

社會技巧促進系統提升國小低年級學童 社會技巧表現之研究

林家如

臺北市立日新國小
資源班教師

王慧婷

臺灣師範大學特教系
副教授

呂翠華

臺北教育大學特教系
副教授

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，以幫助個體獲得他人接納以及適應環境之能力。本研究旨在探討社會技巧促進系統（Social Skills Improvement System，簡稱 SSIS）的團體介入課程，輔以同儕介入，能否提升國小低年級兒童的社會技巧表現。本研究採單一受試之跨受試實驗設計，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。本研究所稱 SSIS 團體介入課程共有 10 單元，每單元模擬真實情境中可能發生之事件，對應 10 個目標社會互動行為與社會技巧步驟。介入前，研究者先針對四名同儕以任務腳本充分練習使其熟練介入策略及每單元的社會技巧步驟後，始與研究對象配對一組參與 SSIS 團體介入課程；介入中，研究者說明與示範正確的社會技巧，配對之同儕與研究對象共同演練社會技巧步驟，提供研究對象回饋如增強、讚美或提示，以及協助研究對象修正行為。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，視覺分析四名研究對象介入前後的表現，均有臨床顯著變化，說明 SSIS 團體介入課程輔以同儕介入能提升低年級學童社會技巧表現，兩者間具有功能關係，以及具有維持效果和高社會效度。研究發現研究對象與配對之同儕回到原班級中鮮少互動，故研究對象缺乏動機表現出習得的社會技巧，建議未來社會技巧課程能在班級自然情境及以班級發生的真實事件施行，期能強化維持效果。

關鍵詞：同儕介入、社會技巧、社會技巧促進系統（SSIS）、社會技巧訓練

* 本文以王慧婷為通訊作者（tinaw@ntnu.edu.tw）。

** 致謝：本研究使用經授權同意之 SSIS – RS 量表來評量研究對象與同儕介入者的社會技巧表現。研究者感謝口試委員洪儷瑜教授指導及貴期刊編輯委員會的建議，讓本文品質更加完善。

結論

社會能力 (social competence) 的發展對每一位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 & Elliott, 2002; Wentzel, 1991, 1993), 過去研究亦證實社會能力會影響到個體的語言、合作和問題解決技巧等能力 (Kohler, Anthony, Steighner, & Hoyson, 2001)。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, 社會技巧則由個體與他人的社會互動行為中而產生。

身心障礙者普遍在社會互動上有困難, 具有學習社會技巧的需求。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…」, 其中將社會技巧課程特納入身心障礙者的特殊需求課程之一。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), 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領域課程的架構。由此可看出社會技巧課程強調要在「人與人相處的情境」, 教導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, 社會技巧課程亦可謂個體學習如何

在「團體」中表現出適當的社會互動行為。

學校場域是兒童發展、建立與維持人際關係, 並獲得同儕接納的重要「團體」情境之一。個體在學齡階段, 有多數時間是在學校中度過, 會遇到許多不同的小團體, 如班級、科任課、課後班、社團…等, 這些團體必包含「同儕」存在, 個體定會與團體中的「同儕」有所交集。「同儕」為個體在學校自然情境中的長時間自然互動對象 (Gifford-Smith & Brownell, 2003), 「同儕」勢必對個體在團體中社會技巧表現有所影響, 而「同儕」本身亦受團體中的他人影響其社會行為表現, 即團體中的任何人皆具有學習社會技巧的需求。

近年來, 實證研究在各領域相當被重視, 實證除了可以瞭解介入是否能實踐外, 有實證基礎才能確定此介入是可以成功被傳承、被繼續使用, 產生「有意義」的結果, 才為「有價值」的研究 (Chorpita, 2003)。個體是否具有足夠的社會技巧影響著其社會互動行為表現, 尤其社會互動行為除了影響個體本身, 更是影響環境中的他人, 所以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, 有可能更加乘個體的行為問題, 造成不可抹滅之後果, 因此社會技巧課程亦強調須要以實證有效的教學來介入。經實證有效的社會技巧教學介入包含社會技巧訓練團體 (social skills training group)、認知行為訓練 (cognitive behavior training)、社會性敘事 (social narratives)、影片示範教學 (video modeling)、自我管理 (self-management) 與同儕介入 (peer-mediated intervention) 等等 (Scattone, 2007; Wang, Cui & Parrila, 2011), 這些教學法皆在「團體」情境中施行, 而「團體」即包含「同儕」, 以「同儕」

為媒介進行教學介入，個體可學習及表現適當的行為，改變他人對其觀感，促進之間的關係，而參與之同儕亦會有所變化。

研究者接觸美國學者 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 內含「團體」與「同儕」兩項社會技巧課程的重要因素, 使用經實證有效的教學方法如影片示範、角色扮演、自我管理, 透過「團體」情境中的「同儕」來教導、示範正確的社會技巧, 並與目標對象共同充分演練技巧, 促使目標對象能表現出適當的社會互動行為。然而, 目前國內少有 SSIS 相關的實證研究, 因此, 本研究目的以 SSIS 為基礎, 發展社會技巧團體介入課程, 並輔以同儕介入, 探討 SSIS 是否可提升國小低年級兒童社會技巧表現, SSIS 是否能應用於國內的學校場域, 以及是否有繼續實踐的價值, 即社會效度, 作為未來研究者及實務工作者之參考, 並充實臺灣社會技巧實證相關文獻基礎。

本研究具體研究問題為:「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?」

文獻探討

一、社會技巧課程之理論與方法

Wolpe (1958) 的「行為治療 (behavioral therapy)」主張行為是可以被塑造且習得, 強調新行為的再學習; Bandura (1977) 的「社會學習理論 (Social Learning Theory)」則提出個體藉由與重要他人互動的過程, 觀察、模仿及覺察到自己與他人, 從中習得行為,

並將習得的行為類化至相似情境, 主張個體若缺乏適當的模仿對象或學習經驗, 將無法習得良好的社會技巧, 或發展出不被社會所接受的行為。可知社會互動行為是在有他人的環境中學習而成, 即為團體情境。因此, 社會技巧課程多以團體方式進行, 從團體活動中, 讓個體建立正確的社會技巧知識, 發展適當的行為, 減少其行為問題, 促進與他人的關係 (Bienert & Schneider, 1995; Bulkeley & Cramer, 1994)。

Gresham 與 Elliott (1990, 2008b) 主張社會技巧課程應在自然的情境下, 利用隨機發生的行為事件作為媒材來訓練, 教導方式可由教導者提供直接教學、模仿、練習、類化, 以及利用增強制度及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. 建立社會技巧的連結; 3. 社會技巧應具有功能性且可類化; 4. 具有社會效度。

國內黃德祥 (1991) 以「社會學習理論」做為社會技巧課程的基礎, 強調個體行為的形成與環境、個體覺察有密切關係, 提出以示範、模仿、角色扮演、重複練習等方法; 洪儷瑜 (2002) 以「行為學派」與「認知行為學派」的理論為基礎, 發展社會技巧課程, 主張社會技巧課程教學應含有示範、角色扮演、增強和自我管理等方式。

綜合國內外學者提出的社會技巧課程多包含「行為」與「認知」這兩個因素, 以幫助個體習得社會技巧, 以下說明常見的社會技巧教學方法:

(一) 教練 (coaching): 大人或是同儕進行社會技巧的說明、討論, 以建立正確的社會技巧認知。

(二) 示範 (modeling): 教學者親自示

範目標的社會技巧，或是使用事先拍好的影帶示範，亦可由同儕示範，讓學生能觀察情境中正確的社會互動行為。

(三) 角色扮演 (role playing)：經過行為的教導與示範後，讓學生以個體或是團體的方式進行角色扮演，演練模擬情境中適當的社會互動行為。

(四) 增強 (reinforcement)：給予物質性或社會性的增強，幫助個體習得及維持適當的社會互動行為。

(五) 回饋 (feedback)：個體表現出適當的社會互動行為後，給予立即性的回饋，可為口語或非口語的形式，回饋必須詳細、明確、集中。

(六) 家庭作業 (homework)：以家庭作業的方式演練，在真實情境中使用學習過的社會技巧並給予回饋。

二、社會技巧促進系統之發展和運用

「學校」為個體成長過程中重要的「團體」情境之一，相關研究表示，當學生處於正向氛圍的學校環境中，會更多的參與學校活動，較少參與破壞性行為；而處於約束、緊張、受限制的學校環境中，往往無法發展出積極正向的人際關係，並對未來社會適應產生了負面影響 (Cardillo, Freiberg & Pickeral, 2013; Farmer, VanAcker, Pearl & Rodkin, 1999)。

