

# 花東兩縣國小高年級學生對智能障礙同儕 融合態度差異分析之研究

楊麗香、王明泉、吳永怡

國立台東大學

## 摘 要

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之差異分析。以學校為單位採叢集抽樣，抽取花東兩縣十四所國民小學，設有啟智班或資源班等特教班別的正常班高年級 1095 名學生為研究對象。使用「國小高年級學生對智能障礙同儕態度量表」為研究工具，所得資料以二因子變異數分析與單因子變異數分析等統計方法。主要之研究發現如下：

一、整體而言，國小高年級學生的各背景變項中，以性別對智能障礙同儕的融合態度影響力最大，且女生的表現較男生積極。

二、單就年級而言，年級不同無差異；但年級會隨著接觸程度與教育安置的影響，而有不同結果。

三、接觸程度的不同與性別、年級有交互作用存在。

四、整體而言，教育安置以學校設有資源班的國小高年級學生，對智能障礙同儕的融合態度優於學校設有啟智班或其他障礙班別的學生。

五、整體而言，父社經地位，未達顯著差異。但母社經地位則在融合態度全量表、學習性融合態度、社會性友誼融合態度，國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度以中低社經優於高社經。

六、就地理區域而言，花東兩縣的國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度趨於一致，普遍表現不積極。

依據研究結果及歸納之結論，分別對學校行政單位、普通班教師、特教班教師以及進一步後續研究提出相關建議。

**關鍵詞：**智能障礙、融合教育、接觸程度、融合態度

## 緒 論

### 一、研究動機與研究目的

1995年「融合國際」(Inclusion International)組織(國際智障者協會聯盟前身, ILSPMH),以「人人享有受教權」和「融合教育」兩個主題作為倡導的重點,並呼籲各國政府要保障兒童受教權,以支持的態度,讓所有兒童在「普通教育」環境中接受教育(Inclusion International, 1996)。同年 Putnam, Spiegel & Bruininks 亦指出 2000 年會持續往融合教育邁進,融合成為身心障礙者的權利,所有輕度障礙者將被安置在普通班(引自鈕文英,民 91,頁 1)。隨著這股潮流的引進,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,民 84)。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。

在學校內普通班學生是否接納與支持身心障礙同儕,足以顯示融合教育在學校落實及學生參與的程度。特殊兒童終將離開學校融入社會。因此,同儕正向的接納與支持,對於他們將來是否成功融入社會影響深遠。

目前在特殊教育法中,智能障礙(約佔 30.31%),僅次於學習障礙(35.44%)排名第二(教育部,民 91),仍為身心障礙類的多數群。因此,研究國小普通班學生對智能障礙兒童的態度成為重要的課題。類似的研究在國內近年來也被熱烈討論著,但是以花東地區國小學生為研究對象,則付闕如。

過去就一般學生對智能障礙同儕態度的相關研究中,性別、年級、年齡與接觸程度被使用的頻率較高,可見該四個變項較常被認為影響態度之可能性較大(黃富廷,民 84a);然而接觸程度所探討的對象,除了一般學生所接觸的親友之外,不外來自學校不同的回歸方式或不同的學校類別之同儕,而這兩者(回歸方式、學校類別)皆與學生教育安置有密切相

關,因而予以合併為教育安置。從過去有關身心障礙者接納態度的相關研究發現,性別、年級、接觸程度與教育安置的不同有顯著差異,除了性別以女生顯著優於男生外,其他變項的結果並未一致,有些變項彼此間又相互影響,值得進一步深入探討。

其次,家庭社經地位在過去研究(吳勝儒,民 89;謝建全、吳永怡與王明泉,民 90)雖認為影響態度並不顯著,惟時空背景不同,對象、方式與結果並不一致;而花東地區因特殊的地理與人文的關係,是否在態度上有其差異或趨於一致?因此,本研究乃就上述所提相關變項,包括性別、年級、接觸程度、教育安置、家庭社經地位與地理區域(以下簡稱各背景變項),首先了解國小高年級學生在融合態度全量表與分量表之差異。其次,針對過去研究所提的四個顯著變項:性別、年級、接觸程度與教育安置,其差異又受到其他變項影響,因而探討彼此是否有交互作用存在。根據上述所提的相關變項,逐一探討、分析及比較。基於上述之研究動機,提出本研究的主要目的:

(一)比較各背景變項國小高年級學生在融合態度全量表與分量表之差異。

(二)探討不同性別、年級、接觸程度與教育安置的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表的交互作用。

### 二、待答問題與研究假設

#### (一)待答問題

根據上述之研究目的,提出本研究之待答問題。

1.各背景變項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?

2.不同性別、年級、接觸程度與教育安置的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表是否有交互作用?

#### (二)研究假設

根據上述之待答問題,提出本研究之研究

假設如下：

- 1.各背景變項國小高年級學生在融合態度全量表與分量表達到顯著差異。
- 2.不同性別、年級、接觸程度與教育安置的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表有交互作用。

### 三、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九十一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：

- 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，民 91）。

本研究所稱的智能障礙學生係指目前就讀於花東地區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。

#### (二)融合教育

本研究所稱融合教育（Inclusive Education）是指不分障礙類別，將所有特殊兒童安置於學區內之國小，與普通班學生一起學習一起上下學，由所有教育工作者共同負起職責，並透過教學技巧的改進、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融合於普通班級中接受適當的教育（吳永怡、楊麗香，民 91）。

#### (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：1.從沒見過；2.曾經見過，未談過話；3.曾經和智能障礙同學談過話 4.曾經和智能障礙同學同班 5.有智能障礙的親戚 6.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（民 78）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。

其次，考量目前婦女普遍外出工作，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（民 89）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。

#### (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（民 90）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：

- 1.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。
- 2.在操作性定義：係指國小高年級學生在研究者所自行編製之「國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度量表」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。

#### 四、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)本研究對象有些來自偏遠的小學校，因此在學校的教育、無障礙設施、資源及生態環境上與其他縣市的學校相較，恐有差距，故本研究所得之結果，推論上有所限制。

(二)本研究僅以花蓮縣及台東縣之國小五、六年級學生為研究對象，因此本研究所得之結果，僅適用於花東兩縣。

(三)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。

### 文獻探討

#### 一、融合教育的意涵與實施

##### (一)融合教育的意涵與特質

融合教育自 1990 年代推行至今，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。

國外學者 Rogers (1993) 對融合的解釋，則是透過教學技巧的改進及輔助工具的協助，讓所有身心障礙學生都能在融合的教學環境中接受適當的教育。

Erwin (1993) 與竹師實小融合班 (民 89) 對融合教育的解釋乃是繼承「回歸主流」的基本理論，但其教育方式卻是以經過特別設計的環境和教學方法，來適應不同特質的學生的學習，針對學生的不同學習目標，以小組合作學習及同儕互助，達到將特殊學生包含在教育、物理環境及主流社會生活之目的。

魏俊華 (民 89) 認為融合教育的理念在強調有意義的統合與彈性的課程設計，兼顧特殊與普通學生，教導普通兒童接納特殊兒童，讓普通孩子從小學習包容與關懷；將特殊兒童融入普通班的教學環境中，增進其社會適應能力，讓特殊兒童有個人性的學習環境，是雙贏的教育模式。

綜合上述，融合教育是指不分障礙類別，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，以發展情意與智能，進而實現自我。

##### (二)融合教育的實施

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，亦即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。

Stainback and Stainback (1996)；吳淑美 (民 87) 先後指出融合教育有兩種安置型態，合作式與社區式：

1.合作式：簡言之即是在教學過程中提昇學生具有協助同儕，提供教導與社會支持的能力。在合作式的學校或班級安置型態中，學生是老師的小助手、同儕的學習伙伴，也是同儕的導師與支持者等。

2.社區式：將學校視為一個社區，大家都是社區的成員，共同生活與學習並融合在「友誼」中，尊重及接納每一個個體的個別差異，使每一個體都能獲得朋友幫助、支持與愛護。

而美國教育改造和融合中心(National Center on Educational Restructuring and Inclusion, NCERI)於 1994 的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，亦即異質性分組，強調小組合作；2.同儕指導和支持 (peer support and tutoring programs)，亦即運用同儕指導特殊學生學習困難之處，並給予心理支持 (引自鈕文英，民 91，頁 7-8)。

雖然身心障礙學生融合班級的方式很多，然林宜真 (民 87) 認為就國內的安置情

形而言，各類別的安置流通率普遍不高，學生往往於一開始被安置於較限制的環境後，便一直停留在同樣限制或甚至更加限制的環境中，尤其能回歸普通班的個案更少見。因為如此，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，民 89a）。

目前在完全融合的實施上所受的阻力較大，遭受到的批評也比較多。鈕文英（民 89）研究指出目前國內資源和條件，不宜貿然作完全融合，宜先從部份融合做起，亦即從輕度障礙學生融合至普通班，再擴展到障礙等級較嚴重的學生，如中、重度及極重度障礙學生。在教育階段中，宜從學前階段開始實施，再漸進擴展到國小、國中至高中職教育階段。融合教育的環境更需考量無障礙環境之提供，杞昭安（民 82）指出無障礙環境之提供，不僅是硬體方面，如環境措施、建築設備，更要求軟體方面，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。花東兩縣，高山阻隔，交通不便，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。

## 二、融合教育正負面成效之探討

這些年來融合教育的實施在國內外也引起兩極的不同評價，贊成與反對者各有其論點：贊成者認為融合教育的實施對一般學生或身心障礙學生皆有益處。

Stainback & Stainback（1992）則認為融合教育的優點是沒有標記，對學生提供正面的經驗使每個人都受益，而非特定的學生或族群。

Staub and Peck(1994)認為在融合的環境中，可以增加普通班學生與障礙學生相處機會，減少對人類個別差異的恐懼，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。所以，美國教育改造和融合中心(NCERI)亦於 1995 年研究學校實施融合教育的情形時指出，融合教育能讓普通學生變得更人性化(humanized)，也讓特殊學生更能了解自己的人格特質（引自蔡明富，民 87，頁 21）。

Lipsky and Gartner（1997）指出輕度障礙學生融合在普通班中，即使他的進步比同儕緩慢，但與其他普通班學生之間的互動關係，仍然比被抽離或隔離好，而且在融合教育中，障礙學生在社會和行為方面有許多優點。

蘇燕華、王天苗（民 92）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對普通學生正面影響多於負面，涵蓋情意、認知、技能各層面；並認為這些都是課本上學不到的，而這種接觸、瞭解、接納、學習的精神，正是融合教育的真義。

綜上所述，實施融合教育不但對身心障礙學生的社會認知、社交技巧、適應能力及自我概念皆有所增進，對人格的發展亦影響深遠，普通班學生也能體驗不同障礙者的處境，以更積極的態度來對待他們。同時，對他人有更高的容忍度、懂得欣賞與體恤，最重要的是在融合教育過程中涵養包容、接納、關懷、協助、等情意的美德。

