

國立台東大學特殊教育研究所  
碩士論文

指導教授：王明泉先生

國小高年級學童對智能障礙同儕融合  
態度之研究



研究生：謝明益 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 謝明益 君

所提之論文 國小高年級學生對智能障礙同儕融合  
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：

唐榮昌

(學位考試委員會主席)

程欽弘  
王明泉

(指導教授)

論文學位考試日期：96年8月10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 組 96 學年度第 暑修 學期取得 碩 士學位之論文。  
論文名稱：國小高年級學童對智能障礙同儕融合態度之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

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

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：王明泉 (親筆簽名)

研究生簽名：林明益 (親筆正楷)

學 號： 1993012 (務必填寫)

日 期：中華民國 九十六 年 八 月 十 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 誌

本論文順利完成，首先要感謝實習輔導處處長魏俊華博士與指導教授王明泉博士四年來的指導，以及系上吳永怡主任、程鈺雄博士、劉明松博士等師長在課業上的啟發，並給予很多論文修訂的指導與建議；尤其是嘉義大學的唐榮昌博士冒著風雨翻山過嶺到台東來擔任口試委員，並給本人精闢的指教與建議，使本文更加順暢。

其次要感謝指導填寫問卷的老師及填寫的小朋友，沒有你們全力幫忙，論文無法完成。而阿蓮國小的同仁，家彰、尚志在工作上的協助，在本人修業及趕論文期間，給予我無限的後援，使我得以無後顧之憂全力衝刺論文；世源兄、文達兄、玉祥、珮津、家銘等在論文格式架構及英摘部分均能鼎力協助，使本文得以順利完成。最後，要感謝研究所這群可愛的同學，惠雪、秀珍、淑慧如果沒有你們，論文不可能完成，總之，謝謝大家。

個人願將這份榮耀，與所有指導我關心我和協助我的人分享，衷心感謝！

明益於阿蓮國小

2007/08/15

# 國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度之研究

謝明益

國立台東大學 在職進修碩士專班

## 摘 要

本研究旨在探討國小高年級學童對智能障礙同儕融合態度之研究。以問卷調查法為主，探討不同背景變項（性別、年級、接觸經驗及父母社經地位及學校所在地區）對國小高年級學生在智能障礙同儕融合態度之差異，使用楊麗香所編之「國小高年級學童對智能障礙同儕融合態度量表」為研究工具，有效樣本為 571 人。所得資料以 t 考驗、單因子變異數分析處理。

本研究結果如下：

- 一、國小學童整體之態度及在認知、情意與行為傾向三方面之態度相當一致。
- 二、國小高年級學童對智能障礙同儕融合態度是趨於正向。
- 三、國小高年級學童對智能障礙同儕融合態度在性別上男女生沒有顯著差異。
- 四、國小高年級學童對智能障礙同儕融合態度在年級上五年級優於六年級。
- 五、國小高年級學童對智能障礙同儕融合態度在不同接觸經驗上有顯著差異，其中高接觸程度優於低接觸程度者。
- 六、國小高年級學童對智能障礙同儕融合態度在父親不同社經地位上沒有顯著差異。
- 七、國小高年級學童對智能障礙同儕融合態度在母親不同社經地位上有顯著差異，其中高社經者優於中社經又優於低社經。

學校在地之城鄉差距對國小高年級學童對智能障礙同儕融合態度並無顯著差異。根據研究結果，提出建議，以提供教育行政單位、學校及未來研究之參考。

根據本研究所得結果及結論，提出建議事項，並提供教育方面及未來研究之參考。

關鍵詞：國小高年級學生、智能障礙、融合態度

# **The Study of Inclusive Attitude of Elementary School Higher Grade Students with Mental Retardation Peers**

**Ming-Yi Hsiung**

## **Abstract**

The purpose of this study was to explore inclusive attitude of elementary school higher grade students with mental retardation peers. The method of questionnaire survey was utilized and 571 successful responses were returned. The background variables (gender, grade, contact experience, parents' socio-economic status and locations of school) differences inclusive attitude of elementary school higher grade students with mental retardation peers. 「Higher Grade Students with MR Peers' Inclusive Attitude Scale」 (Li-Hsiang Yang) had been mainly carried out in the study. "t-test and one-way ANOVA" were used to analyze the data. The study had the following findings:

1. The attitude of elementary school students toward their peers with mental retardation (MR) was identical and active with cognition, emotion and tendency of behaviors.
2. The attitude of elementary school higher grade students towards the mental retardation (MR) peers was positive.
3. There was no significant difference in gender.
4. Fifth grade elementary school students showed more active in the attitudes to MR peers than sixth grade students.
5. The attitude of elementary school students toward their peers with MR was more active than those who have never contacted with them.
6. Socio-economic status of fathers made no distinct difference in inclusive attitude of elementary school higher grade students with MR peers.
7. The mothers of high SES and middle SES had showed better inclusive attitudes more active than low SES in the inclusive attitude.

There was no remarkable difference in the attitude of elementary school students in different area toward MR peers.

According to these findings, some suggestions for educational guidance were proposed. Moreover, recommendations for further studies were offered in this dissertation.

**Keywords: the 5th and 6th grade student, students with moderate/severe mental retardation,**



# 目 錄

中文摘要	I
英文摘要	II
目錄	IV
表次	VII
圖次	VIII
<b>第一章 緒論</b>	
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的與假設	5
第三節 重要名詞詮釋	7
第四節 研究範圍及限制	10
第五節 研究方法與步驟	12
<b>第二章 文獻探討</b>	
第一節 融合教育的意義發展與實施	14
第二節 態度的理論基礎	21
第三節 同儕態度的重要性及其影響因素	30
第四節 對智能障礙者之相關研究	34
第五節 影響同儕融合相關因素研究	39

### 第三章 研究方法

第一節 研究概念與架構流程-----	49
第二節 研究對象-----	51
第三節 研究工具-----	53
第四節 研究步驟與過程-----	55
第五節 資料處理與分析-----	57

### 第四章 研究結果與討論

第一節 問卷樣本基本資料分析-----	59
第二節 國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度之分析-----	61
第三節 不同背景變項的國小學生態度差異情形-----	65
第四節 綜合討論-----	74

### 第五章 結論與建議

第一節 研究發現與結論-----	80
第二節 建議-----	83

### 參考文獻

中文部分-----	87
英文部分-----	94

### 附錄

附錄一 國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度量表問卷---97

附錄二 專家學者參與問卷草案修正名錄-----103

附錄三 問卷授權同意書-----104



# 表 目 次

表 1-3-1 家庭社經地位換分計算表-----	9
表 2-1-1 態度的定義 -----	22
表 2-4-1 智能障礙的相關研究 -----	37
表 2-5-1 不同性別對身心障礙者態度差異的相關研究表-----	39
表 2-5-2 不同年級（或年齡）對身心障礙者態度差異的相關研究表-----	41
表 2-5-3 不同庭社經地位對身心障礙者態度差異的相關研究表-----	43
表 2-5-4 不同接觸經驗對身心障礙者態度差異的相關研究表-----	44
表 2-5-5 城鄉差距對身心障礙者態度差異的相關研究-----	47
表 3-2-1 與身心障礙資源班學生同校的有效樣本學生人數（正式施測）表-----	52
表 4-1-1 量表樣本基本資料-----	60
表 4-2-1 國小學生在態度全量表與三個分量表得分的平均數摘要表-----	61
表 4-2-2 國小學生在每一題項上的得分平均數、標準差摘要表-----	62
表 4-2-3 國小學生在同儕態度全量表與三個分量表得分之相關矩陣表-----	64
表 4-3-1 受試者在態度全量表變項得分的基本資料表-----	65
表 4-3-2 不同性別學生在態度全量表之 t 考驗分析摘要表-----	66
表 4-3-3 不同年級學生在態度全量表之 t 考驗分析摘要表-----	67
表 4-3-4 不同接觸經驗學生在態度全量表之 t 考驗分析摘要表-----	68
表 4-3-5 不同社經地位（父親）學生在態度全量表變項之變異數分析摘要表-----	70
4-3-6 不同社經地位（母親）學生在態度全量表變項之變異數分析摘要表-----	71
表 4-3-7 不同城鄉差距學生在態度全量表之 t 考驗分析摘要表-----	72
表 4-4-1 不同背景變項對智能障礙同儕融合態度摘要表-----	75

# 圖 目 次

圖 3-1 研究設計架構圖-----50



# 第一章 緒論

## 第一節 研究動機與目的

身心障礙者在普通班接受教育，已是世界潮流。聯合國曾在一九九三年會員大會中通過「障礙者機會均等實施準則」(the standard rules on equalization of opportunities for persons with disabilities)，其中第六條載明普通教育有義務提供身心障礙者融合式的教育(邱上貞，2002)。從西洋教育史來看，正式的學校教育已經有二千年以上的歷史，但是特殊教育的發展，卻只不過是近兩百年來的事。換言之，特殊教育通常是在普通教育有了相當程度的基礎和規模之後才受到人們的重視，此一歷史的事實，與社會大眾對於特殊兒童的觀念和態度的轉變相當遲緩有關(林寶山、李水源，2000)；而我國特殊教育的發展自1870年由英籍牧師william moore 所創立的「瞽目書院」開始，迄今不過一百餘年，近年來受到西方特殊教育發展影響，及社會文明的進步，使國內特教漸漸受到重視。身心障礙者在歷經歧視、排斥、漠視的不人道對待後，得到同情、憐憫，再進而被了解、接納、尊重的時代，世界各先進國家，無不以「機會均等、全面參與」的心態來接納身心障礙者融入社會，並透過立法保障其受教、養護、醫療等權益。我國「特殊教育法」(民國93年修訂)第十三條指出：「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。」，「特殊教育法施行細則」(教育部，民92)第七條也規定：「學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童就學為原則。」，各種法條均強調融合教育的重要，充份顯示未來特殊兒童就讀普通班勢必形成一種趨勢(傅秀媚，2002)，可預見未來身心障礙學生與普通學生接觸的機會只會愈來愈多。目前特殊兒童的教育安置型態，通常透過各縣市政府所組成的鑑輔會，依據其障礙程度區分為輕、中、重、極重等不同，而分別安置於普通班、資源班、特教班、特殊學校或教養機構等，多元化的安置。在「最少限制的環境」(Least

Restrictive Environment) 為主要考量的依據下，從「正常化原則」(normalization)、  
「去機構化」、「回歸主流」、不分類 (non-categorical procedures)、「普通教育創新計劃」(Regular Education Initiative) 或「部份融合」、「統合」(integration) 至「完全融合」(full inclusion) (林寶貴，2000；胡永崇、蔡進富、陳正專，2001；蔡昆瀛，民 2000)，特殊教育的專家學者們都在為特殊學生的安置問題，作最佳的建議。

在兒童成長過程中，除了父母之外，對於過體的發展，最具有影響力的是同儕團體 (王柏壽，2000)。同儕團體是兒童社會化的重要媒介，在融合教育中，智能障礙學生與普通學生置於相同的就學環境中，對於這些智能障礙學生而言，最主要的障礙並非來自本身的障礙，而是來自於同儕對他們的態度；身障生固然必須學習成長，而一般學生如何對待這些具有不同特質的智能障同學，也是一個非常重要的課題。同儕對身心障礙者的接納態度，不但會直接影響障礙者的自我概念，更間接影響其適應 (張照明，1996)，因此，普通學生對障礙同學的接納態度，將會影響融合教育實施的成效。Wong (2002) 在一篇「為融合教育而奮鬥—以香港為例」的文章中指出：智能障礙、自閉症及過動症等特殊兒童，在同儕關係上會遭遇很多的困難。讓特殊幼兒接受早期療育，在正常的環境下學習，與普通幼兒有更多的互動學習；讓普通幼兒及早接納、關懷殘障，是肯定的 (邱麗娃，1999)。在兒童社會化的發展過程中，除了父母兄弟姊妹外，對個體行為發展影響最大的莫過於同儕團體 (peer group) (林清江，1986；張翠娥，1986)。友伴關係在兒童人格形式的過程中有很大的影響力。當兒童受到友伴的排斥時，他的親和需求不能滿足，於是他感到孤獨、不快樂、甚至怨天尤人，以致他的社會適應和個人適應都有困難。因此，友伴對自己的評價和態度遂能內化於自我之中，形成自我評價和自我態度。這種影響，尤以兒童晚期及青少年期更為顯著 (朱經明，1981)。所以，如何提供智能障礙者「最少限制的環境」，並有利安排智能障礙學生與普通學生共同參與活動，進行同儕教學，實現融合教育的理想，就顯得非常重要。研究者高雄縣國小服務，並負責校內特教行政工作，在校內經發現身障生與普通學生間存在許多疑，以致於想要了解目前實施的融合教育中，一般國小學生對身心障礙學生的接納與支持的態度為何？這是本研究所關心的問題，也是本研究最主要的研究動機。

要了解一般學生對身心障礙同儕的接納態度，必須先了解學生對障礙者的態度是如何形成？會受哪些因素影響而改變？近年來文獻上探討影響接納態度的因素很多，包含性別因素（李玉琴，2002；涂添旺，2002；黃崑發，2002）、接觸程度（吳秋燕，1998；吳勝儒，2000；李玉琴，2002）、家長社經地位（李碧真，1992；吳秋燕，1998；吳勝儒，2000）、學生年級（李玉琴，2002）、學校所在地（林豐城、蘇再添，1980；吳勝儒，2000）、等林林總總不同的變項。由以上相關研究得知，性別、年級、接觸程度、家庭社經地位等四種變項被使用的頻率最高，可見影響態度的可能性較大，也是本研究要討論的部分。

就性別因素而言，大部分的研究皆顯示女性對身障生的態度較友善（如黃富廷，2000；李玉琴，2002；黃崑發，2002），但也有一些研究認為性別因素沒有顯著的影響（蘇清守，1990；涂添旺，2002），因此，這個變項值得繼續討論。在校年級是否會有影響呢？有些研究指出年級愈高愈了解身障生的需求，愈容易接納他們（李碧真，1992；黃瑞真、許秀英，1992；吳勝儒，2000），但另有研究卻作出相反的結論（杞昭安，1995；張照明，1996），所以有必要加以深究。另外家長的社經地位對特教生的同儕接納態度，並沒有一致得研究結論。尤其研究的對象是國小學生，受家庭的影響很大，能否獨立思考？受父母的影響有多大？是重要的研究議題。至於學生間的接觸程度，本來就會影響兩者認識的程度，依常理來推斷，接觸越多理當認識越深，對於彼此相互接納的態度，應該有所幫助。但是對於國小階段的學生，到底有多大影響的影響，也是值得討論的。

本研究主要探討國小高年級學童對於智障同儕的接納與融合態度，希望經過不同背景變項研究分析後，對於將來特教工作的推動上，能透過良性互動，讓普通班學生與智能障礙同儕有所認識，而能自我成長，體會至人的真諦。因此就上述所提的相關變相，包含性別、年級、家長社經地位、學生接觸程度等，再加上學校地理位置（城鄉差距），共同來探討國小高年級學生對於智能障礙同儕的態度，有甚麼不同的影響，因此，本研究的研究動機為：

一、探討不同年級之國小學生對智能障礙同儕的接納態度差異。

- 二、探討不同性別之國小學生對智能障礙同儕的接納態度差異。
- 三、探討不同接觸程度之國小學生對智能障礙同儕的接納態度差異。
- 四、探討不同家庭社經水準之國小學生對智能障礙同儕的接納態度差異。
- 五、探討不同學校背景（城鄉差距）之國小學生對智能障礙同儕的接納態度差異。
- 六、藉本研究找出國小智能障礙學生能否被同儕接納的問題所在並提出建議。



## 第二節 研究目的與研究假設

### 一、研究目的

依據上述之研究動機，本研究旨在探究國小高年級學生對智能障礙同儕的態度及其相關因素。故本研究的目的如下：

- (一)瞭解國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度。
- (二)比較不同背景變項（性別、年級、家庭社經地位、接觸經驗、城鄉差距）的國小學生對智能障礙同儕之融合態度差異。
- (三)比較不同背景變項（性別、年級、家庭社經地位、接觸經驗、城鄉差距）的國小學生對智能障礙同儕融合態度在「社會性支持」、「社會性友誼」與「學習性」三方面的差異情形。

### 二、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)國小學生對智能障礙學生的態度積極或消極？
- (二)國小學生的各種背景（性別、年級、家庭社經地位、接觸經驗、城鄉差距）對智能障礙同儕的融合態度是否有差異？
- (三)比較不同背景變項（性別、年級、家庭社經地位、接觸經驗、城鄉差距）的國小學生對智能障礙同儕融合態度在「社會性支持」、「社會性友誼」與「學習性」三方面是否有差異？

### 三、研究假設

依據前述之待答問題，本研究研擬之研究假設如下所述，其統計考驗的水準設於  $\alpha = .05$ 。

假設 1、國小高年級學生對智能障礙同儕的態度持肯定的看法。

假設 2-1、不同性別之國小學生，對智能障礙同儕之態度有顯著的差異。

假設 2-2、不同年級之國小學生，對智能障礙同儕之態度有顯著的差異。

假設 2-3、不同家庭社經地位之國小學生，對智能障礙同儕之態度有顯著的差異。

假設 2-4、不同接觸經驗之國小學生，對智能障礙同儕之態度有顯著的差異。

假設 2-5、不同區域學校之國小學生，對智能障礙同儕之態度有顯著的差異。

假設 3-1、不同性別之國小學生，對智能障礙同儕之態度在「社會性支持」、「社會性友誼」與「學習性」三方面有顯著的差異。

假設 3-2、不同年級之國小學生，對智能障礙同儕之態度在「社會性支持」、「社會性友誼」與「學習性」三方面有顯著的差異。

假設 3-3、不同家庭社經地位之國小學生，對智能障礙同儕態度在「社會性支持」、「社會性友誼」與「學習性」三方面有顯著的差異。

假設 3-4、不同接觸經驗之國小學生，對智能障礙同儕態度在「社會性支持」、「社會性友誼」與「學習性」三方面有顯著的差異。

假設 3-5、不同區域學校之國小學生，對智能障礙同儕態度在「社會性支持」、「社會性友誼」與「學習性」三方面有顯著的差異。

## 第三節 重要名詞詮釋

### 一、國民小學高年級學生

本研究之國民小學學生是指九十學年、九十一學年度入學，並就讀於高雄縣國民小學五、六年級學生，男、女生採自然分配。

### 二、智能障礙學生

智能障礙，依據教育部民國九十一年特殊教育法第三條的定義，係指個人智能發展較同年齡明顯遲緩者，且在學習及生活適應能力表現上有嚴重困難者；其鑑定標準如下：

- (一)心智功能明顯低下或個別智力測驗結果未達平均數負二個標準差。
- (二)學生在自我照顧、動作、溝通、社會情緒或學科學習等表現較同齡者有顯著困難情形（教育部，2002）。

