

第二章 文獻探討

本章蒐集國內外文獻，以作為研究架構及教學內容的參考，全章分為四節，分別探討：高功能自閉症學生的社會互動行為、社會性故事理論與內涵、社會性故事教學及社會性故事實徵研究。

第一節 高功能自閉症學生的社會互動行為

壹、自閉症學生社會互動行為的分類

根據Wing和Gould(1979)的分類，自閉症在社會性領域分為孤獨型、被動型及主動但怪異型。

孤獨型是其中最嚴重的一類，多具有中重度的認知障礙。被動型則屬被動的角色，很少接近人或不作自發性的接近，需要較多的引導和協助才可能出現社會互動或參與相關活動，但可接受由別人啟動的互動或接近。他們在社會性接觸中少有樂趣，但也少有拒絕行為；語言上立即性的仿說多於延遲性仿說；另外，他們不易理解各種規則、規範、規定，具有不同程度的認知障礙。

而主動但怪異型有自發性的社會接近，想與人互動的興趣和動機明顯，對大人的主動接近多於與同儕，但互動可能包含反覆、怪異、單方的行為，且常只沈溺於他們自

己的興趣，他們的行為並不會隨人們的反應而改變。如：不停的發問或重複某些話語；輪流的技能缺乏或很差，包括對聽者需求的覺知很差、對語言的複雜度或類型無法修正、改變話題時有接續的困難等。對重複的互動本身比互動的內涵感興趣等（張正芬，民 92；Wing & Gould, 1979）。

Shah(1988)研究青少年和年輕人，描述第四種社會互動，發現有些自閉症者是有禮貌的，表現意識他人存在，能啟動且相互對話，然而其社會行為的品質卻是生硬、機械化的，彷彿他們的互動技巧是努力學來的，而非本能的表現。而這些不同類型的社會缺陷表現是相互變化的，有些孩子可能在不同的情境和年齡顯示不同的反應方式。但幼時為被動型或主動但怪異型的孩子是高功能自閉症的可能較高（引自Wing & Gould, 1979）。

貳、自閉症學生社會互動的影響因素

自閉症者在兒童時期的社會互動障礙包括非語言互動的障礙（如：眼光注視、辨認臉部表情、身體姿勢和手勢）、缺乏自發性地尋求與他人分享快樂。且少主動與他人遊戲，遊戲時玩的品質也不好，導致缺少同儕的互動經驗。在青少年和成人期，他們無法和同儕建立關係或發展友誼困難，主要因為無法有效地啟動、回應同儕互動的過程，互動的次數較低，互動的品質也差。例如：他們可能只是形式上地接近同儕，而沒有表現分享感覺或經驗的社

會行為。自閉症學生並非對社會不敏感或對社會不感興趣，他們有互動意願但不知道如何與同儕互動。

自閉症者的社會互動可能受到其社會認知、溝通障礙、強迫性、儀式性的行為、情緒辨認等相關因素的影響，導致在社會互動上的缺陷，茲分別說明如下：

一、社會認知

Crick和Dodge(1994)提到社會認知包括能自發性地閱讀且正確解釋語言和非語言的社會及情緒線索、能辨認主要和次要的社會和情緒資訊，以及理解在不同社會任務(task)中不同社會行為和其影響。自閉症者在社會認知中廣泛被研究且確定的是在心智理論上的缺陷。研究發現他們對錯誤信念的瞭解有困難，無法瞭解心理的狀態，如：情感、信念、慾望及他人的意圖，且無法應用這些能力來預測他人的行為(引自Bauminger, N., 2002)。另外，和別人談話時無法傾聽別人談話的內容、注意別人的需要想法、體會別人的情緒做出適當的反應，使得別人覺得他們太自我中心而很難建立友誼(陳昭儀，民84)。

另一個社會認知的問題是他們傾向注意較不重要的細節，而非對社會刺激的意義歸因。如：給自閉症兒童看兩個朋友分享秘密的圖，但他們可能描述其身體的細節，包括兩人很靠近、從事的活動、衣服的顏色等，但是卻不會描述出這兩個人為親密的朋友(Bauminger, N., 2002)。他們也缺乏對規範的後設理解，由於在理解能力及行為同

一性的限制，大部分自閉症對所謂的法則或規範，多奉行不悖。這原本是好事，但高功能自閉症的學生卻可能也要求別人遵守，導致與同學關係不佳或遭致排斥（姜忠信，民88）。

二、溝通障礙

自閉症的溝通障礙包括口語與非口語表達及理解的困難，不論有無語言，他們常聽不懂他人語言的企圖，導致答非所問或誤解他人語意。在表達上，有些學生在發音上有些怪異，語調和節奏缺乏變化，有些講話速度較慢，有些人在聽不懂他人言語時會出現仿說的現象，或者可能說一些不禮貌的話而不自知。有些學生會有口吃現象，有的則在與別人相處或獨處時有喃喃自語的現象。而有些學生伴隨怪異的語言用法，也可能導致溝通的困難（姜忠信，民88）。

另外，自閉症者談話時可能缺乏相互性，不易出現一來一往的情形。他們可能會專注自己想說的內容，對有興趣、熱衷的主題談得太多，而不會考慮聽眾是否想聽這個主題，別人難以打斷或是轉移其話題。此外，他們可能是差的聽眾，難以完全理解他人想與他們對話的內容，談話的內容常是表面、膚淺、重複或不知所以的內容。

雖然是高功能自閉症學生，但是對比喻、笑話或諷刺等抽象意涵的對話理解有困難。即使是經過矯治的高功能學生仍可能在語言各方面受限。他們可能在語用上有所缺

陷。在語意上有分辨、分析及綜合能力上的缺陷。在語句的建構上有代名詞反轉、否定句、疑問句、比較級、空間及時間等的發展遲緩，不同的情境下無法瞭解語句轉換的意義（宋維村，民83）。

三、強迫性、儀式性的行為

自閉症者兒童時期固定的飲食、衣著、玩具、刻板動作等強迫、儀式性的行為到青年期仍未消失，內容常轉化為蒐集固定的資訊、要求他人固定的回答等行為，在生活上較不喜歡改變，僵化、呆板的動作雖會逐漸改善，但若遇到較大壓力時，出現就較為頻繁（陳昭儀，民84）。

四、情感特質

情緒辨認被定義為兒童能區分自己和他人臉部、手勢和語言各種情緒表達的能力，且瞭解其在社會情境中的意義。當情緒明確或有所暗示時，高功能自閉症兒童能辨認簡單的情緒（如：快樂、悲傷、生氣、害怕），但在解釋簡單和複雜情緒（如：尷尬、同情、孤獨、驚訝、驕傲）的起因有困難（Bauminger, N., 2002）。相對於一般孩子，高功能自閉症兒童被證實有較窄少的複雜情緒目錄，他們傾向依靠認知的策略和語彙，將情緒和不同社會情境連結。

自閉症者在兒童時期對他人情緒表現缺少理解與反應及缺少自發性分享的情形到青少年或成年可能仍然持

續。他們很少能瞭解他人的情緒並作適當的反應。如：自閉症學生可能不瞭解他人的不悅表情是因為他不間斷詢問所造成的（姜忠信，民 88）。此外，自閉症學生也較容易感到焦慮、思想固執，有些孩子會有一些不成熟及天真的信念。

第二節 社會性故事理論與內涵

壹、心智理論

心智理論最早由 Premack 和 Woodruff(1978)所提出來的。心智理論被定義為兒童能知道他人的想法、觀點和意圖的能力，並能藉此能力去預測他人行為的心理能力，這樣的能力可說是與他人進行社會互動的先備技能（Wellman, 1990）。一般來說，心智理論可分為兩個主要概念，一是初級錯誤信念（first-order false belief），指個體能瞭解人們對實際事件的想法。另一個則是次級錯誤信念（second-order false belief），指能夠考量他人如何看待其他人的想法，是站在第三者的角色來看 A 如何設想 B 的感情或想法（蔡淑玲，民 91）。

Baron-Cohen、Leslie 和 Frith（1985）修改錯誤信念的測驗測試自閉症兒童，結果發現自閉症兒童對錯誤信念的瞭解有特定的缺陷，而這可能是造成自閉症者人際互

動和語言溝通障礙的原因。其後的研究（Leslie & Frith, 1988；Perner, Frith, Leslie & Leekam, 1989；Baron-Cohen, 1989）也證實多數的自閉症兒童無法通過初級及次級錯誤信念的測驗。但 Sparrevohn 和 Howie(1995) 的研究曾將自閉症兒童依語文心理年齡分為高低兩組測驗初級與次級錯誤信念，結果發現高低兩組在心智理論測驗的總分有顯著差異。且 Bauminger 和 Kasari(1999) 以高功能自閉症和普通兒童為對象，進行次級錯誤信念測驗，結果發現有一半以上的高功能自閉症兒童通過測驗，且通過的自閉症兒童全量表智商和語文智商顯著高於不通過的兒童。顯示對高功能自閉症兒童而言，由於智力與語言功能較佳，較能通過初級，但對次級錯誤信念仍有困難（引自蔡淑玲，民 91）。

除了對錯誤信念的瞭解，近年的研究也紛紛擴大自閉症者對情緒、預測他人知識等心理狀態的研究（黃玉華，民 89）。研究發現自閉症學生在瞭解複雜的情緒有較大的困難，能瞭解因情境引起的情緒，但是，瞭解因為想望和信念引起的情緒則有較大的困難。對知識的瞭解在「看到」方面沒有問題，但對「看到導致知道的原則」則有困難（引自黃玉華，民 89）。

綜合言之，高功能自閉症學生在心智理論方面的缺陷，對於理解、推論情緒及推論他人的觀點和感覺有困難。容易導致他們對社會情境或事件缺乏理解，無法統整或評估許多情境。這樣的缺陷往往不利於高功能自閉症學

生的社會互動。而社會性故事將社會互動的情形轉換成實際、具體的社會資訊，確認學生可能遺漏、錯過或誤解的社會資訊，提供相關、正確的訊息，包括情境的描述及他人內在的想法和感覺，並針對自閉症學生困惑、難以理解的觀點，設計情境的預測，以擴大對社會環境的理解，建立教導社會技巧的先決條件，以便協助他們熟練人際間的理解和建立適當的行為（Gray, 1998）。

貳、社會性故事的內涵

一、社會性故事的內容

社會性故事始於 1991 年美國學者 Gray 用來教導一位普通班的自閉症兒童參與遊戲。利用社會性故事描述遊戲的內容和步驟，結果發現能幫助自閉症兒童參與同儕的遊戲，並開始發現遊戲的樂趣。此後，隨著使用社會性故事的經驗及研究，對故事的內容及使用有些修訂（Gray, 2000），但大體上多以類似的架構發展。

社會性故事可視為一個過程及成品，就過程而言，社會性故事考慮並尊重自閉症學生的觀點。就成品來說，社會性故事是主要為自閉症學生設計的簡短文章，有其特定的特徵，使用對自閉症學生有意義的形式，描述一個情境、概念或社會技巧。通常根據自閉症學生的需求撰寫，幫助他們認識各種情境的相關線索，以增進社會理解及更新對他人的感覺，做出適當的應對（Gray, 2000）。

