

國立台東大學特殊教育研究所

碩士論文

指導教授：魏俊華先生



國小學生對資源班同儕
態度之研究

研究生：鄭永盛 撰

中華民國九十六年八月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書
系所別：特殊教育學系

本班 鄭永盛君

所提之論文 國小學生對資源班同儕態度之研究

業經本委員會通過合於 碩士學位論文 條件
 博士學位論文

論文學位考試委員會：

張勝軒

(學位考試委員會主席)

張弘凱

張俊華

(指導教授)

論文學位考試日期：96年8月9日

國立台東大學

附註：1. 一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2. 本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立台東大學 特殊教育研究所 系(所)
特殊教育碩士班 96 學年度第 暑修 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：桃園縣國小融合班教師工作壓力之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單位
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	國家圖書館
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	本人畢業學校圖書館

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
			<input checked="" type="checkbox"/>

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未鉤選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：張伶華 (親筆簽名)

研究生簽名：鄭永成 (親筆正楷)

學號：1993011 (務必填寫)

日期：中華民國 九十六 年 八 月 九 日

1.本授權書(得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載)請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2.依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議:研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化,並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本 2005/06/09

謝 詞

前後三年多的研究所生活讓我成長不少。其中最令人難忘的莫過於論文的撰寫。感謝幫忙填寫問卷之國小學生及教師，讓研究論文得以順利完成，。

首先要感謝的是引導我進入特殊教育領域，也是我的啟蒙老師魏俊華博士，感謝他在百忙中仍鉅細靡遺地對我辛苦的指導，以及不分晝夜無悔的付出，讓我的論文更臻完善，也讓我受益匪淺。再者感謝口試委員張勝成博士與程鈺雄博士在論文的指正與建議，讓這篇論文更趨於完善。此外，感謝在職進修這段時間指導過我的教授，謝謝您們無私的將知識傳授給我，讓我茁壯。

再者感謝呂美玲學姐，讓我能使用問卷進行調查完成論文。並且感謝在進修這段時間偉民、惠雪、玉祥、心怡對我的幫助。

最後要感謝我的家人，父親大人、母親大人、燕翎夫人以及荳荳，在進修這段時間的支持與無限的包容，讓我得以無憂的學習。

在此將此篇論文獻給愛我的人及我愛的人

永盛 謹誌

中華民國九十六年八月

國小學生對資源班同儕的態度之研究

研究生：鄭永盛

國立台東大學特殊教育研究所

摘 要

本研究旨在探討國小學生在不同性別、年級、學業成績、接觸經驗、城鄉差距等變項，對資源班同儕態度的差異情形。本研究採用「國小學生對資源班同儕的態度問卷」為蒐集資料的工具，以台北縣九十五學年度，設有資源班的國民小學五年級和六年級的學生為研究對象，採合目標抽樣，抽出 782 個有效樣本，所得資料以 t 考驗、單因子變異數分析及事後考驗雪費法及皮爾遜積差相關進行統計分析，研究發現如下：

- 壹、國小學生對身心障礙資源班同儕的態度是積極、正面值得肯定的。
- 貳、國小女生對於資源班同儕之態度顯著優於國小男生。
- 參、國小學生年級的差異對資源班同儕態度的影響並不顯著。
- 肆、無接觸經驗學生的態度較有接觸經驗學生積極。
- 伍、學業程度高分組的同學較低分組和中等組的態度為佳。
- 陸、市區學校學生對資源班同儕的態度較偏遠地區學生積極、鄉鎮學校學生對資源班同儕的態度較偏遠地區學生積極。

研究者根據以上研究結果，提出若干建議，提供未來研究及教育參考。

關鍵詞：國小學生、資源班、同儕態度

The Attitudes of Elementary School Students Toward Their Peers in the Resource Room

Abstract

The purpose of this research was to investigate the attitude of the elementary school students toward the peers in the resource room in terms of the following background variables: genders , grades, achievement of study , contact experience and the gap of residential areas. The data was gathered by using “ The Questionnaire of elementary school students’ attitude to the peers in the resource class” to 782 samples as well as analyzed with t-test, one-way ANOVA, and Scheff é method. The results were as follows :

1. The attitudes of objects toward their peers were positive
2. Female students had better attitudes than male students.
3. The differences on the effects of grades in the elementary school were not marked.
4. Students having non-contacted experiences showed more positive attitudes than those having contacted experiences.
5. Students with high achievements of study had better attitude than those with middle and low achievements.
6. Students in cities and towns had more positive attitudes than students in rural area.

Based on the results, the researcher provided several suggestions for future studies and education.

Key words: elementary school students , resource room. attitudes of peers

目錄

第一章 緒論	1
第一節 研究問題背景與動機	1
第二節 研究目的與待答問題	11
第三節 研究假設	12
第四節 名詞解釋	13
第五節 研究範圍與限制	15
第二章 文獻探討	16
第一節 資源班的起源及意義	16
第二節 態度的理論基礎	20
第三節 同儕接納的重要性	29
第四節 對資源班同儕態度的相關研究	31
第三章 研究方法	41
第一節 研究架構	41
第二節 研究對象	43
第三節 研究工具	45
第四節 研究步驟	47
第五節 資料處理與分析	50
第四章 結果與討論	52
第一節 研究對象基本資料分析	52
第二節 國小學生對資源班同儕態度分析	56
第三節 對資源班同儕態度差異現況分析	61

第四節 各研究變項間之相關情形	70
第五節 綜合討論	72
第五章 結論與建議	76
第一節 結論	76
第二節 建議	79
參考文獻	83
壹、中文部分	83
貳、英文部分	89
附錄一 國小學生對資源班同儕態度問卷	93
附錄二 同意書	96



表次

表 1-1 性別的研究	7
表 1-2 年齡的研究	8
表 1-3 學業成就的研究	8
表 1-4 接觸程度不同的研究	9
表 1-5 城鄉差距的研究	9
表 2-1 資源班的意義	17
表 2-2 態度之定義	20
表 2-3 態度的特性	22
表 2-4 國小學生對身心障礙同儕態度相關研究	32
表 2-5 國小學生對智能障礙同儕態度相關研究	33
表 2-6 國小學生對聽覺障礙同儕態度相關研究	35
表 2-7 國小學生對其他障礙同儕態度相關研究	36
表 2-8 性別相關研究	37
表 2-9 年級相關研究	38
表 2-10 接解程度相關研究	39
表 2-11 學業成就相關研究	39
表 2-12 城鄉差距相關研究	40
表 3-1 受試學生基本資料一覽表	44
表 3-2 學者專家意見調查名冊表	46
表 4-1 研究對象基本資料－性別	53
表 4-2 研究對象基本資料－年級	53

表 4-3 研究對象基本資料－接觸經驗	54
表 4-4 研究對象基本資料－學業成就	54
表 4-5 研究對象基本資料－城鄉差距	55
表 4-6 認知分量表	56
表 4-7 情感分量表	57
表 4-8 行爲傾向分量表	58
表 4-9 全量表與分量表得分摘要表	59
表 4-10 問卷得分摘要表	60
表 4-11 性別、年級、接觸經驗在態度全量表t考驗摘要表	61
表 4-12 學業成就及城鄉差距單因子變異數分析摘要表	62
表 4-13 性別、年級、接觸經驗在「認知」分量表t考驗摘要表	63
表 4-14 學業成就及城鄉差距「認知」分量表單因子變異數分析摘要表	64
表 4-15 性別、年級、接觸經驗在「情感」分量表t考驗摘要表	66
表 4-16 學業成就及城鄉差距「情感」分量表單因子變異數分析摘要表	67
表 4-17 性別、年級、接觸經驗在「行爲傾向」分量表t考驗摘要表	68
表 4-18 學業成就及城鄉差距「行爲傾向」分量表單因子變異數分析摘要表	69
表 4-19 國小學生對資源班同儕態度各量表間之相關情形	70
表 4-20 各背景變項與全量表及各分量表之相關	71

圖次

圖 3-1 研究架構圖	37
圖 3-2 研究步驟與流程	42



第一章 緒論

本章旨在針對研究主題，探討可能會產生的問題進行分析，其次針對研究者動機加以說明，並提出研究目的與待答問題，進而再針對本研究出現之名詞加以解釋，最後將本研究範圍及限制加以說明。全章共分五節，第一節研究問題背景與動機；第二節研究目的與待答問題；第三節研究假設；第四節名詞解釋；第五節研究範圍與限制。

第一節 研究問題背景與動機

本節將針對研究問題背景及動機這兩個部分加以說明，首先探討研究的問題背景，從國內特殊教育發展的部分看起，再整理出國外特殊教育發展的部分加以說明；其次提出本研究的動機，並加以說明。

壹、研究問題背景

目前特殊教育中安置特殊學生的方法首推融合教育，融合教育在國外已是行之有年，目前世界各國推動較成功的國家有：歐洲諸國、美國、加拿大、澳洲、紐西蘭。我國特殊教育的發展起步較其他國家來得晚，在民國八十四年十二月教育部提出「中華民國身心障礙教育報告書」，其中一點強調融合教育，主張讓身心障礙學生由特殊的教育安養機構，進入社區；身心障礙學生由特殊教育學校轉入普通學校，再由特殊班級轉入普通班級，與一般學生共同學習，強調回歸主流和正常化（教育部，民84）。由於起步慢，因此受到國際間其他國家特殊教育發展潮流的影響非常多。各國特殊教育中開始對融合教育感到重視，應是受到在1984年聯合國（the United Nations）所發表的「人權宣言」以及歐洲在60年代興起的民

主思潮及人權運動影響，而掘起。然而美國興起「融合教育」(inclusive education)的潮流理念，是始於1980年代。認為每個個體都應該接受到平等且很有尊嚴的教育安置，並且特殊學生要能一視同仁的融合於普通教育主流裡(林貴美，民90)。在1900年至1960年之間，在加拿大特殊教育中充滿了隔離(segregation)的「雙盒理論」(two-box theory)色彩，即是把身心障礙學生丟到另一個系統處理，而是應該把普通班當作所有學生安置的基地，把支援帶進普通班級裡(Weber, 1993，引自許天威，民85)。但是自1968年時起，傳統的隔離(segregation)安置產生革命性轉變，各國紛紛立法朝向融合教育(inclusive education)(引自王天苗、邱上真、莊妙芬、鄭麗月、葉瓊華，民86)。由「兒童情緒與學習障礙委員會」(Commission on Emotional and Learning Disorder in Children，簡稱CELDIC)發表了一篇與特殊兒童之教育權利有關的報告書後，加拿大全國教育部長聯合會(Council of Ministers of Education)於1989年，指出在加拿大全國各地，應該在普通學校內提供對特殊學生的教育需求。但是加拿大直至1990年才有融合(inclusion)的教育理念(許天威，民85)。澳洲的特殊教育發展較晚，第一個公立的智障教養機構成立於1811年，1880年以後才陸續開始辦理置為各種身心障礙類別學生成立的特殊學校。但在1960年代中期因為特殊教育班級安置的不良，在社會上引起了許多負面反應，直到1975年聯邦教育部門，開始促請走向統合(integration)的做法(何華國，民89)。而融合教育的發展較其他西方國家來得晚。

在1993年聯合國大會通過「身心障礙者機會均等之標準規範」(Standard Rules for the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities)，這份規範列出了二十點各個聯合國會員國應提供與滿足該國國內身心障礙者基本權利的實質政策，其中包含了醫療、教育、工作、就業、無障礙環境等促進身心障礙者參與社會的各式政策(United Nations 1993)。其中就教育來說，呼籲各國政府應讓身心障礙的兒童、青少年和成人在融合的環境下接受平等的教育。回歸主流運動

(mainstreaming)在美國1970年代興起，Dunn倡導資源教室(resource room)的型

態，1975年公佈「全體障礙學生教育法」(EHA，公法 94-142)，在1980年代提倡「普通教育改革運動」(Regular Education Initiative)，在1990年時推動「身心障礙個人教育法案」(the Individual with Disability Education Act 簡稱IDEA)，確認特殊學生「回歸普通教育」的需求(吳昆壽，民87；吳淑美，民88；莊佩珍，民89；鈕文英，民91)。

1994年6月7-10日聯合國教科文組織(United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO)，於西班牙的薩拉曼卡發表了著名薩拉曼卡宣言(The Salamanca Statement)，除重申1984年世界人權宣言及確保所有人不論其個體差異如何，都有受教育的權利，並敦促各國確保殘障人教育成為教育系統的組成部分，由此之後融合教育更成為各國努力的方向與目標。1997年由Meijer主持的調查報告指出：特殊教育是普通教育的資源、特殊學校轉型為資源中心、隔離的比例大部份都在3%以下(陳明聰，民88)。

近年來融合教育的理念影響，教育部對於身心障礙者的就學問題非常重視。而「資源教室」方案被許多特殊教育學者，認為是普通教育與特殊教育的溝通橋樑，是發展特殊教育連續性服務設施的首要步驟(教育部，民83)。「資源教室」方案，其內容為：學生大部份的課程時間在普通班級裡上課，僅在排定到資源教室上課的課程時間，到資源班上課，當課程結束後再自行回到普通班。由於此種方法，並未隔離學生，因此可減少身心障礙學生受到標記之影響(教育部，民85)。

我國「特殊教育法」(民93)，第十三條指出：各級學校應主動發掘學生特質，透過適當鑑定，按身心發展狀況及學習需要，輔導其就讀適當特殊教育學校(班)、普通學校相當班級或其他適當場所。身心障礙學生之教育安置，應以滿足學生學習需要為前提下，最少限制的環境為原則。直轄市及縣(市)主管教育行政機關應每年重新評估。而第十四條亦明訂：對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當安置及輔導；其安置原則及輔導方式之辦法，由各級主管教育行政機關定之。為使普通班老師得以兼顧身心障礙學生及其他學生之需要，身心障礙學生就讀之普

通班應減少班級人數；其減少班級人數之條件及核算方式之辦法，由各級主管教育行政機關定之。這些法條均特別強調融合教育的重要，法令的規範顯示台灣的特殊教育朝向融合的新紀元，並也說明了我國未來特殊兒童就讀普通班勢必形成一種趨勢（陳標松，民90；傅秀媚，民91）。在融合教育、回歸主流的理念中，身心障礙者類會因障礙類別以及程度的不同，在於教學的安排也會有所區分，是爲了配合不同身心障礙類別及程度不同的教育需求，同時間也能尊重學生家長自己本身的意願（何墀東，民90）。身心障礙者就學的方式，可以選擇進入普通學校的普通班就讀，或進入特殊學校就讀。

綜合上述，國內特殊教育發展過程中，受到世界各國家特殊教育發展的影響頗深，而緊緊跟隨著國際特殊教育發展潮流演變。再加上憲法的保障，國內九年國民義務教育制度的健全，以及這數十年來國內經濟的起飛、國強民富，讓政府能有更多經濟資源能注入、運用在照顧弱勢族群的社會福利上。我國憲法第二十一條明文規定：「每一個國民都享有接受國民教育的義務與權利」；第一百六十條規定：「六歲至十二歲之學齡兒童，一律受基本教育，免納學費。其貧苦者，由政府供給書籍。已逾學齡未受基本教育之國民，一律受補習教育，免納學費，其書籍亦由政府供給。」我國於民國93年增訂公佈的特殊教育法：「亦主張教育安置應該以滿足學生學習需求爲前提，以最少的環境限制爲原則，並不會因爲種族、性別、年齡、障礙類別與程度而有所差別，讓身心障礙者可以在普通班中就讀接受教育。」所以身心障礙學生融入普通班與一般學生共同就讀、學習，是目前國內特殊教育的趨勢，也是目前世界各國特殊教育的一股潮流。爲了達成「特殊而不隔離」的理想，避免身心障礙者遭受形同孤立，培養其適應未來社會生活，資源班的教育型態，逐漸成爲一種主流（吳清山、林天祐，民85）。

貳、研究動機

傳統的觀念中，週遭的人常常告知我們不要靠近身心障礙者，不然你也會變成和他一樣。因此在我們腦海裡就存在著對身心障礙者避而遠之的想法。而就讀於資源班的學生，常常因為本身能力的較異於常人如：學業成就較差、學習能力不佳、同儕之間溝通不良、反應較差，或由於生、心理其他方面的障礙，再加上同儕間先入為主不好的觀念，種種的資訊容易讓普通班同儕，認為資源班學生不是屬於班上的一份子，而是班上的麻煩者，讓人討厭。Bricker（1995）指出：「雖然身心障礙者常常人在團體中，但事實上並未真正成為團體中的一份子，因此他用「附加」（add on）一詞來形容這種現象。」Hurlock（1978）也指出：「一個學生在同儕裡若不受歡迎，那麼這個學生將會是孤獨、不快樂且十分苦惱的。」身心障礙學生與普通班學生的互動，會因其障礙類別的情形而出現不適切的互動模式，也可能會被排斥或捉弄（張素真，民88）。而同儕關係是預測未來心理健康的一種指標，建設性的同儕關係是支持、接納、關懷與歸屬感；不良的同儕關係是拒斥、疏離與漠視的關係（黃金源，民77）。

Fullwood（1990）及Smith（1995）指出：「融合教育主在強調有特殊需求的人能和普通人一樣回到正常環境生活。」Vander（1993）指出：「非身心障礙者經過一段時間與身心障礙者的互動接觸，發現到非身心障礙者對身心障礙者態度改變得更好了。」近年來，推行融合式教育的結果證實，普通班學生對身心障礙學生有更深一層的認識，無形中拉近了兩者的距離，可能提早化解了許多會發生的誤解、隔閡與衝突（陳田，民87）。

將有特殊需求的學生融入普通班即是融合教育，身心障礙學生和普通學生不分彼此，同在一個班級，藉由課程的調整、教學技巧的改進和輔助工具的協助與相關服務的提供，讓所有身心障礙學童都得以在普通班接受教育（傅秀媚，民91）。強調身心障礙學生能和普通學生長時間共同在同一個班級環境中學習，進而融合

在一起。目前國內對於身心障礙學生的教育安置問題共分成兩派，一、完全融合的支持者，認為特殊教育系統的存在對整體教育的影響利多於弊，主張廢除特殊教育系統，如此單一安置於普通班的目標便可達到；二、部份融合的支持者，建議身心障礙學生的教育安置必須依據每一位學生的個別需求作單獨的考量（鍾素香，民89）。而能夠提供非障礙者長期之機會去瞭解身心障礙同儕，始能打破對身心障礙者的偏見與刻板印象，進而塑造對非障礙者的正向態度（王文科，民89）。

國內在民國73年12月公佈了特殊教育法，將身心障礙者分成11類，除在家自行教育外，依其障礙程度選擇到普通學校就學或特殊學校就讀。採分類的教育方式，即讓同障礙類別的學生在同一班級內上課，盡量不會讓其他障礙類別的學生來共同班級內學習。由於融合教育的興起，民國86年特殊教育法修正後，教育部開始針對身心障礙學生提供跨類別的資源班服務。例如：教育部於八十八學年度全面在國小各校設置資源班，以提供身心障礙學生更融合的教育安置方式（林寶貴，民89）。

