國立東華大學特殊教育學系，特殊教育中心
東臺灣特殊教育學報，民 101，14 期，31-70 頁

社會技巧訓練方案對增進國小智能障礙學生課堂學習適應行為成效之研究

楊雅婷
高雄市文賢國小教師

林坤燦
東華大學特殊教育學系教授

摘　要

本研究旨在探討社會技巧訓練方案對增進二名國小輕中度智能障礙學生課堂學習適應行為之成效。本研究採單一受試撤回實驗設計，使用「目標行為觀察表」在團體活動時間進行觀察評量，以視覺分析和 C 統計分析研究對象之課堂學習適應行為的表現。另外以質性訪談了解研究對象目標行為情境類化之情形，並透過導師和同儕的訪談了解研究對象在班上的表現情形以及評價。本研究獲得之結果如下：

一、社會技巧訓練方案對於增進國小智能障礙學生之「專心上課」、「舉手發言」、「認真傾聽」、「適當回應」、「與人合作」、「借用分享」六項課堂學習適應行為有立即效果。

二、社會技巧訓練方案對於增進國小智能障礙學生之「專心上課」、「舉手發言」、「認真傾聽」、「適當回應」、「與人合作」、「借用分享」六項課堂學習適應行為有維持效果。

三、社會技巧訓練方案對於增進國小智能障礙學生之「專心上課」、「舉手發言」、「認真傾聽」、「適當回應」、「與人合作」、「借用分享」六項課堂學習適應行為有情境類化效果，但二位之成效未完全相同。

四、實施社會技巧訓練方案能增進國小智能障礙學生在班上的課堂學習適應行為並獲得導師及同儕之積極評價。

關鍵詞：社會技巧訓練方案、國小智能障礙學生、課堂學習適應行為

通訊作者：林坤燦 linkt@mail.ndhu.edu.tw

NATIONAL CENTRAL LIBRARY ROC

壹、緒論

一、研究動機

研究發現智能障礙學生因爲缺乏適當的社會技巧或本身行爲問題，很少與同儕互動並遭受排斥，使其在班上常受到孤立，沒有要好的朋友（林月仙，2001；林芳如，2006；Evans, Axelrod & Sapia, 2000；Heiman & Margalit, 1998）。社會技巧缺陷對智能障礙學生在生活適應、學習適應、人際關係或同儕接納等方面造成嚴重影響，長期處於被孤立與排斥的環境下，對於他們的自信心與內在人格的養成無疑是重大傷害，甚至於出現問題行爲，學者認爲不適當社會行爲的出現主要歸因於個人無法成功發展出適當的社會技巧或足夠的社會應對（Farmer & Pearl, 1996）所致，而且綜觀目前國內所有關於智能障礙學生社會技巧訓練的研究其實非常少數，針對國小階段的智能障礙學生更是寥寥可數。每一位學生在學校的生活作息，大部分的時間就是坐在教室內參與課堂上的學習活動，在教室中的智能障礙學生由於智力及適應能力上的受限，不僅在理解、表情達意、與人溝通上有明顯的困難，在訊息組織、解讀與統整時也會出現問題，且在課堂上也常常容易出現分心、過動、破壞他人、不遵守規範等干擾行爲，進而也會嚴重影響其人際關係的發展與學習成效。

基於上述，從教育及輔導的觀點來說，培養良好的適應行爲比矯治不良適應行爲更具積極意義（黃月霞，1993），所以，社會技巧訓練對智能障礙學生而言是非常重要且有實質上的需要，而國內社會技巧訓練相關的研究多數都先編定訓練方案後，再以檢核表選取研究對象，換言之，大多研究是以教師本身的教學取向爲出發點，教學內容也未必能符合學生需求，且對象也很少針對國小智能障礙學生，因此，本研究是以二名在課堂學習適應行爲上極需要協助的國小智能障礙學生爲對象，針對其需求編定一套社會技巧訓練方案，期望經介入此一方案之實驗處理，協助二名個案在訓練以及類化的情境下，能增進其課堂學習適應行爲。

二、研究目的

本研究具體目的如下：

（一）探討社會技巧訓練方案是否能增進國小智能障礙學生在社會適應課的課堂學習適應行爲之立即成效。

（二）探討社會技巧訓練方案是否能增進國小智能障礙學生在社會適應課的課堂學習適應行爲之維持成效。

（三）探討社會技巧訓練方案是否能增進國小智能障礙學生課堂學習適應行爲之情境類化效果。

（四）探討研究對象之課堂學習適應行爲是否能讓導師及同儕有積極評價。

三、名詞釋義

（一）社會技巧訓練方案

社會技巧訓練是以社會學習理論及行爲改變技術爲基礎的一種結構性學習，也是一種訓練方法，希望個體透過有計畫的學習或訓練活動，學習新的社會技巧，並將所學的技巧類化到真實生活中，增加個體的適應能力（王志全，1995；邱滿艷，1985；黃月霞，2002）。

NATIONAL CENTRAL LIBRARY 國家圖書館 ROC

本研究所指之「社會技巧訓練方案」是參考 Walker, McConnell, Holmes, Todis, Walker 與 Golden（1983）和王欣宜（2006）對社會技巧課程領域及項目的分類，以及研究對象的現況能力、學習特質及課堂學習適應行為之需求，編定社會技巧訓練方案，採認知行為模式的直接教學策略，並以洪儷瑜（1999）所提出之教學步驟為訓練方式，在特教班社會適應課中進行本方案之教學，訓練方案教學目標如下：

1.教室學習技巧包括能專心聽老師說話、能聽從老師的指令、能先舉手再發言。

2.基本溝通技巧包括能與他人維持適當的眼神接觸、能傾聽對方說話、能適當回應他人。

3.與人相處技巧包括能參與分組活動，與同學合作、能向他人借用物品、能與他人分享。

（二）智能障礙學生

依據教育部「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」（2006），智能障礙是指個人之心智功能明顯低下或個別智力測驗結果未達平均數負二個標準差，且在自我照顧、動作、溝通、社會情緒或學科學習等表現上較同年齡者有顯著困難情形。本研究所稱的智能障礙學生乃指二名國小三年級的智能障礙學生，一名為輕度智能障礙學生（魏氏智力全量表分數 59）以及一名中度智能障礙學生（魏氏智力全量表分數 55），且在徐享良（2003）編製的中華適應行為量表中第一部分適應行為評量各分量表的得分皆在百分等級十以下。

（三）課堂學習適應行為

課堂可以是環繞一個課題進行，並由幾個課節組成的課堂（盧敏玲，2004），而適應行為是指個體為因應生活情境中的需求，所表現出符合所屬年齡階段應有的行為表現及所屬社會文化團體所期待應有的行為標準（徐享良，1999）。因此，課堂學習適應行為可說是學生在班級學習的教室中所表現出符合教師或同儕期待且並應有的行為表現。本研究所指的課堂學習適應行為是指研究對象在特教班社會適應課以及類化情境中所應表現的行為，目標行為包括：專心上課、舉手發言、認真傾聽、適當回應、與人合作、借用分享等六項。

貳、文獻探討

本文獻探討根據研究主題，首先探討智能障礙學生之課堂學習適應行為，進而探究社會技巧訓練之實施與項目，最後探討智能障礙學生社會技巧訓練之相關研究。

一、智能障礙學生課堂學習適應行為

智能障礙學生因智力與適應行為功能上的缺損，而導致在學習、溝通與社會技巧等方面的表現有顯著的困難，在課堂學習適應上常出現不專注、忽視、干擾他人、不與他人合作、隨意碰觸他人或物品、不按順序發言或不等待他人反應等問題行為 （林月仙，2001），而且由於本身理解及溝通表達能力差，或是說話的方式不適當，例如：無法與人適當的眼神接觸、無法適當回應他人，讓智能障礙學生失去許多社會參與和人際互動的機會，而無法獲得更多新的適應技能。

因此，許多研究者探討各種教學策略對智

能障礙學生適應行為的影響，茲將說明以下三種有效且較常被使用之策略：1.社會技巧訓練：是一種學習的歷程，在於教導個體學習新的社會技巧或修正目前原有的技巧（王志全，1995）。2. 功能性評量：是針對不良適應行為進行評量分析，利用功能分析及系統化的操弄環境事件，以實驗證實這些事件是控制特定行為的前因，或維持特定行為的後果（黃裕惠，2000）。3.自我教導策略：以積極正向的自我語言、自我增強、自我控制及自我引導等方式，達成駕馭行為或促進學習的效果，其內涵包括適應行為的建立與不適應行為的消除（邱上真，2002）。

基於上述，洪儷瑜（2002）指出社會技巧訓練即是針對個體內在條件的部份改善個人行為，此訓練異於過去僅著重行為後結果的操弄，而增加了對於問題行為成因的解釋，也提供針對個人內在能力缺陷的介入策略，更能符合學生之個別需求，因此，本研究針對研究對象之本身需求逐決定採社會技巧訓練的方式來增進智能障礙學生在課堂學習適應行為的表現。

二、社會技巧訓練實施與項目

社會技巧訓練究竟要如何實施呢，首先必須進行個案的「需求評估」，接著「訓練目標的擬定」，選擇「訓練策略」，最後完成「訓練成效之評量」。需求評估的方式包括：1.非結構式評估：即指評量者採取開放式個體的生態環境觀察、記錄（可用錄影的方式），再從中決定訓練需求。2.半結構式評估：將欲評估的行為分為幾大類進行觀察、評量。3.結構式評估：是指以現有的問卷、測驗或將欲評估的行為細分成可微觀的細步行為（如以工作分析方式進行），評量個體在結構向度中的表現，決定訓練需求（王志全，1995）。確定學生需求之後，接著擬定訓練目標，依序包括界定目標行為、分析目標行為、擬定長短期目標及檢核介入目標是否符合需求等四項階段。

社會技巧訓練多採直接教學法的方式進行教學，主要教學程序可歸納為行為與認知行為二個理論學派的技術，其一是行為學派所主張行為步驟的分析與演練，包括示範、角色扮演、教演（邊做邊提示）以及情境練習的家庭作業等教學技巧（洪儷瑜，2002）；其二為認知行為學派所強調的自我管理技巧，提供關鍵字將技巧步驟口語化，以幫助學生建立內在自我指導的流程。Gresham（1998）指出社會技巧訓練成效的評量方式可分為三種，第一種是由周遭環境重要他人評量的資料，具有社會效度的成效，亦即訪談法；第二種是在自然或教學情境下觀察的成效，亦即直接觀察法，此法雖可直接代表訓練成效但缺乏社會效度；第三種為模擬式測驗，此法缺乏類化的成效評量。

近年來，社會技巧訓練逐漸獲大家的重視，許多學者針對身心障礙學生社會技巧缺陷或是障礙類別來設計課程內容與領域，洪儷瑜（1999）針對 ADHD 兒童所著的「社交技巧訓練課程實例彙編」，課程範圍包括四大領域：

（一）基本溝通：傾聽、表達、發問、標定情緒、標定他人情緒、表達自己情緒、表達對他人情緒的了解、主動攀談、遵循指示、讚美別人、打招呼。

（二）情緒處理：表達對他人的好感、處理自己的憤怒、處理他人的憤怒、處理自己的緊張、處理自己的情緒、處理他人的情緒、表達

或了解自己的情緒反應。

（三）衝突處理：如何抱怨、處理抱怨、協商、處理嘲弄、避免麻煩、處理別人說我壞話、處理團體壓力。

（四）其他：團體形成、團體結束。

王欣宜（2006）針對輕度智能障礙學生所編制的社會技巧訓練領域分爲教室學習、溝通技巧、個人主動技巧、與他人互動技巧四大領域，各領域的項目如下：

（一）教室學習技巧：專心聽老師說話、服從教師指令、盡力完成工作、主動詢問教師共四個單元。

（二）與人溝通領域：眼神接觸、傾聽、察言觀色、交談音量、與人交談、問問題、回答問題、輪流發言、正確復述事情的能力共九個單元。

（三）個人主動技巧領域：使用禮貌字眼、打招呼、主動協助他人、關心朋友、主動尋求協助、與他人維持適當的空間與身體接觸、稱讚他人、批評他人、表達自我的感受、爲自己的行爲道歉、控制自己的情緒、控制自己的物欲共十二個單元。

