**國小普通班實施聽覺障礙兒童同儕接納課程之成效分析**

陳建廷、\*黃桂君、簡瑄鍰

\*高雄師大特教系

**緒論**

一、研究背景與動機

一九九○年代融合思潮崛起，特殊需求兒童在普通班接受教育已經是全世界的教育潮流。融合教育真切的意義是希望在正常化的安置情境中，提供身心障礙學生與普通學生有互動的機會，讓其可以彼此互動並發展適當的同儕關係（曾美玲、蔣明珊和沈慶盈，2010）。因此，「融合」並非只是把身心障礙學生安置於普通班級中，而是要如何將身心障礙學生真正的融入班級中，並被其同儕所接納。

隨著新生兒聽力篩檢的推行、人工電子耳的植入、數位型助聽器等科技的進步，愈來愈多的聽障學生被安置在普通班。 然而聽障學生由於缺乏聽覺管道的接收與回饋，造成聽覺理解困難，阻礙其學習，故而導致其在實際班級中，無法自然參與同儕團體的對話，造成語言溝通的限制與中斷（江源泉，2006；曾義舜，2004）。再者，一般教師因不了解聽障學生讀話的特別需求，上課時往往出現許多妨礙讀話的行為，若再加上聽障學生本身聽取能力的限制，可能會使聽障學生不容易理解上課時教室內進行的活動，產生錯誤的解讀（張蓓莉、蘇芳柳，1995），致使產生在課堂上或與他人溝通挫敗，甚至遭受同儕的嘲弄。

為促進普通班學生對身心障礙學生的認識，學校至少每一學年都有舉辦特教宣導活動或入班宣導課程。（陳金池，1998）。但由於學校的特教宣導需要涵括各類障礙類別的學生，無法針對聽障學生的特殊需求做進一步的澄清及說明。因此，普通班教師對聽障學生的特教知能不足，加上普通班學生也欠缺和聽障學生相處的正確態度，造成聽障學生在普通班級中的同儕接納度無法提升。因此，促進對聽障學生接納態度的研究，愈來愈受到重視。

綜觀探討接納態度的相關文獻，在態度的評量上皆以態度的三個成分—認知、情感、行為為主，以評斷出普通班學生對身心障礙同儕的了解、情緒及反應程度（Yu, Ostrosky, & Fowler, 2012；吳婉君，2007；林姉瑤，2008）。在聽障學生的接納態度研究結果中，女生的接納態度大多優於男生、接觸經驗較多者接納態度較高、對身心障礙者的知識愈豐富，其態度就愈積極正向（例如，林姉瑤，2009；曾目哖，2004；黃素娥，2005）；然而，研究也有不同的結果，有些男女生的態度、接觸經驗較少者對身心障礙者的接納態度並沒有顯著差異（張君如，2004；黃素娥，2005）。而普通班學生對聽力損失的知識並不足夠，對於聽力損失知識的不足，無法使聽力正常的同儕認識並接納聽障學生（高佳蓮，2009）。因此，對於普通班學生的性別、接觸程度及聽力損失知識層面對同儕接納態度的研究上，仍沒有一定的結論。

此外，有諸多的研究透過課程或相關活動來改變國小學童對身心障礙同學的接納態度。課程內容的設計亦根據認知、情感、行為傾向等三大態度成分，對應出三大課程基本目標：提供相關訊息、提升同理心、增進接納行為（Barnes, Berrigan, & Biklen, 1978，引自陳金池，1998）。因此，本研究針對國小普通班聽障兒童同儕接納的課程進行研究，分析不同實驗處理，不同背景變項和預測力在接納態度上的成效差異。

據此，本研究擬探討國小普通班聽覺障礙兒童「同儕接納課程」實施之成效，研究問題包括：

（一）實驗組與對照組對聽障學生的接納態度是否有差異？

（二）不同背景變項之實驗組與對照組對聽障學生的接納態度是否有差異？

（三）國小普通班學生在聽力損失基本知識對聽障學生接納態度的預測力為何？（四）國小普通班學生在聽力損失基本知識、認知向度、情感向度對聽障學生行為傾向接納態度的預測力為何？

