

東海大學教育研究所

碩士論文

實施融合教育國小普通生與學習障礙同儕關係之研究：以台中市為例

A Study on the Peer Relationships between
General Students and Students with Learning
Disabilities in Inclusive Classroom of
Taichung Municipal Elementary Schools

研究生：許乃文

指導教授：王文科博士

中華民國一〇四年六月

實施融合教育國小普通生與學習障礙同儕關係之研究

—以台中市為例

摘要

本研究旨在了解實施融合教育國小普通生與學習障礙生同儕關係之現況，及探討國小普通生與學習障礙生在不同背景變項下同儕關係之差異情形。

本研究針對台中市國小普通生對學習障礙同儕關係進行問卷調查研究，並以自編「臺中市國小學生與學習障礙同儕關係之問卷」作為主要資料蒐集之依據，並分析台中地區國小普通班四、五、六年級共 887 名國小學生之有效樣本進行研究調查，研究工具包含「國小普通班學生基本資料」、「認知」、「因應策略」三個部分。所有蒐集資料於調查後以描述性統計、*t* 考驗檢定，單因子變異數等方式加以分析，研究結論歸納如下：

- 一、台中市國小普通生對學習障礙生同儕關係在整體認知與因應策略方面均呈現正向且積極。
- 二、不同性別之國小普通生對學習障礙同儕關係達顯著差異。
- 三、不同年級之國小普通生對學習障礙同儕關係達顯著差異，六年級之同儕關係較五年級、四年級學生正向，並達顯著差異。
- 四、不同接觸程度之國小普通生對學習障礙同儕接納態度達顯著差異，常常接觸顯著高於偶爾接觸、幾乎沒有接觸之學生正向且積極。

最後根據上述研究結論，提出相關建議提供教育者及後續研究之參考。

關鍵詞：融合教育、學習障礙、同儕關係

A Study on the Peer Relationships between General Students and Students with Learning Disabilities in Inclusive Classroom of Taichung Municipal Elementary Schools

Abstract

The purpose of this study was to realize the peer relationships between general students and students with learning disabilities in inclusive classroom and in order to analyze the general students and students with learning disabilities of different background variables on peer relationships.

This research did the survey for the general students in Taichung city. The questionnaire is made by the researcher, named "The Taichung general student's peer relationships toward their peers with learning disabilities." There were total of 887 general students participated in the study, and all of the participants were 4 to 6 graders in Taichung municipal elementary schools.

The research tool includes three parts, those are "Background information of general student", "cognitive ability" and "Coping strategy".

The data was analyzed according descriptive statistics, *t*-test, ANOVA statistics, the finding are as follows:

1. The peer relationships of respondents toward their peers with learning disabilities were positive in cognitive ability and coping strategy.
2. The general students who with different gender made significant differences in peer relationships toward their peers with disabilities.
3. The general students who with different grade made significant differences, the sixth grade had more positive than fifth grade and fourth grade.

4. The general students who with different contacted experience made significant differences, the often contacted had more positive than contacted occasionally and contacted hardly.

Finally, according to the above research result, will provide the related suggestion for educator and advanced study for refer to.

Key words: inclusive education, learning disability, peer relationships

謝誌

終於到了寫謝誌的時候了，在東海這兩年期間對我來說是一個很不同的學習階段也使自己成長了不少，第一個最要感謝的是我辛苦的指導教授王文科老師，非常謝謝您在這段時間指導與鼓勵，很感謝老師總是能耐心且包容我的倉促，並且給予我在論文上明確的方向與指導，從老師身上我學習到很多。

另外，我也要感謝兩位口委老師，李信良教授與洪榮照教授，在口試時給了我許多論文上的建議與幫助，讓我的論文能夠更加完整。

當然也要感謝身邊許多好朋友的支持與鼓勵，可以讓我在不相信自己或感到疲憊時，給我最寶貴的意見與幫助，並幫我加油打氣，這也是支撐我走下去的動力，在我心中都有著滿滿的感謝，在此獻上我最高的謝意。

最後，要感謝一直以來在背後默默支持我的家人，在這樣忙碌的日子裡，讓我能夠全心全意且毫無顧慮的專心做我想做的事情，如果沒有你們給予我全力的支持，我也無法順利的將論文完成。

寫論文因為有你們而不孤單，真的很感謝在背後默默支持我的所有人，才能夠讓我的生命邁向下一個階段，迎接下一個旅程。

乃文 謹誌

2015.06

目次

目次.....	I
表次.....	III
圖次.....	IV
附錄次.....	V
第一章 緒論	1
第一節 問題背景與研究動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	5
第三節 名詞解釋.....	6
第二章 文獻探討.....	9
第一節 融合教育之意涵.....	9
第二節 學習障礙之基本概念.....	13
第三節 同儕關係之理論與相關研究.....	19
第四節 國小普通生對學習障礙學生同儕關係之相關研究.....	23
第三章 研究方法.....	27
第一節 研究架構.....	27
第二節 研究對象.....	28
第三節 研究工具.....	32
第四節 實施程序.....	37
第五節 資料處理與分析.....	38
第四章 結果與討論.....	41
第一節 普通班學生背景資料現況分析.....	41
第二節 不同背景變項普通班學生與學習障礙同儕關係之差異分析.....	42
第三節 國小普通班學生對學習障礙同儕關係之得分分析.....	47
第四節 綜合討論.....	54

第五章 結論與建議.....	57
第一節 結論.....	57
第二節 研究限制.....	59
第三節 研究建議.....	59
參考文獻.....	63
附錄次.....	73

表次

表 3-1 台中市分區市立國民小學之母群統計表	30
表 3-2 正式樣本之抽樣學校與樣本人數分布	31
表 3-3 專家學者服務單位與職稱一覽表	33
表 3-4 預試問卷信效度分析與刪題情形	35
表 4-1 國小普通生之背景資料現況.....	42
表 4-2 不同性別之國小普通生同儕關係 <i>t</i> 考驗摘要表	43
表 4-3 不同年級國小普通生同儕關係差異情形之單因子變異數分析摘要表	44
表 4-4 不同接觸程度國小普通生同儕關係差異情形之單因子變異數分析摘要表	46
表 4-5 台中市國小普通生對學習障礙同儕關係之整體及各項度平均數與標準差	48
表 4-6 台中市普通班學生對學習障礙同儕關係之認知向度平均數、標準差及序位一覽表	50
表 4-7 台中市普通班學生對學習障礙同儕關係之因應策略向度平均數、標準差及序位一覽表	53

圖次

圖 3-1 研究架構圖.....	28
------------------	----

附錄次

附錄一 內容效度意見表	73
附錄二 正式問卷.....	78
附錄三 家長同意書	82

第一章 緒論

本研究旨在瞭解國小普通班學生與學習障礙生同儕關係之研究，並分析國小普通班學生對學習障礙同儕關係的影響因素為何。本章分成三節：第一節為問題背景與研究動機，第二節為研究目的與待答問題，第三節為名詞解釋。

第一節 問題背景與研究動機

隨著時代的變遷，教育品質提升，相對而言，人權之觀念也隨著時代的改變漸漸獲得關注，而基於人權思潮受到的影響與改變，也直接影響著特殊教育的品質提升及社會大眾對身心障礙者的重視。

在重視人權與教育權益之下，使得身心障礙者能夠融入到一般生活，而不再只是受到隔離與標記；再者，越來越重視的教育權益，亦使得身心障礙學生能回歸常態的學習及一般的生活環境中。因此，就 Winzer(1993)的觀點，這是一個孤立(isolation)到隔離(segration)至整合(intergration)的過程。

隨著這樣的改變過程，張恆豪（2007）認為「特殊教育學生受到重視，教育權利觀念的興起，國家教育體制開始重視特殊學生的特殊需要，並建立相關的專業人員、法令等以符合特殊學生的特殊需要」（79 頁）之觀點；於是，在此教育的觀點下，融合教育的觀念漸漸產生，也有別於早期的回歸主流(main streaming)，融合教育更強調身心障礙學生成為普通班的一份子，已達到完全融合並取代特殊教育隔離的教育模式(吳淑美 2004)。

因此，融合教育一直為特殊教育理念長久以來推動且重視的目標，亦是目前國際思潮的主流。從西方特殊教育發展趨勢來看，從早期提倡回歸主流至目前的融合教育，所強調皆使身心障礙學生無論其障礙程度，需以「零拒絕」進入普通班就讀，以達到所謂完全統合（full integration）之教育安置；而這樣的理念，

使身心障礙學生能和普通生接受平等的教育；並強調在適性教育中滿足身心障礙學生的特殊學習與需求（陳杉吉、余芳如、林佳蓉、馬麗環、羅月英，2004）。

美國於 1990 年公布身心障礙者教育法案(the Individuals with Disabilities Education Act；簡稱 IDEA) 其中，所倡導零拒絕與最少限制的環境(the least restrictive environment)理念，意指每位身心障礙學生，都能獲得與普通班學生一起學習的機會與教育權益，亦可說是對融合教育影響甚深之理念基礎（傅秀媚，2001）

而我國受美國融合教育的影響，依據最新修正公布之特殊教育法（2014）第十八條規定：特殊教育與相關服務措施之提供及設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神，另第二十二條規定：各級學校及試務單位不得以身心障礙為由，拒絕學生入學；二十七條也明確指出：高級中等以下各教育階段學校，對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當教學及輔導；再者，身心障礙者權益保障法（2014）第二十八條強調：各級教育主管機關應主動協助身心障礙者就學，並解決其教育相關問題。綜合上述得知，融合教育是特殊教育必須正視且關注之議題。

擁有完善的融合教育理念，必須與學校教育有所關連。但於現今教育現場中，雖已真正落實融合教育，對於身心障礙學生回歸普通班時，仍存在著問題。而回顧國內外十年有關身心障礙同儕關係之研究中，張素真（1999）針對身心障礙學生與同儕的互動研究顯示：身心障礙學生會因其障礙的情形而出現不適當的互動模式，因而可能被排斥與捉弄；馮淑慧（2000）認為當身心障礙學生回歸於普通班時，人際關係的技巧仍顯得不足，人際關係與同年齡學生相比，亦顯得為差；郭淑玲（2004）以融合教育的理念下，研究身心障礙學生回到普通班與同儕互動，結果顯示：多數的身心障礙生因障礙類別與程度的不同，常使落實融合教育面臨挑戰；另陳杉吉、余芳如、林佳蓉、馬麗環與羅月英（2004）的研究顯示，身心障礙生因身、心理障礙的不同，導致與其他同儕相處時有負面的影響，另也發現安置於普通班的身心障礙學生，容易因與身、心理與同儕的差異影響，導致

在班級上的人際關係不佳，以至於影響課堂上的學習活動；黃玉文（2007）的研究結果顯示，接受資源班服務的身心障礙學生，學習時間大部分仍在普通班級中，但對普通班學生而言，縱使實施融合教育，但他們仍無法真正接納身心障礙同儕，而這樣的影響亦使得身心障礙學生成為普通班的「客人」；鈕文英（2008）認為身心障礙學生往往因離開原班接受抽離服務，而錯失於普通班上課之情形及同儕互動的機會，甚至受到標記的負面影響；盧台華、羅丰苓（2013）針對國中普通班身心障礙學生同儕霸凌之研究結果顯示：縱使台灣大多數的身心障礙學生已安置於普通班，但身心障礙學生遭受排斥與霸凌的比率仍高達 33%，身心障礙學生遭受霸凌比例明顯高於一般生，而主要原因則是缺乏社交技巧；另 Nabuzoka(2003)研究結果顯示：於班級中的身心障礙學生有較高的比例受到排擠；Beaty 與 Alexeyev(2008)的研究亦指出：相對於普通班學生，身心障礙學生有高達 67%的學生人際關係不佳。綜合上述得知，縱使教育現場以真正落實融合教育，對於身心障礙學生回歸普通班時，仍有不足之處。

因此，當融合教育為當前主要的安置模式時，卻仍隱藏著「融合之內的排斥」(exclusion within inclusion) (Cigman, 2007)；再者，研究者任教於資源班，在教育現場中，亦常面臨當資源班學生回普通班學習時，會害怕被取笑或不被接納的心態，加上有部分學生仍不瞭解資源班，而身心障礙學生因待在資源班的時間較長，而導致學生回到普通班上課時，易受到同儕排擠且陷於孤立與不適應的情形。

另，根據特殊教育通報網民國 103 學年度身心障礙學生安置情形統計，台灣地區安置於一般學校的學生中，於普通班接受特殊教育服務者分別在國小占 67.60%、在國中占 67.94%（教育部特殊教育通報網，2014），比率均高達百分之五十以上。又以教育部特殊教育通報網，於普通班接受特殊教育服務者，其中全台灣國民中小學之學習障礙人數於 102 學年度至 103 學年度有逐漸劇增之情形，比率也高達各類別之首，分別為 10566 人、12330 人（教育部特殊教育通報網，2014），足足增加了一千多人，皆顯示出於安置於普通班中的學習障礙生的人數日益增多，而隨著身心障礙人數之增加，接踵而來之問題，包括身心障礙學

生安置於普通班的身、心理適應、及與同儕關係的相處與適應問題，這亦必須是教育工作者應重視且關注之議題。

再者，林清江（1986）強調，兒童於社會化的發展過程中，除了家庭外，對個體行為發展影響最深的莫過於同儕團體；美國心理學家 Maslow 也於人類需求理論中，提出人有歸屬、愛與隸屬及被尊重的基本需求，對於人格發展、自我概念或課業學習都扮演著相當重要的角色（張春興，2013），因此，兒童在人格發展上，有良好的同儕關係就顯得格外受重視；加上，融合教育最主要的目的皆使身心障礙學生能在正常化的安置環境中學習，並提供身心障礙學生與同儕有良好的互動關係，使身心障礙學生有更多的機會學習觀察或效仿與同儕相處的適當行為，以適應未來的生活（葉振彰，2006）。由此可見，同儕關係良好與否，是影響著融合教育成功的因素之一。

回顧國內有關同儕互動影響融合教育因素之文獻中，鄭昭雄（1999）指出若能適時給予非身心障礙者與身心障礙者在相同的環境接受教育，並強調和諧性的融合，係指從接納、關懷至包容與互學對方優點，進而適當糾正彼此缺點，而產生融合，培養兒童健全人格，使其能力得以充分發展並發揮所長，亦能相互扶持；邱上真(2001)研究顯示，要使身心障礙學生成功適應普通班的生活，其普通班級學生所扮演的角色亦不容忽視；林麗慧（2002）研究顯示，融合教育實施困境的主要原因不外乎欠缺友伴與接納；楊麗香、王明泉、吳永怡（2003）則強調普通班學生是否接納身心障礙同儕，足以顯示融合教育於學校落實的程度，而同儕正向的接納與支持，將是影響身心障礙者未來成功融入社會的因素之一；葉振彰（2006）研究顯示，身心障礙學生在主流教育體制下學習，並減少適應挫折及被同儕排斥的情形，大多取決於身心障礙同儕態度與互動之關係。

歸納上述論點得知，台灣多年積極推動融合教育，亦有多數融合教育之相關研究，且大部份皆針對身心障礙之同儕關係為主要研究對象，而顯少針對學習障礙同儕關係為研究，加上學習障礙人數比例逐年增長的趨勢。因此，基於上述背景與動機研究者欲瞭解國小普通生於融合教育中與學習障礙同儕之關係與互動

情形，並探討普通生對學習障礙學生之想法與評價為何，及在普通班學生於融合教育中與學習障礙生相處之因應策略。本研究期望透過普通班學生對學習障礙同儕之關係研究，以利未來對身心障礙者於就學時有更符合需求的學習環境以及實施融合教育之參考與建議。

第二節 研究目的與待答問題

一、研究目的

依據上述問題背景與研究動機，本研究旨在調查並分析國小普通班學生於融合教育中與學習障礙同儕關係與互動情形，並探討普通生對學習障礙學生之想法與評價為何，及在普通班學生於融合教育中與學習障礙生相處之因應策略，故本研究之目的如下：

- (一) 探討國小普通班學生與學習障礙學生之背景變項之現況。
- (二) 探討不同背景變項之國小普通班學生對學習障礙學生同儕關係之差異情形。
- (三) 探討國小普通班學生在融合教育中與學習障礙學生同儕關係之現況分析。

