

# 人際問題解決訓練對融合安置的 身心障礙學生之成效研究

黃 麒 萱

嘉義縣義竹國小教師

賴 翠 媛

國立嘉義大學特教系副教授

本研究的主要目的在於探討人際問題解決訓練的介入，能否有效改變融合安置的身心障礙學生之自我態度、人際問題解決能力、學校生活適應以及在學習情境中的行為表現。本研究以國小中、高年級六名融合安置的身心障礙學生為對象，採單一受試實驗研究法之跨受試者多重基準線設計，探討接受人際問題解決訓練後，對融合安置的身心障礙學生在學習情境中的適應行為表現次數與不適應行為表現次數之教學效果。而其他的依變項，如自我態度、人際問題解決能力以及學校生活適應等，以前後測考驗教學的成效。研究所得結果歸納如下：

1. 經人際問題解決訓練後，受試者的自我態度顯著較為積極。
2. 經人際問題解決訓練後，人際問題解決方式由負向轉變為正向者居多。
3. 接受人際問題解決訓練後，受試者的學校生活適應部分未達顯著差異。
4. 接受人際問題解決訓練後，受試者的學校生活不適應部分有顯著改善。
5. 受試者在處理期之適應行為表現次數有顯著增加。
6. 受試者在處理期之不適應行為表現次數有顯著減少。
7. 受試者在追蹤期之適應行為表現次數呈減少趨勢。
8. 受試者在追蹤期之不適應行為表現次數未呈顯著增加。

由上述研究結果顯示人際問題解決訓練對受試者的自我態度、人際問題解決方式、學校生活不適應行為部分以及處理期之適應行為表現與不適應行為表現上有顯著成效；再據此提出討論與建議，以供未來研究及教育上之參考。

**關鍵詞：**融合教育安置、身心障礙學生、人際問題解決訓練

## 壹、緒 論

帶好每一位學生是我國教育改革的重點目標，而融合式的教育安置則是特殊教育的趨勢之一。不過，若在學生能力、課程型式、專業支援及受教環境落差極大時，驟然實施融合安置，必然使身心障礙學生產生生活適應的問題。更甚者，學生的生活適應問題若不予以妥善的解決，將會製造出更多社會問題，而問題學生若不加以輔導，其問題並不會自然消失，往後將成問題成人，其影響之深遠實乃不容忽視。

將人際問題解決能力應用在生活適應上，是相當重要的，因此若能訓練身心障礙學生遇到問題時能夠學會如何去思考問題解決的方法，便能使其有效的面對各種人際衝突，以減低其不適應的行為（Spivack & Shur, 1974）。對身心障礙學生而言，在國民教育階段能習得人際問題解決的技巧，才能使其日後能適應社會及日常生活。

有關身心障礙學生安置在特殊班教學績效的研究發現，特殊班不利學生學業成就，但有利於社會情緒之發展。這種發現究其原因，實乃身心障礙學生在特殊班裡，與同儕相處融洽，課業學習壓力較小，學科時數較少，以致學業成就較低；而在普通班學習時，因重視學科教學，學業成績較佳，但受到同儕排擠，較不利社會情緒發展（Bickel & Bickel, 1986）。然而國內外目前的普通教育課程與教學中，並不強調生活適應方面的學習與訓練，因此人際問題解決訓練，可說是極為迫切需要的（Gresham & Elliot, 1987；黃文蔚，1997）。

窺諸國內，近年來有關人際問題解決的相關因素探討及訓練成效之研究仍然有限（許又勻，1998；馮淑慧，2000；劉英台，1986）。而本研究採包括自我態度的問題覺察、人際關係的問題解決以及生活適應的問題解決之人際問題解決能力訓練內容，教導融合安置的身心障礙學生，並深入了解其教學效果。有鑒於大樣本的實驗教學，往往無法根據獨特的個人特質做較深入的分析（杜正治，1994）。因此，本研究採單一受試研究法之跨受試者多重基準線設計（multiple-baseline design across subjects）之小樣本研究，試圖深入了解人際問題解決訓練對於融合安置的身心障礙學生之教學成效。本研究的主要目的如下：

- 一、 探討「人際問題解決訓練」能否有效的改變融合安置的身心障礙學生之自我態度。
- 二、 探討「人際問題解決訓練」能否有效的改變融合安置的身心障礙學生之人際問題解決能力。

- 三、 探討「人際問題解決訓練」能否有效的改變融合安置的身心障礙學生之學校生活適應。
- 四、 探討「人際問題解決訓練」能否有效的改變融合安置的身心障礙學生之學習情境中的行為表現。

## 貳、文獻探討

### 一、融合教育安置的探討

融合教育 (inclusive education) 是指將所有特殊需求學生融入普通班，讓特殊學生與普通學生同屬一個班級，藉由教材教法與輔助工具的協助，使所有特殊學生皆可於普通班中接受教育，強調除去標記，但並非要取消特殊學生所需的支持與服務，而是要將這些資源與支援提供給所有一般教育環境中的學生 (蔡明富，民 87)。

身心障礙學生融入普通教育的模式，在美國全國教育改造與融合研究中心 (National Center for Educational Reform and Inclusion, NCERI) 的研究報告指出，根據教師所扮演的不同角色，融合教育的模式可分為幾種 (Lipsky & Gartner, 1997)：(一) 協同教學模式 (co-teaching or collaborative teaching model)；(二) 諮詢模式 (consultant model)；(三) 小組模式 (team model)；(四) 教師模式 (methods and resources teacher model)。

本研究所指之融合教育安置為此種教師模式的融合教育模式。身心障礙學生在普通班接受普通教育之表訂課程，再視其特質與學習需求，選擇晨間、午間、上學前或放學後的時間，到資源教室或輔導教室接受個別化教學，使用經過設計的教材或經過調整的教法，以協助學生解決在普通班所遭遇的課程、學習或適應問題 (Langerock, 2000)。

### 二、人際問題解決的探討

人際問題解決能力是一種個人的內在認知能力，是多向度歷程能力，甚至具有連續性，因此人際問題解決是一個認知行為的歷程，應涵蓋幾個方面 (Spivack, Platt, &

Shure, 1976): 察覺人際問題存在的敏感度 (interpersonal sensitivity), 替代思考的能力 (alternative thinking ability), 逐步思考的能力 (means-end thinking ability), 後果思考能力 (consequential thinking ability), 社會因果思考能力 (social cause and effect thinking ability), 觀點取替能力 (perspective-taking ability)。

人際問題解決能力是一多向度的思考歷程能力, 人際問題解決訓練是提供一個過程, 幫助學生自己去尋找答案, 而不是告訴學生一套具體的行為或固定的解決方法。心理分析論者主張經由自我認同與社會認同的過程, 個體會將某些人際互動的行為, 內化 (internalize) 成為自己行為模式。(Erickson, 1980)。認知發展論認為人際互動關係的發展, 並非僅僅靠著外在的秩序與規則, 而是基於個人內在的各種信念。心理分析論對人際問題的解釋多從內在的動機、情緒和本能的觀點, 而行為主義卻持相反的看法, 強調外顯反應的學習與發展, 認為人類大多數的行為是由環境刺激而學習來的, 尤其是透過獎賞、懲罰和模仿等方式。

