

國立台東大學特殊教育學系
碩士在職專班碩士論文

指導教授：王明泉先生、吳永怡先生

嘉義市國小高年級學生對智能障礙同儕
融合態度之研究

研 究 生：劉鈞正 撰

中華民國九十七年八月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：特殊教育學系碩士在職專班

本班 劉鈞正 君

所提之論文 嘉義市國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度之研究

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：

吳永悅

(學位考試委員會主席)

吳永悅
唐榮昌

王明泉

(指導教授)

論文學位考試日期： 97年08月17日

國立台東大學

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 特殊教育學 系(所)
碩士在職專班 九十七 學年度 暑 期取得 碩 士學位之論文。
論文名稱：嘉義市國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單 位
☐	☒	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館
☐	☒	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

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。

☒同意 ☐不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍
內得再授權第三人進行資料重製。

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勾選，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：

劉鈞正

(親筆正楷)

學 號：

1995021

(務必填寫)

日 期：中華民國 97 年 8 月 17 日

謝 誌

本文得以順利完成，首先要感謝所有國立台東大學特殊教育學系各位師長的指導，尤其是擁有深厚的學養與統計功力的指導教授王明泉老師，在論文撰寫過程之中不斷給予我鼓勵及指導，使我得以完成這篇論文，雖然走的步履蹣跚，但最終仍嚐得完成後的喜悅；而另一位指導教授吳永怡老師，在論文內容的編寫及APA 格式上，鉅細靡遺的檢閱及指導，使我得以完成一份曠世鉅作；而口試委員國立嘉義大學特殊教育學系的唐榮昌教授，不遠千里的一大早從嘉義坐火車直奔台東來替我進行口試，並提出其精闢獨到的見解，大大加強了我論文的完整性，更是讓我銘記在心。

而嘉義市民生國中的郭義騰校長、蘇瑞秋主任與志工媽媽們，更是我特別要感謝的對象，因為你們熱心的提供資料、協助聯絡國小、發放問卷等，才能造就我今日論文的大功告成。

回到台東進修的三個暑假，除了知識學養上的充實之外，更重要的就是同學間的友誼讓人最難忘懷，每次上課的熱絡討論、課後的另闢戰場，皆讓我將在未來的日子一再回味。

最後要感謝的是我的父母以及我的女友琬婷，在我最需要的時候打電話鼓勵我跨越挫折，並協助我完成論文的校閱及編排，使我得以順利與他們同年共畢業，而妹妹冠妤，更是我踏入特教的關鍵人物，沒有他，就不會有我今天在特教的駐足，更不會有這篇論文的誕生。

最後，我在此向各位曾協助過我的師長、同儕及好友說聲：「謝謝」，今日我因各位而成；他日我也將盡我所能，貢獻所學，回饋予所需之人。

劉 鈞 正 謹識

中華民國 97 年 8 月

嘉義市國小高年級學生對智能障礙同儕 融合態度之研究

作者：劉鈞正

國立台東大學 特殊教育系碩士在職專班

摘 要

本研究旨在探討國小高年級學童對智能障礙同儕融合態度之研究，採問卷調查法，探討不同背景變項(性別、年級、教育安置、接觸程度、父母社經地位)對國小高年級學生在智能障礙同儕融合態度之差異，使用楊麗香(2003)所編製「國小高年級學童對智能障礙同儕融合態度量表」為研究工具，有效樣本為 1101 人。所得資料以平均數、標準差、t 考驗、單因子變異數分析、LSD 法事後考驗、趨向分析、多元回歸分析、K 組平均集群法(K-mean clustering method)、卡方檢定等統計方法，以 SPSS 12.0 進行資料處理。

結果如下：

- 一、國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度是積極正向的。
- 二、不同性別、年級、接觸程度國小高年級學生對智能障礙同儕態度有顯著差異情形。
- 三、隨著接觸程度的不同在全量表與分量表皆呈現五次趨向的現象；父社經地位與母社經地位的不同，則在社會性支持融合態度呈現直線趨向的現象。
- 四、不同背景變項的國小高年學生對智能障礙同儕的融合態度，其預測力依序為年級、性別與父社經地位。
- 五、不同集群在國小高年級學生的性別、年級與接觸程度的分布有顯著差異的情形。

根據本研究所得結果及結論，提出建議事項，供教育方面及未來研究之參考。

關鍵詞：智能障礙、融合態度

The Study of Inclusive Attitude of Elementary School Higher Grade Students with Mental Retardation Peers in Chiayi City

Chun-Cheng Liu

Abstract

This study aims to discuss the inclusive attitude of elementary school higher-grade students with mental retardations peers in Chiayi city by using questionnaires to explore how different background variables (ex. gender, grade, educational placement, touching degree, socioeconomic status) differentiate the inclusive attitude of elementary school higher-grade students with mental retardation peers in Chiayi city. The study was carried out via YANG LI-HSIANG's higher grade student with MR peers' inclusive attitude scale, which gained 1101 effective samples (2003). These samples were further analyzed by mean, standard deviation, t-test of independent samples, least significance difference test, trend analysis, multi-regression analysis, K-mean clustering method and chi-square analysis by SPSS 12.0 statistical software. The results are as the followings:

1. The inclusive attitude of elementary school higher-grade students with mental retardation peers is positive.
2. Different gender, grade and touching degree among elementary school higher-grade students cause significant difference for their attitude toward mental retardation peers.
3. Different touching degree appears 5 times trends in both full scale and subordinate scale; different father's SES and mother's SES appear straight line in social support attitude scale.
4. As to how different background variables differentiate the inclusive attitude of elementary school higher-grade students with mental retardations peers, the prediction order is listed as the following: grade, gender, and father's SES.
5. Different clusters among elementary students' gender, grade and touching degree cause significant difference.

The suggestion, made according to the result and conclusion of this research, is for reference for education and further researches.

Key words: mental retardation, inclusive attitude

目 次

中文摘要.....	i
英文摘要.....	ii
目次.....	iii
表目次.....	v
圖目次.....	ix
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.....	6
第三節 待答問題.....	7
第四節 名詞釋義.....	7
第五節 研究限制與範圍.....	10
第二章 文獻探討	
第一節 融合教育的發展、意涵與實施及正面成效.....	11
第二節 同儕接納與融合態度之關係及其對智能障礙者之 影響.....	28
第三節 對身心障礙者態度之相關研究.....	34
第三章 研究方法	
第一節 研究架構.....	47
第二節 研究對象.....	49
第三節 研究工具.....	50
第四節 研究流程與實施.....	52
第五節 資料處理與分析.....	53

第四章 研究結果與討論

第一節	研究者資料分析.....	56
第二節	不同背景變項的國小高年級學生在智能障礙同儕融合態度的全量表與分量表差異性分析.....	58
第三節	不同接觸程度、家庭社經地位的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表的趨向分析.....	72
第四節	國小高年級學生不同背景變項對智能障礙同儕融合態度的預測力分析.....	83
第五節	國小高年級學生不同背景變項與融合態度之集群分析.....	88
第六節	綜合討論.....	96

第五章 結論與建議

第一節	結論.....	107
第二節	建議.....	110

參考文獻

中文部分.....	113
西文部分.....	119

附錄

附錄一	量表授權同意書.....	123
附錄二	國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度量表	124

表 目 次

表1-1-1	各年度國小身心障礙學生就讀普通班人數統計表	4
表1-1-2	各年度國小智能障礙人數統計表	4
表1-4-1	家庭社經地位換算分類表	9
表2-1-1	有關身心障礙者融合教育之演變摘要	15
表2-1-2	國內外學者對融合教育的意義詮釋	18
表2-1-3	融合教育的特質	20
表2-1-4	融合教育的實施方式	23
表2-1-5	融合教育的成效	25
表2-2-1	同儕接納促進普通班與身心障礙學生互動之策略彙整	29
表2-2-2	國內外同儕接納與支持對智能障礙者之相關研究	33
表2-3-1	國內自1990年來有關普通學生對身心障礙學童態度的 相關研究一覽表	34
表3-2-1	正式問卷回收一覽表	50
表3-3-1	問卷各項度之信度分析(內部一致性分析)結果	51
表3-5-1	「國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度」問卷調查 之統計方法摘	55
表4-1-1	正式問卷有效樣本基本資料之次數分配摘要表	56
表4-1-2	嘉義市國小高年級學生對智能障學生礙融合態度量表之 描述性統計	58
表4-2-1	不同性別的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表 之平均數標準差摘要	59
表4-2-2	不同性別的國小高年級學生融合態度全量表與分量表之 t 考驗摘要表	59
表4-2-3	不同年級的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表 之平均數標準差摘要表	60
表4-2-4	不同年級的國小高年級學生融合態度全量表與分量表之 t 考驗摘要表	60

表4-2-5	不同教育安置的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表之平均數標準差摘要表·····	61
表4-2-6	不同教育安置的國小高年級學生融合態度全量表與分量表之t 考驗摘要表·····	62
表4-2-7	不同接觸程度的國小高年級學生在融合態度分量表與全量表平均數、標準差之摘要表·····	63
表4-2-8	不同接觸程度的國小高年級學生在融合態度分量表與全量表單因子變異數分析之摘要表·····	64
表4-2-9	不同接觸程度的國小高年級學生在融合態度分量表與全量表LSD事後多重比較之摘要表·····	65
表4-2-10	不同社經背景(父社經地位)的國小高年級學生在融合態度分量表與全量表平均數、標準差之摘要表·····	69
表4-2-11	不同社經背景(父社經地位)的國小高年級學生在融合態度分量表與全量表單因子變異數分析之摘要表·····	70
表4-2-12	不同社經背景(父社經地位)的國小高年級學生在融合態度分量表與全量表LSD事後多重比較之摘要表·····	70
表4-2-13	不同社經背景(母社經地位)的國小高年級學生在融合態度分量表與全量表平均數、標準差之摘要表·····	71
表4-2-14	不同社經背景(母社經地位)的國小高年級學生在融合態度分量表與全量表單因子變異數分析之摘要表·····	71
表4-2-15	不同社經背景(母社經地位)的國小高年級學生在融合態度分量表與全量表LSD事後多重比較之摘要表·····	72
表4-3-1	不同接觸程度的國小高年級學生在社會性友誼融合態度之趨向分析摘要表·····	73
表4-3-2	不同接觸程度的國小高年級學生在社會性支持融合態度之趨向分析摘要表·····	74
表4-3-3	不同接觸程度的國小高年級學生在學習性融合態度之趨向分析摘要表·····	75
表4-3-4	不同接觸程度的國小高年級學生在融合態度全量表之趨向分析摘要表·····	76

表4-3-5	不同父社經背景的國小高年級學生在社會性友誼融合 態度之趨向分析摘要表·····	77
表4-3-6	不同父社經背景的國小高年級學生在社會性支持融合 態度之趨向分析摘要表·····	78
表4-3-7	不同父社經背景的國小高年級學生在學習性融合態度 之趨向分析摘要表·····	79
表4-3-8	不同父社經背景的國小高年級學生在融合態度全量表 之趨向分析摘要表·····	79
表4-3-9	不同母社經背景的國小高年級學生在社會性友誼融合 態度之趨向分析摘要表·····	80
表4-3-10	不同母社經背景的國小高年級學生在社會性支持融合 態度之趨向分析摘要表·····	81
表4-3-11	不同母社經背景的國小高年級學生在學習性融合態度 之趨向分析摘要表·····	82
表4-3-12	不同母社經背景的國小高年級學生在融合態度全量表 之趨向分析摘要表·····	82
表4-4-1	不同背景變項的國小高年級學生對社會性友誼融合 態度之多元迴歸預測分析表·····	83
表4-4-2	不同背景變項的國小高年級學生對社會性友誼融合 態度之多元迴歸預測變異量分析表·····	83
表4-4-3	多元迴歸方程式預測變異數分析表·····	84
表4-4-4	不同背景變項的國小高年級學生對社會性支持融合 態度之多元迴歸預測分析表·····	84
表4-4-5	不同背景變項的國小高年級學生對社會性支持融合 態度之多元迴歸預測變異量分析表·····	84
表4-4-6	多元迴歸方程式預測變異數分析表·····	85
表4-4-7	不同背景變項的國小高年級學生對學習性融合態度之 多元迴歸預測分析表·····	85
表4-4-8	不同背景變項的國小高年級學生對學習性融合態度之 多元迴歸預測變異量分析表·····	85
表4-4-9	多元迴歸方程式預測變異數分析表·····	86

表4-4-10	不同背景變項的國小高年級學生對融合態度全量表之 多元迴歸預測分析表·····	86
表4-4-11	不同背景變項的國小高年級學生對融合態度全量表之 多元迴歸預測變異量分析表·····	87
表4-4-12	多元迴歸方程式預測變異數分析表·····	87
表4-5-1	K組平均集群法形成三組集群中心點之分析表·····	89
表4-5-2	不同集群在融合態度分量表之單因子變異數分析·····	89
表4-5-3	不同集群在性別的交叉表·····	90
表4-5-4	不同集群在性別的卡方檢定表·····	90
表4-5-5	不同集群在年級的交叉表·····	91
表4-5-6	不同集群在年級的卡方檢定表·····	91
表4-5-7	不同集群在接觸程度的交叉表·····	92
表4-5-8	不同集群在接觸程度的卡方檢定表·····	92
表4-5-9	不同集群在教育安置的交叉表·····	93
表4-5-10	不同集群在教育安置的卡方檢定表·····	93
表4-5-11	不同集群在父社經地位的交叉表·····	94
表4-5-12	不同集群在父社經地位的卡方檢定表·····	94
表4-5-13	不同集群在母社經地位的交叉表·····	95
表4-5-14	不同集群在母社經地位的卡方檢定表·····	95
表4-6-1	不同背景變項在融合態度分量表與全量表差異性之 摘要表·····	97
表4-6-2	不同背景變項在融合態度分量表與全量表趨向分析之 摘要表·····	100
表4-6-3	不同背景變項在融合態度分量表與全量表多元迴歸 分析之摘要表·····	102
表4-6-4	不同集群在不同背景之百分比分配之摘要表·····	104
表4-6-5	不同集群在不同背景變項之卡方考驗之摘要表·····	104

圖目次

圖 3-1-1 研究架構圖.....	48
圖 3-4-1 研究流程圖.....	53
圖 4-3-1 不同接觸程度國小高年級學生在社會性友誼融合態度之 趨向分析.....	73
圖 4-3-2 不同接觸程度國小高年級學生在社會性支持融合態度之 趨向分析圖.....	74
圖 4-3-3 不同接觸程度國小高年級學生在學習性融合態度之趨向 分析圖.....	75
圖 4-3-4 不同接觸程度國小高年級學生在融合態度全量表之趨向 分析圖.....	76
圖 4-3-5 不同父社經地位國小高年級學生在社會性支持融合態度 之趨向分析圖.....	78
圖 4-3-6 不同母社經地位國小高年級學生在社會性支持融合態度 之趨向分析圖.....	81

第一章 緒論

本章主要在說明本研究之動機與目的、待答問題、名詞釋意、研究範圍與限制，以下分節敘述。

第一節 問題背景與研究動機

一、研究背景

特殊教育的教育對象-身心障礙學生，自古以來都是整體教育中的弱勢者，亦是社會中的弱勢族群，在各方面長久以來，總是遭受到忽略、歧視與冷漠。而隨著社會的進步，民主思潮的崛起，以及對多元族群的重視，逐漸促成大眾對身心障礙者的關心，也使社會開始改變為去認識、接納與尊重的態度。

美國國會於1975年通過的94-142公法，也就是「全體障礙者教育法(Education for All Handicapped Children's Act)」，身心障礙者的教育安置型態，從逐漸隔離安置走向融合安置。此法案中有六項原則：「零拒絕」、「無歧視評量」、「個別化教育方案」、「最少限制環境」、「合法過程」及「父母的參與」。其中「零拒絕」提供所有身心障礙兒童免費且適當的公立教育，以及「最少限制環境」中儘可能地讓身心障礙學生與一般學生一起接受教育的理念，讓障礙學生的受教權利受到重視，使得許多原本被摒棄於公立學校之外的學生，得以進入公立學校就讀。

1990年通過的101-476公法，即「殘障者教育法案」，規定障礙學生應在適性教育下，盡可能與普通班學生一起接受教育。在必要的情況下，應提供障礙學生輔具及服務(引自陳麗如，2004a，頁42)。

1990年美國布希總統簽署的「美國障礙者法案」(Americans with Disabilities Act; ADA; P.L.101-336)，向美國人民及全世界人士提出宣言：1. 障礙人士與一般公民具有同等的權益；2. 障礙人士具有不受歧視、偏見、區分和限制的權利；3. 障礙人士擁有與一般公民受到同等尊重的權利要求。

1994年，聯合國教科文組織(UNESCO)在西班牙的特殊教育會議中，發表薩拉曼卡宣言(The Salamanca Statement)，特別推崇「融合教育」的理念，主要就是希望各國學校能採用融合教育的方式(吳武典，1999)。

1995年「國際融合教育聯盟」(Inclusion International)組織(國際智障者協會聯盟前身，ILSPMH)呼籲各國政府要保障兒童受教權，支持所有兒童在「普通教育」環境中接受教育，並以「人人享有受教權」和「融合教育」做為倡導的兩個主題重點(引自楊麗香，2003，頁1)。

隨著這股潮流，教育部於民國八十四年公佈「身心障礙教育報告書」中，亦將融合教育，列為未來國內特殊教育推動的目標之一(教育部，1995)。此項規定亦說明了我國未來特殊兒童就讀普通班，勢必形成一種趨勢。

特殊教育法第十三條指出：身心障礙學生之教育安置，應以滿足學生學習需要為前提下，最少限制的環境為原則，與特殊教育法施行細則第七條指出：學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學，促使許多的身心障礙學生不斷的進入普通班級就讀。

綜合上述國內外對特殊教育之法令，皆積極朝向「融合教育」之發展，減少隔離，使身心障礙者能徹底融入普通教育中。

而與我特殊教育息息相關、密不可分的美國特殊教育，從60年代開始到現今經歷過了許多階段：反對相對隔離的去機構化運動(Deinstitutionalization)、回歸主流(Mainstreaming)、統合(Integration)，融合(Inclusion)，特殊教育一路自隔離人群到融入人群，脈絡清晰，亦即安置的環境從逐漸褪除限制到融合入群體。

Kavale(2000)認為普通班教師及普通學校對融合教育的態度，將影響該融合教育安置方式實施成敗的關鍵因素(引自胡永崇、蔡進昌、陳正專，2001，頁236)。

在經過倡導之後，許多研究也指出，教育單位的工作者及家長對於融合教育也都抱持著積極正向肯定的態度。例如吳勝智(2004)研究指出：國小普通班教師對於自閉症學生融合教育的態度是傾向於積極、贊同的，而對於自閉症學生的接納程度也屬於正向反應；鄭佩玲(2003)研究指出國小教師在融合教育的態度與信念上皆抱持正向的觀念；洪明材(2007)經研究後發現：教師對於融合態度是積極且正向，且顯示出教師會以積極的行動來表示對融合教育的支持；王雪瑜(2007)經研究後發現家長對於融合教育感到滿意。

二、研究動機

現行教育體制下，身心障礙學生在高職畢業後終究要離開學校，踏入社會就業，而身心障礙學生在就學期間，學校同儕即等同其未來職場上的工作夥伴，因此他們的支持接納與關懷，即是身心障礙學生日後能否成功融入社會的關鍵。因此，了解同儕的社會性支持與社會性友誼等正向的接納態度，是一重要的工作。

目前特殊兒童的教育安置型態以朝向多元安置為主，不再局限於過去依其障礙程度的不同，而分別安置於普通班、資源班、啟智班、特殊學校或教養機構等。特殊兒童從早期的隔離，逐漸進展到回歸社會，趨於融合。融合教育的落實及學生參與的程度，從學校內普通班學生能否接納支持身心障礙同儕，便足以一窺究竟。

實施融合教育至今，研究者在校園中，國中學生對智能障礙同儕的態度仍不時可見到不友善之行為的發生，因此，國小普通學生對於身心障礙兒童的接納與支持的態度如何？這是研究者所想瞭解的問題，是否會因為學校有無設置特殊班，而有所不同？還是會因學生接觸程度的不同而影響其差異？是為本研究的動機之一。

根據教育部特教通報網(2008)登錄之統計資料，從民國九十一年至九十七年，國小身心障礙學生在普通班就讀並接受特教服務者佔國小身心障礙學生的70%以上，且每年人數皆呈現上升之趨勢如下頁表1-1-1。

表1-1-1 各年度國小身心障礙學生就讀普通班人數統計表

國小			
年度	資源班人數	普通班接受特教服務人數	兩者佔國小所有身障學生百分比
96	19378	8496	76.91%
95	18994	9073	76.50%
94	17668	9174	75.26%
93	16015	9416	74.47%
92	13767	10034	72.70%
91	14049	12484	74%

且歷年來，智能障礙人數在所有身心障礙人口比例中大約維持30%左右(如下表1-1-2)，未來國小普通班中的身心障礙兒童人數，將因融合教育政策而逐年增加，如何提供在普通班中的智能障礙兒童所需的各種教育服務與協助，是迫切與重要的問題。且調查發現，現行融合班級中的障礙兒童，其朋友數量較一般同儕少(Buysse, Goldman, & Skinner, 2002);Kemp & Carter(2002)研究更指出智障兒童的學校生活是十分的孤單，常是一人獨處或是坐在一旁觀看其他同學遊戲，很少有和同儕互動或聯繫的經驗。如此的情形也顯示出智能障礙兒童雖身處普通班中，互動對象卻僅限於教師、其他障礙兒童與自己的手足而已(Heiman, 2000)；由此顯示「融合教育」的確是當前重要的課題，因此研究融合教育對智能障礙兒童的人際關係影響如何？是為本研究的動機之二。

表1-1-2 各年度國小智能障礙人數統計表

國小				
年度	智能障礙學生人數			佔國小所有身障學生百分比
	男	女	各年總人數	
96	7088	6348	11951	76.91%
95	7257	5138	12395	76.50%
94	7374	5154	12528	75.26%
93	6940	4924	11864	74.47%
92	6767	4623	11390	72.70%
91	6336	4320	10656	74%

情緒會左右兒童在學業上的表現，而同儕互動關係的良好與否，深深影響兒童心理發展與學習表現，以及未來的生活適應。因此為了增進障礙兒童和普通兒童更多、更自然的互動與學習機會，可透過融合教育來達成，以促進普通兒童對障礙兒童的接納與支持。而同儕的接納態度與身心障礙兒童的學習、適應與人格發展息息相關。人本主義心理學之父Maslow的需求層次論指出，人類的第三層隸屬與愛的需求、第四層自尊的需求(引自張春興，2000，頁303-304)，身心障礙學生除生理的缺陷或障礙外，也和他人一樣，皆需要得到同儕的支持、接納與尊重。現今國小學制中，國小高年級(五、六年級)兒童，幾乎都是整天在學校的集體環境中與同儕相處，所以同儕的影響更形重要。智能障礙者出現被冷落的情形，常是因為伴隨若干行為問題，以致連帶影響其人際關係。因此為使其與同儕建立恰當的互動模式及人際關係，尋求社會認同，進而融入主流社會，培養智能障礙兒童適當的人際關係，為一重要發展任務。過去因為教育環境的隔離，使身心障礙兒童缺乏模仿的對象。如今，融合教育的實施，除了增加身心障礙兒童與正常兒童接觸的機會，並可提升同儕互動的頻率，改善人際關係(吳璇玉，2000)。郭宗坤、劉宜蓉(2001)研究亦指出同儕互動能使身心障礙兒童有機會去練習溝通，而社交技能的培養能夠直接幫助同儕互動。此外，李明娟(2006)研究指出藉由智能障礙者擔任融合班級之幹部，獲得更多與一般同儕互動之機會，也促進了學生勇於和他人互動、更能表達自我。因此，一般學生與智能障礙同儕的友誼關係為何，普通班學生會不會因為年級的高低、性別的不同，而影響其對智能障礙同儕的態度的差異？或學生的不同家庭背景及社經地位的高低而影響其差異？是為本研究的動機之三。

探討特殊兒童融合教育問題時，同儕接納態度是不容忽視的(Mchale，1983)。類似的研究在國內近年來也被熱烈討論著，融合教育是政府既定政策，經過這些年來，政府在政令的宣導下，一般學生對於智能障礙者是否在態度上有了改變？加上，融合教育既為政府特殊教育政策之一，亦是未來的趨勢，但普通班學生在態度上是否已做好準備接納身心障礙學生了嗎？因此，在全面施

行融合教育之前，事先瞭解國小學生對智能障礙同儕的融合態度，以為實施融合教育之參考，為研究的動機之四。

推行融合教育有各種可能的阻力有待克服，根據鈕文英(2000)研究指出，相關專業人員與人力不足，支持系統與所需資源缺乏是阻力之一。嘉義市人力、物力等資源相較於台北、高雄等都市更為不利。據此，對嘉義市而言，了解目前國小學童對於智能障礙同儕的融合態度，對於融合教育的推展將有正面、積極之意義，是為本研究的動機之五。

綜合上述之五大動機，瞭解嘉義市地區國小學童對於智能障礙同儕融合態度之研究是有價值的，值得深入檢視，去探討融合教育的實施。

第二節 研究目的

基於上述之研究背景與動機，本研究旨在探討國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度與觀點。透過文獻分析與問卷調查，歸納出相關背景變項的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表之差異分析、趨向情形，最後提出相關建議。本研究之具體目的如下：

- 一、比較不同背景變項的國小高年級學生在智能障礙同儕融合態度全量表與分量表的差異。
- 二、探討不同接觸程度、家庭社經地位的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表的趨向情形。
- 三、國小高年級學生的各背景變項對智能障礙同儕融合態度的預測作用。
- 四、探討不同集群在不同背景變項之百分比分配情形。
- 五、探討不同集群在其不同背景變項之差異情形。

第三節 待答問題

根據上述之研究目的，提出本研究之待答問題。

- 一、不同背景變項的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表，是否達到顯著差異？
- 二、不同接觸程度、家庭社經地位的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表是否有趨向情形？
- 三、國小高年級學生的各背景變項對智能障礙同儕融合態度的預測作用為何？
- 四、不同集群在不同背景變項之百分比分配為何？
- 五、不同集群在不同背景變項之差異情形為何？

第四節 名詞釋義

茲將本研究之相關重要名詞詮釋如下：

一、智能障礙

智能障礙，依據教育部民國九十五年特殊教育法第三條第二項第一款所稱，係指個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有嚴重困難者；其鑑定標準如下：

- (一) 心智功能明顯低下或個別智力測驗結果未達平均數負二個標準差。
- (二) 學生在自我照顧、動作、溝通、社會情緒或學科學習等表現上較同年齡者有顯著困難情形(教育部，2006)。

本研究所稱的智能障礙學生係指目前就讀於嘉義市國小設有啟智班或資源班等領有身心障礙手冊的智能障礙學生。

而美國智能障礙協會(American Association on Intellectual and Developmental Disabilities，簡稱AAIDD)則在2006年定義智能障礙是指在智力功能和適應行為上

有顯著限制，所指的適應行為是指概念(conceptual)、社會(social)、實用的適應技能(practical adaptive skills)。且應於18歲前發生。而定義智力障礙需符合下列五個重要的假設；

(一)個體目前功能的限制是表現在符合同齡的同儕與文化其典型社會環境的背景中。

(二)有效的評估須考量文化和語言的多樣性，以及不同的溝通、感覺、運動、和行為因素。

(三)個體目前功能的限制通常與其優勢能力同時存在。

(四)描述個體的目前限制主要是要發展個別的支持系統。

(五)經過一段持續性的個別化支持期後，智能障礙者的生活功能一般都會有所改善。(Robert L. Schalock, Ruth A. Luckasson, and Karrie A. Shogren, With Sharon Borthwick-Duffy, Val Bradley, Wil H. E. Buntinx, David L. Coulter, Ellis(Pat)M. Craig, Sharon C. Gomez, Yves Lachapelle, Alya Reeve, Martha E. Snell, Scott Spreat, Marc J. Tassé, James R. Thompson, Miguel A. Verdugo, Michael L. Wehmeyer, and Mark H. Yeager, 2007)

二、融合教育

本研究所稱融合教育(Inclusive Education)是指學生不分班別，在自然的學校環境中，透過各種教學方法協助身心障礙學生，使所有學生共同學習，接受合適的教育。

三、接觸程度

本研究所稱之接觸程度係指國小高年級學生和智能障礙同儕的接觸程度，計分為六種程度：(一)從沒見過；(二)曾經見過，未談過話；(三)曾經和智能障礙同學談過話；(四)曾經和智能障礙同學同班；(五)有智能障礙的親戚；(六)有智能障礙的兄弟姊妹。

四、家庭社經地位

社經地位的標準因人而異，目前大都以職業、教育程度或收入等作為社經地

位高低指標。因此，本研究所指的家庭社經地位(Socioeconomic Status, SES)係包含父母的教育程度與職業類別。本研究參照林生傳(1989)所修訂的「兩因素社會地位指數」為測量方式，以學生家長之教育程度及從事職業類別，兩者加權後所得之綜合指數，作為區分社經地位等級之標準，教育指數乘以四，職業指數乘以七，兩者相加，即為家庭社經地位指數，指數越高，代表家庭社經地位也越高(引自楊麗香，2003，頁8)。

其次，考量現今社會已非「男主外，女主內」，整個家庭經濟結構與過去社會型態有所不同，因而想進一步探討，父母雙方各自在社經地位上的差異，是否亦會影響子女對智能障礙同儕的融合態度，並於計算時，採父社經地位與母社經地位分開計算。本研究將家庭社經地位指數分成五個等級，另參照吳勝儒(2000)與楊麗香(2003)研究合併第I、II 級列為高階層社經地位，第III等級列為中階層社經地位，第IV、V級列為低階層社經地位，如表1-4-1所示。