二、待答問題

根據上述研究目的，本研究提出以下之待答問題：

- (一) 國小普通班學生與學習障礙學生背景變項（性別、年級、接觸程度）之現況為何？
 - 1-1 國小普通班學生與學習障礙學生性別之現況為何？
 - 1-2 國小普通班學生與學習障礙學生年級之現況為何？
 - 1-3 國小普通班學生與學習障礙學生接觸程度之現況為何？
- (二) 不同背景變項（性別、年級、接觸程度）之國小普通班學生對學習障礙學生同儕關係差異為何？

2-1 不同性別之國小普通班學生對學習障礙學生同儕關係差異為何？

2-2 不同年級之國小普通班學生對學習障礙學生同儕關係差異為何？

2-3 不同接觸程度之國小普通班學生對學習障礙學生同儕關係差異為何？

(三) 國小普通班學生於融合教育中與學習障礙學生同儕關係之現況分析為何？

第三節 名詞解釋

本研究針對「融合教育」、「學習障礙」、「同儕關係」三個名予以操作性定義，分別敘述如下：

一、融合教育

融合教育旨所有特殊需求學生融入普通班，使特殊學生與普通生同屬一個班級，藉由教材教法與輔助工具的協助，使特殊生可於普通班中接受教育，並強調去除標記（蔡明富，1998），且使普通教育及特殊教育不再是完全平行的兩個系統，而是普通教育成為更負責、更具資源且人性化（吳淑美，2004）。

依據「特殊教育法」（2014）第十八條之規定，特殊教育與相關服務措施之提之提供及設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神，另第二十二條規定：各級學校及試務單位不得以身心障礙為由，拒絕學生入學；二十七條也明確指出：高級中等以下各教育階段學校，對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當教學及輔導；另，身心障礙權益保障法（2014）第二十八條強調：各級教育主管機關應主動協助身心障礙者就學，並解決其教育相關問題。

據此，本研究所指之「融合教育」係藉由普通教育與特殊教育之整合，使身心障礙學生與普通班學生於同一班級中，並由身心障礙學生於原班上課時之主科（國、英、數），抽離至資源班上課，其他課程與班級活動、生活作息則以普通班為主之融合教育模式。

二、學習障礙

依據身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法(2013)第十條所稱之學習障礙定義為：統稱神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、知覺、知覺動作、推理能力有問題，致在聽、說、讀、寫或算等學習上有顯著困難者；其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果。

故前項所定之學習障礙，其鑑定基準依下列各項規定：

- (一) 智力正常或正常程度以上。
- (二) 個人內在能力有顯著差異。
- (三) 聽覺理解、口語表達、識字、閱讀理解、書寫、數學運算等學習表現有顯著困難，且經確定一般教育所提供之介入，仍難有效改善。

據此，本研究界定之學習障礙者，係指經由台中市「特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會」之鑑定程序，符合教育部(2013)身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法第十條之規定，鑑定為學習障礙者；且目前需就讀安置於台中市國小普通班學生，並於普通班課程之主科(國、英、數)抽離至資源班上課之學習障礙學生。

三、同儕關係

Harifhurst指出同儕是指相同年齡聚集在一起，一起活動者稱為同儕(引自郭淑玲，2004)，並藉由彼此分享互相熟悉的價值、經驗與生活、且年齡相近的人，學校中稱為同學(謝美英，1988)。

另，同儕包含了獨特的價值觀與地位系統(雷庚玲、曾慧芸，1999)；且又稱為「友伴關係」或「社會關係」，係指個人和同輩間相互交流之關係(簡茂發，1983)。

據此，本研究界定之同儕關係，係於融合教育中國小普通班學生與學習障礙學生同儕之互動關係、想法與解決策略，以「認知」與「因應策略」兩向度作為研究之探討，並根據「國小學生對學習障礙同儕關係調查問卷」上之得分，量表總分越高，表示同儕互動關係越高，若總分越低，表示同儕互動關係較低。

第二章 文獻探討

本研究旨在探討實施融合教育之國小普通班學生與學習障礙學生之同儕關係。為達成上述目的，本研究先行蒐集國內外相關文獻，做為本研究之理論基礎。本章共分四節：第一節為融合教育之意涵；第二節說明學習障礙的基本概念；第三節說明同儕關係的理論與相關研究；第四節則分析國小普通生對學習障礙學生同儕關係之相關研究。

第一節 融合教育之意涵

融合教育 (inclusive education) 意旨特殊學生能和普通生於相同環境中學習，強調身心障礙學生在此環境中能有相同平等與學習之機會 (鈕文英，2008)，且給予特殊學生一正常化、非隔離的教育環境，其目的在尊重特殊學生之受教權以及不被隔離回歸到一般社會中 (吳淑美，2004)。因此本節將分別論述融合教育之定義、安置趨勢與現況。

一、融合教育之定義

融合教育意旨所有特殊需求學生融入普通班，使特殊學生與普通生同屬一個班級，藉由教材教法與輔助工具的協助，使特殊生可於普通班中接受教育，並強調去除標記 (蔡明富，1998)，且使普通教育及特殊教育不再是完全平行的兩個系統，而是普通教育成為更負責、更具資源且人性化 (吳淑美，2004)。

因此，融合教育一直為特殊教育長久以來推動且重視的目標，亦是目前國際思潮的主流。從西方特殊教育發展趨勢來看，從早期提倡回歸主流 (mainstreaming)，主張身心障礙學生能在最少限制環境下接受教育；至目前的融合教育，所強調皆使身心障礙學生無論其障礙程度，需以「零拒絕」進入普通班就讀，以達到所謂完全統合 (full integration) 之教育安置；而這樣的理念，使身心障礙

學生能和普通生接受平等的教育；並強調在適性教育中滿足身心障礙學生的特殊學習與需求（陳杉吉、余芳如、林佳蓉、馬麗環、羅月英，2004）。

再者，美國於 1990 年公布身心障礙者教育法案(the Individuals with Disabilities Education Act；簡稱 IDEA) 其中，所倡導零拒絕與最少限制的環境(the least restrictive environment)理念，意指每位身心障礙學生，皆能獲得與普通班學生一起學習的機會與受教育之權益（傅秀媚，2001），亦可說是對融合教育影響甚深之理念基礎，而針對融合教育的定義，將可歸納為以下重點（吳淑美，2004）：

- （一） 指的是增進所有障礙學生在普通教室學習的一種教育方式
- （二） 提供學生一個不同的學習方式
- （三） 融合是一種統合的過程，使大多障礙學生可以進入普通教室成為普通班一份子的方式
- （四） 完全融合比融合更進一步，意指不分障礙輕重，都可進入普通班級
- （五） 融合教育指的是特教老師走向孩子，而不是孩子走向老師

至於國內融合教育的定義，依據最新修正公布之特殊教育法（2014）第十八條規定：特殊教育之提供及設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神，另第二十二條規定：各級學校及試務單位不得以身心障礙為由，拒絕學生入學；第二十七條也明確指出：高級中等以下各教育階段學校，對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當教學及輔導；再者，身心障礙權益保障法（2014）第二十八條強調：各級教育主管機關應主動協助身心障礙者就學，並解決其教育相關問題。

因此，綜觀上述，可看出融合教育為世界各國之重要性及持續推廣之教育政策與目標，亦是特殊教育長久之發展趨勢。

二、融合教育安置現況

在融合教育安置的趨勢下，能夠更符合身心障礙學生的個別需求，給予最適當的環境，以促進身心障礙學生有最大的發展機會。

因此彙整國內外融合教育之安置趨勢與影響因素，分別敘述如下：

(一) 國內身心障礙學生融入普通班之安置現況

特殊教育的發展，在「零拒絕」和「最少環境限制」之理念下，使隔離式的安置方式以漸趨消失，取而代之提供身心障礙學生更適性之安置模式（張萬烽，2009）。

根據教育部特殊教育通報網統計（2014），現今國民教育階段約有 52947 人的身障生，安置類型以接受一般學校分散式資源班服務人數為最多，佔總身心障礙人數一半以上，其次依序為一般學校普通班接受特教服務、自足式特教班、特殊學校自足式特教班、安置機構、在家教育、一般學校巡迴輔導、特殊學校巡迴輔導等。

其中，依據安置類型而言：1.集中式特教班：大多安置中、重度以上的身心障礙學生，學生大部分課程集中在同一班級上課，特殊教育教師負責主要教學工作，學習內容按啟智班課程標準規定之領域設計；並視學生學習能力，安排部分課程在分散式資源班或普通班上課（特殊教育法，2014）。但在部份地區則有因應教育資源或是創新教育理念而採不分類集中式自足班。2.分散式資源班：提供普通班安置的特殊需求，且學生在特定時間內的個別指導。目前提供的方式有單類資源班及跨類資源班二種特殊支持服務。單類資源班是為特定障別所提供，而跨類則以不分類障別的方式提供服務（中華民國智障者家長協會，2014）。其次，3.巡迴輔導：特殊兒童大致上仍在普通班中，有巡迴輔導人員定期或不定期地巡迴服務區域的學校，對特殊兒童提供部份時間的教學；或與普通班教師磋商特殊兒童的輔導政策；或對班上教師提供必要的特殊教材（特殊教育資訊網，2014）。

4.床邊教學：主要服務對象為長期臥病之學生，施以個別訓練或小組輔導。另，普通班接受特殊教育服務的對象除資源班及巡迴輔導外，仍有其他特殊教育及相關服務需要的對象，包括復健治療、特殊輔具、無障礙環境；或需要行政支援、直接或間接服務等（中華民國智障者家長協會，2014）。

再者，我國特殊教育法（2014）第七條強調高級中等以下各教育階段學校得

設特殊教育班，其辦理方式應該以：集中式特殊教育班、分散式資源班與巡迴輔導班為主；安置方式大致可分為下列兩種（吳淑美，2004）：

- 1.社區式：一班只有一兩名特殊生，課程與教師以普通班為主，師生比學前階段約一比十五，易忽略特殊生的需求，國小階段約一比三十五。
- 2.合作式：合作式的融合教育班級中，特殊生與普通生之有固定之比率，如 1 比 2 或 1 比 3 等不同的情形（邱上真，1999），課程與教學雖以普通班為主，然經過調整以符合特殊生的需求。

（二）國外身心障礙學生融入普通班之安置現況

由於不同國家之融合教育安置模式相當廣泛，且不同學者因個人觀點不同而有不同的分類與描述。因此，針對常見的融合教育安置模式，美國全國教育改造與融合研究中心（the National Center on Educational Restructuring and Inclusion, NCERI）提出融合教育的模式分為以下幾種（傅秀媚，2001、Lipsky & Gartner, 1997）：

- 1.小組模式(team model)：指特殊教師與普通教師一起進行教學。
- 2.協同教學諮詢模式(co-teaching consultant model)：在每一周中安排某些時段進入普通班協同教學。
- 3.平行教學模式(parallel-teaching model)：特殊教師在普通班級中教室的某一區對一組學生進行教學。
- 4.協同教學模式(co-teaming model)：特殊教師與一位或多位普通教師組成教學小組，共同負起教室中所有學生的教育責任。
- 5.資源教師模式(methods and resource teacher model)：特殊教師的主要工作是執行抽離式的方案，但同時提供普通教師有關障礙學生教學與輔導上的諮詢服務。

綜合上述，國內外融合教育皆有不同的安置模式，也讓身心障礙者的教育環境亦有了更完善且寬廣的學習空間。

第二節 學習障礙之基本概念

本節探討學習障礙之基本概念，並根據相關文獻歸納出學習障礙之特質，分述如下。

一、學習障礙的定義

學習障礙(Learning Disabilities, LD)因無法由外表加以辨識，而被稱為「看不見的障礙」或「隱性障礙」(洪儷瑜, 1996)。

至今學習障礙於國內外仍無有一明確的標準與定義，即使1963年S.A.Kirk提出以學習障礙一詞取代輕微腦功能失常 (minimal brain dysfunction) 或知覺障礙 (perceptual disorder) 等偏重神經生理或神經心理的用詞，希望學習障礙能導致教育取向發展，然而至目前，學習障礙定義及鑑定標準，仍顯現在醫學或神經心理學之概念 (胡永崇, 2013)。

茲將國內外學習障礙之定義彙整，分別敘述如下：

(一) 國外定義：

根據1981年美國「學習障礙全國聯合會」(National Joint Committee for Learning Disabilities, NJCLD)指出，學習障礙為一種統稱，包括不同缺陷類別的群體，此障礙在說話、閱讀、數學、推理或數學能力上之學得與使用有明顯困難；而學習障礙是個人內在因素，推測係由中樞神經系統功能失常所致，可能出現在一生當中的各個階段，而學習障礙亦有可能與其他障礙類別同時存在，如：感官缺陷、智能障礙或嚴重情緒困擾；或受其他因素，如：文化差異、文化刺激不足或教學不當，但卻非由前述狀況或影響所直接造成的結果。

再者，2004年美國IDEA (The Individuals with Disabilities Education Act, P.L.108-446) 法案將「學習障礙」界定為：一種疾病在了解或運用語言(說、寫)的心理基本過程中有一個或數個障礙；而這些障礙可呈現在聽覺理解、口語表達、基本閱讀技能及閱讀流暢度、書寫、拼字、數學計算能力及計算問題解決能

力的不完整；並包含：知覺障礙，腦傷，輕微腦功能不良，讀字障礙，及發展性語言障礙；卻未包含由視力障礙、聽力障礙、情緒障礙、智力障礙、文化因素、環境及經濟條件不利以及因為對英語不熟練而產生的學習障礙。

（二）我國定義

我國學習障礙一詞於1977年才納入「特殊教育推行辦法」，使學習障礙者成為特殊教育的服務對象，而學習障礙定義則是於1991年第二次全國特殊兒童普查提出國內第一個學習障礙的定義，並於1992年正式公布國內第一個法定學習障礙之定義（教育部，2014）。

而所謂學習障礙意指在聽、說、讀、寫、算等能力的習得與運用上有顯著困難，可能伴隨其他障礙，如感覺障礙、智能不足、情緒困擾；或由環境因素所引起，如文化刺激不足、教學不當所產生的障礙，但不是由前述狀況所直接引起的結果；學習障礙通常包括發展性的學習障礙與學業性的學習障礙，前者例如注意力缺陷、知覺缺陷、視動協調能力缺陷和記憶力缺陷；後者如閱讀能力障礙、書寫能力障礙、和數學障礙（教育部，1992）。

再者，根據我國身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（2013）第十條所稱之學習障礙，統稱神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、知覺、知覺動作、推理等能力有問題，致在聽、說、讀、寫或算等學習上有顯著困難者；其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果。其鑑定基準依下列規定：

1.智力正常或在正常程度以上。

2.個人內在能力有顯著差異（柯華葳，2000）：

（1）個體依學習潛能應有的表現和實際表現間有的差異。

（2）各項認知能力間的差異。

（3）各項成就間或成就內的差異。

3.聽覺理解、口語表達、識字、閱讀理解、書寫、數學運算等學習表現有顯著困難，且經確定一般教育所提供之介入，仍難有效改善。

綜上所述，雖學習障礙於不同國家之定義不同，但大致為病理、心理過程、差距程度及排他條件等四因素所組成（林佳蓉，2012）。

二、學習障礙學生之特質

學習障礙學生特質十分多樣且複雜，而主要表現於神經心理發展與學業表現上，但並非所有學習障礙者均有所有的特徵，且其特徵之因果關係並不易確認（洪儷瑜，1995、胡永崇，2000），以下彙整學習障礙學生特質說明之：

（一）生理特徵

學習障礙之生理特徵涵蓋廣範，其主要特徵為：動作協調能力、語言發展能力、視聽覺區辨別能力等之特質，以下針對學習障礙生理特徵如下：

1.動作協調能力

Kephart（1967）認為知覺動作與學習障礙之間有著密切的關聯，知覺動作的發展與學習，會影響與外界產生穩固與可信賴的基礎概念；而學習障礙者往往知覺動作發展較異常，因此，無法建立穩固與可信賴的知覺動作世界。楊坤堂（2003）認為學習障礙者於精細動作和大肌肉動作協調能力不佳，亦有動作笨拙、時間或空間之能力不足，其行為特徵包括：缺乏對時間意義的瞭解，少有時時間觀念，空間定向容易混淆，因此容易在熟悉的環境裡迷路；李秀妃（2007）亦認為學習障礙空間、方向感的定向及時間的感受缺陷，故學習障礙者經常會迷路、找不到教室、無法準時上、下課的問題，加上身體缺乏協調、運動方面表現較差，例如騎腳踏車、跳繩、跳高、跳遠等需要單腳或雙腳跳的配合，學習障礙者通常表現皆弱；另外，除身體動作不協調外，精細動作方面也可能有困難，例如：寫字、畫圖等能力不佳。