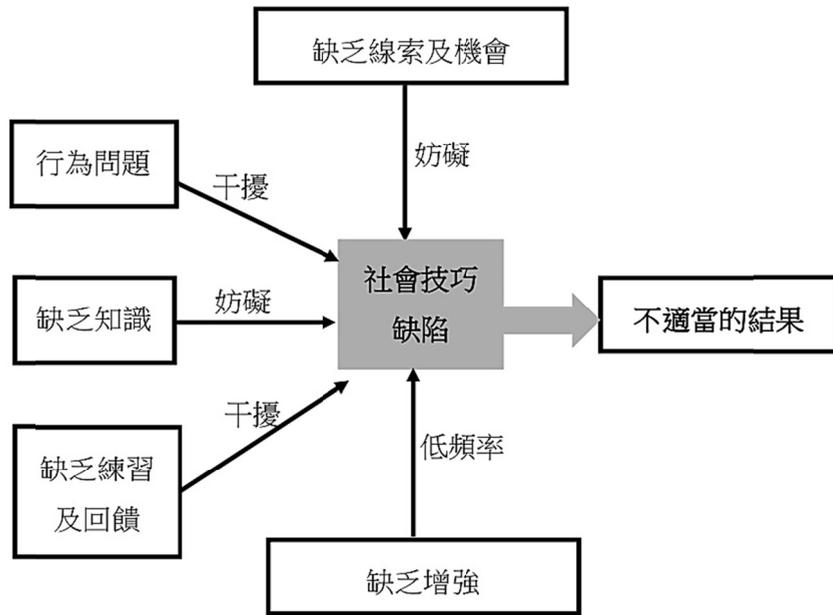
Gresham 與 Elliott (2008b) 以「社會學習理論」與「認知行為理論」為基礎，主張「社會技巧缺陷說 (social skills deficit)」，發展 SSIS 之三層級社會技巧介入課程，包含「自然情境」與「團體」兩大因素，有第一級的班級性社會技巧課程，第二級的小團體式社會技巧課程，以及第三級的個別化社會

技巧課程。個體在團體情境中透過觀察他人來覺察自己、他人的行為與情緒，以及試著理解與接受，亦幫助個體學習與他人對話、建立友誼、控制自己的情緒和解決問題的社會技巧。

(一) 社會技巧缺陷說

在學齡階段，缺乏社會技巧的個體常經歷被同儕拒絕、孤立，缺乏正向的互動及成功經驗，導致人際退縮，甚至影響未來社會適應 (Gresham & Elliott, 2008b)。Gresham (1981, 1986, 1990) 提出「社會技巧缺陷說」，認為個體缺乏社會技巧會導致社會適應不良，而造成社會技巧缺陷可能有許多原因 (圖一)，如缺乏社會技巧知識、線索或機會，以及缺乏增強而無動機表現，因而較少出現適當的社會互動行為，或因有行為問題而干擾表現。

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」是指個體缺乏表現技巧的知識，即使有動機去表現，仍表現得不適當，是「不能做 (can't do)」；而「表現缺陷」是指個體雖有技巧的知識，卻仍表現得不適當，通常為動機不足或其他不當行為所造成，是「不會做 (won't do)」。Gresham (1981) 亦提出「自我控制缺陷 (self-control deficit)」是指個體雖具備社會技巧，但受情緒、情境及行為問題等因素影響，而干擾或阻止個體表現適當行為，這些因素亦稱作「競爭性行為問題 (competitive problem)」，分為「外化行為 (externalizing behavior) 問題」如違規、攻擊或強迫；「內化行為 (internalizing behavior) 問題」如退縮、焦慮或抑鬱。



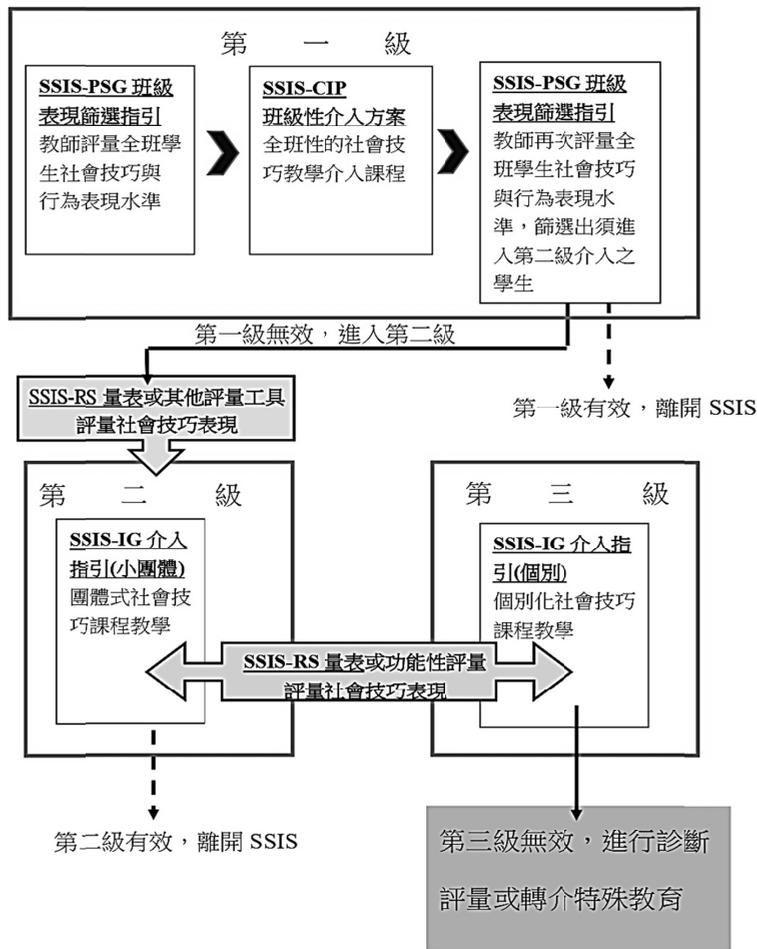
圖一 社會技巧缺陷說 (Gresham & Elliott, 2008b)

(二) SSIS 三級介入反應模式與 SSIS-IG 課程介入指引

「介入反應模式」(Response to Intervention, 簡稱 RTI) 係指在自然情境中對所有學生進行介入, 非等待學生失敗再介入, 是積極、正向的行為支持。RTI 通常有三個層次, 第一層為第一級(初級)介入, 以全面性教學介入課程為主, 對象為所有學生; 第二層為第二級(次級)介入, 針對高風險學生的進行目標導向的介入, 此階段多以小團體方式進行; 最後, 第三級介入, 對初級、次級輔導無效之學生進行個別、密集的介入。而 SSIS 即以 RTI 的概念為基礎, 發展出一套社會技巧的三級介入反應模式 (Gresham & Elliott, 2008b)。

SSIS 三級介入反應模式(圖二)的第一級介入為班級性全面篩選評量工具與教學介入課程指引, 使用「班級性表現篩選

指引」(Social Skills Improvement System—Performance Screening Guide, 簡稱 SSIS—PSG) 對班級裡所有學生進行全面性篩選評量, 以瞭解所有學生的優弱勢能力, 找出學生的問題與需求, 再進行「班級性介入方案」(Social Skills Improvement System—Classwide Intervention Program, 簡稱 SSIS—CIP), 介入結束後, 再次使用 SSIS—PSG 評量班級學生表現, 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「社會技巧表現量表」(Social Skills Improvement System—Rating Scales, 簡稱 SSIS—RS) 評量行為表現, 針對弱勢的表現對應「SSIS 介入指引」(Social Skills Improvement System—Intervention Guide, 簡稱 SSIS—IG), 以小團體方式進行介入後, 再次使用 SSIS—RS 量表評量, 對於第二級介入無成效之學生, 進入第三級; 第三級介入則



