

國立臺灣師範大學特殊教育學系、特殊教育中心
特殊教育研究學刊，民89，20期，171—191頁

發展遲緩幼兒社會行為 及相關問題研究*

鄒啟蓉 盧台華

國立臺灣師範大學

本研究旨在編製一份能區別正常與發展遲緩幼兒的社會行為評量表，探討其信效度及發展遲緩幼兒在此評量表上的社會行為表現型態及社會行為表現與學校適應結果間的關係。自編「學齡前兒童社會行為評量表」有8個分量表，其因素架構含蓋類似的量表的重要因素，具有良好的內部一致性及重測信度，惟評量者間信度稍差。研究者使用自編「學齡前兒童社會行為評量表」，請臺北市68所幼稚園或托兒所教師，對348位普通幼兒及131位有發展遲緩或疑似發展遲緩的幼兒作評量。研究發現發展遲緩幼兒在所有適應性行為上的表現均比普通幼兒差，尤其在互動性、自主性及專注學習上與正常幼兒的差異最大。此外，發展遲緩幼兒比普通幼兒有較多內向性不適應及不專注/過動的行為，但兩組幼兒在外向性不適應行為上無顯著差異。本研究也發現疑似發展遲緩幼兒與確定有發展遲緩的幼兒社會行為表現型態不同，幼兒的社會行為能預測在學校的適應結果。研究者對上述發現進行討論並提出建議。

關鍵字：學前、發展遲緩、社會行為、融合教育

緒論

一、研究背景與目的

社會能力是個體成長與發展的重要能力，從襁褓階段開始，個體即藉助社會互動行為建立與外界的溝通，並滿足身心成長的基本需

要。在學前階段，社會能力的發展與認知能力、溝通能力的發展息息相關，而學齡階段兒童的社會能力及同儕關係會影響學習成果及同儕社會地位，社會能力更與長大成人後的工作表現、犯罪行為及心理疾病等有關，因此社會能力的培養教導是教育工作重要的一環。

*本研究為第一作者博士論文之一部份，承蒙指導教授盧台華老師及口試委員吳裕益、蘇雪玉、簡淑真、洪儷瑜等教授給予建議及指正，及臺北市68所幼稚園及托兒所教師的協助填寫評量表，謹在此對他們致上敬意及感謝。

身心障礙學生由於本身能力的限制，加上後天不利的學習環境影響，普遍被認為具有社會能力的缺陷，據估計75%的障礙幼兒具有社會能力缺陷（Odom, McConnell, McEvoy, 1992），因此 Guralnick（1990）認為社會能力的發展應是未來特殊幼兒教育最重要的課題。提倡回歸主流或融合教育的專家學者（如Chandler, 1992; Gresham, 1982）也多認為特殊兒童的社會能力影響其同儕接納及適應的成功，因此為要提高特殊幼兒在融合教育環境中適應的成功性，也需特別加強社會能力的教導。

在美國，發展遲緩幼兒的社會能力很受重視，在1983至1989年間有關社會能力的觀察性研究就有60多篇（Odom, McConnell, McEvoy, 1992）。在國內有關身心障礙學生社會能力的研究仍很有限，何素華（民87）收集國內從民國76年至86年間有關身心障礙學生社會適應的研究，發現僅有三篇是有關學前特殊幼兒的，因此她呼籲應對學齡前特殊幼兒的社會行為進行更多研究，值此學齡前特殊教育在國內發展之際，相關的研究實刻不容緩，非常重要。

但是要從事學齡前幼兒社會行為的研究及教學，發展與社會行為有關的評量工具是基本的工作項目之一，在國外相關的評量工具頗多，反觀國內，針對學齡前正常幼兒社會能力評量的工具，許多是研究生為作研究發展的，有的僅包含社會能力的某些向度，或缺少完整或持續的信效度研究，大多也缺乏常模的建立。在特殊幼兒可用的評量工具方面，雖然修訂文蘭適應行為量表（吳武典、盧台華、張正芬、邱紹春，民82）及適應行為量表（徐享良，民85）皆包含社會能力的評估，但是由於這兩份工具的適用年齡由學前至成人，並非專門針對幼兒編製，因此題目未必恰當與周延。含蓋多個發展領域的學前發展評量且有常模者，如「學齡前兒童發展量表」（徐澄清、蘇喜、蕭淑真、林家青、宋維村、張珩，民67）

或「嬰幼兒綜合發展測驗」（王天苗、蘇建文、廖華芳、林麗英、鄒國蘇、林世華，民84），雖包含社會能力的評量，但是適用年齡含蓋0至6歲的嬰幼兒，且所評量的社會行為較屬一般性的社會行為，並非針對在幼稚園或托兒所的幼兒在學校的表現。因此在國內針對學齡前幼兒設計的、含蓋適應與不適應行為、兼顧社會行為所有重要向度、且區別學校與家庭表現的社會行為評量表，可說非常缺乏。

但是影響社會能力評量及介入的重要因素之一，是對社會能力的界定及含蓋內容範圍的認定，何素華（民87）指出有關社會適應的教學內容有待釐清，在融合教育在國內推動之際，發展一份架構清楚且能含蓋融合教育環境中重要社會行為、並與在融合教育環境中適應結果相關的社會行為評量表乃成為當務之急。傳統上，在測驗編製的內容效度上講求專家效度，但近來有學者專家（如Gresham & Elliot, 1987）提出社會行為量表之編製應考量環境中重要他人重視的行為，因此研究者擬在此研究中，參考學前幼兒教育教師對重要社會行為的看法（鄒啓蓉，民89），編製一份學齡前幼兒社會行為評定量表，探討其信效度，並探討發展遲緩幼兒社會行為表現型態，作為日後編製相關評量表及探討發展遲緩幼兒社會能力的參考。

二、研究問題

本研究探討問題包括：(1)自編「學齡前兒童社會行為評量表」的信度如何？(2)自編「學齡前兒童社會行為評量表」的效度如何？(3)發展遲緩幼兒在自編「學齡前兒童社會行為評量表」上的表現如何？(4)幼兒社會行為表現與在融合教育環境中的適應結果之間的關係如何？

三、名詞釋義

(一)發展遲緩幼兒

本研究對象中所稱發展遲緩幼兒，是指在臺北市公、私立幼稚園或托兒所內就讀，且領

有殘障手冊或醫院發展遲緩診斷證明的6歲以下幼兒，因此本研究中「發展遲緩幼兒」一詞乃為通稱，包括視障、聽障、肢障、智能障礙、自閉症、過動、情緒障礙及特殊教育法中無法判斷類別的發展遲緩幼兒。當研究者必需特別指涉「無法判斷類別的發展遲緩幼兒」時，會特別加以註明。

(二)疑似發展遲緩幼兒

本研究中所稱「疑似發展遲緩幼兒」，是指在臺北市公立幼稚園或托兒所內就讀的，尚未領有殘障手冊或醫院發展遲緩診斷證明，但教師認為「疑似發展遲緩」的幼兒。

(三)社會行為

本研究將社會行為界定為「在特定情境或社會課題中，個人表現的可觀察、可教導的具體行為，用來作為發動或維持與同儕、老師或環境互動的行為」。本研究探討的社會行為表現，包括正面的適應行為與負面的不適應行為兩方面。

(四)學齡前兒童社會行為評量表

為研究者自編工具，針對3至6歲學齡前幼兒在幼稚園或托兒所等學前教育單位就讀時表現的社會行為作評量，共70題，包含適應行為與不適應行為兩部份。評量表所有題項請熟悉該生的老師，依照行為發生的頻率，評定為「總是如此」、「經常如此」、「偶爾如此」、「從不如此」等四個表現水準。

(五)適應行為

在本研究中是指正面的社會行為，又區別為人際適應與學習適應兩大類行為。自編「學齡前兒童社會行為評量表」的人際適應部份，包含「規範性」、「互動性」、與「自主性」三個因素，在學習適應部份包含「專注學習」與「自主學習」兩個因素；在自編「學齡前兒童社會行為評量表」中，均以發生頻率評估，共分成4個水準，得分愈高，表示該行為愈常出現。