從社會認知的觀點看來, 人際技巧的習得即是行為、認知和其他個人因素、以及環境交互作用的產物。解決人際問題的有效方法有三: 一為提供不同情境的示範; 二為讓學習者有練習的機會; 三是提供回饋與成功經驗。以楷模與社會增強方式來增加人際技巧的訓練效果。

### 三、身心障礙學生的人際問題與教育介入課程

人際關係對個體的功能包括: 增進社會技能、自我肯定、提供安全感、親密情感的基礎、提供協助、友伴關係及互動刺激等。因此, 同儕人際關係與社會認知的發展有正向關係 (Parker & Asher, 1987)。而與同儕的互動, 在學生的生活及發展上, 扮演著許多重要的功能, 更是生活、休閒、個人和社會適應的重要關鍵 (Asher & Coie, 1990)。

人際問題解決訓練是為改善學生認知基礎上的不足 (Coleman, Wheeler & Webber, 1993), 而以認知的觀點來看, 教導學生人際問題解決的策略, 亦即教導學生「如何思考」(how to think), 研究也顯示人際問題解決策略能有效減少學生的不適應行為, 在人際互動上也有顯著的效果 (Fad, 1995; Paraschiv & Olley, 1999)。故而, 對融合安置的身心障礙學生而言, 人際問題解決訓練是刻不容緩的教育重點, 以幫助學生更能適應學校及社會生活適應。

Stephens (1978) 之社會技巧課程將行為分為四大類: 環境的、人際的、與自我有關的行為和任務有關的行為。LaGreca & Mesibou (1979) 認為促進友伴關係之技巧,

分為八個領域：微笑、打招呼、參加活動、提出邀請、交談技巧、分享與合作、語言、外表修飾。Brooks (1987) 列出有關兒童期、青少年以及成人期的重要生活技巧，分別為：健康/健康維持技巧；認同發展/生活目標技巧；解決問題/做決定技巧；人際溝通/人際關係技巧等四大類 (Gazda, Childers & Brooks, 1987)。再者，Wood (1981) 所發展的社會技巧課程共包括四大領域：行為、溝通、社會化和學業。而關於結構性學習方案則以 Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein (1983) 為代表，共包含六大類：社會技巧的開始、社會技巧的提升、處理感覺技巧、面對攻擊的技巧、處理壓力的技巧、計畫的技巧。

McGinnis & Goldstein (1984) 設計之社會課程包括：教室生存的技巧、交朋友技巧、情緒處理的技巧、攻擊替代的技巧及壓力處理的技巧。Weissberg (1985) 發展出有系統的問題解決訓練方案，分別為：認識自我與他人的感受、澄清並界定問題、產生多種問題解決方法、預估可能的後果、整合問題解決行為。由上述的教育介入或課程設計，大多皆是企圖以有系統的問題解決訓練方案來改變人際問題解決的方式，以期學生更能適應社會。

#### 四、身心障礙學生人際問題解決訓練之實證研究

關於兒童與身心障礙學生部分之實證研究，從研究方法方面來看，歸納起來有大多採用個案分析法、實驗研究或準實驗研究的設計；而已身心障礙學生為研究對象時，多半採單一受試研究設計，以適應個別差異較大的受試者。例如：Foster (1993) 是以單一受試研究法跨受試者多基準線設計訓練 11-12 歲的特殊兒童；Rosenthal Malek & Yoshida (1994) 也以單一受試多基準線實驗設計進行訓練，研究顯示社交技能增加，且有類化效果；Smith, Siegel, O'Connor & Themes (1994) 則是採跨受試者多基準線設計，對三名十至十一歲的資源教室學生進行教學訓練，學會使用策略，減少不適應行為，增加同儕中積極互動的現象。

由研究方案看，大多使用認知—行為取向與認知取向的訓練方案。認知—行為取向常運用於身心障礙學生的教學上，其常用的教學方法如：示範、訓練、自我教導、問題解決等 (Foster, 1993; Nezu, 1991; Smith, Siegel, O'Connor & Themes, 1994; Vaughn, 1983)。此外，Browning & Nave (1993) 以十六位特殊教育教師及特教班的一百零四人為受試對象，施以問題解決技巧，使學生在解決任何問題時，能應用此技巧，此課程共有三十個學習點，課程採多元教學和認知行為的互動模式，而學生則用五種互動的方式，來達到學習的目的。Rosenthal Malek & Yoshida (1994) 對中度障礙學生採

後設認知方式進行訓練，結果顯示受試者的社交能力增加並能類化到普通教室。

針對身心障礙學生的人際問題解決訓練研究，國內的博碩士論文研究，只有三篇為身心障礙學生人際問題解決訓練研究(許又勻, 1998; 馮淑慧, 2000; 劉英台, 1986)。劉英台(1986)發現「人際問題解決小團體輔導方案」, 有助於受試者訂定步驟、逐步思考以及思考能力的流暢性與變通性。許又勻(1998)探討認知行為取向之人際問題解決訓練的成效, 研究結果顯示: 人際問題解決訓練可增進高職部輕度智能障礙學生在模擬及真實工作情境中之人際問題解決能力。馮淑慧(2000)以國小輕度智能障礙兒童為對象, 比較其與相近心理年齡的普通兒童及相近生理年齡的普通兒童人際問題解決能力之差異, 結果發現其所使用的策略類別層次較低且負向, 較不利於良好人際關係的互動。

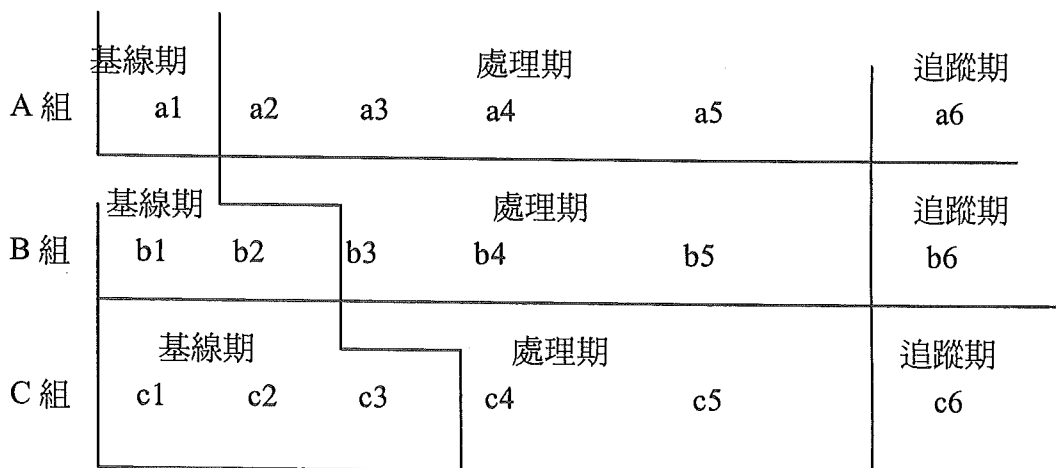
綜觀以上文獻可知, 人際問題解決訓練對國小階段的學生普遍具有教學成效; 評量方式大部分是針對受試者在真實人際情境, 或模擬情境的反應加以評量, 且大多數的研究都支持人際問題解決訓練可以促進問題解決的有效性。