**壹、研究方法**

一、研究設計

由於研究者無法做到完全隨機取樣和隨機分派，因此本研究採準實驗設計中的「不等組前測-後測設計」，實驗組與對照組分別實施「聽覺障礙兒童同儕接納課程」與提供「書面宣導資料」之實驗處理，並在前測與後測均填答「國小學生對聽覺障礙兒童接納態度量表」。同時，研究者並從量表中搜集性別、接觸程度及聽力損失基本知識三種背景變項的相關資料。

二、研究對象

研究者採便利取樣的方式，選取兩間學校班級人數相近、班級中各有一位重度聽覺障礙的班級，總共五十九位普通學生。並隨機將友善國小（化名）四年級學生分配為實驗組、快樂國小（化名）為對照組。兩班之聽覺障礙學生之性別分別為實驗組男性，對照組女性。兩人在聽力損失程度、佩戴人工電子耳與助聽器情形、聽取情形、個性、輔具使用及、口語表達、人際互動等條件均相近。

三、研究工具

（一）國小學生對聽覺障礙兒童接納態度量表

此評量表由研究者自編，主要目的在了解「國小普通班聽覺障礙兒童同儕接納課程」的實施成效。量表內容包含學生基本資料及量表內容，量表內容根據態度成分分為「認知」、「情感」、「行為傾向」三個向度，各向度並涵蓋對聽障學生聽覺生理、助聽輔具、人格特質、人際溝通四個元素。正式量表共44題，其中認知向度16題、情感向度15題、行為傾向向度13題三個向度。本量表之總量表的α係數為.879；「認知」分量表α係數為.754、「情感」分量表α係數為.719、「行為」分量表α係數為.682；量表的內部一致性信度高。

（二）國小學生對聽力損失基本知識調查表

本調查表在於了解國小四年級學生所具備的聽力損失的基本常識，由研究者參考相關研究，並配合本研究使用之同儕接納課程內容，加以編擬而成。內容包含聽力損失成因（2題）、與聽力損失者溝通（2題）與助聽輔具（2題）3 個向度，共六題是非題。

（三）國小普通班聽覺障礙兒童同儕接納課程

課程內容由研究者參考相關文獻及自編「國小學生對聽覺障礙兒童接納態度量表」的四個元素（聽覺生理、助聽輔具、人格特質、人際溝通），將課程內容分為四個單元，課程目標並參照態度的三向度（認知、情感、行為），訂定教學活動的三大主要目標：平實適切的訊息傳遞（認知）、瞭解個別差異的同理接納（情感）和透過體驗活動學習日常相處的對待方式（行為）。

**貳、結果與討論**

一、實驗組與對照組對聽障學生之接納態度

（一）實驗組與對照組在前後測對聽障學生接納態度結果分析

表1研究結果顯示，實驗組的前後測差異達顯著水準（p< .05），對照組則未達顯著水準。意即實驗組實施同儕接納課程後，在認知向度、情感向度、行為傾向向度及整體接納態度皆有顯著提升。進一步以共變數進行分析，以排除實驗組和對照組在前測分數的影響。

表1實驗組與對照組前後測相依樣本*t*檢定摘要表

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 量表向度 | 實驗  組別 | 教學  前後測 | 平均數 | 標準差 | *t*值 | 顯著性  （雙尾） |
| 認知向度 | 實驗組 | 前測 | 57.18 | 4.25 | -11.140\* | .000 |
| 後測 | 68.79 | 4.61 |
| 對照組 | 前測 | 58.84 | 5.01 | -1.808 | .081 |
| 後測 | 61.03 | 5.43 |
| 情感向度 | 實驗組 | 前測 | 56.61 | 5.69 | -4.913\* | .000 |
| 後測 | 64.71 | 4.81 |
| 對照組 | 前測 | 54.35 | 4.67 | -1.602 | .120 |
| 後測 | 55.81 | 3.59 |
| 行為傾向向度 | 實驗組 | 前測 | 55.50 | 6.99 | -2.897\* | .007 |
| 後測 | 60.29 | 5.21 |
| 對照組 | 前測 | 50.48 | 5.34 | -1.773 | .086 |
| 後測 | 52.32 | 4.44 |
| 整體接納態度 | 實驗組 | 前測 | 170.39 | 13.52 | -7.070\* | .000 |
| 後測 | 193.79 | 10.06 |
| 對照組 | 前測 | 163.68 | 11.00 | -2.704 | .011 |
| 後測 | 169.16 | 8.44 |

