

同儕接納情緒或行為問題
學生課程彙編

必 理 念 篇 必

「標記」=「烙印」嗎？ —從標記理論與相關研究談起

蔡明富

國立高雄師範大學特殊教育學系

壹、前言—特殊教育標記之「迷」與「謎」

一般人對特殊教育「標記」存有許多「迷」思，如標記是不好的、標記會造成他人排斥。但符號互動理論(symbolic interactionism)主張人與人之間互動需憑藉媒介幫助彼此了解、溝通，而此媒介包括語言、標記、類別、聲音...等等，這些媒介從符號互動理論觀點是以符號(symbol)作統稱，因此，符號對社會互動與行為形成扮演著極為重要角色。同樣地，符號在特殊教育的重要性也不可輕忽，特殊教育主要幫助在普通環境無法有效學習的特殊教育需求者(special education needs), Ysseldyke, Algozzine 與 Thurlow (1992)提到因應這些特殊教育需求者特質的需要，專業人員認為有必要在「特殊教育區分類別」(create categories in special education)。國內身心障礙類別大致可從民國 86 年頒布「特殊教育法」得知，總共包括十二類，分別是智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、身體病弱、嚴重情緒障礙、學習障礙、多重障礙、自閉症、發展遲緩、其他顯著障礙。另在民國 91 年「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」，針對每種特殊教育類別訂定其鑑定(identification)、診斷(diagnosis)標準，以明確訂立特殊教育資格，同時意涵著那些特質異於社會常態(social norm)，無形中特殊教育標記(special education label)也因應而起，所以身心障礙學生在符合特殊教育類別以獲得特殊教育資格之同時，也就產生了標記。

特殊教育實施分類後，標記產生無可避免，有學者(Kliewer & Biklen, 1996)提到分類是需要的，另有學者(Adelman, 1996)認為身心障礙標記是理

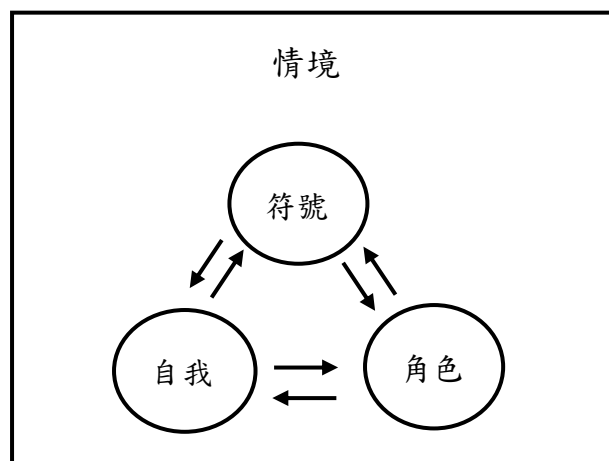
想卻不符現實(disability labels are ideas not facts)，根據許多學者(Gallagher, 1976；Heward & Orlansky, 1992；Ysseldyke et al., 1992)整理文獻也出現看法紛歧，支持標記者提到特殊教育標記有助於區分、溝通、介入、研究、立法與經費補助，雖然特殊教育標記可以發揮上述功能，反對標記者則認為標記易使他人對身心障礙學生產生偏見(prejudice)、拒絕、只注意缺點、忽視介入的需求、造成自我應驗預言(self-fulfilling prophecy)，以及擔心誤診所造成傷害。綜觀特殊教育標記的爭議，支持者認為標記有利身心障礙學生的溝通、診療、研究與行政執行；但反對者卻擔心診療缺失，也擔憂標記造成他人產生負向知覺，故特殊教育標記除在診療方面出現正反不一看法外，另一個重要議題就是他人對特殊教育標記名詞之知覺是如何。因此，特殊教育標記等於烙印嗎，仍待進一步釐清。為解開特殊教育標記之「謎」，可從標記的相關理論與研究談起。

貳、標記的相關理論

關於標記相關理論的探討，首先可追溯到社會學中的符號互動理論，接著再從符號互動理論所衍生的標記理論、烙印理論談起，此外，社會心理學的社會認知理論中，也提到類別與刻板印象的關係，以下將分別說明。

一、符號互動理論

符號互動理論是社會學理論中探討人與人、人與社會關係的一種學說。人類的各種行為，就是基於人們能夠利用符號與語言，去定義、解釋不同的行動，而後產生個人的行為反應，由於定義與解釋的內容不同，才有各種複雜的社會行為。符號互動理論強調以記號、語言、手勢...等符號為社會互動重要媒介。隨著人類的發展與互動頻繁之需要，人類不但善用各種符號，同時也不斷創造各種符號，藉以幫助人類相互溝通、表達情意，完成社會活動，符號互動於是產生。因此，Faules 與 Alexander (1978)指出符號互動對人類溝通與行為形成扮演重要角色。其主要概念包括符號、情境、自我與角色，整理見圖一。



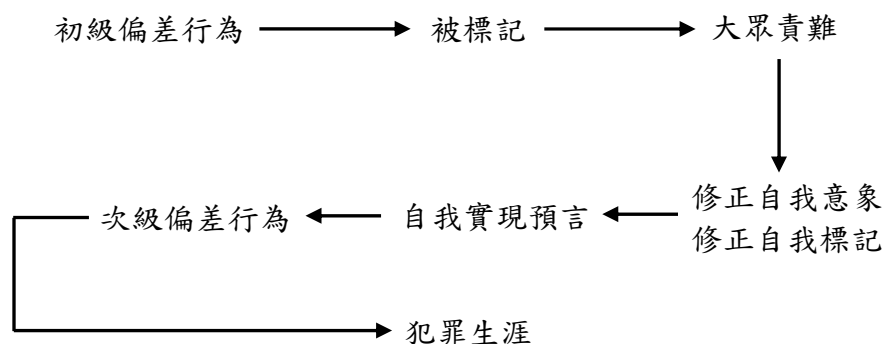
圖一 符號互動理論概念圖

從符號互動論得知，個體在接受符號的刺激後(互動之後)，會經過個人詮釋的過程，再作反應。誠如 Blumer (1969)認為在社會互動過程中，行動者必須對符號進行有意義的詮釋，所以行動者與自己展開溝通過程，因此在進行詮釋時，會將意義進行重組、檢驗、修改，以符合眼前情境(引自 Stryker, 1980)。故符號互動論是奠基在為意義而行動、詮釋過程、社會互動與協商等三方面而來。所以符號互動論強調符號出現時，在不同社會情境之中，從個人觀點與他人觀點的互動、詮釋歷程，此歷程是持續、動態、可修正的，才能符合應付當時情境。從符號互動理論來看，符號雖有利溝通互動，他人對符號會因為不同情境而產生不同詮釋與行為表現，但是當符號是由某些人制定，而他人對符號使用還沒有完全了解時，因此，他人使用符號與人互動時，可能在社會互動產生阻礙，值得我們注意。誠如身心障礙標記應用到學校情境，同儕對此名詞的知覺會影響彼此互動。

