

覺醒與轉化：幼兒園教師學習與輕度自閉症兒童的溝通策略之歷程分析

黃愷芬

國立臺東大學幼兒教育學系

摘要

本研究帶領幼兒園教師透過會話分析，討論該幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通內容，進而使幼兒園教師學習溝通策略課程，以提升幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通技巧，並改善兒童主動話題開啟之問題。為達上述之研究目的，本研究乃以單一受試方法的跨受試者多基線設計，針對三位幼兒園教師其該班之三位輕度自閉症兒童為一組，共有三組師生參與。研究工具包括修訂個別運用之師生溝通策略檢核表。並以視覺分析、統計分析及社會效度獲得研究結果。研究發現透過會話分析學習溝通策略課程，對於增進三位幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通技巧及提升三位輕度自閉症兒童的主動話題開啟率有顯著的效果。

關鍵詞：會話分析、溝通策略課程、話題開啟、輕度自閉症兒童、幼兒園教師

緒論

於年初本研究接獲一位幼兒園園長來電請託，應邀出席協助教師接納班上輕度自閉症兒童。教師愁眉苦臉形容班上輕度自閉症兒童，外表跟一般兒童一樣，表現幾乎看不出任何異狀，但堅持己見、不易溝通、很「盧」等，洋洋灑灑的罪狀，造成她的困擾。最後，這位教師憤而陳述希望兒童轉學。經過本研究者柔性勸說，承諾協助教師了解這位輕度自閉症兒童特質，並提供教學策略，教師最後也做出些微調整與改變。以下為部分觀察紀錄：

教師手上拿一顆球興沖沖的對輕度自閉症兒童問：「我們現在要做什

麼？」；

輕度自閉症兒童答：「我不知道，(停頓一下)、不知道」；

於是，教師在輕度自閉症兒童面前，一邊將球用力向上拋起，拍手一次再去接球，一邊問：「我們現在要做什麼？」；

輕度自閉症兒童：「(停頓一下)我不知道、我不知道」；

接著，老師又再次問：「我們現在要做什麼？」；

輕度自閉症兒童瞠目結舌，不知所答，然後尖叫；這下老師氣急敗壞的說：「到底玩不玩啦！」。

上述師生溝通，顯然如相關文獻所指出，大部分輕度自閉症兒童沒有明顯語言發展遲緩的現象，但與他人進行交談時卻有明顯困難 (Pijnacker, Hagoort, Buitelaar, Teunisse, & Geurts, 2009)。另外，輕度自閉症常於溝通意圖的解讀或推論錯誤(Norbury, 2005)。總之，這位兒童與教師進行溝通時，發音與文法上未有明顯困難。不過，對教師背後溝通意圖的解讀，或從語言情境中推論有困難之處，因而影響了師生的溝通過程。話雖如此，幼兒園教師未能適當提供兒童溝通的相關回應和補償機制，或彈性調整溝通方式，導致兒童因溝通中斷持續而出現一些不適當的行為。顯而易見，輕度自閉症兒童在語言溝通方面的問題亦確實困擾著教師，其所需的相關協助就顯得相當迫切且重要。

另外，本研究常常聽幼兒園教師感嘆和抱怨，面對輕度自閉症幼兒進入自己班級就讀感到心慌而不知如何解決，且無人可尋求協助。同時，焦慮地表示需要足以提供專業諮詢服務和實用且立即需要的資訊於教學現場。根據盧明與賴美智(2005)亦指出學前融合教育工作人員提供的在職訓練課程內容應符合融合情境中教師之需求，而不是將大學學分課程原封不動轉移。從這觀點來看，面對輕度自閉症兒童，協助幼兒園教師一起尋求途徑解決教學困擾就顯得相當迫切且重要。除此之外，在傳授幼兒園在職教師新課程理論與教學策略時，不只應藉由聽大學學者專家演講與討論以獲取教學策略和技能，更需要是實際操作技能、專業思考與體悟的機會，以驗證相關的教學策略與技能。由此觀之，教師專業成長進修課程的規劃需以「實作研討」(Chien, Sung, & Chang, 2005)或「合作省思」(何縉琪、張景媛, 2003)模式進行。

同樣地，國外研究者也逐漸意識到輕度自閉症兒童語用方面的缺陷補償之需要。因此

，近年來國外專家學者經研究證實，透過實際會話分析能清楚地發現每位輕度自閉症的語用方面之特異性，並同時提供大人彈性調整溝通方式，以及補償和回應輕度自閉症溝通上的問題(Howlin & Rutter, 1989; Oi, 2008; Wilcox & Mogford-Bevan, 2000; 高橋和子, 1997)。如此，溝通才可順利進行。簡言之，令本研究者感到好奇的是，幼兒園教師在輕度自閉症兒童溝通困難的情況下，樂於回應以補償溝通上所有困難？亦是本研究者矚目關切的重點。然而，值得注意的是，在國內進行輕度自閉症語用方面的缺陷問題相關研究之時，鮮少有注意到以會話分析介入處理的師生溝通進行實證的研究。僅偏向於語用問題之探討：輕度自閉症兒童的說話模式(陳冠杏, 2008)，輕度自閉症兒童會話話輪轉換 (李秀真、張正芬, 2009)，輕度自閉症兒童對於字面意義及非字面意義理解(林迺超、張正芬, 2011)，輕度自閉症兒童對於疑問句的應答(Huang & Oi, 2014)，輕度自閉症學生的人際互動特徵 (莫少依、張正芬, 2014)。簡單地說，國內對於幼兒園教師在與輕度自閉症兒童溝通上所急需的「實戰技能」指導寥寥無幾。

文獻探討

一、輕度自閉症兒童的語言溝通之特質

承上所述，國內外有不少相關研究即已指出，透過實際會話分析能了解語用各方面的缺陷所造成的溝通之問題。根據陳冠杏(2008)透過會話分析，了解輕度自閉症兒童與同儕間的溝通互動情形，發現輕度自閉症兒童於話題的開啟、持續、與結束與一般人的異同。李秀真與張正芬(2009)透過對語言樣本分析，結果發現輕度自閉症兒童經常出現上下脈絡不相符的現象，也便是鄰近應對、重複簡單打斷現象和主題變化性比一般兒童少的情形。另外，亦

有Bellon-Harn & Harn (2006) 探討三個情境的社會溝通能力，結果發現輕度自閉症兒童每個話輪中之平均語詞數和平均語彙數較少；且所有情境中都出現不適當的音調問題。其次，Huang & Oi (2014) 透過會話分析比較輕度自閉症兒童和一般兒童對於母親的「問詞疑問句」、「是非疑問句」和「選擇疑問句」的應答之差異情形，發現輕度自閉症兒童比一般兒童對母親的「問詞疑問句」和「是非疑問句」，會產生更多不適當和不適切的應答；然而，「選擇疑問句」，輕度自閉症兒童和一般兒童並沒有顯著差異。Dobbinson, Perkin & Boucher (1998) 針對一位28歲的自閉症女性個案與此研究者的會話語料，結果顯示個案有自己偏好的話題，會話話題不會總是繞著她喜歡的話題，且會談論著其他話題，不過最後又會回到她喜歡的話題；還有當話題被個案接受時，話題就容易持續；另外發現個案不同於與常人用提問的方式維持談話的進行。Oi (2005) 透過會話分析探討，結果發現自閉症兒童對大人會話時，出現「判斷要求的忽略」、「間接指責的忽略」、「間接命令的忽略」、「缺乏語言行為的條件」、「疑問詞問題的忽略」、「注意請求的忽略」、「指示對象變更的忽略」、「對方表達的關聯失敗」、「話題變更」，以及「對大人表達的意圖的誤解」等現象。除此之外，探究輕度自閉症兒童與嚴重行為問題兒童之間的語言溝通互動行為之相關研究一篇，Adams et al.(2002)分析輕度自閉症兒童是否比較容易出現掌控話題的傾向，和會話主題是否會影響會話的表現，結果顯示輕度自閉症兒童在回答社會情緒相關的問題時，表現出較多的溝通問題。其他，莫少依與張正芬(2014)透過語用學工具對此人際互動田野觀察資料進行質性分析，研究結果發現：(1)五位參與者的行動序列表現合於語用學規則；(2)五位參與者對字詞意義的理解大致良好；(3)五位參與者

以不同程度但一致地表現出與交談現場脈絡的不相契合性。

歸納上述文獻，皆顯示透過語用工具和會話分析的結構，能了解輕度自閉症兒童在與同儕溝通時，在話題的開啟、持續、結束及話輪轉換時常常會出現困難，另外情境中出現不適當的音調問題。其次，輕度自閉症兒童對母親的「問詞疑問句」和「是非疑問句」，會產生更多不適當和不適切的應答。另外，輕度自閉症兒童對大人表達的意圖誤解。最後，輕度自閉症兒童以不同程度但一致地表現出與交談現場脈絡的不相契合性等現象。總之，上述文獻提供有關輕度自閉症兒童在與其他人溝通時，因語用問題影響引發誤解，增加溝通的困難度。至於輕度自閉症兒童與其大人的會話中斷或困難時，大人要如何回應以補償與兒童溝通上的語用障礙之困難？是值得探討的問題。