二、社會性故事的意義及目的

社會性故事可以用來解釋共享基模（shared schemata）和背景知識的重要。個體針對不同的經驗和世界的觀點發展自己獨特的基模。相對的，從共同的經驗、分享背景知識發展共享的基模。有效的溝通依賴分享的基模。因此，社會性故事釐清固有的基模，且直接建立在學生現存的知識上（stock），用以拓展和應用基模。一個故事可能被用來建立學生尚未發展基模理解的鷹架（scaffold）。社會性故事提供事實的說明，幫助自閉症學生組織自己的經驗至共享的架構，增進他們對情境或事件的理解，其他人的觀點及適當的反應（引自 Rowe, 1999）。

而對社會互動來說，依不同的情境或環境而有所變化。社會性故事描述情境，一方面可以幫助學生區辨在什麼樣的情境下，適合表現的行為，另一方面幫助學生適應改變、教導特定的社會技巧以替代問題行為，增加可運用的行為目錄，並期待學生在相類似的情境能展現相似的行為表現，增進社會互動的品質。

另外，社會性故事內容集中在相關、重要的資訊，強調最有意義的事件、語詞和動作，將注意放在情境重要的部分，排除無關的細節（Gray, 1998），以幫助學生釐清環境中的社會資訊。而 Del, McEachern 和 Chamber（2001）也提到，社會性故事符合自閉症學生個別的能力及需求，

用來幫助孩子在社會情境中表現適當及發展問題解決的能力。

自閉症學生對人和事件有獨特的觀點，導致對人的反應可能是難以預料或不適當的。這些孩子的認知缺陷影響溝通、互動和社會情境的理解。社會性故事是加強自閉症者社會認知的部分，主要在提供社會資訊，用來教導自閉學生經由反覆朗誦而形成內在語言，以內在語言作為自我指導增進認知。

社會性故事另一個目的是建立成就，學生的第一個社會性故事應該描述容易成功、沒有問題的技巧或情境，這會讓學生在面對更有挑戰的主題前，較容易確認社會性故事。書面的讚美對自閉症學生可能較口頭的有意義。因此，為自閉症學生發展的社會性故事至少有一半應注意正向的表現，建立正向自尊的資訊是很重要的。

三、適用對象

根據社會性故事教學的原創者 Gray 最初描述社會性故事最適用於智力較高，或有基本的語言能力的高功能自閉症學生。但隨著研究的發展與實務的應用發現，也可以運用在低功能的自閉症學生身上。另外，針對有類似困擾的亞斯伯格症的學生，也有實際應用的例子。

Gray 剛開始多將社會性故事使用在年紀較小的兒童身上。隨著研究及討論，Gray 也表示對於青少年、甚至年輕的成年人，可使用社會文章加以教導，而社會文章的書

寫符合社會性故事的所有方針及形式，只是需注意依使用者的能力而加以變化，如：使用成年的詞彙、考慮能力、提出成人需要或有興趣的主題等（Gray, n. d.）。

四、社會性故事應用的主題

社會性故事的應用很廣，可以處理許多主題。可用來解釋抽象、學生難以理解的概念，包括解釋別人所知道的感觉和信念（Gray, 1998）。最常用來處理讓自閉症學生感到困難或困擾的情境，提供自閉症者缺乏的社會資訊（Gray, 2000）。情境包括學校、家庭或社區環境等。

運用社會性故事可成功地消除多種不良行為，包括攻擊、強迫行為、固著行為、恐懼、自傷行為、減少對東西的依附等（Gray, 1994；Del, McEachern & Chamber, 2001；Kuttler, Myles, & Carlson, 1998）。另外，社會性故事也可應用在介紹正向理想的社會技巧，教導各項環境中的改變或新的例行公事、行為和規則、學業課程和判斷。幫孩子適應、熟悉即將來的例行公事或規則。不管在任何情境，社會性故事介紹在例行公事或情境中可能突發的變化，幫助他們正確地理解和反映（Gray 1993）。在教育情境中，可能描述學業或社會性課程、社會技巧訓練方案中個人的社會技巧或理解步驟。或是用來描述教室常規，包括例行公事的變化或是預先描述一些學校經驗。此外，也可以教導安排順序的技巧、訓練容易忘記的反應或加強日常生活技能串連（chaining）的能力。

而國內黃金源（民 90）更擴大解釋，認為生活於社會所必須的基本技能，即所謂的社會生存技巧，也可以應用社會性故事加以教學，如：生活自理技巧、居家生活技巧、社區生活技巧、學校生活技巧、社會技巧、休閒技巧、職業技巧。

應用的主題也可能隨著使用社會性故事學生的年齡而有不同，除了一般常用來教導的主題，青春期及年紀較大的自閉症者可能有其他各種主題如：從約會、自我刺激、獲得和維持工作等（Gray, n. d.）。

五、社會性故事的特點和優勢

社會性故事的設計符合自閉症學生的特質，因為，自閉症學生常僵化地依循例行公事，社會性故事可以幫助他們建立一些例行公事或規則，讓他們有所依循以應用在社會情境中。

一般來說，社會性故事的特點有：1. 視覺的（以書寫方式呈現，或包括照片、圖示等）符合自閉症學生視覺學習的優勢。容易促進學生接收訊息，對學生的學習成效較為有利。2. 是耐久的：可依其需要，允許學生反覆看。3. 十分個別化，使用的語言及字彙符合學生程度、個別需要。4. 符合生態原則，根據小心評量學生、情境等結果而寫成，可立即用來處理自閉症者實際生活情境中所面臨的社會困難，集中在學生主要的需求上，而不只是學習一般在社會技巧方案中常見的套裝課程。5. 針對特定情境，以

預測的形式書寫，包含事前指導的要素。6. 確定相關的社會線索及為學生提供正確的資訊、描述期待的行為、拿走社會干擾以增加學習（陳淑萍，民 88；Gray, 1994；Smith, 2001）。

社會性故事的優點為適合用於融合的環境，容易在許多環境執行、執行時不一定需要專業人士，家長、普通班老師、特教老師都可以陪學生閱讀社會性故事，執行起來省時省力。另外，撰寫社會性故事花費少，且能符合學生的個別需求。

第三節 社會性故事教學

社會性故事包含材料與過程(Gray, 2000)，進行社會性故事從編寫故事到執行教學的流程涵蓋四個主要步驟，包括設立目標、蒐集資訊、編寫文本、教導標題等，以下針對社會性故事編寫的程序、社會性故事的句型、撰寫的原則、教學步驟等部分說明社會性故事的教學。

壹、編寫的程序

社會性故事可由與自閉症學生長期生活或相處，熟知其狀況的人編寫，父母、教師、治療師、社工人員、醫生、親人等都可以依照自閉症學生的學習需求，撰寫適合的社會性故事。

進行社會性故事的編寫，約有以下程序（Gray, 1995；Gray, 1998；Gray, 2000）：

一、確立目標：

社會性故事為分享正確的社會資訊，用有意義的方式將相關的社會訊息轉為文本或說明。因此決定社會性故事的目標行為及問題情境是進行社會性故事的第一步。可以選擇自閉症學生呈現困難、導致問題的行為和情境，或是對學生來說是新的、需要學習或以往例行公事有所改變的社會情境，選取的目的是希望可以增進正向的社會互動行為、促進情境的安全、不同情境行為的類化等。

二、蒐集資訊：

一旦確定目標，撰寫社會性故事者必須蒐集關於主題的資訊、可能的問題行為及學生的相關資料。針對目標行為發生的頻率及行為的維持的時間可利用記錄表或記錄儀加以觀察記錄，作為未來社會性故事介入的比較（Swaggart, 1995）。另外，撰寫有效的社會性故事一個主要的因素是客觀且真實地描述情境，正確評估線索及線索的變化，因此，必須小心觀察目標情境，記下所有可能發生的情形。包括以下評估的要素：

（一）客觀記錄實際觀察到的情境，盡可能地尋找相關的細節，包括情境發生的時間、地點、發生什麼事、包含的人物、如何開始和結束（含開始的信號和結束的活動）、持續多久、原因、情境一般的例行公事、規則、社

會線索、及其他可觀察的資訊。

(二) 思考和記錄情境中觀察不到的部分，尋找情境中可能改變或替代的部分，即使無法所有情境皆觀察，也需要問相關人員許多問題作為觀察的一部份，包括不同時間點所發生的情境（如：每天、每個星期或偶發的情境），比較這些情境的不同，並盡可能蒐集其中的細節。

(三) 需結合自閉症學生關於目標情境或技巧的觀點。「觀察者」和「自閉症者」的觀點將引導描寫情境及社會性故事的焦點，幫助我們決定優先書寫的部分。越瞭解自閉症學生的觀點、感覺和行為，越能提供有用的正確資訊。當主觀問題不同時，編寫的社會性故事也就不同。對學生觀點的理解，除了觀察外，可能需要多方的蒐集。如果兒童能溝通，可與他們討論，如：他們認知的相關的線索、如何回應、情境中發生的事等。

此外，關於自閉症學生的學習風格、閱讀能力、注意力、興趣等也要加以蒐集。

以上的資料皆可藉由直接觀察和訪談相關的人士得知，如：父母、老師、同儕，甚至自閉症學生本身，並且將詢問和觀察到的資訊加以整合。

三、編寫文本：

依據個別學生的情況及需求撰寫適合他們的社會性故事，同樣的行為對不同的學生，社會性故事可能有不同的描述焦點。

貳、句型

社會性故事的內容是由幾種特定句子所組成的，每種句型都有特定的角色及作用，句型間也有一定的比例。Gray 主要將社會性故事分為基本的社會性故事及完整的社會性故事，兩種社會性故事含蓋的句型不盡相同，以下針對社會性故事所應用的句型及用途、不同社會性故事的句型比例加以說明 (Gray, 1998; Gray, 2000)：

一、句型及用途

(一) 基本句型

1. 描述句 (descriptive sentences)：社會性故事通常以描述句開始，是真實的、不受意見和假設控制的事實描述，定義主題最重要的部分，形成社會性故事的主要架構，包含問題的答案以引導故事的發展。主要描述故事的背景（常是一情境中的場景），指出情境相關的特徵、相關連的人、活動、時間、地點，解釋發生什麼事及原因等內容。例如：「我的名字是…」(通常是社會性故事的第一句)、「許多孩子喜歡在操場玩」。作者必須維持客觀不去假設被觀察者的反應，幫助學生注意實際相關的線索。

2. 觀點句 (perspective sentences)：即角色取替的句子，主要提及或描述目標情境中他人的內在狀態、認知、想法、感受、信念、意見、動機、健康或身體狀態和

反應，及反應的原因，用來教導自閉症兒童瞭解別人的想法，以及自己的行為會使別人有什麼感受、作這樣的反應的動機。但要注意的是，觀點句必須是誠實的，避免過度類化一典型的反應。觀點句在少數的情況下會用來描述自閉症學生的內在。一般的觀點句，如：「姊姊喜歡談鋼琴」（感覺）、「有些孩子相信有復活節的兔子」（信念）。

