

國中小學生社會行為評量系統之發展

蔡明富

國立高雄師範大學特殊教育學系

摘要

本研究旨在編製一套「國中小學生社會行為評量系統」，以利及早發現國中小學生的情緒行為問題。此評量系統包含教師、家長及學生評量表，三種評量表（各 112 題）內容均包括兩部分：社會能力量表（46 題）及問題行為量表（66 題），其中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；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，作答方式以 Likert 式五點量表。結果顯示：(1)教師、家長及學生評量表的內部一致性係數良好，間隔四週重測信度的穩定性係數尚可，評量者間一致性則出現低度至中度相關；(2)教師及家長評量表與「行為情緒評量表」、「阿肯巴克實證衡鑑系統」，以及學生評量表與「貝克兒童及青少年量表第二版」的效標關聯效度皆達顯著；(3)教師評量表可以有效區別情緒行為問題個案與一般學生；(4)驗證性因素分析結果顯示教師、家長及學生評量表均與原先建構相符。最後，以國中小教師 934 人、家長 1,841 及學生 1,095 人分別建立全國常模。

關鍵字：國中小學生、社會行為、教師評量表、家長評量表、學生評量表

壹、緒論

一、研究動機

兒童具備社會所接受的行為，甚為重要。根據文獻指出社會行為(social behavior)包括正向社會行為與負向社會行為(Hupp, LeBlanc, Jewell, & Warnes, 2009; Hurlock, 1978)。如果兒童具備正向社會行為將有助其學校適應，如果兒童缺乏正向社會行為易產生問題行為與學業低成就(McIntosh, Chard, Boland, & Horner, 2006)。若兒童出現負向社會行為（如攻擊、愛生氣），將導致其被同儕拒絕，被拒絕的兒童在其青少年或成年後，行為容易偏差、反社會行為較多、容易產生犯罪行為(Kauffman & Landrum, 2013; Mercer, McMillen, & DeRosier, 2009)。從 103 學年度教育部特殊教育通報網顯示，國小情緒行為障礙學生（簡稱情障學生）有 2,480 人（佔國小總身心障礙學生數 6.3%），國中情障學生有 1,471 人（佔國中總身心障礙學生數 5.6%）（教育部特殊教育通報網，2015）。上述結果發現國內近年來所得之情障學生無論在國小或國中階段之出現比率均低於 0.1%，比 1992 年全國第二次特特殊學生（6—15 歲）普查所得結果還低(0.19%)（教育部特殊兒童普查執行小組，1992），更低於國外學者之推估(Kauffman & Landrum, 2013)，此結果顯示情障學生鑑定工作有待加強。如能早期評估學生的社會行為將可避免其衍生適應欠佳，我們應重視學生問題行為的預防，及早發現高危險群的學生(Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003; Lane et al., 2009)。

根據教育部 102 年頒布「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」針對情障學生之鑑定基準，指出情障學生的情緒或行為表現顯著異於其同年齡或社會文化之常態者，得參考精神科醫師之診斷認定之。「得」（音「ㄉㄜˊ」）在此表示精神科醫師的診斷，可以參考，也可以不必參考。由於教育現場有些學生不易獲得醫療診斷（因學生家長排斥孩子就醫），此時採用行為評量表的評估甚為重要。國內目前雖有建立評量國中小學生情緒行為問題的工具，惟多數工具主要翻譯自國外量表而來（陳淑惠譯，2008；楊宗仁譯，2001；鄭麗月譯，2001；顏正芳譯，2010），造成題項內容不盡適用於國內環境。另國內學者曾針對國內學生教育環境修訂編製量表（孟瑛如，2004；洪麗瑜，2000），然量表距今有些時日，而且未見針對該量表模式適配性加以驗證。據此，國內現有社會行為評量工具實有待進一步提升。

目前國內外已發展出可用於篩選或診斷學生社會行為的評量工具，惟評內容上則不一致，有些評量工具內容僅納入適應行為（孟瑛如，2004；楊宗仁譯，2001；Epstein & Sharma, 1998; Marquez et al., 2014）或問題行為（陳政見，2004；陳淑惠譯，2008；顏正芳譯，2010；Burks, 2007; Erford, Short, & Freeman, 2012; Gadow & Sprafkin, 2002）；有些評量工具內容則涵蓋適應行為與問題行為（洪麗瑜，2000；蔡明富、吳裕益、莊涵皓，2014；Goodman, 1997; Gresham & Elliott, 2008; Kamphaus & Reynolds, 2007; LaFreniere & Dumas, 1995; Merrell, 2008; Reynolds & Kamphaus, 2004），強調社會行為評量工具

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。另從學生行為評量來源觀點，行為評量表常被批評評量結果易受到評量者主觀的因素影響。從行為評量來源角度，在評估學生行為時，應考慮多資料來源，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（蔡明富，2014a，2014b；Junttila, Voeten, Kaukiainen, & Vauras, 2006; Kamphaus & Reynolds, 2007; Kerr, Lunkenheimer, & Olson, 2007; Reynolds & Kamphaus, 2004）。此外，國內編製學生之社會行為評量表中，大部分以翻譯或修訂國外量表內容為主，易忽視編製題目內容本土化的思考，以致未能納入現場國中小教師對題目重要性評估的寶貴意見。上述探討得知，編製國中小學生社會行為評量工具亟待努力。故編製一套有效評估國中小學生社會行為的工具，以利早期發現具有情緒行為問題學生，甚為重要。

二、研究目的

根據上述探討，研究者乃基於國中小學生社會行為評量內容多向度（正向適應行為與負向問題行為）、評量來源多元化（教師、家長及學生評量）及評量題目本土化（教師評量題目重要性）之觀點，擬編製「國中小學生社會行為評量系統」（social behavior assessment system for children, SBASC），此系統分成教師評量表（teacher rating scale, TRS）、家長評量表（parent rating scale, PRS）及學生評量表（self-report scale, SRS），並驗證量表之信度、效度與建立常模，作為評估國中小學生情緒行為問題之有效工具。

貳、文獻探討

針對本工具相關考量和建構理念之相關文獻，茲分述如下。

一、社會行為定義與評量

（一）社會行為的定義

具備良好社會行為對個體的發展與成長甚為重要，學生經由適切社會互動與外界建立溝通，以達成身心成長的需求。近年來有不少研究探討學生的社會能力或社會行為的發展，但研究者對於社會能力或是社會行為的定義仍沒有共識（蔡明富等，2014；Merrell, 2008）。關於社會行為定義可歸納成兩類：(1)以正向社會行為概念為主；(2)兼顧正向與負向社會行為概念。針對正向社會行為概念，有的學者指出社會行為的核心概念為：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)。另有的學者認為社會行為包含多種概念，如 Greenspan (1981)認為社會能力可分成三種不同取向，分別是內容取向(content-oriented)、技巧取向(skill-oriented)與成果取向(outcome-oriented)，其中「內容取向」重視找出一組能成功達成社會成果的行為，如學生與他人建立互動關係的各項行為。其次，在「技巧取向」則重視個人為達成某個社會目標或處理個人的社會情境下的任務，所採取的人際互動歷程，強調學生在社會互動情境中，處理社會訊息的過程。最後，在「成果取向」則強調個人達成預期社會目標的表現，如對成人來說，獨立生活是重要的社會目標、對青少

年或兒童而言，同儕關係就顯得相當重要。Gresham (1986)則將社會能力分成適應行為、社會技巧與同儕接納等三領域，其中社會技巧包括三種行為：人際互動的行為（如接納權威、溝通技巧、合作行為、遊戲行為）、與自我有關的行為（如表達感受、道德行為、正向的自我概念），以及與工作有關的行為（如專注行為、完成工作、遵守要求、獨立工作）。上述有關社會行為的定義均以正向社會行為概念為主。

Parker 與 Asher (1987)指出兒童期社會適應可分成正向結果（被同儕接納）與負向結果（被同儕排斥）。故有的學者則主張社會行為包括正向及負向社會行為，如 Hurlock (1978)將社會行為分成「正社會行為」，包括合作、競賽、慷慨、友誼、不自私等符合社會規範與期望之行為；另一為「反社會行為」，如消極反抗、攻擊、爭吵、嘲笑與欺凌弱小、自我中心主義、偏執等不為社會規範所贊同之行為。此外，Ajzen 與 Fishbein (1980)提出，決定個人社會行為有兩個主要因素，分別是個人特質 (personal trait) 以及社會對個人的影響。其中在個人特質上，他們的定義是「個人對其所從事之特定行為正面或負面的評價」。並且，行為有時受到社會環境壓力的影響，甚至大於個人態度的影響。Hupp 等(2009)歸納社會行為相關文獻，提出社會行為包括正向社會技巧與影響社會功能的負向問題行為。

綜合上述相關文獻，社會行為包括內容相當多元，可能出現屬於正向或負向社會行為。故社會行為可謂個體在社會環境中，個體使用可觀察、可教導的具體行為（包含自我有關行為、與人際互動有關行

為及與環境互動有關行為），用來作為啟動或維持與人或環境互動的社會性行為（包括正向及負向社會行為）。

（二）社會行為的評量

在社會行為評量方法中，常用的方法有直接觀察與評量表兩種，目前以評量表的運用廣為接受(Boisjoli & Matson, 2009; Merrell, 2003)。採取評量表評量學生的社會行為有以下優點：可以反應長時間與不同情境的觀察結果、可以反應出評量者對受評者表現行為的意義、較直接觀察法經濟且更有效率、易進行信效度研究及建立全國常模等優點(Elliott & Busse, 2004; Merrell, 2008)。顯見行為評量表在國中小學生的社會行為評量上扮演著重要角色。本研究所編製工具乃以行為評量表為主。

二、社會行為的評量內涵

關於社會行為的評量，學者建議社會行為宜包括適應與不適應行為兩方面的評量（蔡明富等，2014；Achenbach, 1991; Elliott, Busse, & Gresham, 1993）。綜合過去文獻發現國中小學生社會行為評量工具內涵包括正向與負向行為兩方面的評量（洪麗瑜，2000；Gresham & Elliott, 2008; Kamphaus & Reynolds, 2007; LaFreniere & Dumas, 1995; 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。以下將分別從社會能力及問題行為評量內涵進行探討。

