

社會故事教學法提升輕度智能障礙學生 課堂互動能力成效之探討

李治翰

台南大學特殊教育學系博士生

魏慧美

高雄師範大學教育學系副教授

摘要

本研究旨在探討社會故事教學對提升國小輕度智能障礙學生課堂互動之成效。本研究對象為一名國小四年級的輕度智能障礙學生，研究方法採單一受試跨行為多基準線實驗設計，包括基線期、介入期、維持期，約持續九週。本研究之自變項為研究者依觀察行為後所編寫之社會故事，依變項共有三項課堂互動行為，「眼睛追視目標」、「聽從課堂指令」、「舉手表達想法」，介入期階段以每週進行五次，各約 20 分鐘的社會故事教學。所得資料以視覺分析法分析，並於介入前後，訪談導師、同儕、學生本身等，以作為本研究社會效度分析之依據。研究結果如下：

- 一、利用社會故事教學能提升輕度智能障礙學生課堂專注時間。
- 二、利用社會故事教學能提升輕度智能障礙學生聽從課堂指令的反應。
- 三、利用社會故事教學能提升輕度智能障礙學生課堂舉手表達次數。
- 四、社會故事教學能改善輕度智能障礙學生人際關係。
- 五、社會故事教學搭配圖畫能提升學習行為。

最後，根據研究結果提出對未來教學與研究的建議。

關鍵詞：社會故事、輕度智能障礙、課堂互動

壹、緒論

一、研究動機

隨著融合教育（Inclusive Education）的意識抬頭，有越來越多輕、中度甚至重度的孩子秉持

著最少限制環境（the Least Restrictive Environment, LRE）的原則，安置在普通班和一般生一起學習。而在課堂互動方面，對於班級課程的難度使他們在學習上與同儕略有落差，因此學習上也顯得意興闌珊，針對課堂互

通訊作者：魏慧美 gracewei@nknuc.nknu.edu.tw

動也較為興趣缺缺。有些輕度智能障礙學生在課堂活動上也因為沒有自信或是對於課堂老師的指令擷取上有困難，導致他們不敢表達需求或是上課不專心等等狀況。基於此，探討如何提升輕度智能障礙學生的課堂互動行為有其必要性。

歸納智能障礙孩子社會互動不良的因素有：1、心智發展遲緩。如明顯的生理、心理、語言障礙，導致他們溝通上的困難。2、多次重複失敗的生活經驗，引起焦慮、挫折、預期失敗等心理壓力，產生逃避現實的行為。3、心理年齡因素。喜愛的遊戲活動多不是同年齡兒童所常做的，以致無法參與同儕的遊戲因而得不到友誼（何華國，1996；邱上真，2000；吳昆壽，1992）。

而在課堂互動方面，對於班級課程的難度使他們在學習上與同儕略有落差，因此學習上也顯得意興闌珊，針對課堂互動也較為興趣缺缺。有些輕度智能障礙學生在課堂活動上也因為沒有自信或是對於課堂老師的指令擷取上有困難，導致他們不敢表達需求或是上課不專心等等狀況。基於此，探討如何提升輕度智能障礙學生的課堂互動行為有其必要性。

Norris 和 Dattilo (1999) 檢驗社會故事介入自閉症女孩在社會行為上的效果，研究發現社會故事有效的減少不適當社會互動的關係。Rogers 和 Myles (2001) 使用社會故事來促進亞斯伯格少年理解社會情境研究發現具有顯著成效。社會故事教學為一種訓練自閉症情緒與社交教學方法，但在國內方面，對於社會故事發展於其他障礙類別的社交學習不多。林淑莉 (2006) 針對中重度智能障礙學生進行社會故事教學，其透過社會故事教學搭配錄影帶回

饋的方式，提升受試者社會互動能力與自發行爲。其成效顯著，也間接改善受試者不適當的互動行為。所以，研究者認為，社會故事可應用的對象及行為問題應不僅及於此，應該還可以應用於不同程度的智能障礙兒童身上，來解決其行為或社交技能學習上的相關問題。

二、研究目的

根據所述之研究動機，本研究主要研究目的有以下三點：

- (一) 探討社會故事教學對於輕度智能障礙學生「眼睛追視目標」的習得與維持效果。
- (二) 探討社會故事教學對於輕度智能障礙學生「聽從課堂指令」的習得與維持效果。
- (三) 探討社會故事教學對於輕度智能障礙學生「舉手表達想法」的習得與維持效果。

三、名詞釋義

(一) 輕度智能障礙 (mild mental retardation)：

本研究所指輕度智能障礙為依行政院衛生署所公告之「身心障礙等級」所述，係指成長過程中，心智的發展停滯或不完全發展，導致認知、能力和社會適應有關之智能技巧的障礙。而輕度智能障礙位於該智力測驗平均值以下二個標準差至三個標準差(含)之間(行政院，2008)。而國內的「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」(教育部，2012)中對智能障礙的界定是學生在生活自理，動作與行動能力、語言與溝通、社會人際與情緒行為等任一向度及學科(領域)學習之表現較同年齡者有顯著困難情形。

(二) 社會故事 (social story)

社會故事是一種透過簡短的個別化故

事，搭配情境背景，透過主觀者的自我陳述以及他人的可能觀感和預期的可能結果，來符應當時應該有的利社會行為。根據 Gray (2000) 的說法，社會故事是用來描述和解釋情境中需要社會互動的微妙線索和可被社會接受的行為。在社會故事裡通常焦點放在個體的觀點、他人的觀點、情境中的社會期待和不同社會情境中參與社會的選擇權。

(三) 課堂互動 (classroom interaction)

課堂互動簡而言之就是學生在課堂間，針對導師與同儕所給予的訊息進行處理的方式。而學生課堂互動的能力與該生的社會互動能力有關。社會互動能力指個人在社交場合中，能以適當的方式與方法和他人溝通及互動的能力，包括與他人建立正向的互動關係，使個人能感受到正向的情緒支持 (Cartledge & Milburn, 1995)。本文所指的課堂互動包括「眼睛追視目標」、「聽從課堂指令」和「舉手表達想法」。而各項課堂互動操作型定義於表 3 所示。

貳、文獻探討

一、智能障礙學生的課堂互動行為

胡菁萍 (2004) 認為智能障礙兒童的學習認知能力最明顯的特徵包括學習速度緩慢、推理組織能力及記憶力差、類化變通能力相當笨拙，因此學業成績明顯低落。何華國 (2000) 也指出智能障礙學生回憶所學的能力差，不能有效統整外在的能力和訊息，將所學類化到一般情境。

Logan 與 Rose (1982) 指出：智能障礙者大都認為其行為的結果不論是正向或是負向都是由於命運、機運或超過其能力所能控制的因素所致，因此經常表現出以外在控制 (external locus of control) 為主的行為，這種知覺和學習無助感 (learned helplessness) 很相似。又智能障礙者在學習過程中，由於經常面臨失敗因而較易有預期失敗 (expectancy of failure) 之感。

綜上所述，智能障礙者在認知學習方面的特質有

- (一) 認知發展順序與一般生無異，但發展速率較為緩慢，且達到的認知階段也較低。
- (二) 長期記憶表現與一般兒童大致相同，但短期記憶因不會採用適當策略而表現不佳。
- (三) 注意力不集中也不易持久。
- (四) 缺乏學習動機，因習得無助感而對學習採消極的態度。
- (五) 學習屬於外控特質，除了被動和依賴外，也需要不斷增強與鼓勵才願意嘗試學習。

根據 2002 年美國智能障礙協會 (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 簡稱 AAIDD) 智能障礙定義的理論模式中可以看到五個診斷向度會影響個人功能表現。分別為「智力」、「適應行為」、「參與互動和社會角色」、「健康」、「情境」。其中「參與和互動」是指個體參與物理和社會環境的範圍和互動的情形。「社會角色」是指個體在其所扮演的角色上是否符合年齡者行為的表現 (鈕文英, 2008)。由此可知，智能障礙學生的診斷標準強調於在個體扮演

社會角色中的參與和互動情形。

而社交技巧 (social skills) 是個體表現出與他人互動並為他人所接納的適當的口語及非口語行為，而且社交技巧是可以學習的。如個體的社會互動有缺陷或表現過多，都需要介入處理，以使個體的行為能為他人所接納 (王欣宜, 2006)。Gresham 和 Elliott (1990) 認為導致智能障礙學生社會互動不佳的情形有三：包括獲知 (acquisition)、表現 (performance) 和流暢 (fluency)。獲知是指缺乏如何表現特定技巧的知識或是無法分辨何種社會行為才是適當的。表現是指雖然已具備某種社交技巧的知識，但卻無法在表現的時候表現出來或是表現得令人無法接受。流暢是指對社會互動技巧的複習與演練不夠，也缺乏足夠的示範或是表現出某項社會互動技巧時，未受到有效的增強或改正。

鈕文英 (2008) 整理相關文獻指出，學生無法表現出適當的行為是「不能」與「不為」的問題。若是學生能做但做得不佳是「技能流暢性的問題」，可能是技能練習不夠或是環境的問題。但如果學生能做但是不去做就是「動機的問題」或「表現的缺陷」。可能的原因包括本身有不合理的想法、選擇策略不適當以及環境的問題。若是學生沒有能力去做是「獲得的缺陷」。原因可能是缺乏技能或是環境的問題。

王欣宜 (2006) 整理了 Elliot 與 Gresham (1992)、Gresham (1983) 和洪儷瑜 (2002) 等人的文獻，結果認為智能障礙者缺乏社會互動技能或表現不佳的原因包括了下列幾方面：

