

# 簡版社交技巧提升系統青少年評量表的信度與效度研究\*

謝曼盈  
慈濟大學  
師資培育中心

本研究主要目的在檢驗簡版社交技巧提升系統青少年學生評量表的信度與效度，該評量表包含社交技巧測驗與行為問題兩項測驗，共 40 道問題。研究樣本為 1031 名七年級至十二年級學生（男生 515 人，女生 516 人，平均年齡為 15.58 歲，標準差 1.75 歲），以青少年社會行為評量表學生版為研究工具，使用 AMOS 20.0 統計軟體進行驗證性因素分析。研究結果顯示本研究簡版量表具有信度與效度，在信度方面，社交技巧各分測驗的  $\alpha$  值介於 .74 至 .84，重測信度則介於 .67 至 .85；行為問題各分測驗的  $\alpha$  值介於 .70 至 .74，重測信度則介於 .70 至 .76；驗證性因素分析結果顯示假設模式有良好的適配度，意謂社交技巧測驗與行為問題測驗的理論架構受到實證資料的支持；此外，社交技巧測驗得分與青少年社會行為評量表的適應性行為測驗得分有顯著正相關，行為問題測驗得分與青少年社會行為評量表的不適應行為測驗得分也有顯著正相關；比較簡版和原版在高風險學生分類的結果，兩者間的一致性也很高。

**關鍵詞：**社交技巧、信度、效度、驗證性因素分析

---

\*本文通訊作者：謝曼盈，通訊方式：[manyling@gms.tcu.edu.tw](mailto:manyling@gms.tcu.edu.tw)。

研究顯示，社交技巧良好的青少年擁有較融洽的友誼（Glick & Rose, 2011; Merritt & Snyder, 2015）、較良好的師生關係（Ladd et al., 1999）與較高的學業成就，此外，心理健康也相對較高（Caemmerer, & Keith, 2015; Domitrovich et al., 2017; Gresham, 2016; Swanson et al., 2011）、兩年後表現較高的利社會行為傾向、較少破壞性行為問題和較少使用酒精（Elias et al., 1991）；相反地，社交技巧低落與兒童學業成就低落、人際關係困難和行為問題有密切的關係，社交技巧低落的青少年較易感到孤獨、壓力和自尊低落（Beauchamp & Anderson, 2010; Segrin, 2019），同時師生關係也容易傾向緊張（Kuklinski & Weinstein, 2000），社交技巧低落的青少年偏差行為、犯罪行為、使用酒精及藥物問題也較多（Hawkin et al., 2005; Henry & Slater, 2007）、比一般孩子更易遭遇日後霸凌（Cross et al., 2015; Elliott et al., 2019）和憂鬱問題，且日後學業成就較低（Verboom et al., 2014）。由以上研究結果，可見社交技巧對於青少年發展的重要影響。

二十一世紀初世界各國開始重視青少年學生與人相處的能力，因而衍生社會學習課程和評量工具的需求，過去研究顯示多種類別的輕度困難學生可以自社交技巧介入中受益（Ang & Hughes, 2002; Gresham, 2015; Merrell, 2003; Willis et al., 2019），近年研究指出社交技巧乃學業成功的重要影響因素，因此全校性的社交技巧課程也如後春筍般地在各地出現（Gresham, 2015; Elliott et al., 2008; Oberle et al., 2016）。

不同學者對於社交技巧的定義有所不同，多數學者視社交技巧為一種幫助個體適應社會的行為能力，Han 與 Yang（2018）定義社交技巧是能與人適當溝通、互動、充分適應社會環境的能力；Piri 等人（2015）定義社交技巧是和他人建立雙向關係的能力，並且使當事人在特定的情境中表現社會可接納的行為型態；Eisenman（2012）定義社交技巧是一系列用於參與社會互動的特定行為，如：握手、開始話題或請求幫助。綜合歸納文獻分析的結果，Michelson 等人（2013）定義社交技巧為人際互動中一系列特定的行為反應，是學習而獲得的，其表現受到個人因素與情境因素的影響，包括語言與非語言行為、主動性與回應性、具有脈絡性和互動性。

與其他學者不同，Gresham 與 Elliott（2008）以社會有效性的方式定義社交技巧，視社交技巧是一種能理解人際互動、處理人際關係、表現社會適應功能的行為傾向，雖然廣義而言社交技巧有不同類別，例如問候、傾聽、參與團體...等，然而從社會有效性的角度，社交技巧可以化約為具有下列社會功能的一系列行為能力：（1）建立和維持正向人際關係的行為（2）有助同伴接納和友誼發展的行為（3）有助學校適應之行為（4）有助因應社會環境期待與要求的行為（Gresham & Elliott, 2008; Gresham et al., 2006）。因此當兒童缺乏這些行為能力時，缺乏社交技巧的社會結果也可以被明確指出（Gresham, & Elliott, 1987）。

社交技巧提升系統青少年學生評量表（Social Skills Improvement System Rating Scales, SSIS-RS; student form 13-18, Gresham & Elliott, 2008）是一個相當有特色的評量工具，與其他臨床診斷量表不同，SSIS-RS 的題目適合運用在學校情境或課程中，而且社交技巧課程手冊的教學單元內容與評量工具的因素向度相互對應一致（參見謝曼盈、王慧婷、付梓中），與學校輔導、學齡兒童的臨床心理實務能緊密聯結，因此受到兒童心理專家的推薦和應用，累積數量豐富的研究報告（Barkley, 2013; Crosby, 2011），應用性相當廣泛。作者有感於台灣缺少適用青少年的社交技巧評量工具，因而興起中文該量表和編製簡版的動機，該量表中文的版權目前已由國內出版社取得，然而其題數多達 75 題容易降低受試者的作答意願，國中、高中階段學生的課業壓力相當大，過長的測驗施測程序會對一般教學機構帶來干擾，反而不利發展性輔導工作的推展，事實上多數校長或主任更傾向使用簡化且具有同樣良好信效度的問卷，因此短篇幅的研究工具在實務上仍有其必要性，不只能有助提高作答完成率同時也有利於大規模的應用與實施（Edwards et al., 2004），本研究縮減原版成為青少年可於 20 分鐘填答完成的簡版，期能有助社交技巧教學在臺灣的推廣與應用。綜上，本研究主要目的在檢驗簡版 SSIS-RS 的信度與效度，以就讀中學的青少年為對象，研究問題如下：（一）簡版 SSIS-RS 之信度為何？（二）簡版 SSIS-RS 之建構效度為何？以下簡介 SSIS-RS 和國內相關評量工具。

## 一、社交技巧提升系統青少年學生評量表簡介

SSIS-RS (student form 13-18, Gresham & Elliott, 2008) 是依據 Gresham (1986) 的社交技巧缺失理論 (social skill deficit theory) 編製而成, 原版量表的架構包括社交技巧和行為問題兩個測驗—社交技巧測驗包括維護權利、合作、同理心、責任感、溝通、參與投入、自我控制七個因素, 行為問題測驗涵蓋內向性 (Internalizing problem)、外向性 (externalizing problems) 二大類行為問題和, 包括內向性、霸凌、過動分心問題三個因素 (使用外向性與內向性問題的分類方式可能較為簡單化, 卻是行為問題領域最常用的分類方式, 內向性分類為內向性行為問題類, 霸凌、過動分心一般分類為外向性行為問題類, 參見 Achenbach et al., 2016; Achenbach et al., 1987)。Gresham 的理論主張社交技巧缺失和行為問題是造成兒童和青少年學校適應困難的主因, 而這樣的觀點和許多研究結果一致 (Spence, 2003)。

Gresham 定義社會能力 (social competence) 為個人可以適切履行社會任務的能力, 並且定義社交技巧為完成社交任務所必需的行為技巧, 社交技巧的良窳會影響同伴或重要他人 (例如, 教師) 的接納程度, 以及學業上的適應情形 (Elliott & Gresham, 2007), 在學校環境中常見的社交任務包括分組工作、談天、交朋友、與同伴玩遊戲等 (Elliott & Gresham, 2007; Gresham, 1986)。研究顯示, 教師評價學校情境中最重要十種社交技巧為: (1) 傾聽他人; (2) 遵循指示; (3) 遵守規則; (4) 忽略同伴打擾; (5) 請求幫助; (6) 輪流地進行對話; (7) 與人合作; (8) 在衝突情況下控制脾氣; (9) 負責任地行事; (10) 向他人表達善意 (Elliott & Gresham, 2007; Elliott et al., 2008)。Elliott 與 Gresham (2007) 歸納這十種能力的功能, 有五種與人際參與互動合作的技巧有關 (第 1、2、3、6 和 7 項), 兩種和自我控制技巧有關 (第 4 和 8 項), 其餘聚焦於主張權益 (第 5 項)、責任 (第 9 項) 和同理心 (第 10 項) (Elliott & Gresham, 2007), Gresham 與 Elliott (2008) 根據教師所重視的重要社交技巧, 開發成社交技巧教學單元與評量 (Social Skills Improvement System, SSIS; Gresham & Elliott, 2008)。

Gresham (1986) 主張社交技巧低落或缺失往往因為當事人缺乏社會人際知識、線索覺察、練習機會, 或是因為當事人出現行為問題而導致 (Gresham, 1986), 因此社交技巧缺陷的另一個維度是行為問題。行為問題依據過往的文獻大致可以分為內向性、外向性二大類 (Achenbach et al., 2016), 內向性問題指當事人傾向容易感到焦慮、悲傷、寂寞、自尊心較低的傾向, 外向性問題指當事人經常表現言語或肢體侵犯性的行為、無法控制的脾氣、容易和人產生衝突的傾向 (Gresham & Elliott, 2008)。Gresham 指出行為問題會干擾社交技巧的表現與獲得, 有些令人厭惡的行為會導致個體錯過與同儕建立關係的機會, 例如霸凌與過動分心, 有社會退縮/焦慮問題的學生同樣也會缺乏這些機會 (Eddy et al., 2002; Gresham & Elliott, 2008)。