## 參、研究方法

### 一、研究設計

本實驗研究採單一受試實驗研究法之跨受試者多重基準線設計, 以探討接受人際問題解決訓練後, 對融合安置的身心障礙學生在學習情境中的適應行為表現次數及不適應行為表現次數的教學效果。而受試者在「兒童自我態度問卷」與「國小學童生活適應量表」上之得分變化, 採單組前後測的方式, 考驗教學的成效。其於「人際問題解決晤談表」上的反應類型變化, 則以樹狀圖做歸納統整。

而此教學設計如圖 1 所示, 各階段的教學活動分別敘述如下:



註：A 組為實驗組一，B 組為實驗組二，C 組為實驗組三

圖 1 受試者多重基準線設計

### 1.基線期

在進行實驗教學前，研究者先以國小中年級上學期的「道德」的課本為教材，對三實驗組的受試者各進行三次（為期一週）的學習活動（即 a1、b1 及 c1），而由觀察員根據「行為觀察記錄表」記錄每位受試者的表現，以了解受試者接受人際問題解決訓練之前在學習情境中的適應行為反應及不適應行為表現的情形，進而比較受試者在教學前後的行為表現。

### 2.實驗處理期

先對 A 組施予三次的人際問題解決訓練（即 a2），此時 B 組和 C 組則仍在基階期（b2、c2）。而 b2 階段的實施程序、教學內容、以及評量方式如 b1 階段。待 A 組教學至第三單元結束後，再對 B 組施予人際問題解決訓練。待 A 組教學至第六單元結束後，B 組教學至第三單元結束後，再對 C 組施予人際問題解決訓練。而後 A 組再進行處理期的後十二次教學（即 a4+a5）；B 組進行處理期的後十五次教學（即 b4+b5）；C 組進行處理期的十八次教學（即 c4+c5）。總計對三組的受試者將各進行十八次教學（為期六週）的教學活動。而且在每次教學時，由觀察員在旁根據「行為觀察記錄表」記錄每位受試者的表現，以了解受試者於實驗處理階段在學習情境中的適應行為表現及不適應行為表現的情形。

A 組於結束人際問題解決訓練後，依照處理期的實施程序、教學內容及評量方式，進行二次（為期二週）的學習活動；B 組則在訓練方案結束後進行一次（為期一週）

的學習活動。

### 3. 追蹤期階段

實驗教學結束後，再經過八週的時間，依照基線期的實施程序及教學內容，對三實驗組的受試者各進行六次（為期兩週）的追蹤評量（即 a6、b6 及 c6）。

## 二、研究對象

在進行正式實驗之前，先以嘉義縣義竹國小五年級二名融入普通班之特殊學生為對象，進行試探性研究，以了解學生的反應、教學活動與時間的分配等，據以修改教材及調整教學活動。

本研究的正式研究對象是取自嘉義縣義竹鄉義竹國小四名與台南縣永康市大灣國小二名融入普通班的身心障礙學生，先經由級任教師提名與縣市政府教育局特殊教育學生鑑定暨輔導委員會鑑定，從中篩選具學校生活不適應傾向的學生。而後徵詢教師的配合態度、學生參與訓練的意願，最後決定六名身心障礙學生為本研究的正式研究對象。而後再蒐集學生的基本資料：包括性別、實足年齡、障礙類型與程度、人際問題現況等，將基本條件相當的學生，兩兩配對，其中 SA1（學障）、SA2（智障）分在 A 組，SB1（輕度智障）、SB2（輕度智障）分在 B 組，另 SC1（重度多障）、SC2（輕度智障）分在 C 組。

## 三、訓練方案

本訓練方案主要包括三部份：自我態度問題覺察、人際關係問題解決以及生活適應問題解決等。共計實施十八次，每次進行的時間為上午 7：40 至 8：20 與午間 12：20 至 1：00，約為四十分鐘，且在學校輔導教室內。三受試組學生皆接受為期六週，每次四十分鐘，共十八次的訓練課程。帶領實驗方案之領導員皆由研究者擔任，而學習情境中的行為觀察記錄及教學協助，則由受試學校之三位輔導老師負責。

本訓練方案主要的訓練技巧包括（Weissberg, 1985）：1. 認知自己和他人的感覺；2. 對個別問題的敏感度。3. 對問題選擇性的解決方式。4. 了解相關的關係，以獲得解決之道。5. 知道行為的結果。6. 了解自己或他人行為和感覺之間的影响。課程內容及時間分配大致如下表 1：自我態度問題覺察，為六節課；人際關係問題解決，為六節課；生活適應問題解決，為六節課。



表 1

人際問題解決訓練方案大綱

節次	單元名稱	階段目標	分項能力
一 二 三 四 五 六	自我態度 問題覺察	訂定團體契約。 增加對自己的了解。 增加多重可能性的思考 發展正向的自我概念 合作思考解決問題 改善自己與他人之間的互動	認知和他人相處的條件 (1A) 察覺自己生活上的問題 (1B) 評估解決問題的方法 (1C) 瞭解問題的相關關係 (1D) 了解問題解決的歷程 (1E) 瞭解個人對他人的影響 (1F)
七 八 九 十 十一 十二	人際關係 問題解決	能發現自己情緒的變化 能適當地表達自己的情緒 能妥善處理自己的情緒 能澄清問題的癥結 能思考自己所做的決定 能比較人我之間的差異	覺知自己和他人的感覺 (2A) 覺察個別問題的能力 (2B) 選擇解決問題的方法 (2C) 瞭解人際問題間的關係 (2D) 預知行為的結果 (2E) 瞭解自己與他人的關係 (2F)
十三 十四 十五 十六 十七 十八	生活適應 問題解決	增進自己和他人的互助 學習適當的社交技巧 面對自己的現況 學習社會適應的技巧 能檢討自己的行為 能擬定生活計畫	認知自己所處的情境 (3A) 覺察日常生活中的事件 (3B) 選擇解決問題的途徑 (3C) 搜尋問題的相關線索 (3D) 預知行為的後果 (3E) 知道行為所帶來的影響 (3F)

#### 四、研究工具

##### 1. 兒童自我態度問卷

兒童自我態度問卷是由郭為藩 (1987) 所編，適用對象為國小階段學生。所欲測量的自我觀念包括對自己身體特質的態度、對自己能力與成就的態度、對自己人格特質的態度、對外界的接納態度以及對自己的價值系統與信念等五個領域；計八十題，每個分量表十六題。

