國立臺灣師範大學特殊教育學系
身心障礙特教教學碩士論文

高中職推動普通班身心障礙學生同儕輔導實施現況之研究

A Study of the Implementation of Peer Helping for Senior High School Students with Disabilities in Regular Class

指導教授：王華沛 博士
研究生：蕭若瑤 撰

中華民國一〇二年八月

摘　要

本研究旨在探討高中職推動身心障礙學生同儕輔導實施現況與困境。本研究採調查研究法，以研究者自編「高中職推動普通班身心障礙學生同儕輔導實施現況調查問卷」為研究工具，對實際具有推動同儕輔導資歷之教師進行問卷調查。共寄出 104 份問卷，回收後有效問卷為 100 份，所得資料以描述性統計、t 考驗、單因子變異數分析與卡方考驗等進行統計分析，研究結論如下：

一、高中職普通班有安置身心障礙學生者，六成八學校有實施同儕輔導，對於實施考量要素大多數持「同意」以上看法，認為同儕輔導員應被要求遵守受輔者的隱私及保密權的得分最高。

二、多數教師選擇具備良好人格特質、自願性的同儕輔導員，一對一協助同班級內的身心障礙學生，任務內容以陪同受輔者課堂間轉換、協助生活自理為主。

三、大多數教師重視同儕輔導員與受輔者間有效溝通，部分教師安排1小時實務討論以訓練同儕輔導員瞭解身心障礙學生特質與相處知能，並採每月1次面談督導。

四、推動困境以缺乏相關培訓資訊、進修研習機會為最。

五、不同職務教師對同儕輔導員安排、方案規劃有差異，特教教師在協助安排的身心障礙學生數、安排同儕輔導員訓練、督導同儕輔導員人數之百分比明顯高於一般教師。

六、不同推動資歷、輔導專業背景對方案規劃有差異。

七、不同學校類型、不同合格特教教師編制對同儕輔導員安排有差異，其中為3位以上身心障礙學生安排同儕輔導員之高職組百分比高於高中組；實施同儕輔導學校之有編制特教教師百分比明顯高於無編制者。

本研究根據研究結論提出建議，供教育行政機關及未來研究作參考。

關鍵字：身心障礙學生、同儕輔導、同儕輔導員、受輔者、高中職

A Study of the Implementation of Peer Helping for Senior High School Students with Disabilities in Regular Class

Abstract

The study investigated implementation of peer helping for senior or vocational high school students with disabilities in regular classes, along with the difficulties they encountered. A self-developed, “The implementation of peer helping for senior high school students with disabilities in regular class questionnaire,” was used to collect data. The subjects of the study were teachers who participated in peer helping programs in their own schools. A total of 104 questionnaires were sent out and 100 valid reports were returned. The data was analyzed by descriptive statistics, t-test, one-way ANOVA, and Chi-square test. Results showed that:

1. Sixty-eight percents of schools with disabled students in regular classes use peer helping programs. Most teachers agreed with the elements of peer helping, and the highest level was that they asked peer helpers to comply with helpees' privacy and confidentiality.
2. Most teachers focused on peer helpers' personalities and willingness. The peer helpers work one-to-one to help their disabled classmates in class, such as companying them to walk from one classroom to another, and assist their daily living, which are often the two main tasks.
3. Most teachers emphasis on effective communication between peer helpers and helpees. Some teachers arranged one-hour substantive discussion to train the peer helpers' knowledge on characteristics of disabled students and how to get along with them. In addition, the peer helpers were interviewed by teachers once a month.
4. The major difficulty teachers encountered was lack of training information and learning opportunities.

5. Significant differences can be found in the arrangement and planning of peer helping with teachers of various positions. The percentage of special education teachers arranging for the number of students with disabilities, peer helpers' training, and supervision of peer helpers was significantly higher than general education teachers.
6. According to teachers' different participating years in peer helping and various professional counseling backgrounds, the planning of peer helping differed.
7. In terms of school types and qualified special education teachers, the arrangement of peer helpers varied. The percentage of vocational high schools arranging peer helpers for three or more students with disabilities was higher than that of senior high schools; The percentage of schools with special education teachers using peer helping was much higher than those without special education teachers.

According to the findings and conclusions, suggestions were proposed for educational practices and further research.

Keywords: **students with disabilities, peer helping, peer helpers, helpees, senior or vocational high schools**

目　錄

附錄

圖目錄

表目錄

第一章　緒論

本研究旨在探討高中職實施普通班身心障礙學生同儕輔導現況，並進一步瞭解不同背景變項教師或學校推動同儕輔導現況之差異情形。本章共分為三節，分別就研究背景與動機、研究目的與待答問題、名詞釋義加以解釋說明。

第一節　研究背景與動機

在融合教育的趨勢下，101 學年度高中職階段安置在一般學校各類型特教班的身心障礙學生，共有 19,192 人，佔總人數的 76%，其中，以安置在分散式資源班接受服務者佔多數，有 8,033 人（41.9%），其次為安置在普通班接受特教服務者，有 6,149 人（32%），安置在集中式特教班者共有 4,949 人（25.8%），其餘的 61 人（0.3%）為接受巡迴輔導（教育部，2012）。高中職身心障礙學生就讀普通班已成為重要安置型態（林怡慧，2006）。2011 年修正《高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班之教學原則及輔導辦法》規定：「學校應主動邀請家長、社區人士、教師及學生等擔任志工，協助就讀普通班之身心障礙學生學習及生活輔導，並促進其人際關係及社會適應能力。」2012 年修正《教育部主管之高級中等學校輔導身心障礙學生實施要點》規定：「各校得…由具有服務熱忱之同學中，選派專人輔導身心障礙學生學習（例如手語、翻譯、點字、報讀及錄音等工作）或成立志工制度，遴選優秀志工協助障礙學生克服課業及生活上之問題。」屢見在融合教育發展學生志工的重要性。

被接納的歸屬感、人際的互動、友誼的支持，對所有人的生存、適應與發展均有重要的意義（鄒啟蓉，2004）。輕度障礙學生（如：溝通障礙、輕度智力障礙、學習障礙、情緒或行為障礙）在融合教育環境中，往往遇到三大領域的困難：(1)基本學業能力：讀、寫、拼字、數學；(2)學業相關行為：學校生存技巧、後設認知策略、閱讀和組織技能；(3)行為和人際互動：動機、利社會行為(Maheady, Happer & Mallette, 2001)。缺乏穩固的同儕關係，導致產生社交和情緒適應上的問題(Al-Yagon &

Mikulincer, 2004)。Peck、Donaldson 與 Pezzoli(1990)調查中學階段與中重度障礙者相處的同儕，社交不適的狀況出現在中度障礙學生比重度學生較多，中度障礙學生常出現不恰當的稱呼同儕為男（女）朋友、頻繁打電話、違反談話規則(如：答非所問、打斷正在進行的談話或文不對題)；部分一般學生會對重度多重障礙學生的身體外表和行為特徵(如：咳嗽、流口水）產生不舒服的感受。

對於同儕而言，普通學生與身心障礙學生相處時，所遭遇的困難來自於溝通上的困難、不瞭解身心障礙行為特質（如：選擇性的服從、行為固著、衛生習慣不佳、不適當的回應、被動、拒絕他人），導致不知如何適切協助（郭淑玲，2004）。在社會行為方面，同儕互動的質量隨年級增加而降低，障礙學生常被同儕排斥，而有自我概念低落情形（張正芬，2012；Salend, Garrick & Duhaney, 1999）。活動分組時身心障礙學生常落單或被排拒（鄭津妃，2011）。甚者，身心障礙學生比普通學生有較高的比例遭受同儕霸凌，因本身學業表現不佳、舉止怪異、社交技巧差、干擾上課、未能遵守團體秩序等，成為班上不受歡迎的人，更激發同儕產生顯性或隱性霸凌行為（羅丰苓，2011）。

對於教師而言，林穎昭(2010)調查台北市高中職普通班教師，發現教導其他障礙學生（肢體障礙、身體病弱、多重障礙、其他顯著障礙）之教師在「情意」向度顯著高於教導情緒障礙學生的教師，因某些精神疾病（如精神分裂症、躁鬱症）好發於青少年高中職教育階段，導致學生日常生活功能失調、精神渙散、不想上學或學業成績下降，對於學校生活及課業學習造成極大的影響，同時，對於教師而言，處理情緒行為障礙學生的問題行為困難度高，常會造成教學、班級經營與常規管理的很大困擾。對於特殊學生外顯性、突發性的狀況（如：上課發出怪聲、站起來走動、具攻擊傾向或人際衝突等）特別覺得棘手，此類問題比起學生因為學習動機不佳或學業程度太差功課趕不上等，前者帶給教師的壓力與挫折，明顯比後者來得強烈（林佩欣，2007）。值得留意的是，會造成一般學生對於身心障礙同儕態度不一致的研究結果，可能和導師態

度、班級經營有關（鈕文英，2008）。

1984 年特教專業人員興起運用半專業人員(paraprofessionals)、志工(volunteers)或同儕輔導員(peer tutors)做為特殊教育的重要人力資源，以滿足每一位障礙學生的需求，提升特教服務的效率及品質(Fimian, Fafard & Howell, 1984)。但是，近年來國外部分研究發現，由半專業人員或陪讀人員提供身心障礙學生個別化的支持下，出現身心障礙學生過度依賴成人協助的情形，而喪失許多在學科或社交上與一般同儕的互動學習機會，反而造成負面的影響(Carter & Kennedy, 2006)。因此，眾多研究者轉而運用校園中同儕的資源與力量來協助身心障礙學生(Copeland et al., 2004; Maheady et al., 2001)。根據李泰山在 1993 年針對中區大學院校問卷調查的結果，有 73%的學校有義工組織，而高中部份則缺乏較完整的調查，大部份的學校或有義工制度，但缺乏有系統的評鑑和訓練，或曾推動同儕輔導計畫，卻因缺乏經費等因素無法持續推展（引自陳姿諭，2012）。因此，國內校園的同儕輔導正值蓬勃發展之際，仍需更多的實徵性研究支持（莊涵茹，2003）。

研究者經年擔任特教組長或資源班召集人職務，推動全校性普通班身心障礙學生同儕輔導機制迄今五年，推動學校包含教育部國民及學前教育署所轄國立學校與直轄市立學校，亦透過校際間交流得知各校實施機制與服務內容不盡相同；在國內外研究文獻中，眾多研究者探討一般學生同儕輔導效果，包括開發一套同儕輔導員培訓課程，探討同儕輔導效果或應用在單一學科教學，如英文科、生物科、會計學等（王文秀，1987；李泰山，1999；周柏伶，1999；周富美，2010；夏允中，1997；莊涵茹，2003；郭敏慧，1994；蔡幸娟，2009），少數調查各校實施現況（張孟華，2011；劉玉華，2004；Lewis & Lewis, 1996; Mynard & Almarzouqi, 2006）。近年來將同儕輔導應用在身心障礙學生的研究才蓬勃興起，多數研究者運用同儕做為媒介，促進社會互動或社交技巧（吳淑敏，2003；巫宜靜，2007；林士般，2012；林欣樺，2010；張月菱，2011；許莉真，2001；曾欣怡，2009；馮士軒，2004），部分研究者應用

在單一學科教學，如國文、英文、數學、體育等課堂參與及學習成效（崔夢萍，2006；張瓊文，2001；蔡俊賢，2009；謝攸敏，2005；Calhoon & Fuchs, 2003; Hughes和Fredrick, 2006; Okilwa & Shelby, 2010），鮮少研究者使用在提升班級適應行為（李燕菁，2006）、同儕輔導員訓練方案(Copeland et al., 2002)、同儕輔導員的了解、相處與協助情形（陳惠綾，2010；Hughes et al., 2001）或同儕中介教學之現況（吳孟儒，2012），但橫向調查同儕輔導現況並做有系統評估的研究依舊闕如，因此，本研究欲透過調查研究法，對高中職推動普通班身心障礙學生同儕輔導的現況加以探討，了解實施的內容、方式及困境，期望透過適當的選擇、訓練、督導、制度化與普遍化，從而拓展同儕輔導模式的質與量，增進融合教育的資源整合效益。

第二節　研究目的與待答問題

基於上述研究背景與動機，本研究旨在探討高中職推動普通班身心障礙學生同儕輔導實施現況，本節就研究目的與待答問題說明如下。

壹、研究目的

一、瞭解高中職推動普通班身心障礙學生同儕輔導之現況。

二、分析不同背景變項之教師在推動同儕輔導現況之差異。

三、分析不同背景變項之學校在推動同儕輔導現況之差異。

貳、待答問題

一、瞭解高中職推動普通班身心障礙學生同儕輔導之現況

1-1 高中職推動身心障礙學生同儕輔導之實施考量要素為何？

1-2 高中職推動身心障礙學生同儕輔導之同儕輔導員的安排為何？

1-3 高中職推動身心障礙學生同儕輔導之方案規劃為何？

1-4 高中職推動身心障礙學生同儕輔導之同儕輔導員角色為何？

1-5 高中職推動身心障礙學生同儕輔導之困境為何？

二、分析不同背景變項之教師在推動身心障礙同儕輔導現況之差異

2-1 不同擔任職務、性別、推動同儕輔導資歷、輔導專業背景的教師在實施考量要素上是否有差異？

2-2 不同擔任職務、性別、推動同儕輔導資歷、輔導專業背景的教師對同儕輔導員安排、方案規劃、困境是否有差異？

三、分析不同背景變項之學校在推動身心障礙同儕輔導現況之差異

3-1 不同學校類型、經費、特教老師編制的學校在實施考量要素上是否有差異？

3-2 不同學校類型、經費、特教老師編制的學校對同儕輔導員安排、方案規劃、困境是否有差異？

第三節　名詞釋義

本節就研究中之重要名詞進行說明與定義，包括「身心障礙學生」、「同儕輔導」、「同儕輔導員」、「同儕輔導員角色」、「教師」、「高中職」六項名詞。

壹、身心障礙學生

特殊教育法(2013)所稱身心障礙，指因生理或心理之障礙，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者，包括智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、腦性麻痺、身體病弱、情緒行為障礙、學習障礙、多重障礙、自閉症、發展遲緩、其他障礙。

本研究所指身心障礙學生，領有身心障礙手冊或各縣市特殊教育學生鑑定及就學輔導會核發之高中職教育階段證明文件者，係透過十二年就學安置方案或多元入學方案（如申請入學、甄選入學、登記分發、樂學計畫等管道）進入一般高中職普通班就讀，不包含集中式綜合職能科（以招收輕中度智能障礙學生為主）及就讀特殊學校高職部之學生。

貳、同儕輔導(peer helping)

同儕團體的輔導是指運用同儕團體的資源與力量來進行輔導，協助解決同儕在學習、生活或生涯抉擇上的各種問題（宋湘玲、林幸台、鄭熙彥，1985；黃德祥，1997）。同儕輔導含括許多種形式或名稱，起因不同作者，身處不同國家，使用不同語言(Topping & Ehly, 2001)，雖然名稱、方案、被賦予的責任、程序可能因團體或學校而有所差異，但中心思想皆是以同輩學習者互相協助，學生學習人際交往與溝通能力去幫助他人，以達到輔導目的的方法（魏麗敏，1997；Myrick, Highland & Sabella, 1995）。

本研究採多數學者界定，中文名詞使用「同儕輔導」，而英文名詞採學者Carr的廣義界定，使用“peer helping”含括以上各類型的同儕方案術

語。研究者所稱「同儕輔導」，乃指經由教師挑選的學生，協助校園內年齡相近、經驗相仿的身心障礙學生。

參、同儕輔導員(peer helper)

文獻中用來指稱這些協助同儕的學生名稱也不盡相同，學者Carr指出加拿大國際同儕網(Canadian National Peer Network)中，研究同儕輔導計畫者有38%使用peer helper，35%使用peer counselor，13%使用peer tutor, peer assistant, peer educator，12%使用peer support worker，2%使用peer facilitators（引自王素瑩、連廷嘉，2009）。

本研究所稱「同儕輔導員」，被賦予協助身心障礙學生適應學校課業學習、表現適當的社會行為或參與班級活動等的任務，無論是安排普通學生或特殊學生擔任輔導員皆可，而被協助者稱之為「受輔者(helpee)」。

肆、同儕輔導員角色

文獻中區分同儕輔導員角色的類別不盡相同，包括同儕支持者(Copeland et al., 2002)、同儕個別指導、同儕楷模、同儕監測、同儕引發訓練、同儕輔助網（王振德，1998），再者，Fimian等人(1984)將任務分為直接介入與間接服務，直接介入包括非教學的、半教學的、教學的任務共三類，間接服務包括教學的準備、行政的工作等。

本研究所稱儕輔導員角色為教師予以同儕輔導員的任務內容，包括課業指導、人際關係、生活諮詢等，並探討在問題出現時能扮演的角色定位。

伍、教師

同儕輔導並不能取代老師教學，教師扮演支持者、資源者、諮詢者、督導者的角色是很重要的(Edward, 2005; Imel, 1994)。專業輔導人員能掌握同儕輔導歷程與一般狀況，與教師合作扮演同儕輔導員的有效諮詢對象，督導的方式大致分為一對一或小團體的督導兩種，多半是一週1次，

針對同儕輔導員所遭遇的問題加以討論、給予回饋（王文秀，1987；黃德祥，1997）。

本研究所指教師為各校實地推動普通班身心障礙學生同儕輔導之負責教師，協助同儕輔導方案順利推行。

陸、高中職

高中，就是所謂的高級中學。依據高級中學法(2010)高級中學依其設立之主體為中央政府、直轄市政府、縣（市）政府或私人，分為國立、直轄市立、縣（市）立或私立，共四種類型：1.普通高級中學。2.綜合高級中學。3.單類科高級中學。4.實驗高級中學。其入學資格，須具有國民中學畢業或同等學力者，經入學考試、推薦甄選、登記、直升、保送、申請或分發等方式入學。修業年限以三年為原則。

職業學校，一般簡稱為高職。依據職業學校法(2010)職業學校以分類設立為原則，並按其類別稱某職業學校。職業學校依前項規定經各該主管教育行政機關核准，得設實用技能學程，其課程得分年段修習。入學資格須具有國民中學畢業或同等學力者。其修業年限以三年為原則。

本研究所指之高中職，係指設立於台北市、新北市、桃園縣、台中市、台南市、高雄市之公立高級中學與職業學校，不含私立學校與特殊教育學校。

第二章 文獻探討

本研究旨在探討身心障礙學生同儕輔導實施現況，並分析不同背景變項之教師或學校在推動同儕輔導現況之差異情形。本章共分為三節，第一節為同儕輔導之意涵與實施，第二節為同儕輔導應用在身心障礙學生之現況，第三節為同儕輔導應用在身心障礙學生之相關研究。

第一節　同儕輔導之意涵與實施

本節主要目的在探討同儕輔導的源起發展、內涵、實施方式與成效，以及國內、外推動同儕輔導方案之諸多研究。

壹、同儕輔導的源起發展

同儕(peer)係指相同年齡層或年齡相近的同伴、友群、同學或朋友，在青春期同儕的影響力甚至超越父母，經由同儕學習如何進入成人世界與適應成人的生活方式；到了成長階段，同儕仍是個人在家庭與婚姻、生兒育女、事業與生涯發展上的重要支持或參考人物；即便在中老年階段，同儕依然是個體生活與退休適應或各項學習活動的重要影響人物（黃德祥，1997；魏麗敏，1997）。同年齡層青少年彼此相互的吸引力、信任感及認同，使他們能坦誠相對、無所掩飾，學生也比較喜歡與同學或同年齡的伙伴談論個人問題，向輔導中心求助的意願不高（牛格正，1994）。因而，學校教育要有效發揮效能，必須有計畫地建構校園人與人之間的非正式互動，而同儕正是校園非正式互動的重要推手（周富美，2010）。在教育上興起運用年齡相近或身份角色相同的成員作為資源，所進行的個別性或團體性輔導，稱之「同儕輔導」（許永熹，1997）。茲就同儕輔導的相關理論基礎、發展情況敘述如下：

一、同儕輔導的理論基礎

（一）認知發展論(cognitive-developmental theory)

Piaget 提出認知發展論，認為個體因適應上的需求，以同化與調適的交互作用而改變其「基模」，從而擴增知識。兒童與成人的思維方式不

同，教學者必須設身處地以兒童的角度面對問題，才能有好的教學成效（張春興，1998，p.108）。協助者透過對談、溝通與發問的方式，將內在知識做適當整理與表徵，解釋教材給受輔者聽，以有效地協助受輔者，對協助者而言，在表達與傾聽的過程產生認知精緻化，也提升了認知效能（邱上真，2000；黃政傑、林佩璇，1996）。

（二）近側發展區(the zone of proximal development)

Vygotsky 提出近側發展區理論，指出在社會互動學習中，孩子透過成人或較有能力同儕的協助，所能發展出的水準與潛力，遠超過個人獨立解決問題時的表現（邱上真，2000）。而年齡相近學生的近側發展區限運作相似，經由討論及向他人請益的過程，引起認知衝突，進而分析問題，有助發展更高層的學習策略（黃政傑、林佩璇，1996）。

（三）社會學習理論

1960 年代 Bandura 發展出社會學習理論，透過觀察學習將古典、操作制約兩者結合起來，觀察學習同儕模範(peer modeling)，模仿其良好的學習行為楷模以激發信心，並能降低學習過程中的焦慮感（周富美，2010；Topping & Ehly, 2001）。

（四）心理社會論(psychosocial theory)

1968 年代 Erikson 主張在不同年齡階段會遇到不同性質的社會適應問題，第五階段青少年危機產生在自我統合(identity)與角色混亂(role confusion)兩極之間，發展順利者有明確自我觀念與自我追尋的方向，發展障礙者的生活則無目的無方向，感到徬徨迷失（張春興，1998）。學生尋求同儕的認同以期達到「歸屬感」的基本需求。

由文獻探討得知，高中職階段學生正處於尋求自我認同的階段，他們想探索與了解自己的興趣能力和價值觀，試圖找出自己的定位角色；開始觀察學習楷模人物，尋求同儕的意見、忠告和支持，同儕朋友之間容易建立相同的價值觀，並且產生認同與模仿，改善其行為，彰顯了同儕輔導的需求與可行性。

二、同儕輔導的發展情形

自 1960 年代起蓬勃發展與同儕資源相關的實徵性研究，各類型的同儕輔導計畫應運而生(Fimian et al., 1984)。

美國於1965年訂定「中小學教育法案」，鼓勵中小學推展同儕教導(peer tutoring)方案，1967年提倡「年輕人教導年輕人方案」(youth tutoring youth programmer)（黃德祥，1997）。1970年代已有超過200所區域學校採用同儕指導教學，大學校園內也出現許多同儕輔導方案，早期焦點著重協助同儕課業，也開始幫助同儕探討和解決個人關注的問題，其後，中小學陸續推展（程小蘋，1997；Morey & Miller, 1993）。

英國於1970年推動同儕配對學習方案(the paired reading schemes)（黃德祥，1997）。自1798年實施導生制度(monitoring system)，採用訓練年長、能力較強的兒童來教導年幼、能力較差的兒童，以提高兒童的學習效果，並彌補教師不足和無法實施個別教導的師生互動缺失（魏麗敏，1997）。

以色列於1974年推動「全國性同儕教導方案」(PERACH)，依受輔者的個別需要，包括一般性學習輔導（如補救教學、矯正學習、家庭作業）；充實性活動（如加強健康、運動、人文藝術自然學科等領域）；綜合性輔導（如學習態度、動機以及人際關係等）（許永熹，1997）。

近年來，紐約市立大學同儕研究實驗室所設計之新教導者中心模式(new tutor-centered model)，與舊有的同儕教導模式有些許不同：（1）舊模式規劃以較優秀的學生教導較不優秀的同儕，被教導者是依賴者；新模式強調每位學生都是教導者(tutor)。（2）舊模式經由接受而學習，著重被教導者的改進；新模式強調經由教學而學習，強調教導者的發展。（3）舊模式採漸進式的改善，有限度使用學生資源；新模式採跳踏式學習，多元提升助人資源。（4）舊模式屬附加性質、邊緣活動，對學校影響較少；新模式屬基本與中心的教育策略，以同儕為焦點而轉變學校文化。整體而言，新模式主張「年輕人幫助年輕人」(youth-helping-youth)，強調每位學生皆有輪流扮演指導者的機會(Gartner & Riessman, 1993)。

而國內具制度化與規模性的同儕輔導方案起步較晚。1993 年在教育

部訓育委員會的支援下，由勤益工商專科學校主辦中區大專院校首次的同儕輔導工作研討會（牛格正，1994）。但直到 2007 年國立台中女中實施綠光同儕輔導實施計畫，2009 年起始在教育部中部辦公室支援下，分北、中、南區辦理同儕輔導種子學生研習及同儕輔導種子教師研習（教育部國民及學前教育署，2013）。

總而觀之，國外推動同儕輔導方案的起步約於60年代，初期在大學校園實施，由能力佳者指導課業為主，而後中、小學陸續推展，中期服務內容逐漸擴大涵蓋協助受輔者探索與解決個人所關切的問題，應用領域包含課業指導、學習態度、生涯發展、自我瞭解、壓力調適與人際關係等，後期角色趨於平等，提倡輔導員與受輔者雙方互相學習、互惠，創造雙贏機會；至於國內直到90年代才出現制度化的同儕輔導方案，在高中職階段實施，初期致力發展一套校園可行制度，大部份的學校或有義工制度但缺乏系統性評鑑和訓練，近年來才推動具規模性區域同儕輔導種子學生及教師研習，大多以協助弱勢者為主，但仍缺乏對於協助普通班身心障礙學生的完整調查，因此，國內校園中同儕輔導方案正值茁壯發展之際，還需要更多的實徵性研究來支持。

貳、同儕輔導的內涵

同儕團體的輔導是指運用同儕團體的資源與力量來進行輔導，協助解決同儕在學習、生活或生涯抉擇上的各種問題，同儕團體對個人成長的影響甚鉅，許多研究提出青年次級文化對個人的影響，也顯現了應用同儕團體協助推動輔導工作的趨勢（宋湘玲等，1985；黃德祥，1997）。茲就同儕輔導的意涵、名詞界定、相關要素敘述如下：

一、同儕輔導的意涵

Morey 與 Miller(1993)歸納同儕輔導方案(peer counseling programs)在高中職階段興起有三個原因：第一，高中職學生較常尋求同儕討論個人問題，而非求助學校輔導員或行政人員；第二，同儕諮詢可有效促進雙方的個人發展；第三，研究顯示，同儕輔導方案能有效組織與運用高中

職學生的幫助他人的能力；除此之外，同儕輔導員擔任轉介來源，可增加學校輔導資源的曝光性。在學校教育系統，利用同儕相互指導學習有四種形式：(1)同班級內同學之間的相互學習；(2)同年級（可能跨班）學習程度較高的學生帶學習程度較低的學生；(3)同校高年級程度較佳的學生帶低年級學生；(4)不同學校或機構間（如高中與國中、大學與中小學、社福機構與中小學等）年紀大者帶年紀小者(Falchikov, 2001)。

發展同儕輔導模式會因不同年齡的學生而有不同的輔導介入，此模型如同一個立方體，一面代表受輔者的諮詢服務，含括幼稚園到高中職；相連的一面著重學生的發展，包括發展任務與特殊問題（可能會干擾學習的獨特問題）；第三面代表學校輔導員的功能，旨在協助學生的發展；此外，因為每一學生、學校、社區是獨一無二的，以致於各學校的輔導員將花費不同的總額時間履行諮詢能力以協助學生發展(Neukrug & Barr, 1993)。眾多學者強調，同儕輔導是個雙贏的方案(Stenhoff & Lignugaris, 2007)，無論是受輔導者經由接受而學習，或是輔導員經由教學而學習，能促進認知精緻化，同儕輔導員(recaller)需將學習材料進行認知重組或精熟，將所知重新組織或詳細闡釋以教導受輔者(listener)，以達到認知精緻化功能，雙方學習成效皆遠大於獨立自學的效果，甚至，同儕輔導員的獲益大於受輔者(Slavin, 1990)。

雖然同儕輔導方案之優勢言之鑿鑿、擲地有聲，要留心的是輔導員的限制性，國內學者牛格正(1994)歸納學者看法，同儕輔導者的服務範圍框架於傾聽、支持、交換意見、分享自己的生活及學習經驗，卻不能實施諮商或治療。

二、同儕輔導方案的名詞界定

同儕輔導含括許多種形式或名稱，如同儕教導(peer tutoring)、導生制(cross-age tutoring)、同儕諮商(peer counseling)、同儕協調(peer mediation)、準專業協助(paraprofessional helping)、同儕網(peer networking)、自助團體(self-help groups)（許永熹，1997）。Edward(2005)指出與 peer tutoring 相近的詞語包括 peer teaching, partner learning, peer education, child-teach-child, mutual instruction 等。Topping 和 Ehly(2001)歸納 peer assisted learning 的類型有 peer tutoring, peer modeling, peer monitoring, peer assessment。魏麗敏(1997)指出同儕輔導(peer guidance)又稱同儕教導(peer tutoring)或同儕諮商(peer counseling)。學者 Carr(2012)使用 peer helping 統稱 peer tutoring, peer support, peer facilitation, peer mediation, peer conflict resolution, peer counseling, peer education, peer ministry, peer health workers, peer ambassadors, peer leaders 等各類型的同儕方案術語。不同名稱起因於不同作者、身處不同國家，與使用不同語言(Topping & Ehly, 2001)，雖然名稱、方案、被賦予的責任、程序可能因團體或學校而有所差異，但中心思想皆是以同輩學習者互相協助，學生學習人際交往與溝通能力去幫助他人，以達到輔導目的的方法（魏麗敏，1997；Myrick et al., 1995）。

再者，文獻中用來指稱這些協助同儕的學生名稱也不盡相同，除了 Whitman(1988)將協助者區分五個不同的典型：同儕教育者(peer educators)為教室的教學助手；同儕輔導員(peer tutors)在課堂外學生彼此合作；同儕教育伙伴(peer educator partnerships)學生輪流扮演老師和學生；合作學習小組(collaborative learning groups)學生集體努力增進個人表現。Owen(2011)依據 Whitman 分類系統再增加第六個典型：同儕教學助理(peer teaching assistants)被允諾為學術事業的真正伙伴。還包括同儕諮商員(peer counselor)、同儕輔導員(peer helper)、同儕幫助者(peer assistant)、同儕催化員(peer facilitator)、同儕助人者(peer helper)、同儕領導者(peer leader)、同儕導師(peer mentor)、大哥哥與大姊姊(big brother and sister)、同儕教導者(peer tutor)、半專業助人者(paraprofessional)、同儕健康促進者(peer health educator)（程小蘋，1997；Carr, 2012; Myrick et al., 1995; Tindall & Black, 2009）。學者 Carr 指出加拿大國際同儕網(Canadian National Peer Network)中，研究同儕輔導計畫者有 38％使用 peer helper，35％使用 peer counselor，13％使用 peer tutor, peer assistant, peer educator，12％使用 peer support worker，2％使用 peer facilitators（引自

王素瑩、連廷嘉，2009)。在國內方面，以表 2-1 彙整研究者常用的名稱與意義。

表2-1國內同儕輔導相關研究之名詞使用

研究者	同儕輔導方案名稱	協助者名稱	意義
郭敏慧（1994）	班級輔導 classroom guidance	同儕輔導員 peer helper	同儕教學與人際協助
李泰山（1999）	同儕輔導 peer counseling	同儕輔導者 peer counselor	改善人際關係及解決生活中部分困擾
周柏伶（1999）	同儕輔導	同儕輔導員 peer helpers	課業學習、人際關係與新生適應
夏允中（1997）	同儕輔導 peer counseling	同儕輔導員 peer counselor	學業指導與生涯輔導
楊秉鈞（2002）	同儕輔導 peer tutoring	同儕小老師 peer tutors	理化科教學成效
莊涵茹（2003）	同儕輔導 peer group counseling	同儕生涯輔導員 peer career counselors	生涯探索
劉玉華（2004）	同儕輔導 peer counseling	同儕輔導義工 volunteer counselors	專業助人技巧、自我成長訓練、一般行政庶務
葉兆祺、張麗雲（2006）	同儕學習輔導 peer tutoring	同儕小老師 peer tutors	生物科學習成效
江承曉（2008）	同儕輔導 peer counseling	同儕學生	情緒管理生活技能
蔡幸娟（2009）	同儕輔導 peer tutoring	同儕小老師 peer teachers	英語科學習成就與學習態度
周富美（2010）	同儕輔導 peer tutoring	輔導員 tutors	會計學學習成效

由文獻探討可知，因不同作者，身處不同國家，使用不同語言而有不同的方案名稱，雖未有統一，但內涵皆為同儕輔導員接受訓練後，提供課業指導、生涯探索、情緒管理或協助同學改善人際關係等，提升校園生活適應的一種助人方式。因此，本研究採多數學者界定，中文名詞使用「同儕輔導」，而英文名詞採學者Carr的廣義界定，使用“peer helping”含括以上各類型的同儕方案術語。本研究所指同儕輔導(peer helping)，乃

指經由教師挑選的學生，協助校園內年齡相近、經驗相仿的身心障礙學生，包括課業指導、人際關係、生活諮詢等，互助互惠提升校園生活適應，而協助者稱之為「同儕輔導員(peer helper)」，而被協助者稱之為「受輔者(helpee)」。