Gresham 與 Elliott (2008) 根據社會學習論指出社交技巧缺失和行為問題可以被辨識、也能因為介入而獲得改善 (介入的理論架構參見 Elliott 的系列文章, 例如, Elliott & Gresham, 2007; Elliott et al., 2008), 然而在沒有獲得任何幫助的情況下兒童和青少年社交技巧低落的情形經常會持續一段時間, 且社交技巧低落或缺失的不良後果甚至可能會影響整個青少年時期的學校表現和心理功能 (Gresham & Elliott, 2008)。在過去需要社交技巧介入的兒童經常是被同儕拒絕、有行為問題的學生, 近年學習困難學生也有大量的需求 (Kavale & Forness, 1996), 後續學者檢驗社交技巧提升系統 (Social Skills Improvement System, SSIS; Gresham & Elliott, 2008) 課程介入的效果, 以 SSIS 評量工具評估 38 個班級學生的學習表現, 發現實驗組學生的社交技巧在介入後有顯著提升且內向性問題有顯著降低, 尤其以社交技能低於一般的學生改善幅度最大 (DiPerna et al., 2015), 顯示高風險的兒童可以在社交技巧介入的服務中獲益 (DiPerna et al., 2015)。

## 二、國內的青少年社會為自陳評量表

雖然不少國內學者曾從人際關係觀點探討青少年的人際能力, 例如, 陳李綢 (2009) 編製中學生人際關係量表以及羅品欣與陳李綢 (2015) 編製國小學童人際經驗量表, 以探究青少年的社會行為能力, 還有些學者從友誼的觀點探討青少年的社會適應, 如林慧姿與程景琳 (2006) 的研

究，然而從社交技巧的教學觀點進行探討的研究卻較少，以華藝線上資料庫檢索國內正式期刊論文出版之情形，近年社交技巧介入的研究共計有四篇，二篇為智能障礙學生的社交技巧介入研究（林淑莉，2006；蔡雨軒、呂翠華，2014）、一篇為國小弱勢兒童的社交技巧介入研究（林怡君、沈慶盈，2013）、一篇為幼兒退縮行為的社交技巧介入研究（劉黃佩姍、孫麗卿，2017），研究篇數較少的事實，也反映國內對於社交技巧介入議題較陌生，因此社交技巧評估工具僅有寥寥數項也不令人意外。

國內早期正式出版的評量工具大多聚焦於幼兒早期的多重發展領域，雖然也涵蓋社會發展但題目多非針對青少年而設計，例如，徐澄清等人（1978）所修訂的學齡前兒童行為發展量表，以及王天苗等人（1998）所編的嬰幼兒綜合發展測驗，二者都以六歲前的嬰幼兒為主要對象，此外尚有些研究生在未正式出版研究論文中所發展的問卷，然其題目未必周延，有些僅涵蓋社會能力的某些面向且缺少完整的信效度研究，例如，洪智萍（1995）、涂妙如（1994）等人的論文；綜觀近年國內出版社正式發行的自陳評量工具，僅國民中小學社交技巧行為特徵檢核表學生版（孟瑛如，2004）是具有信度與效度且由國內出版社所出版的評量工具，評估自我有關行為、工作有關行為、人際有關行為為三個面向，主要作為特殊教育學生社交技巧課程之評量工具，適用於小學一年級至六年級學生，但並沒有發行適用於國中以上青少年的自陳評量版本；而青少年社會行為評量表學生版（洪儷瑜，2000）亦是由國內出版社出版，但適用於小學六年級至國中九年級的學生，包括合群、溝通技巧、主動、互惠、衝突處理、自我效能、學業學習七個適應行為因素，以及攻擊、違規行為、過動／衝動、退縮／膽怯、焦慮、人際問題、學業適應七個不適應行為因素，有良好信度與效度，同時也是目前特殊兒童衡鑑或情緒障礙衡鑑時最常使用的工具之一（陳政見，2013）。

### 三、教學與輔導之蘊意

綜言之，國內社會行為評估工具多聚焦於特殊教育學生的早期療育需求，針對一般青少年而設計的自陳評量工具相當有限，由國內出版社正式發行的僅有青少年社會行為評量表學生版（洪儷瑜，2000），該量表的優點是對社交技巧缺陷方面提供了詳盡的分類（陳政見，2013），主要作為情緒障礙學生篩選工作使用，出版至今已二十年（洪儷瑜，2000；洪儷瑜、余曉珍，1998）；相比之下，根據 Gresham 與 Elliott（1986）的構念所發展之 SSIS 量表的優點是與學校教學應用的聯結比較鮮明、適用對象涵蓋範圍廣，且評估面向更切合臺灣現代民主社會的需求。以下說明與現有量表相比，SSIS 量表的特色與優點。

#### （一）適用年齡延伸至高中

過去國內由出版社正式發行之青少年社會發展評估工具較少，適用高中階段青少年的社會行為評量工具相對缺乏，現有青少年社會行為評量表學生版的適用對象為小學六年級和國中階段青少年（六至九年級），Gresham 與 Elliott（2008）的 SSIS 量表在適用對象上向上延伸至高中階段（七至十二年級），適用對象上的擴展可以補充現有評量工具涵蓋年齡範圍不足的限制。

#### （二）評估面向更切合現代社會需求

國內外現有的量表在構念上多強調區辨學生的社會行為缺陷；相較之下 Gresham 與 Elliott 的 SSIS 量表在構念上反而包含較多新興生活議題，例如：維護權利、責任感、霸凌（Gresham & Elliott, 2008）。維護權利的構念過去很少出現在國內的心理測驗中，然而在邁向公民社會的臺灣，為維護權益而發聲已成為公民必學的功課；在民主社會體制中，青少年的自我責任感意識也是一項重要的功課；霸凌議題近年成為媒體關心的焦點，因此在輔導方面也應給予更多關注。與現有量表相比 SSIS 量表的評估面向與以往不同，在構念方面更能切合臺灣現代民主社會的期待與需求。

#### （三）與教學應用的聯結鮮明

一般而言，選擇適切的社交技巧介入方案在很大程度上依賴對社交技巧的適切評估（Gresham & Elliott, 2008）。相對其他國外量表學者指出 Gresham 與 Elliott（2008）的構念和介入有效性之間的聯繫更鮮明，反映在以下三個方面：

1. 有助問題解決的實用理論。兒童的社交技能缺陷通常伴隨著行為問題，這種行為問題的存在（或不存在）對臨床工作者很重要，研究已知它們會干擾利社會行為的獲得和表現（Elliott &

Gresham, 2007), SSIS 基於利社會行為和問題行為對介入同等重要的平衡假設 (Elliott et al., 2008), 在評估和確認兒童的社會功能方面提供至關重要的切入點, 從實務的角度來看, 瞭解問題行為是否存在以及利社會行為的獲得與表現情形, 有助臨床工作者形成對兒童的社會功能全貌的認識, 因此利社會行為和問題行為兩者並重的評估方式和介入決策息息相關, 且有助介入實務工作順利進行 (Barkley, 2013)。

**2. 評估結果報告的架構與課程介入的架構一致。**多數社會行為評估工具的結果並不與介入課程有直接關係或與之脫節, 臨床工作者在選擇介入方案時就會面對相當的挑戰性 (Elliott et al., 2008)。相對地, 社交技巧介入乃是 SSIS 量表評估的核心 (謝曼盈、王慧婷, 付梓中), 量表評估的結果與介入措施相互關聯, 教學單元與評量的因素向度相同且對應一致 (社交技巧課程手冊包括維護權利、合作、同理心、責任感、溝通、參與投入、自我控制等單元, 參見中文 SSIS 量表, 謝曼盈、王慧婷, 付梓中), 因此在實務應用上, SSIS 量表評量結果可以有助教師快速聚焦課程應進行的單元或方向 (Crosby, 2011)。

**3. 受到自然的社會情境脈絡增強。**Gresham 與 Elliott (2008) 從社會有效性的角度定義社交技巧, 並根據教師重視的社交技巧編製適合學校情境的評量 (Elliott & Gresham, 2007), Gresham 與 Elliott 的構念與學校情境的社會功能密切相關, 在教室的自然情境脈絡中有很高的機會受到教師增強 (Elliott et al., 2008), 在一熟悉且自然的情境中, 教師可以幫助孩子持續應用他們新習得的社交技巧, 或是創造互動交流的機會和主動的支持, 因此可以使這些關鍵行為的介入更為容易有效 (McCabe, & Altamura, 2011; Kostelnik et al., 2009)。

## 方法

### 一、研究對象

分為預試和正式施測兩階段, 預試目的主要在篩選測驗題目成為簡版, 正式施測之目的主要在檢驗簡版之建構效度, 說明如下。

#### (一) 預試樣本

以立意抽樣選取 208 名七至九年級國中學生為預試樣本, 其中男生 108 人, 女生 100 人, 平均年齡 14.65 歲, 標準差 0.96 歲, 年齡最大 16 歲, 最小 13 歲, 參與研究的學生填寫一份問卷, 內容為基本資料、SSIS-RS 中文版 (謝曼盈、王慧婷, 付梓中), 問卷填寫約需 30 分鐘。

#### (二) 正式樣本

本研究採取立意取樣, 對象為七年級至十二年級的學生, 本研究略增東部和原住民樣本數, 以免東部和原住民樣本比例過少而影響適用性的探討。在獲得學校和老師同意之後, 研究者寄出研究邀請函及問卷, 共發出 1200 份, 研究參與者利用自修或休息時間完成填答後以回郵信封寄回, 刪除不認真作答、漏答情形超過五題以上的 6 份後, 收回正式有效問卷 1031 份, 回收率約為 85.9%。正式有效樣本 1031 人中, 男生 515 人, 女生 516 人, 平均年齡為 15.58 歲, 標準差 1.75 歲, 北部樣本 315 人, 中部樣本 238 人, 南部樣本 242 人, 東部樣本 236 人; 年齡方面, 13 歲學生佔整體的 15.0%, 14 歲學生佔整體的 17.2%, 15 歲學生佔整體的 17.4%, 16 歲學生佔整體的 17.0%, 17 歲學生佔整體的 16.6%, 18 歲及以上學生佔整體的 16.9%; 其中 6.8% 學生為原住民, 6.4% 學生來自新移民家庭。

#### (三) 測試樣本

以立意抽樣選取來自八所學校的 795 位七年級至十二年級中學生為測試樣本, 以測試簡版與原版的分類結果是否相似, 該測試樣本與前述正式樣本不同, 其中男生 373 人, 女生 422 人, 平均年齡 14.92 歲, 標準差 1.05 歲, 參與研究的學生填寫一份問卷, 內容包含 SSIS-RS 中文版原版與簡版的所有題目。

