

國立臺灣師範大學特殊教育學系  
身心障礙特教教學碩士論文

特教學校高職部智能障礙學生的  
自我概念、障礙覺察與污名感受

**Self-concept, Disability Awareness and Perceived  
Stigma of Vocational Students with Intellectual  
Disability in a Special School**

指導教授：張千惠 教授

研究生：鄭復耀 撰

中華民國一〇三年六月

## 誌謝

本研究之完成，感謝指導教授張千惠博士在研究方法及報告撰寫上之提點，以及慷慨同意本人參與旁聽碩士班「質性研究」課程的國立體育大學適應體育學系主任周俊良博士；也感謝同事貝仁貴老師在資料編碼上之寶貴意見，及研究同儕邱志鴻老師在研究過程中的熱情鼓勵與協助。最後，特別由衷感謝所有願意分享自己生命經驗的學生們，以及同意參與研究並提供許多重要參考資訊的學生家長／家人們。

## 摘要

本研究旨在探討台灣北部地區某特教學校 8 名高職部智能障礙學生的自我概念、對於個人所處的障礙情境與智能障礙相關標記之覺察，以及對於障礙污名之感受與因應方式。本研究採質性研究法，針對研究對象進行個別的半結構訪談及焦點團體訪談，輔以參與觀察及文件分析，並以電話訪談學生的家長或主要照顧者，結果發現：

- 一、研究對象對於自我的認知多屬正向，且深受與身心障礙同儕之關係影響，並保有一定程度的「正常人」身分認同。
- 二、研究對象傾向將障礙理解為個人的負面特質，對於障礙情境的覺察甚少；對於不強調缺陷的障礙標記較有好感，並較認同於「學習困難」與「特殊學生」兩標記。
- 三、研究對象的污名感受多來自於遭到他人的言語或肢體霸凌等經驗，污名因應策略則包括忍受歧視、迴避歧視者、避免對他人透露自己就讀於特教學校或持有身心障礙手冊等。

最後，研究者根據研究發現，提出若干實務上的建議，以供智能障礙者的相關服務工作者、家長及社會大眾參考。

**關鍵字：**特教學校、智能障礙、自我概念、障礙覺察、污名

## **Abstract**

This study aims at investigating the self-concept, awareness of disabled situation and disability-related labels, perceived stigma and coping strategies of 8 vocational students with intellectual disability (ID) in a special school in northern Taiwan. The study was designed with qualitative research, conducting semi-structured interviews, focus group interviews, participant observation and document analysis of the participants, and phone interviews of their parents or primary caregivers.

The major findings of this study are as follows: 1) Most participants hold positive perceptions of themselves, which have been deeply influenced by their peers with disabilities, and keep a normal identity to a certain extent. 2) The participants tend to perceive disabilities as negative personal traits, and have limited awareness of their disabled situation; as for the attitudes towards disability-related labels, the participants evaluate labels less revealing their defects more positively, while 'learning difficulties' and 'special students' are the two most accepted terms. 3) The participants experience stigma mainly by being verbally or physically bullied from others, and the strategies they adopt to cope with stigma include: enduring discrimination, avoiding people likely to discriminate against them, and hiding the facts that they attend a special school or receive a disability identification card.

At last, according to the findings and conclusions, practical suggestions are proposed for workers providing service for people with ID, parents of people with ID and all other members of society.

**Keywords: special school, intellectual disability, self-concept, disability awareness, stigma**

# 目 錄

第一章 緒論.....	1
第一節 研究問題背景 .....	1
第二節 研究動機與目的 .....	3
第三節 研究問題 .....	5
第四節 名詞釋義 .....	5
第二章 文獻探討.....	7
第一節 智能障礙者的自我概念 .....	7
第二節 智能障礙者的障礙覺察 .....	17
第三節 智能障礙者的污名感受與因應方式 .....	23
第三章 研究方法.....	31
第一節 研究架構 .....	31
第二節 研究參與者 .....	32
第三節 研究設計 .....	34
第四節 資料處理與分析 .....	36
第五節 研究信實度 .....	38
第六節 研究倫理 .....	40
第四章 研究結果與討論 .....	43
第一節 特教學校高職部智能障礙學生的自我概念 .....	43
第二節 特教學校高職部智能障礙學生的障礙覺察 .....	54

第三節 特教學校高職部智能障礙學生的污名感受與因應方式 .....	71
第四節 討論.....	78
第五章 結論與建議 .....	91
第一節 結論.....	91
第二節 建議.....	93
參考文獻.....	97
附錄一 參與研究邀請函 .....	107
附錄二 訪談大綱.....	108
附錄三 研究參與者接受個別訪談時間一覽表 .....	110
附錄四 學生個人文件一覽表 .....	111
附錄五 編碼示例.....	112

## 圖表目錄

圖 1	自我概念的階層性組織 .....	8
圖 2	研究概念架構圖 .....	31
表 1	研究參與者之基本資料 .....	33
表 2	研究資料編號方式說明 .....	37
表 3	參與研究之學生對於智能障礙相關標記的認知經驗與觀感 .....	59
表 4	參與研究之學生認同的障礙標記 .....	65

## 第一章 緒論

### 第一節 研究問題背景

青春期的 Erikson 人格發展論中的重要階段之一，一個人在此時期經歷從兒童逐漸轉換至成人的身分認同調適過程，統整並建立起個人的自我概念（黃堅厚，1999）。然而，對於智能障礙青少年而言，他們尚可能面臨一般同儕所未有的「障礙認同」課題，即障礙標記對於自我概念發展的影響(Beart, Hardy, & Buchan, 2005)。研究顯示，許多智能障礙者在青春期中開始覺察到自己和一般同儕在發展上的差異，並產生了自信不足、挫折與孤立等感受(Evans, 1998; Rowitz, 1988; Zetlin & Turner, 1985)。智能障礙青少年對於個人所處之障礙情境以及被賦予之障礙標記的覺察，及其後可能衍生的障礙身分認同問題與污名感受等，是其生涯發展過程中需面臨的重要事件（吳君瑋，2011；Chen & Shu, 2012; Todd, 2000）；然而有關他們從障礙覺察、適應進而發展出障礙認同或反抗「障礙」身分標記、應對社會污名的動態歷程，仍有待積累更多實徵研究加以考察。

Chen 與 Shu(2012)對國內 14 名高職智能障礙學生及畢業生進行訪談，發現其中許多人對於擁有身心障礙手冊及在特教班上課感到羞恥與難堪。Kelly 與 Norwich(2004)指出，障礙標記有如刻板印象，會導致負面第一印象的產生，並限制了他人對於障礙者的期望與判斷。「智能障礙」標記是一個嚴重影響人們生活的強烈且污名化的社會身分，一旦被賦予了，它會持續成為社會看待智障者的主要身分(Beart et al., 2005)。智障者經常被他人透過污名化的視角予以定位，其自我概念亦深受日常的社交互動經驗影響(Jones, 2009)。

世界衛生組織(World Health Organization[WHO])於 2001 年提出的「國際健康功能與身心障礙分類系統」(International Classification of Functioning, Disability and Health, 簡稱 ICF)，將身心障礙界定為：在環境及個人等背景因素下，個人身體功能與結構的缺損情形及其衍生的

活動和參與受限情形共同形成的健康狀態(WHO, 2002)。在此觀點下,「障礙」並非是某種純屬於「個人」的「問題」,而是一種個人身心健康狀況與所處環境之間形成的不協調狀態。因此,「障礙」在一定的程度上可視為社會建構的,它並非是與某些殊異的生/心理狀態必然連結的後果<sup>1</sup>;而在現代化工業國家中的障礙鑑定/標記權力的運作,反映的經常是資本主義與醫療化社會對於「正常人」概念標準的想像與文化定義霸權。正如 J. Swain 所言:

「在工作的世界中(建築、種植、機械、執行與工作、實習、規則,甚至社會階層),都是以健全的人為主,目標是賺最多的錢。大規模工業的發展更是將身心障礙者隔離與排除在生產過程之外,因為社會是以生產工作為中心的。」(Swain, 1981:11-12; 引自葉琇姍、陳汝君譯, 2004:25)

另一方面,在台灣,無論是「天使」、「喜憨兒」、「唐寶寶」或「愛奇兒」.....台灣社會隨著特定障礙團體運動策略的推動不時會出現一些對於智能障礙者的另類稱呼,這些用語或可反映出一般人眼中/想像中的智障者特徵,如天真、單純、無憂無慮或孩子氣等,藉由命名連結並強調這些或許較為「正向」的特質,試圖拉近主流社會與智能障礙者間的心理距離,訴求那作為命名與掌控社會語用習慣權力主體的「一般人」對於智障者的同情與關愛,乃至於接納。

然而,尚且不論這樣的運動策略能否達成其預期初衷,值得反思的是:主流社會藉由醫療與社政專業推行的智能障礙「鑑定」制度,以及社會團體為智能障礙者「命名」<sup>2</sup>等權力運作,經由語言的人際傳播機制

<sup>1</sup> 例如 M. Oliver(1990)在其「障礙的政治」(The Politics of Disablement)一書中引述的兩個例子:西非某部落有許多人天生只有兩根腳趾,而美國瑪莎葡萄園島(Martha's Vineyard)上曾因有高比例的聽力損失者,故手語通行,亦無出現對於聽損者的社會排除;上述兩類人均未被各自所屬的社會認定為「障礙者」(引自張恆豪、蘇峰山, 2012:24)。

<sup>2</sup> 當然與其說是「命名」,不如說這是障礙權利團體為了對抗社會中已然存在的對於智能障礙者的污名與偏見而做的「正名」努力。

所不斷複製與強化出的「智能障礙者形象」，是否能如實、適切與完整地反映出智能障礙者的「自我」樣貌？

智能障礙者如何看待自己？如何意識或詮釋那被學術專業或法律定義為「障礙」的特定心智功能表現或情境？他們是否感受得到社會對他們所附加的污名？這些問題值得特殊教育教師、智能障礙相關服務工作者及政府決策者考慮。以倡導人性尊嚴、人權平等或社會融合等觀念為初衷的專業工作者，必須帶著反思的敏銳眼光，省察在自己媒介的專業服務下，那些作為服務使用者的智能障礙者，究竟是變得更有能力與信心去面對他／她們生活中的各項挑戰，還是雖然能力提升了，但卻仍／更背負著沉重的污名或羞恥感負擔？