表1-4-1 家庭社經地位換算分類表

教育等級	教育指數	職業等級	職業指數	社經指數	區分界線	社經等級
I	5	I	5	$5 \times 4 + 5 \times 7$	I (52-55)	高階層
II	4	II	4	$4 \times 4 + 4 \times 7$	II (41-51)	
III	3	III	3	$3 \times 4 + 3 \times 7$	III (30-40)	中階層
IV	2	IV	2	$2 \times 4 + 2 \times 7$	IV (19-29)	低階層
V	1	V	1	$1 \times 4 + 1 \times 7$	V (11-18)	

五、融合態度

本研究的融合態度乃參考國內外學者Wilson(1994)；謝建全等人(2001)；楊麗香(2003)提出融合態度三向度架構，包括：(一)、「學習性」融合態度；(二)、「社會性支持」融合態度；(三)、「社會性友誼」融合態度。這三向度架構內容主要是陳述身心障礙學生在普通班級裡，學習、認知及與同儕互動過程中所需的支持與接納。

因此，本研究所指的融合態度：

- (一)、在概念性定義：係指智能障礙學生融入社會主流中，普通班學生對其內在心理的認知、感情與外顯行為的現象而言。

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

第五節 研究範圍與限制

本研究為「嘉義市國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度之研究」，研究範圍與限制如下：

一、研究範圍

(一)研究對象

本研究以嘉義市國小普通班五、六年級學生為研究對象。

(二)研究變項

本研究在自變項探討性別、年級、接觸程度、教育安置、家庭社經地位等五個變項。

(三)研究方法

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

二、研究限制

因人力、物力及時間的關係，本研究有以下幾點限制：

(一)本研究僅以嘉義市之國小五、六年級學生為研究對象，其結果僅能解釋國小五、六年級的一般學生對智能障礙同儕的態度，並不能推論到其他年級或其他學前、國中、高中等階段別的學生。因此本研究所得之結果，僅適用於嘉義地區之五、六年級學生。

(二)本研究以問卷調查法蒐集相關資料，研究結果之推論只適用於與本研究相同之研究方法。

第二章 文獻探討

本研究旨在探討國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，以了解高年級學生對智能障礙學生進入普通班級就讀的支持與接納情形。因此，本章將根據研究目的，試從以下三個角度切入：

一、融合教育的發展、意涵與實施及正面成效：

- (一)融合教育的歷史發展。
- (二)融合教育的意涵與實施。
- (三)融合教育正面成效之探討。

二、同儕接納與融合態度之關係及其對智能障礙者之影響：

- (一)同儕接納與融合態度之關係。
- (二)同儕接納與支持的態度對智能障礙者之影響。

三、對身心障礙者態度之相關研究：

- (一)對身心障礙者態度的相關研究。
- (二)對智能障礙者態度研究的相關變項分析。

由以上各項內容蒐集相關文獻資料，據以歸納、分析及比較。

第一節 融合教育的發展、意涵、實施及正面成效

一、融合教育的歷史發展

從歷史的觀點來看，身心障礙者在人類社會的發展過程中，大概可分為四個階段：第一階段(基督教興起前)：以漠視、虐待與摒棄的態度對待身心障礙者；第二階段(基督教發揚時期)：教會保護、憐憫身心障礙者；第三階段(18~19世紀)：

以收容機構教育安置為主，採取隔離的方式教育身心障礙者；第四階段(20世紀中葉已後)：受到美國民權運動(Civil Right Movement)的衝擊，讓身心障礙者盡可能回歸主流，身心障礙者逐漸為社會所接受(何華國，1987；陳政見，1992)。而林寶貴(1986)指出教育在任何社會都有反映該社會政治思想的傾向，特殊教育的演變也因人類文明的發展，而有長足的進步。由上述可見人們對於身心障礙者的態度，是從備受排斥逐漸轉化為憐憫，再至廣為社會大眾所接受。

從特殊教育的歷史來分析，1950年代前大多數身心障礙者皆以安置於相對隔離的特殊教育學校與教養機構為主；到了1960年代，由於受到美國民權運動與歐洲人權運動的影響，加上許多殘障教養機構內，以不人性化及不專業的教養方式對待殘障者，造就「去機構化」(deinstitutionalization)理念的形成。

而為響應丹麥學者 Bank-Mikkelsen(1950)所提出之「常態化原則」(normalization)，瑞典 Nirje 與美國 Wolfensberger 兩位學者在倡導中特別強調「個別化」(individuality)和「公民權」(citizenship)，應儘可能地符合常態社會的作法或規範，來提供身心障礙者的教育、生活照顧措施及各項設備(Hallahan & Kauffman, 1994)。

由於常態化原則的倡導促成美國社會開始檢討大型教養院中身心障礙者的生活模式與管理，認為過往機構化的方式違反了常態化的原則，更阻撓了身心障礙者返回社會生活的權利；身心障礙者有權回到常態的社會環境生活，身心障礙者適當的安置場所更不是大型的教養機構。因此「去機構化運動」受到社會大眾的支持，進而促使許多小型的社區性或家庭式的教養機構應運而生(胡永崇等人，2001)；也促使教養院逐漸解體外，也進一步拉近殘障者與非殘障者的距離，使殘障者與非殘障者彼此瞭解、接納與尊重(黃金源，1996)。

在1975年美國所頒布的94-142公法之前，有關身心障礙學生接受特殊教育與相關服務的問題，一直是研究與爭論的焦點。此一焦點為「常態化原則」(normalization)、「統合」(integration)、「回歸主流」(mainstreaming)、「最少限制環境」(Least Restrictive Environment)、「普通教育革新」(regular education

initiative)及新近的「融合教育」(inclusive education)等理念所主導(吳昆壽, 1998; 蔡明富, 1998)。這主要重點的發展, 是將身心障礙學生回歸或融合普通同儕, 共同參與學習在普通班級的生活(許碧勳, 1997; 王振德, 1998; 吳淑美, 1998; 王天苗, 2001; 陳勇祥, 2002)。

美國的特殊教育在最近幾十年來, 也因1975年國會通過94-142公法『殘障兒童教育法案』(Education for All Handicapped Children Act)的影響, 而有了極大的改變。此法案中有主要的三大主軸: 一是零拒絕(zero reject)、二是個別化教育方案(individualized education program)、三為最少限制環境(the least restrictive environment), 由於重視障礙學生的教育權益, 使得原先被摒除在公立學校之外的障礙學生得以進入公立學校, 並能在統合教育環境接受學習(蔡明富, 1998)。

在94-142公法中, 將所有殘障兒童, 包括重度、極重度者, 納入其公共教育系統, 此項決策使許多原先被收容在養護機構的中度及重度殘障者, 陸續被送到特殊學校或特殊班級接受特殊教育, 而大部分輕度障礙者則回歸到普通班或在資源班接受特別的協助, 加速了回歸主流的發展(王振德, 1998)。

到1994年, Lipsky與Gartner認為回歸主流雖然在各國及學校間普遍施行, 多數人也認為這是安置身心障礙學生的最佳方式, 但所採用的教育系統仍為雙軌制, 學生間的統合主要卻僅以課業以外的活動為主, 且回歸主流並未讓在普通班級的特殊學生獲得平等的對待與尊重, 乃為回歸主流最被詬病之處。所以, 身心障礙者回歸社區融入一般生活的理念繼續延燒、擴大, 以致產生1980年代的統合教育以及1990年代融合教育(林貴美, 2001b)。

而1980年代的普通教育改革(Regular Education Initiative, REI)運動, 主要是將特殊需求學生儘量安置在普通教室裡受教, 並提昇普通教育的品質。1990年代的融合教育, 則主張將學生所需的相關服務或支持系統帶進學校或教室裡, 讓每位學生在普通班級裡接受主流教育與相關服務, 並強調為融合教育中的所有學生提供相關的支持系統。

到了1990年代, 身心障礙學生與一般學生的融合教育的爭論已不再, 學者轉

將研究指向中、重度障礙者的「完全融合」(full inclusion)模式探討。美國1990年通過的「特殊需求學生教育法案」(The Individuals with Disabilities Education Act, 簡稱IDEA), 要求各級學校應儘量把特殊需要的兒童, 安置在普通班就讀。

融合教育蔚為國際間特殊教育發展的潮流, 1994年聯合國教科文組織(UNESCO)在西班牙所發表的薩拉曼卡宣言(THE Salamanca Statement), 主要精神就是要學校採取融合教育取向, 對安置在普通班的特殊需求學生提供合乎其所需的教育。「國際殘障者聯盟」(International League of Societies for Persons with Mental Handicap)於1995年更名為「國際融合教育聯盟」(Inclusion International)組織, 目前已有109個國家、173個智障者團體及倡導人士會員, 在1995到1998年之間, 以「每個人都享有教育權」(education for all)和「融合教育」等兩個教育主題做為倡導的重點, 呼籲世界各國政府除了保障兒童教育權, 更要全力支持讓所有兒童在「普通教育」系統內接受教育(王天苗, 1999)。

特殊教育與人類歷史同其久遠, 但對身心障礙者教育的改革卻隨時代的演進而大有不同, 從1850年前沒有特殊教育, 接著約每隔50年即有影響身心障礙者命運的理念被提出, 至1960年去機構化理念形成, 到1970年才因回歸主流運動興起而打破隔離的安置型態, 隨後改革的腳步逐年加快, 約每隔十年即有新理念被提出, 所探討的議題雖很廣泛, 但卻總離不開身心障礙者「教育」與「安置」型態等相關議題的探討(引自吳永怡、楊麗香, 2002, 頁12)。

以身心障礙者的教育而言, 自十八世紀末, 法國醫師Itard教育訓練阿維農(Aveyon)的狼孩維克多(Victor), 開啟特殊教育之門後(王文科等人, 1993), 教育界便深信身心障礙兒童的可教育性與可塑性, 並了解到兒童的年齡或年級階段並不能成為施行教育的依據, 而是應以兒童發展為主。隨著特殊兒童逐漸被重視, 如何安置才能使他們獲得妥善的照顧與學習, 也就成為特殊教育界所最重視之議題。

楊麗香(2003)指出融合教育或回歸主流等理念, 都是達到混合教育的一種安置方式, 不同的是, 提供特殊教育服務的場所及特教教師和普通教師職責的區分

有別。而各國政府透過立法以保障特殊兒童的受教權，民間的呼籲、政策的推行等是促成融合教育逐漸落實的主因。美國1997年修正的「身心障礙者教育法案」(Individual with Disabilities Education Act, IDEA)明文指出，身心障礙兒童應儘可能從參與普通教育課程中獲得進步。從相對性隔離(Relative isolation)、統合教育(integration)、融合(inclusion)到賦權和自我決策(Empowerment & Self-determination)，身心障礙學生教育思潮的歷史演進，可以清晰了解身心障礙學生的教育安置，從早期分化，到目前的融合為一，是重要的趨勢與潮流(Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 2001)。我國九十三年修訂的特殊教育法第十四條指出，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訂定之；第十七條亦指出特殊教育學校(班)等設施之設置，應以適合個別化教學為原則，並提供無障礙之學習環境及適當之相關服務(教育部，2001)。雖然在特殊教育相關法規中並未有「融合教育」的名詞出現，但特殊兒童以就讀普通班為原則，融合教育之精神已隱含其中。

歸納上述國內外文獻以及學者王天苗(1999)；邱上真(1999)；鈕文英(2000)；謝政隆、王木榮(2002)；楊麗香(2003)；陳麗如(2004a)之研究，研究者將身心障礙者融合教育的演變、重要年代與代表性教育措施，歸納如表2-1-1。

表2-1-1 有關身心障礙者融合教育之演變摘要

重要年代	代表性教育措施
十八世紀末	1. 法國Itard 醫師對在阿維農(Aveyon)發現的狼孩維多(Victor)提供生活教育與訓練，開啟特殊教育之門。
1850年以前	1. 身心障礙者未受到任何關懷與服務。
1850-1900	1. 為提供障礙者之教育與訓練，設立教養機構或特殊學校。
1900-1950	1. 開始隔離式的特殊教育制度。 2. 以隔離式的特殊班、特殊學校與教養機構為主。

續下頁

表2-1-1 有關身心障礙者融合教育之演變摘要(續)

重要年代	代表性教育措施
1950-1970	1. 丹麥學者Bank-Mikkelsen提出「常態化原則」(normalization principle)。 2. 瑞典Nirje和美國Wolfensberger強調「個別化」(individuality)和「公民權」(citizenship)。 3. 經由立法允許身心障礙兒童在公立學校、自足式特教班接受教育。 4. 特教班主要安置輕度智能障礙、情緒困擾、及學習障礙之學生。 5. 教養院與特教學校為視障、聽障、及肢障者的教育場所。 6. 去機構化理念(deinstitutionalization)與社區本位服務設施運動(community based service systems)形成。
1968	Dunn啟動回歸主流運動： 1. 學校提供資源教室的服務措施。 2. 社區提供無障礙環境、醫療、復健、特殊教育與有關的支援服務等措施。
1975	1. 美國「殘障兒童教育法案」(P.L.94-142)。 (1)規定身心障礙兒童應在最少限制的環境下接受教育，以強調安置之適當性。 (2)促進身心障礙兒童在普通環境與其他同儕一起互動與學習。 (3)明定為每位殘障者訂定一份「個別化教育計畫」(I.E.P)。 2. 法國殘障福利法要求政府須制定身心障礙者融合於社區的政策。
1980	1. 興起普通教育改革(Regular Education Initiative ,REI)運動。 2. 統合教育(integration)。
1990	1. 美國通過特殊需求學生教育法案(The Individuals with Disabilities Education Act , IDEA)。 2. 融合教育被提出：主要針對回歸主流運動興起以來，普通班和特殊教育間所產生的問題進行改革。 3. 主張以更融合的方式，將學生安置於普通教育環境中。
1994	1. 聯合國教科文組織(UNESCO)在西班牙所發表的薩拉曼卡宣言(THE Salamanca Statement)，要求學校採取融合教育取向
1995	1. 「國際殘障者聯盟」組織更名為「國際融合教育聯盟」(Inclusion International)組織，並主張： (1)世界各國政府保障兒童教育權。 (2)全力支持所有兒童在「普通教育」系統內接受教育。

續下頁

表2-1-1 有關身心障礙者融合教育之演變摘要(續)

重要年代	代表性教育措施
1995至今	1. 持續推動融合教育，所有輕度障礙者將被安置在普通班，教師將增加合作學習和教學科技的使用。 2. 「充分授權」(empowerment)給障礙者，並尊重其「自我決定」(self determination)。

綜觀中外學者對特殊教育發展的歷史描述，早期身心障礙者從出生到老死，及其間的生活，總是無人聞問。直到基督教興盛之後，才在教會的某一角落給予身心障礙者些微的照顧。隨著人權的爭取與對特殊教育的重視，對於特殊兒童的觀念與態度的轉變，由起初的「摒棄」、「漠視」、「憐憫」、「救濟」而至「訓練」與「教育」；身心障礙學生的教育安置，從過去的「相對性隔離」、「回歸主流」、「統合」而至「融合教育」。如今，融合受到國際特教思潮影響已成主流，而融合教育的實施就誠如吳武典(1996)所說，今後要努力的重要目標，是讓身心障礙兒童在自然環境中獲得支持，使其能力(ability)浮現，障礙(disability)減除。

二、融合教育的意涵與實施

(一)融合教育的意涵與特質

1. 融合教育的意涵

從融合教育的發展來看，對以往隔離安置政策的反思，是造成融合教育產生的主因，而後並在國際組織的宣導與努力下逐漸落實。國際間主流特殊教育思潮影響到台灣的融合教育，為了進行特殊教育改革，在立法和政策研擬的過程中，逐漸朝向融合教育的精神(劉博允，2000)。融合教育自推行至今，國內外學者針對不同議題進行探討，對其意義亦有多樣的詮釋。下頁表2-1-2為研究者彙整國內外學者對有關融合教育意義的詮釋。

表2-1-2 國內外學者對融合教育的意義詮釋

學者(年代)	對融合教育意義的詮釋
吳武典(1995)	認為融合教育是一種為因應一般班級中特殊學生的個別特殊需求，而做不同的調適的教育方式，與普通學生的課程設計是並重的。
胡致芬(1997)	認為完全融合意指提供支持性的教育服務給普通班的所有學生，包括班級內所有相同年齡，住在附近的障礙學生。
邱上真(1999)	一開始便不將學生抽離，全部學生都安置於普通班，老師將特殊服務帶進班級中給有特殊需求的學生，因應個別差異，每個學生有依據自己能力學習的權利。
魏俊華(2000)	認為融合教育是指將身心障礙學生與正常同儕一起安置在普通班一起學習的方式，提供障礙兒童正常的學習環境，且在普通班中提供所有必須的特殊教育與相關服務，使特殊教育與普通教育合而為一。
楊麗香(2003)	指出融合教育是不分障礙類別，將所有特殊兒童安置於學區國小內與普通班學生同在一個學習環境學習，並且使其與社區內非障礙的普通學生一起上下學，由所有教育工作者共同負起職責，並透過教學技巧的改進及輔助工具的協助及與同儕合作學習的方式，讓所有身心障礙學生都能在自然融合的環境中接受適當的教育。
吳淑美(2004)	融合是一個統合的過程，使大多數身心障礙的學生都能進入普通教室，成為普通班的一份子；也增進所有身心障礙學生在普通教室學習的一種方式，希望能提供一個不同的學習方式，是老師走向孩子，非孩子走向老師。
王雪瑜(2007)	將特殊學生安置於住家附近學區的普通班級中，不論其障礙程度，由老師將特殊教育和相關服務帶給有特殊需求的學生，使每個人都能因各別差異，在適當的學習環境得到適當的教育，進而使特殊學生成為班級中及社會中的一份子。
唐榮昌(2007)	融合教育包括完全融合與部分融合的觀念，以及下列涵義： 1. 是最徹底的人權運動。 2. 是一種哲學的觀念。 3. 是一支援圈。 4. 是一種服務。 5. 是一種單軌的教育。

續下頁

表 2-1-2 國內外學者對融合教育的意義詮釋(續)

學者(年代)	對融合教育意義的詮釋
Sage(1996)	融合教育的理念源自於強調社會多元化的價值，認為不論心智能力的高低、家庭社經地位的差異、文化背景是否有所不同，所有的兒童均應在同一環境下共同學習；就學校教育的觀點而言，融合教育的意義是使所有學生在學校環境中，能擁有相同的教育機會。
York & Tundidor(1995)	將融合教育界定為：提供教育需求的支持給所有普通教育系統中的學生，包括能和鄰居及手足一同進入住家附近的學校，並安排在適合其年齡之班級中，由普通班教師與特殊教師協同合作，提供適性的個別化教學及特殊教育與其相關服務，讓身心障礙學生得以在空間、社會及教育方案上融入普通教育環境之中。
Booth & Ainscow(1998)	融合教育是增加學生參與並減少被隔離於一般課程、文化和社區的過程。(引自蔡昆瀛，2007，頁6)
Dickson(2000)	從學校教育觀點而言，融合教育的意義是身心障礙的學生經由融合教育的策略，在學校的環境內賦予所有身心障礙學生相同的教育機會，可獲得未來進入社區的準備；教師在融合教育的政策下，應改善其專業教學技能，以符合每位身心障礙學生的需求；對所有身心障礙學生而言，融合教育提供平等的機會，讓學生彼此學習、成長，並獲得態度、技能和價值觀的改變。
Mittler(2000)	融合的涵義是把「大家」視為一個整體的過程，把所有兒童都帶到一起，立足點都平等，讓他們一起學習、一起工作和一起作息。融合的意義還包括要幫助所有的人認同，以及珍惜共同組成的「共同體」，或隸屬感。
Zinkil & Gilbert(2000)	將特殊學生安置在普通班級中，特殊服務必須在普通教育情境中提供。且適當的安置需考慮到學校對融合計畫的支持方案、融合班的構成人員、老師的態度與班級氣氛、課程與年級的是當性、IEP的調整、學生多元評量、及個別化行為方案是否會為孩子帶來恥辱。
Stout(2001)	身心障礙學生一開始就在普通班，以最適當的方式來教導，且要將支援帶入，而非將身心障礙學生帶出接受服務，是要讓身心障礙學生從中獲得利益，而非程度跟上其他普通學生；完全融合則是不論學生障礙的類型或程度，皆全時制的安置於普通班中，且將服務帶入教室。

續下頁

表2-1-2 國內外學者對融合教育的意義詮釋(續)

學者(年代)	對融合教育意義的詮釋
Praisner(2003)	將身心障礙學生安置與普通班級中，以提升對身心障礙學生的服務品質，並讓所有學生都能獲得高品質的教育。

歸納上述各家有關融合教育之觀點，學生不分班別，在普通的學校環境中，將資源與支援帶入教室，透過各種教學方法協助身心障礙學生，使所有學生在同樣的教室接受合適的教育，共同學習，即是融合教育的真諦。

2. 融合教育的特質

回歸主流是將學生先隔離，再回歸，而融合教育則是一開始即將所有學生放在同一環境融合，兩者下表2-1-3是國內外學者對融合教育的看法：

表2-1-3 融合教育的特質

學者(年代)	融合教育的特質
梁偉岳(1996)	認為融合教育的特色在於： 1. 強調非標準化的課程。 2. 將教學結合實際生活。 3. 融合教育針對所有特殊學生。
吳昆壽(1998)	認為融合是所有的學生伴隨必要的支持和服務，在他們鄰近的學校就讀，在相同的環境中一起學習，充份運用合作學習、同伴教導和同儕支持，參與各種層面的學校生活並提供發展友誼的機會。因此，融合教育除了強調每位學生在同一環境下共同學習之外，更重要的是與同儕在自然融合的環境中一起學習、互動，以適應未來融合的環境；對所有學生而言，因為融合教育的實施，造就學生彼此學習、相互成長，並從中獲得態度、技能和價值觀的改變，提供了平等的教育機會。
魏俊華(2000)	認為融合教育的理念兼顧特殊與普通學生，強調有意義的統合與彈性的課程設計，教導普通兒童接納特殊兒童，讓普通孩子從小學習包容與關懷；為增進其社會適應能力，將特殊兒童融入普通班的教學環境，讓特殊兒童有個人性化的學習環境，是雙贏的教育模式。

續下頁

表 2-1-3 融合教育的特質(續)

學者(年代)	融合教育的特質
洪儷瑜(2001)	整合Mittler及美國特教行政協會之見解，提出六點檢核融合教育的標準： 1. 支持性：包括在普通班提供特殊教育服務與所有教師的參與。 2. 社區化：障礙學生就讀社區內學校。 3. 包容性：不隔離特殊學生。 4. 年齡適當性：障礙學生與同年齡學生一起接受教育。 5. 異質性：教育環境內包括各種學生。 6. 沒有隔離的教育安置。
楊麗香(2003)	歸納融合教育的特質，就是尊重個別的能力及差異，因材施教，所有特殊學生的學習，是以其個人的能力、興趣及需求為出發點，在安全、被接納與尊重的情境中得到適當的協助，以發展情意與智能，進而實現自我。
吳淑美(2004)	整理Smith之見解，提出融合教育具有九項指標： 1. 每個學生不因障礙而被隔離，都是班上的一份子。 2. 為特殊兒童提供個別化教育方案。 3. 尊重每位學生。 4. 普通教師及特教教師共同擬定課程與教學計畫，以達充分合作。 5. 提供充分的行政資源與支持系統。 6. 同儕間合作學習 7. 父母態度上的支持和參與。 8. 儘可能改編課程內容，給特殊兒童完整的課程，且能和班上普通同儕分享。 9. 提供適合的評量方式
林鈺涵(2004)	融合教育包含了五個特質： 1. 安置場所為住家附近的普通班級。 2. 學校必須提供個別化教育，教師須調整課程做適性教學。 3. 特殊教育及相關服務應進入普通班級中協助。 4. 特教教師與普通教師是互助的，學校須提供最大支持，專業團隊應儘可能進入教室提供服務。 5. 保障身心障礙學生與普通班學生的教育機會均等。
陳麗如(2004b)	融合教育的特徵是為學校塑造適合每一位學生的學習環境，讓所有學生都在主流教育中接受教育，並將學生的需求帶進每個班級內。

續下頁

表2-1-3 融合教育的特質(續)

學者(年代)	融合教育的特質
吳武典(2005)	融合教育的實施特質： 1. 物理環境方面：對身心障礙兒童沒有入學門檻的限制，對兒童活動及學習場所需符無障礙環境的原則，且提供充分的教學資源以助學習。 2. 心理環境方面：特殊需求學生被視為班上不可或缺的一份子，在班上受到接納與尊重、得到協助與鼓勵。 3. 課程教學方面：教師能關心所有學生的學習與參與，考慮到所有學生的需求，不因能力而減少學習機會，學習結果都有合適的評量，學生並能夠合作學習。 4. 支援系統方面：師生都能獲得充分的行政支援，所有家長皆能參與學校活動，並與社區結合。
鈕文英(2005b)	綜合Sailor與吳淑美之見解，指出融合教育的特徵與指標為下列七點： 1. 每個學生屬於班級，不因障礙分到特別一組。 2. 把服務帶進教室給學生，不把學生抽離後再給予特殊服務。 3. 尊重學生的個別差異。 4. 普通教師和特教教師能充分合作。 5. 行政系統充分支持。 6. 學生和父母完全的參與。 7. 提供合適的評量方式。
Stainback & Stainback(1992)	認為融合教育的特質是要把特教相關需求與服務帶進來給學生，鼓勵以自然的支持系統，促進學生對個別差異的理解。
Heffernan(1993)	強調融合教育是為了使學生適應未來融合的環境，在單一的教育系統中提供教育服務，讓每一位學生都能在自然融合的環境中與同儕一起學習、生活和遊戲。
Walther-Thomas, Korinek, McLaoughlin, & Williams(2000)	學校應發展下列幾點，以達成實施融合教育的目標： 1. 關懷及真誠的友誼。 2. 所有學生皆有歸屬感。 3. 整體性、異質性及各種彈性的學習機會。

續下頁

綜上所述，研究者認為融合教育具有四大特質：

- (1)學生是全面性的：學生對象包含了普通學生與身心障礙學生。
- (2)每個人皆有其獨特性：每個人的能力、興趣及需求皆有所不同。
- (3)對個別差異有包容性：教師能包容學生的個別差異。
- (4)教育方式要有彈性：針對不同對象運用不同的教學方式進行教學。

(二)融合教育的實施

黃金源(1996)指出，以身心障礙者就學情形而言，由隔離教育到統合教育，以致於今日的融合教育，所面臨的困難與阻力，遠比生活上或工作上的統合或融合來得多。因此學者專家提供各種支持模式，排除身心障礙兒童融入普通班的困難與阻力，協助他們能順利的適應。身心障礙學生融入普通班時間的長短、障礙程度的不同及人數的多寡，使融合教育有不同的安置形態和實施方式(林貴美，2001a)。下頁表2-1-4綜整國內外專家學者對於融合教育的實施方式的看法：

表2-1-4 融合教育的實施方式

提出者(年代)	實施方式
鈕文英(2000)	考量到目前國內資源和條件，宜先從部份融合做起，即從輕度障礙學生融合至普通班，再擴展到障礙等級較嚴重的學生，不適合直接做完全融合。在教育階段中，宜從學前階段開始實施，再漸擴展到國小、國中至高中職教育階段。
吳武典(2005)	為兼顧理想與現實，應該以漸進的方式推展融合教育。
Fuchs & Fuchs (1994)	1. 完全融合(Full Inclusion)：即學生全部時段安置於融合課程方案，包括兩種型態： (1)合作式(inclusive collaboration)：在教學過程中，同儕提供教導(instruction)與社會支持(social support)能成為學生能的能力。 (2)社區式(inclusive community)：強調學校必須要像社區一樣，接納每一個體和成員間的個別差異，互相支持與協助，使個體不致感到孤單。 2. 部分融合(Part Inclusion)：即學生於部分時間在普通班級中上課。

續下頁

表 2-1-4 融合教育的實施方式(續)

提出者(年代)	實施方式
美國教育改造和融合中心(National Center on Educational Restructuring and Inclusion, NCERI)(1994)	研究報告中共舉出六種在教室中實施融合教育的方式，其中與同儕合作與互動的方式計有： 1. 合作學習(異質性分組)：強調小組合作。 2. 同儕指導和支持(peer support and tutoring programs)：給予心理支持並運用同儕指導特殊學生學習困難之處(引自鈕文英，2002，頁7-8)。
Cartledge & Johnson (1996)； Paul & Ward(1996)	指出完全融合是主張無論何種障礙類別或障礙程度，所有的學生都不應該在「特殊」或「隔離」的環境中學習，而應該與年齡相當的同儕在同一個地方接受教育，大家共同受教的地方只有一個，那就是一般學校的普通班(引自林宜真，1998，頁41)。
Waldron(1996)	指出若按融合的程度來區分，則可分為如下四個等級，其中前三級都屬於部分融合，而第四級是屬於完全融合： 1. 第一級：只有輕度身心障礙者全部時間參與普通班課程。 2. 第二級：輕度、中度障礙學生全部時間參與普通班課程，少數課程則抽離出教室上課，重度和極重度學生則安置在特殊班。 3. 第三級：除了極重度的障礙學生外，全部學生都進入普通班與同年齡同儕一起學習。 4. 第四級：不管學生的障礙程度如何，全部進入普通班中學習，在相關人員的協助之下，由普通班教師負起身心障礙學生學習之責。

雖然身心障礙學生融合班級的方式很多，但從現實的角度來看，在啟智班的學生要想在後來回歸到普通班中，與普通學生共同學習、共同生活，在操作上是不大可能的。也因如此，即有學者認為，與其先隔離再回歸，不如一開始就不隔離，這就是融合教育與回歸主流最大的不同(邱上真，2000)。

