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

高雄市國小學生對資源班同儕的態度之研究

研究生：莊明勳 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 莊明勳 君

所提之論文 高雄市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 □ 博士學位論文 條件

論文學位考試委員會：唐榮昌

（學位考試委員會主席）

程紀乾

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。

NTTU Library

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：高雄市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
☑	☐	國家圖書館
☑	☐	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
			√

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：王明泰　(親筆簽名)

研究生簽名：莊明勳　(親筆正楷)

學　　號：1993018　(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

NTTU Library

誌 謝 辭

心中永懷著感恩的心，在四個暑期學習過程中，結識了許多讓我難忘感恩的人、事、物，最難忘莫過於論文撰寫及通過考驗，在此不禁要感謝週遭關心、鼓勵、支持和協助我的人 才能完成此份作品。

誠摯感謝恩師王明泉教授對我的悉心指導與鼓勵，讓我在論文寫作過程中，瞭解精益求精的研究精神。也感謝程鈺雄教授及唐榮昌教授在論文口試上的細心指導，提供精闢的意見與深切的關懷，使論文更完善，由衷心存感激。也感謝特教系所上的各位教授平時的督促與教導。

在研究及撰寫過程中由於各位同窗好友永盛、淑敏、鳳琴、秀真嘉銘、玉祥、明益……等以及惠雪姐的全力幫忙、關心、鼓勵，提供寶貴意見，讓這篇論文得以完成。除此之外，也在進修過程及人生涯中，添加了許多樂趣且流下了畢生難忘的回憶。

最後謹將此作品獻給所有關心支持鼓勵及協助我的人。謝謝！

莊明勳　謹誌

民國九十六年八月

NTTU Library

高雄市國小學生對資源班同儕的態度之研究

莊明勳

國立台東大學

摘　　要

本研究旨在探討高雄市不同性別、年級、接觸經驗、學業成績、擔任幹部與學校規模的國小學生對身心障礙資源班同儕態度的差異情形。研究者採用呂美玲（2004）編寫之「國小學生對資源班同儕的態度量表」為蒐集資料的工具，以高雄市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，採合目標抽樣，抽出 570 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薛費法進行統計分析，結果如下：

一、整體而言，國小學生對資源班同儕的態度是趨向於肯定。

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有顯著。

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、有無擔任幹部對國小學生對資源班同儕的態度並無顯著差異。

七、學校規模對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：國小學生、資源班、同儕的態度

A Study of PeersAttitudes of Kaohsiung City Elementary School Students in the Resource Rooms

Ming-Hsun Chuang

Abstract

The purposes of this study were to explore the attitude of Kaohsiung **City** elementary students toward their peers who are in resource rooms. The effects of differences were investigated in terms of genders, grades, levels of achievement, levels of contact in the elementary school and the residential areas. Data from 570 samples were analyzed with t-test, one-way ANOVA, and Scheff é method. The results were as follows:

1. The attitudes of respondents toward their peers were positive.
2. Female students had better attitudes than their counterparts.
3. Different grades of students to the attitude on their peers in resource room was remarkable differences
4. Students with high achievements had 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. Availability of cadres as variables in elementary school classes for the resources peer attitudes revealed no significant differences
7. There were no significant differences on the effects of school locations.

Based on the results, the researcher also provided recommendations for future studies.

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

目　　錄

中文摘要----------I

英文摘要----------II

目錄----------III

表次---------- V

圖次---------- VII

第一章 緒論

第一節 問題背景與研究動機----------1

第二節 研究目的待答問題與研究假設----------6

第三節 重要名詞詮釋----------8

第四節 研究範圍與限制----------10

第二章 文獻探討

第一節 資源班的源起意義和運作模式----------12

第二節 同儕態度的理論基礎----------21

第三節 同儕態度的重要性及其影響因素----------27

第四節 對身心障礙者同儕態度之相關----------33

第三章 研究方法

第一節 研究架構----------40

第二節 研究對象----------42

第三節 研究工具----------44

第四節 研究步驟與過程----------46

第五節 資料處理與分析----------49

第四章研究結果與討論

第一節 國小學生對資源班同儕態度分析----------51

第二節 綜合討論----------65

第五章 結論與建議

第一節 研究發現與結論----------69

第二節 建議----------72

參考文獻

中文部分----------75

英文部分----------81

附錄

附錄一 高雄縣國小學生對資源班同儕態度量表問卷----------83

附錄二 問卷授權書----------86

表　目　次

表 2-1 資源班之定義功能及特色----------14

表 2-2 態度的定義----------21

表 2-3 態度的性質----------23

表 2-4 性別對身心障礙者態度差異的相關研究表----------33

表 2-5 不同年級（或年齡）對身心障礙者態度差異的相關研究表------35

表 2-6 不同學業成績對身心障礙者態度差異的相關研究----------37

表 2-7 不同接觸經驗對身心障礙者態度差異的相關研究----------37

表 2-8 城鄉差距對身心障礙者態度差異的相關研究----------39

表 3-1 授測學生人數一覽表----------43

表 4-1 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-----51

表 4-2 國小學生在每一題項上的得分平均數、標準差摘要表----------53

表 4-3 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-54

表 4-4 受試者在態度全量表變項得分的基本資料表----------55

表 4-5 不同背景變項學生在態度全量表之 t 考驗分析摘要表----------56

表 4-6 不同學校規模學生在態度全量表變項之變異數分析摘要表-----56

表 4-7 不同學業成績學生在態度全量表變項之變異數分析摘要表-----57

表 4-8 性別變項在「行動傾向」、「情感」、「認知」得分上之 t 考驗摘要

表----------58

表 4-9 就擔任幹部變項在「行動傾向」、「情感」、「認知」得分上之 t 考驗摘要表----------59

表 4-10 接觸經驗變項在「行動傾向」、「情感」、「認知」得分上之 t 考驗摘要表----------60

表 4-11 不同年級變項在「行動傾向」、「情感」、「認知」得分上之 t 考驗摘要表----------60

表 4-12 學校規模變項在「行動傾向」、「情感」、「認知」得分上的基本資料----------61

表 4-13 學校規模變項在「行動傾向」、「情感」、「認知」得分上變異數分析摘要表----------62

表 4-14 學業成績變項在「行動傾向」、「情感」、「認知」得分上的基本資料----------63

表 4-15 學業成績變項在「行動傾向」、「情感」、「認知」得分上變異數分析摘要表----------64

圖　次

圖 3-1 研究設計架構圖----------41

圖 3-2 研究流程圖----------46

NTTU Library

第一章　緒論

本研究旨在對國小普通班學生對於資源班同儕之接納態度進行研究，本章共分四節，第一節、問題背景與研究動機；第二節、研究目的、待答問題與研究假設；第三節、重要名詞詮釋；第四節、研究範圍與限制。

第一節 問題背景與研究動機

一、問題背景

「特殊教育法」（2004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爲前提下，最少限制的環境爲原則。」第十四條亦明訂：「對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當安置及輔導；其安置原則及輔導方式之辦法，由各級主管教育行政機關定之。」

從各國教育的主張中，均可以所見，其與國民受教育的權利和義務相關之條例，皆只是有年齡的限制，但都未將弱勢族群排除在外，且教育本身目的是在協助兒童激發出最高潛能，可自足自給獨立生活爲目標。雖然特殊學童其學習能力及潛力有限，但其發展進步亦有相當大的空間。

特殊學童在普通班接受相同教育，已經是各國辦教育的趨勢，特殊教育的目的在於特殊兒童不僅人格尊嚴上，應該受到尊重外，且能受到社會妥善的照顧，並發揮孔子「有教無類」、「因材施教」之教育精神，即使是重殘的學童、在傷殘復健應多方面考量，及自我接納態度的輔導與人生觀的培養（傅秀媚，2000）。

融合教育的實行，特殊兒童及普通學生可以直接接觸互相認識接納，並喚起了每個人對身心障礙者的認識與關懷，進而讓社會去認同、接納及尊重特殊學童。

其目的是讓特殊學童皆能在一般正常化的安置環境情感中，提供特殊學童與同儕間有良好的互動機會，讓特殊學童有機會可以學習觀察與模仿群體相處的適當行爲，參與更多樣多元的社會活動，進而學習與團體中其他成員互動，以適應未來的生活而達到自給的能力行爲。

特殊學童除了在生理、安全需求等需要受到滿足外，也和一般人一樣，需要得到尊重、關愛及得到肯定（吳武典、簡明建、王欣宜、陳俊瀅，2001）。隨著環境的迅速變遷及日趨教育多元化，各界對特殊學童的各項權利漸漸重視。各種教育、社會、哲學、倫理、及法律的研究說明，讓特殊學童與普通學童在共同相似環境下接受相同教育是相當可行的教育模式（郭秀鳳，1996）。

融合教育是把特殊教育與普通教育融合在一起，在將課程做調整，讓特殊學童能和普通學童能共同參與學習，在不犧牲普通兒童權益的原則之下，課程及生活教育應做些更動以適應特殊兒童的需求（蔡明富，1998）。接受融合教育的特殊學童，會與師生間有較佳的互動行爲（毛連塭，1994； 吳昆壽，1998；柯貴美，1998）。

Fullwood（1990）及Smith（1995）亦認爲，融合教育主張特殊學童能與普通學童接受相同教育，並能一樣回到社會環境中獨立自足生活，融合能讓特殊學童和普通學生在課業、行爲及語言等各方面有較多互動接觸的機會，並能增進其行爲及語言等各方面能力。然而特殊學童應如何與一般普通同童在相同環境中一起學習、成長，減低受到同儕排斥、挫折感及壓力，有在於同儕之間的支持、鼓勵與幫助。

劉雯君（1998）表示教師的態度會影響同儕，對普通班特殊學童的態度與接納度。特殊學童能在普通班學習，其中最重要的一項任務就是教師要製造一個正向的、支持性的學習環境，讓特殊學童從中學習課業、社會互動與建立良好的同儕關係（Brenda & Richard, 1993； Calloway,1999； Clark & Smith, 1999； Winterman & Sapona, 2002）。

讓特殊兒童和普通班兒童享受同等的教育機會，產生最大的社會互動，方爲適性的特殊教育（余益興，1996ｂ）。兒童在同儕中的關係是屬於被接納的、退縮的、或攻擊的， 是預測其日後社會適應良好與否的重要指標。

Will（1986）指出「普通教育改革」的主張是要將特殊教育與普通教育合併，由普通教師擔任教育特殊學生的工作，特殊教師則爲普通教師的支援（洪儷瑜，2000）。在回歸主流的論點中，配合特殊學童的教育學習需求，也應考慮到要尊重家長的想法及意願（何東墀，2001）。爲了達成「特殊而不隔離」的理想，避免造成特殊學童孤立，培養其適應未來的生活而達到自給的能力行爲，「資源班的教育型態」，爲一種主流（吳清山、林天祐，1996）。也變成每個學校極力爭取之資源與專業教師的普及化。

特殊教育學者，皆認爲資源教室方案，是溝通普通教育與特殊教育的橋樑，是發展特殊教育連續性服務設施的首要步驟（教育部，1994）。「資源教室方案」，爲：學童的課程大部份在自己原班上課，僅視學童學習需要在排定課程及所需的時間到資源教室上課，課完再回到原班上，因爲不隔離學生，所以可減少特殊學童被貼有特殊標記之心理影響困擾（教育部，1996）。有如大學生的選課方式，在與特教老師預約的時間中，準時到資源班接受特殊教育之服務。

在兒童的發展過程中，除了親屬及師長外，同儕團體對其行爲發展影響最大也最直接（peer group）（林清江，1986；張翠娥，1986）。夥伴關係在兒童人格形式的過程中有很大的衝擊，通常兒童的變化有一張白紙，近朱者赤，近墨者黑。當學童受到同儕的排斥時，他的人際關係需求不能滿足，就會感到孤獨、不快樂、甚至怨天尤人，導致其社會適應和個人適應都有困難。因此，了解普通班學生對資源班同儕態度之相關議題，是目前特殊教育相當重要的一環，家長方面也是最想要知道學習效果如何的主要課題。

二、研究動機

國內在最近幾年，因弱勢特殊團體及人權主義的提升，政府動用大筆經費，來對特殊學童提供不分類的資源服務，並廣設各類特殊班及招考各類特殊科別，具有特教專業背景教師，並實施個別化教學，爲了就是要提供特殊學童有更好的學環境空間及更融合的教育安置方式。

家長們誤解資源班的功能用意，及學生不瞭解資源班的意義，又以質疑的態度及眼光來看，將資源班視爲啓智班，造成常資源班上課學童心理上的自卑與壓力，也影響了其學習的意願（江煒堃，1998）。爲了能讓資源班學童開心接受資源服務，此爲本研究動機之一。

由於「回歸主流」、「融合教育」的提倡，國內也實施多年，當我們期望特殊學童能在融合的教育安置下和普通生一起學習成長、有正向的社會互動，以及被同儕接納之際，更需要教師來教導及培養同班同學對特殊學童的了解與接納，使得所有學生都從學習互動中獲益。而這也正好符合目前九年一貫課程中「發展尊重他人」的課程目標及培養具備人本情懷的基本理念。是本研究的研究動機之二。

融合教育說明，普通班學童對於特殊學童有較深一層的認識，不知不覺中縮短了兩者相互間的距離，並事先排除一些不必要的誤會、排斥、衝突與隔閡（陳田，1998）。總之，製造增加與同儕彼此之間的互動，提供較多機會去認識同儕會不會出現不適當的互動模式，可減少特殊學童被遭受捉弄、排斥、偏見，進而塑造普通班學童對他們的正向態度，此爲本研究動機之三。

許多的研究顯示：性別、年齡、學業成就、…等等會影響學童對特殊學童的態度；國小學生因居住地區環境的不同，會有不同的社會化經驗，對於個人價值觀念也會因居住地區環境的不同而有所改變（杞昭安、何東墀和張勝成，1995；吳秋燕，1998；黃崑發，2002）。因此，本研究將性別、年級、學業成績、接觸經驗、