(六)不適應行為

本研究根據常模標準與適應功能的觀點，對不適應行為界定作「偏離該年齡的頻率、強度或持續性常模，且對個人或環境不利的行為」。自編「學齡前兒童社會行為評量表」的不適應行為部份共包括「不專注／過動」、「內向性不適應行為」、「外向性不適應行為」等三個因素；均以發生頻率評估，共分成4個水準，得分愈高，表示該行為愈常出現，問題愈嚴重。

(七)學校適應結果指標

本研究所評量的適應結果包括學習速度、學習態度、人際關係、安置恰當程度等四項指標，皆由班上老師對幼兒評量，四項指標得分愈高，表示適應狀況愈良好。

文獻探討

一、社會行為的定義

文獻中有關社會行為或社會能力的界定紛歧，Odom與McConnell（1985）整理有關社會能力的界定，並將之分類為：無所不括型、偏重適應行為、偏重行為的表現、偏重認知的層面、與注重他人判斷等多種類型。洪儷瑜（民88）指出有必要區別社會能力、社會技巧與社會行為三個詞彙在文獻上的使用及意義。Gresham與Elliot（1987）則主張把不適應行為納入社會行為整體評量中。在此研究中，研究者把社會行為界定為「在特定情境或社會課題中，個人使用的可觀察、可教導的具體行為，用來作為發動或維持與同儕、教師或環境的互動」。在此定義中，社會行為包含正面的適應性行為（也就是所謂社會技巧）及負面的不適應性行為，而社會能力則是第三者對個人社會行為表現的綜合判斷。本研究對社會行為的界定較偏重外顯行為，且是以幼兒在學校所需的社會行為作討論及研究範圍。

二、社會行為的內涵

受到不同學者專家對社會行為界定不同的影響，對於社會行為應包含的內容，意見也很紛歧。Gresham (1988) 認為，一般採同儕接納、特定情境中的有效行為、與社會效度等三種角度去界定重要的社會行為，並認為其內容會受個人年齡、性別、社經地位等影響。

(一)同儕接納的角度

從同儕接納的角度探討重要特質或行為的研究發現，同儕社會地位不同的兒童有不同的特質表現，大體而言，受歡迎的兒童是服從的、合作的、有領導能力的、有利他行為、體貼的、與同儕有正向互動的，在學齡階段，學業與運動表現和受歡迎的程度也有相關。受排斥的兒童則大多是好動的、干擾的、不專心工作的、不服從的、有攻擊性的，在學齡前退縮的行為與受排斥間關係不明顯，但是在學齡階段退縮與受排斥間的關係漸強。受忽視兒童的行為則有較大的個別差異，並無明顯一致的特徵，但他們可能是較害羞的、退縮的、較缺乏攻擊性、較少自我肯定與互動頻率較低。受爭議的兒童，有明顯一致的特性，他們同時擁有受歡迎與受排斥的特性，大多在互動上很主動，有領導能力、有幽默感，但也很有攻擊性 (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990)。

(二)行為有效性的角度

Odom, McConnell 與 McEvoy (1992) 從特定情境中的有效行為的觀點，強調主動互動的行為、回應的行為、延長或持續互動的行為、社會問題解決、利他行為、社交對話等是學前兒童所需的重要社會行為。Trembley, Strain, Hendrickson 與 Shores (1981) 則從「反應的相對性」的觀點，認為較能引起同儕正面回應的行為是重要的社會行為，他們發現分享、遊戲的點子構想、情感的表達、協助、粗大動作遊戲等是學前重要的社會行為 (引自 Odom, McConnell & McEvoy, 1992)。

(三)社會效度角度

Gresham 與 Elliot (1987) 主張從社會效度的角度探討社會行為的內涵，並認為重要的社會技巧應是有助達成重要社會結果的行為。Chandler (1992) 認為特殊兒童所需的重要適應行為可大分為學習及人際互動兩大類。Walker 與 Rankins (1983) 認為學生在學校所需的社會行為可分成對老師及對同儕兩方面，而這兩方面的能力與學校教育的兩個重要目標，也就是學科成就與社會發展息息相關。

在回歸主流或融合教育的有關研究中，探討環境中重要他人對社會行為重要性的看法，也是屬於社會效度的探討。國內學者洪儷瑜 (民86) 運用社會效度的觀點，先調查國中小教師對重要社會行為的看法，再據以編製「青少年多元社會行為評量表」。鄒啓蓉 (民89) 也對臺北市414位普通幼教教師調查其認為重要的社會行為，發現在適應性行為方面，教師較看重與教室常規及學習有關的行為，較不看重人際互動或與獨立自主有關的行為。在不適應行為方面，教師較不能忍受干擾及破壞性大的外向性不適應及不專注/過動的行為，而較能忍受內向性不適應行為，這樣的研究結果與國內外相關之研究 (如洪儷瑜, 民86; Beckoff & Bender, 1989; Sainato & Lyon, 1989; Walker & Rankins, 1983) 相仿。

三、社會行為評量

(一)多重評量的原則

Bierman 與 Welsh (1997) 認為社會行為的評量依其目的，可大分為篩選/鑑定及作介入/治療兩大類，並認為每一個階段皆可使用多種方法、多重來源的資料作判斷，可用的方法包括自然觀察、模擬情境觀察、社會地位評量、評定量表、訪談等，但是每種方法相對於不同目的，有不同的優缺點，因此並非同樣適用於每一階段。為了提高效率，篩選時可能用最迅速的教師提名、家長轉介或社會地位評量；在

鑑定時，則可能以有常模資料的觀察或評定量表法為主；在選擇教學目標與策略時，由於需考量環境的影響因素及問題的成因等，因此會用觀察法、訪談法等。總而言之，社會行為的評量應儘量採用多種方法、多重來源、及在多個情境中收集資料的所謂多重評量的原則，以增加評量結果的信效度。

(二)評定量表法的特色

評定量表法是由個案本人或第三者（家長、老師、同儕等），就個案的社會行為作評量，一般用於篩選或鑑定，主要在確定兒童是否有問題及問題的性質與程度。評定量表法的主要優點是迅速方便，在短時間內可評量許多行為，並可採用與個案關係密切人士的意見，因此具有社會效度；但是評定量表法的題目多半較籠統、屬於行為類別，而且個別題目的信度較低，而有的評量表未必包含所有重要的社會行為，使得評定量表法用於決定教學目標上的能力較弱，但是如果評定量表具有內容效度，則其可作為初步決定個案社會行為優缺點

的參考，並可再佐以如觀察、訪談等方法決定教學的方向與目標。

(三)國內外現有學前幼兒社會行為評定量表

表一為國內外重要學齡前兒童社會行為評量表相關資料，由於係針對社會行為評量表所作之整理，因此如「學齡前兒童發展量表」（徐澄清等，民67）、「嬰幼兒綜合發展測驗」（王天苗等，民84）或「兒童氣質量表」（臺北市立師範學院，民80）等並未納入。表一中國內量表均是研究生作研究時編製，內容包括單向度與多向度的社會行為評量表，均無常模，有的並未建立完整的信效度資料，而且有些因研究樣本較少，其效度資料之準確或穩定性存疑；此外也可發現，國內的評量表有的僅包括正向或僅包括負向行為之評量，但是這樣的評量內容並不足以完整瞭解社會行為表現。此外國內的工具都是以研究正常兒童為目的，鮮少以篩選／鑑定特殊兒童為目標，因此是否適用於特殊兒童篩選與鑑定不得而知。

