

南 華 大 學

資訊管理學系

碩士論文

雲林縣國中特教學生臉書使用行為於人際關係

發展與學習動機之探討

Exploring the Effects of Facebook Usage on Interpersonal  
Relationship and Learning Motivation for the Special Education  
Students of Junior High School in Yunlin County.

研 究 生：王丹芸

指導教授：洪銘建 博士

中 華 民 國 一 〇 四 年

# 南 華 大 學

資訊管理學系碩士班

碩 士 學 位 論 文

雲林縣國中特教學生臉書使用行為於  
人際關係發展與學習動機之探討

Exploring the effects of facebook usage on interpersonal relationship and learning motivation for the special education students of junior high school in Yunlin county.

研究生：王珮

經考試合格特此證明

口試委員：

吳光閔

李宜品

洪銘建

指導教授：洪銘建

系主任(所長)：資訊管理學系主任 王昌斌

口試日期：中華民國 104 年 6 月 25 日

南華大學碩士班研究生

論文指導教授推薦函

資訊管理系碩士班 王丹芸 君所提之論文

雲林縣國中特教學生臉書使用行為於人際關係發展與  
學習動機之探討

係由本人指導撰述，同意提付審查。

指導教授

洪銘建

104年6月23日

## 誌 謝

在完成論文的那一刻，也是 104 年金曲頒獎典禮的這一天。在頒獎台上的每個得獎者都不停感謝著身邊的人，就如同陳之藩在謝天一文中提到「因為要感謝的人太多了，那就謝天吧！」然而這份論文的完成，又豈是謝天即可表達心中的感動？

首先要感謝的是我的指導教授—洪銘建老師。從題目訂定到討論都給了我很大的空間，對於我所提出的想法能從旁支持並以專業的角度給予意見。在論文討論期間，考量我的交通不便而不辭辛勞的到車站接送。最後衝刺的階段以言語鼓勵我，讓我信心大增。能完成這份論文，洪老師無疑是最大的推手。

接著是在研究進行過程中，在我身旁協助我並給予建議的特教夥伴們—雅祺、蕙瑜、品善、家賢、姿杏，以及雲林縣內協助問卷完成的 16 所國中資源班老師們及接受施測的特教學生們。若無大家的協成，這份論文無法如期完成！在此非常感謝大家。

最後，感謝在大學畢業後一直催促我拿取研究所學歷的父親，若沒有他的期望，這一切不會列入我的人生規劃中；感謝在論文趕工期間無法回家而包容我的母親，對於我想做的事情總是默默支持，成為我最好的後盾；感謝神明，也感謝讓我興起念研究所，以及促使我發憤完成論文的許多人事物。

希望這一份論文能為特教孩子盡一份小小的心力，也替特教相關的研究領域新闢一條路。

王丹芸謹誌

中華民國 104 年 6 月

# 雲林縣國中特教學生臉書使用行為於人際關係發展與學習動機之探討

學生：王丹芸

指導教授：洪銘建 博士

南 華 大 學 資 訊 管 理 學 系 碩 士 班

## 摘 要

在臉書普及的環境之下，國中特教學生的臉書使用現況及對人際關係與學習動機的影響為何，目前在國內尚無相關研究去探討。因此本研究採問卷調查法對雲林縣國中特教學生的臉書使用行為、臉書人際關係、現實人際關係與學習動機的關係進行調查研究。探討雲林縣國中特教學生的臉書使用現況，不同背景與臉書使用行為之使用者在臉書人際關係、現實人際關係與學習動機之差異，分析臉書人際關係、現實人際關係與學習動機之相關性。研究樣本為103學年度安置於雲林縣國中普通班或資源班之認知功能輕微缺損之特教學生共318名，有效樣本共236份。並以描述性統計、獨立樣本t檢定、單因子變異數分析、結構方程分析進行資料統計與分析。

本研究主要發現如下：

- 一、 雲林縣國中特教學生使用臉書比例79.55%，低於教育部於2014年「學生網路使用情形調查與分析計畫」中，用自己帳號使用臉書的國中生占93.6%。
- 二、 使用原因最多為「能與朋友保持聯繫」。最常使用的功能最多為「按

讚」。使用年資少於「三年」的比例較高，使用頻率以「每天」使用為最多，平均每日使用時數以「一小時以內」為最多，臉書朋友數以「0~50人」為最多。

三、不同性別的國中特教學生在「尋求認可」、「外在學習動機」達顯著差異。

四、不同「每日平均臉書使用時數」及「臉書朋友數」的使用者在「臉書的人際關係」達顯著差異。

五、不同「臉書朋友數」的使用者在「現實人際關係」達顯著差異。

六、本研究顯示「臉書的人際關係」對「現實的人際關係」有顯著影響，「現實的人際關係」對「學習動機」有顯著影響；但無足夠證據支持「臉書人際關係」對「學習動機」有影響。

依據本研究結果，建議師長能藉由提升特教學生臉書人際關係，去影響現實人際關係，並間接提升學習動機。

關鍵詞：臉書、人際關係、學習動機、特殊教育、認知功能輕微缺損

# Exploring the effects of facebook usage on interpersonal relationship and learning motivation for the special education students of junior high school in Yunlin county.

Student : Wang Tan Yun

Advisors : Dr.Hung Min Cheng

Department of Information Management  
The Graduated Program  
Nan-Hua University

## ABSTRACT

This study was conducted through questionnaire-survey method. The main purposes of this study were to explore the Facebook usage and interpersonal relationships in peers and Facebook and learning motivation for the special education students of junior high school in Yunlin County. Subjects were 318 special education students placed in ordinary classes or resources classes of junior high school in 103 school year from Yunlin County. In this study, SPSS and PLS analysis as a tool, to be obtained from the sample data analysis. The findings of this study:

(1) Only 79.55% used Facebook; the main purpose is to keep in touch with friends; the most commonly used function is press Like; the use of years mostly is less than 3 years; the use of time mostly is less than 1 hour; the use of frequency mostly is every day; the most the number of friends mostly is 0 to 50.

(2) There were significant differences in the different gender of special education students in junior high school concerning “seeking accreditation” and “extrinsic learning motivation”.

(3) There were significant differences in the use of time every day and the different number of friends concerning “interpersonal relationship on Facebook” .

(4)There were significant differences in the number of friends concerning “interpersonal relationship in peers”.

(5)The study can not prove the interpersonal relationship on Facebook to learning motivation influential. The interpersonal relationship on Facebook has a positive influence on interpersonal relationship in peers. The interpersonal relationship in peers has a positive influence on learning motivation.

Keywords: Facebook, relationships, motivation, special education, cognitive slight defect

# 目 錄

謝 誌 .....	i
摘 要 .....	ii
目 錄 .....	v
表目錄 .....	vi
圖目錄 .....	vii
第一章 緒論 .....	1
第一節 研究背景 .....	1
第二節 研究動機 .....	4
第三節 研究目的 .....	6
第四節 研究範圍 .....	7
第五節 名詞解釋 .....	8
第二章 文獻探討 .....	9
第一節 臉書的發展現況與功能 .....	9
第二節 人際關係 .....	13
第三節 學習動機 .....	24
第四節 特殊教育學生的人際關係與學習動機 .....	31
第三章 研究設計與實施 .....	55
第一節 研究架構與假說 .....	55
第二節 研究工具 .....	57
第三節 研究對象 .....	69
第四節 實施程序 .....	70
第五節 資料處理與分析方式 .....	71
第四章 研究結果分析與討論 .....	74
第一節 描述性統計 .....	74
第二節 信效度分析 .....	76
第三節 差異分析 .....	79
第四節 測量模式分析 .....	95
第五節 結構模式分析 .....	98
第五章 結論與建議 .....	99
第一節 研究結論 .....	99
第二節 建議 .....	107
參考文獻 .....	110
【附錄一】 .....	118
【附錄二】 .....	122

## 表 目 錄

表 1-1 臉書台灣用戶統計數據 .....	3
表 2-1 特教學生在人際關係的相關研究表 .....	47
表 2-2 特教學生在學習動機的相關研究表 .....	52
表 3-1 預試 KMO 及 Bartlett 檢定分析表 .....	62
表 3-2 預試因素分析表 .....	63
表 3-3 預試信度分析表 .....	66
表 3-4 「臉書的人際關係」之正式問卷內容 .....	67
表 3-5 「現實的人際關係」之正式問卷內容 .....	68
表 3-6 「學習動機」之正式問卷內容 .....	68
表 3-7 抽樣學校及樣本分配表 .....	69
表 4-1 樣本背景摘要表 .....	74
表 4-2 臉書使用經驗摘要表 .....	75
表 4-3 KMO 及 Bartlett 檢定分析表 .....	76
表 4-4 因素分析表 .....	77
表 4-5 信度分析表 .....	78
表 4-6 不同性別的特教學生在人際關係與學習動機之差異 .....	79
表 4-7 不同年級的特教學生在人際關係與學習動機之差異 .....	80
表 4-8 不同特教類別的特教學生在人際關係與學習動機之差異 .....	81
表 4-9 不同屬性的特教學生在臉書人際關係、現實人際關係與學習動機的假設驗證結果 .....	83
表 4-10 不同臉書使用年資的特教學生在人際關係與學習動機之差異 .....	84
表 4-11 不同臉書使用頻率的特教學生在人際關係與學習動機之差異 .....	86
表 4-12 不同臉書每日平均使用時數的特教學生在人際關係與學習動機之差異 ..	88
表 4-13 不同臉書朋友數的特教學生在人際關係與學習動機之差異 .....	90
表 4-14 不同臉書使用經驗的特教學生在臉書人際關係、現實人際關係與學習動機的假說驗證結果 .....	94
表 4-15 收斂效度分析結果 .....	96
表 4-16 區別效度分析結果 .....	97

# 圖目錄

圖 3-1 研究架構 .....	55
圖 4-1 路徑分析 .....	98



# 第一章 緒論

「我最關心的就是，就是如何讓世界更開放。」

~臉書創辦人 馬克·祖克柏~

## 第一節 研究背景

網際網路於 1950 年代開始發展至 1990 年代對公眾開放，至今僅短短二十多年的時間，卻已徹底改變了人類社會的生活模式。研究者的成長經歷可說是正好趕上了這場資訊時代的盛會。永遠記得第一次看到電腦的興奮感，雖然當時僅能在黑白的畫面上輸入英文字母，但對一個國小的學生來說，「電腦」就像是科幻片中屬於未來世界的產物般神奇。升上國中後，一群正值青春期的少女，抱著對虛擬世界的好奇與渴望，開始接觸了網路聊天室，帶著幻想與想像，享受著與另一端的陌生人聊天所帶來的神秘與刺激感。有研究認為虛擬的人際關係 (Virtual Interpersonal Relationship) 是為了彌補現實生活中人際關係 (Real Interpersonal Relationship) 不滿足的工具 (劉家儀，2001)，卻也有研究主張現實生活中與朋友有較多接觸的人，對網友的接觸也較多 (陳嫻竹，2002)。以研究者的經驗來說，對虛擬人際關係的渴望並非是源自於現實人際關係的不滿足，反而是將觸角由現實拓展至虛擬世界，擴大了人際關係 (Interpersonal Relationship) 的範圍。邁入高中、大學，BBS (Bulletin Board System) 開始在學生族群間流行。關於身邊同學的大小趣聞，大家會透過 BBS 上的班版來分享，彼此你一言我一語的互相調侃。熬夜趕報告時，留言在班版上互相激勵、打氣。除此之外，

我們還曾為了讓班版的文章能登上站內的十大熱門文章，同學間不停的回文以製造文章數，締造輝煌紀錄，直到今日開同學會時，回憶起來仍會津津樂道。仔細回想，就連認識至今超過十二年的大學死黨們，初次的交流也是在 BBS 的班版上。這些珍貴的青春回憶，有多少是與網路世界做連結？當時若未能參與這一切，又會失去多少樂趣？

時序流轉，現今網路的普及與數位科技的蓬勃發展，從桌上型電腦、筆記型電腦到現在人手一支的智慧型手機，人們更能不受地點、時間的限制，透過網路來傳遞訊息。根據 BloggerAds 在 2009 年的一份調查顯示，網路社群已成為人脈經營上相當重要的一項工具。MSN (Windows Live Messenger) 與部落格 (Blog) 在人脈經營的重要程度高達 80% 以上，其中 2006 年才興起的社群網站—臉書 (Facebook) 的重要程度亦有約 40%。雖然在當時臉書的重要程度還難以與 MSN、部落格匹敵，但其竄起的趨勢仍不容小覷。就在 2013 年底，微軟正式宣布 MSN 將於 2013 年第一季正式「停用」，緊接著台灣的部落格龍頭—無名小站 Wretch 官方也公布將在 2013 年 12 月 26 日「全面停止服務」。在新聞報導中提及「由於新型社群網站的崛起，無名小站無法因應潮流改變，最後只好面臨被淘汰的命運」，這裡所提到的新型社群網站莫過於臉書了。根據 Alexa 全球網站流量統計，臉書位居世界第二，僅次於 Google 之後，臉書在全世界受歡迎的程度可見一斑。前陣子的新聞用了斗大的標題—「台灣人瘋臉書程度全球之冠」，報導依據主要為臉書官方於 2013 年 8 月，首度公布了臉書在台灣用戶的數據。裡面提到在台灣每天至少有 1 千萬人上

臉書，以台灣 2335 萬人口估算，等於每 10 人中有逾 4 人每天都在使用臉書，見表 1-1。由此可見，在台灣，臉書不僅是一種休閒活動，而是生活中的一部份。如果活在二十一世紀的人，還認為網路世界是虛擬的，認為自己可以不用網路而在真實世界中活得好好的，那麼終有一天，真實世界也可能變成虛擬的了（邱佳頤，2008）。

因此在這種環境成長之下的青少年，臉書的使用成為一項不可忽視的議題。2012 年「兒少網路行為調查報告」發現有高達八成三的孩子平常會上網，在週休放假期間，高達七成一孩子週末兩天都會上網，甚至有一成孩子上網時間超過 6 個小時。而上網最常做的事情前三名依序是聽音樂或觀看影片（57.8%）、經營臉書或部落格（52%）以及玩線上遊戲（51.2%）。其中經營臉書或部落格比例較去年成長了近兩成，逐漸成為孩子們上網最喜歡做的事情。兒福聯盟亦在 2013 年的調查顯示，高達 84% 的國中生，最習慣放學後用臉書和同學、朋友聊天，遠高於見面聊（66%）和手機聊（48%）的溝通模式。我們甚至可以預想，在未來，透過網路來建立人際關係的社交模式，會越來越重要。

表 1-1 臉書台灣用戶統計數據

臉書每月活躍用戶	1400 萬人
臉書每日活躍用戶	1000 萬人
臉書每月活躍行動用戶	1000 萬人
臉書每日活躍行動用戶	710 萬人

每月活躍用戶中，71% 會每天使用 Facebook

資料來源：台灣人瘋臉書，全球第一。蘋果日報(2013 年 8 月)。取自

<http://www.appledaily.com.tw/appledaily/article/headline/20130821/35235891/>

## 第二節 研究動機

研究者踏入教職的第一項工作，就是擔任自閉症（Autism）巡迴輔導老師。主要的工作就是教導安置於普通班或資源班的自閉症學生，教學內容主要是針對情緒管理、社交技巧、人際互動等相關課程，並非傳統認知的「學科」項目。當時成立自閉症巡迴輔導班的主要目的，就是期望讓這一群先天社交有困難的孩子，更能適應普通班級的生活。爾後離開這份工作，調往目前所任教的國中，擔任不分類資源班的特教老師，在資源班中接觸更多特教學生後發現，人際互動的困難不僅是限於自閉症的學生，而是許多特教學生在融合教育的環境中皆面臨的困境。所謂不分類資源班就是針對在普通班的學習、適應上有明顯困難而需要特殊教育服務的身心障礙學生。他們的學籍設在普通班，主要的學習地點也在普通班，只有部份時間到資源班接受資源教師的指導。這樣的服務模式，不但能提供有特殊需求學生的個別化服務，又能提供與普通班學生最大可能的共同學習與互動、交流的機會。教育部在1998年提出「發展與改進特殊教育6年計畫」，其中第二項就是以「朝向融合教育的理念」為目標，主張「特殊教育學生（Special education student）必須在最少限制的環境下，得以融入普通教室的教育情境內與非障礙學生產生最大的互動機會，平等地受教育，同時獲得適切的特殊教育服務」。而其中與非障礙學生產生最大的互動機會就再次強調其人際互動的重要性。然而這一類認知功能輕微缺損的身心障礙學生，由於先天能力的限制，使學生在社會理解、社會互動上有困難，導致在普通班常有人際互動的適應問題（張偉政，

2012)。但他們與一般國中生相同，正值身心發展的重要時期，需要建立對自我的認同以發展健全的人格。然而這「小大人」的階段也常被稱作「叛逆期」，孩子開始有自己的主見，常與父母的意見相左，導致親子關係產生變化。為了獲得他人的認同，而將這份需求轉向同儕（Peer）。在馬斯洛的需求層次理論中的第三層—感情上的需要—提及人都需要伙伴的友誼。若要滿足這種需求，與他人的互動對青少年而言，就顯得非常重要了。但特教學生屬於「社交能力」較弱的族群，在現實生活中較無法建立良好的人際互動轉而尋求虛擬世界，導致他們可能長時間留在網路上，透過網上的活動以認識朋友與交談，網路對他們這群人而言，變成是一項很重要的人際管道（趙宏達，2000）。

臉書已經成為目前青少年族群中，最重要的人際互動平台，其對促進人際關係的網絡發展扮演重要腳色（涂保民，2010）。林之晨（2011）在FACEBOOK 臉書效應一書的推薦序中提到：「臉書和之前的社群最大的不同是『真實性』。交往真實的朋友是網路普及二十年來第一次發生的。人們用真實身分在網路發言，讓網路和真實社會變一致」。黃國濠（2012）的研究顯示臉書的使用與人際關係有顯著的正相關；林淳蔭（2010）也認為使用社群網站中互動功能越多的學生，在現實人際互動的關係就越親密。因此對於這一群渴望人際關係，卻無法獲得滿足的國中特教學生而言，能否在臉書上獲得人際互動的滿足？臉書對現實人際關係是否具有影響力？實為研究者所好奇及欲探知的問題。

其次，學生若花費過多時間在使用臉書上，勢必壓縮了其他生活作息。國中階段正值學習新知識的重要階段，若其讀書時間減少，成績明顯下滑，

導致學業成就低落，反而以網路來逃避課業壓力（林欣玫，2008）。國外有研究指出，臉書使用行為（Facebook usage behavior）與唸書時間多寡的確有其相關性（Kirschner & Karpinski, 2010）；國內亦有研究認為臉書使用行為對學業成就有負向的影響，因此建議教師及家長應共同規範學生的臉書使用時間（劉佩宜，2014）。但抱持正向看法的研究者建議只要讓學生適時、適度的使用臉書，再加上教師若能有技巧地將臉書與教學結合，讓學生利用臉書的網誌、留言版、塗鴉牆功能，來抒發情感、發表學習心得，這樣反而對其學業學習是有幫助的（嚴郁玫 2012）。倘若學生在臉書上感受到師生關係越好，與同儕間的關係亦越佳，學習動機（Learning motivation）亦越強（陳惠文，2013），顯示臉書對人際關係的提升，能間接加強其學習動機。特教學生在課業學習上，因受限於先天能力已較弱勢，若想在課業上獲得成就，要比一般學生花費更多時間與力氣。使用臉書究竟對特教學生在課業學習上，是利是弊？特教學生的人際關係是否會影響其學習動機？國內雖有不少研究在探討不同階段的一般學生使用臉書的現況，以及其對人際關係或學習相關的影響，但甚少有研究去了解特殊教育這樣族群的學生。故了解目前特殊教育學生使用臉書的情形對其人際關係及學習動機的影響，實能做為師長在未來輔導的參考依據。

### 第三節 研究目的

臉書的興起對一般國中生在人際關係及學業上造成偌大的影響。基於上述研究動機所陳述，本研究主要目的是為了了解在融合教育環境下，認知功能輕度受損的特殊教育學生在臉書的使用概況，及其對人際關係

與學業動機的影響、相關與差異為何。其研究目的分述如下：

- 一、了解特教學生的臉書使用現況。
- 二、了解不同屬性的特教學生在現實的人際關係是否有差異。
- 三、了解不同屬性的特教學生在臉書的人際關係是否有差異。
- 四、了解不同屬性的特教學生的學習動機是否有差異。
- 五、了解特教學生的不同臉書使用行為在現實人際關係是否有差異。
- 六、了解特教學生的不同臉書使用行為在臉書人際關係是否有差異。
- 七、了解特教學生的不同臉書使用行為在學習動機是否有差異。
- 八、了解特教學生現實人際關係是否影響臉書人際關係。
- 九、了解特教學生之臉書人際關係是否影響其學習動機。
- 十、了解特教學生之現實人際關係是否影響其學習動機。

#### 第四節 研究範圍

- 一、研究地區方面：本研究以雲林縣為範圍，進行便利抽樣調查。
- 二、研究對象方面：本研究是以 103 學年度就讀於雲林縣國民中學，包含七、八、九年級認知功能輕微缺損的在學特殊教育學生為研究對象。
- 三、研究變項而言
  - (1) 個人背景變項：包括「性別」、「年級」、「特教類別」等變項。
  - (2) 臉書使用經驗：包括「臉書使用原因」、「臉書最常使用的項目」、「臉書使用年資」、「臉書使用頻率」、「平均每天使用時間」、「臉書朋友數」等變項。
  - (3) 臉書上人際互動情形：分為「尋求認可」、「發展關係」、「表達自我」

三個因素。

(4)現實人際關係情形：以「同儕關係」為探討因素。

(5)學習動機：分為「內在學習動機」與「外在學習動機」兩個因素。

## 第五節 名詞解釋

為使本研究所使用的一些重要變項與名詞的意義清楚明確，茲將本研究重要名詞加以界定如下：

### 一、國中特教學生：

以安置在雲林縣普通班或資源班的認知功能輕微缺損的學生，根據特教新課綱定義，認知功能輕微缺損之特教學生類別為學習障礙（Learning disorder）、輕度智能障礙（Mildly mental retardation）、自閉症、情緒行為障礙（Emotional and behavioral disorder）等以上四類。

### 二、臉書使用行為：

本研究所稱之臉書使用行為包括「使用原因」、「最常使用的項目」、「使用年資」、「使用頻率」、「每天使用時間」、「臉書朋友數」。

### 三、人際關係

(1)現實人際關係：指人與人在真實世界的互動關係，本研究所指的現實人際關係是針對「同儕關係」。

(2)臉書人際關係：以社群網站臉書為媒介建立起的虛擬互動情形，分別為以下三項因素「尋求認可」、「發展關係」、「表達自我」。

### 四、學習動機：

本研究所界定的學習動機分為「內在學習動機(Intrinsic learning motivation)」與「外在學習動機(Extrinsic learning motivation)」。

## 第二章 文獻探討

### 第一節 臉書的發展現況與功能

臉書的官方網站上將自己定義為「Facebook 是一個聯繫朋友、工作夥伴、同學或其他社交圈之間的社交工具。你可以利用Facebook 與朋友保持密切聯絡，無限量地上傳相片，分享轉貼連結及影片，還可以幫助你增進你對朋友的了解」。下面就分別從臉書的發展現況、臉書的使用功能及臉書使用的相關研究三部份去作探討。

#### 壹、臉書的發展現況

根據維基百科（2015）的介紹，臉書是由美國哈佛大學的學生馬克·祖柏克（Mark Zuckerberg）於2004年創立的網站，取名為Facebook的靈感是來自於美國高中的花名冊（暱稱face book），這是學校會提供給學生一本含有照片和聯絡資料的通訊錄。在美國，大學院校通常也會把這種印有所有基本成員資料的「花名冊」發放給新入學的學生或新進教職員，協助大家認識校園內其他成員以利適應學校生活。最初，臉書網站只提供哈佛學生註冊使用，沒想到網站成立不到一個月，便有超過半數以上的哈佛學生都加入了臉書。隨後的兩個月內，註冊用戶的學校範圍已擴展至波士頓地區的其他大學。2006年9月臉書正式對所有年滿13歲的一般大眾開放，在短短兩年的時間之內，以學生族群為用戶基礎的臉書，悄悄的爬升到了世界第二大社群部落格網站的地位。從2006年至2007年不到一年的時間，臉書在全美國所有網站的使用排名也從第60名大幅上升至第7名。2008年推出中文繁體、簡體版本。2010年3月，臉書在美國的存取人數已超越Google，

成為全美國存取量最大的網站。2012年10月，臉書全球活躍用戶數突破10億，成為世界上分布最廣的社群網站，臉書也可說是全球最大的社交平台（維基百科，2015）。

臉書於2008年推出中華民國正體版本後，台灣的使用用戶因而大增。日本網路公司Cereja Technology於2013年公布一份亞洲地區的臉書使用人數調查報告，其中台灣的臉書使用人口比例為56.7%，位居亞洲第一。臉書官方於2014年6月，首度公布了臉書在台灣用戶的數據。裡面提到在台灣每天至少有1千萬人上臉書，以台灣2335萬人口估算，等於每10人中有逾4人每天都在使用臉書。在2015年的臉書最新統計中顯示，目前台灣每個月有1500萬的活躍用戶，若以一人擁有一個臉書帳戶來計算，相當於有六成五的台灣民眾擁有臉書。使用者的年齡層亦有向下涵蓋的趨勢。教育部（2014）進行「學生網路使用情形調查與分析計畫」，調查結果顯示，國中學生最常進行的網路活動是網路遊戲、社群網站(臉書)。用自己帳號使用臉書的國中生達93.6%，顯示臉書使用情形相當普遍，調查並指出國中有17.5%是臉書使用的高、重風險群。