二、輕度自閉症兒童的語用層面的介入

細而言之，溝通和會話等語言為涉及至少兩位以上的參與者進行交際。另外，語言之所以能完成溝通之效果，端賴雙方處於相同語境之下，而交際雙方所以能理解交際當時，語言所承載之正確信息內容與言外之意，亦有賴語境為解讀之依據。據文獻記載，早期對於如何訓練家長或教師教導兒童學習語言溝通互動行為和會話等，大多數採用訓練形式，引導兒童習得個別單字及句子結構。然而，1970年代受到語言學研究變遷，語言障礙領域開始強調語用在兒童語言習得的重要性。顧名思義，透過自然發生的事件或溝通情境，以及兒童在日常生活中偶爾表現的行為，引導兒童主動展開溝通互動行為。換言之，溝通由兒童開始與控制，這些見解都是從語用論所衍生的。

其次，語用論就是將語言文字固有意義與使用者、特定使用場合等不同條件聯繫起來，除了探究詞句之字面意義外，還要弄清楚在

何種情境下使用這句子，以及使用這句子想要達成哪些目的，更重要的是要了解其「弦外之音」(何兆熊，1992: 304-306)。錡寶香(2006)語用論是指在不同溝通情境中掌控語言使用及功能的社會規則，涉及如何以符合社會規範或約定俗成的方式使用語言與人對話、交談、溝通和敘事。簡言之，在與人溝通互動過程中，僅從字面意義而不掌握語境實況，是無法完全瞭解話語的意圖。亦即，為了達到使人溝通無障礙，可以順利進行交流，語用便發展出許多不同的語用理論，試圖釐清人類複雜的溝通機制。另外，受到人類學上言談民族學(ethnography of speaking)研究的影響，自1970年代中期以後，許多不同層面之語用問題的分析漸漸以實際交談會話語料為主，而會話分析也就成為語用學重要的議題之一(李櫻，2000)。總而言之，要瞭解人與人間的溝通內容，會話分析即為語用學研究中廣被運用的概念。至於，會話分析的程序是如何？

會話分析(Conversation analysis, 簡稱CA)始於20世紀60年代和70年代初，從多種不同學科中發展起來的一門新學科。Sacks, Schegloff與Jefferson(1974)認為開創，通過對日常會話語料的仔細研究，發展出一套影響巨大的會話分析理論。其次，Have(1999)將會話的結構組織，分為四種類型，分別為輪流的組織、序列組織、修復組織、以及話輪轉換的建構與設計等。另外，近年來由於漢語言談分析的蓬勃發展，黃國文(1998)在其著作《語篇分析概要》介紹話輪轉換、會話結構(鄰近應對、選擇等級、插入序列、分岔序列、提問與回答)、會話規則(連貫性規則)。何兆熊(2000)在其著作《新編語用學概要》的介紹從靜態與動態兩方面進行；靜態研究限於會話本身結構，整體結構、局部結構，會話整體結構包括會話的開始、本體、結束；會話的局部結構包括：話輪轉換、會話的鄰近應對和修正。索振羽

(2000)《語用學教程》有一節專門介紹會話，內容有輪流說話、鄰近應對和修正機制。李悅娥與範宏雅(2002)《話語分析》一書中介紹組織會話，如回饋、應答、相鄰應對機制、重疊以及打斷，在該書中都被詳細論述和證明。簡潔之，會話分析基本目標是要弄明白說話者想要表達什麼，而聽話者是怎樣理解它的意圖並作出反應的。在語言學領域，會話分析常常被劃入語用學的範圍。由此可知，運用語用論的會話分析，應該能從日常情境脈絡去分析輕度自閉症兒童話語背後所可能具有的溝通含義，幼兒園教師若能試著去了解此種語言的功能並給予適當的回應與教導，大部分的輕度自閉症兒童應該能學到更正確、更合宜的口語表達、達成更有效的溝通互動行為。

國外已有相關研究大人的溝通與兒童語言發展之關係，O'Brien 與Bi(1995)認為，大人使用指示指導型的說話方式會減少兒童參與共享式活動的機會，因而影響兒童語言發展。Girolametto、Hoaken、Weitzman 和 Lieshout(2000)指出大人在溝通上若使用較多的指導句型與兒童溝通，則會降低兒童與大人溝通機會，進而使兒童溝通功能因此受限。Pellegrino 和Scopesi (1990)發表大人使用指導式溝通方式，減少兒童學習使用語言技巧的機會。同樣地，大人如果受過溝通技巧學習，能夠顯著提升兒童的溝通能力(Ahsam, Shepherd & Warren-Adamson, 2006; Ciara & Vickie, 2007)。整體而言，上述文獻均肯定大人的溝通方式會影響兒童學習溝通技巧。同樣的，大人能成為兒童主要的語言促進者，提升兒童進行有效的溝通。於是，近代的語言治療趨勢強調語用論或溝通功能，已不再侷限於讓語言治療師負責直接教學。故近年來國外越來越重視藉由訓練促進大人語言教學技巧之間接治療的可行性(錡寶香，2008)。尤其同時強調透過會話分析，清楚的了解每位兒童語用所呈現出

的特異性，大人學習如何運用適當回應和溝通技巧與兒童互動，讓兒童能在自然的溝通情境中學習溝通技巧。毋庸置疑，近幾年已有愈來愈多大人透過實際會話分析學習溝通策略課程的介入方式，並獲得研究支持，茲分別敘述如下。

三、大人學習溝通策略之相關研究

雖然國內目前尚無大人透過會話分析學習與輕度自閉症兒童的溝通策略課程之相關研究，但國外已有許多學者針對輕度自閉症兒童(含重度)兒童於溝通困難的情況下，大人如何回應以補償溝通之相關研究，Wilcox與Bevan(2000)分析5歲自閉症兒童與大人和朋友的會話，發現自閉症兒童在與人會話時，通常不太會使用喚起對方注意的方式提醒聽話者關注他接下來的言論，因此聽話者並沒有意識到他正在傳遞訊息，相對無法給予兒童回應；於是專家學者建議5歲自閉症男兒童當他想要請求別人幫助，得用「請」這個字；此研究結果顯示，經由專家提供自閉症兒童語用論的會話技巧後，兒童對別人無應答顯著減少。Howlin與Rutter(1989)探討作業智商正常、語言年齡2歲半的6歲自閉症兒童，當母親語言誘發表達(問問題、模仿、擴充等)增加，語言意向的表達(命令和陳述等)介入的減少，結果自閉症兒童的社會語言增多。高橋和子(1997)研究對象為智商141的輕度自閉症男童，以會話分析探討兒童從7歲到8歲與大人的會話，透過大人使用限定疑問句的支援介入，結果顯示，輕度自閉症的男童注意到會話時意圖的明確化和確認別人的意圖，進而提升會話成功率。大井佳子與中川幸子(2004)針對小學1年級的輕度自閉症兒童及其母親的會話分析，並提供母親了解兒童令人難以理解的遣詞用句背後的傳達意圖，且增加意圖的明確化介入，結果顯示，輕度自閉症的兒童的回應變的較有關連性。Oi

(2008)透過影片會話分析，研究一位成年人與輕度自閉症男童的溝通意圖的過程；結果發現：大人試圖使用疑問句說話方式可以澄清男童的溝通互動意圖，尤其Yes/No的問句適合澄清兒童溝通互動的本意。

以上研究證實顯示，上述研究皆肯定，大人加以澄清之前的話語和確保雙方得以接收正確的訊息來接續對話、增加語言誘發表達、傳達意圖明確化，以及使用限定疑問句等的支援介入，能有效提升輕度自閉症兒童溝通技巧，尤其彼此的溝通更為順暢。簡潔之，摒棄以往「大人『教』兒童」的單向教學法，讓兒童成為溝通帶領者的觀點(Fey, 1986; Norris & Damic, 1990)。再者，彙整研究發現上述國外針對自閉症兒童為對象，均採用語用障礙的支援，回應以補償與溝通上的困難。具體而言，上述的高橋和子(1997)、大井佳子與中川幸子(2004:21-39)以及Oi(2008)皆使用Inter Reactive Learning and Communication；簡稱INREAL的溝通策略最為完整。

INREAL是在1974年，美國科羅拉多州大學Weiss博士所開發計劃的課程。此課程是針對教師、家長和專業人員與發展遲緩兒童和身心障礙兒童。主要論點為，當教師或家長是使用語言來「溝通」，而非刻意使用它來「教授」兒童時，兒童們可以建構他們自己的語言和溝通系統，兒童們是自然而然地學習。利用錄影資料透過會話分析大人與兒童的溝通互動行為(包括講話語氣、互動方式、判斷兒童情緒等等外顯行為)，經由專家分析給當事人，雙方作深度的釐清與溝通，作為溝通轉變的技術，讓教師或專業人員能更懂「覺醒」和「轉化」，讓「角色」與「功能」發揮最佳狀況，造福「父母與兒童」或「專業人員與兒童」雙方(Weiss, 1980)。Weiss建議下列基本溝通策略，可以有效增進溝通能力。策略和技法的說明分述如下：階段一：首先主導權為兒童：了解

兒童的溝通方式，以兒童有興趣的主題或活動開始互動，讓兒童能享受溝通的過程。另外，採用基本溝通策略「SOUL（Silence，Observation，Understanding，Listening）沉默，觀察，深入理解，傾聽」。也就是允許兒童自發性的活動，花時間去觀察兒童們，對每位兒童不同的需求及步伐變得更為敏感，成為更有力量的傾聽者。當我們接近一個正在玩耍的兒童或是一個首次見面的兒童時，透過SOUL步驟幫助我們不打斷兒童的遊戲，進入他們的世界，甚至是成為他們的夥伴，共同分享他們精心的傑作。這個對策是為兒童與大人的有效溝通互動行為鋪路。階段二：持續前一階段技巧，加入語言進行溝通互動。同時，遵行語言心理學的技巧：(1)Mirroring（兒童的行動完全的模仿）；(2)Self-Talk（將自己的行為和心情、感覺語言化）；(3)Parallel Talk（將感受到的兒童的感情與行為語言化）；(4)Imitated reflection（兒童的語言、聲音完全的模仿）；(5)Restated reflection（將兒童錯誤的部分正確的幫他重覆說出）(6)Expansion（擴大兒童所說的詞句與內容）；(7)Modeling（以普通的會話方式與兒童交談）。