表一 國內外學齡前兒童社會行為評量表計量特性

量表名稱	信度資料	效度資料
幼兒社會行為評量表 (任秀媚, 民73)	未報導內部一致性、評分者間信度、重測信度	分成四個因素：攻擊、獨立、依賴、利他
幼兒社會行為量表 (洪智萍, 民84)	內部一致性在 .75~.92間；但評分者間信度不理想，該研究乃採兩位評量者共同評定的方法作評量	分成三個因素：獨立行為、自主行為、利社會行為
幼兒社會與學習行為量表 (涂妙如, 民83)	內部一致性在 .91至 .96間；評分者間信度在 .48~.69間	分成四個因素：攻擊行為、退縮行為、學習行為、親和行為
加州兒童Q分類評量表 (陳姣伶, 民84)	內部一致性在 .58~.89間	分成十一個因素：退縮、自我規範、情緒化、攻擊、自我中心、積極幹練、利他、成就動機、創造性、親和動機、自我意識
兒童社會行為量表 (游淑芬, 民82)	內部一致性平均 .89；評分者間信度平均 .67	分成六個因素：攻擊、退縮、分心、利社會、親和、獨立

表一 國內外學齡前兒童社會行為評量表計量特性 (續)

量表名稱	信度資料	效度資料
學前兒童行為問卷 (黃凱倫, 民80)	總量表評分者間信度 .80	分成三個因素: 攻擊/過動、焦慮/害怕、及消沉/分心
學前兒童社會能力量表 (簡淑真, 民74)	內部一致性在 .75~.91 之間; 評分者間信度介於 .70~.93 之間	分成六個因素: 工作能力、主動性、人己關係、公共及陌生場所的反應、語言能力
學前兒童獨立性問卷 (魏惠貞, 民73)	未報導內部一致性、評分者間信度、重測信度	分成五個因素: 自我幫助、自我依賴、獨立自主、默默工作、情緒獨立等
CBCL/4-18 (Achenbach等, 1983)	兩週內平均重測信度 .88	共八個因素; 外向性不適應分成犯罪與攻擊兩個分量表; 內向性不適應分成退縮、身心不適、焦慮/沮喪; 非內向外向性量表又分社交問題、思想問題、注意力問題三量表
SSRS(學前量表教師評量表) (Gresham & Elliot, 1990)	未報導學前量表之重測信度; 且其評量者間信度為教師及家長間, 並非教師間信度; 內部一致性在 .74~.89 間	分成社會行為與問題行為兩個部份; 社會行為量表得出三個因素: 合作、自主性、自我控制; 問題行為分為外向性與內向性行為
SCS (Kohn & Rosman, 1972)	兩個分量表之評量者間信度為 .62 及 .66; 問題行為量表的兩個因素的評量者間信度均為 .57	分成社會行為與問題行為兩個部份; 社會行為部份分成兩個因素: 主動性(參與性)及服從性; 問題行為分成退縮與反抗兩個因素
PKBS (Merrell, 1996)	內部一致性在 .84~.94 間; 三週重測信度 .58~.87(平均為 .76); 無評量者間信度	分成社會行為與行為問題兩個部份; 社會行為量表, 分成三個因素: 合作性、互動性、獨立性; 行為問題部份又分成內向性與外向性行為, 又再分成: 自我中心/火爆、注意力與過動、反社會與攻擊、退縮、焦慮緊張等五個因素

四、發展遲緩幼兒社會行為表現

早期有關發展遲緩幼兒社會行為表現的研究, 大多在隔離的特殊班或機構內進行 (Field, 1980; Guralnick & Groom, 1985; Guralnick & Weinhouse, 1984), 這些研究大多發現發展遲緩幼兒具有社會能力缺陷, 但這類研究在隔離情境中進行, 因此發展遲緩幼兒社會能力的缺陷, 被質疑可能與環境中缺乏有足夠社會能力的正常同儕所致, 但是有關發展遲緩幼兒與正常幼兒在同一個班級中的研究也同樣發現他們

社會能力的缺陷 (吳淑美, 民81; 蘇雪玉、周世偉, 民82; 蔡淑玲, 民87; Beckman & Kohl, 1987; Guralnick et. al., 1995)。

綜合現有有關研究結果, 發展遲緩幼兒的社會行為特徵包括:

1. 發展遲緩幼兒的遊戲社會性參與及遊戲的認知表現比同年齡的正常幼兒差 (蘇雪玉, 民85; Beckman & Kohl, 1987; Guralnick & Groom, 1985)。

2. 發展遲緩幼兒與同儕的互動頻率較低，而且缺乏與同儕互動的關鍵性社會行為如主導遊戲、表達親密、求助等，其互動成功的比例比較低（蘇雪玉、周世偉，民82；蔡淑玲，民87；Field, 1980; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1995）。

3. 發展遲緩幼兒可能有自我刺激、不守常規、固執、依賴、引人注意等的問題行為，可能會影響社會互動與關係（蘇雪玉，民82；蔡淑玲，民87；Field, 1980）。

4. 發展遲緩幼兒與教師互動的頻率比與同儕互動的頻率高（蘇雪玉，民82；Guralnick et al., 1995），但是與同年齡同儕相比較，其與教師互動的頻率仍有差異（Field, 1980）。

以上研究結果雖主要是針對有智能障礙或自閉症的幼兒，但是視覺障礙幼兒、聽覺障礙幼兒也有類似問題，比如通常社會地位較低、較少主動互動行為、同儕也較少與他們互動等（Antia & Kreimeyer, 1992; Skellenger, Hill & Hill, 1992）。至於行為或情緒困障礙兒童、過動或注意力缺陷兒童也都可能有較多人際關係困難或問題行為的出現（洪麗瑜，民87；Kauffman, 1997）。

表二 學齡前兒童社會行為評量表正式施測樣本基本資料

年齡	性別	正常	疑似發展遲緩	發展遲緩	合計
5歲組	男	121	19	35	175
	女	113	6	24	143
	小計	234	25	59	318
4歲組	男	42	7	17	66
	女	43	1	10	54
	小計	85	8	27	120
3歲組	男	18	4	4	26
	女	11	0	4	15
	小計	29	4	8	41
合計		348	37	94	479

研究方法

一、研究樣本

「學齡前兒童社會行為評量表」共經兩次預試後，始編製成正式題本，為免臺北市樣本被過度使用，預試一及預試二之樣本，大多來自臺北市，但也包含少數臺北縣幼兒，正式施測樣本則皆來自臺北市，且為現正就讀公私立幼稚園及托兒所的幼兒。為確保正常幼兒樣本依照隨機方式抽取，每次皆請老師依指定座號，隨機抽取幼兒作評量；樣本中的發展遲緩幼兒則依臺北市教育局與社會局提供之安置資料，請可以協助評量的老師填寫。預試一樣本共計抽取275名幼兒，預試二則抽取186名幼兒作評量。

「學齡前兒童社會行為評量表」正式施測時發出600份，回收整理後共有479份有效樣本，為正式研究的樣本。表二為「學齡前兒童社會行為評量表」正式施測有效樣本479人的基本資料，其中3歲組的平均年齡3.77歲；4歲組平均年齡4.54歲；5歲組平均年齡5.98歲。

上述樣本中有131位疑似或已證明有發展遲緩的幼兒，其障礙別、年齡與性別分配見表三，有的個案不祇一個障礙，因此表三總計人次146，但實為131個人之資料。本研究樣本的障礙類別，由填寫評量表的老師自行勾選，但當回收樣本的障礙類別為「其它」時（共有6份），研究者打電話詢問教師，共同商議最恰當的類別，當無法決定時，則歸類為「無法判

定類別的發展遲緩」。

本研究採用Hallingshead與Redlich（1958，引自曾慶玲，民87）的二因子社會地位指數，計算幼兒家庭社經地位，正常幼兒組、疑似發展遲緩組及確定有發展遲緩組的平均家庭社經地位指數分別為37.07、36.79、36.27，單因子變異數分析未達顯著，顯示此三組幼兒家庭社經地位相當。