二、標記理論

標記理論是源自社會學的符號互動論觀點，重視標記符號在人與人之間互動的過程與影響，人與社會均處在持續互動的過程中，他人會對當事人產生不同看法，而個人也會因他人反應而對自己言行作修正。在 1960 年代標記理論曾用來解釋偏差行為(deviant behavior)之形成過程。標記理論應用

在偏差行為方面，認為偏差行為是社會互動的產物。Becker (1963)認為社會大眾對違反社會規則者而使用偏差(deviance)這個名詞，對這些違反規則者常被標記為局外人(outsiders)，其指出造成偏差並不是個人行為所致，而是受到社會大眾所製定規則而定。所以偏差行為是外在環境對此行為的負向反應(negative reaction)。一個人所以成為犯罪人，往往由於他人，例如家庭中父母、學校老師、警察機關、司法機關，以及犯罪矯治機構在處理個人之偏差或違法行為時，對行為者加上壞的標記，如壞孩子、不良少年等，導致行為者不知不覺修正自我形象(self-image)，確認自己為壞人，進而自我標記(self-labeling)，而社會亦對其予以不良的評價，使偏差行為者陷入更嚴重的偏差行為，終而愈陷愈深，無法自拔，最後自己改變主要身份，與社會隔離，加入不良幫派，最後走向犯罪生涯，誠如 Becker (1963)所謂的局外人。所以當被他人標記為偏差後，被標記者的行為會受標記歷程之影響，由輕微行為轉變到嚴重行為，誠如 Lemert (1967)所言，偏差行為的發展程度可分成初級偏差行為(primary deviation)與次級偏差行為(secondary deviation)(引自 Schur, 1971)。針對偏差行為的標記流程圖，可參見圖二。



圖二 偏差行為標記流程圖

從標記理論來看偏差行為，偏差行為的產生是受到標記影響，與當事人偏差行為無關，所以非常強調社會反應對當事人的影響。而被標記者在受到他人負向反應與自我反應後，最後也對自己造成負向影響。



三、烙印理論

對烙印概念多數學者仍以 Goffman (1963) 主張烙印具有負向特質與刻板印象概念為主，接著就有學者深入探討其所包括成份，例如 Link 與 Phelan (2001) 將烙印內容擴展成標記、刻板印象、產生隔離、身份地位受損(status loss)、造成歧視等五成份。Link 與 Phelan (2001) 綜合文獻後更將烙印成份關係作一說明，將有利探討標記與烙印的關係，請參見圖三，並分從以下五個方面說明。

(一)標記差異

由於人類在進行社會選擇(social selection)會依顯著性(salient)為參考點，通常我們會使用標記(label)來顯示差異，而特質(attribute)、狀態(condition)、標示(mark)通常是指被烙印者(stigmatized person)在社會互動過程中的不好產物。

(二)連結至負向的特徵(負向刻板印象)

烙印包括標記與刻板印象，經由標記而連結到對某人產生刻板印象的負向特徵。

(三)造成隔離(separation)

標記將使人們被安置在特定類別，以利區分他們與我們之間差異，社會標記隱含著隔離我們與他們之間，由於將標記連結到負向特徵時，將促使被負向標記者與眾不同，最後產生我們與他們之間的區別。

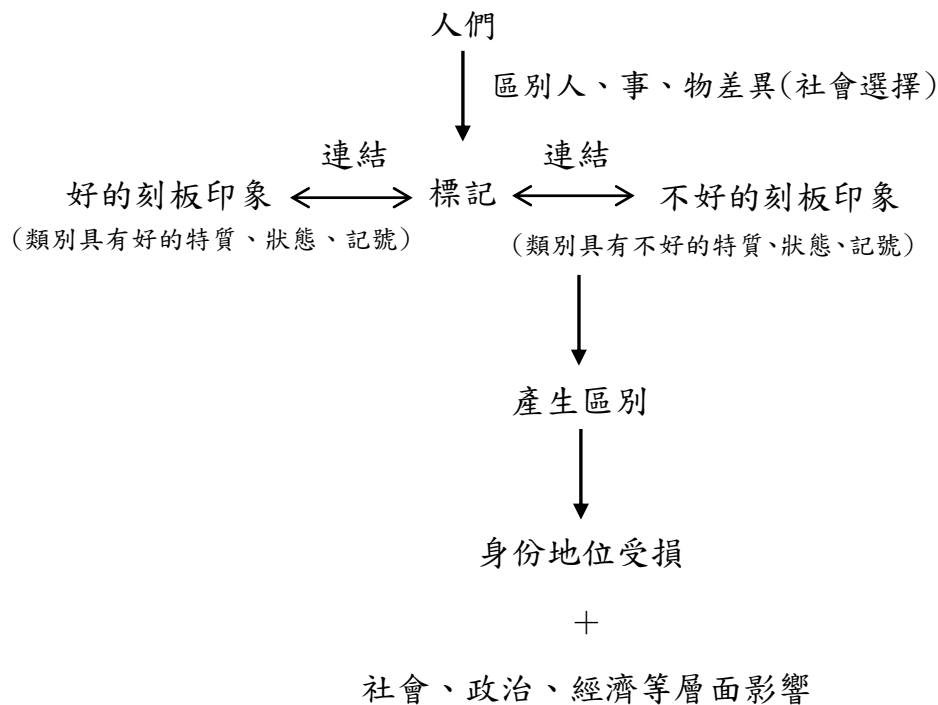
(四)產生身份地位受損與歧視

當一個被標記、被隔離與連結到負向特徵時，就會產生身份地位受損與歧視，例如收入、教育、心理幸福感、住家狀況與藥物處理、健康情形。在歧視方面會產生個人歧視、結構歧視(機構)，使身份地位受損更加嚴重，影響被烙印者的社會與心理過程。