融合教育在國內已推行多年，而資源班這種招收身心障礙學生接受教育方式是目前的潮流。然而現今資源班最常遭遇到的問題即是招收學生人數不足，探究其因，發現許多人對於學校所設置的資源班，一、功用不清楚；二、無法區分資源班和傳統的啟智班及特殊學校有何差別；三、對於資源班招收的學生對象不清楚。往往一般老師觀念不清楚，需要轉介學生的家長也不清楚，所以轉介到資源班的學生並不多。再加上傳統觀念的束縛，身心障礙學生本身不想成為同儕之間的笑柄，而家長也不願意面對現實，不想讓自己的小孩被大家貼上標籤。而為了避免造成自己小孩到資源班上課，被學生同儕有先入為主的以標籤來判斷對方，所以大多學生家長選擇挑避。部分學生不瞭解資源班的意義，將資源班上課的學生當作是愚笨學生上課的地方，造成了到資源班上課的同學心理上的自卑，也會影響了其學習的意願（江焯堃，民87）。學生都希望在學校能避免被貼上標籤（Cavet, 2000）。此為本研究動機之一。

身心障礙者常常會因身體上和正常人不同，而與周遭的人、事、物互動不良，再加上傳統的思想中，週遭的人常常告戒我們不要太靠近身心障礙者，不然你會被他傳染，變成和他一樣。因此在我們腦海的深處裡，就存在著對身心障礙者避而遠之的想法。而就讀於資源班的學生，常常因為與同儕之間溝通不良、互動差、學業成就低落，再加上同儕間先入為主的想法，種種的資訊容易讓普通班同儕產生排擠的效應。王文科（民89）指出：「提供非障礙者長期之機會去瞭解身心障礙同儕，始能打破對障礙者的偏見與刻板印象，進而塑造對他們的正向態度。」Vander（1993）的研究也指出：「經過一段時間的互動接觸，非障礙者對學障同儕的態度改變，變得更好了。」由上可知，融合教育的結果證實，非身心障礙者對身心障礙者若能有更多的認識，就可以有更好的互動及成長，此為本研究動機之二。

國內、外許多的研究顯示，有許多的因素會影響到非身心障礙對身心障礙者態度表現，以下就性別、年齡、學業成就、接觸程度、城鄉差距等因素，整理如下：

一、性別

發現性別的不同，會影響對身心障礙者的態度研究，如表1-1：

表1-1 性別的研究

研究者	研究結果
林坤燦、洪麗遠，民81；邱佩瑩，民83；梁偉岳，民84；陳素真，民85；吳秋燕，洪雪萍，民86；民87；陳金池，民87；張素玉、謝俊民，民88；黃富廷，民89；李玉琴，民91；黃馭寰，民91；涂添旺，民91；張君如，民92；楊麗香，民92；林真鍊，民93；呂美玲，民93；林東山，民94陳維錡，民94；彭素真，民94；黃翠琴，民94；黃玉嬌，民95； Townsend Wilton 與 Vakilirad ,1993	性別會影響對身心障礙者的態度

二、年齡

發現年齡多寡，會影響對身心障礙者的態度研究，如表1-2：

表1-2 年齡的研究

研究者	研究結果
林坤燦，民81；邱佩瑩，民83；陳素真，民85；陳金池，民87；吳秋燕，民87；黃富廷，民89；涂添旺，民91；李玉琴，民91；張君如，民92；彭源榮，民92；楊麗香，民92；林真鍊，民93；呂美玲，民93；林東山，民94；陳維錡，民94；黃翠琴，民94；彭素真，民94；黃玉嬌，民95	不同的年齡接受身心障礙者的程度亦不同

三、學業成就

發現學業成就高低，會影響對身心障礙者的態度研究，如表1-3：

表1-3 學業成就的研究

研究者	研究結果
涂添旺，民91；張君如，民92；呂美玲，民93；林東山，民94；黃翠琴，民94	顯示學業成就不同對身心障礙者的接受程度亦有所不同

四、接觸程度

發現接觸程度不同，會影響對身心障礙者的態度研究，如表1-4：

表1-4 接觸程度不同的研究

研究者	研究結果
邱佩瑩，民83；梁偉岳，民84；洪雪萍，民86； 陳金池，民87；張素玉、謝俊民，民88；黃富 廷，民89；黃馭寰，民91；彭源榮，民92；張 君如，民92；呂美玲，民93；林真鍊，民93； 林東山，民94；彭素真，民94；黃玉嬌，民95； Townsend Wilton 與 Vakilirad ,1993	對身心障礙者的認識瞭解，與身 心障礙者態度會有所不同

五、城鄉差距

發現因居住地區的不同，會影響對身心障礙者的態度研究，如表1-5：

表1-5 城鄉差距的研究

研究者	研究結果
張素玉、謝俊民，民88；彭源榮，民92；林真 鍊，民93；呂美玲，民93；彭素真，民94	不同的社會化經驗，對於價值觀 念會因居住地區的不同而有所差 異

為瞭解國小學生對身心障礙者同儕之間的接納態度為何？因此，本研究將性別、年級、學業成績、接觸經驗及城鄉差距，列為接納態度的預測變項。此為本研究動機之三。

近年來由於融合教育理念的興起，而使得身心障礙學生得以進入普通班與一般學生共同學習，而普通班學生對於轉介到資源班學生的態度為何呢？是否影響了身心障礙學生轉介進入資源班就讀意願？是否也間接的影響到轉介就讀資源班

同儕之適應狀況與學習能力以及人際關係？基於上述問題，研究者所要關注之重點在於普通班學生對資源班同儕之態度，因此，基於上述研究動機，研究者認為普通班學生的背景因素（性別、年級、學業成績、接觸經驗、城鄉差距）對資源班同儕之態度值得進行探討。



第二節 研究目的與待答問題

本節旨在說明本研究的研究目的與待答問題，首先就研究目的加以說明，進而提出待答問題。

壹、研究目的

根據上述的研究動機，本研究旨在探討國民小學學生對資源班同儕接納態度及影響其它態度的因素，本研究目的有三：

- 一、探討國小學生對資源班同儕的接納態度。
- 二、探討不同背景變項（性別、年級、學業成績、接觸經驗、城鄉差距）的國小學生對資源班同儕接納態度在「認知」、「情感」與「行為傾向」三方面的差異性。
- 三、探討國小學生在態度全量表和「認知」、「情感」及「行為傾向」三個分量表之間得分的相關情形。

貳、待答問題

依據上述之研究目的，本研究提出下列待答問題：

- 一、國小學生對資源班同儕的接納態度是積極或消極？
- 二、探討不同背景變項（性別、年級、接觸經驗、學業成績、城鄉差距）的國小學生對資源班同儕接納態度在「認知」、「情感」與「行為傾向」三方面是否有差異性？
- 三、探討不同背景變項在態度全量表與「認知」、「情感」及「行為傾向」三個分量表間得分是否相關？

第三節 研究假設

依據前述之待答問題，本研究擬提出下列研究假設：

- 假設1、國小學生對資源班同儕的接納態度是積極。
- 假設2-1、不同性別，對國小學生對資源班同儕接納態度在「認知」、「情感」與「行爲傾向」三方面是有差異性。
- 假設2-2、不同年級，對國小學生對資源班同儕接納態度在「認知」、「情感」與「行爲傾向」三方面是有差異性。
- 假設2-3、不同接觸經驗，對國小學生對資源班同儕接納態度在「認知」、「情感」與「行爲傾向」三方面是有差異性。
- 假設2-4、不同學業成績，對國小學生對資源班同儕接納態度在「認知」、「情感」與「行爲傾向」三方面是有差異性。
- 假設2-5、不同城鄉差距，對國小學生對資源班同儕接納態度在「認知」、「情感」與「行爲傾向」三方面是有差異性。
- 假設3-1、不同性別在態度全量表和「認知」、「情感」與「行爲傾向」三個分量表上的得分有顯著相關。
- 假設3-2、不同年級在態度全量表和「認知」、「情感」與「行爲傾向」三個分量表上的得分有顯著相關。
- 假設3-3、不同接觸經驗在態度全量表和「認知」、「情感」與「行爲傾向」三個分量表上的得分有顯著相關。
- 假設3-4、不同學業成績在態度全量表和「認知」、「情感」與「行爲傾向」三個分量表上的得分有顯著相關。
- 假設3-5、不同城鄉差距在態度全量表和「認知」、「情感」與「行爲傾向」三個分量表上的得分有顯著相關。

第四節 名詞解釋

本節針對本研究所出現之專有名詞加以解釋，說明如下：

壹、國小學生

我國國民教育法中，第二條明文規定：「凡6到15歲之國民應受國民義務教育」。而提供6至12歲的學齡兒童所受之國民義務教育階段為國民小學。國民小學階段共設1至6年級。本研究所指的國小學生專指九十五學年度，就讀於台北縣地區之國民小學五年級、六年級之學生。

貳、資源班

資源班一詞源譯於資源教室(resource room)。從字義上來看「資源」(resource)含有支援及資源之意，泛指教師(人力資源)、教材、教具、視聽媒體(物)、教師空間(環境)、時間(時)等四個層面的資源(洪榮照, 86; 楊坤堂, 民88)。本研究所稱之國民小學資源班，是依據民國七十六年公佈，九十五年修正之「特殊教育設施及人員設置標準」，第三章「特殊教育班設置標準」中第十條規定：學校特殊教育班之辦理方式如下：(一)自足式特教班。(二)分散式資源班。(三)身心障礙巡迴輔導班。設立在台北縣國民小學，專收各種身心障礙類別的特殊需要學生的分散式資源班。

參、態度

根據國內、外研究者(張春興, 民83; 洪雅鳳, 民90; 游恆山, 民93; Weber, 1992)的看法，認為態度包含認知、情感和行為傾向三個成分，其中認知成分為個人對

事物的看法；情感成分為個人對態度對象的情緒反應；行為傾向則是個人對態度對象必須有所行動表現時，他所表露的行為準備狀態。本研究對「態度」之定義，係是指國小學生在「國小學生對資源班同儕態度問卷」上之總得分；且在「國小學生對資源班同儕態度問卷」上之得分較高者，較接納資源班同儕；對資源班同儕的態度消極，係指國小學生在「國小學生對資源班同儕態度問卷」上之得分較低者，較排拒資源班同儕。



第五節 研究範圍與限制

本節旨在說明「國小學生對資源班同儕態度之研究」研究的範圍，說明取樣的對象及研究上自變項的類別，接著解釋本研究受到那些的限制。

壹、研究範圍

- 一、本研究的對象以九十五學年度就讀於台北縣地區國民小學五年級、六年級之學生，依合目標取樣方式從台北縣地區之國民小學中，共計取 6 校，每校皆從五、六年級中各取二班，分別為班級內有學生就讀者一班，無身心障礙學生就讀者一班。本研究採合目標抽樣方式抽取 782 名學生為研究樣本。
- 二、本研究在自變項上僅探討性別、年級、學業成績、接觸經驗、城鄉差距等五個變項。

貳、研究限制

- 一、影響同儕接納態度的原因眾多，本研究針對普通班學生的性別、年級、學業成績、接觸經驗、城鄉差距作探討，因此無法推論至其他變項。
- 二、本研究旨在探討普通班學生對資源班同儕的態度，本研究之開放式問卷其看法雖具有代表性，但是否足以代表所有同學之看法，在解釋時更應謹慎。

第二章 文獻探討

本章旨在針對研究主題，進行相關文獻探討，根據理論與實證研究兩方面的文獻資料，探討與本研究主題相關的理論與研究結果。全章共分五節：第一節「資源班的起源及意義」；第二節「態度的理論基礎」；第三節「同儕接納的重要性及其影響因素」；第四節「資源班實施成效之相關研究」；第五節「對資源班同儕態度的相關研究」。

第一節 資源班的起源及意義

本節旨在說明資源班的起源以及意義，其說明如下：

壹、資源班的起源

資源班這一名詞源譯於「資源教室方案」(resource room program)有的稱爲「資源方案」(resource program)，有的稱爲「資源教室」(resource room)。雖然名稱上有所不同，但其內涵是相同的(張蓓莉，民80)。從字面上來看都有「資源」(resource)一詞。資源含有支援及資源之意，泛指教師(人力資源)、教材、教具、視聽媒體(物)、教室空間(環境)、時間(時)等四個層面的資源(洪榮照，民86；楊坤堂，民88)，簡單來說資源教室方案，即是能充分利用現有資源，以方便提供教師、學生、及學生家長在各方面的支援。目前我國所設置之資源教室方案，皆通稱爲「資源班」，在國小階段設有固定的教室，且編有專款，並有二位專任教師的編制。而在本研究中皆通稱爲「資源班」。

貳、資源班的意義

自1970年代以後，歐洲眾國以及美國的特殊教育中興起融合教育的潮流，其主張將身心障礙學生與普通學生安置在同班級一起接受教育。1980年代「融合教育」(inclusive education)的潮流理念興起。認為每個個體都應該接受到平等且很有尊嚴的教育安置，並且特殊學生要能一視同仁的融合於普通教育主流裡(林貴美，民90)。而資源班即是回歸主流趨勢中被認為是實際可行的模式(王振德，民88；高令秋，民84；張蓓莉，民87；Marston, 1996；Voltz, 1995；Whinnery, 1995)。資源班的教育模式是由Dunn於1968年起所提出的，當時他提出質疑，主要針對的是「為輕度智能障礙者辦理自足式特教班是否有必要性？」，並提出解決方案，認為資源班為其解決方案。而設置資源班有何意義呢？以下就國內、外研究者對資源班的意義說明如表2-1：

表2-1 資源班的意義

研究者	定義
王振德 (民81)	資源教室是一種部分時間由受過特殊教育訓練的老師，提供學生們符合他們需要的服務
黃瑞珍 (民82)	資源教室方案是一種教育措施，接受扶助的特殊學生部分時間在普通班與一般學生一起上課，部分時間到資源班接受資源教師或特殊教育人員的指導，以提供資源支援其在普通班的學習。
何華國 (民84)	認為資源教室乃是學生於特定的部分時間前去接受特殊協助的一種教學環境。
林美和 (民85)	指出資源教室方案就是大部分時間在普通班就讀，部分時間到資源教室來接受補救教學，根據兒童的能力和特殊需要來補救。

承下頁

洪儷瑜（民89）資源班是介於普通班與特殊班之間的教育方式，主要是以普通班的行程表為基礎，提供障礙學生評量、補救教學、或其他特教服務。

徐享良（民89）資源教室是在學校裡，由資源教師提供服務給在普通班就讀的特殊學生和普通班教師。

傅秀媚（民89）資源班又稱為部分時間特殊班。此類班級的學生其學籍仍在普通班，只有部分時間到資源班上課，至於內容，除補救教學外，亦包括行為輔導、資源利用，並已經朝向多元化之服務內容。

宣崇慧（民90）依學生個別需求，在其學習及生活環境上提供全面且持續的支持與資源，並定時檢討，以依據實際狀況，對所提供的服務內容作適當的調整。而資源教室方案即為因應此教育服務潮流的實踐。

陳勇祥（民91）資源教室不僅協助身心障礙學生改善其學習能力、生活適應能力，更扮演提供普通班教師諮詢的角色

孟瑛如（民91）資源班是教育的暫時和支援狀態，其主要功能為扮演普通班與其餘特教班間的橋樑角色。資源教室的設立更直接促成普通學生與特殊學生兩方交流互動及學習的契機。

Glomb 與
Morgan（1991）認為資源班是提供支援性教育服務給在普通班有特殊需求的學生

Bender（1998）認為資源班（resource class）的概念源自於特殊教育與補救教育對於學習速度較慢者的設計。基本上，資源教室的發展是特殊教育者針對輕度及中度障礙學生所做的特殊訓練。

由表2-1中得知，許多研究者對資源班的界定，皆認為資源班是專門為身心障礙學生所設計的特殊教育方案，轉介到資源班的學生除平時會在普通教室上課之

外，在其他部分時間去接受特殊教育服務的地方；而資源班是由資源班教師及需要特殊教育服務學生所組成的班級，而資源班的功用，在於能讓資源班教師可充分發揮他的專業知能地方，支援性教育給不同障礙類別的身心障礙學生提供學習及服務，並提供普通班教師有關特殊教育的諮詢。



第二節 態度的理論基礎

本節旨在指出態度的理論基礎，首先研究者先對態度的定義加以說明，接著說明國內外研究者對態度特性的觀點為何，最後將態度的形成與理論逐一整理說明。

壹、態度的定義

態度（attitude）這個名詞是由心理學家Spencer 於1862年所著的「第一原則」（First Principles）一書中出現，書中強調一個人的態度對爭論事項的鑑別有重要的影響（吳聰賢，民91）。之後Tomas 與 Znanicki 二人將其應用到了社會學的領域裡（吳聰賢，民91），現今已經成爲了社會心理學中，所探討的重要主題之一（吳麗君，民76）。對於態度的定義，眾多國內、外研究者所下的定義不盡相同，各有不同的看法，遂將其定義歸納整理如表2-2說明：

表2-2 態度之定義

研究者	年份	定義
李美枝	（民80）	態度是個人對一特定對象所持有的評價感覺及行動傾向。
張春興	（民83）	態度是指個人對人、事、物以及周圍世界，憑其認知及好惡所表現的一種持久、一致性的行爲傾向。
許天威	（民90）	態度是個體對於生活中諸多事物的價值觀，且將引導他採取堅定的立場，進而形成頗可預測的行爲或習慣。
洪雅鳳	（民90）	態度指的是個人對人、事、物等的持久反應方式，包含了對人事物的想法、情感和行爲。

承下頁

游恆山 (民93)	態度的對象是多方面的，其中有人、事件、物、團體、制度以及代表具體事物的觀念等，具有一致性與持久性，包含了對人、對事、對物的想法、情感和行爲，而且有正面或負面的評價反應，即個人喜歡與不喜歡的判斷。
Lombana (1992)	態度是對於某一目標正向或負向的情感反應，此反應伴隨著特定的信念並促使個人對該目標產生特定的行爲反應。
Myers (1993)	態度是指影響個人對其行動選擇的內在心理狀態，決定個人在社會中實際與潛在的反應；態度是對某物或某人的一種喜歡與不喜歡的評價性反應，它在人們的信念、情感和傾向性行爲中表現出來。
Eagly 與 Chaiken (1993)	經由對該個體喜歡或不喜歡的評價表達的心理傾向。
Thomas 與 Jere (1995)	態度是可以透過具有說服力的溝通來加以刺激，也可以透過經驗來加以制約。

由表2-2說明，國內、外研究者對態度的定義，大多數都認為，態度是對人物、事件、物體的一種反應，且有正面或負面的評價和感受；亦是對一些人物、事件、物體的行爲表現與看法。因此研究者認為，態度的特性即是人物、事件、物體所表現出的一種一致性與持久性的行爲反應；亦是對人物、事件、物體在情感、認知、行爲傾向方面正面或負面的的評價與感受。