除此尚有，由Ayala Hanen Manolson和同事在美國加拿大所創立的The Hanen Early Language Parent Program；簡稱THELPP (Girolametto 1988a, 1988b)，其主要目標為支持專業人員、教師與照顧者幫助兒童有效地溝通。Ayala Hanen Manolson建議下列六項原則與八大技巧，能有效增進兒童溝通的能力。階段一：由兒童主導；先了解兒童溝通方式，以兒童有興趣的主題或活動開始互動，給予溝通的理由，讓兒童能享受溝通的過程。階段二：跟隨兒童的主導；此階段有兩個重要的原則，溝通時必須與兒童面對面、採用技巧（觀察、等待、傾聽），透過觀察、等待、傾聽去了解兒童溝通的目的，並作進一步的解釋。階段三

：持續輪替，讓溝通持續下去持續前一階段技巧，讓兒童持續主導，並享受溝通過程。溝通過程中，可以模仿兒童的表情、動作或話語，並以完整的句子做解釋或評論。階段四：加入語言進行溝通了解兒童的口語表達階段；過程中須遵行四個原則：看著兒童注意的目標再說、說的慢、說的少、說的精準。階段五：透過語言讓兒童了解這個世界從兒童熟悉的環境慢慢擴展到社區、學校或其他地方。階段六：讓兒童有更強大的動機去玩。階段七：繪本閱讀；階段八：加入音樂持續前幾個階段的技巧，讓兒童了解音樂的魔力。此計畫使用很多INREAL相同的策略。

其三，由Price (1989)在澳大利亞所創立的The Early Language Intervention Program和INREAL與THELPP兩個計畫類似。家長提供與兒童在家中自由遊戲的錄影資料，學者帶領父母透過會話分析，同時提供家長適當策略，結果六個月後兒童話語輪替數增加，另外母親減少說話後兒童發話增加。其四，由McDonald與Gillete (1988)在美國俄亥俄州立大學，提出The Environmental Language Intervention Program，本課程運用自然情境學習模仿方式及策略，家長只要掌握溝通互動策略，便可隨時隨地運用「詮釋兒童的表達」策略。McDonald與Gillete所提出的策略為模仿、擴充、詳述、重複和示範。運用自然情境學習模仿方式及策略從日常生活的濡染，兒童的語言能力便得以逐漸提昇，而且他們所獲得的語言較能夠擴展及維持。此課程使用很多與INREAL、THELPP和The Early Language Intervention Program相同的策略。

總而言之，上述文獻記載，有關INREAL (Weiss, 1980)、THELPP (Girolametto, 1988a, 1988b)、The Early Language Intervention Program (Price, 1989)、The Environmental Language Intervention Program (McDonald & Gil-

lete,1988) , 的理論與架構基本上均存在著許多重合之處。皆以透過會話分析大人與兒童的溝通方式, 經由專家學者分析給教師、家長或專業人員, 雙方作深度的釐清與溝通方式, 作為溝通轉變的技術, 讓教師、家長或專業人員能更懂「覺醒」和「轉化」, 讓「角色」與「功能」發揮最佳狀況。同樣地, 課程皆由在溝通中促進兒童學習, 大人話語要簡短並有次序, 說話速度放慢, 結構化地修正其說話內容, 並尊重兒童的話題、意圖的理解、遵守會話的合作原則、藉由偶發式語言去回應有關小朋友的傳達意圖, 以及大人和兒童說話次數要均衡等, 此種溝通互動行為能夠與兒童的語言學習歷程產生連結, 以增進兒童的溝通發展。再者, 上述課程的理論與架構, 皆介紹溝通策略:

- (1) 「沉默, 觀察, 深入理解, 傾聽」;
- (2) Mirroring (兒童的行動完全的模仿);
- (3) Self-Talk (將自己的行為和心情、感覺語言化);
- (4) Parallel Talk (將感受到的兒童感情與行為語言化);
- (5) Imitated reflection (兒童的語言、聲音完全的模仿);
- (6) Restated reflection (將兒童錯誤的部分正確的幫他重覆說出)
- (7) Expansion (擴大兒童所說的詞句與內容);
- (8) Modeling (以普通的會話方式與兒童交談)。

由此可知, 上述溝通策略, 確實有其顯著成效與貢獻於大人與兒童溝通中。依此, 思之再三, 本研究帶領幼兒園教師透過會話分析, 討論該幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通方式, 進而使幼兒園教師學習上述溝通策略。而根據上述本研究之研究目的為:

- (1) 探究透過會話分析學習溝通策略課程對於提升幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通技巧之成效;
- (2) 探究幼兒園教師學習溝通策略課程對於改善輕度自閉症兒童的主動話題開啟率之成效。

研究方法

一、研究對象

本研究已於2015年8月13日通過國立成功大學人類研究倫理審查委員會審查通過在案(案件編號:104-502), 本研究透過招募三位能全程參與在職幼兒園教師, 且班上有經兒童心智科醫師以標準化臨床診斷程序評估確定為輕度自閉症兒童, 同時在幼兒園就讀及其教師參與。以一位幼兒園教師其該班之一位輕度自閉症兒童為一組, 共三組師生參與。說明如下:

(一)教師方面

三位教師皆為女性, 教師的代碼為: 甲教師、乙教師、丙教師。甲教師為幼兒教育學系畢業, 具有幼稚園教師資格, 有十年幼兒園教師之任教年資, 現任公立幼兒園教師, 在學期間很少接觸輕度自閉症兒童, 且之前未曾接觸過「溝通策略」課程。乙教師為進修師範學院學前師資班畢業, 取得合格幼兒園教師資格, 有五年幼兒園教師之任教年資, 現任公立幼兒園教師, 在學期間有接觸重度自閉症兒童, 之前未曾接觸過「溝通策略」課程。丙教師為幼兒教育學系畢業, 具合格幼兒園教師資格, 有八年幼兒園教師之任教年資, 現任公立幼兒園教師, 在學期間有接觸輕度自閉症兒童, 之前有聽過「溝通策略」, 但未接觸過。

(二)輕度自閉症兒童方面

三位兒童皆為男性、經聯合評估為輕度自閉症障礙。兒童的代碼是: 甲兒童、乙兒童、丙兒童。甲兒童為五歲六個月, 在學齡前魏氏幼兒智力量表(WPPSI-R)得知: FIQ=96; VIQ=90; PIQ=104, 語言流暢但無法依照當時的情境做出符合的相對應之行為。乙兒童為五歲三個月, 在WPPSI-R得知: FIQ94; VIQ90; PIQ100, 少有正確合宜的言語表現, 致使同儕間無法理解, 使其更加特立獨行與怪異。丙

兒童為五歲一個月，在WPPSI-R得知：FIQ99；VIQ91；PQ106，很難同時去解讀與整合訊息，因此在溝通中常有不適切回應。

(三)本研究者

本研究者本身獻身於學前特殊教育工作者20年，除了在大專院校幼教系任教之外，本身並曾多年在日本參與INREAL相關之議題，因此對INREAL的概念具有理論與現場實務之學術專業背景。

二、研究架構

本研究者帶領幼兒園教師透過會話分析，討論該幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通方式。進而使幼兒園教師學習溝通策略課程之介入，透過課程進行以提升幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通技巧，改善輕度自閉症兒童的話題開啟率之問題。並進一步理解幼兒園教師學習溝通策略課程的歷程變化情形。研究架構如圖1。

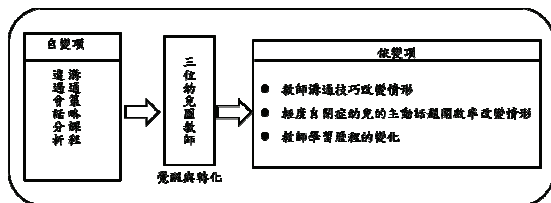


圖1 研究架構

三、研究設計與研究程序

本研究採用單一受試方法的跨受試者多基線設計(multiple baseline design across subjects)。包括基線期、介入期，與維持期之設計。當基線期的觀察資料呈穩定狀態，甲教師首先進入介入期；當甲教師的溝通成效展現後，乙教師、丙教師的基線期觀察資料仍呈穩定狀態，則乙教師接著進入介入期，依同樣原則，丙教師進入介入期。在介入期，三位教師接受會話分析和溝通策略課程，也接受觀察。詳

細程序如圖2。茲分述如後：

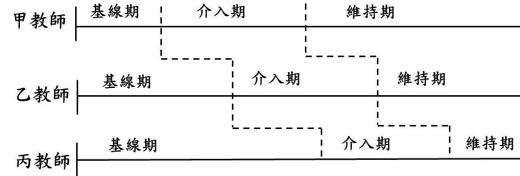


圖2 研究程序

(一)基線期：

首先，進入基線期之前，參與幼兒園教師需參加本研究者主持第一階段「溝通策略」的工作坊，進行一天三小時，課程內容包括：(1)研究注意事項；(2)錄影帶攝影方式；(3)錄影帶內容文字稿的寫法等事項。另外，由參與幼兒園教師提供在幼兒園教室中，單獨和輕度自閉症兒童的溝通互動之錄影帶，情境主題以自由遊戲為主。基於研究資料蒐集之需要，告知請教師最平常心對待。另外，根據大井學(2004:9)的建議，攝影時間為5分鐘。每週一次共蒐集三次，以供資料處理分析。此期間本研究者不提供任何督導。

