

自閉症幼兒在不同語文取向班級之讀寫萌發之研究

曹純瓊

輔英科技大學幼兒保育系

摘要

學齡前階段是幼兒讀寫萌發的重要時期。讀寫能力是所有學科學習的根基，兒童缺乏良好讀寫能力而產生的學習困擾亦常引發較多社會情緒問題及學業成就表現低落。繪本閱讀是幼兒園與家庭協助幼兒讀寫萌發最常且最方便運用的媒介，其理論基礎多依據閱讀準備度取向或全語文取向。相關研究指不同語文取向對自閉症幼兒之讀寫萌發有不同影響。本研究因此採取參與觀察法、個案訪談、文件分析法，以有自閉症幼兒就讀之全語文取向（融合班及普通班）與閱讀準備度取向（早療日托班）班級教師為對象，探討不同讀寫取向的教師說故事策略應用差異。結果發現說故事活動在此二取向之明顯差異是繪本選用考量、策略運用多元性、因應自閉症幼兒能力、作息固定化及延伸到其他作息活動等。

關鍵詞：自閉症幼兒、讀寫萌發、閱讀準備度取向、全語文取向

The study on the differences of the story-telling approaches using by preschool teachers to help autistic children' Emergent Literacy

Abstract

Early childhood is the key period for infant and young children developing and promoting 'emergent literacy'. Literacy is the foundation of academic achievement performance. Children who own poor literacy abilities have learning difficulties, emotional and social problems. There were two different approach: 'reading readiness approach' and 'whole language approach' that caused different influences on young children' emergent literacy. The purpose of this study aimed to understand what the differences were between the story-telling strategies teachers using based on different emergent literacy approach. Results showed different approaches different story-telling strategies.

Keywords : emergent literacy, readiness approach, whole language approach

壹、前言

出生開始到入小學之前是嬰幼兒語言發展關鍵期，也是「讀寫萌發」(emergent literacy)重要時期，學者皆主張把握幼兒學習閱讀最

佳時期，促進其閱讀能力發展，以確保順利轉銜到早期閱讀(Chomsky, 1972; Ezell, 2004; Pullen & Justice, 2003)。幼兒語文教學取向與實務從過去重視的「閱讀準備度」(reading

readiness)演變到「讀寫萌發」及「全語文」(Whole Language)取向的興起。「閱讀準備度」取向過度強調兒童內在發展與成熟，注重幼兒閱讀預備技巧熟練度與正確度，將幼兒視為被動接收者而提供片斷且重複的練習使其因熟悉學習教材而有所發展；忽略口語與讀寫能力交互作用與同時發展關係，不重視幼兒透過使用語言學習的語言特質及社會互動與社會環境對幼兒讀寫發展的影響(Stewart, 1985)。自閉症兒童由於認知障礙及學習困難而須花費相當長時間學習語音、辨識字詞與語音關係等閱讀基本技能，但仍有許多自閉症兒童無法精熟這些閱讀基本技能，故此閱讀準備度取向的讀寫教學更加突顯自閉症兒童的缺陷及與同班普通同儕的差異(Mirenda, 2003)。目前多數早療機構日托班仍傾向閱讀準備度取向的語文教學。

「全語文」取向源自「讀寫萌發」理論，主張幼兒的語言或讀寫是自然產生的行為，是整體而非片斷的學習，是在一個有意義的生活情境與頻繁的社會互動中學習，讓幼兒覺得有意義且想主動去探索了解並因此而不斷地內化、建構及創造語言，逐漸拓展其語文能力(李連珠，1992；陳淑琴，1998；黃瑞琴，1993，1997；Goodman, 1986；Froese, 1991；Mason, 1991)。「讀寫萌發」是 Marie Clay 教授於 1966 年開始提出後成為全球性幼兒教育及學前特殊教育領域研究議題(Koppenhaver & Erickson, 2003)。相關研究證實嬰幼兒語言與讀寫發展與其幼兒時期接觸的文學與讀物經驗有明顯正相關；接觸讀物經驗愈多，日後讀寫活動發展與表現愈佳(李連珠，1992；黃瑞琴，1993；Chomsky, 1972)。Pullen 與 Justine(2003)回顧相關文獻發現幼兒讀寫概念呈現「馬修效應」，即幼兒入小學