作為非障礙者，我們是否正視智能障礙者開展出多元的自我身分認同、參與「障礙」定義的建構過程，甚至是拒斥障礙認同與標記的權利？以至於我們在與他們互動時，能稍微收斂「醫療化」（視其障礙為病態或異常）或「他者化」（視其為極端他異、與己互不類屬的特殊群體）的障礙想像，以肯認彼此的主體性尊嚴為前提，如同進行一般人際互動時那樣地相互傾聽與對話？

研究者認為，還給智能障礙者自我定義個人身分認同的權力，還給他們在社會語言中應有的尊嚴地位，第一步應是傾聽他們對於自我的言說——包括他們如何定位自己、如何看待我們所謂的「智能障礙」，以及聆聽他們所切身感受的污名經驗與樣態等。

## 第二節 研究動機與目的

研究者任教於特教學校逾十年，在工作的經驗中時常觀察到同事（包含特教教師、教師助理員及學校行政人員）在不經意或刻意的日常言談中流露出對於智能障礙者的態度，與智能障礙學生在和我們這些教育人員互動時的表現之間，似乎存在著某種微妙的關聯。約略而言，那些對

於學生較尊重、使用較「平等」（而非「上對下」或「大人對小孩」等立場）語言的同事，可以見到學生在他們面前的表現是較自在與放鬆的；而那些一提到學生就皺起眉頭、與學生互動時多使用「命令」或「責難」式語言者，往往學生遇到他們時臉上的表情常是緊繃的，也不敢表示太多意見；還有一種對待方式則是，對於學生使用刻意溫柔的語調，像對孩童般地說話，而學生往往也符應其期待，表現得就像個小孩——即使他／她已經是一位高職學生。

研究者瞭解每個人對於智能障礙者有不同的接納態度或應對方式，但感到好奇的是：作為人際交往關係的另一端主體，智能障礙學生本身是如何看待自己，以及他／她與非智能障礙者、或其他（智能）障礙者之間的關係？而我們在與智能障礙學生互動時，是否留給他們對自我的人格保有詮釋主權的心理空間，而非總是太快地將自己認知或印象中的「智能障礙特質」套入在當下與我們互動的這個「人」身上？

基於上述的研究問題背景與動機，本研究的目的是在於探究特教學校高職部智能障礙學生對於其自我概念的了解、對於智能障礙的覺察，以及與障礙相關的污名經驗感受和因應方式。為呼應近年來障礙研究 (disability studies) 領域所強調對於障礙者主體性、觀點與經驗的重視（王國羽、林昭吟、張恆豪，2012），本研究採用質性研究的探索路徑，以台灣北部地區一所特殊教育學校為研究場域，藉由訪談、參與觀察與文件分析等資料蒐集方式，期待透過質性研究派典對於人文現象的詮釋性理解進路，呈現智能障礙青少年的自我觀、障礙觀及污名經驗，以豐富智能障礙相關領域工作者對於他們內心世界的瞭解，進而以更具平等、尊重與融合精神的態度提供各項專業服務——特別是在協助他們建立正向的自我概念、增進個人的障礙調適與污名因應能力等方面。

### 第三節 研究問題

根據前述的研究問題背景、動機與目的，本研究欲探討的問題如下：

- 一、參與研究的智能障礙學生對於自我概念的認知情形為何？
- 二、參與研究的智能障礙學生對於個人所面臨的障礙情境及障礙標記之覺察情形為何？
- 三、參與研究的智能障礙學生對於與障礙連結的污名感受為何？如何因應污名？

### 第四節 名詞釋義

本研究有關的名詞定義如下：

#### 一、智能障礙

依據我國身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法(2012)第 3 條規定，智能障礙之定義與鑑定基準如下：

本法第三條第一款所稱智能障礙，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。

前項所定智能障礙，其鑑定基準依下列各款規定：

- 一、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。
- 二、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。

#### 二、自我概念

自我概念(self-concept)指一個人對於自己各方面能力、特質、條件、行為模式、價值觀及理想等的認知、評價及感受的總和（黃堅厚，1999；Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976）。本研究所稱之自我概念，係指參與研究的智能障礙學生對於自我的整體認識與評價。

### 三、障礙覺察

障礙覺察(disability awareness)一般係指身心障礙者對於個人障礙狀況之自我感知，包括身心障礙者對於所面臨的障礙情境（含生理、心理與社會等層面的功能或活動參與限制情形[WHO, 2002]）及障礙標記之認知與感受。本研究所稱之障礙覺察，係指參與研究的智能障礙學生對於自身所面臨的障礙情境及常見的智能障礙相關標記之感知經驗。

### 四、污名

污名(stigma)為一組對於特定個人或群體的負面刻板印象、偏見與歧視之社會待遇(Werner, Corrigan, Ditchman, & Sokol, 2012)。本研究所稱之污名，係指參與研究的智能障礙學生因其障礙狀況而遭遇的個人負向社會經驗，及其認知中與「智能障礙」相關連的負向社會態度。

## 第二章 文獻探討

本章回顧與研究主題相關之文獻研究，依據研究問題涉及的議題分為三節討論，依次探討智能障礙者的自我概念、障礙覺察，以及污名感受與因應。

### 第一節 智能障礙者的自我概念

#### 一、自我概念的定義、內涵與評量

自我概念即一個人對於自我的理解，此理解乃透過個人在所處環境中的生活經驗而形成，且特別受到環境的增強因素及重要他人的影響。一個人對自我的理解可能影響其行為方式，而行為也會反向地影響其理解自我的方式(Shavelson et al., 1976)。自我概念亦可被定義為一個人對於自我所有各方面的印象總和（黃堅厚，1999），包含態度、能力、身體及個人價值感等（洪清一，1990）；它是個體在發展的階段透過與他人的持續互動經驗而逐漸建構的一套對於自我的內外表現與價值的認知，且會隨著個體成長而調整並趨於穩定（胡蘭沁、董秀珍，2012；施宇峰、譚子文，2011）。

Rogers 指出人的自我概念很早就發展出來，成為人們行動與做決定的依據（洪蘭譯，1997）。他認為自我概念是一個人人格發展的重點，人們主要透過兒童期行為的經驗回饋及重要他人的對待方式逐漸形成了自我概念，並主張其由四個部分組成：（一）「主觀我」，即個體對於自己的認知、評價與態度等；（二）「客觀我」，即個體的各項特徵或條件，如生理外觀、學經歷、社經地位.....等的組合；（三）「理想我」，即個體希望自己成為怎樣的人；（四）「現實我」，即個體目前的狀況（黃天中、洪英正，1992）。一個心理健康的人的「主觀我」、「現實我」與「理想我」通常是互相符合或相近的（黃堅厚，1999），而當一個人的「主觀我」與「理想我」出現差距時，可能造成焦慮的產生（李

茂興譯，1996)。

關於自我概念的內涵，Shavelson 等人(1976)提出的自我概念架構已廣為此領域的研究者接受。他們將一個人的整體自我概念分為「學業自我概念」與「非學業自我概念」，前者由各種學科領域組成，後者則包含社會、身體及情緒等向度的自我概念，每個領域／向度又可細分為許多特定範疇，形成一個多向度與多階層的自我概念組織，如圖 1 所示。

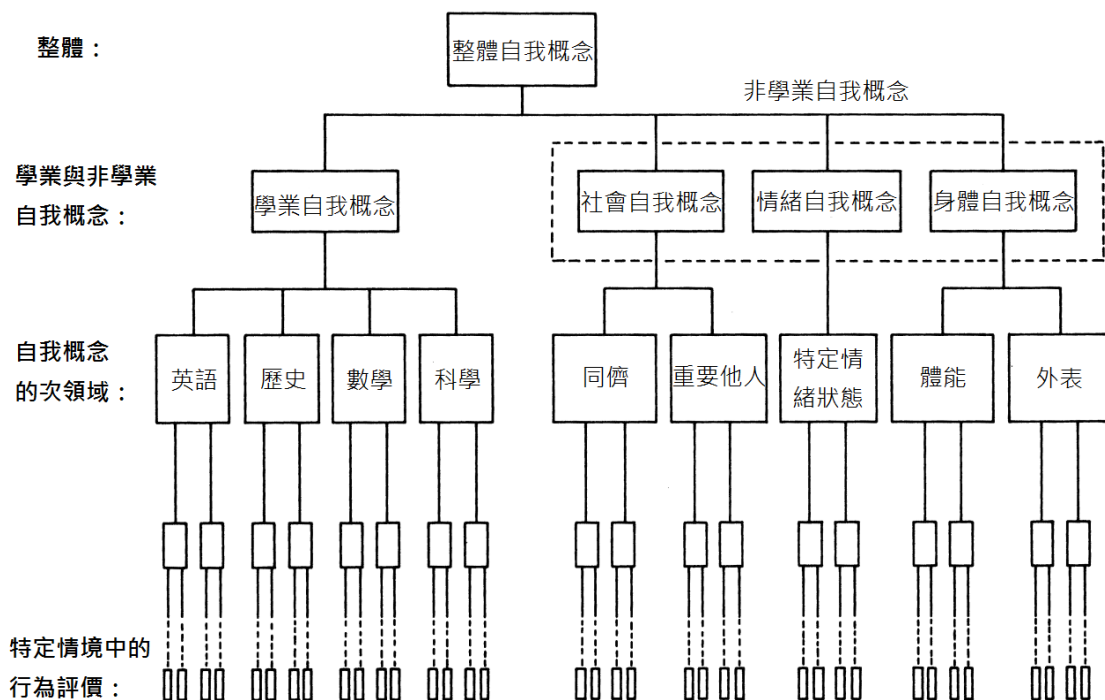


圖 1 自我概念的階層性組織

資料來源：Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976).

Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), p.413.

個體隨著年齡的增加，經驗到愈多的特定範疇，在這些特定範疇形成的自我概念依類別屬性會聚合形成較高階的自我概念，因而愈下層的自我概念愈具有領域特定性，相對於上層的自我概念而言，較會依情境改變而不穩定（施宇峰、譚子文，2011；陳美華，2007）；但同時也因較少經過個體主觀詮釋的過程而直接來自特定範疇中的行為經驗，因此

愈下層的自我概念就個體主觀與旁人觀察推論所見之差異而言會愈小 (Shavelson et al., 1976)。

有關自我概念的評量，除可透過訪談法，請受訪者描述自己（黃天中、洪英正，1992）外，尚有語句完成測驗(Sentence Completion Test)、自我概念量表、自尊量表、形容詞檢核表(Adjective Check List)與 Q 分類法(Q sort)等測量工具，其中以自我概念量表為最多研究者採用的評量方式，茲分述如下（危止芬譯，1999）：

#### （一）語句完成測驗

語句完成測驗在國內外人格方面的評量上應用相當廣泛（黃堅厚，1986）。以華盛頓大學語句完成測驗(Washington University Sentence Completion Test)為例，該測驗將自我發展分為前社會、衝動、自我保護、順從、自我覺知、良知、個人主義、自發和整合等九個層次，除前社會層次因個人尚未發展出語文能力外，其餘皆可依據受測者所完成的句子的自我發展層次加以評分；但此類工具可能受到受測者語文能力及流暢度的影響。

#### （二）自我概念量表

1980 年代以降，自我概念量表多為根據多向度的因素結構進行發展（林美玲，2012），茲舉以下二者為例：

1. 學生自我概念量表(Student Self-Concept Scale)：此量表由 Gresham、Elliot 與 Evans-Fernandez 於 1993 年發展，採用 Bandura 的自我效能理論，評量三個主要的自我概念領域：學業、社交和自我形象。此工具可評估學生對於自己能做到題目所述內容的信心與重視程度，以及是否相信自己可以達成某些成就。
2. 個人和學業自我概念量表(Personal and Academic Self-Concept Inventory)：此量表由 Fleming 與 Whalen 於 1990 年發展，用於高中及大學生，採用 Shavelson 等人(1976)發展的自我概念架構，包含整體自我量表及六個自我概念次向度量表，分別為：有關社會自我的

「社會接納度」和「社交焦慮」量表、有關身體自我的「身體外觀」和「體力」量表，及有關學業自我的「數學能力」和「語文能力」量表等。

### （三）自尊量表

「自尊」(self-esteem)可視為是自我概念的情感面向，它也被認為是影響個體因應能力和幸福感的重要因素。Rosenberg 於 1965 年發展的自尊量表(Self-Esteem Scale)是較常用的工具，它是一個由十道題目構成的自我陳述量表，包含正面與負面自我評價等兩個向度（陳美華，2007）。

### （四）形容詞檢核表

此工具由 Gough 與 Heilbrun 於 1983 年發展，為一套包含了 300 個形容詞的列表，依英文字母順序排列，受測者需從中選出適合形容自己的詞彙。

### （五）Q 分類法

此技術由 Stephenson 於 1953 年所發展，受測者需將一組寫著個人特質語句的卡片，依照符合自己狀況的程度分堆排列，藉此了解受測者自認為個人內在最強和最弱的特質。它也用來測量個人心目中自己的真實樣貌（真實我）、他人眼中的自己（社會我）及自己理想中的形象（理想我）等。

## 二、智能障礙者的自我概念特徵

許多研究比較障礙者的自我概念與其重要他人如父母、老師和社工對他們的理解，發現障礙者明顯較其重要他人給予自己更高的評價。究其原因，父母、老師及社工可能無法與障礙者清楚溝通，非障礙者傾向於注意障礙而非在其背後的全人，以至於障礙者在社交上經常被誤解 (Duvdevany, 2002)。

有關智能障礙者的自我概念研究，許多文獻指出他們多半具有正向的自我認知。Ali、Strydom、Hassiotis、Williams 與 King(2008)以問卷調

查 109 位輕／中度智障成人，發現其中 80% 自認別人喜歡和自己說話，且自己在商店、餐廳及酒吧受到歡迎，以及自覺別人對自己很好等。Paterson(2007)針對 43 位輕／中度智障成人的問卷調查研究發現，研究樣本的大多數有著一定程度的高自尊，並認為由於智障者進行向下的社會比較，造成了自尊的提升。Dykens、Schwenk、Maxwell 與 Myatt(2007)以語句完成測驗研究 128 位 5 至 50 歲智障者，發現他們大多以正向的語句（約多於負向語句 3 倍）描述自己；但在身體形象自我陳述方面，正負向的比例則相當。

Cunningham 與 Glenn(2004)訪談 77 位 17 至 24 歲的唐氏症者，發現多數受訪者有著高度的自尊，他們的願望大多是適齡的（即使心智年齡較低者亦然），且看重自己與他人的優勢面，並表現出似乎不能或不想談論他們不喜歡的事物、活動與人物；由於同儕團體的性質，他們討論與反省自我的機會是有限的。Finlay 與 Lyons(2000)對 33 名智能障礙成人的質性研究發現，研究參與者傾向認為自己比別人優秀，或者和別人一樣（包括非智障者）。向下的社會比較對象多為其他智障者，比較的基準通常是在好／壞行為及能力強／弱的向度上；向上的社會比較則不常出現。整體而言，研究參與者多能正面地看待自己（引自 Ali、Hassiotis、Strydom 與 King，2012）。

在智能障礙學生的自我概念研究方面，Varsamis 與 Agalotis(2011)對某特教單位 75 位分別有肢體障礙、智能障礙及多重障礙的中學生進行研究，發現智障學生在身體自我概念的評估上表現出正向的認知。Huck、Kemp 與 Carter(2010)對 17 位 7 至 10 歲就讀於普通班之輕／中度智障兒童的研究發現，智障兒認為自己的認知及動作能力都相當好，且自覺受到同儕與母親的良好接納，即使他們實際的學業表現並不佳。

Cooney、Jahoda、Gumley 與 Knott(2006)發現，就讀一般學校及特教學校的智障學生皆會與障礙程度更重的智障者相互比較而產生正向的自我觀感。Russell、Bornholt 與 Ouvrier(2002)以「兒童版自我概念量表」(The

Aspects of Self Knowledge [ASK-KIDS] inventory)對 39 名醫院及特教班的低認知功能兒童進行施測，發現受測兒童的自我概念平均而言略偏於正向，且在自我概念的各子向度分數表現與一般兒童相近，顯示智障兒童的自我概念亦具有領域特定性，且受個人及社會經驗影響的程度近似於一般兒童，並未有特定典型的「智障兒童自我概念」存在。

在國內的研究方面，宋立鈞(2012)對全國高職 229 名特教班學生及 248 名普通班學生進行問卷調查，發現高職智能障礙學生之整體自我概念趨於正向，且與一般學生無顯著差異；在其自我概念各分層面的評價上，以社會自我最高，正向心理自我、能力自我及家庭自我次之，生理自我最低。林美玲(2012)以問卷調查研究 347 位特教學校高職部中度智能障礙學生發現，學生在體能自我、外觀自我、學校自我、同儕自我與家庭自我等五項自我概念認知皆屬正向，且受測學生自評自我概念各次領域的重要性，依序是體能、外觀、學校、同儕、家庭及心理自我等。

陳怡琇與李菁菁(2012)對新北市某高職之綜合職能科 80 名學生進行問卷調查，發現學生具有中等程度以上的職業自我概念。吳君瑋(2011)對 163 位台北市公立高職智能障礙學生進行問卷調查，發現學生的自我概念整體而言屬於中上程度，超過八成的學生認為自己「很棒」或「非常棒」，有三分之二的學生自覺情緒多半處於良好狀態，半數以上學生自覺與家人關係很好，近半數學生對自己的長相感到滿意。林惠芬(2004)以問卷調查 562 位高職特教班智能障礙學生，發現其自我概念平均而言屬於正向，約七成學生並未自覺能力不好或認為在特教班沒面子。

相對地，國內另有部分研究指出智能障礙者的自我概念具有許多負向特徵：Chen 與 Shu(2012)訪談 14 位高職特教班輕／中度智能障礙學生及畢業生，發現他們對於自我的理解是：不好的學生、麻煩製造者、有病的人及怪異的人等。林美玲(2012)發現特教學校高職部中度智能障礙學生的心理自我平均而言較為負向，許多學生認為自己是「容易緊張和亂發脾氣的人」；吳君瑋(2011)亦發現台北市公立高職輕度智障學生有近七

成屬於容易緊張者，且有四成學生認為自己優點很少或非常少。陳淑瑗(2004)則發現中部地區高職輕度智能障礙學生的整體自我概念、整體社會支持、家庭支持與專家支持等均低於一般學生，且自我概念愈負向者，其自覺來自家庭、同儕與專家支持的程度愈低。

綜上所述，參與以上研究的大多數智能障礙者表現出對於整體自我的正向觀感，原因可能包括自覺擁有良好的人際關係(Ali et al., 2008; Huck et al., 2010)，或進行了向下的社會比較(Cooney et al., 2006; Finlay & Lyons, 2000; Paterson, 2007)；但部分研究指出智障者的身體自我概念(宋立鈞，2012；吳君瑋，2011；Dykens et al., 2007)及心理自我概念(林美玲，2012)相對於其他向度的自我概念而言是較低的，顯示部分智能障礙者對於自我概念的認知與評價會依範疇的不同而有所差異。

