

國立臺灣師範大學教育學院

特殊教育學系

碩士論文

國中學習障礙學生家庭互動與自我概念之相關性研究



指導教授：邱春瑜 博士

中華民國 111 年 8 月

Department of Special Education, College of Education

National Taiwan Normal University

Master's Thesis

Correlation between Family Interactions and Self-concept  
among Students with Learning Disabilities in Junior High  
Schools

Yu-Ting Lin

Advisor: Chun-Yu Chiu, Ph.D.

August 2022

## 謝辭

窗外空氣微涼，聽得到清脆的鳥叫聲，看得到逐漸清晰的褐色磚房，最後一個獨自埋首在螢幕前敲打鍵盤的夜晚。終於到了令我期待已久的時刻，現在的我就像終於找回名字的千尋少女，帶著忐忑不安的心走出隧道後，驀然回首，產出這篇論文的過程正以兩倍的速度在我腦中播放著。曾經遇過的困難、內心的掙扎與脆弱瞬間都煙消雲散，最後我只記得一切都很美好。

我很感謝我的指導教授邱春瑜老師，一路以來老師總是很溫柔地帶領我去思考問題，透過老師的啟發，我學習使用科學的方法去驗證我感興趣的發現，對於我個人的成長不僅在專業領域，而是在面對人生事物的哲學上都十分受用。我也要感謝兩位口委教授洪儷瑜老師和趙本強老師，謝謝老師願意擔任我的口試委員，給予我許多指導與鼓勵。

最後我還要感謝在撰寫過程中曾經幫助過我的人，謝謝我的朋友、網友、同學、同事、學長姊、學弟妹、我可愛的學生們，還有我親愛的家人、瑪哥以及我的摯友 Stephen。

佑庭

111.7



## 摘要

自我概念對個體往後的身心發展與生活品質皆具相當的重要性，而良好的家庭互動對於自我概念具有正向的影響。本研究以家庭系統理論為主軸，將自我概念視為家庭功能並聚焦於家庭互動中親子與手足關係，探討學習障礙學生之家庭互動與自我概念之間的關係。

研究者採用混合型研究法中的多重檢核設計，針對同樣的研究問題，同時使用量化與質性資料交互驗證和補充研究結果。藉由問卷調查了解學習障礙學生家庭互與自我概念之現況，並以描述性統計、皮爾森積差相關和簡單線性迴歸分析此現況以及家庭互動和自我概念之間的關係，再藉由半結構式訪談深入探討其內涵。問卷填答之對象為國中教育階段之學習障礙學生（ $N = 77$ ），訪談對象為五位國一至國三的學習障礙學生。

研究結果指出國中學習障礙學生知覺之親子關係現況是高關懷低保護的，父母的日常問候以及對學習障礙的了解可以促進親子關係；手足關係中庸，與非學習障礙學生的手足關係相似，雖有衝突但不至於敵視對方；社會自我概念現況偏高，青春期的學習障礙學生對家庭的依賴性仍高、學業自我概念則略低於中間值。在相關性的部分，親子關係與手足關係、自我概念的相關皆具有正相關且達統計顯著性；手足關係與自我概念具正相關未達統計顯著性，質性結果發現良好的手足關係可以增進學習障礙學生的自信。最後，研究結果發現親子關係對自我概念具有顯著的解釋力，正向的親子關係可以促進學習障礙學生對自我的看法。

本研究為國內首次以障礙者的角度同時調查親子關係、手足關係以及自我概念現況之研究，補足了過去文獻少以家庭為背景探討學習障礙學生自我概念之不足處。建議在實務方面，家長及實務工作者可以藉由相關影片、書籍與演講增進對學習障礙的了解之外，於日常生活中也應多肯定學習障礙學生的優勢能力；在未來研究方面，可以納入不同背景

的研究參與者，以探討個體的背景變項對家庭互動與自我概念之影響程度。

**關鍵詞：**家庭互動、親子關係、手足關係、自我概念、學習障礙學生



## **Abstract**

Self-concept is important for an individual's physical mental development and quality of life, and family interactions positively impact self-concept. Grounded in family system theory, this study conceptualized self-concept as a family function, focused on parent-child and sibling relationships in family interactions, to investigate the relationship between self-concept and family interactions among students with learning disabilities.

The researcher adopted a triangulation design in a mixed method research approach, using both quantitative and qualitative data to validate and supplement the findings for the same research questions. This study explored the current condition of self-concept and family interactions among students with learning disabilities through descriptive statistics; and examined relationships between self-concept and family interactions with Pearson's Covariance Correlation and simple linear regression. The researcher also collected questionnaire data through semi-structured interviews.

seventy-seven students with learning disabilities at the junior high school completed a self-administered online questionnaire and five students with learning disabilities were interviewed.

The results of the study indicated that the parent-child relationship of participants was high care and low protection, and the daily conversation from parents and the understanding of learning disabilities could improve the parent-child relationship. They reported neutral sibling relationship with common sibling rivalry and the sibling relationship of students with learning disabilities is just like that of ordinary students. Finally, the participants reported relatively high social self-concept and lower academic self-concept. The correlations between parent-child relationships were positively and statistically significant with sibling relationships or self-concept. Sibling

relationship and self-concept were positively correlated although not statistically significant; the qualitative results suggested that good sibling relationship might improve participant's self-confidence. Finally, it was found that the parent-child relationship had significant explanatory power on self-concept, and a positive parent-child relationship could enhance self-concept.

This study is the first study in Taiwan to investigate the current status of parent-child relationship, sibling relationship, and self-concept from the perspective of students with disabilities, which contributes to the knowledge for family studies on the self-concept of students with learning disabilities. It is suggested that parents and practitioners may improve their understanding of learning disabilities through related videos, books, and lectures; they should also recognize strengths of students with learning disabilities. Future researchers should recruit participants from diverse backgrounds to explore extent to which individual background variables affect family interactions and self-concept.

**Key Words:** family interaction, parent-child relationship, sibling relationship, self-concept, students with learning disabilities



# 目次

第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	4
第三節 名詞解釋.....	4
第二章 文獻探討.....	6
第一節 家庭互動.....	8
第二節 自我概念.....	12
第三節 家庭互動與自我概念之相關研究.....	16
第三章 研究方法.....	18
第一節 研究對象.....	19
第二節 研究工具.....	24
第三節 資料處理與分析.....	35
第四節 研究倫理.....	40
第四章 研究結果與討論.....	41
第一節 親子關係、手足關係與自我概念之現況分析.....	41
第二節 親子關係、手足關係與自我概念之相關情形.....	60
第三節 親子關係、手足關係對自我概念之預測分析.....	66
第五章 討論與結論.....	70
第一節 綜合討論.....	70
第二節 結論與建議.....	76
參考文獻.....	79
附錄	
附錄一 研究者省思日誌.....	87
附錄二 正式問卷.....	88
附錄三 初步編碼架構表.....	94
附錄四 正式編碼架構表.....	95

附錄五 招募說明.....	97
附錄六 知情同意書（問卷）.....	98
附錄七 知情同意書（訪談）.....	99
附錄八 量表使用授權書一.....	100
附錄九 量表使用授權書二.....	101



## 表次

表 3-1：問卷發放與回收之統計摘要表.....	20
表 3-2：研究參與者基本人口背景描述性分析.....	21
表 3-3：訪談對象背景摘要表.....	22
表 3-4：自我概念量表題目參考來源.....	28
表 3-5：專家效度比率.....	30
表 3-6：專家審查名單.....	31
表 3-7：預試量表信度分析摘要表.....	32
表 3-8：親子關係、手足關係與自我概念分量表之相關.....	33
表 3-9：依變項與量表、向度與題數、計分方式對照表.....	36
表 3-10：研究問題與統計分析對照表.....	37
表 4-1：親子關係現況之分析.....	42
表 4-2：雙親教養態度量表題項分析.....	43
表 4-3：手足關係量表題項分析.....	45
表 4-4：自我概念現況之分析.....	46
表 4-5：自我概念量表題項分析.....	47
表 4-6：親子關係、手足關係與自我概念之積差相關摘要表.....	61
表 4-7：親子關係、手足關係與自我概念各向度之積差相關摘要表.....	61



## 圖 次

圖 2-1：奠基於家庭系統理論的研究架構圖.....	6
圖 2-2：多階層多向度自我概念理論.....	12
圖 3-1：整體研究架構.....	18
圖 3-2：線上問卷題目範例.....	25
圖 5-1：研究結果概念圖.....	70





# 第一章 緒論

自我概念是一個人對自己多方面主觀性的綜合看法，不僅影響學習障礙學生（以下簡稱學障生）的學校適應，對於其往後的身心發展和生活品質也都有著深遠的影響（張萬烽，2017）。「自我概念」一詞根據不同的理論而有不同的定義，本研究所指自我概念為，個人藉由經驗與詮釋在不同環境中他人對自己的反應和態度，逐漸形成自我價值、自我接受和能力的看法（Rogers, 1959; Shavelson et al., 1976）。本研究以Turnbull 和 Turnbull（1990）的家庭系統理論為主，結合 Shavelson 等人（1976）的多階層多向度自我概念理論，期能進一步探究家庭互動中親子次系統以及手足次系統如何影響學障生的自我概念。本章首先說明研究之背景與動機進而形成研究目的與待答問題，最後再針對本研究之重要名詞進行釋義。

## 第一節 研究背景與動機

影響自我概念的因素很多，其中又以「家庭」對自我概念的發展最為重要。因為每個人在孩童時期大多生活經驗是來自於家庭以及與家庭成員之間的互動，藉由這些互動經驗加上自我主觀的詮釋後，讓每個人逐漸發展出對自我的認識（Sternke, 2010）。個人自我概念的發展主要是來自他人對自己的期望與態度之評價反應，對學生的學業自我概念而言，父母的期望甚至比學生自己的學業成敗經歷來得更有影響力（Núñez et al., 2022）。也就是說，個體自我概念深受父母態度與親子關係影響。

在特殊教育的領域中，學障生的障礙特質會影響到家庭如何形塑家人對他們的認同，在高度重視學業成就的亞洲文化下，社會常將學業成就的表現視為孝順（Chang & Gau, 2017）。在這樣強調親子關係中「孝順」的氛圍下，學障生的學業成就挑戰對於其家庭互動與自我概念之發展將造成更不利的影響。「學習障礙」者普遍具有學習困難，所謂學習困難是指因神經心理功能異常而在注意、記憶及理解等方面有問題，致在聽、

說、讀、寫或算等學習上有顯著困難（教育部，2013）。不幸地是，隨著年齡的增長，學障生比起一般生在學業學習上更容易面臨到低成就的困境，使得他們往往難以達成父母的期待。

在學障生的成長歷程中，青春期是個體發展自我概念的重要時期；在這個時期他們不僅要面對學習上的挑戰，還有成長所帶來的心理變化（Dyson, 2010；Majorano et al., 2017）。由於學業上受到長期的挫敗，使他們比起一般生有更高的生活壓力和憂鬱（曾瓊禎、徐享良，2006）。Erikson 的人格發展理論提到，青少年期的學生正面臨自我認同與自我混淆的發展任務。學障生在這個階段若能發展出適切的自我認同，將對其往後的人生發展將有莫大的幫助。又因前述提及他人期望的重要性，可知老師、家長或環境中其他重要他人該如何協助學障生在青少年時期對自己正確的認識和理解相當重要。Orr 與 Goodman（2010）也認為在青春期家庭的支持能夠幫助學障生正向地連結學校事務、維護學習動機、減輕學習壓力以及發展其他支持系統的基石。手足的影響在家庭支持中也不容忽視，正向的手足關係與個體自我概念具有顯著的正相關（王秀如，2019）。

除了青春期在形塑上的重要性外，國中學障生自我概念應有更多的研究關注還有著兩個特殊性：一、障礙人數多；二、與其他障礙類別相比較無外顯的特徵。根據我國 111 年特殊教育通報網顯示，我國國民中學教育階段身心障礙類的學生總計有 2 萬 6,455 人，其中以學習障礙類的學生為最多數，有 1 萬 2,546 人（約佔 47%），顯示學障生的需求不可忽視。然而，由於學障生的需求往往表現在學業學習上，缺乏外顯性的特徵，使得在學校或家庭環境中老師和家長都很容易忽略他們心理的需求，也可以說是一種「隱形的障礙」（洪儷瑜，1995）。不僅如此，學障生有時甚至會遭受到他人的誤解，以為他們的學習表現差是出自於懶惰、不認真的態度。研究指出學障生在學業上感受到長期的挫敗經驗，更可能影響其自尊與自我概念的發展，最終造成自我概念的低落（曾瓊禎、



徐享良，2006；Makhubu, 2014）。

與統計數據呼應，研究者目前在新北市國中擔任資源班導師，教學生涯中接觸過最多的就是學習障礙學生，也觀察到一般學校中學障生大多對學業缺乏自信，他們努力想跟上同儕或手足的學習步調，以達到父母的期望，但往往徒勞無功。除此之外，有些學生到了國中教育階段才取得學習障礙的特殊教育資格，家長和手足需要時間接受這個事實，認識學習障礙的需求以及調適對他們的期望。有些家長會感到愧疚，認為是自己的疏忽才延遲發現孩子的困難；有些家長會表現出疑惑，認為孩子沒有想像中嚴重而無法改變對孩子學業上的要求。在學校與家庭壓力的交織下，學障生不僅對學習感到無助也間接在人際互動、情緒適應和家庭關係等方面產生不利的影響。

除了個人經驗之外，綜觀過去文獻也能看出，在自我概念的相關研究中針對國中學障生這個特殊群體的研究仍有不足，特別是影響自我概念發展的因素研究過度聚焦學校環境（張萬烽，2017）。其中有少數以家庭環境為背景的研究也將焦點放在照顧者或父母的互動經驗上（彭路得，2014；Chan et al., 2017），較少是從學障生本人的角度切入，探討學障生對家庭互動關係的知覺與感受。隨著國際潮流趨勢，各國愈來愈重視障礙者的個人意識，因此研究者根據個人經驗以及過去文獻，提出使用家庭系統理論（將於第二章陳述）架構研究框架，試圖了解國中學障生所知覺的與家庭成員之間互動的關係，再進一步探討家庭互動對學障生自我概念的影響。研究的結果期能幫助未來教育現場教師更妥善地支持學障生與其家庭互動的教學與輔導。

## 第二節 研究目的與待答問題

本研究結合家庭系統與自我概念理論，目的在了解學障生的家庭互動與自我概念概況，探討學障生知覺之親子關係、手足關係與自我概念三者之間的關聯性，以及探究家庭互動會如何影響學障生的自我概念。待答問題如下：

- 一、國中學習障礙學生知覺之親子關係、手足關係與自我概念之現況為何？
- 二、國中學習障礙學生知覺之親子關係、手足關係與自我概念之相關情形為何？
- 三、國中學習障礙學生知覺其親子關係、手足關係對其自我概念表現的預測力如何？

## 第三節 名詞解釋

### 壹、學習障礙學生

根據教育部（2013）「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」以及新北市（2020）「新北市學習障礙鑑定及亞型研判補充說明」中學習障礙的定義為：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。

其鑑定基準包括：（一）智力正常或在正常程度以上。以魏氏兒童智力測驗全量表為主，新北市目前參考值採平均數負 1.5 個標準差 $\pm 95\%$ 信賴區間（約 72 至 78）以上者。（二）個人內在能力有顯著差異。如學生在閱讀理解表現顯著困難，且智力測驗分數高出表現達 1.5 個標準差；魏氏智力測驗因素指數間之差距大於母群體差異之基本率（此差異發生的機率，即罕見程度，3%以下）；學科間表現出現差距。（三）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。

本研究所指學習障礙學生是指符合前述定義，目前於新北市公立國中就讀，且通過「新北市特殊教育學生鑑定及就學輔導會」之特教資格鑑定之正式學習障礙學生。

## 貳、家庭互動

家庭互動 (Family interaction) 是指發生在家庭成員間彼此的互動過程。在 Turnbull 和 Turnbull (1990) 的家庭系統理論中，由延伸家庭、婚姻、親子與手足等四個次系統構成整體的家庭互動。

本研究所指的家庭互動是親子跟手足互動交互作用下的產物，也就是指障礙者和雙親或角色等同雙親的人之間的關係，和障礙者和其具血緣關係的兄弟姐妹之間的關係以及個體對於此互動關係之主觀感受。

## 參、自我概念

自我概念 (self-concept) 是指個人對自己多方面主觀性地綜合看法，也就是個人藉由經驗與詮釋在不同環境中他人對自己的反應和態度，逐漸形成自我價值、自我接受和能力的看法 (Rogers, 1959; Shavelson et al., 1976)。自我概念包含許多構面，從位階最高的整體自我概念之下，又可再分為學業性和非學業性自我概念。前者包含不同學科；後者包含社會、情緒和身體，各階層不同構面的自我會互相影響。本研究採取 Shavelson 等人 (1976) 發展的多階層多項度自我概念理論為定義。

## 第二章 文獻探討

在 Turnbull 和 Turnbull (1990) 針對身心障礙家庭提出的家庭系統理論 (Family Systems Theory)，家庭是一個動態的網絡系統，在系統中的一部分如有任何變動，都會像漣漪般影響到整個家庭。家庭系統由四個元素組成，包含家庭特質 (family's characteristics)、家庭互動 (family interaction)、家庭功能 (family functions) 以及家庭生命週期 (family life cycle)，這四個元素如同齒輪一般相互影響整體家庭系統的運作。其運作過程為家庭特質「輸入」到家庭互動，再藉由家庭互動的過程，「輸出」產生不同的家庭功能，而家庭生命週期也會「改變」系統的運作。研究者奠基於此理論繪製研究架構圖，圖中僅呈現本篇欲探討之相關因素(如圖 2-1)，本章先簡介家庭系統理論的四個概念奠定基礎再聚焦與本研究密切相關的概念分三節針對學障生之家庭互動、自我概念與相關研究文獻進行探討。

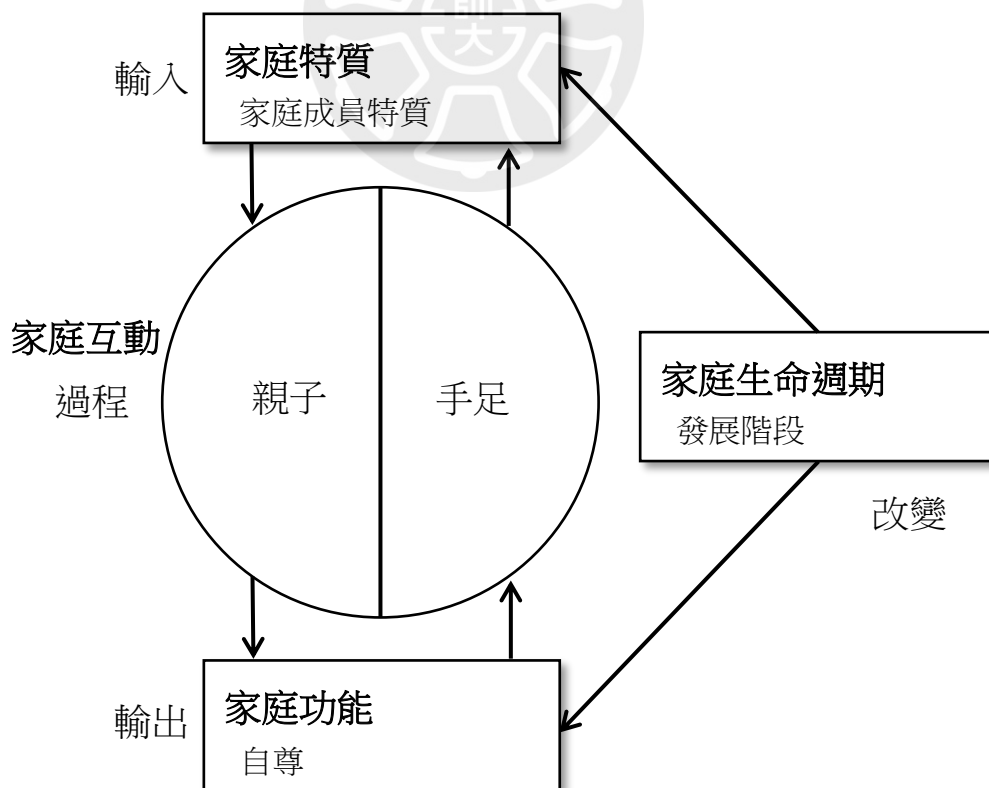


圖 2-1 奠基於家庭系統理論的研究架構圖

圖片來源：改編自 Turnbull 和 Turnbull (1990)

首先，每一個家庭都是由不同特質組合而成，所「輸入」的訊息也不盡相同。Turnbull 和 Turnbull (1990) 將家庭特質分為三個面向，包含整體家庭特質、家庭成員特質以及特殊境遇，本研究聚焦於家庭成員特質之探討，包含身心障礙特質、心理與生理健康和溝通方式等。

其次，家庭互動是指家庭成員彼此互動的過程，主要可分為四種次系統，包含婚姻、延伸家庭、親子與手足，各個次系統之間會互相影響。由於次系統所涵蓋的範圍較廣，且本研究為探討學障生家庭互動議題之初探，因此僅將討論的範疇聚焦於親子與手足次系統。