2.語言發展能力

李秀妃（2007）指出雖學習障礙者的口語/語文能力比其非語文能力要好，但往往他們的語文理解是具體的，意為只能理解語文表面的意義；另學習障者對語文如：「抽象」、「延伸」、「隱喻」或成語的學習上有較大的困難，而這些

困難往往造成學習障礙者於社交上的困難。William (2006) 亦認為學習障礙者有音素、語意、語法和實用語言上的缺陷，大多數的學習障礙者不了解如何詮釋和操作音素；同時，他們也不清楚如何清楚的透過文法溝通。因此，這樣的語言發展能力，則證實會造成學習障礙者於社交上的困難(黃秋霞譯, 2006, 115 頁)。

3.視聽覺區辨別能力：

學習障礙者的視知覺問題為無法很快的確認字或心理形成視覺形象以協助確認事物，通常需花較長時間才能確認視覺刺激(教育部, 2014);何華國(2002)認為學習障礙者之視覺能力失常，會出現以下的特徵：(1) 視覺記憶能力之缺陷 (2) 視覺序列能力 (visual sequencing ability) 不佳 (3) 視覺分辨不佳 (4) 視動協調能力之缺陷 (5) 形象背景分辨 (figure-ground discrimination) 的困難 (6) 形狀穩定性知覺能力 (form constancy perception) 不佳等之問題。

再者，學習障礙者對聲音的分析或再認聲音較差，聽覺記憶能力亦較弱(教育部, 2014)，因此，許多學者皆指出語言發展遲緩的兒童聽覺歷程較緩慢(Curtis & Tallal, 1991; Tallal, Miller, & Fitch, 1993)，而語言發展遲緩又是學習障礙常見的現象，由於需要花較長的時間處理聽覺訊息，使得句子的連貫性不順暢，造成語言學習及語言理解上的問題。黃貞華(2008)亦認為多數學習障礙者能區辨聲音，但對聲音的分析則較差；聽覺記憶也較差、對聲音的知覺速度也較慢。

(二) 學業特徵

洪儷瑜(1996)強調學習障礙者有閱讀困難、書寫困難、數學困難等之問題，其中閱讀困難是多數學習障礙者會出現之問題，其中，學習障礙者常見的閱讀困難，分別為閱讀習慣、朗讀、理解和表達方式等四方面的問題；且 Lerner (2009) 指出有超過 80%的學習障礙和輕度障礙學生遭遇到閱讀困難(引自 Lerner & Johns, 2009)；楊坤堂(2002)亦說明閱讀困難之學生常顯現如拒絕閱讀、無法理解或回憶主題、經常迷失所閱讀之問題；Gargiulo (2009) 也提出閱讀缺陷被認為是學習障礙者在學校失敗的主要原因，且會造成學習障礙者對自己產生一種

低自尊和沒自信的看法。

另，書寫困難則包括字體潦草、用字錯誤和文句不通暢等，加上學習障礙者寫字速度慢、書寫時慣用有限的詞彙和簡短的句子、或出現技術性的錯誤（洪儷瑜，1996）；另 Bender(胡永崇等譯，2006)和 Gargiulo（2009）則指出學習障礙者於學前教育和小學階段，字母與字彙之抄寫較困難，形成之原因則是缺乏良好的寫字技巧和空間的概念；再者，於書寫表達上，文章通常有文法錯誤、標點符號、筆跡潦草的情形，亦缺乏組織邏輯性，用詞也較為貧乏(Lerner & Johns, 2009)。

數學之學習困難和閱讀一樣需要注意、記憶等認知能力，因此，讀寫算是學習障礙者在學業表現上主要的困難（洪儷瑜，1996）；Lerner 與 Johns 亦發現約有 26%的學習障礙者於數學之學習上出現困難；另 Gargiulo（2009）則指出有數學障礙的學生對各項基本計算能力與技巧運用常感困難，他們對空間的概念不佳，且在書寫或抄寫數字也有問題，也有些對於分數、小數、百分比及度量概念有記憶缺陷。

（三）行為特徵

學習障礙者之行為特徵包括自我概念較差、外控分數高、先天氣質及社會行為表現較差、同儕關係較差、社會認知較差等（洪儷瑜，1996）；美國學習障礙全國聯合委員會(The National Joint Committee on Learning Disabilities, NJCLD) 定義亦明確指出，學習障礙者可能同時具有自我調適行為、社會知覺、社會互動等行為問題(Lerner, 2000)。

再者，學習障礙者於學校環境中，除了學科學習外，與同儕之人際互動是學生須學習的重要課題，若與他人的互動不良很有可能連帶影響自我概念、情緒等之發展（陳宛萱，2012）。因此，蕭乃瑛（2010）認為許多學習障礙者與其同儕相比常有低自尊和低自我概念的問題，最有可能是因為他們的學習問題引發的挫敗所導致；另，在社交能力方面上，學習障礙者通常包括社交技巧不足及情緒問題，如：焦慮、暴怒、自我控制能力不足、易有挫折感、易放棄、難以控制情緒、缺乏自信心等特徵外，也可能有過分依賴大人、拒絕責任等社會適應方面的特徵

(柯華葳，2009)。

胡永崇(1990)認為學習障礙者雖具有正常的智力功能，但其學習成就卻遠落於根據學習潛能所應有的表現，因此不但極受師長的誤解與責備，且其本身也常為學習挫折而自責及喪失自信；學習障礙者也可能因社會技巧之缺陷及情緒自我控制能力不足，而造成人際之衝突。

另，學習障礙者較難以判斷他人之臉部表情，例如：難以分辨他人是否「面有難色」、肢體語言，例如：難以覺知他人頻頻看錶所代表的「送客」意思、或口述語言所隱含之意義，例如：聽不懂笑話等等，也可能對許多人際規範難以覺知，因而產生人際互動之困擾(胡永崇，1990)。

根據統計顯示，約有三分之一以上的學習障礙者有社會情緒困擾(曾尚民，2001)，其可能伴隨之社會情緒行為問題包括：與他人互動時的一般社會技巧，會有社交技巧缺陷的問題而常被誤解，造成人際關係的適應困難；在情緒發展方面，長期的學業和人際關係之挫敗，易導致學習障礙者發展出負向的自我概念與出現焦慮與沮喪的情緒問題等(胡永崇，2002；洪儷瑜，1995；曾尚民，2001)。

因此根據上述，學習障礙者社交與人際有較弱的發展，將產生許多負面的特質與因素，包括自我概念較差、焦慮與孤獨感，其主要原因不外乎為長期學業挫折及人際關係挫折，而對自己失去信心。倘若，學習障礙者產生較低的自我概念，對於學習即易產生外控特質(external control)及習得之無助感(learned helplessness)，對於人際互動也會產生退縮與焦慮。

另一方面，學習障礙者因人際互動產生的焦慮感，可能來自學業壓力與人際壓力，恐懼學習過程中的挫折及恐懼相關之學業表現。此外，孤獨亦是學習障礙者在社交技巧與人際關係缺陷而形成之因素之一，他們可能較難主動與人互動及與同儕維持適當的人際關係，也可能因學習表現低下及社會技巧之缺陷而受同儕排斥或忽略(胡永崇，1990)。

綜合上述說法可得知，學習障礙者的特徵多樣且複雜，除了生理特徵包括：動作協調、語言發展、視聽覺區辨別力能力、學業能力則包含閱讀、書寫及數學困難等，與行為特徵包括：自我概念較差、社會行為表現較差、同儕關係較差、社會認知較差等問題。

因此本研究即針對學習障礙者在行為特徵之人際關係因素來探討，藉以驗證學習障礙者於普通班中人際關係之狀況。

第三節 同儕關係之理論與相關研究

本節將探討同儕關係的意義與重要性，並根據相關文獻歸納出同儕關係之理論基礎，及分析影響同儕關係之因素，以做為編製問卷的文獻支持依據。

一、同儕關係的意義

「同儕」指的是「同輩」，也就是輩分相同之意；尤其是依據年齡、年級或地位屬的同一個團體。

Erwin 提出同儕是指一群和自己年齡相同，發展層次相似、有相似背景與社會地位者(引自黃牧仁，2003)，彼此分享互相熟悉的價值、經驗與生活、風格且年齡相近的人，無論時間多長，只要在交互作用的過程中能直接參與活動並共享目標的都稱為同儕，例如：同學、同伴、隊友或朋友 (Jowett & Lavalley, 2008)。

Steinberg亦指出，同儕為年齡相近，相似學習階段的他人，也是相同成熟水準的人，同儕團體則是指年齡相近(通常為三人以上)所組成的互動性群體(引自黃德祥，2001)。

結合上述，「同儕關係」則為與自己同年齡、心理發展水平相當或地位相等之個體自主選擇交往互動而建立的一種人際關係(謝麗雅，2008)。李佳霽(2009)認為同儕關係為年齡相近、地位相同、能力相當、行為相似的友伴關係，彼此間具信任感、親密與忠誠度與地位平等之關係。黃振賢(2011)亦提出同儕關係是

彼此分享相互熟悉的價值、經驗、生活風格且年齡相近的人。又，同儕關係之形成為兒童於學校接受教育，過著團體生活，並與其他學童產生互動，而互動的好壞亦可反映出個體受同儕團體喜愛或討厭的程度（劉國安，2013）。

依上述同儕關係之定義可得知，同儕關係必須透過同儕彼此互動而形成，此互動模式於幼兒時期即已開始，彼此間不斷互動與學習，包含社交技巧、建立自我概念、形成道德規範、獲得安全感與慰藉、學習性別角色、建立自尊等(Lemerise, 1997)。

因此，兒童與同儕的互動不僅能提供兒童學習與人互動與分享問題的機會，亦能控制自己的行為，並發展出與年齡有關的技能和興趣。

二、同儕關係之重要性

兒童若能從小培養正向的同儕關係對於良好之社會適應具有正相關，但關係好壞是系統間互動形成的，各系統環境對兒童的態度與作為將直接影響兒童的同儕關係，而這樣的結果包含在不同情境上的差異，也應是持續與動態的歷程（鄭津妃，2011）。

兒童若能於同儕團體中習得社交技巧、建立良好價值觀、形塑自我概念，及於同儕團體中尋求情感的支持與友誼，並在同儕團體中培養合作及遵守社會規範能力（曾端真，2000），將會影響日後人際適應及社會能力的發展（王黛玉，2005）。

再者，同儕關係為人際關係的一種，所以同儕間的互動是個體在成長過程中重要的影響因素之一，故個體與同儕關係的良好與否將影響其人格發展、人生觀、生活動力與學習成效等各個層面（陳秀娟，2008）。

而良好之同儕關係將助於兒童的社會發展與適應，兒童擁有良好之同儕關係將更了解自己、肯定自己，且建立自我價值；兒童亦可在社會關係中逐漸培養出與同儕合作，以及與同儕建立友誼、一起遊戲分享與表達情感等（劉國安，2013）

再者，身心障礙學生對於同儕關係的需求也不例外，郭淑玲（2004）認為身心障礙學生同樣需要獲得同儕的支持與鼓勵，然而過去的教育體制將身心障礙學生視為特殊教育的一環，給予隔離或機構化的安置模式，使身心障礙學生交友對

象的同質性增加，限制了身心障礙學生同儕關係的建立，導致仍有部分教師或學生對身心障礙學生缺乏正確觀念的認識，因而產生不當的態度或行為；林麗慧（2002）亦強調目前身心障礙生最嚴重的問題，是欠缺友伴與接納。

此外，鄭津妃（2011）研究指出國中小普通班常見且普遍的現象為：活動分組時身心障礙學生總是落單甚至遭受排拒；加上同儕會在背地或公眾前批評身心障礙學生；分組問題亦讓老師覺得棘手，多數同學們擔心怕跟身心障礙學生一組，使得身心障礙學生常面臨被同儕拒絕的挫敗經驗；另陳國洲（2005）研究指出國小身心障礙學生於班級遭受困難，原因不外乎於班上常被同儕排斥、嘲笑且人緣不佳之問題，加上身心障礙生常缺乏自信心與自卑感，而導致與同學互動不良與社交技巧有缺陷之問題，而這樣的情況並沒有在融合教育下獲得改善。

因此，在融合教育的先決條件下，能使身心障礙學生與普通生建立積極且正向之關係是刻不容緩之客題。

三、影響同儕關係之因素

由上述同儕關係重要性文獻中，皆發現同儕關係發展之好壞將會影響兒童發展。Shaffer（1994）曾指出，影響同儕接納的因素包括：父母教養型態、出生序、認知技巧、姓名、生理特徵、人際行為模式等。另，李依純（2006）、徐士翔（2008）將影響同儕關係因素劃分為個人、家庭與學校因素；謝明珠（2013）則認為影響同儕關係之因素為性別、家庭型態、家庭社經地位；紀妮均（2014）指出影響同儕關係之因素包括：性別、年級、社經地位；李瑞萍（2014）亦發現同儕關係之影響因素包括不同性別、家庭型態、社經地位等。

此外，影響身心障礙學生同儕關係之因素，彭素真（2005）發現性別、年級、接觸經驗為影響身心障礙同儕關係之因素；吳信鏘（2008）指出影響同儕關係因素有：接觸程度、特教宣導、性別與年級。林春嫻（2010）指出影響身心障礙同儕關係因素包括：性別、年級、學業成就、接觸經驗、學校規模等。陳姿諭（2012）亦指出性別、年級、接觸經驗、特教宣導、擔任幹部為主要影響身心障礙學生同儕關係之因素。

結合上述相關文獻，研究者依據身心障礙同儕關係之常見因素做探討，以下就性別、年級與接觸經驗因素之相關研究分述如下：

（一）性別

通常女孩出現友誼需求的年紀早於男孩，他們只有幾個密友；而男孩為一個團體；女生較重視親近、私密的關係，且伴隨著彼此高度的自我揭露、喜愛和社會支持，男生則認為能一起做事和一起玩樂才是最重要的（苗延威，1996）。因此，許多研究皆指出性別於同儕關係上有著不同之發展。羅品欣、陳李綢（2005）研究發現，女生在正向同儕關係的發展優於男生，男生在負向同儕關係的發展上比女生明顯。彭素真（2005）發現國小女生對身心障礙同儕的接納態度上比男生積極。陳玉珠（2008）研究指出同儕關係受到學生性別的影響，女生的同儕關係優於男生。另，除了林信香（2002）和邱嘉琳（2007）研究指出身心障礙同儕性別因素在同儕關係上無顯著差異外，多數研究皆指出女生同儕關係皆優於男生，且具有正向之態度（孔秀麗，2008；林春嫵，2010；莊斐斐，2010；鄭永盛，2007）。

（二）年級

年級亦是影響同儕關係之因素之一，許多研究指出，不同年級之學生對於身心障礙同儕關係有顯著差異。

其中多數研究認為國小學生年級愈低，同儕關係愈好（林育雅，2009；林春嫵，2010；邱嘉琳，2007；黃玉文，2007）；另外亦有不少研究指出，不同年級之學生對同儕關係無顯著差異（陳怡君，2004；楊惠婷，2004；鄭永盛，2007；蘇玲媛，2005）；但也有少數研究認為高年級的同儕關係較低年級佳（吳婉君，2007；陳慧茹，2010）。

（三）接觸經驗

多數研究指出經常接觸身心障礙者之國小學生接納態度顯著高於曾經接觸或極少接觸身心障礙的國小學生（林春嫵，2010；邱嘉琳，2007；莊斐斐，2010；彭素真，2006；葉振章，2006）；另也有少數研究認為接觸經驗越少或越低，國小學生對身心障礙者之接納態度會較積極且正向（孔秀麗，2008；呂美玲，2004；

鄭永盛，2007)；可能原因為學生受學校環境、父母或社會文化所影響，多數兒童認為應該多照顧或接納身心障礙者，但於實際相處時可能遇到的狀況或問題將會是其原因之一，因此造成同儕接納降低（呂美玲，2004；羅于宣，2013）。

