

國小階段智能障礙學生社會技能教學成效之研究

The Effects of Social Skills Teaching for Elementary School Students with Mental Retardation

王欣宜*
Hsin-Yi Wang

(收件日期 96 年 3 月 29 日；接受日期 96 年 11 月 2 日)

摘 要

本研究主要目的在探討智能障礙學生經過以王欣宜、陳文香、陳秋好、黃薇如、廖鈞如（2006）所編製的社會技能課程進行教學實驗後，實驗組學生在整體社會技能及各單元社會技能之表現情形是否有顯著進步。本研究採不等組實驗設計，以國小九名資源班輕、中度智能障礙學生為實驗組，另九名輕中度智能障礙學生為控制組，實驗組的學生進行「接受他人的批評」、「面對別人的嘲笑或憤怒」、「處理同儕給的壓力」、「主動尋求協助」、「解決問題」、「了解他人的感受」、「輪流發言」、「稱讚他人」、「批評他人」、「為自己的行為道歉」等 10 個單元，每週 2 節課（2 次），為期 20 週的社會技能教學。教學實驗結果顯示：學生整體社會技能表現有進步，在各教學單元方面，「稱讚他人」、「了解他人感受」、「接受他人批評」、「處理同儕給的壓力」等單元有顯著的進步，研究者根據研究結果提出相關建議。

關鍵詞：社會技能、智能障礙、融合教育

*國立臺中教育大學特殊教育學系助理教授

Abstract

The study was conducted to examine the performance of social skills teaching for elementary school students with mental retardation. With the nonequivalent pretest-posttest designs, this study was carried out through two groups: an experimental group and a control group both composed of 9 students from the special education class. This program took totally 20 weeks in which 10 units about teaching social skills were provided.

As regards the result of learning, effects of teaching as a whole, the students have shown their excellence in learning social skills. The students' performance is excellent in four units like, "praising others", "understanding others' feelings", "accepting others' criticism", "coping with pressure from peers". Suggestions were made according to the results.

Key words: Social Skills, Inclusion Education, Mental Retardation

壹、緒論

身心障礙者的行為問題一直是特殊教育中研究者與實務者關注之重點，根據 Mayer 和 Evans (1989) 的看法，行為問題包含的向度可分為固著行為、自傷行為、攻擊行為、不適當的社會行為、特殊情緒困擾、身體調節異常等方面，其中「不適當的社會行為」易導致身心障礙者不被社會、同儕接受與認同，而同儕關係對身心障礙兒童的人格塑型有極大的影響，是預測未來心理健康的一項指標，因為個體在團體中獲得接納，擁有歸屬感，直接會影響個人自我概念的形成，間接則會影響到個體的適應（張照明，1996；Hurlock，1956）。障礙者社會技能的良窳除了影響心理健康層面之外，也是能否成功實施融合教育的指標之一，因為根據相關文獻（莊瓊惠，2005；Carothers & Taylor, 2004；Gresham & MacMillan, 1997）指出，障礙學生在普通班不被接納的原因，不是因為他們的障礙問題，而是無法表現適當的社會行為，導致同學對他們的排斥，這種情況會影響學生參與社交活動的意願，且容易產生問題行為。社會技能的訓練對改善問題行為是有幫助的，因為 Meyer 和 Evans (1989) 也指出，身心障礙學生的問題行為是具有社交功能的，透過社會技能的訓練，可以消除身心障礙者問題行為，並增加其正向行為的出現，因此對身心障礙學生實施社會技能訓練有助於融合教育之實施。正如鈕文英 (2001) 所指出的，我們無法要求社會大眾如特教老師、家長般無條件包容身心障礙者的一切問題行為，所以我們必須教導身心障礙者適當的社會技能，以減少他們的問題行為，增進他們的適應能力，讓社會大眾更接納他們。

再從障礙者的行為特徵而言，缺乏適當的社會技能是智能障礙學生的行為特徵之一，如美國智能障礙學會（American Association of Mental Retardation，簡稱 AAMR）在 2002 年的定義中指出，所謂智能障礙係指在智力功能和適應行為上存有顯著之限制而表現出的一種障礙，而所謂的適應是指概念 (conceptual)、社會 (social) 和應用 (practical) 三方面的技能，在智障者所需支持的九個領域中，其一便是「社交」，而且 2002 年的診斷向度比 1992 年增加了「參與、互動和社會角色」這個向度（引自鈕文英，2003）。再觀國內的「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」（教育部，2002）中對智能障礙的界定，是指個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有顯著困難者，而「生活適應能力困難」是指學生在自我照顧、動作、溝通、社會情緒或學科學習上的表現較同年齡者有顯著困難情形。綜合以上論述，不論從心理健康層面、教育或法令的觀點，對智能障礙學生實施適當的社會技能訓練是必須的。

目前國內針對國小階段認知障礙學生設計的社會技能課程不多（例如李姿瑩，2004；洪麗瑜、黃裕惠，許尤芬，1999；洪麗瑜，2002），絕大多是屬於學位論文的教學實驗單元（例如：吳淑敏，2003；林慧玲，2003；郁秀珊，2005；嚴家芳，2006；鄭蕙雲，1996），因此教學單元數量有限。但智能有障礙的學生在身心障礙學生人數中佔一大部分，有些學生又有改善行為問題之需求，因此研究者根據智能障礙學生的學習特性、文獻探討與過去研究（王欣宜，2003）的結果，自編國小階段智能障礙學生社會技能課程作為

本教學實驗之課程（王欣宜、陳文香、陳秋好、黃薇如、廖釗如，2006a，其電子書網址為：<http://www.ntcu.edu.tw/spc/aspc/cindex.htm>），該課程廣泛的針對國小階段智能障礙學生所遭遇的社會技能困難而編製，共分為四個領域 33 個教學單元。研究者為驗證該課程之教學成效，故進行本教學實驗，希望能提供第一線教師教學使用，達到同時兼顧學術與實用功能之目的。

社會技能的教學時間長度與頻率是影響教學成效的一個變項，根據 Goldstein（引自黃玲蘭，1997）建議的社會技能教學長度和時間，應以每週 1-2 次，長度持續一學期為佳，而王欣宜 (2003) 的研究結果也顯示，若未達足夠之時間長度，即使每週達到 1-2 次頻率的教導社會技能課程，其成效有一定之限制。因此本研究針對有社會技能缺陷之智能障礙學生進行為期 20 週（一學期長度），每週 2 堂課（共 80 分鐘）的教學實驗研究，以期增進智能障礙學生的社會技能，並驗證王欣宜等 (2006a) 課程部分單元的教學成效。根據以上的敘述，本研究的目的有二：一是國小智能障礙學生在接受以王欣宜等 (2006a) 所編輯的社會技能課程教學後，整體社會技能表現有顯著的進步；二是國小智能障礙學生在接受以王欣宜等 (2006a) 所編輯的社會技能課程教學後，各教學單元的表現有顯著進步。

貳、文獻探討

一、智能障礙學生缺乏社會技能之原因與相關訓練策略之探究

（一）智能障礙者缺乏社會技能的原因

王欣宜 (2005) 整理了 Elliot 和 Gresham (1992)、Gresham (1983)、洪麗瑜 (2002) 等文獻的結果，認為智能障礙者缺乏社會技能或表現欠佳的原因包括了以下幾方面：

1. 缺乏適當的社會技能知識，包括缺乏對人互動的目的的正確認知、無法分辨何種社會行為才是適當的、缺乏在情境中與人良好互動所需的行為策略等。
2. 表現有困難：指雖然已具備某些社會技能的知識，但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，或是因為個人可能可以表現某項社會技能，但因情境焦慮或動機因素而無法表現該技巧。
3. 缺乏練習或回饋，以致流暢性欠佳：只教導學生知識，但未給予足夠的練習時間及有關的回饋，學生也無法流暢的表現該項社會技能。
4. 缺乏增強：學生可能缺乏足夠的示範，或是表現某項社會技能時未受到有效的增強或改正，導致無法表現適當的社會技能。
5. 缺乏線索與機會：使學生未能在情境中表現出所學的適合的社會技能，因此必須給予有關的提示，以促進其類化能力。
6. 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。
7. 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，導致有時可以表現適當，有時候卻出現不適當的表現。