(一) 缺乏適當的社會技能知識：包括缺乏對人互動的正確認知，無法分辨何種社會行為才

是對的，缺乏在情境中與人良好互動所需的行為策略等。

(二) 表現有困難：已經有了這些社會技能的知識，卻無法在該表現的時候表現出來或是表現出的行為令人無法接受。

(三) 缺乏練習或回饋導致流暢性欠佳：只教學生知識但沒有給予足夠的練習時間及有關的回饋。

(四) 缺乏增強：學生可能缺乏足夠的示範，或是表現出某項社會技能時沒有受到有效的增強或改正。

(五) 缺乏線索與機會：學生未能在情境中表現出所學的適合技能，因此必須給予有關的指令以促進其類化能力。

(六) 問題行為的出現：如攻擊破壞行為則會阻礙社會技能的表現。

(七) 自我控制的問題：個人由於缺乏自我控制而無法穩定持續的表現應有的適當行為，導致有時可表現適當有時卻出現不適當的行為。

綜上所述，教室是學生學習的情境，課堂活動是學生同儕與老師互動的時間，透過課堂間的互動，學生可以在班級教室內面對不同的學習情境，面臨到不同的應對考驗。若學生能習得良好的社交技巧，應用於課堂活動上，適切的使用他人所接納的互動行為，將可進而提升智能障礙者的人際關係。而課堂互動為學生使用社交技巧的展現。諸多智能障礙者所需培養的社交技巧項目都是在學校和在班級需要被訓練與建立的。在班級中，課堂互動的建立有賴於平時社交技巧的訓練，方能有效提升其正向的社會互動，而在課堂上也能有效與班級老師與同儕做正確的溝通與相處。

二、社會故事的理論基礎

社會故事由 Gray 於 1993 年所建立，是用簡短的故事型態來描述情境中需要社會互動的微妙線索和可被社會接受的行為，並且定義適當的反應來描述可能遭遇的社會情境。根據 Gray (2000) 的說法，在社會故事裡通常焦點放在個體的觀點、他人的觀點、情境中的社會期待和不同社會情境中參與社會的選擇權。社會故事通常用來幫助個體適應、改變與了解別人的思想或感覺而使用特定的社會技能來當作問題的替代理行為 (Norris & Dattilo, 1999)。

蔡佳芬 (2007) 認為：社會故事就社會互動來說，會依不同的情境或環境而有所變化。在社會故事情境的描述中，一方面可以幫助學

生區辨在怎樣的情況下適合表現的行為，另一方面可以幫助學生適應改變與教導特定的社會技巧替代問題行為，增加可運用的行為目標並期待學生在相類似的情境能展現相似的行為表現，增進互動的品質。

社會故事包含基本句型有描述句 (descriptive sentences)、觀點句 (perspective sentences)、指導句 (directive sentences)、肯定句 (affirmative sentences) 四種基本句型和控制句 (control sentences) 及合作句 (cooperative sentences) 兩種進階句型。而句型的撰寫為求發揮其適用性而有撰寫的比例分配，此兩重要元素說明如表 1，句型比例說明如表 2。

表 1

社會故事的句型結構表

句型結構	句型說明
描 述 句	包括人、事、時、地、物和原因來引導社會故事的發展，將事實具體的描述出來。
觀 點 句	描述相關他人的心情、感覺、想法或健康情形，包括感受、信念、意見、動機反應。
指 導 句	針對一個特定情況或信念提供建議的行為反應或是選擇，具體描述期望學生的說法與做法。
肯 定 句	強調周遭環境狀態的意義並說明一般人共有的觀點，用來增進環境陳述的意義，並表達共享的意見。
控 制 句	利用非人類的事物來比喻類似的情境或反應，協助學生了解抽象的社會情境，同時也可以反應出個人的興趣及喜好或是風格。通常由學生自己提出或寫下來，用來幫助學生回憶社會故事中的訊息。
合 作 句	說明其他人將如何協助個案學習或習得新的技能和行為。

資料來源：研究者自行整理。

表 2

社會故事的句型比例

基本句型	0~1 指導句
	2~5 句描述句、觀點句、肯定句
完整句型	0~1 指導句或控制句
	2~5 句描述句、觀點句、肯定句或合作句

資料來源：研究者自行整理。

而 Gray (2010) 爾後將社會故事句型分化成七種不同句型。除了舊有的描述句、觀點句和肯定句外，多增加了不完整句型 (partial sentence)。同時將指導句修正為自我訓練句 (self-coaching sentence)，合作句修正為協助訓練 (coach the team) 句，另規劃出配合訓練 (coach the audience) 句。此七種句型區分為描述 (describe) 區塊和訓練 (coach) 區塊。其中描述區塊包括了描述句、觀點句、肯定句和不完整句型，訓練區塊則包括了自我訓練、協助訓練和配合訓練句型。

三、社會故事教學之相關研究

在研究對象的障礙類別中，因為社會故事的創始者 Gray 所實驗的研究對象為自閉症孩童，故社會故事的內涵亦多為自閉症孩童所設計，所以國內外的文獻大多數均以自閉症為研究對象。而社會故事發展迄今十餘年，諸多學者也慢慢將社會故事教學擴展到不同的障礙類別，均獲得不錯的成效。林宛儒 (2005) 針對國小注意力缺陷過動症學生進行社會故事教學。研究結果指出受試者攻擊行為的次數減少，同時也增加正向社會行為的次數，惟無法降低其攻擊行為發生的強度。而林淑莉 (2006) 針對國中中重度智能障礙進行社會故事教

學，受試學生在正向社交互動行為均有明顯進步，學生的不適當行為也間接呈現了改善的現象。周佩樺 (2007) 也針對注意力缺陷過動症的孩童進行社會故事教學，結合的同儕合作的方式進行社會故事的編纂，讓學生有參與感，結果顯示其適應行為有改善，惟某兩項行為雖次數減少，強度並未明顯改變。邵允賢 (2009) 針對二位情緒障礙孩童進行社會故事教學亦有不錯的成效。而國外文獻亦有研究者將研究對象擴及到語言發展遲緩、學習困難或妥瑞症等孩童 (Ivey et al., 2004; Pettigrew, 1998; Smith, 2001; Thiemann & Goldstein, 2001)。諸多國內外文獻也將研究對象擴大及自閉症系列障礙，例如亞斯伯格症候群 (吳秀雲, 2008; 楊千慧, 2008; 蕭麗珠, 2004; 謝翠菊, 2006; Bernad-Ripoll, 2007; Bledsoe et al., 2003; Rogers & Myles, 2001; Rowe, 1999)。

社會故事研究對象的廣泛性包括自閉症、亞斯伯格症、注意力不足缺陷過動症、多重障礙、學習障礙和情緒障礙等障礙類別 (林宛儒, 2005; 邵允賢, 2009; 胡祐華, 2011; 孫佩孜、劉明松, 2008; Smith, 2001)。均發現對於正向行為的增加或負向行為的降低甚至行為的塑造等，均有程度不等的效果。黃美慧和鈕文英 (2010) 社會故事對廣泛自閉症者

介入成效之分析中得知：2000 至 2009 年間，國內外各有 19、27 篇相關文獻，以單一受試法應用於國小自閉症學生之社交主題最多。同時筆者也發現，就使用社會故事教學教導智能障礙這個領域較少。目前國內有林淑莉(2006)針對 3 位中重度智能障礙學生利用社會性故事搭配錄影帶回饋教學來進行社會互動行為之相關文獻。劉伊珍(2010)針對一名高職中度智能障礙學生訓練四種功能性詞彙口語表達。結果表示，透過社會故事教學，高職中度智能障礙學生能主動說出「謝謝」、「對不起」、「請幫我」和「我來幫忙」四項口語表達行為。且有增進和維持的效果。高榮亨(2010)訓練國小輕度智能障礙增進溝通和遊戲的社交技巧表現。研究結果表示，透過社會故事教學，能增進該生「打招呼」、「輪流對話」和「遵守遊戲規則」三項互動行為。曾筱倩(2011)搭配小組活動，訓練輕度智能障礙幼兒提升適合社會行為並減少不適當的攻擊行為。研究結果證明，利用社會故事教學能提升輕度智能障礙幼兒其社會互動技巧且降低其不適當的行為表現，同時該幼兒能將社會故事所教導的社交技巧運用於自然情境中。但就輕度智能障礙課堂互動表現的研究，國內外均較少研究提及。

本研究將透過社會故事教學對一位國小輕度智能障礙學生來提升其課堂互動行為。故事的內容以個案的情境以及常出現的行為為出發點，搭配簡單的文字與活潑有趣的圖片，進行正確課堂互動行為的指導。教學前後透過家長、導師和同儕的訪談，進行目標行為的社會效度評估，多方佐證其課堂互動表現行為與學習自主能力是否有明顯提升。

參、研究方法

一、研究架構

本研究以一位國小四年級輕度智能障礙學生為研究對象，實施社會故事教學方案。研究者擔任個案之資源班老師，迄今為止已接觸個案約快三年的時間。因為其害羞以及怯懦的個性，加上認知能力低下，導致在班上學習動機不強，即使能完成的課堂任務也常因為自信心不足而讓自己不願學習。再加上上課時常因不知如何專注課堂目標而有諸多分心行為，這也是造成學習落差的主因。經過和班級導師商談的結果，個案上課時常分心，眼睛專注於目標物的時間太少，上課也常常未經同意就直接發言，有時甚至會干擾班級上課。當老師要求個案翻頁或是拿出指定物品時，個案需要他人提醒，未能主動拿出。因此，班級導師認為這三種目標行為如果可以達成，對於個案的學習成果可以有很大的進步。班級導師也指出個案是可以學習的，只是上課常常挑選他有興趣的主題，課堂互動的頻率過低。

因此，在準備階段，依據篩選標準篩選出對象並提供「家長同意書」，讓家長知道實驗的目的以及過程。同時也透過「介入前訪談大綱」訪談個案之導師、同儕以及個案本身，進行對個案的基本了解，也透過「介入前觀察記錄表」進行入班觀察，詳實記錄個案的班級表現，進而擬訂出欲實驗之目標行為。而依據行為目標擬定符合個案之社會故事共三則，並商請相關領域之專家，利用「社會故事內容檢核表」進行內容效度(content validity)。待完成