圖二 SSIS 三級介入反應模式 (修訂自 Gresham & Elliott, 2008b)

對一、二級介入無明顯成效之學生，進行密集式、個別化的 SSIS - IG 介入課程，而經過三級介入仍無效之學生，轉介於其他資源如輔導、診斷或特殊教育鑑定 (Gresham & Elliott, 2008a, 2008b, 2008c)。

SSIS - IG 課程以行為學派與認知行為學派的教學介入方法為基礎，發展社會技巧介入課程。SSIS - IG 課程內含行為學派的區別增強 (differential reinforcement)、反應代價 (response cost)、消弱 (extinction)、行為塑造 (shaping)、代幣制 (token)

等，結合認知行為學派中的自我教導 (self-instruction)、自我管理 (self-management)、自我增強 (self-reinforcement)，以示範、角色扮演、問題解決等策略，進行團體或個別的社會技巧介入，教學者給予教導、示範，進行角色扮演，目標對象演練技巧及獲得增強與回饋，促使目標對象習得新的社會技巧知識和適當的行為表現 (Dipena, Lei, Bellinger & Cheng, 2015; Gresham & Elliott, 2008b)。

SSIS - IG 課程以 SSIS - RS 量表中「社

會技巧表現次量表」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 20 個社會技巧單元，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。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) 的流程來進行介入 (Gresham & Elliott, 2008b)。

本研究以 SSIS - RS 量表為工具，先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 課程設計團體式社會技巧介入課程，即 SSIS 三級介入反應模式的第二級介入，輔以同儕介入。

三、社會技巧訓練之同儕介入的實證研究

個體經由社會化歷程不斷地與他人互動，透過增強、模仿和認同發展出社會互動行為。個體在學校情境中，若與同儕互動有困難或是同儕接納低的個體，往往其學業成就及學校生活品質不佳，甚至被視為未來社會中適應不佳的高危險群 (Brown, Odom, & Conroy, 2001; Carter, Sisco, Chung, & Stanton-Chapman, 2010; Choi & Kim, 2003)。

(一) 同儕介入之重要性

在學校中，個體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，良好的互動有助於提升個體的社會能力、達成教育目標、建立友誼關係，以及獲得同儕的認可、接納，提升整體的生活品質 (Carter & Hughes, 2005; Gifford-Smith & Brownell, 2003; Gresham & Elliott, 1990; Weiner, 2005)，同儕在個體的學業性、功能性能力和社會技巧發展扮演著重要角色，因

此「同儕」常做為社會技巧介入的有效媒介 (Robertson, Green, Alper, Schloss, & Kohler 2003; Strain, Odom, & McConnell, 1984; Watkins et al., 2015)。

過去研究亦證實個體自我概念與其同儕關係有顯著相關，不被同儕接納者，自我概念較為消極、負向及社會能力不佳，團體中社會地位不佳；反之，較被同儕接納者，較積極、正向及社會能力相對較佳，有較高的社會地位。而社會地位高低影響著團體中他人的觀感，社會地位高的個體，往往被認為是友善的、較願意遵守規則，對他人有較正向的態度與互動關係；反之，社會地位低或被同儕拒絕的個體，被視為有敵意、干擾他人，甚至具有攻擊性 (Bishop & Inderbitzen, 1995; Kauffman, 2005)。

「同儕」在個體的學校生活中扮演著極為重要的角色，被同儕接納能促進未來個體生活適應與社會適應，若無法被同儕所接納、獲得正向經驗，進而累積許多負向的互動經驗，可能會導致個體未來更嚴重的行為問題、適應困難，甚至是障礙。

(二) 同儕介入的理論與策略

「同儕介入」源自於「社會學習理論」(Bandura, 1977)，主張個體行為的習得與表現是環境、認知與行為三者間交互的結果，個體在環境中經由觀察別人的行為，找到「楷模 (model)」觀察、模仿其行為。「同儕介入」在過去研究中常使用於自閉症光譜障礙的社會技巧訓練，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，例如「接近 (proximity)」、「提示與增強 (prompt/reinforce)」、「同儕主動引起互動訓練 (peer initiation training)」對於自閉症兒童的社會行為皆產生正向的改變，且後二者成效尤佳 (Laushey & Heflin, 2000；

Strain et al., 1984 ; Weiss & Harris, 2001) ; 在融合環境中，可以教導一般同儕與特殊生互動，如建立目光接觸、同儕示範、進行遊戲活動、展開與擴展對話、提供協助（鈕文英，2008 ; Sperry, Neitzel, & Wells, 2010）。

同儕介入已被證實為有效的社會技巧介入策略，能提升社會技巧表現及促進融合（Carter & Hughes, 2005 ; Carter et al., 2010 ; Harper, Jennifer, & Frea, 2008 ; Lee, Odom, & Loftin, 2007 ; Reichow & Volkmar, 2010 ; Ryan, Reid, & Epstein, 2004 ; Utley & Mortweet, 1997）。

以下介紹幾種在社會技巧課程中常使用的同儕介入策略：

1. 同儕示範 (peer modeling) : 同儕示範欲教導的行為讓目標學生學習，教師監督同儕所表現的行為是否正確，並確保目標學生之注意及習得該行為（傅秀媚，2002 ; Kohler & Strain, 1990 ; Prater, Serna, & Nakamura, 1999）。

2. 同儕夥伴 (peer buddy) : 安排合適的同儕與目標學生共同參與社會技巧訓練。（Elinor & Lionel, 1997 ; English, Goldstein, Shafer, & Kaczmarek, 1997 ; Kohler & Strain, 1990 ; Laushey & Heflin, 2000 ; Odom et al., 1999）。

3. 同儕主動引起互動訓練 (peer initiation training) : 訓練同儕主動和目標學生互動，如提醒、聆聽、對話（Strain et al., 1984）。

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、示範特定的社會互動行為，以及給予回饋、增強（Kamps, Barbetta, Leonard, & Delquadri, 1994 ; Plumer & Stoner, 2005）。

5. 同儕監控 (peer-monitoring) : 同儕擔任監督者的角色，監督目標學生的行

為，並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）。

本研究以上述同儕介入策略進行 SSIS 團體介入課程，同儕與目標學生共同參與社會技巧團體課程，研究者訓練同儕如何與目標學生開啟對話、互動，以及示範正確的社會技巧，給予目標學生回饋、增強及提示。

(三) 同儕介入的選擇與訓練

合適的同儕介入者須具有意願主動參與課程，能聽從指導者的指令，能耐心等待對方反應，以及具備較佳的社會技巧作為示範、楷模等特質。同儕介入者的訓練亦會影響教學介入的成效，選擇合適的同儕後，教師須先對同儕加以訓練，教師此時角色較像學習管理者，教師依同儕與目標學生的能力、特質做配對，選擇及組織適合的目標行為。介入前，訓練同儕熟練目標行為及與目標學生互動的技巧，如增強、提示、協助修正；介入中，教師監控同儕與目標學生的表現（鈕文英，2008 ; Pierce & Schreibman, 1995 ; Stenhoff & Lignugaris, 2007 ; Taylor, 2001）。

(四) 同儕介入的相關實證研究

國內外同儕介入相關的實證研究多以自閉症的兒童與青少年作為研究對象，其中仍不乏以情緒行為障礙、學習障礙為研究對象的研究，亦有探討社會技巧表現與同儕接納度之間的關係。以下研究者整理數篇以非自閉症者為研究對象，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。

