

國立臺灣師範大學特殊教育學系
碩士論文

社會技巧促進系統提升國小低年級學童
成效之研究

**The Effectiveness of Social Skills
Improvement System on Young Pupils of
an Elementary School**

指導教授：王慧婷 博士
研究生：林家如 撰

中華民國一〇六年六月

謝誌

回顧這四年研究所進修到寫這篇謝誌的這段日子，內心充滿感恩，我曾經猶豫、徘徊、徬徨無措，懷疑自己是否有能力產出一份有意義的論文，而舉步不前，迷路於茫茫的學海中，衷心感謝我的指導教授—王慧婷博士，在此時對我不離不棄，慧婷老師總是不厭其煩地耐心教導我，歸納我零碎、混雜的言語，引導我找出論文的方向與重點，與慧婷老師的討論中，讓我對自己的學習有新的想法與思考，提升了我的學習層次；感謝口委洪儷瑜教授與呂翠華教授願意指導我，給予我支持，口試中釐清我的盲點，肯定自己研究的價值所在，您們精闢的建議，讓我的研究更加完整。

感謝這四年與我一起學習的師大特研所 102 級夥伴們，想起我們在修課後的放聲討論，疲累時聚在一起彼此安慰、激勵，雖然進修之路波折起伏、跌跌撞撞，但也苦中帶甜；感謝我的大學朋友不時地督促我趕緊畢業，實質是關心我、陪我紓解壓力。

最後感謝我親愛的家人，雖然我從不跟她們說我的學習狀況，但我知道她們一直默默地在旁守護，從不干涉我的學習，給予了我最大的自由，支持我所有的決定，讓我對自己的決定負責，謹將論文完成的喜悅分享給她們，因為有你們的支持，我做到了！

家如於家中 2017.07.23

社會技巧促進系統提升國小低年級學童成效 之研究

摘要

個體必須具有足夠的社會技巧才能表現出適當的社會互動行為，幫助個體獲得他人接納，以及適應環境。本研究旨在探討社會技巧促進系統（Social Skills Improvement System，簡稱 SSIS）之團體介入課程，輔以同儕介入，能否有效提升國小低年級兒童的社會技巧表現。

本研究採單一受試實驗研究法之研究對象多基準線設計，以四名國小二年級具有社會技巧訓練需求之學生為對象，每名研究對象配對一名班級同儕，介入前，訓練同儕如何與目標學生開啟對話、示範正確的社會技巧，以及給予回饋及提示等技巧，確認同儕熟練技巧後，始得擔任同儕介入者，共同參與 SSIS 課程。

SSIS 課程社會技巧團體介入課程共有十單元，模擬真實情境中可能發生之事件，對應十個目標社會互動行為與社會技巧步驟。在 SSIS 課程中，研究者說明與示範正確的社會技巧，同儕介入者協助研究對象演練社會技巧步驟，給與目標學生提示或讚美，協助目標學生修正行為，以及增強好的行為表現。

本研究以社會技巧步驟達成率檢核研究對象各階段的社會技巧表現，四名研究對象在視覺分析上均有臨床顯著的行為改變，說明以同儕介入方式進行 SSIS 團體介入課程，能提升低年級學童社會技巧表現，兩者間具有功能關係。研究結果可知，以同儕介入方式進行 SSIS 課程對低年級學童社會技巧表現具有立即成效、維持成效與高社會效度，雖有自然情境的行為類化效果，但不明顯。

關鍵字：同儕介入、社會技巧、社會技巧促進系統（SSIS）、
社會技巧訓練

The Effectiveness of Social Skills Improvement System on Young Pupils of an Elementary School

Abstract

An individual requires sufficient social skills to demonstrate proper social interaction behaviors, in order to gain acceptance from others and to adapt the environment. The current study aimed to investigate the effectiveness of Social Skills Improvement System intervention on promoting young pupils' social skills performance. Using a single-case concurrent multiple baseline across participants design to examine the effectiveness of SSIS with peer-mediated intervention on four elementary students with social skills training need.

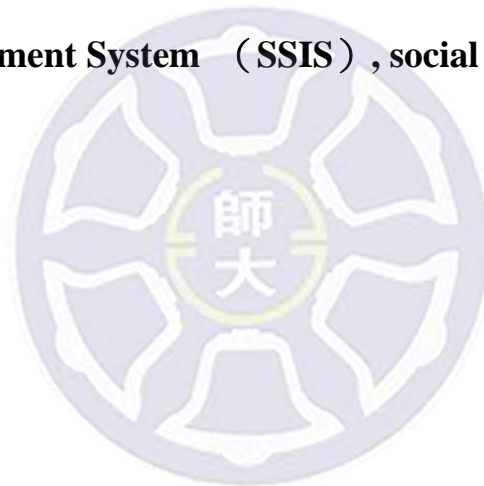
At first, the researcher taught the peers the way to initiate conversation with the targeted student, modeling the proper social skills and giving feedback and prompt. The peers who mastered these tasks participated the SSIS sessions with the target students. In this research, there were 10 units of the SSIS which applied to 10 target social behaviors. During the SSIS with peer-mediated intervention, the researcher instructed and modeled the correct social skills. The paired peers had to practice social skills with the target students in simulated events and give prompt or praise, and moreover

corrected the target students' behavior and enhance the good performance.

The results demonstrated functional relationship between SSIS with peer-mediated intervention and social skills. The intervention had immediate effect, maintenance effect with high social validity on improving social skills of elementary school students. The SSIS could facilitate the generalizations of social skills in natural situation, but non-significant.

Keyword : peer-mediated intervention, social skills, Social Skills

Improvement System (SSIS) , social skills training



目錄

第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與待答問題	5
第三節 名詞釋義	6
第二章 文獻探討	7
第一節 社會技巧的定義與內涵	7
第二節 社會技巧促進系統的運用	16
第三節 社會技巧訓練之同儕介入的實證研究	29
第三章 研究方法	39
第一節 研究對象與場域	39
第二節 自變項—社會技巧團體介入課程	50
第三節 自變項—同儕介入者的參與	54
第四節 研究工具—社會技巧的評量	56
第五節 研究流程	61
第六節 信度與效度	64
第七節 資料分析	71
第四章 研究結果與討論	73
第一節 SSIS 課程提升社會技巧表現之成效分析	73
第二節 綜合討論	86
第五章 結論與建議	89
第一節 結論	89
第二節 建議	91
參考文獻	95
(一) 中文文獻	95
(二) 英文文獻	97

圖目錄

圖 2-1 社會技巧缺陷說.....	19
圖 2-2 SSIS 之三層級社會技巧教學介入架構.....	21
圖 4-1 四名研究對象各階段社會技巧步驟達成率曲線圖.....	75



表目錄

表 2-1 SSIS-IG 之社會技巧單元.....	26
表 3-1 第一組甲生與同儕 A 之教師版 SSIS-RS 量表分數	42
表 3-2 第二組乙生與同儕 B 之教師版 SSIS-RS 量表分數	43
表 3-3 第三組丙生與同儕 C 之教師版 SSIS-RS 量表分數	44
表 3-4 第四組丁生與同儕 D 之教師版 SSIS-RS 量表分數.....	45
表 3-5 四名研究對象之七個領域的社會技巧表現原始分數一覽表	51
表 3-6 社會技巧團體介入課程之單元與目標社會互動行為	52
表 3-7 SSIS 十個社會技巧單元與對應之社會技巧步驟.....	60
表 3-8 社會技巧團體介入課程真確性之檢核項目	65



附錄次

附錄一、SSIS-RS 量表使用授權同意書	111
附錄二、研究參與者之家長同意書—研究對象版.....	112
附錄三、研究參與者之家長同意書-同儕介入者版.....	114
附錄四、SSIS-RS 量表之社會技巧表現類型與優弱勢分析	116
附錄五、研究者介入過程真確性檢核表	117
附錄六、同儕介入者介入過程真確性檢核表.....	118
附錄七、班級情境中社會互動行為觀察紀錄表.....	119
附錄八、社會技巧達成步驟檢核表	120
附錄九、教師版社會效度調查問卷	121
附錄十、社會技巧團體介入課程之單元教案.....	123



第一章 緒論

本章共分為二部分，第一部分為研究背景與動機；第二節為研究目的與待答問題；第三節為名詞釋義。

第一節 研究背景與動機

社會能力（social competence）的定義國內外學者各有不同的見解，有一派學者主張社會能力是指個體能表現出利社會行為（prosocial behaviors）以及能夠成功地與他人建立正向社會互動的能力（Gresham, Sugai & Horner, 2002）；Gresham 與 Elliott（2008）則主張社會能力的主要內涵為個體能夠獲得重要社會結果的能力，若以學校情境而言，個體想要獲得重要的社會結果包含學習表現、同儕關係及師生關係等，並提出社會能力為後天因素與環境交互的影響而產生下的結果。

DiSalvo 與 Oswald（2002）指出社會能力是指個體藉由認知到覺察社會線索、探索和觀察，在情境中表現適當、被他人期待的社會互動行為，回應他人的情緒與想法，成功且獨立地參與社會互動、與他人建立和維持關係，包含了社會適應行為、社會技巧（social skills）和與他人互動能力。

社會能力的發展對兒童及青少年的情緒、行為、自我概念、生活適應、學業能力有著高度的影響（Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000；Kauffman & Landrum, 2013；Lerner, 2000；Malecki & Elliot, 2002；Wentzel, 1991, 1993）過去研究中也證實社會能力會影響到個體的語言、合作和問題解決的技巧等能力（Kohler, Anthony, Steighner & Hoyson, 2001）。由上可知，社會能力亦可說是個體適應社會的能力，一種多變項的能力，個體否具有良好的社會能力，對個體與環境中他人有著極大的影響，個體如何發展出良好的社會能力成為極重要的議題。

Gresham (1986) 將社會能力操作性定義為適應行為、社會技巧與同儕接納，將社會技巧視為社會能力的一部份，其中所稱的社會技巧是指與自我有關的行為、與人際互動有關的行為、與工作任務有關的行為；洪儷瑜 (2002) 則提出社會技巧是指可讓人接納或受歡迎的行為，而行為的觀點是由行為習得的原理，社會技巧可增進個人獲得社會增強及減少受懲罰的機會，並可改善個人與他人關係的行為。

我國教育部 (2010) 在特殊教育課程教材教法及評量實施辦法修正條文中第三條：「身心障礙教育之適性課程，除學業學習外，包括生活管理、自我效能、社會技巧、情緒管理、學習策略、職業教育、輔助科技應用、動作機能訓練、溝通訓練、定向行動及點字等特殊教育課程…」，其中亦將社會技巧課程特納入身心障礙者的特殊教育需求課程之一。

由上述可知，國內外皆強調社會技巧的重要性，個體與他人的互動行為，影響著個體社會能力的發展，個體要能表現出適當的社會互動行為，才能發展出良好的社會能力，而適當的社會互動行為則基於個體是否具有足夠的社會技巧，換句話說，社會技巧是由個體與他人的社會互動行為中而產生，可藉由個體與他人的社會互動行為表現來判斷個體是否具有良好的社會技巧。

個體在成長期間，相處的對象從家庭中的父母、兄弟姊妹、其他親人，到求學階段擴展到同儕、師長，無論哪一階段，個體皆會與他人有所互動，個體在這些非單一人的「團體」中學習重要的社會技巧，學習在不同團體中與他人相處，學習被團體接納、認同，甚至建立更進一步的關係，並運用社會技巧來解決生活中所遇到的問題。個體須在團體情境中學習到如何發展與人親近、被社會所接受的社會互動行為，與他人建立起良好的關係，如果個體不能表現出良好的社會互動行為與正確的社會技巧，勢必會對個體自身及周遭造成困擾，導致其社會能力有困難，甚至造成障礙。

我國在「新修訂完成高中教育階段特殊教育課程綱要」中的「特殊需求領域課程大綱」（教育部，2013），則以 Gresham（1986）的社會能力定義為基礎，將社會技巧領域分為處己（包含情緒管理和自我效能）、處人（包含一般同儕、大人及兩性）與處環境（包含教室或社區環境）三大主軸做為社會技巧課程的架構，從我國新課綱社會技巧領域課程架構中，可看出社會技巧課程強調的是在人與人相處的情境中，個體與他人的社會互動行為與技巧，而人與人相處的情境即是「團體」的情境，社會技巧課程即指個體學習如何在「團體」情境中表現出適當社會互動行為。

在團體情境中，「學校」是兒童發展、建立與維持人際關係並獲得同儕接納的重要場所（Gresham, 1988），而「同儕」為學校自然情境中的長時間自然互動對象（Gifford-Smith & Brownell, 2003）；個體在學齡階段，有多數時間是在學校情境中渡過，個體會遇到許多不同的小團體，如班級、科任課、課後班、社團...等，而在這些團體情境中，個體一定會與「同儕」有所互動，「同儕」對個體能否習得社會技巧，進而表現出適當的社會互動行為，扮演著重要的角色。

研究者在這幾年自身教學及擔當行政經驗中，發現特殊學生普遍皆具有社會技巧訓練的需求，特教教師每週安排一至二節的社會技巧團體課程；此外校內普通班教師諮詢及轉介輔導教師與特教教師的學生行為問題中，也常出現班級中普通生或特殊生的行為、情緒控管、與同儕衝突處理等問題（Mathur, Kavale, Quinn, Forness & Rutherford, 1998），可見社會技巧課程在學校場域中的必要。

近年來，實證研究在各領域中都相當被重視，除了實證可以了解介入是否能實踐外，有實證基礎才能確定此介入是可以有效被傳遞、繼續使用，產生了有意義的結果，才為有價值的研究（Chorpita, 2003）。尤其是否具有足夠的社會技巧，影響著個體的社會互動行為表現，而社會互動行為影響著個體本身與環境中他人，在介入上更應避免使用似是而非的教學，錯誤的教學與時間的浪費，有可能更加乘了個體的行為問

題，造成不可抹滅之後果，因此社會技巧課程等教學介入研究，強調須要以實證為基礎，經實證過有效的社會技巧教學包含以認知行為理論為基礎的社會敘事（social narrative）、影片示範教學（video modeling）、自我管理（self-management）與同儕介入（peer-mediated intervention）等方式（Scattone, 2007）。而這些實證性的社會技巧教學介入課程，也多以團體方式進行，讓個體在團體中學習與人相處的適當社會互動行為、建立關係，以期待團體中的他人是否因個體接受了社會技巧教學後而改變對個體的觀感，進而促進之間的關係。

綜合上述所談的研究動機與背景，研究者希望探討包含「團體」與「同儕」因素的社會技巧課程對提升兒童社會技巧表現之成效，而研究者在研究所進修期間，修習社會技巧訓練課程時，接觸到美國學者 Gresham 與 Elliott 在 2008 年所出版的「社會技巧促進系統」（Social Skills Improvement System，簡稱 SSIS），SSIS 為一套經實證過有效的工具，包含了班級性社會技巧表現篩選工具、個別的社會技巧表現評量工具（Social Skills Improvement System-Rating Scale，簡稱 SSIS-RS）、多層級（班級性、小團體、個別）介入的社會技巧課程與教材，其中 SSIS-RS 為具有高信度、高效度之社會技巧評級量表，並以經過實證的社會技巧教學方法如影片示範、自我管理而發展出多層級介入的社會技巧課程，此課程中亦融入「團體」與「同儕」因素，但目前國內尚未有以 SSIS 進行的實證性教學介入研究資料可供參考。

因此，本研究將以 SSIS 團體介入課程，輔以同儕介入，進行社會技巧課程，探討以同儕介入方式進行的社會技巧促進課程（SSIS）對提升兒童社會技巧表現是否有效，以及探討是否有繼續實踐的價值，即社會效度（social validity），作為未來研究及自身教學上的調整依據。

第二節 研究目的與待答問題

一、研究目的

本研究目的為在學校場域中，以 SSIS 團體介入課程，輔以同儕介入，進行社會技巧介入，教導低年級學童正確的社會技巧，提升其社會技巧表現。

二、待答問題

本研究主要問題為探討以同儕介入方式進行社會技巧促進系統（SSIS）之團體介入課程，與國小低年級學童的社會技巧表現之間是否有功能關係。

- 1-1 國小低年級學童參與 SSIS 團體介入課程，對提升其社會技巧表現是否具有立即效果？
- 1-2 國小低年級學童參與 SSIS 團體介入課程，對提升其社會技巧表現是否具有維持效果？
- 1-3 國小低年級學童參與 SSIS 團體介入課程，對提升其社會技巧表現是否具有社會效度？
- 1-4 國小低年級學童參與 SSIS 團體介入課程，對其社會技巧表現的類化效果為何？

第三節 名詞釋義

一、社會技巧 (Social Skills)

本研究所稱之社會技巧是以 Gresham 與 Elliott (1990) 所提出之定義為基礎，是指個體藉由適當的口語或非口語的行為與他人有效地互動，此行為能為社會或他人所接納，且此行為可經由學習而獲得。本研究以 Gresham 與 Elliott (2008) 所修訂之教師版 SSIS-RS 量表的社會技巧表現次量表得分為依據，分數愈高表示，表示其社會技巧越佳；反之則越差。

二、同儕介入 (Peer-mediated Intervention)

本研究所稱之同儕介入，是指參與 SSIS 課程之同儕，即同儕介入者。研究中，於研究對象原班級中選擇一名同儕作為同儕介入者，事前接受訓練，學習研究對象互動的技巧，如眼神接觸、主動開啟情境對話、擔任同儕小老師給與提示、給予立即性回饋與讚美，熟練技巧後與研究對象共同參與 SSIS 課程，課程中，同儕介入者示範社會技巧、協助研究對象演練及修正其社會技巧，以及給予提示、立即性回饋。

三、社會技巧訓練需求之學生

本研究所稱具有社會技巧訓練需求之學生，是指提供無法對社會情境做出適當反應，來表現出適當的社會互動行為，具有社會技巧缺陷之個體。本研究以 Gresham 與 Elliott (2008) 所修訂之教師版 SSIS-RS 量表的社會技巧表現次量表得分轉換成標準分數，對照同年齡階段（5 歲至 12 歲）平均水準表現，即標準分數在一個標準差至負一個標準差之間為平均水準範圍，標準分數若低於負一個標準差以上，表示其社會技巧表現有缺陷，具有社會技巧訓練之需求。

第二章 文獻探討

本章將以「社會技巧的定義與內涵」、「社會技巧促進系統的運用」與「社會技巧訓練之同儕介入的實證研究」進行文獻探討，以建立研究基礎。

第一節 社會技巧的定義與內涵

社會技巧為社會能力的成分之一，個體經過學習和訓練後，將複雜的社會互動行為或價值標準，而社會互動行為是受環境影響及後天的學習而來，這些行為能幫助個體獲得社會增強、被社會所接納，這種在情境中表現出可被接納的社會互動行為的能力，轉換為一系列能被社會接納的正向技巧策略，用以溝通並適應生活，甚至因應環境變化，避免處罰，這些技巧即為「社會技巧」（Gresham, 1986；Elliott & Gresham, 1989；Rutherford & Mathur, 1994）。

一、社會技巧的定義

國外學者對社會技巧的定義莫衷一是，以下就提出論點年代順序整理如下：

- (一) Kelly (1982) 將社會技巧定義為個體為了維持與他人間的互動，進而學習到能被社會接受的行為，社會技巧能在個體與他人互動時，促使正向反應的發生，並且避免負向反應的發生，讓個體產生錯誤的學習行為。
- (二) Ladd 與 Mize (1983) 提出個體無法表現出適當的社會互動行為，是由於缺少與人相處所需的技巧，例如有些兒童不知如何加入同儕們進行中的活動，因而產生逃避或退縮的行為表現；有些兒童缺乏練習社會技巧的機會，而無法表現出適當的社會互動行為；有些兒童無法覺察自己的行為會影響到他人，也不

知道該如何對他人做出適當回應，因而無法與同儕建立良好的關係。

(三)Argyle (1983) 主張社會技巧為情境中與他人互動的能力，提出社會技巧對個體的生活適應、學業表現或未來發展有重大影響，進而提出社會技巧為個體在與環境互動過程中而變化，個體「覺察」週遭環境線索，將線索「轉化」為個體的內在認知，採取動作來「反應」，而個體的反應會導致外在環境的改變，個體經由外在環境的改變，覺察到自己行為的對他人的影響，最後再調整自己的社會互動行為。

(四) Michelson 等人 (1983) 將過去各家學者的社會技巧的定義歸納為七個：1.社會技巧為學習得來的；2.社會技巧包含特定的口語或非口語的行為；3.社會技巧是指能適當的主動開啟對話與反應；4.社會技巧是可以獲得社會增強的機會；5.社會技巧是指自然的互動中的有效且適當的反應；6.社會技巧表現會受到個人與情境的影響；7.有缺陷或表現過多的社會技巧都需要介入處理。

(五)Gresham (1986, 1990) 將社會能力 (social competence) 操作性定義為適應行為、社會技巧與同儕接納，將社會技巧視為社會能力的一部份，其中所稱的社會技巧是指與自我有關的行為、與人際互動有關的行為、與工作任務有關的行為；而後提出社會技巧是學習而產生的行為，此行為要能被社會所接納，使個體與他人互動為正向，或避免負向的回應。因而提出社會技巧定義應符合「同儕接納」、「行為定義」和具有「社會效度」。「同儕接納」是指個體被同儕接納或個體在同儕間受歡迎的程度；「行為定義」是指個體的互動行為表現會因情境中得到增強或懲罰而影響；「社會效度」是指個體的重要他人認為此行為的重要程度，好的社會效度是指個體的行為能獲得其所需的重要結果，如同儕接納、師長肯定與學業成就等。

(六)Cartledge 與 Milbum (1995) 提出社會技巧是指個體根據他人的回饋，覺察到情境以及出現行為的能力，如情緒辨識、角色替代、同理、或從他人的非口語線索中推論其情緒和想法。

國內學者亦對社會技巧有不同的見解與定義，下面就提出論點年代順序整理如下：

(一)黃月霞 (1993) 認為社會技巧分為「情感」和「認知」有關的兩大類，與情感有關的情緒如基本的有趣、興奮、討厭、輕視、害羞，再加上複雜的情緒，如焦慮、消沈、愛、恨……等等，都需要適當的社會技巧以適度的、可接受的方式表達。進而延伸出教導個體自我表達、自我認同、自尊的發展，和覺察他人的感覺；而與認知有關的，如社會知覺、問題解決、自我控制、自我教導等。

(二)洪儷瑜 (2002) 提出社會技巧是指可讓人接納或歡迎的行為，而行為的觀點是由行為習得的原理，社會技巧可增進個體獲得社會增強及減少受懲罰的機會，並可改善個體與他人關係的行為。

(三)鈕文英 (2003) 提出社會技巧是指能夠促進人與環境的和諧，增進人際互動與關係所需要的技能，會隨著特定情境及社會互動內容而改變，透過表現出的社會技巧，以達到影響他人及人際互動的目的。

(四)孟瑛如 (2004) 提出社會技巧是一種轉換的能力，當個體在面對複雜的社會互動時，學習得來的一系列策略，若能將社會技巧活用，有助於個體獲得社會增強與社會接納的正向回應。

(五)王欣宜 (2006) 提出社會技巧是個體在與他人互動時，表現出他人所接納的、適當的口語及非口語行為，且社會技巧是可以學習的，經過適當的介入處理，以使個體的行為能為他人所接納。

綜合上述，國內外學者所定義之社會技巧定義，並無明確的一家定義，但可歸納為三點：1.社會技巧是可學習得來的；2.社會技巧是指個體與人、環境之間的互動行為；3.社會技巧要為有功能性、有意義的行為，以獲取他人的接納、讚美等的正向互動結果。國內外學者皆認同社會技巧是指個體表現出有意義的社會互動行為，而表現社會互動行為的目的為增進個體與他人間關係，促使個體獲得成功。而好的社會技巧是社會能力發展的基礎，提升個體的社會技巧，有助於個體產生正向的社會互動行為，增進個體與他人間的關係，發展出良好的社會能力。

二、社會技巧的內涵

好的社會技巧是指與個體相關的重要他人如家長、老師、同儕，認為此行為是重要的且可接受、認同之社會互動行為，其行為表現要能符合個體的年齡與社會期望（Gresham, Sugai & Horner, 2001）。DiSalvo 與 Oswald（2002）提出不適當的社會技巧會影響個體發展而造成行為問題增加，產生不被他人接納的行為，進而缺少成功的同儕關係來發展正向支持與學習表現。

而缺乏社會技巧的個體在團體中通常有較多的適應與行為問題，在團體中缺乏被社會增強的機會，因而表現出退縮、少主動與人互動遊戲、不合作、情緒不穩以及缺乏與他人溝通的行為；相關研究中也提出具有違規、對立性等競爭性行為問題之個體，可能永遠無法習得及表現出利社會行為如共享、合作和自我控制等行為，所表現出的行為往往令他人厭惡、無法接受，而導致個體缺乏學習經驗及表現這些利社會行為的機會，因而在團體中屬於較不受歡迎、被拒絕的社會地位（Caldarella & Merrell, 1997；Combs & Slaby, 1977；Eddy, Reid & Curry, 2002；Merrell & Gimpel, 1998）。

國內外文獻所提出生活中應具備的社會技巧內涵也略有不同，研究者以提出論點年代整理如下：

- (一) Gresham (1986) 將社會技巧分類為三種行為，分別為：1.與人際互動有關的行為 (interpersonal behaviors)，如對話技巧、合作行為、遊戲行為等；2.與自我有關的行為 (self-related behaviors)，如情緒表達、道德行為、自我積極態度等；3.與工作有關的行為 (task-related behaviors)，如參與行為、完成工作、遵守指令、獨立工作等。
- (二) Cartledge 與 Milburn (1995) 主張社會技巧可分為四大領域，分別為：1.與自我有關的行為，包括接受結果、遵守道德規範、表達感覺、表現正向的自我概念；2.與環境有關的行為，如關心環境、處理環境中的緊急狀況、用餐行為、在環境中活動；3.與任務有關行為，如出席、專注、發問與回答、參與討論、完成任務、遵守指示、團體活動、獨立工作、在別人面前表現、工作品質；4.與人際互動有關的行為，如接受權威、衝突處理、尋求注意、打招呼、幫助別人、與他人溝通、對待別人正確的態度、規劃遊戲或休閒活動、區分自我與別人的財物等。
- (三) Caldarella 與 Merrell (1997) 將社會技巧區分成五個廣義的層面含 1.同儕關係 (peer relation)，如問候其他人、幫助別人、邀請同學一起遊戲等；2.自我管理 (self-management)，如控制脾氣、遵守規則、在衝突情境中妥協等；3.學業 (academic) 技巧，如獨立完成工作、傾聽老師指示、做出被接受的作品等；4.順從 (compliance) 技巧，如遵從指示和規則，適當使用自由時間等。

(四) Elksnin 與 Elksnin (1998) 將社會技巧分成五大層面，包含：

1. 人與人之間 (interpersonal) 的社會技巧，如介紹自己、提供協助、給予和接受稱讚、道歉等；
2. 與同儕有關 (peer-related) 的社會技巧，如在遊戲中合作、尋求或接受信息、正確的覺察他人的感受；
3. 令老師滿意 (teacher-pleasing) 的技巧，如遵守指令、盡力完成工作、專心聽老師說話；
4. 與自我相關 (self-related) 的技巧，如判斷適當情境、選擇適當的技巧、決定使用何種技巧、處理壓力、瞭解自己的情感、控制情緒等；
5. 為自己聲明的技巧 (assertiveness skills)，如表達自己的需求而不攻擊別人、勇敢的接受或拒絕；
6. 溝通的技巧 (communication skills)，如傾聽的技巧、專心注意、給予適當的回饋等。

(五) 洪儷瑜 (2002) 提出社會技巧應包含：

1. 口語行為，如提出問題、簡短的談話和表現社會禮儀等語言性質的社會行為；
2. 非口語行為，如臉部表情、姿勢和身體的接觸等動作性質的社會行為；
3. 情意的行為，如態度和感受的表達、內在情緒的反應等情意表達行為；
4. 社會認知技巧，如解決人際關係的困擾、角色取代、同理心和社會規範的認識等。

(六) 孟瑛如 (2004) 在「國民中小學社交技巧行為特徵檢核表」中，則將社交技巧行為歸納分為三個向度，分別為「自我有關行為」是指學生的自我形象、自我能力與自我概念；「人際有關行為」是指學生在社會知覺、社交關係與社交規則的表現；「工作有關行為」是指學生在學校的工作行為。

綜合國內外學者所提出的社會技巧內涵中，可看出社會技巧是多樣性的行為表現，這些行為皆強調「與人的互動」，社會技巧是從個體本身發展到他人、環境，個體能覺察到行為，然後從與他人互動過程中，發展出與他人互動的技巧，最後到情境中，個體能解決問題的技巧。

社會技巧課程目的在於改善或增加個體的正向行為，減少行為問題的發生，建立與維持與他人正向互動的關係，以促使個體在情境中表現出被接納、認可的社會互動行為，幫助個體獲得社會增強，以及解決在情境中所面臨的問題（Maag & Swearer, 2005；Maag, 2006）。好的社會技巧能使個體在情境中獲取成功經驗，發展出適應環境與社會的能力，提升個體整體能力（洪儷瑜，2002；Gresham & Elliott, 1990；Merrell & Gimpel, 1998；Rogers, 2000）。