目前實施完全融合雖遭受到比較多的批評。但透過實施融合，能培養同儕間的合作與友誼，相互扶持與協助，不分障礙與非障礙，尊重每一個個體並接納彼此間的個別差異，即是融合教育之精神。

鑒於國內外的教育環境及民情之不同，實施融合教育時亦不能照章全收。無

障礙環境更是融合教育所需考量之因素，杞昭安(1993)指出無障礙環境之提供應軟硬兼顧，特別是要求軟體方面，如學生之接納態度。特別是融合體制下一般人的心理接受程度、學習上所產生的阻礙、以及障礙者本身心理上的建設，都是無障礙環境的考量重點。

嘉義市在特教資源、經費及相關人力有限的情況下，研究目前國小學童對於智能障礙同儕的融合態度，對於融合教育的推展將有積極正面之意義。

三、融合教育正面成效之探討

融合教育特別強調學生的教育機會均等、每個學生能在自然融合的環境中與同儕學習、生活和遊戲，增進同儕互動機會。以下就融合教育的實施對一般學生或身心障礙學生之益處來做探討。

表2-1-5 融合教育的成效

學者(年代)	融合教育的成效
黃琬琿(2000)	認為融合教育的優點為提升身心障礙的幼童類化的技能、在社會情境中增加自我導引的技能，得到與普通同儕相同的機會、提供處理真實世界的能力，增加與普通孩童溝通的技能和擁有普通朋友。
胡永崇等人 (2001)	1. 融合教育是人權的象徵，隔離違反人權原則。 2. 融合教育是一項哲學、信念、價值判斷，無需強而有利的實證研究支持。 3. 特殊教育的成效令人懷疑，且特教服務是支離破碎的。 4. 標記作用對特殊學生是種傷害。 5. 容許特殊教育安置形式的存在，將使普通教育失去自我改革，以接受學生個別差異之意願，亦將使特殊教育成為普通教育的傾倒場。 6. 融合教育有助身心障礙學生的發展，並可以普通學生為楷模學習的對象，亦有助一般學生人格發展。 7. 身心障礙學生可在普通教育環境接受適當教育。 8. 有助學生成長，並可促進身心障礙學生的語言及社會適應能力。 9. 如果身心障礙學生最終仍需回歸於普通社會，則教育過程及應於普通社會完成。

續下頁

表 2-1-5 融合教育的成效(續)

學者(年代)	融合教育的成效
邱上真(2002)	在融合教育環境中，表現較弱者若能常與表現較好者在一起，且獲得他們的協助，那麼表現較弱者將有較大的進步機會。能力較好者也可從幫助別人的過程中，將學得的知識再用自己的方式做出來，增加複習機會，進而創造強弱共存與雙贏的教育理想。
楊麗香(2003)	融合教育的實施，一方面可讓普通班學生學習容忍、憐憫的慈悲心，有較多的責任感與幫助別人的心態；另一方面，身心障礙學生在同儕的引導協助之下，可以獲得社會技能的提升。
蘇燕華、王天苗 (2003)	在融合教育的理想與挑戰—國小普通班教師的經驗研究中明白指出，大部份的老師都認為融合教育涵蓋課本上學不到的情意、認知、技能各層面，對普通學生正面影響多於負面；並認為這種接觸、瞭解、接納、學習的精神，正是融合教育的真義。
陳志佳(2006)	同儕參與不僅能提高學習的樂趣，也讓身心障礙學生從中得到社交互動的機會。對普通班學生來說，藉由與身心障礙學生的互動接觸，他們學到如何愛惜生命，也對障礙的成因與相關教育服務有更深的認識，並可由互動中學得如何教學及分享助人的樂趣。
陳慧玲(2008)	特殊學生在同儕的引導下，學得社會化與人際溝通的技巧，並提昇社會技能，減少不適當的固著行為；而普通學生則可在協助的過程中，學習關懷、容忍、接納與責任感，增加情緒智商，增進解決問題能力，創造雙贏的結果。
Stainback & Stainback(1992)	認為融合教育的優點是沒有標記，對學生提供正面的經驗，尊重個別的差異並給予每位學生在社會性支持與教學上的支持，使每個人都受益，因而建立相互尊重、相互包容、扶持與彼此負責的互動關係。
Altman & Kanagawa(1994)	在融合、自然的情境下，身心障礙的學生可以有較多的機會與一般學生發展社會技能。
Davis(1994)	融合教育的實施有下列好處： 1. 結合校內的特殊教育方案與普通教育方案。 2. 增加身心障礙學生與一般學生的互動。 3. 身心障礙學生與一般學生可同時運用學校資源。 4. 身心障礙學生參與一般人的工作、生活與休閒。

續下頁

表 2-1-5 融合教育的成效(續)

學者(年代)	融合教育的成效
Staub & Peck (1994)	認為在融合的環境中，可以因為增加普通班學生與障礙學生相處機會，增進普通班學生對人的同理心，關懷週遭的朋友，因此對學生個人發展及社會認知的提昇是有正面的益處。
美國教育改造與 融合中心 (NCERI)(1995)	融合教育具有兩優點一是使普通學生變得更人性化(humanized)，二則是使特殊學生更了解自己的人格特質(引自蔡明富，1998，頁21)。
Roach(1995)	對融合教育的看法是： 1. 身心障礙學生在融合的情境中，能與同儕有較佳的互動，適應也比較好，較能獲得社會和溝通能力。 2. 父母對身心障礙學生有較正面的期望。 3. 普通學生可學得接納身心障礙學生及如何與之相處。
Lipsky & Gartner(1997)	指出輕度障礙學生融合在普通班中，與其他普通班學生之間的互動關係，並不因他的進步比同儕緩慢，而被抽離或隔離差，且在融合教育中，障礙學生在社會和行為方面有許多優點包括： 1. 社會能力的表現比被隔離安置的學生好。 2. 障礙學生和一般正常學生有較佳的社會互動，所以同儕的示範是最有利的影響力量。 3. 障礙學生的同儕友誼在融合環境之下，有較好的社會能力表現。 4. 嚴重障礙的學生與正常學生，亦能有良好的互動。 5. 重度障礙學生除能與同儕有較佳互動外，除能接受同儕的支持，也能支持他人。 6. 教師可營造合作學習的環境，使所有學生均受益。
Odom(2000)	普通生經由合作的社會活動產生融合，與身心障礙生建立互惠的關係，也更能接受彼此的差異。

綜上所述，實施融合教育之優點：

- (一) 增進身心障礙學生的社會認知、社交技巧、適應能力及自我概念。
- (二) 使普通班學生體會障礙者之處境，能以更積極的態度面對具有更高的容忍度。
- (三) 學到情意上的美德：包容、接納、關懷。

第二節 同儕接納與融合態度之關係及其 對智能障礙者之影響

李永昌(1980)指出同儕接納是指個人為其相同年齡、年級或能力群體所接受，並成為其中一員，其接納範圍包括學習、生活、遊戲等方面。

而學生最需要的同儕接納就是在滿足心理學家Maslow提出需求層次理論的第三、四階層歸屬感與愛的需求的重要關鍵，唯有低層次的需求滿足後，才可進一步去滿足高層次的需求，如果這兩層無法滿足，後續的需求解將無法產生，人也將無法成長至另一層次。

黃國榮(1991)認為特殊教育雖然歷經許多改革階段，但探討的主要問題不外是，如何使特殊兒童與一般兒童和諧相處，以及如何以最少限制環境給予適當教育。楊麗香(2003)認為前者如何使特殊兒童與一般兒童和諧相處即是在強調同接納的重要性，後者的如何以最少限制環境給予適當教育則是在說明融合教育之真義。因此了解普通班學生對身心障礙同儕的接納與融合態度是有必要性的。

一、同儕接納與融合態度之關係

過去身心障礙學生的安置一直是以隔離的方式為主，Fulk與Hirth(1994)認為抽離式(pull-out)的方案未能符合障礙學生的教育需求，對所有學生不會產生正面影響，對障礙學生不會褪除標記和降低同儕的孤立。因此，王天苗在1999年指出，要使身心障礙兒童在未來參與社會、改變大眾歧視的態度並創造出融合的社會，第一步便是讓這些兒童接受在支援體系下的融合教育。

黎慧欣(1996)研究發現融合教育要成功，普通班學生對身心障礙同儕的「接納」與「支持」的態度是關鍵之一。普通學生不當的行為與態度可能會造成實施融合教育的困難，因此同儕關係在融合教育中是不可忽視的一環。而運用同儕接納的方式，促進普通班與身心障礙學生互動可產生良好的效果，國內外相關研究結果如下頁表2-2-1：

表2-2-1 同儕接納促進普通班與身心障礙學生互動之策略彙整

學者(年代)	同儕接納促進普通班與身心障礙學生互動之策略
吳淑美(1995)	國內的回歸主流，是在普通班課程結構並未改變的情況下，是利用下午或部分時間讓輕度障礙的學生進入普通班學習。而融合教育則是利用合作學習、合作小組及同儕間的學習與合作，來達到完全融合的目的，例如在課程或社會技巧訓練上做調整，以符合特殊學生進入普通班後的需求。
孫瑋英(2000)	認為同儕是特殊兒童在普通班級裡最好的自然支持資源，使用同儕做為自然支持時，須建立同學相互合作及友愛的風氣，將同儕互助的相關概念先納入教材或學習的內容中，並讓所有學生都有參與服務的機會，最好以合作學習或同儕學習方式來調整教材。
鈕文英、黃慈愛 與林慧蓉(2002)	針對融合班人際互動課程之發展與成效進行研究，發現： 1. 增進身心障礙學生的人際互動能力，和提昇普通同儕接納他們的程度，確實能透過人際互動課程。 2. 人際互動課程對低年級學生的吸引力高於高年級學生。 因此提醒我們對不同年級學生的實施方式宜有不同，例如高年級學生對異性會較敏感，是教師須考慮的。
Collins, Gast, Ault, & Wolery (1991)	小組教學可讓學生有觀察學習的機會，並學習適當的互動方式，獲得較多的資訊，以及減少學生對同一教師的過度依賴等。
Altman & Kanagawa(1994)	在融合的情境下，如能有特定的社交介入和結構化的互動，身心障礙幼兒的社交技能就能容易建立。
Demchak(1997)	合作學習和同儕學習是重度或多重障礙學生融入普通班所較適合採用的教學。 1. 實施合作學習時，學生使用共同的教材，相互指導與討論，相互切磋與鼓勵。 2. 同儕學習主要包括兩種： (1)針對課業外協助的學習夥伴：由學生自願參與和身障同儕一起用餐、遊戲或活動等。 (2)針對課業問題提供一對一教學同儕小老師：小老師也許是同班同學或不同班或不同齡的同儕來提供協助。(引自楊麗香，2003，頁26)

續下頁

在現代社會中，擁有適當的人際關係為一重要任務，而最關鍵之處則是培養社會技巧，因為這是個人在社會必須具備的，一般人如此，身心障礙者更為迫切需要。

一般學生與特殊學生間的互動情形攸關融合教育的實施成效，為了能讓在普通班中的一般生與身心障礙學生友善互動，產生結構化的社會接觸，實施融合教育首要之務便是教導彼此互動的技巧以及營造自然而有利於兩者互動的情境，而相關研究指出，身心障礙兒童藉由融合教育學習社會技巧能獲得具體的成果。

Bandura在1962年指出一個人可從生活中重要他人的示範與模仿學習到一種行為，因此在社會化過程中，適當的模仿及學習經驗可以讓兒童學到良好的社會技巧(引自吳璇玉，2000，頁13)。Gresham在1981年指出有效的社會技巧訓練能達到兩項效果，一是能促進殘障者人際關係的互動能力，二是強化其社會適應的能力(引自胡雅各，1995，頁22)。

除了身心障礙者自身的努力之外，普通學生也應試著去瞭解他們。因此，王明泉(2002)明確指出，在進行融合教育初期，提供簡報資料、影片欣賞以及透過活動方式，體驗與模擬身心障礙者的生理與心理等感受，並介紹有關身心障礙者的教學活動，讓普通學生瞭解，以尊重與誠懇的心態同理身心障礙的不便與困難，進而激發相互協助的正向心態與行動。

王瓊珠(2000)認為融合態度特別強調對身心障礙學生的支持與接納，她指出在班級中需靠老師、學生及家長三方的合作，不分你我，願意了解、接納身心障礙同儕並與他做朋友，融合教育才可能成功，否則「融合」只是徒具形式，對身心障礙的孩子沒有幫助也不具意義。

Schalock(1999)年對支持的定義認為，支持是指為增進一個人的利益，而提供一些資源或策略；為促使個人的獨立性、生產性、社區統合性與滿足感都能得到提昇，幫助他在統合的工作或生活的環境中，獲得必要的資源、訊息與關懷。若將Schalock對支持的定義用於學生支持系統的提供，一個正向支持、接納身心障礙學生的教學環境，對其學習、適應與人格都將有正面的影響。在融合教育中，支

持的內容很廣泛，其中教助員、實習教師、志工、小老師、退休教師、相關專業人員等的提供皆屬人力支持，所以在獲得同儕接納的支持前提下，同儕小老師的提供是有必要的。

從以上的研究可歸納出一個結論，透過同儕學習互動可促進正向的同儕接納與支持，而同儕「接納」與「支持」的融合態度，則是同儕社會技巧訓練的基礎。因此，融合教育的要件就是接納、支持，融合教育才有可能推行，意指若普通班同儕能接納並支持身心障礙學生，則融合教育之目的達成將指日可待。

就嘉義市而言，實施融合教育，研究者以為若能先瞭解普通班學生對智能障礙同儕的融合態度，對於學校教師實施融合教育時，即可做為參考之依據以達事半功倍之效用。

二、同儕接納與支持的態度對智能障礙者之影響

(一)智能障礙的定義與智能障礙者的特質

智能障礙的存在，與人類的歷史同其久遠，以下即針對其定義與特質敘述：

1. 智能障礙的定義

智能障礙的定義因時不同，然比較多次的修訂公佈智能障礙的定義，皆以智力表現與適應行為做為認定智能不足的兩個要項，基本精神實際上是延續。

依據民國九十五年教育部訂定發布「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」，特殊教育法第三條第二項第一款所稱智能障礙，係指個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有嚴重困難者；其鑑定標準如下：

(1)心智功能明顯低下或個別智力測驗結果未達平均數負二個標準差。

(2)學生在自我照顧、動作、溝通、社會情緒或學科學習等表現上較同年齡者有顯著困難情形(教育部，2006)。

2. 智能障礙者的特質

許多學術界都注意到人類身心特質的獨特性與個別差異的事實。智能障

礙者，在學習及生活適應方面有如下的特徵：

(1)學習方面的特徵：包括對學習有害怕失敗、缺少抽象思考的能力、注意力缺陷、不善組織學習材料、以依賴外人的學習型態、學習遷移的困難等。

(2)生活適應方面：包括缺乏隨機應變的能力、缺乏社會互動技能、難以融入同儕團體中及對較難處理日常生活事務等(方韻珠，1998)。

楊麗香(2003)指出由於智能障礙者有學習及生活適應上的特質，以致影響學習與問題解決的能力，產生過多的學習失敗經驗，影響人格的發展。另外，由於智能障礙者比起普通人有更高的焦慮，並以拒絕、壓抑來面對心理的衝突，因此對接納與讚許的需求程度也就較常人為高，倘若長期得不到社會的接納與讚許，將導致社會適應困難。智能障礙者無法調適社會各種角色之變化，適應社會，常讓人視為異類。

教育就個人而言，其功能是在發展個人潛能，促進自我實現(self-actualization)，培養適應良好、發展符合成熟水準及行為屬於常態養成的健康人格。因此，發展良好的社會適應能力是智能障礙者重要教學目標。

(二)同儕接納與支持的態度對智能障礙者之影響

根據Gilkerson於1988年研究指出在身心障礙者心中，「態度」比有形的建築障壁更難克服(引自黃富廷，1995b，頁1)，其意思是說明人們對接納身心障礙者的態度是不容易改變的。因此，邱上真(1999)即認為人類對智能障礙者態度的轉變是困苦的，從摒棄、排斥、拒絕漸改為容忍、可憐與同情，再轉為調適、接納與同理，最後進化到現今的珍惜、尊重與欣賞。可見「態度」是可以改變的，許多教育理念與看法也都是不斷在改變並推陳出新，更間接說明，一般學生有正確的融合態度對智能障礙同儕的研究，是多麼重要。下頁表2-2-2為國內外同儕接納與支持對智能障礙者之相關研究。

表2-2-2 國內外同儕接納與支持對智能障礙者之相關研究

研究者(年代)	觀念
鳳華(1995)	特殊教育的最終目的，在於達成良好的社會適應並靠一己之力，使身心障礙學生能回歸到社區生活，最後立足於社會。因此，培養適當的人際關係為一重要發展任務。目的在使兒童能與師長、父母、同儕及他人建立適當的交往模式，以滿足個人尋求社會認同的心理需求。而融合教育的實施，不僅可增加智能障礙兒童與正常兒童接觸的機會，亦可提升同儕互動的頻率，改善人際關係。
嚴家芳(2005)	融合教育提供智能障礙者獲得更多觀察、模仿、學習的機會，透過同儕模仿同儕輔助網的人際互動提升智能障礙學生適當行為表現的社交技巧，增進社會適應能力，與普通學生產生較多的正向社會互動。融合安置的學生，口語及非口語能力的社交技巧也都大為提升。
Simpson & Myles(1990)	強調身心障礙學生能否成功融入普通班的重要因素，取決於普通班教師和同儕的接納態度。
Shaffer(1994)	同儕的互動能促進社會及人際關係的發展，與同儕的接觸，可讓兒童與相似的同伴練習基本的互動規則，並發展出勝任良好的社會行為；所以，在小學被同儕拒絕的人，在青少年及青年階段比有良好同儕關係的人，更易輟學或參與犯罪活動，而有嚴重的心理適應問題(引自黃慈愛，1999，頁18-19)。
O'Neil(1995)； Paul & Ward (1996)	認為身心障礙者為了與人發展良好的互動以及適應未來多元的社會，唯有在融合的環境中接受教育與生活。

洪儷瑜(1999)認為社會化的產生，過程中需當事人有足夠的技巧和能力在團體中與人互動。根據特殊教育學校(班)國民教育階段智能障礙類課程綱要(教育部，1999)，社會適應領域的課程目標即是在培養適切的社交技能，增進良好的人際互動關係。因此，社交技能在養成個人的人際關係，而人際關係良好則會促使個人的人格發展向上提昇，因此，人際關係與社交技能兩者是互為因果的。但由於智能障礙者先天及後天的因素，在學業成就、外表上所能改變的較小，不過透過同儕的接納與支持，則可使智能障礙者在人格、自我概念、情緒、語言溝通、社會技巧等有很好的進展。所以說，在國小階段人際關係的建立、社會適應技能

的培養等是最重要的目標。

總而言之，融合教育可以肯定的是，智能障礙兒童人際關係的改善以及社會技能，若能給予多元化的刺激，特別是同儕的互動，對其的提昇將有長久的影響。從教育機會公平的積極面看，融合教育的確是一條展現社會公平正義的有效途徑。

第三節 對身心障礙者態度之相關研究

有關針對身心障礙者態度的中外相關研究很多，前面文獻已約略提到接納態度與融合態度之關係，而本研究的「融合態度」與「接納態度」有密切相關，對於身心障礙者能否成功融入社會，重要關鍵就是「接納態度」。因此本節將針對國內外有關身心障礙者態度的相關研究，及其研究的相關變項進行分析探討。

一、對身心障礙者態度的相關研究

自1986年融合教育被提出，某些學者認為每位特殊需求學生都應被提供相關服務，且每一位學生皆應在教育的主流中受教(Polloway, Smith, Patton & Simith, 1996)。之後國內外對於身心障礙者態度的相關研究也陸續被提出。

表2-3-1 國內外對身心障礙者態度的相關研究彙整

研究者 (年代)	研究主題	研究結果
黃瑞珍 許秀英 (1992)	臺北市高中 職學生對聽 覺障礙同學 的接納態度 研究	1. 台北市高中職學生對於班級中聽障學生的接納態度，大都持積極正向態度(約有80%)，但對於擔任輔導員的意願僅約半數。 2. 公立比私立學生表現較接納。 3. 年級會影響接納態度，以三年級優於一、二年級。 4. 性別在各項態度方面及整體性而言，均以女生較男生積極與主動。

續下頁

表 2-3-1 國內外對身心障礙者態度的相關研究彙整(續)

研究者 (年代)	研究主題	研究結果
邱佩瑩 (1994)	國小學生對 自閉症兒童 接納態度之 研究	1. 女生對自閉兒的接納態度高於男生。 2. 年級為低年級學生對自閉兒接納度高於高年級者。 3. 接觸程度不同與態度有顯著差異，且與自閉兒接觸越少的學生，接納度越高。 4. 自閉兒未受明顯的排斥。
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	1. 實驗組經接受「認識智能不足」教導方案之後，其接納態度顯然優於控制組。 2. 實驗組經接受「認識智能不足」教導方案之後，其接納態度中年級顯然優於控制組。另外在接納行動上，中高年級以實驗組優於控制組。 3. 在接納態度及行動上，無論男生或女生皆以實驗組優於控制組。
李碧真 (1992)	國中普通班 學生對聽覺 障礙學生接 納態度	1. 性別不同的國中學生對聽覺障礙學生的接納態度在行為傾向、態度總量表方面有顯著差異，女生比男生積極。 2. 就年級而言，高年級比低年級積極；就接觸程度而言，少接觸的優於多接觸的（即接觸越多越負向）。
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	1. 師範學院的學生對視覺障礙兒童的態度，不論在認知、情意或行為傾向，女生均明顯地比男生更為積極。 2. 年級在全量表與行為傾向上，以二年級優於四年級。 3. 系別在接納態度有顯著的差異，其中以特殊教育學系和幼兒教育學系表現最為積極，而美勞教育學系和體育教育學系則表現的較為負向。 4. 家長社經地位未顯著影響師範學院學生對視覺障礙兒童的態度。 5. 接觸程度顯著影響師範學院學生對視覺障礙兒童的態度，其中以有視覺障礙同學的師範學院學生對視覺障礙兒童的態度最積極，其次為有視障的親戚，未見過視障者的師範學院學生，其表現則較為負向。 6. 師範學院修過特殊教育課程的學生，對視覺障礙兒童的態度，顯著比未修過特教課程者更為積極。

續下頁

表 2-3-1 國內外對身心障礙者態度的相關研究彙整(續)

研究者 (年代)	研究主題	研究結果
黃富廷 (1995b)	國中學生對 智障學生態 度之研究	1. 性別方面：女生接納態度較佳。 2. 接觸程度方面：男生無接觸經驗者之態度較有接觸經驗者為佳；女生卻呈現出與智能障礙同學有接觸經驗者之態度較佳的傾向。 3. 年級方面：研究結果顯示年級因素對態度之影響並不顯著。
梁偉岳 (1995)	中部地區國 小學生對不 同回歸方式 智能障礙同 儕的接納態 度	1. 性別達顯著水準，且女生較男生接納回歸主流的智能障礙同儕。 2. 年級方面，與回歸方式的不同，而有其差異。
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	1. 整體而言，國小學生對聽覺障礙兒童持積極正向的態度。 2. 性別、接觸程度、學校類型、家庭社經地位的不同，對聽覺障礙兒童的態度有差異；聽覺障礙兒童在班級中的社會地位及學業成就偏低。 3. 班上同儕對聽覺障礙兒童的態度與其社會地位及學業成就有正相關。
陳金池 (1998)	國小學生對 身心障礙同 儕接納態度 之研究	1. 結構性活動方案對學生的接納態度、情感與障礙知識方面具有正向效果。 2. 教學方案對六年級較具效果。 3. 男生較女生能建立較佳的價值觀。 4. 接觸程度的不同未達顯著差異。
吳勝儒 (2000)	全國高級職 業學校學生 對智能障礙 同儕的態度 研究	1. 整體而言，高職學生對於智障同儕傾向積極而肯定的態度，且在態度全量表、認知、情感和行為傾向之間的相關達到顯著水準。 2. 在性別方面，全量表有顯著差異且女生比男生積極。 3. 不同類別學校學生在態度全量表上有顯著差異。

續下頁

表 2-3-1 國內外對身心障礙者態度的相關研究彙整(續)

研究者 (年代)	研究主題	研究結果
吳勝儒 (2000)	全國高級職業學校學生對智能障礙同儕的態度研究	4. 不同接觸程度學生在態度全量表上有顯著差異，接觸程度愈多愈積極。 5. 年級的不同在全量表上達顯著水準，且三年級比一年級積極。 6. 家庭社經地位未達顯著水準，且在態度全量表上，學生的接納態度未因家庭社經地位的不同而有差異。在態度全量表、認知、情感和行為傾向之間的相關達到顯著水準，且在高職學生的五個背景變項中，有四個具有預測效力，依次是性別、學校類別、接觸程度和年級。
謝建全 等人 (2001)	高職學生對智能障礙同儕融合態度之研究	1. 融合態度與接納態度全量表及三個分量表認知、情感、行為與接觸程度有顯著相關。 2. 女生在融合態度全量表與個分量表的得分，皆高於男生。 3. 年級差異，在融合態度全量表有差異；在學習性融合態度上，則低年級優於高年級；在社會性支持融合態度上，則因年級而有差異。 4. 接觸程度的不同，在融合態度全量表及三個分量表上均有差異，且接觸越密切者態度越積極。 5. 融合態度全量表及三個分量表在不同年級呈二次趨向，在不同接觸程度呈四次趨向。 6. 融合生活營的實驗結果，在融合態度全量表及分量表，均以參與融合生活營的實驗組態度優於未參與的控制組，且參與融合生活營的實驗組學生，均在活動中對智能障礙同儕，有較正向積極的互動。
涂添旺 (2002)	台中市國民小學學生對融合就讀之視覺障礙同學接納態度之差異情形	1. 國小學生對視障同學的態度是積極肯定的，在認知、情感與行為傾向三方面的得分相當一致。 2. 預測力變項依序為年級(三年級)、學業程度(優、中上)。 3. 不同性別對視障同儕的態度沒有差異。 4. 對視障同儕的態度在三個分量表，其年級以三較四、五、六年級積極。 5. 學業優良的學生在三個分量表均較普通學生積極；有無擔任幹部的學生對視障同儕的態度無顯著差異。

續下頁

表 2-3-1 國內外對身心障礙者態度的相關研究彙整(續)

研究者 (年代)	研究主題	研究結果
黃崑發 (2002)	台灣省高中 職學生對視 覺障礙同儕 態度之差異 情形及其相 關因素	1. 高中職學生對視覺障礙同儕之態度在認知、情感與行為傾向三方面相當一致。 2. 八個背景變項中，僅四個變項有顯著差異，依次為就讀班級、宗教類別、居住地區、性別。 3. 同儕態度在認知與行為傾向方面，以不同校、同校不同班，較同校同班為積極，但情感方面則無顯著差異。 4. 有無宗教信仰對視障同儕之態度並無顯著差異。但就信仰的類別言，在情感方面信仰佛教比信仰道教積極，在認知與行為傾向方面則無顯著差異。 5. 居住地區不同在認知與情感方面有差異，城市優於鄉村，但行為傾向則無顯著差異。 6. 性別在認知與情感方面有差異，女生較男生積極，但行為傾向則無顯著差異。
林乾福 (2003)	國中學生對 智能障礙同 儕的態度	1. 整體：國中生對智能障礙同儕是持積極正向的態度。 2. 性別：在認知及行為傾向兩個分量表，顯著顯示女生較男生積極。 3. 學校所在地區：僅在認知量表顯著顯示鄉村地區之國中較都市地區之國中更為積極正向。 4. 接觸程度：在態度全量表、認知及情感兩分量表上，表示不同接觸程度之學生對智能障礙同儕之態度有顯著差異。 5. 年級：不同年級學生在全量表、情感與行為傾向兩分量表達顯著水準，顯示不同年級在情感與行為傾向上有明顯的差異存在。 6. 家庭社經地位：未因此項因素而影響到學生的接納程度。 7. 有無設置特教班：在全量表上有顯著差異，且設有特教班之國中較未設特教班之國中生更為積極。

續下頁

表 2-3-1 國內外對身心障礙者態度的相關研究彙整(續)

研究者 (年代)	研究主題	研究結果
邱鈺喬 (2003)	台北市國中生對就讀資源班學生的接納態度之研究	1. 性別：國中生對資源班同儕的態度是積極肯定的，其中女生比男生的態度積極。 2. 年級：三年級與一年級學生的態度較二年級學生積極。 3. 國小接觸經驗：對國中生接納資源班同儕的態度無顯著影響。 4. 社經地位：低社經地位學生比高社經地位學生的態度積極。 5. 學校實施特教宣導：項目越多，國中生對資源班同儕的態度也越積極，其中專題演講、體驗活動與機構參觀三項對接納態度有影響。
張靜雯 (2003)	國中生對智障同儕接納態度之研究	1. 整體：態度為正向且積極。 2. 年級：不同年級無明顯差異。 3. 性別：女生優於男生。 4. 社經地位：無明顯差異。 5. 接觸程度：有接觸經驗者較無接觸經驗者佳。
彭源榮 (2003)	國小學生對智能障礙同儕的態度	1. 整體而言，國小學生對於智能障礙同儕傾向積極且肯定的態度。 2. 女生對智能障礙同儕的接納態度較男生積極。 3. 年級的不同對智能障礙同儕會有差異。 4. 學校所在地區的不同對接納態度亦有所差異。 5. 校內有無設置特教班也會影響到對智能障礙同儕的接納態度。
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	1. 整體：性別因素中，女生表現較男生積極。 2. 年級：對融合態度無差異，但會隨接觸程度及教育安置不同而有不同結果。 3. 接觸程度：與性別、年級有交互作用存在。 4. 教育安置：設有資源班學校之學生的融合態度優於設有啟智班或其他障礙班的學生。 5. 社經地位：父未有差異，但母中低社經地位學生的融合態度優於高社經地位的學生。 6. 地理區域：普遍表現不積極。