（四）與他人互動技巧領域：合作、接受他人讚美、加入他人活動、瞭解他人感受、接受他人批評、面對別人的嘲笑或憤怒、處理同儕給的壓力、拒絕別人、解決問題、與異性交談共十個單元。

林芳如（2006a）綜合國內外相關文獻將社會技巧分成以下五類，包括：

（一）自我相關技巧，如身體方面、自我肯定、自我控制、敘述事件、管理事物與察覺環境等方面。

（二）對話技巧，如傾聽、讚美、使用問候語、問問題、提出請求等..項目。

（三）問題解決技巧，如拒絕不合理的要求、表達不滿、反映他人嘲笑或批評等..。

（四）人際相關技巧，如自我控制、主動支持、團體工作與協調意見等四個方面。

（五）工作相關行爲，如專注工作、提出要求與尊重他人。

依據 Bulkeley 和 Cramer（1994）的研究指出，針對個別情況與特質的社會技巧訓練，效果比一般標準化的訓練要好，因此社會技巧訓練所包含的內涵，應符合對象的特質與需求（林佩琪，2000），社會技巧是一系列的正向行爲目標，分類項目常因研究目的而異（林芳如，2006a）。

基於上述，本研究依據研究對象的現況能力、學習特質及課堂學習適應行爲之需求，主要參考 Walker et al.,（1988）和王欣宜（2006）對社會技巧課程領域及項目的分類，設計適性的社會技巧訓練方案，訓練方案包括以下教學目標，茲說明如下：

（一）教室學習技巧

1.能專心聽老師說話。

2.能服從老師的指令。

3.能先舉手再發言。

（二）基本溝通技巧

1.能與他人維持適當的眼神接觸。

2.能傾聽對方說話。

3.能適當回應他人。

（三）與人相處技巧

1.能參與分組活動，與同學合作。

2.能向他人借用物品。

3.能與他人分享。

三、智能障礙學生社會技巧訓練之相關研究

國內外社會技巧訓練方案的研究對象大多是情緒行為問題的學生居多，以智能障礙學生為主的研究論文並不多。因此，研究者收集國內外針對智能障礙者所進行社會技巧訓練之相關研究，內容摘要整理如下：

（一）國外智能障礙學生社會技巧訓練之相關研究

Bates（1980）以 16 位 21 至 50 歲的輕度及中度智障成人為研究對象，運用實驗組和控制組對照的實驗設計方式，實驗組採用多種教學方式（口語表達、示範、複誦、回饋、增強及家庭作業等方式），訓練社會技巧包括：自我介紹及短暫的交談、尋求協助、與別人意見不同時的處理、如何面對批評。

Foxx, McMorrow 和 Schloss（1983）以 6 位智障成人為研究對象，研究方法採自我監控的方式及其他方式，訓練包括稱讚、社會互動、禮貌、處理批評、質問及問問題、回答問題的社會技巧。

Rosenthal-Malek 和 Yoshida（1994）以 27 位 9 至 14 歲的中重度智障學生為研究對象，利用後設認知的方式，訓練其獲得正向的社會控制、社會合作，去除負向的行為。

O'Reilly 等人（2004）以 2 位輕度智能障礙成人為研究對象，採單一受試 ABA 研究設計，訓練其能適當處理與室友間的衝突以及能適當回應照護員的回饋建議等的社會技巧，並分別運用於客廳、餐廳與廚房三個情境。

（二）國內近十年智能障礙學生社會技巧訓練之相關研究

蔡桂芳（2001）針對 50 名高職一、二年級輕度智能障礙的學生運用 Gagne（1992）的社會技巧訓練流程，結果顯示實驗組學生的教學均出現立即、維持級類化的成效。

林芳如（2005）的研究對象為兩名國中智能障礙學生，研究方法採單一受試撤回設計，在訓練情境進行社會技巧訓練，並在類化情境要求研究對象自我管理與教師給予提示及社會增強，結果顯示具有立即與類化效果，維持效果尚可。

嚴家芳（2006）研究對象為一名國小中度智能障礙學生，以同儕指導的策略實施介入探討其教學成效，為質性的行動研究，研究結果指出融合教育能提升智能障礙學生表現適當的社會技巧，且方案的實施對其口語及非口語溝通的社會技巧有顯著進步。

洪佳琪（2008）採用單一受試跨行為多探試設計，針對二名國中輕度智能障礙學生進行社會技巧訓練，研究結果顯示目標行為包括「教室學習技巧」、「人際互動技巧」以及「處理衝突技巧」均有立即成效，處理衝突技巧的維持效果尚可，其餘兩項維持較佳，且三項目標行為皆具類化但效不彰。

（三）文獻中研究者發現並提出以下觀點

1.社會技巧訓練的教學成效幾乎都具有顯著立即效果，而即使未能達到顯著成效，社會技巧也多能呈現進步的趨向，由此可見，社會技巧訓練的確能幫助智能障礙學生習得社會技巧，增進其社會適應能力及課堂適應行為表現。

2.多數社會技巧訓練雖有立即的成效，但維持及類化的成效較不顯著，唯有林芳如（2005）、洪佳琪（2008）在活動設計中提及促進類化的策略外，其他研究並未明確說明。

NATIONAL CENTRAL LIBRARY ROC

3.智能障礙學生透過動作示範、模仿演練的教學方式比講解指導更具學習成效，且適當運用增強與回饋可以增進智能障礙學生社會技巧的習得，Wilkison 與 Canter（1982）提出他們的看法：訓練內容可視對象及訓練目的之不同而決定。設計一套符合特定對象需要的技巧訓練內容，可以幫助個體獲得本身所缺乏的技巧（邱瓊瑩，2003）。

因此，基於上述，本研究根據研究對象的需求逐以直接教學法的訓練策略並參考洪儷瑜（2002）的教學流程設計此教學方案，並探究其對國小智能障礙兒童課堂學習適應行為之影響。

參、研究方法

基於研究動機與目的，並整理前述的文獻資料，本研究採單一受試實驗法之撤回實驗設計（A-B-A），主要探討社會技巧訓練方案對增進國小智能障礙學生課堂學習適應行為之成效。茲將本研究之研究架構、實驗設計、研究對象、教學設計、研究工具、資料處理與分析，逐一說明。

一、研究架構

本研究自變項為社會技巧訓練方案，對象為二名國小三年級智能障礙學生，依變項為研究對象課堂學習適應行為的表現，包括立即成效、維持成效及情境類化成效，以及探討教師及同儕對研究對象課堂學習適應行為表現之評價，研究架構如下圖 1 所示。

（一）自變項

本研究自變項為社會技巧訓練方案，每週進行二次社會技巧訓練課程，將社會技巧訓練融入特教班社會適應的課程中，每節進行教學三十分鐘，總共進行十週，教學二十次。本研究之社會技巧訓練課程內容包括三大單元，每單元設計四至八次的教學，主要涵蓋三大技巧領域與九項教學目標，如下：

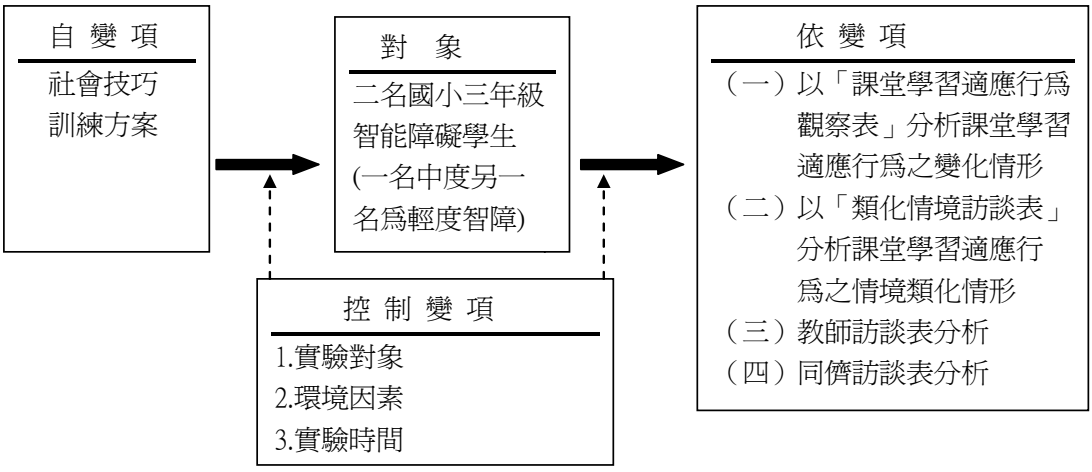


圖 1　研究架構圖

1.教室學習技巧：能專心聽老師說話；能服從老師的指令；能先舉手再發言。

2.基本溝通技巧：能與他人維持適當的眼神接觸；能傾聽對方說話；能適當回應他人。

3.與人相處技巧：能參與分組活動，與同學合作；能向他人借用物品；能與他人分享。

（二）依變項

1.目標行為之變化情形

本研究以「課堂學習適應行為觀察表」進行個案目標行為表現之量化分析，本表採時距紀錄法，以一分鐘為一間距，間距內分項行為有發生即記錄一次，於每節上課結束前十分鐘的團體遊戲活動時間進行錄影並做觀察評量，據以為研究對象目標行為是否能達到立即與維持效果之指標。評量之目標行為包括下列六項：

（1）「專心上課」行為是指：能在課堂上保持安靜坐在位子上看老師聽課達 15 秒鐘以上，不出怪聲、不東張西望或趴在桌子以及不隨意亂動離開座位。

（2）「舉手發言」行為是指：上課能先舉手再發言，發言內容適當不亂說、不干擾其他同學發言。

（3）「認真傾聽」行為是指：能眼睛注視對方安靜認真傾聽對方說話達 3 秒以上，表情自然專注。

（4）「適當回應」行為是指：能給對方適當的回應，包括用肢體或口頭的方式來表示並有良好的說話態度。

（5）「與人合作」行為是指：能參與團體活動與同學一起合作完成一件事或做同一件事達 10 秒以上。

（6）「借用分享」行為是指：能向他人借用物品或能適時將自己的物品主動借給他人；能答應對方請求，將自己的物品借給他人。

2.目標行為之情境類化情形

本研究以自編半結構式的問卷設計「類化情境訪談表」訪談內容主要針對研究對象之目標行為而編擬，於維持階段訪談個案甲回歸普通班的閩南語課老師，以及個案乙到特教班接受資源服務的語文課老師，以質性訪談的方式描述分析研究對象在實驗情境以外目標行為的表現情形，據此了解研究對象課堂學習適應行為是否具情境類化效果。

3.教師、同儕評價的變化

本研究為了解社會技巧訓練方案的教學是否能增進研究對象課堂學習適應行為而獲得研究對象之班級導師與同儕的認同以及對其行為評價的變化，包括以「教師訪談表」以及「同儕訪談表」的內容分析來呈現，於教學實驗前及結束後進行訪談研究對象之班級導師及二名較熟悉研究對象的同儕。

（三）控制變項

1.實驗對象：本研究對象為二名國小三年級智能障礙學生，且在課堂學習適應行為表現明顯不佳需相關協助者。

2.環境因素：研究者實施訓練方案的教學地點選定在本身任教的特教班，除了兩名研究對象外，另加入兩名熟識的同儕一同參與教學。由於很多行為是需要有情境才會發生，所以本研究為評量訓練方案是否能有效增進研究對象在社會適應課的課堂學習適應行為，因

NATIONAL CENTRAL LIBRARY ROC

此在每次上課的下課前十分鐘安排進行一項團體遊戲活動，活動項目有【小畫家】、【支援前線】、【圈圈拼貼遊戲】、【記憶遊戲】等四項，藉由活動的進行評量學生之課堂學習適應行爲的表現，茲將團體遊戲活動進行方式說明整理如表 1 所示。

