞來聯結整個故事，故該篇故事的連接詞判定為1分。

- 1.*CHI: 每次都因為了芝麻綠豆小事[^c].
- 2.*CHI: 像弟弟每次都搞我[^c].
- 3.*CHI: 他在學校是不會搞[^c].
- 4.*CHI: 我覺得很奇怪[^c].
- 5.*TEA: 嗯嗯[^c].
- 6.*CHI: 他在家裡就盡情[^c].
- 7.*CHI: 可是現在除了一個同學以外[^c].
- 8.*CHI: 都沒有人知道弟弟在家裡有那麼不乖[^c].
- 9.*TEA: 嗯嗯[^c].
- 10.*CHI: 嗯就是這樣啊[^c].

二、個人經驗敘述之敘事結構

本研究參考 McCabe 與 Rollins (1994)、McCabe 與 Bliss (2003) 研判標準，將本研究所蒐集的個人經驗敘述語料依雙事件敘事、雜敘式敘事、跳躍式敘事、流水帳式敘事、無結尾敘事、典型敘事進行敘事結構類型的分類，其研判過程如圖 3-2。

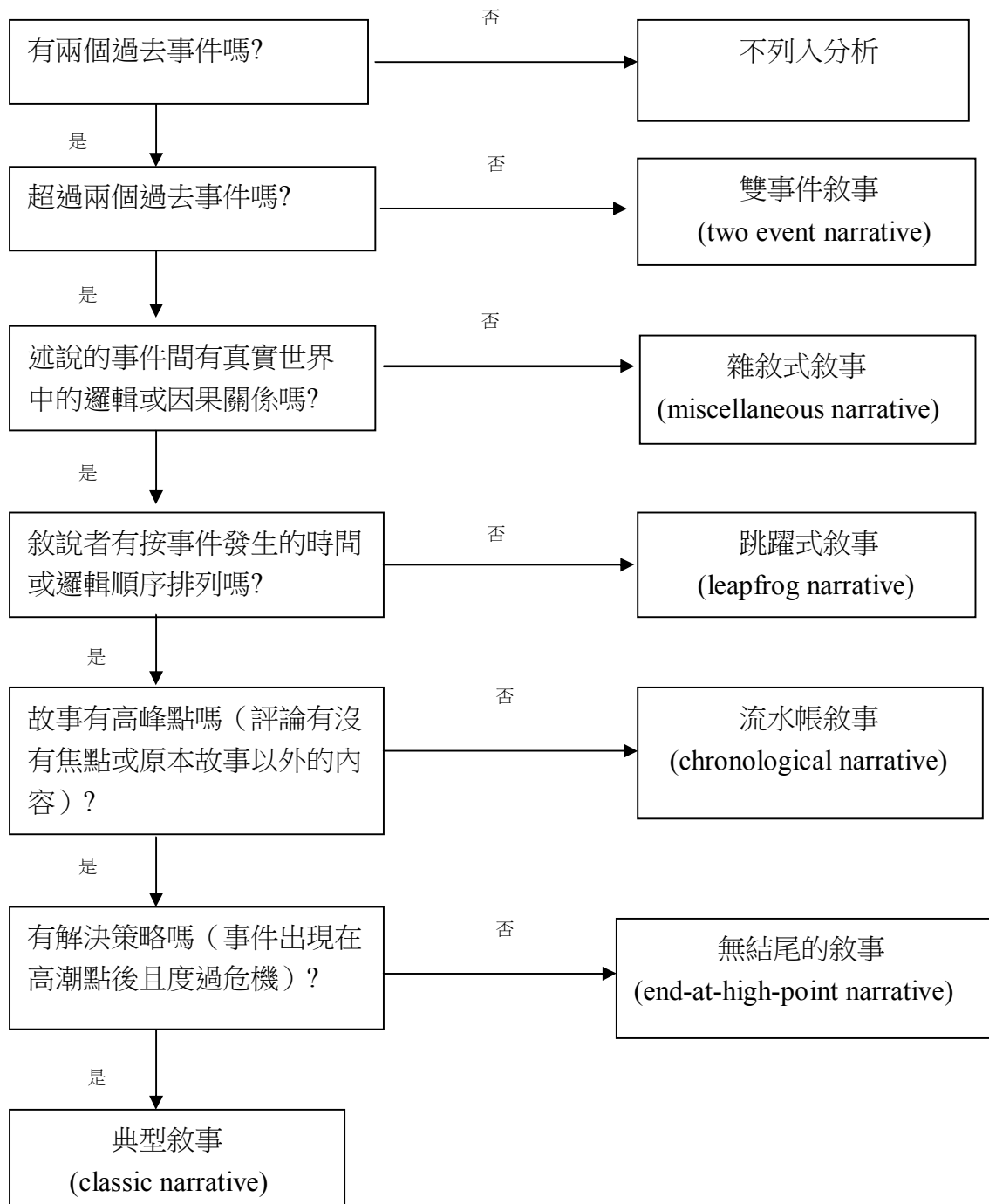


圖 3-2 敘事結構評量圖

以下介紹六種敘事結構類型的定義、判定標準及相關例子。

(一) 雙事件敘事：(two event narrative)

敘事內容為依序說出兩個事件或動作。例如：ASD105 述說他和哥哥的吵架經驗，但所述說的內容僅有兩個事件，因此判定為雙事件敘事。

*CHI:就是那個都是哥哥一直煩我[^c].

*CHI:所以我就跟他吵架[^c].

(二) 雜敘式敘事 (miscellaneous narrative)

敘事內容沒有組織且讓人困惑，且述說的內容有些是想像或和主題相關不大，只是在同一「主題」之下的談話，讓人不容易理解其述說目的。例如：ASD102 述說有一次打針的經驗，除了句 1 和句 2 是有關打針外，其餘敘事內容有 90%和打針主題無關。ASD102 從打針聯想到有類似情節的故事書，在聯想到類似造成的林肯總統，因此其「主題維持」敘事要素評分僅有 1 分，而整體敘事結構判定為雜敘事敘事。

1.*CHI:然後打一針[^c].

2.*CHI:然後我都我都不怕[^c].

3.*CHI:然後可是我有看過一個漫畫書叫豆豆豆[^c].

4.*CHI:然後豆豆就說[^c].

5.*CHI:他就說誰敢給我打針[^c].

6.*CHI:就用橡皮筋來丟[^c].

7.*CHI:然後射他[^c].

8.*CHI:然後然後媽媽就把他抓起來[^c].

9.*CHI:就說豆豆[^c].

10.*CHI:你有聽過一本書名叫豆豆嗎[^c].

11.*CHI:他是美國的卡通[^c].

- 12.*CHI:然後他跟我們頭髮不一樣[^c].
- 13.*CHI:他是是光凸凸[^c].
- 14.*CHI:然後有四根頭髮[^c].
- 15.*TEA:然後呢[^c].
- 16.*CHI:因為我看過一個人頭髮這樣子[^c].
- 17.*CHI:然後他這然後他頭髮到這邊[^c].
- 18.*CHI:然後他他的鬍子就到下面[^c].
- 19.*CHI:那是林肯啊[^c].
- 20.*CHI:你你有看到台灣有一個有一個人[^c].
- 21.*CHI:他的鬍子一直到這邊[^c].
- 22.*CHI:那就是林肯總統[^c].

(三) 跳躍式敘事 (leap-frog narrative)

兒童會述說兩個以上事件，但述說者會從一個事件的述說跳到另一個事件，或省略一些主要事件。導致雖然在談論同一個主題，不過聽者必須推論事件發生的過程，故事顯得沒有組織。例如：TD104 述說有一次受傷的經驗，從句 6 到句 11 已經說開完刀及住院療養和回家的情節，但句 12、句 13 又重新提到開到開刀前打麻藥的事件，出現同一故事內容方面有前後跳躍的情形。因為所述說的主題仍圍繞在受傷事件，故該篇故事的主題維持要素判定為 3 分，但順序性則因為一個事件沒有按照時間流的順序，故判定為 2 分，而整體故事結構則判定為跳躍式敘事。

- 1.*CHI:有一次我我在家裡時候[^c].
- 2.*CHI:我媽媽還有爸爸一直在叫我[^c].
- 3.*CHI:每天每天我爸爸還有我媽媽都在叫我[^c].
- 4.*CHI:然後我都沒有聽清沒有聽到[^c].
- 5.*CHI:是有一點點聽到[^c].

- 6.*CHI:然後每天我媽媽就打算帶我去開刀[^c].
- 7.*CHI:然後開完刀之後[^c].
- 8.*CHI:我就我就可以[^c].
- 9.*CHI:本來一直在住院[^c].
- 10.*CHI:然後住了好幾十天了十幾天了[^c].
- 11.*CHI:我開好刀了之後才回家[^c].
- 12.*CHI:然後那時候開刀的時候[^c].
- 13.*CHI:打麻醉針時候沒有沒有事[^c].

(四) 流水帳敘事 (chronological narrative)

敘事內容包含兩個以上事件，兒童依照時間陳述一系列的過去事件，但敘事中並未包含任何的高峰點。整個敘事內容可能有如流水帳般，較為單調無趣或缺乏引人入勝的張力。例如：TD301 述說有一次和媽媽出去騎腳踏車的經驗，過程中述說了人物、地點、事件，也使用了因果連接詞來說明運動的理由，因此該篇的主題維持和順序性等故事要素皆拿到 3 分。但整體而言，故事之中沒有任何的評價用語，也沒有故事高峰點，就是按照時間流的順序述說，故敘事結構判定為流水帳式敘事。

- 1.*CHI:就是我跟媽媽去德明騎腳踏車[^c].
- 2.*CHI:還有玩球[^c].
- 3.*CHI:還有玩羽毛球[^c].
- 4.*CHI:我還幫哥哥撿球[^c].
- 5.*TEA:嗯那後來呢[^c].
- 6.*CHI:然後又去玩羽毛球[^c].
- 7.*CHI:因為媽媽說要運動一下[^c].
- 8.*CHI:然後七點快七點半的時候就回家了[^c].

(五) 無結尾敘事 (end-at-high-point narrative)

敘事內容包含所有必要的訊息，具邏輯關係、因果關係及順序性，但以故事高峰點(high point)做為結束，而遺漏後續發生處理行為或問題衝突解決的結果。High point 是故事張力很大的地方，通常是個危機或衝突點，且因為結果不是很明確，所以前後文常會伴隨評價機制。例如：ASD204 述說有一次打針的經驗，故事內容用「不敢」、「不想打針」、「如果」等評價用語，句 5 形容面對打針的內心衝突和困境是故事的高峰點，而後面緊接的句 6 就事故事結局，但中間缺乏了打針的過程及哭了之後的結果，所以該篇故事無論主題維持、順序性、連接詞、指涉、評價等敘事要素都拿到最高分的 3 分，但在訊息量及背景則因為省略了部份訊息，所以得到 2 分，整體故事結構判定為無結尾敘事。

- 1.*CHI: 有一次我打預防針[^c].
- 2.*CHI: 可是我一直不敢[^c].
- 3.*CHI: 我就去活動中心[^c].
- 4.*CHI: 然後我就不敢[^c].
- 5.*CHI: 如果看到醫生我就不想打針[^c].
- 6.*CHI: 然後就然後就嚇到哭了[^c].

(六) 典型敘事 (classic narrative)

敘事內容包含一個前後連貫故事所需的相關訊息，事件的述說具有清楚的背景介紹，闡述內容合乎因果邏輯且主題明顯，並有高峰事件及後續行為及故事結果。例如：ASD604 述說有一次被蟑螂嚇到的經驗，故事內容除都在討論被蟑螂嚇到的經驗外，也依照故事發展的順序介紹，相關的訊息量和背景也都提供聽者充分的訊息，而句 6「這隻蟑螂在我的腿上」則是故事高潮點，句 7 到句 9 則是後續的處理策略，句 11 到到 19 則為故事結果，最後句 20 則是 ASD604 的一個主觀

判斷。該篇故事除了連接詞使用因果連接詞和時間順序等兩種連接詞，所以得到 2 分外，其餘敘事要素皆得到滿分，該篇故事結構判定為典型敘事。

- 1.*CHI: 嗯之前也有在學校被嚇到[^c].
- 2.*CHI: 因為就是我就是跟同學聊天啊[^c].
- 3.*CHI: 就這樣子在跟後面的同學講話[^c].
- 4.*CHI: 然後結果我根本就沒有注意[^c].
- 5.*CHI: 然後我回來看的時候[^c].
- 6.*CHI: 這隻蟑螂在我的腿上[^c].
- 7.*CHI: 後來我就這樣趴的打下去[^c].
- 8.*CHI: 就趕快打下去[^c].
- 9.*CHI: 然後就趕快跑出去了[^c].
- 10.*CHI: 然後這時候我還聽到班上同學的慘叫聲[^c].
- 11.*CHI: 然後那時候林同學的媽媽應該是把它弄死了[^c].
- 12.*CHI: 因為那時候林同學的媽媽已經來了[^c].
- 13.*CHI: 就是那個晨讀媽媽[^c].
- 14.*CHI: 然後打下去之後班上的同學就開始在在叫[^c].
- 15.*CHI: 我在外面就可以聽到[^c].
- 16.*CHI: 然後趕快去洗一下手[^c].
- 17.*CHI: 然後把腿也洗一洗[^c].
- 18.*CHI: 然後我後來回來的時候[^c].
- 19.*CHI: 那隻蟑螂已經不見了[^c].
- 20.*CHI: 我看應該應該是被打死了[^c].

本研究為方便評分者進行個人經驗敘述的敘事要素和敘事結構研判及評分者間一致性的進行，故設計了個人經驗敘述之敘事要素暨敘事結構計分表，如表 3-6。

表 3-6 個人經驗敘述之敘事要素暨敘事結構計分表

指標	評分指標	得分
主題維持	0：所描述的訊息和主題幾乎完全無關 1：談論主題尚未形成或完成前，加入大量知識性或無關的訊息，嚴重影響理解聽者的理解 2：談論主題之外，加入少量知識性或無關的訊息，但不影響理解聽者的理解 3：所有語句皆和談論中心主題有關	
順序性	0：事件完全沒有照順序，或僅有兩個事件而無法排序。 1：敘事內容有三至四個明顯順序的事件或行動 2：敘事內容有五至六個明顯順序的事件或行動 3：幾乎所有的事件均按照慣例或順序出現	
訊息量	0：訊息量過多或過少，造成聽者理解敘事內容的意義有極大的困難 1：敘事內容僅有骨幹，訊息內容有大量省略、渾淆或矛盾的訊息，導致聽者只能掌握主題，但理解事件間的因果關係或人物反應有所困難 2：敘事內容有部分省略、渾淆或矛盾的訊息，導致聽者了解事件間的因果關係有些許困難 3：整體訊息充足，事件間關係或人物反應均有明確的因果關係或描述	
背景	0：故事內容中完全沒有描述含人物、時間、地點及物品等資訊 1：故事中有提供一項有關分享主題的人物、時間、地點或物品等資訊 2：故事中有提兩項有關分享主題的人物、時間、地點或物品等資訊 3：故事中有提供三項有關分享主題的人物、時間、地點或物品等資訊	
評價	0：沒有任何評價用語 1：出現一個評價用語 2：有兩個以上的評價用語，但沒有明確的高峰事件 3：有兩個以上的評價用語，且有清楚的高峰事件	
指涉	0：超過五次以上不清楚、不適切的指涉或沒有使用任何的指涉詞 1：有三至四次不清楚或不適切的指涉 2：有一至兩次不清楚或不適切的指涉 3：全篇文章皆有清楚的指涉	
連接詞	0：完全沒有任何的連接詞 1：僅使一種類型的連接詞 2：使用兩種不同類型的連接詞 3：使用三種以上不同類型的連接詞	

敘事結構： 雙事件敘事 雜敘式敘事 跳躍式敘事 流水帳敘事
 無結尾敘事 典型敘事 無法分類敘事

肆、量化資料分析

本研究使用 SPSS for windows12.0 版進行統計資料處理，由於本研究包含的變數較多，比較方法較不一致，故根據目的採用不同統計方式，所有的考驗均採雙尾檢定，以.05 作為顯著水準的研判依據。茲說明如下：

（一）基本資料

包括生理年齡、認知測驗均透過獨立樣本 t 考驗進行分析。

（二）敘事長度

故事重述與個人經驗敘述兩種文類之總句數及總字數均透過二因子變異數進行比較分析。

（三）敘事要素

1. 故事重述：採用二因子變異數分析進行比較分析。
2. 個人經驗敘述：採用曼—惠特尼 U 考驗〈Mann-Whitney U test〉進行比較分析。

（四）故事結構

故事重述和個人經驗敘述均採用卡方考驗進行比較分析。

（五）特定詞彙數量

包括評價指標、情緒狀態、因果連接詞等詞彙，採二因子變異數分析進行比較分析。

（六）敘事能力相關因素

將透過 Spearman 相關係數了解敘事能力和生理年齡、心智理論能力的相關情形。

第六節 評分者間信度考驗

在資料分析的過程中，本研究皆進行一致性的分析，包括語料登錄一致性及評分者間一致性，茲說明如下：

本研究語料皆由研究者自行轉錄及編碼，為求登錄資料的正確性，故由一位熟悉 CHILDES 編碼系統，並曾修過嬰幼兒敘事專題研究課程的博士生擔任信度考驗者。進行正式一致性考驗之前，研究者與信度考驗者透過 6 位兒童，42 篇語料進行一致性練習，練習過程中透過討論和修正，待兩人的一致性達無論故事重述或個人經驗敘述均達 .80 以上後，才開始進行正式一致性考驗。

壹、語料登錄一致性

敘事語料除練習的六名兒童的敘事語料外，茲隨機抽取各 18 位兒童的敘事語料，合計 126 篇故事及其錄音檔，進行語料登錄一致性的考驗，結果語料登錄一致性為 99.5%。

貳、評分者間一致性

由於語料登錄一致性已經達 90% 以上，本研究開始進行斷句一致性、故事重述之故事結構及敘事要素、個人經驗敘述之敘事結構信度考驗。為求正確性，研究者利用不列入正式分析的故事語料與考驗者分別進行多次的練習與討論，確定信度考驗者熟悉本研究的判讀與計分準則後，才由信度考驗者獨自進行分析和計分。之後，再與研究者的計分與分析進行一致性考驗。本研究的信度計算方式採用 Kappa 一致性，其計算公式為：

$$K = \frac{P_o - P_c}{1 - P_c}$$

Po：實際觀測評定一致的百分比；

Pc：理論期望一致性的百分比

一致性考驗結果：

(一) 斷句一致性：98.6%；

(二) 故事重述之敘事結構：95.2%；故事重述之敘事要素：93.3%；

(三) 個人經驗敘述之結構類型：93.3%

(四) 個人經驗敘述之敘事成份：由於個人經驗敘述評定量表為次序變項，故透過 Spearman 相關考驗評分者一致性，結果如表 3-5。由表 3-5 可知，除訊息量的等級相關係數為.82 外，其餘主題維持、順序性、背景、評價、指涉及聯繫詞等六個指標的相關係數均為.90 以上，顯示一致性結果良好。

表 3-5 個人經驗敘述之敘事成份之評分者間一致性

評量向度	主題維持	順序性	訊息量	背景	評價	指涉	連接詞
相關係數	.99***	.99***	.82***	.93***	.97***	.91***	.93***

** P<.01

第四章 研究結果

本研究收集了一般兒童及輕症自閉症兒童口語敘事語料，兩組兒童皆包括低年級組 (N=15)、中年級 (N=15) 和高年級組 (N=17)，兩組整組人數皆各 47 人，下列表格中將不再重複呈現研究對象人數資訊。資料處理方面，首先將錄音檔轉成文字檔，並採用音節指標進行斷詞後，透過 CHILDES 軟體進行編碼與分析。本研究中部份輕症自閉症兒童口語敘事表現出現極端值的情形，但考量相關文獻皆指出輕症自閉症兒童述說時會有描述過多細節或是過度簡短的敘事風格 (Colle et al., 2008)，在幾經思考後仍予以保留。

本章依研究問題順序，首先報告 1. 一般兒童與輕症自閉症故事重述之比較情形，2. 一般兒童與輕症自閉症個人經驗敘述之比較情形，3. 輕症自閉症兒童敘事能力之相關因素的探討。

第一節 一般兒童與輕症自閉症兒童故事重述之比較

本節主要探究輕症自閉症與一般兒童故事重述之敘事能力，將分別透過敘事長度、敘事要素及敘事結構類型的比較，以了解兩組兒童間的差異情形。

壹、兩組兒童故事重述之敘事長度比較

本研究將一般兒童和輕症自閉症兩組兒童四篇重述故事之故事長度，包括總句數、總字數等兩項指標的分析結果整理成表 4-1。

表 4-1 兩組兒童故事重述之敘事長度

		低年級	中年級	高年級	Total
		M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
總句數	NOR	53.1(15.7)	58.7(18.8)	63.1(30.0)	58.5(22.7)
	ASD	55.9(24.0)	54.7(22.0)	70.0(44.4)	60.6(32.6)
總字數	NOR	602.9(207.7)	705.9(198.6)	711.5(160.1)	675.1(191.2)
	ASD	610.7(263.3)	656.4(250.7)	728.6(341.1)	638.9(292.7)