續下頁

表 2-3-1 國內外對身心障礙者態度的相關研究彙整(續)

研究者 (年代)	研究主題	研究結果
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	1. 在整體的接納度上皆趨於正向積極。 2. 性別：本項因素影響並不顯。 3. 年級：本項因素影響並不顯著。 4. 接觸程度：經常接觸身心障礙學生其接納態度，高於未曾接觸過身心障礙的學生。 5. 學業程度：在整體、與認知情感兩分量表中有顯著的差異，整體而言學業程度高的學生接納態度高於學業程度低的學生。 6. 擔任班級幹部：有無擔任班級幹部之經驗並不會影響到學生對身心障礙學生的接納態度。 7. 不同障礙類別：在整體、認知及情感兩分量表有顯著差異。國小學生對於生理感官障礙之身心障礙同學接納度顯著高於學習、智能障礙之同學。
林真鍊 (2004)	國小學童對 於資源班同 儕接納態度 之探討	1. 整體：國小學童對資源班學生之接納態度趨近正向且肯定積極。 2. 障礙類別：不同的障礙類會影響普通班學生對資源班同儕的納程度。 3. 性別：女生較男生對資源班同儕接納態度更為積極。 4. 年級：四年級學生較六年級學生更能接納資源班同儕。 5. 擔任班級幹部：有擔任班級幹部者明顯較為擔任班級幹部者更能接納資源班同儕。 6. 接觸程度：經常接觸者對於資源班同儕的接納程度，大於從未接觸者，更大於極少接觸者。 7. 融合班級：學生是否就讀融合班級，對於資源班同儕的接納態度並無影響。 8. 學校規模：大型學校(60班)、中型(25-59班)及小型(24班以下)學校相較之下，大型學校之學生接納程度是最低的。
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	1. 整體：國小學生對資源班同儕態度趨於肯定。 2. 性別：女生對於資源班同儕之態度顯著優於男生。 3. 年級：態度差異並不顯著。 4. 學業成績：高分組態度較中、低分組佳，而中、低分組間態度並無差異。 5. 接觸程度：無接觸較有接觸者態度積極。 6. 城鄉差距：態度差異不顯著。

續下頁

表 2-3-1 國內外對身心障礙者態度的相關研究彙整(續)

研究者 (年代)	研究主題	研究結果
曾月琴 (2005)	國民中學學生對視覺障礙同儕態度之研究	1. 整體：國中學生對視障同儕接納態度是積極且肯定的。 2. 性別：國中女生比男生對視障同儕接納態度較正向積極但兩者沒有顯著性差異。 3. 年級：認知、情意、行為傾向態度上，二、三年級均明顯高於一年級。 4. 學校所在地：鄉村區學校的國中生比起位於都會區學校的國中生，對於視障同儕明顯地持較積極正向的態度。 5. 社經地位：不因國中生家庭社經地位的差異而對視障同儕的態度有明顯的差別待遇。 6. 學生小老師：有擔任者在認知及情意態度上持較正向積極的態度。唯行為傾向態度上，擔任小老師的有無則無顯著性差異。
彭素真 (2006)	國小學童對身心障礙同儕接納態度之調查	1. 整體：國小學童整體之態度及在認知、情意與行為傾向三方面之態度相當一致且積極。 2. 性別：女生在對身心障礙同儕的接納態度上比男生積極。 3. 年級：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。 4. 接觸程度：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。 5. 學校所在地：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。 6. 不同障礙類別：學障學生同儕對於身心障礙者接納程度高於智障及自閉症。
邱嘉琳 (2007)	高雄縣國小高年級學童對資源班同儕接納態度之研究	1. 整體：國小學童對資源班同儕之接納態度趨近正向。 2. 性別：對資源班同儕之接納並無差異，僅女生在情意上得表現較男生積極。 3. 年級：五年級較六年級學童更積極接納資源班同儕。 4. 接觸程度：經常接觸者的接納程度大於未曾接觸者，更大於偶爾接觸者。 5. 就讀資源班：是否就讀資源班對於接納程度並無差異。

續下頁

表 2-3-1 國內外對身心障礙者態度的相關研究彙整(續)

研究者 (年代)	研究主題	研究結果
葉振彰 (2006)	彰化縣國小 學習障礙學 生同儕接納 態度之研究	1. 女生態度較男生積極 2. 學業程度高分組較低分組積極 3. 經常接觸者較極少接觸者積極 4. 有擔任幹部者較無擔任幹部者積極 5. 年級沒有差異 6. 不同教育安置型式在接納態度上沒有差異
黃淑慧 (2007)	國中生對智 障同儕接納 態度之研究	1. 整體：國中生接納態度為正向積極。 2. 年級：影響達顯著差異，且七年級較八、九年級積極。 3. 性別：未達顯著差異。 4. 社經地位：影響達顯著差異，低社經地位較高社經地位更傾向積極、正向的態度。 5. 接觸經驗：未達顯著差異。
謝明益 (2007)	國小高年級 學童對智能 障礙同儕的 融合態度	1. 整體而言國小高年級學生對智能障礙同儕的態度是積極而肯定。 2. 性別：影響並不顯著。 3. 年級：五年級在總量表及社會性支持融合態度上優於六年級。 4. 接觸程度：高接觸程度在社會性友誼及社會性支持量表上優於低接觸程度。 5. 社經地位：父親社經地位影響不顯著，母親高社經地位在整體、學習性及社會性支持量表上優於中社經及低社經地位。 6. 學校所在地：影響並不顯著。
Krajewski & Flaherty (2000)	高中生對智 能障礙者的 態度	有接觸比未接觸者更能接納智能障礙同儕。
Laws & Kelly (2005)	英國主流學 校兒童對身 體障礙或智 能障礙者的 友誼與意圖	女生態度較男生積極

續下頁

表 2-3-1 國內外對身心障礙者態度的相關研究彙整(續)

研究者 (年代)	研究主題	研究結果
Nowicki (2006)	對身心障礙 兒童態度代 表性之多元 分析	1. 女生較男生積極 2. 年紀小較年紀大的兒童態度積極
Findler, Vilchinsky, & Werner (2007)	對障礙者的 多項度態度 量表：意義 與確認	女性在行為態度量表上，態度較男性積極



二、對智能障礙者態度研究的相關變項分析

若就智能障礙同儕態度研究的相關變項分析(如表2-3-1)可歸納出，作為研究的自變項者不外下列數種：從變項最少的研究有性別、年級、接觸程度或性別、年級、回歸方式三種(黃富廷，1995a；梁偉岳，1995)，至變項最多的研究有不同障礙類別、性別、年級、是否擔任班級幹部、接觸程度、是否為融合班級及學校規模等六種(林真鍊，2004)，性別、年級、接觸程度、就讀學校類別、家庭社經地位、接納態度等六種(謝建全等人，2001)，性別、年級、接觸程度、教育安置、家庭社經地位及地區等六種(楊麗香，2003)以及性別、年級、學業程度、接觸程度、有無擔任班級幹部及不同障礙類別等六種(林東山，2004)。若以變項被使用的頻率多寡或研究結果達顯著差異情形來看，可依序列出性別、年級、接觸程度、教育安置、家庭社經地位，並敘述如下：

(一)就性別而言

過去的研究大都支持性別的不同，會造成態度上的差異，且女生較男生接納智能障礙同儕，表現也較為積極(Hodge & Jansma, 2000；Krajewski & Flaherty, 2000；Nowicki & Sandieson, 2000；吳秋燕，1998；吳勝儒，2000；謝建全等人，2001；李玉琴，2002；黃崑發，2002；黃馭寰，2002；邱鈺喬，2003；林乾福，2003；張靜雯，2003；彭源榮，2003；楊麗香，2003；鄭佩玲，2003；林真鍊，2004；吳婉君，2007)；然而有些性別的不同有差異，且其差異又受接觸程度的有無影響(黃富廷，1995；楊麗香，2003)。

(二)就年級而言

有些研究認為年級的不同，對智能障礙同儕的接納態度無顯著差異(黃富廷，1995；黃崑發，2002；楊麗香，2003；林東山，2004；彭素真，2006)；有些研究則認為年級的不同有顯著差異，且其差異又受到性別的不同或接觸程度的有無，而有不同的結果(黃富廷，1995)；有些研究則認為年級的不同有顯著差異(吳勝儒，2000；林乾福，2003；邱鈺喬，2003；彭源榮，2003；林真鍊，2004；曾月琴，2005；邱嘉琳，2007)或在全量表與分量表有顯著差異等(謝建

全等人，2001)。

(三)就接觸程度而言

有些研究認為經常接觸者，較少接觸及未曾接觸者更能接納身心障礙者(林乾福，2003；彭源榮，2003；林東山，2004；林真鍊，2004；彭素真，2006；邱嘉琳，2007)；或因回歸方式造成接觸不同而呈現不同反應(梁偉岳，1995)；另有些研究認為接觸程度在全量表及各分量表有顯著差異，且接觸程度較深者較積極(吳勝儒，2000；謝建全等人，2001)。

(四)就教育安置而言：

有些研究以學校有無設置特殊班級(設班的有無)做為變項，發現有顯著影響，(林乾福，2003；彭源榮，2003)；有些研究因不同的學校類別在全量表或分量表都有顯著差異，然造成的差異主要是因該校在女生人數佔多數之故，則這類學校對智能障礙同儕的接納態度也較積極，亦即造成的差異主要是受性別因素的影響(吳勝儒，2000)。

(五)就家庭社經地位而言：

陳昭儀(1995)及針對國外回歸主流教育安置情形中，接納態度的相關變項進行研究並歸納相關研究認為，社會經濟的狀況對於回歸主流的態度會有所影響，一些研究指出低社經水準者比高收入所得者對於智能不足者較能接納，而邱鈺喬(2003)所做之研究，亦能做為佐證。

另有研究指出高教育水準者對所有的殘障團體都會有較接納的態度。然吳勝儒(2000)、謝建全等人(2001)、林乾福(2003)及曾月琴(2005)的研究卻顯示，整體而言，社經地位與接納態度未有直接關係。

綜觀國內外自1995年至今對身心障礙者態度的相關研究以及與智能障礙同儕的相關研究得知，普通班學生多是以積極正向的態度來與智能障礙學生相處。整體而言，對於身心障礙同儕態度方面，女生較男生積極。年級是否影響一般學生對身心障礙同儕的態度，在年級的高低上仍無一致性，加上不同接觸程度、不同教育安置的影響導致差異存在；對於接觸程度的結果也無定論，不同性別、不同年級亦可能會影響到接觸程度的差異，因此尚無絕對定論。另外，教育安置的不

同，致使校內學生在社交與學習上有不同的接觸層面，因而與本研究所界定之接觸程度有所重疊，互動情形有必要進一步理解。總結來說，現在仍未有定論是否是因為受到性別、年級、接觸程度與教育安置，或是不同變項的影響而在態度上有顯著的不同。其次，過去研究雖認為家庭社經地位影響接納態度並不顯著，但時空背景不同，在融合教育的環境與多元智慧的影響之下，各變項對融合態度是否會有不同的結果，亦難以預料，因而有必要進一步了解其中各變項對融合態度之影響，是否有差異或趨於一致。



第三章 研究方法

為了解國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，本研究採問卷調查法，進行量化資料的蒐集及分析，以了解國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度。

本章共分為五節，第一節研究架構、第二節研究對象、第三節研究工具、第四節研究流程與實施、第五節資料處理與分析，依次說明如下：

第一節 研究架構

本研究根據研究目的、待答問題及相關文獻的彙整第三章研究方法，提出下列的研究架構，如下頁圖 3-1-1 所示。

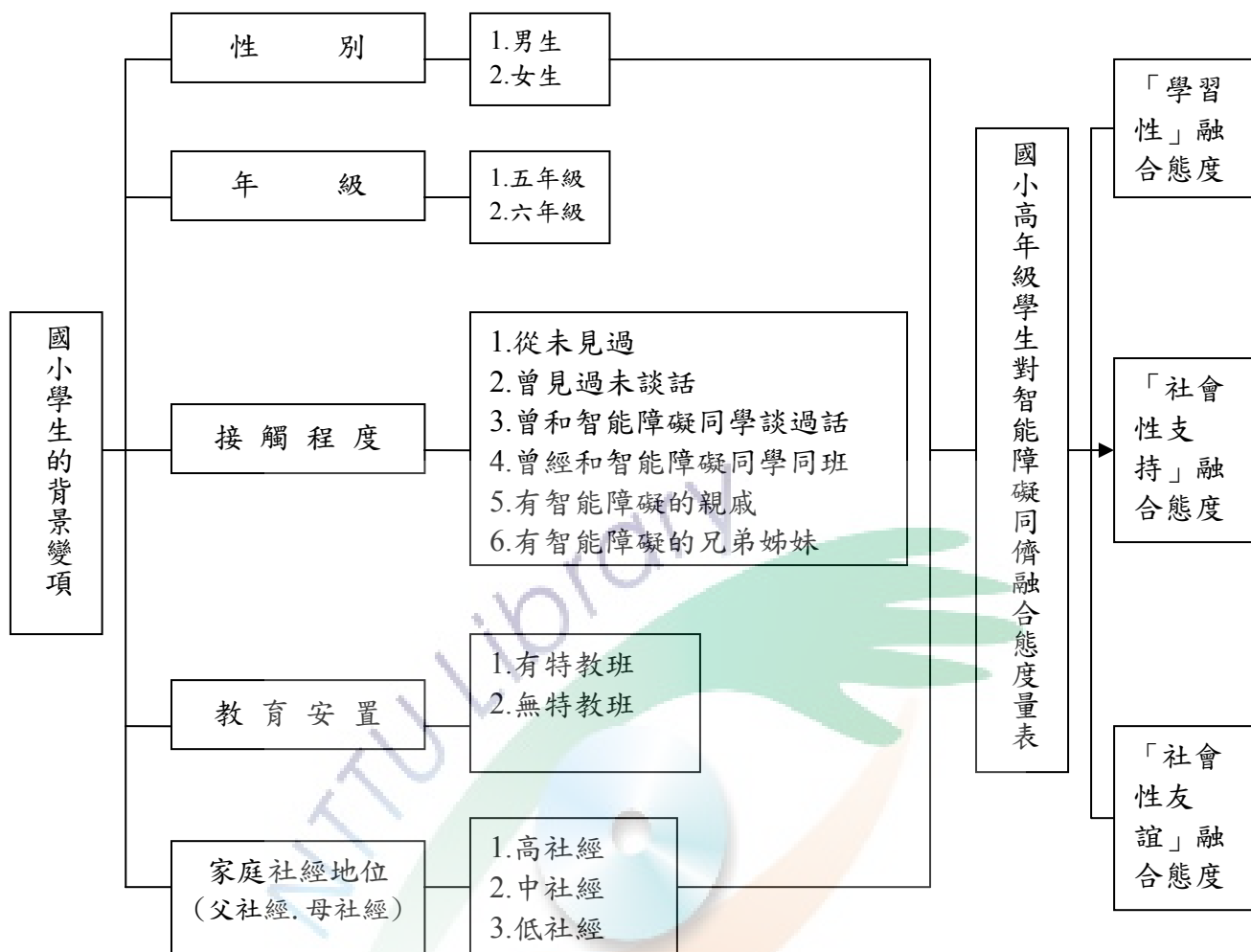


圖 3-1-1 研究架構圖

本研究透過相關文獻分析編製問卷，藉由楊麗香在 2003 年編製之「國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度量表」，探討國小高年級學生在融合態度全量表與「學習性」融合態度、「社會性支持」融合態度、「社會性友誼」融合態度三個分量表在各項統計上的得分情形。並從過去相關研究，依變項被使用的頻率多寡以及研究結果達顯著差異與否，依序找出性別、年級、接觸程度、教育安置、家庭社經地位等變項。藉由上述所提的相關變項進行探討。研究架構中重要背景變項內容分述如下：

一、性別分為：

(一)男生

(二)女生

二、年級分為：

(一)五年級

(二)六年級

三、接觸程度：

(一)從未見過

(二)曾經見過，未談過話

(三)曾和智能障礙同學談過話

(四)曾經和智能障礙同學同班

(五)有智能障礙的親戚

(六)有智能障礙的兄弟姊妹

四、教育安置分為：

(一)有特教班級

(二)無特教班級

五、家庭社經地位（父社經地位、母社經地位）分為：

(一)高社經

(二)中社經

(三)低社經

第二節 研究對象

一、研究對象

本研究以嘉義市地區之國民小學的五、六年級普通班學生為研究母群。

二、抽樣樣本

本研究正式施測樣本的選取，為選取代表性樣本，係採隨機抽樣，總計有效樣本數共為1101名。

表3-2-1 正式問卷回收一覽表

年級	寄送問卷數	回收樣本	有效樣本	回收率
五年級	578	516	516	89.27%
六年級	677	585	585	86.41%
總樣本數	1255	1101	1101	87.73%

其取樣及回收情形分述如下：

抽取嘉義市國小普通班的五、六年級學生共計1255名，進行正式問卷調查，有效樣本共1101名。

第三節 研究工具

本研究主要利用問卷調查法蒐集資料，以楊麗香(2003)編製之「國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度量表」為工具，調查國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度。茲依次序說明如下：

一、問卷內容

為了解國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度，問卷內容除了學生的背景資料外，亦針對融合態度分成三個分量表。問卷內容包含背景資料與問卷題目兩大類，茲分述如下：

(一)背景資料

學生背景資料包括性別、年級、接觸程度、教育安置、家庭社經地位等背景變項。

(二)問卷題目

本研究的問卷題目結構包含三個分量表：

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

正式量表共47題

(三)問卷信效度

本問卷之可靠性及有效性，經楊麗香於2003年以Cronbach α 係數做「內部一致性分析」，進行信度考驗，其 α 係數達.9623，根據Cuieford在1965年指出Cronbach α 值 $<.35$ 為低信度、若介於 $.35\sim.7$ 則尚可、如果Cronbach α 值 $>.07$ 則屬於高信度(石明家，2001)，顯示本問卷屬於高信度，具有很高的內部一致性，詳如表3-3-1。

表3-3-1 問卷各項度之信度分析(內部一致性分析)結果(引自楊麗香，2003，頁67)

向度類別	各項度Cronbach α 係數
社會性友誼融合態度	.9502
社會性支持融合態度	.8412
學習性融合態度	.8968
融合態度全量表	.9623

二、問卷填答與計分方式

王文科(1999)認為李克特量表編製所耗時間較少，為當前從事意見或態度調查研究者最常使用的一種樣式。吳明隆(2000)亦指出態度量表通常採用的是李克特量表法(Likert-Type scale)，問卷填答方式以四點至六點量表法，最為多人或研究者所採用，多數情況下，五點量表是最可靠的，且此法重視其「內在一致性程度」等。因此，本問卷之計分採李克特式總加量表法(Likert-Type rating scale)，受試者根據每一個題目之敘述，在五個不同選項中勾選最符合個人之看法：「非常同意」給五分、「同意」給四分、「沒意見」給三分、「不同意」給二分、「非常不同意」給一分。累加後之總分即為受試者對智能障礙同儕融合態度的分數，

得分數越高，表示對智能障礙同儕的融合態度也越積極正向。

第四節 研究流程與實施

本研究的實施大致可分為五個階段：一、研究準備階段；二、調查準備階段；三、實施問卷調查階段；四、資料整理分析階段；五、撰寫研究報告階段(如下頁圖3-4-1)。

茲將本研究的實施程序簡述如下：

一、研究準備階段

(一)廣泛蒐集文獻，尋找研究議題，決定研究主題。

二、調查準備階段

(一)研擬研究計畫。

三、實施問卷調查階段

(一)確定正式問卷樣本人數。

(二)先以電話取得學校主任、教師之同意，再函送問卷，正式施測。

四、資料整理分析階段

(一)回收問卷。

(二)整理、篩選、編碼及資料輸入。

(三)進行統計分析。

五、撰寫研究報告階段

(一)將統計分析結果歸納，撰寫研究結論並進行討論。

(二)歸納研究發現與結論，提出研究建議。

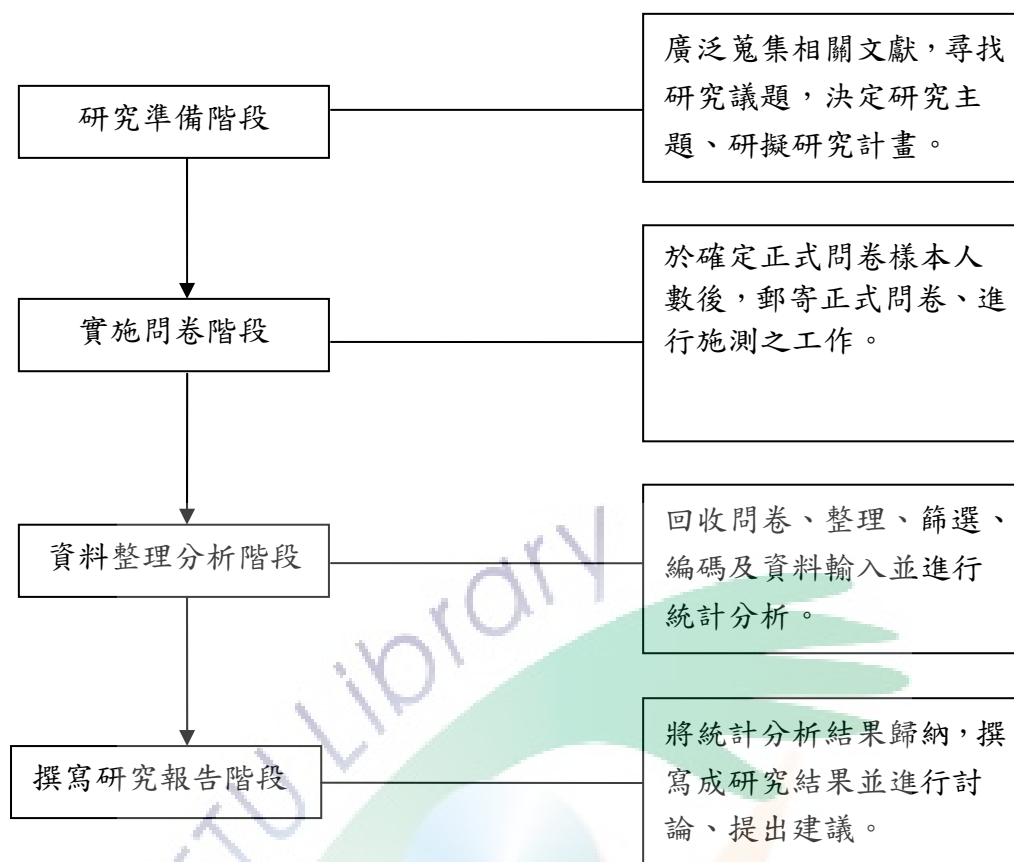


圖 3-4-1 研究流程圖

第五節 資料處理與分析

本研究於問卷調查回收後，經刪除無效問卷，再將有效問卷予以編碼、登錄，並以SPSS12.0版統計套裝軟體進行資料的處理與分析，本研究所使用的統計方法摘要如表3-5-1，並說明如下：

一、平均數(mean)與標準差(standard deviation)

以平均數與標準差來了解嘉義市國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度之現況。

二、t考驗

以t考驗分析不同背景變項(性別、年級及教育安置)，對影響國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，是否具有顯著差異。

三、單因子變異數分析(one-way ANOVA)

以單因子變異數分析不同接觸程度、家庭社經地位的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表，是否達到顯著差異？若達顯著差異，則以LSD法進行事後比較，以了解其差異所在。

四、最小顯著差異檢定(least significance difference test, LSD)

王保進(2002)指出在各主常用後比較方法中，最小顯著差異法(LSD)同時具有保守性及統計強韌性兩項特質。因此，當上述單因子變異數分析達顯著水準，則以LSD法進行事後比較，以了解其差異所在。

五、趨向分析(trend analysis)

以趨向分析探討不同接觸程度、家庭社經地位的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表，是否有趨向存在？以了解國小高年級學生在融合態度的趨向情形。

六、多元迴歸分析(multiple regression)

以多元迴歸分析，考驗國小高年級學生的不同性別、年級、接觸程度、教育安置、家庭社經地位，對智能障礙同儕的融合態度是否具有預測作用？

七、群集分析(Cluster Analysis)

利用K組平均集群法(K-means clustering method)，將融合態度全量表之得分程度自然分成三集群(cluster)。

八、卡方檢定

將K組平均集群法後的融合態度新集群與不同背景變項進行卡方檢定，以了解新集群在各變項之分布情形與差異檢定。

表 3-5-1 「國小高年級學生對智能障礙融合態度」問卷調查之統計方法摘要表

自變項	依變項	統計方法
性別	社會性友誼融合態度	t 考驗
年級	社會性支持融合態度	
教育安置	學習性融合態度	
	融合態度全量表	
接觸程度	社會性友誼融合態度	單因子變異數分析 LSD 事後比較法
家庭(父、母)社經地位	社會性支持融合態度	
	學習性融合態度	
	融合態度全量表	
接觸程度	社會性友誼融合態度	趨向分析
家庭(父、母)社經地位	社會性支持融合態度	
	學習性融合態度	
	融合態度全量表	
不同背景變項	社會性友誼融合態度	多元迴歸分析
	社會性支持融合態度	
	學習性融合態度	
	融合態度全量表	
不同背景變項	社會性友誼融合態度	K 組平均集群法 卡方檢定
	社會性支持融合態度	
	學習性融合態度	
	融合態度全量表	

第四章 研究結果與討論

本研究旨在探討不同背景變項的國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，根據研究目的，將受試者態度總分的統計分析予以歸納並呈現待答問題之結果。

第一節 研究者資料分析

本研究共發出 1255 份問卷，回收 1101 份有效問卷，回收率達 87.73%。本節分別就研究樣本之個人背景資料，包括性別、年級、接觸程度、教育安置、家庭社經地位五個項目，整理如表 4-1-1 所示，並將研究樣本基本資料與分布情形依次說明如下。

表 4-1-1 正式問卷有效樣本基本資料之次數分配摘要表(N=1101)

變項	項目	人數	百分比率(%)
性別	男生	524	47.6%
	女生	577	52.4%
年級	五年級	516	46.9%
	六年級	585	53.1%
接觸程度	從未見過	165	15%
	曾經見過	351	31.9%
	曾和智能障礙同學談過話	167	15.2%
	曾經和智能障礙同學同班	382	34.7%
	有智能障礙的親戚	25	2.3%
	有智能障礙的兄弟姐妹	11	1%
教育安置	有特教班級	861	78.2%
	無特教班級	240	21.8%

表 4-1-1 正式問卷有效樣本基本資料之次數分配摘要表(N=1101)(續)

變項	項目	人數	百分比率(%)
家庭社經地位	父社經地位高社經	259	23.5%
	中社經	445	40.4%
	低社經	397	36.1%
	母社經地位高社經	194	17.6%
	中社經	446	40.5%
	低社經	461	41.9%

一、性別部份

在本次研究調查中，共有524位男生，佔47.6%；577位女生，佔52.4%，顯示男女生人數差異不大。

二、年級部份

五年級學生人數516人，佔46.9%；六年級學生人數585人，佔53.1%，人數差距不大。

三、接觸程度部份

佔最多的是曾和智能障礙同學同班的，共有382人，34.7%；其次是曾經見過者有351人，佔31.9%；依人數多寡，依序為曾和智能障礙同學談過話有167人，佔15.2%；從未見過165人，佔15%；有智能障礙者的親戚25人，佔2.3%；最少為有智能障礙者的手足11人，佔1%。

四、教育安置部份

調查人數中，以校內有特殊教育班級的人佔大多數，共有861人，佔78.2%；剩餘240人，21.8%校內沒有特殊教育班級。

五、家庭社經地位部份

分為父親社經地位及母親社經地位兩部份。父親社經地位方面：中社經地位者445人，佔40.4%為最多、其次低社經地位者，397人，佔36.1%、最少為高社經地位者，259人佔23.5%；母親社經地位方面；以低社經地位者為最多，有461人，佔41.9%、其次為中社經地位者，有446人，佔40.5%、最少為高社經地位者，194人，佔17.6%。

表4-1-2 嘉義市國小高年級學生對智能障學生礙融合態度量表之描述性統計表
(N=1101)

層面	社會性友誼 融合量表	社會性支持 融合量表	學習性 融合量表	融合態度 全量表
個數	1101	1101	1101	1101
題數	20	13	14	47
平均數	71.66	50.33	53.51	175.50
單題平均數	3.58	3.87	3.82	3.73
標準差	16.57	9.98	10.50	35.25
最小值	20	13	14	47
最大值	100	65	70	235

由表4-1-2可知，嘉義市國小學生的整體融合態度為175.50，整問卷滿分為235分，約屬中上程度範圍。各層面的平均分數分別為「社會性友誼」71.66分，單題平均數為3.58分、「社會性支持」50.33分，單題平均數為3.87分、「學習性」53.51分，單題平均數為3.82分，皆介於各層面之中上程度範圍，其中平均得分程度以「社會性支持」最優，其次分為「學習性」與「社會性友誼」。

第二節 不同背景變項的國小高年級學生在智能障礙同儕融合態度的全量表與分量表差異性分析

為探討各背景變項的國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度的分量表與全量表是否有差異存在，以t考驗進行性別、年級、教育安置的考驗，單因子變異數分析進行接觸程度及家庭社經地位之考驗，當有顯著差異時，再以最小顯著差異檢定法做事後比較。

一、性別的統計分析

不同性別之全量表與分量表之平均數、標準差與t考驗等摘要表，如下表4-2-1與4-2-2所示。

表4-2-1 不同性別的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表之平均數標準差摘要表

量表名稱	性別	個數	平均數	標準差
社會性友誼	男生	524	70.78	16.80
融合態度	女生	577	72.46	16.33
社會性支持	男生	524	49.26	10.22
融合態度	女生	577	51.31	9.66
學習性	男生	524	52.45	10.91
融合態度	女生	577	54.47	10.02
融合態度	男生	524	172.49	36.16
全量表	女生	577	178.24	34.21