3. 引導句 (directive sentences)：提出建議的反應或回應情境或概念的選擇，聚焦在用來教導學生在某種情況下該作什麼（如何做）或說什麼？如何和人應對？即指出期望自閉症者應有的反應。常與敘述性句子在一起，個別化地描述線索或情境中理想的反應或社會技巧。使用引導句需考慮學生個別情形，不見得每位學生都需要引導句，應以最少限制的原則，不限制學生的選擇。一般引導句應以肯定句的形式呈現（正向描述理想行為），如：以「我可以用的」而不用「我不會用的」。作者需小心地發展這些句子，注意可能的字面解釋，使用「我將…」、「我可以…」的開頭可能誤導自閉症學生，他們可能以為必須完全如所寫的反應，不能有錯的餘地。因此，以「我將試著…」、「我將可以做…」或「我也許試著去說（做）一件事…」的句子會較好。例如：「我將試著坐在椅子上」、「在操場，我可能決定玩鞦韆、單槓或其他器材」。

4. 肯定句 (affirmative sentences)：加強環境說明的意義，常表達文化中普遍的價值或觀點，而非針對特定的個體或較小的團體。通常跟在描述句、觀點句或引導句

後面。如：「我將試著繫我的安全帶，這是很重要的」（關於法律）。「多數人在飯後甜點前吃晚餐，這是個好主意」（強調重要的點）。

（二）部分句（partial sentences）：

部分句用以鼓勵自閉症者猜測情境中的下一步驟，其他人的反應或他自己的回應，部分的句子可以空白，由父母或專家鼓勵自閉症學生完成空白的描述。在社會性故事中，描述句、觀點句、引導句或肯定句可以寫成部分句的形式。有時，為了確定學生瞭解，在學生熟悉社會性故事後，故事開頭可以包含完整的句子，將故事的重要句子改寫成部分句，形式如：「如果我安靜地排在隊伍裡，我的老師可能將感到_____」。

（三）附加句型

雖然並沒有像基本句子般常用，但也代表包含在社會性故事中重要的概念，特別是自閉症學生在決定自己的反應及其他人對自閉症學生成功的努力。

1. 控制句（control sentences）：由自閉症學生撰寫，藉由其他事物或事件來比喻一個相似的動作或反應，確認個人可以在適當時間和地點用以回憶社會性故事的策略。控制句經常反應個人的興趣和所喜愛的寫作風格。例如：對昆蟲熟悉的自閉症學生，當某人說：「我改變我的想法」時會擾亂他，自閉症學生可以把這些話想成「像毛

蟲變蝴蝶一樣」。

2. 合作句 (cooperative sentences)：確定個案學習新技巧或行為時，旁人將作什麼以支持他。合作句提醒父母、同儕或專家在自閉症學生成功中的角色及保證一致的反應。如：當我學習使用廁所時，我的父母及老師將幫助我。合作句可以寫成部分句用以幫助學生定義在學習新技巧時，有誰及將如何幫助他們。如：「當我挫敗時，其他人可以幫助我_____」。

二、社會性故事的句型結合與比例

一般而言，較多描述的故事，學生有越大的機會決定自己對情境的反應。但對有些學生而言，過少的引導句容易讓孩子感覺困惑、不知什麼是被期待回應的行為。另一方面，社會性故事也應該避免成為流於引導學生如何表現的清單，而忽略應提供的社會和環境資訊。不同句子類型在故事中的關係，決定社會性故事對自閉症兒童的影響。因此，Gray 強調社會性故事的建構應符合建議的比例。每個社會性故事不只應列出個體被期望表現的行為，也應該描述在特別情境中的事件、概念或技巧。社會性故事句型的比例確保故事描述的品質。

(一) 句型的結合

句型可依使用目的和學生能力，加以結合或轉換。如：「當我學習使用廁所時，我的父母會保持安靜」。可以

定義為觀點句或合作句。如果句子顯示達到與社會性故事比例相反的狀況，句子可能需要重新改寫以澄清意義。

(二) 句型比例

1. 基本的社會性故事句型比例：

基本的社會性故事包含引導、描述、觀點或肯定句等句型。對有些個案，不需要引導句。一般比例為 0~1 (部分或完整) 引導句及 2~5 (部分或完整) 描述、觀點或肯定句。

2. 完整的社會性故事句型比例：

完整的社會性故事包括引導、描述、觀點、肯定句、控制句和合作句，比例與基本社會性故事相似。每 0~1 (部分或完整) 引導句或控制句，有 2~5 (部分或完整) 描述、觀點、肯定句或合作句。

參、撰寫的原則

Gray 曾提出社會性故事的指導方針以確立寫作的標準，以下針對各項撰寫的原則、注意事項加以說明 (Gray, 1993 ; Gray, 1998 ; Gray, 2000) :

一、架構

整體社會性故事包括標題、引言、內容和結論。我們常將問題作為標題，在故事中回答描述的問題，以幫助學生瞭解問題和答案的關係。不管是問題或描述，社會性故事的標題說明故事的意義及要旨。

內容上，由於自閉症學生在解釋社會線索實有困難，需要協助辨識、解釋社會線索及人們的動機和行動。因此，需要客觀、詳細地描述社會訊息，聚焦在相關和重要的資訊上，包括回答情境疑問的問題，如：誰、在哪裡發生、如何發生及為什麼等，且在故事中要把彈性考慮進去，提及在例行公事中的變化和改變，加入社會洞察和我們可以輕易假設但對自閉症卻有困難的訊息。

另外，社會性故事與傳統的工作分析、社會腳本或其他視覺策略不同，主要是其內容的組成有特定的句型且各句型佔有一定的比例。

二、敘寫方式

社會性故事多使用現在式或未來式的時態。故事常以第一人稱敘寫，但是人物的名字可視學生的特質，以決定是否直接用本名或假名，如果自尊心強的而自我察覺能力佳的學生並不適合用本名，可用其它的名字替代。使用第一人稱，有好處也有潛在的負面影響，好處是可以假設個別的能力，並用以自我引導，但敘寫的感覺、信念和動機有時不見得符合自閉症學生獨特的觀點。有時候，對青少年或成年的自閉症學生，社會性故事會採用像報章文章的形式，從第三人稱書寫。較大的孩子很可能對以第三人稱寫的社會性故事較有回應，而非第一人稱。

常以正向的語言，正向地描述反應和行為。如果提及負面的行為，必須要特別謹慎，以第三人稱方式敘寫較第

一或第二人稱普遍，如：「有時候，人們可能並非存心說某些事去傷害另一個人的感覺，這是錯誤的」。另外，社會性故事盡量以「一個故事，一個具體的生活事件」為原則。不同的事件應盡量分開撰寫。

三、字詞的使用

自閉症的孩子容易對字彙或事件作字面的解釋。在寫完社會性故事後，撰寫者可再檢閱以確定字面的意義。如：「我不在圖書館說話」這樣的描述可能會造成學生的誤解，以為在圖書館都不能說話。而「我在圖書館會小聲說話」可以幫助學生瞭解例外的情形。因此，事情需真實的定義，書寫時要考慮彈性及各種可能。

為保持彈性，確保字面的正確度，可使用較保險的字彙，如：使用「通常」或「有時候」替代「總是」。使用「我們可能…」比使用「我們將要…」的描述恰當。亦即讓文章和說明能以字面解釋，而不會改變預期的意義。

另外，盡量避免抽象的文字，因為多數的自閉症學生對抽象的語言不易理解，使用太多抽象的詞彙將增加教學的難度。可透過具體詞彙和描述將模糊的概念與功能性的線索連結，幫助學生作判斷。對表達他人感覺的詞彙，如：生氣、害怕等，則可考慮用照片說明。另外，在故事中提供學生功能性的時間依據，界定相關的線索，可協助學生瞭解活動或情境的開始或完成。

字彙的使用上，視需求使用替代的字彙，如果使用的

字彙可能引起學生的焦慮，可替換成其它相似的字彙。例如：使用「較好」代替「新」、不用「不同」而用「另一個」。

四、形式

書寫的形式可以是書面的文字敘述，以簡短的句子組成一篇文章；或是以小書的形式，每一頁撰寫一個概念，介紹社會性故事；或是在文字中搭配圖示幫助學生理解。此外，故事撰寫時使用與學生閱讀程度一致的字彙和字體大小。故事中需要的強調學習的情節，可用黑體字將字體放大，作為視覺提示（張正芬，民 92）。

最初社會性故事的作者 Gray (1993) 並不建議在社會性故事中使用圖片，因為從她的經驗指出，這可能會造成自閉症學生分心，或使學生感到困惑，根據圖示對情境作錯誤的解釋。例如：如果圖示畫兒童在藍色的地毯上，坐在一隻貓旁邊綁鞋帶，兒童可能會解釋成，只有坐著、在藍色地毯上、在貓旁邊才應該綁鞋帶。這限制自閉症兒童類化所學得行為於其他情境。但經過 Swaggart 等人 (1995) 的研究指出，對能力較低的學生，可適當使用一些符合個案需要的圖示或手繪圖片，以幫助理解社會性故事。

社會性故事中照片的使用對多數的個案而言是有效的，尤其對不同活動同時發生時，照片詳細分析目標情境，使情境容易瞭解。如：當故事描述休息時間時，幾張從事各種不同活動的孩子有助於學生注意情境中所有分

隔的活動。

五、個別化

社會性故事必須容易瞭解，字彙和呈現的形式應該適合學生的年齡、識字能力及理解能力。另外，自閉症學生的能力、缺陷和所處的情境是高度個別化的，因此，編寫需考慮自閉症學生的個人因素，包括能力、學習風格、專注的時間、需求、興趣及特質。對年幼的孩子，使用具體、容易瞭解的文章，可常輔以視覺支持。對年紀較大或功能較高的學生，社會性故事則可以使用相似於報紙的文章，以程度較高的文章和相關的圖表增進文章的意義。

另外，社會性故事必須注意學生的興趣和動機，有些我們忽視的興趣可能可以用來增加學生的學習意願，個別的興趣在社會性故事中影響教學的形式和內容。需運用學生喜歡的寫作風格和形式，也可將學生喜歡的事物融入社會性故事中，以引起學生的動機，增進社會性故事的成效。

社會性故事必須注重學生的觀點，以接納、理解、從學生觀點創意地檢視情境 (Gray, 1998)。尤其對青少年的自閉症來說，學生本身的觀點決定社會性故事的焦點。每個社會性故事可以撰寫兩次，第一次粗略的草稿可由父母、同儕或專家編寫。而第二次最後的版本則要加入青少年自閉症學生及相關人士的觀點 (Gray, 1996)。

雖然社會性故事有其撰寫的原則及注意事項。但其主要的精神在於符合個別學生的需求，因此仍有彈性，容許撰寫者創造符合閱讀者的需求或結合新的想法。

肆、教學的步驟

一、社會性故事的教學

社會性故事不限於紙筆，各種有助於兒童理解的材料和教學方式都可以應用。社會性故事的教學包括分享觀察（即閱讀社會性故事）、發展支持系統、褪除等部分，分述如下(Gray, 1995; Gray, 1998; Gray, 2000; Swaggart, 1995):