前的讀寫環境豐富性與日後閱讀概念與能力成正比，因此學者皆主張把握幼兒閱讀萌發的最佳時期，以促進其讀寫能力發展。不若傳統語文教學，全語文取向教室讓所有幼兒在有意義且頻繁的社會互動中，進行語言的整體學習而非片斷的閱讀技能學習，自然產生聽說讀寫的語言行為(黃瑞琴，1993；Goodman, 1986；Mason, 1991)。Koppenhaver 與 Erickson (2003)發現此類教室之讀寫教材教具豐富充足且多樣化，可誘發並促進無口語自閉症幼兒之讀寫發展。Kliwer 與 Biklen(2001)及 Koppenhaver (2000)等亦指有助於自閉症兒童與普通同儕進行有意義的讀寫學習。此統整性語文學習或許亦可透過近代大腦研究新發現的支持：人類大腦功能雖是高度分化的，學習與訊息處理卻是統整、環環相扣而不可分化的(Caine & Caine, 1997)。

反觀早期療育機構提供自閉症等身心障礙幼兒的早期語文教育多採取閱讀準備度取向教學，特教師進行將語言結構切割為語音、拼音、認字、詞彙等閱讀基本技能之片斷重複教學(廖永堃，1992；楊怡婷，1995)。身心障礙幼兒雖有語言發展，仍因其語言發展遲緩或障礙及閱讀準備度取向教學方式，而有發展至某階段便停滯不前情形(勒洪剛，1994)。不少自閉症兒童有文字覺察和辨識常見的環境文字能力，仍有學習閱讀基本技能問題(Mirenda, 2003)。高智商自閉症青年也有讀寫問題，學業成就受到嚴重影響(Colasent, 1998)。國內外相關研究較少探討此二語文取向對一般幼兒乃至對自閉症幼兒讀寫萌發的影響及其差異。本研究因此擬探討不同語文取向(閱讀準備度取向的日托班、全語文取向的普通班和融合班等三個教學情境)

之教師的說故事策略應用的差異為何。

取向班級且有自閉症幼兒就讀之普通班與融合班教師 4 名，以及採取閱讀準備度取向之早療機構日托班教師 2 名；見表 1。教師是訪談對象，是讀寫情境營造者（即說故事者），也是幼兒讀寫作品資料提供者。

貳、研究方法

一、個案

採立意取樣方式邀請高雄市三所學前教育機構有意願之教師 6 名，其中採取全語文

表 1 個案基本資料一覽表

代碼	教師	班級名稱	班級	職稱	性別	年齡	教學年資
TI01	大銀老師	小熊班	融合班（新生大班 27 人）	特教師	女	43	21
TI02	小凱老師	企鵝班	融合班（舊生中班 27 人）	特教師	女	36	12
TI03	小莉老師	茉莉班	普通班（新生大班 28 人）	幼教師	女	32	10
T104	大雅老師	蘋果班	普通班（中大混齡班 26 人）	幼教師	女	41	19
TI05	小蘭老師	長頸鹿班	日托班（中大混齡班 19 人）	教保員	女	37	15
TI06	大香老師	長頸鹿班	日托班（中大混齡班 19 人）	特教師	女	46	24

二、研究情境

根據相關文獻及事先調查與觀察結果分為二種說故事情境：一個是全語文取向教學情境：採統整式主題課程教學之融合班（小熊班，參與觀察代碼 OBW1）和普通班（茉莉班，參與觀察代碼 OBW2）的說故事情境；說故事教師為大銀老師（訪談語料代碼 TI01）、和小莉老師（TI03）。一個是閱讀準備度取向情境：早療機構日托班（長頸鹿班，參與觀察代碼 OB03），說故事教師一小蘭老師（TI05）和大香老師（TI06）。研究者每週