表1

團體遊戲活動設計

活動名稱	進行方式	目標行爲評量項目
【小畫家】	兩位學生爲一組（學生可相互交換組）， 每位學生皆各有兩種顏色的彩色筆， 兩組學生要聽從老師的指令並在時間 內合作完成一幅著色畫，沒有符合老 師指定彩色筆的學生要趕快想辦法， 完成要立即舉手發言表示。 指令一：請完成黃色的海綿寶寶 指令二：請完成綠色的皮老闆 指令三：請完成藍色的章魚哥 指令四：請完成紅色的珊迪	專心上課 舉手發言 認真傾聽 適當回應 與人合作 借用分享
【支援前線】	學生兩位爲一組（可相互交換組）， 老師先發給每組各一些上面印有 各式圖案的小卡，學生必須聽從 老師的指令，將準備齊全的圖卡 貼在操作板上，卡片數不夠需自 己想辦法，小組成員完成任務後 立即舉手表示。 號令一：準備三個餅乾 號令二：準備五杯奶茶 號令三：準備六顆橘子 號令四：準備四顆西瓜和二顆番茄	專心上課 舉手發言 認真傾聽 適當回應 與人合作 借用分享

NATIONAL CENTRAL LIBRARY ROC 國家圖書館

（續）表1

團體遊戲活動設計

活動名稱	進行方式	目標行爲評量項目
【圈圈拼貼遊戲】	二人爲一組（學生可相互交換組），老師發給每個學生各一種不同顏色的圈圈貼紙，兩組學生要聽從老師的指令合作完成圈圈貼圖，沒有符合指定顏色貼紙的學生要趕快想辦法，完成要立即舉手發言表示。 指令一：請完成紅色的圈圈貼畫 指令二：請完成黃色的圈圈貼畫 指令三：請完成藍色的圈圈貼畫 指令四：請完成橘色的圈圈貼畫	專心上課 舉手發言 認真傾聽 適當回應 與人合作 借用分享
【記憶遊戲】	二人爲一組（學生可相互交換組），老師發給每組一張上面印有四個不同主題的圖案（例如交通工具、日常生活用品、水果等..），分組同時進行（小組成員需彼此借看），計時 10 秒鐘讓學生看，看完立即排出圖案正確的位置並舉手表示，兩人合作要全數答對才能算過關。	專心上課 舉手發言 認真傾聽 適當回應 與人合作 借用分享

二、實驗設計

本研究採單一受試實驗法之撤回實驗設計（A-B-A），安排一次倒返活動，可以有效地解讀一些造成行爲變化的因素，適用於行爲輔導或矯治的個案（杜正治，2006）。本研究實驗階段分爲基線期、介入期與維持期三個階段。基線期爲二週（四次），建立目標行爲的基準線。介入期爲十週（教學二十次），研究對象在社會適應課接受社會技巧訓練。因本方案本身就包含增強策略，以及平時在特教班自然教學的情境下也常配合使用增強制度，而且爲促進研究對象維持習得技巧，逐漸減少支持以避免研究對象適應不及，因此本研究維持期採兩階段逐漸撤回，撤回 I 爲二週（四次），不實施社會技巧訓練，只實施代幣制增強目標行爲的達成；撤回 II 爲二週（四次），將所有介入策略完全撤除，並觀察研究對象課堂學習適應行爲維持情形。在實驗階段以攝影機拍攝個案的行爲表現，作爲觀察評量依據。

NATIONAL CENTRAL LIBRARY ROC

三、研究對象

本研究對象爲二名就讀南部某國小「三年級智能障礙學生」，個案甲爲中度智障就讀於特教班，部分時間（音樂、閩南語）回歸普通班；個案乙爲輕度智障就讀於普通班，部份時間（語文、數學）到特教班接受資源服務，經研究者長期在課堂上的觀察及蒐集班導師、同儕對個案平日描述的相關資料，發現二人在課堂上表現的行爲問題有許多相似處，對課堂學習的適應方面造成嚴重影響，以下爲研究對象之課堂學習適應問題行爲摘要表，如下表 2：

表2

課堂學習適應問題行爲摘要表

課堂學習適應問題行爲表現	研究對象	
	甲生	乙生
1.常製造聲音發出怪聲響	∨	∨
2.容易受到周遭事物影響而分心	∨	∨
3.常藉著尿遁或各種理由跑出教室		∨
4.常沒有專心聽從老師的指令	∨	∨
5.不會先舉手再發言	∨	∨
6.發言內容常常離題不適當		∨
7.與人交談時，常常眼神飄移渙散	∨	∨
8.時常沒有認真傾聽對方說話	∨	∨
9.面對提問，常沒有表示任何回應	∨	∨
10.反覆問相同的問題	∨	
11.不會與人合作完成一件事	∨	∨
12.不會主動向他人表達借用物品	∨	∨
13.不會將物品或上課用品借給他人	∨	∨
14.不會主動與人分享物品	∨	∨
15.喜歡打同學的小報告		∨

註：「∨」 即表示該生有出現此行爲

根據上表得知研究對象之需求後擬訂本研究之社會技巧訓練方案，並將教學目標與表 2 中研究對象較爲迫切需要協助的部分做結合，以下表 3 呈現。

NATIONAL CENTRAL LIBRARY ROC 國家圖書館

表3

社會技巧訓練方案之教學目標與研究對象課堂學習適應問題行為關聯表

教學領域	教學目標	課堂學習適應問題行為
教室	能專心聽老師說話	1、2
學習	能聽從老師指令	4
技巧	能先舉手再發言	5、6
基本	能與他人維持適當的眼神接觸	7
溝通	能傾聽對方說話	7、8
技巧	能適當回應他人	9
與人	能參與分組活動，與同學合作	11
相處	能借用物品	12
技巧	能與他人分享	13、14

註：表中之阿拉伯數字為表 3-2 中研究對象的課堂學習適應問題行為，如「1」即代表「常製造聲音發出怪聲響」。

四、教學設計

（一）參與教學同儕

為讓研究對象在訓練的過程中有較多的互動及充分練習的機會，本研究安排兩名與研究對象熟識且就讀普通班二年級並接受特教班資源服務的同儕加入，兩人沒有明顯上課干擾行為，與普通班上人際互動還不錯，唯在學科能力表現上較差。

（二）介入方案設計

本研究之社會技巧訓練方案係由研究者依據個案的需求評估（觀察、訪談），並探討國內社會技巧訓練相關研究及文獻之後，主要參考 Walker et al（1983）和王欣宜（2006）對社會技巧課程領域及項目的分類，以及研究對象課堂學習適應行為之需求，設計包括三大技巧領域的三個教學單元。

為能符合智能障礙學生本身的能力及學習特質的需求，本方案選擇採用認知行為模式的直接教學策略，並以洪儷瑜（1999）參考 Goldstein 所提出之社會技巧訓練步驟包括：引起動機→教導技巧步驟（技巧步驟圖卡）→示範→演練→回饋（結合代幣制的使用，於學生表現正向行為時，立即給予回饋增強）修正演練家庭作業等做為本方案的主要教學方式，並融入特教班的社會適應課程中進行教學，列入本學期 IEP 的執行內容，希望藉此方案的介入能達到本研究之目的。

每個單元教學的進行程序可分為

1.暖身活動：引起動機、複習舊技巧、作業回饋。

2.發展活動：以技巧步驟圖卡教導新技巧（以提供學生內在語言幫助建立內在自我指

導流程）、教師示範技巧、學生演練、給予回饋（結合使用獎勵章累計玩戳戳樂兌換獎品以及配合運用社會性增強）並修正演練。

3.綜合活動：複習技巧步驟、增強點數結算、家庭作業（促進技巧的類化）。

本方案之教學活動設計主要分成【遵守上課公約】、【自我介紹】、【尋物大考驗】等三大單元，教學目標包括「能專心聽老師說話」、「能服從老師的指令」、「能先舉手再發言」、「能與他人維持適當的眼神接觸」、「能傾聽對方說話」、「能適當回應他人」、「能參與分組活動，與同學合作」、「能向他人借用物品」、「能與他人分享」等九項。

五、研究工具

（一）課堂學習適應行為觀察表

此觀察表是依據研究對象課堂學習適應之目標行為所編制並經由四名專家審查，其中有三名國內大學特殊教育學系教授及一名國小特教班老師，亦先實際試用於觀察個別個案之課堂學習適應行為，最後再修正完成。主要用以評量研究對象在社會適應課之課堂學習適應行為的變化情形，此表內容包括六項目標行為分別為：「專心上課」、「舉手發言」、「認真傾聽」、「適當回應」、「與人合作」、「借用分享」等行為，本表採時距紀錄法，於每次上課結束前十分鐘錄影做觀察，用以紀錄研究對象在實驗情境之課堂學習適應行為的表現。

（二）類化情境訪談表

本研究採質性訪談的方式探討本介入方案的教學是否對研究對象之課堂學習適應行為具情境類化成效，研究者依據六項目標行為自編「類化情境訪談表」於實驗維持階段訪談個案甲回歸普通班的閩南語課老師，以及個案乙到特教班接受資源服務的語文課老師，以質性描敘的方式分析研究對象在類化情境中目標行為的表現情形。本表由研究者設計，經三名教授專家審查，亦先訪談特教班老師及閩南語老師對其他二名特殊學生之行為敘述後，最後再修正完成。

（三）教師訪談表

本訪談表包括教學前、以及教學後訪談，訪談主要對象為二名研究對象的班級導師。教學前訪談主要為了解研究對象平日在所屬班級之課堂學習適應行為表現情形，據以作為訂定目標行為之參考依據，教學後訪談主要是了解研究對象經社會技巧訓練教學介入後，依班級導師上課的觀察描述其在課堂學習適應行為表現上是否獲得改善而評價有所不同，能否獲班級導師認同之依據。本表由研究者設計，經三名教授專家審查，亦先訪談研究對象之班級導師老師對其他特殊學生之行為敘述後，最後再修正完成。

（四）同儕訪談表

本訪談表包括教學前、以及教學後訪談，訪談主要對象為二名平日與研究對象熟悉的原班級同儕。教學前訪談主要為了解研究對象平日在所屬班級與同儕相處互動之情形，據以作為訂定目標行為之參考依據。教學後訪談主要了解研究對象是否能將所學的社會技巧運用在課堂上與同儕相處、互動的時候，並以此

訪談表做為是否能獲班級同儕肯定之依據。本表由研究者設計，經三名教授專家審查，亦先訪談研究對象之班級同儕對其他特殊學生之行為敘述後，最後再修正完成。

六、資料處理與分析

本研究的資料處理與分析包括量化資料與質性資料，量化資料的分析包括觀察信度分析、目視分析，質性資料分析採問卷訪談的方式，以下就分析情形敘述如下：

（一）觀察信度分析

本研究以「課堂學習適應行為觀察表」紀錄研究對象的行為表現，包括基線期二次、介入期五次、維持期三次，共計十次，做為觀察者信度考驗，觀察一致性達 80%以上，才開始正式進入實驗研究，所獲得之信度考驗結果顯示個案甲在六項目標行為的平均觀察信度分別為 90%、94%、91%、88%、92%、96%，平均觀察信度落於 88%-96%之間。個案乙在六項目標行為的平均觀察信度分別為 92%、97%、89%、88%、91%、94%，平均觀察信度落於 88%-97%之間，以上數據代表本研究之觀察者信度高。

（二）目視分析

本研究量化資料的處理採用視覺分析法和 C 統計來呈現資料結果，將二名研究對象在各階段的目標行為換算成行為出現百分比，形成觀察資料點，再根據資料點繪製成曲線圖，並整理記錄階段內與相鄰兩階段的分析摘要表（杜正治，2006）。本研究在階段內變化分析包括階段長度、走勢變化、趨向穩定度、水準範圍、平均水準、水平穩定，階段間變化分析包括趨向變化、水準變化及重疊百分比。

（三）訪談資料分析

本研究於實驗維持階段以半結構式的問答方式訪談個案甲回歸普通班的閩南語課老師，以及個案乙到特教班接受資源服務的語文課老師，藉由二位老師之描述分析研究對象在類化情境中六項目標行為的表現情形，另外，於實驗教學前後，訪談研究對象之班導師及原班同儕，主要蒐集教師及同儕對研究對象之起點行為描述，以及對研究對象之課堂學習適應行為之評價變化，並了解教師對整個教學之看法與建議。

