

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

高雄縣國小學生對資源班同儕
的態度之研究



研究生：陳玉祥 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 陳玉祥 君

所提之論文 高雄縣國小學生對資源班同儕的態度之研究

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)

祝紹雄
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：高雄縣國小學生對資源班同儕的態度之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

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：王明泉 (親筆簽名)

研究生簽名：陳玄祥 (親筆正楷)

學 號：1993023 (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.ntu.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

六年後重新踏上台東這塊淨土，和當初分發來到時的心情是截然不同的，原以為可以趁暑假到此唸書兼休閒；然而這一大把年紀，再次回鍋當學生，確實有點累，尤其是論文的撰寫，更是令我數次萌生退意。但當我開始執筆寫謝誌，表示這一切煎熬都過去了！

論文能順利完成，首先得向指導教授王明泉博士致上深深的謝意！或許是同樣自師範體系畢業，他對明勳、明益和我真是照顧有加！不厭其煩的指正論文的錯誤及在統計上的協助，令我銘記在心！口試委員程鈺雄博士及遠道而來的唐榮昌博士，其留美的優秀背景，讓我見識到學術的浩瀚，誠心的感謝兩位！

求學期間歷經兩位學經歷豐富的系主任，魏俊華博士平易近人把學生當好友，榮升教授實至名歸，當學生的也於有榮焉；吳永怡主任實事求是精神，令我印象深刻。謝謝您們！

四個暑假的求學過程，太太無怨無悔的付出，爸爸、媽媽也都得在百忙之中抽空協助照顧陳晞、陳妤，讓我沒有後顧之憂的一路挺進。三年來，在地的秀真、惠雪、淑慧及熙瑜，讓全班都感受到台東人的熱情；他鄉遇故知的鳳琴、惠萍，不斷的在學習過程提供協助；高智的淑敏、任善及明洲大哥，謝謝你們的鼓勵，沒有淑敏的協助，我的小論文鐵定難產；最後感謝家銘、明益、永盛和明勳亦親亦友的陪伴，讓一切順利完成。世源、進龍及國章老師在電腦上的協助，才会有美美的一篇論文。

短短一頁，難以道盡心中謝意及表達興奮之情，有大家的付出，才讓我能開啟一個新的人生里程碑。啊！感恩啦！

玉祥 謹誌于台東大學

2007年8月

高雄縣國小學生對資源班同儕 的態度之研究

陳玉祥

國立台東大學 特殊教育研究所

摘 要

本研究旨在探討高雄縣國小學生在不同性別、年級、學業成績、接觸經驗、城鄉差距、擔任幹部及學校規模等變項，對資源班同儕態度的差異情形。研究者採用呂美玲（2004）「國小學生對資源班同儕的態度量表」為蒐集資料的工具，以高雄縣九十五學年度設有身心障礙資源班的國民小學之五年級和六年級的學生為研究對象，採立意取樣，獲得 622 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進行統計分析，結果如下：

- 一、整體而言，國小學童整體之態度及在認知、情意與行動傾向三方面之態度相當一致且積極。
- 二、國小女生對於資源班同儕之態度顯著優於國小男生。
- 三、國小學生年級的差異對資源班同儕態度的影響並不顯著。
- 四、學業成績高分組較低分組和中等組的態度為佳，而低分組與中等組兩者則無顯著差異。
- 五、無接觸經驗學生的態度較有接觸經驗學生積極。
- 六、學校城鄉差距及規模大小在國小學生對資源班同儕的態度並無顯著差異。

根據本研究所得結果，提出建議事項，並提供教育方面及未來研究之參考。

關鍵詞：國小學生、資源班、同儕態度

A Study of Peers' Attitudes of Kaohsiung County Elementary School Students In The Resource Rooms

Yu-hsiang Chen

Abstract

The purposes of this study were to explore the attitude of the elementary school students in Kaohsiung County toward their peers who are in resource rooms. The effects of differences were investigated in terms of genders, grades, levels of academic achievement, levels of contact and the residential areas. The purpose sampling was used in this study. The students were surveyed with a revised questionnaire titled as "The peers' attitude of the elementary school students in Kaohsiung County elementary school students in the resource rooms". The data from 622 samples were collected and analyzed by frequency distribution, t-test and one-way ANOVA. The results were as follows:

1. The attitude of the elementary school students toward their peers who were in resource rooms was identical and positive with cognition, emotion and tendency of behaviors.
2. Female students take more positive attitude than males.
3. There was no significant difference in the attitude of elementary school students at any grade toward their peers who were in resource rooms.
4. Students with high academic achievements take more positive attitude than those with middle and low achievements.
5. The students of non-contacted experiences revealed more positive attitudes than the contacted ones.
6. There was no significant difference in the attitude of elementary school students of school locations or at any school size toward their peers who were in resource rooms.

Based on the results, the researcher also provided recommendations for the education administration and the future research.

Key words: elementary school student, resource room, peers' attitudes

目 錄

謝誌	I
中文摘要	II
英文摘要	III
表目次	VI
圖目次	VIII

第一章 緒論

第一節 研究動機	1
第二節 研究目的	5
第三節 待答問題與研究假設	6
第四節 名詞釋義	8
第五節 研究範圍與限制	11

第二章 文獻探討

第一節 資源班的意義	13
第二節 態度的理論基礎	20
第三節 同儕態度的重要性及其影響因素	28
第四節 身心障礙同儕態度之相關研究	31

第三章 研究方法

第一節 研究設計	42
第二節 研究對象	45

第三節 研究工具-----	47
第四節 研究步驟與過程-----	49
第五節 資料處理與分析-----	51

第四章 研究結果與討論

第一節 樣本的資料分析-----	53
第二節 國小學生對資源班同儕態度分析-----	56
第三節 不同背景變項的國小學生對資源班同儕態度分析-----	60
第四節 綜合討論-----	71

第五章 結論與建議

第一節 研究發現與結論-----	77
第二節 建議-----	81

參考文獻

中文部分-----	87
英文部分-----	96

附錄

附錄一 高雄縣國小學生對資源班同儕態度量表問卷-----	100
附錄二 問卷授權書-----	103

表 目 次

表 2-1 態度的定義-----	20
表 2-2 不同性別之國小學生對身心障礙者態度差異的相關研究表----	31
表 2-3 不同年級之國小學生對身心障礙者態度差異的相關研究表----	33
表 2-4 不同學業成績之國小學生對身心障礙者態度差異的相關研究--	35
表 2-5 不同接觸經驗之國小學生對身心障礙者態度差異的相關研究--	36
表 2-6 國小所在地之城鄉差距對身心障礙者態度差異的相關研究-----	39
表 2-7 國小學生擔任幹部與否對身心障礙者態度差異的相關研究----	40
表 2-8 不同學校規模之學生對身心障礙者態度差異的相關研究-----	41
表 3-1 「國小學生對資源班同儕的態度量表」所屬因素向度分析表--	48
表 4-1 研究樣本資料分析-----	55
表 4-2 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----	56
表 4-3 國小學生在每一題項上的得分平均數、標準差摘要表-----	57
表 4-4 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-	59
表 4-5 不同性別受試者在各態度分量表及全量表得分之 t 考驗 摘要表-----	60
表 4-6 不同性別受試者在各態度分量表及全量表得分之 t 考驗 摘要表-----	62

表 4-7 不同學業成績受試者在各態度分量表及全量表得分之單因子變異數分析摘要表-----	63
表 4-8 不同接觸經驗受試者在各態度分量表及全量表得分之 t 考驗摘要表-----	65
表 4-9 不同地區受試者在各態度分量表及全量表得分之單因子變異數分析摘要表-----	66
表 4-10 有無班級幹部經驗受試者在各態度分量表及全量表得分之 t 考驗摘要表-----	68
表 4-11 不同學校規模受試者在各態度分量表及全量表得分之單因子變異數分析摘要表-----	69
表 4-12 不同背景變項的國小學生對資源班同儕態度分析摘要表-----	72

圖 目 次

圖 3-1 研究設計架構圖-----43



第一章 緒論

本研究旨在針對國小普通班學生對於資源班同儕之接納態度進行研究，本章共分五節，第一節、研究動機；第二節、研究目的；第三節、待答問題與研究假設；第四節、名詞釋義；第五節、研究範圍與限制。

第一節 研究動機

為有效協助身心障礙學生順利發展，政府斥資在各縣市中小學成立資源班，期望透過具有特教專業背景的教師，施以個別教學計畫，協助在主流(mainstream)體系中落後的學生，以符合把每一個學生帶上來的理念。美國在 1960 年代反機構化及正常化原則、1970 年代回歸主流運動(mainstreaming)興起，Lloyd Dunn 倡導資源教室的型態，1975 年公佈「全體障礙學生教育法」(又名公法 94-142)，1980 年代「普通教育改革運動」(Regular Education Initiative)，1990 年「身心障礙個人教育法案」(the Individual with Disability Education Act 簡稱 IDEA)，確立資源班推動之藍觴。

資源班被視為介於特教班與普通班之間的安置方式，它具有特殊班之補救教學功能，亦能和普通班學生充分融合互動，因此對於輕度智能障礙或學習障礙之學生是一種相當良善的安置方式。

我國憲法賦予國民接受教育的權利和義務，法條中只有年齡的規定，並不限

制任何弱勢族群。國民教育法(教育部，2001a)第一條指出：「國民教育以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨。」本質上，教育是開展學生潛能，培養學生適應與改善生活環境的學習歷程，國民教育應以生活為中心，配合學生身心能力發展歷程，尊重個性發展以生活經驗為重心，適應現代生活需要。特殊教育法（教育部，2001b）第二十四條也規定，就讀特殊學校（班）及一般學校普通班身心障礙者，學校應依據其學習及生活需要，提供無障礙環境；資源教室等相關支持服務；此外，特殊教育法施行細則（教育部，2001b）第十二條規定，國民教育階段特教學生之就學以就近入學為原則，法規明確指出特殊教育學生明確的教育方針，為特殊教育奠定蓬勃的發展基礎，因此各地方政府廣設資源班，依此趨勢發展，資源班將是國內最重要的特殊兒童安置方式（胡永崇，2000）。

特殊教育的意義在幫助兒童發展其最高能力，邁向獨立生活的目標，即便是身心障礙兒童，其學習能力仍存在，進步空間也是很大的。特殊兒童不僅應受社會的照顧，而且在人格上應該受到尊重、天下沒有兒童是不可教育的，即使是嚴重殘障的兒童、因材施教的必要性、傷殘復健應多層面同時考量及自我接納的輔導與人生觀的培養（傅秀媚，2000）。

「資源教室方案」其內容為：學生的課程大部份仍在自己原來班上上課，僅在特定的時間到資源教室上課，課畢各自回到自己的班上，由於不隔離學生，固可減少特殊學生受到特殊標記之心理影響（教育部，1996）。所有個體應該很有尊嚴的接受各種教育安排，且公平的融合於普通教育主流裡（林貴美，2001），其最重要的精神在於去除特殊教育帶來的標記，且讓學生具備社會能力以及積極的同儕關係。

林清江（1986）指出在兒童成長發展過程中，除了父母及親師外，對個體行為發展影響最大的莫過於同儕團體（peer group）。友伴關係在兒童人格形式的過程中有很大的影響力。當兒童受到同儕的排斥時，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，以致個體的社會適應和個人適應都有困難。

Maslo（1954）將人類需求分為：生理的需求（基本的需求）、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次，其中歸屬感與愛及被尊重的需求，說明人類都希望被團體接納，受到團體或他人尊重。同儕是上帝創造最好的玩具，同儕態度在刺激兒童發展上有其重要的意義存在，同儕關係能夠助長智力及認知發展，增進兒童在感覺及情緒上的安全感，幫助健全自我意識和性別認同的形成，抑制攻擊性行為，促進利他主義及認同社會的行為，加強社會認知能力的發展及培養純熟的道德推展理論（賴翠媛，1996）。

在回歸主流及融合教育已成爲特殊教育主流的今天，同儕對身心障礙者的態度與看法，會影響他們在自我概念、學習、社交等方面的成長（吳武典、簡建明、王欣宜、陳俊滢，2001）。身心障礙學生如何在一般主流教育體制下快樂的成長學習，並減少適應挫折及遭同儕排斥的情形，這大多取決於其同儕之態度。

研究者服務於學校設有資源班之國民小學，任教的班級中常有資源班學生和同儕的相處不善者，如遭普通班同儕嫌棄衛生習慣不佳，身體及衣物經常髒亂，人際關係不佳；或普通班學生嫌惡資源班同儕反應差、拖累分組成績等問題。同儕的壓力是接受資源班教學學生一大困擾，此爲本研究動機之一。

對於特殊學生的安置，似乎存在合久必分或分久必合的趨勢，一是贊同完全融合者，認爲特殊教育系統的存在效用不大，主張廢除特殊教育系統，如此單一

安置（普通班）的目標便可達到；一是部份融合的支持者，建議特殊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，2000）。然而上述觀點皆為專家學者的看法，純粹為理論推論判斷；反觀教育現場，應由同儕的觀點看融合教育利弊，此為本研究動機之二。

張素真（1999）指出資源班之身心障礙學生與普通班同儕的互動，會因其障礙的情形、類別而出現不適切的互動模式，也可能會因此遭同儕排斥或捉弄。然而，只要是因身心障礙需要特殊教育服務的學生，都有可能進入資源班就讀，所以普通班學生對資源班學生的觀點，直接影響了身心障礙兒童進入資源班的意願。所以，普通班學生對身心障礙資源班同儕的態度是值得研究的。此為本研究動機之三。

基於上述研究動機，本研究期望透過了解高雄縣國小學生對身心障礙資源班同儕之態度，及國小學生的背景因素（性別、年級、學業成績、接觸經驗、城鄉差距、擔任幹部及學業成績）對態度的綜合影響。歸納研究結果提出建議，為融合於普通班級的身心障礙學生建構一個更適合於成長的學習環境，並供融合教育發展下普通班教師教學輔導及行政單位政策執行之參考。

第二節 研究目的

一、研究目的

依據上述之研究動機，本研究旨在探究國小學生對資源班同儕的態度及其相關因素。故本研究的目的如下：

- (一) 瞭解國小學生對資源班同儕的態度。
- (二) 比較不同背景變項（性別、年級、學業成績、接觸經驗、城鄉差距、擔任幹部及學校規模）的國小學生對資源班同儕之態度差異。
- (三) 比較不同背景變項（性別、年級、學業成績、接觸經驗、城鄉差距、擔任幹部及學校規模）的國小學生對資源班同儕態度在「認知」、「情感」與「行動傾向」三方面及「全量表」的差異情形。