親子次系統是指父母和孩子之間的互動，其中包含了雙親或角色等同雙親的人和其子女之間的互動，例如，親生父母、繼父母或領養父母等；手足次系統是指兄弟姐妹之間的互動，包含陪伴、忠誠、對抗、拒絕以及其他感受 (Turnbull & Turnbull, 1990)。手足次系統也可以說是家庭內最長時間相處的次系統之一，因為兄弟姊妹通常是彼此的第一個同儕，對個體的影響也是最久且最深遠的 (葉文虎、鄭凱芸，2018)。第一節將深入探討學障生親子與手足次系統之互動情形。

再來，家庭功能是指家庭為了滿足所屬成員個人或集體想要和需要的活動，透過家庭成員互動而「輸出」的結果，又可分為八種類別，包括情感、自尊、心靈、經濟、日常照顧、社會化、娛樂以及教育 (洪儷瑜等人譯，2013)。在與學習障礙有關的研究中，研究者常將自我概念與自尊定義相融 (曾瓊禎、徐享良，2006)，本研究核心議題中的自我概念即對應到家庭功能中的「自尊」，將於本章第二節再做深入的探討。

最後，家庭生命週期是指家庭成員一生中所經歷的一切發展階段，包括出生、成長、獨立成家、孕育下一代等，當然也包含一些不可預期的變化，如失業、死亡等。跨越一個家庭生命週期的改變，大致可分為四個階段：出生和幼兒期、兒童期、青春期與成年期 (洪儷瑜等人譯，2013)，本研究的時間框架，著眼於處於青春期階段的學障生，將深入探究此階段學障生家庭互動以及自我概念。

綜上所述，本研究以家庭系統理論為主要架構，在家庭特質與家庭生命週期的部分鎖定研究對象為國中教育階段的學障生，並聚焦於他們的家庭互動與家庭功能，探討學障生與家庭成員彼此互動的過程會如何影響家庭功能的產出，也就是對學障生自我概念的影響。

## 第一節 家庭互動

家庭互動是指家庭成員彼此之間相處的過程，不同的互動形式會形成多樣的親子與手足關係。本節分別針對親子及手足關係說明意涵、並加述青春期階段的家庭互動，再論述與障礙者家庭之相關研究。

### 壹、親子關係

親子關係是指父母和子女之間的互動模式，Parker 等人（1979）將親子之間的教養態度與互動方式分成關懷（care）與保護（protection）兩層面並發展出雙親教養態度量表（Parental Bonding Instrument, PBI）。關懷層面表示親子關係是溫暖、正向的或冷漠、疏離的；保護層面表示親子關係是控制、過度保護的或自主、獨立的。此量表一開始大多用在病患身上而後陸續應用在一般民眾及青少年（徐畢卿、羅文倬、龍佛衛，1999），像是國中新住民學生和 10 到 16 歲注意力缺陷過動症的學生（王雅倩、陳宛庭，2016；Chang & Gau, 2017）。

隨著孩童逐漸成長到了青春期階段，親子之間的關係也會發生變化，許多學者將青春期的親子關係視為親子之間權力與自主的相關議題

（Chang & Gau, 2017；Chien, 2017；Ogwo, 2013）。在 Erikson 的人格發展論中，青少年將面臨自我認同與自我混淆的發展任務，他們在此時開始向外探索自我，對父母的依賴性降低並開始發展自己的獨立與自主性。因此，青春期的孩子較容易對父母的規則或價值產生抗拒，導致親子之間的衝突增加（林惠雅、蕭英玲，2017；Ogwo, 2013），甚至是衝突最高的緊張時刻（Hadiwijaya et al., 2017）。

生活在親子衝突高的家庭會對青少年內在與外在行為產生不利的影響 (Feng et al., 2019)。然而，在亞洲文化中父母時常視子女學業成就的好壞為盡孝道的一種方式，親子之間的互動大多圍繞在子女的學業表現上。到了國中階段，一般學生開始面臨龐大的課業與升學壓力，對學障生來說更是困難重重 (張萬烽, 2017)。父母如何適切地陪伴子女度過此高壓的成長階段，充分考驗著親子關係的韌性 (林惠雅、蕭英玲, 2017)。

研究指出身心障礙青少年是用正向的角度看待親子關係 (Wagner et al., 2006)，與此不同，蘇郁雯 (2018) 的研究則發現學障生知覺到的父母教養態度以「忽略冷漠」型佔最多數，也就是說，學障生普遍認為父母不關心他們，也不瞭解他們真正的需求。彭路得 (2014) 訪談國中學障生的父親發現，受訪者在得知自己的孩子是學習障礙之後，會開始回想在孩子成長的過程中，自己未能及早發現孩子的學習困難，也常會責怪孩子不用功、強迫他們學習，造成緊張的親子關係。

事實上，與其他明顯的障礙類別相比，學障生的父母較不易察覺學障子女的需求且容易對他們產生錯誤的理解，幾篇研究也發現父母較容易低估學障子女的社交能力與生活品質。Rotsika 等人 (2011) 認為父母在評價學障子女時，容易只看到他們學業成就低落的單一面向而誤解孩子的內在狀態，導致他們認為學障子女的生活品質比一般生來得差 (Chan et al., 2017)。但若從學障生的觀點來看，他們較缺乏現實感，容易高估自己的社交能力或對親子關係感到較敏感 (Majorano et al., 2017)。簡而言之，學障生在知覺其親子關係、人際互動與生活品質上，往往和父母知覺到的結果有所差異。

## 貳、手足關係

手足關係是指兄弟姐妹之間的互動模式，可分為親密、衝突、相對地位以及競爭等四種手足關係 (Furman & Buhrmester, 1985)。其中「親密」代表關係是溫暖的、「衝突」代表手足之間以不友善的態度或行為相

向、「相對地位」代表關係是崇敬的或支配的、「競爭」代表個體知覺父母偏愛手足的程度，憑藉自己的行為表現來和手足進行比較（張鐘文，2009）。

研究顯示個體在青春期的手足親密關係是往下降的，要等到青春期過後才會逐漸恢復穩定，青少年對親密的友誼和浪漫的關係開始產生興趣，他們希望花費更多時間和同儕互動，儘管如此，手足之間的依附關係在個體整個青春期仍具有影響力（Kim et al., 2006）。尤其是當手足之間年齡差距更近的時候，他們的互動較頻繁，在彼此的關係中也具有更高的親密與衝突（Buhrmester & Kim, 1990）。

與一般家庭的手足關係不同，在有障礙者的家庭中父母通常對障礙子女有較專制的保護（Chang & Gau, 2017；Chien & Gau, 2017；Mohammadi & Zarafshan, 2014）。Chien 和 Gau（2017）針對育有 8 到 19 歲之間自閉症子女的父母，調查他們對子女的教養方式。研究發現，自閉症與其一般手足相比，父母對於自閉症子女的養育傾向有更高的保護和專制，但與一般對照組相比，卻沒有顯著的差異。Chang 等人（2017）的研究也有相似的結果，他以青少年注意力缺陷過動症學生和其母親為研究對象，分別調查兩者對親子教養態度的看法。兩項量表的結果均顯示，無論家中其他手足的狀況如何，注意力缺陷過動症的孩子都受到母親較威權的控制。由此可見，在有障礙生的家庭中父母對於子女的關心往往會偏重於障礙子女身上，使得障礙子女比起一般手足更容易感受到父母較高的控制以及過度的保護。

與此同時，一般手足的需求，往往會被障礙手足掩蓋，導致他們容易感到自己被父母忽略。Chang 等人（2017）的研究顯示，在有注意力缺陷過動症的家庭中，其一般手足感受到的家庭支持度低於一般青少年。Chang 推測母親花許多時間在管理注意力缺陷過動症孩子的行為問題，使得行為相對穩定的一般手足需求被遺忘。Jacobs 與 MacMahon（2017）的研究也有類似的結果，他們發現父母需要花費許多時間和精力在心智



障礙子女的日常照顧上。

儘管國內目前關於障礙生的手足關係研究開始增加；然而不同障礙特質對手足關係的影響有所不同，相對隱性的「學習障礙」則較少被提及，對於學障生的家庭關係研究仍十分缺乏(蕭莉雯, 2018)。謝合旻(2020)認為過動兒童與手足互動時衝突較多，一般手足在訪談中也表示自己經常和過動手足吵架、爭奪物品或是受到他們情緒上的宣洩。重度心智障礙的一般手足則會在日常生活中時常需要代理親職的角色，協助分擔照顧障礙手足的責任(林珍安, 2018; Hall & Rossetti, 2018)，這也使得一般手足在與障礙手足相處時，比一般家庭的手足承受了更多的社會和同儕壓力，導致他們容易有較多的攻擊行為、易怒或社會退縮等負向表現(張宇傑, 2017; Chien, 2017)。

在一篇從父母角度訪談學障學生手足關係的研究中，Dyson (2010)發現學障生對於其家庭也產生了一系列的影響，包括親職壓力、大家庭成員的負面反應以及對手足的影響。作者訪談了 8 至 16 歲學障生的家長，並指出父母會將較多的心力放在學障子女身上，而對於忽略其他手足感到愧疚，手足也必須面臨心理早熟的挑戰。有些父母則會在養育學障子女的策略上產生衝突，進而造成婚姻的壓力。此外，父母還要承受來自大家庭成員以及學校的壓力。有些大家庭成員會將孩子有障礙的事實歸咎於父母或是將學障生的成績與家族中正常孩子進行比較。學校方面，也會時常和家長聯繫學障子女的在校表現，但通常都是負面的描述。儘管 Dyson 認為學障生對家庭成員造成的負面影響與明顯的障礙類別相比相似，仍無法確認同樣的發現適用於重視學業成就的我國。

綜上所述，大多數關於學障生家庭互動的研究，都將焦點放在父母或手足身上，幾乎很少有研究從學障生本人的觀點切入，去了解學障生對親子與手足關係的看法。然而，研究顯示學障生所知覺的親子關係與父母的感受往往有所差異(Chang & Gau, 2017)，許多父母既無法了解學障子女的需求也誤解了他們的內在狀態，當父母和孩子由於障礙而無法

順利溝通時，情緒會隨著時間的流逝而加重，導致親子關係產生壓力，對彼此的關係亦有不利的影響（Sternke, 2010）。因此，本研究期能喚醒大眾多加傾聽障礙者的聲音，將焦點聚焦於學障生身上。

## 第二節 自我概念

在家庭系統理論中，家庭功能是家庭互動所「輸出」的結果，也就是說家庭成員之間的相處，會影響到個人或集體在情感、自尊、心靈、經濟、日常照顧與教育等需求上的滿意程度(Turnbull & Turnbull, 1990)。本節所探討之自我概念與「自尊」功能互相呼應，首先說明自我概念的意涵，再論述障礙者之相關研究，最後聚焦於學障生自我概念之相關研究。

「自我概念」是一個複雜的構念，其所涵蓋的範疇與定義至今仍沒有一個統一的說法（張萬烽，2017）。本節依據 Shavelson 等人（1976）所提出的多階層多向度自我概念理論（multidimensional-multifaceted theory of self-concept）（如圖 2-2）來說明自我概念的意涵。

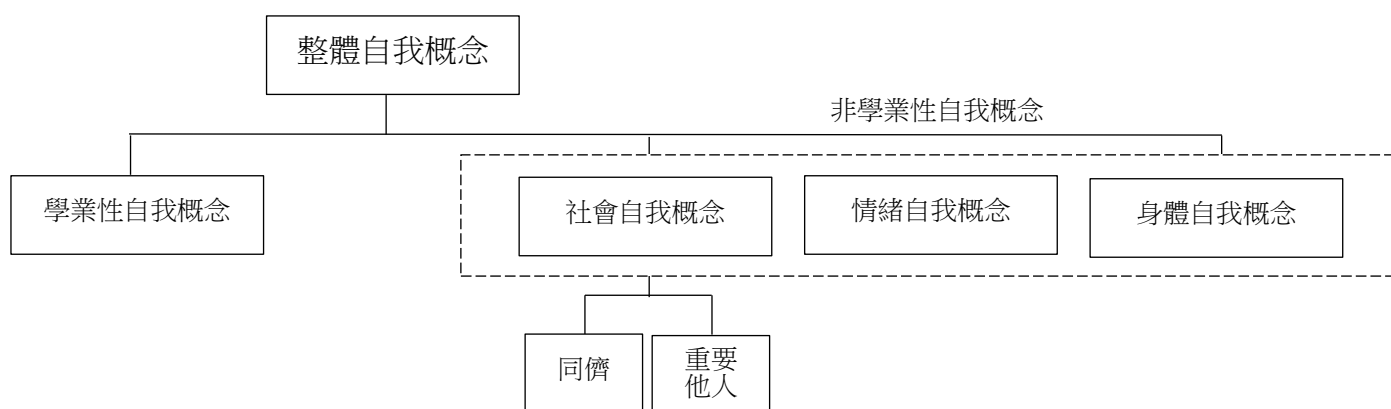


圖 2-2 多階層多向度自我概念理論 (Shavelson et al., 1976)

圖片來源：研究者改編

自我概念是指個人藉由詮釋環境中重要他人對自己的反應與態度，形成自我認識和自我能力的評價。由此可見，環境中重要他人對個體自我概念的形成影響甚巨（Shavelson et al., 1976；Sternke, 2010）。根據 Shavelson 等人（1976）的多階層多向度自我概念理論顯示，自我概念包含「多向度」與「多階層」兩個重要的特性。

首先，自我概念是由多個面向的自我所構成的。從整體的自我概念之下可分為學業和非學業兩大類自我概念，學業自我概念是由不同學科自我所構成；非學業自我概念則是由社會、情緒和身體自我構成。以下簡要說明：

## 壹、學業性自我概念

個體從過去學習上的成敗經驗逐漸累積，形成個體對自身學業成就表現的看法與評價。可分為不同學科，例如：國文、英文與數學等。

## 貳、非學業性自我概念

包含社會、情緒和身體。其中「社會」是指個體藉由和環境中的重要他人以及同儕互動過程中所形成的感受；「情緒」是指個體對自己情緒狀態的看法；「身體」是指個體對自己身材外貌、健康狀況以及動作技能方面的評價（Wang & Huang, 2019）。

再者，自我概念具有階層性。位於階層最頂端的為整體自我概念，第二層區分為學業性與非學業性自我概念，第三層再區分為各種特定情境下的自我。相關研究證實，各階層的自我概念會互相影響，且影響的程度不盡相同。舉例來說，學業性自我概念和學科自我概念之間有較高的關連；而非學業性自我概念和學科自我概念之間的關聯則較低（林美玲、吳訓生、林燕琪，2015；Marsh et al., 2018；Shavelson et al., 1976）。

自我概念對一個人各方面的發展都具有重要的影響，像是在人際互動、學校適應方面，甚至是生涯選擇方面（林怡汝，2014；林美玲等人，

2015；張萬烽，2017)。也就是說，自我概念會影響個體對所處環境的詮釋，而使個體依據所處環境的要求，發展出一套應對的行為模式（Burns, 1982）。

關於障礙生的整體自我概念是否低於一般生，至今未有定論。在國內外的研究中，學者們將一般生與障礙生的整體自我概念進行比較，研究認為，這兩群體間的整體自我概念沒有顯著差異（張萬烽，2017；Dyson, 2003；Maïano et al., 2019；Sternke, 2010；Zelege, 2004）。這些研究的發現與一般預期有所不同，駁斥了專業人員容易認定障礙生的自我概念低於一般生。的確，在各個研究中發現，不同障礙類別的學生，會在不同的向度上表現出較低的自我概念。即使如此，障礙生仍可以透過強調其他領域的優勢能力，來補足自己的弱勢，使他們對於自己整體自我概念的評價不見得低於一般生（Zelege, 2004）。因此，除了從整體來看自我概念，Shavelson 等人的自我概念理論中，也提供框架讓研究者探討障礙生在不同面向自我概念的表現情形。

不同障礙特質對障礙生的自我概念會產生不同的影響。在國外的研究中，Maïano 等人（2019）以智能障礙青年和一般青年作比較，結果顯示雖然兩群體在「身體」和「社會」自我概念方面無顯著差異，但是智能障礙青年的「學業」自我概念卻明顯低於一般青年。Maïano 等人推測是因為智能障礙青年受到智力的限制，導致他們的學業成就表現往往不如一般青年，進而影響對學業自我概念的看法。在國內的研究中，林怡汝（2014）調查發現，國高中教育階段的輕度自閉症青少年在「學業自我」、「生理自我」及「家庭自我」方面的看法相對較高；在「社會自我」方面的看法最低。自閉症在社會互動上比一般人具有更多的困難，因此林怡汝推測此研究結果是受到自閉症特質所影響。

障礙特質明顯的群體在行為或其他技能展現上具有較明顯的困難，因此研究大多包含各向度自我概念的表現。然而，對於障礙特質相對隱性的學習障礙而言，目前研究方向大多著重於學業相關領域的探討（蕭

莉雯, 2018)。研究證實, 學障生在聽說讀寫算等學習方面普遍具有困難, 導致他們的學業成就往往落後於班上其他同儕, 長期的學習失敗, 讓他們對自己在「學業」方面的自我概念無法做出正面的評價 (Dyson, 2003; Sternke, 2010)。因此, 學障生在「學業」自我概念得分大多比一般生來得低 (Chan et al., 2017; Gans et al., 2003)。

有學者進一步推測, 學障生的學業成就低落, 可能導致他們比一般生具有更負面的「社會」自我概念 (Chan, 2017; Zeleke, 2004)。Vlachou 和 Papananou (2015) 的研究指出, 由於學障生的學業成就表現普遍低落, 因此老師容易對他們抱持較負面的看法, 不僅如此, 同儕也會因為學障生的成績差而欺負或排擠他們。學障生可能會將這些負面的社會互動經驗內化為對自我的汙名, 學業成就的高低可能會影響學障生的社會自我概念, 但也有研究不支持這個說法。Maiano 等人 (2019) 認為沒有足夠有力的證據可以證明, 學業成就與其他非學業自我概念之間的關聯性, 但可以確定的是學業成就與學業自我概念呈正相關 (Marsh et al., 2018)。

然而除了學業方面, 學障生也比一般生更容易出現社會情緒適應困難 (Al-Yagon & Margalit, 2013; Majorano et al., 2017; Orr & Goodman, 2010)。Goldberg 等人 (2003) 的質性研究發現, 當學障成人在回憶自己的成長過程時, 都會提到自己在生活中承受了龐大的壓力, 他們普遍在社會適應方面感到困難, 不知道如何結交新朋友或建立與維持友誼 (Majorano et al., 2017)。由於學障生普遍過度依賴他人協助以及缺乏互惠的行為, 導致與人之間的關係維繫出現明顯困難 (蕭莉雯, 2018)。

除此之外, 在青春時期, 學障生比起一般生來說除了要面臨青春期的心理變化之外, 在學習方面, 還要面對比一般同儕更多的挑戰。Wei 和 Marder (2012) 的研究指出, 學障生因為長期的學習挫折, 使其學業性自我概念在十二到十四歲之間達到最低。國內張萬烽 (2017) 的研究也有相似的結果, 他調查學障生自我概念的發展軌跡, 發現學障生的自我

概念從國一開始下降，到國三時達到最低。張萬烽推測此結果是因為，在國三時學障生會面臨到教育會考和生涯選擇的壓力。由障礙引發的負面情緒，像是自我懷疑、學習的無助感以及對標籤感到麻痺等（Orr & Goodman, 2010），都會使學障生的自我概念受到影響。

綜觀上述文獻，自我概念是個人從和他人互動過程中逐漸形塑出對自我的評價，自我概念對一個人各方面的發展都具有深遠的影響。障礙生的障礙特質會影響他們的自我概念在不同向度上的表現，然而以學障生來說，目前多數研究傾向於探討學業方面的自我概念，較少研究提及其他方面的自我概念。對學障生來說青少年時期的自我概念發展相當重要，若個體能夠發展出較好的自我概念，對其往後各方面的發展都會有正向的效果（黃瓊儀、游錦雲、吳怡慧，2018）。因此，本研究希望能補足目前文獻缺口，針對國中學障生除了學業之外，在社會、情緒與身體方面之自我概念發展情形做更深入的探討。

### 第三節 家庭互動與自我概念之相關研究

本研究作為國內開始去了解家庭環境因素對自我概念的影響之初探，期能擴充相關領域的研究。從家庭系統理論而言，家庭互動的「輸出」品質會影響家庭功能的「結果」，也就是家庭互動會影響個體自我概念。家庭是兒童最早接觸到的社會環境，在家庭環境中，兒童在與家庭成員互動的過程中，逐漸塑造形成自我概念。目前以障礙生自我概念為主要的研究，大多數都是以學校環境為背景，探討學校環境因素對自我概念的影響，較少研究以家庭環境為背景（黃瓊儀等人，2018；張萬烽，2017）。本節將以家庭系統理論為基礎，融入多階層多向度自我概念檢視相關文獻。

良好的家庭互動對個體自我概念將產生積極正向的影響：當父母以積極的態度和孩子互動時，孩子較能發展出正向的自我概念（Sternke, 2010）。Dyson（2003）發現當學障生得到父母積極的反饋時，他們的學

業自我概念會有較高的表現。Orr 和 Goodman (2010) 也認為母親的支持和鼓勵能幫助學障生正向地連結學校事務，減輕學習壓力並維持成就動機。在學障生生涯發展的歷程中，家庭的支持有利於他們在面對學業或非學業的困境時展現出韌性，並發展正向的心理（曾瓊禎、洪儷瑜，2020）。

