

社會故事應用於非語文學習障礙學生之探究

丁儀馨

高雄市立明義國民小學教師

壹、前言

小維，經鑑定為非語文學習障礙學生。下課時，常見他在走廊上與同學扭打成一團，是學務處的常客。每周的升旗、團體活動，看著其他孩子開開心的參加，但小維卻是準時到資源班報到：「老師，我可不可以晚點回教室？」這句話，也常常掛在嘴邊。仔細詢問，才發現小維認為同學喜歡找碴、與他為敵，資源班成了他的避風港。面對這樣的現象，不禁讓人反思非語文學習障礙者的社會適應和人際互動，在融合教育的脈絡下所出現的問題，我們應該如何幫助他們呢？

「非語文學習障礙」(Nonverbal Learning Disabilities, NLD)是涉及大腦右半球功能不全的一種神經心理症候群，被視為學習障礙的亞型，常顯現在處理新奇或複雜社交情境與詮釋面部表情上的困難(張世慧, 2008)。目前資源班的課程設計，大多針對語文和數學學習障礙者之課業學習問題進行補救教學，但對非語文學習障礙及人際互動之相關研究卻付之闕如。在

融合教育理念的推動下，非語文學習障礙學生除了課業上需要協助外，因先天人格特質和後天的學習環境所形塑人際間的樊籬，對自我概念及價值觀產生嚴重影響，和學業成就形成的惡性循環，已然成為關注焦點。

社會故事闡釋人與人互動時快速交換的社會訊息，將複雜多變的社會互動情境視覺化及結構化，同時指出重要的社會線索和合宜的反應，促進社會訊息的理解，藉此降低不適應的行為，增加適應行為(柯香如, 2011)。過去有許多研究將社會故事應用於自閉症或亞斯伯格症者，顯示社會故事能協助建立適應行為。而非語文學習障礙者在對社會互動情境線索的知覺與亞斯伯格症者有些相似，因此，若將社會故事應用於非語文學習障礙者身上，是否也能有效增進社會技能，希望能夠進一步探討之。

貳、社會故事之基本概念

社會故事由 Gray (2000)提出，主要對象為自閉症和亞斯伯格症者，是指由父母

或老師觀察，發現兒童在某些情境有認知與表達困難，便可針對兒童學習需求撰寫簡短故事，內容描述社會情境，以及涉及之相關社會線索，並透過自己朗讀，或由老師、父母朗讀的方式，使兒童能將社會故事內容轉化成內在語言，以發展合適之社會技能。而社會故事固定的編寫格式，能協助學生結構化地建構社會故事所傳遞的訊息，促使其理解複雜的社會信息(柯香如，2011)。以下分別就社會故事之編寫步驟及原則分述之。

一、社會故事的編寫步驟

綜合專家學者(江婉寧，2008；楊黃芬，2005；陳慧茹，2010；Gray, 2000)對社會故事的研究，整理出以下四個社會故事的編寫步驟：

(一)確定目標行為

目標行為指選擇改善學生表現困難的社會行為和社會情境，或是需要學習社會的技巧，融入社會故事中。使學生能藉此瞭解正確的社會訊息，降低不適應的行為，增進人際互動的正向行為。

(二)蒐集相關資訊

社會故事應從學生的觀點描述目標情境，並蒐集行為問題之發生時間、地點、人物及發生原因，才從正確的角度切入提供有用訊息。因此，若能仔細搜集行為問題發生情境之各項線索，將有助於社會故事從適切的角度切入，提供正確的訊息。

(三)撰寫文本

社會故事利用固定的句型以及句型與句型之間的比例，將社會故事的内容結構化，提供學生可以預期的格式，降低社會訊息交換時的複雜程度，因而在社會故事編寫時會使用六大句型，分別為描述句、觀點句、指示句、肯定句、控制句和合作句；句子間的比例為0到1個指導句或控制句搭配2到5個描述句、觀點句、肯定句或合作句。

