

高中職學生社會能力量表之編製與有效化

蔡明富*

本研究旨在編製適用於評量高中職學生社會行為的工具。「高中職學生社會行為評量系統」包含教師、家長及學生評量表，三種評量表（各 110 題）內容均包括兩部分：社會能力量表（48 題）及問題行為量表（62 題）。本研究主要在發展社會能力量表，包括自我控制（自主行為、情緒管理）、人際互動（人際關係、溝通表達及合作同理）及學習行為（學習習慣、學習表現）等三向度七個分量表，作答方式以 Likert 式五點量表。效度證據之結果如下：(1)在內容上的證據顯示獲得文獻支持及專家的肯定；(2)在信度上，教師、家長及學生評量表之社會能力量表的內部一致性係數良好，間隔四週重測信度結果也顯示量表的穩定性係數尚可，三種評量表之社會能力量表的評量者間一致性則出現低度至中度相關；(3)在效標關聯上的證據顯示教師及家長評量表之社會能力量表與「行為情緒評量表」，以及學生評量表之社會能力量表與「貝克兒童及青少年量表第二版」的相關皆達顯著；(4)區辨性證據顯示教師評量表之社會能力量表可以有效區別情障個案與一般學生；(5)構念的內部結構之證據顯示驗證性因素分析結果發現教師、家長及學生評量表之「社會能力量表」均與原先構念的結構相符。最後，以高中職教師 607 人、家長 1,168 人及學生 1,246 人分別建立全國常模。

關鍵詞：社會行為、社會能力量表、高中職學生

* 蔡明富：國立高雄師範大學特殊教育學系副教授
mingfu@nknuc.nknu.edu.tw

The Development of Social Competence Scale for Adolescent

Ming-Fu Tsai*

The purposes of this study were 1) to develop a social behavior assessment system for adolescent - social competence scale; and 2) to evaluate the reliability and validity of this proposed scale. The social behavior assessment system for adolescent comprised three scales: the teacher rating scale (TRS), parent rating scale (PRS), and self-report scale (SRS). TRS, PRS, and SRS all included 110 items in two scales: social competence scale (SCS) and problem behavior scale (PBS). The social competence scale consisted of 48 items divided into seven subscales for measuring three theoretical dimensions: self-control, interpersonal interaction, and academic behavior. The development of social competence scale yielded the following results regarding validity: 1) evidence based on test content was established and supported by exploring literature and expert validity; 2) TRS-SCS, PRS-SCS, and SRS-SCS all have high internal consistency reliability and 4-week-interval re-test reliability. Besides, the inter-rater reliability between teachers, parents and students were lower to moderate; 3) the concurrent criterion related evidence of the TRS-SCS and PRS-SCS to the behavioral and emotional rating scale and the SRS-SCS to the Beck youth inventories were all significant; 4) the discriminant evidence of TRS-SCS was found to be considerably satisfactory in discriminating children with emotional and behavioral problems from those without; 5) evidence based on internal structure indicates that the results of confirmatory factory analysis were found considerably satisfactory in TRS-SCS, PRS-SCS, and SRS-SCS. In general, the reliability and validity of the study were satisfactory. Finally, the percentile rank and t-score norms were developed for 607 subjects in TRS-SCS, 1,168 subjects in PRS-SCS and 1,246 subjects in SRS-SCS.

Keywords: *adolescent, social behavior, social competence scale*

* Ming-Fu Tsai: Associate Professor, Department of Special Education, National Kaohsiung Normal University

高中職學生社會能力量表之編製與有效化

蔡明富

壹、緒論

許多研究指出，青少年情緒行為問題未能得到適切教育協助，將會影響其未來適應（Kauffman & Landrum, 2013；Nelson, Babyak, Gonzalez, & Benner, 2003）。而過去研究也顯示，情緒行為困擾學生接受情緒障礙教育的服務相當有限（Lane, 2007；Wagner, Kutash, Duchnowski, Epstein, & Sumi, 2005；Walker, Ramsey, & Gresham, 2004）。如能早期發現青少年的問題行為將可避免其衍生適應欠佳（Lane et al., 2009）。因此編製評量高中職學生情緒行為問題之工具，將有助於情緒行為問題學生之預防與介入策略之研擬。

關於高中職階段之社會行為評量內涵，隨著學者認定編製重點而不斷地修正。有些評量工具內容納入正向適應行為（楊宗仁修訂，2001；Epstein & Sharma, 1998）；也有些內容偏重負向問題行為（陳淑惠修訂，2008；顏正芳修訂，2010；Burks, 2008；Epstein & Cullinan, 1998；Erford, Short, & Freeman, 2012；Gadow & Sprafkin, 2002）；另有些學者認為評量社會行為內涵應兼顧正向適應行為與負向問題行為（Bracken & Keith, 2004；Gresham & Elliott, 2008；Kamphaus & Reynolds, 2007；Merrell, 2008；Reynolds & Kamphaus, 2004），其強調社會行為評量內容應兼顧正向與負向行為之評估，除可了解學生在適應行為中的缺陷情形，亦可診斷學生的不適應行為嚴重性。此外，國內編製社會行為評量表中，多數以參考或翻譯國外量表內容為主，忽視編製題目具社會效度（social validity）（Elliott, Gresham, Frank, & Beddow, 2008；Wolf, 1978），導致未納入現場教師對題目重要性評估的看法。另從行為評量來源角度，學者建議納入教師、家長及學生不同評量者之訊息，以蒐集多元之資料（Junttila, Voeten, Kaukiainen, & Vauras, 2006；Kamphaus & Reynolds, 2007；Reynolds & Kamphaus, 2004）。

綜上所述，基於社會行為評量內容多向度、評量題目具社會效度及評量來源多元化之重要性，本研究擬編製「高中職學生社會行為評量系統」(social behavior assessment

system for adolescent, SBASA)，此系統包括教師評量表（teacher rating scale, TRS）、家長評量表（parent rating scale, PRS）及學生評量表（self-report scale, SRS），每種評量表包括社會能力量表與問題行為量表，礙於篇幅受限，本研究將以探討社會能力量表為主，並驗證社會能力量表之信度、效度與建立常模，將有助於高中職學生社會行為的評量與後續教育介入的研擬。以下將回顧社會行為評量的相關議題。

一、社會行為評量之內涵

綜合過去文獻發現學生社會行為評量內涵應包括正向與負向行為兩方面(Bracken & Keith, 2004；Gresham & Elliott, 2008；Kamphaus & Reynolds, 2007；Merrell, 2008；Merrell & Caldarella, 2008；Reynolds & Kamphaus, 2004)，其中正向行為以評估社會能力為主，而負向行為則以問題行為為主。以下將從社會能力評量探討之。

學者對社會能力內涵探討有不同觀點，Matson（2009）指出社會能力是由多元向度組合而成，包括正向自我意象（self-image）、自我肯定（social assertion）、與人互動、社會認知及同儕歡迎程度。Gresham（1986）認為社會能力包括了同儕接納、社會技巧及適應行為為三方面。有的學者認為社會能力的核心概念為：兒童與青少年能夠具備利社會行為（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, 2001；Rydell, Hagekull, & Bohlin, 1997）。Gresham 與 Elliott（2008）主張重要的社會能力內涵，是個體能夠達成重要社會結果的能力，以學校而言，重要的社會結果包含學習表現、同儕關係及師生關係等。

Caldarella 與 Merrell（1997）曾分析以探討兒童或青少年社會能力評量工具之測驗架構，結果顯示最常被採納共有五個向度，包括：同儕關係（peer relations）（例如：社會互動、利社會、人際互動、同儕喜愛的行為、同理心、社會參與、社交與領導能力、同儕增強、一般能力等向度）、自我管理（self management）（例如：自我控制、社會獨立、社會能力、社會責任、規範、挫折容忍度等向度）、學習表現（例如：學校適應、尊重學校社會規範、工作導向、學業責任、教室服從、好學生等向度）、服從技巧（compliance skills）（例如：社會合作、服從等向度）、自我引導技巧（assertion skills）（例如：引導性社會技巧、社會主動性）等向度。上述探討得知，不同學者雖有不同看法，顯示社會能力定義相當多元，根據 Caldarella 與 Merrell（1997）整理社會能力評量文獻，發現社會能力評量範疇亦是相當多元，也符合學者提出的不同主張，故社會能力評量應採取多向度評量。因此，社會能力的內涵應包括自我（如：自

我管理)、人際(如:同儕接納、社會互動與合作,及溝通表達技巧)與學習(如:學習習慣與學習表現)等多向度。本研究編製社會能力量表內容亦如前所述內容,兼具自我控制、人際互動及學習行為等三方面,以利評估高中職學生之社會能力表現。

綜上所述,評量高中職學生社會行為時,評量學生之社會能力扮演重要角色。故本研究 SBASA 之評量內容應納入正向社會能力,以利評量學生之社會行為現況。

二、社會行為評量之社會效度

針對社會行為的評量, Elliott 等人(2008)認為行為評量表內容評估結果要能與教育介入相結合。Wolf(1978)亦指出專家意見不能成為唯一考量題目適切性的標準,其建議應該考量題項的社會重要性,提出「社會效度」的概念。其認為行為評量內容要能夠符合社會所期許,社會效度評量的三種來源包括:參與計畫的受試、受試周圍的重要他人及與受試在實際生活有接觸的他人。故編製行為的評量表時應考根據學者建議評量表題目應具備社會行為介入重要性的評量,以及考量社會行為目標為社會所期許(Elliott et al., 2008; Wolf, 1978),故編製行為量表題目應考量受評者在所處生態環境之意義性,如此題目才具社會效度。國內在編製社會行為評量工具方面,僅洪儷瑜(2000)、蔡明富、吳裕益與莊涵皓(2014)曾納入現場教師進行題目重要性評量。

