

國立臺灣師範大學特殊教育系、特殊教育中心  
特殊教育研究學刊，民86，15期，307-329頁

## 社會能力訓練對國小攻擊傾向學生 教學效果之實驗研究

黃文蔚

臺北縣立中正國小

本研究的主要目的在於探討「社會能力訓練方案」的教育介入，能否有效的改變國小攻擊傾向學生的攻擊信念、社會行為、社會問題解決能力、以及在教學情境和實際生活情境中的行為表現。

本研究以一所國小六年級八名具攻擊傾向的學生為對象，採單一受試實驗研究法之跨受試者多重基準線設計，將攻擊行為情形、人際關係、智力、及家庭社經地位相當的學生，兩兩配對，進行社會能力訓練的實驗研究，探討接受社會能力訓練後，對國小攻擊傾向學生在教學情境中的適應行為、攻擊行為、及擾亂行為表現次數等依變項的教學效果。而其他無法做持續多次評量工作的依變項，如攻擊信念、社會行為、以及社會問題解決能力等，採單組前後測的實驗設計，考驗教學的效果。

本研究結果顯示：

### 一、教學效果方面

1. 受試者在接受社會能力訓練後，於教學情境中的適應行為次數有顯著增加，攻擊及擾亂行為的次數顯著減少，而此教學成效之保留效果也獲證實。

2. 受試者經社會能力訓練後，整體攻擊信念顯著降低，而此教學效果亦能保留。此外，攻擊信念的因素中，「獲得自尊」、「合理化」、及「推諉責任」等三個攻擊信念，具立即和保留效果。然「報復」的攻擊信念之立即教學效果，未獲證實，但保留效果卻獲得肯定。

3. 五項社會問題解決能力，經社會能力訓練後，「線索搜尋」及「預期結果」等兩項，呈立即效果；「線索搜尋」及「解決目的」等兩項，呈保留效果。意即社會能力訓練的立即效果及保留效果，僅在「線索搜尋」獲得證實。

### 二、類化效果方面

1. 受試者在接受社會能力訓練後，其行為表現在自評、同儕評、及教師評之「社會行為評量表」的適應行為部份，具立即效果及保留效果。

2. 受試者在接受社會能力訓練後，其在自評及同儕評之「社會行為評量表」的不適應行為部份，立即效果及保留效果，未獲證實。而在教師評之「社會行為評量表」的不適應行為部份，卻具顯著的教學成效，而且其保留效果也獲肯定。

3. 在日常生活情境中，教師評述發現，除了受試者SS3 以外，其餘的受試者，其不適應行為均獲得了良好的改善。

### 三、教學效果之社會效度考驗

1. 全體受試者的導師，對受試者在日常生活情境中的行為表現情形，無論是在接受教學後，抑或是在追蹤期時，均認為是值得肯定的。此外，均認為社會能力訓練的課程內容，對於受試者而言，是重要的。

## 緒論

### 一、研究動機

近年來，兒童及青少年的犯罪情形，除了在量方面一直有顯著持續的上升外（法務部，民84），質的方面更是有手段日趨暴戾，而犯罪的型態傾向於享樂、墮落、暴力與多元化（陳麗欣，民78）。此一現象不禁令人感到憂心忡忡。

一些研究指出，早期的攻擊行為，是日後其他負面結果的危險預測因子，例如青少年或成人犯罪、行為異常、學校不適應及藥物濫用等（Hughes, 1988; Coie et al., 1992）。所以，對於兒童及青少年的攻擊行為應儘早發現，並進行初級和次級的預防，將有助於減少日後青少年違規、暴力、以及犯罪行為的發生。此為本研究的原始動機之一。

然國內目前的學校課程與教學，並無此一方面的學習與訓練，而且在現行的特殊教育措施中，仍未對這些兒童的教育與輔導提供較多的具體方案，實令人擔憂。因為在他們的成長過程中，最重要的是以「健康導向」的教育方式，評量學生的現況和成功適應的差距，以預防的觀點來提供學生適當的輔導（洪儷瑜，民82）。而提供他們的教育課程，不外乎學業、情緒、社會行為及職業課程等四大領域，尤其是社會行為的訓練或社會技巧訓練，可說是最為迫切需要的（洪儷瑜，民84）。此為本研究的原始動機之二。

至於國內近年來，有關攻擊行為的相關因

素探討及介入訓練成效之研究愈來愈多（郭國禎，民77；賈樂安，民78；皮玉鳳，民78；張莉莉，民81；陳恆霖，民81；黃于軒，民82；鍾思嘉等，民82），然上述研究大多只偏於某一方面的社會技巧訓練或社會認知訓練課程，實難有效解決攻擊性兒童或青少年的問題。基於此，本研究採包括利社會技巧訓練（行為面）、生氣控制訓練（情感面）、以及社會問題解決訓練等（認知面）之社會能力訓練內容，教導具攻擊傾向的國小學生，並深入了解其教學效果，此為本研究的原始動機之三。

再者，上述的研究方法全都採用大樣本的實驗教學，因此在研究效果不一致時，往往無法適當地根據獨特的個人特質去分析不一致的結果（杜正治，民83）。同時由於訓練的目標未能配合學習者的需要及特徵，使研究的效果受到影響。基於此，本研究採單一受試實驗研究法之跨受試者多重基準線設計（multiple-baseline design across-subjects）之小樣本研究，以避免大樣本研究的缺失，此為本研究的原始動機之四。

此外，上述研究的教學效果評量，皆以自陳式或評量表的紙筆測驗方式，評量學生社會行為的表現，同時未能考量學習者的需要及特徵。而以此評量訓練效果的方式，實難周全的作為判定其行為的改變，是否達顯著性結果（Mathur et al., 1994）。因此，本研究採多重的評量方式，包括教學及實際生活情境的行為觀察、自陳量表、教師及同儕用評量表、外在效度及社會效度的探討等，企圖從各種角度來

了解教學的實際效果如何？此為本研究的原始動機之五。

### 二、研究目的

基於上述的研究動機，本研究的主要目的在於探討「社會能力訓練方案」的教育介入，能否有效的改變國小攻擊傾向學生的攻擊信念、社會行為、社會問題解決能力、以及在教學情境和實際生活情境中的行為表現。同時就研究結果提供具體的建議，以供日後教學與研究之參考。

## 文獻探討

### 一、攻擊行為的定義與成因

#### （一）攻擊行為的定義

所謂攻擊，通常是包含下列三種類型：肢體攻擊、言語攻擊、及破壞物品等，而構成攻擊行為的三要素是可觀察的行為、意圖的傷害、及可認定的傷害（Rosenberg et al., 1992）。因此研究攻擊行為時，應同時考慮內在動機與外顯行為，亦即如Goldstein (1995) 的看法：攻擊是指意志、心理、或行為上從事傷害人的行為，且意圖傷害他人的行為，不管目的是否達成，均應視為攻擊行為。

#### （二）攻擊行為的成因

雖然內分泌腺、神經系統、腦部機能等失調固然與攻擊行為有較直接的關係，但於人類中只見於少數的嚴重的或屢犯的攻擊行為。

而生物本能論的觀點認為：人類的攻擊行為純為天生本能而無法加以改變，也因此否定了教育、輔導的可能性。由於其觀點主要是源於觀念上的推斷與臆測，因此無法受到普遍的支持。

至於Berkowitz (1969) 對於1939年時Dollard 等人的挫折—攻擊假說所提出的修正觀點—線索喚起理論，則認為挫折是否會引起攻擊行為是決定於情緒狀態與環境線索的交互作用。因此其在此已強調認知因素及行為結果的增強作用。

此外，社會學習理論的觀點則認為：攻擊

行為主要是經由學習而來，或經由直接學習，或經由觀察學習。而習得的行為，是否實際表現出來，其中挫折經驗與環境線索的提示，是相當重要的影響因素。而攻擊行為的是否持續，則是由於外在、自我和替代性增強的結果（Bandura, 1973）。

而認知行為學派對於攻擊行為的研究強調個人認知能力因素的重要性，亦即如Hughes (1988) 所認為的：個人的思考、意象、覺知及其他認知中介項會影響行為，是以個人認知是改變行為的有效策略。

### 二、社會能力的重要性與涵義

#### （一）從人際關係看社會能力的重要性

能與同儕建立和諧的關係，是後兒童時期的發展重任（張春興，民80），如Shantz (1983) 發現同儕關係與認知及社會認知的發展有正向關係（引自Parker & Asher, 1987）。

但是，並非每位學生在學校皆有與同儕建立良好關係的能力，如黃德祥（民79）發現：中學生之中，約有34.5%的學生在同儕團體中，屬於被排斥或被忽視的學生。由於研究發現：兒童時期同儕關係欠佳者，在青少年以後遭遇輟學、犯罪及心理疾病的可能性將會增加（Parker & Asher, 1987）。因此，學習如何與同儕和諧相處，不但是一般學校教育中，不可輕忽的重要一環；對於接受特殊教育的行為異常學生而言，更是他們能否順利的回歸主流時之重要決定因素（Gresham, 1983）。

#### （二）社會能力的涵義

洪儷瑜（民84）綜合國內外文獻的說法認為：社會能力的內涵包括社交技巧、適應行為、社會認知、社會問題解決能力以及社會接納與排斥。但是黃德祥（民79）認為社會接納與排斥應為社會行為表現的結果，而非能力本身。因此其將社會能力定義為社會行為（社交技巧與適應行為）、與社會認知及社會問題解決能力等兩方面（洪儷瑜，民84）。

### 三、攻擊行為學生的社會能力及教育介入的內容探討

#### （一）攻擊行為學生的社會能力探討

經研究發現：具攻擊傾向的行為異常學生，除了缺乏利社會技能以外 (Schloss et al., 1986)，他們在面對憤怒情境時，亦顯得過分衝動 (Hughes, 1988)，同時在問題解決的認知面上也有認知曲解及不足的缺陷 (Coleman et al., 1993)。