表三 學齡前兒童社會行為評量表正式施測樣本中各障礙類別幼兒資料

年齡	性別	視障		聽障		肢障		智障		自閉		情障		過動		發展遲緩		其它		總計	
		疑	確	疑	確	疑	確	疑	確	疑	確	疑	確	疑	確	疑	確	疑	確	疑	確
5歲	男	0	2	0	1	1	2	1	7	0	11	3	1	2	2	14	10	0	0	21	36
	女	1	0	0	3	0	2	0	8	0	3	1	0	0	1	6	9	0	0	8	26
4歲	男	1	0	0	1	0	0	0	3	0	2	1	3	1	0	6	11	0	0	9	20
	女	0	1	0	2	0	0	0	3	0	1	0	1	0	1	1	3	0	0	1	12
3歲	男	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	3	1	0	0	4	4
	女	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	5
小計		2	3	0	9	1	5	2	23	0	17	5	6	3	4	30	36	0	0	43	103
合計		5		9		6		25		17		11		7		66		0		146	

註1：「疑」代表疑似發展遲緩；「確」代表確定發展遲緩；有的幼兒不祇一個障礙，故表中人次總計146大於實際有障礙的人數131人。

註2：幼兒障礙類別中的「發展遲緩」是指無法判斷類別、不明原因的發展遲緩幼兒。

二、研究工具

「學齡前兒童社會行為評量表」為研究者自編，由於國內尚無專門針對學齡前發展遲緩幼兒在幼稚園或托兒所內社會行為表現的評量工具，因此這份工具編製的目的是希望能鑑別特殊及正常幼兒，並對幼兒的社會行為表現型態提供初步參考。編製程序包括：(1)研讀社會行為界定與內涵之文獻；(2)參考國內外學齡前幼兒社會行為評量工具；(3)參考國外有關幼兒教育教師對重要學校適應行為看法之文獻；(4)參考影響兒童同儕社會地位因素之文獻；(5)參考有關正常與異常社會行為發展及發展遲緩幼兒社會行為之文獻；(6)請專家學者（三位教授及五位資深幼教與特教教師）審核題本內

容；(7)請老師試填。除依照上述程序編製此量表外，研究者在預試一進行時，同時使用自編之「學齡前兒童學校適應行為重要性調查表」，調查414位學前普通班教師對重要社會行為的看法（鄒啓蓉，民89），並參考教師對重要社會行為看法的意見及「學齡前兒童社會行為評量表」預試一之結果，作為編製預試二題本之參考。

預試一版本有99個題項，分成適應與不適應行為兩大部份，適應行為又包括與學習及與人際互動有關的兩大類正向行為。預試一結果經分析後，人際適應行為可得出規範性、自主性及互動性三個因素，而學習適應行為可得出專注學習及自主學習兩個因素；不適應行為則

得出三個因素，分別是不專注／過動、內向性不適應與外向性不適應行為。

預試二題本，針對預試一的缺點，在內容與型態上的改變有：(1)增加自主性因素的題目；(2)刪除過多規範性題目；(3)為提高評分者間信度，增加評量標準說明，在選題時，並依照教師對重要社會行為看法之意見（鄒啓蓉，民89），作為選題的參考。預試二題本共79題，仍採四點量表方式計分，計分原則不變。預試二題本針對186名幼兒所作的因素分析結果與第一次預試相同，但不適應行為部分題項與因素間關係和研究者預期不同，由於預試二的樣本僅186人，人數較少，故決定在正式施測時，再重新探討因素架構。

正式量表參考預試二因素分析結果，將在任一分量表中，與任兩個因素相關皆超過.33的題項，及與任何因素之相關皆低於.33之題項刪除，故共刪除10個題項，又由於自主性因素題項過少，因此再加上一個題目「權益受侵犯時，會抗議爭取」形成70題的正式量表，並在正式施測時，重新探討其因素架構。量表題目仍大分為適應與不適應行為兩大類。正式題本仍為四點量表，每題有四個選項，請教導幼兒至少有三個月的老師就行為發生頻率評量，所有題目採正向計分法，正向適應行為各分量表得分愈高者，代表能力愈佳，而不適應行為各分量表得分愈高者，表示行為愈偏差。在學生基本資料方面，除收集性別、出生年月日、安置班別、障礙類別、家庭社經地位（父母親教育程度與職業），尚請老師評量該生在學校適應結果狀況，內容包括學習速度、學習態度、人際關係、安置恰當程度等四項。四項適應結果指標得分愈高，表示適應愈良好。

三、研究程序

研究者於87年9月間開始進行研究工具之編擬，88年1月中旬進行「學齡前兒童社會行為評量表」第一次預試工作，並同時進行有關教

師對學校重要適應行為看法的調查研究（鄒啓蓉，民89）。「學齡前兒童社會行為評量表」第一次預試於88年2月間完成回收，經整理後，依據預試結果及教師對重要社會行為看法意見，編製「學齡前兒童社會行為評量表」第二次預試版本。第二次預試於88年4月進行，正式施測題本於6月初進行。所有資料從88年2月起陸續進行分析至88年12月止。

四、資料處理與分析

學齡前三至六歲幼兒在「學齡前兒童社會行為評量表」上的表現，分別以雙因子及單因子變異數分析、區別分析等驗證本研究假設中不同群體間的差異。幼兒在「學齡前兒童社會行為評量表」上的表現和適應結果間的關係，則採多元迴歸分析作探討。

研究結果

一、「學齡前兒童社會行為評量表」因素結構及信度分析

正式量表70題共分成三個部份：人際適應（29題）、學習適應（15題）、不適應行為（26題）。各部份題目針對正常幼兒348位，發展遲緩幼兒131位共479名3至6歲幼兒樣本施測結果，進行探索性因素分析，採用主軸因素抽取法、斜交轉軸，每部份強制抽取二至三個因素。人際適應題項可得三個因素，分別命名為互動性（8題）、規範性（10題）、自主性（11題），三個因素共可解釋29個人際適應題項總變異的59.09%。學習適應題項可得兩個因素，分別命名為自主學習（8題）與專注學習（7題），兩個因素共可解釋學習適應15個題項65.88%的總變異。不適應行為題項可得三個因素，分別命名為不專注／過動（8題）、內向性不適應（7題）、外向性不適應（11題）等三個因素，三個因素共可解釋不適應行為26個題項總變異量的52.68%。人際適應三個因素

的相關在.49至.74間，平均為.62；學習適應兩個因素的相關為.78；不適應行為三個因素的相關在.19至.63間，平均為.34。人際適應及學習適應各因素與不適應行為各因素分數呈負相關，相關值在-.09至-.70間，平均為-.43。各因素組型矩陣及因素相關矩陣因篇幅限制，不予列出，各因素內部一致性係數見表四。

正式題本共選取就讀於8所公、私立幼稚園與托兒所的32名幼兒，請班上兩位老師分開評量，計算評量者一致性係數，另外間隔4週後選取兩所公立托兒所的15位幼兒請教師作重測，各信度係數見表四，各分量表內部一致性（ α 係數）及重測信度係數的平均皆為.89，而各分量表評量者間一致性係數的平均為.72。

表四 「學齡前兒童社會行為評量表」信度資料（正式施測題本）

分量表名稱	內部一致性係數 (N=471~476人)	評量者一致性 (N= 32)	重測信度 (N= 14~15人)
【人際適應量表】			
1.互動性	.91	.73	.94
2.規範性	.91	.71	.92
3.自主性	.92	.76	.92
【學習適應量表】			
1.自主學習	.89	.72	.86
2.專注學習	.90	.77	.92
【不適應行為量表】			
1.不專注／過動	.90	.71	.91
2.內向性不適應	.80	.68	.81
3.外向性不適應	.87	.69	.81
分量表信度係數平均	.89	.72	.89

二、「學齡前兒童社會行為評量表」區別不同正常幼兒之效度分析

由於「學齡前兒童社會行為評量表」在區別性別不同、年齡不同、家庭社經地位不同、出生序及家中手足人數不同之正常幼兒情形，為此量表之重要效度資料，雖非本篇報告之重點，也在此簡單描述。

年齡不同正常幼兒的社會行為有顯著差異，本研究發現5歲組幼兒比3歲組及4歲組幼兒在規範性與專注學習上表現佳，但3歲組及4歲組幼兒比5歲組幼兒有較多的外向性不適應行為。