歸納上述同儕關係之影響因素中，性別、年級對同儕關係研究結果大部分並無太大差距；接觸經驗研究結果則較分歧；再者，上述研究多數皆以國小身心障礙或普通生為研究對象，因此本研究欲針對學習障礙之類別做研究之對象，以探討上述因素中同儕關係之影響。

第四節 國小普通生對學習障礙學生同儕關係之相關研究

本研究配合研究目的，歸納出國內外國小普通生對學習障礙同儕關係之相關研究，進行闡述並比較分析。

一、國小普通生對身心障礙生的同儕關係研究

長久實施融合教育以來，對普通生與身心障礙學生而言，皆是提供每位學生能在公平、無限制且尊重個別差異的理念下，使學生能夠獲得良好學習與成長。

融合教育確實對學生而言有相當大的助益，但在實施融合教育環境之下，普通生與身心障礙學生之同儕關係是否會因此受到接納或排斥？因此，以下彙整普通生與身心障礙生之同儕關係因素進行探討：

莊明勳（2007）研究國小學生資源班同儕之態度，結果發現：女生態度顯著高於男生；年級與學業成績有顯著影響；而無接觸經驗之學生較有接觸經驗積極；擔任幹部與學校規模對同儕之態度並無顯著差異；邱嘉琳（2007）研究結果顯示：國小學童對資源班同儕之整體態度趨於正向，其中，性別對資源班同儕接納並無影響，唯女性在情意上表現較積極；而黃玉文（2007）之研究結果顯示：國小女生對資源班同儕態度優於男生；且在接觸經驗的變項並無顯著差異，另外，吳婉君（2008）探討國小普通班對身心障礙同儕接納態度研究，結果顯示：

大多數國小學童對身心障礙同儕之態度為正向，且高年級優於低年級；且女性之接納態度優於男性且更為正向與支持；孔秀麗（2008）研究結果發現：國小學童對身心障礙同儕接納態度均為正向，其中，無接觸經驗學童對身障同儕接納態度較為支持；Pendleton（2008）研究國小三年級至五年級普通班學生與身障礙同儕之關係，研究顯示在性別方面，女性比男性有較優與正向的同理心去保護身心障礙同儕之關係。

另於近幾年研究中，莊斐斐（2010）研究國小四五年級之學生對身心障礙同儕接納態度，研究結果發現：女生態度優於男生，而接觸程度越多之學生，對身心障礙同儕態度越積極與正向。洪榮照、黃翠琴（2010）研究國小普通生對自閉症同儕接納態度，發現普通生對自閉症同儕接納態度趨於正向，且中年級學生之接納態度顯著高於高年級學生，而性別、學習成就、有無擔任幹部之變項對自閉症同儕接納態度並無顯著差異；莊臆鈴（2012）研究普通生對國小智能障礙學生同儕接納，研究結果發現：普通班學生若在同儕教導下，對增進智能障礙學生同儕接納看法有正向之改變。因此，證實若擁有良好之同儕教導有助於提升普通學生對特殊學生之同儕接納態度。

另 Georigidad、Kalyva、Kourkoutas 與 Tsakiris（2012）以問卷調查的方式了解身心障礙同儕之關係，結果亦發現：大多數的女性對身心障礙同儕的接納態度上比男生積極，而女生的同儕關係亦優於男生。最後，夏子恒（2012）以問卷調查方式研究國小高年級學童對身心障礙者之態度，結果亦發現：年級越高之學生對身心障礙者的認知與情感普遍良好且趨於正向之發展。

由上述研究得知，大多普通班與身心障礙之同儕關係為正向且積極；性別方面，女生則優於男生；而接觸經驗與年級之研究結果則較為分歧。因此，本研究將由性別、年級與接觸經驗做為本研究之變項並加以探討。

二、國小普通生對學習障礙同儕關係之研究

至於國小普通生對學習障礙同儕關係的相關研究，其中葉振彰（2006）研究結果顯示：國小四至六年級學生對學習障礙同儕接納態度是積極正向的，且在

不同背景下對同儕接納態度有差異之情形，其中國小學生會因性別、接觸經驗與學業成績之不同而有差異。

另鐘毓芬(2009)研究臺北市國小四至六年級學童在不同背景下對學習障礙同儕接納態度，整體而言，國小學生對學習障礙同儕接納態度傾向積極與正向，國小女生高於男生且較積極；但不同年級與接觸程度對學習障礙同儕並無顯著差異。陳維錡(2006)探討國小學習障礙之人際關係，研究結果顯示：促進學習障礙學生良好之人際關係主要因為活潑開朗、大方、熱心等之因素；導致學習障礙人際關係不良之因素則為功課不好、骯髒、不守規矩與性別等之因素；其中不同年級對學習障礙之同儕態度有顯著差異；女生之態度則比男生更積極與正向。

此外，林春嫻(2010)以國小四至六年級普通班學生對學習障礙同儕接納態度之研究，均發現，女生的接納態度顯著高於男生；五年級高於六年級；接觸經驗較高者對同儕接納態度較良好；另於城鄉差距上，城市的學生比鄉村學生要來的積極與正向。

由上述相關文獻得知，過去主要研究對象大多為普通生與身心障礙學生，因此，研究者將針對以上相關文獻與各變項設計問卷調查題目，並期望能從現況調查中，更瞭解普通生於融合教育中對學習障礙者抱持著什麼樣的想法與觀點，並探討普通生對學習障礙學生之想法與評價為何，及相處時之因應策略，以利未來對身心障礙者就學時有更符合需求的學習環境以做為特教宣導之參考依據。

第三章 研究方法

本研究旨在探討實施融合教育國小普通班學生與學習障礙生之同儕關係研究，並依據前述研究目的與研究問題，參酌文獻探討結果，確定研究架構，開始進行研究，本研究主要對象為國小生，採調查研究法，利用問卷調查進行量化資料蒐集並加以分析，根據數據分析提出研究結果與建議。

本章共分五節，第一節為研究架構，第二節為研究對象，第三節為研究工具，第四節為實施程序，第五節為資料處理與分析，以下分別說明之。

第一節 研究架構

本研究主要探討現行融合教育中國小普通班學生與學習障礙學生之同儕關係，並進一步分析國小普通班學生對學習障礙同儕關係之影響因素為何。

根據本研究之研究背景與動機、研究目的，及相關文獻探討，研究架構如圖 3-1。本研究的研究內容共分二大部分：第一部分為國小生的基本背景變項、第二部分為國小學生對學習障礙之同儕關係，並以國小學生背景為自變項，國小學生對學習障礙同儕關係為依變項，以進行差異性比較。

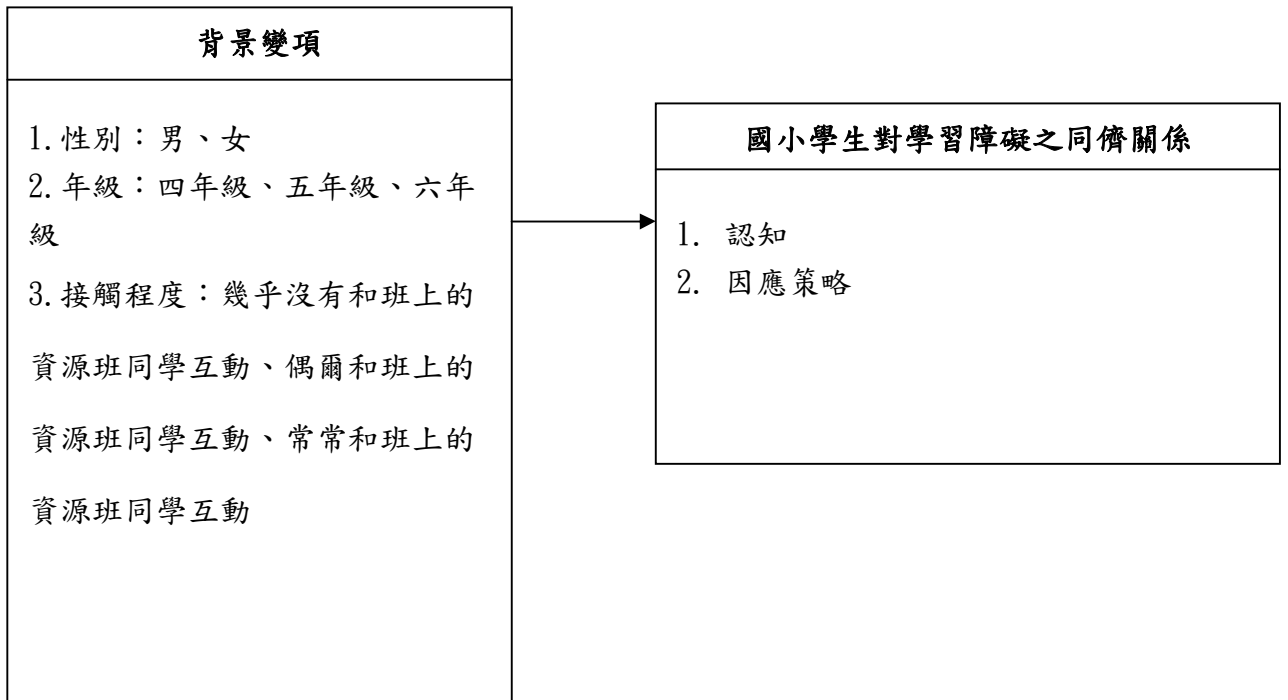


圖 3-1 研究架構圖

第二節 研究對象

本研究主要探討現行融合教育國小普通班學生與學習障礙學生之同儕關係，並以 103 學年度就讀於台中市立國民小學普通班學生為研究母群，以自編問卷進行調查，另，所指之「學習障礙者」，為經由台中市「特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會」之鑑定程序，並符合教育部（2013）身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法第十條之規定，鑑定為學習障礙者；且目前需安置於台中市國小普通班，並於普通班課程之主科（國、英、數）抽離至資源班上課之學習障礙學生。

一、預試樣本

本研究預試問卷以台中地區國小普通生為研究對象，抽樣方法考量實施全台

中市國小普通生普查較為困難，因此考量研究之需求，預試方式採方便取樣，預定抽取台中地區 103 學年度國小普通班學生四、五、六年級 90 位學生為預試樣本，來進行研究工具之信效度分析，而預式樣本不參與正式問卷填答。

二、正式樣本

本研究正式樣本選取為台中市立各國民小學中設有資源班之國小，且班級中有學習障礙生的普通班學生。樣本選取為顧及年級、地區及設立資源班與否，主要來自台中市政府特教通報網 103 學年度資源班國小設置情形，學校設有資源班之學校共有 122 所，共 366 班（特殊教育通報網，2014），如表 3-1 抽樣學校母群統計表所示。

台中市各國小因規模大小不同，為了研究之方便與顧及樣本之代表性，本研究以台中市 103 學年度班級中安置學習障礙之普通班學生為研究對象，並分別選取中、高年級（四至六年級）進行研究調查，並採立意取樣，選取班上有學習障礙學生之普通班學生為研究對象。

表 3-1

台中市分區市立國民小學之母群統計表

行政區	學校	班級數	人數
山線	豐原、瑞穗、南陽、豐田、葫蘆墩、內埔、后里、月眉、七星、石岡、東勢、新社、大南、潭子、僑忠、東寶、潭陽、頭家、大雅、三和、大明、上楓、文雅、神岡、豐洲、社口、圳堵，共 27 所	81	2,268
海線	大肚、瑞峰、追分、沙鹿、竹林、北勢、龍井、龍津、龍泉、龍峰、梧棲、中正、大德、清水、三田、大甲、順天、日南、外埔、大安 共 20 所	60	1,680
屯區	太平、宜欣、新光、光隆、建平、中華、東平、新平、大里、崇光、塗城、瑞城、草湖、益民、大元、永隆、美群、立新、霧峰、四德、烏日、僑仁、九德，共 23 所	69	1,932
中區	文心、四維、陳平、東光、仁美、西屯、大鵬、永安、協和、大仁、重慶、國安、上石、上安、長安、惠來、南屯、鎮平、文山、黎明、東興、大新、永春、惠文、光復、臺中、大智、成功、力行、和平、國光、信義、樹義、忠孝、忠信、大同、忠明、中正、大勇、中華、篤行、健行、省三、立人、北屯、僑孝、四張犁、松竹、軍功、建功、新興、仁愛，共 52 所	156	4,368
合計	122 所	366 班	10,248 人

本研究採叢集立意取樣方式，依照台中市共 29 個行政區中設有資源班之國小（不包含市立中小學、私立小學），另依照台中市政府將合併後的大台中地區分區分為山線（豐原、后里、潭子、大雅、神岡、東勢、新社與和平區）、海線（大肚、沙鹿、龍井、梧棲、清水、大甲、外埔與大安區）、屯區（太平、大里、霧峰及與烏日區）與原本之台中市（東、西、南、北、西屯、南屯、北屯）共四區，並從四個分區中抽取設有資源班國小之三所學校，共抽取十二所；再從每所學校中，於班級內有學習障礙之四至六年級國小普通班學生，每所學校各抽取 3 班，共計 36 班，共發放份 1,044 份問卷進行施測，並從問卷回答情形判斷與篩選有效樣本，扣除填寫一半或未完成之問卷，回收共 887 份，總回收率為 85%，問卷回收情形如表 3-2：

表 3-2

正式樣本之抽樣學校與樣本人數分布 (N=887)

行政區域	學校名稱	發出問卷數	有效問卷數	回收率
山線	瑞穗國小	90	84	93%
	神岡國小	84	73	87%
	社口國小	84	72	86%
小計		258	229	89%
海線	龍井國小	90	64	71%
	龍峰國小	84	76	90%
	中正國小	84	75	89%
小計		258	214	83%
屯區	建平國小	78	76	97%
	大里國小	90	76	84%
	草湖國小	75	74	99%
小計		243	226	93%
中區	西屯國小	90	59	66%
	國安國小	105	77	73%
	文山國小	90	81	90%
小計		285	217	76%
合計		1,044	887	85%

第三節 研究工具

本研究採用問卷調查法蒐集為主。研究工具係由研究者參考國內外相關量表與問卷而自編之「國小普通班學生與學習障礙學生之同儕關係問卷」，以調查台中市國小學生對學習障礙生同儕之關係研究，其內容分為兩大部分，茲分述如下：

一、問卷編製過程

研究者根據本研究之研究目的與待答問題，主要參考邱嘉琳（2007）、葉振彰（2006）、呂美玲（2004）、黃玉文（2007）、孔秀麗（2008）、夏子恒（2012）等研究者之問卷，做為編製本研究工具基礎，形成問卷初稿，並分述如下：

（一）問卷內容

本研究之問卷內容分兩部分。第一部分為個人基本資料；第二部分為國小普通班學生與學習障礙學生之同儕關係問卷，詳細內容分述如下：

1.個人基本資料：包含性別、年級、接觸經驗共三項基本資料，

內容說明如下：

（1）性別：指受試者學生為男生或女生

（2）年級：指受試者目前就讀年級，分別為國小四年級、五年級、六年級

（3）接觸經驗：指受試者與班級中學習障礙同儕互動時間之多寡，分別為：幾乎沒有和班上的資源班同學互動、偶爾和班上的資源班同學互動、常常和班上的資源班同學互動

2.國小普通班學生對學習障礙同儕關係

本研究依據相關文獻，參考邱嘉琳（2007）、葉振彰（2006）、呂美玲（2004）、黃玉文（2007）、孔秀麗（2008）、夏子恒（2012）所編製而成，用以測量國小學生之同儕關係，共包含「認知」「因應策略」兩個向度。其中問卷共分為「認知」部分為22題，「因應策略」為17題。

(二) 填答與計分方式

本問卷主要由台中市國小普通生依其感受，勾選符合之選項。採用 Likert 之四點量表方式計分。填答方式由受試者根據每一題之描述，自「非常不同意」、「不同意」、「同意」、「非常同意」四種程度勾選自己認為最符合之選項，並給予 1 分、2 分、3 分、4 分；負向題則反向計分，其中「認知」11 至 18 題為負向計分，「因應策略」14 至 15 題為負向計分。得分總分及平均數以了解受試者對同儕關係是否正向之情形。

(三) 信度與效度分析

為量表題目之適當性與鑑別度，在問卷初稿編製完成後延請專家學者進行內容效度之分析，並於問卷回收後，將有效問卷以 SPSS20.0 統計軟體進行 Cronbach's α 之信度分析，已建構本量表之信效度，詳細說明如下：