表4-2-2 不同性別的國小高年級學生融合態度全量表與分量表之t考驗摘要表

量表名稱	平均數相等的 t 檢定			
	t	自由度	顯著性 (雙尾)	平均 差異
社會性友誼融合態度	-1.682	1099	.093	-1.68030
社會性支持融合態度	-3.426**	1099	.001	-2.05259
學習性融合態度	-3.202**	1099	.001	-2.01964
融合態度全量表	-2.712**	1099	.007	-5.75253

由上述資料顯示，不同性別除在社會性友誼融合態度($t=-1.682$)未達顯著水準($P>.05$)，其在社會性支持融合態度($t=-3.426$)達.01的顯著水準($P<.01$)、學習性融合態度($t=-3.202$)達.01的顯著水準($P<.01$)與融合態度全量表($t=-2.712$)達.01的顯著水準($P<.01$)，顯示性別的不同，在國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度有顯著差異，且社會性支持融合態度中女生($M=51.31$)優於男生($M=49.26$)、學習性融合態度中女生($M=54.47$)優於男生($M=52.45$)與融合態度全量表中女生($M=178.24$)優於男生($M=172.49$)。

綜合上述，性別的不同對於國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度有顯

著差異，女生在社會性支持融合態度、學習性融合態度與融合態度全量表皆優於男生，但在社會性友誼融合態度上則無顯著差異。

二、年級的統計分析

為探討不同年級的國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度的分量表與全量表是否有差異存在，以t考驗分別進行五年級與六年級的考驗。不同年級之全量表與分量表之平均數、標準差與t考驗等摘要表，如表4-2-3與4-2-4所示。

表4-2-3 不同年級的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表之平均數標準差摘要表

量表名稱	年級	個數	平均數	標準差
社會性友誼融合態度	五年級	585	69.7556	18.37751
	六年級	516	73.8256	13.95195
社會性支持融合態度	五年級	585	49.9556	11.17274
	六年級	516	50.7616	8.40616
學習性融合態度	五年級	585	52.6171	11.73919
	六年級	516	54.5116	8.78203
融合態度全量表	五年級	585	172.3282	39.56703
	六年級	516	179.0988	29.23829

表 4-2-4 不同年級的國小高年級學生融合態度全量表與分量表之 t 考驗摘要表

量表名稱	平均數相等的 t 檢定			
	t	自由度	顯著性（雙尾）	平均差異
社會性友誼融合態度	-4.096***	1099	.000	-4.07003
社會性支持融合態度	-1.338	1099	.181	-.80607
學習性融合態度	-3.000**	1099	.003	-1.89453
融合態度全量表	-3.193**	1099	.001	-6.77063

由上述資料顯示，不同年級除在社會性支持融合態度($t=-1.338$)未達顯著水準($P>.05$)，其在社會性友誼融合態度($t=-4.096$)達.001的極顯著水準($P<.001$)、學習性融合態度($t=-3.000$)達.01的顯著水準($P<.01$)與融合態度全量表($t=-3.193$)達.01的顯著水準($P<.01$)，顯示年級的不同，在國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度有顯著差異，且社會性友誼融合態度中六年級($M=73.8256$)優於五年級($M=69.7556$)、學習性融合態度中六年級($M=50.7616$)優於五年級($M=49.9556$)與融合態度全量表中六年級($M=179.0988$)優於五年級($M=172.3282$)。

綜合上述，年級的不同對於國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度有顯著差異，六年級在社會性支持融合態度、學習性融合態度與融合態度全量表皆優於五年級，但在社會性支持融合態度上則無顯著差異。

三、教育安置的統計分析

為探討不同教育安置的國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度的分量表與全量表是否有差異存在，以 t 考驗分別進行有特殊班與無特殊班的考驗。不同教育安置之全量表與分量表之平均數、標準差與 t 考驗等摘要表，如表 4-2-5 與表 4-2-6 所示。

表 4-2-5 不同教育安置的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表之平均數標準差摘要表

量表名稱	教育安置	個數	平均數	標準差
社會性友誼 融合態度	有特殊班	861	71.5854	16.72295
	無特殊班	240	71.9417	16.04090
社會性支持 融合態度	有特殊班	861	50.6678	10.00796
	無特殊班	240	49.1333	9.78679
學習性 融合態度	有特殊班	861	53.6353	10.51452
	無特殊班	240	53.0375	10.43783
融合態度 全量表	有特殊班	861	175.8885	35.49290
	無特殊班	240	174.1125	34.41915

表 4-2-6 不同教育安置的國小高年級學生融合態度全量表與分量表之 t 考驗
摘要表

量表名稱	平均數相等的 t 檢定			
	t	自由度	顯著性 (雙尾)	平均差異
社會性友誼融合態度	-.294	1099	.768	-.35630
社會性支持融合態度	2.111*	1099	.035	1.53449
學習性融合態度	.780	1099	.435	.59781
融合態度全量表	.690	1099	.490	1.77600

由上述資料顯示，不同教育安置除在社會性支持融合態度($t=2.111$)達顯著水準($P<.05$)外，其在社會性友誼融合態度($t=-.294$)未達.05的顯著水準($P>.05$)、學習性融合態度($t=.780$)未達.05的顯著水準($P>.05$)與融合態度全量表($t=.690$)皆未達.05的顯著水準($P>.05$)，顯示教育安置的不同，在國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度並無顯著差異，僅在社會性支持融合態度中校內有特殊班者($M=50.6678$)優於校內無特殊班者($M=49.1333$)。

綜合上述，教育安置的不同對於國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度並未有顯著差異，有特殊班在社會性友誼融合態度、學習性融合態度與融合態度全量表皆與無特殊班者無顯著差異，僅在社會性支持融合態度上有顯著差異。

四、接觸程度的統計分析

為探討不同接觸程度(從未見過、曾見過，未談話、曾談過話、曾同班、有智障親戚、有智障手足)的國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度分量表與全量表，是否有差異存在，以單因子變異數分析，進行接觸程度之考驗，當達顯著水準($P<.05$)時，則進一步以最小顯著差異檢定法進行事後比較，以找出哪一對平均數之間具有顯著差異存在。

表4-2-7 不同接觸程度的國小高年級學生在融合態度分量表與全量表平均數、標準差之摘要表

融合態度量表	接觸程度	個數	平均數	標準差
社會性友誼 融合態度	從未見過	165	71.30	16.14
	曾見過, 未談話	351	70.52	14.52
	曾談過話	167	76.01	15.70
	曾同班	382	70.76	18.57
	有智障親戚	25	76.16	17.28
	有智障手足	11	68.64	12.43
	總和	1101	71.66	16.57
社會性支持 融合態度	從未見過	165	49.75	9.31
	曾見過, 未談話	351	49.68	8.93
	曾談過話	167	52.50	9.56
	曾同班	382	50.23	11.17
	有智障親戚	25	52.36	11.03
	有智障手足	11	46.18	6.65
	總和	1101	50.33	9.98
學習性 融合態度	從未見過	165	52.98	10.38
	曾見過, 未談話	351	52.55	9.08
	曾談過話	167	55.94	9.82
	曾同班	382	53.57	11.70
	有智障親戚	25	54.96	13.14
	有智障手足	11	49.18	8.52
	總和	1101	53.51	10.50
全量表	從未見過	165	174.02	34.00
	曾見過, 未談話	351	172.75	30.41
	曾談過話	167	184.44	33.42
	曾同班	382	174.57	39.75
	有智障親戚	25	183.48	40.73
	有智障手足	11	164.00	26.34
	總和	1101	175.50	35.25

表4-2-8 不同接觸程度的國小高年級學生在融合態度分量表與全量表單因子變異數分析之摘要表

量表名稱	變異來源	平方和(SS)	自由度(df)	平均平方和(MS)	F檢定	顯著性
社會性友誼融合態度	組間	4544.25	5	908.85	3.345**	.005
	組內	297481.73	1095	271.67		
	總和	302025.99	1100			
社會性支持融合態度	組間	1286.01	5	257.20	2.603*	.024
	組內	108184.66	1095	98.80		
	總和	109470.67	1100			
學習性融合態度	組間	1615.10	5	323.02	2.958*	.012
	組內	119568.12	1095	109.20		
	總和	121183.22	1100			
全量表	組間	19750.23	5	3950.05	3.210**	.007
	組內	1347361.02	1095	1230.47		
	總和	1367111.25	1100			

由表4-2-8顯示出：不同接觸程度在社會性友誼融合態度($F=3.345$, $P<.01$)、社會性支持融合態度($F=2.603$, $P<.05$)、學習性融合態度($F=2.958$, $P<.05$)、以及融合態度全量表($F=3.210$, $P<.01$)皆達到顯著水準，乃進一步以LSD法進行事後多重比較，如下表4-2-9，結果在社會性友誼融合態度中曾談過話與從未見過、曾見過未談話、曾同班有顯著水準，且曾談過話($M=76.01$)優於從未見過($M=71.30$)、曾見過未談話($M=70.52$)、曾同班($M=70.76$)；社會性支持融合態度中曾談過話與從未見過、曾見過未談話、曾同班、有智障手足有顯著水準，且曾談過話($M=52.50$)優於從未見過($M=49.75$)、曾見過未談話($M=49.68$)、曾同班($M=50.23$)、有智障手足($M=46.18$)；在學習性融合態度中曾談過話與從未見過、曾見過未談話、曾同班、有智障手足有顯著水準，且曾談過話($M=55.94$)優於從未見過($M=52.98$)、曾見過未談話($M=52.55$)、曾同班($M=53.57$)、有智障手足($M=49.18$)；在融合態度全量表中曾談過話與從未見過、曾見過未談話、曾同班有顯著水準，且曾談過話($M=184.44$)優於從未見過($M=174.02$)、曾見過未談話($M=172.75$)、曾同班($M=174.57$)。

綜合上述分析得知：接觸程度的不同，在國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，有顯著差異，以曾談過話優於未曾見過、曾見過未談話、曾同班、有智障手足。

表4-2-9 不同接觸程度的國小高年級學生在融合態度分量表與全量表LSD事後多重比較之摘要表

依變數	(I) 接觸程度	(J) 接觸程度	平均差異(I-J)	顯著性
社會性友誼 融合態度	從未見過	曾見過,未談話	.77560	.618
		曾談過話	-4.70902(*)	.009
		曾同班	.53257	.729
		有智障親戚	-4.86303	.169
		有智障手足	2.66061	.604
	曾見過,未談話	從未見過	-.77560	.618
		曾談過話	-5.48462(*)	.000
		曾同班	-.24303	.842
		有智障親戚	-5.63863	.099
		有智障手足	1.88500	.709
	曾談過話	從未見過	4.70902(*)	.009
		曾見過,未談話	5.48462(*)	.000
		曾同班	5.24159(*)	.001
		有智障親戚	-.15401	.965
		有智障手足	7.36962	.151
	曾同班	從未見過	-.53257	.729
		曾見過,未談話	.24303	.842
		曾談過話	-5.24159(*)	.001
		有智障親戚	-5.39560	.113
		有智障手足	2.12803	.673
	有智障親戚	從未見過	4.86303	.169
		曾見過,未談話	5.63863	.099
		曾談過話	.15401	.965
		曾同班	5.39560	.113
		有智障手足	7.52364	.207
	有智障手足	從未見過	-2.66061	.604
		曾見過,未談話	-1.88500	.709
		曾談過話	-7.36962	.151
		曾同班	-2.12803	.673
		有智障親戚	-7.52364	.207

表 4-2-9 不同接觸程度的國小高年級學生在融合態度分量表與全量表 LSD 事後多重比較之摘要表(續)

依變數	(I) 接觸程度	(J) 接觸程度	平均差異(I-J)	顯著性
社會性支持 融合態度	從未見過	曾見過,未談話	.07630	.935
		曾談過話	-2.74549(*)	.012
		曾同班	-.47885	.605
		有智障親戚	-2.60848	.222
		有智障手足	3.56970	.249
	曾見過,未談話	從未見過	-.07630	.935
		曾談過話	-2.82179(*)	.003
		曾同班	-.55515	.450
		有智障親戚	-2.68479	.192
		有智障手足	3.49340	.251
	曾談過話	從未見過	2.74549(*)	.012
		曾見過,未談話	2.82179(*)	.003
		曾同班	2.26664(*)	.014
		有智障親戚	.13701	.949
		有智障手足	6.31519(*)	.041
	曾同班	從未見過	.47885	.605
		曾見過,未談話	.55515	.450
		曾談過話	-2.26664(*)	.014
		有智障親戚	-2.12963	.300
		有智障手足	4.04855	.183
	有智障親戚	從未見過	2.60848	.222
		曾見過,未談話	2.68479	.192
		曾談過話	-.13701	.949
		曾同班	2.12963	.300
		有智障手足	6.17818	.086
	有智障手足	從未見過	-3.56970	.249
		曾見過,未談話	-3.49340	.251
		曾談過話	-6.31519(*)	.041
		曾同班	-4.04855	.183
		有智障親戚	-6.17818	.086

續下頁

表 4-2-9 不同接觸程度的國小高年級學生在融合態度分量表與全量表 LSD 事後多重比較之摘要表(續)

依變數	(I) 接觸程度	(J) 接觸程度	平均差異(I-J)	顯著性
學習性融合 態度	從未見過	曾見過,未談話	.42305	.668
		曾談過話	-2.96436(*)	.010
		曾同班	-.59754	.539
		有智障親戚	-1.98424	.376
		有智障手足	3.79394	.244
	曾見過,未談話	從未見過	-.42305	.668
		曾談過話	-3.38741(*)	.001
		曾同班	-1.02059	.187
		有智障親戚	-2.40729	.266
		有智障手足	3.37089	.292
	曾談過話	從未見過	2.96436(*)	.010
		曾見過,未談話	3.38741(*)	.001
		曾同班	2.36682(*)	.015
		有智障親戚	.98012	.662
		有智障手足	6.75830(*)	.038
	曾同班	從未見過	.59754	.539
		曾見過,未談話	1.02059	.187
		曾談過話	-2.36682(*)	.015
		有智障親戚	-1.38670	.520
		有智障手足	4.39148	.170
	有智障親戚	從未見過	1.98424	.376
		曾見過,未談話	2.40729	.266
		曾談過話	-.98012	.662
		曾同班	1.38670	.520
		有智障手足	5.77818	.127
	有智障手足	從未見過	-3.79394	.244
		曾見過,未談話	-3.37089	.292
		曾談過話	-6.75830(*)	.038
		曾同班	-4.39148	.170
		有智障親戚	-5.77818	.127

續下頁

表 4-2-9 不同接觸程度的國小高年級學生在融合態度分量表與全量表 LSD 事後多重比較之摘要表(續)

依變數	(I) 接觸程度	(J) 接觸程度	平均差異(I-J)	顯著性
融合態度 全量表	從未見過	曾見過,未談話	1.27495	.700
		曾談過話	-10.41887(*)	.007
		曾同班	-.54382	.868
		有智障親戚	-9.45576	.209
		有智障手足	10.02424	.359
	曾見過,未談話	從未見過	-1.27495	.700
		曾談過話	-11.69383(*)	.000
		曾同班	-1.81878	.483
		有智障親戚	-10.73071	.140
		有智障手足	8.74929	.415
	曾談過話	從未見過	10.41887(*)	.007
		曾見過,未談話	11.69383(*)	.000
		曾同班	9.87505(*)	.002
		有智障親戚	.96311	.898
		有智障手足	20.44311	.061
	曾同班	從未見過	.54382	.868
		曾見過,未談話	1.81878	.483
		曾談過話	-9.87505(*)	.002
		有智障親戚	-8.91194	.219
		有智障手足	10.56806	.325
	有智障親戚	從未見過	9.45576	.209
		曾見過,未談話	10.73071	.140
		曾談過話	-.96311	.898
		曾同班	8.91194	.219
		有智障手足	19.48000	.125
	有智障手足	從未見過	-10.02424	.359
		曾見過,未談話	-8.74929	.415
		曾談過話	-20.44311	.061
		曾同班	-10.56806	.325
		有智障親戚	-19.48000	.125

四、家庭社經地位的統計分析

為探討不同家庭社經地位(高社經、中社經、低社經)的國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度分量表與全量表，是否有差異存在，以單因子變異數分析，分別進行父社經背景與母社經背景之考驗。

(一)父社經地位的統計分析

表4-2-10 不同社經背景(父社經地位)的國小高年級學生在融合態度分量表與全量表平均數、標準差之摘要表

量表名稱	父社經地位	個數	平均數	標準差
社會性友誼 融合態度	高社經	259	72.24	16.30
	中社經	445	72.06	16.83
	低社經	397	70.84	16.47
	總和	1101	71.66	16.57
社會性支持 融合態度	高社經	259	51.26	10.24
	中社經	445	51.17	9.90
	低社經	397	48.79	9.73
	總和	1101	50.33	9.98
學習性 融合態度	高社經	259	53.92	10.84
	中社經	445	53.95	10.44
	低社經	397	52.73	10.31
	總和	1101	53.51	10.50
融合態度 全量表	高社經	259	177.42	35.57
	中社經	445	177.18	35.69
	低社經	397	172.37	34.41
	總和	1101	175.50	35.25

表4-2-11 不同社經背景(父社經地位)的國小高年級學生在融合態度分量表與全量表單因子變異數分析之摘要表

量表名稱	變異來源	平方和(SS)	自由度(df)	平均平方和(MS)	F 檢定	顯著性
社會性友誼融合態度	組間	422.40	2	211.20	.769	.464
	組內	301603.59	1098	274.69		
	總和	302025.99	1100			
社會性支持融合態度	組間	1473.76	2	736.88	7.492**	.001
	組內	107996.90	1098	98.36		
	總和	109470.67	1100			
學習性融合態度	組間	370.22	2	185.11	1.682	.186
	組內	120813.00	1098	110.03		
	總和	121183.22	1100			
融合態度全量表	組間	6097.07	2	3048.534	2.459	.086
	組內	1361014.18	1098	1239.54		
	總和	1367111.25	1100			

由上述資料顯示：父親社經背景在社會性支持融合態度($F=7.492$, $P<.01$)、達到顯著水準，乃進一步以LSD法進行事後多重比較，結果在社會性支持融合態度中高社經與低社經、中社經與低社經有顯著水準，且高社經($M=51.26$)優於低社經($M=48.79$)、中社經($M=51.17$)優於低社經($M=48.79$)。

綜合上述分析得知：父親社經背景的不同，在社會性支持融合態度有顯著差異，以高社經優於低社經、中社經優於低社經。

表4-2-12 不同社經背景(父社經地位)的國小高年級學生在融合態度分量表與全量表LSD事後多重比較之摘要表

依變數	(I) 父社經地位	(J) 父社經地位	平均差異(I-J)	顯著性
社會性支持融合態度	高社經	中社經	.09626	.901
		低社經	2.46910(**)	.002
	中社經	高社經	-.09626	.901
		低社經	2.37284(**)	.001
	低社經	高社經	-2.46910(**)	.002
		中社經	-2.37284(**)	.001

(二)母社經地位的統計資料

表4-2-13 不同社經背景(母社經地位)的國小高年級學生在融合態度分量表與全量表平均數、標準差之摘要表

量表名稱	母社經地位	個數	平均數	標準差
社會性友誼 融合態度	高社經	194	72.0258	16.40120
	中社經	446	71.4798	17.05163
	低社經	461	71.6876	16.19722
	總和	1101	71.6630	16.57013
社會性支持 融合態度	高社經	194	51.5876	9.83148
	中社經	446	50.6413	10.40102
	低社經	461	49.5076	9.55683
	總和	1101	50.3333	9.97591
學習性 融合態度	高社經	194	53.8247	10.70229
	中社經	446	53.7758	10.68335
	低社經	461	53.1085	10.23236
	總和	1101	53.5050	10.49603
融合態度 全量表	高社經	194	177.4381	35.10442
	中社經	446	175.8969	36.57264
	低社經	461	174.3037	34.02689
	總和	1101	175.5014	35.25377

表4-2-14 不同社經背景(母社經地位)的國小高年級學生在融合態度分量表與全量表單因子變異數分析之摘要表

量表名稱	變異來源	平方和(SS)	自由度(df)	平均平方和(MS)	F 檢定	顯著性
社會性友誼 融合態度	組間	40.78	2	20.39	.074	.929
	組內	301985.21	1098	275.03		
	總和	302025.99	1100			
社會性支持 融合態度	組間	661.83	2	330.92	3.339*	.036
	組內	108808.84	1098	99.10		
	總和	109470.67	1100			
學習性 融合態度	組間	125.03	2	62.51	.567	.567
	組內	121058.12	1098	110.25		
	總和	121183.22	1100			
融合態度 全量表	組間	1458.75	2	729.38	.586	.556
	組內	1365652.50	1098	1243.76		
	總和	1367111.25	1100			

由上述資料顯示出：母親社經背景在社會性支持融合態度($F=3.339$, $P<.05$)、達到顯著水準，乃進一步以LSD法進行事後多重比較，結果在社會性支持融合態度中高社經與低社經有顯著水準，且高社經($M=51.5876$)優於低社經($M=49.5076$)。

綜合上述分析得知：母親社經背景的不同，在社會性支持融合態度有顯著差異，以高社經優於低社經。

表4-2-15 不同社經背景(母社經地位)的國小高年級學生在融合態度分量表與全量表LSD事後多重比較之摘要表

依變數	(I) 母社經地位	(J) 母社經地位	平均差異 (I-J)	顯著性
社會性支持 融合態度	高社經	中社經	.94637	.269
		低社經	2.08004(*)	.015
	中社經	高社經	-.94637	.269
		低社經	1.13366	.087
	低社經	高社經	-2.08004(*)	.015
		中社經	-1.13366	.087

第三節 不同接觸程度、家庭社經地位的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表的趨向分析

本節主要在以趨向分析，探討不同背景變項(不同接觸程度、父社經地位與母社經地位)的嘉義市國小高年級學生在融合態度的分量表與全量表上，是否會產生顯著趨向變化之情形。以下以趨向分析進行探討，其結果與說明分列如下：

一、不同接觸程度與融合態度量表之趨向分析

(一)社會性友誼融合態度

從下頁表 4-3-1 顯示：不同接觸程度與社會性友誼融合態度之趨向分析，在五項趨向($F=12.58$, $P<.001$)達極顯著水準，配合下頁圖 4-3-1 顯示，先緩升，

再上升，再下降，再上升，再下降。隨著接觸程度的不同，在社會性友誼融合態度上有五次趨向變化的現象。

整體顯示出，不同接觸程度的嘉義市國小高年級學生在社會性友誼融合態度，以曾談過話與有智障親戚高於其他不同接觸程度，意即曾談過話與有智障親戚的嘉義市國小高年級學生對智能障礙的同儕融合態度，優於未曾談過話、曾見過，未談過、曾同班與有智障手足者。

表 4-3-1 不同接觸程度的國小高年級學生在社會性友誼融合態度之趨向分析摘要表

變異來源	離均差平方和(SS)	自由度(DF)	均方值(MS)	F 值	顯著性
組內+殘差	297481.73	1095	271.67		
直線趨向	.94	1	.94	.00	.953
二次趨向	446.31	1	446.31	1.64	.200
三次趨向	217.03	1	217.03	.80	.372
四次趨向	83.49	1	83.49	.31	.579
五次趨向	3417.74	1	3417.74	12.58***	.000
模式	4544.25	5	908.85	3.35**	.005
總合	302025.99	1100	274.57		

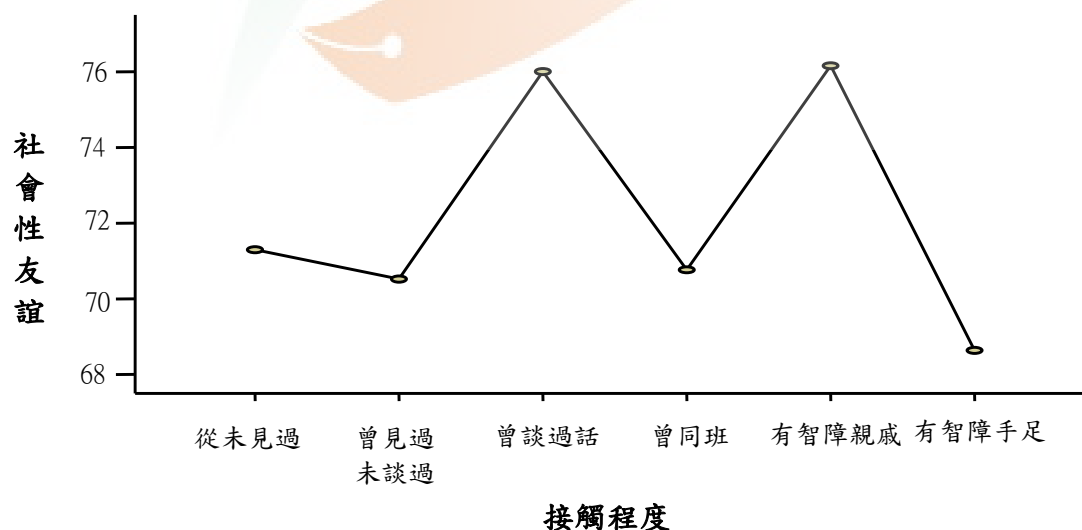


圖 4-3-1 不同接觸程度國小高年級學生在社會性友誼融合態度之趨向分析圖

(二)社會性支持融合態度

從下表 4-3-2 顯示：不同接觸程度與社會性支持融合態度之趨向分析，在二次趨向($F=4.30, P<.05$)與五次趨向($F=7.85, P<.01$)達顯著水準，配合下圖 4-3-2 顯示，先緩升，再上升，再下降，再上升，再下降。隨著接觸程度的不同，在社會性支持融合態度上有五次趨向變化的現象。

整體顯示出，不同接觸程度的嘉義市國小高年級學生在社會性支持融合態度，以曾談過話與有智障親戚高於其他不同接觸程度，意即曾談過話與有智障親戚的嘉義市國小高年級學生對智能障礙的同儕融合態度，優於未曾談過話、曾見過，未談過、曾同班與有智障手足者。

表 4-3-2 不同接觸程度的國小高年級學生在社會性支持融合態度之趨向分析摘要表

變異來源	離均差平方和(SS)	自由度(DF)	均方值(MS)	F 值	顯著性
組內+殘差	108184.66	1095	98.80		
直線趨向	51.61	1	51.61	.52	.470
二次趨向	425.15	1	425.15	4.30*	.038
三次趨向	163.12	1	163.12	1.65	.199
四次趨向	43.04	1	43.04	.44	.509
五次趨向	775.30	1	775.30	7.85**	.005
模式	1286.01	5	257.20	2.60*	.024
總合	109470.67	1100	99.52		

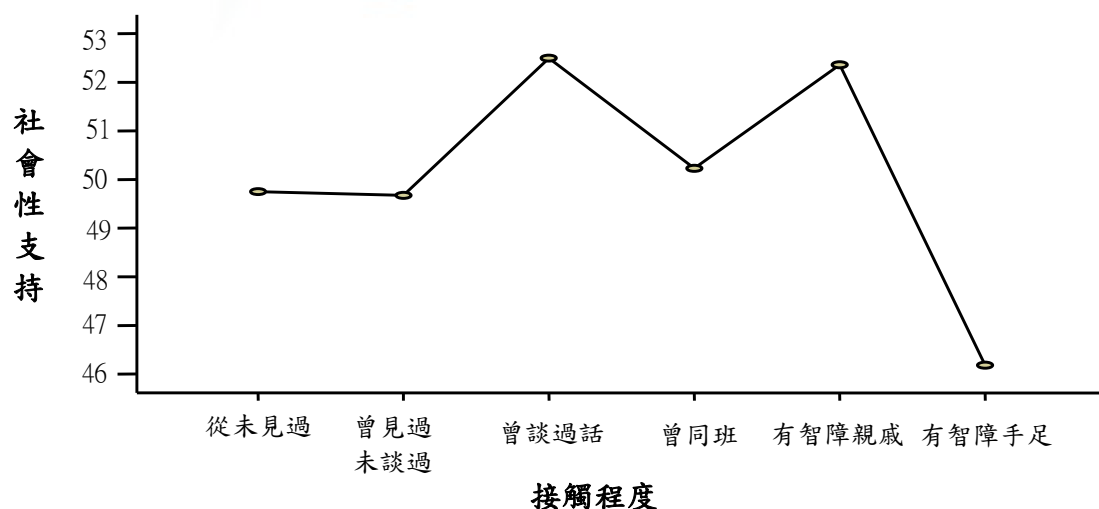


圖 4-3-2 不同接觸程度國小高年級學生在社會性支持融合態度之趨向分析圖

(三)學習性融合態度

從下表 4-3-3 顯示：不同接觸程度與社會性支持融合態度之趨向分析，在二次趨向($F=4.25, P<.05$)與五次趨向($F=7.04, P<.01$)達顯著水準，配合下圖 4-3-3 顯示，先緩降，再上升，再下降，再上升，再下降。隨著接觸程度的不同，在學習性融合態度上有五次趨向變化的現象。

整體顯示出，不同接觸程度的嘉義市國小高年級學生在學習性融合態度，以曾談過話與有智障親戚高於其他不同接觸程度，意即曾談過話與有智障親戚的嘉義市國小高年級學生對智能障礙的同儕融合態度，優於未曾談過話、曾見過，未談過、曾同班與有智障手足者。

表 4-3-3 不同接觸程度的國小高年級學生在學習性融合態度之趨向分析摘要表

變異來源	離均差平方和(SS)	自由度(DF)	均方值(MS)	F 值	顯著性
組內+殘差	119568.12	1095	109.19		
直線趨向	70.68	1	70.68	.65	.421
二次趨向	464.35	1	464.35	4.25*	.039
三次趨向	148.99	1	148.99	1.36	.243
四次趨向	3.54	1	3.54	.03	.857
五次趨向	769.01	1	769.01	7.04**	.008
模式	1615.10	5	323.02	2.96*	.012
總合	121183.22	1100	110.17		

