

澳門城市大學
City University of Macau

第九屆成人教育與社會發展國際研討會

大學生對於自閉症同儕接納態度之研究

撰寫者：趙偉智

摘要

本研究旨在探討大學生對於自閉症同儕的接納態度。以研究者自編的「大學生對於自閉症同學的態度調查問卷」，針對具有教育師範背景大學屬下的教育學院各系所，共 180 位大學生進行問卷調查。並以描述統計方法之平均數與標準差、獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析。本研究主要發現如下：

一、整體而言，大學生對於自閉症同儕的態度是持積極而正向的，以行為傾向表現最好。

二、不同背景變項大學生對自閉症同儕接納態度之差異分析；性別、年級、接觸程度、是否曾經修讀特殊教育學程都沒有發現差異。

最後，根據本研究結果提出對自閉症學生、大學學生及資源教室教師輔導上的建議。

關鍵詞：自閉症、同儕、態度

目次

摘要.....	ii
目次.....	iii
表次.....	v
圖次.....	vi
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.....	3
第三節 待答問題與研究假設.....	4
第四節 名詞解釋.....	4
第二章 文獻探討.....	6
第一節 自閉症的特質.....	6
第二節 態度的基本理論.....	17
第三節 身障生同儕接納態度及其相關因素.....	24
第四節 接納自閉症同儕的相關因素.....	29
第三章 研究方法.....	33
第一節 研究架構.....	33
第二節 研究對象.....	35
第三節 研究工具.....	36
第四節 資料處理與分析.....	37
第四章 結果與討論.....	38
第一節 調查對象基本資料分析.....	38
第二節 不同背景變項的大學學生對於自閉症同儕接納態度之差異情形.....	40
第五章 結論與建議.....	48

第一節 結論.....	48
第二節 建議.....	50
參考文獻.....	52
附錄一：大學生對於自閉症同學的態度調查問卷.....	56

表次

表 2-1 國內外作者對「態度」的定義.....	21
表 3-1 預試之人數與有效樣本人數.....	38
表 4-1 受試大學生基本資料分析.....	43
表 4-2 不同性別大學生之接納態度的差異分析.....	44
表 4-3 不同科系大學生之態度的差異分析.....	45
表 4-4 不同年級大學生之態度的差異分析.....	46
表 4-5 不同修課經驗之態度的差異分析.....	47
表 4-6 不同接觸程度的大學生對自閉症同儕接納態度全量表與分量表.....	48
表 4-7 不同接觸程度的大學生對自閉症同儕接納態度單因子變異數分析摘要表.....	49

圖次

圖 3-1 研究架構.....	37
-----------------	----

第一章 緒論

本章主要在探討本研究之背景與目的，第一節為問題背景與研究動機、第二節為研究目的、第三節為研究問題與假設、第四節為名詞解釋。

第一節 問題背景與研究動機

一、問題背景

自閉症學生因其障礙的限制，在融合教育情境下，常有適應困難的問題（林欣樺，2011）。在他們的求學過程中會遇到怎麼樣困難？學校的同儕又如何看待此族群學生？學校不僅是學習知識的地方，更是學習待人接物、團體合作、為未來訂定基礎的社會縮影。

臺灣特殊教育之理念緣於孔子的「有教無類」，但古代之私塾屬於小班級教學，沒有課程、升學的壓力，更因當時處於農業社會，社會適應容易，致沒有特殊教學的問題；而近代的台灣，班級人數居高不下，教師無能為力對特殊兒童多費神，因此表面上也沒有特殊教學的問題。但近三十年來，早期受西方教育影響，特殊教學在國內之發展突飛猛進，已由原來的隔離式的特殊學校，逐漸轉型為混合教育型態。目前美國更提倡以普遍教育改革(Regular Education Initiative, 簡稱 R.E.I)，係指把特殊學生安置在普通班級中就讀，使其完全統整(full integration)在普通班的一種融合教育(inclusion)的理念(毛連塹，1994)。我們學習西方教育，惟彼此文化背景互異，因此，必需體認到特殊教育旨在提供特殊兒童一個適應的教育，而不在於教育的型態。

融合教育是目前特殊教育之思潮，究竟何以會有如此之發展，首先必須瞭解到西方特殊教育之發展階段。據郭為藩(1992)指出，特殊教育之發展大致可分成三大階段：第一階段的教育對象是盲、聾啞及肢體障礙者等身體缺陷較嚴重而被剝奪入學機會者。第二階段漸將對象擴大到需要在教育上特別協助的障礙學生，

包括智能障礙、語言障礙、低視力、情緒行為困擾、身體病弱及資賦優異的特殊學習障礙。第三階段，在公立學校設立特殊班級，大致仍以盲聾生為主，到1990年後，特殊班普遍在公立學校內設立。此階段特殊教育與普通教育由分途發展而重新整合、相輔相成，特殊教育專業人員在更接近平常的教學環境中，輔導那些需要特別照顧的學生。毛連塹(1994)回歸主流、R.E.I.、融合教育、零拒絕(zero reject)、個別化教育方案、最少限制環境等等主張相繼被提出，可見讓特殊兒童和普通兒童一起受教育，乃時勢所趨。可惜我們一直把特殊兒童往普通班安置，卻未能作有關的周邊準備(如普通班師生對特殊兒童的態度)，將給普通班帶來困擾(例如，嚴重過動及嚴重行為異常的兒童在普通班中導致普通兒童無法上課)，同時也可能給特殊兒童造成二次傷害。(杞昭安，1996)

近年，臺灣各大學院校都開放了特殊障礙學生的升學管道，每年就讀大學的自閉症學生不斷增加。近五年就讀大學的自閉症學生從九十七年度的249人、九十八年度的330人、九十九年度的460人、一〇一年度更增多796人(教育部特殊教育通報網，2012)。而考取類別以第一類組居多。障礙生在大學的生活慢慢的受到重視，但在陌生的環境如何和同儕和諧的相處，相信這是同儕間的重大疑惑？本研究是以自閉症同儕為主軸，來探討大學生對於自閉症同儕的了解及態度為何？

臺灣特殊教育緊跟著歐美步伐前進。究竟台灣本地生對於障礙學生之態度如何？根據吳武典(1976)以1745名受試者為樣本，施以「對身心障礙者態度量表」，結果發現：1.身心障礙者對身心障礙者的態度顯著的比非身心障礙者的態度為積極。2.非身心障礙者女性對身心障礙者的接納態度顯著的優於非身心障礙男生，對身心障礙者而言，此種性別差異不存在。3.特殊學校教師與普通學校教師在此項態度測量上無顯著差異。4.高中生與大學生在此項態度測量上的差異亦不顯著。5.美國樣本無論性別與身心障礙與否，在此項測量上得分均顯著地高於台灣樣本，亦即對身心障礙者較為接納的態度(杞昭安，1996)。過去有關對於自閉症同儕接納態度之研究，多為國小及國中為主，探討大學生之接納態度未曾或很少

有人做，故本研究以大學生為主要樣本。

綜合上述，一般社會大眾無法接納身心障礙者是個事實，這或許是隔離教育的後果、人們天生的偏見，也可能是身心障礙者生理上心理上之缺陷，令正常人無法接受。如肢體者之不便是否造成常人視覺上之障礙？身心障礙者畏首畏尾，是否常令人不悅？但特殊教育想要有所改進和發展，首要條件便是社會的接納。惟接納是需要學習的，而態度也是可以改變的。

二、研究動機

一般人對「自閉症兒童」一詞，常望文生義的以為是那種把自己封閉起來，不與人交往的兒童。時下年輕人流行口語：「你又在自閉了！」「喂！你才自閉一點好不好？」充分說明一般人對自閉症兒童的誤解。即使時至今日，仍有許多老師將那些不與人說話、不和人互動的學童稱為自閉症兒童（黃金源，2009）。研究者在大學有一位亞斯伯格症的室友，這四年內也有很多人來問我，什麼是自閉症？亞斯伯格症是什麼？自閉症都是自己一個人嗎？他會跟你講話嗎？以上的問題，也可以看出來許多人對於自閉症一詞，其實還是望文生義。

過去有關對於自閉症同儕接納態度之研究，多為國小及國中為主，探討大學生之接納態度未曾或很少有人做，本研究是以就讀教育學院大學學生為研究對象。古語有云「有教無類」，在職場上會遇到各式各樣的學生，加上現今的特殊教育政策積極推行「融合教育」，在未來不管是特教老師還是普班老師都會有更大的機會來教導特殊學生，更有機會要應付班上特殊學生的行為問題，更加要預防特殊學生與普通學生可能潛在的爭執。因此，職前教育的最佳地方正是學校內人、物、事所經驗的累積。

第二節 研究目的

本研究的具體目的有二：

- 一. 瞭解大學生對自閉症同儕的態度。
- 二. 探討不同背景大學生對自閉症同儕態度的差異。

第三節 待答問題與研究假設

依研究目的，本研究擬探討的問題如下：

- 一. 大學生對自閉症同儕的態度如何？
- 二. 影響大學生對自閉症同儕態度的因素有那些？

根據上述研究問題，本研究提出下列研究假設：

假設一. 不同背景大學生對自閉症同儕的態度有顯著差異。

假設 1-1. 大學生對自閉症同儕的態度因性別之不同而有顯著差異。

假設 1-2. 大學生對自閉症同儕的態度因年級之不同而有顯著差異。

假設 1-3. 大學生對自閉症同儕的態度因學院系別之不同而有顯著差異。

假設 1-4. 大學生對自閉症同儕的態度因接觸自閉症者程度之不同而有顯著差異。

假設 1-5. 大學生對自閉症同儕的態度因修課經驗之不同而有顯著差異。

假設二. 人口變項（性別、年級、學院系別）、經驗變項（接觸程序、修課經驗）和大學生對自閉症同儕態度間有顯著相關。

假設 2-1. 人口變項（性別、年級、系別）和大學生對自閉症同儕態度間有顯著相關。

假設 2-2. 經驗變項（接觸程序、修課經驗）和大學生對自閉症同儕態度間有顯著相關。

第四節 名詞解釋

本研究探討大學生對於自閉症同儕之接納態度，所涉及的主要名詞定義分別闡釋如下：

一、自閉症

根據教育部公布之《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》本法第三條第十款所稱自閉症，指因神經心理功能異常而顯現出溝通、社會互動、行為及興趣表現上有嚴重問題，致在學習及生活適應上有顯著困難者。前項所定自閉症，其鑑定

基準依下列各款規定（教育部，2012）：

- 1、顯著社會互動及溝通困難。
- 2、表現出固定而有限之行為模式及興趣

二、接納態度

態度一詞係對人、對事、對周圍的世界所持的一個具有持久性、與一致性的傾向。此種傾向可由個人的外顯行為去推測，但態度的內涵卻非單指外顯行為，一般認為態度包含認知、情感和行動三部分（張春興，1992）。態度有正向的接納與負面的不接納，正向的接納態度本身含有悅納的意義，就是以欣然同意的心情接受（吳麗君，1987）。本研究之接納態度係指問卷填答者在研究者自編之「大學生對於自易症同儕的態度調查問卷」的回答，分為三個分量表及一個總量表，分數愈高表示愈接納。

三、接觸程度

所謂接觸意指靠近、碰到。本研究所指之接觸程度是指學生在生活中和自閉症同儕互動的經驗。

第二章 文獻探討

本章主要探討與本研究相關之國內外文獻及相關研究，共分為五節，第一節為自閉症的特質；第二節為融合教育的意涵；第三節為態度的基本理論；第四節為身心障礙學生同儕接納態度及其影響因素；第五節為自閉症同儕接納的影響因素。