第三節 待答問題與研究假設

一、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) 國小學生對資源班學生的態度積極或消極？
- (二) 國小學生的各種背景（性別、年級、學業成績、接觸經驗、城鄉差距、擔任幹部及學校規模）對資源班同儕的態度是否有差異？
- (三) 比較不同背景變項（性別、年級、學業成績、接觸經驗、城鄉差距、擔任幹部及學校規模）的國小學生對資源班同儕態度在「認知」、「情感」與「行動傾向」三方面及「全量表」是否有差異？

二、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，其統計考驗水準設於 $\alpha = .05$ 。

假設 1、國小學生對資源班同儕的態度持正向、積極的看法。

假設 2-1、不同性別之國小學生，對資源班同儕之態度有顯著的差異。

假設 2-2、不同年級之國小學生，對資源班同儕之態度有顯著的差異。

假設 2-3、不同學業成績之國小學生，對資源班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，對資源班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，對資源班同儕之態度有顯著的差異。

假設 2-6、是否擔任幹部之國小學生，對資源班同儕之態度有顯著的差異。

假設 2-7、不同學校規模之國小學生，對資源班同儕之態度有顯著的差異。

假設 3-1、不同性別之國小學生，對資源班同儕態度在「認知」、「情感」與「行動傾向」三方面及「全量表」有顯著的差異。

假設 3-2、不同年級之國小學生，對資源班同儕態度在「認知」、「情感」與「行動傾向」三方面及「全量表」有顯著的差異。

假設 3-3、不同學業成績之國小學生，對資源班同儕態度在「認知」、「情感」與「行動傾向」三方面及「全量表」有顯著的差異。

假設 3-4、不同接觸經驗之國小學生，對資源班同儕態度在「認知」、「情感」與「行動傾向」三方面及「全量表」有顯著的差異。

假設 3-5、不同區域學校之國小學生，對資源班同儕態度在「認知」、「情感」與「行動傾向」三方面及「全量表」有顯著的差異。

假設 3-6、是否擔任幹部之國小學生，對資源班同儕態度在「認知」、「情感」與「行動傾向」三方面及「全量表」有顯著的差異。

假設 3-7、不同學校規模之國小學生，對資源班同儕態度在「認知」、「情感」與「行動傾向」三方面及「全量表」有顯著的差異。

第四節 名詞釋義

一、資源班

資源班為資源教室（resource room）方案模式之一。資源教室方案係指部分時間的支援性特殊教育設施，此種教育服務的提供，通常以普通教育的一般課程為基礎，其服務對象以就讀普通班而學業或行為上需要特殊協助的學生，其目的是為學生及教師提供教學支援，使學生能繼續留在普通班，並在學業或情意方面獲得充分的發展（王振德，1992）。國內將資源教室稱為資源班，是因行政編制及導師費發放（張培莉、洪麗瑜，2000），屬行政編制名稱。

根據上述，本研究所稱之「資源班」是指高雄縣國民小學學生，經高雄縣鑑定安置輔導委員會認定有特殊需求，輔導就讀之身心障礙資源班。其服務對象以學習障礙、輕度智能障礙、嚴重情緒障礙（含注意力缺陷過動兒童）與自閉症等身心障礙學生為主。

二、同儕態度

態度是指個人對某一特定對象的所產生的一種心理傾向，為個人對人、事、物的正向或負向評價與行為傾向。綜合學者對態度的定義，一般均認為態度由三部分組成：態度包含有認知成分（cognitive component）、情感成分（affective component）和行為成分（behavior component）三種（朱敬先，1986；李美枝，1991；張春興，1992）。

國小階段的孩童，發展與同儕間的友誼及和其他孩子有良好的互動關係，是

此時期孩子的生活重心。李永昌（1990）則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。

本研究所指「同儕態度」操作性定義係指高雄縣國小普通班學生在研究者使用之「高雄縣國小學生對資源班同儕的態度量表」中所獲得的分數，分數越高表示對身心障礙資源班的學生接納程度越高，對身心障礙資源班的同學有較積極、正向的反應。

三、接觸經驗

接觸經驗是指個人發生在人與人之間的活動及互動所產生之體驗。本研究所指之接觸經驗係指國小學生在生活中與資源班同儕互動的經驗。有接觸經驗係指現在所就讀之班級中有身心障礙資源班學生；無接觸經驗係指現在所就讀之班級無身心障礙資源班的學生。

四、學業成績

本研究係指研究對象之九十五學年度上學期學業成績排名，由導師依學期總成績平均填寫，全班成績排序前三分之一為「高分組」、中間三分之一「中等組」、最後三分之一為「低分組」三組。

五、班級幹部

本研究指研究對象於九十五學年度曾擔任班級幹部者，依學生自治活動組

織，設有班長、副班長、學藝、風紀、康樂、總務、體育、衛生等股長，另依研究者需求加列與源班學生互動多之排長或組長。

六、城鄉差距

本研究係指研究對象就讀之學校所在區域，依高雄縣政府教育局所劃分行政區域，共區分市區（鳳山市轄內學校）、鄉鎮（各鄉、鎮轄內學校）、偏遠（偏遠及特偏學校）。



第五節 研究範圍與限制

本研究為「高雄縣國小學生對資源班同儕的態度之研究」，故研究範圍與限制界定如下：

一、研究範圍

(一) 研究對象

本研究以高雄縣設置有身心障礙資源班之國民小學，且班上資源班學生為輕度智能障礙者之五、六年級一般學生為研究對象。並依高雄縣行政區域劃分鳳山、岡山、旗山三區採立意取樣選取相對人數受試。

(二) 研究變項

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、擔任幹部及學校規模等七個變項。

(三) 研究工具之選定

本研究問卷經原編撰者同意，採用呂美玲（2004）編寫之「國小學生對資源班同儕的態度量表問卷」，並依本研究目的對背景變項作編修。

二、研究限制

(一) 研究對象

本研究以高雄縣立案之公立國民小學，五、六年級普通班學生為研究對象。因此，其研究結果僅能解釋高雄縣國小五、六年級的一般學生對身心障礙資源班同儕的態度，並不能推論到其他縣市、年級的學生；研究結果在地

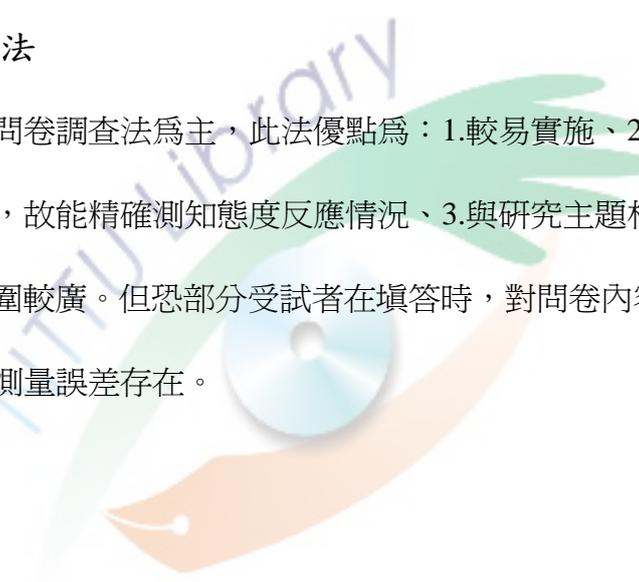
區及年級的推論亦受限制。

(二) 研究變項

本研究僅選定性別、年級、學業成績、接觸經驗、城鄉差距、擔任幹部及學校規模為研究變項，至於學生的人格特質、家庭結構及社經地位待進一步研究。

(三) 研究方法

本研究以問卷調查法為主，此法優點為：1.較易實施、2.受試者可表達不同的反應程度，故能精確測知態度反應情況、3.與研究主題相關之項目均可放入，故測量範圍較廣。但恐部分受試者在填答時，對問卷內容有所保留或詮釋錯誤，而造成測量誤差存在。



第二章 文獻探討

本章透過蒐集、閱讀並整理國內外相關研究及文獻資料，加以分析探討，作為研究之依據，此共分四節，第一節旨在說明資源班的意義；第二節為態度的理論基礎；第三節是同儕態度的重要性及其影響因素；第四節為身心障礙同儕態度之相關研究。茲依次敘述如下：

第一節 資源班的意義

一、資源班的意義

(一) 國內部分

本研究所指之資源班，為資源教室方案模式之一，資源教室方案(resource room program)亦稱資源方案(resource program)或資源教室(resource room)，即是特殊教育連續性安置模式中，介於特殊班與普通班之間的資源教室(resource room)。簡而言之，它是一種教育措施，於特定時間到資源教室接受個別化的教育，由受過專業訓練的資源教師針對其特殊需要，另行訂課表，按時前往資源教室接受特殊的教育方案及服務以滿足它的特殊教育需要，這是一個極富彈性及讓學生保持與同儕接觸的教育方式(徐享良，1997；張蓓莉，1998)

資源班是指學校提供評量、直接教學或其他特殊需求的服務，以協助身心障礙學生就讀普通班的一項特殊教育安置方案(張蓓莉，1991)。國內將資源教室改

稱為資源「班」(resourceclass)，是基於行政作業上，因為「教室」並非編制的教學單位，較難獲得政府的預算及人員編制(胡永崇，2000)。有關資源班的定義是指部分時間支援性的教育措施，此種教育服務的提供，通常以普通教育一般的課程為基礎。其服務的對象為就讀於普通班，而在學業或行為上需要特殊協助的學生，其目的在為學生及教師提供教學的支援，以便此等學生繼續留在普通班，並在學業或情意方面能獲得充分的發展。從字面上看，資源教室指的是資源教師對特殊學生提供特殊教育服務的地方，而資源教室方案(resource room program)是指在資源教室對特殊學生所設計的計畫。

我國特殊教育法第二十四條規定，就讀普通班之身心障礙者，學校應提供資源教室；第十三條規定，身心障礙學生之教育安置以最少限制的環境為原則；此外施行細則第十二條規定，身心障礙學生之就學以就近入學為原則，由此可知我國的特殊教育將是朝向融入普通教育情境實施，亦即為身心障礙者須回歸正常班級受教育。

張蓓莉(1991)認為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(不超過在校一半的時間)到資源教室接受資源教師或特殊教育人員的指導。冀望特殊學生在這種安排下，潛力能有最大的發揮，並且發展社會適應能力，順利的在普通學校就學。

傅秀媚(2000)認為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。

洪儷瑜(2000)指出資源班是介於普通班與特殊班之間的教育方式，主要是

以普通班的日課表為基礎，提供身心障礙學生評量、補救教學、或其他特教服務。安置在資源班的學生仍以在普通班學習為主，在普通班的時間不得少於 40%。

徐享良（2000）認為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，學生在校每週定時到資源教室，由資源教師直接教學，教學內容及服務次數依學生學習問題之特性及嚴重程度而異。

孟瑛如（2000）認為資源教室乃是因應近年特教界推動回歸主流趨勢的一種教育措施，藉助資源教室中專業人員與豐富資源的協助以達適性教育的目標之外，更可減少隔離式特殊班的標記作用，同時在「資源班是暫時，回歸主流是常態」的理念之下，達到回歸主流政策的目的。

（一）國外部分

資源教室源起1968年美國特殊教育學者Dunn發表「輕度智障者的特殊教育是否適當」一文，Dunn（1968）認為自足式特殊班代表是一種人為隔離，違背民主程序，且輕度障礙安置於特殊班，其學習成效並未明顯優於安置於普通班（引自胡永崇，1994）

Hallahan & Kauffman（1988）指出資源方案(resource program)主要功能在於提供學習失敗或可能失敗之學生三項教育相關的支持服務:(1)評量學生的性向、興趣，成就與情意；(2)提供補救、發展、補償(compensatory)或行為問題處理的直接服務；(3)提供普通班教師或家長諮詢服務。

Smith, Finn & Dowdy (1993)則指出資源班是一特殊教育措施，學生利用在校的部份時間到資源班以得到特別的指導協助以補救其不足之處。同時根據美國教

育部身心障礙學生的統計，資源教室是服務人數最多、且運用最廣泛的特教安置方式(Heward, 1996)。

Sindelar & Deno(1978)指出，資源班是一種教育措施，讓就讀普通班的特殊學生利用部分時間接受特殊教育人員的指導，而接受指導的時間不超過其上課總時數的一半。

歸納國內外學者對「資源班」的界定，資源教室方案是專門為身心障礙兒童所設計的特殊教育方案；資源教室是身心障礙學生在普通教室上課之外，在其他部分時間接受特殊教育服務的地方；資源班是由資源教師及需特殊教育學生所組成的班級，在這個班級內，資源教師充分發揮他的專業知能協助身心障礙學生學習及提供普通班教師有關特殊教育的諮詢。孟瑛如（2002）認為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。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(陳勇祥, 2002)。當今教育的服務理念逐漸演變為：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。綜合上述學者之論得知，資源班是隨著社會的發展與世界各國潮流，促使對特殊教育的安置型態及實施方式不斷修正、發展所致。

本研究所稱的「資源班」是指高雄縣所設立的國小身心障礙不分類資源班。這些資源班主要以學習障礙、輕度智能障礙、輕度聽障等學生為服務對象，每班編置有二位資源班教師負責資源班的運作及擔任教學工作。資源教室是指藉由行

政上的資源支持身心障礙學生於普通班教學時的不足，以提供受教者更多的教學服務及資源，以利受教者適應學校生活。

二、資源班的運作模式

有關資源班定義相當多，研究者茲將較國內外學者對「資源班」定義的闡述，加以歸納整理如下：

（一）資源班實施的方式

是一種部分時間的教育服務，由資源教師執行運作，原則以普通教育課程為基礎，應提供學生學業上之補救教學及行為上的輔導。

（二）資源班服務的對象

就讀於普通班，經縣市特殊教育鑑定輔導安置委員會認定在學業或行為上需要特殊協助的學生，其目的在為學生及教師提供教學的支援，包含特殊需求的學生及普通教師，使均能獲得支援性及教育性的相關服務。