三、同儕輔導的相關要素

影響同儕輔導實施情形之相關要素，歸納為以下五項(王文秀，1987；牛格正，1994；李泰山，1999；周柏伶，1999；周富美，2010；程小蘋，1997；Fimian et al., 1984; Mynard & Almarzouqi, 2006; Newton, Taylor, & Wilson, 1996; Olmscheid, 1999; Tindall & Black, 2009; Utley, Mortweet, & Greenwood, 1997)：

（一）同儕輔導需培訓計畫與教師督導

學習同儕輔導技能需要周全的計畫，除了專業人士、培訓教師、同儕輔導員(trainees)、工作人員的支持和管理之外，一套訓練架構和程序是極重要的(Tindall & Black, 2009)。同儕輔導方案(peer- and teacher-mediated instructional approaches)有一些限制性，諸如同儕學生需經挑選與訓練，在課程教材的調適不如教師精熟，且運用此方案也涉及較多的倫理考量(Utley et al., 1997)。甚至 Lewis 與 Lewis(1996)研究發現，不同同儕輔導方案性質對校園自殺率達顯著差異，有專業輔導背景人員督導的同儕輔導方案自殺率最低(8%)，而無專業輔導背景人員督導的同儕輔導方案自殺率(29%)明顯高於無同儕輔導方案者(13%)。同儕輔導員的年齡、生活經驗與受輔者相似，很可能在服務過程中遭遇許多困難的情境，需要透過督導與討論以協助處理，因此，輔導員培訓與執行階段的督導是影響同儕輔導制度成效的重要關鍵（周富美，2010；Mynard & Almarzouqi, 2006）。

（二）領導者需扮演溝通協調之關鍵角色

設置朋友圈的首要條件是有一位關鍵的領導者，此位領導者需有能力提供足夠的時間及每週召開會議支持同儕團體，會議通常大約1小時，會議內容是有保密協定的，不在公開場合討論，此外，他/她還需處理期

間出現年輕人、學生、家長或其他成員的問題(Newton et al., 1996)。推動教師在安排同儕輔導時，應仔細考慮專業與同儕輔導員職權劃分的問題，尤其應注意到同儕輔導員與受輔者乃處於相似的發展階段，但所賦予的責任及從事的任務較具專業性，且同儕輔導員扮演教師與同學之中介角色，需有適當的角色期待，並讓其知道能力的限制、角色意義及轉介的重要性，以維持正常身心發展。

（三）同儕輔導員需遵守保密協定及適時轉介

同儕輔導員不是專業諮商人員，可能產生的倫理問題包括：(1)保密問題：基於當事人隱私權，同儕輔導員即使與同學只談論人際困擾問題，也應尊重同學要求保密的權力。此外，若是委託義工從事輔導中心例行業務，亦涉及保密問題，專業輔導老師應給予嚴密的監督和提示。(2)知後同意權的問題：同儕輔導員秉持服務熱忱，當他發現同學有困擾時，可能會不顧同學意願，勉強同學去輔導中心請求諮商，反倒產生負向影響。(3)免受傷害權的問題：專業輔導老師宜特別注意預防措施，不厭其煩訓勉同儕輔導者，領導活動時應避免求功心切，造成同學身心傷害。(4)專業知能限制的問題：同學有情緒問擾、濫用藥物、人際疏離、自殺傾向時，同儕輔導者需知覺自己知能的限制，知曉可提供服務的專業服務的轉介機構，並發揮聯繫、支援的角色功能，讓同學獲得專業幫助，也才能避免自己的工作倦怠發生，因此，一般需用契約說明其服務對象、工作項目、實施方式及應遵守的行為規範（牛格正，1994）。研究顯示對輔導員而言，可能出現過度投入教導者的角色、時間管理的困難，當受輔者成績不理想，輔導員容易有情緒化反應、質疑自己的付出，甚至造成與受輔者關係的緊張（周富美，2010）。

（四）受輔者需學習表達需求

學者Mynard與Almarzouqi(2006)研究發現，受輔者會過度依賴輔導員，例如在考試前要求增加額外教學時間；而受輔者不知自己需求所在、不會表達、不知道自己的目標、過度害羞會使輔導員不知該如何給予受輔者適當的輔導。

（五）尋求生態環境系統支持

實施與維持有效同儕輔導的阻力，包括實施不完整、教師缺乏凝聚力以擬定方案、缺少給教師的行政支持、教師沈重的工作量(Olmscheid, 1999)。許多教師和行政人員可以了解精神健康問題，但他們仍會有道德和專業知識的限制，例如隱私權、保密、雙重關係、建立適當界限、風險評估等(Lewis & Lewis, 1996)。因此，專業課程教師、導師及行政系統的配合是重要的資源（周富美，2010；Copeland et al., 2002），若要讓專業人士和非專業人員的合作具建設性且富有成效，則是需要培訓的，但少數老師有機會學習如何培訓和督導同儕輔導員，大部分由公立學校教師開發自己的人力資源計畫，因此，建議教師可採取一個月一次簡單且非正式的會談，與其他教師討論自己與資源人力的工作情形，目的用以集思廣益解決問題或構思新技術，並監控資源人力的每月進度(Fimian et al., 1984)、尋求家長的認同與支持(Newton et al., 1996)或知會校內外有關人士以爭取必須的經費（王文秀，1987）。

綜上所述，影響同儕輔導的相關要素包括擬定一套完整的培訓計畫，教導受輔者學習表達需求，而同儕輔導員需遵守保密協定及發揮適時轉介功能，並由教師督導，此外，尋求生態環境支持亦十分重要，若實施期間出現年輕人、學生、家長或其他成員的問題，教師需扮演溝通協調的關鍵角色，協助同儕輔導順利推行。

參、同儕輔導的實施

實施同儕輔導需評估學校的需求、確立同儕輔導目標、選取同儕輔導員與受輔者、配對同儕輔導員與受輔者、建立經常性與持續性的關係、提供同儕輔導員專業發展與持續性的支持、確認同儕輔導方案的內容與策略、評鑑同儕輔導方案以及經費支援同儕輔導方案（王文秀，1987；陳靜，2009）。茲就同儕輔導類型、同儕輔導員的培訓、同儕輔導員支持系統探討如下。

一、同儕輔導類型

歸納同儕輔導常見的類型有同儕輔導、同儕指導、同儕顧問、同儕調解、同儕諮商五種：

（一）同儕輔導(peer helping)

同儕輔導意指由非專業人員提供各種人際協助行為，以一對一、小團體、討論、建議、服務學習、調解衝突、同儕教育、監控、提供自然支持等，且強調在專業人員(professional counselors)協助或督導下，同儕輔導員(peer helper)學習人際互動技巧以幫助同儕、分享經驗、價值觀或生活方式(Tindall & Black, 2009)。

（二）同儕指導(peer tutoring)

同儕指導由指導者(tutor)教導另一人(tutee)的任務，以課程內容為導向，就學生學習遲滯或落後的問題，所進行一對一的個別輔導，藉由頻舉解題範例、多做解釋推理、善用合作對話策略，確實能發揮相當程度的補救教學效果（單文經，1997；Topping & Ehly, 2001）。可運用在任何學科領域（如：閱讀、數學、科學、社會、健康、藝術與高中職其他學科），提供學習者結構化的加強包括內容、熟練技能、支持個別方案、協助問題解決或激盪學習者的思考或學習方法，甚至扮演學生成就之回饋者(Edward, 2005)。增進即時解答的優點，小老師會將自己特別有心得的部份，分享「小撇步」給學習者，減低都是「老師在講」的排斥感，學習者較能在沒有壓力下由小老師協助通過初步的測試（蔡幸娟，2009）。無論幼稚園到高中職階段或應用在一般學生、特殊需求學生、低成就、社交弱勢、學習障礙、重度障礙、智能障礙、語言發展遲緩、自閉症、注意力缺陷/過動症學生皆可獲益(Edward, 2005)。

同儕指導包括合作伙伴學習(partner learning)和同儕教學(peer teaching)，除了傳統一對一、個別化教導，如同許多小組合作學習方案興起，同儕指導也可創造更具參與性的學習環境(Imel, 1994)。因注重目標技能的獲得與累積，參與者需受特定或通則的培訓，近年發現，與傳統異質編組、固定角色不一樣的是，互惠同等能力配對也有極高成效，

亦促進高階複雜的思考能力(Topping & Ehly, 2001)。

（三）同儕顧問(peer-mentoring)

同儕顧問為一對一支持性鼓舞的關係，以較有經驗的工作者，在共同興趣上扮演正向的角色模範、激勵抱負、給予建設性的增援、開放性的諮商及聯手問題解決，通常為跨年齡、固定角色（顧問也會得到成長）、跨機構，且常運用在弱勢團體(Topping & Ehly, 2001)。

（四）同儕調解(peer-mediation)

同儕調解是學生衝突管理模式，兩兩一組受過訓練的同儕調解員(peer mediators)鼓勵暫停糾紛者的暴力行徑，提供結構性論壇解決問題，利用有效的溝通技巧，傾聽不同的觀點、回饋感受、訊息澄清、身體語言、「我訊息」的腦力激盪、有效提問，以有效地解決問題(Lane & McWhirter, 1992)。

（五）同儕諮商(peer counseling)

同儕諮商也稱為同儕輔導(peer helping)，但更著重一對一的社會性協助(Tindall & Black, 2009)。學生在學校學習與生活可能面臨許多適應問題，包括如何查詢圖書資料、電腦如何上網、如何獲得工讀機會、異性交往與如何面對失戀、生涯規劃等，如果學生主動尋求專業輔導協助，也許可獲得良好的解決與成長，但在中學及大學階段，有問題時學生不常以專業人員為主要求助對象，因此，同儕諮詢顯得極為重要，經訓練的同儕諮詢員可提供各項諮詢服務，例如：異性交往、電腦使用、圖書資料蒐集、住宿協助、學習方法與策略、應付考試、學校與社區適應、就業選擇、生涯規劃、選課、轉校或轉系、課外活動與休閒活動、親子關係、同儕關係等，除此之外，亦可扮演同儕問題的反應者或轉介者（黃德祥，1997）。

二、同儕輔導員培訓

大多數的輔導員提供時間和服務指導受輔者，但很少接受正式訓練或認識課程(Fimian et al., 1984)。Edward(2005)指出要成為高效能的同儕輔導員，需要學習如何成為同學的學習伙伴。輔導方案成功的因素，除

了同儕輔導員的選擇與組訓之外，建立具體的同儕輔導目標、相關配合措施、實際推動、效果評估與檢討改進息息相關。教師可遵循五步驟以執行成功的同儕輔導方案：(1)配對同儕及訂定目標、(2)設計輔導課程、(3)訓練同儕、(4)監控方案、(5)評鑑。

（一）同儕輔導員的選擇

同儕輔導員的甄選方式有很大的彈性，依計畫的目的而定，約可分為三種：(1)自願參與且不需經過篩選。(2)推薦參與，由諮商員或教師推薦，並規定學業成績水準，符合者才能接受訓練。(3)以學業成績篩選後，有意願參加者需進行初步面談，依其能力、興趣和態度篩選或利用社交關係圖加以篩選（郭敏慧，1994）。

依年齡選擇分為兩類，一類是同年齡(peer)另一為跨年齡(cross-age tutors)，而無論同年齡或跨年齡的輔導員通常與受輔者是同一所學校的學生；跨年齡的輔導員通常比受輔者的年齡大兩歲以上，雖然有些案例的輔導員年齡比受輔者小，同年齡輔導員與受輔者同年級或同班，然而，一般是從普通班級中選取年長的、熟練技巧的輔導員(Fimian et al., 1984)。

依人格特質選擇，多數文獻指出適任同儕輔導員通常需具有良好的人格特質，如較高同理心、責任感、認知能力、識別問題、問題解決能力、自信、客觀、有良好助人技巧、智慧不低、應變能力佳、人際關係良好、能尊重別人等（陳靜，2009；黃德祥，1997；Morey & Miller, 1993），具有較高度角色認知的義工在角色功能上可以促進自我成長、運用學輔資源、幫助他人調適及應用助人技巧（劉玉華，2004）。雖然同儕輔導員歡迎更多同儕加入，但在同學間受排斥者、受爭議者、有嚴重偏差行為者均不宜選取，或另為他們進行特殊輔導方案，俟有所改善後再考慮讓他們參與同儕輔導工作（黃德祥，1997）。此外，Cushing和Kennedy(1997)研究提供融合教育同儕支持(peer support)對非障礙學生之學業影響，以幾點原則挑選非障礙的同儕學生：與中度至重度的身心障礙學生同班、他們對與身心障礙學生合作感到興趣、普通教育教師評估其學術與課堂活

動的參與度低於其他學生，在非障礙學生與身心障礙學生雙方同意下，組成同儕支持團體。

同儕輔導員招募時應把握自願性意願，無論是學生自行報名、教師推薦、專業人員面談或篩選，並無一定的方式或標準，惟避免有嚴重偏差行為者，以錄取良好人格特質者為原則並明確告知相關訊息，建立高度角色認知。

（二）同儕輔導員的組織

國內研究者大部分由個別學校教師組織自己的人力資源及進行培訓，進行同儕小團體輔導或同儕個別教學方案（王文秀，1987；李泰山，1999；周柏伶，1999；周富美，2010；夏允中，1997；莊涵茹，2003；郭敏慧，1994；楊秉鈞，2002；蔡幸娟，2009），配合定期的個別督導、團體討論或臨時性諮詢（許永熹，1997）。近年來雖推動具規模性區域同儕輔導種子學生及教師研習，但研習後還是回歸各校自行依設置目的招募及組織同儕輔導團體。

（三）同儕輔導員的訓練內容

同儕輔導員之訓練內容通常視同儕輔導團體設置目的而定，大多分為基本訓練與進階訓練，基本訓練包括助人技巧、自我覺察、人際溝通、輔導知能，而進階訓練為針對受輔者需求的特殊議題，歸納如下。

1.助人技巧

助人技巧包括傾聽、接納、關懷、同理心、真誠、分享、激勵、回饋與反應、問題解決策略等一般性輔導技巧的練習（許永熹，1997）。教學技巧包括如何為受教者示範、評量成果，並給予口頭讚美、糾正及回饋（李燕菁，2006；Edward, 2005）。

2.自我覺察

覺察自我與他人特質(Buck, 1977; Sprinthall, Hall, & Gerler, 1992)除了識別被指導者的學習習慣與自己的教導風格(Edward, 2005)，也需教導其理解感受、情緒(Tindall & Black, 2009)、強調反思，以破除刻板印象（楊昌裕，2002），安排自我成長訓練（劉玉華，2004），期達自我肯定（莊

涵茹，2003）。

3.人際溝通

瞭解人我關係，培訓人際溝通技巧（牛格正，1994；程小蘋，1997；Tindall & Black, 2009），協助同儕進行良性互動。

4.輔導知能

瞭解同儕輔導員自身的角色、責任與限制（李燕菁，2006；郭敏慧，1994；劉玉華，2004），以及輔導進行中遇到困難如何尋求支援及轉介（程小蘋，1997；葉兆祺、張麗雲，2006），此外，應遵守保密倫理、尊重對方的隱私權，致力於支持、同理，而非代受輔者做決定（王文秀，1987）。

5.特殊議題

針對服務對象特殊議題之介入能力則為進階訓練之重點（程小蘋，1997）。依方案的性質（如：學習方法、讀書方法、壓力因應、人際溝通、自我認識與發展、濫用藥物的介入、自殺防治、避孕知能、領導力訓練、家庭問題等）提供實用性知能訓練（莊涵茹，2003；許永熹，1997；郭敏慧，1994；葉兆祺、張麗雲，2006）或非助人專業訓練，例如：一般行政事務（劉玉華，2004）。

（四）同儕輔導員的訓練方式

依同儕輔導團體設置目的不同、同儕輔導員先備知能殊異，訓練的時數及方式也會不同，有的結合學校的課程，以整學期或數個學期的時間進行，有的則進行短期密集的訓練。Stenhoff與Lignugaris(2007)歸納20篇1980～2005年間的實證性研究，將同儕輔導員訓練分成三大階段，分別是服務前訓練、監控特殊行為、召開同儕輔導員會議。「服務前訓練」有建立期望（2篇）、示範介入方法（9篇）、角色扮演或演練行為（11篇）、練習給予增強（5篇）、示範或演練矯正性回饋（8篇）、示範或練習監控表現（4篇）、演練教學問題方案（0篇）、配對同儕輔導員與受輔者（9篇），「監控特殊行為」包括教學演示（11篇）、給予增強（7篇）、給予矯正性回饋（7篇）、監控受輔導表現（4篇），「召開同儕輔導員會議」包括例行會議討論（1篇）、針對同儕輔導員給予回饋語（1篇）、追加訓練期

（0篇）。Sprinthall等人(1992)為高中學生設計一套同儕輔導訓練作法，為期一個學期，培訓同儕輔導員協助遭受家庭離異的學生，由一位諮商師和一位教師共同帶領，善用影帶素材，教導同儕輔導員覺察自我與他人特質（4週）、學習助人技巧（4週）、認識改變與失落（3週）、團體催化技巧（4週）、瞭解家庭離異對青少年的影響（2週）、訂定下學期實習計畫（1週）。國內訓練方式多採取訓練者說明、示範、討論、模擬情境進行角色扮演、給予回饋、給予家庭作業進行日常生活實際演練，並在督導下實際進入現場服務（李泰山，1999；程小蘋，1997）。郭敏慧(1994)安排同儕輔導員進行班級輔導，受訓內容以基本訓練為主，包含基本助人技巧、帶領團體討論技巧及瞭解同儕輔導員的角色與限制，受訓時間共十次，一次80分鐘。周柏伶(1999)設計同儕輔導員課程共41小時，訓練自我探索、基本助人技巧與實務上相關知能。江承曉(2008)設計八週、每週二小時，共16小時的「情緒管理生活技能同儕輔導團體」介入課程，由2位受過相關課程訓練的研究生帶領成長團體，而研究者擔任其督導。葉兆祺、張麗雲(2006)採一對二配對方式，依生物科學習成就將一位同儕小老師與兩位受輔生配對，接受五次各1小時的訓練後，擔任同儕小老師。李燕菁(2006)規劃同儕小老師的訓練方法包括訪談、角色扮演、腦力激盪、使用視聽器材播放教師教學實況、教師示範說明、小團體討論等。劉玉華(2004)將義工訓練方式分為「互動式」與「非互動式」，互動式包括工作坊、讀書會、小組討論與分享，而非互動式包括上課教學及電影欣賞討論。王文秀(1987)指出訓練步驟為針對某項助人技巧，先解釋為何要學習此種技巧，再示範、演練、其他人給予回饋、回家作業與討論，反覆進行。陳靜(2009)倡導定時辦理實務講習暨教育訓練，內容著重實際的教學技巧（如傾聽、同理心、示範演練）等人際溝通能力、熱誠的服務態度、加強行政管理或安排教學觀察使其可互相觀摩學習。林至善(2002)則強調時時反思是服務學習的最大特色，幫助學生產生反思、發展嶄新的理解、技能和知識的方法如表2-2。

表2-2產生反思的方法

演說(speaking)	書寫(writing)
1.與領導者/教師一對一討論 2.整（班）組討論 3.小團體討論 4.口頭向全體報告 5.在某議題上與社區成員或專家討論 6.公開向父母、老師、機構人員、社區領導等人介紹服務方案 7.與同儕分享服務經驗 8.向決策群公開聲明，以說服支持本方案	1.論文、專業報導、研究報告、期末報告 2.日記或工作日誌-每日、每週、或每個服務方案之後 3.個案研究或沿革 4.特定方案報告 5.用錄影帶、電影或幻燈片說故事 6.導引未來的志願服務人員/參與者 7.自我評估或方案的評估 8.報紙、雜誌或其他出版品 9.組合搭配
活動(activities)	**多媒體(multimedia)**
1.蒐集所需的資訊以瞭解協助方案的進行 2.調查或田野研究 3.模擬或角色扮演 4.舉辦研討會或工作坊 5.為其他學生或方案領導人設計一個訓練性質的講習會 6.酬謝儀式或慶功宴 7.設計新的方案 8.召集同儕一同服務 9.分配方案經費	1.照片、幻燈片或錄影帶 2.繪畫、圖片或美術拼貼 3.以舞蹈、音樂及劇場的方式呈現

註：引自林至善(2002)

綜上所述，同儕輔導員的組織、訓練內容與訓練方式視同儕輔導之目標而定，大多由個別學校教師組織自己的人力資源及進行培訓，訓練內容含括助人技巧、傾聽、接納、同理心、問題解決策略等，覺察自我與他人特質、學習人際溝通技巧、遵守保密倫理，瞭解同儕輔導員自身的角色、責任與限制，以適時轉介或求援，著重針對服務對象提供同儕輔導員實用、相關的輔導知能課程。再者，訓練方式可採行實務講習、示範觀察、角色扮演、多媒體觀摩、事後演練、口頭分享、服務日誌、例行會議討論、小團體或工作坊等型態實施，時數為5~14小時短期集訓或整學期不等。

三、同儕輔導員的支持系統

雖然學習者一對一彼此幫助能教學相長，每人都有機會成為同儕輔導員，但同儕指導並不能取代老師教學，教師扮演支持者、資源者、諮詢者、督導者的角色是很重要的，協助他們擬定個別化學習計畫更能確保同儕輔導方案的成功(Edward, 2005; Imel, 1994)。一個成功的同儕輔導方案建立在清楚明確的計畫上，除了清楚界定同儕輔導員的角色、功能、以及責任層級和限制，明訂訓練步驟，訓練者本身信奉同儕輔導員有其存在之功能，願意與學生相處，也願意撥出足夠的時間投入同儕輔導方案之實施，是成功的關鍵所在（程小蘋，1997）。在同儕輔導員提供協助的過程中，因彼此經驗、年齡與成員相似，很可能在過程中遭遇許多困難情境或壓力太大（王文秀，1987），除了給予同儕輔導員適當獎勵，專業輔導人員能掌握同儕輔導歷程與一般狀況，與教師合作扮演同儕輔導員的有效諮詢對象，督導的方式大致分為一對一或小團體的督導兩種，多半是一週1次，針對同儕輔導員所遭遇的問題加以討論、給予回饋（王文秀，1987；黃德祥，1997）。更進一步獲得所有教職員、行政人員的支持和合作是同儕教導成功的必要條件（黃德祥，1997；Gartner & Riessman, 1993）。除了健全學校支持系統外，讓家長瞭解同儕輔導員的角色，對輔導員及學習者雙方皆有益(Edward, 2005)。

簡言之，同儕輔導員的支持系統，除了領導者教師投入時間與心力規劃同儕輔導計畫與實施，亦需有專業輔導人員與教師合作提供諮詢，督導方式可採一對一或小團體，一週1次為佳，此外，獲得居間系統教職員工、行政人員與家長的支持也是舉足輕重的。

肆、同儕輔導的成效

同儕輔導方案是一種三贏的做法，對校內輔導專業人員、同儕輔導員、受輔之同儕均有助益，同儕輔導員利用行前培訓及團體督導習得的技巧，以支持性、有意義的方式伸出觸角去接觸他人，尤其對害羞、內向、寂寞、疏離、隔離、或社交有障礙的同儕來說，他們不會主動尋求

校內輔導資源，而同儕輔導員透過友誼與尊重，在學生輔導單位和學生間架起一座橋樑，協助他們解決個人問題或減輕壓力（周富美，2010；程小蘋，1997）。以下就對學校端、同儕輔導員，受輔者的成效說明如下。

一、對學校端而言，可拓展輔導機制的廣度與深度

許多學者指出，同儕輔導受重視並持續積極發展之因素有（牛格正，1994；周富美，2010；黃德祥，1997；Edward, 2005; Utley et al., 1997）：

(1)可彌補專業人員之不足，節省人事經費。

(2)向同儕求助的意願比向專業輔導人員求助意願高，且較具說服力與影響力。

(3)使教師有更多機會緊密地注意學生，獲得更詳細地學生個別學習情況。

(4)能促進人格發展，增強學生互助及領導能力，受輔者能受到個別關注、立即回饋，拓展輔導效果，並促進學生間的利社會行為。

(5)發揮預防、調適及轉介的功能。

(6)可提升學習的質與量，對教學工作者、輔導員、受輔者而言是三贏的局面。

(7)對家長及學校管理者有益。

近年來，利用同儕的支持以預防校園霸凌是受注目的焦點，學校建立「同儕支持系統」可形成保護機制，使較少朋友的學生較不容易成為同儕霸凌的受害者，而擁有朋友的溫暖協助與友情，不但能植基抵抗校園霸凌的團結動力，也能緩衝校園霸凌負面的事後效果（簡世雄，2011）。

Lane與McWhirter(1992)探討美國鳳凰城地區70餘所學校推動同儕調解方案(peer-mediation)，校方歸納有以下效益：教職員減少訓誡的壓力及時間、改善學校整體氣氛、發展學生領導技巧、增進學生語言能力、同儕調解員的成績及同儕地位提高、提升調解員及爭執者雙方的自尊心與自我管理能力、學習問題解決技巧與承擔責任、更能坦然分享情感、正向滿足學生需求；家長表示學生在家中自制能力提高、更能聆聽他人意見、家庭衝突減少；對社會而言，更多學生學習使用正向方法去解決衝突、減少暴力行為，能夠降低司法體系的負擔。

二、對同儕輔導員而言，可提升自信、自覺與問題解決能力

參與服務學習不是因為服務對象為弱勢團體需要憐憫，而是透過服務學習彼此互動，可以一起分享服務學習成果，正向學習，彼此互為學習者與教導者（林至善，2002），進而對彼此的學業、人際關係及社會能力有積極的作用(Gartner & Riessman, 1993)。

在實際助人歷程中，同儕輔導員可以學習如何與人建立關係、協助他人解決問題、反省自己、提升助人與領導能力（黃德祥，1997; Edward, 2005）。在情意方面，可增進自我責任感及關懷他人(Utley et al., 1997)。經由人際之間的衝突解決與調解，可使同儕輔導員發展對人際衝突的正向知覺，學習解決衝突的策略，進而應用解決衝突策略到各種特殊情境（王素瑩、連廷嘉，2009）。並提升創造性思考和問題解決能力(Edward, 2005)。再者，藉由指導他人，同儕指導者將對教材有更深入的瞭解，並學習如何組織策略，甚至類化到其他學習活動中(Edward, 2005; Utley et al., 1997)，提升學業成績(Frederickson & Cline, 2002)。此外，在自我評價方面，可提升自我形象、自尊、自信與自覺（牛格正，1994；周富美，2010；黃德祥，1997；Edward, 2005; Frederickson & Cline, 2002; Utley et al., 1997）。

三、對受輔者而言，可提升課業學習表現與人際互動關係

同儕是對學生學習影響最大的團體，次文化影響學生的人生觀、社會觀和生活態度（牛格正，1994）。藉由同儕輔導員提供直接或間接的服務，可促進受輔者的人際互動關係、因應學校規範行為能力、課業學習表現與自我認同概念。透過同儕互動可促進建立社會認知與社會能力、情感依附與情緒排解、獲得社會支持與團體歸屬感（鄭津妃，2011），或提升受輔者情緒管理能力（江承曉，2008）。

高中職同儕輔導(peer counseling)能有效幫助新生適應校園環境(Morey & Miller, 1993)。經由同儕協助，能促進重度身心障礙學生在普通班級的適應，並減少不適當的行為，如：侵略他人、破壞學術任務、上課時找同儕聊天或打斷老師教學、注意力分散及不參與上課活動、不遵

守老師指示、出現自我刺激行為、自虐(McDonnell, Mathot-Buckner, Thorson & Fister, 2001)。再者，研究發現能提升學業成績(周富美，2010；Frederickson & Cline, 2002; Mynard & Almarzouqi, 2006)、學習態度（蔡幸娟，2009）、複習時間與學習成就（葉兆祺、張麗雲，2006）。提升自我概念、促進自尊心(Frederickson & Cline, 2002; Morey & Miller, 1993)。若低成就或特殊學生在同儕協助指導過程同時扮演指導者及學習者角色，能有效改善其自我概念與自我價值（張英鵬，2001）。

綜上所述，同儕輔導員與受輔者是建立在互惠的持續性關係上，能促進生活及學習的深度與廣度，同儕輔導員能從同儕輔導方案中增加助人知能、問題解決能力、課業學習表現與自我認同概念等，另一方面，受輔者能促進人際互動關係、提升自我概念、改善因應學校規範行為能力、加強學習動機、改善學習策略與培養良好學習習慣等，再者，能拓展學校端輔導機制的廣度與深度，植基抵抗校園霸凌的團結動力，減少家庭衝突，並降低司法體系的負擔，進而達成三贏成效。

伍、同儕輔導之相關研究

研究者針對國內外同儕輔導相關研究結果，就研究者、研究主題、研究對象、研究方法、實施現況分類，整理如表2-3。

表2-3同儕輔導之相關研究

研究者 /年代	研究主題	研究對象 /研究方法	實施現況
王文秀 （1987）	同儕輔導員訓練及同儕團體輔導效果	1.高一同儕輔導員 33 人，受輔者 23 人。 2.準實驗研究法。	1.同儕輔導員之助人技巧訓練 16 小時。 2.辦理人際適應困擾學生的成長團體，對成員的情緒擴張性與受支持性有顯著正向效果，但對人際適應困擾及人際需求無影響。

（續下頁）

表 2-3 同儕輔導之相關研究（續）

研究者 /年代	研究主題	研究對象 /研究方法	實施現況
郭敏慧 （1994）	同儕輔導員對班級輔導之效果	1.高二學生。 2.採準實驗研究法，搭配訪談和錄影觀察。	1.訓練同儕輔導員增進人際關係、基本助人技巧、帶領團體討論技巧、瞭解同儕輔導員的角色。 2.同儕輔導員都瞭解自身非輔導員，不對同學進行輔導，但沒有充分發揮轉介的功能。
夏允中 （1997）	同儕輔導方案效果	1.同儕輔導員（畢業校友）45 人。 2.受輔高中生 2700 人。 3.採量表和問卷。	1.同儕輔導員受訓練後之同理心技巧、輔導知能優於控制組，且更具信心、勇於面對問題與樂於助人。 2.主要成效在學業指導、生涯輔導。
李泰山 （1999）	同儕輔導者訓練模式之建立與分析	1.培訓大專 10 位同儕輔導員。 2.採問卷調查、評量問卷、座談、訪談法。	1.同儕輔導員訓練48小時，內容包括自我成長、實用心理學、助人知能。 2.受輔者肯定同儕輔導員溝通態度與技巧，但表達能力、經驗、助人知能仍可加強。
周柏伶 （1999）	同儕輔導員之訓練課程及其助人效能	1.培訓高一 19 位輔導員、初一受輔者 19 位。 2.準實驗設計，輔以訪談。	1.同儕輔導員審查項目包括動機、人格特質、教師推薦。 2.同儕輔導員訓練 41 小時，包括自我探索、基本助人技巧、實務知能。 3.輔導員在督導下，提供受輔者每月至少 3 次，每次至少 20 分鐘之面對面個別輔導。
莊涵茹 （2003）	同儕生涯團體輔導效果	1.培訓高三 9 名同儕輔導員、高一受輔者 10 位。 2.準實驗研究法，輔以問卷和訪談。	1.輔導員受訓 20 小時，再帶領 14 小時生涯團體輔導，且接受教師督導。 2.訓練方式採講述、錄影帶、討論與練習，內容包括同儕輔導概論、基本助人知能、生涯規劃概論、團體輔導實務。

表 2-3 同儕輔導之相關研究（續）

研究者 /年代	研究主題	研究對象 /研究方法	實施現況
劉玉華 （2004）	同儕輔導義工角色認知與功能	1.6 所大學負責同儕輔導義工制度的單位負責人，及 103 位義工同學。 2.問卷調查。	1.已推動同儕輔導義工制度10年以上，在義工遴選、訓練、督導及獎懲或評估辦法部分已趨制度化。 2.義工訓練包括專業助人技巧、自我成長、行政庶務。 3.義工有較高的角色認知者愈傾向有較高的角色功能。
江承曉 （2008）	同儕輔導團體介入對情緒管理生活技能之成效	1.帶領者為受訓研究生 2 名、受輔者為大學生 10 人。 2.準實驗研究法	1.受輔者接受 8 週共 16 小時情緒管理生活技能介入。 2.在情緒管理量表得分未達顯著水準，推測是介入時數不足，情緒管理生活技能與行為需更長期課程或活動介入。
周富美 （2010）	運用同儕輔導制度提升會計學學習成效	1.大二、三8名學生擔任輔導員，大一8名受輔。 2.輔導員與受輔者雙方同意。 3.質性研究為主，量化研究為輔。	1.篩選輔導員標準為成績優秀、有服務熱忱。 2.培訓同儕輔導員10小時、10次團體督導，2次輔導員個別溝通，協助澄清同儕輔導阻力。輔導員需撰寫教學日誌。 3.輔導員的困擾是過於投入教導者角色及時間調配，而團體督導有助於推動同儕輔導。
張孟華 （2011）	學生宿舍自治組織幹部暨同儕輔導員角色認同與實踐	1. 8 所大學宿舍自治幹部及同儕輔導員 586 名。 2.量表問卷、開放式問卷調查	宿舍自治幹部最主要服務內容為「協助處理宿舍行政事務」；同儕輔導員最主要服務內容為「促進交流互動及發揮同儕影響力」。