## 貳、臉書的功能介紹

隨著使用者的增加，臉書的使用功能也逐漸做調整，以滿足使用者的需求。以下就針對目前臉書上主要功能做介紹（維基百科，2015）：

(一)塗鴉牆（Wall）與狀態（Status）：使用者能在自己的塗鴉牆上發表狀態、打卡、分享影片、分享連結等，而其所更新的塗鴉牆內容會被同步到各個朋友的首頁。使用者能向他們的朋友顯示他們現在在哪裡、做甚麼、甚至是心情與表情符號。然後讓好友看到這些狀態，並了解你的狀態，接

著回應你的狀態。

(二)留言 (Comment) 與讚 (Like)：臉書上的「留言」和「讚」是一個重大的突破，讓使用者可以針對朋友發佈的訊息，進行即時的互動。利用「讚」，朋友們能對該動態或頁面進行讚賞及表態。如果不知道要寫什麼，按個「讚」也是個對方內容認同的舉動。而無論是讚或留言，或是其他更新都會收到通知，得到回饋，更加強了朋友間一來一往的互動。

(三)社團、粉絲團 (Groups)：透過社團群組這項功能，使用者可加入任何有興趣的團體或社群，也可以變成自己喜歡的組織、名人、俱樂部等網頁粉絲團的一份子。使用者成立社團可選擇公開或不公開，在社團中可留訊息、上傳影片/照片或文件等，並可立即性通知所有成員。

(四)活動 (Events)：此功能主要協助使用者告知其他朋友即將參加或舉辦相關活動，透過訊息的釋放，方便組織和管理社交活動。建立活動時需填寫活動名稱、地點、開始及結束時間、選擇是否開放某些朋友、活動細節，最後可以選擇活動邀請之成員，並發通知給受邀朋友群。

(五)訊息 (Message) 在臉書中，可以透過私密訊息發送給目標用戶的訊息匣，只有收信人和發信人可以看到，此功能也可以傳送照片影片或某些類型的文件檔案給對方。

(六)相簿 (Photos&Video)：一般傳統網路相簿上傳之後，僅能單方面供自己和朋友欣賞，但臉書的照片功能則提供互動機會，不僅可在每張照片下留言外，還可以特別「標註朋友姓名」之功能，以清楚知道照片之人物姓名，更可以連結到該人物之個人檔案頁面，認識更多人。臉書影片除了可藉由傳統電腦上傳外，也可以透過手機上傳影片。

(七)網誌 (Notes)：使用者可利用網站撰寫文章，臉書的網誌可同時提供使用者匯入圖片、短片和音樂等功能來豐富自己網誌的內容。相較為其他網誌，臉書可以設定文章只開放給某幾位朋友觀看，也可設定連結與該篇文章相關的朋友，如此一來被連結知朋友變可以在自己的臉書中快速得知該篇文章。

(八)遊戲 (Games)：臉書提供相當多的娛樂，包括遊戲及應用程式等，例如：開心農場、夢想城市、德州撲克等。透過分享有朋友正在使用的遊戲、遊戲推薦、最新推出的遊戲等方式來吸引更多用戶加入。再者，臉書中的遊戲性質多屬於可以與他人有互動的社交遊戲。例如「開心農場」中，遊戲者可以帶走朋友的生產，除了累積遊戲內的積分外，也增加了朋友間的互動。

(九)心理測驗 (Personality test)：臉書的應用程式設計中包含心理測驗，透過取得使用者的相關資料、塗鴉牆的東西來做分析，使用者可選擇是否願意將分析結果在塗鴉牆上做分想，以及與那些朋友分享。

#### 參、臉書使用行為的相關研究

整理相關文獻後，臉書的使用行為大致上可分為使用動機（原因或目的）、使用功能、使用年資、使用頻率、使用時間、加入的朋友數量。在使用動機方面，陳家儀（2009）認為是為了「表現自我與追求新奇」、「休閒娛樂」、「人際交流與掌握資訊」、「功能設計與介面操作」；李雪芬（2011）的調查結果為「娛樂動機」；謝龍卿（2013）則認為是「聯絡失散的朋友」；甘子美（2013）則認為是「打發時間」及「維持人際互動」。白潔文（2013）的研究則是以「通訊聯絡動機」、「社交性動機」最強。使用功能方面，陳

家儀(2009)、謝龍卿(2012)、甘子美(2013)的研究結果皆為「玩遊戲」為最常使用的功能；李雪芬(2011)的調查結果為「娛樂功能」；白潔文(2013)的研究前三名分別是「聊天交友」、「社團」、「收送資訊」。使用年資方面，陳家儀(2009)為半年以上 1 年以下；謝龍卿(2012)為一至三年居多；甘子美(2013)為一至二年居多；使用頻率方面，李雪芬(2011)為一星期使用一次為最多；白潔文(2013)則為「每天使用」及「假日使用」兩者差不多。使用時間方面，陳家儀(2009)、李雪芬(2011)的研究結果皆為每天使用一小時以下最多；謝龍卿(2012)為每天 30 分鐘以內；甘子美(2013)為每週一至二小時。臉書上的朋友數量，謝龍卿(2012)研究為平均 201 人，甘子美(2013)為 101 至 200 人為最多。

然而，在國內關於各個年齡層及就學階段的臉書使用者使用行為分析的相關研究，於近幾年探討的文獻有很多，卻極少有針對特殊教育學生的使用行為去作探討。因此關於特教學生的臉書使用行為即為研究者此次欲探討的議題之一。

## 第二節 人際關係

人從嬰兒時期就渴望與他人互動，即使缺乏口語能力，仍能透過豐富的肢體語言或眼神與他人進行交流，可見人們與他人的互動需求是與生俱來的天性。在網路興起的年代，人際關係也從現實橫跨至虛擬的社群，因此本節將就人際關係的意涵、理論、現實與虛擬人際關係、人際關係與臉書的相關研究四個部分作說明。

### 壹、人際關係的意涵

人際關係簡單來說就是人與人之間的關係。關於人際關係的定義，國外學者 Schutz（1960）指出人際關係就是人們彼此相互需要而發展出來的行為，人際關係具有接納、控制及情感等三種需求。Heider（1959）認為人際關係是少數人之間的關係，是個人對他人的想法、期望、知覺與反應。Brammer（1993）認為「人際關係」亦可稱為「人群關係」，即人和人之間的相互交往、交互影響的一種狀態，是一種受到社會所影響的歷程。Heiman（2000）認為人際關係是奠基在有意義情感的交流，並且願意表達彼此之間的想法。可見人與人建立關係時，彼此會進行情感互動、心理交流等相互影響的作用。國內學者張春興（1999）則是認為人際關係是人跟人互動時所存在彼此間的心理性的感受，而且是對兩人或是多人都有產生影響的一種心理性的連結。陳皎眉與鄭美芳（2006）認為人際關係的是指兩個人彼此相互影響依賴，且維持一段較常互動時期的關係。張晴琇（2012）提出人際關係是個體出自於某一種目的或需求，而與他人建立互動、情感交流的過程。林淑華（2002）定義人際關係是人與人之間的心理交會、情感溝通以及生命的對話，所形塑出一種特殊關係，包括家人、師長、朋友、同學之間的互動依存關係。

綜合上述，研究者認為人際關係可說是人基本的一種需求，由於先天的渴望而引發與他人互動、交流、溝通等行為，並與他人產生心理、情感上的一種連結。以互動對象來看，人際關係可區分為親子關係、同儕關係、師長關係、職場關係、親密關係等。每個人在不同的人生發展階段都要與不同的對象發展出人際關係，並且適當的調整其互動模式，然而其個別差異所導致的身心壓力與人際衝突，不但會影響個人的人際關係、自我概念

與生活適應，甚至會影響到個人的身心健康、生活態度和生涯發展（徐西森，2002）。

## 貳、人際關係理論

### 一、人際需求理論

社會心理學家 Schutz（1960）認為每個人都有人際關係的需求。而在人際互動的過程中，每個個體都會具有三種基本需求，這三種基本的人際需求決定了個體在人際交往中所表現出的行為。其人際關係的開始、建立與維持則是視彼此人際需求的程度而有所不同。以下就針對他所提的三種基本人際需求做說明：

#### （一）歸屬的需求（Inclusion）

歸屬的需求就是指每個人都希望能與他人接觸、交往且隸屬於某個團體的社會性需求。當個體具有適度的歸屬需求時，能喜歡獨處，也享受與他人互動，因此能與他人維持適度社交（Social），進而擁有良好的人際互動。反之若有過度的社交（Oversocial）或缺乏社交（Undersocial）的情形則容易對人際關係的發展有不良影響。

#### （二）控制的需求（Control）

控制的需求就是指每個人都有希望能影響周遭人、事、物的慾望，在權力關係上能與他人建立或維持良好人際關係的需要。當個體具有適度的控制需求時，在團體中就能順從別人，卻又能自己掌控部分權力，這類人稱為民主者（Democrat）。而缺乏控制需求的人在團體中對各種命令非常的順從，不太可能做決定，反而會想逃避對事物負責任，這種人稱為逃避者（Waiver）。反之，擁有強烈控制欲望的獨裁者（Autocrat）則是需要時時

駕馭他人。

### (三)情感的需求 (Affection)

情感的需求就是指每個人有付出情感與獲得情感的渴望，想要與他人建立並維持親密的情感聯繫的需求。當個體具有適量的情感需求就稱為適度人際關係 (Personal)，他們就能適當地表達和接受情感，也能夠依據情境與別人保持一定的距離或與他人建立親密的關係。情感需求缺乏的缺乏人際關係 (Underpersonal) 的人，則會避免和他人建立親密關係，除了鮮少透露出自已的情感，也會逃避想要向他表露情感的人。而情感需求過度的過度人際關係 (Overpersonal) 的人，則相當希望能夠與每個人建立親密的關係，這一類的人很容易去相信他人，同時他們也希望能夠被對方當做是親密的好朋友。

### 二、社會交換理論 (Social Exchange Theory)

社會交換理論的學者通常認為，人際關係中人們彼此之間的互動行為，基本上是屬於一種既定的交換關係 (楊錦登，2000)。Homans (1950, 1974) 認為人際互動就像是市場上的商品交換，每個人行為的目的就是為了獲得報酬，並且減少付出的成本以提高回收利益。Thibaut 及 Kell (1959, 1978) 提出成本與報酬 (Cost-reward) 關係理論，其中成本 (Cost) 是指為了維持人際關係所必須付出的時間、精力、衝突、焦慮和自我貶抑等。報酬 (Reward) 則是指在人際關係中所獲得任何正面有價值的結果，能滿足對方的心理需求，包括物質與非物質報酬。交換的觀點在於分析雙方付出成本與獲得報酬的情形，期待低成本高報酬的互動。而人們最能夠被提供「報酬」的人所吸引，進而繼續彼此的人際關係。除了成本與報酬的正負關係會影響個

體是否願意繼續互動外，「比較基準」與「替代比較基準」也是影響人際互動的因素。「比較基準」指的是個體從關係中期望得到的最低結果。比較基準因人而異，以往人際互動上獲得較多成功經驗者，其比較基準高，期望能付出低成本而獲得高報酬，因此較不容易滿足；但同樣的條件發生在比較基準較低的人身上，卻可能會感到滿足。而「替代比較基準」是指個體從其他互動關係中所預期得到的最低結果。因此，個體是否會維持目前的人際關係，除了比較目前關係的成本與酬賞相抵後的結果是否高於比較水準外，還會衡量是否有其他高於當前關係的選擇存在。如果答案是否定的，個體則可能會持續安於此一人際關係當中（黃玉蘋，2003；甘子美，2013）。

### 三、Sullivan 的人際關係論（Interpersonal theory）

美國的精神科醫師 Sullivan 提出一個人的人格塑造是受到社會環境與人際關係的交互作用所影響，良好的人際關係對人格的發展有正面的影響（甘子美，2013）。所以 Sullivan 的人際關係論又稱為人格理論。此理論強調兒童早期的人際關係扮演塑造自我概念的角色，認為兒童的自我系統之發展，乃來自於與父母之間重複性發生的互動。在社會化過程中造成了一些壓力，而使孩童標籤傾向「好的我」（Good-me）及「壞的我」（Bad-me），而壞的我會使個體產生焦慮。隨著時間進展個體發展出自我系統（Self-system），透過覺察控制，以保護自己免於焦慮（張惟亮，2003）。如果焦慮狀態得到解除，個體會感到放鬆，這種經驗就是「人際安全」（Interpersonal security）。隨著個人社會經驗的增加，學會在不同的情境做出適當的反應，反應得當就能為自己減輕焦慮和獲得安全感。人格發展是個人在社會環境中與他人不斷交往適應的歷程，不同的人生發展階段將會

遇到不同的人，也會有不同種類的人際關係，從一開始的家人關係，到現在國中生最重視的同儕關係，國中生若能從最親近的同班同學關係中得到關心、陪伴、尊重與愛護，有助於自我正向概念的形成以及適應未來社會的能力，發展成一個人格健全的成人（甘子美，2013）。

## 參、現實與虛擬人際關係

### 一、現實的人際關係

從人際關係的意涵，我們可以去定義所謂「現實的人際關係」就是透過面對面的與他人具體互動、交流、溝通等行為，並與他人產生心理、情感上的一種連結。從互動的對象來區分，可以定義其廣義的人際關係像是親子關係、兩性關係、手足關係、勞資關係、師生關係任何的互動形式；狹義的人際關係則指像朋友、同儕、同事間的人際互動（徐西森，1994）。

影響現實人際關係的因素有（丁興祥、李美枝、陳皎眉，1989；陳皎眉、鍾思嘉，1996）：

(1) 正向的人格特質：具有真誠、誠實、忠誠、真實、值得信賴、可靠、溫暖、友善等正向的人格特質。(2) 能力：以「社會交換理論」來說明，一個人擁有越多的能力，表示有越多的資本來與人交換，透過在互動中，彼此貢獻能力，截長補短，每個人相互學習，人際關係自然容易發展。(3) 外表吸引力：人們認為外貌較好的人通常也較成功、較聰明、較有趣、較具性吸引力。但外表的吸引力僅在訊息有限時才具有較大的影響力，隨著人與人互動時間的增加，有了更多的認識，內在的個人特質才會對人際關係將有更顯著的影響。(4) 情緒智商：能正確解讀他人情緒，做出適當的回應。對自己的情緒能掌控，適當的發洩或調整。(5) 溝通能力：具有好

的表達和語言理解能力，懂得說話的技巧，讚美但不是討好，能表現真實自我卻非攻擊式的溝通，能獲得良好的人際關係。(6) 調和衝突與人際包容的能力：能有良好的社交技巧，在群體的衝突中能具備調和人際的能力，並且在調整自己與人溝通時，也能忠於自己的感受與直覺。

以國中學生來說大部分時間都在學校裡生活，與同儕的相處就同為此階段的重要人際關係。所謂「同儕」的意思是指在年齡、地位、行為能力、身心發展程度大體相似的人（王柏壽，1986）。若就青少年階段來加以界定，同儕即是指彼此分享相互熟悉的價值、經驗與生活、風格且年齡相近的人，在學校指的是同學，而在社區指的是玩伴與朋友（謝美英，1998）。因此「同儕關係」就是指與上述對象互動、交流、溝通，產生在情感上連結。同儕的認同與接納，將會影響自我觀感與學習成就（蘇秋碧，2000；Berndt, 1982；Buhrmester, 1990）。因國中生正面臨青春期的自我認同與角色混淆的危機，更迫切於尋求同儕的支持，希望從中獲得自我肯定，此時期的青少年也開始學習獨立，逐漸與家庭脫離，因此與同學的互動成為自己對同儕團體的認同來源，並藉著人際交往，從與人的相處中瞭解自己，由他人的態度反映出自我的形象，進而認識真實的自我（張春興，1994；潘菲，1992）。本研究所探討的現實人際關係將就「同儕關係」層面去作探討。

## 二、網路的人際關係

網路的人際關係相對於現實的人際關係，就是指透過網路為媒介與他人互動、交流、溝通。由於網路不受時間、空間的限制，這樣的拓展性使人們得以用來維繫原有的友誼，更多了接觸陌生人的機會與管道，以雙向溝通的互動方式增進對彼此的瞭解（黃玉蘋，2003）。在此空間中的人際關係

發展，也將不同於現實的互動經驗。趙宏達(2000)的研究指出，在現實生活中，僅有不到 50%的人願意主動和不認識的人交談；但是，卻有高達 70%以上的人願意在網路上主動與不認識的人對談。Walther&Burgoon (1992)的研究發現在電腦中介傳播 (Computer-mediated communication) 系統的人際關係互動中，亦會出現現實生活中才會出現的互動關係，例如：信任、接近性、相似性、立即性等互動，且隨著互動時間的增加，這種互動關係會愈來愈密合。之後，Walther 提出了社會資訊處理理論 (Social information processing theory)，認為人們可以在以網路為媒介的互動方式中發展出一種特殊的情感關係，他們對於與自己進行互動的對象會存在著某種盼望，人們會傾向和那些對象持續地交換訊息，當人們持續地保持這種互動行為時，社會結果就會從中發生，經過了一段時間，人們就會累積對互動對象的訊息與認知，在此同時，雙方的信任、感情，都會因此被加強(吳姝蓓，1996)。

依據電腦中介溝通的特性，網路人際關係有以下特性：(1) 不受時空限制：網路使用者可於任何時間及地點，以自己喜歡的方式與其他人進行交流，讓原本受限於時空而沒有機會保持聯絡的人們，得以通訊、交談，維繫感情。開放的網路空間使得人際間的互動會變得比以往更加自由及平等(黃少華、陳文江，2002；黃厚銘，2000)。(2) 匿名性：由於網路可以隱藏使用者的真實身份，在網路的世界中不受身分、年齡、職業、學歷、背景的約束，可能對自我行為的責任感會下降，表達情感或互動時就會少了應有的社會規範，或是較不受拘束，並呈現真實社會中不敢或不會出現的行為(陳熾竹，2002；顏美如，2003)。也由於網路能讓使用者呈現自我且保有隱私(戴怡君，1999)，導致網路使用者的「自我揭露」程度相對的提高(孫

秀英，2001)。(3) 透過文字符號溝通：電腦因其以文字為主的媒介特性，常被認為是低社會臨場感的傳播媒體。但是隨著科技的發展，網路傳播已整合了文字、圖片、影像、聲音、動畫等多媒體呈現的特性，在文字的傳輸之外又提供多種訊息傳遞的功能，因此已不能被粗率地劃分為低豐富性的媒介（王鳳儀，1999）。且由於文字的呈現方式，相較於語音訊號的呈現會比較慢，在言談結構與語輪轉換規則上，與現實世界有明顯的差異（陳俞霖，2003）。(4) 缺乏情境線索：由於透過電腦與人互動，無法面對面與人接觸，因此是缺乏非語言的情境線索。溝通過程彼此是無法看到對方的表情或聽到聲音的，所有細微的肢體動作或聲音線索在此溝通過程下將完全無法呈現。(5) 非同步性互動：網路上的溝通並不需要同時處於同一時空或同時坐在電腦面前來進行，因此也不要求溝通雙方需要立即地回覆對方的訊息，因此回覆的一方有足夠的時間去思考評估與完成其所欲回覆的內容。而這樣的回應時間對於很多人來說是相當有利的，也較有緩衝思考與修正編輯的時間（葉玫君，2004）。

綜合上述，網路的人際關係較為自由，不受時空限制，人們對於人際互動有更多的主動權，可以自行選擇參與或離開。在網路的匿名特性下更敢於表達，拓展人際關係。雖然是以文字為主的溝通形式，但也因此過濾掉過多的情境資訊，使用者僅須理解文字的意涵，減少非語言線索的干擾。在互動上較具有思考的緩衝時間，能評估並修正其發言內容。這樣的特性對一些現實社會中「社交能力」較弱的族群反而是相當有利的。從數據得知，他們可能長時間留在網路上，在網上的活動以「認識朋友與交談」為主，所以網路對他們這群人而言，是一項很重要的人際管道。在現實社會

中社交能力不佳的人，進入網路世界後，似乎能藉由網路聊天的功能，發揮另一方面的人際交往能力（趙宏達，2006）。戴怡君（1998）的研究指出，真實生活中人際關係較差者，其透過網際網路與他人接觸互動頻率相對提高。劉家儀（2001）也指出，網路是一種可以彌補現實生活中人際關係不能滿足的工具。也許是外貌吸引力、也許是社會地位，種種在真實人際關係中受挫與不良的人，便希望能從網路虛擬的世界中尋求滿足、補償心理的需求。但陳俞霖（2002）認為網路中的人際互動，確實可以替代真實人際互動的功能，但是，卻不能完全摒棄真實同儕的人際關係，完全以網路同儕取代之。吳姝蓓（1996）的研究中指出，對於大多數網路使用者而言，虛擬人際關係是他們自身人際網絡的擴大，而這個發展過程與親身傳播人際情感關係發展過程是極為類似的，也會有自我表白、分享、瞭解等親密關係與情感互動。因此將網路人際關係分成「尋求認可」、「發展關係」、「表達自我」三個層面去討論。

#### 肆、人際關係與臉書的相關研究

從第一節「臉書的沿革與發展」可以了解，臉書一開始的成立目的是為了在新學期的一開始，同學之間能透過臉書便於聯繫與認識彼此，以利適應校園生活。當臉書開放給一般大眾使用後，仍舊希望使用者能使用真實姓名進行註冊，在背景資料上也有顯示其學歷、居住地、工作場所等真實資料，希望能透過這些線索，連結過去與現在的所有朋友。黃宗賢（2013）的研究顯示國中生在臉書上的好友來源，主要是現實生活中所認識的人。因此臉書雖然是以網路為媒介的社群網站，具有不受時間、空間的限制的網路人際互動的特性，卻又可說是真實人際關係的延續，而這也是臉書與

過去所有的社交網站最大的不同之處。

在近幾年國內針對臉書與人際關係的研究甚多，在臉書人際關係與現實人際關係的研究結果方面，黃慧華（2013）對嘉義縣某國小調查結果認為臉書網站使用程度對於國小學童之人際互動有正向影響。劉佩宜（2013）認為臉書使用行為對學童的人際關係也有正向的影響，學童利用此平台增加與同儕間的互動，增進其人際關係。廖寬儒（2013）認為臺北市國小高年級學童臉書人際關係愈佳的高年級學童，其真實人際關係愈佳。陳慧潔（2013）對新北市某國小高年級學童進行調查，顯示臉書使用年資及登錄朋友數均與人際溝通能力呈顯著正相關，使用臉書的溝通互動功能在人際溝通能力有顯著差異。張純富（2012）的研究認為臉書所設置的溝通工具與社會性軟體，產生人際聚合的效應，有助於使用者的人際關係聯繫。黃國濠（2012）對彰化市的國中學生的研究指出臉書使用與人際關係間存有正相關。張輝正（2012）調查結果顯示高職學生使用臉書與否，與其人際關係有顯著差異。應維新（2012）在彰化地區六所高中職一至三年級的學生做調查，結果為青少年臉書使用行為將會對其網路人際關係具有正向影響。卓宛資（2010）對臉書使用者的研究發現現實人際關係與臉書人際關係兩者形成正相關。涂保民（2010）在對大學生的研究發現臉書對於促進人際關係網絡發展扮演重要角色。陳品宏（2010）發現臉書能淡化了班級中小團體間的界線，增進了該班同學間的關係並且創造了新的人際關係。然而研究也發現，由於使用者想要將有趣的對話留在虛擬世界中，因此即使坐在一起的兩人也傾向使用臉書來代替現實生活的溝通與互動。謝龍卿（2012）真實人際關係的好壞將會影響臉書人際互動的程度。然而，吳仁

偉（2011）認為現實的人際互動較有感情，也比較有效，不容易造成誤會，因此他們不會因為使用網路社群而減少或放棄現實的人際互動。顏伯霖（2010）也認為使用臉書的程度不會影響到大學生的人際關係，可能是因為使用者臉書上的朋友多是週遭的朋友，彼此有一定的認識，因此不會因臉書的使用而改變人際關係。廖寬儒（2013）研究指出使用臉書之高年級學童，其真實人際關係反而愈趨負向。

由於本研究係針對同儕間的人際關係，因此在同儕關係的研究方面，陳惠文（2013）則認為透過臉書可以增進同儕關係。劉佩宜（2013）也認為臉書使用行為對學童的人際關係有正向的影響，學童利用此平台增加與同儕間的互動，增進其人際關係。黃宗賢（2012）的研究顯示每天使用Facebook的國中生對真實和網路朋友關係看法最優，每日平均使用臉書時間長的使用者對於真實朋友的關係看法較好。徐怡凌（2013）研究結果認為臉書的使用行為在「同儕關係」中，未達顯著差異。

### 第三節 學習動機

在心理學上，「動機」可說是一種讓行為產生的原動力，能引發個體的行為，並讓個體充滿能量以堅持下去，促使個體朝向目標前進的內在動力。

「學習」是一種行為表現。顧名思義，「學習動機」就是指引發個體學習行為的一種內在動力。本節將就學習動機的意涵、學習動機的理論、學習動機與臉書的相關研究三個部分作說明。

#### 壹、學習動機的意涵

張春興（1994）認為學習動機就是能引發學生的學習活動，讓學生能持

續從事學習活動，導引活動結果趨向教師所設定目標的內在心理歷程。蔡淑芬（2004）說學習動機也是一種需求，從需求層次論來看即是一種求知的需求。因此在學校教育上，引起學生的學習動機，被視為驅使學生上課專心聽講，課後認真複習，追求好成績的原動力，如果能持續的維持學習動機，則能培養學生對學習的興趣（吳文龍、黃萬居，2005）。綜合上述，學習動機就是能引發學生學習需求的驅動力，並且能讓學習者持續學習活動直到達成目標。具體來說就是能讓學生專心上課，完成教師交代作業，課後認真複習，追求更好成績表現的動力，就稱為學習動機。