融合教育除了上述的優點外，也有許多缺失未獲得所有普通教育教師，甚至特殊教育教師的支持。對身心障礙兒童而言，實施融合主要是為減少標記並促進正常同儕與其產生互動的頻率。然而 Vergason and Anderegg（1992）卻持反對意見認為融合不一定能減少標記，對於身心障礙學生與一般學生相處的能力未必能增進，反而會造成挫敗的經驗。Kauffman, Lloyd, Baker and Ridell（1995）亦認為，在融合教育下有特殊需求的學生所接受的教育品質會更差。

美國維吉尼亞大學教授 Kauffman 在 1999

年台灣師大演講中，提到她認為完全融合不好的理由之一是，在普通班的輕度障礙學生所模仿的對象常是在團體中表現較差的人。並認為問題行為的學生沒有能力判斷或選擇模仿對象，但特殊班或特殊學校更能提供這些高結構化的學習（引自洪麗瑜，民 88，頁 36）。

歸納上述贊成或反對融合教育的看法，贊成者主要乃針對身心障礙學生社會技能的提昇與適應等論點的考量；反對者主要考量為教學品質的降低，在沒有良好的支持系統及結構化的同儕互動下，貿然實施反而不利。雖然融合施行觀點不同，但共同的重要目標，都是要為身心障礙者提供最好的環境與服務。若從「情意教育」的觀點看融合，則融合教育的實施，不僅對於身心障礙者有好處，同時對於普通兒童也是有幫助的，當「特殊」與「普通」學生能有良好的互動時，融合教育的理想才能實現。

### 三、同儕接納與融合態度之關係及其對智能障礙者之影響

黃國榮（民 80）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，使其潛能得以充分發展為首要之務。因此，瞭解普通班學生對身心障礙同儕的接納與支持的態度有其必要性。

#### （一）同儕接納與融合態度之關係

王天苗（民 88）指出為了使身心障礙兒童未來能參與社會、改變大眾歧視的態度並創造出融合的社會，讓這些兒童接受在支援體系下的融合教育是關鍵性的第一步。

融合教育的實施中，資源的有效利用是為融合實施之要件，在資源不足情況下，善用人力資源有其必要，由其是同儕小老師的運用。Litley、Mortweet & Greenwood 於 1997 認為擔任同儕小老師者，可有多方面的益處：在認知方面，小老師因指導其他同學，對教材將會更

深入瞭解，並習得如何學習的策略，有助於其他學習活動；在情意方面，可增進自我責任感、自尊自信及對他人的關懷；在行為方面，可以增進個人的利社會行為（引自王振德，民 87，頁 33）。

王瓊珠（民 89）亦認為融合環境中，不能靠老師個人的力量，只有當同學把特殊需求的孩子當成班上的一分子，願意了解、接納他並與他做朋友，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。因此，融合態度特別強調對身心障礙學生的支持與接納。

Schalock 在 1999 年對支持的定義認為，支持是指提供一些資源或策略，以增進一個人的利益，幫助他從統合的工作或生活的環境中，獲得必要的資源、訊息與關懷，進而使個人的獨立性、生產性、社區統合性與滿足感都能得到提昇（引自邱上真，民 89b，頁 267）。若將 Schalock 對支持的定義用於學生支持系統的提供，則身心障礙學生在支持、接納的教學環境中，對其學習、適應與人格都將有正面的影響。

因此，接納、支持是融合教育的要件，或說，融合第一步：「要有接納作基礎，要有支持為後盾。」則融合教育才有可能實施，融合教育才易推動，而接納、支持也是融合態度之所在。

#### （二）同儕接納與支持的態度對智能障礙者之影響

智能障礙的存在，與人類的歷史同其久遠，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，過多的學習失敗經驗，影響人格的發展。同儕接納態度對智能障礙者影響甚深，而影響的層面不外，人格、人際關係與社會適應技能等層面。總而言之，融合教育雖未必對所有學生有利，但可以肯定的是，智能障礙兒童若能給予多樣的刺激，尤其是同儕的互動，對其人格的發展、人際關係的改善以及社會技能的提昇將有

深遠的影響。從教育機會均等的積極面看，融合教育無疑是實現社會公平正義的有效途徑。

#### 四、對身心障礙者態度之相關研究

中外有關身心障礙者態度的相關研究很多，各階段均有，但對身心障礙者態度的研究，總離不開身心障礙者在學業學習、社會互動以及與同儕的友誼等三個向度的探討。王文科（民 88）認為態度無法直接測得，而是從受試者表示的意見或信念中推測出來，並認為態度包括三個成分：

（一）情感成分：指個人對事物的感受而言。

（二）認知成分：指個人對事物秉持的信念或知識而言。

（三）行為成分：指個人對事物展露特殊表現的傾向。

過去有關對身心障礙同儕態度的相關研究（紀昭安、何東墀、張勝成，民 84；吳勝儒，民 89；李碧真，民 81；涂添旺，民 91；黃富廷，民 84a；黃崑發，民 91；梁偉岳，民 84；謝建全等人，民 90）將態度成分區分為認知（或認知方面）、情感（或情意方面）、行動（行動傾向、行為意向或行為傾向）三部分，以下即總結相關研究對態度成分的看法如下：

（一）認知成分：係指對態度對象所持有的信念，包括瞭解、知識、信念、思想等。

（二）情感成分：係指個人對態度對象的情緒感覺，包括尊敬—輕視、喜歡—厭惡、同情—排斥等正負向的感覺。

（三）行動成分：係指個人對態度對象必須有所行動表現時，他將表現出來的行為，包括意向、反應傾向、行為表現、行動傾向等）。

謝建全等人（民 90）研究發現融合態度與過去研究智能障礙同儕的接納態度在認知、情感、行為傾向有顯著的相關。因此，若將此三向度內容予以區分與歸納，則可看出彼此在架構內容上，不謬而合。

（一）在「學習性」融合態度方面

謝順榮（民 87）亦以合作教學的方式讓 4

名輕度智障生和 20 名普通生一起進行閱讀練習，結果發現輕度智障生的閱讀成效優於傳統教學方式，且在教學期間被普通生接納的程度也相對提高。

（二）在「社會性支持」融合態度方面

梁偉岳（民 84）研究，就質性訪談部分指出：智能障礙學生在普通班中受歡迎的相關因素，包括良好的社會能力、性格因素及個人能力因素等；智能障礙學生在普通班中被排斥的相關因素，包括問題行為、不良的社會能力、個人衛生因素及性格因素。可見「社會能力」的好壞是影響智能障礙學生融入普通班能否成功的重要因素之一，亦即唯有加強智能障礙學生的社會能力，方能提高一般學生對智能障礙者的社會性支持。

（三）在「社會性友誼」融合態度方面

曾意清（民 92）認為若體制上，孩子融合進入普通班了，在感情上並未全然接受時；如此則是教師負擔的加重和教學上受到挫折，家長也難掩失望和受傷的心情，身心障礙孩子則變成教室裡不受歡迎的小客人。換言之，我們應該先建立普通班學生有，「他（她）就是我的同學」這樣的感情認同與同儕情誼，進而教導認識身心障礙學生的特性，協助他們如何與之互動，才能達到情感上的融合。

自 1990 年來國內外對身心障礙者接納態度的相關研究得知，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，並綜合歸納如表 2-1、2-2、2-3 所示。

由上述相關研究得知，普通班學生對智能障礙學生大多持積極正向的態度。整體而言，對於身心障礙同儕態度方面，女生較男生積極。其餘變項結果尚無絕對定論。其次，就地理區域而言：花東兩縣在地理、經濟、文化各方面有許多相似之處，如位於台灣東部、地處偏遠、幅員廣大，交通、人力及物力資源相較於西部不利，原住民同胞分布較多等方面，在態度上是否有差異或趨於一致，值得研究，乃

將花蓮縣與台東縣兩縣做一比較，並列入變項中作一番探討。因此，就花東地區而言，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，亦可作為參考之依據。

表 2-1 國外自 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

相關變項	變項結果 對接納態度的反應	McQuilkin (1990)	Roper (1990)	Pees, Spreen & Harnadek (1991)	Barrett & Kitchenham (1992)	Townsend, Wilton & Vakilirad(1993)
性別	不同有差異 女>男	√			√	
	不同有差異 男>女					
	不同無差異					
年級	不同有差異 高>低					
	不同有差異 低>高					
	不同無差異				√	
	不同有差異 高低受其他 因素影響					
接觸程度	不同有差異 有(多)>無(少)		√	√		√
	不同有差異 無(少)>有(多)					
	不同無差異				√	
	不同有差異 接觸程度受 其他因素影響	有宗教信仰> 無宗教信仰				

(31 自 楊麗香，民 92，頁 44)



表 2-2 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

相關變項		相關研究												
		林豐城 蘇再添 (民 79)	李碧真 (民 81)	黃瑞珍 許秀英 (民 81)	邱佩瑩 (民 83)	杞昭安 何東輝 張勝成 (民 84)	黃富廷 (民 84)	梁偉岳 (民 84)	陳金池 (民 87)	吳秋燕 (民 87)	吳勝儒 (民 89)	謝建全 等人 (民 90)	涂添旺 (民 91)	黃崑發 (民 91)
性別	不同有差異 女>男	√	全量表 行為傾向	√	√	√	√	√		√	√	√		認知 情感
	不同有差異 男>女								√					
	不同無差異												男女生 皆積極	行為 傾向
年級	不同有差異 高>低		√	√					√		√			情感
	不同有差異 低>高				√	全量表 二>四						學習性 融合態度	情感 行為	
	不同無差異	√					√							√
	不同有差異 高、低受其他因素影響							受不同 回歸影響		受互動 經驗影響		全量表與 分量表	認知	
接觸程度	不同有差異 有(多)>無(少)					√	女生 有>無				√	√		
	不同有差異 無(少)>有(多)	未設特殊 班 > 設有特殊 班	√		√		男生 無>有			√			√	認知 行為傾向
	不同無差異													情感
	不同有差異 接觸程度受其他因素影響					受系別、 選課影響	受性別 影響	受年級 影響						

表 2-2 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 (續)

相關變項		變項結果	林豐城 蘇再添 (民 79)	李碧真 (民 81)	黃瑞珍 許秀英 (民 81)	邱佩瑩 (民 83)	杞昭安 何東墀 張勝成 (民 84)	黃富廷 (民 84)	梁偉岳 (民 84)	陳金池 (民 87)	吳秋燕 (民 87)	吳勝儒 (民 89)	謝建全 等人 (民 90)	涂添旺 (民 91)	黃崑發 (民 91)
教育安置	不同有差異	相關>無關							√						
	不同有差異	無關>相關	中型、小型>大型								√				
	不同有差異	受其他因素影響			公立>私立				受年級影響			受性別影響			
家庭社經地位	不同有差異	高>低									√				
	不同有差異	低>高													
	不同無差異						√					全量表	√		
態度全量表與分量表	全量表	達相關且積極									√	相關最高	√	√	√
	分量表	認知達相關										√	√	√	√
	分量表	情感達相關										√	√	√	√
	分量表	行為傾向達相關										相關最高	√	√	√