\* *p*< .05

（二）實驗組與對照組在認知向度接納態度的差異分析

本研究以認知向度的前測分數為共變項，進行單因子共變數分析，請見表2。結果顯示認知向度的前測共變數*F*值為2.104，顯著性*p*值為 .153（*p* > .05），未達顯著水準，表示認知向度的前測分數對實驗處理差異未達顯著。而實驗處理主要效果檢定的*F*值為 37.170，顯著性*p*值為 .000（*p* < .05），達到顯著水準，表示排除實驗組及對照組前測分數的影響後，實驗組與對照組在認知向度接納態度的後測分數上有顯著差異存在，因此進行調整後平均數的比較。

從表3結果可知，實驗組的接納態度（*M*=68.966）優於對照組（*M*=60.870）。意即實驗組在實施接納課程之後，在認知向度中對聽障學生的接納態度，優於對照組學生。

表2 認知向度實驗處理共變數分析摘要表

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 來源 | 平方和 | 自由度 | 平均  平方和 | 共變數  *F*值 | 顯著性 |
| 前測 | 52.850 | 1 | 52.850 | 2.104 | .153 |
| 實驗處理 | 933.784 | 1 | 933.784 | 37.170\* | .000 |
| 誤差 | 1406.832 | 56 | 25.122 |  |  |

\**p* <.05

表3 認知向度實驗處理調整後平均數摘要表

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 實驗處理 | 平均數 | 標準誤 | 95％信賴區間 | |
| 下限 | 上限 |
| 同儕接納課程 | 68.966 | .955 | 67.052 | 70.879 |
| 書面宣導資料 | 60.870 | .907 | 59.052 | 62.687 |

（二）實驗組與對照組情感向度接納態度的差異分析

本研究以情感向度的前測分數為共變項，進行單因子共變數分析，請見表4。結果顯示，情感向度的前測共變數*F*值為.004，顯著性*p* 值為.947（*p* > .05），未達顯著水準，表示情感向度的前測分數對實驗處理差異未達顯著。而實驗處理主要效果檢定的*F*值為61.785，顯著性*p* 值為.000（*p* < .05），達到顯著水準，表示排除實驗組及對照組前測分數的影響後，實驗組與對照組在情感向度接納態度的後測分數上有顯著差異存在，因此進行調整後平均數的比較。

從表5結果可知，實驗組的接納態度（*M*=64.723）優於對照組（*M*=55.799）。意即實驗組學生實施「國小普通班聽覺障礙兒童接納課程」之後，在情感向度中對聽障學生的接納態度，優於接受書面宣導資料的對照組學生。

表4 情感向度實驗處理共變數分析摘要表

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 來源 | 平方和 | 自由度 | 平均  平方和 | 共變數  F值 | 顯著性 |
| 前測 | .079 | 1 | .079 | .004 | .947 |
| 實驗處理 | 1117.070 | 1 | 1117.070 | 61.785\* | .000 |
| 誤差 | 1012.474 | 56 | 18.080 |  |  |

\*p <.05

表5 情感向度實驗處理調整後平均數摘要表

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 實驗處理 | 平均數 | 標準誤 | 95％信賴區間 | |
| 下限 | 上限 |
| 同儕接納課程 | 64.723 | .814 | 63.093 | 66.353 |
| 書面宣導資料 | 55.799 | .772 | 54.251 | 57.346 |

（三）實驗組與對照組行為傾向向度接納態度的差異分析

本研究以行為傾向向度的前測分數為共變項，進行單因子共變數分析，請見表6。結果顯示行為傾向向度的前測共變數*F*值為.941，顯著性*p* 值為.336（*p* > .05），未達顯著水準，表示行為傾向向度的前測分數對實驗處理差異未達顯著。而實驗處理主要效果檢定的*F*值為30.131，顯著性*p* 值為.000（*p* < .05），達到顯著水準，表示排除實驗組及對照組前測分數的影響後，實驗組與對照組在行為傾向向度接納態度的後測分數上有顯著差異存在，因此進行調整後平均數的比較。

從表7結果可知，實驗組的接納態度（*M*=60.022）優於對照組（*M*=52.561）。意即實驗組學生在實施「國小普通班聽覺障礙兒童接納課程」之後，對聽障學生的接納態度，優於接受書面宣導資料的對照組學生。