三、社會技巧課程的理論與方法

社會技巧訓練的理論源於 Wolpe 的「行為治療」和 Bandura 的「社會學習理論」，強調好「行為」的表現之外，也重視個體「認知」的重建及行為的再學習（引自黃月霞，1993）。Wolpe（1958）的「行為治療」是從臨床工作得來與根據學習理論的原則，強調新行為的再學習；Bandura（1977）的社會學習理論強調個體「認知」的因素，認為個體的行為是由與重要他人相處的過程中，透過觀察、模仿，覺察到自己與他人，從互動歷程中習得行為，並將行為類化到相似的情境，個體在社會化的歷程中，若缺乏適當的模仿對象或學習經驗，將無法獲得良好的社會技巧，或發展出不能被社會所接受的行為。

國內外學者的研究中也多以「行為」與「認知」的因素來提出社會技巧訓練的方法。Gresham 與 Elliott（1990, 2008）主張社會技巧訓練應在自然的情境中，利用隨機發生的行為事件作為媒材來訓練，強調社會技巧應具有功能性，可以使用增強達到類化的目的；教導方式可由教導者提供直接教學後，給予模仿及演練的機會，並使用增強制度與類化情境的學習，以及利用同儕介入的方式輔助；Gresham（1997）亦提出社會技巧的教學介入須以四點為基礎，分別為：1.要與學生缺乏的社會技巧配合；2.建立社會技巧訓練的背景脈絡；3.社會技巧應具有功能性，且能類化到其他環境中；4.介入結果具有社會效度。

黃德祥（1991）以「社會學習理論」的觀點為基礎，強調行為的形成與環境、個體知覺有密切的關係，提出以示範、模仿、角色扮演、重複練習等方法，來增加個體的社會技巧。

洪儷瑜（2002）以「行為學派」與「認知行為學派」的理論為基礎發展社會技巧訓練，藉由示範、角色扮演、增強和自我管理等方式，來教導個體習得社會技巧。

整理文獻中社會技巧訓練的方法，普遍有教導、示範、角色扮演、增強、回饋、家庭作業的方法（洪儷瑜，2002；黃德祥，1991），分別說明內容如下：

- （一）教導（coaching）是指由大人或是同儕，進行說明、直接指導、討論，以建立個體正確的觀念。
- （二）示範（modeling）可以是由教學者親自示範目標的社會技巧，或是使用事先拍好的錄影帶示範，亦可以安排社會情境，由同儕示範，讓學生能瞭解正確的社會技巧表現。有時可能會使用負面的例子示範來討論，但必須小心謹慎的使用，避免學生學習到錯誤的行為。
- （三）角色扮演（role playing）在經過行為的教導與示範後，模擬真實情境中的相似情境，讓學生以個體或是團體的方式來進行角色扮演，演練情境中適當的互動行為表現。
- （四）增強（reinforcement）是指在過程中，給予物質性或社會性的增強，如讚美、鼓勵，使個體能習得及表現出適當的社會技巧，以及維持社會技巧。
- （五）回饋（feedback）是指教學者或同儕在個體表現出行為後，給予立即性的回饋，可以為口語或非口語的方式，回饋必須詳細、明確，集中於個體表現出的社會互動行為，明確的回饋可以幫助個體知道自己的表現，以及修正行為，進而表現出正確的行為。

(六) 家庭作業 (homework) 是指個體學習社會技巧後，練習在真實情境中使用社會技巧，根據家庭作業的實施情形給予回饋，以促進社會技巧的維持與類化。



第二節 社會技巧促進系統的運用

社會技巧訓練中應在最接近自然情境的方式來進行，以利於之後效果的維持及類化（Gresham, 1990, 1997）。社會技巧訓練可以為單人、小團體或班級性的方式進行，而社會互動是人與人構成，社會技巧訓練的目的為個體能建立適當的與人互動行為，因此社會技巧訓練多以團體的方式進行，最為接近真實的自然情境。

在團體中，個體可以觀察及模仿他人的行為，學習與人相處，學習參與團體活動，從中學習到遵守規則與人合作、分享，個體也在這過程中與人建立關係，期待被別人接納，進而提升自我價值。

學校為個體成長中重要的團體情境之一，相關研究表示，當學生在學校環境中是正向的社會氛圍時，學生會更多參與學校的活動，較少參與破壞性行為的活動；而當學生處於約束、緊張、受限制的社會環境中，發現學生未能發展出積極正向的友誼和人際關係，並對他們的社會成長產生了負面的影響（Cardillo, Freiber & Pickeral, 2013；Farmer, VanAcker, Pearl & Rodkin, 1999）。

團體式社會技巧訓練是由成人領導，教導個體如何與他們同年齡階段的人進行適當的社會互動，課程要能針對目標學生所缺乏的社會技巧（Bulkeley & Cramer, 1994；Gresham, 1997），團體情境下，可以讓個體透過觀察別人來覺察別人的情緒和嘗試理解別人的觀點；團體式學習可以幫助兒童學習與人對話、建立友誼、控制自己的情緒和解決問題的技能。團體的社會技巧訓練多以活動、角色扮演的方式來協助個體建立正確的社會技巧的概念與知識，從而降低個體的問題行為與增進個體人際關係的發展（Bienert & Schneider, 1995；Bulkeley & Cramer, 1994）。

而 Gresham 與 Elliott（2008）提出 SSIS 中的多層級社會技巧介入課程，即是以「自然情境」與「團體」為基礎而發展出的社會技巧介入課程，SSIS 有第一級全班性、自然情境的社會技巧介入，以及第二級的小團體式社會技巧介入，而班級性及小團體皆為「團體」方式進行的

社會技巧訓練，因此本研究選擇以 SSIS 的課程為本研究的介入工具，輔以同儕介入，提升個體的社會技巧表現，以下將介紹與討論 SSIS 的運用。

一、SSIS 的源起與理論

Gresham 與 Elliott (1990, 1997, 2008) 主張行為問題是可以被辨識，也可以因介入而改善，社會技巧是習得的，個體的行為問題的產生是由於個體在其認知歷程中的某個階段產生失誤，或缺乏必備的認知技巧，而無法表現出是合適的社會互動行為。

SSIS 是以社會學習理論與認知行為理論為基礎，發展出一套含社會技巧表現評量與社會技巧教學介入指引的社會技巧介入工具 (Gresham & Elliott, 2008)。SSIS 先界定個體缺乏的社會技巧或行為問題，針對所缺乏的社會技巧來進行對應的社會技巧介入課程，課程中對個體提供認知架構，再教導、示範正確的社會互動行為，並給予充分練習的機會，讓個體能表現出適當的社會互動行為。

(一) 社會技巧缺陷說

學者 Gresham (1981, 1986, 1990) 認為個體的社會適應不良 (social maladjustment)，主要是由於個體缺乏社會技巧所致，也可以稱為「社會技巧缺陷」(social skills deficit)，造成社會技巧缺陷可能有許多原因 (圖 2-1)，可能原因為缺乏技巧知識、缺乏線索或機會、缺乏增強而無法表現技巧，而使適當的社會互動行為出現的頻率低；或因行為問題而干擾技巧的表現，如：內顯行為、外顯行為 (Gresham & Elliott, 2008)。在學齡階段，具有社會技巧缺陷的個體通常會經歷被同儕拒絕、社會退縮、被同儕孤立，因而缺乏參與正向的與人社會互動的機會，缺乏在學校中獲得成功的經驗，甚至影響未來的社會適應。

其主張個體缺乏社會技巧的原因可分為兩類，一為「習得缺陷」(acquisition deficit)，二為「表現缺陷」(performance deficit)。「習

得缺陷」是指個體缺乏表現出特定社會技巧的知識或是不知道在特定社會情境中要表現出的技巧是什麼，即使有動機去表現，但還是無法表現出行為或表現得不適當，是「不能做（can't do）」的社會技巧缺陷；而「表現缺陷」是指個體雖然具有特定社會技巧知識及知道如何表現特定的社會技巧，卻依舊無法表現出可被接受的社會互動行為，通常被認為是動機或其他行為表現不當所造成的結果，這類型的社會技巧缺陷被描述為是「不會做（won't do）」。具有社會技巧缺陷的個體，在團體情境中往往適應困難，導致個體無法在學校中獲得成功（Gresham & Elliott, 2008）。

Gresham 亦提出「自我控制缺陷」（self-control deficit）是指干擾或阻止個體表現出適當的互動行為的缺陷，也可稱作「競爭性行為問題」（competitive problem），此缺陷是指個體雖已具備社會技巧，但因情境不同或情緒等因素，影響個體的行為表現，而競爭性行為問題會干擾個體習得的社會技巧，導致個體適當的社會互動行為表現地不頻繁、流暢。競爭性行為問題通常可以廣義地分類為「外顯行為」（externalize behavior），如違規、攻擊或強迫等行為；「內顯行為」（internalize behavior），如退縮、焦慮或抑鬱等行為。

SSIS 以「社會技巧缺陷說」發展出 SSIS-RS 量表來評量個體的社會技巧表現，釐清個體的社會技巧缺陷為何與干擾行為表現的行為問題，針對缺失的社會技巧進行對應的社會技巧課程介入，並控制可能造成個體的社會技巧缺陷因素，讓個體可以習得及表現正確的社會技巧。

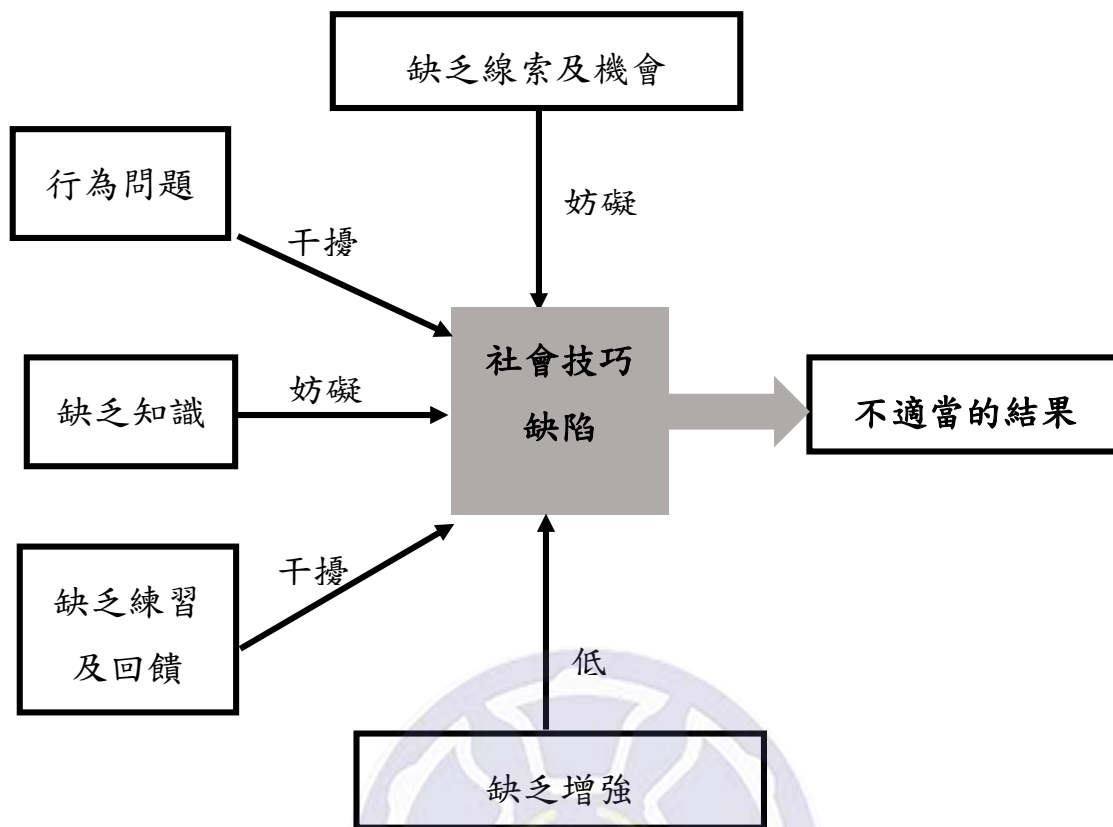


圖 2-1 社會技巧缺陷說
(Gresham & Elliott, 2008)

(二)SSIS之三層級社會技巧教學介入架構

SSIS 以「介入反應模式」(Response to Intervention, 簡稱 RTI) 的多層級介入的概念, 發展出一套多層級介入架構的社會技巧介入課程 (Gresham & Elliott, 2008)。

RTI 是指在自然情境中對所有學生進行的教學介入, 不是等待學生失敗再行介入, 是積極、正向的支持。RTI 通常有三個層次, 第一層為初級 (第一級) 介入, 全面性教學介入課程為主, 對象為所有學生; 第二層次級 (第二級) 介入, 針對高風險學生的進行目標為導向的介入, 此階段多以小團體方式進行; 最後, 第三級介入, 針對初級、次級輔導無效之學生進行個別的、密集的介入。

SSIS 之三層級社會技巧介入架構（圖 2-1）同 RTI 的多層級介入概念，包含了第一級全面性篩選評量工具與全面性教學介入課程指引，含使用「班級性表現篩選指引」（Social Skills Improvement System—Performance Screening Guide，簡稱 SSIS-PSG）對班級裡所有兒童進行全面性的評量，以瞭解學生能力的優弱勢，找出學生的問題與需求，進行「班級性介入方案」（Social Skills Improvement System—Class-Wide Intervention Program, 簡稱 SSIS-CIP），以班級為單位，進行第一級的班級性社會技巧教學介入，介入結束後，再次使用 SSIS-PSG 評量全班學生表現，篩選出第一級介入無效之學生，進入第二級介入；第二級介入前，對第一級介入無效之學生使用 SSIS-RS 量表評量社會技巧表現，針對弱勢的表現對應「SSIS 介入指引」（SSIS-IG），以小團體方式進行社會技巧教學介入，介入後，再次使用 SSIS-RS 量表評量學生的表現，對於第二級介入無成效之學生，則進入第三級；第三級介入對一、二級無明顯成效之學生，進行密集式、個別的 SSIS-IG 介入課程，而對第三級介入仍無效之學生，轉介於其他輔導資源、診斷或特殊教育鑑定。

本研究將以 SSIS-RS 量表為工具，評量研究對象的社會技巧表現，依其缺乏的社會技巧對應 SSIS-IG 發展團體式社會技巧教學介入課程，即 SSIS 三層級介入中的第二級介入，輔以同儕介入因素，探討以同儕介入方式進行的社會技巧促進課程能否有效提升個體的社會技巧表現。

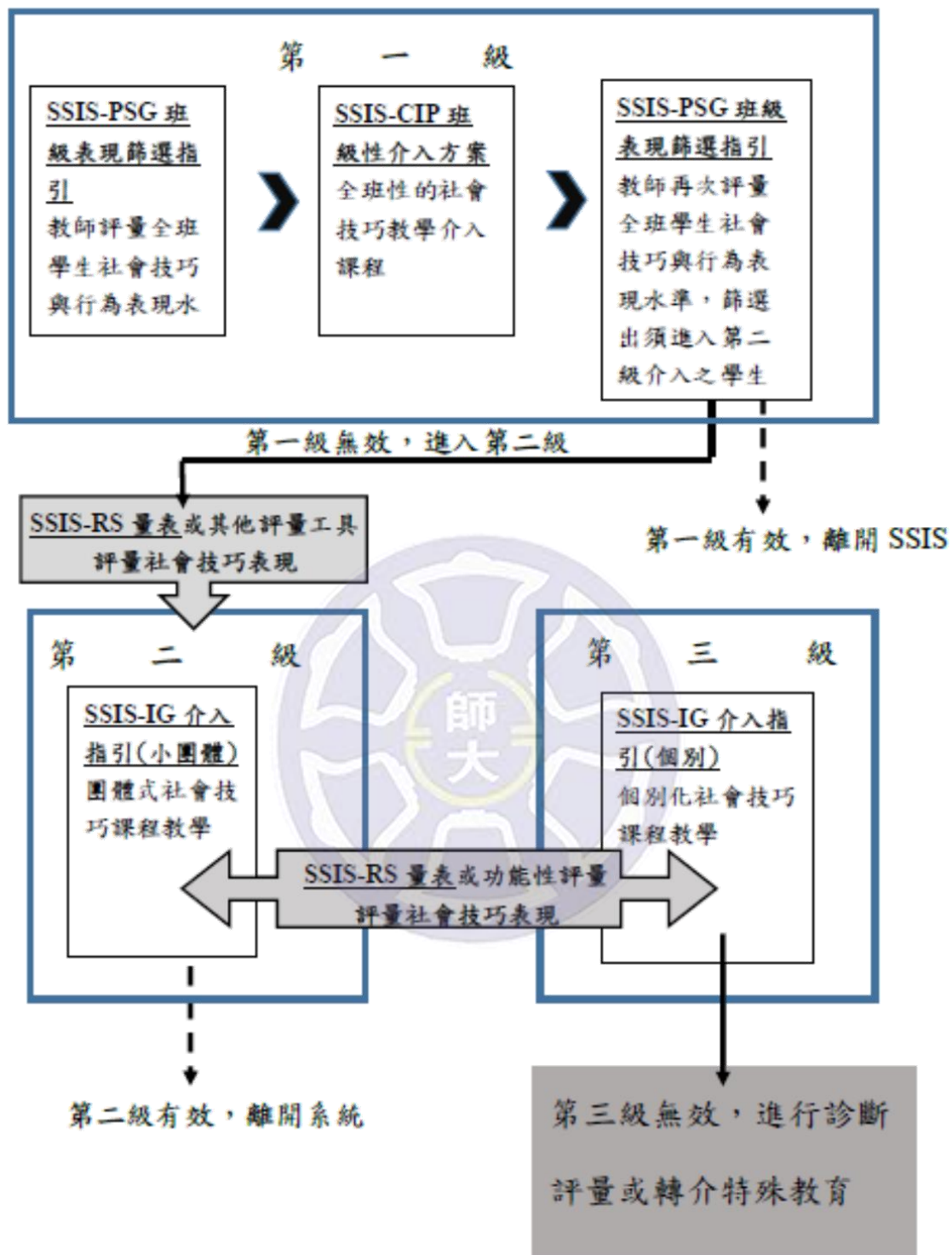


圖 2-2 SSIS 之三層級社會技巧教學介入架構

(修訂自 Gresham & Elliott, 2008)

二、SSIS-RS量表的應用

社會技巧教學介入前，需先評量個體的社會技巧表現與行為表現，評量的目的在於找出個體所缺乏的社會技巧，行為表現的評量可識別出早期階段有行為問題、社交互動或情緒問題的學生，選擇合適且能幫助個體適應情境的社會技巧做為介入目標，發展對應的社會技巧介入課程，進行介入，介入後要評量其介入成效，做後續介入的調整與目標修訂（洪儷瑜，2002；鈕文英，2009；Gresham, 1997；Merrell, 2003；Sheridan, Hungelmann & Maughan, 1999）。

SSIS 中的 SSIS-RS 量表為國外一套發展成熟且具有高信度、高效度、被廣泛使用於評量社會技巧表現的工具（Gresham & Elliott, 2008）。SSIS-RS 量表共編制三種版本，分別為教師版，適用對象 3 歲至 18 歲；學生版，適用對象 8 歲至 12 歲；家長版，適用對象 3 歲至 18 歲。SSIS-RS 量表目前廣被英語系國家（如：澳大利亞、加拿大、英國、愛爾蘭、新西蘭、蘇格蘭）的研究人員使用，並已翻譯成多個國家（如：巴西、智利、德國、伊朗、日本、韓國和馬來西亞）語言版本的量表，並有不同年齡階段、性別的常模可知道受試者的表現水準相對位置（Sherbow, Kettler, Elliott, Davies & Dembizer, 2015）。

（一）SSIS-RS量表的內容與計分

教師版及家長版 SSIS-RS 量表包含第一部分為「社會技巧表現次量表」與第二部分「行為問題表現次量表」。「社會技巧表現次量表」共 46 題，「行為問題表現次量表」共 24 題，以四點量表計分（0 分至 3 分），對應受試者的社會技巧表現與行為問題出現頻率的敘述—從不（Never）、偶而（Seldom）、經常（Often）、總是（Always）來計分；另外，評量者在教師版及家長版 SSIS-RS 的「社會技巧表現次量表」，評量此 46 項社會技巧對受試者的「重要性」，即評量者評選該項社會技巧對受試者為「不重要」（non-important）、「重要」（important）或「關鍵」（critical）。

在教師版 SSIS-RS 量表中，含有第三部分「班級學業表現次量表」評量受試者的學業表現水準，使用五點計分（1 至 5）對應於班級的表現水準位置（0-10%、10-30%、30-70%、70-90%、90-100%），以瞭解受試者在班級中的閱讀、數學、動機、智力功能的表現。

各版本的 SSIS-RS 量表在「社會技巧表現次量表」中，將 46 項社會技巧表現分為七個領域，分別為「溝通」（communication）、「合作」（cooperation）、「聲明」（assertion）、「負責」（responsibility）、「參與」（engagement）、「同理」（empathy）、「自我控制」（self-control）；而在「行為問題表現次量表」，將行為問題分為四個領域，分別為「外顯行為」（externalizing）、「霸凌」（bullying）、「過動/分心」（hyperactivity / inattention）、「內顯行為」（internalizing）；教師版與家長版 SSIS-RS 量表，另衍生出自閉症特質的題組，可評量受試者是否具有自閉症特質。

（二）SSIS-RS 量表分數的解釋

分別計算「社會技巧表現次量表」與「行為問題表現次量表」的原始分數轉換成標準分數，各版本 SSIS-RS 量表的標準分數平均值皆為 100，標準差皆為 15，以標準分數 85 至 115（即負一個標準差至一個標準差）為同年齡階段表現的平均水準範圍，在「社會技巧表現次量表」中，標準分數若低於 85，表示受試者的社會技巧表現相對於同年齡階段群體來的差，具有社會技巧缺陷；在「行為問題表現次量表」中，標準分數若高於 115，表示受試者的行為問題表現相對於同年齡階段群體來的明顯、頻繁，干擾受試者的社會技巧表現。

另外，在各版本的 SSIS-RS 量表計分時，為避免評量者對於題目可能沒有回應、隨機地回應或為了快速完成量表都評級同一個選項的結果，而影響分數結果的信度，因此在計分中同時包含了可以篩選出這些錯誤數據影響評量結果信度的指數，分別為「F 指數」（F Index）、「評量反應模式指數」（Response Pattern Index）、「評量反應一致性

指數」(Response Consistency Index)。茲說明如下。

1. F 指數

F 指數也可稱為「假性不佳 (fake bad)」指數，藉此評估評量者對被評量者的評價過於負面的可能性，F 指數基於量表中特定題組中將社會技巧行為表現次量表中行為出現頻率被評為「從未 (Never)」，和問題行為表現次量表中行為出現頻率被評為「總是 (Always)」的計數來計算。F 指數高表示評量者認為受試者有非常低水平的利社會行為表現，或是有非常高水平的行為問題表現，這代表評量者認為受試者的行為表現是極嚴重且缺乏社會技巧。

在各版本 SSIS-RS 量表中，各有 10 題被選為計算 F 指數的題組，F 指數以這 10 題中被評量為「從未 (0 分)」或「總是 (3 分)」的題數來作為計算基準，計數 0 至 1 題表示評量者認為受試者的行為表現的結果是「可接受 (acceptable)」；2 至 3 題為「須注意 (caution)」；4 至 10 題為「極須注意」。

2. 評量反應模式指數

評量反應模式指數是從以量表中每題項目評級結果與先前項目的評級結果為不一致的次數來計數。如果結果不一致的計數非常低，表示評量者傾向於在項目上都使用相同的評級，例如項目評級結果依序「從未 (N)」-「從未 (N)」-「從未 (N)」-「從未 (N)」-「從未 (N)」；而結果不一致的計數非常高，表示評量者可能傾向使用交替或循環的模式來評級項目，例如項目評級結果依序為「從未 (N)」-「偶而 (S)」-「總是 (O)」-「一直 (A)」-「從未 (N)」-「偶而 (S)」-「總是 (O)」-「一直 (A)」，出現像上述舉例的極端結果樣本數據低於百分之五 (Gresham & Elliott, 2008)，表示這樣的極端評量結果並不常出現，但當出現這樣的極端的評量結果時，表示此量表結果是可能有問題的、極須注意，建議詢問評量者以確定可能造成此結果的原因；必要時，應進行第二次評量來蒐集有效資料。

3. 評量反應一致性指數

評量反應一致性指數是指 SSIS-RS 量表在據蒐正式樣本數據中屬於高度相關的題組中，其評級結果應為一致，在高度相關題組中出現不一致的結果的差異分數表示評量反應一致性指數，差異分數越高，表示評量反應一致性指數越高，代表評量結果越不一致，使用此數據資料應更小心解釋。

Gresham 與 Elliott (2008) 亦提出以下可能的原因來解釋評量反應不一致：(1) 評量者在填寫評級量表期間對受試者的觀點有所改變；(2) 可能由不同的評量者完成同一份量表，例如母親填寫社會技巧行為次量表；父親填寫行為問題表現次量表；(3) 受評量者的閱讀與語文理解能力不佳而誤解了題意。

三、SSIS-IG 團體介入課程

SSIS-IG 以行為學派與認知行為學派的教學介入方法為基礎來發展社會技巧介入課程，SSIS-IG 使用行為學派中的區分性增強、反應代價、消弱、行為塑型、代幣制等，結合認知行為學派中的自我教導、自我管理、自我調整、自我檢核以增強、示範、角色扮演、問題解決等策略，進行團體式或個別式的社會技巧介入課程，教學者給予教導、示範，進行角色扮演，演練目標的社會技巧，接收增強與回饋，促使個體習得新的社會互動行為習得和正確的社會技巧表現 (Dipena, Lei, Bellinger & Cheng, 2015; Gresham & Elliott, 2008)。

SSIS-IG 團體介入課程是以 SSIS-RS 量表的「社會技巧表現次量表」中的七個社會技巧領域，分別為「溝通」、「合作」、「聲明」、「負責」、「參與」、「同理」、「自我控制」，發展出二十個社會技巧單元 (表 2-1)，每個單元皆有其對應的目標社會互動行為與社會技巧步驟。

「溝通」領域的社會技巧是指透過口語、書寫、手勢來傳遞信息或交換想法的過程，在此過程中表現適當的禮貌、姿勢或語調的技巧；

「合作」領域的社會技巧是指能與他人一起工作、行動、互相幫助、完成共同目標的技巧；「聲明」領域的社會技巧是指能以正向的方式，適當地提出為自己發聲、回應他人、表達感受或主張自己權利的技巧；

「負責」領域的社會技巧是指能對自己的工作或行為表現出負責的態度，可令人信任、依賴的技巧；「同理」領域的社會技巧是指能覺察他人所處的情境、感受、思想、態度或動機，以及能尊重他人的感受並理解他人的心情的技巧；「參與」領域的社會技巧是指能主動參與、融入社會互動的歷程，並且在團體中能與他人分享和接納他人的技巧；

「自我控制」領域的社會技巧是指當個體在感到生氣、害怕、興奮、沮喪時，能控制及約束自己的行動與感受的技巧。

表 2-1 SSIS-IG 之社會技巧單元

SSIS-IG 之 社會技巧領域	單元
溝通	1. 輪流對話 2. 能說「請」和「謝謝」
合作	3. 聽別人說話時，保持專注 4. 遵守指令 5. 對自己正在做的工作，保持專心
聲明	6. 表達自己的感受 7. 尋求他人幫助 8. 為別人挺身而出
責任	9. 尊重他人的物品 10. 做出符合當時情境且正確的事 11. 在團體中，做好自己負責的工作
同理	12. 別人不開心時，幫助別人感覺好一點 13. 為了別人做好事 14. 做能讓別人開心的事
參與	15. 邀請別人和你一起做事 16. 參與別人已經開始的活動 17. 向新認識的人介紹自己
自我控制	18. 被別人批評時，保持冷靜 19. 與別人意見不同時，保持冷靜 20. 被人推擠時，保持冷靜

進行介入時，每一社會技巧單元皆須以說明（tell）、示範（show）、執行（do）、練習（practice）、監控（monitor）、類化（generalize）的階段流程來進行介入，以下分別說明每一階段的內容：

（一）說明

1. 教師說明要將要學習的社會技巧。
2. 教師通過提問討論來介紹社會技巧。
3. 教師定義社會技巧和標明的關鍵字。
4. 團體討論社會技巧為什麼重要。
5. 教師展示社會技巧的主要步驟。

（二）示範

1. 教師示範正向例子。
2. 教師直接地示範社會技巧中的每個步驟。
3. 教師與一位學生助手，模擬情境並角色扮演（role-play）特定的社會技巧。
4. 與學生討論可接受的替代行為來達成特定的社會技巧。

（三）執行

1. 讓學生自己說出特定的社會技巧定義。
2. 讓學生用教導的步驟來完成社會技巧。
3. 讓學生自己說出社會技巧的重要性。
4. 學生重複演練社會技巧的步驟。
5. 讓學生以角色扮演的方式表現社會技巧。
6. 讓其他未表演的學提供回饋（feedback）。