## 二、研究工具

### (一) 青少年社會行為評量表

青少年社會行為評量表學生版(洪儷瑜, 2000)由兩個測驗組成: 適應行為測驗、不適應行為測驗, 包含合群、溝通技巧、主動、互惠、衝突處理、自我效能、學業學習七個適應行為因素, 以及攻擊、違規行為、過動/衝動、退縮/膽怯、焦慮、人際問題、學業適應七個不適應行為因素, 是國內出版社正式發行的社會行為評估工具中, 少數有發行國中生版本的自陳評量表。內部一致性信度  $\alpha$  係數介在 .76 至 .87 之間, 重測信度介在 .48 至 .77 之間(洪儷瑜, 2000); 過去研究顯示有情緒障礙學生在適應行為測驗的得分與一般學生有顯著差異, 有暴力和攻擊紀錄的學生在「不適應行為測驗」的得分顯著高於一般學生(洪儷瑜, 2000)。在本研究中, 合群、溝通技巧、主動、互惠、衝突處理、自我效能、學業學習分測驗  $\alpha$  係數為 .83、.83、.90、.93、.91、.93、.87, 攻擊、違規行為、過動衝動、退縮膽怯、焦慮、人際問題、學業適應分測驗的  $\alpha$  係數依序 .97、.92、.88、.95、.91、.86、.88, 顯示評量具良好信度與效度。

### (二) 社交技巧提升系統青少年學生評量表

SSIS-RS 係由 Gresham 與 Elliott (2008) 所編製, 青少年學生中文版(謝曼盈、王慧婷, 付梓中)包含社交技巧測驗、行為問題測驗兩個測驗, 社交技巧測驗分為維護權利、合作、同理心、責任感、溝通、參與投入、自我控制七個社交技巧因素, 題目例如:「我交談時看著對方」、「當別人悲傷時, 我也感到難過」; 行為問題測驗包括內向性、霸凌、過動分心三個行為問題因素, 題目例如:「我和人打架」。計分方式以 0 代表「不像我」、1 代表「有點像我」、2 代表「很像我」、3 代表「非常像我」, 無反向計分, 社交技巧部份分數越高代表社交技巧越佳, 行為問題部份分數越高代表行為問題困擾程度越高。

在名詞意涵方面,「合作」因素指當事人能與他人一起工作、行動、互相幫助、完成共同目標的能力;「責任感」因素指當事人能對自己的工作或行為表現出負責任、值得人們信任的態度;「溝通」因素指當事人能與他人互相交換思想、意見、資訊的能力, 並且在過程中表現適當的禮貌、姿勢或語調;「同理心」指當事人能辨認出他人所處的情境、感受、思想、態度或動機, 進而能尊重他人的感受、了解他人心情的能力;「參與投入」因素指當事人能主動參與和融入社會互動的歷程, 並且在團體中能分享和接納他人;「維護權利」因素指當事人能以一種正向的方式適當地提出聲明、回應他人、表達感受或主張權利;「自我控制」因素指當事人在面對衝突或非衝突情境時, 能適當地控制約束自己的行動或感受, 即使在感到生氣、害怕、興奮或沮喪的時刻亦然(Gresham & Elliott, 2008)。「內向性問題」因素指當事人容易感到焦慮、悲傷、寂寞, 以及自尊心較低的傾向;「霸凌」指當事人迫使他人作某事、不讓他人參與某項活動、在肢體或情緒上傷害他人的傾向;「過動分心」指當事人在行為方面經常表現衝動、不專心和過度活躍的傾向(Gresham & Elliott, 2008)。

在信度方面, 維護權利、合作、同理心、責任感、溝通、參與投入、自我控制分測驗的  $\alpha$  係數依序分別為 .75、.83、.83、.80、.81、.78、.83, 重測信度依序分別為 .66、.71、.76、.79、.65、.58、.68; 內向性問題、霸凌、與過動分心分測驗的  $\alpha$  係數分別為 .88、.82、.86, 重測信度為 .67、.71、.77(Gresham & Elliott, 2008)。中文版社交技巧各分測驗的  $\alpha$  係數介於 .80 至 .86, 重測信度介於 .77 至 .90; 中文版行為問題各分測驗的  $\alpha$  係數介於 .71 至 .85, 重測信度介於 .69 至 .81(謝曼盈、王慧婷, 付梓中)。在本研究的預試中, 中文版社交技巧測驗的整體  $\alpha$  係數為 .96, 維護權利、合作、同理心、責任感、溝通、參與投入、自我控制分測驗的  $\alpha$  係數依序分別為 .80、.82、.83、.85、.80、.84、.87, 中文版行為問題測驗整體的  $\alpha$  係數為 .94, 內向性問題、霸凌、過動分心分測驗的  $\alpha$  係數依序分別為 .89、.78、.87。

此外, 與兒童行為評量系統學生自陳評量表(Behavior Assessment System for Children-2nd Edition, BASC-2; Reynolds et al., 2008)進行相關分析, 結果發現社交技巧測驗和 BASC-2 人際關係分量表、人際壓力分量表的相關分別為 .49 和 -.56, 內向性問題分測驗和 BASC-2 內向性問題分量表的相關為 .76, 過動分心分測驗和 BASC-2 注意力問題分量表的相關為 .89(Gresham & Elliott, 2008); 過去研究顯示, SSIS-RS 可以區辨一般學生與情緒障礙、注意力缺失疾患、發展遲緩學生的差異(Gresham & Elliott, 2008)。有學者曾探討中譯版本應用於華人地區的適切性, 發現中譯版

本亦有良好的區辨效度 (Cheung et al., 2017)，與香港一般學生相比，除了在主張權益分量表外，發展遲緩學生在所有中譯版本分測驗的表現皆顯著低於一般學生；自閉症學生在社交技巧測驗表現也顯著低於一般學生，顯示中譯版本可以區辨臨床上社交技巧、問題行為發展落後的學生 (Cheung et al., 2017)。

### 三、簡版的修訂

一般簡版量表的編製多依據原理論建構並參酌各題心理計量特性選取題目而編成 (區雅倫等人, 2013; Veiga, & Leite, 2016)，在維持原量表架構的原則下，簡版採用與原版相同的量尺，選取中文版因素負荷量較大的題目，縮減量表的題數發展而成。

**1. 簡版選題。**在徵得出版社同意後，以 SSIS-RS 中文版 (謝曼盈、王慧婷、付梓中) 進行預試，根據預試施測結果選取每個分測驗中因素負荷量最大的四題題目作為簡版題目。項目分析 (如表 1) 過程如下，首先以探索性因素分析法測量分測驗之構念與其所屬題項間的關係，分析結果各分測驗所屬題項的標準化因素負荷量皆大於 .69；其次，再以相關分析法分析各題與整體測驗總分的相關，當相關係數越高時，越表示兩者能測量到相同的構念，分析結果顯示所有題目與測驗總分的相關係數皆在 .50 以上；接著將整體測驗總分排名前 27% 的受試者作為高分組，排名後 27% 的受試者為低分組，以 *t* 檢定考驗高分組和低分組在各題項的平均數是否有差異，當高分組和低分組在某一題的平均數沒有顯著差異時，表示該題可能缺乏足夠的鑑別度 (邱皓政, 2011)，結果各題項皆有顯著差異，顯示題項具有甄別高低分群的能力。

**2. 簡版在預試的表現。**以預試樣本進行內部一致性信度分析，結果簡版社交技巧測驗的整體  $\alpha$  係數為 .95。維護權利、同理心、溝通、合作、參與投入、責任感、自我控制分測驗的  $\alpha$  係數為 .77、.85、.76、.81、.79、.74、.83；簡版行為問題測驗整體的  $\alpha$  係數為 .91，內向性問題、霸凌、過動分心分量表的  $\alpha$  係數為 .82、.80、.80。

### 四、資料分析

本研究使用 SPSS 18 統計軟體進行項目分析，量表內部一致性信度以 Cronbach's Alpha 法進行估計，量表重測信度、效標關聯效度以相關法進行估計，量表建構效度使用 AMOS 20.0 統計軟體進行驗證性因素分析 (confirmatory factor analysis, CFA) 考驗，與一般傳統的探索性分析技術首先蒐集數據資料再作出推論的取向迥異，驗證性分析技術係首先根據理論推論假設模式，再以立意取樣方式蒐集資料測試理論在特定群體的適用性 (謝曼盈、張景媛, 2019; Lewis-Beck et al., 2004)，傳統探索性分析有推論性高的優點，但驗證性分析有靈敏性高的優點，適用於檢驗量表的理論架構是否適用於台灣。

表 1 項目分析結果 (N = 208)