## 貳、學習動機的理論

學習動機在不同理論學派的解釋觀點各有不同。行為主義學派將學習的行為視為是由外在因素控制的歷程，而不重視學習者本身心理的自主性，認為運用外在的增強即能強化其學習動機以塑造行為；人本主義學派則將動機視為人性發展最基本的內在原動力，每個人皆有與生俱來的學習動機。當個體認為學習內容符合需求且認同學習的價值與意義，在覺得有能力學習且可達教師期望情況下，不須藉由外力即可維持強烈的學習動機；以認知學派的觀點認為學習動機為介於環境（刺激）與個人行為（反應）之間的中介歷程。學習個體學習事物時由內向外衍生的一種看法，而看法產生對求知的需求（張春興，1996）。因此，學生內心的成就動機、過去學習經驗成敗歸因、內在信念控制、對學習環境控制的自我效能及成敗的期待都是造就其學習動機的重要因素。以下就針對幾個比較重要的學習動機理論作介紹：

### 一、成就動機理論（Achievement motivation theory）

成就動機的概念是由成就需要的理論發展而成，心理學家David McClelland和John William Atkinson提出成就動機理論。McClelland的成就動機理論又稱三種需求理論(Three needs theory)分別是：(1)成就需求(Need for achievement)：渴望將事情做得更為完美，提高工作效率，獲得更大的成功。(2)權力需求(Need for power)：影響和控制別人的一種願望或驅動力。(3)親和需要(Need for affiliation)：尋求被他人喜愛和接納，建立友好親密的人際關係的需要。Atkinson的成就動機理論認為所謂成就動機是由「追求成功」與「避免失敗」兩種心理相互作用而形成的。「追求成功」是指個體朝向目標或工作，努力追求成功的傾向；「避免失敗」則為個體設法從工作情境中逃脫，以避免失敗的傾向。若追求成功的動機超過避免失敗的動機，則將表現奮發向上、積極進取；反過來，假設是避免失敗動機超過追求成功的動機，則容易表現焦慮、退縮。這兩種心理交互作用之下，最後就變為成就動機。成就動機高者會傾向選擇比較困難的工作；成就動機低者會傾向選擇比較簡單的工作。

## 二、自我效能理論 (Self-efficacy theory)

自我效能理論是由Bandura (1977)所提出，他認為自我效能為「當個體面對刺激時必須採取的行動，一方面會衡量自己應付情境的能力，以表現出適當行為，另一方面則會判斷這項行為是否能夠獲得良好結果。這個判斷也會決定他在面對困難時，會付出多少努力、能持續多久時間」。

自我效能的功能有(1)影響個體對不同難度活動的選擇及對該活動的堅持度；(2)影響個體面對逆境的態度；(3)影響新行為的習得和以習得的行為表現；(4)影響活動時的情緒。由此可知，自我效能就是指個體對於

自己完成工作能力的信念，這個信念會影響其在追求目標上能否堅持到底，在過程中能否具有克服障礙的動機和解決問題的策略，進而影響行為的習得與過程中的情緒表現。Bandura更提出影響自我效能的因素有以下四點：

- (1) 舊有的成就與經驗 (Actual experience)：過去的成就經驗是影響自我效能最主要的因素。成功的經驗會發展出較強的自我效能期望，失敗則會降低對自我效能的期望；
- (2) 替代經驗 (Vicarious experience)：自我效能並非完全依賴個人過去的成敗經驗，有許多是源於他人的替代經驗。當個體觀察到別人成功的過去及各種不同的成功模式，個體會說服自己若努力堅持到底，一樣可以成功，增強個人的效能；
- (3) 言語的勸說 (verbal persuasion)：言語的勸說較為簡便，因此被廣泛的用來改變人類的行為。但是，言語的勸說無法提供可靠的經驗基礎，導致其引起的自我效能期望可能較微弱，也不易持久；
- (4) 情緒激發 (emotional arousal)：在受到不良情緒影響下，如厭惡、焦慮等，個體可能會有較低的成功期望。成功的喜悅、失敗的悲傷都會導致個體自我效能感發生變化。平和、中等強度的情緒有助於自我效能的形成，而過度強烈的情緒會削弱自我效能的功效發揮；
- (5) 其他：個人性格、自控能力與類型、擁有的知識和技能、自尊水平、自信心、意志力、環境、他人的期望與支持等也可影響個體自我效能。

### 三、 歸因理論 (Attribution theory)

歸因理論早期是在認識個體對於造成成功和失敗的主要原因的選擇，並與之後的行為的連結。然後對造成成功和失敗結果的主要原因之特性加以認識。由此可知，歸因理論是在了解人們如何做出歸因，為何在某些情況做出某種歸因，並從歸因結果去預期未來的行為表現。Weiner的歸因理

論提到兩項因素：個體將行為之發生解釋為情境（或環境）因素造成者，稱為情境歸因（Situational attribution）；將行為之發生解釋為當事人性格因素造成者，稱為性格歸因（Dispositional attribution）（張春興，2003）。對經歷過失敗的人，多將其成功或失敗的後果歸結為以下六個原因：（1）能力：根據自己評估個人對該工作是否勝任；（2）努力：個人反省檢討在工作過程中是否盡力而為；（3）工作難度：憑個人經驗判定該項工作的困難程度；（4）運氣：個人自認此次工作成敗是否與運氣有關；（5）身心狀況：工作過程中個人當時身體及心情狀況是否影響工作成效；（6）其他：個人自覺此次成敗因素中，除了上述六項之外，有何其他事關人與事的影響結果（如別人幫助或評分不公等）。若將歸因理論套用在教育上，可根據學生的自我歸因結果去預測未來的學習動機。且從心理輔導的觀點言，培養學生從了解自己、認識別人的過程中，建立其明確的自我觀念。若長期消極的歸因心態有礙於學生人格成長，因此教師的回饋也是影響學生歸因的重要因素，不容小覷。

#### 四、Pintrich 的動機理論

Pintrich（1989，2003）回顧了相關研究後，提出的動機理論模式，包含價值、期望與情感三個主要的動機成份。

（一）價值成分：是指學生從事學習活動的理由，又分為目標導向和工作價值二者：1.目標導向：(1)內在目標內在目標導向的學習者是為了滿足好奇求知的慾望而接受挑戰，主動學習；(2)外在目標導向。具外在目標導向的學習者，他們會為了外在設定的價值觀或標準而從事學習活動。譬如為了得到外在讚美、良好成績而學習。2.工作價值：學習者對其工作內容的價值評

估。包含其對學習活動知覺的重要性、有效性及興趣等。當學習者認為學習活動對他而言是重要有效用、並喜愛此活動時，將會提升學習動機。

(二)期望成分：指個體對能否成功的預期完成工作，以及是否具有可完成任務之能力的信念。

(三)情感成分：指個體對工作或自我評價的情緒反應，包括自尊與焦慮。

綜合上述理論發現，影響學習動機的因素有許多，其中人文主義學派、成就動機理論、自我效能理論皆從個體內在歷程角度出發，認為學習者對於自己認為重要、有價值的工作，曾獲得成功經驗的工作，自己能否勝任的工作等因素，都會使之產生內在動機 (Intrinsic motivation)，影響到個人的行動力；而行為學派則單純由外在去探討如何引發動機，例如為了獲得他人的讚美及獎賞而產生的外在動機 (Extrinsic motivation)。Weiner的歸因理論及Pintrich的動機理論則包含了個體及環境的因素，內在與外在二者交互而成的情感價值，具備整合多元層面之趨向。美國心理學教授Clifford將動機分成內在與外在兩種層面，若受本身內在需求而產生的話，則為內在動機；若是受外在環境因素影響而形成的，則為外在動機。本研究參考蔡淑芬(2004)的資料將學習者的學習動機分成「內在學習動機取向」與「外在學習動機取向」兩個層面：(1)內在學習動機取向：包含喜歡挑戰性課程、認為學習可以增廣視野、能主動學習新課程、學習是為了發揮自我潛能、實現理想等；(2)外在學習動機取向：包含學習是為了獲得他人肯定、獲得更好的成績、為了將來進入理想的學校、通過考試或評量、與同學競爭等。

## 參、學習動機與臉書的相關研究

在第一節「臉書的使用現況」情形中提到，目前國內學生族群的上網情形普遍，高中職以下學生最常在網路上進行的活動為「玩網路遊戲」與「瀏覽臉書」，中小學生在學期中每週上網約10小時，寒暑假則高達25小時。並且隨著年級越高，上網的用途並非用在課業上的時數也越來越高。由此可知，網路科技的發展雖然提供了上網的便利性，中小學學生在社群網站、網路遊戲的時間卻高於學習活動。因此教育部建議師長需關注學生使用的網路活動內容，並教導學生能自主管理，才不至於本末倒置。

然而，究竟使用臉書是否會影響學習？關於臉書的使用與學習方面的相關研究中，嚴郁玟（2012）的研究結果顯示每週使用臉書的天數越少，學業成就表現越好。廖香梅（2012）每週使用社群網路的時數會對學習的認知投入有負向影響，顯示每週使用網路的時數，的確會妨礙學習。劉佩宜（2013）提到臉書的使用行為對學童的學業成就有負向的影響。溫文君（2010）的研究中，有六成以上的受訪者認為使用臉書在「課業學習」上的確有負面影響。Kirschner & Karinski（2010）對大學生做得研究結果也顯示有使用臉書的大學生相較於未使用者，有使用的大學生普遍在校的學業成績較低，花費在學習上的時間也較少。然而，在張家銘（2012）的研究中提到教師在社群網站上的知識分享對學生學習動機與學習成效有間接正向影響。廖香梅（2012）則臉書上的同學數量及每週在臉書上聯絡的同學數量，對學習的行為投入具有顯著正向影響，且老師在學生社群網路的參與，有助提高學習投入。嚴郁玟（2012）也建議讓學童適時、適度的使用臉書，教師將臉書的使用有技巧的運用在教學上，讓學生利用臉書的網誌、

留言版、塗鴉牆功能，來抒發情感、發表學習心得，這樣對其學業學習是有幫助的。

綜合上述研究，大多認為過度使用臉書是會影響學習，但若學生能適時利用臉書抒發情感，與同儕建立良好關係，老師能利用臉書進行知識分享與教學活動，是有助於提升學習學習動機及成效的。

#### 第四節 特殊教育學生的人際關係與學習動機

本研究所指的特殊教育學生，僅就教育部於 100 學年度推行之特殊教育課程大綱總綱中定義之「認知程度功能輕微缺損學生」作探討，其類別包含輕度智能障礙（輕智）、學習障礙（學障）、情緒行為障礙（情障）及中高自閉症（自閉症）。此類學生多安置於普通學校並接受資源班之直接或間接服務。以下就先介紹特殊教育學生之定義與特質，接著針對特殊教育學生之人際關係與學習動機三大部分去作探討。

##### 壹、 特殊教育學生之定義與特質

##### 一、輕度智能障礙學生的定義與特質

依照教育部於 102 年修訂之「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」所公佈之智能障礙定義：所謂智能障礙即是指個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有顯著困難者。其鑑定基準為以下：(1)心智功能明顯低下或個別智力測驗結果未達平均數負二個標準差；(2)學生在生活自理、動作與行動能力、語言與溝通、社會人際與情緒行為等任一向度及學科（領域）學習之表現較同年齡者有顯著困難情形。智能障礙依照其智力高低及受影響之嚴重程度，又分為以下四種程度：(1)

輕度智能不足：指智商分數在 55~70，低於智力平均值兩至三個標準差；(2)  
中度智能不足：智商分數在 40~55，低於智力平均值三至四個標準差；(3)  
重度智能不足：智商分數在 25~40，低於智力平均值四至五個標準差；(4)  
極重度智能不足：智商分數在 25 以下，低於智力平均值五個標準差之下。  
因此輕度智能障礙學生就是指智商分數在 55~70 的智能障礙學生。

智能障礙者中約有 80% 屬於輕度智能不足，他們大多能獨立生活，其表現與一般學生沒有明顯的差別。但在學習的過程中，認知能力的發展佔了極重要的地位，致使輕智者在校園生活仍會有許多適應問題，且為了發展出良好的適應能力，不可或缺的便是與人溝通互動與解決問題的能力（李至婕，2001）。因此以下針對認知能力、溝通能力、人格與行為特質、社會情緒表現等四方面來說明輕度智能障礙學生的特質（何華國，1999；許天威、徐享良與張勝成，2000；黃裕惠與佘曉珍（譯），2001；智能障礙學生輔導手冊，2000；李至婕，2001；鄒菊芳，2004；林佑宗，2005）：

#### (一) 認知能力

1. 注意力：智能障礙學生的注意力不易持久，容易受到周遭環境的影響而分心，選擇性注意力較差。注意力是學習的開始，若無法辨識重要的刺激訊息，又無法持續專注，學習自然會受影響。
2. 記憶力：智能障礙學生的短期記憶較差，記憶廣度也較小，學後容易遺忘，但長期記憶與一般人較相似。
3. 類化能力：智能障礙學生在新事物的學習上已經不容易，要將習得的能力應用在不同情境上就更加困難，無法舉一反三。時常有不知如何反應及不知該何時反映的情況。

4. 組織推理能力：智能障礙學生接收到外在刺激後，較難運用有效的技巧來組織訊息，無法掌握事物的整體，對事物的理解較片段且雜亂，加上推理能力差，無法從舊經驗中選擇適當的行為反應。

## (二)語言溝通能力

智能障礙兒童的智力發展遲緩，認知程度較弱，也因此影響了語言的學習。在複雜的語言學習過程受到很多的限制，使得他們在語言溝通表現上可能會有以下問題：

1. 語言接收方面：由於注意力、短期記憶力不佳，加上理解能力有限，時常忽略重要訊息，也無法適當地區分對方說話的重點。
2. 語言表達方面：由於發聲器官或神經發展的異常，可能會導致在構音及語暢的異常，語音較單調，不會拿捏適當的音量。語彙量較少，使用的語句短，加上文法錯誤及不會配合情境適切地表達，常導致人際互動上的誤會。

## (三)人格與行為特質

1. 自我概念低，對自己缺乏信心，時常有預期失敗的心理表現。
2. 面對問題或困難容易固著的使用同一個方法，不會因為情境、事件的不同，做出適當的彈性變化。
3. 容易遭遇挫折，因此常使用某些防衛機制來保護自己，例如否定、退化、壓抑等。認為其行為的結果都是由於命運、機運或超過其能力能控制之因素所致。
4. 會想依賴他人來解決問題，在團體中若非孤單離群，便是一昧地模仿他人行為。

5.對規則的不理解及注意力短暫，導致在團體中容易出現干擾行為、刻板行為及分心行為，這些行為問題不僅干擾自己的學習，也干擾了其他同學的學習，因此常會造成同學的反感。

#### (四)社會情緒表現

- 1.在判斷他人的情緒或預測社交關係發展較弱，也無法正確地辨識他人行為意義與重要性，導致在同儕團體中容易習得不適當的社交行為而表現怪異。
- 2.自我控制能力及情緒管理較弱，容易受外界刺激而出現非社會性行為。
- 3.由於缺乏信心與互動經驗，面對新情境或者轉換情境時，不知如何反應，因此焦慮程度較高，容易有拒絕、退縮、固執等行為來處理所面對的衝突。
- 4.受限於先天的認知程度及語言溝通能力，使得社交技巧能力不足，造成人際互動不佳。

## 二、學習障礙學生的定義與特質

依照教育部於 102 年修訂之「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」所公佈之學習障礙定義：所謂學習障礙就是統稱神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、知覺、知覺動作、推理等能力有問題，致在聽、說、讀、寫或算等學習上有顯著困難者；其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果。其鑑定基準依下列各款規定：(1) 智力正常或在正常程度以上；(2) 個人內在能力有顯著差異；(3) 聽覺理解、口語表達、識字、閱讀理解、書寫、數學運算等學習表現有顯著困難，且經確定一般教育所提供之介入，

仍難有效改善。

學習障礙是一個高異質性的團體，很難用一致的特徵來說明其特性。即使是常見的特徵也不一定出現在每一個學障者身上，因此學障者間的行為徵候仍有個別不同的組型存在（胡永崇，1995）。教育部在1992年將學習障礙分為發展性學習障礙與學業性學習障礙兩大類。其中發展性學習障礙包括在注意力、記憶力、知覺協調、知覺概念等能力方面的缺陷，而學業性學習障礙則包括閱讀能力障礙、書寫能力障礙、與數學能力障礙等。但教育部在2002年所公佈的定義中取消學習障礙的類型，以學生在聽、說、讀、寫、算等學習行為有顯著困難，做概括性的說明（周台傑，2002）。由於學習障礙的特徵十分廣泛，以下針對認知能力、適應行為、社會能力、情緒發展四方面來說明學習障礙學生的特質（柯華葳，2000；周台傑，2002；林慧玲，2004；胡永崇，2002；陳維錡，2005；何華國，1999；許天威、徐享良與張勝成，2000；黃裕惠與余曉珍（譯），2001）：

### （一）認知能力

1. 注意力：學習障礙者之中有 50% 同時具有注意力缺陷的問題。注意力渙散、缺乏、短暫而無法集中注意力，易被外界干擾而無法順利完成學校指派的作業或任務。
2. 記憶力：有短期記憶的編碼分類和長期記憶檢索資料的困難。無法記憶學過的東西，今天學，明天忘，難以複誦剛聽到的數字、字詞或難以表達字詞、圖形。
3. 知覺和知動能力
  - （1）視知覺障礙：無法很快速地辨識物件的不同，需花較長時間才能確

認視覺刺激，對於相似的字或符號容易混淆，例如：夕、力；上、下；  
b、d。

(2)聽知覺障礙：對聲音的分析、再認聲音或聽覺記憶比較差。

(3)知動障礙者：空間或時間定向能力不足的問題，例如動作協調  
不良，動作緩慢等。

4.思考與推理能力：形成概念、組織與統整方面有困難，而表現出思考缺  
乏組織或連貫性、無法了解抽象的概念、思考過於重視細節而忽略重點、  
無法理解因果關係等問題。

## (二)適應行為

### 1.注意力缺陷過動(Attention deficit hyperactivity disorder,ADHD)

學習障礙者中具有 ADHD 症狀者大約佔 15-20% (Silver, 1990)，美國  
疾病預防與管制局 (Centers for disease control and prevention,CDC) 在 2002  
年的統計則顯示學障者之中有 50%具有注意力方面的問題。所謂注意力缺  
陷過動的症狀包括注意力缺陷、過與衝動三個主要之成分，這三者可能同  
時具備或者單獨出現。而這樣的狀況在課堂中可能會引發的問題包含：過  
度發言或發問、離座、隨意走動、口語表達不會考慮到別人的感受、做白  
日夢、看窗外、玩鉛筆、無法專注在課程內容等；在與同學相處上，可能  
會引發的問題包含：隨意打斷他人談話、喜愛用肢體碰觸來與人玩耍、未  
能控制自己的情緒、未經思考行為之後果就去做、以言語或行為攻擊對方。  
雖然並非每位學障者都有以上問題，但以研究者的教學經驗來說，許多學  
障者在學校學習與人交往上所遇困難，許多都是源於注意力缺陷過動的影  
響。甚至在將來踏入社會，衝動及判斷力的缺陷還可能是造成學習障礙者

青少年犯罪之重要因素 (Mercer, 1997)。

2.問題解決能力弱：缺乏全面性思考的能力，加上先天應變能力較弱，遇到困難時無法運用有效的策略去解決而累積許多挫折經驗，最後導致學障者即使遇到困難，也較不會主動尋求解決方法而是立即放棄，缺乏堅持能力以達成學習目標。

### (三)社會能力

1.社會知覺線索理解弱：經常無法根據他人的表情、手勢、聲調或是情緒線索而做出適當的反應，不了解語言所代表的意義，在非語文的線索（如臉部表情、肢體動作等）解讀不佳。當他人的想法、感覺與自己不相同時，也較不能理解他人的反應，同理心的感受能力較弱。在情境檢索能力也不佳，例如人際互動的情況、氣氛、情境判斷上，較一般學生來得弱。

2.社交技巧缺陷：社交技巧較不圓滑，容易以自我為中心，不在意他人感受。學障者在發展社會能力的初期，由於社交技巧的缺陷，導致與他人互動常被誤解，造成人際關係的適應困難，漸漸地對於社會認知缺乏正確的態度或信念，而造成其社會適應之困擾（葉玉嫻，2013）。抑或他們可能知道什麼是適當的社會行為卻不會使用，例如：面對不同的對象提出要求時，學障生所使用的策略與一般的學生並無不同，差別在於學障生不會因對象的不同而調整其策略，導致學障生與教師的關係維持尚可，但與同儕的關係較不佳。

### (四)情緒發展

1.自我概念負面：

學障生可能因長期的學業及人際關係挫折，意識自己社會地位低落，逐

漸對自己失去信心，對其人際關係的期望也較低。他們可能恐懼學習過程中的挫折感及恐懼在學業方面的相關測驗。此外，也可能難以處理人際壓力而產生焦慮，喪失自信。這些都影響學障者的自我認知、自我發展與自我肯定，最後甚至因懼怕失敗而拒絕學習。

## 2. 孤獨退縮：

Bender 及 Smith (1990) 綜合了 25 個相關研究後指出，學障生明顯較一般學生更為退縮及害羞。這與他們的社會技巧缺陷、退縮、缺乏自信等因素有關，因學習困難與情緒困擾，學習缺乏成就，人際關係屢遭挫折，使他們變得孤立，無法以積極地態度與同儕或老師互動。也有可能害怕失敗，而容易對他人要求過多協助，表現出無助與依賴，而不嘗試自我振作，而造成他人的負擔。

## 3. 情緒控制能力較差

由於注意力缺陷過動問題中的衝動因素，導致學障者的情緒控制能力較弱，時常未經思考行為後果就去做。

## 三、情緒行為障礙學生的定義與特質

依照教育部於 102 年修訂之「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」所公佈之情緒行為障礙定義：情緒行為障礙，指長期情緒或行為表現顯著異常，嚴重影響學校適應者；其障礙非因智能、感官或健康等因素直接造成之結果。情緒行為障礙之症狀，包括精神性疾患、情感性疾患、畏懼性疾患、焦慮性疾患、注意力缺陷過動症、或有其他持續性之情緒或行為問題者。其鑑定基準依下列各款規定：(1) 情緒或行為表現顯著異於其同年齡或社會文化之常態者，得參考精神科醫師之診斷認定之；(2) 除學校外，

在家庭、社區、社會或任一情境中顯現適應困難；(3) 在學業、社會、人際、生活等適應有顯著困難，且經評估後確定一般教育所提供之介入，仍難獲得有效改善。

由於情障包括不同類型而有不同特徵，且各類的障礙程度也有輕重程度之分，因此難以用概括性的特徵類化所有的情緒行為障礙學生，因此以下就分作情緒行為障礙的類型與特質兩部分來說明（洪儷瑜等，2000；楊坤堂，2000）：

#### (一)情緒行為障礙的類型

- 1.精神性疾患：主要包括精神分裂症，其主要症狀包括幻覺、妄想、思考異常、智力和語言功能缺陷、以及情緒方面的異常。
- 2.情感性疾患：主要指憂鬱症和雙極的躁鬱症，學齡階段常見的是憂鬱症，而憂鬱症主要的症狀包括憂鬱的情緒、對日常事物失去興趣、中斷與人互動、食慾不振、睡眠不正常、精力衰退、活力減低、注意力渙散。而躁鬱症的主要症狀包含情緒不尋常的高亢、體力充沛、明顯話多、說話快速、思緒想法變快、上課不專心及注意力不能持續、很熱心事務、交新朋友、明顯有較多衝動或不負責任的行為。
- 3.畏懼性疾患：包括對特定對象的畏懼，對某一事物長期且持續不理性的恐懼感。害怕的對象包括動物、環境、血、情境和其他等五類。常見的懼學症就是特定對象的畏懼之例，另外還包括沒有特定對象的泛慮症、社交恐懼症和恐慌症。
- 4.焦慮性疾患：焦慮的這種情緒反應其實是普遍存在於一般人的，因此焦慮性疾患也較不容易區分。焦慮通常與壓力有關，然而個人的壓力調適能

力會影響其焦慮程度，因此高壓力不一定會產生焦慮性疾患。許多學齡階段的學童由於調適力不足以及長期的持續壓力而易產生焦慮性疾患。焦慮性疾患包括分離性焦慮、廣泛焦慮、強迫性、和創傷後壓力性疾患。

5.注意力缺陷過動症：注意力缺陷過動症的症狀包括注意力缺陷、過動與衝動三個主要之成分，這三者可能同時具備或者單獨出現，因此又分為注意力缺陷型、過動衝動型、綜合型。其表現包括有不專注、衝動、過動、難以習得常規行為和成就表現不穩定。

## (二)情緒行為障礙學生的特質

- 1.生理方面：除了不同類型的疾病會具有的生理症狀外，這些學生的生理狀況多與一般學生相似。不過，可能會因為過度焦慮而出現不明原因的生理症狀，例如：肚子痛、頭痛、冒汗。另外學生也可能因長期服藥而出現情緒反應遲緩的現象，或因藥物的副作用導致的生理反應，例如：過動症學生服用藥物後會有食慾不振的情形。另外，憂鬱學生常會有自傷行為，可能身上會出現傷痕；注意力缺陷過動症學生也會因衝動而容易有外傷等，但這些生理特徵都是藥物或是症狀的後果。
- 2.認知方面：可能因其焦慮或固執的症狀，使得在注意力、記憶力的表現較差，而注意力缺陷過動症的學生本身就有注意力缺陷或衝動思考的認知問題。因此，情障學生在認知能力的表現容易表現得較一般學生差。
- 3.行為方面：行為異常本來就是情緒行為障礙的重要特徵，包括無法適當的表達情感或行為表現、無法維持適當的人際關係、普遍的不快樂或憂鬱 (Bower,1982)。有學者將行為方面的異常分外向性和內向性問題，外向性方面包括有攻擊、說謊及違規等行為；內在性方面包括有拒絕參加團體活