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，兩組研究對象的社會技巧皆有提升，但同儕組成效比教師組更佳、學習速度更快；Plumer 與 Stoner（2005）以三名國小三至四年級的 ADHD 學生進行單一受試研究，以「班級性同儕小老師（Classwide Peer Tutoring，簡稱 CWPT）」進行介入，其社會技巧表現有明顯提升；Collins、Gresham 與 Dart（2016）以四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），研究結果為目標學生 SSIS - RS 量表的後測得分有明顯提升；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 CICO，研究結果雖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，同儕表示參與 CICO 對自己的社會技巧有所提升，希望能繼續參加方案。

綜合上述研究結果發現，社會技巧課程中有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，研究對象的社會技巧多為提升，推論可能原因為輔以的同儕為同一自然情境的配對，且同儕具有較佳的社會技巧，可做為研究對象的指導者及楷模，以及研究對象想提升與配對同儕的社會關係，而有高動機去表現出適當的社會互動行為。

研究方法

本研究實驗設計採單一受試（single-case experimental design）之跨受試多基線設計

（multiple baseline design）來進行。

一、研究對象

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，取得家長與監護人同意後，經 SSIS - RS 量表評估確實具有社會技巧介入需求之學生。研究者參考 Horner 等人（2005）所提出的單一受試研究品質指標，其一指標為「單一受試實驗設計應呈現實驗成效並成功複製兩次以上」，且考量研究對象中途退出的可能性，募集四名學生作為研究對象。

（一）研究對象之選取

研究對象篩選標準如下：

1. 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，以標準分數平均值為 100，標準差為 15（ $M=100$ ， $SD=15$ ）為基準，其社會技巧表現的標準分數須低於同年齡階段（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），說明該生具有社會技巧缺陷；行為問題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，表示其行為問題高於正常水準範圍（負一個標準差至一個標準差），說明該生具有明顯且頻繁的行為問題。

2. 每月出席率達 95% 以上。

3. 因無法釐清智能、感官或自閉症學生在認知缺損、器官缺損、大腦心理問題等因素對兒童習得與表現社會技巧之影響，排除已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）學生。

研究者在獲取 SSIS - RS 量表資料結果

表一 四組研究對象與同儕之教師版 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 ~ 1SD	105	-1SD ~ 1SD
乙生	8 歲 / 二	男	64	>-2SD	129	1SD ~ 2SD
同儕 B	8 歲 / 二	女	102	-1SD ~ 1SD	102	-1SD ~ 1SD
丙生	8 歲 / 二	男	67	>-2SD	117	>1SD
同儕 C	8 歲 / 二	女	91	-1SD ~ 1SD	112	-1SD ~ 1SD
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

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

後（表一），另對研究對象進行班級情境觀察與導師晤談，以瞭解及佐證研究對象在班級中行為表現，是否確實具有社會技巧介入之需求。

甲生常常不分情境與場合插話、發出怪聲，不斷有小動作或聲音，影響班級正進行的活動；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，易與同儕起衝突。

乙生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，干擾班級活動進行；情緒控制不佳，容易激動、亢奮，常在下課時，與同儕發生口語及肢體上的衝突。

丙生常突然插入已進行中的活動或故意觸碰他人、發生怪聲來引起他人注意；情緒控制不佳，常與同儕發生衝突，甚至用肢體攻擊他人，且不能接受他人的指正，不肯修正自己的行為。

丁生雖 SSIS - RS 量表的行為問題表現的標準分數為 112，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），未符合篩選標準，但結果已接近一個標準差，表示丁生確有明顯行為問題；綜合丁生平時班級表現，丁生挫折容忍度低，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，易與同學起衝突，常哭鬧且頻繁中斷班級當下活動進行，可知丁生確實具有社會技巧介入之需求，故仍選取為本研究的研究對象之一。

（二）同儕介入者之選取

每名研究對象配對一名原班級的同儕介入者，配對之同儕與研究對象共同參與每次的 SSIS 團體介入課程。同儕介入者需符合下列選取標準（Pierce & Schreibman, 1995）：

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。

取得班級同儕與其家長或監護人之同意後，對同儕進行教師版 SSIS - RS 量表評估

表二 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

領域	教師版 SSIS – RS 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

其社會技巧表現，其社會技巧表現標準分數須落在同年齡階段兒童（5 至 12 歲）平均水準範圍（負一個標準差至一個標準差）一個標準差以上，表示該名同儕確實具有基本的、足夠的社會技巧。

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、二名同年級接受資源班服務的學生，共四人。前述接受資源班服務學生雖共同參與 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。

二、研究場域

本研究的研究場域為某國小的資源班教室（長 9 公尺 × 寬 7.5 公尺 × 高 3.5 公尺，體積為 236 立方公尺）。研究場域主要為教室中的學習區，使用到的器材包含可播放示範影片之電腦、單槍投影機、電子白板、喇叭和錄影機。

三、SSIS 團體介入課程

本研究所稱之 SSIS 團體介入課程係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」的社會技巧表現優弱勢分析，優先以研究對象表現低於同年齡階段（5 至 12 歲）平均水準範圍的領域來介入，由表二可知四名研究對象在 SSIS – RS 量表的七個社會技巧領域表現普遍都低於同年齡階段的平均水準範圍，皆有介入之需求，以及參照四名班級導師在教師版 SSIS – RS 量表所評定之「重要性」結果，導師認為「合作」、「聲明」、「負責」、「自我控制」四個領域為研究對象目前極須習得的重要社會技巧，最後從此四個領域中選定 10 個社會技巧單元，做為本研究的 SSIS 團體介入課程。每一社會技巧單元皆有對應的目標社會互動行為與步驟如表三，並以 SSIS 的六階段教學介入指標：1. 說明、2. 示範、3. 執行、4. 練習、5. 監控、6. 類化，進行 SSIS 團體介入課程。研究者先說明及示範社會技巧步驟，研究對象與配對之同儕介入者進行角色扮演，演練正確的社會技巧步驟，研究者監控與修正錯誤，每一社

會技巧單元至少設計兩個模擬事件情境做類化練習，以及討論在研究場域以外，還有哪些情境可運用所學的社會技巧步驟。

本研究以一學期時間進行研究，SSIS 團體介入課程間為二個月，每名研究對象與其配對之同儕介入者依序進行一週二節課的 SSIS 團體介入課程，每單元進行一節課的教學活動，每節課 40 分鐘，依研究對象實際學習表現，每單元社會技巧步驟達成率須達 85% 以上，始能進入下一單元。

為確保本研究介入結果的可信度，即介入的真確性 (intergrity)，研究者獲取研究

參與者及監護人同意後，在每次課程進行錄影，每組抽取其中 50% 教學介入影片，請共同觀察者檢核研究者的教學介入過程，並以 SSIS 團體介入課程的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」共 10 項 (表四)，每項目最高得分 5 分，檢核研究者是否完整執行 SSIS 團體介入課程。SSIS 團體介入課程的真確性計算公式如下：

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

表三 SSIS 團體介入課程之單元與目標社會互動行為及步驟

領域	序號	介入的目標社會互動行為及步驟
合 作 聲 明 負 責 自 我 控 制	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。 步驟：1. 仔細看 2. 面向他 3. 仔細聽 4. 要回應
	二 遵守指令	能遵守大人或團體中的領導者的指令。 步驟：1. 聽 2. 問 3. 看 4. 檢查
	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。 步驟：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	覺得自己受到不公平對待時，能表達出自己的感受。 步驟：1. 想 2. 聽他說 3. 再問一次 4. 表達想法
	五 尋求幫助	能引起大人或同儕的注意，尋求他人的幫助。 步驟：1. 想 2. 找一找 3. 詢問 4. 謝謝
	六 我會幫助同學	覺得同儕需要幫忙時，能主動關心同儕、幫助他。 步驟：1. 看一看 2. 詢問 3. 關心 4. 幫助
	七 我會做對的事	能在當下情境中做出符合該情境的事 步驟：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	當聽到別人批評自己時，能保持冷靜，表達自己的想法。 步驟：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	當被推擠時，能冷靜地請求他人停止，自己離開並去尋求大人的幫助。 步驟：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	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。 步驟：1. 我的感受 2. 想一想 3. 說出來 4. 做對的事