（一）社會能力的評量內涵

學者 Dodge (1985)認為社會能力是屬於多向度建構(multi-faceted construct)，包括社會肯定、社會互動頻率、社會認知技

巧、同儕接受度。Gresham 與 Elliott (2008) 主張重要的社會能力評量內涵，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。Algozzine、Wang 與 Violette (2011) 亦指出正向社會行為與學習表現具有重要關係。過去關於社會能力評量內涵，洪儷瑜(2000)主張包括合群、溝通技巧、主動、尊重／互惠、衝突處理、自我效能及學業學習。楊宗仁譯(2001)則強調包括優勢人際關係、優勢家庭參與、優勢內在能力、優勢學校表現及優勢情感。蔡明富(2014a)發現社會能力內涵包含自我控制（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）。學者 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)（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）、自我管理(self management)（如：自我控制、社會獨立、社會責任、規範、挫折容忍度）、學習表現（如：學校適應、尊重學校社會規範、學業責任、教室服從）、服從技巧(compliance skills)（如：社會合作、服從性）、自我引導技巧(assertion skills)（如：社會主動性）等向度。上述探討發現，不同學者雖有不同看法，顯示社會能力定義相當多元。故社會能力評量應採取多向度評量。

綜上歸納得知，國中小學生社會能力的內涵應包括自我（如：自我管理、情緒控制）、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）等方面，故本研究編製社會能力量表內容，將兼具自我控制、人際互動及學習行為等三方面，以利評估國中小學生之社會能力表現。

（二）問題行為的評量內涵

目前學生情緒與行為問題的分類方式，主要的分類系統有兩種，一為精神病學的分類法；二為統計學分類法(Kauffman & Landrum, 2013; Wicks-Nelsen & Isreal, 2005)。第一種精神病學分類法所根據的是臨床醫師對病症共同發生的特徵所達成的共識。第二種統計學分類法，又稱向度分類法(dimensional classification)，此法有別於精神病學分類法，乃以實證的方式作為分類的依據。此法以統計技術辨別出具有互相關聯的行為組型，其對問題行為分類的程序是以檢核表或評量表來得到個體特定行為發生的情況，將蒐集大量的行為資料，藉由因素分析找出哪些行為傾向同時發生，然後根據該因素內的行為特質而命名。本研究的問題行為分類乃採取統計學分類法為主。

根據過去研究文獻發現國中小學生問題行為評量內涵主要包括外向性問題與內向性問題行為(Cicchetti & Toth, 1991)。如洪儷瑜(2000)主張包括：攻擊、違規行為、過動衝動、退縮膽怯、焦慮、人際問題、學習適應問題。蔡明富(2014b)發現問題行為內涵包含過動反抗（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）。陳怡群、黃惠玲與趙家琛譯(2009)則認為包括外向性問題行為（違規、攻擊行為）、內向性問題行為（焦

慮憂鬱、身體抱怨)及混合性問題行為(社會問題、思考問題及注意力問題)。Bracken 與 Keith (2004)亦將問題行為評量分成內向性(焦慮、憂鬱)及外向性問題(生氣、攻擊、霸凌及品行問題)行為。Merrell (2008)則分為敵意／易怒、反社會／攻擊、違規／干擾性行為等向度進行評量。故本研究問題行為量表之評量內涵包括外向性問題行為(如過動反抗、違反規範)及內向性問題行為(如焦慮憂鬱)等方面。

綜上所述，評量國中小學生社會行為的目的，除了發現國中小學生的問題行為外，更積極的意義是評估完成後如何提供必要的介入方案，減少國中小學生的問題行為，或降低問題行為對國中小學生所產生的負面影響。因此評量國中小學生社會行為時，除了問題行為的評量外，也應納入評量社會能力。故本研究國中小學生社會行為評量系統之內容採多向度，兼顧正向社會能力及負向問題行為，以利全面評量學生之社會行為現況，以及爾後教育的實施。

三、社會行為的評量來源與工具評析

(一) 評量來源多元化重要性

行為評量表雖有其運用優點，惟常被批評為評量結果易受到評量者主觀的因素影響。由於不同情境會影響國中小學生的社會行為表現，加上不同情境下(如家庭或學校)成人對國中小學生的行為標準不同，不同評量者的觀點對國中小學生的行為有不同的評價。在特教學生鑑定，為避免單一情境評量來源的缺失，根據教育部102年頒布「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」第9條針對情緒行為障礙學生之鑑定基準，明訂情緒行為障礙學生鑑定需

要符合跨情境指標：「除學校外，在家庭、社區、社會或任一情境中顯現適應困難」。因此，情緒行為障礙學生的評量來源需要兼顧教師、家長等不同情境評量來源。另美國精神醫學會(American Psychiatric Association, APA)出版精神疾病診斷與統計手冊第五版(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5，簡稱DSM-5)，強調ADHD診斷需要以跨情境來評估不專注、衝動及過動症狀，如學校、工作或家庭(APA, 2013)。在實徵研究方面，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。另過去研究發現學生可能對父母隱瞞其情緒問題(Kumar & Steer, 1995)，有研究證實較年長的兒童與青少年自陳方式的測量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，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)。因此，從情障鑑定、臨床診斷及實徵研究，均重視多方面衡鑑學生的社會行為。

綜上得知，教師與家長均是學生身邊的重要他人，不論是在行為衡鑑或是輔導情境中，教師及家長資料都能夠提供國中小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。故本研究國中小學生社會行為之評量均納入教師、家長及學生等不同資料來源，以達到社會行為評量來源多元化目標。

(二) 國內外國中小學生社會行為評量工具評析

在國外較常被使用的國中小學生行為評量工具，主要包括 Goodman (1997) 「Strengths and Difficulties Questionnaire」(SDQ)、Achenbach 與 Rescorla (2001) 「The Achenbach System of Empirically Based Assessment」(ASEBA)、Reynolds 與 Kamphaus (2004) 「Behavior Assessment System for Children」(BASC-2)、Merrell (2008) 「School Social Behavior Scales」(SSBS-2)、Merrell 與 Caldarella (2008) 「Home & Community Social Behavior Scales」(HCSBS) 及 Gresham 與 Elliott (2008) 「Social Skills Improvement System」(SSIS) 等量表，其評量內容以國中小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。有的評量工具之評量來源以教師及家長為主 (Merrell, 2008; Merrell & Caldarella, 2008)，有的評量來源則兼顧教師、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，國中小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。

國內在國中小學生社會行為評量工具包括洪儷瑜(2000)「青少年社會行為評量表」，洪儷瑜、丘彥南、張郁雯、孟瑛如與蔡明富(2001a)「問題行為篩選量表」，洪儷瑜、丘彥南、張郁雯、蔡明富與孟瑛如

(2001b)「學生行為評量表」，洪儷瑜、張郁雯、丘彥南與蔡明富(2001c)「學生適應調查表」、洪儷瑜、陳學志與卓淑玲譯(2008)「貝克兒童及青少年量表第二版」，楊宗仁譯(2001)「行為與情緒評量表」，鄭麗月譯(2001)「情緒障礙量表」，孟瑛如(2004)「國民中小學社交技巧行為特徵檢核表」，陳怡群等譯(2009)「阿肯巴克實證衡鑑系統」，陳淑惠譯(2008)「臺灣版兒童青少年憂鬱量表」，游錦雲、李思賢、李蘭與陳玉佩(2009)「兒童內化行為問題量表」及顏正芳譯(2010)「臺灣版多向度兒童青少年焦慮量表」。在評量工具內容上，有的以評量正向行為為主 (楊宗仁譯，2001；洪儷瑜等，2001c)，有的則評量負向行為主 (洪儷瑜等，2001a，2001b；陳政見，2004；陳淑惠譯，2008；顏正芳譯，2010)，另有評量工具包括了適應行為與問題行為評估 (洪儷瑜，2000；洪儷瑜等譯，2008)。從行為評量來源方面，有的以學生自評為主 (洪儷瑜等譯，2008；陳淑惠譯，2008；鄭麗月譯，2001；顏正芳譯，2010)，有的由教師與家長進行評估 (楊宗仁譯，2001；洪儷瑜等，2001a，2001b，2001c；鄭麗月譯，2001)，亦有三種評量來源 (教師、家長及學生) 兼具的 (陳怡群等譯，2009)，或三種評量來源來自教師、同儕及學生本身 (孟瑛如，2004；洪儷瑜，2000)。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本土化量表。

綜上所述，針對國內國中小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，如：評量內容多數以負向適應行為評量為主，兼顧正向及負向

行為評估仍相當有限。雖然行為評量內容僅洪儷瑜(2000)與洪儷瑜等譯(2008)的研究工具有考量正、負向行為，惟兩種評量表對象以小六至高中職學生為主，未納入國小一至五年級學生為評量對象。在評量來源方面，有的量表以單一評量來源為主（如學生），雖有量表採用多元評量資源來源，但仍以教師及家長評量來源為主，忽視教師、家長及學生等三方面來源，僅陳怡群等譯(2009)的研究工具同時兼顧教師、家長及學生評量來源的量表，惟此工具評量內容以問題行為評量為主，正向行為評量相當有限；在評量題目方面，僅洪儷瑜(2000)曾納入國中小普通班教師進行題目重要性評量，其它量表均忽視此觀點，以致題目未能兼顧國中小普通教師的意見。整體而言，國內現有國中小學生社會行為評量工具在評量工具內容未能考慮社會能力與問題行為、評量來源忽略教師、家長及學生多方面或是評量表編製題目未能考量社會效度，因而仍難滿足國內國中小學生社會行為評估的需求。正因為國內目前評估國中小學生社會行為的評量工具，鮮能兼顧評量內容多向度、評量來源多元化及評量題目本土化之觀點，因此編製此類型量表有其需求與意義。本研究「國中小學生社會行為評量系統」將採取評量內容多向度（包括正向社會能力及負向問題行為），評量來源多元化（兼顧教師、家長及學生評量來源），量表題目考量本土性（納入國中小普通教師進行題目之重要性評估），並建立全國常模，以利現場國中小學生情緒行為問題之評估。

參、研究方法

「國中小學生社會行為評量系統」(SBASC)分成教師評量表、家長評量表及學生評量表，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「高中職學生社會行為評量系統」兩個次系統。本評量系統編製過程可分成擬定測驗架構與題項、量表第一次預試與題目評估、選題與確定第二次預試題本、量表第二次預試、選題與確定正式題本及常模建立，茲說明如下。

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國中小學生的社會能力與問題行為兩大部分進行評量，茲說明如下。

1. 社會能力評量向度

在整理國中小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（孟瑛如，2004；洪儷瑜等，2001c；楊宗仁譯，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（洪儷瑜，2000；洪儷瑜等，2001c；楊宗仁譯，

2001；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(洪儷瑜等, 2001c; 楊宗仁譯, 2001；Epstein & Sharma, 1998; Gresham & Elliott, 2008; Merrell, 2008; Reynolds & Kamphaus, 2004; Walker & McConnell, 1995)。