後進入研究介入階段。

在研究介入階段中，進行研究基線期、介入期、維持期。對於社會故事的教學透過「介入流程檢核表」進行檢核，隨時評估教學過程與教學狀況。而在此階段也於每天進入班級，透過「目標行為觀察記錄表」進行觀察，並透過「介入後訪談大綱」訪談導師、同儕以及個案，進行前後測比對，了解個案進步情形，當成佐證之質性資料。而在資料分析階段，進行相關量化分析，並做成紀錄。

而本研究的相關變項說明如下：

(一) 自變項 (independent variables)

本研究自變項為針對受試個案依其欲提升的目標行為所設計之社會故事，並針對社會故事所進行的教學。

(二) 依變項 (dependent variables)

本研究之依變項主要在提升受試個案之課堂互動能力，主要分為三部分。分別為「眼睛追視目標」「聽從課堂指令」和「舉手表達想法」其操作型定義分別敘述如表 3。

表 3

課堂互動行為之操作型定義

目 標 行 為	操作型定義
眼睛追視目標	能於課堂中眼睛追視老師於黑板、教具或是課本所講述的內容，跟著老師的腳步進行學習。
聽從課堂指令	能在課堂中針對老師給予的指令可以聽從並且做到。包括拿取物品、翻開課本、提筆寫字和上課坐好等。
舉手表達想法	能在課堂中舉手表達想法以及情緒，能舉手回答老師的提問。

(三) 控制變項

在研究過程中為避免因相關變項的干擾，而影響到實驗結果的真實性，需控制某些變項以達該實驗的精準與可信度，故本研究將控制相關變項說明如下：

1. 教學地點

本研究的教學地點因個案的教室在學校四樓，為避免個案移行過久而耽誤到實驗教學時間，故選定在離教室較近之學之童軍團小教室。該教室為獨立空間，平時無他人使用，隔音設備良好，毋須擔心受外界干擾而影響到個

案的專心度。

2. 教學時間

本研究教學時間定於星期一到星期五第二大節下課約 20 分鐘的時間。

3. 觀察時間

本研究觀察時間為星期一到星期五第四節課。國小階段每節課均有 40 分鐘，扣除班級導師於上課前的收心操，故觀察時間固定由老師開始講述課堂內容才開始計算，約 30 分鐘。該時段均為班級導師的課，而非科任課，以維持課堂師生互動的對象。

4.觀察地點

本研究旨在觀察受試個案的課堂互動行為表現，故觀察地點為個案之班級教室。

5.研究者（觀察者）

本研究即教學者，並同時為觀察者。透過協同觀察者入班攝影觀察，研究者事後針對攝影內容，記錄受試學生反應並針對目標行為反應進行相關分析。

6.協同觀察者

協同觀察者固定為本校特教實習老師，由研究者在實驗前針對觀察目標行為進行討論，而後由協同觀察者於每天指定觀察時間入班攝影並同時記錄個案目標行為表現，而且每天於事後和研究者共同討論。

7.觀察情境

為真實記錄個案於課堂互動的行為表現，攝影機架在教室後方且可以觀測到老師與個案互動之角度為主。在實驗前由老師向全班宣布該攝影機架設之目的為觀察老師的教學內容而非刻意觀察某人，避免個案產生霍桑效應（Hawthorne effect）而影響實驗結果。

二、研究設計

本研究設計採單一受試跨行為多基準線實驗設計（multiple baseline across behaviors design），測量方法採事件記錄法（event recording），各階段分述如下

（一）基線期

在基線期階段前，由協同觀察者入班進行拍攝並記錄個案目標行為的發生次數。而研究者即觀察者，於事後根據當節拍攝內容進行記

錄並與協同觀察者（本校特教實習老師）的資料進行觀察者間信度考驗。待連續三次信度為80%以上，則開始進行基線期階段的記錄，進入基線期之後，於每次記錄後進行視覺分析，待該目標行為曲線呈趨勢線下降狀態後（至少8個資料點），方能進入介入期。

（二）介入期

介入期就是實驗處理的階段。透過社會故事對個案進行教學，教學時間為每天第二節下課時間，共計20分鐘的時間。控制地點在童軍團小教室，進行社會故事教學。而控制每天第四節課到班級進行觀察，當天觀察後同時並記錄結果。本階段不對社會故事進行任何修改，以控制實驗變項。

（三）維持期

在維持期階段將停止教學實驗，單純入班觀察，待三個教學實驗皆進入維持期且呈現穩定趨勢狀態後（至少8個資料點），本實驗即終止。

三、編輯教材內容

透過社交技能的目標，進行社會故事單的編製。社會故事以個案為出發點，以周遭環境為主要背景。文章內容包括個案本身觀點、他人可能的觀點以及當下情境合適的做法來編製相關社會故事。本研究社會故事共三則，每一則依據課堂互動目標進行撰寫。

透過已擬定的三種目標行為各編製一本專屬個案的社會故事書。在文字編製的過程中，遵循社會故事創始人 Gray（2000）的撰寫原則進行編寫，包括：

(一) 故事內容接近事實，且以適合之句型撰寫。

(二) 使用正向的語氣來描述正向的反應。

(三) 符合社會故事的句型編排比例。

(四) 符合個案認知能力與閱讀水準。

(五) 一頁只描寫一個社會情境。

(六) 利用生動活潑的社會故事書名來引起閱讀興趣。

社會故事內容共三則，每則社會故事以一本 A4 大小的紙張呈現。每頁故事呈現一句至二句不等的句子，同時考慮個案的基本能力、個案念讀高頻字的能力以及陳述內容理解力，故文字的編製以生活情境中的白話文為主。全文共約 8 頁。全文主要分為四種句型。第一種句型主要以個案自我觀點出發，描述當下的情境以及可能遇到的問題，此為描述句的內容。第二種句型以他人觀點，陳述當下的情境問題他人可能的想法以及期望，此為觀點句的內容。第三種句型描述放在提升社交技能的做法，此為指導句的內容。第四種句型強調周遭環境狀態的意義並說明一般人共有的觀點，用來增進環境陳述的意義，並表達共享的意見，此為肯定句的內容。全文皆以第一人稱觀

點出發，發展出專屬於自己的課堂互動工具書。

該篇文章皆呈現以標楷體黑色字體為主，並於關鍵重點用紅字體呈現，提升該文章重點的辨識率。因個案對於四年級國語課本長篇大論的課文以及字體過小的缺點感到興趣缺缺，故全文字體以 35 字大小呈現，而在文字下方也加上插圖，提高個案閱讀理解能力。研究者更針對個案的喜好與興趣來進行插圖的繪製。在插畫方面，因要描繪出班級上課情況且避免角色過多而造成混淆，在圖畫中除了呈現個案與老師之外，也畫出個案心中認為的 2 位模範生以塑造個案上課情境的行為楷模。而在顏色方面，以黑白線條為基底，只單純對個案的圖像進行著色，讓角色明顯而鮮明。最後每篇社會故事附上 4 題的理解測驗，透過問題的提問，測試個案確實能了解該篇社會故事的重點以及要義，並能使用課堂互動行為類化於非實驗的情境當中。以下就各社會故事的書名以及所對應的目標行為和句數，整理成表 4。並列舉出社會故事書（眼睛對對碰）的內容來說明各句型的設計內容與對應行為，詳見於表 5。

表 4

社會故事書名及內容形式對應表

書名	對應目標行為	描述句 句數	觀點句 句數	指導句 句數	肯定句 句數
眼睛對對碰	眼睛追視目標	4	3	1	1
聽話冠軍	聽從課堂指令	4	2	1	1
我會說說看	舉手表達想法	3	3	1	2

表 5

社會故事（眼睛對對碰）內容介紹

社會故事內容	句 型
我叫吳 OO，我讀 OO 國小四年 O 班。	描述句
上課時，老師要大家眼睛看黑板。眼睛看黑板很重要，因為這樣才可以知道老師講到的重點在哪裡。	描述句
眼睛看黑板就是要跟著老師的進度，老師的字寫到哪裡就看到哪裡。	描述句
而老師講解課本內容時，也是要跟著老師的進度，看到老師所教的地方。	描述句
通常有人上課眼睛會看黑板或看課本，不過有時候他會分心一下子，就不知道老師講到哪裡了，他乾脆就直接發呆不看了！	觀點句
當老師上課時，我要試著專心的聽，老師講到哪裡，眼睛也要跟著看。當老師講解課本時，我也要試著專心的聽，眼睛看到老師所講的內容。這樣我就可以寫下老師要講的重點了。	指導句
這樣可以讓老師知道我是好學生，上課很專心。	肯定句
上課的時候，要是我發呆不專心，眼睛沒有跟著老師一起看黑板或課本，這樣同學會覺得我很不認真。	觀點句
如果上課的時候我都能跟著老師和同學一起看黑板或看課本，我想大家會喜歡我這樣做，也會更加喜歡我。	觀點句

四、社會故事教學進行要點

（一）念讀社會故事

透過老師逐字念讀社會故事，讓個案進行複誦。採分段念讀的方式，由教學者念讀一次，再由個案進行複誦。若遇到個案無法認讀的字，則進行注音的標示，以確保個案可以完整念讀該社會故事單。