(一) 分享觀察：

利用社會性故事策略的執行，讓自閉症學生瞭解社會情境、他人觀點及如何回應的協助。社會性故事可在每天一開始時閱讀，或在目標情境發生之前閱讀。有幾種分享的方式：

1. 獨立閱讀，坐在學生後面、旁邊，由父母或老師先讀一次給學生聽，學生跟著讀一次，學生一旦瞭解故事，每天讀一次。

2. 對於無法閱讀的兒童，可將社會性故事製作成錄音帶，讓學生播放錄音帶，跟著閱讀，若社會性故事超過一頁，以鈴聲作提示，告知翻到下一頁。

3. 亦可將社會回顧和社會性故事結合，將社會性故事製作成錄影帶，對喜歡看錄影帶或電視的兒童，錄下目標情境作為社會性故事實際的說明，依其內容順序，以一頁一場景（真人演出）出現，當孩子需要協助時，可將影帶的聲音打開時，能獨立時則關上。

不論何種教學方式，在教學後均應檢視學生對社會性故事理解的程度，檢核方式可用問答法，讓自閉症兒童回答相關問題，或在故事的最後完成檢核表，另外，也可運用角色扮演的的方式，要求學生表現在情境發生時該作什麼、演出指定的場景。

若從事社會性故事兩週後發現成效不佳，就應檢視社會性故事及教學過程加以改進，修正時最好一次只改變一個變項（如：教學者、時間、地點、內容等等）。有時候社會性故事可搭配回饋和增強系統。利用適當的回饋或社會性增強。增進適當的行為。特教老師可利用評估紀錄表和普通班教師或家長合作（Simpson & Richard, 1993）。

（二）發展支持性系統：

社會性故事為正向行為介入的第一步，自閉症兒童在學習時往往有維持及類化的困難，因此，接下來應該發展其它的步驟支持兒童學習新的社會技巧。方法包括：

1. 發展社會性故事回顧的行事曆，確定社會性故事被經常閱讀。可以發展社會性故事的執行計畫。故事甚至可視需要，讓孩子帶在身邊閱讀。有些用來教導生活例行公事的社會性故事，可能發展成檢核表的形式預防學生忘記。

2. 學生可以和故事中提到的人分享故事，這給學生故事執行的一個中心角色，可能幫助他們瞭解每個人知道相同的資訊。個案的同儕可能對學生的社會性故事有興趣，可一起讀。包括同儕，分享特定訊息的人對學生的成功有

影響，這些人可以幫助學生練習新的技巧，在情境中提供提醒。

3. 除了相關的人士，也可以提供故事提示便條、故事標籤(story bookmark)、提示標誌(reminder sign)等，列出故事中的重要片段提供學生協助。

4. 社會性故事的修改：一旦社會性故事變成教學策略，需要監控學生對社會性故事的反應，通常反應是在幾天中可以看出，觀察學生在目標情境中的狀況，可以提供修改社會性故事的線索，以幫助行為更進一步的改善。

(三) 褪除：

何時可褪除社會性故事因人而異，視學生的學習狀況而定。褪除是高度個別化的，每個學生的狀況可能不同。一些社會性故事褪除的策略，可依狀況使用：

1. 一個最簡單的褪除方式是重寫社會性故事，選擇一些句子加以刪去或修正。如：一旦兒童在新的技巧或概念有信心，可以逐步減少社會性故事的引導句，留下描述句和觀點句。或者以部分句的形式改寫，父母或教師支持鼓勵學生回想。但要注意刪除或改寫句子改變故事的形式，可能混淆某些自閉症學生。重寫也可能鼓勵學生類化所學技巧到其他情境，描寫其他新技巧或行為適用的情境，內容包括在原來社會性故事中減少的引導句。

2. 修改回顧的行事曆，逐漸增加閱讀間隔的時間也是一個方式。

3. 減少情境中語言或其他線索，以及相關人士的提

示。

二、社會性故事教學的原則

小心地撰寫社會性故事和介紹、分享社會性故事是同等重要的。介紹和執行社會性故事的原則如下：

介紹社會性故事需要以耐心和讓人放心的方式，用真誠，簡單、直接的話語開始，在一個安靜、放鬆的情境下介紹給自閉症學生。避免在困難或擾亂的事件發生時介紹，或自閉症學生感到煩亂時分享。此外，閱讀社會性故事不適合作為不當行為懲罰性的結果。以一個正向、非正式及舒適的態度閱讀社會性故事。這可能是執行社會性故事中最重要要素。

讓其他人和自閉症學生一起回顧社會性故事是有用的，可選擇故事中重要或直接影響故事內容的人，與這些人分享故事。社會性故事通常每次介紹一個，讓自閉症學生聚焦在一個概念或技巧上，避免接收太多的資訊。許多社會性故事一天閱讀一次，可以在所描述的情境前先閱讀。

社會性故事的主題影響閱讀的計畫。如：關於假日的故事可能閱讀一些星期到幾天。相對上，如果故事是描述應用在許多情境的社會技巧，可能需閱讀幾個禮拜。且當兒童資訊的理解和應用增加時，故事也許會增加修改或新的細節。閱讀計畫主要視自閉症學生個人的知識及情境。

第四節 社會性故事實徵研究

自從 1993 年 Gray 將社會性故事運用在教導特殊兒童以來，國外自 1995 年起就有多篇的實徵性研究進行對社會性故事的探討，近年來國內相關的研究也逐漸增多，以下說明進行過的各項研究，將研究結果摘錄於表一及表二。並針對各研究結果加以探討，以作為本研究設計的依據。

壹、國外社會性故事的相關實證研究

國外的研究除 Gray (1993) 曾發表幾位個案應用社會性故事的例子外，Swaggart 等人(1995)曾以 AB 實驗設計，嘗試擴大社會性故事應用於三個中度到重度低功能的自閉症兒童，修改原先 Gray 所設計社會性故事的形式及教學，轉而將社會性故事編成一本書，書中每一頁呈現一個句子，以減少每次接收訊息的量及避免閱讀時分心，並在句子下放置相關的相片或圖畫，以幫助學生理解句子的意義。執行社會性故事時，結合行為的社會技巧訓練策略（包括環境和工作分析、情境評估、界定獲得新行為或代替行為的步驟）教導個案一「適當的打招呼」。另外，結合反應代價（response-cost system）教導個案二和三「分享」的行為及減少個案一「攻擊的行為」。結果經過介入後，打招呼中不適當的行為降低（如：攻擊、碰觸），適

當的行為增加。「分享行為」的百分比皆提高，遊戲中不適當的行為（抓、尖叫）則降低，而沒有出現攻擊行為的情形亦增加。表示社會性故事能增加個案適當的行為並減少過量的行為。

Kuttler, Myles, 和 Carlson(1998)則以一位被診斷有自閉症、X 染色體脆弱症及間歇性爆發症(Intermittent Explosive Disorder)的男孩為對象。他在不預期的轉換、等待時間、自由時間時會有類似發脾氣的行為，若未及時的介入容易擴大為發脾氣的行為。利用社會性故事配合視覺線索，用以消除學生發脾氣的前兆行為。結果發現：社會性故事的介入確實可以減少自閉症兒童發脾氣的頻率，但是，終止社會性故事教學時發脾氣的頻率又增加。

Hagiwara 和 Myles (1999) 運用多媒體加上插畫方式的社會性故事教學，對三個國小的自閉症男孩進行洗手及專注行為的訓練。採多基線跨情境設計，所跨情境為個案一：早上點心前、午餐前、休息後；個案二：到資源班前、午餐前、休息後；個案三：午餐、資源教室、一般教室。社會性故事一天操作一次。結果顯示可增加某些參與個案的工作水準，可使自閉症學生習得目標行為，但只有個案一有明顯的跨情境技巧的類化，每個學生效果不一致，並不是普遍有效。

Rowe(1999)曾針對一位小學亞斯伯格症男孩拒絕進入餐廳與其他同學午餐的問題。利用「午餐時間」的社會性故事介入。結果有立即的改變及持續。進行介入的監控

達 12 個星期，前六個星期每天閱讀，接著次數逐漸減少，第十二個星期不再閱讀，維持良好的結果。透過輔助人員的提醒，個案也能轉化從社會性故事中獲得的技巧至另一個情境，這顯示他能發展對相似情境的理解。

Norris 和 Dattilo (1999) 教導一位 8 歲輕度自閉症女孩與無障礙同儕互動的情形。利用社會性故事處理其在午餐時不適當的社會互動(如：喃喃自語、唱歌、製造噪音等)以及適當的替代行為。在午餐前讓個案在課堂外閱讀社會性故事，並有教師在旁教導，包括解釋、提問等活動，但實際在午餐時並沒有直接教學。此外，社會性故事書放在個案的教室內，讓個案除了午餐前也可使用。每天閱讀，設計三個不同的社會性故事幫助維持興趣，隨機呈現。介入後的結果不穩定，雖然不適當的問題行為因社會性故事而減少，即從介入開始至結束約減少 50% 不適當的行為，但在介入後適當行為並沒有立即顯著的改變。

自閉症的孩子害怕未知的事和在例行公事中的變化。藉著社會性故事詳細說明每天生活的活動能減緩這樣的恐懼，Chapman 和 Trowbridge (2000) 曾成功地運用以日記形式寫成的社會性故事幫助一位自閉症男孩減少對外出活動的恐懼。

Thiemann 和 Goldstein (2001) 結合社會性故事，包括書寫的文本和圖畫線索以及錄影帶的回饋，教導五位自閉症學生社會溝通的技巧。每位自閉症學生搭配兩位普通同儕進行教學。同儕在進行活動之前，給予指導手冊告知和

自閉症學生互動的四個技巧。教學介入每星期兩次，每次包括十分鐘教導自閉症學生使用視覺刺激的系統性教學（閱讀社會性故事，並提供線索卡，透過大聲讀出、角色扮演、再讀等演練對話）、十分鐘的社會互動（如果互動中學生沒有表現目標的技巧，就給予提示）以及十分鐘讓自閉症兒童和同儕觀看前十分鐘互動的錄影帶，針對其表現作評估及增強。使用五個複製的多基線跨行為的研究設計，觀察的行為包括確定注意、啟動評論、要求、作接連的回應。結果顯示社會溝通技巧在介入執行時增加。有些未訓練的社會行為上有類化的效果。

另外，Roger 和 Myles(2001)也使用社會性故事和漫畫式對話介入一名患有亞斯伯格男孩的社會互動行為，從教師的觀察記錄中，發現能有效改變該名學生上課遲到及口語誤會的問題行為。