（四）練習

1. 讓學生複習社會技巧到其他指定情境中。
2. 兩位學生一組練習社會技巧，互相給對方回饋。
3. 教師鼓勵學生在課程以外的地方使用社會技巧。

(五) 監控

1. 讓學生去想一想哪些情境中可以使用社會技巧。
2. 讓學生自己完成特定社會技巧的自我檢核表，檢核自己的社會技巧步驟。

(六) 類化

1. 給予回家作業，練習在其他情境或與他人使用社會技巧。
2. 讓學生告訴自己的父母或較年長的兄弟姐妹自己正在學習的社會技巧，並演練出來。



第三節 社會技巧訓練之同儕介入的實證研究

社會技巧訓練經實證研究有效的教學法如影片示範、社會敘事、腳本、同儕介入、自我管理 etc (Scattone, 2007; Wang & Parrila, 2011)，本研究目的為探討社會技巧訓練團體課程與同儕介入的成效，以下將著重討論同儕介入策略在社會技巧訓練中的運用及相關研究。

一、同儕介入策略在社會技巧訓練的運用

(一)同儕之重要性

兒童在成長的過程中經由社會化的歷程中發展適當的社會行為，不斷地與他人發生社會交互作用，經由社會增強、模仿和認同的學習歷程而形成的，在整個社會化發展的過程當中，除了父母之外，對個體行為發展影響最大的就是同儕，與同儕的社會互動，扮演著重要的作用，這些社會互動也影響了兒童在學校情境和社會情境中是否能獲得有品質的生活，同儕互動有困難、同儕接納度低的年幼兒童，是未來行為及生活不適應的高危險群，會影響其學業成就及學校生活適應 (Brown, Odom & Conroy, 1997; Carter, Sisco, Chung & Stanton-Chapman, 2010; Choi & Kim, 2003)。

兒童的自我概念與其同儕關係有顯著相關，不被同儕接納的兒童，其自我概念較為消極、負向，社會能力也不佳；反之，較被同儕接納的兒童，其自我概念較積極、正向，社會能力相對較佳，在團體中有著較高的社會地位；而社會地位的高低會影響團體中他人對其觀感，例如社會地位高的學生在團體中會被認為是友善、較願意遵守規則，能展現對同儕有益的利社會行為，個體對他人有正向的態度與關係；反之，社會地位低和被社會拒絕的學生，常常會被同儕認為是在有敵意、干擾他人，以及具有攻擊性 (Bishop & Inderbitzen, 1995; Kauffman, 2005)。

同儕對個體的社會能力發展有著極大的影響，Gresham 與 Elliott (1990) 提出兒童的重要社會成果包括同儕的接納與友誼的建立、老師和父母的接納、及學校的適應，缺乏社會技巧會妨礙個體人際關係發展；然而，社會技巧不會在沒有接觸相關社會性媒介的情況下出現，可知同儕為社會技巧訓練中常用且有效的媒介 (Robertson et al., 2003；Strain, Odom & McConnell, 1984；Watkins et al., 2015)；在學校中，同儕對兒童的影響包含了相互的協助、有效的學習，增加個體的社會互動行為，在團體中獲得同儕的認可等，個體與普通同儕的互動，對其在學業性、功能性和社會技巧發展扮演著重要角色，有助於提升個體的社會能力、達成教育目標、友誼關係的建立、發展，以及提升整體的生活品質 (Carter & Hughes, 2005；Gifford-Smith & Brownell, 2003；Weiner, 2005)。

綜上所述，同儕在兒童的學校學習生涯中扮演著極為重要的角色，兒童能從與同儕互動的過程中學習，發展自我概念，修正自我的行為。被同儕接納能促進兒童未來個人生活適應與社會適應。反之，兒童若長期在學校中無法為同儕所接納，未能從同儕關係中獲得正向的經驗，進而累積許多負面的情緒與失敗經驗，可能會造成未來更嚴重的行為問題、適應上的困難甚至是障礙。

(二)同儕介入的理論

同儕介入源自於 Bandura 的「社會學習理論」(1977)，「社會學習理論」強調環境因、個人對環境的認知與個人行為三者間產生交互影響，影響個體行為的習得與表現。「社會學習理論」主張學習主要是經由「觀察學習」與「模仿」而產生，「觀察學習」是指個體觀察別人的行為表現，而「模仿」是指個體在社會情境中，向某個人或團體觀察學習學習行為的歷程，個體在這歷程中必須察覺到「楷模」(model)來觀察、模仿，且個體與環境必須有交互作用，該交互作用是指個體在觀察模仿時，接受刺激到表現出反應之間產生的內在心理歷程。

鈕文英（2008）則指出同儕介入策略適用於融合教育的環境，同儕介入的內涵可分成兩種向度，一為教導一般學生了解身心障礙學生，以及學習與之相處和互動的方式；二為運用同儕中介教學與介入策略協助身心障礙同儕，目標為協助身心障礙者建立友誼關係、建立夥伴關係、協助學習、協助身心障礙者表現適當的社會行為和參與活動。

同儕介入也已被證實為社會技巧訓練有效教學的策略，也為促進融合的有效教學方式之一（Carter & Hughes, 2005；Carter, Sisco, Chung & Stanton-Chapman, 2010；Lee, Odom & Loftin, 2007；Ryan, Reid & Epstein, 2004；Utley & Mortweet, 1997），國內外研究已被證明是有效提升自閉症光譜兒童的社會技巧與教學上的有效介入方法（Harper, Jennifer & Frea, 2008；Owen-DeSchryver, Carr, Cale & Blakeley-Smith, 2008；Reichow & Volkmar, 2010）。

（三）同儕介入策略

同儕介入策略在過去研究中常使用於自閉症光譜障礙的社會技巧訓練中，為系統性地教導一般同儕如何與自閉症學生正向的社會互動（Sperry, Neitzel & Wells, 2010；Wang & Parrila, 2011）。

Strain 與 Odom（1986）提出對自閉症兒童的三種類型的同儕中介介入策略：1.接近（proximity）指將自閉症兒童和正常發展的、有能力的同儕安排在一起遊戲，但是並沒有給予普通同儕任何社會技巧訓練；2.提示與增強（prompt / reinforce），指訓練同儕來提示及增強自閉症兒童的社會互動行為；3.同儕主動引起互動訓練（peer initiation training），指教導普通同儕在遊戲中引發與自閉症兒童互動的技巧。接近、提示與增強、同儕主動引起互動訓練這三種同儕介入策略對於自閉症兒童的社會行為皆產生正向的改變，且後二者對於教導自閉症兒童特定的社會技巧成效尤佳（Laushey & Heflin, 2000；Weiss & Harris, 2001）。

Sperry、Neitzel 與 Wells (2010) 也主張同儕可以被教導與特殊生的社會互動方式，來提升特殊生的社會互動，如建立目光接觸、進行遊戲活動、展開對話、提供或尋求幫助、描述現在的社會互動行為、擴展特殊生的對話、同儕示範。

以下介紹幾種在社會技巧訓練中常使用的同儕介入策略：

1. 同儕示範 (peer-modeling)，指為同儕介入者示範欲教導的行為讓目標學生學習，以促進目標學生在該領域的行為與表現，教師此時應確保目標學生之注意力在同儕的示範上，並監督同儕所表現的行為是正確合適的，及確認目標學生是否習得示範的行為 (傅秀媚, 2002; Kohler & Strain, 1990; Prater, Serna, Nakamura, 1999)。
2. 同儕夥伴 (peer buddy)，指為以同儕為媒介促進目標學生正向的態度與利社會行為，提供互動與人際發展的機會 (Elinor & Lionel, 1997; English, Goldstein, Shafer & Kaczmarek, 1997; Kohler & Strain, 1990; Laushey & Heflin, 2000; Odom et al., 1999)，同儕夥伴策略常用於提昇普通生和特殊生的互動及社會關係的發展 (Hughes et al., 1999)，研究結果表示同儕夥伴有助於特殊生在融合教育下增進其課業的學習，以及增進其社會互動 (Hughes et al., 1999)；建立普通生和特殊生之間的友誼 (Elinor & Lionel, 1997; English, Goldstein, Shafer & Kaczmarek, 1997)。
3. 同儕主動引起互動訓練 (peer initiation training)，訓練普通生同儕主動和特殊生互動，通常為教師挑選能力較佳或較熱心的普通生，給予社會互動訓練，教導普通生同儕如何和特殊生分享教材、注意聆聽、對話討論、表示已知道、如何維持特定的社會互動行為等 (Strain & Odom, 1986)。

4. 同儕小老師 (peer tutoring) ，是指同儕作為目標學生的小老師，協助教導、示範和回饋、增強，同儕小老師要能教導與示範特定的社會互動行為給目標學生，同儕小老師不同於同儕主動引起互動策略，同儕主動引起互動策略是由同儕主動互動但不需要教導、示範，但兩者策略在介入前，皆需要教師教導同儕特定的互動技巧 (Kamps, Barbetta, Leonard & Delquadri, 1994; Fuchs, Fuchs, Mathes & Martinez, 2002; Plumer & Stoner, 2005) 。
5. 同儕監控 (peer-monitoring) ，同儕擔任監督者的角色，監督目標學生有無適當或不適當的行為，提醒目標學生生活作息和該做的事項 (Collins, Gresham & Dart, 2016; Kohler & Strain, 1990; Smith, Evans-Mcleon & Brooke, 2015) 。

本研究以同儕介入策略中的同儕示範、同儕夥伴、同儕主動引起互動訓練與同儕小老師等策略來進行 SSIS 團體介入課程，介入前，研究者將訓練同儕如何與目標學生開啟對話、互動，讓同儕與目標學生共同參與社會技巧團體課程，提升目標學生學習之動機與情境演練、共同討論問題解決的方法；另外訓練同儕在社會技巧團體介入課程中能示範正確的社會技巧、給予回饋及提示，協助目標學生修正行為，並教導同儕如何增強研究對象表現出的正確行為，探討有同儕介入因素下的團體式社會技巧訓練，是否能有效提升研究對象的社會技巧表現。

(四)同儕介入的選擇與訓練

Pierce 與 Schreibman (1995) 提出選擇同儕的標準：1.自願來參與本活動；2.在校參加各項活動的出席記錄優良；3.教師推薦且具有愛心、耐心及包容心；4.有足夠的社會技巧，可以作為模範；5.能遵守老師的指導或要求；Taylor (2001) 在教導自閉症學生社會技巧的研究中，提出同儕選取之原則包含 1.同儕的年齡最好稍長於自閉症學生。同

儕的認知程度較高，對自閉症學生在社交、語言及遊戲行為進步的可能性會更高；2.同儕需有較高配合度，並能遵守指令；3.同儕樂於協助自閉症同儕，並有耐心等待自閉症學生在活動中出現反應；4. 參與的同儕需有較佳的專注力，由於參與活動的時間較長，且可能不斷重複相同的活動；5.同儕應具有較佳的社會技巧來作為自閉症的楷模，如提供協助、使用禮貌性的語言；6.同儕應具有協助自閉症的意願。

鈕文英（2008）提出同儕協助身心障礙者適應融合教育環境，所選取之同儕最好能在意願、能力和態度上勝任同儕介入教學學生的工作，並且獲得其家長的同意。

由上述整理之同儕選取的原則，本研究所選取之同儕需有參與研究的意願，具有耐心、愛心能等待目標學生表現出特定的社會技巧，具備一定程度以上的社會技巧來做為楷模，且要能聽從研究者的教導及過程中與研究者配合，才能有效的擔任同儕介入者的角色與完成任務。

（五）訓練同儕介入者

Goodlad 與 Hirst（1989）提出使用同儕小老師策略要注意下列六項原則：1.小老師要微笑並直呼受教者的名字，坐在旁邊，以開放心態建立友善互動環境；2.訓練初期，要讓小老師了解同儕教導的意義，包含教學大綱目標程序、策略、評量方法，以及角色與責任；3.小老師要學習如何讚美和增強受教者；4.訓練小老師如何協助受教者獲得正確答案，而不是處罰；5.教導小老師練習使用不同的問法方式來問問題或糾正；6.如果遇到無法解決問題要如何因應，如詢問老師（引自鈕文英，2008）。

傅秀媚（2002）認為在教師訓練同儕小老師來進行社會技巧訓練時，教師角色較像學習管理者，教師在此主要職責為 1.選擇及組織教材；2.提供學習指引及各類教學記錄表；3.訓練同儕小老師；4.管理及評估各類教學進度；5.解答學生各種學習問題。教師須做到以上五點，才能確實有同儕介入之成效。

Stenhoff 與 Lignugaris (2007) 則提出教師在對同儕個別教學前，要依同儕小老師與目標學生的能力、性格特質做配對，在結束同儕小老師的訓練後，教師應監控同儕小老師在教學介入的情境中的執行狀況，並監控目標學生的表現。研究結果也表示同儕教學過程中，同儕小老師若能多運用讚美鼓勵目標學生，可維持目標學生的學習動機，並增進目標學生的學習效果。

綜合上述，同儕介入者的訓練會影響教學介入的成效，本研究以整理出的同儕選取標準（鈕文英，2008；Pierce & Schreibman, 1995；Taylor, 2001）選擇適合的同儕參與本研究，研究者另外對選取的同儕進行訓練，檢核同儕是否能確實瞭解及表現出目標的社會互動行為，重要的是，訓練同儕與目標學生互動的技巧，如眼神接觸、引起注意力、開啟與輪流對話、給予提示、讚美等，在介入前先檢核同儕是否具備該能力與互動的技巧。

二、同儕介入的相關實證研究

同儕介入有別於過去以教師為主導的教學方法，教師的角色從傳遞教學改變至建立監控與增進同儕教導的活動（Utley & Mortweet, 1997）。研究者以「社會技巧」與「同儕介入」為關鍵字來蒐集文獻，探討國內外以同儕介入策略的社會技巧訓練的相關實證研究，發現以國外研究來看，研究對象多為自閉症光譜的兒童與青少年，其中少數幾篇為以 ADHD、情緒行為障礙、學習障礙學生作為研究對象，在國內使用同儕介入策略的研究，也多以自閉症光譜障礙者為研究對象；另外，國內外也有研究是探討社會技巧與提升同儕接納度之間的關係，但發現國內缺乏同儕介入來提升情緒行為障礙學生的社會技巧的相關研究資料可以做討論。

以下研究者整理數篇以非自閉症光譜障礙者為研究對象如情緒行為障礙、學習障礙，以同儕為媒介進行社會技巧訓練的實證研究，進行同儕介入因素對社會技巧表現的成效探討。

Bagwell、Newcomb 與 Bukowski (1998) 以 30 名五年級兒童進行縱貫研究，以童年的友誼關係來預測兒童青少年時期與成年期的社會能力，研究結果發現有良好友誼關係的兒童，在青年及成年期，有較高的自我價值觀且較好的社會能力。

Prater、Serna 與 Nakamura (1999) 將 12 名學習障礙學生分成兩組，一組由教師教導社會技巧，一組由同儕教導社會技巧，研究結果發現兩組均能提升學習障礙學生的社會技巧，但發現同儕教導社會技巧的成效比起教師教導組較佳、學習速度更快，推論可能是因為同儕的年紀相仿，增加同儕之間互動的機會，因此學習障礙學生更有學習動機與意願去展現社會技巧。

Fuchs、Fuchs、Mathes 與 Martinez (2002) 將 39 個班級依學校分成二組，實驗組的班級實施同儕協助學習策略 (Peer-Assisted Learning Strategies, 簡稱 PALS)，研究結果發現實施同儕協助學習策略

(PALS) 班級中的學習障礙學生較能被同儕接受，而且能與其他同儕享有相同的社會地位。

Plumer 與 Stoner (2005) 以 3 位國小三至四年級的 ADHD 學生進行單一受試研究，在下課及午餐時間，以班級性同儕小老師 (Classwide Peer Tutoring, 簡稱 CWPT) 模式對受試者進行社會技巧介入，研究結果發現同儕小老師模式 (CWPT) 確實能有效提升社會技巧且具有維持效果。

Smith、Evans-Mcleon 與 Brooke (2015) 以一位情緒行為障礙之小學生為研究對象，以及一名同樣有情緒行為障礙之高中生為同儕介入者，使用同儕監控策略，監控小學生每日執行 Check-In 和 Check-Out 社會技巧訓練方案 (CICO)，研究結果發現研究對象的行為表現並無明顯變化，但對擔任同儕介入者的高中生進行社會效度調查，結果顯示同儕覺得在此介入過程中，自己在學校的行為表現有所提升，希望能繼續參加這方案。

Collins、Gresham 與 Dart (2016) 以 4 名在班級中被忽視之學生為研究對象，進行單一受試研究，每名學生配對一名同儕，分別執行 Check-In 和 Check-Out 社會技巧訓練方案 (CICO)，研究結果表示目標學生在 SSIS-RS 量表上的前測、後測得分有明顯提升；但對改變目標學生的社會地位無明顯差異。

研究者歸納上述研究結果，討論同儕介入影響社會技巧介入成效的可能原因：

(一) 以研究對象而言

認知功能良好的研究對象，對同儕教導的負擔較小，同儕扮演著陪伴與監督的角色，使用同儕小老師與同儕監控的策略，有同儕參與下，研究對象有高動機表現目標的社會行為，除了 Smith、Evans-Mcleon 與 Brooke (2015) 研究對象的社會行為沒有明顯改變，但研究結果皆為正向，同儕介入為有效的社會技巧教學介入策略。

(二) 以同儕的選擇而言

選擇以研究對象自然情境中的同儕來進行社會技巧介入，選擇與研究對象同年齡、同環境的同儕，選擇的同儕須比研究對象有更佳的行為表現，以做為楷模，Smith、Evans-Mcleon 與 Brooke (2015) 的研究中，研究對象與同儕的年齡相差大，平時非在同一環境中相處，同儕監控的效益不大，研究對象的行為表現也沒明顯改變。

(三) 以研究設計而言

社會技巧訓練的研究為瞭解個體的改變情形，多用單一受試為實驗設計，結果在同儕介入因素下，有立即性的效果 (Collins, Gresham & Dart, 2016; Plumer & Stoner, 2005)，而以準實驗設計為控制同儕介入因素，研究結果證實有同儕介入下的實驗組，對照控制組有更佳的社會互動行為表現 (Fuchs、Fuchs、Mathes & Martinez, 2002; Prater, Serna & Nakamura, 1999)。

綜合上述，歸納含「同儕介入」因素的社會技巧相關研究結果，經實證下，可驗證「同儕」為環境中個體習得與展現社會技巧的重要因素，學生與同儕之間的關係與互動，對個體的社會技巧和情感發展有著重大的影響，能促進個體在學校的成功，提高整體生活品質；使用同儕介入亦可以減少教師對學生的個別教學、監督、錯誤訂正、增強的比率，同儕介入能讓目標學生在社會行為、學業表現、自我概念、學習動機上有所提升。



第三章 研究方法

基於以上研究動機、目的及文獻探討之分析，本研究旨在探討以同儕介入方式進行 SSIS 團體介入課程，在教學場域中實際運用後對提升兒童社會技巧表現之成效。本研究以同儕介入方式進行 SSIS 團體介入課程，驗證研究對象的社會技巧表現變化是因實驗介入後才產生，兩者間具有功能關係（functional relation / causal relation），且依本研究目的為探討個體參加 SSIS 團體介入課程後的社會技巧表現變化，非整個團體的平均社會技巧表現變化，因此本研究實驗設計採單一受試（single case）之跨受試多試探設計（multiple probe design across subjects）來進行，並參考 Horner 等人（2005）的單一受試研究品質指標作為本研究的實驗設計基準。

本研究使用已經授權同意使用（附錄一）的 SSIS-RS 量表來評量研究對象與同儕介入者的社會技巧表現。此外，研究者自編社會效度調查問卷，以瞭解本研究實驗介入在他人眼中是否有價值。

本章將就研究對象與場域、社會技巧團體介入課程、同儕介入者的參與、研究工具、研究流程、信度與效度，以及資料分析等部分，分別說明如下。

第一節 研究對象與場域

本研究之研究對象是篩選自某國小低年級兒童，經普通班導師轉介具有社會技巧訓練需求之學生為研究對象。研究者參考 Horner 等人（2005）所提出的單一受試研究品質指標，以其中一指標：「單一受試實驗設計應為呈現實驗成效並可以成功複製兩次以上」來驗證本研究的實驗設計，因此，本研究將採跨受試者實驗設計，並考慮研究對象中途退出的可能性，至少募集三名以上學生作為研究對象。

研究對象的社會技巧如果因介入後而提升，此為不可撤除與倒返之現象。因此，本研究將以單一受試研究中的多基準線（跨研究對象）作為研究實驗設計，並採多探試（非連續性）之方式蒐集資料，以避免長時間的資料收集，不利研究之進行。

一、研究對象與同儕介入者之選取

（一）研究對象之選取

單一受試多基準線跨研究對象的實驗設計，每一個研究對象應為獨立事件，以確認其社會技巧表現變化之情形，因此本研究所選取之研究對象，以一班一名為原則，對於班上有兩名以上符合篩選標準之學生，研究者將再與班級導師、輔導教師討論，選出最具有優先社會技巧訓練需求之學生，優先告知本研究計畫內容與取得家長與監護人同意後，始得進行研究與研究對象的資料蒐集。

本研究研究對象為經班級導師轉介後，確認具有社會技巧訓練需求之學生，篩選標準如下：

1. 先由班級導師轉介，經家長或監護人同意後，使用教師版 SSIS-RS 量表評估學生的社會技巧表現與行為問題表現，標準分數平均值為 100，標準差為 15，其社會技巧表現的標準分數需低於同年齡階段（5 至 12 歲）負一個標準差以上，表示該生社會技巧表現低於同年齡階段兒童正常水準範圍（負一個標準差至一個標準差），具有社會技巧缺陷；行為問題表現的標準分數須高於同年齡階段（5 至 12 歲）兒童一個標準差以上，表示其行為問題表現高於正常水準範圍（負一個標準差至一個標準差），具有明顯且頻繁的行為問題表現。
2. 為確保研究對象在實驗介入過程中，可以確實參與每次社會技巧團體介入課程及之後的行為觀察紀錄，研究對象須符合該月出席率達 95% 以上之標準，即以該生該月出席日數除以該月應出席總日數乘以百分比來計算出席率。

3. 因考量智能、感官或自閉症特質等因素可能會影響兒童的社會技巧表現，本研究選取時研究對象時，將排除已經鑑定安置通過的感官類障礙（如視障、聽障），以及心智類障礙類（如智障、自閉症）的學生。

另外，對於經轉介後，確認具有社會技巧訓練需求，但未符合本研究篩選標準或不同意研究資料蒐集之學生，研究者將會利用其他時間對其進行介入輔導。

（二）同儕介入者之選取

待確立研究對象後，研究者詢問研究對象的原班導師，請原班導師依同儕選取的五項標準（Pierce & Schreibman, 1995），推薦班上社會技巧表現佳且願意協助研究對象之班級同儕，擔任同儕介入者。每名研究對象將配對一名同儕介入者，配對之同儕將與研究對象共同參與每次的 SSIS 團體介入課程。

班級導師所推薦之同儕介入者需符合下列選取標準：

1. 有意願參與本研究。
2. 在校參加各項活動的出席記錄優良。
3. 具有愛心、耐心及包容心。
4. 有足夠的社會技巧，可以作為示範。
5. 能遵守老師的指導或要求。

研究者將對有意願參與社會技巧團體介入課程且符合同儕介入者選取標準之班級同儕，向其家長或監護人說明本研究目的與計畫內容，獲取班級同儕與其家長或監護人之同意後，始得對該名班級同儕進行教師版 SSIS-RS 量表評估其社會技巧表現，其社會技巧表現標準分數需達到同年齡階段（5 至 12 歲）兒童的平均水準範圍（負一個標準差至一個標準差）或一個標準差以上，表示該名班級同儕確實具有基本的社會技巧，能擔任本研究的同儕介入者，參與後續的同儕介入者訓練與社會技巧團體介入課程。

二、研究對象與同儕介入者之描述

本研究中，研究對象為四名符合篩選標準且確實具有社會技巧訓練需求之國小低年級學生，每名研究對象配對一名原班級的同儕介入者，共同參與本研究的 SSIS 團體介入課程，分為四組團體，每組團體為一名研究對象、一名同儕介入者、二名同年級之資源班學生，共四人。資源班學生雖共同參與 SSIS 團體介入課程，但非本研究的研究對象，故未做相關資料蒐集，以下為四組研究對象及其配對的同儕介入者基本資料敘述。

(一)第一組—研究對象甲生配對同儕A

表 3-1 第一組甲生與同儕 A 之教師版 SSIS-RS 量表分數

	年齡/年級	性別	社會技巧表現分數	社會技巧表現解釋	行為問題表現分數	行為問題表現解釋
甲生	8 歲/二	男	63	>-2SD	146	>2SD
同儕 A	8 歲/二	女	89	-1SD~2SD	105	-1SD~2SD

註：教師版 SSIS-RS 量表標準分數平均值 $M=100$ ，標準差 $SD=15$ 。

研究者實際觀察甲生在班級中行為表現並與導師晤談，發現甲生常常不分情境與場合、自我控制不佳，上課時經常插話、發言、發出怪聲，不斷有小動作或聲音，影響班級正在進行的活動；喜歡與人互動但缺乏技巧；說話衝動，想說就說，團體活動時常因興奮而大聲說話、動作，加上體型龐大，覺得用體型優勢與大聲說話可以讓別人聽他的；想要領導大家依自己的方式玩，常因此與同儕起衝突；挫折容忍度低，不能接受被指正、被拒絕，而情緒激動與人爭辯。

綜合甲生的觀察與晤談資料，以及教師版 SSIS-RS 量表結果（表 3-1），甲生在社會技巧表現的標準分數為 63，低於同年齡階段（5 至 12 歲）平均值二個標準差以上；甲生行為問題表現的標準分數為 146，高於同年齡階段（5 至 12 歲）平均值二個標準差以上；表示甲生缺乏社會技巧且行為問題明顯，符合研究對象篩選標準，甲生確實具有社會技巧訓練之需求；而配對之同儕 A 在教師版 SSIS-RS 量表結果，其社會技巧表現的標準分數為 89，表現達同年齡階段（5 至 12 歲）平均水準範圍（負一個標準差至一個標準差），表示同儕 A 具有基本的社會技巧，符合同儕介入者選取標準。

（二）第二組—研究對象乙生配對同儕B

表 3-2 第二組乙生與同儕 B 之教師版 SSIS-RS 量表分數

	年齡/年級	性別	社會技巧表現分數	社會技巧表現解釋	行為問題表現分數	行為問題表現解釋
乙生	8 歲/二	男	64	>-2SD	129	1SD~2SD
同儕 B	8 歲/二	女	102	-1SD~1SD	102	-1SD~1SD

研究者實際觀察乙生在班級中行為表現，以及與導師晤談，乙生喜歡與同儕互動但缺乏技巧，極易受同學影響而分心；不會判斷同儕及自己的行為是否適當，會模仿或參與不當的行為，影響班級活動；情緒控制不佳，容易激動、亢奮，因此常在下課時，與同儕發生口語及肢體上的衝突，即使經導師教導後，仍是頻繁出現這些行為，需要大人反覆叮嚀與監督。

綜合乙生的觀察與晤談資料，以及教師版 SSIS-RS 量表結果（表 3-2），乙生在社會技巧表現的標準分數為 64，低於同年齡階段（5 至 12 歲）平均值二個標準差以上，表示乙生的社會技巧相較於一般同儕來說極差，社會技巧明顯缺陷；乙生在行為問題表現的標準分數為 129，高於同年齡階段（5 至 12 歲）平均水準範圍（負一個標準差至一個標準差），表示其行為問題表現明顯，符合研究對象篩選標準，乙生確實具有社會技巧訓練之需求；而配對之同儕 B 在教師版 SSIS-RS 量表結果，其社會技巧表現的標準分數為 102，位於同年齡階段（5 至 12 歲）平均水準範圍（負一個標準差至一個標準差），表示同儕 B 具有基本的社會技巧，符合同儕介入者選取標準。

（三）第三組—研究對象丙生配對同儕C

表 3-3 第三組丙生與同儕 C 之教師版 SSIS-RS 量表分數

	年齡/年級	性別	社會技巧表現分數	社會技巧表現解釋	行為問題表現分數	行為問題表現解釋
丙生	8 歲/二	男	67	>-2SD	117	1SD~2SD
同儕 C	8 歲/二	女	91	-1SD~1SD	112	-1SD~1SD

研究者實際觀察丙生在班級中行為表現，以及與導師晤談，丙生在班級中人際關係不佳，下課時間，少有同儕邀請丙生一起活動，但丙生會自己插入活動或故意觸碰他人、發生怪聲來引起他人注意，以此為樂；情緒控制與表達不佳，常與同儕發生衝突而有攻擊他人的行為，且不能接受指正，不肯修正自己的行為。