擔任幹部及學校規模等列爲態度的預測變項加以探討，尋求彼此間之異同。以此爲本研究動機之四。

基於上述研究動機，本研究旨在了解高雄市國小學生對資源班同儕之態度，及國小學生的背景因素（性別、年級、學業成績、接觸經驗、擔任幹部及學校規模等）對態度的綜合影響。

NTTU Library

第二節 研究目的、待答問題與研究假設

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、擔任幹部、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、擔任幹部、學校規模）的國小學生對資源班同儕態度在「行動傾向」、「情感」與「認知」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）國小學生對資源班學生的態度積極或消極？

（二）不同背景的國小學生（性別、年級、學業成績、接觸經驗、擔任幹部、學校規模）對資源班同儕的態度是否有差異？

（三）不同背景變項（性別、年級、學業成績、接觸經驗、擔任幹部、學校規模）的國小學生對資源班同儕態度在「行動傾向」、「情感」與「認知」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肯定的看法。

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、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 2-6、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。

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。

假設 3-5、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」三方面有顯著的差異。

假設 3-6、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」三方面有顯著的差異。

第三節　重要名詞詮釋

一、資源班

資源班一詞源譯於資源教室方（resource room），是資源教室方案模式之一從字義上來看「資源」（resource）含有支援及資源之意，廣義意指教師（人力資源）、教材、教具、視聽媒體（物）、教師空間（環境）、時間（時）等四個層面的資源（洪榮照，1997；楊坤堂，1999）。係指部份時間的特殊教育資源其服務對象爲普通班之學習緩慢之學童，其主要功能目的是扮演普通班與其餘特教班間的橋樑角色，也就是介於普通班與特殊班之間的教育方式，主要是以普通班的課程爲主，提供普通班之學習緩慢之學做爲補救教學、或其他特殊教育服務（孟瑛如，2002；洪儷瑜，2000）。本研究所稱之「資源班」是指高雄市國民小學之五、六年及之身心障礙資源班。

二、同儕的態度

同儕關係的經驗是由同儕之間提供接納、參與、學習與分享的機會（余益興，1996 a、郭秀鳳，1995）。特殊學童在一般的教室環境情境中，經由同年齡的學童相互接觸、觀察、模仿發展出較佳的同儕關係，學習適合其年齡發展的技能（郭秀鳳，1995）。普通兒童藉著觀察以及和特殊學童的相處，使他們更能了解特殊學童，並願意對有特殊學童提供協助，且會因應特殊學童的情況，調整語言表達與溝通方式（張翠娥，1996）。

態度是人對於生活中各類事物的價值觀， 將引導他採取堅定的立場，進而形成頗可預測的行爲或習慣; 也就是指個人對人、事、物以及周圍環境，憑其認知及其好惡所表現的一種相當持久一致的行爲傾向（許天威，2001；張春興，1992）。大部份專家學者均認爲態度由「認知成份」、「情感成份」和「行爲成份」等三部

分組成（朱敬先，1986；李美枝，1991；張春興，1992）。本研究所指同儕之態度係指高雄市國小學生在研究者運用之態度量表中所獲得的量化分數，分數越高表示對資源班的學生接納程度越高，對資源班的學生有較積極、正面的反應。

三、接觸經驗

接觸經驗是指個人與人之間的活動及互動所產生之體驗。各種的接觸經驗對個人的行爲發揮重要的控制，往往支配著性格以及個人有關學習、價值和信念的過去史。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就讀之班級中有資源班學生；無接觸經驗係指現在就讀之班級皆無資源班的學生。

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爲「高分組」、中間三分之一「中分組」、最後三分之一爲「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在班級上擔任班級幹部者，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。

六、學校規模

本研究係指研究對象就讀之學校所在區域，依高雄市屬大都會型城市，學校規模大小爲，54 班以上爲大型學校，18~53 班爲中型學校，18 班以下爲小型學校。

第四節 研究範圍與限制

本研究爲「高雄市國小學生對資源班同儕的態度之研究」，研究範圍與限制如下：

一、研究範圍

（一）就研究對象而言

本研究以高雄市設置有資源班的國民小學，五、六年級普通班學生爲研究對象。

（二）就研究變項而言

本研究在自變項上僅探討性別、年級、學業成績、接觸經驗、擔任幹部及學校規模等六個變項。依變項爲態度全量表分爲認知、情意、行爲傾向三方面。

（三）就研究內容編擬方面

本研究問卷，採呂美玲（2004）自編之「桃園縣國小學生對資源班同儕的態度量表問卷」，其態度全量表的 Cronbach’s α 值爲 .9404，表示態度量表之內部一致性頗高。由專家效度建立內容效度，經項目分析，並做因素分析以主成份分析法與因素斜交轉軸，建立問卷之效度。

二、研究限制

（一）就研究對象而言

本研究以高雄市的公立國民小學，五、六年級普通班學生爲研究對象，

其研究結果僅能解釋國小、五、六年級的一般學生對資源班同儕的態度，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、學業成績、接觸經驗、擔任幹部及學校規模爲研究變項，至於學生的人格特質、父母的社經地位、家庭結構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爲主，恐部分有受試者在填答時，對問卷內容有所保留或詮釋錯誤，及個別因素，而造成測量誤差存在。

（四）開放式問卷調查

本研究在探討普通班學生對資源班同儕的態度，開放式問卷其看法雖有代表性，但是否可爲所有同學之看法，在解釋時應謹慎。

第二章　文獻探討

本章共分四節，第一節旨在說明資源班的源起；意義與運作模式；第二節爲態度的理論基礎；第三節是同儕態度的重要性及其影響因素；第四節是對身心障礙者態度之相關研究。茲依次敘述如下：

第一節 資源班的源起、意義和運作模式

一、資源班的源起

資源班(resource room)是一種以特殊教育與普通教育融合過程中而萌芽的一種教育安置措施，追溯至西元1913 年Irwin 就提出過這樣的概念，其爲視障者實施的教學合作計畫，就是資源班運作的形態。直到1950 與1960 年間，有些學校將障礙的學童，依學童個別需求而安排接受輔導，被安置於資源班中接受補救教學等服務，資源班才逐漸慢慢地受到人重視(引自王天苗，1983)。Reynolds 在1962年提出的連續性教育措施(a continuum of special education services)因此才確立了資源班在特殊教育和普通教育之間的地位(Harris & Schultz, 1986)。

1970年「回歸主流」與「融合教育」觀念興起， 1975 年美國94－142 公法通過之後，並強調回歸主流及最少限制之教育安置觀念，和資源教室之特色：(1) 特殊而不隔離，免除學生有不良標記之影響；(2)可服務較多學生；(3) 教育方案依據學生個別需求，編訂的課程有彈性(張蓓莉，1989) 。旨在減少對特殊學生的不當安置，並讓學生有更多時間機會與和一般同儕互動。此措是希望特殊學生能和普通學生能在相同學習環境中接受教育，資源班的安置措施，已經被認爲是回歸主流的可行模式。 (吳武典，1998；林貴美，2000)。

我國特殊教育發展，大致可分成四階段：

（一） 創始時期(民國三十八年至五十九年)：前半期教育政策著重於掃除文盲與教育普及，暫時無法兼顧特殊教育。後半期社會較繁榮穩固後，開始重視特殊兒童教育問題，設立特殊學校及特殊班級等。

（二）萌芽時期(民國六十年至七十三年)：有計畫實施特殊教育，頒訂「特殊教育推行辦法」，訂定「發展特殊教育六年計畫」。

（三）運作時期(民國七十三年至八十年)：特殊教育逐步到成熟階段，並加速課程教材發展，擴增特殊兒童安置設施型態。

（四）成熟時期(民國八十年至目前)：八十年規畫了發展與改進特殊教育五年計畫綱要，八十四年發表中華民國身心障礙教育報告書，說明當前特殊教育政策的重要課題，因此特教制度實施已開始日漸起飛 (李德高，1983；蕭金土、賴錫安，1997； 王振德，1999)。

國內「資源教室方案」則起源於民國五十六年施行的「視覺障礙兒童混合教育計畫」，民國六十七 年教育部規劃實施「資源教室方案」，爲了能在經費編列名目登錄而設立班別，於是以「資源班」稱之，並且頒定「台灣省國民中學成立資源教室(班)之規定事項」(教育部，1978) ，民國六十八 年再頒定「台灣省國民小學成立資源教室(班)之規定事項」(教育部，1979)。

近十年來，，我國特殊教育目標亦已提供最少限制的環境、回歸主流與融合教育等理念發展，且適合學生所需之個別化教育計畫等措施 (王振德，1999)。所以，近期有關教學環境改善與教學相關設備之充實，以及教師特教專業教學能力之提升等都有很大的進步。

綜合以上論點，資源班的發展理念皆由西方國家開始萌發，且經由多數學者專家針對特殊教育安置方式之缺點提出具體可行的建議，朝著重視學生受教權益的趨勢來改善與演變。雖然資源班是現今被認定最符合學生需求的特殊教育安置

型態，不過仍有很多待改善，如教材教具的開發製作、普通班教師特教專業技能的加強與學生的適性教育部分，都是可以繼續再研究改進發展。

二、資源班的意義

「資源班」一詞源譯於資源教室（resource room）。由字面上看，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處所，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各項教學計畫。

資源班是統整普通教育和特殊教育過程中，一種特殊教育安置措施。就是將有特殊需求的學生，安排部份的課程時間到資源班上課，資源班教師針對個別學生需求給予協助，來改善其在普通班的學習與社會適應，幫助學生回到普通班上課。從字義上來看「資源」（resource）係指含有支援及資源之意，泛指教育環境、教育服務（措施）、教學資源（社區、人力資源、教具、視聽媒體）以及滿足個別學生獨特教育需求，以達成教育目標的各項功能者（諸如診斷、評量、教學諮詢與研習活動）（洪榮照，1997；楊坤堂，1997）。目前國內資源班之設置有固定教室、專款專用的經費且每班有編製兩位特殊教育專任老師。故在本研究中通稱爲「資源班」。

將國內外專家學者對「資源班」重要內涵整理於表2-1：

表 2-1　資源班之定義功能及特色

年代	專家學者	定義功能	特色
1983	黃武鎮	資源教室乃是在改革傳統的隔離教育聲中，倡導回歸主流的趨勢下，應運而生的一種新的教育措施。	以調和特殊教育與普通教育之間的隔離，對特殊兒童提供一個適當的安置與教育方案，來滿足特殊兒童的教育需要，促進其充分的發展。

表 2-1（承上頁）

1989	張訓誥	資源教室的功能是使各種特別學習需要的學生在特別佈置的教室內，定期或不定期地來自我學習。	並在資源教師輔導下有計畫的學習。
1991	張蓓莉	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。
1992	王振德	資源教室是一種部分時間特殊班。	由受過特殊教育訓練的老師，提供學生們符合他們需要的服務，資源教師其扮演角色和輔導室的角色類似。
1995	何華國	資源教室常被視爲特殊兒童回歸主流的過度橋樑。	資源教室乃是學生於特定的部分時間前去接受特殊協助的一種教學環境。
1996	林美和	根據兒童的能力和特殊需要來補救。	資源教室方案就是大部分時間在普通班就讀，部分時間到資源教室來接受補救教學。
1998	董媛卿	所謂「資源班」就是資源教室方案成班之簡稱。	原則上接受資源教育學生的學籍並不設置在資源班，資源班只有資源教師和設備、教室和專款專用的經費。
2000	洪儷瑜	資源班是介於普通班與特殊班之間的教育方式。	主要是以普通班的行程表爲基礎，提供障礙學生評量、補救教學、或其他特教服務。
2000	徐享良	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。

表 2-1（承上頁）

2000	孟瑛如	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。
2000	傅秀媚	資源班又稱爲部分時間特殊班。	此類班級的學生只有部分時間到資源班上課，至於內容，除補救教學外，亦包括行爲輔導、資源利用，並已經朝向多元化之服務內容。
1972	Hammill & Widderholt	「資源教室爲學生在一般的基礎上。	於某特殊的時間到此接受特殊教育的教育措施」。（引自王振德，1992 b）。
1978	Sindelar & Deno	「資源方案爲讓就讀於普通班的學童。	於不超過上課時間一半的某部分時間接受特殊教育人員指導的教育行政措施」。（引自王振德，1992 b）。
1980	Ito	「資源教室方案是一種特殊教育措施。	專適用於那些不必在普通教育課程上做全盤修正，而只需要在普通教室之外，接受一段額外密集的特殊教育」（引自王振德，民 1992 b）。
1983	Wiederholt 等人	資源教室在學校正常的作息下的另類學習模式。	僅在固定時間爲實施學習障礙（或其他障礙）的評鑑和輔導，特別設立的教育性調度。
1998	Bender	資源班（resource class）的概念源自於特殊教育與補救教育。	並針對於學習速度較慢者的設計。

綜合近年來國內外專家對資源班的界定，資源班是由資源特殊教師及需特殊教育學生所組成的班級，資源教師充分發揮他的專業知能協助資源班學生學習及提供普通班教師有關特殊教育的諮詢。資源教室是資源班學生在普通教室上課之外，其他部分時間接受特殊教育服務的處所；資源教室方案是專門爲資源班兒童所設計的各項特殊教育計劃；孟瑛如（2002）認爲資源班是教育的暫時和支援狀態，其主要功能爲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。資源教室不僅協助資源班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）。如現在教育的服務理念逐漸演變爲依學生個別需求而改變，在其學習及生活環境上提供全面且持續的支持與安置，並定時評鑑，以依據實際狀況，對所提供的服務內容作適當的教學調整。

綜合上述所言，資源班服務的最終目的就是希望資源班兒童能回歸普通班，落實融合教育，資源班的角色就是當起特殊教育與普通教育的溝通橋樑，期待藉由資源班的功能，儘早讓特殊學生回歸普通班。資源班的成立是，根據學生的個別特殊需求，以符合個別差異，在資源班給予以各種不同的協助與服務，以及不一樣的教學方式及策略。資源班教師依照學生的個別差異，評估其能力、起點行爲，設計符合個案的個別化教育計畫，且按照他的需求實施特殊教育的課程，使他能在沒有被隔離的情況下，幫助個案能快樂的學習及成長，儘早回歸到普通班上課。