貳、態度的特性

對於態度的特性，國內、外研究者看法皆不盡相同，各有不同的定義，遂將其特性歸納整理如表2-3說明：

表2-3 態度的特性

研究者	定 義
黃中天、洪英正（民81）；俞文釗（民82）；張華葆（民83）；李美枝（民91）；湯淑貞（民91）	<p>態度除了具有認知、情感、行爲傾向三個成分外，還具有下列的特性：</p> <ol style="list-style-type: none">1、態度不是遺傳來的，而是後天獲得的。態度是經由學習而來的，例如對同儕的態度。2、態度有一定特定的對象，可以是具體的對象，也可能是狀態或是觀念。3、態度是一種假設性的概念建構（hypothetical construct），一個人具有的態度只能由外顯的行爲去推測。4、態度是一種行爲傾向（predisposition to action），並非行爲本身，也就是個人對特定對象反應之前的心理與精神活動狀態。5、態度具有持久性，因為態度的形成過程需要一段時間的發展，當態度具備認知、情感、行爲傾向成分時，便具有相當的穩定性與持久性。6、態度的核心是價值，個人對於態度對象的態度取決於該對象對個人的意義大小，也就是態度對象具有的價值大小。所以同樣一件事，因人們的價值觀不同，即產生不同的態度。因此，能滿足需要的事，人們會產生正面的態度，反之則產生消極的態度。7、態度有簡單與複雜的區別，態度包含有認知成分，人的認知系統有簡單與複雜的區別，因此態度自然有簡單與複雜的差異。如對態度對象同時評定許多項目並含有正負面的評價，顯然其對態度對象的態度是較複雜的。8、態度有強有弱。個人對一件事物態度的強弱與其個性也有密切的關係。個性偏激的人對事物常採偏激的態度，而個性和緩的人，對事物態度則多和緩。

承下頁

俞文釗 (民82)	<p>1、態度是一種內在的結構，無法直接觀察得到，需由外觀的行為來推測。</p> <p>2、態度的核心是價值，取決於對某些事物的評價，即認定事物的價值，而形成態度。</p>
張春興 (民83)	<p>認為態度內涵中除行為的成份之外，尚包括情感和認知；只是這三種成份的多寡，隨個體年齡、性別、性格等而所不同。</p>
鄭芬蘭 (民90)	<p>態度是指個人對四周環境的人、事、物所秉持一種相當持久而一致的行為表現。態度含有個人的價值與道德判斷在內，是人格的一部份。</p>
Anastasi (1990)	<p>所謂態度，我們經常將它定義為個體對某種特定種類的刺激所持的偏好或嫌惡的反應傾向 (黃安邦譯，民80)</p>
Baron 與 Greenberg (1990)	<p>1、認知 (又稱：信仰、信念、知識與思想)</p> <p>2、情感 (又稱：感情與評價)</p> <p>3、行動 (又稱：行為、行為處置與行為傾向)。</p>
Zimbardo 與 Leippe (1991)	<p>態度是基於認知、情感、行動傾向及過去的行為而形成，且它能影響未來的認知、情感、行為傾向及行為。</p>

由表2-3中可得知，國內、外研究者大都認為態度的特性皆包含認知、情感、行為傾向三個部分。本研究問卷的部分，也將針對國內、外研究者所認為的態度特性，認知、情感、行為傾向三個部分來篩檢使用問卷。

參、態度的形成與理論

一、態度的形成

態度的形成是一個社會化歷程的重要層面，一個人剛出生時，對周遭環境是陌生的，慢慢的才會逐漸對周遭環境形成了某種態度，掌握了一種固定的價值觀。隨著周圍環境的變化，他對事物的態度也會發生相應的轉變，成為符合社會要求的社會成員（俞文釗，民82）。態度是如何形成的，國內、外探討態度形成的理論眾多，根據國內、外學者的論述（李美枝，民80；杞昭安，民84；徐光國，民85；黃天中、洪英正，民81；黃安邦譯，民81；曾華源譯，民89；趙居蓮譯，民84；劉安彥，民91；Weber, 1998），態度形成的理論主要有三個：學習取向、認知一致性取向及動機取向三種方式。

二、態度的理論

（一）學習取向

態度最常透過學習而形成，而學習是一種藉由經驗和練習而導致行為永久改變的一種歷程。下列三個一般性學習過程與態度形成有關：聯結、增強，及社會學習。

1、聯結：

聯結牽涉將在時間、空間或環境中相近的經驗加以聯結，經由經驗和經驗的聯結，因而產生共同的反應，形成對某特定對象的態度。消息和知識是態度聯結的來源，而消息與知識的獲得可來自直接的觀察，或是經由他人間接獲得的知識和消息所形成。人的態度本來是中性的，但受到特定屬性和因果的聯結，形成新的信念，有的信念強，有的信念弱；有的和正向屬性聯結，有的和負向聯結。

2、增強：

在學習原理中所討論的增強過程，對於態度的形成與發展具有重要的地位。良好態度的形成，往往是因受到鼓勵而增強，不良的態度則是因被懲罰，或發生不良後果而改變或消逝。通常最先提供個人態度增強的人是父母和家中其他成員，因此家庭對個人態度的形成具有影響力。在兒童期和青少年時期，同儕對個人的態度越有重要的影響力，當與同伴相處的時間增加，同伴即變成重要的參考團體（reference groups），個人會以之來判斷自己的意見和價值觀，同伴團體的支持和肯定即提供了增強，因而形成個人的態度。

3、社會學習：

態度可能經由被動的聯結或增強者的說服影響力而學得，但更普遍的是人們主動去尋求資訊和經驗，作為態度和行為意向的形成基礎。最常見的社會學習形式包括替代性學習：觀察他人行為的結果，藉著看發生在別人身上的事情而獲得學習；及模仿：學習仿效他人的行為，藉著我們欣賞的人的品味和習慣，而形成自己的態度和行為。

（二）認知一致性取向

認知一致性取向包含平衡理論、認知與情感一致理論，及失調理論。

1、平衡理論：

當認知元素（態度）彼此一致時，即處於平衡狀態。態度可以試圖保持現存喜好之間的平衡而產生，解釋了以既存的情感關係為基礎而形成新態度的過程。例如：你喜歡某一身心障礙同學，但你最要好的朋友卻不喜歡，你為了和好朋友的態度保持平衡關

係，而疏遠該身心障礙同學。

2、認知與情感一致性：

有時候人們在未擁有真正的資訊之前，就對某人或事物有所評價或情緒反應，如對身心障礙同學的偏見，因你帶有偏見的情緒而誤導了你對此人蒐集與記得的資訊，而你最可能找出和記得的認知資訊是與你既有的情感符合一致的資訊。

3、失調理論：

失調是一種不舒服的經驗，源起於認知元素（態度）的不協調所致。失調被視為一種具有動機力量的經驗，一種不愉快的經驗，使人希望藉著改變態度或行為來調整這種不愉快的經驗。

（三）、動機取向

動機取向意指個人可能基於動機因素而引導態度的發展。包含評估模式和處理模式。

1、評估模式：

認為態度形成主要是為了擴大正面的結果。1.認知反應理論：個人發展態度方式之一為傾聽他人的表達，並衡估我們是否同意。即在你決定是否要分享某個特定的態度時，你會先衡量你對此態度的不同部分大多是正面或負面的看法。2.預期－價值理論：認為態度導源於對態度客體所做的評估，及考量態度對象的正面或負面性。需考慮預期態度導致好壞結果的主觀機率的問題。

2、處理模式：

許多理論學家將態度的形成區分為慎思－可能性模式處理的結果，及捷徑式的處理結果。1.慎思－可能性模式：人們於某些情境時可能仔細的思考決定其態度。2.捷徑式的處理：我們態度在沒有深思或成本效益分析的狀況下，以迅速且簡單的方式形成態度。

肆、態度的測量

態度是一種內在的心理狀態，無法直接觀察得到（俞文釗，82），較適合用間接方式來推測（郭生玉，民78）。態度測量（attitude measurement）就是推知態度與態度性質的工具，一般常用的態度量表，李美枝（民89）認為常見有下列五種型式：

一、等距法（method of equal-appearing intervals）

1929年 Thurstone 創用等距量表法，測量個人對教會的態度。量表值最高11分最低0分，假設0到11分為等距的分數值，受試者勾出在量表上他贊同的句子，將這些句子的量表值自低分往高分排列，求其中數即為此受試者在教會態度上的態度分數。

二、總加量表法（summating method）

總加量表法由Likert 於1932年創用。總加法有一個基本假設，構成態度的各個項目具有相同的量值，項目之間沒有差別量值存在。譬如針對「語文法」設計的一道項目，「在公共場所每一個人都要說國語」，要受試者依照他對此項目內涵贊成或反對的程度勾劃一項反應類別：反應類別分數的設定由低到高或反之。將受試者全部項目反應所得的分數總加起來，即為他的態度分數。

三、語意分析法（semantiic differential method）

語意分析法原用於分析辭句或觀念的意義。任何一個觀念可能同時含有兩種意義，一種是辭典上所解釋的文義（literature meaning），一種是隱含的

意義 (connotativemeaning)。所有的人對文義的了解是相同的，隱含的意義則因人而異。一個人與該觀念所代表的實際對象，因過去的互動經驗而產生特殊的意義。Osgood Suci 與 Tannenbaum 認為語意分析法用於態度的測量是測量態度對個體所具有的隱含意義。測驗時，由受試者在一系列雙極形容詞的向度上，標出他認為該態度對象在各個向度上佔有的份量。將受試者在各向度上所得的分數加起來，即得到受試者的態度分數。

四、行為觀察法

行為觀察可用來估計個人的態度而不被對方察覺。行為觀察以行為而非態度本身做為觀測對象，這不同於自陳式技巧之直接測量個人的態度。態度的行為觀察法，乃從一個人的外顯行為推論他的感覺與信念。

五、生理反應的測量

膚電反應 (GSR) 及瞳孔反應也曾被用於探測個人的態度。GSR較常用於檢定個人的種族歧視態度。Prorier 與 Iott於1967年，發現在自陳測量表上反應較強種族歧視態度的學生，其膚電反應比他被白人實驗者碰到時為高。Westie 與 Defleur於 1959年發現種族歧視態度強的受試者對黑人幻燈片的膚電反應較高。Hess 等人於1965年測量五個異性戀與五個同性戀男性觀看裸體或半裸體男女性照片時的瞳孔大小。然而 Woodmansee 指出瞳孔的擴大受到很多因素的影響，呈現不穩定的反應，因此可能不適合當做態度的指標(引自李美枝，民89)。

第三節 同儕接納的重要性

所謂同儕接納是指個人為其相同年齡、年級或能力的團體所接受，並成為其中的一員，其接納範圍包括學習、生活、遊戲等方面（李永昌，民79）。因此，同儕接納可以說是為其個人在團體中或其他人所接受而成為其中的一員，生活上的每個人、事、物都算，範圍包含的非常廣。近幾年來，由於融合教育的提倡，使得許多身心障礙學生得以在普通班就讀，這時普通班學生對身心障礙學生的接納態度就顯得非常重要，而這也是融合教育成功與否的關鍵。而在融合教育與回歸主流興起的今天，教師與學生同儕對身心障礙者的接納態度，都會深深影響身心障礙者在自我概念、學習、社交等各方面的成長（吳武典、簡明建、王欣宜、陳浚隆，民90）。學生因為平常較少接觸學校以外的地方，所以，學校教室就成為學生發展社會關係及人格成長很重要的場所（Salisbury Gallucci Palombaro 與 Peck, 1995）。Maslow 於1970年所提出的需求層次論中指出：「人類有生理需求、安全需求、隸屬與愛的需求、自尊的需求以及自我實現需求」（引自張春興，民83）。Maslow 所謂「隸屬與愛的需求」是屬於人類的基本需求，認為人在成長的過程中會需要被人接納、愛護、關注與支持，因此人際關係在人的發展歷程中佔了重要的地位，朋友（同儕）對於兒童來說就像是一扇能開闊視野的心窗。因此，同儕的接納是滿足個人隸屬與愛的需求之基本而求。身心障礙者除了在生理需求與安全需求等需要的滿足外，也和一般人一樣，需要得到對方的尊重、關愛及得到肯定（王欣宜，民89；吳武典等人，民90）。Lang 和 Berberich（1995）指出「融合教室必須能滿足身心障礙學生五種重要需求：自由、價值觀、安全感、參與感、和歸屬感」，其中安全感及歸屬感的滿足是需要同儕的接納，若需求不能滿足，在班上就猶如游離份子，沒有歸屬感，對班級認同不足，這些都容易造成學校生活上的適應困難。

心理學家 Fromm認為人有一種與他人建立穩固親密關係的強烈需求，若能滿足這種需求，就可以克服人類都有的孤獨與寂寞，如得不到滿足，則個體在情緒與性格方面都不易有正常而平衡的發展（潘菲，民81）。因此，同儕的接納態度對於個人的成長與發展過程中，不論在人格的成長或社會的適應都會產生很大的影響。然而，缺乏同儕的接納可能會導致缺少發展性的同儕互動增強因素，從而使兒童的認知發展與社交能力受到損傷，甚至會使兒童出現不適切和脫軌的行為產生，更容易造成未來被同儕接受程度的降低（賴翠媛，民85）。但是，如果能為同儕所接納，則其人格的成長和社會的適應容易獲得積極的效果（簡茂發、朱經明，民71）。

綜合以上的研究，個人在同儕或團體中地位的平等與否，以及相處氣氛的融洽或緊張，都是影響到個人的人格成長與社會適應重要的條件。同儕團體的影響力量與日俱增，因此，只有在同儕團體中建立健全的關係，才能積極幫助身心障礙者人格的成長與社會適應。所以，同儕團體成為影響少年社會化及人格發展的團體（林清江，民75）。Thurman 與 Widerstrom於1985年研究指出：「透過同儕社會引導、社會性增強、及適當的模仿反應，可有效增進各種不同的行為，且愈來愈多的佐證支持同儕中介入比教師中介入反應更能產生快速且持續的行為改變（引自郭秀鳳，民84）」。每個人都需要成為群體的一份子，若被他人拒絕、排擠、孤立，不僅會影響個體正常化、社會化，而且對其自我概念及人格發展也會造成嚴重的困擾，進而影響其成就動機（Schumaker 與 Hazel,1984），由此可見同儕接納與否是影響兒童人格成長與社會適應能力的一個重要條件。

第四節 對資源班同儕態度的相關研究

長久以來，身心障礙者屬於社會的弱勢族群，遭受誤解、輕視、冷落、隔離（沈寶玉，民90）。在傳統的觀念中，身心障礙者常是被社會大眾所排斥在外的，這也是使他們適應不良的原因。海倫凱勒說過一句話：「最難以容忍的不是眼睛看不見，而是人們對於眼盲者的態度」（林素美，民77）。身心障礙者週遭的環境對他們的態度不但影響了他們的生活適應，也決定了他們的自我態度（Lippman, 1977）。舉例來說：一位身心障礙者，如果他因為受制自己本身的殘缺，使得他比較不被週遭的人所接受，或遭人以異樣眼光看待，假如身心障礙者本身也是抱持這種消極的態度來看自己和週遭的人，這將會導致他自己本身在人格成長與社會適應發展上的一大障礙。

這幾年來，隨著融合教育的推展，教育部廣設資源班。隨著國民義務教育普及與零拒絕教育理念的推展，身心障礙者的受教權已然受到了很大的保障。在目前國內特殊教育潮流，「回歸主流」與「融合教育」趨勢的影響下，身心障礙學生進入普通班安置，與普通班學生共同學習已是一種常態，然而普通班同儕對身心障礙者的接納態度如何？這關係到身心障礙學生在普通班的適應、人格發展與學習成效。因此，普通班學生對身心障礙同儕適當的接納態度，更顯得重要。

國內外對於資源班同儕態度的相關研究相當多，茲將國內外學者之相關研究整理分成四個部分，對國小身心障礙同儕的態度、對國小智能障礙同儕的態度，對國小聽覺障礙同儕的態度、對國小聽覺障礙同儕的態度，列表如下：

壹、對國小身心障礙同儕的態度

有關國內研究者對於國小身心障礙同儕態度的相關研究，整理如表2-4說明：

表2-4 對國小身心障礙同儕態度之相關研究

研究者	研究主題	研究變項	研究結果
陳金池 (民87)	國小學生對身心障礙同儕接納態度之研究	1、性別 2、年級 3、接觸程度	1、男生組高於女生組。 2、六年級組較具效果。 3、不同接觸程度無顯著差異。
林真鍊 (民93)	國小學童對於資源班同儕接納態度之研究	1、性別 2、年級 3、接觸程度 4、學校規模	1、女生比男生積極。 2、四年級學生較六年級學生積極。 3、經常接觸者接納態度較佳。 4、中型學校及小型學校之學生的接納態度較積極。
呂美玲 (民93)	桃園縣國小學生對身心障礙資源班同儕的態度之研究	1、性別 2、年級 3、學業程度 4、接觸程度 5、居住地區	1、女生顯著優於男生。 2、年級的差異影響並不顯著。 3、學業成績高者較積極。 4、無接觸經驗態度較積極。 5、學校城鄉差距並無顯著差異。
林東山 (民94)	台中縣國小學生對接受融合教育之身心障礙同儕接納態度之研究	1、性別 2、年級 3、接觸程度 4、學業程度	1、男女生的態度無差異。 2、不同年級學生的態度沒有差異。 3、經常接觸的學生接納態度較高。 4、高分組的學生之接納態度顯著較高。
陳維錡 (民94)	國小學習障礙學生的人際關係與同儕接納態度之探討	1、性別 2、年級 3、社經地位	1、女生比男生更積極正向。 2、高年級較積極。 3、不同社會地位無明顯差異。
彭素真 (民94)	國小學童對身心障礙同儕接納態度之調查	1、性別 2、年級 3、接觸程度 4、居住地區	1、女生比男生積極。 2、年級沒有顯著差異。 3、接觸經驗愈多者較積極。 4、不同地區學校沒有顯著差異。

由表2-4中的文獻，針對本研究之變項歸納其研究結果如下：在性別方面，女性比男性積極（林真鍊，民93；呂美玲，民93；陳維錡，民94；彭素真，民94），男性比女性積極（陳金池，民87），男性和女性並無差異，（林東山，民94）；在年級方面，年級高者較為積極（陳金池，民87；陳維錡，民94），年級低者較為積極（林真鍊，民93），年級差異不顯著（呂美玲，民93）；在接觸程度上，有接觸經驗者較積極者（林真鍊，民93；林東山，民94；彭素真，民94），無接觸經驗者較積極者（呂美玲，民93），有無接觸經驗者無差異者（陳金池，民87）；在學業程度上，學業成績高者較積極（呂美玲，民93；林東山，民94）；在城鄉差距上，較無明顯的差異（呂美玲，民93；彭素真，民94），中型學校及小型學校之學生的接納態度較積極（林真鍊，民93）。