肆、研究結果與討論

研究結果依研究對象的各項目標行為加以說明，並進行綜合討論，茲分述如下。

一、「社會技巧訓練方案」對增進個案甲課堂學習適應行為之成效分析

（一）立即與維持成效分析

1.專心上課行為

圖 2 為個案甲「專心上課行為」之各階段資料點折線圖，表 4 為階段變化的分析。

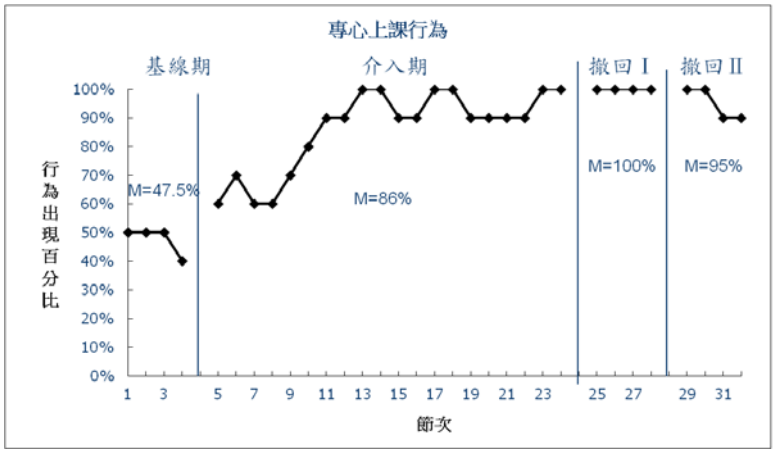


圖 2 個案甲「專心上課行爲」各階段資料點之折線圖

表 4

個案甲「專心上課行爲」 之階段變化摘要表

階段內變化摘要				
分析階段	基線期	介入期	撤回Ⅰ	撤回Ⅱ
階段長度	4	20	4	4
趨向預估（好＋、壞－、未變＝）	＼（－）	／（＋）	—（＝）	＼（－）
趨向穩定度（變異或穩定 / 百分比）	穩定 100%	變異 50%	穩定 100%	穩定 100%
水準變化（好＋、壞－、未變＝）	50-40 -10（－）	60-100 +40（＋）	100-100 0（＝）	100-90 -10（－）
平均水準	47.5%	86%	100%	95%
水平穩定（變異或穩定 / 百分比）	穩定 75%	變異 45%	穩定 100%	穩定 100%

註：走勢與水平穩定性決斷值：15%

（續）表 4

個案甲「專心上課行爲」 之階段變化摘要表

階段間變化摘要			
階段間比較	介入/基線	撤回 I /介入	撤回 II / I
趨向方向與效果變化	＼　／ （－）（＋） 正向	／　— （＋）（＝） 正向	—　＼ （＝）（－） 負向
趨向穩定性變化	穩定到變異	變異到穩定	穩定到穩定
水準變化	40~60 （＋20）	100~100 （0）	100~100 （0）
重疊百分比	0%	100%	50%
C 值	0.916	0.889	0.66
Z 值	4.681**	4.548**	2.16

** $p<.01$

由圖 2 及表 4 可看出，個案甲在基線期專心上課行爲的百分比平均數爲 47.5%，呈現穩定走勢，在介入社會技巧訓練方案後，平均水準達 86%，重疊百分比爲 0%，顯示有明顯進步的情形。因本方案本身就包含增強策略，以及平時在特教班自然教學的情境下也常配合使用增強制度，因此本研究維持期採兩階段逐漸撤回，撤回 I 階段回復到原本的自然情境，不實施社會技巧教學，只實施代幣制，撤回 II 階段完全撤除所有策略。個案甲在撤回 I 階段目標行爲的平均水準達 100%，撤回 II 階段目標行爲的平均水準達 95%，兩階段撤回皆維持在相當高水準穩定的狀態，顯示教學成效維持效果顯著。

2.舉手發言行爲

下圖 3 爲個案甲「舉手發言行爲」之各階段資料點折線圖，表 5 爲階段變化分析。

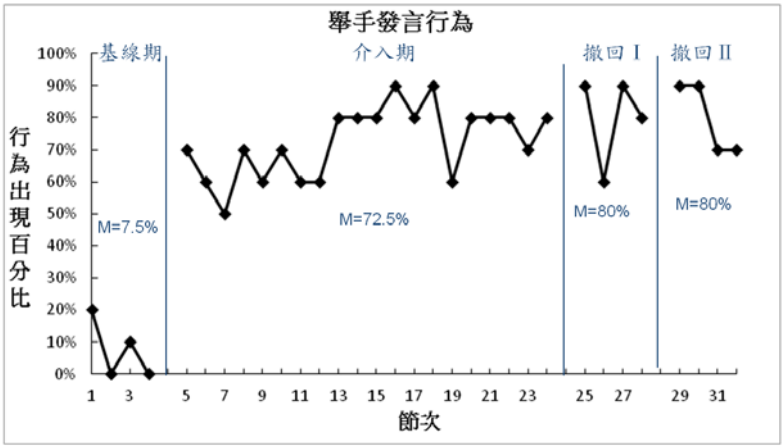


圖 3 個案甲「舉手發言行爲」各階段資料點之折線圖

表 5

個案甲「舉手發言行爲」 之階段變化摘要表

階段內變化摘要				
分析階段	基線期	介入期	撤回Ⅰ	撤回Ⅱ
階段長度	4	20	4	4
趨向預估（好＋、壞－、未變＝）	＼（－）	／（＋）	＼（－）	＼（－）
趨向穩定度（變異或穩定 / 百分比）	變異 50%	變異 45%	穩定 75%	穩定 100%
水準變化（好＋、壞－、未變＝）	20-0 -20（－）	70-80 +10（＋）	90-80 -10（－）	90-70 -20（－）
平均水準	7.5%	72.5%	80%	80%
水平穩定（變異或穩定 / 百分比）	變異 25%	變異 20%	變異 25%	變異 0%

註：走勢與水平穩定性決斷值：15%

階段間變化摘要			
階段間比較	介入/基線	撤回Ⅰ/介入	撤回Ⅱ/Ⅰ
趨向方向與效果變化	＼ ／ （－）（＋） 正向	／ ＼ （＋）（－） 正向	＼ ＼ （－）（－） 負向
趨向穩定性變化	變異到變異	變異到穩定	穩定到穩定
水準變化	0~70 （＋70）	80~90 （+10）	80~90 （＋10）
重疊百分比	0%	100%	100%
C 值	0.743	0.194	-0.2
Z 值	3.799**	0.99	-0.648

**p<.01

由圖 3 和表 5 顯示個案甲在基線期出現舉手發言行爲的平均數爲 7.5%，水準範圍 0%-20%，走勢呈現變壞變異趨向，顯示方案介入的迫切性。在介入社會技巧訓練方案後，個案甲的平均水準明顯提升達 72.5%，走勢及水平穩定皆呈變異，基線期與介入期的水準變化爲+70%兩階段的重疊百分比爲 0%，並達統計顯著性（Z=3.799，p＜.01），顯示有明顯進步的

情形，撤回Ⅰ和撤回Ⅱ階段平均水準維持在80%，重疊百分比達100%，顯示本方案在維持期的教學成效保留佳。

3.認真傾聽行爲

下圖4爲個案甲「認真傾聽行爲」之各階段資料點折線圖，表6爲階段變化摘要分析。

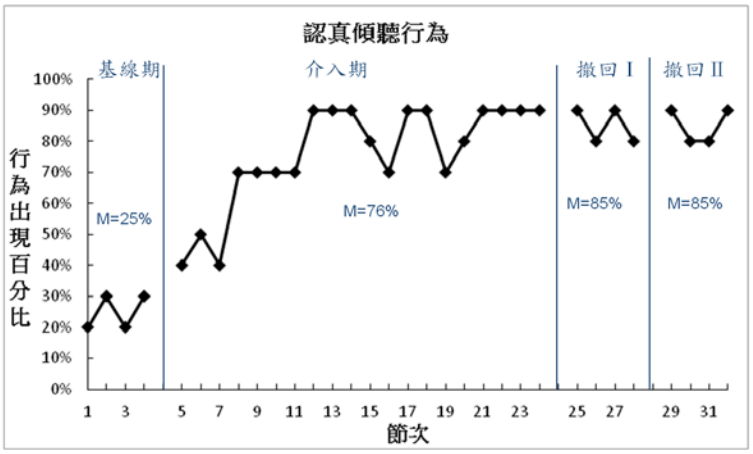


圖4 個案甲「認真傾聽行爲」各階段資料點之折線圖

表6

個案甲「認真傾聽行爲」 之階段變化摘要表

階段內變化摘要				
分析階段	基線期	介入期	撤回Ⅰ	撤回Ⅱ
階段長度	4	20	4	4
趨向預估（好＋、壞－、未變＝）	—（=）	／（＋）	—（=）	—（=）
趨向穩定度（變異或穩定 / 百分比）	穩定 100%	變異 50%	穩定 100%	穩定 100%
水準變化（好＋、壞－、未變＝）	20-30 +10（＋）	40-90 +50（＋）	90-80 -10（－）	90-90 0（＝）
平均水準	25%	76%	85%	85%
水平穩定（變異或穩定 / 百分比）	穩定 100%	變異 40%	穩定 100%	穩定 100%

註：走勢與水平穩定性決斷值：15%

（續）表 6

個案甲「認真傾聽行爲」 之階段變化摘要表

階段間變化摘要			
階段間比較	介入/基線	撤回Ⅰ/介入	撤回Ⅱ/Ⅰ
趨向方向與效果變化	ー ／ (=)(＋) 正向	／ ー (＋)(=) 正向	ーー (=)(=) 穩定
趨向穩定性變化	穩定到變異	變異到穩定	穩定到穩定
水準變化	30~40 （＋10）	90~90 （0）	80~90 （+10）
重疊百分比	0%	100%	100%
C 值	0.89	0.544	0.319
Z 值	4.548**	0.779	1.034

**p<.01

由圖 4 和表 6 顯示個案甲在基線期的表現平均水準爲 25%，與介入期的水準變化爲＋50，且基線期和介入期兩階段重疊百分比爲 0%，Z 值爲 4.548 達 p＜.01 的顯著水準，表示社會技巧訓練方案的介入有效提升個案甲認真傾聽的行爲。而在維持期二個階段的 Z 值皆未達 p＜.01 顯著水準，且平均水準皆爲 85%水平穩定也都達 100%，表示個案甲表現相當平穩，實驗處理的維持效果佳。

4.適當回應行爲

下圖 5 爲個案甲「適當回應行爲」之各階段資料點折線圖，表 7 爲階段變化的分析。

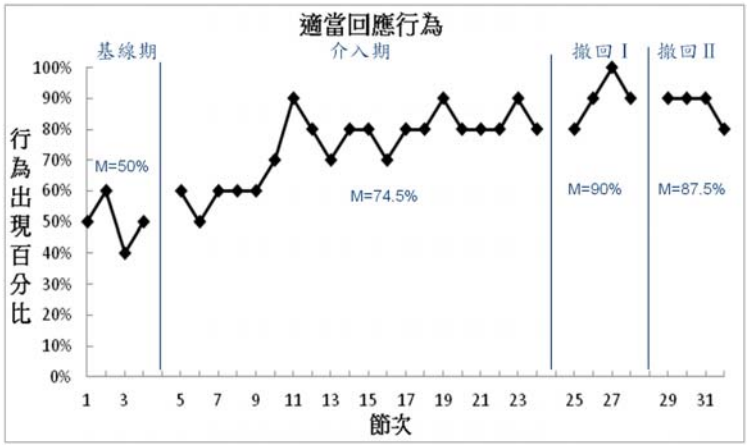


圖 5 個案甲「適當回應行爲」各階段資料點之折線圖

表 7

個案甲「適當回應行為」 之階段變化摘要表

階段內變化摘要				
分析階段	基線期	介入期	撤回 I	撤回 II
階段長度	4	20	4	4
趨向預估（好＋、壞－、未變＝）	—（=）	／（＋）	／（＋）	＼（－）
趨向穩定度（變異或穩定 / 百分比）	穩定 100%	穩定 80%	穩定 100%	穩定 100%
水準變化（好＋、壞－、未變＝）	50-50 0（=）	60-80 +20（＋）	80-90 +10（＋）	90-80 -10（－）
平均水準	50%	74.5%	90%	87.5%
水平穩定（變異或穩定 / 百分比）	變異 50%	變異 60%	變異 50%	穩定 75%