註一、學校規模：小型（勇類）、中型（仁類）、大型（智類）

二、回歸方式：全日式回歸：學生原本在特殊班上課，但現已完全回歸至普通班。

資源式回歸：學術課程（如國語、數學）在特殊班上課，而技藝課程（如美勞、體育等）時則回到普通班上課。

半日式回歸：學生平時在特殊班上課，但每週有兩個下午的時間回到普通班上課。

三、接觸程度：組一：從未見過 組二：曾經見過；未談過話 組三：曾和智能障礙同學談過話

組四：以前曾經有智能障礙的同學 組五：有智能障礙的親戚且交往

杞昭安等人研究中，特教系與幼教系開課內容與特教較相關，這兩系學生也表現最為積極；相對的，美勞系與體育系開課內容與特教較不相關，其學生的表現也較為負向，因此將系別的不同類入接觸程度的多寡，以便分析。

林豐城、蘇再添的研究中，國小學生接納智能障礙兒童，以學校未設特殊班的優於設有特殊班，這與本研究的教育安置有相關；其次，不同教育安置也使校內學生在社交與學習上有不同的接觸層面，因而與接觸程度亦有相關。

四、教育安置：在過去相關研究中，學校類別、回歸方式、學校規模均與本研究的教育安置（學校設有啟智班、資源班或特教資源班等）相關，因此將這些變項歸屬於教育安置，便於分析及比較。

表 2-3 國內自 1990 年來有關普通學生對智能障礙同儕態度之相關研究一覽表

作者 (年代)	研究目的	研究方法				研究結果
		自變項	依變項	研究對象	研究工具 資料處理與分析	
林豐城 蘇再添 (民 79)	調查台北縣(市)及基隆市一般國小學生對智能障礙兒童的接納態度	性別 學生成績 年級 設班情形 設校地區 學校規模	接納態度	台北縣(市) 基隆市	(調查研究)	1. 性別：不同有差異，女生 > 男生 2. 設班情形（接觸程度）：不同有差異 未設特殊班 > 設特殊班（無接觸 > 有接觸） 3. 年級：不同無差異 4. 設校地區：不同無差異（大致相同） 5. 學校規模：不同有差異，中型、小型 > 大型 6. 學生成績：不同有差異，優等 > 劣等
林坤燦 洪麗遠 (民 81)	探討國小普通班學生接納態度及行動的改變情形	接受「認識智能不足」的教導方案	接納態度與接納行動之結果	台北縣國小三、四、五、六年級學生	「認識智能不足」教導方案（實驗研究） 採「等組前後測驗設計」 單因子共變數分析	1. 實驗結果顯示：接納態度，實驗組 > 控制組接納行動，不同無差異 2. 性別：不同無差異，唯經實驗處理，在接納態度與接納行動皆為男女生實驗組 > 控制組 年級：不同有差異，在接納態度上，中年級：實驗組 > 控制組在接納行動上，中高年級，不同有差異實驗組 > 控制組
黃富廷 (民 84)	探討不同智能障礙學生之態度	變項年級 性別 接觸程度	一般國中生對智能障礙學生之態度，包括：	台南縣市 高雄縣市 國中學生	態度量表 (調查研究) 三因子變異數分析 scheffe 法 事後比較	1. 性別：不同有差異，女生 > 男生 2. 接觸程度：不同有差異 男生：無接觸 > 有接觸 女生：有接觸 > 無接觸

表 2-3 國內自 1990 年來有關普通學生對智能障礙同儕態度之相關研究一覽表 (續)

作者 (年代)	研究目的	研究方法				研究結果	
		自變項	依變項	研究對象	研究工具 資料處理與分析		
黃富廷 (民 84)			內在成分 外在成分	年級學生	態度量表 (調查研究)	3. 年級：不同無差異	
梁偉岳 (民 84)		性別 年級 回歸方式	接納態度 包括： 認知與情感 行動傾向	中部地區 國小四、五、 六年級學生	態度量表 (調查研究) 訪問題綱 (質性研究)	三因子變異數分析 scheffe 法 事後比較	1. 性別：不同有差異，女生 > 男生 2. 年級：不同有差異 (受回歸方式影響) 高年級接納全日式；低年級接納資源式 3. 回歸方式：不同有差異，多接觸 > 少接觸
吳勝儒 (民 89)	探究高職學生 對智障同儕的 態度及其相關 因素	性別 年級 接觸程度 學校類別 家庭社經地 位	對智障學生 之態度 包括： 認知方面 情意方面 行為傾向	全省省市立 高職特教班 學校一、二、三 年級學生	態度量表 (調查研究) t 考驗 (性別) 單因子多變項 變異數分析 單因子變異數分析 TukeyHSD 法 事後比較	相關分析 多元迴歸分析 預測力依序：性別、學校類別、接觸程度和年級	1. 整體態度積極 2. 在認知、情感和行為傾向相關 (p < .01) 行為傾向與全量表相關最高 (p < .01) 3. 性別：不同有差異，女生 > 男生 4. 學校類別：不同有差異 (受性別影響) 水產、高商、家職 (女生較多) 較積極 5. 接觸程度：不同有差異，有接觸 > 無接觸 6. 年級：不同有差異，二、三 > 一 7. 家庭社經地位：不同無差異
謝建全 吳永怡 王明泉 (民 90)	探討分析不同 背景變項的智 障同儕其接納 態度	性別 接觸程度 就讀學校類 別 年級	融合態度 包括： 學習性、 社會性支持	台灣地區 高職 一、二、三 年級學生	態度量表 (調查研究) 融合生活營 (實驗研究)	積差相關分析 多元迴歸分析 t 考驗 (性別) 單因子多變量	1. 融合態度全量表與接納態度全量表及分量表在 認知、情感、行為有顯著相關 2. 接納態度分量表一行為，預測力最高 3. 性別：不同有差異，在全量表與分量表皆為

表 2-3 國內自 1990 年來有關普通學生對智能障礙同儕態度之相關研究一覽表 (續)

作者 (年代)	研究目的	研究方法				研究結果	
		自變項	依變項	研究對象	研究工具		資料處理與分析
謝建全	對融合態度之	家庭社經地	社會性友誼			變異數分析	女生 > 男生
吳永怡	相關、預測、差	位接納態度	接納態度			單因子變異數分	4. 年級：不同有差異，
王明泉 (民 90)	異與區別情形		包括： 認知 情感 行為傾向			析 事後比較 區別分析 趨向分析(在不同 年級與接觸程度) 共變數分析	融合態度全量表：1>2; 3>2 學習性融合態度：1>2.3; 2>3 社會性支持融合態度：1>2; 3>2 5. 接觸程度：不同有差異 融合態度全量表： 組三>組二；組五>組一. 組二. 組三. 組四 學習性融合態度：組三>組二 社會性支持融合態度：組三>組四；組五>組 一. 組二. 組三. 組四 社會性友誼融合態度：組三>組二；組五>組 一. 組二. 組三. 組四 6. 趨向方析：全量表與分量表 在不同年級呈二次趨向 在不同接觸程度呈四次趨向

註：備註說明同表 2-4-2

## 研究方法

本章將針對各要項說明如下：

### 一、研究架構

本研究根據研究目的提出下列的研究架構，如圖 3-1 所示。

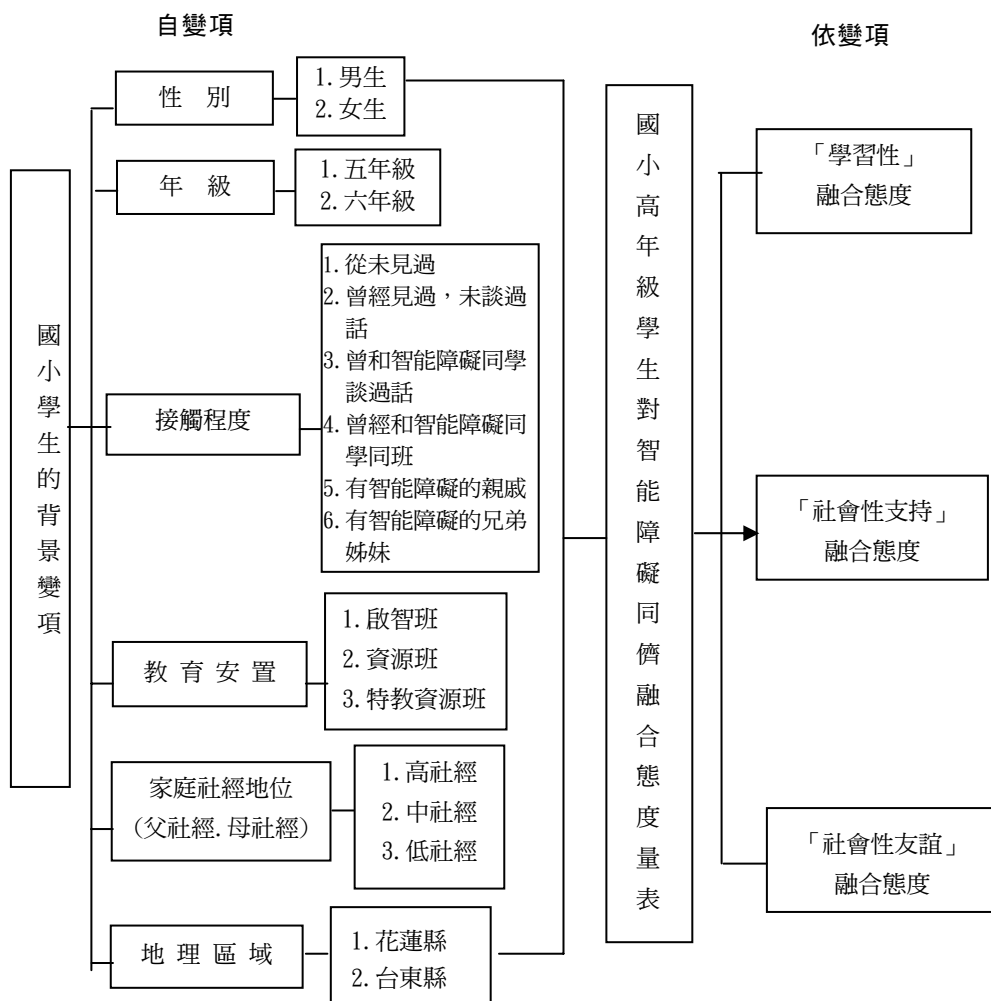


圖 3-1 研究架構圖

## 二、研究對象

### (一)預試

以隨機抽樣抽取台東縣城鄉地區各一所國民小學設有啟智班或資源班等特殊班別的普通班五、六年級學生，計有寶桑國小及關山國小共回收 276 名（剔除無效樣本之後，剩餘有效樣本 274 人）。