第一節 自閉症的特質

根據美國精神醫學會（American Psychiatric Association, 簡稱APA）所主編的精神疾病診斷及統計手冊第四版修訂版DSM-IV-TR之診斷標準，明確指出：自閉症兒童在社會性互動方面、在溝通方面有質的障礙，在行為、興趣、活動方面有狹窄的、重覆的、刻板的形式。另外在三歲以前對社會互動、社會性溝通、語言之使用、象徵性之概念或想像性遊戲三項領域中至少一項的發展遲緩或功能上的異常。其診斷標準如下：（引自黃翠琴，2005）

（一）在下列分屬於「1」、「2」、「3」大項中的十二個小項目，至少要具有六個（或以上）項目，其中至少具有「1」中的兩項、「2」中的一項與「3」中的一項：

1. 在社會性互動方面有質的缺陷，並至少具有下列兩項：

（1）非口語行為，如視線接觸、面部表情、身體姿勢、以及姿勢規範社會性互動等的使用上有顯著的障礙。

（2）無法發展出符合其發展水準的同儕關係。

（3）缺乏主動性尋求他人分享喜悅、興趣或活動的行為（如：很少拿自己感興趣的東西給別人看或指出來）。

（4）缺乏社會或情緒的互惠關係。

2. 在溝通方面有質的缺陷，並至少具有下列一項：

- (1) 完全沒有口語或口語發展遲緩。
- (2) 有語言能力者，在開始或持續會話的能力上有顯著缺陷。
- (3) 使用刻板的、重複的語言或隱喻式的語言。
- (4) 缺乏符合其發展年齡的、富變化的、自發性的假裝性遊戲或社會性模仿遊戲。

3. 在行為、興趣、或活動方面有拘限的、刻板的、重複的形式，並至少具有下列一項：

(1) 在興趣方面，有一種或一種以上的刻板的、有限的形式，其強度與焦點均迥異於常。

- (2) 明顯的對特別的、非功能性的常規或儀式有異常的堅持。
- (3) 有刻板而重複的動作（如：晃動手或手指、拍手、擺動身體等）。
- (4) 經常沉迷於東西的某一部分。

(二) 三歲以前有下列領域中至少一種的發展性遲緩或功能上的異常：

1. 社會互動。
2. 社會性溝通時的語言使用。
3. 象徵性或想像性遊戲。

(三) 此障礙無法以雷特症候群(Rett's Syndrome)或兒童期崩解症(Childhood Disintegrative Disorder)加以說明。

另外，依據臺灣身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（教育部，2012）：臺灣特殊教育法第三條第二項第十款所稱自閉症，指因神經心理功能異常而顯現出溝通、社會互動、行為及興趣表現上有嚴重問題，造成在學習及生活適應上有顯著困難者；其鑑定基準如下：

- (一) 顯著口語、非口語之溝通困難者。
- (二) 顯著社會互動困難者。
- (三) 表現固定而有限之行為模式及興趣者。

依據衛生署所訂定之身心障礙等級標準（行政院衛生署，2002），自閉症之障礙等級分為：

一、極重度：

（一）社會適應能力極重度障礙。

（二）社會適應能力重度障礙，語言功能極重度障礙或重度障礙。

（三）社會適應能力中度障礙，語言功能極重度障礙。需完全仰賴他人養護，或需要密切監護，否則無法生存者。

二、重度：

（一）社會適應能力重度障礙，語言功能中度或輕度障礙。

（二）社會適應能力中度障礙，語言功能重度或中度障礙。

（三）社會適應能力輕度障礙，語言功能極重度障礙。經過特殊教育和矯治訓練，通常可發展出最基本的日常生活自理能力，但無法發展出工作能力，仍需仰賴他人照顧者。

三、中度

（一）社會適應能力中度障礙，語言功能輕度障礙。

（二）社會適應能力輕度障礙，語言功能重度或中度障礙。經過特殊教育和矯治訓練，通常在庇護性環境內可自理日常生活，或有可能訓練出簡單的工作能力者。

四、輕度

（一）社會適應能力輕度障礙，語言功能輕度障礙。

（二）通常智能在一般範圍內，仍需要特殊教育和矯治。

綜合上述國內、外的診斷標準，自閉症者有下列之身心特質：

壹、自閉症的行為特質

一般人對「自閉症兒童」一詞，常望文生義的以為是那種把自己封閉起來，不與人交往的兒童。時下年輕人流行的口語：「你又在自閉了！」「喂！你少自閉

一點好不好？」充分說明一般人對自閉症的誤解。即使時至今日，仍有許多老師將那些不與人說話、不和人互動的學童稱為自閉症兒童（賴碧美，2008）。

學術上「嬰幼兒自閉症」（infantile autism）一詞，首度出現於1943年美國小兒科醫師Leo Kanner所發表的一篇文章中，當時Kanner醫師在臨床上發現一群兒童，具有共同如下特徵（引自賴碧美，2008）：

- 1.無法與人建立社會關聯。
- 2.不能正確地使用語言溝通。
- 3.過度企求事物的同一性。
- 4.迷戀於某些東西。
- 5.良好的認知潛能。

但Kanner醫師所敘述自閉症的五項特徵中的前四項，一直到1994年美國精神醫學學會的《心理疾病診斷手冊》第四版，仍然以他為主要鑑定標準。自閉症是終生少有痊癒可能的障礙，現在已經被認為是腦部神經發育障礙。行為特徵略述如下：

（一）溝通問題

自閉症兒童的語言發展緩慢或沒有語言，使用的詞彙與通常的意義不同。

（二）感覺變異造成怪異行為

日常生活中在視、聽、觸、嗅、味、痛等感覺上有某種程度的變異，描述如下：

1.前庭覺異常（不敏感）：喜歡旋轉，可以旋轉多圈卻不會頭暈。身體不斷搖晃，會沒有目的的搖晃手、頭或身體其他部位。

2.壓力覺不敏感：會躺在床上，要求父母壓在他們身上；會用跳動來做自我刺激；他會用牙齒去咬東西，也喜歡咬指甲。

3.觸覺防衛：不喜歡別人觸碰；剪指甲覺得很不舒服；害怕別人抱他；從小到大都不喜歡穿內褲；不刷牙、洗頭髮。

4.視覺異常：喜歡看旋轉的東西，看到可旋轉的東西會拿起來旋轉；喜歡沖馬桶，看水的漩渦。

5.痛覺不敏感：跌倒受傷，他一點反應都沒有，好像根本沒有事發生一樣。

6.聽覺異常：對某些聲音很敏感，某些聲音則聽而不聞。有時對周圍很大的吵雜聲無反應；卻對高頻率聲音無法忍受。

（三）缺乏想像性遊戲

1.與玩具互動部分

（1）大部分是簡單、重複、操弄性玩法，無法正確的使用玩具。無法功能性使用玩具。遊戲簡單少有變化；會把車子倒過來看輪子的轉動。

（2）功能較高或年紀較大，才會以正確的方法來玩。依照玩具的性質而有適當的玩法。

（3）缺乏想像性遊戲：不會啟動假裝性的遊戲，也不會玩角色扮演的遊戲。

2.與人互動部分

（1）很少看別人怎麼玩而跟著玩，常常自己玩，不會模仿別人的動作。

（2）不會玩規則性遊戲，高功能自閉症者比較有可能玩有規則的遊戲。

（四）強迫性的行為

具有固著性，會抗拒變更生活成規；排列東西，排的很整齊；堅持東西要放正；睡覺時，要把枕頭上的圖案擺正才願意睡；畫畫只要有一點小差錯，整張圖就不要了；畫圖要跟實際的動物很像。不畫卡通，因為卡通並不像原來的動物或人。

（五）自我傷害或破壞的行為

一般自閉症學生都不會主動傷害或破壞事物。但由於他們有溝通和人際關係的障礙，再加上一些固執的行為，因而可能當他們堅持要做某些事情而遭受別人阻止時，或被要求做一些他們不能處理的事情時，他們便會做出一些破壞或自我傷害的行為。

貳、自閉症的語言特質

語言能力的遲緩及缺陷，是自閉症者最明顯的特徵。莊妙芬 1997 指出，和同儕相較之下，多數的自閉兒在語言使用的質與量上，有明顯的遲緩與異常現象。語言的發展又分為接受性語言及表達性語言，分別敘述如下（黃金源，2008a）：

一、接受性語言方面

自閉兒在接受性語言的缺陷主要在於語意的理解困難，語意的理解牽涉到主體語言及副語言的理解兩部分。

（一）主體語言的理解

主體語言指的是口語本身，包括語彙和語句，自閉兒對於抽象的語彙較不易理解，要理解由語彙組成的語句更是難上加難。另外，自閉兒對語言大多從表面的意義去理解，無法想像主體語言在表面的意義外，所隱含的比喻或諷刺。

（二）副語言的理解

副語言是指緊密連接在主體語言四周的環境，包括說話時的抑揚頓挫、音調高低、音量大小、說話速度，以及說話者的臉部表情和肢體語言，自閉兒對於將環境併入主體語言以解讀訊息的能力有困難，不瞭解這些副語言會改變主體語言的意義，故難以理解他人的意願和感受。

二、表達性語言方面

根據 Bryson、Lord 與 Paul 分別於 1996 及 1997 年的研究，約有三分之一到二分之一的自閉症兒童，沒有任何口語能力（引自張惠音、陳柏穎、林冠宏，2006）。自閉症兒童開始出現語言的時間，也明顯落後於一般人，有口語能力的自閉症兒童，在溝通上經常出現困難，陳明瑜及江秋樺於 2009 年根據相關文獻，歸納出自閉症兒童在語言上的特徵，整理如下：

（一）隱喻式語言

自閉兒常常自言自語地說些別人聽不懂的話，這些話和當時的情境無關，但

可能會隱含某些涵義，稱之為隱喻式語言，其源自於自閉兒缺乏足夠的詞彙及正確造句的能力，便會自行創造出別人無法理解的語言（黃金源，2008a）。

（二）鸚鵡語言

自閉兒經常無意義地複誦他人的話語，根據 Prizant 於 1984 的統計，大約有 75% 具口語能力的自閉兒會表現出鸚鵡語言的現象（引自陳明瑜、江秋樺，2009），鸚鵡語言又分為立即性與延宕式鸚鵡語言：

1. 立即性鸚鵡語言：自閉兒與人說話時，經常直接複述對話者的問話，根據 Durand 與 Crimmins 在 1987 年的研究，立即性鸚鵡語言是來自語言發展落後，與無法正常表達所致（引自黃金源，2008a）。

2. 延宕式鸚鵡語言：指自閉兒無意義或無目的、一再重複以前學過或通過的話，Durand 與 Crimmins 在 1987 年發現，當自閉兒面對困難工作，延宕式鸚鵡語言便會增加（引自黃金源，2008a），因此延宕式鸚鵡語言可能是一種逃避困難的機制，黃金源也於 2008 年指出，延宕式鸚鵡語言可能為自閉兒的自我刺激的行為。

（三）代名詞反轉

自閉兒經常你、我、他分辨不清，不會適當替換。Lee、Hobson 及 Chiat 於 1994 指出，代名詞反轉的現象是因為自閉兒人我概念不分、聽者言者角色不清的一種認知缺陷（引自張惠音等，2006）。

（四）語音變異

自閉症兒童常有音調不適當的現象，在音質、節律、音量上與一般生有顯著的不同，如說話時像機器人一般，語調平淡且斷斷續續，十分機械化，無法經由語音的音調、節奏、抑揚頓挫來表現情緒或感受（"自閉兒的語言障礙"，無日期）。