（續下頁）

表 2-3 同儕輔導之相關研究（續）

研究者/年代	研究主題	研究對象/研究方法	實施現況
Buck (1977)	市區高中推行同儕輔導之研究 Peer counseling in an urban high school setting	1. 12名同儕輔導員。 2.以人際關係量表、自尊量表分析。	1.選擇同儕輔導員標準為領導能力與人格特質。 2.同儕輔導員需參與32堂培訓課程，包括團體凝聚力、自我覺察、溝通技巧、有效回饋與問題解決能力；運用視聽器材講述、實務演練、角色扮演、小組討論與發表。 3.一組4名輔導員提供5~10名受輔者共九週諮詢。
Lewis 與 Lewis (1996)	同儕輔導方案：輔導員角色、督導訓練與學生自殺行為 Peer helping programs: helper role, supervisor training, and suicidal behavior	1. 513 位公立華盛頓學校輔導員協會成員，回收後有效問卷共263份。 2.問卷調查法。	1.受試者151位(58%)的學校現行同儕輔導，且高中職多於國中、國中多於國小。 2.其中有專業心理學家或學校社工共同監督者佔103位(69%)，其餘則是由老師或行政人員督導。 3.需確保同儕輔導員得到適當的培訓和監督，避免給予過多責任以致壓力過大或自殺。
Mynard 與 Almarzouqi(2006)	同儕輔導之調查 Investigating peer tutoring.	1.大學 20 位同儕輔導員、34 位受輔者和 5 位教師。 2.採問卷調查、訪談法。	研究發現同儕輔導員並不是可以完全提供適當地協助，建議增加教職員介入、提升受輔者求助知能、提供更多支持給同儕輔導員。

綜合表 2-3 所述，可得到以下幾點發現：

一、就研究主題而言

多數研究者致力於開發一套同儕輔導員培訓課程，探討同儕輔導效果，部分研究者應用在單一學科教學，如英文科、生物科、會計學等，部分研究者調查各校實施現況（張孟華，2011；劉玉華，2004；Lewis & Lewis, 1996; Mynard & Almarzouqi, 2006），少數應用在問題解決能力與溝通技巧、情緒管理生活技能或提升宿舍教育功能。

二、就研究對象而言

以高中職學校、大專校院為大多數，國中階段次之，國小階段較少。同儕輔導員包括同年齡與跨年齡者，人數介於 2~45 位，而受輔者人數則為 8~2700 位不等。除劉玉華(2004)涵蓋調查推動同儕輔導的負責人、Mynard 和 Almarzouqi(2006)調查教師外，其他研究以探討同儕輔導員自身影響及對受輔者成效為主。

三、就研究方法而言

多數採準實驗研究法，搭配問卷、量表、個別或團體訪談之質性資料，少數採問卷調查法（張孟華，2011；劉玉華，2004；Lewis & Lewis, 1996; Mynard & Almarzouqi, 2006）、質性研究法、行動研究法。

四、就實施現況而言

推動同儕輔導義工制度 10 年以上的大專校院，在義工遴選、訓練、督導及獎懲或評估辦法已趨制度化(劉玉華，2004)，Lewis 和 Lewis(1996)發現 58%學校現行同儕輔導，高中職多於國中、國中多於國小，且 69%有專業心理學家或學校社工共同監督。選擇同儕輔導員的標準大多數考量人格特質，其他視方案性質篩選動機、成績或領導能力。經同儕輔導員與受輔者雙方同意後施行（周富美，2010），安排同儕輔導員的訓練時數自 16 至 48 小時不等，內容包括人際關係、基本及專業助人技巧、溝通技巧、同儕輔導員角色功能、自我成長、團體輔導實務、有效回饋與問題解決能力、一般行政庶務等，進行方式多元（如：運用視聽器材講述、實務演練、角色扮演、小組討論與發表），部分輔以團體或個別

督導或周富美(2010)訂定同儕輔導員需撰寫教學日誌,由經過培訓後的同儕輔導員提供輔導服務。

幾乎全數研究結果皆顯示為正向顯著效果，但部分同儕輔導員沒有充分發揮轉介的功能（郭敏慧，1994）、受輔者建議輔導員需加強表達能力、經驗及助人知能（李泰山，1999），有些輔導員過於投入教導者角色及困擾時間調配（周富美，2010），因此學者建議增加教職員介入，確保同儕輔導員得到適當的培訓和監督，提升輔導員的角色認知與角色功能，避免給予過多責任以致壓力過大或自殺（劉玉華，2004；Lewis & Lewis, 1996; Mynard & Almarzouqi, 2006）。

第二節　同儕輔導應用在身心障礙學生之現況

為協助普通班教師能運用有效的因應措施以克服教學上的困難，並滿足身心障礙者的特殊教育需求，實有必要發展支持系統之一：人力支持（邱上真，2001）。本節主要目的在探討同儕輔導應用在身心障礙學生之源起發展及實施方式。

壹、同儕輔導應用在身心障礙學生的源起發展

同儕輔導應用在身心障礙學生比運用在普通教育一般學生的起步較晚，茲就其源起、發展與重要性敘述如下。

一、同儕輔導應用在身心障礙學生的起源

由於缺陷論點的式微和學習典範的轉移，對身障者的教育服務模式議題也由以往純粹針對個人或針對環境，轉變為對個人與環境互動所產生影響的關懷，融合教育並不是只將有障礙的學生安置於普通班中就不管了，需配合相關的支援，例如：在行政方面，提供持續性的協助，包括人員的培訓和資源的提供、專業及半專業的支援；在課程教學方面，採同儕指導、合作學習策略、同儕輔導、個別教學等（吳武典，2005）。Klotz(2004)指出融合教育對於教師、校長與家長的挑戰，不是僅將特殊需求學生安置在一般教室，需克服一般學生的迷思概念，並提出四項建議協助融合教育學校校長與老師營造良好學習環境，分別是：一、真實的態度：使用一般學生可以理解的方式，提供相關文獻，使其認識身心障礙同學；二、發展同理心：培養學生關懷的態度；三、增進互動：創造機會給一般學生成為身心障礙同學的閱讀夥伴、學習搭檔或午餐同伴；四、減少霸凌：謾罵、嘲笑、恐嚇等行為均會對特教學生造成傷害，因此教師應在課程中教導學生尊重他人，不但要避免不當語言，且要培養其正向聆聽態度。

目前高中職資源班所提供服務的對象，乃是跨障礙類別、安置於普通班的身心障礙學生（徐珮筠，2009），需要教師花更多時間訓練學生日常生活能力、自我概念、同儕人際關係、學習策略應用等，若校內缺乏

特教師資去推動相關業務並倡導無障礙環境的觀念，特教服務極可能因此中斷（林慧玲，2009）。林素貞(2006)指出其定位與運作模式相似於大專校院的資源教室，因此高中職的資源教室教師比較適合定位為個案管理員，協助身心障礙學生之校內外各項學習資源的溝通與整合，扮演需求評估者和協調整合者的角色。學校人員認為資源服務辦理成效甚佳的理由之一為組織義工協助個案學習及生活適應，可以溝通協調、互相支援，全校師生參與輔導、學生家長認同且配合度高（蔡瑞美，2000）。同儕是珍貴的資源，因為他們傾向於採取成人不會使用的方法來瞭解彼此，同儕亦是身心障礙學生模仿的對象，社會互動的促發者，適當技能的教導者與提示者，人際衝突的協調者，以及行為表現的監控與回饋者，扮演增進融合教育班級中很好的協助者（鈕文英，2008），爰此，教師需引導一般學生瞭解身心障礙學生，可透過合作學習小組、分享身心障礙學生障礙狀況，及安排統合的社會活動三項策略，以促進中等教育階段一般學生與重度障礙學生的互動(Hendrickson, Shokoohi-Yekta, Hamre-Nietupski, & Gable, 1996)。

二、同儕輔導應用在身心障礙學生的發展情形

國外政策方面，1997年代國會通過「特殊教育法修正案」(Individuals with Disabilities Education Act, IDEA)，大部分身心障礙學生應接受與其年級相對應的一般課程及全州評量，2001年通過「不放棄任何一個孩子法案」(No Child Left Behind, NCLB)以科學為基礎的教學實踐，以解決所有學生的需求，確保所有學生都擁有公正、平等和顯著的機會，2002年卓越特殊教育總統委員會(President’s Commission on Excellence in Special Education, PCESE)的《新世紀：為孩子和其家庭復甦特殊教育》報告書，指出不應將特殊教育學生與普通學生視為兩個分離的系統，應共同分擔責任，實施預防、早期介入和處理攻擊行為的策略，至2004年修正公布之身心障礙個體教育增進法案(Individuals with Disabilities education Improvement Act of 2004，簡稱IDEIA)，大力提倡「介入—反應效果模式」(responsiveness-to-intervention, RTI)用於學習挫折者（鈕文英，

2010；Okilwa & Shelby, 2010）。在教學上，Utley等學者指出眾多實徵性研究發現，五個強大的指導性系統：同儕中介教學與介入策略、全班性交互指導、同儕協助學習策略、班級教學小組、交互教學法對融合教育中輕度障礙學生之有效性(引自Maheady et al., 2001)。同儕中介教學與介入策略係指教學者教導一般同儕協助身心障礙學生，由同儕擔任教導者與中介者，提供學業和社會適應的支持，有些學者稱為同儕介入策略(peer-mediated instruction and interventions, PMII)，有些學者稱之為同儕中介介入(peer-mediated interventions)、同儕協助學習的策略(peer-assisted learning strategies, PALS)，或是同儕支持介入(peer support interventions)（鈕文英，2008）。Maheady等人(2001)指出輕度障礙學生（例如：溝通障礙、輕度智力障礙、學習障礙、情緒或行為障礙）在一般教室中出現教育和人際互動的困難，因而產生介入策略，其中一致在學業和人際上有益處者為同儕輔導方案(peer-teaching)。國內方面，自2001年起興起運用同儕做為媒介，促進身心障礙學生社會互動或社交技巧之研究，或應用在單一學科教學上，如國文、英文、數學、體育等課堂參與及學習成效。以國小階段學生為大宗，而後國中、高中職陸續推展，
陳姿諭(2013)研究發現有特教志工制度之高中職學校，學生對身心障礙同儕的接納態度在整體及情意、行為傾向量表的接納態度顯著高於無特教志工之學校學生。

總而觀之，國外將同儕輔導應用在身心障礙學生的起步於90年代，國內至2001年始運用國小階段同儕做為媒介，促進身心障礙學生社交技巧或學科學習，而後國中、高中職陸續推展，與普通教育一般學生同儕輔導發展進程相較，起步約晚14年，因此，國內校園推動身心障礙學生同儕輔導正值茁壯之際，仍需更多的實徵性研究支持。

三、同儕輔導應用在身心障礙學生的重要性

同儕輔導模式若經適當的選擇、訓練、督導、制度化與普遍化，則更有質與量的拓展性，包括在班級中協助班上適應欠佳者、學習緩慢者或特殊生等（許永熹，1997）。重度和多重障礙學生可能表現出特別或

有點可怕的行為，像是發出怪聲、隨身帶著小熊玩偶或進教室一定要走前門等儀式化行為，而這些行為不但很難被一般學生理解，也會影響到彼此人際互動。因此，協助一般學生瞭解他們從事這些行為的原因，可以大大減少一般學生的恐懼與排斥感，一旦這些行為的原因比較能被理解之後，我們可以教導一般學生協助身心障礙同學學習較能被社會所接受的行為取代原來的行為（鈕文英，2008）。

Tashie 等人(1993, p.7)指出：「一位特殊教育教師，無論多熟練或多有經驗，都無法教一名十四歲學生怎樣變成青少年；一位物理治療師無法教學生最流行的舞步；語言治療師也無法教學生最新的俚語，這些都是在與年齡相仿的同儕相處時才學得到的。」設置朋友圈(circles of friends)是近年盛行的方案，也是個具包容性的策略，在班級中為情緒、行為及社會技巧困難學生設置特殊團體或朋友圈，選取較成熟的學生，提供特殊需求學生支持並協助其達成目標(Frederickson & Cline, 2002; Harrington, 2012; Newton et al., 1996)。研究調查 411 位 4～17 歲的亞斯伯格症患者家庭，關於欺凌事件的盛行率及發生頻率，結果發現，他們遭受欺凌的次數，比其他同伴至少多了四倍(Little, 2002)，身心障礙學生受到霸凌次數為一般學生的兩倍(Rose & Monda-Amaya, 2012)。因此，老師可鼓勵建立夥伴或保護者制度，招募有社會道德觀念的高社經地位孩子擔任保護者，協助監控亞斯伯格症學生的周遭情況，匿名通報每一件欺凌事件，鼓勵受害者告狀，並公開聲明這種情形並不好玩，必須停止捉弄或欺凌的行為，將障礙學生從水深火熱當中拯救出來；另一項重要特質，是修補亞斯伯格症學生或青少年患者承受的情緒或自尊方面的傷害。大人固然具有同情心且能鼓勵重建信心，但一位受到歡迎的同儕提供的支持意見，所具有的修復價值，卻也是非常有效的對策（劉瓊瑛譯，2009），對特殊學生的語言及社會技能也有很好的效果（張英鵬，2001）。

特殊教育常用的人力資源主要包括：半專業人員、義工人員及同儕小老師三類，其中同儕小老師分為同班同儕與高年級同儕，這些同儕小老師可幫助資源教師進行個別指導、作業指導、行為管理工作等(Fimian et al., 1984)。普通生面對身心障礙生的因應策略上，普通生能自我協調、使用同理心、教導身心障礙生、觀察與探索與主動出擊、老師居中協調、普通生共同合作，以解決問題（郭淑玲，2004）。教師若能輔導能力較佳學生成為協助者，那麼在融合教育的理念下，鼓勵自然支持網路，如：小老師制、同儕教學個別差異時間；建立相互依存、互相尊重、彼此負責的教室生態；教師扮演給予學生社會性互動與教學上的支持性角色，促進對個別差異的理解，可達成教師、高能力者、低能力者三贏的局面（邱上真，2000）。諸多文獻指出同儕指導的優點有：1.培養正向的同儕關係，能尊重每人的長短處，減少對人類差異的恐懼。2.發展合作及相互尊重的態度。3.減輕老師的時間壓力。4.為個別化教學，對學障生而言，尤其強調複習時，小老師對內容已非常熟練者更佳。5.提供指導者及被指導者更多有關學業反應的機會。6.給予小老師直接的回饋，代表被老師肯定。7.讓身心障礙學生以一對一個別教學方式獲得協助。8.老師有餘力對更多同學進行教學。9.使能力差的學生有分享其學習的責任。10.同儕指導雖以學習內容為主，但也有許多非正式交談的機會。11.符合成本效益，提升社會認知。12.學生間心理語言接近，較易瞭解（張英鵬，2001；Peck et al., 1990; Peltier,1997）。同儕協助學習策略能顯著提升輕度障礙學生在普通班的同儕接受度而改進人際關係，包含學習障礙、情緒障礙、自閉症、智能障礙、聽障等特殊學生(Arreaga-Mayer, 1998)。

綜合上述，身心障礙學生可能出現發出怪聲等儀式化行為，容易引起一般同儕恐懼與排斥感，甚至因此遭受欺凌，調查顯示出身心障礙學生受到霸凌次數高達一般學生的兩倍。因而，設置朋友圈或培訓同儕輔導員是十分重要的策略，經由教師引導其瞭解身心障礙學生的特質，促進對個別差異的理解與減少恐懼感，同儕輔導員可協助身心障礙同學學習表現適當的行為以取代原來的行為，亦可發揮社會察覺功能，通報或制止教師尚未察覺的一些欺凌徵兆，同儕所提供的支持意見也具備修復身心障礙學生情緒或自尊的功能，創造教師、同儕輔導員、身心障礙學生三贏的局面。

貳、同儕輔導應用在身心障礙學生的實施方式

應用在身心障礙學生的實施方式植基於普通教育一般學生之同儕輔導，對於同儕輔導員的選擇、組織、訓練內容、訓練方式大同小異，茲就差異處與角色定位說明如下。

一、身心障礙學生同儕輔導員培訓

同儕支持介入方案的核心要素為：同儕選擇、同儕訓練、同儕提供的支持及成人的監控(Carter & Kennedy, 2006)。有效的同儕介入條件包括需要有具社會技能的一般同儕，並有成人訓練同儕互動的技能、適當的增強策略及持續監控兩者互動(Rogers, 2000)。在身心障礙學生同儕輔導員的選擇上，篩選條件包括同儕關係、出席率、助人特質、人際覺察能力、問題解決能力和溝通協調能力等，其中以同儕關係為首要條件（曾欣怡，2009）。Fimian等人(1984)發現通常是由特教教師招募、組織、訓練和督導同儕輔導員，有些指派身心障礙同學座位附近的普通同儕擔任，有些從普通班級中選取年長的、熟練技巧的輔導員，有些則是安排相鄰的國中、高中的大哥哥或大姊姊。同儕輔導通常有一對一的，也有小組式的（張英鵬，2001）。Eiserman(1988)將使用在障礙學生的單向同儕輔導模式區分為三種：(1)一般學生指導身心障礙學生(2)身心障礙學生指導身心障礙學生(3)身心障礙學生指導一般學生。

在身心障礙學生同儕輔導員的培訓內容上，教導一般學生認識與接納個別差異的方法包括：帶領一般學生閱讀相關書籍、觀看視聽媒體、邀請成功的身心障礙者現身說法、訪問身心障礙者、模擬和體驗障礙（鈕文英，2008；Flower, Burns, & Bottsford-Miller, 2007），教師示範溝通策略、認識障礙特質、與特教學生相處技巧、說明教師期望，教導處理不適當行為及設定底線（如：擁抱或過度依戀）(Hughes et al., 1999)。有結構的同儕教導方案要讓小老師清楚整個方案的相關訊息，如特殊學生的溝通系統和障礙情形，同儕教導的實施時間、期間、場所、內容等，並提供小老師紀錄受教者學習成果的表格（李燕菁，2006）。

在身心障礙學生同儕輔導員的培訓方式上，Eiserman(1988)指出有效的同儕輔導需有足夠的督導以確保他們持續進行任務、精進及熟練技巧，研究結果表明兩個受過專業訓練的成人，可以督導15對的同儕輔導員。Hughes等人(1999)安排每週一次午餐聚會，讓同儕輔導員分享服務經驗或構想。此外，曾欣怡(2009)建議以隔週或每月一次的時距檢討學友服務週記為佳。透過教師精心策劃和督導同儕輔導方案，可安排弱勢或特殊學生擔任輔導員的角色，許多同儕輔導員經由指導任務讓自身收穫良多，無論是安排普通學生或特殊學生擔任輔導員，教導特殊學生或年紀較小的普通學生，都已被證明是有效的教學實務(Fimian et al., 1984)。

二、身心障礙學生同儕輔導員的角色

王振德(1998)提出同儕小老師協助特殊學生的形式，大致分為下列五類：

（一）同儕個別指導(peer tutoring)：這是同儕小老師的主要形式，由資源教師或特教教師安排經過挑選及訓練的小老師，來個別教導特殊學生。

（二）同儕楷模(peer modeling)：在教學活動中，安排一位同儕楷模，以示範適當的行為給特殊兒童。

（三）同儕監測(peer monitoring)：很多障礙兒童無法獨立地應付環境或不需教師的協助、注意去完成某些工作，同儕督導即為協助障礙兒童表現自理的行為或完成某項工作。

（四）同儕引發訓練(peer initiation training)：由特教教師訓練同儕，引發並維持社會互動及溝通，以改善障礙兒童的社會行為。此模式提供障礙兒童較多反應的機會，在退縮、自閉症學生的應用上成效頗佳。

（五）同儕輔助網(peer networking)：一群同儕對障礙的個人熟識並關切，作為提供支持性的友伴及積極的社會環境，可應用於課外的時間及環境。

Copeland等人(2002)彙整提出同儕支持的角色有：教導教室例行任務（例如交作業到哪裡、進教室後該做什麼、哪裡找上課用具）；報讀題目並記錄他的答案；報讀或抄寫課本的重點；協助他向其他同儕解釋為

何要使用溝通輔具及如何使用；協助更換體育課服裝；作為身障生練習邀請活動的對象；教導如何查詢自己的課表；學習識別溝通話語；教導如何上網搜尋資料以完成作業；協助做筆記和摘錄老師授課內容；協助其在分組活動時完成被分派的任務；協助身障生在自由活動時間參與其他一般同儕的話題；與其合作協助完成影像報告。

Fimian等人(1984)區分資源人力任務的原則，分為直接介入與間接服務，而直接介入包括非教學的、半教學的、教學的任務共三類，間接服務包括教學的準備、行政的工作等，說明如下：

（一）直接介入

1.非教學任務(noninstructional tasks)：亦稱為技術管家(technical-housekeeping)，任務包括同儕互動，如監督休息和午餐時間、解決紛爭、協助生活自理（靴子、外套、戶外服裝）、提醒公佈事項。

2.半教學任務(semi-instructional tasks)：介於非教學與教學之間，包括陪同學生閱讀、分配材料、陪同學生課堂間轉換、幫助籌劃遊戲。

3.教學任務(instructional tasks)：在與學生互動時教學相長，包括以個別、小組或全班性方式教導韻文、各學科領域教學。

（二）間接服務

指在教室內活動，包括教學準備或書記的、管理方面的行政或一般的工作，可減少教師的文書處理與準備時間。

綜上所述，本研究採Fimian等人和Copeland等人區分任務的原則，調查各校同儕輔導員的服務內容，以瞭解其擔任非教學任務、半教學任務、教學任務或間接服務之角色。

第三節　同儕輔導應用在身心障礙學生之相關研究

本節旨在探討同儕輔導應用在身心障礙學生的相關研究，並分析影響身心障礙學生同儕輔導的背景變項，敘述如下。

壹、同儕輔導應用在身心障礙學生的相關研究

本研究針對國內外同儕輔導應用在身心障礙學生的相關研究結果，就研究者、研究主題、研究對象、研究方法、實施現況，整理如表2-4。

表2-4同儕輔導應用在身心障礙學生之相關研究

研究者/年代	研究主題	研究對象/研究方法	實施現況
張瓊文（2001）	同儕教導對聽覺障礙國語文學習成效	1.小五 3 名普通班同儕擔任小老師、特教班 3 名聽障學生為受輔者。 2.單一受試研究法。	1.進行 12 週教學。 2.在教師監督指導下，小老師一對一教導聽障生學習國語文。
許莉真（2001）	同儕教導對在融合教育班的唐氏症兒童之研究	1.小一 1 位唐氏症兒童為受輔者。 2.質性研究法。	1.老師適度介入可提昇特殊兒童的同儕互動與溝通能力，並培養一般生助人意願與技巧。 2.自然形成同儕校正的功能，對同儕間因應問題能力有效。 3.同儕教導以課業及社會互動技能為主。
吳淑敏（2003）	同儕媒介暨社交技巧教學對自閉症兒童社會能力之研究	1.小一及幼稚園各 1 名自閉症兒童為受輔者，並採 1 名受輔者搭配 3 名同儕的小團體模式。 2.質性研究法。	1.透過同儕媒介實施社交技巧教學。 2.使用觀看 VCD、直接教導、角色扮演、問答與討論訓練同儕清楚自己可以怎麼做。
馮士軒（2004）	同儕核心反應訓練對自閉症兒童社會互動成效	1.小六 1 名閉症兒童為受輔者、同儕 4 位。 2.單一受試研究法	選擇同儕的標準包括人緣良好、樂於助人、學業成就在中等以上。
謝攸敏（2005）	嚴重情緒障礙學生跨年齡同儕個別教學成效	1.國三 2 位嚴重情緒障礙學生擔任同儕小老師，一對一教導國二 2 位學障生。 2.單一受試研究法	1.進行 11 週英文字彙教學。 2.進行 10 次同儕小老師訓練，每次 25 分鐘。 3.獎勵學生方式包括口頭讚美和蓋章累積點數以換取獎品。

（續下頁）

表 2-4 同儕輔導應用在身心障礙學生之相關研究（續）

研究者 /年代	研究主題	研究對象 /研究方法	實施現況
崔夢萍 （2006）	運用同儕協助學習策略於融合教育國語文學習	1.小三 1 位學障、1 位疑似學障併情障生為受輔者。	1.全班分為兩人小組及兩大隊，實施 12 週國語文教學。 2.二位特殊學生的同儕社會關係無顯著變化，且社會喜好指數呈些微下降。
李燕菁 （2006）	同儕教導增進資源班學生在普通班級適應	1.國中資源班學生 8 名為受輔者。 2.單一受試研究法，輔以訪談和文件分析。	1.安排同儕二對一或一對一。 2.篩選同儕小老師標準為導師推薦與受試者關係良好者，不限性別和學業成就。 3.團體訓練同儕小老師、個別晤談各每週一次。
巫宜靜 （2007）	同儕教導對聽覺障礙學生社交技巧學習成效	1.小三 3 名聽障學生為受輔者，3 名高年級普通生為同儕小老師。 2.單一受試研究法。	1.一對一教導社交技巧。 2.篩選同儕標準為自願、社會情緒穩定且有良好社交技巧。 3.以 6 次早自修訓練輔導員。
曾欣怡 （2009）	同儕中介教學與介入策略對普通班聽覺障礙學生人際關係成效	1.高職 1 位聽障學生和 2 位同儕中介學生。 2.行動研究法。	1.挑選同儕中介學生的標準為導師推薦、個人特質。 2.以討論與演練、錄影的同儕示範訓練輔導員，內容包括聽障知能與相處、角色功能。
蔡俊賢 （2009）	同儕教學在體育課教學的運用	1.一對一同儕指導。 2.全班性同儕指導。	可增進學生動作技能與社交技巧。
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	1.小四 1 名中度自閉症學生和 2 位同儕。 2.單一受試研究法。	1.挑選同儕標準為導師推薦。 2.訓練同儕支持者共6次，採示範、講解、角色扮演方式。

表2-4同儕輔導應用在身心障礙學生之相關研究（續）

研究者/年代	研究主題	研究對象/研究方法	實施現況
陳惠綾（2010）	普通班學生接受同儕支持訓練方案對身心障礙學生的了解、相處與協助情形	1.國小中高年級34名普通學生為輔導員，特教班學生為受輔者。 2.採實驗研究法。	1.與特教班共進午餐，採一對一或二對一配對，共八次。 2.挑選同儕依據自願報名、未參加過、家長同意。 3.訓練同儕課程6.7小時，介紹身障生特質、服務公約、協助策略。 4.每週一次早自修督導輔導員共7次，並採討論分享、撰寫回饋表。
張月菱（2011）	運用同儕核心反應訓練教學增進高功能自閉症學童社會互動成效	1.小四 1 位輕度自閉症女童、3 名同班同儕。 2.單一受試研究法。	安排 2 次各 50 分鐘課程教導同儕關鍵反應訓練(PRT)，再讓同儕輪流個案互動。
吳孟儒（2012）	融合教育普通班及資源班教師運用同儕中介教學之現況	1.國小普通班及資源班教師共 392 名，回收有效問卷 358 份。 2.問卷調查法。	1.在教學上有運用同儕中介教學的需求，普通班教師需求顯著高於資源班教師。 2.在教學上運用同儕中介教學的頻率，男性顯著高於女性教師，普通班教師顯著高於資源班教師。 3.運用同儕小老師策略遭遇的問題因素最主要是「同儕小老師協助教學會不耐煩」。
林士般（2012）	同儕教導對學習障礙學生學習社交技巧之成效	1.國中學障學生。 2.單一受試研究法。	同儕教導對學障學生「課堂合作行為」、「人際互動表達」、「處理衝突情境」有立即及維持成效。

（續下頁）

表 2-4 同儕輔導應用在身心障礙學生之相關研究（續）

研究者/年代	研究主題	研究對象/研究方法	實施現況
Hughes、Copeland、Guth、Rung、Hwang、Kleeb 和 Strong (2001)	一般教育學生參與高中同儕夥伴方案的觀點 General education students' perspectives on their involvement in a high school peer buddy program.	1.九所高中 169 位參與同儕夥伴方案的學生，服務重度身障學生（如：多障、智障、肢障），服務時數為 4 個月至 2 年。收回有效問卷 115 份。 2.問卷調查法。	1.同儕夥伴需參與30分鐘訓練，由特教教師或計畫人員主持，內容包括角色期望、障礙知能、溝通策略、社會互動建議及處理不當行為技巧。 2.大部分同儕夥伴對身障學生的幫助依序為學習生活技能、促進社會互動、做朋友。 3.同儕夥伴建議可以提供更多的指導與練習。
Copeland、McCall、Williams、Guth、Carter、Fowler、Presley 和 Hughes (2002)	同儕夥伴：一個雙贏方案 High school peer buddies: A win-win situation.	1.普通教師 13 位及特教教師 13 位。 2.問卷調查。	1.每名普通班教師的班級有 1 至 5 位中重度身障學生，有 1 位以上的同儕夥伴。 2.特教教師負責督導該校同儕夥伴方案，提供中重度學生特教支持。 3.特教教師認為益處在於增加社會互動與學習適齡的社會技巧；然而，普通班教師則強調學術和實用技能上的協助。 4.普通班教師的困難在於編排和計畫，建議要給予同儕夥伴訓練並說明角色期望。
Calhoon 和 Fuchs (2003)	運用同儕協助學習策略(PALS)及課程本位評量(CBM)對身心障礙學生數學表現之研究	1.九至十二年級 10 個班級，共 92 位學障學生，其數學顯著低於平均且接受資源教室數學課程者。 2.實驗研究法，再使用問卷調查學生與教師。	1.實驗組先分別教導學生兩種策略，PALS 兩週各實施 2 次，每次 50 分鐘，學生使用 4 週後，再教導學生使用 CBM 每週 1 次持續且動態的評估方法，以圖表顯示學習成績。 2.實驗教學 15 週，學生每兩週輪流扮演教學者與受輔者，彼此有頻繁地口頭與書面互動。 3.訓練方式包括簡短教師演示、學生練習、教師回饋。

表 2-4 同儕輔導應用在身心障礙學生之相關研究（續）

研究者/年代	研究主題	研究對象/研究方法	實施現況
Hughes 和 Fredrick (2006)	運用全班性同儕教導策略與時間延宕法教導學習障礙學生字彙之成效	1.小六 3 位學障學生、16 位一般同儕。 2.單一受試研究法。	1.依分數高低將全班分二隊，再以高分搭低分者兩兩一組。 2.在語言藝術課實施，1 位主教為特殊教育教師、1 位普通班教師為支持與監控角色。
Okilwa 和 Shelby (2010)	同儕輔導對身心障礙學生學業成績的影響	1.六至十二年級的特教學生。 2.文獻分析法，分析 12 篇原創性研究。	不論何種障礙類別的特殊教育學生學習成績皆有顯著的成效，含括語言藝術，數學，科學，社會研究領域。

綜合表2-4所述，可得到以下幾點發現：

（一）就研究主題而言：

多數研究者運用同儕做為媒介，促進社會互動或社交技巧，部分研究者應用在單一學科教學，如國文、英文、數學、體育等課堂參與及學習成效，少數研究者使用在提升班級適應行為（李燕菁，2006）、同儕輔導員訓練方案(Copeland et al., 2002)、同儕輔導員的了解、相處與協助情形（陳惠綾，2010；Hughes et al., 2001）或同儕中介教學之現況（吳孟儒，2012）。

（二）就研究對象而言：

以國小階段學生為大宗，國中階段次之，高中職學校較少，少數調查教師看法（吳孟儒，2012；Copeland et al., 2002）、同儕觀點（陳惠綾，2010；Hughes et al., 2001）。同儕輔導員包括同年齡與跨年齡者，而受輔者包括自閉症、聽障、學障、智障等身心障礙學生，採一對一或多對一（兩位以上同儕輔導員帶領一位身心障礙學生）的分組。

（三）就研究方法而言：

多數採單一受試研究法，搭配訪談、觀察或文件分析等質性資料，部分採準實驗研究法、問卷調查法、質性研究法、行動研究法，其中吳

孟儒(2012)、Copeland等人(2002)、Hughes等人(2001)採區域性跨校問卷調查，其他皆為個別學校之實驗設計。

（四）就實施現況而言：

教師在教學上有運用同儕中介教學的需求，不因年齡、性別、服務年資而有所差異，且普通班教師需求顯著高於資源班教師（吳孟儒，2012）。Hughes和Fredrick(2006)安排兩位教師教學，主教是特殊教育教師，而普通班教師扮演支持與監控角色。然而，研究顯示特教教師與普通班教師對同儕輔導員的角色期望不甚相同，特教教師著重社會互動與社會技巧的學習，普通班教師則強調學術和實用技能上的協助(Copeland et al., 2002)。同儕輔導員則表示致力教導受輔者學習生活技能、促進社會互動，並與其做朋友(Hughes et al., 2001)。

選擇同儕輔導員的標準大多數考量自願性、導師推薦、良好社交技巧，少數考量學業成績佳或與受輔者關係良好，安排同儕輔導員訓練時數自0.5至7小時不等，與一般學生同儕輔導訓練16至48小時差距極大。訓練內容包括身心障礙學生特質與相處、同儕輔導角色功能、學科學習策略等，以教師演示、討論演練、錄影等多元方式進行，部分輔以每週一次教師面談督導或搭配增強系統。