### (二)正式問卷調查

正式施測樣本的選取，為顧及學校設班類別（設有啟智班或資源班）與分佈地區，並方便選取代表性樣本，本研究正式抽樣係採叢集抽樣，以學校為單位，依花東兩縣狹長地形區分北、中、南三區取樣，總計花東兩縣樣本數為 1095 名。

林坤燦（民 85）在關懷偏遠地區特殊教育的現況與問題時指出，花蓮縣因地形狹長，特殊教育班的設立，乃以花蓮縣北、中、南三區分區重點發展，北區因人口集中、資源較豐富而設班最多，包含特殊班的類別也多，居特殊班之冠，約佔總數的一半；南區特殊班的設班發展居次，然後才是中區特殊班的發展。台東縣的地形亦狹長，鄉鎮多偏遠小學校，又有綠島及蘭嶼兩離島地區。因此，在台東縣的區分上亦分成三區，並將綠島、蘭嶼兩校抽樣樣本併入南區，總計花東兩縣有效樣本數為：

(一)花蓮縣：包括鑄強國小、太昌國小、稻香國小、鳳林國小、光復國小、富源國小、玉里國小等七校 604 名學生。

(二)台東縣：包括知本國小、泰源國小、成功國小、長濱國小、尚武國小、綠島國小、朗島國小等七校 491 名學生。

## 三、研究工具

### (一)問卷編製依據

從過去相關文獻研究中蒐集資料，加以合併歸納以作為編製問卷之參考依據。部分題目內容雖參考相關研究之問卷，但因研究對象係國小五、六年級學生，因此文句上均加以修改或簡化。

### (二)問卷內容及編製過程

問卷內容包含背景資料與問卷題目兩大類。研究者經多次修改潤飾題目內容，編製完整專家意見調查表。經專家學者審查內容效度後，依所提供之寶貴意見刪除或修正題目內容，修訂完成預試問卷。

### (三)問卷填答與計分方式

本問卷之計分採李克特式總加量表（Likert-Type rating scale）法，受試者根據每一個題目之敘述，在五個不同選項中勾選最符合個人之看法：「非常同意」給五分、「同意」給四分、「沒意見」給三分、「不同意」給二分、「非常不同意」給一分。

### (四)預試的實施

本測驗預試題本共計 50 題。以團體施測，施測之前，先以電話取得學校主任、教師之同意，再函送相關學校進行施測。每份問卷施測時間約二十分，施測寄回之問卷，經剔除無效樣本共得預試樣本 274 份，經編碼及資料輸入後，分別進行項目分析與信效度分析，分析結果如下：

#### 1. 篩選題程序

本研究項目分析係採內部一致性效標法，結果顯示題 6、8、17 之 CR 值未達 .05 之顯著水準；另外，刪除因素負荷量低的題目並以直交轉軸，求取各量表因素，最後依抽取的結果，將因素負荷量低於 .30 的題目刪除，與項目分析相同，正式題目共 47 題。

#### 2. 信度分析

為了解本問卷的可靠性及有效性，以 Cronbach  $\alpha$  係數進行「內部一致性分析」， $\alpha$  係數越高表示問卷的信度也越高。本預試問卷的全量表  $\alpha$  係數達 .9623，各分量表的  $\alpha$  係數介於 .80 至 .90 以上，顯示本研究所編製的問卷信度佳，具有很高的內部一致性。

#### 3. 效度分析

因素分析後的因素陡坡圖，在因素三之後趨於平坦，因素一的特徵值為 9.128，所能解釋的變異量為 18.257%；因素二的特徵值為

7.146，所能解釋的變異量為 14.291%；因素三的特徵值為 7.022，所能解釋的變異量為 14.044%，全量表所能解釋的累積變異量為 46.592%，顯示共求得三個因素，與謝建全等人（民 90）所提出融合態度三向度架構相吻合，乃依相關文獻將這三個因素給適當的命名及編號。因素一「社會性友誼」融合態度計 20 題；因素二「社會性支持」融合態度 13 題；因素三「學習性」融合態度 14 題。

#### 四、資料處理與分析

本研究所使用的統計方法如下：

##### (一)單因子變異數分析

以單因子變異數分析處理待答問題一，不同性別、年級、接觸程度、教育安置、家庭社經地位與地理區域（以下簡稱各背景變項）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？若達顯著差異，則以 scheffe 法進行事後比較，以了解其差異所在。

##### (二)二因子變異數分析

以二因子變異數分析處理待答問題二，不同性別、年級、接觸程度與教育安置的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表，是否有交互作用？若二因子交互作用未達顯著水準，則進行主要效果比較，以處理待答問題

一，各背景變項（性別、年級、接觸程度、教育安置）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？

##### (三)雪費（scheffe）法事後考驗

當上述單因子變異數分析達顯著水準，則以 scheffe 法進行事後比較，以了解其差異所在。當上述二因子變異數分析交互作用達顯著水準，則進行單純主要效果考驗；若單純主要效果考驗亦達顯著水準，則以 Scheffe 法進行事後比較，以了解其差異所在；若二因子交互作用未達顯著水準，則進行主要效果比較，若主要效果達到顯著水準，則以 Scheffe 法進行事後比較，以了解其差異所在。

## 結果分析與討論

全章共分兩部分，包括：一、各背景變項的基本資料與差異分析；二、綜合討論。

### 一、國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度基本資料

在進行統計分析之前，研究者先將有效問卷填答者的基本資料進行次數分配，以進一步了解正式問卷樣本的基本資料，並依各背景變項進行統計分析，其基本資料如下表：

表 4-1 正式問卷有效樣本基本資料之次數分配摘要表

變項	類別	人數	百分比(%)
性別	男生	577	52.7%
	女生	518	47.3%
年級	五年級	537	49.0%
	六年級	558	51.0%
接觸程度	從未見過	63	5.8%
	曾經見過，未談過話	322	29.4%
	曾和智能障礙同學談過話	432	39.5%
	曾經和智能障礙同學同班	151	13.7%
	有智能障礙的親戚	102	9.3%
	有智能障礙的兄弟姊妹	25	2.3%
教育安置	啟智班	781	71.3%
	資源班	51	4.7%
	特教資源班	263	24.0%
家庭社經地位	父社經地位高社經	609	55.6%
	中社經	226	20.7%
	低社經	260	23.7%
	母社經地位高社經	180	16.4%
	中社經	194	17.8%
	低社經	721	65.8%
地理區域	花蓮縣	604	55.2%
	台東縣	491	44.8%



二、各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

先以二因子變異數分析，分別進行不同性別、年級、接觸程度與教育安置之差異考驗；次以單因子變異數分析，分別探討不同家庭社經地位、不同地理區域是否有差異存在。若二因子變異數分析結果，交互作用達顯著，則進

行單純主要效果之考驗；若不顯著，則進行主要效果考驗（直接比較邊緣平均數，其結果與個別進行單因子變異數分析一樣）並以雪費（scheffe）法進行事後多重比較，以回答待答問題一與二。為便於理解與分析，以圖示說明，如圖 4-1 所示。

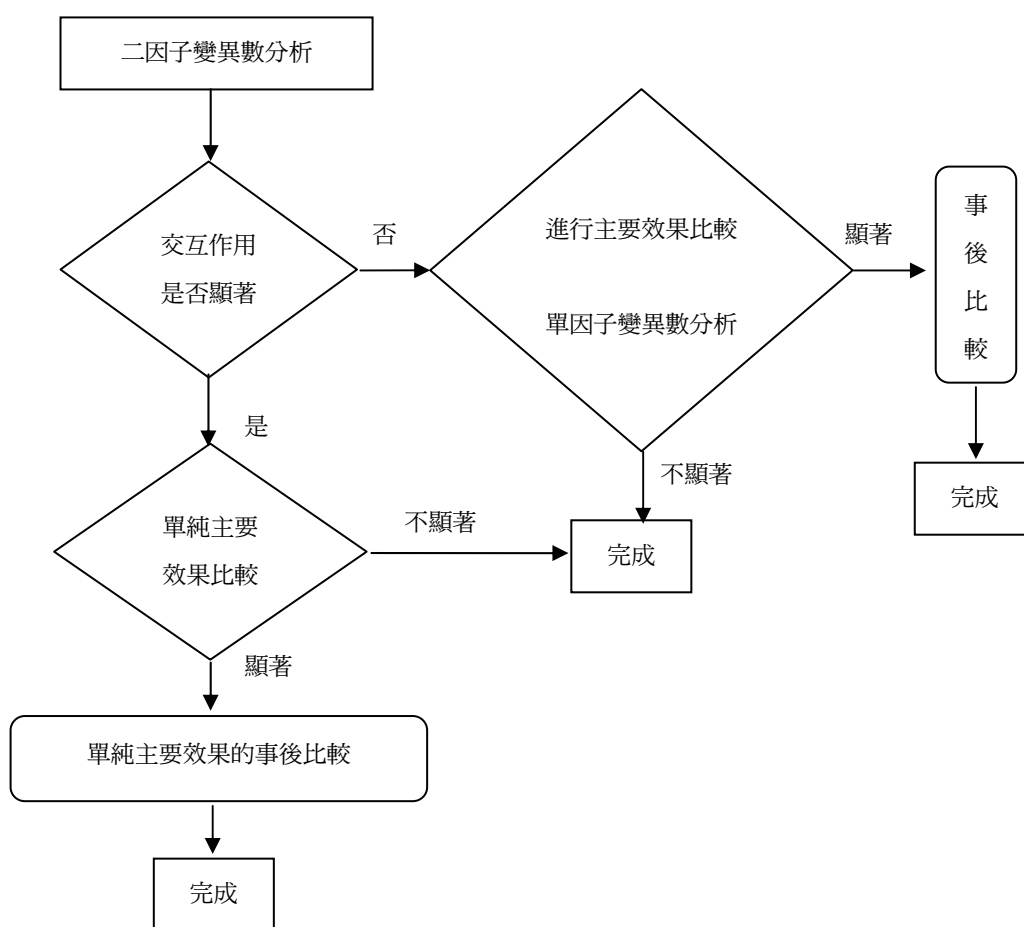


圖 4-1 融合態度全量表與分量表之二因子變異數分析流程圖  
（吳明隆，民 89，頁 10-2）

(一)就二因子差異分析而言

為探討各背景變項得分差異情形，將二因子變異數分析交互作用達顯著水準與單純主要效果之事後考驗，歸納彙整如表 4-2 所示；交互作用未達顯著水準但主要效果達顯著的事後考驗，亦歸納彙整如表 4-3 所示。