（五）語法怪異

在語法的使用上，自閉症兒童多使用名詞，在介係詞、語氣詞、連接詞的應用則較為困難，常出現許多不完整以及簡化的句子，像是打電報一樣的說話方式，即電報式語言，像是一般兒童會說「爸爸的毛巾不見」，自閉症兒童可能會說成「爸爸毛巾沒有」（曾尹霆，無日期）。

綜合上述內容可知，自閉兒在語言溝通上的困難，妨礙了與他人的互動，導致他產生學習和社會適應上有顯著的困難（張惠音等，2006），因此，教師如何針對自閉兒的語言能力，協助他建立溝通方式，讓他能夠與人進行有效的互動、表達其需求，是自閉症學生輔導的重點。

參、自閉症的人際互動特徵

自閉症患者缺乏學習認識自己與他人關係以及基本社交應對的能力，因此從幼兒起，便可能表現出不理人、不看人、對人缺少反應、不怕陌生人、不容易和親人建立親情關係；在群處方面，由於興趣偏狹，模仿力較弱，他們多未能掌握社交技巧，缺乏合作性。同時，由於想像力較弱，他們極少通過玩具進行象徵性的遊戲活動。難以體會別人的情緒或感受，也不能以一般人能接受的方法表達自己的情感等多方面的困難（宋維村，2000）。也因缺乏眼神接觸與害怕身體接觸，自閉症者無法與照顧者建立起交互的眼神接觸（徐享良，2000；張正芬，1998；鳳華，2000）。

一、自閉症的社會互動困難概述

社會互動的困難為自閉症主要特徵之一，由於缺乏情緒辨識的能力，讓自閉症兒童的社會互動產生了許多的障礙。（楊漢一、楊熾康，2011）他們對於推論別人的心理情緒：喜、怒、哀、樂的感覺是困難的，因此形成人際溝通的困難，也會影響社會互動效果（引自 Howlin, Baron-Cohen, & Hadwin, 1999）。

依據美國精神醫學會（American Psychiatric Association，APA）所主編的精神疾病診斷及統計手冊第四冊指出，自閉症者在社會性互動方面有質的缺陷，並且至少具有下列四款規定中其中兩款，才能合乎標準（引自 APA，1994）

- （1）非口語行為有顯著的障礙。如視線接觸、面部表情、身體姿勢、以姿勢規範社會性互動等行為使用上。
- （2）無法發展出符合其發展水準的同儕關係。
- （3）缺乏主動尋求與他人分享喜悅、興趣或活動的行為。
- （4）缺乏社會或情緒的互動關係。

二、自閉症的社會互動分類

自閉症兒童在社會互動的反應上有明顯的差異，因此將自閉症依社會互動的表現，分為隔離型、被動型和主動型（Wing & Gould, 2000）

（一）隔離型：

- 1.與人互動時，會表現出強烈的負面情緒
- 2.缺乏口語表達能力
- 3.非口語能力嚴重欠缺，沒有意願從事雙方溝通或互動，缺乏眼神的接觸、缺乏臉部表情，以及缺乏社會性肢體語言表達力。
- 4.沒有想像性遊戲，通常只有重複的、固著的行為表現，也沒有模仿他人的遊戲或日常生活的能力。
- 5.對感覺刺激的反應：會對冷、熱、光有強烈的行為反應。
- 6.情緒障礙的表現：沒有理由的笑或情感的轉變，或有情緒失控、攻擊行為。

（二）被動型

- 1.與人接觸會主動要求他喜要的，但沒有主動與他人互動的行為。可以接受他人身體的接觸或肢體上的接觸，並享受與他人親近，如果有人帶領可以一起玩遊戲。
- 2.口語表達能力較隔離型佳，可以有很長的句子，但表達的意思是重複的。
- 3.想像性遊戲仍然欠缺，有模仿他人遊戲的行為，但缺乏整體性。
- 4.不排斥與人互動，在介入上比較容易，效果較佳。

（三）主動但特異型

- 1.會主動與人接觸、親近人，但卻是單向的，例如會問問題，但是不要他人的答案、不理會他人的反應。
- 2.語言發展較前兩者為佳，但是聲調及發音上有異常的現象。此類兒童在重複性及固著性亦有所見，特別喜歡排列的遊戲。

三、常見社會互動困難

自閉症學童並非不具與他人溝通的社交行為，不過往往因其表達方式怪異，

造成他人不易理解與接受。(陳明瑜、江秋樺，2009)

以下四點為較常出現的特徵：(黃金源，2008)

(一) 缺乏眼神接觸

自閉症兒童自嬰兒時期就無法如正常嬰兒一樣與照顧者建立眼神的接觸，當親人對自閉症兒童說話時，他常不會目視對方，縱使用雙手將他的臉轉向你，他的眼睛還是飄忽不定。

(二) 缺乏依戀行為

自閉症兒童人際關係的一個特色是從小就不怕陌生人，到了陌生的環境不會像一般兒童緊拉著父母，而是自己四處遊蕩。雖然有些自閉症兒童在陌生的環境中，也有尋找媽媽的傾向。

(三) 缺乏互動行為

自閉症兒童不僅不會主動與人互動，對周遭的人、事、物及其變化都默不關心，對待他人如同無生命的東西。他們常常沉迷於自己的世界中，或過度專注於某一個細小的東西，而無視於他人或它物的存在。

(四) 人際關係差

黃金源(2008)指出自閉症兒童常缺乏察顏觀色的能力，也不會和顏悅色主動討好別人或表達親暱關係。對於別人的關愛並不了解也不做反應，不理人的行為常常拒退主動要和他做朋友的同伴。

宋維村於1983年表示，經過治療的學齡兒童，雖然會和親人接近，也有視線接觸，也可以表達部份親情。但是仍然有嚴重的人際關係障礙，最明顯的是(引自黃金源，2008)：

1. 他們通常缺少朋友，仍然學不會和別人維繫持久的友情。
2. 他們通常不會和同伴做團體性的活動或遊戲。
3. 他們通常缺少同情心、同理心，比較難以體會別人的情緒感受。

綜合上述，由於自閉症兒童缺乏溝通的知覺且有口語表達的缺陷，溝通媒介亦受限制，所以無法與他人進行有效的溝通，導致其溝通動機低落或缺乏。眼神

接觸、口語表現、察言觀色的技巧都會影響社會互動的發展，這些卻也是自閉症者的弱勢與困難，因此除了接受這方面的教育和指導，旁人適時的提醒和溝通也能對他們的社會互動有所助益。

肆、自閉症的智能與學習特質

自閉症兒童在智能與認知發展方面，異於一般兒童（黃志成、王麗美、高家慧，2004），而認知能力不均衡是自閉症很重要的特質（宋維村，2002）。自閉症兒童70%以上都伴有智能不足的現象（宋維村，2002）。雖然有一些自閉症兒童具有零碎的天賦，但是大多數的研究報告皆指出自閉症兒童的智力有偏低的現象，約有20%—30%的自閉症兒童智力正常，兼具智能障礙的自閉症兒童中，約有70%屬中度或重度智能障礙（趙文崇，1996）。因此，智能不足兒童學習困難的問題亦常見於自閉症兒童。

陳心怡、張正芬、楊宗仁（2004）探討自閉症兒童在魏氏兒童智力量表第三版（WISC-III）所展現的智能組型，研究發現：自閉症兒童的平均WISC-III認知能力都顯著比一般兒童為低；對於抽象符號操弄運作、專心注意、算術及對一般社會常規之理解力也比一般兒童為差。亦有研究資料顯示自閉症兒童的記憶力遠優於理解力和想像創作的的能力，而且大部分的研究也發現自閉症兒童用視覺學習的能力較聽覺學習的能力為優，尤其是統合兩種資訊輸入系統，如同時接受聽覺和視覺刺激的學習，明顯的較一般兒童為低（宋維村，2000）。類化困難是自閉症教學最大問題之一（宋維村，2000）。臨床經驗和研究結果都發現自閉症兒童可以學習許多學業、社交、休閒和工作的技巧，可是這些學得的技巧很難在學習之外的需要運用這些技巧的情境中表現出來。

自閉症兒童像過動症、學習障礙和智能障礙的兒童一樣，也有注意力的問題。自閉症兒童常常不注意該注意的事情，卻常常對某些自己有興趣的刺激十分專注，這種被稱做過度選擇的注意力也常影響其學習。另外，自閉症兒童也缺乏學習動機，一般兒童有興趣的事物，他們並不感興趣，卻對他們特別感興趣而別人覺得特殊或怪異的一些事物特別有興趣。由於自閉症兒童的認知變異，智力發展遲緩，注意力不集中，缺乏學習動機，使得自閉症兒童的學業成就表現遠遠落後於正常的學生（宋維村，

2000)。

自閉症兒童的身心特質和其他身心障礙類別的兒童有很大的差異。這些身心特質所伴隨的行為問題，深深影響自閉症兒童融合在普通班的學習，而這些自閉症兒童如何能得到普通班中正常同儕的接納，是未來自閉症兒童特殊教育服務提供極需克服的困難。

第二節 態度的基本理論

壹、態度的定義及特性

一、態度的定義

最早使用態度 (attitude) 一詞的心理學家是H. Spencer 於1862年所著的「第一原則」(First Principles) 一書中，強調一個人的態度對爭論事項的鑑別有重要的影響 (吳聰賢，2002)。對於態度的定義，社會心理學家們各有不同的看法。

態度是指影響個人對其行動選擇的內在心理狀態，決定個人在社會中實際與潛在的反應；態度是對某物或某人的一種喜歡與不喜歡的評價性反應，它在人們的信念、情感和傾向性行為中表現出來。而且態度常被界定為個人依循某些情感與信念，以正向或負向之評價，對特定目標刺激 (如：人、事、物) 做反應之習得傾向 (Gagne, 1985；Myers, 1993；Zimbardo, 1988)。因為態度經常指向某事體，故它可以解釋作指向某種價值的個人的心理狀態。

Baron 和 Greenberg (1990) 認為態度乃由下列三種成分組合而成：(1) 評價成分：反應對各種事物之喜、惡程度；(2) 認知成分：對於人、事、物的信念；(3) 行為成分：對態度標的物之某些行動企圖。

而國內的學者認為態度是個人對一特定對象所持有的評價感覺及行動傾向。態度的對象是多方面的，其中有人、事件、物、團體、制度以及代表具體事物的觀念等，具有一致性與持久性，包含了對人、對事、對物的想法、情感和行為，而且有正面或負面的評價反應，即個人喜歡與不喜歡的判斷。(李美枝，2002；俞文釗，1993；洪

雅鳳，2001；張春興，1994；游恆山，2004；趙居蓮，1995；劉安彥，2002）。

茲將國內外學者對「態度」的定義整理如表 2-1：（引自朱敏倫，2010）

表 2-1 國內外作者對「態度」的定義

作者（年代）	態度定義
張春興（1994）	態度是指個體對人、對事、對周圍世界所持有的一種具有一致性與持久性的傾向
葛樹人（1994）	態度是個體對環境中的人、事、物所抱持的一種組織性和一致性的心理趨向，而作出評價性的反應，且態度的形成是經由學習的過程而來的，與個體生活經驗有密切關係。
洪雅鳳（2001）	態度指的是個人對人、事、物等的持久反應方式，包含了對人事物的想法、情感和行為。
許天威（2001）	態度是個體對於生活中諸多事物所持的價值觀，將會引導他採取堅定的立場，並進而形成頗可預測的行為或習慣。
李美枝（2004）	對所認識的人、事、物或觀念做一些認知層面的敘述，如果此一認知陳述含有贊同或反對敘述對象的評價意味在內，則為一種態度的表現，而將態度界定為個人對一特定對象所持有的評價感覺及行動傾向。
Zimbardo（1991）	態度常被界定為個人依循某些情感與信念，以正向或負向之評價，對特定目標刺激作反應之習得傾向。
Lombana（1992）	態度是對於某一目標正向或負向的情感反應，此反應伴隨著特家的信念並促使個人對該目標產生特定的行為反應。
Eagly & Chaiken（1993）	經由對該個體喜歡或不喜歡的評價表達的心理傾向。
Thomas & Jere（1995）	態度是可以透過具有說服力的溝通來加以刺激，也可以透過經驗來加以制約。