（三）資源班實施的目的

在使學生於普通班的課業及情意上均能獲得適性的發展，適應普通班的學習與生活。綜合言之，資源班即介於特殊班與普通班之間，其主要目標在於讓學生大部分時間與普通班統合，且利用少部分時間接受資源班的特殊教育服務措施，使學生既能統合於普通班級，又能受到特殊教育的服務（胡永崇，2000）。因此，資源班可說符合「最少限制環境」及「回歸主流」的特性，學生不但能獲得因個別差異而設計的特殊教育，也能兼顧普通班的學習，使其能接受最適切的支援與協助。同時也是一般家長較少排斥，容易接受的教育安置方式之一。

三、資源班的類型

(一) 國內部分

台灣目前資源班依上課時數及評量之不同，可以分為下列三種類型（黃瑞珍，1993；董媛卿，1998；楊惠甄，2000； Wiederholt，1992）：

1.外加式：指學生平時課程都在普通班，僅利用課餘或少數藝能科時間到資源班上課。例如：早自習、午休、團體活動等課餘時間，或使用少數藝能科時間來接受資源服務。

2.抽離式：是指將學生普通班語文、數學領域等課程抽離原班，亦即安排學生於原班語文或數學上課時間到資源班接受服務。「抽離式」又分成部分抽離與完全抽離，部分抽離指該科目指抽一部分，例如：語文十節抽離五節到資源班。完全抽離指該科目時數皆於資源班上課。

3.混合式：即上述兩種方式併用。教師為配合學生個別差異及特殊需求，彈性調整課程，使學生能接受最適切有利的服務。

(一) 國外部分

Harris & Schultz (1986)則從服務的對象、資源方案的位置、資源教師的功能和教學方向來說明不同的模式：

1. 依據「服務的對象」不同因而分為:單類的資源方案、跨類的資源方案和不分類的資源方案。
2. 依據「資源方案所處位置」不同而有巡迴的資源方案和固定的資源方案。
3. 依據「資源教師的功能」不同而有資源教師模式、資源諮詢模式和教師諮詢模式。

4. 依據「教學取向」不同而有能力訓練模式和技能訓練模式。

由以上列舉資源班之運作模式分析可知，各種模式各有其特色與限制。但不同模式之間仍有許多重疊處，並非絕然劃分。國內資源班之運作，以往以特定類別之模式為主，近年來，則以跨類別即不分類之模式為主，至於巡迴資源班則是以障礙學生的輔導為主。

四、資源班的功能

金慶瑞（2003）指出理想的資源班應具有評量、教學、諮詢及在職訓練等四項功能，前二項的功能是直接針對學生進行的，所以稱為直接服務；後二項的服務是針對學校教師或家長，所以稱為間接服務，詳細說明如下：

1. 評量:學生轉介到資源班後，首先要進行各項評量，以了解學生的優缺點與需求，並依據評量結果設計個別化教育計劃。
2. 教學:依照所擬定的長短程目標，彈性調整課程教材，實施個別化教學與小組教學。
3. 諮詢:適時的提供普通班師生及家長等諮詢服務，透過互相協調合作，達到問題解決。
4. 在職訓練:為普通班教師及家長提供研習訓練，協助認識身心障礙學生，以幫助學生在普通班的學習。

現行資源班如能充分發揮上述功能，不但對身心障礙學生獲得妥善安置，並能提高學習效能，同時使普通班教師及身心障礙學生家長透過諮詢服務，更能獲得完善的特教資訊，如此便能達成資源班為最佳安置方式的目的。

第二節 態度的理論基礎

一、態度的定義

「態度」一詞最早由英國心理學家 H. Spencer 在 1862 年於所著的「第一原則」(First Principle) 一書中提出，之後由 W. I. Tomas 和 F. Znanicki 將其應用在社會學的領域上，從此確立其重要性，而如今儼然已成為社會心理學研究的主要課題之一(引自吳聰賢，1989)。國內外學者對態度的定義各有表述，整理歸納如下表 2-1：

表 2-1 態度的定義

研究者	態度之定義
劉安彥(1986)	態度是個人對周遭人、事、物等所持有的許多強烈信念，且是漸而形成的。
王文科(1989)	態度是指一種習得的、影響個人對特定對象做出行為選擇的，與有組織的內部準備狀態。
吳聰賢(1989)	態度是一種假設或內隱的變項，不是立即可觀察的到的。
李美枝(1991)	態度是個人對一特定對象(人、事物)所持有的評價、感覺及行動傾向。
郭生玉(1993)	態度是個體對人對事物所持有的一種積極或消極的反應傾向。
陳建州(1994)	態度是一種假設性的概念建構，必須透過個體的語文行為、外顯行為及生理反應才能推知，是對人，對社會問題或環境中的想法、情感及反應的一種持久性、一致性的反應傾向。

(續下頁)

表 2-1 (續)

張春興 (1994)	態度是指個體對人、對事及對周圍世界所持有的一種具有一致性與持久性的傾向。
杞昭安 (1995)	認為態度是指個人對某一對象所持有的評價與行為傾向，態度的對象是多方面的，其中包含人、事、物、團體制度以及代表具體事物的觀念等。
許天威 (2000)	態度是個體對於生活中諸多事物的價值觀，將引導其採取堅定的立場，進而形成可預測的行為或習慣。
洪雅鳳 (2001)	態度是指個人對人、事、物等的持久反應方式，包含了對人事物的想法、情感和行為。
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。
Petty & Cacioppo (1986)	態度為對特定的對象（包含人事物）的一般性與持久性的正面或負面的感受。
Lombana (1992)	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念並促使個人對該目標產生特定的行為反應。
Eagly & Chaiken (1993)	態度是經由對該個體喜歡或不喜歡的評價表達的心理傾向。
Zimbardo & Gerrig (1996)	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，對特定目標刺激作反應之習得傾向。

以下就態度的意義、態度的組成及態度的特性分別敘述之。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)。態度的研究向來是社會心理學中最重要的一環, 但是對態度的定義是各家不一, 有的強調態度的行為取向, 有的同時強調態度的認知與行為層次, 有的著重情感與行為間的聯結 (張春興, 1992), 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。張春興 (1989) 認為態度主要是經由後天學習而來, 為態度下了以下四個定義:

1. 態度是指個體對人、對事、對周圍的世界, 所持有的一種具有持久性與一致性的傾向, 其中包含認知、情感及行動三部分。
2. 態度必須有其對象, 態度的對象可為具體的人、事、物, 也可為抽象的觀念或思想。
3. 態度有類化的傾向, 對某一單獨對象持正面態度者, 對同類對象也傾向持正面態度。
4. 態度的形成與文化傳統、家庭環境、學校教育等因素有關, 一般相信態度是學習而得的人格特質。

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。以下就國內外學者對於態度的看法做一整理, 可知大部份學者認為態度具有特定的目標或對象。李美枝 (2000) 指出態度是個人對一特定對象所持有的評價感覺及行動傾向。文中認為我們對所認識的人、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。杞昭安（1995）認為態度是指個人對某一對象所持有的評價與行為傾向，態度的對象是多方面的，其中包含人、事、物、團體制度以及代表具體事物的觀念等。洪雅鳳(2001)認為態度是指個人對人、事、物等的持久反應方式，包含了對人事物的想法、情感和行為。張春興（1994）指出態度是指個體對人、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（2001）指出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為或習慣。陳建州（1994）認為態度是一種假設性的概念建構，必須透過個體的語文行為、外顯行為及生理反應才能推知，是對人，對社會問題或環境中的想法、情感及反應的一種持久性、一致性的反應傾向。Eagly 與Chaiken（1993）指出態度是經由對該個體喜歡或不喜歡的評價表達的心理傾向。Lombana（1992）指出態度是對於某一特定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為反應。Petty 與Cacioppo（1986）指出態度為對特定的對象（包含人事物）的一般性與持久性的正面或負面的感受。Zimbardo 與Gerrig(1996) 指出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，對特定目標刺激做反應之習得傾向。

二、態度的組成

綜觀國內外學者對態度的組成之理論基礎，整理如下：

首先綜合國內外學者（郭生玉，1993；張春興，1994；李美枝，2000；

Horne, 1984; Reich & Adcock, 1982; Weber, 1992）的看法，一致主張態度包含下列

三項成分：

(一) 認知成份

個人對於態度對象的瞭解、知識與信念，且因感情成分的含蘊，常常反應於帶有評價意味的事實形式之陳述，不只表示個人對態度對象所知，亦顯現個人對態度對向之贊同或反對。

(二) 情感成分

係指個人對態度對象的情緒感覺，反應對各種事物之好、惡程度，包含如喜歡—厭惡；尊敬—輕視等相對感覺。

(三) 行動傾向成分

係指個人對態度對象的反應傾向，當個人對態度對象必須有所行動表現時，其將表露的行為，亦即反應的準備狀態。

Siperstein 和 Bak (1986) 在其「瞭解兒童對智力發展遲緩同儕態度之真相及影響」一文中認為態度可以包含認知（信念與歸因反應）、情意（情感與判斷）及行為（意向與外顯行為）等三種不同的反應類型。且國內學者曾華源及劉曉春（2000）認為一個人態度的形成，也間接說明態度含有認知、情感及行為傾向的成分：

(一) 以認知為基礎：依據客觀的信念及訊息來評估，依個人舊有之經驗會有評價性的事實表達。

(二) 以情感為基礎：憑感覺和價值觀做決定，其中包含正負兩向的感覺決定。

(三) 以行為為基礎：建立在對行為的觀察上，也就是先有行為，再對自

己的行爲做詮釋。

(四) 透過社會比較過程來了解自己的觀點是否正確

若自己的觀點與別人的觀點一致時，比較會認為這個觀點是正確的；我們有時會爲了和別人有一樣的觀點而改變自己原有的想法，形成新的觀點。

由上述得知：態度是對於某一情境（人、事、物等）對象所產生的一種心理傾向或準備狀態，態度乃是由認知、情感及行爲傾向這三個成分所組合而成，此三種成分之間並非互相獨立而是協調一致的。本研究之問卷即按「認知」、「情感」及「行爲傾向」三個層面設計題目。

三、態度的測量

態度有正向的接納與負向的不接納，正向的接納態度本身含有悅納的意義，就是以欣然的同意心情接受（吳麗君，1987）。態度的測量是藉由推知態度與態度性質的工具評定，態度無法觸及，必須藉推論方可得知。態度量表用於測量典型的表現（typical performance），量表乃是分派給受試者、物體或行爲的數值，旨在測量其素質，並予以量化，它不在標示成敗或優劣，祇在評量個人擁有其感興趣之特徵的程度，如接納或拒絕、喜歡或不喜歡（王文科，1996）。

爲有效的測量態度，吳聰賢（1989）提出研究者編制評量態度的量表必須注意下列幾點：

一、方向性（direction）

每一個態度層面均具有正反兩個方向，從測量的觀點言之，只能算是類別尺度，所以這種分類法對態度不能做進一步的分析。

二、強弱度 (valence)

每一個態度層面均具有正反兩個方向，且正反兩面都有其強弱度。量表中以「非常同意」、「同意」、「不確定」、「不同意」、「非常不同意」等向度，依序以5分、4分、3分、2分、1分計分，表示態度的強弱度。

三、多面性 (multiplexity)

態度之各層面的組成種類與差異情形。若量表中的強弱度是表示深度，多面性則表示幅度。

四、一致性 (harmony & consistency)

就同一事物的態度言之，態度的三種層面之間都有一致性的關係存在，可由統計之相關分析中得知其相關性。如對身心障礙者的認知層面較多，對他的感覺及行動協助，也會朝向較正面的方向，支持度亦較高。

五、辨別功能 (discriminating function)

每個項目能區別不同的態度，且項目之間若能顯示其不重疊，表示辨別的功能越強。

杞昭安（1995）認為，許多評量態度的方法，最簡單的是一種開放式的問卷，可引發出受試者更廣泛更詳細的觀點。但用此種方式來評量態度較缺乏信度，因人們在不同場合的回答可能完全不同，且其答案也較廣泛而不易比較。在問題尚未深入之前，宜採開放式問卷，而在後面階段，宜改採更精密的封閉式問題。態度包含許多部分，評量時應先瞭解想要知道哪些方面，再來設計量表，一般常用的態度量表有四種形式（王文科，2001）：

1. 塞斯通式量表，即等距量表（equal-appearing interval scales）
2. 李克特式量表，即總和評定量表（summated rating scales）
3. 葛特曼式量表，即累積量表（cumulative scales）
4. 語意區分量表（semantic differential scales）。

四、態度的功能

李美枝（1991）引用Kiesler, Collins 和 Miller提出態度具有四種功能：

1. 態度具有工具性、適應性或功利性的功能。如果一個人、事、物對我們有利或者可以滿足我們的需求，我們就會對他產生正面的態度，反之亦然。
2. 態度具有自我防衛或外投的功能。當一個人發展某種態度出來，是因為這種態度可以幫助他忘卻他自己的缺陷或不敢面對的問題。
3. 知識功能或對象評鑑的功能。我們對於常接觸到的刺激自然而然的加以組織歸類並賦以意義，如此遂成爲我們對特定刺激的態度。
4. 價值表達的功能。一個人的人生哲學觀反應出他所認定的生命意義，此生命意義的詮釋構成了個人對一些人、事、物特有的態度。

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

Judith (2000) 相信兒童心理特質有兩個源頭：一半來自遺傳，一半來自環境。但這個「環境的影響」並不是「父母提供的教養方式」，而是「同儕」(洪蘭譯，2000)。同儕是指具有相同年齡、年級、相等地位或能力的群體，包括同伴、玩伴或朋友。李永昌(1990)則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。由上述顯見同儕對兒童成長的影響，

Csikszentmihalyi (1977) 指出青少年花費在與同伴聊天的時間約為成年人的四倍多，這是他們特別喜好的一項活動。透過與同伴的交往，青少年鍛鍊了他們的社會技巧，試著演出不同的社會角色和行爲。藉由與同儕的互動，青少年逐漸界定出其發展中的個性的社會成分，確認自己想要成為怎樣的人，也確認自己想要追求怎樣的關係 (Berndt, 1992) (引自游恆山、李素卿譯，2000，頁 249)。