一次分別輪流到三個班級進行入班參與觀察，持續兩個月。之後進行個別訪談以蒐集分析教師在不同語文取向的說故事策略應用及自閉症幼兒讀寫萌發情形。

三、研究方法與資料分析

採取質性研究：研究者參與觀察法、個案訪談法、作品蒐集與文件分析法。部份資料採錄影、錄音轉錄或攝影存檔等方式，進行整理與分析。研究方式條列如下表：

表二 研究方法

研究方法/代碼	資料內容	工具
文件蒐集與分析/WS	幼兒讀寫作品	掃描
個案訪談/TI	教師說故事情境營造 及幼兒讀寫發展看法	錄音 錄音

參、結果與討論

一、全語文取向的說故事情境

1. 普通班說故事

大雅老師強調早年閱讀經驗對幼兒讀寫

和語文能力發展的重要 (TI0208)；在面對幼兒多「來自中低收入、隔代教養、新住民子女等弱勢家庭」(TI0212) 且少有閱讀經驗，「是來上了幼稚園後，才第一次有人拿著故事繪本說故事給他/她聽，因此一直希望運用學校資源提供班級幼兒更多的世界

(TI0214)」而重視說故事活動 (TI0211)。大雅老師和小莉老師皆提到幼教師在普通班說故事採用的策略相當多元，會依當時情況、時間、繪本特性、教學目標、幼兒特質及年齡等，選用適當策略說故事 (TI0201, TI0308)。二人皆認為配合主題教學進行說故事活動之外，安排每天固定時間唸讀繪本給幼兒聽的重要性 (TI0304, TI0202)，大雅老師多安排在午餐後團討區的輕鬆氣氛下營造分享閱讀的說故事時間，未刻意要求幼兒專注聆聽故事…老師如何誘發和維持幼兒的興趣和專注 (OB0215, 10月21日)。

大雅老師在說故事之前運用以下策略展開活動：「(1) 翻頁並要求幼兒指出書中圖片或物品、(3) 問一些與故事有關的問題、(4) 讓幼兒依據書名、封面等的提示，預測故事內容或結局、(5) 小組或個人活動時，會讓幼兒自己學習翻頁，(6) 善用封面和封底之間的豐富訊息，建立孩子對書本的概念、(7) 介紹繪本書名、作者、出版社，建立孩子對書本的概念 (TI0203)。」說故事過程中常用策略：(1) 示範看圖說話，依幼兒能力鼓勵幼兒模仿或發揮想像力自編故事，(2) 重複閱讀同一本繪本，讓幼兒享受熟悉的讀本或故事 (TI0204)，並增加幼兒對故事的熟悉感及詞彙練習 (TI0233)，(3) 看書指字朗讀，讓幼兒瞭解語音與文字之間的關係 (TI0205) 和幫助幼兒認識不同詞彙與句型 (TI0234) (OB0205, 11月26日)，(4) 閱讀繪本並配

合內容做出肢體動作或歌唱相關曲目，吸引幼兒注意及加深印象 (TI0206)，(5) 讓幼兒輪流選擇想聽的繪本，尊重幼兒的選擇以維持孩子閱讀的興趣，並鼓勵說出選擇的理由 (TI0207)，(6) 開放幼兒提問時間，鼓勵幼兒對故事進行討論 (TI0208)。

小莉老師常用策略有：(1)「故事開門」、「故事關門」的儀式化策略 (TI0309)，讓幼兒清楚知道故事的開始與結束，並提醒幼兒集中注意力 (TI0310)；引導幼兒欣賞封面圖案並預測故事內容；介紹作者、出版社等；欣賞封面與封底的連結 (TI0311)；(2) 直接利用戲劇講述故事內容，邊講邊演，完全不看繪本，將教室即興當作一個故事情境 (TI0313)；(3) 利用偶講述故事並與幼兒互動或引導幼兒扮演或做創意肢體活動 (TI0314)。說故事時採用策略：「邊欣賞邊討論繪本圖案」、「唸讀繪本內文字」介紹新繪本和「邊欣賞圖案邊討論故事內容」(TI0302)。「唸讀繪本內文字」目的在培養幼兒透過耳朵體驗文字的美和培養想像力，引導幼兒想像繪本內圖案 (TI0305)。講述完畢後，會讓孩子只欣賞繪本內的圖案，先不做討論，目的是要讓孩子將先前聽到的內容和他們自己看到的繪本內的圖案做連結 (TI0306)。」「邊欣賞圖案邊討論故事內容」是引導幼兒欣賞繪本圖案，並提出開放性問題讓幼兒自己編故事內容，如：「孩子們看到故事書上面的圖案有哪些，覺得裡面要說什麼故事？」利用圖案和孩子做互動，(TI0307)。」