本研究對象係指目前就讀於高雄縣設有資源班或特教班等領有身心障礙手冊的智能障礙學生。

### 三、融合教育

融合教育是指不分障礙類別，將所有特殊安同安置於學區內之國小，與普通班學生共同學習，並與學區內所學生一起上下學，藉由所有教育專業人員的合作，並透過教學技巧的改進及同儕合作學習得方式，同時兼顧特殊及普通學生，讓所有身心障礙學生都能融合於普通教育中接受適當的教育（吳淑美，1999；邱上真，2002；吳永怡、楊麗香，2003）。

### 四、融合態度

態度指個體對人、事、周圍世界所持有的一種具有持久性與一致性的傾向（張春興，1994）。本研究所提出的融合態度定義如下：（謝建全，2001）

- (一)概念性定義：智能障礙學生融入社會主流中，普通班學生對其在心理的認

知、感情與外顯行為的現象。

(二)操作性定義：指國小高年級學生「國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度量表」(楊麗香, 2003)中得分情形, 得分越高, 表示對支持與接納智能障礙同儕進入普通班的態度越積極正向。

## 五、接觸程度

接觸程度是指人與人之間相互交往、認識、了解的深淺層次, 本研究將國小高年級學生與智能障礙同儕接觸程度分兩個等級:(一)低接觸程度(包含 1.從未見過; 2.曾經見過, 未談過話; 3.曾談過話;)。(二)低接觸程度(包含 1.曾經和智能障礙同學同班 2.有智能障礙的親戚 3.有智能障礙的兄弟姊妹。)

## 六、家庭社經地位

社經地位的標準因人而異, 目前大都以職業、教育程度或收入等作為社經地位高低指標。因此, 本研究所指的家庭社經地位(Socioeconomic Status, SES)係包含父母的教育程度與職業類別。本研究參照林生傳(1987)所修訂的「兩因素社會地位指數」為測量方式, 以學生家長之教育程度及從事職業類別, 兩者加權後所得之綜合指數, 作為區分社經地位等級之標準, 教育指數乘以四, 職業指數乘以七, 兩者相加, 即為家庭社經地位指數, 指數越高, 代表家庭社經地位也越高。近來兩性平權意識高張, 母親在家庭地位日益重要, 因此可再進一步探討父母雙方不同的差異, 並分別計分。本研究將家庭社經地位指數分成五個等級, 另參照吳勝儒(2000)研究合併第 I、II 級列為高階層社經地位, 第 III 等級列為中階層社經地位, 第 IV、V 級為低階社經地位。

表 1-3-1

家庭社經地位換分計算表						
教育等級	教育指數	職業等級	職業指數	社經指數	區分界線	社經等級
I	5	I	5	$5 \times 4 + 5 \times 7$	52-55	高階層
II	4	II	4	$4 \times 4 + 5 \times 7$	41-45	
III	3	III	3	$3 \times 4 + 5 \times 7$	30-40	中階層
IV	2	IV	2	$2 \times 4 + 5 \times 7$	19-29	低階層
V	1	V	1	$1 \times 4 + 5 \times 7$	11-18	

資料來源：教育社會學。林生傳（1989）。高雄：復文

## 七、學校所在地

另外城鄉差距與學校所在地區，亦曾被作為研究之變項林豐城、蘇再添（1980），張素玉、謝俊明（1999）以態度量表法調查屏東縣市國小普通班學生對聽障生之接納態度，結果發現市區學生對聽障生之接納態度高於鄉間學生；但吳麗君（1987）與張照明（1996）分別以態度量表法，探討國民中小學師生對視障學生的接納態度與各大學校學生對同班就讀的視覺障礙同儕的態度，結果發現城市地區與鄉村地區之學生並無顯著之差異。吳明清（1983），以中學生為對象的研究，發現價值觀念會因城鄉而有差異。生活在鄉村與城市地區的差異，對一個人的態度的影響，我們也常聽到鄉村的人到大都市生活後，都會覺得大都市的生活人情冷漠，在鄉村的人助人行為比較多是因為他們對人親切，也較能信任別人（洪雅鳳，2001），因此，城鄉差距對學生態度的影響，也是一個值得深究的問題。

本研究將高雄縣國民小學所在地區分為鳳山市區及一般鄉鎮兩個部分，因為高雄縣雖然幅員不小，但除了鳳山是都市化程度較高外，其他鄉鎮生活環境相差不多，因此本研究將此變項區分為鳳山市區及一般鄉鎮兩部分。

## 第四節 研究範圍與限制

本研究為「高雄縣國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度之研究」，研究範圍與限制如下：

### 一、研究範圍

#### (一)就研究對象而言：

本研究以高雄縣接受融合教育之普通班五、六年級學生為研究對象。

#### (二)就研究變項而言：

本研究在自變項上僅探討性別、年級、家庭社經地位、接觸經驗及學校所在之城鄉差距等五個變項。

#### (三)就研究方法方面：

本研究以問卷調查法蒐集相關資料，問卷採用「國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度量表」(楊麗香，2003)。

### 二、研究限制

#### (一)就研究對象而言：

本研究以高雄縣的公立國民小學，五、六年級普通班學生為研究對象，其研究結果僅能解釋國小五、六年級的一般學生對智能障礙同儕的態度，並不能推論到其他年級或其他學前、國中、高中等階段別的學生，因此研究結果的推論受此限制。

#### (二)就研究變項而言：

本研究僅選定性別、年級、家庭社經地位、接觸經驗、教育安置及學校所在之城鄉差距為研究變項，至於學生的人格特質、學業成績及學校或老師之影響等變項則尚待進一步研究。

#### (三)研究方法的限制：

本研究以問卷調查法為主，對象為國小高年級學生，恐有部分受試者答題時因對題意了解不清或詮釋錯誤，而造成測量誤差存在。



## 第五節 研究方法與步驟

為有效達成本研究的目的，本研究採用下列研究方法及步驟，茲分述如下：

### 一、研究方法

本研究旨在探討台灣省高中職校身心障礙學生融合教育支持系統之實施狀況及需求程度，為有效達成上述研究目的與考驗研究假設，本研究採調查研究法，以文獻探討做為相關理論的基礎與研究架構的設計依據，再以郵寄問卷的方式，對受訪者施以問卷調查，調查結果資料再以 SPSS for windows 10.0 版套裝軟體進行統計分析。

### 二、研究步驟

#### (一)擬定研究計畫：

在確立研究主題後，依據研究動機擬定研究目的及研究假設，並建構研究架構，以研擬本研究採用之研究方法、步驟及執行期程。

#### (二)文獻探討：

蒐集國內外有關身心障礙學生融合教育及其同儕接納相關文獻、期刊及論文等資料，並加以分析、綜合歸納，以建立本研究之理論基礎與架構。

#### (三)運用研究工具：

本研究採楊麗香老師 2003 年所編之「國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度量表」為主要工具。

#### (四)進行問卷調查：

由研究者本人親赴抽樣學校，針對該校五六年級班及隨機取，由該班施測人員（研究者本人或該班級導師）進行說明後開始施測，並回收問卷。

#### (五)調查結果統計分析：

前項問卷回收後，先剔除無效問卷，再針對所得有效樣本資料，以 SPSS for windows 10.0 版套裝軟體，進行資料描述、統計分析與考驗，考驗本研究之研

究假設。

(六) 撰寫研究報告：

經文獻探討、相關資料的整理及調查後資料之統計分析後，撰寫研究報告，並提出結論與建議，以供作學校及教師等之參考。



## 第二章 文獻探討

本研究旨在探討國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，以了解高年級學生對智能障礙學生進入普通學校就讀的支持與接納情形。因此，本章將根據研究目的，由五個向度切入，全章共分五節，第一節探討融合教育的意義、理念、發展與實施，第二節探討態度的相關理論；第三節探討同儕接納態度及其重要性；第四節探討有關智能障礙者之相關研究，第五節探討有關其他身心障案者的相關研究。

### 第一節 融合教育的意義、發展與實施

#### 一、融合教育的意義

融合教育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，1998)。從學校教育的觀點而言，融合教育的意義是身心障礙學生經由融合教育的策略，在學校的環境內賦予所有身心障礙學生相同的教育機會，可獲得未來進入社區的準備；對所有身心障礙學生而言，融合教育提供了平等的教育機會，讓學生們彼此學習、成長，並獲得態度技能和價值觀的改變。也就是說，重視每位身心障礙學生的獨特性，給予個別化預期與目標，調整教室環境以支持身心障礙學生需求、減少教師的庶務來支持身心障礙學生的需求與特殊教育教師與家長們共同解決問題(Dickson，2000)。融合是其實是一種信念，它植基於一個前提，就是讓所有的學生有權在他們所居住的社區接受免費的公立教育。對於身心障礙兒童，學校首先要思考的就是容納他們於普通班

接受指導，而容納他們在普通班級的關鍵在於必須提供適當的支持，這些支持包括個人的支持、自然的支持(例如：父母、同儕)、支援服務與專業支援(Smith et al., 1998)。Sailor, Gerry, & Wilson(1991)，研究指出，融合教育包括以下幾個要素：

- (一)所有學生進入住家附近的學校。
- (二)在學校中障礙學生的出現有一自然比率。
- (三)零拒絕，不以障礙類別或障礙程度排除學生。
- (四)依年齡進入班級中，不採隔離式的安置。
- (五)在普通班中的教學採用合作學習、同儕指導等方式進行
- (六)在普通班中提供必要的特殊教育協助與服務。

謝政隆(1998)將融合教育的意義歸納為以下幾點：

- (一)以融合的對象而言：是班級中所有特殊需求的學生，而不限於具鑑定合格的特殊學生。
- (二)以實施型態而言：特殊學生安置於普通班級中，必須提供特殊學生個別化的教育方案和適性的教學活動。
- (三)以社會互動而言：教師必須指導全體學生社會性技能，促使普通學生與特殊學生相互接納與互動。
- (四)以必要的協助而言：特殊教育和相關協助應進入普通班級中，協助普通班教師解決特殊教育的問題，才能使特殊學生在普通班中受益。
- (五)以相關人員而言：特殊教育人員、普通教育人員和相關專業人員之間，是一種協同合作與責任分擔的關係。
- (六)以安置場所而言：融合教育所指的「最少限制的環境」乃是特殊學生住家附近學校的普通班級。

根據此原則，研究者認為融合教育安置應該具備之特點可歸納如下：

- (一)學習環境不隔離—就是身心障礙學生的教育安置，要在最少限制的普通、正常環境，讓他們和一般學生一起生活、學習，而他們所需要的支持與相關服務，

也直接在普通環境裡提供。

- (二)受教權被尊重—也就是在校園中的每一位學生，都有相同的教育機會，不會被忽視，所以學校能夠為身心障礙學生做適性的個別化教育服務，讓他們不至於因為身心的障礙而失去學習的機會。
- (三)特殊需求能滿足—也就是在普通班級中的身心障礙學生，也能得到特殊需求的服務，所以學校在課程、教室生態、教師角色等方面都有依照身心障礙學生的需求，做適當的調整，以確保他們在課業學習、行為和社會適應等方面都能獲得適性的發展。
- (四)融合的結果是雙贏—即融合的實施，普通學生與身心障礙學生雙方面都能受益，不至於有一方得利而另一方卻受害。
- (五)特殊教育的責任分擔—即普通教育系統能夠協助特殊教育的推展，認同融合教育的目標，接受身心障礙學生；畢竟教育的對象本來就是所有學生，所以普通教育分擔特殊教育責任是必須的，就如學者 Ysseldyke、Algozzine 和 Thurlow(1992)也認為，普通教育為有特殊學習需求的學生負擔更多的責任是必要的(引自劉博允，2000，第 1 頁)。因此如果普通教育能夠多協助特殊教育，則不僅可以減輕特殊教育的負擔，也將更增加融合教育的成效。

## 二、融合教育的理念

「融合教育」的理念其實可以遠溯至「正常化」與「回歸主流」的運動，而其精神更是與「最少限制的環境」一脈相傳（何東犀，2001）。

英國的融合教育研究中心(Center for Studies Inclusion Education，簡稱 CSIE,1999)強調融合教育是人權的、好的教育，且能產生良善的社會意識，其提倡融合是基於以上三種理念。

- (一)就人權而言，所有兒童有權利一同學習，兒童不應該因他有障礙而被隔離。
- (二)就教育而言，孩童於統合的環境中，學業和社會上的表現更佳，任何在隔離學校中實施的教學或養護活動，在普通學校中亦皆能進行。透過契約和支持，融合學校能有效率的使用學校資源。

(三)就社會意識而言，融合能建立友誼、尊重和了解，並減少恐懼。可見，融合教育強調社會多元化的價值，認為所有兒童不論其心智能力的高低，家庭社經地位的差異、文化背景的不同等，均應在同一環境下共同學習（鄭麗月，1999）。

融合教育的重點在於應尊重個別差異，以提供每個孩子平等參與的機會，讓每個孩子有參與感和歸屬感（蔡昆瀛，2000）。推動融合教育也不是少數特殊教育專業人員的工作而已，其牽涉至社會、普通教育的包容性問題，也和政策、經濟等現實問題息息相關。我們的整個教育環境應是以服務所有學生為依歸，而不單是選擇性的有教無類。如果此種觀念能推廣，融合教育才能造福所有學子（洪儷瑜，2001）。毛連塏、許素彬（1995）指出融合教育是一個包含不同安置方式的學校，而這些教育安置能讓學生有安全感、被接受、被尊重且能得到適當的協助，以發展其情意與智能。國內學者鈕文英（2000）的研究也認為，融合教育應該是在單一的教育系統中來實施。也就是說，身心障礙學生的教育，應該要由特殊教育教師與普通教育教師共同合作計畫並執行，而且服務對象也要包括所有的學生。總而言之，融合教育乃採取一元的教育系統，教育的對象是班級內所有需要特殊需求的身心障礙學生，包括輕、中、重度障礙者，而由普通教師、特殊教育教師以及相關專業人員協同合作，分擔責任，共同完成教學工作（吳昆壽，1998）。

### 三、融合教育的發展

早在1968年，Dunn即指出「特殊教育是大陸上的一個城市，當這個城市的事情能和其他城市的事情緊密協調時，這個城市的老師和學生才能受到更好的服務」（Fuchs& Fuchs, 1994）。特殊教育不是一個孤立的體系而是整個教育體系中的一環，與整個教育大環境關係密；一九八〇年代興起以「普通教育革新」（Regular Education Initiative）（Reganick, 1993）的運動，具有三個重要理念：

(一)輕中度的學生要在普通環境下受教。

(二)普通班的教師和提供資源的特教教師共同合作發展和實施教學方案。

(三)若特殊學生的需求在普通班無法滿足，即需要有特殊教育服務的介入。

可見唯有結合整個大環境的資源，才能為特殊教育需求者提供最好的服務，至此「融合教育」的理念，露出了端倪。在人權高張的時代裡，基於人道主義的考量及對生命的尊重，特殊教育的品質也隨著社會大眾對於身心障礙者的態度之改變而提昇。一般大眾對於身心障礙者的態度亦由「摒棄」、「排斥」、「拒絕」到「憐憫」、「容忍」與「同情」，轉變為「調適」、「接納」與「同理」，最後到「珍惜」、「尊重」與「欣賞」的態度（邱上真，1999）。因此我們也見到身心障礙者一開始被漠視，經隔離式的教養機構照顧，再接受回歸主流教育的方式，到如今普遍接受融合教育的趨勢（蘇燕華，2000；蘇燕華、王天苗，2003； Ryndak, & Alper, 1996）。

融合教育是近年來特殊教育發展的主流政策。自1990年開始美國大力推行融合教育，甚至在1997年的障礙教育法案明文指出，特殊學生應儘可能參與普通教育課程並從中獲得進步，等於將普通教育與特殊教育合併成一個系統（吳淑美，1999）。以倡導智障者權益而成立的「國際智障者協會聯盟」於1995年更名為「融合國際」，目前已有會員國114個國家，該組織以「每個人都有教育權」及「融合教育」作為1995年和1998年倡導的重點，呼籲世界各國不但要保障所有身障者的受教權，同時要全力支持身障者在普通教育系統內接受教育，他們建議現有隔離式教育的師資、學生及教育資源均應重新調整分配至具有支援系統的普通教育體系中（簡明建、邱金滿，2000）。

1997年美國「障礙者教育法案」除明文指出身障生應在普通教育中接受教育外，更提出「最少限制的環境」的相關法案；如（330.55）指出應儘可能讓身障者與普通學生一起接受教育，除身障生在接受輔具協助之後仍不適合普通班。（330.533）條文載明，在提供非學術性及課外活動時，公立機構應確定身障者與普通生一起參與活動，以達到兒童最適性的發展。以上條文顯示已經將融合教育

中「最少限制」、「正常化」的原則落實在對身障者的照顧。

我國於民國86年「修定特殊教育法」，其中規定接受特殊教育的學生，其安置應以最少限制的環境為原則；民國87年通過「特教育法施行細則」亦規定，學前教育階段特殊兒童，應以與普通兒童一起就學為原則。雖然並未明確提到「融合教育」一詞，但其中所提到最少限制的精神，已與融合教育相符合。

由此可知，融合教育是隨著社會發展、文明的演進，及世界各國對人權的重視，使特殊教育的安置型態及實施方式不斷改進、修正、發展而來，朝向讓身障者回到普通教育環境而努力。近年來更有學者提出，不論障礙者的程度多嚴重，都要融入普通班及接受教育（郭秀鳳，1996），藉由融合教育的實施，不但保障了身障者的教育權，也提供了一般學生對身障者的接觸機會，避免因隔離所造成的偏見和誤解，讓彼此之間有互相了解及接納的機會，有助於身障者適應未來的生活。

#### 四、融合教育的實施

融合是所有的學生伴隨必要的支持和服務（吳昆壽，1998），在他們鄰近的學校就讀，在相同的環境中一起學習，參與各種層面的學校生活並提供發展友誼的機會，充份運用合作學習、同伴教導和同儕支持。因此，融合教育不僅強調每位學生在同一環境下共同學習更重要的是要在自然融合的環境中與同儕一起學習、互動，以適應未來融合的環境；對所有學生而言，融合教育提供了平等的教育機會，讓學生彼此學習、相互成長，並從中獲得態度、技能和價值觀的改變。融合教育的理念在強調有意義的統合與彈性的課程設計，兼顧特殊與普通學生（魏俊華，2000），在彼此接觸的過程中教導普通兒童接納特殊兒童，讓普通孩子從小學習包容與關懷，將特殊兒童融入普通班的教學環境中，增進其社會適應能力，讓特殊兒童有個人性的學習環境，是雙贏的教育模式。以身心障礙者的就學情形而言，由昔日隔離的教育方案到融合教育，為能排除身心障礙兒童融入普通班的困難與阻力，學者專家提供各種支持模式以協助他們能順利的適應。融合教育常因身心障礙學生融入普通班時間的長短、障礙程度的不同及人數的多寡而有不同