另外，攻擊信念系統的認知內容，亦是影響個體做出攻擊反應的重要運作因素。而根據實證性的研究顯示：攻擊傾向者較非攻擊傾向者認為攻擊行為較能得到實質性的酬賞 (張黛眉, 民79)，而且認為攻擊行為能增加自尊及維持個人在團體中的地位 (Baudura, 1973)。

#### (二) 攻擊行為學生的教育介入內容探討

Goldstein所發展出的「利社會行為」技巧訓練，及增加遷移與維持習得利社會行為的策略，包括：攻擊替代訓練、預備課程訓練，其目的在協助高攻擊行為的青少年及學童增加利社會行為，取代高攻擊的行為 (Goldstein, 1988)。

就「攻擊替代訓練」(aggression replacement training, 簡稱ART)來說，此策略企圖由行為(利社會技巧訓練)、情感(生氣控制訓練)及認知(道德推理訓練)三個方面來減弱孩子們的攻擊性行為 (Glick & Goldstein, 1987)。

而預備性課程的訓練內容則包括：問題解決、人際技巧、情勢覺察、生氣控制、道德推理、壓力處理、同理心、以及合作訓練等等 (Goldstein, 1988)。

另一方面，關於兒童及青少年攻擊行為的介入取向中，被認為是在處理社會認知缺陷上一個極為有效的方法—認知—行為取向 (Hughes, 1988)，其介入的成份及策略，即是針對他們在行為以及認知上的缺陷而設計的 (Ager & Cole, 1991)。而有關訓練的內容，Hughes (1988)認為應包括：自我教學訓練、憤怒管理、社會技能訓練、及社會認知技能訓練等。

### 四、攻擊行為學生社會能力訓練的實證研究

#### (一) 訓練效果的實證研究

#### 1. 社會技巧訓練與攻擊行為學生

有關此一方面的實證研究，就國內而言，僅有郭國禎 (民78)及陳恆霖 (民81)分別以國中攻擊傾向學生及地方法院觀護人室之受保護管束少年為研究對象，再加上教學的成效，並沒有一致的肯定效果。因此，社會技巧訓練是否有助於減少攻擊行為學生的攻擊行為，實難做有效的推估。

而在國外的實證研究方面，Schloss 等人 (1986)文獻探討二十五篇研究後發現：對於行為異常的學生而言，社會能力的教導勝於特殊職業技巧的教導。但是仍有一些重要的限制，例如缺乏概念的發達、訓練的目標未能配合學習者的需要及特徵、社會技巧目標的效度被忽視、不足夠的類化資料，以及經由訓練後，社區適應的情形未增加。

Zaragoza等人 (1991)文獻探討二十七篇研究後發現：經過社會技巧介入後，在自評、教師評、及父母評等三方面，大都能獲得正面改變的感覺。但在同儕評部份，並未獲得較多正面改變的感覺。

#### 2. 生氣控制訓練與攻擊行為學生

有關生氣控制訓練的實證研究，就國內來說，僅有皮玉鳳 (民78)以國小六年級具攻擊性兒童進行實驗研究。而就國外來說，此一方面的研究則不少。如Feindler等人 (1984)以36個接受感化教育的青少年為研究對象，Lochman (1984)以76位九至十二歲具有攻擊性的男孩為研究對象，而且研究結果顯示效果還不錯。

但是，如能將此法與其他方法並用，則其效果將更佳。如Novaco的三階段自我引導訓練，曾在其一次研究中發現：如與放鬆訓練一起應用，其效果則好於將自我引導和放鬆訓練單獨使用 (引自Goldstein, 1988)。Glick 和Goldstein (1987)以60名被監禁少年犯為對象，實施攻擊替代訓練，結果發現此種多重處理方式的效果甚佳。

#### 3. 社會問題解決訓練與攻擊行為學生

有關社會問題解決訓練的實證研究，就國內來說，以攻擊傾向學生為訓練對象的研究尚

付闕如。

就國外來說，Knapczyk (1988)以具攻擊行為的初級中學的學生為對象，施予替代性社會反應訓練，研究結果發現：接受訓練的學生，能有效地減少其攻擊行為，並且改善了其與同儕互動的意願。然而單是替代性的解決思考技巧，實無法涵蓋問題解決技巧的多面性 (Richard & Dodge, 1982)。

因此，Guerra和Slaby (1990)以包括替代解決思考的數量及有效性、後果思考的數量、攻擊行為的信念、問題的形成、訊息的蒐集、和目標的設定等的社會問題解決技巧訓練課程，應用於少年感化機構的攻擊傾向青少年時，在減少攻擊行為及信念上，獲致良好的效果。此外Kazdin等人 (1987)的研究，在攻擊行為的減少及替代解決思考的有效性，亦有不錯的效果。但是Coleman 等人 (1993)在歸納九篇社會問題解決訓練的文獻時則發現：具學習及行為問題的兒童和青少年，在接受社會問題解決訓練後，在認知的獲得上，有不錯的成效；但是應用到實際行為及其他社會行為時，其成效並不佳。

#### 4. 認知—行為取向介入與攻擊行為學生

Hughes (1988)指出：認知—行為取向為處理生氣及攻擊行為的主流。而在國內的實證性研究方面，張莉莉 (民81)、鍾思嘉等人 (民82)、及黃于軒 (民82)等均採用此一取向的技術為團體進行方式的依據，但教學成效，並沒有一致的肯定效果。

而在國外的實證性研究方面，張莉莉 (民81)摘要十一篇由1981年至1989年之間以認知—行為治療處理兒童及青少年攻擊行為的研究發現：以此方法運用在生氣控制、及攻擊行為處理上，均有良好的效果。

此外Gresham 等人 (1989)以三十二位教師評定具攻擊行為的學生為研究對象，其結果顯示：擾亂及攻擊行為獲得改善，而在教師評定的攻擊次數上亦有減少。而Smith 等人 (1994)以資源教室中具長期攻擊行為的三位學生為研究對象，其結果顯示：學會使用策略，而且攻

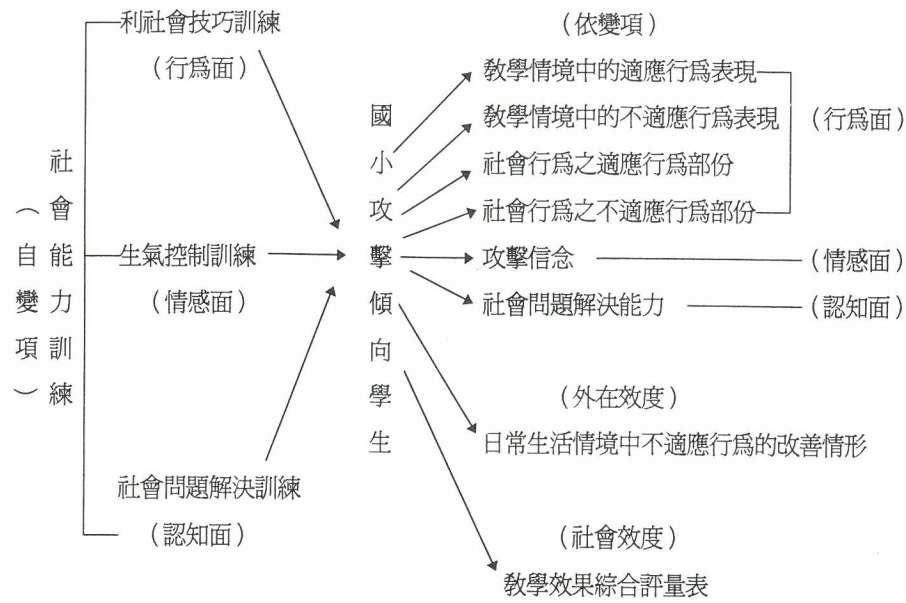
擊行為亦減少。

#### (二) 訓練效果評量的檢討

目前對於具攻擊或暴力傾向學生的訓練效果評量如何呢？就國外的現況而言，大致可歸納成下列三點：一是未能適切地評量受試者所學到的技巧是否能類化到不同的人際活動、情境、行為及時機；第二是效果評量未能兼顧特定行為的改變及社會適應的效果 (如同儕的接納度、教師評量的社會適應)；第三是有關訓練效果的評量，大多使用自我報告或他人評量的方式，而少有研究者直接觀察學生的社會行為，以作為判定其行為的改變是否達顯著性結果的方法之一 (Fox & Mcevoy, 1993; Mathur et al., 1994)。至於就國內的現況而言，研究者綜合國內的七篇研究 (郭國禎, 民77; 賈樂安, 民78; 皮玉鳳, 民78; 張莉莉, 民81; 陳恆霖, 民81; 黃于軒, 民82; 鍾思嘉等, 民82)發現：教學效果的評量方面，皆以紙筆測驗的方式，評量學生社會行為的表現，而無直接觀察學生行為的改變。

綜上所述，如果實際狀況允許，對於具攻擊傾向的兒童或青少年所實施的訓練效果評估，宜兼採各種評量方法，如晤談、實際行為的觀察、或各種的評量表等 (Goldstein, 1988)。此外，對於社會效度 (social validity) 的評量應特別注重，這包括介入目標的顯著性、實施程序的適當性或可接受性、實施後的重要效果或結果等 (引自Fox & Mcevoy, 1993, 354頁)。

歸納以上文獻可知，可供攻擊行為學生的教育介入內容非常的多，但基於各方面的考量，本研究採包括利社會技巧訓練 (行為面)、生氣控制訓練 (情感面)、及社會問題解決訓練等 (認知面) 之社會能力訓練內容，來預防攻擊行為的產生。此外，為使訓練效果的評量方式更可靠，本研究採多重評量的方式，除了包括自評、老師評及同儕他評的各種評量表以外，亦包括教學情境的行為觀察，以及社會效度和外在效度的評量。