三、資源班的運作模式

我國特殊教育法第十三條規定「身心障礙學生之教育安置，應以滿足學生學習需要爲前提之下，最少限制的環境爲原則。」。近年來我國實施推展資源教室方案，已漸有成效。

資源班的服務對象是從法律條文的規定，與學者專家研究結果作整理。目前特殊教育在融合教育與回歸主流理念的引領，資源教室理念逐漸發展出各類的功能與型態，資源班實施模式的類型愈加多元與精細。

由服務的對象，分爲「分類的資源教室」與「綜合的資源教室」（王振德，1992a）。由服務的方式，由於老師擔任的角色不同，分爲「直接服務的資源教師」與「間接服務的資源教師」（董媛卿，1998）；由設置的方式，分爲「固定的資源教室」與「巡迴的資源教室」。「直接服務的資源教師」（resource room teacher）是最直接的

服務，直接的接觸學生。負責擬定個別化教育計劃及從事補救教學方案的活動；「間接服務的資源教師」即「資源諮詢教師」（resource consultant）比較不直接接觸學生，而是提供所謂的諮詢工作給普通班老師（林美和，1996）。

不同類別的資源班，服務的對象也有所差異。多位學者專家的理論(張蓓莉，1991；黃瑞珍，1993；洪麗瑜，1994；董媛卿，1998；王振德，1999；Harris & Schutz, 1986 ； Weiderholt, Hammill & Brown, 1993)，將資源班的服務對象分類如下：

（一）單類(特定類別)的資源班：僅爲某一類特殊學生服務。其優點是可以完全針對某類學生的需要而設計課程，缺點是服務的範圍有限，不能爲其他學生提供資源教學。

（二）跨類的資源班：提供兩類或兩類以上特殊學生的服務，這種方式常根據教師的專長、行政者的興趣、經費的多寡及學生的需要而定。

（三）不分類的資源班：服務的對象很廣，包括法定的特殊學生及在學習或行爲上需要輔導的一般學生。經營此一類型的資源班，須有具備通才特殊教育訓練的資源教師，才能應付各類學生的問題。

Alonzo & Mauser （1979）把障礙學生的資源教室方案分類爲（引自 Bender, 1998）：

(一)單一類別資源教室（Categorical Resource Rooms）

(二)混合類別資源教室（Cross- Categorical Resource Rooms）

(三)不分類資源教室（Non-categorical Resource Rooms）

(四)特殊技巧資源教室（Special-Skills Resource Rooms ）

(五)巡迴的資源方案（Itinerant Resource Programs）。

Elman（1981），將資源方案歸類如下（王天苗，1983）：

（一）實施方式

1.巡迴資源教室（Traveling Resource Room ）

2.資源中心（Materials and Method Type）

3.多重功能資源教室（Combination Classroom Program）

4.資源教室方案（Full-time Resource Room Program）

（二）運作方式

1.單類障礙資源教室（resource room foe one type handicap）

2.多類障礙資源教室（resource room for a variety of handicapped children）

3.單項重點式資源教室（limited focus resource room）

4.多項重點式資源教室（multi-focus resource room）

5.團體教學式資源教室（group instruction approach）

6.個別教學式資源教室（one to one approach）

7.學習中心式資源教室（learning center approach）

8.雙重管道式資源教室（dual track resource room）

我國實施資源班的模式可分爲（黃瑞珍，1998；董媛卿，1998； Wiederholt, 1992）：

（一）抽離式又分完全抽離及部份抽離：抽離式即是將資源班學生按原班級所上的科目時間，抽離到資源班上課。

（二）外加式：則是利用原班級非科目上課時間，請資源班學生到班加強輔導

（三）抽離式和外加式兩者並用：則是指依學生對特殊教育服務需求的程度來實施。

本研究所指的資源班是指在固定的資源教室由直接服務的資源教師爲需特殊服務的學生提供特殊教育服務。在固定的資源教室裡課程編排的實施原則爲，依

學生的起點程度安排輔導時間；決定學習目標並設計個別化教學計畫編寫進度；採用個別化教學方式。（教育部，1994）。

綜合上述所言，按規劃資源班當然不只侷限於服務資源班的學生；任何學生、普通班教師及家長需要相關諮詢時，都可以到資源班來尋求協助。但根據相關文獻顯示，國內資源班最大的功能還是在提供補救教學服務給資源班學生，資源班服務的最終目的就是希望資源班兒童能回歸普通班，落實融合教育，資源班的角色就是當起特殊教育與普通教育的溝通橋樑、過度班級，期待藉由資源班的功能，儘早讓特殊學生回歸普通班。

NTTU Library

第二節　同儕態度的理論基礎

一、態度的定義

從心理學的觀點而言，態度爲一種複雜的心理過程，由個體之觀念、感覺、印象等相互融和而成，並促使個體對所處之環境做選擇性反應（葉宗文，1987）。態度會是影響個人對其行動選擇的內在心理狀態，決定個人在社會中實際與潛在的反應。但各專家學者對態度的定義是各不同之見解及看法，有的強調態度的行爲取向，有的強調態度的認知與行爲層次，有的著重情感與行爲間的聯結（張春興，1992）。「態度」（attitude）就字義而言，意指人的神情和舉止或對事情的看法與立場。國內外學者對於態度的定義竭然不盡相同，以下就國內外學者對於態度的看法整理如表 2-2：

表 2-2 態度的定義

專家學者	定義
洪雅鳳 (民 90)	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、情感和行爲。
李美枝（民 89）	個人對一特定對象所持有的評價感覺（evaluative felling）及行動傾向。
許天威（民 89）	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爲或習慣。
周業謙、周光淦（民 88）	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。
周何（民 86）	一個人對於人、事、物的看法和採取的行動。
陳建州（民85）	態度是一種假設性的概念建構，必須透過個體的語文行爲、外顯行爲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。

表 2-2（承上頁）

杞昭安（民 84）	態度是指個人對某一對象所持有的評價與行爲傾向。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。
張春興（民 83）	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。
劉安彥（民 75）	一個人對於周遭人、事、物等所持有的許多強烈的信念和感受，而這許多強烈的信念與感受是逐漸形成的。
Petty 與Cacioppo（1986）	態度爲對特定的對象（包含人事物）的一般性與持久性的正面或負面的感受。
Eagly 與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。
Lombana（1992）	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爲反應。
Zimbardo 與 Gerrig (1996)	態度常被界定爲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。
Lippa（1990）	對某一目標的一種評價性反應（喜歡或不喜歡）。（引自時蓉華，1996）。
Myers（1993）	對某物或某人的一種喜歡與不喜歡的評價性反應，在人們的信念、情感和傾向性行爲中表現出來。

綜合以上專家學者對態度的涵義，態度是個人對某一特定對象所產生的一種心理傾向，爲個人對人、事、物的正向或負向的評價與行爲傾向，態度具有一致性、方向性與持久性。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，也是信仰、感情與評估的組合，再按照組合去做關於某個人、某一事件，或環境的其他心理感受所表現的反應。

二、態度的特性

從學者專家對於態度之定義可知，態度主要是由認知、情意和行爲三部

份所組成。

（一）認知（cognition）：指個人對態度對象的心理印象，包括有關的事實、知識和信念。由於情感成分的蘊含，常常反映於帶有評價意味之事實形式的陳述，不僅敘述個人對態度對象之所知，亦表示個人對態度對象之贊同與反對。

（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，情感成分的態度是認知的判斷與情感的好惡所交互產生的結果。

（三） 行為傾向（behavior intention）：指對態度對象的反應傾向，即個人對態度對象做出行動前的思想傾向，像是趨近或躲避。

但亦有專家學者認為態度除了由上述三部份組成外，還具有其它複雜的性質與特質。 如表2-3：

表 2-3 態度的性質

年代	作者	態度的性質
1993	俞文釗	1.態度是後天獲得的，態度是學來的。 2.態度必須有特定的對象，此對象可能是具體的也可能是狀態或觀念。 3.態度具有相對的持久性，其形成的過程需要相當一段時間，而一旦形成之後又是比較持久、穩固的。 4.態度是一種內在結構。一個人究竟具有什麼樣的態度，只能從其外顯行為中來加以推測。 5.態度的核心是價值，態度來自價值，人們的價值觀不同，因而產生的態度也不同。

表2-3（承上頁）

1987	張春興	1.態度必有其對象。 2.態度具有一致性與持久性。 3.態度是有組織的，其組成的成分有三： （1） 認知性的成分（cognitive component），包括個人對人、事、物的了解；這屬思想或理智的部分。 （2）情感性成分（affective component），包括個人對人、事、物的好惡，帶有情緒的傾向。 （3）行爲性成分（behavioral component），包括個人對人、事、物的實際反應或行動。
1987	吳麗君	1.態度乃由經驗中習得。 2.態度之發生須有對象，包括人、事、物。 3.多數學者認爲態度具有認知、情感、行動等三種成分。 4.態度是一種中介變項，是假設性的概念架構。 5.態度是行爲傾向，但非行爲本身。 6.態度具有持久性與可變性。
2002	湯淑貞	1.態度不是遺傳來的，而是後天獲得的。 2.態度有一定特定的對象，可以是具體的對象，也可能是狀態或是觀念。 3.態度是一種假設性的概念建構（hypothetical construct），一個人具有的態度只能由外顯的行爲去推測。 4.態度是一種行爲傾向（predisposition to action），並非行爲本身。 5.態度具有持久性、穩定性與持久性。 6.態度的核心是價值，個人對於態度對象的態度取決於該對象對個人的意義大小，也就是態度對象具有的價值大小。 7.態度有簡單與複雜的區別。 8.態度有強有弱。

三、態度的形成

態度的形成是一個很重要的社會化歷程，其隨著周遭環境的變化，對事物的態度也會產生相應的轉變，成爲符合社會要求的社會成員（俞文釗，1993）。

態度形成的理論主要有三個：學習取向、認知一致性取向、動機取向（Weber, 1998）。

（一）學習取向：態度最常透過學習而形成，下列三個一般性學習過程與態度形成有關：聯結、增強，及社會學習（Weber, 1998）

1. 聯結：聯結牽涉將在時間、空間或環境中相近的經驗加以聯結，經由經驗和經驗的聯結，因而產生共同的反應，形成對某特定對象的態度
2. 增強：在學習原理中所討論的增強過程，對於態度的形成與發展具有重要的地位（劉安彥，2002）。
3. 社會學習：態度可能經由被動的聯結或增強者的說服影響力而學得，但更普遍的是人們主動去尋求資訊和經驗，作爲態度和行爲意向的形成基礎。

（二）認知一致性取向：心理學的認知傳統強調人們想瞭解所處的世界，並吸收有關的新訊息。認知取向的意涵爲個人需要讓他們的信念和意見有道理。由於態度含有認知的成分，我們通常將態度發展成合理或與其他信念和諧一致的狀態。

（三）動機取向：動機取向意指個人可能基於動機因素而引導態度的發展。包含評估模式和處理模式。

1. 評估模式：認爲態度形成主要是爲了擴大正面的結果。

2.處理模式：許多理論學家將態度的形成區分爲慎思－可能性模式處理的結果，及捷徑式的處理結果。

四、態度的測量

態度的測量就是推論態度與態度性質的工具，態度是一種假設性的概念建構無法觀察，，亦即一種內在的歷程，必須透過外在的行爲來推論（李美枝，2002）。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。

一般常用的態度量表有四種形式：一、塞斯通式量表，即等距量表（equal-appearing interval scales）；二、葛特曼式量表，即累積量表（cumulative scales）；三、李克特式量表，即總和評定量表（summated rating scales）；四、語意區分量表（semantic differential scales）（王文科，2001；）。

國內學者李美枝（2000）認爲，一般常用的態度量表主要有等距量表法（method equal-appearing intervals）、總加量表法（summated rating scales）、語意分析法（semantiic differential method）、行爲觀察法及生理反應測量等五種方式。

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，主要在測量其素質，給以量化，它不在標示成敗或好壞，祇在評量個人擁有感興趣之特徵的程度，如接納或拒絕、或喜歡與否（王文科，1996）。

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

同儕關係是一對或一群年齡相近個體間的特殊互動關係，在此關係中彼此的地位是平等的(Berndt,1989)。「近朱者赤，近墨者黑」，在現代化的社會裡，學童大部份的時間會與同儕接觸、相處，因此同儕團體對學童的身心發展及生活，攸攸相關。同儕的接納態度不但會影響其成員的學業成就與情緒行爲態度，也會影響其成員未來人格行爲性向發展對於個人在社會化過程中是一項很重要的因素 (劉安彥、陳英豪，1999)。

近年來，因回歸主流與融合教育，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，學生同儕對資源班學生的態度與看法，都會影響他們在自我概念、學習、社交等各方面的成長，（吳武典、簡明建、王欣宜、陳浚隆，2001）。而在團體生活中會接受多樣的刺激而促進其發展，當中以相同年齡的兒童，同儕關係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）。同儕關係有助於語言及溝通能力、社會行爲認知的發展，且對社會化有重要的影響也就是說，兒童人格及社會適應的好壞，受其友伴接受的程度影響非常之大。因此，學習如何與同儕相處，如何解決人際問題，不但是普通教育中不可輕忽的一環。

學童未來如何適應環境與解決困難的能力與早期建立的同儕關係是有相當重大的關聯（郭秀鳳，1995）。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（Kavale & Forness, 1996 ； Kuhne & Wiener, 2000；La Greca & Stone,1990； Swanson & Malone, 1992 ； Vaughn, Elbaum, & Schum, 1996；Wiener, 1987； Wiener, 2000； Wiener, Harris, & Shirer, 1990）。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。從友伴的相處中，學習如何與別人相處、如何解決問題、如何以別人的立場來考量及其它的行爲模式與價值觀。所以，普通班學生對特殊學童的接納態度就顯得更爲重要，也是融合教育是否成功的要件之一。兒童如能爲其同儕團體接納，則才會表現出快樂且具有安全感、發展出良好的自我概念、有機會學習社會所接受的行爲模式及技巧、順從團體期望、較有機會參與同伴活動等行爲（ 李惠加，1997)。