近年來，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，特殊學生在普通班上往往居於弱勢，經常遭到同儕排擠，例如：普通學生不願意與特殊學生同組學習、拒絕與特殊生互動甚或惡意的羞辱與捉弄。教育當局大力推動融合教育的同時，教師與學生同儕對身心殘障者的態度與看法，都會影響身心障礙者他們在自我概念、學習、社交等各方面的成長 (吳武典、簡明建、王欣宜、陳浚隆，2001)。學生因為較少接觸學校以外的情境，所以教室就成為發展社會關係很重要的場所 (Salisbury, Gallucci, Palombaro & Peck, 1995)。國小階段學生正

向的社會關係會影響其智力、人際溝通與情緒發展，兒童在被接納的互動中可以提升自我認同，增進自信心並瞭解自己的優缺點，建立對未來的希望，促進健全的社會行為發展；反之一個兒童在不和諧且冷淡的友伴關係中，容易產生焦慮和緊張的情緒、缺乏自信並形成孤獨感，甚至導致暴力及犯罪行為而導致不良適應（王柏壽，1989；林東山，2004）。Hurlock(1978)指出，一個孩子在同儕裡若不受歡迎，那麼這個孩子將會是孤獨、不快樂、十分苦惱的。因此，普通班學生對身心障礙學生的接納態度就顯得更為重要，也是融合教育是否成功的要件之一。惟有普通班的同儕團體心悅誠服地接納特殊兒童才是回歸主流之理想達成的重要因素之一（林坤燦、洪麗遠，1992）。

國內學者（朱經明，1981；邱佩瑩，1994）闡述同儕關係對兒童的影響，大致歸納為下列三點：

- （一）情感支持：被接受，有歸屬感，例如關懷、同情、鼓勵和安慰等。
- （二）行為楷模：與同儕互動中，觀察學習同儕的社會行為，增加自己的社會能力。
- （三）增強正向的行為：與同儕互動中，同儕的反應提供了回饋。正向的行為就會被接納；負向的行為就會引起拒絕排斥。

二、同儕態度的影響因素

本研究針對身心障礙（輕度智障）學生之同儕進行研究，因此就國內學者梁偉岳(1996)提出影響回歸主流智能障礙學生受歡迎及不受欢迎相關因素作探討，分析如下：

(一) 受歡迎因素：

1. 社會能力：樂於助人，能積極介入同儕團體活動，並顯出有禮貌及易溝通之特性。
2. 性格因素：活潑開朗，個性溫和並待人和善。
3. 個人能力：具某項專長，智力不低、學業成績不差。
4. 其他因素：聽老師的話或長得可愛。

(二) 不受歡迎因素：

1. 問題行為：愛打人罵人、不守教室規矩、偷竊、盲從及不誠實。
2. 社會能力：語言能力差、社交技巧不佳、不與人接近。
3. 個人衛生：衛生習慣不佳（身體衣物髒亂）、生活自理有問題。
4. 性格因素：調皮搗蛋。
5. 其他因素：長相、性別因素或不受教師歡迎。

由上述因素得知身心障礙學生與普通學生融合後，互動關係的良窳端賴諸多因素維繫，提升自身能力為首要之務；其次培養身心障礙學生表達愛的能力及修飾自己儀容的好習慣；最受教師是融合成敗與否的關鍵，教師的專業認知及正向態度，可有效協助身心障礙學生在普通班就讀的適應問題。

第四節 身心障礙同儕態度之相關研究

本節針對與本研究相關的七個變項：性別、年級、學業成績、接觸經驗、學校所在之城鄉差距、擔任幹部及學校規模為範圍，研究者就有關學者發表之國小學生對於身心障礙者之態度的研究結果，做一番探討。整理後性別方面相關研究以下依上述順序列表詳述如下：

(一) 性別方面

表 2-2 不同性別之國小學生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
林豐城、蘇再添 (1990)	國小學生對智能不足接納態度之研究	女生較男生積極
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
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 (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
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	不同性別無顯著差異
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)	花東地區國小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

(續下頁)

表 2-2 (續)

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	國小學生的接納態度不會因性別的不同而有差異
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	國小女生對資源班同儕之態度顯著優於男生
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	國小女生對資源班同儕之態度顯著優於男生
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	女生對學習障礙學生的態度比男生更積極正向
張宿志 (2005)	國小普通班自閉症兒童同儕接納課程成效之研究	國小普通班四年級女生在自閉症兒童同儕接納上是優於男生的
彭素真 (2005)	國小學童對身心障礙同儕接納態度之調查	國小女生在對身心障礙同儕的接納態度上比男生積極
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

由以上國內外學者的研究結果顯示，國小女學生比男學生對身心障礙者的態度較積極正向。此現象從社會文化的角度所作的解釋指出，女性在社會上通常扮演「弱者」及「被助者」的角色，對於殘障者的不利狀態，自然較富有同情心（吳武典、梁能民，1978）。此外，陳皎眉及杜富漢（1984）指出女性因為傳統社會的

性別角色或母愛的期許，而被鼓勵扮演感性的角色，包含有愛心、仁慈、敏察他人的需求等，因此女性常被賦予照顧、關懷及同情弱者的角色。研究者主要針對與國民小學學生相關之文獻作探討，結果發現所有研究結論都呈現女學生態度優於男學生，且達顯著差異。

(二) 年級方面

表 2-3 不同年級之國小學生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
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	不同年級對接納態度無顯著差異
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
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
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
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
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	年級不同無差異
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	國小學生的接納態度不會因年級的不同而有差異
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	不同年級的國小學生對資源班同儕態度並不顯著

(續下頁)

表 2-3 (續)

葉振彰 (2005)	彰化縣國小學習障礙學生同儕接納態度之研究	國小學生的接納態度不會因「年級」的不同而有差異
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	不同年級學生對學習障礙同儕的態度有明顯差異
彭素真 (2005)	國小學童對身心障礙同儕接納態度之調查	不同年級的國小學童在對身心障礙同儕態度上沒有顯著差異
Barrett & Kitchenham (1992)	兒童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
Townsend, et al. (1993)	兒童對智能障礙者態度之研究	愈高年級對身心障礙者接納態度愈高
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

歸納以上研究顯示，對智能障礙與聽覺障礙同儕的態度，四年級學生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、六年級的學生態度正向；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。不過數篇相關研究顯示，不同年級學生對身心障礙同儕的態度無明顯差異。然而其中不乏「愈高年級對身心障礙者接納態度愈高」之研究結論，及相對的「低年級者較高年級者易接納」之研究結論。

(三) 學業成績方面

表 2-4 不同學業成績之國小學生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
林豐城、蘇再添 (1990)	國小學生對智能不足接納態度之研究	成績優者較成績差者的態度較正向
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	學業成績高者態度較成績差者積極
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	學業程度高分組者在整體以及「認知」、「情感」分量表的接納態度顯著高於學業程度低分組者
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	學業成績高分組較低分組和中等組的態度為佳，而低分組與中等組兩者則無顯著差異
葉振彰 (2005)	彰化縣國小學習障礙學生同儕接納態度之研究	學業程度高分組者在整體以及「情感」、「行為傾向」分量表的接納態度顯著高於低分組者

由表 2-4 的相關研究顯示，就國小學生而言，學業成績較高者對視覺障礙同儕與智能障礙同儕的接納態度較佳。就視覺障礙學生而言，低接納組的弱視學生學業成績高於高接納組的弱視學生。就國中小教師而言，對視障學生的態度與視障學生的學業成就有正相關。雖然近幾年對於以學業成績為變項的研究不多，但從以上的研究得知，不管是身心障礙者的學業成就或一般學生的學業成就，都會影響對身心障礙者的態度。

(四) 接觸經驗方面

表 2-5 不同接觸經驗之國小學生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
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	有接觸者比未接觸者接納度高
邱佩瑩 (1994)	國小學生對自閉症兒童接納態度之研究	接觸愈少者接納度愈高
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
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	接觸年資愈久者接納態度愈佳
彭源榮 (2003)	國小學生對智能障礙同儕的態度	對不同接觸程度的國小學生而言，在態度量表上的表現沒有顯著差異

(續下頁)

表 2-5 (續)

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	接觸經驗愈多者在對身心障礙同儕的接納態度上比接觸經驗少者積極，且接觸程度與性別、年級有交互作用存在
張君如 (2003)	台中市國小普通班學生對聽覺障礙同儕接納態度之研究	不同接觸程度的國小聽力正常學生對聽覺障礙同儕在「正向行為傾向」、「負向行為傾向」態度分量表有顯著不同
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	經常接觸者在整體及「行為傾向」分量表的接納態度顯著高於未曾接觸者
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	無接觸經驗（無資源班同儕同班）學生的態度較有接觸經驗（有資源班同儕同班）學生積極

(續下頁)

表 2-5 (續)

葉振彰 (2005)	彰化縣國小學習障礙學生同儕接納態度之研究	經常接觸者在「認知」分量表的接納態度顯著高於極少接觸身心障礙者的國小學生
彭素真 (2005)	國小學童對身心障礙同儕接納態度之調查	接觸經驗愈多者在對身心障礙同儕的接納態度上比接觸經驗少者積極
Putnam (1996)	學習障礙學生的同儕學習與同儕接納之研究	學生經過合作學習其態度有正向的改變
Nowicki & Sandieson (2000)	兒童對肢體障礙或智能障礙兒童態度之分析	有接觸比未接觸接納度高
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
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

歸納上述的研究結果，國內、外的研究大多指出多接觸者則接納態度愈佳。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。亦有研究顯示，小學高年級學生經過一段時間的合作學習，其態度都有正向的改變。但亦有研究發現，顯示國小學生對自閉症同儕接觸愈少則愈接納。

(五) 城鄉差距方面

表 2-6 國小所在地之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
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	學校之城鄉差距和視障學生受同儕接納情形無相關
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	學校城鄉差距對國小學生對資源班同儕的態度並無顯著差異
彭源榮 (2003)	國小學生對智能障礙同儕的態度	在城市學校的學生明顯比在鄉村學校的學生積極
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	學校城鄉差距於國小學生對資源班同儕的態度並無顯著差異
彭素真 (2005)	國小學童對身心障礙同儕接納態度之調查	不同地區學校的學生在對身心障礙同儕態度上沒有顯著差異

根據上述研究結果，不同城鄉位置學校學生對身心障礙同儕態度並無顯著差異；唯彭源榮 (2003) 在「國小學生對智能障礙同儕的態度」中指出，在城市學校的學生明顯比在鄉村學校的學生態度積極。

(六) 擔任幹部方面

表 2-7 國小學生擔任幹部與否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
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	是否擔任幹部對資源班同儕之接納態度並無顯著差異
林真鍊 (2004)	國小學童對於資源班同儕接納態度之研究	擔任班級幹部者對資源班同儕之接納態度較無擔任班級幹部者積極
曾月琴 (2004)	國民中學學生對視覺障礙同儕態度之研究	擔任班級幹部者對資源班同儕之接納態度較無擔任班級幹部者積極
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	擔任過班級幹部者在「認知」、「情感」分量表的接納態度顯著高於未擔任過班級幹部之國小學生
葉振彰 (2005)	彰化縣國小學習障礙學生同儕接納態度之研究	有擔任幹部者的國小學生在整體以及「情感」、「行為傾向」分量表的接納態度顯著高於無擔任班級幹部的國小學生

歸納上述研究結果，大多數相關研究顯示國小學生擔任班級幹部者對身心障礙同儕的態度，明顯較無擔任班級幹部者呈現正向、積極。

(七) 學校規模方面

表 2-8 不同學校規模之學生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
林豐城、蘇再添 (1990)	國小學生對智能不足接納態度之研究	大型學校學生態度較佳
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	學校規模愈大之學生愈易接納聽障者

國內對不同學校規模之學生對身心障礙者同儕態度相關研究鳳毛麟爪，僅顯示國小學生在大型學校對聽覺障礙學生接納度較高。因此，「學校規模」變項在普通國小學生對身心障礙同儕的態度之研究，有其待擴大樣本及深入分析之研究之必要性。

第三章 研究方法

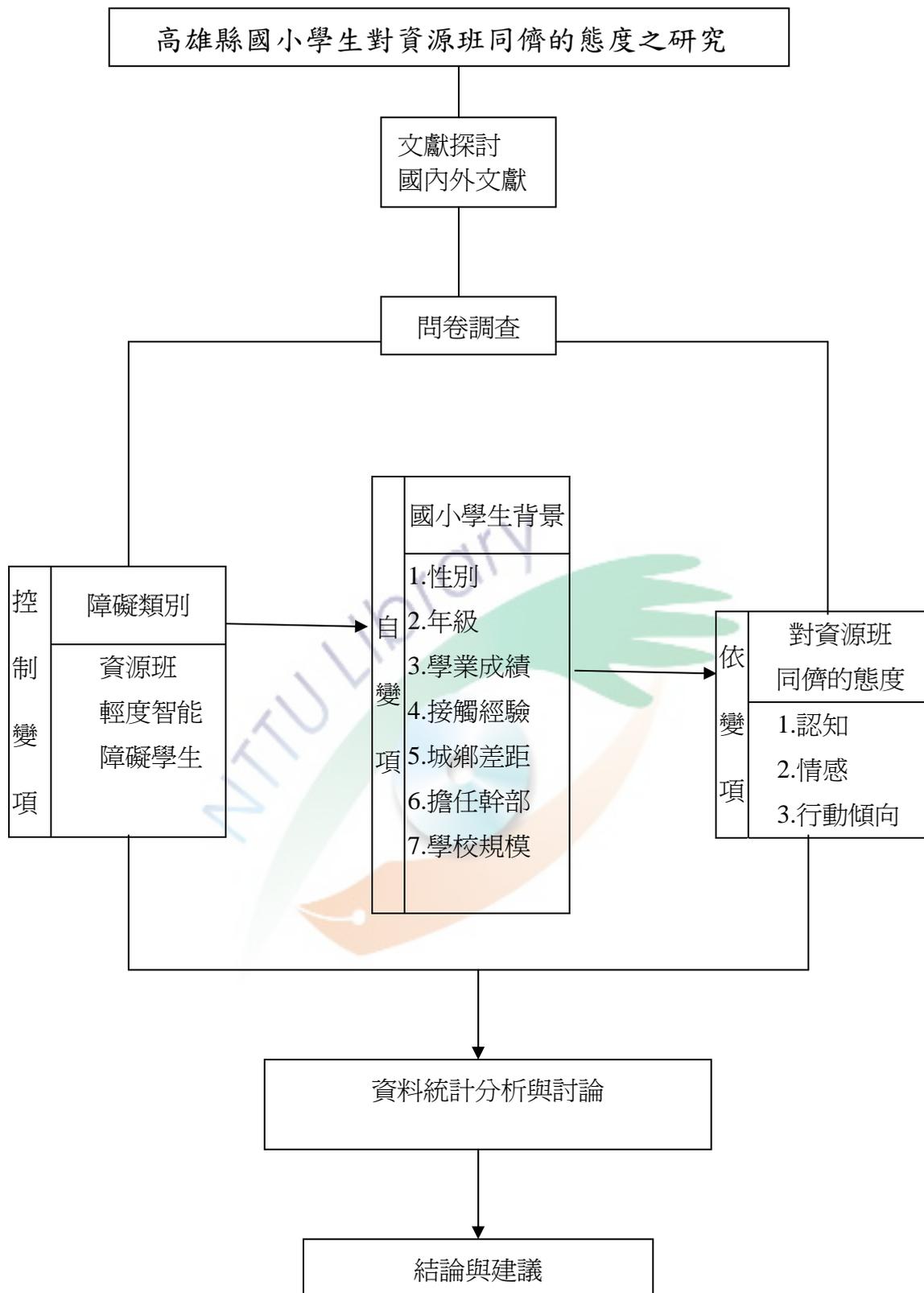
本章共分五節，第一節旨在說明研究設計（概念架構與變項說明）；第二節為研究對象的選取；第三節說明研究工具的選擇；第四節為研究的步驟與過程；第五節為資料處理的方式和分析。茲依次敘述如下：

