

# 國小聽障生社會技能之研究

李珮瑜  
臺北市華興小學

程鈺雄 劉人豪  
國立臺東大學

## 摘要

本研究探討國小聽障生社會技能，以及不同背景變項之國小聽障生社會技能所造成的差異與預測力，提出研究發現與建議。以各縣市為單位進行叢集抽樣，隨機寄出634份問卷為研究對象。本研究自編「國小聽障生之社會技能量表」，內含有四分量表「口語行為量表」、「非口語行為量表」、「情意行為量表」、「社會認知行為量表」作為本研究工具，有效回收519份，結論如下：

- 一、整體而言，國小聽障生的社會技能表現傾向中等以上的反應。
- 二、國小聽障生之社會技能表現，因部分背景變項而有顯著差異。整體而言，國小聽障生之「學校規模」、「家庭經濟」、「父母教育程度」、「學前教育」、「主要溝通方式」對國小聽障生之社會技能「總量表」造成顯著差異。而「四分量表」中，因不同變項而有顯著差異。
- 三、比較國小聽障生的口語行為、非口語行為、情意行為、社會認知行為之單題得分之差異，結果最佳為「社會認知行為」、最劣為「口語行為」。
- 四、國小聽障生的口語行為、非口語行為、情意行為、社會認知行為四分量表彼此呈高至中之相關聯程度，高相關為「情意分量表與社會認知分量表」，中相關為「口語分量表與非口語分量表」。
- 五、十七個背景變項之預測力分析上，以「學業表現」最能有效預測國小聽障生之社會技能。
- 六、四個分量表之預測力分析上，以「情意行為」最能有效預測。「學業表現」、「學校規模」、「主要溝通方式」、「性別」，可共同有效解釋「聽障生整體之社會技能」29.3%之變異量。

關鍵詞：社會技能、聽覺障礙、口語和非口語行為、情意行為、社會認知行為

## 緒論

### 一、研究動機與目的

為符合國際潮流與國際現況，注重特殊人口的需求與潛能發展之思潮下，目前全球性的殘障組織已細分為7個，其成立年份與組織名稱

，分述如下：(一)1924年的聽障奧林匹克運動會(Deaflympics)，(二)1957年的國際輪椅運動總會(International Stoke Mandeville Wheelchair Sports Federation)，(三)1963年的國際殘障者運動協會(International Sports Organisation for the Disabled)，(四)1968年的國際特殊奧林匹克運動會(Special Olympics Inc.)，(



五)1978年的國際腦性麻痺運動協會(Cerebral Palsy International Sports & Recreation Association)，(六)1981年的國際盲人運動協會(International Blind Sports Federation)，(七)1988年的國際智障體總(International Sports Federation for Persons with Mental Handicap)。資料中得知，「聽障奧林匹克運動會」為最早成立的世界級殘障運動會(中華台北聽障者體育運動協會，2009)。2009年第二十一屆聽障奧林匹克運動會(Deaflympics Taipei 2009)，於九月五日至十五日為期約十多天活動，此次主題為「無聲的力量」在我國台北市隆重登場，這堪稱是「亞洲的第一次」、更是「台灣的驕傲」。由於，參賽資格是完全針對聽障(優耳聽力損失達55分貝以上)的聽障者選手設計的世界級比賽，可見我國政府對特殊人口中「聽障者」的重視，進而肩擔起承辦此聽障奧運的國際殊榮，更展現我國的地方政府對此活動的盡心與付出，以及中央的深刻關切。來自全球各地的80多個國家，4000位聽障選手來到台灣的台北體育場進行比賽，這場盛會是以運動會友，選手們在比賽時更要展現運動家精神，如此也繫於聽障者的社會技能之展現。

令人好奇的是，在世界人口中，聽障者的發生率是如何？根據統計，大約每300位新生兒就有一位有聽力障礙，發生的機率是所有新生兒篩檢疾患比例中最高的(台中林新醫院聽保中心，2009)。再者，根據國內外的統計，約千分之六的新生兒患有聽力障礙，其中三成是「雙耳聽障」，會嚴重影響學習(陳偉仁，2009)。因此患有聽力障礙的寶寶人數之多，更超乎你的想像。

國民教育階段聽覺障礙學生，國小階段有1252人，國中階段有785人，共有2037人。而安置於集中式(特教班)方式，國小為121人占該階段9.66%，國中為73人占該階段9.29%。換句話說，目前聽覺障礙學生非以集中於特教班

或特殊教育學校為唯一方式。如是，刑敏華(2001)更指出，在融合教育的趨勢下有越來越多中度和極重度的聽障生進入資源班或普通班就讀。那麼，如何幫助聽障生在融合教育的環境下有良好的人際互動，是刻不容緩的議題。但綜觀國內相關研究論文，探討聽覺障礙的社會技能及其教學等相關文獻，實在稀少，因此亟需此方面研究注入。

再者，耳朵是專門接受外界資訊的機制，若是失聰者，等同是失去一個與外界聯繫的重要管道。聽力在語言發展階段與學習過程扮演著關鍵角色。當學童有聽力障礙時，不僅會影響其語言學習及溝通能力、甚至可能造成認知、社會化及情緒上的不協調，影響深遠(利文鳳，2006)。因此聽障者更難學會社會文化、社會適應與聽人如何相處等。可想而知的是，聽障者由於長期缺乏人際的溝通，聽障者兒童長大後常是孤立的，他們很難與人結交朋友，被老師們認為是過度害羞者(林寶貴，1994)。Silvia(2008)甚至認為在融合教育思潮下聽障學生，在與別人建立或保持關係方面會面臨特殊挑戰，尤其是同儕相處之間。一般文獻皆指出，聽障學生在社交能力上有困難。於是，令人深思的是國小聽障生在班級中其社會技能使用現況如何？級任教師對於其社會技能的看法為何？此乃本研究動機之第一。

當聚焦於聽障生的社交特質與溝通問題時，先探詢一下國內外相關理論基礎。張通信和劉惠娜(2006)綜合統整出聽障生之心理與社會情緒層面的問題有：(一)易自我中心、固執、挫折忍耐度低(二)容易在團體中感到孤獨或是適應困難，感覺自己被排斥(三)道德判斷力差，易接受他人暗示，缺乏自我控制能力(四)習慣依賴老師、第三者或手語翻譯的協助(五)退縮行為，易自覺無助感(林玉霞，2001；胡永崇，2000；蕭金土，2000)。國內王蘭青(2006)更利用其自編的「國小普通班聽障學



生社會技能量表」，由級任老師進行社會技能的評量，利用172位聽障生和102位相同條件背景變項下的普通學生的社會技能的比較下，其研究結果發現：(一)學業表現、家庭經濟狀況、父母親教育程度與安置方式等變項對國小普通班聽障學生社會技能的表現上有顯著影響，其餘在不同性別、年級、發現失聰年齡、學前教育經驗、聽能輔具使用類型、聽障程度、父母聽能狀況與溝通模式等變項上，則無顯著影響；(二)在條件配對下，國小普通班聽障學生的社會技能表現顯著劣於一般學生；而學業表現、學生類別、性別和父母親教育程度四個變項對國小普通班學生的社會技能表現有顯著的預測力。然而，社會技能分成(Trower, Bryant, Argyle, & Marzillier, 1978; 韓福榮, 1999)：(一)口語行為：提出問題、簡短的談話、表現社會禮儀等語言性的社會行為(二)非口語行為：臉部表情、姿勢、身體接觸等動作性的社會行為(三)情意行為：態度、感受的表達、內在情緒反應等情意表達行為(四)社會認知技巧：解決人際間的困擾、角色取代、同理心、社會規範認識等有系統的社會意識方面行為四面向。那麼，聽障生在不同的背景變項下，其社會技能是否有所差異？而相關性又如何？其何者背景變項具重要預測力？此乃研究動機之第二和第三。

本研究盼望能於匯集國內外有關聽障生社交方面的重要學術文章以利進行量表編製與研究，進而立足於國小聽障生在性別、障礙程度、接受融合教育時間長短、學業表現、父母社會地位等不同背景變項中之社會技能(口語行為、非口語行為、情意行為、與社會認知技巧四分量表之表現)情形，以了解聽障學生在不同背景變項中的社交需求，一來可加強現今教師針對聽障的特殊教育知能，也可動悉目前的教學現況與問題，以提供教育行政單位、學校教師、未來研究之參考。

根據前述問題背景及研究動機，本研究擬

探討國小普通班聽障生社會技能與其教學現況之相關問題，具體而言，本研究的目的為：

- (一)瞭解國小聽障生在班級的社會技能現況。
- (二)分析不同的背景變項的國小聽障生社會技能之差異。
- (三)探討國小聽障生的社會技能四分量表之差異。
- (四)探討國小聽障生的社會技能四分量表之相關情形。

## 二、研究問題

依據研究目的，提出下列的研究問題：

- (一)國小聽障生在班級的社會技能現況為何？
- (二)不同背景變項的國小聽障生社會技能總量表與口語行為、非口語行為、情意行為、社會認知行為四分量表有何差異？
- (三)國小聽障生社會技能口語行為、非口語行為、情意行為、社會認知行為四分量表得分有何差異？
- (四)國小聽障生社會技能間口語行為、非口語行為、情意行為、社會認知行為四分量表相關情形為何？

## 文獻探討

本章探討的相關文獻共可分為三部分，第一部分為社會技能的評量；第二部份為聽覺障礙學生的定義與學習特徵；第三部份為聽覺障礙社會技能的相關研究。

### 一、社會技能的評量

如何評量社會技能呢，學者們各有不同見解。Van Hasselt, Whitehill與Bellack(1979)認為完整的評量應測量認知、行動、生理等三大反應系統，而將測量方法分成三類：

- (一)認知評量：以自陳式和評等量表，例如



：社會計量式問卷、教師評等法、晤談、自陳式量表、社會認知作業等。

(二)行動評量：包括自然觀察、角色扮演法。

(三)生理評量

根據國內外學者研究，認為社會技巧的評量主要有四種方式有觀察、訪談、行為評量表、社會關係評量(Kaczmarek,2002; Rustin & Kuhr,1999; 王欣宜, 1998; 洪儷瑜, 1998, 2002; 黃德祥, 1989)。

#### 1.觀察

觀察的類型，依區分標準不同，亦有分成自然情境與人為情境觀察、結構與非結構式的觀察、參與與非參與觀察、直接觀察與間接觀察(葉重新, 2004)。教師可依評量的目的而選擇觀察類型，例如教師可以使用自編的社會技能的觀察表，來觀察聽障學生是否能與人合作、使用適當音量與他人溝通、是否能理解他人的話語等，只要觀察到聽障學生有上述行為，就可在該表格中畫記，此即是結構式觀察。觀察的項目可以根據目的，包括有行為表現的類型、頻率、持續度、流暢度、或表現前的潛伏時間等，觀察的工具可利用：檢核表，只針對所要觀察的行為是否出現來畫記；評定量表，提供觀察的行為與項目，並利用量尺分等級等，方便觀察者紀錄。但觀察易於流於主觀偏差之弊，如老師欲觀察班級中的聽障生，常因老師對其的情緒、期許、印象而影響觀察結果。是故，觀察者的專業訓練及所參考架構對資料的正確性有很大的影響(洪儷瑜, 1998)。