蘇清守（1985）提到回歸主流面臨的問題，說明了回歸主流下普通兒童接納特殊兒童的態度與行動之重要性。惟有普通班的同儕團體真心地接納特殊兒童才是回歸主流教育之理想達成的重要因素之一。也就是說，兒童人格及社會適應的好壞，受其同儕團體接受的程度影響非常之大。（林坤燦、洪麗遠，1992）。 Vorrath & Brendtro（1985）指出同儕團體對青少年兒童的價值觀、態度和行爲的養成，其影響力相當甚遠（引自楊坤堂，2001，頁432）。

林清江（1981）指出在學校，除了師生關係之外，學生同儕團體中彼此相互的關係，也會影響教師教學的效率及學生的學習成就，林宏熾(2001)指出同儕團體中彼此相互的關係的建立與社交圈的擴充，係同儕團體參與社區活動的重要關鍵。Csikszentmihalyi（1977）說明經由與同伴的交往，青少年培養了他們的社會技巧，可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，確認自己人生觀，也確認自己未來（Berndt, 1992）（引自游恆山、李素卿譯，2000，頁249）。

國內學者吳武典（1991）的研究結果顯示：同儕之間若常有互動不良關係、彼此了解不深的情形。身心障礙學生在普通班往往會產生許多的人際問題，造成其與同儕之間的互動不佳，及學校生活適應不良。兒童在常時間相互排斥下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動力使其生活適應不良、人際問題、行爲偏差及，然認知發展與社交能力受到損傷，更容易造成未來被同儕接受程度的降低（賴翠媛，1996）。反之，如果兒

童能爲其同儕團體所接納，則其人格發展、生活適應學習能力更易獲致積極的效果（簡茂發、朱經明，1982）。

Hartup（ 1983）指出同儕團體的功能， 在積極方面有下列數項：（1）爲青少年提供個人主要地位的認可（2） 提供規範行爲的常模（3） 促進青少年獨立自主的發展（4） 爲青少年提供各種不同嘗試的場所及機會。因爲同儕一般是比較能瞭解彼此間的處境， 同情的瞭解和容忍、接受， 使一般青年人能夠從不斷的嘗試中認定自我， 建立個人的價值體系， 決定往後的生活目標。

同儕團體因爲組成份子的身份地位平等及在相同環境中活動與學習，其行爲的發展過程中，透過與來自不同背景、擁有不同價值觀的兒童相處，兒童能測試自己的意見、感受，同伴也能提供情緒上的安全感 ，同儕團體的影響力量與日俱增，因此，同儕團體對於個人的人格發展有重要的影響力量。只有在同儕團體中建立積極的健全關係，才能施予幫助。所以，同儕團體成爲影響少年社會化及人格發展的團體（林清江，1986）。綜合上述觀點可見，同儕接納是人類的基本需求，而且對個人的自我概念、自我認同、人格發展， 甚至個人適應及社會適應都有影響， 可見同儕接納的重要性。

二、同儕態度的影響因素

一般人欲使在周遭環境中工作順利、生活舒適愉快，快樂愉悅的人際關係是一極爲重要的影響因素。人際吸引（interpersonal attraction）是態度的一種，即個人與人之間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。

（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。

3.能力及帶有缺陷的完美：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：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爲，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）。

影響同儕接納的因素眾多，人們對於身心障礙者的態度， 除了受態度評定者本身的背景與特質(如： 性別、年齡、先前經驗、家庭社經地位、需求、價值觀等) ，以及受評者本身的生理或行爲特質所影響外，社會對於受評者的判斷(包括重要他人的影響)及社會情境(social co ntext)也是形成對身心障礙者態度的重要影響因素(李碧珍， 1992； 張照明， 1996； 梁偉岳，1995； Siperstein & Bak,1986) 。

一般正常的學生對身心障礙同儕態度的因素有：

（一）、性別 ：

由於社會上對男、女性別之角色期望有所不同，因此，不同性別的一般學生對身心障礙同儕之態度可能有差異（吳勝儒，2000；李玉琴，2002；林真鍊，2004；呂美玲，2004；林乾福，2003；張素玉、謝俊民，1999；黃富廷，2000；黃崑發，2002； ；彭源榮，2003；萬明美、張照明、陳麗君，1997；Barrett & Kitchenham, 1992；McQuilkin, 1990；Townsend, Wilton, & Vakilirad, 1993）。

（二）、年級 ：

由於年齡的高低和個人身心成熟度有關，年齡越大，身心發展較成熟，對於身心障礙同儕之態度可能較佳。因此，年齡或年級的高低被視爲是影響一般學生對身心障礙同儕態度的重要變項，不同年級的一般學生對身心障礙同儕之態度可能有差異（李玉琴，2002；吳秋燕，1998；吳勝儒，2002；陳金池，1998；陳素真，1996； Alhamaudi, 1996）。

（三）、接觸程度：

不同接觸程度的一般學生對身心障礙同儕之態度有差異（；吳勝儒，2000；李玉琴，2002；林東山，2005；林真鍊，2004；林乾福，2003；洪雪萍，1998；張素玉、謝俊民，1999；呂美玲，2004；黃馭寰，2002； Hazzard, 1983；Townsend,Wilton, & Vakilirad , 1993）。

（四）、擔任幹部：

在國小班級裡，班級幹部是班級自治活動的一個重要角色，是班級的管理者與服務者，班級幹部與同儕之間的互動在監督與管理上，因著擔任幹部與否的關係權力，使同儕之間出現了不平等的變化。（涂添旺，2002；張君如，2003）。

（五）、學習成就：

由於國內升學主義及課業壓力常護會與同儕互相比較，而普通班中正常學生的學習成就高低是否影響其對身心障礙同儕之態度，在相關研究中並無一致性之研究發現（林東山，2005；林真鍊，2004；涂添旺，2002；張君如，2003）。

（六）、家長社經地位方面：

國小學生， 則家長社經地位對其態度有顯著的影響（ 吳秋燕，1998）。家長的社經地位對接納態度的影響因受試的年齡層高低而有差異。

人際互動社會交換理論將人際關係視同事務的交換，每一個個體進行人際互動時，必須付出成本（cost） 同時獲得一些回饋作爲酬賞， 酬賞扣除成本就是成果， 他並指出， 相似性、能力、空間距離、互補的特質、知覺對方喜歡自己、外表的吸引力等六項因素，對人際互動的影響相當重要（ Shaw & Costanzo, 1982）。兒童的行爲如果能夠受到同儕的接納與肯定，其各方面的表現會更佳，但是其接納的條件受各方面的影響，如: 性別、年齡、先前經驗、家庭社經地位、需求、價值觀個人特質、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。所以不管是一般兒童或特殊兒童在行爲或心理狀態，都會因此而有所改變。

NTTU Library

第四節 對身心障礙者同儕態度之相關研究

從以前到現在，身心障礙者一直是屬於社會的弱勢族群，遭受誤解、輕視、冷落、隔離。隨著特殊教育義務化，「回歸主流」與「融合教育」政策的推動，身心障礙兒童的受教權受到保障，進而融入普通班兒童的生活並有參與普通班級中學習和社會活動的機會（沈寶玉，2001）。Wood & Reeves（1989） 也指出，「回歸主流」使身心障礙兒童有機會與普通班同儕相處，對身心障礙兒童助益良多，這項論點，的確獲得部分研究結果的支持。因此，普通班學生對障礙同儕適當的接納態度，更顯得重要。融合教育成功與否，其了解普通班學生對身心障礙學生的態度及其影響因素是相當重要的， 而且可將這些相關因素作爲改變或增進對身心障礙學生態度的因應措施。

以下針對與本研究有關的變項：性別、年級、學業成績、接觸經驗及學校所在之城鄉差距爲範圍，就有關國內外專家學者對於身心障礙者之態度的研究結果，做一番探討如下：

表 2-4 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
林東山（2005）	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	男女生的態度無差異。
林真鍊（2004）	國小學童對於資源班同儕接納態度之研究	女生比男生態度積極。
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	女生比男生態度積極
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	女生比男生態度積極
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	性別無顯著差異

表 2-4（承上頁）

彭源榮（2003）	國小學生對智能障礙同儕的態度	女生比男生態度積極
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	男女生態度無差異
黃崑發（2002）	高中職學生對視覺障礙同儕態度之研究	女生較男態度生積極
黃馭寰（2002）	國小教師對回歸主流聽覺障礙學生的接納態度之調查研究	女性教師態度較積極
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	女生態度較男生態度積極、正向。
黃富廷（2000）	國小學生對智能障礙同儕態度之研究	女生較男生態度爲佳
吳勝儒（1999）	高級職業學校學生對智能障礙同儕的態度	女生比男生態度積極
張素玉、謝俊民（1999）	屏東縣市國小普通班學生對聽障生之接納態度	女生高於男生
洪雪萍（1998）	國小教師對智能障礙者態度與歸因之調查研究	女性教師態度較男性教師積極
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	女生比男生態度積極
陳金池（1998）	國小學生對身心障礙同儕接納態度之研究	男生組高於女生組。
萬明美、張照明、陳麗君（1997）	大學視覺障礙學生學校生活適應及大學同儕對其態度之研究	女生較男生態度積極
Krajewski & Flaherty（2000）	高中生對智能障礙者的態度	女生比男生態度更積極、正向
Alhamaudi（1996）	大學生對身心障礙者的態度調查研究	男生較女生態度積極態度
Townsend, Wilton, & Vakilirad（1993）	國小學生對智能障礙學生的接納態度之研究	女生比男生態度積極
Barrett & Kitchenham（1992）	中學生對殘障者的態度調查研究	女生較男生態度積極正向

表 2-4（承上頁）

McQuilkin（1990）	大學生對殘障者的態度調查研究	女生比男生態度積極

由以上結果顯示（1）對身心障礙者的態度女生比男生較積極。（2）對智能障礙者的態度出女生較男生積極。（3）對聽覺障礙者的態度，大多數的研究皆指出女生較男生積極。（4）對視覺障礙者的態度女生較男生積極。（5）對自閉症者的態度在學生性別方面，女生較男生易接納自閉症兒童。由此可見就，女生對身心障礙者同儕較男生的態度爲佳且積極。

表 2-5 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
林東山（2005）	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	不同年級學生的態度沒有差異
林真鍊（2004）	國小學童對於資源班同儕接納態度之研究	四年級學生較六年級學生積極
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	不同年級學生的態度沒有差異
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
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
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	不同年級學生無顯著差異
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	低年級較高年級積極
黃崑發（2002）	高中職學生對視覺障 礙同儕態度之研究	年級無差異
吳幸祝（2002）	國小級任教師對自閉症學生就讀普通班意見之調查研究	年齡無顯著差異

表 2-5（承上頁）

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	年級高者態度較積極、正向
黃富廷（2000）	國小學生對智能障礙同儕態度之研究	年級無明顯差異
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
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	年級高者態度較積極、正向
陳金池（1998）	國小學生對身心障礙同儕接納態度之研究	六年級組較具效果
萬明美、張照明、陳麗君（1997）	大學視覺障礙學生學校生活適應及大學同儕對其態度之研究	一年級較二、三、四年級積極
Alhamaudi（1996）	大學生對身心障礙者的態度調查研究	年齡大者態度較積極
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）	中學生對殘障者的態度調查研究	年級與接納態度無關
Hazzard（1983）	國小學生對殘障者的態度調查研究	年級與接納態度無關

研究結果可知：(1)對身心障礙者的態度高年級或年齡大者較積極。（2）對智能障礙者的態度無顯著差異。（3）對聽覺障礙者的態度，大多數顯示高年級的態度較積極。（4）對視覺障礙者的態度低年級者態度較積極。（5）對自閉症者的態度無顯著差異。

態度覺知者的性別、年級（或年齡），均無法藉由外力改變，因此經由學業成就、接觸經驗與城鄉差距的研究，來瞭解何者對身心障礙者的態度能更正向，就更顯得有其必要性。

表 2-6 不同學業成績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
林東山（2005）	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	高分組的學生之接納態度顯著較高
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	高分組的學生之接納態度顯著較高
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	不同學業成就學生無顯著差異
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	學業成績高者較積極
林豐城、蘇再添（1980）	國小學生對智能不足接納態度之研究	成績較優者態度較佳

研究結果顯示，學業成績較高者對智能障礙同儕的接納態度較佳。雖然對於以學業成績爲變項的研究不多，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。

表 2-7 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
林東山（2005）	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	經常接觸的學生接納態度較高
林真鍊（2004）	國小學童對於資源班同儕接納態度之研究	經常接觸者接納態度較佳
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	無接觸經驗者比有接觸經驗較佳
邱鈺喬（22003）	台北市國中生對就讀資源班學生的接納態度	國小接觸經驗對國中生接納態度無顯著影響
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
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	不同接觸程度學生無顯著差異
黃崑發（2003）	高中職學生對視覺障礙同儕態度之研究	接觸程度無顯著差異

表 2-7（承上頁）

黃馭寰（2002）	國小教師對回歸主流聽覺障礙學生的接納態度之調查研究	接觸兩年以上之教師較積極
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	經常接觸者態度優於不常接觸者
黃富廷（2000）	國小學生對智能障礙同儕態度之研究	不同接觸程度無明顯差異
吳勝儒（1999）	高級職業學校學生對智能障礙同儕的態度	有接觸經驗者較積極
張素玉、謝俊民（1999）	屏東縣市國小普通班學生對聽障生之接納態度	有互動經驗者較積極
洪雪萍（1999）	國小教師對智能障礙者態度與歸因之調查研究	接觸愈多態度較積極
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	少接觸者優於多接觸者
陳金池（1998）	國小學生對身心障礙同儕接納態度之研究	不同接觸程度無顯著差異
萬明美、張照明、陳麗君（1997）	大學視覺障礙學生學校生活適應及大學同儕對其態度之研究	與視障學生同班者態度較積極
Townsend, Wilton, & Vakilirad（1993）	國小學生對智能障礙學生的接納態度之研究	有接觸者較積極
Barrett & Kitchenham（1992）	中學生對殘障者的態度調查研究	接觸程度與接納態度無關
Hazzard（1983）	國小學生對殘障者的態度調查研究	有接觸經驗者與殘障者互動的意願較高
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