（二）講解社會故事

透過講解社會故事來讓個案了解該文的要義以及了解該文當下的情境、可能的狀況和當下的做法。透過老師的講解也讓個案能確實

了解該則社會故事。而在指導句當中，也將重點用紅色字體呈現，藉由問答也讓個案了解重點所在，確實清楚執行的方向與方法。

（三）圈出社會故事的重點

當教學者透過問答社會故事讓個案了解社會故事的要義之後，將帶領個案圈出該篇社會故事的重點之處。了解可以用在班上的課堂互動技巧。

（四）背誦社會故事重點

在社會故事文章當中，透過問答讓個案了解指導句的重點之後，也要求個案確實記住指導句的重點，以便於在課堂上活用。背誦完重

點之後，也將重點寫在小卡當中，讓個案放置於他的鉛筆盒，隨時提醒自己增進人際關係的技巧。

(五) 演練社會故事

了解社會故事的要義之後，也記住了社會故事的重點，就必須要實際去執行，以便類化在班上進行。因此，透過描述社會故事來讓個案進行對社會故事的完整回顧。由研究者問：「怎麼了？」讓個案用自己的話描述出該社會故事的描述句情境。再者研究者提問：「為什麼？可能是？」來讓個案學習描述他人可能的看法，即觀點句的陳述。最後提問：「怎麼辦？」讓個案用自己的說法來說出指導句，並由研究者再次強調指導句的重點，來確實評估個案對該文章的內容了解以及記住多少，並期許個案

能確實運用於班上來提升相關課堂互動能力，增進互動行為。

(六) 理解測驗

每次社會故事教學過後，對個案進行該則社會故事的理解測驗。透過理解測驗檢視個案對該則社會故事是否有全盤性的了解，並針對個案錯誤的地方進行提示，直到個案能完全正確回答出理解測驗的答案為主。

五、觀察期程與記錄方式

根據 Gray (2000) 的說法，社會故事的教學成效最好在教學過後進行驗證。經和導師討論教學流程與班級經營的習慣，每次的記錄的次數與方式也不同。茲說明於表 6。

表 6

目標行為的記錄方式

目標行為 (故事名稱)	觀察時間	記錄方式
眼睛追視目標 (眼睛對對碰)	30 分鐘	眼睛持續注視老師的課堂內容，30 秒即算一次，記錄每次的達成次數。課堂內容包括黑板、課本以及老師所揭示的教具等。
聽從課堂指令 (聽話冠軍)	30 分鐘	老師在時間內下達 10 次課堂指令。每下達一次指令將在黑板貼上一個白色磁鐵，並觀察個案是否在 5 秒內完成指令。此指令包括班級經營或是拿出文具、翻書或拿筆寫字等。
舉手表達想法 (我會說說看)	30 分鐘	老師將在時間內想出 7 個問題，該問題是由導師認為符合個案的簡單問題。每想出一個問題後，在黑板貼上黃色磁鐵，觀察個案是否有舉手回答的動作，若個案主動舉手發表非老師想出的問題亦算在 7 次內，惟上限至 7 次為止。

在實驗的過程中以目標行為的難易度與習得迫切性來選擇目標行為的進行，同時也觀察個案課堂互動表現來評估其進入下一期程的分界點。在基線期僅對個案進行行為觀察，待

其進入趨勢線下降狀態後則進入介入期(即教學實驗階段)。以上每一期程記錄均至少為 8 個點，其跨期程分界點說明於表 7。

表 7
社會故事教學跨期程分界點

目標行為 (故事名稱)	分界點		
眼睛追視目標 (眼睛對對碰)	基線期	介入期	維持期
	連續三個資料點 達 5 次以下	連續三個資料點 達 25 次以上	連續三個資料點 達 25 次以上
聽從課堂指令 (聽話冠軍)	基線期	介入期	維持期
	連續三個資料點 達 2 次以下	連續三個資料點 達 6 次以上	連續三個資料點 達 6 次以上
舉手表達想法 (我會說說看)	基線期	介入期	維持期
	連續三個資料點 達 1 次以下	連續三個資料點 達 4 次以上	連續三個資料點 達 4 次以上

六、資料分析處理方式

(一) 圖示資料分析

圖示資料分析以資料變化的曲線做為本研究分析的依據。本研究透過基線期、介入期和維持期繪製成曲線圖，橫軸代表觀察的天數，縱軸代表該目標行為在時間內達成的次數。所以社會故事教學介入的效果將可以透過介入期和維持期當中資料點的分布範圍來得知，若其分布範圍高於基線期的資料，則表示本實驗教學為有效，反之則視為無效。

(二) 視覺分析

本研究的本研究的視覺分析採杜正治(2006)和鈕文英(2007)的論述做為本研究資料分析的說明，陳述如下：

1. 階段內的變化分析

(1) 階段長度：表示各階段內資料點的分布數目，也就是每一階段資料點的數目。

(2) 水準範圍：表示同一階段最大和最小資料點的範圍。水準範圍小表示越穩定變化越小，反之則越大。

(3) 水準變化：表示階段內各第一個資料點和最後一個資料點之間絕對值的變化。絕對值越小，表示水準變化越小。其中用「+」

標示治療，用「-」標示反治療，配合符號的標示可知道資料點最初和最終的變化情形。

(4) 平均值：表示階段內各資料點的平均。將階段內所有資料點加總，除以資料點總數以求得平均數，也就是階段內行為達成的百分比。

(5) 水準穩定度：代表各資料點數值的變化或範圍。當資料點的數值範圍很小，代表資料呈現穩定。其作法為找出該階段的平均值，並以平均值為基線，水準穩定度就是資料點在水平線上下變動的情形，穩定度越高就代表該階段內的資料變化少。本研究以 80% 以上的資料點在平均值 20% 範圍內視為穩定。

(6) 趨勢穩定度：表示資料點落在趨勢線範圍的程度。若有 80% 的資料點落在趨勢線 20% 的範圍內，表示該趨勢具有穩定性。本研究以此視為穩定的依據。

(7) 趨勢線：表示資料路徑的斜度。採迴歸係數法算出各階段資料的趨勢。每一階段趨勢上升以「+」標記，下降以「-」標記，水平以「=」標記。

2. 相鄰階段間的變化分析

(1) 水準間變化：表示相鄰階段間水準的變化量，也就是後一階段資料中的第一個資料點的縱軸值和前一階段資料中最後一個資料點的縱軸值相減。這些資料可以顯示出目標行為的立即效果，也就是當進入新的階段時，要是出現較大的水準變化，表示介入的效果就越明顯。

(2) 平均水準變化：後一階段與前一階段的平均值相減，來呈現相鄰階段平均值的變

化量。

(3) 趨勢方向與變化：將兩個不同階段的趨勢列出比較，標示正向、負向或是無變化，來表示相鄰兩階段趨勢的變化效果，也可依此和看出介入效果。

(4) 重疊百分比：用來表現出後一階段有多少資料點在前一階段的範圍內。若重疊百分比越高，代表兩階段的狀況類似，反之則表示狀況差異越大。

(三) 簡化時間系列分析

時間系列分析適用於比較兩階段間水準和趨勢變化的情形，其中簡化時間系列分析的 C 統計可以來檢驗階段內和階段間的趨勢變化，以了解研究結果是否達到統計上的顯著性。而鈕文英 (2007) 表示要使用 C 統計每一階段資料點至少要有 8 個點才能獲得較為正確的數值。

(四) 質性資料分析

本研究透過質性資料來佐證量化資料的真實性。本研究的質性資料主要利用訪談表與觀察表來進行文字描述，所使用的觀察表包括「介入前觀察記錄表」、「介入流程檢核表」、「介入前訪談大綱-導師、同儕、個案版」和「介入後訪談大綱-導師、同儕、個案版」。透過「介入前觀察紀錄表」以及「介入流程檢核表」來了解個案的學習和行為表現。同時透過半結構式訪談大綱來針對訪談對象進行訪談，了解實驗教學前後個案的互動行為改變，來佐證量化的資料，補強量化資料的不足，並透過質性資料可以客觀解釋事件所代表的意義和訊息。

(五) 觀察者間信度考驗

在正式進入研究之前，研究者先向協同觀察員（本校特教實習老師）解釋該研究的目的以及觀察對象，陳述觀察目標的內容並說明目標行為觀察法的記錄方式。本研究主要記錄該三項行為目標，採事件記錄法，共記錄 30 分鐘，有做到即劃記，於每天第四節進行入班拍攝。由協同觀察員依據「個案目標行為觀察表」

進行現場記錄，並事後由研究者透過錄影帶進行觀察記錄，進行觀察者間信度考驗，核對兩人的記錄結果。在觀察者間信度連續達到三次 80% 以上的一致性後，方可進入研究基線期。本研究三次觀察者間信度分別為 81%、85% 和 88%。而觀測一致性信度考驗的公式說明如下（許天威，2003）：

$$\text{觀測一致性百分率} = \frac{\text{一致性次數}}{\text{一致性次數} + \text{不一致次數}} \times 100\%$$

(六) 社會效度分析

社會效度（social validity）係指研究介入目標過程以及結果所具備的社會意義。Forster 和 Mash 指出，所謂社會效度具體而言是研究者在介入前、介入中以及介入後，透過資料的蒐集與分析以評估整個實施過程是否具有一定程度的重要性和接受度（引自杜正治，2006）。

在本研究中，社會效度的受訪者為個案該班導師與個案本身，透過訪談瞭解個案學習社會故事前後的課堂互動與人際關係之比較。科任老師部分，本研究未將科任課做為實驗觀察的情境，而是透過研究者和英文科任老師平時互動下，所訪談到的結果。至於受訪同儕部分，和導師與家長晤談的結果，選出與個案最密切互動的三位同學，進行研究前後的訪談。

透過自編的訪談大綱，於研究前後進行訪談，每次約一到一個半小時的時間。因此，透過「介入前後訪談大綱-導師、同儕、個案版」的訪談內容，了解個案在接受教學後的課堂互動情形，以瞭解其互動行為表現的看法，以做為本研究社會效度的參考資料。

肆、研究結果與討論

一、研究結果分析

本研究所觀察的課堂互動行為包括「眼睛追視目標」、「聽從課堂指令」和「舉手表達想法」三種行為。茲將三種行為的觀察結果繪製成圖 1，並且透過視覺分析摘要表來呈現三種目標行為各階段內與階段間數據的差異。