圖一 本研究架構圖

### 研究方法

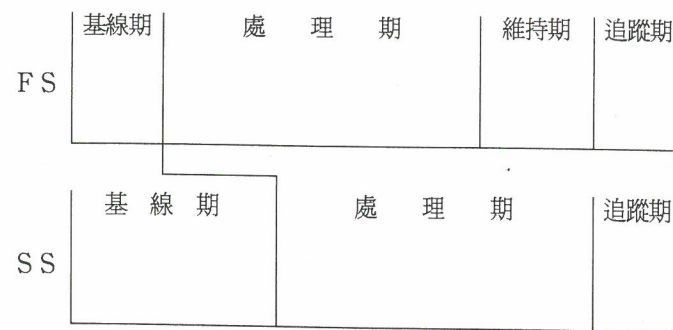
#### 一、研究架構

依據前述文獻探討結果，本研究架構如圖一所示。

#### 二、研究設計

本實驗研究採單一受試實驗研究法之跨受試者多重基準線設計，以探討接受社會能力訓練後，對國小攻擊傾向學生在教學情境中的適

應、攻擊、及擾亂行為表現次數等依變項的教學效果。而其他無法如適應、攻擊、及擾亂行為表現次數等做持續多次評量工作的依變項，如受試者的攻擊信念、社會行為、以及社會問題解決能力等，採單組前後測的方式，考驗教學的效果。此一實驗設計分為四個階段，其設計如圖二所示，而各階段的教學活動分別敘述如下：



「註」：FS為實驗組一，SS為實驗組二。

圖二 受試者多重基準線設計

#### (一) 基準線階段

在進行實驗教學前，由研究者擔任領導員，以國小六年級上學期的生活與倫理課本為教材，對兩實驗組的學生各進行四次（為期兩週）的學習活動，而由協助的觀察員在旁依據「教學情境行為觀察記錄表」記錄每位學生的表現，以了解學生接受社會能力訓練之前在教學情境中的適應及不適應行為反應的情形，進而比較受試者在接受教學後的行為表現。

#### (二) 實驗處理階段

先對實驗組一施予七次的社會能力訓練，此時實驗組二則仍在基準線階段後期。待實驗組一教學至第七單元結束後，再對實驗組二施予社會能力訓練。而後實驗組一再進行實驗處理階段的後十三次教學；實驗組二則進行實驗處理階段的前十三次教學。總計對兩實驗組的學生將各進行二十次（為期八週）由研究者自編的「社會能力訓練」之教學活動，而且每次由研究者擔任領導員進行教學時，皆由協助的觀察員在旁依據「教學情境行為觀察記錄表」記錄每位學生的表現，以了解學生於實驗處理階段在教學情境中的適應及不適應行為反應的情形。

#### (三) 維持期階段

實驗組一於結束社會能力訓練後，由研究者擔任領導員，並依照基準線階段的實施程序、教學內容、評量內容及評量方式，進行七次（為期三週）的學習及評量活動，而此時實驗組二則仍在實驗處理階段後七次。

#### (四) 追蹤期階段

實驗教學結束後，再經過十週的時間，由研究者擔任領導員，並依照基準線階段的實施程序、教學內容、評量內容及評量方式，對兩實驗組的學生各進行四次（為期兩週）的教學活動及追蹤評量。

### 三、研究對象

#### (一) 試探性研究對象

本研究在進行正式實驗之前，先以鄰校同質性高的臺北縣大豐國小六年級之四位具攻擊傾向的學生，接受試探性的研究，以了解學生

的反應、教學活動的適當性與時間的分配等，據以修改教材及調整教學活動。

#### (二) 正式實驗研究對象

本研究的正式研究對象是取自臺北縣中正國小的六年級學生，先由老師提名，再從「亞承巴克氏青少年自我報導量表」及「亞承巴克氏青少年行為問題檢核表」攻擊行為部份得分在18分及17分以上（王大延，民82），「社交計量問卷」上的社會地位為被拒絕者，被選擇的理由為負向的特質者（洪麗瑜，民83），及「國民小學語文智力測驗」得分為智力正常或中等以上（約相當於-15個標準差以上），從中篩選八位具攻擊傾向且智力正常一具基本認知能力的學生為本研究的正式研究對象。而後將攻擊行為情形、人際關係、智力、及家庭社經地位等資料顯示相當的學生，兩兩配對，其中一人分在實驗組一，另一人分在實驗組二。

### 四、實驗方案

本研究的實驗方案採Goldstein (1995) 的建議，以同質團體的方式進行，採小組個別化設計的方式教學，而課程採累進式的練習。

本課程共計實施二十次，每次約為五十分鐘，時間為上午7:50至8:40，地點則假受試者學校的輔導室進行，而帶領實驗方案之領導員由本研究擔任，至於教學情境中的行為觀察記錄及協助，則由受試學校的一女老師負責。

而有關本課程的內容及時間分配大致如下：團體的形成及團體公約的簽訂，約為半節課；生氣控制訓練，約為五節半，課程內容包括衝突事件形成的了解、線索判斷及消弱術的使用、挑釁物的判斷、減弱術的使用、以及自我評量的使用等單元；社會問題解決訓練，約為七節課，課程內容包括問題的界定、停看聽、換個角度想、想出好方法、以及結果預期等單元；利社會技巧訓練，約為六節半，課程內容包括如何尋求老師或同學的協助及幫忙、如何遵守指示及表達應有的禮節、如何接受光“不”及如何說不、如何向別人抱怨及如何回應別人的抱怨、如何處理他人的批評或責難、以及如何與別人妥協及如何承擔後果等單元；團體的結

束及總檢討，約為半節課。

## 五、研究工具

本研究用來篩選研究對象的評量工具計有：王大延（民81）的「亞承巴克氏青少年自我報導量表」及「青少年行為問題檢核表」、涂春仁（民83）所設計的「社交計量問卷」，以及林幸台等人（民84）所編製的「國民小學語文智力測驗（甲）」。

而前兩者的評量工具，詳述如下：

### （一）亞承巴克氏青少年自我報導量表及亞承巴克氏青少年行為問題檢核表

這兩個量表係王大延（民81）根據1991年Achenback的青少年自我報導量表及青少年行為問題檢核表編譯而成。每個量表皆分為兩個部份，第二部份都為一百一十二題，包含測謊題以及畏縮、抱怨、焦慮、人際適應、精神問題、注意力欠集中、過失行為、攻擊行為、和其他問題等九個分測驗。而在攻擊行為的分測驗部份，前者共有十九題，凡得分在十八分以上，即具有攻擊行為；而後者共有二十題，凡得分在十七分以上，即具有攻擊行為。

而前者全量表時隔十五天之重測信度為.56，以林邦傑（民70）的「田納西自我概念量表」為效標，求得的同時效度為.55。至於後者全量表時隔十五天之重測信度則為.72。

另外用來評量教學成效的研究工具，則分述如下：

### （一）攻擊信念量表

本量表係謝淑芬（民80）根據Slaby和Guerra於1986年的攻擊信念量表修訂而成。

本量表原適用對象為國中一年級至三年級。後經受試學校的十八位六年級導師的意見反映顯示：除了將第三題在不改意思的情況下，把「懦夫」修改為「膽小鬼」以外，其餘的題目，都可適用於國小六年級的學生。

而全量表之Cronbach  $\alpha = .82$ ，時隔六週之重測信度為.68。此外，本量表以因素分析之斜交轉軸法作效度分析，整份量表可以解釋59.1%的變異量。

### （二）社會行為評量表

本評量表是由洪儷瑜（民84；民85）編製而成，共編製有教師評、學生自評、和同儕他評等三種量表，其內容包括適應與不適應行為兩部分的評量。其適用對象為國小六年級至國中三年級學生。

而各分測驗在六年級受試的內部一致性信度係數，於適應行為部份，學生評介於0.78至0.87之間；同儕評介於0.85至0.93之間；教師評介於0.78至0.94之間。於不適應行為部份，學生評介於0.63至0.82之間；同儕評介於0.75至0.92之間；教師評介於0.77至0.91之間。

### （三）社會問題解決能力測驗

本測驗是由洪儷瑜（民84；民85）編製而成，其適用對象為國小六年級至國中三年級學生。

本測驗共編製八個日常生活的情境，而學生在閱讀文字和圖畫後，根據提示回答五個題目（包括問題界定、線索搜尋、解決方式、解決目的、及結果預期等）。

其各分測驗在六年級受試的內部一致性信度係數介於0.40至0.82之間，重測信度係數介於0.33至0.56之間。

### （四）教學情境行為觀察記錄表

本表用於記錄受試者整個教學實驗期間，在教學情境中的行為表現情形。經設計完成後，利用試教時拍成的錄影帶做練習觀察及記錄，當觀察員與研究者對錄影帶內容的觀察記錄練習，達到.90的評分者一致性（agreement）才停止。

#### 1. 觀察內容

本研究在教學情境中，所欲觀察的行為，包括適應、攻擊、及擾亂行為出現的次數。

這些所欲觀察的行為，是依據文獻探討、及訓練觀察員時，研究者及觀察員兩人共同研擬出來的。

適應行為包括：發言前會先舉手等候，並且認真回答老師的問題、或提出適當的疑問；主動並認真參與角色扮演的活動；能在適當的時機表達應有的禮貌（如說聲請、謝謝等）；能主動反省自己行為上的過錯並加以改進；主動幫忙他人或關心別人；主動將借用的東西物

歸原處；會徵得別人許可方動用他人物品；能以適當的方式勸誡他人不當的行為表現；與人意見相左時，會心平氣和地與人討論；當別人發脾氣或攻擊時，會控制自己的情緒，並以適當方式解決等。

不適應行為分成兩部份，第一部份是攻擊行為，包括：對他人身體的攻擊、言語的攻擊、及財物的破壞等。第二部份是擾亂行為，包括：發出怪聲、碰觸他人、互玩、玩弄東西、敲打東西、隨意打斷他人的談話或表演活動、未經他人允許拿取他人物品、未經老師同意擅自離座、未能遵守老師上課的各項指示、以及經勸告後，仍持續表現出不當的上課姿態（如趴在桌上、躺在地板上等等）。

