

第二章 文獻探討

本研究即在運用生活故事書的教學，提示自閉症兒童語言表達的模式，並探討生活故事書對自閉症兒童生活適應能力的影響。本章探討與研究主題相關的文獻，內容共分為三節。第一節討論自閉症兒童的生活適應；第二節生活故事書的理論與相關性的實徵研究；第三節生活故事書的內涵與教學。

第一節自閉症兒童的生活適應

本節將針對自閉症幼兒的生活適應、教育需求，以及生活適應的相關實徵性研究分別進行探討。

壹、自閉症幼兒的生活適應

一、生活適應的意義：

適應（adjustment）是指一個人對自己、對別人、對環境事物的反應，且適應並非是指我們需要順從或被動接受生活中所遇到的每一件事情，而是以一種有建設性的行為方式，來解決我們所遭遇到的問題（施清嵐，民 92）。而陳貴龍（民 76）認為一般所說的「適應」其實就是生活適應。

而生活適應能力的定義，係指兒童在日常生活中的反應能力，亦即日常生活中因應環境要求所表現的行為，且著重於每天的生活行為表現（徐享良，民 88）。但適應是一個模糊且複雜的過程，以至於無法以單一的指標來衡量（Edgerton,1967；Richardson 等人，1988）。

根據社會科學辭典的解釋，「適應」包含兩種意義：一是指個體能滿足生理與社會的大部分需求，並與環境保持一種和諧的關係；二是指為了建立此和諧的關係並滿足需求，必需做些行為的改變（引自林珍妮，民 87）。

綜合言之，適應是個人與環境的互動關係。生活適應能力良好與否，即表示個人與環境間是否維持一種和諧的狀態。從動態的角度，生活適應是指個體為了滿足生理、社會與心理的基本需求，適當的解決現實環境中面對的問題；從靜態的角度來看，是指個人的需求在環境中得到滿足的一種狀態（蕭瑞玲，民 90）。

二、學前兒童生活適應的指標：

幼兒階段的課程，以建立生活能力為主要的訓練範疇（王靜珠，民 81），幼兒教育的目的，不但在於適應嬰幼兒的身心發展與成長，且須供給其參與生活環境中的一切實際經驗（王靜珠，民 81）。所謂「適應性行為」則是一種調適環境中個人與社會需求的能力，尤其是在環境中的改變。而適應性行為的評量式評估個人和社會技能，所以評

量的過程就會以一種獨特而非直接（間接）的評量方式，而這種間接的評量方式則強調長時間測試的表現而非僅僅一次的測試執行（張世慧、藍瑋琛，民92）。根據文蘭適應行為量表（VABS）對適應行為的看法大致沿襲 Doll（1953，1965）的觀點，依據下列三個原則：

- （1）適應行為與年齡有關，對於大部分的人，適應行為會隨著年齡的增加而增加，且趨於複雜化，並隨年齡不同而有不同的適應行為表現。
- （2）適應行為是符合他人期望與標準的程度，適應與否，視個人所處共同生活、工作、互動的人們之觀點而決定，亦即和他所處的文化背景、所屬年齡團體有直接關係。
- （3）適應行為強調的是表現出來的行為，而不是潛在的能力。（引自吳武典等，2004）

根據上述的原則，生活適應行為的指標須考量個案的年齡、並根據共同生活者的觀點，觀察個案實際能表現出的能力為指標。在文蘭適應行為量表共分為溝通、日常生活技巧、社會化和動作技巧等領域，本研究因考量研究對象的年齡為學齡前之兒童，故以溝通和社會化的能力為主要評量的內容。

三、生活適應與幼兒教育的關係：

學前教育階段是幼兒發展最重要的時期，也是幼兒生

長最迅速的階段(王靜珠,民81),因此,在設計幼兒的課程中即須符合適應個體的需求和能力、以直接經驗和實際生活為基礎(王靜珠,民81),至於「生活適應能力」,表示幼兒在日常生活中的適應情形,發展中的兒童,不只獲得了人類的能力,如力氣、智力、語言,同時他也使建構中的自我適應於周遭的環境(許惠珠譯,民78),蔡昆瀛(民88)也提出「適應發展的介入策略」(Developmentally appropriate practices),藉由具體、真實即與幼兒發展相關聯的教材與活動,提供幼兒主動探索並與環境互動的機會。因此,生活適應能力的訓練在學前教育的領域中,扮演著重要的角色。