表四 SSIS 團體介入課程真確性檢核項目

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. 學生與同儕互相檢核社會技巧步驟達成情形
六	類化	10. 在不同模擬事件情境中演練社會技巧步驟

四、同儕介入者的參與

SSIS 團體介入課程開始前，研究者於平日上課時間，每日選二節下課時間（一次 10 分鐘），召集四名同儕介入者為一組小團體，共進行 20 次的同儕介入者訓練。以研究者設計的任務腳本（script）小卡，分別註明每個社會技巧單元的目標社會互動行為及步驟（表三），訓練四名同儕介入者在模擬事件情境中，以角色扮演的方式模擬 SSIS 團體介入課程進行時可能與研究對象出現的互動與對話。

同儕介入者模擬 SSIS 團體介入課程時，如何擔任研究者教學的小助手，與研究者一起示範模擬情境中的目標社會互動行為，並主動與研究對象兩人一組練習，演練指定的社會技巧步驟，同時，訓練同儕介入者擔任檢核者，檢核配對之研究對象是否有達成指定的社會技巧步驟，給予對方立即性回饋，如果研究對象有做到指定的社會技巧步驟，

同儕介入者應給予讚美；反之，若研究對象未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 SSIS 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（表三）編擬腳本，作為訓練同儕介入者的任務腳本示例：

1. 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。
2. 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』？」。
3. 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」。
4. 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，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。

研究者以同儕介入者的任務腳本流程發展出同儕介入者任務檢核項目五項：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. 同儕介入者給予研究對象立即性回饋，如讚美、提示修正。確認四名同儕介入者在訓練階段已熟練 10 個單元的社會技巧步驟，以及能 100% 達成每個單元的任務腳本後，同儕介入者始可與配對之研究對象一起參與 SSIS 團體介入課程，並以此五項自編「同儕介入者介入過程真確性檢核表」，在每次 SSIS 團體介入課程介入後，檢核同儕介入者是否有達成任務，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及可信度。同儕介入的真確性計算公式如下：

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

五、社會技巧的評量

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，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」，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 量表題目敘述為生活中須具備的社會互動行為與常見的行為問題，評量者評量受試者行為的出現頻率，以瞭解及分析受試者的社會技巧表現，以及影響其表現的行為問題。本研究使用 SSIS - RS 量表時，尚無國內之常模，故本研究使用美國常模來評量社會技巧表現。

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）。

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）。

SSIS - RS 量表教師版內容包含第一部分「社會技巧表現次量表」與第二部分「行為問題次量表」及第三部分「班級學業表現次量表」。「社會技巧表現次量表」共 46 題，

七個領域，分別為「溝通」、「合作」、「聲明」、「負責」、「參與」、「同理」、「自我控制」，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」、「偶而」、「經常」、「總是」來計分；另評量「重要性」，即評量者評選該項社會技巧對受試者為「不重要」、「重要」或「極重要」；「行為問題次量表」共24題，四個領域，分別為「外化行為」、「霸凌」、「過動/分心」、「內化行為」，計分方式與社會技巧表現次量表相同（0分至3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分至5分）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、智力的表現。

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，研究者連繫國外出版社並取得研究使用授權同意，以中文口述教師版 SSIS - RS 量表題目，經評量者同意後，將其評量結果紀錄至有授權出版的英文版 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，並依教師版 SSIS - RS 量表結果的弱勢社會技巧表現，選擇研究對象所需的 SSIS 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 課程的20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，發展20個目標社會互動行為，如：『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。』…等，並自編成「班級情境中社會互動行為觀察紀錄表」。

正式觀察前，使用此表進行觀察者間一致性（interobserver agreement）檢核，研究者邀請同校的一名資源班教師作為共同觀察者，說明與舉例待觀察及記錄的目標社會互動行為，達成觀察者間共識後，分別且獨立觀看影片（影片來源為研究者網路蒐集之10個社會互動情境短片），記錄影片出現的目標社會互動行為，觀察者間一致性為88.37%（達85%以上），研究者始對研究對象進行班級自然情境觀察。觀察者間一致性計算公式如下：

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

在基線期與維持期兩階段，皆使用此表在研究對象的原班級自然情境中，觀察與記錄其下課時間（10分鐘）的目標社會互動行為出現率，各進行三次的自然情境觀察，作為研究對象的基線期與維持期所蒐集的資料之一，藉以瞭解本研究的類化成效。「班級自然情境觀察表」記錄方式為出現事件且有目標社會互動行為，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計算公式如下：

$$\frac{\text{記錄為「√」計數}}{\text{記錄為「√」計數} + \text{「×」計數}} \times 100\%$$

(三) 社會技巧達成步驟檢核表

研究者依教師版 SSIS - RS 量表結果，

分析研究對象的社會技巧表現優弱勢與重要性結果，發展 SSIS 團體介入課程的 10 個社會技巧單元，每一單元皆對應一個目標社會互動行為及對應此行為的社會技巧步驟（表三），每一單元設計二個模擬事件，每單元進行兩次的社會技巧步驟演練，自編「社會技巧達成步驟檢核表」，檢核與記錄研究對象兩次演練所達成的社會技巧步驟數。每單元的社會技巧步驟達成率計算公式如下：

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

六、研究流程

(一) 基線期

基線期階段不對研究對象做任何介入，只蒐集研究對象的社會互動行為表現資料，每名研究對象在基線期階段至少有三點資料點呈穩定趨勢時，始得進入介入期。

基線期資料蒐集方式為研究對象於下課時間（10 分鐘），在研究場域中，研究者隨機選取 SSIS 團體介入課程中的兩個社會技巧單元，使用「社會技巧達成步驟檢核表」檢核研究對象在二個單元對應模擬事件的表現，記錄二個單元對應的社會技巧步驟達成數，除以二個單元對應的社會技巧步驟總數，以百分比表示，作為基線期的一次資料點，每次檢核至少間隔一天以上。研究者亦在此階段以任務腳本對同儕介入者進行訓練。

另外，使用「班級情境中社會互動行為觀察紀錄表」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，每名研究對象於基線期皆進行三次自然情境觀察。

(二) 介入期

在介入期階段，介入時間為二個月，研究對象依序開始進行 SSIS 團體介入課程，每名研究對象與配對之同儕進行一週二次的介入，一次進行一個社會技巧單元，每次 40 分鐘。研究者於每次課程結束前五分鐘，以「社會技巧達成步驟檢核表」檢核研究對象在此社會技巧單元的學習表現，記錄研究對象兩次演練達成的社會技巧步驟計數，再除以該單元兩次演練的社會技巧步驟總數，以百分比表示，做為介入期的一次資料點。每單元的社會技巧步驟達成率須達 85% 以上，表示研究對象已習得此單元的社會技巧，下次介入始進入下一個單元；若步驟達成率未達 85%，表示對此單元的社會技巧步驟尚未熟練，下次介入仍進行同一單元，直至該單元步驟達成率達 85% 以上。

甲生於介入期階段進行 11 次介入，乙生為 12 次介入，皆通過 10 個社會技巧單元；丙生為 11 次介入，進行至第八個單元「被批評時，我會保持冷靜」通過；丁生為五次介入，進行至第五個單元「尋求幫助」通過；丙生及丁生因時間因素，雖未完成 10 個社會技巧單元，但在介入期階段資料點已有三點呈穩定趨勢，故結束丙生及丁生的介入期，進入維持期。

(三) 維持期

每名研究對象的介入期結束後，隔一週與隔一個月各檢核一次已習得的社會技巧步驟維持情形。研究對象與配對之同儕介入者於研究場域中，從研究對象在介入期階段已通過的社會技巧單元中，選取三個單元，在單元對應的模擬事件中與同儕介入者進行角色扮演，研究者以「社會技巧達成步驟檢核表」記錄研究對象在選取三個單元的社會技巧步驟達成計數，再除以選取三個單元的社