1. 建構內容效度

問卷初稿經研究者依據相關文獻整理編製並與指導教授討論修改完稿後，為考量問卷題目之代表性與適當性，延請五位專家學者對本研究之問卷題目之適切性與提供修改與建議，以做為選擇與修改題目之重要參考，並建構量表之內容效度，專家學者名單如表 3-3。其意見及修訂結果詳見附錄一（詳見第 73 頁）。

表 3-3

專家學者服務單位與職稱一覽表

服務單位	職稱
國立臺中教育大學	教授
東海大學	助理教授
東海大學	助理教授
台中市萬和國中	資源班教師
台中市神岡國小	資源班教師

2. 預試問卷之分析

在信度方面，本研究將採方便取樣選取預試樣本進行項目分析及信度分析。預試樣本為台中市文山國小四、五、六年級學生做為預測樣本，預測問卷為 90 份，有效問卷為 77 份，回收率為 86%。

如表 3-4 預試問卷回收後進行項目分析，包括 Pearson 積差相關及內部一致性 α 係數考驗，篩選的依據為：

(1) 內部一致性分析

為了解研究自編問卷之內部一致性，採 Cronbach's α 係數考量內部一致性，若該題刪除後可提升整體之信度，則優先考慮刪除該題，以提高信度。

信度分析結果顯示本研究問卷之題目數量內部一致性 Cronbach's α 係數均為 .95 至 .96 之間，而 Cronbach's α 係數在 0.7 以上即具有良好之信度（吳明隆、涂金堂，2011）。因此信度大致良好。

(2) 相關分析

預試問卷各題與全量表之間做 Pearson 積差相關來分析受試者在各題題目之得分，若題項之得分小於 .40，與分量表關係則為低相關；若該題計介於 .40 至 .70 之間為中度相關；若題項之得分大於 .70，與分量表關係則屬高相關（吳明隆，2011）。而本量表相關係數結果分析發現，1、2、16、17 題相關係數小於 .40 為低相關，皆未達顯著水準，故優先考慮刪除上述題。

(3) 項目分析

預試問卷每題進行項目分析，將受試者預試問卷得之總分，按照高低分順序排列，以最高分大於 73% 為高分組與最低分小於 27% 為低分組，再以獨立樣本 t 檢定算出高、低分組在每個題目的平均數差異與顯著，若 CR 值大於 3.0 並達顯著水準 ($P < .05$)，則表示此題具良好的鑑別度，應予以保留；但若 CR 值小於 3.0 並為達顯著水準，則該題應考慮是否刪除。而本研究之問卷所有題項之 CR 值 (critical ratio, CR 值) 介於 2.23 至 10.01 之間，皆達顯著水準，表示具有良好之鑑別度。

表 3-4

預試問卷信效度分析與刪題情形

題號	項目刪除時之 Cronbach's α 值	相關係數	決斷值(CR)	刪除/保留
認知				
1	.95	.10	6.27	刪除
2	.96	.14	3.33	刪除
3	.96	.41**	3.38	保留
4	.96	.23*	2.23	保留
5	.95	.56**	7.52	保留
6	.95	.61**	7.69	保留
7	.95	.30**	5.57	保留
8	.96	.48**	5.30	保留
9	.96	.32**	4.55	保留
10	.95	.44**	6.09	保留
11	.95	.45**	6.52	保留
12	.95	.53**	5.96	保留
13	.96	.25*	5.06	保留
14	.95	.29*	7.38	保留
15	.96	.29*	4.18	保留
16	.96	.17	5.98	刪除
17	.96	.10	5.09	刪除
18	.96	.25*	3.89	保留

(接次頁)

表 3-4

預試問卷信效度分析與刪題情形 (續)

19	.95	.51**	10.01	保留
20	.96	.29*	5.56	保留
21	.96	.28*	6.06	保留
22	.95	.40**	5.10	保留
因應策略				
1	.95	.36**	7.91	保留
2	.95	.48**	9.68	保留
3	.95	.37**	6.48	保留
4	.95	.51**	9.80	保留
5	.95	.40**	8.60	保留
6	.95	.32**	6.67	保留
7	.95	.48**	8.75	保留
8	.95	.34**	7.20	保留
9	.95	.54**	8.75	保留
10	.95	.54**	9.80	保留
11	.95	.46**	9.06	保留
12	.96	.48**	4.40	保留
13	.95	.54**	7.35	保留
14	.96	.32**	4.09	保留
15	.96	.24*	4.60	保留

* $P < .05$ ** $P < .01$

預試問卷題目經內部一致性分析、相關分析及項目分析後，並經由五位專家學者之專家效度意見後，原預試題目「認知」向度第 1、2、16、17 題進行信度分析未達顯著水準，故刪除上述 4 題，由 22 題刪選後變 18 題；「因應策略」向度原第 16、17 題經專家效度建議刪除，由 17 題刪選後變 15 題。因此總問卷題數由 39 題刪除後為 33 題，並發放正試問卷。

第四節 實施程序

本研究之實施程序共分為研究準備、研究實施、撰寫報告三大階段，詳細內容說明如下：

一、 研究準備階段

(一) 確定研究主題與目的

從相關領域著手並閱讀相關資料，與指導教授討論後，形成論文主題。

(二) 文獻蒐集

確立研究主題與研究目的後，蒐集國內外相關文獻加以整理歸納、統整、將所有研究計畫提出，經由指導教授討論後確定研究方向與建立研究架構

(三) 提出研究計畫

研究計畫分別就研究背景與動機、文獻探討與研究方法三部分撰寫並經由指導教授討論與指導後，根據建議加以增添或修正以完成研究計畫。

二、 研究實施階段

(一) 編製研究問卷

依據研究架構並參考相關文獻與測量工具後自編「國小普通班學生與學習障礙學生同儕關係調查問卷」，經指導教授意見修訂以編成問卷初稿。其後邀請論文計畫口試委員與專家學者就問卷初稿內容與結構提供意見，並建立問卷內容效度。

(二) 預試問卷

抽出問卷施測學校後，徵求該校與教務處同意，並取得授測者同意，隨寄發問卷，由施測人員或教師施測後統一寄回。本研究問卷由專家效度建立內容效度，並經由項目分析進行刪題工作，並做內部一致性信度分析，形成正式問卷。

(三) 正式施測

研究者與台中市各國小連絡施測相關事宜，並約定時間進行問卷施測工作，並經由學校與研究對象同意後，發送至國小普通班教師，並由教師轉交給國小普通班學生填寫。

(四) 資料處理與分析

本研究問卷經整理並剔除無效問卷後，將施測所得經編碼登錄資料，以 SPSS20.0 統計軟體進行統計分析。

三、 撰寫研究報告

彙整統計資料分析及結果，撰寫研究報告。據此提出研究結論與建議，經指導教授審閱並提供修正建議後以完成論文。

第五節 資料處理與分析

本研究將回收之正式問卷，剔除漏答數過多之無效問卷後，將回收之有效問卷所填答的資料予以編碼，並以 SPSS20.0 統計軟體進行資料處理與分析。茲將本研究所採取的統計方法說明如下：

一、描述性統計

以平均數、次數分配描述不同背景變項，國小普通班學生在各分量表與全量表之現況。

二、推論性統計

(一) t 考驗檢定

以 t 考驗檢定性別是否會影響普通班學生對學習障礙同儕之關係。

(二) 單因子變異數分析 (one-way ANOVA)

以單因子變異數分析考驗年級、接觸經驗，在認知與因應策略之量表是否有差異，若 F 值達顯著水準，則以 LSD 檢定法進行事後比較。

第四章 結果與討論

本章將分析研究所得之結果進行討論。第一節為普通班學生的背景資料現況分析；第二節為不同背景變項普通班學生與學習障礙生同儕關係之差異分析；第三節為國小普通班學生對學習障礙同儕關係之得分分析；第四節為綜合討論。茲將各節分述如下。

第一節 普通班學生的背景資料現況分析

本章主要以描述性統計分析，針對普通班學生背景資料之現況，以回應待答問題一「國小普通班學生與學習障礙學生同儕關係之現況為何？」，並根據研究結果進一步討論。

一、國小普通生之背景資料現況

(一) 性別

為回應待答問題一，探討國小普通生背景變項分佈情形，其中男性為 471 人，佔 53%，女性為 411 人，佔 46.3%。

(二) 年級

國小普通生背景變項分析，四年級共 322 人，佔回收樣本的 36.3%，五年級共 292 人，佔回收樣本的 32.9%，六年級共 271 人，佔 30.5%。

(三) 接觸程度

整題而言，普通生與學習障礙生接觸程度，以「偶爾和班上學習障礙生互動」之比例最高，共 413 人，佔 46.5%；其次為「常常接觸」者共 298 人，佔 33.6%，「幾乎沒有接觸」者共 174 人，佔 19.6%。

有關國小普通生之背景資料現況詳見表 4-1。

表 4-1

國小普通生之背景資料現況

學生背景變項	組別	人數	百分比 (%)
性別	男	471	53%
	女	411	46.3%
年級	四年級	322	36.3%
	五年級	292	32.9%
	六年級	271	30.5%
接觸程度	幾乎沒有接觸	174	19.6%
	偶爾接觸	413	46.5%
	常常接觸	298	33.6%

第二節 不同背景變項普通班學生與學習障礙同儕關係之差異分析

為了解不同背景變項之台中市國小普通班學生與學習障礙同儕關係之差異情形，根據不同變項採用 t 考驗與單因子變異數分析 (one-way ANOVA)，以了解各變項，在認知與因應策略兩方面是否有差異，以回應待答問題二「不同背景變項之國小普通班學生與學習障礙學生同儕關係差異為何？」，以下分析如下。

一、不同性別之國小普通生與學習障礙同儕關係之差異情形

為了解性別在同儕關係上的差異情形，進行獨立樣本 t 考驗，研究結果分析如下。

(一) 性別方面

為了解不同性別之國小普通生，對於學習障礙同儕關係是否有所差異，以 t 檢定進行分析，結果摘要如表 4-2。

表 4-2

不同性別之國小普通生同儕關係 t 考驗摘要表

同儕關係變項	背景變項	性別	平均數	標準差	t 值	p 值
認知	性別	男	54.91	12.61	1.34	.01**
		女	55.99	11.00		
因應策略	性別	男	47.83	10.02	1.36	.05*
		女	48.71	8.77		
全量表	性別	男	101.28	22.23	1.93	.01**
		女	103.98	19.03		

* $P < .05$ ** $P < .01$

由 t 考驗得知，不同性別的國小普通生對學習障礙接受融合教育之同儕關係之全量表中男生的平均得分為 101.28，女生平均為 103.98 (t 值 = 1.93、 $p < .01$) 達顯著水準；因此根據研究結果顯示，不同性別能做為影響國小普通班學生對學習障礙同儕關係在全量表中的得分具有顯著差異。

不同性別的國小普通班生對學習障礙接受融合教育之同儕關係在認知變項中達顯著差異，男生的平均得分為 54.91，女生平均為 55.99 (t 值 = 1.34、 $p < .01$) 達顯著水準；因此根據研究結果顯示，不同性別能做為影響國小普通班學生對學習障礙同儕關係在認知分量表中的得分具有顯著差異。

在因應策略變項中，男生的平均得分為 47.83，女生平均為 48.71 (t 值 = 1.36、 $p < .05$) 達顯著水準；因此根據研究結果顯示，不同性別能做為影響國小普通班

學生對學習障礙同儕關係在因應策略分量表中的得分皆達顯著差異。

二、不同年級、接觸程度之國小普通生與學習障礙同儕關係之差異情形

為了解年級與接觸程度等背景變項在同儕關係上的差異情形，進行單因子變異數分析，如有顯著差異時，則以 LSD (Least Significant Different) 法進行事後比較，以進一步比較其差異情形，結果分述如下。

(一) 年級方面

為了解不同年級之國小普通生，對於學習障礙同儕關係是否有所差異，以單因子變異數進行分析，結果摘要如表 4-3。

表 4-3

不同年級國小普通生同儕關係差異情形之單因子變異數分析摘要表

同儕關係變項	年級	平均數	標準差	F 值	P 值	事後比較
認知	四年級	52.55	12.09	20.58*	.000	六 > 四
	五年級	55.31	12.47			六 > 五
	六年級	58.73	10.18			五 > 四
因應策略	四年級	45.96	10.71	16.33*	.000	六 > 四
	五年級	48.72	8.83			六 > 五
	六年級	50.31	7.97			五 > 四
全量表	四年級	97.35	22.00	19.69*	.000	六 > 四
	五年級	103.01	20.57			六 > 五
	六年級	107.90	18.40			五 > 四

註:六=六年級、五=五年級、四=四年級

* $P < .05$

研究結果顯示，不同年級之國小普通生在認知分量表上達顯著水準 ($F=20.58$ 、 $p < .05$)，顯示不同年級之國小普通班學生對接受融合教育之學習障

礙同儕關係有顯著差異。其中經事後比較發現，六年級學生之認知能力顯著高於五年級、四年級學生之認知能力；五年級的認知能力高於四年級之學生，亦指六年級之學生在認知上對接受融合教育之學習障礙同儕關係較為正向且積極。

而在因應策略分量表上亦達顯著水準($F=16.63$ 、 $p<.05$)，顯示不同年級之國小普通班學生對接受融合教育之學習障礙同儕關係有顯著差異。其中經事後比較發現，六年級學生顯著高於五年級、四年級學生；五年級的因應策略亦高於四年級之學生，意指六年級學生與學習障礙同儕在相處之因應策略上較正向且積極的態度。

不同年級之國小普通生對接受融合教育之學習障礙同儕關係，於全量表中達顯著水準($F=19.69$ 、 $p<.05$)，顯示不同年級之同儕關係有顯著差異，經事後比較發現，六年級學生對學習障礙同儕關係之全量表差異顯著高於五年級、四年級之學生。

(二) 接觸程度

為了解不同接觸程度之國小普通生，對學習障礙同儕關係是否有所差異，以單因子變異數進行分析，結果摘要如表 4-4。

表 4-4

不同接觸程度國小普通生同儕關係差異情形之單因子變異數分析摘要表

同儕關係 變項	接觸程度	平均數	標準差	F 值	P 值	事後比較
認知	幾乎沒有	48.33	14.45	64.66*	.000	3>1
	偶爾接觸	54.59	10.36			3>2
	常常接觸	60.38	10.17			2>1
因應策略	幾乎沒有	43.49	12.07	58.08*	.000	3>1
	偶爾接觸	47.22	8.33			3>2
	常常接觸	52.36	7.40			2>1
全量表	幾乎沒有	91.07	24.10	59.35*	.000	3>1
	偶爾接觸	100.88	18.10			3>2
	常常接觸	111.11	18.85			2>1

註:3=常常接觸、2=偶爾接觸、1=幾乎沒有接觸

* $P < .05$

由表 4-4 得知，在認知分量表中可看出常常接觸者平均數最高，其次依序為偶爾接觸與幾乎沒有接觸者，而各變項間亦達顯著差異($F=64.66$ 、 $p < .05$)，其中經事後比較發現，常常接觸顯著高於偶爾接觸、幾乎沒有接觸之學生；偶爾接觸亦高於幾乎沒有接觸之學生，因此顯示常常接觸學習障礙學生者在同儕關係認知上較為正向。

而因應策略分量表中，可看出常常接觸者平均數最高，其次依序為偶爾接觸與幾乎沒有接觸者，而各變項間亦達顯著差異($F=58.08$ 、 $p < .05$)，其中經事後比較發現，常常接觸顯著高於偶爾接觸、幾乎沒有接觸之學生；又偶爾接觸亦高於幾乎沒有接觸之學生。顯示常常接觸學習障礙學生者在同儕關係因應策略上亦較為正向。

最後於全量表中，可看出常常接觸者平均數最高，其次依序為偶爾接觸與幾

乎沒有接觸者，而各變項間亦達顯著差異($F=59.35$ 、 $p<.05$)，經事後比較發現，常常接觸顯著高於偶爾和幾乎沒有接觸之學生，偶爾接觸亦高於幾乎沒有接觸之學生。顯示常常接觸學習障礙學生者在同儕關係全量表中較為正向，且達顯著差異之情形。