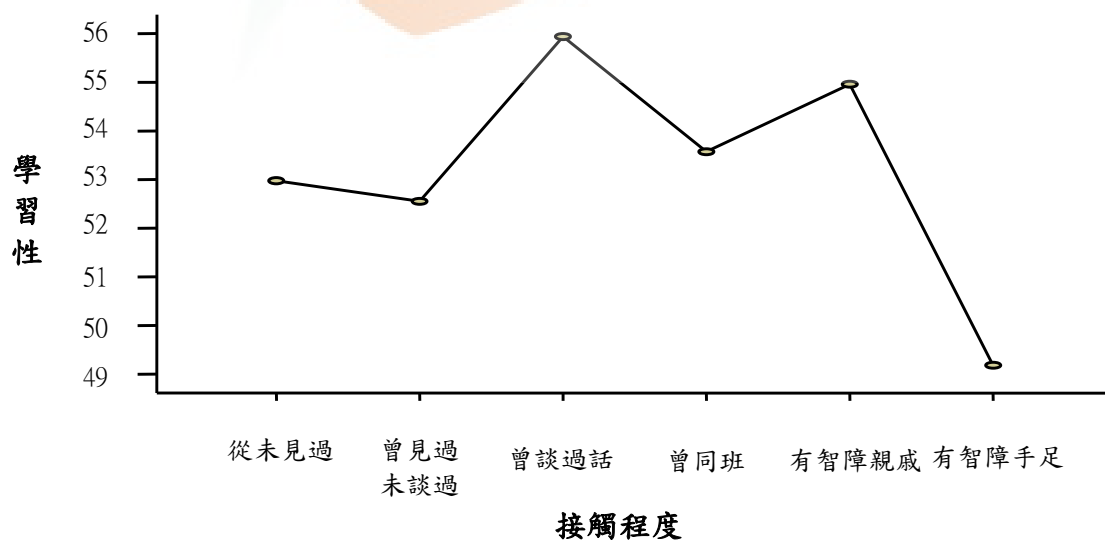


圖 4-3-3 不同接觸程度國小高年級學生在學習性融合態度之趨向分析圖

(四)融合態度全量表

從下表 4-3-4 顯示：不同接觸程度與社會性支持融合態度之趨向分析，在二次趨向與五次趨向($F=10.57, P<.01$)達顯著水準，配合下圖 4-3-4 顯示，先緩降，再上升，再下降，再上升，再下降。隨著接觸程度的不同，在融合態度全量表有五次趨向變化的現象。

整體顯示出，不同接觸程度的嘉義市國小高年級學生在融合態度全量表，以曾談過話與有智障親戚高於其他不同接觸程度，意即曾談過話與有智障親戚的嘉義市國小高年級學生對智能障礙的同儕融合態度，優於未曾談過話、曾見過，未談過、曾同班與有智障手足者。

表 4-3-4 不同接觸程度的國小高年級學生在融合態度全量表之趨向分析摘要表

變異來源	離均差平方和(SS)	自由度(DF)	均方值(MS)	F 值	顯著性
組內+殘差	1347361.02	1095	1230.47		
直線趨向	274.29	1	274.29	.22	.637
二次趨向	4006.16	1	4006.16	3.26	.071
三次趨向	1576.87	1	1576.87	1.28	.258
四次趨向	309.07	1	309.07	.25	.616
五次趨向	13004.36	1	13004.36	10.57**	.001
模式	19750.23	5	3950.05	3.21**	.007
總合	1367111.25	1100	1242.83		

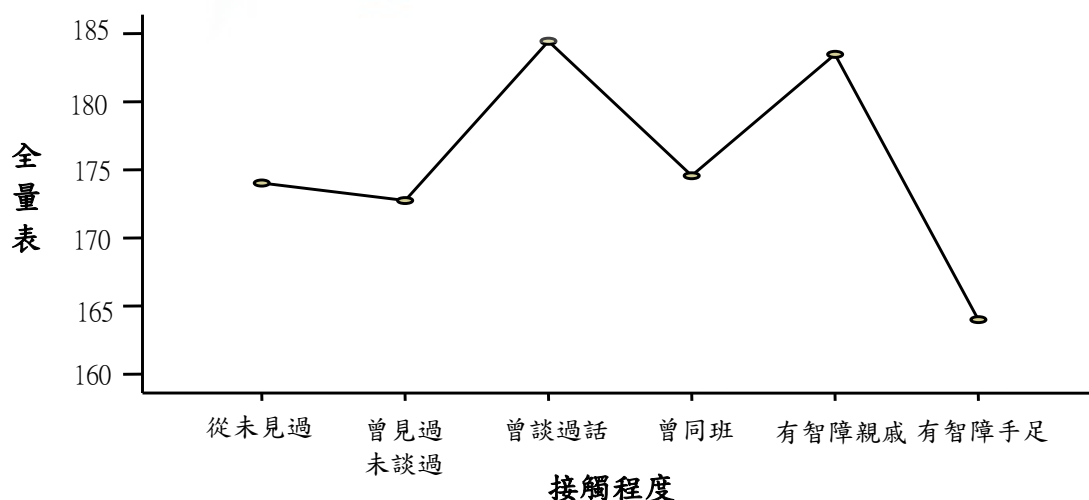


圖 4-3-4 不同接觸程度國小高年級學生在融合態度全量表之趨向分析圖

二、不同父社經地位與融合態度量表之趨向分析

(一)社會性友誼融合態度

從下表 4-3-5 顯示不同父親社經地位與社會性友誼融合態度之趨向分析，未達顯著水準($P>.05$)，顯示不同父親社經地位的嘉義市國小高年級學生在社會性友誼融合態度，並未有趨向存在。

表 4-3-5 不同父社經背景的國小高年級學生在社會性友誼融合態度之趨向分析摘要表

變異來源	離均差平方和(SS)	自由度(DF)	均方值(MS)	F 值	顯著性
組內+殘差	301603.59	1098	274.68		
直線趨向	306.96	1	306.96	1.12	.291
二次趨向	68.40	1	68.40	.25	.618
模式	422.40	2	211.20	.77	.464
總合	302025.99	1100	274.57		

(二)社會性支持融合態度

從表 4-3-6 顯示：不同接觸程度與社會性支持融合態度之趨向分析，在直線趨向($F=9.72$, $P<.01$)達顯著水準，配合圖 4-3-6 顯示，呈下降趨勢。隨著父親社經地位的不同，在融合態度有直線趨向變化的差異。

整體顯示出，不同父親社經地位的嘉義市國小高年級學生在社會性支持融合態度，以高、中社經地位高於低社經地位，意即父親高、中社經地位的嘉義市國小高年級學生對智能障礙的同儕融合態度，優於父親低社經地位者。

表 4-3-6 不同父社經背景的國小高年級學生在社會性支持融合態度之趨向分析摘要表

變異來源	離均差平方和(SS)	自由度(DF)	均方值(MS)	F 值	顯著性
組內+殘差	107996.90	1098	98.36		
直線趨向	955.57	1	955.57	9.72**	.002
二次趨向	337.23	1	337.23	3.43	.064
模式	1473.76	2	736.88	7.49**	.001
總合	109470.67	1100	99.52		

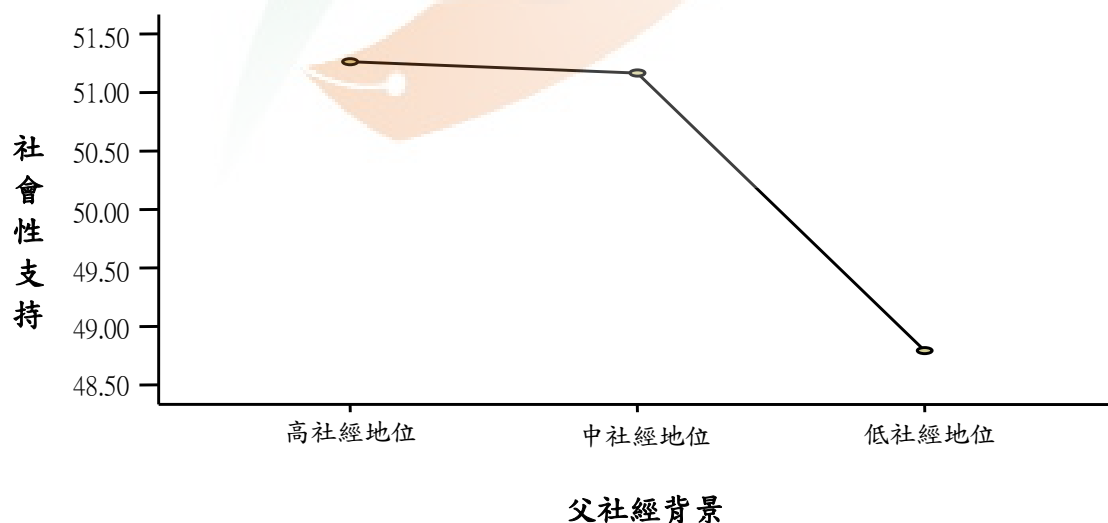


圖 4-3-5 不同父社經地位國小高年級學生在社會性支持融合態度之趨向分析圖

(三)學習性融合態度

從表 4-3-7 顯示不同父親社經地位與學習性融合態度之趨向分析，未達顯水準($P>.05$)，顯示不同父親社經地位的嘉義市國小高年級學生在社會性友誼融合態度，並未有趨向存在。

表 4-3-7 不同父社經背景的國小高年級學生在學習性融合態度之趨向分析摘要表

變異來源	離均差平方和(SS)	自由度(DF)	均方值(MS)	F 值	顯著性
組內+殘差	120813.00	1098	110.03		
直線趨向	220.44	1	220.44	2.00	.157
二次趨向	102.27	1	102.27	.93	.335
模式	370.22	2	185.11	1.68	.186
總合	121183.22	1100	110.17		

(四)融合態度全量表

從表 4-3-8 顯示不同父親社經地位與融合態度全量表之趨向分析，未達顯水準($P>.05$)，顯示不同父親社經地位的嘉義市國小高年級學生在融合態度全量表並未有趨向存在。

表 4-3-8 不同父社經背景的國小高年級學生在融合態度全量表之趨向分析摘要表

變異來源	離均差平方和(SS)	自由度(DF)	均方值(MS)	F 值	顯著性
組內+殘差	1361014.18	1098	1239.54		
直線趨向	4004.34	1	4004.34	3.23	.073
二次趨向	1350.36	1	1350.36	1.09	.297
模式	6097.07	2	3048.53	2.46	.086
總合	1367111.25	1100	1242.83		

二、不同母社經地位與融合態度量表之趨向分析

(一)社會性友誼融合態度

從表 4-3-9 顯示不同母親社經地位與社會性友誼融合態度之趨向分析，未達顯著水準($P>.05$)，顯示不同母親社經地位的嘉義市國小高年級學生在社會性友誼融合態度，並未有趨向存在。

表 4-3-9 不同母社經背景的國小高年級學生在社會性友誼融合態度之趨向分析摘要表

變異來源	離均差平方和(SS)	自由度(DF)	均方值(MS)	F 值	顯著性
組內+殘差	301985.21	1098	275.03		
直線趨向	15.61	1	15.61	.06	.812
二次趨向	34.87	1	34.87	.13	.722
模式	40.78	2	20.39	.07	.929
總合	302025.99	1100	274.57		

(二)社會性支持融合態度

從表 4-3-10 顯示：不同母親社經地位與社會性支持融合態度之趨向分析，在直線趨向($F=5.96$, $P<.05$)達顯著水準，配合圖 4-3-10 顯示，呈下降趨勢。隨著母親社經地位的不同，在社會性支持融合態度有直線趨向變化的現象。

表 4-3-10 不同母社經背景的國小高年級學生在社會性支持融合態度之趨向分析摘要表

變異來源	離均差平方和(SS)	自由度(DF)	均方值(MS)	F 值	顯著性
組內+殘差	108808.83	1098	99.10		
直線趨向	590.75	1	590.75	5.96*	.015
二次趨向	2.15	1	2.15	.02	.883
模式	661.83	2	330.92	3.34*	.036
總合	109470.67	1100	99.52		

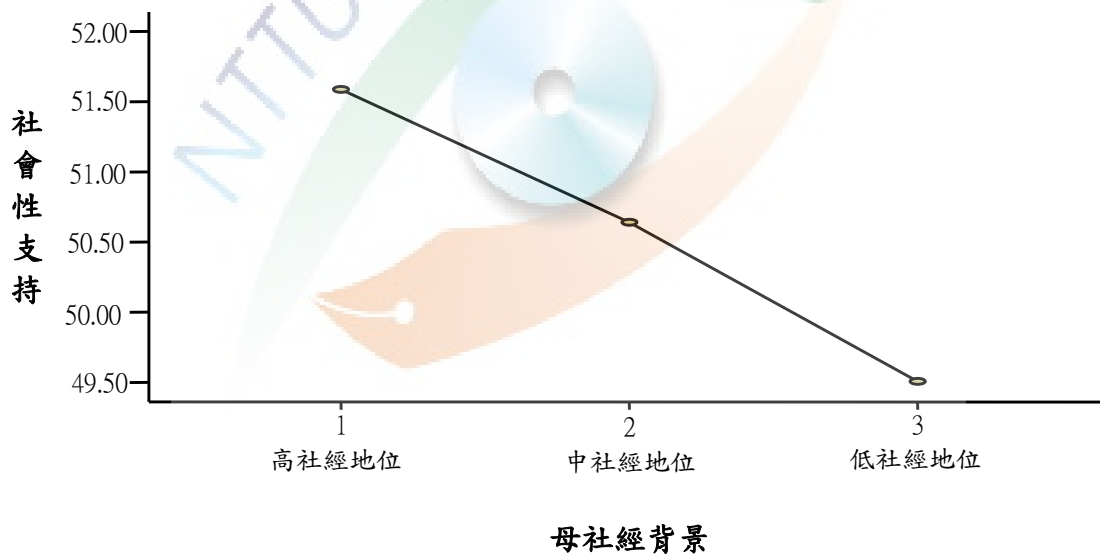


圖 4-3-6 不同母社經地位國小高年級學生在社會性支持融合態度之趨向分析圖

(三)學習性融合態度

從表 4-3-11 顯示不同母親社經地位與學習性融合態度之趨向分析，未達顯著水準($P>.05$)，顯示不同母親社經地位的嘉義市國小高年級學生在學習性融合態度，並未有趨向存在。

表 4-3-11 不同母社經背景的國小高年級學生在學習性融合態度之趨向分析摘要表

變異來源	離均差平方和(SS)	自由度(DF)	均方值(MS)	F 值	顯著性
組內+殘差	121058.20	1098	110.25		
直線趨向	70.05	1	70.05	.64	.426
二次趨向	23.47	1	23.47	.21	.645
模式	125.03	2	62.51	.57	.567
總合	121183.22	1100	110.17		

(四)融合態度全量表

從表 4-3-12 顯示不同母親社經地位與融合態度全量表之趨向分析，未達顯著水準($P>.05$)，顯示不同母親社經地位的嘉義市國小高年級學生在融合態度全量表，並未有趨向存在。

表 4-3-12 不同母社經背景的國小高年級學生在融合態度全量表之趨向分析摘要表

變異來源	離均差平方和(SS)	自由度(DF)	均方值(MS)	F 值	顯著性
組內+殘差	1365652.50	1098	1243.76		
直線趨向	1341.49	1	1341.49	1.08	.299
二次趨向	.17	1	.17	.00	.991
模式	1458.75	2	729.38	.59	.556
總合	1367111.25	1100	1242.83		

第四節 國小高年級學生不同背景變項對智能障礙同儕融合態度的預測力分析

爲了解不同性別、年級、接觸程度、教育安置與家庭社經地位的國小高年級學生，對智能障礙同儕的融合態度，何者較具有預測力，以國小高年級學生的性別、年級、接觸程度、教育安置與家庭社經地位為預測變項，而以融合態度分量表與全量表為依變項進行多元迴歸分析。

本研究採「逐步迴歸法」(stepwise multiple regression)，此法為多元迴歸分析法之一。依序找出性別、年級、接觸程度、教育安置與家庭社經地位等變項，並將家庭社經地位另分為父社經地位與母社經地位。分析時，以逐步迴歸法將變項放入迴歸方程式。

表4-4-1 不同背景變項的國小高年級學生對社會性友誼融合態度之多元迴歸預測分析表

模式	R	R平方	調過後的 R平方	變更統計量				
				R平方 改變量	F改變	分子 自由度	分母 自由度	顯著性 F改變
1	.123	.015	.014	.015	16.778	1	1099	.000

a 預測變數：(常數), 年級

表4-4-2 不同背景變項的國小高年級學生對社會性友誼融合態度之多元迴歸預測變異量分析表

	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
迴歸	4541.639	1	4541.639	16.778***	.000
殘差	297484.347	1099	270.686		
總和	302025.985	1100			

a 預測變數：(常數), 年級

b 依變數：社會性友誼融合態度

表4-4-3 多元迴歸方程式預測變異數分析表

	未標準化係數		標準化係數	t	顯著性
	B 之估計值	標準誤	Beta 分配		
(常數)	65.686	1.541		42.619	.000
年級	4.070	.994	.123	4.096***	.000

a 依變數：社會性友誼融合態度

迴歸預測 $F=16.778$ ，達到極顯著水準($P<.001$)。五個預測變項預測效標變項(社會性友誼融合態度)時，進入迴歸方程式的顯著變項僅有一個(即年級)，多元相關係數為.123，其解釋變異量為.015，意即表示該變項能預測社會性友誼融合態度1.5%的變異量。

標準化迴歸方程式為：

社會性友誼融合態度 $=.123 \times$ 年級。

表4-4-4 不同背景變項的國小高年級學生對社會性支持融合態度之多元迴歸預測分析表

模式	R	R平方	調過後的 R平方	變更統計量				顯著性 F改變
				R平方 改變量	F改變	分子 自由度	分母 自由度	
1	.103(a)	.011	.010	.011	11.739	1	1099	.001
2	.148(b)	.022	.020	.011	12.878	1	1098	.000

a 預測變數：(常數)，性別

b 預測變數：(常數)，性別，父社經地位

表4-4-5 不同背景變項的國小高年級學生對社會性支持融合態度之多元迴歸預測變異量分析表

	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
迴歸	2412.625	2	1206.313	12.372***	.000
殘差	107058.041	1098	97.503		
總和	109470.667	1100			

a 預測變數：(常數)，性別

b 預測變數：(常數)，性別，父社經地位

c 依變數：社會性支持融合態度

表4-4-6 多元迴歸方程式預測變異數分析表

	未標準化係數		標準化係數	t	顯著性
	B 之估計值	標準誤	Beta 分配		
(常數)	50.028	1.238		40.420***	.000
性別	2.158	.597	.108	3.618***	.000
父社經地位	-1.404	.391	-.107	-3.589***	.000

a 依變數：社會性支持融合態度

迴歸預測 $F=12.372$ ，達極顯著水準($P<.001$)。五個預測變項預測效標變項(社會性支持融合態度)時，進入迴歸方程式的顯著變項共有兩個(即性別與父社經地位)，多元相關係數為.148，其聯合解釋變異量為2.2%，就是說兩個變項能聯合預測社會性支持融合態度2.3%的變異量。

如就個別變項的解釋來看，以「性別」層面的預測力最佳，其解釋量為1.1%，其次為「父社經地位」，其解釋量為1.1%，兩變項的聯合預測力達2.2%。

標準化迴歸方程式為：

社會性支持融合態度 $=.108 \times \text{性別} + -.107 \times \text{父社經地位}$ 。

表4-4-7 不同背景變項的國小高年級學生對學習性融合態度之多元迴歸預測分析表

模式	R	R平方	調過後的 R平方	變更統計量				顯著性 F改變
				R平方 改變量	F改變	分子 自由度	分母 自由度	
1	.096(a)	.009	.008	.009	10.253	1	1099	.001
2	.130(b)	.017	.015	.008	8.617	1	1098	.003

a 預測變數：(常數)，性別

b 預測變數：(常數)，性別，年級

表4-4-8 不同背景變項的國小高年級學生對學習性融合態度之多元迴歸預測變異量分析表

	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
迴歸	2055.016	2	1027.508	9.471***	.000(b)
殘差	119128.206	1098	108.496		
總和	121183.223	1100			

a 預測變數：(常數)，性別

b 預測變數：(常數)，性別，年級

c 依變數：學習性融合態度

表4-4-9 多元迴歸方程式預測變異數分析表

	未標準化係數		標準化係數	t	顯著性
	B 之估計值	標準誤	Beta 分配		
(常數)	47.782	1.352		35.337	.000
性別	1.975	.629	.094	3.142**	.002
年級	1.847	.629	.088	2.935**	.003

a 依變數：學習性融合態度

迴歸預測 $F=9.471$ ，達到極顯著水準。五個預測變項預測效標變項(學習性融合態度)時，進入迴歸方程式的顯著變項共有兩個(即性別與年級)，多元相關係數為.130，其解釋變異量為.017，即表示兩個變項能聯合預測學習性融合態度 1.7% 的變異量。

從個別變項來解釋，以「性別」的預測力為最佳，解釋量為0.9%，其次為「年級」，解釋量為0.8%，兩者的聯合預測力達1.7%。

標準化迴歸方程式：

學習性融合態度 = $.094 \times \text{性別} + .088 \times \text{年級}$ 。

表4-4-10 不同背景變項的國小高年級學生對融合態度全量表之多元迴歸預測分析表

模式	R	R平方	調過後的 R平方	變更統計量				
				R平方 改變量	F改變	分子 自由度	分母 自由度	顯著性 F改變
1	.096(a)	.009	.008	.009	10.197	1	1099	.001
2	.124(b)	.015	.014	.006	7.005	1	1098	.008
3	.142(c)	.020	.017	.005	5.253	1	1097	.022

a 預測變數：(常數)，年級

b 預測變數：(常數)，年級，性別

c 預測變數：(常數)，年級，性別，父社經地位

表4-4-11 不同背景變項的國小高年級學生對融合態度全量表之多元迴歸預測變異量分析表

	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
迴歸	27569.361	3	9189.787	7.526***	.000(c)
殘差	1339541.887	1097	1221.096		
總和	1367111.248	1100			

a 預測變數：(常數), 年級

b 預測變數：(常數), 年級, 性別

c 預測變數：(常數), 年級, 性別, 父社經地位

d 依變數：融合態度全量表

表4-4-12 多元迴歸方程式預測變異數分析表

	未標準化係數		標準化係數	t	顯著性
	B 之估計值	標準誤	Beta 分配		
(常數)	163.224	5.236		31.172***	.000
年級	6.913	2.114	.098	3.269	.001
性別	5.826	2.112	.083	2.759**	.006
父社經背景	-3.178	1.387	-.069	-2.292	.022

a 依變數：融合態度全量表

迴歸預測 $F=7.526$ ，達到極顯著水準($P<.001$)。五個預測變項預測效標變項(融合態度全量表)時，進入迴歸方程式的顯著變項共有三個(即年級、性別與父社經地位)，多元相關係數為.142，其解釋變異量為.020，即表示兩個變項能聯合預測學習性融合態度2.0%的變異量。

從個別變項來解釋，以「年級」的預測力為最佳，解釋量為0.9%，其次為「性別」，解釋量為0.6%，再為「父社經地位」，解釋量為0.5%，三者的聯合預測力達2.0%。

標準化迴歸方程式：

學習性融合態度 $=.098 \times \text{年級} + .083 \times \text{性別} + -.069 \times \text{父社經地位}$ 。

第五節 國小高年級學生不同背景變項與融合態度之集群分析

本節主要在探討嘉義市國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度之集群分析，利用K組平均集群法(K-mean clustering method)，將融合態度分量表之得分自然分成三集群(cluster)，然後與嘉義市國小高年級學生之背景變項進行卡方檢定，分析如下：

一、嘉義市國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度之集群分析

本部分主要利用K組平均集群法，將社會性友誼融合態度、社會性支持融合態度與學習性融合態度之得分程度，形成三集群：(一)中融合群：中社會性友誼融合態度、中社會性支持融合態度、中學習性融合態度；(二)高融合群：高社會性友誼融合態度、高社會性支持融合態度、高學習性融合態度；(三)低融合群：低社會性友誼融合態度、低社會性支持融合態度、低學習性融合態度。

由下表4-5-1中顯示出，中融合群計有566個，在融合態度三分量表(社會性友誼融合態度、社會性支持融合態度、學習性融合態度)的中心點平均數分別為65.89、46.92、49.63；高融合群計有423個，在融合態度三分量表(社會性友誼融合態度、社會性支持融合態度、學習性融合態度)的中心點平均數分別為87.49、59.18、63.26；低融合群計有112個，在融合態度三分量表(社會性友誼融合態度、社會性支持融合態度、學習性融合態度)的中心點平均數分別為41.05、34.16、36.27。

表4-5-1 K組平均集群法形成三組集群中心點之分析表

集群類別	量表名稱	社會性友誼 融合態度	社會性支持 融合態度	學習性 融合態度
中融合群	平均數	65.8905	46.9223	49.6290
	個數	566	566	566
	標準差	7.0268	5.8003	5.6434
高融合群	平均數	87.4917	59.1797	63.2553
	個數	423	423	423
	標準差	8.7511	5.4816	5.4847
低融合群	平均數	41.0536	34.1607	36.2679
	個數	112	112	112
	標準差	10.4112	8.9034	8.7508
總和	平均數	71.6630	50.3333	53.5050
	個數	1101	1101	1101
	標準差	16.5701	9.9759	10.4960

由表4-5-2顯示，不同集群在社會性友誼融合態度($F=1746.087$, $P<.001$)、社會性支持融合態度($F=935.374$, $P<.001$)、學習性融合態度($F=1148.683$, $P<.001$)皆達到極顯著水準，進一步以LSD法進進行事後多重比較，結果在社會性友誼融合態度、社會性支持融合態度與學習性融合態度三分量表中高融合群與中融合群、中融合群與低融合群、高融合群與低融合群皆達極顯著水準，且高融合群($M=87.4917$)優於中融合群($M=65.8905$)、中融合群($M=65.8905$)優於低融合群($M=41.0536$)、高融合群($M=87.4917$)優於低融合群($M=41.0536$)。

表4-5-2 不同集群在融合態度分量表之單因子變異數分析

量表名稱	集群		平均 平方和	自由 度	F	顯著 性	事後 比較
	平均平方和	自由度					
社會性友誼 融合態度	114889.689	2	65.798	1098	1746.087***	.000	高融合群>中融合群 中融合群>低融合群 高融合群>低融合群
社會性支持 融合態度	34491.317	2	36.874	1098	935.374***	.000	高融合群>中融合群 中融合群>低融合群 高融合群>低融合群
學習性 融合態度	40997.374	2	35.691	1098	1148.683***	.000	高融合群>中融合群 中融合群>低融合群 高融合群>低融合群

二、不同集群與不同變項之卡方分析

本部分主要進行不同背景變項與三融合態度分量表之集群分析後，三集群分佈次數進行卡方分析，目地在於了解三集群是否與不同背景變項有關聯。茲將所有不同背景變項對三集群進行卡方分析，分析結果包括各集群在各變項的分布表，以及各集群與不同背景變項的卡方檢定結果說明。

(一)在性別的統計分析

由表4-5-4與表4-5-5中可得知，不同集群在嘉義市國小高年級學生的性別變項，透過卡方檢定達顯著水準，可知嘉義市國小高年級學生在性別變項中，不同的集群分佈是有差異的其中中融合群是男生多於女生、高融合群是女生多於男生，而低融合群則無明顯差異。

表4-5-3 不同集群在性別的交叉表

			性別		總和
			男生	女生	
集 群 觀 察 值 個 數	中融合群	個數	288	278	566
		性別內的%	55.0%	48.2%	51.4%
		總和的%	26.2%	25.2%	51.4%
	高融合群	個數	181	242	423
		性別內的%	34.5%	41.9	38.4%
		總和的%	16.4%	22.0%	38.4%
	低融合群	個數	55	57	112
		性別內的%	10.5%	9.9%	10.2%
		總和的%	5.0%	5.2%	10.2%
	總和	個數	524	577	1101
		性別內的%	100.0%	100.0%	100.0%
		總和的%	47.6%	52.4%	100.0%

表4-5-4 不同集群在性別的卡方檢定表

	數值	自由度	漸近顯著性 (雙尾)
Pearson卡方	6.473*	2	.039
有效觀察值的個數	1101		

(二)在年級的統計資料

由表4-5-5與表4-5-6中可得知，不同集群在嘉義市國小高年級學生的年級變項，透過卡方檢定達極顯著水準，可知嘉義市國小高年級學生在年級變項中，不同的集群分佈是有差異的，其中中融合群六年級人數多於五年級、低融合群五年級人數多於六年級，高融合群則無明顯差異。

表4-5-5 不同集群在年級的交叉表

		年級		總和
		五年級	六年級	
集群觀察值個數	中融合群	個數	277	289
		年級內的 %	47.4%	56.0%
		總和的 %	25.2%	26.2%
	高融合群	個數	219	204
		年級內的 %	37.4%	39.5%
		總和的 %	19.9%	18.5%
	低融合群	個數	89	23
		年級內的 %	15.2%	4.5%
		總和的 %	8.1%	2.1%
	總和	個數	585	516
		年級內的 %	100.0%	100.0%
		總和的 %	53.1%	46.9%

表4-5-6 不同集群在年級的卡方檢定表

	數值	自由度	漸近顯著性 (雙尾)
Pearson卡方	35.494***	2	.000
有效觀察值的個數	1101		

(三)不同接觸程度的統計資料

由表4-5-7與表4-5-8中可得知，不同集群在嘉義市國小高年級學生的接觸程度變項，透過卡方檢定達極顯著水準，可知嘉義市國小高年級學生在接觸程度變項中，不同的集群分佈是有差異的，其中中融合群以有智障手足者為最多，