表4-2 不同性別、年級、接觸程度、教育安置在融合態度全量表與分量表之差異考驗一覽表(一)  
(上述變項之交互作用達顯著水準與單純主要效果之事後考驗)

全量表與分量表之交互作用達顯著與單純主要效果之事後考驗		融合態度全量表	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
性別 × 接觸程度	交互作用情形	達顯著水準	達顯著水準		達顯著水準
	單純主要效果之事後考驗	在組一達顯著水準 女生>男生	在組一達顯著水準 女生>男生		在組一達顯著水準 女生>男生
		在組二達顯著水準 女生>男生	在組二達顯著水準 女生>男生		在組二達顯著水準 女生>男生
		在組六達顯著水準 女生>男生	在組六達顯著水準 女生>男生		
		男生達顯著水準 女生達顯著水準	男生達顯著水準	接觸程度事後考驗之結果：組別差異未能顯現	
接觸程度事後考驗之結果：組別差異未能顯現				女生達顯著水準	
年級 × 接觸程度	交互作用情形	達顯著水準	達顯著水準	達顯著水準	
	單純主要效果之事後考驗		在組二達顯著水準 五年級>六年級	在組二達顯著水準 五年級>六年級	
		在組四達顯著水準 六年級>五年級	在組四達顯著水準 六年級>五年級	在組四達顯著水準 六年級>五年級	
		五年級達顯著水準 組三>組四 六年級達顯著水準 組四>組二			
年級 × 教育安置	交互作用情形		達顯著水準		
	單純主要效果之事後考驗		資源班達顯著水準 五年級>六年級		
			五年級達顯著水準 組 2>組 1 組 2>組 3		

備註：接觸程度

組 1：從未見過

組 2：曾經見過，未談過話

組 3：曾和智能障礙同學談過話

組 4：曾經和智能障礙同學同班

組 5：有智能障礙的親戚

組 6：有智能障礙的兄弟姐妹

(為了與教育安置的組別區隔，接觸程度的組別於敘述時，皆以國字書寫)

教育安置

組 1：啟智班

組 2：資源班

組 3：其他障礙班別

表4-3 不同性別、年級、接觸程度、教育安置在融合態度全量表與分量表之差異考驗一覽表(二)  
(上述變項之主要效果達顯著水準與事後考驗)

全量表與分量表之 主要效果達顯著與事後考驗		融合態度 全量表	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
性別 × 年級	主要效果情形	性別達顯著水準	性別達顯著水準	性別達顯著水準	性別達顯著水準
	事後考驗	女生>男生	女生>男生	女生>男生	女生>男生
性別 × 接觸程度	主要效果情形			性別達顯著水準	
	事後考驗			女生>男生	
性別 × 教育安置	主要效果情形	性別達顯著水準	性別達顯著水準	性別達顯著水準	
	事後考驗	女生>男生	女生>男生	女生>男生	
	主要效果情形	教育安置 達顯著水準	教育安置 達顯著水準	教育安置 達顯著水準	教育安置 達顯著水準
	事後考驗	組 2>組 1 組 2>組 3	組 2>組 1 組 2>組 3	組 2>組 1	組 2>組 1 組 2>組 3
年級 × 教育安置	主要效果情形				
	事後考驗				
	主要效果情形	教育安置 達顯著水準		教育安置 達顯著水準	教育安置 達顯著水準
	事後考驗	組 2>組 1 組 2>組 3		組 2>組 1	組 2>組 1 組 2>組 3
教育安置 × 接觸程度	主要效果情形	教育安置 達顯著水準	教育安置 達顯著水準		教育安置 達顯著水準
	事後考驗	組 2>組 1 組 2>組 3	組 2>組 1 組 2>組 3		組 2>組 1 組 2>組 3

備註：說明如表 4-5-2。

(二)就單因子差異分析而言：

1.不同家庭社經地位（高社經、中社經、低社經）

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

儕融合態度全量表與分量表，是否有差異存在，以單因子變異數分析，分別進行父社經地位與母社經地位之考驗。父社經地位其全量表與分量表之平均數、標準差與變異數分析摘要表，如表 4-4 所示。

表 4-4 不同家庭社經地位（父社經地位）的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表之平均數、標準差與變異數分析摘要表（N=1095）

量表名稱	組別	人數 N	平均數 M	標準差 SD	單因子變異數分析摘要表				
					變異來源	離均差平方和 (SS)	自由度 (df)	均方值 (MS)	F 值
融合態度全量表	低社經	260	162.1038	34.5826	組間	2240.643	2	1120.321	.980
	中社經	226	165.1327	33.5359	組內	1247980.394	1092	1142.839	
	高社經	609	165.5583	33.5699	總和	1250221.037	1094		
學習性融合態度	低社經	260	49.4346	10.1323	組間	328.075	2	164.038	1.689
	中社經	226	50.5531	9.8332	組內	106053.702	1092	97.119	
	高社經	609	50.7635	9.7424	總和	106381.777	1094		
社會性支持融合態度	低社經	260	48.1423	9.7327	組間	52.663	2	26.331	.293
	中社經	226	48.3540	9.3013	組內	98240.263	1092	89.964	
	高社經	609	47.8227	9.4452	總和	98292.926	1094		
社會性友誼融合態度	低社經	260	64.5269	16.5276	組間	1089.437	2	544.718	2.031
	中社經	226	66.2257	16.4081	組內	292924.828	1092	268.246	
	高社經	609	66.9721	16.3031	總和	294014.265	1094		

P > .05

由表4-4顯示出：父社經地位在融合態度全量表（F=.980）、學習性融合態度（F=1.689）、社會性支持融合態度（F=.293）以及社會性友誼融合態度（F=2.031）皆未達到顯著水準（P > .05），顯示父社經地位的不同，在國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，沒有顯著差異。

母社經地位其全量表與分量表之平均數、標準差與變異數分析摘要表，如表 4-5 與表 4-6 所示。

陳昭儀（民 84）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。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（民 89）與謝建全等人（民 90）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。

表 4-5 不同家庭社經地位(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平均數、標準差摘要表(N=1095)

量表名稱	組別	N	M	SD
融合態度 全量表	低社經	721	165.9820	33.1369
	中社經	194	166.7680	29.8839
	高社經	180	157.0333	39.1724
學習性 融合態度	低社經	721	50.7795	9.5857
	中社經	194	50.8711	8.7894
	高社經	180	48.4000	11.6866
社會性支持 融合態度	低社經	721	48.1526	9.3053
	中社經	194	48.6495	8.6192
	高社經	180	46.7389	10.8897
社會性友誼 融合態度	低社經	721	67.0499	16.1287
	中社經	194	67.2474	14.6641
	高社經	180	61.8944	18.4825

表 4-6 不同家庭社經地位(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之變異數分析摘要表

量表名稱	變異來源	SS	df	MS	F 值	事後比較
融合態度 全量表	組間	12591.910	2	6295.955	5.555**	低高、中高； 有顯著差異
	組內	1237629.127	1092	1133.360		低社經>高社經 中社經>高社經
	總和	1250221.037	1094			
學習性 融合態度	組間	866.863	2	433.431	4.486*	低高， 有顯著差異
	組內	105514.915	1092	97.119		低社經>高社經
	總和	106381.777	1094			
社會性支持 融合態度	組間	384.816	2	192.408	2.146	
	組內	97908.110	1092	89.659		
	總和	98292.926	1094			
社會性友誼 融合態度	組間	4068.944	2	2034.472	7.662***	低高、中高； 有顯著差異
	組內	289945.321	1092	265.518		低社經>高社經 中社經>高社經
	總和	294014.265	1094			

\*P&lt;.05 \*\*P&lt;.01 \*\*\*P&lt;.001

## 2.不同地理區域(花蓮縣、台東縣)

不同地理區域(花蓮縣、台東縣)的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表之平均數與標準差與變異數分析摘要表，如表 4-7 所示。

由表 4-7 顯示出：不同地理區域的國小高

年級學生在融合態度全量表(F=2.513)、學習性融合態度(F=.932)、社會性支持融合態度(F=1.937)以及社會性友誼融合態度(F=3.520)，皆未達到顯著水準(P>.05)，顯示地理區域的不同，在國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度沒有顯著差異。

表 4-7 不同地理區域的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表之平均數、標準差與變異數分析摘要表 (N=1095)

量表名稱	組別	N	M	SD	單因子變異數分析摘要表				
					變異來源	SS	df	MS	F 值
融合態度全量表	花蓮縣	604	166.1093	32.2714	組間	2867.516	1	2867.516	2.513
	台東縣	491	162.8554	35.5529	組內	1247353.521	1093	1141.220	
	總和	1095	164.6502	33.8053	總和				
學習性融合態度	花蓮縣	604	50.6639	9.5696	組間	90.597	1	90.597	.932
	台東縣	491	50.0855	10.2091	組內	106291.181	1093	97.247	
	總和	1095	50.4046	9.8611	總和				
社會性支持融合態度	花蓮縣	604	48.3709	9.1353	組間	177.143	1	177.143	1.973
	台東縣	491	47.5621	9.8761	組內	98115.783	1093	89.767	
	總和	1095	48.0082	9.4788	總和				
社會性友誼融合態度	花蓮縣	604	67.0745	15.5182	組間	943.807	1	943.807	3.520
	台東縣	491	65.2077	17.3710	組內	293070.458	1093	268.134	
	總和	1095	66.2374	16.3936	總和				

P > .05

### 三、綜合討論

#### (一) 影響國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度三項度之探討

本研究在國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度三向度達顯著情形，彙整如表 4-8 所示。

由表 4-8 得知，整體而言，三向度在各個變項與差異分析達顯著之情形，以學習性融合態度達顯著情形最好；其次，社會性支持融合態度與社會性友誼融合態度達顯著情形偏低。顯示認知與實際行為傾向之間仍有差距，融合教育要順利推展，國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度的支持與實際行動，仍待加強。其次，社會性友誼融合態度整體達顯著情形雖也不高，但在達顯著的部分有許多皆與性別有關，且女生對智能障礙同儕的融合態度明顯優於男生；母社經地位也優於父社經地位。女生的生理較成熟，情感也較穩定，對同為弱

勢的智能障礙同儕較願意付出，這結果與過去研究結果相吻合。杞昭安等人（民 84）亦認為傳統禮教影響男女不同的行為模式，也使女性較具有社會情感取向的人格特質。

#### (二) 二因子與單因子差異分析之探討

##### 1. 性別方面

綜合上述相關表格得知，性別的不同達顯著差異，且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；其次，性別×接觸程度之交互作用，分別在融合態度全量表、學習性融合態度、社會性友誼融合態度達顯著水準，亦即性別×接觸程度有交互作用存在。本研究之結果顯示，性別角色不同，對於智能障礙同儕的融合態度亦異，此與過去國內外相關研究結果（Barrett & Kitchenham, 1992；McQuilkin, 1990；邱佩瑩，民 83；杞昭安、何東墀、張勝成，民 84；吳秋燕，民 87；吳勝儒，民 89；李碧真，民 81；林豐城、蘇再