(五)社會、經濟、政治層面影響

值得注意烙印會附帶產生社會、經濟、政治等層面的影響，如鑑定、刻

板印象的建構、將被標記者區分明顯類別，以及產生不贊同、拒絕、排除與歧視。烙印是完全依賴社會、經濟、政治力量，而這些方面會對烙印產生影響力量。



圖三 烙印成份關係圖

資料來源：修正自 Link 與 Phelan (2001)

從上圖得知人們為了區別事物，同時利用分類方式區別事物的不同，此時就產生所謂標記，但這些分類事物可能涉及有無違反社會常態標準，當標記與負向特質連結在一起，易產生刻板印象，由於造成你我區別，進而影響被標記者其它方面功能，但也同樣影響著社會、政治、經濟環境對被烙印者產生負向的看法。所以在分類事物時，如果類別涉及違反常態標準，同時會產生標記，此時就要注意烙印的形成。因此，從烙印成份來看，標記並不等於烙印，被標記者負向特質、刻板印象之連結才是影響負向知覺重要因素。



四、社會認知理論

個人對他人認識與預期表現是來自個人對他人所形成的印象，所以在形成人際知覺時，個人使用訊息除了外表特徵以外，也會對他人的印象組織起來，因此，不同性別、種族、社會階級等社會類別(social category)就會影響我們的知覺，個體之知覺就不用對單獨個體反應，而將刺激知覺視為某個團體或類別的一部分。誠如 Macrae 與 Bodenhausen (2001)提到分類有助於社會認知，在此分類過程是自動自發，分類雖可加快訊息處理時間。然而，當我們將一個人歸類為某個類別時，我們便會依此類別而對此人形成印象，而且將此人的個別特性同化成我們對此類別所擁有的一般現象(Fiske & Neuberg, 1990)。Pendry 與 Macrae (1994)發現知覺者似乎比較喜歡類別的判斷(category-based judgment)，而不喜歡個別的判斷(individual judgment)，會有此種現象可能與類別為基礎來處理比較簡單，也比較有效率。此外，有研究發現雖然刻板印象會影響個體的判斷，但如果出現與個體相關重要訊息時，他人會受到個體重要訊息而影響知覺，而刻板印象對他人知覺影響卻相當有限(Krueger & Rothbart, 1988；Locksley, Borgida, & Brekke, 1980；Locksley, Hepburn, & Ortiz, 1982)。也有研究繼續探討社會刻板印象與個體訊息(individuation information)對他人知覺影響，結果發現他人主要依賴個體訊息進行判斷，但當個體訊息不甚明顯時，則容易以刻板印象進行判斷(Kunda & Sherman-Williams, 1993)，Kunda 與 Thagard (1996)更進一步發現個體訊息，如行為、特質，影響他人知覺大於刻板印象。

故從社會認知觀點提醒我們類別雖有助於訊息處理，但我們要注意類別的訊息處理常過於簡化，以致產生不當刻板印象，但是如果同時出現類別與個體重要訊息時，個體重要訊息影響他人知覺大於刻板印象。

參、標記的相關研究

針對標記的相關研究，以精神醫學的研究居多，此方面是主要源自 Phillips (1963)以 300 位女性受試者，讓受試對 4 篇描述情緒困擾行為短文



與 Phillips 所發展描述正常者短文讓受試進行回答，其中有無標記是依所接受幫助資源而分，包括無接受幫助資源，以及四種有接受幫助資源(如牧師、內科醫生、精神科醫師、精神醫院)，結果發現短文主角曾接受精神醫院或精神科醫師幫助時，所受到社會拒絕會比尋找其它幫助的情況更嚴重，所以當個案被描述有出現行為問題者，愈會增加社會拒絕。

在 Phillips (1963)的研究之後，接下來很多研究均發現行為而非標記是影響社會拒絕的主要因素。例如 Phillips (1964)在他 1963 年的後續研究，也同樣發現行為影響社會拒絕大於標記。因此，外顯負向行為而非精神醫學的病名標記，是決定社會拒絕的主因。接著也有很多研究以實驗或準實驗研究設計來探討精神疾病標記與行為對他人在社會距離之反應(Bord, 1971; Clausen, 1981; Cromack & Furnham, 1998; Farina, Felner, & Boudreau, 1973; Farina & Hagelauer, 1975; Farina, Murray, & Groh, 1978; Kirk, 1974; Lehman, Joy, Kreisman, & Simments, 1976; Link & Cullen, 1983; Link, Cullen, Frank & Wozniak, 1987; Loman & Larkin, 1976; Pollack, Huntley, Allen, & Schwartz, 1976; Schroder & Erlich, 1968)。在上述研究當中，僅 Loman 與 Larkin (1976)研究發現標記影響大於行為影響，以及 Farina, Felner 與 Boudreau (1973)發現標記與行為均有影響外，其它研究均發現負向行為影響社會拒絕大於標記影響。所以從 Phillip (1963)的研究以來，標記的影響效果的確有限，負向行為影響知覺者效果大於標記。

國內有關特殊教育標記之探討，雖在特殊教育導論專書與特教期刊有提及(王文科，民 89；何華國，民 76；呂偉白，民 89；胡永崇，民 82)，唯多停留在文獻探討，而以實際研究探討與釐清他人對特殊教育標記之知覺仍相當有限。過去身心障礙標記的研究發現，若僅出現標記訊息(如學習障礙、智能障礙、情緒障礙)時，負向標記會造成他人負向知覺(蔡明富，民 96；蔡明富、洪儷瑜，民 94a, 94b；Foster, Algozzine, & Ysseldyke, 1979；Foster, Ysseldyke, & Reese, 1975；Rothlisberg, Hill, & D'Amatio, 1992；Salvia, Clark, & Ysseldyke, 1973；Ysseldyke & Foster, 1978)；也有研究比較不同身心障礙標記名稱對他人知覺影響，結果以出現正向標記名稱的知覺較佳(蔡明富、

洪儷瑜，民 94a, 94b；Lynch, Thuli, & Groombridge, 1994；Norwich, 1999；Orlansky, 1984)。若同時出現不同標記與相關重要訊息時(如負向行為)，研究發現負向行為主要影響他人形成負向知覺(蔡明富、洪儷瑜，民 94a, 94b；Cornett-Ruiz & Hendricks, 1993；Van Bourgondien, 1987)。