動、少和同學或老師打交道、表現鬱鬱寡歡、經常獨處、作白日夢、害羞、膽怯、焦慮、壓抑等。這兩類的行為問題各因對行為的控制過低或過高所導致，表現出不同的現象。

4.社會適應方面：情障學生已經由於其情緒或行為的特徵，導致社會適應上的困難，而其行為又易引發周圍的家長、教師、同學或親友提供不利的人際互動機會，而使得他們的成長過程更加坎坷。在學校，情障學生經常不是被同儕排斥，就是被忽視，很少能與同學建立適當的友誼。在家庭也容易因其行為或情緒的異常導致家庭關係的緊張或疏離，有的父母甚至因無法接受孩子的問題，而刻意限制或忽視孩子，進而導致孩子未能在正常的環境下成長，讓情緒行為問題更加嚴重。

#### 四、中高自閉症學生的定義與特質

依照教育部於 102 年修訂之「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」所公佈之自閉症定義：所謂自閉症指因神經心理功能異常而顯現出溝通、社會互動、行為及興趣表現上有嚴重問題，致在學習及生活適應上有顯著困難者。其鑑定基準依下列各款規定：(1) 顯著社會互動及溝通困難；(2) 表現出固定而有限之行為模式及興趣。

在最新的「精神疾病診斷準則手冊」(The diagnostic and statistical manual of mental disorders) 第五版 (簡稱 DSM-V) 中，將自閉症稱為自閉症光譜障礙 (Autism spectrum disorder, ASD)。就像光譜中的各種色彩，隨著顏色深淺代表症狀的嚴重程度。新的名稱包括原來的自閉症、亞斯伯格症 (Asperger syndrome)、兒童期崩解症 (Childhood disintegrative disorder)、未分類的廣泛性發展障礙 (Pervasive developmental disorder not otherwise

specified)。本研究所指的中高自閉症，指的是自閉症光譜障礙中的自閉症及亞斯伯格症，並且以安置於普通班或資源班學生為主。

自閉症及亞斯伯格症雖然是不同的症名，卻又因彼此隸屬於同一光譜障礙，其特質與困難點有許多相似之處。以下分做社會互動、情緒理解與處理、語言溝通、行為與興趣、認知能力與學習表現五個部分做描述（宋維村，2000；張正芬，2003；林怡汝，2014；徐毓秀，2015）：

### (一) 社會互動

1. 社會線索的理解困難：容易錯誤理解非語言的線索或不成文的訊息，例如：表情、手勢、音韻和肢體接觸（劉佳蕙、鄭淨勻譯，2008）。也可能在解讀某一種非口語訊息是沒有問題的，但卻無法將這些線索整合。
2. 社交技巧不佳：由於容易誤解微妙的社交線索與潛在的訊息，而做出不為社會所接受的行為。或者由於其狹隘的興趣、固著的堅持行為，因而無法持續的參與社會互動。譬如，遊戲中容易堅持自己的玩法而無法參與團體中（楊宗仁、楊麗娟、張萑婷譯，2005）。
3. 缺乏同理心：在推論他人的心思有困難，也無法理解自己的行為會如何影響他人，無法精確的覺察到他人的感受或了解他人的觀點看法等，因此較難與人建立及維持長久的友誼及關係。

### (二) 情緒理解與處理

1. 情緒理解弱：有些自閉症者對於面部表情的辨別能力較弱，加上社會線索的理解困難與同理心缺乏的狀況下，常有辨識和理解他人情緒的問題。
2. 情緒表達有限：對於較細微或複雜的情緒，他們會使用的語彙相當有限，表達情緒上也缺乏敏感性與多元性（劉瓊瑛譯，2009）。即便他們會產生

多種的情緒，像是傷心、難過、尷尬、困惑、生氣、焦慮、忌妒等，但是他們的反應常只有一種，那就是「憤怒」(Barnhill, 2001)。

3.焦慮或逃避：容易引發他們焦慮情緒的來源包括規律改變、敏感知覺以及社交問題。自閉症者容易對陌生的環境與人感到壓力，怕在大家面前表現出來會受到同儕排斥或羞辱 (Myles & Simpson, 2002)。他們可能寧願選擇退縮獨處或專注於自己興趣中，以避免焦慮情緒產生 (Attwood, 2007)。

### (三)語言溝通

1.語言接收方面：容易僅以字面上意思來解讀句子的含意，較無法理解抽象概念的敘述及象徵性語言的使用，例如隱喻、比喻、玩笑話、俚語、謊言、嘲諷及挖苦的話等。

2.語言表達方面：

(1) 難以開啟及維持對話：常會以自己感興趣但與情境無關的話語來開啟話題 (Attwood, 2007)，談話時不太會隨情境去調整談話內容，只一味地討論自己想說的話題，卻忽略了聽話者是否有興趣及反應，最後形成單向的自我對話。或者是對話中突然轉移話題，說些不適合當時情境的話語，當溝通破裂時，他們無法根據對方言談，馬上進行判斷並有效回應，藉以修復對話。

(2) 聲音及語調怪異：許多自閉症者講話的音調單調平淡，缺乏抑揚頓挫的變化，甚至過於字正腔圓而顯得缺乏情感。這也反映在他們對於語句音調理解的困難而產生錯誤解讀。例如：同樣的句子，搭配不同聲調變化可能呈現出不同意涵或情緒。

### (四)行為與興趣

1.固定而有限的行為模式：(1) 堅持以固定的程序完成事情；(2) 強迫自己要做完已經開始的活動；(3) 會因為發生過的單一經驗而產生害怕或恐懼；(4) 難以接受固定作息的改變；(5) 執著於某些規則。

對這些自閉症者而言，他們無法接受在某些情況或時機下，規則是可以被調整、重新定義或破壞。當規則被改變時，他們覺得無法預測未來，因此他們堅持按照既有的常規，這會使他們具有安心、安全感 (Attwood, 2007; Barnhill, 2001)。

2.狹窄的興趣：容易只專注在某個獨特的主題上，而且這個興趣可能佔去大半的時間，與人談話的內容多是以該主題為主。而且大都是在自我學習下獲取特殊興趣的知識，這些知識遠遠超越了其他同儕 (Myles & Simpson, 2002; Woodbury-Smith & Volkmar, 2009)。研究上也發現，自閉症者之所以著迷於特殊興趣，原因可能是為了使彼此具有交談的話題、展現自己的智慧、提供樂趣的活動、當作放鬆休閒、提供個人生活的次序性與一致性 (Barnhill, 2001)。

#### (五)認知能力

1.注意力：許多自閉症學生有眼神注視的困難，並且伴隨分心、過動的狀況，導致難以聚焦在他人談論的重點中。或者是對事物有過度選擇性的注意力，例如：有時明顯的大目標沒看到，一般人不注意的細節卻注意到了，形成選擇性注意力的錯誤。

2.記憶力：許多自閉症者有超強的機械性記憶力，對於所接收的訊息全盤接收，並利用超強的機械記憶力全背下來。但無法歸納整理，所以當情境換了、題目變了，就不知如何在他的資料庫中搜尋資料來解答。

- 3.抽象或推理思考：欠缺較高層次的思考與理解能力，對於抽象概念理解較弱，無法做出正確的推論。
- 4.類化能力：不能舉一反三，類化能力弱，即使學會的能力，換個情境一切又要從頭學。
- 5.視覺優於聽覺：在視覺訊息的處理較佳，聽覺訊息的處理較弱，用看的比用聽的容易懂。

綜合上述對於輕度智能障礙、學習障礙、情緒行為障礙及自閉症的定義與特質說明，特殊教育學生先天的身心特質影響了包含認知、溝通、情緒、社會理解、社交技巧等各方面的能力，致使其在學習與人際關係的表現較一般同儕弱。然而在融合教育的理念下，我們期望特教的學生能與一般孩子共同學習、成長，但也必然會遇到較多的挫折，久而久之，對自我的概念負面，認為自己甚麼都做不好，亦加缺乏改變的動力。接下來就針對特教學生的人際關係及學習的相關研究分別做說明。

## 貳、特殊教育學生的人際關係

在第二節「人際關係」的部分探討了人際關係的意涵，認為人際關係是「人的一種基本需求」，是存在於先天的渴望而引發自身與他人互動、交流、溝通等行為，並與他人產生心理、情感上的一種連結。會影響人際關係的因素包含：(1)正向的人格特質；(2)能力；(3)外表吸引力；(4)高情緒智商；(5)良好的溝通能力；(6)調和衝突與人際包容的能力。由此可知，特教學生即使先天的能力有限，但其對人際關係的渴望卻是以一般人無異的。然而特教學生也由於受限於其身心特質，在認知、溝通、情緒、社會理解、社交技巧等方面都受到影響，導致在人際關係的建立上也會遇到較大的困

難。

根據第一段所討論的特教學生特質，研究者整理出特教學生在人際互動上可能會遇到的困難如下：

(1) 缺乏適當的溝通能力：

語言能力對於人際關係的建立十分重要，特教學生的語言理解能力有限，導致在聊天過程中，容易誤解甚至無法理解同儕間的談話內容。加上表達能力較弱，談話內容缺乏組織，在關係建立初期就困難重重，使得後續的人際關係難以持續。

(2) 不適當的社會理解：

情境線索的理解有困難，社會訊息的處理能力較差，社會辨識能力不足，加上注意力的限制，導致他們無法根據情境與人事物的變化有效地融入。

(3) 情緒辨識及情緒表達不佳：

在與人溝通時，口語對話僅佔了 35%，而肢體語言部分（如：面部表情、空間距離、空間位置和身體姿勢）卻佔了 65% (Marynelle Devore Chew, Brian Roberts, 1988)，顯示出非語言行為在溝通中所扮演的重要角色。然而，特教學生在辨識這些非語言行為的能力，缺乏適當的知覺能力，注意的焦點和一般人不同（郭慧貞，2001），因此容易誤解別人的情緒。另外特教學生自身的情緒表達較直接，控制能力也較弱，容易出現非社會性行為，造成互動上的困難。

(4) 社交技巧不佳：

特教學生由於溝通能力、社會理解和情緒辨識不佳，導致整體社交技巧能力不佳，發展也較不成熟，在面對一般同儕時會有不知道如何與其做朋友

的情形（林惠芬，2004）。

(5) 問題解決能力弱：

缺乏全面思考的能力，類化舊有經驗的能力也較弱，導致在面對困境時會不知如何應對，可能把事情搞得更糟，最後乾脆選擇逃避。另一種情形則是較仰賴師長的協助，而非同儕的幫忙。久而久之，特教學生遇到困難或衝突時，就選擇告訴老師，而變成同學間的「抓耙子」，使得人際關係更加惡化。

(6) 自我概念負面：

長久以來累積的挫折感，導致特教學生對自我概念較負面，認為自己什麼都做不好，缺乏自信，顯得自卑。與人互動上也會顯得退縮，逃避。

關於特教學生人際關係的研究，大多是針對單一障礙類別去作探討，研究者將相關的研究結果整理如下表：

表 2-1 特教學生在人際關係的相關研究表

研究對象	研究結果
智能障礙學生	蘇彥如（2008）：桃園縣國中普通班智能障礙學生學校適應之研究 1. 導師覺知的班上智能障礙學生大部分適應情形均良好。 2. 學校適應的各向度良好比率由高至低，依序是「常規適應」、「學習適應」、「師生關係」、「同儕關係」。 3. 女生的適應良好的比率較男生高 4. 年級越高的在師生關係、同儕關係及常規適應等三個向度上適應良好的比率越高，家長參與程度越高者，學生的適應比率最高。

表 2-1 特教學生在人際關係的相關研究表(續)

研究對象	研究結果
智能障礙學生	<p>張美珠 (2010): <u>花蓮縣國民中學普通班智能障礙學生及其教師所遇困難與支持服務之研究</u></p> <p>智能障礙學生在各方面能力的缺陷，其對普通班之學習單、作業要完成及繳交皆有困難。因無法理解課程內容，對學習內容皆承受較多挫折感。也由於學業成就低落、學習能力較差、社交技巧不良、溝通理解能力有缺陷，故在班上會被嘲笑、排擠，對人際關係的建立處於被動，當遇到問題也無法主動要求協助，因此很難融入團體。</p>
學習障礙學生	<p>林信香 (2002): <u>國小學習障礙學生自我概念及生活適應之研究</u></p> <p>國小學習障礙學生生活適應情形尚佳，其中以家庭適應最好，而人際適應、個人適應及學校適應較差，可見國小學習障礙學生的適應問題主要是來自於學校、個人及人際互動因素，而家庭適應方面的困擾較少。</p> <p>陳維錡 (2005): <u>國小學習障礙學生的人際關係與同儕接納態度之探討</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.約 64%學習障礙學生的社會計量地位屬於被拒絕組</li> <li>2.情意態度上大多數學生願意對學習障礙學生表示包容與關懷</li> <li>3.行為傾向態度上大多數學生願意協助學習障礙學生並與之保持良好的互動</li> </ol>

表 2-1 特教學生在人際關係的相關研究表(續)

研究對象	研究結果
學習障礙學生	<p>詹文宏、周台傑 (2006): <u>高中職學習障礙學生和一般學生學校適應模式之研究</u></p> <p>高中職學障學生整體的學校適應比一般學生要差，且在同儕關係、師生關係、學習方法、學習態度、學習習慣等分量表也比一般學生差。</p>
	<p>陳國洲 (2005): <u>國小普通班學習障礙學生及其教師所遇困難</u></p> <p>普通班學習障礙學生人際適應方面困難有：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 學業方面常出現成就低落的情形，因此在班上會有被同儕排斥、嘲笑、人緣不佳、覺得孤單、社交技巧缺陷等等問題。</li> <li>2. 學障學生常缺乏自信心，甚至有自卑感、內向、退縮等傾向。</li> </ol>
自閉症學生	<p>張喜凰 (2009): <u>國小普通班自閉症學生學校適應與學校支持之研究-以中部地區為例</u></p> <p>自閉症學生在學校的整體適應不是很理想。其中以「常規適應」的表現最佳，「人際關係」次之，「學習適應」的表現最不佳。</p>
	<p>陳嫻霓、楊康臨 (2013) <u>亞斯伯格兒童家庭面對學校適應的壓力經驗</u></p> <p>對亞斯柏格的學生來說，面對學校適應的壓力包含學習適應壓力，以及與師長和同學間的人際溝通壓力。</p>

表 2-1 特教學生在人際關係的相關研究表(續)

研究對象	研究結果
<p>注意力缺陷及過動學生</p>	<p><u>洪儷瑜(1993)：注意力缺陷及過動學生的人際關係及其相關問題研究</u></p> <p>無論是同儕提名、教師評量或自我評量所得的資料，都顯示注意力缺陷及過動學生的人際關係有顯著的問題。</p> <p><u>黃惠芳（2007）：國小 ADHD 學童自我概念與人際關係之相關研究</u></p> <p>人際關係中以「與家人關係」向度得分最高，而以「與師長關係」向度得分最低；但普遍較一般同儕低落。</p>
<p>國中身心障礙學生</p>	<p><u>鄭津妃、張正芬(2014)融合教育的績效：SNELS 資料庫國中障礙學生的學校適應與滿意</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 學業是所有障礙學生最主要的適應困難，同儕關係次差。</li> <li>2. 常規適應為所有學生表現最佳的向度，自我適應為次佳，二者均在適應佳的範圍。</li> <li>3. 學業適應以智障生最顯困難，學障生次之；同儕關係以自閉症學生的困難較突出。</li> </ol>

綜合上述研究，普遍結果皆認為特殊教育學生的整體人際互動與適應上是有困難的。在現實人際關係的不滿足，是否會使得特教學生轉而尋求臉書上的人際關係以得到補償？透過臉書是否對特教學生提升現實人際關係有所助益？此為研究者此次欲探討的議題之一。

### 參、特殊教育學生的學習動機

在第三節「學習動機」的部分探討了學習動機的意涵，「學習動機」就是「能引發學生學習需求的驅動力，並且能讓學習者持續學習活動直到達成目標」。具體來說就是能讓學生專心上課，完成教師交代作業，課後認真複習，追求更好成績表現的動力，就稱為「學習動機」。影響學習動機的因素有分成個體內在因素及外在環境因素，包含學習者是否認為學習是重要、有價值的，學習者是否曾獲得相關成功經驗，學習者評估自己能否勝任，該學習能否獲得他人的讚美及獎賞等。根據第一段所討論的特教學生特質，研究者整理出特教學生在學習上可能會遇到的困難如下：

1. 學習能力不足：在學習須具備的注意力、記憶力及理解能力上，特教學生的表現皆較為弱勢，導致先天的學習能力不足，學業表現自然較為低落。
2. 自我概念負面：由於先天學習能力受限，累積了長期的挫折經驗導致特教學生時常認為自己什麼都做不好，學不會。
3. 缺乏旁人的鼓勵：特教學生較難獲得成功的經驗，也比起一般人要花更長的時間，更多的努力，才可能有微幅進步。長久下來，家長可能對特教學生失去期待，不指望學生在學習上有所成就，老師在班級團體中也變得容易忽略學生。
4. 課業學習不重要：由於特教學生的學習能力不佳，大多在國中畢業後會選擇前往高職就讀，因此國中階段的課業學習僅是為了拿到畢業證書，學業不如培養一技之長來的重要。

關於特教學生在學習動機方面的研究並不多，但透過關於特教學生在

學習方面的研究，亦可了解其在學習動機的表現，研究者將相關的研究結果整理如下表：

表 2-2 特教學生在學習動機的相關研究表

研究對象	研究結果
智能障礙學生	<p data-bbox="308 595 1356 640"><u>陳語宸(2008)：國中資源班輕度智能障礙學生學習動機之研究</u></p> <ol data-bbox="308 674 1356 954" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="308 674 1356 719">1.國中資源班輕度智能障礙學生的學習動機稍微高於中間值。</li> <li data-bbox="308 752 1356 954">2.國中資源班輕度智能障礙學生的學習動機受到家庭社經地位、師生互動與同儕互動關係之影響。其中以師生互動和家庭社經地位最具有預測力。</li> </ol> <p data-bbox="308 999 1356 1122"><u>廉孟潔(2007)：國中輕度智能障礙學生家庭互動關係與其學習動機及學習行為之研究</u></p> <ol data-bbox="308 1155 1356 1592" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="308 1155 1356 1200">1.國中輕度智能障礙學生學習動機及學習行為尚待加強。</li> <li data-bbox="308 1234 1356 1279">2.安置班別會影響國中輕度智能障礙學生學習動機及學習行為。</li> <li data-bbox="308 1312 1356 1435">3.國中輕度智能障礙學生家庭互動關係、學習動機與學習行為有相關。</li> <li data-bbox="308 1469 1356 1592">4.國中輕度智能障礙學生家庭互動關係能有效預測學習動機及學習行為。</li> </ol>
學習障礙學生	<p data-bbox="308 1637 1356 1682"><u>溫國珍(2011)：國小學習障礙學生學習態度及自我概念之研究</u></p> <p data-bbox="308 1715 1356 1839">國小學習障礙學生有正向的學習態度，其學習動機、學習興趣以及學習習慣表現較佳，而在學習方法的表現較為低落。</p>

表 2-2 特教學生在學習動機的相關研究表(續)

研究對象	研究結果
	<p>陳國洲(2005)：<u>國小普通班學習障礙學生及其教師所遇困難學習態度較為被動馬虎、缺乏學習動機與同學之間較少有學習互動，需要老師適時提醒、關注、增強和鼓勵。</u></p>
身心障礙學生	<p>鄭津妃、張正芬(2014)<u>融合教育的績效：SNELS 資料庫國中障礙學生的學校適應與滿意</u></p> <p>學業是所有障礙學生最主要的適應困難，其中學業適應以智障生最顯困難，學障生次之。</p>
學生	<p>孫淑柔、王天苗(2000)：<u>國民教育階段身心障礙學生學習成果評鑑之研究</u></p> <p>資源班學生在學習上較無明顯進步，學習動機低落，自信心不足</p>
資源班學生	<p>蔡淑芬(2004)<u>國中資源班學生學習動機與學習行為</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.國中資源班學生之內在學習動機及外在學習動機有待提昇。</li> <li>2.不同性別、年級、家庭社經地位和進入資源班不同時間長短的國中資源班學生在學習動機上沒有差異。</li> <li>3.國中資源班學生之學習動機因不同的生涯規劃、不同的師生互動關係、與不同的同學互動關係而有差異。</li> <li>4.學習動機與學習行為各層面之相關，均呈現正相關，其中以「外在學習動機」與「學習態度」相關最高，次為「外在學習動機」和「學習方法」；而以「內在學習動機」和「學習習慣」相關較低。</li> </ol>

綜合上述研究，普遍結果皆認為特殊教育學生的學習動機低落，學習適應有困難，對自己缺乏信心，進而影響學習成效。在第三節關於學習動機與臉書的相關研究中提到，過度使用臉書會妨礙學習，但適度使用臉書對於學習成效的提升是有助益的。因此，探討特教學生的臉書使用是否會影響學習動機便為此次研究者欲探討的議題之一。



### 第三章 研究設計與實施

本章主要分成五節，第一節研究架構與假說，第二節研究工具，第三節研究對象，第四節實施程序，第五節資料處理與分析，以下分別加以說明。

#### 第一節 研究架構與假說

##### 壹、研究架構與假說

根據研究動機與研究目的，以問卷調查法為研究方法，並綜合相關文獻的分析與探討來擬定研究架構，同時就研究變項分別進行說明。提出本研究的研究架構，如下圖3-1所示。

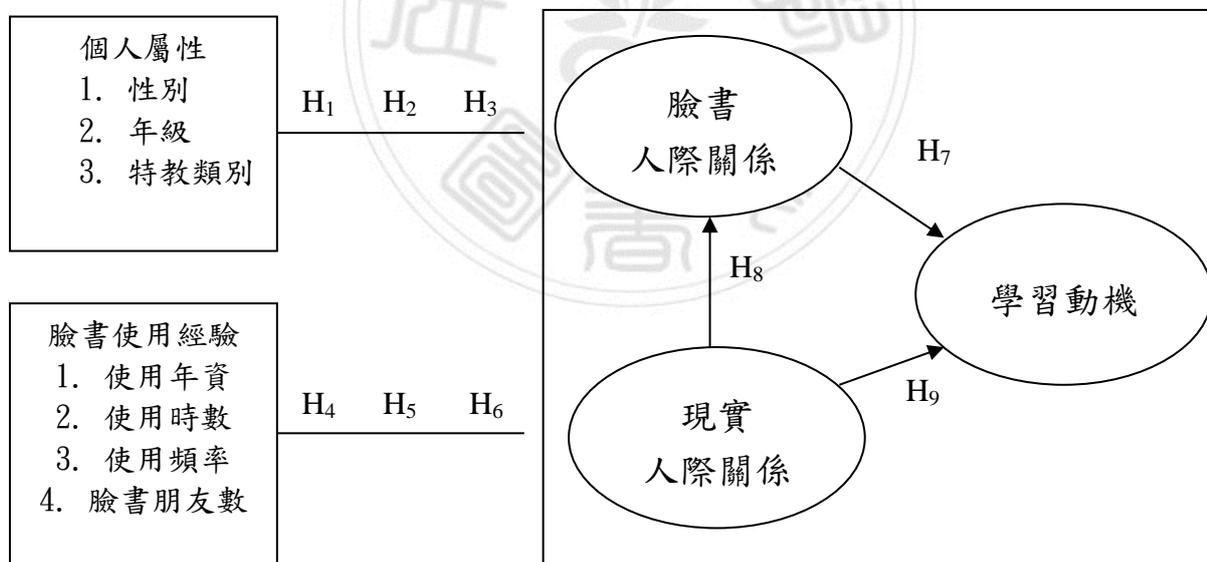


圖 3-1 研究架構

基於研究架構的發展，本研究提出相關假說，說明如下：

H<sub>1</sub>：不同屬性的特教學生在臉書的人際關係有差異

H<sub>2</sub>：不同屬性的特教學生在現實的人際關係有差異

H<sub>3</sub>：不同屬性的特教學生在學習動機有差異

H<sub>4</sub>：不同臉書使用經驗的特教學生在臉書的人際關係有差異

H<sub>5</sub>：不同臉書使用經驗的特教學生在現實的人際關係有差異

H<sub>6</sub>：不同臉書使用經驗的特教學生在學習動機有差異

H<sub>7</sub>：臉書的人際關係對現實的人際關係有正向差異

H<sub>8</sub>：臉書的人際關係對學習動機有負向差異

H<sub>9</sub>：現實人際關係對學習動機有正向差異

## 貳、研究變項

茲將本研究架構所提及之主要變項分述如下：

一、個人屬性：分為「性別」、「年級」、「特教類別」等三部分，茲詳細說明如下：

(一)性別變項：分為男、女

(二)年級變項：分為七年級、八年級、九年級

(三)特教類別變項：分為學習障礙、輕度智能障礙、情緒行為障礙、自閉症。

二、臉書使用經驗：分為「使用目的」、「最常使用的功能」、「使用年資」、「使用頻率」、「平均每天使用時數」、「臉書朋友數」等六部分。

茲詳細說明如下：

(一)使用目的：指的是臉書吸引你使用的三個原因(目的)，分為功能多又強、同學間流行、能與朋友保持聯繫、容易認識新朋友、操作簡單容易、遊戲

有趣又好玩、可以分享自己的感受、容易打發時間、可以看到很多資訊、其他等十項。

(二)最常使用的功能：指得是你最常使用的三項臉書功能，分為塗鴉牆(分享心情、連結、影片)、訊息聊天、按讚、留言、相簿、玩遊戲、寫網誌、心理測驗、粉絲團、社團群組、參加活動、其他等十二項。