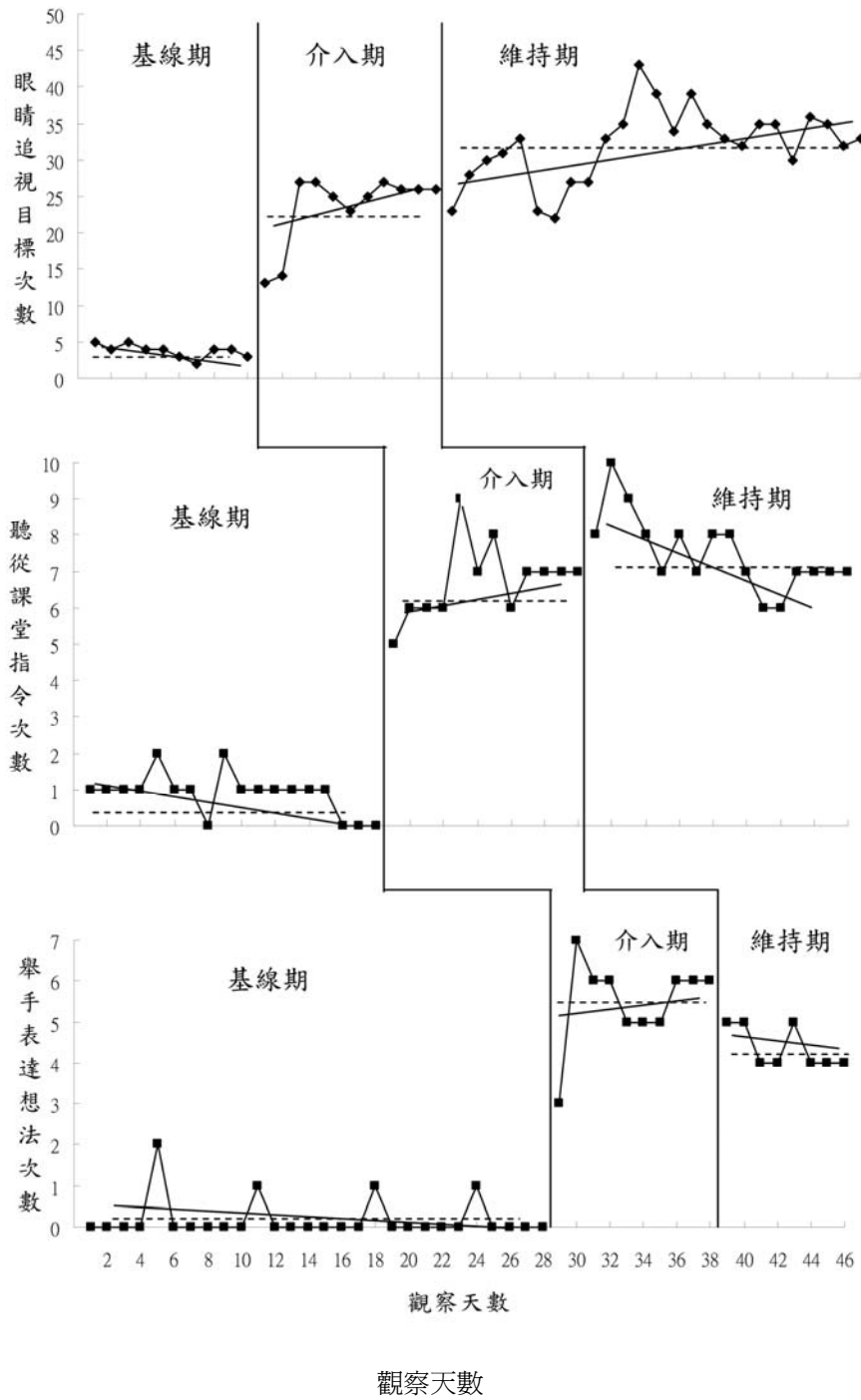


圖 1 個案課堂互動行為次數折線圖

註：—— 趨勢線 - - - - - 平均線

(一) 「眼睛追視目標」結果分析

由表 8 可發現，在基線期階段，可看出在 10 天的資料點內，其平均追視目標的次數只有 3.8 次，趨勢路徑呈現下降趨勢，表示其行為在持續惡化中，最少 2 次，最多 5 次。而在水準穩定性與趨勢穩定性中，在穩定範圍 20% 的標準值下，均未達穩定性 80%，而呈現變異狀態。唯水準穩定性較高（50%），平均 10 個資料點有 5 點落在水準穩定範圍區間內。而根據 C 統計中 Z 值(1.20)的數據看來，其值未達 $< .05$ 的顯著水準。依照杜正治（2006）的描述，其統計結果之 Z 值未達 $p < .05$ 之顯著水準，表示該時間系列資料呈現穩定的狀態。因此，在基線期的階段可以知道，個案「眼睛追視目標」的行為呈現穩定且下降的趨勢，且已符合「眼睛追視目標」之研究方法的設計原則（每階段至少要有 8 個資料點且連續三個資料點落在 5 次以下，即進入介入期）。所以，在和班級導師溝通後，導師也認為是可以進行社會故事（眼睛對對碰）的教學時機，因此進入介入期。








在介入期階段，很明顯的，趨勢路徑呈現上升狀態且是有進步的。資料值也由最低的 13 次上升到 27 次，明顯比基線期多。而其平均值也由基線期的 3.8 次進步到 23.55 次。而在水準穩定性和趨勢穩定性方面，以穩定範圍 20% 的標準值下，其資料值均為 64.63%，未到 80%，仍呈現變異狀態。但相較於基線期的穩定度數據，介入期的水準穩定性與趨勢穩

定性較為提升。在水準變化的數據來看，進入介入期後，由第 11 個資料點（13 次）到第 21 個資料點（26 次），進步 13 次之多，顯示社會故事教學的介入有明顯成效。而在 C 統計的 Z 值（2.34）看來，其值達到 $p < .05$ 之顯著水準。依杜正治（2006）的描述，Z 值達 $P < .05$ 之顯著水準則表示該部分時間系列資料有明顯的趨勢。由此可知，在介入期中，其趨勢線明顯的上升，再再顯示出社會故事教學在本階段可由表 4-2 看出維持期視覺分析的結果。

維持期總共有 25 個資料點，其趨勢路徑仍為上升的狀態，表示個案對於「眼睛追視目標」的維持效果不錯。雖說本階段折線圖較為曲折，但仍可看出其上升的趨勢。而在水準穩定性與趨勢穩定性在穩定範圍 20% 的標準值下，分別只有 68% 與 64%，仍未達到穩定度 80%，因此皆呈現變異狀態。但就水準穩定性 68% 相較於介入期的 64.63% 有些微提升。而在其水準穩定範圍發現，本階段最小值達 22 次，最高值達 43 次，差距頗大，原因如上一段所述，就不再說明。而水準變化由本階段第一個資料點（23）到最後一個資料點（33）仍有 10 次的進步幅度，較介入期的 13 次的進步幅度小，但仍可觀看出個案在本階段其維持情況良好。而在 C 統計中的 Z 值（3.41）發現，其值達 $p < .05$ 之顯著水準，表示本階段有明顯趨勢。因此，在維持期階段，「眼睛追視目標」此行為維持情況良好，甚至有上升趨勢，表示有持續進步的跡象。

表 8

「眼睛追視目標」視覺分析摘要表

階段		基線期	介入期	維持期	
階段長度		10	11	25	
階段 內 變 化	趨勢線				
		(-)	(+)	(+)	
	水準穩定性 (穩定範圍 20%)	變異 50%	變異 64.63%	變異 68%	
	趨勢穩定性 (穩定範圍 20%)	變異 40%	變異 64.63%	變異 64%	
	水準範圍	2-5	13-27	22-43	
	水準變化	5-3 (-2)	13-26 (+13)	23-33 (+10)	
	平均值	3.80	23.55	32.12	
	C 值	0.34	0.64	0.65	
	Z 值	1.20	2.34*	3.41*	
	階段比較		基線期 / 介入期		介入期 / 維持期
階段 間 變 化	趨勢方向與變化				
		(-)	(+)	(+)	(+)
	趨勢穩定性變化	變異到變異		變異到變異	
	水準間變化	3-13 (+10)		26-23 (-3)	
	重疊百分比	0%		20%	
	平均水準變化	+19.57		+8.57	
	C 值	0.94		0.78	
	Z 值	4.50*		4.83*	

* $p < .05$

(二)「聽從課堂指令」結果分析

從表 9 看到基線期階段的趨勢路徑呈現下降且退步的狀態。而在水準穩定性和趨勢穩定性都呈現變異狀態，分別為 66.67% 和 33.33%。唯水準穩定性較高，但在穩定範圍 20% 的區間內，仍未達 80% 而呈現變異。在本階段的水準範圍內，最少為 0 次，最高為 2 次的達成率，此數據相當低，平均值只有 0.89 次。其水準變化呈現下降狀態，由第一個資料點的 1 次到最後一個資料點的 0 次，下降 1 次。就本階段的 C 統計中的 Z 值為 0.99 可發現，其值未達 $p < .05$ 之顯著水準，且趨勢線下降，表示在基線期階段中，「聽從課堂指令」穩定下降，而且個案在課堂上配合度甚低，有愈來愈惡化的趨勢。就本研究設計方法所示，基線期達 18 個資料點，已超過預計中的 8 個資料點，且在本階段最後連續三個資料點都低於 1 次甚至 0 次的狀況發生，所以於第 19 個資料點開始進入介入期，進行社會故事(聽話冠軍)教學。