肆、結語—「標記」不等同「烙印」

現今特殊教育實施分類使特殊教育標記產生，回顧標記的相關理論，從符號互動理論觀點，特殊教育標記有助溝通，但社會認知理論提醒他人對標記知覺易形成過度簡化弊病，而產生不當認知，故預期達到符號互動理論主張標記有助溝通仍有一段距離；標記理論主張標記會使他人對被標記者產生負向知覺，但從烙印理論卻發現標記是屬於烙印成份之一，標記與負向特質連結易形成他人負向知覺，標記並不等同烙印。另從他人對僅出現特殊教育標記之知覺研究，顯示特殊教育標記會使他人產生負向知覺，另有研究更進一步探討標記與行為對他人之知覺影響，結果發現行為主要影響他人產生負向知覺。故從學理與研究發現，顯見影響他人對特殊教育標記之看法，重要訊息量(如出現負向行為)才是影響他人接納之主因。標記不等同烙印，我們宜留意標記訊息簡化之弊病，在給予標記同時，可多些說明，以利他人對特殊教育標記了解而非「誤解」。

參考文獻

一、中文部分

- 王文科(民 89)：緒論。載於王文科編：特殊教育導論(1-46 頁)。台北：心理。
- 何華國(民 76)：特殊兒童心理與教育。台北：五南。
- 呂偉白(民 89)：出櫃的勇氣與代價。學習障礙資訊站，15，2-4。
- 胡永崇(民 82)：標記理論與特殊教育。特教園丁，8(3)，1-6。
- 蔡明富(民 96)：學校行政人員對注意力缺陷過動症訊息之知覺研究，中華心理衛生學刊，27(1)。



蔡明富、洪儷瑜(民 94a)：還原「ADHD 標記」真相？—不同標記與行為訊息對國小師生之知覺影響。《特殊教育研究學刊》，28，167-190。

蔡明富、洪儷瑜(民 94b)：不同標記與行為訊息對國小學生之知覺影響—以 ADHD 為例。《高雄師大學報教育與社會科學類》，18，1-22。

二、英文部分

- Adelman, H. S. (1996). Labeling: Who wants to be called retarded ? In W. Stainback., & S. Stainback. *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives*. (2nd ed., pp.96-114). Boston: Allyn and Bacon.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press.
- Bord, R. (1971). Rejection of the mentally ill: Continuities and further developments. *Social Problems*, 18, 496-509.
- Clausen, J. (1981). Stigma and mental disorder: Phenomena and terminology. *Psychiatry*, 44, 287-296.
- Cromack, S., & Furnham, A. (1998). Psychiatric labelling, sex roles stereotypes and beliefs about the mentally ill. *International Journal of Social Psychiatry*, 44(4), 235-247.
- Cornett-Ruiz, S., & Hendricks, B. (1993). Effects of labeling and ADHD behaviors on peer and teacher judgments. *Journal of Educational Research*, 86(6), 349-355.
- Farina, A., Hagelauer, H. (1975). Sex and mental illness: The generosity of females. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 122.
- Farina, A. Murray, P., & Groh, T. (1978). Sex and worker acceptance of a former mental patient. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 887-891.

- Faules, D. F., & Alexander, D. C. (1978). *Communication and social behavior: A symbolic interaction perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Fisk, S. T., & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation, from category-based to individualizing process: Influence of information and motivation of attention and interpretation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol 23, pp.1-73). New York: Academic Press.
- Foster, G., Algozzine, B., & Ysseldyke, J. (1979). *Susceptibility to stereotypic bias*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED185747)
- Foster, G. G., Schmidt, C. R., & Sabatino, D. (1976). Teacher expectancies and the label “ learning disabilities”. *Journal of Learning Disabilities*, 9(2), 111-114.
- Foster, G., Ysseldyke, J., & Reese, J. (1975). I wouldn't have seen it if I hadn't believed it. *Exceptional Children*, 41, 469-473,
- Gallagher, J. J. (1976). The sacred and profane uses of labels. *Exceptional Children*, 45, 3-7.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon & Schuster.
- Heward, W. L., & Orlansky, M. D. (1992). *Exceptional children* (4th ed.). New York, NY: Macmillan.
- Kirk, S. (1974). The impact of labeling on the rejection of the mentally ill: An experimental study. *Journal of Health and Social Behavior*, 15, 108-117.
- Kliwer, C., & Biklen, D. (1996). Labeling: Who wants to be called retarded ? In W. Stainback., & S. Stainback. *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives*. (2nd ed., pp.83-95). Boston: Allyn and Bacon.



- Krueger, J., & Rothbart, M. (1988). Use of categorical and individuating information in making inferences about personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 187-195.
- Kunda, A., & Sherman-Williams, B. (1993). Stereotypes and the construal of individuating information. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 90-99.
- Kunda, A., & Thagard, P. (1996). Forming impressions from stereotypes, traits, and behaviors: A parallel-constraint-satisfaction theory. *Psychological Review*, 103(2), 284-308.
- Lehman, S., Joy, V., Kreisman, D., & Simmens, S. (1976). Responses to viewing symptomatic behaviors and labeling of prior mental illness. *Journal of Community Psychology*, 4, 327-334.
- Link, B., & Cullen, F. (1983). Reconsidering the social rejection of ex-mental patients: Levels of attitudinal response. *American Journal of Community Psychology*, 11, 261-273.
- Link, B. G., Cullen, F. T., Frank, J., & Wozniak, J. F. (1987). The social rejection of former mental patients: Understanding why labels matter. *American Journal of Sociology*, 1461-1500.
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review Sociology*, 27, 363-385.
- Locksley, A., Borgida, E., & Brekke, N. (1980). Sex stereotypes and social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 821-831.
- Locksley, A., Hepburn, C., & Ortiz, V. (1982). Social stereotypes and judgments of individuals: An instance of the base-rate fallacy. *Journal of Experimental Social Psychology*, 18, 23-42.
- Loman, L. A., & Larkin, W. E. (1976). Rejection of the mentally ill: An experiment in labeling. *Sociological Quarterly*, 17, 555-560.