綜合丙生的觀察與晤談資料，以及教師版 SSIS-RS 量表社會技巧表現結果（表 3-3），丙生在社會技巧表現的標準分數為 67，低於同年齡階段（5 至 12 歲）平均值二個標準差以上；丙生在行為問題表現的標準分數為 117，高於同年齡階段（5 至 12 歲）平均水準範圍（負一個標準差至一個標準差）；表示丙生明顯缺乏社會技巧且行為問題明顯，符合研究對象篩選標準，丙生確實具有社會技巧訓練之需求；而配對之同儕 C 在教師版 SSIS-RS 量表結果，其社會技巧表現的標準分數為 91，達同年齡階段（5 至 12 歲）平均水準範圍（負一個標準差至一個標準差），表示同儕 C 具有基本的社會技巧，符合同儕介入者選取標準。

（四）第四組—研究對象丁生配對同儕D

表 3-4 第四組丁生與同儕 D 之教師版 SSIS-RS 量表分數

	年齡/年級	性別	社會技巧表現分數	社會技巧表現解釋	行為問題表現分數	行為問題表現解釋
丁生	8 歲/二	女	72	-2SD~ -1SD	112	-1SD~1SD
同儕 D	8 歲/二	女	101	-1SD ~1SD	113	-1SD~1SD

研究者實際觀察丁生在班級中行為表現，以及與導師晤談，丁生喜歡與同儕互動，但缺乏適當的技巧，挫折容忍度低，遇到挫折、不知如何解決問題時，無法控制自己的情緒，多以哭泣或大吼的方式表達自己的憤怒，認為都是別人的錯誤，不接受指正；丁生情緒控制不佳，情緒激動時多哭鬧而中斷班級當下活動進行，影響其在班級中人際關係。

綜合丁生的觀察與晤談資料，以及教師版 SSIS-RS 量表社會技巧表現結果（表 3-4），丁生在社會技巧表現的標準分數為 72，低於同年齡階段（5 至 12 歲）平均值一個標準差以上，且接近負二個標準差，表示丁生社會技巧相較一般同儕來說較差；丁生在行為問題表現的標準分

數為 112，雖位於同年齡階段（5 至 12 歲）平均水準範圍內（負一個標準差至一個標準差），但結果接近一個標準差，表示丁生行為問題明顯，符合研究對象篩選標準，丁生確實具有社會技巧訓練之需求；而配對之同儕 D 在教師版 SSIS-RS 量表結果，其社會技巧表現的標準分數為 101，達同年齡階段（5 至 12 歲）平均水準範圍內（負一個標準差至一個標準差），表示同儕 D 具有基本的社會技巧，符合同儕介入者選取標準。

三、研究場域之描述

本研究的研究場域為研究者任職的某國小潛能班教室（長 9 公尺×寬 7.5 公尺×高 3.5 公尺，體積為 236 立方公尺），研究者將於此場域進行社會技巧團體介入課程。研究場域主要為教室中的學習區（圖 3-1），研究者將在此場域中使用電子白板進行社會技巧團體介入課程，以下列出本研究實驗介入階段，在研究場域中會需要使用到多媒體設備與器材：

1. 可播放示範影片之電腦，電腦須安裝可播放影片檔（如：MP4、FLV）的程式。
2. 短焦式單槍投影機（固定懸置教室天花板）。
3. 72吋單點觸控式可移動（含軌道）之電子白板及互動軟體。
4. 桌上型隨插即用之雙聲道喇叭（放置教室電腦區）。
5. 錄影機（置於教室知動訓練區），錄影之目的為記錄研究者教學介入過程，以檢核實驗介入的過程真確性（integrity）。

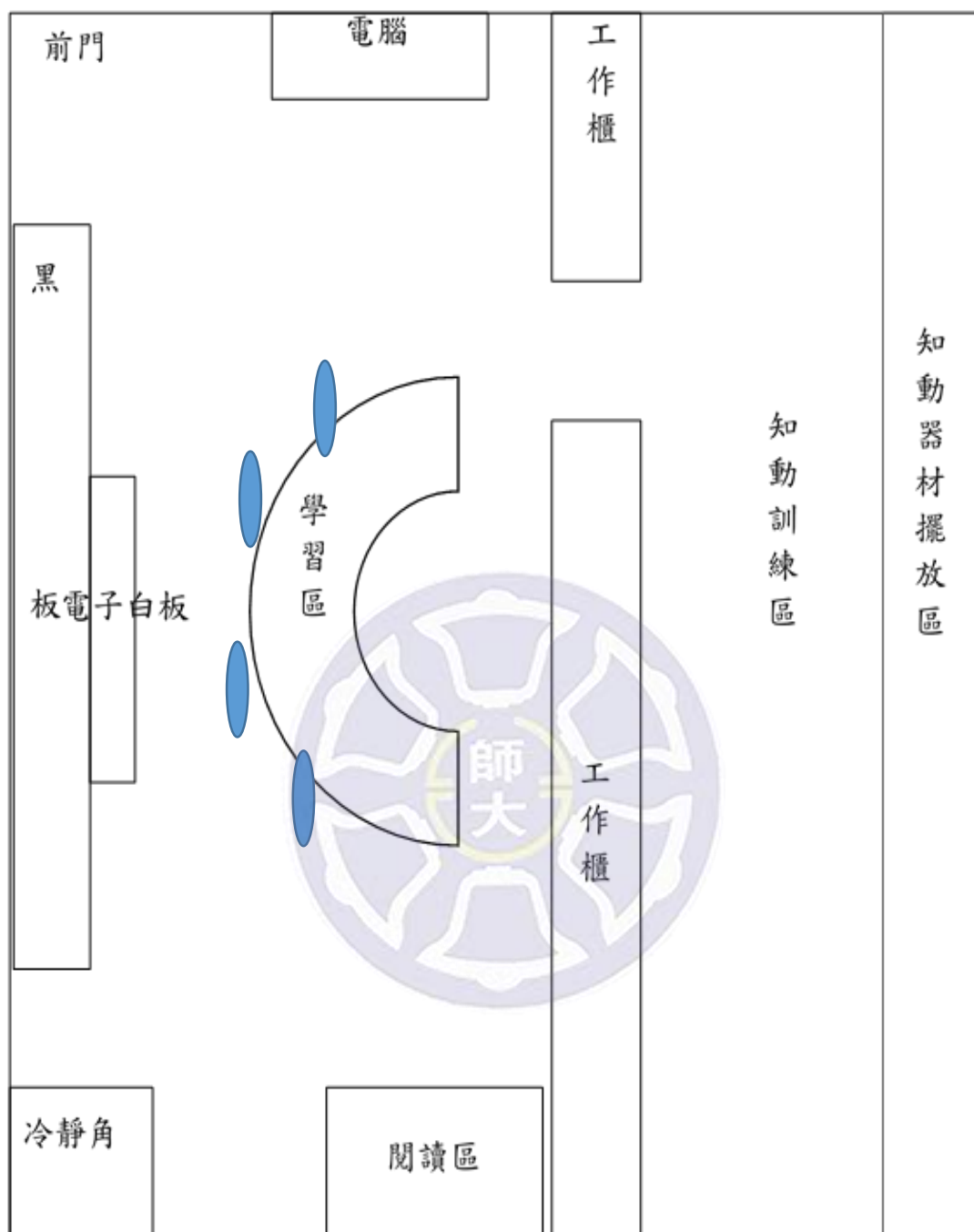


圖 3-1 研究場域配置圖

四、取得研究參與者同意書

基於研究倫理，研究者將對欲參加之研究對象與同儕介入者說明本研究計畫與各階段計畫內容獲取其同意參與本研究，但因本研究對象與班級同儕為未成年之國小低年級學生，研究者將取得其家長與監護人簽屬同意書，確認其家長或監護人瞭解研究計畫及執行內容，同意孩子參與本研究計畫後，始得進行研究資料蒐集與實驗介入。

以下就研究對象與同儕介入者之研究參與者家長同意書（附錄二、附錄三）中提及的重點進行說明：

- （一）說明研究目的：研究者說明本研究目的，徵求參與者的家長或監護人同意其孩子參與本研究，並說明研究中參與者個人資料（姓名、就讀國小、就讀班級、家長姓名等），絕不會以任何形式記錄與公開，有任何問題皆可以聯絡研究者，同意書會以副本方式給家長備存。
- （二）說明研究過程：說明研究各階段內容、資料蒐集方式，並特別註明為檢核研究者的教學過程真確性（integrity），進行介入課程時將全程錄影，其影片以記錄研究者教學為主，不會攝影到研究對象與同儕介入者正面，以確保研究對象之隱私，研究結束後，將會銷毀所有的影片記錄，絕不外流。同意書中會說明本研究第一階段，研究者會於研究對象原班的下課時間觀察與紀錄研究對象的社會互動行為表現；第二階段進行社會技巧團體介入課程，說明介入時間、方式、地點、與家長的聯繫（回家作業）等，並說明在此階段，研究者將於每次課程結束前，觀察研究對象與班級同儕的社會互動行為表現，檢核研究對象每次社會技巧團體介入課程的目標行為是否有達成；第三階段，研究者會於第二階段結束後一週、一個月後檢核研究對象的社會互動行為表現，以蒐集研究對象參與社會技巧團體介入課程與同儕介入後的成效維持情形。

- (三)說明研究中途退出處理辦法:同意書中說明如果研究對象或其家長與監護人對其個人隱私擔心，或是在研究途中感到不愉快、不舒服，皆可以向研究者提出，中途隨時可以退出研究。已蒐集之研究資料，研究者將會歸還給家長或由研究者當面銷毀。
- (四)說明研究利益:說明本研究的預期目標，參與研究不須收取任何費用。
- (五)其他: 研究者說明研究結果中不會以任何形式公開參與者之個人信息（以代碼或化名之方式），以保護參與者之隱私。研究結束後，所有涉及研究對象名字之資料將會確實銷毀，如果家長需要研究報告，可以聯繫研究者取得。



第二節 自變項—SSIS 團體介入課程

本研究自變項其一為 SSIS 團體介入課程。本研究所稱之社會技巧團體介入課程，是指依每位研究對象之班級導師所填寫的教師版 SSIS-RS 量表的「社會技巧表現次量表」評量結果，分析四名研究對象的社會技巧表現，社會技巧表現之優弱勢分析對應 SSIS-RS 量表結果（附錄四），以及參照其班級導師在教師版 SSIS-RS 的「社會技巧行為表現次量表」所評定之 46 個社會技巧表現的「重要性」結果，對應「社會技巧行為表現次量表」的七個社會技巧領域，優先以研究對象在該領域的表現低於同年齡階段（5 至 12 歲）平均水準範圍，對應選擇需要的社會技巧介入課程。

（一）社會技巧團體介入課程的設計

參照教師版 SSIS-RS 量表結果，對應 SSIS 中 SSIS-IG 團體介入課程之七個領域的二十個社會技巧單元為基礎，設計十個社會技巧單元與每單元對應的社會技巧步驟，做為本研究的 SSIS 團體介入課程。

以四名研究對象之七個領域的社會技巧表現原始分數一覽表（表 3-5），分析研究對象的社會技巧優弱勢表現，甲生在「聲明」領域有超過同年齡階段表現的平均水準範圍，其他六個領域皆未達同年齡階段表現的平均水準範圍；乙生在七個社會技巧領域表現皆未達到同年齡階段表現的平均水準範圍；丙生在「自我控制」領域有達到同年齡階段表現的平均水準範圍，其他六個領域皆未達同年齡階段表現的平均水準範圍；丁生在「合作」、「聲明」、「負責」領域達同年齡階段表現的平均水準範圍，其他領域表現未達到平均水準範圍。

由上述可知，四名研究對象在七個領域的社會技巧表現皆未超過同年齡階段的平均水準範圍，無明顯的社會技巧表現優勢，SSIS-IG 之七個領域的二十個社會技巧單元，皆可做為本研究的 SSIS 團體介入課程設計之依據。

表 3-5 四名研究對象之七個領域的社會技巧表現原始分數一覽表

教師版 SSIS-RS						
領域	5 至 12 歲階段原始分 數表現平均水準範圍	原始分數				
		甲生	乙生	丙生	丁生	
溝通	12-19	8	8	7	9	
合作	9-16	4	5	5	9	
聲明	8-16	9	4	5	10	
負責	9-17	4	7	4	10	
同理	9-16	4	4	7	2	
參與	11-18	7	7	8	11	
自我控制	10-18	4	7	11	3	

另外，參照研究對象的班級導師所評定的 46 個社會技巧表現（對應七個社會技巧領域）的「重要性」結果，班級導師認為「合作」、「聲明」、「負責」、「自我控制」領域的社會互動行為，為此年齡階段（5 至 12 歲）兒童重要的社會互動行為，研究對象應學習及表現出這些行為的社會技巧。

綜合上述，研究者以 SSIS-IG 團體介入課程為基礎，考量研究對象在真實情境中熟悉的文化及語言，選定十個社會技巧單元，設計每一單元的目標社會互動行為（表 3-6）及對應的社會技巧步驟（表 3-7），模擬現實中可能產生此社會互動行為的情境，發展每單元的教學介入流程（附錄十），並邀請熟悉研究對象之導師（亦為國語科教師），檢視研究者設計的社會技巧步驟與模擬情境中所使用之語句，是否能為此年齡階段的研究對象與同儕介入者所理解。

表 3-6 社會技巧團體介入課程之單元與目標社會互動行為

領域	序號	單元	介入的目標社會互動行為
	一	我會專心聽別人說話	能專注聽別人正在說什麼和做出回應。
合作	二	遵守指令	能遵守大人或團體中的領導者的指令。
	三	專注於自己的工作	能專注做自己的工作，忽視來自他人的干擾。
	四	遇到不公平時，我會說出來	當覺得自己受到不公平對待時，能表達出自己的感受
聲明	五	尋求幫助	能引起大人或同儕的注意，尋求他人的幫助。
	六	我會幫助同學	當覺得同儕需要幫忙時，能主動關心同儕、幫助他。
負責	七	我會做對的事	能在當下情境中做出符合該情境的事
	八	被批評時，我會保持冷靜	當聽到別人批評自己時，能保持冷靜，表達自己的想法。
自我控制	九	被推擠時，我會保持冷靜	當被人推擠時，能冷靜地請求他人停止，自己離開並去尋求大人的幫助。
	十	與別人意見不同時，我會保持冷靜	當與同儕意見不同或發生衝突時，能保持冷靜，控制自己的情緒。

(二)SSIS團體介入課程的介入真確性 (intergrity)

為確保本研究介入結果的可信度，研究中每次的介入皆須依 SSIS 團體介入課程的六階段教學介入指標 (Gresham & Elliott, 2008) 來執行介入，因此研究者將在每次課程進行錄影，每組抽取其中百分之五十的教學介入影片，邀請共同觀察者檢核研究者的教學介入過程，以下列社會技巧團體介入課程六階段教學介入指標，自編「研究者教學介入過程真確性檢核表」(附錄五)來檢核研究者教學介入的真確性 (intergrity)。

SSIS 團體介入課程的六階段教學介入指標：

1. 說明階段 (Tell)：研究者說明特定社會技巧目標行為定義。
2. 示範階段 (Show)：(1) 研究者展示正向示例影片。
(2) 研究者直接示範目標社會技巧步驟。
3. 執行階段 (Do)：(1) 研究者讓研究對象用角色扮演方式演練目標社會技巧步驟。
(2) 研究對象至少有兩次以上重複演練目標社會技巧中各步驟。
4. 練習階段 (Practice)：研究對象與同儕介入者兩人一組研究演練目標的社會互動行為。
5. 監控階段 (Monitor)：研究對象自我檢核目標的社會技巧步驟是否達成。
6. 類化階段 (Generalize)：研究對象練習在其他情境中，使用所學習之社會技巧步驟。

第三節 自變項—同儕介入者的參與

本研究自變項其二為同儕介入者的參與。本研究所稱之同儕介入者，是指以通過同儕介入者選取標準的班級同儕與同班的研究對象配對一組，共同參與社會技巧團體介入課程的班級同儕。在社會技巧團體介入課程前，研究者召集同儕介入者利用下課時間（10分鐘）以任務腳本（script）的方式，訓練同儕介入者在特定情境中，以角色扮演的形式表現出指定的社會互動行為及社會技巧步驟，任務腳本中模擬與研究對象在社會技巧團體介入課程中的互動、對話。研究者將確定同儕介入者熟練每個單元的社會技巧步驟，訓練每位同儕介入者能達成任務腳本所有事項後，才能與研究對象一起參與社會技巧團體介入課程。

同儕介入者通過任務腳本訓練後，與配對之研究對象一起參與社會技巧團體介入課程，同儕介入者擔任研究者教學介入過程中的小助手，與研究者一起示範指定情境中的社會互動行為，並在練習階段主動與研究對象兩人一組，演練指定的社會技巧步驟，同儕介入者並擔任檢核者，檢核研究對象是否有達成指定的社會技巧步驟，同儕介入者此時給予立即性回饋，如果研究對象有做到指定的社會技巧步驟，同儕介入者給予研究對象讚美；反之，若研究對象未完整達成指定的社會技巧步驟，同儕介入者應給予步驟提示，並鼓勵研究對象再演練一次。

以下為研究者以社會技巧團體介入課程的其一單元『專心聽別人說話』的目標社會互動行為與社會技巧步驟編擬腳本，作為訓練同儕介入者的任務腳本示例：

- (一)同儕介入者與研究對象討論「專心聽別人說話」的重要性與如何執行社會技巧步驟。
- (二)同儕介入者與研究對象一組角色扮演指定情境，主動開啟對話：「今天的數學小考你會寫嗎？我覺得這題答案是不是3？」。
- (三)同儕介入者檢核研究對象在指定情境中是否確實使用社會技巧步驟：「仔細看」、「面向他」、「仔細聽」、「做反應」，表現出目

標的社會互動行為。

(四)同儕介入者給予研究對象立即性回饋，研究對象如果有做出社會技巧的步驟，同儕介入者給予立即給予讚美：「你聽我說話時，能保持專心，我看你有做到教過的『仔細看』、『面向他』、『仔細聽』、『要回應』，真的很棒喔。」；若有未達成的社會技巧步驟，同儕介入者給予步驟提示，鼓勵研究對象再演練一次。

另外，研究者以自編之「同儕介入者介入過程真確性檢核表」（附錄六），檢核同儕介入者在社會技巧團體介入課程中是否依任務腳本完成同儕任務，確保本研究同儕介入真確性（intergrity）。



第四節 研究工具—社會技巧的評量

本研究之依變項為社會技巧表現，本研究以社會技巧步驟達成率檢核研究對象各階段的社會技巧表現，使用教師版 SSIS-RS 量表評量研究對象的社會技巧表現優弱勢，設計 SSIS 團體介入課程，以及對研究對象進行自然情境觀察，獲取以同儕介入方式進行 SSIS 團體介入課程對社會技巧表現之影響的量化數據資料。

另外，在 SSIS 團體介入課程結束後，研究者以自編之教師版「實施社會技巧團體介入課程與同儕介入之社會效度調查問卷」（附錄九），探討研究對象之重要他人（班級導師）認為此介入是否為重要、有價值，做為未來繼續研究與教學調整之建議及參考。

一、教師版 SSIS-RS 量表

教師版 SSIS-RS 量表為高信度、高效度之社會技巧表現評級量表，量表題目敘述為生活中關鍵性的社會互動行為與行為問題，評量其行為的出現頻率，以瞭解受試者的社會技巧表現水準，以及找出影響其表現的行為問題。

本研究以班級導師評量之教師版 SSIS-RS 量表結果，做為研究對象篩選標準之一，其社會技巧表現標準分數須低於同年齡階段（5 至 12 歲）平均水準範圍（負一個標準差至一個標準差），行為問題表現分數高於低於同年齡階段（5 至 12 歲）平均水準範圍（負一個標準差至一個標準差）；以及同儕介入者選取標準之依據，社會技巧表現標準分數須高於同年齡階段（5 至 12 歲）平均水準範圍（負一個標準差至一個標準差）。

因 SSIS-RS 量表在國內尚未出版中文版翻譯及國內常模可使用，研究者已連繫國外出版社取得研究使用授權同意（附錄一），研究者將以國語口述教師版 SSIS-RS 量表的每道題目，經評量者同意後，將其評量結果紀錄至有授權出版之英文版 SSIS-RS 量表，以作研究對象的社會技

巧表現與行為問題表現分數計算，對照美國常模解釋研究對象的社會技巧表現與行為問題表現，並以研究對象之教師版 SSIS-RS 量表結果的弱勢社會技巧表現，發展研究對象所需的社會技巧團體介入課程。

二、班級情境中社會互動行為觀察紀錄表

研究者參考 SSIS-IG 的二十個社會技巧單元，加以衍伸出每單元的社會技巧操作型定義，考量在班級自然情境中，研究對象與班級導師、同儕互動中可能會出現的事件與對應之適當的社會互動行為，自編「班級情境中社會互動行為觀察紀錄表」（附錄七）。

研究者在每名研究對象的基線期與維持期兩個階段，使用「班級情境中社會互動行為觀察紀錄表」（附錄七），在研究對象的原班級情境中，觀察與記錄其下課時間（10 分鐘）的社會互動行為，每階段各進行三次的自然情境觀察，以目標社會互動行為的出現率，作為研究對象的基線期與維持期所蒐集的資料之一，以瞭解本研究的類化效果。

每個待觀察的目標社會互動行為說明與舉例，會事前與共同觀察者討論，達成觀察者間共識後，以及觀察者間一致性達 85% 以上，始可對研究對象進行班級自然情境觀察。

班級自然情境觀察的記錄方式為出現事件與目標社會互動行為，記錄為「✓」；出現事件但無目標社會互動行為出現，記錄為「✗」；無事件也無目標社會互動行為出現，記錄為「-」。目標的社會互動行為出現率以百分比表示，計算公式如下：

$$\frac{\text{記錄為「✓」計數}}{\text{二十個目標社會互動行為}} \times 100 \%$$

以下為研究者所設計之「班級情境中社會互動行為觀察紀錄表」
(附錄七)中，二十個待觀察記錄的事件情境與目標社會互動行為：

1. 與人對話時，能聽別人說話並等待輪到自己再發言。
2. 需要別人幫忙時，能用適當語氣請人幫忙自己並說謝謝。
3. 與人進行活動或對話時，能專心聽別人說話並回應對方。
4. 與人進行活動或對話時，能遵守指令。
5. 導師或組長分配任務給我時，能專心做自己的任務不受干擾。
6. 覺得不公平時，能表達自己感受。
7. 需要幫助時，能尋求他人幫助。
8. 覺得同學受到不公平對待時，能幫助他(她)。
9. 向他人借物品時，能經過別人同意並小心使用他人的物品。
10. 做符合下課情境的行為，例如：玩遊戲、上廁所、喝水。
11. 團體遊戲時，能尊重他人的想法並互相合作。
12. 發現同學難過時，能試著安慰他(她)。
13. 發現同學難過時，做出讓同學開心的事。
14. 玩遊戲時，會邀請同學一起參與遊戲。
15. 對同學已經開始做的活動或遊戲，能中途加入進去。
16. 遇見新見面的人時，能向新認識的人介紹自己。
17. 與同學意見不同時，能向同學妥協。
18. 被導師或同學評批時，能冷靜地接受。
19. 與同學發生衝突時，能保持情緒穩定。
20. 被推擠時，能保持情緒穩定並反應給他人知道。

三、社會技巧達成步驟檢核表

本研究依據研究對象之班級導師評量的教師版 SSIS-RS 量表中社會技巧表現優弱勢分析與重要性結果，參照 SSIS-IG 介入指引，擬訂十個社會技巧單元，以及每個目標的社會互動行為所需的社會技巧步驟（表 3-7），作為本研究的社會技巧團體介入課程，每一社會技巧單元，依每單元的目標社會互動行為，設計至少二個以上的情境與事件，讓研究對象與同儕介入者一組演練目標的社會互動行為。

以研究者設計之「社會技巧達成步驟檢核表」（附錄八），記錄研究對象每一次參與 SSIS 團體介入課程的社會技巧表現，每次介入須檢核二次（二個情境）的社會技巧步驟達成情形，計算該目標社會互動行為的社會技巧步驟達成率。

社會技巧步驟達成率以百分比表示，計算公式如下：

$$\frac{\text{兩次檢核達成的步驟計數}}{\text{該項行為社會技巧步驟總數} \times 2} \times 100\%$$

研究對象在每單元的社會技巧步驟達成率須達 85% 以上，始得進入下一個社會技巧單元；若達成率未達 85%，下次介入則進行同一社會技巧單元，直至步驟達成率達 85% 以上。

表3-7 SSIS十個社會技巧單元與對應之社會技巧步驟

單元	社會技巧單元	社會技巧步驟
一	我會專心聽別人說話	1.仔細看 2.面向他 3.仔細聽 4.要回應
二	遵守指令	1.聽 2.問 3.看 4.檢查
三	專注於自己的工作	1.想 2.請 3.不要看 4.告訴自己
四	遇到不公平時,我會說出來	1.想 2.聽他說 3.再問一次 4.表達想法
五	尋求幫助	1.想 2.找一找 3.詢問 4.謝謝
六	我會幫助同學	1.看一看 2.詢問 3.關心 4.幫助
七	我會做對的事	1.想 2.問 3.告訴自己 4.做對的事
八	被批評時,我會保持冷靜	1.看著他 2.聽他說 3.想一想 4.我的感受 5.說出來
九	被推擠時,我會保持冷靜	1.想一想 2.等一等 3.請他停止 4.離開 5.告訴大人
十	與別人意見不同時,我會保持冷靜	1.我的感受 2.想一想 3.說出來 4.做對的事

第五節 研究流程

本研究以導師轉介有社會技巧缺陷之國小低年級普通班學生，經評量後，篩選出確實具有社會技巧訓練需求之學生作為研究對象，並搭配原班級中具有較佳社會技巧之同儕，共同參與社會技巧團體介入課程，探討以同儕介入方式進行的 SSIS 團體介入課程，提升社會技巧表現之成效。本研究以單一受試之多基準線(跨研究對象)多試探為研究實驗設計，以下就研究過程中的各階段做說明。

一、基線期

進行基線期資料蒐集前，研究者以班級導師評量的教師版 SSIS-RS 量表結果，擬訂十個社會技巧單元與對應的社會技巧步驟。在基線期階段，不對研究對象做任何介入處理，對每位研究對象進行自然情境中社會互動行為表現資料之蒐集，使用「班級情境中社會互動行為觀察紀錄表」（附錄七），觀察及記錄研究對象平時在原班級自然情境中的社會互動行為，同時開始檢核每名研究對象的目標社會互動行為表現。

另外，在此階段研究者以任務腳本對同儕介入者進行訓練，同儕介入者須能熟練十個社會技巧單元的社會技巧步驟，訓練同儕介入者能 100% 達成任務腳本。

基線期階段資料蒐集方式為檢核研究對象於下課時間（10 分鐘）在研究場域中，研究者從十個社會技巧單元隨機抽選二至三個社會技巧單元，要求研究對象在模擬的事件情境中做出回應，檢核目標社會互動行為的社會技巧步驟達成率，作為研究對象在基線期階段的社會技巧表現資料點；同時使用「班級情境中社會互動行為觀察紀錄表」（附錄七），觀察與記錄研究對象在班級自然情境中（下課時間 10 分鐘）的社會互動行為表現，共觀察三次。當第一位研究對象於基線期階段出現連續三點資料點呈現穩定趨勢時，研究對象始得進入介入期階段，以同儕介入方式進行 SSIS 團體介入課程。

二、介入期

此階段每名研究對象預計進行十個單元的社會技巧團體介入課程，每名研究對象與其配對之同儕介入者預計進行一週二節課的 SSIS 團體介入課程，每單元預計進行一節課的教學活動，每節課 40 分鐘。

研究者於每次 SSIS 團體介入課程結束前五分鐘，以研究者設計之「社會技巧達成步驟檢核表」（附錄八），檢核研究對象在指定的社會互動情境下，執行該次社會技巧單元的社會技巧步驟達成率，達成率須達 85% 以上，表示研究對象已習得該單元的社會技巧，才能進行下一個社會技巧單元；反之，若社會技巧步驟達成率未達 85%，表示對該社會技巧不熟練，下次介入則進行同一社會技巧單元與社會技巧步驟檢核，直至該單元的社會技巧步驟達成率達 85% 以上。

以下假設有三位研究對象參與本研究，當第一位研究對象在基線期階段，社會技巧步驟達成率資料點於趨勢、水平、變異度呈現連續 3 點穩定後，即可進入介入期階段，此時則持續對第二位研究對象和第三位研究對象進行基線期試探，直到第一位研究對象在介入期階段，社會技巧步驟達成率資料點呈現連續三點趨勢穩定時，才開始對第二位研究對象進行教學介入，此時第三位研究對象繼續進行基線期資料之蒐集；當第二位研究對象在介入期階段，與第一位研究對象相同，連續三點的社會技巧目標步驟達成率呈現趨勢穩定時，始得對第三位研究對象進行教學介入；如有更多名研究對象，皆以上述方式類推。