表 2-7（承上頁）

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

依上述的研究結果，不管國內或國外的研究皆大多支持多接觸各類之身心障礙者則接納態度愈佳。國中學生對就讀資源班的同儕，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 2-8 城鄉差距與學校規模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
林真鍊（民 93）	國小學童對於資源班同儕接納態度之研究	中型學校及小型學校之學生的接納態度較積極
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	城鄉差距無顯著差異
吳勝智（民 92）	國小普通班教師對自閉症學生融合教育之態度研究	學校規模大的教師態度較積極
黃崑發（民 91）	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（民 87）	國小學生對聽覺障礙兒童態度及其相關因素之研究	學校規模愈大愈接納聽障者

研究結果顯示，學校之城鄉分布情形或學校規模大小和身心障礙學生受同儕接納情形有顯著相關。

綜合以上各種不同變項對身心障礙資源班同儕的態度，女生比男生較爲積極顯著，不同年級大部份皆有顯著，學業成積高分組比中、低分組較爲積極顯著，大部份有接觸經驗者皆較爲積極顯著，城鄉差距無顯著差異，學校規模大小皆有差異影響。

第三章　研究方法

本章共分五節，第一節旨在說明研究架構；第二節爲研究對象的選取；第三節說明研究工具的選擇；第四節爲研究的步驟與過程；第五節爲資料處理的方式和分析。茲依次敘述如下：

第一節　研究架構

根據前述第一章之問題背景、研究目的、研究問題與假設，與第二章相關研究及文獻探討，擬定本研究架構。本研究旨在探討國小普通班生在態度全量表的相關情形， 及其背景相關變項（性別、年級、學業成績、接觸經驗、、擔任幹部及學校規模）能否預測對身心障礙資源班同儕的整體態度，並分析何種變項較具有預測力，並進一步分析不同背景變項之國小普通班學生在認知、情感與行爲傾向三方面是否有差異及其差異情形，以便提供教育行政單位、教師在教學上及學校安置智能障礙學生所必須考量的因素，並提出增進國小普通班學生對身心障礙資源班同儕態度的輔導策略、方針與建議，以供在學校之教師與學生做爲教導普通班學生對身心障礙資源班學生參考。本研究所做的變項包括：年級、性別、擔任幹部、接觸程度、學業成就及學校規模，其研究架構如圖3-1 所示。

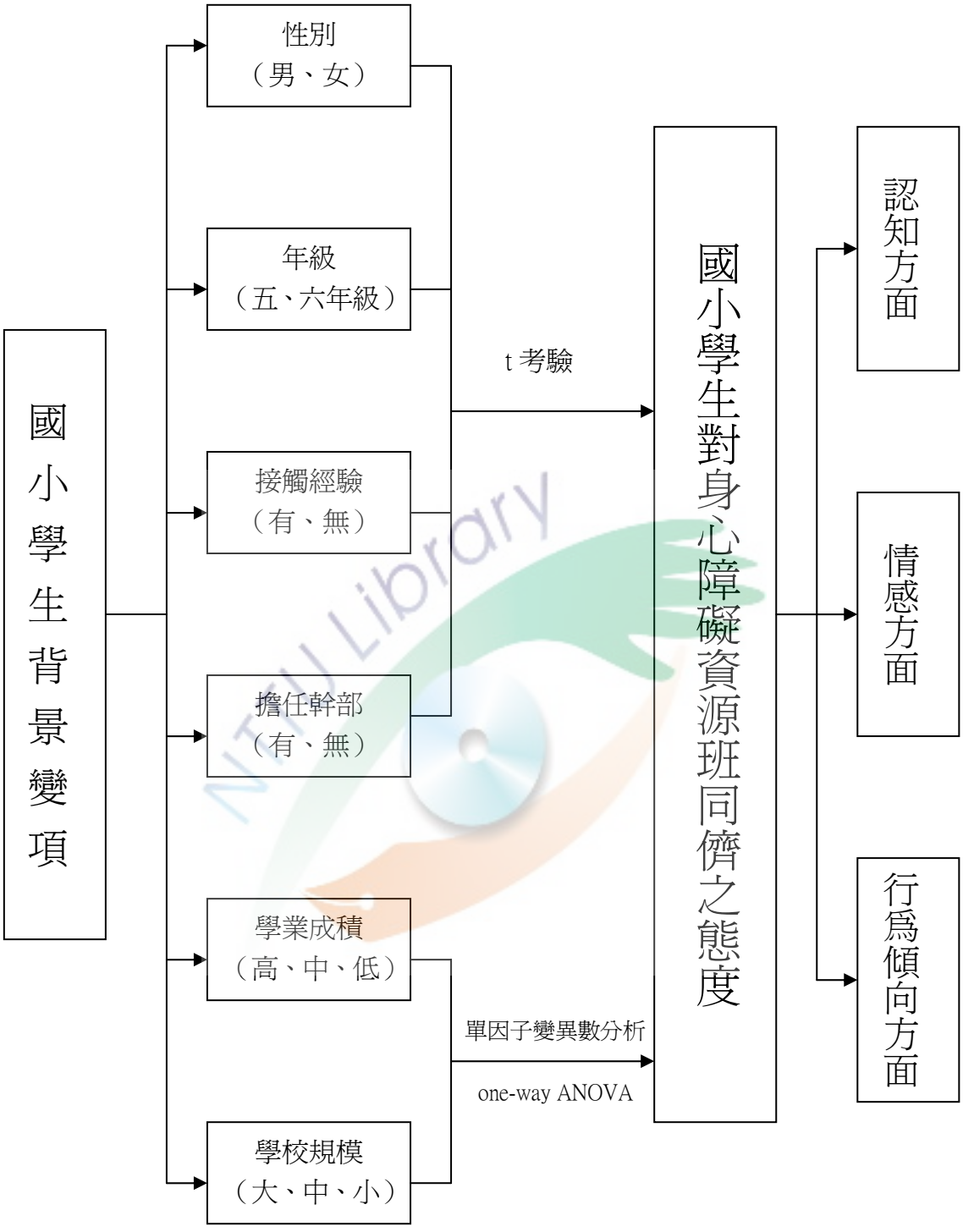
國小學生背景變項
性別
（男、女）
年級
（五、六年級）
接觸經驗
（有、無）
擔任幹部
（有、無）
學業成積
（高、中、低）
學校規模
（大、中、小）
t 考驗
單因子變異數分析
one-way ANOVA
國小學生對身心障礙資源班同儕之態度
認知方面
情感方面
行為傾向方面

圖 3- 1　研究設計架構圖

第二節　研究對象

本研究是以高雄市國民小學設有不分類身心障礙資源班的一般學生爲主要研究對象。爲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，本研究乃採取合目標抽樣（judgmental sampling）方式。

依據高雄市政府教育局第七科調查九十五學年度國小資源班設置情形，從鼓山區壽山國小五、六年級、小港區坪頂國小五、六年級、前鎮區瑞祥國小五、六年級、福康國小五、六年級及楠梓區加昌國小六年級、翠屏國中小五年級，共二十班分別爲班級內有就讀身心障礙資源班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。

NTTU Library

表 3-1 授測學生人數一覽表

變項	組別		人數
性別		男	294
		女	276
年級		五	301
		六	269
接觸經驗		有	406
		無	164
擔任幹部		是	297
		否	273
學業成績		高分組	204
		中分組	240
		低分組	126
學校規模	54 班以上	瑞祥國小（4 班）	136
		加昌國小（4 班）	135
	18~54 班	福康國小（4 班）	110
		翠屏國中小（2 班）	61
	18 班以下	坪頂國小（4 班）	90
		壽山國小（2 班）	38
合計			570

NTTU Library

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」），以調查高雄市國小學生對身心障礙資源班同儕之態度，其內容分爲兩大部分，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、擔任幹部與學校規模等六項背景資料，作爲對身心障礙資源班同儕的態度之設定預測變項。

二、態度量表

本量表係呂美玲（2004）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。以下就呂美玲（2004）「國小學生對資源班同儕的態度量表」所設計之問卷內容效度及信度：

（一）效度

態度量表初擬定稿之時，呂美玲(2004)函請校外特殊教育專家且對國民小學身心障礙資源班情況熟悉的教授，針對量表架構評鑑題意表達及完整性等提供意見。量表最後把專家意見綜合彙整後，進行項目分析，並以主成份分分析法與因素轉軸建立建構效度，再進行刪題與詞彙語意修正的工作，最後定案量表題目。

（二）信度

量表題數爲32題，依態度理論架構定名爲行動傾向、情感與認知三個分量表，行動傾向分量表有12題，其Cronbach’s α 值爲.9092；情感分量表有10題，其

Cronbach’s α值爲.8628；認知分量表有10題，其Cronbach’s α值爲.8008；態度全量表的Cronbach’s α值爲.9404，表示態度量表之內部一致性頗高（呂美玲，2004）。

本研究之態度量表，係由專家效度建立內容效度，經項目分析（遺漏檢驗、平均數、標準差、偏態係數、極端組比較、相關係數、因素負荷值）進行刪題工作，並做因素分析以主成份分析法與因素轉軸建立問卷之效度，再進行刪題工作，並做內部一致性信度分析（呂美玲，2004）。

三、填答及計分方式

本問卷共有 32 個題目，以採李克特式量表（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，再將所有分數加總爲其態度分數，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（呂美玲，2004）。

第四節　研究步驟與過程

本研究之研究步驟與流程如圖 3-2

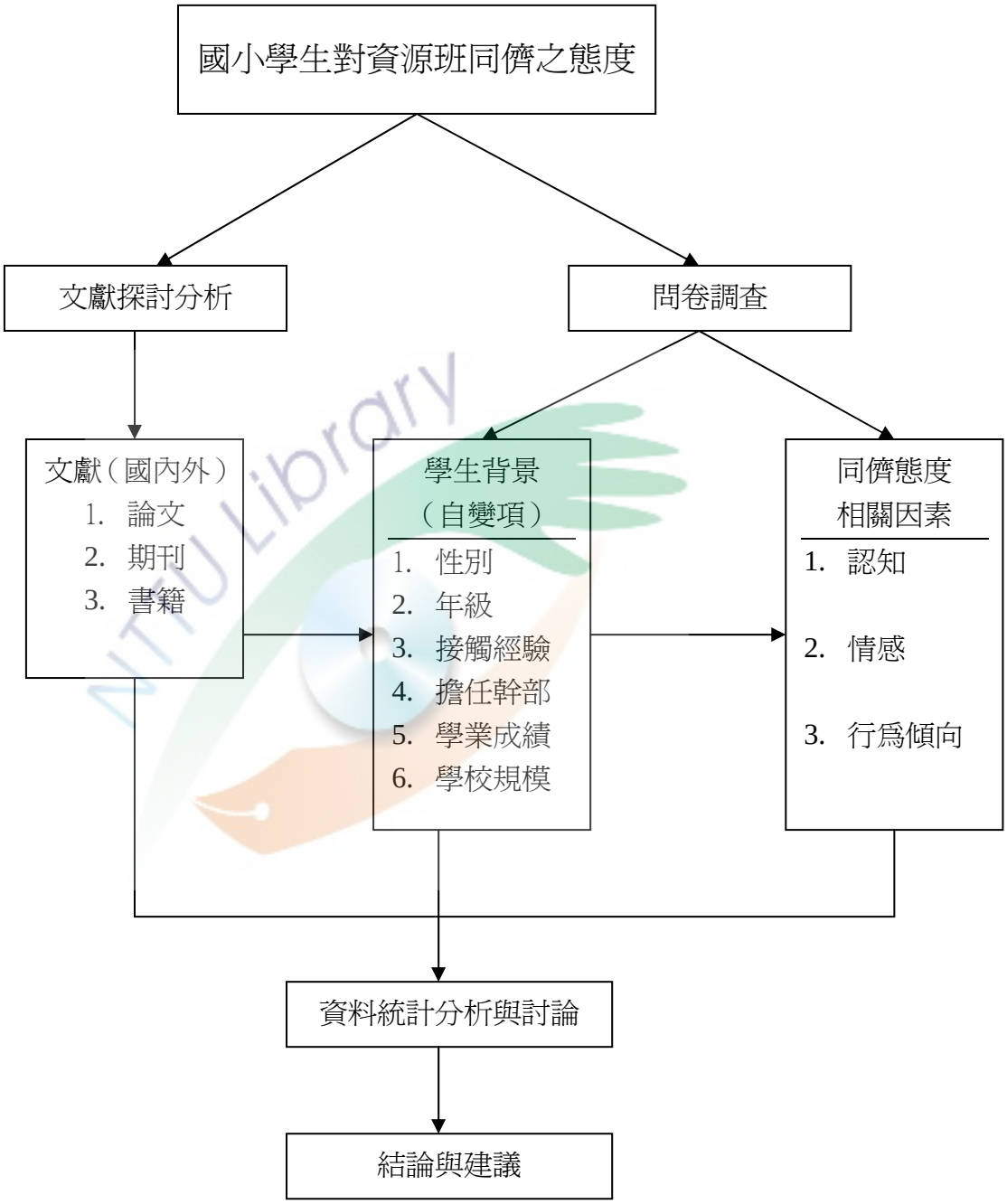

圖 3-2 研究流程圖

一、蒐集文獻

研究者主要是資源班學生常因家庭環境因素，而欠缺照顧關切，、生活習性偏差及課業成落後成績等現象，再因資源班已是成爲提倡融合教育的必然趨勢，於是開始蒐集與資源班同儕的態度及態度理論有相關的文獻。

二、撰寫研究計劃

蒐集相關的文獻後，於國 95 年暑期修期間和教授研究討論，擬定研究計劃章節大綱，並同時開始撰寫。

三、研究工具

本研究經原編撰者同意授權，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爲施測對象，經由高雄市政府教育局第七科網站取得高雄縣設置資源班的學校名冊，以合目標抽樣（judgmental 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，共二十班，合計有效樣本約 570 人。

五、正式施測

正式問卷 32 題，進行正式施測。研究者以電話聯繫施測學校，並與施測的各班老師協調，在不影響班級課務的情形下，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