- Lynch, R. T., Thuli, K., & Groombridge, L. (1994). Person-first disability language: A pilot analysis of public perceptions. *Journal of Rehabilitation*, 60(2), 18-22.
- Macrae, C. N., & Bodenhausen, G. V., Milne, A. B., & Jetten, J. (1994). Out of mind but back in sight: Stereotypes on the rebound. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 808-817.
- Norwich, B. (1999). The connotation of special education labels for professionals in the field. *British Journal of Special Education*, 26(4), 179-183.
- Orlansky, M. D. (1984). Public perceptions of terms relating to blindness and visual impairment. *Journal of Rehabilitation*, 50(3), 46-49.
- Pendry, L. F., & Macrae, C. N. (1994). Stereotypes and mental life: The case of the motivation but thwarted tactician. *Journal of Experimental Social Psychology*, 30, 303-325.
- Phillips, D. (1963). Rejection: A possible consequences of seeking help for mental disorders. *American Sociological Review*, 28, 963-972.
- Phillips, D. (1964). Rejection of the mentally ill: The influence of behavior and sex. *American Sociological Review*, 29, 679-687.
- Reschly, D. J., & Lamprecht, M. J. (1979). Expectancy effects of labels: Fact or artifact? *Exceptional Children*, 46(1), 55-58.
- Rothlisberg, B. A., Hill, R., & D'Amato R. C. (1992). *Social acceptance of mentally retarded children by nonlabeled peers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED358970)
- Salvia, J., Clark, B., & Ysseldyke, J. E. (1973). Teacher retention of stereotypes of exceptionality. *Exceptional Children*, 39(8), 651-652.
- Schroder, D., & Ehrlich, D. (1968). Rejection by mental health professionals: A possible consequence of not seeking appropriate help for emotional disorders. *Journal of Health and Social Behavior*, 9, 222-232.



- Schur, E. M. (1971). *Labeling deviant behavior: Its sociological implications*. New York, N. Y.: Harper & Row, Publishers.
- Stryker, S. (1980). *Symbolic interaction: A social structural version*. Menlo Park, California: The Benjamin/Cummings Publishing Company.
- Van Bourgondien, M. E. (1987). Children's responses to retarded peers as a function of social behavior, labeling, and age. *Exceptional Children*, 53(5), 432-439.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (1992). *Critical issues in special education*(2nd ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Ysseldyke, J. E., & Foster, G. G. (1978). Bias in teachers' observations of emotionally disturbed and learning disabled children. *Exceptional Children*, 44(8), 613-615.



接納 IN、排斥 OUT— 如何編製與實施同儕接納情緒或行為問題學生課程

蔡明富

國立高雄師範大學特殊教育學系

壹、前言

從特殊教育發展來看，美國於 1975 年頒佈「殘障兒童教育法案」(The Education for All Handicapped Children Act，簡稱 94-142 公法)，在 1970 年代興起回歸主流(mainstreaming)運動，強調身心障礙學生可以接受免費、合適與公立的學校教育；到了 1980 年代，Will (1986)倡導普通教育和特殊教育應共享責任(share responsibility)，主張特殊教育教師與普通教育教師要相互合作來幫助特殊學生的需求，形成普通教育改革運動(Regular Education Initiative，簡稱 REI)；直到 1990 年代，融合教育(inclusion)的興起，重視特殊教育與普通教育整合，使特殊兒童與普通兒童能在一起參與學習(Lipsky & Gartner, 1997)。影響所及，我國在 86 年「特殊教育法」第十三條即強調身心障礙學生之教育安置，應以最少限制的環境為原則。另根據第二次全國特殊兒童普查結果發現，大多數身心障礙兒童教育安置的主要場所仍以一般學校普通班為主，佔 79.63%(教育部特殊兒童普查小組，民 82)。因此，具有情緒或行為問題身心障礙學生(如注意力缺陷過動症、自閉症、憂鬱症、躁鬱症、精神分裂症...等)仍以安置普通班級為主。Scruggs 與 Mastropieri (1996)整合 28 篇有關普通班教師對回歸主流／融合教育看法，雖然有三分之二普通班教師支持回歸主流／融合教育看法，但是只有少部份教師願意讓身心障礙學生在他們自己班上，而且還要考量學生不同身心障礙狀況。Ysseldyke、Algozzine 與 Thurlow (1992)指出教師較不願意教導難教的學生(difficult to teach)，以及那些無法從密集教學而獲益的學生。Clough 與



Lindsay (1991)更進一步調查發現在融合教育下，教師認為學習困難(learning difficulties)學生，特別是情緒與行為困難(emotional and behavioral difficulties)學生是最難帶的類別(引自 Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000)。顯示教師在普通班級面對情緒或行為問題學生易出現困擾。此外，根據 DuPaul 與 Stoner (1994)指出注意力缺陷過動症在不專注、衝動與過動主要症狀行為，常導致其學業學習與社會適應的困難。因此，從學校生態觀點，具有情緒或行為問題學生極易產生許多學校適應與同儕接納之問題。為解決這群具有情緒或行為問題學生在普通班級人際互動困擾，編製同儕接納情緒或行為問題學生課程顯得相當重要，除可協助教師教學外，亦可幫助學生在普通班能夠適應良好。本文首先說明態度意義與形成，接著探討態度改變理論、如何編製同儕接納課程、及如何實施同儕接納課程，以利教學者設計與實施課程，改善同儕對情緒或行為問題學生的態度。

貳、態度的意義與形成

一、態度的意義

我們對人、事、物或問題，總會持有信念、感覺，甚至會產生行為傾向。態度演變至今，雖有許多學者提出態度的不同看法，但歸納起來，可將態度分為認知、情感和行為三成份，其中認知成份就是指對事物的了解情形、知識程度及看法或持有之信念；情感成份是指個人對事物的情緒感覺，例如喜歡或不喜歡的感覺；在行為成份是指個人對事物觀察或知覺的反應傾向(郭生玉，民 74；Horn, 1985；Triandis, Adamopoulos, & Brinberg, 1984)。

所以態度就是指個人對某一對象所持有的評價與行為傾向。而此對象可包括人、事、物、團體、制度以及代表具體事物的觀念等。主要包括認知、情感與行為三個項度。

二、態度的形成

態度的形成與改變是一個人人在社會化的重要過程，隨著周圍環境的變化，人們對事物的態度也會發生相對的改變，成為符合社會要求的社會成



員。Baron 與 Byrne (2000)發現態度形成中，社會學習(social learning)與社會比較(social comparison)是二個重要方式：