(三)使用年資：指得是從第一次使用臉書到現在的歷史。

(四)使用頻率：指得是相隔多少天會使用臉書。

(五)每天使用時數：指得是每天平均使用臉書的時間。

(六)臉書朋友數：指得是臉書上加的好友總數。

三、臉書人際關係：依研究者之「臉書人際互動量表」為測量工具，其分為「尋求認可」、「發展關係」、「表達自我」等三個因素。

四、現實人際關係：依研究者之「現實人際關係量表」為測量工具，其現實人際關係定義為「同儕關係」。

五、學習動機：依研究者之「學習動機表現量表」為測量工具，其分為「內在學習動機」、「外在學習動機」等兩個因素。

## 第二節 研究工具

本研究採用問卷調查研究法，所使用的研究工具為之「國中特教學生的臉書使用、人際關係與學習動機之問卷」作為蒐集資料之工具。現詳細說明如下：

## 壹、預試問卷之編製

問卷以「國中特教學生的臉書使用、人際關係與學習動機之問卷」定名，其內容層面別、題號與題目分為五部份：

### 一、第一部份：「個人基本資料表」

分為「性別」、「年級」、「特教類別」等共3題。

### 二、第二部份：「臉書 (Facebook) 使用經驗調查表」

分為「使用目的」、「最常使用的功能」、「使用年資」、「使用頻率」、「平均每天使用時數」、「臉書朋友數」等共6題。

### 三、第三部份：「臉書人際互動量表」

本研究所使用的臉書人際互動量表主要參考謝龍卿(2012)編製的「青少年臉書人際互動量表」，採自陳量表，共計25題，包含「親密表露」、「訊息表露」、「關係表露」、「情緒表露」四個因素。而甘子美(2013)進一步將問卷調整為「國中學生臉書人際互動量表」共計23題，分成三個構面：「尋求認可」、「發展關係」、「表達自我」。研究者將臉書人際關係分成三項因素：「尋求認可」、「發展關係」、「表達自我」來探討國中學生在臉書上的人際互動情形。其隸屬層面及題數的分配情形如下：

(一) 尋求認可：指透過臉書能獲得他人的關愛，感受到被陪伴與接納等，共7題

(二) 發展關係：指臉書能幫助自己了解他人，並且拓展自我人際關係及影響力等，共10題。

(三) 表達自我：指在臉書較能向他人揭露自己的價值觀、情感、想法等，共6題

#### 四、第四部份：「現實生活中的人際關係量表」

本研究所使用的「現實人際關係量表」主要參考謝龍卿（2012）編製的「青少年真實人際關係量表」，經研究者自編成「現實人際關係量表」。謝龍卿（2012）編制的「青少年真實人際關係量表」採自陳量表，共計16題，包含「學友關係」、「群我關係」、「家人關係」、「師生關係」四個因素。本研究者將「學友關係」、「群我關係」編製成「現實人際關係量表」，主要是了解國中特教學生在現實中與同儕間的互動、交流情形，共10題。

#### 五、第五部份：「學習動機表現量表」

本研究所使用的「學習動機量表」主要參考蔡淑芬（2004）編制的「學習動機量表」，經研究者自編成「學習動機量表」。蔡淑芬（2012）「學習動機量表」採自陳量表，共計21題，包含「內在學習動機」、「外在學習動機」兩項因素。由於施測對象為特教學生，因此由研究者重新敘寫語句用詞後，分成兩項因素：「內在學習動機」、「外在學習動機」來探討國中特教學生對於課業學習的學習動機。其隸屬層面與題數的分配情形如下：

(一)內在學習動機：指受試者的努力是因為內在需求，或是為了活動本身的意義等，無須藉助外力的推動的學習動機，共10題。

(二)外在學習動機：指受試者的努力是因為外在誘因或外力所迫的學習動機，共11題。

## 貳、填答方式及計分

第一、二部分的「個人基本資料」、「臉書使用經驗」採勾選方式，受試者依據自己本身的實際情況回答，其中個人基本資料的第四題「特教通報網類別」，為求問卷的正確性而請各校之負責教師協助填選。第三、四、五部分的「臉書上的人際互動量表」、「現實中的人際關係量表」、「學習動機表現量表」的填答以圈選的方式進行，量表採五點量表方式編製而成，題目皆為正向敘述，採正向計分，受試者針對量表題目圈選與自己情況最接近的選項。選項分為「完全符合」、「大部分符合」、「一半符合」、「少部分符合」、「完全不符合」五種，分別計為5分、4分、3分、2分、1分。

## 參、預試的實施過程

本問卷的預試分為兩部份：

### 一、預試前的專家效度

研究者依據相關研究，擬訂國中特教學生的臉書使用經驗、臉書上的人際互動、現實中的人際關係與學習動機表現之問卷初稿為64題，再邀請3位從事實務特殊教育工作者針對其內容、題意是否適當，其文意是否為特殊教育學生所能理解。彙整相關意見後著手修改問卷內容，修訂相關內容後以擬定預試問卷，以此確認問卷內容廣度與正確性。經刪減後的預試問卷為60題。

### 二、預試的實施

以便利採樣方式，抽取雲林縣103學年度之某兩所國民中學安置於資源班的特殊教育學生，一共發出55份問卷，預試量表回收率為100%。預試

量表回收之後，為求資料的正確性以及嚴謹性，研究者親自審閱每一份量表，先扣除未使用臉書的樣本 7 份，再以漏達題數超過 5 題、多以極端與規律性填答、連續回答相同選項過多為剔除標準，共剔除填答不完全的無效樣本、具明顯反應心向的樣本與類似亂答的樣本 4 份，得到有效樣本數 44 份。

#### 肆、預試結果的信效度

問卷回收後，將問卷加以整理並建檔，以 SPSS for Windows 20.0 電腦統計軟體進行信、效度分析（因素分析與信度分析），檢核問卷所有題項之適切性與有效性。

##### 一、效度分析

本研究採用 Bartlett 球形檢定（Bartlett's test of Sphericity）及取樣適切性量數（Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy, KMO）。KMO 值介於 0~1 之間，其數值愈大，代表相關情形越好（Kaiser, 1974）。一般建議 KMO 值須大於 0.5 以上，0.6~0.7 代表可被接受，0.70 以上為良好。根據分析結果顯示，本研究各構面之 KMO 值皆大於 0.6；再者，各構面球形檢驗結果皆為顯著，其亦佐證本研究之預測問卷，足以進行因素分析，如表 3-1 所示。

表 3-1 預試 KMO 及 Bartlett 檢定分析表

構面	KMO 與 Bartlett 檢定		
臉書的 人際關係	Kaiser-Meyer-Olkin取樣適切性量數		0.867
	Bartlett球形檢定	近似卡方分配	189.146
		自由度	21
		顯著性	0.000
現實的 人際關係	Kaiser-Meyer-Olkin取樣適切性量數		0.606
	Bartlett球形檢定	近似卡方分配	158.232
		自由度	28
		顯著性	0.000
學習動機	Kaiser-Meyer-Olkin取樣適切性量數		0.843
	Bartlett球形檢定	近似卡方分配	261.541
		自由度	36
		顯著性	0.000

本研究採用主成份分析方法，分別對各構面之自變數進行建構效度的檢測，各構面因素之取捨標準為：各因素之特徵值（Eigenvalue）須大於 1；因素負荷量（Factor Loading）之絕對值須大於 0.5；兩兩衡量項目間之因素負荷量差須大於 0.3（Hair et al., 1998）。根據分析結果，將未達標準的題項刪題後，本研究各構面每一題項之因素特徵值皆大於 1；因素負荷量絕對值皆大於 0.5，表示本問卷具備良好的建構效度，如表 3-2 所示。

表 3-2 預試因素分析表

構面	題數	因素負荷量	初始特徵值	解釋變異量	累積變異量
臉書人際關係	1	臉書上的朋友很關心我的生活	0.882	4.622	66.034
	2	我在臉書上互動的朋友比現實生活中互動的朋友還多	0.850		
	3	當我有困難時，臉書上的朋友會對我伸出援手	*		
	4	使用臉書後，我比較能夠表達出真實的心情	*		
	5	使用臉書後，我和朋友聊天的話題增加了。	0.804		
	6	使用臉書後，我更可以和朋友分享我的心情	0.781		
	7	使用臉書與朋友交流，會讓我有被關懷的感覺	*		
	8	使用臉書與朋友交流，更能發揮我的影響力	*		
	9	使用臉書後，更能增進我和朋友間的瞭解。	*		
	10	與臉書上的朋友談話時，我會有被陪伴的感覺	0.722		
	11	我覺得自己是被臉書上的網友們接納的	*		
	12	與臉書上的網友談話時，我不會覺得害羞	*		
	13	我生氣時，會在臉書上表現出來讓網友知道	*		
	14	我心情不好時，臉書上的朋友會給我鼓勵	*		
	15	使用臉書後，我更容易認識新的朋友	0.856		
	16	我會非常在意臉書上網友對我的看法、評價	*		
	17	與臉書上的朋友談話時，我覺得輕鬆自在	*		

表 3-2 預試因素分析表(續)

構面	題數	因素負荷量	初始特徵值	解釋變異量	累積變異量
臉書人際關係	18 我會和臉書上的朋友談到心裡的感受或心情	0.784	4.622	66.034	66.034
	19 我會和臉書上的朋友聊到感情話題	*			
	20 與臉書上的網友談話時，我的心情很愉快	*			
現實人際關係	1 我會與朋友或同學講我的秘密	0.564	2.525	50.492	50.492
	2 我願意和朋友分享我的心情	0.774			
	3 我會與朋友或同學談我的困難、疑惑	*			
	4 與朋友或同學談話時，我不會覺得害羞、不好意思	*			
	5 我常和同學或朋友相約一起從事休閒活動或娛樂	*			
	6 我的同學或朋友都很了解我	*			
	7 我在團體活動時能和大家相處得很愉快	0.708			
	8 我覺得自己在現實生活中的人緣滿好的	*			
	9 我喜歡有人陪，不喜歡一個人獨處太久	0.797			
	10 我很喜歡參加課外的活動	0.687			
學習動機	1 我喜歡學習學校的課程	0.808	5.408	60.085	60.085
	2 學習對我而言是一種興趣、嗜好	*			
	3 我想要學習更多知識，以增廣視野	*			
	4 我喜歡會引起我好奇的課程，即使它是很困難的	*			
	5 能學會學校的功課是最令我滿意的事情	*			
	6 即使考試成績不理想，我也會努力學習	0.724			

表 3-2 預試因素分析表(續)

構面	題數	因素負荷量	初始特徵值	解釋變異量	累積變異量
學習動機	7	我會主動去學習新的知識	*	5.408	60.085
	8	當我在研讀我自己喜歡的科目時，經常會忘了時間	*		
	9	我認為學習可以讓我發揮我的潛能	0.816		
	10	我認為學習可以讓我實現我的理想	*		
	11	我喜歡別人稱讚我愛讀書	*		
	12	為了贏過同學，我願意認真讀書	0.903		
	13	我努力讀書是為了獲得師長的獎勵和肯定	*		
	14	我學習是為了幫助將來的升學或就業	0.691		
	15	我會因為受到同學的競爭、刺激，使我更努力學習	0.720		
	16	我學習是為了通過每一單元的評量或考試。	0.692		
	17	我學習是為了獲得更多的知識，以成為有能力的人	0.664		
	18	為了避免成績不好所帶來的困擾與羞恥，我會認真學習	*		
	19	我參與老師所指定的活動，是希望自己表現得比同學好。	0.856		
20	我學習是為了將來能就讀理想的科系或學校	*			

\*未達標準刪題之題項

## 二、信度分析

信度分析是為確定自編問卷的可靠程度及內部一致性。本研究考驗信度的方法為 Cronbach 所創的  $\alpha$  信度係數。根據 Hair et al. (1998) 的觀點主張良好信度係數在 0.70 以上，以三分量表的各個構面來看，其  $\alpha$  係數值皆達 0.70 以上，而各總量表的  $\alpha$  係數分別為：臉書上的人際互動量表 (0.913)、現實中的人際關係量表 (0.811)、學習動機表現量表 (0.917)。由此結果顯示這份問卷的量表信度頗佳，足見各量表的內部一致性良好，其結果如表 3-3 所示：

表 3-3 預試信度分析表

構面	Cronbach's $\alpha$
臉書的人際關係	0.913
現實的人際關係	0.811
學習動機	0.917
總量表	0.929

## 伍、編製正式問卷

所有試題經過統計方法篩選後，共保留 30 題，再加以潤飾題目內容，編製正式問卷內容。正式問卷以「國中特教學生的臉書使用、人際關係與學習動機之問卷」定名，其內容層面、題號與題目分為五部份：茲將預試與正式問卷之對照，整理於表 3-4~3-6，並將施測之正式問卷納入附錄。

壹、第一部份：「個人基本資料表」

包括：「性別」、「年級」、「特教類別」，共三題。

貳、第二部份：「臉書(Facebook)使用經驗調查表」

包括：「使用目的」、「最常使用的功能」、「使用年資」、「使用頻率」、「平均每天使用時數」、「臉書朋友數」，共六題。

參、第三部份：「臉書的人際關係」分為三個構面，共七題。如表 3-4 所示。

表 3-4 「臉書上的人際關係」之正式問卷內容

構面	預試 題號	正式 題號	題目內容	題數
尋求 認可	1	1	臉書上的朋友很關心我的生活。	7 題
	2	5	與臉書上的朋友談話時，我會有被陪伴的感覺	
表達 自我	5	4	使用臉書後，我更可以和朋友分享我的心情。	
	6	7	我會和臉書上的朋友談到心裡的感受或心情	
發展 關係	10	2	我在臉書上互動的朋友比現實生活中互動的朋友還多	
	15	3	使用臉書後，我和朋友聊天的話題增加了。	
	18	6	使用臉書後，我更容易認識新的朋友。	

肆、第四部份：「現實中的人際關係」，共五題。如表 3-5 所示。

表 3-5 「現實中的人際關係」之正式問卷內容

構面	預試 題號	正式 題號	題目內容	題數
現實的 人際關 係	1	1	1.我會與朋友或同學講我的秘密。	5 題
	7	2	2.我在團體活動時能和大家相處得很愉快。	
	9	3	4.我很喜歡參加課外的活動。	
	10	5	7.我喜歡有人陪，不喜歡一個人獨處太久。	
	2	4	5.我願意和朋友分享我的心情。	

伍、第五部份：「學習動機表現」分為兩個構面，共九題。如表 3-6 所示。

表 3-6 「學習動機」之正式問卷內容

構面	預試 題號	正式 題號	題目內容	題數
內在學 習動機	1	1	我喜歡學習學校的課程。	9 題
	6	7	即使考試成績不理想，我也會努力學習。	
	9	9	我認為學習可以讓我發揮我的潛能。	
外在學 習動機	17	2	我學習是為了獲得更多的知識，以成為有能力的人。	
	15	3	我會因為受到同學的競爭、刺激，使我更努力學習。	
	12	4	為了贏過同學，我願意認真讀書。	
	14	5	5.我學習是為了幫助將來的升學或就業	
	16	6	6.我學習是為了通過每一單元的評量或考試。	
	19	8	8.我參與老師所指定的活動，是希望自己表現得比同學好。	

### 第三節 研究對象

本研究以 103 學年度就讀於雲林縣國民中學，並且安置於普通班或資源班的認知功能輕微缺損的特教學生為標的母群體，採立意抽樣方式抽取雲林縣內共 16 間國中之特殊教育學生。本研究所寄發之正式問卷，經由各校委託之負責教師協助彙整問卷寄回。共發出 333 份，回收 318 份，回收率 95.49%，先將未符合研究目的之問卷抽離，包含未使用臉書之問卷 53 份及使用他人臉書帳號之問卷 12 份，接著扣除填答不完全和漏答之問卷 17 份，實際回收有效問卷 236 份，問卷可用率 74.21%。抽樣學校及樣本分配情形如表 3-7 所示。

表 3-7 抽樣學校及樣本分配表

學校	發出份數	回收份數(%)	回收後有效份數(%)	無效問卷分析
二崙國中	26	26(100%)	14(53%)	○8 × 3
口湖國中	16	16(100%)	11(68%)	○5 × 0
大埤國中	10	10(100%)	5(50%)	○1 × 4
元長國中	12	12(100%)	12(100%)	○0 × 0
斗六國中	45	42(93%)	29(69%)	○9 × 4
宜梧國中	15	15(100%)	10(66%)	○4 × 1
東和國中	12	10(83%)	8(80%)	○1 × 1
東明國中	20	20(100%)	18(90%)	○2 × 0
東仁國中	12	12(100%)	12(100%)	○0 × 0
虎尾國中	13	13(100%)	11(84%)	○2 × 0

表 3-7 抽樣學校及樣本分配表

學校	發出份數	回收份數(%)	回收後有效份數(%)	無效問卷分析
建國國中	22	22(100%)	16(72%)	○6 ×0
馬光國中	20	20(100%)	15(75%)	○3 ×2
崇德國中	31	31(100%)	21(67%)	○10 ×0
崙背國中	25	17(68%)	11(64%)	○5 ×1
雲林國中	24	24(100%)	18(75%)	○5 ×1
荊桐國中	30	28(93%)	25(89%)	○3 ×0
總計	333	318(95.49%)	236(74.21%)	○65(20.45%) ×17(5.34%)

○無使用臉書及自己帳號者      ×錯誤、漏填

#### 第四節 實施程序

本研究的實施程序說明如下：

##### 壹、擬定研究計畫

蒐集特教學生、人際關係、學習動機、臉書等相關文獻資料，並與指導教授進行多次討論，確定研究主題與方向，著手擬定及撰寫研究計畫。

##### 貳、文獻探討

蒐集與本研究相關之國內外文獻資料，以瞭解目前國中學生的臉書使用現況，人際關係與學習動機的相關理論，據以規劃本研究之架構及發展問卷。

### 參、編製問卷

根據文獻探討的結果，發展本研究之問卷初稿，並詢問專家學者、特教實務工作者的建議，共同修訂完成本研究之預試問卷。

### 肆、問卷預試與修正

預試問卷完成後，立即進行預試工作，問卷回收後進行信度及效度分析，並再潤飾相關題目內容後，完成本研究之正式問卷。

### 伍、實問卷調查

本研究的正式問卷以郵寄方式寄送到雲林縣內各校，並請委託之資源班老師或特教組長代為對該校的特殊教育學生進行問卷的說明及施測。

### 陸、問卷回收與催收

問卷發出後，陸續收到施測學校送回之問卷，問卷回收率達95.49%。

### 柒、資料處理與統計

收回之有效問卷，依序輸入電腦，並以SPSS 20.0中文視窗版及Visual PLS進行本研究所需之統計分析。

### 捌、撰寫研究報告

依統計分析結果，解釋本研究的研究目的及驗證研究假設，歸納出具體結論，並進一步提出研究建議，完成本研究報告之撰寫。

## 第五節 資料處理與分析方式

本研究將回收之問卷進行篩選，將無使用臉書、使用他人臉書帳號及資料填寫有誤的無效問卷刪除後，再將有效資料進行編碼登錄，並針對研究變數進行兩階段的分析。基本分析基本分析方面是以SPSS 20.0來進行分

析，整體模式的分析則是以Visual PLS (Partial Least Square) 統計軟體來進行分析，採用的統計分析方法茲分別敘述如下：本研究採用的分析方法包括敘述性統計、信度分析、效度分析、獨立樣本T檢定、單因子變異數分析及結構方程分析，檢測變數的路徑係數是否顯著，藉此驗證研究假設。

#### 壹、敘述性統計分析

敘述性統計分析用以說明樣本資料結構，根據回收的樣本狀況，對其基本資料，包括性別、年級、障礙類別、教育程度、個人年所得、婚姻狀況等，進行資料分布概況的基本描述，以了解本研究的樣本結構特性與特徵。另外也對各變數衡量之題項進行包括平均數、標準差等敘述性統計分析，以了解樣本在各變數中所呈現的傾向為何，以及樣本間的變異程度。

#### 貳、信效度分析

本研究的信度分析是以Cronbach's  $\alpha$ 值來檢定問卷中各因素之衡量變數的內部一致性程度，Hair et al. (1998) 認為若Cronbach's  $\alpha$ 係數大於0.7 則表示內部一致性高，可以接受。

本研究的效度分析採用 Bartlett 球形檢定 (Bartlett's test of Sphericity) 及取樣適切性量數 (Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy, KMO)。KMO 值介於 0~1 之間，其數值愈大，代表相關情形越好 (Kaiser, 1974)。一般建議 KMO 值須大於 0.5 以上，0.6~0.7 代表可被接受，0.70 以上為良好。

#### 參、差異分析

##### 一、獨立樣本T檢定 (T-test)

考驗國中特教學生個人背景變項中性別、年級、特教類別在臉書人際關

係、現實人際關係與學習動機上的差異情形。

## 二、單因子變異數分析 (One-way ANOVA)

考驗不同臉書使用經驗變項中的使用年資、使用頻率、平均每日使用時數、臉書朋友數在臉書人際關係、現實人際關係與學習動機上的差異情形。

## 肆、結構方程分析

本研究使用部分最小平方法Visual PLS(Partial Least Square)作為研究模型的資料分析，PLS 以迴歸分析為基礎，源自於路徑分析(Path Analysis)結構方程模式的分析技術Wold (1985)，近年來PLS 獲得不同領域研究者的重視，應用在不同研究課題，PLS 能同時檢驗測量模型，以及各構面所組成之結構模型 (Chin & Newsted, 1999) 可同時檢驗研究工具之測量模型及研究構念所組成之結構模型。PLS 的優點：(1)處理多個依變數與多個自變數;(2)能克服多變量共線性的問題;(3)強健 (Robust) 處理干擾資料及遺失值;(4)投入反應變項對潛在變項有很強的預測能力;(5)可以同時處理反應性指標 (Reflective indicator) 和形成性指標 (Formative indicator);(6)適用小樣本;(7)不受資料分配限制Pirouz (2006)。

## 第四章 研究結果分析與討論

本章主要分成四節，第一節為針對問卷研究樣本之基本資料進行描述性統計；第二節將進行研究樣本之信、效度分析；第三節是針對不同背景變項及臉書使用行為在人際關係與學習動機的差異分析；第四節測量模式分析；第五節將進行結構性模式分析。以下分別加以說明。

### 第一節 描述性統計

描述性統計分成兩部分，第一部分為樣本的背景統計，包含性別、年級、特教類別、有無上網設備等四項；第二部分為樣本在臉書使用經驗的統計，包含使用原因、最常使用功能、使用年資、使用頻率、平均每日使用時數、臉書朋友數等六項，統計結果如表4-1~4-2所示。

表 4-1 樣本背景摘要表

項目	人/次	百分比	項目	人/次	百分比
<u>性別</u>			<u>年級</u>		
男	165	69.9	七年級	58	24.6
女	71	30.1	八年級	102	43.2
<u>特教類別</u>			九年級	76	32.2
學習障礙	157	66.5	<u>有無上網設備</u>		
輕度智能障礙	69	29.2	無	9	3.8
情緒行為障礙	5	2.1	有	227	96.2
自閉症	5	2.1			

N=236

表 4-2 臉書使用經驗摘要表

項目	人/次	百分比	項目	人/次	百分比
<u>使用原因</u>			<u>最常使用功能</u>		
功能多又強	20	2.8%	塗鴉牆	63	8.9%
同學間流行	49	6.9%	訊息聊天	158	22.3%
能與朋友保持聯繫	166	23.5%	按讚	180	25.5%
容易認識新朋友	84	11.9%	留言	72	10.2%
操作簡單容易	27	3.8%	相簿	18	2.5%
遊戲有趣又好玩	104	14.7%	玩遊戲	106	15.0%
可以分享自己的感受	73	10.3%	寫網誌	2	0.3%
容易打發時間	85	12.0%	心理測驗	10	1.4%
可以看到很多資訊	99	14.0%	粉絲團	33	4.7%
其他	0	0.0%	社團群組	55	7.8%
<u>使用年資</u>			參加活動		
不到6個月	25	10.6%	其他	9	1.3%
6個月以上~1年(含)	34	14.4%	<u>使用頻率</u>		
1年以上~2年(含)	51	21.6%	每天	120	50.8%
2年以上~3年(含)	30	12.7%	2~3天	59	25.0%
3年以上	96	40.7%	4~5天	18	7.6%
<u>臉書朋友數</u>			6~7天	12	5.1%
0~50人	90	38.1%	7天以上	27	11.4%
51~100人	39	16.5%	<u>平均每日使用時數</u>		
101~300人	65	27.5%	1小時以內	109	46.2%
301~500人	15	6.4%	1~2小時	47	19.9%
501~1000人	14	5.9%	2~3小時	10	4.2%
1000人以上	13	5.5%	3~4小時	19	8.1%
			4小時以上	51	21.6%

N=236

## 第二節 信效度分析

### 壹、效度分析

在效度分析方面，因素分析普遍被用來檢測量表的建構效度。本研究採用KMO 及Bartlett 球形檢定。根據分析結果顯示，本研究各構面之KMO 值皆大於0.7，達到KMO 值須大於0.5 以上之檢測指標；再者，各構面球形檢驗結果皆為顯著，其亦佐證本研究各構面之相關係數，足以進行因素分析，如表4-3所示。