的安置形態和實施方式（林貴美，2001），Fuchs and Fuchs（1994）吳淑美（2001）的研究指出，目前實施融合教育的方式最常採用的模式有兩種：

(一)完全融合（Full Inclusion）即學生全部時段安置於融合課程方案，包括兩種型態：

- 1、合作式（inclusive collaboration）主要是使學生在教學過程中能夠具有對其同儕提供教導（instruction）與社會支持（social support）的能力。
- 2、社區式（inclusive community）強調學校必須要像社區一樣，接納每一個個體並接納每個成員間的個別差異，彼此互相支持與協助，使個體不致感到孤單。

(二)部分融合（Part Inclusion）即學生於部分時間在普通班級中上課。

雖然身心障礙學生融合班級的方式很多，然而就國內的安置情形而言，各類別的安置流通率普遍不高（林宜真，1998）。學生往往於一開始被安置於較限制的環境後，便一直停留在特殊限制的環境中，能回歸普通班的個案十分少見。因為如此，邱上真（2000）認為，與其先隔離再回歸，不如一開始就不隔離，這就是融合教育與回歸主流最大的不同。目前國內資源和條件，不宜貿然作完全融合，宜先從部份融合做起，亦即從輕度障礙學生融合至普通班，再擴展到障礙等級較嚴重的學生，如中、重度及極重度障礙學生。在教育階段中，宜從學前階段開始實施，再漸進擴展到國小、國中至高中職教育階段。而融合教育之精神即是透過融合的實施方式，培養同儕間的合作與友誼，尊重每一個個體並接納彼此間的個別差異，不分障礙與非障礙，相互扶持與協助，因材施教，所有特殊學生的學習，是以其個人的能力、興趣及需求為出發點，在安全、被接納與尊重的情境中得到適當的協助，以發展情意與智能，進而實現自我。

## 第二節 融合態度的理論基礎

### 一、態度的定義

態度」(attitude)就字義而言，意指你對事情通常的觀點或感覺；是一種學習得來或長期養成以特定方式認識和對待他人或情況的傾向（周業謙、周光淦，1999）。一般將態度界定為個人對一特定對象所持有的評價感覺（evaluative feeling）及行動傾向（李美枝，1991）。張春興（1994）則認為態度是指個體對人、對事、對周圍世界所持有的一種具有一致性與持久性的傾向。許天威（2000）認為態度是個體對於生活中諸多事物所採的價值觀，將會引導他採取堅定的立場，並進而形成頗可預測的行為或習慣。周何（1997）認為態度是一個人對於人、事、物的看法和採取的行動。鄭瑞澤（1982）則認為態度是無法直接觀察的假設性概念建構（hypothetical construct），但可藉個人所採取的行為和語言表現，間接加以推論。

何謂態度？態度是一個人對事物評價性的反應，也是一種複雜的心理過程。態度的研究是心理學的重要一環，但是對態度的研究，國內外學者有著不同的看法。表2-1為國內外學者對於「態度」的看法。

表2-1-1 態度的定義

學者	態度定義
張春興 (1994)	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為傾向。
李茂興譯 (1995)	態度是一種評鑑的意思,只對某些人、事、物理念等持否定或肯定反應的組合。
周何 (1997)	態度是一個人對於人、事、物的看法和採取的行動。
洪雅鳳 (2001)	態度是指個人對人、事、物等的持久反應方式,包含對人事物的想法、情感和行為。
許天威 (2001)	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立場,進而形成頗可預測的行為或習慣。
李玉琴 (2001)	態度是個人對人、事、物的好惡、積極或消極等具有正反兩面的認知、情感和行為。態度能透過組織及簡化的方式，幫助人們了解週遭的世界，並在適當的時機表現適當的行為。
黃瑛綺 (2002)	態度是一種行為傾向，具有一致性與持久性，是由認知、情感及行為等三個成分所組成，且通常這三種成分是協調一致的。
Zimbardo(1988)	態度常被界定為個人依循某些情感與信念以正向或負向之評價對特定目標刺激反應之習得傾向。
Baronm與 Greenberg	態度是由下列三種成分組成:(1)評價成分:反應各種事物之喜、惡程度;(2)認知成分:對於人、事、物的信念;(3)行為成分:對態度標地

(1990)	物之某種些行動企圖。
Zimbardo	態度常被界定為個人依循某些情感與信念，以正向或
(1991)	負向之評價，對特定目標刺激作反應之習得傾向。
Lombana	態度是對某一目標正向或負向的情感反應，此反應伴隨特定的信
(1992)	念並促使個人對該目標產生特定的行為反應
Eagly與	態度是經由對該個體喜歡或不喜歡的評價所表達的
Chaiken (1993)	心理傾向。

資料來源：研究者彙整

雖然國內外學者對態度的定義及闡述略有不同，李美枝(2000)認為態度是我們對所認識的人、事、物或觀念做一些認知層面的敘述，如果此一認知陳述含有贊同或反對敘述對象的評價意味在內，則為一種態度的表現，而將態度界定為個人對一特定對象所持有的評價感覺及行動傾向，即態度包含下列三種成分：

- (一)認知(cognition)：指個人對態度對象的了解，包括知識和信念，不僅反應個人對態度對象之所知，也表示個人對態度對象之認同或反對。
- (二)情感 (affection)：指對態度對象的情緒感覺，包含喜歡－厭惡、同情－冷漠、尊敬－輕視、同情－排斥等正負面的感覺。
- (三)行為傾向 (behavior intention)：指對態度對象的反應傾向，像是趨近或躲避。

綜合以上國內外專家學者對態度的定義，絕大多數認為，態度是對人、事、物、理念等的持久性評鑑（肯定或否定）之組合。持久性是指經常維持著一段長時間；評鑑是指對某些事物持否定或肯定反應的組合（李茂興、余伯泉譯，1995）。態度是一種穩定的心智狀況，它代表對一些理念、物體或人的看法。每一個態度都是信仰、感情與評估的混合，再按照這些態度去做某些行為（洪蘭譯，1995）。既然態度是關於某個人、某一事件，或環境的其他某一層面的一種評價性反應，

即個人喜歡或不喜歡的判斷，對於態度的對象所抱持的態度將是中立的。態度的形成是爲了摘述經驗及簡化行爲的選擇（趙居蓮譯，1995）。也就是說，態度會影響一個人對生活事物的價值觀，也會因自我的好惡，對他人表現出喜歡或貶抑的連結，包括對某件事或某個人的刻板印象，也可能將複雜的事簡單化或是將簡單的事複雜化。

## 二、態度的特性

一般社會心理學者認爲態度包含認知（cognition）、情感（affection）與意向（conation）三個成份（李美枝，1991；張春興，1992；Baron & Greenberg, 1990；Horne, 1985；Reich & Adcock, 1982；Siperstein & Bar, 1988；Weber, 1992；Zimbardo, 1991）。認知成份係指個人對態度對象所持有之信念（belief）的組合體系；情感成份是指個人對態度對象的情緒感覺（emotional feeling）；張春興（1994）認爲態度內涵中除行爲的成份之外，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。

李美枝（1991）認爲態度除了包含有認知、情感與意向三種成份外，還有下列五種複雜性質：態度一定有一個態度對象。態度之認知、情感與意向都針對一個特定的對象。

態度是一種假設的概念建構。態度是一種內在結構（under-lying structure），或稱爲假設性概念建構（hypothetical construct），態度的性質如何必須藉個人外顯的行爲而推知。

(一)態度具有相當的持久性。態度的形成需要一段時日的孕育，當它成爲包含有認知情感與意向等成分的态度時，態度就具有相當的持久性了。

(二)態度是一種行動傾向。是一種機動喚起的準備狀態。

(三)態度有簡單與複雜的區別。

Krech（1962）認爲態度的簡單與複雜反映於三種特性：多面性、協調性與關聯性。

湯淑貞（2002）認爲，態度具有下列特性：

- (一)態度不是遺傳，而是透過經驗學習來的。
- (二)態度的產生必須有特定的對象，可能是具體的事物，也可能是抽象的狀態或是觀念。
- (三)態度是假設性的概念建構，是中介變項。
- (四)態度是一種行為傾向,並非行為本身。
- (五)態度具有持久性與可變性。
- (六)態度的核心是價值。所以同樣一件事，因人們的價值觀不同，所產生的態度也不同。
- (七)態度有簡單與複雜的區別，當對態度對象同時評定許多項目時會包含有正負面的評價。
- (八)態度有強有弱。個人對一事物態度的強弱與其個性也有密切的關係。

綜合來說，態度和意見不同,意見常會因時、因地或事件不同而改變。態度是個人對於人、事、物的反應傾向,且具有一致性及持久性。由以上的探討可知，態度涉及三種向度：認知因素（學習性）、情感因素（社會性友誼）及行動意向（社會性支持）。態度乃是指個體對特定對象的一種評價，經由認知、情感與行動傾向表現正面或負面的反應。

### 三、態度的形成

態度是如何形成的？我們是如何擁有自己的觀點？吳秋燕(1998)指出態度是由學習而來的，孩子對態度對象產生正向或負向態度經常與父母的態度連結。也就是說當父母親對身心障者表現出不喜歡的態度，甚至說出攻擊性的字眼，進而對智障者表現出厭惡的態度,負向態度因而產生。

由於態度並非與生俱來的，杞昭安(1995)認為態度必須加以學習，因此社會學習和直接經驗在態度的形成和發展中，扮演著決定性的角色。茲就態度的形成和發展敘述如下：

## (一)社會學習

態度最常透過學習而形成，學習是一種藉由經驗和練習而導致行為永久改變的過程，也就是說，態度是經由觀察他人的行為或模仿而習得喜好、討厭、信念和行為的傾向。

最常見的社會學習形式包括：替代性學習與模仿(涂添旺，2002)

- 1、替代性學習：指觀察他人行為的結果。
- 2、模仿：我們藉著仿效我們所欣賞的人的品味和習慣，而形成我們的行為。

## (二)直接經驗

這是指態度得自於和態度對象的直接接觸。例如：當有朋友出國旅遊回來，向你述說國外的奇風異俗，他講的精采萬分，我們卻無法感同身受，因為我們沒有親自到過那裡。同理，有人向你述說某人的不是，但是只有親自和某人面對面時，才能決定是否和朋友的意見一致。

我們的態度，在許多情況下都來自於和人、事、物的直接經驗。事實上，多數人的經驗有限，主要來自於學校、家庭或其他人們所告知，因此，產生人們的刻板印象。和障礙者互動也可能產生正負向效果，通常競爭式的互動產生負向態度，合作式的互動產生正向態度（杞昭安，1995）。

總之，態度的形成是透過一系列學習活動的結果。多數人並沒有和態度對象有直接經驗，因此同儕團體、自己的經歷、社會環境、父母教育子女的過程、都會影響個人態度的形成。

## 四、態度的測量

測量態度時，用作引起個人態度反應的刺激情境，實際上也就是態度的對象。其中最常用的方法為態度測量法（method of attitude measurement）。在態度測量中，最常用到的是態度量表法及自由反應法。態度量表法係以態度量表（attitude scale）為工具做為引起個人態度反應的刺激情境。自由反應法（free-response method）測

量態度，最常用的是開放式的回答問題。心理學家發展出許多評量方法，李美枝(2000)認為有下列四種:

### (一)紙筆測驗形式:

紙筆測驗是心理學家最常用來測量態度的方法，可直接由個人陳述或以間接的問題來瞭解其態度，最常見的是總加量表法 (Summated rating scales)。總加量表法 (Summated rating scales) 由 Likert於1932年創用，又稱為李克特氏量表，其評分方法及優、缺點如下：

#### 1、評分方法:

每一個題目設計成「很同意」、「同意」、「無意見」、「不同意」、「很不同意」五個選項，受試者依照他對此項題目內容，選出最符合其贊成或反對程度的選項。評分的方法是將五等級反應類別依 5, 4, 3, 2, 1 給分，將所有題目的分數總加起來，即為他的的態度分數。

#### 2、優、缺點:

李克特氏量表具有下列優點 (郭生玉, 1995)。

- (1)製作過程單純容易
- (2)信度較高
- (3)受試者可表達不同的反應程度，故能精確測知態度的反應情況
- (4)與研究主題有關的項目均可放入，故測量範圍較廣

李克特氏量表具有下列缺點(林美雪、侯靜書等人, 2004)

(1) 作假容易

(2) 對所有個體而言，兩選項間態度的改變並非等距

(3) 量表的內部一致性可能難以達成

(4) 好的態度敘述需要花時間建構

## (二) 行為觀察法：

此種方法可用來估計個人的態度。是從一個人的外在行為推斷他的態度，但不被其察覺。行為觀察法的優點是：

- 1、可不被對方察覺
- 2、可以實際觀察到現象或行為發生

缺點是：

- 1、花費較多的人力及時間
- 2、無法大量實施，信效度遭質疑

## (三) 生理反應測量：

此法是利用受試者的生理狀況來測定其態度，主要是測定態度的情感因素。當個人產生某種態度時，會產生個體的生理反應，如呼吸加速、心跳加速、血壓上升等。因此通過瞳孔反應或膚電反應的測量，可以推估人們的態度（張正偉，1999）。但是瞳孔反應與膚電反應常呈現不穩定的反應，不太適合當作態度指標。

## (四) 自由反應法：

藉開放式的問題或未完成的問題，請受試者自由地加以反應或完成（黃天中、洪英正，1992）。但此種方法成本較高，信效度不高，在使用上較不方

便。

本研究主旨在探討國小高年級學生對智能障礙同儕的接納態度,因為李克特氏量表編製較方便,耗費時間較少,一般在意見或態度的調查中較喜歡李克特氏量表。本研究採用楊麗香(2003)之「國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度量表」,該量表亦採用李克特氏量表編輯,符合研究者之要求。



### 第三節 同儕態度的重要性及其影響因素

#### 一、同儕態度的重要性

所謂同儕是指相同年齡、年級或能力的團體，包括同伴、玩伴或朋友(涂添旺，2002)，「接納」則是一種歸屬的需求，亦即是一種覺得自己在團體中是重要的、有價值的而且被愛、被關懷的感覺。所以同儕接納可說是個人為其相同年齡、年級或能力的個人或團體所接觸成為其中的一員，其範圍可包括生活、學習、遊戲等方面，對於個人在社會化的過程中是一項很重要的因素。在現代社會中，一般兒童通常會花很多的時間與同儕相處，因此，同儕團體對兒童的身心發展日益重要，有時重要性甚至與家庭成員相當，這是一個不可否認的事實，也是一般人所認同的(劉安彥、陳英豪，1999)。兒童在社會化的過程中，除了父母以外，對個體行為發展最具影響力的是同儕團體(涂添旺，2002)，王柏壽(1989)則指出，同儕接納是人類的基本需求，對於個人的自我評價、自信心、自尊、自我態度，甚至自我觀念及人格養成都有影響。反之，則易產生焦慮，缺乏自信，形成孤僻，導致種種的不適應。李永昌(1990)認為同儕接納是指個人為其相同年齡、年級或能力的群體所接受，並成為其中的一員，其接納範圍包括學習、生活、遊戲等方面。在被接納的同儕關係中，可以幫助兒童自我認同、增進自信心、瞭解自己的問題，對未來充滿希望；反之則易產生焦慮，缺乏自信，形成孤僻，導致種種的不適應。張照明(1996)認為在與同儕交往互動中，學童表現親和、模仿、攻擊、順從、支配等種種動機或傾向。當受到同儕的排斥時，他的愛與歸屬感需求不能滿足，於是他感到孤獨、不快樂、甚至怨天尤人，以致他的社會適應和個人適應都有困難。兒童在非常年幼時就開始交朋友，而障礙兒童在團體生活中會接受多樣的刺激而促進其發展，當中以同年齡的兒童，也就是同儕的存在是最大的刺激來源(王昭月、江慧齡、邱紹春、郭津均、蔡娟姿譯，1999)。同儕關係的發展係幼兒發展的一重要任務。它有助於語言及溝通能力、社會行為、社會認知的發展，且對社會化有重要的影響。國小階段的兒童，發展與同儕間的友誼及良好的互動關係是此時期孩子的生活重心。透過與友伴的相處，學習如何與別人相處、學習

如何解決問題、學習如何以別人的立場來考量及學習其它的行為模式與價值觀。

如果兒童能為同儕團體所接納，則其人格發展和生活適應易獲致積極的發展（簡茂發、朱經明，1983），心理學家Maslow 將人類需求分為：生理的需求、安全的需求、歸屬感與愛的需求、被尊重的需求及自我實現的需求等五個層，其中第三、四層歸屬感與愛的需求及被尊重的需求，說明了人對愛的需求，希望被親人朋友接納、愛護、關注、鼓勵及支持，渴望受到團體或他人的尊重（張春興，1994）。國小高年級學生，在心理方面最重要的發展便是對友伴親密程度的增強，他們總是以同輩團體為參照團體，以同年齡友伴的價值觀念為標準，在行為模式和觀念態度上彼此求其一致。遇到與成人的規範相衝突時，往往附和同儕友伴而不惜抗拒成人權威。由此可見，在整個社會化的過程中，除了父母之外，對個體行為發展最重要、最具影響力的是同儕團體。就教育階段而言，國小高年級之智能障礙學生，也與同齡學生一樣，正值身心快速發展時期，周遭環境對他們的態度，會影響其生活適應及對自我的態度。由於融合教育的提倡，在普通班裡正常學生對身心障礙學生的接納與否，對殘障者的態度和看法，會影響殘障者在自我概念、學習、社交等方面的成長（吳武典、簡明建、王欣宜、陳俊隆，民90）。

Bishop（1986）曾研究歸納出十項影響回歸主流是否成功的因素：1、具有彈性的教師；2、同儕接納與互動；3、社會技能；4、學業成就；5、積極的自我形象；6、獨立性；7、家庭的接納；8、內在動機；9、有效的輔導人員；10、適當的特殊資源與設備。而同儕的接納與互動便是其中一項重要的影響因素。

由上述研究可知，同儕的接納與互動便是其中一項重要的影響因素。林清江（1981）指出在學校，除了師生關係之外，學生團體中彼此的關係，也會影響教學的效率及學生的學習成就。學生在學校中除了接受教師的教導外，還受到同輩的影響，如果兒童能為其同儕團體所接納，則其人格發展和生活適應易獲致積極的效果（簡茂發、朱經明，1982）。相反地，如果兒童被同儕所排斥其同儕關係會定位成一種惡性循環：缺乏同儕的接受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，更容易造成未來被同儕接受程度的降低（賴翠媛，1996）。