貳、對國小智能障礙同儕的態度

有關國內、外研究者，對於國小智能障礙同儕態度相關研究，整理如表2-5：

表2-5 對國小智能障礙同儕態度同儕相關研究

研究者	研究主題	研究變項	研究結果
林坤燦、洪麗遠 (民81)	國小學生接納智能不足兒童態度與行動之實驗研究	1、性別 2、年級	1、女生較男生積極。 2、年級與接納態度無明顯差異。
梁偉岳 (民84)	國小學生對不同回歸方式智能障礙同儕接納態度之研究	1、性別 2、接觸程度	1、女生較男生積極。 2、接觸愈多愈接納。
陳素真 (民85)	國小學童對智能不足兒童接納態度之研究	1、性別 2、年級 3、學校類型	1、女生較男生積極。 2、高年級優於中年級之接納態度。 3、設有啓智班的學校學生優於未設有啓智班之學校學生。
洪雪萍 (民86)	國小教師對智能障礙者態度與歸因之調查研究	1、性別 2、接觸程度 3、專業訓練	1、女性教師態度較男性教師積極。 2、接觸愈多態度較積極。 3、接受特殊教育訓練教師態度較積極。

承下頁

黃富廷 (民89)	國小學生對智能障礙 同儕態度研究	1、性別 2、年級 3、接觸程度	1、女生較男生為佳。 2、年級無明顯差異。 3、不同接觸程度無明顯差異。
彭源榮 (民92)	國小學生對智能障礙 同儕態度之研究	1、性別 2、年級 3、學校所在地 4、接觸程度 5、學校類型 6、社經地位	1、女生比男生積極。 2、四年級比五六年級學生積極。 3、城市學校學生比鄉村學校學生積極。 4、不同接觸程度學生無顯著差異。 5、特教班學校的學生積極。 6、不同家庭社經地位學生無顯著差異。
楊麗香 (民92)	花東地區國小高年級 學生對智能障礙同儕 融合態度之研究	1、性別 2、年級	1、女生的表現較男生積極 2、年級不同無差異
黃玉嬌 (民95)	國小高年級學童對啓 智班之認知與同儕接 納態度之研究	1、性別 2、年級 3、接觸程度	1、性別上女生優於男生。 2、在年級上並無顯著差異。 3、接觸愈多態度較積極。
Townsend Wilton 與 Vakilirad (1993)	國小學生對智能障礙 學生的接納態度之研 究	1、性別 2、接觸程度	1、女生比男生積極。 2、有接觸者較積極。

由表2-5中的文獻，針對本研究之變項歸納其研究結果如下：在性別方面，皆認為女性比男性積極（林坤燦、洪麗遠，民81；梁偉岳，民84；陳素真，民85；洪雪萍，民86；黃富廷，民89；彭源榮，民92；楊麗香，民92；黃玉嬌，民95；Townsend, Wilton 與 Vakilirad, 1993）；在年級方面，年級高者較為積極（陳素真，民85），年級低者較為積極（彭源榮，民92），年級差異不顯著（林坤燦、洪麗遠，民81；黃富廷，民89；楊麗香，民92；黃玉嬌，民95）；在接觸程度上，有接觸經驗者較積極者（梁偉岳，民84；洪雪萍，民86；黃玉嬌，民95；Townsend, Wilton 與 Vakilirad, 1993），有無接觸經驗者無差異者（黃富廷，民89；彭源榮，民92）；城市學校學生較鄉村學校學生接納態度較積極（彭源榮，民92）。

參、對國小聽覺障礙同儕的態度

有關國內、外研究者，對於國小聽覺障礙同儕態度的相關研究，整理如表2-6：

表2-6 對國小聽覺障礙同儕態度相關研究

研究者	研究主題	研究變項	研究結果
吳秋燕 (民87)	國小學生對聽覺障礙兒童態度及其相關因素之研究	1、性別	1、女生比男生積極。
		2、年級	2、年級高者態度較積極、正向。
		3、接觸經驗	3、少接觸者優於多接觸者。
		4、社經地位	4、高社經地位優於低社經地位。
		5、學校類別	5、未設啓聰班之學校優於設有啓聰班之學生。
張素玉、謝俊民 (民88)	屏東縣市國小普通班學生對聽障生之接納態度	1、性別	1、女生高於男生。
		2、接觸程度	2、有互動經驗者較積極。
		3、居住地區	3、市區學生高於鄉間學生。
		4、學校類別	4、有無附設啓聰班無顯著差異。
李玉琴 (民91)	東部地區國小學生對聽覺障礙同儕的接納態度與互動模式之調查研究	1、性別	1、女生態度較男生積極、正向。
		2、年級	2、年級高者態度較積極、正向。
		3、接觸程度	3、經常接觸者態度優於不常接觸者。
黃馭寰 (民91)	國小教師對回歸主流聽覺障礙學生的接納態度之調查研究	1、性別	1、女性教師態度較積極。
		2、接觸程度	2、接觸兩年以上之教師較積極。
		3、任教年級	3、任教低年級之教師較積極。
張君如 (民92)	台中市國小普通班學生對聽覺障礙同儕接納態度之研究	1、性別	1、性別無顯著差異。
		2、年級	1、性別無顯著差異。
		3、學業成就	2、不同年級學生無顯著差異。
		4、接觸程度	3、不同學業成就學生無顯著差異。
		5、擔任幹部	4、不同接觸程度學生無顯著差異。
		6、知覺父母看法	5、知覺父母看法的學生無顯著差異。

由表 2-6 中的文獻，針對本研究之變項歸納其研究結果如下：在性別方面，女性比男性積極（吳秋燕，民 87；李玉琴，民 91；黃馭寰，民 91；張素玉、謝俊民，民 88），男性和女性並無差異，（張君如，民 92）；在年級方面，年級高者較為

積極（吳秋燕，民 87；李玉琴，民 91），年級差異不顯著（張君如，民 92）；在接觸程度上，有接觸經驗者較積極者（張素玉、謝俊民，民 88；李玉琴，民 91；黃馭寰，民 91），無接觸經驗者較積極者（吳秋燕，民 87），有無接觸經驗者無差異者（張君如，民 92）；在學業程度上，學業成績高低不明顯（張君如，民 92）；在城鄉差距上，市區學校學生較鄉村學校學生接納態度較積極（張素玉、謝俊民，民 88）。

肆、對國小其他障礙同儕的態度

有關國內、外研究者對於國小其他障礙同儕態度的相關研究，整理如表2-7：

表2-7 對國小其他障礙同儕態度相關研究

研究者	研究主題	研究變項	研究結果
邱佩瑩 (民 83)	國小學生對自閉症兒童接納態度之研究	1、性別 2、年級 3、接觸程度	1、女生較男生接納自閉症兒童。 2、年級低者較年級高者易接納自閉症兒童。 3、接觸愈少者愈接納自閉症兒童。
涂添旺 (民91)	台中市國民小學學生對視覺障礙學生接納態度之研究	1、性別 2、年級 3、學業程度 4、擔任幹部	1、男女生態度無差異。 2、低年級較高年級積極。 3、學業成績高者較積極。 4、有無擔任幹部沒有顯著差異。
黃翠琴 (民94)	台中市國小普通班學生對自閉症同儕接納態度之研究	1、性別 2、年級 3、接觸程度 4、學業程度 5、擔任幹部	1、性別不同沒有顯著差異。 2、高年級較正向、積極。 3、接觸程度不同沒有顯著差異。 4、學習成就不同沒有顯著差異。 5、有無擔任幹部沒有顯著差異。
Hazzard (1983)	國小學生對殘障者的態度調查研究	1、年級 2、接觸程度	1、年級與接納態度無關。 2、有接觸經驗者與殘障者互動的意願較高。

由表 2-7 中的文獻，針對本研究之變項歸納其研究結果如下：在性別方面，女性比男性積極（邱佩瑩，民 83），男性和女性並無差異（涂添旺，民 91；黃翠琴，民 94）；在年級方面，年級高者較為積極（黃翠琴，民 95），年級低者較為積極（邱佩瑩，民 83；涂添旺，民 91），年級差異不顯著（Hazzard, 1983）；在接觸程度上，有接觸經驗者較積極者（Hazzard, 1983），無接觸經驗者較積極者（邱佩瑩，民 83），有無接觸經驗者無差異者（黃翠琴，民 94）；在學業程度上，學業成績高者較積極（涂添旺，民 91）學業成績高低無差異（黃翠琴，民 94）。

綜合上表所述之相關研究，針對與本研究有相關之變項做歸納整理，有如下之結論：

壹、性別

研究者將與性別變項有相關之研究結果整理如表2-8：

表2-8 性別相關研究

研究者	結究結果
林坤燦、洪麗遠，民81；邱佩瑩，民83；梁偉岳，民84；陳素真，民85；洪雪萍，民86；吳秋燕，民87；張素玉、謝俊民，民88；黃富廷，民89；李玉琴，民91；黃馭寰，民91；楊麗香，民92；林真鍊，民93；呂美玲，民93；陳維錡，民94；彭素真，民94；黃玉嬌，民95； Townsend Wilton 與 Vakilirad ,1993	女性較男性積極
陳金池，民87；涂添旺，民91；張君如，民92；林東山，民94	男性較女性積極
黃翠琴，民94	男性與女性無明顯差異

由表2-8中可發現大部分研究都支持女性對身心障礙者的接納態度較男性來得積極、正向，儘少數研究指出男性對身心障礙者態度較積極及發現性別因素並未具有影響力。而女性的態度會較男性來得積極，這可能是因為女性天生對需要幫助的人較富有同情心。

貳、年級

研究者將與年級變項有相關之研究結果整理如表2-9：

表2-9 年級相關研究

研究者	研究結果
陳素真，民85；陳金池，民87；吳秋燕，民87；李玉琴，民91；陳維錡，民94；黃翠琴，民94；黃玉嬌，民95	高年級較積極
邱佩瑩，民83；彭源榮，民92；林真鍊，民93	低年級較積極
林坤燦、洪麗遠，民81；黃富廷，民89；涂添旺，民91；張君如，民92；楊麗香，民92；呂美玲，民93；林東山，民94；彭素真，民94	年級無差異

由表2-9中可得知，發現關於年級變項的研究結果，研究者的研究結果大致分為三種結果，大部份研究結果認為年級因素與接納態度無關，有的研究結果指出高年級的接納態度較積極。另外，有的研究結果指出低年級的接納態度較積極。每位研究者的研究結果或有些許不同，由此可知年級的高低對於接納身心障礙同儕的態度，並無一致性的研究結果。

參、接觸程度

研究者將與接觸程度變項有相關之研究結果整理如表2-10：

表2-10 接觸程度相關研究

研究者	研究結果
邱佩瑩，民83；梁偉岳，民84；洪雪萍，民86；張素玉、謝俊民，民88；黃馭寰，民91；林真鍊，民93；林東山，民94；彭素真，民94；黃玉嬌，民95；Townsend Wilton 與 Vakilirad ,1993	有接觸經驗者較積極
陳金池，民87；黃富廷，民89；彭源榮，民92；張君如，民92；呂美玲，民93	有無接觸經驗者無差異

由表2-10中得知，發現關於接觸經驗變項的研究，大部分研究結果較支持接觸身心障礙者經驗越多者，接納態度較能接受對方；但也有少數研究結果，認為有無接觸身心障礙者的經驗與接納態度無關。由此可知，接觸程度的多與少、有與無，對身心障礙者的接納態度並無相當一致性的結論。

肆、學業成就

研究者將與學業成就變項有相關之研究結果整理如表2-11：

表2-11 學業成就相關研究

研究者	研究結果
涂添旺，民91；呂美玲，民93；林東山，民94	學業程度高者接納態度較積極
張君如，民92；黃翠琴，民94	學業程度高低無明顯差異

由表 2-11 中得知，發現關於學業成就變項的研究，不同研究者有不同的結果，部份研究認為學業成就高者接納態度較積極、正面；另有部份研究者指出，學業成就高低對於接納身心障礙同儕態度並無明顯差異。可知，學業成就高低對身心障礙者的態度之間並無一致的結論。

伍、城鄉差距方面

研究者將與城鄉差距變項有相關之研究結果整理如表2-12：

表2-12 城鄉差距相關研究

研究者	研究結果
張素玉、謝俊民，民88；彭源榮，民92；林真鍊，民93	城市的較鄉村的積極
呂美玲，民93；彭素真，民94	城市與鄉村並無差異

由表2-12中得知，發現關於城鄉差距方面的研究指出，部分研究者認為就讀於城市學校學生對身心障礙同儕的接納態度較積極；也有部分研究，指出就讀於城市地區學校的學生與鄉村地區學校學生並無明顯差異。

第三章 研究設計

本研究旨在探討國小學生對資源班同儕接納態度之研究，首先蒐集國內及國外之文獻與相關著作，再依研究問題做合宜的歸納整理與分析，進而提出本研究之研究問題。其次再依研究動機、研究目的、研究問題與假設，收集分析研究相關文獻，以使用「國小學生對資源班同儕態度問卷」，然後蒐集資料再加以整理、統計、分析，最後再撰寫研究報告。本章共分爲五節，第一節爲「研究架構」說明，第二節爲「研究對象」的選取，第三節爲「研究工具」的選擇與編製，第四節爲「研究步驟」的說明，第五節爲「資料處理與分析」的結果，茲將依次序說明如下：

第一節 研究架構

依據第一章問題背景、研究目的、研究問題與假設，與第二章的相關研究及文獻探討，擬定本研究之概念與架構。本研究旨在探討國民小學學生對資源班同儕的態度，及其背景變項是否能預測資源班同儕的態度差異情形，並提出國民小學學生對資源班同儕的態度之建議，提供教導資源班學生之教師與學生參考之用。國小學生對資源班同儕態度之研究所做的調查項目包括：年級、性別、城鄉差距、接觸程度、學業成就及國小學生對資源班同儕態度。本研究之架構如圖3-1 所示：

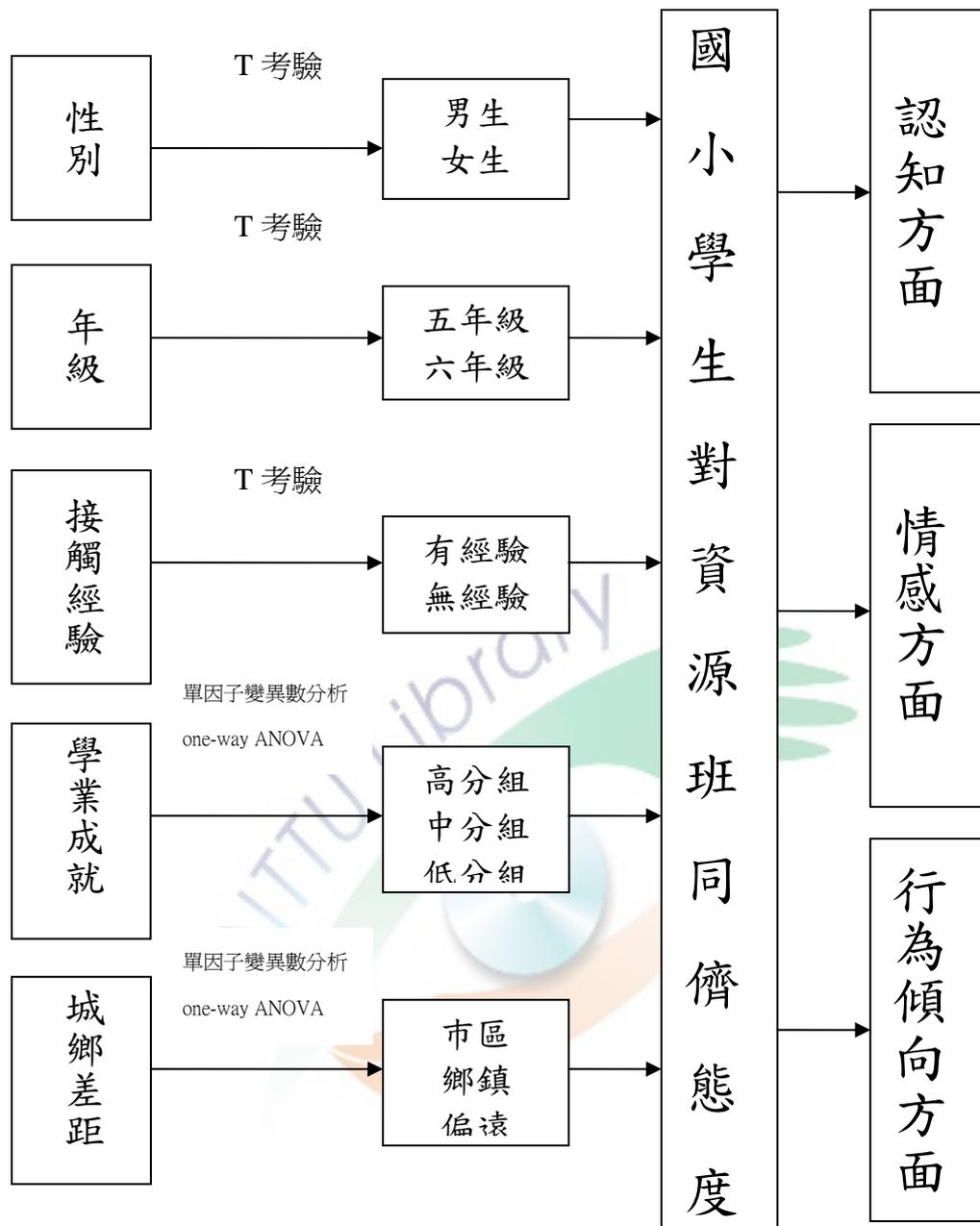


圖 3-1 研究架構圖

第二節 研究對象

本研究之母群體，為台北縣地區各國民小學內，依據九十五年修正之「特殊教育設施及人員設置標準」，第三章「特殊教育班設置標準」中第十條規定之分散式資源班，有設置分散式資源班的學校。依合目標取樣方式從台北縣國民小學中，選取 6 校，每校皆從五、六年級中各取二班，分別為班級內有身心障礙學生就讀者一班，無身心障礙學生就讀者一班。為配合本研究的研究設計，使與資源班學生「同校同班」與「同校不同班」的受試人數相當，本研究乃採取合目標抽樣 (judgmental sampling) 方式。Ary 與 Razavied 於 1990 年認為由於使用合目標抽樣所耗經費不多，而且方便可行，在態度與意見方面，頗為適用，但使用者需了解其限制，小心運用才是 (引自王文科，民 85)。在年級變項上，研究者考量一、二、三、四年級的學生識字能力有限及對於問卷題目的理解能力不足，無法有效的測驗出其接納態度，因此，選定五年級、六年級的學生為研究對象；研究對象學業成就，依九十五學年度上學期之學業成績，請各班導師幫忙填寫；城鄉差距依學校所在之行政區來區分；研究對象的接觸程度，則依學生有無接觸過身心障礙者為原則，接著再從這些受試者中，依照其所填寫之問卷內容，將資料填入 SPSS 軟體內建檔，再一步依所要之數據資料，進行統計分析。