研究者整理

綜合上述，研究者認為態度是一種心理傾向，是個體受到生活經驗、學習的過程、或某些特定的情感及信念的影響，對周圍環境中的人事物等特定對象，所持的心理傾向，這種心理傾向具有組織性、一致性及持久性，並且含有正向與負向之評價性質，以致影響個體產生相關的行為或認知。

二、態度的特性

從態度形成的方式中也可以看出態度應由不同成分所組成，大部分學者則認為

包含認知、情感、行動傾向三項成分：

(一) 認知 (cognition)：指個人對態度對象的心理印象，包括有關的事實、知識和信念。由於情感成分的蘊含，常常反映於帶有評價意味之事實形式的陳述，不僅敘述個人對態度對象之所知，亦表示個人對態度對象之贊同與反對。如：一般人對身心障礙者的刻板印象。

(二) 情感 (affection)：指對態度對象的情緒感覺，包含喜歡—厭惡、同情—冷漠、尊敬—輕視、同情—排斥等正負面的感覺，情感成分的態度是認知的判斷與情感的好惡所交互產生的結果。如：一般人對身心障礙者的同情。

(三) 行為傾向 (behavior intention)：指對態度對象的反應傾向，即個人對態度對象做出行動前的思想傾向，像是親近或躲避。如：一般人是否願意和身心障礙者交朋友。其中認知、信念、信仰、知識、思想、情感、感情或評價等，與內在心理活動有關的現象，可歸類為態度之『內在成分』，而行動、行為、行為處置或行動傾向等，與外在心理活動有關的現象，可歸類為態度之『外在成分』。

此外歸納學者專家 (李美枝，2004、吳麗君，1987、俞文釗，1993) 的論點，認為態度還有下列特性：

- (一) 態度是後天獲得的，不是遺傳，也不是本能行為，而是由經驗中學習來的。
- (二) 態度乃針對一個特定的對象，包括人、事、物，可能是具體的亦或是一種狀態或觀念。
- (三) 態度形成的過程需要一段時間的孕育，一旦形成後則較持久、穩固的，故具有相當的持久性。
- (四) 態度是一種假設的概念建構，是一種內在結構，必須藉個人外顯的行為而推知。
- (五) 態度的核心是「價值」，即某人對於某事物所具有的態度取決於該事物對他的意義大小，也就是事物所具有的價值大小。

貳、態度的形成

態度的形成和轉變是一個很重要的社會化歷程，一個人在成長的過程中才逐漸對周圍世界形成了種種態度，掌握一套固定的價值觀。隨著周遭環境的變化，對事物的態度也會產生相應的轉變，成為符合社會要求的社會成員（俞文釗，1993）。有些態度是正式教育與訓練的結果，有些態度是在非正式的情況下（例：模仿與認同）所形成。

Weber1998指出態度形成的理論主要有三個：學習取向、認知一致性、動機取向。（引至黃翠琴，2005）

一、學習取向

Weber 1998指出態度最常透過學習而形成，學習是一種藉由經驗和練習而導致行為永久改變的過程。下列三個一般性學習過程與態度形成有關：聯結、增強，及社會學習。

（一） 聯結：聯結牽涉將在時間、空間或環境中相近的經驗加以聯結，經由經驗和經驗的聯結，因而產生共同的反應，形成對某特定對象的態度。消息和知識是態度聯結的來源，而消息與知識的獲得可來自直接的觀察，或是經由他人間接獲得的知識和消息所形成（Weber, 1998）。人的態度本來是中性的，但受到特定屬性和因果的聯結，形成新的信念，有的信念強，有的信念弱；有的和正向屬性聯結，有的和負向聯結（杞昭安，1995）。

（二） 增強：在學習原理中所討論的增強過程，對於態度的形成與發展具有重要的地位（劉安彥，2002）。良好態度的形成，往往是因受到鼓勵而增強，不良的態度則是因被懲罰，或發生不良後果而改變或消逝。通常最先提供個人態度增強的人是父母和家中其他成員，因此家庭對個人態度的形成具有影響力。在兒童期和青少年時期，同儕對個人的態度越有重要的影響力，當與同伴相處的時間增加，同伴即變成重要的參考團體

(reference groups)，個人會以之來判斷自己的意見和價值觀，同伴團體的支持和肯定即提供了增強，因而形成個人的態度。

- (三) 社會學習：係指從他人處習得態度，如喜好、嫌惡、信念和行為傾向。這種態度的形成有兩個主要的方式：1.父母對於子女的獎勵和批評，亦即當孩子表現的觀點和他們相似時予取予求獎勵，不同時候予以批評。因此，孩子的態度和其父母十分相似。2.示範 (modeling)，亦即自己並沒有直接去做，而只從觀察他人的說話和行為來發展自己特定的觀點。這種學習班度拉 (Albert Bandura) 認為是種觀察學習 (王文科，1989)。以權力的角色來看，一個握有實權者可使人產生和其相似的態度，如父母、老師、雇主、工作伙伴、較高社經地位者。

二、認知一致性取向

Weber,1998 認知取向的意涵強調人們需要讓他們的信念和意見有道理，也就是必須讓態度發展成合理或與其他信念一致的和諧狀態。包含了平衡理論、認知與情感一致理論及失調理論：(引自朱敏倫，2010)

- (一) 平衡理論：指當認知元素 (態度) 彼此不平衡時，個體將在現存喜好之間試圖維持平衡，並以既存的情感關係為基礎，形成新的態度。如：你喜歡和某一位同學作朋友，但因你最好的朋友不喜歡他，為了要維持與最要好朋友的平衡關係，因而疏遠該位同學。
- (二) 認知與情感一致性：當個體未擁有真正資訊前，常會依據既有的認知與情感而對某人或事物有所評價或情緒反應。例如：你的朋友不喜歡某人，且告訴了你此人的缺點，因此雖然你認識他，也會對其抱持負面情感。並且你會開始收集資訊以「佐證」你對此人負面態度，使得態度的認知資訊與你既有的情感資訊一致。
- (三) 失調理論：失調是因認知元素 (態度) 的不協調所導致一種不舒服的經驗。失調被視為一種具有動機力量的經驗，使人希望藉此改變態度或行為來調整這種不愉快的經驗。

三、動機取向

指個人可能基於動機因素而引導態度的發展，衡量態度反應的利弊得失而決定採取何種態度。包含評估模式和處理模式：

(一) 評估模式：評估態度是否有正面結果，可分為認知反應理論與預期—價值理論。

(1) 認知反應理論：個人發展態度方式之一為傾聽他人的表達，並衡估我們是否同意。即在你決定是否要分享某個特定的態度時，你會先衡量你對此態度的不同部分大多是正面或負面的看法。

(2) 預期—價值理論：認為態度導源於對態度客體所做的評估，及考量態度對象的正面或負面性。需考慮預期態度導致好壞結果的主觀機率的問題 (Weber, 1998)。

(二) 處理模式：許多理論學家將態度的形成區分為慎思—可能性模式處理的結果，及捷徑式的處理結果。

(1) 慎思—可能性模式：人們於某些情境時可能仔細的思考利弊以決定其態度。

(2) 捷徑式的處理：我們的態度在沒有深思或成本效益分析的狀況下，以迅速且簡單的方式形成態度。

綜合上述，根據所蒐集的文獻探討態度的形成，影響普通班學生對自閉症同儕態度形成的背景因素有很多，諸如家庭因素、教師的態度、正常學生本身的因素、同儕互動情形、自閉症兒童的個人特質等，都會影響普通班學生對自閉症同儕的接納態度，這些影響因素乃研究者所欲進一步探討的。

參、態度的測量方式

態度是一種假設的概念建構，即一種內在的歷程，無法直接觀察，故必須透過外顯的行為而推測。心理學家發展出許多評量的方法，最簡單的是使用開放式問卷，以引發出受試者廣泛、詳細的觀點。但此種方式較缺乏信度，因為人們在不同場合的回答可能完全不同，且其答案也較廣泛而不易比較。在對於問題尚未

深入之前，宜採開放式問卷，而在稍後之階段，宜改採更精密私封閉式問題（杞昭安，1995）。

目前一般常用的態度量表主要有下列幾種型式（王文科，2001；呂美玲，2004；李美枝，2004）：

一、塞斯通式量表（Thurstone-type scales）

即等距量表（equal-appearing interval scales），由 Thurstone 於 1929 年創用等距量表法，用以測量個人對教會的態度。受試者勾出在量表上贊同的句子，將這些句子的量表值自低分往高分排列，求其中數即為此受試者在態度上的分數。但此量表須請多位判斷者來做數值評走，較不經濟。

二、李克特式量表（Likert-type scales）

即總加量表法（summating method），由 Likert 於 1932 年創用，編製過程較簡單，計分也較容易。受試者依照自己對目標內涵贊同或反對的程度勾劃一項反應類別：1 很同意；2 同意；3 沒意見；4 不同意；5 很不同意。將受試者全部項目反應所得的分數加總起來，即為其態度分數。

三、語意分析法

此法用於測量個體對分析辭句或觀念的隱含意義。受試者在題目中形容詞的向度上，標出他認為該態度對象在各個向度上佔有的分量。通常分成 7 或 5 個間隔，即代表 1 到 7 或 1 到 5 的分數。最後將受試者在各向度上所得分數加起來，即得到受試者贊同或反對的態度分數。

四、行為觀察法

行為觀察法是以行為而非態度本身做為觀測對象，因此，態度的行為觀察法，乃從一個人外顯行為推論他的感覺與信念。

五、生理反應的測量

膚電反應（GSR）及瞳孔反應曾被用於探測個人態度。前者較常用於檢定個人的種族歧視態度，而瞳孔的擴大受很多因素影響，較不適合作為態度的指標。

在這種態度測量方式中，以紙筆測驗的自陳法使用最為普遍，尤其是李克特式量表與語意分析法（郭生玉，1991）。而葛樹人（1994）亦認為李克特式量表編

制方法簡單，信度和效度也比較高，可全面涵蓋主題範圍，並配合程度上的差異而較為精確，故此量表是在評量態度時最常被使用的工具。

綜合上述，研究者藉由大部分學者所認為態度包含之三項成分—認知、情感及行為傾向，形成態度量表以探討大學學生對於自閉症同儕的態度。並考量廣泛蒐集資料及施測之便利性，本研究選擇李克特式量表的編製方式，為避免學生填答時產生模稜兩可的答案，影響日後結果分析，故設計為「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」之四點量表的方式。

第三節 身障生同儕接納態度及其相關因素

壹、同儕接納態度的重要性

所謂「接納」一詞，在教育部重編國詞辭典中的定義為「接受」的意思；而「同儕」一詞，是指一群彼此以某種方式互動，且共同分享一組能力與目標之同齡或混齡的人。而同儕接納即為個人為其相同年齡、年級或能力的團體或個人所接受而成為其中的一員，其範圍包括學習、生活、遊戲等方面（李永昌，1990）。