幾乎所有研究結果皆顯示為正向顯著效果，能增進身心障礙學生與同儕輔導員雙方的學習成就。對身心障礙學生而言，能提升其學業表現、人際互動、社交技巧、處理衝突情境、生活技能、表達需求能力等，但崔夢萍(2006)研究結果發現特殊學生的同儕社會關係無顯著變化，且社會喜好指數呈些微下降；對同儕輔導員而言，能促進其助人技巧、特教知能、問題解決能力、課業表現、自我成長，但也有研究顯示同儕輔導員協助教學會不耐煩（吳孟儒，2012），同儕輔導員缺乏足夠的支持協助，建議說明角色期望(Copeland et al., 2002)，並提供更多的指導與練習(Hughes et al., 2001)。因此，本研究以歷年研究結果為基石，更進一步探討同儕輔導實施現況與困境。

貳、影響身心障礙學生同儕輔導的背景變項

在同儕輔導應用在身心障礙學生之相關研究中，調查實施現況的研究為數不多，而探討背景變項對於同儕輔導實施現況之差異的研究更為鮮少，因此研究者依推動同儕輔導實務經驗，亦整理較為相關之研究納入討論，分為教師背景變項（擔任職務、性別、推動同儕輔導資歷、輔導專業背景）與學校背景變項（學校類型、經費、特教老師編制），期瞭解不同變項對身心障礙學生同儕輔導實施現況之差異性。

一、擔任職務

研究發現特教教師與普通班教師對同儕夥伴的角色期待不相同，可能源自教師本身設定教學優先項目的不同，特教教師注重社會互動上可以增加與一般同儕互動的機會，學習適齡的社會技巧；而普通班教師較注重學業上同儕可以給予一對一協助，期望受輔者學習實用性的技能(Copeland et al., 2002)。本研究納入教師擔任職務為背景變項，以探討其對同儕輔導現況是否造成差異。

二、性別

Copeland等人(2002)問卷調查26位教師，13位一般教師與13位特教教師，其中17位是女性。此外，男性教師運用同儕中介教學頻率顯著高於女性教師（吳孟儒，2012）。因此，教師性別的不同對於同儕輔導現況是否有差異，便成為研究者所欲探知的變項之一。

三、任教年資

在教學上運用同儕中介教學的頻率，不因年齡、服務年資而有所差異（吳孟儒，2012），是以本研究不比較任教年資與同儕輔導現況之差異情形。

四、推動同儕輔導資歷

Copeland等人(2002)問卷調查26位教師，13位一般教師與13位特教教師，一些為新手教師（年資1~3年），其他都是資深教師（年資15年以上），全數教師至少有一年的參與同儕夥伴方案的經驗，但多數參與4年以上，每名普通班教師班上皆有1~5名中度或重度身心障礙學生，且有1位以上

的同儕夥伴；填答問卷的特教教師為監督同儕夥伴方案者，給予中度或重度身心障礙學生參與一般教育課程的支持，並培訓同儕夥伴。本研究探討是否因推動同儕輔導資歷不同，而對同儕輔導現況造成顯著差異。

五、輔導專業背景

Lewis與Lewis(1996)研究發現，同儕輔導方案性質與校園自殺率達顯著差異，無專業輔導背景人員督導的同儕輔導方案自殺率(29%)明顯高於無同儕輔導方案者(13%)，而有專業輔導背景人員督導的同儕輔導方案自殺率最低(8%)，可能因許多教師和行政人員可以了解精神健康問題，但他們仍會有道德和專業知識的限制，例如隱私權、保密、雙重關係、建立適當界限、風險評估等。因此本研究欲探討教師的輔導專業背景不同對於同儕輔導現況是否有顯著差異。

六、學校類型

高職學生與高中學生有迥異的身心特質，其教育的方向與重點自應有不同，研究顯示高中學生的認知、情意、行為傾向接納態度高於職業學校學生的接納態度，有些高職學生自我概念較差，容易因外在壓力或誘因誤入歧途，偶會產生校園暴力等偏差行為，亦有較多的兩性問題困擾（林水見，2003；陳姿諭，2012）。因此，高中與高職實施身心障礙學生同儕輔導是否有差異，是本研究關心的課題之一。

七、經費

2012年修正《教育部主管之高級中等學校輔導身心障礙學生實施要點》規定：「各校輔導身心障礙學生所需之行政業務費、工讀生服務費…國立學校由各校編列預算，本部酌予補助。」補助基準為用於工讀生協助中、重度以上學生生活及課業之輔導，輔導中、重度身心障礙學生每年每人五千元。與台北市、高雄市所轄學校相較，僅教育部國教署所轄學校有工讀生服務費之專款補助，本研究欲探究不同專款經費補助，對同儕輔導現況是否造成顯著差異。

八、編制合格特教教師

爰《教育部主管之高級中等學校輔導身心障礙學生實施要點》、臺北

市101學年度高級中等學校身心障礙學生輔導實施計畫、高雄市立高級中等學校身心障礙分散式資源班設置要點(草案),可得知國立學校與市立學校編制特教教師標準不一。目前國立學校需普通班身心障礙學生二十一人以上,市立學校需安置學生八人以上得編制正式合格特教教師,以致於部分學校雖有安置身心障礙學生但尚未編制特教教師。本研究欲了解不同合格特教教師編制,是否對同儕輔導現況造成顯著差異。

第三章 研究方法

本研究旨在探討高中職推動身心障礙學生同儕輔導實施現況，並分析不同背景變項之差異情形。本研究採問卷調查法，以各校推動同儕輔導之教師為研究對象，自編問卷進行量化資料蒐集。本章分成五節，以下說明本研究的架構、對象、工具、程序及資料處理與分析。

第一節　研究架構

本研究採調查研究法，依據文獻探討、研究目的與實務經驗，自編「高中職推動普通班身心障礙學生同儕輔導實施現況調查問卷」，探究身心障礙學生同儕輔導實施現況，並進一步分析不同背景變之教師或不同背景變項學校，在實施現況是否有差異。茲將研究架構整理如圖3-1所示。

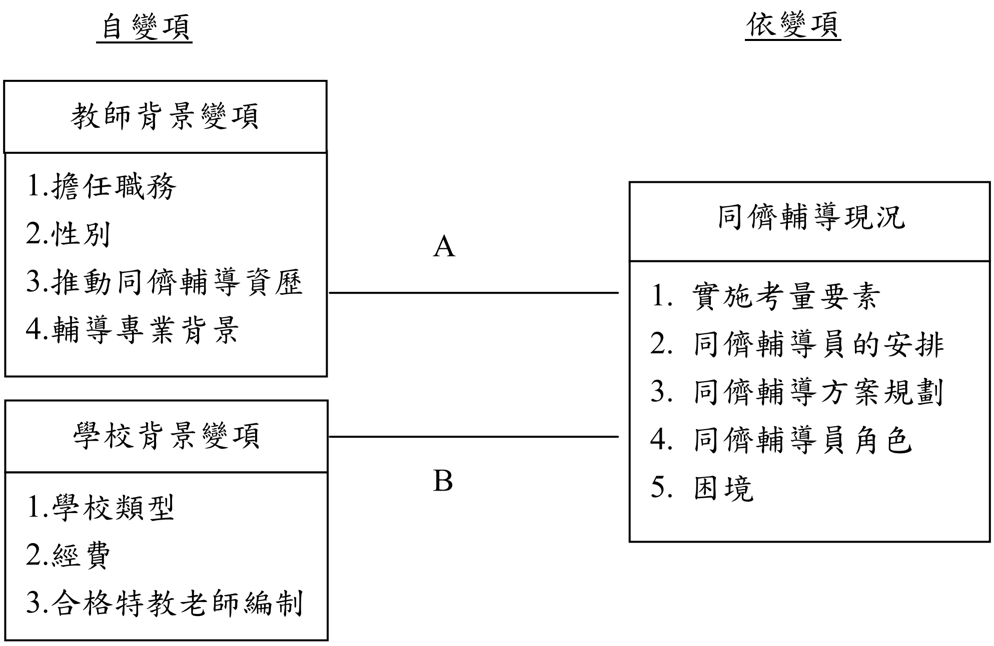


圖 3-1 研究架構圖

A：分析不同背景變項之教師在推動同儕輔導現況之差異情形。

B：分析不同背景變項之學校在推動同儕輔導現況之差異情形。

由研究架構所知，本研究欲探討不同自變項在依變項的反應情形。自變項分為(1)教師個人變項：擔任職務、性別、推動同儕輔導資歷、輔

導專業背景四項，(2)學校背景變項：學校類型、經費、特教老師編制；依變項為同儕輔導現況，包括實施考量要素、同儕輔導員的安排、方案規劃、同儕輔導員角色、困境五項。

第二節　研究對象

本研究係以推動高中職普通班身心障礙學生同儕輔導之教師為對象，期能透過問卷調查，瞭解高中職推動身心障礙學生同儕輔導實施現況與困境，並分析不同背景變項之差異情形，以下將逐一說明母群體、預試樣本、正式樣本及組成分析。

壹、母群體

依據特殊教育通報網統計資料，101學年度有安置普通班身心障礙學生的公立高中職共有276所學校，台北市35校、新北市26校、台中市25校、高雄市32校、台南市26校、桃園縣16校、基隆市8校、宜蘭縣9校、新竹市7校、新竹縣4校、苗栗縣8校、彰化縣16校、南投縣10校、雲林縣10校、嘉義市6校、嘉義縣4校、屏東縣13校、台東縣8校、花蓮縣8校、澎湖縣2校、金門縣2校、連江縣1校（教育部，2012）。

貳、預試樣本

採立意抽樣選取屏東縣13所、彰化縣16所高中職校為預試對象，研究者一一致電詢問是否推行普通班身心障礙學生同儕輔導，預試縣市實施情形如表3-1，並徵詢推動教師接受問卷調查意願，扣除1校參與專家內容效度審閱、8校表示目前尚未實施或身心障礙學生沒有同儕輔導需求者，共計發出20份問卷，回收問卷20份，回收率達100％，惟扣除推動資歷0年者，得到有效問卷19份，佔回收問卷之95％。

表3-1預試縣市實施同儕輔導情形

縣市	安置身障學生學校數	尚未實施校數	有實施校數	實施者佔該縣(市)百分比
屏東縣	13	5	8	61.5
彰化縣	16	3	13	81.3
合計	29	8	21	72.4

參、正式樣本

本研究採立意抽樣該縣市有16校以上安置身障生者，扣除彰化縣為預試樣本，正式樣本包括台北市、新北市、桃園縣、台中市、台南市、高雄市之公立高中職共160校，佔母群體58%，具有實地推動同儕輔導資歷之負責教師，由研究者一一電訪有安置普通班身心障礙學生之公立高中職校，得知六縣市實施同儕輔導情形如表3-1，本學期有實施普通班身心障礙學生同儕輔導的學校比未實施者多，佔整體正式樣本六成八，其中以台北市實施比例最高（77.1%），高雄市居次（71.9%）、台南市居第三（69.2%），而新北市、台中市達六成以上，桃園縣佔五成，顯示出高中職校普通班有安置身心障礙學生者，半數以上有實施同儕輔導之現況。

表3-2六縣市實施同儕輔導情形

縣市	安置身障學生學校數	尚未實施校數	有實施校數	實施者佔該縣(市)百分比
台北市	35	8	27	77.1
高雄市	32	9	23	71.9
台南市	26	8	18	69.2
新北市	26	9	17	65.4
台中市	25	9	16	64.0
桃園縣	16	8	8	50.0
合計	160	51	109	68.1

研究者彙整電訪結果再郵寄問卷，扣除 51 校尚未實施同儕輔導、5 校不願受測，共計發出 104 份問卷，回收問卷 103 份，回收率達 99%，惟扣除填答推動同儕輔導資歷 0 年、為身心障礙學生安排人數與督導同儕輔導員人數皆為 0 位者，視為無效問卷，不併入資料統計，得到有效問卷 100 份，佔回收問卷之 97.1%。正式問卷有效樣本之基本資料分析如表 3-3 所示，推動普通班身心障礙學生同儕輔導教師以擔任資源班召集人/資源班導師比例最高，特教組長次之；在性別方面以女性教師為多；在推動資歷方面，以 1 年（含）以下者最多，2 至 3 年者次之；在輔導專業背景方面，以曾參加輔導知能研習者比例最高，次高為輔導相

關系所畢業，顯示出約三成的教師為輔導相關系所/學分班畢業，但有七成教師沒有輔導專業背景或僅參加輔導知能研習。在學校類型方面，以高中比例最高，高職（包含有綜合高中）次之；在經費方面，約六成學校無志工專款經費，僅四成學校有志工專款經費，金額介於950元至40,000元不等；在教師編制方面，以有編制合格特教教師居多，約八成學校，人數介於1位至17位不等，無編制特教教師學校約兩成。

表3-3正式問卷有效樣本之人數及百分比（*N*=100）

背景變項	變項分類	教師人數	百分比%
擔任職務	資源班召集人/資源班導師	50	50.0
	資源班專任教師	2	2.0
	特教組長	20	20.0
	資源教室業務承辦人(未設資源班）	11	11.0
	輔導教師	8	8.0
	普通班導師	6	6.0
	其他（巡迴輔導教師）	3	3.0
性別	男	20	20.0
	女	80	80.0
推動同儕輔導資歷	1年(含)以下	40	40.8
	2~3年	32	32.7
	4~9年	18	18.3
	10年(含)以上	8	8.2
	未填答	2	
輔導專業背景	輔導相關系所畢業	24	24.0
	修習輔導學分班/專長班	5	5.0
	曾參加輔導知能研習	51	51.0
	無輔導背景	20	20.0
學校類型	高中	39	39.0
	高中（包含有職業類科）	11	11.0
	高職（包含有綜合高中）	32	32.0
	完全中學（兼有國、高中）	18	18.0
志工專款經費	有	37	38.5
	無	59	61.5
	未填答	4	
編制合格特教老師	有	79	79.0
	無	21	21.0

第三節　研究工具

本研究採調查研究法，由研究者自編「高中職推動普通班身心障礙學生同儕輔導實施現況調查問卷」蒐集量化資料，包括教師基本資料、學校環境、同儕輔導推動現況共三部分。研究工具之編製過程包含編製問卷、專家審查內容效度、進行問卷預試、形成正式問卷，分述如下。

壹、編製問卷

研究者依據研究目的及相關文獻，參酌王文秀(1987)與陳靜(2009)提出實施同儕輔導的步驟：評估學校的需求、確立同儕輔導目標、選取同儕輔導員與受輔者、配對同儕輔導員與受輔者、建立經常性與持續性的關係、提供同儕輔導員專業發展與持續性的支持、確認同儕輔導方案的內容與策略、評鑑同儕輔導方案以及經費支援同儕輔導方案。並輔以研究者曾任教高中職特教組長、國立學校資源班導師與直轄市立學校資源班召集人之實務經驗擬定問卷初稿（附錄一）。以下說明問卷內容與填答方式。

一、問卷內容

問卷內容含括三部分，分別為教師基本資料、學校環境、同儕輔導推動現況，共編製30題，茲將問卷初稿之內容構念彙整如表3-4。

表3-4同儕輔導問卷初稿之內容構念

構念	向度	內涵	題項
同儕輔導推動現況	實施考量要素	同儕輔導實施的相關要素	1、5、6、7、8、9、10、11、15、23
		同儕輔導的成效	2、3、4
	同儕輔導員的安排	同儕輔導員的選擇	14、16、19
		同儕輔導員的組織	17、18、20
	同儕輔導方案規劃	訓練內容	21、22
		訓練方式	24、25
		教師督導	26、27、28
	同儕輔導員角色	同儕輔導員的任務	12、13、29
	困境	同儕輔導實施的相關要素	30

二、填答方式

第一部分「教師基本資料」與第二部分「學校環境」採勾選式填答，第三部分「同儕輔導推動現況」之「實施考量要素」採李克特四點量表(Likert scale)，選項分成「很不同意」、「不同意」、「同意」、「非常同意」四個等級，分別給予1、2、3、4分，其餘向度「同儕輔導員的安排」、「方案規劃」、「同儕輔導員角色」、「困境」採勾選式填答，輔以阿拉伯數字說明。

貳、專家審查內容效度

問卷編製完成經指導教授初步審核與修正後，邀請三位專家學者與三位熟稔身心障礙學生同儕輔導之實務教師審查問卷內容，名冊如表3-5。依據專家建議修改語意不明處，並增加相關題項、選項與反向題（專家審查建議如附錄二），擬定預試問卷，再透過問卷預試結果進行試題修正（修改情形如附錄三），最後，定稿正式施測問卷（附錄四）。

表3-5內容效度諮詢名冊

姓名		服務單位	職稱
專家學者	A1	國立臺灣師範大學特殊教育學系	教授
	A2	國立高雄師範大學諮商心理與復健諮商所	教授
	A3	國立高雄師範大學特殊教育學系	教授
高中職教師	A4	高雄市立高雄高商	資源班召集人
	A5	國立永靖高工	資源班導師
	A6	高雄市立三民家商	特教教師

參、進行問卷預試

預試問卷回收得有效問卷19份，進行資料處理，同儕輔導推動現況之「實施考量要素」依項目分析、因素分析與信度分析結果進行整體評估，以進行題目之篩選；其餘「同儕輔導員的安排」、「方案規劃」、「同儕輔導員角色」、「困境」向度依預試情形修改語意不明處，並增加重點標示及修改題目編排順序，預試後問卷內容之修改情形如附錄三。

一、項目分析

將預試問卷所得的資料採同質性考驗法進行項目分析，同質性考驗法表示所測量的心理特質屬性應該非常接近，題項間有高相關，每題項與總分也有高度相關，相關係數達0.3以上達顯著水準者，此外亦檢定各題項刪除後的Cronbach α 係數，若刪除該題後則總量表α 值隨之增加，則為內部一致性欠佳的題項，可考慮刪除（吳明隆、涂金堂，2005）。本研究視在題項與總分相關或題項刪除後的α係數其中一項通過考驗，則保留該題項，若兩項分析均未通過考驗，該題項即予以刪除。分析結果顯示，除了第9、13題之題項與總分相關未達顯著，其餘各題目與總分之相關係數介於0. 486 ~0. 900 ，皆大於0.30且達顯著水準（$p< .05$）；再比較項目刪除時的Cronbach's Alpha 值，第7、9、13題刪除後，則總量表α 值隨之增加。綜合考量，刪除兩項分析均未通過考驗者為實施考量要素第9題及第13題，而第7題在題項與總分相關達顯著予以保留，預試問卷項目分析資料詳見表3-6。

表3-6預試問卷項目分析資料

向度	題號	題項與總分的相關	題項刪除後的α係數	備註
	1	.691**	.897	
	2	.821**	.891	
	3	.900**	.886	
	4	.651**	.900	
	5	.748**	.895	
	6	.798**	.892	
實施考量要素	7	.486*	.907	保留
	8	.836**	.891	
	9	.441	.913	刪除
	10	.629**	.901	
	11	.769**	.894	
	12	.769**	.893	
	13	.436	.910	刪除
總量表			.905	

二、因素分析

將項目分析後的11題進行因素分析，得全量表之KMO 量數(Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequancy)為.734，大於0.5表示變項間具有共同因素存在，且Barlett 球形檢定亦達顯著.000，適合進行因素分析。接著，本研究中實施考量要素向度之因素分析採主成份分析(principal component analysis)法，以直交進行因素分析，逐題刪除非屬原構面中因素負荷量最大的題項，再次重跑因素分析。第一次因素分析結果顯示，直交將實施考量要素11題集成二個因子，累積解釋量（效度）為67.139％。刪除非屬原構面中因素負荷量最大的第7題，再重跑第二次因素分析，集成二個因子，惟第4題跑出原構面，從因子一跑到因子二，檢視其因素負荷量之因子一與因子二分別為.634與.697，考量二者因素負荷量差異不大，且此題為本研究實施考量要素之重要構念，因子一累積解釋量達61.464％，達50％以上表問卷具建構效度，故予以保留，預試問卷因素分析結果詳見表3-7。

表3-7預試問卷因素分析結果

因子	預試問卷題號	效度					備註	正式問卷題號
		因素負荷量		初始特徵值	解釋量(變異數%)	共同性		
		成分1	成分2					
實施考量要素	1	.777		6.146	61.464	.689		1
	2	.899				.820		2
	3	.887				.844		3
	5	.749				.777		5
	6	.782				.763		6
	8	.910				.883		7
	10	.576				.589		8
	11	.720				.621		9
	12	.833				.782		10
	4	.634	.697	1.511	15.107	.889	保留	4
總解釋量(效度)					76.571			

備註：因素負荷量.30以下（含.30）者省略。

三、信度分析

預試問卷經項目分析及因素分析後，正式問卷之「實施考量要素」題數為10題，以Cronbach's Alpha係數考驗其內部一致性，經由統計分析後得到總信度α值.926，信度.90以上表示良好，得知「實施考量要素」各題目之間具一致性與高度可靠性；再者，根據預試樣本在「同儕輔導員的安排」與「方案規劃」中二元化計分題目的反應，進行Kuder-Richardson 20考驗得KR係數.589，進一步修改題項詞句內容以形成正式問卷，修改情形如附錄三。正式樣本施測完成後，將二元化計分題目（第12、13、14、15、16、17、22、25、27、28、29題）再次進行庫李信度考驗，得KR係數.621，介於.60至.80間表信度在可接受範圍內。

肆、形成正式問卷

將預試問卷經由項目分析與信效度分析後，依預試填答情形修正語意不明處，並增加重點標示及修改題目編排順序，再與指導教授討論與修正後，形成正式之問卷（附錄四），正式問卷之內容構念如表3-8。

表3-8正式問卷之內容構念

構念	向度	內涵	題數	題項
同儕輔導推動現況	實施考量要素	同儕輔導實施的相關要素	10	1、5、6、7、8、9、13、14、11、28
		同儕輔導的成效	3	2、3、4
	同儕輔導員的安排	同儕輔導員的選擇	4	12、15、16、19
		同儕輔導員的組織	3	17、18、20
	同儕輔導方案規劃	訓練內容	2	23、27
		訓練方式	2	22、24
		教師督導	4	21、25、26、29
	同儕輔導員角色	同儕輔導員的任務	3	10、30、31
	困境	同儕輔導實施的相關要素	1	32
	合計		32	

第四節　研究程序

本研究採用問卷調查法，以下為研究實施程序，如圖3-2。

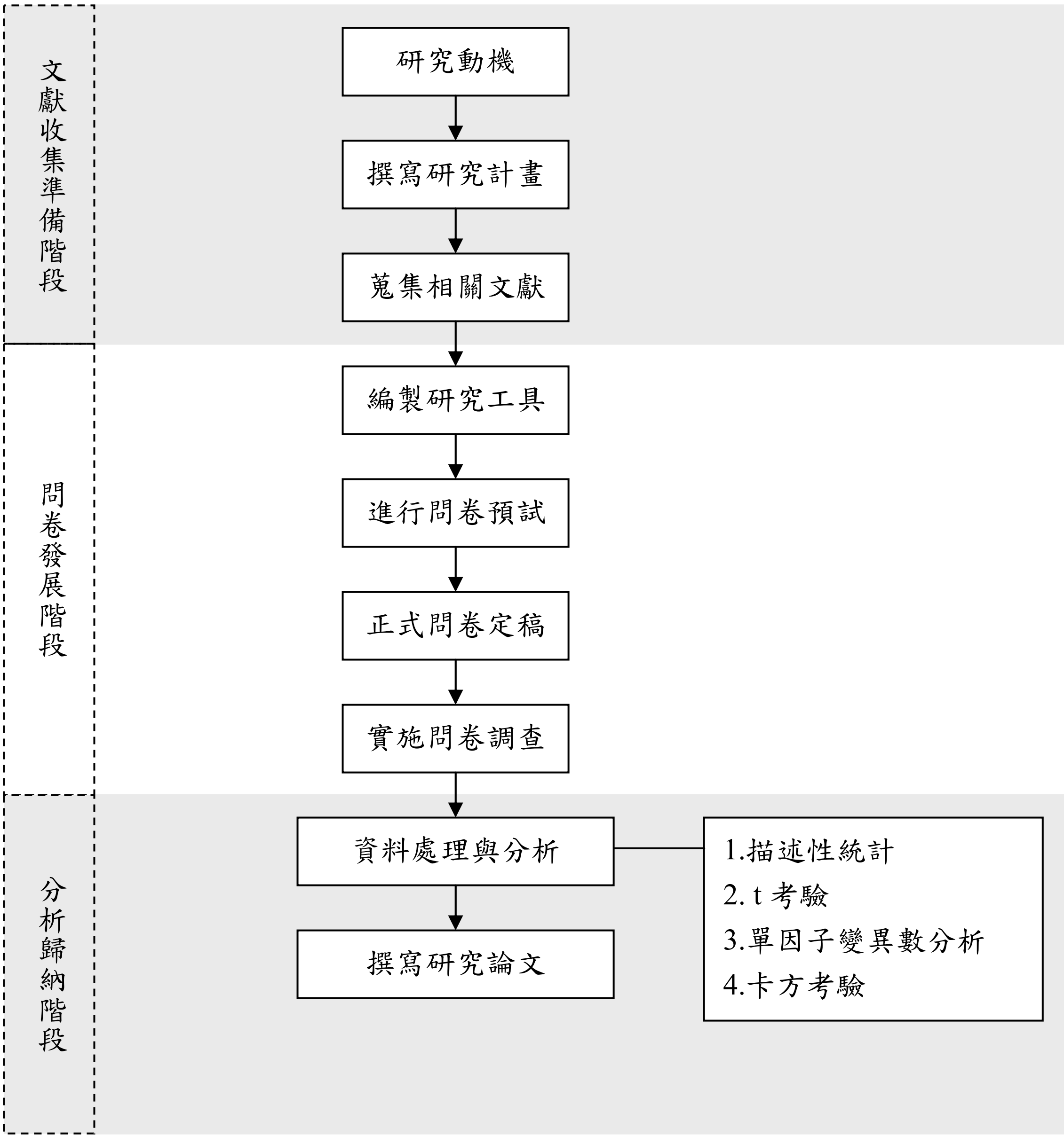


圖 3-2 研究實施程序

一、研究動機：研究者透過實務工作及文獻探討，欲瞭解高中職推動普通班身心障礙學生接受同儕輔導的現況。

二、撰寫研究計畫：擬訂研究目的及待答問題，並進行研究計畫的撰寫。

三、蒐集相關文獻：蒐集並閱讀國內外與本研究相關的文獻，並將資料加以分析、比較、歸納，作為本研究的理論基礎。

四、編製研究工具：依研究動機、目的與參考文獻編製「高中職推動普通班身心障礙學生同儕輔導實施現況調查問卷」。

五、進行問卷預試：抽取屏東縣、彰化縣有安置普通班身心障礙學生之公立高中職為預試對象，將回收的預試問卷進行項目分析、因素分析與信度分析，作為編製正式問卷之依據。

六、正式問卷定稿：經專家內容效度及問卷預試後，審訂問卷的題目，編製成正式問卷。

七、實施問卷調查：由研究者與台北市、新北市、台中市、高雄市、台南市、桃園縣有安置普通班身心障礙學生之公立高中職聯繫，對實際具有推動同儕輔導資歷之教師進行問卷調查。隨後郵寄正式問卷，並附上精美小禮物作為謝禮，請填答教師用所附之回郵信封寄回。三週後對於未寄回問卷之受試學校，進行電話或電子郵件提醒。

八、資料處理與分析：問卷回收後即進行資料整理與登錄，若填答推動同儕輔導資歷0年、為身心障礙學生安排人數與督導同儕輔導員人數皆為0位者，視為無效問卷。以SPSS 20.0統計套裝軟體進行統計分析，將各項結果製成報表加以分析討論。

九、撰寫研究論文：根據統計結果進行討論，並提出結論與建議。

第五節　資料處理與分析

問卷回收後，逐一檢視填答情形，確定為有效問卷後進行編碼登錄，利用SPSS 20.0版統計套裝軟體進行統計分析，說明如下。

一、描述性統計

（一）以次數分配、百分比，描述受試者基本資料。

（二）以平均數、標準差或次數分配、百分比，描述高中職推動身心障礙學生同儕輔導之現況，以回答待答問題1-1、1-2、1-3、1-4、1-5。

二、t考驗(t-test)、單因子變異數分析(ANOVA)

（一）以不同背景變項（性別、經費、特教老師編制）為自變項，實施考量要素為依變項，進行獨立樣本*t*考驗。*t*考驗結果如達到顯著水準（$p<.05$），再以平均數、標準差進行事後比較，以回答待答問題2-1、3-1。

（二）以不同背景變項（擔任職務、推動同儕輔導資歷、輔導專業背景、學校類型）為自變項，實施考量要素為依變項，進行單因子變異數分析。變異數分析結果如達到顯著水準（$p<.05$），再以Scheffé 法進行事後多重比較，以回答待答問題2-1、3-1。

三、卡方考驗

（一）以教師不同背景變項（擔任職務、性別、推動同儕輔導資歷、輔導專業背景）為自變項，同儕輔導員的安排、方案規劃、困境為依變項，進行卡方百分比同質性考驗，若達顯著水準則以調整後的標準化殘差值進行事後比較，以回答待答問題2-2。本研究問卷回收統計後，為避免列聯表中過多細格次數小於5，導致高估檢定值，乃將部分背景變項進行合併，說明如下。

1.「擔任職務」進行合併為兩組，爰《高級中等以下學校特殊教育班班級及專責單位設置與人員進用辦法》、《教育部主管之高級中等學校輔導身心障礙學生實施要點》、《高雄市高級中等以下學校暨幼稚園身心障礙巡迴輔導班實施要點》，可知資源班召集人/資源班導師、資源班專任教師、特教組長、其他不分類巡迴輔導教師（本研究有效樣本3位）皆具合格特教教師資格，併入特教教師組；然輔導教師、普通班導師、資源教

室業務承辦人（本研究有效樣本11位皆屬國教署所轄學校）或有部分協辦資源教室業務，或有特教相關知能但不具合格特教教師資格，因而併入一般教師組。

2.「推動資歷」進行合併為兩組，考量人數相近分為一年（含）以內組及二年（含）以上組。

3.「輔導專業背景」進行合併為兩組，輔導相關系所畢業、修習輔導學分班/專長班之教師合併為輔導專業背景組；至於曾參加輔導知能研習之教師，其研習次數與內容多為自行挑選，和學分/專長班具系統化與結構性的長期課程規劃不同，時數亦達差距，故研究者將曾參加輔導知能研習者併入無輔導專業背景組。

4.「推動困境」為複選題，但限制最多選五個，因此採百分比居前五者進行卡方考驗。

（二）以學校不同背景變項（學校類型、經費、特教老師編制）為自變項，同儕輔導員的安排、方案規劃、困境為依變項，進行卡方百分比同質性考驗，若達顯著水準則以調整後的標準化殘差值進行事後比較，以回答待答問題3-2。為避免列聯表中過多細格次數小於5而高估檢定值，乃將部分背景變項進行合併，說明如下。

1.「學校類型」進行合併為兩組，爰《高級中學法》、《職業學校法》以該校主要課程組織為分組考量，高中、高中（包含有職業類科）、完全中學等學校或有少數包含職業類科班級，但全校仍以學習基本學科之普通課程組織為主，因而併入高中組；高職（包含有綜合高中）雖有少數班級融合普通科目與職業科目為一體之課程組織，但全校仍以職業類科班級為大多數故併入高職組。

2.「推動困境」為複選題，但限制最多選五個，因此採百分比居前五者進行卡方考驗。

（三）列聯表若過多細格次數小於5，則將題目內涵相近者進行整併。

1.第15題與第16題合併為「在安排同儕輔導時，我會取得同儕輔導員和受輔者雙方的同意」，需在第15、16題皆勾選「是」者才算入雙方同意。

2.第17題因細格次數小於5過多，且與第11題內容相似，故由第11題代表進行卡方考驗，將「為幾位身心障礙學生安排同儕輔導」人數合併為三組，分別是1人組、2人組、3人（含）以上組。

3.第20題選項「與他校聯合組織或培訓同儕輔導員」因細格人數過少（少於1人），依邱皓政(2000)採去除樣本法將該類去除後再進行卡方考驗。

4.第27、28、29題因50％細格預期次數少於5，不進行卡方考驗。

（四）事後比較採校正後的標準化殘差值(adjusted residual, AR)進行比較，Haberman指出在雙側考驗下，可以1.96做為.05顯著水準的臨界值、2.58為.01的臨界值(引自王保進，2002)。

第四章 結果與討論

本章依據研究所獲得的資料分為四節加以討論，第一節為高中職推動普通班身心障礙學生同儕輔導現況，第二節為不同背景變項之教師在推動身心障礙學生同儕輔導之差異情形，第三節為不同背景變項之學校在推動身心障礙學生同儕輔導之差異情形，第四節綜合討論。

第一節　高中職推動普通班身心障礙學生同儕輔導現況

本研究問卷調查推動普通班身心障礙學生同儕輔導之各高中職，每校一位推動教師，得100份有效問卷，以下就各大題逐一分析。

壹、實施考量要素現況分析

本研究「實施考量要素」採李克特四點量表，選項分成「很不同意」、「不同意」、「同意」、「非常同意」四個等級，分別給予1、2、3、4分，以描述性統計分析實施考量要素層面及各題的反應情形，如表4-1。教師在實施考量要素層面的平均得分為3.45，顯示各校教師對於推動同儕輔導的實施考量要素屬同意至非常同意的反應。再者，各題平均得分皆高於3.22，可知教師認為各項實施考量要素十分重要，其中又以第10題分數最高（*M*=3.63），可見教師十分認同同儕輔導員應被要求遵守受輔者的隱私及保密權。此外，研究者致電各校詢問尚未實施同儕輔導的原因，亦有三所學校提及是因身心障礙學生不願障礙身份曝光、不願受輔，由此可見受輔者的隱私及保密權亟需重視。