表 3-1 受試學生基本資料一覽表

變項	組別	受試人數	
性別	男 生	396	
	女 生	386	
年級	五年級	390	
	六年級	392	
接觸經驗	有經驗	433	
	無經驗	349	
學業成績	高分組	306	
	中分組	351	
	低分組	125	
城鄉差距	市區	蘆洲國小	130
		成功國小	134
	鄉鎮	五股國小	133
		成洲國小	135
	偏遠(山區)	深坑國小	128
		金山國小	122
合計		782	

第三節 研究工具

本研究主要利用問卷調查法蒐集所需資料。研究工具係取用呂美玲（民93）所發展出之問卷「國小學生對資源班同儕的態度問卷」，以調查國小學生對資源班同儕之態度。本問卷分為基本資料及態度問卷內容二大部分，茲分述如下：

壹、基本資料

基本資料包括受試者的性別、年級、接觸經驗、學業成績和城鄉差距等五項背景資料，以此作為可能影響受試者對就讀資源班學生接納態度的變項。

貳、態度問卷內容

本問卷「國小學生對資源班同儕的態度問卷」之編製，係呂美玲（民93）按態度的理論依據，將態度分成「認知」、「情感」及「行動傾向」三層面來設計題目，問卷標題不使用「接納」的措詞，以免影響受試者真實反應的程度，並根據國內相關文獻中有關身心障礙者態度問卷與問卷其編製的內容成份與問卷形式編製而成。以下就呂美玲（民93）「國小學生對資源班同儕的態度問卷」所設計之問卷內容效度及信度加以說明：

一、內容效度

態度問卷初擬定稿之時，呂美玲(民93)函請校外特殊教育專家且熟悉國民小學身心障礙資源班情況的教授，針對問卷架構評鑑題意表達及完整性等提供意見。參與評鑑的7位學者專家如表3-2所示：

表3-2 學者專家意見調查名冊表（依姓氏筆劃排列）

姓名	現職
王木榮	國立台中師範學院教授
林惠芬	國立彰化師範大學教授
林慶仁	國立台南師範學院教授
洪清一	國立花蓮師範學院教授
楊宗仁	國立台北師範學院教授
洪榮照	國立台中師範學院教授
陳政見	國立嘉義大學教授

問卷最後綜合彙整專家意見後，進行項目分析，並以主成份分析法與因素轉軸建立建構效度，進行刪題與語意修正的工作，最後定案問卷題目。

二、信度

問卷題數為32題，依態度理論架構定名為行動傾向、情感與認知三個分量表，行動傾向分量表有12題，其Cronbach' s α 值為.9092；情感分量表有10題，其Cronbach' s α 值為.8628；認知分量表有10題，其Cronbach' s α 值為.8008；態度全量表的Cronbach' s α 值為.9404，表示態度量表之內部一致性頗高（呂美玲，民93）。

綜合以上說明本研究之態度問卷容，係由專家效度建立內容效度，經項目分析（遺漏檢驗、平均數、標準差、偏態係數、極端組比較、相關係數、因素負荷值）進行刪題工作，並做因素分析以主成份分析法建立問卷之效度，再一次進行刪題工作，並做內部一致性信度分析（引自呂美玲，民93）。

第四節 研究步驟

本研究之研究步驟與流程如圖3-2所說明：

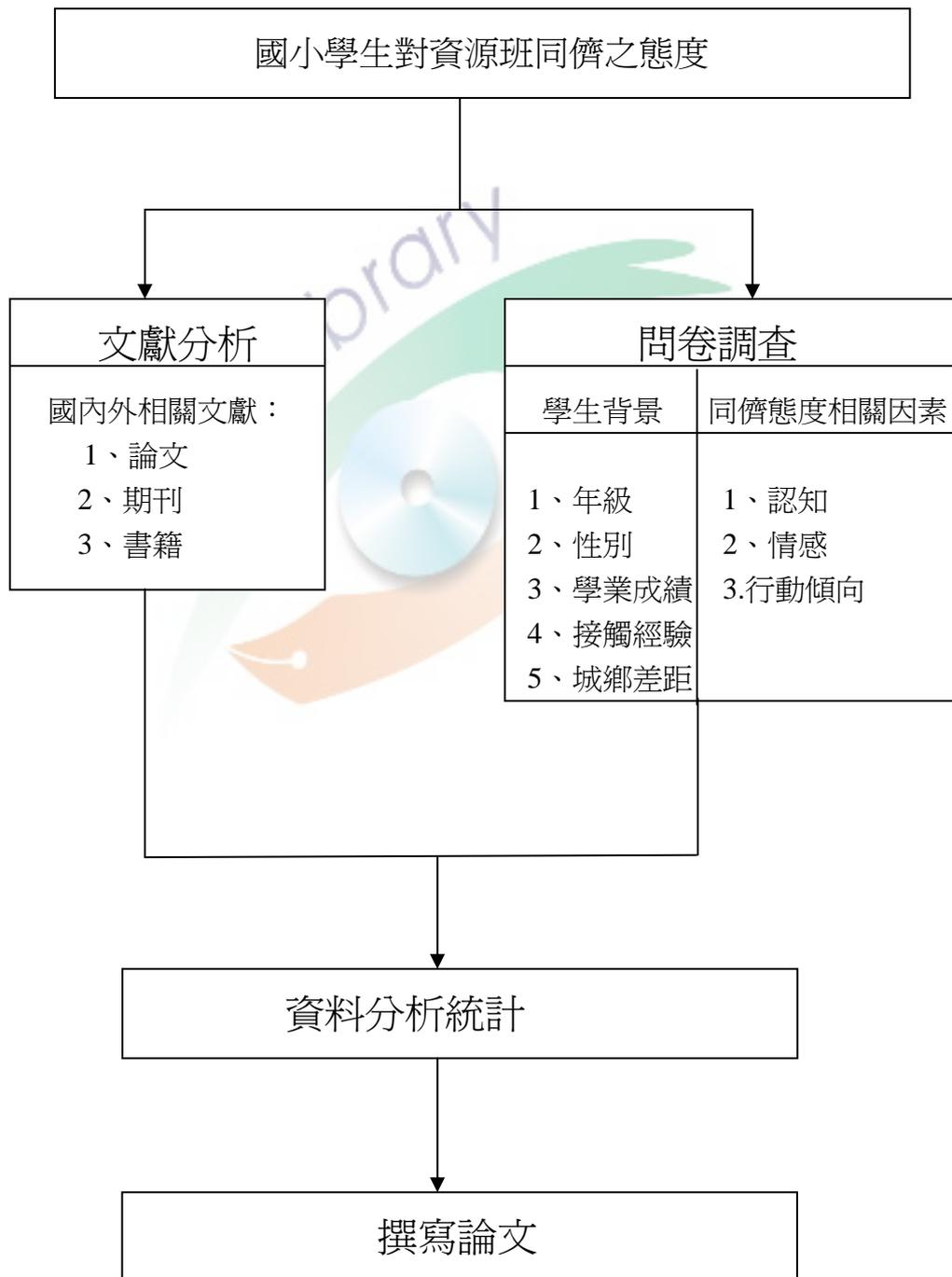


圖 3-2 研究步驟與流程

壹、蒐集相關資料與文獻

於民國九十四年三月起蒐集並閱讀相關文獻，確定研究主題後，著手蒐集有關對身心障礙者態度研究、態度理論之相關文獻。

貳、撰寫研究計畫

蒐集資料與文獻的同時，研究者與指導教授不斷的討論，擬定各章節的大綱，於九十五年二月開始著手進行研究計畫之撰寫，並於十二月底提交研究計畫審查。

參、確定研究工具

本研究探討國小學生對資源班同儕的態度，期望瞭解影響普通班學生接資源班同儕的因素，請指導教授建議及經同學討論後，採用呂美玲編寫之「國小學生對資源班同儕態度問卷」。

肆、調查母群體與決定樣本人數

本研究問卷係以設有資源班國小的一般國小學生為施測對象，經由台北縣政府教育局網站取得台北縣設置資源班的學校名冊，以合目標抽樣（judgmental sampling）的方式，選取與資源班學生同校同班與同校不同班的國小學生 6 所學校之五、六年級各二班，共 12 班，合計有效樣本 782 人。

伍、進行施測

本研究以台北縣國小普通班中安置有資源班學生的五年級、六年級的一般學生為樣本，並與施測的各班導師協調同意後，在不影響班務的情形下，到各校各

班級進行施測及收回問卷。

陸、資料分析

利用電腦套裝程式（SPSS 12.0）進行統計考驗。

柒、撰寫研究報告

根據研究之資料，分析結果，撰寫研究報告，並提出建議作為提供國小學生對資源班同儕態度的參考。



第五節 資料處理與分析

本研究分析方法採用t考驗 (t-test)、單因子變異數分析 (one-way ANOVA)、薛費法 (Scheffé method) 及皮爾遜積差相關，探討在不同年級、性別、城鄉差距、接觸程度、學業成績等五個因素影響下，國小學生對於資源班同儕之態度是否有所不同。受試者為台北縣國小學生，每一位受試者皆接受「國小學生對資源班同儕的態度問卷」的施測，進行分析。

本研究所使用之資料處理及分析方法說明如下：

壹、資料處理

本研究所蒐集資料擬以下列方式處理：

- 一、將施測所得原始資料，編碼登錄於電腦上，建成資料檔。
- 二、將輸入的資料列成報表，由研究者加以校對。
- 三、以統計套裝軟體 SPSS (12.0) 程式進行統計分析處理。

貳、統計分析

- 一、以t考驗 (t - test)，考驗國小學生的背景變項 (性別、接觸經驗及城鄉差距) 對資源班同儕的態度差異情形。
- 二、以單因子變異數分析 (one-way ANOVA) 考驗國小學生的背景變項 (年級：五、六年級共二個學年；學業成績：高、中、低三組) 對資源班同儕的態度差異情形。

- 三、考驗結果如有差異，再以薛費法（Scheffé method）進行事後比較。
- 四、以皮爾遜積差相關分析求出國小學生在態度全量表之得分，與各分量表（認知、情感與行為傾向）得分之相關。



第四章 結果與討論

本章共分四節：第一節「研究對象基本資料分析」；第二節「國小學生對資源班同儕態度得分分析」；第三節「國小學生對資源班同儕態度差異現況及情形分析」；第四節「各研究變項間之相關情形」；第五節「綜合討論」。

本研究是依「國小學生對資源班同儕接納態度問卷」所收集得來的資料，以T考驗分析在不同變項中，在同儕態度量表上得分差異的情形，並以統計分析不同背景變項的國小學生，在態度的認知、情感與行為上的差異性，考驗結果如有差異，再以薛費法（Scheffé method）進行事後比較，並以皮爾遜積差相關分析求出國小學生在態度全量表之得分，在「認知」、「情感」與「行為傾向」三個分量表上得分的相關。

第一節 研究對象基本資料分析

本研究之母群體，為台北縣地區各國民小學，依據台北縣政府教育局特殊教育課所提供之「九十五學年度國民小學特教學生概況」，以合目標取樣。以設有資源班之國民小學，找班上有身心障礙同學就讀資源班的普通班學生，以及班上沒有就讀資源班的普通班學生，五、六年級各一班，利用問卷調查法蒐集所需資料，以調查台北縣國小學生對身心障礙資源班同儕之接納態度。本問卷基本資料包括受試者的性別、年級、接觸經驗、學業成就和城鄉差距等五項背景資料。研究對象基本的資料如下表，說明如下：

壹、就性別而言

有關本研究對象之性別變項，資料整理見表4-1：

表4-1 研究對象基本資料－性別

	項目	次數	百分比
性別	男生	396	50.6%
	女生	386	49.4%
	總和	782	100%

由表4-1得知，本次受試人數共計782名，其中男生有396人，佔50.6%；女生386人，佔49.4%，男、女比率差異不大。

貳、就年級而言

有關本研究對象之年級變項，資料整理見表4-2：

表4-2 研究對象基本資料－年級

	項目	次數	百分比
年級	五年級	390	49.9%
	六年級	392	50.1%
	總和	782	100%

由表4-2得知，本次受試人數共計782名，五年級有390人次，佔49.9%；六年級有392人，佔50.1%，五年級與六年級取樣人數相當，差異不大。

參、就接觸經驗而言

有關本研究對象之接觸經驗變項，資料整理見表4-3：

表4-3 研究對象基本資料－接觸經驗

項目	次數	百分比	
接觸經驗	有經驗	433	55.4%
	無經驗	349	44.6%
	總和	782	100%

由表4-3得知，本次受試人數共計782名，有接觸經驗有433人，佔55.4%；無接觸經驗有349人，佔44.6%，有接觸經驗的學生較無經驗的學生人數略多，本研究此變項之設定為班上有資源班同儕或曾經接觸過資源班同儕，故人數較多。

肆、就學業成就而言

有關本研究對象之學業成就變項，資料整理見表4-4：

表4-4 研究對象基本資料－學業成就

項目	次數	百分比	
學業成就	高分組	306	39.1%
	中分組	351	44.9%
	低分組	125	16.0%
	總和	782	100%

由表4-4得知，本次受試人數共計782名，高分組有306人，佔39.1%；中分組有

351人，佔44.9%；低分組有125人，佔16.0%，其中高分組及中分組，佔受試人數的84%，而低分組佔16%，人數差異較大。

伍、就城鄉差距而言

有關本研究對象之城鄉差距變項，資料整理見表4-5：

表4-5 研究對象基本資料－城鄉差距

項目	次數	百分比
市區	264	33.8%
鄉鎮	268	34.3%
偏遠	250	32.0%
總和	782	100%

由表4-5得知，本次受試人數共計782名，市區有264人，佔33.8%；鄉鎮有268人，佔34.3%；偏遠250人，佔32.0%。三組各取二校四班，取樣人數相當。

綜合以上所述，本次研究有效樣本為782份，在性別、年級、接觸經驗、城鄉差距，這些變項中採樣人數的差異性不大，且人數相當。而學業成就高分組39.1%及中分組44.9%，高出低分組16.0%甚多，人數差異較大。

第二節 國小學生對資源班同儕態度分析

本節主要是針對，問卷回收對象在『國小學生對資源班同儕態度問卷』中的填答加以分析，以瞭解在認知、情感、行爲傾向三個分量表中填答的差異情形。

壹、國小學生對資源班同儕態度在分量表上的得分

爲瞭解國小學生對資源班同儕接納態度，在不同分量表有何差異情形，以下就三個分量表的得分加以說明。

一、認知分量表

就問卷回收對象在『國小學生對資源班同儕態度問卷』中的認知分量表上的填答得分整理，見表4-6：

表4-6 認知分量表

題項	內容	平均數	標準差
題1	班上有像 <u>小安</u> 這樣的同學，教室氣氛會更融洽	3.0754	1.0162
題2	我願意將我的文具借給 <u>小安</u> 使用	3.5422	1.1911
題3	我願意介紹 <u>小安</u> 讓我的家人、朋友認識他	3.2788	1.2329
題9	<u>小安</u> 笨笨的，才要到資源班上課	3.5281	1.2543
題10	<u>小安</u> 可以當班上的幹部	3.0307	1.3366
題12	學校編班時，我願意和 <u>小安</u> 同班	3.2340	1.2762
題21	<u>小安</u> 在資源班上課，是很丟臉的事	4.0959	1.0757
題25	我遇到有不懂的事而 <u>小安</u> 懂，我會去問 <u>小安</u>	3.2890	1.3750
題29	我會主動接近 <u>小安</u>	3.2519	1.2607
題31	我願意和 <u>小安</u> 分享彼此心中的秘密	3.1969	1.3136

由表4-6得知，受試學生在『國小學生對資源班同儕態度問卷』中的認知分量表上的得分皆高於中間值3分，其中題1（3.0754）、題10（3.0307）得分最低，但仍高於中間值3分以上；題21（4.095）的得分最高，達4分以上。由此得知在認知分量表上國小學生對資源班同儕的接納態度是正面、積極的。

二、情感分量表

就問卷回收對象在『國小學生對資源班同儕態度問卷』中的情感分量表上的填答得分整理，見表4-7：

表4-7 情感分量表

題項	內容	平均數	標準差
題5	<u>小安</u> 常常髒兮兮的，才要到資源班上課	4.0499	1.0753
題7	我怕和 <u>小安</u> 在一起，因為會變得和他一樣笨	4.0678	1.0955
題11	<u>小安</u> 是常常不寫功課的同學	3.4571	1.2809
題15	<u>小安</u> 是老師比較不喜歡同學	4.1113	1.0955
題20	<u>小安</u> 不應佔用老師太多時間，以免影響大家的學習	3.2788	1.3480
題24	<u>小安</u> 在資源班上課，會讓他的父母沒面子	4.1522	1.0437
題27	因為 <u>小安</u> 在資源班上課，所以我不想和他做朋友	3.9258	1.1626
題28	即使 <u>小安</u> 表現得再好，我也不願意讚美他	4.0754	1.0821
題30	<u>小安</u> 最好全部的時間都到資源班上課	3.8478	1.2348
題32	我不願意讓 <u>小安</u> 參加聚會，以免破壞氣氛	3.8670	1.1997

由表4-7得知，受試學生在『國小學生對資源班同儕態度問卷』中的情感分量表上的得分皆高於中間值3分，其中題5（4.0499）、題7（4.0678）、題15（4.1113）、

題24 (4.1522)、題28 (4.0754) 得分高達4分以上，遠高於中間值3分。由此得知在情感分量表上國小學生對資源班同儕的接納態度是正面、積極的。

三、行為傾向分量表

就問卷回收對象在『國小學生對資源班同儕態度問卷』中的行為傾向分量表上的填答得分整理，見表4-8：

表4-8 行為傾向分量表

題項	內容	平均數	標準差
題4	<u>小安</u> 被同學欺負，我會報告老師	3.7992	1.2567
題6	如果 <u>小安</u> 是我的兄弟姊妹，我不怕別人知道	3.5294	1.3325
題8	下課後，我願意和 <u>小安</u> 一起玩遊戲	3.3082	1.2855
題13	<u>小安</u> 問我課業上的問題，只要我會我樂意告訴他	3.6688	1.2077
題14	<u>小安</u> 如果很努力，以後會有很大的成就	3.9143	1.2235
題16	願意勸告我的好朋友，不要取笑 <u>小安</u>	3.7609	1.2803
題17	當老師說的事情 <u>小安</u> 沒聽到時，我會主動告訴他	3.5499	1.2216
題18	<u>小安</u> 或他的家人邀請我到他家玩，我願意去	3.2647	1.3158
題19	我會原諒 <u>小安</u> 不小心所犯下的過錯	3.5754	1.1959
題22	當 <u>小安</u> 需要幫助時，我願意幫助他	3.5882	1.2728
題23	我願意和 <u>小安</u> 一起完成一件勞作	3.2596	1.3265
題26	<u>小安</u> 不會抄聯絡簿時，我會協助他	3.5652	1.3235

由表4-8得知，受試學生在『國小學生對資源班同儕態度問卷』中的行為傾向分量表上的得分皆高於中間值3分，其中題18 (3.2647)、題23 (3.2596) 得分最