(一)社會學習

社會學習觀點強調態度的習得是來自與他人互動的社會學習過程。此種態度形成有三種管道：1.古典制約(classical conditioning)：當孩子常看母親對某特定群體排斥而不高興時，起初孩子的態度是中立的，結果孩子也對媽媽所厭惡群體產生負面情緒；2.工具制約(instrumental conditioning)：經由父母對孩子實施獎懲制度，會影響孩子的表現，當孩子受到父母獎勵(增強好的行為)或懲罰(減少不好的行為)時，即習得與父母相似的態度；3.觀察學習(observational learning)：自己並沒有實際去做，只從觀察他人的說話和行為來發展自己的觀點，即是從觀察學習角度而來。

(二)社會比較

雖然有很多態度的形成是經由社會學習管道，但這並非是唯一的方式，另一種方式來自社會比較，我們傾向比較我們與他人之間對社會認同(social identity)的看法是否正確，如果我們與某些人的觀點一致，表示我們的想法與態度是正確的，因此，態度易從社會比較過程而形成。從社會比較觀點可探討他人對不同社會團體的態度，我們對某團體的態度，雖然沒有直接接觸，但卻常受到他人對某個團體負向觀點影響而產生負面的反應，所以我們的態度易受到他人的社會訊息所左右。

態度的形成主要是受到社會學習與社會比較所影響，態度的形成不能忽略社會的學習與觀察、社會比較，因此他人的互動與對事物說明，對態度的改善有著極大影響力。

參、態度改變的理論

Watts (1984)整理出三種態度改變理論：訊息處理理論(information processing theory)、一致性理論(theory of consistency)、功能理論(functional theory)；Taylor, Peplau 與 Sears (1997)提到態度理論包括學習理論(learning theory)、認知一致性理論(consistency theory)、認知失調理論(cognitive

dissonance theory)、自我知覺理論(self-perception theory)、預期—價值理論(expectancy-value theory)、認知反應理論(cognitive response theory)。茲歸納態度改變理論如下。

一、學習理論

學習理論認為人的態度是學習來的，人的基本學習歷程可以應用到態度的形成，經由聯結(association)、增強、懲罰、模仿(imitation)而習得態度(Taylor et al., 1997)。此理論認為態度改變可經由訊息學習而改變，Watts(1984)認為一個新的態度的習得，有三個重要變項，即注意力、理解與接受，在此理論之下，說服性的溝通包括四種重要因素：(一)說服性溝通的資料，必須具有明確的說服力；(二)訊息的特性；(三)訊息傳達脈絡(context)；(四)訊息接收者的人格特性，例如智力、自尊心、性別。因此，Watts (1984)從訊息處理理論來看，態度改變是需要一連串的序列步驟，所以從學習的訊息處理角度，仍然必須考慮個體人格、能力以及情境因素等各方面的影響。

二、認知反應理論(cognitive response theory)

認知反應理論是經由了解人面對說服訊息時所產生的想法，來了解態度與態度改變的過程。此理論認為人會用正面或負面的想法(或認知反應)來反應某種立場的各個部分，這些想法進而會決定他是否支持此立場(引自 Taylor et al., 1997)。從認知反應理論中得知如果某些訊息產生反駁(counterarguing)想法強的話，就會抗拒改變；如果產生反駁訊息不強時，則個體就可以產生說服。

三、一致性理論

人們對於信念、態度和行為，均努力維持其一致性，但由於心理同時存有兩種不一致的認知時，會產生不愉快的刺激狀態，所以人們會努力的經由認知的重組，例如增加認知一致，或改變部份意見，以減少不一致狀態。此理論認為人們會致力於維持他們的信念、態度和行為間的一致，維持一

致的驅力成為一種動機性因素，使得不一致出現時，人們會做某些改變以重新獲得一致(Watts, 1984)。

在一致性理論中，最有名的就是認知失調理論，認知失調理論的主要論點是當個體同時有兩種不一致認知時，即產生認知失調，產生失調的原因有以下四點：(一)邏輯性失調，指兩種認知在邏輯上不一致；(二)文化習俗，指個體明白自己的行為與文化習俗不合；(三)特定意見(specific opinion)與全面意見(general opinion)的不一致；(四)過去經驗，指現在發生的事和過去經驗不一致。當不一致發生時，個體可能會產生兩種情形：1.增加或改變認知以降低不一致或達成一致；2.避免增加不一致的資訊或情境(Horne, 1985)。

四、功能理論

功能理論認為人們的態度是基於不同的假設和需求而產生，為了改變某些態度，我們必需要了解他們的需要是什麼？不同的人可能會有不同的需求。因此，一種相同的說服訊息，對某些人而言，未必具有相同的效果。由於人們所持態度各有不同理由，所以設計活動來改變態度時，可能只對某些人或只有在某些時候才有成效。

此理論認為態度有四種功能：(一)工具性的、適應或功利的功能，指個體對於能滿足其需求的事物會產生正向的態度；(二)自我防衛的功能，指個體在面對真實自我或真實外在世界時，態度會有自我保護的功能；(三)認知的功能，態度幫助個體簡化及了解這個複雜世界，提供有意義的認知組織；(四)價值表達的功能，指個體所表達的態度與價值觀和自我概念相符合時，他能從態度的表達中得到心理滿足(Horne, 1985；Watts, 1984)。

綜上所述，從學習理論得知態度是學習來的，態度的改變可從學習歷程下手，例如訊息處理角度；認知反應理論強調態度改變要視所提供訊息會使我們產生反對或接受而來改變我們的態度；一致性理論主張在改善論點想法過程，我們同時就在進行態度改變；功能理論提到要改變態度要視個體的功能而定。所以從這四種理論來看，不同理論取向對於態度的改變，均強調不同的解釋因素。如從態度改變理論，提供適切身障學生說明訊息，

將有利改善他人之態度。本書所編輯課程乃提供說明訊息讓同儕了解情緒或行為問題學生，增加新的認知和正確的認知，進而改善其態度。

肆、如何編製同儕接納情緒或行為問題學生課程

Towner (1984)回顧 47 篇有關改變教師與學生對身心障礙學生態度之研究，歸納出十種常使用方法，此十種方法可歸納為兩大方面：一是認知方面，例如提供看影帶、相關知識；二是行為方面，採與身心障礙學生接觸或經由角色扮演以親身體驗障礙情形，另有採取增強方式。Shaver (1987)回顧 273 篇有關對身心障礙者態度改變之研究，整理出幾個有效的方法，包括提供資訊、直接和殘障者接觸、殘障體驗營、系統減敏感法、正增強，以及綜合運用上述之方法。上述之態度改變之策略，雖然改變師生對特殊學生之態度方法多元，但主要以採認知或行為取向，如從認知取向觀點，筆者認為在教育現場中，如何提供簡便又有效說服訊息甚為重要，也符合學習理論與認知反應理論。