本問卷以國小四至六年級學童為信度考驗樣本，對自己身體特質的態度分量表之折半信度為.75，重測信度為.71；對自己能力與成就的態度分量表之折半信度為.70，重測信度為.74；對自己人格特質的態度分量表之折半信度為.60，重測信度為.65；對外界的接納態度分量表之折半信度為.72，重測信度為.73；對自己的價值系統與信念分量表之折半信度為.61，重測信度為.70；全量表之折半信度為.80，重測信度為.73。

##### 2. 人際問題解決晤談表

人際問題解決晤談表是由蔡淑妃 (2000) 所編；適用對象為國中、小學生。該晤

談表示採 Crick & Dodge (1996) 社會訊息處理模式中的歷程編制而成的，題目的順序為：初始反應；初始反應的評估、預期結果與自我效能；意圖歸因；搜尋線索；設定目標；替代方法；替代方法的評估、預期結果與自我效能；方法的選擇。研究晤談所得資料採互斥性、窮盡性與獨立性的原則加以分析。

### 3. 國小學童生活適應量表

國小學童生活適應量表是由吳新華 (1996) 所編，適用對象為國小四年級至六年級。旨在評量學生生活各方面的適應是否良好，以為生活輔導的客觀線索。量表共一百題，分親和力、社交技巧、社會適應、功課與遊戲的適應、生活的目標、行為不成熟、情緒不穩定、不適應感、器官自卑感、神經質等十項分量表。

以國小學生為樣本間隔二週、四週施測，得十個分量表的重測穩定係數為.873與.813，全量表的重測穩定係數為.915。同時效度，係以路君約 (1986) 所編「小學人格測驗」為效標，全量表之相關為.69。

### 4. 學習情境行為觀察紀錄表

本表用於紀錄受試者整個教學實驗期間，在學習情境中的行為表現情形。經編製完成後，教學時觀察員與研究者同時觀察紀錄。

#### (一) 觀察內容

本研究在教學情境中，所欲觀察的行為，包括適應與不適應行為出現的次數。這些所欲觀察的行為，是依據國小學生輔導資料紀錄表、國小學童生活適應量表中在課堂上可觀察到的部分及訓練觀察員時，研究者與觀察員共同研擬出來的。

適應行為包括：親和力（分組活動時能和同學好好相處、遇到不懂的問題時能與同學商量）；社交技巧（會稱讚班上的同學、能勸解同學的不當行為）；社會適應（能主動幫忙或關心他人、能主動參與活動）；功課與遊戲的適應（能和同學一起玩遊戲、能完成老師所指定的功課）；生活的目標（能在限定時間內完成特定活動、自己的東西能和別人分享）等。

不適應行為包括：行為不成熟（喃喃自語發出怪聲、和同學爭吵）；情緒不穩定（坐立不安擅自離座、發呆神情恍惚）；不適應感（未經他人允許拿別人的東西、隨意打斷他人的談話或表演活動）；器官自卑感（碰觸他人、自傷的行為）；神經質（表情緊張說話結巴、上課時不停玩弄東西、敲打物品）等。

#### (二) 觀察一致性

教學時，除了觀察員在旁依「計算次數紀錄」的方式，就受試者適應及不適應行為發生的每一次做紀錄。而在整個教學實驗過程中，共蒐集觀察員及研究者的十次觀

察一致性 (interobserver agreement)，而一致性的計算公式如下：觀察一致性 = (觀察員及研究者的同意次數) ÷ (觀察員及研究者的同意次數 + 觀察員及研究者的不同意次數) × 100%

而觀察員與研究者的十次觀察一致性結果如下：適應行為部分的平均數為 86% (範圍為 82% ~91%)；不適應行為部分的平均數則為 92% (範圍為 88% ~97%)。可見無論在適應行為或不適應行為的觀察一致性，均有相當的可信度。

## 五、資料處理

本研究對受試者在「兒童自我態度問卷」、「國小學童生活適應量表」適應行為部分與不適應行為部分，採用 SAS 套裝電腦軟體以無母數統計方法的符號考驗法 (signed-ranks test)，來考驗受試者在後測得分與前測得分的相較結果，是否達到顯著水準。至於受試者在「人際問題解決晤談表」的反應類型變化，則採樹狀圖歸納統整。

對於受試者在學習情境中的適應及不適應行為表現次數，採目測分析 (Visual Inspection) 方式處理，即根據各曲線圖整理出階段內分析摘要表，包括該階段的平均值、水準範圍，並使用折半中數法 (split-middle method) 算出該階段的趨向方向 (杜正治, 1994)，再根據階段內分析摘要表整理出階段間分析摘要表，以了解實驗教學的效果。

# 肆、研究結果分析

## 一、人際問題解決訓練對受試者自我態度的影響

### 1. 全量表的符號考驗

六位受試者在接受訓練方案前與接受訓練方案後，六位受試者的自我態度，經由無母數統計方法的符號考驗，其符號皆為正值，且達到.05 的顯著水準。亦即表示，六位受試者接受人際問題解決訓練後，其自我態度較實驗教學前更為積極。

### 2. 各分量表得分的符號考驗

經由符號考驗結果得知：六位受試者在「對自己身體特質的態度」、「對自己能力

與成就的態度」、「對自己人格特質的態度」、「對自己的價值系統與信念」等四個分量表的前後測得分並無顯著差異。「對外界的接納態度」經由人際問題解決訓練後，已達顯著的改善。

## 二、人際問題解決訓練對受試者人際問題解決的成效

### 1. 受試者在衝突情境之人際問題解決歷程

#### (1) 受試者在衝突情境（一）之人際問題解決歷程

受試者在衝突情境（一）中的人際問題解決歷程是非常多元的，雖然每位受試者的問題解決歷程的變化不全然相同，但從中猶可發現一些變化的趨向。在問題界定方面，從全體受試者皆依據主觀訊息轉變為有二名受試者依據客觀訊息來界定問題。在設定目標方面，從大多數設定負向目標的情形轉變為以設定正向目標者居多。在搜尋線索方面，從全體受試者皆以為他人是敵意的有意者轉變為大多數受試認為他人是非敵意的有意者。產生解決問題的方法，全體受試者由負向轉變為正向。在預期結果方面，從全體受試者皆預期不好的結果轉變為以預期好的結果者居多。在執行解決問題的方式方面，從全體受試者皆採負向方式轉變為採正向方式者為多。

#### (2) 受試者在衝突情境（二）之人際問題解決歷程

在衝突情境（二）中，從全體受試者皆依據主觀訊息轉變為有二名受試者依據客觀訊息來界定問題。設定目標方面，從大多數設定負向目標者轉變為無特定目標者。產生解決問題的方法，全體受試者由負向居多轉變為正向居多。預期結果方面，從大多數受試者預期不好的結果轉變為以預期好的結果者居多。執行解決問題的方式方面，從全體受試者皆採負向方式轉變為採正向方式者為多。