根據以上智能障礙者缺乏社會技能的變項原因，Gresham (1983) 所提出的方法可作為其中幾個變項原因之對策，包括：1. 對缺乏適當社會技能知識者可經由觀察或示範學習，以增進個人的技巧；2. 對表現困難者，可增進藉由種種提高障礙者的表現動機的方式來增進其表現；3. 對自我控制缺乏者，可經由認知行為的自我控制策略進行補救。其他因素如缺乏線索及機會、缺乏練習及回饋、缺乏增強等，均能透過認知行為學派訓練策略之探究以找到對策，因為認知行為學派則注重將內在思考的歷程作為訓練的步驟之一（洪儷瑜，2002），對智能障礙學生的社會技能訓練有較佳之成效，較詳細之探討如以下（二）所述。

在訓練智能障礙學生社會技能的內容範圍上，Gresham (1998) 提出有四個向度是需要注意的，一是增進社會技能的獲得，二是增進社會技能的表現，三是降低對抗行為 (competing behaviors)，四是能類化及維持。若能根據智能障礙者缺乏社會技能的原因變項加以教導，也較能呼應 Gresham 所提出的訓練智能障礙學生社會技能時應注意之向度，本研究則較著重於探討智能障礙者之社會技能的獲得與增進社會技能的表現。

（二）有效的社會技能訓練策略之探討

綜合鈕文英、王欣宜 (1999) 與洪儷瑜 (2002) 的研究結果，將社會技能的訓練分為行為學派、認知學派與認知行為學派等。行為學派強調將學習目標分為許多小步驟及加強演練，而認知學派主要在教導智障者表現社會技能的普遍性過程，即解碼→決定→表現→評量→統整，使其能有系統的陳述社會目標，解讀或解釋社會環境內的線索，決定並表現達到目的的社會行為，進而評估社會行為的結果；認知行為學派則強調示範並提供學生鷹架語言供學生練習，讓學生能建立內在自我指導的流程、角色扮演、邊做邊提示提供實際練習機會等。但 Collet-Kligenberg & Chadsey-Rusch (1991；引自王欣宜、李宜珊、林祐暄、陳奕廷，2006b) 的研究結果指出行為學派的訓練方式容易產生類化及學習遷移的問題，為了提升智障者將所學會的社交技巧類化到不同情境的能力，認知學派主張以認知的方式進行訓練，但成功的文獻不多。

王欣宜 (2005) 也指出在訓練智能障礙學生社會技能的策略上，若單純以行為學派的觀點進行訓練，易產生智能障礙學生不易將所學到的技巧加以類化的問題，若單純以認知學派的方法加以訓練，是能解決類化問題，但缺乏行為學派的輔助，學生沒有適當的練習與修正行為的機會，對障礙學生而言也屬不當，若能採取兩者之優點，對智能障礙者社會技能的學習是有助益的，也較能符合智能障礙者缺乏社會技能之原因。洪榮照 (2001) 也指出，從學習心理學的觀點而言亦是如此，因為自 1960 年代起，心理學家試圖擷取行為學派的優點，結合認知學派的觀點，兼顧案主認知與行為之處理，所以認知行為學派在處理行為時，通常都是行動的與結構的，他們設計支持個案在學習的過程中，成為自己之「個人科學家 (personal scientist)」。認知行為學派的特色在於結合上述行為學派與認知學派的優點，如「預備課程」法與「直接教學」法。

「預備課程」法由 Goldstein (引自鄭蕙雯，1997) 所提倡，他所發展的課程也以教

師示範的步驟與內在語言之提示為主，教學步驟有八項：1. 複習舊技巧；2. 說明新技巧；3. 決定演練情境；4. 教師示範；5. 情境演練；6. 回饋；7. 修正演練；8. 發家庭作業或預告下次課程。而直接教學法（引自 Sargent, 1998）的教學步驟共有六項，包括 1. 建立需求；2. 確定技巧的步驟，可使學生逐步複誦。3. 示範技巧，由教師示範，這樣可使學生學的比較快。4. 角色扮演，由學生練習技巧的角色扮演，並得到回饋。5. 練習，通常是針對認知中記憶較遲緩的人所特別設計的。6. 類化和遷移，在不同的情境中，學生也能表現出已學會的技巧。從以上的認知行為學派教學方法中，可看出此派的教學方法包含了讓學生了解步驟（步驟是可以複誦或成為內在語言）、教師示範、學生在情境中的角色扮演、練習、回饋、重視類化及遷移等特色。

國外關於訓練智能障礙者社會技能有效的研究，訓練過程大多採取認知行為學派的步驟，如 Bornstein, Bach, McFall, Froman & Lyons (1980) 採用的訓練方式包括教導、示範演練、回饋、社會性增強等步驟，學生不只表現有進步，也能有良好的維持及類化表現。Maston & Senatore (1981) 的研究是給予實驗組之一教導、回饋、示範、角色扮演的處理，在前後測及追蹤評量的結果顯示實驗組不只優於控制組，也優於另一組接受傳統心理治療的實驗組。Agran、Salzberg & Stowitschek (1987)，以口頭教導、示範、角色扮演、糾正回饋、自我教導及社會性增強等方式教導四位中度智能障礙學生，結果學生在訓練項目上有進步。因此研究者在進行社會技能課程設計時，會採取認知行為學派的步驟，比較符合智能障礙學生的學習特性，並且也較符合上述所歸納出智能障礙者缺乏社會技能的原因。

二、社會效度在社會技能訓練上的重要性

社會技能訓練的社會效度 (social validity) 可分為目標、程序及結果的社會效度，目標的社會效度主要是檢視處理的目標是否符合社會需求；程序的社會效度在檢視處理的程序是否適切有效，而且處理方案是否可使學生更獨立，並增進學生的自由與自尊；結果的社會效度主要在檢視處理方案的結果是否有效，是否增進學生的生活素質（引自鈕文英，2001）。教師如要檢視社會技能的教學成效，三者是缺一不可的。

就訓練目標的社會效度而言，有研究指出 (Foxx, Kyle & Bittle, 1989; Strain & Kohler, 1989)：在進行社會技能訓練前，訓練者應自問該目標行為是否是重要且必須的，而且要能實驗證明訓練內容是否與訓練目的有緊密關聯，並非自行選擇一些技能來進行教導。欲尋求目標、程序及結果的社會效度，所使用的方式可如 Gresham (1983) 的看法，將之分為兩種方式，第一種方式是從社會系統（如學校、法院、醫院）的生活環境所需，及和重要他人（如，老師、父母、同儕）生活中的需求而來，教學者可以透過訪談學生的重要他人得到這些方面的訊息。第二種方式是在自然情境當中（如教室、遊戲場所、家中）直接觀察所得到，這跟第一種方式有極大的相關，透過對學生日常生活的觀察，選取學生所欠缺的技能作為訓練的目標。

就社會技能結果評量的社會效度而言，教師應注意所評量的行為應和所教的行為應有密切的關係，因為 Gresham (1998) 曾指出社會技能教學成效不彰的原因之一，是因為