#### 2.訪談(晤談)

晤談是心理學與精神醫學傳統使用的方法，可以獲得一些有關社會技能的訊息，如與他人的交往的歷史和非正式觀察中的個案表現(黃德祥, 1989)。透過訪問可以進一步了解個人的各種社會行為的現況等，但黃月霞(1993)指出，若要訪談學生本人，僅適用年齡較大的

兒童。而訪談的要領如：要與受訪者建立友善關係、多傾聽、不直接觸及敏感問題、釐清原意、掌握訪談的進行、尊重受訪者(葉重新, 2004)。缺點也易因個人主觀而產生偏見，洪儷瑜(2002)建議以第一手的描述為主，不要僅根據受訪者的判斷推定訪問者的判斷。

#### 3.行為評量表

依評量施測者區分為，分成他人評量 and 自我評量兩種方式。若以評定聽障生為例，他人評量，即教師、父母、同儕利用正式編制的行為量表，針對受試者的社會技能加以評估，透過觀察或累積平日的觀察結果對於此聽障生的社會技能表現以比較的方式給予評量。而自我評量，即由聽障生自己利用自陳量表，可依聽障生自己的感受、思想、行為原因等加以評定，但對於年紀太大、盲人、閱讀障礙者、注意力無法持續的學生與思考記憶有缺陷者則不適用自陳量表(王欣宜, 1998; 洪儷瑜, 1998)。而洪儷瑜(2000)也因應受試者人格特質，提出有外向性問題者，自我評量的分數會高於他評的分數；反之，有內向問題者，他評的分數則較高於自評分數。

#### 4.社會關係評量

以班級為例，評估學生在班上被接受或排斥關係的程度，藉以判斷學生的社會技能與人際關係。其方法有社會矩陣、社會關係圖、猜誰技術三種，例如社會矩陣，是由同學間互選歡迎的友伴，而個人得分依同儕間被他人提及的次數而定，被選總次數最高者為最受歡迎者，稱之明星(star)；而未被選中者，則為孤兒(isolate)，教師藉此可以瞭解個人的社會關係。社會關係圖，則將每一學生以幾何圖形與編號代表，而依互選次數多寡來決定誰置於圓心或邊緣。猜誰技術，則是呈現一系列行為特質的描述句，請學生找出符合上述特質的同學(Kaczmarek,2002; 王大延, 1992; 洪儷瑜, 1998; 黃德祥, 1989)。



Meabow, Karchmer, Peterson, & Rudner (1983)認為由導師(級任教師)評量聽障學生行為的結果，是具有可靠性的。其原因有下二者，一為大多數的聽障學校裡沒有心理專家負責直接有效的評量，縱使有心理專家，他們寧可花大多數時間在評量學生的智力和學業成就。二為導師(級任教師)是最有機會在不同情境中觀察學生的行為表現。

以上四種評估學童社會技能的方式各有優缺點，故何素華(1998)認為目標界定、行為評定、觀察的客觀性是評定社會技能最大的困難，而本研究主要是為探討國小聽障生社會技能的表現，揆諸目前針對聽障學生之社交量表僅蕭金土(1987)之聽覺障礙學生「社會-情緒」評量表之修訂，由於量表年代久遠，適用性尚須考慮。職是，研究者入班觀察聽障學生之特質，並參照國內外的正式量表與非正式量表，在考量信效度之下編製「國小聽障生社會技能暨教學量表」，其目的在探討國小聽障生社會技能的表現情形，企探討不同背景下(不同安置、融合教育時間長短等)其使用之差異情形。

## 二、聽覺障礙學生的定義與學習特徵

身心障礙及資賦優異學生鑑定標準(2006)第五條對聽覺障礙的定義界定如下(教育部，1999)，指由於先天或後天原因，導致聽覺器官之構造缺損，或機能發生部份或全部之障礙，導致對聲音之聽取或辨識有困難者。鑑定標準為接受自覺性聽力檢查後，其優耳語言頻率達25分貝以上者，無法接受自覺性聽力檢查時，以他覺性聽力檢查測定認定者。

聽障者之學習特徵以語言、說話或語言能力、寫作能力及學業學習等方面論述(林寶貴，1994)：

(一)語言：因缺乏說話經驗和聽覺回饋，所以較一般學生低下。

(二)說話或語言能力：常有聲母省略、缺鼻

音、語音不正確等。

(三)寫作能力：有文句顛倒，此與手語語序有關。抽象詞彙困難、難以使用助詞或虛字及缺乏適當的語用知識等。

(四)學業學習：有以下諸如1.感官補償現象2.多以視覺觀察為學習線索3.以觸覺接觸學習，故教學重操作4.模仿強5.受限課程可鼓勵多元發展6.具體與抽象、理論與實際並現

國外學者Smith et al.(1998)依聽障者之心理、溝通、社會情緒和學業成就等部份來分析聽障生之學習特徵如表1。

表1 聽障所帶來的的影響

領域	可能之影響
心理	1.智力能力與聽力正常的同學相類似 2.概念形成有困難
溝通	1.缺乏說話能力(發出難懂的語言) 2.字彙測驗有其限制 3.語言使用和理解有困難,尤其是抽象的主題 4.音質有問題
社會情緒	1.缺乏社會成熟 2.很難與人交朋友 3.退縮行為、感覺自己被排斥 4.可能有適應困難 5.不喜歡使用助聽器或其他的擴音設備 6.可能習慣依賴老師的協助
學業成就	1.成就水準低於其他聽力正常的同儕 2.閱讀能力對其有非常大的影響 3.有拼音困難 4.作文有其限制 5.其能力與學習表現有很大差異

資料來源：引自蕭金土(1994)；Smith et al. (1998),



### 三、聽覺障礙社會技能的相關研究

#### (一)聽障的口語行為

有關聽障部分大多相關研究著重於聽障的語言和認知方面(Cappelli, Daniles, Durieux-Smith, McGrath, & Neuss, 1995)。但晚近特教思潮中，發現聽障的社會互動不佳，多由於其語言或聽覺能力受阻礙而影響(林寶貴，1994)。如聽障較少與人溝通互動，大多處於被動式回應居多(Spencer, 1993)。聽障語言和行為上實證研究有，Rosenbaum(2000)調查4-12歲聽障兒童，發現父母評量之溝通清晰度檢核表(Communication Clarity Scale, CCS)可以顯著預測聽障兒童的行為問題。Burk-Paull(1998)利用問卷進行教師評量5-12歲的聽障兒童之語言發展，發現聽障兒童整體語言技巧愈好，其正向行為也愈多。因此可知語言能力(口語能力)對行為問題之相關。那麼生活中，聽障的情緒、人際溝通、社會技能等問題卻更顯得關鍵(翁素珍，1999;張蓓莉，1979b;魏俊華，1987;Rosenbaum, 2000)。

#### (二)聽障的非口語行為

盧明與林菁(1996)利用質性之直接觀察法來紀錄聽障幼兒與普通幼兒的社會互動研究，幼兒經配對後，探討幼兒與普通幼兒在角落活動之社會互動情形，研究結果顯示配對幼兒之間發生的互動多半是非語言性的互動(non-linguistic interaction)，例如聽障兒童很少以言語來回應普通兒童，大多使用肢體語言來溝通。而且每位幼兒人格特質會影響互動行為的主動性，除此外，角落活動的性質和教師的引導均是影響聽障與普通幼兒社會互動的重要因素。

林寶貴(1988，1994)描述聽障與他人溝通時，所表現的互動行為常出現以下非口語行為。例如包括1.頭部經常會前傾或轉向說話者2.對環境或人的說話聲音沒反應3.經常目不轉睛直視對方，讓人覺得不自在4.上課中經常忽略

同學或老師的呼喚或左顧右盼。

#### (三)聽障的情意行為

聽障的自我概念會影響與他人的互動，即是聽障對自己聽損之接納態度，往往會影響其社會技能的使用。Yachnick(1986)表示，聽障學生的自尊比正常學生低。林寶貴(1994)更進一步闡明聽障生的自我概念與信心，影響他被他人拒絕時，自我的覺知與自處。

#### (四)聽障的社會認知行為

社會認知行為，簡單而言，即是聽障生是否能理解社會規範、社會約定，而做出適宜的社會行動。Galenson, Miller, Kaplan, & Rothstein(1979)提到溝通互動困難造成之不服從行為，容易讓聽障兒童成為心理發展的高危險群(引自Ita & Friedman, 1999)。翁素珍、洪儷瑜與林寶貴(2006)進一步指出聽障違抗兒童常出現要求、表述、與負向行為，包括有不服從、不合作、干擾和攻擊，但溝通功能的表現明顯低於一般兒童。

## 研究方法

本研究旨在探討國小聽障生之社會技能之研究。以下就一、研究架構；二、研究對象；三、研究工具；四、研究流程；五、資料處理與分析等，分別加以說明。

### 一、研究架構

研究架構與變項如下圖所示，以全國國小聽覺障礙學生的十七個變項為自變項(背景變項)，盼透過問卷收集國小聽障生的級任老師評定聽障生的「社會技能總量表」其中分成「口語行為分量表」、「非口語行為分量表」、「情意行為分量表」、「社會認知行為分量表」四分量表，茲從圖1來說明本研究架構。