性別不同幼兒的社會行為有顯著差異，女生在規範性的表現較佳，而男生在不專注／過動及外向性不適應行為的頻率上皆高於女生。

家庭社經地位不同幼兒的社會行為有顯著差異，中上社經地位組幼兒在規範性、自主性、自主學習的表現優於低社經幼兒；低社經地位幼兒也有較多不專注／過動及外向性不適應行為問題。

本研究也發現出生序不同之幼兒社會行為表現有顯著差異，老大與老么在自主性、自主學習、內向性不適應三個分量表上有顯著差異，老大的表現均優於老么，換言之，有較高自主性及自主學習的行為，且有較少內向性不

適應行為。

家中手足數不同之幼兒的社會行為也有顯著差異，獨生組（家中僅一個小孩）比非獨生組（家中不止一個小孩）組幼兒有較佳之自主性行為表現。

三、正常與發展遲緩幼兒社會行為差異比較

表五為正常組、發展遲緩組及疑似發展遲緩組三組幼兒在「學齡前兒童社會行為評量表」8個分量表上之單題得分平均單因子變異數分析。由表五可知，正常與發展遲緩幼兒的

表現有顯著差異，且8個分量表之差異皆達顯著（ $p < .05$ ）。正常組在5個正向適應行為分量表上的表現均優於「疑似發展遲緩組」與「發展遲緩組」。在不適應行為方面，正常組比「發展遲緩組」及「疑似發展遲緩組」有較少的不專注／過動及內向性不適應行為。在外向性不適應行為方面，正常與「發展遲緩組」之間無顯著差異，但與「疑似發展遲緩組」有顯著差異，「疑似發展遲緩組」有較多外向性不適應行為。

表五 正常、疑似遲緩、發展遲緩組幼兒社會行為各分量表單因子變異數分析摘要

分量表	正常		疑似遲緩		發展遲緩		F值	事後比較 (Bonferroni)	效果值 Cohen's d 正常與疑似 組差異	效果值 Cohen's d 正常與遲 緩組差異
	M	SD	M	SD	M	SD				
【人際適應】										
互動性	3.14	.50	2.29	.59	2.40	.68	88.90***	正常 > 疑似 正常 > 遲緩	1.70	1.48
規範性	3.04	.50	2.34	.54	2.51	.62	54.60***	正常 > 疑似 正常 > 遲緩	1.40	1.06
自主性	2.87	.50	2.11	.57	2.12	.65	85.04***	正常 > 疑似 正常 > 遲緩	1.52	1.50
【學習適應】										
自主學習	3.02	.50	2.39	.51	2.50	.62	9.17***	正常 > 疑似 正常 > 遲緩	1.26	1.04
專注學習	3.01	.53	2.13	.49	2.39	.60	73.57***	正常 > 疑似 正常 > 遲緩 遲緩 > 疑似	1.66	1.17
【不適應行為】										
不專／過動	1.86	.61	2.50	.71	2.32	.65	29.95***	正常 < 疑似 正常 < 遲緩	1.05	.75
內向性不適應	1.72	.47	2.26	.61	2.16	.57	38.29***	正常 < 疑似 正常 < 遲緩	1.15	.94
外向性不適應	1.50	.43	1.86	.46	1.62	.44	11.27***	正常 < 疑似 遲緩 < 疑似	.84	.28

* $P < .05$ ** $P < .01$ *** $p < .001$

註：「疑似組」是指「疑似發展遲緩組」；「遲緩組」是指「確定有發展遲緩組」。

註：表中所列的平均數為「單題得分平均」是指各分量表單一個題目得分之平均分數。

爲了進一步瞭解正常組、疑似發展遲緩組、發展遲緩組三組差異大小在臨床上的顯著意義與價值，使用 Cohen's d 的方法計算效果值。Cohen's d 的計算是把疑似發展遲緩組或發展遲緩組在各分量表單題得分的平均值減去正常組的單題得分平均值，並再除以正常組的標準差後求取其絕對值而成。在正向適應行爲各分量表上，正常與「疑似發展遲緩組」和正常與「發展遲緩組」差異的效果值皆在1.0以上，顯示「疑似發展遲緩組」與「發展遲緩組」在5個正向適應行爲量表上的單題得分平均皆在正常組單題得分平均的一個標準差以下。在不適應行爲量表上，則正常與「疑似發展遲緩組」在所有三個不適應行爲量表上的差異效果值皆在.80以上；正常與「發展遲緩組」在內向性不適應上的差異效果值超過.80，但是在不專注／過動上的差異效果值爲.75，而在外向性不適應上的差異效果值爲.28，差異較小。

爲了進一步瞭解8個分量表在區別正常、發展遲緩、疑似發展遲緩幼兒上的重要性，以

8個分量表單題平均分數作自變項進行區別分析。區別分析結果得出兩個區別函數，由表七區別函數結構矩陣可知第一個區別函數依次與互動性、自主性、專注學習、規範性、自主學習等有顯著正相關，而與內向性不適應與不專注/過動有顯著負相關，但與外向性不適應之相關未達顯著；第二個區別函數與專注學習之相關絕對值大於.33(-.44)但未達顯著，與外向性不適應有顯著相關(.64)，可將之解釋爲「外向性不適應」。由表八三組幼兒在兩個區別函數之形心所在位置可知，「正常組」在第一個區別函數上的表現顯著優於「疑似組」及「確定有發展遲緩組」兩組幼兒，此外「疑似組」也比「確定有發展遲緩組」在第一個區別函數上得分低（表現差）。第二個區別函數雖未達顯著，但是「疑似組」與「確定有發展遲緩組」有明顯差別，而「正常組」與「確定有發展遲緩組」或「正常組」與「疑似組」間也略有差異。

表六 正常、疑似遲緩與發展遲緩組區別函數、特徵值、變異%及典型相關

區別函數	特徵值	變異%	典型相關
區別函數一	.54	94.9%	.59***
區別函數二	.03	5.1%	.17

***p<.001

表七 正常、疑似遲緩與發展遲緩組區別函數結構矩陣

變項	區別函數一	區別函數二
互動性	.84*	-.06
自主性	.83*	.19
專注學習	.76*	-.44
規範性	.66*	-.26
自主學習	.63*	-.11
內向性不適應	-.55*	.14
不專注／過動	-.49*	.25
外向性不適應	-.26	.64*

表八 正常、疑似遲緩與發展遲緩組在兩個區別函數之形心位置

發展組別	第一個區別函數	第二個區別函數
正常組	.43	.00
疑似發展遲緩組	-1.40	.54
發展遲緩組	-1.20	-.22

四、疑似與確定有發展遲緩幼兒的社會行為差異比較

由表五可知，「疑似發展遲緩組」與「確

定有發展遲緩組」在「專注學習」及「外向性不適應」兩分量表上有顯著差異，「確定有發展遲緩組」在正向的專注學習上比「疑似發展遲緩組」表現佳，而且在外向性不適應行為的頻率上比「疑似發展遲緩組」頻率低。經進一步審察樣本基本資料，發現「確定有發展遲緩組」在各類障礙別上的人數均較「疑似發展遲緩組」多（參見表三），但是「疑似發展遲緩組」中之男女生比例較為懸殊，因此也可能是受該組中男生較多的影響。

五、不同障礙類別與正常幼兒社會行為差異比較

為比較不同障礙類別幼兒社會行為表現，先去除障礙類別人數較少的視障、肢體障礙組、情緒障礙組與過動組幼兒，而僅比較聽障、智障、自閉症、無法歸類之發展遲緩組及正常組幼兒。表九為各組在各分量表上單題得分平均、標準差及單因子變異數分析結果。由表九可知，聽障組的社會行為表現較佳，僅在

互動性、自主性、內向性不適應上與正常幼兒有明顯差異；而智障、自閉、無法歸類之發展遲緩組幼兒在所有適應行為分量表上得分均低於正常組，並在不專注/過動及內向性不適應上得分高於正常，但是在外向性不適應上僅無法歸類之發展遲緩組比正常組得分高。