分測驗	簡版 題號	原版題 號	各分測驗因 素負荷量	題項與測驗總分相關		題項與各分 測驗總分	極端組 t 檢定	刪題後 $\alpha$ 值	各因素 Alpha 值
				社交技巧	行為問題				
社交技巧測驗 維護權利	1	5	.72	.70**	.73**	11.25 **	.74	.77	
	2	11	.81	.66**	.82**	13.59 **	.68		
	3	15	.78	.66**	.78**	11.42 **	.70		
	4	35	.75	.63**	.77**	9.62 **	.72		
同理心	5	13	.84	.65**	.85**	10.38 **	.81	.85	
	6	17	.80	.71**	.80**	11.37 **	.83		
	7	27	.82	.72**	.82**	12.99 **	.82		
	8	37	.87	.74**	.87**	13.26 **	.79		
溝通	9	6	.76	.61**	.77**	9.16 **	.70	.76	
	10	10	.74	.61**	.74**	9.12 **	.72		
	11	16	.74	.62**	.75**	9.85 **	.72		
	12	20	.81	.73**	.79**	13.49 **	.67		
合作	13	2	.73	.65**	.74**	10.57 **	.80	.81	
	14	12	.85	.76**	.84**	14.09 **	.73		
	15	22	.77	.59**	.79**	10.89 **	.78		
	16	32	.84	.77**	.83**	15.35 **	.74		
參與投入	17	23	.75	.68**	.77**	10.81 **	.76	.79	
	18	33	.78	.60**	.76**	8.54 **	.75		
	19	38	.83	.62**	.82**	10.34 **	.71		
	20	43	.78	.59**	.78**	9.38 **	.74		
責任感	21	4	.69	.58**	.69**	8.34 **	.72	.74	
	22	29	.75	.64**	.76**	10.35 **	.69		
	23	39	.82	.74**	.81**	12.81 **	.63		
	24	44	.74	.67**	.74**	10.87 **	.69		
自我控制	25	26	.84	.67**	.83**	10.18 **	.78	.83	
	26	36	.72	.68**	.74**	12.06 **	.84		
	27	41	.86	.67**	.85**	9.68 **	.77		
	28	46	.86	.70**	.85**	9.92 **	.77		
行為問題測驗 內向性問題	29	56	.83		.78**	.82**	17.67 **	.75	.82
	30	65	.86		.77**	.85**	15.25 **	.73	
	31	68	.77		.70**	.79**	15.01 **	.79	
	32	71	.76		.68**	.76**	11.52 **	.80	
霸凌	33	54	.78		.67**	.80**	10.65 **	.75	.80
	34	60	.74		.59**	.71**	5.86 **	.78	
	35	66	.83		.75**	.82**	10.40 **	.72	
	36	72	.81		.70**	.82**	13.30 **	.73	
分心/過動	37	49	.74		.69**	.74**	10.77 **	.78	.80
	38	52	.86		.78**	.85**	13.32 **	.69	
	39	61	.76		.63**	.76**	9.19 **	.76	
	40	64	.78		.69**	.78**	12.28 **	.75	

\*\* $p < .01$ .

## 結果

### 一、內容結構

簡版與原版保持相同的架構，表 2 與表 3 顯示各題之平均數、標準差與相關係數，驗證性因素分析結果如下。

#### (一) 社交技巧測驗之驗證性因素分析

常發生的違犯估計有以下三種情形：負的誤差變異數存在、標準化係數太接近 1、標準誤太大 (Hair et al., 1998)。分析結果 (如表 4)，本研究中誤差變異數沒有負值，標準誤也沒有過大的情

形，題目的標準化因素負荷量在 .58 至 .79 之間，參數統計量沒有太接近 1 的情形（如圖 1），沒有違犯估計的情形發生，因此繼續進行配適度檢驗。

在整體模式適配度方面，分析結果卡方檢定顯著， $\chi^2_{(329)} = 1294.91$ ， $p < .01$ ，因此同時參考其他指標，卡方自由度比為 3.94，模式適配度指標（goodness-of-fit index, GFI）為 0.92，比較適配指標（comparative fit index, CFI）為 0.93，TLI 值為 0.92，NFI 值為 0.91，IFI 值為 0.93，AGFI 值為 0.90，PGFI 值為 0.74，PNFI 值為 0.79，PCFI 值為 0.81，均方根近似誤（RMSEA）為 .05。一般而言，卡方自由度比建議在 2 至 5 之間，GFI、CFI、TLI、NFI、IFI 值建議在 0.90 以上，RMSEA 建議小於 .05，AGFI、PGFI、PNFI、PCFI 值建議在 0.50 以上（Hair et al., 2006），綜上所述，卡方自由度比、GFI、CFI、TLI、NFI、IFI、RMSEA 值均達到建議標準。此外，表 4 顯示所有題目的標準化因素負荷量皆大於 .50，其  $t$  值均達顯著，題項之個別項目信度（individual item reliability）介於 .34 至 .62，各分測驗的組合信度（composite reliability, CR）介於 .67 至 .77；一般而言，測驗中各題項之標準化因素負荷量建議大於 .50（Hair et al., 2006），各題項之項目信度建議大於 .20（Bentler & Wu, 1993），各分測驗之組合信度建議大於 .60（Fornell & Larcker, 1981），綜上所述，標準化因素負荷量、個別項目信度、組合信度均達建議標準。分析結果顯示社交技巧測驗模式適配度理想，意謂假設理論架構受到實證的支持。

## （二）行為問題測驗之驗證性因素分析

首先檢視是否有違犯估計的情形存在，分析結果誤差變異數沒有負值，標準誤也沒有過大的情形（如表 5），題目的標準化因素負荷量在 .57 至 .70 之間，參數統計量沒有太接近 1 的情形發生（如圖 2），顯示無違犯估計的情形（Hair et al., 2006），因此繼續分析。

在整體模式適配度方面，分析結果卡方檢定顯著， $\chi^2_{(51)} = 193.90$ ， $p < .01$ ，同時參考其他指標，卡方自由度比為 3.80，GFI 值為 0.97，CFI 值為 0.96，TLI 值為 0.94，NFI 值為 0.94，IFI 值為 0.96，AGFI 值為 0.95，PGFI 值為 0.63，PNFI 值為 0.73，PCFI 值為 0.74，RMSEA 值為 .05。一般而言，卡方自由度比建議介在 2 至 5 之間，GFI、CFI、TLI、NFI、IFI 值建議在 0.90 以上，RMSEA 建議小於 .05，AGFI、PGFI、PNFI、PCFI 值建議在 0.50 以上（Hair et al., 2006）。綜上所述，卡方自由度比、GFI、CFI、TLI、NFI、IFI、RMSEA 值均達到建議標準。此外，所有題目的標準化因素負荷量皆大於 .50，其  $t$  值均達顯著，各題項之個別項目信度介於 .32 至 .49，各分測驗的組合信度介於 .63 至 .70；一般而言，測驗中各題項之標準化因素負荷量必須大於 .50，各題項之項目信度必須大於 .20；各分測驗之組合信度必須大於 .60，綜上所述，標準化因素負荷量、個別項目信度、組合信度均達到建議標準。分析結果顯示行為問題測驗模式適配度理想，意謂假設理論架構受到實證的支持。

## 二、心理計量特性

簡版心理計量特性分析結果如下（見表 6）。

### （一）內部一致性和重測信度

以正式樣本（ $N = 1031$ ）進行內部一致性信度分析，簡版分析結果如表 6，簡版社交技巧測驗的  $\alpha$  係數為 .95，維護權利、合作、同理心、責任感、溝通、參與投入、自我控制分測驗的  $\alpha$  係數為 .80、.79、.84、.75、.74、.81、.79；簡版行為問題測驗的  $\alpha$  係數為 .85，內向性問題、霸凌、過動分心分測驗的  $\alpha$  係數分別為 .74、.71、.70，顯示測驗有良好的內部一致性。

以正式樣本中 30 名中學生為樣本（男生 9 人，女生 21 人，平均年齡 13.44 歲，標準差 0.51 歲），結果簡版社交技巧測驗四週後的重測信度為 1.00，維護權利、合作、同理心、責任感、溝通、參與投入、自我控制分測驗的重測信度分別為 .85、.71、.79、.67、.85、.71、.85；簡版行為問題測驗的重測信度為 1.00，內向性問題、霸凌、過動分心分測驗四週後的重測信度介於 .70、.76、.74，皆達 .01 顯著水準，顯示測驗具跨時間的穩定性。

### （二）相關分析

以某校 28 名中學生為樣本（男生 12 人，女生 15 人，平均年齡 13.43 歲，標準差 0.57 歲）進行相關分析，結果簡版「社交技巧」測驗得分與青少年社會行為評量表（洪麗瑜，2000）「適應性行為」測驗得分有顯著正相關， $r_{(26)} = .52$ ， $p < .01$ ；簡版「行為問題」測驗得分與青少年社會行為

評量表之「不適應行為」測驗得分有顯著正相關,  $r_{(26)} = .57, p < .01$ 。此外, 簡版溝通分測驗與青少年社會行為評量表溝通技巧分測驗有正相關,  $r_{(26)} = .60, p < .01$ ; 簡版參與投入分測驗與青少年社會行為評量表主動分測驗有正相關,  $r_{(26)} = .54, p < .01$ ; 簡版「合作」分測驗與青少年社會行為評量表「合群」分測驗有正相關,  $r_{(26)} = .32, p < .10$ ; 簡版「過動分心」分測驗與青少年社會行為評量表「過動衝動」分測驗有正相關,  $r_{(26)} = .43, p < .05$ ; 簡版「內向性問題」分測驗與青少年社會行為評量表「退縮膽怯」分測驗,  $r_{(26)} = .58, p < .01$ , 以及「焦慮」分測驗,  $r_{(26)} = .50, p < .01$  也有正相關。研究結果顯示本研究所欲測量的概念與青少年社會行為評量表所欲測量的概念有相似之處。

### (三) 一年後的人際問題困擾與自我效能感

以正式樣本中 34 名中學生為樣本 (男生 20 人, 女生 14 人, 平均年齡 13.45 歲, 標準差 0.51 歲), 一年後再次寄出追蹤問卷, 追蹤問卷包含基本資料以及青少年社會行為評量表自我效能分測驗和人際問題分測驗, 分析結果發現簡版社交技巧測驗得分與一年後青少年的自我效能感有正相關,  $r_{(32)} = .68, p < .01$ , 卻與人際問題困擾有負相關,  $r_{(32)} = -.35, p < .05$ ; 簡版行為問題測驗得分與一年後青少年的人際問題困擾有正相關,  $r_{(32)} = .35, p < .05$ , 但與自我效能感無相關,  $r_{(32)} = -.01, p > .05$ 。

## 三、簡版與原版對高風險群學生分組結果

本研究以另一組測試樣本 ( $N = 795$ ) 進行分類測試, 以瞭解簡版與原版分類結果是否有一致性。在社交技巧方面, 首先以原版總分為依據, 以原版使用手冊建議之原版量表平均數一個標準差 (約為  $PR15$ ) 以下者為「社交技巧低於一般」之原版高風險群學生, 此外皆為一般學生; 再以簡版總分為依據, 同樣區分簡版平均數一個標準差 (約為  $PR15$ ) 以下者為簡版高風險群學生, 此外皆為一般學生。對照原版與簡版高風險群學生分組結果, 二者分組一致的比率為 97.9%。

在行為問題方面, 以原版行為問題總分為依據, 以原版平均數一個標準差以上者 (約為  $PR85$ ) 為「行為問題高於一般」之原版高風險群學生, 此外皆為一般學生; 再以簡版行為問題總分為依據, 以同樣方式區分出簡版高風險群學生、一般學生, 比較原版與簡版高風險群學生分組結果, 二者分組一致的比率為 94.6%。綜上, 結果顯示原版與簡版對高風險群學生分組的結果頗為相似。