#### 2. 觀察一致性

正式教學時，除了觀察員在旁依「計算次數記錄」的方式，就受試者適應、攻擊、及擾亂行為發生的每一次作記錄以外，亦將每一次的教學過程拍成錄影帶，以做為觀察員及研究者對錄影帶內容的觀察記錄之用。而在整個教學實驗過程中，共蒐集觀察員與研究者的十二次觀察一致性（interobserver agreement），而一致性的計算公式如下：

$$\text{觀察一致性} = (\text{觀察員與研究者的同意次數}) \div (\text{觀察員與研究者的同意次數} + \text{觀察員與研究者的不同意次數}) \times 100\%$$

而觀察員與研究者的十二次觀察一致性結果如下：適應行為部份的平均數為95%（範圍從92%~100%）；攻擊行為部份的平均數為92%（範圍從88%~100%）；擾亂行為部份的平均數為90%（範圍從85%~98%）。可見無論在適應行為、攻擊行為、及擾亂行為的觀察一致性，均能令人滿意。

### （五）日常生活情境不適應行為改善情形教師評量表

本量表為作者自編而成，旨在了解本研究的外在效度情形。亦即用於記錄受試者在接受社會能力訓練後，以及撤除教學十週後，在實際生活情境中的不適應行為改善情形。而每位受試者的不適應行為之項數及內容，是教師依

據評量工具診斷而來，由於個別差異的關係，因此並不相同。

### （六）教學效果綜合評量表

本量表為作者自編而成，旨在了解本研究的社會效度情形。內容包括兩部份，分別是：接受社會能力訓練的國小攻擊傾向學生，其在日常生活情境中的行為表現情形，是否能受到老師所肯定；以及其所選擇的訓練目標，是否為教師所認為的重要性目標。

## 六、資料處理與分析

本研究對於受試者在教學情境中的適應、攻擊、及擾亂行為表現次數等依變項的教學效果，採目測分析（Visual Inspection）方式處理，即根據各曲線圖整理出階段內分析摘要表，包括該階段的平均值、水準範圍，並使用折半中數法（split-middle method）算出該階段的趨向方向（杜正治，民83），再根據階段內分析摘要表整理出階段間分析摘要表，以了解實驗教學的效果。

而其他無法做持續多次評量工作的依變項，如攻擊信念、社會行為、以及社會問題解決能力等，採用無母數統計方法的魏氏考驗法，來考驗受試者在後測及追蹤後測得分與前測得分的相較結果，是否達到顯著水準。

此外，有關受試者在接受社會能力訓練後，其在實際生活情境中的行為表現情形，能否受到老師所肯定；以及其所選擇的訓練目標，是否為教師所認為的重要性目標，將做質與量的綜合分析。

## 研究結果分析與討論

本章旨在呈現研究結果，並依據結果做進一步的討論，茲分為六節敘述如后：

### 一、社會能力訓練對受試者實際教學情境行為表現的教學效果

#### （一）適應行為部份

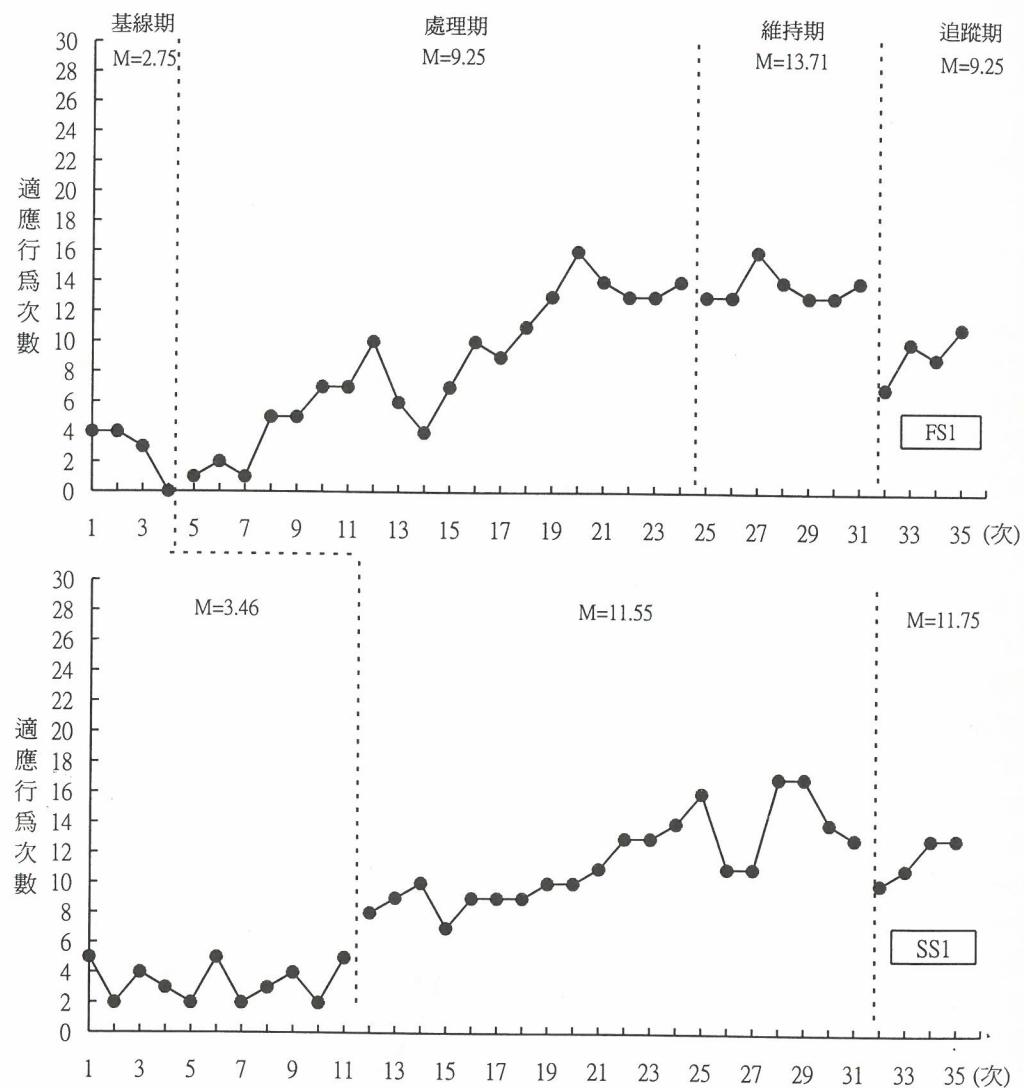
1. FS1和SS1、FS2和SS2、FS3和SS3、以及FS4和SS4的比較

除了受試者SS4在做完基線期的十一次觀察

後，因轉學而無法之後的社會能力訓練課程，因此，僅就其基線期後七次的適應行為表現次數，與受試者FS4處理期前七次的適應行為表現次數做比較。

而由FS1和SS1、FS2和SS2、FS3和SS3、及FS4和SS4的適應行為次數曲線圖可見，經過社會能力訓練後，對於增進FS1和SS1、FS2和SS2、

FS3和SS3、及FS4的適應行為次數有幫助，並證實此為社會能力訓練之效果，且教學效果持續保留。因囿於篇幅所限，本文僅呈現FS1和SS1的適應行為次數曲線圖（如圖三所示），以資參考〔註：FS即實驗組一，SS即實驗組二；因此FS1即實驗組一的第一個組員，而SS1即實驗組二的第一個組員〕。