表 4-3KMO 及 Bartlett 檢定分析表

構面	KMO 與 Bartlett 檢定		
臉書上 的人際關係	Kaiser-Meyer-Olkin取樣適切性量數		0.886
	Bartlett球形檢定	近似卡方分配	647.568
		自由度	21
		顯著性	0.000
現實的 人際關係	Kaiser-Meyer-Olkin取樣適切性量數		0.784
	Bartlett球形檢定	近似卡方分配	182.727
		自由度	10
		顯著性	0.000
學習動機	Kaiser-Meyer-Olkin取樣適切性量數		0.910
	Bartlett球形檢定	近似卡方分配	973.775
		自由度	36
		顯著性	0.000

本研究採用主成份分析方法，分別對各構面之自變數進行建構效度的檢測，各構面因素之取捨標準為：各因素之特徵值（Eigenvalue）須大於 1；因素負荷量（Factor Loading）之絕對值須大於 0.5；兩兩衡量項目間之因素負荷量差須大於 0.3（Hair et al., 1998）。根據分析結果顯示，本研究各構面每一題項之因素特徵值皆大於 1；因素負荷量絕對值皆大於 0.7，表示本問卷具備良好的建構效度，如表 4-4 因素分析表所示。

表 4-4 因素分析表

題項	題數	因素負荷量	初始特徵值	解釋變異量	累積變異量
臉書人際關係	1-1	0.707	3.871	55.303	55.303
	1-2	0.768			
	1-3	0.783			
	1-4	0.766			
	1-5	0.720			
	1-6	0.826			
	1-7	0.618			
現實人際關係	2-1	0.702	2.315	46.295	46.295
	2-2	0.662			
	2-3	0.722			
	2-4	0.590			
	2-5	0.716			
學習動機	3-1	0.750	5.002	55.583	55.583
	3-2	0.761			
	3-3	0.739			
	3-4	0.716			
	3-5	0.699			
	3-6	0.736			
	3-7	0.724			
	3-8	0.812			
	3-9	0.766			

## 貳、信度分析

在信度分析方面，本研究採用 Cronbach's  $\alpha$  係數值，作為檢測問卷結果的穩定性與一致性。根據分析結果顯示，本研究各構面之 Cronbach's  $\alpha$  值皆大於 0.8，表示本問卷具有良好信度，如表 4-5 所示。

表 4-5 信度分析表

構面	因素	Cronbach's $\alpha$		
臉書上的人際關係	尋求認可	0.728	0.887	0.910
	表達自我	0.742		
	發展關係	0.753		
現實的人際關係	同儕關係	0.711	0.711	
學習動機	內在學習動機	0.743	0.898	
	外在學習動機	0.851		

### 第三節 差異分析

本節以獨立樣本 T 檢定、單因子變異數分析探討不同屬性及臉書使用經驗的國中特教學生在人際關係與學習動機之差異。分析結果如下：

#### 壹、不同屬性的特教學生在人際關係與學習動機之差異

分成性別、年級、特教類別等三個變項分別在臉書人際關係、現實人際關係與學習動機的差異情形，如表 4-6~4-8 所示。

表 4-6 不同性別的特教學生在人際關係與學習動機之差異

構面		性別	平均數	標準差	T	差異結果
臉書 人際關係	尋求認可	(1)男	2.9333	1.19645	-2.203*	(2)>(1)
		(2)女	3.3099	1.22290		
	表達自我	(1)男	3.0212	1.34952	-0.606	N.S
		(2)女	3.1338	1.20995		
	發展關係	(1)男	3.1010	1.18163	-1.760	N.S
		(2)女	3.3850	1.02454		
現實 人際關係	同儕關係	(1)男	2.9103	0.92615	-1.299	N.S
		(2)女	3.0845	0.98831		
學習動機	內在學習 動機	(1)男	2.8848	1.05323	-1.596	N.S
		(2)女	3.1221	1.03316		
	外在學習 動機	(1)男	2.7788	0.96363	-2.059*	(2)>(1)
		(2)女	3.0610	0.97111		

表 4-7 不同年級的特教學生在人際關係與學習動機之差異

構面	年級	平均數	標準差	變異數分析摘要						事後比較	
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性		
臉書 人際 關係	尋求 認可	(1)七年級	2.93	1.29	組間	1.72	2	0.86	0.58	0.55	N.S
		(2)八年級	3.03	1.08	組內	344.76	233	1.48			
		(3)九年級	3.16	1.31	總和	346.48	235				
	表達 自我	(1)七年級	3.06	1.31	組間	0.13	2	0.06	0.03	0.96	N.S
		(2)八年級	3.03	1.34	組內	401.64	233	1.72			
		(3)九年級	3.08	1.26	總和	401.78	235				
	發展 關係	(1)七年級	3.17	1.17	組間	1.48	2	0.74	0.56	0.56	N.S
		(2)八年級	3.11	1.15	組內	304.98	233	1.30			
		(3)九年級	3.29	1.10	總和	306.46	235				
現實 人際 關係	同儕 關係	(1)七年級	2.89	1.03	組間	0.38	2	0.19	0.21	0.81	N.S
		(2)八年級	2.97	0.91	組內	210.17	233	0.90			
		(3)九年級	3.00	0.92	總和	210.55	235				
學習 動機	內在 學習 動機	(1)七年級	3.05	1.15	組間	1.79	2	0.89	0.56	0.56	N.S
		(2)八年級	2.97	1.01	組內	301.01	233	1.29			
		(3)九年級	2.86	1.01	總和	302.80	235				
	外在 學習 動機	(1)七年級	2.98	1.10	組間	1.25	2	0.63	1.16	0.31	N.S
		(2)八年級	2.89	0.90	組內	258.18	233	1.11			
		(3)九年級	2.73	0.94	總和	259.43	235				

表 4-8 不同特教類別的特教學生在人際關係與學習動機之差異

構面	特教類別	平均數	標準差	變異數分析摘要						事後比較	
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性		
臉書 人際 關係	尋求 認可	(1)學習障礙	2.96	1.19	組間	8.64	3	2.88	1.97	0.11	N.S
		(2)輕度智能障礙	3.28	1.24	組內	337.84	232	1.45			
		(3)情緒行為障礙	3.10	1.34	總和	346.48	235				
		(4)自閉症	2.20	0.83							
	表達 自我	(1)學習障礙	3.07	1.30	組間	1.34	3	0.44	0.25	0.85	N.S
		(2)輕度智能障礙	3.02	1.34	組內	400.44	232	1.72			
		(3)情緒行為障礙	3.40	1.14	總和	401.78	235				
		(4)自閉症	2.70	1.25							
	發展 關係	(1)學習障礙	3.14	1.16	組間	5.46	3	1.82	1.40	0.24	N.S
		(2)輕度智能障礙	3.34	1.06	組內	300.99	232	1.29			
		(3)情緒行為障礙	2.40	0.82	總和	306.46	235				
		(4)自閉症	2.93	1.46							
現實 人際 關係	同儕 關係	(1)學習障礙	2.98	0.91	組間	1.45	3	0.48	0.53	0.65	N.S
		(2)輕度智能障礙	2.95	1.01	組內	209.10	232	0.90			
		(3)情緒行為障礙	3.04	0.45	總和	210.55	235				
		(4)自閉症	2.44	1.28							
學習 動機	內在 學習 動機	(1)學習障礙	2.91	1.03	組間	1.57	3	0.52	0.47	0.70	N.S
		(2)輕度智能障礙	3.01	1.04	組內	257.86	232	1.11			
		(3)情緒行為障礙	3.40	1.18	總和	259.43	235				
		(4)自閉症	3.00	1.64							
	外在 學習 動機	(1)學習障礙	2.80	0.94	組間	2.43	3	0.81	0.85	0.46	N.S
		(2)輕度智能障礙	2.94	1.03	組內	219.82	232	0.94			
		(3)情緒行為障礙	3.40	0.84	總和	222.25	235				
		(4)自閉症	3.00	1.13							

綜合上述結果，不同性別的雲林縣國中特教學生在臉書人際關係中的「尋求認可」達顯著差異，其中女國中學生的平均得分高於男國中學生，即女國中學生在臉書「尋求認可」互動較男國中學生頻繁。而在「表達自我」與「發展關係」部分則未達顯著差異，表示不同性別對此二向度的臉書人際互動較為一致。不同性別的雲林縣國中特教學生在學習動機中的「外在學習動機」達顯著差異，其中女國中學生的平均得分高於男國中學生，即女國中學生在「外在學習動機」較男國中學生高。而在「內在學習動機」部分則未達顯著差異，表示不同性別對此向度的學習動機表現較為一致。不同性別的雲林縣國中特教學生在現實人際關係的部分則未達顯著差異，表示不同性別的國中特教學生在現實人際關係的表現較為一致。如表4-6所示。

年級變項的部分，不同年級的雲林縣國中特教學生在臉書人際關係中的「尋求認可」、「表達自我」、「發展關係」皆未達顯著差異，表示不同年級的國中特教學生在臉書人際關係的表現較為一致。不同年級的雲林縣國中特教學生在現實人際關係關係未達顯著差異，顯示不同年級的國中特教學生在現實人際關係表現較為一致。不同年級的雲林縣國中特教學生在學習動機中的「內在學習動機」、「外在學習動機」皆未達顯著差異，顯示不同年級的特教學生在學習動機的表現較為一致，並不會因為年級不同而有所差異。如表4-7所示。

不同特教類別變項的部分，不同特教類別的雲林縣國中特教學生在臉書人際關係中的「尋求認可」、「表達自我」、「發展關係」皆未達顯著差異，表示不同特教類別的國中特教學生在臉書人際關係的表現較

為一致。不同特教類別的雲林縣國中特教學生在現實人際關係關係未達顯著差異，顯示不同特教類別的國中特教學生在現實人際關係表現較為一致。不同特教類別的雲林縣國中特教學生在學習動機中的「內在學習動機」、「外在學習動機」皆未達顯著差異，顯示不同特教類別的特教學生在學習動機的表現較為一致，並不會因為年級不同而有所差異。如表4-8所示。

關於不同屬性的特教學生在臉書人際關係、現實人際關係與學習動機的假說驗證結果，如表4-9所示。

表 4-9不同屬性的特教學生在臉書人際關係、現實人際關係與學習動機的假設驗證結果

研究假說	假說檢定
H <sub>1</sub> ：不同屬性的特教學生在臉書的人際關係有差異	驗證
H <sub>2</sub> ：不同屬性的特教學生在現實的人際關係有差異	無差異
H <sub>3</sub> ：不同屬性的特教學生在學習動機有差異	驗證

## 貳、不同臉書使用經驗的特教學生在人際關係與學習動機之差異

分成使用年資、使用頻率、平均每日使用時數、臉書朋友數等四個變項分別在臉書人際關係、現實人際關係與學習動機的差異情形，如表4-10~4-13所示。

表 4-10 不同臉書使用年資的特教學生在人際關係與學習動機之差異

構面	使用年資	平均數	標準差	變異數分析摘要						事後比較	
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性		
臉書 人際 關係	尋求認可	(1)不到 6 個月	2.58	1.22	組間	9.43	4	2.35	1.61	0.17	N.S
		(2)個月~1 年	2.98	1.24	組內	337.05	231	1.45			
		(3)1 年~2 年	2.98	1.28	總和	346.48	235				
		(4)2 年~3 年	3.00	1.05							
		(5)3 年以上	3.23	1.19							
	表達自我	(1)不到 6 個月	2.86	1.19	組間	9.02	4	2.25	1.32	0.26	N.S
		(2)6 個月~1 年	2.98	1.29	組內	392.75	231	1.70			
		(3)1 年~2 年	2.88	1.29	總和	401.78	235				
		(4)2 年~3 年	2.85	1.00							
		(5)3 年以上	3.28	1.41							
	發展關係	(1)不到 6 個月	2.74	1.07	組間	7.08	4	1.77	1.36	0.24	N.S
		(2)6 個月~1 年	3.18	1.14	組內	299.38	231	1.29			
		(3)1 年~2 年	3.12	1.19	總和	306.46	235				
		(4)2 年~3 年	3.18	0.96							
		(5)3 年以上	3.33	1.16							
現實 人際	同儕關係	(1)不到 6 個月	2.91	0.90	組間	1.79	4	0.44	0.49	0.73	N.S
		(2)6 個月~1 年	2.96	1.00	組內	208.76	231	0.90			
		(3)1 年~2 年	2.86	1.00	總和	210.55	235				
		(4)2 年~3 年	2.86	0.68							
		(5)3 年以上	3.06	0.98							

表 4-10 不同臉書使用年資的特教學生在人際關係與學習動機之差異 (續)

構面		使用年資	平均數	標準差	變異數分析摘要					事後比較	
					變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F		顯著性
學習動機	內在學習動機	(1)不到 6 個月	3.09	1.04	組間	1.64	4	0.41	0.36	0.83	N.S
		(2)6 個月~1 年	2.90	1.10	組內	257.79	231	1.11			
		(3)1 年~2 年	2.85	1.03	總和	259.43	235				
		(4)2 年~3 年	2.87	0.91							
		(5)3 年以上	3.01	1.09							
	外在學習動機	(1)不到 6 個月	2.94	0.98	組間	1.52	4	0.38	0.40	0.80	N.S
		(2)6 個月~1 年	2.70	1.03	組內	220.72	231	0.95			
		(3)1 年~2 年	2.87	1.01	總和	222.25	235				
		(4)2 年~3 年	2.77	0.90							
		(5)3 年以上	2.91	0.95							

表 4-11 不同臉書使用頻率的特教學生在人際關係與學習動機之差異

構面	使用頻率	平均數	標準差	變異數分析摘要						事後比較	
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性		
臉書人際關係	尋求認可	(1)每天	2.83	1.43	組間	12.18	4	3.04	2.10	0.08	N.S
		(2)2~3天	2.45	1.38	組內	334.30	231	1.44			
		(3)4~5天	2.83	0.82	總和	346.48	235				
		(4)6~7天	2.91	1.22							
		(5)7天以上	3.25	1.16							
	表達自我	(1)每天	2.79	1.54	組間	14.01	4	3.50	2.08	0.08	N.S
		(2)2~3天	2.62	1.46	組內	387.77	231	1.67			
		(3)4~5天	3.08	1.15	總和	401.78	235				
		(4)6~7天	2.79	1.33							
		(5)7天以上	3.27	1.21							
	發展關係	(1)每天	2.82	1.38	組間	18.21	4	4.55	3.64	0.00	N.S
		(2)2~3天	2.55	0.97	組內	288.25	231	1.24			
		(3)4~5天	3.25	1.03	總和	306.46	235				
		(4)6~7天	2.96	1.09							
		(5)7天以上	3.42	1.08							

表 4-11 不同臉書使用頻率的特教學生在人際關係與學習動機之差異(續)

構面		使用頻率	平均數	標準差	變異數分析摘要					事後比較	
					變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F		顯著性
現實 人際 關係	同儕關係	(1)每天	2.97	1.07	組間	5.56	4	1.39	1.56	0.183	N.S
		(2)2~3天	2.40	0.75	組內	204.98	231	0.88			
		(3)4~5天	3.10	0.55	總和	210.55	235				
		(4)6~7天	2.86	0.93							
		(5)7天以上	3.04	0.97							
學習 動機	內在 學習動機	(1)每天	3.02	1.12	組間	3.06	4	0.76	0.69	0.59	N.S
		(2)2~3天	2.52	0.88	組內	256.36	231	1.11			
		(3)4~5天	2.83	0.91	總和	259.43	235				
		(4)6~7天	3.04	1.10							
		(5)7天以上	2.95	1.04							
	外在 學習動機	(1)每天	2.89	1.16	組間	0.61	4	0.15	0.16	0.95	N.S
		(2)2~3天	2.70	0.97	組內	221.63	231	0.95			
		(3)4~5天	2.87	0.92	總和	222.25	235				
		(4)6~7天	2.92	1.03							
		(5)7天以上	2.84	0.91							

表 4-12不同臉書每日平均使用時數的特教學生在人際關係與學習動機之差異

構面		每日使用時數	平均數	標準差	變異數分析摘要					事後比較	
					變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F		顯著性
臉書 人際 關係	尋求 認可	(1)1小時以內	2.68	1.17	組間	46.66	4	11.66	8.97*	0.00	(5)>(1) (5)>(2)
		(2)1~2小時	2.96	1.01	組內	299.82	231	1.29			
		(3)2~3小時	2.95	1.40	總和	346.48	235				
		(4)3~4小時	3.28	1.19							
		(5)4小時以上	3.82	1.09							
	表達 自我	(1)1小時以內	2.69	1.30	組間	43.79	4	10.94	7.06*	0.00	(5)>(1) (5)>(2)
		(2)1~2小時	2.97	1.14	組內	357.99	231	1.55			
		(3)2~3小時	2.90	1.19	總和	401.78	235				
		(4)3~4小時	3.44	1.26							
		(5)4小時以上	3.77	1.20							
	發展 關係	(1)1小時以內	2.90	1.16	組間	32.79	4	8.19	6.92*	0.00	(5)>(1) (5)>(2)
		(2)1~2小時	3.02	1.06	組內	273.67	231	1.18			
		(3)2~3小時	3.03	0.99	總和	306.46	235				
		(4)3~4小時	3.56	1.08							
		(5)4小時以上	3.81	0.94							

表 4-12 不同臉書每日平均使用時數的特教學生在人際關係與學習動機之差異(續)

構面		每日使用時數	平均數	標準差	變異數分析摘要					事後比較	
					變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F		顯著性
現實 人際 關係	同儕 關係	(1)1小時以內	2.85	0.90	組間	5.92	4	1.48	1.67	0.15	N.S
		(2)1~2小時	2.94	0.99	組內	204.62	231	0.88			
		(3)2~3小時	2.62	0.97	總和	210.55	235				
		(4)3~4小時	3.14	0.91							
		(5)4小時以上	3.20	0.96							
學習 動機	內在 學習 動機	(1)1小時以內	2.86	1.00	組間	3.48	4	0.87	0.78	0.53	N.S
		(2)1~2小時	3.17	1.00	組內	255.94	231	1.10			
		(3)2~3小時	2.76	0.90	總和	259.43	235				
		(4)3~4小時	3.01	0.89							
		(5)4小時以上	2.96	1.24							
	外在 學習 動機	(1)1小時以內	2.75	0.94	組間	2.93	4	0.73	0.77	0.54	N.S
		(2)1~2小時	2.97	0.92	組內	219.31	231	0.94			
		(3)2~3小時	3.13	0.79	總和	222.25	235				
		(4)3~4小時	2.89	0.87							
		(5)4小時以上	2.93	1.12							

表 4-13 不同臉書朋友數的特教學生在人際關係與學習動機之差異

構面	臉書朋友數	平均數	標準差	變異數分析摘要						事後比較	
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性		
臉書人際關係	尋求認可	(1)0~50人	2.65	1.14	組間	43.41	5	8.68	6.58*	0.00	(5)>(1) (6)>(1)
		(2)51~100人	2.83	1.24	組內	303.07	230	1.31			
		(3)101~300人	3.21	1.17	總和	346.48	235				
		(4)301~500人	3.64	0.88							
		(5)501~1000人	3.96	1.04							
		(6)1000人以上	3.88	1.08							
	表達自我	(1)0~50人	2.67	1.32	組間	33.09	5	6.61	4.12*	0.00	(4)>(1) (5)>(1)
		(2)51~100人	3.08	1.24	組內	368.69	230	1.60			
		(3)101~300人	3.12	1.31	總和	401.78	235				
		(4)301~500人	3.71	0.91							
		(5)501~1000人	3.78	0.93							
		(6)1000人以上	3.73	1.23							
	發展關係	(1)0~50人	2.81	1.15	組間	32.06	5	6.41	5.37*	0.00	(6)>(1)
		(2)51~100人	3.13	1.15	組內	274.40	230	1.19			
		(3)101~300人	3.33	1.09	總和	306.46	235				
		(4)301~500人	3.76	0.72							
		(5)501~1000人	3.64	1.08							
		(6)1000人以上	4.07	0.68							

表 4-13 不同臉書朋友數的特教學生在人際關係與學習動機之差異(續)

構面		臉書朋友數	平均數	標準差	變異數分析摘要					事後比較	
					變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F		顯著性
現實人際關係	同儕關係	(1)0~50人	2.78	0.88	組間	13.20	5	2.64	3.07*	0.01	(5)>(1)
		(2)51~100人	2.95	1.01	組內	197.35	230	0.85			
		(3)101~300人	2.94	0.93	總和	210.55	235				
		(4)301~500人	3.12	0.70							
		(5)501~1000人	3.74	0.83							
		(6)1000人以上	3.29	1.16							
學習動機	內在學習動機	(1)0~50人	3.00	1.00	組間	4.79	5	0.96	0.86	0.50	N.S
		(2)51~100人	2.81	1.01	組內	254.63	230	1.10			
		(3)101~300人	2.94	1.10	總和	259.43	235				
		(4)301~500人	2.69	0.99							
		(5)501~1000人	3.40	0.97							
		(6)1000人以上	2.94	1.28							
	外在學習動機	(1)0~50人	2.85	0.93	組間	5.22	5	1.04	1.10	0.35	N.S
		(2)51~100人	2.69	0.98	組內	217.03	230	0.94			
		(3)101~300人	2.91	1.02	總和	222.25	235				
		(4)301~500人	2.66	0.94							
		(5)501~1000人	3.35	0.78							
		(6)1000人以上	2.87	1.08							

綜合上述結果，不同臉書使用年資的雲林縣國中特教學生在臉書人際關係中的「尋求認可」、「表達自我」、「發展關係」皆未達顯著差異，表示不同臉書使用年資的國中特教學生在臉書人際關係的表現較為一致。不同臉書使用年資的雲林縣國中特教學生在現實人際關係關係未達顯著差異，顯示不同臉書使用年資的國中特教學生在現實人際關係表現較為一致。不同臉書使用年資的雲林縣國中特教學生在學習動機中的「內在學習動機」、「外在學習動機」皆未達顯著差異，顯示不同臉書使用年資的特教學生在學習動機的表現較為一致，並不會因為臉書使用年資不同而有所差異。如表4-10所示。

不同臉書使用頻率的雲林縣國中特教學生在臉書人際關係中的「尋求認可」、「表達自我」、「發展關係」皆未達顯著差異，表示不同臉書使用頻率的國中特教學生在臉書人際關係的表現較為一致。不同臉書使用頻率的雲林縣國中特教學生在現實人際關係關係未達顯著差異，顯示不同臉書使用頻率的國中特教學生在現實人際關係表現較為一致。不同臉書使用頻率的雲林縣國中特教學生在學習動機中的「內在學習動機」、「外在學習動機」皆未達顯著差異，顯示不同臉書使用頻率的特教學生在學習動機的表現較為一致，並不會因為臉書使用頻率不同而有所差異。如表4-11所示。

不同臉書使用時數的雲林縣國中特教學生在臉書人際關係中的「尋求認可」、「表達自我」、「發展關係」皆達顯著差異。而根據Scheffe事後比較法得知，「每日使用四小時以上」的國中特教學生平均得分皆高於「每日使用一小時以內」及「每日使用一~兩小時」的使用者。顯示使

用「四小時以上」的使用者在「尋求認可」、「表達自我」、「發展關係」的互動皆較「每日使用一小時以內」及「每日使用一~兩小時」的使用者來得高。不同臉書使用時數的雲林縣國中特教學生在現實人際關係關係未達顯著差異，顯示不同臉書使用時數的國中特教學生在現實人際關係表現較為一致。並不會因為臉書使用時數不同而有所差異。不同臉書使用時數的雲林縣國中特教學生在學習動機中的「內在學習動機」、「外在學習動機」皆未達顯著差異，顯示不同臉書使用時數的特教學生在學習動機的表現較為一致，並不會因為臉書使用時數不同而有所差異。如表4-12所示。

不同臉書朋友數的雲林縣國中特教學生在臉書人際關係中的「尋求認可」、「表達自我」、「發展關係」皆達顯著差異。而根據Scheffe事後比較法得知，「尋求認可」的部分，臉書朋友數在「501~1000人」及「1000人以上」的使用者平均得分高於臉書朋友數為「0~50人」的使用者；「表達自我」的部分，臉書朋友數在「501~1000人」及「301~500人」的使用者平均得分高於朋友數為「0~50人」的使用者；發展關係」的部分，臉書朋友數在「1000人以上」的使用者平均得分高於朋友數為「0~50人」的使用者。不同臉書朋友數的使用者在現實同儕關係的表現達顯著差異，而根據Scheffe事後比較法得知，臉書朋友數「501~1000人」的使用者平均得分高於朋友數為「0~50人」的使用者，顯示臉書朋友數在「501~1000人」的使用者在現實人際關係表現較「0~50人」的使用者為佳。不同臉書朋友數的雲林縣國中特教學生在現實人際關係關係未達顯著差異，顯示不同臉書朋友數的國中特教學生在現實人際關係表現較

為一致。並不會因為臉書朋友數不同而有所差異。不同臉書朋友數的雲林縣國中特教學生在學習動機中的「內在學習動機」、「外在學習動機」皆未達顯著差異，顯示不同臉書朋友數的特教學生在學習動機的表現較為一致，並不會因為臉書使用時數不同而有所差異。如表4-13所示。

關於不同臉書使用經驗不同臉書使用經驗的特教學生在臉書人際關係、現實人際關係與學習動機的假說驗證結果，如表4-14所示。

表 4-14 不同臉書使用經驗的特教學生在臉書人際關係、現實人際關係與學習動機的假說驗證結果

研究假說	假說檢定
H <sub>4</sub> ：不同臉書使用經驗的特教學生在臉書的人際關係有差異	驗證
H <sub>5</sub> ：不同臉書使用經驗的特教學生在現實的人際關係有差異	驗證
H <sub>6</sub> ：不同臉書使用經驗的特教學生在學習動機有差異	無差異

#### 第四節 測量模式分析

在測量模式分析中，本研究採用收斂效度(Convergent Validity)與區別效度(Discriminate Validity)作為評估量表結構效度的衡量標準。