根據上述社會效度觀點,在評量高中職學生社會行為的目的,除了發現學生的問題行為外,更積極的意義是評估完成後如何提供必要的介入方案,減少學生的問題行為,或降低問題行為對學生所產生的負面影響。因此評量高中職學生行為時,應考量題目具社會效度,以作為未來設計介入方案的參考。故本研究在編製題目時,將納入行為評量之社會效度觀點,由高中職教師針對本評量題目重要性進行評估,以納入更具社會效度的題目。

三、社會行為評量之來源

行為評量表在學生的社會行為評量扮演著重要角色,其具有的優點包括:可蒐集不同情境觀察結果、節省人力時間、及易進行信效度研究等優點(Elliott & Busse, 2004; Merrell, 2003)。本測驗所採用工具即以行為評量表方式進行。行為評量表常被批評為評量結果易受到評量者主觀的因素影響。為解決此問題,社會行為評量來源多元化有其必要性(Achenbach & Rescorla, 2001; Merrell, 2008)。在美國精神醫學會(American Psychiatric Association, 簡稱 APA)所出版精神疾病診斷與統計手冊第五版(Diagnostic and

Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition，簡稱 DSM-5），亦強調注意力缺陷過動症診斷需要考量教師及家庭情境評估其症狀（American Psychiatric Association, 2013）。

另過去研究發現學生自評也很重要，研究證實較年長的兒童與青少年自陳報告是獲得兒童及青少年心理狀態訊息的有效工具（Junttila et al., 2006），尤其在評估憂鬱、焦慮、憤怒及自我內在狀態方面，且自陳方式通常比父母所報告的結果更具有效度（Berg-Nielsen, Vika, & Dahl, 2003）。Achenbach 與 Rescorla（2001）強調社會行為評量時，應納入不同情境與不同資料提供者之報告資料，其中不同資料提供者包括教師、家長及學生報告。故從臨床診斷及實徵研究，均重視多方面衡鑑學生的社會行為。以上討論得知，教師與家長均是學生身邊的重要他人，教師及家長資料都能夠提供學生行為表現的重要訊息，另學生本身亦是提供訊息重要來源之一。故本研究高中職學生社會行為之評量均納入教師、家長及學生等來源，以符合社會行為評量來源多元化目標。

四、社會行為評量工具發展現況之評述

在國外較常被使用的高中職階段社會行為評量表，包括：Achenbach 與 Rescorla（2001）「The Achenbach System of Empirically Based Assessment」（ASEBA）、Bracken 與 Keith（2004）「Clinical Assessment of Behavior」（CAB）、Gresham 與 Elliott（2008）「Social Skills Improvement System」（SSIS）、Merrell（2008）「School Social Behavior Scales」（SSBS-2）、Merrell 與 Caldarella（2008）「Home & Community Social Behavior Scales」（HCSBS）及 Reynolds 與 Kamphaus（2004）「Behavior Assessment System for Children」（BASC-2）等，其評量內容以高中職學生的社會能力與問題行為進行評量，社會能力的評量包括如自我控制、社交技巧、合作性、同理心及學習行為等內涵，問題行為則以內、外向行為問題的評量為主。評量工具之來源有的以教師及家長為主（Bracken & Keith, 2004；Merrell, 2008；Merrell & Caldarella, 2008），有的則兼顧教師、家長及學生三方面來源（Achenbach & Rescorla, 2001；Gresham & Elliott, 2008；Reynolds & Kamphaus, 2004）。從上述國外評量工具發現，高中職學生社會行為評量工具編製內容需符合多向度觀點，量表應兼顧正向及負向行為評估，且應納入教師、家長及學生評量來源多元性。

國內適合高中職學生社會行為評量工具，包括洪麗瑜、陳學志、卓淑玲修訂（2008）「貝克兒童及青少年量表第二版」、陳怡群、黃惠玲、趙家琛修訂（2009）「阿肯巴克實證衡鑑系統」、陳淑惠修訂（2008）「臺灣版兒童青少年憂鬱量表」、楊宗仁修訂（2001）「行為與情緒評量表」（behavioral and emotional rating scale, BERS）、鄭麗月修訂

(2001)「情緒障礙量表」及顏正芳修訂(2010)「臺灣版多向度兒童青少年焦慮量表」。在評量工具內容上，有的評量正向行為為主(楊宗仁修訂, 2001)，有的評量負向行為為主(陳淑惠修訂, 2008；顏正芳修訂, 2010)，兼顧適應行為與問題行為評估相當有限(洪儷瑜等修訂, 2008)。從行為評量來源方面，有的以學生自評為主(洪儷瑜等修訂, 2008；陳淑惠修訂, 2008；鄭麗月修訂, 2001；顏正芳修訂, 2010)，有的由教師與家長進行評估(楊宗仁修訂, 2001；鄭麗月修訂, 2001)，亦有三種評量來源(教師、家長及學生)兼具的(陳怡群等修訂, 2009)。值得留意，目前國內多元評量來源的量表，鮮少兼具教師、家長及學生三種評量來源之量表。

五、編製社會行為評量工具之考量

從上述探討得知社會行為評量工具應考量下列三個重要議題：(1)評量內容建構應多元化：國內針對高中職學生社會行為評量工具常見問題，包括評量內容所涵蓋的層面仍不足，過去國內雖有編製社會行為評量工具，但多數來自學者修訂國外量表而成，且評量內容多數以負向適應行為評量為主，兼顧正向適應行為評估仍相當有限。(2)評量內容應具社會效度：行為評量表题目的選取，可納入重要他人(例如：教師)的觀點，以利評量工具內容具備社會效度。目前鮮有量表重視此觀點，以致題目未能兼顧現場教師的意見。(3)評量來源應多元化：在國內現有評量方式，主要以自評為主，另有的兼顧教師與家長評估，少數同時兼顧教師、家長及學生三方面的評估。

綜上所述，國內現有高中職學生社會行為評量工具之內容未能考慮多向度、編製題目未能考量社會效度，以及評量來源忽略教師、家長及學生角度，因而仍難滿足學生社會行為評估的需求。因此編製此類型量表有其需求與意義。本研究工具編製將採取評量內容多向度(包括正向與負向適應行為等層面)、量表題目考量社會效度(讓高中職教師進行題目之重要性評估)及評量來源多元化(兼顧教師、家長及學生評量來源)，並建立全國常模，以利高中職學生情緒行為問題之評估。因受限於篇幅，本研究將以探討社會能力量表為主。

貳、測驗編製過程

「高中職學生社會行為評量系統」分成教師評量表、家長評量表及學生評量表，

每種評量表均包括社會力量表及問題行為量表。隸屬於「社會行為評量系統」下的一個次系統，目前另有「學前兒童社會行為評量系統」與「國中小學生社會行為評量系統」兩個次系統，請見圖 1。SBASA 之社會力量表編製歷程可分成擬定測驗架構與題項、第一次預試與題目評估、選題與確定第二次預試題本、第二次預試、選題與確定正式題本及常模建立等六個歷程，茲說明如下：

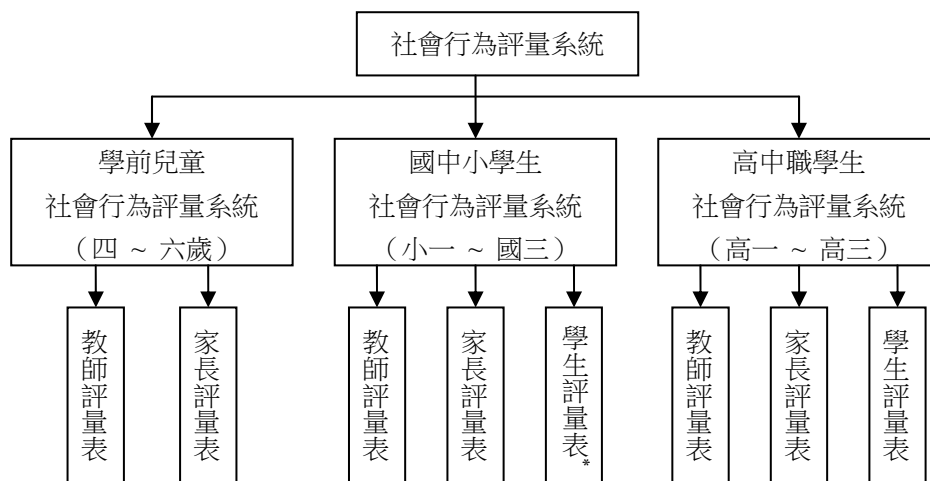


圖 1 「社會行為評量系統」架構

註：*代表適用年齡為小五 ~ 國三

一、擬定測驗架構與題項

(一) 整理文獻與確定量表架構

本研究參考文獻來自兩方面，一為過去情緒行為問題學生評量相關研究；二為過去國內外社會行為評量之研究工具，以歸納出本評量系統初步之編製架構，分成教師評量表、家長評量表及學生評量表。三種評量表內容均針對高中職學生的社會能力與問題行為兩部分進行評量，以下僅針對社會能力評量加以說明：