三、小結

因此，綜合上述研究結果顯示，普通班學生之背景變項與「認知」、「因應策略」、「全量表」達顯著差異之變項包括：

- (一) 性別：不同性別能做為影響國小普通班學生對學習障礙同儕關係在全量表、認知、因應策略中之得分具有顯著差異。
- (二) 年級：不同年級之國小普通班學生對接受融合教育之學習障礙同儕關係均達顯著差異。其中經事後比較發現，六年級學生在全量表、認知、因應策略中，皆顯著高於五年級與四年級學生；五年級學生亦高於四年級學生，結果顯示六年級之學生對接受融合教育之學習障礙同儕關係較為正向且積極。
- (三) 接觸程度：不同接觸程度之國小普通班學生對學習障礙同儕關係均達顯著差異。其中經事後比較發現，常常接觸顯著高於偶爾與幾乎沒有接觸之學生；又偶爾接觸亦高於幾乎沒有接觸之學生。結果顯示常常接觸學習障礙學生者在同儕關係全量表、認知、因應策略中較為正向且積極。

第三節 國小普通班學生對學習障礙同儕關係之得分分析

為了解「台中市國小普通班學生與學習障礙同儕關係」問卷中之填答情形，並將問卷施測所得知結果，就整體、各向度及各題項加以分析，以回應待答問題三「國小普通班學生於融合教育中與學習障礙學生同儕關係之現況分析為何？」以下分析如下。

一、 國小普通班學生對學習障礙同儕關係之整體分析

本研究工具為「台中市國小普通班學生與學習障礙同儕關係」，總題數共計 33 題，採用李克特四點量表分為正向題及反向題，正向題之計分方式由 4 分至 1 分，分別代表「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」；反向題則採反向計分，計分方式由 1 分至 4 分，並利用平均數和標準差來說明學生在整體與各向度之得分情形，得分越高則表示對學習障礙的同儕關係越正向且積極。

結果如表 4-5 所示。

表 4-5

台中國小普通生對學習障礙同儕關係之整體及各向度平均數與標準差

同儕關係向度	題數	平均數	標準差	排序
認知	18	3.07	.67	1
因應策略	15	2.68	.53	2
全量表	33	3.10	.63	

由表 4-5 得知，全量表所得之平均數為 3.10，各向度之平均數依序為「認知」($M=3.07$)與「因應策略」($M=2.68$)，研究結果顯示台中地區國小普通學生對於學習障礙同儕關係之認知與因應策略上皆為正向，且認知向度比因應策略項度更為正向。

(一)「認知」向度

於本研究之調查問卷，其中認知向度之量表總題數共計 18 題，研究者自 887 份有效問卷中，將各題得分情形彙整如表 4-6，其中包含各選項平均數、標準差及序位資訊呈現。得分越高，表示台中國小普通班學生對學習障礙同儕關係在認知方面越正向。

而從各得分之分佈情形來檢視，多數國小普通班學生勾選「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」的次數，有一定之比例。其中認知全量表平均數為 3.07，從各題平均數來看，國小學童對學習障礙同儕之認知平均數皆高於全量

表平均數 3 以上，表示平均數越高的同儕關係認知能力則越高，因此，可看出普通班學生對於學習障礙同學普遍抱持正向之認知。

從各題平均數來看，其中正向題平均數得分最高者為第 5 題「我覺得在資源班上課的同學也需要朋友」($M=3.53$ 、 $SD=.61$)，其次依序為「班上的任何活動在資源班上課的同學都應該要參加」($M=3.25$ 、 $SD=.82$)、「我認為在資源班上課的同學可以和大家一起討論功課」($M=3.25$ 、 $SD=.81$)、「在資源班上課的同學也可以當班上的幹部：例如小老師、風紀股長等等」($M=3.21$ 、 $SD=.82$)、「我會主動跟在資源班上課的同學打招呼」($M=3.12$ 、 $SD=.81$)。

由正向題之得分情形顯示，大多數的普通班學生對於學習障礙同儕是抱持著平等的態度，大部分的學生認為資源班的同學也需要朋友且班上的任何活動都應該參與，因此，可看出普通班學生對於學習障礙同儕之認知皆為正向且也願意和對方做朋友。

而其中「我喜歡和在資源班上課的同學坐在一起」($M=2.71$ 、 $SD=.86$)及「我願意介紹在資源班上課的同學讓我的家人或朋友認識」($M=2.87$ 、 $SD=.92$)之分數雖為正向但平均數比其他題數來的低，此結果顯示，雖多數學生對學習障礙同儕關係之認知為正向想法，但於實際相處時可能較沒有確實的執行。因此，此結果可做為教師或學校於特教宣導時，一重要的參考依據，能適時的指導普通生與學習障礙學生互動，使學生能真正有機會且主動與學習障礙生相處，以增進彼此之互動機會。

至於反向題得分以反向計分，其總分越高，表示對學習障礙同儕關係越正向且積極。從各題平均數來看，介於 2.84 至 3.48 之間，得分情形均屬正向，分別為「我覺得在資源班上課的同學笨笨、髒髒的，所以才要到資源班上課」($M=3.48$ 、 $SD=.76$)、「我怕和在資源班上課的同學做朋友，會變得和他一樣笨」($M=3.36$ 、 $SD=.83$)、「我認為到資源班上課是一件丟臉的事」($M=3.29$ 、 $SD=.92$)，由答題可看出普通班學生對於到資源班上課的認知屬於正向，且不會因學習障礙同學到資源班上課而不想與他做朋友或是覺得丟臉的事，也都樂意與他

們做朋友。

表 4-6

台中市普通班學生對學習障礙同儕關係之認知向度平均數、標準差及序位一覽表

題號	題目	平均數	標準差	序位
5	我覺得「在資源班上課的同學」也需要朋友	3.53	.61	1
13#	我覺得「在資源班上課的同學」笨笨、髒髒的，所以才要到資源班上課	3.48	.76	2
11#	我怕和「在資源班上課的同學」做朋友，會變得和他一樣笨	3.36	.83	3
18#	我認為到資源班上課是一件丟臉的事	3.29	.92	4
2	班上的任何活動「在資源班上課的同學」都應該要參加	3.25	.82	5
7	我認為「在資源班上課的同學」可以和大家一起討論功課	3.25	.81	5
1	「在資源班上課的同學」也可以當班上的幹部：例如小老師、風紀股長等等	3.21	.82	7
16#	我覺得「在資源班上課的同學」會影響老師上課的進度	3.20	.87	8
14#	我覺得「在資源班上課的同學」最好每天每一節課都到資源班上課	3.20	.93	8
12#	我不喜歡別人看到我和「在資源班上課的同學」玩在一起	3.12	.92	10
8	我會主動跟「在資源班上課的同學」打招呼	3.12	.81	10
6	我認為「在資源班上課的同學」很好相處	3.10	.83	12
10	我和「在資源班上課的同學」一起玩的時候，我不擔心別的同學會取笑我	3.07	.93	13
15#	我不喜歡「在資源班上課的同學」坐在我身邊	2.99	.97	14
3	我會主動接近「在資源班上課的同學」	2.99	.85	14
9	我願意介紹「在資源班上課的同學」讓我的家人或朋友認識	2.87	.92	16
17#	我覺得「在資源班上課的同學」常常上課時會發呆或不專心	2.84	.98	17
4	我喜歡和「在資源班上課的同學」坐在一起	2.71	.86	18

註：#表示該題為反向題型

(二)「因應策略」向度

於本研究之因應策略向度量表總題數共計 15 題，研究者自 887 份有效問卷中，將各題得分情形彙整如表 4-7，其中包含各選項平均數、標準差及序位資訊呈現。得分越高，表示台中國小普通班學生對學習障礙同儕關係在因應策略越正向。

而從各得分之分佈情形來檢視，多數國小普通班學生勾選「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」的次數，有一定之比例。其中因應策略全量表平均數為 2.68，從各題平均數來看，國小學童對學習障礙同儕之因應策略平均數皆高於全量表平均數 2.68 以上，表示平均數越高的因應策略能力則越高。

從各題平均數來看，介於 3.05 至 3.39 之間，可看出普通班學生與學習障礙同學相處時，均普遍抱持良好之策略，其中正向題平均數得分最高者為第 8 題「在資源班上課的同學被欺負，我會報告老師」($M=3.39$ 、 $SD=.71$)，其次依序為「我願意告訴我的朋友，不要取笑在資源班上課的同學」($M=3.32$ 、 $SD=.78$)、「在資源班上課的同學問我問題時，我會很樂意告訴他」($M=3.30$ 、 $SD=.76$)、「在資源班上課的同學有困難時，我會主動幫助他」($M=3.27$ 、 $SD=.76$)、「在資源班上課的同學不會抄連絡簿，我會幫助他」($M=3.25$ 、 $SD=.80$)。

因此由正向題之得分情形顯示，大多數普通班學生在學習障礙同學可能遭受困難與需要幫助時，多數學生皆願意提供協助與幫助，但其中「我遇到不懂的事而在資源班上課的同學懂，我會去問他」($M=3.05$ 、 $SD=.91$)、「當老師說的事情在資源班上課的同學沒聽到，我會主動告訴他」($M=3.11$ 、 $SD=.81$) 之分數雖為正向但平均數比其他題數來的低，此結果可看出，當普通班學生若遇到問題時，向學習障礙學生尋求幫助的機會是較低的，顯示普通生對於學習障礙同儕之想法還是有所差異；亦有刻板印象之存在。因此，學校或教師或許可以給予學習障礙生表現的機會，或讓學生發覺在資源班上課的學生是有長處的，進而使學生對學習障礙生比較陌生的想法，轉變為較敬佩或正向之心態面對。

至於反向題得分以反向計分，其總分越高，表示與學習障礙同儕關係之因應

策略越正向。其中反向題計分分別為「幫助在資源班上課的同學是老師和父母的事，和我沒有關係」與「我不會把我的東西借給在資源班上課的同學」兩題，而其中得分最高為第十四題「幫助在資源班上課的同學是老師和父母的事，和我沒有關係」($M=3.34$ 、 $SD=.87$)，因採反向計分，所以得分越高，代表對學習障礙同儕關係越正向，而從此題可看出，大多數學生對學習障礙同儕皆願意接納且樂於一起學習，且抱持不排斥的態度；另第十五題「我不會把我的東西借給在資源班上課的同學」($M=3.29$ 、 $SD=.90$)，亦顯示大多數學生與學習障礙相處皆願意給予協助且主動之幫助。

表 4-7

台中市普通班學生對學習障礙同儕關係之因應策略向度平均數、標準差及序位一覽表

題號	題目	平均數	標準差	序位
8	「在資源班上課的同學」被欺負，我會報告老師	3.39	.71	1
14#	幫助「在資源班上課的同學」是老師和父母的事，和我沒有關係	3.34	.87	2
3	我願意告訴我的朋友，不要取笑「在資源班上課的同學」	3.32	.78	3
5	「在資源班上課的同學」問我問題時，我會很樂意告訴他	3.30	.76	4
15#	我不會把我的東西借給「在資源班上課的同學」	3.29	.90	5
9	「在資源班上課的同學」有困難時，我會主動幫助他	3.27	.76	6
6	「在資源班上課的同學」不會抄連絡簿，我會幫助他	3.25	.80	7
1	我願意和「在資源班上課的同學」一起上課	3.22	.84	8
7	「在資源班上課的同學」忘了帶文具向我借時，我願意借給他	3.22	.83	8
2	我願意和「在資源班上課的同學」一起當值日生	3.18	.88	10
4	我願意和「在資源班上課的同學」一起玩	3.16	.84	11
10	「在資源班上課的同學」難過時，我會安慰他	3.12	.83	12
13	我願意跟「在資源班上課的同學」分享我喜歡的物品(餅乾、糖果、玩具...)	3.12	.88	12
11	當老師說的事情「在資源班上課的同學」沒聽到，我會主動告訴他	3.11	.81	14
12	我遇到不懂的事而「在資源班上課的同學」懂，我會去問他	3.05	.91	15

註：#表示該題為反向題型

第四節 綜合討論

本節將針對研究之分析結果進一步統整，並分析說明各研究之得分情形與結果。

一、不同背景變項國小普通班學生與學習障礙同儕關係之差異分析

根據統計分析結果，本研究針對三個背景變項中，「性別」、「年級」與「接觸程度」達統計之顯著差異，其原因分述如下：

(一) 性別

本研究結果顯示不同性別的國小普通班學生對學習障礙學生同儕關係上有顯著差異，且整體上女生之同儕關係略高於男生。

此研究結果與鄭永盛（2007）、陳玉珠（2008）、孔秀麗（2008）、林春嫻（2010）、莊斐斐（2010）和 Georigidad、Kalyva、Kourkoutas 與 Tsakiris（2012）所認為女生在同儕關係的發展優於男生且較正向之結果相符合。

(二) 年級

本研究結果顯示不同年級之國小普通班學生對學習障礙學生同儕關係上有顯著差異，且整體上六年級學生之認知能力顯著高於五年級、四年級學生之認知能力；五年級的認知能力高於四年級之學生，亦指六年級學生在認知上對接受融合教育之學習障礙同儕關係較為正向且積極。

此研究結果與吳婉君（2007）、陳慧茹（2010）、夏子恒（2012）相似，皆認為年級越高之學生對身心障礙者的認知普遍較良好且趨於正向之發展。雖年級在同儕關係之結果較分歧，由於多數研究顯示低年級的學生對於同儕關係較為正向（林育雅，2009；林春嫻，2010；邱嘉琳，2007；黃玉文；2007）。因此，其原因可能為每位學生之發展與認知有所不同，或學校特殊教育宣導之多寡亦會間接影響學生於同儕關係上之相處。因此研究者認為，對於學習障礙同儕關係在年級之結果雖與多數研究有所不同，但建議教師教導或學校環境之特教培養仍可從

低年級開始著手，可使每個年級之學生都更具有包容與同理心，亦在同儕關係上能夠更正向且積極。

(三) 接觸程度

本研究接觸程度之多寡在同儕關係表現上達顯著差異，研究結果顯示不同接觸程度之國小普通班學生對學習障礙學生同儕關係上有顯著差異，且整體上常常接觸顯著高於偶爾接觸、幾乎沒有接觸之學生；又偶爾接觸亦高於幾乎沒有接觸之學生。顯示常常接觸學習障礙學生者在同儕關係因應策略上較為正向且積極。

此研究結果與林春嫻（2010）、邱嘉琳（2007）、莊斐斐（2010）、彭素真（2006）、葉振章（2006）等人研究結果相似。皆顯示常常接觸者有較佳且正向之同儕關係，究其原因可能為學生平日在校若有較多之相處經驗，相對而言能有較佳的同儕關係，也更懂得和身心障礙學生相處；而相較於沒有接觸經驗之學生可能會有其刻板印象，而對於同儕關係相處上則顯得較弱。因此研究者認為，導師與教師應適時扮演協助的角色，例如透過分組相互合作之學習方式，使普通班學生能夠有較多與身心障礙同儕的相處之機會且改變其同儕關係。

二、國小普通班學生對學習障礙同儕關係之分析

根據統計結果，本研究問卷量表 33 題之總平均數為 3.10，各向度之平均得分之高低依序為：「認知」（ $M=3.07$ ）與「因應策略」（ $M=2.68$ ）。研究結果顯示台中地區國小普通學生對於學習障礙同儕關係，整體而言為正向且積極的，並符合研究假設二國小普通班學生與學習障礙學生同儕關係保持積極之現況；其中認知向度比因應策略項度更為正向。

而根據「認知」現況分析，結果顯示，多數普通班學生對於學習障礙同儕皆抱持著平等的態度，大部分的學生認為資源班的同學也需要朋友且班上的任何活動都應該參與，因此，同儕之認知皆為正向且也願意和對方做朋友；另「因應策略」現況分析結果顯示，多數普通班學生在學習障礙同學可能遭受困難或需要幫助時，多數學生仍願意提供協助與幫助，且抱持不排斥的態度。因此，顯示多數學生與學習障礙相處皆願意給予協助且主動之幫助。此結果與葉振彰（2006）、

邱嘉琳(2007)、孔秀麗(2008)、吳婉君(2008)、鐘毓芬(2009)、莊斐斐(2010)

認為國小學童對資源班同儕之整體態度趨於正向之結果相似。

第五章 結論與建議

本研究旨在瞭解台中國小普通班學生對學習障礙同儕關係之現況，並探討不同背景變項之國小普通班學生與學習障礙同儕關係是否有差異之情形。本章根據研究結果分析，提出結論與建議。