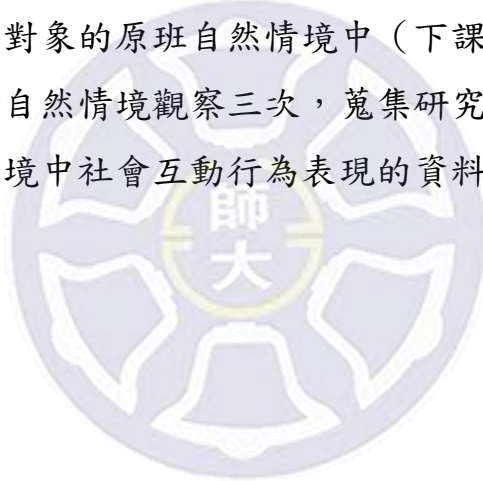
當每名研究對象在介入期階段，其社會技巧步驟達成率資料點至少有三點呈趨勢穩定時，該名研究對象的介入期即可結束，進入下一階段維持期。

三、維持期

本階段主要為觀察研究對象在介入撤除後，是否能維持教學介入之效果。在研究對象的介入期結束後，間隔一週與隔一個月檢核研究對象的目標社會互動行為表現，以及進行班級自然情境觀察三次。

維持期資料蒐集方式為在介入期結束後一週與一個月時，研究者請研究對象與配對之同儕介入者，於下課期間 10 分鐘在研究場域中，從介入期階段教導過的社會技巧單元中，隨機抽選 3 個目標社會互動行為，檢核研究對象在指定情境中的行為表現，記錄研究對象的社會技巧步驟達成率。

另外，研究者使用自編之「班級情境中社會互動行為觀察紀錄表」（附錄七），在研究對象的原班自然情境中（下課時間），觀察其社會互動行為表現，進行自然情境觀察三次，蒐集研究對象參與 SSIS 團體介入課程後，自然情境中社會互動行為表現的資料。



第六節 信度與效度

一、信度

(一) 觀察者間一致性 (Interobserver Consistency)

本研究為確保觀察資料的信度，由研究者擔任主要觀察者，並邀請同校一名資源班教師作為共同觀察者，觀察者間一致性須達 85% 以上，研究者始得進行正式觀察。

在研究過程中，為確保研究者所蒐集之資料信度，研究者將在各階段（基線期、介入期、維持期）取樣 30% 的資料，與共同觀察者進行觀察者間一致性檢核。觀察者間一致性以百分比表示，計算公式如下：

$$\frac{\text{評分一致的次數}}{\text{評分一致的次數} + \text{評分不一致的次數}} \times 100\%$$

以下說明如何進行觀察者間一致性檢核，研究者首先以自編之「班級情境中社會互動行為出現觀察紀錄表」（附錄七），訂出要觀察的目標社會互動行為的操作型定義及具體示例，與共同觀察者說明觀察與記錄方式，達成共識後，研究者與共同觀察者兩人分別且獨立，進行觀察同樣的情境、發生時間、同樣互動行為之影片。

影片之來源為研究者網路蒐集之十個社會互動情境短片。兩位觀察者同時觀看影片，以研究者自編之「班級情境中社會互動行為出現觀察紀錄表」（附錄七），觀察目標的社會技巧行為是否出現，個別記錄下來。評分者間不互相討論，在互不干擾的狀態下分別勾選記錄，若評分者間一致性度不高，則必須按評分的項目和標準詳細加以討論，達成共識後，再一次獨立觀看影片及記錄，計算評分者間一致性。

本研究觀察者間一致性結果為 88.37%，達 85% 以上，具有高度觀察者間一致性。

(二)SSIS 團體介入課程之真確性 (integrity)

本研究為確保 SSIS 團體介入課程的真確性 (integrity)，研究者事前獲取研究參與者的家長同意後，使用錄影機記錄每次的社會技巧團體介入課程，檢核研究者的教學介入過程，從中取樣至少 50%的資料，邀請共同觀察者檢核研究者是否完整依照 SSIS 團體介入課程的六階段介入指標來進行社會技巧教學介入。

表 3-8 SSIS 團體介入課程真確性之檢核項目

順序	階段	檢核項目
一	說明	1.教師介紹本次要學習的社會技巧 2.教師帶領討論社會技巧行為的重要性 3.定義社會技巧的步驟
二	示範	4.教師示範正確的社會技巧步驟 5.同儕以角色扮演方式在指定情境中示範正確的社會技巧
三	執行	6.學生能說出正確的社會技巧步驟
四	練習	7.演練社會技巧步驟 8.教師修正學生錯誤的社會技巧
五	監控	9.讓學生與同儕互相檢核社會技巧達成
六	類化	10.在不同情境中演練社會技巧

表 3-8 為研究者介入過程真確性 (integrity) 檢核項目一覽表，兩位觀察者在互不討論且不干擾的情形下，以研究者設計之「研究者介入過程真確性檢核紀錄表」(附錄五) 進行真確性 (integrity) 之檢核。

真確性 (integrity) 以百分比來表示，計算公式如下：

$$\text{介入真確性} = \frac{\text{勾選的檢核項目總得分}}{10 \text{ 項檢核} \times \text{最高得分 } 5} \times 100 \%$$

以下說明 SSIS 團體介入過程真確性 (integrity) 檢核之結果，第一組研究對象甲生配對同儕 A，在介入期階段共進行十一次 SSIS 團體介入課程，抽取六次課程紀錄影片檢核介入真確性 (integrity)，真確性 (integrity) 在 90% 至 100% 之間，介入平均真確性 (integrity) 為 95%；第二組研究對象乙生配對同儕 B，在介入期階段共進行十二次 SSIS 團體介入課程與，抽取六次課程紀錄影片檢核介入真確性 (integrity)，真確性 (integrity) 在 90% 至 100% 之間，介入平均真確性為 95%；第三組研究對象丙生生配對同儕 C，在介入期階段共進行十一次 SSIS 團體介入課程，抽取六次課程紀錄影片檢核介入真確性 (integrity)，真確性 (integrity) 在 86% 至 96% 之間，介入平均真確性 (integrity) 為 90%；第四組研究對象丁生配對同儕 D，在介入期階段共進行五次 SSIS 團體介入課程入，抽取二次課程紀錄影片檢核介入真確性 (integrity)，真確性 (integrity) 在 98% 至 100% 之間，介入平均真確性 (integrity) 為 99%。

由上述可知，研究者的介入過程真確性 (integrity) 皆達 90% 以上，表示研究者確實有依照 SSIS 團體介入課程的六階段架構來進行社會技巧教學介入，介入過程符合研究者自編之社會技巧團體介入課程指標 (附錄五)，可說明本研究的實驗介入所獲取之資料具有高信度。

(三) 同儕介入的真確性 (integrity)

本研究除了檢核社會技巧團體介入課程的介入真確性 (integrity) 以外，另檢核同儕介入者在每次 SSIS 團體介入課程中，是否有依任務腳本協助研究對象習得指定的社會技巧。

研究者以同儕介入的任務腳本流程發展出下列的同儕介入檢核項目及自編「同儕介入者介入過程真確性檢核表」(附錄六)，來檢核同儕介入者是否有達成其在 SSIS 團體介入課程的任務，以確保本研究所稱之以同儕介入方式進行的 SSIS 團體介入課程具有可行性。

1. 同儕介入者能獨立說出該社會技巧所有步驟。
2. 同儕介入者示範在指定情境中使用社會技巧步驟。
3. 同儕介入者與研究對象一組進行角色扮演，協助研究對象演練社會技巧步驟。
4. 同儕介入者檢核研究對象使用的社會技巧步驟。
5. 同儕給予介入對象立即性回饋，如讚美、提示修正。

同儕介入真確性 (integrity) 以百分比表示，計算公式如下：

$$\frac{\text{勾選「達成」之計數}}{5 \text{ 項同儕介入檢核項目}} \times 100 \%$$

以下說明同儕介入真確性 (integrity) 檢核之結果，第一組研究對象甲生配對同儕 A，在介入期階段共進行十一次 SSIS 團體介入課程，同儕介入的真確性 (integrity) 在 80% 至 100% 之間，同儕介入的平均真確性 (integrity) 為 96.36%；第二組研究對象乙生配對同儕 B，在介入期階段共進行十二次 SSIS 團體介入課程，每次同儕介入的真確性 (integrity) 皆為 100%，同儕介入的平均真確性 (integrity) 為 100%；第三組研究對象丙生配對同儕 C，在介入期階段共進行十一次社 SSIS 團體介入課程，同儕介入的真確性 (integrity) 在 80% 至 100% 之間，同儕介入的平均真確性 (integrity) 為 92.73%；第四組研究對象丁生配對

同儕 D，在介入期階段共進行五次 SSIS 團體介入課程，每次同儕介入的真確性（integrity）皆為 100%，同儕介入的平均真確性（integrity）為 100%。

由上述可知，本研究所選取之四名同儕介入者的平均真確性（integrity）皆達 92% 以上，表示四名同儕介入者確實有依照任務腳本來參與每次的 SSIS 團體介入課程，可說明本研究中的同儕介入因素對研究對象社會技巧表現變化的影響具有高信度。

二、效度

（一）內部效度

本研究內部效度建立於良好的實驗控制，以視覺分析方式分析各階段資料，當確認研究對象的社會技巧表現變化只有在實驗介入時候改變，且至少呈現兩次實驗控制的介入結果，始可以推斷此實驗介入的自變項與依變項間確實具有功能關係。本研究採取單一受試多基準線（跨研究對象）設計，共有四名研究對象，基線期階段皆不做任何介入，研究對象的社會技巧表現變化，要能成功複製兩次以上的結果，始可表示本研究具有內部效度。

（二）外部效度

本研究為單一受試多基準線（跨研究對象）研究，本研究設計依據 Horner 等人（2005）所提出高品質的單一受試研究設計應具備之內涵，來檢驗本研究設計的外部效度，其主張高品質有效的單一受試研究指標須符合以下指標：1. 研究設計是可以被複製；2. 研究變項具有具體的操作性定義；3. 研究對象、研究過程有詳細描述可供其他研究者複製研究。

本研究的研究設計內容皆符合上述單一受試研究設計品質指標，研究設計為可複製、具體、詳細描述，若未來本研究的設計與結果可以被成功複製，始可表示本研究具有好的外部效度。

(三)社會效度

待介入期結束後，即可開始蒐集研究對象的重要他人（班級導師）對本研究教學介入的社會效度資料，探討研究對象的重要他人（班級導師）認為本研究以同儕介入方式進行 SSIS 團體介入課程，對於研究對象的社會技巧表現是否有價值、成效令人滿意。研究者參考 Reichow 等人（2008）所提出之單一受試研究設計的社會效度指標，設計教師版社會效度調查問卷（附錄九），若七個指標中能符合四項以上，表示此研究具有高的社會效度

以下為 Reichow 等人（2008）所提出之社會效度七項指標：

1. 研究設計中的依變項應具有社會重要性（socially important），即研究成果對研究對象與重要他人是有價值的。
2. 介入方式具有時間及成本效益，即研究過程到結束所花費的時間與成本是有意義的。
3. 研究中有對無障礙與有障礙個體做比較分析。
4. 研究中受試者的行為變化有顯著差異。
5. 受試者對研究結果感到滿意。
6. 研究中所設計的自變項與研究結果確實有關聯性。
7. 研究是在自然環境中進行。

研究者以上述七個指標選取其中四個指標（第六項指標已融入本研究設計中來驗證）設計教師版社會效度調查問卷（附錄九）第一部分封閉式問卷題目。以下說明問卷內容，對應第一項指標：研究設計中的依變項應具有社會重要性，即研究成果對研究對象與重要他人是有價值的，問卷題目敘述為『您覺得具備良好的社會技巧對兒童是重要的。』、『未來有機會的話，您願意讓學生繼續參加社會技巧團體介入課程。』；第二項指標：介入方式具有時間及成本效益，即研究過程到結束所花費的時間與成本是有意義的，對應問卷題目敘述為『您覺得學生參與社會技巧團體介入課程，所花的時間是必要的。』；第四項指

標：研究中受試者的行為變化有顯著差異，對應問卷題目敘述為『您覺得學生參與參加社會技巧團體介入課程後，在班級中與同儕的互動表現上變好。』、『您覺得學生參加社會技巧團體介入課程後，在班級中出現的行為問題有所減少。』；第五項指標：受試者對研究結果感到滿意，對應問卷題目敘述為『您覺得學生參與社會技巧團體介入課程與同儕介入的成效令您滿意。』。

另有問卷題目『您覺得填寫的社會技巧表現量表裡的項目能幫助你瞭解學生的社會技巧表現。』、『您覺得填寫的社會技巧表現量表的項目能幫助你釐清學生的行為問題。』，蒐集班級導師對填寫教師版 SSIS-RS 量表之想法。

教師版社會效度調查問卷（附錄九）第一部分共有九題，採取 Likert 五點量表計分，評量者依題項描述勾選認為符合的程度，依序為「非常不符合—1分」、「不符合—2分」、「尚可—3分」、「符合—4分」、「非常符合—5分」，計算所有題目的平均評分，超過4分以上，表示研究對象之重要他人認為 SSIS 課程有高的社會效度。

第二部分為自由填答的開放式題目『您覺得在學校場域實施社會技巧團體介入課程，您會想到那些困難?』、『您覺得未來若實施社會技巧團體介入課程，您會有意願讓學生參加?為什麼?』，做為討論未來社會技巧團體介入課程在實際在教學場域中的運用之參考。

教師版社會效度問卷為不具名，每份問卷的第一部分題目排列順序會隨機變動，問卷交由與研究無關係之人員隨機彌封後發放，以符合研究倫理與避免問卷填答者考量其身分會被識別，而偏向回答較滿意的答案，影響了社會效度的真實性。

第七節 資料分析

研究結果的資料分析以圖表上各階段的資料點間的改變程度（level change）、趨勢（trend）和變異（variability）、穩定度（stability）以視覺分析為主。資料分析內容如下：

一、階段內分析

- (一) 平均水準：階段內所有資料點的總和 \div 資料點總數，可瞭解此階段的平均水準。
- (二) 水準穩定度：該階段最高值 \times 穩定標準（本研究設定穩定標準為 20%）為可接受的穩定範圍，落在平均水準線範圍內的資料點數 \div 資料點總數 $\times 100\%$ = 水準穩定度。本研究以 80% 的資料點落在平均水準線的 20% 穩定範圍內，即可視為水準穩定。
- (三) 趨勢方向：指的是資料路徑的斜度，採中分法得出並決定資料趨勢為上升（ \nearrow ）、下降（ \searrow ）或為水平（ $-$ ），以代表進步（ $+$ ）、退步（ $-$ ）或等速（ $=$ ）。
- (四) 趨勢穩定度：指資料點落在趨勢線穩定範圍的程度，畫出趨勢線後，穩定範圍計算方式如同水準穩定度，以該階段的最高值 \times 穩定水準 20% 為可接受的穩定範圍，劃出趨勢線上下可變動的範圍，接著計算落在趨勢線穩定範圍內的資料點數 \div 該階段內的總資料點數 $\times 100\%$ = 趨勢穩定度。本研究以 80% 的資料點落在趨勢線的 20% 穩定範圍內，即可視為趨向穩定。

二、階段間變化分析

- (一)階段間水準變化:指前一階段最後一個資料點與後一個階段第一個資料點數值相減，並標示階段間水準變化是進步(+)或退步(-)。
- (二)平均水準變化：相鄰階段間的平均水準相減。
- (三)趨勢方向變化：將相鄰階段的趨勢標示出階段間趨勢為正向、負向或無變化，以瞭解效果。
- (四)趨勢穩定度：比較相鄰階段間趨勢穩定度的變化情形。穩定度達80%以上為「穩定」，80%以下為「不穩定」，於是有穩定到穩定、穩定到不穩定、不穩定到穩定、不穩定到不穩定四種變化。
- (五)重疊百分比：計算相鄰階段的後一個階段資料點中，落入前一個階段的資料點範圍的資料點數比率，計算公式為重疊百分比 = $\frac{\text{落在範圍 A 內的 B 資料點數}}{\text{範圍 A 的資料點總點數}} \times 100\%$ 。在基線期和介入期若出現重疊百分比越低，表示教學之介入對目標行為的作用越大；當出現在介入期和維持期時，則表示介入期維持效果不佳。

第四章 研究結果與討論

本研究信度、效度皆高，研究結果顯示，教學場域中，以同儕介入方式進行 SSIS 團體介入課程，研究對象的社會技巧表現確實因研究介入而產生變化。

以下將分別說明研究對象的社會技巧表現的改變情形、自然情境類化效果以及社會效度的分析。

本章共分成二節，第一節為 SSIS 課程提升社會技巧表現之成效分析，第二節為綜合性之討論。

第一節 SSIS 課程提升社會技巧表現之成效分析

本節主要說明四位學生在視覺分析上均有臨床顯著行為改變，故以同儕介入方式進行 SSIS 團體介入課程能提升低年級學童社會技巧，兩者間具有功能關係。

以目標社會互動行為的社會技巧步驟達成率，記錄研究對象各階段的社會技巧表現資料點，建立研究對象之各階段社會技巧步驟達成率曲線圖（圖 4-1），以曲線圖中的資料點進行視覺分析，以瞭解四名研究對象的社會技巧表現變化情形，最後分析研究對象之重要他人評量的社會效度結果。

一、以同儕介入方式進行 SSIS 團體介入課程，研究對象的社會技巧表現有立即成效

由圖 4-1「四名研究對象各階段社會技巧步驟達成率曲線圖」進行視覺分析，可看出四名研究對象在基線期階段，四名研究對象在基線期階段在無任何介入下，社會技巧步驟成率皆在 0% 至 50% 間，當第一名研究對象甲生進入介入期階段，社會技巧步驟達成率明顯有提升，而其餘三名研究對象在基線期階段，仍呈現低於 50% 的社會技巧步驟達成

率；第二名研究對象乙生進入介入期階段，其社會技巧步驟達成率與基線期相較亦有明顯提升，而在基線期階段的丙生、丁生的社會技巧步驟達成率仍低於 50%；第三名研究對象進入介入期階段，其社會技巧步驟達成率與基線期相較有明顯提升，與甲生、乙生的階段間表現變化相同，在基線期階段的丁生，其社會技巧步驟達成率仍低於 50%；第四名研究對象丁生進入介入期階段，其社會技巧步驟達成率與基線期相較有明顯提升。

由圖 4-1 可知，四名研究對象的社會技巧步驟達成率在基線期階段至介入期階段的變化相同，介入期的社會技巧步驟達成率與基線期階段相較，皆呈明顯上升趨勢且穩定，平均達成率在 83% 至 100% 之間；四名研究對象的基線期階段至介入期階段皆無資料點重疊；基於上述，可知四名研究對象的社會技巧表現確實因介入有臨床顯著變化，說明以同儕介入方式進行 SSIS 團體介入課程於社會技巧表現有立即性成效，兩者間具有功能關係。



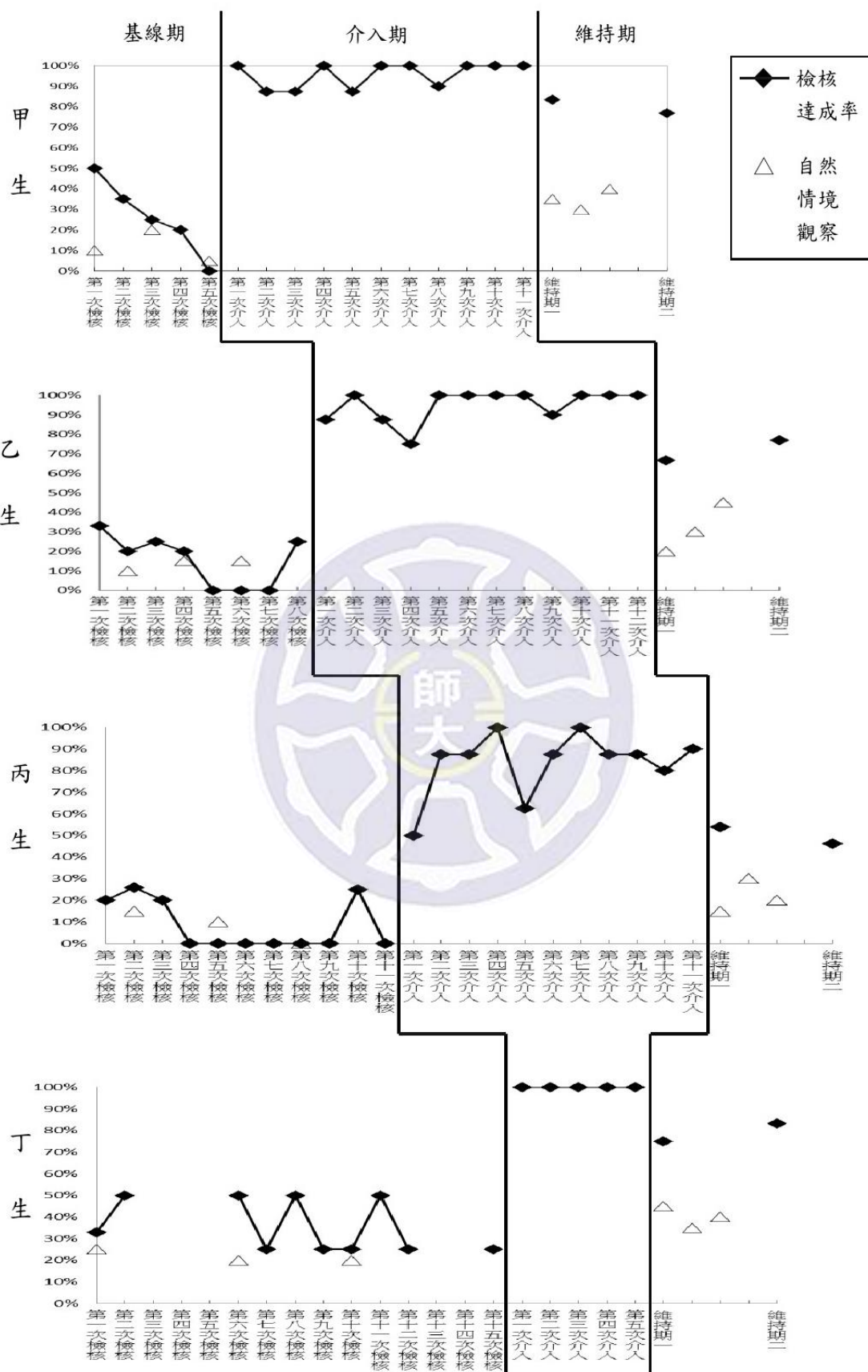


圖 4-1 四名研究對象各階段社會技巧步驟達成率曲線圖

以下分析四名研究對象在各階段的社會技巧步驟達成率，進行階段內與階段間變化分析，以瞭解研究對象參與 SSIS 團體介入課程的社會技巧表現改變情形。

(一) 甲生

1. 甲生之基線期-介入期-維持期階段內變化分析

甲生在基線期階段共進行五次檢核，社會技巧步驟達成率依次為 50%、35%、25%、20%、0%，此階段表現之趨勢呈現穩定、下降趨勢，趨勢穩定度為 100%，呈現穩定；水準穩定度為 60%，呈現不穩定；水準範圍為 0% 至 50%。

介入期階段共進行十一次的介入，甲生之社會技巧步驟達成率百分比分別為 100%、87.50%、87.50%、100%、87.50%、100%、100%、90%、100%、100%、100%，平均約為 95.68%，此階段表現之趨勢呈上升趨勢，趨勢穩定度為 100%，呈現穩定；水準穩定度為 100%，呈現穩定；水準範圍為 87.50% 至 100%。

甲生在介入期階段，每次介入達成率皆達 85% 以上，達成十個預訂的目標社會互動行為及對應的社會技巧步驟，在第九次介入至第十一次介入的達成率檢核皆為 100%，三點資料點呈穩定持平趨勢，因此結束介入期。

維持期階段共進行二次的社會技巧表現檢核，甲生之社會技巧達成率百分比分別為 83.33%、76.92%，平均約為 80.13%，此階段表現之趨勢成下降趨勢，趨勢穩定度為 100%，呈現穩定；水準穩定度為 100%，呈現穩定，水準範圍為 76.92% 至 83.33%。

2. 甲生之基線期-介入期-維持期階段間變化分析

甲生在基線期階段至介入期階段時，其社會技巧步驟達成率在基線期階段平均值為 26%，到介入期階段平均值上升至 95.68%，趨勢方向由「下降」到「上升」的正向效果變化，趨勢穩定度由「穩定」到「穩

定」，平均水準變化為 69.68%，階段間水準變化為+100%，而基線期至介入期的資料點重疊百分比為 0%。

在介入期階段至維持期階段，甲生的社會技巧步驟達成率平均值由 95.68% 下降至 80.13%，趨勢方向由「上升」轉為「下降」的負向效果變化，趨勢穩定度由「穩定」到「穩定」，平均水準變化為 12.35%，階段間水準變化為-16.67%，而介入期至維持期階段的資料點重疊百分比為 0%。

(二)乙生

1. 乙生之基線期-介入期-維持期階段內變化分析

乙生在基線期階段共進行八次檢核，社會技巧步驟達成率依次為 33%、20%、25%、20%、0%、0%、0%、25%，此階段表現之趨勢呈現不穩定且下降趨勢，趨勢穩定度為 37.50%，呈現不穩定；水準穩定度為 25%，呈現不穩定；水準範圍為 0% 至 33%。

介入期階段共進行十二次的介入，乙生之社會技巧步驟達成率百分比分別為 87.50%、100%、87.50%、75%、100%、100%、100%、100%、90%、100%、100%、100%，平均為 95%，此階段表現呈上升趨勢，趨勢穩定度為 100%，呈現穩定；水準穩定度為 100%，呈現穩定；水準範圍為 75% 至 100%。乙生在介入期階段的第十次介入至第十二次介入間，達成率皆為 100%，呈三點資料點趨勢穩定，且已達成預訂的十個目標社會互動行為及對應的社會技巧步驟，因此結束乙生的介入期。

乙生在維持期階段共進行二次的社會技巧表現檢核，乙生之社會技巧步驟達成率百分比分別為 66.67%、76.92%，平均約為 71.80%，此階段表現成上升趨勢，趨勢穩定度為 100%，呈現穩定；水準穩定度為 100%，呈現穩定，水準範圍為 66.67% 至 76.92%。

此外，乙生在介入期的十二次介入中，第四次介入時，檢核其社會技巧達成率為 75%，未符合每單元社會技巧達成率須達 85% 以上通過標

準，推測原因可能為乙生連假期間剛出國遊玩回來，乙生當天上課情緒特別興奮，一直想找共同上課之同學說自己出去玩的經驗，對當次的介入內容不感興趣，經研究者與同儕介入者提醒後，依舊不配合表現，故待到第五次介入時，仍進行同一社會技巧單元，表示乙生的社會技巧表現可能會受乙生當下的情緒所影響。

2. 乙生之基線期-介入期-維持期階段間變化

乙生在基線期階段至介入期階段時，其社會技巧步驟達成率平均值由 15.38% 上升至 95%，趨勢方向為「下降」到「上升」的正向效果變化，趨勢穩定度由「不穩定」到「穩定」，平均水準變化為 80.38%，階段間水準變化為 +62.50%，而基線期至介入期階段的資料點重疊百分比為 0%。

在介入期階段至維持期階段，乙生的社會技巧步驟達成率由介入期平均值 95% 下降至 71.80%，趨勢方向由介入期的「上升」到維持期的「上升」，趨勢方向效果無變化，趨勢穩定度由「穩定」到「穩定」，平均水準變化為 23.20%，階段間水準變化為 -33.30%，而介入期至維持期階段的資料點重疊百分比為 8.33%。

(三) 丙生

1. 丙生之基線期-介入期-維持期階段內變化分析

丙生在基線期階段共進行十一次檢核，社會技巧步驟達成率依次為 20%、26%、20%、0%、0%、0%、0%、0%、0%、25%、0%，此階段表現呈現不穩定但下降趨勢，趨勢穩定度為 27.27%，呈現不穩定；水準穩定度為 36.36%，呈現不穩定，水準範圍為 0% 至 26%。

介入期階段共進行十一次的介入，丙生之社會技巧步驟達成率依次為 50%、87.50%、87.50%、100%、62.50%、87.50%、100%、87.50%、87.50%、80%、90%，平均為 83.64%，此階段表現之趨勢呈上升趨勢，趨勢穩定度為 100%，呈現穩定；水準穩定度為 91.67%，呈現穩定；水

準範圍為 50% 至 100%。

對照圖 4-1 來看，丙生在介入期第一次介入至第四次介入，已有出現連續三個資料點呈上升趨勢，但隨後第五次介入又下降至 62.50%；第六次介入至第八次介入也出現連續三個資料點呈上升趨勢，但之後達成率又開始下降，至第九次介入至第十一次介入達成率分別為 87%、80%、90%，雖未呈現出三點資料點趨勢穩定，但最後三次介入的平均表現有達預設的目標達成率 85% 以上，因而丙生介入期階段只進行到第八個社會技巧單元「被批評時，我會保持冷靜」。

丙生維持期階段共進行二次的社會技巧表現檢核，丙生之社會技巧步驟達成率百分比分別為 53.84%、46.15%，平均約為 50.00%，此階段表現之趨勢呈下降趨勢，趨勢穩定度為 100%，呈現穩定；水準穩定度為 100%，呈現穩定；水準範圍為 46.17% 至 53.84%。