在整理高中職學生社會能力評量向度與題目內容，歸納出評量內容可分成自我控制、人際互動及學習行為三方面，其大致之評量範疇在自我控制向度下可分為自主行為與情緒管理（楊宗仁修訂，2001；Epstein & Sharma, 1998；Gresham & Elliott, 2008；

Merrell, 2008 ; Merrell & Caldarella, 2008 ; Reynolds & Kamphaus, 2004 ; Walker & McConnell, 1995), 在人際互動向度下可分為人際關係、溝通表達及合作同理 (楊宗仁修訂, 2001 ; Bracken & Keith, 2004 ; Epstein & Sharma, 1998 ; Goodman, 1997 ; Gresham & Elliott, 2008 ; Merrell, 2008 ; Merrell & Caldarella, 2008 ; Reynolds & Kamphaus, 2004 ; Walker & McConnell, 1995), 而學習行為向度下可分為學習習慣與學習表現 (楊宗仁修訂, 2001 ; Epstein & Sharma, 1998 ; Gresham & Elliott, 2008 ; Merrell, 2008 ; Reynolds & Kamphaus, 2004 ; Walker & McConnell, 1995)。

(二) 擬題及增修題

根據上述蒐集過去國內外高中職學生社會行為評量文獻所擬社會能力方面架構, 進行本研究工具之擬題, 並依本量表之架構與定義進行題目整理; 接著透過四次增修題會議, 邀請情緒障礙專長之高中職教師及學生家長 (每次參與人數約 4 至 6 人), 針對本量表架構與評量向度定義提供意見, 並依各分量表之定義, 提供適合用於評量高中職學生之題目, 做為各向度题目的參考來源。三種評量表之題目內容大致相似, 但部分題目因評量者不同對適用情境語句進行調整。

(三) 形成第一次預試題本

首先以國內外多數行為評量工具均有的題目為主, 其次為多位現場教師所提供可新增題目。除進行上述四次增修題會議, 接著另邀請情緒行為障礙專長之教師 (部分教師具諮商心理師資格) 進行四次修題會議 (每次參與人數約 3 至 5 人), 針對題目語句的修改及題目編排順序提供意見, 形成本評量系統初步預試題本, 三種評量表之社會能力量表, 共 64 題。其中社會能力量表包括自我控制 (自主行為 11 題、情緒管理 8 題)、人際互動 (人際關係 9 題、溝通表達 9 題及合作同理 9 題) 及學習行為 (學習習慣 9 題、學習表現 9 題); 作答方式以 Likert 式五點量表, 選項為「從不如此」、「很少如此」、「有時如此」、「經常如此」及「總是如此」。

二、第一次預試與題目評估

(一) 第一次預試

以就讀於高雄市與台南市高中職一至三年級普通學生為施測對象 (共 5 校), 共回收學生評量表 1,065 名。研究者參考 Kaplan 與 Saccuzzo (2013) 主張測驗題目進行

選題之標準，依項目分析與探索性因素分析結果顯示，在社會能力量表部分，與所屬向度因素負荷量小於 .30 考慮刪除的題目有 8 題。

(二) 高中職教師評估題目之重要性

為了解高中職現場教師對編製量表題目的重要性看法，以高中職教師進行題目之社會效度評估，研究對象來自彰化與台南舉行共兩場次高中職特教研習的教師，合計普通教師 61 位與特教教師 36 位，共 97 位。研究工具為「高中職學生社會行為重要性評量表」，主要修改自教師評量表之社會能力量表第一次預試題本。評量表每題均以五點量表進行圈選，社會能力量表每題的選項分別為「非常重要」(指學生未具備此行為時極需加強)、「很重要」(指學生未具備此行為時必須加強)、「中等重要」(指學生未具備此行為時應中等加強)、「有點重要」(指學生未具備此行為時應稍微加強)、「不重要」(指學生未具備此行為時可不加強)。

針對回收資料，乃以 Aiken (1980) 內容效度係數進行分析及選題，將教師對於各題項有效性的評分量化成為一係數，做為檢視量表所發展題項是否具有內容效度的指標。此數值介於 0 與 1 之間，越接近 1 者表示該題重要性越高。此係數可了解教師對社會能力量表各題項的態度。結果顯示，社會能力量表內容效度係數平均為 .62，各題項內容效度係數介於 .31 至 .80 間。

(三) 學者專家進行題目之審題

邀請高師大與嘉義大學共四位情緒行為領域專長教授及三位兒童心智科醫師，共七位學者專家進行本評量系統之題目內容評估。以第一次預試題本修改為「高中職學生社會行為評量系統」專家效度問卷。請七位專家依量表題目的適切性，分為「適合」、「修改後適合」、「不適合」，進行評量回饋。結果顯示：在社會能力量表部分，三位以上專家認為不適合或修改後適合的題目共 3 題，其他題目均至少有四位以上專家認為適合。

三、選題與確定第二次預試題本

(一) 第一次預試後選題

第二次預試題本之選題標準，乃根據第一次預試學生評量表、教師對題目重要性評估及學者專家審題等三種來源，採以下選題原則：原則一根據學生評量表第一次預試資料，採項目分析及探索性因素分析之統計結果，刪除以下題目：(1)刪除平均數非

常極端的題目；(2)刪除與分量表總分校正相關係數較低的題目；(3)刪除去除該題後可增加分量表 Cronbach α 係數的題項；(4)刪除題目與所屬分量表相關比其他分量表相關為低的題目；(5)透過因素分析，刪除在原歸屬向度的因素負荷量小於 .30 的題目。原則二根據高中職教師對題目之社會效度評估結果，社會能力量表以內容效度係數 .50 為標準，共 10 題考慮刪除。原則三根據學者專家審題之結果，刪除題意重覆性高的題目，以及半數學者專家（三位以上）認為不合適之題目。另針對量表因素分析後需刪除的題目（因素分析結果原歸屬向度的因素負荷量小於 .30），再考量教師評定題目之內容效度係數高於平均的題目（社會能力量表內容效度係數平均為 .62），或七位學者專家均認為「合適」或「修改後合適」的題目，最後則予以保留。

（二）確定第二次預試題本

根據上述選題原則之結果，形成三種評量表之第二次預試題本。在「社會能力量表」部分，第一次預試題本原為 64 題，刪減後為 53 題。

四、第二次預試

第二次預試的樣本以台灣中區與南區（彰化縣、臺南市、高雄市）之高中職學校為主（共 12 校），進行教師、家長及學生評量表施測。每所學校每年級各取一或二班，各班填寫原則乃依研究者給予亂數表隨機抽取而來，每校每個班級隨機抽取 10 位學生填寫學生評量表，同時請被抽取 10 位學生的家長均填寫家長評量表。為減輕教師負擔，教師僅填寫 5 份教師評量表，預計教師評量表 240 份，家長評量表 480 份，學生評量表 480 份。實際回收有效樣本，教師評量表 219 份，家長評量表 445 份，學生評量表 458 份。

五、選題與確定正式題本

（一）第二次預試後選題

正式題本選題原則如下：原則一乃根據量表預試資料，採項目分析及探索性因素分析之統計結果，刪除以下題目：(1)刪除平均數非常極端的題目；(2)刪除與分量表總分校正相關係數較低的題目；(3)刪除去除該題後可增加分量表 Cronbach α 係數的題項；(4)刪除題目與所屬分量表相關比其他分量表相關為低的題目；(5)透過因素分析，刪除在 TRS、PRS 及 SRS，均在原歸屬向度的因素負荷量小於.30 的題目，在社會能

力量表共有 7 題考慮刪除。原則二乃考量因素分析後需刪除題目的標準過於嚴苛，再考量教師評定題目之內容效度係數較高的題目，以及七位學者專家均認為「合適」或「修改後合適」的題目，則決定予以保留。最後社會能力量表保留 2 題（內容效度係數 .70 ~ .78 且有六位以上專家認為題目合適）。原則三乃參考學者專家意見，將意義相近題目刪除。根據上述選題結果，三種評量表在「社會能力量表」部分，第二次預試題本原為 53 題，刪減後為 48 題。

（二）確定正式題本

本研究 TRS、PRS 及 SRS 均分為四部分，第一部分：社會能力量表內容包括自我控制（包括自主行為與情緒管理）、人際互動（包括人際關係、溝通表達及合作同理）及學習行為（包括學習習慣與學習表現）等向度之題目，共有 48 題。第二部分：問題行為量表包括過動反抗（不專注、過動衝動及憤怒反抗）、焦慮憂鬱（焦慮害怕、身心不適及退縮悲觀）及違反規範（內隱違規、混合違規及外顯違規）等三向度九個分量表，共有 62 題。第三部分：學生的行為與情緒問題對其整體適應的影響，共有一題。第四部分：學生的特殊行為情緒表現，共設計三題問題：「學生最近是否出現任何怪異的想法或怪異的行為？」、「學生最近是否出現網路成癮問題？」及「除上述情形，學生是否有出現其他特殊情緒行為？」。以下僅針對正式社會能力量表內容進行說明：

（1）自主行為：係指學生能夠自行安排與管理個人生活、依環境變化適當調整個人行為的能力，共五題。例如：被取笑或戲弄時會採取適當方法處理、在各種情境中能表現出符合團體規範的行為...等。

（2）情緒管理：係指學生在生活中能有效控制與適當處理個人情緒的能力，共七題。例如：遇到壓力時能適當地處理、能平靜面對挫折的事件...等。

（3）人際關係：係指學生受同儕團體的接受程度及人際互動情形，共八題。例如：容易交到朋友、會和他人長時間聊天...等。

（4）溝通表達：係指學生與他人溝通互動的技巧，即意見的表達、對他人意見的理解、及促使溝通有效進行的技巧，共六題。例如：當他人跟他說話時能注意聽、能適當表達自己內心想法...等。