2. 融合班說故事

小凱老師說明說故事在融合班與普通班仍存有些許差異 (TI0210)；融合班團體說故

事活動有以下限制：(1) 特殊幼兒持續注意力較不持久 (TI0211)；(2) 特殊幼兒若要一字一音唸讀繪本，較無法近距離接觸到繪本 (TI0212)；(3) 特殊幼兒故事理解較弱，需提供記憶或故事理解的練習，然經常說完後可能馬上忘記 (TI0214)；(4) 特殊幼兒回答問題時反應較慢，老師需兼顧一般幼兒和特殊幼兒的學習因此提供特殊幼兒回答問題的機會較少 (TI0215)；(5) 選用的繪本難易度以配合主題為主，可能對特殊幼兒較難

(TI0216)。因此，針對特殊幼兒會再進行小組教學「以提供特殊幼兒回答較多的問題；並以生活或經驗為主的繪本以引起興趣並維持其注意力；且由於與老師的距離較接近，可利用手勢提示或暗示以提高其注意力，較容易進行一字一音共讀；而在故事結束後的最後評量，可以每次做到一對一問答，以確認特殊幼兒對故事瞭解多少，並清楚紀錄特殊幼兒每週的故事理解情形 (TI0218)。」

大銀老師亦指自閉症兒童在幼兒人數多的團體學習情境最常見的是容易分心

(TI0111)，因此教師要維持班級秩序，尚需將所有幼生注意力專注在教師身上聆聽故事 (TI0112)。**大銀老師**說明平時說故事採取以下三階段進行：

(1) 說故事前，會配合主題 (TI0103) 並依據圖文訊息相輔相成 (TI0104)、顏色易引發幼兒想像 (TI0105) 且適合幼兒身心發展

(TI0106) 等條件選用繪本。**大銀老師**補充說明，必定要求自己多次閱讀繪本以便熟悉故事內容 (TI0111)，並會使用電腦條列出擬提問問題及答案 (TI0112)。選用繪本來源相當多元，多借自圖書館 (學校/社區圖書館、或其他班級圖書區) (TI0105) 或選用網路電子繪本、或自編故事 (TI0104) 以「單槍透

過大螢幕方式，讓幼兒都可以清楚看到內容 (TI0106)」。大銀老師也會到實際情境拍照，再製作成 power point 呈現讓幼兒有身歷情境的感受 (TI0107)，「例如有一次主題是醫院，因考量幼兒不宜去醫院，所以請醫院工作的家長將醫院的硬體、醫生看病的情境與相關人事物拍攝下來，再做成一個參觀醫院的情境，並將問題一併列在電腦內以增加幼兒的認識，並更清楚了解老師要問的題目 (TI0108)。」

(2) 說故事時，會採取以下策略增進和維持幼兒的興趣與專注力：

- A. 配合主題教學目標，使用自製或坊間道具 (TI0109)、或利用多媒體 (TI0127) 說故事
- B. 誇張和多變化的聲音、表情、肢體動作，以維持幼兒注意力 (TI0110)
- C. 點名邀請幼兒，特別是分心或過動的特殊幼兒，扮演繪本角色 (OB0102) 或發表意見或站到老師身邊與其他團體同儕溝通互動 (OB0103)

(3) 說故事後，會採用以下策略增進幼兒對繪本內容的理解並延伸到自己的生活經驗：

- A. 開放性提問簡單的繪本內容再延伸到生活經驗 (TI0120)
- B. 將說完故事的相關繪本放置在圖書區開放架供幼兒隨時閱讀 (TI0114)
- C. 安排固定時段讓幼兒輪流說故事或角色扮演 (TI011)
- D. 抽離時段對特殊幼兒重述故事 (TI0119)

3. 全語文情境的自閉症幼兒讀寫萌發

大雅老師認為「說故事」對幼兒最直接的影響就是幼兒第一次感受到文字與語音的關係 (TI0124)，也提供幼兒發展故事概念 (TI0130) 和幫助幼兒學習新詞彙及較複雜