### 三、影響智能障礙者自我概念的可能因素

#### (一) 人際關係、社會比較與融合情形

自我概念是透過人在最切身的環境中的人際互動所建立，也是一個在社交脈絡中萌生與發展的社交現象，而多元的參照團體能使障礙者有所選擇地使用這些團體，以維持部分自我評價過程的控制權(Duvdevany, 2002)。

吳冠穎與王天苗(2007)對兩名智能障礙青年的質性研究發現，智障者的自我概念係透過與他人的互動與社會比較而成形，且受到生活中重要他人的評價影響很大。有工作的智障者受到主管的肯定，以及與其他工作表現較差的智障者比較而有著高度的自信；而經歷謀職失敗經驗且能力不受到家人信任的智障者則較缺乏自信，容易放棄努力與爭取機會。蘇曉佩(2010)針對 208 位國中學習障礙與輕度智能障礙學生進行問卷調查，發現其自我概念與人際關係適應呈現正相關，且自我概念可有效預測人際關係適應情形，並為影響親子互動關係預測人際關係適應的中介變項。

Dixon、Marsh 與 Craven(2006)訪談 5 位智能障礙成人的研究發現，接納障礙的受訪者有最佳的自我概念，而否認者的自我概念最差。再者，從住宿機構搬進社區居住，促進了智障者的社會互動與增加了獨立性，使其自我概念獲得提升。另外，受訪的智障者會盡可能表現出好的一面，藉由強調與一般人的相似性且避免和他們在技能和智力上做比較，而是和能力更弱的少數團體做比較，以保護其自我概念。

Cunningham 與 Glenn(2004)對 77 位唐氏症者的研究發現，進行社會比較的唐氏症者多是進行向下而非向上的比較，也較少做橫向的比較，這可能是其高自尊的原因之一。他們其中約九成自認有朋友，但有三成的父母表示他們的孩子沒有真正的朋友；他們幾乎所有的朋友都是其他智障者，因此其社會參照團體近似於他們自己，可能也是造成其高度自信的原因。

Ninot、Bilard 與 Delignieres(2005)針對 32 位智能障礙青少年的研究發現，融合或隔離式的運動參與對於受試者的整體自我價值沒有影響，參與融合式游泳運動者對於自我運動能力的評價甚至顯著下降，儘管其實際運動表現有所提升。Duvdevany(2002)針對 64 名 14 至 60 歲的輕度智能障礙者的研究則發現，參與融合式休閒活動的智障者，相較於參與隔離式活動者，對自我概念的滿意度較高，但身體自我概念較低。體驗到融合的障礙者有賦權的感受而對自我概念較滿意。對於休閒生活的掌控感、獨立性，對於智障者融入社區休閒服務很重要，也影響其自我概念與賦權感。

Beart、Hardy 與 Buchan(2004)對 8 名 24 至 44 歲智障者的質性研究發現，參與自我倡議團體的智障者之自我概念會有正向改變，包括變得更有自信、有掌控感，以及更能為自己發言等。自我倡議團體提供的資訊讓智障者得以重新檢視自己過去的受歧視或霸凌的經驗，認為過去的容忍是因自己缺乏支持以及對於自己權利的意識；而自我概念的改變來自於意識到團體的目標與認同感，看見其意義所在，且在團體中獲得了

新的角色與責任，並體驗到正向的社交環境及情緒支持。

綜上所述，當智障者的人際關係存在愈多正向的互動，以及生活環境中存在比自己能力更弱的障礙者時，其自我概念通常愈好（吳冠穎、王天苗, 2007; 蘇曉佩, 2010; Beart et al., 2004; Cunningham & Glenn, 2004; Dixon et al., 2006）。另外，當智障者處於較融合的環境時，由於與接受隔離式服務時相較增加了更多獨立性，其整體自我概念可能會有所提升 (Duvdevany, 2002)，但其身體自我概念則似因社會比較之故而降低 (Ninot et al., 2005)。

## （二）教育安置方式

Jones(2009)針對 51 位 11 至 20 歲的智障青少年的研究發現，自足式特教班學生與資源教室學生自述的整體自我價值感沒有顯著差異；但 Marsh、Tracey 與 Craven(2006)研究 211 位 7 至 13 歲輕度智障兒童／青少年，發現安置於特教班的學生自述有更佳的整體自我價值感、同儕關係及學業自我概念（含一般學業、數學及閱讀等次領域），相對於在主流環境中的智障學生而言。

在特教學校的相關研究方面，Cooney 等人(2006)針對 60 位 15 至 17 歲就讀於一般學校及特教學校的輕／中度智障學生進行調查研究，發現一般學校的智障學生有著更多與工作相關的期望（期待專業工作更甚於藍領工作），可能由於其本身的能力及社經條件較高，以及有較多機會自我決策；而兩組學生皆認為自己有可能達到未來的目標，顯示學校環境並未絕對影響著學生的自我認知，與家人及鄰居的社交經驗對於其自我觀亦有影響。Kelly 與 Norwisch(2004)的研究則發現安置於特殊學校的中度學習困難學生較安置於回歸主流班級中者之學業自我概念更為正向。

以上研究顯示，智障者安置於一般或較隔離的學習環境對於其整體自我概念未必會造成絕對的提升或貶抑影響，但較隔離的學習環境對於其學業自我概念而言似乎有提升的效果(Kelly & Norwisch, 2004; Marsh et

al., 2006)，可能係因參照團體的能力水準與自己較為接近或更低之故。

### （三）教學與治療介入

教學介入是否會對智能障礙學生的自我概念產生影響？國內一些有關教學介入對智能障礙學生自我概念影響效果之實驗研究均指出其教學方案具有提升學生自我概念或自信心的效果，如林尚頡(2012)及楊水粉(2007)的生命教育教學方案，張君如、鄭政宗與陳國濱(2008)的園藝活動，及蘇孟君與連盈捷(2008)的特教宣導課程等。

此外，許仲輝與林妙容(2006)發現個人中心遊戲治療能提升一名高職輕度智能障礙學生個案的自信心及對於自我的正向態度。陳宣蓉(2003)針對三名國小資源班學生的實驗研究則發現，音樂治療活動能提升智能障礙兒童的自我概念及自信心。

### （四）身體外觀

林美玲(2012)發現特教學校的高職智能障礙學生評估自我概念各組成構面的重要性，依序是體能自我、外觀自我、學校自我、同儕自我、家庭自我及心理自我，顯示高職中度智能障礙學生較傾向以身體活動的表現及外觀評價自己。Rimmer、Yamaki、Lowry、Wang 與 Vogel(2010)發現，自閉症與唐氏症青少年較一般青少年肥胖的機會為 2 到 3 倍，而肥胖的智障青少年與有著健康體重的智障青少年相較，更可能有著較低的自尊。

綜上所述，影響智能障礙者自我概念的可能因素至少包含了人際互動、教育安置方式、教學／治療介入與身體外觀等。一般而言，人際關係互動及身體外觀愈佳者，其自我概念愈為正向；安置於特教班／學校的智障學生學業自我概念可能較安置於一般學校者更好；生命教育、園藝活動、特教宣導、個人中心遊戲治療與音樂治療等教學／治療介入策略亦可能提升智障學生之自我概念。

## 第二節 智能障礙者的障礙覺察

### 一、障礙覺察的內涵

「障礙覺察」(disability awareness)一般係指身心障礙者對於個人障礙狀況之自我感知，吳君瑋(2011)認為其內涵包括「對障礙標記的覺察」、「對本身障礙的覺察」及「因障礙帶來的羞恥感」等三部分。由於 ICF 將身心障礙的定義納入環境因素的考量(WHO, 2002)，故研究者認為宜以「障礙情境」取代「個人本身障礙」的概念；而「因障礙帶來的羞恥感」在概念上因與下節將探討的障礙「污名」相近，故本節所探討之「障礙覺察」，就概念性定義而言，係指身心障礙者對於所面臨的障礙情境（包含在生理、心理與社會等層面的功能或活動參與限制情形）及障礙標記之認知與感受。

對身心障礙者而言，障礙覺察可謂自我理解的重要內涵之一。在教育部(2011)訂定的「特殊需求領域課程大綱」中，其中「生活管理」領域課程有關自我決策向度之能力指標，即涉及了相當程度的障礙覺察內涵。例如在「自我倡導」主題下的：「4-2-3-1 能描述自身相關證明之意義（如：身心障礙證明、資優鑑定等）」、「4-2-3-2 能列舉自身相關會議之目的（如：個別化教育計畫會議、個別輔導計畫會討論學習目標等）」，即分別與障礙標記及障礙情境的認知有關；「4-4-3-2 能依據個人之身心障礙證明採取行動維護權益（如：申請就學補助、爭取工作機會等）」、「4-4-3-3 能在分析個人對身心障礙證明需求後採取行動（如：提出重新鑑定、放棄身心障礙證明等）」則涉及對障礙標記之應用或拒絕等適應層面。另外，在「自我實現」主題下的「4-1-4-1 能覺察個人在身體上（如：構造、功能等）之限制」，亦直接指涉障礙情境之覺察。

對心智障礙者而言，了解與接納伴隨個人障礙而來的限制是自我覺察中的一項課題（吳君瑋，2011）。然而，許多學習上有障礙的學生對於自己為何接受某種類別的特教服務的了解很少，他們傾向於相信自己

學業上的低成就與動機的缺乏較有關，而非由於學習上的障礙；加上許多普通班教師與家長也持類似的觀點或認為他們太過懶散，因此阻礙了他們在問題解決、做決定與增強自尊等能力的正常發展 (Campbell-Whatley, 2008)。

根據社會模式的障礙觀，Finlay 與 Lyons(2005)區分出三個與障礙相關的概念：標記、個人的特定困難，與連結於該標記的社會類屬。一個籠統的標記，不等於一個人在操作或認知表現上的特定限制。許多研究顯示，即使人們否認或不使用標記，他們仍相當樂意談論他們的特定困難和需要，以及自己所處的壓迫情境。Finlay 與 Lyons 將某些障礙者否認障礙標記的原因，歸納為以下幾種：