達72.7%，其次依序為曾見過，未說話59.8%、從未見過53.3%、曾談過話46.7%、曾同班45.5%，最少為有智障親戚者32.2；高融合群以有智障親戚者最多，達60.0%，其次依序為曾談過話49.1%、曾同班41.4%、從未見過35.2%、曾見過，未說話30.8%，最少者為有智障手足者，僅18.2%；低融合群則以曾同班為最多，達13.1%，其次依序為從未見過11.5%、曾見過，未說話9.4%、有智障手足9.1%、有智障親戚8.0%，最少為曾談過話，僅4.2%。

表4-5-7 不同集群在接觸程度的交叉表

			接觸程度					總和	
			從未 見過	曾見過 未說話	曾談 過話	曾同班	有智障 親戚		有智障 手足
集群觀察 值個數	中融合群	個數	88	210	78	174	8	8	566
		接觸程度內的%	53.3%	59.8%	46.7%	45.5%	32.2%	72.7%	51.4%
		總和的%	8.0%	19.1%	7.1%	15.8%	.7%	.7%	51.4%
	高融合群	個數	58	108	82	158	15	2	423
		接觸程度內的%	35.2%	30.8%	49.1%	41.4%	60.0%	18.2%	38.4%
		總和的%	5.3%	9.8%	7.4%	14.4%	1.4%	.2%	38.4%
	低融合群	個數	19	33	7	50	2	1	112
		接觸程度內的%	11.5%	9.4%	4.2%	13.1%	8.0%	9.1%	10.2%
		總和的%	1.7%	3.0%	.6%	4.5%	.2%	.1%	10.2%
總和	個數	165	351	167	382	25	11	1101	
	接觸程度內的%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
	總和的%	15.0%	31.9%	15.2%	34.7%	2.3%	1.0%	100%	

表4-5-8 不同集群在接觸程度的卡方檢定表

	數值	自由度	漸近顯著性 (雙尾)
Pearson卡方	36.555***	10	.000
有效觀察值的個數	1101		

(四)在教育安置的統計資料

由表4-5-9與表4-5-10中可得知，不同集群在嘉義市國小高年級學生的教育安置變項，透過卡方檢定未達顯著水準，可知嘉義市國小高年級學生在教育安置變項中，不同的集群分佈是沒有差異的。

表4-5-9 不同集群在教育安置的交叉表

			教育安置		總和
			有特教班	無特教班	
集 群 觀 察 值 個 數	中融合群	個數	437	129	566
		教育安置內的%	50.8%	53.8%	51.4%
		總和的%	39.7%	11.7%	51.4%
	高融合群	個數	332	91	423
		教育安置內的%	38.6%	37.9%	38.4%
		總和的%	30.2%	8.3%	38.4%
	低融合群	個數	92	20	112
		教育安置內的%	10.7%	8.3%	10.2%
		總和的%	8.4%	1.8%	10.2%
	總和	個數	861	240	1101
		教育安置內的%	100.0%	100.0%	100.0%
		總和的%	78.2%	21.8%	100.0%

表4-5-10 不同集群在教育安置的卡方檢定表

	數值	自由度	漸近顯著性 (雙尾)
Pearson卡方	1.368	2	.505
有效觀察值的個數	1101		

(五)在父社經地位的資料統計

由表4-5-11與表4-5-12中可得知，不同集群在嘉義市國小高年級學生的父社經地位變項，透過卡方檢定未達顯著水準，可知嘉義市國小高年級學生在父社經地位變項中，不同的集群分佈是沒有差異的。

表4-5-11 不同集群在父社經地位的交叉表

			父社經地位			總和
			高社經	中社經	低社經	
集 群 觀 察 值 個 數	中融 合群	個數	126	219	221	566
		父社經地位內的%	48.6%	49.2%	55.7%	51.4%
		總和的%	11.4%	19.9%	20.1%	51.4%
	高融 合群	個數	107	180	136	423
		父社經地位內的%	41.3%	40.4%	34.3%	38.4%
		總和的%	9.7%	16.3%	12.4%	38.4%
	低融 合群	個數	26	46	40	112
		父社經地位內的%	10.0%	10.3%	10.1%	10.2%
		總和的 %	2.4%	4.2%	3.6%	10.2%
總和		個數	259	445	397	1101
		父社經地位內的%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		總和的%	23.5%	40.4%	36.1%	100.0%

表4-5-12 不同集群在父社經地位的卡方檢定表

	數值	自由度	漸近顯著性 (雙尾)
Pearson卡方	5.054	4	.282
有效觀察值的個數	1101		

(六)在母社經地位的資料統計

由表4-5-13與表4-5-14中可得知，不同集群在嘉義市國小高年級學生的母社經地位變項，透過卡方檢定未達顯著水準，可知嘉義市國小高年級學生在母社經地位變項中，不同的集群分佈是沒有差異的。

表4-5-13 不同集群在母社經地位的交叉表

			母社經地位			總和
			高社經	中社經	低社經	
集 群 觀 察 值 個 數	中融 合群	個數	91	234	241	566
		母社經地位內的%	46.9%	52.5%	52.3%	51.4%
		總和的%	8.3%	21.3%	21.9%	51.4%
	高融 合群	個數	81	171	171	423
		母社經地位內的%	41.8%	38.3%	37.1%	38.4%
		總和的%	7.4%	15.5%	15.5%	38.4%
	低融 合群	個數	22	41	49	112
		母社經地位內的%	11.3%	9.2%	10.6%	10.2%
		總和的 %	2.0%	3.7%	4.5%	10.2%
總和		個數	194	446	461	1101
		母社經地位內的%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		總和的%	17.6%	40.5%	41.9%	100.0%

表4-5-14 不同集群在母社經地位的卡方檢定表

	數值	自由度	漸近顯著性 (雙尾)
Pearson卡方	2.477	4	.649
有效觀察值的個數	1101		

(七)整體而言

由統計結果可知，不同集群在嘉義市國小高年級學生的背景變項卡方考驗，在性別與年級的卡方考驗是達顯著水準，可知嘉義市國小高年級學生在性別、年級與接觸程度三個變項中，不同集群分佈是有顯著差異的。

第六節 綜合討論

本節主要根據相關文獻分析與本章第一至五節調查結果與統計分析，進行討論，以了解國小高年級學生各個背景變項對融合態度全量表與分量表(社會性友誼融合態度、社會性支持融合態度、學習性融合態度)在得分差異之情形；不同接觸程度、社經地位之趨向情形；不同背景變項之預測作用；不同集群在各背景變項之分布與差異情形。逐一討論並回答本研究之待答問題。

一、嘉義市國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度

根據統計結果本研究問卷全量表 47 題之總平均分數為 175.50 分(最高總分為 235 分，最低總分為 47 分)，單題平均得分為 3.73 分。三個分量表各平均總得分及單題平均得分為：社會性友誼融合態度 20 題，總平均分數為 71.66 分，單題平均分數為 3.58 分；社會性支持融合態度 13 題，總平均分數為 50.33 分，單題平均分數為 3.87 分；學習性融合態度 14 題，總平均分數為 53.51 分，單題平均分數為 3.82 分。此項結果顯示國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度呈現積極正向，與過去許多類似研究結果相符合(吳秋燕，1998；吳勝儒，2000；涂添旺，2000；李玉琴，2002；邱鈺喬，2003；黃淑慧，2007；張靜雯，2003；楊麗香，2003；呂美玲，2004；林珍鍊，2004；林東山，2004；邱嘉琳，2007；彭源榮，2003；林乾福，2003；黃崑發，2002；謝明益，2007；吳婉君，2007)。

二、各背景變項國小高年級學生的融合態度的差異性

為探討各背景變項得分差異之情形，乃進一步整理第二節統計分析之結果，將 t 考驗與單因子變異數分析結果歸納彙整如下表 4-6-1。

表 4-6-1 不同背景變項在融合態度分量表與全量表差異性之摘要表

背景變項	檢驗方法	社會性友誼融合態度	社會性支持融合態度	學習性融合態度	融合態度全量表
性別			達顯著水準 女生 > 男生	達顯著水準 女生 > 男生	達顯著水準 女生 > 男生
年級	t 考驗	達顯著水準 六年級 > 五年級		達顯著水準 六年級 > 五年級	達顯著水準 六年級 > 五年級
教育安置			達顯著水準 有特教班 > 無特教班		
接觸程度	單因子變異數分析	達顯著水準 組 3 > 組 1、 組 3 > 組 2、 組 3 > 組 4	達顯著水準 組 3 > 組 1 組 3 > 組 2 組 3 > 組 4 組 3 > 組 6	達顯著水準 組 3 > 組 1 組 3 > 組 2 組 3 > 組 4 組 3 > 組 6	達顯著水準 組 3 > 組 1 組 3 > 組 2 組 3 > 組 4
父社經地位			達顯著水準 高社經 > 低社經 中社經 > 低社經		
母社經地位			達顯著水準 高社經 > 低社經		

備註：接觸程度

組 1：從未見過

組 2：曾見過，未說話

組 3：曾說過話

組 4：曾同班

組 5：有智障親戚

組 6：有智障手足

(一)性別

在表 4-6-1 性別與融合態度分量表與全量表之 t 考驗結果中，嘉義市國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，在社會性支持融合態度、學習性融合態度、融合態度全量表皆達到顯著水準($P < .01$)。整體顯示性別的不同達顯著差異且嘉義市國小高年級女生對智能障礙同儕的融合態度顯然比男生積極。

本研究顯示，性別的不同，對於智能障礙的融合態度有顯著差異，與過去國內外學者研究的相關結果皆相吻合(吳秋燕，1998；吳勝儒，2000；黃崑發，2002；謝建全等人，2001；楊麗香，2003；張靜雯，2003；邱鈺喬，2003；李玉琴，2002；林乾福，2003；黃馭寰，2002；邱佩瑩，1994；彭源榮，2003；

鄭佩玲，2003；林真鍊，2004；吳婉君，2007；Hodge & Jansma，2000；Krajewski & Flaherty，2000；Nowicki & Sandieson，2000）。呂美玲(2004)指出不同性別的社會化過程、社會期許、社會壓力、價值觀與社會責任等差異，造成女生對身心障礙同儕的態度較男生積極。楊麗香(2003)亦指出，女生因生理較成熟，對智能障礙同儕的看法也趨於一致。或許是本研究女生較男生能接納的原因。

(二)年級

在表 4-6-1 年級與融合態度分量表與全量表之 t 考驗結果中，嘉義市國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，在社會性友誼融合態度、學習性融合態度、融合態度全量表皆達到顯著水準($P < .01$)以上。整體顯示年級的不同達顯著差異，且嘉義市國小高年級六年級對智能障礙同儕的融合態度顯然比五年級積極。

本研究顯示年級的不同，對智能障礙同儕的融合態度有顯著差異，與過去國內學者吳勝儒(2000)、吳婉君(2007)的研究結果相吻合。顯示年級越高者，其心智年齡越成熟，且對特教班級之同儕了解更多，也就較能接納與關懷特教班級之同儕。

(三)教育安置

在表 4-6-1 教育安置與融合態度分量表與全量表之 t 考驗結果中，嘉義市國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，在社會性支持融合態度達到顯著水準($P < .05$)以上。顯示教育安置的不同在社會性支持融合態度有顯著差異，意即學校設有特教班級的學生對智能障礙的融合態度優於學校未設有特教班級的學生與梁偉岳(1995)、林乾福(2003)、彭源榮(2003)、楊麗香(2003)研究結果符合，但在全量表、社會性友誼融合態度與學習性融合態度則無顯著差異。

(四)接觸程度

在表 4-6-1 年級與融合態度分量表與全量表之單因子變異數分析結果中，嘉義市國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，在社會性友誼融合態度、社會性支持融合態度、學習性融合態度、融合態度全量表皆達到顯著水準($P < .05$)

以上。整體顯示接觸程度的不同達顯著差異，且嘉義市國小高年級曾說過話對智能障礙同儕的融合態度顯然優於未曾見過、曾見過，未談話、曾同班、有智障手足。

本研究顯示不同接觸程度的學生，對智能障礙同儕的融合態度有顯著差異，與過去相關的研究結果相吻合(邱佩瑩，1994；梁偉岳，1995；吳勝儒，2000；李玉琴，2002；林真鍊，2003；林乾福，2003；楊麗香，2003)。

然本研究經事後比較後發現：融合態度最佳者，為曾談過話者，其與智障同儕接觸程度並非最高，接觸程度最高的有智障手足，其融合態度量表之得分卻皆是最低(本研究接觸程度高低依序為：有智障手足、有智障親戚、曾同班、曾說過話、曾見過，未談話、從未見過)。

楊麗香(2003)研究也指出，五年級學生中，曾說過話者對智能障礙同儕的融合態度優於曾同班者。其結果與本研究相同，推究其原因，根據張蓓莉(1998)指出，在普通學校中身心障礙學生最常接觸者即為普通學生，然身心障礙學生常因課業落後、溝通困難、行動不便、情緒障礙或外表不討好等因素，而使一般學生容易拒絕與排斥他們。另外，一般學生與智能障礙同儕同班卻可能不知道如何與之相處，其互動方式與技巧缺乏，可能因此而遭致挫敗，由此可知曾同班者之融合態度，並未較其他人積極。

Eisenberg 與 Blacher(1998)指出，身障者之手足常有情緒困擾的情形發生，常出現憤怒、嫉妒、氣憤、困窘、羞愧、罪惡、悲傷、拒絕、忽視、沮喪、矛盾、焦慮與很差的自我概念的負面情緒，造成這些情緒的原因是因為正常手足負擔較多的責任，使得心理負擔過重所致、父母過度照顧身心障礙者而忽略手足、同儕的嘲笑、因自己的健康而感到罪惡感、怕自己的下一代也會有障礙的情形出現等。因此這部份的研究也驗證了本研究的結果，有智障手足者其融合態度可能因此而較曾談過話者不積極。

綜合以上所述，本研究支持接觸程度的不同對智能障礙同儕的融合態度有顯著差異，且曾談過話者的融合態度較其他接觸程度者更為積極正向。

(五)家庭社經地位

從表 4-6-1 顯示，父社經地位與母社經地位在融合態度全量表與三個分量表中，在社會性友誼融合態度、社會性支持融合態度與全量表皆未達顯著水準，僅在學習性融合態度分量表中達顯著水準，且皆是高社經地位與低社經地位有顯著差異，顯示父母高社經地位的國小高年級學生其融合態度較父母低社經地位者佳，此部份與吳秋燕(1998)研究結果相同。究其原因，可能是父母高社經地位的學生在成長歷程中受到較多的關愛，促使學生也能用愛去包容智能障礙同儕。

三、不同背景變項國小高年級學生在融合態度的趨向分析

為探討不同接觸程度、父社經地位與母社經地位的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表是否有趨向的存在，乃進一步整理第三節統計分析之結果，將趨向分析結果歸納彙整如下表 4-6-2。

表 4-6-2 不同背景變項在融合態度分量表與全量表趨向分析之摘要表

量表名稱	社會性友誼 融合態度	社會性支持 融合態度	學習性 融合態度	融合態度 全量表
接觸程度	達顯著水準 五次趨向	達顯著水準 二次趨向 五次趨向	達顯著水準 二次趨向 五次趨向	達顯著水準 五次趨向
父社經地位		達顯著水準 直線趨向		
母社經地位		達顯著水準 直線趨向		

(一)接觸程度

- 1.社會性友誼融合態度：達到五次趨向的顯著水準，且趨向結果(先緩降，再上升，再下降，再上升，再下降)的趨向形式，顯示出曾談過話與有智障親戚優於從未見過、曾見過，未談話、曾同班、有智障手足者，結果與前面用單因子變異數分析之結果完全相同。

- 2.社會性支持融合態度：達到二次趨向及五次趨向的顯著水準，且趨向結果(先緩降，再上升，再下降，再上升，再下降)的趨向形式，顯示出曾談過話與有智障親戚優於從未見過、曾見過，未談話、曾同班、有智障手足者，結果與前面用單因子變異數分析之結果完全相同。
- 3.學習性融合態度：達到二次趨向與五次趨向的顯著水準，且趨向結果(先緩降，再上升，再下降，再上升，再下降)的趨向形式，顯示出曾談過話與有智障親戚優於從未見過、曾見過，未談話、曾同班、有智障手足者，結果與前面用單因子變異數分析之結果完全相同。
- 4.融合態度全量表：達到五次趨向的顯著水準，且趨向結果(先緩降，再上升，再下降，再上升，再下降)的趨向形式，顯示出曾談過話與有智障親戚優於從未見過、曾見過，未談話、曾同班、有智障手足者，結果與前面用單因子變異數分析之結果完全相同。

(二)父社經地位

- 1.社會性友誼融合態度：未達到顯著水準，顯示出在本量表並未因父親社經地位的不同而出現顯著差異，結果與前面用單因子變異數分析之結果完全相同。
- 2.社會性支持融合態度：達到直線趨向的顯著水準，且趨向結果(下降)的趨向形式，顯示出父親高社經地位與中社經地位的國小高年級學生其融合態度優於父親低社經地位之學生，結果與前面用單因子變異數分析之結果完全相同。
- 3.學習性融合態度：未達到顯著水準，顯示出在本量表並未因父親社經地位的不同而出現顯著差異，結果與前面用單因子變異數分析之結果完全相同。
- 4.融合態度全量表：未達到顯著水準，顯示出在本量表並未因父親社經地位的不同而出現顯著差異，結果與前面用單因子變異數分析之結果完全相同。

(三)母親社經地位

- 1.社會性友誼融合態度：未達到顯著水準，顯示出在本量表並未因母親社經地

位的不同而出現顯著差異，結果與前面用單因子變異數分析之結果完全相同。

2.社會性支持融合態度：達到直線趨向的顯著水準，且趨向結果(下降)的趨向形式，顯示出母親高社經地位與的國小高年級學生其融合態度優於母親低社經地位之學生，結果與前面用單因子變異數分析之結果完全相同。

3.學習性融合態度：未達到顯著水準，顯示出在本量表並未因母親社經地位的不同而出現顯著差異，結果與前面用單因子變異數分析之結果完全相同。

4.融合態度全量表：未達到顯著水準，顯示出在本量表並未因母親社經地位的不同而出現顯著差異，結果與前面用單因子變異數分析之結果完全相同。

四、不同背景變項國小高年級學生在融合態度的預測力分析

為探討不同接觸程度、父社經地位與母社經地位的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表是否有趨向的存在，乃進一步整理第四節統計分析之結果，將趨向分析結果歸納彙整如下表 4-6-3。

表 4-6-3 不同背景變項在融合態度分量表與全量表多元迴歸分析之摘要表

量表名稱	進入迴歸方程式的顯著變項	個別解釋變異量	聯合解釋變異量
社會性友誼融合態度	1.年級	1.5%	1.5%
社會性支持融合態度	1.性別 2.父社經地位	1.1% 1.1%	2.2%
學習性融合態度	1.性別 2.年級	0.9% 0.8%	1.7%
融合態度全量表	1.年級 2.性別 3.父社經地位	0.9% 0.6% 0.5%	2.0%

由表 4-6-3 顯示出下列結果：

(一)社會性友誼融合態度：進入迴歸方程式的顯著變項僅「年級」具預測力，

其解釋量為 1.5%。

(二)社會性支持融合態度：進入迴歸方程式的顯著變項以「性別」層面的預測力最佳，其解釋量達 1.1%，其次為「父親社經地位」層面，其解釋量為 1.1%，這兩個變項的聯合預測力達 2.2%。

(三)學習性融合態度：進入迴歸方程式的顯著變項以「性別」層面的預測力最佳，其解釋量達 0.9%，其次為「年級」層面，其解釋量為 0.8%，這兩個變項的聯合預測力達 1.7%。

(四)融合態度全量表：進入迴歸方程式的顯著變項以「年級」層面的預測力最佳，其解釋量達 0.9%，其次為「性別」層面，其解釋量為 0.6%，最後為「父社經地位」層面，其解釋量達 0.5%，這三個變項的聯合預測力達 2.0%。

整體而言，不同背景變項在融合態度量表的迴歸分析結果，其預測力依序分別為：年級、性別、父社經地位。

五、不同集群在不同背景變項的國小高年級學生的分佈及差異性情形

為探討不同集群在不同背景變項的國小高年級學生的百分比分配情形，乃進一步整理第五節統計分析之結果，將集群分析結果歸納彙整如下頁表 4-6-4。

表4-6-4 不同集群在不同背景之百分比分配表

背景變項	組別	中融合群	高融合群	低融合群
性別	男生	55.5%	34.5%	10.5%
	女生	48.2%	41.9%	9.9%
年級	五年級	47.4%	37.4%	15.2%
	六年級	56.0%	39.5%	4.5%
接觸程度	從未見過	53.3%	35.2%	11.5%
	曾見過未談話	59.8%	30.8%	9.4%
	曾談過話	46.7%	49.1%	4.2%
	曾同班	45.5%	41.4%	13.1%
	有智障親戚	32.0%	60.0%	8.0%
	有智障手足	72.7%	18.2%	9.1%
教育安置	有特教班	50.8%	38.6%	10.7%
	無特教班	53.8%	37.9%	8.3%
父社經地位	高社經	48.6%	41.3%	10.0%
	中社經	49.2%	40.4%	10.3%
	低社經	55.7%	34.3%	10.1%
母社經地位	高社經	46.9%	41.8%	11.3%
	中社經	52.5%	38.3%	9.2%
	低社經	52.3%	37.1%	10.6%

表4-6-5 不同集群在不同背景變項之卡方分析考驗表

背景變項	Person卡方	自由度	漸進顯著性(雙尾)
性別	6.473*	2	.039
年級	35.494***	2	.000
接觸程度	36.555***	10	.000
教育安置	1.368	2	.505
父社經地位	5.045	4	.282
母社經地位	2.477	4	.649

(一)性別方面：

由表 4-6-4 及表 4-6-5 得知，不同集群在嘉義市國小高年級學生的性別變項，透過卡方檢定達顯著水準，可知不同性別的嘉義市國小高年級學生在不同集群的分佈是有差異的，其中中融合群是男生多於女生、高融合群是女生多於男生，而低融合群則無明顯差異。發現此一結果與之前利用 t 考驗進行檢定的結果(女生融合態度較男生積極)相同，在高融合群(即融合態度高)皆是女生多於男生，再次驗證嘉義市國小高年級女生較男生對智能障礙同儕的融合態度較積極。

(二)年級方面：

由表 4-6-4 及表 4-6-5 得知，不同集群在嘉義市國小高年級學生的年級變項，透過卡方檢定達極顯著水準，可知不同年級的嘉義市國小高年級學生在不同集群的分佈是有差異的，其中中融合群六年級人數多於五年級、低融合群五年級人數多於六年級，高融合群則無明顯差異。發現此一結果與之前利用 t 考驗進行檢定的結果(六年級融合態度較五年級積極)相同，在中融合群(即融合態度中)皆是六年級多於五年級、低融合群(即融合態度低)是五年級多於六年級，再次驗證嘉義市國小高年級女生較男生對智能障礙同儕的融合態度較積極。

(三)教育安置方面：

由表 4-6-4 及表 4-6-5 得知，不同集群在嘉義市國小高年級學生的教育安置變項，透過卡方檢定未達顯著水準，顯示校內有無特教班並不是影響學生嘉義市國小高年級學生分佈於不同集群的主要因素。此結果與前面用 t 考驗之結果大致相符。

(四)接觸程度

由表 4-6-4 及表 4-6-5 得知，不同集群在嘉義市國小高年級學生的接觸程度變項，透過卡方檢定達極顯著水準，可知不同接觸程度的嘉義市國小高年級學生在不同集群的分佈是有差異的，其中中融合群以有智障手足者為最多，佔其接觸程度內 72.7%，其次依序為曾見過，未說話、從未見過、曾談過話、曾同班，最少為有智障親戚者；高融合群以有智障親戚者最多，佔其接觸程度內 60.0%，其次依序為曾談過話、曾同班、從未見過、曾見過，未說話，最少者為有

智障手足者；低融合群則以曾同班為最多，佔其接觸程度內 13.1%，其次依序為從未見過、曾見過，未說話、有智障手足、有智障親戚，最少為曾談過話。

與第二節經單因子變異數分析與 LSD 事後比較及第三節趨向分析之結果對照，發現皆是曾與智能障礙同儕說過話者，其融合態度最積極正向，更加強了前面分析之結果之有力性。

(五)父社經地位

由表 4-6-4 及表 4-6-5 得知，不同集群在嘉義市國小高年級學生的父社經地位之變項，透過卡方檢定未達顯著水準，顯示父社經地位並不是影響學生嘉義市國小高年級學生分佈於不同集群的主要因素。此結果與第二節單因子變異數分析與 LSD 事後比較及第三節趨向分析之結果大致相符。

(六)母社經地位

由表 4-6-4 及表 4-6-5 得知，不同集群在嘉義市國小高年級學生的父社經地位之變項，透過卡方檢定未達顯著水準，顯示父社經地位並不是影響學生嘉義市國小高年級學生分佈於不同集群的主要因素。此結果與第二節單因子變異數分析與 LSD 事後比較及第三節趨向分析之結果大致相符。

最後，由表 4-6-5 統計結果可知，不同集群在嘉義市國小高年級學生的背景變項卡方考驗，在性別與年級的卡方考驗是達顯著水準，可知不同性別、年級與接觸程度的嘉義市國小高年級學生在不同集群的分佈是有顯著差異的。

第五章 結論與建議

本研究旨在探討國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，不同背景變項（性別、年級、教育安置、接觸程度、父母社經地位）的國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度的差異情形，藉由研究結果與所提建議，以做為國小特殊教育發展的參考。

本研究採用問卷調查法，以楊麗香所編製之「國小高年級學童對智能障礙同儕融合態度量表」配合基本資料，探討嘉義市地區國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度及其影響因素，將調查所得資料以單因子變異數分析、多元回歸分析、LSD 法事後考驗、趨向分析、K 組平均集群分析法等統計方法，以 SPSS 12.0 進行資料處理。茲將研究結果歸納如下，並提出研究發現與若干建議：

第一節 結論

依調查結果與統計分析，本研究獲得以下的研究結果：

一、國小高年級學生對智能障礙同儕的整體態度是正向的

國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度是積極正向的。

二、國小高年級學生不同背景變項對智能障礙同儕態度的差異情形

（一）性別方面

不同性別的國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，在社會性支持融合態度、學習性融合態度與融合態度全量表有顯著差異，女生較男生積極正向；但在社會性友誼融合態度則無顯著差異。

(二)年級方面

不同年級的國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，在社會性友誼融合態度、學習性融合態度與融合態度全量表有顯著差異，六年級較五年級積極正向；但在社會性支持融合態度則無顯著差異。

(三)教育安置方面

不同教育安置的國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，在社會性支持融合態度有顯著差異，校內有特教班級之學生較校內無特教班級者積極正向；但在社會性友誼融合態度、學習性融合態度與融合態度全量表則無顯著差異。

(四)接觸程度方面

不同接觸程度的國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，在社會性友誼融合態度、社會性支持融合態度、學習性融合態度、融合態度全量表皆呈現顯著差異，曾說過話者其融合態度最為積極正向，且高於未見過、見過面，未談過、曾同班、有智障手足者。

(五)家庭社經地位

不同家庭社經地位的國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，在社會性支持融合態度呈現顯著差異，其中父社經地位方面：高社經優於低社經、中社經優於低社經；母社經地位方面：高社經優於低社經；但在社會性友誼融合態度、學習性融合態度、融合態度全量表則無顯著差異。

三、國小高年級學生不同接觸程度與家庭社經地位背景變項對智能障礙同儕態度的趨向情形

(一)接觸程度方面

不同接觸程度的國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，在社會性友誼融合態度、社會性支持融合態度、學習性融合態度、融合態度全量表皆呈現五次趨向變化的現象，且從趨向之中發現，曾談過話者與有智障親戚者其融合態度皆高於其他不同接觸程度者。

(二)家庭社經背景

父親社經地位方面：在社會性支持融合態度方面呈現直線趨向變化的現象，從中發現高社經地位與中社經地位的國小高年級學生，其融合態度優於低社經地位者；但在社會性友誼融合態度、學習性融合態度、融合態度全量表則無顯著差異。

母親社經地位方面：在社會性支持融合態度方面呈現直線趨向變化的現象，從中發現高社經地位的國小高年級學生，其融合態度優於低社經地位者；但在社會性友誼融合態度、學習性融合態度、融合態度全量表則無顯著差異。

四、各背景變項對國小高年級學生對智能障礙同融合態度全量表與分量表的預測力

(一)社會性友誼融合態度

預測變項為年級，解釋量為 1.5%。

(二)社會性支持融合態度

預測變項為性別與父親社經地位，解釋量分別為 1.1%與 1.1%，聯合預測力達 2.2%。

(三)學習性融合態度

預測變項為性別與年級，解釋量分別為 0.9%與 0.8%，聯合預測力達 1.7%。

(四)融合態度全量表

預測變項為年級、性別與父親社經地位，解釋量分別為 0.9%、0.6%、0.5%，聯合預測力達 2.0%。

整體而言，不同背景變項在融合態度量表的回歸分析結果，其預測力依序分別為：年級、性別、父社經地位。

五、不同集群在不同背景變項的國小高年級學生的分佈及差異性情形

(一)性別方面

不同集群在國小高年級學生的性別變項，達顯著水準，顯示不同性別的國

小高年級學生在不同集群的分佈有顯著差異，其中中融合群是男生多於女生、高融合群是女生多於男生，而低融合群則無明顯差異。

(二)年級方面

不同集群在國小高年級學生的年級變項，達極顯著水準，顯示不同年級的國小高年級學生在不同集群的分佈有顯著差異，其中中融合群六年級人數多於五年級、低融合群五年級人數多於六年級，高融合群則無明顯差異。