Scattone 等人(2002)強調依照 Gray (1998)設定的原則撰寫社會性故事用來改善學生的干擾行為。三個個案的干擾行為分別是上課將椅子往後傾或側向一邊、在休息時間不適當地盯著女生瞧、在數學課大叫等行為。教學介入時，社會性故事由個案獨立閱讀或由教師念給學生聽。介入結果發現干擾行為減少。此外，發現一些其他的介入影響，如：個案甲會向班級中另一個有同樣干擾行為的學生背誦社會性故事。而個案乙對閱讀社會性故事則有些抗拒，要求將社會性故事的題目從「看女孩是可以的」改成「看許多女孩是可以的」，即使如此，社會性故事介入時，

他仍盡力地用多種方式遵從故事中說明的規則，由於提供的社會性故事只引導個案在看女孩幾分鐘後，要轉移看別的東西，並沒有提供較具體的說明，導致個案竟利用運動衫遮住自己的頭，避免看到女孩，針對個案怪異的反應，應該對社會性故事加以修正。另外，觀察者在場可能影響學生干擾行為的表現，需加以注意。

Brownell(2002)選取某些對音樂有正向反應的自閉症學生進行研究，四位學生分別兩兩接受 ABAC，ACAB 的實驗設計，用來處理學生模仿電視或電影中的語言、對老師指示沒有反應、無法依環境適當控制音量等行為，由於學生多無法獨立閱讀，由大人讀或唱給孩子聽，有的孩子則隨著大人的閱讀或唱以手指跟著指認故事內容。結果能減少不適當的目標行為，顯示社會性故事應用音樂，對改變自閉症學生的行為是有效及可行的處理。

Lorimer, Simpson, Myles 和 Ganz (2002) 運用 ABAB 實驗設計，檢視社會性故事運用在家庭情境中的效果。受試為 5 歲大的幼兒，在成人與其他人說話或要求其等待時，常用不適當的溝通方式（干擾的聲音），且這些方式被忽視或訓斥時，受試就會大發脾氣和出現攻擊行為。之前曾使用時鐘、迷你行事曆和適當表達情緒或感覺的教學，但都不能降低其發脾氣的行為。因此，改採用兩個社會性故事：「與大人談話」、「等待」介入。結果顯示父母或治療師在家庭情境中亦能利用社會性故事作為預防性行為的介入，以改善不當行為，但停止使用時，目標行為

又有提高的趨向。

Kuoch 和 Mirenda (2003) 單獨使用社會性故事介入檢視實驗效果，遵照 Gray(2000)對社會性故事所建議的準則設計。對兩位 3 歲、5 歲自閉症幼兒和 6 歲非典型廣泛性發展疾患兒童進行「分享」、「午餐及點心時間介入吃東西的問題」、「與普通同儕遊戲時不當的行為」等介入。其中前兩位採用 ABA 設計。第三位用 ACABA 設計，B 的階段為社會性故事介入，C 為唸一本適合兒童能力的書，程序與 B 相同，並提醒兒童表現適當的行為。當社會性故事執行時，三位受試問題行為的比例立即而明顯地減少，且個案 C 的表現顯示社會性故事的介入比書加上提醒的介入有效。

Bledsoe, Myles & Simpson (2003) 則介入一位亞斯柏格學生在校午餐時吃東西的問題行為，如：嘴巴塞滿食物仍說話、食物吃得掉在桌上、衣服，不會擦式、清理等問題。利用社會性故事教導，介入結果顯示能有效減少吃東西時食物和飲料溢出的行為，並增加擦嘴的適當行為。

Adams, Gouvousis, VanLue 和 Waldron (2004) 針對指導七歲自閉症男童寫家庭作業時，發生不適當和挫折的社會行為（如哭鬧、摔倒、踢人或東西、尖叫等），教導其父母實施社會故事。研究結果顯示社會故事的實施能降低該名男童的挫折行為，改進其溝通的技能，並將此技能類化在教室的情境。此外，研究者強調僅以同一個社會性故事介入策略，能同時改進個案四項不適當的社會行

為，顯示使用單一的社會故事有其成效。另外，研究中家長認為社會故事的介入讓男童瞭解在需要的時候可以去尋求協助，父母和男童皆學習到應付挫折的方法；學校教師則認為該男童在面對困難時，會以較安靜的方法向教師尋找協助，當他要求協助時也會獲得適當的回應。

Agosta 等人 (2004) 以教師與研究者共同合作模式，針對一名六歲無口語自閉症男童在團體活動課尖叫、哭鬧、哼唱、製造噪音，使班級因噪音而造成學生容易分心的情形，透過社會故事加上笑臉獎章和口頭讚美增強介入，以 ABCA 設計，第一階段介入策略為增強物（笑臉獎章）、社會故事、口頭讚美；第二階段只有社會故事和口頭讚美。結果發現受試者在兩階段中尖叫的行為降低，安靜坐下的時間也同時增加，撤除增強物後，社會故事仍可改善受試者的行為，顯示社會故事對受試者介入有其成效。

Barry 與 Burlew (2004) 以社會故事教導一位自閉症和一位亞斯伯格學生，如何在遊戲活動情境中作選擇，選取恰當的玩具，二位個案學習選擇活動，遊戲技巧的行為目標。結果發現社會故事有助於個案在遊戲中了解老師的社會暗示，學生能成功的回饋所學的技能。

Ivey 等人 (2004) 探討社會故事能否促進廣泛性發展障礙兒童獨立面對新的事件。針對三位年齡在五到七歲之間，被診斷為 PDD-NOS(廣泛性發展障礙—非典型自閉症) 的學生，採 ABAB 設計研究，每次教導五項操作技能。結

果指出，三名兒童在學習社會故事後，在實際面對新事件時獨立面對並參與這項新事件的技能增加，確實採用故事中的社會技能。

Crozier 與 Tincani (2005) 探討修改式的社會性故事對減少干擾行為的成效。對一名八歲的自閉兒童進行一對一社會故事訓練，以改善其在幼稚園的環境中不當的說話行為 (talking out)。不當說話的行為指問問題、提供意見、尋求協助時，對老師說話未舉手或未叫他開始說話時說話。進行教學前確定行為的目的為尋求注意，並在社會故事中提供功能相似的替代行為。其修改式的社會性故事並未遵照 Gray(2000)所建議的句型比例，引導句與描述句、觀點句的比例改為 3:5，此外，考慮兒童語文能力，故事不採用「有時候」、「通常」這樣的字眼，且故事寫得較短以分辨兒童獨立閱讀。採 A-B-A-(B)C 倒返設計，B 階段為在行為觀察前進行修改式的社會性故事，(B)C 階段則採修改式社會故事加上口語提示，結果發現能有效改善不當口語行為，而 (B)C 的改善幅度較大。介入兩星期後仍有維持效果，且社會性故事併入學生規律的教育常規。

茲將國外的實證研究整理於如表 2-1：

表 2-1 國外社會性故事研究摘要表

作者年代	研究對象	目標行為	實驗設計	社會故事形式	教學的進行	研究結果
Swaggart 等人 (1995)	N=3, 中度到重度 AD (自足式班級) C1: 11 歲女 C2: 7 歲男 C3: 7 歲男 (PDD)	C1: 1. 對陌生人不適當地打招呼。2. 攻擊行為 C2、C3: 分享東西。	AB 設計	以書的形式, 每頁一句, 包括圖示或照片	C1(1): 結合行為社會技巧訓練模式, 並提供支持計畫 (情境中的人給予語言提示及身體配合) C1(2)、C2、C3: 搭配回應系統 (飲料和社會性讚美)	C1: 1. 適當行為的比率增加, 不適當行為降低。2. 攻擊行為次數減少 C2、C3: 目標行為百分比進步。
Kuttler 等人 (1998)	N=1, 12 歲 AD 男 (自足式班級) 合併有 X 染色體脆弱症候群及間歇性爆發障礙、服藥	生氣的前兆行為 (不適當的發聲: 尖叫、咒罵及跌坐在地板)	ABAB 設計	1. 使用兩個社會性故事。 2. 書的形式、有圖示。	1. 加上視覺行事曆、代币制、提示。 2. 在社會性故事中說明增強的規則。 3. 情境發生前, 由老師讀給孩子聽。	兩個情境 (工作和午餐時間) 不適當行為減少。但倒返時, 問題行為增加。
Rowe (1999)	N=1, AS, 男 (回歸主流)	拒絕進入餐廳與他人午餐	個案研究	以小冊子形式	情境前閱讀	午餐行為進步
Norris 和 Dattilo (1999)	N=1, 8 歲, AD, 女 (融合教育) 輕度至中度, 有語言能力	午餐不適當的社會互動 (自言自語、自己唱歌、發出聲音)	AB 設計	社會性故事裝訂成書的形式 (7-8 頁), 每頁含 2-5 個彩色圖片標誌	1. 教師在旁幫助發音或解釋疑問、內容、回答問題、給予例子, 以幫助瞭解。 2. 運用三個不同的社會性故事以隨機呈現方式, 介入同一個情境。	介入後適當行為和缺乏互動的表現呈現不穩定, 但不適當的行為減少。
Hagiwara 和 Myles (1999)	N=3, AD, 兩位 7 歲、一位 9 歲 (融合的環境) 國小。輕度~中度, 具社會技巧問題	C1、C2: 洗手 C3: 專注行為。	跨情境多基線設計。	在電腦上呈現社會性故事伴隨目標行為的錄影畫面	1. 針對「洗手」, 加上工作分析步驟 2. 在情境前操作電腦, 每天一次	1. 介入結果不顯著, 無一致的效果 2. C1: 兩個情境工作完成達 100%, 一個情境類化。C2: 工作未達 100% 完成, 但有進步。C3: 兩個情境中有部分的進步, 無類化

續表 2-1 國外社會性故事研究摘要表

作者年代	研究對象	目標行為	實驗設計	社會故事形式	教學的進行	研究結果
Thieman 和 Goldstein (2001)	N=5, AD (6、7、8、11、12 歲) 小學, 統合環境	社會溝通技巧: 確定注意、啟動談話、啟動要求、接連回應	跨行為多基線設計	書寫的文本、彩色圖片或照片	1. 同儕的中介。 2. 錄影帶回饋。 3. 使用四個社會性故事描述主要的四個社會技巧。	1. 社會溝通技巧增加。 2. 一位個案將習得的技能類化到教室中。
Roger 和 Myles (2001)	N=1, AS, 14 歲, 男, 有學習困難和注意的問題 (上資源班)	1. 上課遲到的時間。 2. 口語誤會的次數。	個案研究	其中一個故事為另一個故事的修改	1. 先利用兩個社會性故事介入, 再使用漫畫式對話解釋個案遇到的問題。 2. 在午餐前閱讀。	問題行為及遲到時間減少。
Scatone 等人 (2002)	N=3, AD, 兩位 7 歲, 一位 15 歲, 男孩 (小學、國中, 自足特教班)	C1: 將椅子往後傾或側向一邊。 C2: 休息時間不適當地盯著女生瞧。 C3: 在數學課大叫	跨受試多基線設計	社會性故事長 8-9 頁	C1、C2 自行閱讀 C3 無法獨立閱讀, 由老師讀給他聽。 (讀完後, 問預先設定的問題以確定受試理解)	干擾性的行為減少, 但無法排除介入期, 教師非事先設定口語提示的影響。
Browne 11 (2002)	N=4, AD, G1-2, 國小 (6-9 歲) 三位在自足式班級、一位在普通班級及自足班級	降低問題行為 (模仿電視語言、無法遵循指示、無法適當控制音量—小聲說話等)	對抗平衡設計 ABAC ACAB	B 書本的形式搭配簡單的圖示 C 配合音樂, 以唱的方式	B 階段進行社會性故事閱讀 C 階段則將社會性故事以歌詞方式來唱故事	1. 讀、唱社會性故事皆有成效 2. 一個案在唱故事的成效優於單純讀社會性故事的成效較為顯著。
Lorimer 等人 2002	N=1, 5 歲, AD 男, (輕度~中度), 家庭情境	減少發怒前的前置行為 (不適當的插嘴及生氣行為)	ABAB 設計	1. 讀兩個不同主題的社會性故事 2. 以書的形式、配合線條畫	1. 每天早上、當大人要談話前或個案需等待的情境, 由父母或治療師念給個案聽。 2. 故事提供可隨時閱讀, 且出現目標行為時, 要求個案複習。	介入時減少干擾的言詞及生氣行為, 倒退時行為則增加。
Bledsoe, Myles, Simpson (2003)	N=1, 13 歲, AS (情緒行為自足班)	食物和飲料溢出的行為、擦嘴的次數	ABAB 設計	12 字體、適當吃飯的照片	午餐前閱讀	減少食物和飲料溢出的行為, 增加適當擦嘴的次數