(二)介入期：

首先，由本研究者帶領參與幼兒園教師，進行第二階段「溝通策略」的工作坊。此階段工作坊逐一舉例說明，溝通策略的理論與架構。盼幼兒園教師與兒童互動中駕輕就熟地應用。本工作坊將進行1次6小時。本工作坊結束後隔週，本研究者開始帶領參與幼兒園教師，分析幼兒園教師與輕度自閉症兒童的會話錄影資料，藉由錄影的片段，檢討教師是否落實溝通策略。特別針對會話崩潰點本研究者提供補償的溝通策略，並討論溝通轉變的技術，同時，本研究者也會指出教師在應用溝通策略上的優秀表現，並在不足之處提出改善之建議。讓幼兒園教師能更懂「覺醒」和「轉化」，讓「角色」與「功能」發揮最佳狀況。分析的重點為：(1)教師是否有採用溝通策略(Weiss, 1980)；(2)兒童是否有改善話題開啟率之問題。以

作為教師下次與兒童溝通目標之參考。以下五個流程為一個單元，預定每二週進行一個單元共蒐集六個單元（三個月）。

1. 拍攝輕度自閉症兒童於幼兒園與教師溝通互動影片

教師在幼兒園教室中拍攝和兒童單獨的溝通互動行為之錄影帶，時間為五分鐘。情境主題以自由遊戲為主。

2. 幼兒園教師與研究助理員一同謄寫逐字稿

由本研究助理人員協助幼兒園教師將溝通互動錄影帶中的會話語句轉譯料逐字稿。

3. 帶領幼兒園教師針對與兒童溝通互動進行討論，同時擬訂調整溝通互動的目標

由本研究與參與幼兒園教師共同觀看教師提供的溝通錄影帶和逐字稿。接著，分析與督導幼兒園教師相關溝通策略，同時填寫師生溝通策略檢核表(附件1)。此單元目的在於協助幼兒園教師省思，進而促使教師覺醒與轉化溝通方式與輕度自閉症兒童溝通，改善輕度自閉症兒童的主動話題開啟之成效。此進行方式以個別訪談督導。因個別訪談督導資料將使教師得以充分表達觀看分析錄影帶後的感受。

4. 分析後，幼兒園教師調整溝通策略，再次拍攝溝通互動的錄影帶

教師再次在幼兒園拍攝和輕度自閉症兒童溝通互動之錄影帶，情境主題以自由遊戲為主。每一階段重複分析程序之(1至4單元)的步驟。

5. 蒐集參與教師學習溝通策略課程的歷程變化

為瞭解參與幼兒園教師對學習溝通策略課程的歷程，由本研究於進行第二階段「溝通互動策略」的工作坊後、第三次和第六次督導過程後，以及維持期結束後，共四次分別進行個別訪談。

(三)維持期：

在介入結束後停留1個月後，教師再次在幼兒園教室中拍攝和輕度自閉症兒童溝通互動之錄影帶，情境主題以自由遊戲為主。時間為5分鐘，每週一次共蒐集三次，進行效果的追蹤。這段期間本研究無引導教師有關溝通策略。

四、研究工具與分析方法

幼兒園教師溝通方式、輕度自閉症兒童主動話題開啟率的觀察項目整合為「師生溝通策略」檢核表(附件1)。

(一)幼兒園教師的溝通策略之類別編碼定義

溝通策略之類別與定義，是以INREAL為首發展的「溝通策略」(Weiss,1980)。溝通策略內容之類別編碼分析類別與參與幼兒園教師與輕度自閉症兒童互動的錄影片後，將教師的溝通的內容，分為(1)SOUL：沉默(等待兒童回應時間 ≥ 5 秒)、觀察、深入理解、傾聽；(2)Mirroring：兒童的行動完全的模仿；(3)Imitated Reflection：兒童的語言、聲音完全的模仿；(4)Parallel-Talk：兒童的行為和心情語言化；(5)Self-Talk：大人的行為和心情、感覺語言化；(6)Restated Reflection：將兒童錯誤的部分正確的幫他重覆說出；(7)Expansion：擴展兒童的詞句與內容；(8)Modeling：提供兒童新語詞的模式。

(二)輕度自閉症兒童溝通方式的類別編碼定義

輕度自閉症兒童溝通方式之觀察項目，是以INREAL為首發展的「溝通策略」(Weiss,1980)。溝通方式編碼分析類別與參與教師之溝通影片後，將輕度自閉症溝通方式分為話題由誰話題開啟、話題回應(話題維持或擴展)、傳達意圖、總句子數、師生輪替、修復組織鄰近應對、修正、回饋、應答、重疊以及打斷以及分析語用類型等。然而，由於篇幅所限，本研究僅就輕度自閉症兒童主動「話題

開啟」之分析結果加以探討。主動話題開啟的類別編碼定義，是將輕度自閉症兒童與教師溝通中，依據輕度自閉症兒童主動開啟話題的次數，除以幼兒園教師的話題開啟數與輕度自閉症兒童的話題開啟數的總和，就是輕度自閉症兒童的話題開啟率。計算公式為，輕度自閉症兒童的話題開啟數/幼兒園教師的話題開啟數+輕度自閉症兒童的話題開啟數=輕度自閉症兒童的話題開啟率。

五、研究資料處理

本研究資料是以視覺分析法 (visual analysis) 和簡化時間系列分析 (Tryon's C statistic)，簡稱C統計來分析實驗結果。視覺分析是根據各曲線圖整理出各階段 (基線期階段、介入期階段、維持期階段) 內及階段間變化摘要表。資料分析包含階段內與階段間的資料趨向、穩定水準、重疊百分比等分析 (杜正治譯, 2004)。而C統計乃用以輔助說明視覺分析結果，以考驗各階段內及相鄰階段間資料點的變化趨勢是否達 $p < .05$ 之統計考驗水準。經C統計分析處理，若階段內的Z值未達 $p < .05$ 的顯著水準，則表示受試者在階段內表現呈穩定的趨勢；基線期和介入期合併後的Z值若達 $p < .05$ 的顯著水準，可以得知實驗處理效果達統計顯著性；介入期與保留期合併後的Z值，則可以看出處理效果是否具維持效果 (Tryon, 1982)。

六、信度與效度

本研究由本研究者進行師生溝通的檢核分析，為確認分析結果具可信性，從三位教師的基線期、介入期和維持期，以及從三位輕度自閉症兒童的基線期、介入期和維持期中各抽取一份錄影檔，另請一位主修幼兒教育學系的研究生擔任共同評分者，進行評分者間一致性分析，結果達97.62%的評分一致性。此外，錄音等資料部分的信度與效度的處理，採用三

角檢定的策略進行資料的校正。將轉譯的資料由幼兒園教師針對內容加以修正檢核，使錄音資料符合實際狀況，以確定資料的正確性。

結果與討論

一、結果

(一)透過會話分學習溝通策略課程對於提升幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通技巧之成效

1.三位幼兒園教師之統計結果

圖3和表1呈現三位幼兒園教師，在不同實驗處理階段中，所出現符合溝通策略原則的頻率，此頻率是以教師交回師生影片，由研究者觀看影片後，計算其平均5分鐘使用溝通策略次數之結果。甲教師部份，階段內之統計分析結果發現，基線期的C統計檢定結果，C值為-.50，z值=-1.41， $p > .05$ ，顯示其分數為隨機分布，並無統計上的一致性方向。介入期的C統計檢定結果，C值為.81，z值=2.40， $p < .05$ ，顯示介入期資料達顯著水準，顯示甲教師在使用「溝通策略」的頻率有顯著增加趨勢。在維持期，C統計檢定結果，C值為.25，z值=.71， $p > .05$ ，得知此階段內資料未達顯著差異。階段間之統計結果發現從基線期進入介入期，C值為.87，z值=2.93， $p < .01$ ，顯示甲教師在使用「溝通策略」的頻率有顯著增加趨勢，其效果量 $f^2 (=0.4047)$ 值屬大效果，顯示「溝通策略」的頻率介入期較基線期來得高。再從介入期進入維持期，C值為.74，z值=2.50， $p < .05$ ，顯示教師甲在使用「溝通策略」的頻率有顯著增加趨勢，其效果量 $f^2 (=0.0237)$ 值屬小效果，顯示其維持期使用「溝通策略」的頻率沒有明顯之改變。

乙教師部份，階段內之統計分析結果發現，基線期的C統計檢定結果，C值為.42，z值=1.29， $p > .05$ ，顯示其分數為隨機分布，並無

統計上的一致性方向。介入期的C統計檢定結果，C值為.71， z 值=2.09， $p < .05$ ，顯示介入期資料達顯著水準，顯示乙教師在使用「溝通策略」的頻率有顯著增加趨勢。在維持期，C統計檢定結果，C值為-.5， z 值=-1.41， $p > .05$ ，得知此階段內資料未達顯著差異。階段間之統計結果發現從基線期進入介入期，C值為.88， z 值=3.45， $p < .01$ ，顯示乙教師在使用「溝通策略」的頻率有顯著增加趨勢，其效果量 f^2 (=0.4322) 值屬大效果，顯示「溝通策略」的頻率介入期較基線期來得高。再從介入期進入維持期，C值為.56， z 值=1.90， $p > .05$ ，顯示乙教師在此階段使用「溝通策略」的頻率並無顯著的增加趨勢，其效果量 f^2 (=0.1256) 值屬中效果，顯示其維持期使用「溝通策略」的頻率仍具有功能。