(四)設立故事標題

標題代表故事内容所要傳達重要的社會訊息，也可看出此篇故事主要的教學目的。通常故事標題會是一個問題，而學生可以透過閱讀社會故事來回答這個問題。由此可知，社會故事中目的與主題的撰寫必須符合學生的真實生活適應情境，且故事内容是透過全方位搜集資料後，針對學生具體的行為問題之改進，提供具體應用在生活情境當中之社會技能，才能使學生在實踐的過程中獲得成功經驗。

二、社會故事的編寫原則

社會故事的編寫除了按照上述四個步驟外，在撰寫的過程中，參考學者(陳慧茹，2010；謝培梅，2011)提及幾項須要把握之原則，以下分別說明。

(一)賦予社會故事正向支持的意義

社會故事主要是針對學生所表現社會技能之困難，提供社會情境中適切的應對方式，故事内容應該要符合學生需求，且

故事主題最好只表達一個核心的概念或技巧，才不致於造成學生的負荷。此外，故事內容也應避免絕對性的字眼，例如以「通常」取替「總是」，以「我將試著」或「我可以」代替「我要」，避免故事流於僵化及造成壓迫感。

(二) 故事呈現方式多元化

社會故事除了以文字描述外，還可以搭配相片、圖表、繪畫等，減少因文字訊息解碼帶來的負荷感，又可增添趣味性。

(三) 彈性調整內容或閱讀頻率

編寫故事時應注意學生的語言理解能力，或者是教學實施情況調整文句；且指導學生閱讀的情況仍須視學生當時情緒、故事的目的或時間表的配合保持彈性。

由此可知，社會故事之設計應該以學生觀點出發，根據學生當前所遇到之困難，撰寫實惠的故事內容，使學生得以即刻運用在生活當中。此外，在編寫及執行時，應根據真實情況作彈性調整，減少學生的閱讀負荷，才能促進學習效果。

參、非語文學習障礙之特質

非語文學習障礙可說是學習障礙的一種亞型，因為右半腦神經心理上的缺陷，導致在社會、人際交往上有顯著的困難，對新的、非語文情境的適應、非語文符號和線索的辨識，以及人際之間的溝通訊息有理解上的困難。以下說明其主要特徵(洪儷瑜、李瑩率，2000；張世慧，2008；秦麗花，2001；Margaret & Kimberly, 2008)。

一、智力方面

以魏氏智力測驗第三版測驗結果而言，非語文學習障礙這在語文量表(VIQ)表現分數大於作業量表(PIQ)表現分數，一般而言兩者差距越大則診斷的準確性越高；且在語言理解和知覺組織也會有顯著差距，這也是區別非語文學習障礙與亞斯伯格症之鑑定參考。

二、視覺空間能力

對於非語文學習障礙者而言，視覺空間組織的困難是常見的現象，包括缺乏想像、視覺回憶差、空間知覺差、以及空間關係困難等。知覺組織的困難使兒童缺乏方向感；空間知覺的困難也會使學生在數學運算過程中放錯數字的位置，造成數學學習的困難與低成就。

三、知覺及動作方面

無論粗大動作技巧或是精細動作技巧，非語文學習障礙兒童皆有執行上的困難，例如在使用剪刀、針線等工具有困難；在進行畫圖與寫字時，常會超出界線，同時寫字的字跡很潦草，寫字以及使用橡皮擦時力量大；走路時步伐或姿勢很怪異，在跳繩、跳躍、以及攀爬等活動有顯著困難。且上述這些困難造成兒童在體育課、美勞課等非學科性課程的表現產生低成就的現象。

四、社會能力方面

非語文學習障礙兒童有社交知覺不足之問題，包含對聲音語氣、臉部表情、動作姿勢等非語文線索的解讀與表達有所困難。雖然他們具有流暢的語文能力，與人談話時，通常專注於自己要說的主題，而忽略說話對象是否有興趣，或是否與目前談話內容一致。亦即，這類兒童無法猜測、預期、評估環境中某些線索的重要性，以及理解臉部表情、姿勢或情緒微妙的意涵，且問題解決能力差，易造成與他人互動上容易產生誤會、發生衝突。