所評量的行為和教給學生的行為之間的關聯性太小。Gresham (1983) 曾提醒如果只用行為角色扮演的評量、社會問題解決的評量、以及社會認知的評量等方法的社會效度最低，因為它跟前面所說的兩種目標社會效度的相關最小，而且這些方法僅具有表面效度。此外 Gresham (1998) 也提醒我們，在進行第一種方式評量的時候，重要他人可能較難發現短期的處理成效。在本研究中，目標的社會效度是由接受實驗組學生的重要他人（導師與資源班教師）所選定，過程的社會效度則由負責實施教學的資源班教師根據王欣宜等 (2006a) 所編製的教材再次確認其實施程序是否適當，並由研究者確認實驗教師均按照既定教學步驟實施教學，結果的社會效度則是在教學實驗完成後訪談實驗組學生的原班導師關於實驗組學生在普通班和一般學生相處的情形。

三、國小階段智能障礙學生所需之社會技能學習項目

根據王欣宜（2006）的研究指出，智能障礙學生所需的社會技能項目可分為四大類，分別是教室學習技能、溝通技能、個人主動技能、與他人互動技能，與訓練一般學生的社會技能項目比較後，所得結果如表 1。

表 1 一般社會技能與智能障礙生社會技能訓練項目之比較

領域	項 目	一般社會技能內涵 (編號)	智能障礙者社會技能內涵 (編號)
教室 技 能	服從教師指令	(2.4)	(9)
	盡力完成工作	(2.4)	
	專心聽老師說話	(2.4)	
溝 通 技 能	眼神接觸	(2.3)	(10)
	適當的音量	(1)	
	與人交談	(1.2)	(1.2.4.15)
	傾聽（並給與回饋）	(2.4.7)	(1.9.10)
	回答	(2.3.7)	(1.3.9)
	問問題	(1.2.7)	(1.3)
	輪流發言	(2)	
個 人 主 動 技 能	使用禮貌字眼	(2.5)	(3.8.10.15)
	協助他人	(2)	
	與他人適當的空間與碰觸	(2.5)	(14)
	打招呼	(1.2)	(10.12.13.15)
	稱讚或批評他人	(4.5)	(1.3.8.11.12)
	訂約會	(5)	(11)
	主動表達感受	(1.2.3.4.5.6.7)	(1.11)
	遵守規則	(1.2)	
	關心朋友 為同學辯解	(5)	

自我介紹	(4)	(1)
向人申訴	(4)	
處理自己的緊張	(7)	
處理別人打我的小報告	(7)	
如何抱怨	(7)	
為自己的行為道歉	(4.5)	(11)
控制自己的情緒	(4.6)	
主動尋求協助		(2.6.7.12.16)
主動請人配合		(13.14)
檢討自己		(11)
合作	(4)	(5.8.10.16)
適當的碰觸他人	(2.5)	
分享	(2)	
有建設性的建議	(5)	(8)
了解他人的感受	(1.3.4.5.6)	
接受他人的批評或讚美	(3.4)	(2.3.4.6)
與他人互動技能	面對別人的嘲笑或憤怒	(2.3.5.7)
	處理同儕給的壓力	(4.5)
	拒絕別人	(2.4.5)
	適當的回應他人的抱怨	(5)
	處理在活動中被遺忘	(5)
	解決問題	(1.6) (1)
	社交禮儀	(1)
	輪流等待的行為	
	處理同儕給的壓力	(4.5)
	解決衝突	(4)
	電話禮儀	(13)
	加入他人活動	(1.10)

註：一、一般社交技巧內涵的編號：「1」指 Trower 等人 (1978)，「2」指 Walker 等人 (1988) 的看法，「3」指 Smith (1982) 的看法，「4」指 Elksnin 等人 (1998) 的看法，「5」指 Sargent (1998) 的看法，「6」指黃月霞 (1993)，「7」指洪麗瑜 (2002) 等人的看法

二、障礙者社交技巧內涵的編號：「1」指 Stephens (1982) 等人，「2」指 Bates (1980)，「3」指 Foxx (1983) 等人，「4」指 Sherman (1992) 等人，「5」指 Rosenthal-Malek (1994) 等人，「6」指 Foss (1981) 等人，「7」指 Cheney (1984) 等人，「8」指邱滿豔 (1983)，「9」指林竹芳 (1989)，「10」指吳國淳 (1989)，「11」指蔡桂芳 (2001)，「12」指韓福榮 (1986)，「13」指李怡倩 (1996)，「14」指謝秀蘭 (1997)，「15」指王欣宜 (1998)，「16」指宋明君 (2000)。

基於以上表 1 的分析，發現在「教室學習技能」、「與人溝通技能」、「個人主動技能」、「與他人互動技能」領域中的訓練項目裡，智能障礙者的社會技能訓練項目明顯的比一般人的社會技能項目少很多，因此如何為智障學生選定適當的訓練目標是進行教學實驗研究

的重點。本研究中的十個教學單元，是按照上述目標社會效度的要求，由學生的重要他人根據「國小智能障礙學生社會技能檢核表」加以選取。

參、研究方法

一、研究對象

本研究的教學實驗組與控制組的對象皆為國小資源班的學生，其中實驗組的學生來源是經由資源班教師至少一學期的觀察後推薦，認為平常與其他同學相處，確實有社會技能表現上之困難，需要進行訓練者成為實驗組之學生。實驗組學生共 9 名（6 名男生，3 名女生），就讀年級為小三與小四，分別位於臺中市西區、北區與彰化縣的 3 所小學，兒童魏氏智力測驗商數為 50 ～ 76。控制組學生亦是 9 名（4 名男生，5 名女生），兒童魏氏智力測驗商數為 48 ～ 75，學校位置亦位於臺中市西區、北區及彰化縣，就讀年級亦為小三與小四，兩組學生的障礙類別為輕度與中度智能障礙，且皆未伴隨其他障礙。

二、研究設計

（一）實驗設計

本研究採不等組實驗設計 (the nonequivalent pretest-posttest designs)，進行教學實驗之前，實驗組和控制組皆進行「國民中小學社交技巧行為特徵檢核表」前測，且實驗組再進行「國小智能障礙學生社會技能檢核表」前測，接著實驗組由教師進行社會技能教學，控制組則由原班導師進行既定且和社會技能無關之課程。在後測方面，由實驗組和控制組進行「國民中小學社交技巧行為特徵檢核表」後測，在「國小智能障礙學生社會技能檢核表」方面，只有實驗組進行後測。

（二）研究變項

本研究的自變項為「社會技能教學處理」，共計進行 10 個教學單元，教學單元選自王欣宜、陳文香、陳秋妤、黃薇如、廖釗如 (2006a) 等編輯之社會技能訓練課程。依變項是學生接受社會技能教學後的教學成效。控制變項包括智力、年齡、教學實驗前之「國民中小學社交技巧行為特徵檢核表」前測成績、教學者及學校所在環境。茲說明如下：

1. 依變項：

本研究之依變項是學生的學習成效。包括量和質的部分，在量的部分：包括 (1) 實驗組及控制組的學生在「國民中小學社交技巧行為特徵檢核表」前後測的表現；(2) 實驗組的學生在課程本位評量的「國小智能障礙學生社交技巧檢核表」前後測的表現；(3) 學生在單元測驗的課程本位評量上的表現。質的資料部分則為對導師進行的教學實驗成效訪談。

2. 控制變項

- (1) 智力：對實驗組和控制組學生的魏氏智力測驗商數進行 t 考驗，所得結果如表 2。
由表 2 可知，兩組的智力商數未達顯著差異。

表 2 實驗組與控制組魏氏智力測驗 t 考驗結果

組別	平均數	標準差	t 值
實驗組	61.00	8.33	.47 ^{n.s.}
控制組	59.11	8.57	

- (2) 年齡：對實驗組與控制組的學生進行年齡（以月為單位）的 t 考驗，所得結果如表 3。由表 3 知，兩組學生的年齡未達顯著差異。

表 3 實驗組與控制組年齡 t 考驗結果（單位：月份）

組別	平均數	標準差	t 值
實驗組	124.78	11.19	.78 ^{n.s.}
控制組	121.56	5.19	

- (3) 前測：研究者在進行正式教學實驗之前，為實驗組和控制組的學生進行「國民中小學社交技巧行為特徵檢核表」的評量，並進行 t 考驗，所得結果如表 4 所示。根據表 4 的結果，兩組前測分數未達顯著差異。

表 4 實驗組和控制組在「國民中小學社交技巧行為特徵檢核表」前測 t 考驗結果

	實驗組		控制組		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
全量表	144.33	26.20	145.33	18.93	-.09 n.s.