丙教師部份，階段內之統計分析結果發現，基線期的C統計檢定結果，C值為-.15， z 值=-.53， $p > .05$ ，顯示其分數為隨機分布，並無統計上的一致性方向。介入期的C統計檢定結果，C值為.14， z 值=.42， $p > .05$ ，顯示介入期資料未達顯著水準，顯示丙教師在使用「溝通策略」的頻率未有顯著增加趨勢。在維持期，C統計檢定結果，C值為-.5， z 值=-1.14， $p > .05$ ，得知此階段內資料未達顯著差異。階段間之統計結果發現從基線期進入介入期，C值為.83， z 值=3.62， $p < .01$ ，顯示丙教師在使用「溝通策略」的頻率有顯著增加趨勢，其效果量 f^2 (=0.5603) 值屬大效果，顯示「溝通策略」的頻率介入期較基線期來得高。再從介入期進入維持期，C值為-.10， z 值=-.34， $p > .05$ ，顯示丙教師在此階段使用「溝通策略」的頻率並無顯著的增加趨勢，其效果量 f^2 (=0.0884) 值屬小效果，顯示其維持期使用「溝通策略」的頻率沒有明顯之改變。

2. 跨受試分析

圖3所示，乃三位教師接受使用溝通策略

後的頻率曲線圖。從三位教師在基線期、介入期及維持期在使用溝通策略後的改變情況來看，可發現溝通策略的頻率對於甲、乙、丙三位教師具有正向的效果。在介入期，甲、乙、丙三位教師者皆呈顯著的上升趨勢，當維持期，乙教師和丙教師呈現下降趨勢，其中丙教師的下降趨勢較為明顯。此外本研究中甲、乙、丙三位教師在介入期皆呈現穩定上升趨勢，顯現其介入期階段的溝通策略的頻率顯著增加。以內在效度而言，從統計分析結果皆顯著表示本實驗對於甲、乙、丙三位教師者皆具有內在效度；至於外在效度方面，三位受試者皆呈現一致性的方向；且從多基準線的跨受試分析也發現，當乙教師進入介入期後，丙教師尚在處於基線期觀察，乙教師的頻率大於丙教師。亦即使用「溝通策略」的頻率方式可以類推到其他受試對象。再則三位受試者在基線期與介入期的重疊率都是0%，顯示溝通策略的影響很大；至於維持期三位受試者與介入期的重疊百分比都是100%，表示實驗效果繼續維持。亦即在維持期，受試者對於溝通策略的頻率依然具有持續的關係。

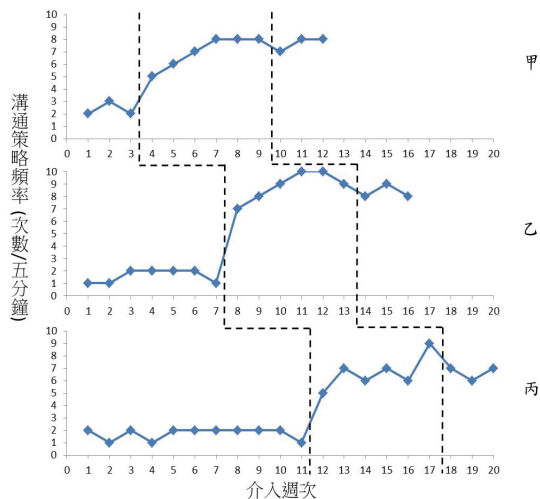


圖3 三位幼兒園教師(甲、乙、丙)使用溝通策略頻率之折線圖

表1
三位幼兒園教師(甲、乙、丙)使用溝通策略的頻率出現次數階段內變化分析摘要表

		甲			乙			丙		
階段		A1	B1	C1	A2	B2	C2	A3	B3	C3
階段內	階段長度	3	6	3	7	6	3	11	6	3
	趨向走勢	—	/	/	—	/	—	—	/	—
		(=)	(+)	(+)	(=)	(+)	(=)	(=)	(+)	(=)
	趨向穩定性	穩定	穩定	穩定	穩定	穩定	穩定	穩定	穩定	穩定
		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	水準穩定性	100%	16.7%	100%	100%	50%	100%	100%	50%	100%
	水準範圍	3-2	8-5	8-7	2-1	10-7	9-8	2-1	9-5	7-6
	水準變化	2-2	5-8	7-8	1-1	7-9	8-8	2-1	5-9	7-7
		0	3	1	0	2	0	-1	4	0
	C	N	3	6	3	7	6	3	11	6
統計值	M	2.33	7.00	7.67	1.57	8.83	8.33	1.72	6.67	6.67
	C	-0.50	0.81	0.25	0.42	0.71	-0.5	-0.15	0.14	-0.5
	Z	-1.41	2.40*	0.71	1.29	2.09*	-1.41	-0.53	0.42	-1.14
階段比較		B1 /A1	C1/ B1	B2/ A2	C2/ B2	B3/ A3	C3/ B3			
趨向變化與效果		/ —	/ /	/ —	— /	/ —	— /			
		(+) (=)	(+) (+)	(+) (=)	(=) (+)	(+) (=)	(=) (+)			
		正向	正向	正向	正向	正向	正向			
趨向穩定變化		穩定至穩定	穩定至穩定	穩定至穩定	穩定至穩定	穩定至穩定	穩定至穩定			
階段間	水準變化	<u>2-5</u>	<u>8-7</u>	<u>1-7</u>	<u>9-8</u>	<u>1-5</u>	<u>9-7</u>			
		+3	-1	+6	-1	+4	-2			
	重疊百分比	0	100%	0	100%	0	100%			
C	N	9	9	13	9	17	9			
統計值	M	5.44	7.22	4.92	8.67	3.47	6.67			
	C	0.87	0.74	0.88	0.56	0.83	-0.10			
效果量	Z	2.93**	2.50*	3.45**	1.90	3.62**	-0.34			
	f ²	0.4047	0.0237	0.4322	0.1256	0.5603	0.0884			

註：A1、A2、A3代表基線期；B1、B2、B3代表介入期；C1、C2、C3代表維持期

**p<.01, *p<0.05

(二)幼兒園教師學習溝通策略課程對於改善輕度自閉症兒童的主動話題開啟率之成效

1.三位輕度自閉症兒童之統計結果

圖4和表2呈現三位輕度自閉症兒童，在不同實驗處理階段中，所出現符合話題開啟率原則的頻率，此頻率是以教師交回師生影片，

由研究者觀看影片後，計算其5分鐘輕度自閉症兒童的話題開啟率。甲兒童部份，階段內之統計分析結果發現，基線期的C統計檢定結果，C值為.25，Z值=.71，p>.05，顯示其分數為隨機分布，並無統計上的一致性方向。介入期的C統計檢定結果，C值為.65，Z值=1.91，

$p > .05$ ，顯示介入期資料未達顯著水準，顯示甲兒童在「話題開啟」率未有顯著增加趨勢。在維持期，C統計檢定結果，C值為-.5，Z值=-1.14， $p > .05$ ，得知此階段內資料未達顯著差異。階段間之統計結果發現從基線期進入介入期，C值為.82，Z值=2.76， $p < .01$ ，顯示甲兒童在「話題開啟」率有顯著增加趨勢，其效果量 f^2 (=2.3271) 值屬大效果，顯示「話題開啟」率介入期較基線期來得高。再從介入期進入維持期，C值為.30，Z值=1.0， $p > .05$ ，顯示甲兒童在「話題開啟」率並無顯著增加趨勢，其效果量 f^2 (=0.2281) 值屬中效果，顯示其維持期的「話題開啟」率仍具有功能。

乙兒童部份，階段內之統計分析結果發現，基線期的C統計檢定結果，C值為-.20，Z值=-.59， $p > .05$ ，顯示其分數為隨機分布，並無統計上的一致性方向。介入期的C統計檢定結果，C值為.63，Z值=1.85， $p > .05$ ，顯示介入期資料未達顯著水準，顯示乙兒童在「話題開啟」率未有顯著增加趨勢。在維持期，C統計檢定結果，C值為-.50，Z值=-1.41， $p > .05$ ，得知此階段內資料未達顯著差異。階段間之統計結果發現從基線期進入介入期，C值為.89，Z值=3.36， $p < .01$ ，顯示乙兒童在「話題開啟」率有顯著增加趨勢，其效果量 f^2 (=0.5070) 值屬大效果，顯示「話題開啟」率介入期較基線期來得高。再從介入期進入維持期，C值為.44，Z值=1.48， $p > .05$ ，顯示乙兒童在「話題開啟」率並無顯著增加趨勢，其效果量 f^2 (=0.1601) 值屬中效果，顯示其維持期的「話題開啟」率仍具有功能。

丙兒童部份，階段內之統計分析結果發現，基線期的C統計檢定結果，C值為.25，Z值=.81， $p > .05$ ，顯示其分數為隨機分布，並無統計上的一致性方向。介入期的C統計檢定結果，C值為.36，Z值=1.08， $p > .05$ ，顯示介入期資料未達顯著水準，顯示丙兒童在「話題