◎NOR:一般兒童; ASD:輕症自閉症兒童, 以下表格皆同

由表 4-1 得知, 一般兒童低年級時平均總句數為 53.1 個句子, 602.9 個字; 中年級時, 平均總句數為 58.7 個句子, 705.9 個字; 高年級時, 平均總句數為 63.1 個句子, 711.5 個字, 整組平均總句數為 58.5 個句子, 675.1 個字。輕症自閉症兒童低年級時平均總句數為 55.9 個句子, 610.7 個字; 中年級時, 平均總句數為 54.7 個句子, 656.4 個字; 高年級時, 平均總句數為 70.0 個句子, 728.6 個字, 整組平均總句數為 60.6 個句子, 638.9 個字。兩組兒童的總字數皆隨著年級的增加而有所成長, 為了解不同組別和不同年齡對兒童的敘事長度表現是否有所差異, 因此進一步進行二因子變異數考驗, 茲將兩組兒童總句數和總字數的二因子變異數摘要表整理成表 4-2。

表 4-2 兩組兒童故事重述之敘事長度二因子變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
總句數				
組別	85.77	1	85.77	.109
年級	2664.94	2	1332.48	1.694
組別×年級	475.21	2	237.61	.302
誤差	69220.68	88	786.60	
總字數				
組別	34781.45	1	34781.45	.580
年級	224679.19	2	112339.59	1.873
組別×年級	120324.37	2	60162.19	1.003
誤差	5277649.72	88	59973.29	

由表 4-2 可知，總句數方面，組別與年級沒有交互作用 ($F=.302$ ， $p>.05$)、且組別 ($F=.109$ ， $p>.05$) 亦或年級 ($F=1.694$ ， $p>.05$)，均未有主要效果，顯示兩組兒童的總句數相等。總字數方面，組別與年級沒有交互作用 ($F=1.003$ ， $p>.05$)，且組別 ($F=.580$ ， $p>.05$) 或年級 ($F=1.873$ ， $p>.05$)，也未有主要效果，顯示兩組兒童的總字數相當。由此可知，兩組兒童故事重述的故事長度無論是不同組別或不同年級，其述說的表現均相似。

貳、兩組兒童故事重述之敘事要素比較

Stein和Glenn(1979)將敘事要素依功能性分為背景、引發事件、內在反應、嘗試、結果及回應等六個因素。本研究將所蒐集的兩組兒童故事重述語料依此六種敘事要素進行語料編碼，若每則故事中有出現符合敘事要素定義的語句，則該要素就算得 1 分，否則將不計分。每個插曲情節最高分六分，所以敘事要素總分最高分為 36 分。以下茲將兩組兒童敘事要素比較情形整理如表 4-3。

表 4-3 兩組兒童故事重述之敘事要素比較

		低年級	中年級	高年級	Total
		M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
背景	NOR	5.80(.41)	6.00(.00)	6.00(.00)	5.94(.25)
	ASD	4.80(1.42)	5.33(1.35)	5.71(.77)	5.30(1.23)
引發事件	NOR	4.33(1.18)	4.80(1.15)	4.94(.75)	4.70(1.04)
	ASD	3.07(2.09)	3.80(1.70)	4.29(1.49)	3.74(1.80)
內在反應	NOR	1.60(1.40)	2.73(1.44)	3.24(1.09)	2.55(1.46)
	ASD	.93(1.28)	1.60(1.06)	2.12(1.50)	1.57(1.36)
嘗試	NOR	3.13(1.31)	3.60(1.30)	3.53(1.28)	3.43(1.31)
	ASD	2.47(1.41)	2.60(.99)	2.59(1.42)	2.55(1.27)
結果	NOR	4.73(1.44)	5.00(1.07)	5.29(.69)	5.02(1.09)
	ASD	3.53(1.73)	4.40(1.12)	4.47(1.23)	4.15(1.41)
回應	NOR	.33(.49)	.53(.64)	.76(.83)	.55(.69)
	ASD	.40(.51)	.47(.64)	.71(.77)	.53(.65)
總分	NOR	19.93(4.53)	22.67(2.94)	23.76(2.66)	22.19(3.74)
	ASD	15.20(6.42)	18.20(4.78)	19.88(4.40)	17.85(5.49)

由表 4-3 得知，輕症自閉症兒童故事重述時，敘事要素依得分高低的排序為「背景」、「結果」、「引發事件」、「嘗試」、「內在反應」及「回應」；一般兒童故事重述時，依得分高低的要素排序為「背景」、「結果」、「引發事件」、「嘗試」、「內在反應」及「回應」。顯示兩組兒童進行故事重述時，述說頻率最高皆為顯而易見的畫面線索，如「背景」、「結果」、「引發事件」、「嘗試」等故事情節，較為隱晦的「內在反應」及「回應」則得分較低。為了解兩組兒童敘事要素表現的差異情形，透過二因子變異數分析進行考驗，表 4-4 為兩組兒童六個敘事要素及故事總分的二因子變異數分析摘要表。

表 4-4 兩組兒童故事重述之敘事要素二因子變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
背景				
組別	10.00	1	10.00	13.407 ^{***}
年級	4.98	2	2.49	3.338 [*]
組別×年級	1.99	2	1.00	1.336
誤差	65.66	88	.75	
引發事件				
組別	22.09	1	22.09	10.592 ^{***}
年級	13.68	2	6.840	3.279 [*]
組別×年級	1.550	2	.775	.371
誤差	183.537	88	2.086	
內在反應				
組別	22.15	1	22.15	13.004 ^{***}
年級	32.14	2	16.07	9.435 ^{**}
組別×年級	1.074	2	.537	.371
誤差	149.89	88	1.70	
嘗試				
組別	17.70	1	17.70	10.312 ^{***}
年級	1.61	2	.80	.468
組別×年級	.48	2	.24	.140
誤差	151.02	88	1.72	

* $P < .05$, ** $P < .01$, *** $P < .001$

表 4-4 兩組兒童故事重述之敘事要素二因子變數分析摘要表 (續)

變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
結果				
組別	17.91	1	17.91	11.586***
年級	9.52	2	4.76	3.080
組別×年級	1.38	2	.69	.447
誤差	136.03	88	1.55	
回應				
組別	.09	1	.09	.02
年級	2.25	2	1.12	2.534
組別×年級	.09	2	.04	.096
誤差	38.99	88	.44	
故事總分				
組別	445.33	1	445.33	22.680***
年級	296.28	2	148.14	7.545**
組別×年級	3.061	2	1.530	.078
誤差	1727.89	88	19.64	

* $P < .05$, ** $P < .01$, *** $P < .001$

以下將由表 4-4 的分析結果分別進行兩組兒童敘事要素表現的探討。

一、背景

由表 4-4 可以發現輕症自閉症兒童無論是低、中、高年級或全組表現，描述「背景」要素的得分均低於一般兒童。二因子變異數分析顯示兩組兒童「背景」敘事要素的組別與年級間沒有交互作用，而組別 ($F=10.00$, $p < .001$) 及年級 ($F=3.338$, $p < .05$) 均有主要效果，代表輕症自閉症兒童述說「背景」敘事要素的表現顯著低於一般兒童。此外，不同年級述說「背景」敘事要素有顯著差異。透過獨立 t 考驗進一步比較各年級兩組兒童的表現，結果顯示低年級時，輕症自閉症述說背景要素的得分顯著低於一般兒童 ($t=-2.611$, $p < .05$)，中年級 ($t=-1.919$, $p > .05$) 和高年級 ($t=-1.571$, $p > .05$) 時兩組則沒有差異。透過單因子變異數分析進行兩組的組內比較，結果發現一般兒童

述說「背景」要素的得分，不同年級間並沒有顯著差異；輕症自閉症兒童年級間雖有顯著差異 ($F=3.745, p<.05$)，但事後考驗並未發現有顯著差異，顯示兩組兒童描述「背景」要素的得分並未隨著年級的提升，而有明顯進步的情形。

二、結果

由表 4-4 可以發現輕症自閉症兒童無論是低、中、高年級或全組表現，描述「結果」要素的得分均低於一般兒童。二因子變異數分析顯示兩組兒童「結果」敘事要素的組別與年級間沒有交互作用，年級沒有主要效果，僅有組別 ($F=11.586, p<.001$) 有主要效果，代表輕症自閉症兒童述說「結果」敘事要素的得分顯著低於一般兒童。透過獨立 t 考驗進一步比較各年級兩組兒童的表現，結果顯示輕症自閉症述說「結果」要素的得分分別於低年級 ($t=-2.609^*, p<.05$)、高年級時 ($t=-2.410^*, p<.05$) 顯著低於一般兒童，中年級時兩組沒有顯著差異 ($t=-1.550, p>.05$)。

三、引發事件

由表 4-4 可以發現輕症自閉症兒童無論是低、中、高年級或全組表現，描述「結果」要素的得分均低於一般兒童。二因子變異數分析顯示兩組兒童「引發事件」敘事要素的組別與年級間沒有交互作用，而組別 ($F=10.592, p<.001$) 及年級 ($F=3.279, p<.05$) 則有主要效果，代表輕症自閉症兒童述說「引發事件」敘事要素的得分顯著低於一般兒童。此外，不同年級述說「引發事件」敘事要素有顯著差異，事後比較顯示低年級的表現顯著低於高年級。進一步透過單因子變異數分析進行兩組的組內比較，結果發現一般兒童 ($F=1.487, p>.05$) 及輕症自閉症兒童 ($F=1.941, p>.05$) 述說「引發事件」的表現，不同年級間並沒有顯著差異，顯示兩組兒童描述「引發事件」要素的得

分並未隨著年級的提升，而有明顯進步的情形。另一方面，透過獨立t考驗比較各年級間兩組兒童的表現，結果顯示低年級時，輕症自閉症述說「引發事件」要素的得分顯著低於一般兒童($t=-2.611, p<.05$)，中、高年級時兩組則沒有差異。

四、嘗試

由表4-4可以發現輕症自閉症兒童無論是低、中、高年級或全組表現，描述「嘗試」要素的得分均低於一般兒童。二因子變異數分析顯示兩組兒童「嘗試」敘事要素的組別與年級間沒有交互作用，年級沒有主要效果，僅有組別($F=10.312, p<.001$)有主要效果，代表輕症自閉症兒童述說「嘗試」敘事要素的得分顯著低於一般兒童。透過獨立t考驗進行不同年級間兩組兒童的比較，結果顯示中年級時，輕症自閉症述說「嘗試」要素的得分顯著低於一般兒童($t=-2.376, p<.05$)，低年級($t=-1.297, p>.05$)和高年級時($t=-2.032, p>.05$)兩組則沒有差異。

五、內在反應

由表4-4可以發現輕症自閉症兒童無論是低、中、高年級或全組表現，描述「內在反應」要素的得分均低於一般兒童。二因子變異數分析顯示兩組兒童「內在反應」敘事要素的組別與年級間沒有交互作用，而組別($F=13.004, p<.001$)及年級($F=9.435, p<.05$)均有主要效果，代表輕症自閉症兒童述說「內在反應」敘事要素的表現顯著低於一般兒童。此外，不同年級述說「內在反應」敘事要素的有顯著差異，事後考驗顯示低年級表現顯著低於中、高年級。進一步透過單因子變異數分析比較兩組兒童組內變化情形，結果發現兩組兒童低年級述說「內在反應」要素的次數皆顯著低於中、高年級。另一方面，透過獨立t考驗比較不同年級間兩組兒童的表現，發現低年級時

兩組兒童述說「內在反應」敘事要素並未有顯著差異 ($t=-1.359$, $P>.05$), 但中年級 ($t=-2.461$, $P<.05$) 和高年級 ($t=-2.489$, $P<.05$) 時輕症自閉症兒童的述說「內在反應」的得分均顯著差異低於一般兒童。

六、回應

由表 4-4 可以發現輕症自閉症兒童全組描述「內在反應」要素的得分低於一般兒童。二因子變異數分析顯示兩組兒童「回應」敘事要素的組別與年級間沒有交互作用，年級及組別亦沒有主要效果，顯示兩組兒童述說「回應」的表現相似。由表 4-3 可以發現兩組兒童述說「回應」故事情節的得分均不高，平均得分均未超過 1 分，無論是組內或組間均無顯著差異，代表兩組兒童故事重述時，均不太重視該要素的描述。

七、故事總分

由表 4-4 可以發現輕症自閉症兒童無論是低、中、高年級或全組表現，「故事總分」的得分均低於一般兒童。二因子變異數分析顯示兩組兒童「故事總分」的組別與年級間沒有交互作用，而組別 ($F=22.680$, $p<.001$) 及年級 ($F=7.545$, $p<.01$) 均有主要效果。結果顯示輕症自閉症兒童故事總分顯著低於一般兒童。此外，不同年級「故事總分」有顯著差異，事後考驗顯示低年級表現顯著低於中、高年級。進一步透過單因子變異數分析進行兩組的組內比較，結果發現一般兒童低年級的「故事總分」顯著低於高年級，輕症自閉症兒童則沒有年級間的差異，顯示輕症自閉症兒童「故事總分」並未隨著年級的提升，而有明顯進步的情形。另一方面，透過獨立樣本 t 考驗比較各年級間兩組兒童的差異情形，發現無論是低年級 ($t=-2.334$, $p<.05$)，中年級 ($t=-3.080$, $p<.01$) 和高年級 ($t=-3.114$, $p<.05$)，輕症自

閉症兒童的故事總分均顯著低於一般兒童。為更清楚了解兩組兒童各年級間的差異情形，茲將表4-4整理成圖4-1。

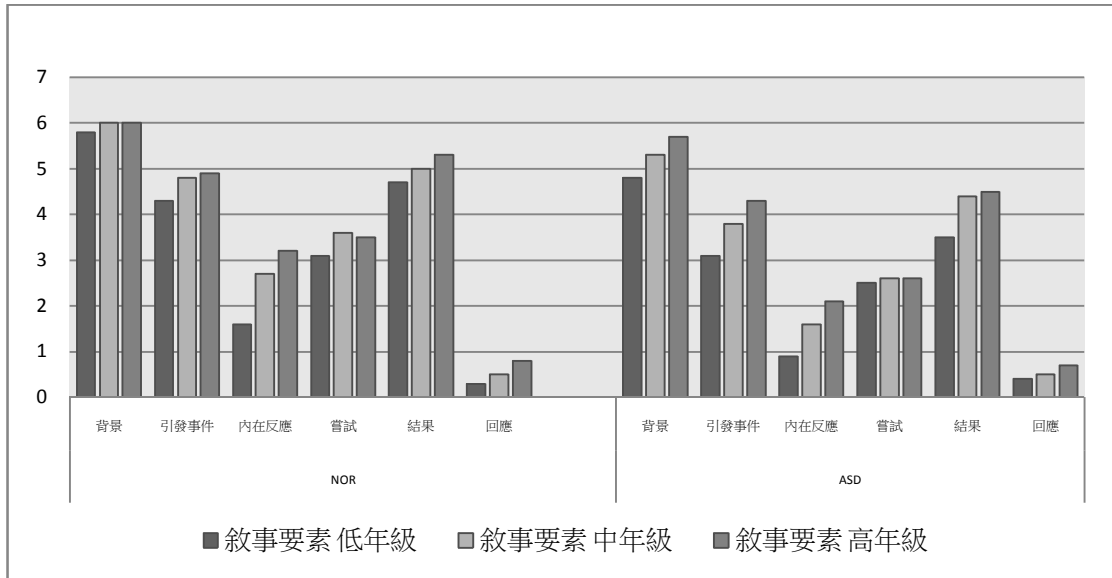


圖 4-1 兩組兒童故事重述之敘事要素比較圖

由圖4-1可以發現一般兒童與輕症自閉症兒童故事重述時的敘事要素大都隨著年齡的增加而成長，但統計考驗顯示僅有「內在反應」是兩組兒童中、高年級時的表現顯著高於低年級組，其餘五個敘事要素則差異不大。綜上所述，可知輕症自閉症兒童故事重述時，「背景」、「結果」、「引發事件」、「嘗試」、「內在反應」及「故事總分」均顯著低於一般兒童，「回應」則沒有顯著差異。透過獨立t考驗，發現低年級時，輕症自閉症兒童的「背景」、「引發事件」、「結果」述說數量顯著低於一般兒童；中年級時則是「內在反應」及「嘗試」低於一般兒童；高年級時則是「內在反應」及「結果」低於一般兒童，至於「回應」要素則不同年級間仍沒有差異。茲用「S」符號表示輕症自閉症兒童的表現顯著低於一般兒童，並將此差異情形摘要表整理成表4-5。

表4-5 兩組兒童故事重述敘事要素差異情形摘要表

	背景	引發事件	結果	嘗試	內在反應	回應	故事總分
低年級	S	S	S				S
中年級				S	S		S
高年級			S		S		S
全組	S	S	S	S	S		S

由表4-5可以得知低年級描述有明顯外在線索的敘事要素，如背景、引發事件和結果表現較差，但中年級和高年級時，這些外在線索明確的敘事要素，兩組兒童的表現已無顯著差異，反倒是和內在想法有關的嘗試及內在反應等要素，輕症自閉症兒童的表現較一般兒童低落。

參、兩組兒童故事重述之敘事結構比較

Stein 和 Glenn(1979)認為故事結構有七種主要類型，包括：描述式序列、行動式序列、反應式序列、縮簡式情節、完整式情節、複雜式情節、互動式情節。但因本研究將「內在計畫」合併於「嘗試」之中，故無法進行縮簡式情節的評估，且所收集的語料中並未出現符合複雜式情節和互動式情節的語料。此外，由於本研究所使用的「汽水」和「蘿蔔湯」兩個故事，皆是一個故事中包含兩個故事情節，部分兒童述說完第一個情節後，便直接說故事結束了，於是第二個故事情節將被編碼為「無描述」。因此，本研究將採用描述式序列、行動式序列、反應式序列、不完整情節、完整情節、無描述等六種故事結構類型進行兩組兒童故事重述之分析。

本研究共透過四個故事，六個故事情節作為誘發兒童故事重述的材料，因此低、中年級兩組兒童每人 6 篇，每組各 15 人，因此將各有 90 篇故事，高年級組則是每人 6 篇，每組各 17 人，因此將各有

102 篇故事。茲將兩組兒童分佈在六種故事結構的故事數量及百分比整理成表 4-6。

表 4-6 兩組兒童故事重述之敘事結構類型表現

	低年級		中年級		高年級		Total	
	NOR	ASD	NOR	ASD	NOR	ASD	NOR	ASD
描述式序列	4(4%)	16(18%)	1(1%)	12(13%)	0	6(6%)	5(2%)	34(12%)
行動式序列	14(16%)	31(34%)	13(14%)	17(19%)	6(6%)	16(16%)	33(12%)	64(23%)
反應式序列	49(54%)	29(32%)	44(49%)	43(48%)	50(49%)	48(46%)	143(51%)	120(43%)
不完整情節	12(13%)	8(9%)	17(19%)	8(9%)	25(24%)	22(22%)	54(19%)	38(13%)
完整情節	10(11%)	3(3%)	15(17%)	8(9%)	21(21%)	7(7%)	46(16%)	18(6%)
無描述	1 ^a (1%) ^b	3(3%)	0	2(2%)	0	3(3%)	1(0)	8(3%)
Total	90	90	90	90	102	102	282	282

a: 觀察次數； b: 百分比(故事篇數/該組總篇數)

由表 4-6 可以發現低年級時，一般兒童出現最多的故事類型是「反應式序列」，最少的是「描述式序列」，輕症自閉症兒童出現最多的故事類型是「行動式序列」，最少的是「完整情節」。中年級時，一般兒童出現最多的故事類型是「反應式序列」，最少的是「描述式序列」，輕症自閉症兒童出現最多的故事類型是「反應式序列」，最少的是「完整情節」。高年級時，一般兒童出現最多的故事類型是「反應式序列」，最少的是「行動式序列」，輕症自閉症兒童出現最多的故事類型是「反應式序列」，最少的是「完整情節」。而「無描述」則是出現率皆低，一般兒童僅有 1 篇無描述，而輕症自閉症兒童則有 8 篇，均是出現比例最低的類型。為了解不同組別、不同年及兒童的敘事結構類型差異情形，故將其各結構類型佔該組別總故事量的百分比整理成圖 4-2。

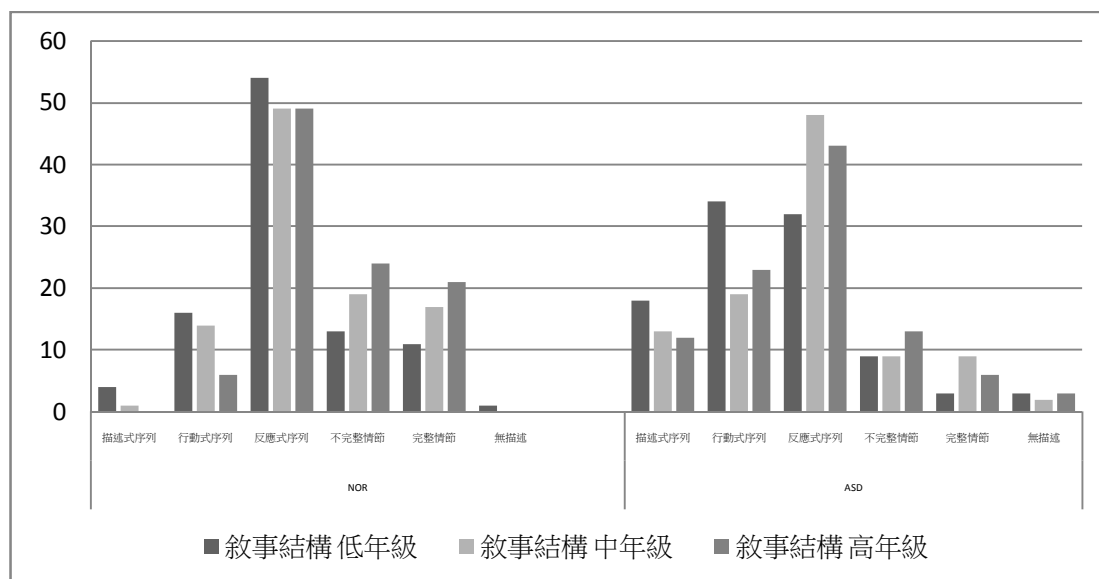


圖 4-2 兩組兒童故事重述之敘事結構比較圖

由圖 4-2 可知，一般兒童無論低、中、高年級，出現次數最高的故事結構類型皆為反應式序列，由於反應式序列代表有結局的故事，若以此分隔點，可以發現描述式序列、行動式序列兩種沒有結局的結構類型均隨著年級的增加而減少，而結構較完整的不完整情節、完整情節等兩種類型則隨著年級增加而成長。輕症自閉症兒童同樣無論低、中、高年級，出現次數最高的故事結構類型皆為反應式序列，但隨著年齡減少的僅有描述式序列，但沒有特定結構類型會隨著年級的增加而成長。