相反地，如果父母對於學障子女的照顧方面表現出專制與壓力，則孩子往往會表現出更多的行為問題或是在社交能力方面出現困難(Dyson, 2003)。Majorano 等人(2017)認為父母過多的保護和高度的控制，會導致學障子女的動機與自我概念降低，因為他們會過度依賴大人，並且認為如果沒有大人的幫忙，自己就無法實現目標。

家庭互動中的手足關係也會影響自我概念 (Turnbull & Turnbull, 1990)。王秀如(2019)以手足為研究對象，分別調查家中有自閉症的手足以及一般家庭中的手足，發現手足覺知的正向手足關係與其自我概念具有顯著的正相關。這也是國內少數幾篇開始探討手足關係與自我概念關係之研究。

綜上所述，家庭互動對自我概念的影響不容小覷，尤其學障生在學習、社會互動與情緒方面比一般生有更多的困難，若能有良好的家庭互動與支持會對他們未來的發展有積極的影響。但綜觀這些研究可以發現，目前以家庭環境為背景，探討學障生自我概念的研究為數不多，尤其是針對手足關係探究的文獻更是寥寥無幾，這也是值得我們詳細探究之處。

### 第三章 研究方法

根據第二章文獻探討顯示，以學校為背景探討學障生自我概念的研究已有一定基礎；但以家庭為背景的研究仍占少數，因此本研究期望能補足此研究缺口。

為了對本研究問題能有更完整的理解，本研究採混合型研究中的多重檢核設計 (Creswell & Plano Clark, 2007)，也就是針對相同的研究問題，同時使用質性與量化的資料來交互驗證或補充研究結果 (宋曜廷、潘佩好，2010)。由於本研究為探討學障生家庭互動議題之初探，因此採用調查研究法來了解國中學障生知覺之親子關係、手足關係與自我概念之現況 (Fraenkel et al., 2003/2013) 並以統計分析方法與半結構式訪談，深入了解國中學障生知覺其親子關係、手足關係與自我概念此三變項之間的關係及其背後原因與脈絡。

研究者將 Shavelson 等人 (1976) 的自我概念理論融入 Turnbull 和 Turnbull (1990) 的家庭系統理論中，繪製出整體研究架構 (如圖 3-1)。本研究聚焦於家庭互動中的親子與手足關係並將自我概念視為家庭功能之一，探討學障生知覺之家庭互動品質對其自我概念發展之影響為何。本章共分四節，第一節研究對象；第二節研究工具；第三節資料處理與分析；第四節研究倫理，分節敘述如下：

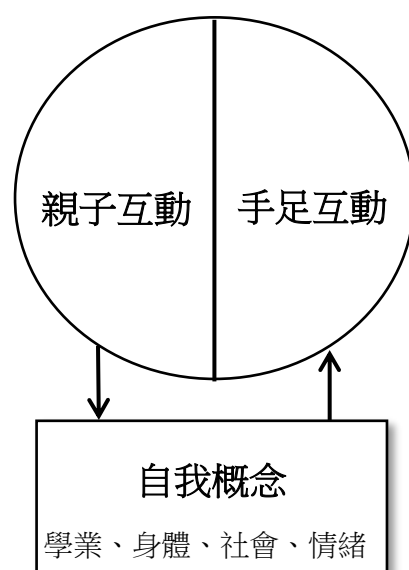


圖 3-1 整體研究架構



## 第一節 研究對象

本研究對象之母群體為新北市地區就讀國中教育階段，且由新北市特殊教育學生鑑定及就學輔導會鑑定通過之正式學習障礙學生。量化與質性之研究對象分述如下：

### 壹、 量化正式樣本

根據教育部特殊教育通報網 111 年的統計資料顯示，新北市國中教育階段之學習障礙學生共 1808 人。本研究以立意取樣的方式，選取分散在新北市各行政區共 12 間國中的學習障礙學生作為研究對象，樣本學校與各校預計發放之問卷數如表 3-1 所示。研究者以教育部特教通報網公告之各校資源班級數為依據預估各校學障生人數，致電各校資源班教師或特教業務承辦人確認後再發放招募說明（見附錄五）與知情同意書（見附錄六）給協辦之教師。根據 Fraenkel 等人（2003/2013）指出，描述性研究的樣本數至少為 100 份；相關性研究至少為 50 份，本研究期望問卷填答者中具有一定比例的填答者是擁有手足的，為了提升問卷之有效性，預計發放 120 份問卷，以期望達到所預設之目的。如表 3-1 所示，本研究共回收 112 份問卷，扣除無手足之樣本後為 91 份問卷，再將單親與隔代家庭之樣本剔除，最終篩選出 77 份有效問卷。研究者將 77 份問卷填答參與者之基本人口背景樣貌整理如表 3-2。

表 3-1 問卷發放與回收之統計摘要表

編號	地區	學校名稱	發出問卷	回收問卷
1	中和區	H 國中	10	10
2	中和區	J 國中	14	14
3	中和區	U 國中	7	7
4	板橋區	C 國中	10	9
5	三重區	S 國中	9	8
6	三重區	K 國中	4	4
7	林口區	L 國中	13	12
8	新莊區	D 國中	7	7
9	五股區	W 國中	17	17
10	土城區	A 國中	16	14
11	貢寮區	G 國中	8	7
12	雙溪區	X 國中	3	3
總計			118	112

表 3-2 研究參與者基本人口背景描述性分析

變項名稱	<i>n</i>	%
年級		
國一	28	36.4
國二	26	33.8
國三	23	29.9
性別		
男	54	70.1
女	23	29.9
手足數量(不含自己)		
1 個	49	63.6
2 個	18	23.4
3 個	6	7.8
4 個	0	0.0
5 個以上	4	5.2
是否到資源班上課		
是	73	94.8
否	4	5.2

## 貳、質性正式樣本

回收線上問卷後本研究以便利取樣招募訪談之參與者，研究者因自身職業為教師，透過聯繫他校熟識之特教老師，請他們從有填寫問卷的學生中推薦願意接受訪談的學生，在取得研究參與者及其家長同意後再進行半結構式訪談，最後共招募到五位學生擔任研究參與者。其中參與者的篩選條件須包含下列三項：

- 一、 本人有意願接受訪談。
- 二、 符合本研究對學障生之定義。
- 三、 雙親家庭且至少擁有一位年齡差距 5 歲以內的手足。

表 3-3 訪談對象背景摘要表

受訪者 代號	特質	家庭背景	訪談時間
W	女生，15 歲， 國三	家庭成員有爺爺、奶奶、 爸爸、媽媽和一個就讀高 二的哥哥。	20220325 30 分鐘
			20220331 55 分鐘
Y	男生，14 歲， 國一	家庭成員有奶奶、爸爸、 媽媽和一個就讀高一的姊 姊。	20220402 45 分鐘
			20220607 10 分鐘
C	男生，15 歲， 國三，	家庭成員有爸爸、媽媽和 兩個姊姊。二姊就讀高 一；大姊就讀大學一年 級，目前居住在中部。	20220401 35 分鐘
			20220606 10 分鐘
S	女生，14 歲， 國二	家庭成員有爺爺、奶奶、 爸爸、媽媽、姊姊和弟弟。 姊姊就讀國三、弟弟就讀 小學六年級。	20220518 60 分鐘
			20220606 15 分鐘
L	女生，14 歲， 國二	家庭成員有爸爸、媽媽和 一個就讀大一的姊姊	20220525 40 分鐘
			20220606 10 分鐘

以下分別敘述每位受訪者的個性、學校生活以及家庭樣貌：

W 的個性大方、樂於發表自己的想法，總是能與人侃侃而談。熱衷參與學校公務以及班級事務，除了主動爭取擔任學校評分員之外在班級活動中也擔任負責編舞的角色，是個充滿熱情的人。雖然 W 對學業沒有興趣，成績總是班上倒數，但他對未來升學的志向明確，希望自己未來能夠學習一技之長。W 的家庭氣氛和樂，家人彼此有良好的互動，爸爸的管教方式屬於權威型，媽媽較為民主但也會堅持自己的原則，平時都是媽媽在管教他和哥哥。

Y 的個性文靜、穩重，相較於同學來說，Y 給人一種成熟大哥哥的感覺。他很遵守規範，上課會認真學習也會自動自發完成功課，不需要父母和老師擔心。Y 平時話不多，下課時也總是自己一個人，但由於他個性溫和，偶爾還是會有同學主動和他搭話。雖然他在課業上落後班上同學許多，但他仍能努力學習並完成功課。Y 的父母工作忙碌，較無暇照顧 Y 的學業，平時 Y 都是自己完成作業的。他和姐姐有空時就會去幫忙父母的工作，一家人雖然忙碌，但全家人還是會利用假日一起出門踏青。

C 的個性灑脫、不居小節，具有幽默感，喜歡小動物，興趣是玩手機遊戲。C 在學校的人際適應良好，下課總會和一群同學一起去打球。但是在學業上，他有時會忘記交作業，需要他人叮嚀。相較於在學校，C 在家比較沉默寡言，他時常盯著手機看也較少主動和家人分享日常。C 的家庭氣氛較冷漠，父母對他的管教屬於放任型，他們幾乎不會關心他的學業或學校生活，C 對此也沒有特別的想法。

S 個性較害羞，但他非常重視且渴望獲得友誼。他在班上比較少主動和同學說話，但是在資源班他不僅交到朋友也比較敢表達自己的想法。除此之外，S 下課時喜歡找老師聊天也會主動幫老師的忙，做事情很有責任感，在班上負責收發聯絡簿以及擔任公民小老師。S 的家庭氣氛比較疏離，父母對孩子的學業成就有比較高的要求，雖然 S 對自己的學業

沒有自信也難以達到父母的要求，但他仍盡力完成作業，想要得到父母的稱讚。

L 是個活潑外向的人，對待師長也十分有禮貌。雖然 L 覺得自己的成績一般，但他還是很喜歡上學，他喜歡來學校找好朋友玩耍。在班上 L 也很喜歡主動加入同學的話題，但有時同學會排斥、拒絕他加入，這時 L 的情緒會受到很大的波動，需要師長協助處理。雖然偶爾遇到挫折，L 在學校還是經常保持著笑容，且持續嘗試加入其他團體。L 的家庭氣氛融洽，他是家中最小的孩子，姊姊和他年齡相差 4 歲。媽媽是主要照顧者，L 很喜歡找媽媽撒嬌。媽媽對 L 的管教是民主與權威的，媽媽會叮嚀 L 要遵守學校的常規也會在 L 遇到挫折時鼓勵他。

## 第二節 研究工具

本研究所使用的研究工具包含三個部分，依序為線上問卷、訪談大綱以及研究者省思日誌。本研究採混合型研究法於量化研究會使用到第一部分的線上問卷；質性研究則會使用到第二、三部分的工具。就各工具之內容依序說明如下：

### 壹、線上問卷

研究者參考 Dillman 等人（2014）的問卷編排規則，使用 Google 表單系統建立本研究之線上問卷。Google 表單是一種可以提供使用者建立線上調查問卷的系統，且具備多種問題的形式，包括選擇題、簡答題和線性刻度等。

整份問卷共包含四個部分，首頁為參與者知情同意書；第一部分為基本資料，共 5 題；第二部分為自我概念量表，共 17 題；第三部分為雙親教養態度量表，共 25 題；第四部分為手足關係量表，共 19 題，總計 61 題。參與者所填答的題數會依其回答狀況而有所不同，填答時間約需 10 至 15 分鐘。

研究者確認各校符合資格之學障生人數後，委請各校之資源班教師或特教業務承辦人協助發放紙本家長知情同意書，待同意書回收後再將線上問卷的連結網址以及參與研究的文具小禮物轉發給學生。最後會給予協助問卷收集的教師每人禮券乙張。

二、自我概念量表

【作答說明】  
這部份問卷的目的，是想要了解你對自己的看法，包含身體、社會、情緒和學業四個方面。請依據你真實的想法，在四個選項中，選出一個最符合你真實情況的選項。數字愈大代表符合的程度愈高，4代表非常符合、3代表符合、2代表不符合、1代表非常不符合。

1. 我覺得我經常保持愉快的心情

1      2      3      4

非常不符合      ○      ○      ○      ○      非常符合

圖 3-2 線上問卷題目範例

## 一、基本資料

本調查表由研究者依研究之需要自編而成，以了解研究對象的個人背景變項，由學生本人填寫，內容包含下列各項：

- (一) 年級：國一、國二、國三
- (二) 性別：男生、女生
- (三) 是否有手足、手足數量
- (四) 家庭型態：單親、雙親、隔代教養、其他
- (五) 教育安置型態：普通班、資源班

## 二、 雙親教養態度量表中文版 (The Chinese Version of the Parental Bonding Instrument, 簡稱 PBI)

此量表由國外學者 Parker 等人 (1979) 編訂並由我國學者徐畢卿等人 (1999) 修訂適用於我國的中文版本。為了確保經過翻譯後的題目與原始量表之一致性和內容效度，因此學者採用倒反翻譯 (back translation)，也就是先將原文版的量表翻譯成中文，再請能讀懂中文的美籍教師將翻譯後的量表再翻譯回英文，以達到兩次確認。

此量表為自陳式量表，評估填答者在十六歲之前記憶中雙親的教養態度與行為 (徐畢卿等人，1999)，包括「關懷」因素 12 題和「保護」因素 13 題，共 25 題 (Cronbach's  $\alpha = .66 \sim .88$ )。「關懷」向度高分，代表親子關係是溫暖、充滿情感的；低分則代表親子關係是拒絕、冷漠的。「保護」向度高分，代表親子關係是過度保護、控制的；低分則代表親子關係是鼓勵自主和獨立的。

由於此量表所測量之構念與本研究討論之親子關係概念相符，且具備良好的信度與效度，被國內外的研究廣泛使用，對象包含國中新住民學生以及注意力缺陷過動症學生 (王雅倩、陳宛庭，2016；Chang & Gau, 2017)，與本研究之研究對象特質相近，故選擇此量表。

## 三、 手足關係量表

此量表為張鐘文 (2009) 參考林瑞基 (2004) 的「手足關係量表」以及 Furman 和 Buhrmester (1985) 的手足關係量表 (The Sibling Relationship Questionnaire, SQR) 所編製的「國小資優生手足關係量表」，共 19 題，在信度方面整體 Cronbach's  $\alpha$  係數達 .91；在效度方面各題之因素負荷量介於 .59 至 .85 且具專家效度。

雖然此量表制訂時之目標族群為國小資優生，但此量表欲測量之核心議題與本研究相契合，資優生在學業成就上容易與手足產生落差，學障生與其手足也易相似的情形。除此之外，此量表題目用語設計淺白，



語句簡短且題數在 20 題以下，較不易造成填答者之負擔。因此，研究者與指導教授討論後，認為題目敘述仍適用於國中學障生，故選擇此量表。

#### 四、自我概念量表

##### (一) 量表編制經過及依據

研究者根據研究目的與欲探討的自我概念內容，在已出版的量表中搜尋適當的研究工具，原先欲使用林幸台、張小鳳、陳美光所修訂的「田納西自我概念量表第二版」，但考量到研究變項除了自我概念還有家庭互動的部分，若使用此量表，會造成問卷的總題數過多。研究者以自身教職經驗考量，擔心若題數過多會造成學障生在填答時容易疲勞、分心，而影響填答的正確性。接著，研究者考慮使用洪儷瑜、陳學志、卓淑玲（2008）修訂之「貝克兒童與青少年量表」，但礙於版權的限制，最終亦無法使用該量表。經由前述考量，研究者與指導教授討論，希望所發出的問卷能符合本研究填答對象之特質，且期望填答者在獨立填寫問卷的情形下，能讀懂題目完整填寫，降低無效問卷。因此，最後決定採用自編問卷的方式來測量學障生的自我概念。

根據本研究欲探討「自我概念」之範疇與定義，以 Shavelson 等人（1976）的自我概念理論為基礎，將自我概念分為四個主要的向度來看，包括學業、身體、社會和情緒。研究者再以林幸台等人（2002）修訂之「田納西自我概念量表第二版」（Tennessee Self-Concept Scale：Second Edition；TCSC：2）、洪儷瑜等人（2008）修訂之「貝克兒童與青少年量表」以及吳裕益、侯雅齡（2000）編製之「國小自我概念量表」作為參考工具，發展出相關的題目。接著，研究者再邀請專家學者以及在職特教相關教師進行專家效度審查，並以新北市鄰近縣市之國中學障生作為實施預試之對象。

## (二) 問卷題目之篩選

研究者從上述蒐集來的量表中，篩選並發展出「國中學障生自我概念量表」。首先，研究者分別從「田納西自我概念量表第二版」（以下簡稱田納西）、「貝克兒童與青少年量表」（以下簡稱貝克）與「國小自我概念量表」（以下簡稱國小）中選出與「學業、身體、社會和情緒」四個自我概念向度有關的題目。進行完第一次分類後，共選出學業向度 34 題（田納西 10 題、貝克 10、國小 14）；身體向度 13 題（貝克 1、國小 12）；社會向度 33 題（田納西 14、貝克 3、國小 17）；情緒向度 14 題（田納西 3、貝克 2、國小 9）。接著，進行第二次篩選，從上述各量表的題目中刪除內容重複的題目 33 題；反向題 26 題，並將內容重複的題目合併，反向敘述改為正向敘述，統整後每一向度的題目剩下 5 題，共 20 題。題目參考來源與對應題號如表 3-4。

表 3-4 自我概念量表題目參考來源

自我 概念 向度	操作型定義	(題號) 題目－參考來源
學業	個體對自己在學校場合中，在學業成就與學習能力表現的看法。	(8)我覺得自己是聰明的－田納西、貝克 (16)我了解老師上課的內容－田納西 (18)寫作業對我來說是一件簡單的事－田納西 (19)我覺得只要我努力，成績就可以趕上別人－田納西 (20)我喜歡數學－田納西
身體	個體對自己的身材外貌、健康和動作技能方面的看	(2)我覺得我的身體健康－田納西、國小 (4)我在運動方面有不錯的表現－田納西 (5)我對自己的身材感到滿意－貝克

	法。	(9)我覺得自己長得蠻好看的－田納西、國小 (13)我是一個體力充沛的人－國小
社會	自己如何看待與家人、同儕和師長之間的關係。	(6)我和同學們相處得很好－田納西、貝克、國小 (7)我和我的兄弟姊妹感情很好－田納西、國小 (11)我喜歡幫老師做事，老師也都會請我幫忙他做事－田納西、國小 (14)當我遇到困難時，我會告訴爸爸，他會幫助我－田納西、國小 (15)當我遇到困難時，我會告訴媽媽，她會幫助我－田納西、國小
情緒	個體對於自己的情緒、性格和自我價值感的看法。	(1)我經常保持愉快的心情－田納西、國小 (3)我覺得自己是個有用的人－貝克 (10)我覺得自己的情緒蠻穩定的，沒有太大的變化－國小 (12)我能靠自己把問題解決－田納西、貝克 (17)我覺得自己是一個開朗的人－田納西、國小

### (三) 建立內容效度

研究者與指導教授討論並擬定問卷初稿，邀請國內特殊教育領域的專家學者以及現場具特殊教育相關教學經驗之教師，針對問卷的題項進行審查，以建立本問卷之專家效度 (expert validity)。

本研究於專家諮詢卷中提供三個評判標準：「適合」、「需修正」與「不適合」，讓專家以此標準對 20 個自我概念的題項進行評等，研究者再根據專家評等的資料，依據公式計算出每一個題項的專家效度比率 (content

validity ratio, 以下簡稱 CVR)。CVR 是指將專家給予的建議量化計算後，呈現出每一個題項的效度，CVR 值介於 -1.0 至 1.0 之間，CVR 值愈高，表示專家們認為該題項的適合性愈高(Lawshe, 1975)。根據 Lawshe(1975) 提出的內容效度指數判別標準，本研究將 CVR 值大於（含）.99 的題項保留；低於 .99 但大於等於 .49 的題目修正後保留；低於 .49 的題目刪除，並於每題下方處留有空白欄位，以便專家針對需修正的題項給予文字建議。

最後，綜合五位專家建議，修正第 7 題之題目敘述、第 14 題和第 15 題因概念重複，合併成一題、刪除第 20 題。另外，與專家討論後，決定第 16 與第 18 題保持原本題目敘述，最後形成預試問卷共 18 題。

表 3-5 專家效度比率（content validity ratio, CVR）

題項	CVR 值	處理方式
1 我經常保持愉快的心情	1.00	適合
2 我覺得我的身體健康	1.00	適合
3 我覺得自己是個有用的人	1.00	適合
4 我在運動方面有不錯的表現	1.00	適合
5 我對自己的身材感到滿意	1.00	適合
6 我和同學們相處得很好	1.00	適合
7 我和我的兄弟姊妹感情很好	0.60	需修正
8 我覺得自己是聰明的	1.00	適合
9 我覺得自己長得蠻好看的	1.00	適合

10	我覺得自己的情緒蠻穩定的，沒有太大的變化	1.00	適合
11	我喜歡幫老師做事，老師也都會請我幫忙他做事	1.00	適合
12	我能靠自己把問題解決	1.00	適合
13	我是一個體力充沛的人	1.00	適合
14	當我遇到困難時，我會告訴爸爸，他會幫助我	0.60	需修正
15	當我遇到困難時，我會告訴媽媽，她會幫助我	0.60	需修正
16	我了解老師上課的內容	0.60	需修正
17	我覺得自己是一個開朗的人	1.00	適合
18	寫作業對我來說是一件簡單的事	0.60	需修正
19	我覺得只要我努力，成績就可以趕上別人	1.00	適合
20	我喜歡數學	0.20	不適合