四、自閉症兒童的生活適應：

王天苗(1993)更指出影響身心障礙兒童的生活適應包括自理能力、社會能力、知動能力、語言能力、學科表現、休閒能力和居家工作能力等因素(王天苗,1993),後又指出有關智障學生學校適應的影響因素包括感官、生理動作、社會情緒、語言、學習能力和成就、能力、教育年段、教育安置等(民87)。胡致芬(民77)的研究結果顯示兒童的身心特質,如智力、發展商數、自閉程度和社會適應能力與自閉症兒童的學校適應能力有關;陳冠杏(民87)亦指出自閉症兒童學校適應的評量指標包含語言溝通、人際互動和特殊行為表現等內容。而學前自閉症兒童,

因考量目前幼稚教育課程模式與學習經驗，和國小、國中、高中的課程有很大的差別，「家庭的情境」對自閉症兒童而言，其生活的時間最長，父母的教育方式對子女的影響也最大，故家庭配合程度對自閉症幼兒未來生活適應能力的發展有重大的影響。故本研究為因應學前階段自閉症兒童的身心發展，提供家庭環境一對一的教養模式，並設計以提昇自閉症兒童生活能力為主之相關課程，並透過「活動」、「操作」、「語言模仿」、「以故事敘述舊經驗」的方式，藉由自閉症幼兒在日常生活中的行為表現、溝通技巧、優弱勢的能力、結合生活故事書的技巧，呈現正確的行為模式和語言內容，提供符合自閉症幼兒的身心發展與學前階段之教育模式，並觀察「生活故事書」介入後，自閉症幼兒的語言表現、情感表達、人際關係、社會行為和情緒行為之改變歷程。

貳、自閉症幼兒的教育需求：

一般而言，學前特殊教育的課程理念，以發展身心障礙兒童之獨立自主為目標，並為下一階段的生活適應作準備。其課程內容亦以認知、語言發展、社會能力、心理發展、精細動作、大動作等六大領域和四大適應--個人適應、家庭適應、學校適應和社會適應為主(傅秀媚，民 88)。透過教育的介入，提供身心障礙兒童快樂學習的發展空間(王麗華，民 84)，身心障礙兒童亦能獲得符合其需求的教

育內容，使身心得以達到順利的發展。

民國八十六年，特殊教育法第九條明文規定，將特殊教育的服務年齡向下延伸至三歲，此法為身心障礙兒童的早期療育提供接受特殊教育的權利保障（徐享良，1994）。倪志琳（民 88）與鳳華（民 89）則針對自閉症兒童早期療育的研究報告中與 Powers（1992）提出自閉症兒童早期介入計畫之八項要素相呼應（引自鳳華，民 89），其內容均根據自閉症兒童的早期療育的教育需求提出具體的建議：運用行為分析原理進行結構化教育、教育方案之規劃注重類化學習、訓練課程強調社會互動及溝通技巧的發展、密集教育、療育人員應接受專業訓練及持續督導和家長參與。

自閉症幼兒接受早期療育的訓練，除了在教材的編選注重高度結構化的教學，並採用多重感官的的訓練，尤其善用孩子的優勢感官（徐享良，1994），善用學習理論中的「增強」與「消弱」的技巧（宋維村，民 81）。處理自閉症兒童的行為問題也必須考量到個人生、心理與環境的因素，重視當時的情境與引發該行為的刺激因子，從多方面的角度考量才能了解導致行為的原因。

自閉症兒童在行為特徵上有過度選擇注意力缺陷、人際互動缺陷、語言發展遲緩或異常，以及固著性的行為等特徵（徐享良，1994）。使得自閉症兒童在學習的過程中會出現不能專注於學習的內容，導致過度選擇、對某些刺激有興趣而忽略其他的刺激；在社會互動上也不容易建立與同儕遊戲、模仿、合作和輪流等行為；加上固著性的行為