本研究透過卡方同質性考驗比較兩組兒童敘事結構類型是否有所差異，且為避免次數過少造成解釋上的誤差，故挑選表 4-6 中的描述式序列、行動式序列、反應式序列、不完整情節及完整情節等五種敘事結構進行分析。表 4-7 為不同組別、不同年級兒童故事重述之敘事結構比較情形。

表 4-7 兩組兒童故事重述敘事結構類型之比較

結構類型	χ^2	df	列聯係數
描述式序列	6.000	4	-.433*
低 行動式序列	8.587	5	-.308
年 反應式序列	10.067	6	.360
級 不完整情節	5.916	3	.300
完整情節	4.857	3	.349
描述式序列	9.700*	3	-.568**
中 行動式序列	4.500	4	-.198
年 反應式序列	3.202	5	-.024
級 不完整情節	4.117	3	.244
完整情節	4.825	2	.357
描述式序列	5.862	2	-.414*
高 行動式序列	6.016*	2	-.418*
年 反應式序列	5.399	5	-.053
級 不完整情節	2.597	4	.123
完整情節	6.582	3	.389*
描述式序列	19.188**	5	-.447***
全 行動式序列	10.720	5	-.283**
組 反應式序列	9.882	6	.100
不完整情節	4.709	4	.204*
完整情節	12.705**	3	.348**

NOR(N=47), ASD(N=47); * $P < .05$; ** $P < .01$; *** $P < .001$

由表4-7可知，輕症自閉症兒童述說沒有因果、時間順序的描述式序列類型的故事較一般兒童多；一般兒童則是述說有完整脈絡的完整情節類型的故事顯著多於輕症自閉症兒童。進一步比較各年級的差異情形，低年級時兩組兒童並沒有特定類型的故事百分比有差異；中年級時，輕症自閉症兒童的「描述式序列」類型故事較一般兒童多；高年級時，輕症自閉症兒童的「行動式序列」類型故事較一般兒童多，一般兒童完整情節類型的故事較輕症自閉症兒童多。

Colle 等 (2008) 認為輕症自閉症兒童故事重述時，由於敘事要素的不完整，導致其述說的整篇故事的敘事風格與一般兒童不太相同，

並造成聽者理解上的困擾，反應出其社會性能力的缺陷。由於反應式序列型態的故事強調的是敘事者必須說出故事的「結果」要素，而不完整情節則是敘事者除說出「內在反應」要素外，引發事件、嘗試及結果三個要素中只能缺少一個，完整式情節則是敘事者完整說出背景、引發事件、內在反應、嘗試及故事結局等五個敘事要素。茲分析不完整情節型態的 92 篇故事中不包含「結果」敘事要素的文章排除掉，共計一般兒童有兩篇，自閉症兒童有三篇。茲將其餘 87 篇故事整理成「結局暨內在反應故事」。表 4-8 為兩組兒童各年級述說有結局的故事、有內在反應及結局故事及完整情節故事的比例。

表 4-8 兩組兒童不同故事型態比例表

組別	故事類型	有結局	有結局暨內在反應	完整情節
一般兒童	低年級(N=90)	.78	.24	.11
	中年級(N=90)	.85	.36	.17
	高年級(N=102)	.94	.44	.21
ASD 兒童	低年級(N=90)	.44	.12	.03
	中年級(N=90)	.66	.18	.09
	高年級(N=102)	.76	.26	.07

N:代表該年級的故事數量

由表 4-8 可以發現一般兒童述說有結局、有結局且具備內在反應及完整情節等三種類型的故事比例，隨著年級的增加，符合的比例均逐漸增加。高年級時，已經有九成四的故事是有結局的故事，當中有四成四的故事是除了有結局以外，也有描述故事主角的內在反應；最後則是四成四的故事當中又有兩成二的比例是完整情節故事。輕症自閉症兒童則是述說符合有結局及有結局暨內在反應的故事比例，同樣隨著年齡的增加而隨之提升。高年級時，約有七成六的故事是屬於有結局的故事，當中僅有兩成六是有結局暨描述故事主角內在反應的故事，但最後僅有不到一成比例的故事屬於完整情節故事。且完整情節

的故事比例並沒有隨著年齡的成長而有所改變。進一步比較，可發現高年級輕症自閉症兒童的通過比例相當於低年級一般兒童的表現情形，顯示輕症自閉症兒童敘事結構類型的發展階段較一般兒童有異常現象。

綜上所述，一般兒童和輕症自閉症兒童故事重述時的總句數和總字數，均沒有顯著差異，不同年級間的兩組兒童的表現相當，代表兩組兒童故事重述的敘事長度相當。敘事要素方面，輕症自閉症兒童故事重述時，「背景」、「結果」、「引發事件」、「嘗試」、「內在反應」要素的得分及「故事總分」均顯著低於一般兒童，「回應」則沒有顯著差異，不同年級間有不同的差異情形。

第二節 輕症自閉症與一般兒童個人經驗敘述之比較

本節主要探究輕症自閉症與一般兒童個人經驗敘述之敘事能力，將分別透過敘事長度、敘事要素及敘事結構類型的比較，以了解兩組兒童間的差異情形。

壹、個人經驗敘述初步語料分析

本研究原透過誘發方式，得到一般兒童及輕症自閉症兒童在旅遊、吵架、受傷、打針及被嚇到等五種情境的個人經驗敘事各 235 則。但部份兒童因為個人因素，即使透過事前訪談資料誘導過後，仍表示沒有相關經驗或不想談論，如：都沒有跟人吵架或重來沒有被小昆蟲嚇過等。所以最後收集到輕症自閉症兒童 202 篇，一般兒童 195 篇，合計 397 篇的個人經驗敘述。茲將兩組各年級個人經驗敘述篇數整理如表 4-9。

表 4-9 兩組兒童個人經驗敘述篇數

年級	低年級(N=15)	中年級(N=15)	高年級(N=17)	Total(N=47)
NOR	70	62	63	195
ASD	60	70	72	202

一個經驗通常是一個目標的達成或問題的解決或一個有時間地點界線的連串事件，若個案一個主題當中連續講多個經驗時，如：個案分別提到和手足及同學的吵架經驗，則選取當中最長的一段經驗進行分析（鄒啟蓉等，2009）。本研究在誘發個人經驗敘述的語料過程中，部份兒童在同一主題下會談論不同事件的經驗，本研究將分析其敘說最長的那則經驗。Hughes 等(1997)認為應盡量收集三則個人經驗敘述，以便後續進行的故事內容分析，表 4-10 呈現兩組兒童三篇個人經驗敘述的主題次數的分配情形。

表 4-10 兩組兒童個人經驗敘述主題次數分配表

	旅遊	吵架	受傷	打針	被嚇到	Total
NOR_低	11	8	11	10	5	45
NOR_中	10	8	12	9	6	45
NOR_高	11	12	16	9	3	51
合計	32(22.7%)	28(19.9%)	39(27.6%)	28(19.8%)	14(10.0%)	141
ASD_低	13	9	12	11	0	45
ASD_中	15	9	13	5	3	45
ASD_高	17	13	8	9	4	51
合計	45(31.9%)	31(22.0%)	33(23.4%)	25(17.7%)	7(5.0%)	141

茲將表 4-10 中各個主題的文章平均字數整理成表 4-11。可以發現一般兒童無論低、中、高年級平均字數最多的是談論旅遊主題的經驗，低年級和高年級最少的均是談論打針，中年級最少的則是談論被嚇到的經驗。輕症自閉症兒童方面，低、中、高年級平均字數最多的是談論旅遊主題的經驗，低年級沒有談論被嚇到的經驗，平均字數最少的是談論受傷的經驗，中、高年級則是談論打針的經驗。

表 4-11 兩組兒童個人經驗敘述不同話題之敘事長度

	一般兒童			輕症自閉症兒童		
	低年級	中年級	高年級	低年級	中年級	高年級
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
旅遊_字數	162.9(138.0)	323.2(373.5)	223.8(93.3)	175.2(120.8)	327.5(375.1)	283.4(384.9)
吵架_字數	131.6(128.9)	173.6(74.2)	186.9(104.2)	113.4(65.6)	172.1(154.4)	267.5(238.0)
受傷_字數	152.6(70.7)	234.7(310.0)	188.0(74.9)	103.3(55.4)	147.5(112.1)	177.0(165.4)
打針_字數	103.4(26.2)	188.6(190.0)	142.6(65.0)	121.4(64.3)	107.4(59.1)	130.7(96.7)
嚇到_字數	116.2(58.2)	135.7(48.8)	156.7(49.1)	/	172.3(97.9)	184.0(71.6)

貳、兩組兒童個人經驗敘述敘事長度之比較

Labov (1968) 認為個人經驗敘述通常包含敘說者想讓聽者知道這件事對其意義為何，也就是敘說者為什麼要說這件事，而評鑑指標將反應這個意義性 (引自 Peterson & McCabe, 1983)。「評價」的使用與故事長度有顯著相關 (Bamberg & Damrad-Frye, 1991)，且

研究指出自閉症兒童口語敘事的評價用語次數和心智理論有高相關 (Capps et al., 2000)。為挑選輕症自閉症兒童個人經驗敘述最具代表性的故事，所以將兩組兒童列入分析的三篇文章中評價用語出現次數最多的那一則故事進行分析。表 4-12 為兩組兒童個人經驗敘述的主題分配情形。卡方同質性考驗顯示兩組兒童述說主題的比例並沒有顯著差異 ($\chi^2=5.381, P>.05$)，代表兩組兒童並未特別述說某一特定主題的經驗。

表 4-12 兩組兒童個人經驗敘述最佳故事之主題次數分配表

	旅遊	吵架	受傷	打針	被嚇到	Total
NOR_低	2	1	4	5	3	15
NOR_中	1	3	4	5	2	15
NOR_高	0	6	4	6	1	17
合計	3(6.4%)	10(21.3%)	12(25.5%)	16(34.0%)	6(12.8%)	47
ASD_低	2	6	3	4	0	15
ASD_中	1	3	8	2	1	15
ASD_高	4	5	3	3	2	17
合計	7(14.9%)	14(29.8%)	14(29.8%)	9(19.7%)	3(6.4%)	47

選定最佳個人經驗敘述文章後，接著本研究採用音節指標進行斷詞，茲將總句數、總字數等兩項指標分析結果整理成表 4-13。由表 4-13 得知，一般兒童個人經驗敘述平均總句數為 19.1 個句子，203.9 個字，輕症自閉症兒童平均總句數為 18.8 個句子，184.2 個字。一般兒童的總句數和總字數，由低年級到中年級是增加的，但中年級到高年級，總句數和總字數是減少的。輕症自閉症兒童則總句數和總字數均是隨著年級的增加而成長。

表 4-13 兩組兒童個人經驗敘述之敘事長度

		低年級	中年級	高年級	Total
		M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
總句數	NOR	15.6(5.4)	22.9(23.5)	18.8(7.7)	19.1(14.4)
	ASD	12.9(5.0)	17.9(14.7)	24.8(27.5)	18.8(19.0)
總字數	NOR	155.8(96.7)	254.2(275.0)	202.0(89.0)	203.9(173.8)
	ASD	128.7(59.2)	157.3(128.3)	256.8(301.0)	184.2(201.9)

為進一步比較兩組兒童個人經驗敘述的敘事長度，因此透過二因子變異數分析進行考驗，並將摘要表整理成表 4-14。由表 4-14 可知，兩組兒童個人經驗敘述的總句數組別與年級沒有交互作用 ($F=.984$, $p>.05$)、且組別 ($F=.028$, $p>.05$) 或年級 ($F=1.794$, $p>.05$)，均未有主要效果，顯示兩組兒童的總句數相等。另一方面，兩組兒童總字數的組別與年級沒有交互作用 ($F=1.333$, $p>.05$)，且組別 ($F=.359$, $p>.05$) 或年級 ($F=1.836$, $p>.05$)，也未有主要效果，顯示兩組兒童的總字數相等。由此可知，兩組兒童個人經驗的故事長度無論是不同組別或不同年級，其述說的表現均相似。

表 4-14 兩組兒童個人經驗敘述之敘事長度二因子變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
總句數				
組別	7.818	1	7.818	.028
年級	1001.82	2	500.89	1.794
組別×年級	549.78	2	274.89	.984
誤差	24574.14	88	279.25	
總字數				
組別	12427.78	1	12427.78	.359
年級	127079.27	2	63539.63	1.836
組別×年級	92274.13	2	46137.07	1.333
誤差	3044893.54	88	34601.06	

參、兩組兒童「個人經驗敘述評定量表」之比較

「個人經驗敘述評定量表」為本研究中用以評估兒童個人經驗敘述凝聚性品質的自編工具，其評量指標包括主題維持、順序性、訊息量、背景、評價、指涉及連接詞等七個指標。計分方法則參考 McCabe 與 Bliss (2003) 的四等第計分，各指標最高分為 3 分，最低分為 0 分。由於「個人經驗敘述評定量表」的七項評量指標為次序變項，遂透過無母數統計中的魏可遜二樣本考驗中的曼－惠特尼 U 考驗

(Mann-Whitney U test) 進行分析比較。茲將兩組兒童的表現情形整理成表 4-15。

由表 4-15 可知，輕症自閉症兒童個人經驗敘述在主題維持、順序性、訊息量、背景、評價、指涉等六個敘事要素指標的表現均較一般兒童低落，僅有連接詞兩組之間並未有顯著差異。若依兩組兒童差異量大小排列，由大至小依序為訊息量、背景、指涉、評價、主題維持和順序性。

表 4-15 兩組兒童「個人經驗敘述評定量表」之表現

評量指標	一般兒童(N=47)			輕症自閉症兒童(N=47)			Z 值
	NAP 平均 等級	等級 平均	等級 總和	NAP 平均 等級	等級 平均	等級 總和	
主題維持	3.00	52.50 ^a	2467.5 ^b	2.70	42.5	1997.5	-3.322**
順序性	3.00	52.00	2444.0	2.68	43.0	2021.0	-3.134**
訊息量	2.96	59.61	2801.5	2.30	35.39	1663.5	-5.382***
背景	2.79	59.71	2806.5	2.09	35.29	1658.5	-4.885***
評價	2.96	55.65	2616.5	2.43	39.35	18449.5	-4.058**
指涉	2.55	58.13	2732.0	2.83	36.87	1733.0	-4.115**
連接詞	2.30	51.23	2408.0	2.02	43.77	2057.0	-1.424

a: 等級平均(rank mean); b: 等級總和(rank sum); * $P < .05$; ** $P < .01$; *** $P < .001$

為了解不同年級兩組兒童的表現差異情形，故將低年級、中年級和高年級兩組兒童個人經驗敘述的表現整理成表 4-16、表 4-17 及表

4-18。由表 4-16 可知，低年級輕症自閉症兒童個人經驗敘述在主題維持、順序性、訊息量、背景、評價等五個敘事要素指標的表現均較一般兒童低落，僅有指涉和連接詞兩個指標，兩組之間並未有顯著差異。若依兩組兒童差異量大小排列，由大至小依序為訊息量、背景、評價、主題維持和順序性。

表 4-16 兩組兒童低年級「個人經驗敘述評定量表」之表現

評量指標	一般兒童(N=15)			輕症自閉症兒童(N=15)			Z 值
	NAP 平均	等級	等級	NAP 平均	等級	等級	
	等級	平均	總和	等級	平均	總和	
主題維持	3.00	17.50	262.50	2.73	13.50	202.50	-2.112 ^a
順序性	3.00	17.50	262.50	2.53	13.50	202.50	-2.106 ^a
訊息量	2.87	20.13	302.0	2.13	10.87	163.00	-3.287 ^{**}
背景	2.80	20.03	300.5	1.87	10.97	164.50	-3.157 ^{**}
評價	2.87	18.77	281.50	2.07	12.23	183.50	-2.436 ^a
指涉	2.47	18.07	271.0	1.93	12.93	194.00	-1.758
連接詞	2.00	17.33	260.00	1.60	13.67	205.00	-1.209

a: 等級平均(rank mean); b: 等級總和(rank sum); * $P < .05$; ** $P < .01$; *** $P < .001$

由表 4-17 可知，中年級輕症自閉症兒童個人經驗敘述在主題維持、訊息量、背景、評價、指涉等五個敘事要素指標的表現均較一般兒童低落，僅有訊息量和連接詞兩個指標，兩組之間並未有顯著差異。若依兩組兒童差異量大小排列，由大至小依序為指涉、訊息量、背景、評價和主題維持。

表 4-17 兩組兒童中年級「個人經驗敘述評定量表」之表現

評量指標	一般兒童(N=15)			輕症自閉症兒童(N=15)			Z 值
	NAP 平均	等級	等級	NAP 平均	等級	等級	
	等級	平均	總和	等級	平均	總和	
主題維持	3.00	17.50	262.50	2.53	13.50	202.50	-2.107*
順序性	3.00	17.00	255.00	2.60	14.00	210.00	-1.792
訊息量	3.00	19.50	292.50	2.27	11.50	172.50	-3.218**
背景	2.80	18.60	279.00	2.33	12.40	186.00	-2.249*
評價	3.00	17.50	262.50	2.60	13.50	202.50	-2.107*
指涉	2.47	20.60	309.00	1.40	10.40	156.00	-3.538**
連接詞	2.40	17.20	258.00	2.07	13.80	207.00	-1.183

a: 等級平均(rank mean); b: 等級總和(rank sum); * $P < .05$; ** $P < .01$; *** $P < .001$

由表 4-18 可知，高年級輕症自閉症兒童個人經驗敘述在訊息量、背景、評價和指涉等四個敘事要素指標的表現均較一般兒童顯著低落，而主題維持、順序性和連接詞三個指標，兩組之間沒有差異。若依兩組兒童差異量大小排列，由大至小依序為評價、訊息量、背景和指涉。

表 4-18 兩組兒童高年級「個人經驗敘述評定量表」之表現

評量指標	一般兒童(N=17)			輕症自閉症兒童(N=17)			Z 值
	NAP 平均	等級	等級	NAP 平均	等級	等級	
	等級	平均	總和	等級	平均	總和	
主題維持	3.00	18.50	314.50	2.82	16.50	280.50	-1.435
順序性	3.00	18.50	314.50	2.88	16.50	280.50	-1.436
訊息量	3.00	21.00	357.00	2.47	14.00	288.00	-2.915**
背景	2.76	21.97	373.50	2.06	13.08	221.50	-2.914**
評價	3.00	20.50	348.50	2.59	14.50	246.50	-2.652**
指涉	2.71	20.59	350.00	2.12	14.41	245.00	-2.032**
連接詞	2.47	17.53	298.00	2.35	17.47	297.00	-.019

a: 等級平均(rank mean); b: 等級總和(rank sum); * $P < .05$; ** $P < .01$; *** $P < .001$

綜合比較表低、中、高年級的表現可知輕症自閉症兒童在「訊息量」、「背景」及「評價」等三個指標，皆是三個年段的表現均顯著低於一般兒童，而「主題維持」、「順序性」則是隨著年級的增加，

兩組之間的差異逐漸消失。「指涉」是中、高年級時兩組的表現才達顯著差異水準。「連接詞」的使用則是兩組無論哪一個年級均未有所差異。

肆、兩組兒童個人經驗敘述結構類型之比較

McCabe 與 Rollins (1994) 透過一系列的問題來確定個人經驗敘述的敘事結構類型，本研究參考 McCabe 與 Rollins (1994) 及 McCabe 與 Bliss (2003)，將依整體結構與內容豐富程度分為雙事件敘事、雜敘式敘事、跳躍式敘事、流水帳式敘事、無結尾敘事、典型敘事等六種敘事結構。茲將兩組兒童分佈在六種故事結構的故事數量整理成表 4-19。

由表 4-19 可知，一般兒童個人經驗敘述出現流水帳式敘事和典型敘事兩種故事結構，輕症自閉症兒童則有混淆型敘事、流水帳式敘事、無結尾敘事、典型敘事和雜敘式敘事等五種類型故事結構。兩組兒童出現最多的故事結構類型為典型敘事，最少的則為雙事件敘事、混淆型敘事和跳躍式敘事。進一步比較，可以發現一般兒童無論低、中或高年級，比例最高的敘事結構均是典型敘事；輕症自閉症兒童低年級時比例最高的是流水帳敘事，中、高年級時則是典型敘事。