添，民 79；黃富廷，民 84；黃崑發，民 91；黃瑞珍、許秀英，民 81；梁偉岳，民 84；謝建全等人，民 90）相符。究其原因，為何女生的態度明顯優於男生？可能是女性基於母愛的天性，較富同情心與耐心，且受到傳統社

會文化對女性角色的期許；另外，女性由於生理發展普遍較同齡男生成熟，且在社會文化影響下，亦時常扮演著「弱者」的角色，使得女性較有同理心，較易表現出對智能障礙同儕的融合態度。

表 4-8 國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度三向度之得分情形彙整表

各項統計分析方法與相關變項	變項內容	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
差異分析	性別×年級	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
二因子變異數分析 單因子變異數分析	性別× 接觸程度	達顯著水準 組一：女生>男生 組二：女生>男生 組六：女生>男生		達顯著水準 組一：女生>男生 組二：女生>男生
性別	性別× 教育安置	達顯著水準 女生>男生	達顯著水準 女生>男生	
年級	性別×年級			
	年級× 接觸程度	組二達顯著水準 五年級>六年級 組四達顯著水準 六年級>五年級	組二達顯著水準 五年級>六年級 組四達顯著水準 六年級>五年級	
	年級× 教育安置	資源班達顯著水準 五年級>六年級		
接觸程度	性別× 接觸程度	男生達顯著水準		女生達顯著水準
	年級× 接觸程度	五年級達顯著水準 組三>組四 六年級達顯著水準 組四>組二		
教育安置	性別× 教育安置	達顯著水準 組 2>組 1 組 2>組 3	達顯著水準 組 2>組 1	達顯著水準 組 2>組 1 組 2>組 3
	年級× 教育安置	五年級 達顯著水準 組 2>組 1 組 2>組 3	達顯著水準 組 2>組 1	達顯著水準 組 2>組 1 組 2>組 3
	教育安置× 接觸程度	達顯著水準 組 2>組 1 組 2>組 3		達顯著水準 組 2>組 1 組 2>組 3
家庭社經地位				
父社經地位				
母社經地位		低高社經達顯著水準 低社經>高社經		低高中高達顯著水準 低.中社經>高社經
地理區域				

其次，性別×接觸程度有交互作用存在，亦即性別不同有差異，因接觸程度不同，分別在融合態度全量表、學習性融合態度與社會性友誼融合態度，在組一「從未見過」與組二「曾經見過，未談過話」或組六「有智能障礙的兄弟姊妹」，其女生對智能障礙同儕的融合態度顯然優於男生。顯示女生因生理較成熟，對智能障礙同儕的看法也趨於一致，不會因為接觸程度的多寡而對智能障礙同儕的融合態度有所差異，反而因為「有智能障礙的兄弟姊妹」者，因與智能障礙者有較多的接觸機會，有助於溝通與了解，而對智能障礙同儕的融合態度也更為積極，這結果和黃富廷（民84）之研究結果相吻合。

### 2.年級方面

過去國內外相關研究結果，就年級的高低對於智能障礙同儕態度上的差異仍無一致之看法。

本研究綜合相關表格結果亦有同樣的現象，亦即年級的不同無差異，此結果與過去林豐城、蘇再添（民79）；黃富廷（民84）；黃崑發（民91）的研究結果相符。但是，若就年級×接觸程度及年級×教育安置之交互作用達顯著部分，進一步分析，仍可看出其規律性；亦即「年級的不同有差異，高低受相關因素影響」。包括：

(1)年級的不同有差異，因接觸程度影響：在融合態度全量表、學習性融合態度與社會性支持融合態度達顯著水準，且以組四「曾經和智能障礙同學同班」的六年級其融合態度優於五年級；在學習性融合態度與社會性支持融合態度則以組二「曾經見過，未談過話」的五年級優於六年級。究其原因，可能是五年級學生對事物的看法有限，或對於「曾經見過，未談過話」的智能障礙同儕，覺得他們也還好，還不笨，因而較為接納；而六年級學生除了心智上較成熟穩定外，其社會化也較深，且基於對團體的認同感，因此對於「曾經和智能障礙同學同班」的六年級，對智能障礙同儕的

融合態度也較積極。

(2)年級的不同有差異，因教育安置影響：本研究結果顯示，年級×教育安置在學習性融合態度之交互作用於五年級達顯著水準，且資源班顯著優於啟智班或其他障礙班別。亦即學校設有資源班的五年級學生對智能障礙同儕的融合態度優於六年級。若從此角度來看，則本研究和梁偉岳（民84）的研究結果相吻合。

### 3.接觸程度方面

綜合過去國內外相關研究結果，就接觸程度的多寡以及接觸程度的有無，對於智能障礙同儕態度上的差異仍無一致之結論。本研究亦有類似的現象產生。整體而言，接觸程度的不同：

(1)因性別不同有差異：分別在融合態度全量表、學習性融合態度與社會性友誼融合態度達顯著水準，然接觸程度的組別差異卻未能顯現，可能是接觸程度於分成六組之後，個數太少所致。但從圖4-2仍可清楚看出如下現象：亦即男生在組三「曾和智能障礙同學談過話」者，融合態度優於其他各組，而組一「從未見過」與組六「有智能障礙的兄弟姊妹」者，其對智能障礙同儕的融合態度反而較不積極；女生恰好相反，女生則在組六「有智能障礙的兄弟姊妹」其融合態度優於其他各組，且組一「從未見過」與組六「有智能障礙的兄弟姊妹」者，其對智能障礙同儕的融合態度，反而高於組三、組四、組五，其他分量表的現象亦如此。

(2)因年級不同有差異：僅在學習性融合態度達顯著水準，且五年級以組三「曾和智能障礙同學談過話」優於組四「曾經和智能障礙同學同班」，亦即五年級以組四「曾經和智能障礙同學同班」者對智能障礙同儕的融合態度較不積極；六年級則以組四「曾經和智能障礙同學同班」優於組二「曾經見過，未談過話」。過去文獻（Vergason and Anderegg, 1992；胡致芬，民86；洪儷瑜，民88）中亦提到，若只是



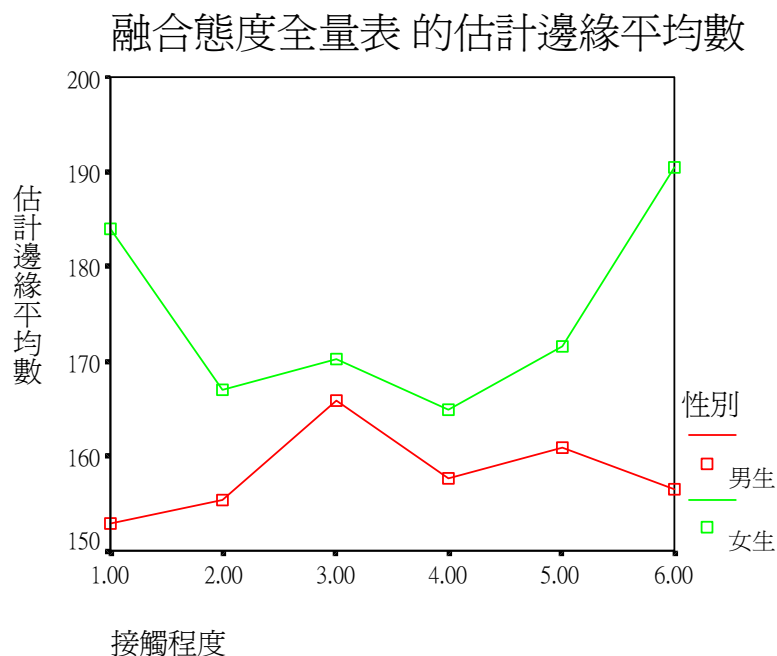


圖 4-2 性別×接觸程度在融合態度全量表估計邊緣平均數剖面圖

讓一般學生與身心障礙學生同處在一個校園或同班級中，而不教他們互動方式與技巧，其相處的能力未必能增進，反而會造成挫敗的經驗。或許是學校在安排智能障礙學生進入普通班之前，未做好相關措施，如教導普通班學生如何接納智能障礙同儕，以及如何與智能障礙同儕相處等，以致讓五年級學生對「曾經和智能障礙同學同班」留下不好的印象。六年級學生一方面比五年級成熟，與智能障礙同儕相處時間較久，認識較深，因而也較能接納。因此，本研究支持接觸程度不同對智能障礙同儕的融合態度有差異，且其差異主要受不同性別影響外，亦可能受不同年級因素影響之論點。

#### 4. 教育安置方面

整體而言，教育安置只在社會性支持融合態度未達顯著水準外，其餘全量表與分量表皆達顯著水準，且學校設有資源班的國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，優於設有啟

智班或其他障礙班。

過去林豐城、蘇再添（民79）研究發現，大型（智類）國小學生的接納態度，顯然較中型（仁類）及小型（勇類）學生為差；以及學校設特殊班的有無，以無特殊班的國小學生對智能障礙學生的接納態度，優於設有特殊班的學生，顯示國小學生對智能障礙同儕的態度，在教育安置的不同上有差異，且以學校設有啟智班表現較不積極，這與本研究結果相符。又吳勝儒（民89）的研究指出，學校類別的不同對智能障礙同儕的態度亦異，且其差異可能受學校不同性別人數多寡有所影響，女生多的學校態度較為積極。本研究在性別×教育安置方面，雖未達到顯著水準，但單就性別而言，性別不同在融合態度全量表、學習性融合態度與社會性支持融合態度上達顯著差異，且女生優於男生，這與吳勝儒（民89）的研究結果相吻合。

其次，年級×教育安置之交互作用於五年級達顯著水準。分別在啟智班與資源班、資源班與其他障礙班達顯著差異，且學校設有資源班的國小高年級學生，對智能障礙同儕的融合態度，優於啟智班或其他障礙班，這結果與前述（年級）之論點吻合。

因此，就整體而言，本研究較傾向於支持教育安置的不同有差異，以學校設有資源班的國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，優於啟智班或特教資源班；其次，教育安置的不同有差異，且其差異主要是受不同年級之影響；亦即學校設有資源班的五年級學生對智能障礙同儕的融合態度優於六年級。