（5）合作同理：係指學生在和他人互動過程中，能夠同理他人感受、尊重他人意見與團體規範、彼此協調與協助、分工合作以完成工作的能力，共九題。例如：能尊重團體內多數人的決定、能主動幫助他人...等。

(6) 學習習慣：係指學生出現有助於學業學習的相關技巧與習慣，共六題。例如：上課時會遵守老師的指示、會獨立完成學校作業或工作...等。

(7) 學習表現：係指學生在學校的學習成果與學業表現，共七題。例如：學習動機高、有不懂的學習問題會請教同學或老師...等。

六、常模建立

常模建立乃考量全國都市化等級及區域性兩方面，依據行政院主計處將全台灣各鄉鎮市都市化程度分成八個等級，在考量取樣方便，將等級一與等級二合併為新等級一，等級三與等級四合併為新等級二，等級五與等級六合併為新等級三，等級七與等級八合併為新等級四，新都市化等級學生數比例約為 7 : 5 : 4 : 2，由於全國高中與高職學生人數比例相近，故各新都市化等級所選取高中與高職學生人數相同。最後，依各新都市化等級及區域性，以及應抽取學生數比例進行取樣，各區學校的抽取是先由電腦依據亂數抽取所需施測的學校名單，再經電話連繫取得同意，遇到無法協助的學校時就再重新進行電腦抽樣。為了讓協助的學校方便施測，每所學校每班依研究者提供亂數表選取前 10 位學生施測，如無法順利取樣則往下一位繼續選取，上述 10 位學生家長亦需填寫量表，而班級導師僅需填寫班上前 5 位學生。故每校每班填寫教師版 5 份、家長版 10 份及學生版 10 份。常模總共施測 25 校，預計回收教師版 640 份，家長版 1,280 份，學生版 1,280 份。

參、研究結果

一、信度考驗

本研究社會能力量表之信度研究以 Cronbach α 信度、重測信度及評量者間一致性加以考驗。

(一) Cronbach α 信度

本量表就常模樣本，教師 607 名、家長 1,168 名、學生 1,246 名的測驗結果，採 Cronbach α 係數計算教師、家長及學生三種評量表之社會能力量表各分量表的內部一

致性係數。TRS 的社會力量表各分量表 Cronbach α 係數介於 .846 至 .947 之間。PRS 的社會力量表各分量表 Cronbach α 係數介於 .841 至 .919 之間。SRS 的社會力量表各分量表 Cronbach α 係數介於 .780 至 .890 之間。顯示三種評量表之社會力量表的內部一致性良好，各分量表 Cronbach α 係數請見表 1。

表 1 社會力量表之內部一致性係數與重測信度

分量表	Cronbach α			重測信度		
	教師評量表 (<i>N</i> =607)	家長評量表 (<i>N</i> =1,168)	學生評量表 (<i>N</i> =1,246)	教師評量表 (<i>N</i> =28)	家長評量表 (<i>N</i> =56)	學生評量表 (<i>N</i> =59)
自主行為	.846	.841	.780	.797**	.508**	.740**
情緒管理	.925	.903	.843	.839**	.471**	.705**
人際關係	.937	.904	.888	.823**	.676**	.775**
溝通表達	.886	.867	.790	.791**	.601**	.675**
合作同理	.937	.916	.890	.616**	.597**	.639**
學習習慣	.947	.919	.863	.909**	.651**	.803**
學習表現	.944	.896	.814	.906**	.703**	.791**

***p* < .01

(二) 重測信度

以南區某所高中共取得教師 28 名、家長 56 名及學生 59 名樣本，進行間隔四週之重測信度。TRS 之社會力量表各分量表重測信度介於 .616 至 .909 之間；PRS 之社會力量表各分量表重測信度介於 .471 至 .703 之間；SRS 之社會力量表各分量表重測信度介於 .639 至 .803 之間。所有重測信度係數均達 .01 顯著水準，顯示三種評量表之社會力量表的穩定性尚可，惟 PRS 之社會力量表的重測信度略低於 TRS、SRS 之社會力量表。各分量表重測信度請見表 1。

(三) 評量者間一致性

本研究以常模樣本中，教師、家長及學生三種評量表均有填寫者為對象，共有 527 名學生為對象。從表 2 得知，在社會力量表方面，三種評量表間均有達顯著相關，教師與家長間相關介於 .125~.487 之間，教師與學生間相關介於 .151~.494 之間，家長與學生間相關介於 .305~.566 之間。整體而言，三種評量表的評量者一致性以家長

與學生之間相關最高。值得留意三種評量表之社會能力量表的評量者間一致性介於低度至中度相關。

表 2 教師、家長與學生在社會能力量表之評量者一致性

	教師與家長	教師與學生	家長與學生
自主行為	.187**	.166**	.315**
情緒管理	.125**	.151**	.305**
人際關係	.232**	.374**	.406**
溝通表達	.158**	.151**	.358**
合作同理	.161**	.197**	.385**
學習習慣	.424**	.456**	.502**
學習表現	.487**	.494**	.566**
總分	.262**	.288**	.467**

* $p < .05$ ** $p < .01$

二、建構效度考驗

本研究之社會能力量表以效度在內容上的證據（evidence based on test content）、效標上的證據（evidence based on criterion）及內部結構上的證據（evidence based on internal structure）等三方面證據驗證量表之有效性（王文中、呂金燮、吳毓瑩、張郁雯、張淑慧，2004；American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education, 1999）。

（一）內容上的證據

本評量系統架構考量過去國內外行為評量工具向度及情緒行為相關研究而形成，量表題目參考過去行為評量表及高中職教師所提供，並經專家教師修改與調整為符合評量高中職學生之題目。量表題目經由高中職現場教師進行內容評估，以及學者與精神科醫師之審查。因此本量表架構決定歷程、內涵、選取題項歷程，及題目符合社會效度，應頗具內容關聯證據。

（二）效標上的證據

1. TRS 之社會能力量表與「行為與情緒評量表」的相關

以 52 名教師在 TRS 之社會能力量表與 BERS（楊宗仁修訂，2001）的評估結果進

行相關分析。本測驗所採用效標測驗 BERS 是美國著名情障學生鑑定工具，其編製理念以優勢行為與情緒評量取向為主，與本測驗編製理念類似，故選為本測驗之效標。BERS 共有五個分量表，分別為優勢人際關係（測量兒童在社會情境裡控制其情緒和行為的能力）、優勢家庭參與（測量兒童對家庭的參與程度及與家人的關係）、優勢內在能力（測量兒童的能力和成就的未來展望）、優勢學校表現（著重於兒童在學校及課堂作業的能力表現）及優勢情感（評量兒童接受他人感情及對他人表達感受的能力）。由表 3 結果顯示，TRS 之社會能力量表各分量表與 BERS 各分量表之相關介於 .545 至 .896 之間，均達 .01 顯著水準，TRS 之社會能力量表各分量表和 BERS 各分量表的得分間具有顯著的正相關。社會能力量表與 BERS 總分之相關為 .902。其中自主行為分量表與 BERS 之優勢內在能力分量表（主要在測量兒童的能力和成就的未來展望）相關甚高，情緒管理分量表與 BERS 之優勢人際關係分量表相關最高，由於 BERS 之優勢人際關係分量表主要在測量兒童在社會情境裡控制其情緒和行為的能力，與本量表之情緒管理分量表測驗內容相近，故彼此相關會最高。社會能力量表之人際關係、溝通表達分別與 BERS 之優勢內在能力分量表相關最高，另合作同理分量表與 BERS 之優勢情感分量表（評量兒童接受他人感情及對他人表達感受的能力）有很高的相關。社會能力量表之學習習慣及學習表現分量表分別與 BERS 之優勢學校表現分量表（著重於兒童在學校及課堂作業的能力表現）相關最高，顯示本量表所測得重要特質與 BERS 測量內容相近的特質具有高度正相關，TRS 之社會能力量表具有良好的效標關聯證據。

表 3 TRS 之社會能力量表與 BERS 的相關

TRS	BERS					
	優勢人際關係	優勢家庭參與	優勢內在能力	優勢學校表現	優勢情感	整體優勢
自主行為	.783**	.655**	.781**	.629**	.698**	.765**
情緒管理	.821**	.646**	.725**	.635**	.630**	.754**
人際關係	.658**	.624**	.809**	.545**	.744**	.715**
溝通表達	.782**	.719**	.836**	.699**	.792**	.817**
合作同理	.817**	.747**	.857**	.753**	.806**	.851**
學習習慣	.769**	.765**	.718**	.896**	.697**	.829**
學習表現	.712**	.718**	.744**	.883**	.739**	.810**
總分	.862**	.796**	.888**	.831**	.834**	.902**