(4) 教學者

本研究由四位教師擔任教學者，分別是文老師、盧老師（甲國小）、于老師（乙國小）與唐老師（丙國小）。四位教師都是合格特教老師，目前均任教於國小資源班，且皆為特教研究所畢業，四人皆上過社會技能訓練之相關課程 2 學分（計 36 小時），並參與本次教學活動之撰寫與討論。在教學的過程中，研究者定期至三所學校觀察其教學過程是否確實依照經討論設計之教學流程進行，並進行教學檢討，以確保教學者皆能依教學活動設計以相同過程、教具、單元測驗等進行十個單元之教學。

(5) 實驗組與控制組學校地理位置

實驗組學校為臺中市北區甲國小、臺中市西區乙國小與彰化縣秀水鄉丙國小，控制組學校則為該區鄰近且設有資源班之學校，分別為北區丁國小、西區戊國小與彰化縣秀水鄉己國小。

三、研究工具

(一) 社會技能單元教學內容與測驗

本研究的教學單元均選自「國小階段輕度智能障礙學生社交技巧教學活動課程設計」，本書為王欣宜等人 (2006a) 所編輯，該書 33 個教學單元的編輯係根據文獻探討、王欣宜 (2003) 的研究結果與研究者本身教學經驗而訂定，該課程共分為四個領域，分別是「教室學習」領域（4 個單元）：指的是學生在教室內學習時與教師互動的技能，包括：聽老師說話、盡力完成工作、服從教師指令、遵守教室規則等。「與人溝通」領域（9 個單元）：指與人溝通時的口語及非口語技能，包括：眼神接觸、說話音量適當、持續與人交談、傾聽、問問題、回答問題、輪流發言、正確復述事情、察言觀色等。「個人主動技能」領域（11 個單元）：指在與他人互動時，個人能主動表現出的技能，包括：使用禮貌字眼、協助他人、關心朋友、主動尋求協助、與他人有適當的空間及碰觸、打招呼、稱讚或批評他人、為自己的行為道歉、控制自己的情緒、控制自己的物欲、表達自我感受等。「與他人互動技能」領域（9 個單元）：指在與他人互動時，能針對互動狀況而表現出的技能，包括：合作、加入他人的活動、了解他人感受、接受他人的批評或讚美、面對別人的嘲笑或憤怒、處理同儕給的壓力、拒絕別人、解決問題等。

教學步驟是根據文獻探討中所提到之認知行為學派學者發展出的方法編製而成，各單元的教學步驟依序為：1. 引起動機；2. 說明新技巧步驟；3. 教師示範與學生練習；4. 情境演練；5. 回饋；6. 修正演練；7. 複習與歸納；8. 單元測驗。每個單元均有教學活動設計詳案、作業單、單元測驗。編製過程是由研究者帶領四位合格特教老師所編製，歷時一學期，期間並經數次開會討論修正後出版。本次教學所選取的 10 個單元分別屬於以下各領域：「輪流發言」屬於與人溝通領域，「主動尋求協助」、「稱讚他人」、「批評他人」、「為自己的行為道歉」屬於個人主動技能領域，「了解他人感受」、「接受批評」、「面對嘲笑或憤怒」、「處理同儕給的壓力」、「解決問題」等屬於與他人互動技能領域。

「社會技能單元測驗」是課程本位評量，測驗內容亦取自王欣宜等 (2006a) 所編製之課程的評量部分，實施時間是在每單元教學完成後立即施測。測驗是評量學生在社會技能的「認知」與「實作行為」表現兩部分，兩部分配分通常以各 50 分為原則，有時會各增減 10～20 分。認知部分的測驗主要是評量學生對該項社會技能教學行為的理解程度，例如「稱讚他人」單元的測驗題目：（是非題）看見別人好的行為，我們要主動稱讚他人。實作部分的測驗主要是評量學生能否表現該項技能，例如「瞭解他人的感受」單元是由學生設定情境，找同學一起演練給老師看，若通過則請老師簽名。

(二) 國小智能障礙學生社會技能檢核表

該檢核表為本研究之課程本位評量，研究者依據上述（二）所敘述之教材單元名稱編製此檢核表。本檢核表共分為 4 個領域，共計 33 題，其中「教室學習」領域 4 題，「與人溝通」領域 9 題，「個人主動技能」領域 11 題，「與他人互動技能」領域 9 題。本檢核表由熟悉國小智能障礙學生行為的教師填答，採五點方式計分，選項分別是「很好」、「尚可」、「有

一點困難」、「很困難」、「沒有該項技巧」，計分方式依序給 4 分、3 分、2 分、1 分、0 分。

（三）國民中小學社交技巧行為特徵檢核表

本檢核表由孟瑛如 (2004) 所編製。本檢核表的目的主要在評估學生的社會技能行為特徵。適用對象為疑似學習障礙、情緒障礙、輕度障礙及一般學生等。本檢核表共分六種版本，分別為教師版 56 題、國中學生自評版 48 題、國中同儕版 41 題、國小中高年級同儕版 43 題、國小低年級學生自評版 33 題及國小低年級同儕版 33 題。本檢核表的內部一致性 α 信度係數為 .67 至 .96，在效度方面，不論在內容效度、專家效度、建構效度，均達顯著程度。

本研究採用教師版，檢核表內容共分為三部分，分別是 (1) 自我有關之行為 14 題；(2) 工作有關行為 17 題；(3) 人際有關之行為 25 題，教師版另包括學生學業表現。教師版檢核表填答選項共有總是如此、經常如此、有時如此、很少如此及從不如此，對應之計分方式為 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分，其中有 28 題反向計分題。教師版檢核表在國小階段較佳填答者應為導師、輔導老師、資源班老師或特教班老師，在本研究中係請實驗組及控制組學生的導師或資源班老師填寫。

（四）教師訪談題綱

為研究者自編，於教學實驗結束後，採半結構式的訪談，訪問三位實驗組學生的原班導師，以了解實驗組學生在原班與同學互動情形是否有改變，目的在於確定教學成效與作為結果社會效度之舉證。訪談題綱如下所述。

1. 整體而言，您認為該生學生在社會技能的表現情形如何？
2. 您認為該生在（教學單元名稱）表現情形，開學至今是否有所改變，改變情形如何？（共 10 項）

四、研究步驟

（一）了解實驗組的教學單元需求

研究者以「國小智能障礙學生社會技能檢核表」作為篩選教學單元之工具，目的是為符合文獻探討中所提之社會效度要求。研究者就所選定之 3 個實驗教學班級，各請二位熟悉該班之教師（包括學生的導師與資源班教師，共 6 位教師），填寫「國小智能障礙學生社會技能檢核表」，將實驗組學生表現情形依序列出，並配合預定的 20 週教學時間（每週 2 次，每次 40 分鐘），選出學生最缺乏的社會技能共 10 項，分別是「接受他人的批評」、「面對別人的嘲笑或憤怒」、「處理同儕給的壓力」、「主動尋求協助」、「解決問題」、「了解他人的感受」、「輪流發言」、「稱讚他人」、「批評他人」、「為自己的行為道歉」。

（二）修訂教學單元內容

每個教學單元在進行正式教學之前，均由研究者四位教師（上述文、盧、于、唐四位教師）再一次共同討論並做微調修正後定稿。

（三）確定教學者

本教學實驗之教師由 4 位合格之資源班特教老師擔任，其所受過之學術訓練與資格如上所述。四位教師化名分別為甲校文老師、盧老師（各教一節課）、乙校于老師、丙校唐老師。