何華國（民88）亦指出，資源班乃介於特教班與普通班之間的過渡橋樑，學生多屬輕度智能障礙者，大部分時間在普通班上課，少部分時間到資源班學習。資源班招收的對象可分為「分類的」與「綜合的」兩種型態，前者以招收單一類的特殊學生，如聽障或學障的資源教室；後者則招收各類程度障礙學生，甚至可包括資優、低成就或臨界智能不足者（教育部，民83）。由前述研究結果得知，國小五年級學生對學校設有資源班的智能障礙同儕，其融合態度優於設有啟智班或特教資源班。因此，可能是資源班招收的學生絕大部分為輕度智能障礙學生，有些學校為配合學校輔導政策，將學習落後、成就低落的學生安置於資源班，是否因資源班學生的障礙程度較輕，五年級學生覺得他們也還好，還不笨；亦或是資源班學生的部分課程（非學科部分）在普通班級完成，在與普通班學生互動較多情況下，普通班學生亦較能接納，而造成對智能障礙同儕融合態度上的差異，有待進一步研究。過去研究亦發現，一般教師及部分特殊班教師，對於被標記的兒童，所給予的期望較低；而且大部分被標記的智能障礙兒童，較無法獲得一般兒童的接納（胡永崇，民82）。是否因為如此，而造成學校設有啟智班的國小高年級學生，對智能障礙同儕的融合態度，表現也較不積極，亦

有待進一步研究。

#### 5. 家庭社經地位方面

從表 4-4 可知，不同家庭社經地位的國小高年級學生，在融合態度全量表與三個分量表，父社經地位之差異均未達顯著水準。換言之，父社經地位的不同（低社經、中社經、高社經），並未造成國小高年級學生在融合態度有顯著差異。這可能是國小高年級學生，即將進入青春期，在思想、行為與看法上有了改變，也逐漸擺脫父母的影響，力求獨立自主，也較有主見，在學校的時間漸長，與同儕的接觸也較多，同儕意識因而逐漸高漲，相對的受父母社經地位影響也較少。因此，不因家庭社經水準不同而有所差異，故對智能障礙同儕的融合態度也沒有差異存在。若單就父社經地位的結果觀之，則與過去杞招安等人（民 84）；吳勝儒（民 89）；謝建全等人（民 90）的研究結果相吻合。

但是，母社經地位在融合態度全量表、學習性融合態度、社會性友誼融合態度達到顯著水準（表 4-6），且低社經的國小高年級學生，對於智能障礙同儕的融合態度優於高社經、中社經亦優於高社經。換言之，低社經、中社經的國小高年級學生，對於智能障礙同儕的融合態度較高社經積極。單就社經地位的高低而言，則本研究母社經地位在低社經、中社經優於高社經的情況，似與陳昭儀（民 84）的研究結果相符；但與吳秋燕（民 87）結果正好相反。其次，若單就女性的性別而論，從女生對智能障礙同儕的融合態度表現較男生積極的情況觀之，母社經地位的國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度表現較為積極，亦可理解。此外，社經地位處於中下階層的國小高年級學生，亦屬於弱勢族群，因此，對同處於弱勢地位的智能障礙同儕也較能以同理心看待，因而表現也較為積極。

#### 6. 地理區域方面

從表 4-7 顯示，不同地理區域的國小高年級學生，在融合態度全量表與三個分量表其差

異均未達顯著水準，亦即花東兩縣地理上的不同，並未造成國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度之差異。本研究從花東兩縣特殊的地理與人文之相似性（地處偏遠，幅員廣大，交通不便、人力物力等資源較缺乏）來探討，國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度。研究結果得知，花東兩縣在國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度上是趨於一致的，換言之，兩縣國小普通班學生對智能障礙同儕的融合態度普遍不積極。這可能是目前花東地區多數學校對於特殊兒童的融合教育仍缺乏概念，學校實施融合的情形，亦不如西部地區普遍。有些學校或教師，雖想配合政府政策推行融合教育，也期望讓智能障礙的學生，在自然不受限制的環境中成長與學習，使其人格能正常發展，然限於相關專業人員與人力不足，致使支持系統與所需資源缺乏，造成推行上的阻力，也連帶的影響了國小學生對智能障礙同儕的融合態度。

## 結論與建議

茲將研究結果加以歸納，並提出研究之發現與若干建議：

### 一、結論

本研究依文獻分析與研究目的，依次選出性別、年級、接觸程度、教育安置、家庭社經地位與地理區域等變項。依調查結果與統計分析，本研究獲致如下的研究發現：

(一)整體而言，國小高年級學生的各背景變項中，以性別對智能障礙同儕的融合態度影響力最大。

整體而言，在本研究所列的變項中，性別對智能障礙同儕的融合態度影響最為顯著。且國小高年級的女生對智能障礙同儕的融合態度，在全量表與分量表顯然較男生積極。

(二)單就年級而言，年級不同無差異；但年級會隨著接觸程度與教育安置的不同，而有不同結果。

就年級而言：年級是否會影響國小學生對智能障礙同儕態度，過去有關這方面的研究相當分歧，本研究發現：

1.就年級個別變項得知，年級的不同在融合態度全量表與分量表皆未達顯著水準；亦即年級的不同對智能障礙同儕的融合態度無差異。

2.在年級×接觸程度、年級×教育安置得知，年級的不同，對智能障礙同儕的融合態度有差異，然差異仍難定論，但有其規律可循。亦即：

(1)年級×接觸程度：在融合態度全量表、學習性融合態度與社會性支持融合態度以組四達顯著水準，且以「曾經和智能障礙同學同班」的六年級其融合態度優於五年級；在學習性融合態度與社會性支持融合態度則以組二達顯著水準，且以「曾經見過，未談過話」的五年級優於六年級。

(2)年級×教育安置：學習性融合態度在資源班達顯著水準，且五年級對智能障礙同儕的融合態度優於六年級。

因此，具體而言，單就年級而言，年級不同對智能障礙同儕的融合態度沒有顯著差異，但年級會隨著接觸程度與教育安置的不同，而有不同結果。

(三)接觸程度的不同與不同性別、不同年級有交互作用存在。

1.就接觸程度而言，接觸程度的多寡以及接觸程度的有無，對於智能障礙同儕態度上的差異，仍無一致之看法。本研究發現接觸程度的不同，與不同性別、不同年級有交互作用存在，且有其規律性。

(1)亦即，性別×接觸程度，在融合態度全量表、學習性融合態度、社會性友誼融合態度達顯著水準。女生不會因為接觸程度的有無或多寡而減低對智能障礙者的態度，反而有智能障礙的兄弟姊妹者，其對融合態度更為積極。

(2)年級×接觸程度，在學習性融合態度

達顯著差異，五年級以組三「曾和智能障礙同學談過話」者，其對智能障礙同儕的融合態度優於組四「曾經和智能障礙同學同班」；六年級則以組四「曾經和智能障礙同學同班」的融合態度優於組二「曾經見過，未談過話」。

(四)整體而言，教育安置以學校設有資源班的國小高年級學生，對智能障礙同儕的融合態度優於設有啟智班或其他障礙班別的學生。

就教育安置而言，教育安置是否會影響國小學生對智能障礙同儕態度，有關這方面的研究亦無定論。本研究發現：教育安置僅在學習性融合態度，年級×教育安置有交互作用存在；五年級達顯著水準，且學校設有資源班的國小高年級學生，對於智能障礙同儕的融合態度優於啟智班或其他障礙班。其次，就教育安置個別變項顯示，在融合態度全量表、學習性融合態度、社會性友誼融合態度，皆以資源班優於啟智班或特教資源班；而在社會性支持融合態度則是以資源班優於啟智班。

(五)整體而言，父社經地位，未達顯著差異。但母社經地位則在融合態度全量表、學習性融合態度、社會性友誼融合態度，國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度以中低社經優於高社經。

就社經地位而言，在父社經地位與母社經地位上，有不同的結果。

1.整體而言，父社經地位在單因子變異數分析，無論高、中、低社經地位，皆未達顯著水準。

2.母社經地位在融合態度全量表、學習性融合態度、社會性友誼融合態度達到顯著水準，國小高年級學生對於智能障礙同儕在融合態度以中社經、低社經優於高社經。

(六)就地理區域而言，花東兩縣的國小高年級學生對智能障礙同儕在融合態度趨於一致，普遍表現不積極。

不同地理區域的國小高年級學生，在融合態度全量表與三個分量表其差異均未達顯著水準，顯示地理區域的不同，沒有顯著差異，

亦即花東兩縣國小高年級學生對智能障礙同儕在融合態度上是趨於一致的，融合態度普遍表現不積極。

## 二、建議

依據研究結果及歸納之結論，分別對學校行政單位、普通班教師、特教班教師以及進一步後續研究提出以下若干建議：

### (一)對學校行政單位的建議

#### 1.持續提供教師協助與支持

遴選富有愛心、耐心且具有特教專業知能的教師擔任融合教育班的老師，並給予老師更多的行政支持，減輕其負擔。提供教師適切而必要的協助，包括人員的培訓及資源的提供等。

#### 2.以循序漸進的方式推動融合教育

本研究發現花東兩縣的融合態度是趨於一致的，換言之，花東兩縣國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度普遍表現不積極。但整體而言，以學校設有資源班的國小高年級學生，對智能障礙同儕的融合態度優於學校設有啟智班或其他障礙班別的學生。因此，花東兩縣在目前資源有限及各方面條件不足的情況下，學校實施融合教育時，宜有計畫的循序漸進，先從學校設有資源班的輕度障礙學生的校實施融合，再擴展到學校設有啟智班的中重度障礙學生的學校實施融合。以目前政府廣設資源班逐漸取代特殊班的情況，也有助於融合教育的推行。

### (二)對普通班教師的建議

1.因應男女生性別角色的差異，促進融合教育之推展。

本研究發現在所有變項中，性別對智能障礙同儕的融合態度影響最為明顯，在各項差異分析之結果，顯然支持國小高年級的女生對智能障礙同儕的融合態度較男生積極之論點。建議教師實施融合教育時，應以女生的優勢來引導男生的劣勢。多安排女生擔任智能障礙同儕的小老師，協助他們課業或人際關係的處理，

透過女生對智能障礙同儕的社會性友誼，以提昇男生的接納與支持，使融合教育的推展得以順利進行。

#### 2. 在相關課程中融入認識障礙兒童的概念

實施融合教育之前，應先做好相關措施，讓普通班學生對智能障礙同儕有充分的了解，在相關課程中融入認識障礙兒童的概念，配合融合教育理念的宣導，依年級實施不同教學策略。例如：運用影片、故事、遊戲、活動或融合生活營等方式，由認知做起，增進一般學生對智能障礙者的接納與支持，在情意方面徹底改變，使智能障礙學生能順利融入普通班就讀，達到真正的融合。

#### 3. 鼓勵普通班老師充實特教專業知能

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

### (三)對特教班教師的建議

#### 1. 配合障礙學生調整課程與教材教法

本研究發現社會性支持融合態度在整體的得分上偏低，顯示國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度支持度並不高；換言之，認知與實際行為傾向之間仍有差距。因此，除了對一般學生多宣導融合教育的相關認知外，也應配合障礙學生的需求，調整課程與教材教法，加強建立智能障礙學生良好的「社會能力」，包括人際關係、溝通能力、社交技能、自我概念等，也唯有提昇智能障礙學生的社會能力，方能增進普通班學生對智能障礙學生的社會性支持。