此外這樣的結果也顯示各障礙類別間的差別不大，在互動性方面，僅有自閉症組得分明顯低於無法歸類的發展遲緩組，其餘各組間無顯著差異；在規範性方面，自閉症組得分明顯低於聽障組，其餘各組間無差異；在不專注/過動上自閉症組得分明顯高於無法歸類的發展遲緩組，其餘各組無差異。在自主性、自主學習、專注學習、內向性不適應上各障礙類別間差異不大，這樣的結果也顯示自閉症組幼兒的社會行為表現有比其它障礙類別較差的傾向。惟以上作比較之各障礙類別中，有些組別人數較少，因此在作推論時仍應小心。

表九 各障礙類別與正常組幼兒在社會行為各分量表的平均數、標準差及變異數分析摘要

分量表	正常 (N=332)		聽障 (N=8)		發展遲緩 (N=60)		智障 (N=23)		自閉 (N=15)		F值	事後比較 (Bonferroni)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
【人際適應量表】												
互動性	3.14	.50	2.57	.76	2.42	.62	2.26	.59	1.93	.69	48.15***	聽障 < 正常 智障 < 正常 自閉 < 正常 發展遲緩 < 正常 自閉 < 發展遲緩
規範性	3.04	.50	2.85	.59	2.52	.56	2.33	.61	2.19	.50	27.18***	智障 < 正常 自閉 < 正常 發展遲緩 < 正常 聽障 > 自閉
自主性	2.87	.50	2.38	.70	2.14	.53	1.89	.66	1.87	.74	48.73***	聽障 < 正常 智障 < 正常 自閉 < 正常 發展遲緩 < 正常
【學習適應量表】												
自主學習	3.02	.50	2.77	.51	2.46	.52	2.26	.52	2.47	.73	25.04***	智障 < 正常 自閉 < 正常 發展遲緩 < 正常
專注學習	3.01	.53	2.68	.62	2.32	.51	2.21	.49	2.12	.68	36.06***	智障 < 正常 自閉 < 正常 發展遲緩 < 正常

表九 各障礙類別與正常組幼兒在社會行為各分量表的平均數、標準差及變異數分析摘要 (續)

分量表	正常 (N=332)		聽障 (N=8)		發展遲緩 (N=60)		智障 (N=23)		自閉 (N=15)		F值	事後比較 (Bonferroni)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
【不適應行為量表】												
不專注/過動	1.86	.61	2.22	.64	2.22	.65	2.37	.62	2.75	.46	13.71***	智障>正常 自閉>正常 發展遲緩>正常 自閉>發展遲緩
內向性不適應	1.72	.47	2.20	.61	2.14	.56	2.17	.59	2.41	.56	18.36***	聽障>正常 智障>正常 自閉>正常 發展遲緩>正常
外向性不適應	1.50	.43	1.64	.74	1.70	.45	1.54	.38	1.63	.26	2.90*	發展遲緩>正常

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

註1：表中所列的平均數為「單題得分平均」是指各分量表單一個題項得分之平均數

註2：表中「發展遲緩」是指「無法判斷類別或歸類」的發展遲緩兒童。

六、社會行為與學校適應結果間的關係

為瞭解學校適應結果指標與社會行為的關係，研究者使用多元迴歸探討最能預測各適應結果的變項，表十為標準化多元迴歸結果。表十顯示，規範性、專注學習、不專注/過動，內向性不適應對學習態度皆有顯著預測力，但是專注學習的預測力最高，社會行為8個分量表能解釋學習態度62.41%的變異。自主性、專注學習、不專注/過動能有效預測學習速度，但

以專注學習及自主性預測力較高，社會行為8個分量表能解釋學習速度近57.76%的變異量。互動性與外向性不適應能有效預測人際關係，但以互動性的預測力較好，社會行為8個分量表能解釋人際關係51.84%的變異量。規範性與不專注/過動最能預測安置恰當程度，社會行為8個分量表能解釋安置恰當程度近37.21%的變異量。

表十 適應結果指標與學齡前兒童社會行為評量表的多元迴歸結果

	學習態度	學習速度	人際關係	安置恰當程度
【人際適應量表】				
互動性	-.03	-.06	.51***	.12
規範性	.18**	-.07	-.02	.20*
自主性	.07	.36***	-.04	.06
【學習適應量表】				
自主學習	.08	.04	.10	.12
專注學習	.32***	.44***	.00	.06
【不適應行為量表】				
不專注/過動	-.18**	-.14*	-.11	-.17*
內向性不適應	-.17***	-.07	-.04	-.08
外向性不適應	.04	-.06	-.19***	.06
R值	.79***	.76***	.72***	.61***

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

討論

一、「學齡前兒童社會行為評量表」信度探討

自編「學齡前兒童社會行為評量表」各分量表的內部一致性平均與4週後重測信度平均皆為.89，可說良好。

本量表評量者間信度各分量表平均為.72，不夠理想。但是參考國內外相關量表，大多均有評量者間信度較低的弱點（洪智萍，民86；洪儷瑜，民86；Gresham & Elliot, 1990; Kohn & Rosman, 1972; Merrell, 1993），而Achenbach（1997）指出，根據對社會行為評定量表評量者間信度研究的後設分析，當兩個評量者的角色相似時（如兩位老師、父母親等），評量者間信度的平均值是.60，若以此標準及現有相關評量表報導的評量者間信度來看（參見表一），本量表評量者間信度平均.72可被接受。社會行為評量者間信度可能受評量者個人標準、對個案觀察時機、及與個案互動關係等因素影響，這些都可能使社會行為評定量表的評量者間信度較差，而未必是試題品質較差的緣故（Achenbach, 1997; Merrell, 1993），因此在社會行為的評量上，更需重視使用多元評量的原則，採多種方式、多重來源、多個時機的評量結果作為篩選、鑑定或教學的依據。

二、「學齡前兒童社會行為評量表」效度探討

效度是指測驗確能測量到所欲評量特質或功能的程度，僅有程度之別，並係針對某項用途而言（陳英豪、吳裕益，民79）。本量表撰寫題目時經過文獻探討、參考相關量表、現場觀察與訪談、專家審查、教師試填、預試修正等步驟，研究者認為此量表之內容效度良好。此外本量表編製時，參考「學齡前兒童學校適應行為重要性調查表」之教師意見，此一作法將有助於本量表內容之社會效度，也是國內外

專家近來重視之作法之一（洪儷瑜，民86；Gresham & Elliot, 1987），可作日後編製相關量表之參考，惟本研究發現教師較重視規範性或與學習有關之行為，因此在編製量表時僅部份參考教師意見，並未完全依照其意見編製，以維持各因素題目之均衡性。

本量表在設計時，將適應行為區別為人際適應及學習適應兩個分量表，主要之理念乃依據Chandler（1992）及Walker（1983）將學校適應行為區別為學習及人際關係兩大類之作法。本量表在人際適應量表部份，得出互動性、規範性及自主性三個因素，與國內外相關研究或量表所曾得出之重要因素有相仿之處（參見表一），尤其與洪智萍（民84）、SSRS（Gresham & Elliot, 1990）及PKBS（Merrell, 1996）相仿，可作為日後探討學前幼兒人際適應行為因素架構之參考。

本量表之學習適應量表部份可得出專注學習及自主學習兩個因素惟兩個因素之相關頗高（.78），可再進一步探討是否可合併為一個分量表。此外雖然有些社會行為研究也得出如學習行為、工作表現等因素（參見表一），但國外近來較被採用之評量表如Social Skill Rating Scale（Gresham & Elliot, 1990）及Preschool and Kindergarten Behavior Scales（Merrell, 1996）仍然將學習適應之題項與人際適應混合，與本研究之作法不同，惟研究者認為本研究之作法雖然會增加評量表之長度，但是在構念上卻更清楚，或也有助於不同群體之鑑別效度，或增加對社會行為不同向度之分析，此種作法之優劣可再進一步探討。