第一節 研究設計

一、研究架構

根據前述之研究動機、研究目的、研究問題與假設、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學生對身心障礙資源班同儕的態度，及其背景變項（性別、年級、學業成績、接觸經驗、城鄉差距、擔任幹部及學校規模）是否能預測對身心障礙資源班同儕之態度，再進一步比較不同背景變項（性別、年級、學業成績、接觸經驗、城鄉差距、擔任幹部及學校規模）的國小學生對身心障礙資源班同儕之態度差異情形，並提出增進國小學生對資源班同儕的態度之建議，提供融合教育發展下普通班教師教學輔導及行政單位政策執行之參考。

圖 3-1 為本研究之研究設計架構圖，本研究之自變項為：性別、年級、學業成績、接觸經驗、城鄉差距、擔任幹部及學校規模；依變項為：高雄縣國小學生對資源班同儕的態度；控制變項為：資源班學生設定為輕度智能障礙學生。



【圖 3-1】研究設計架構圖

二、研究變項說明

以下茲分述本研究之研究變項關係：

(一)、自變項

本研究之自變項共可區分為個人背景變項與情境變項等二種。個人的背景變項包括性別、年級、學業成績、接觸經驗及擔任幹部等五部份。情境變項係指城鄉差距、學校規模等兩種情境。性別分「男」、「女」，年級分「五年級」、「六年級」，學業成績分「高分組」、「中等組」、「低分組」，接觸經驗分「班上有資源班同儕」、「班上無資源班同儕」，擔任幹部分「有」、「無」；城鄉差距分「市區」、「鄉鎮」、「偏遠」，學校規模分「小型-18班以下」、「中型19-53班」、「大型54班以上」。

(二)、依變項

本研究以高雄縣國小學生對資源班同儕的態度為依變項。共區分為「認知」層面共10題、「情感」層面共10題、「行動傾向」層面共12題等三種向度量表，及32題之全量表。

(三)、控制變項

為使本研究之研究結果與研究目的相符，將取樣班級中之身心障礙資源班學生控制為領有輕度智能障礙手冊學生。

第二節 研究對象

本研究依據研究目的，以高雄縣國民小學設有不分類身心障礙資源班的一般學生為主要研究對象。為了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，本研究乃採取立意取樣（purpose sampling）方式。

高雄縣政府教育局將高雄縣學校依區域分將高雄縣學校依區域分鳳山、岡山與旗山三區，九十五學年度資源班設置情況，為鳳山區61班、岡山區34班及旗山區15班，共計110班。

屏東教育大學教授胡永崇（2000）以教學輔導區（高雄縣）資源班評鑑的結果，探討國小身心障礙資源班實施現況及改進之研究，提出以下幾點結論：

1. 資源班教師的師資培育亦應朝跨類別的方向發展。
2. 資源班的招生對象，應以全校各年級有特殊教育需求。
3. 學生甄選標準應以障礙程度較重者。
4. 資源班的學生不宜有學科別之限制(數學科或國語科)。實際教學時，只要學生有某一學科的學習困難，即應給予補救教學。
5. 抽離或外加的教學服務時間，應依學生個別需求而定，並保持彈性。

資源班教師除對學生提供直接的教學輔導外，亦應提供學校相關人員及家長諮詢服務及合作學習。

依據高雄縣政府教育局特殊教育課調查高雄縣九十五學年度國小資源班設置情形，為使研究樣本具代表性，且能充分顯現母群體之特性，以合目標抽樣方式

選取研究樣本，從高雄縣鳳山市瑞興國小、五甲國小及高雄縣岡山區阿蓮國小、一甲國小及高雄縣旗山區溪洲國小、圓潭國小，每校皆從五、六年級中，各抽取兩班分別為班級內有就讀身心障礙資源班之輕度智能障礙學生一班及班級內沒有就讀身心障礙資源班學生一班施測。



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。研究工具經原編撰者同意，採用呂美玲(2004)編製之「國小學生對資源班同儕的態度量表」(以下簡稱「本量表」)，以調查高雄縣國小學生對身心障礙資源班同儕之態度，其內容分為兩大部分，茲分述如下：

一、基本資料

基本資料指國小學生的性別、年級、學業成績、接觸經驗、城鄉差距、擔任幹部與學校規模等七項背景資料，作為對身心障礙資源班同儕的態度之設定預測變項。茲分述如下：

1. 學生的性別：(1) 男生、(2) 女生。
2. 年級：(1) 五年級、(2) 六年級。
3. 學業成績：(1) 高分組、(2) 中等組、(3) 低分組。
4. 接觸經驗：(1) 班上有資源班同儕、(2) 班上無資源班同儕。
5. 城鄉差距：(1) 城市、(2) 鄉鎮、(3) 偏遠。
6. 擔任幹部：(1) 有、(2) 無。
7. 學校規模：(1) 小型—18 班以下、(2) 中型—19~53 班、(3) 大型—54 班以上。

二、國小學生對資源班同儕的態度量表

本量表之編擬按態度的理論依據，將態度分成「認知」、「情感」及「行動傾向」三層面來設計題目外，量表標題不使用「接納」的字眼，以免影響受試者真實反應的程度。

表 3-1 「國小學生對資源班同儕的態度量表」所屬因素向度分析表

所屬因素	題號	小計
因素一：認知成份	5、7、11、15、20、24、27、28、30、32	10
因素二：情感成份	1、2、3、9、10、12、21、25、29、31	10
因素三：行動傾向成份	4、6、8、13、14、16、17、18、19 22、23、26	12

三、填答及計分方式

本問卷共有 32 個題目，採李克特式量表 (The Likert Scale) 的方式編製而成，受試者根據題目所描述的事件，在五個不同的選項中：「非常同意」、「同意」、「不確定」、「不同意」、「非常不同意」，勾選其中一個最符合受試者個人對於身心障礙學生的態度，並給予 5 分、4 分、3 分、2 分及 1 分。反向題目則反向計分，計有第 5、7、9、11、15、20、21、24、27、28、30、32 題，再將所有分數加總為其態度分數，所得之分數越高，表示對身心障礙資源班同儕的態度越積極。

第四節 研究步驟與過程

一、蒐集文獻

研究者鑒於資源班學生常遭同儕投訴至師長處，道其衛生習慣差、連累同組成績等現象，此一動機引發研究者對有關「國小學生對資源班同儕的態度」相關文獻的探討。

二、撰寫研究計劃

於民國 95 年 7 月間研究者與指導教授不斷討論，歷經數月終將研究計劃定稿，並選定受試學校。

三、研究工具

本研究經原研究者同意授權，選用呂美玲（2004）編寫之「國小學生對資源班同儕的態度量表」。

四、調查母群體與研究樣本人數

本研究問卷係以設有身心障礙資源班國小的一般國小學生為施測對象，經由高雄縣政府教育局特殊教育課網站取得高雄縣設置資源班的學校名冊，以立意取樣（purpose sampling）的方式，抽取與資源班學生同校同班與同校不同班的國小學生六所學校之五、六年級各兩班，共二十四班，合計有效樣本約 622 人。

五、正式施測

正式問卷 32 題（附錄一），進行正式施測。研究者以電話聯繫目標學校，並與施測的各班老師協調，在不影響班務的情形下，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 12.0）進行統計考驗。以 $\alpha = .05$ 的顯著水準為依據來考驗其差異性。



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) 及雪費法 (Scheffé method) 事後比較，探討在不同性別、年級、學業成績、接觸經驗、城鄉差距、擔任幹部及學校規模等七個因素影響下，高雄縣國小學生對於資源班同儕之態度是否有所不同。受試者為高雄縣國小學生，每一位受試者皆接受「高雄縣國小學生對資源班同儕的態度量表」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 SPSS 12.0 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、極端組比較、同質性檢驗來進行項目分析檢驗。
- (二) 以 t 考驗 (t-test)，考驗國小學生的背景變項 (性別、年級、接觸經驗與擔任幹部) 對身心障礙資源班同儕的態度差異情形。

(三)以單因子變異數分析(one-way ANOVA)考驗國小學生的背景變項(學業成績：低、中、高三組；城鄉差距：城市、鄉鎮、偏遠；學校規模：大、中、小三組)對資源班同儕的態度差異情形；考驗結果如有顯著差異，再以雪費法(Scheffé method)進行事後比較。



第四章 研究結果與討論

本章依據問卷調查所得之資料，針對研究目的與研究假設進行統計分析。以 t 考驗及單因子變異數分析考驗不同背景變項的國小學生，在態度的認知、情感與行為傾向上是否有差異，剖析其差異情形，並以雪費法 (Scheffé method) 進行事後比較。全章共分四節，第一節、樣本的資料分析；第二節、國小學生對資源班同儕態度分析；第三節、不同背景變項的國小學生對資源班同儕態度分析；第四節、綜合討論。

第一節 樣本的資料分析

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)，茲將其統計資料分析說明如下：

- 1.就性別而言：有效樣本 622 人，男生 317 人(佔 51%)，女生 305 人(佔 49%)，男女生採班級自然分配，各佔約一半人數。
- 2.就年級而言：有效樣本 622 人，五年級 270 人(佔 43.4%)，六年級 352 人(佔 56.6%)，顯示五年級無效問卷較多。
- 3.就學業成績而言：有效樣本 622 人，高分組 214 人 (佔 34.4%)，中等組 239 人 (佔 38.4%)，低分組 169 人 (佔 27.2%)，成績界定由導師勾選，顯示教師肯定學生學習，將部分低分組學生界定為中等組學生。

4.就接觸經驗而言：有效樣本 622 人，班上有資源班同儕 376 人(佔 60.5%)，班上無資源班同儕 246 人(佔 39.5%)，。

5.就城鄉差距而言：城市有 197 人(31.7%)，鄉鎮 257 人(41.3%)，偏遠 168 人(27%)，由回收問卷量可看出，偏遠地區班級學生人數較市區、鄉鎮學校少。

6.就有無擔任班級幹部而言：有效樣本 622 人，有擔任班級幹部 290 人(佔 46.6%)，無擔任班級幹部 332 人(佔 53.4%)。

7.就學校規模而言：有效樣本 622 人，小型學校 157 人(佔 25.2%)，中型學校 138 人(佔 22.2%)，大型學校 327 人(佔 52.6%)，由於鳳山市及一般鄉鎮之阿蓮國小皆為大型學校，大型學校學生問卷佔約一半。



表 4-1 研究樣本資料分析

變 項	組 別	人 數	百 分 比
性 別	男	317	51
	女	305	49
年 級	五年級	270	43.4
	六年級	352	56.6
學業成績	高分組	214	34.4
	中等組	239	38.4
	低分組	169	27.2
接觸經驗	班上有資源班同儕	376	60.5
	班上無資源班同儕	246	39.5
城鄉差距	城市	197	31.7
	鄉鎮	257	41.3
	偏遠	168	27.0
擔任幹部	有	290	46.6
	無	332	53.4
學校規模	小型－18 班以下	157	25.2
	中型－19~53 班	138	22.2
	大型－54 班以上	327	52.6

有效樣本數 622 人

第二節 國小學生對資源班同儕態度分析

一、國小學生對資源班同儕的態度

國小學生對資源班同儕的態度是趨向於肯定，如表 4-1 所示，整體國小學生在態度全量表得分總平均數為 119.98（最高總分為 160），各題總平均數 3.75（五點量表）；在三個分量表的各題總平均得分高低，依次是認知（3.92）、行動傾向（3.84）與情感（3.47）。

表 4-2 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
認知	39.16	7.17	10	3.92
情感	34.74	8.05	10	3.47
行動傾向	46.08	9.34	12	3.84
全量表	119.98	21.77	32	3.75

註：認知 10-50 分、情感 10-50 分、行動傾向 12-60 分、全量表 32-160 分

二、國小學生在每一題項上的得分平均數差異分析

國小學生對資源班學生的整體態度是趨向於肯定，受試者在不同題項反應程度的差異情形，由下表 4-3 中得知，受試者得分平均數為 3.75，顯示平均得分較中數高；僅舉出得分最低的前四個題項，依次是第 31 題：國小學生對於願意與資

源班學生分享心中秘密（平均數=2.88）、第 10 題：資源班學生可以當班上的幹部（平均數=3.13）、第 20 題：認為資源班同學不應佔用老師太多的時間（平均數=3.25）、第 1 題：班上有資源班學生，教室氣氛會更融洽（平均數=3.30）。這些題項的態度表現較不確定。