在介入期階段共有 12 個資料點，其趨勢路徑呈現上升且進步的狀況。而其水準穩定性和趨勢穩定性相當吻合，都有 75% 的達成率，雖未有 80% 的資料點落入穩定範圍 20% 的區間內而達到變異，但就和基線期比起來，穩定度有提高。而在水準範圍內可以觀察到，由最低只有 5 次，最高卻可以達到 9 次，上下差距到 4 次之多，落差較大，但平均也都有 6.75 次的達成率。而在水準變化中，也從本階段的第一個資料點(5 次)到最後一個資料點(7 次)向上進步 2 次。由此可知，透過社會故事(聽話冠軍)教學，個案「聽從課堂指令」行

為表現有明顯且立即的效果。而在 C 統計的 Z 值可以發現，其值 0.69 未達 $p < .05$ 之顯著水準，表示在介入期階段的數據是呈現穩定狀態，就其趨勢線上升，表示在介入期階段其表現穩定上升成長。就圖 4-1 介入期的折線圖發現，第 27 到第 30 個資料點其「聽從課堂指令」的連續四個資料點達到 7 次，符合研究設計中至少連續三個資料點達 6 次以上的原則。因此，在第 31 個資料點進入維持期，褪除社會故事(聽話冠軍)教學。但仍至班上觀察「聽從課堂指令」之行爲。

在維持期內其趨勢路徑為下降且為退步的狀態，相較於介入期的上升進步，似乎維持期的表現較不如介入期來的好。而就其水準穩定性和趨勢穩定性來看，分別為 75% 和 87.5%，此時的數據顯示出雖然在水準穩定性未達穩定標準而呈現變異狀態，但趨勢穩定性已呈現穩定狀態，表示在維持期階段，個案目標行為維持穩定下降。而在水準穩定範圍的數據指出，最低為 6 次，最高為 10 次。所以，雖說呈現穩定下降的狀態，但就整個維持期而言，其平均值達 7.5 次，在單節課下達 10 次的記錄次數中，似乎還不算太差。就 C 統計的 Z 值(2.53)來看，其值達 $p < .05$ 之顯著水準，表示在維持期階段，個案表現呈現明顯趨勢且為下降狀態。而在水準變化中，由維持期內第一個資料點(8 次)到維持期內最後一個資料點(7 次)下降了 1 次。對於個案在課堂表現的狀況，個案連到最後一個資料點都能保有 7 次的數據，就老師的質性描述中，個案自我控制且上課不玩其他東西的能力也有提升，整體看來不算太差。

表 9

「聽從課堂指令」視覺分析摘要表

階段		基線期	介入期	維持期	
階段長度		18	12	16	
階段 內 變 化	趨勢線				
		(-)	(+)	(-)	
	水準穩定性 (穩定範圍 20%)	變異 66.67%	變異 75%	變異 75%	
	趨勢穩定性 (穩定範圍 20%)	變異 33.33%	變異 75%	穩定 87.50%	
	水準範圍	0-2	5-9	6-10	
	水準變化	1-0 (-1)	5-7 (+2)	8-7 (-1)	
	平均值	0.89	6.75	7.5	
	C 值	0.22	0.18	0.59	
	Z 值	0.99	0.69	2.53*	
	階段比較		基線期 / 介入期		介入期 / 維持期
階段 間 變 化	趨勢方向與變化				
		(-)	(+)	(+)	(-)
	趨勢穩定性變化	變異到變異		變異到穩定	
	水準間變化	0-5 (+5)		7-8 (+1)	
	重疊百分比	0%		93.75%	
	平均水準變化	+5.86		+0.75	
	C 值	0.90		0.47	
	Z 值	5.09*		2.58*	

* $p < .05$

(三)「舉手表達想法」結果分析

從表 10 來看，在基線期階段總共有 28 個資料點，趨勢路徑呈現下降狀態，表示個案「舉

手表達想法」行為持續退步中。在水準穩定性和趨勢穩定性來看，水準穩定性為 85.71% 已有 80% 以上落入穩定範圍 20% 的標準值內，

因此呈現穩定狀態。而趨勢穩定性為 64.29% 低於 80% 而呈現變異狀態。在水準穩定範圍可以看出本階段最高達成次數為 2 次，最低為 0 次，總共有 2 次的差距，不算太大。而在水準變化可以看出本階段第一個資料點（0 次）到最後一個資料點（0 次）均呈現未主動舉手的狀況，所以本階段的平均值只有 0.18，小於 1 次。其 C 統計的 Z 值（-0.80）未達 $p < .05$ 的顯著水準，表示本階段資料呈現穩定狀態。就趨勢線呈現下降且 Z 值未達顯著差異來看，在基線期階段中，個案的表現呈現穩定下降趨勢有進入介入期的必要。也因為「聽從課堂指令」目標已穩定且準備進入維持期，因此「舉手表達想法」之目標也可以進入介入期的階段。

在介入期階段，個案在這 10 個資料點中趨勢路徑呈現上升進步的狀態且在水準穩定性和趨勢穩定性均為 80% 而呈現穩定紀錄。此數據表示，在介入期中，個案的進步狀況呈現穩定成長，在水準穩定範圍由最低的 3 次記錄到最高的 7 次記錄，差距很大。因為個案經由社會故事教學吸收到主動舉手的技巧，在介入期的一開始雖然只有 3 次的記錄，在之後卻能穩定成長，代表個案吸收「舉手表達想法」技巧後，也都能應用在課堂上而顯示出立即的效果。因此，在本階段，個案在 29 個資料點（3 次）到第 38 個資料點（6 次）有進步 3 次的記錄，顯示個案的目標行為在穩定成長中。在本階段的平均值也有 5.5 次的記錄，比起基線期 0.18 次的紀錄整整提升了 5 次以上，可見個案習得的成效。就 C 統計的 Z 值（0.34）








來看，其值未達 $p < .05$ 的顯著水準，表示個案在本階段的紀錄呈現穩定，加上趨勢線上升，表示個案在本階段「主動表達想法」的行為呈現穩定進步成長。

在維持期 8 個資料點所呈現其趨勢線為下降退步的趨勢，其水準穩定性為 62.50% 呈現變異狀態，而趨勢穩定性較高為 87.50% 呈現穩定狀態，表示本階段個案的行為呈現穩定下降。在本階段的數據可以看出，其最低的資料點有 4 次，最高的資料點有 5 次，相距不大只有 1 次的差異。而在第 39 個資料點（5 次）到第 46 個資料點（4 次）可以觀察出個案的目標行為也呈現下降狀態的趨勢。而就本階段的平均值 4.38 次來看，比介入期的 5.5 次較少，顯示其維持期表現較介入期來得差。本階段 C 統計的 Z 值為 0.65，未達 $p < .05$ 的顯著水準，表示本階段的數據呈現穩定，變異不大和趨勢穩定性相符合。大致說來，個案在維持期的表現不如介入期來得好。

但就重疊百分比（100%）來看，因為介入期高低數據相差太大，而維持期的資料點全數落入介入期的水準範圍內，就此數據看來，個案雖在維持期表現不如介入期，但仍是有一定的保留效果。再者，就 C 統計的 Z 值為 1.62 來看，其值未達 $p < .05$ 的顯著水準，表示其保留狀況不錯，距離平均值的差距不大，變異較小，表示呈現穩定狀態。基於以上數據顯示，個案在維持期的表現雖未能有像介入期的表現，但仍有不錯的保留效果，由平均值 4.38 的數據可以看出，在 7 次的提問能主動舉手 4 次以上，和基線期平均值 0.18 次相比，是有明顯的大躍進了。

表 10

「舉手表達想法」視覺分析摘要表

階段		基線期	介入期	維持期
階段 內 變 化	階段長度	28	10	8
	趨勢線			
		(-)	(+)	(-)
	水準穩定性	穩定	穩定	變異
	(穩定範圍 20%)	85.71%	80%	62.50%
	趨勢穩定性	變異	穩定	穩定
	(穩定範圍 20%)	64.29%	80%	87.50%
	水準範圍	0-2	3-7	4-5
	水準變化	0-0	3-6	5-4
		(=0)	(+3)	(-1)
	平均值	0.18	5.5	4.38
	C 值	-0.14	0.10	0.20
	Z 值	-0.80	0.34	0.65
階 段 間 變 化	階段比較	基線期 / 介入期		介入期 / 維持期
	趨勢方向與變化			 
		(-)	(+)	(+) (-)
	趨勢穩定性變化	變異到穩定		穩定到穩定
	水準間變化	0-3		6-5
		(+3)		(-1)
	重疊百分比	0%		100%
	平均水準變化	+ 5.32		- 1.12
	C 值	0.91		0.36
	Z 值	5.74*		1.62

* $p < .05$

二、社會效度分析

透過整個訪談結果以及觀察到個案的行為表現一同進行整理分析，且透過研究介入前後的訪談做一比較，主要分為七個部分。在實驗結果後，研究者發現個案自我觀感有明顯提升且其課堂專注時間有增加，同時個案對老師課堂所下的指令反應也有比以前還要快，而個案課堂參與度也比以前提升，其主動表達有進步，人際關係也比以前好，同時老師們對社會故事的課程與教材也都有不錯的評價。

(一) 個案自我觀感有提升效果

個案開始對自己的表現有所認同，同時也會去指正別人不對的行為。就和導師的訪談中也發現，個案慢慢喜歡自己的表現。而在訪談中，導師描述道：

「在這一年多和他互動的時間裡，他常常都是班上的『客人』。很乖，但上課也不會有太大的反應，上課都拿出自己的東西來玩，有時候表現太誇張了就會去指正他。課堂上也都不太喜歡上台或是舉手講話，可能是害羞吧！不過最近我發現他上課比較有反應，雖然和其他同學比起來，沒有像他們那麼熱情，但可以看到他有自信的表情，好像更喜歡自己了！」（導正訪 990115-3）

因此，個案開始注意自己的存在，對自己較有信心，知道自己也是班上的一份子。雖說在班上嶄露頭角的機會不多，但由他在資源班上課的表現可以看出，個案會願意主動提問也會主動糾正資源班老師的錯誤，其自信心的增長由課堂上以及平時應對的表現可以觀察出來。