以人格發展而言，學前兒童人格的形成主要受父母親的影響，但進入國中階段的青少年，父母和家人對其影響力正逐漸減弱，學校生活中同儕友伴的影響力卻愈發增強。劉玉玲（2005）指出，青少年由於共同的興趣、需要、態度等而形成彼此在心理的相互關係稱為同儕關係，在這種關係為青少年提供各種不同嘗試的場所及機會，但卻不必擔心受到成年人（父母）的嚴峻批評，甚或懲罰。因為同儕一般比較能瞭解彼此間的處境，同情的瞭解和容忍、接受，使一般青年人能夠從不斷嘗試中認定自我，建立個人的價值觀，決定往後的生活目標，共同學習很多適應社會所必需的知識和技能。

Hartup（1983）指出同儕團體的功能，在積極方面有下列數項（引自林乾福，2003）：

- 一、為青少年提供個人主要地位的認可，因此有助於自我印象的形成。

二、提供規範行為的常模，此一常規的建立有別於由父親所建立者，而且又有其他重要人物（同儕）的支持擁護與共同遊行。

三、促進青少年獨立自主的發展，這一方面會使青少年疏離家庭和父母，但這種疏離乃是青少年成長的一個必經口過程，青少年必須逐漸步出家庭而進入更廣大的社會環境。

王以仁（2007）亦指出同儕團體對兒童及青少年而言，均有以下五項功能：

一、發展自我概念、建立自尊及自信

在同儕團體中，可以透過別人的眼光看自己，同時也提供個體一個對本身和技巧的比較基礎。同儕就像一面鏡子，與其互動時，可以從他們的反應中發展出清晰、正確的自我畫像。

二、促進個體的社會技巧

在與同儕平等自由的互動中，促使個體體驗和探索一種全新的人際關係，從而發展其社會交際能力和社會的判斷力。並且個體亦必需從中學習克服被孤立與排斥，才能在同儕團體中生存下來。

三、在同儕團體尋求歸屬感

人本性即喜歡群居生活，以及被同伴所肯定和接納，同時藉此可以滿足歸屬感的需求，並為未來的社會調適打下重要的基礎。

四、對個人產生教育上的影響

個體在成長過程中，會從觀察友伴的行為中去學習，同儕中各有不同的專長、經驗、習慣及對周遭事物的看法，藉此可豐富知識和拓展視野。

五、刺激社會認知發展

認知能力發展的程度是個人在人際關係發展上的基礎之一，社會互動亦能促進認知發展。人際交往的成功與否，會對個人的個性及其認知能力發展產生重要的影響。

同儕關係有其特有的獎勵或懲罰方式，對每個成員的個性形成和發展都有重要的影響。青少年在找尋分享自己內心世界的過程時，他會擔心自己個人因素會

使他找不到朋友，國內的研究顯示，國中學生較擔心交友技巧的問題，他們在交友上的困擾大多是很遠離自己不喜歡的人，認為自己缺乏領導才能、會害羞、在社交場合不自在，以及與朋友交談時不知道要說什麼等。這些都將影響青少年的人格發展，甚至影響未來適應環境與解決困難的能力（郭秀鳳，1995）。

Maslow 1970 指出著名的需求層次論，人類有生理、安全、隸屬與愛的需要及自尊的需求，以至於自我實現需求。所謂的歸屬與愛的需要，則是指人人都希望被別人接受，盼望在所屬的團體中為人接納、愛護、關注、鼓勵及支持，並渴望受到他人團體的尊重。在同儕團體中，青少年若獲得安全、支持的感受，其心理會覺得平和，這種穩定性影響對於青少年人格發展有所幫助。尤其是獲得自我評價的提昇，青少年一旦獲得同儕團體所接納，會覺得自己有價值，能增強自己的信心。相反的，如果身處於被同儕所拒絕、排擠、孤立，不僅會影響其身心的正常化、社會化，亦對其自我概念及人格發展造成嚴重的困擾，進而影響其成就動機（引至黃玉文，2007）。由此可見，同儕接納是滿足歸屬及愛的需求的重要條件。

朱經明（1982）、邱佩瑩（1994）闡述同儕關係對個人影響，可歸納為三點：

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

王鐘和（1986）指出，個體如能為其同儕所接納則會表現出：

- 一、快樂且有安全感。
- 二、因他人的讚許而發展出良好的自我概念。
- 三、有機會學習社會所接受的行為模式及技巧。
- 四、在心智上可自由轉移其注意力向外，而且對於他人以外的人、事、物，變得更有興趣。
- 五、順從團體期望，且不輕視社會傳統。
- 六、較有機會參與同伴活動。

反之，經常被忽略或不被同儕所接納者，常會有下列特徵：

- 一、因其社會需求不滿足而感到寂寞。
- 二、不快樂且缺乏安全感。
- 三、形成不良的自我概念，易導致兒童的人格偏差。
- 四、被剝奪個體社會化的經驗。
- 五、因剝奪同伴所經歷的快樂而覺得苦惱。
- 六、常強迫自己進入團體而增加團體的拒絕，更降低其學習社會技巧的機會。
- 七、生活在一種社會反應不確定的狀態中，而使其感到憂慮、膽小與過份敏感。
- 八、表現出盲從，希望藉此增加其同伴接受。

貳、影響同儕接納態度的因素

每個人受到遺傳及生長環境因素的影響，表現出不同的氣質、興建、性向、好惡、觀念、態度等特質，且因個人特質的不同，則被同儕接納的程度亦不同。李美枝（2004）指出影響同儕之間接納的因素可分為情境因素、個人因素及彼此間的相互因素：

一、情境因素

（一）時空的接近（Physical proximith）：

人與人之間的接觸是友誼形成的重要因素，「近水數臺先得月」、「遠親不如近鄰」即因空間上的接近，交往增多而建立起友誼。

（二）熟悉性（familiarity）：

一個人若經常出現在眼前，會影響我們喜好的程度，這種現象稱為「曝光效應（exposure effect）」，這種重複接觸產生的熟悉性進而造成雙方的相互吸引。

二、個人因素

個人因素指個人所具有的人格特質或符合社會期望的特點。

（一）外在的吸引力

人都容易受到「外表」的影響，特別是首次見面的印象分數，個人的長相、儀態、風度、穿著等外在的儀態樣貌，常常是我們關注的焦點，藉以判斷對方的特質屬性。雖然早期接觸階段外表是重要的影響因素，但隨著接觸時間的增長，外表的影響力卻逐漸降低。

（二） 愉悅且受歡迎的人格特質

人際交往互動中，人格特質也是受歡迎與否的抉擇要件，隨著交往漸漸深入，吸引力逐漸由外表的魅力轉入內在的人格特質，受歡迎的人格特質如：真誠、誠實、忠心、幽默、開朗、風趣等。

（三） 能力

能力較強的人反應敏捷、處事俐落、效率高，容易給人良好的印象，而願與之接近。但能力太強近乎完美無缺點的個性，反而令人退避三舍。事實上一個有能力但有小瑕疵的人，比完美無缺的人更討人喜歡。

三、 相互因素

同儕人際關係中若缺少相互的因素，就只能產生單向的欣賞或喜歡，無法發展出彼此的關係。

（一）相似性：志同道合是友誼的基礎，相似的態度愈多，彼此的吸引力的愈來愈強，也愈能產生親密感。

（二）需求的互補（complementarity of need）：彼此互動的兩人，雖然態度、觀念不盡相同，其中一人之態度、行為正好為對方不足的部分，可滿足其心理需求，則產生彼此強烈的吸引力。

（三）互饋的評語（reciprocal evaluation）：人們傾向喜歡那些對我們有好感、稱讚我們及我們有正面評價的人，因此多說別人的優點，亦是維持良好人際關係的方法。

整體而言，容易被同儕接納或受歡迎的因素有：個體空間上的接近、彼此互相熟悉、吸引人的外表、受歡迎的人格特質如真誠、幽默、開朗、相似的價值觀、背景、興趣與態度、能力佳、容易接近及接納、喜歡別人、樂於助人、精力充沛、

主動熱心、體貼有同理心、良好的自尊與自信但不自負及給人壓迫感。而較不被同儕接納的原因則包括具攻擊性、衛生習慣不佳、調皮、缺乏自信而拒絕其他同學、身體特別肥胖、懶惰、不遵守班級秩序等因素（林東山，2005）。

第四節 接納自閉症同儕的相關因素

由於融合教育的大力推行，強調要將特殊兒童安置在普通班中和普通班的正常學生一起生活，一起學習。因此，目前大多數的自閉症學生被安置在普通班中，藉由在自然的互動狀況下，讓自閉症學生和正常的同儕學習語言和其他社交技巧。首先要面對的即是普通班的教師與學生是否願意接納安置在班上的特殊兒童，如果普通班的教師與學生並非誠心接納與尊重，則失去融合教育的意義，並違反融合教育的精神。因此，普通班學生對自閉症同儕的接納態度就顯得非常重要。如何在普通班中，讓自閉症學生快樂的成長與學習，教師與同儕的態度是重要之關鍵（黃寶琴，2005）。

壹、自閉症兒童同儕接納的影響因素

Horne（1985）指出一般正常學生之性別、年齡、種族、家長社經地位以及和身心障礙者之接觸經驗等，都是影響一般學生接納身心障礙者的因素。而Coryell, Holcomb & Scherer（1992）提到影響同儕積極的互動包括文化差異、溝通敏感性、溝通技巧、結構化互動機會與彼此適應和尊重。

McHale（1983b）觀察六個二、三年級的自閉症兒童和同年齡的正常兒童共28位，每天一起玩三十分鐘，教師告訴正常的同儕要教會自閉症兒童和別人一起玩，經過十個星期，研究發現效果良好，而且同儕接納自閉症兒童的意願也很高（引自黃寶琴，2005）。

Thiemann & Goldstein（2004）將一位自閉症學生和二位正常同儕分配在一組，組成五個三人小組，正常同儕在五天的時間內使用書面文句提示的方法，教導自閉症同儕使用五個簡單的社會技巧。研究發現正常學生使用文句提示和自閉

症同儕進行溝通，可以改善同儕對自閉症學生的接納並獲得更多的友誼。

蔡淑玲（1997）探討一位自閉症幼兒在國內試行融合教育政策下的狀況，研究結果發現同儕對於自閉症兒童有舉足輕重的影響力，並且是自閉症兒童在各發展領域最好的模仿對象；而自閉症幼兒在各領域的發展上皆有進步，正常幼兒亦發展出較佳的同理心。

徐美蓮、薛秋子（2000）利用自編的融合課程設計，研究自閉症兒童在普通班中和一般正常兒童之學習和互動，研究發現融合教育有助於提升自閉症兒童社會互動能力，而且普通班學生大都能接受自閉症同學並與之相處融洽。

吳淑琴、楊宗仁（2002）觀察高功能自閉症兒童在鷹架式遊戲團體中的遊戲能力表現，遊戲團體由二位高功能自閉症兒童和三位普通班學生共同組成，遊戲團體每週進行兩次，每次40分鐘，共21週。研究發現，透過鷹架式遊戲團體，自閉症兒童由功能性遊戲提昇到假裝性遊戲，而同儕是遊戲團體中最重要鷹架，並且教師的引導有助於同儕與自閉症兒童的互動。

根據以上研究顯示，自閉症兒童受到正常同儕的接納，除了實驗過程的情境因素及教師的引導之外，正常兒童必須誠心接納自閉症兒童，並清楚知道要幫助自閉症兒童，所以，對於自閉症兒童的缺陷行為較能容忍。因此，影響普通班學生對自閉症兒童接納態度的因素為何，是本研究所要探討的。