三、發展遲緩幼兒社會行為表現

本研究發現無論是發展遲緩或疑似發展遲緩的幼兒在所有5個適應行為分量表（互動性、規範性、自主性、自主學習、專注學習）的表現均比普通幼兒差。在三個不適應行為分量表上，確定有發展遲緩的幼兒在不專注／過

動及內向性不適應兩個分量表上的問題比普通幼兒多，但是在外向性不適應行為上，確定有發展遲緩的幼兒和正常組幼兒並無顯著差異；疑似發展遲緩組幼兒則在不專注／過動、內向性不適應及外向性不適應三個分量表上的問題均比正常組幼兒多。

此外由差異的效果值可知（參見表五），發展遲緩幼兒、疑似發展遲緩幼兒在人際及學習適應等適應性行為5個分量表的得分平均皆低於正常組平均分數1個標準差以下，顯示組間的差異很顯著，具有臨床上的重要性，且發展遲緩組與疑似發展遲緩組和正常組差別最大的三個分量表皆是互動性、自主性及專注學習（但差別強度順序略有不同），顯示這三類適應性行為是疑似或確定有發展遲緩組與正常組幼兒最大的差別。此外，本研究中的發展遲緩及疑似發展遲緩幼兒均是在普通幼稚園及托兒所就讀的幼兒，如果把在教養機構就學的特殊幼兒納入，則與普通幼兒的差異可能更明顯。

本研究發現「疑似發展遲緩組」比「確定有發展遲緩組」的幼兒有較多外向性不適應行為及較差的專注學習能力，可見疑似遲緩組幼兒的社會行為缺陷與問題和確定遲緩組有不同。由於在本研究中「疑似發展遲緩幼兒」是指尚未經過鑑定，未領有殘障手冊或發展遲緩證明的幼兒，這些幼兒比確定遲緩組幼兒有更多外向性不適應及較缺乏專注學習的能力，也許是老師們認為他們疑似發展遲緩的原因。但是這些幼兒多半尚未經過正式鑑定，也可能未得到需要的服務。Beare與Lynch（1986）及Sinclair等（1993）發現有外向性及內向性行為問題的學前幼兒常未被轉介，洪儷瑜（民87）比較國內與美國6至15歲兒童有「性格及行為異常」的比例，發現國內的出現率（.19）是美國（.67）的1/3，並認為國內情緒障礙學生也有被遺漏鑑定及低估的可能；本研究的發現可為此一現象的另一佐證，也顯示對學前階段有

外向性不適應問題或無法專注學習幼兒的篩選鑑定工作應當加強，此外根據國外經驗，內向性不適應問題也可能被忽視而需加強相關篩選工作。

本研究發現在人際互動性方面，聽障組、智障組、自閉症組、無法歸類的發展遲緩組皆比普通幼兒表現差，顯示各類障礙具有共通的人際互動較差的特質（Antia & Kreimeyer, 1992; Guralnick, 1990b; Lord, 1993; Skellenger, Hill & Hill, 1992）。但是在其它分量表上，各障礙類別與正常組幼兒間或各障礙類別彼此間的差異較紛歧。各障礙類別間的比較上，自閉症組與其它組的差別較大，顯示自閉症幼兒可在較多的社會行為向度上比其它障礙有更多的缺陷與問題，也顯示自閉症幼兒在適應融合教育環境時，需要更多支持與協助。但是本研究樣本中各障礙類別人數不多，其中聽障組在所有題項上全無缺失值的樣本僅8人，因此對研究結果需謹慎推論。

四、社會行為與適應結果之關係

社會行為與適應結果指標的多元迴歸結果顯示，「規範性」及「不專注／過動」最能有效預測安置恰當程度，這個結果與鄒啓蓉（民89）對學前普通班教師對社會行為重要性看法的調查結果相呼應，因為該研究發現教師最重視的是規範性及與學習有關的行為，較不能忍受的是破壞及干擾性的行為。多元迴歸結果也顯示「互動性」與「外向性不適應」能有效預測人際關係。這樣的結果與國內外有關社會行為與同儕社會地位關係的研究相符合（廖信達，民76；Coie, Dodge, Kupersmidt, 1990; Landau & Milich, 1990）。由社會行為與學校適應結果的關係可知，與「安置恰當」等適應結果有關的行為和與「人際關係」結果有關的社會行為略有不同，前者與規範性行為有較大相關，但後者則與互動性關連較大。

結論及建議

一、結論

本研究旨在編製一份能區別正常與發展遲緩幼兒之社會行為評量表，探討此評量表之信效度及發展遲緩幼兒社會行為表現型態，本研究主要結果如下：

1. 自編「學齡前兒童社會行為評量表」有良好的內部一致性及重測信度，惟評量者間信度稍差。

2. 自編「學齡前兒童社會行為評量表」有良好的效度，且其因素架構可作日後編製相關量表參考。

3. 自編「學齡前兒童社會行為評量表」可區別年齡、性別、家庭社經地位、家中手足人數、出生序等不同之正常幼兒，且能區別正常、疑似發展遲緩、及發展遲緩組幼兒。

4. 發展遲緩幼兒、疑似發展遲緩幼兒與正常幼兒在5個適應行為分量表上的差異顯著，且平均得分皆低於正常組平均分數1個標準差以下。在不適應行為量表方面，發展遲緩組與正常組幼兒在不專注/過動及內向性不適應上有顯著差異，但是在外向性不適應行為上兩者無顯著差異。疑似發展遲緩組則在不專注/過動、內向性不適應及外向性不適應行為上均與正常組有顯著差異。

5. 疑似發展遲緩組及確定有發展遲緩組幼兒的社會行為表現型態不同，在「專注學習」因素上，疑似組比確定遲緩組表現差，且有較多「外向性不適應」行為。

6. 不同障礙類別幼兒的社會行為表現型態略有不同，自閉症幼兒的表現比其它組差，顯示有較多社會行為缺陷及問題。

7. 社會行為能預測幼兒在學校的適應結果。最能預測教師評「安置恰當性」的因素是

規範性及不專注/過動，而最能預測「人際關係」的是互動性及外向性不適應行為。此外，專注學習、規範性、不專注/過動、內向性不適應等最能預測學習態度；專注學習、自主性、不專注/過動最能預測學習速度。

二、建議

1. 國內針對3至6歲學齡前幼兒之社會行為評量表相當有限，為提供有效且客觀之社會行為篩選及鑑定工具，相關之後續研究實十分迫切且需要。自編「學齡前兒童社會行為評量表」雖有良好之信效度證據，但受限於研究經費及人力限制，未能納入足夠之視覺障礙、注意力缺陷、活動過多症、情緒與行為障礙之幼兒，故無法瞭解是否能區別正常與這些幼兒之差異，日後可針對此點繼續研究，又此表之評量者間信度也可再研究如何提高。

2. 本研究發現疑似發展遲緩組比確定有發展遲緩組幼兒有較差的專注學習，及較多外向性不適應行為，但這些幼兒卻尚未接受發展遲緩之鑑定或具備相關之證明，這組幼兒的特質、未獲鑑定的原因、所需要的服務等都可作後續研究。

3. 本研究發現，無論發展遲緩或疑似發展遲緩幼兒在適應性行為上與正常組最大的差異，均是在互動性、自主性、專注學習上，顯示這些行為是其主要缺陷所在，應當加強有關之教導。

4. 由於規範性及不專注/過動是最能預測「安置恰當性」之因素，因此在融合教育的安置中需特別注重此兩類社會行為的輔導，及教師對這兩類行為的處理態度及技巧。互動性及外向性不適應則最能預測人際關係，為促進發展遲緩幼兒之同儕互動，此兩類社會行為也應受到重視及教導。