會技巧步驟總數，以百分比表示，做為維持期階段的一次資料點。

(四) 自然情境觀察

以「班級情境中社會互動行為觀察紀錄表」觀察及記錄研究對象在原班自然情境的行為表現，每名研究對象於基線期和維持期階段皆進行三次自然情境觀察（下課 10 分鐘）。

七、研究信效度

(一) 觀察者間一致性

本研究為確保蒐集的觀察資料可信度，在基線期及維持期階段，各抽取一次四名研究對象的自然情境觀察資料，由研究者與共同觀察者一起入班觀察，使用「班級情境中社會互動行為觀察紀錄表」獨立觀察與記錄研究對象的行為表現，進行觀察者間一致性檢核。基線期階段觀察者間一致性介於 66.67% – 100%，平均為 86.67%；維持期階段觀察者間一致性介於 85.71% – 100%，平均為 96.42%。

(二) SSIS 團體介入課程之真確性

第一組甲生配對同儕 A，抽取六次課程記錄影片，由共同觀察者進行檢核，介入真確性介於 90% – 100%，平均為 95%；第二組乙生配對同儕 B，抽取六次課程記錄，介入真確性介於 90% – 100%，平均為 95%；第三組丙生配對同儕 C，抽取六次課程記錄，真確性介於 86% – 96%，平均為 90%；第四組丁生配對同儕 D，抽取二次課程記錄，真確性介於 98% – 100%，平均為 99%；本研究確實依 SSIS 團體介入課程的六階段介入指標進行介入。

(三) 同儕介入之真確性

第一組甲生配對同儕 A，進行 11 次檢核，同儕介入的真確性介於 80% – 100%，

平均為 96.36%；第二組乙生配對同儕 B，進行 12 次檢核，真確性皆為 100%，平均為 100%；第三組丙生配對同儕 C，進行 11 次檢核，真確性介於 80% – 100%，平均為 92.73%；第四組丁生配對同儕 D，進行五次檢核，真確性皆為 100%，平均為 100%；本研究的同儕介入策略有確實執行。

(四) 內部效度

本研究建立良好的實驗控制，以視覺分析方式分析各階段資料點，確認研究對象的社會技巧表現變化只有在實驗介入時改變，且呈現兩次以上相同的實驗控制介入結果，可知本研究的自變項與依變項間確實具有功能關係，具有內部效度。

(五) 外部效度

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，來檢驗本研究的外部效度，其主張高品質且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. 研究變項須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。本研究設計符合上述三項指標，具有外部效度。

(六) 社會效度

研究者參考 Reichow、Volkmar 與 Cicchetti (2008) 所提出之社會效度指標，設計不具名教師版社會效度調查問卷，有封閉式問題九題，採取 Likert 五點量表計分，「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」，例如：『您覺得具備良好的社會技巧對兒童是重要的。』、『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。』、『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。』、『您覺得學生參與社會技巧團

體介入課程與同儕介入的成效令你滿意。」等；另有開放式填答題『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？』。

收回四份社會效度問卷，填答結果多圈選 4（符合）或 5（非常符合），評分平均為 4.165，本研究具有高社會效度。

研究結果

一、SSIS 團體介入課程輔以同儕介入與社會技巧表現兩者間具有功能關係

由圖三可知，四名研究對象基線期階段步驟達成率介於 0% – 50%；甲生於介入期階段進行 11 次介入，步驟達成率介於 87.50% – 100%，平均為 95.68%；乙生進行 12 次介入，步驟達成率介於 75% – 100%，平均為 95%；丙生進行 11 次介入，步驟達成率介於 50% – 100%，平均為 83.64%；丁生進行五次介入，步驟達成率皆為 100%，平均為 100%。四名研究對象在基線期階段至介入期階段的社會技巧步驟達成率皆呈明顯「上升」趨勢且穩定；基線期階段至介入期階段皆無資料點重疊。

四名研究對象視覺分析上均僅有在介入期有臨床顯著行為改變，且在實驗控制良好情形下，第一位研究對象呈現實驗成效，成效亦分別複製在其他三名研究對象，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。

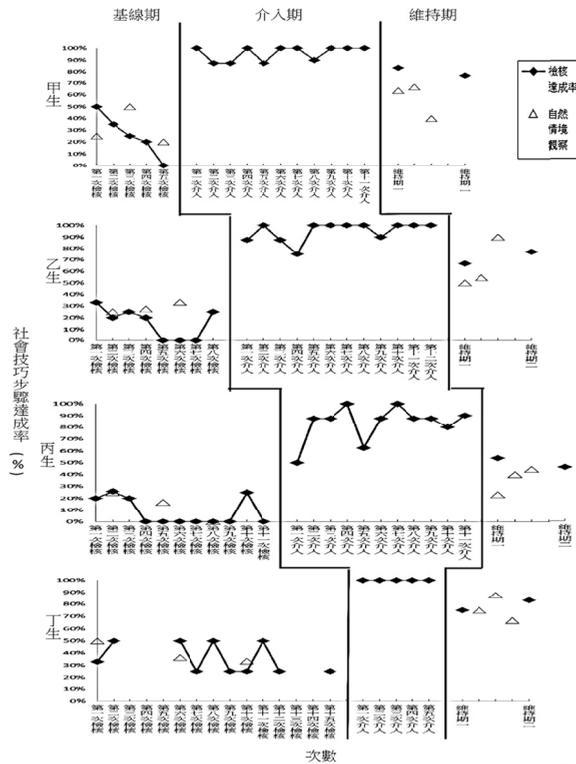
二、SSIS 團體介入課程輔以同儕介入具有維持效果

四名研究對象在維持期階段皆進行兩次檢核，甲生於維持期的社會技巧步驟達成率平均為 80.13%，乙生為 71.80%，丙生為 50.00%，丁生為 79.17%。四名研究對象在介入期階段的最後一個資料點至維持期階段的第一次檢核資料點，皆呈「下降」趨勢（圖三）；撤除介入後，四名研究對象的社會技巧步驟達成率皆達 50% 以上，相較基線期階段皆低於 50% 的步驟達成率有明顯之提升；基線期與維持期資料點皆無重疊，可說明以同儕介入方式進行 SSIS 團體介入課程具有維持效果。

三、SSIS 團體介入課程輔以同儕介入具有高社會效度

研究者自編之教師版社會效度調查問卷第一部分結果，四名教師平均評分依序為 4、4.33、4.22、4.11，評分皆在 4 以上，說明研究對象之班級導師認為本研究介入的結果是重要且有效的，具有高社會效度。

另歸納整理第二部分開放式題目填答結果，在『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？』，有導師提出「類化到班級情境中」為社會技巧教學介入的困難，亦有導師提出「學生的特質、動機」會影響學習成效；在『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？』，四名班級導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。



圖三 四名研究對象各階段社會技巧步驟達成率曲線圖

綜合討論

一、SSIS 團體介入課程可有效提升 個體社會技巧表現

本研究結果與國內外社會技巧訓練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、立即性與維持的成效（巫宜靜，2007；黃文蔚，1997；Hepting & Goldstein, 1996；Plumer & Stoner, 2005；O' Reilly et al., 2004；Rutherford & Mathur, 1994），而本研究輔以同儕介入執行 SSIS 團體介入課程，確實能有效提升社會技巧表現之結果，也與國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；Gresham, 1990, 1997；Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 1983）。

本研究以學者 Gresham 與 Elliott (2008) 主張『行為問題是可以被辨識的，能因介入而改善』，發展出的「社會技巧缺陷說」為基礎，進行社會技巧介入時，須先確定個體所缺乏的社會技巧及控制可能造成缺陷的因素，如缺乏知識、線索、練習及回饋、增強，在研究設計過程中加以操控，發展出對應的社會技巧介入課程，可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 et al., 2016；Gresham, 1997）。研究結果可知四名研究對象在 SSIS 團體介入課程的社會技巧表現均