2. 問題行為評量向度

在整理過去國中小學生問題行為評量向度與題目內容，大致可分為過動反抗、焦慮憂鬱及違反規範等三方面。在過動反抗向度之評量範疇可分為不專注、過動衝動與憤怒反抗(洪儷瑜, 2000; 洪儷瑜等, 2008; 陳怡群等譯, 2009; 鄭麗月譯, 2001；Achenbach & Rescorla, 2001; Bracken & Keith, 2004; Burks, 2007; Conners, 2000; Dupaul, Power, Anastopoulos, & Reid, 1998; Epstein & Cullinan, 1998; Eyberg & Pincus, 1999; Gadow & Sprafkin, 2002; Goodman, 1997; Gresham & Elliott, 2008; McDermott, Marston, & Stott, 1993; Merrell, 2008; Merrell & Caldarella, 2008; Reynolds & Kamphaus, 2004); 焦慮憂鬱向度下可分為如焦慮害怕、身心不適與退縮悲觀(洪儷瑜, 2000；洪儷瑜等譯, 2008；陳怡群等譯, 2009；陳淑惠譯, 2008；游錦雲等, 2009；鄭麗月譯, 2001；顏正芳譯, 2010；Achenbach & Rescorla, 2001; Beck, Beck, & Jolly, 2005; Bracken & Keith, 2004; Burks, 2007; Conners, 2000; Epstein & Cullinan, 1998; Gadow & Sprafkin, 2002; Goodman, 1997; Gresham & Elliott, 2008;

March, 1997; Merrell, 2008; Merrell & Caldarella, 2008; Reynolds & Kamphaus, 2004); 在違反規範向度下可分為如內隱違規、混合違規與外顯違規(洪儷瑜, 2000；洪儷瑜等譯, 2008；陳怡群等譯, 2009；Achenbach & Rescorla, 2001; Beck et al., 2005; Bracken & Keith, 2004; Burks, 2007; Conners, 2000; Eyberg & Pincus, 1999; Gadow & Sprafkin, 2002; Goodman, 1997; Gresham & Elliott, 2008; Kauffman & Landrum, 2013; Merrell, 2008; Merrell & Caldarella, 2008; Reynolds & Kamphaus, 2004; Storvoll, Wichstrøm, Kolstad, & Pape, 2002; Willoughby, Kupersmidt, & Bryant, 2001)。

(二) 擬題及增修題

根據上述所蒐集過去國內外社會行為評量文獻，擬定社會能力及問題行為兩方面架構，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；為了解編製題目是否涵蓋現場教育需求，接著邀請臺南市（12 位）及高雄市（15 位）之資深教師，針對量表架構與評量向度定義提供意見，並依各分量表之定義，提供適合用於評量小一至國三學生之題目，作為各向度題目的參考來源。教師評量表、家長評量表及學生評量表之題目內容大致相似，但在部分題目因評量者的不同，會針對適用情境進行語句的調整。

(三) 形成第一次預試題本

本量表預試題目的形成原則，首先以國內外多個行為評量工具均有的題目為主，其次則為上述現場資深教師所提供可新增題目。接著另邀請情緒行為障礙專長之教師共進行四次修題會議（每次參與人

數約 5 至 10 人)，針對題目語句的修改及題目編排的順序提供意見，最後形成本評量系統的初步預試題本，三種評量表內容均包括兩大部分：社會能力量表（61 題）及問題行為量表（79 題），共 140 題。其中社會能力量表包括自我控制（自主行為 8 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）等三向度七個分量表；問題行為量表包括過動反抗（不專注 10 題、過動衝動 10 題及憤怒反抗 8 題）、焦慮憂鬱（焦慮害怕 14 題、身心不適 6 題及退縮悲觀 10 題）及違反規範（內隱違規 7 題、混合違規 7 題及外顯違規 7 題）等三向度九個分量表，作答方式以 Likert 式五點量表，五個選項分別為從不如此、很少如此、有時如此、經常如此及總是如此。

二、量表第一次預試與題目評估

（一）量表第一次預試

受限於人力、時間及經費等因素，第一次預試以北區及南區學生為對象，取自就讀於高雄市、臺南市及新北市國小五、六年級普通學生（5 校全體五、六年級學生共 35 班）及國中一至三年級普通學生（7 校每年級選取一至二班共 22 班）為對象，刪除無效問卷，共回收學生評量表 1,698 份（國小 1,045 份，國中 653 份）。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，刪除與所屬向度因素負荷量小於.30 的題目共 3 題；在問題行為量表部分，所有題目與所屬向度因素負荷量均在.30 以上，故未刪題。

（二）國中小教師評估題目之重要性

根據學者建議社會行為評量表題目應具備社會行為介入重要性的評量(Elliott, Gresham, Frank, & Beddow, 2008; Wolf, 1978)，故編製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(social validity)，也有利量表題目編製具備本土化的特性。為了解國中小現場教師對編製量表題目的重要性看法，研究者採國中小普通教師進行題目之社會效度評估，以參與南區教師研習的國中小普通班教師 355 位為對象（含普通教師 317 位、輔導教師 38 位）。研究工具為教師評量表之第一次預試題本，修改為「國中小學生社會行為重要性評量表」。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，極需加強）、很重要（指學生未具備此行為，必須加強）、中等重要（指學生未具備此行為，應中等加強）、有點重要（指學生未具備此行為，應稍微加強）、不重要（指學生未具備此行為，可不加強）；問題行為量表每題的選項分別為非常嚴重（指對生活適應有非常大的影響，極需處理）、很嚴重（指對生活適應有較大的影響，必需處理）、中等嚴重（指對生活適應有中等的影響，應中等處理）、有點嚴重（指對生活適應有點影響，應稍微處理）、不嚴重（指對生活適應沒有影響，可不處理）。

針對回收資料，乃以 Aiken (1980)內容效度係數，分析教師評定國中小學生社會行為之重要性程度。依據 Aiken 提出的內容效度係數統計方法，將教師對於各題項有效性的評分量化成為一係數，作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 者表示該題之重要性越高。藉由內容效度係數可了解國中小教師對社會能力及問題行為各題項的態度。結果顯示，社會能力量表內容效度係數平均值為.70，各題項內容效度係數介於.46 至.86 之間；問題行為量表內容效度係數平均值為.78，各題項介於.61 至.98 之間。

（三）學者專家進行題目之審題

為確保題目之內容效度，另邀請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「國中小學生社會行為評量系統」題目內容之評估。以教師、家長及學生評量表第一次預試題本之社會能力量表（共 61 題）及問題行為量表（共 79 題），修改成為「國中小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；在問題行為量表部分，三位以上專家認為不適合或修改後適合的題目共 9 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，乃根據量表第一次預試、國中小教師對題目重要性評估及學者專家審題等三種來源，採以下四種選題原則。第一原則乃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：(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's 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，挑選在原歸屬向度的因素負荷量大於.30 的題目。第二原則乃根據國中小教師對題目之社會效度評估結果，刪除內容效度係數在.50 以下的題目，社會能力量表刪除 1 題，問題行為量表則無。第三原則乃根據學者專家審題之結果，刪除題意重複性高的題目，以及半數學者專家（三位以上）認為不合適之題目。第四原則乃綜合參考上述原則，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），再考量國中小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.70，問題行為量表內容效度係數平均為.78），以及七位學者專家均認為合適或修改後合適的題目，最後則決定予以保留。

（二）確定第二次預試題本

根據上述選題原則之結果，形成本評量系統第二次預試題本。在「社會能力量表」部分，第一次預試題本原為 61 題，刪減後第二次預試為 55 題，在「問題行為量表」部分，第一次預試題本原為 79 題，刪減後第二次預試為 70 題，兩部分合計共 125 題，作為 SBASC 第二次預試題本。

四、量表第二次預試

在考量人力、時間及經費等因素，及第一次預試結果尚佳，第二次預試主要以南區學生為主，包括臺南市、高雄市、屏東市之國中（共 6 所）及國小（共 10 所）為對象，每所學校每年級各取一或二班，填寫原則乃依研究者給予每班亂數表抽取

而來，國小五年級至國中三年級每個班級依亂數表抽取前 10 位學生填寫學生評量表（國小一至四年級學生不需填寫），如無法順利取樣則往下一位繼續選取，再請每班被抽取 10 位學生及其家長分別填寫學生評量表、家長評量表。為減輕班級導師填寫負擔，導師僅填寫前 5 位被抽取學生，實際回收有效樣本，教師評量表 379 份，家長評量表 748 份，學生評量表 454 份。

五、選題與確定正式題本

（一）第二次預試後選題

正式題本選題標準，首先根據量表第二次預試項目分析與因素分析之結果，需在三種評量表均符合檢驗標準的題目才保留（如在三種評量表中與所屬向度因素負荷量均在.30 以上），但考量此方法屬於較嚴苛的刪題標準，故另採上述教師對題目重要性評估與學者專家審題結果作為保留題目之輔助原則。選題原則如下所述，第一原則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：(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's 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，挑選在 TRS、PRS 或 SRS 均在原歸屬向度的因素負荷量大於.30 的題目。在社會能力量表共有 11 題考慮刪除，問題行為量表共 10 題考慮刪除。第二原則針對量表因素分析後需刪除的題目，再考量國中小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，最後則決定予以保留，社會能力量表保留 2 題（內容效度係數.79 且有七

位專家認為題目合適），問題行為量表保留 6 題（內容效度係數介於.81－.98 且有七位專家認為題目合適）。

根據上述選題原則之結果，形成 SBASC 之正式題本。在「社會能力量表」部分，第二次預試題本原為 55 題，刪減後為 46 題，在「問題行為量表」部分，第二次預試預試題本原為 70 題，刪減後為 66 題。

（二）確定題本

綜合上述預試及選題原則，教師、家長及學生評量表之正式量表均分為以下四部分。

1. 社會能力量表

社會能力量表分為三個向度七個分量表，共 46 題，包括自我控制（如自主行為與情緒管理）、人際互動（如人際關係、溝通表達及合作同理）及學習行為（如學習習慣與學習表現）等向度之題目。

自我控制向度係指學生表現出與自我管控有關的正向社會能力，包括自主行為與情緒管理。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，共六題。例如被他人糾正時能適當地反應、能適當地處理他人的干擾行為等。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 7 題。例如生氣時能控制脾氣、遇到問題時能保持冷靜等。