表6 行為傾向向度實驗處理共變數分析摘要表

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 來源 | 平方和 | 自由度 | 平均  平方和 | 共變數  *F*值 | 顯著性 |
| 前測 | 21.865 | 1 | 21.865 | .941 | .336 |
| 實驗處理 | 699.817 | 1 | 699.817 | 30.131\* | .000 |
| 誤差 | 1300.624 | 56 | 23.225 |  |  |

\**p* <.05

表7 行為傾向向度實驗處理調整後平均數摘要表

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 實驗處理 | 平均數 | 標準誤 | 95％信賴區間 | |
| 下限 | 上限 |
| 同儕接納課程 | 60.022 | .951 | 58.117 | 61.926 |
| 書面宣導資料 | 52.561 | .900 | 50.759 | 54.364 |

（四）實驗組與對照組整體接納態度的差異分析

本研究以總得分的前測分數為共變項，進行單因子共變數分析，其共變數分析如表8。結果顯示整體接納態度的前測共變數*F*值為1.204，顯著性*p* 值為.277（*p* >.05），未達顯著水準，表示整體接納態度的前測分數對實驗處理差異未達顯著。而實驗處理主要效果檢定的*F*值為93.992，顯著性*p* 值為.000（*p* < .05），達到顯著水準，表示排除實驗組及對照組前測分數的影響後，實驗組與對照組在整體接納態度後測分數上有顯著的差異存在。

表8實驗處理共變數分析摘要表

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 來源 | 平方和 | 自由度 | 平均  平方和 | 共變數  *F*值 | 顯著性 |
| 前測 | 102.497 | 1 | 102.497 | 1.204 | .277 |
| 實驗處理 | 8003.469 | 1 | 8003.469 | 93.992\* | .000 |
| 誤差 | 4768.411 | 56 | 85.150 |  |  |

\**p* <.05

表9 實驗處理調整後平均數摘要表

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 實驗處理 | 平均數 | 標準誤 | 95％信賴區間 | |
| 下限 | 上限 |
| 同儕接納課程 | 193.452 | 1.770 | 189.906 | 196.998 |
| 書面宣導資料 | 169.463 | 1.680 | 166.097 | 172.828 |

從表9可知，實驗組的接納態度（*M*=193.452）顯著優於對照組（*M*=169.463）。

意即實驗組學生在實施「國小普通班聽覺障礙兒童接納課程」之後，對聽障學生

的接納態度，優於接受書面宣導資料的對照組學生。

二、不同背景變項之實驗組與對照組對聽障學生接納態度之影響

（一）不同性別與在實驗組與對照組對聽障學生的接納態度

本研究以「性別」與「實驗處理」為自變項，接納態度量表的後測得分為依變項，前測得分為共變數，進行二因子共變數分析，其結果如表10。

結果顯示性別與實驗處理的前測共變數*F*值為.020，顯著性*p* 值為.889（*p* > .05），未達顯著水準，表示前測分數對性別及實驗處理沒有顯著的影響。而排除男生和女生在前測分數上的影響後，不同性別之間的交互作用的共變數*F*值為.100，顯著性*p* 值為.753（*p* > .05），未達到統計上的顯著水準，顯示性別與實驗處理兩者之間並沒有顯著的交互作用。性別之主要效果顯著性考驗的*F* 值為4.865，顯著性*p* 值為.032（*p* < .05），表示不同性別的普通班學生在後測上的表現達到統計上的顯著水準，意即男生和女生在「國小學生對聽覺障礙兒童接納態度量表」後測上的表現有顯著差異。因此進行不同性別調整後邊緣平均數的比較。

表10 性別與實驗處理後測成績共變數分析摘要表

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 來源 | 平方和 | 自由度 | 平均平方和 | 共變數*F*值 | 顯著性 |
| 前測 | 1.583 | 1 | 1.583 | .020 | .889 |
| 性別 | 394.033 | 1 | 394.033 | 4.865\* | .032 |
| 實驗處理 | 8178.477 | 1 | 8178.477 | 100.975\* | .000 |
| 交互作用 | 8.078 | 1 | 8.078 | .100 | .753 |
| 誤差 | 4373.744 | 54 | 80.995 |  |  |

\**p* < .05

表11 不同性別調整後的邊緣平均數摘要表

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 性別 | 平均數 | 標準誤 | 95％信賴區間 | |
| 下限 | 上限 |
| 男生 | 178.483 | 1.791 | 174.893 | 182.073 |
| 女生 | 184.393 | 1.774 | 180.837 | 187.949 |