綜合看來，雖然受試者在衝突情境之人際問題解決歷程不盡相同，但從中可看出一些共通性；認為他人是敵意的有意者，傾向設定負向目標，選擇負向積極的方法；認為他人是非敵意的有意者或無意者，傾向設定正向目標或無特定目標，採正向積極或正向消極的方法。

### 2. 受試者在進入團體情境之人際問題解決歷程

#### (1) 受試者在進入團體情境（一）之人際問題解決歷程

受試者進入團體情境（一），在問題界定方面，從全體受試者皆依據主觀訊息轉變為有半數受試者依據客觀訊息來界定問題。在設定目標方面，從無人設定正向目標的情形轉變為以設定正向目標者居多。搜尋線索方面，在接受訓練前後並無明顯變

化，大多數受試者仍認為他人是有意的。在產生解決問題的方法方面，大部分受試由消極離開者轉變為以積極離開者。在預期結果方面，從全體受試者皆預期不好的結果轉變為以預期好的結果者居多。在執行解決問題的方式方面，大部分受試者由消極離開者轉變為積極離開者。

#### (2)受試者在進入團體情境（二）之人際問題解決歷程

受試者進入團體情境（二）中，在問題界定方面，從全體受試者皆依據主觀訊息轉變為以客觀訊息為主。在設定目標方面，設定正向目標者增多。在搜尋線索方面，從全體受試者皆認為他人意圖是有意的轉變為認為他人意圖是無意者居多。在產生解決問題的方法方面，大部分受試由消極離開者轉變為以積極留在原地者。預期結果方面，從多數預期不好的結果轉變為以預期好的結果者居多。執行解決問題的方式方面，大部分受試者由消極離開者轉變為積極留在原地者。

綜合看來，接受訓練後受試者在進入團體情境中，界定問題的依據以客觀訊息，且目標設定為正向者居多，搜尋線索則以認為他人是無意者較多，預期結果大多預期好的結果，執行解決問題的方式則轉變為積極留在原地者居多。本研究結果在「執行問題解決的方式」方面，與 Vaughn（1983）和 Coleman 等人（1993）的研究結果一致。

### 三、人際問題解決訓練對受試者生活適應的教學成效

#### 1.適應行為部分的效果分析

六位受試者在「國小學童生活適應量表」上的適應行為，以無母數統計方法的符號考驗，就前測與後測的比較結果，其符號考驗結果大都為負值，且未達.05 的顯著水準。亦即表示，六位受試者經由人際問題解決訓練後，其在「國小學童生活適應量表」上的適應行為，並未有顯著的改變。此結果與曾瑞雲（1999）所研究發現，人際問題解決輔導方案對於提昇國小學生社會適應有顯著成效，其結果並不一致，這可能與教學者的期望、學習情境的提供與訓練方案的設計有關。

#### 2.不適應行為部分的效果分析

六位受試者在「國小學童生活適應量表」上的不適應行為，以無母數統計方法的符號考驗，就前測與後測的比較結果，其符號考驗結果大都為正值，且達到.05 的顯著水準。亦即表示，六位受試者經由人際問題解決訓練後，其在「國小學童生活適應量表」上的不適應行為，已有顯著的改善。此研究結果與 Smith 等人（1994）的結果

# 人際問題解決訓練對融合安置的身心障礙學生之成效研究

相同，亦即學會使用人際問題解決技巧，來減少不適應行為。

## 四、人際問題解決訓練對受試者學習情境行為表現的成效

### 1. 受試者在學習情境中適應行為表現

A 組、B 組和 C 組的適應行為曲線圖，如圖 2 所示。而各組學生之階段內、階段間之適應行為表現，則做成次數分析摘要，以瞭解學生之改變。表 2、表 3 為 SA1（受試者 A1）與 SA2（受試者 A2）之階段內、階段間適應行為次數分析摘要表，其他二組之學生亦做成同樣類型之摘要表一一加以分析。

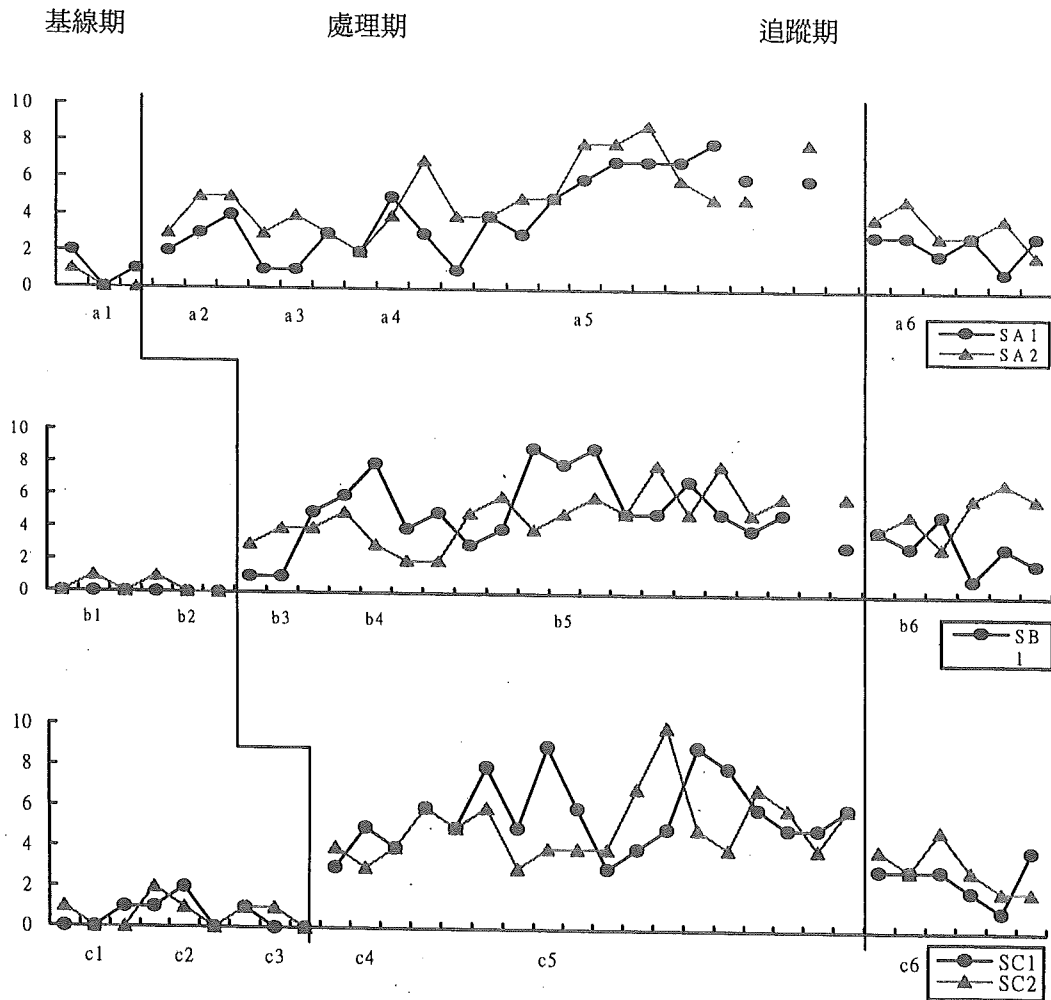


圖 2 三組受試者之適應行為次數曲線

綜合分析表 2、表 3 顯示訓練方案對 SA1、SA2 適應行為的增加有幫助。

表 2

SA1 與 SA2 階段內分析摘要表 (適應行為次數)