註：走勢與水平穩定性決斷值：15%

階段間變化摘要表			
階段間比較	介入/基線	撤回 I /介入	撤回 II / I
趨向方向與效果變化	—　／ (=)(＋) 正向	／　／ (＋)(＋) 正向	／　＼ (＋)(－) 負向
趨向穩定性變化	穩定到穩定	穩定到穩定	穩定到穩定
水準變化	50~60 (＋10)	80~80 (0)	90~90 (0)
重疊百分比	25%	75%	75%
C 值	0.77	0.728	0.304
Z 值	3.951**	3.723**	0.986

** $p<.01$

由圖 5 和表 7 顯示個案甲適當回應行為在基線期的表現中等穩定，平均水準為 50%，進入第六次教學後，行為漸呈正向進步的現象，在介入期的平均水準為 74.5%，走勢呈正向穩定，兩階段間的變化也呈穩定趨向，代表社會技巧訓練方案確對增進個案甲的適當回應行為是有效的。撤回 I 和撤回 II 階段個案甲的表現平均水準為 90％和

87.5%皆比介入期高，階段間的趨向呈穩定狀態，顯示本方案在維持期的教學成效保留效果佳。

5.與人合作行為

下圖 6 為個案甲「與人合作行為」之各階段資料點折線圖，表 8 為階段變化的摘要分析。

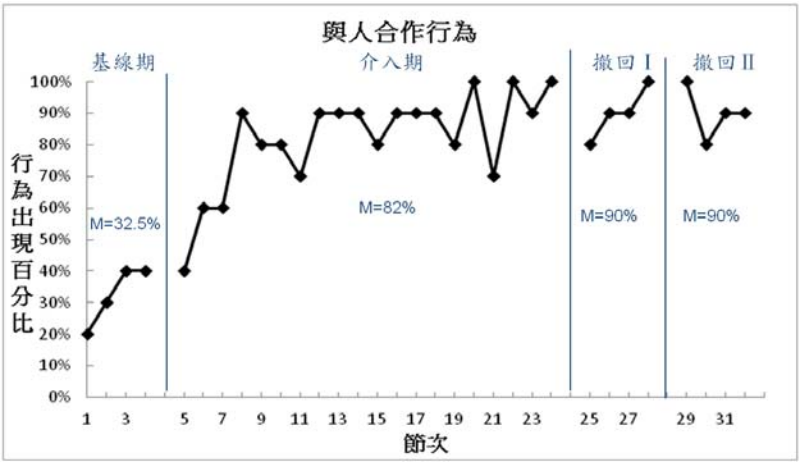


圖 6 個案甲「與人合作行為」各階段資料點之折線圖

表 8

個案甲「與人合作行為」 之階段變化摘要表

階段內變化摘要				
分析階段	基線期	介入期	撤回Ⅰ	撤回Ⅱ
階段長度	4	20	4	4
趨向預估（好＋、壞－、未變＝）	／（＋）	／（＋）	／（＋）	＼（－）
趨向穩定度（變異或穩定 / 百分比）	穩定 100%	變異 60%	穩定 100%	穩定 75%
水準變化（好＋、壞－、未變＝）	20-40 +20（＋）	40-100 +60（＋）	80-100 +20（＋）	100-90 -10（－）
平均水準	32.5%	82%	90%	90%
水平穩定（變異或穩定 / 百分比）	穩定 75%	變異 20%	變異 50%	變異 50%

註：走勢與水平穩定性決斷值：15%

（續）表 8

個案甲「與人合作行爲」 之階段變化摘要表

階段間變化摘要表			
階段間比較	介入/基線	撤回 I /介入	撤回 II / I
趨向方向與效果變化	／ ／ （＋）（＋） 正向	／ ／ （＋）（＋） 正向	／ ＼ （＋）（－） 負向
趨向穩定性變化	穩定到變異	變異到穩定	穩定到穩定
水準變化	40~40 （0）	100~80 （-20）	100~100 （0）
重疊百分比	5%	100%	100%
C 值	0.815	0.473	0.125
Z 值	4.166**	2.418**	0.405

**p<.01

由上圖 6 和表 8 顯示個案甲在基線期與人合作行爲的表現平均水準低，在方案介入後目標行爲立即呈現顯著的正向變化，在平均水準上呈現顯著進步的趨勢（由 32.5%→82%），在撤回 I 和撤回 II 的維持階段顯示個案甲目標行爲之表現平均水準維持在 90%的高水準狀態，也說明社會技巧訓練方案具立即成效與保留效果。

6.借用分享行爲

下圖 7 爲個案甲「借用分享行爲」之各階段資料點折線圖，表 9 爲階段內及階段間變化的分析。

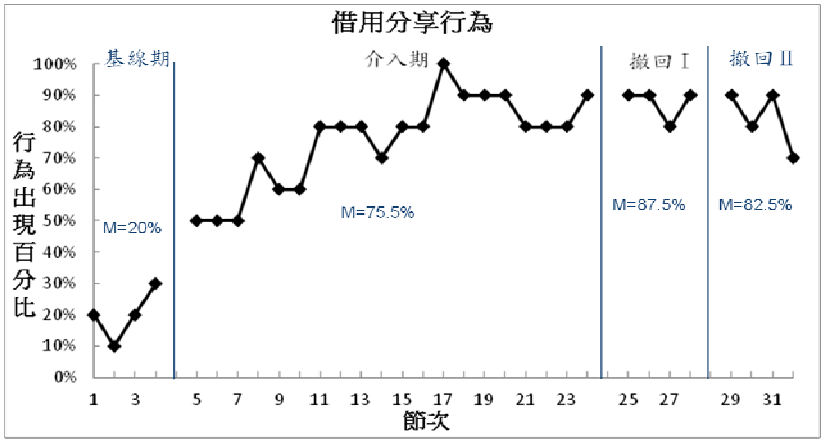


圖 7 個案甲「借用分享行爲」各階段資料點之折線圖

表 9

個案甲「借用分享行爲」 之階段變化摘要表

階段內變化摘要

分析階段	基線期	介入期	撤回 I	撤回 II
階段長度	4	20	4	4
趨向預估（好＋、壞－、未變＝）	／（＋）	／（＋）	—（＝）	＼（－）
趨向穩定度（變異或穩定 / 百分比）	穩定 100%	變異 55%	穩定 100%	變異 50%
水準變化（好＋、壞－、未變＝）	20-30 +10（＋）	50-90 +40（＋）	90-90 0（＝）	90-70 -20（－）
平均水準	20%	75.5%	87.5%	82.5%
水平穩定（變異或穩定 / 百分比）	變異 50%	變異 50%	穩定 75%	穩定 75%

註：走勢與水平穩定性決斷值：15%

階段間變化摘要表

階段間比較	介入/基線	撤回 I /介入	撤回 II / I
趨向方向與效果變化	／ ／ （＋）（＋） 正向	／ — （＋）（=） 正向	— ＼ （=）（－） 負向
趨向穩定性變化	穩定到變異	變異到穩定	穩定到變異
水準變化	30~50 （+20）	90~90 （0）	90~90 （0）
重疊百分比	0%	100%	75%
C 值	0.914	0.785	0
Z 值	4.673**	4.013**	0

** p<.01

圖 7 和表 9 顯示個案甲在基線期和介入期兩階段的重疊百分比爲 0%，水準變化爲 +20 代表一開始介入處理就有正向的成效，在 C 統計分析的結果 Z 值爲 4.673 達 p＜.01 的顯著水準，說明有顯著的效果。介入期與撤回 I 階段間水準變化維持不變，重疊百分比爲 100%，撤回 I 和撤回 II 階段間水準未變，重疊百分比達 75%，Z 值爲 0 未達 p＜.01 的顯著水準，雖然在最後一筆資料點呈現下降 20%（本次觀察個案甲剛好感冒），但仍維持在高水準的狀態，平均水準也維持在 80%以上，呈現顯著保留效果。

（二）情境類化效果分析

個案甲在回歸普通班閩南語課的六項課堂學習適應目標行爲中，據閩南語老師的觀察發現專心上課、認真傾聽以及與人合作等三項行爲表現進步較明顯，而舉手發言、適當回應和借用分享行爲雖然比起上學期有進步，但是較不顯著，主要歸究原因在普通班上課的情境下，個案甲較少有機會表現這些行爲。

（三）訪談資料分析

本研究爲了解實施「社會技巧訓練方案」後，班級導師及同儕對研究對象之課堂學習適應行爲的表現情形、同儕的互動、對教學的看法及建議，於整體實驗教學觀察結束後進行訪談研究對象之班級導師及二名同儕，由訪談資料得知導師和同儕對個案甲這學期課堂學習適應行爲的表現都持肯定的態度，與同儕的互動關係也進步很多，訪談重點爲：班級導師認爲本學期個案甲在課堂上的規矩和專注力相較之前進步很多，比較不會出怪聲或敲桌子，尤其在合作與分享行爲進步最明顯，現在個案會主動表達自己的需求，與人衝突行爲也減少許多，同儕也覺得個案甲變大方了，願意把自己的東西與大家分享，上課也變得比較安靜。整體而言，個案甲這學期因接受「社會技巧訓練」的教學，學習成效大致都有達到原先的預期，尤其是訓練課程中「提示語」的部分，藉由簡單的口訣讓學生能夠把學習的技巧內化，對智能障礙學生是個很不錯的教學方法，另外，以小組團體的教學方式，透過演練學習如何與人相處的技巧，還有戳戳樂的增強制度讓學生也非常喜歡，因此提高不少學習動機，希望未來還能持續安排這類的訓練課程。

二、「社會技巧訓練方案」對增進個案乙課堂學習適應行為之成效分析

（一）立即與維持成效分析

1.專心上課行爲

下圖 8 爲個案乙「專心上課行爲」之各階段資料點折線圖，表 10 爲階段變化分析。

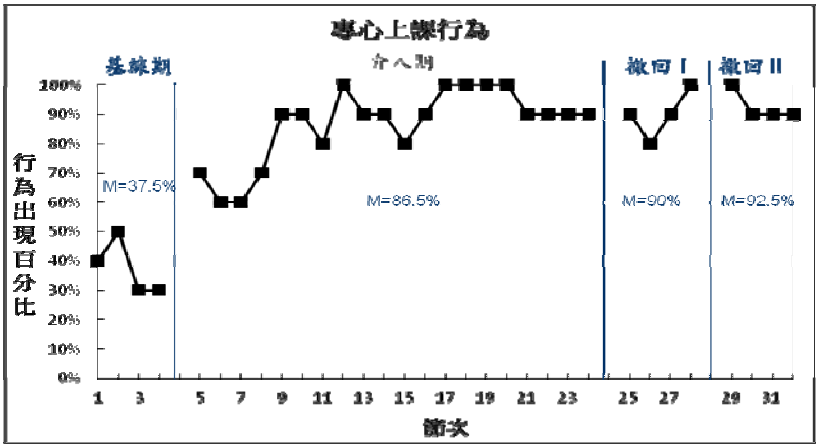


圖 8 個案乙「專心上課行爲」各階段資料點之折線圖

表 10

個案乙「專心上課行爲」 之階段變化摘要表

階段內變化摘要				
分析階段	基線期	介入期	撤回Ⅰ	撤回Ⅱ
階段長度	4	20	4	4
趨向預估（好＋、壞－、未變＝）	＼（－）	／（＋）	／（＋）	＼（－）
趨向穩定度（變異或穩定 / 百分比）	穩定 75%	變異 55%	穩定 100%	穩定 100%
水準變化（好＋、壞－、未變＝）	40-30 -10（－）	70-90 +20（＋）	90-100 +10（＋）	100-90 -10（－）
平均水準	37.5%	86.5%	90%	92.5%
水平穩定（變異或穩定 / 百分比）	穩定 75%	變異 55%	變異 50%	穩定 100%

註：走勢與水平穩定性決斷值：15%

階段間變化摘要表			
階段間比較	介入/基線	撤回Ⅰ/介入	撤回Ⅱ/Ⅰ
趨向方向與效果變化	＼ ／ （－）（＋） 正向	／ ／ （＋）（＋） 正向	／ ＼ （＋）（－） 負向
趨向穩定性變化	穩定到變異	變異到穩定	穩定到穩定
水準變化	30~70 （＋40）	90~90 （0）	100~100 （0）
重疊百分比	0%	100%	100%
C 值	0.837	0.712	0.304
Z 值	4.278**	3.639**	0.986