從表11不同性別調整後的邊緣平均數可知，女生對聽障學生的接納態度（*M*=184.393）顯著優於男生（*M*=181.898），意即普通班女生對聽障學生的接納態度，比普通班男生佳。

（二）不同接觸程度之實驗組與對照組對聽障學生的接納態度

本研究以「接觸程度」與「實驗處理」為自變項，接納態度量表的後測得分為依變項，前測得分為共變數，進行二因子共變數分析，其摘要表如表12所示。

結果顯示接觸程度與實驗處理的前測共變數*F*值為.525，顯著性*p*值為.472（*p* >.05），未達顯著水準，表示前測分數對接觸程度及實驗處理沒有顯著的影響。而排除低、中、高接觸程度在前測分數上的影響後，不同接觸程度的交互作用之共變數*F*值為1.534，顯著性*p* 值為.225（*p* >.05），未達到統計上的顯著水準，顯示接觸程度與實驗處理兩者之間並沒有顯著的交互作用，表示普通班學生對聽障學生的接納態度不會因為接觸程度與實驗處理的不同而有所差異。而接觸程度之主要效果顯著性考驗的*F*值為3.458，顯著性*p*值為.039（*p* < .05），表示不同接觸程度的學生在「國小學生對聽覺障礙兒童接納態度量表」後測上的表現達到統計上的顯著水準，意即低接觸程度、中接觸程度及高接觸程度學生在「國小學生對聽覺障礙兒童接納態度量表」後測上的表現有顯著不同。因接觸程度與實驗處理之間無交互作用存在，因此進行接觸程度各水準調整後邊緣平均數的比較。

表12 接觸程度與實驗處理後測成績共變數分析摘要表

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 來源 | 平方和 | 自由度 | 平均  平方和 | 共變數  *F*值 | 顯著性 |
| 前測 | 40.346 | 1 | 40.346 | .525 | .472 |
| 接觸程度 | 531.603 | 2 | 265.802 | 3.458\* | .039 |
| 實驗處理 | 5287.804 | 1 | 5287.804 | 68.800\* | .000 |
| 交互作用 | 235.812 | 2 | 117.906 | 1.534 | .225 |
| 誤差 | 3996.572 | 52 | 76.857 |  |  |

\**p* < .05

表13 接觸程度各水準調整後的邊緣平均數摘要表

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 接觸程度 | 平均數 | 標準誤 | 95％信賴區間 | |
| 下限 | 上限 |
| 低 | 175.730 | 2.423 | 170.867 | 180.593 |
| 中 | 182.748 | 1.504 | 179.731 | 185.766 |
| 高 | 184.044 | 2.769 | 178.487 | 189.601 |

從表13結果可知，高接觸程度學生對聽障學生的接納態度（*M*=184.044）顯著優於中接觸程度學生（*M*=182.748）及低接觸程度學生（*M*=175.730），意即與聽障學生的接觸機會愈多，對其接納態度就愈高。

（三）不同聽力損失基本知識之實驗組與對照組對聽障學生的接納態度

本研究以「聽力損失基本知識」與「實驗處理」為自變項，接納態度量表的後測得分為依變項，的前測得分為共變數，進行二因子共變數分析，其摘要表如表14所示。

表14 聽力損失基本知識與實驗處理後測成績共變數分析摘要表

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 來源 | 平方和 | 自由度 | 平均  平方和 | 共變數  *F*值 | 顯著性 |
| 前測 | 47.608 | 1 | 47.608 | .558 | .459 |
| 聽力損失基本知識 | 197.840 | 5 | 39.568 | .464 | .801 |
| 實驗處理 | 6191.137 | 1 | 6191.137 | 72.608\* | .000 |
| 交互作用 | 571.638 | 5 | 114.328 | 1.341 | .264 |
| 誤差 | 3922.341 | 46 | 85.268 |  |  |

\**p*<0.05

結果顯示聽力損失基本知識與實驗處理的前測共變數*F*值為.558，顯著性*p* 值為.459（*p* > .05），未達顯著水準，表示前測分數對聽力損失基本知識及實驗處理沒有顯著的影響。而排除前測分數上的影響後，不同聽力損失基本知識的交互作用之共變數*F*值為1.341，顯著性*p*值為.264（*p* > .05），未達統計上的顯著水準，顯示聽力損失基本知識與實驗處理兩者之間並沒有顯著的交互作用，表示普通班學生對聽障學生的接納態度不會因為聽力損失基本知識與實驗處理的不同而有所差異；聽力損失基本知識之主要效果顯著性考驗的*F*值為.464，顯著性*p*值為.801（*p* > .05），表示不同聽力損失基本知識的學生在「國小學生對聽覺障礙兒童接納態度量表」後測上的表現未達統計上的顯著水準，意即不同聽力損失基本知識之間沒有顯著差異。