根據本章文獻所探討之相關研究，再配合本研究之相關因素，影響一般學生對身心障礙同儕的因素有：

一、性別

由於社會上對男、女性別之角色期望有所不同，因此，不同性別的一般學生對身心障礙同儕之態度可能有差異（杞昭安，1995；林乾福，2003；）

二、年級

由於年齡的高低和個人身心成熟度有關，年齡越大，身心發展較成熟，對於身心障礙同儕之態度可能較佳。因此，年齡或年級的高低被視為是影響一般學生對身心障礙同儕態度的重要變項，不同年級的一般學生對身心障礙同儕之態度可能有差異（李玉琴，2002；李碧真，1992；吳秋燕，1998）。

三、接觸程度

Morrison 等人 (2001) 將四位正常學生和一位自閉症學生形成一個團體小組，一起遊戲，訓練自閉症兒童社會技巧的應用 (引自黃寶琴，2005)。研究發現，增加自閉症兒童和正常同儕的互動時間，可以改善自閉症兒童社會互動技巧之應用。因此，不同接觸程度的一般學生對身心障礙同儕之態度有差異 (杞昭安，1995；李玉琴，2002；林東山，2005)。

四、學習成就

由於國內升學主義掛帥，在普通班中正常學生在課業上常與同儕互相較勁，而普通班中正常學生的學習成就高低是否影響其對身心障礙同儕之態度，在相關研究中並無一致性之研究發現 (林東山，2005，張如君，2003)。

綜合上述，不同的性別、年級、接觸程度、學習成就與否皆影響普通班學生和身心障礙同儕之間的互動關係，此外，有學者認為教師對身心障礙兒童的態度與引導也是影響學校社會環境中融合成功與否的一項重要因素 (黃寶琴，2005)。因此，本研究將探討大學學生是否因性別、年級、接觸程度、學習成就等變項的不同，對自閉症同儕的接納態度而有所差異，並抽樣訪問大學生以瞭解自閉症同儕接納其他相關的影響因素。

貳、影響同儕接納的自閉症者個人因素

Horne (1985) 指出身心障礙學生的學業成就、障礙程度、行為特質等因素，均會影響同儕對其之接納態度 (引自黃寶琴，2005)。

依據衛生署所訂定之身心障礙等級標準 (行政院衛生署，2002)，自閉症之障礙等級分為：

一、極重度

(一) 社會適應能力極重度障礙。

(二) 社會適應能力重度障礙，語言功能極重度障礙或重度障礙。

(三) 社會適應能力中度障礙，語言功能極重度障礙。需完全仰賴他人養護，或需要密切監護，否則無法生存者。

二、重度

(一) 社會適應能力重度障礙，語言功能中度或輕度障礙。

(二) 社會適應能力中度障礙，語言功能重度或中度障礙。

(三) 社會適應能力輕度障礙，語言功能極重度障礙。經過特殊教育和矯治訓練，通常可發展出最基本的日常生活自理能力，但無法發展出工作能力，仍需仰賴他人照顧者。

三、中度

(一) 社會適應能力中度障礙，語言功能輕度障礙。

(二) 社會適應能力輕度障礙，語言功能重度或中度障礙。經過特殊教育和矯治訓練，通常在庇護性環境內可自理日常生活，或有可能訓練出簡單的工作能力者。

四、輕度

(一) 社會適應能力輕度障礙，語言功能輕度障礙。

(二) 通常智能在一般範圍內，仍需要特殊教育和矯治。

由此可知，自閉症兒童的障礙和其他生理感官障礙兒童的障礙程度大不相同，如：智能障礙是依據智力低弱的程度；聽覺障礙是依據聽力的損失程度；視覺障礙是依據視力的損失程度，來判斷其障礙程度；而自閉症兒童是依據社會適應能力及語言功能障礙程度為評定之標準。雖然自閉症學生的許多特徵和其他障礙類別相似，但自閉症學生的社會缺陷區分了自閉症和其他的障礙類別，而成為一個獨特的障礙，即使是輕度自閉症學生也會在社會互動或是發展互惠的社會行動上出現困難，使得自閉症學生要在普通班中建立同儕之間的友誼非常困難。

第三章 研究方法

本研究主要探討大學學生對自閉症同儕的接納態度。以國立台南大學教育學院設內的特殊教育學系、教育學系、幼兒教育學系為研究對象。採用自編的「大學生對於自閉症同儕的態度調查問卷」為研究工具進行問卷調查，分析大學生對自閉症同儕的接納態度與相關因素。

本章共分四節，第一節為研究架構；第二節為研究對象；第三節為研究工具；第四節為資料處理與分析說明之。

第一節 研究架構

本研究根據前述的研究背景、研究目的、研究問題與假設、以及相關的文獻探討，提出以下的研究架構。

本研究旨在探討大學學生對自閉症同儕的態度，透過「大學生對於自閉症同儕的態度調查問卷」來瞭解大學學生對自閉症同儕的態度，並分別探討大學學生的態度在不同變項之差異情形。自變項包括兩大項，其中人口變項有性別、年級、學院系別等三項，經驗變項有接觸自閉症者的程度、修課經驗。而依變項則為對自閉症同儕的態度，其中包括了認知、情意以及行為傾向三部分（如圖 3-1）。



圖 3-1 大學學生對自閉症同儕態度之研究架構

架構圖變項說明如下：

一、大學學生背景變項：

(一) 人口變項：

1. 性別：分為男生、女生。
2. 年級：共有兩組。分別是大一、二為一組，大三、四為一組。
3. 學院系別：分為特殊教育學系、教育學系、幼兒教育學系。

(二) 經驗變項

1. 接觸自閉症者的程度：分為四種，與自閉症同儕曾經坐在一起（前、後、左、右）、與自閉症同儕曾經同組活動、與自閉症同儕同班但不曾坐在一起也未同組活動及以上都沒有。選填與自閉症同儕曾經坐在一起（前、後、左、右），並與自閉症同儕曾經同組活動，計分為4分，表為多接觸者；只選填與自閉症同儕曾經坐在一起（前、後、左、右）或與自閉症同儕曾經同組活動其中一項者，計分為3分，表中接觸者；而選填與自閉症同儕同班但不曾坐在一起也未同組活動，計分為2分；而選擇以上都沒有，計分為1分，表少接觸者。

2. 修課經驗：為修習特殊教育學系相關之課程。

二、接納態度

對於自閉症同儕接納態度分為認知方面、情感方面、行為傾向三個分量表。量表總分愈高，表示普通班學生對自閉症同儕之接納態度愈正向。

第二節 研究對象

一、 研究樣本

本研究之研究樣本為國立台南大學教育學院設內的特殊教育系、教育學系、幼兒教育學系，大一至大四之在校生。共 180 人為研究樣本，回收率 100%，有效樣本為 180 人。茲將研究樣本與有效樣本人數表列 3-1。

表 3-1 研究樣本人數與有效樣本人數

學院	人數	回收數	回收率	有效樣本數
特殊教育學系	87	87	100%	87
教育學系	48	48	100%	48
幼兒教育學系	45	45	100%	45
合計	180	180	100%	180

第三節 研究工具

本研究主要採問卷調查方式進行研究資料的蒐集，研究工具係由研究者參考國內外文獻、相關問卷與量表，而自編之「大學生對於自閉症同儕的態度調查問卷」作為資料蒐集工具。說明如下。

一、「大學生對於自閉症同儕的態度調查問卷」分別就問卷內容、填答與計算方法、正式問卷。

(一) 問卷內容

1. 「大學生對於自閉症同儕的態度調查問卷」大致可能包含四個部份；

第一部份為個人資料、第二部份為接觸自閉症者的程度、第三部份為修課經驗、第四部份為對自閉症同儕之態度。

(二) 填答與計算方法

本量表採李克特氏四點量表填答，每一題有四個選項分為「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」。正向題給分依選擇「非常同意」給4分；「同意」給3分；「不同意」給2分；「非常不同意」給1分，負向題給分依選擇「非常同意」給1分；「同意」給2分；「不同意」給3分；「非常不同意」給4分。量表總分愈高，表示大學學生對自閉症同儕之接納態度愈正向。

(三) 正式問卷

根據自編製而成的「大學生對於自閉症同儕的態度調查問卷」。

第四節 資料處理與分析

(一) 將實施測驗後所收集的樣本資料回收，先行剔除資料遺漏未填或不詳者，然後再將受試者之背景資料予以編碼，並將受試者的背景資料、原始資料的得分登錄於電腦中，建立資料檔。

(二) 校正登錄資料，確定資料無誤。

(三) 以SPSS for windows 21.0中文版進行統計分析處理。

第四章 結果與討論

本章根據正式問卷調查所得資料之結果，進行分析與討論。本章共分為二節，第一節調查對象基本資料分析；第二節不同背景變項的大學學生對於自閉症同儕接納態度之差異情形。

第一節 調查對象基本資料分析

本節就本研究中問卷回收對象之基本資料，整理分析如表4-1，並說明如下：

回收樣本180份中，就性別而言，男性有32人（18%），女性有148人（82%）。年級方面，低年級有125人（70%），高年級有55人（30%）。

就就讀系別而言，就讀特殊教育學系有87人（48%），教育學系有48人（27%），幼兒教育學系有45人（25%）。而是否修讀過特殊教育課程方面，顯示有修讀過特殊教育課程有134人（75%），只有46人（26%）沒有修讀過特殊教育課程。

就與自閉症同學的接觸狀況而言，我與自閉症同學曾經坐在一起有55人（30%），我與自閉症同學曾經同組活動有20人（11%），我與自閉症同學同班過，但不曾坐在一起也不曾同組活動過有23人（13%），以上都沒有有82人（46%）。

表4-1 受試大學生基本資料分析

變項	類別	人數	百分比
性別	男	32	18
	女	148	82
年級	高年級	55	30
	低年級	125	70
系別	特殊教育學系	87	48
	教育學系	48	27
	幼兒教育學系	45	25
修讀課程	是	134	74
	否	46	26
接觸經驗	曾經坐在一起	55	30
	曾經同組活動	20	11
	同班過，但不曾坐在一起、同組過	23	13
	以上都沒有	82	46
		180	100%

第二節 不同背景變項的大學學生對於自閉症同儕接納態度

之差異情形

本節旨在以 t 考驗、單因子變異數分析來比較不同背景變項大學生在整體及各分量表上的得分之差異情形。大學生對於自閉症同儕的接納態度在態度全量表得分總平均數為 103.32。全量表各題平均數為 3.23（四點量表），在三個分量表的各題總平均數分別為，認知量表 3.23；情感量表 3.17；行為傾向量表 3.25。不論是在全量表或者是三個分量表，都顯見大學生對於自閉症同儕的接納態度是傾向於支持、正面的態度。

壹、不同性別的大學生之態度的差異分析

如表 4-2 所示，不同性別大學生在「認知層面」、「情感層面」、「行為傾向」和「全量表」上之未發現差異 ($t = .836、.087、.297、.446, p > .05$)。顯示男學生和女學生在對於自閉症同儕之態度的四個層面都持正面態度，沒有性別上的差異。

表 4-2 不同性別大學生之接納態度的 t 考驗與分析表

向度	性別	人數	平均數	標準差	t 值
認知層面	男	32	3.22	.29	.836
	女	148	3.27	.31	
情感層面	男	32	3.17	.33	.087
	女	148	3.17	.34	
行為傾向	男	32	3.23	.41	.297
	女	148	3.25	.40	
全量表	男	32	3.21	.32	.446
	女	148	3.23	.32	

貳、不同科系大學生之態度的差異分析

如表4-3所示，不同科系的大學生在「認知層面」、「情感層面」、「行為傾向」和「全量表」上之未發現差異($F=1.34$ 、 $.260$ 、 $.495$ 、 $.564$ ， $p>.05$)。顯示特殊教育學系、教育學系和幼兒教育學系的大學生對於自閉症同儕之態度的四個層面都持正面態度，沒有科系上的差異。