句型(TI0127)的機會，且有促進幼兒學習、思考與解決問題(TI0125)、語言理解能力(TI0125)、語音敏感力(TI0129)、讀寫的先備能力(TI0131)的效果；且「讓幼兒有機會認識比口說語言更為正式的文字語言(TI0128)。」**小莉老師**觀察幼兒多會主動翻閱老師講述過的繪本；有的會模仿老師講述故事給同儕聽(TI0324)或與同儕一起分享閱讀(TI0325)；有的則會自己邊看繪本，邊指著圖案說故事(TI0326)、或指著圖案說出其代表意義或名稱(TI0327)、或自顧自指著和唸出繪本上的文字(通常是辨識國字能力較佳的幼兒才會出現此現象)(TI0328)。

大銀老師認為誇張的肢體語言和動作能增進幼兒的專注力(TI0122)；不過自閉症幼兒專注時間較短暫(TI0123)、語言理解(TI0125)與認知能力較弱、且生活經驗或刺激不足(TI0131)，因此雖喜愛且能辨認許多國字和理解簡單的故事內容(TI0123)，但是對於故事情節因果關係等較抽象的理解困難(TI0124)，有文不對題或天馬行空的誤答(TI0129)或仿說(TI0131)，較難表達自己的想法或感受(TI0131)。班上兩位自閉症幼兒會喜歡翻閱繪本也能圖說出內容，所以認得很多國字；但是語彙理解較困難(TI0125)…書寫字型還是較困難(TI0128)。以自己的生活經驗回答問題會有一些差異(TI0130)。」**小凱老師**對於會表達簡單語句且早期較少接觸繪本經驗的自閉症幼兒，「一開始以看圖說故事的方式閱讀居多，以故事中的圖片做命名(TI0203)。對老師提問的故事情節等相關內容，較少做出回應或答非所問；例如：故事中主角面臨困境、問題解決、感覺、自身經驗等(TI0204)」，並給較多時間思考回答記憶性問題

(TI0205)。對於認識部分文字且有接觸繪本經驗的自閉症幼兒，**小凱老師**「一開始會以文字閱讀繪本，不看圖片，對文字所傳達的意思不瞭解，可以回答記憶性的問題，但缺乏邏輯性及與事實相關的概念(TI0206)。」這些幼兒在繪本教學介入後「…會圖文對照閱讀繪本，並且能舉出日常生活中有關的經驗，且能回答故事中主角的行為或感覺皆能回答正確(TI0208)。對以生活相關的繪本為主較易瞭解故事中的癥結問題、主角如何解決問題、故事中邏輯性等問題方面(TI0209)。」

二、閱讀準備度取向的說故事情境

1. 日托班說故事

小蘭老師會先觀察並選用自閉症幼兒喜歡翻閱的繪本、或根據自閉症幼兒情緒行為問題而選用適宜的繪本或故事書(TI0602)、或自編社會故事(TI0619)，多利用轉銜時段的短暫時間5到15分鐘說故事(TI0617)。說故事過程中，**小蘭老師**經常要面對自閉症幼兒的注意力不集中和情緒行為問題，因此常採取的策略是：(1)先自己(團體活動時，TI0611)或讓幼兒(個別活動時，TI0604)翻閱繪本一遍，讓幼兒對繪本內的圖像產生興趣與注意；(2)說故事時，會以誇大肢體動作和臉部表情(TI0605)、或操作布偶(TI0606)；(3)邊翻閱繪本邊採取開放式問題與幼兒互動，例如『誰在哪裡？你指給我看』，以便讓幼兒能注視繪本圖像以維持其專注力(TI0607)；(4)一直重複講述幼兒感興趣的繪本故事書(TI0616)；(5)運用幼兒感興趣的關鍵詞融入繪本故事內：「找出哪些是幼兒感興趣的關鍵詞，例如幼兒大多對數字很感興趣，便會問幼兒『哪裡有什

