

教導智能障礙學生社會技能之教學策略

馮淑慧

壹、前言

對一般人而言，社會技能的學習通常是經由父母、兄弟姊妹、朋友的行為，而學習到應對進退、待人處事的方式。但對於智能障礙而言，學習社會技能只透過模仿是很困難的，原因如下：1. 缺乏適當的楷模或沒有機會學習，而無法學習適當的社會技能。2. 教學不當的結果。3. 雖然學會了社會技能，但無法類化到其他環境中。4. 處於特教班的隔離環境中，缺乏社會刺激、人際互動資源可供學習（王志全，民84）。5. 由於認知能力發展遲緩，妨礙他們接及表達想法，而無法在適當的場合中，運用適當的社會技能（Westling & Fox, 1995）。為了使智能障礙學生學習如何與人互動及表達自己的想法，能成功地適應社會，本文擬由社會技能的涵意、教學步驟、教學內容、教學策略、及實施社會技能教學時所應考量的因素等五方面來闡述，以提供教師教學

時之參考。

貳、社會技能的涵意

談到社會技能（social skills），似乎每個人都有模糊的概念，而且每個人所定義的社會技能也有所差異，而且常會與社會能力（social competence）一詞相混用。以下就此二者做一說明：

(一) 社會能力：早期學者將社會能力視為人格特質（trait），個人在不同的情境下所表現行為所具有的共同性，意味在不同的人、事、時、地的組合下，都會表現合宜的行為；而近來的學者則認為社會能力包括社會知識（社會認知）、社會互動、社會有效性和社會行動（社會行為）（Siperstein, 1992; Rivera & Smith, 1997）。有良好社會能力的人是指在社會情境中，個人會根據自己的能力、動機、先前的經驗、環境和當時的情緒等狀況，運用適當的技能以完成特定的任務（task），而他人或是自己會對行為的表現做一評判，此評判

（本文作者為國立彰化師範大學特殊教育研究所研究生）

會因情境而異，會比照預定情境或個人標準，會受到社會文化價值觀的影響，也會受到行為和評判者的角色和期望、是可能帶有偏見的（Anderson & Messick, 1974; Dodge, 1985; Laosa, 1979; McFall, 1982；引自黃淑苓，民 80）。

(二)社會技能：有的學者認為社會技能是已習得的外在（overt）或內隱（covert）的行為，這些行為可用於人際關係中，並從個人環境中獲得或維持增強（Cartledge & Milburn, 1995）。有的認為社會技能是指某些特定能力，是使個人能有順序的完成某特定社會任務所必須的，有某些社會技能（如微笑），但不能適時適地的運用之，則未必在社會任務中表現出社會能力（Anderson & Messick, 1974; Gresham, 1986；引自黃淑苓，民 80）。綜合言之，社會技能是個人在社會情境中與別人交往時，能夠適時適地的表現適當的行為；而適當行為的標準有二：一是合於社會規範，二是利於自己也利於他人。

參、社會技能的教學步驟

智能障礙學生因為缺乏社會技能，而無法與同儕產生良好的人際互動關係，致使他們較少有機會參與活動，為了使他們有更多的機會與人互動，並增進其社會適

應能力及問題解決能力，和學習利社會的行為，以下介紹社會技能的教學步驟（Cartledge & Milburn, 1995）：

(一)選擇應教導的社會技能項目：必要考慮幾項，如：學生的學習特性（包括學生目前的能力水準、性別及認知行為的缺陷）；社會的標準（包括文化、情境、和同儕的關係）等，以了解學生學習的起點水準。

(二)社會技能的評量：可以幫助教師決定所要教導的技能，評量的方式可以藉由收集成果（如書面報告）、結構式的訪談、測驗、評量表和直接觀察學生的表現等。評量的程序必須是持續且有系統的。通常直接觀察是被用得最多的方式，可以蒐集到一些相關的資訊，如：學生與教師、同儕或其他人接觸時，所表現的行為、形態。