** $p < .01$

2. PRS 之社會能力量表與「行為與情緒評量表」的相關

以 26 名家長在 PRS 之社會能力量表與 BERS (楊宗仁修訂, 2001) 的評估結果進行相關分析。由表 4 得知, PRS 之社會能力量表各分量表與 BERS 各分量表之相關介於 .337 至 .913 之間, 除自主行為分量表與 BERS 的優勢家庭參與分量表相關未達顯著水準, 所有分量表均達 .01 或 .05 顯著水準。社會能力量表與 BERS 總分之相關為 .880, 其中自主行為分量表與 BERS 之優勢內在能力分量表相關甚高, 情緒管理分量表與 BERS 之優勢人際關係分量表相關最高, 人際關係、溝通表達分量表分別與 BERS 之優勢內在能力分量表相關最高, 合作同理分量表則與 BERS 之優勢情感分量表相關最高, 學習習慣及學習表現分量表則分別與 BERS 之優勢學校表現分量表相關最高, 故本量表所測得重要特質與 BERS 測量相近的特質具有高度正相關。顯示 PRS 之社會能力量表具不錯的效標關聯證據。

表 4 PRS 社會能力量表與 BERS 的相關

PRS	BERS					
	優勢人際關係	優勢家庭參與	優勢內在能力	優勢學校表現	優勢情感	整體優勢
自主行為	.453*	.337	.533**	.405*	.588**	.496*
情緒管理	.866**	.654**	.787**	.621**	.675**	.808**
人際關係	.659**	.493*	.794**	.530**	.598**	.682**
溝通表達	.781**	.598**	.803**	.672**	.775**	.796**
合作同理	.787**	.672**	.729**	.592**	.800**	.778**
學習習慣	.772**	.742**	.762**	.913**	.730**	.854**
學習表現	.726**	.547**	.796**	.848**	.648**	.791**
總分	.854**	.685**	.882**	.779**	.801**	.880**

* $p < .05$ ** $p < .01$

3. SRS 之社會能力量表和「貝克兒童及青少年量表第二版」的相關

由 99 名高一至高三學生進行學生評量表與貝克兒童及青少年量表第二版中文版 (簡稱 BYI-II; 洪麗瑜等修訂, 2008) 之施測。BYI-II 是一份測量自我概念、焦慮、憂鬱、憤怒及違規行為等多向度行為評量表。如表 5 所示, 「社會能力量表」各分量表與 BYI-II 自我概念分量表之相關介於 .295 至 .508 之間, 社會能力量表總分與

BYI-II 自我概念分量表總分之相關為 .600，均達 .01 顯著水準，顯示社會能力量表和 BYI-II 之測量正向自我概念的分量表之間具有顯著的正相關，亦即具有良好的效標關聯效度。此外，本量表自主行為、情緒管理分量表與 BYI-II 之焦慮、憂鬱及憤怒等分量表均出現顯著負相關；人際關係、溝通表達、合作同理、學習習慣及學習表現等分量表與 BYI-II 之違規行為分量表均出現顯著負相關。另社會能力量表總分與 BYI-II 焦慮、憂鬱、憤怒及違規行為分量表總分亦均達顯著負相關。上述結果支持 SRS 之社會能力量表具有良好的效標關聯證據。

表 5 SRS 之社會能力量表與 BYI-II 量表的相關

社會能力量表	BYI-II				
	自我概念	焦慮	憂鬱	憤怒	違規行為
自主行為	.367**	-.260**	-.252*	-.200*	-.181
情緒管理	.360**	-.318**	-.217*	-.341**	-.194
人際關係	.508**	-.131	-.171	-.188	-.293**
溝通表達	.507**	-.206*	-.178	-.221*	-.282**
合作同理	.404**	-.017	-.078	-.189	-.375**
學習習慣	.295**	-.108	-.161	-.272**	-.400**
學習表現	.443**	.003	-.101	-.150	-.260**
總分	.600**	-.197*	-.230*	-.325**	-.424**

* $p < .05$ ** $p < .01$

4.個案學生在常模中之相對分數

本研究參考歐滄和（1995）建議以被臨床診斷的特殊群體探討量表的效標關聯證據，主要探討情障個案在教師評量表得分與母群的差異情形。情障個案學生是由任教於高中職的特教教師，選擇校內具有精神科醫療診斷及特教鑑定的情障個案，共 35 名情障學生，由教師依學生情況填寫量表。情障個案在「教師評量表」中各分量表得分如表 6 所示。情障個案在「社會能力量表」各分量表及總量表得分均顯著低於一般常模分數， Z 值均在 -2.33 以下，達 .01 顯著水準。整體而言，「社會能力量表」對高中職情障個案與普通學生之區別效果良好。

表 6 情障個案和常模在 TRS 之社會能力量表差異比較

社會能力量表	情障個案 (N = 35)		常模樣本 (N = 607)		Z
	平均數	標準差	平均數	標準差	
自主行為	7.343	3.880	15.473	4.232	-11.371**
情緒管理	9.257	5.436	18.334	5.265	-10.199**
人際關係	11.400	7.624	22.936	6.164	-11.071**
溝通表達	11.143	4.333	14.121	3.722	-4.734**
合作同理	14.371	6.713	22.955	5.681	-8.942**
學習習慣	8.143	6.297	14.302	4.032	-9.031**
學習表現	8.743	5.772	18.958	6.592	-9.170**
總分	72.714	31.315	127.079	29.696	-10.830**

** $p < .01$

(三) 內部結構上的證據

1. 不同填寫者之量表的相關

本研究以常模樣本中，教師、家長及學生三種填寫者均以學生自己為填寫對象完成三份評量，共有 527 名學生，進行量表內在相關與量表間相關之探討。

(1) 量表內在相關

由表 7 得知 TRS 之社會能力量表各分量表間相關均有達顯著正相關，相關介於 .318 ~ .836 之間；PRS 之社會能力量表各分量表間相關均有達顯著正相關，相關介於 .256 ~ .705 之間；SRS 之社會能力量表各分量表間相關均有達顯著正相關，相關介於 .235 ~ .649 之間。整體而言，TRS、PRS 及 SRS 之社會能力量表各分量表間均達顯著相關（其中以 TRS 各分量表間相關較高），且測量相似特質分量表間相關大部分均高於非相似特質量表間的相關，僅 PRS 之評量部分結果稍有不同，如：PRS 之情緒管理與自主行為分量表相關為 .598，而情緒管理與溝通表達 ($r = .606$)、合作同理 ($r = .608$) 分量表相關較高。

表 7 各版本社會能力量表之各分量表間相關

量表	自主行為	情緒管理	人際關係	溝通表達	合作同理	學習習慣	學習表現
自主行為							
	情緒管理	.653**					
	人際關係	.577**	.442**				
TRS	溝通表達	.603**	.568**	.634**			
	合作同理	.579**	.591**	.680**	.749**		
	學習習慣	.519**	.511**	.318**	.573**	.519**	
	學習表現	.512**	.457**	.339**	.554**	.554**	.836**
自主行為							
	情緒管理	.598**					
	人際關係	.545**	.470**				
PRS	溝通表達	.545**	.606**	.579**			
	合作同理	.548**	.608**	.690**	.735**		
	學習習慣	.327**	.375**	.256**	.502**	.497**	
	學習表現	.413**	.443**	.359**	.539**	.511**	.705**
自主行為							
	情緒管理	.611**					
	人際關係	.515**	.397**				
SRS	溝通表達	.581**	.551**	.600**			
	合作同理	.557**	.503**	.654**	.649**		
	學習習慣	.348**	.332**	.235**	.418**	.418**	
	學習表現	.437**	.414**	.360**	.450**	.452**	.642**

** $p < .01$

(2) 量表間相關

本研究三種評量表之社會能力量表(七個分量表)與問題行為量表(九個分量表)間之相關結果,請見表 8。

表 8 各版本社會能力量表與問題行為量表各分量表間相關

量表	自主行為	情緒管理	人際關係	溝通表達	合作同理	學習習慣	學習表現
TRS	不專注	-.452**	-.485**	-.242**	-.511**	-.439**	-.709**
	過動衝動	-.224**	-.419**	-.028	-.301**	-.298**	-.385**
	憤怒反抗	-.245**	-.463**	-.131**	-.281**	-.324**	-.408**
	焦慮害怕	-.236**	-.311**	-.266**	-.236**	-.115**	-.072
	身心不適	-.317**	-.342**	-.310**	-.356**	-.303**	-.281**
	退縮悲觀	-.317**	-.345**	-.349**	-.360**	-.256**	-.221**
	內隱違規	-.272**	-.349**	-.157**	-.316**	-.350**	-.489**
	混合違規	-.212**	-.322**	-.136**	-.274**	-.284**	-.309**
PRS	外顯違規	-.148**	-.184**	-.119**	-.172**	-.194**	-.172**
	不專注	-.114**	-.273**	-.071*	-.319**	-.255**	-.485**
	過動衝動	-.133**	-.280**	-.076**	-.267**	-.261**	-.406**
	憤怒反抗	-.118**	-.362**	-.114**	-.265**	-.324**	-.351**
	焦慮害怕	-.141**	-.278**	-.183**	-.225**	-.197**	-.148**
	身心不適	-.165**	-.265**	-.222**	-.270**	-.289**	-.287**
	退縮悲觀	-.180**	-.294**	-.268**	-.325**	-.310**	-.289**
	內隱違規	-.169**	-.239**	-.081**	-.321**	-.297**	-.440**
SRS	混合違規	-.135**	-.225**	-.122**	-.271**	-.269**	-.328**
	外顯違規	-.071*	-.087**	-.121**	-.149**	-.090**	-.158**
	不專注	-.219**	-.276**	-.187**	-.270**	-.141**	-.343**
	過動衝動	-.182**	-.243**	-.004	-.230**	-.143**	-.331**
	憤怒反抗	-.173**	-.303**	-.113**	-.182**	-.201**	-.297**
	焦慮害怕	-.198**	-.335**	-.250**	-.257**	-.126**	-.077**
	身心不適	-.234**	-.338**	-.283**	-.306**	-.233**	-.150**
	退縮悲觀	-.236**	-.350**	-.355**	-.324**	-.227**	-.127**
SRS	內隱違規	-.141**	-.192**	-.052	-.197**	-.165**	-.386**
	混合違規	-.166**	-.211**	-.158**	-.247**	-.236**	-.312**
	外顯違規	-.063*	-.078**	-.055	-.149**	-.113**	-.158**
							-.065*