開啟」率未有顯著增加趨勢。在維持期，C統計檢定結果，C值為-.50，Z值=-1.41， $p > .05$ ，得知此階段內資料未達顯著差異。階段間之統計結果發現從基線期進入介入期，C值為.83，Z值=3.35， $p < .01$ ，顯示丙兒童在「話題開啟」率有顯著增加趨勢，其效果量 f^2 (=0.2282) 值屬中效果，顯示「話題開啟率」介入期較基線期來得高。再從介入期進入維持期，C值為.28，Z值=.94， $p > .05$ ，顯示丙兒童在「話題開啟」率並無顯著增加趨勢，其效果量 f^2 (=0.0660) 值屬中小效果，顯示其維持期的「話題開啟」率沒有明顯之改變。

2. 跨受試分析

圖4所示，乃三位輕度自閉症兒童「話題開啟」率的曲線圖。從三位輕度自閉症兒童在基線期、介入期及維持期在教師使用溝通策略後的改變情況來看，可發現「話題開啟」率在甲、乙、丙輕度自閉症兒童具有正向的效果。在介入期，甲、乙、丙三位輕度自閉症兒童皆呈顯著的上升趨勢，當維持期，三者也都呈現平穩趨勢。此外本研究中甲、乙、丙三位輕度自閉症兒童在介入期皆呈現穩定上升趨勢，顯現其介入期階段的「話題開啟」率顯著增加。以內在效度而言，從統計分析結果皆顯著表示本實驗方案對於甲、乙、丙三位輕度自閉症兒童皆具有內在效度；至於外在效度方面，三位輕度自閉症兒童呈現一致性的方向；且從多基準線的跨受試分析也發現，當乙兒童進入介入期後，丙兒童尚在處於基線期觀察，乙兒童的「話題開啟」率與丙相當。亦即使用「話題開啟率」方式可以類推到其他輕度自閉症兒童對象。再則三位輕度自閉症兒童在基線期與介入期的重疊率都是0%，顯示「話題開啟率」影響很大；至於維持期三位輕度自閉症兒童與介入期的重疊百分比都是100%，表示實驗效果繼續維持。亦即在維持期，受試者對於「話題開啟率」依然具有持續的關係。

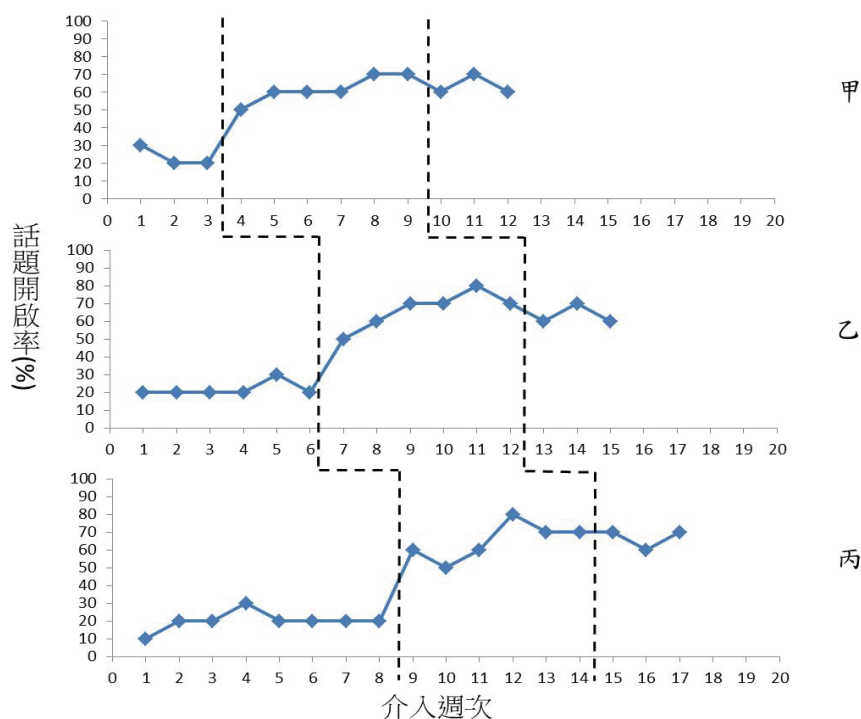


圖4 三位輕度自閉症兒童「話題開啟率」之折線圖

表2
三位輕度自閉症兒童「話題開啟率」階段內變化分析摘要表

		甲			乙			丙			
階段		A1	B1	C1	A2	B2	C2	A3	B3	C3	
階段內	階段長度	3	6	3	6	6	3	8	6	3	
	趨向走勢	\	/	—	—	/	—	—	/	—	
	趨向穩定性	(-)	(+)	(=)	(=)	(+)	(=)	(=)	(+)	(=)	
	水準穩定性	100%	100%	100%	83.3%	83.3%	100%	75%	66.7%	100%	
	水準範圍	30-20	70-50	70-60	30-20	80-50	70-60	30-10	80-50	70-60	
	水準變化	30-20	50-70	60-60	20-20	50-70	60-60	10-20	60-70	70-70	
			23.33	61.67	63.33	21.67	66.67	63.33	20	65	66.67
	C	N	3	6	3	6	6	3	8	6	3
	統計	M	23.33	61.67	63.33	21.67	66.67	63.33	20.00	65.00	66.67
	值	C	0.25	0.65	-0.5	-0.20	0.63	-0.50	0.25	0.36	-0.50
	Z	0.71	1.91	-1.14	-0.59	1.85	-1.41	0.81	1.08	-1.41	

(續下頁)

表2 (續)

階段比較		B1 /A1	C1/ B1	B2/ A2	C2/ B2	B3/ A3	C3/ B3
趨向變化 與效果	／ \	(+) (-)	(=) (+)	(+) (=)	(=) (+)	(+) (=)	(=) (+)
	正向	正向	正向	正向	正向	正向	正向
趨向穩定	穩定至	穩定至	穩定至	穩定至	穩定至	穩定至	穩定至
變化	穩定	穩定	穩定	穩定	穩定	穩定	穩定
水準變化	20-50	70-60	20-50	70-60	20-60	70-70	
階段間 重疊百分 比	+30	-10	-30	-10	+40	0	0
	0	100%	0	100%	0	100%	
C	N	9	9	12	9	14	9
統計 值	M	48.89	62.22	44.17	65.56	39.29	65.56
	C	0.82	0.30	0.89	0.44	0.83	0.28
效果 量	Z	2.76**	1.00	3.36**	1.48	3.35**	0.94
	f ²	2.3271	0.2281	0.5070	0.1601	0.2282	0.0660

註：A1、A2、A3代表基線期；B1、B2、B3代表介入期；C1、C2、C3代表維持期

**p<.01, *p<0.05

(三)介入成效之社會效度

此部份主要以三位教師訪談所得之結果，分別針對在進行第二階段「溝通互動策略」的工作坊後、第三次和第六次督導過程後，以及維持期結束後的訪談彙整為主。從三位教師自我省思中，亦可看出教師在溝通互動策略的改變，以及其中的改變歷程，皆為本研究社會效度的佐證，茲分別敘述如下。首先，三位教師對透過會話分析學習溝通策略課程，從一開始的反應是質疑的態度，甲教師：「一堆溝通策略時常聽說，但真的有效嗎?(甲教師訪談1)」。乙教師：「不是我不願意給予小朋友思考時間說話，是我的小朋友他說話因為沒有脈絡，真的經常如同雞同鴨講，我等待他說話真的有效嗎?(乙教師訪談1)」。丙教師：「我的小朋友總是講自己熟悉的話題，「無厘頭」的講，聆聽他說話，此方案的可行性多高？實用嗎？真的有效嗎?(丙教師訪談1)」。接著，三位教師從而願意靠自己慢慢調適嘗試改變，但乙教師接受雖願意嘗試改變，但仍會出現擔憂的情緒。甲教師：「我有給自己時間停下來思考，自己這樣跟小朋友說話對或不對(甲教師

訪談2)」。乙教師：「不要立刻緊接著說下一句，耐心等待小朋友回應，這策略對我的小朋友好像不錯耶！但老實說我沒有時間只去關心他，班上還有其他小朋友要顧，所以要我靜靜等待他說話，有點負擔，但我也只能先試試看喔(乙教師訪談2)」。丙教師：「我的小朋友被誤解時，他不會澄清，只是轉變到自己熟悉的話題，但有一次我將感受到的，他的行為幫他說出，他對我笑，像是很高興我了解他，這星期發現他慢慢會說出自己的需求，我也嚇到了，但下次會有效嗎?(丙教師訪談2)」。之後教師逐漸在個人信念上作轉變，透過自主意識的覺醒。甲教師：「經由教授帶我一起分析影片後，發現原來自己的回應方式改變和耐心等待小朋友回答問題，小朋友說話真的有進步，下週我要試試其他溝通方法(甲教師訪談3)」。乙教師：「上週發現我常用「這是什麼？」提問，但教授說此問句目前對我的小朋友來說還太過困難且無法回答，這週我試著用YES/NO問句提問，我發現，我的小朋友會適切回應我的話題，我們可以連續聊好幾個話題，真不可思議(乙教師訪談3)」。丙教師：「