接續表 2-1 國外社會性故事研究摘要表

作者年代	研究對象	目標行為	實驗設計	社會故事形式	教學的進行	研究結果
Kuoeh 和 Mirenda (2003)	N=3, 2名3歲、5歲AD和6歲非典型廣泛性發展疾患幼兒	C1: 攻擊、哭、尖叫的行為 C2: 吃東西時的不當問題 C3: 遊戲時不當的行為	C1C2: ABA設計 C3: ACABA設計	在電腦上展示故事書、卡通圖片。C1、C2: 一頁一個概念 C3: 較複雜	在情境前閱讀, 說明圖片	1. 問題行為減少, 有維持效果。 2. 階段 B 比階段 C(非社會性故事)成效佳。
Adams Gouvousis, VanLue, Waldron (2004)	N=1, 7歲, 男, ASD	減少不適當和挫折的社會行為(哭鬧、摔倒、踢人或東西、尖叫)	ABAB設計	單一故事說明家庭作業、家庭作業情境和問題行為等複合行為能	在家庭作業中含社會性故事。故事在家庭作業前閱讀	1. 目標行為沒有消失, 但行為發生頻率減少 2. 能減少不適當社會行為, 改進溝通技能, 並將此技能類化在教室的情境
Ivey, Heflin, Alberto (2004)	N=3, (PDD-NOS) 5-7歲, 男(2名幼兒, 1名低年級)	獨立面對新事件: 環境改變、購買活動、新的玩具和新的事件。五種技巧: 舉例、注意、重要任務、字彙、請求	ABAB設計	根據新事件而寫的社會故事	每週例行的說話語言治療課程時間實施社會故事	1 介入有效 2. 獨立面對新事件的技能增加的範圍在 15%-30%之間

除了以上的實徵性研究外, Smith (2001) 曾發表教育心理學家對特殊學校及普通學校人員提供社會性故事訓練方案的結果。訓練方案中有十九個社會性故事為特殊及一般學校的學生書寫, 其中有十五位自閉症學生 (ASD), 其他則為學習困難、妥瑞症及語意困難的學生。故事的主題包括限制刻板行為、管理危險行為、建立學校或家庭社會規範、自我協助技巧、不適當的性行為、發展友誼、轉換的支持等, 這些故事的實行結果顯示不適當

的、不安全的及妄想行為減少，並促進適當社會行為的發展。

而參與方案的成員對社會性故事有相關的討論，如：訓練時評估兒童導致不當行為的社會誤解是很重要的。清楚書寫的故事能立即引起動機和效果，尤其是故事與孩子的興趣有關時。有些成員甚至決定在電腦上呈現故事，邀請學生討論及添加。有些則將故事放在學生桌上，方便就近閱讀及改變行為。

另外，方案中的討論認為如果社會理解和社會行為沒有內在化，也許真正的學習不會發生。有些教師和家長認為社會性故事的成功在於經常地閱讀。社會性故事需要重複地閱讀對自閉症學生而言是主要且長期的需要也許不令人訝異，但令人訝異的可能是行為改變的速度，許多的描述顯示在行為上有立即的改變。社會性故事是為了讓孩子的行為更適當，社會情境的選擇需依據孩子本身。單獨的社會性故事無法教導一個新的技巧。它可以用來針對孩子已有但可能無法使用恰當的技巧，提供資訊或提示。

而 Reynhout 和 Carter (2006)則針對 2003 年前社會性故事相關的 16 篇實證研究進行回顧，以後設分析的方式 (meta-analysis) 進行分析，發現社會性故事的成效有高度的變異性，對受試者的描述常不夠充分，且與其他策略的結合使用，無法釐清社會性故事是否為成效的核心。

貳、國內社會性故事的相關實證研究

國內最早的社會性故事實徵性研究是陳淑萍(1998)針對台北市立師院附小資源班三位高功能自閉症學童進行社會性故事教學，編寫三個不同的社會性故事，配合圖片，採單一受試研究之跨受試多基線設計，目標行為為三項社會互動能力：打招呼、尋求協助、購物能力。每位學童同時教導三個不同的社會性故事（順序為隨機呈現）。結果顯示三位受試在提示下，互動行為均達 80% 以上，顯示能有效增進三項互動能力。

郭邦彥(2002)將社會性故事融入自己發展的「語言教學系統」，採跨受試多探試設計，教導一名 4 歲輕度自閉症及一名六歲中度自閉症兒童溝通性口語。以「麥當勞情境」作為教學情境，編寫三個社會性故事：點餐（排隊點餐）、尋求協助（尋找廁所與要求衛生紙）、遊戲區（在遊戲區與其他小朋友互動）。發展的「語言教學系統」包括社會性故事、虛擬情境、視覺線索提示（含圖片與文字）等三個策略。在電腦上使用系統對個案進行教學，分「社會性故事」教學及「對話練習單元」評量，系統紀錄個案每次學習的結果。兩位個案經十次的「語言教學系統」教學介入後，學習到十一項溝通性口語。

邵慧綺(2003)曾以一名國小六年級高功能自閉症學生為對象，採用社會性故事教學介入個案與人打招呼的行為（含：主動與人打招呼及回應他人打招呼）。結果發現，

個案主動與人打招呼及回應他人打招呼的行為皆有提昇，且能在實驗教學撤除後，繼續維持與人打招呼的行為。

劉碧如（2003）採用單一受試跨越不同行為多重基準線設計，針對一名國中安置在資源班的輕度自閉症學生，運用社會性故事教導「和朋友打招呼」、「邀請朋友玩遊戲」以及「與朋友分享作品」三項在自然情境中與同儕互動的行為。結果發現：社會故事教學法有助於建立自閉症學生全新的正向行為、能有效增進自閉症學生的同儕互動行為且有維持的效果

郭雨生（2004）也曾以電腦軟體U3互動式測驗學習評量系統，製作多媒體社會性故事幫助自閉症兒童建立社會生存技巧，包括：洗手、刷牙、認識同學三項技巧。教學時運用指導教學法、反覆練習及模擬法，採AB設計進行試探研究。

陳淑娟（2004）以兩位五歲於台北縣某一私立兒童發展中心同組就讀的輕度自閉症幼兒為例，以包括錄影回顧、社會故事讀本兩項介入策略之社會故事教學，探討是否能增進自閉症幼兒在遊戲情境中的社會互動能力，互動能力指研究對象與同儕遊戲時的主動表達、回應他人與適應調整三項目標行為。研究結果為：社會故事教學中所提供得視覺線索、解讀訊息策略，能幫助輕度自閉症幼兒瞭解社會互動情境中的主要訊息，進而增進社會互動能力。

林宛儒（2004）採跨行為之多基線實驗設計，對一名國小二年級 ADHD 男童，以觀察和行為功能分析的方式分

析兩項攻擊行為（推人與拉人頭髮）的行為功能，並依據攻擊行為的功能發展成五個社會性故事，在社會故事中介紹正向的社會行為以取代負向的攻擊行為。社會故事以紙本搭配個案實際照片的方式呈現。其中，推人的行為功能有兩項，撰寫兩個社會性故事介紹兩種正向行為介入處理推人的攻擊行為。拉人頭髮的行為功能有三項，撰寫三個社會性故事介紹三項正向行為介入處理。值得一提的是，研究者認為閱讀的對象為 ADHD 兒童，特質與自閉症兒童不同，可能較不會因故事中指示句的影響而造成行為故著或僵化的現象，因此，在所教導的社會故事的句型結構上並未嚴格遵照 Gray 所提的句型比例。研究結果發現能減少個案攻擊行為的次數，並增加正向社會行為的發生次數，並在方案褪除後仍維持不錯的效果。但無法降低攻擊行為發生的強度，可能因為研究者在編寫社會性故事時未加以考慮，且對國小二年級的學生來說，分辨行為強度是較困難的。

蕭麗珠（2004）則探討國小一位被診斷為亞斯伯格症的幼兒童在學校上課情境中的學習行為，研究方法採跨越不同行為多重基準線設計，自變項為社會故事教學，依變項為個案上語文課時「手上玩東西」、「老師說話時沒看老師」、「老師帶讀時沒跟著唸」的行為。研究結果顯示社會故事教學能改善課堂中不適當的行為。

葉琬婷（2004）採個案研究方式探討「社會性故事融入整合性遊戲團體」對高功能自閉症兒童同儕互動之影

響。整合性遊戲團體以一位學前高功能自閉症男童與二位國小低年級兒童共同組成，每週進行二次四十分鐘，並在遊戲之前進行十分鐘的社會性故事教學，共進行二十一次遊戲團體。發現社會性故事提供自閉症兒童遊戲劇情與互動範本，能增加遊戲團體互動的機會，出現較多共同焦點的遊戲層次，並減少教學者引導劇情的次數。此外，以遊戲為主題的社會性故事句型以描述句與指導句為主，對話句應考慮兒童語句長度，並結合圖示、電腦動畫教學與角色扮演教學。

另外，吳庭妤（2005）針對三名就讀國小三年級的輕度自閉症男童，採單一受試之跨受試多探試設計，進行為期十二週的社會故事教學，發現進行教學時能增進三位受試學生因果排序評量之得分，且能增進在自然情境下與同儕互動時回應他人的行為並有維持的效果。另外，社會故事的教學也能讓學生視線接觸品質有進步。

謝翠菊（2005）以國小六年級和國中二年級兩位亞斯伯格學生，採跨受試多基線設計探討社會故事教學對亞斯伯格學生減少問題行為之成效。介入教學以個別化社會故事、回答閱讀測驗問題、並分別採十至十五分鐘的目標情境介入評量。發現社會故事教學能改善受試甲之離座行為及受試乙之含手行為，且能增進與同儕之間的互動行為。