表 4-19 兩組兒童個人經驗敘述之故事結構類型表現

	低年級		中年級		高年級		Total	
	NOR	ASD	NOR	ASD	NOR	ASD	NOR	ASD
雙事件	0	0	0	0	0	0	0	0
雜敘式	0	2(13%)	0	0	0	0	0	2(4%)
跳躍式	0	0	0	0	0	0	0	0
流水帳	2 ^a (13%) ^b	6(40%)	0	4(27%)	0	6(35%)	2(4%)	16(34%)
無結尾	0	3(20%)	0	2(13%)	0	1(6%)	0	6(13%)
典型	13(87%)	4(27%)	15(100%)	9(60%)	17(100%)	10(59%)	45(96%)	23(49%)
Total	15	15	15	15	17	17	47	47

a: 觀察次數； b: 百分比

本研究透過卡方同質性考驗了解兩組兒童敘事結構類型的表現是否有所差異，但當自由度等於 1 且理論次數少於 5 時，必須要進行耶茲式校正或「費學爾正確概率檢定」(林清山，2012)。為避免次數過少造成解釋上的誤差，故挑選輕症自閉症兒童觀察次數大於五次的「流水帳式敘事」、「無結尾敘事」和「典型敘事」三種故事結構類型進行 2*2 的列聯表檢定，並將分析結果整理成表 4-20。

由表 4-20 可知兩組兒童的「流水帳敘事」百分比同值性考驗有顯著差異 ($\chi^2=13.468, p < .001$)，顯示輕症自閉症兒童「流水帳敘事」的比例多於一般兒童。同樣的，兩組兒童的「無結尾敘事」百分比同值性考驗有顯著差異 ($\chi^2=6.409, p < .05$)，顯示輕症自閉症兒童「無結尾敘事」的比例亦多於一般兒童。另一方面，兩組兒童的「典型敘事」百分比同值性考驗有顯著差異 ($\chi^2=25.733, p < .001$)，顯示一般兒童較輕症自閉症兒童有較高比例的典型敘事。

表 4-20 兩組兒童個人經驗敘述結構類型之比較

結構類型	NOR	ASD	χ^2	df	列聯係數
	觀察次數(百分比)	觀察次數(百分比)			
流水帳	2(4%)	16(34%)	13.468***	1	.354***
無結尾	0	6(13%)	6.409*	1	.253*
典型	45(96%)	23(49%)	25.733***	1	.464***

NOR(N=47)；ASD(N=47)；* $P < .05$ ；*** $P < .001$

綜上所述，一般兒童和輕症自閉症兒童進行個人經驗敘述時的總句數和總字數，均沒有顯著差異，代表兩組兒童個人經驗敘述的敘事長度相當。敘事要素方面，輕症自閉症兒童在主題維持、順序性、訊息量、背景、評價、指涉等六個敘事要素指標的表現均較一般兒童低落，連接詞則沒有顯著差異。此外，不同年級間兩組兒童的個人經驗敘事要素有不同的差異情形，茲用「S」符號表示輕症自閉症兒童的表現顯著低於一般兒童，並將此差異情形摘要表整理成表 4-21。

表4-21 兩組兒童個人經驗敘述敘事要素差異情形摘要表

	主題維持	順序性	訊息量	背景	評價	指涉	連接詞
低年級	S	S	S	S	S		
中年級	S		S	S	S	S	
高年級			S	S	S	S	
全組	S	S	S	S	S	S	

由表 4-21 可知，低年級時，輕症自閉症兒童的個人經驗敘述敘事要素得分皆顯著低於一般兒童的有主題維持、順序性、訊息量、背景和評價，但中、高年級時，輕症自閉症兒童在「主題維持」和「順序性」和一般兒童逐漸表現相當，顯示其述說內容已經可以中心化和聚焦在一個主要想法。但在「訊息量」、「背景」、「評價」及「指涉」等代表連結整體故事內容的連結化能力或凝聚性能力的指標，其表現仍顯著低於一般兒童。敘事結構則是輕症自閉症兒童述說流水帳式敘事和無結尾敘事類型的故事較一般兒童多，而一般兒童則是述說典型敘事類型的故事顯著多於輕症自閉症兒童。

第三節 輕症自閉症兒童口語敘事能力之相關因素

本節主要探究輕症自閉症與一般兒童敘事能力的相關因素，將分別透過故事重述和個人經驗敘述的情緒詞彙及因果連接詞使用情形及敘事能力之重要相關因素進行探討。

壹、故事重述之情緒詞彙及因果連接詞使用情形

一、情緒狀態詞彙

過去研究指出輕症自閉症兒童是否能正確解讀故事人物的情緒及說明原因的能力與其對故事的理解及說故事的表現有相關(鄒啟蓉等, 2008)。本研究採用張正芬等(2012)所編製的數位影片故事, 內容主要以心智理論中「物品變換位置」(數學習作、故事書), 「物品變換內容」(汽水、蘿蔔湯)為設計題幹, 並引發一連串的故事主角間的互動情節, 當中亦包括主角的情緒變化。因此, 本節分析比較兩組兒童重述故事時述說情緒相關詞彙的差異情形, 只要有出現高興、難過、生氣、害怕等簡單情緒詞彙, 或是緊張、驚訝等複雜情緒均可得一分。之後將所有的得分除以該組人數, 以瞭解各組平均情緒詞彙數量為何。茲將兩組兒童述說的情緒詞彙平均得分情形整理成表 4-22。

由表 4-22 可以得知, 一般兒童故事重述時所說的情緒詞彙數量會隨著年級的成長而逐漸增加, 從低年級時平均一篇文章僅有 0.6, 到中年級的 1.73, 再到高年級的 2.41。輕症自閉症兒童則進步情形並不明顯, 低年級時平均一篇文章僅有 0.53, 到中年級的 0.53, 再到高年級的 0.71。

表 4-22 兩組兒童故事重述之情緒詞彙表現情形

	低年級		中年級		高年級		Total	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
NOR	.60	.74	1.73	1.10	2.41	1.12	1.60	1.24
ASD	.53	.92	.53	.74	.71	1.0	.60	.90

為進一步比較兩組兒童情緒詞彙使用情形是否有所差異，遂進行獨立樣本二因子變異數分析，茲將變異數摘要表製成表4-23。由表4-23發現不論是組別 ($F=24.781, p<.001$)、年級 ($F=7.860, p<.01$) 或是兩者的交互效果 ($F=5.959, p<.01$) 均達顯著水準。由於組別和與年級的交互作用達顯著水準，故須進行單純主要效果考驗，討論在何種情況下，情緒詞彙數量的變化情形，茲將結果整理成表4-24。

表 4-23 情緒詞彙二因子變異數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
組別	22.992	1	22.992	24.781 ^{***}
年級	15.720	2	7.860	8.472 ^{**}
組別×年級	11.058	2	5.529	5.959 ^{**}
誤差	81.647	88	.928	

** $P<.01$; *** $p<.001$

表 4-24 情緒詞彙單純主要效果變異數摘要表

單純主要效果內容	離均差平方和	自由度	均方	F 值	事後考驗
組別					
NOR	26.455	2	13.228	13.035 ^{***}	低年級<中、高年級
ASD	.323	2	.162	.192	n. s.
年級					
低年級	.03	1	.03	.048	n. s.
中年級	12.26	1	12.26	12.259 ^{**}	NOR>ASD
高年級	24.735	1	24.735	21.025 ^{***}	NOR>ASD

** $P<.01$; *** $p<.001$

由表 4-24 得知，當組別是一般兒童時，事後考驗結果顯現出中、高年級的情緒詞彙數量顯著多於低年級的情形，但輕症自閉症則不同年級間並未有所差異。另一方面，當兩組兒童低年級時，敘述故事主角的情緒詞彙數量並不會有所差異，但如果是中年級或高年級時，則將出現一般兒童述說情緒詞彙數量顯著多於輕症自閉症兒童的現象。

二、因果連接詞

連接詞是一篇文章是否凝聚的重要機制，它代表的是將語意和語用功能做個連結 (McCabe 與 Bliss, 2003)，Baron-Cohen (1986) 發現自閉症解釋物理事件的因果關係時，較行為事件或意圖事件表現好。本研究中的連接詞共有時間順序、因果連接詞、反義連接詞和附加連接詞等四種。本節將受試者述說的因果連接詞另行計次，只要兒童們在完整句中出現一個因果連接詞，即可在該指標得 1 分，並不考慮該連接詞的語用功能是否正確。此外，進一步依照其上下文述說的語句將解釋故事主角內在反應的因果連接詞則歸類為「有意圖」，若是解釋行為或物理現象的因果關係則歸為「非意圖」，舉例說明如下：

1. 「有意圖」

*CHI: 結果 小妤就覺得很倒霉非常倒霉[^c].

*CHI: 然後為什麼小嫻不認[^c].

2. 「非意圖」

*CHI: 還回來的時候[^c].

*CHI: 結果 下課了[^c].

茲將兩組兒童因果連接詞的平均得分情形整理如表 4-25。由表 4-25 可知，一般兒童故事重述時所說的因果連接詞數量會隨著年級的成長而逐漸增加，但輕症自閉症兒童則進步情形並不明顯，年級間起伏變化較大。本研究將因果連接詞進一步分成「非意圖」和「有意圖」兩種類型，可發現兩組兒童述說「非意圖」的比例均多於「有意圖」，不過相較之下，輕症自閉症兒童述說「有意圖」的因果連接詞平均約 0.76，較低於一般兒童 1.17。

表 4-25 兩組兒童故事重述之因果連接詞表現情形

		低年級		中年級		高年級		Total	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Total	NOR	1.80	2.57	4.20	3.90	5.47	5.71	3.89	4.51
	ASD	3.33	5.08	2.33	2.41	3.47	4.00	3.06	3.93
非意圖	NOR	1.60	2.03	2.87	3.04	4.53	5.08	3.06	3.81
	ASD	3.00	4.15	2.20	2.37	2.88	3.52	2.70	3.61
有意圖	NOR	.20	.77	1.33	1.23	.94	1.20	.83	1.17
	ASD	.33	.90	.13	.35	.59	.87	.36	.76

為了解兩組兒童因果連接詞是否有所差異，遂進行獨立樣本二因子變異數分析，並將變異數摘要表製成表 4-26。由表 4-26 可知，整體因果連接詞方面，組別與年級間沒有交互作用 ($F=1.776, p>.05$)，年級 ($F=1.723, p>.05$) 與組別均沒有主要效果 ($F=.817, p>.05$)，代表輕症自閉症兒童述說因果連接詞的數量與一般兒童相似。兩組兒童「非意圖」的組別與年級間沒有交互作用 ($F=1.404, p>.05$)，年級 ($F=1.362, p>.05$) 與組別均沒有主要效果 ($F=.160, p>.05$)，代表輕症自閉症兒童述說「非意圖」的因果連接詞的數量與一般兒童相似。

表 4-26 兩組兒童故事重述之因果連接詞二因子變異數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
Total				
組別	14.17	1	14.17	.817
年級	59.75	2	29.88	1.723
組別×年級	61.59	2	30.79	1.776
誤差	1525.94	88	17.34	
非意圖				
組別	2.17	1	2.17	.160
年級	36.89	2	18.44	1.362
組別×年級	38.02	2	19.01	1.404
誤差	1191.73	88	13.54	
有意圖				
組別	5.24	1	5.24	5.927*
年級	4.79	2	2.39	2.705
組別×年級	6.84	2	3.42	3.867*
誤差	77.86	88	.89	

* $P < .05$

相較之下，兩組兒童「有意圖」的組別有主要效果 ($F=5.927$, $p < .05$)，但組別與年級間出現交互作用 ($F=3.867$, $p < .05$)，因此須進行單純主要效果考驗，討論在何種情況下「有意圖」的因果連接詞數量的變化情形，茲將結果整理成表4-27。

表 4-27 「有意圖」因果連接詞單純主要效果變異數摘要表

單純主要效果內容	離均差平方和	自由度	均方	F 值	事後考驗
組別					
NOR	9.964	2	4.982	4.161	低年級 < 中年級
ASD	1.667	2	.833	1.456	n. s.
年級					
低年級	.13	1	.13	.189	n. s.
中年級	10.80	1	10.8	13.110**	NOR > ASD
高年級	1.059	1	1.059	.966	n. s.

** $P < .01$; *** $p < .001$

由表4-27得知，當組別是一般兒童時，事後考驗結果顯現出中年級「有意圖」的因果連接詞數量顯著多於低年級的情形，輕症自閉症則不同年級間並未有所差異。另一方面，當兩組兒童低年級或高年級時，解釋故事主角內在反應的因果連接詞並不會有所差異，但中年級時的一般兒童述說「有意圖」因果連接詞的數量會顯著多於輕症自閉症兒童。

貳、個人經驗敘述之情緒狀態詞彙及因果連接詞使用情形

「評價」對於個人經驗敘述而言是扮演關鍵角色，敘說者透過「評價」賦予一段經驗成為有意義的故事，表達出他對於該事件的感受，同時將個人故事說的精彩萬分的來吸引聽者。Peterson 與 McCabe (1983)將評價指標分為 16 種，為探討與心智理論能力的關連程度，本研究僅選取其中七種述說者需要進行臆測和推論的指標，包括：否定、意圖、假設、因果關係解釋、客觀判斷、主觀判斷、內在情緒狀態。只要述說者所說的語句有符合此七種類型的評價指標的定義，則將在該類指標上得到一分，並將各類型的評價分數加總，取得一個評價總分，茲將兩組兒童各項評價指標平均得分情形及評價總分整理成表 4-28。

由表 4-28 可知，兩組兒童在個人經驗敘述時，所述說含有「評價」語句依多寡排序，由多到少依序均為因果關係、否定、主觀判斷、內在情緒、假設、意圖和客觀判斷。其中，「內在情緒」研判標準則是語句中出現明確的情緒詞彙；「因果關係」判斷標準為句子中出現明確的因果連接詞，本研究將此二指標做為評量個人經驗敘述的情緒狀態詞彙和因果連接詞使用情形的能力指標。

表 4-28 兩組兒童評價指標之表現情形

		低年級	中年級	高年級	Total
		M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
否定	NOR	1.13(1.46)	1.67(1.23)	2.12(1.67)	1.66(1.32)
	ASD	.67(.90)	.80(.94)	1.59(1.66)	1.04(1.28)
意圖	NOR	.20(.41)	.13(.35)	.24(.56)	.19(.45)
	ASD	.13(.35)	.07(.26)	.24(.44)	.15(.36)
假設	NOR	.33(.62)	.40(.63)	.24(.56)	.32(.59)
	ASD	.13(.35)	.07(.26)	.53(.87)	.26(.61)
因果關係	NOR	1.60(2.35)	3.07(3.33)	2.18(1.51)	2.28(2.49)
	ASD	1.00(1.20)	1.13(1.30)	1.29(1.79)	1.15(1.44)
客觀判斷	NOR	.27(.59)	.20(.56)	.06(.24)	.17(.48)
	ASD	0	0	.06(.24)	.02(.15)
主觀判斷	NOR	1.0(1.31)	.80(.77)	.76(1.20)	.85(1.10)
	ASD	.40(.63)	.60(.83)	.82(.88)	.62(.80)
內在情緒	NOR	.53(.74)	.93(1.16)	.94(.90)	.81(.95)
	ASD	.20(.41)	.53(.92)	.29(.47)	.34(.64)
評價總分	NOR	5.07(3.33)	7.20(5.28)	6.53(2.30)	6.28(3.80)***
	ASD	2.53(1.77)	3.20(1.78)	4.82(4.00)	3.57(2.91)

* $P < .05$; ** $P < .01$; *** $p < .001$

透過二因子變異數分析比較兩組兒童「因果關係」、「內在情緒」及「評價總分」的表現，並將二因子變異數摘要表整理成表 4-29。由表 4-29 可知兩組兒童「因果關係」的組別與年級間沒有交互作用 ($F = .902, p > .05$)，年級沒有主要效果 ($F = 1.163, p > .05$)，僅有組別 ($F = 7.334, p < .05$) 有主要效果，代表輕症自閉症兒童述說個人經驗時，使用含有因果連接語句的數量顯著少於一般兒童。透過獨立樣本 t 考驗，發現兩組兒童低年級 ($t = -.880, p > .05$) 和高年級時 ($t = -1.551, p > .05$) 並沒有差異，只有中年級時，兩組兒童使用「因果連接詞」的數量則有顯著差異 ($t = -2.069, p < .05$)。

兩組兒童「內在情緒」的組別與年級間沒有交互作用 ($F = .341, p > .05$)，年級沒有主要效果 ($F = 1.626, p > .05$)，僅有組別 ($F = 7.619, p < .05$) 有主要效果，代表輕症自閉症兒童述說個人經驗時，述說情

緒詞彙的數量顯著少於一般兒童。透過獨立樣本t考驗，發現兩組兒童無論低年級 ($t=-1.517, p>.05$)、中年級 ($t=-1.047, p>.05$) 時，描述個人情緒的相關詞彙並沒有顯著差異，但高年級輕症自閉症兒童描述個人情緒的數量皆顯著少於一般兒童 ($t=-2.630, p<.05$)。

兩組兒童「評價總分」的組別與年級間沒有交互作用 ($F=.961, p>.05$)，年級沒有主要效果 ($F=2.685, p>.05$)，僅有組別 ($F=15.956, p<.05$) 有主要效果，代表輕症自閉症兒童述說個人經驗時，評價總分顯著低於一般兒童。透過獨立樣本t考驗，發現兩組兒童除高年級時輕症自閉症兒童評價總分和一般兒童表現相當外 ($t=-1.524, p>.05$)，低年級 ($t=-2.605, p<.05$) 和中年級 ($t=-2.807, p<.05$) 時，輕症自閉症兒童的評價總分均顯著低於一般兒童。

表 4-29 兩組兒童個人經驗敘述評價指標之二因子變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
因果關係				
組別	30.358	1	30.358	7.334**
年級	9.627	2	4.814	1.163
組別×年級	7.468	2	3.734	.902
誤差	364.267	88	4.139	
內在情緒				
組別	4.958	1	4.958	7.619**
年級	2.116	2	1.058	1.626
組別×年級	.443	2	.222	.341
誤差	57.271	88	.651	
評價總分				
組別	176.639	1	176.639	15.956***
年級	59.438	2	29.719	2.685
組別×年級	21.284	2	10.642	.961
誤差	974.173	8	11.070	

** $P<.01$ ，*** $P<.001$

參、輕症自閉症兒童口語敘事能力之重要相關因素

本研究控制研究參與者的語文智商後，並利用會話理解測驗評量參與研究個案的高階心智理論能力，並利用測驗當中的非字面意義總分做為評量心智理論能力的指標，探討其和輕症自閉症兒童敘事能力的相關情形。以下茲將兩組兒童會話理解測驗中的明喻、言外之意和反諷及非字面意義總分等表現情形整理成表 4-30。由表 4-30 可知，無論一般兒童或輕症自閉症兒童的明喻、言外之意、反諷及非字面意義總分均隨著年級的成長而增加，呈現一個發展趨勢。透過獨立性 t 考驗的比較，結果顯示兩組兒童無論明喻 ($t=-1.387, p>.05$)、言外之意 ($t=-1.873, p>.05$)、反諷 ($t=-1.253, p>.05$) 及非字面意義總分 ($t=-1.643, p>.05$) 均沒有差異。進一步分析比較兩組兒童不同年級的表現，結果發現兩組兒童低年級的言外之意 ($t=-2.281^*, p<.05$) 及非字面意義總分有顯著差異 ($t=-2.303^*, p<.05$)；高年級的言外之意 ($t=-2.236^*, p<.05$) 有顯著差異。

表 4-30 兩組兒童會話理解測驗之表現情形

		低年級	中年級	高年級	Total	t
		M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
明喻	NOR	5.00(2.04)	6.67(2.16)	7.64(1.17)	6.49(2.09)	-1.387
	ASD	3.80(2.18)	6.33(1.63)	7.24(1.82)	5.85(2.36)	
言外 之意	NOR	4.47* (1.81)	6.27(2.02)	7.88* (1.27)	6.28(2.19)	-1.873
	ASD	2.80(2.18)	6.33(2.06)	6.71(1.76)	5.34(2.63)	
反諷	NOR	4.40(1.96)	5.40(2.07)	6.76(.97)	5.57(1.94)	-1.253
	ASD	3.13(1.41)	5.40(1.96)	6.41(1.70)	5.04(2.17)	
非字面	NOR	13.87* (5.08)	18.33(5.78)	22.29(2.78)	18.34(5.75)	-1.643
	ASD	9.73(4.74)	18.07(5.18)	20.35(4.82)	16.23(6.65)	

* $p<.05$

為進一步探討輕症自閉症兒童口語敘事能力相關因素，故分別選取故事重述及個人經驗敘述的相關指標。敘事長度方面，分別選取故

事重述總字數及個人經驗敘述總字數兩項指標；敘事內容方面，「故事總分」代表故事重述時所述說的敘事要素多寡，分數越高則代表故事內容越完整，對於聽者而言越能輕易理解；「故事情緒」代表的是描述故事主角的情緒詞彙數量；「故事因果」代表故事當中所使用的因果連接詞數量。個人經驗敘述方面，「評價總分」代表的是個人經驗敘述七種評價分數的總分。此外，茲將生理年齡、語文理解智力商數 (VCI)、全量表智力商數 (FIQ)、非字面意義分數等四個變項與故事內容和故事長度指標進行相關分析，茲將結果整理成表 4-31。