我上週試著傾聽和深入想理解孩子行為背後隱含的意義和需求是什麼？發現我更可以有效地與他溝通事情，感覺不差。（丙教師訪談3）。最後，三位教師在正向態度的影響下，願意做轉化與調整和小朋友溝通互動的方式。同時三位教師認為透過會話分析學習溝通策略，在與輕度自閉症溝通議題上改善許多。甲教師：「以前小朋友的語言會激怒我，有時生氣不知所措，現在我比較知道如何與他溝通，以前和他說話哪種焦慮的感覺漸漸降低，同時感覺我們說話較有交集，我認為透過會話分析能有效學會溝通，在我們師生溝通上改善許多(甲教師訪談4)」。乙教師：「從第一次分析，教授告訴我，語句過多、語句複雜、說話速度太快等問題，我自己也嚇一跳，原來自己和小朋友說話如此糟糕，後來我稍微改變回應和問話方式，我發現小朋友的對話輪流的次數提高、語句變長，更重要的是，他和我對話總是露出天使般的笑容，其實我自己也有很大的收穫，因為我覺得以前我對小朋友的判斷是錯誤的，常常誤解他，還好我遇到教授您願意幫我分析對話以及把這個溝通策略教我，覺得自己真的是收穫很多。另外，其實我覺得以前參加的研習都是聽課或是自己看講義，學習效果真的有限，還是要經過教授實地的帶領和講解才能發揮最好效果，謝謝謝謝您(乙教師訪談4)」。丙教師：「之前他說話常令我猜不出其意，常覺得他「阿～講什麼」？一開始我不知道要怎麼用那些策略，謝謝教授每次不厭其煩示範分析給我聽，我就比較能了解要怎麼使用那些策略了，但沒想到我稍微使用一點策略，很神奇，我的小朋友現在連講話的意願也出來，我問他也會跟我回應，之前都沒有，現在我卻怕自己一不小心說的是廢話，對小朋友沒幫助反而害他行為失控，因此我肯定會話分析與學習溝通策略的效果，我也會持續進修使用。（丙教師訪談4）」。

二、討論

(一)運用會話分析學習溝通策略課程對於提升幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通技巧有立即及維持的效果

從階段間比較之研究發現，運用會話分析學習溝通策略課程對於提升幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通技巧上有立即的效果，進入介入期透過持續不斷的會話分析與督導，曲線趨勢是向上的，且甲教師、乙教師及丙教師的效果量呈大效果；至於進入維持期，從效果量分析結果也獲知甲教師、乙教師及丙教師呈中效果。以內在效度而言，從統計分析結果皆顯著表示本實驗方案具有內在效度；至於外在效度方面，從圖3得知當甲教師進行介入而乙教師尚在基線期，甲教師的曲線相較於乙教師的曲線並未有提高許多，但當乙教師進行介入而丙教師尚在基線期，乙教師的曲線相較於丙教師的曲線有提高許多，亦即本方案具有外在效度。探究上述之原因，甲教師、乙教師及丙教師與輕度自閉症兒童的溝通能力上明顯改變許多，誠如甲教師所言認為自己會給時間停下來思考，自己這樣跟小朋友說話的對或不對，因此呈現穩定正向反應。乙教師願意稍微改變回應和問話方式，因此呈現穩定正向反應。丙教師試著傾聽和深入想理解小朋友行為背後隱含的意義和需求是什麼，因此呈現穩定正向反應。結果顯示，除再次證明運用會話分析學習溝通策略課程對於提升幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通技巧的實證基礎，也須將焦點集中於三位幼兒園教師願意嘗試改變的意願上。本研究結果呼應國外相關研究皆證實上述研究發現與一些研究對教師或對父母的訓練結果是相符 (Howlin & Rutter, 1989 ; Oi, 2008 ; Wilcox & Mogford-Bevan, 2000 ; 大井佳子、中川幸子, 2004:21-39 ; 高橋和子, 1997), 亦即運用會話分析對於增加大人與輕度自閉症溝通技巧有顯著改善。更印證Weiss (1980) 的

指出，經由專家透過會話分析，讓教師更懂「覺醒」和「轉化」，讓「角色」與「功能」發揮最佳狀況。

另外，經由三位教師訪談所得知，三位教師對運用會話分析學習溝通策略課程之歷程，皆經歷了從一開始的反應是質疑的態度，從而願意靠自己慢慢調適心態嘗試改變，之後透過自主意識的覺醒，最後願意做轉化與調整和小朋友溝通互動方式的過程。除再次證明三位教師對運用會話分析學習溝通策略課程，能讓教師更懂「覺醒」和「轉化」，溝通技巧，同時對於幼兒園教師提昇與輕度自閉症溝通技巧的實證基礎。然而，值得一提的是，須將焦點集中於三位教師心態變化歷程盡相同，其間原因，可能是參與本研究的三位教師皆是自願參加，因此自願改變動機亦會較強，此部分有待未來繼續深入探究其因。

最後，三位幼兒園教師都在訪談中表達會話分析的重要，誠如甲教師所言透過會話分析能有效學會溝通，在我們師生溝通上改善許多，乙教師以前參加的研習都是聽課或是自己看講義，學習效果真的有限，教授每次不厭其煩示範分析給我聽，我就比較能了解要怎麼使用那些策略了，丙教師肯定會話分析與學習溝通策略的效果。總而言之，運用會話分析三位幼兒園教師能看清自己與輕度自閉症兒童溝通的盲點，並透過教授不斷地提醒和自己意識的修正溝通模式，才能有效學會正確與輕度自閉症兒童溝通的策略。由此可知，在傳授幼兒園在職教師新課程理論與教學策略時，不只應藉由聽大學學者專家演講與討論以獲取教學策略和技能，更需要是實際操作技能、專業思考與體悟的機會，以驗證相關的教學策略與技能。如同Chien, Sung & Chang (2005) 的指出，教師專業成長進修課程的規劃需以「實作研討」和何縉琪與張景媛(2003)指出「合作省思」的模式進行。

(二)幼兒園教師學習溝通策略課程對於改善輕度自閉症兒童的主動話題開啟率有立即與維持效果

從階段間比較之研究發現，幼兒園教師學習溝通策略課程對於改善輕度自閉症兒童的話題開啟率有立即的效果，透過持續不斷的督導，進入介入期的曲線趨勢是向上的，且甲兒童、乙兒童及丙兒童的效果量呈大效果；至於進入維持期，從效果量分析結果也獲知甲兒童效果量呈大效果、乙兒童效果量呈中效果及丙兒童的效果量呈小效果。以內在效度而言，從統計分析結果皆顯著表示本實驗方案具有內在效度；至於外在效度方面，從圖4得知當甲兒童進行介入而乙兒童尚在基線期，甲兒童的曲線相較於乙兒童的曲線並未有提高許多，但當乙兒童進行介入而丙兒童尚在基線期，乙兒童的曲線相較於丙兒童的曲線有提高許多，亦即本課程具有外在效度。綜合而言，本研究發現幼兒園教師運用會話分析學習溝通策略課程對於改善三位輕度自閉症兒童的主動話題開啟率有立即的效果，亦同時具有維持效果。本研究結果呼應國外相關研究皆證實運用會話分析，可以清楚地發現每位輕度自閉症的語用論障礙之特異性，並同時提供大人彈性調整溝通方式，以及補償和回應輕度自閉症兒童的溝通問題，進而改善輕度自閉症兒童的語用論之問題(Howlin & Rutter, 1989; Oi, 2008; Wilcox & Mogford-Bevan, 2000; 大井佳子、中川幸子, 2004:21-39; 高橋和子, 1997)。更印證Ciara 與Vickie(2007)指出大人如果受過溝通技巧學習，能夠顯著提升兒童的溝通能力。

結論與建議

本研究結果證實三位教師對透過實際會話分析學習溝通策略課程，能讓教師更懂「覺醒」和「轉化」，溝通模式，除提升與輕度自

閉症溝通技巧，以及也能改善輕度自閉症兒童的主動話題開啟之問題的實證基礎。除此之外，由於研究過程強調本研究與三位幼兒園教師與輕度自閉症兒童互動實務的合作與交流，使三位教師回歸師生溝通的主體定位，避免理論與實務的溝隙，使本研究的結果得以確實應用於師生溝通教育的實務上。故國內師資培育單位或在職教師進修課程可將此課程運用於師生溝通教育之實務推廣訓練，或是輕度自閉症兒童的語言發展與矯治課程等，以訓練教師改變與輕度自閉症兒童的溝通模式，並提升教師樂於回應和補償溝通上有困難的輕度自閉症兒童，讓輕度自閉症兒童在與教師的溝通中，學會表達需要，讓需要被人知道不再依賴別人來主動開啟溝通話題，或結束溝通，並獲得成功的互動經驗，甚至對其同儕溝通能力的成長，都是可期待的。再則，經由訪談得知，三位教師更需要是「實戰技能」的指導。因此，建議藉由專家親自帶領「會話分析」與「溝通理論課程」雙管齊下的方式，讓教師學習溝通策略課程，勢在必行。

另外，基於研究結果與研究過程中的體會，有幾點建議提供與本論文相關研究者參考。首先，本研究對象皆是女性教師，是否能類推到男性教師，另僅只有三位教師參與本研究、社會效度的質性資料蒐集又僅限於想改變溝通方式的教師，因此在研究推論上須謹慎為之。此外，本研究也發現，當維持期缺乏本研究