羅素菁（2006）則以立意取樣方式選取一名具口語之國小中度自閉症兒童，在家庭情境中進行兩篇以「倒垃圾」為主題不同社會故事的教學（以錄音帶及紙本的社會故事

呈現)，採 A-B-A-B 倒返實驗設計，結果發現社會故事能有效增進受試者理解倒垃圾事件之相關社會訊息及適應行為表現、社會技巧表現。另外，對降低受試者不當的行為方面，大聲尖叫和拍手踏步，在介入期皆能有效的降低，但發出怪聲在第二個介入期卻無法有效降低。

林淑莉（2006）研究以教學包裹的方式對國中中重度智能障礙學生社交互動行為的成效。進行的社交技巧教學方案是以主題活動搭配社會性故事及錄影帶回饋進行，並有兩位同儕被訓練為互動的夥伴。採跨行為多基線設計，結果發現三位學生的正向互動行為（自發行為、適當回應行為、輪替行為及主動要求）在教學介入時有顯著的進步，而在遷移期的平行作業學習活動及維持期中，其中兩位受試大部分行為呈現有效或某種程度的遷移及維持，但另一個個案未顯示相同的效果。課程結束時，不適當行為也間接呈現了改善現象。

茲將以上國內的各實徵研究摘要整理於下表 2-2:

表 2-2 國內社會性故事研究摘要表

作者年代	研究對象	目標行為	實驗設計	社會性故事形式	教學的進行	研究結果
陳淑萍 1999	N=3, FHAD, 國小資源班 G2:2, G3:1	打招呼、尋求協助、購物能力。	跨受試多基線設計	紙本社會性故事、圖片	一對一情境前教學，三個故事順序隨機呈現	受試在提示下，能增進三項互動能力
郭邦彥 2002	N=2, 自閉症兒童(4、6歲)	教導溝通性口語	跨受試多探試設計	將社會性故事、虛擬情境、圖片與文字提示整合成「語言教學系統」	運用「語言教學系統」教學、評量習得成果	學習到十一項溝通性口語

接續表 2-2 國內社會性故事研究摘要表

作者年代	研究對象	目標行為	實驗設計	社會性故事形式	教學的進行	研究結果
邵慧綺 2003	N=1, FHAD, 國小	打招呼(含主動與回應)	倒返實驗研究	紙本社會性故事	教學包含閱讀社會性故事、問問題、角色扮演	打招呼行為提升且有維持效果
劉碧如 2003	N=1, 輕度自閉症學生, 國中資源班	和朋友打招呼、邀請朋友玩遊戲、與朋友分享作品	跨行為多基線設計	紙本社會性故事	階段一(處理期第一天): 閱讀故事、確定理解、採真人或布偶作角色扮演。階段二(其餘處理期階段): 情境前閱讀社會故事	能有效增進同儕互動行為且有維持的效果
林宛儒 2004	N=1, ADHD 男童, 小學二年級	推人與拉人頭髮的攻擊行為和正向社會行為	跨行為多基線設計	社會故事(書本形式搭配個案照片)	1 介入前使用行為功能分析行為功能。2 每篇故事第一次教學時, 邀請資源班同儕示範角色扮演, 隨後也讓個案演練至正確。3. 目標行為每個故事完整教過後, 之後隨機抽取故事閱讀	能減少攻擊行為的次數, 也增加正向社會行為的次數, 並有維持的效果
陳淑娟 2004	N=2, 輕度自閉症幼兒(五歲)	與同儕遊戲時的主動表達、回應他人與適應調整	跨行為多基線設計	社會故事讀本	錄影回顧、社會故事讀本兩項介入策略之教學	能增進社會互動(主動表達、回應他人與適應調整)的表現次數
葉琬婷 2004	N=1, 高功能自閉症幼童(4歲)	社會性故事融入整合性遊戲團體	個案研究	社會性故事: 紙本與提示圖卡、電腦動畫、角色扮演	融入整合性遊戲團體, 在遊戲前進行 10 分鐘社會性故事教學	增加遊戲團體互動的機會
蕭麗珠 2004	N=1, AS (小學)	上課手上玩東西、老師說話時沒看老師、老師帶讀時沒跟著念	跨行為多基線設計	紙本社會故事搭配圖示	上語文課前閱讀社會性故事、討論、提問確定理解	對「老師帶讀時沒跟著念」能產生某程度的改善, 但因情境變化, 需慎重解釋。餘兩項行為能改善
謝翠菊 2005	N=2, AS(小六、國二)	離座、含手的问题行為及正向互動行為	跨受試多基線設計	1 紙本的社會故事、圖示 2 針對兩項問題行為各寫兩個社會性故事	1 目標行為之功能評量 2 於教學活動中使用增強策略、於介入評量後使用反應代價策略 3 於情境前教師引讀, 學生跟讀、確定理解	改善離座、含手的问题行為、增進正向互動行為

接續表 2-2 國內社會性故事研究摘要表

作者年代	研究對象	目標行為	實驗設計	社會性故事形式	教學的進行	研究結果
羅素菁 2006	N=1, 中度自閉症兒童 (國小, 特教班)	大聲尖叫、拍手踏步和發出怪聲的不當行為	A-B-A-B 倒返實驗設計	以「倒垃圾」主題設計兩篇不同的故事。以錄音帶及紙本的社會故事呈現	1 垃圾車來前進行研究者朗讀指導、聆聽錄音帶、提問 (確定理解) 2 兩篇故事交替在不同天進行教學	能增進適應行為、社會技巧表現。能有效降低大聲尖叫、拍手踏步的不適當行為, 但發出怪聲在第一介入期有效, 第二介入期無法降低
林淑莉 2006	N=3, 中重度智能障礙 (國中)	正向互動行為: 自發行為、適當回應行為、輪替行為及主動要求	採跨行為多基線設計	書本形式的社會性故事	教學包裹: 1 錄影帶回饋評鑑 2 社會性故事講述 3 依活動腳本指導學生與同儕互動	正向互動行為改善, 且遷移及維持時其中兩個個案呈某程度的效果。不適當行為間接呈現改善

參、國內外社會性故事實證研究之比較

從以上相關的實徵研究，針對研究對象、研究情境、處理的變項、社會性故事形式與教學、實驗設計、實驗效果等部分加以討論。

一、 研究對象

從研究中發現運用社會性故事介入的對象，主要包括廣泛性發展障礙類，如：自閉症、亞斯柏格症、泛自閉症等。包括 Gray 認為認知能力及語言能力較高、較適於使用社會性故事的高功能自閉症學生 (陳淑萍, 1999; 邵慧綺, 2003; 劉碧如, 2003; 陳淑娟, 2004; 葉琬婷, 2004; Hagiwara & Myles, 1999; Lorimer, etc., 2002; Norris & Dattilo, 1999;

Thiemann & Goldstein, 2001)。以及低功能的自閉症學生 (Brownell, 2002; Kuttler, etc., 1998; Swaggart, etc., 1995; Scattone, etc., 2002)。而廣泛性發展障礙的學生也有適用。另外，針對有類似困難的亞斯柏格症學生，也有研究加以證實 (蕭麗珠，2004; 謝翠菊，2005; Bledsoe, Myles & Simpson, 2003; Rowe, 1999; Roger & Myles, 2001)。因此，社會性故事在自閉症相關障礙上的應用已廣泛被討論，並不限於對象功能的高低。而近年來，社會性故事運用的對象更擴及到其他的障別，如：學障 (Moore, 2004)、注意力缺陷過動症 (林宛儀，2004)、智能障礙學生 (林淑莉，2006) 等。顯示社會性故事的成效及應用日益受到關注。

使用對象的年齡層亦廣，多集中在國小階段的兒童 (陳淑萍，1999; 邵慧綺，2003; 蕭麗珠，2004; 謝翠菊，2005; 羅素菁，2006; Brownell, 2002; Hagiwara & Myles, 1999; Kuttler, etc., 1998; Norris & Dattilo, 1999; Rowe, 1999; Swaggart, etc., 1995; Scattone, etc., 2002; Thiemann & Goldstein, 2001)，相對來說運用在年紀較大的自閉症、亞斯柏格症青少年 (劉碧如，2003; Bledsoe, Myles & Simpson, 2003; Roger & Myles, 2001; Scattone, etc., 2002)，或是年紀較小的幼兒的實徵研究則較少 (陳淑娟，2004; 葉琬婷，2004; Lorimer, etc., 2002; Kuoch & Mirenda, 2003)。

二、 研究情境

從實徵性研究中可以發現，多數研究的介入在學校的情境中執行，包括在融合環境（陳淑萍，1999；Hagiwara & Myles, 1999；Norris & Dattilo, 1999；Kuoch & Mirenda, 2003；Rowe, 1999；Roger & Myles, 2001；Thiemann & Goldstein, 2001）或自足式隔離的環境（Brownell, 2002；Bledsoe, Myles & Simpson, 2003；Kuttler, etc., 1998；Swaggart, etc., 1995；Scattone, etc., 2002）。亦有應用在家庭情境（Lorimer, etc., 2002）及戶外情境（Chapman & Trowbridge, 2000）。

三、 處理的變項

從研究中處理的目標行為，可以看出社會性故事運用的範圍很廣。不僅用於教導正向的行為，如：增進尋求協助、打招呼（邵慧綺，民 92；陳淑萍，民 88）、分享（Swaggart, etc., 1995）等社會互動技巧、社會溝通技巧（Thiemann & Goldstein, 2001）以及專注行為（Hagiwara & Myles, 1999）等社會能力。還可教導生活自理的技巧，如：洗手（Hagiwara & Myles, 1999）、購物（陳淑萍，民 88）等。增進社交遊戲技巧能力（Barry & Burlew, 2004）

另外，也常用以減少不適當的問題行為，如：遲到（Roger & Myles, 2001）、不適當地打招呼（Swaggart, etc., 1995）、模仿電視語言、音量控制不當、無法聽指令（Brownell, 2002）、遊戲時不當的行為（Kuoch & Mirenda, 2003）、干擾性行為（Scattone, etc., 2002）及用

餐時的問題行為 (Bledsoe, Myles & Simpson, 2003; Kuoch & Mirenda, 2003; Norris & Dattilo, 1999; Rowe, 1999) 等。

而對於攻擊行為 (Kuoch & Mirenda, 2003; Swaggart, etc., 1995)、發脾氣的前兆行為 (Lorimer, etc., 2002; Kuttler, etc., 1998)。以及減低害怕焦慮的行為 (Chapman & Trowbridge, 2000) 也都曾運用社會性故事加以處理。