過去亦有研究重視訊息提供，以改善他人之態度。如 Bass 與 McClendon (1994)研究精神病患被診斷對家庭照顧者壓力的影響，結果發現經由標記說明是可以減少家庭照顧者的壓力。另有研究發現，當學生出現不當學習行為時，如果給予學障標記說明可以幫助家長更了解、接納孩子(Fernald & Gettys, 1978)。從上述有關態度改變之研究，提供適度標記訊息說明可減少照顧者或家長不必要的誤解，更了解個案行為症狀非故意，而且知道如何來幫助、接納個案。如從學校生態而言，學生面對受排斥特殊教育學生時，就說服之觀點，應考量提供訊息內容為何。

所謂說服，即是一種傳播(或溝通)過程，傳播者有意的向訊息接收者傳遞經過考慮設計的傳播訊息，希望藉此改變對方的態度、信念或行為(李美枝，民 74)。說服之研究一般多從訊息來源、訊息內容與訊息接受者三個傳播成份來探討，但國內以改變他人對身心障礙者態度之研究來看(杞昭安、何東墀、張勝成，民 84；林坤燦、洪麗遠，民 81；林素美，民 76；陳金池，民 86；黃慈愛，民 88；張浣芸，民 83；蕭芳玲，民 84)，從認知層面而言，

訊息內容方面未深入探討，如提供何種訊息內容。故 Horn (1985)提到對於改變師生對身心障礙者態度方面，仍有些問題待思考，例如我們應提供怎樣的知識或經驗給教師、學生，以利改善其對身心障礙者的態度？所以針對身心障礙學生，我們如何提供適切訊息以改善學生之反應，而且每種身心障礙類別學生又有其不同知識訊息，實值進一步探討。

為進一步了解影響同儕接納情緒或行為問題學生之因素，筆者編製半開放式問卷，調查國中、小普通學生對情緒或行為問題學生之接納因素。在國小部份，調查國小五、六年級普通學生對注意力缺陷過動症(約 179 名)、自閉症(約 216 名)，國一至國三普通學生對注意力缺陷過動症(約 320 名)、自閉症(約 121 名)、強迫症(約 105 名)、憂鬱症(約 118 名)、精神分裂症(約 112 名)的接納因素，結果共可歸納成病因、特徵、介入、優點、及同理心等五項說服因素，茲說明如下：

(一)病因

有同學提及需要提供病因說明，如：「跟大家說明為什麼會有這種病」、「他生病了，沒辦法像正常的學生，所以請你們不要排斥他」、「要想到他有病在身」。

(二)特徵

有些同學提及需要了解其特徵。如：「了解他有哪些身心理問題」、「了解他的行為」、「師長能對我們說明他的情況，幫助我們了解」、「找資料多了解他的病情的症狀，較好溝通」。

(三)介入

在介入方面包括自助與他助訊息，在自助方面，有的同學反應個案本身也需努力，同儕才更願意接納他們。如：「希望他能控制自己的情緒」、「希望他能控制自己的做事態度」、「希望他不要去妨礙別人」、「由他開始對同學發出好意，自閉會讓我不敢接近」。在他助方面，有的提及需要教師協助，如：「希望師長能夠多管一下他的所作所為」、「老師請同學不時提醒他任何事」，有的提及需要醫療協助，如：「請他去看醫生」、

「去找醫療方法」。有的提及需要同儕協助，如：「幫助他寫功課」、「幫他做作業」、「盯著他寫功課」、「告訴我們如何對待他」、「我們要如何去跟他溝通」、「我們要如何和他做朋友」。有的提及家長協助，如：「父母在旁邊時常提醒」、「和他的家長溝通」、「不要太放縱他」、「他的家長多給他一點指導」、「請他父母糾正他」。

(四)優點

有些同學回應可多說明學生的優勢能力，以利接納。如：「誇獎他的優點」、「多發現他的優點」、「請同學說說看他的優點」、「說他的成功事情」、「學校可以讓自閉症同學表演才藝」。

(五)同理心

有些同學提及需要有同理心，如：「是他的話，他會覺得很寂寞」、「把自己想成大華，站在他的立場想」、「假設同學就是過動兒，被人討厭排斥的感覺」、「將心比心」、「他也不願意這樣，那只是上天在考驗他罷了，不要對他太差，他已經夠可憐了」。

綜上所述，同儕接納情緒或行為問題學生課程內容應考量病因、特徵、介入、優點、及同理心等說服因素，此外，從問卷結果也顯示許多普通班同學也反應出不知如何協助個案，顯示學生想協助個案，但卻不知用何種方法，故本次研習課程設計針對不同情緒或行為問題學生各設計兩節課，第一節課主要內容包括病因、特徵、介入、優點、及同理心等說服訊息，第二節課主要內容在教導同儕如何協助這群學生。

伍、如何實施同儕接納情緒或行為問題學生課程

本次研習所編製同儕接納課程盡量以符合教育現場實際需求為主，如易實施、易上手。如依本次研習活動所編製課程進行教學，學校教育人員實施時應注意以下幾個要項：

一、教學者

在實施本同儕接納課程時，教學者可由特教教師、輔導教師或普通教



師...等不同人員擔任。教學方式可考量獨自帶領或採協同方式進行，如特教教師與普通教師一起合作進行。與普通班教師合作益處包括普通教師較了解班上學生特質、有利班級秩序掌控，此外，普通班教師亦可經由協同機會，知道未來如何進行此課程。

二、班級背景

無論誰來帶領此課程，教學者應先了解班級背景，如年級、學生人數、特殊學生人數、班級設備、班風...等，建議非導師實施時，教學者應與導師先討論班上狀況，在了解班級背景後以利施教。

三、教學場地

由於本課程除提供教案外，為達到學生學習效果，每份課程均有設計電腦簡報檔案，因此，在實施時需注意教學場地安排，如班級是否有儀器設備可供播放電腦檔案，同時亦需考量班級採光問題，以免影響播放效果。如果教室場地實施有困難，可改由學校會議室或相關場所進行教學。為避免播放效果不佳，影響學生學習成效，建議教學者在教學前應先熟悉教學場地。