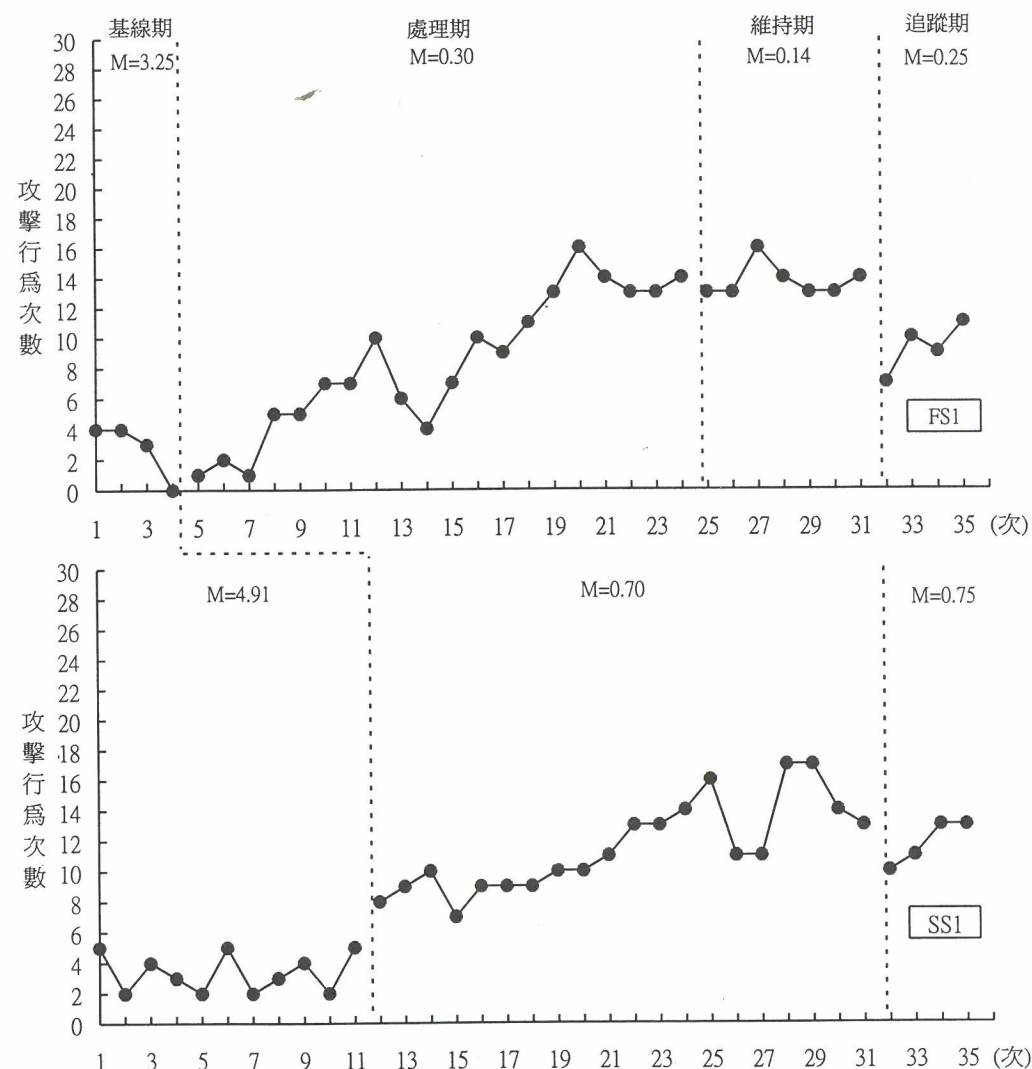
圖三 FS1和SS1適應行為次數曲線圖

(二) 攻擊行為部份

1. FS1和SS1、FS3和SS3、以及FS4和SS4的比較

由FS1和SS1、FS3和SS3、及FS4和SS4的攻擊行為次數曲線圖可見，經過社會能力訓練後，

FS1和SS1、FS3和SS3、以及FS4的攻擊行為次數有降低，並證實此次數之減少為社會能力訓練之效果，且教學效果也能在撤除教學後持續保留。僅呈現FS1和SS1的攻擊行為次數曲線圖（如圖四所示），以資參考。

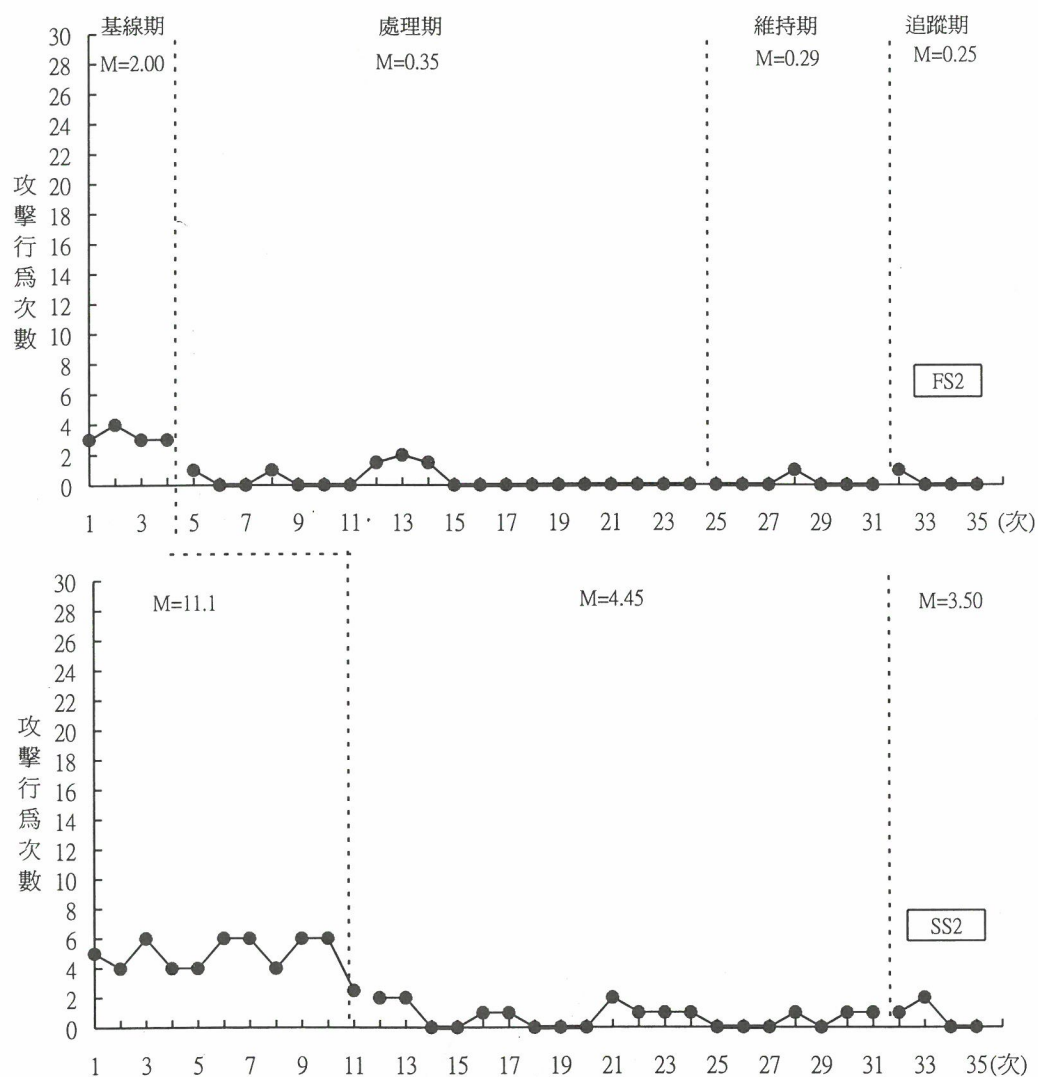


圖四 FS1和SS1攻擊行為次數曲線圖

### 2. FS2和SS2的比較

由圖五可見，經過社會能力訓練後，FS2和SS2的攻擊行為次數有降低，但只有SS2攻擊行為次數的減少，證實為社會能力訓練之效果，因為當只有FS2接受教學時，FS2的攻擊行為次

數雖有減少的趨勢，但對照組之SS2亦有減少的趨勢，因此無法完全推論此攻擊行為次數的減少，為社會能力訓練之成效。但是FS2和SS2的教學效果都能在撤除教學後持續保留。



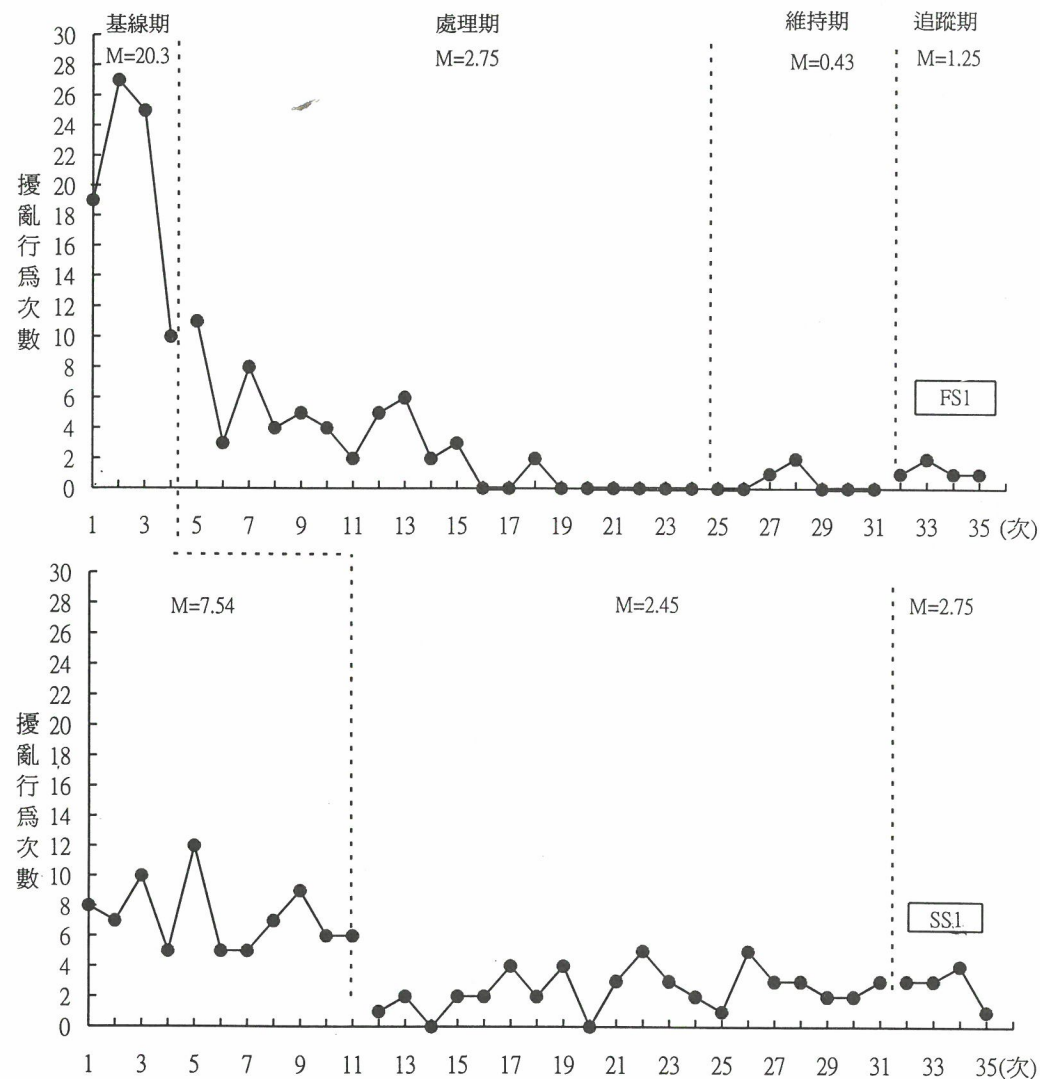
圖五 FS2和SS2攻擊行為次數曲線圖

### (三) 擾亂行為部份

1. FS1和SS1、FS2和SS2、以及FS4和SS4的比較

由FS1和SS1、FS2和SS2、及FS4和SS4的擾亂行為次數曲線圖可見，經過社會能力訓練後，

對於減少FS1和SS1、FS2和SS2、及FS4和SS4的擾亂行為次數有幫助，並證實此為社會能力訓練之效果，且教學效果持續保留。僅呈現FS1和SS1的擾亂行為次數曲線圖（如圖六所示），以資參考。