表 3-6 專家審查名單

姓名	服務單位與職稱
包育豪	新北市立錦和高中輔導主任
呂偉白	國立彰化師範大學特殊教育學系助理教授
胡心慈	國立臺灣師範大學特殊教育學系教授
蔡勝雄	新北市立錦和高中特教教師

註：依照姓氏筆劃排列

#### (四) 預試的實施

考量本研究正式樣本之特性，研究者以新北市某國中 60 位普通生為預試對象。描述性統計分析結果如表 3-7 所示，在內部一致性信度方面，四個自我概念向度之內部一致性 Cronbach's  $\alpha$  值介於 .54 ~ .80 之間，刪除「社會」向度的第 11 題之後，Cronbach's  $\alpha$  值為 .62 ~ .80，自我概念總量表的 Cronbach's  $\alpha$  值為 .88。在相關性方面，如表 3-8，親子關係、手足關係與自我概念三個分量表之相關值  $r$  介於 .32 ~ .50 之間，顯示此三變項具有中度相關性。

表 3-7 預試量表信度分析摘要表( $N = 60$ )

分量表	構面	題數	內部一致性 ( $\alpha$ 係數)	總量表 $\alpha$ 係數
自我概念	學業	4	.62	.88
	身體	5	.80	
	社會	3	.69	
	情緒	5	.72	

表 3-8 親子關係、手足關係與自我概念分量表之相關 (Pearson) ( $N = 60$ )

	親子關係	手足關係	自我概念
親子關係	1.00		
手足關係	.37**	1.00	
自我概念	.50**	.32**	1.00

\*\* $p < .01$

除了以普通生作為預試對象外，本研究再以新北市鄰近縣市之五位國中學障生進行認知訪談 (cognitive interview)。認知訪談的目的在瞭解正式施測可能產生的問題，例如，填答者在某題思考許久未作答或對某題目的題意感到疑惑等，填答者一邊作答的同時研究者一邊從旁觀察並記錄填答者填寫問卷之情形。藉由瞭解填答者在答題時的思考過程，來偵測答題時遭遇的困難，確認答題過程中所產生的偏誤，再以此作為改善問卷的依據 (Fisher & Gieselman, 1992)。認知訪談最能夠深入探索填答者答題時的認知歷程，以確保問卷設計的品質 (田芳華, 1999)。

本研究在撰寫的過程中，適逢全球新冠疫情的影響，因此改以網路視訊的方式實施認知訪談。研究者透過視訊的方式，請填答者一邊填寫線上問卷一邊分享他的電腦螢幕畫面，讓研究者可以觀察並記錄填答者填寫的情形。認知訪談結果顯示：五位填答學生均認為可以讀懂問卷中大部份的題目且總題數不會太多，五位填答學生平均花費 10 分鐘完成全部的線上問卷。其中有一位填答學生對於題項「你有兄弟姐妹嗎？」有疑問，他們詢問題意是否包含堂或表兄弟姐妹。對此，研究者在後續做了修正，在該題項加上補充說明的文字：堂、表兄弟姐妹不算。

## 貳、訪談大綱

研究者以描述性統計分析收回來的正式問卷並根據分析結果和研究問題發展初步訪談大綱如下：

- 一、你喜歡在家裡的你，還是在學校的你？為什麼？
- 二、為什麼你會這樣陳述親子關係，你和父母的關係如何？
- 三、你的父母會主動關心你嗎？他們都關心你哪方面的狀況？（學業、人際、健康）
- 四、你會主動和你的父母分享你在學校發生的事嗎？
- 五、為什麼你會這樣陳述手足關係，你和手足的關係如何？
- 六、你的手足會主動關心你嗎？他們都關心你哪方面的狀況？（學業、人際、健康）
- 七、你會主動和你的手足分享你在學校發生的事嗎？

研究者依據初步訪談大綱，以一位未參與本研究的學障生作為預試對象進行訪談，再依照訪談時受訪者遇到的問題以及指導教授的建議，修正訪談大綱，以下列舉修正的例子：第一題目的是要驗證量化結果，學障生認為自己和家人的互動比同學來得好，原本題目較不明確，修改為新訪談大綱第六題。將此題順序從第一題改到最後一題較能配合受訪者回答的思考邏輯。第二三四題的目的都是在詢問親子關係，實際訪談後發現第二題的範圍太大不夠聚焦且受訪者不了解何謂親子關係；第三題的敘述「你的父母會主動關心你嗎？」會限制受訪者的回答，認為親子關係只有在關心方面；第四題題目與研究問題較不一致。將第二三四題修改為新訪談大綱二三四題。第五六七題的目的在詢問手足關係，原題目太分散且三個分開的問題彼此又具重疊性，故將三個問題融合修改為新訪談大綱第五題。最後，新訪談大綱新增的第一題是為了驗證自我概念方面的量化結果。研究者根據新的訪談大綱與參與者進行半結構式訪談，修改後的正式訪談大綱如下：

- 一、請介紹一下你自己（專注聆聽或追問向度：學業、人際）



- 二、請介紹一下你們家（專注聆聽或追問向度：家庭成員間的關係、是否有主動關心、關心向度）
- 三、你覺得你和爸媽的關係如何？（追問向度：關愛、忽略）他們做了什麼事讓你這樣覺得？（專注聆聽或追問向度：了解你的困擾？給你需要的幫助？常讚美你？）
- 四、你覺得爸媽有給你足夠的自由嗎？他們做了什麼讓你這樣覺得？
- 五、你覺得你和手足的關係如何？（追問向度：親密、衝突、競爭、相對地位）他們做了什麼事讓你這樣覺得？（專注聆聽或追問向度：常一起玩耍？常惹對方生氣？爸媽比較喜歡你？）
- 六、家人和同學相比，跟誰在一起你會覺得比較放鬆、開心？為什麼？

### 參、研究者省思日誌

訪談結束後，研究者立即回憶並紀錄訪談對象的行為表現或特殊事件（見附錄一），包含訪談對象的非語言訊息，如語氣、表情等。撰寫省思日誌有助於研究者在整理訪談內容時，能更完整且真實地描述訪談對象的觀點，以產出不同的思維模式，增加研究資料的飽和度（鈕文英，2020）。

## 第三節 資料處理與分析

本研究採混合型研究法，首先進行量化資料的處理，研究者逐一檢視收回的資料並刪除超過 15% 漏填的問卷（Fraenkel et al., 2003/2013），再使用 SPSS 23.0 統計套裝軟體進行研究資料的統計分析。根據描述性統計結果擬訂初步訪談大綱，與指導教授討論後確定訪談大綱再開始進行訪談。研究者每完成一次訪談會立即整理訪談資料，將資料轉譯、編碼，最後結合量化與質性的結果，歸納統整出有意義的解釋。以下分別說明量化與質性資料之處理程序：

## 壹、量化資料處理與統計分析

本研究依變項與其對應量表、計分方式說明如表 3-9；研究問題與統計分析說明如表 3-10。

表 3-9 依變項與量表、向度與題數、計分方式對照表

變項	量表	問卷向度 與題數	計分方式
親子 關係	雙親教養 態度量表 中文版 (PBI)	包含關懷與 保護兩個向 度，共 25 題。	本量表採 Likert 四點量表，包括「非常 不符合」1 分、「不符合」2 分、「符合」 3 分、「非常符合」4 分。其中有 12 題反 向題，其計分方式與正向題恰好相反。 將反向題分數轉換後與正向題分數加 總，總分愈高代表學生知覺之親子關係 「關懷」或「保護」的程度愈高。
手足 關係	手足關係 量表	共 19 題。	本量表採 Likert 四點量表，包括「非常 不符合」1 分、「不符合」2 分、「符合」 3 分、「非常符合」4 分。其中有 1 題為 反向題，計分方式與正向題相反。
自我 概念	自我概念 量表	包含學業、 身體、社會 與情緒四個 向度，共 17 題。	本量表採 Likert 四點量表，包括「非常 不符合」1 分、「不符合」2 分、「符合」 3 分、「非常符合」4 分。沒有反向題， 各向度的分數愈高，代表學生在該向度 的自我概念表現愈佳。總分愈高代表學 生知覺之整體自我概念愈佳。

表 3-10 研究問題與統計分析對照表

項次	問題	統計分析
問題一	國中學習障礙學生知覺之親子關係、手足關係與自我概念之現況為何？	描述統計
問題二	國中學習障礙學生知覺之親子關係、手足關係與自我概念之相關情形為何？	皮爾森積差相關
問題三	國中學習障礙學生知覺其親子關係、手足關係對其自我概念表現的預測力如何？	簡單線性迴歸分析

### 一、 描述統計 (descriptive statistics)

根據線上問卷基本資料的部分，先以次數分配與百分比分析，了解研究參與者的背景樣貌。再以平均數和標準差分析國中學習障礙學生知覺之親子關係、手足關係與自我概念之現況，以回答研究問題（一）。

### 二、 皮爾森積差相關 (Pearson's product-moment correlation)

以皮爾遜積差相關分析國中學障生知覺之親子關係、手足關係與自我概念各分量表之得分之相關情形，以回答研究問題（二）。

### 三、 簡單線性迴歸分析 (simple regression)

若上述親子關係、手足關係與自我概念之相關情形達顯著性，為了進一步探討親子關係與手足關係對自我概念之預測力，採用簡單線性迴歸分析之方法，將和依變數相關最高的自變數納入方程式。

## 貳、質性資料蒐集、整理與分析

在分析完量化資料後，研究者接著招募訪談的研究參與者，並與參與者進行半結構式訪談，從訪談中驗證量化資料的發現以及對研究問題

進行更深入的探討（鈕文英，2020）。

## 一、資料蒐集的來源與過程

研究者根據量化資料的分析結果以及研究問題擬訂初步訪談大綱，與指導教授討論確定大綱後再開始招募參與者。參與者由其他學校之特教教師推薦而來，在與每位參與者進行個別訪談之前，會事先徵求參與者本人與其法定代理人之同意並簽署知情同意書（見附錄七）。本研究開始進行訪談期間適逢全國新冠疫情影響，因此主要以網路視訊訪談為主，在訪談過程中會事先徵求參與者同意後再開始錄音。考量參與者之年齡與特質，在敘事方面需較多的引導，因此研究者在訪談時會隨著參與者說話之脈絡，適時調整談話內容和使用參與者較熟悉的語言與其對答，也會將參與者述說的內容再重新組織後進行反問，以確認其真正想表達的意思。另外，除了視訊訪談之外本研究也會利用網路通訊軟體 LINE 和 Facebook 向參與者補充詢問訪談問題。其中有一位參與者因為在家裡沒有獨處的空間，所以他主動向研究者表示，當他想說一些不想被身旁的家人聽到的話，他會用電腦打字的方式來回答。

## 二、資料整理與分析

訪談結束後研究者擬於一周內將錄音轉譯為逐字稿，為了保護參與者隱私，研究者以年、月、日的日期加上參與者代號以及第幾次的訪談作為資料整理的方式，例如：1110520C1，表示在 111 年 5 月 20 日第一次訪談參與者 C 的資料。本研究逐字稿總字數為 3 萬 1,825 字。

在編碼的部分，採用質性分析軟體 Nvivo10 和分析歸納法並參考 Turnbull 和 Turnbull（1990）的家庭系統理論及相關文獻，設計初步編碼架構表（見附錄三）。資料的類別之間不具重疊性且可視情況修改，將相同屬性之內容做歸納，形成主題，同時閱讀文獻從中找出有意義的關聯性（鈕文英，2020）。另外，也有找到對應的反向案例（negative case search）

針對主題進行驗證。接著再邀請一位曾經修過質性研究碩士班課程之特教教師進行同儕審查以提升質性資料之信實度（吳心楷、宋曜廷、簡馨瑩，2010）。經與指導教授、同儕討論，形成正式編碼架構表（見附錄四），修改歷程舉例如下：在初步編碼架構主題下的類別是依照量表中的向度區分，例如：親子關係主題下分為關懷、忽略、自由和控制等四類別，然此區分方法太著重於量表的架構，以致於在結合訪談資料時產生困難，當參與者分享的故事都不在這些類別時就難以將資料放入編碼。因此，研究者取消類別框架，改從訪談結果中形成主題再連結與主題相關的例子。

### 參、量化與質性資料之整合

本研究為國內第一篇從學障生的角度探討手足關係之研究，對具有手足之學障生的母群體數量較難掌握，因此先以量化的方式從母群體中招募合適的參與者。將問卷回收後，為了確保樣本的同質性於是先扣除無手足、單親和隔代家庭之樣本後再進行資料分析。研究者採用混合研究中多重檢核設計的方式進行，針對研究問題同時使用量化和質性的資料進行交互驗證與補充說明（宋曜廷、潘佩好，2010）。先透過問卷調查蒐集資料再以描述性統計進行分析形成量化結果，根據統計分析結果擬訂訪談大綱。之後藉由半結構式訪談，整理歸納訪談內容並從資料中建構符合研究目的之主題以形成質性結果（Creswell & Plano Clark, 2007）。

## 第四節 研究倫理

在問卷的部分，研究者先致電各校資源班教師或特教業務承辦人確認協助意願後再郵寄招募說明（見附錄五）與知情同意書（見附錄六）給該教師並提供 100 元禮物卡以示感謝。協助教師依照招募說明發放知情同意書給研究參與者，知情同意書包含參與者、家長簽名、問卷填寫說明、謝禮以及說明參與者可以隨時退出本研究等相關參與權益。若參與者同意參與可以直接掃描同意書上的 QR-code 開始填寫問卷，參與者皆以匿名的方式進行填答，研究者無法知道填寫者的身份。接著由協助教師協助回收簽名的知情同意書並轉交研究者。

在訪談的部分，研究者透過其他學校熟識之特教教師推薦願意接受訪談的參與者，請教師協助發放知情同意書（見附錄八）並給予教師 100 元禮物卡。教師回收同意書後，研究者會致電同意參與研究之學生家長再次說明研究目的、進行方式及相關參與權益等。訪談時會經過當事人同意後才進行錄音並以訪談大綱進行提問，避免牽涉到參與者不願喚起的回憶，參與者可以拒絕回答任何不願意回答的問題。訪談所蒐集的錄音資料、逐字稿以及網路通訊軟體對話紀錄皆會採取匿名處理，並對於涉及參與者個人隱私之資料加以保密。訪談結束後，研究者謹守資料不公開原則亦不另作其他用途，並提供 100 元的禮物卡感謝參與者。

## 第四章 研究結果與討論

本章根據問卷調查與質性訪談之結果，了解新北市國中學障生知覺之親子關係、手足關係與自我概念之情形。本章共分三節，第一節為親子關係、手足關係與自我概念之現況分析；第二節為親子關係、手足關係與自我概念之相關情形；第三節為親子關係與手足關係對自我概念之預測情形。本研究採用混合研究中多重檢核設計，每一節先分別呈現量化與質性的研究結果，再透過小結將兩種類型的結果進行交互驗證與補充說明。

### 第一節 親子關係、手足關係與自我概念之現況分析

本節以平均數、標準差等描述性統計來了解新北市國中學障生知覺之親子關係、手足關係與自我概念之現況，並進一步以質性訪談了解其內涵，以回答研究問題一。本研究使用之問卷皆以 Likert 四點量表進行計分，選項與計分方式包含「非常不符合」1分、「不符合」2分、「符合」3分以及「非常符合」4分，得分愈高表示受試者在該題項的表現愈佳；反向題則相反，本節表格中所呈現的反向題為重新計分後的分數。以下分別進行說明：

#### 壹、量化結果

##### 一、親子關係之現況

本研究將親子關係分為「關懷」和「保護」兩向度，如表 4-1 所示，新北市國中學障生在「雙親教養態度量表」之平均數為 2.41 分 ( $SD = .25$ )，得分愈高代表親子關係中「關懷」或「保護」的程度愈高。根據本研究結果顯示，學障生知覺之親子關係中關懷向度的平均分數為 2.95 分 ( $SD = .56$ )，保護向度平均分數為 1.90 分 ( $SD = .49$ )，關懷向度高分代表親子關係是溫暖、充滿情感的；保護向度低分代表親子關係是鼓勵獨立、自主的。

表 4-1 親子關係現況之分析

變項		全體( $N = 77$ )
		$M(SD)$
總量表	親子關係	2.41(.25)
	關懷	2.95(.56)
	保護	1.90(.49)

根據上述結果，研究者進一步分析題項的內容，如表 4-2 所示，在關懷向度中每題的平均分數都高於中間值 2.5 分，顯示親子關係是傾向於高關懷的。得分最高的前五個題項依序是「不常跟我說話」、「對我似乎很冷淡」、「對我是關愛的」、「不讚美我」及「讓我覺得自己是多餘的」，反向題的分數愈高，表示填答者愈不認同題目的敘述，代表關懷的程度愈高。從題項的內容來看，較能顯示父母關懷的具體表現包含「用溫和、友善的口氣和我說話」、「樂於和我商量事情」、「清楚地瞭解我的問題和困擾」、「常常對我微笑」和「當我沮喪時，能讓我覺得好過些」，因此可以瞭解學障生普遍感受到良好的親子關係。

另外，學障生對於一些題目的想法有差異。「樂於和我商量事情」、「清楚地瞭解我的問題和困擾」、「好像不瞭解我的需要或是我想要的」和「當我沮喪時，能讓我覺得好過些」這些題項的標準差都大於 1，顯示部分的學障生認為父母未能充分和自己討論事情或不了解自己的問題，甚至當他們心情低落時也不會選擇和父母訴說，而是另尋其他管道抒發。

在保護向度的題項分析中，每題的平均分數都低於中間值 2.5 分，分數愈低，表示親子關係是傾向於鼓勵獨立、自主的。其中填答者感到最自由的前三個題項是「給我足夠的自由」、「讓我為自己的事做決定」、「讓我做我想做的事」。

另外，在一些題項中學障生的想法有較大的差異。包含「讓我自由



外出」、「想要控制我所做的每一件事」、「讓我依自己的喜好去打扮」和「侵犯我的隱私」。顯示部分學障生認為父母對於自己外出、穿著打扮上有較多限制，他們甚至認為父母侵犯了自己的隱私，控制自己在做的事情。

表 4-2 雙親教養態度量表題項分析（◎代表反向題）

向度	題項	全體(N = 77) M(SD)	
關懷	18.不常跟我說話◎	3.29(.92)	
	4.對我似乎很冷淡◎	3.23(.96)	
	6.對我是關愛的	3.22(.90)	
	24.不讚美我◎	3.21(.95)	
	16.讓我覺得自己是多餘的◎	3.18(1.04)	
	1.用溫和、友善的口氣和我說話	3.06(.83)	
	11.樂於和我商量事情	2.90(1.02)	
	2.沒有給我所需要的充分幫助◎	2.79(.97)	
	5.清楚地瞭解我的問題和困擾	2.68(1.01)	
	12.常常對我微笑	2.68(.95)	
	14.好像不瞭解我的需要或是我想要的◎	2.62(1.00)	
	17.當我沮喪時，能讓我覺得好過些	2.57(1.08)	
	保護	22.讓我自由外出◎	2.21(1.15)
		9.想要控制我所做的每一件事	2.06(1.10)
7.喜歡讓我自己做決定◎		1.97(.95)	
23.過度保護我		1.97(.99)	
20.讓我覺得除非他在我身旁，否則我無法照顧自己		1.96(.97)	
19.試圖使我需要依賴他		1.95(.94)	

25.讓我依自己的喜好去打扮◎	1.95(1.06)
3.讓我做我想做的事◎	1.87(.95)
15.讓我為自己的事做決定◎	1.87(.91)
10.侵犯我的隱私	1.75(1.02)
21.給我足夠的自由◎	1.74(.98)
13.對待我像嬰兒一樣	1.71(.92)
8.不希望我長大	1.70(.90)

## 二、手足關係之現況

本研究結果顯示新北市國中學障生在「手足關係量表」總平均分數為 2.26 分 ( $SD = .42$ )，低於中間值 2.5 分。

進一步從題項分析來看，如表 4-3 所示，其中「我和我的兄弟姊妹感情很好」單題平均 2.86 分，表示學障生認為手足關係是正向的，從其他題項也可以發現手足關係的正向互動包含「我會和我的兄弟姊妹一起遊戲、玩耍」、「當我遇到事情做不來時，我的兄弟姊妹都會盡量幫助我」以及「我以我的兄弟姊妹為榮」這些題項的單題平均分數皆高於中間值。表示大多數學障生認為除了和手足玩耍之外，當他們遇到困難時手足給予的幫助也是一種正向關係的展現。

另一方面，學障生認為手足關係也有負向的部分。其中有三個題項的單題平均分數高於中間值，包含「我和兄弟姊妹間彼此經常惹對方生氣」、「我和兄弟姊妹常爭吵或打架」和「我和兄弟姊妹經常意見不合」。表示大多數學障生也會和手足有起衝突、意見不合的時候。其中有幾個題項的單題平均分數低於 2 分，包含「我和我的兄弟姊妹互相猜忌，彼此懷恨在心」、「我覺得爸爸比較關心我的兄弟姊妹，比較忽視我」和「我的兄弟姊妹覺得我很優秀，因此嫉妒我、排擠我」等。顯示大多數學障生不認為自己對手足有猜忌、懷恨或嫉妒的態度。