人際互動向度係指學生表現出與人互動的良好行為，包括正向人際關係、溝通表達及合作同理。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、會和各式各樣的人互動等。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 5 題。例如在談話時能適當地注視對方、能適當表達自己內心想法等。合作同理係指學生在和其他人互動過程中，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 8 題。例如能主動幫助他人、能與他人分享事物等。

學習行為向度係指學生表現出良好的學習行為，包括有助於學習的習慣及學習表現。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，共五題。例如上課會畫重點或做筆記、會準時完成學校作業等。學習表現係指學生在學校的學習成果與學業表現，共 7 題。例如有不懂的學習問題會請教同學或老師、能理解上課內容等。

2. 問題行為量表

問題行為量表分為三個向度九個分量表共 66 題，內容包括過動反抗（包括不專注、過動衝動及憤怒反抗）、焦慮憂鬱（包括焦慮害怕、身心不適及退縮悲觀）、違反規範（內隱違規、混合違規及外顯違規）等向度之題目。

過動反抗向度係指學生出現過動與對立反抗的行為，包括不專注、過動衝動及憤怒反抗。不專注係指學生出現不專注與遺忘的情形，共 9 題。例如不能長時間集中注意力、常會忘記自己要做的事等。過動衝動係指學生出現活動量過多及衝動的行為，共 10 題。例如太多話、手腳或身體經常動個不停等。憤怒反抗係指學生出現憤怒情緒、與師長或他人反抗的行為，共 8 題。例如容易生氣或發脾氣、好爭辯等。

焦慮憂鬱向度係指學生出現焦慮與憂鬱的行為，包括焦慮害怕、身心不適及退縮悲觀。焦慮害怕係指學生對事物感到緊張或害怕的傾向及對身體的抱怨，共 8 題。例如過度擔心或煩惱、過度在乎他人的反應等。身心不適係指學生出現與焦慮或憂鬱情緒相關的生理或心理不適之情況，共 6 題。例如飲食狀況不佳、睡眠品質不佳等。退縮悲觀係指學生出現退縮的行為以及負向的自我價值感，共 7 題。例如自卑或覺得自己沒有價值、退縮或不和他人來往等。

違反規範向度係指學生出現違反行為規範的行為，包括內隱違規、混合違規及外顯違規。內隱違規係指學生出現較為內隱性而不易被人發現的違反規範行為，共六題。例如違反學校或家裡的規定、去不良場所等。混合違規係指學生出現具輕度破壞性的外顯性及內隱性違反規範行為，共六題。例如故意破壞物品、欺負弱小等。外顯違規係指學生出現較為外顯且嚴重侵害他人權利的違反規範行為，共六題。例如威脅或恐嚇他人、性騷擾他人等。

3. 學生的行為與情緒問題對其整體適應的影響

依據教育部「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法(2013)」的內涵，第三部分設計一題針對學生的情緒行為問題對其整體適應的影響進行評估。題目內容為「請針對學生的情緒與行為問題對其整體適應的影響程度（如學習、社會、人際及生活等各方面適應），在下面的五個選項，勾選一個最符合學生的選項」，選項分別為沒有不利影響、輕微不利影響、中等不利影響、嚴重不利影響、極為嚴重不利影響。

4. 學生的特殊行為情緒表現

最後，為蒐集國中小學生其他特殊情緒行為表現之資料，另設計三題勾選題。題目分別為「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？」，並在每一題下面請填答者提供補充說明。

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，主要依據行政院主計處(1983)將全臺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，再依各等級國中小學生人口比例進行取樣，新都市化等級學生數比例約為 7:5:4:2，每一新等級學校取樣會考量北、中、南區域分佈，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，碰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所提供亂數表選取前 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，主要在減輕班級導師填寫負擔，故導師僅填寫班上 5 名學生。故每校每班填寫教師版 5 份、家長版 10 份及學生版 10 份。

根據上述取樣原則，教師版預計施測國小 22 校、國中 13 校（其中北區、中區、南區分別各取 6 校、7 校、22 校，共 35 校），預計回收 980 人（其中新等級一施測

380 人、新等級二施測 285 人、新等級三施測 215 人、新等級四施測 100 人）；家長版預計施測國小 22 校、國中 13 校（其中北區、中區、南區分別各取 6 校、7 校、22 校，共 35 校），預計回收 1,950 人（其中新等級一施測 760 人、新等級二施測 570 人、新等級三施測 420 人、新等級四施測 200 人）；學生版預計施測國小 12 校、國中 13 校（其中北區、中區、南區分別各取 4 校、6 校、15 校，共 25 校），預計回收 1130 人（其中新等級一施測 410 人、新等級二施測 330 人、新等級三施測 270 人、新等級四施測 120 人）。整體而言，本研究常模取樣主要依照全國都市化等級取樣為主，另兼顧北、中、南區的區域分佈。

肆、結果與討論

一、信度考驗

（一）Cronbach's α 信度

本量表就常模樣本，教師 934 名、家長 1,841 名、學生 1,095 名的測驗結果，採 Cronbach's α 係數計算三個版本各分量表的內部一致性係數。TRS 的社會能力量表各分量表 Cronbach's α 係數介於 .898 至 .948 之間，問題行為量表各分量表則介於 .795 至 .952 之間；PRS 的社會能力量表各分量表 Cronbach's α 係數介於 .821 至 .909 之間，問題行為量表各分量表則介於 .660 至 .929 之間。SRS 的社會能力量表各分量表 Cronbach's α 係數介於 .792 至 .878 之間，問題行為量表各分量表則介於 .720 至 .890 之間。顯示本量表之內部一致性良好，各分量表 Cronbach's α 係數請見表 1。

(二) 重測信度

以南區四所國小及兩所國中之教師、家長及學生進行重測，共蒐集教師評 102 名、家長評 160 名及學生評 168 名，進行間隔四週之重測信度。TRS 的社會能力量表各分量表重測信度介於.833 至.952 之間，問題行為量表各分量表則介於.636 至.858 之間；PRS 的社會能力量表各分量

表重測信度介於.658 至.870 之間，問題行為量表各分量表則介於.609 至.772 之間；SRS 的社會能力量表各分量表重測信度介於.678 至.874 之間，問題行為量表各分量表則介於.620 至.776 之間。所有重測信度係數均達.01 顯著水準，顯示本量表之穩定性尚可，各分量表重測信度請見表 1。

表 1

SBASC 之 Cronbach's α 係數與重測信度摘要表

分量表	Cronbach's α			重測信度		
	教師評量表 (n = 934)	家長評量表 (n = 1,841)	學生評量表 (n = 1,095)	教師評量表 (n = 102)	家長評量表 (n = 160)	學生評量表 (n = 168)
社會能力						
自主行為	.917	.821	.819	.833**	.792**	.778**
情緒管理	.948	.886	.842	.887**	.754**	.785**
人際關係	.944	.904	.861	.885**	.725**	.714**
溝通表達	.915	.842	.792	.910**	.658**	.691**
合作同理	.943	.903	.878	.894**	.663**	.678**
學習習慣	.898	.860	.828	.897**	.863**	.829**
學習表現	.948	.909	.874	.952**	.870**	.874**
問題行為						
不專注	.952	.910	.857	.858**	.772**	.719**
過動衝動	.950	.929	.882	.782**	.697**	.710**
憤怒反抗	.934	.881	.864	.826**	.714**	.790**
焦慮害怕	.915	.881	.850	.749**	.639**	.658**
身心不適	.861	.803	.761	.789**	.679**	.709**
退縮悲觀	.915	.884	.890	.780**	.686**	.776**
內隱違規	.795	.660	.761	.776**	.654**	.773**
混合違規	.884	.789	.751	.663**	.609**	.620**
外顯違規	.908	.911	.720	.636**	.613**	.637**

** $p < .01$

(三) 評量者間一致性

以常模樣本中，教師與家長(865名)、教師與學生(540名)、家長與學生(1,042名)評量表均有填寫者為對象進行探討，在社會能力量表方面，三種評量表間均有達顯著相關，教師與家長間相關於.224— .534 之間，教師與學生間相關於.251

— .600 之間，家長與學生間相關於.233— .533 之間。在問題行為量表方面，三種評量表間亦均有達顯著相關，教師與家長間相關於.150— .416 之間，教師與學生間相關於.174— .442 之間，家長與學生間相關於.211— .387 之間，請見表 2。整體而言，三種評量表之社會能力量表的評量

者一致性高於問題行為量表的評量，社會能力量表的評量者一致性以教師與學生之間相關最高，問題行為量表則以教師與家長之間相關最高。值得留意三種評量表之社會能力與問題行為量表的評量者間一致性介於低度至中度相關，此外，教師與家長間、教師與學生間在問題行為量表之外向性問題行為分量表（不專注、過動衝動、憤怒反抗、內隱違規、混合違規及外顯違規）的相關均高於內向性問題行為分量表（焦慮害怕、身心不適及悲觀退縮）的相關，家長與學生間在問題行為量表之外向性問題行為分量表（過動衝動、憤怒反抗）

的相關均高於內向性問題行為分量表（焦慮害怕、身心不適及悲觀退縮）的相關。

二、效度考驗

（一）內容效度

本量表架構乃參考過去情緒行為相關研究文獻，以及社會行為評量工具之評量向度而形成，量表題目則主要參考已出版社會行為評量表以及國中小資深教師所提供，並經資深教師修改與調整以符合評量國中小學生之題目。另本量表題目經由國中小現場教師進行內容重要性之評估，其中社會能力量表各題內容效度係數均在.70以上，問題行為量表各題內容效度係數則

表 2

SBASC 之評量者一致性

	教師與家長(n = 865)	教師與學生(n = 540)	家長與學生(n = 1,042)
社會能力量表			
自主行為	.249**	.362**	.261**
情緒管理	.273**	.251**	.233**
人際關係	.280**	.340**	.304**
溝通表達	.273**	.226**	.259**
合作同理	.224**	.258**	.240**
學習習慣	.477**	.519**	.471**
學習表現	.534**	.600**	.533**
總分	.349**	.423**	.382**
問題行為量表			
不專注	.381**	.324**	.260**
過動衝動	.416**	.442**	.387**
憤怒反抗	.389**	.379**	.309**
焦慮害怕	.164**	.174**	.234**
身心不適	.150**	.153**	.246**
退縮悲觀	.152**	.177**	.287**
內隱違規	.322**	.413**	.282**
混合違規	.297**	.228**	.211**
外顯違規	.235**	.216**	.212**
總分	.314**	.229**	.275**

** $p < .01$

在.78 以上，顯示量表題目具有不錯社會效度，以及專家學者與兒童心智科醫師之共同審查，各題目均獲得七位專家認可。因此就量表架構決定、內涵、選取題項歷程，及題項切合國中小學生之生態情境，應頗具內容效度。