#### 2. 特教班與普通班教師發揮合作教學的能力，配合結構化的同儕互動方式實施教學。

一般人以為將身心障礙學生與普通學生放在一起即是融合，但是並沒有教他們如何相處的技巧，以及相關的概念，所以容易造成學

生的排斥，也會讓人有「徒有融合之名，卻無融合之實」的感覺，因此，這裡的所謂有結構化的同儕互動方式，就是事先有計畫，按部就班的教導學生相關的認知與概念，例如：障礙學生的障礙是怎麼造成的？會出現什麼現象？我們要怎麼來幫助他們等等。運用前述（影片、故事、遊戲、活動或融合生活營等）方式來進行。進行活動時如何異質分組（針對不同性別、能力、障礙別等來分組），建立彼此相處的方式，在教學過程中注重良好同儕互動，讓特殊學生受到班上同儕的接納與尊重。同時，為尊重普通班學生與智能障礙學生的個別差異，配合學生的學習需求，特教班與普通班教師應相互合作，交流互動，充分運用合作學習與同儕教導的方式實施教學，將有利於融合教育的推展。研究發現性別隨著接觸程度的不同呈現相反的效應，且女生對智能障礙同儕的融合態度顯然優於男生。為此，在善用人力資源時，除了教師、行政人員、家長等相關人員協助外，最重要的是，同儕小老師的參與，協助資源教師進行個別化指導。並配合結構化的同儕互動，教導彼此互動的技巧，以營造自然有利的融合情境。

### (四)對進一步後續研究的建議

#### 1. 擴大研究對象

本研究對象僅以花東地區國小高年級學生為研究對象，故研究的推論上有其限制，未來的研究可擴大取樣範圍，包括全國性、其他年齡層或其他對象，如普通班教師、特教班教師或行政人員等。

#### 2. 不同障礙類別的研究

本研究以身心障礙類中，為數較多的智能障礙類為探討對象，然融合教育的實施，則包括所有身心障礙類別的學生。因此，未來可針對其他障礙類別的學生進行不同的研究。

#### 3. 運用不同的統計分析

本研究發現在所有變項中，性別對智能障礙同儕的融合態度影響最為明顯，在各項統計分析之結果，顯然支持國小高年級的女生對智

能障礙同儕的融合態度較男生積極之論點，然而女生與男生在融合態度上的差距倍率有多大，仍有待進一步探討，建議後續研究以邏輯迴歸來進行性別之間的預測。

#### 4. 使用不同的研究方法

本研究由問卷調查所得之結果，僅能初步說明一般的情況，至於為何男女生經由不同接觸程度會有正好相反的反應；或是不同年級對「曾經和智能障礙同學同班」的融合態度會有不同的結果；以及學校設有資源班的國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，優於學校設有啟智班或其他障礙班別的學生等等，這些都無法做深入的瞭解。因此，建議未來可採用質性訪談方法，由晤談或觀察等方式獲得更具體的資料；或採用態度改變的實驗教學法，運用結構化的互動模式等各種教學活動，增進學生的融合態度，以及從中瞭解態度改變的情形；或針對融合教育環境中不同需求學生的課程設計，以多元的方式，有彈性的呈現課程內容，使班上所有學生皆受益，以進一步探討全方位課程設計對智能障礙學生實施融合教育的可行模式等。

## 參考書目

### 一、中文部分

- 王文科(民 88)。教育研究法(增訂新版)。台北市，五南。
- 王天苗(民 88)。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頁)。台北：中華民國特殊教育學會。
- 王振德(民 87)。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。
- 王瓊珠(民 89)。和孩子談特殊教育。國小特殊教育，29，41-47。
- 竹師實小融合班(民 89)。十週年紀念特刊。新竹：竹師實小融合班編印。
- 何華國(民 88)。特殊兒童心理與教育。台北，五南。
- 邱上真(民 89a)。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，263-266。
- 邱上真(民 89b)。教師支持系統的開展。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，267-272。
- 邱佩瑩(民 83)。國小學生對自閉症兒童接納態度之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 吳永怡、楊麗香(民 91)。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，16，1-18。
- 吳明隆(民 89)。SPSS 統計應用實務。台北市，松崗。
- 吳秋燕(民 87)。國小學生對聽覺障礙兒童態度及其相關因素之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 吳淑美(民 87)。融合班之班級經營。國教世紀，180，13-16。
- 吳勝儒(民 89)。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。
- 杞昭安(民 82)。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(民 84)。師範學院學生對視覺障礙兒童態度之實驗研究。國立台灣師範大學特殊教育學系，特殊教育中心出版，特殊教育研究學刊，12，147-177。
- 李碧真(民 81)。國民中學學生對聽覺障礙學生接納態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 林生傳(民 78)。教育社會學。高雄市：復文。
- 林宜真(民 87)。完全融合理念之評析。特教園丁，13(3)，41-46。

- 林坤燦 (民 85)。關懷偏遠地區特殊教育：花蓮地區特殊教育的現況與問題。特教新知通訊，3 (8)，1-2。
- 林坤燦、洪麗遠 (民 81)。國小學生接納智能不足兒童態度與行動之實驗研究，特殊教育季刊，44，11-16。
- 林豐城、蘇再添 (民 79)。國小學生對智能不足接納態度之研究。台灣省第一屆國小教育學術論文發表，未出版。
- 胡永崇 (民 82)。標記理論與特殊教育。特教園丁，8 (3)，1-6。
- 胡致芬 (民 86)。重度障礙者之統合教育。特殊教育季刊，62，16-21。
- 涂添旺 (民 91)。台中市國民小學學生對視覺障礙學生接納態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班特殊教育行政碩士班碩士論文，未出版。
- 洪儷瑜 (民 88)。融合教育的另一個看法。Dr. J. Kauffman 1999 年於台灣師範大學特教特殊教育系之特殊教育專題演講。特殊教育季刊，71，33-37。
- 教育部 (民 83)。國民小學資源班輔導手冊。台北市，教育部。
- 教育部 (民 84)。中華民國身心障礙教育報告書。台北市，教育部。
- 教育部 (民 91)。特殊教育統計年報。台北市，教育部。
- 梁偉岳 (民 84)。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未出版之碩士論文，未出版。
- 鈕文英 (民 89)。國小階段實施融合教育可行模式之研究。國立高雄師範大學特殊教育學系，教育部專題研究計畫成果報告。
- 鈕文英 (民 91)。國小階段融合教育實施模式與策略初探。國立彰化師範大學特殊教育學系、特殊教育中心編印，特教園丁季刊，18 (2)，1-20。
- 黃崑發 (民 91)。高中職學生對視覺障礙同儕態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班特殊教育行政碩士班碩士論文，未出版。
- 黃國榮 (民 80)。從特殊教育的演進談啟智教育。特教園丁，6 (4)，6-8。
- 黃富廷 (民 84)。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未出版之碩士論文，未出版。
- 黃瑞珍、許秀英 (民 81)。台北市高中職學生對聽覺障礙同學的接納態度研究。國立台南師範學院特殊教育學系出版，特殊教育與復健學報，2，61-17。
- 曾意清 (民 92)。體制上融合了感情上融合了沒有？國語日報，教育 13 版，另類觀點看特教，民國九十二年四月十三日。
- 楊麗香 (民 92)。花東地區國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度之研究。國立台東大學教育研究所特殊教育教學碩士論文，未出版。
- 蔡明富 (民 87)。美國融合教育評鑑成果之探討。國立台東師範學院出版，國教之聲，31 (4)，17-25。
- 陳金池 (87)。國小學生對身心障礙同儕接納態度之研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳昭儀 (民 84)。回歸主流的教育安置。國小特殊教育，18，30-33。
- 謝建全、吳永怡、王明泉 (民 90)。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。
- 謝順榮 (民 87)。合作學習對輕度智障學生閱讀學習成效及同儕關係研究。台灣師大特研所碩士論文，未出版。
- 魏俊華 (民 89)。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 (民 92)。融合教育的理想與

挑戰－國小普通班教師的經驗。國立台灣師範大學特殊教育學系，特殊教育中心出版，特殊教育研究學刊，24，39-62。

## 二、英文部分

- Erwin, E. J. (1993). *The philosophy and status of inclusion*. The Lighthouse, 1-4.
- Inclusion International (1996). The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities. *Inclusion International*, 3, 2-3.
- Kauffman, J. M., Lloyd, J. W., Baker, J., & Ridell, T. M. (1995). Inclusion of all students with emotional or behavioral disorders? Let's think again. *Phi Delta Kappan*, 542-546.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and School Reform Transforming America's Classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Roger, J. (1993). *The inclusion Revolution. Research Bulletin*, 11, 1-6.
- 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.
- Vergason, G. A., & Andereg, M. L. (1992). Preserving the least restrictive environment. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* (pp.45-54). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Waldron, K. A. (1996). *Introduction to a special education: The inclusive classroom*. Delman Publishers.
- 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.



## **The Study of the Inclusive Attitude Difference Analysis of Elementary School Higher Grade Students with Mental Retardation Peers in Hualian-Taitung Area**

**Li-Hsiang Yang Ming-Chuan Wang Yung-Yi Wu**

**National Taitung University**

### **ABSTRACT**

The main purpose was to explore the difference inclusive attitudes of elementary school higher grade students with mental retardation (MR) peers', related background variables in inclusive attitude full scale and subscale of different analysis, By using the school unit of cluster sampling, there were screening 14 elementary schools with MR classes and resource rooms of 1,095 research objective students in both Hualian-Taitung county. The research tools would be used 「Higher Grade Students with MR Peers' Inclusive Attitude Scale」. All of data would be used SPSS 8.0 statistical software to analyze two-way ANOVA, one-way ANOVA, and distinguished analysis. After synthesizing research, the following were some research results offered:

1. For all, the most influent factors in inclusive attitudes for the background variables in higher grade students were gender. And the girls were more active than boys. In addition of prediction of gender was best, the inclusive attitudes had effective distinguishability in high and low groups.

2. There was no difference in grade. There were changing results in touching degree and educational placement by grade.

3. There were existing interactions among different touching degree, gender, and grade.

4. For all, the schools owned resource rooms with elementary higher grade students showed better inclusive attitudes to MR peers than the schools with MR classes or other disable classes.

5. For all, the fathers of SES had no significant differences. But the mothers of low SES and middle SES had showed more active than high SES in the inclusive attitude full scale, and the learning inclusive attitude and social friendship inclusive scale.

6. By the geographical area, elementary higher grade students' inclusive attitudes were the same, and showed inactive performances in both Hualian-Taiung county.

**Keywords: Mental Retardation Inclusive Education Touching Degree Inclusive Attitude**