低，但仍高於中間值3分以上；題14（3.9143）的得分最高，達近4分。由此得知在行為傾向分量表上國小學生對資源班同儕的接納態度是正面、積極的。

綜合上述三個分量表得分可知，每一分量表的單題得分皆高於中間值3分，受試學生對資源班同儕接納態度是積極、正面，值得肯定的。以下就三個分量表與全量表得分情況，摘要如表4-9：

表4-9 全量表與分量表得分摘要表

組別	個數	題數	得分	平均數	單題平均數	標準差
認知	782	10	10~50	33.52	3.35	7.01
情感	782	10	10~50	38.83	3.88	7.47
行為傾向	782	12	12~60	42.78	3.56	11.78
全量表	782	32	32~160	115.14	3.69	22.53

由表4-9得知，在三個分量表中，認知分量表部份的得分平均數為33.52分，單題平均數為3.35分；情感分量表部份的得分平均數為38.83分，單題平均數為3.88分；行為傾向分量表部份的得分平均數為42.78分，單題平均數為3.56分，在態度全量表得分平均數為115.14分，單題平均數為3.69分。

貳、國小學生對資源班同儕態度在每題上的得分

就問卷回收對象在『國小學生對資源班同儕態度問卷』中的填答加以分析，國小學生對資源班的態度是值得肯定的。由表4-10中可得知，每題得皆高於中間值以上。其中僅舉出得分較低的五位，依次為題10（3.03分）小安可以當班上的幹部、題1（3.07分）班上有像小安這樣的同學，教室氣氛會更融洽、題31（3.19分）我願意和小安分享彼此心中的秘密、題12（3.23分）學校編班時，我願意和小安同班、

題29 (3.25分) 我會主動接近小安。這些題項得分雖高於中間值以上，但在態度的表現上就較不積極。以下就受試者在『國小學生對資源班同儕態度問卷』每一題項上的得分平均數差異分析，見表4-10：

表4-10 問卷得分摘要表

題項	內容	平均數	標準差
題1	班上有像小安這樣的同學，教室氣氛會更融洽	3.0754	1.0162
題2	我願意將我的文具借給小安使用	3.5422	1.1911
題3	我願意介紹小安讓我的家人、朋友認識他	3.2788	1.2329
題4	小安被同學欺負，我會報告老師	3.7992	1.2567
題5	小安常常髒兮兮的，才要到資源班上課	4.0499	1.0753
題6	如果小安是我的兄弟姊妹，我不怕別人知道	3.5294	1.3325
題7	我怕和小安在一起，因為會變得和他一樣笨	4.0678	1.0955
題8	下課後，我願意和小安一起玩遊戲	3.3082	1.2855
題9	小安笨笨的，才要到資源班上課	3.5281	1.2543
題10	小安可以當班上的幹部	3.0307	1.3366
題11	小安是常常不寫功課的同學	3.4571	1.2809
題12	學校編班時，我願意和小安同班	3.2340	1.2762
題13	小安問我課業上的問題，只要我會我樂意告訴他	3.6688	1.2077
題14	小安如果很努力，以後會有很大的成就	3.9143	1.2235
題15	小安是老師比較不喜歡同學	4.1113	1.0955
題16	願意勸告我的好朋友，不要取笑小安	3.7609	1.2803
題17	當老師說的事情小安沒聽到時，我會主動告訴他	3.5499	1.2216
題18	小安或他的家人邀請我到他家玩，我願意去	3.2647	1.3158
題19	我會原諒小安不小心所犯下的過錯	3.5754	1.1959
題20	小安不應佔用老師太多時間，以免影響大家的學習	3.2788	1.3480
題21	小安在資源班上課，是很丟臉的事	4.0959	1.0757
題22	當小安需要幫助時，我願意幫助他	3.5882	1.2728
題23	我願意和小安一起完成一件勞作	3.2596	1.3265
題24	小安在資源班上課，會讓他的父母沒面子	4.1522	1.0437
題25	我遇到有不懂的事而小安懂，我會去問小安	3.2890	1.3750
題26	小安不會抄聯絡簿時，我會協助他	3.5652	1.3235
題27	因為小安在資源班上課，所以我不想和他做朋友	3.9258	1.1626
題28	即使小安表現得再好，我也不願意讚美他	4.0754	1.0821
題29	我會主動接近小安	3.2519	1.2607
題30	小安最好全部的時間都到資源班上課	3.8478	1.2348
題31	我願意和小安分享彼此心中的秘密	3.1969	1.3136
題32	我不願意讓小安參加聚會，以免破壞氣氛	3.8670	1.1997

註：每題得分最高5分，最少1分

第三節 對資源班同儕態度差異情形分析

本節旨在探討不同背景變項國小學生對資源班同儕接納態度的差異性。在性別、年級、接觸經驗背景方面，以t考驗瞭解其差異情形；在學業成就及城鄉差距背景方面，以單因子變異數分析瞭解其差異情形，如有顯著差異時，續以Scheffe法進行該背景變項的事後比較。

壹、不同背景變項國小學生對資源班同儕接納態度的差異性

探討不同背景變項的差異性，以t考驗及單因子變異數分析瞭解其差異情形，如有顯著差異時，續以Scheffe法進行該背景變項的事後比較。

一、性別、年級、接觸經驗在態度全量表t考驗

為瞭解性別、年級、接觸經驗背景變項在態度全量表上的差異情形，於是進行性別、年級、接觸經驗背景，在全量表的平均數獨立t考驗，其結果見表4-11：

表4-11 性別、年級、接觸經驗在態度全量表t考驗摘要表

背景變項	類別	樣本數	平均數	標準差	平均數 標準誤	t 值
性別	男	396	111.88	23.48	1.18	- 4.13***
	女	386	118.48	21.02	1.07	
年級	五年級	390	114.87	22.94	1.16	- .32
	六年級	392	115.40	22.14	1.12	
接觸經驗	有經驗	433	112.43	22.03	1.05	- 3.76***
	無經驗	349	118.49	22.72	1.21	

N=782 ***p<.001

由表4-11得知，國小學生在不同性別及有無接觸經驗有顯著差異，但在年級方面沒有顯著差異。

(一) 性別

女生(M=118.48在全量表中得分)高於男生(M=111.88)，並且達到顯著差異，達顯著水準(p<.001)。顯示女生對資源班同儕的接納態度較男生積極、正面。

(二) 年級

六年級(M=115.80)在全量表中得分高於五年級(M=114.87)，但並未達到顯著差異。

(三) 接觸經驗

無接觸經驗 (M=118.49) 在全量表中得分高於有接觸經驗 (M=112.43)，並且達到顯著差異，達顯著水準(p<.001)。顯示無接觸經驗對資源班同儕的接納態度較有接觸經驗積極、正面。

二、學業成就及城鄉差距變異數分析

為求學業成就及城鄉差距等背景變項，在全量表上的差異情形，於是進行學業成就及城鄉差距等背景變項的單因子變異數分析，如有顯著差異時，續以Scheffe法進行該背景變項的事後比較，以進一步瞭解其差異情形，見表4-12：

表4-12 學業成就及城鄉差距單因子變異數分析摘要表

背景變項	類別	個數	平均數	標準差	F 檢定	Scheffe 事後比較
學 成 就	高分組	306	118.90	20.60	7.11***	高>中 高>低
	中分組	351	112.89	23.80		
	低分組	125	112.30	22.30		
城 差 距	市區	264	120.26	20.06	37.27***	市區>偏遠 鄉鎮>偏遠
	鄉鎮	268	119.13	21.37		
	偏遠	250	105.46	23.21		
N=782		***p<.001				

由表4-12得知，學業成就及城鄉差距等背景變項的國小學生，在全量表上的差異皆有顯著差異。

(一) 學業成就

國小學生在學業成就背景變項中，在全量表上有顯著差異，達顯著水準($p < .001$)，再續以Scheffe法進行學業成背景變項的事後比較發現，高分組 > 中分組、高分組 > 低分組。

(二) 城鄉差距

國小學生在城鄉差距背景變項中，在全量表上有顯著差異，達顯著水準($p < .001$)，再續以Scheffe法進行學業成背景變項的事後比較發現，市區 > 偏遠、鄉鎮 > 偏遠。

貳、不同背景變項對資源班同儕態度在「認知」方面的差異

探討不同背景變項在認知分量表上的差異性，以t考驗及單因子變異數分析瞭解其差異情形，如有顯著差異時，續以Scheffe法進行該背景變項的事後比較。

一、性別、年級、接觸經驗在「認知」分量表t考驗

為瞭解性別、年級、接觸經驗背景變項在「認知」分量表上的差異情形，於是進行性別、年級、接觸經驗背景變項，在「認知」分量表的平均數獨立t考驗，其結果見表4-13：

表4-13 性別、年級、接觸經驗在「認知」分量表t考驗摘要表

背景變項	類別	樣本數	平均數	標準差	平均數標準誤	t 值
性別	男生	396	32.81	7.49	.38	- 2.908**
	女生	386	34.26	6.41	.33	
年級	五年級	390	33.46	7.0	.36	- .265
	六年級	392	33.59	6.99	.35	
接觸經驗	有經驗	433	32.72	6.82	.33	- 3.582***
	無經驗	349	34.52	7.12	.38	

N=782 ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-13得知，國小學生在不同性別及有無接觸經驗有顯著差異，但在年級方面沒有顯著差異。

(一) 性別

女生(M=34.26)在「認知」分量表中得分高於男生(M=32.81)，並且達到顯著差異，達顯著水準(p<.01)。顯示女生對資源班同儕的接納態度較男生積極、正面。

(二) 年級

六年級(M=33.59)在「認知」分量表中得分高於五年級(M=33.46)，但並未達到顯著差異。

(三) 接觸經驗

無接觸經驗在「認知」分量表中得分(M=34.52)高於有接觸經驗(M=32.27)，並且達到顯著差異，達顯著水準(p<.001)。顯示無接觸經驗對資源班同儕的接納態度較有接觸經驗積極、正面。

二、學業成就及城鄉差距在「認知」分量表變異數分析

為求學業成就及城鄉差距等背景變項，在「認知」分量表上的差異情形，於是進行學業成就及城鄉差距等背景變項的單因子變異數分析，如有顯著差異時，續以Scheffe法進行該背景變項的事後比較，以進一步瞭解其差異情形，見4-14：

表4-14 學業成就及城鄉差距「認知」分量表單因子變異數分析摘要表

背景變項	類別	個數	平均數	標準差	F 檢定	Scheffe 事後比較
學業成就	高分組	306	34.51	6.63	5.13**	高>中 高>低
	中分組	351	32.95	7.27		
	低分組	125	32.70	6.95		
城鄉差距	市區	264	35.10	6.14	19.00***	市區>偏遠 鄉鎮>偏遠
	鄉鎮	268	33.91	6.96		
	偏遠	250	31.44	7.43		
N = 782		**p < .01	***p < .001			

由表4-14得知，學業成就及城鄉差距等背景變項的國小學生，在「認知」分量表上的差異皆有顯著差異。

（一）學業成就

國小學生在學業成就背景變項中，在「認知」分量表上有顯著差異，達顯著水準($p < .01$)，再續以Scheffe法進行學業成背景變項的事後比較發現，高分組 > 中分組、高分組 > 低分組。

（二）城鄉差距

國小學生在城鄉差距背景變項中，在「認知」分量表上有顯著差異，達顯著水準($p < .001$)，再續以Scheffe法進行學業成背景變項的事後比較發現，市區 > 偏遠、鄉鎮 > 偏遠。

參、不同背景變項對資源班同儕態度在「情感」方面的差異

探討不同背景變項在情感分量表上的差異性，以t考驗及單因子變異數分析瞭解其差異情形，如有顯著差異時，續以Scheffe法進行該背景變項的事後比較。

一、性別、年級、接觸經驗在「情感」分量表t考驗

為瞭解性別、年級、接觸經驗背景變項在「情感」分量表上的差異情形，於是進行性別、年級、接觸經驗背景變項，在「情感」分量表的平均數獨立t考驗，其結果見表4-15：

表4-15 性別、年級、接觸經驗在「情感」分量表t考驗摘要表

背景變項	類別	樣本數	平均數	標準差	平均數 標準誤	t 值
性別	男生	396	37.40	7.59	.38	- 5.531***
	女生	386	40.30	7.05	.36	
年級	五年級	390	38.35	7.93	.41	- 1.805
	六年級	392	39.31	6.95	.36	
接觸經驗	有經驗	433	38.21	6.95	.34	- 2.592**
	無經驗	349	39.61	8.00	.43	

N=782 **p<.01 ***p<.001

由表4-15得知，國小學生在不同性別及有無接觸經驗有顯著差異，但在年級方面沒有顯著差異。

(一) 性別

女生(M=40.30)「情感」分量表中得分高於男生在(M=37.40)，並且達到顯著差異，達顯著水準(p<.01)。顯示女生對資源班同儕的接納態度較男生積極、正面。

(二) 年級

六年級(M=39.31)在「情感」分量表中得分高於五年級(M=38.21)，但並未達到顯著差異。

(三) 接觸經驗

無接觸經驗在「情感」分量表中得分 (M=39.61)高於無接觸經驗 (M=38.21)，並且達到顯著差異，達顯著水準(p<.01)。顯示無接觸經驗對資源班同儕的接納態度較有接觸經驗積極、正面。

二、學業成就及城鄉差距在「情感」分量表變異數分析

為求學業成就及城鄉差距等背景變項，在「情感」分量表上的差異情形，於

是進行學業成就及城鄉差距等背景變項的單因子變異數分析，如有顯著差異時，續以Scheffe法進行該背景變項的事後比較，以進一步瞭解其差異情形，見表4-16：

表4-16 學業成就及城鄉差距「情感」分量表單因子變異數分析摘要表

背景變項	類別	個數	平均數	標準差	F 檢定	Scheffe 事後比較
學業成就	高分組	306	39.90	6.97	5.44**	高>中 高>低
	中分組	351	38.31	7.78		
	低分組	125	37.71	7.48		
城鄉差距	市區	264	39.32	6.88	8.16***	市區>偏遠 鄉鎮>偏遠
	鄉鎮	268	39.78	7.289		
	偏遠	250	37.30	8.01		

N=782 **p<.01 ***p<.001

由表4-16得知，學業成就及城鄉差距等背景變項的國小學生，在「情感」分量表上的差異皆有顯著差異。

(一) 學業成就

國小學生在學業成就背景變項中，在「情感」分量表上有顯著差異，達顯著水準(p<.01)，再續以Scheffe法進行學業成背景變項的事後比較發現，高分組>中分組、高分組>低分組。

(二) 城鄉差距

國小學生在城鄉差距背景變項中，在「情感」分量表上有顯著差異，達顯著水準(p<.001)，再續以Scheffe法進行學業成背景變項的事後比較發現，市區>偏遠、鄉鎮>偏遠。

肆、不同變項對資源班同儕態度在「行為傾向」方面的差異

探討不同背景變項在行為傾分量表上的差異性，以t考驗及單因子變異數分析瞭解其差異情形，如有顯著差異時，續以Scheffe法進行該背景變項的事後比較。

一、性別、年級、接觸經驗在「行為傾向」分量表t考驗

為瞭解性別、年級、接觸經驗背景變項在「行為傾向」分量表上的差異情形，於是進行性別、年級、接觸經驗背景變項，在「行為傾向」分量表的平均數獨立t考驗，其結果見4-17：

表4-17 性別、年級、接觸經驗在「行為傾向」分量表t考驗摘要表

背景變項	類別	樣本數	平均數	標準差	平均數 標準誤	t 值
性別	男生	396	41.67	12.11	.61	-2.684**
	女生	386	43.92	11.34	.58	
年級	五年級	390	43.07	11.95	.60	.681
	六年級	392	42.50	11.62	.59	
接觸經驗	有經驗	433	41.51	11.63	.56	-.389***
	無經驗	349	44.36	11.79	.63	

N=782 **p<.01 ***p<.001

由表4-17得知，國小學生在不同性別及有無接觸經驗有顯著差異，但在年級方面沒有顯著差異。

(一) 性別

女生(M=43.92)在「行為傾向」分量表中得分高於男生(M=41.67)，並且達到顯著差異，達顯著水準(p<.01)。顯示女生對資源班同儕的接納態度較男生積極、正面。

(二) 年級

五年級(M=43.07)在「行為傾向」分量表中得分高於六年級(M=42.50)，但並未達到顯著差異。

(三) 接觸經驗

無接觸經驗(M=44.36)在「行為傾向」分量表中得分高於有接觸

經驗(M=41.51)，並且達到顯著差異，達顯著水準(p<.001)。顯示無接觸經驗對資源班同儕的接納態度較有接觸經驗積極、正面。

二、學業成就及城鄉差距在「行為傾向」分量表變異數分析

為求學業成就及城鄉差距等背景變項，在「行為傾向」分量表上的差異情形，於是進行學業成就及城鄉差距等背景變項的單因子變異數分析，如有顯著差異時，以Scheffe法進行該背景變項的事後比較，進一步瞭解其差異情形，見表4-18：

表4-18 學業成就及城鄉差距「行為傾向」分量表單因子變異數分析摘要表

背景變項	類別	個數	平均數	標準差	F 檢定	Scheffe 事後比較
學業成就	高分組	306	44.48	11.38	5.31**	高>中
	中分組	351	41.62	11.91		
	低分組	125	41.89	11.98		
城鄉差距	市區	264	45.83	9.48	55.64***	市區>偏遠 鄉鎮>偏遠
	鄉鎮	268	45.44	9.72		
	偏遠	250	36.71	13.59		

N=782 **p<.01 ***p<.001

由表4-18得知，學業成就及城鄉差距等背景變項的國小學生，在「行為傾向」分量表上的差異皆有顯著差異。

(一) 學業成就

國小學生在學業成就背景變項中，在「行為傾向」分量表上有顯著差異，達顯著水準(p<.01)，再續以Scheffe法進行學業成背景變項的事後比較發現，高分組>中分組。

(二) 城鄉差距

國小學生在城鄉差距背景變項中，在「行為傾向」分量表上有顯著差異，達顯著水準(p<.001)，再續以Scheffe法進行學業成背景變項的事後比較發現，市區>偏遠、鄉鎮>偏遠。

第四節 各研究變項間之相關情形

本節首先分析國小學生對資源班同儕態度分量表與全量表的相關情形，並再利用皮爾森積差相關法，分析本研究中自變項與依變項及各量表間的相關情形。

壹、國小學生在同儕態度全量表與分量表得分的相關分析

國小學生對資源班同儕態度全量表與在認知、情感和行為傾向三個分量表得分之相關情形，如表4-19所示，此研究結果支持研究假設3，國小學生在同儕態度全量表和「認知」、「情感」與「行為傾向」三個分量表上的得分有顯著相關。在認知、情感與行為傾向三方面的得分相關係數，介於.401到.832之間，三個分量表與全量表得分的相關係數，介於.708到.924之間，以上相關情形，均達到統計顯著水準($P < .01$)。

表4-19 國小學生對資源班同儕態度各量表間之相關情形

	認知	情感	行為傾向	全量表
認知	---			
情感	.536**	---		
行為傾向	.832**	.401**	---	
全量表	.924**	.708**	.915**	---