（四）實施教學

本研究的教學實驗為期 20 週，每週各進行 2 次，共 2 節課（每節 40 分鐘，共 80 分鐘）的社會技能教學。

（五）訪談導師

研究者在教學實驗完成後，對實驗組學生的三位導師進行訪談，因對國小階段學生而言導師是重要他人，此三位導師分別是學生 A1、A5 與 A8 的導師（編號分別為 TA1、TA5 與 TA8），訪談結果是為確定教學後學生在普通班的社會技能表現，作為結果社會效度之依據。

五、資料分析

（一）教學成效量的分析

1. 若實驗組與控制組學生的年齡、智力、「國民中小學社交技巧行為特徵檢核表」前測等控制變項其中任一項的 t 考驗達顯著差異，則以「國民中小學社交技巧行為特徵檢核表」之後測結果進行單因子共變數分析，以達顯著差異之控制變項為共變量，目的是為排除其對後測分數的影響，讓兩組不相關因素減至最低，求得實驗組和控制組是否因為「社會技能課程」之介入而達顯著差異。但研究者根據控制變項 t 考驗結果，不管智商、年齡或「國民中小學社交技巧行為特徵檢核表」前測成績部分，兩組的 t 考驗均未達顯著差異，因此根據「國民中小學社交技巧行為特徵檢核表」之後測結果，進行實驗組與控制組的 t 考驗分析。
2. 針對「國小智能障礙學生社會技能檢核表」評量結果所選取的 10 個教學單元，採 t 考驗進行前後測成績的統計分析。並對全量表及「教室學習」領域 4 題，「與人溝通」領域 9 題、「個人主動技能」11 題，「與他人互動技能」領域 9 題也進行前後測 t 考驗，目的是檢視教學成效是否影響學生的整體社會技能及各領域社會技能之表現。
3. 教學實驗效果量：針對 10 個教學單元，若達顯著差異，則再加以計算實驗效果量以說明教學實驗效果的大小。本研究中，若效果量（ d 值）小於或等於 0.2，屬於小效果量；若 d 值在 0.2 以上，小於 0.8，則屬於中效果量；若 d 值等於或大於 0.8，則屬於大效果量。
4. 社會技能單元測驗：採百分制的方式計算，以 80 分為通過標準，求每單元教學後學生的通過率。

$$\text{通過率} = \frac{\text{各單元通過 80 分的學生}}{\text{該單元應試學生}} \times 100\%$$

如：實驗組學生共 9 位，某單元有 6 位學生社會技能單元測驗超過 80 分，則該單元全班達 80 分以上標準通過率為 66.7%。

（二）教學成效質的分析

對教師訪談部分，以半結構式的訪問方式進行，再以文字稿整理，之後並與教師確定是否為其真正意思。研究者根據訪談題綱作為整理文字稿之架構，對逐字稿的訪談內容進行分析。教師三人的編號分別為 TA1、TA5 與 TA8。

肆、結果與討論

一、整體社會技能教學成效與討論

（一）實驗組和控制組在「國民中小學社交技巧為特徵檢核表」得分結果

兩組學生的後測結果如表 5，平均數是實驗組高於控制組，但兩組的後測成績並未達顯著差異；再對照表 4 兩組前測之標準差（實驗組 SD 為 26.2，控制組 SD 為 18.93）與本表標準差（實驗組 SD 為 21.13，控制組 SD 為 26.19），可知實驗組學生經過教學後的社會技能整體表現較控制組為一致，控制組學生的表現差異則增大。

表 5 實驗組和控制組在「國民中小學社交技巧行為特徵檢核表」後測 t 考驗結果

	實驗組		控制組		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
全量表	152.78	21.13	151.33	26.19	.13

（二）課程本位評量得分結果

1. 實驗組學生在「國小智能障礙學生社會技能檢核表」的前後測得分結果

由表 6 可知，就四個分量表而言，在「個人主動技能」領域與「與他人互動技能」領域方面皆達顯著差異，且教學效果達大效果量，其餘兩個分量表也是後測平均數高於前測。就整體表現（全量表）而言，實驗組教學後的成績顯著優於教學前，且達顯著差異，從效果量來看，教學效果達到大效果量。對照訪談教師的結果，三位受訪教師均表示三位學生經過一學期的教學後，在社會技能的表現上都有進步。例如「有改變，變的比較主動（TA8）」。

表 6 實驗前後「國小智能障礙學生社會技能檢核表」各分量表及全量表 t 考驗結果 (n=9)

單元名稱	前測		後測		t 值	效果量 (d)
	M	SD	M	SD		
「教室學習」領域	2.78	0.42	2.94	0.66	-0.64	.38
「與人溝通」領域	2.51	0.29	2.73	0.38	-1.39	.75
「個人主動技能」領域	2.38	0.18	2.80	0.41	-2.83 *	2.33
「與他人互動技能」領域	2.12	0.33	2.63	0.21	-3.90 **	1.54
全量表	2.39	0.18	2.75	0.34	-2.73 *	2.00

* p<.05 ** p<.01

實驗組和控制組在「國民中小學社交技巧行為特徵檢核表」的後測成績雖未達顯著差異，但從平均數的變化情形而言，實驗組社會技能整體表現有進步，且該組的學生行為表現較控制組趨於一致。分析未達顯著的原因，可能是該標準化評量工具中只有「輪流發言」、「了解他人感受」、「為自己的行為道歉」與本教學實驗的十個單元相關，其餘七個單元在該標準化測驗中均未呈現，因此造成以該標準化工具評量教學成效未達顯著差異。

根據「國小智能障礙學生社會技能檢核表」前後測考驗結果及對三位教師的訪談結果，在各分量表的 t 考驗結果中，「個人主動技能」領域、「與他人互動技能」領域前後測結果皆達顯著差異，而全量表前後測結果亦達顯著差異，三位教師也同意自己的班級學生社會技能表現情形有進步，說明了從整體的角度而言，對實驗組學生的社會技能教學結果具有顯著成效。

二、各單元社會技能的教學成效與討論

由表 7 可知，在「稱讚他人」、「了解他人感受」、「接受他人批評」、「面對別人的嘲笑或憤怒」、「處理同儕給的壓力」等五個單元，學生在教學前後的表現達顯著差異，且教學後表現優於教學前的表現，其餘五個單元未達顯著差異。

表 7 十個教學單元實驗前後「國小智能障礙學生社會技能檢核表」t 考驗結果 (n=9)

單元名稱	前測		後測		t 值	效果量 (d)
	M	SD	M	SD		
輪流發言	2.11	0.60	2.55	0.73	-1.41	.73
主動尋求協助	2.66	0.50	2.89	0.93	-0.63	.46
稱讚他人	1.89	0.60	2.56	0.53	-2.50 *	1.12
批評他人	2.00	0.50	2.44	0.73	-1.51	.88
為自己的行為道歉	2.11	0.60	2.78	0.83	-1.95	1.12
了解他人的感受	2.00	0.00	2.78	0.67	-3.5 **	(無法計算)
接受他人的批評	1.55	0.72	2.33	0.50	-2.65 *	1.08

面對別人的嘲笑或憤怒	1.55	0.73	2.33	0.50	-2.65 *	1.06
處理同儕給的壓力	1.55	0.73	2.44	0.52	-2.97 *	1.22
解決問題	1.88	0.33	2.22	0.67	-1.34	1.03

註：「了解他人的感受」因無前測標準差的數值，故無法計算效果量。

學生在單元評量測驗的結果如表 8，以下綜合訪談結果分析學生在各單元表現的情形。

表 8 社會技能單元測驗評量結果百分比 (n=9)