表 4-31 輕症自閉症兒童口語敘事能力之相關因素

	非字面	生理年齡	VCI	FIQ	重述 字數	經驗 字數	故事 總分	故事 情緒	故事 因果
非字面	.								
生理年齡	.690***								
VCI	.192	.261							
FIQ	.383**	.011	.587**						
重述字數	.356*	.222	.219	.044					
經驗字數	.183	.244	.021	-.095	.487**				
故事總分	.522***	.413**	.286	.155	.687***	.263			
故事情緒	.346*	.188	.287	.320*	.373**	.007	.573***		
故事因果	-.067	-.014	-.239	-.162	.266	.349*	-.069	-.171	
評價總分	.336*	.335*	.062	-.026	.536***	.886***	.351*	.132	.337*

* $P < .05$; ** $P < .015$; *** $P < .001$,

由表 4-31 可以發現影響輕症自閉症兒童口語敘事能力之重要因素的相關情形如下：

1. 認知能力和口語敘事的相關情形：心智理論能力和故事重述的總字數、故事總分、故事情緒及評價總分有顯著相關；語文理解智商則和口語敘事能力相關指標均無相關；全量表智商則和故事情緒有顯著相關。

2. 生理年齡和口語敘事的相關情形：生理年齡和故事內容指標的故事總分及評價總分有顯著相關，但和故事長度指標沒有顯著相關。

3. 故事長度和故事內容相關情形：故事重述總字數和故事總分及情緒詞彙有顯著相關，但和故事因果沒有相關；個人經驗敘述總字數則和評價總分有顯著相關，因此無論故事重述或個人經驗敘述均顯示故事長度和故事內容是有明顯相關情形。

4. 兩種文類的相關情形：故事重述的總字數和個人經驗敘述總字數相關達.487，顯示兩種文類的故事長度有中度相關。此外，故事重述的故事總分及情緒詞彙分別和個人經驗敘述的評價總分有顯著相關；個人經驗敘述總字數及評價總分則和故事重述時的因果連接詞有顯著相關，但和情緒詞彙沒有顯著相關。

第五章 綜合討論

本研究首先控制性別和語文理解智商等變項，配對了低、中、高年級三個年段的輕症自閉症與一般兒童，合計邀請了 94 位個案參與研究，並收集了 773 則故事進行分析。本章將就本研究結果，分別從輕症自閉症兒童與一般兒童敘事長度之比較、輕症自閉症兒童與一般兒童敘事要素之比較、輕症自閉症兒童與一般兒童敘事結構之比較及輕症自閉症兒童口語敘事能力相關因素等四方面進行探討。

第一節 一般兒童與輕症自閉症兒童敘事長度之比較

本節將分別從兩組兒童故事重述敘事長度及個人經驗敘述敘事長度的研究結果進行討論和比較。

壹、兩組兒童故事重述之敘事長度

本研究透過張正芬等（2012）所編纂的教材中的數位影片誘發研究個案進行故事重述，分析兩組兒童所述說的語料，並進行分析和比較。研究結果發現兩組兒童的總句數和總字數隨著年齡的增加而成長，二因子變異數分析顯示兩組兒童並沒有顯著差異，此外，透過獨立 t 考驗比較，顯示兩組兒童各年級間亦沒有顯著差異，代表兩組兒童敘事長度相似。近年來，不同年齡階段的輕症自閉症兒童故事重述相關研究均顯示其敘事長度與一般兒童表現相當，包括：學齡前兒童（鄒啟蓉、張顯達，2007）、低年級兒童（陳冠杏、張正芬，2005；曹峰銘等，2012）、中年級兒童（許舜杰，2009；陳質采，2009），年齡組距較大的兒童或青少年（Diehl et al., 2006；Losh & Capps, 2003；Young et al., 2005）等，本研究無論是整組或各年級間的比較結果皆與前述研究結果一致。

除了不同年齡階段的比較外，誘發語料的方式也不盡相同，過去誘發輕症自閉症兒童故事重述時，大都採用無字繪本搭配邊看邊述說（鄒啟蓉、張顯達，2007；陳質采，2009；Colle et al., 2008；Losh & Capps, 2003）、無字繪本搭看完後重述（Diehl et al., 2006；Young et al., 2005）、連環圖卡搭配邊看邊述說（陳冠杏、張正芬，2005；曹峰銘等，2012）及影片看完後重述（許舜杰，2009）等四種方式進行語料的收集。為避免過去研究採取邊看邊述說，導致輕症自閉症兒童可能有較多的視覺支持，與一般真實生活中事件不可逆和不可重複的規則有所不同，故本研究改採真人影片搭配看完後重述的方式蒐集語料。不過，研究發現兩組兒童的敘事長度表現相當，顯示輕症自閉症兒童故事重述時，只要有視覺線索的支持，其敘事長度並不因誘發材料或方式而受到影響。

貳、兩組兒童個人經驗敘述之敘事長度

本研究透過旅遊、吵架、受傷、打針及被嚇到等五個主題誘發研究對象述說個人生活經驗敘述，並選取當中故事長度最長的三則故事進行初步分析。結果發現，一般兒童最多人述說和述說最長的三則個人經驗話題是受傷、旅遊、吵架，輕症自閉症兒童則是旅遊、受傷和吵架。顯示兩組兒童對於感興趣和有意願談論的話題相似，這與 Peterson 與 McCabe（1983）的研究結果發現相似，未來進行個人經驗敘述的相關研究時，可優先選擇此三個主題做為誘發的話題。

其次，挑選評價次數最多的一則故事做為兩組兒童個人經驗敘述最具代表性的一則故事，進行後續分析和比較。研究發現兩組兒童的總句數和總字數並沒有顯著差異。此外，透過獨立 t 考驗比較，顯示兩組兒童各年級間亦沒有顯著差異，代表各年級兩組兒童的個人經驗敘述敘事長度相似。近年來，部份研究發現輕症自閉症兒童個人經驗敘述的敘事長度較一般兒童短（Losh & Capps, 2006），但部份研究

則是發現兩者之間並沒有差異(陳質采, 2009; 鄒啟蓉等, 2009; Losh & Capps, 2003)。本研究結果與陳質采(2009)、鄒啟蓉等(2009)、Losh及Capps(2003)的研究發現相似, 而與Losh及Capps(2006)研究結果不一致。

陳質采(2009)及Losh及Capps(2003)皆讓兒童談論最喜歡的家人、朋友、寵物、活動及最難過的事情, 語料收集的過程之中, 研究人員可以針對兒童述說的內容, 透過提問的方式進行澄清和提示, 因此其研究結果並無法確認輕症自閉症兒童所述說的內容是否為個人真正的敘事能力。Losh及Capps(2006)直接以情緒詞彙為主題, 誘發受試者相關的個人經驗, 但因誘發的主題是以輕症自閉症兒童不擅長的情緒詞彙經驗, 可能因此導致敘事長度較一般兒童短。相較之下, 本研究與鄒啟蓉等(2009)均採用較能引起輕症自閉症兒童共鳴的主題進行誘發, 藉由研究者先分享個人經驗的方式進行誘發, 使研究對象較有意願分享自己的個人經驗。而且, 過程之中僅透過點頭或使用「然後呢」、「後來呢」等中性提示語, 並不會影響到研究對象敘事內容的產出。

綜上所述, 雖然輕症自閉症兒童故事重述及個人經驗敘述的敘事長度與一般兒童表現相當, 但語料收集過程中發現, 輕症自閉症兒童組內口語敘事表現的差異極大, 有過度詳細的描述事件細節, 也有過度簡述的情形。考量以往研究皆發現此乃部份輕症自閉症兒童的口語敘事風格(Colle et al., 2008), 因此本研究均保留兩組兒童的極端值個案。不過如此一來, 本研究的分析結果出現標準差過大的情形, 將是本研究結果解釋時須留意之處。另一方面, 由於無法取得部份家長同意, 故本研究無法結合錄影和錄音方式收集語料, 但過程之中, 研究者發現部分輕症自閉症兒童述說理應引發強烈情緒的個人經驗時, 如: 與手足的吵架、住院開刀、被同學欺負或被父母處罰, 即便內容相當詳細, 但面部表情、肢體動作、音調等副語言卻相較一般兒

童平淡，如下列 ASD404 述說和同學衝突及被口語譏笑時的故事時，句 14 時雖有對研究者做出他當時生氣的表情，但與一般小朋友的生氣表情和肢體動作相較之下，真的很不明顯。句 15 自己也陳述這是「快要兇起來」的表情。句 20、句 21 又表示自己生氣起來會很恐怖，所以句 22 表示自己很少生氣，理由是句 24、句 25 所說會透過動手打人的策略來表達生氣。這樣述說的內容顯示 ASD404 表達情緒的方式，除了強度最小的不生氣或最強的打人以外，似乎忽略了可利用臉部表情或其他策略來讓對方知道自己生氣了。這或許也反應出 ASD404 對於透過表情表達情緒有所困難，學者們認為輕症自閉症兒童雖具備述說複雜語句的能力，但非口語行為的社會性使用困難，將降低他們的溝通效能，也使得教導他們功能性溝通能力一直被列為優先考量的能力 (Prizant & Wetherby, 2005)。由於本研究目的並未比較輕症自閉症兒童述說個人經驗時的副語言與一般兒童的差異情形，未來研究或許可以進一步加以探討。

- 1.*TEA: 那你可以講有一次你跟同學吵架的經驗嗎[^c].
- 2.*CHI: 嗯還是不要好了[^c].
- 3.*CHI: 因為呢我不想再提那些事了[^c].
- 4.*CHI: 要不然等到我哪一天受不了了[^c].
- 5.*CHI: 我可能會發瘋[^c].
- 6.*TEA: 嗯可以說說看嗎[^c].
- 7.*TEA: 老師可以聽聽看嗎[^c].
- 8.*CHI: 好啦告訴你[^c].
- 9.*CHI: 前天我因為那個同學不遵守規則[^c].
- 10.*CHI: 還對我不禮貌[^c].
- 11.*CHI: 還罵我呆瓜咧[^c].
- 12.*CHI: 然後他還講[^c].

- 13.*CHI: 哼告什麼狀[^c].
- 14.*CHI: 然後呢我就這樣子[^c].
- 15.*CHI: 快要兇起來了[^c].
- 16.*CHI: 然後有一天我在看跟同學講話的時候[^c].
- 17.*CHI: 突然講到戰爭[^c].
- 18.*CHI: 然後那個同學就突然說自己去跟外星人打啦[^c].
- 19.*CHI: 這樣子很不禮貌這樣子[^c].
- 20.*CHI: 如果要比兇的話我真的很兇[^c].
- 21.*CHI: 一兇一小點兇起來就已經很恐怖了[^c].
- 22.*CHI: 所以我現在很少生氣[^c].
- 23.*TEA: 那後來呢[^c].
- 24.*CHI: 後來呢我也沒有動手啊[^c].
- 25.*CHI: 因為呢我一但動手起來[^c].
- 26.*CHI: 也是一發不可收拾[^c].
- 27.*CHI: 所以呢我就沒有再去提了[^c].

第二節 一般兒童與輕症自閉症兒童敘事要素之比較

本節將分別從兩組兒童故事重述敘事要素及個人經驗敘述敘事要素的研究結果進行討論和比較。

壹、兩組兒童故事重述之敘事要素比較

Brainerd 與 Reyna (1998) 認為兒童述說故事的層次會從一字不漏的述說故事情節，到使用故事要點或必要事件來述說故事（引自 Diehl et al., 2006）。本研究採用了 Stein 和 Gleen (1979) 的故事背景、引發事件、內在反應、嘗試、結果和回應等六個敘事要素分析兩組兒童故事內容的品質。研究結果顯示輕症自閉症兒童故事重述時，無論是兩組之間或不同年級間的比較，輕症自閉症兒童的故事總分均較一般兒童低落，代表輕症自閉症兒童故事重述的故事內容品質較一般兒童不佳。

另一方面，輕症自閉症顯著低於一般兒童的有「背景」、「引發事件」、「內在反應」、「嘗試」、「結果」等五個要素，「回應」則沒有顯著差異，研究結果和許舜杰(2009)研究發現相似，但和 Young 等(2005)不一致，Young 等(2005)研究指出輕症自閉症和一般兒童兩組之間的七項敘事結構要素皆沒有顯著差異。三篇研究結果不一致的原因是本研究和許舜杰(2009)均採用影片及看過後立即述說的方式，但 Young 等(2005)採用的是故事繪本，且可邊看邊說的方式進行。Young 等(2005)也指出該研究中，輕症自閉症兒童的表現均較一般兒童差，但未達顯著差異的原因是樣本人數較少，以及年齡組距過大所致。

一則好的故事被認為可能需要包含 5 至 6 個故事結構要素，而這些要素除了囊括了故事前、中、後的發展經過，同時也考慮主角的外在特質和內在感受（王瓊珠，2004）。研究發現低年級描述有明顯外在線索的敘事要素，如背景、引發事件和結果表現較差，但中年級和

高年級時，這些外在線索明確的敘事要素，兩組兒童的表現已無顯著差異，反倒是和內在想法有關的嘗試及內在反應等要素，輕症自閉症兒童的表現較一般兒童低落。

本研究透過影片方式呈現故事內容，「背景」、「引發事件」和「結果」等三個敘事要素，都是影片內容較顯而易見的部分，例如：影片一開始有特別介紹本次影片的主角姓名，而引發事件和結果也是劇情張力較大的情節。此三個要素合計最高分為 18 分，低年級一般兒童平均得分 15 分，代表其正確述說了其中 80% 的故事內容，但輕症自閉症兒童平均得分約 11 分，僅正確描述了其中 60% 的內容，兩者相較之下，低年級輕症自閉症兒童較少述說這些線索明確的敘事要素。

中年級時，輕症自閉症兒童「背景」、「引發事件」、「結果」此三個要素平均得分由 11 分進步到 13.5 分，而一般兒童平均得分僅增加到 15.8 分，兩者之間的表現差異不大，反應出輕症自閉症兒童中年級時對於故事線索明確之處，已經有所留意並能加以述說。黃秀文、沈添鈺（2003）研究發現普通兒童敘事的內容和結構會隨著年齡的增加而進步，尤其以二到四年級間的進步最多。同樣地，黃佳蓉（2001）指出一般兒童 7 到 13 歲之間，兒童的敘事長度不會明顯增加，但 10 歲以後的敘事結構將趨近完整。研究結果顯示中年級輕症自閉症述說有關主角「嘗試」、「內在反應」要素的數量顯著少於同年級的一般兒童。中年級一般兒童雖然描述外顯故事情節的進步幅度不多，但描述主角內在感受的「嘗試」和「內在反應」兩個指標卻有明顯進步，兩個指標總分 12 分，從低年級的 4.73 分進步到 6.33 分，代表正確述說了其中 53% 的故事情節，但輕症自閉症兒童，從低年級的 3.40 分進步到 4.20 分，顯示其僅正確述說了其中 35% 的故事情節。

Bruner 等（1990）認為故事內容的述說不只是描述動作和表面訊息，當兒童可以推論主角的想法和感覺，將有助於解釋和組織整個故事的事件，也將使得故事變得更加豐富（引自 Guajardo & Watson,

2002)。中年級的一般兒童提升了述說主角內在感受的能力，因此其故事結構愈形完整，而輕症自閉症兒童則是逐漸可以將一個故事的前、中、後過程中的外在線索描述更加清楚，但推論主角的想法和感覺的描述則進步幅度不大。兩組兒童高年級時，述說主角的「內在反應」的次數均有增加，不過研究結果顯示輕症自閉症述說有關主角「內在反應」的次數仍顯著少於一般兒童。相較於兩組中年級時描述「結果」沒有差異，由於本研究用來誘發語料的「汽水」和「蘿蔔湯」兩個故事，其實都包含兩個故事情節，也就是有兩次的「結果」，一般兒童約67%的比例可以說出第二個故事情節的「結果」，但輕症自閉症兒童僅有47%。此外，尚有10%的輕症自閉症兒童是沒有述說任何的「結果」，因此高年級輕症自閉症述說故事「結果」的數量顯著少於一般兒童。

綜上所述，本研究結果發現輕症自閉症兒童述說內在反應的能力較一般兒童低落，但低年級時，兩組兒童在該指標是沒有差異，主要是因為一般兒童八至十歲時，故事內容和結構的述說能力提升幅度多於輕症自閉症兒童，所以中高年級以後，輕症自閉症兒童述說內在反應的次數顯著少於一般兒童。

貳、兩組兒童個人經驗敘述之敘事要素比較

研究結果發現輕症自閉症兒童的主題維持、順序性、訊息量、背景、評價、指涉等六個敘事要素指標的表現均較一般兒童低落，僅有連接詞兩組之間並未有顯著差異，與鄒啟蓉等（2009）的研究發現相似。本研究發現低年級時，輕症自閉症兒童皆顯著低於一般兒童的主題維持和順序性，到中、高年級時，兩組兒童的「主題維持」和「順序性」表現已逐漸相當，顯示其述說內容已經可以中心化和聚焦在一個主要想法。另一方面，無論低、中、高年級時，輕症自閉症兒童的訊息量、背景和評價等三種敘事要素得分均顯著低於一般兒童，代表連結整體故事內容的連結化或凝聚性能力仍顯著低於一般兒童

過去的研究大都指出輕症自閉症兒童的個人經驗敘述缺乏評價用語或缺乏故事高潮點，內容較為平淡，聽者常不清楚或需推論其述說的真正目的為何（Losh & Capps, 2003; Goldman, 2008）。本研究為挑選自閉症兒童最佳故事，故特別挑選所收集的個人經驗敘述語料中，評價用語最多的一篇故事做為代表，但研究結果發現輕症自閉症兒童的評價總分仍顯著低於一般兒童，顯示輕症自閉症兒童所述說的個人經驗中，評價用語的使用為其主要的困難。另一方面，兩組兒童在個人經驗敘述時，所述說含有「評價」用語的次數依多寡排序，由多到少依序均為因果關係、否定、主觀判斷、內在情緒、假設、意圖和客觀判斷，顯示輕症自閉症兒童述說個人經驗時，表達自己的情緒並非最少的評價用語，反而是述說更抽象或站在他人立場觀點的假設、意圖及客觀判斷等評價用語是更為少見。不過本研究的研究對象僅至小學六年級，或許青少年時期所述說的個人經驗，評價用語的使用有不同的型態，將有待於未來的研究加以探討。

綜上所述，可以發現輕症自閉症兒童故事重述和個人經驗敘述的敘事要素表現均較一般兒童顯著低落，但各年級的差異情形則較為不同。故事重述時，輕症自閉症兒童低年級顯著低於一般兒童的敘事要素為外在線索明顯的敘事要素，如：背景、引發事件和結果。隨著年齡的增加，這些外在線索明顯的敘事要素表現逐漸與一般兒童相當，中、高年級後逐漸轉變成述說內在反應的差異。個人經驗敘述方面，輕症自閉症兒童隨著年齡的增加，述說內容會更加聚焦和中心化，所以主題維持、順序性等要素，會隨著年齡的增加而表現相當。但訊息量、背景及評價等影響整體故事內容的連結化能力或凝聚性能力的敘事要素仍顯著低於一般兒童。

若統整兩種文類的敘事要素，我們將可發現輕症自閉症兒童並非所有的敘事要素使用均較一般兒童低落，約可分為四種情形，1. 部份敘事要素的使用，無論哪一個年齡層輕症自閉症兒童與一般兒童表現

均相當的，如故事重述的回應和個人經驗敘述的連接詞；2. 部份敘事要素雖然低年級時輕症自閉症兒童表現較一般兒童低落，但隨著年齡的增加，兩組兒童的述說能力逐漸相當，如故事重述的背景、引發事件、結果等要素和個人經驗敘述的主題維持、順序性等要素；3. 部份敘事要素隨著年齡的增加，一般兒童變得更加成熟，但輕症自閉症兒童的發展卻依然停滯，所以產生了差異情形，如故事重述的內在反應和個人經驗敘述的指涉；4. 有些敘事要素是輕症自閉症兒童無論哪一個年齡階段，其表現均較一般兒童低落的，如個人經驗敘述的訊息量、背景及評價。

陳欣希等（2011）認為故事重述對於一般兒童而言，較個人經驗敘述來得容易。本研究發現輕症自閉症兒童故事重述時與一般兒童的差異情形較少，而個人經驗敘述則差異情形較大，這也顯示個人經驗敘述較故事重述對於輕症自閉症兒童而言，是更為困難的敘事文類。除此之外，本研究原先目標是透過魏氏兒童智力量表控制了語文理解智商，然後進行兩組兒童口語敘事能力的比較。配對結果顯示兩組兒童的語文理解、知覺組織與工作記憶智商均沒有顯著差異。不過，輕症自閉症兒童無論低、中、高年級或整組的處理速度智商均低於一般兒童。吳沛璇與張正芬（2012）研究發現輕症自閉症兒童的語文理解是內在優勢能力，而處理速度則是其內在弱勢能力，本研究之輕症自閉症兒童認知組型表現與其研究結果相似。由於處理速度代表是如何保存資源及如何在有限的工作記憶中做更有效能的運用，而本研究故事重述時透過真人影片方式進行語料的誘發，輕症自閉症兒童有可能因為處理速度智商較為低落，導致其擷取影片內容耗費大量精神，而影響其看後重述的敘事表現。同樣的，Losh 及 Capps（2003）發現輕症自閉症兒童述說個人經驗時，過程之中需要對方加以提醒和澄清的次數多於一般兒童。輕症自閉症兒童可能受到處理速度智商的低落，造成其述說個人經驗時，提取和重組經驗的過程中，出現訊息整合的