表 4-3 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	班上有像 <u>小安</u> 這樣的同學，教室氣氛會更融洽。	3.30	1.02
2	我願意將我的文具借給 <u>小安</u> 使用。	3.83	1.04
3	我願意介紹 <u>小安</u> 讓我的家人、朋友認識他（她）。	3.45	1.17
4	<u>小安</u> 被同學欺負，我會報告老師。	4.13	0.98
5	<u>小安</u> 常常髒兮兮的，才要到資源班上課。	4.05	1.08
6	如果 <u>小安</u> 是我的兄弟姊妹，我不怕別人知道。	3.76	1.20
7	我怕和 <u>小安</u> 在一起，因為會變得和他（她）一樣笨。	4.12	1.03
8	下課後，我願意和 <u>小安</u> 一起玩遊戲。	3.52	1.21
9	<u>小安</u> 笨笨的，才要到資源班上課。	3.52	1.25
10	<u>小安</u> 可以當班上的幹部。	3.13	1.33
11	<u>小安</u> 是常常不寫功課的同學。	3.45	1.24
12	學校編班時，我願意和 <u>小安</u> 同班。	3.43	1.20
13	<u>小安</u> 問我課業上的問題，只要我會我樂意告訴他（她）。	3.95	1.03

（續下頁）

表 4-3 (續)

14	<u>小安</u> 如果很努力，以後會有很大的成就。	4.24	0.90
15	<u>小安</u> 是老師比較不喜歡同學。	4.15	1.03
16	我願意勸告我的好朋友，不要取笑 <u>小安</u> 。	4.07	1.04
17	當老師說的事情 <u>小安</u> 沒聽到時，我會主動告訴他（她）。	3.77	1.10
18	<u>小安</u> 或他（她）的家人邀請我到他（她）家玩，我願意去。	3.47	1.25
19	我會原諒 <u>小安</u> 不小心所犯下的過錯。	3.87	1.00
20	<u>小安</u> 不應佔用老師太多時間，以免影響大家的學習。	3.25	1.33
21	<u>小安</u> 在資源班上課，是很丟臉的事。	4.16	0.99
22	當 <u>小安</u> 需要幫助時，我願意幫助他（她）。	3.89	1.10
23	我願意和 <u>小安</u> 一起完成一件勞作。	3.49	1.25
24	<u>小安</u> 在資源班上課，會讓他（她）的父母沒面子。	4.21	1.00
25	我遇到有不懂的事而 <u>小安</u> 懂，我會去問 <u>小安</u> 。	3.52	1.30
26	<u>小安</u> 不會抄聯絡簿時，我會協助他（她）。	3.86	1.13
27	因為 <u>小安</u> 在資源班上課，所以我不想和他（她）做朋友。	4.03	1.10
28	即使 <u>小安</u> 表現得再好，我也不願意讚美他（她）。	4.12	1.06
29	我會主動接近 <u>小安</u> 。	3.47	1.17
30	<u>小安</u> 最好全部的時間都到資源班上課。	3.83	1.21
31	我願意和 <u>小安</u> 分享彼此心中的秘密。	2.88	1.31
32	我不願意讓 <u>小安</u> 參加聚會，以免破壞氣氛。	3.95	1.18

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 4-4 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	行動傾向	認知	情感	全量表
行動傾向	1.00			
認 知	.56**	1.00		
情 感	.84**	.59**	1.00	
全 量 表	.93**	.79**	.93**	1.00

N=622 **p<.01

如表 4-4 所示，在認知、情感與行動傾向三方面的得分相關係數，介於 .56 與 .84 之間，三者得分與全量表得分相關係數介於 .79 與 .93 之間，上述相關情形，均達統計顯著水準 ($p < .01$)。顯示三個分量表之相關性高，分量表與全量表之相關性亦高。

第三節 不同背景變項的國小學生對資源班同儕態度分析

本節旨在探討不同的背景項的國小學童對資源班同儕的態度是否有所差異，分別以 t-test (t 檢定)、One-Way ANOVA(單因子變異數分析)等統計方法進行各項資料分析，One-Way ANOVA 統計分析後，若 F 值達 .05 的顯著水準，再以雪費法 (Scheffé method) 進行事後比較。茲將其結果分析如下：

一、不同性別方面

不同性別的國小學生對資源班同儕之接納態度，在認知、情感、行動傾向層面及態度全量表之得分是否有差異，以 t 考驗分析，其結果如表 4-5：

表 4-5 不同性別受試者在各態度分量表及全量表得分之 t 考驗摘要表

量表	性別	樣本數	平均數	標準差	各題總平均數	t 值	顯著性	結果
認知	男	317	37.92	7.28	3.79	-4.470	.000***	女>男
	女	305	40.44	6.83	4.04			
情感	男	317	33.80	8.37	3.38	-2.978	.003**	女>男
	女	305	35.71	7.59	3.57			
行動傾向	男	317	45.03	9.88	3.75	-2.863	.004**	女>男
	女	305	47.17	8.62	3.93			
全量表	男	317	116.75	22.54	3.65	-3.804	.000***	女>男
	女	305	123.38	20.45	3.85			

N=622 **p<.01 ***p<.001

由表 4-5 可看出：

1.在認知層面：女生得分(M=40.44)高於男生(M=37.92)，並達到顯著差異，且顯著性高達 .000***。顯示女生對資源班同儕的接納態度在認知層面比男生積極、正向。

2.在情感層面：女生得分 (M=35.71) 高於男生 (M=33.80)，並達到顯著差異，且顯著性達 .003***。顯示女生對資源班同儕的接納態度在情感層面比男生積極、正向。

3.在行動傾向層面：女生得分 (M=47.17) 高於男生 (M=45.03)，並達到顯著差異，且顯著性高達 .004**。顯示女生對資源班同儕的接納態度在行動傾向層面比男生積極、正向。

4.在態度全量表方面：男女生對資源班同儕之接納態度有顯著差異，女生得分 (M=123.38) 高於男生 (M=116.75) 並達到顯著差異，且顯著性高達 .000***。顯示出女生對資源班同儕的接納態度比男生積極、正向。

二、不同年級方面

不同年級的國小學生對資源班同儕之接納態度，在認知、情感、行動傾向方面及態度全量表之得分是否有差異，以 t 考驗分析，其結果如下表 4-6：

表 4-6 不同性別受試者在各態度分量表及全量表得分之 t 考驗摘要表

量表	年級	樣本數	平均數	標準差	各題總平均數	t 值	顯著性	結果
認知	五	270	38.72	7.38	3.87	-1.344	.180	無顯著差異
	六	352	39.50	6.99	3.95			
情感	五	270	35.16	7.57	3.52	1.154	.249	無顯著差異
	六	352	34.41	8.40	3.44			
行動傾向	五	270	47.06	8.46	3.92	2.354	.019*	五 > 六
	六	352	45.33	9.92	3.78			
全量表	五	270	120.94	20.31	3.78	.985	.332	無顯著差異
	六	352	119.24	22.85	3.73			

N=622 *p<.05

由表 4-6 可看出：

- 1.在認知層面：六年級學生得分（M=39.50）高於五年級學生（M=38.72），但未達到顯著差異。
- 2.在情感層面：五年級學生得分（M=35.16）高於六年級學生（M=34.41），但未達到顯著差異。
- 3.在行動傾向層面：五年級學生得分（M=47.06）高於六年級學生（M=45.33），並達到顯著差異。顯示五年級學生對資源班同儕的接納態度在行動傾向層面比六年級學生積極、正向。
- 4.在態度全量表方面：五年級學生得分（M=120.94）高於六年級學生（M=119.24），但未達到顯著差異。

三、不同學業成績方面

班級中不同學業成績的國小學生對資源班同儕之接納態度，在認知、情感、行動傾向方面及態度全量表之得分是否有差異，以單因子變異數分析，其結果如下表 4-7：

表 4-7 不同學業成績受試者在各態度分量表及全量表得分之單因子變異數分析摘要表

量 表	學業 成績	樣本 數	平均 數	標準 差	各題 總平 均數	F 檢定	顯著性	事後比較
認知	高	214	40.83	5.85	4.08	13.656	.000***	高>中>低
	中	239	39.15	7.18	3.92			
	低	169	37.05	8.09	3.71			
情感	高	214	35.56	7.41	3.56	1.880	.153	
	中	239	34.51	8.59	3.45			
	低	169	34.02	7.98	3.40			
行動傾 向	高	214	47.28	8.26	3.94	2.712	.067	
	中	239	45.41	10.01	3.78			
	低	169	45.50	9.54	3.79			
全量表	高	214	123.67	19.14	3.86	5.417	.005**	高>低
	中	239	119.08	23.86	3.72			
	低	169	116.57	21.26	3.64			

N=622 **p<.01 ***p<.001

由表 4-7 可看出，不同學業成績的國小學生在認知、情感、行動傾向方面及態度全量表得分皆達顯著差異。經事後比較，分析結果如下：

1.在認知層面：學業成績高分組、中等組與低分組之國小學生量表得分皆達顯著差異，高分組（ $M=40.83$ ）顯著高於中等組（ $M=39.15$ ）、低分組（ $M=37.05$ ），且中等組（ $M=39.15$ ）顯著高於低分組（ $M=37.05$ ）。顯示出不同學業成績的國小學生，對資源班同儕的接納態度有顯著的差異，其 F 值為 13.656 （*** $p<.001$ ），進一步以雪費法進行事後比較，顯示其接納度依序為：高分組學生、中等組學生、低分組學生。

2.在情感層面：不同學業成績學生在分量表上得分為高>中>低，但均未達顯著差異。

3.在行動傾向層面：不同學業成績學生在分量表上得分為高>低>中，但均未達顯著差異。

4.在態度全量表方面：學業成績高分組與低分組之國小學生在分量表上得分達顯著差異，且高分組（ $M=40.83$ ）顯著高於低分組（ $M=37.05$ ），顯示高分組學生對資源班同儕接納態度較佳。

四、接觸經驗（有無資源班同儕）方面

在接觸經驗（有無資源班同儕）方面，國小普通班學生對資源班同儕之接納態度，在認知、情感、行動傾向方面及態度全量表之得分是否有差異，以 t 考驗分析，其結果如表 4-8：

表 4-8 不同接觸經驗受試者在各態度分量表及全量表得分之 t 考驗摘要表

量表	接觸經驗	樣本數	平均數	標準差	各題總平均數	t 值	顯著性	結果
認知	有	376	38.52	6.71	3.85	-2.747	.006**	無 > 有
	無	246	40.13	7.72	4.01			
情感	有	376	33.66	8.04	3.37	-4.197	.000***	無 > 有
	無	246	36.39	7.80	3.64			
行動傾向	有	376	44.88	9.50	3.74	-4.009	.000***	無 > 有
	無	246	47.91	8.80	3.99			
全量表	有	376	117.06	21.50	3.66	-4.185	.000***	無 > 有
	無	246	124.43	21.47	3.89			

N=622 **p<.01 ***p<.001

由表 4-8 可看出，不同接觸經驗的國小學生在認知、情感、行動傾向方面及態度全量表得分皆達顯著差異。分析結果如下：

1.在認知層面：無資源班同儕的學生得分（M=40.13）高於有資源班同儕的學生（M=38.52），並達到顯著差異。顯示無資源班同儕的國小學生對資源班同儕，在認知層面的接納態度比有資源班同儕的國小學生積極、正向。

2.在情感層面：無資源班同儕的學生得分（M=36.39）高於有資源班同儕的學生（M=33.66），並達到顯著差異。顯示無資源班同儕的國小學生對資源班同儕，在情感層面的接納態度比有資源班同儕的國小學生積極、正向。

3.在行動傾向層面：無資源班同儕的學生得分（M=47.91）高於有資源班同儕的學生（M=44.88），並達到顯著差異。顯示無資源班同儕的國小學生對資源班同儕，在行動傾向層面的接納態度比有資源班同儕的國小學生積極、正向。

4.在態度全量表方面：無資源班同儕的學生得分（M=124.43）高於有資源班

同儕的學生 (M=117.06)，並達到顯著差異。顯示無資源班同儕的國小學生對資源班同儕，在接納態度全量表比有資源班同儕的國小學生積極、正向。

五、城鄉差距方面

不同地區(城鄉差距)的國小學生對資源班同儕之接納態度，在認知、情感、行動傾向方面及態度全量表之得分是否有差異，以單因子變異數分析，其結果如下表 4-9：

表 4-9 不同地區受試者在各態度分量表及全量表得分之單因子變異數分析

摘要表								
量 表	地 區	樣本 數	平均 數	標準 差	各題總 平均數	F 檢定	顯著性	事後比較
認知	市區	197	39.10	6.64	3.91	2.689	.069	
	鄉鎮	257	39.83	7.12	3.98			
	偏遠	168	38.19	7.74	3.82			
情感	市區	197	36.86	6.47	3.69	10.946	.000***	市區 > 鄉鎮
	鄉鎮	257	33.42	8.66	3.34			市區 > 偏遠
	偏遠	168	34.26	8.27	3.43			
行動傾 向	市區	197	47.63	7.86	3.97	4.409	.013*	市區 > 偏遠
	鄉鎮	257	45.69	9.82	3.81			
	偏遠	168	44.86	9.98	3.74			
全量表	市區	197	123.60	18.47	3.87	4.316	.014*	市區 > 偏遠
	鄉鎮	257	118.94	22.84	3.72			
	偏遠	168	117.32	23.21	3.67			

N=622 *p<.05 ***p<.001

由表 4-9 可看出，不同地區（城鄉差距）的國小學生除在認知方面得分未達顯著差異，在情感、行動傾向方面及態度全量表得分皆達顯著差異。經事後比較，分析結果如下：

1.在認知層面：學校位置位於市區、鄉鎮、偏遠之國小學生得分未達顯著差異。

2.在情感層面：學校位置位於市區之國小學生（ $M=36.86$ ）得分高於學校位置位於鄉鎮之國小學生（ $M=33.42$ ）；且學校位置位於市區之國小學生（ $M=36.86$ ）得分高於學校位置位於偏遠地區之國小學生（ $M=34.26$ ），並皆達到顯著差異。但學校位置位於鄉鎮之國小學生與學校位置位於偏遠地區之國小學生得分，未達顯著差異。