N=782 ** $p < .01$

貳、背景變項與同儕態度各量表得相關情形

利用皮爾森積差相關法分析本研究中自變項與依變項間的相關情形，從表4-17

中之相關矩陣可知：

一、各背景變項間之關係

除了年級與接觸程度及年級與學業成就，呈正相關外，其餘各背景變項間之關係皆未達統計上之顯著水準。

二、各背景變項與各量表間之關係

(一) 全量表方面，除了性別與接觸接驗和全量表呈現正相關外，另學業成就與學校位置成負相關，年級背景變項間與全量表之關係未達顯著水準。

(二) 分量表部份，在認知、情感、行為傾向三個分量表上，皆與性別、接觸接驗呈現正相關；在學業成就與學校位置皆呈負相關；與年級變項之相關未達顯著水準。

表4-20 各背景變項與全量表及各分量表之相關

背景變項	年級	性別	接觸經驗	學業成就	學校位置	認知	情感	行為傾向	全量表
年級	---								
性別	.013	---							
接觸經驗	.093**	-.043	---						
學業成就	.195**	.125**	.050	---					
學校位置	.013	.019	-.044	.017	---				
認知	.009	.103**	.127**	-.105**	-.211**	---			
情感	.065	.194**	.094**	-.113**	-.108**	.536**	---		
行為傾向	-.024	.096**	.120**	-.097**	-.311**	.832**	.401**	---	
全量表	.012	.146**	.134**	-.121**	-.264**	.924**	.708**	.915**	---

N = 782 **p < .01

第五節 綜合討論

茲根據研究結果，就國小學生對資源班同儕接納態度之分析，國小學生對資源班同儕之態度與認知、情感、行為傾向三者之關係，影響國小學童對資源班同儕接納態度變項分析及各研究變項間之相關情形綜合討論如下：

壹、國小學生對資源班同儕態度剖析

由表 4-10 可知，整體而言國小學生在態度全量表得分總平均為 32 題之總平均數為 115.14 分（總分 160 分），態度全量表各題平均數為 3.69（五點量表）；認知分量表部分得分總平均為 33.52 分，認知分量表部分各題總平均數 3.52；情感分量表部分得分總平均為 38.83 分，情感分量表部分各題總平均數 3.83；行為傾向分量表部分得分總平均為 47.78 分，行為傾向分量表部分各題總平均數 3.56，顯示國小學生對資源班同儕的態度，是積極、正面值得肯定的。

貳、同儕態度與認知、情感和行為傾向三者間的關係

由表4-20可知，國小學生對資源班同儕態度全量表與認知、情感和行為傾向三個分量表得分之相關情形，國小學生在同儕態度問卷，「認知」、「情感」與「行為傾向」三個分量表上與全量表的得分有顯著相關。在認知、情感與行為傾向三方面的得分相關係數，介於.401到.832 之間，三個分量表與全量表得分的相關係數，介於.708到.924 之間，以上相關情形，均達到統計顯著水準($P<.01$)，顯示認知、情感與行為傾向應是態度的重要成分。認知、情感和行為傾向這三部份應包含在態度之中，所以認知、情感和行為傾向三者之間應有一致性，如果態度是正向積極的，則對目標者應有正確而肯定的認識，在認知與信念上，應持積極的看

法，在情感上也應是喜歡與接納，在行為傾向方面，也應是傾向於願意去接觸、談論與從事等（張照明，民85），此項研究結果與黃富廷（民84）、張照明(民85)、吳勝儒（民88）之研究結果一致，態度全量表與認知、情感和行為傾向三個分量表上的得分均呈現顯著的相關。

參、影響國小學生對資源班同儕態度的變項分析

國小學生對資源班同儕的態度整體而言是積極、正面的，在五個背景變項（性別、年級、接觸程度、學業成就、城鄉差距）中，有四個達到統計的顯著水準，僅年級這個變項未受到統計上的支持。以下就各變項對態度的差異進行討論。

一、性別

本研究所得資料分析結果發現，在態度全量表上，不同性別的國小學生，對資源班同儕之接納態度有顯著差異，而女生比男生更能積極接納資源班同儕，此研究與李碧貞（民81）林坤燦等（民81）、邱佩瑩(民83)、梁偉岳(民84)、陳素真(民85)、吳秋燕(民87)、洪雪萍（民86）、張素玉等(民88)、黃富廷（民89）、李玉琴(民91)、黃馭寰（民91）、邱鈺喬（民92）、林乾福（民92）、楊麗香(民92)、彭源榮(民92)、林真鍊（民93）、呂美玲（民93）、陳維錡（民94）、彭素真（民94）、黃玉嬌（民95）、Townsend et al.(1993)、Hodge 與 Jansma（2000）、Krajewski 與 Flaherty（2000）、Nowicki 與 Sandieson（2002）等對同儕態度的研究相吻合。此研究結果顯示，女性可能基於母愛的天性，因此較具有同情心，促使女性較易於表現出接納資源班同儕的態度。女生在認知、情感與行為傾向三方面，表現均較男生主動積極，尤其在行為傾向方面差異更大，可見女生對身心障礙者比較願意主動幫忙與協助。

二、年級

研究結果顯示「不同年級學生對資源班同儕的態度」並沒有達到顯著差異。此結果與林坤燦等（民81）、黃富廷（民89）、黃崑發（民91）涂添旺（民91）、張君如（民92）、林東山（民94）、呂美玲（民93）、楊麗香（民92）、彭素真（民94）、Barrett 與 Kitchenham（1992）、對態度的研究一致，年級的因素對同儕態度的影響並沒有達到顯著差異。綜合上述研究分析，研究者初步推測：無論有無接觸經驗或性別之不同都不會因為年齡或年級不同而影響對資源班同儕的態度，所以本研究支持「年級因素對同儕態度的影響」並沒有達到顯著差異。

三、接觸經驗

研究結果呈現「無接觸經驗較有接觸經驗的態度佳」。此項結果與林豐城和蘇再添（民80）、邱佩瑩（民83）對同儕態度的研究結果一致，即認為在實際接觸後比尚未接觸前，對資源班同儕的接納態度反而更低。究其原因可能在於未與身心障礙者直接接觸經驗的學生受到學校教育、父母師長、社會文化等因素的影響，認為對於身心障礙者應該多照顧、幫助、關懷，發揮愛心等，表現出社會期許性（social desirability），因此無法真正感受到身心障礙兒童一旦在班上出現行為問題時，干擾老師、同學上課的情形。相對之下，在一個未受到支持與鼓勵的環境中，對與資源班同班的學生而言，直接感受到身心障礙兒童本身行為問題或學校環境因素的影響，而降低了接納的態度。

四、學業成就

研究結果顯示「學業成就較高者對資源班同儕的接受度較學業成就中等者及學業成就較低者高」。學業程度較優之學生，不管在認知、情感與行為

傾向三方面都有優於其他兩組的表現，也許是學業程度較優的學生在認知上對資源班學生的認識與瞭解得愈多，在情感方面就愈能表達接納的態度，在表現在行爲傾向方面，則願意和資源班同儕相處在一起，並會提供適時的幫助。此項結果與涂添旺（民91）、林東山（民94）、呂美玲（民93）在同儕接納態度之研究結果一致。

五、城鄉差距

本研究結果顯示「市區學校的學生對資源班同儕的態度較偏遠地區積極」、「鄉鎮學校的學生對資源班同儕的態度較偏遠地區積極」，此項結果與張素玉等（民88）、彭源榮（民92）、林真鍊（民93）在同儕態度之研究結果一致。

肆、各量表間之相關情形

國小學生在認知、情感和行爲傾向三個分量表之間得分的相關係數頗高，且達到顯著水準；三個分量表與全量表之間的相關係數也相當高，也達到顯著水準。顯示內部一致性頗高，表示國小學生對資源班同儕的態度，在認知、情感與行爲傾向三方面具有相當的一致性與統整性。

第五章 結論與建議

本研究係採問卷調查研究法，主要的目的在探討國小學生對資源班同儕態度之研究；分析不同背景變項（年級、性別、學業成就、接觸程度、城鄉差距）的國小學生對資源班同儕態度之差異情形，並分析其在認知、情感與行為傾向三個因素的差異，進一步了解影響國小學生對資源班同儕態度的可能因素，以做為國小推展特殊教育的參考。

研究者首先蒐集有關文獻，並加以分析，作為本研究之理論依據與基本架構。其次再以「國小學生對資源班同儕態度問卷」為研究工具，進行問卷調查，問卷調查所得的資料再以描述性統計（平均數、標準差）、獨立樣本t考驗、單因子變異數分析、皮爾遜積差相關等統計方法進行分析與處理，綜合上述研究結果提出結論及具體建議。

第一節 結論

綜合本研究之結果發現，可獲得以下結論：

壹、國小學生對資源班同儕的整體接納態度

本研究問卷所得之資料分析，態度全量表各題平均數為 3.69、認知部分各題總平均數 3.52、情感部分各題總平均數 3.83、行為傾向部分各題總平均數 3.56，皆高於中間值 3 分（五點量表），顯示國小學生對資源班同儕的態度是積極、正面值得肯定的。

貳、同儕態度在認知、情感、行為傾向與全量表之間的相關

國小學生在同儕態度問卷上，全量表與「認知」、「情感」與「行為傾向」三個分量表上的得分有顯著相關。在認知、情感與行為傾向三方面的得分相關係數，介於.401到.832 之間，三個分量表與全量表得分的相關係數，介於.708到.924 之間，以上相關情形，均達到統計顯著水準，顯示內部一致性頗高，表示國小學生在認知、情感與行為傾向一致性極高。

參、不同背景變項的國小學生對資源班同儕態度的差異

一、性別

女性對於資源班同儕的整體接納態度較男性為優，不論在認、情感、行為傾向或全量表上，皆達到顯著水準以上。

二、年級

本研究顯示，國小學生年級因素的差異對資源班同儕態度並未達到顯著水準，所以國小學生年級的差異對資源班同儕態度的影響並不顯著。

三、接觸經驗

本研究顯示，接觸經驗有無對資源班同儕態度達顯著水準，在「行為傾向」、「情感」或「認知」三方面，其統計結果皆達顯著，且無接觸經驗的學生對資源班同儕的態度較有接觸經驗的學生積極。

四、學業成就

本研究顯示「學業成就較高者對資源班同儕的態度較學業成就中等者及學業成就較低者高」。學業程度較優之學生，不管在認知、情感與行為傾向三方面都有優於其他兩組的表現。

五、城鄉差距

本研究顯示，城鄉差距的差異對資源班同儕的態度達顯著水準，且「市區學校學生對資源班同儕的態度較偏遠地區積極」、「鄉鎮學校學生對資源班同儕的態度較偏遠地區積極」。

肆、態度全量表和認知、情感及行為傾向分量表之間的關係

國小學生在認知、情感和行為傾向三個分量表之間得分的相關係數頗高，且均達到顯著水準；三個分量表與全量表之間的相關係數也相當高，也達到顯著水準。顯示內部一致性頗高，表示國小學生對資源班同儕的態度，在認知、情感與行為傾向三方面具有相當的一致性與統整性，顯示情感與行為傾向是態度的重要成分。



第二節 建議

本研究針對研究結果與發現，對學校、教育行政單位以及未來研究提供以下的建議：

壹、教育主管機關方面

一、城鄉差距

本研究發現市區及鄉鎮學校，學生接納態度都較偏遠地區學校來得積極，推測其因，發現市區、鄉鎮學校辦活動的經費都較較偏遠地區學校充足。教育主管機關應編列合宜的預算，讓學校單位能經常舉辦特殊教育宣導活動，以增進國小學生對資源班學生瞭解及接納態度。並能以特殊教育為研習主題規劃研習、進修之活動，鼓勵教師參加，以提升教師之專業素養，以拉近城鄉之間的差異。

二、融合教育需有配套措施

本研究結果發現與資源班學生有接觸經驗的普通班學生對資源班同儕的接納態度不如無接觸經驗之學生。推測其因，發現國內許多縣市在推行融合教育之前並無相關合宜的措施配合。就教師而言，特殊教育的專業訓練往往不足，在行政及教學上所得到的相關資源也較少。因此教育行政單位應對融合教育政策加以檢討，並制定考慮實施融合教育的條件，如學校的硬體設施；學生的障礙類別，皆應需建立一套完整教育體制及客觀的鑑定制度，加強普通班教師與學生融合教育的觀念以及相關人員的行政配合。

貳、學校方面

一、學校行政

(一) 建立學生認輔制度

本研究的結果發現，國小學生對資源班同儕的接納態度，整體而言是傾向積極、肯定及正面的。學校應可由輔導室成立認輔小義工，協助照護身心障礙學生，讓普通班同學認輔資源班同學，提供平常生活與各種學習活動的支援與協助，以增加雙方的認識與瞭解，培養普通學生對資源班同學關懷、尊重的情懷。

(二) 實施特教宣導

學校應有系統的推廣實施特教宣導活動，並應盡量讓全體師生皆有機會聆聽專題演講與參與特教宣導活動，藉以體會瞭解身心障礙者需求與不便，教導師生正確的觀念。

二、班上有資源班學生的教師

(一) 特殊教育的進修

教師應主動參加進修或研習，充實特殊教育的知識，並能和資源班學生的家長深入的溝通，瞭解資源班學生的需求及問題所在，以利安排合適的課程活動，也應隨時和資源班教師聯繫，以掌握學生的資訊，共同一起輔導學生，並利用上課及課餘時間教導班上學生，讓學生能有更加積極的接納態度。

(二) 提昇男生的接納態度

本研究結果發現女生對資源班同儕的態度比男生更積極、正面，因此教師可以讓女生可當資源班同儕的小老師，幫助其在學業或人際關係上的處理；男生可利課程或課餘時間，教導正確的觀念，以提升男生的接納態度。此外也可安排課程，讓學生瞭解每個人都有自己優、缺點，不要認為「與眾不同」就是代表低劣的，培養他們去欣賞與尊重每一位同學。

三、班上無資源班學生的教師

(一) 舉辦認識資源班學生的活動

本研究發現無接觸資源班經驗的同儕，較有接觸經驗的同儕更為積極、正向的態度。或許是因為無接觸經驗的同儕，對資源班的學生較無先入為主的觀念，可以完全接納資源班的學生。因此教師應透過各種活動如：學校可於週會訂定相關題目為討論題綱，讓學生能藉由討論中，瞭解如何接納、尊重與欣賞身心障礙者，或利用綜合領域課程時，藉由相關活動，帶領學生參觀資源班，請資源班教師協助講解，讓學生明白為何他們要到資源班上課，是需要同儕之間何種的協助，讓學生對資源班學生有更多的瞭解，也可讓學生的對資源班學生有更深一層的瞭解。

(二) 課程活動編排

編排課程活動時，可設計學生在平時的學習上，舉辦學生與資源班學生互動式的活動，藉以增加彼此的瞭解；並可在學校實施特教宣導活動後，帶領學生做反思討論的活動，以提升良好的互動關係，並有正確的認知。

參、對未來研究的建議

一、可增列其他變項

可能影響國小學生對資源班學生接納態度因素眾多，如：其他的背景因素、價值觀、人格特質、資源班學生的障礙類別等，本研究並未將其列入變項之中，建議未來研究可增加這些變項，以做更深一步的研究。

二、研究樣本可再擴大

本研究以台北縣所屬之各國民小學普通班學生為選取樣本，因此在研究

推論上有所限制，建議未來的研究宜再進一步擴大調查對象的範圍，以做更廣泛、深入的研究。

三、研究方法可再多元

本研究可增加質的研究或實驗的研究。本次研究以問卷調查為主，雖然可以短時間內獲得大量的資料，然而受限於時間、能力問題，只能做到初步的分析與結論。其中在問卷填寫時，往往侷限於受試者不瞭解題意、漏填、拒答等問題發生，影響研究結果。建議未來可以採更嚴謹的研究方式，如：個案研究方式，直接進入現場，來進行更深入的對資源班同儕態度的情形。



參考文獻

壹、中文部分

- 王文科(民89)。特殊教育的定義、發展與趨勢。載於許天威、徐享良、張勝成(主編)，新特殊教育通論(頁1-38)。台北：五南。
- 王文科(民85)。教育研究法(五版)。台北：五南。
- 王天苗、邱上真、莊妙芬、鄭麗月、葉瓊華(民86)。特殊教育法修正草案評估報告。臺北市：立法院立法諮詢中心。
- 王振德(民75)。資源教室方案的模式與實施。北市師專學報，17，1-30。
- 朱敬先(民75)。學習心理學。台北：國立編譯館。
- 江煒堃(民87)。資源班經營方向的探討。中縣文教，29，13-14。
- 何華國(民89)。澳洲特殊學生之融會教育。嘉義大學學報(原嘉義科技學院學報，69)，161-181。
- 杞昭安(民84)。師範學院學生對視覺障礙兒童態度之研究。彰化師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，彰化縣。
- 李玉琴(民91)。東部地區國小學生對聽覺障礙同儕的接納態度與互動模式之調查研究。國立花蓮師範學院特殊教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 李美枝(民91)。社會心理學—理論研究與應用。台北：大洋。
- 李美枝(民89)。社會心理學。台北：大洋。
- 李美枝(民80)。社會心理學(七版)。台北：大洋。
- 李永昌(民79)。台北市國小學生對弱視學生接納態度及其影響因素之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李碧貞(民81)。國民中學學生對聽覺障礙學生接納態度之研究。國立彰化師範大

- 學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 吳清山、林天佑（民85）。融合教育。教育資料與研究，19。
- 吳武典、簡明建、王欣宜、陳俊隆（民90）。對殘障者的態度調查及二十年前後的比較。特殊教育研究學刊，21，77-88。
- 吳武典（民84）。特殊教育的發展趨勢。載於國立台灣師範大學教育研究中心：師資培育的理論與實務學術研討會系列。
- 吳秋燕（民87）。國小學生對聽覺障礙兒童態度及其相關因素之研究。高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 吳昆壽（民87）。融合教育的省思。特教新知通訊，5（7），1-4。
- 吳淑美（民88）。融合教育與改教育。幼教資訊，103，47-50。
- 吳勝儒（民89）。高級職業學校學生對智能障礙同儕的態度之研究。彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 吳聰賢（民91）。態度量表的建立。載於楊國樞（主編），社會及行為科學研究法（頁518-542）。台北：東華。
- 吳麗君（民76）。國民中小學師生對視覺障礙學生接納態度之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 何東墀（民90）。融合教育理念的流變與困境。特教園丁，16（4），56-60。
- 沈寶玉（民90）。國內博碩士論文有關對身心障礙者接納態度之研究分析。特教園丁，16（3），1-8。
- 邱佩瑩（民83）。國小學生對自閉症兒童接納態度之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 邱鈺喬（民92）。台北市國中生對就讀資源班學生的接納態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班士論文，未出版，彰化縣。
- 林東山（民94）。台中縣國小學生對接受融合教育之身心障礙同儕接納態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究學系行政碩士班碩士論文，未出版，彰