受試者	SA1				SA2			
	$\frac{a1}{1}$	$\frac{a2}{2}$	$\frac{a2+a3+a4+a5}{2+3+4+5}$	$\frac{a6}{6}$	$\frac{a1}{1}$	$\frac{a2}{2}$	$\frac{a2+a3+a4+a5}{2+3+4+5}$	$\frac{a6}{6}$
階段	3	3	18	6	3	3	18	6
階段 長度								
趨向 預估	(-)	(+)	(+)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)
穩定性	不穩定	穩定	不穩定	不穩定	穩定	穩定	不穩定	不穩定
平均值	1.00	3.00	4.00	2.50	0.33	4.33	5.00	3.50
水準 範圍	0-2	3-5	1-8	1-3	0-1	3-5	2-9	2-5

表 3

SA1 與 SA2 階段間分析摘要表 (適應行為次數)

受試者	SA1			SA2		
	$\frac{a2}{a1}$	$\frac{a2+a3+a4+a5}{a1}$	$\frac{a6}{a2+a3+a4+a5}$	$\frac{a2}{a1}$	$\frac{a2+a3+a4+a5}{a1}$	$\frac{a6}{a2+a3+a4+a5}$
階段比較	2:1	(2+3+4+5):1	6:(2+3+4+5)	2:1	(2+3+4+5):1	6:(2+3+4+5)
階段次序						
趨向方向	(-)(+)	(-)(+)	(+)(-)	(-)(+)	(-)(+)	(+)(-)
效果變化	正向	正向	負向	正向	正向	負向
水準變化	$\frac{2-2}{0}$	$\frac{2-2}{0}$	$\frac{3-2}{+1}$	$\frac{3-1}{+2}$	$\frac{3-1}{+2}$	$\frac{4-3}{+1}$
重疊百分比	33.33%	27.28%	50.00%	0%	0%	100%

至於 SB1 和 SB2 接受訓練方案時，適應行為次數皆有增加；然而在撤除教學之後，SB1 的適應行為次數呈現降低趨勢（如圖 2），SB2 的教學效果仍能持續保留。

SC1 和 SC2 接受訓練方案時，適應行為次數皆有增加；然而在撤除教學之後，SC1

和 SC2 的適應行為表現次數皆呈現降低趨勢，其教學效果較難持續保留。

2.受試者在學習情境中不適應行為表現

A 組、B 組和 C 組的不適應行為曲線圖，如圖 3 所示。而各組學生之階段內、階段間不適應行為表現，則做成次數分析摘要，以瞭解學生之改變。表 4、表 5 為 SA1 與 SA2 之階段內、階段間不適應行為為次數分析摘要，其他二組之學生亦做成同樣類型之摘要表一一加以分析。

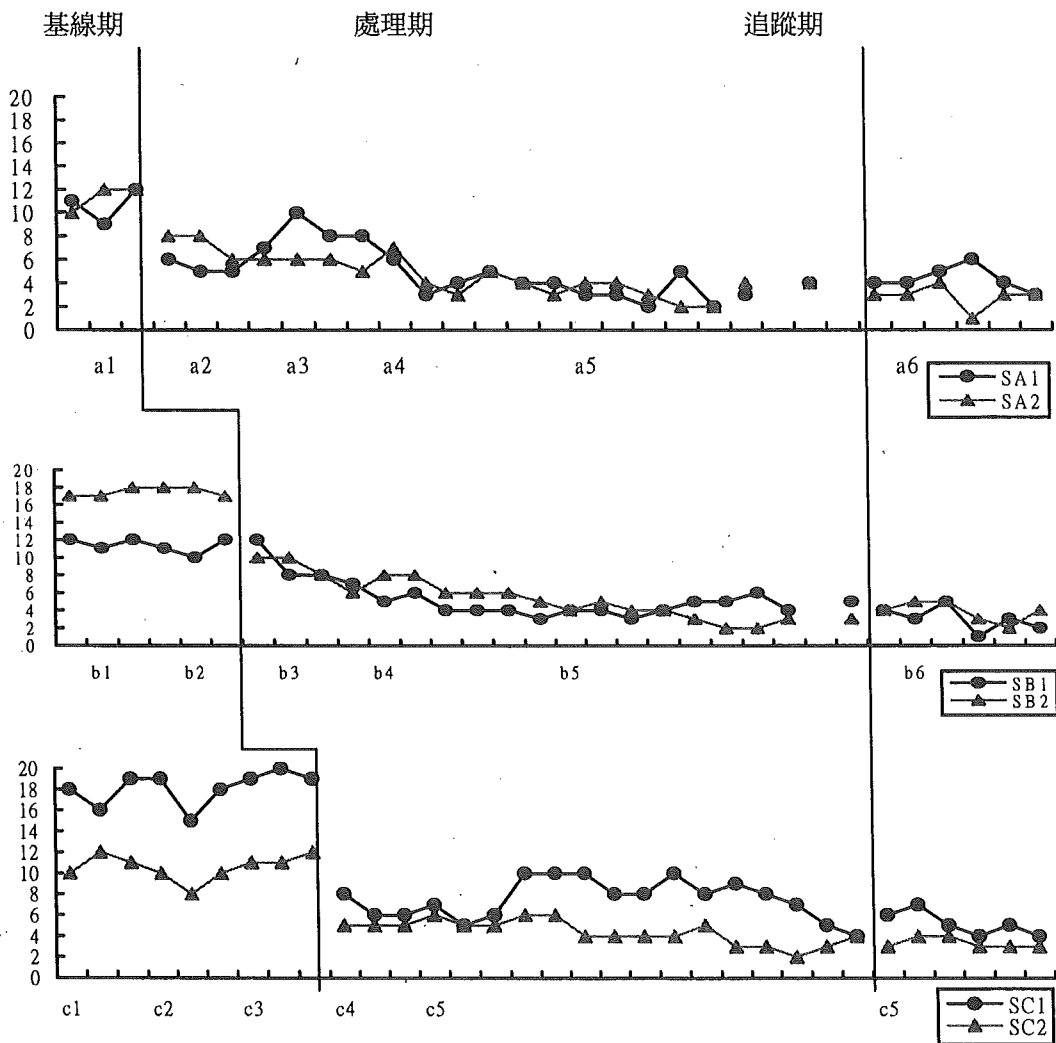


圖 3 三組受試者之不適應行為次數曲線



綜觀結果，經過人際問題解決訓練之後，對於增進 SA1 和 SA2 處理期中的不適應行為次數減少有所幫助，由表 4、表 5 可看出：SA1 和 SA2 接受訓練方案時，不適應行為次數皆有減少；然而在撤除教學之後，SA1 和 SA2 的不適應行為表現次數皆呈現降低趨勢，而且教學效果仍能持續保留。