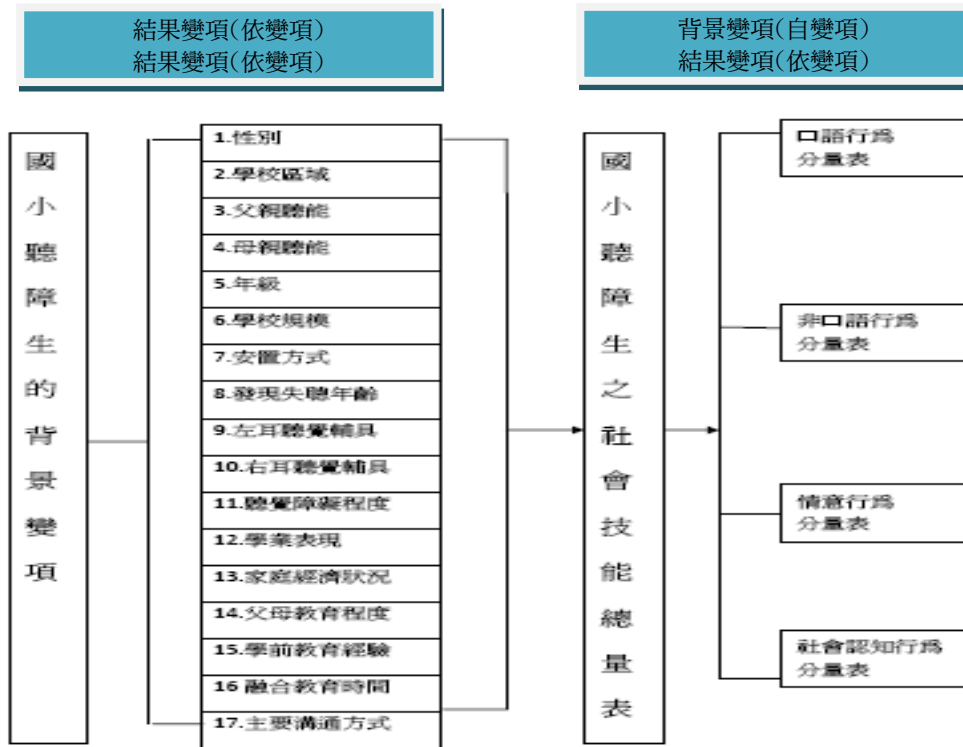


圖1 研究架構圖

(一)自變項

本研究列入聽障生的背景變項為性別、年級、學校區域、規模、安置方式、失聰年齡、聽能輔具、

障礙程度、學業表現、家庭經濟、父母教育程度、父母聽能狀況、學前教育經驗、接受融合教育時間長短、主要溝通方式等十七項，填答則由該聽障生之級任教師完成，說明如下：

1. 性別：(1)男(2)女。
2. 學校區域：(1)都市(2)鄉鎮
3. 父聽能狀況：(1)聽障(2)聽力正常
4. 母聽能狀況：(1)聽障(2)聽力正常。

5. 年級：(1)一年級(2)二年級(3)三年級(4)四年級(5)五年級(6)六年級。

6. 學校規模：(1)6班(含)以下(2)7-12班(3)13-24班(4)25-50班(5)51班以上。

7. 教育安置方式：本研究係指(1)完全在普通班接受教育，無任何時間接受任何特殊教育服務(2)在普通班接受教育，部分時間接受(聽障或不分類)資源班服務(3)在普通班接受教育，部分時間接受巡迴輔導服務(4)在普通班接受教育，部分時間接受啟聰班服務(5)少部分時間在普通班上課，大部分在啟聰班接受教育(6)聽障集中式班級(啟聰班)(7)聽障集中式學校(啟聰學校)



8.失聰年齡：(1)出生-6個月(2)6個月至1歲(3)1歲-3歲(4)3歲-7歲(5)7歲-10歲(6)10歲以上。

9.左耳聽能輔具：(1)助聽器(2)人工電子耳(3)未配戴。

10.右耳聽能輔具：(1)助聽器(2)人工電子耳(3)未配戴。

11.障礙程度：然而本研究依1997年我衛生署公布的「殘障類別與等級」中提及，聽覺機能障礙是由於各種原因導致聽覺機能永久性缺損而言。優耳聽力為基準進行區分如下。(1)輕度：聽力損失在二十五分貝至未達四十分貝(2)中度：聽力損失在四十分貝至未達六十分貝(3)重度：聽力損失在六十分貝至未達九十分貝。

12.學業表現：係指級任老師根據99學年度上學期第一次段考，該聽障生在班級中排名進行填答，區分成(1)前段組(班上前三分之一)(2)中段組(班上中三分之一)(3)後段組(班上後三分之一)。

13.家庭經濟：根據學生輔導資料區分，(1)富裕 (2)小康(3)普通以下。

14.父母教育程度：.本研究指父母親中學歷較高者為主，分成(1)大學(專)以上(2)高中職(3)國中(含)以下。

15.學前教育經驗：本研究指接受公私立幼稚園或幼兒所之學前教育，(1)不足1年(2)1-2年(3)2年(含)以上(4)不知道。

16.接受融合教育時間(在普通班接受教育)：(1)無(2)2年以下(3)2~4年(4)4~6年(5)6年以上。

17.主要溝通方式：依據國內學者區分為兩模式，第一為口語模式(包括口語、讀話、筆談)，第二模式綜合溝通模式，即混合使用口語模式、手語模式、或手勢動作(林寶貴，1994；李芃娟，1995)。為使填寫問卷之級任老師清楚選項定義，明列出(1)口語(2)手語(3)筆談(4)讀話(5)手勢動作(6)其他。

(二)依變項

1.社會技能總量表：仍由級任教師評定聽障生社會技能表現填答，

2.總量表內分成口語行為、非口語行為、情意行為、社會認知技巧四分量表，皆為五點量表。

## 二、研究對象

本研究為調查研究，研究對象是台灣地區國小的聽覺障礙學生，主要為99學年度十二月前已經就讀國小的聽障生。

### 1.聽障學生

取樣以99學年度「各縣市特殊教育通報網聽覺障礙學生安置狀況統計資料」為依據，取得台灣地區國小聽障學生就讀之的國民小學學校的名冊進行研究，年級與性別不拘。

本研究將分兩部分預試與正式施測分別執行，為考量預試階段的樣本之級任教師於取得預試問卷評定時已有熟悉效果，因此預試的樣本將於正式施測母體中排除。

### 2.預試

本研究計畫將正式施測與預試問卷合併發送，依2010特教通報網統計出全台灣聽障生共計1267位為本研究之母群體，依各縣市進行分類編碼組成叢集，依比例進行叢集抽出634份樣本進行寄送調查，回收533份的問卷，刪除無效問卷共計14份，回收率約81%，再抽出國小的聽障學生104位為預試用途，如表2所示。經問卷回收後，將預試抽出之104份問卷進行項目分析與信度Cronbach's  $\alpha$ 係數檢定後，採用依邱皓政(2006)認為，平均數3.5，標準差1，CR決斷值4.0，相關值0.6，因素負荷量0.5，作為題目取捨參照標準，進行題目的剔刪。



表2 預試與正式問卷回收覽表

代碼	縣市(1267)	預試		正式施測	
		回收樣本	有效樣本	回收樣本	有效樣本
A	台北縣(174)	14	13	57	55
B	台北市(170)	14	14	56	53
C	桃園縣(132)	11	10	44	40
D	新竹縣(25)	2	2	8	8
E	新竹市(27)	2	2	9	9
F	苗栗縣(31)	2	2	10	10
G	台中縣(87)	7	7	28	28
H	台中市(70)	6	6	23	23
I	南投縣(30)	2	2	10	10
J	彰化縣(65)	5	5	22	22
K	雲林縣(43)	4	4	15	15
L	嘉義縣(30)	2	2	11	10
M	嘉義市(19)	2	2	7	7
N	台南縣(52)	4	4	17	16
O	台南市(56)	5	5	18	17
P	高雄縣(50)	4	4	16	16
Q	高雄市(82)	7	7	27	27
R	屏東縣(45)	4	4	16	16
S	台東縣(13)	1	1	5	5
T	花蓮縣(15)	1	1	6	6
U	宜蘭縣(31)	3	3	10	10
V	澎湖縣(8)	1	1	3	3
W	金門縣(2)	1	1	1	1
X	連江縣(0)	0	0	0	0
Y	基隆市(20)	2	2	8	8
總計		106	104	427	415
有效問卷率		98%		97%	
回收率		81%			

p.s.寄送634份，有效回收519份，無效14份

### 三、研究工具

本研究工具為研究者參考王蘭青(2006)自編的「國小普通班聽障學生社會技能量表」與相關量表，自編成「國小聽障生之社會技能

量表」由級任老師進行聽障生的社會技能評估。問卷編制流程如圖2，分成以下1.問卷編製流程；2.編製問卷；3.預試問卷的實施與分析；4.正式問卷的實施；5.實施程序等，分別加以說明。

#### 1.問卷編製流程

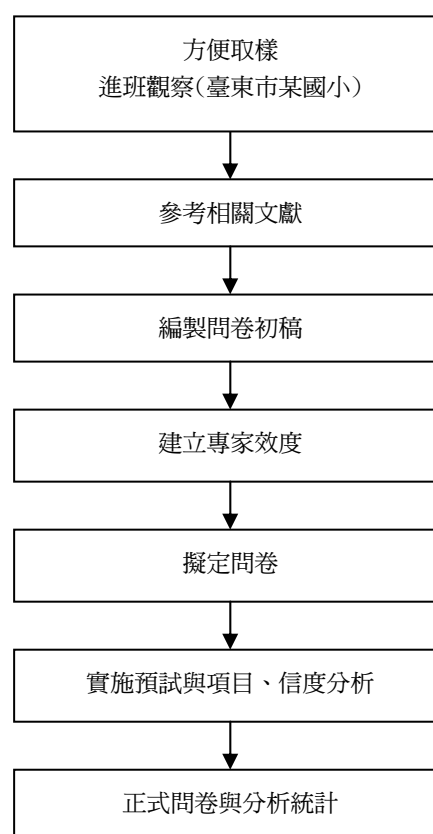


圖2 研究工具編制流程圖

#### 2.編製問卷

##### (1)量表初稿之編製

題項依照文獻、與參酌量表所提點出的聽障生社會技能部分進行編製與撰寫，再根據本研究的目的與問題，及聽障生於學校中社會技能的必須性，初擬量表草稿。本量表包含三部分，第一部分為聽障學生基本資料，第二部分為國小聽障生之社會技能總量表，其中包含四



分量表口語行為分量表、非口語行為分量表、情意行為分量表、社會認知行為分量表。茲將

表3 「國小聽障生之社會技能總量表與分量表」初稿與題數

量表組合		合計
第一部分	聽障學生基本資料	16
第二部分	口語行為分量表	20
	非口語行為分量表	15
	情意行為分量表	31
	社會認知行為分量表	18
	社會技能總量表	84

### (2)填答與計分方式

採五點量表計分的方式，由國小聽障生的級任老師進行填答。量表前部分為聽障生之社會技能受評的論述，填答時，級任老師可以根據每分量表的題項敘述，以接觸的聽障生與正常學生相較下的表現狀況，於五個等級中圈選出最適合的等級，而五等級所代表意涵與分數為下，本問卷中設定有反向題，亦遵循反向計分。

聽障生之社會技能總量表，其中包含四分量表口語行為分量表、非口語行為分量表、情意行為分量表、社會認知行為分量表。量表的得分，則表示此聽障生在社會技能的整體總得

分，而總得分的多寡，代表級任教師評定此聽障生的社會技能行為的優劣，得分愈高者，表示此聽障生社會技能表現越好，得分愈低者，則表示愈差，而分量表間的得分亦是同理計分。

### (3)建立專家內容效度

爾後為建立信效度考量，則邀請四位特殊教育的教授，三位聽障教育相關的教育先進(兩位聽覺口語師、一位聲暉協會理事長)進行審稿(專家效度問卷名單請參閱表4)，再據專家意見進行刪除或調整原先放至不適切角度的題項、修改語意等，最後擬定「國小聽障生之社會技能量表」。

表4 專家效度問卷名單

編號	專家姓名	服務單位	職稱	備註
T1	蕭金土	南台科技大學	學務長	
T2	魏俊華	台東大學特殊教育學系	教授	
T3	程鈺雄	台東大學特殊教育學系	主任兼副教授	
T4	王明泉	台東大學特殊教育學系	副教授	
T5	陳楓靜	高雄雅文基金會	聽覺口語師	
T6	曹懿良	高雄雅文基金會	聽覺口語師	
T7	黃文忠	中華民國聲暉協進會	現任理事長	