- (一) 為了壓抑：有些人雖接受被冠上的標記，或知道自己缺乏特定的能力或機會，但他們在某種程度上壓抑這種意識。
- (二) 為了「矇混通關」(passing)：接受但隱藏標記，以保留面子或逃避偏見。另一方面，有些障礙者避談或否認自己的障礙標記或特定困難，部分是因為考量到和非障礙者提起此話題可能會使對方感到尷尬。
- (三) 為了拒絕標記概念的有效性或他人的定義：有些人明白其他人可能會標記他們，但他們拒絕被標記及其社會意涵。他們可能不接受標記是有效的；有時他們發現標記使他們更難理解自己的障礙經驗。他們可能在特定的互動情境下，拒絕或重新定義標記，或展現出其他的認同；他們也可能接納標記或自己面臨的困難，但拒絕社會設下的限制或他人預設的刻板印象。

然而，亦有研究指出部分障礙者仍能正面地接納標記，如 Higgins、Raskind、Goldberg 與 Herman(2002)對 41 位學習障礙者進行 20 年的縱貫性研究，發現學障者對於其障礙的接納與適應歷程分為：「察覺差異」、「接受鑑定與標記」、「了解標記的意義與所需支持」、「最小化弱勢與最大化優勢」，以及「轉化障礙的意義成為生命中的正向力量」等五

個階段。

綜上所述，將障礙者對於「障礙」的自我覺察內涵分為「對障礙情境的覺察」與「對障礙標記的覺察」兩部分，具有分析上的意義：在社會模式的障礙觀點下，前者主要涉及障礙者於實際的社會生活中直接面臨「障礙情境」的經驗，該情境的發生源自於個人的生／心理條件與特定社會環境的「通用設計」(universal design)程度之間的落差；後者則強調障礙者對於自己在特定社會中被賦予的身分類屬標記的觀感。

## 二、智能障礙者對於障礙情境之覺察

Kelly 與 Norwich(2004)對 101 位就讀於一般學校及特教學校的輕度智能障礙學生進行半結構深度訪談，發現無論就讀學校為何，超過九成的學生對自己的障礙狀況均有所覺察，且高年級較低年級學生的覺察比率為高；這些學生中有近半數對自己的障礙有負面的感受，如苦惱、受傷、難過、孤立、感到挫折及憤怒等，但也有近四分之一的學生覺得沒有困擾，剩餘的三分之一則是兼有上述兩類感受。整體而言，僅有一成五的學生會低估或否認障礙，而中學生略多於小學生。

Cooney 等人(2006)針對 60 位就讀於一般學校及特教學校的輕／中度智障中學生進行調查研究，發現學生大多能覺察到自己在學校面對智力表現的要求上所遭遇的困難。Chen 與 Shu(2012)訪談國內 14 位高職特教班輕／中度智能障礙學生及畢業生，發現部分受訪者害怕和可能會迫使他們顯露出智障身分的一般人說話；很多時候，如此的恐懼加深了他們與社會的隔離。

Cunningham 與 Glenn(2004)訪談 77 位唐氏症者，發現心智年齡約 8 歲的唐氏症者才開始能作相對性的社會比較，形成對於其症狀／障礙的社會認知；同時只有半數受訪者知道自己有唐氏症或障礙，13%（多為男性）談到障礙狀況時有負面情緒反應（如拒絕談論或顯得不自在），但也有約等比例的受訪者（多為女性及心智年齡較高者）談論到相關的

問題與限制時仍有著高度自尊，且不認為對於唐氏症與障礙的覺察是個重要議題。整體而言，受訪者均有著高度的自尊；談及唐氏症，男性較女性有更多負面或逃避的反應。

綜上所述，智障者對於自己所處的障礙情境或障礙狀況的了解似與其認知發展程度有關，心智年齡愈高者愈能覺察自己的障礙狀況 (Cunningham & Glenn, 2004; Kelly & Norwich, 2004)，而覺察後有許多人會產生負面的感受。

### 三、智能障礙者對於障礙標記之覺察

許多研究發現，不少智能障礙者對於自己被賦予的障礙標記顯得毫不知情，或是不將障礙視為適合描述他們的身分；且即使他們承認自己擁有障礙標記，也不影響他們的自尊。對此現象，一些研究者認為可能的原因有：某些智障者認知發展的程度不足以理解自己所處的障礙情境與障礙定義，或是使用否認作為心理防衛機制，或由於他人的刻意保護而未覺察到自己被標記的障礙身分等(Beart et al., 2005)。

吳君瑋(2011)的研究發現，台北市公立高職智能障礙學生對障礙覺察到的羞恥感受程度普遍不高，也不會明顯抗拒表明自己的障礙身分；但那些對於障礙愈自覺羞恥者，其自我概念愈不佳。張瑋珊(2009)研究兩位輕度智能障礙者，發現他們皆不認同自己的障礙診斷，「認為自己只是學得比較慢或學不好某些知識」，在描述自我時，亦不會將障礙視為重要的影響。

曾格妮(2007)對一位國三智能障礙學生的研究發現，個案強烈抗拒其智障身分，極力否認，不斷反抗與智障產生連結的社會控制手段（特殊教育）；個案對於「智能障礙」的認定，是指「那些手腳不方便的」，並認為自己不是其中的一員。Todd (2000)對一所特教學校 21 名智障學生的民族誌研究發現，學生不太將自己視為障礙者，他們多數認為肢體或感官損傷才是障礙，並保有著許多一般人的典型期望，如找到工作和結

婚等。

Chen 與 Shu(2012)對國內 14 名高職智障學生進行訪談，一些受訪者回憶他們在小學時得到身心障礙手冊時的想法與情緒是：質疑、不願接受、不開心、難堪、不想被同學知道、自認是白癡.....等。障礙手冊強烈地產生智障者的標記化——當他們接受社會資源，如進入特教班時。因此，獲發一張障礙手冊會造成嚴重的心理困擾，特別對於輕度智障的年輕人。有些人表示自己害怕且避免拿出障礙手冊或給別人看，特別在買車票或電影票時；一些人表示如果可能，他們想要放棄障礙手冊。對多數受訪者而言，到資源教室上課且讓普通班同學知道自己的異常是一個難堪的經驗。自認優越於其資源教室智障同學的受訪者希望去除和特殊班的關聯，但有時他們會較喜歡留在特殊班，因為免學費以及較少的課業要求。

許多研究假定智障者對於障礙標記缺乏認同是一種否認的結果，用以保護個人的自尊，這些缺乏認同的行為可能表現為抵制標記、逃避可能凸顯能力不足的情境、遠避其他被標記者、提出對於可能揭露個人之障礙的事件及情境的替代解釋、將智障界定為嚴重與多重障礙，或逃避相關的話題討論等。但障礙標記作為一個「診斷」的概念及其作為一個「社會類屬」的概念是有所區別的，人們拒絕標記可能未必由於他們否認自己具有吻合障礙診斷標準的特定屬性，而是拒絕認同標記所代表的社會類屬及其在社會生活脈絡下被建構的意義。許多研究者發現很多被智障者服務機構標記的人若非選擇駁斥對他們貼上的標記，就是不會主動使用標記描述自己或解釋自己面臨的狀況。英國許多自我倡導者及文獻使用「學習困難」(learning difficulties)的標記，作為對於自己／智障者所處情境的部分詮釋(Finlay & Lyons, 2005)。

Finlay 與 Lyons(2005)訪談一所智障者日間服務中心與兩個智障者聯誼社團的 36 位輕／中度智障成人，發現只有 8 位受訪者認同所有的服務使用者有智能障礙（事實上全部都有），且其中有 3 位因認為自己是助

人者而非他們的一員。他們大多不確定標記的意義為何，也不確定誰應該被標記。兩位受訪者以自己工作作為自己並非智障者的證據。受訪者拒絕標記的原因，除了在某些情形下那是一種侮辱，尚包括：他們的部分行為或生活方式可能與標記或其公共意涵不符，例如他們可能會關懷別人或以其他方式實質地貢獻社區。受訪者界定「智能障礙」的依據多半是個人使用智能障礙相關服務的情形，及可見的身體缺陷及高度的支持需求。

Dixon 等人(2006)訪談 5 位智障成人，發現接納與認可障礙鑑定的受訪者相信自己有能力達到正常的目標，而他們在社區中獨立生活的成就使自己更確認自己是個成功的成人並因此提升自我概念；但對於障礙身分接受度搖擺不定與否認的受訪者，較難以建立認同與一致的自我感——他們在成長的過程中被過度保護與規束，導致潛能未充分發揮，也影響追求正常化成就的動機。

Finlay、Rutland 與 Shotton(2003)針對 12 名輕／中度智障成人的焦點團體訪談研究發現，標記並未主導受訪者對於朋友或環境中其他人的理解；他們談到互相支持、自己及他人生活中受到障礙限制的面向，但這未與任何整體負面評價有關。受訪者對同儕使用許多正向評價與關係性的描述，負面評價僅針對於同儕的粗魯或攻擊行為，而非連結於服務使用者的身分或標記本身。所有受訪者皆將其他智障者描述為「朋友」，他們表現出願意與同儕有所關連，更甚於保持距離；且有些受訪者很看重能協助更弱勢的同儕的機會。

Kelly 與 Norwich(2004)對於英國 101 位輕度智能障礙學生的研究發現，受訪學生認為「接受協助」(‘having help’)為較正向或中性的標記，相對於「學習困難」、「學習障礙」及「特殊需求」等，但即使如此也僅有不到一成的受訪者會用「接受協助」一詞來描述自己，甚至少於使用「遲鈍」或「愚笨」等常見的負面字眼者（約一成至一成五）。整體而言，學生大多不使用各種與智能障礙相關的正式或非正式標記來描述