特質，自閉症兒童在學習上會出現固執不易改變的情形，因而在學習類化或舉一反三的能力表現有困難，甚至於會出現自我刺激、自傷行為、攻擊行為等問題。為了因應這些學習和行為特質，鳳華（民 89）提出教導自閉症兒童應採取的教學方式包括：採用多重感官進行學習、善用學習理論、高度結構化教學、工具性行為的評估與改變和類化學習。

學前階段的兒童，應該以提昇自閉症幼兒生活適應能力為教育的重點，為自閉症幼兒日後個人、家庭、學校與社會適應的能力做準備，目前國內在自閉症兒童適應能力之相關研究，大部分以學齡兒童為對象，並以自閉症兒童的學校適應的能力為主；尚未以家庭作為生活適應的研究；且大部分的研究均以在校同儕社會互動為研究之方向，尚未以自閉症兒童與家人互動的過程作為研究的重點，故本研究則以個案的語言表現、情感表達、人際關係、社會行為、情緒行為等五個方向作為指標。

第二節 生活故事書的理論與相關性的實徵性研究

壹、生活故事書的教育理論：

生活故事書的方法源自研究者於民國八十二年於花蓮天主教畢士大教養院參加「蒙特梭利治療教育學—日常生活練習」的研習課程，經研習課程中 Lord Anderlik 老師針

對日常生活練習所介紹的「小書」模式，經由研究者和工作夥伴在多年的應用、嘗試與修正後，將「小書」的製作與教學，擴展應用在不同的教學領域；至今，「小書」的模式仍在班級中應用，但其呈現方式，以敘述出幼兒的生活經驗為重點，並以「故事」的方式呈現，故稱之為「生活故事書」。

幼兒教育課程領域，早期即重視「活動課程」(activity curriculum)的實施，活動課程的設計，則是以幼兒的生活為課程的內容；以幼兒的興趣、需要和能力為編製課程的起點；以幼兒的活動為學習的方法，使幼兒從自己直接的經驗中去解決其實際生活上的問題，所以又稱為「經驗本位課程」(王靜珠，民 81)。生活故事書的構想，則是源自於活動課程的教學理念，老師在教學的過程中，不是決定性的權威者，而是領導性的輔導者(王靜珠，民 81)。老師透過觀察幼兒在日常生活中的經驗與表現，蒐集與幼兒相關的資訊與生活經驗的相片，在日常教學中設計能引發幼兒的學習的興趣的活動，配合其日常生活的需求和語言表達的能力，並融入老師預期幼兒可達到的學習內容，透過相片的提示和語言文字的呈現，設計不同主題的生活故事書。因此，生活故事書的主題範圍包括甚廣，任何生活中的經驗、事件發生的過程都可以透過生活故事書來表現。

生活故事書的特色主要是指以兒童為故事的主角，透過兒童的生活經驗和社會互動，所蒐集的生活相片，配合兒童的現有語言能力和學習特質所編擬設計的故事書。

一、社會性故事

由於自閉症的兒童社會性互動能力不足，固執行為很難被改變，人際關係不佳、缺乏良好的溝通技巧，導致他們常常利用一些社會上覺得怪異的行為來表達自己的情緒（楊蕢芬、黃慈愛、王美惠，民 92），造成生活適應上的困難。

美國學者 Gray（1994）嘗試以自閉症兒童真實的生活體驗作為正確且相關的資訊，加上一些提示技巧，使自閉症兒童可以理解，可以去解讀社會現象（Quill，1995），當自閉症兒童解讀社會現象的能力提升，溝通技巧獲得改善，自然能與他人建立良好的人際關係。也因為自閉症兒童有社會和情緒發展的障礙，所以，特殊教育的工作人員最大的挑戰，就是如何分辨孩子的行為是屬於溝通上的障礙、社會適應困難或是情緒的問題，因此，行為觀察在這個時期就顯得特別重要，它可以幫助我們做正確的判斷。換句話說，基於這些原因，學前特教工作人員也會特別注意自閉兒的行為是受到當時環境的影響或是之前刺激的影響，行為只是一種最後的功能（傅秀媚，民 88）。所以，環境對自閉症兒童所產生的影響是值得我們去探討與重視。

社會性故事（social story）是近年來新興的訓練方案，其目的是在幫助自閉症者在自然的情境中能正確的反應及適應生活（陳淑萍，民 88）。美國學者 Gray（1994）曾召集一些心理學及社會學者針對學習困難或情緒困擾的自閉