#### 四、研究流程

本研究的實施流程約分成三階段，文字說明並如圖3所示

##### 第一階段

針對研究目的，收集國內外國內聽障生的相關文獻後，設定研究對象為國小聽障生，問卷施測對象是國小聽障生之級任教師，因為他們較其他科任教師有較長的時間與他們相處，欲透過級任教師們來了解聽障生的社會技能表現，再著手擬定研究計畫，積極展開研究工作。

##### 第二階段

透過了解文獻和相處經驗聽障生之特質後，於國內外相關社會技能之定義中，找出適合聽障生社交技能的架構，再經由參考國內王蘭青的非正式量表，進行自編量表。量表之編制過程，經七位專家修訂，形成自編問卷後，再依據教育部特殊教育通報網中針對聽覺障礙學生統計資料（2010）顯示台灣各縣市的聽障生校址，發放隨機叢集寄出634份，經催收後回收533份，有效問卷519份，無效問卷14份。依比例分成預試104份，爾後進行信效度檢測後刪除不適宜的題目並重置題號，其餘為正式問卷405份進行後續統計分析。

利用量化方式，設計問卷除聽障生基本資料外，分成四分量表進行。四分量表以結構式的封閉問題：

評定量表題(李克特式)為主，為瞭解級任教師對於聽障生在不同的背景變項下對其社會技能的評價，由國小聽障生的級任教師填答。

##### 第三階段

將正式施測415份之問卷編碼建檔整理後，並將資料登錄到電腦資料庫中，透過SPSS 12.0統計套裝

軟體進行資料分析，最後依據分析結果撰寫研究報告，進而擬出結論和建議。

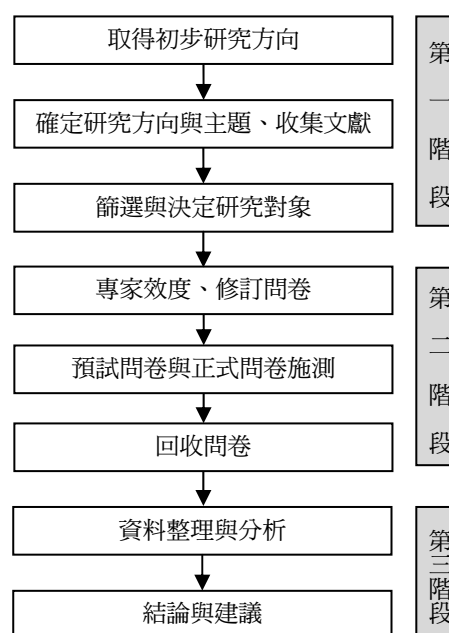


圖3研究流程圖

## 研究結果與討論

本部份旨在探討不同背景變項的國小聽障生的社會技能。根據研究目的與問題呈現研究結果，並進一步分析討論與比較

### 一、國小聽障生的社會技能表現

國小聽障生在研究者自編的量表中，就四分量表與總量表得知，總量表 $M=3.72$ ，高於總量表則分別依次有社會認知行為分量表、情意行為分量表，而未達總量表之平均水準則為口語行為分量表。值得反思為，本研究的有效樣本共為533位，正式施測下共有415位國小聽障生受評，高達362人，達87.2%主要溝通方式使用口語，但結果可知，表示聽障生的口語行為尚有加強空間，誠如蕭金土(1994)指出聽障生缺乏說話能力，甚至說話音質有問題，更印證Meadow(1980)說出耳聾被剝奪的不僅是聲音，更有語言的問題(轉引林寶貴，1995)。

就四分量表之八十二個題項比較下，最高



者為D.10可依上課指令，能立刻進入教室，亦為各題項平均數中最高者 $M=4.489$ ，表示本研究中的聽障生大多皆能依上課指令進入教室，唯是否因不同背景變項而有所差異，待進行後續統計分析。而在各題項平均數中最低的群組為B1.B2.B3組成的新構面「個人主動非口語」 $M=3.16$ ，例如B1能主動與他人使用非口語溝通(包括手勢或筆談)，其 $M=3.012$ ，標準差亦高達1.20，表示受評的聽障生的表現差異大，無法主動與他人進行非口語溝通，亦證實文獻中此聽障生多為依賴、過度害羞者、具退縮行為、害怕被人拒絕等(林寶貴，1994；蕭金土，2000)，但國外學者McCauley, Bruininks & Kennedy(1976)以質性研究發現12個聽障生和普通學生互動時偏好使用非語言的表達。本研究安置於普通學校中多達394人，占94%以上，與翁素珍(2004)亦指出普通學校的聽障生，有退縮與內向情形相呼應。唯是否因口語的使用而相對削弱了非口語的使用機會，則待以聽障生的主要溝通方式為自變項進行後續探討。總量表與分量表的得分上是否有顯著差異，僅以平均數恐難以斷定，本章後續採四分量表間以相依樣本進行統計分析。

## 二、不同背景變項的國小聽障生在社會技能總量表與分量表之差異分析

為探討不同背景變項的國小聽障學生在研究者自編的「國小聽障生社交技能量表」、四分量表是否有差異。本部份分別以獨立樣本t考驗進行不同性別、不同學校區域、父親聽能狀況、母親聽能狀況於總量表與分量表中探討，再以單因子變異數分析進行其他十三項自變項的差異分析。

### (一)t考驗

#### 1.性別

表中於非口語分量表、情意分量表、社會認知分量表、和社會技能總量表上皆有顯著差

異，唯性別變項在口語分量表部分未有顯著。

非口語分量表顯示性別部份，聽障男生 $M=53.87$ ，聽障女生 $M=56.10$ ， $t$ 值達-2.284， $p$ 值.023( $p<.05$ )達顯著水準，表示聽障生女生的非口語行為顯著高於聽障男生的非口語行為。

情意行為分量表中，聽障男生 $M=109.44$ ，聽障女生 $M=115.53$ ， $t$ 值達-3.172， $p$ 值.002( $p<.01$ )達顯著水準，表示聽障生女生的情意行為顯著高於聽障男生的情意行為。

社會認知部分，聽障男生 $M=64.30$ ，聽障女生 $M=68.10$ ， $t$ 值達-3.562， $p$ 值.000( $p<.001$ )達顯著水準，表示聽障生女生的社會認知行為顯著高於聽障男生的社會認知行為。

整體而言，在本研究國小聽障生之社會技能量表中，於總量表的八十二個題項總得分，聽障男生 $M=297.90$ ，聽障女生 $M=312.90$ ， $t$ 值達-2.991， $p$ 值.003( $p<.01$ )達顯著水準，由總量表得知聽障生女生的社會技能顯著高於聽障男生的社會技能。

### 2.學校區域

學校區域變項在情意分量表、社會認知分量表和社會技能總量表三部分有顯著差異，尤其是情意分量表中。表中得知學校區域是都市型或鄉鎮型學校對聽障生之社會技能口語和非口語行為的差異為達顯著。

在情意分量上，聽障生就讀的學校區域位於都市型 $M=115.34$ 、鄉鎮型 $M=109.57$ ， $t$ 值達2.978， $p$ 值.003( $p<.01$ )達顯著水準，表示就讀都市型的聽障生之情意行為顯著高於就讀鄉鎮型的聽障生之情意行為。

在社會認知分量表上，聽障生就讀的學校區域位於都市型 $M=67.35$ 、鄉鎮型 $M=65.16$ ， $t$ 值達2.031， $p$ 值.043( $p<.05$ )達顯著水準，表示就讀都市型的聽障生之社會認知行為顯著高於就讀鄉鎮型的聽障生之社會認知行為。

在本研究國小聽障生之社會技能總量表上，聽障生就讀的學校區域位於都市型



M=311.46、鄉鎮型M=299.29，t值達2.403，p值.017(p<.05)達顯著水準，表示就讀都市型的聽障生之社會技能顯著高於就讀鄉鎮型的聽障生之社會技能。

### 3. 父親聽能

表中顯示父親聽能狀況部份，父親是聽障M=64.14，父親是聽力正常者為M=72.40，t值達-2.583，p值.01(p<.05)達顯著水準，表示聽障生父親是聽力正常者其口語行為顯著高於聽障生其父是聽障者的口語行為。父親聽能變項對非口語分量表、情意分量表、社會認知分量表、社會技能總量表皆無顯著差異。

### 4. 母親聽能

母親聽能變項對口語分量表、非口語分量表、情意分量表、社會認知分量表、社會技能總量表全無顯著差異。職是，不因國小聽障生母親是聽障或正常聽能者對國小聽障生社會技能的表現上有差異。

## (二) 單因子變異數分析

以下將以年級、學校規模、安置方式、發現失聰年齡、左耳聽覺輔具、右耳聽覺輔具、聽覺障礙程度、學業表現、家庭經濟狀況、父母教育程度、學前教育經驗、接受融合教育時間、主要溝通方式進行在本研究的國小聽障生之社會技能分量表與總量表之單因子變異數分析與事後比較分析如下。

### 1. 年級

在聽障生年級部分，分成一至六年級，其中雖口語量表F值達2.512，p值.03，有顯著水

準，但經雪費法Scheffe後未發現有任二組有顯著差異(吳明隆，2009)。因此國小聽障生的社會技能上，無論是口語分量表、非口語分量表、情意分量表、社會認知分量表和社會技能之總量表，不因年級變項而有差異。

### 2. 學校規模

由本研究顯示出，不同的學校規模在國小聽障生社會技能之口語分量表、情意分量表、社會認知分量表與總量表上均達顯著差異。以口語分量表而言，F值達13.54，顯著性達.000，經事後比較雪費法Scheffe後，顯示聽障生就讀於學校規模於六班以下的學校其社會技能顯著高於聽障生就讀於學校規模於七至十二班、二十五至五十班和五十一班以上的學校。

### 3. 安置方式

在安置變項中，依回收樣本分成不同的安置方式有(1)完全在普通班接受教育，無任何時間接受特殊教育服務者；以下簡稱普通班(2)在普通班接受教育，不分時間接受(聽障或不分類)資源班服務；以下簡稱普通班+不分資源班(3)在普通班接受教育，部份時間接受巡迴輔導服務；以下簡稱普通班+巡迴輔導(4)在普通班接受教育，部份時間接受啟聰班服務；以下簡稱普通班+啟聰班(5)少部份在普通班上課，大部份在啟聰班接受服務；以下簡稱少普通班+大啟聰班(6)聽障集中式班級；以下簡稱啟聰班。而表5中顯示聽障學生並未因安置狀況而在社會技能分量表和總量表上表現有所差異。

表5 安置方式變項在總量表與分量表的變異數分析摘要表

安置方式	變異來源	SS	df	MS	F值	顯著性	事後比較
口語分量表	組間	1545.06	5	309.01	1.142	.337	-
	組內	110636.41	409	270.50			
	總和	112181.48	414				
非口語分量表	組間	1006.988	5	201.39	2.035	.073	-
	組內	40473.68	409	98.95			
	總和	41480.67	414				



表4-2 安置方式變項在總量表與分量表的變異數分析摘要表(續)

安置方式	變異來源	SS	df	MS	F值	顯著性	事後比較
情意分量表	組間	3844.149	5	768.83	1.997	.078	-
	組內	157488.72	409	385.05			
	總和	161332.87	414				
社會認知分量表	組間	452.12	5	90.42	.748	.588	-
	組內	49419.89	409	120.83			
	總和	49872.01	414				
社會技能總量表	組間	20977.61	5	4195.52	1.596	.160	-
	組內	1075030.21	409	2628.43			
	總和	1096007.83	414				