麼』或『XX 數字在哪裡』(TI0608)、或幼兒感興趣的是牛奶則會將牛奶加入繪本中，以此幼兒感興趣的事物引起和維持他/她的注意(TI0609)。」

大香老師為維持多類障礙幼兒專注聆聽，特別強調繪本選擇的重要性；會選用圖案較多且顏色鮮豔的繪本為主，譬如噴火龍(TI0503)的圖案顏色強烈對比且故事變化大(TI0504)。並加上誇張表情和聲音大小強弱運用，配合故事提供觸覺上的感官刺激，以維持特殊幼兒的好奇與專注(TI0506, TI0513)。「譬如說那隻蚊子會飛，我就用很小的聲音模仿蚊子飛的聲音，突然聲音變大並去碰觸幼兒身體…(TI0507)。」**大香老師**不會介意他們的四肢或身體晃動或亂動(TI0508)；不過視線若離開老師或繪本，則會將繪本慢慢轉向幼兒再次吸引或提醒他們注視繪本和聆聽故事(TI0509)。說故事後，**大香老師**會將繪本放在圖書角，讓幼兒自由選讀(TI0510)。經過幾次觀察，**大香老師**發現特殊幼兒在圖書角的許多繪本中，都只挑選和翻閱老師說過的繪本故事，例如只挑選翻閱噴火龍這本書(TI0511)。第二次說故事時，可以發現他們說『恐龍、恐龍』；雖不太會發言表達，然而專注時間增加許多(TI0512)。

2. 自閉症幼兒的讀寫萌發

大香老師肯定長期性繪本教學對中重度幼兒有養成自發性閱讀的態度與習慣(TI0517)。有的自閉症幼兒會指著繪本，要求拿書唸給他們聽，他們也會專心聆聽，雖然眼睛未必看著老師(TI0515)。有的幼兒平時會主動去翻閱繪本，並一直專注看喜愛的圖案，也會去看和用手指認熟悉的文字

(TI0514)。不過，這些閱讀行為都是個人的，少在團體中有較持續專注的聆聽表現。**小蘭老師**發現長期閱讀讓部分缺乏早期閱讀經驗的自閉症幼兒開始培養出閱讀的興趣與態度(TI0610)。有的自閉症幼兒只會唸書名而沒有翻頁的動機，**小蘭老師**多會先個別陪讀一段時間(TI0611)。有的幼兒最初不會看繪本但逐漸也開始主動拿繪本，且最後也會嚐試說故事(TI0621)。有的幼兒最初只喜歡聆聽故事，而在長期固定說故事活動中逐漸發現說故事的樂趣，也嚐試開始說故事：「雖然說得不是很清楚，可是會點出書中的人、事或是物，然後也開始會把自己的生活經驗與故事情節結合起來(TI0622)。例如有一本書—上街買東西，她會把類似故事的經驗—『媽媽也有帶我去買牛奶』說了出來；自己會把自行將生活經驗和故事做連結(TI0623)。」中重度自閉症幼兒可從聽故事過程發展出說故事的發言嚐試，再發展出能夠自行表達自己的意思或經驗

(TI0625)。這種語言能力的發展與其他許多的學習是不同的(TI0626)。「譬如說故事上街買東西…自閉症孩子…聽了這個故事，也慢慢的接受身體哪裡受傷了、需要敷藥、上繃帶，改變了他原本不喜歡被上藥和包紮繃帶的敏感，他可以接受了(TI0630)。」

雖然說故事過程中，大多數自閉症幼兒可以養成閱讀的態度與興趣(TI0624)，「可以知道閱讀的順序由左到右或上到下的方向(TI0612)」，閱讀能力發展有明顯進步情形，「會真的認真的去看繪本內的圖案，也會看圖說故事(TI0631)」，認字方面「不再會覺得認字是那樣的枯燥無味

(TI0633)」；但是**小蘭老師**認為自閉症幼兒囿於中重度認知和社交溝通障礙、生活經

驗或刺激不足等的限制，「對於文字的認識到圖畫的欣賞，恐怕仍較有困難(TI0612)，書寫部分的難度也相當的高(TI0632)。」

肆、結論與建議

實施全語文情境的融合班或普通班，幼教教師或學前特教教師皆會依照主題進行團體說故事活動，且會因應一般幼兒與自閉症幼兒的年齡、讀寫能力及個別差異。在團體說故事情境，會採取唸讀繪本文字、看圖說故事及重述故事等多元的說故事策略，亦會輔以偶、戲劇扮演等方式，並各自發展出階段性的說故事流程、和個人說故事的風格，以誘發和維持幼兒的興趣與專注力；並會於團體說故事時間之後，以小組或個別說故事方式輔導自閉症幼兒，以彌補其在團體活動中表現較弱的故事理解與思考表達。