表 4

SA1 與 SA2 階段內分析摘要表 (不適應行為次數)

受試者	SA1				SA2			
	$\frac{a1}{1}$	$\frac{a2}{2}$	$\frac{a2+a3+a4+a5}{2+3+4+5}$	$\frac{a6}{6}$	$\frac{a1}{1}$	$\frac{a2}{2}$	$\frac{a2+a3+a4+a5}{2+3+4+5}$	$\frac{a6}{6}$
階段長度	3	3	18	6	3	3	18	6
趨向預估	$\swarrow$ (-)	$\searrow$ (+)	$\searrow$ (+)	- (=)	$\swarrow$ (-)	$\searrow$ (+)	$\searrow$ (+)	$\searrow$ (+)
穩定性	穩定	穩定	不穩定	不穩定	穩定	穩定	穩定	不穩定
平均值	10.67	5.33	5.00	4.33	11.33	7.33	4.83	2.83
水準範圍	9-12	5-6	2-10	3-6	10-12	6-8	2-8	1-4

表 5

SA1 與 SA2 階段間分析摘要表 (不適應行為次數)

受試者	SA1			SA2		
	$\frac{a2}{a1}$	$\frac{a2+a3+a4+a5}{a1}$	$\frac{a6}{a2+a3+a4+a5}$	$\frac{a2}{a1}$	$\frac{a2+a3+a4+a5}{a1}$	$\frac{a6}{a2+a3+a4+a5}$
階段比較	2:1	(2+3+4+5):1	6:(2+3+4+5)	2:1	(2+3+4+5):1	6:(2+3+4+5)
趨向方向	$\swarrow$ (-)	$\swarrow$ (-)	$\swarrow$ (+)	$\swarrow$ (-)	$\swarrow$ (-)	$\swarrow$ (+)
效果變化	(+) 正向	(+) 正向	(=) 負向	(+) 正向	(+) 正向	(+) 無變化
水準變化	$\frac{11-6}{+5}$	$\frac{11-6}{+5}$	$\frac{6-4}{+2}$	$\frac{10-8}{+2}$	$\frac{10-8}{+2}$	$\frac{8-3}{+5}$
重疊百分比	0%	5.56%	100%	0%	0%	83%

接受訓練方案之後，對於增進 SB1 和 SB2 處理期中的不適應行為次數減少有所

幫助。且 SB1 和 SB2 接受訓練方案時，不適應行為次數皆有減少；在撤除教學之後，兩者的不適應行為次數呈現降低趨勢，顯示教學效果仍然能夠持續保留。

經過人際問題解決訓練之後，對於增進 SC1 和 SC2 處理期中的不適應行為次數的減少有所幫助。SC1 和 SC2 接受訓練方案時，不適應行為次數皆有減少。然而在撤除教學之後，SC1 和 SC2 的不適應行為表現次數皆呈現降低趨勢，其教學效果也能持續保留。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

研究所得結論，茲分述如下：

(一) 經人際問題解決訓練後，受試者的自我態度顯著較為積極；尤其在「對外界的接納態度」獲得顯著的改善。

(二) 經人際問題解決訓練後，人際問題解決方式由負向轉變為正向者居多。

(三) 接受人際問題解決訓練後，受試者的學校生活適應部分未達顯著差異。受試者在「親和力」、「社交技巧」、「社會適應」、「功課與遊戲的適應」與「生活的目標」等各分量表上的表現皆未達顯著差異。而受試者的學校生活不適應部分則有顯著改善。

(四) 受試者在處理期之適應行為表現次數有顯著增加；六位受試者在經過人際問題解決訓練之後，於教學情境中適應行為次數皆有增加，且其進入處理期之趨向變化皆為正向，顯示訓練方案對受試者學習情境中的適應行為表現次數增加有所成效。而在處理期之不適應行為表現次數有顯著減少；受試者於教學情境中不適應行為次數皆有減少，且其進入處理期之效果變化皆為正向，顯示訓練方案對受試者學習情境中的不適應行為表現次數減少有所成效。

至於受試者在追蹤期之適應行為表現次數呈減少趨勢；SA1、SB1、SC1 和 SC2 於學習情境中的適應行為表現次數有下降的趨勢，且受試者於追蹤期的趨向變化皆為負向，顯示教學效果難以持續保留。而在追蹤期之不適應行為表現次數未呈顯著增加；SA2、SB1、SB2、SC1 與 SC2 皆有下降的趨勢，SA1 則維持不變，可說是所有

受試者的不適應行為表現次數皆未呈增加趨勢，且於追蹤期的效果變化呈現無變化的趨向，顯示教學效果仍能持續保留。

由上述研究結果顯示人際問題解決訓練對受試者的自我態度、人際問題解決方式、學校生活不適應行為部分以及處理期之適應行為表現與不適應行為表現上有顯著成效。

## 二、建議

### 1. 教育上的建議

本研究雖因樣本限制，使得研究的結論無法作普及性的推論；但由研究結果發現：人際問題解決訓練的介入，為六位受試者提供面對學習情境中人際問題的方法，不僅增進其自我態度、人際問題解決能力，亦能減少學習情境中的不適應行為。於此驗證對於融合安置的身心障礙學生應予以人際問題解決的相關訓練，以使其更能適應自身的學習情境。

由於對身心障礙學生通常相當強調個別化的教育方案，本研究在編選教學目標與教學內容時，也是配合學生的特質與人際問題訓練需求，來設計教學活動。而研究結果亦顯示：學生對外界的接納態度已有顯著提升，對訓練前的不適應行為也有顯著的改善。因此，訓練方案的成效，與學生的特質和需求息息相關，針對學生需求的急迫性，始能設計出適合學生的訓練方案。

融合安置的身心障礙學生所要適應的學習環境較為多樣，所要面對的人際問題也較普通班或自足式特殊班的學生為多，級任教師、科任教師、特殊教師、教育行政人員及家長皆須相互配合，才能使訓練方案得以奏效。

### 2. 關於未來研究的建議

本研究是著重於受試者自身人際問題解決認知歷程的改變，及本身行為表現的變化。然而，影響人際問題解決的因素除了本研究所探討的認知與相關個人因素之外，還有互動行為、情緒狀態及環境等因素。因此在未來的研究中，可以就本研究所沒有探討的取向來了解人際問題解決的相關課題。

本研究採單一受試實驗研究法之受試者多重基準線設計，使學生能以不同的速度學習，最後並可對多位不同的學生評量教學成效，以提高研究結果的類化作用。本研究著重人際問題解決訓練對於受試者行為表現與反應類型的影響。然而，未來研究可以嘗試質的研究方式，來探究學生人際問題解決的歷程。