自己，但就讀特教學校者對於使用「接受協助」的標記接受度顯著高於就讀一般學校者，而後者使用「愚笨」（‘thick’，在此研究亦被受訪者評為最負面的用詞）描述自己者顯著多於前者。對此現象，或許可解釋為一般學校的智能障礙學生因較常接觸非障礙同儕，而增加了內化他人所賦予的負面用語的程度。

綜上所述，參與障礙覺察相關研究的智能障礙者多半不甚認同其障礙標記，原因可能包括因重要他人的刻意保護而未曾聽聞標記(Ali et al., 2012; Beart et al., 2005)，或不清楚標記的意義(Finlay & Lyons, 2005)，或因為覺察到標記的負面意涵，為維護自尊而加以否認或拒絕 (Beart et al., 2005; Chen & Shu, 2012; Finlay & Lyons, 2005)，甚至轉化其原有意義而另予解釋，例如將「智能障礙」解釋為肢體的缺陷 (曾格妮, 2007; Finlay & Lyons, 2005; Todd, 2000)。

### 第三節 智能障礙者的污名感受與因應方式

#### 一、污名的定義、內涵與評量

自 Goffman 於 1963 年提出「污名」的概念以來，污名的相關研究已在性別、族群、醫療及犯罪等領域中發展，其中以醫療領域為最多 (孫中興, 2010)。Goffman (曾凡慈譯, 2010) 將污名定義為：人的某些屬性受特定的刻板印象貶抑的一種關係狀態。晚近的社會與心理學者陸續推進了污名的概念意涵發展。Link 與 Phelan(2001)定義污名為：在一個權力的情境下，標籤化、刻板印象化、隔離、地位的喪失與歧視等元素同時出現的狀態。Ali 等人(2008)認為污名是標示出一個人是異常的、有缺陷的、缺損的，或整體而言令人不悅的一種標記。Ali 等人(2012)則認為污名是一個特定團體（如精神疾患或智能障礙者）由於價值觀、特徵或行為與主流文化團體不同而被社會邊緣化與貶抑的過程。

就內涵而言，污名有認知、情緒與行為等三個面向的組成要素：刻

板印象、偏見與歧視(Werner et al., 2012)。Link 與 Phelan(2001)指出，污名在不同團體間權力失衡的情形下出現，且受社會、經濟與政治的差異而強化。起初，一個人只是被標記為特殊的；接著，主流的文化信念將被標記者連結於一些不受歡迎的特性及負面的刻板印象，被標記者於是透過區別的過程被歸屬於不同的範疇（我類與他者），導致地位的喪失及歧視。

精神障礙研究領域已區分出幾種污名的形式(Werner et al., 2012)：首先，「公眾污名」(public stigma)是最為人熟知的污名類型，它是一般大眾對於受污名者的態度，係來自於社會裡的多數團體對於具有特定屬性的團體進行標記，以區分出「我群／他者」的過程（唐宜禎、陳心怡、吳慧菁、鄭詩蓉、高藝洳，2009）。

其次是「自我污名」(self stigma)，強調受污名者個人的經驗及內化社會負面觀點的可能性；這些人可能發展出低自尊、經驗到逐漸增加的負面情緒、表現退縮行為，並對他人隱藏自己受污名化的情況。Corrigan(2008)定義自我污名由四個階段組成：（一）覺察——對於精神疾患被賦予的常見刻板印象的認知；（二）同意——當受污名者贊同該刻板印象為真確時；（三）應用——受污名者內化該刻板印象，並將之應用於自己；（四）傷害——由於自我內化了社會對其持有的刻板印象，造成自尊或自我效能感降低（引自 Werner 等人，2012）。

第三種污名的類型是與受污名者有密切關係的周邊人士（包括家人、朋友和專業人員）經驗到的污名，可稱為「連帶污名」(courtesy stigma)。「家庭污名」(family stigma)是其中的一種形式，障礙者的家人可能遭受嘲笑、侮辱、責難或被視為需對家人的障礙負責(Larson & Corrigan, 2008)。

在污名的評量方面，Werner 等人(2012)指出精神疾病領域已發展出分別針對公眾、自我及家庭污名的評量工具，而現有的智能障礙污名評量工具則鮮少有理論根據，或以一個完整的概念架構為基礎發展而來。

以 Ali 等人(2008)發展的「智障者自我污名感受評量」(Tool to Measure Self-Perceived Stigma)為例，多數題目內容聚焦在智障者對於污名的覺察。該量表分為兩部分：「歧視感受」分量表評估他人對於智障者的行為反應（就智障者的經驗而言），包括騷擾行為、嘲弄與歧視等；「對歧視的反應」分量表則評估智障者面對污名的情緒反應，包括羞恥、難堪、疏離、恐懼及憤怒等。該量表內容曾向專家、照護者及智障成人諮詢，有良好的表面及內容效度。Cooney 等人(2006)發展的「污名經驗檢核表」(Experience of Stigma Checklist)則為特別針對學校情境所設計，檢核項目主要反映的是污名的行為面向，亦即以呈現智障者受污名化對待的經驗為主，而非已內化的自我污名(Werner et al., 2012)。

整體而言，目前與智能障礙污名相關的評量工具多以公眾污名為主題，焦點在於探討大眾對於障礙者及特定障礙議題（如融合教育、社區居住與智障者生育權等）的態度，針對自我污名及家庭污名的評量工具則相對較少，可能原因有：（一）類似精神疾病領域，智障者公眾污名的概念研究發展得較自我及家庭污名多，提供了發展量表所需的理論基礎；（二）自陳式的自我污名及家庭污名量表可能更易受到社會期許和其他方法論偏誤（如編製過程未諮詢智障者或重要關係人，導致內容效度不佳）的影響，使得質性方法較量化量表更易被採用；（三）募集一般大眾完成公眾污名量表，通常較募集智障者或其家人以完成自我及家庭污名量表更為容易(Werner et al., 2012)。

## 二、智能障礙者的污名感受

污名對於心理健康會產生嚴重影響，包括與他人相較下的自我觀、降低自尊，以及使人更容易出現心理健康問題等(Ali et al., 2012)；然而，智障者的污名經驗經常為健康專業人員及研究者所忽視(Ali et al., 2008)。許多智障者透過社交互動經驗到伴隨於他們的社會身分的污名，而這個經驗通常是痛苦的(Beart et al., 2005)，有些人更試圖隱藏其障礙以

避免被污名化(Jahoda & Markova, 2004)。同時，除智能障礙外，智障者可能還有其他易受污名化的特徵，如感官障礙、行動問題、或特殊的外表（如唐氏症者）等(Kock, Molteno, Mfiki, Kidd, Ali, King, & Strydom, 2012)。

Ali 等人(2012)指出，智障者對污名通常有所覺察，能描述自己遭異樣或負面對待的經驗，但這些經驗並不總是被歸咎於智能障礙。許多智障者不相信自己有智能障礙，他們較傾向描述自己只是有一些小限制，例如不會閱讀或開車；他們因此似乎未內化智障標記，以及與之連結的污名。Cunningham 與 Glenn(2004)訪談 77 位唐氏症者，發現只有半數知道自己有唐氏症或障礙，而僅有 25%受訪者覺察到連結於障礙的污名，且只有 5 人描述污名經驗是痛苦的。

相對地，Jahoda 與 Markova(2004)訪談 28 位從家庭及醫院轉銜至社區家園生活的輕度智障成人，發現他們非常敏銳地覺察到生活中遭遇的歧視待遇，及有關於自己使用特殊服務的污名。曾住過醫院者對於在醫院所遭遇的歧視（如公開沐浴的羞辱、缺乏隱私、過度限制的環境等）感到憤恨，並認為搬離醫院使他們可以不再需要扮演病人的角色。整體而言，受訪者經驗到社區其他人的辱罵與拒絕，且意識到與智能障礙及機構（如醫院或成人發展中心）連結的污名。

另一方面，文化因素亦可能影響智障者對污名的感受。Kock 等人(2012)指出，英國的障礙政策提高了智障者的權利意識，導致他們（相對於南非的智障者而言）能更敏銳地自述有關自己遭遇的歧視與污名化行為。

在智障學生的污名感受研究方面，Cooney 等人(2006)對 60 位就讀特教學校及一般學校的智能障礙學生進行調查研究，發現多數學生在校外及居住地都經驗過污名化的對待，如遭遇社區居民或手足謾罵、受父母限制等，而就讀一般學校者更表示在學校也遭到污名化對待，主要來自於其非障礙同儕的嘲笑及忽視，以及老師給予了過多的不必要協助或未

能提供適當的支持，且感受到學校職員對其學習需求的漠視；但污名經驗並未影響他們對於自己職涯的期望及對未來抱持的樂觀態度。

Todd(2000)對一所特教學校的民族誌研究則發現，學生對於其社會地位的覺察程度並未如許多研究所推論的那樣高；他們未必視自己為尋求社會接納的邊緣人。在隔離的環境下受教某種程度上是受到了免於污名的保護，而學生既未有智障的污名感受，便不會將他人針對他們的行為詮釋成不尋常的。

在國內的研究方面，Chen 與 Shu(2012)發現高職智能障礙學生會將其污名地位予以內化。學生所感知的污名來自於童年期的負向人際互動、學業成就及老師的反應所積累與建構而成。他們非常在意在學校的不被接納與受歧視經驗，這些經驗使他們感到自己的特殊性，且困惑於學校同儕及老師的對待方式；他們於是開始相信自己是異常或有病的。在校外時，他們可能處在隱藏污名的狀態，然而當他們上學且入班時，污名化對待就持續圍繞著他們。當談及他們在學校所經驗的偏見時，有些學生表現出憤怒、挫折與受傷的情緒反應。

另一方面，持有身心障礙手冊雖讓他們有資格得到額外的支持或協助，但同時也被他們視為一種污名的來源，強化與深化其智障身分與異常性，也是一種顯示他們是次等學生的確證。就他們的觀點而言，周圍的人分成兩群：正常與異常，或有病與沒病。有些學生認為自己是怪異的，因為自知外表較特殊，或由於他人的凝視所致的羞恥感及尷尬；或認為自己是麻煩製造者，因為自己在學習上的遲緩常引起老師生氣。台灣文化對於學業能力的重視造成了年輕人追求成功的壓力，這可能加重了智障學生被污名化的程度，特別是相較於其他較不如此看重學業表現的文化而言。