表4-3 不同科系大學生之態度的差異分析

向度	變異來源	平方和	自由度	均方	<i>F</i> 值
認知層面	組內	16.98	2	.128	1.34
	組間	.25	177	.096	
	總和	17.23	179		
情感層面	組內	21.02	2	.031	.260
	組間	.06	177	.119	
	總和	21.08	179		
行為傾向	組內	29.97	2	.084	.495
	組間	.17	177	.169	
	總和	30.14	179		
全量表	組內	18.53	2	.059	.564
	組間	.12	177	.105	
	總和	18.65	179		

參、不同年級大學生之態度的差異分析

如表4-4所示，不同年級的大學生在「認知層面」、「情感層面」、「行為傾向」和「全量表」上之未發現差異($t=.588$ 、 $.573$ 、 $.151$ 、 $.326$ ， $p>.05$)。顯示高年級和低年級的大學生在對於自閉症同儕之態度的四個層面都持正面態度，沒有年級上的差異。

表4-4 不同年級大學生之態度的t考驗與分析表

向度	年級	人數	平均數	標準差	t值
認知層面	高年級	55	3.24	.32	.588
	低年級	125	3.27	.30	
情感層面	高年級	55	3.15	.36	.573
	低年級	125	3.18	.33	
行為傾向	高年級	55	3.25	.40	.151
	低年級	125	3.24	.43	
全量表	高年級	55	3.22	.31	.326
	低年級	125	3.23	.34	

註：高年級為大三、四，低年級為大一、二

肆、不同修課經驗之態度的差異分析

如表4-5所示，不同修課經驗的大學生在「認知層面」、「情感層面」、「行為傾向」和「全量表」上之未發現差異($t=3.31$ 、 1.92 、 2.81 、 2.97 ， $p>.05$)。顯示不同修課經驗的大學生在對於自閉症同儕之態度的四個層面都持正面態度，沒有差異。

表4-5 不同修課經驗之態度的t考驗與分析表

向度	是否修讀	人數	平均數	標準差	t值
認知層面	是	134	3.31	.31	3.31
	否	46	3.13	.25	
情感層面	是	134	3.21	.34	1.92
	否	46	3.1	.32	
行為傾向	是	134	3.30	.41	2.81
	否	46	3.11	.35	
全量表	是	134	3.27	.32	2.96
	否	46	3.11	.28	

註：修課經驗為修讀特殊教育課程

伍、不同接觸程度的大學生對於自閉症同儕之態度的差異分析

如表4-6所示，不同接觸程度的大學生對自閉症同儕接納態度全量表與分量表之各組平均數摘要。

表4-6 不同接觸程度的大學生對自閉症同儕接納態度全量表與分量表

向度	接觸程度	人數	平均數	標準差
認知層面	曾經坐在一起	55	3.27	.31
	曾經同組活動	20	3.28	.33
	同班過，但不曾坐在一起、同組過	23	3.31	.33
	以上都沒有	82	3.23	.30
情感層面	曾經坐在一起	55	3.07	.29
	曾經同組活動	20	3.14	.34
	同班過，但不曾坐在一起、同組過	23	3.31	.35
	以上都沒有	82	3.21	.35
行為傾向	曾經坐在一起	55	3.15	.35
	曾經同組活動	20	3.24	.41
	同班過，但不曾坐在一起、同組過	23	3.38	.43
	以上都沒有	82	3.28	.43
全量表	曾經坐在一起	55	3.17	.33
	曾經同組活動	20	3.22	.28
	同班過，但不曾坐在一起、同組過	23	3.34	.33
	以上都沒有	82	3.24	.34

本研究在不同接觸程度的大學生對自閉症同儕接納態度全量表與分量表進行單因子變異數分析，若變異數分析顯示組間有顯著差異，則採薛費法（Scheffe）進行事後考驗，其分析結果如表4-7。

由表4-7得知，不同接觸程度的大學生對自閉症同儕接納態度全量表的F值為1.508，未達 $p < .05$ 的顯著水準，表示不同接觸程度的大學生對自閉症同儕接納態度之間並無不同。

不同接觸程度的大學生對自閉症同儕接納態度在情感、行為傾向、認知三個分量表的F值分別為.399、3.23、2.04，未達 $p < .05$ 的顯著水準，顯示不同接觸程度的大學生對自閉症同儕接納態度在情感、行為傾向、認知三個分量表態度之差異並無不同。

表4-7 不同接觸程度的大學生對自閉症同儕接納態度單因子變異數分析摘要表

向度	變異來源	平方和	自由度	均方	F值
認知層面	組間	.116	3	.039	.399
	組內	17.12	176	.097	
	總和	17.23	179		
情感層面	組間	1.1	3	.366	3.23
	組內	19.98	176	.114	
	總和	21.08	179		
行為傾向	組間	1.01	3	.337	2.04
	組內	29.13	176	.166	
	總和	30.14	179		
全量表	組間	.47	3	.156	1.51
	組內	18.18	176	.103	
	總和	18.65	179		

陸、討論

一、性別

就整體態度而言，不同性別的大學生對於自閉症同儕的接納態度沒有顯著差異，此項結果與多數研究者之研究結果「女學生對身心障礙同儕的態度較積極」（李玉琴，2001；；杞昭安，1994；吳秋燕，1998；吳勝儒，2000；；林坤燦、；林真鍊，2004；林乾福，2003；；梁偉岳，1995；陳素真，1996；張照明，1996；張素玉、謝俊民，1999；黃富廷，1995，2000）之研究結果不同。

雖然，杞昭安（1995）曾指出女孩子常被鼓勵要扮演情感性的角色（expressive role），包括要仁慈、有愛心及能敏銳察覺他人的需求。相反的，男孩則被鼓勵要扮演工具性的角色（instrumental role），需具有支配力、果斷、獨立及愛競爭的人。但近十年來，國人生育率降低，有多數家庭都只生育一個小孩，社會上對於男女角色的期望略有改變。

二、就讀年級

就整體態度而言，不同年級的大學生對於自閉症同儕的接納態度沒有顯著差異。原因可能是國內近十年來，一直推廣有愛無礙的標語和融合教育，極力推廣關懷弱勢群體，學生在國中、小等教育時期也曾受教等觀念年齡愈小的學生愈不失赤子之心，對於自閉症同學較具同情心；另外，年紀愈小的學生，人格可塑性與接受師長教誨的接受度愈高，因此對自閉症同儕有較佳的態度。

綜合以上所述，不同年級的大學生對於自閉症同儕的接納態度或是在情感、行為傾向及認知方面都較高年級積極、正向。

三、接觸程度

就整體態度而言，不同年級的大學生對於自閉症同儕的接納態度沒有顯著差異，在情感、行為傾向、認知三個分量表上也無顯著不同。此項結果與陳金池（1998）以國小身心障礙同儕為對象；林東山（2005）以國小不分類身心障礙同儕為對象及Barrett和Kitchenham（1992）以中學生殘障同儕為對象；黃富廷（2000）與彭源榮（2003）以國小智障同儕為對象；張君如（2003）以國小聽覺障礙同儕為對

象；黃崑發（2002）以高中職視障同儕為對象等研究之研究結果相似。但與大多數的研究結果「多接觸者態度較少接觸者積極」（杞昭安，1995；吳勝儒，2000；李玉琴，20002；林東山，2005；林真鍊，2004；林乾福，2003；洪雪萍，1998；梁偉岳，1995；張照明，1996；張素玉、謝俊民，1999；黃馭寰，2002）不同。

綜合以上所述，不同接觸程度的大學生對於自閉症同儕不論是整體的接納態度或是在情感、行為傾向及認知方面都沒有發現有不同。

第五章 結論與建議

本研究主要的目的在探討大學學生對於自閉症同儕的接納態度；分析不同背景變項（性別、年級、科系、修讀課程、接觸經驗）的大學生對於自閉症同儕接納態度之差異情形。

為了達到研究目的，研究者蒐集相關文獻，建立研究架構，編製研究問卷。本研究以國立台南大學教育學院屬下系別特殊教育學系、教育學系及幼兒教育學系的學生為研究對象，以自編之「大學生對於自閉症同儕的態度調查問卷」為研究工具，進而加以統計分析，根據研究結果提出結論與建議，作為提供自閉症兒童特殊教育服務相關人員與進一步相關研究之參考。以下分兩部分加以說明，第一節為結論、第二節為建議。

第一節 結論

綜合研究發現，獲得以下之結論：

壹、大學生對於自閉症同儕之接納態度

大學生對於自閉症同儕的接納態度在態度全量表得分總平均數為103.32。全量表各題平均數為3.23（四點量表），在三個分量表的各題總平均數分別為，認知量表3.23；情感量表3.17；行為傾向量表3.25。不論是在全量表或者是三個分量表，都顯見大學生對於自閉症同儕的接納態度是傾向於支持、正面的態度。亦即目前台南大學學生對於自閉症同儕整體的接納態度是積極且正向的。本研究結果亦發現：台南大學學生對自閉症同儕的接納態度在「行為傾向」態度方面比「認知」、「情感」態度的得分平均數還要高，是三個分量表中得分最高的，顯示大學生在行為層面上願意誠心接納自閉症同儕並與他做朋友，樂於給予關懷與幫助。

貳、不同背景變項之大學生學生對自閉症同儕接納態度之差異情形

一、不同性別的大學生對於自閉症同儕接納態度

就整體態度而言，不同性別大學生在「認知層面」、「情感層面」、「行為傾向」和「全量表」上之差異都並無顯著差異顯示男學生和女學生在對於自閉症同儕之態度的四個層面都持正面態度，沒有性別上的差異。

二、不同科系的大學生對於自閉症同儕接納態度

就整體態度而言，不同科系的大學生在「認知層面」、「情感層面」、「行為傾向」和「全量表」上之差異都並無差異。顯示特殊教育學系、教育學系和幼兒教育學系的大學生對於自閉症同儕之態度的四個層面都持正面態度，沒有科系上的顯著差異。亦即目前台南大學三個教育學院的科系大學生不論是整體的接納態度或是在認知、情感方面及行為傾向都沒有顯著的不同。

三、不同年級大學生對於自閉症同儕接納態度

就整體態而言，不同年級的大學生在「認知層面」、「情感層面」、「行為傾向」和「全量表」上之差異都並無差異。顯示高年級和低年級的大學生在對於自閉症同儕之態度的四個層面都持正面態度，沒有年級上的顯著差異。亦即台南大學學生在高年級及低年級都沒有顯著的不同。

四、不同修課經驗大學生對於自閉症同儕接納態度

就整體而言，不同修課經驗的大學生在「認知層面」、「情感層面」、「行為傾向」和「全量表」上之差異都並無差異顯示不同修課經驗的大學生在對於自閉症同儕之態度的四個層面都持正面態度，沒有顯著差異。亦即台南大學不同修課經驗的大學生對於自閉症同儕不論是整體的接納態度或是認知、情感及行為傾向都沒有顯著的不同。

五、不同接觸程度大學生對於自閉症同儕的接納態度

就整體態度而言，不同接觸程度的大學生對自閉症同儕的接納態度沒有顯著差異；在情感、行為傾向、認知三個分量表上也無顯著不同。亦即目前台南大學不同接觸程度的大學生對自閉症同儕不論是整體的接納態度或是在情感、行為傾向及認知方面都沒有顯著的不同。