症兒童共同編製社會故事，並提出社會故事是由父母、專業人員或教師依兒童所處的社會情境，以及希望他們學會的社會技巧而編製的短篇故事，其內容包含情境的描述、相關的社會線索和應對的方式與技巧的內涵，而故事是由四種類型的句子所組成，即敘述句（descriptive sentence）、觀點句（perspective sentence）、指導句（directive sentence）、控制句（control sentence）所組成（Del Valle, McEachern & Chambers, 2001； Fullerton, Stratton, Coyne, & Gray, 1996； Gray 1994； Gray & Garand, 1993； Rogers & Myles, 2001）。

國外研究的部分，Swaggart 等人（1995），亦使用社會性故事及社交技巧的訓練，教導三名自閉症兒童的社交技巧，經教學介入後均獲得改善。Hagiwara 和 Myles（1999）運用電腦多媒體的方式進行社會故事的教學，教導三名自閉症兒童進行洗手的學習和專注的技能，結果顯示運用電腦多媒體所呈現的社會故事，可以使自閉症兒童學習目標行為，且有些學生也能將所習得的行為類化至其他的情境中。國內的研究也利用社會性故事有效的教導自閉症兒童社會互動與問題解決的行為技巧（陳淑萍，民 88），邵慧綺（民 92）也針對自閉症兒童社會性互動的能力，透過社會性故事的教學提昇自閉症兒童主動與人打招呼和回應他人打招呼的能力。

社會故事能提供自閉症兒童正確的處理訊息，對大部分的自閉症者而言，當他們面對社會情境有極端的焦慮、

畏縮等反應時，社會故事即可提供訊息，幫助其正確的處理面對的衝擊，也能成功的教導一些生活適應技巧（Gray，1994）。

二、結構化教學

由於自閉症兒童在溝通技巧和社會互動的能力表現尚受到許多限制，許多學者因而更加慎重的將自閉症缺陷本質、學習困難與類化問題、現存能力的功能分析與應用、語言與環境互動等因素納入考量（曹純瓊，民 90）強調高度物理結構化之 TEACCH（the Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children，簡稱 TEACCH 方案）是配合自閉症兒童的特徵設計的教學計畫，是兒童能預知教學活動程序、完成時間與概念，避免無所適從的困惑，並利用視覺優勢特質有效的處理訊息以提昇學習效果。國內倪志琳（民 88）特別針對學前階段各領域能力的發展進行研究，更肯定結構化教學的成效。

三、鷹架式的語言

同樣重視結構化的設計，鷹架式語言教學的結構化指的是兒童的內在語言，建構的語言鷹架協助其思考、聯想與回憶，以提昇語言和認知層次（曹純瓊，民 90）。自閉症兒童的語言教學，除了必需配合身心特質與獨特的學習風格，也需著重於溫馨的學習環境，並將語言互動中的主控權由家長根據兒童能力的增加而逐次轉移給兒童（曹純

瓊，民 90)。在語言教學方面，鷹架式的語言教學無論是應用在普通兒童或特殊兒童的學習，多偏重在故事書的讀寫方面，Cormick (1996) 嘗試應用來增進語言障礙兒童（引自曹純瓊，民 90）或自閉症兒童（曹純瓊，民 89）之教學效果良好。

四、生活故事書

生活故事書的教學與應用，重視心智理論中所提出情境能引發的情緒和感受外，也結合社會性故事的句型、強調 TEACCH 方案利用自閉症兒童視覺優勢的學習特質，並提供以兒童內在語言、建構語言應協助兒童思考、聯想與回憶的思考模式。研究者於民國八十二年經過蒙特梭利治療教育學的研習後，即於班級中應用與改編，經過多年的教學經驗與修正，雖未進行實徵性研究，但在實際的現場教學與觀察中，生活故事書的教學確實能引發各種身心障礙類別之幼兒學習的興趣。研究者根據製作生活故事書的經驗，認為生活故事書的教學，可以彌補市面上的故事書，無法針對個案在學習的過程中所產生的問題進行處理，並改善教具選擇不足的問題，針對每一個兒童的學習困難與行為問題而設計適合的生活故事書（林郁宜，民 92）。