* $p < .05$, ** $p < .01$

在教師評量表發現，除了人際關係與過動衝動 ($r = -.028$)、學習習慣與焦慮害怕 ($r = -.072$) 未達顯著相關，其他分量表間均達顯著負相關，相關介於 $-.115 \sim -.709$ ，其中自主行為、情緒管理、溝通表達、合作同理、學習習慣及學習表現等分量表均與

不專注分量表達顯著中度負相關，另自主行為、情緒管理、人際關係、溝通表達及合作同理等分量表則分別與身心不適及退縮悲觀分量表有較高顯著負相關；學習習慣、學習表現分量表則分別與內隱違規分量表有較高顯著負相關。在家長評量表則發現社會能力量表與問題行為量表之所有分量表間均達顯著負相關，相關介於 $-.071\sim-.485$ ，其中自主行為、情緒管理、人際關係、溝通表達及合作同理等分量表分別與身心不適及退縮悲觀分量表有較高顯著負相關；另學習習慣、學習表現分量表分別與不專注、內隱違規分量表有較高顯著負相關。在學生評量表中，除了人際關係與過動衝動 ($r = -.004$)、人際關係與內隱違規 ($r = -.052$)、人際關係與外顯違規 ($r = -.055$) 未達顯著相關，其他分量表間均達顯著負相關，相關介於 $-.063\sim-.386$ ，其中自主行為、情緒管理、人際關係、溝通表達及合作同理等分量表分別與身心不適及退縮悲觀有較高顯著負相關；另學習習慣、學習表現等分量表分別與不專注、內隱違規分量表有較高顯著負相關。整體而言，三種評量表之社會能力量表與問題行為量表各分量表以出現低度、中度負相關佔多數，其中 TRS 之社會能力量表與問題行為量表各分量表相關高於 PRS、SRS。三版社會能力量表與問題行為量表各分量表間相關有出現一致趨勢，例如：三版社會能力量表之自主行為、情緒管理、人際關係、溝通表達及合作同理等分量表分別與問題行為量表之身心不適、退縮悲觀分量表出現較高負相關，三版之學習習慣、學習表現分量表則分別與不專注、內隱違規分量表出現較高負相關。

2. 驗證性因素分析

以常模樣本所得結果分別進行多向度初階因素模式的適配度考驗，採用 AMOS 20.0 版統計軟體進行資料分析，以最大概似法 (maximum likelihood method, ML) 進行參數估計。過去有文獻支持採用項目組合 (item parceling) 方式來進行 CFA (Hau & Marsh, 2004; Little, Cunningham, & Shahar, 2002)，本研究主要是考慮到全量表題數很多，如果以單題為觀察指標來進行 CFA，那模式會很複雜，所需樣本數也會相當可觀，加上單題信度較低，而且可能有些題目會明顯偏離常態分配，導致適合度偏低，因此，參考國外著名測驗採用 CFA 作法，如學前行為情緒評量表 (Epstein, & Synhorst, 2009)、社會技巧評量表 (Walthall, Konold, & Pianta, 2005) 及魏氏兒童智力量表 (Flanagan & Harrison, 2005)，以項目組合作為觀察指標。至於本測驗每個分量表的題目是否適合用來測量該分量表所要測量之構念，則已經在內容上以及試題分析過程加以檢驗。本研究根據驗證性因素之適配指標來評鑑模式與觀察資料的適配情形。其中 GFI、AGFI、NFI、IFI、TLI 的值要大於 .90 且愈接近 1 愈好 (黃芳銘, 2007)。另

根據 Fan 與 Sivo(2007)、Hu 與 Bentler(1999)則指出設定適配指數的切截分數 SRMR 和 RMSEA 的數值宜低於 .08。說明如下：

(1) TRS 之社會能力量表

以教師評量表常模樣本 (N=607) 進行多向度初階因素模式的適配度考驗，結果請見圖 2 (相關數據請參考第一個序位的數值)。在模式基本的適合標準部分：模式沒有負的誤差變異，誤差變異皆達顯著水準，參數間相關的絕對值都未太接近 1，因素負荷量均介於 .5 ~ .95 之間。在整體模式適合標準部分： χ^2 值容易因大樣本之影響而顯著，造成模式的不適配，不適合作為評斷的指標，因此採用 GFI、AGFI、NFI、IFI、TLI 等比較不會受樣本影響的指標來評估模式的適合度，由表 9 多向度初階模式適合度指標可知，GFI、NFI、IFI、TLI 皆大於 .90，AGFI 為 .851，介於 .850~.900 間，SRMR 為 .043，小於 .05，RMSEA 為 .142，未小於 .08，顯示模式整體適合度尚可接受。

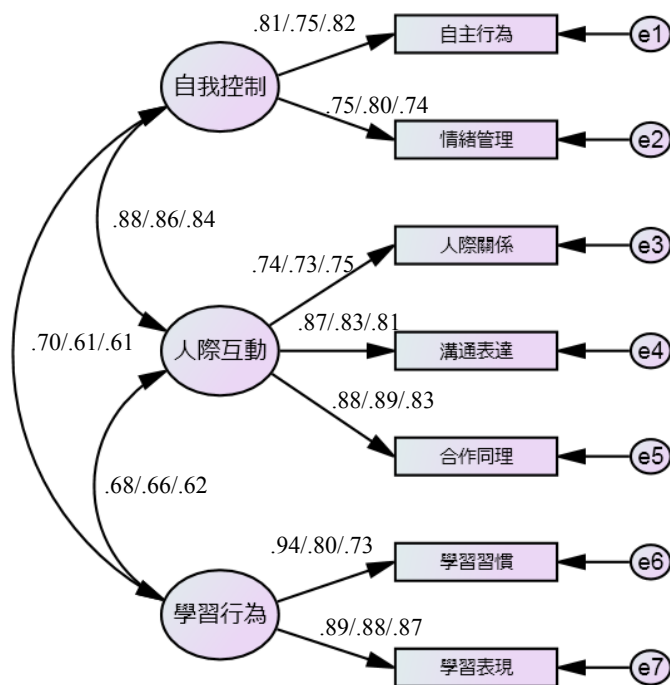


圖 2 TRS、PRS 及 SRS 之社會能力量表多向度初階因素模式圖

表 9 高中職學生社會能力量表之驗證性因素分析結果摘要表

	教師評量表 (N=607)	家長評量表 (N=1,168)	學生評量表 (N=1,246)
	社會能力量表	社會能力量表	社會能力量表
初始模式			
因素負荷量	.74 ~ .94	.73 ~ .89	.73 ~ .87
χ^2	146.309	188.308	124.069
Df	11	11	11
χ^2/df	13.301	17.119	11.279
GFI	.941	.957	.974
AGFI	.851	.890	.934
NFI	.948	.958	.969
IFI	.952	.960	.972
TLI	.908	.924	.946
SRMR	.043	.039	.031
RMSEA	.142	.118	.091

(2) PRS 之社會能力量表

以家長評量表常模樣本 (N=1,168) 進行多向度初階因素模式的適配度考驗，結果請見圖 2 (相關數據請參考第二個序位的數值)。在模式基本的適合標準部分：模式沒有負的誤差變異，誤差變異皆達顯著水準，參數間相關的絕對值都未太接近 1，因素負荷量均介於 .5 ~ .95 之間。在整體模式適合標準部分： χ^2 值容易因大樣本之影響而顯著，造成模式的不適配，不適合作為評斷的指標，因此採用 GFI、AGFI、NFI、IFI、TLI 等比較不會受樣本影響的指標來評估模式的適合度，由表 9 的多向度初階模式適合度指標可知，GFI、NFI、IFI、TLI 皆大於 .90，AGFI 為 .890，接近 .900，SRMR 為 .039，小於 .05，RMSEA 為 .118，未小於 .08，顯示模式整體適合度大致可接受。

(3) SRS 之社會能力量表

以學生評量表常模樣本 (N=1,246) 進行多向度初階因素模式的適配度考驗，結果請見圖 2 (相關數據請參考第三個序位的數值)。在模式基本的適合標準部分：模式沒有負的誤差變異，誤差變異皆達顯著水準，參數間相關的絕對值都未太接近 1，因素負荷量均介於 .5 ~ .95 之間。在整體模式適合標準部分： χ^2 值容易因大樣本之影響而顯著，造成模式的不適配，不適合作為評斷的指標，因此採用 GFI、AGFI、NFI、

IFI、TLI 等比較不會受樣本影響的指標來評估模式的適合度，由表 9 的多向度初階模式適合度指標可知，GFI、AGFI、NFI、IFI、TLI 皆大於.90，SRMR 為.031，小於.05，RMSEA 為.091，未小於.08，顯示模式整體適合度尚可接受。