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	通 過 80 分 標準 (人)
輪流發言	65	95	85	100	95	90	66	71	76	55.6(5)
主動尋求協助	90	100	80	80	90	90	90	100	100	100.0(9)
稱讚他人	57	81	90	90	95	95	83	93	86	88.9(8)
批評他人	67	86	88	88	100	100	60	70	84	66.7(6)
為行為道歉	50	88	87	78	92	88	80	84	80	77.8(7)
了解他人感受	80	90	90	90	90	90	89	.	87	100.0(8)
接受批評	100	82	82	82	100	88	78	94	84	88.9(8)
面對嘲笑	81	60	51	51	100	70	90	100	90	55.6(5)
處理壓力	90	72	100	100	100	100	100	98	96	88.9(8)
解決問題	45	100	100	100	100	100	100	100	99	88.9(8)

註：若學生因故而未參與測驗，即以「.»代替。

1.「輪流發言」單元

在「輪流發言」單元方面，表 7 的結果顯示後測平均數高於前測，但未達顯著差異。在表 8「輪流發言」單元測驗成效較不佳，詳細分析其答題結果，學生在「輪流發言」的單元測驗的表現，A1 學生表現較差的部分是在認知方面的試題，而 A7、A8、A9 三位學生則在實作部分表現較差，推測可能因為是部分學生在實作或該項行為方面表現較差，導致教師在評量「國小智能障礙學生檢核表」中的「輪流發言」單元時，後測成績雖有進步，但進步成效未達顯著差異，後測標準差達 .73 可說明學生的表現差異仍大。至於學生之間表現的差異情形，訪談教師的結果或可做說明：TA1 教師表示大部分的學生會舉手發言，但 TA5 教師表示 A5 同學有時仍會急著說答案，仍需要提醒。TA8 教師則表示 A8 學生因與原班同學課業程度落差太大，很少主動舉手發言。例如「幾乎很少舉手發言，……在課程上並不是說可以跟得上五年級的進度，對課程內容不了解比較多，所以他沒辦法發言 (TA8)」。

上述研究結果顯示了本單元雖有教學成效，但學生不見得會常表現出來，可能與 Elliot 和 Gresham (1992)、Gresham (1983) 所提到學生社會技能「表現困難」因素有關，

因學生個別差異較大，如果要學生表現該項行為，需再口頭提醒或討論內容需符合學生程度。

2. 「主動尋求協助」單元

「主動尋求協助」單元中，表 7 結果顯示前後測未達顯著差異。本單元學生後測標準差達 .93，在表 8 中全體學生表現都達 80 分以上，但 A3、A4 二位學生表現與其他人差異較大，此二項教學結果顯示，學生進步的情形因人而異，這也可能是前後測成效未達顯著差異的原因，而受訪的三位教師都認為學生在「主動尋求協助」方面經過教學之後，學生表現更好。例如「他這個部分表現不錯，……有問題他就會提出來 (TA5)」。「他有改變，至少比較願意動口請別人幫忙。……，他知道要把紙夾出來，他在班上的時間很少，本來我還怕他不知道怎麼（資源垃圾）分類，可能他有問過另一個同學，因為另一個同學是倒資源垃圾的 (TA8)」。

綜合以上結果顯示雖然課程本位評量表現的前後測考驗未達顯著差異，但從形成性評量的單元測驗及教師的訪談結果都可證明大部分學生在該單元有進步。

3. 「稱讚他人」單元

表 7 顯示學生在「稱讚他人」單元的進步情形達顯著差異，教學效果達大效果量，在表 8 的單元測驗中也有 8 人達到 80 分以上的標準。

在訪談教師結果方面，教師也反應學生會主動稱讚別人，甚至教師提到資源班的教學是針對學生所不足的能去教，學生表現越來越有自信。例如「他蠻會主動去稱讚別人，在這部分表現算是不錯 (TA5)」。「我沒有特別發現他會稱讚別人，……因為他在班上的時間實在太少，……但現在在資源班上課，學的東西比較適合他，他越來越有自信…… (TA8)」。

不論從量化或質化的資料皆顯示，實驗組的學生在該單元表現有顯著之進步，但 A1 學生的落差較大，需再進行額外的教學。

4. 「批評他人」單元

從表 7 的結果顯示，學生在「批評他人」的表現前後測未達顯著差異，但從標準差可看出學生之間的表現差異頗大，差異的來源可能是學生遭遇認知方面的問題，因為對照表 8 中的「批評他人」的單元成效較不佳，僅有 6 個人達 80 分以上，分析學生答題結果，有三位學生 (A1、A7、A8) 是在認知方面表現較差，這可能是造成未達顯著差異的原因；而三位受訪教師都表示學生不會批評別人，即使有批評別人的行為，也只是在背後當成發洩情緒的管道，無法達成給予建設性批評的單元教學目標，這可能是學生遭遇不知何時能批評的認知問題，與單元測驗（形成性評量）所遭遇的問題相同。

5. 「為自己的行為道歉」單元

學生在本單元的表現，表 7 顯示前後測未達顯著差異，而學生之間表現差異情形頗大，再分析表 8 中「為自己的行為道歉」單元學生形成性評量表現不佳的原因，兩位學生 (A1、A4) 的認知與實作部分表現均不理想。

受訪的三位教師中有一位 TA8 教師未看過這種情形，其餘兩位認為若有情境發生，

經過提醒，學生都能表現出道歉的行為。例如 TA1 教師認為 A1 學生需經提醒才能表現該行為，「如果他有不對，我們會提醒他：這樣不行喔，他就會道歉 (TA1)」。「他比較不能夠主動跟小朋友道歉，……了解事情情況是怎樣，……如果是他自己的錯，他就能夠跟對方道歉 (TA5)」。

以上量化與質化資料顯現學生經本單元的教學後是有進步的，但有時需要教師提醒或說明事情的緣由，才能表現該項行為。

6. 「了解他人的感受」單元

根據表 7 的結果顯示，學生在本單元的前後測表現達顯著差異，單元測驗則是參與實驗學生皆達 80 分以上。受訪的三位教師中有一位指出學生需要別人的口語提醒，才會注意到別人的感受，另兩位教師認為學生表現很好，不需提醒就能做到了解他人感受的行為。

7. 「接受他人批評」單元

學生在本單元的表現，從表 7 可知學生的前後測達顯著差異，教學效果達大效果量，而表 8 的單元測驗顯示有 8 位學生的表現都達 80 分以上。在訪談教師結果方面，三位教師都反應學生能接受別人建設性的批評，但如果是謾罵，學生也會不高興。老師也指出如學生 A8 個性較溫馴，別人的批評不論好壞，都默默接受，不會反擊。例如「他會接受，如果你跟他說：A1 你要怎樣比較好，尤其同學跟他說的，……他會馬上改進 (TA1)」。「如果別人說他什麼，他當然直覺反應會不高興，……（如果是好的建議）他倒是能接受…… (TA5)」。

由上述分析可知學生在本單元學習成效顯著，對於負面的批評（如謾罵），教師應多加強學生回應或為自己辯護的方法，但此牽涉更多學生的認知與詞彙表達的能力，需進一步探討。

8. 「面對別人的嘲笑或憤怒」單元

從表 7 的結果可知，學生的前後測表現有顯著差異，教學效果達大效果量，在表 8 的單元測驗結果顯示學生 A2、A3、A4 表現較差的部分是在認知測驗方面，而 A6 表現較差的部分是在行為實作的部分，透過以上之分析可說明教師認為學生在「國小智能障礙學生社會技能檢核表」中表現有進步的原因是因為教師觀察到學生在該單元的實作行為表現有進步，但認知方面還有學生需要加強，如 A2、A3、A4 三位學生的改變仍不明顯。受訪三人中，有兩位教師都反應學生能接受別人的嘲笑或憤怒，另一位則沒有看過。本單元的教學成效顯著，但教學時遭遇的困難與王欣宜 (2003) 相似，本單元最主要的教學成效評量困難處在於教學情境不易模擬或觀察。