在不同聽力損失基本知識分數的接納態度上，多數的研究指出聽力損失知識愈豐富者，其對身心障礙者的接納態度愈正向積極，對聽障學生的整體態度也都有所提升（杞昭安，1995；張浣芸，1994；黃素娥，2005）。本研究結果為不同聽損知識分數的普通班學生對聽障學生的接納態度沒有顯著差異，但其接納態度皆有提升。究其可能原因為研究者設計的「國小學生對聽力損失基本知識調查表」主要目的在於了解研究對象是否具備對聽力損失的基本常識，雖然包含聽力損失成因、與聽力損失者溝通及助聽輔具三個向度，但並無法完全包括聽障學生的接納態度層面（認知、情感、行為傾向向度），因此即使在後測時對聽力損失的基本知識皆有所提升，但對聽障學生的接納態度仍無法達到顯著。

**三**、聽力損失基本知識、認知向度、情感向度對聽障學生接納態度之預測分析

本研究以聽力損失基本知識、認知向度及情感向度上的分數為預測變項，以整體接納態度得分及行為傾向向度接納態度得分為依變項，採用簡單迴歸及多元逐步回歸分析法，考驗國小普通班學生的聽力損失基本知識、認知及情感對聽障學生接納態度之預測力。

（一）普通班學生聽力損失基本知識在接納態度的預測力

從表15標準化迴歸係數得知，認知向度的*F*值為1.060，顯著性*p*值為.308（*p* > .05），未達統計上的顯著水準，表示聽力損失基本知識得分的高低無法預測認知向度接納態度的分數高低；

情感向度的*F*值為1.157， *p*值為.011（*p* < .05），達統計顯著性，且其標準化迴歸係數為正值（.328），表示聽力損失基本知識得分的高低對情感向度接納態度的分數高低具有預測力，聽力損失基本知識愈高者，對於聽障學生在情感向度的接納態度就愈高，聽力損失基本知識可解釋情感向度接納態度量表得分總變異量的10.8％；

行為傾向向度的*F*值為10.284，顯著性*p*值為.002（*p* < .05），達統計顯著水準，且其標準化迴歸係數為正值（.391），表示聽力損失基本知識得分的高低對行為傾向向度接納態度的分數高低具有預測力。聽力損失基本知識愈高者，對於聽障學生的行為傾向接納態度就愈高，聽力損失基本知識可解釋行為傾向向度接納態度量表得分總變異量的15.3％；

整體接納態度的*F*值為11.868，顯著性*p*值為.001（*p* < .05），達統計上顯著水準，表示聽力損失基本知識得分的高低對整體接納態度的分數高低具有預測力。而整體接納態度的迴歸係數為正值（.415），意即聽力損失基本知識愈高者，對於聽障學生的整體接納態度就愈高，其中，聽力損失基本知識可解釋整體接納態度量表得分總變異量的17.2％。

表15聽力損失基本知識對接納態度的迴歸分析摘要表

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 預測變項 | 量表向度 | *R* | *R2* | *F*值 | 原始化  迴歸係數 | 標準化  迴歸係數 | 顯著性 |
| 聽力損失基本知識 | 認知向度 | .135 | .018 | 1.060 | .426 | .135 | .308 |
| 情感向度 | .328 | .108 | 6.894\* | 1.157 | .328 | .011 |
| 行為傾向向度 | .391 | .153 | 10.284\*\* | 1.736 | .391 | .002 |
| 整體接納態度 | .415 | .172 | 11.868\*\* | 3.508 | .415 | .001 |

\**p*< .05; \*\**p*< .01

（二）普通班學生聽力損失基本知識、認知及情感對行為傾向態度的預測力

由表16可知，三個自變項（聽力損失基本知識、認知、情感向度）預測依變項（行為傾向向度）時，進入迴歸方程式的顯著變項，分別為聽力損失基本知識和情感向度。意即聽力損失基本知識和情感向度對行為傾向的接納態度具有預測力，選出的變項順序依序為情感向度、聽力損失基本知識。