三、建置常模

本量表常模資料的建立，考量都市化等級及區域性兩方面，依據行政院主計處將全台灣各鄉鎮市都市化程度分八個等級，研究者考量取樣方便，將等級一與等級二合併為新等級一，等級三與等級四合併為新等級二，等級五與等級六合併為新等級三，等級七與等級八合併為新等級四，依各等級人口比例，並考量北、中、南、東分區進行取樣。高中與高職抽取相等比例，經整理刪除後，有效樣本為教師版 607 份，家長版 1,168 份，學生版 1,246 份。常模樣本各分量表平均數（題平均數）及標準差，請見表 10。

表 10 社會能力量表之常模樣本各分量表題平均數與標準差

分量表	教師評量表 (N = 607)		家長評量表 (N = 1,168)		學生評量表 (N = 1,246)	
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
自主行為	2.712	.617	2.571	.745	2.739	.600
情緒管理	2.807	.623	2.536	.707	2.634	.618
人際關係	2.740	.734	2.779	.707	2.795	.672
溝通表達	2.841	.591	2.787	.688	2.936	.593
合作同理	2.934	.617	2.926	.632	3.112	.558
學習習慣	2.835	.819	2.975	.790	2.741	.696
學習表現	2.575	.859	2.631	.737	2.505	.645
總分	2.891	.577	2.753	.542	2.794	.465

為了解不同年級（高一、高二及高三）、性別（男、女）及學生（高中、高職）樣本在各量表上得分是否有顯著差異，以作為建立常模之依據，故以年級、性別及學生作為自變項，在教師、家長及學生評量表之社會能力量表進行三因子變異數分析。

在年級方面，PRS 與 SRS 在社會力量表各分量表幾乎均無年級差異，僅 TRS 在社會力量表有部分分量表達顯著差異，但淨 η^2 平方均落在 .06 以下(低度關連強度)，效果量有限。在性別方面，雖三種評量表的多數分量表均達顯著差異，淨 η^2 平方以落在 .06 以下佔最多數(低度關連強度)，僅有兩個分量表淨 η^2 平方達 .08、.07(中度關連強度)。在高中與高職學生方面，TRS、PRS 及 SRS 之社會力量表在多數分量表未達顯著差異，少部分量表有差異但效果量很小。綜上發現，不同年級、性別及學生組在社會力量表間分數雖達顯著差異，但年級、性別及學生間差異所能解釋之變異量甚小，為方便一般現場教育使用，故三種評量表不依年級、性別及高中職學生建立常模。

肆、討論與建議

以下將針對本研究結果進行相關討論並提出具體建議，作為此評量系統使用者及未來研究之參考。

一、研究結果討論

(一) 信度證據

本研究採 Cronbach α 係數計算三種評量表之社會力量表各分量表的內部一致性係數。TRS 的社會力量表各分量表 Cronbach α 係數介於 .846 至 .947 之間；PRS 的社會力量表各分量表 Cronbach α 係數介於 .841 至 .919 之間；SRS 的社會力量表各分量表 Cronbach α 係數介於 .780 至 .890 之間。顯示本量表之內部一致性良好。間隔四週之重測信度，TRS 的社會力量表各分量表重測信度介於 .616 至 .909 之間；PRS 的社會力量表各分量表重測信度介於 .471 至 .703 之間；SRS 的社會力量表各分量表重測信度介於 .639 至 .803 之間。重測信度係數均達 .01 顯著水準，顯示本量表之穩定性尚可。整體而言，PRS 的社會力量表重測信度比 TRS、SRS 的重測信度來得低，特別在 PRS 之自主行為與情緒管理分量表間相關，此結果可能來自受評學生在四週重測的期間，其在自主行為及情緒管理等方面表現有明顯變化，導致重測信度偏低。另外，重測信度偏低原因，有可能來自受試者傾向於在重測時報告較少

的問題或受試者在重測時的厭煩或疲勞影響所致 (Trull & Prinstein, 2012)。未來可再進一步探討之。

為了解教師、家長及學生評量表的評量者間一致性情形，結果發現三種評量表在社會能力量表的評量者一致性介於低度至中度相關。顯示三種評量表運用在高中職情緒行為問題學生身上宜留意不同版本間的評定有落差。此結果與過去文獻發現相符 (Achenbach, McConaughy, & Howell, 1987; Salbach-Andrae, Lenz, & Lehmkuhl, 2009; Sointu, Savolainen, Lappalainen, & Epstein, 2012)，這些研究均發現教師、家長及學生間在行為評量一致性是以低度相關為多數。Reyes 與 Kazdin (2005) 歸納教師、家長及學生不同評量來源相關文獻後發現，三種不同評量結果會產生差異，此差異與受評學生特質 (如：年齡、性別、問題類型)、家長特質 (如：憂鬱症狀、焦慮症狀、生活壓力、社經水平) 及家庭特質 (如：家庭結構、父母離異) 等相關因素影響有關，為解決不同評量來源的差異性，仍待未來研究持續探討。

(二) 效度證據

關於效度在內容上的證據顯示本評量系統除根據文獻編製題目，另納入現場高中職教師進行題目之重要性評估，以及學者專家之題目審查，以力求提高本測驗之內容關聯證據，顯見本評量工具之題目頗符合學者所提出社會效度之意涵 (Elliott et al., 2008; Wolf, 1978)。在效標上的證據方面，本研究教師及家長評量表對效標測驗「BERS」，以及學生評量表對效標測驗「BYI-II」之相關，均達顯著差異，可見社會能力量表具有不錯的效標關聯效度。值得留意教師與家長社會能力量表之「人際關係」分量表與 BERS「優勢人際關係」分量表並非相關最高，主要原因來自於測驗名稱類似，但測驗內涵不盡相同所致，本量表所測量人際關係係指學生受同儕團體的接受程度及人際互動情形，而 BERS 測量優勢人際關係乃測量兒童在社會情境裡控制其情緒和行為的能力，故出現人際關係分量表與效標量表的人際關係分量表並非相關最高。由於本量表情緒管理分量表與效標量表人際關係分量表所欲測量內涵較相近，故呈現情緒管理分量表與效標量表的人際關係分量表之相關出現最高。此外，教師評量表之社會能力量表可以有效區別情障個案與一般學生，顯見社會能力量表具測量與鑑定情障個案的效度。本研究工具發現情障學生比一般學生具有較低的社會能力，此與過去文獻發現相符 (Cullinan & Sabornie, 2004; Kauffman & Landrum, 2013; Nelson et al., 2003)。

在內部結構上的證據方面，本研究經由驗證性因素分析發現三種評量表之社會能力量表均可得到自我控制、人際互動與學習行為等三向度，此結果與過去文獻發現相似(蔡明富等人, 2014; Epstein & Sharma, 1998; Gresham & Elliott, 2008; Merrell, 2008; Merrell & Caldarella, 2008)。顯示本評量系統的社會能力量表模式架構適切。另本研究發現 TRS、PRS 之社會能力量表在整體模式適合標準的 AGFI 及 RMSEA 數值，以及 SRS 之社會能力量表在整體模式適合標準的 RMSEA 數值比較不理想。依據修正指標進一步發現 TRS 之社會能力量表在自主行為與合作同理之間殘差出現較高的相關性 (.51)；PRS 之社會能力量表在自主行為與人際關係 (.25)，以及人際關係與合作同理 (.34) 之間殘差出現較高的相關；SRS 之社會能力量表在人際關係與合作同理之間殘差出現較高的相關 (.24)，上述這些分量表殘差間是否確有相關，導致部分適合度標準不甚理想，此乃未來可繼續探討的議題。

(三) 常模樣本研究

本量表常模資料的建立，共回收教師 607 人、家長 1,168 人及學生 1,246 人，以不同年級、性別樣本在三種評量表得分進行差異考驗，結果發現在年級方面，PRS 與 SRS 在社會能力量表各分量表幾乎均無年級差異，而 TRS 在社會能力量表有部分分量表達顯著差異，但效果量有限。此結果發現與 Merrell (2008) 及 Merrell & Caldarella (2008) 的發現類似，雖然不同年級組間原始分數達顯著差異，但年齡差異所能解釋之變異量甚小。在性別方面，三種評量表在社會能力量表各分量表多數均達顯著差異，惟所得效果量相當有限。本量表所得結果與洪儷瑜等修訂 (2008)、Bracken 與 Keith (2004)、Merrell (2008) 及 Merrell 與 Caldarella (2008) 發現類似，顯示高中職男女生在社會能力表現性別差異不大。

二、建議

(一) 繼續探究社會能力量表之信度與效度

在信度方面，可再進行評量者間一致性考驗，如：不同教師間或父母親間之相關，以了解不同評量者間一致性。在效度方面，往後可利用其它情緒行為評量工具為效標，以利進一步探討本量表的效標關聯效度。同時可持續驗證本評量表之架構，以不同的樣本再深入驗證整體模式適合度，亦可用多群體分析、交叉驗證等方法再進一步驗證本量表之因素結構。

(二) 發展簡式版社會能力量表供篩選使用

為方便高中職學校能夠快速大量篩選具情緒行為問題之學生，建議未來可考慮設計簡式版社會能力量表，以利學校能夠快速篩選出具有情緒行為問題之個案。

(三) 建立不同臨床個案的資料

本研究發現教師評量表之社會能力量表雖可以有效區別情障個案（例如：醫療臨床個案）與一般學生，但臨床個案樣本仍相當有限。未來可再蒐集不同類型個案數量，可供臨床判斷之參考。