從以上的研究可歸納出一個結論，普通班學生對身心障礙學生的接納態度是影響融合教育成效的重要因素。在社會化的過程中，除了父母之外，對個體行為發展最重要最有影響力的是同儕團體。因此在融合教育中的身心障礙學生若能在班級中與同學相處良好，又被接納時，其心理的安全需求、愛與隸屬感的需求以及自尊的需求，都比較容易獲得滿足(陳淑美，1980)。尤其是身心障礙者具有特有的身心特質，如何讓這些有障礙的孩子在一般教育體制下快樂成長，最重要的關鍵取決於同儕的認知與融合的態度，如果普通班學生能以關懷正向積極的態度來對待這些身心障礙同儕，無論是普通學生或是身心障礙學生，彼此互動、接納，相信一定可以發展出健全的人格與自我概念，進而培養良好的社會互動技巧，營造一個自信快樂的人生。

## 二、同儕態度的影響因素

欲使工作順利、生活愉快，和諧愉悅的人際關係是一極為重要的影響因素。社會心理學者已發現人際關係形成的過程及影響人際關係的因素。人際吸引（interpersonal attraction）是態度的一種，即個體對他人或代表他人之符號給予正面評價的傾向。影響人際吸引的因素如下：

### （一）情境因素—時空的接近

「遠親不如近鄰」道出了時空距離是友誼形成的重要基礎。時空的接近使人容易獲得有關另一個人的訊息資料，而得以知曉對方具備了令他欣賞的特質屬性。

## (二)個人因素

- 1、外在吸引力：外貌對第一印象具有相當份量的影響，但是對於長期的人際關係並沒有持久的效用。
- 2、愉悅的人格屬性：最被喜歡的三個人格屬性是真誠、誠實與忠心。此外開朗、幽默感也是吸引他人的重要屬性。
- 3、能力及帶有缺陷的完美：聰明能幹的人總比平凡庸碌的人令人激賞喜歡，但是一個能力很強或接近完美的人若顯露一些人性的瑕疵或遭遇挫敗，會比一個完善無缺的人更討人喜歡。

## (三)兩人的相互因素

- 1、相似性：影響對陌生人產生吸引的是態度相似的比例；相似態度相對於相異態度的比例愈大，愈喜歡陌生人。
- 2、需求互補：互動的兩個人，雖然彼此的態度、觀念不相同，但是一方所表現出來的行為，正好可以滿足另外一方相反的心理需求，則彼此之間將產生強烈的吸引力。
- 3、喜歡反應的互饋交流：「愛人者，人恆愛之」(李美枝，1991)。

綜合上述所言，兒童的行為能夠受到同儕的肯定時，其各方面的表現會更佳，每一位孩子都希望被團體的成員所接納，但是接納的條件受各方面的影響，如：個人特質、語言溝通能力、社交能力、教室學習氣氛、教師接納程度以及同儕與其互動的程度等。能夠受到同儕的接納與肯定，不管是一般兒童或特殊兒童在行為或心理狀態，都會因此而有所改變。

## 第四節 對智能障礙者之相關研究

一般而言，智能障礙兒童最大的特徵是智力和適應行為能力兩方面。智力會影響其學習能力、認知能力，適應行為能力則指其適應社會生活的能力。智能障礙兒童因其障礙程度、特徵不同，學習需求也不同。

### 一、智能障礙者的特徵

智能障礙者和一般人一樣也是有其發展上的特徵。茲以智能障礙者之生理、認知、語言及情緒與行為上的特徵分別述之。

#### (一) 生理/動作方面的特徵

智能障礙者之生理發展與一般人之差異明顯，而且常伴隨身體或健康問題，如大肌肉和小肌肉運動機能的發展遲滯、生長損傷，嚴重者甚至有癲癇、呼吸、進食問題。

#### (二) 認知/學習方面的特徵

在認知/學習方面的特徵可分認知能力、注意力、記憶力與學習態度四方面分別敘述。

1. 認知能力：差異論者認為智能障礙者與一般人在認知發展的品質上是有差異的，因此，主張要運用特殊的教材教法來幫助智能障礙者克服或減少因智障造成的影響（鈕文英，2003）。
2. 注意力：智能障礙者在注意力方面有以下幾項特徵：
  - (1) 注意廣度狹窄，不能同時注意較多的事物。
  - (2) 注意力不容易集中及持久，亦受周圍聲、光、物之刺激而影響。
  - (3) 有注意力分配的問題，不會選擇性地注意相關的刺激；也較不會隨注意

焦點的轉變而調整他的注意力，會一直停留在之前的刺激。

- 3.記憶力：智能障礙者有程序記憶與陳述記憶之困難。而且有短期記憶能力的限制，也不會使用記憶策略來記住所學習過的事物（鈕文英，2003）。
- 4.學習態度：智能障礙者可能受先前失敗之經驗影響，對學習較無信心，學習動機與意願較低，容易依賴他人來解決問題，較缺乏自我導向的學習態度（洪榮照，2001）。

### （三）語言方面的特徵：

在語言方面分語言理解、口語表達與閱讀理解三方面分別敘述：

- 1.語言理解：無法理解他人口語訊息的重點，對同音異義字欠缺區辨能力，對抽象訊息即指令的理解更是困難（林寶貴、張正芬、黃玉枝，1992）。
- 2.口語表達：智能障者之口語表達常有構音障礙現象，常使用娃娃語、單字、簡單的詞語，較不會連結成句子，且很少主動問候。
- 3.閱讀理解：對具有文意脈絡的文章，有理解困難現象。

### （四）情緒/行為方面的特徵：

由於常常經驗到失敗，自我觀點較低；自己內在掌握的發展較一般人遲緩；較容易緊張、焦慮；人際關係較差，不易被同儕接納（洪榮照、張昇鵬，1999）。

總而言之，中重度障礙的學生往往會伴隨有一些學習上的困難。他們比起一般學生的學習速度慢上許多，對於他們所學習到的技能也較不容易長期維持，並且也不容易舉一反三地將某一情境下所學習到的技能類推到其他情境來使用。同時，他們也不容易將個別學習到的技能進行整合運用（Alper, 1996）。

## 二、智能障礙兒童的學習需求

依據教育部（民88）頒布之「特殊教育學校（班）國民教育階段智能障礙課

程綱要」，智能障礙學生的課程涵蓋六大領域，包括生活教育、實用語文、實用數學、休閒教育、社會適應與職業適應六大領域，特殊教育教師必需依據學生個別差異擬定個別化教育計畫，實施適性教學。在融合教育的理念之下，特教班學生與普通班學生的融合形成一股潮流與趨勢，提供特教班學生與普通班學生一起學習的機會，以訓練其獨立生活的基本能力，提昇其與人互動的能力，並增進其社會適應之能力才是最重要的。茲將其學習需求分學習生活基本能力、與人互動的能力與社會適應的能力三方面描述之。

### (一)學習生活基本能力

智能障礙的教育目標首要為養成生活的自理能力。使他們能靠自己的能力處理一生的生活事務，盡量不依賴他人，增加社會負擔（郭為藩，1989）。國外學者柯克與葛拉格（Kirk & Gallagher,1983）也認為中度智障兒童的教育目標之一為培養其生活自理的技能（self-help skills），如照顧自己的穿著、飲食、梳洗沐浴等（何華國，1991）。

### (二)與人互動的能力

由於智障者常處於隔離的環境，較缺少與人互動的機會，當與人互動時有時，會顯得較不得體，久而久之，智障者建立起迴避反應的態度，以減少不愉快互動機會（吳訓生，1999）。因此，如何與人溝通互動，表達需求、滿足需求，以增加愉快互動的機會，是另一個重要課題。

### (三)社會適應的能力

智能障礙教育的另一目標為培養社會適應能力，如遵從指示、遵守秩序，了解他人的情緒反應，能與別人合作及分享等，這些能力皆須透過團體活動的經驗去訓練與學習（何華國，1991）。

由以上討論可知，歸納對於智能障礙者的教育的目標有三大項，其中一項即為社會的適應，社會適應在教導和同伴和睦相處的能力，指導重點在於參加社會活動、與他人互助合作、和睦相處、理解人的權利與要求（黃壽南，1989）。另外，必須增進智能障礙者團體生活能力，使他們能適應社會生活，必須培養合作習性，使自己成為團體中受歡迎的人（郭為藩，1989）。總之，這些技能的訓練與學習，

在一般的普通教室內進行，不但可使特殊兒童獲得刺激，並得到模仿學習的機會，增進未來社會道德能力，更可幫助普通班學生獲得學習幫助他人的情操（鄭麗月，1999）。所以，提供智能障礙學生與普通班融合互動機會，必能增進他們未來的適應社會的能力。

以下是研究者整理有關針對智能障礙者同儕融合態度之研究

表 2-4-1 智能障礙的相關研究

研究者(時間)	研究對象	研究主題	研究結果
林豐城、蘇再添 (1990)	國小學生	國小學生對智能不足同學接納態度之研究	1.女生比男生積極 2.年級無差異 3.無接觸優於有接觸者
黃富廷(1995)	國中學生	國中生對智障學生態度之研究	1.女生比男生積極 2.年級無差異 3.女生方面，有接觸者態度佳；男生方面，無接觸者態度佳。
梁偉岳(1995)	國小學生	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.女生比男生積極 2.因年級及回歸方式不同而有差異。
吳勝儒(2000)	高職生	高級職業學校學生對智能障礙同儕的態度之研究。	1.態度正向積極 2.女生比男生積極 3.高年級比低年級積極。 4.多接觸者優於未接觸者。 5.不同社經地位背景學生的態度無差異。
彭源榮(2003)	國小學生	國小學生對智能障礙同儕態度之研究	1.態度正向積極 2.女生比男生積極 3.四年級比五六年級積極。 4.不同接觸程度學生無差異。 5.不同社經地位背景學生的態度無差異。

2-4-1(續)

楊麗香 (2003)	國小學生	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.不同年級對同儕態度影響無差異 2.女生比男生積極 3.有接觸經驗比無接觸經驗積極
林乾福 (2003)	國中學生	國中學生對智能障礙同儕的態度	1.一年級較二、三年級積極 2.女生比男生積極 3.有接觸比未接觸更能接納
洪瑋君 (2006)	國小學生	國小普通班智能障礙兒童與一般同儕之友誼關係	與智障兒童接觸機會增多，友誼關係會改善

(資料來源:研究者彙整)

由上述研究發現，雖然影響同儕接納的因素很多，但幾乎大家都肯定同儕接納是融合教育的重要關鍵；總而言之，智能障礙兒童在融合教育中，必須增加與普通班學生互動與溝通機會，以增進其適應未來社會生活的能力，必須依個別能力狀況在普通教育環境中學習，並提供其所需支援，以滿足智能障礙兒童的學習需求，是一個文明國家應營造的環境。

## 第五節 影響同儕融合態度相關因素

長久以來身心障礙者屬於社會的弱勢，因為溝通上的困難，導致一般人對他們產生誤解或排斥，使身心障礙學生無法融入普通班學生的生活而遭孤立，連帶的影響其社會適應。Helen Keller 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」。可見得對於身心障礙者而言，被大家所接納是他們認為最奢侈的願望。以下針對與本研究有關的五個變項：性別、年級、家庭社經地位、接觸經驗及學校所在之城鄉差距為範圍，加上對於智能障礙者所做的研究，就有關學者對於身心障礙者之態度的研究結果，做一番探討。

表 2-5-1 不同性別對身心障礙者態度差異的相關研究表

研究者	研究主題	研究結果
黃玉嬌（2006）	國小高年級學童對啓智班之認知與同儕態度之研究	女生比男生積極
邱鈺喬（2003）	台北市國中生對就讀資源班學生的接納態度	女生比男生的態度積極
林乾福（2003）	國中學生對智能障礙同儕的態度	女生比男生積極
彭源榮（2003）	國小學生對智能障礙同儕的態度	女生比男生積極
楊麗香（2003）	花東地區高年級學生對智能障礙同儕融合態度之研究	女生比男生積極
李玉琴（2002）	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	女生比男生傾向於積極正向的態度
黃馭寰（2002）	國民小學教師對回歸主流聽覺障礙學生接納態度之調查研究	女教師的接納態度較男教師積極

## 2-5-1(續)

黃崑發 (2002)	高中職學生對視覺障礙同儕態度之研究	女生在認知與情感方面較男生積極
涂添旺 (2002)	台中市國民小學學生對視覺障礙學生接納態度之研究	不同性別對視障同儕態度無顯著差異
吳勝儒 (1999)	高級職業學校學生對智能障礙同儕的態度	女生比男生積極
黃富廷 (1996)	國小學生對智障同儕態度內外一致性之研究	女生較男生態度佳
張照明 (1996)	大學生對視覺障礙同儕態度之研究	女生比男生積極
梁偉岳 (1995)	國小學生對不同回歸方式智能障礙同儕接納態度之研究	女生比男生積極
黃富廷 (1995)	國中學生對智能障礙學生態度之研究	女生較男生態度佳
邱佩瑩 (1994)	國小學生對自閉症兒童接納態度之研究	女生較男生積極
李碧真 (1992)	國民中學學生對聽覺障礙學生接納態度之研究	女生比男生積極
Hodge & Jansma (2000)	教育障礙學生的物理治療師主要態度之研究	女物理治療師比男物理治療師有更佳的態度
Krajewski & Flaherty (2000)	高中生對智能障礙者的態度	女生比男生更積極、正向
Nowicki & Sandieson (2000)	學齡兒童對肢體障礙或智能障礙兒童態度之分析	女生比男生積極

(資料來源：研究者彙整)

由以上國內外學者的研究結果顯示，有兩種不同類型：(1) 女生比男生對身心障礙者的態度較積極，(2) 性別對身心障礙者的態度無顯著差異。就國小學生而言，女生對智能障礙、聽覺障礙、肢體障礙與自閉症同儕較男生的態度為佳，但對視覺障礙同儕的態度，則是男女生並無顯著差異。就國中生而言，女生對就讀資源班、智能障礙與聽覺障礙同儕較男生的態度為佳。就高中職學生而言，女生對於視覺障礙與智能障礙同儕的態度較男生積極與正向。就大學生而言，女生對於聽覺障礙同儕態度較男生為佳。就教師而言，國小女教師對回歸普通班聽障學生的接納態度較國小男教師為佳，也有研究顯示國中小教師的性別對於視覺障礙學生接納態度並無顯著差異。

表 2-5-2 不同年級（或年齡）對身心障礙者態度差異的相關研究表

研究者	研究主題	研究結果
黃玉嬌（2006）	國小高年級學童對啓智班之認知與同儕接納態度之研究	不同年級無顯著差異
藍秀美（2004）	高雄縣國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度調查研究	不同年齡對態度無顯著差異
楊麗香（2003）	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	不同年級無顯著差異
邱鈺喬（2003）	台北市國中生對就讀資源班學生的接納態度	三年級與一年級比二年級積極
彭源榮（2003）	國小學生對智能障礙同儕的態度	四年級比五、六年級積極
林乾福（2003）	國中學生對智能障礙同儕的態度	一年級較二、三年級積極
李玉琴（2002）	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	四、五年級學生比六年級更積極
黃崑發（2002）	高中職學生對視覺障礙同儕態度之研究	不同年級並無顯著差異

## 2-5-2(續)

涂添旺 (2002)	台中市國民小學學生對視覺障礙學生接納態度之研究	三年級比四、五、六年級積極
吳勝儒 (1999)	高級職業學校學生對智能障礙同儕的態度	三年級比一年級積極
張照明 (1996)	大學生對視覺障礙同儕態度之研究	一年級學生的態度比二、四年級積極
黃富廷 (1995)	國中學生對智能障礙學生態度之研究	不同年級並無顯著差異
邱佩瑩 (1994)	國小學生對自閉症兒童接納態度之研究	低年級者較高年級者易接納
吳麗君 (1986)	國民中小學師生對視覺障礙學生接納態度之研究	年級因素對接納情形無顯著差異
李碧真 (1982)	國民中學學生對聽覺障礙學生接納態度之研究	國二、三學生優於國一學生
Swain & Morgan (2001)	孩子對有自閉症傾向同儕的態度及行為意向：教育信念介入有效嗎？	三和六年級學生表現較少的正向行為
Townsend, et al. (1993)	兒童對智能障礙者態度之研究	愈高年級接納態度愈高
Barrett & Kitchenham (1992)	對成人障礙同儕態度變數之分析	年級並不是態度的一個強而有力的預估值
Morris (1984)	大學生對殘障者的態度之研究	不同年級受試者的態度無顯著差異

(資料來源：研究者彙整)

有關年級（或年齡）的研究結果顯示，年級（或年齡）也可能是影響對身心障礙者態度的變項，有的研究指出高年級的學生比低年級的學生對身心障礙者的態度較正向；有的研究指出低年級的學生比高年級的學生對身心障礙者的態度較積極；亦有部份研究指出對身心障礙者的態度與年級或年齡無關。就國小學生而言，四年級學生對智能障礙與聽覺障礙同儕的態度較五年級及六年級學生積極；對視覺障礙同儕，三年級學生比四、五、六年級的學生態度較佳；對自閉症同儕的態度，低年級學生較高年級學生的態度積極。就國中生而言，一年級學生對智能障礙同儕的態度比二、三年級學生較佳；但對於就讀身心障礙資源班的同儕與聽覺障礙同儕，則是二、三年級學生的態度較一年級學生為佳。就高職學生而言，三年級學生對智能障礙同儕比一年級學生的態度為佳。就大學生而言，一年級學生對視覺障礙同儕的態度較二、四年級學生為佳。

表 2-5-3 不同庭社經地位對身心障礙者態度差異的相關研究表

研究者	研究主題	研究結果
邱鈺喬（2003）	台北市國中生對就讀資源班學生的接納態度	中、低社經地位者態度優於高社經地位
吳勝儒（2000）	全國高職學生對於智能障礙同儕的態度研究	家長社經地位無顯著差異
吳秋燕（1998）	國小學生對聽障兒童態度之研究	家長社經地位有差異
杞昭安（1995）	師範學院學生對視覺障礙兒童態度之研究	家長社經地位無影響

（資料來源：研究者彙整）

另外有一些研究發現，父母的教育程度、職業類別及社會組織階層等因素，

會影響子女的心理（陳俊隆，2000），主要的影響在於認知部分，並以指揮行動為歸趨，會影響子女的教育價值觀（林生傳，1989）。但是從表 2-3 可得知，許多研究顯示，家庭社經地位對於身障同儕的態度，沒有顯著的差異。