**p<.01

由上圖 8 和表 10 顯示個案乙在基線期與介入期的水準變化爲+40%，兩階段的重疊百分比爲 0%，並達統計顯著性（Z=4.278，p＜.01），表示教學成效達顯著的水準。處理期與撤回Ⅰ階段間水準變化不變，重疊百分比爲 100%，並達統計顯著性（Z=3.639，p＜.01），表示個案乙在撤回Ⅰ階段仍持續維持教學的成效。撤回Ⅱ階段雖然走勢呈負向，但平均水準仍達 92.5%，且撤回Ⅰ和撤回Ⅱ階段間水準變化不變，重疊百分比達 100%，未達統計顯著性（Z=0.986，p＜.01），呈現兩階段變化不大，顯示教學成效仍維持良好效果。

2.舉手發言行爲

下圖 9 爲個案乙「舉手發言行爲」之各階段資料點折線圖，表 11 爲階段變化的分析。

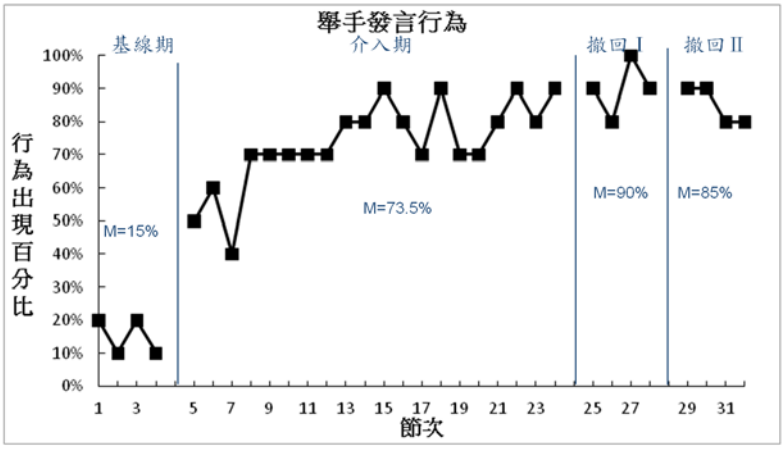


圖 9 個案乙「舉手發言行爲」各階段資料點之折線圖

表 11

個案乙「舉手發言行爲」 之階段變化摘要表

	階段內變化摘要			
分析階段	基線期	介入期	撤回 I	撤回 II
階段長度	4	20	4	4
趨向預估（好＋、壞－、未變＝）	—（=）	／（＋）	—（=）	＼（－）
趨向穩定度（變異或穩定 / 百分比）	穩定 100%	變異 65%	變異 50%	穩定 100%
水準變化（好＋、壞－、未變＝）	20-10 -10（－）	50-90 +40（＋）	90-90 0（＝）	90-80 -10（－）
平均水準	15%	73.5%	90%	85%
水平穩定（變異或穩定 / 百分比）	穩定 100%	變異 65%	變異 50%	穩定 100%

註：走勢與水平穩定性決斷值：15%

（續）表 11

個案乙「舉手發言行爲」 之階段變化摘要表

階段間變化摘要表			
階段間比較	介入/基線	撤回Ⅰ/介入	撤回Ⅱ/Ⅰ
趨向方向與效果變化	— ／ (=)(＋) 正向	／ — (＋)(=) 正向	— ＼ (=)(－) 負向
趨向穩定性變化	穩定到變異	變異到變異	變異到穩定
水準變化	10~50 (＋40)	90~90 (0)	90~85 (-5)
重疊百分比	0%	75%	100%
C 值	0.834	0.587	0
Z 值	4.264**	3.003**	0

**p<.01

個案乙在基線期出現舉手發言行爲的平均數爲 15%，趨向走勢顯示低水準穩定狀態。在介入社會技巧訓練方案後，個案乙的平均水準達 73.5%，走勢及水平穩定皆呈變異，在基線期和介入期兩階段的水準變化爲+40，重疊百分比爲 0%，Z 值爲 4.264 達 p＜.01 統計顯著性，表示教學成效達顯著的水準。在撤回Ⅰ和撤回Ⅱ二階段的資料點皆維持在 80%~100%之間的高水準狀態，代表教學成效維持效果顯著。

3.認真傾聽行爲

下圖 10 爲個案乙「認真傾聽行爲」之各階段資料點折線圖，表 12 爲階段變化分析。

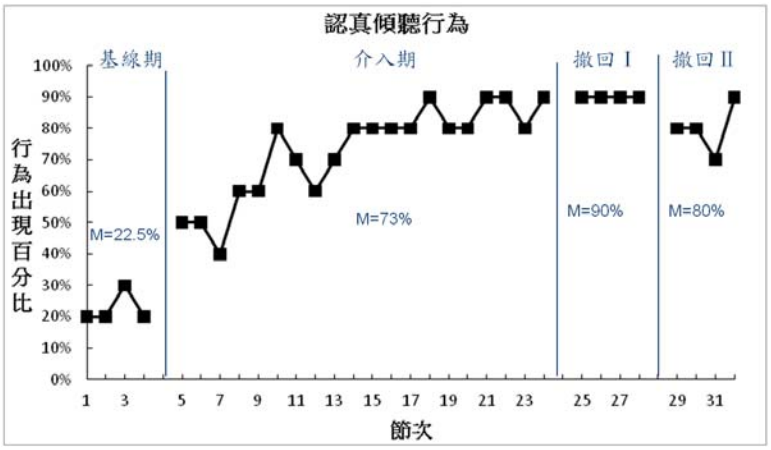


圖 10 個案乙「認真傾聽行爲」各階段資料點之折線圖

表 12

個案乙「認真傾聽行爲」 之階段變化摘要表

階段內變化摘要				
分析階段	基線期	介入期	撤回Ⅰ	撤回Ⅱ
階段長度	4	20	4	4
趨向預估（好＋、壞－、未變＝）	—（=）	／（＋）	—（=）	／（＋）
趨向穩定度（變異或穩定 / 百分比）	穩定 100%	變異 70%	穩定 100%	穩定 75%
水準變化（好＋、壞－、未變＝）	20-20 0（＝）	50-90 +40（＋）	90-90 0（＝）	80-90 +10（＋）
平均水準	22.5%	73%	90%	80%
水平穩定（變異或穩定 / 百分比）	穩定 75%	變異 10%	穩定 100%	變異 50%

註：走勢與水平穩定性決斷值：15%

階段間變化摘要表			
階段間比較	介入/基線	撤回Ⅰ/介入	撤回Ⅱ/Ⅰ
趨向方向與效果變化	—　／ (=)(＋) 正向	／　— (＋)(=) 正向	—　／ (=)(＋) 正向
趨向穩定性變化	穩定到變異	變異到穩定	穩定到穩定
水準變化	20~50 (＋30)	90~90 (0)	90~80 (-10)
重疊百分比	0%	100%	25%
C 值	0.887	0.826	0.25
Z 值	4.533**	4.225**	0.81

** p<.01

由圖 10 和表 12 中指出基線期和介入期兩階段的水準變化爲+30，兩階段的重疊百分比爲 0%，Z 值爲 4.533 達 p＜.01 統計顯著性，表示教學成效達顯著的水準。處理期與撤回 I 階段間水準變化不變，重疊百分比爲 100%，走勢爲正向穩定並達統計顯著性（Z=4.225，p＜.01），顯示保留效果佳。而撤回 I 和撤回Ⅱ階段的水準變化不大，重疊百分比達 25%，未達統計顯著性（Z=0.81，p＜.01），呈現兩階段無顯著變異，教學具維持效果。

4.適當回應行爲

下圖 11 爲個案乙「 適當回應行爲」之各階段資料點折線圖，表 13 爲階段變化的分析。

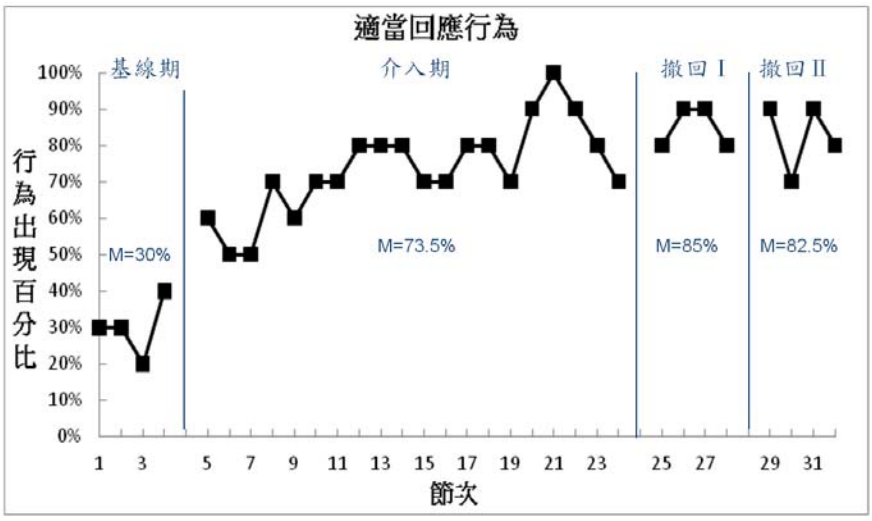


圖 11 個案乙「適當回應行爲」各階段資料點之折線圖

表 13

個案乙「適當回應行爲」 之階段變化摘要表

階段內變化摘要				
分析階段	基線期	介入期	撤回Ⅰ	撤回Ⅱ
階段長度	4	20	4	4
趨向預估（好＋、壞－、未變＝）	／（＋）	／（＋）	—（=）	＼（－）
趨向穩定度（變異或穩定 / 百分比）	穩定 75%	變異 60%	穩定 100%	穩定 75%
水準變化（好＋、壞－、未變＝）	30-40 +10（＋）	60-70 +10（＋）	80-80 0（＝）	90-80 -10（－）
平均水準	30%	73.5%	85%	82.5%
水平穩定（變異或穩定 / 百分比）	變異 50%	變異 35%	穩定 100%	穩定 75%

註：走勢與水平穩定性決斷值：15%

（續）表 13

個案乙「適當回應行為」 之階段變化摘要表

階段間變化摘要表			
階段間比較	介入/基線	撤回 I /介入	撤回 II / I
趨向方向與效果變化	／ ／ （＋）（＋） 正向	／ — （＋）（=） 正向	— ＼ （=）（－） 負向
趨向穩定性變化	穩定到變異	變異到穩定	穩定到穩定
水準變化	40~60 （＋20）	70~80 （+10）	80~90 （+10）
重疊百分比	0%	100%	75%
C 值	0.83	0.694	-0.548
Z 值	4.243**	3.548**	-1.776

**p<.01

由圖 11 和表 13 中指出基線期和介入期兩階段的水準變化爲+20，兩階段的重疊百分比爲 0%，Z 值爲 4.243 達 p＜.01 統計顯著性，表示教學成效達顯著的水準。個案乙在撤回 I 階段的表現穩定，與處理階段重疊百分比爲 100%，Z 值爲 3.548 達 p＜.01 顯著水準，顯示保留效果佳。而維持期撤回 I 和撤回 II 階段的水準變化不大，重疊百分比達 75%，未達統計顯著性（Z= -1.776，p＜.01），呈現兩階段無顯著變異，顯示教學成效亦能保留至一個月之久。