表4-1 推動教師在實施考量要素層面之分析摘要表 *N*=100

層面/題目	題數	最小值	最大值	平均數	標準差	每題平均得分
實施考量要素	10	28	40	34.49	3.78	3.45
身障生有同儕輔導需求	1	2	4	3.52	.52	
有益身障生學校適應	1	3	4	3.56	.50	
有益輔導員自我成長	1	2	4	3.36	.50	
有益教師管理身障生狀況	1	1	4	3.41	.55	
需有一套完整計畫	1	1	4	3.34	.64	
需安排教師督導	1	2	4	3.22	.58	
相關處室需供行政支持	1	2	4	3.51	.58	
教師集思廣益解決問題	1	2	4	3.52	.52	
家長能認同與支持	1	1	4	3.42	.59	
輔導員應遵守受輔者隱私	1	2	4	3.63	.51	

貳、同儕輔導員的安排現況分析

對於「同儕輔導員的安排」層面採勾選式填答，輔以阿拉伯數字說明，探討面向包括同儕輔導員的選擇、同儕輔導員的組織、契約或口頭規範、受輔者人數等，茲將研究結果分述如後。

一、同儕輔導員的選擇

教師選擇同儕輔導員的考量，由表4-2可知，100位教師中有88%會選擇與身心障礙學生同班者擔任同儕輔導員，12%則不一定會選擇同班者，顯示八成八教師會安排同班級內的學生協助。在安排同儕輔導時，100位教師有99%會取得同儕輔導員同意，1%則否，有84%會取得受輔者同意，16%則否，顯示出會取得同儕輔導員同意者高達九成九，而取得受輔者同意者相對較少，但亦高達八成四。

表4-2選擇同儕輔導員的情形 （*N*=100）

題目	選項	百分比%
12、選擇同班者擔任輔導員	是	88
	否	12
15、取得同儕輔導員的同意	是	99
	否	1
16、取得受輔者的同意	是	84
	否	16

再者，由表4-3可知，教師挑選同儕輔導員的標準首要考量為良好人格特質(92%)、居次為自願者(78%)、導師意見(64%)，而考量社交關係良好(39%)、認知能力或學業成績佳(29%)的教師人數較少。

表4-3挑選同儕輔導員的標準（可複選）　（*N*=100）

選項	百分比%
良好人格特質	92
認知能力或學業成績佳	29
社交關係良好	39
自願者	78
導師意見	64

二、同儕輔導員的組織

教師組織同儕輔導員的情形，由表4-4可知，100位教師中有97%會依身心障礙學生個別需求安排適當的同儕輔導員人數，3%則否，顯示九成七教師會依學生需求安排，極少數未如此可能是用班級幹部或志工社團組織輔導員，其輔導員為固定人數。各校目前組織同儕輔導團體的方式100校中有59%尚無組織或培訓同儕輔導員，由教師個人自行安排；40%學校自行組織或培訓同儕輔導員；1%與他校聯合組織或培訓同儕輔導員。顯示約六成學校尚無組織，由教師自行安排，四成學校自行組織與培訓，僅百分之一學校與他校聯合組織或培訓同儕輔導員，與張瓊文(2001)等國內研究現狀類似，大部分由個別學校教師組織自己的人力資源及進行培訓，實施同儕小團體輔導或同儕個別教學方案。此外，不同於普通教育一般學生同儕輔導自2009年起在北、中、南區辦理同儕輔導種子學生研習及同儕輔導種子教師研習，區域性或聯合性辦理身心障礙學生同儕輔導的學生及教師研習仍付之闕如。

表4-4組織同儕輔導員的情形　（*N*=100）

題目	選項	百分比%
17、依身障生需求安排輔導員人數	是	97
	否	3

（續下頁）

表4-4組織同儕輔導員的情形（續）

20、組織同儕輔導團體方式	本校自行組織或培訓	40
	與他校聯合組織或培訓	1
	本校輔導員參與區域性培訓後，加入本校志工組織	0
	本校輔導員參與區域性培訓後，仍須參加校內培訓	0
	本校尚無組織或培訓輔導員，由教師自行安排	59

再者，由表4-5可知，安排身心障礙學生與同儕輔導員的配對以一位同儕輔導員帶一位身心障礙學生的方式有74%的教師，兩位以上同儕輔導員以小組方式帶一位身心障礙學生有62%，其他方式的有6%，顯示配對方式以一對一較多，也有六成教師使用多對一，其他包括社團方式、全班協助、一位輔導員帶兩位身心障礙學生等方式。

表4-5身心障礙學生與同儕輔導員的配對方式（可複選）　（*N*=100）

選項	百分比%
一位輔導員帶一位身障生	74
兩位以上輔導員帶一位身障生	62
其他	6

三、契約或口頭規範

教師與同儕輔導員溝通責任與規範，由表4-6可知，100位教師中有49%會與同儕輔導員簽訂契約說明其服務對象、工作項目等規範，51%則不然；91%會與同儕輔導員充分溝通同儕輔導的進行方式及角色期待，9%則不然，顯示出半數教師未與同儕輔導員簽訂契約，而九成一的教師會與同儕輔導員充分溝通進行方式與角色期待。

表4-6簽訂契約與口頭規範的情形　（*N*=100）

題目	選項	百分比%
13、與輔導員簽訂契約	是	49
	否	51
14、與輔導員充分溝通	是	91
	否	9

四、受輔者人數

為身心障礙學生安排同儕輔導的人數，如表4-7可知，100位教師有54.5％為1至3位身心障礙學生安排同儕輔導員為大多數，其次依序是23.3％為4至6位身心障礙學生安排、13.1％為10位以上的身心障礙學生安排、9.1％為7至9位身心障礙學生安排，整體而言，每位負責教師平均為5位身心障礙學生安排同儕輔導員（*M*=4.66）。

表4-7受輔者人數（*N*=100）

題目	身障生人數	次數	有效百分比％	平均數	標準差
11、為幾位身障生安排	1~3人	54	54.5	4.66	4.689
	4~6人	23	23.3		
	7~9人	9	9.1		
	10人(含)以上	13	13.1		
	未填答	1			

參、同儕輔導方案規劃之現況分析

對於同儕輔導的方案規劃，採勾選式填答，輔以阿拉伯數字說明，探討的面向包括訓練內容、訓練方式、教師督導、受輔者表達需求等，茲將研究結果分述如後。

一、訓練內容

同儕輔導員的訓練內容及百分比羅列如表4-8，可得知主要議題為身心障礙學生特質與相處(36%)、助人技巧(31%)，次之問題解決策略(19%)、遵守保密倫理(19%)，而人際溝通(14%)、覺察自我特質(10%)、學科教學技巧(7%)較少，此外，藥物認識(1%)、自殺防治(1%)、文書處理負責(1%)、教室設備管理(1%)、負責(1%)極少，顯示訓練內容著重身心障礙學生特質與相處及一般性輔導技巧，特殊議題之進階訓練（如：濫用藥物的介入、自殺防治）和非助人專業訓練（如：一般行政事務）則極為少數。

表4-8同儕輔導員的訓練內容（可複選）　（N=100）

選項	百分比%
覺察自我特質	10
助人技巧	31
學科教學技巧	7
人際溝通	14
問題解決策略	19
遵守保密倫理	19
身心障礙生特質與相處	36
藥物認識	1
自殺防治	1
文書處理	1
教室設備管理	1
其他	1

再者，由表4-9可知，100位教師中有96%會教導同儕輔導員遇到困難要尋求支援及轉介，4%則不然，顯示教導同儕輔導員察覺自己的限制與建立求助管道的重要性。

表4-9教導同儕輔導員尋求支援　（N=100）

題目	選項	次數	有效百分比%
27、教導輔導員尋求支援及轉介（單選）	是	95	96
	否	4	4
	未填答	1	

二、訓練方式

在同儕輔導員的訓練時數上，由表4-10可知，100位教師中63.3%本學期無安排同儕輔導員訓練，而36.7%有安排。其中，16.3%教師安排0.5~1小時，居次8.2%教師安排2~3小時，又安排4~5小時或6小時以上者各佔6.1%，顯示約六成教師未安排同儕輔導員訓練，四成有安排者大多數訓練0.5~1小時，整體而言，每位負責教師平均訓練時數為1小時（M=1.153）。

表4-10同儕輔導員的訓練時數 （N=100）

訓練時數	次數	有效百分比%	平均數	標準差
0小時	62	63.3		
0.5~1小時	16	16.3		
2~3小時	8	8.2	1.153	2.564
4~5小時	6	6.1		
6小時(含)以上	6	6.1		
未填答	2			

再者，在同儕輔導員的訓練方式上，由表4-11可知，多數採取實務討論(32%)、其次採服務記錄與教師回饋(21%)，而較少上課教學(9%)、電影欣賞(6%)、演講(5%)、工作坊(4%)、角色扮演(4%)、校外參訪(4%)、讀書會(2%)、播放教師教學實況(1%)，其他極少數使用座談會或輔導員上台分享等方式，顯示教師多數採互動式的訓練方式（如：小組討論與分享、工作坊等），少數採非互動式的訓練方式（如：上課教學或電影欣賞討論）。

表4-11同儕輔導員的訓練方式（可複選） （N=100）

選項	百分比%
實務討論	32
服務記錄與教師回饋	21
上課教學	9
電影欣賞	6
演講	5
工作坊	4
角色扮演	4
校外參訪	4
讀書會	2
播放教師教學實況	1
其他	2

三、教師督導

教師督導同儕輔導員的人數，如表4-12可知，100位教師中有48%督導1至4位同儕輔導員，居次22%督導5至8位，其次依序是9%督導17至40位、6%督導9至12位、5%督導13至16位，而10%未督導同儕輔導員，顯示八成的教師督導同儕輔導員8位以內，整體而言，每位負責教師平均督

導6位同儕輔導員（*M*=5.84）。

表4-12督導同儕輔導員人數　（*N*=100）

輔導員人數	百分比%	平均數	標準差
0人	10	5.84	6.999
1~4人	48		
5~8人	22		
9~12人	6		
13~16人	5		
17人(含)以上	9		

再者，教師督導同儕輔導員的服務情形，如表4-13可知，100位教師中有33%本學期督導同儕輔導員服務情形的平均次數為每月1次，次之每兩週1次(14%)、每週1次(14%)，少數每週2次(3%)、一學期1~2次(9%)，而兩成教師本學期未督導同儕輔導員服務。顯示三成三教師督導同儕輔導員服務情形的平均每月1次為大多數；此外，督導同儕輔導員服務情形所採取的方式，100位教師中有71%採面談方式、居次39%採觀察、26%採書面服務記錄，而採會議(6%)、聚餐(7%)、其他使用檢核表等佔少數。

表4-13督導同儕輔導員的服務情形　（*N*=100）

題目	選項	百分比%
25、督導的平均次數（單選）	無督導	20
	每月1次	33
	每兩週1次	14
	每週1次	14
	每週2次	3
	其他	16
26、督導的方式（可複選）	觀察	39
	書面服務記錄	26
	電訪	0
	面談	71
	會議	6
	聚餐	7
	其他	3

由表4-14可知，100位教師中有94.9％會依據同儕輔導員的服務表現，給予適當鼓勵，如嘉獎或小禮物等，5.1％則不然，顯示九成五教師會給予同儕輔導員獎勵。

表4-14同儕輔導員的考核 （*N*=100）

題目	選項	次數	有效百分比％
29、依服務表現給予嘉獎或小禮物	是	94	94.9
	否	5	5.1
	未填答	1	

四、受輔者表達需求

除了針對同儕輔導員安排的訓練課程與督導計畫，另一方面加強受輔者的表達需求能力也不容忽視，由表4-15可知，100位教師中有96％會教導受輔者學習表達需求或問題，4％則不然，顯示促進同儕輔導員與受輔者間有效溝通的重要性。

表4-15教導受輔者表達需求 （*N*=100）

題目	選項	次數	有效百分比％
28、教導受輔者表達需求或問題	是	95	96
	否	4	4
	未填答	1	

肆、同儕輔導員角色之現況分析

對於同儕輔導員的角色，採勾選式填答，探討的面向為同儕輔導員的任務與角色定位，茲將研究結果分述如後。

一、同儕輔導員的任務

同儕輔導員的任務內容，由表4-16可知，主要任務為陪同受輔者課堂間轉換(62％)、協助生活自理(58％)，次之提醒受輔者公佈事項(54％)、報讀或抄寫課本的重點(41％)、在分組時協助受輔者完成被分派的任務(39％)、學科教學(34％)、在自由活動時間協助受輔者參與其他同儕的話題(29％)、完成作業(28％)、解決紛爭(20％)、陪同受輔者閱讀(19％)、學習識別溝通話語(16％)、協助特教宣導(14％)、協助教師處理行政文書(9

%)、教室設備管理(3%)，顯示任務內容多數為直接介入服務，其中又以半教學任務（如：陪同課堂間轉換）及非教學任務（如：協助生活自理、提醒公佈事項）為大宗，而教學任務僅佔三成四；此外，間接服務的比例更少（如：處理行政文書、教室設備管理等）。

表4-16同儕輔導員的任務（可複選）（*N*=100）

選項	百分比%
陪同受輔者課堂間轉換	62
協助生活自理	58
提醒受輔者公佈事項	54
報讀或抄寫課本的重點	41
在分組時協助受輔者完成任務	39
學科教學	34
協助受輔者參與其他同儕的話題	29
完成作業	28
解決紛爭	20
陪同受輔者閱讀	19
學習識別溝通話語	16
協助特教宣導	14
協助教師處理行政文書	9
教室設備管理	3
其他	7

二、同儕輔導員的角色定位

關於同儕輔導員在問題出現時能扮演的角色定位，由表4-17可知，大多數能扮演主動解決問題者(69%)或同儕輔導員之間能互助合作解決問題者(68%)，相對不處理問題，直接回報問題給教師處理者佔47%較少。

表4-17同儕輔導員的角色定位（*N*=100）

題目	選項	百分比%
31、在問題出現時能扮演的角色定位（可複選）	主動解決問題	69
	不處理問題，直接回報給教師	47
	能互助合作解決問題	68
	其他	2

伍、同儕輔導之困境現況分析

對於實施同儕輔導的遭遇到的困難，採勾選式填答，研究者雖限制最多選擇5項，但少數(6位)填答者勾選5項以上，故皆納入資料分析。由表4-18可知，教師遭遇到的困難最多為缺乏推動身心障礙學生同儕輔導的培訓與相關資訊(40%)、平常工作量太大，無法負荷(37%)、缺乏推動身心障礙學生同儕輔導的教師進修與研習機會(35%)、尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的(35%)，其次缺乏專業輔導人員（如教授、心理師等）給予教師推動同儕輔導之建議(27%)、需自行開發校內同儕輔導方案，缺少行政支持(25%)。顯示教師對於推動身心障礙學生同儕輔導，最感困難是缺乏相關培訓資訊、進修研習機會、尋找適合的同儕輔導員，且近四成教師表示平常工作量太大，無法負荷。

表4-18推動教師遭遇到的困難（可複選，最多選5個）　（*N*=100）

選項	百分比%
缺乏培訓與相關資訊	40
平常工作量太大，無法負荷	37
缺乏教師進修與研習機會	35
尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的	35
缺乏專業輔導人員（如教授、心理師等）建議	27
缺少行政支持	25
需花費大量時間與心力	21
需要介入的身障生太多，難以兼顧到每位學生的需求	21
受輔者拒絕接受協助	19
設計培訓課程耗時費力	18
輔導員流失率高	15
涉及較多的倫理考量	15
缺乏同事一起討論	14
其他教師不清楚、不重視	14
缺乏經費	14
輔導員知能不足，難以勝任	13
牽涉學生、家長等成員太多，不清楚自己的角色定位	9
身障生家長不同意同儕輔導	3
輔導員家長不同意同儕輔導	2
缺乏設備器材或場地	2
其他	2

第二節　不同背景變項之教師在推動身心障礙學生同儕輔導之差異

本節旨在了解不同背景變項之教師在推動同儕輔導現況是否有差異，分別就擔任職務、性別、同儕輔導資歷、輔導專業背景為自變項，實施考量要素、同儕輔導員的安排、方案規劃、困境為依變項，進行t考驗、單因子變異數分析、卡方考驗，若達顯著差異則進行事後比較，分述如下。

壹、擔任不同職務教師對同儕輔導實施現況是否有差異

以單因子變異數分析探討不同職務教師在實施考量要素層面是否有差異，再以卡方考驗探討不同職務教師對同儕輔導員的安排、方案規劃、同儕輔導員角色、困境層面是否有差異。

一、擔任不同職務教師在同儕輔導實施考量要素是否有差異

本研究以推動同儕輔導教師所擔任職務為自變項，「實施考量要素」為依變項，就其平均數、標準差以單因子變異數分析進行考驗，由表4-19可知，不同職務教師在同儕輔導實施考量要素總構面未達.05之顯著水準(F=1.463，p=.13＞.05)，顯示教師推動同儕輔導實施考量要素不因擔任職務不同而有所差異，無論職務為何皆介於同意與非常同意評價(M＞30)。

表4-19不同職務教師在實施考量要素層面之差異分析摘要表　(N=100)

層面	組別	次數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值
實施考量要素	資源班召集人/導師	50	34.92	3.82	組間	121.883	6	20.314	1.463
	資源班專任教師	2	32.00	2.83	組內	1291.107	93	13.883	
	特教組長	20	34.20	3.35					
	資源教室業務承辦人	11	32.45	3.72					
	輔導教師	8	33.75	3.92					
	普通班導師	6	37.33	3.50					
	不分類巡輔教師	3	34.67	4.93					
	合計	100	34.49	3.78					

二、擔任不同職務教師對同儕輔導員的安排是否有差異

以推動同儕輔導教師所擔任職務為自變項，「同儕輔導員的安排」為依變項，進行卡方百分比同質性考驗，若達顯著水準則以調整後的標準化殘差值進行事後比較。由表4-20可知，100位教師中有75%在特教教師組、25%在一般教師組，不同職務教師對於是否選擇同班者擔任輔導員(χ^2=0.126, p>.05)、是否與輔導員簽訂契約(χ^2=0.654, p>.05)、是否與輔導員充分溝通同儕輔導進行方式及角色期待(χ^2=1.018, p>.05)、安排時是否會取得同儕輔導員和受輔者雙方同意(χ^2=2.480, p>.05)皆未達顯著差異。

表4-20不同職務教師對同儕輔導員安排之差異分析摘要表 (N=100)

題項	選項	擔任職務				χ^2	p
		特教教師		一般教師			
		次數	百分比	次數	百分比		
12.選同班者	否	8	66.7	4	33.3	.126	.722
	是	67	76.1	21	23.9		
13.簽訂契約	否	40	78.4	11	21.6	.654	.419
	是	35	71.4	14	28.6		
14.充分溝通	否	5	55.6	4	44.4	1.018	.313
	是	70	76.9	21	23.1		
雙方同意	否	9	56.2	7	43.8	2.480	.115
	是	66	78.6	18	21.4		
	合計	75		25			

由表4-21可知，不同職務教師對於為幾位身心障礙學生安排同儕輔導有顯著差異(χ^2=19.770, p<.001)，進行事後比較，發現為1位身心障礙學生安排的一般教師百分比明顯高於特教教師，為3位以上身心障礙學生安排的特教教師百分比明顯高於一般教師。而不同職務教師對於目前組織同儕輔導團體方式未有顯著差異(χ^2=0.111, p>.05)。

表4-21不同職務教師對組織同儕輔導團體之差異分析摘要表　　(*N*=100)

題項	選項	擔任職務						χ^2	*p*
		特教教師			一般教師				
		次數	百分比	殘差值	次數	百分比	殘差值		
11.為幾位身障生安排	1人	12	44.4	-4.2	15	55.6	4.2	19.770	.000***
	2人	14	73.7	-0.1	5	26.3	0.1		
	3人(含)以上	48	90.6	3.9	5	9.4	-3.9		
	未填答	1							
20.組織方式	本校組織	31	77.5		9	22.5		0.111	.739
	教師自主	44	74.6		15	25.4			
	與他校聯合				1				
	合計	75			25				

***$p<.001$.

三、擔任不同職務教師對同儕輔導方案規劃是否有差異

第27題、第28題、第29題皆因50%細格的預期次數少於5，不進行卡方考驗，故以整體進行分析，可發現有95位教師(佔96%)會教導同儕輔導員遇到困難要尋求支援及轉介,95位教師(佔96%)會教導受輔者學習表達需求或問題，94位教師(佔94.9%)會給予同儕輔導員獎勵。由表4-22可知，不同職務教師對於本學期有無安排同儕輔導員的訓練有顯著差異($\chi^2=5.508, p<.05$)，進行事後比較，發現有安排同儕輔導員訓練的特教教師百分比高於一般教師，沒有安排的一般教師百分比高於特教教師。不同職務教師對於本學期督導同儕輔導員人數有顯著差異($\chi^2=10.363, p<.01$)，進行事後比較，發現無督導同儕輔導員的一般教師百分比明顯高於特教教師，督導8位以上的特教教師百分比高於一般教師。不同職務教師對於有無督導同儕輔導員的服務情形無顯著差異($\chi^2=3.807, p>.05$)。

表4-22不同職務教師對同儕輔導方案規劃之差異分析摘要表　　(*N*=100)

題項	選項	擔任職務						χ^2	*p*
		特教教師			一般教師				
		次數	百分比	殘差值	次數	百分比	殘差值		
22.訓練輔導員	無	42	76.7	-2.3	20	32.3	2.3	5.508	.019*
	有	32	88.9	2.3	4	11.1	-2.3		
	未填答	1			1				
21.督導輔導員人數	0位	4	40.0	-2.7	6	60.0	2.7	10.363	.006**
	1~7位	48	73.8	-0.4	17	26.2	0.4		
	8 位(含)以上	23	92.0	2.3	2	8.0	-2.3		
25.督導服務情形	無	13	59.1		9	40.9		3.807	.051
	有	62	79.5		16	20.5			
	合計	75			25				

$^*p<.05$. $^{**}p<.01$.

四、擔任不同職務教師對同儕輔導員角色是否有差異

第30題為複選題，以複選題次數分配及與不同職務變項交叉表加以分析，由表4-23可知，特教教師安排給同儕輔導員的任務最多為陪同受輔者課堂間轉換(49%)、協助生活自理(49%)、提醒受輔者公佈事項(46%)；而一般教師安排的任務依序為陪同受輔者課堂間轉換(13%)、學科教學(11%)、報讀或抄寫課本的重點(10%)。顯示特教教師安排的任務內容以半教學任務（如：陪同課堂間轉換）及非教學任務（如：協助生活自理、提醒公佈事項）較多，一般教師則以半教學任務、教學任務為多。

表4-23不同職務教師對同儕輔導角色之分析摘要表 (*N*=100)

選項	擔任職務						觀察值百分比
	特教教師			一般教師			
	次數	百分比	排序	次數	百分比	排序	
學科教學	23	67.6	6	11	32.4	2	34
報讀或抄寫課本重點	31	75.6	4	10	24.4	3	41
完成作業	20	71.4	7	8	28.6	5	28
陪同閱讀	13	68.4	9	6	31.6	7	19
協助生活自理	49	84.5	1	9	15.5	4	58
陪同課堂間轉換	49	79.0	1	13	21.0	1	62
在分組時協助完成任務	32	82.1	3	7	17.9	6	39
學習識別溝通話語	13	81.2	9	3	18.8	8	16
解決紛爭	17	85.0	8	3	15.0	8	20
協助參與其他同儕話題	26	89.7	5	3	10.3	8	29
提醒公佈事項	46	85.2	2	8	14.8	5	54
協助特教宣導	11	78.6	10	3	21.4	8	14
協助教師處理行政文書	8	88.9	11	1	11.1	9	9
教室設備管理	2	66.7	13	1	33.3	9	3
其他	4	57.1	12	3	42.9	8	7
合計	344			89			433

五、擔任不同職務教師在推動困境上是否有差異

由表4-24可知，不同職務教師在推動時遭遇到的困難包括缺乏培訓與相關資訊(χ^2=3.556, p＞.05)、平常工作量太大，無法負荷(χ^2=0.014, p＞.05)、缺乏教師進修與研習機會(χ^2=1.773, p＞.05)、尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的(χ^2=1.773, p＞.05)、缺乏專業輔導人員（如教授、心理師等）建議(χ^2=0.017, p＞.05)皆無顯著差異。

表4-24不同職務教師在推動時遭遇困難之分析摘要表 （*N*=100）

選項	χ^2
缺乏培訓與相關資訊	3.556
平常工作量太大，無法負荷	0.014
缺乏教師進修與研習機會	1.773
尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的	1.773
缺乏專業輔導人員建議	0.017

貳、不同性別教師對同儕輔導實施現況是否有差異

以獨立樣本*t*考驗探討不同性別教師在同儕輔導實施考量要素層面是否有差異，再以卡方考驗探討不同性別教師對同儕輔導員的安排、方案規劃、困境層面是否有差異。

一、不同性別教師在同儕輔導實施考量要素是否有差異

本研究以推動同儕輔導教師的性別為自變項，「實施考量要素」為依變項，就其平均數、標準差進行*t*考驗，由表4-25可知，不同性別教師對於同儕輔導實施考量要素總構面未達.05之顯著水準(t=1.342，p=.183＞.05)，顯示教師在同儕輔導實施考量要素層面不因性別不同而有所差異。

表4-25不同性別教師在實施考量要素層面之差異分析摘要表　(N=100)

層面	組別	次數	平均數	標準差	*t* 值
實施考量要素	男	20	35.50	3.59	1.342
	女	80	34.24	3.80	

二、不同性別教師對同儕輔導員的安排是否有差異

以推動同儕輔導教師的性別為自變項，「同儕輔導員的安排」為依變項，進行卡方百分比同質性考驗，若達顯著水準則以調整後的標準化殘差值進行事後比較。由表4-26可知，100位教師中有20%為男性、80%為女性，不同性別教師對於是否選擇同班者擔任輔導員(χ^2=0.716, p＞.05)、是否與輔導員充分溝通同儕輔導進行方式及角色期待(χ^2=0.069, p＞.05)、安排時是否會取得同儕輔導員和受輔者雙方的同意(χ^2=0.042, p＞.05)、為幾位身心障礙學生安排同儕輔導(χ^2=0.135, p＞.05)、目前組織同儕輔導團體方式(χ^2=1.460, p＞.05)皆未達顯著差異；是否與輔導員簽訂契約說明其服務對象、工作項目等規範有顯著差異(χ^2=4.412, p＜.05)，進行事後比較，發現會與輔導員簽訂契約的男性教師百分比(70%)顯著高於女性教師(43.8%)。

表4-26不同性別教師對同儕輔導員安排之差異分析摘要表 (*N*=100)

題項	選項	性別						χ^2	*p*
		男			女				
		次數	百分比	殘差值	次數	百分比	殘差值		
12.選同班者	否	4	33.3		8	66.7		0.716	.397
	是	16	18.2		72	81.8			
13.簽訂契約	否	6	11.8	-2.1	45	88.2	2.1	4.412	.036*
	是	14	28.6	2.1	35	71.4	-2.1		
14.充分溝通	否	1	11.1		8	88.9		0.069	.793
	是	19	20.9		72	79.1			
雙方同意	否	4	25.0		12	75.0		0.042	.838
	是	16	19.0		68	81.0			
11.為幾位身障生安排	1人	6	22.2		21	77.8		0.135	.935
	2人	4	21.1		15	78.9			
	3人(含)以上	10	18.9		43	81.1			
	未填答				1				
20.組織方式	本校組織	10	25.0		30	75.0		1.460	.227
	教師自主	9	15.3		50	84.7			
	與他校聯合	1							
	合計	20			80				

*p<.05.

三、不同性別教師對同儕輔導方案規劃是否有差異

由表4-27可知，不同性別教師對本學期有無安排同儕輔導員的訓練(χ^2=1.147, p＞.05)、督導同儕輔導員人數(χ^2=0.828, p＞.05)、有無督導同儕輔導員的服務情形(χ^2=0.058, p＞.05)皆無顯著差異。

表4-27不同性別教師對同儕輔導方案規劃之差異分析摘要表　(*N*=100)

題項	選項	性別				χ^2	p
		男		女			
		次數	百分比	次數	百分比		
22.訓練輔導員	無	10	16.1	52	83.9	1.147	.284
	有	9	25.0	27	75.0		
	未填答	1		1			
21.督導輔導員人數	0位	1	10.0	9	90.0	0.828	.661
	1~7位	14	21.5	51	78.5		
	8 位(含)以上	5	20.0	20	80.0		
25.督導服務情形	無	4	18.2	18	81.8	0.058	.809
	有	16	20.5	62	79.5		
	合計	20		80			

四、不同性別教師在推動困境上是否有差異

由表4-28可知，不同性別教師在推動時遭遇到的困難包括缺乏培訓與相關資訊(χ^2=1.042, p＞.05)、平常工作量太大，無法負荷(χ^2=0.686, p＞.05)、缺乏教師進修與研習機會(χ^2=0.000, p＞.05)、尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的(χ^2=0.275, p＞.05)、缺乏專業輔導人員（如教授、心理師等）建議(χ^2=0.812, p＞.05)皆無顯著差異。

表4-28不同性別教師在推動時遭遇困難之分析摘要表　（*N*=100）

選項	χ^2
缺乏培訓與相關資訊	1.042
平常工作量太大，無法負荷	0.686
缺乏教師進修與研習機會	0.000
尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的	0.275
缺乏專業輔導人員建議	0.812

參、不同推動資歷教師對同儕輔導實施現況是否有差異

本研究將推動資歷分為四組，以單因子變異數分析探討不同推動資歷教師在同儕輔導實施考量要素層面是否有差異，再以卡方考驗探討不同推動資歷教師對同儕輔導員的安排、方案規劃、困境層面是否有差異。

一、不同推動資歷教師在同儕輔導實施考量要素是否有差異

本研究以教師的推動資歷為自變項，「實施考量要素」為依變項，就其平均數、標準差以單因子變異數分析進行考驗，由表4-29可知，不同推動資歷教師在同儕輔導實施考量要素總構面未達.05之顯著水準(F=.516，p=.672＞.05)，顯示教師推動同儕輔導實施考量要素不因推動資歷不同而有所差異，本研究大多數教師至少有一年的推動同儕輔導的經驗，參與三年內的教師佔七成三，少數參與四年以上。

表4-29不同推動資歷教師在實施考量要素層面之差異分析摘要表

(N=100)

層面	組別	次數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值
實施考量要素	0.5~1 年	40	34.10	3.80	組間	22.372	3	7.457	.516
	2~3 年	32	35.06	3.61	組內	1357.628	94	14.443	
	4~9 年	18	34.39	4.00					
	10 年(含)以上	8	35.38	4.10					
	未填答	2							
	合計	100	34.57	3.77					

二、不同推動資歷教師對同儕輔導員的安排是否有差異

以教師的推動資歷為自變項，「同儕輔導員的安排」為依變項，進行卡方百分比同質性考驗，若達顯著水準則以調整後的標準化殘差值進行事後比較。由表4-30可知，98位教師中有40.8%在1年以內組、59.2%在2年以上組，不同推動資歷教師對於是否選擇同班者擔任輔導員(χ^2=0.004, p＞.05)、是否與輔導員簽訂契約(χ^2=0.028, p＞.05)、是否與輔導員充分溝通同儕輔導進行方式及角色期待(χ^2=0.015, p＞.05)、安排時是否會取得同儕輔導員和受輔者雙方的同意(χ^2=0.668, p＞.05)、為幾位

身心障礙學生安排同儕輔導(χ^2 =5.551, p > .05)、目前組織同儕輔導團體方式(χ^2 =1.681, p > .05)皆未達顯著差異。

表4-30不同推動資歷教師對同儕輔導員安排之差異分析摘要表 (N=98)

題項	選項	推動資歷				χ^2	p
		1 年(含)以內		2 年(含)以上			
		次數	百分比	次數	百分比		
12.選同班者	否	5	41.7	7	58.3	0.004	.949
	是	35	40.7	51	59.3		
13.簽訂契約	否	20	40.0	30	60.0	0.028	.867
	是	20	41.7	28	58.3		
14.充分溝通	否	3	33.3	6	66.7	0.015	.902
	是	37	41.6	52	58.4		
雙方同意	否	8	50.0	8	50.0	0.668	.414
	是	32	39.0	50	61.0		
11.為幾位身障生安排	1人	15	57.7	11	42.3	5.551	.062
	2人	9	47.4	10	52.6		
	3人(含)以上	16	30.8	36	69.2		
	未填答			1			
20.組織方式	本校組織	13	32.5	27	67.5	1.681	.195
	教師自主	26	45.6	31	54.4		
	與他校聯合	1					
	合計	40		58			

三、不同推動資歷教師對同儕輔導方案規劃是否有差異

由表4-31可知，不同推動資歷教師對於本學期有無安排同儕輔導員的訓練有顯著差異(χ^2=7.26, p＜.01)，進行事後比較，發現推動資歷2年以上的教師有安排同儕輔導員訓練的百分比明顯高於資歷1年以內者，沒有安排者為資歷1年以內教師百分比明顯高於推動資歷2年以上者。不同推動資歷教師對於本學期督導同儕輔導員人數(χ^2=4.324, p＞.05)、有無督導同儕輔導員的服務情形(χ^2=0.067, p＞.05)並無顯著差異。