本研究為了全面性的評量訓練方案的成效，採用各種的評量方法，包括自陳量表、晤談表及學習情境中適應行為與不適應行為的觀察表等。然而受限於時間、人力與受試者分布地點的因素，受試者在實際生活情境中的行為表現情形，其成效為何，仍有待更進一步的探討；在未來的研究中，可直接觀察紀錄學生在某些特定的實際生活情境中之行為表現情形，以瞭解人際問題解決訓練的類化情形。

## 參考文獻

### 中文部份

- 杜正治譯（1994）。*單一受試研究法*。臺北市：心理出版社。
- 許又勻（1998）。*高職部輕度智能障礙學生認知行為取向之人際問題解決訓練成效研究*。高雄：國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- 馮淑慧（2000）。*國小輕度智能障礙兒童人際問題解決能力之研究*。彰化：國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文（未出版）。
- 曾瑞雲（1998）。*人際問題解決輔導方案對小學生人際問題解決態度與社會適應之成效研究*。台北：臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 黃文蔚（1997）。*社會能力訓練對國小攻擊傾向學生教學效果之實驗研究*。台北：國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文（未出版）。
- 劉英台（1986）。*國中生人際問題解決態度與相關變相之關係季「人際問題解決小團體輔導方案」效果研究*。台北：國立臺灣師範大學輔導研究所碩士論文（未出版）。
- 蔡明富（1998）。融合教育及其對班級的啟示。*特殊教育與復健學報*，6，349-380。
- 蔡淑妃（2000）。*ADHD 學童於人際互動的社會訊息處理歷程之研究*。台北：國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文（未出版）。

### 外文部份

- Asher, S. R., & Coie, J. D.(1990). *Peer rejection in childhood*. New York : Cambridge

University press.

- Bickel, W.E., & Bickel, D.D.(1986). Effective schools, classrooms, and instruction: Implications for special education. *Exceptional Children*, 52, 489-500 .
- Browning, P., & Nave, G.(1993). Teaching social problem solving to learners with mild disabilities. *Education and Training in Mental Retardation*, 28, 109-117 .
- Coleman, M., Wheeler, L., & Webber, J.(1993). Research on interpersonal problem-solving training: A review. *Remedial and Special Education*, 14(2), 25-37.
- Erickson, E. H.(1980). *Identity and the life cycle*. New York : Norton.
- Fad, K. M.(1995). Dealing with problem behaviors in inclusive classrooms. *Teacher Education and Practice* , 11(1), 1-14.
- Foster, S. L.(1993).Impact of problem-solving communication training and generalization procedures on family conflict. *Child and Family Behavior Therapy*,5(1),1-23.
- Gazda, G. M., Childers, W. C., & Brooks, D. K.(1987).*Fundation of counseling & human services*. New York: Mc Gram-Hill.
- Goldstein, A .P., Sprafkin, R. P., & Gershan, N. J. (1983).*Skill training for community living: Applying structured learning therapy*. New York : Pergamn Press.
- 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.
- LaGreca, A. M., & Mesibov, G. B.(1979).Social skills intervention with learning disabled child, selectory skills & implementing training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 8, 234-241 .
- Langerock, N. L.(2000). A passion for action research . *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 26-43.
- Lipsky, D. K.,& Gartner, A. (1997).*Inclusion and school reform : Transforming America's classrooms*. Baltimore, MD: Brookes.
- McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (1984). *Skillstreaming the elementay school child*. Champaign, IL: Research Press.
- Nezu, C. M. (1991). Assertiveness and problem-solving training for mildly mentally retarded persons with dual diagnoses. *Research in Development Disabilities*, 12(4),371-386 .
- Paraschiv, I., & Olley, J. G. (1999).*Generalization of social skills : Strategies and results of*

人際問題解決訓練對融合安置的身心障礙學生之成效研究

- a training program in problem solving skills*. North Carolina.
- Parker, J. G., & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment : Are low-accepted children at risk ? *Psychological Bulletin*, 102 , 357-389.
- Rosenthal Malek, A. L., & Yoshida, R. K. (1994). The effects metacognitive strategy training on the acquisition of social skills. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29, 213-221
- Smith, S. W., & Siegel, E. M., O' Connor, A. M., & Thomas, S. B. (1994). Effects of cognitive-behavioral training on angry behavior and aggression of three elementary-aged students. *Behavioral Disorders*, 19(2), 126-135.
- Spivack, G., & Shur, M. B. (1974). *Social adjustment of young children : A cognitive approach to solving reallife problems*. San Francisco : Jessey - Bass Publishers.
- Spivack, G., Platt, J.J., & Shure, M.B. (1976). *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco : Jossey-bass Publishers.
- Stephen, T. M. (1978). *Social skill in the classroom* . Columbus, OH: Park Press.
- Vaughn, S. R. (1983). Evaluating the efficacy of an interpersonal skills training program with children who are mentally retarded. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 18(3), 191-196 .
- Weissberg, R. (1985). Designing effective social problem-solving programs for the classroom. In B. Schneider, K. Rubin & J. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and Intervention*, (pp.225-242). New York: Springer Verlag.
- Wood, M. M. (1981). *Developmental therapy sourcebook* . Baltimore, MA : University Park Press.

文稿收件：91. 11. 30.

接受刊登：92. 05. 27.

# The Effects of Interpersonal Problem-solving Training for Students with Disabilities in the Inclusive Educational Setting

Chi-Hsuan Huang Tsuei-yuan Lai

## Abstract

The purpose of this study was to explore the effects of the “ Interpersonal Problem-solving Training “( IPST )on self-attitude ,interpersonal problem - solving abilities , adaptation and behaviors to students with disabilities in inclusive educational setting .

The subjects of this study consisted of six fourth to sixth grade students with disabilities in the inclusive education setting. The dependent variables, namely self-attitude, interpersonal problem - solving abilities, adaptation in the school were adapted. A multiple – baseline design across subjects was to examine the effects of IPST on adaptive and maladaptive behaviors in the classroom. The finding of this study were as follows :

1. The IPST could increase significantly the self-attitude.
2. “Implementation” of interpersonal problem-solving proved the effects of IPST.
3. The IPST didn't show the effects in increasing the subjects' adaptive behaviors in school.
4. The IPST could show the effects in reducing the subjects' faults adaptive behaviors in school.
5. The IPST could increase significantly the frequencies on adaptive behaviors during intervention period.
6. The IPST could decrease significantly the frequencies on maladaptive behaviors during intervention period.

## 人際問題解決訓練對融合安置的身心障礙學生之成效研究

7. The adaptive behaviors decreased after training, which didn't show follow-up effects of IPST.
8. The maladaptive behaviors didn't increased after training, which showed follow-up effects of IPST.

Finally, according to the results above, the researcher made some suggestions for educational applications and future research.

**Key words: inclusive educational setting, students with disabilities, interpersonal problem – solving training.**