者的會話分析或督導，而三位教師皆降低下降趨勢，因此於結束後持續提供教師的個別會話分析，讓教師能不斷地練習，讓溝通技巧更為純熟自然。再者，本研究的對象是針對幼兒園教師，而近年來國內外均積極推動以家庭為中心的介入模式。因此未來可以探討針對家長的研究之成效，顯得重要且必要的。同時爾後的研究可實施於其他障礙類別的兒童。最後，本研究以多基線跨受試為實驗設計，結果僅說明幼兒園教師透過會話分析學習溝通策略課程的成效與其過程變化之整體分析，以及改善輕度自閉症兒童的主動話題開啟之問題，但溝通策略廣泛而複雜，對於每位教師學習溝通策略課程之個別差異之分析（例如，等待時間、傳達意圖確認、修正、回饋等），以及語用型態範圍廣泛而複雜，對輕度自閉症兒童的語用的改變情形（例如，師生輪替、修復組織鄰近應對、應答等），建議未來以質性研究的個案研究繼續深入進行研究探究。

致謝

本研究承科技部補助專題研究計畫(MOST 104-2410-H-143-009 -)經費之補助，及感謝協助本研究的個案、教師和家長。

附件1

師生溝通策略檢核表

兒童姓名_____ 教師姓名_____ 日期_____

兒童年齡_____ 次序號碼：_____至_____

觀察次數	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
幼兒園教師的溝通方式												
(1)SOUL :												
(2)Mirroring												
(3)Imitated Reflection												
(4)Parallel Talk												
(5)Self-Talk												
(6)Restated Reflection												
(7)Expansion												
(8)Modeling												
輕度自閉症兒童溝通方式												
(1) 話題開啟率												

參考文獻

一、中文部分

- 何兆熊（1992）。**語用，意義和語境**。西禛光正（編）：**語境研究論文集**（頁298-307）。北京，北京語言學院出版社。
- 何兆熊（2000）。**新編語用學概要**。上海，上海外語教育出版社。
- 何繼琪、張景媛（2003）。合作省思專業成長模式對國小教師的教學知識與信念以及社群關係之影響。**教育心理學報**，**34(2)**，157-178。
- 李秀真、張正芬（2009）。學前亞斯柏格症兒童話輪轉換之語用特質研究。**特殊教育研究學刊**，**34(2)**，47-72。

- 李悅娥、范宏雅（2002）。**話語分析**。上海，上海外語出版社。
- 李櫻（2000）。漢語研究中的語用面向。**漢學研究**，**18**，特(323-356)。
- 杜正治（譯）（1994）。**單一受試研究法**。（Tawney, J. W., Gast, D. L著：*Single Subject Research in Special Education*）。臺北市，心理。（原著出版於1984）
- 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。
- 索振羽（2000）。**語用學教程**。北京，北京大學出版社。
- 莫少依、張正芬（2014）。不共脈絡性：輕症自閉症學生的人際互動特徵。**特殊教育研究學**

- 刊, 39(2), 33-59。
- 陳冠杏 (2008)。亞斯柏格症學生在不同情境中會話話題之研究 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學特殊教育學系, 臺北市。
- 黃國文 (1998)。語篇分析概要。長沙, 湖南教育出版社。
- 盧明、賴美智 (2006)。落實學前融合教育的真諦。載於賴美智 (主編): 手拉手我們都是好朋友: 學前融合教育實務工作手冊(1-13頁)。台北市, 財團法人第一社會福利基金會。
- 錡寶香 (2009)。兒童語言障礙。台北, 心理。
- 錡寶香 (2008)。兒童語言障礙: 理論、評量與教學。台北, 心理。
- ## 二、英文部分
- Adams, C. Green, J., Gilchrist, A., Cox, A. (2002). Conversational behaviour of children with Asperger syndrome and conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 679-690.
- Ahsam, S. Shepherd, J., & Warren-Adamson, C. (2006). Working with preschool practitioners to improve interactions. *Child Language Teaching and Therapy*, 22, 197-217.
- Bellon-Harn, M. L., Harn, W. E. (2006). Profiles of social communicative competence in middle school children with Asperger syndrome: Two case studies. *Child Language Teaching and Therapy*, 22(1), 1-26.
- Chien, H. Y., Sung, Y. T., & Chang, K. E. (2005, July). *Exploring the professional development in reading strategy instruction from a teacher's learning process: A case study of an experienced teacher*. Paper presented at the biannual conference of the International Study Association for Teachers and Teaching: 2005 Challenges for the Profession: Perspectives & Directions for Teachers, Teaching and Teacher Education in Sydney, SATT Australia.
- Ciara, O. T., & Vickie, K. (2007). Building collaboration between professionals in health and education through interdisciplinary training. *Child Language Teaching and Therapy*, 23, 325-352.
- Dobbinson, S., Perkins, M. R., Boucher, J. (1998). Structural patterns in conversations with a woman who has autism. *Journal of Communication Disorders*, 31(2), 113-134.
- Fey, M. E. (1986). *Language intervention with young children*. San Diego, CA: College Hill Press.
- Girolametto, L., E. (1988a). *Developing dialogue skills: the Effects of a conversational model of language intervention*. in Marfo (Ed) Parent-child interaction and developmental disabilities.
- Girolametto, L., E. (1988b). Improving the social-conversational Skills of developmentally delayed children: an intervention study. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 156-167.
- Girolametto, L., Hoaken, L., Weitzman, E., & Lieshout, R. V. (2000). Patterns of adult-child linguistic interaction in integrated day care groups. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 31, 155-168.
- Have, P. (1999). *Doing conversation analysis: A practical guide*. UK.: Sage.
- Howlin, P., & Rutter, M. (1989). Mothers' speech to autistic children: A preliminary causal analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 819-843.
- Huang, S. & Oi, M. (2014). *Comprehension of figurative language in Taiwanese children with autism: The role of theory of mind and receptive vocabulary*. The 15th International Conference and Workshops of Early Intervention Profession for

- Children With Development Delays, 198.
- McDonald, J.D. & Gillete, Y. (1988). *Communicating partners : A conversational model for building parent-child relationships with handicapped children*. In Marfo (Ed) Parent-child interaction and developmental disabilities. Praeger.
- 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.
- Norris, J., & Damico, J. (1990). *Whole language in theory and practice: Implications for language intervention*. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 21.
- O'Brien, M., & Bi, X. (1995). Language learning in context: Teacher and toddler speech in three classroom play areas. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 148-163.
- Oi, M. (2005): Interpersonal compensation for pragmatic impairments in Japanese children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *J. Multiling Commun Disord*, 3(3), 203-210.
- Oi, M. (2008): Using question words or asking yes/no questions: Failure and success in clarifying the intentions of a boy with high-functioning autism. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 22, 814-823.
- Pellegrino, M. L. M., Scopesi, A. (1990). Structure and function of baby talk in a day-care centre. *Journal of Child Language*, 17, 101-113.
- Pijnacker, J., Hagoort, P., Buitelaar, J., Teunisse, J. P., & Geurts, B. (2009). Pragmatic inferences in high-functioning adults with autism and asperger syndrome. *Journal of Autism and Development Disorders*, 39, 607-618.
- Price, P. (1989). *Language intervention and mother-child interaction*. Beveridge et al(Eds) Language And communication in mentally handicapped people, Chapman and Hall.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Tryon, W. W. (1982). A simplified time-series analysis for evaluation treatment interventions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 543-544.
- Willcox, A. & Mogford-Bevan, K. (2000). "Applying the principles of conversational analysis in the assessment and treatment of a child with pragmatic difficulties", *Pragmatics in Speech and Language Pathology*, 125-138. Nicole Müller(Ed) John Benjamins Publishing Company.
- Weiss, R. S. (1980). *Efficacy of INREAL intervention for Preschool and kindergarten language handicapped And bilingual (Spanish) children*. Report No. RC 012785. Washington, D, C ., : Handicapped children's early education program.

三、日文部分

- 大井佳子、中川幸子（2004）：**僕の伝えたいことは散らばったことばの中に**。載於大井 学、大井佳子（主編），子どもと話す，心が出会うINREAL の会話支援(頁21-39)。京都，ナカニシヤ出版。
- 大井學（2004）：**INREAL:会話する心をつかまえる技**。載於大井 学、大井佳子（主編），子どもと話す，心が出会うINREAL の会話支援(頁9)。京都，ナカニシヤ出版。
- 高橋和子（1997）：**高機能自閉症児の会話能力を育てる試みー応答能力から調整能力をめざして**。特殊教育学研究，34(5)，99-108。

The Effect of Learning Through The Communication Strategies Training Course kindergarten Teachers will Promote The Communication Skill Between Children with Mild Autism Spectrum Disorder

Su-Fen Huang

Associate Professor,

National Taitung University

Abstract

The research team lead kindergarten teachers analyzing through conversation analysis and discussions which focused on communication modes of kindergarten teachers and children with mild Autism Spectrum Disorder (ASD). Learning through the communication strategies training course, kindergarten teachers will promote the communication skill between children with mild ASD and their Teachers. Also, it will help to improve topic initiation of the children with mild ASD. Reaching the above-mentioned purposes, the objects of study using multiple baseline design across subjects. We invited three teachers and three mild ASD children participating the research. We assigned one kindergarten teacher and one mild ASD child as a pair and separate them to be three team. Research instruments used in the study include the revision of individual use of teachers and children with mild ASD communication strategies checklist. Visual analysis, statistical analysis, and social validity are used to assess the effects of intervention. Results indicated that the communication strategies training course had significant effects on enhancing communication functions three between children with mild ASD and their three kindergarten teachers, and on enhancing the rate of topic initiation of the three children with mild ASD.

Keywords : Conversation Analysis, Pragmatic, Autism Spectrum Disorder