有立即性提升，每次介入維持著中等至高水準（50% 至 100%）的社會技巧步驟達成率，可能原因其一為 SSIS 團體介入課程為小團體方式進行，研究者能立即監控研究對象與配對之同儕的表現及進行調整，且研究場域為抽離的環境，干擾因素大幅減少，四名研究對象更能專注學習且配合指導；其二為每一社會技巧單元對應的步驟數最多不超過五個，且敘述簡短、具體易於記憶，角色扮演時易於演練；其三選取的研究對象已先排除認知功能有缺損及感官障礙的學生，研究對象有正常水準以上的語言理解與表達能力，能快速理解指導語及目標，在短時間內習得及展現目標的社會技巧，亦減少了研究者與同儕介入者指導的負擔。

然而，本研究在選取研究對象時，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具有社會技巧介入之需求，且社會技巧介入的內容與目標，會因研究對象的能力與特質而有所不同，如年齡、性別、語言、文化、認知程度等，故不能以本研究的結果來說明 SSIS 團體介入課程全面適用於需要社會技巧介入之學生，建議未來研究可以選擇不同特質的研究對象，進行 SSIS 團體介入課程之成效探討。

二、同儕介入策略可有效提升個體社會技巧表現

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 團體介入課程扮演著示範、共同演練，以及監控檢核、給予回饋及提示的角色。研究證實有同儕媒介下的社會技巧課程，且配對之同儕介入者為研究對象在原班級自然情境中長時間相處之同儕，研究對象想獲取同儕的

認可和促進之間的關係，研究對象的參與度及配合度比在原班級情境中來的高，更有動機去表現出適當的社會互動行為（Carter & Hughes, 2005；Collins et al., 2016；Gifford-Smith & Brownell, 2003；Gresham & Elliott, 1990；Plumer & Stoner, 2005；Prater et al., 1999；Rutherford & Mathur, 1994）。

三、研究限制

本研究雖有計畫蒐集介入期階段的類化資料，但因研究者非研究對象在班級自然情境中的教師，無法隨時觀察及發生真實事件當下立即記錄，而未蒐集介入期階段研究對象於自然情境的社會技巧表現資料，無法知曉研究對象在自然情境中的社會技巧表現是否因參與 SSIS 團體介入課程而改變，故不能用本研究的結果去解釋 SSIS 團體介入課程在自然情境中亦能有效提升個體的社會技巧，無法結論 SSIS 團體介入課程的類化效果，此為本研究之限制。然而，研究者針對四名研究對象在基線期與維持期皆進行三次自然情境觀察，發現基線期階段的目標社會互動行為出現率平均值皆未超過 50%，經 SSIS 團體介入課程後，維持期研究對象在自然情境中目標的社會互動行為出現率皆有提高但不明顯，且與配對之同儕介入者在下課時間鮮少有互動，雖有類似 SSIS 團體介入課程的模擬事件發生，但研究對象此時沒有同儕的提示與增強，缺乏動機去表現出適當的行為，甚至故意表現出不適當的行為來引起其他同儕之注意。

四、建議

本研究使用教師版 SSIS - RS 量表結果分析研究對象的社會技巧表現優弱勢，以及進行對應的 SSIS 團體介入課程，但研究當

時 SSIS - RS 量表尚無國內之常模，故使用美國常模來解釋說明，但受不同社會文化、語言差異的影響，可能在社會技巧表現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為特徵檢核表（孟瑛如，2004）、青少年社會行為評量表（洪麗瑜，2000），佐證研究對象的社會技巧表現變化，使測驗之結果能與有效常模相比，獲得更客觀準確之結果。

本研究為抽離的情境下，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，然而，在模擬情境中研究對象雖能表現出目標的社會互動行為，但回到班級的真實自然情境時，與同儕、師互動的生態已與模擬事件情境不同，加上未能延續同儕介入策略，研究對象缺乏同儕協助及表現適當行為的動機，明顯影響其社會技巧的表現與維持。過去相關研究亦提到進行社會技巧介入的情境與真實自然情境不同，學生離開訓練情境後，常無法因應真實自然情境的事件，而未能表現出已習得的社會技巧，維持效果不佳（Gresham, 1998；Mathur & Rutherford, 1996；O' Reilly et al., 2004）。建議未來研究及社會技巧課程盡可能在真實情境中進行，以真實事件作為演練，以及在真實情境中發生事件當下，能立即以此真實事件做相關的社會技巧教導。

除了上述建議之外，從本研究的結果可知，社會技巧課程在有「團體」與「同儕」因素的場域中施行，能有效提升目標對象的社會技巧表現，而學校的班級情境

即有「團體」與「同儕」，亦為真實自然情境，因此建議社會技巧課程在班級自然情境中進行，即班級教師與全班學生共同參與「班級性」的社會技巧課程。自然真實的社會互動生態，可讓缺乏社會技巧者較易表現出習得之技巧，益於其維持表現，而班級中同儕可擔任指導者、協同者進行社會技巧示範，協助演練、提示、監控與回饋等，能減輕教學者之負擔，同儕在過程中亦在學習社會技巧，最後，所有參與社會技巧課程的學生，其社會技巧表現皆能有所提升。

參考文獻

- 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，98，9-16。[Wang, Hsin-Yi (2006). The contents analysis of social skills items for students with mental retardation. *Special Education Quarterly*, 98, 9-16.]
- 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，（2），82-95。[Wu, Yi-Ching (2007). Learning effects of peer tutoring on social skills of the hearing impaired students in elementary school. *Special Education Forum*, (2), 82-95.] doi:10.6502/SEF.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。臺北：心理。[Meng, Ying-Ru (2004). *Social Skill Behaviors and Characters Scale for elementary and junior school*. Taipei, Taiwan:

- Psychology.]
- 洪儷瑜 (2000)：青少年社會行為評量表。臺北：心理。[Hung, Li-Yu (2000). *Adolescent Social Behavior Scale*. Taipei, Taiwan: Psychology.]
- 洪儷瑜 (2002)：社會技巧訓練的理念—為什麼要如此做。載於洪儷瑜主編，社會技巧訓練的理念與實施 (10-50 頁)。臺北：國立臺灣師範大學特殊教育學系。[Hung, Li-Yu (2002). The theory of social skills intervention: The rationales for doing so. In L. Y. Hung (Ed.), *The theory and implementation of social skills intervention* (pp. 10-50). Taipei, Taiwan: National Taiwan Normal University, Department of Special Education.]
- 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。中華民國九十九十二月三十一日教育部臺字第 0990218743C 號修正發布。[Ministry of Education, R.O.C. (2010). *Regulation Special Education of Curriculum and Assessment*, issued by the Ministry of Education, N0.0990218743C, Dec 31, 2010]
- 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，特殊教育論文集 9103 (167-180 頁)。臺中：中師特教中心。[Fu, Shiou-Mei, 2002. Application of teaching strategies in the inclusive class - Peer tutoring and Modeling. In Special Educatuon Center, National Taichung University of Education, (Ed.). *Dessertation of Special Education 9103* (pp. 167-180). Taichung, Taiwan: Special
- Educatuon Center, National Taichung University of Education.]
- 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。[Huang, Wen-Wei (2007). The effects of social competence training for aggressive students in elementary school. *Bulletin of Special Education*, 15, 307-329.]
- 黃月霞 (1993)：教導兒童社會技巧。臺北：五南。[Huang, Yue-Shia (1993). *Teachig Children's Social Skills*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 黃德祥 (1991)：社會技巧訓在教育與輔導上的應用。輔導月刊，27 (3)，31-35。[Huang, De-Shiang (1991). Application of social skills training in instruction and counseling. *The Chinese Guidance Association Journal*, 27(3), 31-35]
- 鈕文英 (2008)：擁抱個別差異的新典範—融合教育。臺北：心理。[Niew, Wern-Ing (2008). *A new paradigm of individual differences - Inclusive Education*. Taipei, Taiwan: Psychology.]
- 鈕文英 (2009)：身心障礙者的正向行為支持。臺北：心理。[Niew, Wern-Ing (2009). *Positive behavior support for individuals with disabilities*. Taipei, Taiwan: Psychology.]
- 盧台華 (2013)：特殊需求領域課程大綱。取自：教育部國民及學前教育署優質特教發展—網絡系統暨教學支援平台。[Lu, Tai-Wha (2013). *Special Education Curriculum Guidelines for Students with Disabilities with Different Categories*