五、情緒方面

非語文學習障礙兒童因為社會化的困難及學習上屢遭挫折，在情緒方面容易焦慮、憂鬱，是自殺的高危險群。此外，非語文學習障礙兒童通常自我概念偏低，缺乏自我價值，無論是課業學習或是人際關係顯得欲振乏力、無所適從，這樣的焦慮感造成他們情緒起伏不穩定，因而使用錯誤的宣洩方式，在社會互動上又蒙上一層陰影。

由上可知，非語文學習障礙兒童因為神經心理方面的異常，主要在於非語文情境辨識、理解上有顯著困難，因而比起一般學習障礙兒童，在社會能力和情緒方面更需要輔導策略之介入。而社會故事主要幫助學生面對及解決社會互動上的困難，因而希望藉由探討社會故事應用於非語文學習障礙者身上，期盼能促進他們社會互動的能力。

肆、實施案例

小維被鑑定為非語文學習障礙學生，除了課業表現一落千丈外，在人際互動上常有衝突發生，除讓導師十分頭痛、同學排擠外，小維自己也不喜歡這樣的學習環境，間接對學習失去動力。在老師及心理諮商師的配合下，希望能運用社會故事，協助小維發展合適的行為，減少衝突發生的次數。

一、個案基本資料

小維是個 11 歲的小男生，現就讀國小五年級，於小學三年級時經高雄市鑑輔會鑑定為非語文學習障礙，安置於不分類資源班。從小母親就發現小維和姐姐不太一樣，尤其常會曲解別人的意思，情緒控制能力差，會因小事抱怨不停，甚而大發雷霆，搞得家人不知所措。在母親的督促下，課業上花費許多心力卻仍成效不彰，以致於到國小四年級開始，呈現半放棄狀態，而母親的焦慮也使他承受許多壓力，對學習產生排斥感。方向感差，左右的空間概念常常混淆。在動作發展上，小維的協調能力差，走路和跑步時常跌倒，以致雙腳膝蓋處常有瘀青；上體育課時，無法順利的丟接球，此外，體育老師也反應小維似乎會刻意破壞遊戲規則，並蓄意挑戰老師權威。

人際互動一直讓小維十分困擾。因父母工作關係，小維每兩三年轉學一次，亦即才剛適應學校生活後，又馬上要換新的學習環境，不安的情緒使他每到新學校，

總是一把鼻涕、一把眼淚。此外，小維也常和同學發生衝突。有時候小維會故意捉弄同學，例如拿鉛筆戳人家，等同學生氣，便會看他一臉無辜的說：「我在跟同學玩，不曉得他們幹嘛那麼生氣？」有時，他誤會了同學的意思，例如當同學聚在一起談天說笑，他以為別人在取笑他而動怒；或者當班上老師、同學正安慰著跌倒受傷的學生時，小維會經過同學身邊，笑笑的說：「誰叫你不小心！」在同學眼中，小維是名副其實的「白目」，也是讓老師十分頭痛的學生。

二、資料收集與行為問題分析

分析小維在魏氏智力測驗第三版的表現，語文量表智商為 101，作業量表智商為 79，全量表智商為 89，由此可以發現語文量表分數和作業量表分數有顯著差異，且語文量表得分高於作業量表；在四個因素指數分述上，語文理解智商 103，知覺組織智商 81，專心注意指數 82，訊息處理速度指數為 92，表示知覺組織和專心注意為小維之弱勢能力。此外，透過觀察與訪談，發現由於生理因素和心理因素交互影響，使得小維有以下的行為問題：

(一)無法正確理解非語文情境線索

因缺乏正確判讀非語文溝通線索之能力，使小維常常誤會別人的臉部情緒、聲音表情、肢體動作和溝通話語，導致衝突不斷，且小維因為無法將心比心，當班上同學傷心難過時，總是以訕笑的方式應對，缺乏同理心的行為受到同學排斥。此

外，注意力不集中也使得小維常忽略生活中的重要訊息，顯得總是在狀況外。

(二)情緒控制能力弱

受到家庭的壓力以及學校生活不順心的影響，感受到小維的情緒猶如滾水中不斷沸騰的蒸氣，欲突破鍋蓋往上噴發。當枝微末節的小事被挑起，壓抑的怒氣便滾滾而來，有時候會以摔東西洩恨，甚而用暴力解決衝突。雖然學校方面已有請心理諮商師介入輔導，但因為來自家庭的因素難以消除，因此情緒問題讓導師不知如何是好，也嚴重影響社交能力。