##### 壹、收斂效度

收斂效度有三項衡量指標，分別為(1)各別因素負荷量須大於0.5，代表各構面的問項均衡量同一個構面。(2)成份組合信度 (Composite Reliability, CR) 值須大於0.7，是指潛在變數的組成信度，其所有觀察變數之信度的組成，以確保內部一致性的程度。(3)平均萃取變異量(Average Variance Extracted, AVE) 表示的是被潛在構面所解釋的變異量有多少的變異量來自測量誤差，各別構面之AVE值須大於0.5 (Fornell & Larcker, 1981)。

根據分析結果顯示，本研究構面各題項之因素負荷量皆大於0.8，達到因素負荷量須大於0.5以上之檢測指標，代表各構面的問項均衡量同一個構面。另外，本研究各構面之CR值皆大於0.8，達到衡量標準。然而，本研究「現實人際關係」的AVE值小於0.5未達標準，但本研究領域屬於探索性的階段，且Fornell & Larcker (1981) 認為平均變異數萃取量屬於較保守之標準，即使超過 50%以上的變異數是來自測量誤差，若組合信度 (CR) 值皆達0.5以上，仍可認為該構面的收斂效度是恰當的。因此，雖然現實人際的AVE值小於0.5，但其CR值為0.811，仍足可判定其具收斂效度。在信度的量測方面，本研究各構面之Cronbach's  $\alpha$ 值皆大於0.7，達到Cronbach's  $\alpha$ 值須大於0.7以上之衡量指標，表示本研究量表，在測量模

式的信度評估方面，具有良好的信度，如表4-15所示。

表 4-15 收斂效度分析結果

構面		題號	平均值	因素負荷量	標準差	T 值	CR 值	AVE 值	Cronbach's $\alpha$ 值
臉書人際關係 A	尋求認可	A-1	2.834	0.773	1.308	30.218	0.923	0.798	0.874
		A-5	3.258	0.794	1.428	30.609			
	表達自我	A-4	3.199	0.788	1.492	32.672			
		A-7	2.911	0.821	1.397	39.020			
	發展關係	A-2	2.927	0.722	1.383	19.459			
		A-3	3.262	0.789	1.352	26.620			
A-6	3.368	0.714	1.442	20.250					
現實人際關係 B	同儕關係	B-1	2.605	0.716	1.402	19.398	0.811	0.463	0.710
		B-2	3.305	0.702	1.311	17.942			
		B-3	3.355	0.668	1.447	12.338			
		B-4	2.266	0.644	1.327	13.657			
		B-5	3.279	0.669	1.455	16.098			
學習動機 C	內在學習動機	C-1	2.783	0.739	1.234	23.260	0.951	0.907	0.897
		C-7	3.016	0.744	1.327	23.174			
		C-9	3.067	0.754	1.315	19.405			
	外在學習動機	C-2	3.158	0.784	1.263	30.339			
		C-3	2.656	0.761	1.345	28.817			
		C-4	2.483	0.743	1.239	21.302			
		C-5	3.194	0.680	1.325	13.683			
		C-6	2.779	0.692	1.252	14.207			
C-8	2.911	0.748	1.309	26.683					

## 貳、區別效度

若構面之平均變異數之平方根大於各構面間之相關係數檢定，則可稱此兩構面具有區別效度(Fornell and Larcker, 1981)。由表4-3 可知，本研究所有構面之平均變異數平方根都高於各構面間之相關係數檢定，故具有良好區別效度。

表4-16 區別效度分析結果

構面	臉書人際關係	現實人際關係	學習動機
臉書人際關係	<b>0.893</b>		
現實人際關係	0.644	<b>0.680</b>	
學習動機	0.379	0.52	<b>0.952</b>

註：對角線數值為平均變異數萃取量(AVE)平方根。

註：非對角線之數值為各構面之相關係數。

## 第五節 結構模式分析

本研究採用PLS進行結構模式分析，來探討潛在變項間的關係。在PLS分析中，以單向箭頭表示影響關係，箭號起始變項為自變項，箭號所指方向為依變項。直線上數字分別代表路徑係數（ $\beta$ 值）和t-value。路徑係數顯示出自變數對應變數的影響程度，而括弧內所代表的數字是T-value，T-value大於1.96即代表達 $P$ -value $<0.05$ 之顯著水準，呈現顯著。

如圖4-1所示，整個模式對臉書人際關係、現實人際關係及學習動機的變異解釋分別為70.6%、57.0%和52.3%，路徑分析方面「臉書人際關係」對「學習動機」路徑係數為 $\beta = 0.073$ 、t-value = 1.137；「臉書人際關係」對「現實人際關係」路徑係數為 $\beta = 0.638$ 、t-value = 16.058；在「現實人際關係」對「學習動機」路徑係數為 $\beta = 0.459$ 、t-value = 6.465，路徑 $H_8$ 及 $H_9$ 達顯著關係。

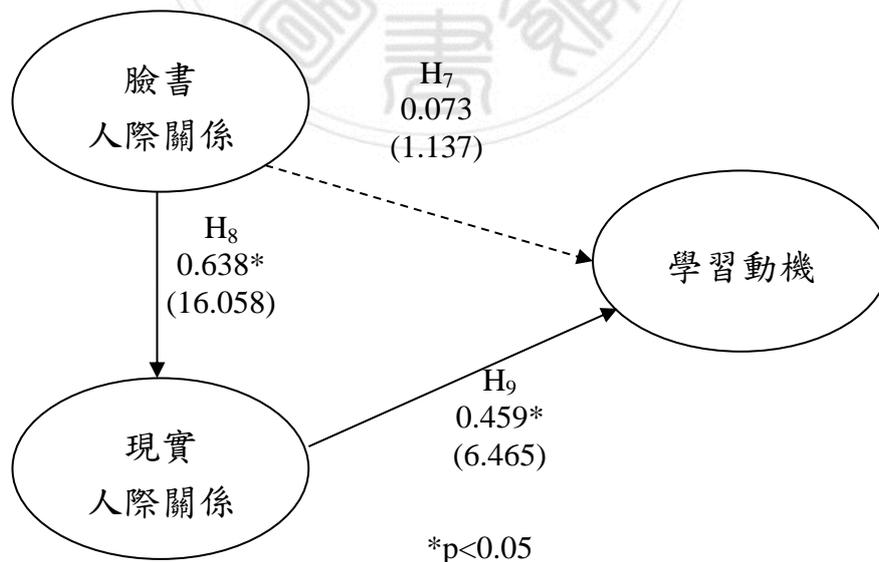


圖4-1 路徑分析

## 第五章 結論與建議

經由前章之樣本基本資料之敘述性統計、獨立樣本T檢定、單因子變異數分析、量表的信效度、測量模式及結構模式等分析所得結果，提出結論與建議。本章共分為二節，第一節為研究結論、第二節為建議。

### 第一節 研究結論

#### 壹、雲林縣國中特教學生的臉書使用現況

一、雲林縣特教學生使用自己臉書帳號的比例為79.55%，使用比例低於一般國中學生。

本研究針對雲林縣內 16 所國中就讀資源班的認知功能輕微缺損特教學生做調查，其中擁有自己的臉書帳號的學生僅佔 79.55%。這樣的結果與謝龍卿（2012）對全台灣青少年調查結果的臉書使用率 90.96%；黃順彬（2012）對高雄市某國中學生調查結果臉書使用率 94%；陳惠文（2013）對雲林縣國小高年級學童調查結果的 86.77%；教育部（2014）對全台灣國中學生調查結果臉書使用率 93.6%，雲林縣國中特教學生的臉書使用率明顯較為低落。其中未使用臉書者有 27%沒有上網的設備或管道，有使用臉書者僅 3.8%沒有上網的設備與管道，顯示上網設備的會影響臉書的使用。另外，黃蘭鎡、陳憶菁（2012）研究中提到「社交性」是網友選擇使用臉書的關鍵因素；黃宗賢（2013）的研究顯示國中生在臉書上的好友來源，主要是現實生活中所認識的人。朱育慧、羅淑娟（2012）研究結果則顯示使用者認為社群網站是否能幫助其達成社交的目的以及自己在臉書上是否有影響力、有歸屬感，都會影響臉書的使用意願。顯示

臉書雖然是以網路為媒介的社群網站，具有不受時間、空間的限制的網路人際互動的特性，卻又可說是真實人際關係的延續。然而特教學生先天社交能力的限制，導致現實人際關係不佳，在臉書使用的意願上也就因此明顯低於一般學生。朱育慧、羅淑娟（2012）又提到「知覺易用性」也是影響臉書使用意願原因之一。使用者在學習新資訊科技技術時，若不需花太多心力去思考，則對此資訊科技的感受會是較正面的（Cheong & Park, 2005）。特教學生的電腦操作能力與學習新資訊科技技術時的能力，相較於一般學生較為吃力，這也可能是導致特教學生在臉書使用比例上偏低的原因。

二、雲林縣特教學生使用臉書的原因最多為「能與朋友保持聯繫」。

臉書使用原因的前三名分別是「能與朋友保持聯繫」，佔23.5%；「遊戲有趣又好玩」，佔14.7%；「可以看到很多資訊」，佔14.0%。這樣的結果與謝龍卿（2013）、甘子美（2013）、白潔文（2013）的研究結果相同，由此可見雲林縣的國中資源班特教學生在臉書的使用原因上與一般學生是相同的，也呼應臉書網對自己網站的定義「你可以利用Facebook與朋友保持密切聯絡」。

三、雲林縣特教學生最常使用的臉書功能最多為「按讚」。

雲林縣國中特教學生最常使用的臉書功能前三名分別是「按讚」，佔25.5%；「訊息聊天」，佔22.3%；「玩遊戲」，佔15.0%。由於「按讚」功能在操作上最為簡易迅速又便利，能立即對他人的動態給予回饋、與人互動，成為特教學生最常使用的臉書功能。再者，由於過去文獻資料較少將「按讚」列入選項之一，若根據陳家儀（2009）、謝龍卿（2012）、

甘子美（2013）的研究結果顯示最常使用的功能為「玩遊戲」；李雪芬（2011）的調查結果則是為「娛樂功能」；白潔文（2013）的研究前三名分別是「聊天交友」、「社團」、「收送資訊」，以上的文獻資料與本研究的第二名「訊息聊天」、第三名「玩遊戲」結果相同，顯示雲林縣國中特教學生在臉書使用功能上與一般學生是相似的。

#### 四、雲林縣國中特教學生臉書使用年資少於「3年」的比例較高

雲林縣國中特教學生臉書使用年資依序為「3年以上」佔40.7%；「1年以上~2年(含)」佔21.6%；「6個月以上~1年(含)」佔14.4%；「2年以上~3年(含)」佔12.7%；而「不到6個月」佔9.3%，這樣的結果顯示使用年資少於三年的使用者佔了59.3%，比例高於「三年以上」。由於臉書的申請有年齡限制，須年滿13歲方可申請臉書帳號，以台灣學制來看差不多是六年級至國中七年級的階段，因此使用者年資大多小於三年。然而仍然有40.7%的使用年資為三年以上，顯示臉書在註冊審核上的缺失。由於臉書的註冊並不需提出年齡證明，僅需虛報年齡便可註冊成功，因此12歲以下兒童使用臉書情況在國內外都相當普遍。親子天下雜誌（2012）引述美國《消費者報告》資料，指出在美國約有750萬名12歲以下學童擁有自己的臉書帳號，調查也發現，36%的父母知道家中13歲以下的孩子有使用臉書，甚至有一部分是父母幫孩子謊報年齡而註冊成功的。

#### 五、雲林縣國中特教學生的臉書使用頻率以「每天」使用為最多

雲林縣國中特教學生的臉書使用頻率為「每天」為最多，佔50.8%；其次依序為「2天~3天」佔25.0%；「7天以上」佔11.4%；「4天~5天」佔7.6%，而選擇「6天~7天」的使用頻率為最少，佔5.1%。這樣的研究結

果與白潔文（2013）相同，與李雪芬（2011）的「1星期使用一次」為最多的結果不同。可能由於2011年的智慧型手機尚未普及，學生僅能利用電腦使用臉書，而一般學生在家長的管束之下只能於週末時段使用電腦。然而現在智慧型手機與3G網路的普及，讓上網變得更加容易，學生使用臉書的頻率也因此增加，這樣的結果不論一般學生還是特教生皆相同。

六、雲林縣國中特教學生平均每日臉書使用時數以「1小時以內」為最多

雲林縣國中特教學生平均每日臉書使用時數以「1小時以內」為最多，佔46.2%；其次依序為「4小時以上」佔21.6%；「1~2小時」佔19.9%；「3~4小時」佔8.1%；而選擇「2~3小時」的使用時數最少，佔4.2%。這樣的結果與陳家儀（2009）、李雪芬（2011）、謝龍卿（2012）相同，顯示雲林縣國中特教學生的平均每日臉書使用時數與一般學生相同。

七、雲林縣國中特教學生的臉書朋友數以「0~50人」為最多，臉書朋友數低於一般學生。

雲林縣國中特教學生臉書朋友數以「0~50人」為最多，佔38.1%；其次依序為「101~300人」佔27.5%；「51~100人」佔16.5%；「301~500人」佔6.4%；「501~1000人」佔5.9%；而選擇「1000人以上」的臉書朋友數最少，佔5.5%。這樣的結果與謝龍卿（2012）的研究結果「平均201人」，甘子美（2013）的研究結果「101至200人為最多」相比，雲林縣特教學生的臉書朋友數明顯遠低於一般學生。黃宗賢（2013）的研究提到國中生在臉書上的好友來源，主要是現實生活中所認識的人，臉書人際關係可以說是現實人際關係的延伸。臉書的加好友功能是需要雙方彼此同意，才可成為臉書上的好友，其加好友的隱私設定中，甚至有一

項是本人要與欲加好友者有「共同好友」，才能提出加好友的邀請。因此透過加一個好友，就能延伸去加入更多好友，拓展其臉書朋友圈。然而特教學生先天社交能力的限制，使得現實的人際關係不佳，可能導致願意互加臉書的朋友不多，更限制了臉書上朋友圈的拓展。

貳、不同的背景變項的雲林縣國中特教學生在人際關係與學習動機之差異分析，研究者發現如下：

一、女性的國中特教學生在臉書人際關係中的「尋求認可」表現較男性強，而在「人際發展」與「表達自我」這兩個向度未達顯著差異。由於網路不受時間、空間的影響，這樣的拓展性能讓人們維繫原本的友誼，亦使新的人際關係發展更為容易。並且透過電腦中介的溝通方式，人們比較能不受拘束的表現自我，導致網路使用者的「自我揭露」程度相對的提高。因此臉書人際關係中的「人際發展」與「表達自我」的層面在男性或女性國中特教學生身上並無差異。然而女孩較為細膩敏感，對友誼的需求年紀早於男孩，相較於男孩，女孩間的人際互動有著更高的親密廣度、分享行為及忠誠度，更希望在友誼中得到更為私密的關係(黃玉蘋，2003)。女孩比男孩更重視彼此間能否建立一份具有情感性、親密性的友誼(引自黃牧仁譯，1999)，因此透過他人對自我的認同，來維繫與確認彼此的友誼的行為表現是女性高於男性。

二、女性的國中特教學生在學習動機中的「外在學習動機」表現較男性高，「內在學習動機」則無顯著差異。由於特教學生的自我概念普遍低落，對自己缺乏信心，認為自己怎樣都學不好，做不到。這樣的結果也反映在內在學習動機上，所謂內在學習動是一種受本身內在需求而產生

的動機，認為學習能發揮自我能力，實現理想，而這正是特教學生缺乏的心理特質，因此在內在學習動機沒有差異。「外在學習動機」是受外在環境因素影響而形成的動機，為了獲得他人肯定，獲得更好的成績。顯示出女性國中特教學生更在意自己的成績，他人的獎勵或肯定更能激發她們學習的動機。

參、雲林縣國中特教學生的不同臉書使用行為在人際關係與學習動機之差異分析，經研究者發現如下：

一、每日平均臉書使用時數越久的使用者，其臉書人際關係越好，顯示花比較多時間在經營臉書，透過臉書與朋友互動的使用者，其在臉書的人際關係比較好。黃玉蘋（2003）的研究結果也提出網路使用時數高的國中學生在網路人際關係上的結果是優於上網時數低的學生。可能是因為上網時數多，與網友的交談內容也就更豐富，因而使得學生在網路的人際關係中獲得較多滿足。

二、臉書朋友數越多的使用者，其臉書人際關係越好，這樣的結果與甘子美（2013）、邱怡君（2014）的研究結果相同。由於臉書的操作模式並非完全開放式的平台，使用者若欲瀏覽他人的資訊，就必須要加入對方好友或者訂閱對方，才能在公開的塗鴉牆上看見對方的資訊。因此擁有越多的好友數，所能瀏覽的資訊與互動的機會也會增加。

三、不同臉書朋友數的使用者在現實同儕關係的表現達顯著差異，其中臉書朋友數「501~1000人」的使用者的現實人際關係優於朋友數為「0~50人」的使用者。顯示臉書朋友數多的國中特教學生其現實人際關係表現較臉書朋友數少的使用者來得好。黃宗賢（2013）的研究提到國中生在

臉書上的好友來源，主要是現實生活中所認識的人，好友數越多，顯示其現實的朋友數也較多。另外，臉書的加好友功能需要雙方彼此同意，若與對方不熟悉或關係不佳，可以拒絕加入甚至解除好友，由此可見，加好友的行為就像是一種審核機制，現實人際關係較弱的使用者，其朋友數也相對受限。而值得注意的是臉書朋友數為「1000人以上」的使用者反而未達顯著差異，或許是這樣的使用者只是一昧的去亂加好友，甚至對於不認識的人也隨意邀請，沒有審慎思考自己與對方的交情是否適宜，導致臉書上的朋友雖然很多，現實中認識的卻沒幾個，因此其現實人際關係表現反而並無顯著差異。

綜合上述結果，使用臉書時間越久，臉書朋友數越多的特教學生，其臉書上的人際關係表現比臉書使用時間少，朋友數較少的使用者來的佳。而臉書朋友數在501~1000人的使用者其現實的人際關係會比臉書朋友數只有0~50人的使用者佳。因此若要擁有較好的臉書人際關係，首先必須要花時間經營臉書，並且適度地去增加臉書的朋友數，拓展自己的人際範圍。然而，若要提升現實中的同儕人際關係，臉書使用的時間長短與頻率並不會影響，而是要從臉書去認識更多的朋友，增加朋友數，拓展交友圈，進而提升現實的人際關係。不過要注意的是並非朋友數越多越有幫助，在加好友時必須要能判斷彼此的關係是否適宜，並且適度地篩選，只是胡亂地亂加好友反而對提升現實人際關係並無影響。

肆、探討假說檢定之路徑分析，研究者發現如下：

一、本研究無足夠證據支持證明臉書人際關係對學習動機有影響。從文獻資料中顯示臉書使用對於學習的影響分成兩派，嚴郁玟（2012）、廖香

梅(2012)、劉佩宜(2013)、溫文君(2010)、Kirschner & Karinski(2010)認為臉書會對學習有負面的影響；而張家銘(2012)、嚴郁玟(2012)、廖香梅(2012)則認為適當使用臉書能引發學生學習動機，提升學習成效。本研究的研究對象為雲林縣國中特教學生，其特質不同於一般學生，尤其在學習方面的表現受限於先天能力，成長過程中累積了長期的學習挫折感，自我概念較負面，導致特教學生的學習動機普遍低落。本研究的樣本顯示使用者多為在近三年內開始使用臉書，如此新興的資訊媒介或許能影響一般學生的學習動機，不管是造成負面或正面的影響，然而對於特教學生而言，長期累積的學習挫折感或許無法輕易地受到影響。

二、臉書的人際關係對現實的人際關係有顯著影響。這樣的結果與卓宛資(2010)、涂保民(2010)、陳品宏(2010)、張純富(2012)、黃國濠(2012)、張輝正(2012)、應維新(2012)、謝龍卿(2012)、黃慧華(2013)、劉佩宜(2013)、廖寬儒(2013)、陳慧潔(2013)的研究結果相同。因此本研究認為臉書的人際關係對現實人際關係有正向的影響，臉書人際關係越好，現實中的同儕人際關係也會越佳。

三、現實的人際關係對學習動機有顯著影響，現實人關係越好，其學習動機就越高。由於學校環境是團體生活的適應，同儕關係會影響班級氣氛，也因此影響學生的學習動機。吳清山(1996)認為同儕關係不僅影響學生群體發展的特性，也會影響到學生在班上的學習行為。Laurence(1977)在研究影響學業成就的因素時，發現學業成就與同儕關係是有顯著的正相關的。陳惠文(2013)也提出良好的同儕關係使學童獲得情感陪伴的滿足，在團體中得到認同及肯定，建立自信心。面對困難互相

鼓勵，透過模仿及合作學習達良性競爭，提高學習動機。從本研究結果來看，特教學生若能建立良好的人際關係，在學校環境中得到情感支持，其學習動機表現就會較為積極。因此教師進行教學工作時，除了應用傳統的增強系統去協助提升學生學習動機外，關心學生在班級中的人際適應，營造良好的同儕關係，對於提升特教學生的學習動機會也會有良好的成效。

綜合上述結果，臉書人際關係對特教學生的學習動機並無影響，而現實人際關係對特教學生的學習動機卻有影響，再者，臉書人際關係又能影響現實人際關係。因此透過提升臉書上的人際關係，人際關係就能提升現實的人際關係，進而提升學生的學習動機。

## 第二節 建議

### 壹、教學輔導之建議

研究者依據文獻探討及研究結論，對教育相關人士，如學校教育行政機關、國民中學教師及家長等提出相關建議，以期能提供作為輔導國中特教學生使用臉書之參考，作為未來輔導之依據。

從本研究結果來看，雲林縣國中特教學生的臉書使用比率遠低於一般學生，其中未使用臉書者有27%沒有上網的設備或管道，有使用臉書者僅3.8%沒有上網的設備與管道，顯示上網設備的不足會影響臉書的使用率。然而臉書使用對於臉書人際關係與現實人際關係皆有正向影響，並且能間接提升學生的學習動機。在融合教育的理念與環境中，「無障礙」並非只是物理的環境，包含「心理」的無障礙，指的是人心的接納。在

國中這個身心發展的重要階段，特教學生在普通班的環境中能否適應良好、被同儕接納，對孩子的自我概念與身心成長息息相關。不僅如此，良好的現實同儕關係對特教學生在課業的學習動機也有正向影響。國中是知識學習的重要階段，特教學生由於先天能力有限，自小在課業學習上就遇到許多挫折，導致多對學習充滿無助感，認為自己永遠做不好、學不好，致使學習動機低落。因此，引發特教學生的學習動機一直是特教老師很重要的課題。若能教導學生透過提升臉書的人際關係，幫助學生的同儕人際適應，進而提升對課業的學習動機，增加學習成效，建立對自我的信心，培養出正向的自我概念。對師長來說，無疑是一舉數得的方法。雖然在過往總認為網路帶給孩子許多不良影響，虛擬世界的人際關係只是泥補現實人際關係不足的工具，甚至擔心沉溺於虛擬世界反而對現實人際造成不良影響。但臉書的出現模糊了兩者的差距，虛擬世界反而成為發展現實人際關係的輔助，臉書已成為現代青少年拓展人際關係的重要工具。因此，研究者建議學校單位或家長應調整舊有的觀念，反過來利用臉書以提升學生的人際關係與學習動機。師長應充實上網設備或提供孩子適當的上網管道，並且教導特教學生認識臉書的功能、經營臉書，懂得透過臉書去拓展自己的人脈，學習臉書使用的正確禮儀，將臉書的內容作為現實生活中與同儕分享的話題等。學校老師能透過臉書的管道進行教學活動，不僅寓教於樂，亦可以此引發同儕間的互動，拉近特教學生與一般學生的距離。或者以臉書為主題設計相關教材。語文能力方面，能提升學生基本的打字、識字、短文寫作及閱讀；社交技巧方面，提供社交語言的練習、網路霸凌的處理；思考能力方面，在資

訊過盛的時代，具備獨立思考的判斷能力，懂得篩選與過濾正確的網路資訊。家長也能藉由支持孩子使用臉書，以臉書上的大小事成為親子間的話題，過往權威式的禁止轉而以陪伴者的角度去關心孩子。除此之外，師長也要教導學生做好時間管理，使用電腦或手機時姿勢要正確，適度地讓眼睛休息，活動身體，避免使用過度而影響身體健康甚至造成成癮問題。

## 貳、 未來相關研究之建議

以研究對象來說，由於本研究為探索式的研究模式，僅針對雲林縣16所國中為研究對象，無法推論到其他縣市或其他教育階段之狀況。在研究樣本部分，採用方便抽樣進行使用調查，然而各特教類別的出現率不同，以情緒行為障礙及自閉症來說，僅共蒐集10份樣本，其樣本之範圍及樣本數稍嫌不足，不免在推論上會有所限制。因此建議未來後續研究人員能克服上述限制，可以以普查方式將研究對象及範圍擴大，以得到更加精確與詳實的數據，能夠有更全面深入的了解。

以研究方法來說，本研究以問卷調查為主要研究方法，其問卷內容採自陳量表，因此僅能就蒐集之資料來進行量化分析，如能透過實際觀察訪談，向同儕或老師蒐集資料，進一步了解特教學生的人際關係與學習動機表現，讓研究結果更有價值。

此外，在未來若能針對同一批學生進行追蹤性研究，實際地去輔導學生使用臉書、經營臉書，了解學生在教學介入後，其現實人際關係及學習動機是否有所改變，以及改變情形為何，以驗證本研究結果，將使研究更具意義。