表 2 社交技巧測驗各題之相關 (N = 1031)

簡版題號	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1	-	.43	.45	.43	.48	.44	.37	.40	.36	.25	.31	.33	.35	.32	.16	.36	.39	.32	.44	.41	.35	.43	.35	.45	.27	.28	.23	.26
2		-	.57	.54	.45	.44	.31	.36	.24	.26	.37	.34	.31	.35	.18	.34	.47	.35	.43	.43	.28	.37	.38	.40	.25	.30	.23	.25
3			-	.57	.50	.49	.37	.42	.30	.30	.44	.40	.39	.41	.22	.41	.47	.37	.46	.40	.30	.47	.39	.44	.34	.37	.29	.29
4				-	.39	.42	.33	.39	.30	.29	.39	.37	.30	.31	.21	.36	.43	.37	.48	.40	.27	.37	.36	.40	.28	.36	.24	.25
5					-	.62	.49	.62	.32	.30	.39	.41	.43	.43	.26	.43	.48	.43	.44	.47	.39	.41	.38	.45	.34	.32	.31	.33
6						-	.52	.60	.35	.39	.53	.48	.51	.47	.29	.49	.53	.48	.48	.46	.44	.43	.49	.47	.41	.38	.36	.39
7							-	.56	.39	.43	.42	.53	.52	.45	.39	.51	.43	.39	.35	.35	.46	.46	.46	.44	.57	.41	.44	.49
8								-	.32	.40	.41	.49	.47	.44	.33	.52	.48	.45	.53	.45	.42	.42	.45	.45	.44	.43	.39	.42
9									-	.37	.36	.48	.35	.40	.28	.37	.32	.18	.31	.24	.34	.41	.36	.31	.36	.31	.34	.38
10										-	.36	.49	.46	.42	.35	.41	.33	.25	.28	.23	.40	.36	.35	.34	.44	.37	.44	.45
11											-	.43	.42	.40	.26	.44	.35	.34	.36	.33	.35	.39	.41	.38	.41	.33	.32	.35
12												-	.51	.48	.39	.51	.43	.31	.34	.33	.45	.47	.44	.40	.46	.40	.48	.46
13													-	.48	.38	.52	.38	.38	.34	.32	.50	.43	.39	.38	.46	.39	.41	.39
14														-	.52	.54	.40	.31	.33	.29	.51	.48	.51	.41	.45	.40	.41	.40
15															-	.46	.31	.18	.22	.14	.37	.35	.34	.31	.38	.28	.39	.34
16																-	.42	.42	.40	.36	.46	.47	.49	.49	.52	.44	.48	.45
17																	-	.53	.52	.46	.33	.42	.39	.43	.34	.31	.32	.38
18																		-	.47	.56	.32	.29	.33	.35	.30	.29	.23	.31
19																			-	.52	.30	.37	.38	.45	.31	.33	.29	.33
20																				-	.27	.35	.35	.45	.26	.28	.28	.27
21																					-	.35	.46	.37	.37	.34	.30	.35
22																						-	.45	.47	.42	.39	.34	.37
23																							-	.48	.40	.43	.39	.42
24																								-	.42	.38	.37	.42
25																									-	.42	.51	.56
26																										-	.43	.45
27																											-	.58
28																												-
M	1.63	1.77	1.81	1.77	2.04	2.13	2.06	2.08	1.56	1.70	1.89	1.87	1.97	1.94	1.94	1.90	1.89	2.18	1.93	2.00	2.28	1.60	1.93	1.72	1.71	1.74	1.58	1.60
SD	0.84	0.93	0.85	0.88	0.86	0.76	0.79	0.79	0.89	0.83	0.87	0.78	0.77	0.83	0.91	0.82	0.84	0.79	0.88	0.86	0.73	0.83	0.78	0.82	0.80	0.81	0.84	0.83

註：所有相關係數皆達  $p < .01$  的顯著水準。

表 3 行為問題測驗各題之相關 ( $N = 1031$ )

簡版題號	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
29	-	.47	.43	.36	.34	.32	.33	.39	.35	.40	.26	.34
30		-	.40	.48	.32	.37	.39	.35	.30	.32	.27	.34
31			-	.39	.24	.19	.31	.33	.26	.32	.21	.35
32				-	.27	.34	.40	.34	.25	.29	.22	.25
33					-	.33	.34	.45	.32	.32	.30	.26
34						-	.43	.37	.24	.27	.33	.23
35							-	.44	.24	.28	.27	.24
36								-	.32	.32	.28	.35
37									-	.44	.32	.33
38										-	.40	.38
39											-	.35
40												-
<i>M</i>	1.03	0.66	1.26	0.54	0.76	0.31	0.39	0.71	1.09	1.05	0.67	1.29
<i>SD</i>	0.96	0.87	1.05	0.79	0.91	0.62	0.71	0.85	0.98	0.92	0.90	0.92

註：所有相關係數皆達  $p < .01$  的顯著水準。

表 4 社交技巧測驗各題項之因素負荷量 ( $N = 1031$ )

分測驗	簡版題號	原版題號	未標準化因素 負荷量	<i>S.E.</i>	標準化因素 負荷量	個別項目 信度	組合 信度
維護權利	1	5	1.00		.64	.41	.73
	2	11	1.25 **	0.07	.72	.52	
	3	15	1.22 **	0.06	.76	.58	
	4	35	1.19 **	0.06	.72	.52	
同理心	5	13	1.00		.74	.55	.77
	6	17	0.94 **	0.04	.79	.62	
	7	27	0.87 **	0.04	.71	.50	
	8	37	0.97 **	0.04	.78	.61	
溝通	9	6	1.00		.59	.35	.67
	10	10	1.02 **	0.06	.64	.41	
	11	16	1.04 **	0.07	.62	.38	
	12	20	1.13 **	0.06	.75	.56	
合作	13	2	1.00		.70	.49	.72
	14	12	1.13 **	0.05	.73	.53	
	15	22	0.99 **	0.06	.58	.34	
	16	32	1.17 **	0.05	.76	.58	
參與投入	17	23	1.00		.73	.53	.73
	18	33	0.90 **	0.04	.70	.49	
	19	38	1.04 **	0.05	.72	.52	
	20	43	0.98 **	0.05	.70	.49	
責任感	21	4	1.00		.62	.38	.68
	22	29	1.24 **	0.07	.67	.45	
	23	39	1.18 **	0.07	.67	.45	
	24	44	1.22 **	0.07	.67	.45	
自我控制	25	26	1.00		.74	.55	.73
	26	36	0.85 **	0.05	.62	.38	
	27	41	1.03 **	0.05	.72	.52	
	28	46	1.06 **	0.05	.75	.56	

\*\* $p < .01$ .

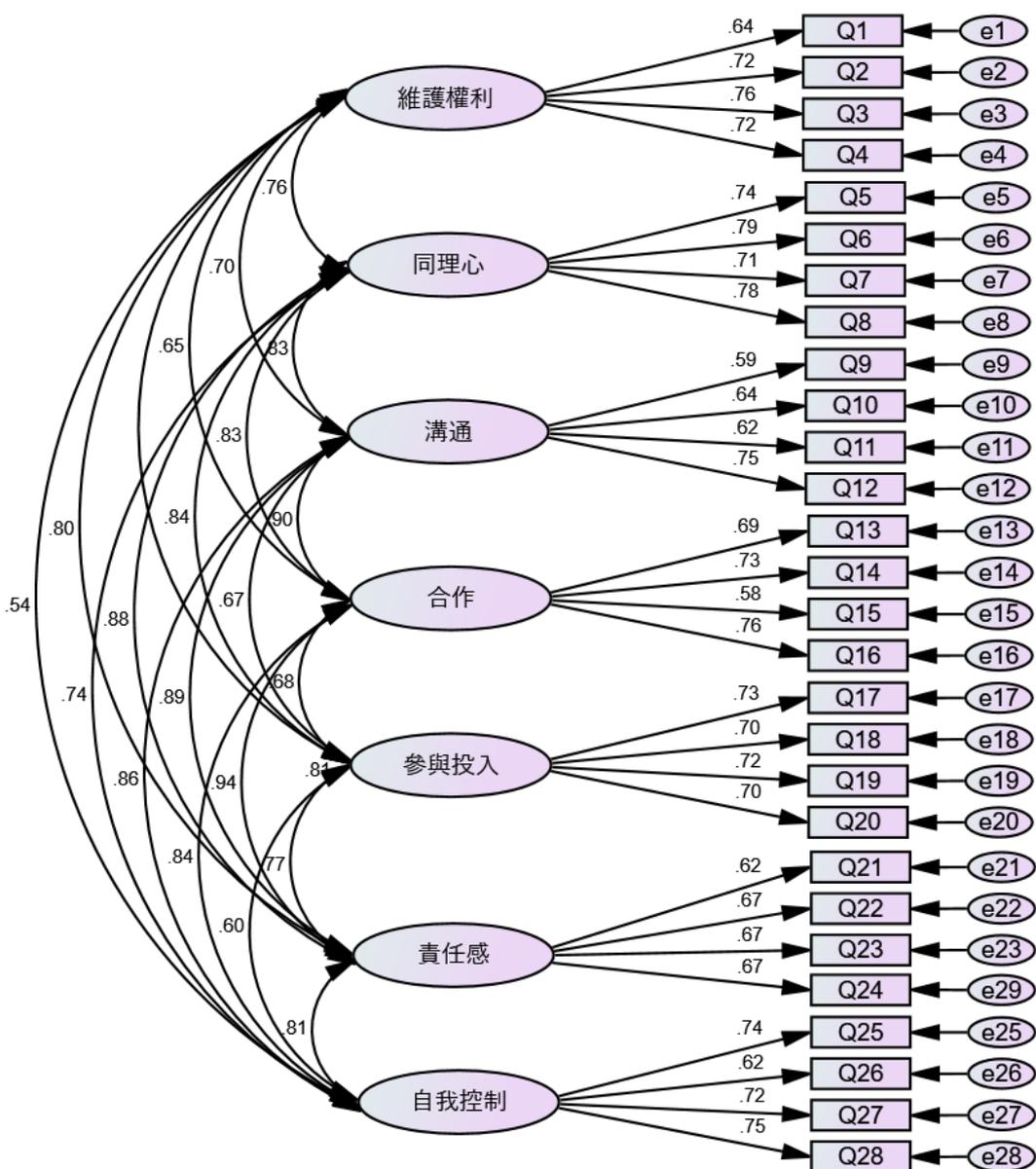


圖 1 社交技巧測驗之驗證性因素分析結果 (N = 1031)