四、社會性故事的形式

社會性故事最常呈現書寫的文本，多數的研究以書本的形式展現，而 Gray 最初建議一頁呈現一個故事的形式在實徵的研究上似乎較少採用。且多數的社會性故事多會輔以圖示、圖片或照片幫助兒童理解，尤其對於低功能或年紀較小的學生來說，圖片或圖示的說明更是不可缺少。每頁也儘量只呈現一個句子，有助於學生對訊息的接收，而對功能較高的學生來說，就可以設計得較複雜。除了書面的形式外，另有研究者採用電腦多媒體的社會性故事 (Hagiwara & Myles, 1999)。或是將社會性故事改編為歌詞，運用唱歌的方式教導目標行為 (Brownell, 2002)。

一般來說，書面的社會性故事便於攜帶及閱讀，可隨時提供。運用電腦多媒體的社會性故事可能可增加趣味性及對學生的吸引力，能整合文字、聲音及圖像等，若學生擁有基本操作電腦的能力，便可以自己執行社會性故事閱讀，不管對高、低功能的學生來說，都十分地方便。而運

用唱社會性故事的方式，加上學生熟悉的旋律或節奏，對某些學生來說，能提供記憶及結合重要資訊的另一途徑。此外，亦有採用錄音帶、錄影帶的方式呈現社會性故事者。

依據學生興趣及學習風格的角度來說。Brownell(2002)提出唱社會性故事的方式學習，結果顯示應用音樂的可能性。對某些喜歡音樂的學生來說，可能符合其個別化的需求。只是需注意，有些自閉症學生厭惡聲音刺激，因此，是否所有的學生都適用這樣的形式或怎樣特質的學生適用需進一步地驗證。而 Kuoch 和 Mirenda (2003) 的研究中，也將個案喜歡的事物融入故事中，研究顯示並無負面的效果。因此，適時融入個案有興趣的事物或設計符合其學習風格的社會性故事，對學生的學習應該是有助益的。

有的研究特別強調嚴謹地依據 Gray 所設計的引導方針撰寫故事，符合故事中各項句型的比例 (Kuoch 和 Mirenda, 2003; Scattone, etc., 2002)，但有些研究提供的社會性故事則符合、或部分符合，部分不符合。其中 Hagiwara & Myles (1999) 的研究提到並沒有嚴謹地遵守相關的原則，懷疑所得效果的失敗是否受其影響。而 Crozier 與 Tincani (2005) 的研究則沒有遵照 Gray 所提的引導方針，以修改式的社會性故事介入，但研究結果仍有其成效。

五、社會性故事的教學

有些研究單獨以社會性故事介入 (Bledsoe, Myles & Simpson, 2003; Lorimer, etc., 2002; Kuoch & Mirenda, 2003; Rowe, 1999)，在執行社會性故事時只提供單純的閱讀。這樣的設計較結合其他策略的包裹設計，容易看出社會性故事的單獨效果。

有些研究實施社會性故事教學時，結合其它的處理策略及相關的支持系統。使用過的策略包括增強策略或反應系統 (Kuttler, etc, 1998; Swaggart, etc., 1995)、教師在旁解釋的腦力激盪策略 (Norris & Dattilo, 1999)、以及結合同儕中介、錄影帶回饋、視覺支持等的包裹設計 (Thiemann & Goldstein, 2001)，或者加上漫畫式對話加強學生口語對話的理解 (Roger & Myles, 2001)。研究的結果發現，使用視覺支持在教導演練新的社會語言技巧時，對有閱讀能力的孩子有利。從個案研究中，一位亞斯柏格學生顯示喜歡使用漫畫式對話。另外，透過社會性故事的引導及連結，甚至能加強之前介入無效策略的理解和使用 (Kuttler, etc., 1998)。社會性故事結合其它的處理策略，有助於加強教學的效果。社會性故事主要在促進學生的社會認知。若使用在建立一項新技巧或較複雜的行為時，學生在表現與執行上，可能需要搭配適合的策略加強學習效果。

相關的支持系統則包括：運用行為社會技巧訓練模式評估教導的行為、情境中的口語提示 (Swaggart, etc., 1995)、

視覺提示 (Kuttler, etc, 1998) 等。Scattone, etc. (2002) 的研究中曾提及，由於介入階段教師非計畫性的語言提示容易干擾介入結果，建議應盡量控制環境，或在不同的階段使用或排除提示。因此，針對提示的支持系統應該明確設定在某一階段實施，並逐漸以予以褪除。而執行社會性故事時，若發現學生對社會性故事有怪異的反應時，需適當地修改故事(Scattone, etc., 2002)。

大多數的研究所應用的社會性故事，多是針對特定的個案及其情境加以撰寫，注重社會性故事的個別化。而 Swaggart 等人(1995)的研究首先將同樣主題、幾乎相同的社會性故事用於兩個個案。國內陳淑萍 (1999) 和林淑莉 (2006) 也曾運用相同的故事指導三位不同的受試社會技巧。顯示如果學生的能力、所面臨的情境或目標行為相同，相近的社會性故事也可以嘗試應用在不同的學生身上。

另外，針對同一項目標行為，Norris 和 Dattilo(1999) 的研究中，為了避免受試感到無聊，使用三個主題相同，內容敘述稍微不同的社會性故事去描述同一個情境，三個社會性故事中，有些描述或引導只出現在某兩個故事中，在另一個故事中則沒有提到，可能導致受試的混淆或主要概念的模糊，因此，這樣的情形應予以避免。而針對同一項處理的行為，一般的研究多運用一個社會性故事加以描述，但有些研究則曾運用一個以上不同主題的社會性故事處理一目標行為 (Lorimer, etc., 2002 ; 林宛儒, 2004)。

六、實驗設計

在實驗設計方面，過去的研究多使用較簡單的單一受試 A-B 設計 (Norris & Dattilo, 1999; Swaggart, etc., 1995)、個案研究 (Rowe, 1999; Roger & Myles, 2001)。以及 A-B-A 設計 (Kuoch & Mirenda, 2003) 或 A-B-A-B 倒返設計 (Bledsoe, Myles & Simpson, 2003; Lorimer, etc., 2002; Kuttler, etc., 1998)。而多基線跨情境 (Hagiwara & Myles, 1999)、多基線跨受試 (陳淑萍, 1999; Scattone, etc., 2002)、多基線跨行為設計 (Thiemann & Goldstein, 2001) 等設計相較之下則較少量。

以 AB 實驗設計來說，自變項和依變項沒有複製的效果，且介入的過程中難以排除成熟、事件或其他無關變項等因素對外在及內在效度的威脅。所以，介入成效只是相關的關係，無法形成嚴謹的關連。因此，結果的解釋需格外謹慎，所獲得的結論也只能屬於試驗性的結果。社會性故事過去的研究有些採 A-B 實驗設計或個案研究的方式，成效的說服性較低。

單一受試的 A-B-A 或 A-B-A-B 倒返設計則較能排除一些潛在的混淆變項，展現一定的實驗控制。而 A-B-A-B 設計顯現兩個實驗循環，意即呈現介入效果的複製現象，內在效度更優於 A-B-A 設計。但兩種倒返設計都有反向操弄行為的意味，較容易有倫理上的爭議，且對某些教學或訓練方面的課程可能不易倒返，有其應用上的限制。基於社會性故事的學習可能有無法倒返的結果，因此，執行社會性故事的實驗設計採用多基線設計，可能較為適合。

七、介入效果

在社會性故事介入的成效方面，根據 Gray 和 Garand (1993) 的觀察，社會性故事的介入在第一個星期內的效果是最明顯的。但一些研究顯示，學生可能需要一段時間的學習及理解，更容易將社會性故事內化和應用。如：Bledsoe, Myles 和 Simpson(2003)運用 A-B-A-B 設計的研究顯示，第一次介入有其立即效果，在第二次的介入時，目標行為改變更大，表示時間越長學生可能越精熟技巧。Norris 和 Dattilo (1999) 的研究結果顯示社會性故事的介入效果有些延遲，推測也許需要多一點時間讓個案內化、應用。Brownell(2002)也推測若處理階段長一些，也許介入會更有成效。Thiemann 和 Goldstein(2001)認為學習對學生來說較難的社會溝通技巧，需訓練較長的時間。不同的目標行為和個案程度可能影響介入需要的時間。

針對不同類型的行為，Norris 和 Dattilo (1999) 的研究指出，在同一情境中，社會性故事能減少不適當行為，對適當行為和缺乏互動的行為似乎並沒有效果，缺乏互動行為和不適當行為呈現相反的關係，可能因為個案無法藉此學習適當行為以取代不適當行為。因此，針對正向的行為，可能需要增加社會性故事的教導，或相關策略的配合。

關於社會性故事效果維持的問題，從研究中並沒有得到一致的結果，在 Kuttler 等人(1998)和 Lorimer 等人(2002)的研究中，當介入移除，目標行為也跟著倒返回到基線期的水準。但 Brownell(2002)的研究顯示，第二階段基線期的問題行為皆低於第一階段基線期的表現，表示在介入後有其學習的效果。Thiemann 和 Goldstein(2001)的研究顯示社會性故事在部分個案有其維持的效果。Kuoch 和 Mirenda (2003)的結果顯示，即使停止社會性故事介入，行為仍然沒有倒返，顯示介入有其維持的成效。而國內近年來的研究，多數的研究顯示社會性故事的介入有維持的成效(邵慧綺，2003；劉碧如，2003；林宛儒，2004)，少數則較無法確定維持的效果(蕭麗珠，2004)。總括來說，社會性故事的維持效果可再詳細探究。

另外，研究社會性故事類化效果的研究不多。陳淑萍(1999)及 Scattone 等(2002)的跨受試研究在不同受試有其效果。Hagiwara 和 Myles (1999)跨情境的研究中除了個案一，其他沒有類化的效果。推測可能介入時間的時間過短影響類化。Thiemann 和 Goldstein(2001)跨行為的研究顯示在不同的社會行為有複製的效果。有些行為有類化的效果，有些沒有，可能的限制是實驗處理與教室中的活動及同儕教導不相同。因此，社會性故事的類化效果仍待證實。

根據以上文獻與實徵研究的討論，作為本研究設計的參考及依據。本研究選取國中階段高功能自閉症學生作為研究對象，針對學校情境中學生的負向互動行為做介入。過去研究中處理負向或問題行為的實驗方法較多屬試探性或倒返實驗設計，有其方法上的限制，因此，本研究採用跨行為多基線的實驗設計檢視社會性故事對同一受試不同行為的教學成效。從過去研究中顯示，社會性故事的形式可能影響教學成效，因此，應盡量依據 Gray 所設計的原則撰寫社會性故事，並符合學生的興趣及能力。且社會性故事需符合個案的個別需要來設計主題及內容，在執行後，若發現學生有不適當的反應，則需要加以修改。另外，社會性故事的形式也很多元，本研究視教學及學生閱讀需求採用電腦多媒體及紙本形式的社會性故事。而本研究想改善的互動行為可能較為複雜，互動行為的表現可能有多種情境且行為背後的因素也可能多元，因此，需要運用不只一個社會性故事加以介入。另外，研究者希望觀察個案在自然情境下實際的互動表現，從個案學習社會性故事到加以內化且在自然情境中表現出來，進行社會性教學時可能需要搭配相關的策略來加以強化，因此，採用教師在旁講解的問題討論、角色扮演等策略加強社會性故事的教學。