(二) 效標關聯效度

1. 教師評量表

TRS 之社會能力量表與行為與情緒評量表的相關，以 73 名教師在 TRS 之社會能力量表與行為與情緒評量表（楊宗仁

譯，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。由表 3 結果顯示，社會能力量表各分量表與 BERS 各分量表之相關介於.346 至.880 間，均達.01 或.05 顯著水準，顯示 TRS 之社會能力量表和 BERS 分量表得分間具有顯著正相關，具良好的效標關聯效度。

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	.682**	.550**	.778**	.656**	.609**	.780**
情緒管理	.815**	.666**	.703**	.547**	.704**	.785**
人際關係	.731**	.571**	.762**	.488**	.705**	.742**
溝通表達	.681**	.510**	.707**	.671**	.645**	.750**
合作同理	.712**	.678**	.788**	.711**	.763**	.848**
學習習慣	.426*	.376*	.416*	.859**	.361*	.586**
學習表現	.426*	.346*	.462**	.880**	.445**	.614**
總分	.755**	.573**	.781**	.847**	.693**	.854**

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

TRS 之問題行為量表與「阿肯巴克實證衡鑑系統」的相關，以 55 名教師在 TRS 之問題行為量表與「阿肯巴克實證衡鑑系統」（陳怡群等譯，2009）的評估結果進行相關分析。由表 4 得知，問題行為各分量表與「阿肯巴克實證衡鑑系統：6 歲至 18 歲兒童——教師報告表」（teacher report form, TRF）的相關中，TRS 之焦慮害怕、身心不適及退縮悲觀三個分量表，與 TRF

的焦慮憂鬱、退縮憂鬱及身體抱怨分量表之相關介於.639 至.821 之間，均達.01 顯著水準，且多高於與 TRF 外化問題及注意力問題各分量表之相關；不專注與 TRF 各分量表相關之最大值出現在不專注($r = .882$)，過動衝動和 TRF 各分量表相關之最大值出現在過動衝動($r = .856$)，均達.01 顯著水準；而憤怒反抗分量表與 TRF 的攻擊行為之相關.912 為最高；違反規範的三

個分量表中，內隱違規、混合違規及外顯違規和 TRF 各分量表相關之最大值也多出現在違反規範或攻擊行為分量表，相關介於.747 至.838，均達.01 顯著水準。顯示

TRS 之問題行為量表各分量表與 TRF 測量相似潛在特質之分量表具有顯著的正相關，亦即具有良好的效標關聯效度。

表 4

TRS 之問題行為量表與 TRF 的相關

TRS	TRF										
	焦慮憂鬱	退縮憂鬱	身體抱怨	違反規範	攻擊行為	社會問題	思考問題	不專注	過動衝動	其他問題	整體問題
不專注	.378**	.443**	.212	.593**	.667**	.625**	.457**	.882**	.739**	.624**	.803**
過動衝動	.026	.035	.067	.668**	.792**	.354*	.124	.652**	.856**	.478**	.687**
憤怒反抗	.347*	.258	.132	.772**	.912**	.587**	.363*	.538**	.591**	.514**	.758**
焦慮害怕	.821**	.672**	.639**	.358**	.502**	.569**	.607**	.397**	.428**	.363**	.588**
身心不適	.774**	.710**	.794**	.247	.359*	.578**	.689**	.468**	.258	.578**	.569**
退縮悲觀	.726**	.814**	.682**	.299*	.323*	.656**	.657**	.525**	.278	.458**	.635**
內隱違規	.153	.151	.145	.801**	.838**	.225	.132	.588**	.562**	.589**	.658**
混合違規	.142	.025	.078	.794**	.820**	.314*	.197	.512**	.609**	.358*	.678**
外顯違規	.121	.055	.025	.819**	.747**	.118	.145	.234	.495**	.124	.679**
總分	.551**	.468**	.352*	.825**	.866**	.667**	.545**	.768**	.846**	.671**	.878**

註：粗體字表示評量內容相似分量表。

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

2. 家長評量表

PRS 之社會能力量表與行為與情緒評量表的相關，以 40 名家長在 PRS 之社會能力量表與 BERS 的評估結果進行相關分析，由表 5 得知，各分量表與 BERS 各分量表之相關介於.429 至.841 之間，均達.01 顯著水準，顯示 PRS 之社會能力量表和 BERS 分量表得分間具有顯著的正相關，亦即具有良好的效標關聯效度。

PRS 之問題行為量表與阿肯巴克實證衡鑑系統的相關，以 50 名家長在 PRS 之問題行為量表與「阿肯巴克實證衡鑑系統」（陳怡群等譯，2009）的評估結果進行

相關分析。由表 6 得知，問題行為各分量表與「阿肯巴克實證衡鑑系統：6 歲至 18 歲兒童行為檢核表」（child behavior checklist, CBCL）的相關中，PRS 之焦慮害怕、身心不適及退縮悲觀三個分量表，與 CBCL 內化問題各分量表之相關介於.723 至.823 之間，均達.01 顯著水準，且多高於與 CBCL 外化問題及注意力問題各分量表之相關；不專注與過動衝動和 CBCL 各分量表間相關之最大值均出現在注意力問題，相關分別為.841 及.788，均達.01 顯著水準；而憤怒反抗分量表與 CBCL 的攻擊行為之相關.867 為最高；違反規範的三個

分量表中，內隱違規、混合違規及外顯違規和CBCL各分量表相關之最大值均出現在違反規範，相關分別為.787、.693及.685，均達.01顯著水準，次大值則出現在與CBCL攻擊行為分量表的相關，分別

為.757、.657及.658，均達.01顯著水準。顯示PRS之問題行為量表各分量表與CBCL測量相似潛在特質之分量表具有顯著的正相關，亦即具有良好的效標關聯效度。

表 5

PRS 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	.702**	.623**	.735**	.657**	.691**	.751**
情緒管理	.837**	.697**	.761**	.695**	.703**	.821**
人際關係	.765**	.637**	.826**	.581**	.708**	.744**
溝通表達	.776**	.714**	.792**	.715**	.782**	.825**
合作同理	.806**	.757**	.826**	.639**	.774**	.835**
學習習慣	.719**	.567**	.712**	.841**	.511**	.744**
學習表現	.429**	.496**	.652**	.783**	.581**	.604**
總分	.846**	.765**	.895**	.820**	.810**	.907**

** $p < .01$

表 6

PRS 之問題行為量表與CBCL 的相關

PRS	CBCL									
	焦慮憂鬱	退縮憂鬱	身體抱怨	違反規範	攻擊行為	社會問題	思考問題	注意力問題	其他問題	整體問題
不專注	.588**	.525**	.648**	.612**	.725**	.778**	.674**	.841**	.701**	.801**
過動衝動	.547**	.565**	.562**	.535**	.657**	.736**	.724**	.788**	.658**	.774**
憤怒反抗	.619**	.487**	.545**	.728**	.867**	.778**	.675**	.703**	.735**	.812**
焦慮害怕	.823**	.758**	.723**	.558**	.678**	.721**	.658**	.636**	.690**	.832**
身心不適	.795**	.755**	.788**	.524**	.656**	.617**	.669**	.612**	.714**	.814**
退縮悲觀	.802**	.821**	.760**	.618**	.725**	.778**	.648**	.603**	.723**	.825**
內隱違規	.367*	.329*	.358*	.787**	.757**	.578**	.678**	.625**	.617**	.667**
混合違規	.310*	.312*	.067	.693**	.657**	.458**	.458**	.498**	.545**	.615**
外顯違規	.078	.162	.087	.685**	.658**	.178	.132	.214	.330*	.682**
總分	.832**	.723**	.686**	.778**	.877**	.881**	.786**	.818**	.822**	.912**

註：粗體字表示評量內容相似分量表。

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

3. 學生評量表

SRS 和貝克兒童及青少年量表第二版的相關，由南區一所國小五、六年級學生及一所國中一、二年級學生，共 105 位學生，受試者完成學生評量表後，隨即再接受 BYI-II (洪儷瑜等譯, 2008) 之施測。結果如表 7 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.494 至.656 之間，均達.01 顯著水準，顯示社會能力量表和 BYI-II 自我概念的得分之間具有顯著的正相關；此外，本量表所有分量表與 BYI-II 之焦慮、憂鬱、憤怒及違規行為分量表均出現顯著負相關。SRS

之問題行為量表各分量表與 BYI-II 之自我概念分量表均達顯著負相關；SRS 之不專注、過動衝動及憤怒反抗三個分量表分別與 BYI-II 之憤怒及違反規範兩個分量表出現顯著正相關(.523 至.776 之間)，均達.01 顯著水準，且多高於與 BYI-II 焦慮及憂鬱兩個分量表之相關。SRS 之焦慮害怕、身心不適及退縮悲觀三個分量表，與 BYI-II 焦慮及憂鬱兩個分量表出現顯著正相關(.631 至.867 之間)，均達.01 顯著水準，且多高於與 BYI-II 憤怒及違反規範兩個分量表之相關；SRS 之內隱違規、混合違規及外顯違規三個分量表分別與 BYI-II 之憤

表 7

SRS 與 BYI-II 量表的相關

SRS	BYI-II				
	自我概念	焦慮	憂鬱	憤怒	違反規範
社會能力量表					
自主行為	.629**	-.386**	-.389**	-.389**	-.489**
情緒管理	.627**	-.318**	-.390**	-.341**	-.445**
人際關係	.494**	-.355**	-.402**	-.298**	-.236*
溝通表達	.613**	-.219*	-.248*	-.387**	-.307**
合作同理	.550**	-.271**	-.368**	-.332**	-.346**
學習習慣	.546**	-.200*	-.305**	-.349**	-.536**
學習表現	.656**	-.425**	-.546**	-.492**	-.553**
總分	.705**	-.376**	-.458**	-.411**	-.498**
問題行為量表					
不專注	-.527**	.413**	.438**	.576**	.523**
過動衝動	-.492**	.385**	.440**	.587**	.536**
憤怒反抗	-.462**	.450**	.537**	.776**	.709**
焦慮害怕	-.412**	.676**	.628**	.527**	.377**
身心不適	-.498**	.631**	.633**	.555**	.537**
退縮悲觀	-.450**	.729**	.867**	.683**	.558**
內隱違規	-.407**	.300**	.549**	.581**	.711**
混合違規	-.440**	.260**	.456**	.528**	.662**
外顯違規	-.415**	.292**	.479**	.576**	.681**
總分	-.598**	.665**	.722**	.692**	.761**