第一節 結論

本研究以台中國小普通生以問卷調查法蒐集資料，並經由統計分析後，歸納之研究結論，敘述如下：

一、國小普通生背景資料分佈情形

國小普通生背景變項分析，其中以男生居多，佔總人數一半以上；年級變項則以四年級占最多，其次為五年級與六年級；而以接觸程度之變項，普通生與學習障礙生之接觸程度以「偶爾和班上學習障礙生互動」之比例最高，其次為「常常接觸」和「幾乎沒有接觸」者。

二、不同背景變項之國小普通班學生與學習障礙同儕關係之差異分析

(一) 不同性別之國小普通班學生與學習障礙同儕關係整體上女生略高於男生，且達顯著差異。

不同性別國小學生在融合教育認知上，女生全量表整體平均數達顯著水準，且高於男生之平均數；另於認知與因應策略兩向度中，女生平均數亦高於男生之平均數。因此根據研究結果顯示，國小普通班女生對學習障礙同儕關係在全量表中高於男生，且達顯著差異。

(二) 不同年級之國小普通班學生與學障礙同儕關係整體上有顯著差異，其中六年級之同儕關係較五年級、四年級學生正向且積極，並達顯著差異。

經統計分析獲知，不同年級國小學生與學習障礙同儕關係於整體上有顯著差

異，於全量表中亦達顯著水準，且於認知與因應策略向度中達顯著水準，其中經由 LSD 事後比較發現，六年級學生對學習障礙同儕關係之全量表顯著高於五年級、四年級之學；又五年級高於四年級之學生，因此顯示六年級學生整體上與學習障礙同儕關係較為正向且積極。

(三) 不同接觸程度之國小普通班學生與學習障礙同儕關係整體上有顯著差異，其中常常接觸顯著高於偶爾接觸、幾乎沒有接觸之學生，即常常接觸學習障礙學生者在同儕關係整體上較為正向且積極。

經統計分析獲知，全量表平均分數由高到低依序為常常接觸、偶爾接觸、幾乎沒有接觸者，其結果達顯著差異，且於認知與因應策略向度中亦達顯著差異；其中經由 LSD 事後比較發現，常常接觸顯著高於偶爾和幾乎沒有接觸之學生，偶爾接觸亦高於幾乎沒有接觸之學生。結果顯示，常常接觸學習障礙學生者在同儕關係全量表中較為正向，且達顯著差異。

三、台中市國小普通班學生對學習障礙同儕關係在整體及認知、因應策略皆為正向，其中認知向度平均數高於因應策略平均數，因此顯示認知向度比因應策略向度更為正向。

(一) 認知現況分析

認知現況顯示，大多數普通班學生對學習障礙同儕是抱持著平等的態度，大部分的學生認為資源班的同學也需要朋友且班上的任何活動都應該參與。因此，可看出普通班學生對學習障礙同儕之認知皆為正向且也願意和對方做朋友。

而其中少數正向題分數雖為正向但平均數比其他題數來的低，結果亦顯示，雖多數學生對學習障礙同儕關係之認知為正向想法，但於實際相處時可能較沒有確實的執行。

(二) 因應策略現況分析

因應策略現況顯示，普通班學生與學習障礙同學相處時普遍抱持良好之策略，且大多數普通班學生在學習障礙同學可能遭受困難與需要幫助時，多數學生皆願意提供協助與幫助。

但其中少數正向題分數雖正向但平均數比其他題數來的低，此結果亦顯示，當普通班學生若遇到問題時，向學習障礙學生尋求幫助的機會是較低的，顯示普通生對於學習障礙同儕之想法還是有所差異；亦有刻板印象之存在。

第二節 研究限制

茲將本研究之研究範圍與限制，分述如下：

一、研究方法與程序之限制

(一) 研究對象之限制

本研究之對象以 103 學年度就讀台中市國民小學四、五、六年級之學生為研究對象，由於研究對象於填寫問卷之情境與能力不盡相同，其中四年級之學生多數出現若干漏答選項之情形，導致較多之無效問卷。

(二) 資料蒐集之限制

研究問卷施測方面，由於研究者之時間與人力無法親自於每所學校和班級進行施測，而請導師或學校主任代為施測，導致有些因素為研究者無法控制之誤差，例如受試學生之配合程度或對問卷題目無法即時的釐清或了解時，而產生蒐集資料的誤差。

第三節 研究建議

本節將根據研究進行之過程與結果，提出具體可行的建議。

一、對國小學生的建議

根據接觸程度之研究結果，顯示常常接觸者在同儕相處上較正向且積極，因此，若擁有機會讓學生與學習障礙學生相處，能增加他們對彼此之認識，並且於同儕教導下，對其增進學習障礙之看法可能會有所改變，也能避免學生因互相不

了解而有刻板印象與偏見的產生。

二、對教師的建議

(一) 了解學生個別差異

由於學習障礙在校園內出現比率較高，從外觀上亦較難被發現，且於能力發展上常呈現不一致且異質性較高的情況，然而這些孩子在學習需求上的不同，導致無法根據某一學習標準套用於每位孩子身上。因此，教師應多了解學習障礙的個別差異與特殊性，發現每位學生的優缺點，並根據此優缺點，多讚美鼓勵學生，以建立學生的信心。

再者，雖大多學習障礙的學業成就不盡理想，加上多數學校或教師只單方面重視學業成就，而忽略學生其它之發展能力，因此，教師除了關心學業成就外更應該了解每位學生其他能力之表現，並給予鼓勵與信心，使學生了解成績好壞不是絕對的標準，以增加學習障礙者的自信心，以「天生我才必有用」的態度，發覺每一個孩子的天賦與能力。

(二) 課程之安排

由於學習障礙者因課程需要而抽離至資源班上課，導致有些課程無法在班級參與，少了互動的機會。因此，教師可利用共同上課的時間或多安排活動讓學生可以有更多的接觸，例如小組討論、合作學習、小老師制度等，且教師應該適時讓學習障礙者有表現且參與的機會，以增加同儕間交流與互動。

(三) 妥善運用資源

由於本研究結果發現，雖多數學生對學習障礙同儕關係普遍積極且正向，但於實際或現實相處時卻沒有確實的執行，或甚至不知道要用怎樣的方式與學習障礙者互動，而導致認知足夠卻策略不足的現象。因此，此結果可做為教師於教學中，一重要的參考依據。

因此，教師可多利用班級輔導時間或安排班級小老師，協助能適時的指導普通生與學習障礙學生互動，使學生能真正有機會且主動與學習障礙生相處，以增進彼此之互動機會，減少偏見與刻板印象的產生。另，學校特教組或輔導室亦有

相關資源可協助提供，如透過影片觀賞、特教相關刊物或文章，或定期與家長建立良好的溝通管道等，進而增進同儕對學習障礙者的認識與了解。

三、對學校行政的建議

(一) 安排共同參與活動

了解學習障礙者應是學校每一位教師、學生、行政人員共同的責任，並非為特教老師之責任。而由於大多學校行政人員對於學習障礙的認知較缺乏，因此學校應提升教育行政人員對學習障礙者的認識，例如提供特教知能研習、研討會等；或針對同學和教師定期邀請名人或相關團體到校宣導，使學校在透過宣導教育後，不論教師、行政人員或學生都能對學習障礙者有所認識了解與接納，且共同建造和諧的學習環境。

(二) 提供教學上的支援

由於資源班於排課時，往往會受到普通班或學生來自不同班級上的困難，因此，學校行政人員應適時於資源班或普通班導師之間協調，學校也應以學生為主，給予最少限制環境，使學生能獲得最適切的課程安排。

四、對未來研究的建議

針對本研究的限制，對未來研究的建議如下：

(一) 研究對象

本研究以四、五、六年級之國小普通生為研究對象，其中四年級學生多數出現問卷只寫一半或少數因遺漏太多而形成之無效問卷。因此此部分之困難有待未來研究者需克服之處，例如可增加訪談方式協助問卷完成，或輔以質性訪談，並透過觀察等方式協助研究之完整性；亦或研究者親自於學校進行問卷之施測，使無法即時了解題意之學生能了解問卷內容，以減少無效問卷的產生，並可深入了解普通班學生與學習障礙之同儕關係，其研究成果更具價值。

(二) 研究方法

本研究以問卷調查法進行，根據研究問卷之結果，只能窺得大範圍之同儕關係之現況，建議後續研究可針對某一班級實施深度訪談，以微觀且深入之觀點進

行質性研究，以增加研究內容豐富性並更具價值。

參考文獻

一、 中文部分

- 王文科（主編）（2000）。**特殊教育導論**（第三版）。臺北：心理。
- 王智玫、胡永崇、黃秋霞（譯）（2006）。**學習障礙之教育**（原作者：W.N. Bender）。臺北：心理。（原著出版年於2005年）。
- 王黛玉（2005）。**高雄市國中生父母教養方式、同儕關係與憂鬱傾向之相關研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄。
- 內政部（2014）。**身心障礙權益保障法**。臺北：內政部。
- 孔秀麗（2008）。**國小學童對融合教育之身心障礙同儕接納態度之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東。
- 中華民國智障者家長協會（2014）。**資源班的性質與實施**。檢索自
<http://disable.yam.org.tw/life/688>
- 何華國（2002）。普通與特殊教育分合的探討。**中華民國特殊教育學會年刊：特殊教育資源整合**，15-26。
- 吳明隆（2011）。**SPSS 統計應用學習實務，問卷分析與應用統計**。臺北：易習。
- 吳明隆、涂金堂（2011）。**SPSS 與統計應用分析**。臺北：五南。
- 吳信鏘（2008）。**彰化縣國小學生對身心障礙同儕接納態度之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東。
- 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**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中。
- 吳淑美（2004）。**融合班的理念與實務**。臺北：心理。
- 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**（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東。
- 李秀妃（2007）。非語文學習障礙學童的數學障礙。**臺東特教**，26，1-9。
- 李佳霏（2009）。**高中生親子關係、性別平等觀念及同儕關係之相關研究**（未出

- 版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。
- 李依純 (2006)。低收入戶家庭國小學童同儕關係之影響因素研究 (未出版碩士論文)。靜宜大學，臺中。
- 李瑞萍 (2014)。國小中高年級學童情緒智力與同儕關係之關聯性研究 (未出版碩士論文)。中原大學，桃園。
- 周台傑 (1999)。學障生鑑定原則鑑定基準說明。載於張蓓莉 (主編)，**身心障礙暨資賦優異學生鑑定原則鑑定基準說明手冊** (75-91 頁)。臺北：國立臺灣師範大學特殊教育系。
- 林育雅 (2009)。臺北市國小學童同儕關係與自尊之相關研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立大學，臺北。
- 林佳蓉 (2012)。高中職學習障礙學生自我概念與同儕關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 林信香 (2002)。國小學習障礙學生自我概念及生活適應之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中。
- 林春嫻 (2010)。臺中縣國小普通班學生對學習障礙同儕接納態度之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東。
- 林清江 (1986)。教育社會學。臺北：臺灣書店。
- 林麗慧 (2002, 5 月)。引燃生命的熱力-如何陪伴週遭的肢體障礙朋友。「桃李春風-第三屆關懷障礙生的未來」研討會，輔仁大學。
- 邱上真(1999)。融合教育問與答。「迎千禧談特教」研討會論文集 (191-210 頁)。臺北：中華民國特殊教育學會。
- 邱上真 (2001)。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境以及所需之支持系統，**特殊教育研究學刊**，21，1-26。
- 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 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 柯華葳主編 (2000)。學習障礙學生輔導手冊。教育部特殊教育工作小組。

- 洪榮照、黃翠琴 (2010)。國小普通班學生對自閉症同儕接納態度之研究，**臺中教育大學學報**，24(1)，175-192。
- 洪儷瑜 (1996)。學習障礙者教育。臺北：心理。
- 紀妮玊 (2014)。國中生同儕關係、師生關係、情緒智力與校園霸凌行為相關研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 胡永崇 (1990)。學習障礙兒童社會情緒行為的發展及其輔導。**特教園丁**，5(4)，8-13。
- 胡永崇 (2000)。學習障礙者之教育。臺北：心理。
- 胡永崇 (2002)。學習障礙兒童社會情緒行為的發展及其輔導。**特殊教育文集**，4，173-217。
- 胡永崇 (2013)。從特殊教育的觀點檢討我國學習障礙的定義與鑑定標準。**國小特殊教育**，56，1-16。
- 苗延威 (譯) (1996)。人際關係剖析 (原作者：A. Michael & H. Monika)。臺北：巨流圖書公司。(原著出版年於1985年)。
- 夏子恒 (2012)。高雄市國小高年級學童對身心障礙者態度之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 徐士翔 (2008)。國小學生同儕關係、成就動機與學業成就相關研究-以台南縣為例(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 許天威、徐享良、張勝成主編 (2011)。新特殊教育通論 (第二版)。臺北：五南。
- 鈕文英 (2008)。建構生態的融合教育支持模式。**中華民國特殊教育學會年刊**，12，31-56。
- 張恆豪 (2007)。特殊教育與障礙社會學：一個理論的反省。**教育與社會研究**，13，71-94。
- 張春興 (2013)。教育心理學—三化取向的理論與實踐。臺北：東華。

- 張素真(1999)。智障者手足自我概念與生活適應之研究(未出版之碩士論文)。
國立高雄師範大學，高雄。
- 張萬烽(2009)。學習障礙十二年就學安置的現況與改進之道。屏師特殊教育，
17，1-8。
- 教育部(2013)。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法。臺北：教育部。
- 教育部(2014)。特殊教育法。臺北：教育部。
- 教育部特殊教育通報網(2014)。檢索自 <http://163.21.111.21/STA2/default.asp>
- 莊明勳(2007)。高雄市國小學生對資源班同儕的態度之研究(未出版之碩士論
文)。國立臺東大學，臺東。
- 莊斐斐(2010)。嘉義市國小學生對資源班同儕態度之研究(未出版之碩士論文)。
國立臺東大學，臺東。
- 莊臆鈴(2012)。對於特殊教育「融合」品質的省思與發想。品質月刊，48(5)，
13-15。
- 郭淑玲(2004)。台灣現行融合教育國中普通生與身心障礙生同儕關係之探討(未
出版之碩士論文)。輔仁大學，新北市。
- 陳玉珠(2008)。國小師生關係、同儕關係與學業成就關係之研究—以台北縣國
小六年級學童為例(未出版之碩士論文)。銘傳大學，臺北。
- 陳杉吉、余芳如、林佳蓉、馬麗環、羅月英(2006年10月)。國小主任儲訓班
專題研究集，104，407-421。
- 陳秀娟(2008)。國小中高年級學童情緒智力對同儕關係之影響(未出版之碩士
論文)。靜宜大學，臺中。
- 陳宛萱(2012)。非口與學障學生特質、評估及輔導。特教園丁，27(4)，17-27。
- 陳宛萱(2013)。社交技巧訓練方案對國小學習障礙學生同儕互動之研究(未出
版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 陳怡君(2004)。國中生網路使用行為、同儕關係與自我概念之研究(未出版之
碩士論文)。中國文化大學，臺北。

- 陳姿諭 (2012)。彰化縣高中職學生對身心障礙同儕接納態度之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 陳英三 (2009)。知覺動作訓練理論與實際系列一。載於特殊教育叢書 53。臺南：國立臺南大學特殊教育中心。
- 陳國洲 (2005)。國小普通班學習障礙學生及其教師所遇困難及支援服務需求之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 陳維錡 (2006)。國小學習障礙學生的人際關係與同儕接納態度之探討 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北。
- 陳慧茹 (2010)。臺中縣國中學生對國中學生對自閉症同儕接納態度之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東。
- 羅于宣 (2013)。台中地區高職學校普通班學生對身心障礙同儕態度之研究 (未出版之碩士論文)。東海大學，臺中。
- 傅秀媚 (2001)。融合教育的實施模式研究。特殊教育論文集，9001，141-156。
- 彭素真 (2005)。國小學童對身心障礙同儕接納態度之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 曾尚民 (2001)。學習障礙學生的社會情緒問題與輔導。特殊教育季刊，82，34-40。
- 曾瑞真 (2000)。兒童行為評估與輔導。臺北：天馬。
- 鈕文英 (2008)。永報個別差異之的新典範—融合教育。臺北：心理。
- 馮淑慧 (2000)。國小輕度智能障礙兒童人際問題解決能力之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 馮鈺真 (2010)。融合教育思潮之探討。雲林國教，55，1-7。
- 黃玉文 (2007)。屏東縣國小學生對資源班同儕態度之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東。
- 黃牧仁 (譯) (2003)。兒童到青少年期的友誼發展。(原作者：P. Erwin)。臺北：五南。(原著出版年於 1999 年)。
- 黃貞華 (2008)。特教專家教師之語文學習障礙與發展性學習障礙學生數學教學