- of Special Needs*. K-12 Education Administration, Ministry of Education - National Special Education Information Network.] http://sencir.spc.ntnu.edu.tw/_other/GoWeb/include/index.php?Page=6-2&news05=108864972355f6e687256b4
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 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*(3), 287-299. doi:10.1207/s15374424jccp2403_6
- Bishop, J. A., & Inderbitzen, H. M. (1995). Peer acceptance and friendship: An investigation of their relation to self-esteem. *The Journal of Early Adolescence, 15*(4), 476-489. doi:10.1177/0272431695015004005
- Brown, W. H., Odom, S. L., & Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(3), 162-175. doi:10.1177/027112140102100304
- 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. doi:10.1006/jado.1994.1046
- 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*(4), 179-193. doi:10.2511/rpsd.30.4.179
- 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*(3-4), 63-79. doi:10.2511/rpsd.35.3-4.63
- 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.
- 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. doi:10.1177/0145445516643066
- Dipena, J. C., Lei, P., Bellinger, J., & Cheng, W. (2015). Efficacy of the Social Skills Improvement System Classwide Intervention Program (SSIS-CIP) Primary Version. *School Psychology Quarterly, 30*(1), 123-141. doi:10.1037/spq0000079
- Elinor, B., & Lionel, B. (1997). Creating small

- groups using school and community resources to meet student needs. *School Counselor*, 44(4), 294-303.
- 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(2), 229-243. doi:10.1177/001440299706300206
- Farmer, T. W., VanAcker, R. M., Pearl, R., & Rodkin, P. C. (1999). Social networks and peer-assessed problem behavior elementary of classrooms students with and without disabilities. *Remedial and Special Education*, 20(4), 244-256. doi:10.1177/074193259902000408
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112. doi:10.1177/10634266000800206
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284. doi:10.1016/S0022-4405(03)00048-7
- Gresham, F. M. (1981). Assessment of children's social skills. *Journal of School Psychology*, 19(2), 120-133. doi:10.1016/0022-4405(81)90054-6
- 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 & Adolescents Psychology*, 15(1), 3-15. doi:10.1207/s15374424jccp1501_1
- 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. (2008a). *Social Skills Improvement System Classwide Intervention Program Teacher's Guide Manual*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008b). *Social Skills Improvement System Intervention Guide Manual*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008c). *Social Skills Improvement System Rating Scales Manual*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- 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 and Developmental Disorders*, 38(5), 815-826. doi:10.1007/s10803-007-0449-2
- Hepting, N., & Goldstein, H. (1996). Requesting by preschoolers with developmental disabilities: Videotaped Self-Modeling and Learning of New Linguistic Structures. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(3), 407-427.

- doi:10.1177/027112149601600308
- 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. doi:10.1177/001440290507100203
- Kamps, D. M., Barbeta, 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. doi:10.1901/jaba.1994.27-49
- 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. doi:10.1177/001440290206800202
- 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.
- Kohler, F. W., & Strain, P. S. (1990). Peer-assisted interventions: Early promises, notable achievements, and future aspirations. *Clinical Psychology Review, 10*(4), 441-452. doi:10.1016/0272-7358(90)90047-E
- 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. doi:10.1177/027112140102100203
- 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. doi:10.1177/10983007070090020401
- Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies (9th ed.)*. Boston: Houghton Mifflin.
- 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. doi:10.1521/scpq.17.1.1.19902
- Mathur, S. R., & Rutherford, R. B. (1996). Is social skills training effective for students with emotional or behavioral disorders? Research issues and needs. *Behavioral Disorders, 22*(1), 21-28. doi:10.1177/019874299602200106
- 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*(2), 75-91. doi:10.1177/027112149901900202
- 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*(3), 173-186. doi:10.1002/bin.163
- 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*(3), 285-295. doi:10.1901/jaba.1995.28-285
- 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*(1), 290-300. doi:10.1177/1087054705280796
- Prater, M. A., Serna, L., & Nakamura, 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. doi:10.1007/s10803-007-0517-7
- 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. doi:10.1007/s10803-009-0842-0
- 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. doi:10.1177/019874299401900405
- 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. doi:10.1177/07419325040250060101
- Scattone, D. (2007). Social skills interventions for children with autism. *Psychology in the Schools, 44*(7), 717-726. doi:10.1002/pits.20260
- 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. doi:10.1177/0143034315574767
- 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), 451-459. doi:10.1002/jcad.12043
- Sperry, L., Neitzel, J., & Wells, K. E. (2010). Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with autism spectrum disorders. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 256-264. doi:10.1080/10459881003800529
- 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. doi:10.1177/001440290707400101
- 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. doi:10.1177/074193258400500106
- 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). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children*, 29(5), 1-23. doi:10.17161/foec.v29i5.6751
- 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(1), 562-569. doi:10.1016/j.rasd.2010.06.023
- Watkins, L., O' Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G., Sigafoos, 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. doi:10.1007/s10803-014-2264-x
- 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. doi:10.2511/rpsd.30.1.26
- Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). Teaching social skills to people with autism. *Behavior Modification*, 25(5), 785-802. doi:10.1177/0145445501255007
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066-1078. doi:10.2307/1131152
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 357-364. doi:10.1037/0022-0663.85.2.357
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, CA: Stanford

University Press.

收稿日期：2019.02.15

接受日期：2019.09.11

Effectiveness of Social Skills Improvement System in Promoting Elementary School Pupils' Social Skills

Chia-Ju Lin

Teacher,
Taipei Municipal Rixin
Elementary School

Hui-Ting Wang

Associate Professor,
Dept. of Special Education,
National Taiwan Normal
University

Tsui-Hwa Lu

Associate Professor,
Dept. of Special Education,
National Taiwan University

ABSTRACT

Purpose: Individuals require sufficient social skills to demonstrate appropriate social behavior in order to gain acceptance from others and to adapt to their environments. Everyone has the need to learn social skills and be accepted by others in groups. In school settings, peers inherently constitute long-term interaction companions for students. The current study investigated the effectiveness of the Social Skills Improvement System (SSIS) with peer-mediated intervention in improving young pupils' social skills. **Methods:** A single-case concurrent multiple-baseline-across-participants design was used to examine the effectiveness of SSIS with peer-mediated intervention in improving the social skills of four elementary school students who required social skills training. First, the researcher taught the peers how to initiate conversation with target students by modeling appropriate social skills and providing feedback and prompts. Peers who mastered these tasks participated in the SSIS sessions with the target students. This study applied 10 SSIS units to 10 target social behaviors. During the intervention, the researcher instructed and modeled correct social skills. The paired peers practiced social skills with the target students in simulated events, the researcher provided prompts or praise and corrected the target students' behavior to enhance their performance. **Results/Findings:** The results demonstrated a functional relationship between the SSIS with peer-mediated intervention and social skills performance. The intervention had a significant effect in that it could improve the target students' social skills performance and maintenance effect. The teachers' questionnaire responses indicated that this research had high social validity, the SSIS was effective, and learning social skills was important to young pupils. **Conclusions/Implications:**

The SSIS with peer-mediated intervention could stimulate target students to demonstrate appropriate social behavior. Concurrently, peers' social skills performance changed when they participated in the intervention. However, when the target students and paired peers returned to the classroom during the maintenance phase, they did not demonstrate the learned social skills or interact with one another. The reason for this is that the peer-mediated intervention could not be maintained in the class; hence, the target students had little motivation to demonstrate appropriate social behavior. Accordingly, implementing the SSIS in a natural classroom setting for the whole class is recommended. Teaching social skills through real events that occur in the classroom contributes to social skills maintenance.

Keywords: peer-mediated intervention, social skills, Social Skills Improvement System(SSIS), social skills training