(三)教育安置方面

不同集群在國小高年級學生的教育安置變項，未達顯著水準，顯示不同教育安置的國小高年級學生在不同集群的分佈未有顯著差異。

(四)接觸程度方面

不同集群在國小高年級學生的接觸程度變項，達極顯著水準，顯示不同接觸程度的國小高年級學生在不同集群的分佈有顯著差異，其中中融合群以有智障手足者為最多，低融合群則以曾同班為最多，高融合群以有智障親戚者最多。

(五)家庭社經地位方面

不同集群在國小高年級學生的父母親社經地位變項，皆未達顯著水準，顯示不同家庭社經地位的國小高年級學生在不同集群的分佈未有顯著差異。

第二節 建議

依據研究結果及歸納之結論，分別對學校行政、普通班教師、特殊教育班教師及進一步後續研究提出以下若干建議：

一、對學校行政之建議

(一)多讓智能障礙參與普通班學生的校內活動

根據本研究發現，國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度的三個分量表中，在社會性友誼融合態度分量表的平均總分最低，顯示普通學生與智能障礙

學生之間的友誼關係呈現較弱勢之情形。因此建議校內多舉辦讓智能障礙學生參與普通班學生的活動，例如社團活動、啦啦隊競賽、運動會等。

(二)特殊教育宣導實施時間的改變與活動的加強

一般校內特殊教育宣導僅在每學年的某一週舉辦，時間密集，但頻率卻不高，故成效短暫。因此建議將特殊教育宣導週的活動改採分散式的方法，在每學期的期初、期中、期末分別進行一些不同的活動，以維持特殊教育宣導之成效。

而在活動加強的部份，除介紹身心障礙的認識與體驗之外，可加入一些由智能障礙學生與普通班學生共同合作競賽的活動項目，例如特奧融合式滾球、融合式五人足球等項目以培養雙方之間的友誼與默契，也讓普通班學生更了解智能障礙學生。

二、對普通班教師之建議

(一)多參與特教知能研習

透過相關特教知能研習，可增加對身心障礙的認識，破除以往對身心障礙的迷思，降低對身心障礙學生的排斥感。

(二)創造共同參與學習的機會

研究中提到曾同班者有 13.1% 的國小高年級學生是屬於低融合群組，是低融合群裡佔最多比例的，顯示曾同班者反而較不願意和智能障礙同儕在一起。因此建議在教室裡多創造一些讓雙方能共同參與學習的機會，透過彼此合作與了解，以增加國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度。

三、對特殊教育班教師之建議

(一)主動向普通班教師與學生介紹特殊教育

建議特教老師主動與普通班教師聯繫，透過課程與活動的結合，將智能障礙學生帶入普通班級介紹給學生認識，並協助學生建立雙方的人際友誼關係。

四、對進一步後續研究的建議

(一)持續追蹤

追蹤升至國中階段的高年級學生，融合態度是否會因為學校特教班融合方式不同及價值觀的轉變而產生改變。

(二)擴大調查

本研究所選對象僅限於嘉義市內的國小學生，因此在推論上有所限制。建議未來的研究可擴大取樣範圍使推論的範圍及結果更為準確。



參考文獻

一、中文部分

- 王文科等人(1993)。特殊教育通論—特殊兒童的心理及教育。特教園丁雜誌社。台北市，五南。
- 王天苗(1999)。迎向二十一世紀的障礙者教育。載於中華民國特殊教育學會主編，迎千禧談特教，1-25。台北：中華民國特殊教育學會。
- 王天苗(2001)。運用教學支援建立融合教育的實施模式：以一公立幼稚園的經驗為例。特殊教育研究學刊，21，27-51。
- 王明泉(2002)。融合教育教學設計。國立台東師範學院特殊教育中心編印，特教叢書。
- 王保進(2002)。視窗版SPSS與行為科學研究。台北市：心理。
- 王振德(1998)。資源利用與公共關係——資源教室經營的兩個要項。特殊教育季刊，69，32-38。
- 王雪瑜(2007)。台中市國民小學特殊學生家長融合教育滿意度之研究。國立台中教育大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 王瓊珠(2000)。和孩子談特殊教育。國小特殊教育，29，41-47。
- 方韻珠(1998)。智能障礙者職業轉銜問題面面觀。特教園丁，14(3)，28-32。
- 石明家(2001)。SPSS統計資料分析實務應用。台北市：碁峰資訊。
- 李永昌(1980)。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。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李明娟(2006)。一位智能障礙兒童擔任融合班級幹部之發展與成效研究。國立高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 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，彰化。
- 吳永怡、楊麗香(2002)。融合教育的發展與實施。國立台東師範學院特殊教育中心編印，特教叢書。
- 吳武典(1995)。特殊教育的發展趨勢。載於國立台灣師範大學教育研究中心：師資培育的理論與實務學術研討會系列。
- 吳武典(1996)。特殊教育國際學術交流的經驗與啟示。特殊教育季刊，60，1-7。
- 吳武典(1999)。修正特殊教育法的特色與檢討，師友，390，5-11。
- 吳武典(2005)。融合教育的迴響與檢討。教育研究月刊，136，28-42。
- 吳昆壽(1998)。融合教育的省思。特教園丁，12(4)，1-2。
- 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，彰化。

- 吳淑美(1995)。完全包含(full inclusion)模式可行嗎？**特教新知通訊**，3(3)，1-2。
- 吳淑美(1998)。學前融合班教學理念篇。台北市：心理。
- 吳淑美(2004)。融合班的理念與實務。台北市：心理。
- 吳婉君(2007)。國小學童對身心障礙同儕接納態度之研究-以圖片情境式量表調查為例。國立台中教育大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 吳勝智(2004)。國小普通班教師對自閉症學生融合教育之態度研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 吳勝儒(2000)。高級職業學校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，彰化。
- 吳璇玉(2000)。多重障礙兒童學習社會技巧的具體方法。**國小特殊教育**，29，11-16。
- 杞昭安(1993)。生態評量模式探究。**特教園丁**，8(4)，1-6。
- 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。
- 何華國(1987)。回歸主流的理論與實際。**國教天地**，71，15-16。
- 呂美玲(2004)。桃園縣國小學生對身心障礙資源班同儕的態度之研究。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 邱上真(1999)。融合教育問與答。載於中華民國特殊教育學會主編，迎千禧談特教。台北：中華民國特殊教育學會。
- 邱上真(2000)。談融合教育。載於高雄縣八十九學年度，國民中學啟智班改進教學暨啟智班評鑑成果彙編。高雄縣政府印行。
- 邱上真(2002)。帶好班上每一位學生—含融合教育學生。「九十一年度融合知能系列研習活動」，國立台東師範學院特殊教育中心。
- 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，台北市。
- 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研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 邱嘉琳(2007)。高雄縣國小高年級學童對資源班同儕接納態度之研究。國立屏東教育大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 林宜真(1998)。完全融合理念之評析。**特教園丁**，13(3)，41-46。
- 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(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，彰化。
- 林真鍊(2004)。國小學童對於資源班同儕接納態度之研究。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 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，彰化。

- 林鈺涵(2004)。宜蘭地區學前教師對融合教育中發展遲緩兒接納態度之研究。國立花蓮教育大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 林貴美(2001a)。融合教育政策與實際。國立台北師範學院特殊教育學系、特殊教育中心編印，九十年度融合教育學術論文集，11-36。
- 林貴美(2001b)。融合教育與學校再造。國立嘉義大學特殊教育中心編印，融合教育論文集，1-20。
- 林寶貴(1986)。當前特殊教育相關領域待策進之問題。政策月刊，19，20-21。
- 胡永崇、蔡進昌、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。國民教育研究集刊，9，235-257。
- 胡致芬(1997)。重度障礙者之統合教育。特殊教育季刊，62，16-21。
- 胡雅各(1995)。社會技巧訓練對腦性麻痺學生的重要性及具體做法。特教園丁，10(4)，22-25。
- 洪明材(2007)。國民小學聽覺障礙融合教育教師對實施融合教育之態度—以中部地區為例。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 洪儷瑜(1999)。融合教育的另一個看法。Dr. J. Kauffman1999 年於台灣師範大學特殊教育系之特殊教育專題演講。特殊教育季刊，71，33-37。
- 洪儷瑜(2001)。英國的融合教育。台北市：心理。
- 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學系在職進修專班特殊教育行政碩士班碩士論文，未出版，彰化。
- 唐榮昌(2007)。改革中的省思：談融合教育的困境與突破。雲嘉特教，6，4-7。
- 孫瑋英(2000)。談重度/多重障礙者在融合教育上的教學調整。國小特殊教育，30，88-92。
- 郭宗坤、劉宜蓉(2001)。體育課回歸之融合教育。國立台北師範學院八十九學年度融合教育學術論文發表會手冊，29-30。
- 張春興(2000)教育心理學—三化取向的理論與實踐。台北市，東華。
- 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。
- 張靜雯(2003)。國中生對智障同儕接納態度之研究。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 教育部(1994)。國民小學資源班輔導手冊。台北市，教育部。
- 教育部(1995)。身心障礙教育報告書。台北市，教育部。
- 教育部(1999)。特殊教育學校(班)國民教育階段智能障礙類課程綱要。台北市，教育部。
- 教育部(2003)。特殊教育法施行細則。台北市，教育部。
- 教育部(2004)。特殊教育法。台北市，教育部。
- 教育部(2006)。身心障礙及資賦優異學生鑑定標準。台北市，教育部。

- 教育部(2008)：查詢其他學年度統計表。線上檢索日期：2008年6月30日，取自網址<http://www.set.edu.tw/frame.asp>
- 許碧勳(1997)。回歸省思、融合實踐——幼兒教師的角色。國教月刊，44，17-24。
- 梁偉岳(1995)。國小學生對不同回歸方式智能障礙同儕接納課程之教學成效。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 梁偉岳(1996)。談融合教育及普通教師的因應之道。八十五學年度普通班教師特教知能研習活動手冊，台東師院特教中心主辦。
- 陳志佳(2006)。學校融合體育的理念與做法之應用。國民教育，47(2)，99-104。
- 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，嘉義。
- 陳政見(1992)。簡介「回歸主流」(Mainstreaming)[特殊教育]。教師之友，33(4)，31-34。
- 陳昭儀(1995)。回歸主流的教育安置。國小特殊教育，18，30-33。
- 陳勇祥(2002)。從融合教育的觀點談資源教室的定位與走向。特殊教育季刊，85，24-26。
- 陳慧玲(2008)。從融合教育觀探析國中國文教科書及其補充教材之建構。國立高雄師範大學國文研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳麗如(2004a)。美國身心障礙者重要法案之陳述。臺東特教，19，41-47。
- 陳麗如(2004b)。特殊教育論題與趨勢。台北市：心理。
- 曾月琴(2005)。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學研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 鈕文英(2000)。國小階段實施融合教育可行模式之研究。教育部專題研究計畫成果報告。
- 鈕文英(2002)。國小階段融合教育實施模式與策略初探。特教園丁季刊，18(2)，1-20。
- 鈕文英(2005)。融合教育的理論與做法——課程與教學規劃篇。高雄市：國立高雄師範大學特殊教育中心。
- 鈕文英、黃慈愛和林慧蓉(2002)。融合班人際互動課程之發展與成效研究。特殊教育與復健學報，10，103-128。
- 彭素真(2006)。國小學童對身心障礙同儕接納態度之調查。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 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研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 黃金源(1996)。從特殊教育發展趨勢談無障礙環境的實踐。特教新知通訊，3(6)，1-2。
- 黃富廷(1995a)。國中學生對智能障礙學生態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化。

- 黃富廷(1995b)。國中學生對智障學生態度之研究。**特殊教育研究學刊**，13，65-79。
- 黃國榮(1991)。從特殊教育的演進談啟智教育。**特教園丁**，6(4)，6-8。
- 黃崑發(2002)。高中職學生對視覺障礙同儕態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班特殊教育行政碩士班碩士論文，未出版，彰化。
- 黃淑慧(2007)。國中學生對智障同儕接納態度之研究。國立台東大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 黃琬琚(2001)。從生態行為觀察量表探討不同安置情境中，智能障礙幼童學習行為與環境互動關係之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 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。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，彰化。
- 黃瑞珍、許秀英(1992)。台北市高中職學生對聽覺障礙同學的接納態度研究。**特殊教育與復健學報**，2，61-72。
- 黃慈愛(1999)。國小四年級普通班注意力缺陷過動症同儕接納課程之教學成效。國立高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 鳳華(1995)。非社會行為學童社交技能之訓練與輔導—我以退縮性兒童為例。**特教園丁**，10(4)，17-19。
- 楊麗香(2003)。花東地區國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度之研究。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 葉振彰(2006)。彰化縣國小學習障礙學生同儕接納態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育行政碩士論文，未出版，彰化。
- 蔡明富(1998)。美國融合教育評鑑成果之探討。**國教之聲**，31(4)，17-25。
- 蔡昆瀛(2007)。500個學前融合教學策略(1)。台北市：台北市立教育大學特殊教育中心。
- 鄭佩玲(2003)。台中縣國小教師對融合教育態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 劉博允(2000)。台灣與美國融合教育政策之比較研究。暨南國際大學比較教育研究所碩士論文，未出版，南投。
- 黎慧欣(1996)。國民教育階段教師與學生家長對融合教育的認知與調查研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 謝明益(2007)。國小高年級學童對智能障礙同儕的融合態度。國立台東大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 謝政隆、王木榮(2002)。國小教育人員對完全融合模式之態度調查研究。「特殊教育學術研討會」論文集。台東師院特教中心編印。
- 謝建全、吳永怡、王明泉(2001)。高職學生對智能障礙同儕融合態度之研究—以融合生活營為例。國科會專題研究計畫。

- 魏俊華(2000)。特教新紀元—融合教育的理論與實施。載於國立台東師範學院特殊教育中心八十九年度特殊教育教學研討會論文集，95-104。
- 蘇燕華、王天苗(2003)。融合教育的理想與挑戰——國小普通班教師的經驗。特殊教育研究學刊，24，39-62。
- 嚴家芳(2005)。智能障礙學生在融合教育班級中社交技巧教學方案之行動研究。國立台中教育大學特殊教育與輔助科技研究所，未出版，台中市。



二、西文部分

- Aghazo, E. M. & Gaad, E. E. N. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31, 94-99.
- Altman, R. & Kanagawa, L. (1994). Academic and social engagement of young children with development disabilities in integrated and nonintegrated settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 19(3), 184-193.
- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68, 503-517.
- Cole, K. N., Mills, P. E., Dale, P. S., & Jenkins, J. R. (1991). Effects of preschool interaction for children with disabilities. *Exceptional Children*, 58(1), 36-45.
- Collins, B. C., Gast, D. L., Ault, M. J. & Wolery, M. (1991). Small group instruction: guidelines for teachers of students with moderate to severe handicaps. *Education & Training in Mental Retardation*, 26(1), 18-32.
- Davis, S. W. (1994). Full inclusion of students with moderate to severe disabilities: How do administrators and teachers feel about it ? (Doctoral dissertation, University of Louisville, 1994), University Microfilms International.
- Demchak, M. (1997). Teaching students with severe disabilities in inclusive settings. ERIC, NO. ED416643.
- Dickson, J. (2000). Growing with inclusion : A person reflection. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 251-254.
- Eisenberg, L., & Barker, B. L. (1998). Siblings of children with mental retardation living at home or in residential placement. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 39(3), 355-363.
- Erwin, E. J. (1993). *The philosophy and status of inclusion*. The Lighthouse, 1-4.
- Findler, L., Vilchinsky, N. & Werner, S. (2007). The Multidimensional Attitudes Scale toward Persons with Disabilities (MAS) : Construction and Validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166-176.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.
- Fulk, B. J. M., & Hirth, M. A. (1994). *Perceptions of special education program effectiveness and Attitudes toward Inclusion*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 374-595)
- Galanaki, E. P., & Kalantzi-Azizi, A. (1999). Loneliness and social dissatisfaction: Its

- relation with children's self-efficacy for peer interaction. *Child Study Journal*, 29(1), 1-22.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1994). *Exceptional Children : introduction to special education*. Boston : Allyn & Bacon.
- Heffernan, R. (1993). *Serving students with disabilities in general education: The partnership*. Unpublished educational dissertation, University of San Diego State, California.
- Heiman, T. (2000). Friendship quality among children in three educational settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25, 1-12.
- Hodge, S. R. & Jansma, P. (2000). Physical Education Majors' Attitudes toward Teaching Students with Disabilities . *Teacher Education and Special Education* ,23(3),211-224.
- Inclusion International (1996). The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities. *Inclusion International* ,3, 2-3.
- Kauffman, J. M. (1993). How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children*. 60(1), 6-16.
- Kauffman, J. M., Lloyd, J. W., Baker, J., & Ridel, T. M. (1995). Inclusion of all students with emotional or behavioral disorders? Let's think again. *Phi Delta Kappan*. 542-546.
- Kemp, C., & Carter, K.(2002).The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology*, 22, 391-411.
- Krajewski, J. & Flaherty, T. (2000). Attitudes of High School Students toward Individuals with Mental Retardation. *Mental Retardation*, 38(2), 156-162.
- Laws, G. & Kelly, E. (2005). The Attitude and Friendship Intentions of Children in United Kingdom Mainstream Schools Towards Peers with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability Development and Education*, 52(2), 79-99.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1994). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*.66(4).762-796.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and School Reform Transforming America's Classroom*. Baltimore : Paul H. Brookes.
- Mchale(1983). Social interactions of autistic and non-handicapped children during free play. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, 81-91.
- McQuilkin, J. I., Freitag, C. B., & Harris, J. L. (1990). Attitude of college students toward handicapped persons. *Journal of College Student Develop*,31,17-22.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education : Social Context*. London : David Fulton Publishers Ltd.

- 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.
- Nowicki, E. A. (2006). A Cross-Sectional Multivariate Analysis of children's Attitudes towards Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348.
- Odom (2000). Preschool inclusion : What we know and where we go from here. *Topics in Early Children Special Education*, 20(1), 20-27.
- O'Neil, J. (1995). Can inclusion work ? A conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin. *Educational Leadership*, 52, 7-11.
- Paul, P. V., & Ward, M. E. (1996). *Inclusion paradigms in conflict. Theory into Practice*, 35(1), 4-11.
- Pollaway, E. A., Epstein, M. H., & Bursuck, W. D. (2003). Testing adaptations in the general education classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 189-192.
- Pollaway, E. A., Smith, J. D., Patton, J. R., & Smith, T. E. C. (1996). Historic change in the mental retardation and developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31, p.9.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities . *Exceptional Children*, 69, 135-145.
- Roach, V. (1995). *Winning ways: Creating inclusive schools, classrooms, and communities*. Alexandria, VA: National Association of State Boards of Education.
- Roger, J. (1993). The inclusion Revolution. *Research Buiietin*, 11, 1-6.
- Robert L. Schalock, Ruth A. Luckasson, and Karrie A. Shogren, With Sharon Borthwick-Duffy, Val Bradley, Wil H. E. Buntinx, David L. Coulter, Ellis(Pat)M. Craig, Sharon C. Gomez, Yves Lachapelle, Alya Reeve, Martha E. Snell, Scott Spreat, Marc J. Tassé, James R. Thompson, Miguel A. Verdugo, Michael L. Wehmeyer, and Mark H. Yeager (2007). The Renaming of Mental Retardation : Understanding the Change to the Term Intellectual Disability. *Intellectual And Developmental Disabilities*. 45(2), 116-124.
- Rynders, J. E., & Schleien, S.J. (1993). Improving integration outcomes for children with and without severe disabilities through cooperatively structured recreation activities: a synthesis of research. *Journal of Special Education*. 26(4), 386-407.
- Sage, D. D. (1996). Administrative strategies for achieving inclusive schooling. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Salend, S. J. (2004). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (5th ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Simpson, R. L., & Myles, B. S. (1990). The general education collaboration model: A

- model for successful mainstreaming. *Focus on Exceptional Children*, 23(4), 1-10.
- Smith, J. D. (1995). Inclusive school environments and students with disabilities in South Carolina : The issues, the status, the needs. *Occasional Papers*, 1, 1-5.
- Smith, Polloway, Patton, & Dowdy (2001). Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings. Apearson Education Company. Needham Heights, MA
- Stainback, W., & Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exception Children*, 51, 102-111.
- Schalock, L. (1999). Adaptive behavior and its measurement: Implications for the field of mental retardation. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). Schools as inclusive communities. In S. Stainback & W. Stainback(Eds.), *Controversial issues confronting special education : Divergent perspectives*(pp.29-4). Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- Stainback, S., & Stainback, W.(Eds.). (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Staub, D., & Peck, C. A. (1994). What are the outcomes for nondisabled students ? *Educational Leadership*, 52(4), 37-39.
- Stout, K. S. (2001). Special Education Inclusion. Retrieved March 15, 2008, from <http://www.weac.org/resource/june96/speced.htm>
- Waldron, K. A. (1996). *Introduction to a special education: The inclusive classroom*. Delman Publishers.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaoughlin, V. L., & Williams, B. T. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Wilson, G. L. (1994). *The persuasive effects of self, peer, and professional advocacy on the attitudes of high school students toward inclusion of peers with disabilities*. Dissertation of New York University.
- York, J., & Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion : Perspectives of educators, parents, and students. *The Association for Person with Severe Handicaps*, 20(1), 31-44.
- Zinkil, S. S. & Gilbert, T. S. (2000). Parents' view : What to consider when contemplating inclusion. *Intervention in School and Clinic*, 35(4), 224-227.

同意書

_____同意研究者劉鈞正使用由本人編製之「國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度量表」，以進行個人研究「嘉義市國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度之研究」，並要求遵守下列規範：

1. 引用內容及限制：

- (1) 不得將題目及常模以任何型式置於論文發表
- (2) 不得對測驗工具進行任何形式的修改
- (3) 可使用該測驗進行施測，並將結果運用在其研究中

2. 引用期限及範圍

- (1) 研究者可於研究期間 2008/01/01~2008/12/31 於符合研究目的下使用此量表，研究計畫結束後則不可再用。

3. 「測驗使用同意書」須一併附於論文之後做為證明。

4. 若遇上述未規範之情形，請嚴守著作權法及測驗倫理，以維護其信、效度及受試者權益。

立書人： 楊麗香

中 華 民 國 97 年 3 月 13 日

國小高年級學生對智能障礙同儕 融合態度量表

指導教授：王明泉 博士

研究生：劉鈞正

親愛的同學：

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

謝謝您的協助與合作！

國立台東大學特殊教育研究所暑期進修碩士專班
劉鈞正 敬上

個人基本資料

（請在 ☐ 中打 ☒ 表示）

一、性別：☐1. 男 ☐2. 女

二、年級：☐1. 五年級 ☐2. 六年級

三、目前就讀學校有沒有設啟智班、資源班等特殊班

（此題可複選、若同學不懂，可請老師說明。）

☐1. 有 ☐A. 啟智班 ☐B. 資源班 ☐C. 啟聰班 ☐2. 沒有

四、與智能障礙學生接觸程度（此題可複選）：

☐ 1. 從沒見過

☐ 4. 曾經和智能障礙同學同班

☐ 2. 曾經見過，未談過話

☐ 5. 有智能障礙的親戚

☐ 3. 曾經和智能障礙同學談過話

☐ 6. 有智能障礙的兄弟姊妹

五、父母親的職業：

父 母

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

六、父母的教育程度：

父 母

父 母

父 母

父 母

- ☐ ☐ 1. 不識字 ☐ ☐ 3. 國中 ☐ ☐ 5. 專科 ☐ ☐ 7. 碩士
- ☐ ☐ 2. 國 小 ☐ ☐ 4. 高中、職 ☐ ☐ 6. 大學 ☐ ☐ 8. 博士

【填答說明】

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

【範例】

非	同	沒	不	非
常		意	同	常
同				同
意	意	見	意	意

【說明】

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

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

請開始作答

	非常 同意	同 意	沒 意 見	不 同 意	非 常 不 同 意
1. 我認為每位智能障礙同學都有權利，和我一樣去學校上學、遊戲。	☐	☐	☐	☐	☐
2. 我相信智能障礙同學，只是學習速度慢一些，若接受不同的教學，也能學得很好。	☐	☐	☐	☐	☐
3. 我認為智能障礙同學可以和我共同學習國語、數學。	☐	☐	☐	☐	☐
4. 如果我們班有智能障礙同學，當課程要分組時，我願意和智能障礙同學分在同一組上課。	☐	☐	☐	☐	☐
5. 智能障礙同學有課外的問題，我會主動幫忙。	☐	☐	☐	☐	☐
6. 我認為智能障礙同學可以和我一樣專心的學習。	☐	☐	☐	☐	☐
7. 我知道智能障礙同學學習速度比較慢，所以我會耐心配合他們。	☐	☐	☐	☐	☐
8. 當智能障礙同學不瞭解老師的教學或學習教材較難時，我願意當小老師來教他。	☐	☐	☐	☐	☐
9. 我認為智能障礙同學可以和我們一樣，一起升級。	☐	☐	☐	☐	☐
10. 當智能障礙同學遇到困難退縮時，我願意鼓勵他再接再厲。	☐	☐	☐	☐	☐
11. 如果智能障礙同學請假沒來上課，我願意打電話告訴他今天老師上課規定的作業。	☐	☐	☐	☐	☐
12. 智能障礙同學可以和我一起上美術、音樂、體育等課程。	☐	☐	☐	☐	☐
13. 如果我們班有智能障礙同學，我認為班上的讀書風氣會更好。	☐	☐	☐	☐	☐
14. 看到電視上喜憨兒做麵包的畫面，我覺得智能障礙同學很可愛也很認真。	☐	☐	☐	☐	☐
15. 如果師長能事先介紹如何和智能障礙同學相處，我願意和他編在同一班。	☐	☐	☐	☐	☐
16. 如果我們班有智能障礙同學，我會和同學好好對待他們。	☐	☐	☐	☐	☐
17. 智能障礙同學如果和我同班，我會更注意自己的言行舉止，不再隨便罵人白痴或笨蛋。	☐	☐	☐	☐	☐

	非常 同意	同 意	沒 意 見	不 同 意	非 常 不 同 意
18. 如果我們學校有智能障礙同學，我願意他能成為班上的一份子。	☐	☐	☐	☐	☐
19. 天生我才必有用，我認為智能障礙同學也有某些專長、才能值得我們學習。	☐	☐	☐	☐	☐
20. 我想智能障礙同學在課業上即使不能學得比較好，但能與班上同學多接觸也不錯。	☐	☐	☐	☐	☐
21. 我相信只要大家多接觸智能障礙同學，就會更接納他們。	☐	☐	☐	☐	☐
22. 我覺得智能障礙同學和我們一同學習，不僅對他有利；對班上同學一樣具有意義。	☐	☐	☐	☐	☐
23. 和智能障礙同學多接觸，可以使我學習到對人的包容與關懷。	☐	☐	☐	☐	☐
24. 如果我們班有智能障礙同學，我很願意和他鄰坐在一起。	☐	☐	☐	☐	☐
25. 我認為智能障礙同學不會給老師及同學帶來麻煩。	☐	☐	☐	☐	☐
26. 我覺得智能障礙同學總是心地善良，對人也比較真心。	☐	☐	☐	☐	☐
27. 我不會因為同學的智能障礙而看輕他或瞧不起他。	☐	☐	☐	☐	☐
28. 如果同學爭吵，智能障礙同學不對時，我會適時提醒他改正，不會護著他。	☐	☐	☐	☐	☐
29. 當我和智能障礙同學一起走在校園時，我不會感到不好意思。	☐	☐	☐	☐	☐
30. 當我介紹智能障礙同學讓我朋友認識時，我想我的朋友會很高興。	☐	☐	☐	☐	☐
31. 若參加智能障礙朋友的相關活動結束後，我會想繼續和他們聯絡，交換學習心得。	☐	☐	☐	☐	☐
32. 我很願意去瞭解並主動關心智能障礙同學的需要。	☐	☐	☐	☐	☐
33. 我願意協助智能障礙同學到學校福利社買東西。	☐	☐	☐	☐	☐

	非常 同意	同 意	沒 意 見	不 同 意	非 常 不 同 意
34. 如果班上有人惡作劇欺負智能障礙同學，我願意站出來幫助他並告訴老師。	☐	☐	☐	☐	☐
35. 下課或放學後，我願意和智能障礙同學一起去打球或聊天。	☐	☐	☐	☐	☐
36. 我願意邀請智能障礙同學到家裡來玩。	☐	☐	☐	☐	☐
37. 我願意和智能障礙同學一起分擔工作。	☐	☐	☐	☐	☐
38. 如果智能障礙同學忘了帶美勞用具，我願意借給他使用。	☐	☐	☐	☐	☐
39. 當我在學校聽到有關智能障礙同學的消息時，我會主動告訴智能障礙同學。	☐	☐	☐	☐	☐
40. 郊遊烤肉時，我願意和智能障礙同學編在同一組。	☐	☐	☐	☐	☐
41. 我願意和智能障礙同學一起去看表演或看畫展。	☐	☐	☐	☐	☐
42. 參觀校外教學時，我願意教導智能障礙同學，完成老師指定的作業。	☐	☐	☐	☐	☐
43. 有好看或有趣的漫畫書，我願意和智能障礙同學一起分享。	☐	☐	☐	☐	☐
44. 我願意和智能障礙同學一起吃午餐。	☐	☐	☐	☐	☐
45. 下課或放學，我願意和智能障礙同學一起打電腦、玩電玩。	☐	☐	☐	☐	☐
46. 在校外遇到智能障礙同學，我會主動向他打招呼。	☐	☐	☐	☐	☐
47. 我願意和智能障礙同學照相合影留念。	☐	☐	☐	☐	☐

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