表 5 行為問題測驗各題項之因素負荷量 (N = 1031)

分測驗	簡版題號	原版題號	未標準化因素負荷量	S.E.	標準化因素負荷量/係數	個別項目信度	組合信度
內向性問題	29	56	1.00		.68	.46	.67
	30	65	0.95 **	0.05	.70	.49	
	31	68	0.96 **	0.06	.59	.35	
	32	71	0.76 **	0.05	.62	.39	
霸凌	33	54	1.00		.59	.35	.65
	34	60	0.68 **	0.05	.59	.34	
	35	66	0.86 **	0.06	.64	.41	
	36	72	1.10 **	0.07	.69	.48	
分心/過動	37	49	1.00		.60	.36	.63
	38	52	1.07 **	0.07	.68	.46	
	39	61	0.86 **	0.06	.57	.32	
	40	64	0.92 **	0.07	.59	.35	
霸凌<---外向性問題			1.00		.89	.79	.70
過動分心<---外向性問題			1.51 **	0.13	.83	.68	

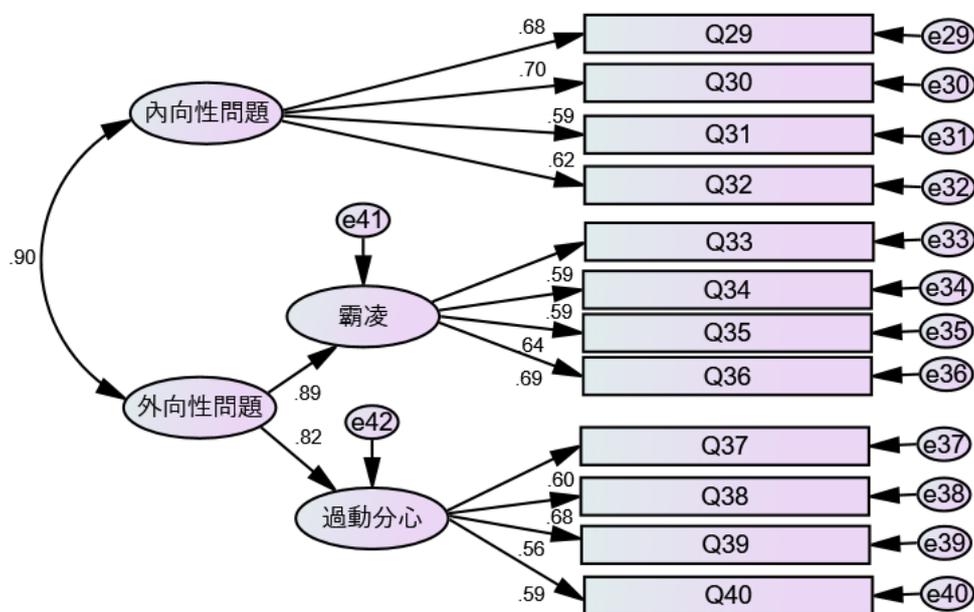
\*\* $p < .01$ .

圖 2 行為問題測驗之驗證性因素分析結果 (N = 1031)

表 6 簡版的心理計量特性

	描述統計 ( $N = 1031$ )								重測信度
	題數	$M$	$SD$	偏態	峰度	$PR15$	$PR85$	$\alpha$ 係數	
社交技巧測驗	28	52.21	14.84	-0.27	0.13	37	67	.95	1.00**
維護權利	4	6.97	2.77	-0.10	-0.57	4	10	.80	.85**
合作	4	7.75	2.60	-0.31	-0.42	5	11	.79	.71**
同理心	4	8.31	2.62	-0.54	0.01	6	11	.84	.79**
責任感	4	7.53	2.39	-0.19	-0.19	5	10	.75	.67**
溝通	4	7.01	2.53	-0.09	-0.18	4	10	.74	.85**
參與投入	4	8.01	2.68	-0.42	-0.25	5	11	.81	.71**
自我控制	4	6.62	2.58	0.02	-0.21	4	9	.79	.85**
行為問題測驗	12	9.77	6.50	0.78	0.51	3	16	.85	1.00**
內向性問題	4	3.49	2.76	0.76	0.04	1	6	.74	.70**
霸凌	4	2.17	2.29	1.25	1.52	0	5	.71	.76**
過動分心	4	4.10	2.70	0.51	-0.27	1	7	.70	.74**

\*\* $p < .01$ .

## 討論與建議

### 一、結論

本研究縮減原版成為可於 20 分鐘填答完成的簡版，簡版維持與原版一致的內容結構，題型與指導語也相同。研究結果顯示本研究簡版量表具有信度與效度，且與原版心理計量特性相似，適用於臺灣青少年；在信度方面，社交技巧測驗整體的內部一致性信度係數  $\alpha$  值為 .95，四週後的重測信度為 1.00，分測驗的  $\alpha$  值介於 .74 至 .84，分測驗重測信度介於 .67 至 .85；整體行為問題測驗的  $\alpha$  值為 .85，四週後的重測信度為 1.00，分測驗的  $\alpha$  值介於 .70 至 .74，分測驗重測信度介於 .70 至 .76；驗證性因素分析結果顯示假設模式有良好的適配度，意謂社交技巧測驗與行為問題測驗的理論架構受到實證資料的支持；相關分析結果顯示，簡版社交技巧測驗得分與青少年社會行為評量表之適應性行為測驗得分有顯著正相關，簡版行為問題測驗得分與青少年社會行為評量表之不適應行為測驗得分也有顯著正相關；追蹤調查的結果顯示，簡版社交技巧測驗得分與一年後的人際問題困擾有負相關，簡版行為問題測驗得分與一年後的人際問題困擾有正相關。此外，比較簡版和原版在高風險學生分類的結果，兩者間的一致性也很高。

### 二、討論與建議

過去學者對簡版工具的使用看法分歧，有一些學者認為當評量需在較短時間內完成或大規模實施時，如若簡版測驗品質相當優良且符合規準，亦不失為一個良好的選擇 (Anastasi & Urbina, 1997)，而有些簡版量表甚至比原版使用更為普遍和受歡迎，例如，親職壓力量表簡式版 (Parenting Stress Index-Short Form, PSI/SF；翁毓秀，2003)；相對地，有些測驗因為要求高度的精準分類以作為安置之規準，學者認為在這樣的情形下，精簡版本有可能因未能觀察受測者對所有題項的反應而在使用上會有遺漏某些訊息的顧慮 (Anastasi & Urbina, 1997)。然而，本量表並非此類安置用途之工具，本量表旨在評估學生的社交技巧相關教學需求，分數呈現的是個人的優勢與弱勢傾向，除了描述學生的特質、使學校和輔導人員可以藉此適切掌握社交技巧介入的成效外，本量表也可幫助學者專家探討特定群體的需求或追蹤長期的趨勢，作為發展性輔導的評估工具。

學校心理學家對高風險群學生的關注近年日益升高，在分數意義詮釋方面，近年文獻多建議以風險最高的 15%至 18%學生為高風險群學生 (Eklund & Dowdy, 2014; Günther et al., 2011)，實證研究調查結果有適應困擾的兒童及青少年也相當接近 15%-20%的盛行率 (Merikangas et al., 2010)，同樣分類方式也常見於其他行為問題研究中 (Laukkanen et al., 2002; Moss et al., 1998; Verhulst & van der Ende, 1995)，Gresham 與 Elliott (2008) 建議以社交技巧位置在 PR15 或平均數減一個標準差之下者為高風險群學生，或行為問題困擾在 PR85 或平均數加一個標準差之上者為高風險群學生，簡版量表的標準和 Gresham 與 Elliott 的標準維持一致。將具潛在脆弱性和敏感性學生置於高風險群是一個預防性的作法，以利規劃後續服務計劃和介入措施，當社交技巧位置在 PR15 以下顯示了當事人社交技巧缺乏或社會能力落後的可能性，行為問題困擾在 PR85 以上顯示當事人正經歷困難且需要幫助，而兩者皆落於高風險組的學生可能是學校中為最徬徨的學生。

研究結果發現量表的信度落於可接受的標準，且效度分析結果也與預期相差不遠，然而，雖然建構效度的分析結果適配度良好，分量表的效標關聯效度卻未如預期的高度相關，而是多數落於中度相關。細究相關分析的結果可發現，本研究之簡版溝通、參與投入、過動分心、內向性問題分測驗和「青少年社會行為評量表」溝通技巧、主動、過動衝動、退縮膽怯與焦慮分測驗皆有中高度的相關，顯示這些構念之間的相似性較高；而本研究合作分測驗和「青少年社會行為評量表」合群分測驗之間則落於中低度的相關，顯示合作構念和合群構念在題目編寫上有些相似但耐人尋味的不同，相較而言，本研究的合作構念在現代民主社會中更適切，而主張權益、責任感、霸凌構念在國內過往社會行為評量中未曾出現過，也陳顯了本研究評量向度能較能配合現代社會需求的優勢。

在研究限制方面，本研究主要目的在檢驗簡版 SSIS-RS 的理論架構是否適用於台灣青少年學生，採立意取樣，研究之對象皆為自願參與之青少年，因此研究結果僅反映中學生的特質與傾向，未來學者專家如以施測年齡以外的學生作為對象，詮釋也可能會有不同。此外，雖然社會評量技術有很多種，且不同評估技術各有優缺點，自陳式社會工具在使用上是研究倫理與社會比較傷害最小的方法之一，其結果反映的是青少年學生的觀點而非來自他者的社會評價，然而社會由個體所組成，當事人的自我認識與他人的評價都是部份真實的反映 (程景琳, 2010)，使用者應同時參酌其他會談、觀察等多方資料再給予客觀的綜合評析。