5.與人合作行爲

下圖 12 爲個案乙「與人合作行爲」之各階段資料點折線圖，表 14 爲階段變化分析。

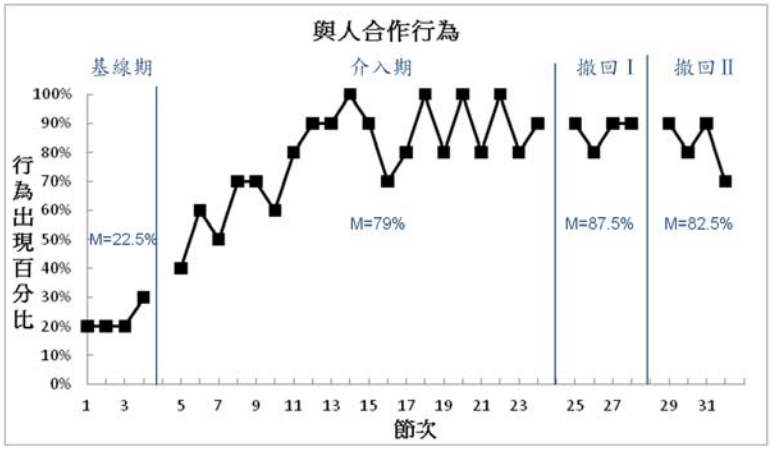


圖 12 個案乙「與人合作行爲」各階段資料點之折線圖

表 14

個案乙「與人合作行爲」 之階段變化摘要表

階段內變化摘要				
分析階段	基線期	介入期	撤回Ⅰ	撤回Ⅱ
階段長度	4	20	4	4
趨向預估（好＋、壞－、未變＝）	／（＋）	／（＋）	—（＝）	＼（－）
趨向穩定度（變異或穩定百分比）	穩定 100%	變異 40%	穩定 100%	變異 50%
水準變化（好＋、壞－、未變＝）	20-30 +10（＋）	40-90 +50（＋）	90-90 0（＝）	90-70 -20（－）
平均水準	22.5%	79%	87.5%	82.5%
水平穩定（變異或穩定百分比）	穩定 100%	變異 25%	穩定 75%	變異 25%

註：走勢與水平穩定性決斷值：15%

階段間變化摘要表			
階段間比較	介入/基線	撤回Ⅰ/介入	撤回Ⅱ/Ⅰ
趨向方向與效果變化	／ ／ （＋）（＋） 正向	／ — （＋）（＝） 正向	— ＼ （＝）（－） 負向
趨向穩定性變化	穩定到變異	變異到穩定	穩定到變異
水準變化	30~40 （＋10）	90~90 （0）	90~90 （0）
重疊百分比	0%	100%	75%
C 值	0.849	0.584	0
Z 值	4.343**	2.987**	0

**p<.01

圖 12 和表 14 顯示個案乙在基線期出現與人合作行爲的平均水準爲 22.5%，水準範圍 20%-30%，趨向及水平呈現正向穩定但目標行爲出現率仍很低，在一開始介入教學進步幅度不大且表現較不穩定，介入階段走勢及水平變化皆呈正向變異，重疊百分比爲 0%，平均水準達 79%，說明介入教學對提升個案乙與人合作的行爲表現是明顯有效的。

個案乙在撤回Ⅰ階段和撤回Ⅱ階段前三點資料表現穩定，都維持在 80%-90%，唯有

最後一筆資料呈現 70%（研究者探究原因：因合作對象個案甲感冒，因此個案乙那次較爲強勢想要一人主導），且維持期兩階段的平均水準皆維持在 80%以上，顯示本方案在維持期的教學成效具保留效果。

6.借用分享行爲

下圖 13 爲個案乙「借用分享行爲」之各階段資料點折線圖，表 15 爲階段變化分析。

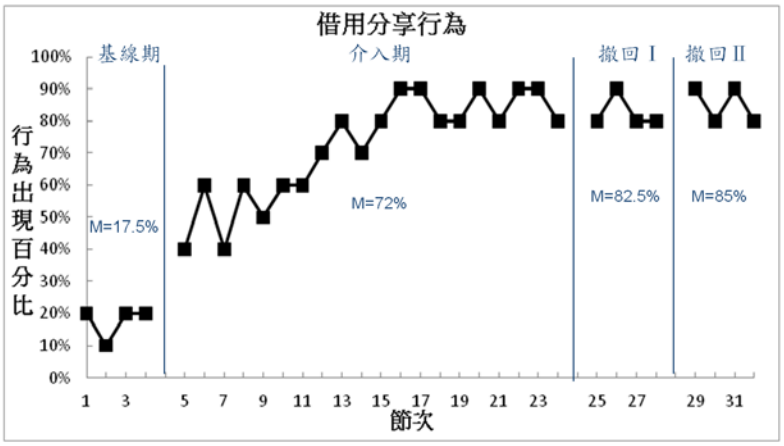


圖 13 個案乙「借用分享行爲」各階段資料點之折線圖

表 15

個案乙「借用分享行爲」 之階段變化摘要表

階段內變化摘要表

分析階段	基線期	介入期	撤回 I	撤回 II
階段長度	4	20	4	4
趨向預估（好＋、壞－、未變＝）	—（=）	／（＋）	—（=）	—（=）
趨向穩定度（變異或穩定 / 百分比）	穩定 100%	變異 55%	穩定 100%	穩定 100%
水準變化（好＋、壞－、未變＝）	20-20 0（＝）	40-80 +40（＋）	80-80 0（＝）	90-80 -10（－）
平均水準	17.5%	72%	82.5%	85%
水平穩定（變異或穩定 / 百分比）	穩定 75%	變異 10%	穩定 75%	穩定 100%

註：走勢與水平穩定性決斷值：15%

（續）表 15

個案乙「借用分享行爲」 之階段變化摘要表

階段間變化摘要表			
階段間比較	介入/基線	撤回 I /介入	撤回Ⅱ/ I
趨向方向與效果變化	－ ／ （=）（＋） 正向	／ － （＋）（=） 正向	－ — （=）（=） 未變
趨向穩定性變化	穩定到變異	變異到穩定	穩定到穩定
水準變化	20~40 （＋20）	80~80 （0）	80~90 （＋10）
重疊百分比	0%	100%	100%
C 值	0.9	0.766	-0.6
Z 值	4.604**	3.918**	-1.94

**p<.01

由圖 13 和表 15 顯示在開始介入教學之初個案乙進步幅度不大且不穩定，約五次教學後，個案乙的表現呈現較明顯進步的趨勢（由 60%-90%），基線期和介入期兩階段的重疊百分比爲 0%，水準變化爲+20，Z 值爲 4.604 達 p＜.01 的顯著水準，可說明教學處理對增進個案乙借用分享行爲有顯著的效果。介入期與撤回 I 階段間水準變化維持不變，重疊百分比爲 100%，Z 值爲 3.918 達 p＜.01 的顯著水準，撤回 I 和撤回Ⅱ階段間水準爲+10，重疊百分比達 100%，趨向也呈現穩定未變，且撤回Ⅱ階段將增強制度撤除後，個案乙的平均表現水準比撤回 I 階段高，顯示教學成效維持相當不錯。

（二）情境類化效果分析

個案乙在特教班接受實用語文課的課堂學習適應行爲表現中，據實用語文課老師觀察發現舉手發言、認真傾聽、適當回應以及借用分享等四項行爲表現進步較顯著，而專心上課、與人合作行爲雖然比起上學期有進步，但是較不顯著，研究者歸究主要原因在於個案乙本身的內在能力差異以及教學情境上的限制。

（三）訪談資料分析

訪談資料重點爲：班級導師認爲個案乙這學期上課的問題行爲（例如：恍神、製造聲音、走動、摩擦下體等）已經改善很多了，比較能安靜坐在位子上不會干擾到別人，而且現在也較不排斥別人碰她的東西，孤僻的行爲改善許多，甚至會主動借東西給別人，變得比較喜歡和人相處，參與團體活動的意願增加，希望可以持續這類的課程並建議未來可以增加衝突行爲的處理和禮貌行爲的技巧訓練。班上同儕覺得個案乙變得較活潑，較願意配合他人的指令，會跟大家一起玩變得比較好相處。

整體而言，班級導師和同儕對個案乙這學期課堂學習適應行為的表現都很肯定，大都給予正向的評價。

三、綜合結果與討論

研究者就二名個案在六項目標行為的表現成效加以討論。

（一）專心上課行為

個案甲和個案乙在基線期的平均水準分別為 47.5%和 37.5%，介入期平均水準分別提昇到 86%和 86.5%，兩階段的 Z 值分別為 4.681 和 4.278 都達 $p<.01$ 的顯著水準，而在維持期撤回 I 和撤回 II 的部分，兩名研究對象的平均水準皆能維持在 90%以上，顯示社會技巧訓練方案對個案甲和個案乙的專心上課行為產生正向立即效果且維持效果佳。在情境類化的部分，據訪談資料分析，個案甲的類化效果佳，個案乙的專心上課行為有進步具類化但成效較不顯著，研究者探究其原因在於個案乙本身學習注意力方面就有較明顯的缺陷，自我控制的能力較差，內在能力的差異為其主要的的因素。

本研究結果與吳秋燕（1999）、洪佳琪（2008）的觀點一致，認為學生接受社會技巧訓練後，在專心上課行為表現有進步，具立即與維持效果。

（二）舉手發言行為

個案甲和個案乙在基線期的平均水準分別為 7.5%和 15%，介入期平均水準分別提昇到 72.5%和 73.5%，兩階段的 Z 值分別為 3.799 和 4.264 都達 $p<.01$ 的顯著水準，而在維持期撤回 I 和撤回 II 的部分，兩名研究對象的平均水準表現也都比介入期高，顯示社會技巧訓練方案對增進個案甲和個案乙的舉手發言行為有立即且維持效果。在情境類化的部分，據訪談資料分析，個案乙的類化效果佳，個案甲的行為有進步具類化但成效較不顯著，研究者探究其原因是個案甲回歸普通班的教學情境中較少有機會可以讓他表現此項行為之緣故。

本研究結果與洪佳琪（2008）的觀點一致，認為學生接受社會技巧訓練後，在舉手發言的行為表現有進步。

（三）認真傾聽行為

個案甲和個案乙在基線期的平均水準分別為 25%和 22.5%介入期平均水準分別提昇到 76%和 73%，兩階段的 Z 值分別為 4.548 和 4.533 都達 $p<.01$ 的顯著水準，而在維持期撤回 I 和撤回 II 的部分，兩名研究對象的表現都很穩定平均水準也都比介入期高，顯示社會技巧訓練方案對增進個案甲和個案乙的認真傾聽行為有正向的立即效果且維持效果佳。在情境類化的部分，據訪談資料分析，個案甲和個案乙的類化效果都很顯著。

本研究結果與吳國淳（1989）、林芳如（2006a）、嚴家芳（2006）、余育嫦（2007）的觀點一致，認為學生接受社會技巧訓練後，在認真傾聽的行為表現有進步。

（四）適當回應行為

個案甲和個案乙在基線期平均水準分別為 50%和 30%，介入期平均水準分別提昇到 74.5%和 73.5%，兩階段的 Z 值分別為 3.951 和 4.243 都達 $p<.01$ 的顯著水準，而在維持期撤回 I 和撤回 II 的部分，兩名個案的表現都很穩定平均水準也都比介入期高，顯示社會技巧訓練方案對增進二名個案的適當回應

NATIONAL CENTRAL LIBRARY ROC

行為有正向的立即效果且維持效果佳。在情境類化的部分，據訪談資料分析個案甲的行為有進步具類化但成效較不顯著，個案乙的類化效果佳，研究者究其原因在於個案甲本身的個性比較害羞膽怯，面對普通班的小朋友也較不熟悉，因此與人對話的機會也較少，所以此行為雖有進步但類化較不明顯。

本研究結果與吳國淳（1989）、林芳如（2006a）、余育嫦（2007）的觀點一致，認為學生接受社會技巧訓練後在適當回應行為表現有進步。

（五）與人合作行為

個案甲和個案乙在基線期的平均水準分別為 32.5%和 22.5%介入期平均水準分別提昇到 82%和 79%，兩階段的 Z 值分別為 4.166 和 4.343 都達 $p<.01$ 的顯著水準，而在維持期撤回Ⅰ和撤回Ⅱ的部分，兩名研究對象的表現平均水準也都比介入期高，顯示社會技巧訓練方案對增進二名個案的與人合作行為有正向立即效果且維持效果佳。在情境類化的部分，據訪談資料分析，個案甲的行為類化效果佳個案乙的行為有進步具類化但成效較不顯著，研究者歸咎於類化情境的限制，上語文課大多數的時間是個人學習，較少有機會讓個案乙可以明顯表現此行為。

本研究結果與余育嫦（2007）、吳國淳（1989）、吳秋燕（1999）、邱滿艷（1983）、洪佳琪（2008）的觀點一致，認為學生接受社會技巧訓練後，與人合作行為表現有進步。