(三)自我概念低落

由於在學習和人際相處方面遇到困境，產生習得無助感，因而學習動機低落，作業常缺交，甚至覺得上課無聊所以會搗亂，例如故意把垃圾丟在同學的書包裡，被老師責備還一副無所謂的態度。參與團體活動時，會刻意與群體疏離，躲在一旁，且會故意說：「有什麼好稀罕的！」、「我才不想參加。」等反話，事實上，兩眼則是不停的盯著台前活動。心理諮商師在輔導的過程中，也發現小維其實很想要融入群體，但囿於過去總是被拒絕的經驗，使小維在人際關係上顯得退縮與無助。

(四)缺乏社交技巧

在觀察與訪談的過程中，發現小維渴望結交朋友，但所運用的方式卻常讓人無法理解。例如剛轉學到新班級時，小維會故意站在椅子上舞動身體，逗得同學哄堂大笑，使他以為成功吸引到同學的目光，

便常在課堂上故技重施，久而久之，同學覺得相當厭煩；體育課或下課時，同學在操場玩籃球，他想加入卻未事先詢問，拿到籃球後自行運球投籃，因而引起公憤；有時會故意將同學的鉛筆折斷，橡皮擦藏起來，看到同學被捉弄的表情，心情愉悅，以為是在「玩」。這些行為皆顯示，小維很想要與同學互動，但總是會錯意、用錯方式，以致於受到大家的排擠。有鑑於小維的行為問題，與導師和諮商師討論之後，發現小維因為無法正確理解非語文情境線索、情緒控制能力弱及自我概念低落、缺乏社交技巧等因素，造成人際互動上的困難。其中，又因為缺乏社交技巧引發同學反感的情況最為嚴重，因此社會故事決定從協助增進社交技能的面向著手。

三、社會故事之編撰與實施

由於和導師、諮商師及體育老師討論後，發現小維在籃球場與同學發生爭執的次數最多。起因是小維體育課時想和同學一起打籃球，卻因為缺乏社交技巧，不知如何開口詢問同學，因而會先在場邊發出怪異的聲音，拿到同學漏接的球不願意還給他們，或是故意說：「○○○都投不進！」等話，想藉此吸引大家注意，有時甚至故意到球場中間搶球，因而發生爭執，使同學和自己受到傷害。故針對「如何加入同學打籃球」此一行為擬定社會故事，希望藉此能增進小維和同學的互動，減少被拒絕的機會。以下就所擬定之社會故事文本、實施方式和目標行為觀察方式說明之。

(一)社會故事文本

如何加入同學打籃球？

體育課及下課時，同學們都會一起到籃球場打籃球，我也很喜歡跟著他們一起去。但是每次打籃球時，同學們早已分好隊，我無法加入，只能在旁邊看他們打球，心裡有些難過。

我因為想玩，又不知道該如何尋問同學，所以做一些奇怪的動作，發出奇怪的聲音，故意嘲笑同學，甚至還拿他們的球。我以為同學會注意到我，讓我玩球，但同學卻以為我故意搗蛋，我們就這樣吵了起來。

其實，我站在旁邊的時候，同學也不知道我也要玩球。所以，我可以有禮貌的問問他們：「我可以和你們一起玩嗎？」這樣同學就會讓我一起玩球。如果同學表示人數已經滿時，我也可以在一旁欣賞他們打球，為他們加油，等到有人不玩時，我再下場玩。

和同學一起打籃球是快樂的事情，在旁邊為同學加油，也是一件快樂的事。當大家都能夠有禮貌，並遵守遊戲規則，爭吵就能少一點，歡樂就能多一點！

※問題：

- 1.同學未邀請我一起打籃球，我卻故意把球拿走，這樣的行為會產成什麼結果？
- 2.我應該怎麼做，同學才會讓我一起玩球？

(二)實施方式

利用每星期一、三和五的晨光時間，請小維到資源班教室朗讀社會故事一次，之後老師會問小維問題，並將反應及提示程度記錄於社會故事實施紀錄表上(表

1)，藉此瞭解小維對社會故事的理解。另外，也請導師於小維因相同事件發生衝突處理後，再請他唸過一次，實施為期兩週，共計八次。

表1.