林郁宜(民 92)根據生活故事書之製作與教學的經驗，整理出其製作的原則如下：

(一) 以生活事件為故事的主題：

學前階段之兒童，以培養生活能力和自我照顧的能力訓練為主要內容，且生活中的每一事件均為幼兒所經驗，因此，從其經驗的生活中尋找體裁將能更加深其印象。

(二) 以孩子本身為故事的主角：

一般坊間的故事書，雖然製作精美，但不容易引起兒童主動閱讀的意願；因為，對他們而言，其內容都屬於別人的故事，不太能引起內心的共鳴。如果將生活故事書的主角換成是自己，有助於幫助兒童了解自己與環境的關係。

(三) 根據孩子的語言與認知能力，設計語言或文字內容。

由於每一個身心障礙兒童，都因為障礙類別與程度的不同而產生各種特殊需求，因此老師在設計生活故事書的內容時，需考慮到孩子的個別需求和不同發展，根據其有限的語言能力與認知範圍加以設計，以其現有的能力為基礎，將其內容依其各方面的表現而予以加深加廣，以增加語彙的吸收和擴充認知的範圍。

(四) 著重孩子內心的感受：

生活故事書的設計，乃是為了使兒童的內心得

到滿足與認同，老師在決定進行生活故事書教學時，對兒童的表現需有一段仔細的觀察，例如：兒童的興趣、兒童的習慣、在家庭中的關係、成長的背景、在家庭中被接受的程度、進而在成長的過程中，是否曾經有過不愉快的經驗而導致行為問題。成人若能站在同理的角度，運用處理策略，提供適性的教育內容，並協助其內在情感的抒發，對於兒童的心理的發展方能有所助益。

(五) 藉故事的內容處理孩子的行為問題：

當兒童出現的行為問題，成人針對問題呈現正確的行為模式，透過生活故事書強化兒童對正確行為的概念，使該行為表現成為生活中的一部分。

(六) 在故事中呈現正確的行為模式：

針對有特殊需求的幼兒，提供正確的行為模式以適應其生活的環境是非常迫切的。正確的行為模式需建立在情境與事件的發生，負面的情境與事件在兒童面前一再的重複出現並不恰當，如果針對兒童不當行為提供正確的行為模式，陪同兒童閱讀生活故事書的過程中，自然能發現正確的行為已經表現於兒童的生活中。

(七)在生活故事中呈現老師期待孩子學習到的內容：

無論是針對行為的處理或是語言的學習，甚至社會能力的建立，老師因為明確了解兒童的學習目標，所以能將學習的內容呈現於生活故事書中。當老師確定兒童的學習目標後，利用生活故事書的呈現，將所預期達到的教育目標進行有效的結合。

根據上述生活故事書的製作原則，老師即能根據每一個兒童的問題與能力、生活環境與經驗做不同的應用與設計。

雖然許多研究中指出自閉症兒童因為心智理論的缺陷而影響其情緒的理解與表達，國內黃玉華（民 89）也依據 Baron-Cohen 等人（Baron-Cohen，1985；Hobson，1986；Ouston & Lee，1988）的研究，進行心智理論的教學，教學效果頗佳；國內學者曹純瓊（民 89）亦針對自閉症兒童口語表達能力於學校的資源班進行實驗教學，但其效果均限於實驗情境與實驗的課程，國外的研究亦然，為使自閉症兒童能將所習得的技巧有效的應用在日常生活中，應考慮在生活情境中的教學較佳。使用生活故事書的介入能同時運用上述的教學策略，並根據自閉症的行為特徵與生、心理的發展進行教學。因此本研究以自閉症兒童的生活事件為體裁，利用自閉症兒童的生活照片設計內容不同的生活故事書，並且強調類化在日常生活中的不同情境，能彌補

上述實驗情境的不足，更能加強自閉症兒童有效的將所習得能力應用在日常生活中，有效的幫助自閉症兒童達到生活適應的目的。

第三節 生活故事書的內涵與教學

壹、生活故事書的內涵

生活故事書的內涵有廣義與狹義的不同。廣義的故事書包括日常生活中所接觸的兒童故事書籍，包括坊間可購得適合兒童年齡具有情節的故事書。狹義的生活故事書則是應用 1993 年 Lord Anderlik 所提出將「小書」的策略應用於特殊教育概念，是指以兒童本身為故事的主角，並以兒童的生活照片配合語言能力所設計製作而成具有生活照片與文字呈現的故事書，本研究則是以狹義的生活故事書為主要教學媒介。