程序錯誤(bug)，導致其敘事要素的遺漏或忽略。

第三節 一般兒童與輕症自閉症兒童敘事結構之比較

本節將分別從兩組兒童故事重述敘事長度及個人經驗敘述敘事結構的研究結果進行討論和比較。

壹、兩組兒童故事重述之故事結構比較

故事就是有邏輯的排序出所陳述的內容，描述的越詳細，越不需要聽者推論的故事，就是越完整的故事 (Hughes et al., 1997)。本研究結果顯示輕症自閉症兒童重述故事時，出現「描述式序列」類型的故事較一般兒童多；一般兒童則較輕症自閉症兒童出現較多的「完整情節」類型的故事。描述式序列意指整篇敘事內容僅是描述些許故事內容，或出現故事主題無太大相關的內容。如下列是 ASD104 述說汽水故事的內容，除了句 4、句 5 和句 7 是影片中的台詞外，其餘的故事情節均非影片中的內容，所以僅描述了「引發事件」的敘事要素，其餘可能都是 ASD104 本身的經驗或想像的情節。

- 1.*CHI: 我要你攻擊我[^c].
- 2.*CHI: 我要跟你玩了[^c].
- 3.*CHI: 喂那是我[^c].
- 4.*CHI: 我我要打敗你了[^c].
- 5.*CHI: 我我先去上廁所一下[^c].
- 6.*CHI: 然後再回來[^c].
- 7.*CHI: 然後然後說他臭屁[^c].
- 8.*CHI: 影片結束

一般人所界定的好故事通常對於故事主角的目標行動的前後對照關係有清楚的描述 (Stein & Albro, 1997)，因此重述故事必須先了解故事，然後記憶故事，最後用聽者可理解方式重述。完整式情節至少包括背景、引發事件、內在反應、嘗試和結果等五個敘事要素，所以聽者對於整個故事脈絡會有清楚完整的理解，而不需自己推論部份故事情節。輕症自閉症兒童完整情節類型的故事比例除了比一般兒童少以外，並沒有隨著年齡的增加而有明顯提升的趨勢，甚至高年級輕症自閉症兒童的通過比例僅相當於低年級一般兒童的表現。相較於背景、引發事件和結果等三個故事要素都是影片較為明顯的內容，輕症自閉症兒童可以透過「記憶」來述說，「內在反應」敘事要素則需要觀察事件的前後情節和因果關係，再加以推論主角內在情緒或認知狀態。由於輕症自閉症兒童述說內在反應要素的表現較一般兒童低落，因此他們的完整情節的敘事結構的比例也就不高了。

輕症自閉症兒童述說故事時，除因心智理論能力不佳而無法推論故事主角的內在反應外，也有可能是因為他們弱核心統整能力特質 (weak central coherence) 導致無法將所陳述的故事前後情節關係統整好，反而偏好述說畫面中一些比較細節的地方。例如：下列是 ASD506 所述說的故事，從句 10 到句 29，ASD506 都在述說「嘗試」和「內在反應」，但最後卻缺乏了故事的「結果」。聽者必須自己去推論的小好的姐姐是否喝了汽水，而這將對聽者理解整個故事造成困擾，所以該段故事情節被研判為不完整情節。

- 1.*CHI: 有一天啊小好和他的媽媽兩個人[^c].
- 2.*CHI: 不小好和他媽媽[^c].
- 3.*CHI: 小好和他的姐姐[^c].
- 4.*CHI: 小好和他的媽媽[^c].
- 5.*CHI: 不小好和他的姊姊萱萱兩人在玩[^c].
- 6.*CHI: 小好就跟他說[^c].

- 7.*CHI: 結果小妤就發現兩人在玩 wii[^c].
- 8.*CHI: 姊姊就贏了嘛[^c].
- 9.*CHI: 然後他就說耶我贏了[^c].
- 10.*CHI: 小妤就說嘿為什麼每次都你贏[^c].
- 11.*CHI: 可恨我一定要打敗你[^c].
- 12.*CHI: 哼那又怎麼樣哼[^c].
- 13.*CHI: 然後小妤然後萱萱就喝了水[^c].
- 14.*CHI: 就說我要先去上廁所[^c].
- 15.*CHI: 你就繼續看吧[^c].
- 16.*CHI: 然後小妤覺得很過份[^c].
- 17.*CHI: 很想教訓他姊姊[^c].
- 18.*CHI: 故意對他姊姊做惡作劇[^c].
- 19.*CHI: 結果呢就是故意把那個前面的飲料倒掉[^c].
- 20.*CHI: 最後就裝[^c].
- 21.*CHI: 就把那個汽水倒掉然後變成鹽水[^c].
- 22.*CHI: 故意這樣惡作給他[^c].
- 23.*CHI: 然後他姊姊就說[^c].
- 24.*CHI: 姊姊就在玩[^c].
- 25.*CHI: 然後比嘛[^c].
- 26.*CHI: 結果那個什麼小妤就說姊姊汽水快要[^c].
- 27.*CHI: 還勸你還是快喝完[^c].
- 28.*CHI: 結果姊姊就不知道誰[^c].
- 29.*CHI: 是小妤故意裝的[^c].
- 30.*CHI: 結果他就啊這是誰裝的啊[^c].

貳、兩組兒童個人經驗敘述之故事結構比較

國內外研究指出六歲以上的一般兒童或成人述說的故事結構類型大都是典型敘事（許明莉，2006；Peterson & McCabe, 1983）。本研究發現輕症自閉症兒童低年級時，比例最高的敘事結構類型是流水帳式敘事，中年級以後典型敘事的比例才從低年級時 27% 大幅提升到 60%，相較一般兒童低年級時已經有 87% 比例是典型敘事，輕症自閉症兒童個人經驗敘述的敘事結構有較為遲緩現象。

研究結果顯示輕症自閉症兒童有較多比例的流水帳敘事及無結尾敘事，一般兒童則是述說較多比例的典型敘事。流水帳敘事主要特色是依照時間流的順序陳述一序列的過去事件，且故事內容較為單調無趣或缺乏引人入勝的張力。故事要有高潮點，建立在述說者對情緒的敏感及想要與他人分享訊息的想法之上（Goldman, 2008），輕症自閉症兒童的流水帳式敘事比例較高，可能是因為他們不知道為何要說自己的故事給他人聽，也說明社會溝通缺陷是其口語敘事困難的主因。如下面 ASD406 述說他的受傷故事，整則故事大都按照時間流的順序述說，並透過「然後」進行故事內容的連接，雖然句 5 出現了一個故事高潮點，但整段文章中並未有評價用語來強化或說明該事件的重要性或描述當下的情緒，故整體敘事結構被判定為「流水帳式敘事」。

- 1.*CHI: 然後我騎腳踏車的時候[^c].
- 2.*CHI: 前面有一台車[^c].
- 3.*CHI: 然後沒辦法我就一直跟著那那台車[^c].
- 4.*CHI: 然後有一台機車突然慢下來[^c].
- 5.*CHI: 然後我就突然撞到[^c].
- 6.*CHI: 然後跑太快了[^c].
- 7.*CHI: 就被一台機車撞到[^c].
- 8.*CHI: 就跌下來[^c].
- 9.*CHI: 這邊這邊就擦破皮了[^c].

10.*CHI:就流血了[^c].

無結尾敘事包含故事所有必要的訊息，具邏輯關係、因果關係及順序性，但以故事高潮點做為結束，而遺漏後續發生處理行為或問題衝突解決的結果。本研究發現低、中年級的輕症自閉症兒童皆約有20%的比例是無結尾敘事類型，直到高年級才逐漸降低為6%。通常無結尾敘事類型的故事，省略了部分故事內容的說明，導致「訊息量」不夠充足，所以會給聽者意猶未盡或訊息不完整的感覺。如下例是ASD204述說他打針的故事，可以發現從句2和句4，他透過「不敢」的評價用語述說他對打針的感覺，句5則是描述內心衝突的高峰事件，而句6述說行為的反應，但卻沒有後續繼續描述解決害怕打針這件事的結果。

- 1.*CHI: 一次我打預防針[^c].
- 2.*CHI: 可是我一直不敢[^c].
- 3.*CHI: 我就去活動中心[^c].
- 4.*CHI: 然後我就不敢[^c].
- 5.*CHI: 如果看到醫生我就不想打針[^c].
- 6.*CHI: 然後就然後就嚇到哭了[^c].
- 7.*CHI: 沒有了[^c].

整體而言，輕症自閉症兒童無論故事重述或個人經驗敘述的敘事結構，較一般兒童表現完整情節或典型敘事類型的比例均較低，主要是無法述說重要的敘事要素所致，如：故事重述的內在反應和個人經驗敘述的評價等敘事要素。此外，輕症自閉症兒童也有可能因為述說過少的訊息，而使得敘事結構類型出現不完整情節或無結尾敘事類型；或是述說過度詳細而無關的訊息，使得敘事結構類型出現描述式情節或雜敘式敘事類型。由此可知，敘事結構類型和敘事要素的表現是息

息相關，若想要提升輕症自閉症兒童敘事結構的品質，則將先提升其述說重要敘事要素的能力。

第四節 輕症自閉症兒童口語敘事能力相關因素之探討

本節將分別就兩組兒童情緒詞彙使用情形之比較、兩組兒童因果連接詞使用情形之比較及輕症自閉症兒童口語敘事能力之重要相關因素等三方面進行討論。

壹、兩組兒童情緒詞彙使用情形之比較

Baron-Cohen (1986) 認為由自閉症兒童述說故事主角心理狀態詞彙的表現，推論其心智理論能力是否有缺陷。過去相關研究一直有不同的研究結果，但不同的研究對於「心理狀態」詞彙的定義並不相同，當初 Baron-Cohen (1986) 的定義包括情緒狀態詞彙、隱喻的心理狀態歸因和音調；Losh 與 Capps (2003) 的「情緒和認知詞彙」則包括內在狀態詞彙、情緒詞彙和行為；陳冠杏與張正芬 (2005) 則探討情緒語詞；鄒啟蓉與張顯達 (2007) 的「敘事觀點」包括內心狀態詞彙、認知動詞及情緒狀態詞彙；曹峰銘等 (2012) 的「意圖指涉」則包括心智狀態詞彙和情緒指涉詞彙。倘若研究者欲探討敘事語料和心智理論能力的關係，則研究應先定義清楚心理狀態詞彙有哪些 (Garcia-Pérez, Hobson, & Lee, 2008)，而本研究故事重述僅探討多數研究的共同指標，就是情緒狀態詞彙。

本研究發現兩組兒童在低年級故事重述時，使用情緒詞彙去描述故事主角心情的次數均較少且沒有差異，與陳冠杏與張正芬 (2005)、鄒啟蓉與張顯達 (2007) 及曹峰銘等 (2012) 的發現相似。研究結果顯示生理年齡對兩組兒童述說情緒詞彙數量將造成影響，低年級時，兩組兒童表現相當，但中年級以後，一般兒童描述故事主角心情的能

力開始有顯著提升，但輕症自閉症兒童卻仍變化不大，因此輕症自閉症兒童中、高年級描述主角的情緒詞彙數量均顯著低於一般兒童。

個人經驗敘述方面，輕症自閉症兒童述說自己的情緒詞彙數量顯著少於一般兒童，進一步分析，結果低、中年級時兩組兒童間並沒有差異，但高年級時輕症自閉症兒童的內在情緒詞彙量顯著少於一般兒童。Losh 與 Capps (2006) 認為輕症自閉症兒童可以描述的情緒大都依賴有明顯視覺線索的，如簡單情緒的哭和笑。他們述說自己的情緒時，並非如一般兒童透過邏輯思考或因果關係去解釋，而是很快速或未經思考的說出原因。本研究發現輕症自閉症兒童高年級時，述說情緒詞彙數量顯著少於一般兒童的原因，可能是因為一般兒童高年級之後，所描述的情緒詞彙變得更為多元和細微，如研究中曾收集到的不爽、鬱卒…等情緒詞彙。一般兒童大都透過因果關係的架構來協助解釋自己情緒的緣由，但輕症自閉症兒童可能並沒有這樣的能力。

Grandin (2005) 在她的自傳中曾提到，「我沒有複雜情緒，而且我的情緒消失得很快」，或許是輕症自閉症因為無法理解人際互動中的複雜情緒是如何產生的，也就無法述說自己的複雜情緒。未來研究或許可進一步比較不同年齡階段輕症自閉症兒童述說簡單情緒、複雜情緒或更高階的自我意識情緒的個人經驗差異情形。

貳、兩組兒童因果連接詞使用情形之比較

本研究發現兩組兒童故事重述時，使用因果連接詞的能力相當，並沒有顯著差異情形，和過去的研究結果相似（陳質采，2007；鄒啟蓉、張顯達，2007；Diehl, 2006；Young, 2005）。Diehl 等（2006）認為輕症自閉症兒童使用因果連接詞沒有困難，也可以說出故事的重要事件，但故事整體的篇章凝聚性不佳（coherence），所以有時會出現不完整或錯誤凝聚，顯示他們無法因應不同的故事語境去做述說內容的調整。如 ASD502 述說「故事書」故事時，可以發現句 5 和句 7

的內容都在述說故事書不見了，且句 2 和句 7 都提到「他的同學」，但句 2 是借書，句 7 卻是把書弄丟，所提供的訊息讓人對於故事主角的行動產生混淆。因此即便 ASD502 本篇故事中使用了因果連接詞，也述說了幾個故事事件，但整體故事內容的品質和凝聚性還是不佳。

- 1.*CHI: 那個那個小好他跟同學[^c].
- 2.*CHI: 的同學要跟他借書的時候[^c].
- 3.*CHI: 借書的時候[^c].
- 4.*CHI: 回來的時候[^c].
- 5.*CHI: 結果那個書就不見了[^c].
- 6.*CHI: 個時候休息的時候[^c].
- 7.*CHI: 好像那個他的同學就把那本書就弄不見了[^c].

個人經驗敘述方面，研究結果顯示輕症自閉症兒童述說因果關係語句的數量顯著少於一般兒童，與陳質采（2007）的研究結果相似。進一步比較發現，無論低、中、高年級時，輕症自閉症兒童所述說的因果關係的語句數量均較一般兒童少，但僅有中年級組有顯著差異，不過兩組兒童均有標準差過大的情形，顯示組內差異性很大。過去的研究甚少探討輕症自閉症兒童個人經驗敘述的「連接詞」。雖然本研究發現輕症自閉症兒童無論連接詞的類型或使用次數均與一般兒童的表現相當，但「因果關係」指標的計分乃採是否包含因果連接詞來判斷，而非真正評斷語用功能性是否合宜。如 ASD103 述說打針的經驗，過程當中出現了大量的因果連接詞，除了句 1 因非完整句，所以不列入計分外，句 2、句 9、句 11、句 12 和句 14 均出現了因果連接詞，但當中句 2、句 9 和句 12 的使用時機並非真正符合因果連接詞的語用功能，反而比較像是時間順序連接詞。因此，未來相關研究或許可採用更細膩的計分方式，進一步比較輕症自閉症兒童與一般兒童正確使用因果連接詞的表現情形。

- 1.*CHI: 因為因為昨天[^c].
- 2.*CHI: 所以所所以我們就拿著這個打針的單子單子去打針[^c].
- 3.*CHI: 我覺得好傷好傷心喔[^c].
- 4.*CHI: 我覺得我我覺得就一直在哭哇哇的叫聲了[^c].
- 5.*CHI: 哇哇大哭了起來[^c].
- 6.*TEA: 然後呢[^c].
- 7.*CHI: 然後就哭哭的跑跑就就[^c].
- 8.*CHI: 然後就跟阿姨拿糖果[^c].
- 9.*CHI: 因為她跟說我好勇敢勒[^c].
- 10.*CHI: 然後就可以排隊走向自己的教室[^c].
- 11.*CHI: 因為小高是膽小鬼[^c].
- 12.*CHI: 因為因為因為阿姨就不能說他很勇敢[^c].
- 13.*CHI: 她只說他膽小鬼[^c].
- 14.*CHI: 結果就給他一顆一顆糖果[^c].
- 15.*CHI: 然後小高就哭哭的跑到跑到教室裡面了[^c].
- 16.*CHI: 就答完這個問題了[^c].

參、輕症自閉症兒童口語敘事能力之相關因素

一、兩組兒童心智理論表現情形

本研究控制性別和語文智商，想探討輕症自閉症兒童口語敘事重要相關因素，並透過會話理解測驗評量兩組兒童的心智理論能力，結果兩組兒童的非字面意義總分沒有差異，代表兩組兒童的心智理論能力相當，與林迺超與張正芬（2012）的研究發現並不一致。進一步比較發現，輕症自閉症兒童低年級組的非字面意義總分較一般兒童顯著低落，但中、高年級則沒有差異情形。除了低年級的研究發現一致，高年級組則是該測驗研究工具應用年齡的限制外，中年級輕症自閉症兒童的表現與林迺超與張正芬（2012）研究發現並不一致。

相較於林迺超與張正芬（2012）研究樣本的畢保德圖畫詞彙測驗的標準分數約 109，本研究個案的平均標準分數約 123，相差將近一個標準差，顯示其詞彙理解能力較為優異。Happé（1995）認為詞彙線索越明顯，則其背後的溝通意圖解讀越容易。本研究中的輕症自閉症兒童利用語言線索解讀非字面語句背後的溝通意圖能力較佳，導致中、高年級時，兩組兒童心智理論表現呈現沒有差異的情形。

二、口語敘事能力與心智理論能力的相關情形

本研究發現輕症自閉症兒童語文理解智商則和口語敘事能力相關指標均無相關情形，與 Losh 與 Capps（2003）的研究結果相似，但和鄒啟蓉與張顯達（2007）的研究結果不同。雖然本研究結果與鄒啟蓉與張顯達（2007）不同，但鄒啟蓉與張顯達（2007）的敘事指標是故事當中名詞詞彙數，所以語文智商自然容易產生相關，且該研究中語文智商和其他口語敘事能力指標並無顯著相關。另一方面，本研究發現非字面意義總分和故事重述總字數、故事總分、情緒詞彙及個人經驗敘述的評價總分有顯著相關，顯示輕症自閉症兒童故事重述時的敘事內容、敘事長度及個人經驗敘述的敘事內容與心智理論能力有明顯相關。

當可以對聽者清楚述說故事主角的想法、意圖、感覺或信念，以及後續導致的行為結果，就代表述說者是個有效率的說敘事者，也反應其心智理論能力良好（Lorusso et al., 2007）。雖然多數學者認為透過分析兒童的口語敘事可以反應出其心智理論能力，但仍需有實徵研究來檢視兩者的相關性（曹峰銘等，2012）。本研究發現輕症自閉症兒童心智理論能力與故事重述總字數有關，但與個人經驗敘述總字數卻無關。兩種文類的敘事長度和心智理論能力相關情形不一致的原因，主要是本研究用來誘發故事重述語料的「數位影片」題幹是由初級錯誤信念所構成，包括物品變換位置和物品變換內容等兩種類型。因此述說者的心智理論能力越佳，就越能掌握故事內容大意，所述說

故事長度自然就越長。此外，輕症自閉症兒童的心智理論能力和兩種敘事文類的故事內容指標，故事總分及評價總分均有顯著相關，因此當輕症自閉症兒童的心智理論越佳時，其所述說的故事將包含較多的敘事要素。

另一方面，本研究發現情緒詞彙數量和故事總分、重述字述和心智理論能力均有顯著相關，顯示輕症自閉症兒童心智理論能力越好，所述說故事主角的情緒詞彙數量就越多，符合 Baron-Cohen (1986) 當初的假設。曹峰銘等 (2012) 發現輕症自閉症兒童的心智理論能力發展越好，其正確指涉故事主角意圖的心智詞彙比例越高，本研究結果與其研究發現相似。

三、口語敘事能力與生理年齡的相關情形

無論是國內外一般兒童的口語敘事研究皆發現，不同的年齡會隨之發展出更成熟的故事結構和更完整的敘事要素 (錡寶香, 2009; Hughes et al., 1997)。本研究發現輕症自閉症兒童的生理年齡和故事總分及評價總分有顯著相關，但和故事重述總字數及個人經驗敘數總字數沒有顯著相關。由此可知，雖然輕症自閉症兒童的口語敘事能力較一般兒童低落，但無論是故事重述或個人經驗敘述，他們的敘事內容其實也都隨著年齡的增長而更加成熟，並非完全停滯不前。

四、敘事長度和敘事內容相關情形

本研究發現故事重述總字數和故事總分及情緒詞彙有顯著相關，但和因果連接詞沒有相關；個人經驗敘述總字數則和評價總分有顯著相關，因此無論故事重述或個人經驗敘述均顯示同一文類中，敘事長度和敘事內容是有明顯相關情形。本研究挑選兩組兒童個人經驗敘述評價用語最多的一篇文章做為分析之用，結果發現個人經驗敘述總字數和評價總分，兩者相關係數達.886 的高相關，代表輕症自閉症兒童評價用語使用的越多，其敘事長度將越長。