四、教學過程

在進行教學過程，建議應注意以下幾點：

(一)班級經營

帶領同儕接納課程教師在了解班上學生特質後，進行教學分組時，可將較不守秩序同學適度分組，避免在同一組而影響班級秩序。此外，班級中如有特殊狀況學生，如愛唱反調同學，亦應先了解狀況，以免屆時影響教學。

(二)課程內容

建議同儕接納課程內容納入病因、特徵、介入、優點、及同理心等說服因素，以利學生態度改變。針對低年級學生如果介紹成功人士無法完全了

解，可將內容改為個案優點介紹，以利同儕接納，而且投影片、學習單的國字可加注音，協助學生了解。此外，教學者可根據本課程內容去增修，以符合學生學習需求。

(三)教學方式

1.教學策略

雖然本同儕接納課程均有教案與電腦簡報檔案，教學者在教學時，請盡量以簡單、易懂語句協助學生了解。針對國小低年級學生可善用圖示說明，以利學生了解。

在教學過程會面臨個案是否需要在場困擾，建議教學者考量個案狀況，如果個案問題不是很嚴重，對班級教學影響不大時，個案可留在教學現場，教師說明時盡量以本課程內容資料去說明，不需指明在說班上某一位特定學生，以利同儕接納。如果個案具有嚴重問題時，且班上同學也困擾很久，可事先徵詢個案家長意見，此時建議作法有兩種，一種是徵詢個案，告知教師要實施同儕接納課程，詢問個案是否願意在場，如果個案願意留在現場，仍尊重其意願。如果個案覺得需要告知同學，但不想留在現場，此時教師可安排另外學習場所讓個案進行活動。值得注意，如要告知同儕有關個案特殊狀況，仍需尊重個案想法與態度。

2.教師合作

如果希望特教教師與普通教師合作，特教教師應充份向普通教師說明此課程目的、實施方式及益處，以澄清普通教師之疑慮。特教教師與普通教師合作時，建議彼此討論教學如何分工，以利教學順利進行。

3.教學回饋

教學過程，如果介紹某種類別學生，如注意力缺陷過動症，同儕常會提及自己本身或是某人就是注意力缺陷過動症，教學者應特別提醒同儕，ADHD 需要醫師診斷，ADHD 特徵行為出現頻率較高且需持續一段很長時間，請同學不應隨意給他人貼標籤。如果可以的話，請教學者多加說明 ADHD 優勢，請同學從另一個角度來看 ADHD。



4. 回饋單

教師設計回饋單除 A4 格式以外，亦可設計小卡片(內附有趣圖案)，以吸引學生進行回饋。另在回饋單內容方面，國小中低年級學生建議以選擇題為主，以免學生寫不出回饋，必要時可另增學習心得題，讓同學寫出學習感想或讓同學畫出自己的感想。

陸、結語

本文從態度意義與形成、態度理論探討中得知，態度是可經由提供訊息而改善。身心障礙學生在普通班級如何與同儕良性互動，所以如何減少標記所產生誤解與善用標記說明訊息是相當重要。從上述探討發現改變他人對身心障礙者態度可採認知取向，如提供身心障礙學生相關訊息，經由調查國中小普通學生接納情緒或行為問題學生因素後，得知從情緒或行為問題學生病因、特徵、介入、優點、及同理心等訊息提供，將有利改善同儕對他們的態度。未來編製同儕接納情緒或行為問題學生課程時，可從這五方面訊息著手，以改善同儕的態度。此外，提供同儕如何協助情緒或行為問題學生策略亦是相當重要。本文另提供如何實施同儕接納情緒或行為問題學生課程，可供教學者未來施教之參考。

參考文獻

一、中文部份

李美枝(民 74)：社會心理學。台北：大洋。

杞昭安、何東墀、張勝成(民 84)：師範學院學生對視覺障礙兒童態度之實驗研究。特殊教育研究學刊，12，147-177。

林坤燦、洪麗遠(民 81)：國小學生接納智能不足兒童態度與行動之實驗研究。特殊教育季刊，44，11-16。

林素美(民 76)：國小學生對肢體障礙學生態度改變實驗教學之研究。國立台灣教育學院特殊教育研究所碩士論文(未出版)。

- 陳金池(民 86)：國小學生對身心障礙同儕接納態度之研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 教育部特殊兒童普查執行小組(民 82)：中華民國第二次特殊兒童普查報告。台北市：教育部教育研究委員會。
- 郭生玉(民 74)：心理與教育測驗。台北：精華。
- 黃慈愛(民 88)：國小四年級普通班注意力缺陷過動症同儕接納課程之教學成效。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。
- 張浣芸(民 83)：國立藝專「關懷視聽障學生」活動對學生態度改變之影響及其相關因素之研究。藝術學報，55，203-232。
- 蕭芳玲(民 84)：「認識特殊兒童」課程對國中生接納特殊兒童效果之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。

二、西文部份

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Baron, R. A., & Byrne, D. (2000). *Social Psychology*(9th ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Bass, D. M., & McClendon, M. J. (1994). The influence of a diagnosed mental impairment on family car. *Journal of Gerontology*, 49(3), 146-155.
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (1994). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Fernald, C. D., & Gettys, L. (1978). *Effects of diagnostic labels on perception of children's behavior disorders*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED169 410)



- Horne, M. D. (1985). *Attitudes toward handicapped students: Professional, peer, and parent reactions*. Hillsdale, N. J. : Erlbaum.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform transforming American's classrooms*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (1997). *Social psychology*(9th ed). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Towner, A. G. (1984). Modifying attitudes toward the handicapped: A review of the literature. In R. L. Jones (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice*(pp.223-257). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Triandis, H. C., Adamopoulos, J., & Brinberg, D. (1984). Perspectives and issues in the study of attitudes. In R. L. Jones (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice* (pp.21-40). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Will, M. C. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52(5), 411-416.
- Watts, W. A. (1984). Attitude change: Theories and methods. In R. J. Jones(Ed.), *Attitude and attitude change in special education: Theory and practice*(pp.41-69). Reston , VA: The Council for Exceptional Children.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (1992). *Critical issues in special education*(2nd ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