在未來學校輔導實務的建議方面，由於不只特殊教育學生會面臨學校適應問題，一般學生和高風險學生也時常有相似的困擾 (程景琳, 2010)，近年學校中伴隨著輕度發展問題的學生人數有日漸增多的趨勢，學齡兒童常見的輕度發展問題包括輕度注意力缺失、輕度閱讀困難、語言發展落後、輕度自閉症系列疾患、妥瑞氏症等，有輕度發展問題的學生經常為學校中的高風險群學生，易遭遇人際困擾或成為被欺凌的對象，甚至有時演變成嚴重學校適應困難。目前國內對於高風險學生提供的支持措施較為有限，建議學校應提供高風險學生社交技巧課程作為補救性的干預措施，幫助學生和其同儕及教師建立有意義的人際關係 (Gresham, 1986; Gresham et al., 2004; Gresham et al., 2006)，以減少日後嚴重情緒行為問題的發生。此外，也建議教育主管單位可以仿效香港或新加坡成立學習支持處或學習支持系統，統合傳遞學校高風險學生的輔導及評估等支持服務，以有效地幫助學校裡徬徨歧途的學生。

在社交技巧的未來研究方面，由於社交技巧教學是一種證據本位導向 (evidence-based approach) 的教學介入方式，對一般學生和高風險學生都有實務上的價值。一項針對 69 個在課後輔導時間實施的一般學生之社交技巧訓練課程後設分析研究結果指出，相對於控制組，參與社交技巧訓練的學生表現較高的自我覺察感、和學校的聯聯感較佳、較正向的社會行為、較高的學業成績，以及較少的行為問題 (Durlak et al., 2010)；另一項針對有情緒行為問題國中學生實施的課程之後設分析研究結果指出，社交技巧訓練對這些國中學生有中度至大的效果值 (Gresham et al., 2004)，在接受社交技巧訓練的情緒行為問題中學生中約有三分之二有所改善，而對照組只有三分之一有所改善 (Cook et al., 2008)；國內學者林怡君、沈慶盈 (2013) 以 25 名弱勢家庭兒童為研究對象，探討社會學習課程對弱勢兒童人際關係及社交技巧之影響，發現實驗組在人際關係態度及社交技巧方面皆有所提升。綜上，建議未來的學者專家可以更深入探討社交技巧教學課程應用在不同群體的效果 (例如：輕度注意力缺失、閱讀困難、妥瑞氏症學齡兒童常有社交技巧缺失或特定類型的同儕相處問題)，在實務輔導上將會帶來特殊的價值與意義；此外，由於華人地區未曾有

過 SSIS 社交技巧介入課程之相關研究，建議未來學者專家也可以檢驗 SSIS 社交技巧介入課程對臺灣青少年的影響與效果。

在量表發展研究方面，由於學者專家所重視的社交技巧之重要維度可能隨著時代變遷而有所不同，建議未來學者能發展更多元化的評量工具；Caldarella 與 Merrell (1997) 曾指出兒童呈現出有關社交技巧的正向行為有五個重要維度：同伴關係、良好的自我管理、學術性的互動、合群守法、主張權益，Caldarella 與 Merrell 從正向行為的觀點定義社交技巧的維度，和 Gresham 與 Elliott (2008) 的社交技巧缺陷觀點不同，雖然 Caldarella 與 Merrell 的觀點當時並沒有引起太大的關注，其分類法的有效性也還有待後續學者專家進一步的檢驗和提出證據，但仍提供了發人深省的看法，未來學者可以在此基礎上進一步發展適宜衡量社交技巧介入效果的測量模式，對保護青少年的身心健康與權益或能帶來助益。目前國內在學校高風險青少年的支持與輔導方面仍有許多有待努力的空間（林淑君、王麗斐，2015；程景琳、陳虹仰，2015；Chang et al., 2015），期望本研究拋磚引玉能吸引更多教師、專家在未來一起投入和高風險學生輔導以及學校發展性輔導的領域。

### 參考文獻

- 王天苗、蘇建文、廖華芳、林麗英、鄒國蘇、林世華 (1998)：嬰幼兒綜合發展測驗編製報告。測驗年刊，45，19-46。[Wang, T.-M., Su, C.-W., Liao, H.-F., Lin, L.-Y., Chou, K.-S., & Lin, S.-H. (1998). The standardization of the Comprehensive Developmental Inventory for Infants and Toddlers. *Psychological Testing*, 45, 19-46.]
- 林怡君、沈慶盈 (2013)：人際發展介入團體對弱勢兒童同儕關係影響之研究－以南投縣課後照顧服務為例。臺灣社會工作學刊，12，1-35。[Lin, I.-C., & Shen, C.-Y. (2013). The effects of RDI on peer relationships of the children from disadvantaged families in after-school programs in Nantou. *Taiwanese Social Work*, 12, 1-35.]
- 林淑莉 (2006)：主題活動搭配社會性故事及錄影帶回饋之社交技巧教學方案對中重度智能障礙學生社交互動行為的影響。特殊教育學報，23，55-83。[Lin, S.-L. (2006). Thematic activities, social stories, and videotape feedback: Effects on social interaction behaviors of students with moderate/severe mental retardation. *Journal of Special Education*, 23, 55-83.]
- 邱皓政 (2011)：量化研究與統計分析。五南。[Chiou, H.-J. (2011). *Quantitative research and statistical analysis*. Wu-nan Book Inc.]
- 孟瑛如 (2004)：國民中小學社交技巧行為與特徵檢核表。心理。[Meng, Y.-R. (2004). *The Social Skills and Behavior Checklist for Primary and Junior High School Students*. Psychological Publisher.]
- 林淑君、王麗斐 (2015)：滴水穿石：某偏鄉國中駐校心理諮商介入方案之縱貫性追蹤研究。教育科學研究期刊，60，161-190。[Lin, S.-C. & Wang, L.-F. (2015). A six-year counseling program for remote junior high school students: A follow-up outcome study. *Journal of Research in Education Sciences*, 60, 161-190.]

- 林慧姿、程景琳 (2006)：國小六年級學童自尊、情緒調節與友誼之相關研究。**教育心理學報**，**38**，177-193。[Lin, H.-T., & Cheng, C.-L. (2006). The relationships among self-esteem, emotion regulation and friendship in sixth-grade students. *Bulletin of Educational Psychology*, *38*, 177-193.]
- 洪智萍 (1995)：幼稚園大班教師教學行為與幼兒社會行為之關係研究 (未發表)。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文。[Horng, J.-P. (1995). *The relationship between kindergarten teachers' teaching behavior and kindergarteners' social behavior* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 洪儷瑜 (2000)：青少年社會行為評量表。心理。[Hung, L.-Y. (2000). *Adolescent Social Behavior Scale*. Psychological Publisher.]
- 洪儷瑜、余曉珍 (1998)：青少年社會行為簡式量表在情緒障礙學生篩選工作之運用。**師大學報：教育類**，**43**，43-52。[Hung, L.-Y., & She, S.-C. (1998). The application of ABSS in the screening the students with emotional/behavioral disorders. *Journal of Taiwan Normal University: Education*, *43*, 43-52.]
- 徐澄清、蘇喜、蕭淑貞、林家青、宋維村、張珏 (1978)：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**，142-157。[Hsu, C.-C., Su, S., Shao, S.-J., Lin, C.-C., Soong, W.-T., & Chang C. (1978). Chinese Child Development Inventory: A tentative normative data. *Acta Paediatrica Sinica*, *19*, 142-157.]
- 涂妙如 (1994)：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 (未發表)。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文。[Tu, M.-J. (1994). *Effects of child-mother and child-teacher attachment on preschoolers' social and learning behaviors* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 翁毓秀 (2003)：親職壓力量表簡式版。心理。[Weng, B.-Y. (2003). *Parenting Stress Index: Short form*. Psychological Publisher.]
- 區雅倫、翁儷禎、李庚霖 (2013)：「CEEC 興趣量表」簡版之編製。**測驗學刊**，**60**，67-96。[Ou, Y.-L., Weng, L.-J., & Lee, K.-L. (2013). Construction of a short form of the CEEC Interest Inventory in Taiwan. *Psychological Testing*, *60*, 67-96.]
- 陳李綱 (2009)：「中學生人際關係量表」之發展。**測驗學刊**，**56**，343-368。[Chen, L.-C. (2009). Research on interpersonal relationships measurement and adaptive index of junior high school students. *Psychological Testing*, *56*, 343-368.]
- 陳政見 (2013)：特殊教育學生評量。心理。[Chen, C.-C. (2013). *Assessment for special education students*. Psychological Publisher.]

- 程景琳、陳虹仰 (2015)：父親及母親心理控制行為與子女同儕受害的關聯：社交焦慮的中介影響。**教育心理學報**，**46**，357-375。[Cheng, C.-L., & Chen, H.-Y. (2015). The influence of parental psychological control on adolescents' peer victimization: Mediating role of social anxiety. *Bulletin of Educational Psychology*, *46*, 357-375.]
- 程景琳 (2010)：社交計量及同儕知覺受歡迎度與青少年關係攻擊及孤寂感之相關研究。**教育心理學報**，**42**，143-162。[Cheng, C.-L. (2010). Sociometric and perceived popularity in adolescence: Links to relational aggression and loneliness. *Bulletin of Educational Psychology*, *42*, 143-162.]
- 劉黃佩姍、孫麗卿 (2017)：運用桌上遊戲增進退縮幼兒社交能力之方案。**幼兒教育年刊**，**28**，137-154。[Liu-Huang, P.-S., & Sun, L.-C. (2017). The project for improving withdrawal children's social ability by using board game. *Journal of Early Childhood Education*, *28*, 137-154.]
- 蔡雨軒、呂翠華 (2014)：統合式遊戲團體對提升國小智能障礙學生社交技巧學習成效之研究。**中華民國特殊教育學會年刊**，**2014**，193-212。[Tsai, Y.-H., & Lu, T.-H. (2014). The effectiveness of the integrated play groups on social skills for students with intellectual disability. *Annual Journal of Special Education*, *2014*, 193-212.]
- 謝曼盈、王慧婷 (付梓中)：社交技巧提升系統評量表。中國行為科學社。[Hsieh, M., & Wang, H.-T. (in press). *The Chinese-version Social Skills Improvement System Rating Scales*. Chinese Behavioral Science Corporation.]
- 謝曼盈、張景媛 (2019)：家長參與、科學學習動機與自然科學學習表現關係之研究。**教育心理學報**，**51**，1-22。[Hsieh, M., & Chang, C.-Y. (2019). Relationships among parental involvement, science motivation and science achievements of junior high school students in rural towns. *Bulletin of Educational Psychology*, *51*, 1-22.]
- 羅品欣、陳李綢 (2015)：國小學童人際經驗量表。心理出版社。[Lo, P.-H., & Chen, L.-C. (2015). *The Interpersonal Experience Scale for Elementary School Students*. Psychology.]
- Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Rescorla, L. A., Turner, L. V., & Althoff, R. R. (2016). Internalizing/externalizing problems: Review and recommendations for clinical and research applications. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *55*, 647-656.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, *101*, 213.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). Prentice-Hall.
- Ang, R. P., & Hughes, J. N. (2002). Differential benefits of skills training with antisocial youth based on group composition: A meta-analytic investigation. *School Psychology Review*, *31*, 1-32.