#### 4.發現失聰年齡

在失聰年齡部份，有分成(1)出生-6個月(2)6個月至1歲(3)1歲-3歲(4)3歲-7歲(5)7歲-10歲(6)10歲以上，六大項次，在本研究發現社會認知分量表 $F=2.929$ ， $P=.045<.05$ 與社會技能總量表 $F=2.249$ ， $P=.049<.05$ 於F值上均有顯著，唯進行嚴格Scheffe法事後比較時，無法達顯著差異。

#### 5.左耳聽覺輔具

在口語分量表 $F=1.223$ ， $P=.295(P>.05)$ 、非口語分量表 $F=.307$ ， $P=.736(P>.05)$ 、情意分量表 $F=.415$ ， $P=.661(P>.05)$ 、社會認知分量表 $F=1.049$ ， $P=.351(P>.05)$ 、社會技能總量表 $F=.535$ ， $P=.586(P>.05)$ ，因此左聽輔具對國小聽障生的社會技能分量表與量表均未達顯著水準，可知國小聽障生不因左耳的輔具的不同而有不同的社會技能表現。

#### 6.右耳聽覺輔具

在口語分量表 $F=.578$ ， $P=.561(P>.05)$ 、非口語分量表 $F=.118$ ， $P=.888(P>.05)$ 、情意分量表 $F=.616$ ， $P=.541(P>.05)$ 、社會認知分量表 $F=.373$ ， $P=.689(P>.05)$ 、社會技能總量表 $F=.406$ ， $P=.666(P>.05)$ ，因此右聽輔具對國小聽障生的社會技能分量表與量表均未達顯著水

準，可知國小聽障生不因右耳輔具的不同而有不同的社會技能表現。

#### 7.聽覺障礙程度

發現聽障程度在口語分量表 $F=3.928$ ， $P=.004(P<.05$ 且 $P<.01)$ 、非口語分量表 $F=1.725$ ， $P=.144(P>.05)$ 、情意分量表 $F=3.153$ ， $P=.014(P<.05)$ 、社會認知分量表 $F=3.793$ ， $P=.005(P<.05$ 且 $P<.01)$ 、社會技能總量表 $F=3.304$ ， $P=.011(P<.05)$ 。歸納之，除聽障程度在非口語分量表未達顯著外，在口語分量表、情意分量表、社會認知分量表、社會技能總量表中皆達顯著差異，經事後比較顯示，國小輕度聽障生之口語行為顯著高於重度聽障生；國小輕度聽障者之情意行為顯著高於國小中度聽障者；國小聽障生之社會認知顯著高於國小中度聽障者。但於社會技能總量表中，雖F值達差異，經Scheffe法事後比較後，卻未有聽障組間之差異。

#### 8.上次段考學業表現

發現上次段考學業表現在口語分量表 $F=47.19$ ， $P=.000(P<.05$ 且 $P<.01$ 且 $P<.001)$ 、非口語分量表 $F=38.01$ ， $P=.000(P<.05$ 且 $P<.01$ 且 $P<.001)$ 、情意分量表 $F=32.41$ ， $P=.000(P<.05$ 且 $P<.01$ 且 $P<.001)$ 、社會認知分量表 $F=46.12$



， $P=.000(P<.05$ 且 $P<.01$ 且 $P<.001)$ 、社會技能總量表 $F=51.22$ ， $P=.000(P<.05$ 且 $P<.01$ 且 $P<.001)$ ，由上得知，上次段考學業表現在國小聽障生口語分量表、非口語分量表、情意分量表、社會認知分量表、社會技能總量表均達顯著水準。經事後比較後，結果在口語分量表、非口語分量表、情意分量表、社會認知分量表與社會技能總量表，國小聽障生前段組(班上前三分之一)的口語、非口語、情意、社會認知與社會技能總量表上顯著優於中段組(班上中三分之一)和後段組(班上後三分之一)。整體論之，國小聽障生前段組的社會技能表現顯著優於中段組和後段組。

#### 9.家庭經濟狀況

發現家庭經濟在口語分量表 $F=7.79$ ， $P=.000(P<.05$ 且 $P<.01$ 且 $P<.001)$ 、非口語分量表 $F=1.80$ ， $P=.165(P>.05)$ 、情意分量表 $F=3.253$ ， $P=.040(P<.05)$ 、社會認知分量表 $F=3.218$ ， $P=.041(P<.05)$ 、社會技能總量表 $F=4.967$ ， $P=.007(P<.05$ 且 $P<.01)$ ，由上得知，家庭經濟除在國小聽障生非口語分量表未達顯著外，家庭經濟三組對口語分量表、情意分量表、社會認知分量表、社會技能總量表均達顯著水準。

經事後比較後，結果在家庭經濟於口語表現上，國小聽障生家庭經濟富裕者之口語行為表現顯著優於家庭經濟小康組和普通以下組，又小康組聽障生顯著優於普通以下組。在非口語表現上，不因家庭經濟的不同而有差異。在情意行為部份，國小聽障生家庭經濟富裕者的情意行為表現顯著優於小康和普通以下組，又小康組聽障生顯著優於普通以下組。在社會認知行為部份，國小聽障生家庭經濟富裕者之社會認知行為表現顯著優於小康和普通以下組，又小康組聽障生顯著優於普通以下組。整體而言，在社會技能總量表部份，國小聽障生家庭經濟富裕組的社會技能行為表現顯著優於小康組和普通以下組，又家庭經濟小康組聽障生顯

著優於普通以下組。

#### 10.父母教育程度

發現父母教育程度在口語分量表 $F=17.73$ ， $P=.000(P<.05$ 且 $P<.01$ 且 $P<.001)$ 、非口語分量表 $F=7.57$ ， $P=.001(P<.05$ 且 $P<.01)$ 、情意分量表 $F=13.49$ ， $P=.000(P<.05$ 且 $P<.01$ 且 $P<.001)$ 、社會認知分量表 $F=10.796$ ， $P=.000(P<.05$ 且 $P<.01$ 且 $P<.001)$ 、社會技能總量表 $F=16.096$ ， $P=.000(P<.05$ 且 $P<.01$ 且 $P<.001)$ ，由上可知父母教育程度在聽障生社會技能分量表與總量表中F值上皆達顯著水準，但經嚴格的Scheffe法後，於非口語分量表、社會認知分量表中卻無差異顯示。

由上得知，父母教育程度除在國小聽障生非口語分量表、社會認知分量表未有差異外，父母教育程度三組對口語分量表、情意分量表、社會技能總量表均達顯著水準。

經事後比較後，結果在因父母教育程度的不同，於口語表現上、情意行為、社會技能總量表上會有差異，皆顯示聽障生父母教育程度為高中職組顯著高於聽障生父母教育程度為國中(含)以下組。

#### 11.學前教育經驗

發現家庭經濟在口語分量表 $F=4.66$ ， $P=.003(P<.05$ 且 $P<.01)$ 、非口語分量表 $F=1.539$ ， $P=.204(P>.05)$ 、情意分量表 $F=2.52$ ， $P=.057(P>.05)$ 、社會認知分量表 $F=3.043$ ， $P=.029(P<.05)$ 、社會技能總量表 $F=3.028$ ， $P=.029(P<.05)$ ，由上得知，聽障學生的學前教育經驗除在國小聽障生非口語分量表和情意分量表未達顯著外，學前教育經驗四組對口語分量表、社會認知分量表、社會技能總量表均達顯著水準。

經事後比較後，於口語表現上，國小聽障生的學前教育經驗達2年(含)以上者之口語行為表現顯著優於學前教育1-2年組與不知道組，社會認知分量表與社會技能總量表部分，國小聽障生的學前教育經驗達2年(含)以上者之



社會認知行為表現與整體之社會技能皆顯著優於學前教育1-2年組。

#### 12. 接受融合教育時間

發現國小聽障生接受融合教育時間長短在口語分量表 $F=1.718$ ,  $P=.145(P>.05)$ 、非口語分量表 $F=.946$ ,  $p=.437(P>.05)$ 、情意分量表 $F=1.81$ ,  $P=.126(P>.05)$ 、社會認知分量表 $F=3.174$ ,  $P=.014(P<.05)$ 、社會技能總量表 $F=2.072$ ,  $P=.084(P>.05)$ ，由上得知，於口語分量表、非口語分量表、情意分量表和社會技能總量表中，國小聽障生並不因接受融合教育時間長短而有差異。

另外，國小聽障學生接受融合教育時間長短僅在社認認知分量表達顯著，經事後比較後，揭示國小聽障生在普通班接受融合教育達6年以上者其社會認知行為顯著高於僅在普通班接受2-4年的融合教育組。

#### 13. 主要溝通方式

發現國小聽障生主要溝通方式在口語分量表 $F=23.963$ ,  $P=.000(P<.05$ 且 $P<.01$ 且 $P<.001)$ 、非口語分量表 $F=2.63$ ,  $p=.035(P<.05)$ 、情意分量表 $F=4.489$ ,  $P=.001(P<.05$ 且 $P<.01)$ 、社會認知分量表 $F=4.916$ ,  $P=.001(P<.05$ 且 $P<.01)$ 、社會技能總量表 $F=9.258$ ,  $P=.000(P<.05$ 且 $P<.01$ 且 $P<.001)$ ，由上得知，國小聽障學生的主要溝通方式在本研究的四分量表與總量表之F值上均達顯著，仍須進行後續事後比較。

經Scheffe法後，口語表現上，國小聽障生使用口語為主要溝通者之口語行為表現顯著優於手語組、讀話組和手勢動作三組。非口語分量表上，雖F直達顯著，但經嚴格Scheffe法後，無法顯現組間差異。而在情意分量表、社會認知分量表與社會技能總量表中，揭示國小聽障生使用口語為主要溝通者之情意、社會認知、與整體之社會技能皆顯著優於國小聽障生僅使用手勢動作為主要溝通者。

### 三、比較國小聽障生之社會技能分量表中(口語、非口語、情意、社會認知)四分量表的差異

研究者想比較國小聽障生對社會技能總量表中所包含的四分量表(口語分量表、非口語分量表、情意分量表、社會技能分量表)間得分是否有差異，使用相依樣本t檢定，但由於四分量表所包含的題數並不相同，因而不能直接比較分量表各題項之平均數，因此求出各分量表的平均得分後加以檢定。

整體而言，以社會認知分量表單題平均得分顯然高於比口語分量表、非口語分量表、情意分量表單題平均得分，而以口語分量表單題平均得分顯然低於非口語分量表、情意分量表、社會認知分量表，尤以成對三：口語分量表單題平均和社會認知單題平均相較下差距最大，達-10.729，表示國小聽障生的口語行為不及社會認知行為。

### 四、國小聽障生之社會技能四分量表相關

進行完國小聽障生之社會技能分量表間得分差異比較後，本節中研究者探討國小聽障生社會技能四分量表的相關程度為何，以利了解國小聽障生的口語分量表、非口語分量表、情意分量表、社會認知分量表間是否有顯著相關。