1993 年美國學者 Gray 和 Garand 提出的社會性故事是由父母或老師根據自閉症兒童的學習需求所撰寫的簡短故事，其內容在描述一個社會情境，即在此情境中所涉及的相關社會線索及合適的反應（所希望的行為）。其強調個別化及結構化的教學法，並大量的運用視覺教材，以增進自閉症兒童對社會互動行為的瞭解，目的在幫助自閉症兒童在自然的情境中能正確的反應、適應生活。有些研究者更運用社會故事成功的去除自閉症兒童許多不良行為，包括強迫行為、攻擊行為、恐懼等（Kuttler, Myles, & Carlson,

1998)。生活故事書則是建立在社會性故事的架構而予以改編應用的教學媒介，其內容包括自閉症兒童於家庭或學校所發生的事件，包括衣、食、住、行、上課、下課、自由活動時間，兒童的任何表現所製作而成的故事書。其目的是藉由自閉症兒童日常生活中的經驗，提供視覺訊息與相符合的語言內容，將抽象的內在感受轉換成具體的語言表達，以教導自閉症兒童在自然的情境中正確的語言和行為表達方式。

根據研究者在班級中多年的嘗試，生活故事書的設計不僅可應用於自閉症兒童，對於其他身心障礙兒童應可依個別的需要設計應用（林郁宜，民92）。由於研究者長時間擔任學前特教班教師，針對學前身心障礙兒童的教學模式較利於接受視覺刺激，因此利用生活照片與文字的呈現，製作不同內容的生活故事書。

貳、生活故事書的適用對象

社會性故事原為高功能自閉症兒童所設計，其應用的方式乃是在故事撰寫完後，由自閉症兒童自己朗讀社會性故事，或由老師、父母運用圖片或多媒體，協助自閉症兒童瞭解社會性故事的意義，並讓自閉症兒童在真實的情境中演練該社會技巧，直至該自閉兒童能從事該技巧為止（黃金源，民91）。由於研究者長時間擔任學前特教班教師，考慮學前階段以「活動介入」的模式提供教學的課程，並根據個別的需求和能力，利用生活故事書呈現各種活動的

經驗，並根據輔導對象的經驗、興趣、障礙程度、行為問題、特殊偏好等因素，製作適合於應用於不同程度的自閉症幼兒，也應用在其他類別的身心障礙幼兒，針對學前身心障礙兒童較利於接受視覺圖像的學習，因此利用生活照片並配合文字的呈現，製作不同內容的生活故事書。

參、製作生活故事書應考量的因素：

生活故事書的製作除了應考量滿足自閉症兒童的內在需求，並加強此教材對自閉症兒童將各種能力類化至日常生活中，因此，在製作生活故事書時則需考量下列各種因素：生活經驗、視覺結構、家庭應用、認知能力、語言能力與內在的感受等。茲分述如下：

一、生活經驗：

全語教學的學者深信兒童的經驗與其語言學習密切相關，增強學習事物的相關性及意義性甚是重要（Prizant,1983）。因此兒童經由生活的經驗學習、教學者瞭解行為目標的概念及語彙知識的自然形成。因此，透過生活經驗並從中尋找故事體裁將更能加深自閉症兒童的印象，利用生活故事書呈現更能提供生活經驗的複習，對其日後解決生活問題的能力有更大的幫助（林郁宜，民92）。

二、視覺結構：

Erich Schopler 和其同事在北卡羅來納發展一套可以應用在自閉症兒童的 TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) 教學方案 (Schopler, 1997 ; Schopler,& Olley,1982 ; TEACCH,1990,1996)。此方案是利用自閉症者在視覺處理上的優勢，以顏色、線條、圖片、文字等視覺表徵，將物理空間、時間表、學習系統、作業程序予以結構化。生活故事書則強調個別化及結構化的教學歷程，大量利用視覺教材，以增進自閉症兒童對社會互動行為的瞭解，目的在幫助自閉症兒童在自然的情境中能正確的反應，適應生活 (邵慧綺，民 92)。