註：粗體字表示評量內容相似分量表。

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

怒及違反規範兩個分量表出現顯著正相關 (.528 至 .711 之間)，均達 .01 顯著水準，且多高於與 BYI-II 焦慮及憂鬱兩個分量表之相關。上述結果顯示學生評量表與 BYI-II 測量相似潛在心理特質之分量表具有顯著的正相關，具有良好的效標關聯效度。

(三) 效標效度

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效度，主要探討醫療臨床個案在教師評量表得分與母群的差異情形。醫療臨床個案是由任

教於國中小的特教教師，推薦校內具有醫療診斷之情緒行為問題個案（其中 ADHD65 位，妥瑞症 2 位，躁鬱症 2 位，憂鬱症 2 位，焦慮症 2 位，精神分裂症 1 位），依案例情況由教師填寫「教師評量表」，共 74 名個案。醫療臨床個案在教師評量表中各分量表得分如表 8 所示。臨床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。醫療臨床個案在問題行為量表中各分量表得分均顯著高於一般常模分數，Z 值均在 2.33 以上，

表 8

醫療臨床個案和常模樣本在 TRS 之差異比較

分量表	醫療臨床個案 (n = 74)		常模樣本 (n = 934)		Z
	平均數	標準差	平均數	標準差	
社會能力量表					
自主行為	7.39	3.56	15.47	4.23	-16.43**
情緒管理	8.45	4.62	18.33	5.26	-16.16**
人際關係	11.69	5.81	22.94	6.16	-15.70**
溝通表達	8.66	3.24	14.12	3.72	-12.62**
合作同理	13.15	4.77	22.96	5.68	-14.85**
學習習慣	7.19	3.69	14.30	4.03	-15.18**
學習表現	10.47	6.05	18.96	6.59	-11.07**
總分	67.00	23.21	127.08	29.70	-17.40**
問題行為量表					
不專注	25.49	5.47	12.39	7.52	14.97**
過動衝動	24.97	9.51	7.37	7.64	19.80**
憤怒反抗	19.84	7.98	4.96	5.80	22.09**
焦慮害怕	11.04	7.19	7.56	5.54	5.41**
身心不適	5.43	4.66	2.49	3.17	8.00**
退縮悲觀	7.45	5.94	3.25	4.01	8.99**
內隱違規	5.46	3.44	1.44	2.27	15.25**
混合違規	6.96	4.95	0.88	2.21	23.70**
外顯違規	1.91	2.54	0.24	1.36	10.58**
總分	108.54	29.64	40.58	29.24	19.99**

**p < .01

達.01 顯著水準。整體而言，教師評量表對國中小醫療臨床個案與一般學生之區別效果良好。

(四) 建構效度

1. 內部同質性考驗

教師評量表的社會能力各分量表內題目與分量表總分相關在.62 至.92 間，問題行為各分量表內題目與分量表總分相關在.51 至.86 間。家長評量表的社會能力各分量表內題目與分量表總分相關在.49 至.83 間，問題行為各分量表內題目與分量表總分相關在.38 至.86 間。學生評量表的社會能力各分量表內題目與分量表總分相關在.45 至.76 間，問題行為各分量表內題目與分量表總分相關在.33 至.81 間。相關係數均有達.30 以上。

2. 量表內在相關

本研究三種評量表在社會能力量表(7 個分量表)或問題行為量表(9 個分量表)各分量表彼此相關，結果發現各版本社會能力量表內分量表彼此間均具顯著正相關，相關介於.344— .690。各版本問題行為量表內分量表彼此間均具顯著正相關，相關介於.227— .653。

3. 驗證性因素分析

本研究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，加上單題信度

較低，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，採用項目組合方式進行 CFA，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，則已經在內容效度分析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)以及 Hu 與 Bentler (1999)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。

教師評量表以 TRS 常模樣本($n = 934$)進行多向度初階因素模式的適配度考驗，社會能力量表與問題行為量表分析結果請分別見圖 1、圖 2 (相關數據請參考第一個序位的數值)。從表 9 多向度初階模式適合度指標得知，兩種評量表之因素負荷量均介於.5— .95 之間，GFI、NFI、IFI、TLI 皆大於.90，惟 AGFI 介於.850— .900 間。兩種評量表之 SRMR 均小於.08，RMSEA 未小於.08，顯示模式整體適合度屬尚可接受。

家長評量表以 PRS 常模樣本($n = 1,841$)進行多向度初階因素模式的適配度考驗，社會能力量表與問題行為量表分析結果請分別見圖 1、圖 2 (相關數據請參考第二個序位的數值)。由表 9 多向度初階模式適合度指標發現，兩種評量表之因素負荷量均介於.5— .95 之間，GFI、NFI、IFI、TLI 皆大於.90，社會能力量表之 AGFI 有大於.90，惟問題行為量表之 AGFI 未大於.90。兩種評量表之 SRMR 均小於.08，

RMSEA 未小於.08，顯示模式整體適合度大致尚可接受。

學生評量表以 SRS 常模樣本($n = 1,095$)進行多向度初階因素模式的適配度考驗，社會能力量表與問題行為量表分析結果請分別見圖 1、圖 2（相關數據請參考第三個序位的數值）。從表 9 多向度初階模式適合度指標可知，兩種評量表之因素負

荷量均介於.5— .95 之間，GFI、NFI、IFI、TLI 皆大於.90，社會能力量表之 AGFI 有大於.90，惟問題行為量表之 AGFI 未大於.90。兩種評量表之 SRMR 均小於.08，社會能力量表之 RMSEA 有小於.08，問題行為量表之 RMSEA 則未小於.08，顯示模式整體適合度屬可接受。

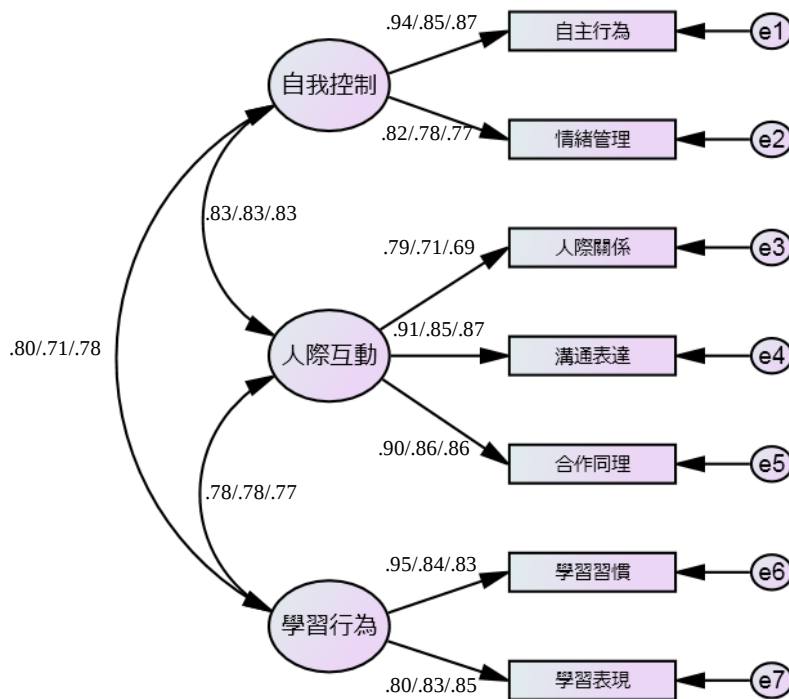


圖 1 TRS、PRS 及 SRS 之社會能力量表多向度初階因素模式圖。

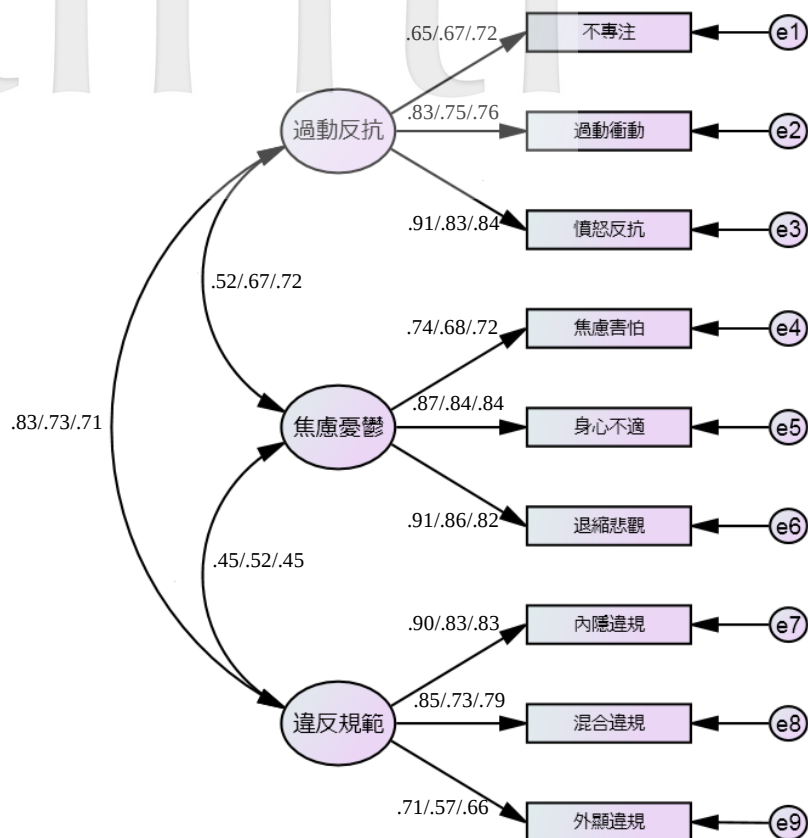


圖 2 TRS、PRS 及 SRS 之問題行為量表多向度初階因素模式圖。

表 9

SBASC 之驗證性因素分析結果摘要表

	教師評量表(n = 934)		家長評量表(n = 1,841)		學生評量表(n = 1,095)	
	社會能力	問題行為	社會能力	問題行為	社會能力	問題行為
初始模式						
因素負荷量	.79-.95	.65-.91	.71-.86	.57-.86	.67-.87	.66-.84
χ^2/df	13.30	10.18	18.19	23.12	6.92	13.19
GFI	.96	.91	.97	.93	.98	.94
AGFI	.89	.86	.93	.86	.96	.89
NFI	.97	.94	.97	.92	.98	.93
IFI	.97	.92	.95	.91	.99	.94
TLI	.95	.90	.95	.90	.97	.91
SRMR	.03	.06	.03	.07	.02	.05
RMSEA	.09	.16	.10	.15	.07	.11