將受測收回之問卷輸入電腦，利用(中文版) SPSS 12.0 進行統計考驗分析，以 $\alpha =$ .05 的顯著水準爲依據來考驗其差異性。

七、撰寫研究報告

根據資料的分析結果開始撰寫，並不斷做內文修正及資料解釋提出研究結果與討論、結論與建議，以供參考。

NTTU Library

第五節 資料處理與分析

本研究的統計分析採用 t 考驗（t-test）、單因子變異數分析（one-way ANOVA）及雪費法（Scheff é method），探討在不同性別、年級、學業成績、接觸經驗、擔任幹部及學校規模等六個因素影響下，高雄市國小學生對於資源班同儕之態度是否有所不同。受試者爲高雄市國小學生，每一位受試者皆接受「高雄市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爲數據，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，再加以校對。

（三）以統計套裝軟體 SPSS12.0(中文版）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；學校規模：大、中、小三組）對資源班同儕的態度差異情形。考驗結果如有差異，再以雪費法（Scheff é method）進行事後比較。

NTTU Library

第四章 研究結果與討論

本研究以 t 考驗分析不同背景變項的國小學生，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，在態度的認知、情感與行為傾向上是否有差異，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 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 122..52 (最高總分為 160)，各題總平均數 3.83（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（3.93）、行動傾向（3.92）與情感（3.62）。

表 4-1 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
認 知	39.29	6.95	10	3.93
情 感	36.16	7.09	10	3.62
行動傾向	47.05	8.38	12	3.92
全 量 表	122.52	20.05	32	3.83

註：全量表 32-160 分、行動傾向 12-60 分、認知 10-50 分、情感 10-50 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 4-2 中得知，受試者得分平均數普遍高於 3.60 以上，僅舉出得分最高的前四個題項，依次是第 14 題（平均數＝4.2491）、第 5 題（平均數＝4.1912）、第 4 題（平均數＝4.1737）、第 28 題（平均數＝4.1544）。國小學生對於願意與資源班學生分享心中秘密、班上有資源班同學教室氣氛會更融洽、認爲資源班同學不應佔用老師太多的時間，以免影響大家的學習以及對於資源班同學沒有聽到老師交代的事，會告訴同學，這些題項的態度表現較不確定。

NTTU Library

表 4-2　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	班上有像小安這樣的同學，教室氣氛會更融洽。	3.36	.90
2	我願意將我的文具借給小安使用。	4.02	.95
3	我願意介紹小安讓我的家人、朋友認識他（她）。	3.66	1.04
4	小安被同學欺負，我會報告老師。	4.17	.89
5	小安常常髒兮兮的，才要到資源班上課。	4.19	.95
6	如果小安是我的兄弟姊妹，我不怕別人知道。	3.83	1.11
7	我怕和小安在一起，因爲會變得和他（她）一樣笨。	4.15	1.00
8	下課後，我願意和小安一起玩遊戲。	3.69	1.07
9	小安笨笨的，才要到資源班上課。	3.62	1.17
10	小安可以當班上的幹部。	3.46	1.15
11	小安是常常不寫功課的同學。	3.45	1.17
12	學校編班時，我願意和小安同班。	3.63	1.04
13	小安問我課業上的問題，只要我會我樂意告訴他（她）。	4.10	.95
14	小安如果很努力，以後會有很大的成就。	4.25	.94
15	小安是老師比較不喜歡的同學。	3.95	1.11
16	我願意勸告我的好朋友，不要取笑小安。	4.05	.96
17	當老師說的事情小安沒聽到時，我會主動告訴他（她）。	3.91	.97
18	小安或他（她）的家人邀請我到他（她）家玩，我願意去。	3.66	1.12
19	我會原諒小安不小心所犯下的過錯。	3.84	1.00
20	小安不應佔用老師太多時間，以免影響大家的學習。	3.40	1.22
21	小安在資源班上課，是很丟臉的事。	4.11	1.01
22	當小安需要幫助時，我願意幫助他（她）。	4.01	.96
23	我願意和小安一起完成一件勞作。	3.62	1.13
24	小安在資源班上課，會讓他（她）的父母沒面子。	4.09	1.12
25	我遇到有不懂的事而小安懂，我會去問小安。	3.79	1.17
26	小安不會抄聯絡簿時，我會協助他（她）。	3.90	1.08
27	因爲小安在資源班上課，所以我不想和他（她）做朋友。	4.01	1.05
28	即使小安表現得再好，我也不願意讚美他（她）。	4.15	1.16
29	我會主動接近小安。	3.54	1.11
30	小安最好全部的時間都到資源班上課。	3.89	1.07
31	我願意和小安分享彼此心中的秘密。	2.95	1.25
32	我不願意讓小安參加聚會，以免破壞氣氛。	3.99	1.10

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 4-3 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	行動傾向	認知	情感	全量表
行動傾向	1.00			
認　　知	.598**	1.00		
情　　感	.841**	.639**	1.00	
全 量 表	.923**	.823**	.927**	1.00

N=570　　**p＜.01

如表 4-3 所示，在認知、情感與行動傾向三方面的得分相關係數，介於 .598 與 .841 之間，三者得分與全量表得分相關係數介於 .823 與 .927 之間，上述相關情形，均達統計顯著水準（p＜.01）。

NTU Library

四、不同背景變項的國小學生態度差異情形

表 4-4　受試者在態度全量表變項得分的基本資料表

依變項		態度		
自變項	統計量	N	M	SD
學校規模	小	189	122.87	18.27
	中	110	122.71	19.62
	大	271	122.19	21.41
性別	男	294	119.57	21.72
	女	276	125.65	17.60
擔任幹部	是	294	123.77	20.84
	否	273	121.33	19.13
接觸經驗	有	406	121.86	20.17
	無	160	124.60	19.58
學業成績	高分組	204	125.57	19.60
	中等	240	121.65	19.73
	低分組	126	119.23	20.82
年級	五年級	301	124.30	19.58
	六年級	269	120.51	20.40

表 4-4 是受試者在態度全量表變項得分的基本資料。學校規模大、中、小知得分差異不大。女生的平均得分 125.65 分略高於男生的平均得分 119.57 分。有擔任幹部平均得分 123.77 略高於無擔任幹部的平均得分 121.33。無接觸經驗的平均得分爲 124.60 分比有接觸經驗者的平均得分 121.86 分略高。學業成績分面，高分組的平均得分略高於中等組與低分組。年級方面，五年級的平均得分較六年級佳。

表 4-5 不同背景變項學生在態度全量表之 t 考驗分析摘要表

變異來源		N	M	SD	t 值
性別	男	294	119.57	21.72	-3.682***
	女	276	125.65	17.60	
擔任幹部	是	294	123.77	20.84	1.446
	否	273	121.33	19.13	
接觸經驗	有	406	121.86	20.17	-1.468**
	無	160	124.60	19.58	
年級	五年級	301	124.30	19.58	2.263*
	六年級	269	120.51	20.40	

N=570 *p＜.05 **p＜.01 ***p＜.001

從表 4-5 不同背景變項學生在態度全量表之 t 考驗分析摘要表中得知：在性別方面，性別不同的學生對於資源班同儕的態度有顯著差異，且女生對資源班同儕的態度較男生積極（p＜.001）；在擔任幹部方面，有無擔任者並無顯著差異；在接觸經驗方面，有無接觸經驗者對於資源班同儕的態度有顯著差異；在年級方面，五年級得分較六年級佳且達顯著差異。

不同學校規模學生對資源班同儕態度的差異情形，由單因子變異數（one-way ANOVA）考驗分析，結果如表 4-6 所示，不同學校規模的學生對於資源班同儕的態度無顯著差異（p＞.05）。

表 4-6 不同學校規模學生在態度全量表變項之變異數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
組間（學校規模）	57.05	2	28.52	.071
組內（誤差）	228637.23	567	403.24	
全體	228694.28	569		

*p＜.05

不同學業成績學生對資源同儕態度的差異情形，由單因子變異數（one-way ANOVA）考驗分析，結果如表 4-7 所示，不同學業成績學生對資源同儕的態度有顯著差異（p＜.05）。再經薛費法（Scheff é　method）事後比較，加以考驗，發現達顯著。

表 4-7　不同學業成績學生在態度全量表變項之變異數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	Scheff é 事後比較
組間（學業成績）	3447.46	2	1723.73	4.34*	.020*
組內（誤差）	225246.82	567	397.26		
全體	228694.28	569			

*p＜.05

歸納上述結果得知: 女生對資源班同儕的態度較男生積極、在擔任幹部方面，有無擔任者並無顯著差異；在接觸經驗方面，有無接觸經驗者對於資源班同儕的態度有顯著差異；在年級方面，五年級得分較六年級佳且達顯著差異；不同學校規模學生對資源班同儕態度的差異情形，不同學校規模的學生對於資源班同儕的態度無顯著差異。學業成績對資源班同儕態度有顯著影響，但事後比較卻發現各組間的比較達顯著，需再針對態度中的三個成份做比較。

五、國小學生對資源班同儕的態度在行動傾向、情感與認知上的比較分析

不同性別、擔任幹部、接觸程度與年級的國小學生對資源班同儕的態度有差異，研究者想進一步探究，在態度之行動傾向、情感與認知方面，是否也有差異及其差異情形。將性別、擔任幹部、接觸程度與年級分別做 t 考驗及單因子變異數分析，學業成績部分需進行薛費法（Scheffé method）事後比較，逐一考驗結果，茲分述如下：

（一）就性別方面而言

不同性別的國小學生，在行動傾向、情感與認知是否有差異，由表 4-8 之 t-test 分析摘要表即可得知，不同性別的學生在行動傾向、情感與認知方面都有顯著差異。女生不論在行動傾向、情感與認知三個層面都較男生的態度積極。

表 4-8 性別變項在「行動傾向」、「情感」、「認知」得分上之 t 考驗摘要表

	性別	人數	平均數	標準差	t 值	自由度
認　知	男	294	38.44	7.13	-3.051**	568
	女	276	40.21	6.65		
情　感	男	294	35.30	7.73	-3.028**	555.57
	女	276	37.08	6.24		
行動傾向	男	294	45.83	9.42	-3.687***	536.76
	女	276	48.36	6.90		

**p＜.01　　***p＜.001

（二）就擔任幹部方面而言

不同擔任幹部的國小學生，在行動傾向、情感與認知是否有差異，由表 4-9 之 t-test 分析摘要表即可得知，不同擔任幹部經驗的學生在行動傾向、情感與認知方面無顯著差異。有無擔任幹部的國小學生無論在行動傾向、情感與認知三方面都無顯著差異。

表 4-9 就擔任幹部變項在「行動傾向」、「情感」、「認知」得分上之 t 考驗摘要表

	擔任幹部	人數	平均數	標準差	t 值	自由度
認　　知	有	294	39.74	6.88	1.44	565
	無	273	38.90	6.98		
情　　感	有	294	36.48	7.31	1.09	565
	無	273	35.82	6.89		
行動傾向	有	294	47.55	8.50	1.33	565
	無	273	46.61	8.24		

**p＜.01

（三）就接觸經驗方面而言

不同接觸經驗的國小學生，在行動傾向、情感與認知是否有差異，由表 4-10 之 t-test 分析摘要表即可得知，不同接觸經驗的學生在行動傾向、情感與認知方面都有顯著差異。無接觸經驗的國小學生無論在行動傾向、情感與認知三方面都較有接觸經驗者對資源班同儕態度積極。

表 4-10 接觸經驗變項在「行動傾向」、「情感」、「認知」得分上之 t 考驗摘要表

	接觸經驗	人數	平均數	標準差	t 值	自由度
認　　知	有	406	38.81	7.20	-2.98**	340.29
	無	160	40.61	6.12		
情　　感	有	406	36.05	7.13	-.741*	564
	無	160	36.54	7.07		
行動傾向	有	406	46.99	8.40	-.583*	564
	無	160	47.45	8.26		

*p＜.05　**p＜.01

（四）就年級方面而言

不同年級的國小學生，在行動傾向、情感與認知是否有差異，由表 4-11 之 t-test 分析摘要表即可得知，不同年級的學生在行動傾向、情感與認知方面都有顯著差異。五年級的國小學生無論在行動傾向、情感與認知三方面都較六年級者對資源班同儕態度積極。

表 4-11 不同年級變項在「行動傾向」、「情感」、「認知」得分上之 t 考驗摘要表

	年級變項	人數	平均數	標準差	t 值	自由度
認　　知	5	301	39.96	6.97	2.43*	568
	6	269	38.55	6.85		
情　　感	5	301	36.59	6.91	1.52*	568
	6	269	35.68	7.29		
行動傾向	5	301	47.75	7.92	2.09*	568
	6	269	46.28	8.83		

*p＜.05

（五）就學校規模方面而言

表 4-12 是學校規模變項在「行動傾向」、「情感」、「認知」得分上的基本資料。「行動傾向」的各組平均得分都較「情感」與「認知」的平均得分高。

表 4-12 學校規模變項在「行動傾向」、「情感」、「認知」得分上的基本資料

	學校規模	人數	平均數	標準差
認　　知	小型	189	38.53	6.95
	中型	110	40.21	6.17
	大型	271	39.45	7.21
情　　感	小型	189	36.74	6.56
	中型	110	35.73	7.38
	大型	271	35.92	7.33
行動傾向	小型	189	47.59	7.42
	中型	110	46.76	8.25
	大型	271	46.80	9.05

**p＜.01

NTU Library

表 4-13 學校規模變項在「行動傾向」、「情感」、「認知」得分上變異數分析摘要表

	變異來源	離均差平方和	自由度	均　方	F　值	Scheffé 事後比較
認知	組間（學校規模）	209.92	2	104.96	2.18	
	組內（誤差）	27276.96	567	48.10		
	全體	27486.89	569			
情感	組間（學校規模）	98.994	2	49.49	.98	
	組內（誤差）	28574.83	567	50.39		
	全體	28673.82	569			
行動傾向	組間（學校規模）	80.46	2	40.23	.57	
	組內（誤差）	39943.50	567	70.44		
	全體	40023.97	569			

**p＜.01

不同學校規模的國小學生，在行動傾向、情感與認知是否有差異，由表 4-13 之單因子變異數分析摘要表即可得知，不同學校規模的學生在行動傾向與認知方面無差異，皆未達顯著差異。