- 知識與表達模式之研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南。
- 黃振賢（2011）。國小學生班級同儕關係與霸凌行為相關之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東。
- 黃德祥（2001）。青少年的同儕關係與社會比較對人格發展的影響。瞿立鶴(主編)，**青少年人格的建構**(188-233 頁)。臺北：人格建構工程學研究基金會。
- 楊坤堂（2002）。書寫語文學習障礙學生的補救教學。**國小特殊教育**，33，1-8。
- 楊坤堂（2002）。**學習障礙教材教法**。臺北：五南。
- 楊坤堂（2003）。**學習障礙導論**。臺北：五南。
- 楊惠婷（2004）。國小兒童同儕關係與自我概念、利社會行為之相關研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東。
- 楊麗香、王明泉、吳永怡（2003）。花東兩縣國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度差異分析之研究。**東台灣特殊教育學報**，5，97-130。
- 葉振彰（2006）。彰化縣國小學習障礙學生同儕接納態度之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化。
- 劉國安(2013)。**同儕接納課程對 ADHD 兒童同儕關係與同儕接納態度之成效**(未出版之碩士論文)。臺北市立大學，臺北。
- 蔡延治（1987）。幼兒同儕關係初探。**育達學報**，1，187-201。
- 蔡明富（1998）。融合教育及其對班級經營的啟示。**特殊教育與復健學報**，6，349-380。
- 鄭永盛（2007）。國小學生對資源班同儕態度之研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東。
- 鄭津妃（2011）。普通班中障礙學生的同儕關係：融合與隔離的差異觀。**特殊教育季刊**，120，19-26。
- 鄭昭雄（1999）。源·緣·圓~融合教育在台灣省立彰化啟智學校。**特殊教育季刊**，70，21-25。

- 盧台華、羅丰苓 (2013)。台中市國中普通班身心障礙學生遭受同儕霸凌現況之調查研究。**特殊教育與復健學報**，**29**，73-102。
- 蕭乃瑛 (2010)。打造學習障礙學生的學習新境。**雲林國教**，**56**，1-7。
- 謝明珠 (2013)。國中生的同儕關係、親子關係與幸福感之相關研究 (未出版碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。
- 謝美英 (1998)。青少年同儕關係與倫理。**訓育研究**，**37** (3)，55-60。
- 謝麗雅 (2008)。國小高年級學童親子關係、家庭氣氛與同儕關係之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 簡茂發 (1983)。國小學童友伴關係的相關因素研究。**教育心理學報**，**16**，71-78。
- 羅品欣、陳李綢 (2005)。國小學童的家庭結構、親子互動關係、情緒智力與同儕互動關係之研究。**教育心理學報**，**36** (3)，221-240。
- 蘇玲媛 (2005)。國小高年級學童人際智能、父母教養方式對同儕關係影響之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。
- 鐘毓芬 (2009)。臺北市國小學生對學習障礙同儕接納態度之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東。

二、英文部分

- Beaty, L. A. & Alexeyev, E. B. (2008). The problem of school bullies: What the research tells us. *Academic Journal*, 43(169), 1-11.
- Cigman, R. (2007). A Question of universality: Inclusive education and the principle of respect. *Journal of Philosophy of Education*, 41, 775-793.
- Curtis, S. & Tallal, P. (1991). Effects of curriculum-based measurement and consultation on teacher planning and student achievement in mathematics operations. *American Educational Research Journal*, 28, 617-641.
- Gargiulo, R. M. (2009). *Special Education in Contemporary Society : An introduction to exceptionality* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, Elias., & Tsakiris V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 531-541.
- Hartup, W. W. (1991). Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational context. *Early report, center for early education and development*, 19(1), 1-4.
- Jowett, S. & Lavalley, D. (2008). *Psychologie sociale du sport*. Germany :De Boeck Supérieur,
- Lemerise, E. A. (1997). Patterns of peer acceptance, social status, and social reputation in mixed-age preschool and primary classrooms. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(2), 199-218.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1997). Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms. *Psychology in the schools*, 39(3), 348-349.
- Lerner, J.W., & Johns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new directions* (11th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ladd, G. W. & Coleman, C. C. (1997). Children's classroom peer relationships and early school attitude: Concurrent and longitudinal associations. *Early Education and Development*, 8(1), 51-66.
- Neabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behavior of children with and without learning difficulties. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 23(3), 307-321.
- Pendleton, D. C. (2008). *Comparing the protective peer relationships of students with and without disabilities*. (Unpublished doctoral dissertation). State University of North Carolina, Chapel Hill.
- Shaffer, D. R. (1994). *Social and personality development* (3th ed.). California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educator. *Teaching and Teacher Education*, 7(3), 263-268.
- Tallal, P., Miller, S. & Fitch, R. (1993). Neurological basis of speech: A case for the prominence of temporal processing. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 682, 27-37.
- Winzer, M. A. (1993). *The history of special education from isolation to integration*. Washington, D.C. : Gallaudet University.
- William, N. B. (2006). *Differentiating Math Instruction: Strategies That Work for K-8 Classrooms*. United States of America: Corwin.

附錄一 內容效度意見表

國小學生對學習障礙同儕關係之調查問卷

【內容效度審查結果】

第一部分 個人基本資料

※ 學習障礙：是因國語或數學能力比較弱，所以到資源班上課

※ 資源班：學生道資源班中可以讓國語和數學有所進步，並且學得更好的地方

題號	題目敘述	適 用	修正 後適 用	不 適 用
1.	性別： <input type="checkbox"/> 男 <input type="checkbox"/> 女 修正：	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	年級： <input type="checkbox"/> 一年級 <input type="checkbox"/> 二年級 <input type="checkbox"/> 三年級 修正： <input type="checkbox"/> 四年級 <input type="checkbox"/> 五年級 <input type="checkbox"/> 六年級	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	你與學習障礙同學的接觸經驗： <input type="checkbox"/> 幾乎沒有和班上的資源班同學互動 <input type="checkbox"/> 偶爾和班上的資源班同學互動 <input type="checkbox"/> 常常和班上的資源班同學互動 修正：	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

第二部分 問卷內容

作答說明：

請你看過題目之後，以你的想法，勾選「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」，你覺得最適當的一項，並在打✓。

非 同 不 非
常 常
同 不
意 意
意 意

例如：我很喜歡和資源班的同學一起玩……………

一、 認知

題號	題目敘述	適 用	修正後適 用	不適 用
1.	班上有「在資源班上課的同學」，教室氣氛會更融洽 修正：班上有「在資源班上課的同學」，教室氣氛仍然會很融洽	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	「在資源班上課的同學」有他的優點，應該讓他發揮出來 修正：	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	「在資源班上課的同學」也可以當班上的幹部 修正：增加例如：小老師等	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	班上的任何活動，「在資源班上課的同學」都應該要參加 修正：	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	我會主動接近資源班的同學 修正：我會主動接近「在資源班上課的同學」	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	我喜歡和「在資源班上課的同學」坐在一起 修正：	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	我覺得「在資源班上課的同學」也需要朋友 修正：	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	我認為「在資源班上課的同學」好相處 修正：我認為「在資源班上課的同學」很好相處	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	我認為「在資源班上課的同學」可以和大家一起討論功課 修正：	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	我會主動和「在資源班上課的同學」打招呼 修正：	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	我願意介紹「在資源班上課的同學」讓我的家人或朋友認識	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	修正：	
12.	我和「在資源班上課的同學」一起玩的時候，我不擔心別的同學會笑我 修正： 我不擔心別的同學會取笑我	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13.	我怕和「在資源班上課的同學」做朋友，我會變得和他一樣笨 修正： 我怕和「在資源班上課的同學」做朋友，會變得和他一樣笨	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14.	我不要別人看到我和「在資源班上課的同學」玩在一起 修正： 我不喜歡別人看到我和「在資源班上課的同學」玩在一起	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15.	「在資源班上課的同學」笨笨、髒髒的，所以才要到資源班上課 修正： 增加我覺得	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16.	「在資源班上課的同學」是不喜歡寫功課的同學 修正： 增加我覺得	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17.	「在資源班上課的同學」是老師比較不喜歡的同學 修正： 增加我覺得	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18.	「在資源班上課的同學」最好都到資源班上課 修正： 我覺得「在資源班上課的同學」最好每天每一節課都到資源班上課	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19.	「在資源班上課的同學」坐在我旁邊，我會馬上站起來走開 修正： 我不喜歡「在資源班上課的同學」坐在我身邊	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20.	「在資源班上課的同學」會影響老師上的進度 修正： 我覺得「在資源班上課的同學」會影響老師上的進度	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21.	「在資源班上課的同學」常常上課會發呆或不專心 修正： 我覺得「在資源班上課的同學」常常在上課時會發呆或不專心	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22.	我認為到資源班上課是一件丟臉的事 修正：	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

二、 因應策略

題號	題目敘述	適 用	修正後 適用	不適 用
1.	我願意和「在資源班上課的同學」一起上課 修正：	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	我願意和「在資源班上課的同學」一起當值日生 修正：	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	我願意告訴我的好朋友，不要取笑「在資源班上課的同學」 修正：刪除好	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	我願意和「在資源班上課的同學」一起玩 修正：	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	「在資源班上課的同學」問我問題，我會很樂意告訴他 修正：「在資源班上課的同學」問我問題時	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	「在資源班上課的同學」不會抄連絡簿，我會幫助他 修正：	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	「在資源班上課的同學」忘了帶文具，我願意借給他 修正：「在資源班上課的同學」忘了帶文具向我借時，我願意借給他	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	「在資源班上課的同學」被欺負，我會報告老師 修正：	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	「在資源班上課的同學」有困難時，我會主動幫助他 修正：	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	「在資源班上課的同學」難過時，我會安慰他 修正：	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	當老師說的事情「在資源班上課的同學」沒聽	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	到，我會主動告訴他 修正：	
12.	我遇到不懂的事而「在資源班上課的同學」懂，我會去問他 修正：	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13.	如果有好吃的東西，我會分給「在資源班上課的同學」吃 修正：我願意跟「在資源班上課的同學」分享我喜歡的物品(餅乾、糖果、玩具…)	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14.	「在資源班上課的同學」邀我到他家裡玩，我一定會去 修正：到他人家中玩耍，還必須考量到家長是否同意等因素，故建議刪除	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
15.	我會邀請「在資源班上課的同學」到家裡玩 修正：他人家到中玩耍，還必須考量到家長是否同意等因素，故建議刪除	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
16.	幫助「在資源班上課的同學」是老師和父母的事，和我沒有關係 修正：	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17.	我不會把我的東西借給「在資源班上課的同學」 修正：	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

本問卷至此結束，衷心的感謝您的協助與支持，謝謝您。

其他題目補充與建議：

附錄二 正式問卷

臺中市國小學生對學習障礙同儕關係之調查問卷

親愛的小朋友你好：

這是一份瞭解你對學習障礙學生看法之研究問卷，這不是考試，也不是成績的計算，題目沒有對錯或標準答案，只要按照你對題目的想法回答問題即可，填答時，請記得在每一到題目之「」中打勾。

你所勾選的答案僅作研究分析之用，絕對不會將你的資料公開，你可以安心回答，不懂的地方可以舉手向老師發問，記得每一題都要寫出答案喔！再次謝謝你的合作。

敬祝 健康快樂 學業順利

東海大學教育研究所

指導教授：王文科 博士

研究生：許乃文 敬上

※學習障礙:是因國語或是數學能力比較弱，所以到資源班上課。

※資源班：學生到資源班中可以讓國語和數學有所進步，並且學得更好的地方

第一部分：個人基本資料（請在打✓）

1. 性別：男，女
2. 年級：四年級，五年級，六年級
3. 你與學習障礙同學的接觸經驗：
 - 幾乎沒有和班上的資源班同學互動
 - 偶爾和班上的資源班同學互動
 - 常常和班上的資源班同學互動

第二部分 問卷內容

作答說明：

請你看過題目之後，以你的想法，勾選「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」，你覺得最適當的一項，並在□打✓。

非 同 不 非
常 同 同 常
意 意 意 意

例如：我很喜歡和「在資源班上課的同學」一起玩……

※每題都要作答，每題只能選一個答案。

一、認知

題目	非 常 同 意	同 意	不 同 意	非 常 不 同 意
1.「在資源班上課的同學」也可以當班上的幹部：例如小老師、風紀股長等等	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.班上的任何活動「在資源班上課的同學」都應該要參加	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.我會主動接近「在資源班上課的同學」	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

題目	非 常 同 意	同 意	不 同 意	非 常 不 同 意
4.我喜歡和「在資源班上課的同學」坐在一起	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.我覺得「在資源班上課的同學」也需要朋友	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.我認為「在資源班上課的同學」很好相處	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.我認為「在資源班上課的同學」可以和大家一起討論功課	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.我會主動跟「在資源班上課的同學」打招呼	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.我願意介紹「在資源班上課的同學」讓我的家人或朋友認識	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.我和「在資源班上課的同學」一起玩的時候，我不擔心別的同學會取笑我	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.我怕和「在資源班上課的同學」做朋友，會變得和他一樣笨	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.我不喜歡別人看到我和「在資源班上課的同學」玩在一起	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.我覺得「在資源班上課的同學」笨笨、髒髒的，所以才要到資源班上課	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.我覺得「在資源班上課的同學」最好每天每一節課都到資源班上課	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.我不喜歡「在資源班上課的同學」坐在我身邊	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.我覺得「在資源班上課的同學」會影響老師上課的進度	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.我覺得「在資源班上課的同學」常常上課時會發呆或不專心	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.我認為到資源班上課是一件丟臉的事	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

二、因應策略

題目	非常 同意	同 意	不 同 意	非常 不同 意
1.我願意和「在資源班上課的同學」一起上課	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.我願意和「在資源班上課的同學」一起當值日生	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.我願意告訴我的朋友，不要取笑「在資源班上課的同學」	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.我願意和「在資源班上課的同學」一起玩	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.«在資源班上課的同學»問我問題時，我會很樂意告訴他	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.«在資源班上課的同學»不會抄連絡簿，我會幫助他	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.«在資源班上課的同學»忘了帶文具向我借時，我願意借給他	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.«在資源班上課的同學»被欺負，我會報告老師	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.«在資源班上課的同學»有困難時，我會主動幫助他	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.«在資源班上課的同學»難過時，我會安慰他	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.當老師說的事情«在資源班上課的同學»沒聽到，我會主動告訴他	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.我遇到不懂的事而«在資源班上課的同學»懂，我會去問他	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.我願意跟«在資源班上課的同學»分享我喜歡的物品(餅乾、糖果、玩具...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.幫助«在資源班上課的同學»是老師和父母的事，和我沒有關係	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.我不會把我的東西借給«在資源班上課的同學»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

本問卷到此全部結束，非常謝謝你的回答！

請再檢查一次，是否有漏答，謝謝！

附錄三 家長同意書

台中市國小學生同儕關係問卷調查-家長通知書

親愛的家長您好：

我是東海大學教育研究所研究生許乃文，目前正在進行「台中市國小學生與學習障礙同儕關係研究」，並採用自編同儕關係問卷，由於研究上的需要，在此希望您的孩子能協助填寫問卷，並基於研究倫理與個人隱私的權益保障，以下說明填寫問卷之相關事宜：

- 一、 問卷內容：問卷全部採「勾選」方式，問卷內容共分二部分包含：性別、班級與對學習障礙學生之同儕關係。
- 二、 研究倫理：本問卷採不記名的方式，您的孩子所填寫的資料僅供學術研究使用，研究者將遵守保密原則，絕不對外公開資料。

若您願意協助研究的進行，請填寫此份同意書，以保障個人隱私與權益，在此萬分感謝您的協助，謝謝。

*本人同意 學校老師與敝子女進行問卷調查，並基於個人資料的保密原則，妥善運用調查結果。

*本人不同意 學校老師與敝子女進行問卷調查。

家長簽章：