表 4-3 手足關係量表題項分析（◎代表反向題）

題項	全體(N=77) M(SD)
17.我會和我的兄弟姊妹一起遊戲、玩耍	2.91(1.08)
7.和其他兄弟姊妹比起來，我覺得媽媽比較喜歡我◎	2.87(.91)
16.我和我的兄弟姊妹感情很好	2.86(.98)
6.我和兄弟姊妹間彼此經常惹對方生氣	2.82(1.05)
13.我和兄弟姊妹常爭吵或打架	2.75(1.14)
18.我和兄弟姊妹經常意見不合	2.60(1.03)
15.當我遇到事情做不來時，我的兄弟姊妹都會盡量幫助我	2.56(1.09)
8.我以我的兄弟姊妹為榮	2.51(1.08)
5.我的兄弟姊妹以我為榮	2.32(1.08)
14.我和兄弟姊妹無話不談，經常分享心事	2.27(1.13)
11.我的兄弟姊妹常向父母抱怨對我的不滿	2.10(1.15)
19.我和兄弟姊妹相處不好	2.04(1.08)
4.我和兄弟姊妹彼此敵視，有時會不擇手段地挑對方毛病	2.03(.96)
3.我和兄弟姊妹時常會在某些方面（如成績）互相較勁，彼此想勝過對方	1.88(1.03)
10.父母處理兄弟姊妹的事不公平，偏袒某人	1.87(1.03)
9.我覺得媽媽比較關心我的兄弟姊妹，比較忽視我	1.75(.89)
2.我和我的兄弟姊妹互相猜忌，彼此懷恨在心	1.70(.92)
12.我覺得爸爸比較關心我的兄弟姊妹，比較忽視我	1.64(.93)
1.我的兄弟姊妹覺得我很優秀，因此嫉妒我、排擠我	1.47(.77)

### 三、自我概念之現況

根據表 4-4，新北市國中學障生知覺之自我概念全量表平均數 2.71 分( $SD = .53$ )，在四個向度中「社會」平均數得分最高為 2.94 分( $SD = .73$ )，其次依序為「情緒」2.77 分( $SD = .64$ )與「身體」2.70 分( $SD = .65$ )，「學業」2.49 分( $SD = .60$ )得分最低。由此可知，學障生在看待與家人、同儕和師長之間的關係具有較高的自我概念，在情緒方面次之，也就是個體對於自己的情緒、性格和自我價值感的看法。再來是身體方面，個體對自己的身材外貌、健康和動作技能方面的看法。最後是個體對自己在學校場合中，在學業成就與學習能力表現的看法，也就是學業方面的自我概念，其平均數略低於中間值 2.5 分。

表 4-4 自我概念現況之分析

變項		全體( $N = 77$ ) $M(SD)$
總量表	自我概念	2.71(.53)
	社會	2.94(.73)
	情緒	2.77(.64)
	身體	2.70(.65)
	學業	2.49(.60)

根據表 4-5 所示，在社會向度題項中，每一題的平均都高於中間值 2.5 分，平均分數最高的題項是「我覺得我和我的家人感情很好」，其次為「我覺得我和同學們相處得很好」，表示學障生認為與和同學相處相比，他們在和家人的互動上較有自信且感覺較良好的。

在情緒向度中，多數學障生對於自己的情緒具有較佳的想法。全部

五個題項的平均得分都高於中間值 2.5 分，前三高分的題項依序為「我覺得我經常保持愉快的心情」、「我覺得自己是一個開朗的人」和「我覺得自己是個有用的人」，其中約有 74% 的填答者認同題項「我覺得我經常保持愉快的心情」。

在身體向度的五個題項中，有四個題項平均得分都高於中間值，包含「我覺得我的身體健康」、「我覺得我是一個體力充沛的人」、「我覺得我在運動方面有不錯的表現」和「我覺得我對自己的身材感到滿意」，只有「我覺得自己長得蠻好看的」略低於中間值。

最後，在學業向度中，平均得分最高的是「我覺得只要努力，成績就可以趕上別人」，第二為「我覺得我了解老師上課的內容」，「我覺得自己是聰明的」之平均得分略低於中間值且標準差大於 1，平均得分最低的為「我覺得寫作業對我來說是一件簡單的事」。

表 4-5 自我概念量表題項分析

向度	題項	全體(N = 77) M(SD)
社會	7.我覺得我和我的家人感情很好	3.23(.83)
	6.我覺得我和同學們相處得很好	2.88(.93)
	13.我覺得當我遇到困難時，我會告訴家中大人， 他會幫助我	2.71(1.04)
情緒	1.我覺得我經常保持愉快的心情	3.03(.87)
	15.我覺得自己是一個開朗的人	2.94(.99)
	3.我覺得自己是個有用的人	2.75(.98)
	10.我覺得自己的情緒蠻穩定的，沒有太大的變化	2.62(1.01)
	11.我覺得我能靠自己把問題解決	2.53(.91)
身體	2.我覺得我的身體健康	3.19(.90)

	12.我覺得我是一個體力充沛的人	2.77(.99)
	4.我覺得我在運動方面有不錯的表現	2.66(1.02)
	5.我覺得我對自己的身材感到滿意	2.55(1.03)
	9.我覺得自己長得蠻好看的	2.32(.97)
學業	17.我覺得只要努力，成績就可以趕上別人	2.96(.88)
	14.我覺得我了解老師上課的內容	2.53(.93)
	8.我覺得自己是聰明的	2.30(1.06)
	16.我覺得寫作業對我來說是一件簡單的事	2.16(.86)

## 貳、質性結果

### 一、親子關係之現況

#### (一) 詢問日常而非學業是一種關愛

學障生認為父母關懷的行為包含父母主動詢問他們的日常、關心他們在學校的人際與學習狀況。五位受訪者都有提到父母會詢問他們的日常，其中四位受訪者認為這是一種關心的舉動。舉例來說受訪者 Y 的父母雖然工作繁忙，但是閒暇之餘，他們還是會找機會關心 Y 的生活：

「他們（父母）會問我今天有沒有做什麼事情啊？有跟老師講什麼話嗎？擔心我們去學校有沒有被同學霸凌阿那些的，反正就是擔心我們有沒有事情阿，只是沒跟他講而已。」(20220402Y1)

Y 是個很懂事的孩子，因為他明白父母工作忙碌，為了不讓他們擔心，所以他總是自動自發地完成作業。即使如此，Y 的父母還是會關心、問候他的生活，Y 亦不排斥父母的問候，他認為這是一種關愛的表現。受訪者 L 認為自己與母親的關係很親密，他不僅會跟母親分享學校的趣事也很喜歡向母親撒嬌：

「我喜歡跟她（媽媽）撒嬌啊，或是討抱抱，就蹭來蹭去這樣。也會跟她聊天，聊在學校發生的有趣的事情。就是我們班上同學做了很搞笑的事情可以回去分享，比如說同學在桌子上學蜘蛛人的動作，也會跟她講。」(20220606L2)

但也有受訪者對於父母的問候持不同看法。受訪者 C 會視自己當下的狀態，對父母的問候抱持正反兩面的感受，他說道：「他們（父母）很少會問我在學校的事。」(20220401C1) 研究者追問：你期望他們多問你一些事情嗎？C 不假思索地說：「不會，因為很麻煩。要看我在做什麼，如果我在玩手機的時候就比較不喜歡被打擾。」(20220401C1) 話雖如此，當研究者詢問 C：父母的問候會讓你感受到他們對你的關心嗎？他的回答是：「會」。雖然 C 表面上看起來不在意父母的問候但其實他是認同這件事情的。

另一位受訪者 S 與其他受訪者的想法較不同，他和父母有較多衝突，父母十分在意他的成績，他提到：「他們（父母）偶爾會問我在資源班上課的狀況。」(20220518S1) 對此他的看法是：「不要，我不想被問。」

## (二) 家長對學障特質的理解能夠促進親子關係

父母若能了解學障子女的學習特質、不責怪孩子的成績，不僅能降低學障子女的學習壓力也能增進親子關係。五位受訪者中有四位受訪者認為家長不太管自己的成績，於是研究者詢問：你覺得父母為什麼這麼做，他們了解你的身分嗎？受訪者 Y 說：「知道啊，我幼稚園中班的時候他們就知道了，就不太會去逼（成績）。」(20220607Y2) 受訪者 L 說：「媽媽通常用他自己的方式（看待我），他知道我的身分是不太專心的孩子。」(20220525L1) 同時母親也教導他要如何看待自己的身分：「就是要跟自己比，然後要吃專思達。」(20220525L1) 對於母親的理解，L 表示：「媽媽很溫柔，我沒事都會跑去跟他撒嬌。」(20220525L1)

雖然受訪者 W 和 Y、L 有類似的看法，但 W 更能清楚地說出自己的學習特質：「我小學一年級開始，媽媽就不會問我的學業也不會問資源班的，因為他知道我有識字問題。」(20220325W1) W 認為母親不但清楚了解自己識字方面的困難，同時也能理解自己的困難而不去追問有關學業的問題。不僅如此，母親也讓他更認識自己：

「我媽媽還蠻了解我的，如果我有不懂的事情，他都會解釋給我聽，像是學校的通知單，還有我的身份，我到國三才知道我是身心障礙。」(20220325W1)

訪談中研究者從 W 的神情、語氣中能充分感受到他與母親之間深厚的感情。但當研究者詢問父親對他的了解時，他說道：

「爸爸喔，其實爸爸還是有一些不懂我為什麼我會考這麼的差，就是他只有幾年幾年的問說我自己的成績阿，當然也不會這麼常問。他會看到我聯絡簿上面寫今天考幾分，如果突然看到他就會講說為什麼我會考這麼爛。就不懂吧，因為他其實不怎麼了解我的情況。」(20220325W1)

儘管父母對學障子女的學習特質有不同的認識，但這未必會對親子關係造成影響。雖然 W 認為父親不像母親一樣了解自己，但他仍然可以在與父親相處的日常生活裡感受到父親的關懷：「我爸爸也是喜歡逗我、跟我開玩笑，我們出去玩的時候，我都會和爸爸打打鬧鬧的。」

(20220325W1) 在 W 的家庭中，雖然父親不理解他的學習困難，有時責備他的成績，但至少母親是支持他的，所以 W 對於親子關係仍抱持著正向的看法。

相反地，父母若不能理解孩子的學習特質，同理他們的困難，不僅



會增加孩子的學習焦慮也會導致親子關係緊張。研究者在與受訪者 S 進行視訊訪談時，S 表示母親正在他的身邊做其他事，他不願意讓母親聽到一些話時就會用打字的方式回應研究者的提問。S 認為父母不但不了解自己的學習困難，甚至責備自己的學業成績，他用打字的方式表達對親子關係的看法：

「我不喜歡媽媽，超級。因為我成績非常的不好，他常常說我是笨蛋，還要我去當乞丐。我也不喜歡爸爸，他們沒有人了解我，我覺得很煩，因為要一直被逼功課的事情、成績的事情。」  
(20220518S1)

### (三) 自由與忽視只有一線之隔

相較於關懷的親子關係，學障生對於疏離的親子關係有不同的看法。有兩位受訪者認為自己和父母的關係較疏離，因為平日與父母的互動少且父母也不會主動詢問他們在學校發生的事，然面對這樣的親子關係，學障生可能會感到自在也可能會感到失落。

受訪者 C 說：「平常我回家跟爸媽也不會有什麼互動，不太常說話。我都在滑手機，玩手遊（手機遊戲）。」（20220401C1）研究者觀察 C 的表情看似對於這樣的相處模式感到無所謂，便進一步詢問：你希望父母問你一些在學校發生的事情嗎？C 一派輕鬆地答道：「不會啊，不要問，因為很麻煩。」（20220401C1）

另一位受訪者 S 也表示平常不太會和父母聊天、互動，但對於這樣的處境他並沒有像 C 那般地坦然接受。S 的背景資料顯示他的個性比較依賴也希望藉由好成績得到父母的關注，訪談時他也經常和研究者訴說訪談問題之外的心事，因此研究者感受到他渴望得到關心的心情。但是他認為自己和父母的關係並不好，所以他總是向同學和老師傾訴自己的煩惱：

「我喜歡學校的朋友、老師。朋友都對我很好、關心我；老師關心我、跟我聊天，這樣我就不孤單了。」(20220518S1)

雖然受訪者都表示父母給予自己很多自由的空間，但他們認為父母在某些方面會展現較高的控制。受訪者 W 提到父親對自己穿著打扮上的限制：

「他（爸爸）之前會管我剪頭髮，因為我其實不喜歡留長頭髮，我想剪短，但他不希望我剪太短，然後我到國三之後他就慢慢同意，後來我去拉直（頭髮）然後就剪短了。」(20220331W2)

受訪者 C 和 L 的父母在子女的自律方面有較多限制，C 表示：「我一直玩手機的時候，他們就會限制我。」(20220606C2) L 的父母也會限制他使用手機的時間，另外當研究者詢問 L：你覺得爸爸媽媽對你在那些地方管比較嚴格？他回：「好像大部分都不太會管。阿！會管我線上上課的時數有沒有到。」(20220606L2) 除此之外，受訪者 S 的父母則較重視態度方面的管教，S 說：「他們會管我的脾氣，因為我有的時候不太聽話，就不太想理爸爸媽媽。」(20220608S2)

## 二、手足關係之現況

### (一) 正向手足關係包含在校互動跟贈禮

學障生認為自己和手足的關係良好，因為在平日裡手足時常會和他們聊天、打鬧，若和手足就讀同一間學校，他們也會主動去問候手足，手足的存在讓他們覺得有所依靠。

「我和姊姊的關係還可以啊，因為在洗碗的時候她會和我聊

天，聊一些雞毛蒜皮的小事，像是今天晚上要吃什麼來著的，我還蠻喜歡和她聊天的。」(20220402Y1)

受訪者 Y 很喜歡和姐姐聊天的時光，雖然他不太主動向姊姊吐露心事，但和姊姊隨興地閒談已經令他感到滿足。受訪者 W 很享受在學校遇到哥哥的時光，他甚至會主動創造機會去找哥哥：

「國一的時候，我的教室剛好就在美勞教室旁邊，哥哥上完美勞課就會過來找我，來看看我或給我吃的。我還蠻喜歡他來看我的但他不常來找我。我也會去找他，我國一的時候是秩序評分隊，我就會特意拿國三的（評分）本子，然後繞過去看看他，和他聊聊天，他旁邊圍繞一群女生，他們也會看看我這樣。」  
(20220331W2)

研究者接著問：跟哥哥在同一間學校是什麼感覺？W 回：「還不錯，因為有家人在比沒有家人在好，挺放心的，被欺負可以去找他，東西沒帶也可以找他借。」(20220331W2) 受訪者 S 在向研究者介紹弟弟時臉上露出燦爛的笑容且主動分享弟弟的照片說道：

「我跟弟弟感情超好(加重語氣)，因為我們常常玩在一起，就我們很常打來打去、玩來玩去，而且跟弟弟比較好，跟其他人不太好」(20220518S1)

值得一提的是，有三位受訪者認為手足贈送食物或物品給自己也是一種親密的行為。這裡列舉其中兩位受訪者的例子，受訪者 C 說：

「我比較喜歡大姊，因為她在台中念書，每次她從台中回來

的時候都會幫我帶一些東西，像是筆或零食。」(20220401C1)

另一位受訪者 L 也提到：「姊姊生日的時候會送我動漫的東西，就是一些便宜的小東西」(20220606L2) 研究者詢問：收到姊姊的禮物你覺得怎麼樣？他回：「蠻開心的，會覺得姐姐很照顧我，我們的關係也很不錯。」(20220606L2)

## (二) 負向手足關係包含摩擦跟冷淡

學障生認為手足之間較負面的互動包含在生活中因為小事而產生爭吵以及手足使喚自己做事情。全部受訪者都有提到和手足之間負向的互動，以下舉出其中四位受訪者的例子。

受訪者 Y 認為平常和姊姊聊天很開心，但對於姊姊一直使喚自己，他還是有些埋怨：

「姐姐就是個很喜歡使喚別人的人，就是一些小事情啦，她就會叫我去（幫她）拿，她會叫我做事啊，但我不想去做，明明她自己可以拿，結果她不拿。」(20220402Y1)

對於姊姊在家經常使喚自己去做家事，他覺得：「非常的不開心。」(20220402Y1) 受訪者 L 和姊姊年齡差距 4 歲，他現在國二，姊姊則是大學一年級。L 說現在不會和姊姊吵架但是以前會，他一邊回憶一邊說道：

「我和姊姊以前會吵，現在不吵。大概是幼稚園或是國小的時候吧，三不五時就吵架，不是什麼事，有點忘了……（沉默 3 秒），就什麼都可以吵。」(20220606L2)

雖然受訪者 Y 和 L 跟手足之間偶有衝突，但他們對手足關係的陳述都是正向的。值得一提的是，受訪者 L、C 和 S 都認為自己和手足的關係較疏離，其中兩位受訪者所陳述的手足關係是負面的。L 說：

「我跟姊姊沒有太大的互動，不會聊心事。他就是水瓶座個性，就是我行我素的，所以我就不會跟他有互動。」(20220518L1)

C 的個性不居小節，平時他和兩個姊姊的互動較少但他認為和大姊的感情比較好。當研究者問他和二姊的關係時他的語氣稍微扭捏但表情還是一派輕鬆地說：

「就我和二姊比較不好，二姊跟我合不來。我們很容易就吵架，就是我垃圾掉地上沒撿，他就會講我，然後我就會不高興就會罵回去。很多事可以吵啦，他就會一直挑我小毛病。」  
(20220401C1)

他認為他和二姊的關係不好，時常吵架，同時他也認為他們之間的互動其實並不多，他說：「平常不會跟二姊互動，小時候就不太一起了。」(20220401C1) 研究者追問：為什麼你跟二姊比較不好呢？C 回：「我也不知道，應該是個性吧。」(20220401C1) 受訪者 S 在介紹姊姊時說道：

「姐姐大我一歲，我跟我姊感情不好，我們有的時候會互相生氣，也會打架。我們也不太講話，不會聊天。」(20220518S1)

### 三、自我概念之現況

#### (一) 人際關係上依賴家庭更勝於同儕

比起和同學相處，學障生更喜歡和家人在一起的時光，因為他們和家人在一起時總會感到比較開心與放鬆。以下列舉三位受訪者的看法，受訪者 Y 個性沉穩，平時在學校他不太會主動和同學說話，下課時他也總是一個人坐在旁邊觀察同學的舉動：

「因為同學瘋瘋癲癲的，他們就為了一顆籃球，就經常做蠢事。呃……（欲言又止，想不到怎麼形容自己要說的），反正就是一些令人無語的事。就是同學瘋瘋的，家人比較不會，和家人一起比較放鬆。」(20220402Y1)

另一位受訪者 W 個性開朗且十分熱衷參與學校活動，但比起同學他也比較喜歡和家人相處，他說：

「家人吧，因為同學……，應該說我在教室就是不怎麼喜歡，除非有人來找我，不然就是我不喜歡去找別人，然後在教室也不喜歡怎麼說話，然後就會這樣。除非真的有人來找我，不然我就是在下課睡覺，真的有人來找我，我就會起來，跟他們聊一下天，如果真的沒人的話，我就比較喜歡自己待著。」(20220331W2)

除了 Y 和 W 所說的，和家人在一起時感到比較放鬆之外，受訪者 L 認為從家人身上總是能得到比較多的關心：

「我比較喜歡跟家人（相處），因為畢竟他們有時候也會關心我啊，比如說那個來（生理期）的時候我告訴媽媽，媽媽會上前幫我處理，教我怎麼用衛生棉。媽媽給我的關心很多。」

(20220525L1)

另外，所有受訪者都表示自己在原班的人緣還好甚至沒有很好。其中一位受訪者表示：「(我的人緣)還好，沒有到很好。兩個姊姊的人緣比我好，我都習慣玩自己的事情。」(20220401C1) 受訪者 S 也說：

「我在班上不太講話，自從我的好朋友轉(學)走以後。但我在資源班認識很多朋友，還有很多以前的朋友，我們讀同一個國小，原本我們有三個人常常玩在一起，結果上國中之後大家都去念不同的國中了。」(20220518S1)

## (二) 對學業自我的看法偏中下

所有受訪者幾乎都對自己的學業表現看法偏中下的程度，有人覺得自己的成績在班上屬於中間；有人則對自己的成績感到沒有自信。從受訪者的背景資料來看，五位受訪者在校的成績皆是落後於一般同齡同儕的。其中受訪者 C 個性灑脫，家人也不太關心他的學業學習情形，他對學業的看法是：

「我在班上的成績算中間，我不會排斥念書……(沉思 3 秒)，也沒有到念書啦，就只是(上課)聽聽而已。」(20220401C1)

如果遇到不會寫的作業，C 的處理方式是：「那就沒寫啊」。對此，研究者訪問了 C 的學校老師，老師說 C 有時會缺交作業，時常需要他人叮嚀才會完成作業。

另一位受訪者 S 生性害羞，他認為自己的成績非常不好，父母也經常責備他的成績以致於他對寫作業、考試感到很厭倦，他認為：「我的成績不好。」(20220518S1) 即使如此，他仍會努力完成作業，若遇到課業