(三)教學的過程：也就是所謂的教學策略，在“五、社會技能的教學策略”中會有詳細的介紹。

(四)評量教學的結果：根據學生進步的情形，做為改進教學的依據。

(五)類化和維持：提供機會給學生練習社會技能，使其能將所習得的行為運用到新的情境中。

肆、社會技能的教學內容

近來有很多的社會技能的出版品可用來教導智能障礙學生的社會技能，其教學對象可從兒童到成人，而且可適用於學校

的環境。每一套課程的使用必須依據老師的喜好、學生的需求以及老師對社會技能

教學的熟悉度。以下介紹五套課程：

社會課程	技能內容	教學指引
Skillstreaming the Elementary School Child (McGinnis, Goldstein, Sprafkin, & Gershaw, 1984)	教室技能 結交朋友 處理感受 替代攻擊的社會技能 處理壓力	以團體開始 建構一有結構的學習團體 管理行為問題
The ACCEPTS Program (Walker, McConnell, Holmes, Todis, Walker, & Golden, 1983)	教室技能 基本互動技能 相處技能 結交朋友 因應技能	直接教學 教導每一技能 行為管理程序
Skillstreaming the Adolescent (Goldstein, Sprafkin, & Klein, 1980)	開始技能 進階技能 處理感受 替代攻擊的社會技能 處理壓力 計劃技能	有結構的學習程序 選擇並分組 管理行為問題
The ASSET Program: A Social Skills Program for Adolescents (Hazel, Schumaker, Sherman, & Sheldon-Wildgen (1981))	給予正向回饋 給予負向回饋 接受負向回饋 商量 遵循教學 問題解決 對抗同儕壓力 談話	以團體開始 基本教學步驟 團體領導步驟 實施團體會議 團體規則和行為問題 維持技能 參考手冊
Social Skills for Daily Living Program (Schumaker, Hazel, & Pederson, 1989)	預備技能 談話和友誼技能 與他人相處的技能 問題解決	每一技能領域的教學手冊

資料來源：*Strategies for teaching learners with special needs*, (6th ed.), by Polloway, E. A., & Patton, J. R, 1997, NJ: Prentice-Hall, INC.

伍、社會技能的教學策略

由於智能障礙學生的社會技能缺乏，使得他們不易被同儕所接受（ Leffert & Siperstein, 1996 ）。有效的教學策略可以協助智能障礙學生改善不良的社會技能，使智能障礙學生更成功地適應在社會環境中。本文整理相關文獻的教學策略，作為教師在教學時的參考：

(一) 提示和指導 (prompting and coaching)：提示指的是提供學生額外的刺激／提示，可以引發學生有利社會行為的發生。教師可以提供暗示，強調相關的前事情境或給予線索，幫助學生分辨表現行為的適當時機。例如：教師在教會學生會話的技巧後，可以跟著學生到咖啡廳，鼓勵學生運用新學習的會話技巧與人互動，告訴學生適當的會話時機。指導類似於提示，但指導是很明確的告訴學生要做什麼、何時開始，通常運用的時機是當學生要嘗試使用某一社會技能時。例如：教師跟學生到咖啡廳，鼓勵學生與其他人談話。教師會直接說明與人談話的規矩（如：跟人談話，不可以站得太靠近、要問與談話主題有關的問題、要注視跟你談話的人）（ Carter & Sugai, 1988 ）。

(二) 示範 (modeling)：是指個體觀察並模仿別人的行為，從而學習到該種行為。示範可以用很多種不同的方式

呈現，如：電影、錄影帶、同儕或成人的示範，根據所用的方式，而能達到不同的成功程度，特別是當 1. 呈現不同的楷模； 2. 呈現不同的行為； 3. 學生覺得楷模與自己的情況類似，此三種情形，最容易使學生學習社會技能（ Carter & Sugai, 1988 ）。使用示範技巧可採用下列步驟： 1. 選擇行為； 2. 選擇示範； 3. 紿予示範和觀察有關角色的方向； 4. 增強示範以表現行為； 5. 增強觀察以模仿行為。示範的方式可影響學生的行為有三方面： 1. 新的行為可以從示範者中習得； 2. 當學生觀察示範者被增強類似的行為時，會增強先前所習得的行為； 3. 當學生觀察示範者因為類似的行為而接受處罰時，會減弱先前的行為。

(三) 正向的練習 (positive practice)：指的是重複練習正確的行為。當學生表現不適當的行為時，必須告訴學生這行為是不適當的，然後立即運用正向練習，讓學生練習適當的行為三至四次，若是學生在正向練習後，仍表現出不適當行為的話，就不要再採用正向的練習，因為這可能會增強不適當的行為（ Elliott & Gresham, 1991 ）。

(四) 行為演練 (behavioral rehearsal)：指的是有結構的情境中，利用社會行為的演練。藉由此種方式，學生可以增進社會技能的效率，而不會經歷不

好的結果。行為演練有三種型式（Elliott & Greaham, 1991）。1. 內在演練 (covert rehearsal)：(1)讓學生閉上眼睛，教師提出有關社會互動的情境。(2)學生想像自己在此情境中的表現行為。(3)讓學生想像在此情境中，其他人如何看待他們所表現的行為。(4)讓學生想像同樣的情境中，可以使用的替代性行為。2. 口語演練 (verbal rehearsal)：(1)提出與社會互動有關情境。(2)讓學生說出社會技能的每一步驟。(3)讓學生口頭說出這些步驟的正確順序。(4)讓學生描述在此情境中，適當的社會技能。(5)針對每一情境，讓學生描述替代性的社會行為。3. 外在演練 (overt rehearsal)：假設角色扮演的情境，選擇參與者，並為每一位參與者設計角色。(1)讓參與者角色扮演社會情境的事件，讓觀察者去仔細看每一位參與者的表現。(2)討論並評量在角色扮演情境中的表現，提供建議以做為更進一步的改善。(3)採用所提供的回饋的建議，讓參與者再扮演一次。(4)選擇新的參與者，以同樣的情境，再做一次角色扮演。