3.在行動傾向層面：學校位置位於市區之國小學生（ $M=36.86$ ）得分高於學校位置位於偏遠地區之國小學生（ $M=34.26$ ），並達到顯著差異。

4.在態度全量表方面：學校位置位於市區之國小學生（ $M=36.86$ ）得分高於學校位置位於偏遠地區之國小學生（ $M=34.26$ ），並達到顯著差異。

六、是否擔任班級幹部方面

是否擔任班級幹部的國小學生對資源班同儕之接納態度，在認知、情感、行動傾向層面分量表及態度全量表之得分是否有差異，以 t 考驗分析，其結果摘要如下表 4-10：

表 4-10 有無班級幹部經驗受試者在各態度分量表及全量表得分之 t 考驗摘要表

量表	擔任 幹部	樣本 數	平均數	標準 差	各題 總平 均數	t 值	顯著 性	結果
認知	有	290	39.91	7.02	3.99	2.441	.015*	有 > 無
	無	332	38.51	7.24	3.85			
情感	有	290	35.33	7.76	3.53	1.721		
	無	332	34.22	8.27	3.42			
行動 傾向	有	290	46.74	9.07	3.89	1.652		
	無	332	45.50	9.55	3.79			
全量 表	有	290	121.98	21.35	3.81	2.149	.032*	有 > 無
	無	332	118.23	22.02	3.69			

N = 622 *p < .05

由表 4-10 可看出，有無班級幹部經驗的國小學生在認知及態度全量表得分皆達顯著差異，但有無班級幹部經驗的國小學生在情感及行動傾向方面得分，未達顯著差異。分析結果如下：

1.在認知層面：擔任班級幹部者與未擔任班級幹部者得分達到顯著差異，且擔任班級幹部者（M=39.91）顯著高於未擔任班級幹部者（M=38.51）。顯示出擔任班級幹部的學生，對資源班同儕的接納態度在認知層面較為積極、正向。

2.在情感層面：是否擔任班級幹部之國小學生未達顯著差異。

3.在行動傾向層面：是否擔任班級幹部之國小學生未達顯著差異。

4.在態度全量表方面：擔任班級幹部者與未擔任班級幹部者得分達到顯著差異，且擔任班級幹部者（M=121.98）顯著高於未擔任班級幹部者（M=118.23）。顯示出擔任班級幹部的學生，對資源班同儕的接納態度較為積極、正向。

七、不同學校規模方面

不同學校規模的國小學童對資源班同儕之接納態度，在認知、情感、行動傾向方面及態度全量表之得分是否有差異，以單因子變異數分析，其結果如下表

4-11：

表 4-11 不同學校規模受試者在各態度分量表及全量表得分之單因子變異數分析

摘要表

量 表	學校 規模	樣本 數	平均 數	標準 差	各題 總平 均數	F 檢定	顯著性	事後比較
認知	小型	157	37.33	7.55	3.73	9.048	.000***	大型>小型 中型>小型
	中型	138	40.80	6.70	4.08			
	大型	327	39.35	6.99	3.94			
情感	小型	157	34.76	7.85	3.48	1.018	.362	
	中型	138	35.55	7.80	3.56			
	大型	327	34.39	8.24	3.44			
行動 傾向	小型	157	45.41	9.59	3.78	.855	.426	
	中型	138	46.83	8.49	3.90			
	大型	327	46.09	9.569	3.84			
全量 表	小型	157	117.50	22.31	3.67	2.534	.080	
	中型	138	123.18	20.48	3.85			
	大型	327	119.82	21.94	3.75			

N=622 ***p<.001

由表 4-11 可看出，不同學校規模的國小學生在態度量表的認知方面中得分達顯著差異，但不同學校規模的國小學生在情感、行動傾向方面及態度全量表得分，均未達顯著差異。經事後比較，分析結果如下：

1.在認知層面：18 班以下、19-53 班、60 班以上之國小兒童皆達顯著差異，54 班以上 (M=39.35) 顯著高於 18 班以下 (M=37.33)，且 19-53 班 (M=40.8) 顯著高於 18 班以下 (M=37.33)。顯示出不同學校規模的國小學童，對資源班同儕的接納態度有顯著的差異，其接納度為：中型學校 (18-53 班) 國小學生對資源班同儕的接納態度較小型學校 (18 班以下) 國小學生積極、正向；大型學校 (54 班以上) 國小學生對資源班同儕的接納態度較小型學校(18 班以下) 國小學生積極、正向。

2.在情感層面：不同學校規模學生得分均未達顯著差異。

3.在行動傾向層面：不同學校規模學生得分均未達顯著差異。

4.在態度全量表方面：不同學校規模學生得分均未達顯著差異。



第四節 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、行動傾向三個層面間之關係及影響國小學童對資源班同儕接納態度變項分析之綜合討論如下：

一、國小學生對資源班同儕態度分析

(一) 整體態度方面

從量化資料分析，整體學童在態度全量表得分總平均為 32 題之總平均數為 119.98 分（總分 160 分），態度全量表各題平均數為 3.75（五點量表），認知部分各題總平均數 3.92，情感部分各題總平均數 3.47，行動傾向部分各題總平均數 3.84，顯示國小學生對身心障礙資源班同儕的態度是積極且肯定的。

(二) 國小學童在每一題項上的得分平均數差異情形

在本研究全量表 32 題之得分情形，最高得分：小安如果很努力，以後會有很大的成就（平均數=4.24）。顯示國小學生對資源班同儕的能力是肯定的。最低得分：我願意和小安分享彼此心中的秘密（平均數=2.88）。顯示國小學生對於將心中的秘密與資源班同儕分享的意願並不高，秘密的分享會視對方的特質而決定，何況是要與資源班同學分享，所以意願不高。

二、不同背景變項的國小學童對資源班同儕接納態度之分析

國小學生對身心障礙資源班同儕的態度，整體而言是積極正向的，如表 4-12，在本研究七個背景變項中（性別、年級、學業成績、接觸經驗、城鄉差距、擔任幹部與學校規模）中，僅性別與接觸經驗，具有預測效力。換言之，態度受上述兩個變項的影響較大，國小學生的年級、學業成績與學校所在地的城鄉差距等因素，沒有得到統計上的支持。本研究所選取的變項為靜態的人口學變項，僅接觸經驗與學業成績兩個動態變項，如加入更多動態變項替代靜態變項，其解釋量應可提高，此外，增加連續變項與減少類別變項，對解釋量的提昇或有助益，尚待進一步的探究。

表 4-12 不同背景變項的國小學生對資源班同儕態度分析摘要表

背景變項	認知	情感	行動傾向	全量表
性別	女>男	女>男	女>男	女>男
年級	無顯著差異	無顯著差異	五>六	無顯著差異
學業成績	高>中>低	無顯著差異	無顯著差異	高>低
接觸經驗	無>有	無>有	無>有	無>有
城鄉差距	無顯著差異	市區>鄉鎮 市區>偏遠	市區>偏遠	市區>偏遠
擔任幹部	有>無	無顯著差異	無顯著差異	有>無
學校規模	大型>小型 中型>小型	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異

根據上述研究數據分析，茲就不同變項的態度差異結果討論如下：

（一） 性別方面

本研究發現在態度各分量表及全量表上，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，女生比男生更能接納資源班同儕，此項研究結果支持研究假設 2-1：不同性別之國小學生，對資源班同儕之態度有顯著的差異。

本研究結果與林豐城等(1990)、邱佩瑩(1994)、梁偉岳(1995)、黃富廷(1996)、涂添旺(2002)、李玉琴(2002)、楊麗香(2003)、彭源榮(2003)、呂美玲(2004)、Nowicki & Sandieson(2000)等在國小學生對身心障礙同儕態度研究相符。此項研究結果支持「女生對身心障礙者的態度較佳」的論點，女性具有社會情感取向的人格特質，因此富有同情心，經常扮演著仁慈、有愛心的角色，而男性則常被鼓勵要扮演果斷、獨立及競爭的角色，促使女性較易於表現出接納資源班同儕的態度。

歸納上述結論得知，這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，本研究之結果顯示女生在認知、情感與行動傾向三方面，表現均較男生為佳，尤其在認知方面差異更大，可見女生對身心障礙者較可靜下心來瞭解身心障礙者的特性。

（二） 年級方面

本研究結果顯示「五年級學生對資源班同儕的態度在行動傾向分量較六年級佳，且達顯著差異」。此結果與邱佩瑩(1994)、李玉琴(2002)、涂添旺(2002)及彭源榮(2003)對身心障礙者的研究一致，較低年級學生對資源班同儕的態度

比較高年級者佳；但本研究在認知、情感分量表及態度全量表卻顯示「不同年級的國小學生在對資源班同儕態度上沒有顯著差異」，與吳麗君（1987）、楊麗香（2003）、呂美玲（2004）、林東山（2004）、葉振彰（2005）、彭素真（2005）及 Barrett & Kitchenham（1992）研究結果相吻合。綜合上述研究分析，研究者初步推測年級不同並不影響一般學生對身心障礙者的態度，所以本研究支持「年級因素對身心障礙同儕態度之影響並不明顯」。

（三）學業成績方面

本研究結果顯示「學業成績較高者對資源班同儕的接受度較學業成績中等者及學業成績較低者高」。綜合上述分析顯示，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了解愈多，在情感方面愈能表達善意、接納的態度，表現在行為傾向上，則顯露出願意和資源班學生相處在一起，並提供適時的支援與協助。此項結果與林豐城等(1990)、涂添旺（2002）林東山（2004）、呂美玲（2004）及葉振彰（2005）之研究結果相當一致。研究者對此結果與高學業成績學生平日在學業（認知層面）表現佳，推論其對學校安排之身心障礙認知相關課程的實施亦較專注，因此較能以同理心對待身心障礙同儕。但本研究僅以問卷調查結果分析，未來可透過深度訪談高學業成績學生，並長期觀察此類學生對資源班同儕是否表現出如問卷中積極正向之態度及行為。

(四) 接觸經驗方面

本研究之統計結果呈現無論在「認知」、「情感」、「行動傾向」及「全量表」皆顯示無接觸經驗較有接觸經驗的態度佳，且均達顯著水準。此項結果與林豐城和蘇再添（1991）、邱佩瑩（1994）、呂美玲（2004）、Goodman et al.（1972）對身心障礙者的研究結果一致，即認為在實際接觸後比尚未接觸前，對身心障礙者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，在現行班級人數皆超過三十人的環境中，對與資源班同儕同班的學生而言，直接感受到資源班同儕本身行為問題或因身心障礙部分影響班級表現的結果，而降低了對其接納的態度。

(五) 城鄉差距方面

本研究結果在「情感」、「行動傾向」及「全量表」顯示「市區學校的學生對資源班同儕的態度較偏遠地區學生積極」且達顯著差異，此結果與彭源榮（2003）的研究結果：「在城市學校的學生明顯比在鄉村學校的學生積極」相同。許多研究結果顯示一般學生對資源班同儕的態度並不會因為所就讀學校所在地點的不同，而呈現不同結果。本研究之結果是否顯示市區學校學生較具同理心；或是因為市區之資源班學生家庭社經地位較佳，表現在外顯之衣物整潔，給同儕的觀感較好。應可針對不同學校位置之學生，藉由深度訪談方式，瞭解學生內心真實的想法。

(六) 擔任幹部方面

本研究發現在「認知」分量表及態度「全量表」上，不同班級幹部經驗之國小學生，對資源班接納態度有顯著差異，有擔任班級幹部學童對資源班同儕之接納態度較無擔任班級幹部學童積極。此研究結果與林真鍊(2004)及林東山(2004)之相關研究結論相吻合。這可能由於擔任班級幹部的學童，其品格操守較受肯定，而其人際關係亦較佳，平時與資源班同儕的互動機會較多，有助於對資源班同儕的了解集體體，因此對資源班同儕之接納態度傾向較為積極。

(七) 學校規模方面

不同學校規模的國小學生在「認知」分量表上，大型(54班以上)學校與小型(18班以下)達顯著差異，大型學校比小型學校學生對資源班同儕態度較積極、正向；中型(19-53班以上)學校與小型(18班以下)亦達顯著差異，中型學校比小型學校學生對資源班同儕態度較積極、正向。此研究結果與吳秋燕(1998)在「國小學生對聽覺障礙兒童態度及其相關因素之研究」中結論相似，此結論值得未來相關質性研究深入瞭解真正原因。

第五章 結論與建議

本研究的主要目的是在探討國小學生對身心障礙資源班同儕的態度，比較不同背景變項的國小學生對身心障礙資源班同儕態度的差異情形，並分析其在認知、情感與行動傾向三個分量態度的差異，以做為國小實施資源班及融合教育的參考。

本研究係採問卷調查研究法，以同儕態度量表配合基本資料，探討國小學生對身心障礙資源班同儕的態度及其影響因素。研究中之性別、年級、接觸經驗與擔任班級幹部等四個變項以 t-test 分析這四個變項在態度全量表的差異情形；而學業成績、城鄉差距與學校規模以單因子變異數分析考驗其在態度全量表之差異情形，找出 F 值是否達顯著水準，若達到顯著水準，再以雪費法(Scheffé method)進行事後比較，找出其中變項組別之間的差異。綜合上述研究結果，以考驗研究假設，回答研究待答問題。

第一節 研究發現與結論

本節根據研究問題，綜合本研究結果的分析與討論，歸納以下幾點結論，並據以回答本研究之待答問題。

一、國小學生對身心障礙資源班同儕的整體態度

本研究結果指出國小學生在行動傾向、情感與認知三個分量表與態度全量表

的各題平均得分高達 3.75，顯示國小學生對身心障礙資源班同儕的態度是正向積極的。

二、行動傾向、情感、認知與全量表得分四者之間的相關

本研究受試者在認知、情感與行動傾向三個分量表之間得分的相關相當高，並達到顯著水準 (** $p < .01$)；在認知、情感與行動傾向三個分量表與態度全量表之間得分的相關相當高，亦皆達到顯著水準 (** $p < .01$)。顯示內部一致性頗高，表示國小學生在認知、情感、行動傾向一致性極高。(參閱表 4-4)

三、不同背景變項的國小學生對身心障礙資源班同儕態度的差異情形

(一) 性別方面

國小女生對於身心障礙資源班同儕之態度顯然較國小男生為佳，此現象無論在「行為傾向」、「情感」或「認知」三方面，皆達統計顯著水準。依上述結果，據以驗證研究假設 2-1、不同性別之國小學生，對資源班同儕之態度有顯著的差異；假設 3-1、不同性別之國小學生，對資源班同儕態度在「認知」、「情感」與「行動傾向」三方面有顯著的差異。

(二) 年級方面

國小學生年級的差異對身心障礙資源班同儕態度的影響並不顯著，本研究顯

示不同年級間學生對身心障礙資源班同儕態度之差異未達顯著。依上述結果，據以推翻研究假設 2-2、不同年級之國小學生，對資源班同儕之態度有顯著的差異；假設 3-2、不同年級之國小學生，對資源班同儕態度在「認知」、「情感」與「行動傾向」三方面有顯著的差異。