五、兩種文類的相關情形：

國內外過去探討輕症自閉症兒童兩種文類的敘事能力的研究較少，僅有 Losh 與 Capps (2003) 及陳質采 (2007) 兩篇研究。Losh 與 Capps (2003) 曾比較輕症自閉症兒童兩種文類的複雜句和評價用語，並認為輕症自閉症兒童於個人經驗敘述文類的表現較故事重述差，但由於兩種文類誘發敘述的方式不同，特別是故事重述有提供視覺線索，無論對一般兒童或輕症自閉症兒童而言，敘述的難度均較低。因此，本研究並不比較輕症自閉症兒童兩種文類的敘事表現，但從故事重述總字數和個人經驗敘述總字數相關達.487，顯示兩種文類的故事長度有中度相關。此外，故事重述的故事總分和個人經驗敘述的評價總分相關達.351，顯示兩種敘事文類的故事內容也有低度相關。

整體而言，雖然 Capps 等 (2000) 之前研究証實自閉症兒童口語敘事能力較同語言能力的一般幼兒表現低落，但卻無法排除認知能力的影響。故本研究透過語文理解智商的配對，探討輕症自閉症兒童與一般兒童口語敘事能力的差異情形，並透過會話理解測驗了解輕症自閉症兒童與一般兒童心智理論能力的差異情形。結果顯示除低年級組有顯著差異外，中、高年級組兒童心智理論能力相似。語料分析結果發現輕症自閉症兒童的敘事長度與一般兒童相似，敘事要素及敘事結構則均較一般兒童表現不佳，但敘事結構表現不佳主要受到其述說敘事要素能力的影響。另一方面，輕症自閉症兒童口語敘事相關因素分析結果顯示其口語敘事能力與心智理論能力有顯著相關，包括敘事長度和敘事要素，也呼應 Baron-Cohen (1986) 認為心智理論能力的缺陷將造成自閉症兒童口語敘事困難的觀點。雖然本研究輕症自閉症兒童的心智理論能力與一般兒童相似，但理解能力不完全等於表達能力，口語敘事能力還包括了事件的背景知識、特定情節記憶的提取和組織訊息…等能力。此外，輕症自閉症兒童對社會性脈絡的掌握較差，加上處理速度較慢，所以導致其口語敘事表現較差。

第六章 結論與建議

本研究旨在了解輕症自閉症兒童口語敘事能力，為達上述目的，研究者透過魏氏兒童智力量表控制語文理解智商後，從台北市邀請了一般兒童及輕症自閉症兒童共 94 名參與本研究，且分別收集了故事重述及個人經驗敘述共 773 則故事，及評估其心智理論能力。語料收集完成後，除將錄音檔轉成逐字稿檔外，並透過 CHILDES 進行編碼和轉檔，並對兩組兒童的敘事長度、敘事要素及敘事結構進行比較分析。最後藉由統計軟體分析輕症自閉症兒童口語敘事能力的重要相關因素。本章將歸納本研究的結果與發現，提出結論、建議與本研究限制，做為未來評量輕症自閉症兒童口語敘事能力以及相關的研究之後續參考。

第一節 結論

壹、輕症自閉症兒童敘事長度之表現

輕症自閉症兒童無論是故事重述或個人經驗敘述的總句數或總字數均與一般兒童沒有顯著差異，顯示兩組兒童敘事長度相當。進一步分析，兩組兒童各年級間依然沒有差異情形。此外，基於輕症自閉症兒童的敘事特質，保留了兩組兒童的極端值個案，故在解釋本研究結果時需加以考量。

貳、輕症自閉症兒童敘事要素之表現

研究結果顯示輕症自閉症兒童並非所有的敘事要素使用均較一般兒童低落，約可分為四種情形，1. 部份敘事要素的使用，無論哪一個年齡層輕症自閉症兒童與一般兒童表現均相當的，如故事重述的回應和個人經驗敘述的連接詞；2. 部份敘事要素雖然低年級時輕症自閉

症兒童表現較一般兒童低落，但隨著年齡的增加，兩組兒童的述說能力逐漸相當，如故事重述的背景、引發事件、結果等要素和個人經驗敘述的主題維持、順序性等要素；3. 部份敘事要素隨著年齡的增加，一般兒童變得更加成熟，但輕症自閉症兒童的發展卻依然停滯，所以產生了差異情形，如故事重述的內在反應和個人經驗敘述的指涉；4. 有些敘事要素是輕症自閉症兒童無論哪一個年齡階段，其表現均較一般兒童低落，如個人經驗敘述的訊息量、背景及評價。除此之外，處理速度是輕症自閉兒童的內在弱勢能力，有可能因此影響故事重述和個人經驗敘述，造成擷取、提取和重組訊息的過程中，出現訊息整合的程序錯誤，導致其敘事要素的遺漏或忽略。

參、輕症自閉症兒童敘事結構類型之表現

研究發現，輕症自閉症兒童的敘事結構類型未如一般兒童一樣，隨著年齡的發展，增加比較完整故事結構的比例或減少不完整故事結構的比例，顯示其敘事結構類型的發展較一般兒童有遲緩現象。此外，輕症自閉症兒童無論故事重述或個人經驗敘述的敘事結構，較一般兒童表現完整情節或典型敘事類型的比例均較低，主要是無法述說重要的敘事要素所致，如：故事重述的內在反應和個人經驗敘述的評價等敘事要素。此外，輕症自閉症兒童也會因為述說過少的訊息，而使得敘事結構類型出現不完整情節或無結尾敘事類型；或是述說過度詳細而無關的訊息，使得敘事結構類型出現描述式情節或雜敘式敘事類型。由此可知，敘事結構類型的表現主要受到敘事要素的影響。

肆、輕症自閉症兒童情緒詞彙的使用情形

研究結果顯示生理年齡對兩組兒童述說情緒詞彙數量造成影響，故事重述方面，低年級時，兩組兒童表現相當，但中年級以後，一般兒童描述故事主角心情的能力開始有顯著提升，但輕症自閉症兒童卻

仍變化不大，因此輕症自閉症兒童中、高年級時描述故事主角的情緒詞彙數量均顯著低於一般兒童。個人經驗敘述方面，輕症自閉症兒童述說自己的情緒詞彙數量顯著少於一般兒童，進一步分析，低、中年級時兩組兒童間並沒有差異，但高年級時輕症自閉症兒童的內在情緒詞彙量顯著少於一般兒童。

伍、輕症自閉症兒童因果連接詞的使用情形

故事重述方面，輕症自閉症兒童因果連接詞的使用和一般兒童表現相當，個人經驗敘述方面，輕症自閉症兒童述說因果關係語句的數量顯著少於一般兒童，但僅有中年級組有顯著差異，不過兩組兒童均有標準差過大的情形，顯示組內差異性很大。由此可知，這樣的差異並不能真的代表輕症自閉症兒童因果連接詞的使用較一般兒童表現低落，有可能是其它因素所致。

陸、輕症自閉症兒童口語敘事能力相關因素

輕症自閉症兒童心智理論能力越好，其述說的敘事長度越長。此外，無論是故事重述或個人經驗敘述，他們的故事內容亦會隨著年級的增加而更成熟，並非完全停滯不前。另一方面，輕症自閉症兒童的故事重述或個人經驗敘述均有敘事長度和敘事內容顯著相關情形，且故事重述和個人經驗敘述兩種敘事文類之間也有相關情形

第二節 研究限制與建議

本研究過程雖力求嚴謹與周延，但因時間與人力而有一些因素可能影響本研究結果，茲將這些研究限制或不足之處提出說明。此外，亦根據本研究的發現與結論，提出建議以做為後續研究者和實務工作者之參考。

壹、研究限制

一、研究設計的限制

本研究受限時間於人力的關係，故採用誘發兒童述說語料的方式，而非收集其自然主動述說的語料進行分析。此外，亦僅收集故事重述和個人經驗敘述兩種文類做為代表口語敘事能力。因此，可能影響研判兩組兒童口語敘事能力之表現。

二、研究對象之限制

本研究對象僅選取就讀於台北市的輕症自閉症兒童，且控制語文智商介於 85 至 129 者，故研究結果無法推論致不同認知能力的輕症自閉症者。此外，為求控制兩組語文智商均等，因此，本研究中一般兒童的全量表智商顯著高於輕症自閉症兒童。

三、研究方法的限制

本研究故事重述敘事要素的計分及敘事結構故事類型的研判，係根據述說者所述說的內容符合原本故事情節的程度進行計分。雖然評分者間信度良好，但部份計分向度並不夠細膩，所以無法進一步探討輕症自閉症兒童口語敘事能力的表現情形，如：故事背景只要提到人物或地點均可算得分，因此無法進一步比較兩組兒童述說故事人物或故事地點的差異情形。

四、研究工具的限制

本研究選取「會話理解測驗」做為評量兩組兒童心智理論能力的工具，但因本研究對象語文理解智商較高，所以無法評量出輕症自閉症兒童與一般兒童心智理論能力的差異情形。

五、研究程序的限制

本研究為避免輕症自閉症兒童與研究者之間的關係不夠熟稔，影響其口語敘事表現，故每位兒童的一次皆先收集故事重述的語料，第二次才進行個人經驗敘數語料的收集。雖然兩次語料收集時間皆在一個月內完成，但並沒有進行對抗平衡設計，故無法排除序列位置效果的影響。

貳、建議

一、研究方面

(一) 不同心智理論能力者的探討

本研究此次並未操弄心智理論能力，以了解不同心智理論能力者的口語敘事表現是否有所差異。未來相關研究人員可嘗試探討通過初級錯誤信念、次級錯誤信念或高階心智理論能力的輕症自閉症兒童，其口語敘事表現，包括敘事長度、敘事要素和敘事結構等是否有所差異。

(二) 多元方式收集語料

本研究此次受限人力與時間，僅透過錄音方式收集語料。所以錄音檔轉逐字稿過程當中，因兒童音質不清，只好忍痛放棄少量的資料。後續相關情緒用語分析時，也無法得知述說者敘述時的表情和其他副語言訊息，甚為可惜。未來相關研究人員進行語料收集時，建議與相關參與研究人員事先多加說明和溝通，盡可能採取錄音及錄影結合方式進行，將可收集到更豐富多元的資訊。

（三）比較不同篇數的故事

本研究分析個人經驗敘述時，透過挑選故事品質最佳的一篇進行分析，所以談論的主題皆非同一主題，代表性較為不足。未來或許可比較特定幾個主題內的多篇文章，如此或許更能反應輕症自閉症兒童個人經驗敘述的真實能力。

（四）篇章凝聚品質的探討

本研究僅從敘事長度、敘事要素和敘事結構等三個向度探討輕症自閉症兒童敘事能力的表現。雖然研究發現輕症自閉症兒童連接詞的使用與一般兒童表現相當，因此句子間的連結並沒有顯著困難。但其所述說的故事內容段落之間的意義卻常前後不一致，故事主軸也不太連貫，容易造成聽者的誤解與混淆。建議未來研究人員可從前後關係凝聚結或整體篇章凝聚類型等觀點，進一步探討輕症自閉症兒童與一般兒童敘事能力的差異情形。

二、教學方面

（一）口語敘事能力的教學介入

由本研究可知，輕症自閉症兒童述說敘事要素的數量顯著少於一般兒童，因此學校資源班老師可設計相關溝通訓練或社交技巧課程進行介入。介入時需考慮學生的口語敘事表現，並進行不同層次的教導，包括文類和敘事要素的選擇。

1. 文類的選擇

輕症自閉症兒童述說故事重述較個人經驗敘述來的容易，因此可從難度較低且有視覺線索的故事重述教起，較能引發輕症自閉症兒童的學習動機和降低挫敗感。等到輕症自閉症兒童較有意願和信心說故事時，可再進行個人經驗敘述的教導。

2. 敘事要素的選擇

可先評估輕症自閉症兒童目前可述說的敘事要素水準為何，如表現較差者，可先選擇從會隨著年齡的增加而趨於成熟的敘事要素教起，如故事重述的背景、引發事件、結果等要素；個人經驗敘述的主題維持、順序性等要素。其次，則是需要教導輕症自閉症兒童無論哪一個年齡階段，其表現均一般兒童低落的，如個人經驗敘述的訊息量、背景及評價等三個指標。最後則是教導隨著年齡的增加，一般兒童變得更加成熟，但輕症自閉症兒童的發展卻依然停滯，所以產生了差異情形，如故事重述的內在反應和嘗試；個人經驗敘述的指涉。

(二) 引導說出內在反應或情緒

由本研究可知，輕症自閉症口語敘事的敘事長度與一般兒童並不會有所差異，但敘事要素較為不足和敘事結構較不完整，特別是輕症自閉症兒童不擅長述說自己的情緒詞彙。不過，這並非他們沒有情緒，本研究中幾位自閉症兒童述說自己個人不愉快的經驗，雖是幾年前的事件，但對他們來說卻是印象深刻且留下負向的記憶。因此學校老師或家長遇到輕症自閉症兒童主動述說某一件受傷或衝突的事件時，可透過提問的方式，協助澄清其內在感受或情緒。必要時，宜提供如：心理師等相關專業團隊的支持。

(三) 營造一個支持口語敘事表達的環境

McCabe 與 Bliss (2003) 比較不同國家兒童的敘事表現時，發現不同文化對口語敘事會有不同的影響。本研究發現低年級時，輕症自閉症兒童述說情緒詞彙數量與一般兒童相似，有可能因為我國的文化並不鼓勵孩子表達自己的情緒所造成的結果。過去的研究發現一般兒童的口語敘事能力和母親的主動支持及提供詳細說明有著密切的關係，所以輕症自閉症兒童更需要一個支持口語敘事表達的環境。如此一來，將可透過環境的營造，提升其口語敘事能力。

參考文獻

一、中文文獻

- 吳沛璇、張正芬 (2012): 亞斯柏格症學生在魏氏兒童智力量表—第四版 (WISC-IV) 的表現。特殊教育研究學刊, 37(2), 85-110。
- 林文寶 (2000): 敘述、敘事與故事。兒童文學學刊, 3, 20-63。
- 林佳樺 (2008): 初探台灣以英文為外語之學童的口語敘事發展: 以中文與英文故事「青蛙, 你在哪裡?」為例。國立交通大學英語教學研究所碩士論文 (未出版)。
- 林迺超、張正芬 (2011): 輕症 ASD 兒童會話理解能力之研究。特殊教育研究學刊, 36(2), 51-76。
- 林清山 (2012): 心裡與教育統計學。台北: 東華。
- 莊瓊惠 (1994): 幼兒說故事內容與結構之分析研究。國立台灣師範大學家政教育學系碩士論文 (未出版)。
- 許明莉 (2006): 三、四、五歲台灣幼兒生活經驗敘事結構之分析。國立台灣師範大學人類發展與家庭學系碩士論文 (未出版)。
- 許舜杰 (2009): 亞斯柏格症兒童口語敘事能力之探討。國立台北教育大學特殊教育學系碩士論文 (未出版)。
- 張正芬、林迺超、王鳳慈、羅祥妤 (2012): 數位社會性課程教學攻略--在高功能自閉症與亞斯柏格症之應用。台北: 心理。
- 張若雯 (2001): 兒童敘事結構及評價方法之發展。私立靜宜大學英國語文學系碩士論文 (未出版)。
- 張鑑如 (2007): 台灣與大陸兒童敘事能力之發展: 腳本, 生活經驗, 與想像故事(2/3)。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。(NSC 95-2413-H-003-002)
- 張鑑如 (2009): 台灣與大陸兒童敘事能力之發展: 腳本、生活經驗, 與想像故事 (3/3)。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。(NSC 96-2413-H-003-001)

- 張鑑如 (2010): 國內兒童敘事文獻回顧與展望。載於第十屆全國語言學研討會手冊。台北: 台灣語言學學會。
- 張顯達 (1998): 平均語句長度在中文的應用, 聽語會刊, 13, 36-48。
- 張馥麗 (2006): 台北縣二到三歲幼兒看圖說故事及個人經驗述說能力之研究。國立台北教育大學幼兒教育學系碩士論文(未出版)。
- 陳冠杏、張正芬 (2005): 國小低年級高功能自閉症學生口語敘事能力之研究。特殊教育與復健學報, 13, 209-235。
- 陳冠杏 (2008): 亞斯伯格症學生在不同情境中會話話題之研究。國立台灣師範大學特殊教育學系博士論文(未出版)。
- 陳淑琦 (1984): 故事呈現方式與故事結構對學前及學齡兒童回憶及理解之影響。私立中國文化大學兒童福利研究所碩士論文(未出版)。
- 陳榮華、陳心怡 (2007): 魏氏兒童智力量表第四版(WAIS-IV)中文版指導手冊。台北, 台灣: 中國行為科學社。
- 陳質采 (2007): 高功能自閉症系列障礙患童敘事能力初探。國立陽明大學公共衛生研究所碩士論文(未出版)。
- 曹峰銘、蔡佩君、王加恩、呂信慧 (2012): 高功能自閉症學齡兒童的心智理論與口語敘說。中華心理學刊, 54(3), 365-383。
- 黃秀文、沈添鈺 (2003): 不同年齡及不同語文程度學童的敘事表現之研究。嘉義大學學報, 75, 57-81。
- 喬馨慧 (2005): 亞斯伯格症青少年解讀非口語訊息覺察他人情緒之研究。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。
- 鄒啟蓉、張顯達 (2007): 高功能自閉症兒童說故事能力與相關影響因素研究。特殊教育研究學刊, 32(3), 87-109。
- 鄒啟蓉、張鑑如、張顯達 (2009): 高功能自閉症兒童個人生活經驗敘述研究。特殊教育研究學刊, 34(2), 73-99。

- 蔡佳津 (2000): 自閉症兒童臉孔情緒處理之研究。政治大學教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 蔡宛諭 (2006): 語言障礙兒童敘事能力之研究。輔仁大學語言研究所碩士論文 (未出版)。
- 錡寶香 (2007): 敘事與語言樣本之評量與分析, 載於 2007 年特教理論與實務的對話學術研討會手冊。台北: 國立台北教育大學。
- 錡寶香 (2009): 兒童語言與溝通發展。台北: 心理。
- 謝富惠 (1989): 兒童習得故事結構的發展。私立輔仁大學語言學研究所碩士論文 (未出版)。
- 蘇育琉 (1990): 幼兒故事回憶與理解之研究。國立台灣師範大學家政教育學系碩士論文 (未出版)。

二、英文文獻

- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bamberg, M., & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18, 689-710.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1986). Mechanical, behavioral and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Development Psychology*, 4, 113-125.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. J. (2000). *Understanding other minds: Perspectives from autism and developmental cognitive neuroscience* (2nd eds). Oxford: Oxford University Press.

- Bettmann, J. E. & Lundahl, B. W. (2007). Tell me a story: A review of narrative assessments for preschoolers. *Child and Adolescent Social Work Journal, 24*, 455-475.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy, 18*(1),1-21 .
- Brainerd, C. J., & Reyna, V. F. (1998). Fuzzy-trace theory and children's false memories. *Journal of Experimental Child Psychology, 71*, 81-129.
- Bryant. J. B. (2005). Language in social contexts. In J. B. Gleason(Ed.), *The development of language*.(6th ed, pp.191-229). New York: Allyn & Bacon.
- Capps, L., Losh, M., & Thurber, C. (2000). "The frog ate the bug and made his mouth sad" : Narrative competence in children with autism. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*(2), 193-204.
- Chang, C. (2004). Telling stories of experiences: Narrative development of young Chinese children. *Applied Psycholinguistics, 25* (1), 83-104.
- Chang, C. (2006). Linking early narrative skill to later language and reading ability in Mandarin-speaking children: A longitudinal study over eight years. *Narrative Inquiry, 16* (2), 275-293.
- Colle, L., Baron-Cohen, S., Hill, J.(2007). Do children with autism have a theory of mind? A non-verbal test of autism vs. specific language impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 716-723.

- Colle, L., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Van der Lely, H, K. J. (2008). Narrative discourse in adults with high-functioning autism or asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 28-40.
- Demorest, A. Silberstein, L., Gardner, H., & Winner, E. (1983). Telling it as it isn't: Children's understanding of figurative language. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 121-134.
- Dennis, M., Lazenby, A. L., & Lockyer, L. (2001). Inferential language in high-function children with autism. *Journal of Autism and Development Disorders*, 31(1), 47-54.
- Diehl, J.J., Bennetto, E. C. (2006). Story recall and narrative coherence of high-functioning children with autism spectrum disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 87-102.
- Doallaghan, C., Campbell, T., & Tomlin, R. (1990). Video narration as a language sampling context. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 12(2), 56-68.
- Ely, R. (2005). Semantic development : Learning the meanings of words. In J. B. Gleason(Ed.), *The development of language*. (6th ed, pp.113-132). New York: Allyn & Bacon.
- Eigsti, I. M., Bennetto, Dadlani, M. B. (2007). Beyond pragmatics: Morpho- syntactic developmental in autism. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 37, 1007-1023.
- Engel, S. (1995). *The stories children tell: Making sense of the narratives of children*. New York: W. H. Freeman.