（六）就學業成績方面而言

表 4-14 是學業成績變項在「行動傾向」、「情感」、「認知」得分上的基本資料。「行動傾向」的各組平均得分都較「情感」與「認知」的平均得分高。

表 4-14 學業成績變項在「行動傾向」、「情感」、「認知」得分上的基本資料

	學業成績	人數	平均數	標準差
認　　知	低分組	204	40.40	6.67
	中等	240	39.24	6.57
	高分組	126	37.59	7.74
情　　感	低分組	204	37.24	6.91
	中等	240	35.74	6.98
	高分組	126	35.21	7.45
行動傾向	低分組	204	47.92	7.99
	中等	240	46.65	8.46
	高分組	126	46.42	8.79

**p＜.01

表 4-15 學業成績變項在「行動傾向」、「情感」、「認知」得分上變異數分析摘要表

	變異來源	離均差平方和	自由度	均　方	F　值	Scheffé 事後比較
認知	組間（學業成績）	616.81	2	308.40	6.50*	高分組＞低分組
	組內（誤差）	26870.08	567	47.39		
	全體	27486.89	569			
情感	組間（學業成績）	391.88	2	195.94	3.92*	高分組＞低分組
	組內（誤差）	28281.94	567	49.88		
	全體	28673.82	569			
行動傾向	組間（學業成績）	243.38	2	121.69	1.73	
	組內（誤差）	39780.58	567	70.16		
	全體	40023.97	569			

**p＜.01

不同學業成績的國小學生，在行動傾向、情感與認知是否有差異，由表 4-15 之單因子變異數分析摘要表即可得知，不同學業成績的學生在行動傾向方面無差異，在認知方面與情感方面有顯著差異，爲進一步了解其差異情形，以薛費法（Scheffé method）比較其在認知方面與情感方面的差異情形，高分組比低分組積極（p＜.01），其他組別則無差異。

第二節　綜合討論

一、國小學生對身心障礙資源班同儕態度剖析

整體而言，國小學生對身心障礙資源班同儕的態度是積極且肯定的，32 題之總平均數爲 122.52 分（總分 160 分），態度全量表各題平均數爲 3.83（五點量表），行動傾向部分各題總平均數 3.92，情感部分各題總平均數 3.62，認知部分各題總平均數 3.93，國小學生的觀點（角色）替取能力、社會的道德推理與同理心的發展尚在培養的階段，對身心障礙資源班同儕的態度，大部分取決於自己的感受程度。在本研究全量表 32 題之得分情形，第 31 題：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（平均數=2.95），一般人並不會將心中秘密隨便就告訴任何人，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、國小學生對身心障礙資源班同儕態度與認知、情感和行動傾向三者間的關係

態度包含認知、情感和行動傾向三部分，行動傾向、情感和認知三者應有一致性， 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。

本研究國小學生在認知、情感與行動傾向的得分相關係數，介於 .598 與 .841（$p<.01$），一致性頗高，且爲正相關。情感及行動傾向與態度的相關係數分別都高達 .923（$p<.01$），可見情感及行動傾向是態度的首要成份。

三、影響國小學生對身心障礙資源班同儕態度的變項分析

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，而在五個背景變項中（性別、年級、學業成績、接觸經驗與學校規模）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、學業成績與學校規模等因素，沒有得到統計上的支持。本研究所選取的變項爲靜態的人口學變項，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。

以下分別就不同性別、接觸經驗、學業成績、年級與學校規模的態度差異進行討論。

（一） 性別方面

本研究之結果顯示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，與以往許多對殘障者態度的研究論點（李玉琴，2002；吳勝儒，1999；林乾福，2003；黃崑發，2002；黃馭寰，2002； 邱鈺喬，2003；彭源榮，2003；呂美玲2003；Hodge & Jansma， 2000；Krajewski & Flaherty， 2000；Nowicki & Sandieson ， 2002）相同。造成女生對身心障礙同儕態度較積極的可能原因如下所述，女性基於母愛的天性， 較具同情心， 且受到傳統社會對於女性的角色期許， 使得女性較易於表現出接納身心障礙同儕的態度， 社會文化、大眾傳播媒體的力量， 影響了男女不同的行爲模式， 而使得女性較具社會情感取向的人格特質（李美枝 ，1985）。另外，女性常被鼓勵要扮演情感性的角色（ expressive role ）， 包括要仁慈、有愛心， 即能敏銳的察覺他人的需求。相反的， 男性則被鼓勵要扮演工具性的角色（ instrumental role），要具有支配力、果斷、獨立及愛競爭的人（杞昭安，1995）。因爲社會價值觀與角色扮演，親和（affiliative）、教養（nurturant）與人際關係導向的行爲，常被視爲女性特質。因此

國小女生可能受到刻板印象的影響，普遍對特殊兒童會有表示關愛與幫助。

歸納上述結論得知，因不同性別的社會文化演進過程、社會價值觀與社會責任感等差異，可能造成女生對身心障礙同儕的態度比男生積極。本研究之結果顯示女生表現均較男生爲佳，可見女生對身心障礙者較願意去幫助與協助。

（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較六年級佳，且達顯著差異」。此結果與李玉琴（2002）、彭源榮（2003）林真鍊（2004）、涂添旺（2002）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（1997）楊麗香（2003）張君如（民 2004）呂美玲（2003）林東山（2003）葉振彰（2005）吳幸祝（2002）、黃崑發（2002）、彭素真（2005）黃富廷（2000）及 Barrett & Kitchenham（1992）等研究結果相符合。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，但本研究顯示「年級因素對身心障礙同儕態度之影響有差異」。

（三） 接觸經驗方面

本研究之統計結果呈現的是「無接觸經驗較有接觸經驗的態度佳」。此項結果與林豐城和蘇再添（1991）、邱佩瑩（1994）、吳秋燕（1998）、Goodman， et al.（1972）、Gottlieb； Cohen & Goldstein（1974）對身心障礙者的研究結果一致，即認爲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心靈純潔、性善學說及社會文化等因素的影響，認爲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出現行

爲問題時，所造成的種種危機的情形。況且，在一個未受到支持與鼓勵的環境中，對與身心障礙資源班同班的學生而言，直接感受到身心障礙兒童本身行爲問題或學校環境因素的影響，而降低了接納的態度。

（四） 學業成績方面

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低者」。此項結果與涂添旺（2002）、林豐城、蘇再添（1980）、林東山（2005）呂美玲（2003）合上述分析顯示，學業程度較優之學生，不管在認知、情感與全量表方面都有優於成績低組的表現，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，就有更深一層的體會，進而在情感上越能表達出接納、善意的態度，表現在行為上的則顯露出願意協助身心障礙學生、和他們相處在一起學習活動的態度，並提供適時的支援與協助。

（五） 擔任幹部

有無擔任幹部的國小學生無論在行動傾向、情感與認知三方面都無顯著差異。顯示國小學生對學習障礙同儕之接納態度，並不因有無擔任幹部而有所差異。

（六） 學校規模方面

本研究發現不同班級數學校之國小學生，對資源班同儕接納態度無顯著差異。或許本研究之地區爲大都會市學童生，生活水平皆都接近相似，因此學校規模大小的學生對資源班同儕接納態度，皆未達顯著差異。

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，並分析其在行動傾向、情感與認知三個因素的差異，以做爲國小特殊教育推行融合教育之參考。

本研究係採問卷調查研究法，以高雄市研究對象爲高雄市九十五學年度 570 位學生爲對象，用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。其所得資料，年級、性別、擔任班級幹部與接觸經驗三個變項以 t-test 分析三個變項在態度全量表的差異情形; 學校規模與學業成績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，再以薛費法（Scheff é method）進行事後比較，找出其中組別之間的差異。綜合上述研究結果，以考驗研究假設，回答研究問題。

第一節 結論

根據研究問題、綜合結果分析討論，提出結論：

一、國小學生對身心障礙資源班同儕的整體態度

國小學生對身心障礙資源班學生的態度是傾向於肯定。

二、行動傾向、情感、認知與全量表得分四者之間的相關

國小學生在行動傾向、情感與認知三個分量表之間得分的相關相當高，也達到顯著水準。表示國小學生在認知情感、行動傾向一致性極高。

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

在性別方面，性別不同的學生對於資源班同儕的態度有顯著差異，國小女生對資源班同儕的態度較國小男生爲佳且積極，此現象不管在「行爲傾向」、「情感」或「認知」三方面，皆達統計顯著水準。

（二）年級方面

不同年級的學生在行動傾向、情感與認知方面都有顯著差異。且五年級的國小學生無論在行動傾向、情感與認知三方面都較六年級者對資源班同儕態度積極。

（三）接觸經驗方面

不同接觸經驗的學生在行動傾向、情感與認知方面都有顯著差異。無接觸經驗的國小學生無論在行動傾向、情感與認知三方面都較有接觸經驗者對資源班同儕態度積極。

（四）學業成績方面

不同學業成績的學生在行動傾向方面無差異，在認知方面與情感方面有顯著差異，爲進一步了解其差異情形，以薛費法（Scheff é method）比較其在認知方面與情感方面的差異情形，高分組比低分組積極，其他組別則無差異。其結果顯示「學業成績較高者對資源班同儕的接受度較學業成績低者」。

（五）擔任幹部

有無擔任幹部的國小學生無論在行動傾向、情感與認知三方面都無顯著差異。顯示國小學生對學習障礙同儕之接納態度，並不因有無擔任幹部而有所差異。

（六）學校規模

不同學校規模學生對資源班同儕態度的差異情形，由單因子變異數（one-way ANOVA）考驗分析，不同學校規模的學生對於資源班同儕的態度無顯著差異。

NTTU Library

第二節　建議

本研究針對研究結果與發現，對學校、教育行政單位以及未來研究提供以下建議:

一、 班級導師的建議

（一）尋求資源及充實專業知識

教師應常與輔導室或身心障礙資源班教師取得聯繫，掌握了解學生在資源班的各種情形，與資源班老師共同協助輔導身心障礙兒童，並適當安排補救教學及針學生所需要的輔導諮商等措施，必要時再與資源班老師會同學校行政單位，召集各處室、老師、家長舉行個案會議，提供更適合的教育機會。另外，教師應主動充實特教專業素養，多參加各類別的特教研習活動課程級相關活動，培養各類特教專業技能，才能適時爲學生提供服務，以備不時所需。

（二）加強身心障礙學生的課業輔導及行為習性

一般國小學生認爲身心障礙資源班同儕在學業生活態度方面的表現都較不理想，需要加強指導，身心障礙學生學生可能因學業程度低落、生活習慣差，以致影響其自信心，降低同儕對其接納態度，教師可利用時間加強障礙學生的課業及生活輔導，以提高其學業成就及生活適應之能力，強化學習障礙學生的自信心。

（三）了解學生個別差異及個人潛力

教師應針對學生的個別差異給予適才適性的教育，除了著重學業知識的灌輸及生活行爲教導外，更應主動發掘學生的優勢能力或潛能，增加同儕的認同感，減少身心障礙學生在課業失敗而導致的挫折感，增加其自信心，肯定自我價值，更爲同儕所接納。

（四）建立小老師、小天使的認輔制度

身心障礙學生在課業或生活適應及人際互動方面的表現都不太好，且需要加強指導，身心障礙學生可能因學業成績低落或生活習性差，而降低同儕對其接納態度，教師利用小老師、小天使認輔身心障礙學生，提供生活與學習的支援與協助，增進同學朋友彼此之間的認識與了解，培養同儕對身心障礙學生的關懷、尊重的情操，增進社會人格的健全發展，促進雙方認識與接納。在班級中運用「愛心小天使」的同儕輔導制度，有助於身心障礙學生生活及學習能力的提升，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。

（五）給予服務的機會

班級導師應讓普通學生有較多擔任幹部、服務人群之機會，也應依身心障礙學生的能力，在適時的時機給予其服務同學的機會，增進普通學生與身心障礙學生的互動機會，促使學生自我成長，提升學生的認同及接納，獲得自我實現的機會。

二、學校方面

（一）實施特教宣導

本研究發現女生對身心障礙資源班同儕的態度比男生更佳，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，因此學校應每學期並有計畫，實施全校全面性的特教宣導活動， 並安排有系統的活動，學校可於週會或綜合領域課時， 藉由相關活動或安排參觀附近特殊教育機構等，讓全體學生師生皆能儘早了解認識「身心障礙資源班」及「身心障礙學童」，有助於提早讓普通學生對身心障礙資源班學童有正向的接納態度。

（二）配合教師需求及充實設備

一般學校所設立的資源班屬不分類資源班，教師專業能力有限，學校行政能

適時提供較多的教學支援及特教研習資訊，且能爲教師處理課務問題，並安排參加各類特教研習。又因資源班屬不分類，其各類教材及硬軟體教學設備必定會短缺不足，學校方面應適時固定編列經費以補充教材。

（三）減少教師授課時數

學校可酌予減少級任教師之授課時數，使級任教師有額外的時間來爲身心障礙學生做個別輔導或之相關事務，對身心障礙學生能有更積極與實質的幫助，而且不會影響正常學生之教學進度與上課秩序，促使身心障礙學生被同儕所接納。

三、教育行政方面

（一）融合教育實施措施

根據本研究結果發現與身心障礙資源班學生有接觸經驗的普通班學生對資源班同儕的接納態度不如無接觸經驗之學生。由此可見，特殊教育在推行融合教育之前並無相關的措施配合。

就教師而言，缺乏特殊教育的專業訓練，且在行政上、教學上受到的短缺，，相對的影響到班上學生對身心障礙兒童的接納態度，因此教育行政單位應對融合教育政策加以檢討，需建立一套完整而有彈性的教育體制、鼓勵特教教師進修、加強普通班教師與學生融合教育的觀念、相關人員的行政配合、校內軟硬體設備宜充足、等。而在身心障礙兒童方面，也需考慮其學習能力、適應行爲能力、其他障礙類別、家長的期望及教養態度，給予適當的安置，調整資源班的課程。