上的問題：「我會問同學，我們有加那種通訊軟體可以問，同學的 FB（臉書 facebook）之類的。」（20220608S2）

雖然受訪者對學業缺乏自信，但他們在其他非學科的領域也展現了自信的一面。訪談時 S 一邊笑著一邊自信地說：「我很擅長體育之類的，我很會打羽毛球。」（20220518S1）L 也說道：「我喜歡家政課和美術課，因為我喜歡做菜和做一些小東西。」（20220525L1）

## 參、小結

### 一、親子關係之現況

親子關係的現況無論是量化或質性結果均顯示學障生普遍感受到關懷的親子關係。其中，大多數受訪者認為父母的關懷行為是問候他們的日常，像是學習的狀況以及在校的人際相處情形。

值得注意的是，量化研究結果顯示問卷中有關父母對學障子女的問題和困擾的了解程度，填答者在這些題項中的回答有高度不一致性，並非大部分的父母都了解子女的困難為何。對此訪談結果更深入地發現父母對於學障子女學習特質的了解確實能促進親子關係，且通常母親比父親來得更了解孩子。換句話說，父母若能理解學障子女的學習困難，便能給予協助以及訂立適切的期望，孩子也不會為了達到過高的要求而屢屢挫敗。遺憾的是，若父母雙方都未能理解孩子的學習困難，不僅對孩子的學習造成壓力也會讓孩子感受到較負面的親子關係。

在保護向度中，量化的結果顯示整體親子關係是傾向高自主低保護的，質性訪談的結果亦是如此。但對不同背景的受訪者而言，自由與忽視可能僅是一線之隔，因為同樣疏離的親子關係，對一些人來說可能是自在的，但對另一些人來說卻是失落的。

最後，雖然學障生普遍感受到高度的獨立性但也有受訪者表示父母在某些方面仍會限制他們，像是外表的打扮、手機的使用時間、參與線上課程的時數以及行為態度方面。此訪談發現也呼應了在「讓我依自己



的喜好去打扮」、「想要控制我所做的每一件事」題項中填答者意見高度不一致的這個現象。

## 二、手足關係之現況

質與量的研究結果均顯示大多數學障生的手足關係有正向也有負向。正向的手足關係包含與手足之間的打鬧、玩樂以及問候彼此的日常瑣事。訪談發現，手足之間玩樂的互動不僅在家中發生，在學校環境中也會發生，學障生和手足並不排斥在學校遇到彼此，他們甚至會主動創造機會去找對方。另外，也有學障生認為手足贈送物品給自己是一種友好行為的展現。

在負向手足關係方面，量化結果顯示大多數學障生認為和手足相處會有衝突、意見不合的時候，但他們不認為自己對手足有猜忌或嫉妒的態度。質性結果發現雖然手足之間的摩擦常是來自於生活中的小事，像是手足命令自己做事等等，但他們之間的爭吵通常也不會持續太久。

另外，訪談中更發現手足關係除了正向與負向還有疏離，受訪者認為平時和手足的互動不多，同時他們也覺得自己與手足的關係並不好。最後，有一位受訪者提到父母會拿他的成績和手足做比較，由於此發現涉及的層面複雜故於第三節再做詳細討論。

## 三、自我概念之現況

量化結果顯示國中學障生整體自我概念高於中間值，除了學業自我略低於中間值之外，社會自我、身體自我以及情緒自我皆高於中間值。研究者歸納訪談結果後在社會自我與學業自我方面有了進一步地了解。

在社會自我概念方面，量化研究結果顯示雖然「我覺得我和我的家人感情很好」和「我覺得我和同學們相處得很好」兩題的平均分數都高於中間值，但是前者的平均分數又高於後者，對此，質性結果也發現多數受訪者認為自己和家人的關係較好，因為他們認為和家人相處是最輕

鬆自在的也有受訪者表示家人總是能給予自己許多關愛。值得注意的是，學障生對於自己和同學相處的看法在量化與質性結果有不一樣的發現。雖然「我覺得我和同學們相處得很好」此題的平均分數高於中間值，顯示大多數問卷填答者認為自己和同學的相處還不錯，但在訪談中幾乎所有的受訪者都表示自己在學校的人緣還好甚至沒有很好。

在學業自我概念方面，量化結果顯示填答者的自我概念略低於中間值，受訪者亦認為自己的成績一般或不好。就受訪者的背景資料而言，他們在學校的成績也確實是較落後的。訪談更進一步發現，受訪者在寫作業上總會遇到困難，問卷中「我覺得寫作業對我來說是一件簡單的事」平均分數低於中間值（ $M = 2.16$ ），不論在質性或量化結果均顯示寫作業這件事情對學障生來說是具有挑戰性的。儘管如此，面對這個挑戰有些學生會選擇向他人尋求協助，努力完成作業；有些學生則會選擇放棄。

## 第二節 親子關係、手足關係與自我概念之相關情形

本節旨在了解新北市國中學障生知覺之親子關係、手足關係與自我概念之相關情形，透過量化與質性結果來回答研究問題二。茲將分析結果說明如下：

### 壹、量化結果

以雙親教養態度量表、手足關係量表以及自我概念量表之得分進行皮爾森積差相關分析。如表 4-6 所示，新北市國中學障生知覺之整體親子關係與手足關係呈現低度正相關，達顯著水準， $r(70) = .234, p < .005$ 。學障生知覺之親子關係與自我概念呈現中度正相關，且達顯著水準， $r(70) = .305, p < .001$ 。學障生知覺之手足關係與自我概念呈現低度正相關，未達顯著水準。

表 4-6 親子關係、手足關係與自我概念之積差相關摘要表

變項	親子關係	手足關係	自我概念
親子關係	-		
手足關係	.234*	-	
自我概念	.305**	.120	-

$N = 77, *p < .05, **p < .01$

以雙親教養態度量表、手足關係量表以及自我概念各分量表之得分進行皮爾森積差相關分析。如表 4-7 所示，學障生知覺之親子關係與社會自我呈現中度正相關，且達顯著水準， $r(70) = .351, p < .001$ ；親子關係與情緒自我呈現低度正相關，達顯著水準， $r(70) = .297, p < .001$ ；親子關係與學業自我呈現低度正相關，達顯著水準， $r(70) = .246, p < .005$ ；親子關係與身體自我呈現低度正相關，未達顯著水準， $r(70) = .129$ 。在 手足關係方面，學障生知覺之手足關係與各向度自我概念的關聯性皆非常微弱，且未達顯著水準。

表 4-7 親子關係、手足關係與自我概念各向度之積差相關摘要表

變項	親子關係	手足關係
社會	.351**	.048
情緒	.297**	.075
身體	.129	.101
學業	.246*	.168

$N = 77, *p < .05, **p < .01$

## 貳、質性結果

### 一、親子關係與手足關係的正相關

父母對學障子女特質的理解不僅能促進親子關係，也會使手足關係更加融洽，顯示親子關係與手足關係之間的正相關。受訪者 W 的母親對 W 的學習特質十分了解，因此母親對 W 的學業成就一直抱持著開放的態度，也不會過問太多功課或考試的事情：

「媽媽從我小學一年級開始就不會問我的成績，因為我從二年級開始就有識字問題，他知道我成績提不上來之後，對我的要求也因此放寬了。他也不會拿我的成績和哥哥的成績比較，從小就不會了，也不問我的成績，我覺得很好，最好不要問。」

(20220331W2)

除此之外，母親也時常鼓勵 W，當 W 在功課上遇到困難時，母親都會有耐心地教導他。母親對 W 的照顧也影響了哥哥對待他的方式，W 回憶起過往，說道：

「有一次，我跟我哥在討論技藝班的事情，因為他以前也是技藝班的，所以我就去問他。然後說到成績的事情，我媽就有說我跟我哥不一樣，所以成績對我來講沒有什麼差異，媽媽就叫我們兩個不用比。」(20220331W2)

自從這件事之後，W 認為哥哥應該是知道了自己的特殊身分，在那之後哥哥對待自己的方式也有所改變：「他會幫我解決問題，就是如果我有看不懂的話，他就會幫我解決。我覺得很開心。」(20220331W2)

相反地，父母若對學障子女的特質不了解會讓親子關係較為負面之外，手足關係也會較為負面。受訪者 S 的父母不能理解 S 的學習困難，

他們對 S 的學業成就有高的要求且會拿一般手足的成績和他比較，儘管 S 努力嘗試要達到父母的期望，仍一再地經歷失敗的滋味。S 與父母之間的衝突也影響了他和姊姊的關係：

「爸爸媽媽會稱讚姊姊跟弟弟的成績，我會覺得，為什麼一定要拿別人的成績或能力來比較，又不是每個人生下來都是聰明的。」(20220518S1)

在訪談時溫柔害羞的 S 在講這段話時，臉上露出了生氣的表情。研究者接著詢問 S 和姊姊的關係如何？他答道：

「我跟我姊感情不好，我們有的時候會互相生氣，也會打架。姊姊常常都把我的話假裝沒聽到，都害我被罵，所以我很生氣。媽媽叫我去叫姊姊吃飯，我去叫了，(可是)姊姊裝沒聽到，害我被媽媽罵。爸爸媽媽生氣的時候都會說我跟弟弟，都是我們的錯，姊姊生氣的時候也會這樣說。」(20220518S1)

另外，良好的手足關係也會讓親子關係跟著變好。受訪者 L 表示，有一次自己和媽媽產生了誤會，最後是姐姐出面幫忙才把誤會解開，也順利修補了母女的關係：

「有一次，是媽媽原本要去上一個 00 高工的線上課程，這個課程原本是媽媽要上，結果媽媽搞混了，他以為是我要上。媽媽叫我乖乖上，上完再去找我朋友過生日，然後我就哭了。我哭的時候，姐姐馬上衝上前去說：『不哭不哭，媽媽的話不要聽進去』，然後姐姐看到電腦螢幕發現這不是小孩在上，是媽媽在上的吧。然後姊姊跑出去告訴媽媽說這是媽媽要上的，媽媽才趕快

回去上，然後媽媽就說她搞錯了，我就說沒關係。」(20220525L1)

## 二、良好的手足關係能提升自信

學障生和手足之間正向的互動能讓學障生感到更加自信。三位受訪者提到，尤其當他們在學業或問題解決上遇到困難時，若手足能提供幫助會讓他們感到很開心且更有信心地去面對挑戰。研究者詢問：當你有困難時手足會幫助你嗎？受訪者 Y 說：「會，他（姊姊）會教我數學跟英文的作業。」(20220607Y2) 於是研究者再詢問：有姊姊的幫忙，你覺得怎麼樣？Y 說：「會覺得比較輕鬆一點，比較有信心。」(20220607Y2) 受訪者 W 也分享了相關經驗：

「之前有一陣子放防疫假，數學老師有出一本數學的寒假作業，因為我真的不會，所以我就問哥哥，哥哥直接跑去問了他的同學，然後他的同學還真的幫我解出了好幾題。」(20220325W1)

哥哥的這個舉動讓 W 認為：「還蠻感動的阿，就我有困難的時候他還是二話不說會幫我。」(20220325W1) 另一位受訪者 L 分享了一個姊姊拯救自己的故事：

「有一次，大概五、六年級的時候，我不小心穿到媽媽的外套，(然後我)把媽媽的外套忘在學校。我以為我把媽媽的外套弄丟了，他（姊姊）上前安慰我。他就說算了外套不見了，人不要不見就好。」(20220525L1)

姊姊時常在 L 感到困惑的時候安慰他於是研究者詢問：有姊姊會讓你感到比較有自信嗎？L 答道：

「有，因為我們小時候常常一起玩或是吵架。就是他陪我這樣，不會那麼孤單。我就會覺得比較開心，但長大互動就比較少。」  
(20220606L2)

另外，上述三位受訪者和 S 的例子與較不同，前三位受訪者和手足的關係都不錯，而 S 和姊姊的關係並不好。即使如此，當 S 遇到困難時姊姊還是會幫助他，雖然得到姊姊幫助的 S 並沒有像其他三位受訪者一樣感到開心與自信：

「我有困難，就是我數學不會的時候他會教我，但是我不喜歡跟他相處。我討厭他教我的方式，教一教就走了，講很快。」  
(20220608S2)

除此之外，大部分的受訪者一致認為手足的成績和人際關係比自己好，他們對手足的成績和人際關係給了高於自己的評價，展現出在這些方面他們對手足的崇敬，且他們在和同儕分享這份崇拜時也感到充滿自信。受訪者 W 對於哥哥人緣很好的看法是：「我還蠻驕傲有這個哥哥的，我也會跟同學炫耀，炫耀他會做菜也會寵我。」(20220325W1) W 跟哥哥的感情很好，在學校時他會找機會去哥哥的教室找哥哥，他也會很有自信地和同學炫耀哥哥。

## 參、小結

量化結果顯示親子關係與手足關係具顯著正相關，質性結果也有同樣的發現，良好的親子關係讓手足關係跟著變好，相反地，負面的親子關係也會讓手足關係較差。父母對學障子女學習特質的理解和學業成就的態度除了影響親子關係也會使手足之間產生不一樣的互動模式。在手足關係與自我概念部分，量化結果顯示兩者具有正相關未達統計顯著性，

質性結果發現大部分受訪者表示當自己在學業學習或其他事情上遇到困難，手足的幫助能帶給他們更多的信心去面對挑戰。最後，所有受訪者都未提到手足對自己的崇敬，但相反地，大多數受訪者認為手足的學業成就和人際關係都比自己來得好。雖然如此，本研究參與者在家中都是屬於排序較後面的子女，他們大多為弟弟或妹妹的角色，因此在手足關係裡也較容易對年長的手足產生崇拜感。

### 第三節 親子關係、手足關係對自我概念之預測分析

本節旨在探討新北市國中學障生知覺之親子關係與手足關係對自我概念的預測情形，以回答研究問題三。

#### 壹、量化結果

根據第二節相關分析之結果而言，在家庭互動中與自我概念具有顯著關聯的變項為親子關係，手足關係與自我概念的關聯性未達顯著水準。因此研究者將親子關係作為自變項，自我概念為依變項，進行簡單線性迴歸分析。

結果顯示親子關係對自我概念具有顯著的解釋力，其對自我概念的解釋力達顯著水準， $\beta = .31$  ( $t = 2.77$ ,  $p < .001$ )。親子關係的  $R^2$  值為.09，表示親子關係可解釋自我概念的總變異數為 9%。

#### 貳、質性結果

##### 一、父母的肯定對自我概念有正向的影響

父母的讚美對學障生自我概念有正面的影響，當父母稱讚學障子女時，他們會感到開心並且覺得自己是一個有用的人。有三位受訪者都表示當自己做了某些事情時會得到父母的讚美，例如主動幫忙做家事以及在特定節日裡主動策劃活動或驚喜。受訪者 Y 說：「我主動幫忙做家事的時候啊，爸媽就會稱讚我，我就會心情很好。」(20220402Y1)，受訪



者 L 也說道：

「母親節的時候我做了康乃馨，然後星期五的晚上我先偷偷摸摸的跑去一家書店買了一束很漂亮的假花。我分了兩個，一個是小禮物一個是大禮物，我先送小禮物，然後把（大）禮物藏在後面，在媽媽面前把（大）禮物拿出來送給媽媽。」(20220525L1)

L 的媽媽收到禮物後的反應是：

「媽媽說那個花還不錯看，問我是哪裡來的，我說我用我自己的零用錢買的。媽媽就很感動，有讚美我，說我用我自己的零用錢買，沒有亂花錢。」(20220525L1)

在精心策畫活動後得到媽媽的讚美，L 開心的說：「很開心啊，覺得自己很有用。」另外，父母的鼓勵對學障生的學業自我概念也有正向的影響，當學障生面臨未知的挑戰時若心裡想著父母給予的肯定，會讓他們更有動力面對。受訪者 Y 分享了一句父親時常鼓勵自己的話，他一邊模仿父親的語氣一邊說道：「上課要認真喔！」(20220607Y2) 受訪者 W 也回憶有一次老師推薦自己參加政府舉辦的技藝教育競賽，比賽分為學科與術科。能代表學校出去比賽，W 覺得很興奮但同時也因為自己的學習能力與他人不同，所以在學科考試的部分他感到擔心：

「我有去比賽，就是在考學科的時候，因為我就是背比較不會，就是有點困難。經常別人背一下就可以考九十幾分，然後我背一下就只能考六十幾分。」(20220331W2)

他把自己的擔憂和母親分享，媽媽告訴他：「媽媽就跟我講，我跟別

人不同但是只要我多努力就行。」聽了媽媽的鼓勵，W 這麼說：「就相信自己，不要管別人就行，我後來也考到 92 分。」(20220331W2) 回憶起這段成功的經驗，W 認為自己最後能有好的結果都要歸功於媽媽的鼓勵：

「也因為媽媽那句話吧，所以我比較學會去看那些（學科試題），雖然看不懂，但就努力去背也比較好，才有動力。」  
(20220331W2)

學障生的學業成就往往不如一般生，父母的鼓勵能讓他們試著用正向的心境去看待挫折。研究者詢問受訪者 L 對自己成績的看法時，L 沉默了五秒並用較小的聲音說：「一般般吧」。於是研究者實際詢問學校老師，老師表示 L 的成績大概落在班上倒數幾名，顯示 L 長期在學業成就上受到挫折。但當研究者詢問 L：媽媽對你成績的看法是什麼？他回：

「媽媽通常不會管分數，就看我努不努力而已。媽媽不會拿我跟別人的孩子比較，媽媽就說要跟自己比，不要跟別人比，媽媽的想法是這樣。」(20220525L1)

媽媽的這些話，讓 L 產生了這樣的想法：「我感覺是說，噢！那我應該可以跟自己比看看。」最後，父母對學障生的信念也會影響他們對自己的看法，他們重視自己在父母眼中的樣子且相信自己有能力可以影響他人：

「他們（父母）覺得我是開朗的人。這會讓我也覺得我自己就是一個開朗的人，我也會用這種開朗的方式去影響別人，讓別人也快樂起來，不會一直在悲傷的情緒中。」(20220325W1)

## 二、缺乏對障礙理解的親子關係對自我概念有負向影響

父母若對學障子女缺乏了解，用錯誤的方式與他們相處，容易導致親子關係緊張甚至會對學障生的自我概念產生負面的影響。受訪者 S 認為父母不了解自己的學習困難，他們會拿他的成績和一般手足比較並苛責他的成績，還會用負面的言詞管教他，這樣的親子關係除了導致 S 排斥他的父母之外更影響了他對學業的自我概念。研究者詢問 S：父母講你成績不好，你的感覺是什麼？他說：「不喜歡，討厭。又不是每個人天生就是聰明的，憑什麼這樣，覺得很沒信心。」(20220608S2)

## 參、小結

量化結果顯示親子關係對自我概念具有顯著的解釋力，質性結果也發現親子關係會影響學障生的自我概念，尤其學障生比一般生更容易在學業學習上遇到困難，此時父母的鼓勵和支持會帶給他們莫大的勇氣，讓他們更有動力去面對這些挑戰。相反地，負向的親子關係則會對自我概念產生負面影響。如第一節手足關係現況的競爭關係所述，受訪者 S 的父母拿他的成績和手足做比較，對此 S 感到很沒有信心。

## 第五章 討論與結論

本章針對前一章研究結果進行討論與分析，最後根據研究發現提出結論、限制以及對未來研究之建議。由於過往較缺乏針對學障家庭互動相關研究，關於其他障礙類別的文獻則較充足，因此討論時會提到其他障礙類別的研究進行比較，藉以確認學習障礙與其他障礙之異同。

### 第一節 綜合討論

研究者根據第三章整體研究架構（見圖 3-1）結合研究結果繪製出研究結果概念圖（如圖 5-1）。結果發現家庭互動中親子關係與手足關係具有顯著關聯；親子關係對自我概念具有顯著關聯同時在統計上也具有解釋力，且不同的相處方式會造成不同的影響；手足關係與自我概念具有正相關；自我概念現況中社會自我最高，學業自我最低。以下分別討論之：

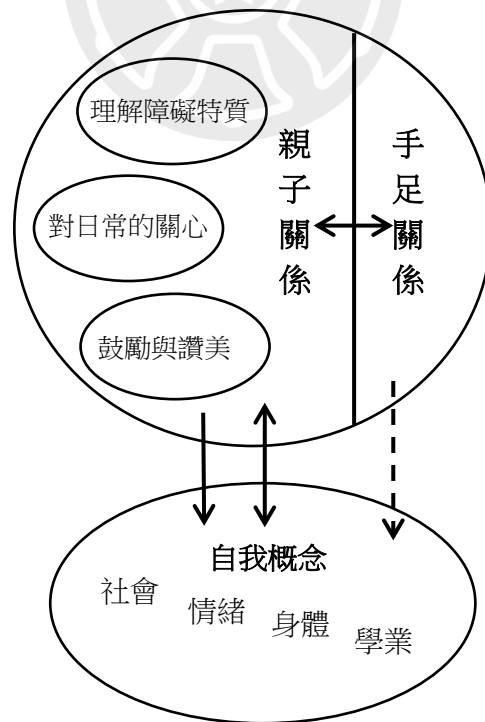


圖 5-1 研究結果概念圖

## 壹、現況分析

本研究問題一為國中學習障礙學生知覺之親子關係、手足關係與自我概念之現況為何，分述如下：

### 一、親子關係

本研究結果顯示親子關係整體平均為 2.41 分，關懷向度整體平均為 2.95 分；保護向度整體平均為 1.90 分，顯示新北市國中學障生知覺的親子關係整體現況是高關懷低保護的。本研究質性結果更進一步發現父母親在非學業的日常問候對學障生來說是一種關懷的舉動。Wagner 等人(2006)也指出身心障礙青少年是正向地看待親子關係。鄭珮秀(2013)也表示一般青少年的親子關係良好且青少年與母親的關係顯著優於父親。但蘇郁雯(2018)的問卷調查結果卻發現新竹縣市國中學障生知覺的父母教養態度以「忽略冷漠」型占大多數。研究者推測可能是問卷調查的區域或使用的研究工具不同造成不一致的研究結果。另外，本研究受訪者皆是經由學校教師推薦而來，他們在學校的適應以及家庭支持方面都算良好，因此在回答訪談問題時也可能較正向。