(二) 個案課堂專注間有增加效果

個案對自己行為與上課表現都有正向的

結果反應。據導師對個案專注能力的描述也因為研究介入後的表現而有所肯定。導師描述道：

「自從去上課（社會故事教學）後，他感覺比較機靈些，可能是他知道如何做眼睛專注的動作或是有你（研究者）在提醒他，他感覺比較能跟上軌道。雖然上課有時候還是會分心，都需要我走過去幫他翻翻課本，不過現在眼睛看老師的時間有比較多，比較有進步。我覺得他表現越來越棒，但希望可以更好。不過對於聆聽這部分可能還要再加強，尤其是聆聽同學發言或是老師講解，這部分可能比較不足。」（導正訪 990115-8）

因此，透過導師的描述可以知道，個案透過社會故事教學後，較清楚眼睛如何專注黑板的方法，執行率也有提高。同時，導師也提到，個案對於上課的內容，其專注行為有明顯進步，但對於聆聽的專注力還是需要加強。綜上所述，個案在社會故事教學的介入下，課堂專注能力表現整體比未介入前佳。

(三) 個案課堂指令反應已達較快的效果

個案的描述顯示出其對自己的好表現充滿信心。除了導師對其反應課堂指令的進步有所肯定，連科任老師也有不錯的回饋。導師提到：

「最近他的動作有比較快，表現有比較好。以前要他做一件事情都拖拖拉拉，但現在好像比較快。每天上課前都要全班起立，以前他都很慢才站起來，現在他都比較快就站起來而且還會提醒別人。又有一次，我國語課要全班書空寫生字，要全班把手舉起來，結果他是班上最快舉手的前幾名。我覺得他進步很多。」（導正訪 990115-8）

而英文老師也描述道：

「最近○○好像比較喜歡上課。以前上課都懶懶的，要他和全班一起做他也都不想做。現在開始，要他們拿出英語課本，他都直接擺在桌上，然後告訴我說他已經拿出來了。下課也會跑來我旁邊和我說話，說他拿東西變很快，他說他速度可以更快，我覺得好有趣，越來越喜歡他。」(英師非訪 990118)

聽到導師和科任老師的描述得知，個案聽從指令的表現有明顯的進展。從一開始懶洋洋的表現、做事情慢吞吞的表現，到之後可以期許自己且能要求自己，個案的成長明顯可知。

(四) 個案課堂參與度有所進步

個案上課參與活動的增加，慢慢的讓同儕知道他的感覺，也讓同儕發現他的一切。他在班上開始不是個謎，而是慢慢的融入班上的團體，加入班上的學習氣氛。

導師對於個案課堂的參與也表示嘉許。因為他的參與度提升，讓導師覺得個案更能進入班級的學習氛圍中。據導師描述道：

「以前的○○好像不是很喜歡上課，上課對他來說，他覺得很痛苦，因為他都悶悶不樂，只有到資源班他才比較開心。因為他知道資源班的課程比較簡單吧！現在的他雖然考試還是考不好，應該還是因為課程太難的緣故，但他在上課比較願意和班上一起做活動，和班上一起搶答。雖然有幾次還是要三催四請，不過和以前比起來，他真的進步很多，有幾次還看到他下課和同學一起在討論事情，我真的覺得○○長大了。」(導正訪 990115-8)

因此，透過導師的描述，個案習得社會故事的技巧且之後能運用在班上，也提升個案在班上的參與度，間接讓同儕知道個案的優點，

也讓個案更能融入同儕的團體活動中。

(五) 個案能主動舉手表達

個案對自己的主動表達也是露出自信的神情。有一次個案分享他的經驗描述道：

「我有一次舉手告訴老師奇○(個案班上另一資源班同學)打我，我很生氣！老師下課就幫我罵他。」(個正訪 990114-2)

「我告訴老師我生氣了，老師會幫我。如果沒有和老師說，他都不知道！」(個正訪 990114-10)

由此可知，個案在研究介入過後，慢慢知道如何表達意見以及表達自己的情緒，雖然說老師在上課時點到個案回答的頻率並不太高，但個案願意主動舉手已獲得老師的肯定以及不錯的研究成效。

(六) 個案人際關係明顯提升

因為個案課堂互動行為的提升，同儕開始注意到個案的表現，因而讓個案人際關係從以前的沒沒無聞到現在成為同學口中的話題。導師也發現個案人際關係有所改變甚至有提升的狀態。導師描述道：

「以前我發現他下課常常自己一個人在教室，甚至自己一個人去外面玩耍，常常上課鐘聲響才慢慢的從外面走回來。這幾天我發現他下課都有同學圍在他旁邊。我走過去看才發現○○在展示他的毛毛蟲。我叮嚀他下課可以拿出來，上課要收好，不然老師會沒收，他就笑著點點頭，似乎比較能遵守老師的叮嚀。」

(導正訪 990115-13)

「還有一次我看到他和一群女生從外面走進教室，我問他們去哪裡？小女生說○○帶他們去找昆蟲，我覺得很不可思議。以前○○都是自己坐在位子上，現在他會主動和同學一

起出去玩。他也開始會透過他對昆蟲的認識去結交朋友，真不錯！」(導正訪 990115-14)

由此可知，個案慢慢可以和同學分享事情，也展現自己認識昆蟲的優點，和同學變成朋友。

(七) 對課程與教材之反應良好

導師描述道：

「我之前都沒聽過社會故事教學，我一開始以為這是社會科課程延伸的一種。經過你(資源班老師)的介紹，我才知道這種社會故事的用途。剛好○○喜歡看書，而且他認識的字也不多，這一些應該都是他認識的字。我覺得這設計真是不錯，應該也可以給普通學生用。對於一些不乖的孩子，應該可以使用社會故事搭配一些增強制度進行使用，我覺得這很不錯。」(導正訪 990115-15)

透過導師的描述可以知道，導師對於社會故事從感到質疑到有興趣進行了解，表示說他們對社會故事的反應是不錯的。有一次研究者走在校園遇見個案的英語老師，英語老師描述道：

「我覺得你們資源班的○○真的有進步。他以前都不喜歡上課，即使有很多活動的英文課他好像都無動於衷，我已經拼了命的在增強他，他還是一個樣。不過他最近很喜歡上我的英文課，他們班級老師也都說他進步不少，好像是一種課程叫做社會故事，我好想要看看。」(英師非訪 990118)

因此，研究者利用課餘時間和英文老師解釋社會故事的要義和內容，他非常的開心。因為英文老師認為可以把這社會故事改編成英語版本讓同學去朗讀，搭配許多簡單的句型，小朋友應該會很喜歡。看到英文老師的表情，可以知道老師們對社會故事的效果以及呈現

方式都相當有興趣，也願意試著去幫其他孩子設計類似的課程，讓更多孩子受惠，同時也能融入不同種類的課程中。老師們對社會故事的肯定都給予正向的回饋。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 利用社會故事教學能提升輕度智能障礙學生課堂專注時間

透過社會故事結構化的引導以及搭配個案最喜歡的圖畫，個案習得了課堂注視目標的技巧。個案使用過該技巧後，個案發現眼睛注視目標並不難，只要眼睛看著老師所教的東西，看到哪裡就記到哪裡，和同學做一樣的事情就可以。就研究結果發現，個案追視目標的次數在基線期平均只有 3.8 次進到介入期後提升到 23.55 次，甚至到維持期也能有平均 32.12 次的好表現。代表在觀察時間 30 分鐘內，個案平均追視目標的時間由原本的 2 分鐘可以進步到 16 分鐘之多。由此可見，個案對於社會故事內容深感興趣，也能試著將故事所教導的技巧應用班上而能有進步的表現。

(二) 利用社會故事教學能提升輕度智能障礙學生聽從課堂指令的反應

透過社會故事教學之後，吸引個案注意的故事標題(聽話冠軍)加上內容的明確指導，個案習得了聽從課堂指令的方法並且開始希望自己當個「聽話冠軍」。在班上老師所下的指令，個案都希望可以成為班上最快達成的那一位。對於個案來說，做到老師所下的指令累積了不少成就感，只要跟著老師的上課步伐，就可以達成老師所規定的事情。在基線期平均

1 次都不到的聽從次數，進到介入期後，聽從次數增加到 6.75 次，同時在維持期平均也有 7.5 次的好表現。在一節課有 10 次的課堂指令中，能有 7.5 次的聽從次數，表示個案習得「聽從課堂指令」的技巧，並實際應用在班上，著實提升其想當「聽話冠軍」的學習動機。

(三) 利用社會故事教學能提升輕度智能障礙學生課堂舉手表達的次數

透過社會故事之後，社會故事的內容明確告知舉手說話的功能與做法，並搭配社會故事教學中的實際演練，個案發現上課舉手表達並不難，只要舉手等著老師，沒被點到沒關係，回答錯誤也沒關係，只要勇敢舉手和老師講事情或是和同學分享事情，都是很棒的表現。在本目標行為中，透過研究結果可以看出，在基線期平均舉手次數連 1 次都不到，進到介入期後，平均卻有 5.5 次的觀察紀錄。雖然進到維持期後，平均舉手次數稍微下滑到 4.38 次，但在整個觀察時間中，老師的 7 次提問已有過半的舉手次數，證明社會故事教學能教導個案習得正確的發言規則以及舉手表達的好處，同時個案也能將本技巧運用在班上。

(四) 社會故事教學能改善輕度智能障礙學生人際關係

本研究旨在提升個案的課堂互動能力，卻因為個案在班上的立即表現也讓班級同學對個案有了不同的看法。隨著個案在班級的主動表現，讓個案慢慢成為同學口中的話題。同學慢慢的會在下課後找他聊天，並且和他一起聊昆蟲的話題，下課也會和個案一起去找昆蟲。以往個案下課都是自己坐在教室裡看書或是自己在校園遊蕩，但現在多了一些志同道合的朋友。同時，個案也比較敢開口說話，開口表