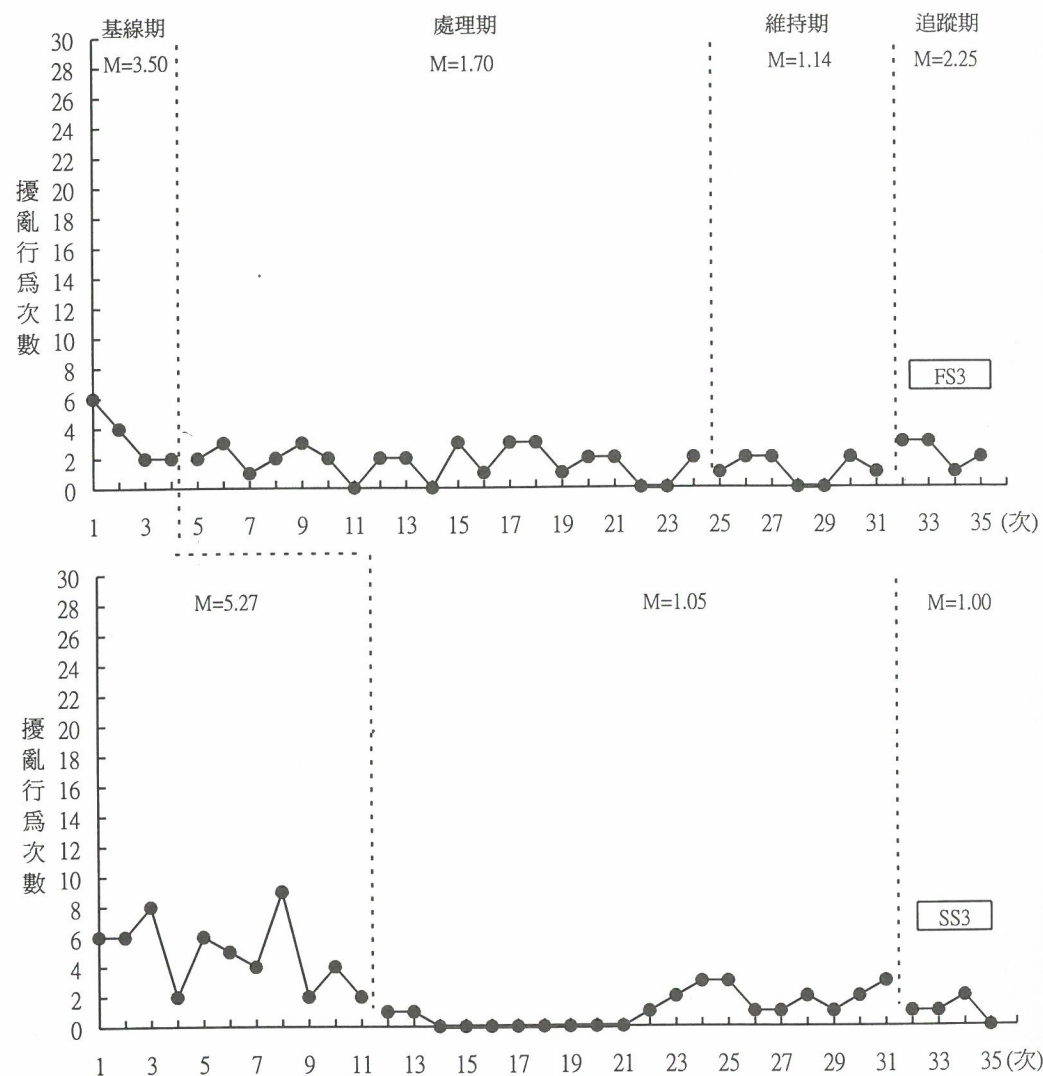


圖六 FS1和SS1擾亂行為次數曲線圖

### 2. FS3和SS3的比較

由圖七可見，經過社會能力訓練後，對於FS3擾亂行為次數的減少，沒有明顯的幫助。但

SS3的擾亂行為次數卻有降低，並證實此擾亂行為次數的減少為社會能力訓練之效果，且教學效果也能在撤除教學後持續保留。



圖七 FS3和SS3擾亂行為次數曲線圖

綜合上述分析顯示：受試者適應行為次數的增加，攻擊及擾亂行為次數的減少，顯示達到訓練效果，且得到保留。此結果與Knapczyk (1988)、Gresham等人 (1989)、及Smith等人 (1994) 的研究結果類似，意即在教學情境中的適應行為次數有增加，攻擊及擾亂行為的次數有減少。此乃由於本社會能力訓練內容，是針對攻擊傾向學生在行為（如利社會技巧）及認知（如歸因偏差、社會問題解決能力不足）

上的缺陷而設計的 (Ager & Cole, 1991) 所致。此外，若從應用行為分析的觀點來看，改善學生攻擊或擾亂行為的方式有三種，分別是控制引起攻擊或擾亂行為的前導事件 (antecedent)、發展與個人有關的能力或技巧、以及行為結果的處理等 (Schloss & Smith, 1994)。然而引起攻擊或擾亂行為的前提事件，並不可能完全除去，也無法完全地由成人所直接控制。而有關行為結果的處理，雖是可行的方法，然

若採用懲罰的方式來改善攻擊行為或擾亂行為，不但無法使學生學習到適當的替代行為，甚至造成不當的負增強 (Schloss & Smith, 1994)。至於本研究中所實施的社會能力訓練，乃是發展與個人有關的能力或技巧，不但能改善攻擊傾向學生不足或有缺陷的能力及技巧，也能學習到適當的替代行為。

## 二、社會能力訓練對受試者攻擊信念的教學效果

### (一) 全體受試者的教學效果

全體受試者的整體攻擊信念，經由無母數統計方法的魏氏考驗結果顯示：全體受試者經由社會能力訓練後，其整體攻擊信念已達到顯著的降低，而且在撤除教學十週後，其教學效果仍持續保留。

### (二) 各因素得分的魏氏考驗

全體受試者的各因素攻擊信念，經由無母數統計方法的魏氏考驗結果，「獲得自尊」、「合理化」、及「推諉責任」等三個攻擊信念，具立即和保留效果。然「報復」的攻擊信念之立即教學效果，未獲證實，但保留效果獲得肯定。

而本研究教學後的立即效果，與Guerra & Slaby (1990) 的研究結果未盡相符。相同的部份有「獲得自尊」、「合理化」、及「推諉責任」等攻擊信念顯著的降低。而「報復」的攻擊信念，在本研究中未獲得顯著改善，與文獻不同。究其可能原因，歸納出下列幾點：1.「報復」的攻擊信念，在經過教導後，可能需經過一段時間的沉澱及反芻，才能顯現出教學效果，此可由教學立即效果未達到顯著降低，而追蹤效果則達顯著降低之結果可看出。2.就訓練時間而言：信念是屬於深層結構的態度，攻擊傾向者的攻擊信念形成，並非一朝一夕可成，欲有效的改變，不僅教育與輔導的時間要延長，更須各方面的配合。

## 三、社會能力訓練對受試者社會行為的教學效果

(一) 受試者在接受社會能力訓練後，其行為表現在自評、同儕評、及教師評之「社會行為

評量表」的適應行為部份，經由無母數統計方法的魏氏考驗結果顯示：具立即及保留效果。此結果與Lochman (1984)、Kazdin (1989) 的研究結果，以及與Zaragoza等人 (1991) 於文獻探討上的發現類似，意即在自評、同儕評、及教師評部份，大多能獲得較多正面的改變。

(二) 受試者在接受社會能力訓練後，其在自評及同儕評之「社會行為評量表」的不適應行為部份，經由無母數統計方法的魏氏考驗結果顯示：立即效果及保留效果，未獲證實；而在教師評之「社會行為評量表」的不適應行為部份，具顯著的教學成效，而且其保留效果也獲肯定。

有關自評的研究結果與Zaragoza等人 (1991) 之文獻探討發現並不一致，其研究發現在自評部份大多能獲得較多正面的改變，而本研究則否。探其可能原因有：A.由於本訓練方案只針對「攻擊行為」及「違規行為」兩種不適應行為之改善，至於量表中的過動、退縮、焦慮、人際問題、及學業適應等並未探討，致使測驗的結果未能有明顯的改善。B.具攻擊傾向的學生，在接受社會能力訓練之前，並不認為自己有行為上的問題，而且對於其自身的攻擊行為，大都歸因於他人使然 (Lochman, 1987)，而在接受訓練後，不但逐漸瞭解到有許多攻擊或擾亂行為是自己使然的，而且也意識到自己行為上的問題。

至於同儕評的研究結果與皮玉鳳 (民78) 研究成果、及Zaragoza等人 (1991) 於文獻探討上的發現類似，意即在同儕評部份並未能獲得較多正面的改變。究其原因可能是：由於攻擊傾向學生長期以來的行為表現，帶給同儕們不良的刻板印象，使得其行為即使有些微的改善，在與其他同儕比較之下，仍屬較具攻擊傾向，因此未能凸顯教育及輔導的效果。故而也導致同儕評的研究工具對本實驗處理效果的敏感度偏低。

此外教師評的研究結果與黃于軒 (民82)、及Spatz (1990) 的研究結果類似。意即在教師評部份，大多能獲得較多正面的改變。



#### 四、社會能力訓練對受試者社會問題解決能力的教學效果

全體受試者的社會問題解決能力，經由無母數統計方法的魏氏考驗結果顯示：僅「線索搜尋」呈立即及保留效果；「結果預期」僅呈立即效果；「解決目的」則呈保留效果；至於「問題界定」、及「解決方式」則不具立即及保留效果。