社會故事實施紀錄表

問題		日期			
1. 同學未邀請我一起打籃球，我卻故意把球拿走，這樣的行為會產成什麼結果？	<input type="checkbox"/> 回答正確	<input type="checkbox"/> 回答正確	<input type="checkbox"/> 回答正確	<input type="checkbox"/> 回答正確	<input type="checkbox"/> 回答正確
	<input type="checkbox"/> 口頭提示	<input type="checkbox"/> 口頭提示	<input type="checkbox"/> 口頭提示	<input type="checkbox"/> 口頭提示	<input type="checkbox"/> 口頭提示
	<input type="checkbox"/> 動作提示	<input type="checkbox"/> 動作提示	<input type="checkbox"/> 動作提示	<input type="checkbox"/> 動作提示	<input type="checkbox"/> 動作提示
	<input type="checkbox"/> 直接告知	<input type="checkbox"/> 直接告知	<input type="checkbox"/> 直接告知	<input type="checkbox"/> 直接告知	<input type="checkbox"/> 直接告知
2. 我應該怎麼做，同學才會讓我一起玩球？	<input type="checkbox"/> 回答正確	<input type="checkbox"/> 回答正確	<input type="checkbox"/> 回答正確	<input type="checkbox"/> 回答正確	<input type="checkbox"/> 回答正確
	<input type="checkbox"/> 口頭提示	<input type="checkbox"/> 口頭提示	<input type="checkbox"/> 口頭提示	<input type="checkbox"/> 口頭提示	<input type="checkbox"/> 口頭提示
	<input type="checkbox"/> 動作提示	<input type="checkbox"/> 動作提示	<input type="checkbox"/> 動作提示	<input type="checkbox"/> 動作提示	<input type="checkbox"/> 動作提示
	<input type="checkbox"/> 直接告知	<input type="checkbox"/> 直接告知	<input type="checkbox"/> 直接告知	<input type="checkbox"/> 直接告知	<input type="checkbox"/> 直接告知
老師簽名					
特殊反應紀錄					

(三)目標行為觀察方式

本研究採用單一授試法之「A—B—A」研究設計，共進行四個星期，觀察行為是小維「加入同學一起打籃球的次數」和「與同學發生爭吵的次數」，觀察時間為每週一第二節體育課，週三第七節體育課，以及第二大節的下課時間，共計 16 次。進行社會故事的四個星期中，第一個星期為基線期，統計小維加入同學一起打籃球的次數，以及與在籃球場上發

生爭吵的次數，共計五次，第二、三星期為介入期，共計八次，第四星期為撤回期，共計三次。

觀察者為研究者本身和小維的體育老師。兩位觀察者輔導小維皆有兩個學期，對小維有一定的瞭解。由於考量研究者擔任資源班之教學工作忙碌，為兼顧觀察者間之一致性，在無法親自觀察時，委請體育老師協助攝影記錄小維的行為表現，事後再透過影帶對小維的目標行為進行記錄。

在觀察者間的一致性考驗過程中，先向體育老師說明欲觀察的目標行為。在教學研究開始前，分別觀察「與同學發生爭吵的次數」和「加入同學打籃球次數」兩項行為，並記錄在紀錄表上，總共觀察三次，在「與同學發生爭吵的次數」的一致性平均結果分別為 90%、90%、100%；在「加入同學打籃球次數」的一致性平均結果分別為 90%、90%、100%。研究期間，小維「與同學發生爭吵的次數」在基線期、介入期和撤回期的觀察者一致性平均分別為 95%、95%、100%；「與同學發生爭吵的次數」在基線期、介入期和撤回期的一致性平均分別為 100%、100%、95%。