本研究量化與質性結果均顯示一部分學障生認為父母不了解自己的學習特質，此發現與過往研究一致(Chan et al., 2017)。對此本研究訪談結果更深入地發現父母對學障子女學習特質的了解能增進親子關係且母親通常比父親更了解孩子的狀況；相反地若父母未能了解孩子的學習困難則會讓學障生對親子關係有較負面的感受(Lahane et al., 2013)。彭路得(2014)訪問學障青少年的父親後發現當他們在得知孩子是學習障礙後往往會責怪自己未能及時發現孩子的困難而用錯誤的方式與孩子相處，造成親子關係的緊張，如同本研究受訪者S與其父母的關係亦是如此。

過往研究指出家中有學障子女會造成家庭關係失和(Dyson, 2010)，但本研究認為在家庭接受障礙跟學習有相關的前提之下反而能增進親子關係。從本研究受訪者的故事來看，因為父母理解孩子的學習困難也接

受了孩子的學業表現，所以不會對子女的成績有過高的要求，降低了子女的學習壓力也讓親子關係更融洽。

另一方面，本研究結果顯示新北市國中學障生普遍感受到較高的獨立與自主性；此現況與Chien和Gau（2017）針對自閉症學生的研究結果不一致，他們的研究發現自閉症感受到父母專制保護的程度比一般生來得高。Chang等人（2017）的研究也指出，青少年階段的注意力缺陷過動症學生認為與家中一般或障礙手足相比自己受到母親更威權的控制。研究者推測這些差異在於比起自閉症與過動症，學習障礙的障礙特質相對隱性（洪儷瑜，1995），父母不容易察覺學障子女與一般手足的差異，因此在管教上也就不會有過多的保護和控制。

但是，透過訪談本研究亦發現在看似自主性高的親子關係裡，父母與學障子女之間仍是共生關係，彼此容易有緊密的連結。如同本研究受訪者S的例子，S和父母的互動雖然不多，但他仍希望能藉由考好成績來得到父母的認同；看似獨立性高的受訪者C也認為父母的問候對他來說是一種關心。曾瓊禎和徐享良（2006）認為學障生在學習上容易受到長期的挫敗而產生較高的生活壓力和憂鬱，而父母適當的管教與回饋是提升學障生自尊的關鍵。

## 二、手足關係

在手足關係現況的部分，有關學障生手足關係相關文獻尚不足，故本研究將此現況與其他障礙類別的手足關係研究進行比較。量化結果顯示手足關係有正向也有負向，學障生喜歡和手足玩耍、遊戲，但有時也會和手足產生爭吵；質性結果發現學障生與手足之間良好的互動除了打鬧、嬉戲，還包含問候對方的日常以及手足贈送禮物，負向的互動則大多是因生活中的小事而產生。

此現況與一些研究的結果相似，葉育婷（2017）訪問一位擁有聽障哥哥的一般手足，手足認為和哥哥的感情很好，在國小與國中時也因為

和哥哥念同一所學校而感到驕傲且他也會跟同學誇耀哥哥的繪畫能力。張聖年（2017）訪問107位有肢體障礙手足的大學生，他也發現手足關係是親密的。另外，研究顯示一般生的手足關係也是親密多於競爭的（林書伶，2016；鄭珮秀，2013）。

另一些研究則認為障礙者的手足關係並不好。謝合旻（2020）認為由於過動學童的問題行為較多，導致8至12歲的過動學童與其家中一般手足之間的衝突比一般家庭中的手足互動來得多。王秀如（2019）的研究顯示自閉症組的手足關係各層面的平均分數都低於一般組。

除此之外，本研究從訪談中歸納發現手足關係除了正向和負向還有疏離，受訪者表示和手足之間沒有太多互動。此現況與一些研究結果不同，一些研究指出家庭中的一般手足通常需要與父母一同分擔照顧障礙者的責任同時也要承受更多來自社會與同儕的壓力，導致他們容易有負向情緒和攻擊行為（林珍安，2018；張宇傑，2017；Chien, 2017；Hall & Rossetti, 2018），Dyson（2010）也認為學障生對家庭成員造成的負面影響與明顯障礙類別的家庭相似。但本研究從障礙者的角度來看並未發現這樣的情況。

綜上所述，本研究發現學障生的手足關係與一般生並無太大的差別（林書伶，2016；鄭珮秀，2013）。可能在於學障生與其他明顯的障礙相比，他們的外表看起來和一般人一樣，障礙特質也較難被察覺，因此不僅父母難以發現他們的困難，就連手足在相處上也未必能真的了解他們。

### 三、自我概念

本研究量化結果顯示自我概念整體平均為 2.71 分，社會自我平均為 2.94 分，情緒自我平均為 2.77 分，身體自我平均為 2.70 分和學業自我平均為 2.49 分，顯示新北市國中學障生知覺的整體自我概念與各向度自我概念都不錯，只有學業自我較不好。另外，本研究透過訪談後

對學障生的社會自我與學業自我也有進一步發現。

在社會自我方面，新北市國中學障生知覺自己與家人、同儕之間的關係良好，但本研究量化與質性的結果均顯示大多數學障生認為自己和家人的關係比和同儕的關係好，因為和家人相處讓他們感到放鬆且家人能給予自己較多的關心。幾乎所有受訪者都對自己在校的人際關係感到沒自信甚至覺得不好，此發現與過往的研究相同(蕭莉雯, 2018; Al-Yagon & Margalit, 2013; Chan, 2017; Majorano et al., 2017; Orr & Goodman, 2010; Vlachou & Papananou, 2015; Zeleke, 2004)。雖然青春期的個體對父母的依賴開始降低(林惠雅、蕭英玲, 2017; Ogwo, 2013)但對學障生來說他們較缺乏現實感且容易高估自己的社交能力，因此當他們在與人建立社會關係時較缺乏安全感，這也導致他們對家庭的依賴提高(Majorano et al., 2017)。

在學業自我方面，本研究量化與質性結果均顯示大多數學障生對學業的自信較低，認為自己的成績一般或不好，此發現與過往研究結果一致(Chan et al., 2017; Gans et al., 2003)。在高度重視學業成就的亞洲文化下，我國國中階段的學生開始面臨較大的課業壓力，因為這時期正是他們人生中第一次藉由考試來進行生涯選擇，也就是國中教育會考。本研究結果亦發現寫作業對學障生來說是一件令他們感到困難的事，面對這些學業學習上的挑戰，使他們容易對學習感到無助、自我懷疑等這些負面的情緒都會對學障生的自我概念造成影響(張萬烽, 2017; Orr & Goodman, 2010)。

## 貳、相關情形

本研究問題二為國中學習障礙學生知覺之親子關係、手足關係與自我概念之相關情形為何。本研究量化結果發現整體親子關係與手足關係呈現低度正相關且具有統計顯著性，此發現與過往研究結果一致(王秀如, 2019; 鄭珮秀, 2013); 手足關係與自我概念呈現低度正相關不具統



計顯著性，此發現與王秀如（2019）的研究結果不同。另外，親子關係與自我概念呈現中度正相關且具統計顯著性，此情形至研究問題三與預測分析一併討論。

關於親子與手足關係的相關情形，本研究質性結果發現父母若能理解學障子女的學習特質不僅能增進親子關係也能促進手足關係。鄭珮秀（2013）也認為親子關係對手足關係具顯著解釋力，也就是說青少年感受到愈佳的親子關係其手足關係也愈好。Portner 和 Riggs（2016）的研究也發現主要照顧者對子女的關心和溫暖程度會溢出並影響子女和手足相處的情緒、想法和行為。

本研究訪談發現不僅親子關係會影響手足關係，手足關係也可能影響親子關係。例如受訪者 L 的故事，當他和母親在溝通上產生誤會時，是由姊姊主動出面和母親溝通並安撫 L 的情緒，才順利化解誤會。由此可以發現手足之間良好的關係對親子關係也有正向的影響。

最後，關於手足關係與自我概念的相關情形，本研究量化結果顯示兩者之間的正相關未達統計顯著性；訪談中大部分受訪者都提到當他們面臨學業或其他困難時，手足會主動出面教他們寫作業或協助他們解決問題，也因為這良好的手足關係讓學障生能更有自信地去面對挑戰，這也許是造成手足關係與自我概念之間正相關的原因。王秀如（2019）的研究也指出手足知覺的正向手足關係與其自我概念具有顯著的正相關。

## 參、預測分析

本研究問題三為國中學習障礙學生知覺之親子關係、手足關係對自我概念之預測力如何。本研究簡單線性迴歸分析結果顯示親子關係對自我概念的解釋力具統計顯著性，也就是親子關係會影響學障生的自我概念，良好的親子關係可以促進學障生對自我的看法；相反地，負向的親子關係也會影響自我概念（曾瓊禎，2020；黃瓊儀等人，2018；陳慧蓉，2018；蘇曉佩，2011；Dyson, 2003；Núñez et al., 2022）。

本研究質性結果發現父母的鼓勵對學障生的學業自我概念有正向的影響。學障生在學業學習上比一般生更容易遇到困難或挫折，此時父母的肯定和鼓勵會讓他們更有信心去面對這些挑戰(Orr & Goodman, 2010)。相反地，若父母缺乏對學障子女學習特質的了解則容易對子女的學業成就產生較高的期待，當學障子女難以達成父母期待時就容易造成負向的親子關係。除此之外，本研究亦發現父母的讚美對學障生的自我概念也具有正向的影響，尤其當父母讚美他們學業以外的專長時，他們會倍感自信。

## 第二節 結論與建議

### 壹、研究結論

本研究將Shavelson等人(1976)的自我概念理論融入Turnbull和Turnbull(1990)的家庭系統理論中以作為研究架構並聚焦於家庭互動中的親子與手足關係，將自我概念視為家庭功能之一，探討親子關係與手足關係對學障生自我概念發展的影響。本研究為國內首次從學障生的角度知覺親子關係與手足關係現況之研究，此結果可作為後續研究之用，亦補足了過去文獻少以家庭為背景探討學障生自我概念之研究缺口。

透過本研究結果共有三項主要發現，其一是新北市國中學障生知覺之親子關係現況是高關懷低保護的；手足關係現況為中庸，有正向也有負向，與非學障生的手足關係相似；社會自我概念偏高、學業自我概念則略低於中間值。其二是親子關係與手足關係具有統計顯著的正相關；手足關係與自我概念雖具有正相關但未達統計顯著性，質性結果發現手足幫助學障生解決學業或其他困難會使學障生的自信心提升。其三是親子關係可以有效地預測自我概念，其對自我概念的解釋力達顯著水準， $\beta = .31$  ( $t = 2.77$ ,  $p < .001$ )，親子關係的 $R^2$ 值為.09，解釋力為9%。

綜上所述，根據本研究發現家庭關係會對學障生的自我概念產生影響，而自我概念對學障生的生活品質具有相當的重要性，因此未來實務

工作者及相關研究應重視學障生家庭互動之提升與促進。

## 貳、研究限制

本研究採用量與質的混合研究法，量化研究方面，在招募問卷填答者時為了顧及樣本的同質性，剔除無手足、單親及隔代家庭之樣本後，樣本數未達100份，使統計分析的結果較不具代表性。另外由於本篇聚焦於親子關係和手足關係，針對家庭的定義較狹窄，可能因此忽略了亞洲文化中家庭的多樣性，例如在許多大家庭中常有雙親和手足之外的其他家庭成員擔任主要照顧者，像是姑姑、舅舅等，這些家庭成員之間的互動也會對個體造成影響。在研究工具方面，研究者除了自編問卷也有部分使用既有的量表，由於量表經由作者同意後授權而來故無法修改既有的題目，因而限制了分析結果，幸好還有質性的資料可以補足其中不足的部分。

質性研究方面，由於接受訪談的五位參與學生都是經由學校教師推薦而來，這些參與者在校的適應情況大多良好同時他們也具有較良好的家庭支持，因此在回答訪談問題時他們可能具有較正向的看法。另外，本研究採半結構式訪談，由於研究者本身訪談技巧與經驗較不足，故訪談時較難將參與者的回答立即延伸至更適切的主題。

## 參、研究建議

根據本研究結果發現親子關係是學障生自我概念的預測因子之一，因此如何促進親子關係是值得我們探究之議題，以下針對實務方面及未來研究方面提供研究建議：

### 一、實務方面

研究者目前在國中擔任特教教師，在撰寫本篇的過程也有所省思。在教學的過程中，總會不經意地將關心放在有較多行為問題、情緒較不

穩定或是智能障礙、自閉症學生身上。藉由訪談後發現學障生雖然表面看似雲淡風輕有時會表現出獨立的樣子，但他們內心對家庭、對長輩的依賴遠超乎家長與老師的預期，他們只是不善於和長輩溝通、表達自己的需求。因此，建議家長與實務工作者在日常生活中多主動關心學障生的日常，問候他們在學習與人際互動上的需求，將焦點放在可以提供他們的協助或是傾聽煩惱。此外，也可以多欣賞、讚美他們各方面的優勢能力，像是體育、藝術和多媒體等，讓他們知道除了學業學習外，其他優勢能力也是值得發展和培養的。

另外，本研究亦發現家長、手足以及學障生本人對於學習障礙並不瞭解。在學校端，建議實務工作者加強親職教育，提供相關研習資訊、介紹支持性家長團體、手足團體、相關書籍和多媒體資源，或是藉由召開學生的個別化教育計畫會議時加強宣導特教知能，增進他們對障礙的認識。在家庭端，建議家長開誠布公地和學障子女討論學習障礙同時也可以告訴手足，讓整個家庭都能理解學習障礙特質，陪伴學障子女一起面對學業或人生中的挑戰，讓他們心理感受到陪伴與支持的力量。

## 二、未來研究方面

在理論方面，家庭系統中的家庭互動是由四個次系統所構成的，由於本研究篇幅有限故僅聚焦於親子和手足次系統對自我概念的影響，建議後續研究納入其他次系統，如此更能看清家庭互動之全貌。

在問卷編制方面，本研究親子關係問卷題項同時包含父母雙方，但研究者在進行訪談後發現學障生與雙親之間的關係未必相同，建議後續研究將親子關係的問卷題目設計成雙親分開詢問的形式。

最後，關於障礙者的手足關係這項資訊在既有的資料庫中很容易被忽略，即使學校輔導紀錄上已有手足相關資訊，但並未與特殊教育通報網連結。關於來自不同家庭背景的研究參與者其背景變項對家庭互動與自我概念的影響程度為何，有待未來研究更深入地探討。

## 參考文獻

- 王秀如 (2019): 泛自閉症者一般手足之父母教養、手足關係與自我概念關係之研究 (未出版碩士論文)。國立高雄師範大學。
- 王雅倩、陳宛庭 (2016): 父親教育程度、母親教養態度、生活適應與新住民青少年憂鬱相關性之探討。人文社會科學研究, 10(1), 29-52。
- 田芳華 (1999): 認知訪談在研究調查上的應用—以假設市場條件法為例。國科會研究彙刊: 人文及社會科學, 9(3), 555-574。
- 吳心楷、宋曜廷、簡馨瑩 (2010): 錄影分析在教育研究的應用。教育科學研究期刊, 55(4), 1-37。
- 吳裕益、侯雅齡 (2000): 國小兒童自我概念量表。心理。
- 宋曜廷、潘佩妤 (2010): 混合研究在教育研究的應用。教育科學研究期刊, 55(4), 97-130。
- 林幸台、張小鳳、陳美光 (2002): 田納西自我概念量表。測驗。
- 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 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 林珍安 (2018): 家有愛奇兒—非障礙手足的愛情之旅 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 林美玲、吳訓生、林燕琪 (2015): 自我概念與自我擁護模式在中度智能障礙學生自評與導師評量間結構恆等性之檢定。特殊教育研究學刊, 40(2), 31-60。
- 林書伶 (2016): 臺北市國中生手足關係、同儕互動與領導才能發展之研究 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 林惠雅、蕭英玲 (2017): 青少年時期親子關係滿意度的變化: 生態脈絡的影響。教育心理學報, 49(1), 95-111。
- 洪儷瑜 (1995): 學習障礙者教育。心理。
- 洪儷瑜、陳學志、卓淑玲 (2008): 貝克兒童及青少年量表 (第二版中文版)。中國行為科學。

- 徐畢卿、羅文倬、龍佛衛 (1999)：雙親教養態度量表中文版之信效度研究。護理研究，7 (5)。
- 教育部 (2013)：身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法，教育部。
- 陳慧蓉 (2018)：脈絡因素、學業自我概念、與學習投入對學業表現的影響：臺灣國小三年級經濟弱勢與一般學生之比較。當代教育研究季刊，26 (2)，73-107。
- 黃瓊儀、游錦雲、吳怡慧 (2018)：國中普通班身心障礙學生親子互動、自我概念與學校適應之關係研究。教育科學研究期刊，63 (1)，103-140。
- 張聖年 (2017)：有肢體障礙手足之大學生其手足關係與壓力研究 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 張萬烽 (2017)：學習障礙學生自我概念與學校適應之縱貫研究。特殊教育研究學刊，42 (3)，1-32。
- 張鐘文 (2009)：國小資優生與其家長、手足互動關係之研究 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 張宇傑 (2017)：愛奇兒手足在青少年階段之需求與服務期待—以天使心基金會為例 (未出版碩士論文)。國立臺北教育大學。
- 鈕文英 (2020)：質性研究方法與論文寫作 (第三版)。雙葉。
- 彭路得 (2014)：父職經驗之探究—以學習障礙青少年父親為例 (未出版碩士論文)。國立暨南國際大學。
- 曾瓊禎、徐享良 (2006)：學習障礙青少年生活壓力、自尊與憂鬱之相關研究。特殊教育學報，23，105-146。
- 曾瓊禎、洪儷瑜 (2020)：學習障礙大學生韌性發展歷程探究。特殊教育研究學刊，45 (2)，61-88。
- 新北市 (2020)：新北市學習障礙鑑定及亞型研判補充說明，新北市。
- 葉育婷 (2017)：哥哥的守護者——一位聽障手足的真情告白。特殊教育發展期刊，64，53-64。

- 葉文虎、鄭凱芸 (2018)：翻牆的記憶—身心障礙者的手足關係。臺灣社會工作學刊，20，41-73。
- 鄭珮秀(2013)：青少年的親子關係與父母教養差異對手足關係之影響(未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 謝合旻 (2020)：過動兒童與其特殊手足互動經驗之探究 (未出版碩士論文)。中國文化大學。
- 蕭莉雯(2018)：從縱貫性研究觀點談學習障礙的復原力。特殊教育季刊，149，1-12。
- 蘇郁雯 (2018)：國中學習障礙學生知覺父母教養態度對人際關係影響之研究—以自我概念為中介變項 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 蘇曉佩 (2011)：國中資源班學生的親子互動關係、自我概念及人際關係適應之研究：以學習障礙及輕度智能障礙為例 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2013). Social cognition of children and adolescents with learning disabilities: Intrapersonal and interpersonal perspectives. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 278-292). Guilford Press.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1990). Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child Development*, 61(5), 1387-1398.
- Burns, R. M. (1982). *Self-concept Development and Education*. Holt, Rinehart and Winston.
- Chan, Y., Chan, Y. Y., Cheng, S. L., Chow, M. Y., Tsang, Y. W., Lee, C., & Lin, C. Y. (2017). Investigating quality of life and self-stigma in Hong Kong children with specific learning disabilities. *Research in*

- Developmental Disabilities*, 68, 131-139.
- Chang, J. P. C., & Gau, S. S. F. (2017). Mother-child relationship in youths with attention-deficit hyperactivity disorder and their siblings. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(5), 871-882.
- Chien, Y. L., Tu, E. N., & Gau, S. S. F. (2017). School Functions in Unaffected Siblings of Youths with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 3059–3071.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: the tailored design method*. John Wiley & Sons.
- Dyson, L. L. (2003). Children with learning disabilities within the family context: a comparison with siblings in global selfconcept, academic self-perception, and social competence. *Learning Disabilities Research & Practices*, 18(1), 1-9.
- Dyson, L. L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 43-55.
- Feng, Y., Whiteman, S., Xu, S., Li, L., Jin, S., & French, D. (2019). Chinese adolescents' relationships with mothers, fathers, and siblings: associations with youth's internalising and externalising problems. *Journal of Relationships Research*, 10, 1-11.
- Fisher, R. P., & Geiselman, R. E. (1992). *Memory enhancing techniques for investigative interviewing: The cognitive interview*. Charles C Thomas.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2013). *教育研究法：研究設計實務*(楊孟麗，謝水南譯；2版)。台北市：心理。(原著出版於2003)。



- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the qualities of sibling relationships. *Child Development, 56*(2), 448-461.
- Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 36*(3), 287-295.
- Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H., & Herman, K. L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(4), 222-236.
- Hadiwijaya, H., Klimstra, T., Vermunt, J., Branje, S., & Meeus, W. (2015). Parent-adolescent relationships: An adjusted person-centered approach. *European Journal of Developmental Psychology, 12*(6), 728-739.
- Hall, S. A., & Rossetti, Z. (2018). The roles of adult siblings in the lives of people with severe intellectual and developmental disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 31*(3), 423-434.
- Jacobs, P., & MacMahon, K. (2017). 'It's different, but it's the same': perspectives of young adults with siblings with intellectual disabilities in residential care. *British Journal of Learning Disabilities, 45*(1), 12-20.
- Kim, J. Y., McHale, S. M., Osgood, D. W., & Crouter, A. C. (2006). Longitudinal course and family correlates of sibling relationships from childhood through adolescence. *Child Development, 77*(6), 1746-1761.
- Lahane, S., Shah, H., Nagarale, V., & Kamath, R. (2013). Comparison of self-esteem and maternal attitude between children with learning disability and unaffected siblings. *Indian Journal of Pediatrics, 80*(9), 745-749.
- Lawshe, C. H. (1975). *A quantitative approach to content validity*. Personnel

Psychology.