此研究結果與Coleman等人（1993）於文獻探討上的發現，以及與Guerra和Slaby（1990）的研究結果相較，達到顯著進步的結果相同，未達到顯著進步的則不相同，分析其原因，可歸納出下列幾點：

（一）張黛眉（民79）、及Akhtar等人（1991）的研究發現：在Dodge的攻擊行為社會訊息處理模式中，解釋與反應決定歷程，對於攻擊行為的發生具有較直接的影響，此與問題界定的意圖歸因有關，而「意圖」屬於一種態度，短期間要大幅改變，並不容易。

（二）本研究在教導替代性解決思考的技巧時，由於未明確的提示受試者適當的歸因方向，致使部份受試者將事件的原由歸因於他人，而使得受試者在『問題界定』及『解決方式』兩方面的表現並未有顯著的改善。由於本研究的重點在於降低攻擊行為，增進利社會行為，因而歸因方向的教導並未列入本研究變項，以致有如此的差異。

#### 五、社會能力訓練對受試者實際生活情境行為表現的教學效果

七位受試者，除了受試者SS3以外，其他的六位受試者，無論是在教學後，或是在追蹤期時，其不適應的行為，大多獲得良好改善。如SS1、FS3、及FS4，在各方面的不適應行為；FS1在擾亂行為方面；FS2在生氣控制及部份擾亂行為方面；SS2則在身體攻擊、財物破壞、部份生氣控制及擾亂行為等方面。

#### 六、社會能力訓練教學效果之社會效度考驗

##### （一）教學效果的肯定程度

七位受試者的導師，大都認為受試者接受

社會能力訓練後，無論在接受教學後、或追蹤期之日常生活中的行為表現，均給予肯定。而且在追蹤期時的行為表現，又比接受教學後更受到肯定。

##### （二）訓練目標的重要性程度

七位受試者的導師，均認為社會能力訓練的課程內容，及各部份課程，不論是生氣控制、社會問題解決、亦或是利社會技巧，對於受試者而言，都是重要的。

### 結論與建議

以下將先說明本研究的結論，接著探討本研究的限制，最後提出輔導攻擊傾向學生社會能力的建議，以提供家長及從事教育與輔導實務工作人員的參考。

#### 一、結論

##### （一）行為面的教學效果

1. 受試者在接受社會能力訓練後，於教學情境中的適應行為次數顯著增加，攻擊及擾亂行為的次數顯著減少，而此教學成效之保留效果也獲證實。

2. 受試者經由社會能力訓練後，其在自評、同儕評、及教師評之「社會行為評量表」的適應行為部份，具立即及保留效果。

3. 受試者經由社會能力訓練後，其在自評及同儕評之「社會行為評量表」的不適應行為部份，不具立即及保留效果。而在教師評之「社會行為評量表」的不適應行為部份，具立即及保留效果。

##### （二）情感面的教學效果

受試者經社會能力訓練後，整體攻擊信念顯著降低，而此教學效果亦能保留。此外，攻擊信念的因素中，「獲得自尊」、「合理化」、及「推諉責任」等三個攻擊信念，具立即和保留效果。然「報復」的攻擊信念之立即教學效果，未獲證實，但保留效果卻獲得肯定。

##### （三）認知面的教學效果

五項社會問題解決能力，經社會能力訓練後，「線索搜尋」及「預期結果」等兩項，呈

立即效果；「線索搜尋」及「解決目的」等兩項，呈保留效果。意即社會能力訓練的立即效果及保留效果，僅在「線索搜尋」獲得證實。

##### （四）教學效果的類化情形

七位受試者，除了受試者SS3以外，其他的六位受試者，無論是後測或是追蹤後測與前測的相較結果，其在實際生活情境中，不適應行為的表現情形，均獲得了良好的改善。

##### （五）教學效果的社會效度考驗

1. 全體受試者的導師，對受試者在日常生活中的行為表現，無論是在接受教學後，抑或是在追蹤期時，均認為是值得肯定的。

2. 全體受試者的導師，均認為社會能力訓練的各部份課程，不論是生氣控制、社會問題解決、亦或是利社會技巧，對於受試者而言，都是重要的。

#### 二、研究限制

##### （一）推論的限制

##### 1. 推論的對象

本研究的實驗對象為臺北縣中正國小六年級具攻擊傾向的學生，因此在推論應用時，需考慮不同地區、學校、及年級等因素，而且不宜把研究結果推論到不同類別的性格及行為異常或適應欠佳兒童。

##### 2. 訓練目標的選擇

有關本研究訓練目標的選擇，乃配合學習者的需要及特徵，此外還考慮相關的社會效度，以選擇出有價值的訓練目標，故只適用於本研究中的受試學生。

##### 3. 訓練的課程

本訓練課程著重在增加攻擊傾向學生的利社會行為，以取代其攻擊或擾亂行為，並改變其不當的攻擊信念。但受試者SS3的問題行為尚可能受其他心理因素影響，並非為本訓練課程所包括之內容，故而成效受到限制。

##### （二）研究設計的限制

本研究採單一受試實驗研究法之跨受試者多重基準線設計，但部份無法做持續評量工作的依變項，乃採單組前後測的方式，來考驗教學的效果。然單組前後測的設計方式，由於缺

乏控制組做比較，因此，可能受到同時事件、成熟、及測驗效應等因素的干擾（王文科，民82）。

#### 三、建議

##### （一）對教育與輔導實務工作上的建議

1. 肯定本訓練的內容及方法，對於增進攻擊傾向學生的社會能力，為有效的方法之一

研究結果發現：本訓練的方法及內容之介入，對於增進受試者之社會能力，的確有其效果，不但能增加其在教學情境中的適應行為，亦能減少其在教學及實際生活情境中的不適應行為，同時對於受試者的攻擊信念、社會行為、及社會問題解決能力等，亦有所助益。

2. 社會能力訓練目標的選擇，應配合學習者的需要及特徵

本研究的訓練目標選擇，乃由教師依據評量工具診斷學生的社會能力缺陷後，再採課程本位評量（curriculum-based assessment，簡稱CBM）的方式，使評量的結果直接提供教學的設計參考，將診斷和教學連結為一線（洪儷瑜，民84），並依據相關的社會效度，選擇出有價值的訓練目標。研究結果顯示，因符合受試者之需求，成效良好。故此訓練目標之選擇方式，值得肯定。

##### 3. 尋求研究的社會支持

在本研究的試教過程中，發現該校的受試者之家庭配合情形不良，且未能得到級任老師在行為輔導上的支持與配合，致使受試者的攻擊行為在為期短暫的改善後，難以為繼，終致失敗。反觀本研究之正試的研究對象所得到的配合情形頗佳，因而能在評量上得到良好的結果。因此，除了教學方案的介入外，啟動相關的社會支持系統全力配合，是輔導成功的重要關鍵。故而建議日後有志者應多加爭取這方面的協助。

##### （二）對未來相關研究的建議

##### 1. 自變項方面

##### （1）團體的形成

本研究採用同質團體模式進行，雖不以性別為變項，但最後篩選出的對象皆為男生。在未來的研究中，除了可進一步地探討社會能力

訓練對不同性別攻擊傾向學生影響的差異，亦可比較同質團體及異質團體、同性別的團體與不同性別的團體間效果的差異。

#### (2) 訓練的方式

對攻擊傾向學生實施的社會能力訓練，宜採單一受試設計，並加強實驗之複製。而在未來研究中，亦可比較父母親的參與或同儕的參與，對攻擊傾向學生實施社會能力訓練教學效果之影響。

#### (3) 訓練的內容、時間、次數、及密度

除了本研究所採用的認知行為取向的訓練方案外，另一方面，還可針對不同類型攻擊傾向者之特質，與不同成分組合的認知行為取向的訓練作配對的實驗設計，以了解其間是否存在交互作用的教育及輔導效果。此外，也可進一步探討訓練的時間、次數、及密度的不同對研究效果的影響。

#### (4) 訓練的對象

未來宜有更多的研究，針對不同年級的攻擊傾向學生、及不同類別的性格及行為異常學生，或不適應學生進行社會能力訓練成效之複製，來肯定本訓練方案的教學效果。

#### 2. 依變項方面

##### (1) 依變項的探討

除了本研究所探討的以外，Zaragoza等人(1991)於探討文獻時發現：接受社會能力訓練後，攻擊傾向的學生，在父母評的部份，大多能獲得較多正面的改變；而Spatz(1990)的研究發現：社會能力訓練尚有助於利社會行為的形成。因此，在未來的研究中，可就此一方面及其他依變項(如父母評量受試學生社會行為的情形、及同儕選擇理由的變化)作探討。

##### (2) 依變項的評量

本研究受限於各種因素的影響，有關教學效果的外在效度，只能以「日常生活情境不適應行為改善情形教師評量表」的方式，來探討各個受試者在實際生活情境中的行為表現情形。建議未來的研究，可直接觀察並記錄學生在某些特定的實際生活情境中行為表現變化情形，以了解教學效果的類化情形。

此外，國內以多重評量的方式，以了解社會能力訓練對攻擊傾向學生的教學效果，則尚付闕如。建議未來有更多的研究，做深入的探討，以檢驗各種評量社會能力訓練教學效果的工具，其對實驗處理效果的敏感性(周文欽等，民84)如何。

而本研究雖然兼顧了立即和追蹤效果的評量，但本研究的追蹤效果於教學結束後第十週即予進行；在未來的研究中，可進行較長期的追蹤研究，探討輔導及教育之保留效果。

#### 3. 社會效度方面

本研究對於社會效度的探討，包括所選擇的訓練目標是否被教師認同為重要目標、以及教師對於教學的效果滿意程度。建議未來的研究，可再加上(1)所使用的方法是否為社會所接受；(2)教學效果的有效性評估方面，除了由教師評量以外，可再加上其他重要他人的評量，如同儕或父母。