(五) 同儕介入 (peer-mediated)：其目的是要增進非障礙同儕與障礙學生的互動，通常是將具有良好社會技能的學生與有社會技能缺陷的學生配對。介入的原則為：(1)決定介入的角色（非

障礙同儕）：可以列出同儕在所有教學活動中的角色，包括學業、社會技能、記錄、觀察、示範及回饋等。(2)選出介入者：是指能夠執行此項任務的人，並能夠配合老師和被指導者（也就是智能障礙學生）。(3)訓練介入者：老師示範如何與智能障礙學生相處，並教導介入者如何教導智能障礙學生相關的社會技能。(4)監督並增強介入者：增強介入者，使其呈現相關的刺激給智能障礙學生，提供回饋並維持愉快的互動。亦增強被指導者，使其能遵循指示並回應。(5)當被指導者的社會技能進步時，則逐漸減少同儕的介入。

(六) 問題解決技巧：此技巧是教導學生在行動之前先思考，並且是用目標導向的方式來思考，透過問題解決技巧訓練，學習如何用更好的方式來解決問題，並學習辨識問題、想出替代的策略、考慮後果、想到問題解決的阻力，且應用有效的策略來解決。可採用下列步驟：1. 停！問題是什麼？2. 問題因誰或因什麼而引起？3. 每個人想到和感覺到什麼？4. 有些什麼方法？5. 最好的方法是什麼？6. 實行這個方法？7. 這個方法有效嗎？（陳昭信、陳碧玲，民88）。

(七) 訪談技巧：是在教室中或每日的問題中採用口頭介入的策略。此技巧是建構一情境，讓學生可以獨立的解決問

題，訪談的設計要免於帶有判斷的觀點，老師只是傾聽者和協助者，其步驟如下：1.當學生牽涉到一件特殊的事件時，允許學生說出對發生事件的印象。2.教師傾聽，不帶判斷、問問題，讓學生有正確的知覺。3.如果學生無法同意解決此問題的方式，教師可以建議另一種可行的計劃。4.學生和教師一起工作以想出解決問題的方法。此種技巧可以減少學生的挫折感和焦慮感，藉由給予學生支持，可以改變行為並增強行為，增進自尊，協助學生解決每天活動中的問題，並增加對自己的了解和洞察自己和他人的行為和感覺。教師的態度和行為會影響此技巧的有效性，教師應該有禮貌的詢問學生並有眼神接觸，避免問“為什麼”的問題。此種技巧需要花教師較長的時間而且需要敏銳度和情緒的控制。

(八)投射技巧：以鼓勵學生投射或表達自己的情感，例如角色扮演或木偶劇，可以提供學生機會表達情感並減少挫折感。1.角色扮演：學生扮演人物主角以解決問題，有四個步驟：(1)確定特殊的問題—教室問題或衝突或相關的情境；(2)在確定問題後，安排角色並分派給不同的學生，應採用自願者的方式，而非強迫性；(3)實際角色扮演—相同情境可以用不同的學生提出不同解決的方式針對同一問題；(4)討

論一針對角色或行為而非學生描述。

2.木偶劇：幫助學生體驗不同的事件並表達情感和情緒。童話人物（如國王、女巫、巨人）可以被用來代表人類的情緒。學生可以做手指木偶劇和舞台。木偶劇場提供一沒有威脅的氣氛，學生可以自由的表達自己的情緒，在木偶劇後，與學生討論其他的解決方式（Mercer & Mercer, 1993）。

(九)培養社會知覺：社會知覺指的是能夠敏銳地覺察社會情境和他人的感受，有社會知覺缺陷的人，通常無法覺察他人的想法，不了解“某人為什麼會表現那樣的行為？”一般來說，人類最常使用的溝通方式是口語，但在日常生活中，非口語的溝通如：手勢、站姿、臉部表情和聲音的音調，仍經常的被使用。可採用下列方法幫助有社會知覺缺陷的學生去學習如何編碼溝通的訊息：1.臉部圖畫：畫臉部的表情或收集臉部表情的圖畫，讓學生了解臉部所傳達的訊息是快樂還是悲傷、生氣、驚訝或是痛苦。2.手勢：討論不同手勢的意義，如揮手說再見、聳肩等。影片或故事情境：找一些圖片或短片或故事情境，在其中呈現手勢、空間或時間的含意。3.聲音的意義：協助學生學習分辨在字句之外的聲音意義。讓學生在一卷錄音帶聽聲音以決定說話者的心情並且解釋