吳君瑋(2011)發現台北市高職綜合職能科學生的自我污名程度普遍不高，且儘管對於他人所附加的社會污名反感，但未必會將之內化而形成自我污名；而自我污名程度高且對障礙揭露愈排斥者，其自我效能、

社會適應情形與自我滿意度愈不佳。

有關智障者的污名感受對個人造成的影響，Paterson(2007)發現智障者的污名感受、負向社會比較、自尊與心理困擾症狀之間有顯著相關，且污名感受對於自尊具有預測力。污名感受愈高者，負向社會比較愈多，自尊亦愈趨低落，心理困擾症狀則愈多；對污名的覺察會使智障者在社交情境中感到尷尬，因此自我評價會趨於負向。Dagnan 與 Waring(2004)亦發現智障者的污名感受與負向自我評價成相關，且進而影響個人透過社會比較後對自我「社交吸引力」(social attractiveness)的認知。

綜上所述，智能障礙者的污名經驗包括了：被當成病人對待、被社區排斥(Jahoda & Markova, 2004)、被謾罵、被父母限制、被同學嘲笑與忽視、教育人員不當／不足的學習支持(Cooney et al., 2006)、在學校不被接納與受歧視、覺察擁有身心障礙手冊的異常身分意涵(Chen & Shu, 2012)等，而其污名感受包括了痛苦(Beart et al., 2005)、憤怒(Jahoda & Markova, 2004)、挫折、受傷、羞恥、尷尬(Chen & Shu, 2012)及反感(吳君瑋, 2011)等；儘管如此，智障者較少會將來自外界的公眾污名內化為自我污名(吳君瑋, 2011; Ali et al., 2012; Finlay & Lyons, 2000)。此外，亦有研究發現智障者未必有污名的經驗或感受，可能因安置於隔離的受教環境(Todd, 2000)，或認知發展程度較低(Cunningham & Glenn, 2004)所致。

### 三、智能障礙者對污名的因應方式

有關智能障礙者如何因應他們所感知的污名，Chen 與 Shu(2012)發現輕／中度智能障礙的高職學生及畢業生對於污名的因應策略有：(一)避免揭露障礙——如隱藏持有身障手冊的消息，及在非障礙同學在場時監控其他智障同學的不當行為(以免被認為自己亦可能同樣失態)；(二)隔離——有些學生故意避免和一般同學建立關係以避免暴露自己的不同，同時也和其他智障同學交朋友以維護自尊；(三)自我提升——有些

學生有意地提升技能及自我形象，以減少他人對他們的負面印象。Cunningham 與 Glenn(2004)則發現唐氏症者維持正向自我感的策略包括：輕看障礙帶來的限制，並相信只要努力即可提升能力。

Cooney 等人(2006)發現智障青少年即使面對著相當大的污名，仍不會輕易地將自己與非障礙同儕相較後產生的負面自我觀內化，且對自己的未來仍抱持一種樂觀感，原因可能在於：（一）他們透過與障礙程度更重的智障者進行社會比較而產生出正向的自我感；（二）他們出於心理防衛機制選擇性地與特定的非障礙者就自己有優勢的向度進行比較，或根本避免比較以免損及自尊；（三）他們與非障礙者接觸或建立友誼的機會有限，因此也使得社會比較難以進行。Finlay 與 Lyons(2000)亦發現多數智障者會使用向下或平行的社會比較，並認為這是使一個被污名化的團體成員建立一個正向的自我感的過程。

在 Jahoda 與 Markova(2004)的研究中，也發現智障者「向下的社會比較」對於他們拒絕接受自己為一個「全面障礙者」的身分(a globally disabled identity)具有重要意義。許多受訪者強調他們離開家而住在外居住為一項「成就」，同時也嘗試與帶來污名化的服務／設施及其他智障者保持距離（儘管他們大多仍參與隔離式的日間服務），並試圖隱藏自己的障礙以避免受污名化。然而，雖然他們想遠避隔離式的服務，卻仍對自己在主流環境中可能引起非障礙者的嘲笑與拒絕感到焦慮。

從以上研究的結果發現，智障者在面對污名的因應策略上多為消極性的逃避、隱藏與自我隔離，以遠避那帶給他們負向自我價值感的主流社會；另一方面，他們也經常透過在較隔離的環境中與障礙程度更重的障礙者進行社會比較，或就自己有限的優勢面向積極地進行自我肯定，以維持一定程度的自尊。



### 第三章 研究方法

本章描述本研究之研究架構、研究參與者、研究設計、資料處理與分析之方法，以及確保研究信實度與研究倫理之程序。

#### 第一節 研究架構

研究者依文獻探討之結果，整理本研究主要涉及之概念架構如圖 2 所示。每一個人皆生存於特定的社會人際脈絡中，就 ICF 的障礙觀點而言，身心障礙者所處的「障礙」情境係由自我某部分的生／心理功能表現及外在的社會環境限制所構成(WHO, 2002)。障礙者透過障礙覺察的歷程，確知個人所處的障礙情境與被賦予的障礙標記，並因此產生認同障礙、否認障礙、或猶疑於兩者之間等反應 (Zetlin & Turner, 1984；引自 Dixon 等人，2006)。社會對於身心障礙的歧視形成了障礙的公眾污名，障礙者若將公眾污名內化於自我概念，則形成障礙的自我污名(Werner et al., 2012)。

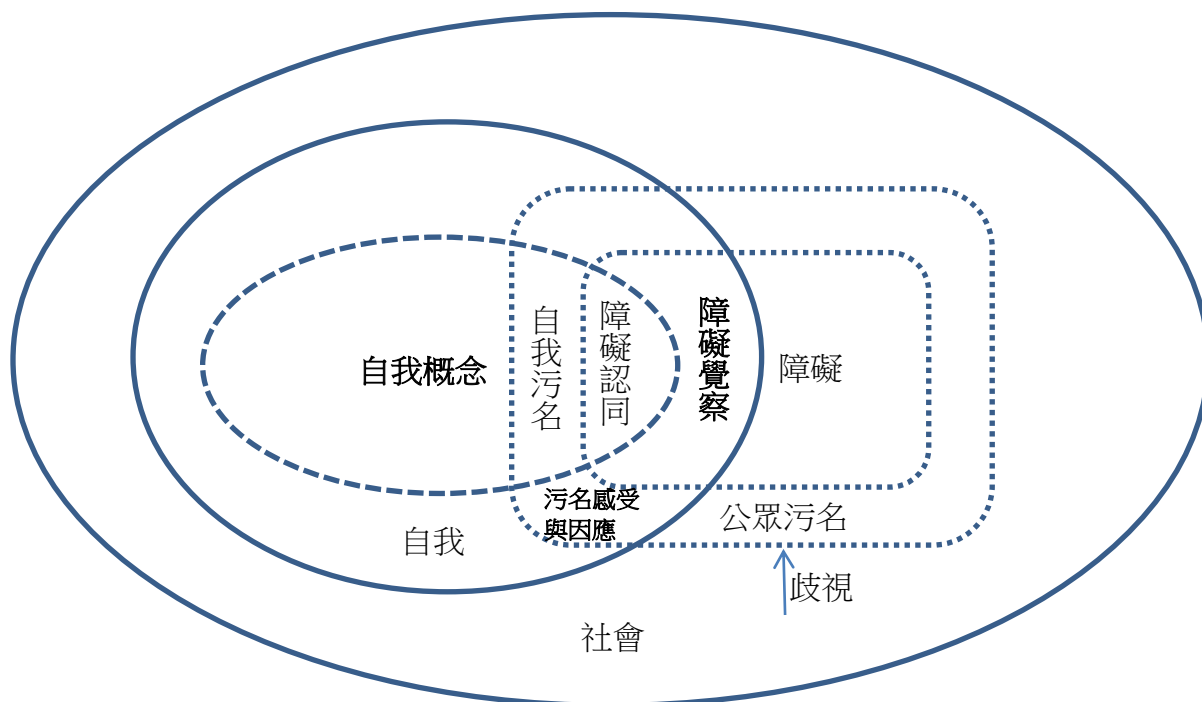


圖 2 研究概念架構圖

本研究主要探討的重心為特教學校高職部智能障礙學生的自我概念、障礙覺察及污名感受與因應方式，以了解智能障礙青少年對於自我的認知與評價是否合乎現實，並檢視其是否發展出障礙認同及自我污名，以及釐清它們對於這些學生的自我概念可能造成的影響。

## 第二節 研究參與者

本研究旨在探討特教學校高職部智能障礙學生的自我概念、障礙覺察與污名感受情形，有別於國內已有相關研究之研究對象多以高職特教班的輕度智能障礙學生為主（宋立鈞，2012；吳君瑋，2011；林惠芬，2004；Chen & Shu, 2012），研究者以立意取樣選擇北部地區某特教學校高職部 8 名學生為研究對象，這些學生以中度智能障礙者為主；其他研究參與者尚包含這些學生的家長或主要照顧者等重要關係人。研究參與者的選擇條件如下（基本資料詳見表 1）：

### 一、學生

- （一）由於本研究之資料蒐集方式以訪談法為主，需要佔用受訪者較長的個人時間，故以住宿之學生為首要條件，以便研究者可於學生放學後在宿舍的空閒時段進行訪談與觀察；
- （二）考量訪談所需，選擇口語溝通能力大致無礙者；
- （三）為切合研究主題所需，排除兼有肢體障礙、視覺障礙、聽覺障礙或其他顯著障礙的多重障礙者，以聚焦於智能障礙對於學生造成的個人影響；
- （四）為顧及樣本能盡量反映團體中的異質性，參與研究之學生群涵蓋不同的性別與年級。