## 參考文獻

### 一、中文部份

- 王大延(民82)：亞承巴克氏青少年行為問題檢核表及自我報導量表。載於**國立嘉義師範學院八十二學年度輔導區特殊教育老師教材教法研習會研習手冊**，13-21頁。
- 王文科(民82)：**教育研究法**。臺北市，五南出版社。
- 皮玉鳳(民79)：生氣控制訓練對國小高攻擊性兒童輔導效果之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 杜正治譯(民83)：**單一受試研究法**。臺北市：心理出版社。
- 周文欽、歐滄和、許擇基、盧欽銘、金樹人、范德鑫(民84)：**心理與教育測驗**。臺北市：心理出版社。
- 林幸台、陳美芳、王寶壙、翁澍澍(民84)：**國民小學語文智力測驗(甲)**。教育部社會教育司委託，國立臺灣師範大學特殊教育學系編製。

法務部(民84)：83年犯罪狀況及其分析。法務部編印。

洪儷瑜(民82)：性格及行為異常兒童的輔導。

**諮商與輔導**，96，31-34。

洪儷瑜(民83)：不同評量來源的社會特質與學生的社交地位之相關研究。**中華輔導學報**，2，60-83。

洪儷瑜(民84)：社會能力多元評量工具的編製—普通國中生與行為異常學生的社會能力之研究(I)。國立臺灣師範大學特殊教育學系(行政院國家科學委員會專題研究計畫期中報告)。

洪儷瑜(民85)：社會能力多元評量工具的編製—普通國中生與行為異常學生的社會能力之研究(II)。國立臺灣師範大學特殊教育學系(行政院國家科學委員會專題研究計畫期末報告)。

涂春仁(民83)：**輔導輔助系統使用手冊**。臺北市：作者自印。

陳恆霖(民81)：社會技巧訓練影響犯罪少年社會技巧、社會焦慮之實驗研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。

陳麗欣(民78)：國民中學校園暴行之研究—從受害者學觀點分析。國立政治大學教育研究所博士論文。

張春興(民80)：現代心理學。臺北市：東華書局。

張莉莉(民81)：團體輔導對國中生攻擊行為輔導效果之研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。

張黛眉(民79)：影響小學學童攻擊行為以致社交地位之認知相關變項。國立臺灣大學心理學研究所碩士論文。

郭國禎(民77)：社會技巧訓練對青少年攻擊行為之輔導研究。**教育學報**，11，265-301。

黃于軒(民82)：認知技巧訓練對國中攻擊傾向學生輔導效果之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

黃德祥(民79)：國中學生之社會技巧相關因素研究。**測驗年刊**，37，195-210。

賈樂安(民78)：暴力犯罪少年之行為相關因素與整合式團體諮商效果之研究。國立臺灣

師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

鍾思嘉、修慧蘭、林青青、張志彰(民82)：認知行為策略在犯罪少年團體輔導的應用。**教育與心理研究**，16，313-348。

謝淑芬(民80)：人際問題解決之認知歷程、攻擊信念與攻擊行為之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

Goldstein, A. P. (1995)：校園攻擊性行為問題輔導。載於**青少年問題行為輔導工作坊—學生校園攻擊行為之輔導策略研討**。國立臺灣師範大學教育心理與輔導系所、財團法人中國青少年輔導基金會、救國團張老師主辦。

### 二、英文部份

Ager, C. L., & Cole, C. L. (1991). A review of cognitive-behavioral interventions for children and adolescents with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 16(4), 276-287.

Akhtar, N., & Bradley, E. J. (1991). Social information processing deficits of aggressive children: Present findings and implications for social skills training. *Clinical Psychology Review*, 11, 621-644.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Berkowitz, L. (1969). The frustration-aggression hypothesis revisited. In L. Berkowitz (Ed.), *Roots of aggression: A re-examination of the frustration-aggression hypothesis*, (PP.1-20). New York: Atherton Press.

Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(5), 783-792.

Coleman, M., Wheeler, L., & Webber, J.

- (1993). Research on interpersonal problem-solving training: A review. *Remedial and Special Education, 14*(2), 25-37.
- Feindler, E. L., Marriott, S. A., & Iwata, M. (1984). Group anger control training for junior high school delinquents. *Cognitive Therapy and Research, 8*(3), 299-311.
- Fox, J. J., & Mcevoy, M. A. (1993). Assessing and enhancing generalization and social validity of social-skills interventions with children and adolescents. *Behavior Modification, 17*, 339-365.
- Glick, B., & Goldstein, A. P. (1987). Aggression replacement training. *Journal of Counseling & Development, 65*(7), 356-362.
- Goldstein, A. P. (1988). *The prepare curriculum: Teaching prosocial competencies*. Champaign, IL: Research Press.
- Gresham, F. M. (1983). Social skills assessment as a component of mainstreaming placement decisions. *Exceptional Children, 49*, 331-336.
- Gresham, F. M., Harris, S. R., & Wyckoff, G. E. (1989). Teacher consultation and cognitive-behavioral intervention with aggression boys. *Psychology in the Schools, 26*, 179-188.
- Guerra, N. G., & Slaby, R. G. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 2. Intervention. *Development Psychology, 26*, 269-277.
- Hughes, J. N. (1988). *Cognitive behavior therapy with children in schools*. New York: Pergamon Press.
- Kazdin, A. E., Esveltd-Dawson, K., French, N. H., & Unis, A. S. (1987). Problem-solving skills training and relationship therapy in the treatment of antisocial child behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*(1), 76-85.
- Knapczyk, D. R. (1988). Reducing aggressive behaviors in special and regular class settings by training alternative social responses. *Behavioral Disorders, 14*(1), 27-39.
- Lochman, J. E. (1984). Psychological characteristic and assessment of aggressive adolescent. In C. R. Keith (Ed). *The aggressive adolescent: clinical perspective*. New York: The Free Press.
- Lochman, J. E. (1987). Self and peer perceptions and attributional biases of aggressive and nonaggressive boys in dyadic interactions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*(3), 404-410.
- Mathur, S. R., & Rutherford, Jr. R. B. (1994). Success of social skills training with delinquent youth: some critical issues. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities, 8*, 147-160.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 357-389.
- Richard, B., & Dodge, K. A. (1982). Social maladjustment and problem-solving in school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*, 787-793.
- Rosenberg, M. S., Wilson, R., Maheady, L., & Sindelar, P. (1992). *Educating students with behavior disorders*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schloss, P. J., Schloss, C. N., Wood, C. E., & Kiehl, W. S. (1986). A critical review of social skills research with behaviorally disordered students. *Behavioral Disorders, 16*(1), 1-14.
- Schloss, P. J., Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*. Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, S. W., Siegel, E. M., O'Connor, A. M., & Thomas, S. B. (1994). Effects of cognitive-behavioral training on angry behavior and aggression of three elementary-aged students. *Behavioral Disorders, 19*(2), 126-135.
- Spatz, C. R. (1990). *The effect of self-state-*

- ments and structured learning training of empathy upon the aggressive behavior and prosocial conflict resolution of elementary school-age children*. Unpublished doctoral dissertation. Syracuse university.
- Zaragoza, N., Vaughn, S., & McIntosh, R. (1991). Social skills interventions and children with behavior problems: A review. *Behavioral Disorders, 16*(4), 260-275.

Bulletin of Special Education 1997, 15, 307 — 329  
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

## THE EFFECTS OF SOCIAL COMPETENCE TRAINING FOR AGGRESSIVE STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL

Wen-Wei Huang

Chung-Cheng Elementary School, Taipei County

### ABSTRACT

The purpose of this study was to explore the effects of the "Social Competence Training Program "(SCTP) on aggressive beliefs, social behaviors, social problem-solving abilities, and behaviors on the instructional setting and natural settings of the aggressive students in elementary school.

The subjects of this study consisted of eight aggressive students who were selected from sixth grades of an elementary school. A multiple-baseline design across subjects was adapted in this study. Subjects were matched by aggressive behavior, interpersonal relation, intellectual and SES, then were assigned in two instructional groups. And was to examine the effects of the SCTP on adaptive behaviors, aggressive behaviors, and disruptive behaviors on the instructional setting. But other dependent variables, such as the scores on "aggressive beliefs scale", the scores of adaptive and maladaptive behaviors on "social behaviors inventory", and the scores on the "social problem-solving abilities measurement", because can't made continuous measuring, one-group pretest-posttest design was adapted.

Results were summarized as follows:

#### 1. The effects of the instruction

(1) The SCTP can increased significantly the frequencies on adaptive behaviors, and decreased significantly the frequencies on aggressive and disruptive behaviors during intervention period on the instructional setting, and the effects were maintained after instruction was withdrawn.

(2) The SCTP can reduce the subjects'whole aggressive beliefs and showed immediate and follow-up effects. As aggressive beliefs analyzd respectly, "aggressive is a legitimate response", "aggressive is to shirk one's responsibility", and "aggressive increases self-esteem" showed immediate and follow-up effects, but that " aggressive is to revenge" didn't. However, it significantly decreased in follow-up phase.

(3) "Information gather" was the only one of social-problem-solving abilites, proven immediate and follow-up effects of SCTP. The other abilities, such as "except of consequential" showed immediate effects, but didn't in follow-up effects; "purpose of problem-solving" didn't in immediate effects, but showed follow-up effects.

#### 2. The generalization of the effects

(1) The adaptive behaviors increased after training, in the measure of the rating by students, peers from classroom, and homeroom teachers, which showed both immediate and follow-up effects of SCTP.

(2) The maladaptive behaviors decreased after training, in the measure of the rating by homeroom teachers, which showed both immediate and follow-up effects of SCTP. But in the measure of the rating by students and peers from classroom, which didn't show immediate and follow-up effects.

(3) Maladaptive behaviors, based on homeroom teachers' view from natural settings, decreased after SCTP.

#### 3. Social validity

(1) The effects of the SCTP were supported highly by homeroom teachers of trainees.

(2) The course of the SCTP were rated as very important by homeroom teachers of trainees.