表 2-5-4 不同接觸經驗對身心障礙者態度差異的相關研究表

研究者	研究主題	研究結果
黃玉嬌（2006）	國小高年級學童對啓智班之認知與同儕接納態度之研究	有接觸者優於未接觸者
賴秀雯（2006）	國小普通班教師對身心障礙資源班的認知與支持程度之調查研究	有教過身心障礙學生比未教過的認知和支持度較高
黃翠琴（2006）	台中市國小普通班學生對自閉症同儕接納態度之研究	有無接觸經驗對接納態度無顯著差異
嚴家芳（2006）	智能障礙學生在融合教育班級中社交技巧教學方案	多接觸的技巧訓練對智障學生的接納程度提高
林東山（2005）	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	接觸多者接納態度優於少接觸者
呂美玲（2004）	國小學生對身心障資源班同儕的態度之研究	無接觸經驗比有接觸經驗積極
楊麗香（2003）	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	曾接觸者較為積極
林乾福（2003）	國中學生對智能障礙同儕的態度	有接觸比未接觸更能接納
彭源榮（2003）	國小學生對智能障礙同儕的態度	有設置特教班比無設置者更積極
李玉琴（2002）	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	常接觸的學生態度優於不常接觸的學生

## 2-5-4(續)

吳勝儒 (1999)	高級職業學校學生對智能障礙同儕的態度	有接觸比未接觸更能接納
張照明 (1996)	大學生對視覺障礙同儕態度之研究	有接觸的學生比未接觸的積極
李碧真 (1992)	國民中學學生對聽覺障礙學生接納態度之研究	有接觸比未接觸更能接納
Brook & Galili (2000)	一個以色列人的探究：高中同儕對需要特殊健康服務同學的知識與態度	認識愈多越容易接納
Cambra (2002)	在普通班教室聽障學生被聽能學生接納情形之研究	聾生被聽能學生完全接納
Clemenz (2002)	無障礙同儕的態度在同儕教導的影響	同儕對障礙者有正向的態度
Antia & Martha (2000)	在融合安置中重度聽障學生與聾教育中的同儕地位發展	同儕對障礙者有正向的態度
Hodge & Jansma (2000)	教育障礙學生的物理治療師主要態度之研究	有經驗之女物理治療師比無經驗者有更佳的態度
Krajewski & Flaherty (2000)	高中生對智能障礙者的態度	有接觸比未接觸更能接納
Nowicki & Sandieson (2000)	學齡兒童對肢體障礙或智能障礙兒童態度之分析	有接觸比未接觸更能接納
Shevlin & O' Moore (2000)	在主流同儕與同類的學障生之間創造接觸機會	青年人面對同儕有障礙者有正向的反應
Putnam (1996)	學障學生的同儕學習與同儕接納之研究	小學高年級學生經過八個月合作學習其態度有正向的改變
Vander (1993)	在職學院學生對需要協助的學習障礙學生態度之研究	經過一學期的接觸對障礙者的態度更佳

(資料來源：研究者彙整)

根據上述的研究結果，不管國內或國外的研究大多支持多接觸身心障礙者則接納態度愈佳。就國小學生而言，國小學生對智能障礙、聽覺障礙與肢體障礙同儕的態度有接觸經驗者比無接觸經驗者為佳。就國中生而言，國中學生對智能障礙者、聽覺障礙者與視覺障礙者的態度，有接觸經驗者比無接觸經驗者態度為佳。就高中生而言，對於需要特殊健康服務同學與智能障礙者的態度是認識愈深態度愈佳。就大學生而言，對視覺障礙、學習障礙與聽覺障礙同儕的態度是有接觸經驗比無接觸經驗的態度更佳。就教師而言，接觸年資愈久接納態度愈佳。亦有研究顯示，不管是小學高年級學生或在職學院學生，經過一段時間的合作學習或醫學期的接觸，其態度都有正向的改變。國內近兩年的研究也發現，有的研究顯示國小學生對自閉症同儕接觸愈少則愈接納，國中學生對就讀資源班的同儕或高職學生對視覺障礙同儕，則是不同的接觸經驗對身心障礙者的態度並無顯著差異。

表 2-5-5 城鄉差距對身心障礙者態度差異的相關研究

研究者	研究主題	研究結果
黃崑發 (2002)	高中職學生對視覺障礙同儕態度之研究	居住城市地區學生在認知與情感方面較鄉鎮地區學生積極
吳秋燕 (1998)	國小學生對聽覺障礙兒童態度及其相關因素之研究	學校規模愈大愈易接納聽障者
杞昭安、何東墀 和張勝成 (1995)	師範學院學生對視覺障礙兒童態度之實驗研究	設置於院(省)的師範學生比設置於鄉鎮的師範學院學生積極
吳麗君 (1987)	國民中小學師生對視覺障礙學生接納態度之研究	視障學生所就讀學校之城鄉差距和視障學生受同儕接納情形無相關

(資料來源：研究者彙整)

根據上述研究結果，大部分的研究顯示學校之城鄉分布情形和身心障礙學生受同儕接納情形有顯著相關。就國小學生而言，對聽覺障礙者的態度是學校規模愈大則愈易接納聽覺障礙學生。就高中職學生而言，居住在城市地區的學生對視覺障礙學生在認知與情感方面都較鄉鎮地區的學生積極。就師範學院學生而言，設置於院(省)的師範學院學生對視覺障礙同儕的態度較設置於鄉鎮的師範學院學生積極。不過也有研究顯示學校之城鄉分布與同儕接納無相關。就國民中小學

師生而言，視障學生所就讀學校之鄉鎮差距與視障同儕的接納態度無顯著差異。

綜合上述的研究文獻可以得知，關於智能障礙的同儕融合程度，在於不同背景變項間，並沒有一致的結論。



## 第三章 研究方法

本章共分五節，第一節旨在說明研究概念架構、第二節為研究對象的選取、第三節說明研究工具的選擇與編制、第四節為研究的步驟與過程及第五節為資料處理的方式和分析。茲依次敘述如下：

### 第一節 研究概念與架構流程

根據前述之問題背景、研究目的、研究問題與假設、與相關研究及文獻探討，擬定本研究之概念與架構。本研究旨在探討高雄縣國小高年級學生對智能障礙同儕融合的態度，及其背景變項（性別、年級、社經地位、接觸經驗、城鄉差距）是否能預測對智能障礙同儕之態度，再進一步比較不同背景變項的國小高年級學生對智能障礙同儕融合之態度差異情形，研究架構中重要變項內容分述如下：

一、性別：分爲 1.男生；2.女生

二、年級：分爲 1.五年級；2.六年級

三、接觸程度：1.無接觸經驗；2.有接觸經驗（曾談過話、曾經同班有智障者親戚、有智障者兄妹）

四、家庭社經地位（父、母）：

父：1.高社經；2.中社經；3.低社經

母：1.高社經；2.中社經；3.低社經

五、學校所在地：1.市區；2.鄉鎮

圖 3-1-1 為本研究之研究設計架構圖，本研究之自變項為：性別、年級、家庭社經地位、接觸經驗、城鄉差距；依變項為：高雄縣國小高年級學生對智能障礙同儕融合的態度。

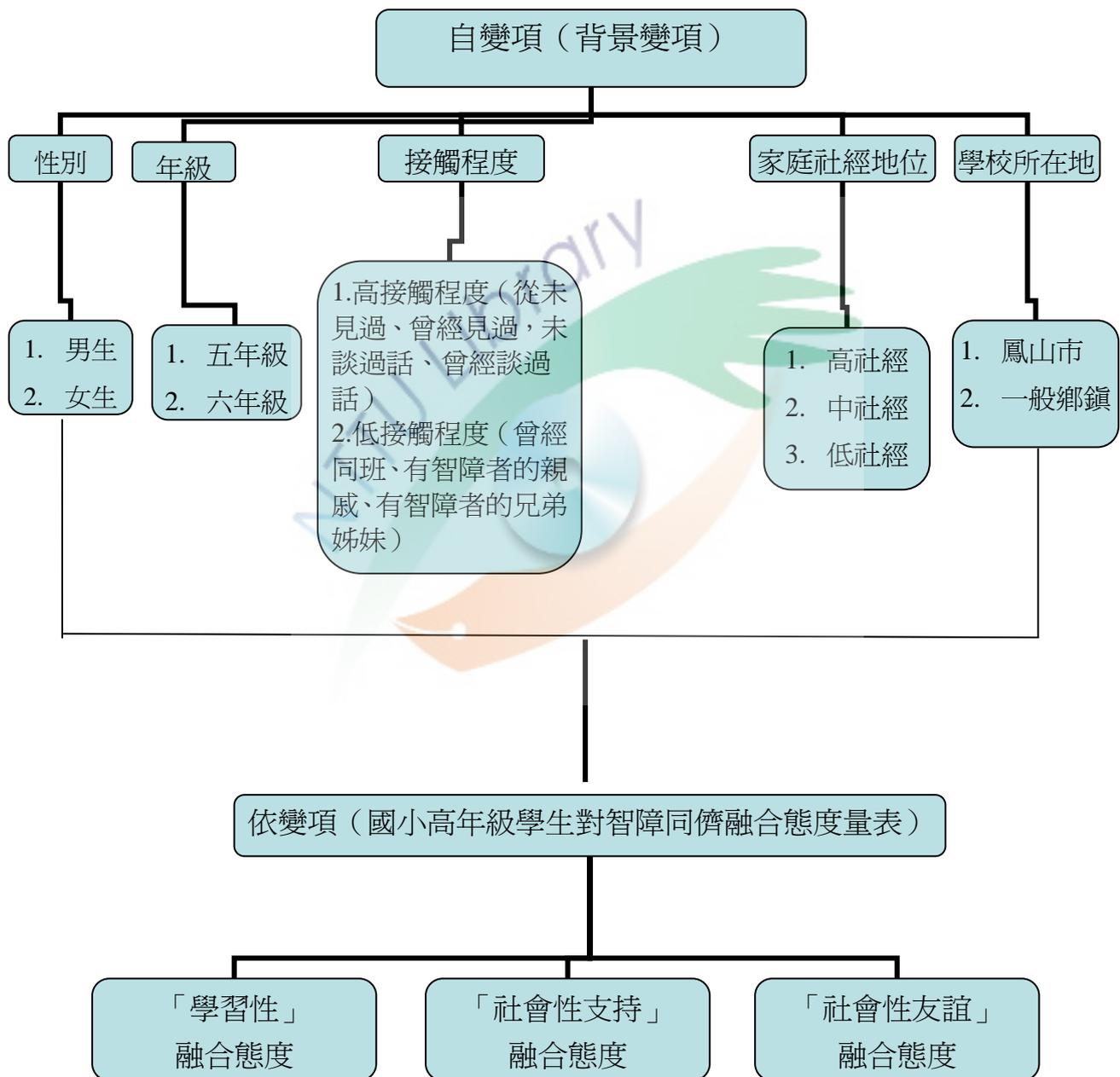


圖 3-1-1 研究設計架構圖

## 第二節 研究對象

### 一、研究對象：

本研究以高雄縣之國民小學，設有特教班或資源班等特殊班別的五、六年級普通班學生為研究母群。

(一)鳳山市：輔導區國小設有啓智班或資源班等特殊班別的正常班五、六年級學生。包含：瑞興國小、鳳山國小、五甲國小、南成國小、曹公國小等共計五所學校。

(二)一般鄉鎮：阿蓮國小（阿蓮鄉）、觀音國小（大社鄉）、登發國小（仁武鄉）、溪洲國小（旗山鎮）、內門國小（內門鄉）、橫山國小（燕巢鄉）等共計六所學校。

### 二、抽樣樣本：

正式施測樣本的選取，為顧及學校設班類別（設有啓智班或資源班）與分佈地區，並方便選取代表性樣本，本研究正式抽樣係採合目標抽樣，以學校為單位，依高雄縣區分鳳山市區、一般鄉鎮、偏遠地區取樣。

(一)鳳山市區：抽取五校計 324 名高年級學生，男女採自然分配，其中五年級有 97 位、六年級有 227 位。

(二)一般鄉鎮：共計抽取六校 247 位學生，男女採自然分配，其中五年級有 82 位、六年級有 165 位。

表 3-2-1 與身心障礙資源班學生同校的有效樣本學生人數（正式施測）表

區域	學校名稱	施測人數	回收樣本	有效樣本
鳳山市	瑞興國小	66	66	66
鳳山市	五甲國小	64	64	64
鳳山市	南成國小	67	67	65
鳳山市	鳳山國小	65	65	65
鳳山市	曹公國小	64	64	64
阿蓮鄉	阿蓮國小	67	67	67
大社鄉	觀音國小	32	32	32
仁武鄉	登發國小	63	63	63
旗山鎮	溪州國小	34	34	34
燕巢鄉	橫山國小	31	31	30
內門鄉	內門國小	22	22	21
合計		574	574	571

## 第三節 研究工具

本研究主要利用問卷調查法蒐集資料，根據相關文獻資料編製評量工具，以楊麗香所編之「國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度量表」為工具，調查國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度。茲依次序說明如下：

### 一、問卷介紹：

本問卷之研究架構，主要係參考國內外研究（Wilson,1994；謝建全等人，2001）所提出同儕融合態度三向度架構，包括「學習性」融合態度、「社會性友誼」融合態度及「社會性支持」融合態度。並從過去相關文獻（吳勝儒，2000；李碧真、涂添旺，2002；黃富廷，1995；黃崑發，2002；陳金池，1998；謝建全等人，2001）研究中蒐集資料，加以合併歸納以作為編製問卷之參考依據，但因研究對象係國小五、六年級學生，因此文句上均加以修改或簡化。

### 二、問卷內容：

#### （一）背景資料

學生背景資料包括性別、年級、接觸程度、教育安置、家庭社經地位、學校所在地等背景變項。

#### （二）問卷題目

本研究的問卷題目結構包含三個分量表：

- 1、「學習性」融合態度
- 2、「社會性支持」融合態度
- 3、「社會性友誼」融合態度

### (三)問卷填答與計分方式

採用的是李克特量表 (Likert-Type scale) 法，受試者根據每一個題目之敘述，在五個不同選項中勾選最符合個人之看法：「非常同意」給五分、「同意」給四分、「沒意見」給三分、「不同意」給二分、「非常不同意」給一分。累加後之總分即為受試者對智能障礙同儕接納態度的分數，得分數越高，表示對智能障礙同儕的接納態度也越積極正向。

### (四)專家內容效度

本問卷由楊麗香(2003)參考國內外相關之態度量表及問卷，並諮詢五位專家學者及四位特教班及普通班教師之意見，編製而成，經由專家建立內容效度，再經項目分析、因素分析與信度分析，進行選題與建立信效度，相關專家學者參與問卷修正芳名錄，如附錄二。

## 第四節 研究步驟與過程

### 一、蒐集文獻

研究者鑒於智能障礙學生在普通班上課的情形日普遍，不論學生、家長或普通班教師，對智能障礙學生入班學習的情況仍一知半解，對於各方面均造成一定程度的困擾，然而融合教育已是必然趨勢，引發研究者對有關「國小學生對智能障礙同儕融合態度」相關文獻的探討。

### 二、撰寫研究計劃

於民國 95 年 8 月間研究者與指導教授不斷討論，歷經半年終將研究計劃定稿。

### 三、編擬研究工具

著手撰寫研究計劃之初，便發現楊麗香（2003）所編制的「國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度量表」非常適合本人的研究題目，在商得楊麗香同意後，便決定以此量表作為本研究主要工具。

### 四、調查母群體與研究樣本人數

本研究問卷係以設有特教班或不分類資源班國小的一般國小學生為施測對，以合目標抽樣(judgmental sampling)的方式，分鳳山市區與一般鄉鎮兩種類型學校，隨機抽取 5 至 6 各學校，再由該校中隨即抽取高年級普通班班級兩班，合計共抽樣普通班級 22 班，有效樣本共 571 人。

### 五、正式施測

研究者以電話聯繫抽樣到的學校及班級，務的情形下，親自到各校各班級進

行施測及自行收回問卷。

## 六、資料分析處理

利用電腦套裝程式 (SPSS 10.0) 進行統計考驗。以  $\alpha = .05$  的顯著水準為依據來考驗其差異性。

## 七、撰寫研究報告

不斷的進行論文內容的修正、分析、資料的解釋，並提出研究結果與討論、結論與建議，最後將論文打印、裝訂，於 96 年 6 月底完稿。



## 第五節 資料處理與分析

本研究的統計分法採用 t 考驗 (t-test)、單因子變異數分析 (one-way ANOVA) 及薛費法 (Scheffé method)，探討在不同性別、年級、學業成績、接觸經驗及城鄉差距五個因素影響下，高雄縣國小高年級學生對於智能障礙同儕融合態度是否有所不同。受試者為高雄縣國小高年級學生，每一位受試者皆接受楊麗香 (2003) 所編之「國小高年級學生對智能障同儕融合態度量表」的施測，再以受試者於該量表之得分為數據，進行統計分析。

本研究所使用之資料處理及統計分析方法說明如下：

### 一、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 SPSS10.0 程式進行統計分析處理。

### 二、統計分析：

- (一)以遺漏檢驗與描述統計檢驗、極端值比較、同質性檢驗來進行項目分析檢驗。
- (二)以主成分分析法、因素分析建立建構效度。
- (三)用 Cronbach's  $\alpha$  係數瞭解量表的內部一致性。
- (四)以 t 考驗 (t - test)，考驗國小學生的背景變項 (性別、年級、城鄉差距) 對身心障礙資源班同儕的態度差異情形。

(五)以單因子變異數分析 (one-way ANOVA) 考驗國小學生的背景變項 (接觸程度及射經地位：低、中、高三組) 對智能障礙同儕融合態度差異情形。



## 第四章 研究結果與討論

本研究係以國小高年級學童為其研究對象，研究目的是了解國小高年級學童對智能障礙同儕的融合態度，比較不同的背景變項（性別、年級、接觸程度、家庭社經地位、學校所在地），探討其融合態度的差異。以 t 考驗分析不同背景變項的國小學生，在同儕態度量表上的得分差異情形，以單因子多變項分析考驗不同背景變項的國小學生，在態度的學習性、社會性友誼與社會性支持傾向上是否有差異，續以 t 考驗與單因子變異數分析，剖析其差異情形，並以薛費法（Scheffé method）進行事後比較。

### 第一節 問卷樣本基本資料分析

本節就本研究中問卷回收對象之基本資料，加以彙總整理分析，編製成樣本基本資料分析表（如表 4-1-1），茲將其統計資料分析說明如下：

- 一、就性別而言：有效樣本 571 人，男生 277 人（佔 48.5%），女生 294 人（佔 51.4%）。
- 二、就年級而言：有效樣本 571 人，五年級 179 人（佔 31.3%），六年級 392 人（佔 68.7%）。
- 三、社經地位而言：有效樣本 571 人，低社經 258 人（佔 45.1%），中社經 193 人（佔 33.8%），高社經 120 人（佔 20.1%）。
- 四、就接觸程度而言：有效樣本 571 人，低接觸 356 人（佔 62.3%），高接觸經驗者

215 人(佔 37.6%)