9. 「處理同儕給的壓力」單元

學生在該單元的表現，由表 7 可知前後測達顯著差異，教學效果達大效果量，而單元測驗也有 8 位學生表現超過 80 分。

三位教師反應三位學生都能處理同儕給的壓力，壓力來源不同，而三人因個性關係，處理方式也不一樣。例如「（同學給他壓力時）……，他是不會強烈反彈，可是他應該會以不說話的方式來拒絕 (TA8)」。

由以上資料分析可知本單元的教學成效優異。

10.「解決問題」單元

學生在本單元的表現，根據表 7 顯示，學生前後測表現未達顯著差異，而表 8 單元評量的結果只有 A1 學生表現較差，他的的認知與行為表現均差，其餘 8 位學生表現皆達 80 分以上。

受訪的三位教師都表示學生具有自己解決問題的能力。例如「……他會直接跟小朋友借（文具），自己會解決；如果作業不會寫，……也會跟我借指引去參考，他知道什麼辦法可以利用，他很直覺就去尋求老師或同學的協助 (TA1)」。由以上分析可知學生經過本單元教學後，表現有進步。

三、綜合討論

下列表 9 為研究者對表 7、表 8 與訪談教師結果的摘要整理。學生在「稱讚他人」、「了解他人感受」、「接受他人批評」與「處理同儕給的壓力」等 4 個單元表現進步最佳。

表 9 學生在「國小智能障礙學生社會技能檢核表」前後測表現、教學後的「社會技能單元測驗」與對原班導師訪談的綜合表現情形

	「國小智能障礙學生社會技能檢核表」前後測達顯著差異	達大教學效果量	社會技能單元測驗 2/3 學生通過 80 分標準	訪談結果（兩位以上教師認為有成效）
輪流發言				
主動尋求協助			*	*
稱讚他人	*	*	*	*
批評他人		*		*
為行為道歉		*	*	*
了解他人感受	*	（無法計算）	*	*
接受批評	*	*	*	*
面對嘲笑	*	*		*
處理壓力	*	*	*	*
解決問題		*	*	*

註：「*」表示學生教學前後的表現達顯著差異。

從標準化工具評量所得之教學結果顯示，實驗組與控制組後測成績雖未達顯著差異，但實驗組的平均數改變幅度較控制組大，實驗組的標準差在實驗前後差距幅度縮小了，且課程本位評量的結果顯示學生社會技能的整體表現是有顯著進步的。本次教學實驗的時間頻率是每週 2 次，且長度達整學期（20 週），符合 Goldstein（引自黃玲蘭，1996）對時間頻率、教學次數及時間長度的建議，對照王欣宜（2003）所做的教學實驗只實施 12 週，因教學時間長度不足，導致整體教學雖有成效但不明顯，驗證了時間長度確實對教學成

效會造成顯著地影響。就整體教學實驗結果而言，本研究與國內外相關研究（如王欣宜，1998；王欣宜，2003；李怡倩，1996；邱滿豔，1983；蔡桂芳，2001；韓福榮，1986；劉錫吾，1994；Bates,1980；Maston & Senatore，1981；Morgan & Salzber,1992；Rosenthal-Malek & Yoshida，1994）的觀點相呼應，認為學生經過社會技能教學後，在表現上會有進步。

綜合各單元討論結果，學生在「稱讚他人」、「了解他人感受」、「接受他人批評」與「處理同儕給的壓力」等單元表現最佳，在「主動尋求協助」、「面對別人的嘲笑或憤怒」、「解決問題」、「輪流發言」、「批評他人」、「為自己的行為道歉」等單元有進步，但未達顯著差異。

伍、結論與建議

一、結論

本研究經過每週 2 次，為期 20 週的社會技能教學實驗，結果顯示實驗組學生在以王欣宜等 (2006a) 所編輯之教材進行教學後，在「國小智能障礙學生社會技能檢核表」及對教師訪談結果呈現出整體社會技能的表現的顯著進步；而在十個教學單元的表現上，學生在「稱讚他人」、「了解他人感受」、「接受他人批評」、「處理同儕給的壓力」等單元有顯著的進步；在「主動尋求協助」、「輪流發言」、「批評他人」、「面對別人的嘲笑或憤怒」、「為自己的行為道歉」、「解決問題」等單元學習成效有進步但未達顯著差異。

二、建議

（一）對教學上的建議

1. 整體社會技能教學實務上的建議

根據障礙學生缺乏社會技能的原因，給予認知行為學派的教學策略是適當的，也能促進學生社會技能表現之進步，建議教師未來對國小階段智能障礙學生進行教學時可參考王欣宜等 (2006a) 所編製之教材，或根據認知行為學派的理論編製教材。

2. 各單元社會技能教學實務上之建議

（1）應增強認知情境方面的單元

包括在「批評他人」、「接受他人批評」、「面對別人的嘲笑或憤怒」等單元，學生的認知改變情形較為緩慢，為了增強其認知方面的改變情形，教師要花較多的時間說明說明何謂批評、何謂有建設性的批評；而「面對別人的嘲笑或憤怒」等情境演練不易，若老師能將情境練習配合多媒體方式進行，應可克服演練時沒有人願意隨便嘲笑或對他人生氣的困境。本單元也應加強學生回應或為自己辯護的方法，可在詞彙上多加強教學。

（2）應增強行為演練方面的單元

在進行「輪流發言」單元教學時，應選擇適合智障學生討論的問題進行演練，以增強

學生在該行為之表現。

2. 宜對社會技能表現的評量工具進行研發及使用多元的評量工具

從本研究的結果可見，若只單純以標準化評量工具驗證成效，有時難以覺查出學生是否達顯著之進步，且目前國內只有一種已出版的標準化的測驗工具（孟瑛如，2004），導致本研究因與該評量表相關教學單元數不多而造成學生表現前後測無差異，未來可考慮將課程本位評量標準化，除可篩選社會技能有缺陷之學生，也可作為教學前後測之評量工具。再者，若能以多元的評量工具驗證社會技能教學成效，較可看出學生的改變情形，也較符合社會效度之要求。

3. 重視社會效度

根據文獻探討與教學實驗實施的過程與結果而言，確定社會效度在教學成效上的必要性，因此建議為來研究者應注意選擇訓練目標時應符合社會效度，編製課程時應注意教學過程是否適當，在探討教學成效時，也應注意重要他人的反應。

（二）對課程安排的建議

本研究所應用之社會技能課程，經過教學實驗後，證明可促進學生整體社會技能的進步，教師可根據「國小智能障礙學生社會技能檢核表」篩選出學生所需要的單元進行教學，以提供學生改善問題行為的機會。許多研究皆顯示學習障礙、智能障礙及情緒障礙學生缺乏社會技能（孟瑛如，2004），而參與實驗的四位教師也指出接受實驗教學的資源班的學生確實有此缺陷，因此教師若能根據學生需求，適時在資源班的課程中排入社會技能教學的課程，對於有問題行為之學生返回普通班上課時將有所幫助，更能助於障礙學生的融合教育。

（三）對未來研究的建議

本次的研究顯示出本教材對資源班障礙學生社會技能的教學成效，未來教材調整或教學實驗研究可以特教班的學生為對象，以利提昇國小特教班學生的社會技能。

參考文獻

一、中文部分

- 王欣宜 (1998)。輕度智能障礙就業青年工作社會技能訓練效果之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文（未出版）。
- 王欣宜 (2003)。高職階段智能障礙學生社會技能課程綱要發展與應用成效之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系博士論文（未出版）。
- 王欣宜 (2005)。高職階段智能障礙學生社會技能教學成效之研究，臺中教育大學學報，19(2)，49-71。
- 王欣宜 (2006)。智能障礙學生之社會技能訓練內涵分析，特殊教育季刊，98，9-16。