在字句之外的溝通意義（Lerner, 1993）。

(十)多種方法的配合運用：上述介紹許多種教學策略，教師可以選擇適合學生程度及需求的教學策略來使用，每一種教學策略都有其優缺點，教師可以斟酌將不同的教學策略混合在一起運用，截長補短，會使教學更有效果。

三、社會技能教學所要考量的因素

除了上述所提到的教學策略外，教師必須要考慮會影響教學的其他因素

Carter & Sugai, 1988)：

(一)團體的訓練：社會技能的訓練應該是小團體的進行，通常包括三至六位學生，而不是只有一位學生，因為教的是“社會技能”，在社會情境中，就不可能只有單獨一人出現。小團體的訓練使學生學習如何與同儕相處，並練習社會技能。

(二)個別化的課程：每一種教學策略必須符合學生的個別需求。教師協助的程度及增強的類型、通過的標準、例子的選擇，以及其他因素都會影響到個別學生學習的有效性，和技能維持及類化的可能性。例如：如果學生在午休時間被人嘲笑，教師可以將此情境併入到教學活動中，教導學生如何處理這樣的情境。

(三)在課程訓練其他的人：所謂其他的人可以包括能力好的學生或是非障礙學生。所教導的社會技能必須能運用不同的環境中及不同的人，教師必須提供多樣的教學環境，讓學生能練習社會技能。

(四)行政的考量：社會技能的教學需要行政的支持。首先，教導社會技能通常是行政的決定（能否將社會技能列為課程之一）。再者，行政人員也需要了解教導社會技能的教學方式，如此他們可以做為課程的參與者，這可以使他們在與障礙學生互動時，採用與班級中教學一致的技巧。

(五)教學的考量：社會技能的教學應該被視為具有預防性，且具有發展性的教學，而且社會技能的教學也應該成為每個教學活動的一部分。教師教學時需要有彈性，能視情況教學，或是利用隨機教學的事件教導學生有關的社會技能。

(六)父母的考量：父母的風格及其教養型態用來預測學生的社會行為的發展（Bye & Jussim, 1993）。在社會技能的教學中，父母扮演一個很重要的角色，因為學生在校的時間最多只有八小時，而且所接觸的人也只限於教師、學生等。而學生在家裡的時間卻有十六小時之久，所接觸的人包括父母、兄弟姊妹、鄰居、社區的人等，所要用的社會技能將要更多。而

且父母所提供的社會支持的角色（Siperstein, 1992）。所以父母必須要了解下列事項：1. 社會技能的發展對於他們孩子立即與未來的成功有關。2. 孩子需要被教導社會技能。3. 父母所採取的態度會影響孩子學習社會技能的有效性。4. 家庭是孩子類化並維持社會技能的最主要場所。給予父母參與教學的機會，決定孩子所要學習的技能，及提供相關資訊，將會使孩子學得更有效率。

柒、結語

人是群居的動物，自出生後就一直都是過著團體的生活，從與家人的互動到處於就學、就業的環境裡，皆不斷的與生活周遭的人、事、物產生互動。在互動的過程中除了可尋求心理的滿足外，透過社會互動還可以達到對於自我的肯定。對智能障礙者，從早期的隔離環境到近來的“去機構化”、“統合”、“融合教育”的提倡，促使智能障礙學生有更多的機會與一般人相處。他們先天的社會技能缺陷，使他們常被人排擠或孤立，所以需要後天的教學來補足，藉由社會技能的教學可以培養他們適當的行為表現，與他人建立良好的互動關係，進而使他們成功的社會上生活。

參考書目

1. 王志全（民 84）。智能障礙者之社會技巧訓練。特教園丁，10 卷，4 期，5-11 頁。
2. 陳昭信、陳碧玲譯（民 88）。行爲障礙兒童的技巧訓練——父母與治療者指導手冊。台北：心理出版社。
3. 黃淑苓（民 80）。兒童期的社交能力。嘉義師院學報，5 期，257-378 頁。
4. Bye, L., & Jussim, L. (1993). A proposed model for the acquisition of social knowledge and social competence. *Psychology in the School*, 30, 143-161.
5. Carter, J., & Sugai, G. (1988). Teaching social skills. *Teaching Exceptional Children*, 20(1), 68-71.
6. Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1995). *Teaching social skills to children: Innovative approach (3rd ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
7. Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1991). *Social skills intervention guide: Practical strategies for social skills training*. Circle Pines, MN: AGS.
8. Leffert, J. S., & Siperstein, G. N. (1992). Assessment of social-cognitive process in children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 100(5), 441-455.