五、就學校所在地而言：：有效樣本 571 人，鳳山市區學校 10 班 324 人(佔 56.7%)，

鄉鎮學校共 8 班 247 人(佔 43.3%)。

表 4-1-1 量表樣本基本資料

變項	組別	人數	百分比
性別	男生	277	0.485
	女生	294	0.515
年級	五年級	179	0.313
	六年級	392	0.687
接觸程度	低接觸	356	0.623
	高接觸	215	0.377
社經地位（父）	低	258	0.451
	中	193	0.338
	高	120	0.210
社經地位（母）	低	276	0.483
	中	180	0.315
	高	115	0.201
學校所在地	市區	324	0.567
	鄉鎮	247	0.433

## 第二節 國小高年級學童對智能障同儕融合 態度之分析

### 一、整體同儕融合態度

國小學生對資源班同儕的態度是趨向於肯定，如表 4-2-1 所示，整體國小高年級學生在態度全量表得分總平均數為 125（最高總分為 235），各題總平均數 2.65（五點量表）；在三個分量表的各題總平均得分高低，依次是社會性友誼融合態度（2.81）、學習性融合態度（2.55）與社會性支持融合態度（2.50）。

表 4-2-1 國小學生在態度全量表與三個分量表得分的平均數摘要表

類 別	量表總平均數	標準差	題數	各題總平均數
學習性	35.83	11.186	14	2.567
社會性友誼	32.60	10.817	13	2.507
社會性支持	56.39	17.677	20	2.819
全 量 表	124.81	37.613	47	2.656

註：全量表 47-235 分、社會性支持 20-100 分、學習性 14-70 分、社會性友誼 13-65 分

## 二、國小學生在每一題項上的得分平均數差異分析

表 4-2-2 國小學生在每一題項上的得分平均數、標準差摘要表

題號	題 項 內 容	平均數	標準差
1	我認爲每位智能障礙同學都有權利，和我一樣去學校上學、遊戲。	2.012	1.015
2	相信智能障礙同學，只是學習速度慢一些，若接受不同的教學，也能學得很好。	2.191	.997
3	我認爲智能障礙同學可以和我共同學習國語、數學。	2.390	1.079
4	如果我們班有智能障礙同學，當課程要分組時，我願意和智能障礙同學分在同一組上課。	2.873	1.110
5	智能障礙同學有課外的問題，我會主動幫忙。	2.714	1.110
6	我認爲智能障礙同學可以和我一樣專心的學習。	2.415	1.111
7	我知道智能障礙同學學習速度比較慢，所以我會耐心配合他們。	2.620	1.082
8	當智能障礙同學不瞭解老師的教學或學習教材較難時，我願意當小老師來教他。	2.831	1.095
9	我認爲智能障礙同學可以和我們一樣，一起升級。	2.390	1.039
10	當智能障礙同學遇到困難退縮時，我願意鼓勵他再接再厲。	2.541	1.087
11	如果智能障礙同學請假沒來上課，我願意打電話告訴他今天老師上課規定的作業。	2.819	1.097
12	智能障礙同學可以和我一起上美術、音樂、體育等課程。	2.484	1.143
13	如果我們班有智能障礙同學，我認爲班上的讀書風氣會更好。	2.998	1.178
14	看到電視上喜憨兒做麵包的畫面，我覺得智能障礙同學很可愛也很認真。	2.556	1.096
15	如果師長能事先介紹如何和智能障礙同學相處，我願意和他編在同一班。	2.753	1.122
16	如果我們班有智能障礙同學，我會和同學好好對待他們。	2.579	1.116
17	智能障礙同學如果和我同班，我會更注意自己的言行舉止，不再隨便罵人白痴或笨蛋。	2.485	1.097
18	如果我們學校有智能障礙同學，我願意他能成爲班上的一份子。	2.623	1.111
19	天生我才必有用，我認爲智能障礙同學也有某些專長、才能值得我們學習。	2.373	1.125
20	我想智能障礙同學在課業上即使不能學得比較好，但能與班上同學多接觸也不錯。	2.420	1.058
21	我相信只要大家多接觸智能障礙同學，就會更接納他們。	2.462	1.088

表 4-2-2(續)

22	我覺得智能障礙同學和我們一同學習，不僅對他有利；對班上同學一樣具有意義。	2.441	1.030
23	和智能障礙同學多接觸，可以使我學習到對人的包容與關懷。	2.485	1.147
24	如果我們班有智能障礙同學，我很願意和他鄰坐在一起。	2.959	1.179
25	我認為智能障礙同學不會給老師及同學帶來麻煩。	2.894	1.139
26	我覺得智能障礙同學總是心地善良，對人也比較真心。	2.667	1.152
27	我不會因為同學的智能障礙而看輕他或瞧不起他。	2.497	1.124
28	如果同學爭吵，智能障礙同學不對時，我會適時提醒他改正，不會護著他。	2.469	1.114
29	當我和智能障礙同學一起走在校園時，我不會感到不好意思。	2.723	1.142
30	當我介紹智能障礙同學讓我朋友認識時，我想我的朋友會很高興。	2.870	1.095
31	若參加智能障礙朋友的相關活動結束後，我會想繼續和他們聯絡，交換學習心得。	2.816	1.099
32	我很願意去瞭解並主動關心智能障礙同學的需要。	2.723	1.092
33	我願意協助智能障礙同學到學校福利社買東西。	2.677	1.122
34	如果班上有人惡作劇欺負智能障礙同學，我願意站出來幫助他並告訴老師。	2.532	1.159
35	下課或放學後，我願意和智能障礙同學一起去打球或聊天。	2.865	1.189
36	我願意邀請智能障礙同學到家裡來玩。	2.989	1.184
37	我願意和智能障礙同學一起分擔工作。	2.765	1.180
38	如果智能障礙同學忘了帶美勞用具，我願意借給他使用。	2.739	1.139
39	當我在學校聽到有關智能障礙同學的消息時，我會主動告訴智能障礙同學。	2.693	1.115
40	郊遊烤肉時，我願意和智能障礙同學編在同一組。	2.921	1.128
41	我願意和智能障礙同學一起去看表演或看畫展。	2.858	1.101
42	參觀校外教學時，我願意教導智能障礙同學，完成老師指定的作業。	2.826	1.126
43	有好看或有趣的漫畫書，我願意和智能障礙同學一起分享。	2.803	1.085
44	我願意和智能障礙同學一起吃午餐。	2.896	1.112
45	下課或放學，我願意和智能障礙同學一起打電腦、玩電玩	2.807	1.186
46	在校外遇到智能障礙同學，我會主動向他打招呼。	2.695	1.159
47	我願意和智能障礙同學照相合影留念。	2.665	1.123

註:各題得分 1-5 分

### 三、國小學生在同儕態度全量表與三個分量表的得分相關分析

國小學生在對資源班同儕態度全量表的得分情形，與在認知、情感和行動傾向三個分量表的得分相關情形。

表 4-2-3 國小學生在同儕態度全量表與三個分量表得分之相關矩陣表

項 目	學習性	社會性友誼	社會性支持
社會性友誼	.872**		
社會性支持	.842**	.827**	
全 量 表	.944**	.935**	.958**

N=571 \*\*p<.01

如表 4-3 所示，在學習性、社會性友誼與社會性支持傾向三方面的得分相關係數，介於 .72 與 .87 之間，三者得分與全量表得分相關係數介於 .87 與 .94 之間，上述相關情形，均達統計顯著水準（ $p<.01$ ）。

### 第三節 不同背景變項的國小學生態度差異情形

本節是探討不同背景變項的國小高年級學童對智能障礙同儕融合態度是否有所差異，分別以 t 檢定 (t-test)，單因子變異數分析 (one-way ANOVA) 等統計方法進行資料分析，若 F 值達到.05 顯著水準，再以薛費法 (Scheffé method) 事後比較，茲將其結果分析如下：

#### 一、受試者在態度全量表變項得分分析

表 4-3-1 受試者在態度全量表變項得分的基本資料表

自變項	依變項		態度	
	統計量	N	M	SD
城鄉差距	城市	207	129.734	38.516
	鄉鎮	364	122.013	36.851
性別	女	294	126.734	39.565
	男	277	122.772	35.381
接觸經驗	低	356	122.025	38.080
	高	215	129.427	36.446
社經地位 (父)	低分組	257	122.529	34.606
	中等	193	123.922	36.799
	高分組	120	131.058	44.294
社經地位 (母)	低分組	276	120.329	36.052
	中等	180	126.522	34.017
	高分組	114	132.886	44.931
年級	五年級	179	130.536	40.4016
	六年級	392	122.199	36.0211

學校位居城市的平均得分 129.734 分與位居鄉鎮的學校平均得分 122.013 分差異不大。女生的平均得分 126.734 分略高於男生的平均得分 122.772 分。低接觸經驗的平均得分為 122.025 分比高接觸經驗者的平均得分 129.427 分略低。社經地位方面，父親部分高分組的平均得分 131.058 略高於中等組（123.922）與低分組（122.529），母親部分也是高分組（132.886）的平均得分略高於中等組（126.522）與低分組（120.329）。年級方面，五年級得分（130.536）高於六年級得分（122.199）。

## 二、不同性別

表 4-3-2 不同性別學生在態度全量表之 t 考驗分析摘要表

量表	性別	平均數	標準差	t 值	顯著性	結果
學習性	女生	36.595	11.595	1.683	.093	無顯著差異
	男生	35.021	10.696			
社會性 友誼	女生	33.394	11.418	1.826	.068	無顯著差異
	男生	31.743	10.092			
社會性 支持	女生	56.744	18.479	.498	.619	無顯著差異
	男生	56.007	16.808			
全量表	女生	126.734	39.565	1.259	.209	無顯著差異
	男生	122.772	35.381			

\*\*\*p<.001

由表 4-3-2 得知：

- (一) 在學習性融合態度方面：女生得分(M=36.595)高於男生(M=35.021)，但並未達到顯著差異。
- (二) 在社會性友誼融合態度方面：女生得分(M=33.394)高於男生(M=31.743)，但並未達到顯著差異。
- (三) 在社會性支持融合態度方面：女生得分 ( M = 56.744 ) 高於男生 (M=56.007)，但並未達到顯著差異。
- (四) 在態度全量表方面：男女生對智能障礙同儕之融合態度沒有顯著差異，女生得分(M=126.734)高於男生(M=122.772)但並未達到顯著差異。顯示出性別因素對國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度並沒有顯著的差異。

### 三、不同年級

表 4-3-3 不同年級學生在態度全量表之 t 考驗分析摘要表

量表	年級	平均數	標準差	t 值	顯著性	結果
學習性	五年級	37.145	12.175	1.900	.058	無顯著差異
	六年級	35.232	10.667			
社會性友誼	五年級	33.458	11.583	1.291	.197	無顯著差異
	六年級	32.199	10.440			
社會性支持	五年級	59.933	18.944	3.127	.002**	五 > 六
	六年級	54.767	16.845			
全量表	五年級	130.536	40.401	.365	.019*	五 > 六
	六年級	122.199	36.021			

\*\*p < .01

由表 4-3-3 得知：

- (一) 在學習性融合態度方面：五年級得分(M=37.145)高於六年級(M=35.232)，但並未達到顯著差異。顯示五年級與六年級對智能障礙同儕的學習性融合態度無顯著差異。
- (二) 在社會性友誼融合態度方面：五年級得分(M=33.458)高於六年級(M=32.199)，並未達到顯著差異。顯示五年級與六年級對智能障礙同儕的學習性融合態度無顯著差異。
- (三) 在社會性支持融合態度方面：五年級得分(M=59.933)高於六年級(M=54.767)，並達到顯著差異。顯示五年級對智能障礙同儕的學習性融合態度較六年級學生積極。
- (四) 在態度全量表方面：五年級得分(M=130.536)高於六年級(M=122.199)，並達到顯著差異。顯示五年級對智能障礙同儕的融合態度較六年級學生積極。

#### 四、不同接觸經驗

表 4-3-4 不同接觸經驗學生在態度全量表之 t 考驗分析摘要表

量表	接觸經驗	平均數	標準差	t 值	顯著性	結果
學習性	低接觸	35.368	11.231	-1.276	.203	無顯著差異
	高接觸	36.600	11.095			
社會性友誼	低接觸	31.769	10.834	-2.352	.019*	高 > 低
	高接觸	33.958	10.675			
社會性支持	低接觸	54.887	17.969	-2.622	.009**	高 > 低
	高接觸	58.869	16.931			
全量表	低接觸	122.025	38.080	-2.287	.023*	高 > 低
	高接觸	129.427	36.446			

\*\*p < .01

由表 4-3-4 得知，不同接觸經驗的國小高年級學童對智能障礙同儕的同儕融合態度，除了學習性融合態度並未達到顯著水準外，其他社會性友誼、社會性支持等融合態度及全量表皆達顯著差異，分析結果如下：

- (一) 在學習性融合態度方面：高接觸經驗得分(M=36.600)高於低接觸經驗(M=31.769)，但並未達到顯著差異。
- (二) 在社會性友誼融合態度方面：高接觸經驗得分(M=33.958)高於低接觸經驗(M=31.769)，並達到顯著差異。顯示高接觸經驗學生對於智能障礙同儕的社會性友誼融合態度較低接觸經驗的學生極積。
- (三) 在社會性支持融合態度方面：高接觸經驗得分(M=58.869)高於低接觸經驗(M=54.887)，並達到顯著差異。顯示高接觸經驗學生對於智能障礙同儕的社會性支持融合態度較低接觸經驗的學生極積。
- (四) 在態度全量表方面：高接觸經驗得分(M=129.427)高於低接觸經驗(M=129.427)，並達到顯著差異。顯示高接觸經驗學生對於智能障礙同儕的融合態度較低接觸經驗的學生極積。

## 五、不同社經地位

表 4-3-5 不同社經地位（父親）學生在態度全量表變項之變異數分析摘要表

量表	社經地位 (父親)	平均數	標準差	F 檢定	顯著性	事後比較
社會性支持	低	35.240	10.215	2.042	.131	無顯著差異
	中	35.492	10.979			
	高	37.650	13.237			
社會性友誼	低	32.131	9.947	.780	.459	無顯著差異
	中	32.585	10.642			
	高	33.625	12.738			
學習性	低	55.128	16.538	2.978	.052	無顯著差異
	中	55.844	17.269			
	高	59.783	20.200			
全量表	低	122.529	34.603	2.188	.113	無顯著差異
	中	123.922	36.799			
	高	131.058	44.294			

\* $p < .01$

由表 4-3-5 得知：父親社經地位在融合態度全量表（ $F=2.188$ ）、學習性融合態度（ $F=2.978$ ）、社會性友誼融合態度（ $F=.780$ ）、社會性支持融合態度（ $F=2.042$ ）

皆未達顯著水準，顯示父親社經地位不同，對國小高年級學童對智能障礙同儕的融合態度上，沒有顯著的差異。

4-3-6 不同社經地位（母親）學生在態度全量表變項之變異數分析摘要表

量表	社經地位 (母親)	平均數	標準差	F 檢定	顯著性	事後比較
社會性支持	低	34.423	10.554	4.949	.007*	高 > 中 > 低
	中	36.555	10.300			
	高	38.078	13.402			
社會性友誼	低	31.623	10.352	2.309	.100	無顯著差異
	中	33.261	9.651			
	高	33.904	13.242			
學習性	低	54.282	17.206	5.627	.004*	高 > 中 > 低
	中	56.705	16.319			
	高	60.798	19.987			
全量表	低	120.329	36.052	4.829	.008*	高 > 中 > 低
	中	126.522	34.017			
	高	132.886	44.931			

\* $p < .01$

由表 4-3-6 得知：母親社經地位在融合態度全量表 ( $F=4.829$ ,  $P<.01$ )、學習性融合態度 ( $F=5.627$ ,  $P<.01$ )、社會性友誼融合態度 ( $F=2.309$ ,  $P<.01$ )、社會

性支持融合態度 ( $F=4.949$ ,  $P<.01$ ) 皆達顯著水準，乃進一步以薛費法進行試後比較，結果在顯示母親社經地位不同，對國小高年級學童對智能障礙同儕的融合態度上，有顯著的差異，其中母親高社經地位的學生對於智能障礙同儕的融合態度較為極積，而中社經又高於低社經。

綜合上述分析得知：父親社經地位不同，在於國小高年級學童對智能障礙同儕的融合態度上，沒有顯著的差異；但是母親的社經地位不同則在融合態度全量表、學習性融合態度及社會性支持態度有顯著差異，以高社經地位優於低社經地位，證明了母親的社經地位較父親的社經地位，對於國小高年級學生的融合態度影響較為顯著。

## 六、不同學校所在地（城鄉差距）

表 4-3-7 不同城鄉差距學生在態度全量表之 t 考驗分析摘要表

量表	所在地	平均數	標準差	T 值	顯著性	結果
學習性	城市	36.264	10.904	1.063	.288	無顯著差異
	鄉鎮	35.260	11.545			
社會性 友誼	城市	33.160	10.671	1.439	.151	無顯著差異
	鄉鎮	31.845	10.984			
社會性 支持	城市	56.480	17.126	.143	.886	無顯著差異
	鄉鎮	56.264	18.414			
全量表	城市	125.904	36.605	.790	.430	無顯著差異
	鄉鎮	123.369	38.935			

\*\*\* $p<.001$

由表 4-3-7 得知不同地理區域的國小高年級學生不論在融合態度全量表、學性融合態度、社會性友誼融合態度及社會性支持融合態度均沒有顯著差異外，顯示學校所在地的城鄉差距，在國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度上，沒有顯著的差異。



## 第四節 綜合討論

### 一、整體融合態度方面

依量化資料分析結果顯示全量表 47 題之總平均分數為 125 分（總分為 235 分），各題總平均分數為 2.67（五點量表），顯示國小高年級學生對智能障礙同儕是傾向積極且正向。此項研究支持假設一「國小高年級學生對於智能障礙同儕融合態度之認知傾向正向積極」。此研究發現與彭源榮（2003）、林乾福（2003）、黃崑發（2002）、涂添旺（2002）、吳勝儒（1999）、陳素真（1996）等對身心障礙者的態度研究相吻合，這可能由於近年許多民間身心障礙者協會的極積投入，帶動許多媒體的重視，並且也督促教育單位對特殊教育的重視與投入，再加上在文教宣導上的努力，極積推動融合教育已收到初步的成效。

### 二、國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度「學習性」、「社會性友誼」、「社會性支持」三者間關係

融合態度包含「學習性」、「社會性友誼」、「社會性支持」傾向三部分，三者應有一致性，學習性融合態度傾向認知，社會性友誼融合態度傾向情意，社會性支持融合態度傾向行爲，知、情、行三者合一，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，都持積極的看法，情感上也是喜歡與接納，在行爲傾向上，應是傾向願意去接觸、討論和從事等。本研究國小學生在「學習性」、「社會性友誼」、「社會性支持」傾向的得分相關係數，介於 .83 與 .87 ( $p < .01$ )，一致性頗高，且為正相關。