- 王欣宜、陳文香、陳秋好、黃薇如、廖釗如 (2006a)。國小輕度障礙學生社交技巧課程。臺中市：臺中教育大學特教中心。
- 王欣宜、李宜珊、林祐暄、陳奕廷 (2006b)。高職特教班社交技巧教學之理論與實務。臺北：五南。
- 李怡倩 (1996)。啓智學校高職學生工作社會技能之研究。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- 李姿瑩 (2004)。情緒障礙教學研習：社會技能教學活動彙編。臺北：教育部。
- 宋明君 (2000)。啓智學校中重度障礙學生工作社會技能之表現與需求研究。臺北：教育部。
- 吳國淳 (1989)。教導中重度智能不足兒童社會技巧成效之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 吳淑敏 (2003)。同儕媒介暨社會技能教學對增進自閉症兒童社會能力之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- 孟瑛如 (2004)。國民中小學社交技巧行為特徵檢核表。臺北：心理。
- 邱滿豔 (1983)。兩種中重度智能不足者社會技巧訓練方法之效果研究。國立臺灣大學心理研究所碩士論文（未出版）。
- 林竹芳 (1989)。國中輕度智能不足學生個人—社會技能學習效果之研究。國立臺灣教育學院特殊教育研究所碩士論文（未出版）。
- 林慧玲 (2003)。國小學習障礙伴隨社會技能缺陷學生之適性化社會技能訓練課程效果研究—以新竹市為例。國立新竹教育大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- 洪榮照 (2001)。認知行為學派的學習理論，載於李永吟（主編），學習輔導—學習心理學的應用（頁 147-206）。臺北：心理。
- 洪儷瑜 (2002)。社會技巧訓練的理念與實施。臺北：國立臺灣師範大學特殊教育學系。
- 洪儷瑜、黃裕惠、許尤芬 (1999)。社會技巧訓練課程實例彙編。臺北：臺灣師範大學特殊教育學系。
- 郁秀珊 (2005)。藝術活動對國小中度智能障礙學生社會技巧及藝術表現之研究。國立臺中教育大學特殊教育與輔助科技研究所碩士論文（未出版）。
- 莊瓊惠 (2005)。大班幼兒對障礙兒童的了解及互動意願之研究。論文發表於中華民國發展遲緩兒童早期療育協會舉辦之「第六屆全國早療相關服務論文發表大會暨國際研討會」，臺中市。
- 張照明 (1996)。大學生對視覺障礙同儕的態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文（未出版）。
- 教育部 (2002)。身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定標準〔線上資訊〕。取自 <http://www.set.edu.tw/>。
- 鈕文英、王欣宜 (1999)。輕度智能障礙就業青年工作社會技能訓練效果之研究。師大學報，44，1、2，19-41。

- 鈕文英 (2001)。身心障礙者行為問題處理。臺北：心理。
- 鈕文英 (2003)。美國智能障礙協會 2002 年定義的內容和意涵。特殊教育，86，10-15。
- 黃月霞 (1993)。教導兒童社會技巧。臺北：五南。
- 黃玲蘭 (1997)。青少年行為改變策略。臺北：五南。
- 蔡桂芳 (2001)。高職階段智能障礙學生社會技能訓練效果之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系博士論文（未出版）。
- 嚴家芳 (2006)。智能障礙學生在融合教育班級中教育方案之行動研究。國立臺中教育大學特殊教育與輔助科技研究所碩士論文（未出版）。
- 謝秀蘭 (1997)。啓智學校高職畢業生就業支持網絡之研究。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- 鄭蕙雯 (1996)。國小六年級注意力缺陷及過動症學童社會技能及其教學訓練效果之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- 韓福榮 (1986)。中重度智能不足者職業社會技巧訓練效果之研究。國立臺灣教育學院特殊教育研究所碩士論文（未出版）。

二、英文部分

- Agran, M., Salzberg, C. L., & Stowitschek, J. J. (1987). An analysis of the efforts of a social skills training program using self-instructions on the acquisition and generation of two social behaviors in a work setting. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 12, 131-139.
- Bates, P. (1980). The effectiveness of international skills training on social skill acquisition of moderately and mildly retarded adults. *Journal of Applied Behavior*, 13, 237-248.
- Bornstein, P. H., Bach, P. H., McFall, M. F., Froman, P. C., & Lyon, P. H. (1980). Application of social skills training program in the modification of interpersonal deficit among retarded adult: A clinical replication. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 171-176.
- Carothers, D. E., & Taylor, R. L. (2004). Social Cognitive Processing in elementary School Children with Asperger Syndrome. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 177-187.
- Cheney, D., & Foss, G. (1984). An examination of social behavior of mentally retarded workers. *Education and Training of The Mentally Retarded*, 19(3), 216-221.
- Elksnin, N., & Elksnin, L. K. (1998). Teaching social skills to students with learning and behavior problems. *Intervention in School and Clinic*, 33(3), 131-140.
- Elliot, S., & Gresham, F. M. (1992). *Social skills intervention guide*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Foss, G., & Peterson, S. L. (1981). Social-interpersonal skills relevant to job tenure for mentally retarded adults. *Mental Retardation*, 19, 103-106.

- Foxx, R. M., McMrrow, J. M., & Schloss, C. N. (1983).Stacking the deck:Teaching social skills to retarded adults with modified table game. *Journal of Applied Behavior Analysis,16*,157-170.
- Foxx, R. M., Kyle, M. S., Faw, G. D., & Bittle, R. G. (1989).Problem-sovling skills training: Social validation and generalization. *Behavior Residential Treament, 4*, 269-288.
- Gresham, F. M. (1983).Social validity in the assessment of children' s social skills: Establishing standards for social competency. *Journal of Psychoeducational Assessment, 1* ,299-307.
- Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Education Research,67*(4),377-415.
- Gresham, F. M.(1998).Social skills training: should we raze, remodel ,or rebuild? *Behavior Disorders,24*(1),19-25.
- Hurlock, E. B.(1956). *Child development*. New York:McRaw-Hill.
- Maston, J. L., & Senatore, V. (1981). A comparison of traditional psychotherapy and social skills training for improving interpersonal functioning of mentally retarded adults. *Behavior Therapy, 12*, 369-382.
- Meyer, L. H., & Evans, I. M. (1989). *Nonaversive intervention for behavior problems:A manual for home and community*. Baltimore, MD:Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rosenthal-Malek, A. L. & Yoshida, R. K. (1994). The effects of metacognitive strategy training on the acquision and generalization of social skills. *Education and Training in Mental Retardation and Disabilities,29*(3),213-221.
- Sargent, L. R.(1998). *Social skills for school and community--systematic instruction for children and youth with cognitive delays*. Reston, VA: The Division on Mental Retardation and Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- Sherman, J. A., Sheldon, J. B., Harchik, A. E., Edwards, K., & Quinn, J. M. (1992). Social evaluation of behaviors comprising three social skills and comparison of the performance of people with and without mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 96*(4),419-431.
- Smith, C. A. (1982). *Promoting the social development of young children: strategies and activities*. Palo Alto,CA : Mayfied Publishing Company.
- Stephens, T. M., Hartman, A. C., & Lucas, V. H. (1982). *Teaching children basic skills-a curriculum handbook.(2nd ed.)*. Columbus,OH: Merill.
- Strain, P. S., & Kohler, F. W. (1989).Social skill intervention with young children with handicaps: Some new conceptualization and directions. InS. Odem & M. Karnes (Eds.) *Early intervention for infant and children with handicaps. (pp.129-143)*.Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole.
- Trower, P., Bryant, B., Argyle, M., & Marzillier, J. (1978). *Social skills and mental health*.

London: Methuen & Co.,Ltd.

Walker, H. M., McConnell, S., Holmes, D. Todis, B., Walker, J., & Golden, N. (1988). *The Walker social skills curriculum: the Accepts program*. Austin, Tex: Pro-ed.