(一) 國小聽障生之社會技能分量表四分量表相關四個分量表間皆呈現正相關，也皆達顯著水準

1. 口語分量表與非口語分量表兩變數呈現顯著正相關，相關係數 $=.681(p=.000<.05)$ ，兩者為中度正相關

2. 口語分量表與情意分量表兩變數呈現顯著正相關，相關係數 $=.695(p=.000<.05)$ ，兩者為中度正相關

3. 口語分量表與社會認知分量表兩變數呈現顯著正相關，相關係數 $=.702(p=.000<.05)$ ，



兩者為高度正相關

4.非口語分量表與情意分量表兩變數呈現顯著正相關，相關係數=.764( $p=.000<.05$ )，兩者為高度正相關

5.非口語分量表與社會認知分量表兩變數呈現顯著正相關，相關係數=.721( $p=.000<.05$ )，兩者為高度正相關

6.情意分量表與社會認知分量表兩變數呈現顯著正相關，相關係數=.867( $p=.000<.05$ )，兩者為高度正相關

綜合上述六次相關的陳述，可看出情意分量表和社會認知分量表兩變項的相關性最高達.867，決定係數亦為高達.751，可說兩分量表間互為預測正確性達75.1%，如情意分量中預測社會認知分量表正確性達75.1%，另外僅24.9%是無法預測正確的部分。

但是六次相關中，相關值最低的為口語分量表與非口語分量表兩變項的相關為.681，決定係數.463，

換句話說，兩分量表互為預測正確性達46.3%，如口語分量表中預測非口語分量表正確性只達46.3%，剩下多達53.7%是口語分量表無法預測的部分。

因此，情意分量表和社會認知分量表兩者關係最為密切，相反的口語分量表與非口語分量兩者關係最為疏離。

## 結論與建議

### 一、結論

本研究以「國小聽障生之社會技能量表」為研究工具，內含四分量表分別為「口語量表」、「非口語量表」、「情意分量表」、「社會認知分量表」，再以十五個背景變項進行差異表現。

(一)整體而言，國小聽障生的社會技能表現傾向中等以上的反應

國小聽障生之社會技能四分量表中，得分

最高為「社會認知」，得分最低為「口語行為」。國小聽障生之社會技能總得分平均為3.72，屬於中上程度。各分量表間得分以得分最高為「社會認知」，得分最低為「口語行為」。其意涵所指口語行為普遍尚待加強的空間，但整體而言，口語行為也傾向正向表現。

(二)國小聽障生之社會技能表現，因部分背景變項而有顯著差異

整體而言，國小聽障生之社會技能「學校規模」、「家庭經濟」、「父母教育程度」、「學前教育」、「主要溝通方式」對國小聽障生之社會技能總量表造成顯著差異，而其餘四分量表各因不同變項而有顯著差異，茲說明如下：

#### 1.不同背景變項

##### (1)性別

國小女聽障學生皆表現優於國小男聽障學生。

##### (2)年級

本研究發現不同年級的國小聽障生在社會技能(口語、非口語、情意、社會認知、社會技能)上並未達顯著差異。

##### (3)學校區域

學校區域是都市型的聽障生比起學校是鄉鎮型之聽障生其社會技能(情意、社會認知、社會技能總量表)達顯著。

##### (4)學校規模

聽障生就讀於學校規模六班以下的學校其社會技能(口語、情意、社會認知、社會技能)顯著高於聽障生就讀於學校規模於七至十二班、或二十五至五十班、或五十一班以上的學校。

##### (5)安置方式

不同安置方式知國小聽障生，其社會技能並無顯著差異。

##### (6)發現失聰年齡

失聰年齡不同對國小聽障生社會技能並無顯著差異。



(7)左右耳所使用聽輔具

無論左耳或右耳，不因使用助聽器、人工電子耳、未佩戴而有社會技能表現差異的情形發生。

(8)聽覺障礙程度

國小聽障生為輕度者其社會技能口語、情意、社會認知皆優於中度甚或重度者，尤以口語行為和社會認知為最。

(9)學業表現

前段組之國小聽障生(全班前三分之一)的口語行為優於中段組和後段組之聽障生，而學業表現中段組(全班中三分之一)之國小聽障生其口語行為亦優於後段組(全班後三分之一)。

(10)家庭經濟

聽障生的家庭狀況富裕者其口語、情意、社會認知、和總量表皆優於聽障生身處小康或普通以下的家庭經濟中。

(11)父母教育程度

聽障生父母教育程度高者其社會技能(口語表現上、情意行為、社會技能總量表)顯著高於聽障生父母教育程度為國中(含)以下組。

(12)父母聽能狀況

父、母親聽能變項對口語分量表、非口語分量表、情意分量表、社會認知分量表、社會技能總量表全無顯著差異。

(13)學前教育經驗

當國小聽障生曾受2年(含)以上之學前教育者，其社會技能於口語、社會認知、和總量表上顯著優於曾受1-2年(含)之學前教育經驗。

(14)接受融合教育時間

接受融合教育的時間，本研究發現分量表與總量表上，僅於社會認知量表有達顯著差異，可得知，國小聽障生接受融合教育經驗達6年以上者社會技能(社會認知)部分優於僅接受2-4年的融合教育之聽障生。

(15)主要溝通方式

國小聽障生使用口語為主要溝通者之情意、社會認知、與整體之社會技能皆顯著優於國小聽障生僅使用手勢動作為主要溝通者。

2.總量表與分量表

(1)總量表：社會技能

「學校規模」、「家庭經濟」、「父母教育程度」、「學前教育」、「主要溝通方式」對國小聽障生之社會技能總量表造成顯著差異。而「發現失聰年齡」、「聽覺障礙程度」兩變項僅有顯著水準，經比較後未達差異結果。

(2)口語分量表

「學校規模」、「聽覺障礙程度」、「上次段考學業表現」、「家庭經濟」、「父母教育程度」、「學前教育」、「主要溝通方式」對國小聽障生之口語行為上造成顯著差異。而「年級」變項有顯著水準，經比較後未達差異結果。

(3)非口語分量表

各自變項對國小聽障生之非口語行為皆無表現差異反應，唯「學校規模」、「父母教育程度」、「主要溝通方式」，有達顯著水準，經比較後未達差異結果。

(4)情意分量表

「學校規模」、「聽覺障礙程度」、「家庭經濟」、「父母教育程度」、「主要溝通方式」對國小聽障生之口語行為上造成顯著差異。

(5)社會認知分量表

「學校規模」、「聽覺障礙程度」、「家庭經濟」、「學前教育」、「接受融合教育時間」、「主要溝通方式」對國小聽障生之社會認知行為上造成顯著差異。而「發現失聰年齡」、「父母教育程度」變項有顯著水準，經比較後未達差異結果。

(三)比較國小聽障生的口語行為、非口語行為、情意行為、社會認知行為之單題得分之差異，結果最佳為「社會認知行為」、最劣為「口語行為」。



比較國小聽障生之四分量表，以單題平均得分高低排序為：社會認知分量表、情意分量表、非口語分量表、口語分量表，再以成對比較方式得國小聽障生社會認知普遍高於口語行為。

(四)國小聽障生的口語行為、非口語行為、情意行為、社會認知行為四分量表彼此呈高至中之相關聯程度，高相關為「情意分量表與社會認知分量表」，中相關為「口語分量表與非口語分量表」。

本研究編制國小聽障生社會技能四分量表，求其彼此相關後得，分量表間相關最高為情意分量表與社會認知分量表(.867)，相關最低的為口語分量表與非口語分量表(.681)。換言之，國小聽障生的情意行為愈佳，則其社會認知行為也愈佳，呈高度相關聯關係；而以國小聽障生的口語行為和非口語行為則中度相關聯關係，除此之外，分量表間彼此多為相牽制互為影響。

## 二、建議

依據研究結果及歸納出結論，分別對學校行政、聽障生的級任教師與聽障生的資源班(啟聰班)教師等三方面提出若干建議：

### (一)對學校行政單位的建議

1.以本研究「社會技能」之工具供教師評量

根據結果顯示，本研究所編制之量表經信效度分析具內部一致性，當聽障生有社會技能之需求時，應適時給予國小聽障生之級任教師有信效度的測驗工具「國小聽障生之社會技能量表」，再者應適時給予老師協助與支持。

### 2.融合教育的推動

本研究顯示國小聽障生的社會技能表現為中上程度，尚有學習空間。詳細述之，其社會技能表現能力易因不同背景變項而有所不同，如學校規模、家庭經濟、父母教育程度、學

前教育、主要溝通方式等而有所差異。學校行政單位應協助國小聽障生之級任教師進行融合教育之推動，無論是對全校師生或各行政人員，了解聽障生之溝通特質，營造融合環境，以利聽障生建立良好的社會技能。

### (二)對國小聽障生的級任教師的建議

1.了解聽障生的背景變項，給與適當的社會技能之支持

本研究發現四分量表中以「社會認知表現」最佳，但以「情意行為」最具預測力，而十五個背景變項中，達顯著差異諸如性別、學校區域、學校規模、家庭經濟、父母教育程度、學前教育、主要溝通方式等而有所差異，就性別為例，顯然國小聽障女生之社會技能較國小聽障男生積極，建議該聽障生的級任教師，無論於口語方面、非口語方面應多建立聽障男生的自信心，給予表現機會；對於情意方面、社會認知方面，應多建立聽障男生分享、包容、同理心的練習，給予增強，藉此，在融合班級中順利提升聽障生的弱勢。

### 2.在相關課程中，融入社會技能的教學

在相關課程(如生活領域、綜合領域、社會領域)中融入社會技能的教學，並配合融合教育的宣導，依課程活動安排不同的教學策略，除了只針對聽障生進行外，讓全班協助聽障生一起進行學習活動，適時評量聽障生的口語行為、非口語行為、情意行為、社會認知行為的進步情形，循環作社會技能之教學補強。

### 3.全班一起認識聽障生

級任教師應於實施融合教育前，應做好相關配套措施，讓普通生對聽覺障礙生有充分的了解，知道聽障生的心理特質、口語能力等，級任教師可以由認知做起，藉由宣導或融入課程的教學活動帶動全班學生接納聽障生，進一步讓全班學生在情意上，能真正包容聽障生達到融合的佳境。

### (三)對國小聽障生的資源班(特教班)教師的



## 建議

## 1. 注重社會技能的訓練

就研究者於資源班的觀察，國小資源班多是進行數學和國語的外加式練習，鮮少真正因應特殊學生的個別化教育需求而安排，本研究建議資源班教師可以安排社會技能訓練課程，例如國小聽障生的社會技能不佳，則資源班教師應先對疑似需要的聽障生進行評估，以確認不足的社會技能面向為何，然後訂定出適當的行為目標，教學過程教師須注重社會技能的類化，不同情境的應變能力，盡量給予聽障生學生能認知、探索、練習正向社會技能的機會，甚且可以於日常生活中安排社會技能的訓練。