（三）學業成績方面

國小學生學業成績的不同對身心障礙資源班同儕的態度有顯著差異。此現象在「行為傾向」、「情感」或「認知」三方面，在「認知」方面，學業成績較高者較低分組和中等組學生對資源班同儕的態度為佳；而在「全量表」方面，學業成績較高者較低分組學生對資源班同儕的態度為佳；而低分組與中等組兩者則無顯著差異。依上述結果，據以驗證研究假設 2-3、不同學業成績之國小學生，對資源班同儕之態度有顯著的差異；假設 3-3、不同學業成績之國小學生，對資源班同儕態度在「認知」方面有顯著的差異。

（四）接觸經驗方面

接觸經驗之有無對身心障礙資源班同儕態度的影響達顯著差異，本研究的結果顯示無接觸經驗的學生對身心障礙資源班同儕的態度較有接觸經驗的學生積極，此現象不管在「行為傾向」、「情感」或「認知」三方面，其統計結果皆達顯著。依上述結果，據以驗證研究假設 2-4、不同接觸經驗之國小學生，對資源班同儕之態度有顯著的差異；假設 3-4、不同接觸經驗之國小學生，對資源班同儕態度在「認知」、「情感」與「行動傾向」三方面有顯著的差異。

（五）城鄉差距方面

本研究結果顯示學校所在地的城鄉差距會影響國小學生對身心障礙資源班同儕的態度。在市區學校就讀的學生對身心障礙資源班同儕的態度較偏遠地區正向，且達顯著差異。依上述結果，據以驗證研究假設 2-5、不同區域學校之國小學生，對資源班同儕之態度有顯著的差異；假設 3-5、不同區域學校之國小學生，對資源班同儕態度在「情感」與「行動傾向」兩方面有顯著的差異。

（六）擔任幹部方面

受試者是否擔任班級幹部對身心障礙資源班同儕的態度，在「認知」及「全量表」中達顯著水準。在「認知」方面，擔任班級幹部者較未擔任班級幹部學生對資源班同儕的態度為佳；而在「全量表」方面，擔任班級幹部者亦較未擔任班級幹部學生對資源班同儕的態度為佳。依上述結果，據以驗證研究假設 2-6、是否擔任幹部之國小學生，對資源班同儕之態度有顯著的差異；假設 3-6、是否擔任幹部之國小學生，對資源班同儕態度在「認知」方面有顯著的差異

（七）學校規模方面

不同學校規模的國小學生在「認知」分量表上，大型（54 班以上）學校與中型（19-53 班）達顯著差異；大型（54 班以上）學校與小型（18 班以下）亦達顯著差異。依上述結果，據以驗證研究假設 2-7、不同學校規模之國小學生，對資源班同儕之態度有顯著的差異；但推翻假設 3-7、不同學校規模之國小學生，對資源班同儕態度在「認知」、「情感」與「行動傾向」三方面無顯著的差異。

第二節 建議

本研究針對研究結果與發現，對教師、學校、教育行政單位以及未來研究提供以下建議：

一、教師方面

(一) 班上有資源班學生的導師

1. 充實特教專業知識

教師應主動充實特教專業素養，並和家長充分溝通，深入了解身心障礙兒童的個別差異，才能安排適當的學習活動，訂定行為目標，此外也應隨時與資源班老師聯繫，共同輔導身心障礙學生。教師具備特教專業知識，才能透過本身的知識背景及影響力，從課堂及生活教育中提升班上學生接納資源班同儕之程度。

2. 改變教學方式並建立認輔小老師制度

根據本研究結果發現女生對身心障礙資源班同儕的態度比男生佳，所以導師可以在導師時間、彈性時間、生活課程等授課時間介紹身心障礙兒童，藉書面資料、DVD影帶、討論等活動，對男生進行態度改變教學，讓其對身心障礙兒童有正確的認識與接納；同時善用女同學對資源班同儕高接納態度，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，同儕輔導制度，除了有助於提升學障者生活及學習能力，一般學生也會更加用心學習，充實自我知識以指導學習障礙同儕，同時對他更加認識，培養設身處地為別人設想的胸懷。此外也可對全

班進行價值澄清教學，讓一般兒童了解每一個人都有其優點與缺點，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，在一個有結構的情境中，不斷地給予支持與鼓勵，建立彼此互助、互敬、互諒的情感，才能形成良好的互動關係。

3.融入教學介紹身心障礙的類別

本研究發現無接觸經驗的國小學生較有接觸經驗的學生對身心障礙資源班的同儕有較正向的態度，可能是有接觸經驗的學生對於身心障礙資源班同儕的認識不深或有不好的接觸經驗，使得他們的態度表現是負向的。一般學生的態度常受導師影響，因此教師應可透過播放活潑的錄影帶或有趣的書籍，介紹有關身心障礙的各種類別，並針對班上身心障礙學生的障礙類別，就其成因、發生率、行為特徵、在學習上與人際溝通上可能發生的困難，及如何正確幫助身心障礙同學等，讓一般童了解這些有關的知識後，進行團體討論，或以角色扮演的方式，來模擬一旦自己是身心障礙者，在遭受別人誤解時，心中有何感受等，教師在進行此態度改變教學的課程中，應不斷澄清與解釋兒童錯誤的認知，以期建立對身心障礙兒童的正確了解，學習去接納、尊重和欣賞人與人之間的個別差異。

4.創造合作學習的機會

本研究結果顯示普通班學生學業成績高分組者在「認知」分量表上得分較低分、中等組高且達顯著水準；並於態度「全量表」得分較低分組高且達顯著水準。據此結果可讓班級導師可致力於平日學習生活中，創造讓資源班學生與班上低學

業成就學生同組或互動高之學習活動機會，營造小組合作學習契機以促進彼此的認識與交流。

5.增加一般學生服務同儕的機會

本研究發現有無擔任班級幹部者對學習障礙同儕的接納態度有差異，研究結果顯示擔任幹部者在「認知」及態度「全量表」得分較未擔任幹部者高，且達顯著水準，表示擔任班級幹部者對資源班同學有較積極正向的接納態度。班級導師應讓普通學生有較多擔任幹部、服務同儕之機會，也應依資源班學生的能力，在適時的輔導協助下給予其服務同學的機會，增進普通學生與學習障礙學生的互動機會，促使學生自我成長，提升同學的認同及接納。

(二) 班上無資源班學生的導師

本研究發現無接觸經驗（未與資源班學生同班）的一般學生表現出較有接觸經驗（與資源班學生同班）的學生較積極正向的態度，可能是因為完全不知道資源班同學的各種特徵及其表現出的特殊行為特質，會造成上課期間及同儕相處時之困擾，所以比較容易接受身心障礙兒童。因此建議教師應透過各種學習活動的安排，讓普通班學生有機會實際接觸資源班學生，以加深對身心障礙學生的認識並有正確的認知。此外，一般班級導師亦可帶領班上學生到身心障礙資源班參觀，請資源班老師協助說明講解，到資源班上課的學生，是需要何種協助的同學，以及他們有什麼樣的困難，我們應該給予什麼樣的協助，讓無接觸經驗的學生發揮同理心對身心障礙同學有更深一層的認識。

二、學校方面

1. 增進學生「認識身心障礙學生」課程：實施融合教育之前，應先做好相關配套措施，由認知層面做起，增進一般學生對智能障礙者的接納與支持，讓普通班學生對智能障礙同儕有充分的了解，在相關課程中融入認識障礙兒童的概念，配合融合教育理念的宣導，依學生特質實施不同教學策略。學校應提升一般學生的身心障礙相關知能，加強宣導，提供身心障礙學生一個接納與包容的環境，具體做法如：舉辦關懷身心障礙者之特教週活動、輔導室印製特教園地刊物，使同學能對學習障礙學生有更進一步認識，進而接納學習障礙同學；並期在情意層面徹底改變，使資源班學生能順利融入普通班就讀，達到真正的融合。

2. 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資源班學生標記作用，給予較低的期望，於實施融合教育時，教師態度會影響一般兒童對資源班學生的接納與支持。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，增進對資源班身心障礙學生的認同與接納，為實施融合教育做好準備。北、高兩市學校將特殊教育專業課程18小時或三學分列入教師必備條件，為實施融合教育之配套措施。

三、教育行政方面

1. 調降班上有資源班學生的班級人數

依據高雄縣身心障礙學生就讀普通班安置原則及輔導辦法第九條：安置身心障礙學生就讀普通班，每班至多二名為原則，該班人數得依學生障礙程度如全盲

生、嚴重情緒障礙學生、重度自閉症學生酌減二至三名學生，其他障礙類學生得酌減一至二名學生，其減少之標準由校內特殊教育推行委員會召開會議決定之，並於會議決議後二週內呈報本縣鑑輔會備查。以目前班級學生人數每班約三十五人，酌減一至二名學生對教師之教學壓力之減輕，並不足以讓其盡心盡力於班上一個別資源班學生身上，更遑論以教師之引導，影響到班上學生對身心障礙兒童的接納態度。

2. 獎勵班上有資源班學生的普通班教師

對於班上有身心障礙兒童的普通班，其班級人數除了應依障礙程度給予酌減人數減輕其負擔之外，並可考慮給予普通班老師特教津貼或敘獎，來鼓勵普通班教師接納資源班學生，「有什麼樣的老師就有什麼樣的班級和學生」，教師接納樂於資源班學生，便能擴及班上一般學生對資源班同儕之接納度更高。

四、未來研究方面

(一) 就研究對象的建議

1. 本研究僅以高雄縣國小普通班學生為樣本，因此在研究推論上會有所限制，未來的研究宜擴大調查對象範圍，含蓋其他縣市，再作深入之研究，亦可分析南、北或東、西部學生差異比較。

2. 本研究僅以國小普通班五、六年級學生為樣本，日後的研究可以考慮將國小中、低年級或國中教育階段學生納入研究樣本，更有助於教育當局了解國小學生對身心障礙同儕態度的發展趨勢。

（二）就研究變項之建議

影響國小學生對資源班同儕態度的變項繁多，研究者無法將其全部變項納入研究中，本研究僅以國小學生的性別、年級、學業成績、接觸經驗、城鄉差距、擔任幹部及學校規模等不同變項作考驗，後續研究可考慮增列資源班同儕本身之變項，或學校生活適應、活動參與、教學介入等變項做更深入的探討。

（三）就研究方法方面之建議

本研究係僅以問卷調查方式來了解普通班學生對資源班同儕之態度。其結果顯示支持國小女生之態度較國小男生為佳的論點，研究者建議後續研究進一步採質性研究方式深入探討造成國小男生態度總分較低的原因。做為詳細的比較分析，則將使研究的結果更為具體。

本研究發現無接觸經驗的國小學生較有接觸經驗的國小學生態度佳，進一步了解無接觸經驗之國小學生是否與資源班學生有接觸經驗之後，態度上反而產生負面之效應。因此研究者對後續研究建議以實驗研究方式，進一步探討國小學生對資源班學生之態度，是否在接觸前、後，會產生態度之改變，並分析其改變的原因。以提供教育行政單位在做融合教育決策時，一個教育現場反應的實際因素。

本研究發現在態度之「認知」層面，學業成績較高者比學業成績中等者佳；學業成績中等者又比學業成績較低者為佳；後續研究宜採觀察法或訪談法探討受試學生的深層思維。

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。
- 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。
- 李茂興、余伯泉譯 (1995)。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。國立台東大學特殊教育研究所在職專班碩士論文 (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。

- 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（2000）。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**，191-203。
- 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)。
- 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 (2001)。社會知覺。載於葉郁菁主編:心理學。高雄:麗文。
- 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。
- 黃瑞珍 (1993)。資源教室的經營與管理。台北：心理。
- 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)。
- 黃瑛綺 (2002)。國小融合教育班級教師教學困擾之研究。國立台東師範學院特殊教育研究所碩士論文 (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**。國立台東大學特殊教育研究所碩士論文（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。
- 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**，頁 97-115。台北市：師大特教中心。



【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 Children*, 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 psychology* , 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 aAttitude
change and social influence*. New York : McGraw – Hill.



高雄縣國小學生對資源班同儕態度量表問卷
(正式問卷)

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 王明泉 博士
研究生 陳玉祥 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 同 確 同 常
同 意 定 意 同
意 意 定 意 意

例 1：學校應該每天排有一節體育課。

例 2：老師應該每天舉行考試。

※ 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

學校班級數：18 班以下 18-53 班 54 班以上

是否擔任班級幹部：是 否

班上有沒有在資源班上課的同學：有 沒有

學業成績：高 中 低（由老師勾選）

【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.我會原諒小安不小心所犯下的過錯。 | <input type="checkbox"/> |
| 20.小安不應佔用老師太多時間，以免影響大家的學習。 | <input type="checkbox"/> |
| 21.小安在資源班上課，是很丟臉的事。 | <input type="checkbox"/> |
| 22.當小安需要幫助時，我願意幫助他。 | <input type="checkbox"/> |
| 23.我願意和小安一起完成一件勞作。 | <input type="checkbox"/> |
| 24.小安在資源班上課，會讓他的父母沒面子。 | <input type="checkbox"/> |
| 25.我遇到有不懂的事而小安懂，我會去問小安。 | <input type="checkbox"/> |
| 26.小安不會抄聯絡簿時，我會協助他。 | <input type="checkbox"/> |
| 27.因為小安在資源班上課，所以我不想和他做朋友。 | <input type="checkbox"/> |
| 28.即使小安表現得再好，我也不願意讚美他。 | <input type="checkbox"/> |
| 29.我會主動接近小安。 | <input type="checkbox"/> |
| 30.小安最好全部的時間都到資源班上課。 | <input type="checkbox"/> |
| 31.我願意和小安分享彼此心中的秘密。 | <input type="checkbox"/> |
| 32.我不願意讓小安參加聚會，以免破壞氣氛。 | <input type="checkbox"/> |

◎ 填答完畢，謝謝合作！

同 意 書

茲同意國立台東大學特殊教育研究所碩士專班
研究生陳玉祥使用本人編撰之「桃園縣國小學生對
資源班同儕的態度量表」，供其從事其碩士論文「高
雄縣國小學生對資源班同儕的態度之研究」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