三、家庭應用：

自閉症兒童與人的互動有很大的困難 (Hobson, 1990)，包括家庭、學校或各種學習團體都是其社會互動的情境與對象。生活故事書的體裁，可包括學校、家庭生活的事件，除了可以做為老師的教學媒介，亦可設計成親子共讀的故事內容，提供父母親親子共讀的具體內容，並能訓練自閉症兒童的父母自行製作與設計，增進家庭教育的功能。

四、認知能力：

認知方面的特徵是影響自閉症教育的核心問題，這些缺陷導致自閉症兒童在許多認知概念的學習困難。尤其自

閉症患者另一個認知的特徵即是類化 (generalization) 的困難，行為固定、思考僵化，難以舉一反三 (宋維村，民 91)。但自閉症兒童認知功能上的相對優點則在於他們的特殊興趣、機械性記憶和良好的視覺空間感 (楊宗仁、張雯婷、江家榮譯，民 92)。生活故事書的製作需考量自閉症兒童的認知能力、優勢學習管道與理解程度，並將認知概念融於生活故事書的內容，由於故事書的內容均以日常生活事件為內容，更能加強自閉症兒童類化的練習。

五、語言能力：

Kanner (1943) 認為延宕仿說是自閉症兒童隱喻性語言的一種表現。Prizant 和 Wetherby (1987) 也提出自閉症兒童未使用手指指示或口語等傳統的溝通形式並不意味著他無法溝通，他們只是需要非傳統的溝通儀式。宋維村 (民 76) 的研究指出，自閉症兒童有特殊的非口語表達方式，不僅和正常的兒童有別，和其他發展障礙的兒童也有差異。生活故事書則根據自閉症兒童的語言理解與表達能力，設計適當的語言內容，利用相片結合文字與聲音，並以故事書或電腦光碟的方式呈現，提供自閉症兒童多方的溝通管道，在語言的示範上，能提供鷹架式 (scaffolding) 的協助。因此，生活故事書的製作需考量自閉症兒童在語言溝通上的困難與目前的口語表達能力，而提供適當的語言內容。

六、內在感受：

由於心智理論的缺陷，自閉症兒童在情緒的表達與解讀均產生困難。生活故事書的設計，係針對自閉症兒童內心的滿足與認同，教學者需針對自閉症兒童的表現進行觀察；包括興趣、習慣、在家庭中的關係、成長的背景、被家庭成員接受的程度、甚而瞭解自閉症兒童在成長過程中是否曾經有過不愉快的經驗而導致的行為問題。當成人以同理心體諒自閉症兒童在學習過程中面臨的挫折或遭人虐待、排斥，運用處理的策略，而提供其適性的教育內容協助內在情感的抒發（林郁宜，民 92），就能幫助自閉症兒童得到內在的滿足。

七、特殊偏好：

自閉症兒童常有自己的特殊偏好，並且只專注於自己的特殊偏好，而對教學活動缺乏興趣（宋維村，民 91），尤其他們經常沈迷於自己的興趣中（張正芬，民 88）。生活故事書則能根據自閉症兒童的此種特質，並融合生活故事書的情節，將其特殊偏好與生活故事書的內容相結合，透過故事書的照片和語言介入，轉移其不當的興趣和特殊偏好。

八、情境類化：

自閉症兒童有抗拒變遷的特質（林正文，民 82），對於生活中事件的改變會產生焦慮與不安的情緒。因此，進行教學需考慮呈現多樣化的刺激物，也應在各種不同的情境中實施（徐享良，民 83）。生活故事書可在不同場合、不同時段讓自閉症兒童有機會學習到一概念或教材，以避免

其固執或僵化的學習。因此本書能提供多元化的練習，以促進自閉症兒童的情境類化。

根據社會性故事所提供的教學方案，能有效的應用在自閉症兒童的教學情境中，生活故事書的設計除了兼顧社會性故事的架構予以改編，還重視自閉症兒童的生活經驗、特殊偏好、內在感受、語言能力等個別化的需求，使自閉症兒童能透過生活故事書中所習得的技巧類化應用在日常生活中，也因而能提升自閉症兒童生活適應的能力。