化縣。

林貴美(民90)。中法融合教育比較。載於中華民國特殊教育學會 2001 年刊, 41-57。

林寶貴(主編)(民89)。特殊教育理論與實務。台北：心理。

林豐城、蘇再添(民79)。國小學生對智能不足同學接納態度之研究。台灣省第一屆國小教育學術論文發表。未出版。

林真鍊(民93)。國小學童對於資源班同儕接納態度之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

林乾福(民92)。國中學生對智能障礙同儕的態度。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化縣。

林素美(民77)。國小學生對肢體殘障學生態度改變實驗教學之研究。國立台灣教育學院特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

林坤燦、洪麗遠(民81)。國小學生接納智能不足兒童態度與行動之實驗研究。特殊教育季刊, 44, 11-16。

孟英如(民91)。學習障礙與補救教學—教師及家長實用手冊。台北，五南。

涂添旺(民91)。台中市國民小學學生對視覺障礙學生接納態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。

洪雪萍(民89)。國小教師對智能障礙態度與歸因之調查研究。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北市。

洪榮照(民86)。資源班的經營方向。特教新知通訊, 5(2), 1-5。

洪雅鳳(民90)。社會知覺。載於葉郁菁主編：心理學。高雄：麗文。

洪蘭譯(民84)。H.Gleitman(1995)原著。心理學(Social Psychology)。台北：遠流。

洪儷瑜(民89)。學習障礙者教育。台北：心理。

俞文釗(民82)。管理心理學。台北：五南。

徐光國(民85)。社會心理學。台北：五南。

莊佩珍(民89)。殊教育的歷史背景。載於傅秀媚(主編)，特殊教育導論, (13-22

- 頁)。台北：五南。
- 陳素真（民85）。國小學童對智能不足兒童接納態度之研究。獨立研究專輯，5，23-36。
- 陳金池（民87）。國小學生對身心障礙同儕接納態度之研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 陳明聰（民88）。歐洲的統合教育現況。特教新知通訊，6(3)，5-7。
- 陳標松（民90）。國小如何實施融合教育。特教園丁，16(4)，33-38。
- 陳維錡（民94）。國小學習障礙學生的人際關係與同儕接納態度之探討。國立台北教育大學特殊教育學士碩士班碩士論文，未出版，台北市。
- 陳田（民87）。融合教育在台灣。人本教育札記，83-87。
- 梁偉岳（民84）。國小學生對不同回歸方式智能障礙同儕接納態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 游恆山（民93）。心理學。台北：五南。
- 郭生玉（民82）。心理與教育測驗。台北：精華。
- 郭生玉（民78）。心理與教育評量。台北：精華。
- 許天威主編（民90）。新特殊教育通論。台北：五南。
- 教育部（民85）。特殊教育學生鑑定、安置、輔導工作小組第一年工作報告。台北：心理。
- 教育部（民84）。中華民國身心障礙教育報告書。台北：國立教育資料館。
- 教育部（民83）。國民小學資源班輔導手冊。台北：台北市立師範學院。
- 張春興（民83）。教育心理學—三化取向的理論與實際。台北：東華。
- 張春興（民81）。現代心理學（初版六刷）。台北：東華。
- 張華葆（民83）。社會心理學。台北：三民。
- 張照明（民85）。大學生對視覺障礙同儕態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。

- 張蓓莉（民80）。國民中學資源班實施手冊。國立台灣師範大學特殊教育中心。
- 張素玉、謝俊明（民88）。屏東縣市國小普通班學生對聽障生之接納態度。台北：教育部特殊教育工作小組。
- 黃安邦譯（民81）。社會心理學。台北：五南。
- 張素貞（民88）。從融合教育談學校行政及普通班教師因應之道－以面對身心障礙學生為例。教學輔導，9，44-46。
- 張君如（民92）。台中市國小普通班學生對聽覺障礙同儕接納態度之研究。國立臺中師範學院特殊教育與輔助科技研究所碩士論文，未出版，台中縣。
- 黃中天、洪英正（民81）。心理學。台北：桂冠。
- 黃玉嬌（民95）。國小高年級學童對啓智班之認知與同儕接納態度之研究。國立臺中師範大學特殊教育與輔助科技研究所，未出版，台中縣。
- 黃金源（民77）。我國國小啓智班學童回歸主流現況及改進途徑之研究。特殊教育叢書，10期，屏東師範學院。
- 黃富廷（民89）。國小學生對智能障礙同儕態度之研究。華醫學報，12，53-58。
- 黃富廷（民85）。國小學生對智障同儕態度內外一致性之研究。特殊教育研究學刊，14，67-85。
- 黃富廷（民84）。國中學生對智能障礙學生的態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 黃瑞珍（民82）。資源教室的經營與管理。台北：心理。
- 黃翠琴（民94）。台中市國小普通班學生對自閉症同儕接納態度之研究。國立臺中師範大學特殊教育與輔助科技研究所，未出版，台中縣。
- 黃崑發（民91）。高中職學生對視覺障礙同儕態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 黃馭寰（民91）。國小教師對回歸主流聽覺障礙學生的接納態度之調查研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。

- 傅秀媚（民 91）。初任融合班教師班級經營實務。國立台中師院特教中心印行。
- 傅秀媚（民 89）。特殊教育導論。台北：五南。
- 彭素真（民94）。國小學童對身心障礙同儕接納態度之調查。國立台灣師範大學特殊教育學系再職進修班碩士論文，未出版，台北市。
- 彭源榮（民 92）。國小學生對智態障礙同儕態度之研究。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化縣。
- 湯淑貞（民91）。管理心理學。台北：三民。
- 曾華源譯（民89）。社會心理學。台北：紅葉文化。
- 鈕文英（民 91）。國小階段融合教育實施模式與策略初探。特教園丁，18(2)，1-20。
- 楊坤堂（民 88）。學習障礙兒童。台北：五南。
- 楊麗香（民 92）。花東地區國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度之研究。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 趙居蓮譯(民 84)。Ann.L.Weber(1995)原著。社會心理學。台北：桂冠。
- 潘菲（民81）。論青少年的人際關係。共同學科期刊，2，109-120。
- 鄭芬蘭（民90）。教育大辭書，148。台北：文景。
- 賴翠媛（民85）。淺談社交受排斥兒童的輔導。
- 鍾素香（民 89）。美國對「限制最少環境」理念發展與實踐。國立中山大學社會科學季刊，2(1)，143-145。
- 簡茂發、朱經明（民 71）。國中學生的友伴關係及其相關因素之研究。測驗年刊，29，93-103。

貳、英文部分

- Antia,S.D.,Srinson,M.S & Martha Gonter(2002).Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Setting. Journal ofDeaf Studies and Deaf Education ,7(3),214-229.
- Baron, R.A., & Greenbery, J (1990) Behavior in organization : Understanding and managing the human side of work (3rd ed) .Boston,MA: Allyn & Bacon.
- Bender,W.N. (1998) .Learning Disabilitis (3 ed) .Massachusetts : Viacom.
- Brook,U.& Galili,A.(2000). Knowledge and Attitudes of High School Pupils toward Children with Special Health Care Needs : An Israeli Exploration. Patient Education and Counseling,40(1),5-10.
- Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. Journal of Early Intervention,19(3), 179-194.
- Cambra,C.(2002).Acceptance of Deaf Students by Hearing Students in Regular Classroom. American Annals of the Deaf,147(1),38-45.
- Clemenz,S.E.(2002). The Effect of Peer Tutoring on the Attitudes of Non-disabled Peer.(ERIC Document Reproduction Service No.ED 467481).
- Cavet,j.(2000).”It’s a Delicate Thing” : Coping with a Hidden Disability in Mainstream Schools. British Journal of Special Education, 27(3),154-159.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). The Psychology of Attitudes.New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Elliot, D. & McKenney, M. (1998). Four inclusion models that work. Teaching Exceptional Children, 30(4), 54-58.
- Fullwood, D. (1990). Change and Choice : Making integration. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co.

- Glomb, N. K., & Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers' use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classroom. *Journal of Special Education*, 25(2), 221-235.
- Hazzard, A. (1983). Children's experience with, knowledge of, and attitude toward disabled persons. *Journal of Special Education*, 17, 131-139.
- Horne, M. D. (1985). *Attitude Toward Students: Professional, Peer and Parent Reactions*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hodge, S.R. & Jansma, P. (2000). Physical Education Major's Attitudes toward Teaching Students with Disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 23(23), 211-224.
- Hurlock, E. B. (1978). *Child development*. New York: McRraw-Hill.
- Krajewski, J. & Flaherty, T. (2000). Attitudes of High School Students toward Individuals with Mental Retardation. *Mental Retardation*, 38(2), 156-162.
- Lang, G., & Berberich, C. (1995). All children are special: Creating an inclusive classroom. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 394 703)
- Lombana, J. H. (1992). *Guidance for students with disabilities* (2nd ed.). Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Lippman, L. (1977). *Attitudes toward the handicapped: A son between Europe and the United States*. New York: Charles C. Thomas.
- Marston, D. (1996). A Comparison of inclusion only pull-out only and combined service models for students with mild disabilities. *Journal of special education*, 30(2), 121-132.
- Myers, D.G. (1993). *Social Psychology*. New York: Mc Graw-Hill.
- Putnam, J. and others. (1996). Cooperative Learning and Peer Acceptance of Students with Learning Disabilities. *Journal and Social Psychology*, 136(6), 741-752.

- Reich, B. & Adcock, C. (1982) . Values, Attitudes and Behavior Change. U. S. A. : Methuen.
- Reganick, K. A. (1993). Full Inclusion: Analytic of a Controversial Issue. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 366145) .
- Salisbury, C. L., Gallucci, C., Palombaro, M.M. & Peck, C. A.(1995). Strategies that promote social relations among elementary students with severe disabilities in inclusive schools. *Exceptional Children*, 62(2), 125-137.
- Schumaker, J. B., & Hazell, J. S. (1984) . Social skills assessment and training for the learning disabled: Who's on first and what's on second? Part I. *Journal of Learning Disabilities*, 17 (7) , 422-431.
- Shevlin, M. & O'Moore, A.M.(2000). Creating Opportunities for Contact between Mainstream Pupils and Their Counterparts with Learning Difficulties. *British Journal of Special Education*. 27(1), 29-34.
- Siperstein, G.N., Bar, J.J. & O'Keefe, P.(1988). Relationship between children's attitudes toward and their social acceptance of mentally retarded peers. *American Journal on Mental Retardation*, 93, 24-27.
- Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A (1995). Teaching Students with special needs in inclusive setting. MA, Boston : Allyn and Bacon
- Thomas, L. G., & Jere, B. (1995) . Contemporary educational psychology. U.S.A. : Longman.
- Townsend, M. A. R., Wilton, K. M., & Vakilrad, T. (1993). Children's attitudes toward peers with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 6, 83-88.
- Vander, P.J.J.(1993). Residence Hall Students' Attitudes toward Resident Assistants with Learning Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and*

Disability,10(2),21-26.

Voltz, D. L. (1995) .Promising practices in facilitating collaboration between resource room teachers and general education teachers. Learning Disabilities Research and Practice, 10(2), 129-136.

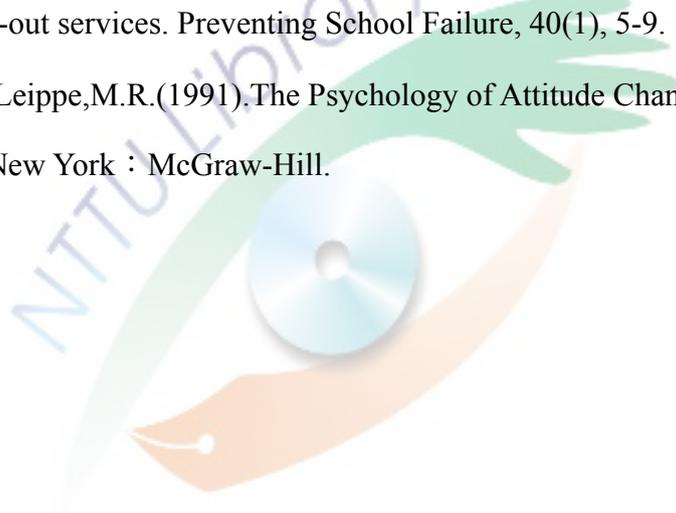
Weber,A.L.(1992).Social Psychology.U.S.A. : Harpercollins.

Weber, A. L. (1998). Social psychology. Stanford, CA : Harper Collins.

Wiederholt, J. L., Hammill, D. D. & Brown, V. L. (1983). The resource teacher. 2nd ed.
Boston: Allyn and Bacon, Inc..

Whinnery, K. (1995). Perceptions of studends with learning disabilities: inclusion versus pull-out services. Preventing School Failure, 40(1), 5-9.

Zimbardo,P.G.& Leippe,M.R.(1991),The Psychology of Attitude Chang and Social Influence.New York : McGraw-Hill.



國小學生對資源班同儕態度問卷

親愛的同學你好：

下面幾個問題只是想瞭解你對在資源班學習同學的看法，這不是考試，也不算成績，每個問題沒有對或錯的標準答案，你只要照自己心中的想法回答問題就好，不必考慮別人怎麼想。你的答案只用來研究分析用，個人資料絕對保密，你可以安心作答。謝謝你的合作！

國立台東大學特殊教育教學碩士班
指導教授 魏俊華 博士
研究生 鄭永盛 敬上

※ 作答方式：請你看過題目後，在句子後的「非常同意」、「同意」、「不確定」、「不同意」、「非常不同意」的空格□中，選擇一項打'√'。請注意每一題都要填答，而且每一題只能打一個'√'。

※ 例 1：如果你**非常同意**學校應該每天排有一節體育課，那麼請你在「非常同意」那一格□中打'√'。

※ 例 2：如果你**不同意**老師應該每天舉行考試，那麼請你在「不同意」那一格□中打'√'。

非	同	不	不	非
常		確	同	常
同		定	意	不
意	意			同

例 1：學校應該每天排有一節體育課。

<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

例 2：老師應該每天舉行考試。

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------

※ 請注意！！在作答之前，請你先看看下面資源班的資料及有關「小安」的小故事。

◎ 資源班服務的對象是：需要不一樣教學服務的同學。

◎ 現在為你介紹一位小朋友——小安，他（她）是五年甲班的一位同學，因為小安的某些能力、學習情形與其他同學不一樣，需要到資源班接受不一樣的教學服務，在一星期當中，他（她）有幾節課需要到資源班接受老師不一樣的教學，其他時間都在五年甲班教室和班上同學一起上課。

假如你是五年甲班的學生，而小安又是你班上的同學，那麼我想知道你對小安的看法，所以請你回答下面的問題。

* 作答時，如果有不明白的地方請舉手發問。

【個人基本資料】：

____年 ____班 姓名：_____

性別：男、 女

學校位置：市區 鄉鎮 山區、海邊

◎班上有沒有在資源班上課的同學：有 沒有

◎以前班上有在資源班上課的同學：有 沒有

(由老師勾選 學業成績：高 中 低)

【請開始作答】

	非 常 同 意	同 意	不 確 定	不 同 意	非 常 不 同 意
1.班上有像 <u>小安</u> 這樣的同學，教室氣氛會更融洽。	<input type="checkbox"/>				
2.我願意將我的文具借給 <u>小安</u> 使用。	<input type="checkbox"/>				
3.我願意介紹 <u>小安</u> 讓我的家人、朋友認識他。	<input type="checkbox"/>				
4. <u>小安</u> 被同學欺負，我會報告老師。	<input type="checkbox"/>				
5. <u>小安</u> 常常髒兮兮的，才要到資源班上課。	<input type="checkbox"/>				
6.如果 <u>小安</u> 是我的兄弟姊妹，我不怕別人知道。	<input type="checkbox"/>				
7.我怕和 <u>小安</u> 在一起，因為會變得和他一樣笨。	<input type="checkbox"/>				
8.下課後，我願意和 <u>小安</u> 一起玩遊戲。	<input type="checkbox"/>				
9. <u>小安</u> 笨笨的，才要到資源班上課。	<input type="checkbox"/>				
10. <u>小安</u> 可以當班上的幹部。	<input type="checkbox"/>				
11. <u>小安</u> 是常常不寫功課的同學。	<input type="checkbox"/>				
12.學校編班時，我願意和 <u>小安</u> 同班。	<input type="checkbox"/>				
13. <u>小安</u> 問我課業上的問題，只要我會我樂意告訴他。	<input type="checkbox"/>				
14. <u>小安</u> 如果很努力，以後會有很大的成就。	<input type="checkbox"/>				
15. <u>小安</u> 是老師比較不喜歡的同學。	<input type="checkbox"/>				
16.我願意勸告我的好朋友，不要取笑 <u>小安</u> 。	<input type="checkbox"/>				
17.當老師說的事情 <u>小安</u> 沒聽到時，我會主動告訴他。	<input type="checkbox"/>				
18. <u>小安</u> 或他的家人邀請我到他家玩，我願意去。	<input type="checkbox"/>				

【背面還有題目】

【續前頁】

	非 常 同 意	同 意	不 確 定	不 同 意	非 常 不 同 意
19.我會原諒 <u>小安</u> 不小心所犯下的過錯。	<input type="checkbox"/>				
20. <u>小安</u> 不應佔用老師太多時間，以免影響大家的學習。	<input type="checkbox"/>				
21. <u>小安</u> 在資源班上課，是很丟臉的事。	<input type="checkbox"/>				
22.當 <u>小安</u> 需要幫助時，我願意幫助他。	<input type="checkbox"/>				
23.我願意和 <u>小安</u> 一起完成一件勞作。	<input type="checkbox"/>				
24. <u>小安</u> 在資源班上課，會讓他的父母沒面子。	<input type="checkbox"/>				
25.我遇到有不懂的事而 <u>小安</u> 懂，我會去問 <u>小安</u> 。	<input type="checkbox"/>				
26. <u>小安</u> 不會抄聯絡簿時，我會協助他。	<input type="checkbox"/>				
27.因為 <u>小安</u> 在資源班上課，所以我不想和他做朋友。	<input type="checkbox"/>				
28.即使 <u>小安</u> 表現得再好，我也不願意讚美他。	<input type="checkbox"/>				
29.我會主動接近 <u>小安</u> 。	<input type="checkbox"/>				
30. <u>小安</u> 最好全部的時間都到資源班上課。	<input type="checkbox"/>				
31.我願意和 <u>小安</u> 分享彼此心中的秘密。	<input type="checkbox"/>				
32.我不願意讓 <u>小安</u> 參加聚會，以免破壞氣氛。	<input type="checkbox"/>				

◎ 填答完畢，謝謝合作！

同 意 書

茲同意國立臺東大學特殊教育學系研究所碩士專班研究生
鄭永盛 使用本人編撰之「桃園縣國小學生對資源班同儕的態度量
表」，供從事其碩士論文「臺北縣國小學生對資源班同儕態度之研究」
專題研究，並同意依該問卷進行編修。

立書人：呂美玲  簽章

中 華 民 國 九 十 五 年 九 月 一 日