達自己的想法。雖然說不是班上表現很突出的份子，但透過社會故事教學後，個案能增加自信心，提升其課堂學習動機，進而增進其人際互動的能力。

(五) 社會故事教學搭配圖畫描述能提升學習行為

社會故事教學有其固定的教學原則以及句型比例，但針對不同障礙類別的孩子，如果能加上不同的教學策略，適性教導，研究者認為教學效果會事半功倍。針對本研究的受試對象來說，個案為一位四年級輕度智能障礙者的學生，個案非常喜歡畫畫，也很喜歡看圖畫書。所以，社會故事繪本中除了提供文字敘述外，再加上圖畫的搭配以供個案閱讀。個案顯得很有興趣，閱讀起來也很起勁。而在繪本內容方面，個案因其障礙緣故，對於黑鴉鴉的國字往往取決不到句子重點在哪裡。因此，針對文字內容的重點，標記成紅色的字型，讓個案能很快的了解該段文字的重點所在，也間接的提升個案的重點擷取能力。對於個案來說，搭配上以上的教學策略對於個案來說，較能使其快速理解且能有效提醒自己運用技巧在班上。比起單純的文字敘述更能貼近個案的學習需求，由個案介入期以及維持期的好表現來看，證明不同策略的搭配運用是有效的。

二、建議

(一) 運用社會故事教學來增進智能障礙學生其它行為

本研究發現社會故事能有效個案之課堂互動行為。因此，建議透過編製其它的社會故事，來提升智能障礙學生的其它行為。包括社會互動行為、環境衛生或是生活自理等相關行為，進而提升智能障礙學生所缺乏的能力。

(二) 透過照片來取代圖畫以提高真實性

本研究的社會故事主要是文字輔以圖畫來呈現，但難免真實性不高。為求更良好的學習效果，若能拍攝照片，透過真實的人事物來取代圖畫的呈現效果，對於智能障礙者來說，其體會當下情境的感受將會更深刻。

(三) 選擇適當的教學環境

本研究的教學場所設置在童軍團小教室，離個案的班級教室近，也較安靜。但因為教室內擺設內容物太多，即使都是以紙箱陳列，並未造成太大的教學干擾，但對於整體教

學環境來說，仍有待改進的空間。因此建議，教學環境最好以單純且擺設物越少越好為佳，以減輕教學時可能有的干擾。

(四) 善用受試者已習得的技巧

本研究結果發現，個案能有效運用相關技巧於課堂中，其技巧的使用也愈趨穩定。建議老師能善用個案所具備的技巧，進行更進一步的指導，將該技巧使用於其它科任課並使用於非室內課的情境，方可使個案能有長足的進步。

參考文獻

一、中文部分

- 王欣宜 (2006)。智能障礙學生之社交技巧訓練內涵分析。《特殊教育季刊》，98，9-16。
- 行政院 (2008)。身心障礙等級。中華民國 97 年 7 月 1 日行政院衛生署衛署照字第 0972800153 號公告修正。
- 杜正治 (2006)。單一受試研究法。台北市：心理。
- 何華國 (2000)。特殊兒童心理與教育 (3 版)。台北市：五南。
- 吳秀雲 (2008)。社會故事教學對國小亞斯伯格症學童之不當社交行為之處理成效 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北市。
- 吳昆壽 (1992)。特殊教育的想法與作法。高雄：復文。
- 周佩樺 (2007)。同儕合作產出社會故事教學對 ADHD 學生社會適應之成效 (未出版之碩士論文)。台南大學，台南市。
- 林宛儒 (2005)。社會故事對減少國小 ADHD 兒童攻擊行為之成效 (未出版之碩士論文)。高雄師範大學，高雄市。
- 林淑莉 (2006)。主題活動搭配社會性故事及錄影帶回饋之社交技巧教學方案對中重度智能障礙學生社交或動行為的影響。彰化師範大學特殊教育學報，23，55-84。
- 邱上真 (2000)。帶好每一位學生：理論實務與調查研究－普通班教師對特殊需求學生之因應措施。國立高雄師範大學特殊教育系。
- 邵允賢 (2009)。社會故事教學指導國小情緒障礙學生同儕互動之成效 (未出版之碩士論文)。台灣師範大學，台北市。
- 胡祐華 (2011)。電腦多媒體社會故事增進國小多重障礙兒童生活自理技能成效之研

- 究(未出版之碩士論文)。國立台北教育大學,台北市。
- 胡菁萍(2004)。合作學習對增進智能障礙學生同儕社會互動之教學效果研究(未出版之碩士論文)。台東大學,台東縣。
- 孫佩孜、劉明松(2008)。社會故事教學在身心障礙學生教學應用之初探。台東特教, 28, 20-24。
- 教育部(2012)。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法。中華民國101年9月28日教育部台參字第1010173092C號令修正發布第3條條文。
- 高榮亨(2010)。社會故事教學對提升國小輕度智能障礙學生社交技巧之成效研究(未出版之碩士論文)。屏東教育大學,屏東縣。
- 許天威(2003)。個案實驗研究法。台北:五南。
- 鈕文英(2007)。教育研究方法與論文寫作。台北:雙葉書廊。
- 鈕文英(2008)。擁抱個別差異的新典範—融合教育。台北市:心理。
- 黃美慧、鈕文英(2010)。社會故事對廣泛自闭症者介入成效之分析。特殊教育與復健學報, 22, 1-23。
- 曾筱倩(2011)。運用社會故事提升輕度智能障礙幼兒社交技巧之行動研究(未出版之碩士論文)。國立台北教育大學,台北市。
- 楊千慧(2008)。歌謠形式的社會故事教學對亞斯伯格症學童社會能力之成效(未出版之碩士論文)。台南大學,台南市。
- 劉伊珍(2010)。社會故事教學對中度智能障礙學生功能性詞彙口語表達行為之成效(未出版之碩士論文)。台東大學,台東縣。
- 蔡佳芬(2007)。社會故事教學對增進高功能自閉症學生社會互動成效之研究(未出版之碩士論文)。高雄師範大學,高雄市。
- 蕭麗珠(2004)。社會故事教學對亞斯伯格症幼童社會能力之影響(未出版之碩士論文)。屏東師範學院,屏東縣。
- 謝翠菊(2006)。社會故事教學對亞斯伯格學生減少問題行為成效之研究(未出版之碩士論文)。嘉義大學,嘉義市。

二、英文部分

- Bledsoe, R., Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2003). Use of a social story intervention to improve mealtime skills of an adolescent with Asperger syndrome. *Autism, 7*(3), 289-295.
- Bernad-Ripoll, S. (2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with asperger syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*(2), 100-106.
- Cartledge, G. & Milburn, J. F. (1995). *Teaching social skills to children: Innovative social approach*(3rd ed). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gray, C. A. (2000). *The new social story book: Illustrated Edition*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Gray, C. A. (2010). *The new social story book: 10th Anniversary Edition*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N.(1990). *Social*

- Skills Training System*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Ivey, M. L., Heflin, J., & Alberto, P. (2004). The use of social stories to promote independent behaviors in novel events for children with PDD-NOs. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(3), 164-176.
- Logan, D. R., & Rose, R. (1982). Characteristics of the mildly mentally retarded. In P. T. Cegelka & H. J. Prehm (Eds.), *Mental retardation - From categories to people* (pp. 149-185). Columbus, OH: Merrill.
- Norris, C. & Dattilo, J. (1999). Evaluating Effects of a Social Story Intervention on a Young Girl with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 180-186.
- Pettigrew, J. D. C. (1998). Effects of the modeling of verbal and nonverbal procedures for interactions with peers through social stories and scaffold activities on the social competence of 3-and 4-year old children with specific language impairments (Doctoral dissertation, Texas Woman's University, 1998). *Dissertation Abstracts International*, 59, 1452.
- Smith, C. (2001). Using social stories to enhance behavior in children with Autistic Spectrum Difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 17(4), 337-345.
- Rogers, M. F., and Myles, B. S. (2001). Using Social Stories and Comic Strip Conversations to Interpret Social Situations for an adolescent with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 38, 310-313.
- Rowe, C. (1999). Do Social Stories Benefit Children with Autism in Mainstream Primary Schools? *British Journal of Special Education*, 26, 12-14.
- Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 425-446.

The Effect of Social Story Instruction on Improving the Classroom Interaction for a Student with Mild Mental Retardation

Chih-Han Lee

Doctoral Student,
Dept. of Special Education,
National University of Tainan

Huei-Mei Wei

Associate Professor,
Dept. of Education,
National Kaohsiung Normal University

Abstract

The purpose of this study was to improve the effects of social story instruction on classroom interaction for a fourth grader of primary school student with mild mental retardation. A single-subject multiple-baseline across behaviors design was used in this study. The study includes baseline, intervention and maintenance periods and it was held for a period of 9 weeks. The independent variable was social story instruction for researcher's observation in classroom. The dependent variables involved three classroom interaction behaviors, which include: (1) focusing on the teaching materials; (2) obeying the teacher's instruction; (3) raising hand to express ideas. The treatment maintained for 9 weeks, five sessions per week and twenty minutes for each social story instruction. Data collected were analyzed by using visual inspection techniques and interview with teacher, classmate and the subject. The feedback was collected as a basis for social validity. The results of this study were summarized as follows:

1. Social story instruction could improve the ability of focusing on the teaching materials of the student with mild mental retardation.
2. Social story instruction could improve the ability of obeying the instruction of the student with mild mental retardation.
3. Social story instruction could increase the frequency of raising hands in classroom of the student with mild mental retardation.
4. Social story instruction could improve the student with mild mental retardation on social relationship.
5. Social story instruction with drawing description can promote learning behaviors.

Finally, this research provided some recommendations for teaching strategies and for the further research.

Key words: social story, mild mental retardation, classroom interaction