此外，丙生在介入期的十一次介入中，第一次介入時，檢核其社會技巧步驟達成率為 50%，未符合每單元社會技巧步驟達成率須達 85% 以上通過標準，丙生當次參與課程的配合度不佳，雖能說出目標的社會技巧步驟，但在情境演練時，故意說出負向的語句，來吸引同儕及其他同學的注意，經指正後，丙生仍繼續說出負向語言並笑的相當開心，故第二次介入時，繼續第一個社會技巧單元「我會專心聽別人說話」，直至第二次介入達成率上升至 87.50%，通過每單元的目標水準 85%，第三次介入時才進行第二個社會技巧單元。

丙生在第五次介入的第四個社會技巧元「遇到不公平時，我會說出來」情形與上述相同，能說出指定的步驟，但情境演練時，故意說出不相關的語句，例如：『我要睡覺』，想引起其他同學注意，經指正後，仍是如此，達成率為 62.50%，未通過單元的預設目標 85%，第十次介入時，丙生表現情形也與上述類似。丙生在介入期的十一次介入中，原預計丙生須通過十個社會技巧單元，只進行到第八個社會技巧單元「被批評時，我會保持冷靜」。

2. 丙生之基線期-介入期-維持期階段間變化分析

丙生在基線期階段至介入期階段時，其社會技巧步驟達成率在基線期階段平均值為 8.27%，到介入期階段平均值上升至 83.64%，趨勢方向由「下降」到「上升」的正向效果變化，趨勢穩定度由「不穩定」到「穩定」，平均水準變化為 75.37%，階段間水準變化為+50%，而基線期至介入期的資料點重疊的百分比為 0%。

在介入期階段至維持期階段，丙生的社會技巧步驟達成率在介入期平均值為 83.64%，到維持期階段平均值下降至 50.00%，趨勢方向由介入期的「上升」到維持期的「下降」，趨勢方向效果為負向，趨勢穩定度由「穩定」到「穩定」，平均水準變化為 41.67%，階段間水準變化為-36.16%，而介入期至維持期階段的資料點重疊百分比為 9.09%。

(四) 丁生

1. 丁生之基線期-介入期-維持期階段內變化

從圖 4-1 可看出，丁生在基線期階段共進行十次檢核（原應檢核十五次，但因丁生出國遊玩請假一星期及流感請假一星期，缺席五次），丁生之社會技巧步驟達成率依次為 33%、50%、缺席、缺席、缺席、50%、25%、50%、25%、25%、50%、25%、缺席、缺席、25%，此階段表現之趨勢呈現不穩定但下降趨勢，趨勢穩定度為 50%，呈現不穩定；水準穩定度為 60%，呈現不穩定；水準範圍為 25%至 50%。

丁生介入期階段共進行五次的介入，社會技巧步驟達成率皆為 100%，平均為 100%，介入期階段表現呈水平趨勢；趨勢穩定度為 100%，呈現穩定；水準穩定度為 100%，呈現穩定；水準範圍為 100%。丁生在介入期間，每次介入達成率皆達通過預設目標 85%以上，但因時間因素，且丁生在第三次介入至第五次介入的達成率皆為 100%，三點資料點已呈穩定持平趨勢，而結束介入期。

維持期階段共進行二次的社會技巧表現檢核，丁生之社會技巧步驟達成率百分比分別為 75%、83.33%，平均約為 79.17%，此階段表現之趨勢呈上升趨勢，趨勢穩定度為 100%，呈現穩定；水準穩定度為 100%，呈現穩定；水準範圍為 75% 至 83.33%。

2. 丁生之基線期-介入期-維持期階段間變化

丁生在基線期階段至介入期階段時，其社會技巧步驟達成率在基線期階段平均值為 35.8%，到介入期階段平均值上升至 100%，趨勢方向由「下降」到「水平」的正向效果變化，趨勢穩定度由「不穩定」到「穩定」，平均水準變化為 64.20%，階段間水準變化為 +75%，而基線期至介入期階段的資料點重疊百分比為 0%。

在介入期階段至維持期階段，丁生的社會技巧步驟達成率在介入期平均值為 100%，到維持期階段平均值下降至 79.17%，趨勢方向由介入期的「水平」到維持期的「上升」，趨勢方向效果為正向，趨勢穩定度由「穩定」到「穩定」，平均水準變化為 20.83%，階段間水準變化為 -25%，而介入期至維持期階段的資料點重疊百分比為 0%。

綜合上述，四名研究對象基線期階段到介入期階段的變化趨勢皆為上升，說明以同儕介入方式進行 SSIS 團體介入課程，社會技巧表現具有顯著的立即性效果，有效提升研究對象的社會技巧表現。

二、以同儕介入方式進行SSIS團體介入課程，研究對象的社會技巧表現有維持效果

以四名研究對象在維持期階段的第一次檢核資料點，對應介入期階段的最後一個資料點來看，甲生之介入期階段的最後一個資料點為100%，到維持期階段第一個資料點下降至83.33%；乙生從100%下降至66.67%，丙生從90%下降至53.84%，丁生從100%下降至75%，四名研究對象在維持期階段的社會技巧步驟達成率，相較於介入期階段皆呈「下降」趨勢（圖4-1）。

甲生在維持期階段兩次檢核的平均達成率為80.13%，乙生為71.80%，丙生為50.00%，丁生為79.17%，四名研究對象在維持期階段的平均社會技巧步驟達成率均達50%以上，與基線期階段皆低於50%的社會技巧步驟達成率相比，有明顯之變化；四名研究對象的基線期階段與維持期階段資料點皆無重疊，可說明以同儕介入方式進行SSIS團體介入課程對社會技巧表現具有維持效果。

三、以同儕介入方式進行SSIS團體介入課程具有高社會效度

統計教師版社會效度調查問卷（附錄九）的第一部分勾選結果，四名教師認為本研究的符合程度平均評分依序為4、4.33、4.22、4.11，平均評分皆在4以上，說明班級導師認為本研究介入的結果是重要且有效的，具有高的社會效度。

在第二部份題目『您覺得在學校場域實施社會技巧團體介入課程，您會想到那些困難？』，班級導師填答內容以T₁、T₂、T₃、T₄分別表示。

T₁回答：『1.這些學生都有家庭問題，若家庭不配合學生修正行為，很難持續追蹤與內化成習慣。2.有時課程成效不佳，不是老師教不好，是學生人格特質問題（例：學生覺得自己表現很好、自己沒錯、是別人的錯）……』；T₂回答：『1.建議先在班級實施團體（全班）類似如何與特殊生相處及了解他們困難之處，讓班上同學在案主發生困難時給予適當的協助；2.學生抽離至潛能班上課次數達一定時間（如一個

月)，可至班級觀察理解學生的實際狀況；3.課程多為預設之狀況，而非真實發生的情況，學生的轉化應用能力要如何提升？；4.可安排班上學生，採戲劇方式、多次排練，讓案主可以有真實狀況練習。』；T₃未回答；T₄回答：『1.真實情境類化的應用 2.學生在班級中不願意配合指令，故意為反對而反對，成效不佳』；第二部份第二題為『您覺得未來若實施社會技巧團體介入課程，您會有意願讓學生參加？為什麼？』，T₁未回答；T₂回答：『會；與人互動是很重要的，正確的行為才能減少糾紛，孩子才能在社會立足。』；T₃回答：『會』；T₄回答：『會；在原班中沒法長時間處理孩子的行為問題，常常影響到其他孩子的權益。』。

歸納整理教師意見，有教師認為「類化到班級情境中」是社會技巧教學介入的困難點之一，亦有提出「學生的特質、動機」影響了學習成效，但四名教師皆表示有意願讓學生繼續參加社會技巧團體介入課程，認為社會技巧對學生來說是重要的。

四、以同儕介入方式進行SSIS團體介入課程，有自然情境的類化效果，但不明顯。

在基線期與維持期階段，研究者於下課時間（10分鐘）至研究對象原班級自然情境中，進行自然情境觀察各三次，以自編之「班級情境中社會互動行為觀察記錄表」（附錄七），記錄研究對象的目標社會互動行為出現率（圖4-1）。

甲生在基線期階段，第一次自然情境觀察，二十個目標社會互動行為的出現率為10%，第二次觀察之目標社會互動行為出現率為20%，第三次觀察之目標社會互動行為出現率為5%，目標社會互動行為平均出現率為11.67%；而甲生在維持期階段，第一次自然情境觀察，二十個目標社會互動行為的出現率為35%，第二次觀察之目標社會互動行為出現率為30%，第三次觀察之目標社會互動行為出現率為40%，目標社會互動行為平均出現率為35%。

乙生在基線期階段，第一次自然情境觀察，二十個目標社會互動行為的出現率為 10%，第二次觀察之目標社會互動行為出現率為 15%，第三次觀察之目標社會互動行為出現率為 15%，目標社會互動行為平均出現率為 13.33%；而乙生在維持期階段，第一次自然情境觀察，二十個目標社會互動行為的出現率為 20%，第二次觀察之目標社會互動行為出現率為 30%，第三次觀察之目標社會互動行為出現率為 45%，目標社會互動行為平均出現率為 31.67%。

丙生在基線期階段，第一次自然情境觀察，二十個目標社會互動行為的出現率為 15%，第二次觀察之目標社會互動行為出現率為 10%，第三次觀察之目標社會互動行為出現率為 0%，目標社會互動行為平均出現率為 8.33%；而丙生在維持期階段，第一次自然情境觀察，二十個目標社會互動行為的出現率為 15%，第二次觀察之目標社會互動行為出現率為 30%，第三次觀察之目標社會互動行為出現率為 20%，目標社會互動行為平均出現率為 13.33%。

丁生在基線期階段，第一次自然情境觀察，二十個目標社會互動行為的出現率為 25%，第二次觀察之目標社會互動行為出現率為 20%，第三次觀察之目標社會互動行為出現率為 20%，目標社會互動行為平均出現率為 21.67%；而丁生在維持期階段，第一次自然情境觀察，二十個目標社會互動行為的出現率為 45%，第二次觀察之目標社會互動行為出現率為 35%，第三次觀察之目標社會互動行為出現率為 40%，目標社會互動行為平均出現率為 40%。

甲生在自然情境中目標社會互動行為平均出現率，由基線期的 11.67% 至維持期的 35%，表現為「上升」；乙生在自然情境中目標社會互動行為平均出現率，由基線期的 13.33% 至維持期的 31.67%，表現為「上升」；丙生在自然情境中目標社會互動行為平均出現率，由基線期的 8.33% 至維持期的 21.67%，表現為「上升」；丁生在自然情境中目標社會互動行為平均出現率，由基線期的 21.67% 至維持期的 40%，表現為「上升」。

四名研究對象參與 SSIS 課程後，在班級自然情境的目標社會互動行為出現率皆未超過 50%，但與相較於基線期的自然情境觀察資料，四名研究對象的目標社會互動行為出現率皆呈「上升」的趨勢，可表示以同儕介入方式進行 SSIS 團體介入課程具有類化效果，但不明顯。



第二節 綜合討論

本研究為探討四名具有社會技巧訓練需求之學生為研究對象，每名言研究對象配對一名同儕介入者，共同參與 SSIS 團體介入課程，課程中運用同儕介入進行社會技巧步驟教導、示範與練習、情境演練、回饋。本研究結果可知研究對象的社會技巧表現，只有在介入後而有提升，證實以同儕介入方式進行 SSIS 團體介入課程與社會技巧間存在功能關係；社會效度分析結果亦可知，研究對象之班級導師認為本研究介入對研究對象來說是重要且有效的，具有高的社會效度。

綜合研究對象社會技巧步驟達成率曲線圖變化分析（圖 4-1）與社會效度分析結果，本研究結果與國內外社會技巧訓練的相關研究的結果相符，進行社會技巧訓練對研究對象的社會技巧表現，有正向立即性成效與維持效果（巫宜靜，2007；黃文蔚，1997；Hepting & Goldstein, 1996；Plumer & Stoner, 2005；O'Reilly et al., 2004；Rutherford & Mathur, 1994），而在 SSIS 團體介入課程，輔以同儕介入因素，同儕介入策略能提升社會技巧表現之結果，也與國內外多位學者的研究結果相似（Kamps, Royer, Dugan & Kravits, 2002；Laushey & Heflin, 2000），亦驗證文獻所說「社會技巧是學習得來的」（王欣宜，2006；洪儷瑜，2002；孟瑛如，2004；Collins, Gresham & Dart, 2016；Gresham, 1990, 1997；Michelson et al., 1983；Plumer & Stoner, 2005）。

本研究以學者 Gresham 與 Elliott（2008）所提出的「社會技巧缺陷說」為基礎，控制可能造成社會技巧缺陷的因素，如缺乏知識、缺乏線索、缺乏練習及回饋、缺乏增強，在研究設計過程中加以操控，研究者教導正確的社會技巧知識，以及使用同儕介入策略協助研究對象演練技巧，由同儕給予增強及回饋。

控制這些影響因素下，研究對象在參與 SSIS 課程的過程中，可發現研究對象的參與度及配合度比在原班級情境中來的高，四名研究對象介入期階段（圖 4-1）皆維持中等至高水準的社會技巧達成率，可驗證 Gresham（2008）發展社會技巧的論點，其主張「行為問題是可以被辨

識的，能因介入而改善』，因此在進行社會技巧教學介入時，需先確定個體所缺乏的社會技巧及造成缺陷的原因，發展出對應的社會技巧訓練，有效地提升個體的社會技巧表現（王欣宜，2006；洪儷瑜，2002；鈕文英，2009；Collins, Gresham & Dart, 2016；Gresham, 1997；Merrell, 2003）。

本研究以同儕為媒介來控制造成研究對象社會技巧缺陷的可能原因，同儕在 SSIS 課程示範正確的社會技巧、共同演練，以及監控檢核研究對象的表現，給予回饋及提示。從本研究結果可知，同儕介入確實能促使研究對象能習得正確的社會技巧及表現適當的社會互動行為，與國內外研究結果相符，同儕介入為提升社會技巧表現的有效教學策略（巫宜靜，2007；黃文蔚，1997；傅秀媚，2002；Carter & Hughes, 2005；Carter, Sisco, Chung & Stanton-Chapman, 2010；Collins, Gresham & Dart, 2016；Fuchs, Fuchs, Mathes & Martinez, 2002；Gifford-Smith & Brownell, 2003；Plumer & Stoner, 2005；Ryan, Reid & Epstein, 2004；Smith, Evans-Mcleon & Brooke, 2015）。

在維持期階段，四名研究對象的自然情境觀察中，四名研究對象的目標社會互動行為出現率雖有提升，但少有觀察到在班級自然情境中，研究對象有實際使用習得的社會技巧來與他人互動。研究者推測造成此結果可能原因，其一為本研究的自然情境觀察類化的資料是研究者以 SSIS-IG 的二十個社會技巧單元為基礎，觀察研究對象在班級自然情境中二十個目標社會互動行為的出現率，但本研究的 SSIS 團體介入課程，非教導 SSIS-IG 所有的二十個社會技巧單元；其二為進行自然情境觀察的時間為下課時間 10 分鐘，10 分鐘內能出現的事件情境有限，對目標的社會互動行為出現率亦有影響。

此結果與 Mathur 和 Rutherford（1996）的論點符合，其主張社會技巧訓練具有立即的成效，但進行訓練的情境與真實自然情境不同，學生離開訓練情境後，常無法因應真實情境中所遭遇之事件，而無法在自然情境中適當地表現出已習得的社會技巧；Gresham（1998）亦提出社

會技巧訓練的維持效果不佳，主要因為訓練情境與自然情境有明顯落差；O'Reilly 等人（2004）的研究也建議社會技巧訓練應在真實情境中提供學生練習技巧的機會，以促進社會技巧的類化。

研究者在自然情境觀察中，發現四名研究對象皆與配對之同儕介入者在下課時間鮮少有互動，研究對象在自然情境中，沒有同儕提示與增強其行為表現，研究對象缺乏動機去表現出適當的行為，或出現故意表現出不適當的行為來引起其他同儕之注意，這些因素也可能造成研究對象在自然情境中的目標社會互動行為出現率不高，導致自然情境類化效果不明顯。

相關研究證實在社會技巧訓練的情境中加入的同儕，能刺激並促進研究對象習得及表現社會技巧（Rutherford & Mathur, 1994），有同儕介入者的陪伴與提醒，研究對象能表現出良好行為，獲得重要的社會成果如讚美、被同儕認可（Carter & Hughes, 2005；Gifford-Smith & Brownell, 2003；Gresham & Elliott, 1990；Prater, Serna & Nakamura, 1999），而本研究的結果也說明研究對象的社會技巧表現，確實因同儕介入進行社會技巧介入而有立即性之提升，但介入結束後，研究對象回到班級自然情境中，同儕介入者未能持續給予研究對象陪伴與支持，研究對象缺乏表現的動機與同儕介入，因而未表現出目標的社會互動行為，在班級自然情境中的行為表現不佳。

綜合上述，研究者推測本研究的類化效果不明顯，可能因為研究對象是抽離的研究場域中進行社會技巧的討論與演練，演練的情境為研究者模擬真實情境中可能發生之事件，非真實的自然情境，在模擬情境雖有表現出正確的社會互動行為，但到回家或是班級的自然情境中，缺乏表現的動機及同儕、老師提醒，因而影響其社會技巧的表現；而導師使用教師版 SSIS-RS 量表評量研究對象與同儕介入者的社會技巧表現，導師是以研究對象與同儕介入者在班級自然情境中的社會互動行為表現來評量其社會技巧表現，亦受上述原因影響，在不同情境中，評量相同目標行為的社會技巧表現，卻有不同的結果。

第五章 結論與建議

本研究以國小低年級具有社會技巧訓練需求之學童與配對之同儕，以同儕介入方式進行 SSIS 團體介入課程，進行成效之探討，以瞭解 SSIS 課程與社會技巧表現是否具有功能關係。

以下將研究結果之發現，歸納出本研究之結論，提出在教學上之應用與進一步研究之建議，作為未來研究之參考。本章共分成二節，第一節為結論；第二節為建議。

第一節 結論

四位學生在視覺分析上均有臨床顯著行為改變，故以同儕介入方式進行 SSIS 團體介入課程能提升低年級學童社會技巧，兩者間具有功能關係。

一、參與 SSIS 團體介入課程對社會技巧表現具有立即成效

以四名研究對象的各階段社會技巧步驟達成率曲線圖（圖 4-1）進行視覺分析，發現四名研究對象在無任何介入的基線期階段，社會技巧步驟達成率皆低於 50%，社會技巧表現不佳，而進入介入期後，四名研究對象的社會技巧達成率與基線期的達成率相較，四名研究對象的社會技巧表現皆有立即性顯著提升，介入期階段的趨勢走向皆為上升且穩定，平均達成率在 83% 至 100%，四名研究對象在基線期與介入期資料點皆無重疊，可說明以同儕介入方式進行 SSIS 團體介入課程對社會技巧表現具有立即成效。

二、參與 SSIS 團體介入課程對社會技巧表現具有維持效果

四名研究對象在維持期階段的社會技巧步驟達成率，相較介入期階段的達成率均為下降趨勢，但四名研究對象在維持期階段平均社會技巧步驟達成率皆有 50% 至 80% 以上的表現水準，明顯高於基線期階段皆低於 50% 的表現水準，且基線期階段與維持期階段的資料點皆無重疊，可說明以同儕介入方式進行 SSIS 團體介入課程對社會技巧表現具有維持效果。

三、參與 SSIS 團體介入課程具高社會效度

研究者以自編之教師版社會效度調查問卷（附錄九）結果分析中可知，以 Likert 五點量表計分，四名班級導師認為社會技巧團體介入課程與同儕介入，即 SSIS 課程的符合程度平均評分皆在 4 以上；評量者皆認同「良好的社會技巧是重要的」、「學生參與社會技巧課程的成效令您滿意」；可說明研究對象與重要他人（班級導師）認為 SSIS 課程對研究對象來說是重要的、有效的，SSIS 課程具有高的社會效度。

四、參與 SISS 團體介入課程具有自然情境的類化效果，但不明顯

四名研究對象於基線期與維持期階段各進行三次班級自然情境觀察，比較維持期階段與基線期階段的目標互動行為平均出現率，可知四名研究對象在維持期階段的目標社會互動行為出現率皆高於其基線期階段的出現率，但維持期階段的目標社會互動行出現率皆未達 50%，出現率未有明顯之提升，可說明 SSIS 課程對於研究對象在自然情境中的社會技巧表現，具有類化效果，但不明顯。

第二節 建議

本研究的限制其一為未測量介入期階段的自然情境社會技巧類化情形，介入期階段缺乏社會技巧類化到自然情境的資料點，無法知曉介入期階段，自然情境中的社會互動行為表現是否因參與 SSIS 團體介入課程而改變，故不能用本研究的結果去解釋參與 SSIS 課程在參與自然情境有好的類化效果；研究限制其二為教師版 SSIS-RS 量表無國內之常模，此社會技巧評量工具使用美國常模，受不同社會文化、語言差異的影響，可能在評量結果的解釋上有落差。

根據本研究結果與研究限制，研究者提出以下的建議，作為教學應用和未來研究的參考。

一、教學應用上的建議

(一) 真實自然情境的教學介入

從本研究結果與相關研究結果中可知，在真實自然情境中進行社會技巧教學，能幫助學生維持及類化習得的社會技巧，建議在班級自然情境中進行社會技巧教學介入，班級情境中自然就有同儕的影響。研究結果表示同儕介入對學生習得及表現正確的社會技巧有明顯助益，同儕可以擔任指導者，進行示範，協助演練社會技巧與提示，同儕監控、回饋等，同時能減輕教學者之負擔，而同儕參與社會技巧教學介入，與他人互動的過程，其社會技巧亦會有所提升。

(二) 班級性的社會技巧教學介入

Gresham 與 Elliott (2008) 指出進行社會技巧課程教學介入，建議應先在班級的自然情境中進行，以「轉介前介入」為基礎發展 SSIS 之三層級介入架構，第一級的班級性社會技巧教學介入後，再評量學生的社會技巧表現篩選出需進一步社會技巧介入之學生，進行第二級的團體介入，視介入效果到第三級的個別介入。本研究及相關研究結果亦證實

「團體」與「同儕」因素能有效提升學生社會技巧表現。

因此，建議教學者進行第一級的班級性社會技巧教學介入，班級情境即為真實自然情境的教學介入，班級性社會技巧教學介入即含有「團體」與「同儕」因素存在。

(三)連續性的教學介入

本研究原預訂每名研究對象將進行十個社會技巧單元，研究對象預計習得十個目標的社會互動行為與對應的社會技巧步驟，一週進行兩次的社會技巧介入。但為不影響研究對象與同儕介入者的正課學習，教學介入時間為利用學生早自習的時間，因配合學校、班級活動，能進行教學介入的時間有限。建議教學者在實際運用時，可增加社會技巧教學介入的頻率，利用固定的時間，讓學生能完整學習到所需的社會技巧，學習成效上也能更穩定。

二、對未來研究的建議

(一)真實自然情境的研究場域

本研究場域為抽離的環境中進行社會技巧的教學介入，模擬真實情境中可能出現的事件來學習目標的社會互動行為與社會技巧步驟，研究對象習得社會技巧步驟後，回到班級自然情境中，不一定會出現課程中的情境事件，以及在真實自然情境中缺乏同儕之提醒、回饋，難以維持與類化習得的社會技巧。

因此，建議未來研究的場域可以在班級自然情境中進行全班性社會技巧教學介入，即 SSIS 之第一級班級性教學介入，探討自然情境的班級性社會技巧教學介入是否具有好的維持與類化效果，能有效提升研究對象的社會技巧表現。

(二)不同特質的研究對象

本研究的研究對象是以國小低年級具有社會技巧訓練需求之學生為研究對象，排除感官類障礙、智能智障、自閉症之學生，但感官障礙、智能障礙或自閉症之學生可能同樣也具有社會技巧訓練之需求。研究對象的能力與特質(如年齡、性別、語言、文化、認知程度)不同，因而社會技巧訓練的內容與目標會有所不同，故不能以本研究的結果來說明 SSIS 社會技巧教學介入適用全部具有社會技巧訓練需求的學生。

建議未來研究可以選擇不同特質的研究對象，進行 SSIS 課程之成效探討。

(三)具有國內常模的社會技巧評量工具

本研究所使用的社會技巧評量工具之一為 SSIS-RS 量表，此量表使用的為美國常模，未有國內常模，語言及文化差異可能造成評量結果的解釋上有落差，建議未來研究可以搭配使用具有國內常模的社會技巧評量工具如國民中小學社交技巧行為特徵檢核表(孟瑛如，2004)、青少年社會行為評量表(洪儷瑜，2000)，評量研究對象的社會技巧表現，使測驗之結果能與有效常模相比，獲得更客觀準確之結果。

(四)延宕與自然情境檢核社會技巧表現

本研究以當次 SSIS 課程的最後 5 分鐘，檢核該社會技巧單元的社會技巧步驟達成率，作為研究對象在介入期階段之社會技巧表現改變的量化資料，本研究結果可知立即檢核的成效明顯。

但本研究缺乏介入期的延宕表現與自然情境類化資料，直至介入期結束後，才抽取研究對象學習過的社會技巧單元的情境事件來檢核研究對象的社會技巧維持與類化效果，因此，建議未來研究在實驗介入階段，每次介入完後隔一天再次檢核研究對象的社會技巧達成率與觀察自然情境的類化情形，除了可以蒐集更完善的資料外，也能幫助研究對象維持與類化習得的社會技巧。

(五) SIS 三層級社會技巧介入

Gresham 與 Elliott (2008) 以「轉介前介入」為基礎，發展 SSIS 之三層級社會技巧介入架構，第一級的班級性社會技巧教學後，再評量學生的社會技巧表現篩選出需進一步社會技巧介入之學生，進行第二級的團體介入，視介入效果到第三級的個別介入。

目前國內尚未有多層級介入的社會技巧訓練相關研究，建議未來研究以班級為單位，進行完整的 SSIS 三層級社會技巧介入或是發展多層級介入的社會技巧介入課程，以探討多層級社會技巧介入在學校場域中實際運用的效果。



參考文獻

(一) 中文文獻

- 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》，98，16。
- 王志全 (1995)：智能障礙者之社會技巧訓練。《特教園丁》，10 (4)，5-11。
- 林寶貴 (2000)：《特殊教育理論與實務》。臺北：心理。
- 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。《特教論壇》，2007，(2)，82-95。
- 孟瑛如 (2004)：《國民中小學社交技巧行為與特徵檢核表指導手冊》。臺北：心理。
- 洪儷瑜 (2000)：《青少年社會行為評量表》。臺北：心理。
- 洪儷瑜 (2002)：《社會技巧訓練的理念與實施》。臺北：國立台灣師範大學特殊教育學系。
- 洪儷瑜 (2012)：從補救教學到三層級學習支援。《教育研究月刊》，221，13-24。
- 張春興 (1991)：《現代心理學》。臺北：東華。
- 教育部 (2010)：《特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法修正條文》。中華民國九十九年十二月三十一日教育部臺參字第 0990218743C 號令修正發布。
- 陳瑋婷 (2005)：教導自閉症學生同儕社交技巧。《特殊教育季刊》，95，27-31。
- 傅秀媚 (2002)：《融合班級中教學策略之應用-同儕教學法與示範教學法》。載於中師特教中心主編，特教論文集 (167-180 頁)。臺中：中師特教中心。
- 黃月霞 (2003)：《教導兒童社會技巧》。臺北：五南。

- 黃文蔚（1997）：社會能力訓練對國小攻擊傾向學生教學效果之實驗研究。特殊教育研究學刊，15，307-329。
- 黃德祥（1991）：社會技巧訓練在教育與輔導上的應用。輔導月刊，27（3），31-35。
- 黃德祥（1997）：同儕輔導的功能與推展。學生輔導，52，18-24。
- 崔夢萍（2006）：運用同儕協助學習策略於國小融合教育國語文學習之研究。特殊教育研究學刊，30，27-52。
- 鈕文英（2001）：身心障礙者行為問題處理-正向行為支持取向。臺北：心理。
- 鈕文英（2003）：啟智教育課程與教學設計。臺北：心理。
- 鈕文英（2008）：擁抱個別差異的新典範-融合教育。臺北：心理。
- 鈕文英（2009）：身心障礙者的正向行為支持。臺北：心理。
- 鄭津妃（2011）：普通班中障礙學生的同儕關係：融合與隔離的差異觀。特殊教育季刊，120，19-26。
- 盧台華主編（2011）：特殊需求領域課程大綱。取自：教育部優質特教發展網路系統暨教學支援平台。
- 蘇燕華、王天苗（2011）：融合教育的理想與挑戰—國小普通班教師的經驗。特殊教育研究學刊，24，39-62。

(二) 英文文獻

- AFIRM Team. (2015). *Peer-mediated instruction and intervention*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/peer-mediated-instruction-and-intervention>
- Argyle, M. (1983). *The psychology of interpersonal behavior*. Harmondsworth: Penguin.
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2011). An inclusive approach to early education. In K.E. Allen & G.E. Cowdery (Eds.). *The exceptional child* (8th, pp.1-24). Stamford, CT: Cengage Learning.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140–153.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J., Psychology, 16-23.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hope, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28 (3), 153-162.
- Bienert, H., & Schneider, B. H. (1995). Deficit-specific social skills training with peer-nominated aggressive disruptive and sensitive isolated preadolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 287-299.