「模式1」中，情感向度與行為傾向接納態度分數的標準化迴歸係數為.496，決定係數為.256，由決定係數可知，情感向度可解釋行為傾向向度的接納態度量表得分的總變異量為25.6%；「模式2」中，情感向度加入聽力損失基本知識後，與行為傾向的接納態度得分的標準化迴歸係數為.285，決定係數為.337，決定係數的增加解釋量為.081，因此加入聽力損失基本知識後，可再提高行為傾向向度接納態度變異量的8.1%。

表16聽力損失基本知識、認知及情感接納態度對聽障學生行為傾向接納態度的逐步多元迴歸分析摘要表

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 模式 | 選出的變項順序 | *R* | *R2* | 增加解釋量*△R* | *F*值 | 原始化  迴歸係數 | 標準化  迴歸係數 |
|  | 截距（常數項） |  |  |  |  | 13.579 |  |
| 1 | 情感向度 | .506 | .256 | .256 | 19.574\*\* | .625 | .496 |
| 2 | 聽力損失基本知識 | .580 | .337 | .081 | 14.224\* | 1.266 | .285 |

\**p*< .05; \*\**p*< .01

**參、研究建議**

1. 實施同儕接納課程的建議
2. 強化實驗組與對照組課程實施方式：

未來在設計課程前可跌至聽障學生所處班級進行入班觀察，以利於設計出更適合解決特定聽障學生在同儕接納上可能面臨的問題；或透過對導師的事前訪談，結合班級導師的增強制度與教學模式，讓課程實施更有效率。

對於對照組的學生，建議可由研究者發下書面宣導資料後，確認對照組學生有充分閱讀書面資料的時間，並提供專有名詞的說明及解釋，讓研究的嚴謹度和可信度更高。

1. 增進聽力損失知識的內容

本研究雖然進行聽力損失基本知識調查，雖然能預測部分接納向度的態度得分，但對於提升普通班學生的知識層面有限。因此將來若能在課程中提供更多關於聽力損失的知識，從知識層面配合同理情感及體驗行為三方面著手，對態度的改變能有更大的影響。

1. 課程內容的設計

本研究在時間的安排上每節課只有40分鐘，因此課程討論的時間有限。未來可融入正式的課程中，並延長課程時間，讓學生能有更充裕的時間討論。

對照組提供書面宣導資料的方式，與現今特教宣導的書面方式相似，雖然亦能提升對聽障學生的接納態度，但實施同儕接納課程方式提升接納態度之效果更優於書面宣導資料，因此，建議未來進行特教宣導時，可考慮以同儕接納課程設計的方式進行，以提昇宣導成效。

1. 對未來研究的建議
2. 研究對象

本研究的研究對象僅為國小四年級學童，未來研究可將相同的實驗課程實施於不同年級或不同背景變項的學生，藉此可看出相同教學方式的實用性及類化程度。

1. 研究設計

本研究採用準實驗研究法，以態度量表之前測、後測之得分了解接納態度之差異。建議未來研究可加入課程後三個月的後測，以進一步瞭解同儕接納課程與普通班學生對聽障學生的態度，是否會因時間的遞移而產生變化。

本研究採用逐步多元迴歸進行分析，可能導致重要的預測變項沒有被選入迴歸分析中，因此未來研究可採用「強迫進入」回歸分析法，以確保每個變項都能投入預測中。

1. 增加研究變項

本研究僅探討背景變項中「不同接觸程度」、「性別」的差異，建議未來針對可能影響接納態度與知識之其他變項，例如年級、人格特質、學業成就、自我概念、社經地位、是否擔任班級幹部、與聽障學生互動的經驗及導師對聽障學生的接納態度等進行探討，以收集更多影響聽障學生接納態度的變項。

1. 增加其他的評量工具

在了解接納態度的研究中，自陳式的態度量表仍為評量工具之大宗。但態度量表僅能從靜態的方式獲得態度表現，無法評量實際互動情形。建議未來研究可編擬適合特定年齡層使用之自陳式態度量表，並搭配採用社會計量法，對照聽障學生在班級中的社交地位與接納態度是否相符；並於同儕接納課程中請他人（例如導師）協助進行行為觀察，藉此了解普通班學生對聽障學生接納態度的行為表現，可作為調整同儕接納課程實施目標之方向。

**參考文獻(略)**