(四) 量表運用宜考量多資料來源

本研究發現三種評量表之社會能力量表的評量者間一致性介於低度至中度相關。因此，在運用此量表時，建議宜兼顧教師、家長及學生觀點，針對在教師、家長及學生量表得分均顯現社會能力不佳高中職學生進行輔導，若出現三種評量表得分較不一致的狀況時，由於目前尚未蒐集完整的臨床個案樣本，故無法計算每個版本較適切的切截分數，目前本量表鑑定標準參考之決定原則有二：兩個版本以上（教師與家長版、教師與學生版、家長與學生版或三版本社會能力量表之分量表部分）、與兼顧問題的嚴重度（各版本至少有一個分量表 T 分數低於 30）（洪麗瑜，2000），建議以常模樣本為主，設定在教師評、家長評、與學生評社會能力量表之分量表中，兩版以上在參照社會能力量表常模後，且各版至少有一個以上分量表的 T 分數低於 30（2 個標準差以下），以找出在社會能力欠佳的高危險群學生。未來運用時，只要學生在兩版本以上社會能力量表之分量表且各版至少有一個以上分量表的 T 分數低於 30，即符合需要輔導的案例。上述建議方法是以學生在常模樣本之相對地位是否極端低為依據。本研究以常模樣本（以三版本均有填答者共 527 名）進行分析，結果發現符合單一版本條件（某一版本分量表且有一個以上分量表 T 分數低於 30）個案共 102 名，符合兩個版本條件（有兩個版本以上之分量表，且各版至少有一個以上分量表 T 分數低於 30）個案共 23 名，符合三個版本條件（有三個版本分量表且各版至少有一個以上分量表 T 分數低於 30）個案共 5 名。依據本研究常模樣本，參酌上述建議鑑定標準，需在兩版本以上社會能力量表之分量表，且各版至少有一個以上分量表的 T 分數低於 30 為切截分數，結果發現共有 23 名個案（約佔 4%）符合嚴重案例。建議未來宜持續蒐集臨床個案，以找出更適切的切截分數。

(五) 驗證社會能力量表作為發現情緒行為障礙學生的合適性

本量表雖有建立全國常模，但情緒行為障礙學生的鑑定，仍需要其它資料(例如：生理、認知、發展方面)進行綜合研判，不宜僅依賴本評量系統的社會能力量表統計數據。故社會能力量表運用至情緒行為障礙學生鑑定的適切性，仍待未來研究進行考驗。

誌 謝

本研究能夠順利完成，感謝教育部的經費支持，以及吳裕益教授、莊涵皓先生協助統計分析；最後，感謝參與協助問卷施測之高中職學校，使本論文能夠順利完成。

參考文獻

- 王文中、呂金燮、吳毓瑩、張郁雯、張淑慧(2004)。教育測驗與評量—教室學習觀點。臺北：五南。
- 洪儷瑜(2000)。青少年社會行為評量表指導手冊。臺北：心理。
- 洪儷瑜、陳學志、卓淑玲修訂(2008)。貝克兒童及青少年量表第二版指導手冊。臺北：中國行為科學社。
- 陳怡群、黃惠玲、趙家琛修訂(2009)。阿肯巴克實證衡鑑系統。臺北：心理。
- 陳淑惠修訂(2008)。臺灣版兒童青少年憂鬱量表指導手冊。臺北：心理。
- 黃芳銘(2007)。結構方程模式理論與應用。臺北：五南。
- 蔡明富、吳裕益、莊涵皓(2014)。「學前兒童社會行為評量系統」編製之研究。特殊教育研究學刊，39(2)，1-31。
- 楊宗仁修訂(2001)。行為與情緒評量表指導手冊。臺北：心理。
- 鄭麗月修訂(2001)。情緒障礙量表指導手冊。臺北：心理。
- 歐滄和(1995)。效度。載於周文欽、歐滄和、許擇基、盧欽銘、金樹人、范德鑫著：心理與教育測驗(頁87-137)。臺北：心理。
- 顏正芳修訂(2010)。臺灣版多向度兒童青少年焦慮量表指導手冊。臺北：心理。

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlation for situational specificity. *Psychological Bulletin*, *101*, 213-232.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.
- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, *40*, 955-959.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Berg-Nielsen, T. S., Vika, A., & Dahl, A. A. (2003). When adolescents disagree with their mothers CBCL-YSR discrepancies related to maternal depression and adolescent self-esteem. *Child: Care, Health & Development*, *29*(3), 207-213.
- Bracken, B. A., & Keith, L. K. (2004). *Clinical assessment of behavior: Professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Burks, H. F. (2008). *Burk s' behavior rating scales* (2nd ed.). Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- 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.
- Cullinan, D., & Sabornie, E. J. (2004). Characteristics of emotional disturbance in middle and high school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *12*, 157-167.
- Elliott, S. N., & Busse, R. T. (2004). Assessment and evaluation of students' behavior and intervention outcomes: The utility of rating scale methods. In R. B. Rutherford., M. M. Quinn., & S. R. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 123-142). New York, NY: The Guilford Press.
- Elliott, S. N., Gresham, F. M., & Frank, J. L., & Beddow, P. A. (2008). Intervention validity of social behavior rating scales: Features of assessment that link results to treatment

- plans. *Assessment for effective intervention*, 34(1), 15-24.
- Epstein, M. H., & Cullinan, D. (1998). *The scale for assessing emotional disturbance*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Epstein, M. H., & Sharma, J. (1998). *The behavioral and emotional rating scale: A strength-based approach*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Epstein, M. H., & Synhorst, L. (2009). *Preschool behavioral and emotional rating scale (PreBERS): A strengths-based approach to assessment*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Erford, B. T., Short, S., & Freeman, A. (2012). The screening test for emotional problem-self-report (STEP-S): Studies of reliability and validity. *Assessment for Effective Intervention*, 37(4), 251-256.
- Fan, X., & Sivo, S. A. (2007). Sensitivity of fit indices to model misspecification and model types. *Multivariate Behavioral Research*, 42(3), 509-529
- Flanagan, D. P., & Harrison, P. L. (Eds.). (2005). *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*. New York, NY: The Guilford Press.
- Gadow, K. D., & Sprafkin, J. (2002). *Child symptom inventory 4: Screening and norms manual*. Stony Brook, NY: Checkmate Plus.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-585.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P. Strain, M. Guralnick, & N. Walker (Eds.), *Children's social behaviour: Development, assessment and modification* (pp. 143-180). New York, NY: Academic Press.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system rating scales manual*. Minneapolis, MN: NCS Pearson.
- 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.
- Hau, K., & Marsh, H. W. (2004). The use of item parcels in structural equation modelling: Non-normal data and small sample sizes. *British Journal of Mathematical Statistical Psychology*, 57, 327-351.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*,

- 6(1), 1-55
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement, 66*, 874-895.
- Kamphaus, R. W., & Reynolds, C. R. (2007). *BASC-2 Behavioral and emotional screening system manual*. Bloomington, MN: Pearson.
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo D. P. (2013). *Psychological testing: Principles, applications, and issues* (8th ed.). Belmont, CA: Cengage Learning.
- 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.
- Lane, K. L. (2007). Identifying and supporting students at risk for emotional beahvioral disorders within multi-level models: Data driven approaches to conducting secondary interventions with an academic emphasis. *Education and Treatment of Children, 30*, 135-164.
- Lane, K. L., Little, M. A., Casey, A. M., Lambert, W., Wehby, J., Weisenbach, J. L., & Phillips, A. (2009). A comparison of systematic screening tools for emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 17*(2), 93-105.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., & Shahar, G. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Sturctural Equation Modeling, 9*(2), 151-173.
- Matson, J. L. (2009). *Social behavior and skills in children*. New York, NY: Springer Dordrecht Heidelberg London.
- Merrell, K. W. (2003). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Merrell, K. W. (2008). *School social behavior scales user's guide, second edition*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Merrell, K. W., & Caldarella, P. (2008). *Home & community social behavior scales user's guide*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Nelson, N. J., Babyak, A., Gonzalez, J., & Benner, G. J. (2003). An investigation of the types of problem behaviors exhibited by K-12 students with emotional or behavioral disorders in public school settings. *Behavioral Disorders, 28*, 348-359.

- Reyes, A. D. L., & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: A critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin, 131*(4), 483-509.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2004). *BASC-2 Behavior assessment system for children, second edition manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service Publishing.
- Rydell, A., Hagekull, B., & Bohlin, G. (1997). Measurement of two social competence aspects in middle childhood. *Developmental Psychology, 33*, 824-833.
- Salbach-Andrae, H., Lenz, K., & Lehmkuhl, U. (2009). Patterns of agreement among parent, teacher and youth ratings in a referred sample. *European Psychiatry, 24*, 345-351.
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Epstein, M. H. (2012). Parent, teacher and student cross informant agreement of behavioral and emotional strengths: Students with and without special education support. *Journal of Child and Family Studies, 21*, 682-690.
- Trull, T. J., & Prinstein, M. (2012). *Clinical psychology* (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Epstein, M. H., & Sumi, W. C. (2005). The children and youth we serve: A national picture of the characteristics of students with emotional disturbance receiving special education services. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 13*, 79-96.
- Walker, H. M., & McConnell, S. R. (1995). *The Walker-McConnell scale of social competence and school adjustment*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Walthall, J. C., & Konold, T. R., & Pianta, R. C. (2005). Factor structure of the social skills rating system across child gender and ethnicity. *Journal of Psychoeducational Assessment, 23*, 201-215.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding it's heart. *Applied Behavior Analysis, 11*, 203-214.

投稿收件日：2014 年 2 月 24 日

接受日：2014 年 10 月 23 日