參考書目

一、中文部分

- 王天苗、蘇建文、廖華芳、林麗英、鄒國蘇、林世華(民84)：**嬰幼兒綜合發展測驗編製報告**。臺北市：國立臺灣師範大學特殊教育中心印。
- 臺北市立師範學院(民80)：**兒童氣質量表一教師題本**。臺北市立師範學院，未發表。
- 任秀媚(民73)：**家長參與幼兒學校學習活動對幼兒社會行為的影響**。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- 何素華(民87)：**身心障礙者社會適應之教學與研究**。載於**身心障礙教育研討會會議實錄**，頁191-201。國立臺灣師範大學特殊教育學系編印。
- 吳武典、盧台華、張正芬、邱紹春(民81)：**修訂文蘭適應行為量表**。臺北市：國立臺灣師範大學特殊教育系。
- 吳淑美(民81)：**發展遲緩幼兒在回歸主流教育安置下社會互動、社會地位及發展能力之研究** **特殊教育學報**，7，45-83頁。
- 洪儷瑜(民86)：**青少年社會行為之多元評量**。臺北市：師大書苑。
- 洪智萍(民84)：**幼稚園大班教師教學行為與幼兒社會行為之關係研究**。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- 徐享良(民85)：**適應行為量表**。臺北市：教育部社教司。
- 徐澄清、蘇喜、蕭淑真、林家青、宋維村、張珩(民67)：**學齡前兒童行為發展量表之修訂及初步常模之建立**。**中華民國小兒科醫學會雜誌**，19(2)，142-156。
- 涂妙如(民83)：**幼兒與母親以及與教師間的依附關係對幼兒社會與學習行為之影響研究**。臺北市：國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。

- 陳姣玲(民84)：**父母教養方式的一致程度與幼兒社會化之相關研究**。臺北市：國立師範大學師大家政教育研究所碩士論文。
- 游淑芬(民82)：**母親親職壓力與兒童社會行為關係之研究：一般兒童和先天性心臟病兒童的比較**。臺北市：國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- 黃凱倫(民80)：**幼兒與母親依附關係及其社會行為之研究**。臺北市：國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- 蔡淑玲(民87)：**一位自閉症兒童在融合教育政策實施下的狀況**。臺北市：國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- 鄒啓蓉(民89)：**發展遲緩幼兒在融合教育環境中社會行為表現研究**。臺北市：國立臺灣師範大學特殊教育研究所博士論文。
- 簡淑真(民74)：**學前兒童社會能力與其同儕團體社會地位之研究**。臺北市：國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- 魏惠貞(民73)：**學前兒童獨立性、成就行為及其相關因素之研究**。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- 蘇雪玉、周世偉(民82)：**教學策略與學前自閉症個案之學校適應**。**輔仁學報**，27，107-142頁。

二、英文部分

- Achenbach, T. M. (1993). Child Behavior Checklist and related instruments. In P. B. Sutker, & H. E. Adams (Eds.), *Comprehensive handbook of psychopathology* (2nd ed.)(pp. 517-550). Spring Street, New York: Plenum Press.
- Achenbach, T. M. (1993). Child Behavior Checklist and related instruments. In P. B. Sutker, & H. E. Adams (Eds.), *Comprehensive handbook of psychopathology* (2nd ed.)(pp. 517-550). Spring Street, New York: Plenum Press.

- Antia, S. D. & Kreimeyer, K. H. (1992). Social competence intervention for young children with hearing impairments. In S. L. Odom, S. R. McConnell, M. A. McEvoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention* (pp. 135-164). Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Beckoff, A. G. & Bender, W. N. (1989). Programming for mainstream kindergarten success in preschool: Teachers' perceptions of necessary prerequisite skills. *Journal of Early Intervention, 13*(3), 269-280.
- Beckman, P. J. & Kohl, F. L. (1987). Interactions of preschoolers with and without handicaps in integrated and segregated settings: A longitudinal study. *Mental Retardation, 25*(1), 5-11.
- Bierman, K. L. & Welsh, J. A. (1997). Social Relationship Deficits. In E. J. Mash & L. G. Terdal (Eds.). *Assessment of childhood disorders* (3rd ed.)(pp. 328-384). New York: The Guilford Press.
- Chandler, L. K. (1992). Promoting children's social/ survival skills as a strategy for transition to mainstreamed kindergarten programs. In S. L. Odom, S. R. McConnell, & M. A. McEvoy(Eds.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention* (pp. 245-276). Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Coie, J. D. , Dodge, K. A. , & Kupersmidt, B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher , & J. D. Coie(Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.17-59). New York, NY: Cambridge University Press.
- Field, T. (1980). Self, teacher, toy and peer-directed behaviors and handicapped preschool children. In T. M. Field (Ed.) *High-risk infants and children* (pp. 313-326). New York: Academic Press.
- Gresham, F. M. (1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. *Exceptional Children, 48*(5), 422-433.
- Gresham, F. M. (1988). Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training, and social validation. In J. C. Witt, S. N. Elliot & F. M. Gresham (Eds.), *Handbook of behavior therapy in education* (pp. 523-546). New York, NY: Plenum Press.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education, 21*(1), 167-181.
- Guralnick, M. J. (1990a). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention, 14*(1), 3-14.
- Guralnick, M. J. (1992). A hierarchical model for understanding children's peer-related social competence. In S. L. Odom, S. R. McConnell, & M. A. McEvoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention* (pp. 37-64). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M., & Kinnish, K.

- (1995). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Association in Mental Retardation*, *100*(4), 359-377.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1985). Correlates of peer-related social competence of developmentally delayed preschool children. *American Journal of Mental Deficiency*, *90*(2), 140-150.
- Guralnick, M. J. & Weinhouse, E. M. (1984). Peer-related social interactions of developmentally delayed young children: Development and characteristics. *Developmental psychology*, *20*(5), 8115-8127.
- Kauffman, J. M. (1997). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Kohn, M. & Rosman, B. L. (1972). A social competence scale and symptom checklist for the preschool child: Factor dimensions, their cross-instrument generality, and longitudinal persistence. *Developmental Psychology*, *6*(3), 430-444.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, *4*(1), 1-33.
- Merrell, K. W. (1996). Social-Emotional Assessment in Early Childhood: The Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Journal of Early Intervention*, *20*(2), 132-145.
- Odom, S. L. & McConnell, S. R. (1985). A performance-based conceptualization of social competence of handicapped preschool children: Implications for assessment. *Topics of Early Child Special Education*, *4*(4), 1-19.
- Odom, S. L., McConnel, S. R., & McEvoy, M. A. (1992). Peer-related social competence and its significance for young children. With disabilities. In S. L. Odom, S. R. McConnell & M. A. McEvoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities* (pp. 3-36). Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Sainato, D. M., & Lyon, S. R. (1989). Promoting successful mainstreaming transitions for handicapped preschool children. *Journal of Early Intervention*, *13*(4), 305-314.
- Skellenger, A. C., Hill, M. & Hill, E. (1992). The social functioning of Children with visual impairments. In S. L. Odom, S. R. McConnell, M. A. McEvoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention* (pp. 165-188). Baltimore, MA : Paul H. Brookes.
- Walker, H. M. & Rankin, R. (1983). Assessing the behavioral expectations and demands of less restrictive settings. *School Psychology Review*, *12*(3), 274-284.

Bulletin of Special Education 2000, 20, 171 – 191
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

SOCIAL FUNCTIONING OF YOUNG CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAYS

Chi-Zong Tsou Tai-Hwa Emily Lu

National Taiwan Normal University

ABSTRACT

The purpose of the study was to investigate the social functioning of young children with developmental delays and the relationship between social functioning and adaptability in inclusive education environment.

The authors developed the Social Competence Scale for Young Children(SCSYC) and a sample of 348 normal children and 131 children with various handicaps participated in the study. Good to acceptable reliability and validity evidence was obtained for the SCSYC. Children with developmental delays performed differently from normal children and the two groups showed greatest difference in sociability、autonomy and attention in learning. The social functioning of children with identified delays differed from children whom teachers thought might have delays. The social functioning of young children could predict teachers' perception of their adaptability in inclusive education environment.

Key words: early childhood special education, developmental delays, social competence, social behavior, inclusion