表4-31不同推動資歷教師對同儕輔導方案規劃之差異分析摘要表(N=98)

題項	選項	推動資歷						χ^2	p
		1 年(含)以內			2 年(含)以上				
		次數	百分比	殘差值	次數	百分比	殘差值		
22.訓練輔導員	無	30	50.0	2.7	30	50.0	-2.7	7.260	.007**
	有	8	22.2	-2.7	28	77.8	2.7		
	未填答	2							
21.督導輔導員人數	0位	4	40.0		6	60.0		4.324	.115
	1~7位	30	47.6		33	52.4			
	8 位(含)以上	6	24.0		19	76.0			
25.督導服務情形	無	8	40.0		12	60.0		0.067	.934
	有	32	41.0		46	59.0			
	合計	40			58				

**p＜.01.

四、不同推動資歷教師教師在推動困境上是否有差異

由表4-32可知，不同推動資歷教師教師在推動時遭遇到的困難包括缺乏培訓與相關資訊(χ^2=1.935, p＞.05)、平常工作量太大，無法負荷(χ^2=0.145, p＞.05)、尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的(χ^2=0.015, p＞.05)、缺乏專業輔導人員（如教授、心理師等）建議(χ^2=0.829, p＞.05)皆無顯著差異。由表4-33可知，在缺乏教師進修與研習機會有顯著差異(χ^2=7.269, p＜.01)，進行事後比較，發現推動資歷2年以上的教師認為缺乏進修與研習機會的百分比明顯高於資歷1年以內者，推動資歷1年以內教師未認為缺乏進修與研習機會百分比明顯高於推動資歷2年以上者。

表4-32不同推動資歷教師在推動時遭遇困難之分析摘要表 (N=98)

選項	χ^2
缺乏培訓與相關資訊	1.935
平常工作量太大，無法負荷	0.145
缺乏教師進修與研習機會	7.269**
尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的	0.015
缺乏專業輔導人員建議	0.829

**p＜.01.

表4-33不同推動資歷教師在缺乏進修與研習機會之分析摘要表 (N=98)

填答情形	推動資歷						χ^2	p
	1 年(含)以內			2 年(含)以上				
	次數	百分比	殘差值	次數	百分比	殘差值		
未勾選	32	50.8	2.7	31	49.2	-2.7	7.269	0.007**
有勾選	8	22.9	-2.7	27	77.1	2.7		
合計	40			58				

**p＜.01.

肆、不同輔導專業背景教師對同儕輔導實施現況是否有差異

本研究以單因子變異數分析探討不同輔導專業背景在同儕輔導實施考量要素層面是否有差異，再以卡方考驗探討不同輔導專業背景教師對同儕輔導員的安排、方案規劃、困境層面是否有差異。

一、不同輔導專業背景教師之同儕輔導實施考量要素是否有差異

以教師輔導專業背景為自變項，實施考量要素為依變項，以單因子變異數分析進行考驗，由表4-34可知，不同輔導專業背景教師在同儕輔導實施考量要素總構面未達.05之顯著水準(F=1.094，p=.356＞.05)，顯示教師推動同儕輔導實施考量要素不因其輔導專業背景不同而有所差異。

表4-34不同輔導背景教師在實施考量要素層面差異分析摘要表 (N=100)

層面	組別	次數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值
實施考量要素	輔導系所畢業	24	34.71	3.57	組間	46.710	3	15.570	1.094
	輔導學分班/專長班	5	33.40	4.77	組內	1366.280	96	14.232	
	曾參加輔導研習	51	34.96	3.82					
	無輔導背景	20	33.30	3.66					
	合計	100	34.49	3.78					

二、不同輔導專業背景教師對同儕輔導員的安排是否有差異

以教師的輔導專業背景為自變項，「同儕輔導員的安排」為依變項，進行卡方百分比同質性考驗，若達顯著水準則以調整後的標準化殘差值進行事後比較。由表4-35可知，100位教師中有29％在有輔導專業背景組、71％在無輔導專業背景組，不同輔導專業背景教師對於是否選擇同班者擔任輔導員(χ^2=0.478, p＞.05)、是否與輔導員簽訂契約(χ^2=0.285, p＞.05)、是否與輔導員充分溝通同儕輔導進行方式及角色期待(χ^2=0.090, p＞.05)、安排時是否會取得同儕輔導員和受輔者雙方的同意(χ^2=0.007, p＞.05)、對於為幾位身心障礙學生安排同儕輔導(χ^2=3.648, p＞.05)、目前組織同儕輔導團體方式(χ^2=0.357, p＞.05)皆未達顯著差異。

表4-35不同輔導背景教師對同儕輔導員安排之差異分析摘要表 (N=100)

題項	選項	輔導專業背景				χ^2	p
		有輔導背景		無輔導背景			
		次數	百分比	次數	百分比		
12.選同班者	否	5	41.7	7	58.3	0.478	.489
	是	24	27.3	64	72.7		
13.簽訂契約	否	16	31.4	35	68.6	0.285	.594
	是	13	26.5	36	73.5		
14.充分溝通	否	3	33.3	6	66.7	0.090	.764
	是	26	28.6	65	71.4		
雙方同意	否	4	25.0	12	75.0	0.007	.933
	是	25	29.8	59	70.2		
11.為幾位身障生安排	1人	11	40.7	16	59.3	3.648	.161
	2人	6	31.6	13	68.4		
	3人(含)以上	11	20.8	42	79.2		
	未填答	1					
20.組織方式	本校組織	10	25.0	30	75.0	0.357	.550
	教師自主	18	30.5	41	69.5		
	與他校聯合	1					
	合計	29		71			

三、不同輔導專業背景教師對同儕輔導方案規劃是否有差異

由表4-36可知，不同輔導專業背景教師對於本學期有無安排同儕輔導員的訓練(χ^2=0.356, p＞.05)、督導同儕輔導員人數(χ^2=4.773, p＞.05)無顯著差異。而不同輔導專業背景教師對於本學期有無督導同儕輔導員的服務情形有顯著差異(χ^2=6.041, p＜.05)，進行事後比較，發現有輔導專業背景教師無督導的百分比高於無輔導專業背景者，無輔導專業背景教師有督導的百分比高於有輔導專業背景者。

表4-36不同輔導背景教師對同儕輔導方案規劃差異分析摘要表 (N=100)

題項	選項	輔導專業背景						χ^2	p
		有輔導背景			無輔導背景				
		次數	百分比	殘差值	次數	百分比	殘差值		
22.訓練輔導員	無	19	30.6		43	69.4		0.356	.551
	有	9	25.0		27	75.0			
	未填答	1			1				
21.督導輔導員人數	0位	6	60.0		4	40.0		4.773	.092
	1~7位	16	24.6		49	75.4			
	8 位(含)以上	7	28.0		18	72.0			
25.督導服務情形	無	11	50.0	2.5	11	50.0	-2.5	6.041	.014*
	有	18	23.1	-2.5	60	76.9	2.5		
	合計	29			71				

*p<.05.

四、不同輔導專業背景教師在推動困境上是否有差異

由表4-37可知，不同輔導專業背景教師在推動時遭遇到的困難包括缺乏培訓與相關資訊(χ^2=2.339, p＞.05)、平常工作量太大，無法負荷(χ^2=2.228, p＞.05)、缺乏教師進修與研習機會(χ^2=0.987, p＞.05)、尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的(χ^2=0.731, p＞.05)、缺乏專業輔導人員（如教授、心理師等）建議(χ^2=0.170, p＞.05)皆無顯著差異。

表4-37不同輔導背景教師在推動時遭遇困難之分析摘要表 (N=100)

選項	χ^2
缺乏培訓與相關資訊	2.339
平常工作量太大，無法負荷	2.228
缺乏教師進修與研習機會	0.987
尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的	0.731
缺乏專業輔導人員建議	0.170

第三節　不同背景變項之學校在推動身心障礙學生同儕輔導之差異

本節旨在了解不同背景變項之學校在推動同儕輔導現況是否有差異，分別就學校類型、經費、特教老師編制為自變項，實施考量要素、同儕輔導員的安排、方案規劃、困境為依變項，進行統計分析，茲分述如下。

壹、不同學校類型在同儕輔導實施現況是否有差異

以單因子變異數分析探討不同學校類型在同儕輔導實施考量要素層面是否有差異，再以卡方考驗探討不同學校類型在同儕輔導員的安排、方案規劃、困境等層面是否有差異。

一、不同學校類型在同儕輔導實施考量要素是否有差異

本研究以不同學校類型為自變項，「實施考量要素」為依變項，就其平均數、標準差以單因子變異數分析進行考驗，由表4-38可知，不同學校類型在同儕輔導實施考量要素總構面未達.05之顯著水準(F=.400，p=.753＞.05)，顯示不因學校類型的不同在同儕輔導實施考量要素上而有所差異，無論學校類型為何，皆介於同意至非常同意之間的評價(M＞30)。

表4-38不同學校類型在實施考量要素層面之差異分析摘要表　(N=100)

層面	組別	次數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	均方	F值
實施考量要素	高中	39	34.03	3.82	組間	17.459	3	5.820	.400
	高中(含職科)	11	34.27	4.43	組內	1395.531	96	14.537	
	高職(含綜高)	32	34.94	3.72					
	完全中學	18	34.83	3.55					
	合計	100	34.49	3.78					

二、不同學校類型在同儕輔導員的安排是否有差異

以不同學校類型為自變項，「同儕輔導員的安排」為依變項，進行卡方百分比同質性考驗，若達顯著水準則以調整後的標準化殘差值進行

事後比較。由表4-39可知，100所學校中有68％在高中組、32％在高職組，不同學校類型在是否選擇同班者擔任輔導員(χ^2=0.781, p＞.05)、是否與輔導員簽訂契約(χ^2=0.019, p＞.05)、是否與輔導員充分溝通同儕輔導進行方式及角色期待(χ^2=0.081, p＞.05)、安排時是否會取得同儕輔導員和受輔者雙方的同意(χ^2=0.429, p＞.05)、目前組織同儕輔導團體方式(χ^2=0.001, p＞.05)皆未達顯著差異；而不同學校類型在為幾位身心障礙學生安排同儕輔導(χ^2=6.604, p＜.05)有顯著差異，進行事後比較，發現為3位以上身心障礙學生安排同儕輔導員之高職組百分比高於高中組。

表4-39不同學校類型在同儕輔導員安排之差異分析摘要表 (N=100)

題項	選項	輔導專業背景						χ^2	p
		有輔導背景			無輔導背景				
		次數	百分比	殘差值	次數	百分比	殘差值		
12.選同班者	否	10	83.3		2	16.7		0.781	.377
	是	58	65.9		30	34.1			
13.簽訂契約	否	35	68.6		16	31.4		0.019	.891
	是	33	67.3		16	32.7			
14.充分溝通	否	7	77.8		2	22.2		0.081	.776
	是	61	67.0		30	33.0			
雙方同意	否	12	75.0		4	25.0		0.429	.513
	是	56	66.7		28	33.3			
11.為幾位身障生安排	1人	21	77.8	1.3	6	22.2	-1.3	6.604	.037*
	2人	16	84.2	1.7	3	15.8	-1.7		
	3人(含)以上	30	56.6	-2.5	23	43.4	2.5		
	未填答	1							
20.組織方式	本校組織	27	67.5		13	32.5		0.001	.975
	教師自主	40	67.8		19	32.2			
	與他校聯合	1							
	合計	68			32				

*p<.05.

三、不同學校類型在同儕輔導方案規劃是否有差異

由表4-40可知，不同學校類型在本學期有無安排同儕輔導員的訓練(χ^2=2.102, p＞.05)、督導同儕輔導員人數(χ^2=3.833, p＞.05)、有無督導同儕輔導員的服務情形(χ^2=2.475, p＞.05)皆無顯著差異。

表4-40不同學校類型在同儕輔導方案規劃之差異分析摘要表 (N=100)

題項	選項	學校類型				χ^2	p
		高中		高職			
		次數	百分比	次數	百分比		
22.訓練輔導員	無	45	72.6	17	27.4	2.102	.147
	有	21	58.3	15	41.7		
	未填答	2					
21.督導輔導員人數	0位	7	70.0	3	30.0	3.833	.147
	1~7位	48	73.8	17	26.2		
	8 位(含)以上	13	52.0	12	48.0		
25.督導服務情形	無	18	81.8	4	18.2	2.475	.116
	有	50	64.1	28	35.9		
	合計	68		32			

四、不同學校類型在推動困境上是否有差異

由表4-41可知，不同學校類型在推動時遭遇到的困難包括缺乏培訓與相關資訊(χ^2=0.276, p＞.05)、平常工作量太大，無法負荷(χ^2=1.590, p＞.05)、缺乏教師進修與研習機會(χ^2=0.129, p＞.05)、尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的(χ^2=0.654, p＞.05)、缺乏專業輔導人員（如教授、心理師等）建議(χ^2=0.096, p＞.05)皆無顯著差異。

表4-41不同學校類型在推動時遭遇困難之分析摘要表 (N=100)

選項	χ^2
缺乏培訓與相關資訊	0.276
平常工作量太大，無法負荷	1.590
缺乏教師進修與研習機會	0.129
尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的	0.654
缺乏專業輔導人員建議	0.096

五、不同學校類型在實施同儕輔導是否有差異

由表4-42可知，51所尚未實施同儕輔導的學校中80.4%為高中組、19.6%為高職組；有實施同儕輔導學校中69.7%為高中組、30.3%為高職組，顯示推動身心障礙學生同儕輔導之學校近七成為高中組，不同學校類型在是否實施同儕輔導無顯著差異(χ^2=2.012, p＞.05)。

表4-42不同學校類型在實施同儕輔導之差異分析摘要表 (N=160)

題項	選項	學校類型				χ^2	p
		高中		高職			
		次數	百分比	次數	百分比		
實施同儕輔導	無	41	80.4	10	19.6	2.012	.156
	有	76	69.7	33	30.3		
	合計	117	73.1	43	26.9		

貳、經費補助與否在同儕輔導實施現況是否有差異

以獨立樣本t考驗探討學生志工專款補助經費與否在推動同儕輔導實施考量要素層面是否有差異，再以卡方考驗探討不同經費補助的學校對同儕輔導員的安排、方案規劃、困境層面是否有差異。

一、不同經費補助學校在同儕輔導實施考量要素是否有差異

本研究以學生志工專款經費補助為自變項，「實施考量要素」為依變項，就其平均數、標準差進行t考驗，由表4-43可知，不同經費補助在同儕輔導實施考量要素總構面未達.05之顯著水準(t=-0.281，p=.779＞.05)，顯示同儕輔導實施考量要素不因學生志工專款補助經費與否而有所差異。

表4-43不同經費補助學校在實施考量要素層面之差異分析摘要表
(N=100)

層面	組別	次數	平均數	標準差	t 值
實施考量要素	有	37	34.35	3.83	-0.281
	無	59	34.58	3.81	

二、不同經費補助學校在同儕輔導員的安排是否有差異

以是否有學生志工專款經費補助為自變項，「同儕輔導員的安排」為依變項，進行卡方百分比同質性考驗，若達顯著水準則以調整後的標準化殘差值進行事後比較。由表4-44可知，96所學校中有38.5%有專款經費補助、61.5%則無經費補助，不同經費補助學校在是否選擇同班者擔任輔導員(χ^2=0.057, p＞.05)、是否與輔導員簽訂契約(χ^2=0.013, p＞.05)、是否與輔導員充分溝通同儕輔導進行方式及角色期待(χ^2=0.114, p＞.05)、安排時是否會取得同儕輔導員和受輔者雙方的同意(χ^2=1.058, p＞.05)、對於為幾位身心障礙學生安排同儕輔導(χ^2=0.293, p＞.05)、目前組織同儕輔導團體方式(χ^2=2.154, p＞.05)皆未達顯著差異。

表4-44不同經費補助學校在同儕輔導員安排之差異分析摘要表　(N=96)

題項	選項	專款經費補助				χ^2	p
		無		有			
		次數	百分比	次數	百分比		
12.選同班者	否	7	58.3	5	41.7	0.057	.812
	是	52	61.9	32	38.1		
13.簽訂契約	否	31	62.0	19	38.0	0.013	.909
	是	28	60.9	18	39.1		
14.充分溝通	否	6	66.7	3	33.3	0.114	.736
	是	53	60.9	34	39.1		
雙方同意	否	11	73.3	4	26.7	1.058	.304
	是	48	59.3	33	40.7		
11.為幾位身障生安排	1人	16	59.3	11	40.7	0.293	.864
	2人	11	57.9	8	42.1		
	3人(含)以上	32	64.0	18	36.0		
20.組織方式	本校組織	27	71.1	11	28.9	2.154	.142
	教師自主	32	56.1	25	43.9		
	與他校聯合			1			
	合計	59		37			

三、不同經費補助學校在同儕輔導方案規劃是否有差異

由表4-45可知，不同經費補助學校在本學期有無安排同儕輔導員的訓練(χ^2 =0.804, p＞.05)、本學期督導同儕輔導員人數(χ^2 =4.648, p＞.05)、有無督導同儕輔導員的服務情形(χ^2 =0.057, p＞.05)皆無顯著差異。

表4-45不同經費補助學校在同儕輔導方案規劃之差異分析摘要表(N=96)

題項	選項	學生志工專款經費補助				χ^2	p
		無		有			
		次數	百分比	次數	百分比		
22.訓練輔導員	無	35	59.3	24	40.7	0.804	.370
	有	24	68.6	11	31.4		
	未填答			2			
21.督導輔導員人數	0位	8	80.0	2	20.0	4.648	.098
	1~7位	34	54.0	29	46.0		
	8 位(含)以上	17	73.9	6	26.1		
25.督導服務情形	無	14	63.6	8	36.4	0.057	.811
	有	45	60.8	29	39.2		
	合計	59		37			

四、不同經費補助學校在推動困境上是否有差異

由表4-46可知，不同經費補助學校在推動時遭遇到的困難包括缺乏培訓與相關資訊(χ^2=1.974, p＞.05)、平常工作量太大，無法負荷(χ^2=2.312, p＞.05)、缺乏教師進修與研習機會(χ^2=0.234, p＞.05)、缺乏專業輔導人員（如教授、心理師等）建議(χ^2=0.000, p＞.05)皆無顯著差異。由表4-47可知，不同經費補助學校在推動時遭遇到尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的有顯著差異(χ^2=5.764, p＜.05)，進行事後比較，發現有學生志工專款經費補助學校在尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的百分比明顯高於無學生志工專款經費補助學校。

表4-46不同經費補助學校在推動時遭遇困難之分析摘要表 (N=96)

選項	χ^2
缺乏培訓與相關資訊	1.974
平常工作量太大，無法負荷	2.312
缺乏教師進修與研習機會	0.234
尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的	5.764*
缺乏專業輔導人員建議	0.000

*p<.05.

表4-47不同經費補助學校在尋找合適輔導員是困難的分析摘要表N=96

填答情形	學生志工專款經費補助						χ^2	p
	無			有				
	次數	百分比	殘差值	次數	百分比	殘差值		
未勾選者	43	70.5	2.4	18	29.5	-2.4	5.764	0.016*
有勾選者	16	45.7	-2.4	19	54.3	2.4		
合計	59			37				

*p＜.05.

參、不同合格特教教師編制對同儕輔導實施現況是否有差異

以獨立樣本*t*考驗探討編制合格特教教師與否在推動同儕輔導實施考量要素層面是否有差異，再以卡方考驗探討不同特教教師編制的學校對同儕輔導員的安排、方案規劃、困境等層面是否有差異。

一、不同特教教師編制在同儕輔導實施考量要素是否有差異

本研究以編制合格特教教師為自變項，「實施考量要素」為依變項，就其平均數、標準差進行*t*考驗，由表4-48可知，不同特教教師編制在同儕輔導實施考量要素總構面未達.05之顯著水準(t=1.125，p=.263＞.05)，顯示在同儕輔導實施考量要素不因編制合格特教教師與否而有所差異。

表4-48不同特教教師編制在實施考量要素層面之差異分析摘要表
(N=100)

層面	組別	次數	平均數	標準差	*t* 值
實施考量要素	有	79	34.71	3.73	1.125
	無	21	33.67	3.93	

二、不同特教教師編制在同儕輔導員的安排是否有差異

以學校是否編制合格特教教師為自變項，「同儕輔導員的安排」為依變項，進行卡方百分比同質性考驗，若達顯著水準則以調整後的標準化殘差值進行事後比較。由表4-49可知，100所學校中有79%有編制合格特教教師、21%則無編制，不同特教教師編制在是否選擇同班者擔任輔導員(χ^2=0.132, p＞.05)、是否與輔導員簽訂契約(χ^2=0.705, p＞.05)、是否與輔導員充分溝通同儕輔導進行方式及角色期待(χ^2=0.274, p＞.05)、安排時是否會取得同儕輔導員和受輔者雙方的同意(χ^2=0.009, p＞.05)、目前組織同儕輔導團體方式(χ^2=0.220, p＞.05)皆未達顯著差異；而對於為幾位身心障礙學生安排同儕輔導有顯著差異(χ^2=12.543, p＜.01)，進行事後比較，發現為1位身心障礙學生安排之無編制特教教師學校百分比明顯高於有編制特教教師學校，為3位以上身心障礙學生安排之有編制特教教師學校百分比明顯高於無編制特教教師學校。

表4-49不同特教教師編制在同儕輔導員安排之差異分析摘要表 (N=100)

題項	選項	編制合格特教教師						χ^2	p
		無			有				
		次數	百分比	殘差值	次數	百分比	殘差值		
12.選同班者	否	3	25.0		9	75.0		0.132	.717
	是	18	20.5		70	79.5			
13.簽訂契約	否	9	17.6		42	82.4		0.705	.401
	是	12	24.5		37	75.5			
14.充分溝通	否	3	33.3		6	66.7		0.274	.601
	是	18	19.8		73	80.2			
雙方同意	否	4	25.0		12	75.0		0.009	.925
	是	17	20.2		67	79.8			
11.為幾位身障生安排	1人	12	44.4	3.5	15	55.6	-3.5	12.543	.002**
	2人	4	21.1	.0	15	78.9	.0		
	3人(含)以上	5	9.4	-3.1	48	90.6	3.1		
	未填答				1				
20.組織方式	本校組織	9	22.5		31	77.5		0.220	.639
	教師自主	11	18.6		48	81.4			
	與他校聯合	1							
	合計	21			79				

**p < .01.

三、不同特教教師編制在同儕輔導方案規劃是否有差異

由表4-50可知，不同特教教師編制學校對於本學期有無安排同儕輔導員的訓練(χ^2=0.490, p＞.05)、本學期督導同儕輔導員人數(χ^2=5.166, p＞.05)、有無督導同儕輔導員的服務情形(χ^2=1.242, p＞.05)皆無顯著差異。

表4-50不同特教教師編制在同儕輔導方案規劃差異分析摘要表(N=100)

題項	選項	編制合格特教教師				χ^2	p
		無		有			
		次數	百分比	次數	百分比		
22.訓練輔導員	無	14	22.6	48	77.4	0.490	.484
	有	6	16.7	30	83.3		
	未填答	1		1			
21.督導輔導員人數	0位	4	40.0	6	60.0	5.166	.076
	1~7位	15	23.1	50	76.9		
	8 位(含)以上	2	8.0	23	92.0		
25.督導服務情形	無	7	31.8	15	62.2	1.242	.265
	有	14	17.8	64	82.1		
	合計	21		79			

四、不同特教教師編制在推動困境上是否有差異

由表4-51可知，不同特教教師編制在推動時遭遇到的困難包括缺乏培訓與相關資訊(χ^2=3.255, p＞.05)、平常工作量太大，無法負荷(χ^2=0.391, p＞.05)、缺乏教師進修與研習機會(χ^2=0.112, p＞.05)、尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的(χ^2=0.112, p＞.05)、缺乏專業輔導人員（如教授、心理師等）建議(χ^2=0.541, p＞.05)皆無顯著差異。

表4-51不同特教教師編制在推動時遭遇困難之分析摘要表 (N=100)

選項	χ^2
缺乏培訓與相關資訊	3.255
平常工作量太大，無法負荷	0.391
缺乏教師進修與研習機會	0.112
尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的	0.112
缺乏專業輔導人員建議	0.541

五、不同特教教師編制在是否實施同儕輔導是否有差異

由表4-52可知，51所尚未實施同儕輔導的學校中64.7%無編制特教教師、35.3%有編制特教教師；有實施同儕輔導學校中24.8%無編制特教教

師、75.2%有編制特教教師，顯示推動身心障礙學生同儕輔導之學校高達七成五有編制特教教師，而不同特教教師編制在是否實施同儕輔導有顯著差異(χ^2=23.642, p<.001)，進行事後比較，發現未實施同儕輔導學校之無編制特教教師百分比明顯高於有編制特教教師者，有實施同儕輔導學校之有編制特教教師百分比明顯高於無編制特教教師者。

表4-52不同特教教師編制在是否實施同儕輔導之差異分析表 (N=160)

題項	選項	編制合格特教教師						χ^2	p
		無			有				
		次數	百分比	殘差值	次數	百分比	殘差值		
實施同儕輔導	無	33	64.7	4.9	18	35.3	-4.9	23.642	.000***
	有	27	24.8	-4.9	82	75.2	4.9		
	合計	60	37.5		100	62.5			

***p<.001.

第四節　綜合討論

本研究旨在探討高中職推動普通班身心障礙學生同儕輔導實施現況，本節綜合前三節研究結果，對照文獻探討做綜合性討論，茲就實施現況、不同背景變項對實施現況之差異情形說明如下。

壹、高中職推動普通班身心障礙學生同儕輔導實施現況

研究者以電訪方式先了解各校目前實施情形，再針對目前有實施的學校進行問卷調查同儕輔導實施內容，以下將從整體現況及各層面現況分別討論。

一、整體現況

研究結果發現，高中職校普通班有安置身心障礙學生者，六成八的學校有實施普通班身心障礙學生同儕輔導，與李泰山(1993)問卷調查中區大專院校有七成三的學校有義工組織、劉玉華(2004)調查發現北區大學已推動同儕輔導義工制度10年以上且組織訓練具制度化的結果相較，高中

職校比大專院校實施者較少，推測應是與同儕輔導的發展源起自大專校院有關，且國內直到90年代才興起高中職普通教育一般學生的同儕輔導方案，再陸續推展應用至身心障礙學生身上，可得知身心障礙學生同儕輔導實施現況正值茁壯階段。

二、各層面現況

在實施考量要素層面，研究結果顯示，對於各項考量要素研究對象大多持「同意」以上看法，其中又以教師認為同儕輔導員應被要求遵守受輔者的隱私及保密權的分數最高，呼應牛格正(1994)提出的看法。

在同儕輔導員的選擇層面，與Falchikov(2001)提出的學校教育系統同儕相互指導學習四種形式相較，得知趨近九成教師會安排同班級內的學生協助，其餘選擇同年級跨班、高年級帶低年級、不同學校或機構間年紀大帶年紀小形式者較少；在安排同儕輔導時，九成九教師會取得同儕輔導員的同意、八成四取得受輔者同意，可知在高中職推動同儕輔導十分重視同儕輔導員與受輔者的雙方意願，呼應Cushing和Kennedy(1997)的研究結果；九成以上教師挑選同儕輔導員的標準考量為良好人格特質、七成八考量自願者，考量認知能力或學業成績佳僅三成，顯示同儕輔導員需具備良好人格特質、自願性的重要性高於認知能力或學業成績佳，呼應陳靜(2009)、黃德祥(1997)、Morey和Miller(1993)的觀點；七成四教師安排身心障礙學生與同儕輔導員的配對以一位同儕輔導員帶一位身心障礙學生；四成九教師會與同儕輔導員簽訂契約說明其服務對象、工作項目等規範、九成以上教師會與同儕輔導員充分溝通同儕輔導的進行方式及角色期待，顯示出半數教師未與同儕輔導員簽訂契約，但高達九成一教師會與同儕輔導員充分溝通進行方式與角色期待，與牛格正(1994)的需簽訂契約的主張不甚相同，可能源由目前身心障礙學生同儕輔導尚未制度化，多數由教師自行私下安排，導致以口頭溝通為多；五成四教師為1至3位身心障礙學生安排同儕輔導員。

在方案規劃層面，研究發現訓練內容著重身心障礙學生特質與相處及一般性輔導技巧，特殊議題之進階訓練（如：濫用藥物的介入、自殺

防治）和非助人專業訓練（如：一般行政事務）則極為少數；九成六教師會教導同儕輔導員遇到困難要尋求支援及轉介；然而，六成三教師無安排同儕輔導員訓練，僅三成七有安排，其中又以安排0.5~1小時者為多，整體而言，每位負責教師平均訓練時數約1小時，與Fimian等人(1984)發現雷同，但與眾多研究者訓練0.5至7小時相較不同；三成二教師採取實務討論、二成一教師採服務記錄與教師回饋，可知教師多數採互動式的訓練方式（如：小組討論與分享、工作坊等），少數採非互動式的訓練方式（如：上課教學或電影欣賞討論）；四成八教師督導1至4位同儕輔導員、二成督導同儕輔導員8位以上，每位負責教師平均督導6位同儕輔導員，與Eiserman(1988)的研究結果相近；三成三教師本學期督導同儕輔導員服務情形的平均次數為每月1次為大多數，與曾欣怡(2009)研究建議相同，但與王文秀(1987)、黃德祥(1997)、Hughes等人(1999)一週1次的研究結果不相同，推測原因是身心障礙學生同儕輔導不若一般生同儕輔導，牽涉到的人員較多，包括普通班導師、任課教師、特教教師、輔導教師等，同儕輔導員服務過程可能會因問題性質不同而轉介不同專業背景教師督導，因此分散了督導次數，而本研究調查對象為每校一位教師，單計個別教師督導次數因而較少；七成一教師採面談方式督導同儕輔導員服務情形；九成五教師會依據同儕輔導員的服務表現，給予適當鼓勵，如嘉獎或小禮物等，呼應Rogers(2000)需給予適當的增強策略觀點；九成六教師會教導受輔者學習表達需求或問題，顯示促進同儕輔導員與受輔者間有效溝通的重要性，呼應Mynard與Almarzouqi(2006)的研究發現。

在同儕輔導員角色層面，主要任務為陪同受輔者課堂間轉換、協助生活自理、提醒受輔者公佈事項等直接介入服務，其中又以半教學任務及非教學任務為大宗，教學任務僅站三成四，然而處理行政文書、教室設備管理等間接服務的比重更少，與Hughes等人(2001)研究結果類似；同儕輔導員在問題出現時大多數能扮演主動解決問題者或同儕輔導員之間能互助合作解決問題者，與許莉真(2001)研究結果相同；相對不處理問題，直接回報問題給教師處理者比例較少。

在推動之困境上，教師最感困難處是缺乏相關培訓資訊、進修研習機會、尋找有意願且適合的同儕輔導員、專業輔導人員建議，不同於Lewis與Lewis (1996)調查結果有69%學校有專業心理學家或學校社工共同監督；再者，本研究結果高達近四成教師勾選推動同儕輔導的困難為平常工作量太大，無法負荷，與Olmscheid(1999)研究結果相同；亦有三成五教師表示對尋找適合的同儕輔導員感到困難，值得後續研究進一步探討相關因素。由此可知，身心障礙學生具同儕輔導介入需求，但推動同儕輔導需花費大量時間與心力尋找有意願同儕輔導員並進行培訓成適合者，然而現今大多是教師自行開發校內同儕輔導，缺乏培訓資訊、進修研習機會，且無法獲得專業輔導人力資源與行政支持，使得教師深感平常工作量太大，無法負荷。

貳、不同背景變項在推動身心障礙學生同儕輔導之差異情形

本研究旨在了解不同背景變項對同儕輔導是否有差異，以下將從擔任職務、性別、推動同儕輔導資歷、輔導專業背景、學校類型、經費、特教老師編制分別討論。

一、擔任職務

不同職務教師在實施考量要素及推動困境上無顯著差異，然而，在為幾位身心障礙學生安排同儕輔導、本學期有無安排同儕輔導員的訓練、督導同儕輔導員人數有顯著差異，特教教師為3位以上身心障礙學生安排同儕輔導百分比明顯高於一般教師，有安排同儕輔導員訓練的特教教師百分比高於一般教師，督導8位以上的特教教師百分比高於一般教師，另一方面，無督導同儕輔導員的一般教師百分比明顯高於特教教師。推測是因身心障礙學生目前安置在普通班，由於名額外加百分之二的政策及學校班級負荷的行政考量，因此大多數每班安置1~3位，但特教教師需掌管全校身心障礙學生特教需求，因而為其安排同儕輔導的身心障礙學生數較多，為了使同儕輔導員能充分發揮效能，隨之的訓練與督導也較多，相對而言，一般教師在班級中與學生見面機會較多，可能是以提

點方式教導同儕輔導員。

在同儕輔導員角色層面，特教教師安排給同儕輔導員的任務最多為陪同受輔者課堂間轉換、協助生活自理、提醒受輔者公佈事項，而一般教師安排的任務依序為陪同受輔者課堂間轉換、學科教學、報讀或抄寫課本的重點，與Copeland等人(2002)研究結果相近，特教教師與普通班教師對同儕輔導員的角色期待不甚相同，特教教師安排的任務內容以半教學任務（如：陪同課堂間轉換）及非教學任務（如：協助生活自理、提醒公佈事項）較多，一般教師則以半教學任務、教學任務為多。