第二節 建議

根據本研究結果與歸納之結論，研究者提出下列之建議，以提供自閉症學生特殊教育服務相關單位（即大學資源教室）、輔導人員（即資源教室教師及輔導教授）與未來研究之參考。

壹、對於大學課程之建議

一、師資培育課程

修讀師資培育課程之學生，將來有極大的可能成為新一代的良師，身為老師在職場上所有的行為舉止及教學態度，足以影響學生在人格及價值觀上的塑造，所以建議師培中心多設有關於特殊兒童教學策略及多接觸特殊學生之課程。

二、特殊教育系課程

研究者正修讀特教系的課程，讓我在各障礙類別都有一定的認知，但是光修讀系上的課程是無法真正體驗與障礙學生互動的經驗。建議在課程上除了理論方面外，多設與障礙生互動之課程、規定每一學期或每一學年到外服務的志工時數，相信也能夠增加在校生對障礙生的認知。

貳、學校特教宣導

現時在國立台南大學的特殊教育學系，每一學年都會舉辦一個宣導特殊教育的活動。但研究者多年的觀察，這宣導活動慢慢的變成系內的表演活動，失去了宣導的重點，忽略了真正的舉辦目的，這是一個非常可惜的結果。建議系學會幹部重新思索，『特教週』真的舉行的目的是什麼？如何向外界宣導特殊教育的重點及理念。

參、自閉症之教導及輔導

一、教導社交技巧

針對自閉症學生在社交技巧上遇到的問題，定期舉辦課程或研討會，讓自閉症學生了解到自己的困難處，教導如何正確的社交互動；也讓同儕參與其中，一同學習尊重、體諒及如何與自閉症同學互動。

二、輔導

現時臺灣各大專院校都設有資源教室，建議相關單位及輔導人員，定期為自閉症學生作心理輔導或課業輔導，與各學院的任教老師開會討論學生在課堂上遇到的困難。

肆、未來研究

一、研究對象

本研究僅以國立台南大學教育學院之大學生為研究對象，由於人數只是大學裡的一少部分，未能代表整體學生之接納態度，因此，研究對象可擴及全國其他縣市，也許由於區域性之不同，能增加研究的完整性與推論的範圍。

本研究僅以三個不同科系為研究對象，由於未來職場上面對自閉症學生的機會，特教系同學必然比別科系之學生來得多，因此，研究對象可改為全國特殊教育學系之學生對於自閉症同儕之接納態度為研究，比較不同院校的特教系學生對於自閉症同儕之接納態度為研究。

本研究僅以臺灣地區大學的教育學院學生當研究對象，而抽樣樣本也只是冰山一角，因此，未能類推至大群體對自閉症同儕的接納態度，更不能類推至其他地區。

基於本澳缺乏相關研究，因此，研究者本人計畫延伸至本澳地區作「澳門高中學生對於特殊需求學生類別認知與特殊教育認知評價之研究」，以提供澳門特殊教育日後持續發展之參考。

參考文獻

一、中文部分

- 王文科 (2001)。教育研究法。台北：五南。
- 王以仁 (2007)。人際關係與溝通。台北：心理。
- 行政院衛生署 (2002)。身心障礙等級。中華民國九十一年二月七日行政院衛生署衛生署醫字第0910014799公告修正。
- 朱敏倫 (2010)。國中學生對身心障礙同儕接納態度之研究—以花蓮縣某國中為例 (未出版碩士論文)。國立東華大學，花蓮。
- 李碧真 (1992)。國民中學學生對聽覺障礙學生接納態度之研究 (未出版碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 李玉琴 (2002)。東部地區國小學生對聽覺障礙同儕的接納態度與互動模式之調查研究 (未出版碩士論文)。國立花蓮師範學院，花蓮。
- 李美枝 (2002)。社會心理學—理論研究與應用。台北：大洋。
- 杞昭安 (1995)。師範學院學生對視覺兒童態度之研究 (未出版博士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 杞昭安 (1996)。師範學院學生對視覺障礙兒童態度之研究。視覺教育叢書第四十七輯。臺灣省視覺障礙兒童混合教育計畫師資訓練班。
- 宋維村 (2000)。自閉症學生輔導手冊。教育部特殊教育小組主編，國立台南師範學院印製。
- 吳秋燕 (1998)。國小學生對聽覺障礙兒童態度及其相關因素之研究 (未出版碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 吳聰賢 (2002)。態度量表的建立。載於楊國樞 (主編)，社會及行為科學研究法 (頁 518-542)。台北：東華。
- 吳淑琴、楊宗仁 (2002)。鷹架式遊戲團體對高功能自閉症兒童象徵遊戲影響之個案

- 研究。《特殊教育研究學刊》，22，75-101。
- 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（未出版碩士論文）。台東大學，台東。
- 林欣樺（2010）。同儕支持方案對中度自閉症學生在融合情境中課程參與和社會互動效果之研究（未出版碩士論文）。國立臺南大學重度障礙研究所碩士論文，台南市。
- 林東山（2005）。台中縣國小學生對接受融合教育之身心障礙同儕接納態度之研究（未出版碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化。
- 林乾福（2003）。國中學生對智能障礙同儕的態度（未出版碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化。
- 俞文釗（1993）。《管理心理學》。台北：五南。
- 洪雅鳳（2001）。社會知覺。載於葉郁菁主編：《心理學》。高雄：麗文。
- 徐美蓮、薛秋子（2000）。《融合教育教學模式：以自閉症兒童融入普通班為例》。高雄：復文。
- 教育部（2002）。身心障礙及資賦優異學生鑑定標準。中華民國九十一年五月九日教育部（91）台參字第 91063444 號令訂定。
- 郭生玉（1993）。《心理與教育測驗》。台北：精華。
- 郭秀鳳（1995）。障礙幼兒融合式教育之探討。《特殊教育季刊》，57，1-9
- 張春興（1994）。《教育心理學—三化取向的理論與實踐》。台北：東華。
- 張君如（2003）。台中市國小普通班學生對聽覺障礙同儕接納態度之研究（未出版碩士論文）。國立臺中師範學院，台中。
- 陳碧純、李芬容、黃宗藝（2004）。自閉症兒童行為問題之功能性評量的應用。《特殊教育叢書》，卷期數 9301，77-88 頁。
- 陳明瑜、江秋樺（2009）。自閉症學生的溝通良帖—「圖片兌換溝通系統」應用實例。《臺東特教》，29期，6-10頁。
- 蔡淑玲（1997）。一位自閉症幼兒在融合教育政策實施下的狀況（未出版碩士論

- 文)。國立台灣師範大學，台北。
- 黃玉文 (2007)。屏東縣國小學生對資源班同儕態度之研究 (未出版碩士論文)。
國立台東大學，台東。
- 黃金源 (2008)。泛自閉症障礙兒童。載於黃金源主編，*自閉症兒童的治療與教育*
(2-39 頁)。臺北市：心理。
- 黃翠琴 (2005)。台中市國小普通班學生對自閉症同儕接納態度之研究 (未出版碩
士論文)。臺中師範學院，臺中市。
- 游恆山 (2004)。心理學。台北：五南。
- 楊漢一、楊熾康 (2008)。自閉症兒童情緒能力與情緒辨識教學探討。*特教通訊*，
四十期，16-22 頁。
- 趙居蓮譯 (1995)。社會心理學。台北：桂冠。
- 劉安彥 (2002)。心理學。台北：三民。
- 賴碧美 (2008)。運用功能性評量處理自閉症兒童的行為問題。載於黃金源 (主編)，
自閉症兒童的治療與教育 (頁158-169)。臺北市：心理。

二、英文部分

- Barrett, J., & Kitchenham, A. (1992). An analysis of Q-variables associated with attitudes toward adolescent handicapped peers. *Journal of Special Education, 16*, 201-211.
- Coryell, J., Holcomb, T. K., & Scherer, M. (1992). Attitude toward deafness: A collegiate perspective. *American Annals of the Deaf, 137*(3), 299-302.
- Horne, M. D. (1985). *Attitude toward students: Professional, peer and parent reactions*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morrison, L., Kamps, D., Garcia, J., & Parker, D. (2001). Peer mediation and monitoring strategies to improve initiations and social skills for students with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 3*, 237-250.
- Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2004). Effects of Peer Training and Written Text Cueing on Communication of School-Age Children With Pervasive Developmental

Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 126-145.

Weber, A. L. (1998). *Social psychology*. Stanford, CA : Harper Collins

附錄一：大學生對於自閉症同學的態度調查問卷

大學生對於自閉症同學的態度調查問卷

同學你好：

這份調查的目的是在瞭解你對自閉症同學的看法，請依照自己的感覺或看法來回答。
調查結果將可為輔導自閉症學生之參考。

你所填寫的資料和答案，研究者會堅守保密原則，所以請你放心作答，你的意見非常寶貴，對於往後的自閉症教學及輔導幫助很大，再次感謝你的合作！

敬祝

學業進步 萬事如意

國立臺南大學特殊教育學系

大四學生：趙偉智

指導教授：林慶仁 博士

中華民國 102 年 5 月

【填答說明】以下題目，請在適當的內打勾即可

第一部分：基本資料

1. 性別： (1) 男 (2) 女
2. 就讀科系： (1) 特殊教育學系 (2) 教育學系 (3) 幼兒教育學系
3. 就讀年級： (1) 一、二年級 (2) 三、四年級
4. 你是否修過特殊教育課程 (1) 是 (2) 否
5. 我與自閉症同學的接觸狀況：(請就實際狀況回答)
 - (1) 我與自閉症同學曾經坐在一起 (包括前、後、左、右)
 - (2) 我與自閉症同學曾經同組活動
 - (3) 我與自閉症同學同班過，但不曾坐在一起也不曾同組活動過
 - (4) 以上都沒有

非常同意 同意 不同意 非常不同意

【填答說明】以下題目，請在適當的□內打勾即可

第二部分：問卷內容

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 我認為應該尊重自閉症同學。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 自閉症同學有值得我學習的優點。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 我覺得自閉症同學很自私，只顧自己，不管別人。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 照顧自閉症同學只是老師和他(她)父母的事情。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 我認為自閉症同學有某些擅長的能力。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 我怕和自閉症同學在一起以後，會變得和他(她)一樣。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 即使我很努力幫助自閉症同學，他(她)也不會進步。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 我曾經修讀過有關自閉症之課程。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 雖然和自閉症同學說話很累，但我願意和他(她)說話。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 在學習方面，自閉症同學不如一般學生積極。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 自閉症同學應該盡可能和一般學生一起上課。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 我認為自閉症同學可以擔任班上的幹部。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 如果發現自閉症同學學我說話，我會很生氣。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 我可以原諒自閉症同學不小心所犯的過錯。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 如果有介紹「自閉症」的書或影片，我願意去看。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 我會和自閉症同學交往認識，成為男女朋友。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 自閉症同學成績差，會被同學取笑。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 有時候自閉症同學在班上發出怪聲，他(她)不是故意的，我應該原諒他(她)。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 有自閉症同學不會和人打招呼，對人很沒有禮貌。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 自閉症同學不知道如何和別人相處，我應該教他(她)。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 我很不喜歡班上有自閉症同學。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

	非常同意	同意	不同意	非常不同意
22 自閉症同學比一般學生更需要關心。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 當自閉症同學需要幫助時，我願意幫助他(她)。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 如果我的好朋友取笑自閉症同學，我會勸告他(她)。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 如果自閉症同學忘記帶文具(例如課本、講義、鉛筆)， 我願意借他(她)。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 如果和自閉症同學說話，他(她)不理我，以後我也不會理他(她)。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 我願意和自閉症同學做朋友。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 上課時，我會讓坐給自閉症同學。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 我願意和自閉症同學同桌吃飯。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 我願意跟自閉症同學組成讀書會。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 我會耐心回答自閉症同學的問題。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 我願意和自閉症同學一起完成分組報告。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 我願意和自閉症同學一起出遊。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>