（二）增列特殊教育教材為正式課程

中小學課程增列尊重身心障礙者之教材內容，透過正規教育的實施，有效改變一般人對身心障礙兒童錯誤的認知與排斥的態度。

參 考 文 獻

一、中文部分

王文科（1986）**研究法**（4 版）。台北：五南。

王文科（2000）。**教育研究法**。台北：五南。

王天苗（1983）。國中小資源教室實施狀況之調查研究。**特殊教育季刊，10**，14-24。，

王振德（1992a）。**特殊班資源教室化**。國教天地特殊教育文集，特殊教育叢書（十六）。屏東：國立屏東師範學院。

王振德（1992b）。資源教育理論與實務。**國教之聲**，**25**（4），12-21。

王振德(1999)。**資源教室方案**。臺北：心理。

毛連塭（1994）。當前特殊教育的兩個重要理念。**特教新知通訊**，**2**（3），1-2。

朱敬先（1986）。**學習心理學**。台北：國立編譯館。

江煒堃（1998）。資源班經營方向的探討。**中縣文教**，**29**，13-14。

余益興（1996a）。茄冬國小學生接納智能障礙兒童態度之研究。**教師之友**，**37** (1)，59-64 。

余益興（1996b）。如何幫助普通班智能障礙兒童－同儕輔導。**教師之友**，**37** (2)，55-56 。

何東墀（2001）。融合教育理念的流變與困境。**特教園丁**，**16**（4），56-60。

何華國（1995）。**特殊兒童心理與教育**。台北：五南。

吳武典(1998) 。台灣特殊教育的最新發展-教育改革與特殊教育。**教育資料集刊**，**23**，197-220

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。

吳幸祝（2002）。**國小級任教師對自閉症學生就讀普通班意見之調查研究**。國立臺中師範學院特殊教育與輔助科技研究所碩士論文，未出版。

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。

吳昆壽（1998）。融合教育的省思。**特教新知通訊**，**5**（7），1-4。

吳清山、林天祐（1996）。融合教育。**教育資料與研究**，**19**。

吳勝儒（1999）。**高級職業學校對智能障礙同儕的態度**。國立彰化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研究所碩士論文，未出版。

李美枝（1991）。**社會心理學**（七版）。台北：大洋。

李美枝（2002）。**社會心理學－理論研究與應用**。台北：大洋。

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。

李德高(1983)。資源教室。**特殊教育季刊**，**10**， 1-2。

沈寶玉（2001）。國內博碩士論文有關對身心障礙者接納態度之研究的研究分析。**特教園丁**，**16**（3），1-8。

杞昭安、何東墀、張勝成（1995）。師範學院學生對視覺障礙兒童態度之實驗研究。**特殊教育研究學刊**，**12**，147-177。

周何（主編）（1997）。**國語活用辭典**。台北：五南

周業謙、周光淦譯（1999）。戴維 • 賈里（David Jary）、朱莉亞 • 賈里（Julia Jary）（1999）原著。**社會學辭典**。城邦文化。台北：貓頭鷹。

林月盛(1998)。資源教室的現況與改進。**特殊教育季刊**，**67**，27-29。

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。

林東山（2005）。**台中縣國小學生對接受融合教育之身心障礙同儕接納態度之研究**。國立彰化師範大學特殊教育研究學系行政碩士班碩士論文，未出版。

林美和（1996）。**國民小學資源班課程與教學**。台北：台北市政府教育局。

林真鍊（2004）。**國小學童對於資源班同儕接納態度之研究**。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。

林乾福（2003）。**國中學生對智能障礙同儕的態度**。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

林清江（民 1986）**社會教育學**。台北：國立編譯館。

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。

邱鈺喬（2003）。**台北市國中生對就讀資源班學生的接納態度之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版。

孟瑛如（民 2000）**資源教室方案—班級經營與補救教學**。台北：五南

孟瑛如（2002）。。**學習障礙與補救教學---教師及家長實用手冊**。台北：五南。

俞文釗（1993）。**管理心理學**。台北：五南。

洪榮照（1997）。資源班的經營方向。**特教新知通訊**，**5**（2），1-5。

洪雪萍（1998）。**國小教師對智能障礙者態度與歸因之調查研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

洪儷瑜（2000）。**學習障礙者教育**。台北：心理。

柯貴美（1998）。從教育改革聲中談特殊教育的轉型。**國小特殊教育**，**25**，52-59。

宣崇慧（2001）。資源教室方案理念在大專院校之實踐。**特殊教育季刊**，**78**，20-25。

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**。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

徐享良（民 2000）緒論。載於王文科（主編），**特殊教育導論**（頁 1-46）。台北：心理。

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**（頁 431-485）。台北：五南。

陳田（1998）。融合教育在台灣。**人本教育札記，110**,83-87。

陳金池（1998）。**國小學生對身心障礙同儕接納態度之研究**。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。

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。

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。

郭秀鳳（1995）。**障礙幼兒融合式教育之探討**。特殊教育季刊，**57**，1-9 。

郭秀鳳（1996）。**幼兒家長與幼教工作者對實施融合式幼兒教育意見之探討。**國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

教育部（1994）。**國民小學資源班輔導手冊**。台北：台北市立師範學院。

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：教育部。

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**。國立臺中師範學院特殊教育與輔助科技研究所碩士論文，未出版。

張春興（1992）。**現代心理學**（初版六刷）。台北：東華。

張訓誥（1989）。**特殊教育的省思**。台北：五南。

張素玉、謝俊民（1999）。**屏東縣市國小普通班學生對聽障生之接納態度**。台北：教育部特殊教育工作小組。

張照明（1996）。**大學生對視覺障礙同儕的態度之研究**。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

張翠娥（1986）同儕關係與兒童社會發展的探究。**國教天地，67**，49-51。

張翠娥（1996）。回歸主流式早期介入教育與幼兒社會能力發展之探究。**幼兒教育年刊，9**，213-232 。

張蓓莉(1989)。創造無障礙的學習環境－簡介資源教室方案的理念。**教與愛，28**，

9-12。

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。

黃武鎮（1983）。台灣省實施資源教室的現況及展望。**特殊教育季刊**，**10**，5-10。

黃富廷（2000）。國小學生對智能障礙同儕態度之研究。**華醫學報**，**12**，53-80。

黃馭寰（2002）。**國小教師對回歸主流聽覺障礙學生的接納態度之調查研究**。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

黃崑發（2002）。**高中職學生對視覺障礙同儕態度之研究**。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版。

傅秀媚（主編）（2000）。**特殊教育導論**。台北：五南。

傅秀媚（2002）。**初任融合班教師班級經營實務**。國立台中師院特教中心印行

湯淑貞（2002）。**管理心理學**。台北：三民。

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研究所碩士論文，未出版。

董媛卿（1998）。**補救教學－資源教室的運作**。台北：五南。

楊坤堂（民 88）。**學習障礙教材教法**。台北：五南。

萬明美、張照明、陳麗君（1997）。大學視覺障礙學生學校生活適應及大學同儕對其態度之研究。**特殊教育學報**，**12**，1-39。

蔡明富（1998）。融合教育及其對班級經營的啓示。**特殊教育與復健學報**，**6**，349-380 。

劉安彥（1986）。**社會心理學**。台北：三民。

劉安彥、陳英豪（1999）。**青年心理學**。台北：三民。

劉雯君（1998）。**適應較佳自閉症成人之回溯性研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

賴翠媛（1996）。淺談社交受排斥兒童的輔導。**教師之友**，**37**（1），55-58。

簡茂發、朱經明（1982）。國中學生的友伴關係及其相關因素之研究。**測驗年刊**，**29**，93-103。

蕭金土、賴錫安 (1997))。臺**灣省政府教育廳辦理「資源教室」現況及成效評估之研究**。臺灣省政府教育廳。

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：師大特教中心。

NTTU Library

二、英文部分

Alhamaudi, F. A. (1996). ***Attitudes toward disabilities in Saudi Arabia and their relationship to disability and responsibility framework***. Unpublished doctoral dissertation, The Graduate School of the Illinois Institute of Technology, Chicago, IL.

Bender, W. N. （1998）. ***Learning Disabilities***（3rd ed）. Massachusetts：Viacom.

Brenda, M., & Richard, S. (1993). Integrating preschool children with autism with their normally developing peers: Research findings and best practices recommendations . *Focus on Autism Behavior, 8* (5), 1- 18，114.

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

Brook, U. ＆ Galili, A.（2000）. Knowledge and Attitudes of High School Pupils toward Children with Special Health Care Needs：An Israeli Exploration . ***Patient Education and Counseling*** ,***40***（1）,5-10.

Calloway, C. (1999). Promote friendship in the inclusive classroom, ***Intervention in School & Clinic***, ***34***(3), 176-177.

Clark, D. M., & Smith, S. W. (1999). Facilitating friendships: Including students with autism in the early elementary classroom. ***Intervention in School and Clinic***, ***34***(4), 248-251.

Downing, J. E., & Eichinger, J. (2003). Creating learning opportunities for students with severe disabilities in inclusive classrooms. ***Teaching Exceptional Children***, ***36***(1), 26-31.

Fullwood, D. (1990). ***Change and Choice : Making integration***. Baltimore：Paul H. Brookes Publishing Co.

Harris, W. J.,& Schutz, P. N. B. (1986). ***The Special Education Resource Program***. Ohis : A Bell & Hoell Company.

Hartup, W. （1983）.Peer relations. In E.M. Hetherington（Ed.）, ***Handbookof child psychology: Socialization, personality,and social development***(Vol.4). New York: Wiley.

Hawisher, M. F. & Calhoun, M. L. (1978). The Resource Room. Columbus, Ohio: harles E. Merrill. ***Journal of Learning Disabilities***, ***18***(5), 250-257.

Hazzard, A. (1983). Children's experience with, knowledge of, and attitude toward disabled persons. ***Journal of Special Education***, ***17***, 131-139.

Krajewski, J. ＆ Flaherty, T.（2000）. Attitudes of High School Students toward Individuals with Mental Retardation. ***Mental Retardation*** ,***38***（2）,156-162.

McHale, S. M. (1983a). Effects of interaction on nonhandicapped children's attitudes toward autistic children. ***American Journal of Mental Deficiency***, ***85***, 18-24.

McQuilkin, J. I., Freitage, C. B., & Harris, J. L. (1990). Attitude of college students toward handicapped persons. ***Journal of College Student Development***, ***31***, 17-22.

Putnam, J. and others.（1996）. Cooperative Learning and Peer Acceptance of Students with Learning Disabilities. ***Journal and Social Psychology*** ,***136***（6）,741-752

Shaw, M. E., & Costanzo, P. R.（1982）.***Theories of social psychology***.（2ed.）. New York : McGraw-Hill

Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A (1995). ***Teaching Students with special needs in inclusive setting***. MA, Boston： Allyn and Bacon.

Siperstein,G.N., & Bak, J.J.（1986）.Understanding factors that affect children' s attitudes toward mentally retarded peers. In C.J. Meisel(Ed.),***Mainstreaming handicapped children*** (pp. 55-75). Hillsdale, NJ:

Townsend, M. A., Wilton, K. M., & Vakilirad, T. (1993). Children's attitudes toward peers with intellectual disability. ***Journal of Intellectual Disability Research***, ***6***, 83-88.

Winterman, K. G., & Sapona, R. H. (2002). Everyone's included: Supporting young children with autism spectrum disorders in a responsive classroom learning environment. ***Teaching Exceptional Children***, ***35***(1), 30-35。

Wiederholt, J., Hammill, D., & Brown, V.（1983）. ***The Resource Teacher***. Austin, TX:Pro-Ed.

Wood, J.W., & Reeves, C.K.（1989）.Mainstreaming：An overview. In J.W. Wood（Ed.）, ***Mainstreaming: A pratical approach for teachers*** （pp.1-30）.Columbus, OH: Merrill.

Vander , P. J. J.（1993）. Residence Hall Students' Attitudes toward Resident Assistants with Learning Disabilities. ***Journal of Postsecondary Education and Disability*** ,***10***（2）,21-26.

Vaughn, S., Boss, C. S., & Schumm, J. S. (1997). ***Teaching Main-streamed, Driverse, and At-risk Student in the General Education Classroom***. Boston: Allyn & Bacon.

.

附錄一　　國小學生對資源班同儕態度正式問卷

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　莊明勳 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'∨'。

	非常同意	同意	不確定	不同意	非常不同意
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

父親學歷：□研究所　□大學　□　高中職　□　國中　□國小

母親學歷：□研究所　□大學　□　高中職　□　國中　□國小

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

（由老師勾選　　學業成績：□高　□中　□低）

【請開始作答】

	非常同意	同意	不確定	不同意	非常不同意
1.班上有像小安這樣的同學，教室氣氛會更融洽。	□	□	□	□	□
2.我願意將我的文具借給小安使用。	□	□	□	□	□
3.我願意介紹小安讓我的家人、朋友認識他　。	□	□	□	□	□
4.小安被同學欺負，我會報告老師。	□	□	□	□	□
5.小安常常髒兮兮的，才要到資源班上課。	□	□	□	□	□
6.如果小安是我的兄弟姊妹，我不怕別人知道。	□	□	□	□	□
7.我怕和小安在一起，因爲會變得和他一樣笨。	□	□	□	□	□
8.下課後，我願意和小安一起玩遊戲。	□	□	□	□	□
9.小安笨笨的，才要到資源班上課。	□	□	□	□	□
10.小安可以當班上的幹部。	□	□	□	□	□
11.小安是常常不寫功課的同學。	□	□	□	□	□
12.學校編班時，我願意和小安同班。	□	□	□	□	□
13.小安問我課業上的問題,只要我會我樂意告訴他。	□	□	□	□	□
14.小安如果很努力，以後會有很大的成就。	□	□	□	□	□
15.小安是老師比較不喜歡的同學。	□	□	□	□	□
16.我願意勸告我的好朋友，不要取笑小安。	□	□	□	□	□
17.當老師說的事情小安沒聽到時，我會主動告訴他。	□	□	□	□	□
18.小安或他的家人邀請我到他家玩，我願意去。	□	□	□	□	□

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

◎ 填答完畢，謝謝合作！

同　意　書

茲同意國立臺東大學特殊教育學系研究所碩士專班研究生

莊明勳 使用本人編撰之「桃園縣國小學生對資源班同儕的態度量表」，供從事其碩士論文「高雄市國小學生對資源班同儕態度之研究」專題研究，並同意依該問卷進行編修。

立書人：呂美玲　簽章

中　華　民　國　九　十　五　年　九　月　一　日

NTTU Library