二、性別

不同性別教師在實施考量要素、方案規劃與推動困境上無顯著差異，然而，在是否與輔導員簽訂契約說明其服務對象、工作項目等規範有顯著差異，會與輔導員簽訂契約的男性教師百分比高於女性教師。其間之差異原因值得後續研究進一步探討。

三、推動同儕輔導資歷

不同推動資歷教師在實施考量要素與同儕輔導員的安排無顯著差異，與Copeland等人(2002)研究發現教師多數參與4年以上不同，本研究有七成三教師具1~3年推動同儕輔導經驗，少數參與4年以上，推測是因國外同儕輔導的發展歷程早於國內，才造成研究發現不相同。再者，在有無安排同儕輔導員的訓練有顯著差異，推動資歷2年以上的教師有安排同儕輔導員訓練的百分比明顯高於資歷1年以內者，推測是因資歷1年以內教師仍屬嘗試、摸索階段，推動2年以上才根據自己的經驗發展出帶領同儕輔導員訓練的模式，再不斷進行滾動修正，以建立適合該校的同儕輔導方案。此外，不同推動資歷教師在推動困境上有顯著差異，推動資歷2年以上的教師認為缺乏進修與研習機會的百分比明顯高於資歷1年以內者，推測是與本研究限制最多勾選五項困境有關，較多資歷1年以內教師勾選的五項未包括缺乏進修與研習機會，值得進一步探討。

四、輔導專業背景

不同輔導專業背景教師在實施考量要素、同儕輔導員的安排與推動

困境無顯著差異，但對於督導同儕輔導員的服務情形有顯著差異，無輔導專業背景教師有督導的百分比高於有輔導專業背景者，推測是因有督導的教師大多為特教教師，特教教師多數自大學或研究所的特殊教育學系畢業，或曾參加輔導知能研習，但不具輔導教師專長資格，而輔導系所畢業教師仍以帶領一般學生之同儕輔導為主，因而造成無輔導專業背景教師有督導的比例較高。

五、學校類型

不同學校類型在實施考量要素、方案規劃、推動困境與是否實施同儕輔導皆無顯著差異，僅在為幾位身心障礙學生安排同儕輔導有顯著差異，為3位以上身心障礙學生安排同儕輔導員之高職組百分比高於高中組，推測是因現行學校類型較多元，高中內設立職業類科的學校或高職內設立綜合高中的學校愈趨普遍，完全中學內設有職業類科的學校也不在少數，因此不同學校類型在同儕輔導實施考量要素與方案規劃無顯著差異，惟目前安置在高職的普通班身心障礙學生人數多於高中，錄取門檻分數也較低，以致與高中相比，安置在高職的身心障礙學生程度較重、學業成就較低，較需安排同儕輔導員的協助或幫忙，呼應林水見(2003)和陳姿諭(2012)提出高職學生與高中學生有迥異的身心特質的觀點。

六、經費

不同學生志工專款經費補助學校在實施考量要素、同儕輔導員的安排與方案規劃上皆無顯著差異，推測是因目前有志工專款補助學校之經費主要來源為教育部國民及學前教育署（以下簡稱國教署）補助所轄學校輔導身心障礙學生之工讀生服務費，補助基準為輔導中、重度身心障礙學生每年每人新臺幣五千元，用於工讀生協助中、重度以上學生生活及課業之輔導。而非給予教師推動同儕輔導之行政業務費，以致於有無志工專款經費補助對於推動同儕輔導現況無顯著差異。然而，不同學生志工專款經費補助學校在推動困境上有顯著差異，有學生志工專款經費補助學校在尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的百分比明顯高於無學生志工專款經費補助學校，推測是與本研究限制最多勾選五項困境有

關，較多無學生志工專款經費補助學校勾選的五項未包括尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的，值得進一步探討。

七、編制合格特教教師

不同合格特教教師編制學校在實施考量要素、方案規劃與推動困境皆無顯著差異，然而，在為幾位身心障礙學生安排同儕輔導有顯著差異，為1位身心障礙學生安排之無編制特教教師學校百分比明顯高於有編制學校，為3位以上身心障礙學生安排之有編制特教教師學校百分比明顯高於無編制學校；不同特教教師編制學校在是否實施同儕輔導有顯著差異，有實施同儕輔導學校之有編制特教教師百分比明顯高於無編制特教教師者，推測因無編制特教教師學校是由一般教師自行安排，為該班級的1位身心障礙學生安排同儕輔導員協助，而有編制特教教師學校，由資源班老師管理全校身心障礙學生，而同儕輔導方案亦是管理技巧之一，協助身心障礙學生能在其所屬班級順利適應生活作息及課業學習，因此有編制合格特教教師學校實施同儕輔導的比例較高。

第五章 結論與建議

本研究旨在探討高中職推動普通班身心障礙學生同儕輔導的現況，並分析不同背景變項之教師或學校在推動同儕輔導的差異情形。研究對象為推動高中職普通班身心障礙學生同儕輔導之教師，以問卷調查法進行資料蒐集，再以描述性統計、t考驗、單因子變異數分析與卡方考驗等統計方法將100份有效問卷進行資料處理與分析，並做成結果與討論。本章根據研究發現歸納結論，並提出建議以供參考。

第一節 結論

在分析與討論研究結果後，本研究歸納出如下結論：

一、高中職普通班有安置身心障礙學生者，六成八學校有實施同儕輔導，對於實施考量要素大多數持「同意」以上看法，其中認為同儕輔導員應被要求遵守受輔者的隱私及保密權的得分最高

高中職普通班有安置身心障礙學生者，六成八學校有實施同儕輔導，且教師在實施考量要素層面的得分明顯高於中間值，並介於同意與非常同意之間，其中又以教師認為同儕輔導員應被要求遵守受輔者的隱私及保密權的分數最高，顯示受輔者的隱私及保密權亟需重視。

二、多數教師選擇具備良好人格特質、自願性的同儕輔導員，一對一協助同班級內的身心障礙學生

多數教師安排同班級內的學生一對一協助，挑選具備良好人格特質、自願性的同儕輔導員之重要性高於認知能力或學業成績佳，取得同儕輔導員與受輔者的雙方同意，並與同儕輔導員口頭溝通進行方式及角色期待，半數以上教師為1至3位身心障礙學生安排同儕輔導員。

三、大多數教師重視同儕輔導員與受輔者間有效溝通，部分教師安排1小時實務討論以訓練同儕輔導員之身心障礙學生特質與相處知能，並採每月1次面談督導

雖未安排同儕輔導員訓練的教師居多，仍極重視教導同儕輔導員遇到困難要尋求支援及轉介，並教導受輔者學習表達需求或問題。在部分

有安排訓練的教師中，以安排0.5~1小時者為多，採實務討論等互動式的訓練方式，內容著重身心障礙學生特質與相處及一般性輔導技巧。教師以每月1次面談督導1至4位同儕輔導員的服務情形為最，並依據服務表現給予嘉獎或小禮物等。

四、同儕輔導員的任務以陪同受輔者課堂間轉換、協助生活自理為主

同儕輔導員的主要任務以陪同受輔者課堂間轉換、協助生活自理為主，提醒受輔者公佈事項為輔，較少處理行政文書、教室設備管理等間接服務。在問題出現時大多數同儕輔導員能互助合作主動解決問題。

五、推動困境以缺乏相關培訓資訊、進修研習機會為最

在推動之困境上，教師最感困難處是缺乏相關培訓資訊、進修研習機會，平常工作量太大，無法負荷，其次尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的，缺乏專業輔導人員建議，需自行開發校內同儕輔導方案，缺少行政支持。

六、不同職務教師對同儕輔導員安排、方案規劃有顯著差異，特教教師在協助安排的身心障礙學生數、安排同儕輔導員訓練、督導同儕輔導員人數之百分比明顯高於一般教師

不同職務教師對同儕輔導員的安排、方案規劃有顯著差異，特教教師為3位以上身心障礙學生安排同儕輔導、有安排同儕輔導員訓練、督導8位以上同儕輔導員之百分比皆明顯高於一般教師，顯示特教教師需掌管全校身心障礙學生特教需求，因而為其安排同儕輔導的身心障礙學生數較多，為了使同儕輔導員能充分發揮效能，隨之的訓練與督導也較多，此外，亦因教師擔任職務的不同而對同儕輔導員的角色期待不盡相同。

七、不同性別教師對是否與同儕輔導員簽訂契約有顯著差異

不同性別教師對是否與輔導員簽訂契約說明其服務對象、工作項目等規範有顯著差異，會與輔導員簽訂契約的男性教師百分比高於女性教師。

八、不同推動資歷、輔導專業背景對方案規劃有顯著差異

不同推動資歷教師對有無安排同儕輔導員的訓練有顯著差異，推動

資歷2年以上的教師有安排同儕輔導員訓練的百分比明顯高於資歷1年以內者；不同輔導專業背景教師對有無督導同儕輔導員的服務情形有顯著差異，無輔導專業背景教師有督導的百分比高於有輔導專業背景者；不同推動資歷教師在推動困境上有顯著差異，推動資歷2年以上的教師認為缺乏進修與研習機會的百分比明顯高於資歷1年以內者。

九、不同學校類型、不同合格特教教師編制在同儕輔導安排有顯著差異

不同學校類型在為幾位身心障礙學生安排同儕輔導有顯著差異，為3位以上身心障礙學生安排同儕輔導員之高職組百分比高於高中組；不同特教教師編制在是否實施同儕輔導、為幾位身心障礙學生安排同儕輔導有顯著差異，有實施同儕輔導學校之有編制特教教師百分比明顯高於無編制者，為1位身心障礙學生安排之無編制特教教師學校百分比明顯高於有編制學校、為3位以上身心障礙學生安排之有編制學校百分比明顯高於無編制者。

十、不同經費補助學校在尋找合適的同儕輔導員是困難的有顯著差異

不同學生志工專款經費補助學校在推動困境上有顯著差異，有學生志工專款經費補助學校在尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的百分比明顯高於無學生志工專款經費補助學校。

第二節　研究限制

本研究之研究限制，依照「研究區域」、「研究對象」、「研究變項」和「研究方法」方面，討論如下。

一、研究區域

本研究以台北市等六都為調查對象，不適合過度推論至其他非都會型縣市。

二、研究對象

本研究對象為具有實地推動同儕輔導資歷之教師，且以六縣市高中職端有意願填答者為主要考量，因此尚有無法達成研究可及性的樣本流失，因而整體數量並非屬於大樣本，亦未能執行更有系統性的抽樣方式。

三、研究變項

本研究納入「擔任職務」、「輔導專業背景」、「學校類型」等變項，以選項間相互獨立考量細分，但在統計分析時，囿限於卡方考驗的細格次數不得過少之特性，因而將部分選項進行二分法統整合併，恐影響分類之純粹性，因此於結果解釋上需更為留意。此外，研究中納入之「經費」與「編制合格特教教師」兩變項，僅是以初探的角度約略劃分其物力與人力資源。但學校的經費來源或特教教師隸屬班型具有個別差異，並非能以有無分類完全掌握，需與相關因素作進一步探討，故在結果的解釋上應格外謹慎。

四、研究方法

本研究屬現況探究，以問卷方式施行調查較為經濟且便利，亦可解釋變項間關係，雖結果能對現況與困境上有所了解，但要深入探究個體複雜的心理歷程，仍具有一定的難度。

第三節　建議

根據研究結論，以下針對高中職推動普通班身心障礙學生同儕輔導實施，分別就教育實務與未來研究上提出建議，茲說明如下。

壹、對教育實務上的建議

一、提供教師與同儕輔導員培訓資訊及課程

由於高中職校普通班有安置身心障礙學生者，半數以上有實施同儕輔導，正值推展茁壯期，但研究結果發現，教師推動身心障礙學生同儕輔導困境之最是缺乏相關培訓資訊，建議教育行政機關應多加提供身心障礙學生同儕輔導資訊，開設同儕輔導種子學生研習及種子教師研習，並研發一套同儕輔導員培訓課程內容，以利身心障礙學生同儕輔導之施行與推廣。

二、提供教師身心障礙學生同儕輔導之進修研習機會

研究結果發現推動困境居次為缺乏推動身心障礙學生同儕輔導的教師進修與研習機會，建議教育行政機關應辦理身心障礙學生同儕輔導主

題之研習或工作坊，增加教師互相交流、觀摩機會。

三、建置專業輔導人力資源庫，提供教師諮詢或給予建議

研究結果發現推動困境包括平常工作量太大、無法負荷，以及缺乏專業輔導人員（如教授、心理師等）給予教師推動同儕輔導的建議，建議教育行政機關應建置身心障礙學生同儕輔導之專業人才資源庫，進而將經驗豐富教師組織輔導團，搭起推動教師與專業輔導人員間的橋樑，提供教師諮詢或給予建議。

四、提供各校編制足額資源班教師師資

研究結果發現不同特教教師編制在是否實施同儕輔導有顯著差異，有實施同儕輔導學校之有編制特教教師百分比明顯高於無編制者，且目前高中職各校編制資源班教師人數多為0~2人，因此建議教育行政機關提供各校編制足額資源班教師師資，以利推動身心障礙學生同儕輔導。

貳、對未來研究的建議

一、深入研究內容

因橫向普查各校同儕輔導實施現況並做有系統評估的歷年文獻為數稀少，本研究採問卷調查法探討目前實施現況，建議未來研究可進一步分析不同性別教師與輔導員簽訂契約差異情形之原因、不同推動資歷教師認為缺乏進修與研習機會差異之原因，或探討困擾於尋找有意願且適合的同儕輔導員之相關因素。

二、擴大研究對象

本研究以推動同儕輔導教師為研究對象，探討各校推動身心障礙學生同儕輔導現況，建議未來可以擴大研究對象至受輔的身心障礙學生或同儕輔導員，以便了解不同對象的差異情形。

三、運用不同研究方法

本研究採問卷調查法蒐集資料，初探高中職身心障礙學生同儕輔導實施現況，建議未來研究可運用質性研究或實驗研究法，深入探討各校實施的內涵、需求與困境。

參考文獻

中文部分

牛格正（1994）。同儕輔導的理論基礎。**輔導季刊，2**，41-49。

王文秀（1987）。高中同儕輔導員訓練及同儕團體輔導之應用效果研究。**教育心理學報，20**，205-228。

王保進（2002）。**視窗版 SPSS 與行為科學研究**。台北市：心理。

王振德（1998）。資源利用與公共關係—資源教室經營的兩個要項。**特殊教育季刊，69**，32-38。

王素瑩、連廷嘉（2009）。同儕輔導在青少年學業情緒的應用。**諮商與輔導，282**，14-17。

江承曉（2008）。以同儕輔導團體介入活動對提昇大學生情緒管理生活技能之成效研究。**健康促進與衛生教育學報，29**，1-26。

吳孟儒（2012）。**融合教育下小學普通班及資源班教師運用同儕中介教學之現況**（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園縣。

吳武典（2005）。融合教育的迴響與檢討。**教育研究月刊，136**，28-42。

吳明隆、涂金堂（2005）。**SPSS 與統計應用分析**。台北市，五南。

吳淑敏（2003）。**同儕媒介暨社交技巧教學對增進自閉症兒童社會能力之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，台北市。

宋湘玲、林幸台、鄭熙彥（1985）。**學校輔導工作的理論與實施**。高雄市：復文。

巫宜靜（2007）。**同儕教導對國小聽覺障礙學生社交技巧學習成效之研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。

李泰山（1999）。**大專學生同儕輔導者訓練模式之建立與分析研究-以勤益工商專校為例**（未出版之博士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。

李燕菁（2006）。**同儕教導方案對增進資源班學生普通班級適應之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，台北市。

周柏伶（1999）。**高中同儕輔導員之訓練課程及其助人效能之研究—以台**

中曉明女中為例（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。

周富美（2010）。運用同儕輔導制度提升大一學生學習成效—以北部某技術學院會資系為例。**教育研究學報，44**(1)，101-131。

林士般（2012）。**同儕教導對國中學習障礙學生學習社交技巧之成效研究**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。

林水見（2003）。從高職學生身心特質談生活教育。**學生輔導，84**，22-29。

林至善（2002）。服務學習理念與實踐。**學生輔導，81**，82-93。

林佩欣（2007）。從一個資源班教師的觀點來看普通學校實施融合教育的問題。**特殊教育季刊，104**，28-33。

林怡慧（2006）。**高中職普通班身心障礙學生學校生活適應調查研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，台北市。

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**（未出版之碩士論文）。國立台南大學，台南市。

林素貞（2006）。**資源教室方案與經營**。台北市：五南。

林惠玲（2009）。**高雄市普通高中職身心障礙資源班實施現況與困難之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。

林穎昭（2010）。台北市高中職普通班教師對融合教育態度之調查研究。**中等教育，61**(2)，46-67。

邱上真（2000）。**帶好每位學生：理論實務與調查研究—普通班教師對特殊需求學生之因應措施**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(編號：NSC-89-2413-H-017-004)，未出版。

邱上真（2001）。普通班教育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。

邱皓政（2000）。**量化研究與統計分析：SPSS 中文視窗版資料分析範例解析**。台北市：五南。

夏允中（1997）。**同儕輔導方案效果研究：以彰化高中為例**（未出版之碩

士論文)。中原大學,桃園縣。

徐珮筠(2009)。**臺北市高職身心障礙學生閱讀理解能力之現況調查**(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學,台北市。

特殊教育法(2013 年 1 月 23 日)。

高級中等以下學校特殊教育班班級及專責單位設置與人員進用辦法(2012 年 09 月 14 日)。

高級中學法(2010 年 06 月 09 日)。

高雄市立高級中等學校身心障礙分散式資源班設置要點草案【會議議程】,(2012 年 11 月 21 日)。

高雄市高級中等以下學校暨幼稚園身心障礙巡迴輔導班實施要點(2011 年 01 月 12 日)。

崔夢萍(2006)。運用同儕協助學習策略於國小融合教育國語文學習之研究。**特殊教育研究學刊,30**,27-52。

張月菱(2011)。運用同儕核心反應訓練教學以增進國小高功能自閉症學童社會互動成效。**特教園丁,27**(1),1-8。

張正芬(2012 年 3 月)。自閉症兒童之融合教育。王華沛(主持人),**尊重、支持、接納—促進自閉症者生涯規劃品質**。2012 年世界關懷自閉症日國際學術研討會暨論文發表大會,國家圖書館國際會議廳。

張孟華(2011)。**大學學生宿舍自治組織幹部暨同儕輔導員角色認同與實踐之研究**(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學,台北市。

張春興(1998)。**教育心理學--三化取向的理論與實踐(修訂版九刷)**。台北市:東華。

張英鵬(2001)。**反應個別差異的教學模式-協同教學、合作學習與同儕指導**。屏師特殊教育,創刊號,41-53。

張瓊文(2001)。**同儕教導對國小聽覺障礙國語文學習成效之研究**(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學,嘉義市。

教育部(2012a)。**一般學校高中職附設特殊班概況**。取自 http://www.set.edu.tw/sta2/frame_print.asp?filename=Esch_tea_cls_stu_

AB/Esch_tea_cls_stu_AB_20121020.asp
教育部（2012b）。**特殊學校各教育階段學生數統計**。取自 http://www.set.edu.tw/sta2/frame_print.asp?filename=stuSPC_sch_edulev/stuSPC_sch_edulev_20121020.asp

教育部（2012c）。**101 學年度一般學校各校身障類別學生數統計（含中辦所屬學校）**。取自 http://www.set.edu.tw/sta2/default.asp

教育部主管之高級中等學校輔導身心障礙學生實施要點（2012 年 12 月 18 日）。

教育部國民及學前教育署（2013 年 1 月 2 日）。生命教育資訊網。取自 http://life.cpshs.hcc.edu.tw/index.phtml

莊涵茹（2003）。**高中生同儕生涯團體輔導效果之研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

許永熹（1997）。同儕輔導的功能及兩種方案模式。**學生輔導雙月刊，52**，43-51。

許莉真（2001）。**同儕教導在融合教育班的個案研究---以唐氏症兒童為例**（未出版之碩士論文）。靜宜大學，台中市。

郭敏慧（1994）。**同儕輔導員對高中生班級輔導之效果研究：一個公立高中的實例**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。

郭淑玲（2004）。**台灣現行融合教育國中普通生與身心障礙學生同儕關係之探討**（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。

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，彰化市。

陳惠綾（2010）。**普通班學生接受同儕支持訓練方案對身心障礙學生的了解、相處與協助情形**（未出版之碩士論文）。國立台北教育大學，台北市。

陳靜（2009）。同儕輔導方案在大學宿舍之規劃與應用。**輔導與諮商，282**，6-9。

單文經（1997）。同儕個別學習輔導的要領。**學生輔導雙月刊，52**，25-34。

曾欣怡（2009）。**同儕中介教學與介入策略對高職普通班聽覺障礙學生人際關係成效之研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

程小蘋（1997）。同儕輔導實施之探討。**學生輔導雙月刊，52**，35-42。

鈕文英（2008）。**擁抱個別差異的新典範—融合教育**。台北市：心理。

鈕文英（2010）。特殊教育證據本位實務之建立、鑑識與運用。**南屏特殊教育，1**，1-24。

馮士軒（2004）。**同儕核心反應訓練對增進國小自閉症兒童社會互動成效之研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。

黃政傑、林佩璇（1996）。**合作學習**。台北市：五南。

黃德祥（1997）。同儕輔導的功能與推展。**學生輔導雙月刊，52**，18-24。

楊昌裕（2002）。服務學習中反思活動的實施。**學生輔導，81**，60-71。

楊秉鈞（2002）。**教師行為對同儕小老師影響下的國中理化科同儕輔導成效之行動研究**（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園縣。

鄒啟蓉（2004）。建構接納與支持的班級文化：學前融合班教師促進普通與發展遲緩幼兒互動及人際關係之研究。**特殊教育研究學刊，27**，19-38。

葉兆祺、張麗雲（2006）。國中生物科同儕學習輔導成效－一個行動研究。**國民教育研究集刊，15**，205-224。

臺北市 101 學年度高級中等學校身心障礙學生輔導實施計畫（2012 年 08 月 21 日）。

劉玉華（2004）。大學同儕輔導義工角色認知與功能之研究。**新台北護理期刊，6**(2)，33-47。

劉瓊瑛（譯）（2009）。**亞斯伯格症進階完整版-寫給家長、患者和專業人員的完全手冊**（原作者：Attwood T.）。台北，久周。（原著出版年：2007）

蔡幸娟（2009）。**應用 K.K.音標教學與折衷式教學觀，結合同儕教導模式提升高職生英語學習能力之研究－以中部某一私立高職為例**（未

出版之碩士論文)。朝陽科技大學，台中市。
蔡俊賢(2009)。同儕教學在體育課教學的運用。**大專體育，105**，33-38。
蔡瑞美(2000)。**普通高中職提供身心障礙學生資源服務之現況調查研究**(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。
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。
謝攸敏(2005)。嚴重情緒障礙學生跨年齡同儕個別教學方案成效之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
簡世雄(2011)。同儕輔導應用於校園霸凌之輔導策略。**諮商與輔導，302**，39-43。
職業學校法(2010年06月09日)。
魏麗敏(1997)。同儕輔導的理論與實務展。**學生輔導雙月刊，52**，52-61。
羅丰苓(2011)。**國中融合教育中身心障礙受凌學生遭受普通班同儕霸凌之經驗及輔導歷程研究—以一所國中為例**(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。

英文部分

Al-Yagon, M., & Mario, M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 19(*1), 12-19.

Arreaga-Mayer, C. (1998). Increasing active student responding and improving academic performance through classwide peer tutoring. *Intervention in School and Clinic, 34*(2), 89-94.

Buck, M. R. (1977). Peer counseling in an urban high school setting. *Journal of School Psychology, 15*(4), 362-366.

Calhoon, M. B., & Fuchs, L. S. (2003). The effects of peer-assisted learning strategies and curriculum-based measurement on the mathematics performance of secondary students with disabilities. *Remedial and*

Special Education, 24(4), 235-245.

Carr, R. (2012). Re: Definitions and examples of peer work [Online]. Retrieved from http://www.peer.ca/peerdefinitions.html

Carter, E. W., & Kennedy, C. H. (2006). Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31*(4), 284-292.

Copeland, S. R., Hughes, C., Carter, E. W., Guth, C., Presley, J. A., Williams, C. R., & Fowler, S. E. (2004). Increasing access to general education: Perspectives of participants in a high school peer support program. *Remedial and Special Education, 25*(6), 342-352. doi:10.1177/07419325040250060201

Copeland, S. R., McCall, J., Williams, C. R., Guth, C., Carter, E. W., Fowler, S. E., Presley, J. A., & Hugbes C.(2002). High school peer buddies: A win-win situation. *Teaching Exceptional Children, 35*(1), 16-21.

Cushing, L. S., & Kennedy, C. H. (1997). Academic effects of providing peer support in general education classrooms on students without disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30*, 139-151.

Edward, E. G. (2005). *Peer tutoring: A teacher's resource guide.* Maryland, MD: R&L Education.

Eiserman, W. D. (1988). Three types of peer tutoring: Effects on the attitudes of students with learning disabilities and their regular class peers. *Journal of Learning Disabilities, 21*(4), 249-252.

Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education.* London, England: Routledge Falmer.

Fimian, M. J., Fafard, M. B., & Howell, K. W. (1984). *A teacher's guide to human resources in special education: Paraprofessionals, volunteers, and peer tutors.* Newton, MA: Allyn and Bacon.

Flower, A., Burns, M. K., & Bottsford-Miller, N. A. (2007). Meta-analysis of disability simulation research. *Remedial and special education, 28*(2), 72-79.

Frederickson, N., & Cline, T. (2002) *Special educational needs, inclusion and diversity: a textbook*. Buckingham: Open University Press.

Gartner, A., & Riessman, F. (1993). *Peer-tutoring: Toward a new model.* Retrieved from ERIC database. (ED362506)

Harrington, I. (2012, October). Teaching for success: Strategies for teaching K-12 students with Asperger syndrome. In 林素貞 (chair). The Asperger's Educational Studies, National Kaohsiung Normal University.

Hendrickson, J. M., Shokoohi-Hekta, M., Hamre-Nietupski, S., & Gable, R. A. (1996). Middle and high school students' perceptions on being friends with peers with severe disabilities. *Exceptional Children, 63*(1), 19-28.

Hughes, C., Copeland, S. R., Guth, C., Rung, L. L., Hwang, B., Kleeb, G., & Strong, M. (2001). General education students' perspectives on their involvement in a high school peer buddy program. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities, 36*(4), 343-356.

Hughes, C., Guth, C., Hall, S., Presley, J., Dye, M., & Byers, C.(1999). "They are my best friends": Peer buddies promote inclusion in high school. *Teaching Exceptional Children, 31*(5), 32-37.

Hughes, T. A., & Fredrick, L. D. (2006). Teaching vocabulary with students with learning disabilities using classwide peer tutoring and constant time delay. *Journal of Behavioral Education, 15*(1), 1-23.

Imel, S. (1994). *Peer tutoring in adult Basic and literacy education.* Retrieved from ERIC database. (ED368891)

Klotz, M. B. (2004). Help kids welcome disabled students. *The Education Digest, 69*(6), 41-42.

Lane, P. S., & McWhirter, J. J. (1992). A peer mediation model: Conflict resolution for elementary and middle school children. *Elementary School Guidance and Counseling, 27*(1), 15-23.

Lewis, M. W., & Lewis, A. C. (1996). Peer helping programs: Helper role, supervisor training, and suicidal behavior. *Journal of Counseling & Development, 74*(3), 307-313.

Little, L. (2002). Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 25*(1), 43-57. doi: 10.1080/014608602753504847

Maheady, L., Harper, G. F., & Mallette, B. (2001). Peer-mediated instruction and interventions and students with mild disabilities. *Remedial and Special Education, 22*(1), 4-14.

McDonnell, J., Mathot-Buckner, C., Thorson, N., & Fister, S. (2001) Supporting the inclusion of students with moderate and severe disabilities in junior high school general education classes: The effects of classwide peer tutoring, multi-wlement curriculum, and accommodations. *Education and Treatment of Children, 24*(2), 141-160.

Morey, R. E., & Miller, C. D. (1993). High school peer counseling: The relationship between student satisfaction and peer counselors' style of helping. *School Counselor, 40*(4), 293-300.

Mynard, J., & Almarzouqi, I. (2006). Investigating peer tutoring. *ELT Journal, 60*(1), 13-22.

Myrick, R. D., Highland, W. H., & Sabella, R. A. (1995). Peer helpers and perceived effectiveness. *Elementary School Guidance & Counseling, 29*(4), 278-288.

Neukrug, E. S., & Barr, C. G. (1993). Developmental counseling and guidance: A model for use in your school. *School Counselor, 40*(5), 356-362.

Newton, C., Taylor, G., & Wilson, D. (1996) Circles of friends: An inclusive approach to meeting emotional and behavioural needs. *Educational Psychology in Practice, 11*(4), 41-48.

Okilwa, N. S. A., & Shelby, L. (2010). The effects of peer tutoring on academic performance of students with disabilities in grades 6 through 12: A synthesis of the literature. *Remedial and Special Education, 31*(6) ,450-463. doi: 10.1177/0741932509355991

Olmscheid, C. (1999). *The effectiveness of peer tutoring in the elementary grades.* Retrieved from ERIC database. (ED430959)

Owen, J. E. (2011). Peer educators in classroom settings: Effective academic partners. *New Directions for Student Services, 133*, 55-64. doi: 10.1002/ss.384

Peck, C. A., Donaldson, J., & Pezzoli, M. (1990). Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 15*(4), 241-249.

Peltier, G. L. (1997). The effect of inclusion on non-disabled children: A review of the research. *Contemporary Education, 68*(4), 234-38.

Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(5), 399-409.

Rose, C. A., & Monda-Amaya, L. E. (2012). Bullying and victimization among students with disabilities: Effective strategies for classroom teachers. *Intervention in School and Clinic, 48*(2), 99-107. doi: 10.1177/1053451211430119

Salend, S. J., Garrick, N.B., & Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators.

Remedial and Special Education, 20(2), 114-126.

Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: theory, research, and practice.* Massachusetts, MA: Allyn and Bacon.

Sprinthall, N. A., Hall, J. S., & Gerler, E. R. (1992). Peer counseling for middle school students experiencing family divorce: A deliberate psychological education model. *Elementary School Guidance and Counseling, 26*(4), 279-294.

Stenhoff, D. M., & Lignugaris, B. (2007). A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings. *Exceptional Children, 74*(1), 8-30.

Tashie, C., Shapiro-Bernad, S., Schuh, M., Jorgensen, C., Dillon, A. D., Dixon, B., & Nisbet, J. (1993). *From special to regular, from ordinary to extra ordinary.* Concord, NH: University of New Hampshire.

Tindall, J. A., & Black, D. (2009). *Peer programs: An in-depth look at peer programs planning, implementation, and administration(2th ed.).* New York, NY: Routledge.

Topping, K. J., & Ehly, S. W. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 12*(2), 113–132.

Utley, C. A., Mortweet, S. L., & Greenwood, C. R. (1997). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children, 29*(5), 1-23.

Whitman, N.A. (1988). *Peer teaching: To teach is to learn twice.* ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.