- Farmer, M., & Oliver, A. (2005). Assessment of pragmatic difficulties and socio-emotional adjustment in practice. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40(4), 403-429.
- Fernandez, C., & Melzi, G.. (2008). Evaluation in Spanish-speaking mother-child narratives: The social and sense-making function of internal-state reference. In McCabe, A., Bailey, A., & Melzi, G. (Eds.). *Spanish-language narration and literacy: culture, cognition, and emotion*. New York: CambridgeUniversity Press.
- Garcia-Pérez, R. M., Hobson, R.P., & Lee, A. (2008). Narratvie role-taking in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 156-168.
- Gibbons, J., Anderson, D. R., Smith, R., Field, D. E., & Fischer, C. (1986). Young children's recall and reconstruction or audio and audio-visual narratives. *Child Development*, 57, 1014-1023.
- Goldman, S. (2008). Brief Report: Narratives of Personal Events in Children with Autism and Developmental Language Disorders: Unshared Memories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1982-1988.
- Grandin, T. (2005). A personal perspective of autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen. (Eds.), *Handbook of autism and pervasivedevelopmental disorders*(3rd, pp.1276-1286). New York: John Willy & Sons.
- Guajardo, N. R., & Watson, A. C. (2002). Narrative discourse and theory of mind development. *The journal of Genetic Psychology*, 163(3), 305-325.

- Happé, F. G. E. (1994). An advanced test of theory of mind : understanding of story character's thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154.
- Happé, F. G. E. (1995). Understanding minds and metaphors: Insights from the study of figurative language in autism. *Metaphor and Symbolic Activity*, 10(4), 275-295.
- Hudson, J.A., & Shapiro, L.R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Howlin, P. (1998). *Children with autism and asperger syndrome: A guide for practitioners and careers*. New York: John Wiley & Sons.
- Hughes, D., McGillvrat, L. & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Wisconsin: Thinking Publications.
- Jolliffe, T., & Barin-Cohen, S. (1999). The strange stories test : A replication with high-functioning adults with autism or asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(5), 395-406.
- Kleinknecht, E., & Beike, D. R. (2004). How knowing and doing inform an autobiography: Relations among preschoolers' theory of mind, narrative, and event memory skills. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 745-764.
- Labov, W. (2006). Narrative pre-construction. *Narrative Inquiry*, 16(1), 37-45.

- Leyva, D., Reese, E., Grolnick, W., & Price, C. (2008). Elaborative Structure and Autonomy Support in Low-Income Mothers Reminiscing: Links to Children's Autobiographical Narratives. *Journal of Cognition and Development, 9*, 363-389.
- Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 868-882.
- Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D.D., & Purcell, S.L. (1995). Measurement of narrative discourse ability with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research, 38*, 415-425.
- Lind, S. E., & Bowler, D. M. (2009). Language and theory of mind in autism spectrum disorder: The relationship between complement syntax and false belief task performance. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*, 929-937.
- Lorusso, M. L., Galli, R., Libera, L., Gagliardi, C., Borgatti, R., & Hollebrandse, B. (2007). Indicators of theory of mind in narrative productions: a comparison between individuals with genetic syndromes and typically developing children. *Clinical Linguistics, 21(2)*, 37-53.
- Losh, M., & Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with autism and asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33(3)*, 239-251.
- Losh, M., & Capps, L. (2006). Understanding of emotional experience in autism: Insights from the personal accounts of high-function children with autism. *Developmental Psychology, 42(5)*, 809-818.

- Loth, E., Gómez, J.C., Happé, F. (2008). Event Schemas in autism disorders: The role of theory of mind and weak central coherence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 449-463.
- Loveland, K., McEvoy, R., Tunali, B., & Kelley, M. L. (1990). Narrative story-telling in autism and Down syndrome. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 9-23.
- Loukusa, S., & Moilanen, I. (2009). Pragmatic inference abilities in individuals with asperger syndrome or high-functioning autism. A review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 890-904.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for Analyzing Talk* (3rd Ed). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Manolitsi, M., & Botting, N. (2011). Language abilities in children with autism and language impairment: using narrative as a additional source of clinical information. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(1), 39-55.
- Marans, W. D., Rubin, E. Laurent, A. (2005). Addressing social communication skills in individuals with high-functioning autism and asperger syndrome: Critical priorities in educational programming. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and development disorder* (3rd , pp.977-1002). New York: John Wiley & Sons.
- McCabe, A., & Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills: Prerequisite for literacy. *American Journal of Speech-Language Pathology: A Journal of Clinical Practice*, 4, 45-56..

- McCabe, A. (1996). Evaluating narrative discourse skills. In Cole, K.N., Dale, P. S., & Thal, D. J.(Eds.), *Communication and language intervention Series, V6. Assessment of communication and language*. (pp. 121-141). Baltimore: Paul H. Brookes.
- McCabe, A. & Bliss, L.S. (2003). *Patterns of narrative discourse: A multicultural, life span approach*. Boston: Pearson Education.
- Merritt, D. & Liles, B. (1989). Narrative analysis: Clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorder, 54*, 438-447.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal Language and Communication Disorders, 38*(3), 287-313.
- Norbury, C. F. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor: Evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *British Journal of Developmental Psychology, 23*, 383-399.
- Owens, R. E. (2010). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention* (5th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Ozonoff, S. , Pennington, F., & Rogers, J. (1991). Executive function deficits in high functioning autistic children: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32*, 1081-1105
- Pan, B., & Snow, C. E. (1999). The development of conversational and discourse skills. In M. Barrett(Ed.), *The development of language*(pp. 229-250). East Sussex, UK: Psychology Press.

- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
- Peterson, C C., Garnett, M., Kelly, A., & Attwood, T.(2009). Everyday social and conversation applications of theory-of-mind understanding by children with autism spectrum disorders or typical development. *European Child and Adolescent Psychiatry, 18*, 105-115.
- Prizant, B. M., & Wetherby, A. M. (2005). Critical issues in enhancing communication abilities for persons with autism spectrum disorders. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen. (Eds.), *Handbook of autism and pervasivedevelopmental disorders*(3rd, pp.925-945). New York: John Willy & Sons.
- Reed, V., & Baker, E. (2005). *An introduction to children with language disorders* . New York: Pearson.
- Scott, C. M. (1988). A perspective on the evaluation of school children's narratives. *Speech, Language, and Hearing Services in Schools, 19*, 67-82.
- Slaughter, V., Peterson, C. C., & Mackintosh, E. (2007). Mind what mother says: Narrative input and theory of mind in typical children and those on the autism spectrum. *Child Development, 78*(3), 839-858.

- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationship between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 5-10.
- Strong, C. J. (1998). *The Strong narrative assessment procedure*. Wisconsin: Thinking Publications.
- Stein, N. J., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle(Ed.), *New directions in discourse processing*(Vol. 2, PP.53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Tager-Flusberg, H. (1995). “Once upon a rabbit”: stories narrated by autistic children. *British Journal of Development Psychology*, 13, 45-59.
- Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. (1995). Attributing mental states to story characters: A comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 16, 241-256.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and development disorder* (3rd, pp.335-364). New York: John Wiley & Sons.
- To, C. K.-S., Stakes, S. F., Cheung, H. T., & T'sou, B. (2010). Narrative assessment for Cantonese-speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 648-669.
- Trabasso, T., van den Broke, P. & Suh, S. Y.(1989). Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse Processes*, 12, 1-25.

- Tsai, W., & Chang, C. J. (2008). "But I first...and then he kept picking": Narrative skill in Mandarin-speaking children with language impairment. *Narrative Inquiry, 18*(2), 349-377.
- Volden, J., Mulcahy, R.F., & Holdgrafer, G.. (1997). Pragmatic language disorder and perspective taking in autistic speakers. *Applied psycholinguistics, 18*, 181-198.
- Wiggleworth, G.. (1997). Children's individual approaches to organization of narrative. *Journal of Child Language, 24*, 279-309.
- Young, E.C., Diehl, J. J., Morris, D., Hyman, S.L., & Bennetto, L. (2005). The use of two language tests to identify pragmatic language problems in children with autism spectrum disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*, 62-72.



國立臺灣師範大學特殊教育學系

Department of Special Education, National Taiwan Normal University

教師同意書

親愛的老師，您好：

我是台灣師範大學特殊教育系博士候選人林迺超，目前正在進行「輕症 ASD 兒童口語敘事能力」相關研究。敘事 (narrative) 是我們最常用的語言形式，日常生活中，我們幾乎時時刻刻都在述說生活上歷經的事情或故事。透過敘事，我們和他人分享我們的生活經驗、情緒或是曾聽聞、看過的有趣故事，必要時還會加油添醋一番，以博得他人的認同與支持。本研究目的在於透過影片誘發，了解輕症 ASD 兒童說故事及述說個人經驗的表現，希望能藉由研究結果，找出孩子的敘事風格及相關影響因素。您的大力幫忙將是本項研究能否進行的最大助力，懇請您的協助！預計進行之方式為：

3. 首先，煩請您協助轉介校內輕症 ASD 兒童，其語文智商 85 以上 (WISC-III or WISC-IV)，若魏氏幼兒智力測驗則需 90 以上，且具主動表達能力者，煩請轉交同意書給家長及收回。
4. 其次，請您推薦輕症 ASD 兒童班上 CPM 或 SPM 與其能力相當之同學 1~2 位，將由研究者安排施測畢保德圖畫詞彙理解測驗以篩選其詞彙理解能力。
5. 請發放一般兒童家長同意書並幫忙收回。
6. 請您於 101 年五月底前協助完成輕症 ASD 兒童的魏氏兒童智力量表第四版施測 (有困難者將由研究者安排)。
7. 研究過程中，研究者將採用台灣師範大學張正芬教授發展之「數位影片」進行兒童敘事語料的誘發，為增進輕症 ASD 兒童的表達意願，由研究者擔任主試，但請您陪同施測。施測過程分兩次進行，每次大約 40 分鐘，共計 80 分鐘。過程當中會全程錄音，以便後續進行語料分析。

為了感謝您辛苦的協助參與，我們將提供若干施測費，研究告一段落後並將提供詳細的評估報告與建議給您和家長參考，若您有意願參與，請填寫下方資料，並將本同意書回傳給我們，再次誠摯地謝謝您的支持。

國立台灣師範大學特殊教育教授 張正芬教授
國立台灣師範大學學系博士候選人 林迺超敬上

教師簽名：

『故事重述』誘發指導手冊

一、準備階段

準備口語敘事評量材料：「數位影片光碟片」、桌上型電腦、喇叭、可攜帶式專業數位錄音機或錄音筆一台。

二、故事重述語料收集注意事項

(一) 建立關係時

開始進行看影片前，研究者先跟兒童自我介紹，並說明今天的目的，使其感覺到預有預定目標，情緒較為穩定。之後開始藉由談論喜愛的影片或卡通，建立彼此的關係。除此之外，為讓受試者熟悉正式階段語料收集的流程，透過一段影片來進行暖身活動，此時雖有錄音，但並不列入語言分析。

(二) 播放影片時

施測者開始播放影片，在看的過程中僅鼓勵受試者要注意看，但不能給予任何有關影片內容的提示。播放過程中，若受試者詢問影片中任何內容，如：「媽媽為什麼生氣？」、「剛才小好說什麼？」、「聽不清楚」、「想再看一次」，施測者均回答：「請你繼續專心看」。

(三) 語料收集時

每段影片播放完畢後，請受試者重述影片內容。說故事的過程中，協助者僅能給予點頭或基本積極性回應，如：「嗯」、等，其他則盡量不給予任何的提示，包括影片內容的確認等。若有下列情形，則可以給於較多的提示或協助，鼓勵兒童多說一點。

(1) 狀況一：開始說故事活動後，兒童卻沉默超過 30 秒，協助者可以提醒受試者：「○○，你可以開始說故事了」、「○○，影片一開始發生什麼事情啊？」

(2) 狀況二：倘若在暖身活動時，遇到受試者滔滔不絕的分享感興趣的話題而無法中斷時，可適時提醒說：「嗯，謝謝你的分享，請

你再說一分鐘就好，老師有個很好笑的影片要給你看喔」，並可利用計時器提醒分享時間結束，將受試者的注意力移轉到影片上面。

(3)狀況三：述說故事過程中，受試者停頓過久（超過 20 秒）或出現分心情形，協助者可以提示說：「然後呢？」、「接下來呢？」或「說的很好啊，請多說一點」。

(4)狀況四：倘若受試者已經明顯述說到故事結局，但卻未有明確表示講完的結語時，且沉默超過 20 秒，協助者可問說：「還有故事要跟老師說嘛？」或「說完了嗎？」，確認受試者是否要結束說故事。

三、實施步驟

(一) 暖身階段

施測者：「你好，我是○老師，老師今天要請你看一些故事影片後，然後聊聊天，可以嗎？你喜歡看卡通或電影嗎？請問你最近有看過那一部卡通或電影？老師沒看過耶，你可以跟老師講一下內容嗎？」等待兒童自行述說看過的影片或卡通內容，無論說的如何，施測者皆持正面態度肯定，並表示「真的嗎？感覺這部影片/卡通很有趣，下次我也來看看」。倘落受試者表示沒有看過或沒什麼好講的，施測者也表示尊重，不需一定要受試者說出具體內容。本階段以五分鐘為限，盡量不要超過。

(二) 播放預告片

1. 施測者：「現在老師要給你看個好笑的故事喔，不過老師只播一次喔，所以請你專心看，注意聽喔。」

2. 施測者：「準備好了沒？」，確認受試者身體和眼睛已經注視電腦螢幕，開始播放影片。

3. 影片播放完畢後，施測者說：「好笑嗎？因為媽媽/導師/資源班老師沒有看到這個故事，現在老師要請你假裝重新說這個故事給他聽，

從頭到尾說一次，盡量將故事內容說的越完整、越清楚、越精采越好，讓她好像真的看到這個故事一樣，你可以試試看嗎？」。待受試者點頭或口頭表示同意後，施測者說：「那你現在可以開始說了」

4. 確認受試者是否說完故事，如果受試者出現「說完了」、「就這樣」、「沒有了」、「OK了」，或其他明顯表示說完故事的態度，則視為完成故事述說，施測者可表示：「○○你剛才說的很好喔，謝謝。」結束本故事的語料收集。

(三) 正式階段_故事一

1. 施測者：「○○，你剛才講的很好喔，待會我們就用這樣的方式進行。接下來老師要給你看四個有趣的故事喔（邊說邊打開電腦檔案夾，使學生看到畫面），每個故事看完後，就像剛才一樣，老師會請你假裝說給媽媽/ 導師/ 資源班老師聽。現在老師要給你看故事一，而且只播一次喔，所以請你專心看，注意聽喔。」

2. 施測者：「準備好了沒？」，確認受試者身體和眼睛已經注視電腦螢幕，開始播放影片。

3. 影片播放完畢後，施測者問說：「因為媽媽/ 導師/ 資源班老師沒有看到這個故事，現在老師要請你跟剛才一樣，從頭到尾說一次，盡量將故事內容說的越完整、越清楚、越精采越好，讓她好像真的看到這個故事一樣！你準備好要說了嗎？」。待受試者點頭或口頭表示同意後，施測者說：「那你現在可以開始說了」

4. 確認受試者是否說完故事，如果受試者出現「說完了」、「就這樣」、「沒有了」、「OK了」，或其他明顯表示說完故事的態度，則視為完成故事述說，施測者可表示：「○○你剛才說的很好喔，謝謝。」結束本故事的語料收集。

(四) 正式階段_故事二

1. 施測者：「○○，你剛才講的很好喔，接下來老師要給你看故事二，而且只播一次喔，所以請你專心看，注意聽喔。」

2. 施測者：「準備好了沒？」，確認受試者身體和眼睛已經注視電腦螢幕，開始播放影片。

3. 影片播放完畢後，施測者問說：「因為媽媽/ 導師/ 資源班老師沒有看到這個故事，現在老師要請你跟剛才一樣，從頭到尾說一次，盡量將故事內容說的越完整、越清楚、越精采越好，讓她好像真的看到這個故事一樣！你準備好要說了嗎？」。待受試者點頭或口頭表示同意後，施測者說：「那你現在可以開始說了」

4. 確認受試者是否說完故事，如果受試者出現「說完了」、「就這樣」、「沒有了」、「OK了」，或其他明顯表示說完故事的態度，則視為完成故事述說，施測者可表示：「○○你剛才說的很好喔，謝謝。」結束本故事的語料收集。

(五) 正式階段_故事三

1. 施測者：「○○，你剛才講的很好喔，接下來老師要給你看故事三，而且只播一次喔，所以請你專心看，注意聽喔。」

2. 施測者：「準備好了沒？」，確認受試者身體和眼睛已經注視電腦螢幕，開始播放影片。

3. 影片播放完畢後，施測者問說：「因為媽媽/ 導師/ 資源班老師沒有看到這個故事，現在老師要請你跟剛才一樣，從頭到尾說一次，盡量將故事內容說的越完整、越清楚、越精采越好，讓她好像真的看到這個故事一樣！你準備好要說了嗎？」。待受試者點頭或口頭表示同意後，施測者說：「那你現在可以開始說了」

4. 確認受試者是否說完故事，如果受試者出現「說完了」、「就這樣」、「沒有了」、「OK了」，或其他明顯表示說完故事的態度，則視為

完成故事述說，施測者可表示：「○○你剛才說的很好喔，謝謝。」
結束本故事的語料收集。

(六) 正式階段_故事四

1. 施測者：「○○，你剛才講的很好喔，接下來老師要給你看故事四，而且只播一次喔，所以請你專心看，注意聽喔。」
2. 施測者：「準備好了沒？」，確認受試者身體和眼睛已經注視電腦螢幕，開始播放影片。
3. 影片播放完畢後，施測者問說：「因為媽媽/ 導師/ 資源班老師沒有看到這個故事，現在老師要請你跟剛才一樣，從頭到尾說一次，盡量將故事內容說的越完整、越清楚、越精采越好，讓她好像真的看到這個故事一樣！你準備好要說了嗎？」。待受試者點頭或口頭表示同意後，施測者說：「那你現在可以開始說了」
4. 確認受試者是否說完故事，如果受試者出現「說完了」、「就這樣」，「沒有了」、「OK了」，或其他明顯表示說完故事的態度，則視為完成故事述說，施測者可表示：「○○你剛才說的很好喔，謝謝。」 結束本故事的語料收集。

附錄四

『個人經驗敘述』誘發指導手冊

一、準備階段

準備口語敘事評量材料：拼圖一份、可攜帶式專業數位錄音機或錄音筆一台。

二、建立關係

首先，請小朋友拼一份 15 塊的小狗圖案拼圖，待個案拼完拼圖後，除誇獎其表現良好外，並與其聊聊家庭成員同時也介紹研究者自己的家人，如：「老師也有兩個小孩，老大是男生，四歲，老二是女生，兩歲，老師平時假日時都會帶他們出去玩喔」，然後開始進行下列問題的個人經驗敘事誘發提問。

三、誘發個人經驗敘事

問題一：旅行經驗

研究者：「兩個星期前，老師帶他們去六福村渡假村喔，那裡可以看到很多動物喔，而且因為我們住在裡面的飯店，所以可以看到動物就在我們房間外面跑來跑去，他們兩位小朋友開心的又叫又跳的。請問你最近有沒有和爸爸媽媽出去旅遊/度假/走一走/玩呢？」

研究者：「那你可不可以跟我說有一次，你和爸爸媽媽出去旅遊/度假/走一走/玩的經驗呢？」

問題二：吵架經驗

研究者：「前幾天，老師的兒子為了妹妹把他最喜歡的忿怒鳥貼紙撕破，好生氣喔，後來跟妹妹吵來吵去的，還差點打起來。請問你有跟哥哥/弟弟/姐姐/妹妹/同學/爸媽吵過架嗎？」

研究者：「那你可不可以跟我說有一次，你和哥哥/弟弟/姐姐/妹妹/同學/爸媽吵架的經驗呢？」

問題三：受傷經驗

研究者：「老師上星期騎摩托車，結果因為下雨天視線不佳，然後就摔車滑倒，手除了扭到還磨破皮，超痛的，當場眼淚都快掉下來了。請問你有受過傷嗎？」

研究者：「那你可不可以跟我說有一次，你受傷的經驗呢？」

問題四：打針的經驗

研究者：「前幾個星期很多人感冒，所以，老師帶我女兒去醫院打針，結果她看到醫生就一直躲，一直躲，嚇到全身都在發抖。請問你有打過針嗎？」

研究者：「那你可不可以告訴我有一次，你打針的經驗呢？」

問題五：被嚇到經驗

研究者：「昨天晚上，老師去夜市吃飯時，突然有隻蟑螂爬到我腳上，害我嚇一跳，把整張椅子都踢飛掉。請問你有被蟑螂/蜘蛛/蜜蜂/老鼠嚇過嗎？」

研究者：「那你可不可以告訴我有一次，你被蟑螂/蜘蛛/蜜蜂/老鼠

嚇到的經驗呢？」

四、注意事項

(一) 每次訪問前，均先訪問家長或老師，詢問主題相關經驗，倘若個案一開始就不說，或表示自己沒有類似的經驗，則可以提示說：「我聽媽媽 / 老師說，你好像曾經有…的經驗，你要不要說說看？」

(二) 兒童敘述過程中，研究者盡量以點頭或微笑回應，但受試者若停頓過久（超過 20 秒）或出現分心情形，協助者可以重複最後一個句子後，提示說：「然後呢？」、「接下來呢！」。如果兒童明顯告一段落後，沉默不語超過 30 秒，協助者可以詢問「○○，你說的很好啊，還有要跟老師分享的嗎？」。鼓勵孩子分享自己的經驗。

(三) 當孩子如果表示「就這樣」、「沒有了」，作者可繼續詢問下一個主題。

(四) 當孩子發表自己的意見，即便與主題不相關仍面帶微笑，支持其發言，但若發言不相干內容超過十分鐘後。則可以稍微提示「○○，老師想和你談談另外一個故事，可以嗎？」