2. 進班協助聽障生與級任教師、一般學生溝通，建立聽障生社會技能。

資源班(特教班)教師，除了提供國小聽障生之級任教師相關的諮詢與資訊外，也應入班觀察聽障生的社會技能之表現，再協助該班級任教師規劃聽障生的社會技能訓練課程，進行協同教學，作為障生與級任教師、一般學生溝通的鷹架，期許國小聽障生未來可以自我獨立完成良好社會技能之表現。

## 參考文獻

## 一、中文部分

- 王大延(1992)。教行為偏異兒童的社會溝通技能。**國小特殊教育**，13，35-41。
- 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分析。**特殊教育季刊**，98，9-16。
- 王欣宜、廖鈞如、陳秋好、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：國立台中教育大學特教中心。
- 王保進(2006)。**中文視窗版SPSS與行為科學研究**。臺北市：心理。
- 王柏壽(1989)。國小學童受同儕接納的相關因素之研究。**嘉義師院學報**，2，99-152。
- 王雪瑜、王欣宜(2007)。家長對融合教育滿意度相關因素之探究。**特殊教育現在與未來**，9602，1-10。
- 王蘭青(2006)。**國小普通班聽障學生社會技能之研究**。國立高雄師範大學聽力學與語言治療研究所未出版之碩士論文。
- 刑敏華(2001)。融合教育趨勢下聽覺障礙學生的教育探討。**特教園丁**，16(4)，46-50。
- 利文鳳(2006)。學齡前聽障幼兒在融合班級中的學習特質與需求。**國教新知**，53(4)，67-70。
- 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**。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育碩士班未出版之碩士論文。
- 巫宜靜(2007)。**同儕教導對國小聽覺障礙學生社交技巧學習成效之研究**。國立彰化師大特殊教育學系未出版之碩士論文。
- 周天賜(1988)。情意教學目標的理論及其評量方法。**中國測驗學會年刊**，35，167-180。
- 吳武典(1994)。我國身心障礙兒童教育安置之檢討。**師大學報**，39，134-181。
- 吳明隆(2009)。**SPSS操作與應用：問卷統計分析實務(第二版)**。台北：五南。
- 吳秋燕(1998)。**社會技巧訓練對增進國小問題兒童社會適應能力教學效果之研究**。國立彰化師範大學特殊教育研究所未出版之碩士論文。
- 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**。國立台灣師範大學特殊教育研究所未出版之碩士論文。
- 身障學生統計資料98學年度(2010年5月28日)。取自：教育部特殊教育通報網頁 [http://www.set.edu.tw/sta2/frame\\_print.asp?filename=stuA\\_city\\_All\\_spckind\\_BC/stuA\\_city\\_All\\_spckind\\_BC\\_20100528.asp](http://www.set.edu.tw/sta2/frame_print.asp?filename=stuA_city_All_spckind_BC/stuA_city_All_spckind_BC_20100528.asp)
- 孟瑛如(2000)。**資源教室方案一班級經營與補救**



- 教學。台北：五南。
- 孟瑛如(2001)。學習障礙與補救教學—教師及家長實用手冊。台北：五南。
- 孟瑛如(2004)。國民中小學社交技巧行為特徵檢核。台北：心理。
- 李玉琴(2002)。東部地區國小學生對聽覺障礙同儕的接納態度與互動模式之調查研究。國立花蓮師範學院特殊教育教學碩士未出版之論文。
- 李芃娟(1995)。聽覺障礙兒童教學方法探討。特殊教育與復健學報，4，237-247。
- 李雅芬(2003)。受歡迎與被拒絕兒童社交技巧、生活適應之比較研究。國立屏東師範學院國民教育研究所未出版之碩士論文。
- 沈惠貞(2004)。聽覺障礙者就業所需工作社交技巧之研究—以台北市立啟聰學校為例。輔仁大學社會工作學系未出版之碩士論文。
- 何素華(1998)。身心障礙者社會適應之教學與研究。身心障礙教育研討會論文集，191-201。
- 何華國(2001)。特殊兒童心理與教育。台北：五南。
- 林玉霞(2001)。聽覺障礙學生的融合教育。融合教育論文集，59-90。
- 林寶貴(1988)。特殊教育新論。台北市：幼獅。
- 林寶貴(1989)。聽障學生的情意教育。高雄市政府教育局/高雄市前鎮國中，10-22。
- 林寶貴(1994)。聽覺障礙教育與復健。台北市：五南。
- 林寶貴(2002)。聽覺障礙教育與復健(初版四刷)。台北市：五南。
- 邱上真(1999)。融合教育問與答。載於中華民國特殊教育學會舉辦之「迎千禧談特教」研討會論文集(191-210頁)，台北市。
- 邱皓政(2006)。量化研究與統計分析—SPSS中文視窗版資料分析範例解析(第三版)。台北市：五南。
- 胡永崇(1999)。評特殊教育法施行細則。載於中華民國特殊教育學會舉辦之「迎千禧談特教」研討會論文集，(107-120頁)，台北市。
- 胡永崇(2000)。聽覺障礙者的教育。載於王文科、徐享良主編，特殊教育導論。台北：心理。
- 洪智萍(1995)。幼稚園大班教師教學行為與幼兒社會行為之關係研究。台灣師範大學家政教育研究所未出版之碩士論文。
- 洪儷瑜(1997)。青少年社會行為之多元評量。台北：師大書苑。
- 洪儷瑜(1998)。多元「社會行為評量表」在鑑定國中情緒障礙學生之可行性研究。特殊教育研究學刊，16，247-268。
- 洪儷瑜(2001)。注意力缺陷過動症學生發現與安置輔導工作-第三年期未報告。教育部特殊教育工作小組委託，國立台灣師範大學特殊教育學系。
- 洪儷瑜(2002)。社會技巧訓練的理念與實施。台北：國立台灣師範大學特殊教育學系。
- 翁素珍(1999)。聽覺障礙學生違規行為之分析。特殊教育與復健學報，7，113-143。
- 翁素珍、洪儷瑜與林寶貴(2006)。聽障違抗兒童之溝通互動能力研究。特殊教育研究學刊，30，155-180。
- 孫淑柔(1995)。從隔離到完全包含—談特殊兒童安置的新趨勢。特殊教育季刊，55，13-16。
- 章淑婷(1991)。兒童的社會認知世界。幼兒教育年刊，4，133-152。
- 陳怡冰(1991)。親子關係與兒童社交技能之相關—單、雙親家庭之比較研究。文化大學家政學研究所未出版之碩士論文。
- 陳偉仁(2009)。新生兒聽力篩檢 把握136原則。中時網路電子報。2009年12月02日。取自：[http://www.echinanews.com.tw/shownews.asp?news\\_id=10985](http://www.echinanews.com.tw/shownews.asp?news_id=10985)
- 陳蜜桃(1995)。我國台灣地區國中學生批判思考的相關因素及其教學效果之分析研究。國科會專題研究。計畫編號：NSC83-0301-H-017-003。
- 陳景圓(2006)。家庭學校及同儕因素與國中聽覺



- 障礙學生偏差行為之關聯性研究。**特殊教育研究學刊**，30，181-201。
- 陳夢怡、李淑貞譯（2001）。**特殊兒童教學法：回歸主流的班級經營實務** / Peter Westwood著。臺北市：弘智文化出版。
- 陳麗如（2004）。**特殊教育論題與趨勢**。台北市：心理。
- 張芳榕（2004）。**當前國中學生社交技巧現況之研究**。雲林科技大學技術及職業教育研究所未出版之碩士論文。
- 張通信、劉惠娜（2006）。融合教育聽障學生教學與輔導之實施。**雲嘉特教期刊**，4，7-13。
- 張慈芬（1988）。**以指涉性語言互動行為分析法評量兒童社交技能**。台灣大學心理學研究所未出版之碩士論文。
- 張蓓莉（1979a）。各種教育安置下國中聽覺障礙學生自我概念與適應，載於劉信雄、張蓓莉和王振德合著，**生理殘障學生的自我觀念與適應**，台北：國立台灣師範大學特殊教育中心論文集，69-122。
- 張蓓莉（1979b）。**各種教育安置下聽覺障礙學生自我觀念與適應之關係**。國立台灣師範大學特殊教育學系未出版之碩士論文。
- 張蓓莉（1985）。聽覺障礙學生的情緒問題。**特殊教育**，15，6-9。
- 張蓓莉（2000）。聽覺障礙學生輔導手冊。載於國立台南師範學院特殊教育中心主編，**特殊教育學生輔導手冊(上)**。臺北市：教育部。
- 張蓓莉（2003）。聽覺障礙學生學習特質與需求。**聽障教育**，2，7-19。
- 張勝成、林寶貴、呂淑如（1993）。**聽覺障礙兒童語言發展能力及相關因素之研究**。國立彰化師範大學特殊教育系編印。
- 黃月霞（1989）。**情感教育與發展性輔導--「情意課程」對「兒童態度」與學業成績的影響**。台北：五南。
- 黃姿綺（2002）。**解題策略對國小聽障學生數學文字題學習效果之行動研究**。臺中師範學院國民教育研究所未出版之碩士論文。
- 黃淑苓（1991）。兒童期的社交能力。**嘉義師院學報**，5，355-378。
- 黃德祥（1989）。**國中與國小班級中影響學生社會行為與社會關係之相關因素研究**。國立政治大學教育研究所未出版之碩士論文。
- 黃德祥（1990）。國中學生之社交技巧相關因素研究。**中國測驗學會測驗年刊**，37，195-210。
- 特殊教育法（2009）。2010年10月9日取自：<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080027>
- 特殊教育法施行細則（2003）。2010年10月9日取自：<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080032>
- 教育部（1999）。**特殊教育法規選輯**。台北：教育部。
- 教育部（2006）。**身心障礙及資賦優異學生鑑定標準**。台北：教育部。
- 郭慧龍（1999）。**我國特殊教育法規發展歷程、執行現況及特殊教育發展趨勢之探討**。載於中華民國特殊教育學會舉辦之「迎千禧談特教」研討會論文集（85-106頁），台北市。
- 郭為藩（1993）。**特殊兒童心理與教育**。台北：文景書局。
- 許天威、許享良與張勝成主編（2004）。**新特殊教育通論（第六刷）**。台北：五南。
- 鳳華（1995）。非社會行為學童社交能力之訓練與輔導—以退縮性兒童為例。**特教員丁**，10(4)，17-19。
- 曾智敏（2004）。聽障教育的「融合」問題。**特教園丁**，20(1)，21-25。
- 楊麗英（1991）。**社交技能與認知行為取向訓練團體對高社會焦慮大學生輔導效果之研究**。台灣師範大學教育心理與輔導研究所未出版之碩士論文。
- 葉重新（2004）。**教育研究法(第二版)**。台北：心