附錄一　高中職推動身心障礙學生同儕輔導實施現況調查問卷（初稿）

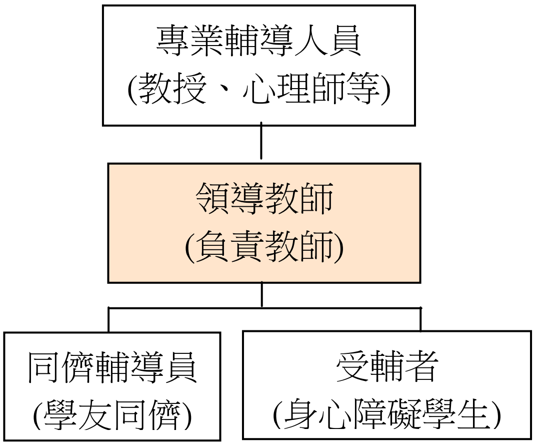
敬愛的老師，您好！

本問卷旨在瞭解您對高中職推動身心障礙學生同儕輔導的看法，期能收集您豐富的實務經驗，研擬相關建議以供學術與實務工作發展之參考。

填答本問卷約需時 10~15 分鐘，問卷填答之內容與個人資料絕對保密，僅供研究整體分析之用，請放心填答，並**請於一週內填妥裝入回郵信封寄回**。

如您欲瞭解本研究結果，請填寫您的 e-mail: ______________________________

本研究所指同儕輔導之成員包括專業輔導人員、領導教師、同儕輔導員、受輔者，角色說明如下圖。誠摯感謝您的支持與協助！



國立台灣師範大學特殊教育學系
指導教授：王華沛 博士
研究生：蕭若瑤 敬上
中華民國 102 年 3 月

第一部分：教師基本資料

填答說明：請在最符合的選項中打✓

1、擔任職務：□資源班召集人/資源班導師 □資源班專任教師 □特教組長 □資源教室業務承辦人(未設資源班) □輔導教師 □普通班導師 □其他____

2、性別：□男　□女

3、推動同儕輔導資歷：□3年(含)以下　□4~6年　□7~9年　□10年(含)以上

第二部分：學校環境

1、學校類型：□高中 □高職（含有綜合高中） □完全中學（兼有國、高中）

2、本學期您為幾位身心障礙學生安排同儕輔導：

□1~3 位　□4~6 位　□7~9 位　□10 位(含)以上

3、本學期您督導幾位同儕輔導員：

□1~4 位　□5~8 位　□9~12 位　□13~16 位　□16 位(含)以上

第三部分：同儕輔導推動現況

填答說明：為瞭解高中職推動身心障礙學生同儕輔導之實施現況，請您根據實際情形評估，並在符合的選項中打✓。

一、推動意願

	無法評估 0	很不同意 1	不同意 2	同意 3	非常同意 4
1、我認為身心障礙學生有同儕輔導需求。	□	□	□	□	□
2、我認為實施同儕輔導有益於身心障礙學生學校適應。	□	□	□	□	□
3、我認為實施同儕輔導有益於同儕輔導員自我成長。	□	□	□	□	□
4、我認為實施同儕輔導有益於教師個案管理身心障礙學生。	□	□	□	□	□
5、我認為實施同儕輔導需訂定一套完整計畫、訓練架構和程序。	□	□	□	□	□
6、我認為需安排教師督導同儕輔導實施。	□	□	□	□	□
7、我會與同儕輔導員充分溝通同儕輔導進行方式及角色期待。	□	□	□	□	□
8、我會擔任溝通協調之關鍵角色，處理學生、家長或其他成員的問題。	□	□	□	□	□
9、學校教務處或輔導室會提供行政支持。	□	□	□	□	□
10、其他教師會與我聯繫，集思廣益解決問題。	□	□	□	□	□
11、我認為需尋求家長的認同和支持。	□	□	□	□	□
12、我認為同儕輔導員應遵守被輔導者的隱私及保密權。	□	□	□	□	□
13、同儕輔導員能察覺自己知能的限制，適時轉介教師處理。	□	□	□	□	□

二、同儕輔導員安排

14、我會選擇與身心障礙學生同班者擔任同儕輔導員：□是　□否

15、我會與同儕輔導員簽訂契約書說明其服務對象、工作項目等規範：□是　□否

16、安排時我會取得同儕輔導員與受輔者的雙方同意：□是　□否

17、我會依身心障礙學生個別需求安排適當的同儕輔導員人數：□是　□否

18、我會安排身心障礙學生與同儕輔導員的配對方式為：**(可複選)**

□一對一　□小組（約 2~5 人）　□小組（6 人以上）

19、我挑選同儕輔導員的標準為：**(可複選)**

□良好人格特質　□認知能力或學業成績佳　□社交關係良好　□自願者　□其他________

20、目前組織同儕輔導團體的方式為：

□自行組織本校的同儕輔導員及培訓　□與他校聯合組織同儕輔導種子學生及培訓

三、方案規劃

21、我會安排同儕輔導員的訓練內容有：**(可複選，無則免填)**

□自我覺察 □助人技巧 □學科教學技巧 □人際溝通 □問題解決策略 □遵守保密倫理

□身障生特質與相處 □藥物認識 □自殺防治 □文書處理 □教室設備管理 □其他_____

22、我會教導同儕輔導員遇到困難要尋求支援及轉介：□是　□否

23、我會教導受輔者學習表達需求：□是　□否

24、我會安排同儕輔導員的訓練方式有：**(可複選，無則免填)**

□實務討論 □讀書會 □工作坊 □角色扮演 □事後演練 □演講 □上課教學

□電影欣賞 □播放教師教學實況 □校外參訪 □服務記錄與教師回饋 □其他_____

25、本學期我會安排同儕輔導員的訓練時數為：

□無訓練　□1~5小時　□6~10小時　□11~15小時　□16小時以上

26、我會督導同儕輔導員服務情形的次數為：

□無督導　□每月 1 次　□每兩週 1 次　□每週 1 次　□每週 2 次（含以上）□其他_____

27、我會採取追蹤同儕輔導員服務情形的方式：**(可複選)**

□無追蹤　□觀察　□書面服務記錄　□電訪　□面談　□會議　□聚餐　□其他_____

28、我會依據同儕輔導員的服務表現，給予適當獎懲：□是　□否

♡ 背面有題 ♡

四、同儕輔導員角色

29、我會安排同儕輔導員的任務有：（**可複選**）

□學科教學 □報讀或抄寫課本的重點 □完成作業 □陪同學生閱讀□分配材料

□陪同學生課堂間轉換 □協助在分組時完成被分派的任務 □學習識別溝通話語

□解決紛爭 □協助在自由活動時間參與其他同儕的話題 □協助生活自理

□提醒公佈事項 □協助特教宣導 □行政文書處理 □教室設備管理 □其他_____

五、困境

30、在您推動身心障礙學生同儕輔導時遭遇到的困難有：（**可複選，無則免填**）

□ 需自行開發校內同儕輔導計畫，缺少行政支持。

□ 缺乏推動身心障礙學生同儕輔導的培訓與相關資訊。

□ 缺乏推動身心障礙學生同儕輔導的進修與研習機會。

□ 推動同儕輔導牽涉人員太多，不清楚自己在團隊中的角色定位。

□ 需花費大量時間與心力實施同儕輔導。

□ 缺乏專業輔導人員給予領導教師推動同儕輔導之建議。

□ 缺乏同事一起討論研究。

□ 其他教師不清楚、不重視。

□ 平常工作量太大，無法負荷。

□ 缺乏經費推展同儕輔導方案。

□ 缺乏適當的設備器材或場地。

□ 運用同儕輔導方案涉及較多的倫理考量。

□ 同儕輔導員輔導知能不足，難以勝任。 □ 同儕輔導員流失率太高，導致服務中斷。

□ 對身心障礙學生課業學習表現幫助不大。 □ 對身心障礙學生人際互動關係幫助不大。

□ 有需要同儕輔導介入的身心障礙學生太多，難以兼顧到每個學生的需求。

□ 其他：（**請填寫**）____

♡ 問卷到此結束，感謝您的用心填答 ♡

附錄二 專家評鑑內容效度之修正建議

題項	修改建議	修改後定稿
第一部份：教師基本資料		
1、擔任職務	文字修改為「特殊教育」組長	「特教組長」
2、性別	無	
3、推動同儕輔導資歷	若依 101 年之法，同儕輔導正式推動的時間還不長，建議將時間縮短，如：未滿一年、1-2 年、3-4 年以此類推	選項修改為開放式填充________年
整體建議		修改後定稿
1.教師是否具「輔導」背景（對同儕輔導的瞭解） 2.研究對象都是直轄市的老師，但目前還有「國立」及「市立」的差別，在經費和法規上或許會有不同，如果可以的話，也可再加入變項中比較。		1.在第二部分增加題項「輔導專業背景：□輔導相關系所畢業 □修習輔導學分班/專長班 □曾參加輔導知能研習 □無輔導背景 □其他____」 2.在第二部分增加題項「本學期是否有學生志工專款經費補助？□有，經費__________元 □無」
第二部分：學校環境		
1、學校類型	文字修改為高職「包括」含有綜合高中學校或增加「高職（不含綜合高中）」	「高職（包含有綜合高中）」
2、本學期您為幾位身心障礙學生安排同儕輔導	1.建議先用開放式填充讓老師直接填答，回收後再視填答人數之分佈狀況分組為宜。 2.依研究架構圖，受輔者人數與同儕輔導員不建議作為自變項，應屬依變項一部份，建議放入第三部分（二）或（三） 3.這一題目的為何？	1.選項修改為開放式填充________位 2.本題挪至第三部分（二）同儕輔導員的安排

附錄二（續）

3、本學期您督導幾位同儕輔導員	1.建議先用開放式填充讓老師直接填答，回收後再視填答人數之分佈狀況分組為宜。 2.依研究架構圖，受輔者人數與同儕輔導員不建議作為自變項，應屬依變項一部份，建議放入第三部分（二）或（三）	1.選項修改為開放式填充________位 2.本題挪至第三部分（三）方案規劃
整體建議		修改後定稿
1.請參考斟酌是否需加入(1)學校身障生人數或(2)特教老師人數或(3)公立、私立等作為學校背景變項。 2.稱「學校環境」，事實上主要的兩題（第 2、3 題）焦點是在教師的工作。		1.在第二部分增加題項「本校有編制合格特教老師(含資源班、特教班)？□有，人數____位 □無」 2.將第 2 題挪至第三部分（二）同儕輔導員的安排，第 3 題挪至第三部分（三）方案規劃

第三部分：同儕輔導推動現況		
一、推動意願	建議更名「實施考量要素」	「實施考量要素」
題項	修改建議	修改後定稿
1、我認為身心障礙學生有同儕輔導需求	無	
2、我認為實施同儕輔導有益於身心障礙學生學校適應	無	
3、我認為實施同儕輔導有益於同儕輔導員自我成長	無	
4、我認為實施同儕輔導有益於教師個案管理身心障礙學生	不清楚「個案管理」	修改為「我認為實施同儕輔導有益於教師個案管理身心障礙學生在校狀況」
5、我認為實施同儕輔導需訂定一套完整計畫、訓練架構和程序	文字刪除「我認為」、將「需訂定」改為「有」、句尾增加「是必要的」	修改為「我認為實施同儕輔導有一套完整計畫、訓練架構和程序是必要的」

附錄二（續）

題項	修改建議	修改後定稿
6、我認為需安排教師督導同儕輔導實施	1. 文字增加同儕輔導「的」實施 2. 文字增加同儕輔導「之」實施	修改為「我認為需安排教師督導同儕輔導之實施」
7、我會與同儕輔導員充分溝通同儕輔導進行方式及角色期待	1. 文字增加同儕輔導「的」進行方式 2. 文字增加同儕輔導「之」實施 3. 建議移至第三部分(二)	1. 修改為「我會與同儕輔導員充分溝通同儕輔導的進行方式及角色期待」 2. 本題挪至第三部分（二）同儕輔導員的安排
8、我會擔任溝通協調之關鍵角色，處理學生、家長或其他成員的問題	本題是推動現況	修改為「我能擔任溝通協調之關鍵角色，處理學生、家長或其他成員的問題」
9、學校教務處或輔導室會提供行政支持	1.學生事務會與導師有關，建議可以再加「學務處」 2.文字修改為「相關處室（含學務處、教官室或總務處）」 3.學校教務處或輔導室會在行政上提供支持（如：？？？）	修改為「我認為學校相關處室提供行政支持是必要的」
10、其他教師會與我聯繫，集思廣益解決問題	1. 將「其他」改為「相關」，如導師、任課教師、輔導教師等 2. 建議修改為「其他教師在實施同儕輔導遇到困難時，會與我聯繫，並集思廣益解決問題。」	修改為「相關教師遇到困難時會與我聯繫，並集思廣益解決問題是重要的。」
11、我認為需尋求家長的認同和支持。	1.建議修改為「家長能認同和支持同儕輔導的做法。」 2.本題是對推動作法觀點	修改為「我認為家長能認同和支持同儕輔導的做法是重要的」
12、我認為同儕輔導員應遵守被輔導者的隱私及保密權。	1.「被輔導者」改為「受輔者」 2.文字刪除「我認為」、句中增加應「被要求」遵守	修改為「我認為同儕輔導員應被要求遵守受輔者的隱私及保密權」

附錄二（續）

題項	修改建議	修改後定稿
13、同儕輔導員能察覺自己知能的限制，適時轉介教師處理。	句首增加文字「應訓練」	修改為「應訓練同儕輔導員察覺自己知能的限制，適時轉介教師處理。」
整體建議		修改後定稿
1.第 9、10、11 題是與同儕輔導有關的事宜，或還涉及其他相關問題？ 2.第 7、8、9、10、11 題與「推動意願」不相稱，向度概念宜再澄清。 3.推動意願所指內涵為何？我覺得有些題目不是推動意願，例如 8、9、10、13 是推動現況，5、6、11、12 是對推動作法的觀點。 4.第 11、12、13 題較不像是「推動意願」的題目，建議刪除或改成像 11 題之修正建議。還有 1-8 題都是正向態度的題項，很容易誘答同意的傾向，恐須有一、兩題反向題。 5「推動意願」建議更名為「實施考量要素」 6 若無更名，建議第 5、6、7、12、13 題挪至第二或第三大項。 7 斟酌增「尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難(容易）的」、「受輔者本身的自我接納度或其他因素會阻礙同儕輔導的推動」。		1.更名為「實施考量要素」 2.增加一題反向題「我認為實施同儕輔導不需要其他教師、專業輔導人員或行政人員介入。」 3.第七題挪至第三部分（二）同儕輔導員的安排 4.在第三部分(五)困境增加兩題:「□尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的」、「□受輔者拒絕同儕輔導員的協助」
1.未說明同意程度的百分比，無法確認是否等距。另外，不需標示 1-4 分，以避免社會喜愛效應。 2.未說明如何填答，例如何時填「無法評估」，如果教師未實施同儕輔導，是否填無法評估？		1.增加同意程度的百分比說明，並刪除標示 1-4 分。 2.刪除「無法評估」選項。
二、同儕輔導員安排	文字增加同儕輔導員「的」安排	「同儕輔導員的安排」
14、我會選擇與身心障礙學生同班者擔任同儕輔導員	無	
15、我會與同儕輔導員簽訂契約書說明其服務對象、工作項目等規範	教師應該無權和同學簽訂契約書，契約書是正式文件，是否可調整名稱	修改為「我會與同儕輔導員簽訂契約說明其服務對象、工作項目等規範」

附錄二（續）

題項	修改建議	修改後定稿
16、安排時我會取得同儕輔導員與受輔者的雙方同意	1.雙重問題，亦有可能教師只徵求其中一方同意。 2.建議修改為「在安排同儕輔導時，我會取得同儕輔導員與受輔者的雙方同意。	修改為「在安排同儕輔導時，我會取得同儕輔導員的同意」、「在安排同儕輔導時，我會取得受輔者的同意」
17、我會依身心障礙學生個別需求安排適當的同儕輔導員人數	無	
18、我會安排身心障礙學生與同儕輔導員的配對方式為： □一對一 □小組（約 2~5 人） □小組（6 人以上）	1.文字刪除「會」 2.建議修改為「我在安排同儕輔導員協助身心障礙學生的做法為： □一位同儕輔導員帶一位身心障礙學生 □一位同儕輔導員以小組方式帶多位身心障礙學生 □其他（請說明）：____」	修改為「我安排同儕輔導員協助身心障礙學生的配對方式為： □一位同儕輔導員帶一位身心障礙學生 □兩位以上同儕輔導員以小組方式帶一位身心障礙學生 □其他（請說明）：____」
19、我挑選同儕輔導員的標準為	1.建議可以加入「導師意見」 2.良好（熱心助人？主動積極？）可再具體	選項增加「□導師意見」
20、目前組織同儕輔導團體的方式為 □自行組織本校的同儕輔導員及培訓 □與他校聯合組織同儕輔導種子學生及培訓	1.文字增加同儕輔導「屬」團體 2.選項文字挪前自行組織「及培訓」 3.選項文字挪前聯合組織「及培訓」 4.可再多□其他（請說明）：____ 5.這一題包括許多子題，宜分別列題。	題目為「目前組織同儕輔導團體的方式為」 選項修改為□本校自行組織及培訓同儕輔導員 □與他校聯合組織及培訓同儕輔導員 □本校同儕輔導員參與縣市/區域性培訓後，加入本校志工組織 □本校同儕輔導員參與縣市/區域性培訓後，仍須參加校內組織與培訓 □其他____

附錄二（續）

三、方案規劃		
題項	修改建議	修改後定稿
21、我會安排同儕輔導員的訓練內容有 □身障生特質與相處	1. 如與他校聯合，就不是單單「我」了。 2.文字刪除「會」 3. 選項文字修改為「身心障礙」生特質與相處 4. 哪一部份的自我覺察，助人服務特質嗎？	1.題目修改為「我安排同儕輔導員的訓練內容有」 2.選項修改為「□身心障礙生特質與相處」 3.選項修改為「□覺察自我特質」
22、我會教導同儕輔導員遇到困難要尋求支援及轉介	可再多一題「遇到困難時，會嘗試解決問題，再尋求支援」	在第三部分（四）增加題項「經訓練後的同儕輔導員能扮演何種角色定位」
23、我會教導受輔者學習表達需求	文字增加表達「問題或」，因有時他可能只知道問題，卻不知要何需求	修改為「我會教導受輔者學習表達需求或問題」
24、我會安排同儕輔導員的訓練方式有 □角色扮演 □事後演練	1.文字刪除「會」 2.選項「角色扮演」與「事後演練」二者類似	1.修改為「我安排同儕輔導員的訓練方式有」 2.選項刪除事後演練
25、本學期我會安排同儕輔導員的訓練時數為： □無訓練 □1~5 小時 □6~10 小時 □11~15 小時 □16 小時以上	1.文字刪除「會」 2.建議先用開放式填充讓老師直接填答，回收後再視填答人數之分佈狀況分組為宜	1.修改為「本學期我安排同儕輔導員的訓練時數為：」 2.選項修改為開放式填充 □有訓練，________小時 □無訓練
26、我會督導同儕輔導員服務情形的次數為	1.文字刪除「會」、句首增加「本學期」	「本學期我督導同儕輔導員服務情形的次數為」
27、我採取追蹤同儕輔導員服務情形的方式	建議修改為「我在追蹤同儕輔導員服務情形所採取的方式為：」	「我在追蹤同儕輔導員服務情形所採取的方式為：（可複選）」
28、我會依據同儕輔導員的服務表現，給予適當獎懲	文字「獎懲」修改為「鼓勵，如：嘉獎或小禮物」	「我會依據同儕輔導員的服務表現，給予適當鼓勵，如嘉獎或小禮物」

附錄二（續）

四、同儕輔導員角色		
題項	修改建議	修改後定稿
29、我會安排同儕輔導員的任務有 □分配材料 □陪同學生閱讀 □陪同學生課堂間轉換 □協助在分組時完成被分派的任務 □協助在自由活動時間參與其他同儕的話題 □提醒公佈事項 □行政文書處理	1.選項「分配材料」語意不明 2.建議移至第三部分（二） 3.選項文字「學生」修改為「受輔者」或「身心障礙學生」 4.選項文字挪後在分組時「協助」、增加「受輔者」 5.協助誰做行政？	1.選項刪除「分配材料」 2.選項修改為 □陪同受輔者閱讀 □陪同受輔者課堂間轉換 □在分組時協助受輔者完成被分派的任務 □在自由活動時間協助受輔者參與其他同儕的話題 □提醒受輔者公佈事項 □協助教師處理行政文書
整體建議		修改後定稿
建議可再多一題詢問角色定位或角色期待，例如：「我會安排同儕輔導員瞭解其角色定位」 A 主動解決問題者 B 轉介問題者 C 協助其他輔導員解決問題者		在第三部分（四）增加題項「經訓練後的同儕輔導員能扮演何種角色定位：（可複選） □主動解決問題者 □不處理問題，直接回報問題給教師處理者 □注重團體動力，同儕輔導員協助彼此解決問題者 □其他_____」

五、困境		
題項	修改建議	修改後定稿
30、在您推動身心障礙學生同儕輔導時遭遇到的困難有 □需自行開發校內同儕輔導計畫，缺少行政支持	1.選項□對身心障礙學生課業學習表現幫助不大、□對身心障礙學生人際互動關係幫助不大，兩題皆是結果，不是困難，這樣的結果問題出在哪裡？（上述各項均是可能的原因） 2.選項文字同儕輔導「計畫」修改為「方案」	1.刪除兩個選項 □對身心障礙學生課業學習表現幫助不大 □對身心障礙學生人際互動關係幫助不大 2.選項修改為 □需自行開發校內同儕輔導方案，缺少相關處室提供行政支持

附錄二（續）

題項	修改建議	修改後定稿
□缺乏推動身心障礙學生同儕輔導的培訓與相關資訊 □缺乏推動身心障礙學生同儕輔導的進修與研習機會 □推動同儕輔導牽涉人員太多，不清楚自己在團隊中的角色定位 □缺乏專業輔導人員給予教師推動同儕輔導之建議。 □其他教師不清楚、不重視 □同儕輔導員流失率太高，導致服務中斷 □對身心障礙學生課業學習表現幫助不大 □對身心障礙學生人際互動關係幫助不大	3.「進修」指老師？專業知能？ 4.牽涉「人員」太多，人員指學生？老師？家長？ 5.選項文字增加其他教師「對特殊教育」不清楚、不重視 6.選項文字刪除流失率「太」高 7.要不要限制勾幾個？否則如果18個都勾，就顯不出其意義了。	□缺乏推動身心障礙學生同儕輔導的同儕輔導員培訓與相關資訊 □缺乏推動身心障礙學生同儕輔導的教師進修與研習機會 □推動同儕輔導牽涉的學生、家長或其他成員太多，不清楚自己在團隊中的角色定位 □缺乏專業輔導人員（如教授、心理師等）給予教師推動同儕輔導之建議。 □其他教師對特殊教育不清楚、不重視 □同儕輔導員流失率高，導致服務中斷 3. 修改為「可複選，最多選5個，無則免填」
整體建議		修改後定稿
1.困境增加選項「同儕輔導培訓課程內容設計耗時費力」、「受輔者拒絕同儕輔導員的協助」 2.請檢視上述所列困境是否有充分呼應前述所描述之現況與涵蓋的範圍，如包含：推動意願上的困境（包含學校主管與教師的配合、同儕的支持、人力經費等）、人力安排上理想與現實間的落差問題、方案規劃與實施時所遭遇的問題等。		增加選項 □設計同儕輔導培訓課程內容耗時費力 □受輔者拒絕同儕輔導員的協助 □身心障礙學生之家長不同意接受同儕輔導 □同儕輔導員之家長不同意參與同儕輔導

附錄三 預試後問卷內容之修改情形

第二部份：學校環境		
題項	修改情形	修改後定稿
1、學校類型	選項增加□高中（包含有職業類科)、標示重點	1、學校類型：□**高中** □**高中**(包含有職業類科) □**高職**(包含有綜合高中) □完全中學(兼有國、高中)

第三部份：同儕輔導實施現況		
二、同儕輔導員的安排		
題項	修改情形	修改後定稿
14	以粗體、雙線標示重點	11、本學期您為幾位**身心障礙學生**安排同儕輔導：__________位
23	文字修改為「或」、增加選項	20、目前組織同儕輔導團體的方式為： □本校自行組織或培訓同儕輔導員 □與他校聯合組織或培訓同儕輔導員 □本校同儕輔導員參與縣市/區域性培訓後，加入本校志工組織 □本校同儕輔導員參與縣市/區域性培訓後，仍須參加校內組織與培訓 □本校尚無組織或培訓同儕輔導員，由教師個人自行安排 □其他________

三、方案規劃		
題項	修改情形	修改後定稿
24	以粗體、雙線標示重點	21、本學期您督導幾位**同儕輔導員**：__________位
25	題目次序挪動	23、我安排同儕輔導員的訓練內容有：(**可複選**)
26	題目次序挪動	27、我會教導同儕輔導員遇到困難要尋求支援及轉介：
27	題目次序挪動	28、我會教導受輔者學習表達需求或問題：
28	題目次序挪動	23、我安排同儕輔導員的訓練內容有：(**可複選**)
29	題目次序挪動、文字修改(跳答至25題)	22、本學期我安排同儕輔導員的訓練時數為： □有訓練，________小時 □無訓練(跳答至25題)

附錄三（續）

題項	修改情形	修改後定稿
30	題目次序挪動、文字修改(跳答至27題)、文字增加「平均」	25、本學期我督導同儕輔導員服務情形的平均次數為：□無督導(跳答至27題) □每月1次 □每兩週1次 □每週1次 □每週2次 □其他____
31	題目次序挪動、文字修改為「督導」	26、我在督導同儕輔導員服務情形所採取的方式為：**（可複選）**□觀察 □書面服務記錄 □電訪 □面談 □會議 □聚餐 □其他____
32	文字增加「等」	29、我會依據同儕輔導員的服務表現，給予適當鼓勵，如嘉獎或小禮物等

四、同儕輔導員角色		
題項	修改情形	修改後定稿
34	文字刪除「經訓練的」、選項文字修改	31、同儕輔導員能扮演何種角色定位：**（可複選）**□同儕輔導員之間能互助合作解決問題者

五、困境		
題項	修改情形	修改後定稿
35	將「最多選5個」移至標題醒目處	五、困境（可複選，最多選5個，無則免填）

附錄四 正式施測問卷

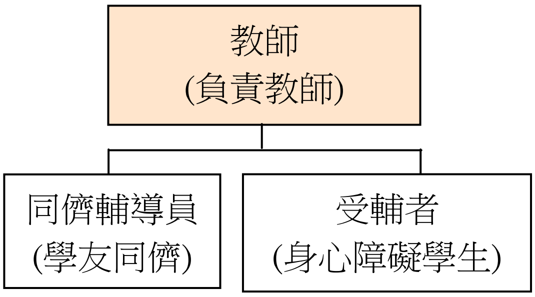
高中職推動普通班身心障礙學生同儕輔導實施現況調查問卷

敬愛的老師，您好！

本問卷旨在瞭解高中職推動普通班身心障礙學生同儕輔導的現況，期能收集您豐富的實務經驗，研擬相關建議以供學術與實務工作發展之參考。

填答本問卷約需時 10~15 分鐘，問卷填答之內容與個人資料絕對保密，僅供研究整體分析之用，請放心填答，並**請於一週內填妥裝入回郵信封寄回**。如您欲瞭解本研究結果，請填寫您的 e-mail: ______________________________

本研究所指同儕輔導是經由挑選與培訓的學生，在教師督導下，以有計畫地服務方式協助校園內的身心障礙學生，相關成員包括教師、同儕輔導員、受輔者，角色說明如下圖。誠摯感謝您的支持與協助！



國立台灣師範大學特殊教育學系
指導教授：王華沛 博士
研究生：蕭若瑤 敬上

中華民國 102 年 5 月

第一部分：教師基本資料

填答說明：請在最符合的選項☐中打✓，並在底線_______上填入阿拉伯數字。

1、擔任職務：☐資源班召集人/資源班導師 ☐資源班專任教師 ☐特教組長 ☐資源教室業務承辦人(未設資源班) ☐輔導教師 ☐普通班導師 ☐其他____

2、性別：☐男 ☐女

3、推動同儕輔導資歷：__________年

4、輔導專業背景：☐輔導相關系所畢業 ☐修習輔導學分班/專長班 ☐曾參加輔導知能研習 ☐無輔導背景 ☐其他________

第二部分：學校環境

1、學校類型：☐<u>高中</u> ☐<u>高中</u>(包含有職業類科) ☐<u>高職</u>(包含有綜合高中) ☐完全中學(兼有國、高中)

2、本學期是否有學生志工專款經費補助？☐有，經費__________元 ☐無

3、本校有編制合格特教老師(含資源班、特教班)？☐有，人數____位 ☐無

第三部分：同儕輔導推動現況

填答說明：為瞭解高中職推動身心障礙學生同儕輔導之實施現況，請您根據實際情形評估，並在符合的選項中打✓。 很不同意（25％以下程度同意）、不同意（26-50％程度同意）、同意（51-75％程度同意）、非常同意（76％以上程度同意），得分為 1 至 4 分	很不同意	不同意	同意	非常同意
一、實施考量要素				
1、我認為身心障礙學生有同儕輔導需求。	□	□	□	□
2、我認為實施同儕輔導有益於身心障礙學生學校適應。	□	□	□	□
3、我認為實施同儕輔導有益於同儕輔導員自我成長。	□	□	□	□
4、我認為實施同儕輔導有益於教師個案管理身心障礙學生在校狀況。	□	□	□	□
5、我認為實施同儕輔導有一套完整計畫、訓練架構和程序是必要的。	□	□	□	□
6、我認為需安排教師督導同儕輔導之實施。	□	□	□	□
7、我認為學校相關處室提供行政支持是必要的。	□	□	□	□
8、相關教師遇到困難時會與我聯繫，並集思廣益解決問題是重要的。	□	□	□	□
9、我認為家長能認同和支持同儕輔導的做法是重要的。	□	□	□	□
10、我認為同儕輔導員應被要求遵守受輔者的隱私及保密權。	□	□	□	□

二、同儕輔導員的安排

11、本學期您為幾位**<u>身心障礙學生</u>**安排同儕輔導：__________位

12、我會選擇與身心障礙學生同班者擔任同儕輔導員：□是　□否

13、我會與同儕輔導員簽訂契約說明其服務對象、工作項目等規範：□是　□否

14、我會與同儕輔導員充分溝通同儕輔導的進行方式及角色期待：□是　□否

15、在安排同儕輔導時，我會取得同儕輔導員的同意：□是　□否

16、在安排同儕輔導時，我會取得受輔者的同意：□是　□否

17、我會依身心障礙學生個別需求安排適當的同儕輔導員人數：□是　□否

18、我安排身心障礙學生與同儕輔導員的配對方式為：(**可複選**)

□一位同儕輔導員帶一位身心障礙學生

□兩位以上同儕輔導員以小組方式帶一位身心障礙學生　□其他（請說明）：__________

19、我挑選同儕輔導員的標準為：(**可複選**)

□良好人格特質□認知能力或學業成績佳□社交關係良好□自願者□導師意見□其他_____

20、目前組織同儕輔導團體的方式為：(**單選**)

□本校自行組織或培訓同儕輔導員

□與他校聯合組織或培訓同儕輔導員

□本校同儕輔導員參與縣市/區域性培訓後，加入本校志工組織

□本校同儕輔導員參與縣市/區域性培訓後，仍須參加校內組織與培訓

□本校尚無組織或培訓同儕輔導員，由教師個人自行安排　□其他________

三、方案規劃

21、本學期您督導幾位**同儕輔導員**：__________位

22、本學期我安排同儕輔導員的訓練時數為：

□有訓練，________小時　□**無訓練(跳答至 25 題)**

23、我安排同儕輔導員的訓練內容有：(**可複選**)

□覺察自我特質 □助人技巧 □學科教學技巧 □人際溝通 □問題解決策略 □遵守保密倫理

□身心障礙生特質與相處 □藥物認識 □自殺防治 □文書處理 □教室設備管理 □其他__

24、我安排同儕輔導員的訓練方式有：(**可複選**)

□實務討論 □讀書會 □工作坊 □角色扮演 □演講 □上課教學 □電影欣賞

□播放教師教學實況 □校外參訪 □服務記錄與教師回饋 □其他________

25、本學期我督導同儕輔導員服務情形的平均次數為：(**單選**)

□**無督導(跳答至 27 題)** □每月 1 次 □每兩週 1 次 □每週 1 次 □每週 2 次 □其他____

26、我在督導同儕輔導員服務情形所採取的方式為：(**可複選**)

□觀察　□書面服務記錄　□電訪　□面談　□會議　□聚餐　□其他____

27、我會教導同儕輔導員遇到困難要尋求支援及轉介：□是　□否

28、我會教導受輔者學習表達需求或問題：□是　□否

29、我會依據同儕輔導員的服務表現，給予適當鼓勵，如嘉獎或小禮物等：□是　□否

♡ 背面有題 ♡

四、同儕輔導員角色

30、我安排同儕輔導員的任務有：（**可複選**）

☐學科教學 ☐報讀或抄寫課本的重點 ☐完成作業 ☐陪同受輔者閱讀 ☐協助生活自理

☐陪同受輔者課堂間轉換 ☐在分組時協助受輔者完成被分派的任務 ☐學習識別溝通話語

☐解決紛爭 ☐在自由活動時間協助受輔者參與其他同儕的話題 ☐提醒受輔者公佈事項

☐協助特教宣導 ☐協助教師處理行政文書 ☐教室設備管理 ☐其他________

31、同儕輔導員能扮演何種角色定位：（**可複選**）

☐主動解決問題者 ☐不處理問題，直接回報問題給教師處理者

☐同儕輔導員之間能互助合作解決問題者 ☐其他________

五、困境（可複選，最多選5個，無則免填）

32、在您推動身心障礙學生同儕輔導時遭遇到的困難有：

☐ 需自行開發校內同儕輔導方案，缺少行政支持。

☐ 缺乏推動身心障礙學生同儕輔導的培訓與相關資訊。

☐ 缺乏推動身心障礙學生同儕輔導的教師進修與研習機會。

☐ 推動同儕輔導牽涉的學生、家長或其他成員太多，不清楚自己在團隊中的角色定位。

☐ 缺乏專業輔導人員（如教授、心理師等）給予教師推動同儕輔導之建議。

☐ 需花費大量時間與心力實施同儕輔導。 ☐ 設計同儕輔導培訓課程內容耗時費力。

☐ 缺乏同事一起討論研究。 ☐ 其他教師對特殊教育不清楚、不重視。

☐ 平常工作量太大，無法負荷。 ☐ 缺乏經費推展同儕輔導方案。

☐ 缺乏適當的設備器材或場地。 ☐ 運用同儕輔導方案涉及較多的倫理考量。

☐ 尋找有意願且適合的同儕輔導員是困難的。☐ 同儕輔導員輔導知能不足，難以勝任。

☐ 同儕輔導員流失率高，導致服務中斷。 ☐ 受輔者拒絕同儕輔導員的協助。

☐ 有需要同儕輔導介入的身心障礙學生太多，難以兼顧到每個學生的需求。

☐ 身心障礙學生之家長不同意接受同儕輔導。☐ 同儕輔導員之家長不同意參與同儕輔導。

☐ 其他：（**請說明**）____

♡ 問卷到此結束，感謝您的用心填答 ♡