- Bishop, J. A., & Inderbitzen, H. M. (1995). Peer acceptance and friendship: An investigation of their relation to self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 15*, 476-490.
- Brown, W. H., Odom, S. L., & Conroy, M. A. (1997). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education, 21* (3), 162-172.
- Bulkeley, R., & Cramer, D. (1994). Social skills training with young adolescents: Group and individual approaches in a school setting. *Journal of Adolescent, 17* (6), 521-531.
- Caldarella, P., & Merrell, K.W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review, 26* (2), 264-278.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science, 11*, 302-306.
- Cardillo, R., Freiberg, J., & Pickeral, T. (2013). *School climate and engaging students in the early grades*. A School Climate Practice Brief, Number 2, New York, NY: National School Climate Center.
- Carter, E. W., & Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30*, 179-193.
- Carter, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M., & Kennedy, C. H. (2005). Effects of peer support interventions on students' access to the general curriculum and social interactions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 30* (1), 15-25.

- Carter, E. W., Sisco, L. G., Chung, Y., & Stanton-Chapman, T. L. (2010). Peer interactions of students with intellectual disabilities and / or autism: A map of the intervention literature. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 35*, 36–79.
- Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Cooney, M., Weir, K., Vincent, L., & Fesperman, E. (2013). Peer networks strategies to foster social connections among adolescents with and without severe disabilities. *Teaching Exceptional Children, 46* (2), 51-59.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1995). *Teaching social skills to children: Innovative approach* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Choi, D. H., & Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal, 31* (1), 41-46.
- Chorpita, B. F. (2003). The Frontier of evidence-based practice. In A.E. Kazdin & J.R. Weise (Eds), *Evidence-based psychotherapies for children or adolescents* (pp.42-59). New York : Guilford.
- Crum, C. F. (2004). Using a cognitive-behavioral modification strategy to increase on-task behavior of a student with a behavior disorder. *Intervention in School and Clinic, 39* (5), 305-309.
- Collins, T. A., Gresham, F. M., & Dart, E. H. (2016). The effects of peer-mediated Check-In and Check-Out on the social skills of socially neglected students. *Behavior Modification, 40* (4), 568-588.
- Combs, M., & Slaby, D. (1977). Social-skills training with children. *Advances in Clinical Child Psychology* (pp161-201). New York: Plenum Press.

- Daunic, A. P., Smith, S. W., Brank, E. M., & Penfield, R. D. (2006). Classroom-based cognitive behavioral intervention to prevent aggression: Efficacy and social validity. *Journal of School Psychology, 44*, 123–139.
- Disalvo, C. A., & Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated intervention to increase social interaction of children with autism. *Focus on Autism and Other Disabilities, 17* (4), 198-207
- Deckers, A., Muris, P., Roelofs, J., & Arntz, A. (2016). A group-administered social skills training for 8-to 12-year-old, high-functioning children with autism spectrum disorders: An evaluation of its effectiveness in a naturalistic outpatient treatment setting. *Journal of Autism & Developmental Disorders, 49* (11), 3493-3504.
- Dereli, E. (2009). Examining the permanence of the effect of a social skills training program for the acquisition of social problem-solving skills. *Social Behavior and Personality, 37* (10), 1419-1428.
- Dipena, J. C., Lei, P., Bellinger, J., & Cheng, W. (2015). Efficacy of the Social Skills Improvement System Class Wide Intervention Program (SSIS-CIP) Primary Version. *School Psychology Quarterly, 30* (1), 123-141.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Eds.), *Cognitive perspective on children's social and behavioral development*. NJ: Erlbaum.

- Eddy, J. M., Reid, J. B., & Curry, V. (2002). The etiology of youth antisocial behavior, delinquency, and violence and a public health approach to prevention. In M.R. Shinn, H. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp.27–51). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists
- Eisler, R. M., & Frederikson, L. W. (1980). *Perfecting Social Skills*. New York: Plenum Press.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1989). Children social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling and Development, 66*, 96-99.
- Elinor, B., & Lionel, B. (1997). Creating small groups using school and community resources to meet student needs. *School Counselor, 44* (4), 294-303.
- 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.
- English, K., Goldstein, H., Shafer, K., & Kaczmarek, L. (1997). Promoting interactions among preschoolers with and without disabilities: Effects of a buddy skills-training program. *Exceptional Children, 63*, 229–243
- Farmer, T. W., VanAcker, R. M., Pearl, R., & Rodkin, P. C. (1999). Social networks and peer-assessed problem behavior in elementary of classrooms students with and without disabilities. *Remedial and Special Education, 20* (4), 244-256.

- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 8* (2), 102-113.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P. G., & Martinez, E. A. (2002). Preliminary evidence on the social standing of students with learning disabilities in PALS and No-PALS. *Classrooms Learning Disabilities Research & Practice, 17* (4), 205-215.
- Gajewski, N., Hirn, P., & Mayo, P. (1989). *Social Skill Strategies: A social emotional curriculum for adolescents* (2th ed.). Wisconsin: Thinking.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*, 235-284.
- Goodlad, S., & Hirst, B. (1989). *Peer tutoring: A guide to learning by teaching*. New York: Nicholas Publishing.
- Gresham, F. M. (1981). Assessment of children's social skills. *Journal of School Psychology, 19*, 120-134.
- 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. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children, 20*, 233-249.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System Classwide Intervention Program Teacher's Guide Manual*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System Intervention Guide Manual*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System Rating Scale Manual*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System Rating Scales Manual*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67, 331-344.
- Gut, D. M., & Safran, S. P. (2002). Cooperative learning and social stories: Effective social skills strategies for reading teachers. *Reading and Writing Quarterly*, 18 (1), 1-5.
- Harper, C. B., Jennifer, B. G., & Frea, W. D. (2008). Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 38 (5), 815-826.
- Hollin, C. R. (1990). *Cognitive-behavioral interventions with young offenders*. New York: Pergamon Press.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71 (2), 165-179.

- Hughes, C., Guth, C., Hall, S., Presley, J., Dye, M., & Byers, C. (1999). "They are my best friends" Peer buddies promote inclusion in high school. *Teaching Exceptional Children, 31* (5), 32-37.
- Kamps, D. M., Barbetta, P. M., Leonard, B. R., & Delquadri, J. (1994). Classwide peer tutoring : An integration strategy to improve reading skills and promote peer interaction among students with autism and general education peers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27* (1), 49-61.
- Kamps, D. M., Royer, J., Dugan, E., & Kravits, T. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Exceptional Children, 68* (2), 173-187.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1995). Social skill deficits and training: A meta-analysis of the research in learning disabilities. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities, 9*, 119-160.
- Kauffman, J. M. (1999). How we prevent the prevention of emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children, 65* (4), 448-468.
- Kauffman, J.M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (8th ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Kelly, J. A. (1982). *Social skills training: A practical guide for interventions*. New York: Springer Publishing Co.
- Kohler, F. W., & Strain, P. S. (1990). Peer-assisted interventions: Early promises, notable achievements, and future aspirations. *Clinical Psychology Review, 10*, 441-452.

- Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A., & Hoyson (2001) .
Teaching social skills in the integrated preschool: An
examination of naturalistic tactics. *Topic in Early Childhood
Special Education, 21 (2)* , 93-103.
- Ladd, G. W. (1990) . Having friends, keeping friends, making friends, and
being liked by peers in the classroom: predictors of children's
early school adjustment? *Child Development, 61*,1081-1100.
- Ladd, G. W., & Mize, J. (1983) . A cognitive-social learning model of
social-skill training. *Psychological Review, 90 (2)* , 127-157
- Laushey, K. M., Heflin, L. J. (2000) . Enhancing social skills of
kindergarten children with autism through the training of
multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental
Disorders, 30 (3)* ,183-193.
- Lee, S., Odom, S. L., & Loftin, R. (2007) . Social engagement with peers
and stereotypic behavior of children with autism. *Journal of
Positive Behavior Interventions, 9 (2)* , 67-79.
- Lerner, J. W. (2000) . *Learning disabilities: theories, diagnosis, and
teaching strategies* (9th ed.) . Boston: Houghton Mifflin.
- Maag, J. W. (2006) . Social skills training for students with emotional and
behavioral disorders: A review of reviews. *Behavioral Disorders,*
32, 155-172.
- Maag, J.W., & Swearer, S.M. (2005) . Cognitive-behavioral interventions
for depression: Review and implications for school personnel.
Behavioral Disorders, 30 , 259-276.
- Malecki, C.K., & Elliott, S.N. (2002) . Children's social behaviors as
predictors of academic achievement: A longitudinal analysis.
School Psychology Quarterly,17 (1) , 1-23.

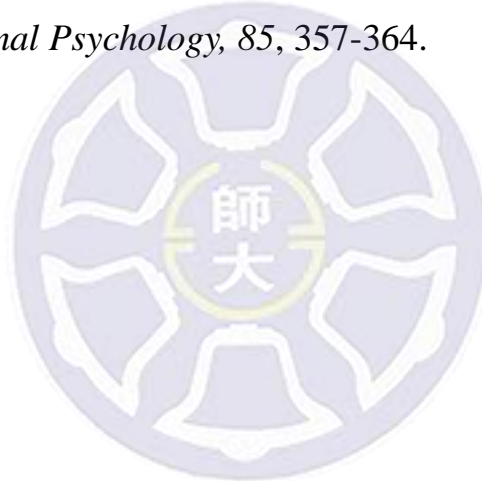
- Mathur, S. R., Kavale, K. A., Quinn, M. M., Forness, S. R., & Rutherford, R. B. (1998). Social skills interventions with students with emotional and behavioral problems: A quantitative synthesis of single-subject research. *Behavioral Disorders, 23* (3), 193-201.
- Merrell, K. W. (2003). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (2nd ed.). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Merrell, K.W., & Gimpel, G.A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Michelson, L. (1983). A comparative outcome study of behavior social-skills training, interpersonal-problem-solving and non-directive control treatments with child psychiatric out patients. *Behavior Research & Therapy, 21* (5), 545-556.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. New York: Plenum.
- Odom, S. L., McConnell, S. R., McEvoy, M. A., Peterson, C., Ostrosky, M., Chandler, L. K. (1999). Relative effects of interventions supporting the social competence of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*, 75-91.
- Oden, S., & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development, 48* (2), 495-506.

- 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.
- Pierce, K., & Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*, 285-295.
- Plumer, P. J., & Stoner, G. (2005). The relative effects of classwide peer tutoring and peer coaching on the positive social behaviors of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 9*, 290-300.
- Prater, M. A., Serna, L., & Nakamura, K. K. (1999). Impact of peer teaching on the acquisition of social skills by adolescents with learning disabilities. *Education and Treatment of Children, 22* (1), 19-35.
- Reichow, B., Volkmar, F.R., & Cicchetti, D.V. (2008). Development of the evaluative method for evaluating and determining evidence-based practices in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38* (7), 1311-1319.
- Reichow, B., & Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40* (2), 149-166.
- Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 399-409.

- Robertson, J., Green, K., Alper, S., Schloss, P. J., & Kohler, F. (2003). Using a peer-mediated intervention to facilitate children's participation in inclusive childcare activities. *Education & Treatment of Children, 26* (2), 182-197.
- Rutherford, R. B., & Mathur, S. R. (1994). Teaching conversation social skills to delinquent youth. *Behavioral Disorders, 19* (4), 294-305.
- Ryan, B. R., Ried, R., & Epstein, H. E. (2004). Peer-mediated intervention studies on academic achievement for students with EBD. *Remedial and Special Education, 25* (6), 330-341
- Sheridan, S., Hungelmann, A., & Maughan, D. (1999). A contextualized framework for social skills assessment, intervention and generalization. *School Psychology Review, 28* (1), 84-103.
- Sherbow, M., Kettler, R. J., Elliott, S. N., Davies, M., & Dembizer, L. (2015). Using the SSIS assessments with Australian students: A comparative analysis of test psychometrics to the US normative sample. *School Psychology International, 36* (3), 313-321.
- Smith, H. M., Evans-Mcleon, T. N., Brooke, J. (2015). Check-In / Check-Out intervention with peer monitoring for a student with emotional-behavioral difficulties. *Journal of Counseling and Development, 93* (4), 451-460.
- Sperry, L., Neitzel, J. & Wells, K. E. (2010). Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure, 54* (4), 256-264.
- Stenhoff, D. M., & Lignugaris/Kraft, B. (2007). A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings. *Exceptional Children, 74* (1), 8-30.

- Strain, P. S., & Odom, S. L. (1986). Peer social interactions: Effective intervention for social skill development of exceptional children. *Exceptional Children, 52*, 543–551.
- Strain, P. S., Odom, S. L., & McConnell, S. (1984). Promoting social reciprocity of exceptional children: Identification, target behavior selection, and intervention. *Remedial and Special Education, 5* (1), 21-28.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10* (3), 130-35.
- Taylor, B. A. (2001). Teaching peer social skills to children with autism. In C. Maurice, G. Green, & R. Foxx (Eds.) *Making a difference: Behavioral intervention for autism* (pp.83-96). TX: PRO-ED, Austin.
- Utley, C. A., & Mortweet, S. L. (1997). Peermediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children, 29* (5), 1-23.
- Wang, S., Cui, Y., & Parrila R. (2011). Examining the effectiveness of peer-mediated and video modeling social skills interventions for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis in single-case research using HLM. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*, 562-569.
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G., Sigafos, J. & Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of Autism & Developmental Disorders, 45* (4), 1070-1083.

- Weiner, J. S. (2005). Peer-mediated conversational repair in students with moderate and severe disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30 (1), 26-37.
- Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). Teaching social skills to people with autism. *Behavior Modification*, 25 (5), 785-803.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62 (5), 1066-1078.
- Wentzel, K.R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357-364.



附錄一、SSIS-RS 量表使用授權同意書



North America Contracts
19500 Bulverde Road #201
San Antonio, TX 78259
Telephone: 210-339-5581
Pas.licensing@pearson.com

February 7, 2017

Dear Lin Chia Ju,

Permission to use a Pearson assessment is inherent in the qualified purchase of the test materials in sufficient quantity to meet your research goals.

As long as you purchased standard catalog materials of the *Social Skills Improvement System (SSIS) Rating Scales* and will use the purchased standard catalog materials in your research study, then a separate agreement is not required.

We understand that you will be translating the test in Mandarin as you administer it and recording responses from the research subjects on the purchased record forms for use in your master's research study.

We have no objection to administering the test in this way for the research study. For non-standard administration, the normative data may not apply.

If you need to translate the test to any language and make copies of the translation in order to administer the test, then separate permission is required.

Should you have any other questions, please let me know.

Regards,

Linda Murphy

Linda Murphy
Licensing Analyst

ALWAYS LEARNING

附錄二、研究參與者之家長同意書—研究對象版

社會技巧團體介入課程與同儕介入提升兒童社會技巧之成效 〈家長同意書〉

研究者：國立臺灣師範大學特殊教育系 研究生 林家如
指導教授：國立臺灣師範大學特殊教育系助理教授 王慧婷
研究者電話： 0935-576XXX
研究者電子信箱： littlee80513@gmail.com

研究者說明

研究者希望能徵求您的同意讓您的小孩參與這項研究計畫。這同意書的目的是提供您所需要的資訊來幫助您決定是否同意讓您的小孩參加這項研究，研究中孩子的個人資料將不會以任何形式記錄與公開，請您仔細閱讀，您可以詢問任何這同意書沒有說明清楚的部分，我將會給予您一份此同意書的副本供您留底參考。

研究目的

本研究目的研究者會對您的孩子進行社會技巧團體課程，透過團體互動情境下，教導孩子與同學、大人互動的正確技巧，解決問題的辦法，目標希望能幫助孩子建立良好的人際關係，提升孩子的適應能力。

研究對象

就讀國小低年級普通班之學生。

研究過程

此研究會利用孩子在學校的非正課時間（如早自習、午休）進行，孩子一週有兩次時間會與班級同學，一起參與社會技巧團體課程，每次課程都會檢核孩子能確實達成該單元的社會技巧步驟後，才進行下一單元的課程。研究者會將孩子每次參與課程的紀錄，交由孩子帶回家給家長知曉，其中對課程有任何問題，家長都可以聯絡研究者來瞭解。此外，孩子參與社會技巧團體課程時會全程錄影，錄影目的為檢核研究者的教學流程，每次課程將會在教室後方架設攝影機，記錄研究者的教學，並不會拍攝到孩子的正面，以保護孩子的隱私權，研究結束後，研究者會將這些影片妥善銷毀，絕不外流。

本研究第一階段，為了瞭解每一位孩子現階段的社會能力表現，研究者會在孩子的原班級中的下課時間（每次 10 分鐘），觀察記錄孩子在班級中的互動表現，研究者不會接觸與介入孩子的行為，如果有危險行為，研究者會制止並告知原班導師。每次 10 分鐘，有時候可能會有第二位老師一起收集資料。

第二階段，開始社會技巧團體課程，每次課程結束後會給予孩子回家作業，讓家長知曉孩子的學習。課程中，如果孩子有做到老師會讚美他或者用其他方式鼓勵他（比如蓋章）。此階段會進行到學生達到每單元的社會技巧目標皆達成後才結束。

第三階段，為了瞭解您的小孩是否有將學習的社會技巧有維持下去，在第二階段結束後的一個禮拜後以及一個月後會在孩子的下課時間，選取教過的社會技巧單元，來檢核孩子的學習成效。此外，同樣會利用下課時間（10 分鐘）進原班觀察孩子的社會互動情形，社會互動行為表現，有時候可能會有第二位老師一起收集資料。

風險、壓力與不舒服感

有些人會感覺提供資料做研究或被攝影隱私受損。孩子中途可能會不想參加課程。如果您或您的孩子對於研究過程感覺不舒服，可以隨時向研究者提出，此研究隨時可以終止，相關的資料皆會交還給家長或在家長面前直接銷毀。

研究利益

本研究將對有社會技巧訓練需求之兒童和其班級同學間的社會交互動上有所提升，參與者可以從課程中學習正確的社會技巧，並在自然情境與同學演練。另外，可以提升在兒童在班級中的適應能力，進而增加學業表現。

其他資訊

參與這研究是自願性質的。所有孩子的資料將會被轉成代碼，不會顯示名字和基本資料，以及保存在只有研究者可以取得的地方。研究結束後，研究者會在 2018 年九月時，將所有顯示您小孩的資料銷毀。如果研究結果需要被任何形式的發表，研究者不會公開您孩子的名字。若家長需要一份研究報告留存，研究結束後可以和研究者聯繫取得。

參與這研究不需要額外收費。如果您還有任何問題，您可以與研究者聯絡，聯絡方式列於本同意書最前面的地方。

研究者簽名

研究者姓名

日期

家長或監護人說明

我已經很清楚明白地瞭解這研究以及我孩子參與研究的過程。我也有機會問問題。如果我以後還有問題，我可以再問研究者。我會收到一份這同意書的副本。

我同意讓我的小孩被攝影並參與這項研究。

孩子姓名

家長或監護人姓名

簽名

日期

附錄三、研究參與者之家長同意書-同儕介入者版

社會技巧團體介入課程與同儕介入提升兒童社會技巧之成效 〈班級同儕參與之家長同意書〉

研究者：國立臺灣師範大學特殊教育系 研究生 林家如
指導教授：國立臺灣師範大學特殊教育系助理教授 王慧婷
研究者電話： 0935-576XXX
研究者電子信箱： littlee80513@gmail.com

研究者說明

研究者希望能徵求您的同意讓您的小孩參與這項研究計畫。這同意書的目的是提供您所需要的資訊來幫助您決定是否同意讓您的小孩參加這項研究，研究中孩子的個人資料將不會以任何形式記錄與公開，請您仔細閱讀，您可以詢問任何這同意書沒有說明清楚的部分，我將會給予您一份此同意書的副本供您留底參考。

研究目的

本研究目的為您的孩子會與班級同學一起參加社會技巧團體課程，透過團體互動情境下，您的孩子會學習到與同學正確互動的技巧，如何協助有需要幫忙的同學，從參與的過程中，給予孩子的成功經驗，提升孩子的自我概念，主動讚美與關懷他人，對孩子未來的社會互動、建立人際關係有所助益。

研究對象

就讀國小低年級普通班之學生。

研究過程

在研究開始前，研究者會利用下課時間教導孩子如何與同學互動的技巧，確定孩子都學會後，會利用孩子在學校的非正課時間（如早自習、午休）進行一週兩次與班級同學一起參與社會技巧團體課程，每次課程孩子會擔任小助手示範正確的社會互動技巧，與班級同學一組練習，研究者會將孩子每次參與課程的紀錄，交由孩子帶回家給家長知曉，其中對課程有任何問題，家長都可以聯絡研究者來瞭解。此外，孩子參與社會技巧團體課程時會全程錄影，錄影目的為檢核研究者的教學流程，每次課程將會在教室後方架設攝影機，記錄研究者的教學，並不會拍攝到孩子的正面，以保護孩子的隱私權，研究結束後，研究者會將這些影片妥善銷毀，絕不外流。

風險、壓力與不舒服感

有些人會感覺提供資料做研究或被攝影隱私受損。孩子中途可能會不想參加課程。如果您或您的孩子對於研究過程感覺不舒服，可以隨時向研究者提出，此研究隨時可以終止，相關的資料皆會交還給家長或在家長面前直接銷毀。

研究利益

本研究中，同儕參與者可以從課程中學習正確的社會技巧、檢視自己的社會技巧，遇到問題時如何解決及建立友誼的技巧，在過程中可以提升兒童的自信心，關懷與包容他人。

其他資訊

參與這研究是自願性質的。所有孩子的資料將會被轉成代碼，不會顯示名字和基本資料，以及保存在只有研究者可以取得的地方。研究結束後，研究者會在 2018 年九月時，將所有顯示您小孩的資料銷毀。如果研究結果需要被任何形式的發表，研究者不會公開您孩子的名字。若家長需要一份研究報告留存，研究結束後可以和研究者聯繫取得。

參與這研究不需要額外收費。如果您還有任何問題，您可以研究者聯絡，聯絡方式列於本同意書最前面的地方。

研究者簽名

研究者姓名

日期

家長或監護人說明

我已經很清楚明白地瞭解這研究以及我孩子參與研究的過程。我也有機會問問題。如果我以後還有問題，我可以再問研究者。我會收到一份這同意書的副本。

我同意讓我的小孩被攝影並參與這項研究。

孩子姓名

家長或監護人姓名

簽名



附錄四、SSIS-RS 量表之社會技巧表現類型與優弱勢分析

社會技巧表現 類型	SSIS-RS 量表結果特徵	建議的活動與介入
<p>社會技巧優勢型</p> <p>學生對社會技巧的認識與行為表現，是一致且適當的。</p>	<p>1.SSIS-RS 的社會技巧表現次量表得分高於同年齡階段的平均值。</p> <p>2.在次量表評量項目中，評量者評級出現頻率多為 3分和重要性評級為 i 或 c</p>	<p>*使用增強來維持良好的社會行為。</p> <p>*此學生可以作為其他學生的楷模。</p>
<p>社會技巧表現缺陷型</p> <p>學生可以使用特定的社會技巧，但是不頻繁。</p>	<p>1.SSIS-RS 的社會技巧表現次量表得分低於同年齡階段的平均值。</p> <p>2.在次量表評量項目中，評量者評級出現頻率多為 1分和重要性評級為 c。</p>	<p>使用行為技巧去增加學生演練和表現出良好的社會行為。</p>
<p>社會技巧習得缺陷型</p> <p>學生對特定的社會技巧的知識不足或是不知道如何適當的使用。</p>	<p>1.SSIS-RS 的社會技巧表現次量表得分低於同年齡階段的平均值。</p> <p>2.在次量表評量項目中，評量者評級出現頻率多為 0分和重要性評級為 i 或 c。</p>	<p>須直接教學特定的社會技巧或其他的介入方式。</p>
<p>競爭性行為問題型</p> <p>學生有競爭性行為問題而干擾學生表現出已學過的社會技巧。</p>	<p>1.SSIS-RS 的行為問題表現次量表得分高於同年齡階段的平均值。</p> <p>2.在次量表評量項目中，評量者評級出現頻率多為 3分。</p>	<p>*使用行為技術去減少干擾行為。</p> <p>*蒐集更多的資料（例如：直接觀察、訪談、綜合評估行為問題等）</p>

附錄五、研究者介入過程真確性檢核表

「社會技巧團體介入課程與同儕介入」介入檢核表

社會技巧單元		介入對象/介入次數				
階段	檢核項目	達成程度				
		0 20% (1)	20 40% (2)	40 60% (3)	60 80% (4)	80 100% (5)
說明	1.教師介紹本次要學習的社會技巧					
	2.教師帶領討論社會技巧行為的重要性					
	3.定義社會技巧的步驟					
示範	4.教師示範正確的社會技巧步驟					
	5.同儕以角色扮演方式在指定情境中示範正確的社會技巧					
執行	6.研究對象能說出正確的社會技巧步驟					
練習	7.演練社會技巧步驟					
	8.教師修正學生錯誤的社會技巧					
監控	9.讓學生與同儕互相檢核社會技巧達成					
類化	10.在不同情境中演練社會技巧					
介入真確性=						%
$\text{介入真確性} = \frac{\text{勾選的檢核項目總得分}}{10 \text{ 項檢核} \times \text{最高得分 } 5} \times 100\%$						

附錄六、同儕介入者介入過程真確性檢核表

檢核對象		社會技巧單元		
介入對象				
介入時間/介入次數				
欲檢核項目			未達成	達成
1.同儕能獨立說出該社會技巧所有步驟				
2.同儕示範在指定情境中使用社會技巧步驟				
3.同儕與介入對象一組進行角色扮演，協助研究對象演練社會技巧步驟				
4.同儕檢核介入對象使用的社會技巧步驟				
5.同儕給予介入對象立即性回饋，如讚美、提示修正。				
			同儕介入真確性= %	
$\text{◎同儕介入真確性} = \frac{\text{勾選“達成”}}{5 \text{ 項檢核}} \times 100\%$				

附錄七、班級情境中社會互動行為觀察紀錄表

班級情境中社會互動行為觀察紀錄表																												
日期/時間 (每次 10 分鐘)	再發言	聽別人說話並等待輪到自己	用適當語氣請人幫忙	並回應	專心聽別人在說話	遵守指令	專心自己的工作不受干擾	受	覺得不公平時，表達自己感	尋求他人幫助	幫助受到不公平對待的同學	的物品	經過別人同意下，使用他人	做符合下課情境的行為	互相合作	團體遊戲中，尊重他人想法	試著安慰難過的同學	做讓同學開心的事	邀請同學一起活動	活動	中途參加同學已經開始做的	向新認識的人介紹自己	意見不同時，向他人妥協	冷靜地接受別人批評	緒穩定	與同學發生衝突時，保持情	被推擠時，情緒穩定的回應	統計(打√數)
	第 1 次																											
第 2 次																												
第 3 次																												
第 4 次																												
第 5 次																												

*填表說明：觀察受試者 10 分鐘內同時出現情境與行為記錄“√”，有情境但無行為出現記錄“X”，“無情境無行為記錄” - “。

*統計：每次統計 20 個社會互動行為中出現“√”數量的百分率(%)

附錄八、社會技巧達成步驟檢核表

日期/時間		欲檢核之 社會技巧 目 標行為	步驟檢核					小計 (達成步 驟數目÷總 步驟數目 ×100%)	
			1	2	3	4	5		
1	2017//03/xx	第一次檢核		1	2	3	4	5	
		第二次檢核		1	2	3	4	5	
2		第一次檢核		1	2	3	4	5	
		第二次檢核		1	2	3	4	5	
3		第一次檢核		1	2	3	4	5	
		第二次檢核		1	2	3	4	5	
4		第一次檢核		1	2	3	4	5	
		第二次檢核		1	2	3	4	5	
5		第一次檢核		1	2	3	4	5	
		第二次檢核		1	2	3	4	5	
6		第一次檢核		1	2	3	4	5	
		第二次檢核		1	2	3	4	5	
7		第一次檢核		1	2	3	4	5	
		第二次檢核		1	2	3	4	5	
8		第一次檢核		1	2	3	4	5	
		第二次檢核		1	2	3	4	5	
9		第一次檢核		1	2	3	4	5	
		第二次檢核		1	2	3	4	5	
10		第一次檢核		1	2	3	4	5	
		第二次檢核		1	2	3	4	5	