閱讀準備度取向的日托班說故事情境，大香和小蘭老師使用的繪本，主要是挑選能吸引特殊幼兒感興趣而能專注的繪本，通常是圖案顏色對比強烈且情節富變化的繪本，例如噴火龍；且會配合幼兒的情緒行為問題，選用兼具輔導效果的繪本或自編故事圖卡。最常採用的說故事策略，是豐富的臉部表情、誇張的肢體動作和聲調、運用繪本內幼兒感興趣的事或物名（即小蘭老師所謂的關鍵詞如數字、牛奶）、手指著繪本圖案引導幼兒專注、以及互動式的簡單對話，以維持特殊幼兒的專注和理解。自閉症幼兒在團體說故事活動中，雖然仍有專注力、視線接觸或凝視、肢體晃/亂動等問題，長期的說故事活動仍有助於其閱讀和語文能力發展，特別是在個別說故事時段有較佳的表現。

說故事活動在融合班/普通班的全語文取向及日托班的閱讀準備度取向的二個情境

之差異，最明顯的應該是在於運用的策略多元與否；融合班或普通班的四位老師運用的說故事策略相當多元且將之變成班級內每日固定的例行活動，所說故事內容會搭配主題名稱，提供系列相關繪本教學，並搭配動態戲劇表演或美勞等延伸活動，而此課程統整學習促使幼兒包含自閉症幼兒在豐富且多樣化的語文刺激情境下有明顯的閱讀和圖文能力發展表現。融合班和日托班的教師在說故事前，皆會思量如何因應自閉症幼兒會影響其團體參與的專注力問題，融合班教師或強調熟悉繪本的重要性，日托班則對慎選繪本相當關注。由於融合班和日托班幼兒的身心發展與能力有個別差異，這類安置模式的班級之教師，如融合班的大銀和小凱老師、日托班大香和小蘭老師皆強調團體說故事後提供自閉症幼兒個別說故事時段以加強其故事理解和讀寫能力。不過，由於日托班自閉症幼兒皆為中重度障礙者，無論是團體或個別說故事，多根據幼兒先備知識和幼兒喜愛的事或物進行說故事活動。

受訪教師皆肯定長時間的說故事活動對自閉症幼兒與一般幼兒在閱讀發展能力、圖書及文字概念、書寫發展能力等讀寫能力皆有明顯的正向影響，特別是閱讀發展能力。閱讀準備度取向的長頸鹿班老師皆肯定長期性說故事活動結果，特別是在個別說故事情境，對缺乏早年閱讀經驗且有中重度障礙的自閉症幼兒之讀寫發展有正向影響，不僅養成自閉症幼兒主動翻閱繪本和要求成人拿書說故事的閱讀興趣與習慣，且有促進文字與語音的關係、辨識文字、及理解簡單的故事情節內容等能力，且會嚐試或模仿看圖指文字說故事、或將繪本主角的經驗連結或規範自己之生活經驗。全語文取向的融合班或普

通班教師則皆一致指出提問是說故事過程中最能影響幼兒讀寫能力發展的要因，提問問題包含記憶性、遠距性及開放性等類型。自閉症幼兒無論輕度或中度、年齡或性別，皆從自製小書作品中展現對繪本的基本概念且有清楚的故事情節序列與連貫性。其讀寫能力發展雖有個別差異，大致可發現早期少閱讀經驗且表達能力較弱的自閉症幼兒從只能看繪本圖案而無法理解故事內容進展到能回答簡單的記憶性問題；而識字能力較佳的自閉症幼兒則從唸讀文字到可以同時欣賞圖文，並由正確回答記憶性問題類型進步到能回答完整的開放性和遠距性問題類型。

參考文獻 (詳請洽作者)