三、量表常模

本量表常模資料的建立，考量全臺都市化等級及區域性兩方面進行取樣，整理刪除後，有效樣本分別為教師 934 人、家長 1,841 人及學生 1,095 人。受限於篇幅，表 10 僅呈現教師、家長及學生評量表全體常模樣本在各分量表得分的平均數與標準差。

為了解不同背景變項在三種評量表上得分是否有顯著差異，以作為建立常模之依據，故以年級與性別作為自變項，在教師、家長及學生三種評量表進行分析。依據年級與性別進行二因子變異數分析。結

果顯示年級與性別不會出現二因子交互作用，三種量表的社會能力量表及問題行為量表之多數分量表在年級得分均有達顯著差異，整體而言，教師、家長及學生在社會能力量表與問題行為量表大致有分為三年段的趨勢，分別為一至四年級、五至七年級及八至九年級。故本評量系統分為一至四年級、五至七年級及八至九年級三個年段建立常模。在性別方面，教師、家長及學生三種評量表在社會能力量表及問題行為量表之多數分量表均達顯著差異，故最後決定三種評量表均依性別分別建立常模。

表 10

SBASC 之常模樣本各分量表平均數與標準差

分量表	教師評量表 (<i>n</i> = 934)		家長評量表 (<i>n</i> = 1,841)		學生評量表 (<i>n</i> = 1,095)	
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
社會能力量表						
自主行為	15.473	4.232	14.652	3.994	15.126	4.473
情緒管理	18.334	5.265	16.096	4.946	17.350	5.386
人際關係	22.936	6.164	23.592	5.576	23.217	5.750
溝通表達	14.121	3.722	13.617	3.489	14.321	3.607
合作同理	22.955	5.681	22.763	5.201	23.920	5.464
學習習慣	14.302	4.032	14.668	3.789	14.636	3.967
學習表現	18.958	6.592	19.665	5.424	18.483	5.800
總分	127.079	29.696	125.052	25.344	127.052	27.063
問題行為量表						
不專注	12.394	7.521	14.512	6.565	12.978	6.411
過動衝動	7.373	7.645	10.637	7.557	8.304	6.774
憤怒反抗	4.955	5.795	6.290	5.045	8.372	5.953
焦慮害怕	7.557	5.544	9.024	5.360	10.681	6.372
身心不適	2.489	3.166	3.217	3.304	4.484	3.980
退縮悲觀	3.253	4.014	3.238	3.687	5.357	5.602
內隱違規	1.441	2.266	1.356	1.668	1.809	2.512
混合違規	0.877	2.208	0.713	1.628	1.041	1.959
外顯違規	0.238	1.356	0.099	0.833	0.254	0.992
總分	40.576	29.240	49.086	25.869	53.280	29.842

伍、結論與建議

一、研究結果討論

(一) 信度研究

本評量系統採 Cronbach's α 係數計算三種評量表各分量表的內部一致性係數。TRS 的社會能力量表各分量表 Cronbach's α 係數介於.898 至.948 之間，問題行為量表各分量表則介於.795 至.952 之間；PRS 的社會能力量表各分量表 Cronbach's α 係數介於.821 至.909 之間，問題行為量表各分量表則介於.660 至.929 之間。SRS 的社會能力量表各分量表 Cronbach's α 係數介於.792 至.878 之間，問題行為量表各分量表則介於.720 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 的社會能力量表各分量表重測信度介於.846 至.941 之間，問題行為量表各分量表則介於.563 至.858 之間；PRS 的社會能力量表各分量表重測信度介於.658 至.870 之間，問題行為量表各分量表則介於.609 至.772 之間；SRS 的社會能力量表各分量表重測信度介於.678 至.874 之間，問題行為量表各分量表則介於.620 至.776 之間，所有重測信度係數均達.01 顯著水準，顯示本量表之穩定性尚可。

本研究在探討教師、家長及學生評量表的評量者間一致性，研究結果顯示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，以低度相關佔多數。顯示三種評量表運用在國中小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)，上述研究均發現教師、家長及學生間在行為評量一致性是以低度相關佔多數。為何會出現三種評量表評分結果不一致現象，Reyes 與 Kazdin (2005)歸納相關文獻後發現，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。此外，本研究另發現三版間在問題行為量表之外向性問題行為量表的相關多數高於內向性問題行為量表的相關，此發現亦與過去文獻發現相似 (Achenbach et al., 1987; Duhig, Renk, Epstein, & Phares, 2000; Stanger & Lewis, 1993)。為探究不同評量來源的差異性，仍待未來持續相關研究。

(二) 效度研究

在內容效度方面，本評量系統除根據文獻編製題目，另納入現場國中小資深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效度，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)。在效標關聯效度方面，本研究教師及家長評量表對兩個效標測驗（行為情緒評量表、阿肯巴克實證衡鑑系統），以及學生評量表對貝克兒童及青少年量表第二版的效標關聯效度，皆達顯著水準，可見本評量系統具有不錯的效度。此外，在效標效度方面，教師評量表可以有效區分情緒行為問題個案（例如醫療臨床個案）與一般學生，顯見 SBASC 具測量與鑑定特殊個案的效度。本研究工具在醫療臨床

個案中，發現這群情緒行為問題學生比一般學生具有較低的社會能力，以及較高的情緒行為問題，亦符合文獻支持(Cullinan & Sabornie, 2004; Kauffman & Landrum, 2013; Nelson, Babyak, Gonzalez, & Benner, 2003)。

在建構效度方面，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，2014a；蔡明富等，2014；Epstein & Sharma, 1998; Gresham & Elliott, 2008; Merrell, 2008; Merrell & Caldarella, 2008)。另三種評量表之問題行為量表可得到過動反抗、焦慮憂鬱及違反規範等三向度，此發現與過去文獻發現一致(蔡明富，2014b；Goodman, 1997; McDermott et al., 1993; Merrell, 2008; Merrell & Caldarella, 2008)。此結果顯示本評量系統的模式架構適切。另本研究發現 TRS、PRS 及 SRS 之社會能力量表與問題行為量表在整體模式適合標準的 RMSEA 數值較不理想，依據各版本修正指標進一步發現部分分量表之間殘差出現較高的相關性，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。本研究在問題行為量表之違反規範向度方面，結果發現違反規範除包含內隱(covert)違規行為及外顯(overt)違規行為外，另發現混合違規行為(指學生出現具輕度破壞性的外顯性及內隱性違反規範行為)，此類行為較無法完全歸類在內隱或外顯違規行為，故以混合違規行為稱之。過去對於違反規範行為除了以嚴重程度區分外(APA, 2000)，有的學者嘗試將違反規範

行為內涵進行分類，如：將行為問題分為內隱性與外顯性行為問題(Kauffman & Landrum, 2013; Willoughby et al., 2001)，內隱性行為問題包括較內隱性的反社會行為，如逃學、翹家、曠課、到不良場所等；外顯性行為問題常與外顯的暴力行為有關，如威脅或恐嚇他人、直接搶奪或勒索他人等。另有學者研究將違規行為問題分為內隱違規／非破壞性、內隱違規／破壞性、及外顯違規的行為問題(Storvoll et al., 2002)。Frick 等(1993)歸納違規行為問題(conduct problems)相關研究，結果發現違規行為問題大致可分成兩類行為問題軸向：分別為內隱性／外顯性行為問題，以及破壞性／非破壞性行為問題。本研究結果顯示違反規範行為的分類可由內隱、混合及外顯違規等行為所組成，此結果與 Storvoll 等(2002)對違規行為的分類相符。

(三) 常模樣本研究

本量表常模資料的建立，共回收教師 934 人、家長 1,841 人及學生 1,095 人，本研究建立全國常模可供國中小的教師、家長及學生評估使用。結果發現三種評量表之常模樣本在違規行為平均得分均較低，此結果可能與本研究主要以抽取普通班級學生為主有關，違規行為乃屬於較嚴重的行為問題，故普通學生在違規行為得分最低，乃屬合理。此外，三種評量表之常模樣本在外顯違規得分低於混合違規得分，且混合違規得分低於內隱違規得分，此結果與 Storvoll 等(2002)發現相符，意即違規行為具有輕重程度之分，在違規行為中，以外顯違規行為屬於最嚴重行為問題，其次依序為混合違規、內隱違規行為。故本研究發現學生最少出現外顯違規行為。另

以不同年級、性別樣本在三種量表得分進行差異考驗，結果發現在年級方面，三種評量表在社會能力量表與問題行為量表大致可分成三組，分別為一至四年級、五至七年級及八至九年級。此結果發現與青少年社會行為評量表（洪麗瑜，2000）及 BYI-II（洪麗瑜等譯，2008）的美國常模樣本亦得到相似的結果。在性別方面，教師、家長及學生三種評量表在社會能力量表及問題行為量表之多數分量表均達顯著差異，此結果類似洪麗瑜等譯(2008)、楊浩然(1997)、Achenbach 與 Rescorla (2001) 的研究結果。顯示男女生在社會行為表現具性別差異。

二、建議

（一）量表應用建議

1. 量表可供發現國中小情緒行為問題學生

綜合社會行為評量文獻，本量表在編製內容考量學生之社會能力及問題行為，為避免單一評量來源之缺失，本量表納入教師、家長及學生三方面評量來源，以利發現學生的情緒行為問題。另在編製題目過程參考現場國中小教師認為重要之題目，亦即具社會效度的題目，故本評量表評量結果有助於教育工作者發現情緒行為問題的學生。

2. 量表分數的解釋

本評量系統下教師、家長及學生評量表均分成社會能力（共七個分量表）及問題行為量表（共九個分量表），並建立各分量表及總分的百分等級與 T 分數常模，可作為分量表的個別解釋，也可作為整體性的解釋。在社會能力量表分數愈少表示個

案適應行為欠佳；而問題行為量表分數愈多表示個案問題行為愈嚴重。

3. 運用時宜考量多資料來源

本研究發現三種評量表之評量者間一致性介於低度至中度相關，且在問題行為量表發現外向性問題行為分量表相關多數高於內向性問題行為分量表相關。因此未來運用此量表時，建議宜兼顧教師、家長及學生觀點，了解國中小學生在社會能力及問題行為的表現。

（二）未來研究建議

1. 持續考驗 SBASC 之信度與效度

本工具雖有良好之信度及效度證據，但仍可再持續加以驗證。信度方面，建議可針對不同評量表（如父母間、不同教師間）再進行考驗。效度方面，建議可利用其它學生情緒行為評量工具為效標，再度探討本量表的效標關聯效度；同時可繼續驗證 SBASC 之架構，以不同的樣本再深入驗證整體模式適合度，或採取交叉驗證等方法再進一步驗證本量表之因素結構。