（六）借用分享行為

個案甲和個案乙在基線期的平均水準分別為 20%和 17.5%介入期平均水準分別提昇到 75.5%和 72%，兩階段的 Z 值分別為 4.673 和 4.604 都達 $p<.01$ 的顯著水準，而在維持期撤回Ⅰ和撤回Ⅱ的部分，兩名研究對象的表現平均水準也都比介入期高維持在 80%以上，顯示社會技巧訓練方案對增進個案甲和個案乙的借用分享行為有正向的立即效果且維持效果佳。在情境類化的部分，據訪談資料分析個案甲的行為有進步具類化但成效較不顯著，個案乙的行為類化效果佳，研究者歸咎於類化情境的限制，借用分享行為是需要有適當的時機下才能表現出來，在普通班的課堂中較少有機會讓個案甲可以時常表現此行為。

本研究結果與吳國淳（1989）、吳淑敏（2003）的觀點一致，認為學生接受社會技巧訓練後，在借用分享行為表現有進步。

伍、結論與建議

以下根據本研究結果，綜合歸納研究結論，並對未來相關的研究提出建議

一、結論

（一）社會技巧訓練方案對於增進國小智能障礙學生課堂學習適應行為具有立即效果。

二名研究對象之「專心上課」、「舉手發言」、「認真傾聽」、「適當回應」、「與人合作」、「借用分享」六項課堂學習適應行為在介入期出現的百分比明顯高於基線期，顯示教學具有立即成效。

（二）社會技巧訓練方案對於增進國小智能障礙學生之課堂學習適應行為具有維持效果。

二名研究對象之「專心上課」、「舉手發言」、「認真傾聽」、「適當回應」、「與人合作」、

「借用分享」六項課堂學習適應行爲在維持期的平均百分比皆比介入期高，顯示教學具有維持成效。

（三）社會技巧訓練方案對於增進國小智能障礙學生之課堂學習適應行爲具有情境類化效果，但二位之成效未完全相同。

1.個案甲的「專心上課」、「認真傾聽」以及「與人合作」等三項課堂學習適應行爲的情境類化效果佳，而「舉手發言」、「適當回應」和「借用分享」等三項課堂學習適應行爲具情境類化效果，但成效較不顯著。

2.個案乙的「舉手發言」、「認真傾聽」、「適當回應」以及「借用分享」等四項課堂學習適應行爲的情境類化效果佳，而「專心上課」和「與人合作」等二項課堂學習適應行爲表現有進步但情境類化成效較不顯著。

（四）實施社會技巧訓練方案能增進國小智能障礙學生在班上的課堂學習適應行爲並獲得導師及同儕之積極評價班級導師和同儕對二名研究對象這學期課堂學習適應行爲的表現都持正向肯定的態度，在課堂學習的行爲、規矩以及與同儕的互動方面都有明顯進步，也獲得良好評價。

二、建議

（一）依學生的個別需求，編擬合適的社會技巧訓練方案

本研究是透過觀察及訪談的方式，收集個案在課堂學習適應行爲方面的相關資料，依據學生的個別需求選定目標行爲，並自編合適的課程及教材。倘若使用的課程已經是編定的套裝社會技巧訓練課程，建議務必依照學生的個別需求而加以調整內容。

（二）教學活動設計符合學生能力，訓練技巧步驟明確

設計教學方案的過程中，除了教學活動設計需符合學生的能力外，建議將技巧步驟以明確的圖示加文字一起呈現，步驟的分解越明確簡單越好，教師可製作小張的步驟提示卡，以利學生能隨身攜帶隨時可以提醒自己運用技巧，幫助學生將習得技巧加以內化並實際應用。

（三）以小團體的訓練方式實施，加入適切的同儕

社會技巧訓練可以藉由團體成員的互動，促進學生主動與人相處的能力，不但增加個案與同儕之間的互動關係以及相互演練的機會，同儕間競爭的激勵和模仿皆有助於學習的成效。

（四）列入學生的 IEP 中和持續追蹤行爲的表現

社會技巧訓練雖然在短期間成效非常顯著，但仍無法確定技巧是否真正的內化，必須持續追蹤維持的效果，而且智能障學生行爲的養成是需要長時間的訓練，因此，建議可將社會技巧訓練列入學生 IEP 的目標項目中，並持續追蹤學生行爲表現，以幫助學生真正將技巧內化。

（五）增強制度妥善運用，增進學習成效

增強制度是社會技巧訓練中很重要的一項策略，透過增強可以提高學生的學習動機意願和充分展現學習的成效，增強系統的設計建議可融入時下學生最喜歡的卡通圖案或

NATIONAL CENTRAL LIBRARY ROC 國家圖書館

遊戲，更能提升學生的學習興趣進而達成學習的目標。

（六）對未來研究之建議

1.可運用社會技巧訓練增進智能障礙學生其他適應行為的能力

建議未來可以運用在提昇其他適應行為的能力，例如：自理能力、居家生活、溝通技能、社會技能等方面，使社會技巧訓練能更廣泛的被運用。

2.增加其他情境的觀察，以利更深入了解學生行為的類化情形

建議未來的研究在類化的部分可以質量並重，以訪談兼觀察的方式進行，並增加其他上課情境的類化觀察，例如：體育課、生活教育課等，以便能更深入了解行為情境類化的情形。

3.情境設計可延伸至其他上課情境，利於學生技巧類化

學生是否會運用技巧，情境的控制非常重要，很多技巧行為是需要有情境才會發生，因此，建議未來研究可將教學情境延伸至其他科目的上課情境中，更能幫助學生將習得的技巧加以類化運用。

4.研究對象可延伸至其他身心障礙類別的學生

本研究的研究對象為國小智能障礙學生，並未加以驗證是否適合其他身心障礙類別的學生，建議未來的研究，可延伸至其他障礙類別的學生，例如：學習障礙或情緒障礙等。

參考文獻

一、中文部份

王志全（1995）。智能障礙者之社會技巧訓練。**特教園丁**，10（4），5-11。

王欣宜（1998）。身心障礙者的社會技巧教學。**國教輔導**，37（3），14-18。

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 。

王欣宜、廖釧如、陳秋妤、陳文香、黃薇如（2006）。**國小輕度智能障礙學生社交技巧教學活動課程設計**。台中市：國立台中教育大學特教中心。

杜正治（2006）。**單一受試研究法**。台北市：心理。

余育嫦（2007）。**故事繪本教學對提昇資源班智能障礙學生社交技巧之研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。

吳國淳（1989）。**教導中重度智能不足兒童社會技巧成效研究**（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學，台北市。

吳秋燕（1999）。**社會技巧訓練對增進國小問題行為兒童社會適應能力教學效果之研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。

吳淑敏（2003）。**同儕媒介暨社交技巧教學對增進自閉症兒童社會能力之研究**（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學，台北市。

林佩琪（2000）。**社會技巧訓練對國小「退縮—被拒絕」兒童之社會技巧、同儕接納與社會自尊影響之實驗研究**（未出版

之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。

林月仙（2001）。國小高年級普通班智能障礙學生之學習與人際互動行為及相關支持之研究。載於吳裕益（主編），**特殊教育教學與研究**，1-38。國立高雄師範大學特殊教育中心。

林芳如（2006）。國中智能障礙學生社會技巧訓練方案之成效研究。**特殊教育學報**，24，1-28。

林芳如（2006a）。**國中智能障礙學生社會技巧訓練方案之成效研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

邱滿艷（1985）。**智能不足者之社會行為的輔導**。高雄市：復文。

邱上真（2002）。**特殊教育導論**。台北市：心理。

邱瓊瑩（2003）。**社交技巧訓練團體對國小兒童社交技巧與人際關係之影響研究**（未出版之碩士論文）。國立新竹師範學院，新竹市。

洪儷瑜、黃裕惠、許尤芬編（1999）：**社會行為訓練課程實例彙編**。國立臺灣師範大學特殊教育系。

洪儷瑜（2002）。**社會技巧訓練的理念與實施**。台北市：國立台灣師範大學特殊教育學系。

洪佳琪（2008）。**國中階段智能障礙學生社交技巧訓練成效之研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。

教育部（2006）。**身心障礙及資賦優異學生鑑定標準**。台北市：教育部。

徐享良（2003）。**中華適應行為量表**。台北市：國立台灣師範大學特殊教育中心。

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 頁。

黃月霞（1993）。**教導兒童社會技巧**。台北市：五南。

黃裕惠譯（2000）。**行為改變技術理論與運用**。台北市：學富。

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**（未出版之博士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。

盧敏玲（2004）。視覺藝術科的「課堂學習研究」。**香港美術教育**，3，3-4。

嚴家芳（2006）。**智能障礙學生在融合教育班級中社交技巧教學方案之行動研究**（未出版之碩士論文）。台中教育大學，台中市。

二、英文部分

Evans, S., Axelrod, J., & Sapia, J. (2000), Effective school-based mental health interventions： advancing the social skills training paradigm, *Journal of School Health,70*(5), 191-194.

Farmer, T. W., & Pearl, R . (1996).Expandingthe social skills deficitframework：Adevelopmental synthesisperspective, classroom social networks, and implications for the social growth of students with disabilities. *Journal of Special Education, 30*, 232-256.

Foxx, R. M., McMorrow, M. J., & Schloss, C.N.(1983). Stacking the Deck： Teaching social skills to retarded adults with a modified table game. *Journal of Applied*

Behavior Analysis, 16(2), 157-170.

Gresham, F. M.(1998).Social skills training：Should we raze,remodel,or rebuild？*Behavioral Disorders,24*(1),19-26.

Heiman, T., & Margalit, M. (1998), Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings, *The Journal of Special Education, 32*(3), 154-163.

O'Reilly, M. F., Lancioni, G. F., Sigafoos, J., Green, V.A., Ma, C.,& O' Donoghue, D.(2004).A further comparison of external control and problem-solving interventions to teach social skills to adults with intellectual disabilities. *Behavioral Interventions,19*,173-186.

Rosenthal-Malek, A. L., & Yoshida, R. K.(1994). The effects of metacognitive strategy training on the acquistion and generalization of social skills.*Education and Training in Mental Retardation and Disabilities,29*(3),213-221.

Walker, H. M., McConnell, S., Holmes, D., Todis,B., Walker, J., & Golden, N.(1983). *The walker social skills curriculum： The ACCEPTS program.* Austin, TX： Pro-ED.

Walker, H. M., Todis, B., Holmes, D., & Horton, G.(1988).*The walker social skills curriculum： The ACCEPTS program.* Austin, TX： Pro-ED.Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school ： Evidence-based practices.* Belmont, CA ： Wadsworth/ Thomson Learning.

Wilkinson, J. & Canter, S. (1982). *Social skills training manual university of surrey.* Columbus：Charles E. Merrill Publishing Company.

A Study of the Efficacy of Social Skills Training Project for Elementary Students with Intellectual Disabilities in Classroom Adaptive Behaviors

Ya-Ting Yang
Teacher of WenHsien Elementary School, Kaohsiung City

Kun-Tsan Lin
Professor of National Dong Hwa University

Abstract

This study discusses the efficacy of social skills training project for two elementary students with mild and moderate intellectual disabilities in classroom adaptive behaviors. A single subject withdrawal design, Using the "target behavior checklist", we observed group activities, analyzing the subjects' adaptive behaviors in classroom with visual analysis and c-statistic. In addition, qualitative interview was used to understand the scenario generalization of their target behaviors. Through interviews with teachers and peers, we understand the subjects' performances in class and how they think about the course outcomes. The results of this study are as follows：

1.The social skills training project has an immediate effect on the elementary students with intellectual disabilities regarding their six adaptive behaviors, including"being attentive in class", "raising hand to speak", "listening attentively", "responding adequately", "cooperating with others", and "borrowing and sharing".
2.The social skills training project has an lasting effect on the elementary students with intellectual disabilities regarding their six adaptive behaviors, including "being attentive in class", "raising hand to speak", "listening attentively", "responding adequately", "cooperating with others", and "borrowing and sharing".
3.The social skills training project has a scenario generalization effect on the elementary students with intellectual disabilities regarding their six adaptive behaviors, including "being attentive in class", "raising hand to speak", "listening attentively", "responding adequately", "cooperating with others", and "borrowing and sharing". However, the two subjects exhibit effects that are not quite the same.
4.The social skills training project can improve the adaptive behaviors of elementary students with intellectual disabilities in class, and has got the positive appraisal by teachers and peers.

Keywords: social skills training project, elementary students with intellectual disabilities, classroom adaptive behavior

NATIONAL CENTRAL LIBRARY ROC