# 參考文獻

## 一、 中文部分

1. BloggerAds (2009), Facebook 社交行為調查, 取自：  
<http://www.BloggerAds.net/AdsPortal/BlogTell/8>.
2. 丁興祥、李美枝、陳皎眉 (1989), 社會心理學。台北：空中大學。
3. 白潔文(2013), 新北市國中生 Facebook 社群網站使用動機、涉入程度與生活適應之研究, 國立臺灣師範大學教育心理輔導學系在職碩士論文。
4. 朱育慧、羅淑娟(2012), 影響使用者在社群網站持續使用之因素探討, 國際資訊管理研討會。
5. 自由時報(2013), 勝過見面 84%國中生學放愛用臉書聊, 取自  
<https://tw.news.yahoo.com/%E5%8B%9D%E9%81%8E%E8%A6%8B%E9%9D%A2-84-%E5%9C%8B%E4%B8%AD%E7%94%9F%E5%AD%B8%E6%94%BE%E6%84%9B%E7%94%A8%E8%87%89%E6%9B%B8%E8%81%8A-221426325.html>.
6. 何華國 (1997), 啟智教育研究 (初版)。台北市：五南。
7. 何華國 (1999), 特殊兒童心理與教育 (3 版)。台北市：五南。
8. 吳文龍、黃萬居 (2005), 自然科創意與批判思考教學對國小學生自然科學習動機、自然科批判思考及科學創造力之影響, 當前教育實務問題與研究趨勢學術研討會。
9. 吳明坤 (2005), 班級人際互動對於網路教學學習動機與成效之影響, 國立高雄師範大學資訊教育研究所碩士論文。
10. 吳妹蓓 (1996), 電腦中介傳播人際情感親密關係之研究探訪電子佈告欄(BBS)的「虛擬人際關係」, 國立政治大學新聞研究所碩士論文。
11. 呂欣怡 (2006), 國小學童網路人際關係與現實人際關係之相關研究, 國立新竹教育大學教育心理與諮商學系輔導教學碩士班碩士學位論文
12. 呂潔昕 (2012), 以音樂為媒介之人際互動教學方案對解決國小智能障礙學生同儕互動問題之研究。
13. 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法 (2013 修訂), 教育部。
14. 宋維村 (2000), 自閉症學生輔導手冊。

15. 李至婕 (2001), 國小普通班智能障礙學生人際互動之個案研究, 國立東華大學課程與教學研究所碩士論文。
16. 李雪芳 (2011), 國中生社群網站的使用及參與對於自我概念及人際關係的影響: 以 Facebook 為例, 國立臺北大學社會學系在職專班碩士論文。
17. 周台傑 (1999), 學習障礙學生鑑定原則鑑定基準說明。載於張蓓莉 (主編), 身心障礙及資賦優異學生鑑定原則、鑑定基準說明手冊, 頁 75-91。台北: 國立台灣師範大學特殊教育學系。
18. 周台傑 (2002), 學習障礙, 載於許天威、徐享良、張勝成編, 新特殊教育通論, 頁 71-106, 台北: 五南。
19. 林佑宗 (2006), 多媒體教學對提昇國小智能障礙學生人際問題解決成效之研究, 國立高雄師範大學特殊教育系論文。
20. 林君紅 (2012), 遠距課輔成效評估—以學童動機學習之觀點提升補救教學成效之理論與實務研討論壇。
21. 林怡汝 (2014), 輕度自閉症青少年自我概念與多元智能相關研究, 臺灣師範大學特殊教育學系身心障礙特教教學碩士論文。
22. 林欣玫 (2008), 國小高年級學童網路使用行為與人際關係、學業成就之調查研究, 淡江大學教育科技學系碩士在職專班碩士論文。
23. 林信香 (2002), 國小學習障礙學生自我概念及生活適應之研究, 臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。
24. 林淳蔭 (2010), 高中生社群網站使用行為與現實人際互動、學習風格之相關研究—以台北縣市為例, 淡江大學教育心理與諮商研究所碩士論文。
25. 林惠芬 (2004), 高職輕度智能障礙學生學校生活適應之研究, 國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育學報, 第 19 期, 頁 57-85。
26. 林惠芳 (2004), 智能障礙兒童在融合教育中之學習需求與支援研究, 國立臺灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士班碩士論文。
27. 林慧玲 (2003), 國小學習障礙伴隨社交技巧缺陷學生之適性化社交技巧訓練課程效果研究-以新竹市為例, 國立新竹教育大學特殊教育學系碩士論文。
28. 林憶芝 (2009), 澎湖縣新移民與本國及國小學童自我概念與學習態度之比較研究, 國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文。

29. 邱佳頤 (2007), 漫步在真實與虛擬之間; 青少年的人際關係與自我的形塑, 國立臺北大學社會工作學系碩士論文。
30. 邱怡君 (2014), 臺北市某國小高年級學童使用社群網站現況與其人際關係之研究-以臉書為例, 臺北市立大學學習媒材與設計學系課程與教學碩士學位班在職進修專班碩士論文。
31. 金清文 (2002), 以學生為主體的教學活動對學生學習態度的影響, 國立臺灣師範大學物理研究所碩士論文。
32. 涂保民 (2010), 從關係網絡觀點探討社會網絡網站使用之研究-以大學生使用 Facebook 為例, 國立台灣大學資訊管理學研究所博士論文。
33. 柯華葳 (2000), 學習障礙學生輔導手冊, 國立台南師範學院。
34. 洪儷瑜 (1993), 注意力缺陷及過動學生的人際關係及其相關問題研究, 國立台灣師範大學特殊教育系所特殊教育研究學刊, 第 9 期, 頁 91-106。
35. 洪儷瑜 (2014), 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法說明-情緒行為障礙學生鑑定辦法說明。
36. 胡永崇 (1995), 學習障礙者之教育, 特殊教育導論, 頁 95-123。台北: 心理。
37. 胡永崇 (2002), 學習障礙兒童社會情緒行為的發展及其輔導, 特殊教育文集(四), 頁 173-217。
38. 孫淑柔、王天苗 (2000), 國民教育階段身心障礙學生學習成果評鑑之研究, 特殊教育研究學刊, 頁 215-234。
39. 徐怡凌 (2013), 國小高年級學童臉書使用行為、同儕關係與自我認同之研究-以台中市大甲區為例, 大葉大學教育專業發展研究所碩士論文。
40. 徐毓秀 (2015), 社交訓練團體對提升泛自閉症大學生社交技巧之研究, 國立臺南大學諮商與輔導學系碩士論文。
41. 張正芬 (2003), 自閉症學生之特質與輔導。載於蔡明蒼、鄭淑里、陳慶順 (編輯), 自閉症教戰手冊——學校如何協助自閉症學生, 頁 3-12。臺北市: 臺北市政府教育局
42. 張春興 (2001), 教育心理學—三化取向的理論與實踐。台北: 東華。
43. 張美珠 (2009), 花蓮縣國民中學普通班智能障礙學生及其教師所遇困難與支持服務之研究, 國立東華大學教育研究所碩士論文。

44. 張家銘 (2012), 學生使用社群網站對「教師知識分享和學生學習成效的關聯性模式」之研究, 中華大學科技管理學系碩士在職專班碩士論文。
45. 張偉政 (2012), 雲林縣國中普通班教師對班上身心障礙學生社交技巧學習需求之調查研究, 彰化師範大學特殊教育學系所碩士論文。
46. 張喜凰 (2009), 國小普通班自閉症學生學校適應與學校支持之研究-以中部地區為例, 國立彰化師範大學特殊教育學系所碩士論文。
47. 張楓明 (2006), 親子、師生及同儕關係對國中學生初次偏差行為影響之動態分析, 國立臺南大學教育經營與管理研究所博士論文。
48. 許天威、徐享良、張勝成 (2000), 新特殊教育通論 (初版)。台北市: 五南。
49. 郭慧貞 (2001), 情緒教育方案對增進國小智能障礙兒童社交技巧之教學效果研究, 國立彰化師範大學特殊教育系碩士論文。
50. 陳佳齡 (2005), 不同教育階段學習障礙學生人際關係之研究, 國立彰化師範大學特殊教育學系所碩士論文。
51. 陳金英 (2004), 網路使用習性、網路交友期望與社交焦慮之分析=Internet Use, Relationship Expectations, and Social Anxiousness for College Students: An Empirical Study, 資訊社會研究 7, 頁 111-145
52. 陳俞霖 (2002), 網路同儕型塑及對青少年社會化影響之探討, 南華大學社會學研究所資訊社會研究, 頁 149-181。
53. 陳國洲 (2005), 國小普通班學習障礙學生及其教師所遇困難, 國立彰化師範大學特殊教育學系所碩士論文。
54. 陳皎眉、鍾思嘉 (1996), 人際關係。臺北: 幼獅
55. 陳惠文 (2013), 雲林縣國小高年級學童使用臉書對其人際關係與學習動機之交互影響研究, 南華大學資訊管理學系碩士論文。
56. 陳維錡 (2005), 國小學習障礙學生的人際關係與同儕接納態度之探討, 國立臺北教育大學特殊教育學系碩士班碩士論文。
57. 陳語宸 (2008), 國中資源班輕度智能障礙學生學習動機之研究, 國立彰化師範大學特殊教育學系所碩士論文。
58. 陳增穎 (2000), 開啟或關閉? -網際網路對青少年人際關係的影響, 師友月刊 392, 頁 27-30。

59. 陳嫻霓、楊康臨 (2013), 亞斯伯格兒童家庭面對學校適應的壓力經驗, 臺北市立教育大學特殊教育中心國小特殊教育, 第 56 期, 頁 71-90。
60. 黃平 (2011), 國小融合班注意力缺陷過動症學童學習行為與人際互動之個案研究, 臺東大學進修部暑期特教碩士論文
61. 黃玉蘋 (2003), 國中學生網路使用行為與人際關係、自我概念之關係研究, 國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
62. 黃宗賢 (2012), 國中生 Facebook 使用情形及真實人際關係與網路人際關係之研究, 國立臺南大學教育學系科技發展與傳播碩士班碩士論文。
63. 黃國濠 (2012), 國中學生臉書的使用與影響: 人格特質、家庭文化資本與人際關係, 大葉大學教育專業發展研究所碩士論文。
64. 黃惠芳 (2007), 國小 ADHD 學童自我概念與人際關係之相關研究, 台北市立教育大學碩士論文。
65. 黃裕惠、佘曉珍(譯)(2001), 特殊教育概論(原作者:N.J.Anastasiow, J.J.Gallagher, &S.A.Kirk)。台北市: 雙葉。(原作者出版年:1997)
66. 黃蘭鎰、陳憶菁 (2012), 社交網絡服務網站的使用者動機與負面評論之研究—以 Facebook 為例, 第 15 屆科技整合管理研討會, 頁 1-14。
67. 廉孟潔 (2007), 國中輕度智能障礙學生家庭互動關係與其學習動機及學習行為之研究, 國立彰化師範大學特殊教育學系所碩士論文。
68. 楊慕慈 (2002), 人際關係與溝通。
69. 溫國珍 (2011), 國小學習障礙學生學習態度及自我概念之研究, 國立彰化師範大學特殊教育學系所碩士論文。
70. 葉玉嫻 (2013), 淺談國小學習障礙學生之情意教育, 桃竹區特殊教育第 21 期。
71. 葉玫君 (2004), 年輕族群行動文字簡訊使用研究初探, 中正大學電訊傳播研究所, 資訊社會研究, 頁 235-282
72. 詹文宏、周台傑(2006), 高中職學習障礙學生和一般學生學校適應模式之研究, 國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育學報, 第 24 期, 頁 113-134。
73. 鄒欣純 (2009), 國中生的同儕關係、師生關係與學習適應之相關性研究, 東海大學教育研究所網路社會學通訊期刊: 第七十八期。
74. 鄒菊芳 (2004), 國中輕度智能障礙學生人際問題之社會訊息處理歷程研究, 國

- 立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
75. 廖香梅 (2012), 高級中等學校學生社群網路使用行為對同儕關係與學習投入影響之研究-以 Facebook 為例, 國立彰化師範大學商業教育學系碩士論文。
  76. 維基百科(2015), MSN, 取自：  
[http://zh.wikipedia.org/wiki/Windows\\_Live\\_Messenger](http://zh.wikipedia.org/wiki/Windows_Live_Messenger)
  77. 維基百科(2015), 無名小站, 取自：  
<http://zh.wikipedia.org/wiki/%E7%84%A1%E5%90%8D%E5%B0%8F%E7%AB%99>
  78. 維基百科 (2015), Facebook, 取自：<https://zh.wikipedia.org/wiki/Facebook>
  79. 趙宏達 (2000), 大學生的線下與線上人際互動之相關性研究。
  80. 趙宏達 (2000), 虛擬社交, 人開放? -談現實與網路空間的行為差異, 張老師月刊 265, 頁 12-131。
  81. 劉佩宜(2014), 國小高年級學童臉書使用行為與人際關係、親子關係及學業成就之相關研究, 國立彰化師範大學資訊管理學系所碩士論文。
  82. 劉家儀 (2001), 以人際關係論與計畫行為論探討網路交友之現象, 國立中山大學資訊管理學系研究所碩士論文。
  83. 蔡怡姿 (2010), 學習障礙學生社交技巧之探討, 南投特教半年刊, 第 10 期。
  84. 蔡淑芬 (2004), 國中資源班學生學習動機與學習行為, 國立彰化師範大學特殊教育學系所碩士論文。
  85. 鄭津妃、張正芬 (2014), 融合教育的績效: SNELS 資料庫國中障礙學生的學校適應與滿意, 臺灣師大特教系特殊教育研究學刊, 第 39 卷第三期, 頁 79-107。
  86. 鄭耀嬋、何華國 (2004), 國小融合班學生學習態度及其相關因素之探討, 國立嘉義大學國民教育研究所, 國民教育研究學報, 第 13 期, 頁 215-260。
  87. 應維新 (2011), 青少年社群網站使用動機、使用行為與人際關係之研究—以 Facebook 為例, 國立彰化師範大學資訊管理學系所碩士論文。
  88. 顏伯霖 (2010), Facebook 對大學生人際關係相關性之研究, 國立屏東教育大學教育科技研究所碩士論文。
  89. 嚴郁玟 (2012), 學童臉書使用經驗與學業成就之灰關聯研究—以彰化市某國小高年級學童為例, 亞洲大學資訊工程學系碩士在職專班碩士論文。
  90. 蘇彥如 (2008), 桃園縣國中普通班智能障礙學生學校適應之研究, 國立臺北教

育大學特殊教育學系碩士論文。

91. 數位時代 (2013), 日網路公司公布 Facebook 亞洲用戶數調查, 台灣奪下人口比冠軍。取自: <http://www.bnext.com.tw/article/view/id/27267>
92. 蘋果日報 (2013), 台灣人瘋臉書, 全球第一。取自 <http://www.appledaily.com.tw/appledaily/article/headline/20130821/35235891/>

## 二、西文部分

1. Attwood, T. (2007). *The complete guide to Asperger's Syndrome*. London, England: Jessica Kingsley.
2. Autism Spectrum Disorder Uncovering Clues to a Complicated Condition. NIH News in Health September Issue.
3. Autism Fact Sheet. National Institute of Neurological Disorder and Stroke. Last updated August 2013.
4. Barnhill, G. P. (2001). What is Asperger syndrome? *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 259-265.
5. Barnhill, G. P., & Myles, B. S. (2001). Attributional style and depression in adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(3), 175-182.
6. Barnhill, G., Hagiwara, R., Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2000). Asperger syndrome: A study of the cognitive profiles of 37 children and adolescents. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 15(3), 146-153.
7. Baron-Cohen, S. (2002). Is Asperger syndrome necessarily viewed as a disability? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(3), 186-191.
8. Bender, W. N., & Smith, J. K. (1990). Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 298-305.
9. Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460
10. Bower, E.M.(1982).Early identification of emotionally handicapped Children in school(2 nd ed.).Springfield,111.CharlesC.Thomas.

11. Brownell, M. K. (2002). Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism: Four case studies. *Journal of Music Therapy*, 39(2),117-144.
12. Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.
13. Cheong, J. H., & Park, M. C. (2005). Mobile internet acceptance in Korea. *Internet Research: Electronic Networking Applications and Policy*, 15(2), 125-140. doi: 10.1108/10662240510 590324
14. Devore Chew, Brian Roberts, Nathan M. Smith. (1988), The Effects of Reference Librarians' Nonverbal Communications on the Patrons' Perceptions of the Library, Librarians, and Themselves, *Library and Information Science Research*, 10 , pp.390.
15. Hair, J. F., Anderson, R. F., Tatham, R. L. & Black, W. C., 1998, "Multivariate Data Analysis," 5th Ed. New Jersey: Prentice Hall Inc.
16. Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237-1245.
17. Laurence, P.L.(1977). Student attitudes and school achievement. *Dissertation abstracts international*, 37, 50A.
18. Miller, S.P., & Mercer, C. D. (1997). Educational aspect of mathematics disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 47-56
19. Silver, L. B. (1990). Attention-deficit- hyperactivity disorder: Is it a learning disabilities or a related disorder ? *Journal of Learning Disabilities*, 23, 394-397.
20. The diagnostic and statistical manual of mental disorders V (DSM-V)
21. Volkmar, F. R., State, M., Klin, A.(2009).Autism and autism spectrum disorders: Diagnostic issues for the coming decade.*Journal of Child Psychology and Psychiatry*,50,108-115.
22. Woodbury-Smith, M. R., & Volkmar, F. R. (2009). Asperger syndrome. *European Child & Adolescent Psychiatr*, 18(1), 2-11.

## 【附錄一】

# 國中特教學生的臉書使用、人際關係 與學習動機之問卷

同學你好：

這份不記名的問卷主要是調查雲林地區的國中特教學生在臉書使用經驗、人際關係與學習動機的表現，請根據你生活中的實際情形來作答。本問卷的答案沒有對錯，圈答的結果僅供學術研究之用，絕對保密，不對外公開，待研究結束立即銷毀，請你安心作答。

你的圈答非常重要，對本研究的結果幫助很大，請仔細並確認完成每一題作答，謝謝！

私立南華大學 資訊管理系研究所  
教授 洪銘建 博士  
研究生 王丹芸 敬啟  
中華民國一零四年三月

### 填答說明

- 一、本量表共包含五部份，第一部份為「個人基本資料」，第二部份為「臉書使用經驗」，第三部份為「臉書上的人際互動」，第四部份為「現實生活的人際關係」，第五部分為「學習動機表現」
- 二、請仔細閱讀每個題目後，在 1~5 中選答，將符合您個人情形的阿拉伯數字用筆圈起來，如下面例題所示。
- 三、除了第二部份有提到選擇「三項」的題目外，其餘部份都是單選題，答案只有一個。

### 例題

	完全不符合	少部分符合	一半符合	大部分符合	完全符合
1.我是個好學生。	1	2	3	4	⑤

開始作答→

## 第一部份 個人基本資料表

一.學校名稱：\_\_\_\_\_

二.性別：男 女

三.年級：七年級 八年級 九年級

四.特教通報網類別：LD MR EBD Autism (請老師協助勾選)

五.我有沒有能上網的設備(如電腦、智慧型手機)? 沒有 有

## 第二部份 臉書(Facebook)使用經驗調查表

一.關於臉書(Facebook)：1.我沒在使用。 2.我有使用，但用別人的帳號，自己沒有帳號。

**勾選以上 1、2 者，問卷結束，以下不用填寫。**

3.我有帳號，並且使用過

二.我會使用臉書的原因是**哪三項**：

功能多又強 同學間流行 能與朋友保持聯繫 容易認識新朋友

操作簡單容易 遊戲有趣又好玩 可以分享自己的感受 容易打發時間

可以看到很多資訊 其他：(請寫下來)\_\_\_\_\_

三.我最常使用的臉書功能是**哪三項**：

塗鴉牆(分享心情、連結、影片) 訊息聊天 按讚 留言 相簿

玩遊戲 寫網誌 心理測驗 粉絲團 社團群組 參加活動

其他：(請寫下來)\_\_\_\_\_

四.我從開始使用臉書到現在，大概有：

不到 6 個月 6 個月以上~1 年(含) 1 年以上~2 年(含)

2 年以上~3 年(含) 3 年以上

五.我平均多久上一次臉書：

每天 2~3 天 4~5 天 6~7 天 7 天以上

六.我平均每天使用臉書的時間約有：

1 小時以內 1 小時~2 小時 2 小時~3 小時 3 小時~4 小時 4 小時以上

八.我在臉書加入的朋友約有\_\_\_\_\_人。

### 第三部份 臉書上的人際互動

下列的問題是要了解你在「 <b>臉書上與人互動的情形</b> 」，請依據你使用臉書的實際情形來回答。	完全不符合	少部分符合	一半符合	大部分符合	完全符合
1. 臉書上的朋友很關心我的生活。	1	2	3	4	5
2. 我在臉書上互動的朋友比現實生活中互動的朋友還多	1	2	3	4	5
3. 使用臉書後，我和朋友聊天的話題增加了。	1	2	3	4	5
4. 使用臉書後，我更可以和朋友分享我的心情。	1	2	3	4	5
5. 與臉書上的朋友談話時，我會有被陪伴的感覺	1	2	3	4	5
6. 使用臉書後，我更容易認識新的朋友。	1	2	3	4	5
7. 我會和臉書上的朋友談到心裡的感受或心情	1	2	3	4	5

### 第四部份 現實生活的人際關係

下列問題是要了解你在「 <b>日常生活中，不透過網路的方式，與同學、朋友、家人、師長的人際關係互動情形</b> 」。請依據你在現實生活中與其他人的互動情形來回答。	完全不符合	少部分符合	一半符合	大部分符合	完全符合
1. 我會與朋友或同學講我的秘密。	1	2	3	4	5
2. 我在團體活動時能和大家相處得很愉快。	1	2	3	4	5
4. 我很喜歡參加課外的活動。	1	2	3	4	5
5. 我願意和朋友分享我的心情。	1	2	3	4	5
7. 我喜歡有人陪，不喜歡一個人獨處太久。	1	2	3	4	5

請翻頁→

## 第五部份 學習動機表現

下列問題是要了解你在「知識、學業方面的學習動機」，請依據你在學習時的實際情形來回答。	完全不符合	少部分符合	一半符合	大部分符合	完全符合
1.我喜歡學習學校的課程。	1	2	3	4	5
2.我學習是為了獲得更多的知識，以成為有能力的人。	1	2	3	4	5
3.我會因為受到同學的競爭、刺激，使我更努力學習。	1	2	3	4	5
4.為了贏過同學，我願意認真讀書。	1	2	3	4	5
5.我學習是為了幫助將來的升學或就業	1	2	3	4	5
6.我學習是為了通過每一單元的評量或考試。	1	2	3	4	5
7.即使考試成績不理想，我也會努力學習。	1	2	3	4	5
8.我參與老師所指定的活動，是希望自己表現得比同學好。	1	2	3	4	5
9.我認為學習可以讓我發揮我的潛能。	1	2	3	4	5

- 1.請檢查是否每一題都有填寫
- 2.請檢查是否有重複選答
- 3.都完成了，請交回給老師。

~謝謝你的合作☺~

## 【附錄二】

特教夥伴您好：

首先，非常感謝您的配合，協助我完成論文的問卷發放！在此深深一鞠躬加撲倒跪地

m( \_ \_ )m  
但在發放問卷的同時，也有幾件事情要麻煩老師幫忙。

1. 在第一部分(如下圖)的第四題—特教通報網類別部分，要麻煩老師幫忙勾選每份的學生障礙類別為何。此部分會麻煩老師的原因，是不想讓學生自己很殘酷地要去勾選「我是智能障礙」、「我是學習障礙」，再加上有些學生或許並不清楚自己的障礙類別，因此為呈現問卷真實性，這裡必須麻煩老師多費心。其英文縮寫的意義如下：

LD：學習障礙

MR：輕度智障

EBD：情緒障礙

Autism：自閉症 or 亞斯(新版的 DSM-V 已無亞斯的名稱，列屬於自閉症中)

第一部份 個人基本資料表

一.學校名稱：_____
二.性別： <input type="checkbox"/> 男 <input type="checkbox"/> 女
三.年級： <input type="checkbox"/> 七年級 <input type="checkbox"/> 八年級 <input type="checkbox"/> 九年級
四.特教通報網類別： <input type="checkbox"/> LD <input type="checkbox"/> MR <input type="checkbox"/> EBD <input type="checkbox"/> Autism (請老師協助勾選)
五.我有沒有能上網的設備(如電腦、智慧型手機)? <input type="checkbox"/> 沒有 <input type="checkbox"/> 有
六.我經常有聯絡的朋友，或關係比較好的同學大約有?    ↓
<input type="checkbox"/> 0~10人 <input type="checkbox"/> 11~20人 <input type="checkbox"/> 21~30人 <input type="checkbox"/> 31~40人 <input type="checkbox"/> 41~50人 <input type="checkbox"/> 51人(含)以上
七.我每週跟這些朋友玩樂、休閒互動的時間約幾小時?    ↓
<input type="checkbox"/> 1小時以內 <input type="checkbox"/> 1小時~3小時 <input type="checkbox"/> 3小時~5小時
<input type="checkbox"/> 5小時~7小時 <input type="checkbox"/> 7小時(含)以上

2. 研究者在預試過程中，發現學生時常出現漏填或重複填寫的狀況，由於本研究鎖定在雲林地區國中的特教學生，其樣本來源較少，希望能盡量減少無效問卷的部分，因此麻煩老師在回收時能確實幫忙確認每份是否都填寫完整。
3. 為讓特教學生閱題順利，麻煩老師能協助問卷說明。
4. 若學生無使用臉書，僅需填寫至第二部分的第一題即結束，但問卷仍需麻煩老師一併寄回。

最後，感謝您的幫忙，未來若有研究需要填寫問卷，歡迎寄至本校。

研究者王丹芸敬上