### 三、不同背景變項對智能障礙同儕融合態度之討論

在本研究五個背景變項(性別、年級、家庭社經地位、接觸程度、學校城鄉差距)中，有年級、接觸程度、母親社經地位方面等變項有顯著差異，而性別、父親的社經地位及學校所在地等變項未達統計顯著水準。就學習性融合態度分量表而言，僅母親的社經地位對學生的融合態度有顯著差異。就社會性友誼融合態度分量表而言，僅接觸經驗對學生的融合態度有顯著差異。就社會性支持融合態度分量表而言，有年級、接觸經驗及母親社經地位等方面等變項有顯著差異。而其他等變項未達統計顯著水準。茲就個別變項之接納態度差一結果討論如下：

表 4-4-1 不同背景變項對智能障礙同儕融合態度摘要表

背景變項	學習性	社會性友誼	社會性支持	全量表
性別	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
年級	無顯著差異	無顯著差異	五>六	五>六
接觸經驗	無顯著差異	高>低	高>低	高>低
社經地位 (父親)	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
社經地位 (母親)	高>中>低	無顯著差異	高>中>低	高>中>低
城鄉差距	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異

### (一)不同性別方面

本研究發現，在融合態度全量表上，不同性別的國小學童對智能障礙同儕之融合態度沒有顯著差異，雖然女生平均得分比男生略高，但在統計上並沒有達到顯著的水準，此項研究結果推翻研究假設 2-1，即不同性別之國小高年級學童對智能障礙同儕的融合態度沒有顯著差異。本研究的研究結果，顯示性別的不同，在態度全量表上沒有顯著的差異，這項研究的結果，與林東山（2005）針對台中縣國小學童對接受融合教育之同儕接納態度研究結果相同。也與涂添旺（2002）針對台中市國小學生對視覺障礙學生接納之態度之研究結果及林乾福（2003）以國中智能障礙同儕為研究對象在態度量表總分得分的差異未達顯著水準之研究結果相似。國外學者 Peterson(1974) 針對五至八年級的學生，進行非障礙學生對可教育性智能障礙兒童的態度的研究結果亦指出，男女受試者對智障者的態度無顯著之差異。雖然很多研究結果支持「女生對殘障者的態度較佳」的論點，但這只是可能係由於傳統的角色認同、社會期許、人文與情感取向的價值觀念因素的影響所致，使得男女的行為模式各有不同，女性基於母愛的天性，有社會情感取向的人格特質，因此較具同情心，經常扮演著仁慈、有愛心的角色，而男生則常被鼓勵要扮演果斷、獨立及愛競爭的角色；但在國小階段的學生，可能因為價值觀與成長背景類似，男女間尚未出現明顯的差距，且現今社會強調兩性平權，在女權團體立法及教育上著墨甚多，以致男女傳統刻板角色已不明顯，導致性別的差異比起過去的研究，較不顯著。

### (二)不同年級方面

本研究發現，在態度全量表上，不同年級的國小學童，對智能障礙同儕之

接納態度有顯著差異，五年級學童比六年級學童更能接納智能障礙同儕，此項研究結果支持研究假設 3-2，不同年級之國小學童對就讀資源班同儕的接納態度有顯著差異。此研究發現與邱佩瑩(1994)、梁偉岳(1995)、添旺(2002)、李玉琴(2002)、彭源榮(2003)、Wisely et al.(1981)、Sandburg(1982)等對障礙者態度的研究相吻合。另外梁偉岳 (1995) 研究指出，由於低年級者較高年級者容易忽略身心障礙者的障礙狀況，故年級低者對於身心障礙者的態度較為正向。可能由於年齡愈小愈不失赤子之心，五年級學童教六年級學童純真，較易接納智能障礙同儕，另一方面也代表了年紀愈小，人格可塑性與接受導師教悔的接受度愈高。而隨著年級的增長，雙方接觸時間較長之後，對智能障礙同儕的負面感受愈多，進而持較消極的態度。

### (三)不同接觸經驗方面

本研究發現，不同接觸程度的國小學童在態度全量表，社會性友誼、社會性支持等分量表中得分皆達顯著差異，此項研究結果支持研究假設 2-4，不同接觸程度之國小學童智能障礙同儕的融合態度有顯著差異。本研究的研究結果，顯示國小高年級同儕間接觸程度，對於融合態度有顯著的影響。此結果與(邱佩瑩，1994；張素玉，1999；李玉琴，2002；楊麗香，2003；林乾福，2003；Voeltz，1982；Hazzard，1983；Townsend et al.，1993)的研究相吻合。杞昭安(1995)指出接觸有助於瞭解，接觸是溝通的基本要件，溝通增進瞭解。因接觸後有真實的瞭解，自然不易受社會偏見所影響，而經由相處所產生的情感互動且彼此相處經驗也愉快，故極有接觸者會比普通接觸者積極(張照明 1996)。接觸程度越高融合態度越積極，尤其高接觸經驗中有智能障礙親戚及智能障礙兄弟

姊妹的選項，這可能基於親情的本性，或是同為家人休戚相關的感受，能深刻體會智障者的無奈，而產生同理心；而對於曾經一起上課者，也會因為受師長的教誨，社會文化的影響而對智能障礙者有較多的認知與接納；但對於從未接觸或極少接觸者，由於沒有相處及照顧的歷程，因此較難去引導學生的認知及態度，進而去培養學生同理心與融合態度。

#### (四)不同社經地位方面

本研究發現不同家庭社經地位的國小高年級學生，在融合態度全量表與三個分量表，父親社經地位之差異均未達顯著水準。換言之，父親社經地位的不同（低社經、中社經、高社經），並未造成國小高年級學生在融合態度有顯著差異。這可能是國小高年級學生，即將進入青春期，在思想、行為與看法上有了改變，也逐漸擺脫父母的影響，力求獨立自主，也較有主見，在學校的時間漸長，與同儕的接觸也較多，同儕意識因而逐漸高漲，相對的受父母社經地位影響也較少。因此，不因家庭社經水準不同而有所差異，故對智能障礙同儕的融合態度也沒有差異存在。若單就父社經地位的結果觀之，則與過去杞昭安等人（1995）、吳勝儒（2000）、謝建全等人（2001）的研究結果相吻合。

但是，母社經地位在融合態度全量表、學習性融合態度、社會性支持融合態度達到顯著水準（表 4-3-6），且高社經的國小高年級學生，對於智能障礙同儕的融合態度優於中社經、中社經亦優於低社經。換言之，高社經的國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度較中、低社經積極。單就社經地位的高低而言，則本研究母社經地位在高社經優於中、低社經的情況，似與吳秋燕（1998）的研究結果相符，但與楊麗香（2003）、陳昭儀（1995）結果不符。雖然研究

推論不同，但此一現象可以說明，國小高年級學童的融合態度受母親的影響較顯著，而受父親的影響較小，證實了國小學童的主要照顧者還是多為母親。

#### (五)不同學校所在地方面

本研究結果顯示「不同區域學校的學生對資源班同儕的態度並沒有顯著差異」，此結果與吳麗君（1987）的研究結果：「視障學生所就讀學校之城鄉差距和視障學生受同儕接納情形無相關」及吳麗君(1987)與張照明(1996)分別以態度量表法，探討「國民中小學師生對視障學生的接納態度與各大學校學生對同班就讀的視覺障礙同儕的態度」，結果相同。一般學生對智能障礙同儕的態度並不會因為所就讀學校所在地點的不同，而有所不同。但是與黃崑發(2002)探討高中職學生對視覺障礙同儕接納之態度，及張素玉、謝俊明（1999）探討國小普通班學生對聽障生之接納態度之研究結果不同，後二者均指出城市地區之學生比鄉村積極，造成研究差異的原因，可能是由於研究對象的不同，再者本研究範圍為高雄縣國民小學幅員過小，城鄉生活與教育水平差距不大，或許也是造成研究結果差異的原因之一，因此建議日後研究如欲比較城鄉差異時，能擴大研究之範圍。

## 第五章 結論與建議

本研究主要目的是在探討國小高年級學童對智能障礙同儕的融合態度，比較不同背景變項（性別、年及、接觸程度、父母社經地位、學校城鄉差距）的國小高年級學童對智能障礙同儕融合態度的差異情形，藉由研究結果與所提建議，以作為國小特殊教育執行的參考。

本研究采問卷調查法，以楊麗香所編之「國小高年級學童對智能障礙同儕融合態度量表」配合基本資料，探討國小高年級學童對智能障礙同儕融合態度及其影響因素。以高雄縣立鳳山市區及各鄉鎮之學校的高年級學童為研究對象，將調查所得資料以平均數、t 考驗、單因子變異數分析、薛費法(Scheff'e method)事後比較等進行資料分析與討論，並提出具體建議，以供改進現況及後續研究參考。

### 第一節 結論

針對本研究結果，依研究假設之順序將結論條例說明如下：

#### 一、國小高年級學童對智能障礙同儕之融合態度傾向積極

國小高年級學生對智能障礙同儕的態度，就整體而言是傾向積極而肯定的，一些題項上較低的分數顯示，則可能是因普通學生對智能障礙同學的瞭解不夠深入，比較缺乏互動的經驗，且在共同生活上、學習上也欠缺教師適切的導引所致。

## 二、不同背景變項之國小高年級學童對啟智班之認知的差異情形

### (一) 在性別方面—

不同性別的國小高年級學生在整體融合態度與「學習性」、「社會性友誼」及「社會性支持」等分量表得分均未達顯著差異。依此研究結果，據以回答待答問題 2-1。

### (二) 在不同年級方面—

不同年級的國小高年級學生再「學習性」及「社會性友誼」兩分量表得分並未達顯著差異；但是在「社會性支持」及總量表得分均達顯著差異，而以五年級學生高於六年級學生。依此結果，據以回答待答問題 2-2。

### (三) 在不同接觸程度方面—

不同接觸程度之國小高年級學生除了再「學習性」融合態度沒有達到顯著差異外，在「社會性友誼」、「社會性支持」及融合態度總量表上均達到顯著水準，其中高接觸程度得分優於低接觸程度。依此結果，據以回答待答問題 2-3。

### (四) 不同社經地位方面—

- 1.不同父親的社經地位對國小高年級學童的整體融合態度與「學習性」、「社會性友誼」及「社會性支持」等分量表得分均未達顯著差異。依此結果，據以回答待答問題 2-4。
- 2.不同母親的社經地位對國小高年級學童除了「社會性友誼」融合態度沒有達到顯著差異外，其餘整體融合態度與「學習性」、及「社會性支持」

等分量表得分均達到顯著差異，其中高社經優於中社經，中社經又優於低社經。依此結果，據以回答待答問題 2-5。

(五) 在學校所在地方面－

無論位於市區或鄉鎮的學校的國小高年級學童，對於整體融合態度與「學習性」、「社會性友誼」及「社會性支持」等分量表得分均未達顯著差異。依此研究結果，據以回答帶答問題 2-6。



## 第二節 建議

本研究針對研究結果即發現提出以下建議，以供教育行政單位，學校、教師、及後續研究者參考。

### 一、教育行政方面

#### (一) 舉辦普通學生與身心障礙學生共同參與的活動

由本研究結果顯示，經常接觸智能障礙的學生有助於一般學生對於智能障礙同儕的融合態度，所以行政單位應該舉辦讓身障生與普通生能共同參與的活動，如校慶、才藝表演、社團活動及體驗活動，透過普通學生與身障生交流營造普通學生家長與身障學生家長互動的機會；藉由各種活動之間相互的接觸與學習，使身心障礙學生更能融入普通班級中。

#### (二) 增編特殊教育巡迴輔導員加強對障能障礙學生的課業輔導

由本研究結果顯示，在年級和接觸程度的變項中，唯獨學習性融合態度分量表未能達到顯著差異；顯示普通班學生對於課業還是相當重視，與其他兩個分量表相比，這個部分比較無法接納智能障礙同儕。當然智能障礙者在課業上的表現低落是常態，但是也可能因為學業成績的低落影響到同儕的融合態度，有鑑於此，教育主管機關應該提供行政支援，增編特殊教育輔導員，廣泛提供質與量並重的專業協助，以減輕普通班教師的負擔，共同輔導智能障礙學生，以彌補其學業成就的不足。

## 二、學校方面

本研究結果在不同經驗接觸上呈現的是：有親戚或家人是身心障礙者對啓智班的認知及同儕之接納態度優於低接觸及從未接觸者，因此研究者建議學校方面可以採取下列措施：

### (一)舉辦特教相關活動

透過活動的舉辦，如：殘障體驗活動、特教影片欣賞、分享、特殊班聯誼活動等強化特殊教育的觀念，讓一般學童對身心障礙者有更深一層的認識，進而學會體恤與接納，幫助身心障礙者。

### (二)實施完整的回歸學習

身心障礙的回歸教育，往往設限於普通班教師的喜好及教室環境的適切性，若有不妥或不便對回歸教育即行作罷，基於人道關懷及同等受教權利之公平性，學校行政應合理規劃，如：教師安排、教師認知教育、學生的回歸科目、活動及時間等，以便實施完整之回歸教育，以增進障礙學生與普通班學生之互動學習，增進彼此的接觸機會，以加深對身心障礙兒童的認識與悅納，並有正確的認知。

## 三、教師方面

### (一)創造合作學習的機會

在「社會性支持」融合態度分量表中發現，一般學生與智能障礙學生一起學習的意願並不高，因此教師可以再學習情境中，採取分組合作學習的方式，規定普通學生輪流與智能障礙學生編組的方式創造一般學生與普通學生彼此互動的機會應造小組合作學習的氣氛，讓一般兒童也了解每個人都有優

點和缺點，培養每個學生去尊重和欣賞他人，在一個有秩序、有愛的環境中，建立支持性的友誼、接納性的態度。

## （二）鼓勵普通班老師充實特教專業知能

為避免普通班教師對於被標記的兒童，所給予的期望較低，於實施融合教育時，連帶影響一般兒童對智能障礙學生的接納與支持。因此，普通班教師應多參與特教相關研習活動，隨時充實特教相關資訊，為實施融合教育做好準備。

## 四、後續研究方面

### （一）研究方法

本研究所使用的評量方法為總加量表法，雖受試者可表達不同的反應程度，但此方法僅能從靜態的方式獲得態度的表現，且對於瞭解障礙學生與其他學生的互動結構與被接納情形，或是想要深入學生的深層思維，則無法達成。故建議後續研究者可納入訪談，觀察等質性研究方式，採社會計量法來探討同儕間互動型態及融合情形；質、量兩者互相參照、比較，找出認知及悅納之更有效的方法，那麼此研究將更具意義及價值。

### （二）研究對象

本研究的取樣是以高雄縣設有特教班或資源班的學校國小高年級學童的為主，因此研究推論自有其限制，建議後續研究者可擴大研究樣本，如南部七縣市或全國，另外可將高年級學童擴大為一到六年級，那麼差異性可能更大，則更具推論性。

### （三）研究變項

影響國小學童對智能障礙同儕之認知與同儕接納態度的變項很多，本研究是探討不同年級、不同性別、不同接觸經驗，不同家庭社經地位及學校城鄉差距為主，建議後續研究者可研究不同變項，如：實施特教宣導活動、學業成就、人格特質、教學介入、輔導策略等，再做進一步的探討與比較，會更具意義，貢獻也將會更大。

#### （四）不同障礙類別的研究

本研究以本人服務學校的身障生中，為數較多的智能障礙類為研究的對象，然融合教育的實施，則包括所有身心障礙類別的學生。因此，未來可針對其他障礙類別的學生進行不同的研究。



## 參 考 文 獻

### 【中文部份】

- 王文科 (1993)。中、美中小學教師對障礙學生接受回歸主流教育的態度之比較。  
**特殊教育學報**，**8**，325-344。
- 王文科 (2000)。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。
- 王振德 (1992)。特殊班資源教室化。屏東：國立屏東師範學院。
- 王明泉(2003)。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。國立台東師院特殊教育教學碩士碩士論文(未出版)。
- 王文科(2001)。教育研究法(五版)。台北:五南。
- 王欣宜(2000)。特殊教育理論與實務。台北:心理。
- 王木榮 (2000)。認識融合教育。特殊教育論文集，國立台中師院特教中心印行。
- 王天苗(1997)。特殊教育法案修正草案評估報告。台北:立法院立法諮詢中心。
- 王柏壽(1989)。國小學童接受同儕接納的相關因素之研究。**嘉義師院學報**，**2** 99-151。
- 朱敬先 (1986)。學習心理學。台北：國立編譯館。
- 朱經明 (1981)。國中學生自我觀念、友伴關係及其影響因素之探究。**師大教育研究集刊**，**24**，261-274。
- 李永昌 (1990)。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)。
- 李玉琴 (2002)。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教學碩士班碩士論文 (未出版)。
- 李美枝 (1991)。社會心理學 (七版)。台北：大洋。
- 李惠加(1997)。青少年發展。台北:心理。
- 李碧真(1992)。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)。
- 李茂興、余伯泉譯 (民 84)。Elliot Aronson, Timothy D. Wilson & Robin M. Akert

- (1995) 原著。社會心理學 (Social Psychology)。台北：揚智。
- 呂美玲 (2004)。桃園縣國小學生對身心障礙資源班同儕的態度之研究。國立台東大學教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 杞昭安 (1995)。師範學院學生對視覺障礙兒童態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文(未出版)。
- 吳武典、梁能民 (1978)。對殘障者的態度調查研究。測驗年刊，25，85-93。
- 吳武典、簡明建、王欣宜、陳浚隆 (2001)。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。
- 吳昆壽 (民 87)。融合教育的省思。特教新知通訊，5 (7)，169-172。
- 吳秋燕 (1998)。國小學生對聽覺障礙兒童態度及其相關因素之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 吳清山、林天佑 (1996)。教育名詞：融合教育。教育資料與研究，19，68。
- 吳聰賢 (1989)。態度量表的建立。載於楊國樞等主編。社會及行為科學研究法。台北：東華。台北：東華。
- 吳麗君 (1987)。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)。
- 何東墀 (2001)。融合教育理念的流變與困境。特教園丁，16 (4)，56-60。
- 林東山 (2004)。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所碩士論文 (未出版)。
- 林真鍊 (2004)。國小學童對於資源班同儕接納態度之研究。屏東師範學院教育行政研究所碩士論文 (未出版)。
- 林坤燦、洪麗遠 (1992)。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。