四、實施成效

將研究期間所觀察之目標行為發生次數記錄下來，並畫出行為改變之趨勢，如圖 1。

(一) 小維加入同學打籃球的次數增加

由圖 1 可看出，在基線期時，同學都不願意讓小維一起打籃球。進入介入期後，小維和同學一起打籃球的次數有顯著的成長，且在撤回期發現，即使沒有社會故事輔助，小維也已將故事內容轉化成內在語言，因此加入同學打籃球的次數維持穩定。

(二) 小維與同學發生爭吵的次數減少

由圖 1 可看出，在基線期時，小維常因無法打籃球和同學發生爭吵的次數有 2—3 次；社會故事介入後，一開始仍會與同學發生衝突，但後期有下降趨勢，且在撤回期的爭吵次數降到 0—1 次，表示發生爭吵的次數明顯減少，且效果能夠維持。

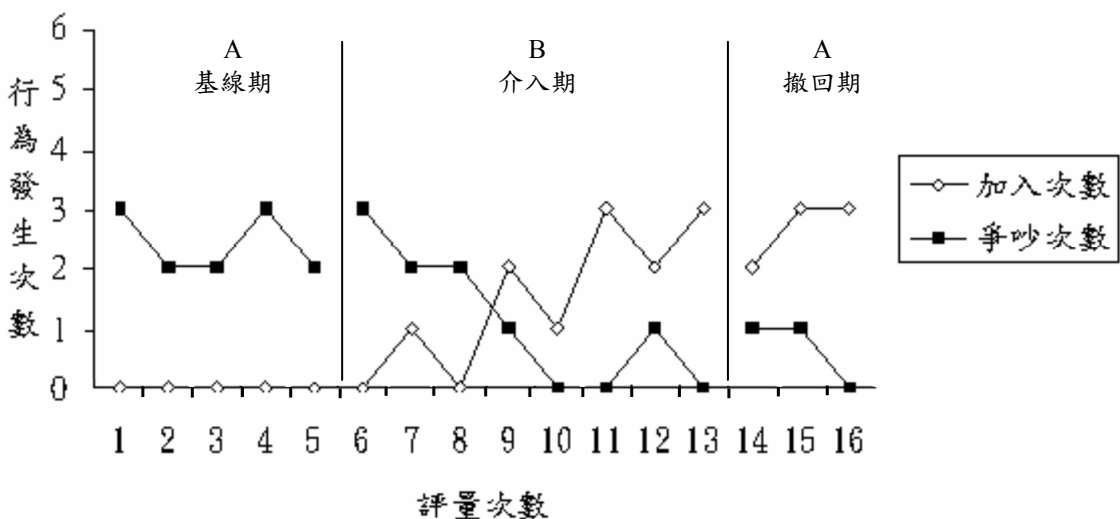


圖 1. 社會故事介入期間學生行為之轉變。

(三)同學反應小維有顯著進步

在社會故事實施期間，研究者挑選三名同班同學進行訪談，訪談的問題包含：

- 1.小維現在是否會主動詢問同學能不能加入打球？
- 2.同學發現小維在籃球場上的行為有哪些轉變？

整理同學的回饋，同學們表示小維剛開始會羞澀的詢問他們能否一起打球，當他們拒絕小維，小維嘴裡會唸唸有詞，但頻率越來越少。有一次他們看小維一個人孤單的站在籃球場旁，覺得很可憐，便邀他一起打球，自此，小維便知道如果安靜的在旁邊觀看或幫忙撿球，還是有機會加入同學，所以怪異的行為明顯減少。一起打球時，同學也發現小維會等待與輪流，不會霸占球不放了。此外，小維在籃球場旁邊觀看時，與同學叫囂或說諷刺話的次數也有降低，只是有時會莫名大笑，但同學認為無傷大雅，便不以為意。

(四)小維自己的發現

每次讀完社會故事後，都會詢問小維問題，並統計反應及提示程度之次數，繪製成圖 2。從圖 2 可知，小維在社會故事介入的第一個星期回答問題時，需利用動作提示和直接告知的方式，但在第二星期，直接告知和動作提示的次數下降，口頭提示和自己回答正確的次數上升。此外，研究者也記錄了小維回答的內容，剛開始，小維會自顧自的回答，例如「同學都是自私鬼，都不讓我一起玩。」、「我