2. 發展簡式版 SBASC 的重要性

為了有效篩選國中小學校具有情緒行為問題之學生，以符合教育現場之需。建議未來可發展簡式版「國中小學生社會行為評量系統」，以利學校能夠快速篩選出具有情緒行為問題之個案。

3. 設定量表切截分數以利發現情緒行為問題學生

目前本量表雖有建立全國常模資料，惟國中小情障學生在本量表通過切截分數為何，仍需未來研究探討之。建議本量表未來可透過 Receiver Operating Characteristic（簡稱 ROC）曲線的建立，以發展本量表最佳的切截點(Lane et al., 2009)。

4. 建立不同臨床類型個案資料

由於社會行為的表現會因為不同情境而產生差異，不同評量工具會提供不同參考資料。因此，未來研究可蒐集不同類型個案的資料，以累積更多的臨床個案在本多元評量表的剖面圖，可供爾後進行研判情緒行為問題學生的參考。

參考文獻

- 行政院主計處(1983)。《中華民國統計地區標準分類》。臺北市：行政院主計處。
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（2013年9月2日）。
- 孟瑛如(2004)。《國民中小學社交技巧行為特徵檢核表指導手冊》。臺北市：心理。
- 洪麗瑜(2000)。《青少年社會行為評量表指導手冊》。臺北市：心理。
- 洪麗瑜、丘彥南、張郁雯、孟瑛如、蔡明富(2001a)。《問題行為篩選量表指導手冊》。臺北市：教育部特殊教育工作小組。
- 洪麗瑜、丘彥南、張郁雯、蔡明富、孟瑛如(2001b)。《學生行為評量表指導手冊》。臺北市：教育部特殊教育工作小組。
- 洪麗瑜、張郁雯、丘彥南、蔡明富(2001c)。《學生適應調查表指導手冊》。臺北市：教育部特殊教育工作小組。
- 洪麗瑜、陳學志、卓淑玲（譯）(2008)。《貝克兒童及青少年量表第二版指導手冊》。臺北市：中國行為科學社。
- 教育部特殊兒童普查執行小組(1992)。《中華民國第二次特殊兒童普查報告》。臺北市：教育部教育研究委員會。
- 教育部特殊教育通報網(2015)。《特殊教育統計》。取自 <https://www.set.edu.tw/sta2/default.asp>
- 陳怡群、黃惠玲、趙家琛（譯）(2009)。《阿肯巴克實證衡鑑系統》。臺北市：心理。
- 陳政見(2004)。《國小學生活動量評量表指導手冊》。臺北市：心理。
- 陳淑惠（譯）(2008)。《臺灣版兒童青少年憂鬱量表指導手冊》。臺北市：心理。
- 黃芳銘(2007)。《結構方程模式理論與應用》。臺北市：五南。
- 游錦雲、李思賢、李蘭、陳玉佩(2009)。《兒童內化行為問題測量工具的建立及其信效度研究》。《測驗學刊》，56(3)，295－319。
- 楊宗仁（譯）(2001)。《行為與情緒評量表指導手冊》。臺北市：心理。
- 楊浩然(1997)。《臺北市國中生偏差行為常模流行病學資料及測量工具適用性之

探討(未出版碩士論文)。國立臺灣大學，臺北市。

蔡明富(2014a)。高中職學生社會能力量表之編製與有效化。《教育實踐與研究》，27(2)，99—132。

蔡明富(2014b)。高中職學生社會行為評量系統之問題行為量表編製研究。《高師大學報：教育與社會科學類》，37，1—26。

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。

鄭麗月(譯)(2001)。《情緒障礙量表指導手冊》。臺北市：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，《心理與教育測驗》(頁87—137)。臺北市：心理。

顏正芳(譯)(2010)。《臺灣版多向度兒童青少年焦慮量表指導手冊》。臺北市：心理。

Achenbach, T. M. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.

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.

Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Algozzine, B., Wang, C., & Violette, A. S. (2011). Reexamining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13, 3-16.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4rd Rev. ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of*

- mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Beck, J. S., Beck, A. T., & Jolly, J. B. (2005). *The beck youth inventories, second edition*. Minneapolis, MN: NCS Pearson, Inc.
- 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.
- Boisjoli, J. A. & Matson, J. L. (2009). General methods of assessment. In J. L. Matson (Ed.), *Social behavior and skills in children* (pp. 61-75). New York, NY: Springer-Verlag.
- Bracken, B. A. & Keith, L. K. (2004). *Clinical assessment of behavior: Professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Burks, H. F. (2007). *Burks' 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.
- Cicchetti, D. & Toth, S. L. (Eds.). (1991). *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conners, C. K. (2000). *Conner's rating scales-revised technical manual, instruments for use with children and adolescents*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- 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.
- Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In B. Schneider, K. H. Rubin, & J. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 3-22). New York, NY: Springer-Verlag.
- Duhig, A. M., Renk, K., Epstein, M. K., & Phares, V. (2000). Interparental agreement on internalizing, externalizing, and total behavior problems: A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7, 435-453.
- Dupaul, G. J., Power, T. J., Anastopoulos, A. D., & Reid, R. (1998). *ADHD rating scale-IV: Checklists, norms, and clinical*

- cal interpretation*. New York, NY: The Guilford Press.
- 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., Busse, R. T., & Gresham, F. M. (1993). Behavior rating scale: Issues of use and development. *School Psychology Review*, 22, 313-321.
- 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.
- 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.
- Eyberg, S. & Pincus, D. (1999). *Eyberg child behavior inventory & Sutter-Eyberg student behavior inventory: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Fan, X. & Sivo, S. A. (2007). Sensitivity of fit indices to model misspecification and model types. *Multivariate Behavioral Research*, 42(3), 509-529.
- Frick, P. J., Horn, Y. V., Lahey, B. B., Christ, M. A., Loeber, R., Hart, E. A.,...Hanson, K. (1993). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A meta-analytic review of factor analyses and cross-validation in a clinic sample. *Clinical Psychology Review*, 13, 319-340.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definition, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 157-171.

- 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.
- Greenspan, S. (1981). Defining childhood social competence: A proposed working model. *Advances in Special Education*, 3, 1-39.
- 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: American.
- 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
- Hupp, S. D. A., LeBlanc, M., Jewell, J. D., & Warnes, E. (2009). History and overview. In J. L. Matson (Ed.), *Social behavior and skills in children* (pp.1-21). New York: Springer-Verlag.
- Hurlock, E. (1978). *Child Development*. New York, NY: McGraw-Hill.
- 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.

- 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.
- Kerr, D. C. R., Lunkenheimer, E. S., & Olson, S. L. (2007). Assessment of child problem behaviors by multiple informants: A longitudinal study from preschool to school entry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 967-975.
- Kumar, G. & Steer, R. A. (1995). Psychosocial correlates of suicidal ideation in adolescent psychiatric in patients. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 25, 339-346.
- LaFreniere, P. J. & Dumas, J. E. (1995). *Social competence and behavior evaluation preschool edition*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- 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. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 151-173.
- March, J. S. (1997). *The multidimensional anxiety scale for children (MASC)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Marquez, B., Marquez, J., Vincent, C. G., Pennefather, J., Sprague, J. R., Smolkowski, K., & Yeaton, P. (2014). The iterative development and initial evaluation of we have skills! An innovative approach to teaching social skills to elementary students. *Education & Treatment of Children*, 37, 137-161.
- McDermott, P. A., Marston, N. C., & Stott, D. H. (1993). *Adjustment scales for children and adolescents*. Philadelphia, PA: Educational and Clinical Science.
- McIntosh, K., Chard, D. J., Boland, J. B., & Horner, R. H. (2006). Demonstration of combined efforts in school-wide academic and behavioral systems and incidence of reading and behavior challenges in early elementary grades. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 8, 146-154.
- Mercer, S. H., McMillen, J. S., & DeRosier, M. E. (2009). Predicting change in children's aggression and victimization using classroom-level descriptive norms

- of aggression and pro-social behavior. *Journal of School Psychology*, 47(4), 267-289.
- 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.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children "at risk"? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Reynolds, C. R. & Kamphaus, R. W. (2004). *BASC-2 behavior assessment system for children, second edition manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service Publishing.
- 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.
- 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.
- Stanger, C. & Lewis, M. (1993). Agreement among parents, teachers, and children on internalizing and externalizing behavior problems. *Journal of Clinical Psychology*, 22(1), 107-115.

Storvoll, E. E., Wichstrøm, L., Kolstad, A., & Pape, H. (2002). Structure of conduct problems in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 81-91.

Walker, H. M. & McConnell, S. R. (1995). *The Walker-McConnell scale of social competence and school adjustment*. San Diego, CA: Singular.

Wicks-Nelsen, R. & Isreal, A. C. (2005). *Behavior disorders of childhood* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Willoughby, M., Kupersmidt, J., & Bryant, D. (2001). Overt and covert dimensions of antisocial behavior in early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 177-187

Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Applied Behavior Analysis*, 11, 203-214.

The Development of Social Behavior Assessment System for Children

Ming-Fu Tsai

Department of Special Education, National Kaohsiung Normal University

Abstract

The purpose of this study was conducted to develop a social behavior assessment system for children (SBASC) suitable for children. The SBASC comprised 3 scales: the teacher rating scale (TRS), parent rating scale (PRS), and self-report scale (SRS). TRS, PRS, and SRS all included 112 items in two scales: Social Competence Scale and Problem Behavior Scale. The Social Competence Scale consisted of 46 items divided into 7 subscales for measuring 3 theoretical dimensions: self-control, interpersonal interaction, and academic behavior. The Problem Behavior Scale consisted of 66 items divided into 9 subscales for measuring three theoretical dimensions: hyperactivity/oppositional, anxiety/depression, and conduct problem. The study yielded the following results: (a) TRS, PRS, and SRS 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; (b) content validity was established by consulting experts and exploring document; (c) the concurrent validity of the TRS and PRS was satisfactory in two criterion-referenced tests (the behavioral and emotional rating scale and the Achenbach system of empirically based assessment). and the SRS to the Beck youth inventories was found considerably satisfactory; (d) TRS and PRS were found considerably satisfactory in discriminating emotional and behavioral problem children from normal ones; (e) confirmatory factor analysis were found considerably satisfactory in TRS, PRS, and SRS. Finally, the percentile rank and t-score norms were developed for 934 subjects in TRS, 1,841 subjects in PRS and 1,095 subjects in SRS.

Key words: children, social behavior, teacher rating scale, parent rating scale, self-report scale