- Barkley, R. A. (2013). *Defiant children: A clinician's manual for assessment and parent training*. Guilford.
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, *136*, 39.
- Bentler, P. M., & Wu, E. J. C. (1993). *EQS/Windows user's guide*. BMDP Statistical Software.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, *26*, 264-278.
- Caemmerer, J. M., & Keith, T. Z. (2015). Longitudinal, reciprocal effects of social skills and achievement from kindergarten to eighth grade. *Journal of School Psychology*, *53*, 265-281.
- Chang, F. C., Chiu, C. H., Miao, N. F., Chen, P. H., Lee, C. M., Chiang, J. T., & Pan, Y. C. (2015). The relationship between parental mediation and Internet addiction among adolescents, and the association with cyberbullying and depression. *Comprehensive Psychiatry*, *57*, 21-28.
- Cheung, P. P., Siu, A. M., & Brown, T. (2017). Measuring social skills of children and adolescents in a Chinese population: Preliminary evidence on the reliability and validity of the translated Chinese version of the Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS-C). *Research in Developmental Disabilities*, *60*, 187-197.
- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S., & Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *16*, 131-144.
- Crosby, J. W. (2011). Test review: FM Gresham & SN Elliott. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *29*, 292-296.
- Cross, D., Lester, L., & Barnes, A. (2015). A longitudinal study of the social and emotional predictors and consequences of cyber and traditional bullying victimization. *International Journal of Public Health*, *60*, 207-217.
- DiPerna, 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*, 123-141.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, *88*, 408-416.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, *45*, 294-309.

- Eddy, J. M., Reid, J. B., & Curry, V. (2002). The etiology of youth antisocial behavior, delinquency, and violence and a public health approach to prevention. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 27-51). National Association of School Psychologists.
- Edwards, P., Roberts, I., Sandercock, P., & Frost, C. (2004). Follow-up by mail in clinical trials: Does questionnaire length matter? *Controlled Clinical Trials, 25*, 31-52.
- Eisenman, L. T. (2012). Social skills, supports and networks in adolescent transition education. In M. L. Wehmeyer & K. A. Shogren (Eds.), *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 235-254). Routledge.
- Eklund, K., & Dowdy, E. (2014). Screening for behavioral and emotional risk versus traditional school identification methods. *School Mental Health, 6*, 40-49.
- Elias, M. J., Gara, M. A., Schuyler, T. F., Branden-Muller, L. R., & Sayette, M. A. (1991). The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventive school-based program. *American Journal of Orthopsychiatry, 61*, 409-417.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2007). *SSIS Classwide Intervention Program*. Pearson Assessments.
- Elliott, S. N., Gresham, F. M., Frank, J. L., & Beddow III, P. A. (2008). Intervention validity of social behavior rating scales: Features of assessments that link results to treatment plans. *Assessment for Effective Intervention, 34*, 15-24.
- Elliott, S. N., Hwang, Y. S., & Wang, J. (2019). Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 60*, 119-126.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research, 18*, 382-388.
- Glick, G. C., & Rose, A. J. (2011). Prospective associations between friendship adjustment and social strategies: Friendship as a context for building social skills. *Developmental Psychology, 47*, 1117-1132.
- Gresham, F. (2015). Evidence-based social skills interventions for students at risk for EBD. *Remedial and Special Education, 36*, 100-104.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P. Strain, M. Guralnick, & H. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment and modification* (pp. 143-179). Academic.
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education, 46*, 319-332.

- 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*, 167-181.
- Gresham, F. M., Cook, C. R., Crews, S. D., & Kern, L. (2004). Social skills training for children and youth with emotional and behavioral disorders: Validity considerations and future directions. *Behavioral Disorders, 30*, 32-46.
- Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C. R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders, 31*, 363-377.
- Gresham, F., & Elliott, S. (2008). *Social skills improvement system*. Pearson Assessments.
- Günther, T., Konrad, K., De Brito, S. A., Herpertz-Dahlmann, B., & Vloet, T. D. (2011). Attentional functions in children and adolescents with ADHD, depressive disorders, and the comorbid condition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*, 324-331.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. Prentice Hall.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). Prentice-Hall.
- Han, K. S., & Yang, C. H. (2018). The association between leadership styles of adolescent football coaches and players' social skills. *Indian Journal of Public Health Research & Development, 9*, 2115-2122.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2005). Promoting positive adult functioning through social development intervention in childhood: Long-term effects from the Seattle Social Development Project. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 159*, 25-31.
- Henry, K. L., & Slater, M. D. (2007). The contextual effect of school attachment on young adolescents' alcohol use. *Journal of School Health, 77*, 67-74.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 226-257.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., & Gregory, K. M. (2009). *Guiding children's social development and learning* (6th ed.). Delmar.
- Kuklinski, M., & Weinstein, R. (2000). Classroom and grade level differences in the stability of teacher expectations and perceived differential teacher treatment. *Learning Environments Research, 3*, 1-34.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 70*, 1373-1400.

- Laukkanen, E., Shemeikka, S., Notkola, I. L., Koivumaa-Honkanen, H., & Nissinen, A. (2002). Externalizing and internalizing problems at school as signs of health-damaging behaviour and incipient marginalization. *Health Promotion International, 17*, 139-146.
- Lewis-Beck, M., Bryman, A. E., & Liao, T. F. (2004). *The sage encyclopedia of social science research methods*. Sage.
- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools, 48*, 513-540.
- Merikangas, K. R., He, J. P., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., Benjet, C., Georgiades, K., & Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in US adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication-Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 49*, 980-989.
- Merrell, K. W. (2003). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Merritt, D. H., & Snyder, S. M. (2015). Correlates of optimal behavior among child welfare-involved children: Perceived school peer connectedness, activity participation, social skills, and peer affiliation. *American Journal of Orthopsychiatry, 85*, 483-494.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (2013). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. Springer Science & Business Media.
- Moss, E., Rousseau, D., Parent, S., St-Laurent, D., & Saintonge, J. (1998). Correlates of attachment at school age: Maternal reported stress, mother-child interaction, and behavior problems. *Child Development, 69*, 1390-1405.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education, 46*, 277-297.
- Piri, S., Roozbahani, M., & Avazpoor, A. (2015). The effect of rhythmic games on the social development of educable mentally retarded students. *Journal of Educational and Management Studies, 5*, 22.
- Reynolds, C. R., Kamphaus, R., & Vannest, K. J. (2008). *Behavior Assessment System for Children-2nd Edition*. Person, Inc.
- Segrin, C. (2019). Indirect effects of social skills on health through stress and loneliness. *Health Communication, 34*, 118-124.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health, 8*, 84-96.

- Swanson, J., Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & O'Brien, T. C. (2011). Predicting early adolescents' academic achievement, social competence, and physical health from parenting, ego resilience, and engagement coping. *The Journal of Early Adolescence, 31*, 548-576.
- Veiga, F., & Leite, A. (2016). Adolescents' self-concept short scale: A version of PHCSCS. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 217*, 631-637.
- Verboom, C. E., Sijtsema, J. J., Verhulst, F. C., Penninx, B. W., & Ormel, J. (2014). Longitudinal associations between depressive problems, academic performance, and social functioning in adolescent boys and girls. *Developmental Psychology, 50*, 247.
- Verhulst, F. C., & Van Der Ende, J. (1995). The eight-year stability of problem behavior in an epidemiologic sample. *Pediatric Research, 38*, 612.
- Willis, D., Sicheloff, E. R., Morse, M., Neger, E., & Flory, K. (2019). Stand-alone social skills training for youth with ADHD: A systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 22*, 348-366.

收稿日期：2019年02月11日  
一稿修訂日期：2019年08月23日  
二稿修訂日期：2019年10月18日  
三稿修訂日期：2019年10月23日  
接受刊登日期：2019年10月23日

Bulletin of Educational Psychology, 2020, 51(4), 505-529  
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

## **Reliability and Validity of the Short-form Chinese-version Social Skills Improvement System Rating Scales for Adolescent Students**

Manying Hsieh

Teacher Education Center

Tzu Chi University

This study examined the reliability and validity of the short-form Chinese version of the Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS) for adolescent students; SSIS-RS comprises two scales, each assessing social skills and problem behaviors. The research sample consisted of 1031 grade 7-12 students [515 boys and 516 girls; mean (standard deviation) age = 15.58 (1.75) years]. The Adolescent Social Behavior Scale Student Form was also applied; moreover, AMOS (version 20.0) was used for confirmatory factor analysis (CFA). The Cronbach's alpha and test-retest reliability values were respectively .74-.84 and .67-.85 for the social skill subscales and .70-.74 and .70-.76 for the problem behavior subscales. The CFA results revealed that the theoretical models presented good model fit, suggesting that the empirical data supported the hypothesized theoretical frameworks of the social skill and problem behavior scales. The social skills and problem behavior scale scores strongly correlated with the scores of the adaptive and maladaptive behavior scales of the Adolescent Social Behavior Scale Student Form, respectively. Moreover, the observed *classification consistency was high* between the original and the short-form version of the Chinese SSIS-RS for the current adolescent students. Taken together, the current results demonstrate good reliability and validity of the short-form Chinese version of SSIS-RS in adolescent students.

*Keywords:* social skills, reliability, validity, confirmatory factor analysis (CFA),