站在旁邊很久了，都沒有人理我……」、「籃球場又不是他們的……」、「又沒人規定我不能在旁邊跳來跳去……」等偏向自我中心的話語。經過老師口頭提示、角色扮演及機會教育等方式，小維才逐漸發現原來表現出的舉止在別人眼中是「怪異」、「不恰當」的，回答問題的內容也逐漸轉變成「我拿同學的球，他們會很生氣，然後我們就吵了起來，我並不喜歡這樣！」、「我討厭和同學吵架，吵架好累……」、「我會有禮貌問同學能不能一起打球，如果不能就算了……」，可見小維在社會故事的薰陶下，學習到正確的社會技能，且實際應用在生活中，發現同學們也都給予正向回饋，讓他十分高興。

伍、結語

由本次教學研究所得之行為觀察數據、同學訪談內容和小維態度的轉變，發現社會故事能夠幫助小維說出自己的感受、了解他人觀點，更可以從中學習及發展適當的社交技能，協助他突破人際互動的困境。不過，在研究中也發現，當學生對於語意理解有困難，或無法體會社會故事中描述的情境線索，此時若能搭配角色扮演的的方式，讓故事情境具體化，便能增進學生對社會故事的理解。總之，社會故事應用於亞斯伯格症和自閉症者身上有顯著成效，也為非語文學習障礙者打開一道人際互動之門。

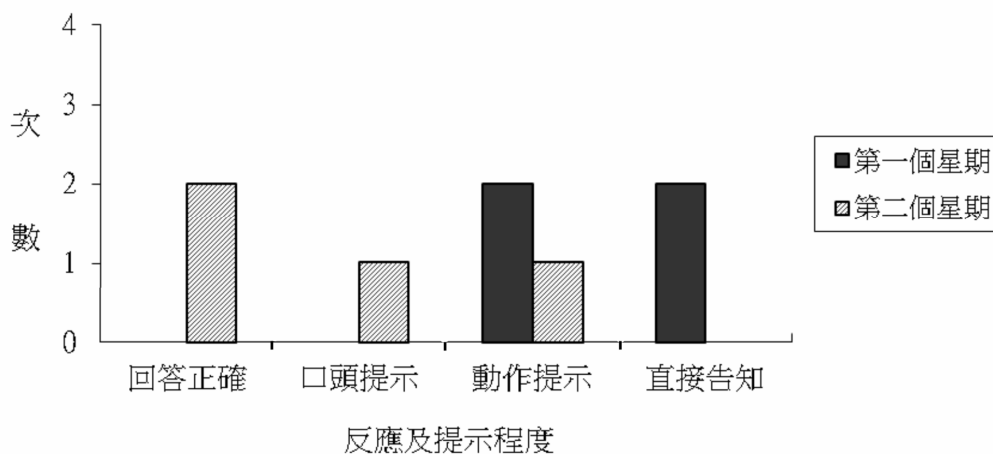


圖 2. 小維回答問題之反應及提示程度。

參考文獻

江婉寧(2008)。社會故事的基本概念與應用。《屏師特殊教育》，16，1—8。

柯香如(2011)。社會故事的應用與探討。《臺東特教》，34，1—6。

洪儷瑜與李瑩玟(2000)。被忽略的學習障礙：從一個非語文型的學障個案談起。取自 <http://www.kdps.tp.edu.tw/rclass/article/LD.htm>

秦麗花(2001)。非語文學習障礙的認識與輔導。《特殊教育季刊》，79，31—36。

張世慧(2008)。非語文學習障礙理論與教學策略。《國小特殊教育》，46，13—23。

陳慧茹(2010)。社會故事教學法之基礎概念與運用。《東華特教》，43，30—34。

楊黃芬(2005)。《自閉症學生之教育》。臺北市：心理。

謝培梅(2011)。社會故事在亞斯伯格症學生社會互動之應用。《特教園丁》，27(1)，25—33。

Gray, C. (2000). *The new social story book*. Abram, Arlington: Future Horizons.

Margaret, S. C., & Kimberly, G. (2008). Comprehension of humor in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, and without learning disabilities. *Annal of Dyslexia*, 58, 163—180.