- 理。
- 劉錫麒 (1973)。我國兒童保留概念的發展。台灣師範大學教育研究所未出版之碩士論文。
- 蔡佩君 (2004)。社交技巧訓練團體對受同儕忽視兒童之社交技巧與自我概念輔導效果之研究。臺中師範學院諮商與教育心理研究所未出版之碩士論文。
- 蔡昆瀛 (2001)。聽覺障礙幼兒的發展特質與教育策略。國小特殊教育, 32, 29-36。
- 蔡麗芳 (1992)。社交技巧訓練策略對國小兒童社交技巧、問題行為及同儕接納之影響效果實驗研究。國立台灣師範大學教育心理及輔導研究所未出版之碩士論文。
- 鄭夙雅 (2001)。國中生社交技巧、認知曲解與校園暴力行為相關之研究。私立中國文化大學兒童福利研究所未出版之碩士論文。
- 謝水南 (1988)。兒童社會認知能力發展。幼兒教育年刊, 2, 118-123。
- 蕭金土 (1987)。聽覺障礙學生「社會—情緒」評量表之修訂研究。國立台灣教育學院特殊教育研究所未出版之碩士論文。
- 蕭金土 (2000)。聽覺障礙。載於許天威、張勝成、許享良主編, 新特殊教育通論(頁229-247)。台北: 五南。
- 蕭金土 (2004)。聽覺障礙。載於許天威、徐享良、張勝成主編, 新特殊教育通論(p.225-264)。台北市: 五南。
- 蕭惠伶 (2001)。融合教育下身心障礙幼兒社會技能與社會地位之研究。私立中國文化大學兒童福利研究所未出版之碩士論文。
- 黎慧欣 (1996)。國民教育階段教師與學生家長對「融合教育」的認知與態度調查研究。台灣師範大學特殊教育研究所未出版之碩士論文。
- 盧明、林菁 (1996)。聽障幼兒與普通幼兒社會互動之研究。嘉義師院學報, 10, 517-543。
- 盧宇香 (2004)。合作學習與自我教導對聽覺障礙兒童閱讀理解成效之研究。國立花蓮師範學院特殊教育教學未出版之碩士論文。
- 韓福榮 (1986)。中重度智能不足者職業社會技巧教學效果之研究。國立台灣教育學院特殊教育研究所未出版之碩士論文。
- 韓福榮 (1999)。中重度智能不足者職業社會技能教學效果之研究。特殊教育學報, 2, 291-313。
- 簡茂發 (1983)。國小學童友伴關係的相關因素之分析。教育心理學報, 16, 71-88。
- 簡淑真 (1989)。學前兒童社會能力與其同儕團體社會地位之研究。台東師院學報, 2, 209-277。
- 魏俊華 (1987)。不同教育安置下國中聽覺障礙學生心理特質之比較研究。國立台灣教育學院特殊教育研究所未出版之碩士論文。
- 魏俊華 (1998)。國中聽覺障礙學生心理壓力、因應方式與生活適應之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所未出版之博士論文。
- 羅瑞玉 (1997)。國小學生的利社會行為及其相關因素之研究。國立高雄師範大學教育研究所未出版之博士論文。
- 蘇芳柳 (2002)。聽覺障礙學生之學習適應研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所未出版之博士論文。
- 蘇秋碧 (2000)。國小六年級被同儕拒絕兒童其被同儕拒絕因素之研究。國立台中師範學院國民教育研究所未出版之碩士論文。

## 二、英文部分

- Beverly, K., & Cohen, M. A. (1980). Emotion disturbed hearing-impaired children: a review of the literature. *American Annals of the Deaf*, 125, 1040-1048.
- Blamey, P., Sarant, J. Z., Paatsch, L. E., Barry, J. G., Bow, C. P., Wales, R. J., Wright, M., Psarros, C., Rattigan, K., & Tooher, R. (2001). Relationships among speech perception, production, language, hearing, loss, and age in children with impaired



- hearing. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 264-285.
- Burk-Paull, K. L. (1998). *Adjustment of hearing-impaired children: Risk and resistance factors*. Unpublished doctor dissertation, Loyola University of Chicago.
- Cappelli, M., Daniles, T., Durieux-Smith, A., McGrath, P. J., & Neuss, D. (1995). Social development of children with hearing impairments who are integrated into general education classrooms. *The Volta Review*, 97, 197-208.
- Charlson, E., Strong, M., & Gold, R. (1992). How successful deaf teenagers experience and cope with isolation. *American Annals of the Deaf*, 131(3), 261-270.
- Cartledge, G., Paul, P., Jackson, D., & Cochran, L. (1991). Teachers' perceptions of the social skills of adolescents with hearing impairment in residential and public school settings. *Remedial and Special Education*, 12(2), 34-39.
- Cartledge, G., & Cochran, L. (1996). Social skill self-assessments by adolescents with hearing impairment in residential and public schools. *Remedial & Special Education*, 17(1), 30-36.
- Elliott, S. N., Gresham, F. M. (1992). *Social skills intervention guide*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15.
- Gresham, F. M. (1988). Social skill conceptual and applied aspects of Assessment, training, and social validation. In Witt, J. C., Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (Eds.), *Handbook of Behavior Therapy in Education* (pp.523-546). New York : Plenum Press.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1994). *Exceptional children : Introduction to special education. (2nd ed)* Needham Heights, MA: Allyn and Bocon.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2000). *Exceptional learners: Introduction to special education (8th ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hamann, D., Lineburgh, N., & Paul, S. (1998). Teaching effectiveness and skill development. *Journal of Research in Music Education*, 46, 87-101.
- Hargic, O., Saunders, C., & Dickson, D. (1994). *Social skill in interpersonal communication*. London : Routledge.
- Ita, C. M., & Friedman, H. A. (1999). The psychological development of children who are deaf or hard of hearing: a critical review. *The Volta Review*, 101(3), 165-181.
- Kaczmarek, L. A. (2002). Assessment of social-communicative competence. In Goldstein, H., Kaczmarek, L. A., & English, K. M. (Eds.), *Promoting social communication children with developmental disabilities from birth to adolescence*. (pp.55-115). Maryland : Paul.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., Anastasiow, N. J., & Coleman, M. R. (2006). *Educating exceptional children, 11th*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Klansek-Kyllo, V., & Rose, S. (1985). Using the scale of independent behavior with hearing-impaired students. *American Annals of the Deaf*, 130(6), 533-537.



- Kopans, L. S.(2001). *Teachers' perception of working with mainstreamed deaf and hard of hearing students*. Unpublished Dissertation thesis, University of Virginia.
- Levy-shiff, R., & Hoffman, M. A. (1985). Social behavior of hearing-impaired and normally-hearing preschoolers. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 111-118.
- Lieberman, R. P., Derisi, W. J., & Mueser, K. T.(1989). *Social skill training for psychiatric patients*. New York: Pergamou.
- Maxwell, M. M. (1997). Communication assessment of individuals with limited hearing language. *Speech & Hearing Service in Schools*, 28(3), 231-251.
- McCauley, R.W., Bruininks, R.H., & Kennedy, P. (1976). Behavioral interactions of hearing impaired children in regular classrooms. *The Journal of Special Education*, 10(3), 277-284.
- McFall, R. M.(1982). A review & reformulation of the concept of social skill. *Behavioral Assessment*, 4, 1-35.
- Meadow, K. P., Karchmer, M. A., Peterson, L. M., & Rudner, L.(1983)*Meadow/kendall Social-Emotional Assessment Inventory for Deaf Student: Revised Manual*. Washington, DC: Galludet College, Pre-College Programs.
- Merrell, K.W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents*. New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Moore, D. F.(1996). *Educating the deaf psychology, principles, and practices*. Boston: Houghton Mifflin.
- Paul, P. V., & Jackson, D. W. (1993). *Toward a psychology of deafness: Theoretical and empirical perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Raymond, K. L., & Matson J. L. (1989). Social skills in the hearing impaired. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(3), 247-258.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649-660.
- Rosenbaum, J. L.(2000). *Family functioning and child behavior: impacts of communication in hearing families with a deaf child*. Unpublished doctor dissertation, Gallaudet University.
- Rustin, L., & Kuhr, A. (1999). *Social skills and the speech impaired*. London: Whurr Publishers.
- Schlesinger, H. S., & Meadow, K. P. (1972). *Sound and sign: Childhood deafness and mental health*. Berkeley Univ. of California Press.
- Silvia, M. C. (2008). The nature of the social experiences of students with deaf-blindness who are educated in inclusive settings. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(5), 272-283.
- Shaumyan, S. (1987). *A semiotic theory of language*. Bloomington: Indiana University Press.
- Stephens, T. M. (1978). *Social skill in the classroom*. Columbus, Ohio: Cedars Press.
- Trower, P., Bryant, B., Argyle, M., & Marzillier, (1978). *Social skill and mental health*. London: Methuen & Co., Ltd.
- Van Hasselt, V. B., Whitehill, M. B., & Bellack, A. S (1979). *Behavior Research & Therapy*, 17, 413-437.
- Vandell, D. L., & George, L. B.(1981). Social interaction in hearing and deaf preschoolers: Successes and failures in initiations. *Child Development*, 52, 627-635.
- Walker, H. M., & McConnell, S. R. (1998). *The walker McConnell scale of social competence and school adjustment*. Austin, TX: PRO-ED.



Walker, H. M., Todis, B., Holmes, D., & Horton, G.  
(1988). *The walker social skills curriculum : The  
ACCESS program*. Austin, Texas : Pro-ED.



## **A Study of Social Skills of the Hearing-impaired Students of Taiwanese Elementary Schools**

**Pei-Yu Li**

**Huaxing Elementary School, Taipei**

**Yu-Hsiung Chung、Jen-Hao Liu**

**National Taitung University**

### **ABSTRACT**

This study was aimed to investigate the social skills of the hearing-impaired students in the elementary schools and also explored its difference, relevance and predictions in different background variables. The cluster sampling approach was used as each county in this study, and randomly sampled 634 elementary students with hearing impairment from nationwide and recovered 519 as valid, and also tested them with “Social Skill Scale”, designed by the researcher. There were four sub-scores of social skills scale of the hearing-impaired students of elementary schools (FSHIE), including “Verbal Behavior”, “Nonverbal Behavior”, “Affective Behavior”, and “Social Cognitive Behavior”. The major findings were as the following:

1. For all, the reactions of FSHIE were also positive. FSHIE rated between “sometimes do” (3) and “often do” (4).

2. According to the partial background variables, there were significant differences in FSHIE. For all, significant differences were found in five partial background variables such as “School Size”, “Household Economy”, “Parental Education”, “Early Childhood Education”, and “Main Communication Way”.

In four sub-scores, there were significant differences in FSHIE.

3. To compare the average of single score in four sub-scores (FSHIE), the highest one was “Social Cognitive Behavior”, and the lowest one was “Verbal Behavior”.

4. The correlation of four sub-scores, they got mutually between high-related and medium-related. The high-related was between “Affective Behavior” and “Social Cognitive Behavior”, and the medium-related was between “Verbal Behavior” and “Nonverbal Behavior”.

5. In multiple regression analysis, the main of prediction was “Academic Achievement” in seventeen background variables of FSHIE.

6. In multiple regression analysis, the main of prediction was “Affective Behavior” in four sub-scores.

“Academic Achievement”, “School Size”, “Main Communication Way”, and “Gender” altogether could account for 29.3% of variance in seventeen background variables of FSHIE.



**Key words: Social Skills, Hearing-impaired, Verbal and Nonverbal Behavior, Affective Behavior, Social Cognitive Behavior**