附錄九、教師版社會效度調查問卷

社會技巧團體介入課程與同儕介入對提升兒童社會技巧之成效
《社會效度調查問卷-教師版》

◎本問卷只供研究中使用，絕不會公開您與學生任何的個人信息，如有需出現皆會以匿名方式呈現，敬請放心。有其他問題，請與研究者聯絡。

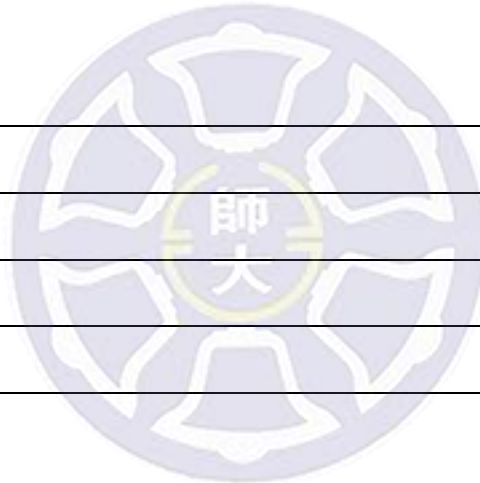
親愛的老師，非常感謝您參與本人之研究，為了瞭解各位對於學生參加社會技巧團體介入課程與同儕介入的想法，敬請協助填寫本問卷。再次感謝您的參與及寶貴的意見！ 研究者 林家如 敬上	非常不符合	不符合	尚可	符合	非常符合
您覺得具備良好的社會技巧對學生來說是重要的。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
您覺得學生參與社會技巧團體介入課程，所花的時間是必要的。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
您覺得學生參與社會技巧團體介入課程，需要觀察與評量學生的社會技巧表現是必要的。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
您覺得學生參與社會技巧團體介入課程後的成效令您滿意。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
您覺得學生參與參加社會技巧團體介入課程後，在班級中與同儕的互動表現上變好。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
您覺得學生參加社會技巧團體介入課程後，在班級中出現的行為問題有所減少。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
未來有機會的話，您願意讓學生繼續參加社會技巧團體課程。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
您覺得填寫的社會技巧表現量表裡的項目能幫助你瞭解學生的社會能力表現。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
您覺得填寫的社會技巧表現量表的項目能幫助你釐清學生的行為問題。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(背面還有一頁，請翻面)

◎以下為開放式問答，您可以自由選擇填寫，您所提供的意見將使研究者未來設計的社會技巧團體課程能更完善，感謝您的填答。

一、您覺得在學校場域實施社會技巧團體介入課程，您會想到那些困難？

二、您覺得未來若實施社會技巧團體介入課程，您會有意願讓學生參加？為什麼？



感謝您

附錄十、社會技巧團體介入課程之單元教案

主題	單元一-合作-專心聽別人說話	時間	40 分鐘
教學目標	單元目標		具體行為目標
	1. 能知道聽別人說話時要專心。 2. 聽別人說話時，能使用「仔細看、面向他、仔細聽、要回應」四步驟幫助自己專心。	1-1 能說出專心聽別人說話的重要性。 1-2 能正確說出專心聽別人說話四步驟。 2-1 能在課堂指定情境中使用專心聽別人說話步驟。 2-2 能練習不同情境下，使用四步驟為檢核自己有沒有專心聽別人說話。	
教 學 過 程			
教 學 活 動			教具（資源）
<p>壹、準備活動</p> <p>一、課前準備 二、安排座位 三、複習上課約定&增強制度</p> <p>貳、發展活動</p> <p>一、說明</p> <p>（一）提問</p> <p>1. 什麼時候需要保持專注？ 2. 什麼樣的動作會讓人覺得你有專心聽別人說話？</p> <p>（二）說明主題：「專心聽別人說話」</p> <p>（三）說明四步驟：</p> <p>1. 仔細看 2. 面向他 3. 仔細聽 4. 要回應</p> <p>二、示範</p> <p>情境：下課了，同學到我旁邊『剛剛老師說明天美勞課要做小書，要彩色筆……，還要帶什麼啊?』</p> <p>（一）教師示範</p> <p>教師發下步驟卡並示範情境中如何使用四步驟。</p>			<p>上課公約 增強版</p> <p>ppt</p> <p>ppt</p> <p>步驟卡</p>

<p>(二) 同儕示範 同儕示範使用四步驟來專心聽別人說話</p> <p>(三) 步驟卡 學生練習在同儕示範中使用步驟卡(舉牌), 告訴大家現在正在使用哪一個步驟。</p> <p>三、練習</p> <p>(一) 複習四步驟</p> <p>(二) 教師說明情境 狀況一: 下課了, 同學到我旁邊『剛剛老師說明天美勞課要做小書, 要彩色筆……, 還要帶什麼啊?』。 狀況二: 同學們要一起玩一個遊戲, 我要專心聽他們說遊戲規則。</p> <p>(三) 角色扮演: 在每個指定情境中, 學生與同儕一組, 練習使用四步驟。</p> <p>(四) 同儕檢核與回饋: 同儕對學生做到的步驟在檢核表蓋章(集點)和讚美, 未做到的步驟, 同儕給予口頭提示, 提示缺少的步驟, 鼓勵學生再演練一次。</p> <p>四、想一想</p> <p>(一) 討論哪些原因會影響「專心聽別人說話呢」? 我可以怎麼做?</p> <p>(二) 哪些狀況下, 也可以用四步驟呢</p> <p>參、綜合活動</p> <p>一、總結 複習四步驟</p> <p>二、教師檢核 與同儕一組出來角色扮演, 抽選情境檢核學生獨自使用四步驟。</p>	<p>ppt</p> <p>步驟檢核表</p> <p>ppt</p>
---	------------------------------------

主題		單元二-合作-遵守指令	時間	40 分鐘
教學目標	單元目標		具體行為目標	
	1. 能遵守大人或團體中的領導者指令。 2. 能使用「聽、問、看、檢查」四步驟幫助自己專心。		1-1 能說出「遵守指令」的重要性。 1-2 能正確說出「遵守指令」四步驟。 2-1 能在課堂指定情境中使用「遵守指令」四步驟。 2-2 能練習不同情境下，使用四步驟為檢核自己有沒有「遵守指令」。	
教 學 過 程				
教 學 活 動				教 具 (資源)
壹、準備活動 一、課前準備 二、安排座位 三、複習上課約定&增強制度				上課公約 增強版
貳、發展活動 一、說明 (一) 提問 1. 為什麼需要? 2. 那些時候我應該要遵守指令呢? (二) 說明主題：「遵守指令」 (三) 說明四步驟： 1. 聽 2. 問 3. 看 4. 檢查				ppt
二、示範 情境 ：老師說『聯絡簿寫上回家作業要國語練習簿 25-27 頁、數習 22-23 頁、交回校外教學通知單……』				ppt
(一) 教師示範 教師發下步驟卡並示範情境中如何使用四步驟。				步驟卡

(二) 同儕示範

同儕示範使用四步驟「遵守指令」

(三) 步驟卡

學生練習在同儕示範中使用步驟卡(舉牌),

告訴大家現在正在使用哪一個步驟。

三、練習

(一) 複習四步驟

(二) 教師說明情境

狀況一: 小組長說「明天同樂會, 每個人要準備一個 30 元內的禮物來交換、帶一包餅乾、一罐飲料」

狀況二: 班長說「下節體育課要上羽毛球, 要帶水、排隊到活動中心先做體操, 值日 22、23 號去借羽毛球拍……」

(三) 角色扮演: 在每個指定情境中, 學生與同儕一組, 練習使用四步驟。

(四) 同儕檢核與回饋: 同儕對學生做到的步驟在檢核表蓋章(集點)和讚美, 未做到的步驟, 同儕給予口頭提示, 提示缺少的步驟, 鼓勵學生再演練一次。

四、想一想

(一) 討論

哪些時候, 也可以使用「遵守指令」四步驟?
我要怎麼才有禮貌?

參、綜合活動

一、總結

複習「遵守指令」四步驟

二、教師檢核

與同儕一組出來角色扮演, 抽選情境檢核學生獨自使用四步驟。

ppt

步驟檢核表

ppt

主題	單元三-合作-專注自己的工作	時間	40 分鐘
教學目標	單元目標	具體行為目標	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能專注做自己的工作，並忽視來自同儕或其他人的干擾。 2. 能使用「想、請、不要看、告訴自己」四步驟，幫助自己專注於當下的工作。 	<ol style="list-style-type: none"> 1-1 能說出「專注自己的工作」的重要性。 1-2 能正確說出「專注自己的工作」四步驟。 2-1 能在課堂指定情境中使用「專注自己的工作」四步驟。 2-2 能練習不同情境下，使用四步驟為檢核自己有沒有「專注自己的工作」。 	
教 學 過 程			
教 學 活 動			教 具 (資源)
壹、準備活動			
<ol style="list-style-type: none"> 一、課前準備 二、安排座位 三、複習上課約定&增強制度 			上課公約 增強版
貳、發展活動			
一、說明			
(一) 提問			
1. 為什麼需要「專注自己的工作」?			ppt
2. 那些時候我應該要「專注自己的工作」?			
(二) 說明主題：「專注自己的工作」			
(三) 說明四步驟：			
1. 想			
2. 請			
3. 不要看			
4. 告訴自己			
二、示範			ppt
情境 ：課後班寫作業時，我作業還沒寫完，同學一直找我說話……			
(一) 教師示範			
教師發下步驟卡並示範情境中如何使用四步驟。			步驟卡

(二) 同儕示範
同儕示範使用四步驟「專注自己的工作」

(三) 步驟卡
學生練習在同儕示範中使用步驟卡（舉牌），
告訴大家現在正在使用哪一個步驟。

三、練習

(一) 複習四步驟

(二) 教師說明情境

狀況一：打掃教室時，我負責掃地，我還沒做完，同學找我出去玩……

狀況二：午休時，我想睡覺休息，但是隔壁同學一直玩筆，我可以怎麼做……

(三) 角色扮演：在每個指定情境中，學生與同儕一組，練習使用四步驟。

(四) 同儕檢核與回饋：同儕對學生做到的步驟在檢核表蓋章（集點）和讚美，未做到的步驟，同儕給予口頭提示，提示缺少的步驟，鼓勵學生再演練一次。

步驟檢核表

四、想一想

(一) 討論

還有哪些好方法可以幫助自己「專注」呢？

ppt

參、綜合活動

一、總結

複習「專注自己的工作」四步驟

二、教師檢核

與同儕一組出來角色扮演，抽選情境檢核學生獨自使用四步驟。

主題	單元四-聲明-遇到不公時，我會說出來	時間	40 分鐘
教學目標	單元目標	具體行為目標	
	<ol style="list-style-type: none"> 當覺得自己受到不公平的對待時，能對別人表達自己的感受 遇到不公平時，能使用「想、再問一次、聽他說、表達想法」四步驟，幫助自己表達自己的感受， 	<ol style="list-style-type: none"> 1-1 能說出「遇到不公平時，我會說出來」的重要性。 1-2 能正確說出「遇到不公平時，我會說出來」四步驟。 2-1 能在課堂指定情境中使用「遇到不公平時，我會說出來」四步驟。 2-2 能練習不同情境下，使用四步驟為檢核自己有沒有「遇到不公平時，我會說出來」。 	
教 學 過 程			
教 學 活 動			教 具 (資源)
<p>壹、準備活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 課前準備 安排座位 複習上課約定&增強制度 <p>貳、發展活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 說明 <ol style="list-style-type: none"> 提問 <ol style="list-style-type: none"> 哪些時候需要表達自己的想法? 想一想，為什麼要用「說」的方式表達自己的想法? 說明主題：「遇到不公平時，我會說出來」 說明四步驟： <ol style="list-style-type: none"> 想 再問一次 聽他說 表達感受 示範 <p>情境：下課時，同學說我不可以和大家一起玩……</p> 			<p>上課公約 增強版</p> <p>ppt</p> <p>ppt</p>

<p>(一) 教師示範 教師發下步驟卡並示範情境中如何使用四步驟。</p> <p>(二) 同儕示範 同儕示範使用四步驟「遇到不公平時，我會說出來」</p> <p>(三) 步驟卡 學生練習在同儕示範中使用步驟卡（舉牌），告訴大家現在正在使用哪一個步驟。</p> <p>三、練習</p> <p>(一) 複習四步驟</p> <p>(二) 教師說明情境 狀況一：吃午餐時，排隊裝菜，有同學插隊…… 狀況二：輪流玩電腦時，大家都輪過了，我還沒被叫到……</p> <p>(三) 角色扮演：在每個指定情境中，學生與同儕一組，練習使用四步驟。</p> <p>(四) 同儕檢核與回饋：同儕對學生做到的步驟在檢核表蓋章（集點）和讚美，未做到的步驟，同儕給予口頭提示，提示缺少的步驟，鼓勵學生再演練一次。</p> <p>四、想一想</p> <p>(一) 討論</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 要用怎樣的語氣和動作來表達自己的感受？ 2. 如果表達自己的感受後，對方還是沒有回應時，我可以怎麼做呢？ 	<p>步驟卡</p> <p>ppt</p> <p>步驟檢核表</p> <p>ppt</p>
<p>參、綜合活動</p> <p>一、總結 複習「遇到不公平時，我會說出來」四步驟</p> <p>二、教師檢核 與同儕一組出來角色扮演，抽選情境檢核學生獨自使用四步驟。</p>	

主題	單元五-聲明-尋求幫助	時間	40分鐘
教學目標	單元目標		具體行為目標
	1. 能引起大人或同儕的注意，尋求他們幫助。 2. 需要幫助時，能使用「想、找一找、詢問、謝謝」四步驟，尋求他人的幫助。		1-1 能說出「尋求幫助」的重要性。 1-2 能正確說出「尋求幫助」四步驟。 2-1 能在課堂指定情境中使用「尋求幫助」四步驟。 2-2 能練習不同情境下，使用四步驟為檢核自己有沒有「尋求幫助」。
教 學 過 程			
教 學 活 動			教 具 (資源)
<p>壹、準備活動</p> <p>一、課前準備 二、安排座位 三、複習上課約定&增強制度</p> <p>貳、發展活動</p> <p>一、說明</p> <p>(一) 提問</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 哪些時候需要尋求他人的幫助? 2. 想一想，我要向誰尋求幫助?要用怎樣的語氣比較適合? <p>(二) 說明主題：「尋求幫助」</p> <p>(三) 說明四步驟：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 想 2. 找一找 3. 詢問 4. 謝謝 <p>二、示範</p> <p>情境：回家作業造句中，我不會寫喜「歡」的歡這個字，我可以怎麼做?</p> <p>(一) 教師示範 教師發下步驟卡並示範情境中如何使用四步驟。</p> <p>(二) 同儕示範 同儕示範使用四步驟「尋求幫助」</p>			<p>上課公約 增強版</p> <p>ppt</p> <p>步驟卡</p>

<p>(三) 步驟卡 學生練習在同儕示範中使用步驟卡(舉牌)，告訴大家現在正在使用哪一個步驟。</p> <p>三、練習</p> <p>(一) 複習四步驟</p> <p>(二) 教師說明情境</p> <p>狀況一：美勞課要帶彩色筆做小書，我忘記帶彩色筆了，我可以怎麼做……</p> <p>狀況二：下課時，我不小心跌倒，膝蓋破皮流血了，我可以怎麼做……</p> <p>(三) 角色扮演：在每個指定情境中，學生與同儕一組，練習使用四步驟。</p> <p>(四) 同儕檢核與回饋：同儕對學生做到的步驟在檢核表蓋章(集點)和讚美，未做到的步驟，同儕給予口頭提示，提示缺少的步驟，鼓勵學生再演練一次。</p> <p>四、想一想</p> <p>(一) 討論</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 為什麼請別人幫忙時要有「禮貌」? 2. 如果表達自己的感受後，對方還是沒有回應時，我可以怎麼做呢? 	<p>ppt</p> <p>步驟檢核表</p> <p>ppt</p>
<p>參、綜合活動</p> <p>一、總結</p> <p>複習「尋求幫助」四步驟</p> <p>二、教師檢核</p> <p>與同儕一組出來角色扮演，抽選情境檢核學生獨自使用四步驟。</p>	

主題		單元六-聲明-我會幫助同學	時間	40 分鐘
教學目標	單元目標		具體行為目標	
	1. 看到需要幫助的同學，我能冷靜地幫助他。 2. 能使用「看一看、詢問、關心、幫助」四步驟，幫助有需要的同學。		1-1 能說出「我會幫助同學」的重要性。 1-2 能正確說出「我會幫助同學」四步驟。 2-1 能在課堂指定情境中使用「我會幫助同學」四步驟。 2-2 能練習不同情境下，使用四步驟為檢核自己有沒有「我會幫助同學」。	
教 學 過 程				
教 學 活 動			教 具 (資源)	
壹、準備活動			上課公約 增強版	
一、課前準備 二、安排座位 三、複習上課約定&增強制度				
貳、發展活動			ppt	
一、說明 (一) 提問 1. 為什麼我們要友愛同學、互相幫助? 2. 想一想，什麼樣的狀況發生時，同學需要幫助? (二) 說明主題：「我會幫助同學」 (三) 說明四步驟： 1. 看一看 2. 詢問 3. 關心 4. 幫助				
二、示範			ppt	
情境 ：下課時，我和同學玩遊戲，我看到同學不小心被撞到，跌倒了……				
(一) 教師示範 教師發下步驟卡並示範情境中如何使用四步驟。			步驟卡	
(二) 同儕示範 同儕示範使用四步驟「我會幫助同學」				

<p>(三) 步驟卡 學生練習在同儕示範中使用步驟卡(舉牌), 告訴大家現在正在使用哪一個步驟。</p> <p>三、練習</p> <p>(一) 複習四步驟</p> <p>(二) 教師說明情境 <u>狀況一</u>: 下課時, 我看到同學好像身體不舒服, 趴在桌子上…… <u>狀況二</u>: 下課時, 我看到同學收作業作業本給老師, 但沒拿好, 作業本都掉在地上了……</p> <p>(三) 角色扮演: 在每個指定情境中, 學生與同儕一組, 練習使用四步驟。</p> <p>(四) 同儕檢核與回饋: 同儕對學生做到的步驟在檢核表蓋章(集點)和讚美, 未做到的步驟, 同儕給予口頭提示, 提示缺少的步驟, 鼓勵學生再演練一次。</p>	<p>ppt</p> <p>步驟檢核表</p>
<p>四、想一想</p> <p>(一) 討論</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 看到同學需要幫助, 不管上課、下課, 我都要馬上過去幫助他嗎? 2. 同學如果要我幫他做不好的事情, 如作弊、打架、偷東西, 我應該要怎麼做呢? 	<p>ppt</p>
<p>參、綜合活動</p> <p>一、總結 複習「我會幫助同學」四步驟</p> <p>二、教師檢核 與同儕一組出來角色扮演, 抽選情境檢核學生獨自使用四步驟。</p>	

主題	單元七-負責-我會做對的事	時間	40 分鐘
教學目標	單元目標	具體行為目標	
	1. 能判斷當下情境，做出對的事。 2. 能使用「想、詢問、告訴自己、做對的事」四步驟，來幫助自己做對的事。	1-1 能說出「我會做對的事」的重要性。 1-2 能正確說出「我會做對的事」四步驟。 2-1 能在課堂指定情境中使用「我會做對的事」四步驟。 2-2 能練習不同情境下，使用四步驟為檢核自己有沒有「我會做對的事」。	
教 學 過 程			
教 學 活 動			教 具 (資源)
壹、準備活動			
一、課前準備 二、安排座位 三、複習上課約定&增強制度			上課公約 增強版
貳、發展活動			
一、說明 (一) 提問 1. 想一想，這些情境圖中，要做什麼事才是適合、正確的？ (二) 說明主題：「我會做對的事」 (三) 說明四步驟： 1. 想 2. 詢問 3. 告訴自己 4. 做對的事			ppt 情境辨識圖
二、示範			ppt
情境 ：同學叫我把回家作業的造句借他抄……			
(一) 教師示範 教師發下步驟卡並示範情境中如何使用四步驟。			步驟卡
(二) 同儕示範 同儕示範使用四步驟「我會做對的事」			

<p>(三) 步驟卡 學生練習在同儕示範中使用步驟卡(舉牌)，告訴大家現在正在使用哪一個步驟。</p> <p>三、練習</p> <p>(一) 複習四步驟</p> <p>(二) 教師說明情境</p> <p>狀況一：打掃時，我看到同學拿掃把打在一起，玩得很開心，沒有專心打掃……</p> <p>狀況二：下課時，我看到同學偷偷帶玩具來學校玩，我也玩……</p> <p>(三) 角色扮演：在每個指定情境中，學生與同儕一組，練習使用四步驟。</p> <p>(四) 同儕檢核與回饋：同儕對學生做到的步驟在檢核表蓋章(集點)和讚美，未做到的步驟，同儕給予口頭提示，提示缺少的步驟，鼓勵學生再演練一次。</p> <p>四、想一想</p> <p>(一) 討論</p> <p>1. 如果你發現有同學在做不好的事情，你要怎麼做?</p>	<p>ppt</p> <p>步驟檢核表</p> <p>ppt</p>
<p>參、綜合活動</p> <p>一、總結</p> <p>複習「我會做對的事」四步驟</p> <p>二、教師檢核</p> <p>與同儕一組出來角色扮演，抽選情境檢核學生獨自使用四步驟。</p>	

主題	單元八-自我控制-被批評時，我會保持冷靜	時間	40 分鐘
教學目標	單元目標		具體行為目標
	1. 當聽到別人批評自己時，能保持冷靜。 2. 能使用「看著他、聽他說、想一想、我的感受、說出來」四步驟，冷靜地跟對方說出自己的感受。		1-1 能說出「被別人批評時，我能保持冷靜」的重要性。 1-2 能正確說出「被別人批評時，我能保持冷靜」四步驟。 2-1 能在課堂指定情境中使用「被別人批評時，我能保持冷靜」四步驟。 2-2 能練習不同情境下，使用四步驟為檢核自己有沒有「被別人批評時，我能保持冷靜」。
教 學 過 程			
教 學 活 動			教 具 (資源)
壹、準備活動 一、課前準備 二、安排座位 三、複習上課約定&增強制度			上課公約 增強版 ppt
貳、發展活動 一、說明 (一) 提問 1. 被批評時，你的感受是什麼？ 2. 當你覺得不開心、生氣時，你會用哪些方法讓自己「冷靜」？ (二) 說明主題：「被別人批評時，我能保持冷靜」 (三) 說明四步驟： 1. 看著他 2. 聽他說 3. 我的感受 4. 說出來 二、示範 情境 ：同學嘲笑我動作慢，不要和我一組……			

<p>(一) 教師示範 教師發下步驟卡並示範情境中如何使用四步驟。</p> <p>(二) 同儕示範 同儕示範使用四步驟「被別人批評時，我能保持冷靜」</p> <p>(三) 步驟卡 學生練習在同儕示範中使用步驟卡（舉牌），告訴大家現在正在使用哪一個步驟。</p> <p>三、練習</p> <p>(一) 複習四步驟</p> <p>(二) 教師說明情境 <u>狀況一</u>：玩遊戲時，同學說我愛管別人，不要跟我一起玩…… <u>狀況二</u>：玩報數球，同學說我都接不到，一直笑我……</p> <p>(三) 角色扮演：在每個指定情境中，學生與同儕一組，練習使用四步驟。</p> <p>(四) 同儕檢核與回饋：同儕對學生做到的步驟在檢核表蓋章（集點）和讚美，未做到的步驟，同儕給予口頭提示，提示缺少的步驟，鼓勵學生再演練一次。</p> <p>四、想一想</p> <p>(一) 討論</p> <p>1. 想想看除了被批評時，要保持「冷靜」，還有哪些時候我要保持「冷靜」呢？</p> <p>參、綜合活動</p> <p>一、總結 複習「被別人批評時，我能保持冷靜」四步驟</p> <p>二、教師檢核 與同儕一組出來角色扮演，抽選情境檢核學生獨自使用四步驟。</p>	<p>ppt</p> <p>步驟檢核表</p> <p>ppt</p>
---	------------------------------------

主題	單元九-自我控制-被推擠時，我會保持冷靜	時間	40 分鐘
教學目標	單元目標	具體行為目標	
	<ol style="list-style-type: none"> 當被人推擠時，能保持冷靜的請求他人停下來，自己離開並尋求大人的幫助。 能使用「想一想、等一等、請他停止、離開、告訴大人」五步驟，在被推擠時，冷靜地尋求大人的幫助。 	<ol style="list-style-type: none"> 1-1 能說出「被別人推擠時，我會保持冷靜」的重要性。 1-2 能正確說出「被別人推擠時，我會保持冷靜」五步驟。 2-1 能在課堂指定情境中使用「被別人推擠時，我會保持冷靜」五步驟。 2-2 能練習不同情境下，使用四步驟為檢核自己有沒有「被別人推擠時，我會保持冷靜」。 	
教 學 過 程			
教 學 活 動			教 具 (資源)
壹、準備活動 一、課前準備 二、安排座位 三、複習上課約定&增強制度			上課公約 增強版 ppt
貳、發展活動 一、說明 (一) 提問 1. 被別人推擠時，你的感受是什麼？生氣能讓事情變好嗎？ 2. 想一想，如果你不小心或是故意碰到別人，你覺得別人的感覺會是……？ (二) 說明主題：「被別人推擠時，我會保持冷靜」 (三) 說明五步驟： 1. 想一想 2. 等一等 3. 請他停止 4. 離開 5. 告訴大人 二、示範			

<p>情境：下課玩遊戲，我排隊玩溜滑梯，排在後面的同學一直推我……</p> <p>(一) 教師示範 教師發下步驟卡並示範情境中如何使用五步驟。</p> <p>(二) 同儕示範 同儕示範使用五步驟「被別人推擠時，我會保持冷靜」</p> <p>(三) 步驟卡 學生練習在同儕示範中使用步驟卡（舉牌），告訴大家現在正在使用哪一個步驟。</p> <p>三、練習</p> <p>(一) 複習五步驟</p> <p>(二) 教師說明情境 狀況一：下課玩遊戲時，同學和我都想玩積木，都拿著不肯放手…… 狀況二：排隊時，後面的同學突然撞了我一下……</p> <p>(三) 角色扮演：在每個指定情境中，學生與同儕一組，練習使用五步驟。</p> <p>(四) 同儕檢核與回饋：同儕對學生做到的步驟在檢核表蓋章（集點）和讚美，未做到的步驟，同儕給予口頭提示，提示缺少的步驟，鼓勵學生再演練一次。</p> <p>四、想一想</p> <p>(一) 討論</p> <p>1. 想一想，你有沒有什麼其他好方法，可以幫助你在被人推擠時，「冷靜」下來、不要生氣呢？</p> <p>參、綜合活動</p> <p>一、總結 複習「被別人推擠時，我會保持冷靜」四步驟</p> <p>二、教師檢核 與同儕一組出來角色扮演，抽選情境檢核學生獨自使用四步驟。</p>	<p>步驟卡</p> <p>ppt</p> <p>步驟檢核表</p> <p>ppt</p>
--	---

主題	單元十-自我控制-與別人意見不同時，我會保持冷靜	時間	40 分鐘
教學目標	單元目標		具體行為目標
	<ol style="list-style-type: none"> 當與同儕意見不同時，能保持冷靜，控制自己的情緒。 能使用「我的感受、想一想、說出來、做對的事」四步驟，控制自己的情緒，冷靜下來回應同儕。 		<ol style="list-style-type: none"> 1-1 能說出「與別人意見不同時，我會保持冷靜」的重要性。 1-2 能正確說出「與別人意見不同時，我會保持冷靜」四步驟。 2-1 能在課堂指定情境中使用「與別人意見不同時，我會保持冷靜」四步驟。 2-2 能練習不同情境下，使用四步驟為檢核自己有沒有「與別人意見不同時，我會保持冷靜」。
教 學 過 程			
教 學 活 動			教 具 (資源)
壹、準備活動 一、課前準備 二、安排座位 三、複習上課約定&增強制度			上課公約 增強版
貳、發展活動 一、說明 (一) 提問 1. 當別人不贊同你的想法、意見時，你的感受是什麼？ 2. 想一想，當別人說你想法不好、不對時，自己發脾氣有用嗎？ (二) 說明主題：「與別人意見不同時，我會保持冷靜」 (三) 說明四步驟： 1. 我的感受 2. 想一想 3. 說出來 4. 做對的事			
二、示範			ppt

<p>情境：兩步驟乘法計算時，同學說我的答案錯了，但是我覺得我的答案沒錯……</p> <p>(一) 教師示範 教師發下步驟卡並示範情境中如何使用四步驟。</p> <p>(二) 同儕示範 同儕示範使用四步驟「與別人意見不同時，我會保持冷靜」</p> <p>(三) 步驟卡 學生練習在同儕示範中使用步驟卡（舉牌），告訴大家現在正在使用哪一個步驟。</p>	<p>步驟卡</p> <p>ppt</p>
<p>三、練習</p> <p>(一) 複習四步驟</p> <p>(二) 教師說明情境 狀況一：遊戲時間，有同學說玩「哆寶」，有的同學說玩「牛頭王」，但是我想玩「solo」……</p> <p>(三) 角色扮演：在每個指定情境中，學生與同儕一組，練習使用四步驟。</p> <p>(四) 同儕檢核與回饋：同儕對學生做到的步驟在檢核表蓋章（集點）和讚美，未做到的步驟，同儕給予口頭提示，提示缺少的步驟，鼓勵學生再演練一次。</p>	<p>步驟檢核表</p> <p>ppt</p>
<p>四、想一想</p> <p>(一) 討論</p> <ol style="list-style-type: none"> 想一想，當同學與你的意見不同時，你覺得他是故意的嗎？ 當別人與你意見不同時，我能冷靜下來，想一想，有哪些好方法可以幫助我們解決問題？ 	
<p>參、綜合活動</p> <p>一、總結 複習「與別人意見不同時，我會保持冷靜」四步驟</p> <p>二、教師檢核 與同儕一組出來角色扮演，抽選情境檢核學生獨自使用四步驟。</p>	