- 林貴美（民 89）。**特殊教育的新精神：尊重個別差異，融合不同於群體**。特殊教育  
年刊 2000。
- 林清江（1986）。**社會教育學**。台北市：國立編譯館。
- 林清江（1981）。**教育社會學新論－我國社會與教育關係之研究**。台北市：五南。
- 林豐城、蘇再添（1990）。**國小學生對智能不足接納態度之研究**。台灣省第一屆國  
小教育學術論文發表（未出版）。
- 林寶貴（主編）（2000）。**特殊教育理論與實務**。台北市：心理。
- 金慶瑞（2003）。**國中資源班學生學校生活素質之研究**。國立彰化師範大學特殊教  
育學系碩士論文(未出版)。
- 邱佩瑩（1994）。**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）。
- 邱鈺喬（2003）。**台北市國中生對資源班學生的接納態度之研究**。彰化師範大學特  
殊教育研究所在職進修專班碩士論文，未出版。
- 洪瑋君（2006）。**有伴同行?談國小普通班智能障礙兒童與一般同儕之友誼關係**。台  
灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版
- 徐瓊珠（2006）。**國小教師對不同類別之身心障礙學生就讀普通班意見之調查研究**。  
台南大學特殊教育學系碩士論文，未出版。
- 徐錫穎（2006）。**國中學習障礙學生自我概念與同儕接納態度之研究**。台灣師範大  
學特殊教育學系在職進修班碩士論文，未出版。
- 涂添旺（2000）。**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  
師範大學在職進修專班特殊教育行政碩士班碩士論文（未出版）。

- 徐享良 (2000)。特殊教育之趨勢與展望。載於王文科主編，**特殊教育導論**。台北市：心理出版社。
- 孟瑛如 (2000)。資源教室方案?班級經營與補救教學。台北市：五南。
- 胡永崇 (1994)。輕度障礙學生安置於普通班之探討。**特殊教育季刊**，**9**(3)，26-30。
- 胡永崇 (2000)。國小身心障礙資源班實施現況及改進之研究：以高雄縣為例。**屏東師院學報**，**13**，75-110。
- 胡永崇、蔡進富、陳正專 (2001)。高雄地區國小普通班教師對融合教育態度之研究。**國立台中師範學院國民教育研究所國民教育研究季刊**，**9**，235-257。
- 洪榮照 (1997)。資源班的經營方向。**特教新知通訊**，**5**(2)，1-5。
- 洪蘭譯 (2000)。Judith Harris (2000) 原著。**教養的迷思**。台北市：商周文化。
- 洪儷瑜 (2000)。學習障礙者教育。台北市：心理。
- 洪雅鳳(2003)。團體諮商中的抗拒與反抗拒。**諮商與輔導**，**210**，10-20。
- 許天威 (2000)。身心障礙者的轉銜計畫。載於許天威、徐享良、張勝成 (主編)，**新特殊教育通論**，**431-485** 頁。台北市：五南。
- 陳建州 (1994)。我國高級職業學校工業類科教師能源認知及能源態度之研究。  
國立彰化師範大學工業教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 陳素真 (1996)。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。
- 陳皎眉、杜富漢(1984)。對殘障者態度之研究。**中國社會學刊**，**8**，91-112。
- 陳勇祥 (2002)。從融合教育的觀點談資源教室的定位和走向。**特殊教育計刊**，**85**，  
24-26。

- 陳維錡 (2005)。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研究所碩士論文 (未出版)。
- 教育部 (1996)。特殊教育學生鑑定、安置、輔導工作小組第一年工作報告。台北市：教育部。
- 教育部 (2001a)：國民教育法。台北市：教育部。
- 教育部 (2001b)：特殊教育法。台北市：教育部。
- 張春興 (1992)。現代心理學 (初版六刷)。台北市：東華。
- 張春興 (1994)。教育心理學—三化取向的理論與實踐。台北市：東華。
- 張素貞 (1999)。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。
- 張蓓莉 (1991)。國民中學資源班實施手冊。台北：國立台灣師範大學特殊教育中心。
- 張蓓莉 (1998)。資源教室方案應提供的支援服務。特殊教育季刊，67，1-5。
- 張君如 (2004)。台中市國小普通班學生對聽覺障礙同儕接納態度之研究。國立台中師範學院特殊教育與輔助科技研究所碩士論文 (未出版)。
- 張宿志 (2006)。國小普通班自閉症兒童同儕接納課程成效之研究。國立臺北教育大學教育心理與諮商學系碩士論文 (未出版)。
- 曾華源、劉曉春 (2000)。社會心理學。台北市，洪葉。
- 曾月琴 (2004)。國民中學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未出版碩士論文 (未出版)。
- 梁偉岳 (1995)。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）。
- 鈕文英（2002）。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。
- 黃富廷（1996）。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（2000）。國小學生對智能障礙學生態度之研究。**華醫學報**，**12**，53-58。
- 黃馭寰（2002）。國民小學教師對回歸主流聽覺障礙學生接納態度之調查研究。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）。
- 黃碧玲（2002）。國民小學身心障礙資源班實施現況之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 黃瑞珍（1993）。資源教室的經營與管理。台北：心理。
- 黃翠琴（2006）。台中市國小普通班學生對自閉症同儕接納態度之研究。台中師範院特殊教育與輔助科技研究所碩士論文。
- 黃金美歡（2006）。台北市國中學生對視覺障礙學生接納態度之研究。台灣師範大學特殊教育學系在職進修班碩士論文，未出版。
- 黃素娥（2006）。電腦動畫特教宣導活動對國小學生接納聽覺障礙同儕態度之研究。彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版。
- 游恆山、李素卿譯（2000）。**心理學（三版）**。Philip, G. Zimbardo, & Richard, J. Gerrig 著。台北市：五南。
- 傅秀媚（主編）（2000）。**特殊教育導論**。台北市：五南。
- 彭源榮（2003）。國小學生對智能障礙同儕態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文（未出版）。

- 彭素真（2005）。**國小學童對身心障礙同儕接納態度之調查**。國立臺灣師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文（未出版）。
- 董媛卿（1998）。**補救教學－資源教室的運作**。台北：五南。
- 楊麗香（2003）。**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博士論文（未出版）。
- 楊麗香、王明泉、吳永怡（2003）：**花東兩縣國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度差異分析之研究**。**東台灣特殊教育學報**，5，97-130。
- 簡茂發（1977）。**都市與鄉村兒童友伴關係的影響因素分析**。**測驗年刊**，24，32-40。
- 藍秀美（2004）。**高雄縣國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度調查研究**。台東大學教育研究所特教碩士專班碩士論文，未出版。
- 葉振彰（2005）。**彰化縣國小學習障礙學生對同儕接納態度之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- 劉安彥（1986）。**社會心理學**。台北：三民。
- 賴翠媛（1996）。**淺談社交受排斥兒童的輔導**。**教師之友**，37（1），55-58。
- 鍾素香（2000）。**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），143-153。
- 蘇清守（1985）。**回歸主流面臨的問題與解決途徑**。載於中華民國特殊教育學會等編，**展望新世紀的特殊教育**，97-115頁，。台北市：師大特教中心。
- 嚴家芳（2006）。**智能障礙學生在融合教育班級中社交技巧教學方案之行動研究**。台中教育大學特殊教育與輔助科技研究所碩士文，未出版

【英文部份】

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 of Deaf Studies and Deaf Education* ,7 ( 3 ) ,214-229.

Barrett, J., & Kitchenham, A. (1992) . An analysis of Q-variables associated with attitudes toward adolescent handicapped peers. *Journal of Special Education* , 16 ( 3 ) ,201-211.

Cambra, C. (2002) . Acceptance of deaf students by hearing students in regular classrooms . *American Annals of the Deaf* ,147 ( 1 ) ,38-45.

Clemenz, S. E.(2002) . *The effect of peer tutoring on the attitudes of non-disabled peers.* ( ERIC Document Reproduction Service No. ED 467481 )

Dunn, L. M.(1968). Special education for mildly retarded : Is much of it justifiable. *Exception Chidern*, 335, 5-22.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology (5th ed.)*. California: Wadsworth.

Goodman , H. , Gottlieb , J. , & Harrison , R. H. ( 1972 ) . Social acceptance of EMRs intergrated into a nongraded elementary school. *American Journal of Mental Deficiency* ,76 ( 4 ) ,412-417.

Hallaham, D. P., & Kauffman, J. M.(1988). Exceptional children: *Introduction to special education(4th.ed.)*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Harris, W. J. & Schultz, P. M. B.(1986). *The special education resource program.* Columbus: Merrill Publishing, Co.

Heward, W. L. (1996). *Exceptional children: An introduction to special education*.

Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Horne, M. D. (1985). *Attitude Toward Student :Professional, Peer and Parent Reaction*.

Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Hurlock, E. B. (1978). *Child development*. New York:McRraw-Hill.

Lombana, J. H. (1992). *Guidance for studends with disabilities (2nd ed.)*. Springfield,

IL: Charles C Thomas.

Morris, J. R. (1984) . *Attitudes of university students toward persons with specific handicaps*. Michigan, US. (ERIC Document Reproduction Service No.ED283309)

Nowicki, E. A. & Sandieson , R. (2002) . A meta-analysis of school-age children's attitudes towards person with physical or intellection disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education* ,49 (3) ,243-265.

Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer-Verlag.

Putnam, J. and others. (1996) . Cooperative learning and peer acceptance of students with learning disabilities. *Journal and Social sychology* ,

136 (6) ,741-752.

Reich , B. & Adcock, C. (1982) . *Values, attitudes and behavior change*.

U. S. A. : Methuen.

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.

Siperstein, G. N., Bak, 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. C., Finn, D. M., & Dowdy, C. A. (1993). *Teaching students with mild disabilities*. Ft. Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

Swaim, K. F. & Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioral intention toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31 (2), 195-205.

Townsend, M. A. R., Wilton, K. M., & Vakilirad T. (1993). Children's attitudes toward peers with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37, 405-411.

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

Zimbardo, P. G. (1988). *Psychology and life (12th ed.)* Stanford, CA: Harper Collins.

Zimbardo, P. G. & Leippe, M. R. (1991). *The psychology of attitude change and social influence*. New York : McGraw—Hill..

【附錄一】國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度量表（正式量表）

指導教授：王明泉 博士

研究生：謝明益

親愛的同學：

您好！這份問卷的主要目的，是想瞭解您對於智能障礙同學進入貴班級就讀時的態度及目前國民小學高年級學生對智能障礙同學的看法，以作為將來學校及教師教學之參考。無論您是否接觸過智能障礙同學，都請您逐題填答（共計47題）。本問卷所得資料純供學術研究之用，不做個別處理，請您放心地依您的期望和實際情況來作答，您的意見非常寶貴，對本研究當有莫大幫助。

謝謝您的協助與合作！

國立台東師範學院特殊教育研究所

謝明益 敬上

個人基本資料

(請在  中打  表示)

一、性別：1.男 2.女

二、年級：1.五年級 2.六年級

三、目前就讀學校有沒有設啓智班、資源班等特殊班

(此題可複選、若同學不懂，可請老師說明。)

1.有 A.啓智班 B.資源班 C.啓聰班 2.沒有

四、與智能障礙學生接觸程度（此題可複選）：

1.從沒見過  4.曾經和智能障礙同學同班

2.曾經見過，未談過話  5.有智能障礙的親戚

3.曾經和智能障礙同學談過話  6.有智能障礙的兄弟姊妹

五、父母親的職業：

父：

1.無技術性或非技術性工人(如工人、小販、漁夫、佃農、雜工、無業)

2.技術性工人(如技工、小佃主、推銷員、司機、美容師、郵差、自耕農)

3.半專業人員或一般公務人員(如技術員、委任級公務人員、縣市鄉鎮代表、警察、船員、演員)

4.專業人員或中級行政人員(如中小學教師、會計師、律師、工程師、薦任級公務人員、省市議員、校級軍官、作家、記者)

5.高級專業人員或高級行政人員(如大專院校教師、醫師、科學家、國會議員、董事長、將官等)

母：

- 1.無技術性或非技術性工人(如工人、小販、漁夫、佃農、雜工、無業)
- 2.技術性工人(如技工、小佃主、推銷員、司機、美容師、郵差、自耕農)
- 3.半專業人員或一般公務人員(如技術員、委任級公務人員、縣市鄉鎮代表、警察、船員、演員)
- 4.專業人員或中級行政人員(如中小學教師、會計師、律師、工程師、薦任級公務人員、省市議員、校級軍官、作家、記者)
- 5.高級專業人員或高級行政人員(如大專院校教師、醫師、科學家、國會議員、董事長、將官等)

六、父母的教育程度：

- 父： 1.不識字     3.國中     5.專科     7.碩士  
 2.國小     4.高中、職     6.大學     8.博士
- 母： 1.不識字     3.國中     5.專科     7.碩士  
 2.國小     4.高中、職     6.大學     8.博士

**【填答說明】**

- 一、智能障礙：簡單的說就是智商低於一般的小朋友，認知和動作比較遲緩的人。
- 二、啓智班：是專門為智能障礙同學開設的班級。
- 三、無論您是否接觸過智能障礙同學，假設您們學校有智能障礙同學，或您們班有智能障礙同學，當您遇到下面的問題您會怎麼做？請您依照心中的想法逐題填答。每題有五個選項，詳細閱讀之後，在每題右邊的□上打√，來表示您同意或不同意的程度。

**【範例】**

**【說明】**

我認為學校裡有智能障礙同學，並不影響學校的氣氛。此一敘述句，也許您認為有智能障礙同學，學校的氣氛不變，而非常同意這種看法，那就請您在此題右邊代表「非常同意」之□內打√，如果不同意此題的看法，請在「不同意」之□內打√。【請開始作答】

非 同 沒 不 非  
常 意 同 不  
同 意 見 同 意  
意 意 見 意 意

非 同 沒 不 非  
常 意 常  
同 意 不  
同 同  
意 意 見 意 意

- 1.我認爲每位智能障礙同學都有權利，和我一樣去學校上學、遊戲。
- 2.我相信智能障礙同學，只是學習速度慢一些，若接受不同的教學，也能學得很好。
- 3.我認爲智能障礙同學可以和我共同學習國語、數學。
- 4.如果我們班有智能障礙同學，當課程要分組時，我願意和智能障礙同學分在同一組上課。
- 5.智能障礙同學有課外的問題，我會主動幫忙。
- 6.我認爲智能障礙同學可以和我一樣專心的學習。
- 7.我知道智能障礙同學學習速度比較慢，所以我會耐心配合他們。
- 8.當智能障礙同學不瞭解老師的教學或學習教材較難時，我願意當小老師來教他。
- 9.我認爲智能障礙同學可以和我們一樣，一起升級。
- 10.當智能障礙同學遇到困難退縮時，我願意鼓勵他再接再厲。
- 11.如果智能障礙同學請假沒來上課，我願意打電話告訴他今天老師上課規定的作業。
- 12.智能障礙同學可以和我一起上美術、音樂、體育等課程。

非 同 沒 不 非  
常 意 同 不  
同 意 見 意 意

- 13.如果我們班有智能障礙同學，我認為班上的讀書風氣會更好。
- 14.看到電視上喜憨兒做麵包的畫面，我覺得智能障礙同學很可愛也很認真。
- 15.如果師長能事先介紹如何和智能障礙同學相處，我願意和他編在同一班。
- 16.如果我們班有智能障礙同學，我會和同學好好對待他們。
- 17.智能障礙同學如果和我同班，我會更注意自己的言行舉止，不再隨便罵人白痴或笨蛋。
- 18.如果我們學校有智能障礙同學，我願意他能成為班上的一份子。
- 19.天生我才必有用，我認為智能障礙同學也有某些專長、才能值得我們學習。
- 20.我想智能障礙同學在課業上即使不能學得比較好，但能與班上同學多接觸也不錯。
- 21.我相信只要大家多接觸智能障礙同學，就會更接納他們。
- 22.我覺得智能障礙同學和我們一同學習，不僅對他有利；對班上同學一樣具有意義。
- 23.和智能障礙同學多接觸，可以使我學習到對人的包容與關懷。

非 同 沒 不 非  
常 意 同 不  
同 意 同 意  
意 意 見 意 意

- 24.如果我們班有智能障礙同學，我很願意和他鄰坐在一起。
- 25.我認為智能障礙同學不會給老師及同學帶來麻煩。
- 26.我覺得智能障礙同學總是心地善良，對人也比較真心。
- 27.我不會因為同學的智能障礙而看輕他或瞧不起他。
- 28.如果同學爭吵，智能障礙同學不對時，我會適時提醒他改正，不會護著他。
- 29.當我和智能障礙同學一起走在校園時，我不會感到不好意思。
- 30.當我介紹智能障礙同學讓我朋友認識時，我想我的朋友會很高興。
- 31.若參加智能障礙朋友的相關活動結束後，我會想繼續和他們聯絡，交換學習心得。
- 32.我很願意去瞭解並主動關心智能障礙同學的需要。
- 33.我願意協助智能障礙同學到學校福利社買東西。
- 34.如果班上有人惡作劇欺負智能障礙同學，我願意站出來幫助他並告訴老師。
- 35.下課或放學後，我願意和智能障礙同學一起去打球或聊天。
- 36.我願意邀請智能障礙同學到家裡來玩。

非 同 沒 不 非  
常 常  
意 同 不  
同 同  
意 意 見 意 意

- 37.我願意和智能障礙同學一起分擔工作。
- 38.如果智能障礙同學忘了帶美勞用具，我願意借給他使用。
- 39.當我在學校聽到有關智能障礙同學的消息時，我會主動告訴智能障礙同學。
- 40.郊遊烤肉時，我願意和智能障礙同學編在同一組。
- 41.我願意和智能障礙同學一起去看表演或看畫展。
- 42.參觀校外教學時，我願意教導智能障礙同學，完成老師指定的作業。
- 43.有好看或有趣的漫畫書，我願意和智能障礙同學一起分享。
- 44.我願意和智能障礙同學一起吃午餐。
- 45.下課或放學，我願意和智能障礙同學一起打電腦、玩電玩。
- 46.在校外遇到智能障礙同學，我會主動向他打招呼。
- 47.我願意和智能障礙同學照相合影留念。

好棒喔！終於完成了，請您再仔細檢查一遍，看看是否有遺漏沒答的，請您補上，謝謝您寶貴的意見！！

**【附錄二】專家學者參與問卷草案修正名錄**

姓名	現職
熊同鑫	國立台東大學教授
謝建全	國立嘉義大學教授
魏俊華	國立台東大學教授
程鈺雄	國立台東大學副教授
吳永怡	國立台東大學副教授
蘇船利	台東縣尚武國小啟智班教師
高彩珍	台東縣馬蘭國小資源班教師
李雯堯	台東縣樟原國小教務主任
朱惠美	台東縣東海國小教師



## 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  
謝明益 使用本人編撰之「國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度  
量表」，供從事其碩士論文「高雄縣國小高年級學生對智能障礙同儕  
接納態度之研究」專題研究，並同意依該問卷進行編修。

立書人：楊麗香 簽章

中 華 民 國 九 十 五 年 八 月 三 日