- Mañano, C., Coutu, S., Morin, A., Tracey, D., Lepage, G., & Moullec, G. (2019). Self-concept research with school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(2), 238-255.
- Majorano, M., Brondino, M., Morelli, M., & Maes, M. (2017). Quality of relationship with parents and emotional autonomy as predictors of self concept and loneliness in adolescents with learning disabilities: the moderating role of the relationship with teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 690-700.
- Makhubu, S. S. (2014). *A comparative study on the self-concept of learners with learning disabilities in different educational settings* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Zululand.
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, K. A., Parker, P. D., Guo, J., & Dicke, T. (2018). An integrated model of academic self-concept development: Academic self-concept, grades, test scores, and tracking over six years. *Developmental Psychology*, 54(2), 263-280.
- Mohammadi, M., & Zarafshan, H. (2014). Family function, parenting style and broader autism phenotype as predicting factors of psychological adjustment in typically developing siblings of children with autism spectrum disorders. *Iranian Journal of Psychiatry*, 9, 55-63.
- Núñez, J. C., Rodríguez, C., Tuero, E., Fernández, E., & Cerezo, R. (2022). Prior academic achievement as a predictor of non-cognitive variables and teacher and parent expectations in students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 45(2), 121-133.
- Ogwo, A. (2013). Adolescents-parent relationships as perceived by younger and older adolescents. *IFE Psychologia*, 21(3), 224-229.

- Orr, A. C., & Goodman, N. (2010). "People like me don't go to college:" The legacy of learning disability. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 4(4), 213-225.
- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52(1), 1-10.
- Portner, L.C., & Riggs, S.A. (2016). Sibling relationships in emerging adulthood: associations with parent–child relationship. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 1755-1764.
- Rogers, C. R. (1959). *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework*. McGraw-Hill.
- Rotsika, V., Coccossis, M., Vlassopoulos, M., Papaeleftheriou, E., Sakellariou, K., Anagnostopoulos, D. C., ... & Skevington, S. (2011). Does the subjective quality of life of children with specific learning disabilities (SpLD) agree with their parents' proxy reports?. *Quality of Life Research*, 20(8), 1271-1278.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Self-concept : validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Sternke, J. C. (2010). *Self-concept and self-esteem in adolescents with learning disabilities*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Wisconsin-Stout.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R., (1990). *Families professionals and exceptionality: A special partnership* (2nd. Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Turnbull, A., Turnbull, H. R., Erwin, E. J., & Shogren, K. A. (2013). *親師合作與家庭支援—由信任與夥伴關係創造雙贏* (王慧婷、陳淑瑜、邱

春瑜、葛竹婷、任麗華、鄭雅莉、柯秋雪譯，洪儷瑜總校閱；初版)。  
臺北市：華騰。(原著出版於 2009)。

Vlachou, A., & Papananou, I. (2015). Disabled students' narratives about their schooling experiences. *Disability & Society, 30*(1), 73-86.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., & Levine, P. (2006). The academic achievement and functional performance of youth with disabilities. A report from the national longitudinal transition study-2 (NLTS2). NCSER 2006-3000. Online Submission.

Wang, C., & Huang, S. Y. (2019). Predicting effect of anxiety symptoms on self-concept and peer relationships in preadolescent children. *Journal of Education & Psychology, 42*(1), 105-132.

Wei, X., & Marder, C. (2012). Self-concept development of students with disabilities: Disability category, gender, and racial differences from early elementary to high school. *Remedial and Special Education, 33*(4), 247-257.

Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education, 19*(2), 145-170.

## 附錄一 研究者省思日誌

研究者	林佑庭	省思日期	
訪談對象	受訪者代號		
研究問題	訪談紀錄		
問題一	行為表現：  特殊事件：		
問題二	行為表現：  特殊事件：		
問題三	行為表現：  特殊事件：		
問題四	行為表現：  特殊事件：		

## 附錄二 正式問卷

### 國中學生自我概念、雙親教養態度與手足關係問卷

親愛的同學你好：

感謝你協助填答本份問卷，這份問卷的目的，是想了解你對自己的看法，以及你對於父母教養態度與手足互動的感受或想法，你的幫忙將對國中生的自我概念研究有非常大的貢獻！

提醒事項：

- 1.本問卷有四個部分，請仔細閱讀題目。你可以使用手機或平板作答，填答時間約 10-15 分鐘。
- 2.你所填寫的內容會「絕對保密」，僅供學術研究之用，並採「不記名」的方式。
- 3.問卷內容與考試無關，也沒有對錯，老師和家長不會因為你填的內容而改變對你的想法，請放心作答。
- 4.填答時，你可以選擇跳過任何問題或中途休息，但還是希望你能盡量作答。
- 5.填寫完後，我會贈送一份小禮物，來感謝你的幫忙！

若有任何疑問，可以與我聯繫。

祝 學習愉快！平安快樂！

國立臺灣師範大學特殊教育研究所

指導教授：國立臺灣師範大學特殊教育學系 邱春瑜教授

研究生：新北市立錦和高中 林佑庭老師

電子信箱：asdfghjkl869\*\*\*\*\*@gmail.com

中華民國 110 年 10 月

同意書：若您同意參與這個研究，並已閱讀上述說明，請勾選「是」。

是

否（若您不同意參與，會直接結束問卷）

## 一、個人基本資料

1. 你就讀幾年級？

七年級

八年級

九年級

2. 你的性別？

女

男

3. 你的家庭型態

雙親(爸爸和媽媽兩人扶養你)

單親(爸爸或媽媽其中一人扶養你)

隔代(由爺爺奶奶扶養你)

其他

4. 你有到資源班上課嗎？

有

沒有

5. 您的家庭型態為何？

單親家庭

核心家庭（小家庭）

三代同堂家庭

隔代教養家庭

其他

## 二、自我概念量表

### 【作答說明】

這部份問卷的目的，是想要了解你對自己的看法，包含身體、社會、情緒和學業四個方面。請依據你真實的想法，在四個選項中，選出一個最符合你真實情況的選項。數字愈大代表符合的程度愈高，4 代表非常符合、3 代表符合、2 代表不符合、1 代表非常不符合。

	1	2	3	4	
非常不符合	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	非常符合

- 1 我經常保持愉快的心情
- 2 我覺得我的身體健康
- 3 我覺得自己是個有用的人
- 4 我對自己的身材感到滿意
- 5 我和同學們相處得很好
- 6 我和我的家人感情很好
- 7 我覺得自己是聰明的
- 8 我覺得自己長得蠻好看的
- 9 我覺得自己的情緒蠻穩定的，沒有太大的變化
- 10 我喜歡幫老師做事，老師也都會請我幫忙他做事
- 11 我能靠自己把問題解決
- 12 我是一個體力充沛的人
- 13 當我遇到困難時，我會告訴家中大人，他會幫助我
- 14 我了解老師上課的內容
- 15 我覺得自己是一個開朗的人



### 三、 雙親教養態度量表

#### 【作答說明】

這部份問卷的目的，是想要了解你對於父母管教態度的想法。請你在心中選擇一位最常與你互動的爸爸或媽媽，選好後，請依據你真實的想法與感受，在四個選項中，選出一個最符合你的選項。數字愈大代表符合的程度愈高，4 代表非常符合、3 代表符合、2 代表不符合、1 代表非常不符合。

	1	2	3	4	
非常不符合	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	非常符合

- 1 用溫和、友善的口氣和我說話。
- 2 沒有給我所需要的充分幫助。
- 3 讓我做我想做的事。
- 4 對我似乎很冷淡。
- 5 清楚地瞭解我的問題和困擾。
- 6 對我是關愛的。
- 7 喜歡讓我自己做決定。
- 8 不希望我長大。
- 9 想要控制我所做的每一件事。
- 10 侵犯我的隱私。
- 11 樂於和我商量事情。
- 12 常常對我微笑。



#### 四、手足關係量表

1. 你有兄弟姊妹嗎？

有

沒有(請跳過下一題，按「繼續」問卷結束)

2. 你有幾個兄弟姊妹？(不包含你自己)

1

2

3

4

5 個以上

#### 四、手足關係量表

##### 【作答說明】

這部份問卷的目的，是想要了解你和兄弟姊妹互動的情形。請依據你真實的想法與感受，在四個選項中，選出一個最符合你的選項。數字愈大代表符合的程度愈高，4 代表非常符合、3 代表符合、2 代表不符合、1 代表非常不符合。

1                      2                      3                      4

非常不符合      ○                      ○                      ○                      ○                      非常符合

1. 我的兄弟姊妹覺得我很優秀，因此嫉妒我、排擠我。
2. 我和我的兄弟姊妹互相猜忌，彼此懷恨在心。
3. 我和兄弟姊妹時常會在某些方面（如成績）互相較勁，彼此想勝過對方。
4. 我和兄弟姊妹彼此敵視，有時會不擇手段地挑對方毛病。
5. 我的兄弟姊妹以我為榮。
6. 我和兄弟姊妹間彼此經常惹對方生氣。

7. 和其他兄弟姊妹比起來，我覺得媽媽比較喜歡我。
8. 我以我的兄弟姊妹為榮。
9. 我覺得媽媽比較關心我的兄弟姊妹，比較忽視我。
10. 父母處理兄弟姊妹的事不公平，偏袒某人。
11. 我的兄弟姊妹常向父母抱怨對我的不滿。
12. 我覺得爸爸比較關心我的兄弟姊妹，比較忽視我。
13. 我和兄弟姊妹常爭吵或打架。
14. 我和兄弟姊妹無話不談，經常分享心事。
15. 當我遇到事情做不來時，我的兄弟姊妹都會盡量幫助我。
16. 我和我的兄弟姊妹感情很好。
17. 我會和我的兄弟姊妹一起遊戲、玩耍。
18. 我和兄弟姊妹經常意見不合。
19. 我和兄弟姊妹相處不好。



### 附錄三 初步編碼架構表

核 心 概 念	主題	類別	次類別
	A 親子關係	AA 關懷	1 聊天：人際、未來升學、擔心在學校被欺負
			2 讚美：慶生、做家事
			3 一起從事休閒：出去玩、購物
			4 教導功課
		AB 忽略	1 不會聊天
		AC 自由	1 不問成績
		AD 控制	1 對某些事的限制：穿著打扮
	B 手足關係	BA 親密	1 聊天
			2 一起從事休閒：出去玩
3 手足給予物品			
4 在學校時會去找手足			
BB 衝突		1 未經同意亂動對方的物品	
		2 因手足指出不好的行為而爭吵	
BC 競爭		1 父母在買東西上的公平	
		2 成績	
		3 行為	
BD 相對地位		1 崇拜手足（成績、人際）	
	2 被手足使喚做事		
BE 疏離	1 互動少		
C 自我概念	CA 學業自我	1 覺得自己成績如何	
	CB 社會自我	1 在學校的人際	
		2 和家人的關係：在手足和父母眼中的自己	
		3 喜歡和家人一起還是和同學	
	CC 情緒自我	1 被父母稱讚，心情好	
CD 身體自我	1 最不喜歡上體育課，不喜歡跑步		

附錄四 正式編碼架構表

核心概念	主題	舉例
親子關係 現況	一、詢問日常而非學業是一種關愛	1 父母主動詢問日常，像是人際互動、學習狀況等。
	二、家長對學障特質的理解能夠促進親子關係	1 家長對學障子女的特質有所了解，降低了學障生的學習壓力。 2 家長對學障子女的特質不了解，導致親子關係緊張。
	三、自由與忽視只有一線之隔	1 親子之間互動少，彼此不聊天，父母也不管成績。 2 父母對學障子女某些事的限制，像是打表打扮和手機使用。
手足關係 現況	一、正向手足關係包含在校互動跟贈禮	1 主動問候、對方玩耍以及在學校時會主動去找對方。 2 手足贈與物品。
	二、負向手足關係包含摩擦跟冷淡	1 因生活中細瑣的小事爭吵，像是被手足使喚做事情 2 與手足互動少
自我概念 現況	一、人際關係上依賴家庭更勝於同儕	1 比起同儕更喜歡和家人相處 2 家人很關心我 3 覺得自己在校的人際狀況不好
	二、對學業自我的看法偏中下	1 覺得自己的成績在班上的中間 2 覺得自己的成績不好
親子、手足與自我的相關	一、親子關係與手足關係的正相關	1 父母對學障特質的理解能促進親子互動也能增進手足關係 2 父母對學障特質的不理解讓親子關係傾向負面也影響手足關係 3 良好的手足關係帶動親子關係變好，例如親子產生衝突由手足幫忙解圍
	二、良好的手足關係能提升自信	1 遇到學業困難時手足給予幫助，提升對學業的自信 2 向同學炫耀哥哥對自己的照顧而感到自信

親子、手足關係對自我概念的預測	一、父母的肯定對自我概念有正向的影響	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 父母的讚美對自我概念有正向影響，例如主動幫忙做家事、主動幫家人慶生</li> <li>2 父母的鼓勵對學業自我有正向影響</li> <li>3 父母的期待也會影響我對自己的看法</li> </ul>
	二、缺乏對障礙理解的親子關係對自我概念有負向影響	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 負向的親子互動降低學業自我概念</li> </ul>



## 附錄五 招募說明

### 國中學習障礙學生自我概念、雙親教養態度與手足關係問卷

親愛的老師您好：

我是錦和高中的林佑庭老師，目前正在撰寫論文，我的研究目的是想了解學障生的自我概念與家庭互動的相關性，期望此研究成果對教師在學障生的教學輔導上能有所貢獻。為了感謝您協助發放本問卷，您會在信封內拿到一張 100 元的禮物卡。

#### 發放流程：

1. 本問卷填答對象為國一至國三通過新北市鑑輔會鑑定之正式學習障礙學生。
2. 請您將家長同意書轉交給符合上述資格之學障生家長，並口頭向學生說明本研究目的與作答方式：  
「這份問卷的目的是想了解你對自己的看法，以及你和家人互動上的感受。家長同意後，請你用手機掃描同意書上的 QR-code，即可開始作答。如果你需要用聽的，請你準備兩支手機，分別掃描同意書上兩個 QR-code，一個會報讀題目；一個是作答的地方。」
3. 請您回收家長同意書，並發放文具禮品給有填寫問卷的學生，再將同意書放置回郵信封內寄回給我，謝謝您！

再次深深地感謝您的幫忙與協助！若有疑問，歡迎您與我聯繫。

研究生：林佑庭（新北市立錦和高中教師）

指導教授：國立臺灣師範大學特殊教育學系 邱春瑜助理教授

連絡電話：0963\*\*\*\*\*，

電子信箱：[asdfghjkl869\\*\\*\\*\\*\\*@gmail.com](mailto:asdfghjkl869*****@gmail.com)

## 附錄六 知情同意書（問卷）

### 青少年參與研究家長知情同意書

親愛的家長：

您好！我是錦和高中林佑庭老師，目前在國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士班進修。青少年的親子互動是一個重要的課題，對特教生來說更是如此，希望能有榮幸邀請您的孩子協助我們進行國中生的自我概念與家庭互動情形的調查，您的幫忙對日後的學術研究和教師教學輔導方面具有很大的貢獻。

研究內容：國中學習障礙學生自我概念與家庭互動之相關性研究

研究者：林佑庭（新北市立錦和高中特教教師）

指導教授：國立臺灣師範大學特殊教育學系 邱春瑜教授

連絡電話：0963\*\*\*\*，電子信箱：asdfghjkl869\*\*\*\*@gmail.com

參與方式：

1. 若您同意讓您的孩子參與本研究，請協助他/她使用有網路的手機，掃描下方的 QR-code 即可開始填寫本線上問卷，請盡量讓孩子在安靜的環境中獨立填寫，填寫時間約需 10-15 分鐘。如果孩子需要報讀服務，可以掃描下方的「語音報讀」。
2. 孩子所填寫的內容會絕對保密，且不會影響他的學業成績或老師的觀感。我會採用匿名方式並負起妥善保密的責任，不會向任何人透漏孩子所填寫的資料。
3. 填寫完後，我會贈送一份精美的文具禮品給孩子，來感謝他的幫忙！
4. 若您對研究成果有興趣，可以到臺師大圖書館網頁碩博士論文系統查詢，有任何問題歡迎與我聯繫。

感謝您閱讀完上面的資訊，您可以依照自己的意願，決定是否讓孩子參與這項研究。我們尊重您的決定，如不同意，也不用為難。如果您同意讓您的孩子參與這個研究，也請您協助我們簽署這份同意書並交給學校的老師，謝謝您！

◎家長/監護人簽署欄 (請簽全名)：

我 同意 我的孩子參與這個研究。

不同意

簽名：\_\_\_\_\_

日期：110 年 10 月 日



線上問卷(由學生填寫)



語音報讀



## 附錄七 知情同意書（訪談）

### 青少年參與研究家長知情同意書

親愛的家長：

您好！我是臺灣師範大學特殊教育系碩士班的研究生林佑庭。除了學校同學和老師之外，家人也是陪伴我們一起成長的重要人物。本研究的目的是希望能邀請您的孩子協助我們進行國中生的自我概念與家庭互動情形的訪問，這個訪談的目的，是想了解孩子對父母和手足互動上的感受以及對自己的看法。對日後的學術研究和教育輔導方面有很大的貢獻。

計畫名稱：國中學習障礙學生自我概念與家庭互動之相關性研究

研究者：林佑庭（新北市立錦和高中教師）

指導教授：國立臺灣師範大學特殊教育學系 邱春瑜教授

連絡電話：0963\*\*\*\*，電子信箱：asdfghjkl869\*\*\*\*@gmail.com

#### 研究方法及程序：

- 1.訪談開始前，我會用口頭和書面的方式讓你了解我們研究的目的和流程。
- 2.訪談過程中會經過你的同意後才進行錄音。
- 3.訪談時，我會提出四個事先準備好的問題，你可以拒絕回答任何你不想回答的問題。訪談時間大約 30 分鐘，採線上訪談。
- 4.你所回答的內容會絕對保密，我會採用匿名方式，並負起妥善保密的責任，不會向任何人透漏有關你的資料。
- 5.訪問結束後，我會贈送一份 100 元的禮券，來感謝你的幫忙！

**Google meet 會議代碼請輸入：kdx-jhia-nkd**

感謝您閱讀完上面的資訊，您可以依照自己的意願，決定是否讓孩子參與這項研究。我們尊重您的決定，如不同意，也不為難。如果您同意讓您的孩子參與這個研究，也請您協助簽署這份同意書，感謝您！

#### 參與者聲明

我已了解以上的資訊且同意參與此項研究計畫。

參與者簽名\_\_\_\_\_日期：民國\_\_\_\_年\_\_\_\_月\_\_\_\_日

法定代理人簽名\_\_\_\_\_日期：民國\_\_\_\_年\_\_\_\_月\_\_\_\_日

(簽署時，務必加記日期)

## 附錄八 量表使用授權書一

雙親教養態度量表 (Parental Bonding Instrument) 中文版

使用同意書

茲同意 (學校機構) 國立臺灣師範大學特殊教育學系  
研究生 (碩士班/博士班) 林佑庭，在 邱春瑜 教授  
指導之論文主題 國中學習障礙疑學生自我概念與家庭互動之相關性研究  
中使用本人於 1999 年修訂之「雙親教養態度量表 (Parental Bonding  
Instrument) 中文版」，藉以協助評量個案所知覺的雙親教養態度。

本同意書僅限於同意將該問卷作為學術研究之用，並請在適當處  
註明出處，使符合學術論文之規定。並在完成論文後，送一份給本人。  
專此函覆。此同意書一式兩份、各留一份。

此致

指導教授：邱春瑜

完成後，請寄一份論文參考。  
林佑庭

申請人：林佑庭

聯絡地址：新北市

E-mail：asdfghjkl869...@gmail.com

同意者：林佑庭

中華民國 110 年 05 月 07 日

## 附錄九 量表使用授權書二

### 量表授權使用同意書

茲同意國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士班研究生林佑庭，基於研究需要，使用本人編製之「國小資優生手足關係量表」，作為其碩士論文「國中學習障礙學生自我概念與家庭互動之相關性研究」之研究工具。

本同意書僅限於同意將該量表作為學術研究之用，並在適當處註明出處，使符合學術論文之規定。

此致

同意人： 張鐘文

中華民國 110 年 4 月 30 日