另外，由於該校住宿生皆為通過住宿申請條件門檻（包括入學時的生活自理能力評估達該年級中等程度以上、無行動困難、無嚴重疾病與

情緒行為問題等)者，因此綜合以上條件，參與研究之學生的口語溝通、生活自理、行動能力、健康狀況、情緒與行為適應等，相較於該校其他學生而言皆屬於中等能力／普通狀況以上者。

## 二、學生之重要關係人

學生之家長或主要照顧者，由於長期密切地與學生相處與互動，對於學生的自我概念及其對於障礙與污名之觀感應有一定程度之了解，可從不同於學生本人及研究者的第三方觀察角度，提供有關學生於日常生活情境中的表現情形及其他可能與研究主題相關的資訊。

表 1

研究參與者之基本資料

編號	性別	年級	年齡	障礙類別	障礙程度	重要關係人
<b>S1</b>	女	二	17	智能及語言 障礙	中度	母親
<b>S2</b>	女	三	18	智能障礙	輕度	姊姊
<b>S3</b>	男	二	17	智能障礙	中度	母親
<b>S4</b>	男	三	18	智能障礙	中度	父親
<b>S5</b>	女	一	17	智能障礙	中度	母親
<b>S6</b>	女	三	17	智能障礙	中度	母親
<b>S7</b>	女	二	18	智能障礙	中度	父親
<b>S8</b>	男	一	15	自閉症、智能 及語言障礙	中度	母親

### 第三節 研究設計

本研究採用質性研究法，以個別訪談及焦點團體訪談為主要之資料蒐集方式，輔以參與觀察、文件分析及針對研究對象之重要關係人的非正式訪談，嘗試理解 8 名特教學校高職部智能障礙學生對於自我概念、障礙與污名的主觀認知與感受。研究設計之程序依進行的先後順序分述如下：

#### 一、前導研究階段

##### (一) 參與觀察

研究者於 2012 年 10 至 12 月及 2013 年 5 至 6 月，透過約每週一次一至二小時至該校學生宿舍帶領音樂團體活動，或陪同參與學生例行活動（如用餐、寫作業、看電視等）的過程，與住宿學生建立信任關係，並進行參與式觀察，留意可能與研究主題相關之學生言談與行為，同時篩選出可能符合研究參與條件之 8 名學生，再個別邀請學生在其監護人同意下參與研究（詳見附錄一：「參與研究邀請函」）。此階段參與觀察總計 10 次，時間共約 15 小時。

##### (二) 個別訪談

研究者於 2013 年 9 月，針對該校一名高職部二年級學生進行了一次個別訪談，時間約 30 分鐘。研究者使用訪談大綱作為訪談導引，題目之設計係參考自相關文獻探討結果，並盡可能涵蓋各個研究問題涉及的面向。從訪談經驗中發現，受訪學生對於封閉性問題的回答多受限於題目所限定的範圍，故研究者在正式的訪談大綱（如附錄二）中乃將題目盡量更改為開放性問題。

##### (三) 團體訪談

研究者於 2013 年 9 月，針對該校 11 名高職部二年級學生進行了一次以障礙覺察為主題的團體訪談，時間約 50 分鐘。研究者主要使用訪談大綱中有關「障礙標記」方面的問題，結果發現學生多半對於含有「障

礙」二字的標記有負面觀感，而對「特殊」或「特教」等字眼較能接受；同時亦發現討論進行時，部分學生雖無法直接以口語說出特定的標記名詞以回應研究者的提問，但願意以指出字卡的方式表示意見，顯示以字卡作為障礙標記討論之工具乃為可行的方式，故在正式研究階段的個別與團體訪談中，研究者分別採用了字卡及電腦投影字幕等視覺提示工具以輔助訪談之進行，同時也增加「特殊學生」、「特教學生」等標記以完整評估學生對常見的障礙標記之觀感態度。

## 二、正式研究階段

### （一）參與觀察

延續於前導研究階段與研究對象建立的關係，研究者於 2013 年 9 月至 2014 年 1 月，持續每週或每兩週一次前往學生宿舍，以帶領音樂團體活動的形式與學生進行互動，同時觀察學生在活動中的表現；總計 14 次，時間共計約 20 小時。

### （二）個別訪談

研究者於 2013 年 10 月至 2014 年 3 月間，針對每位研究對象各進行一至三次的半結構訪談，訪談日期及時間如附錄三所示。

訪談進行時，雖以預擬的訪談大綱為腳本，但仍容許訪談過程擁有盡可能的彈性，研究者並非逐字依照預設的問題與順序提問，而是視學生的認知程度與回應情形，盡可能以學生易理解的措辭提出問題，並視其需要提供進一步的解釋；同時也依據學生的回答所涉及的主題，選擇相關連的題目進行追問，以使訪談過程盡可能自然而順暢地進行。另外，研究者在訪談過程中藉著鼓勵、複述與積極聆聽等回應策略(Carspecken, 1996/2003)，引導受訪學生進一步表達其陳述背後所涉及的信念、價值觀與感受，以及進行話題的轉換。訪談時同步進行錄音，並對於受訪者的情緒及行為表現進行觀察記錄。

### （三）焦點團體訪談

研究者於 2013 年 10 月至 2014 年 1 月間，召集 8 名研究對象組成討論團體，共進行 3 場次的焦點團體訪談，時間共計約 3 小時，主題依次分別為自我概念、障礙覺察及污名感受等議題。訪談前，研究者事先製作訪談大綱電腦簡報檔，輔以圖片及影音等多媒體方式，協助學生了解與主題相關的概念；利用團體互動討論與即興發表（且多由團體中的同儕所引發）的特性，研究者蒐集到學生自然且主動表達的、非全由研究者主導而回應的訊息。訪談時同步進行錄影，以完整記錄受訪者的口語表達內容、情緒及行為反應。

#### （四）非正式訪談

於 2014 年 4 月進行，研究者針對研究對象之家長或主要照顧者，就其對於學生之自我概念、障礙覺察與污名感受之相關觀察進行了解，並就學生訪談內容提及的相關資訊進行諮詢與確認，以作為分析及詮釋學生訪談結果的參考。此項訪談時間安排於學生之個別與焦點團體訪談之後，以避免研究者對於學生的態度受到前述人員之觀點影響，導致訪談學生時採取了不自覺的立場偏向或暗示行為。此項訪談以電話訪問方式進行，訪談後並做成記錄，總計訪談 8 人，總時數約 245 分鐘；訪談日期及時間如附錄三所示。

#### （五）文件分析

於 2014 年 5 月進行，研究者事先徵求資料提供者之同意，取得學生的輔導記錄、個別化教育計畫、身心障礙手冊……等文件，分析與歸納出與研究主題相關之資訊，以作為了解研究對象之自我概念、障礙覺察與污名感受的輔助性資料來源。

### 第四節 資料處理與分析

本研究所蒐集之資料主要為針對參與研究之學生的個別訪談錄音及焦點團體訪談錄影，次為研究者於宿舍進行參與觀察之田野札記、學生

的個人文件，以及針對其重要關係人的非正式訪談記錄。針對訪談所得之各項影音記錄，研究者均將其內容整理成逐字稿，作為後續資料分析之參考。

針對以上各類資料，研究者使用以下的資料編號方式進行分類，如表 2 所示：

表 2

研究資料編號方式說明

資料類型	資料來源編號	資料編號示例與說明
個別訪談 逐字稿	IS1, IS2, ...IS8	IS1-20131015，表示學生 S1 於 2013 年 10 月 15 日接受個別訪談之逐字稿記錄。
焦點團體訪談 逐字稿	G	G-20131225，表示 2013 年 12 月 25 日的焦點團體訪談逐字稿記錄。
田野札記	N	N-20121226，表示研究者於 2012 年 12 月 26 日記錄的田野札記。
學生個人文件	D1S1, D2S1, D1S2...	D1S8，表示學生 S8 的第一項個人文件。本研究使用之學生個人文件一覽表，詳見附錄四。
非正式訪談記錄	OS1, OS2, ...OS8	OS6-20140417，表示學生 S6 的重要關係人於 2014 年 4 月 17 日接受非正式訪談的記錄。

在資料分析方面，本研究參考紮根理論資料分析方法之精神（林本炫，2005），將訪談逐字稿／記錄、田野札記及學生個人文件內容進行編碼，編碼過程分為以下三個層次（編碼示例詳見附錄五）：

## 一、開放性編碼

研究者針對各項原始資料文本，逐字逐句地閱讀與分析，根據每個段落的意義要旨分別予以摘要式的片語標籤，形成第一層次的編碼；且同一段落不限於使用一個編碼。其次，研究者分析各編碼間的意義關係，將彼此具有關連性的編碼劃歸為同一「範疇」，形成第二層次的編碼。編碼所使用的概念詞彙盡量取自或貼近於受訪者／原始資料文本使用的詞彙，以確保編碼盡可能不偏離於受訪者／原作者的思路並能反映其觀點。

## 二、主軸編碼

根據開放性編碼的結果，針對某些出現頻率較高的主要範疇及其內含的初級編碼群，分析其關連的方式（如初級編碼可能作為所屬範疇在某面向上的內涵屬性，或兩者為因果關係等），並重新檢視相關的原始資料文本段落中是否尚有可進行編碼以納入各範疇的部分，或將某些範疇劃歸為主要範疇之次範疇，以使這些主要範疇的概念結構更為密實。

## 三、選擇性編碼

根據已找出的主要範疇進行歸納或從中挑選出「核心範疇」，以串聯各個範疇，建立範疇間的相互連結關係，以系統性的方式鋪陳每項原始資料文本中各範疇編碼間的結構關聯，並以此為基礎，繼續進行其他原始資料文本內容的編碼，以確認或修正先前所建構的編碼關係結構。

## 第五節 研究信實度

為提升本研究的信實度，研究者採用以下方式：

### 一、邀請不同年級與性別的住宿學生參與研究

本研究旨在探討某特教學校高職部智能障礙學生的自我概念、障礙

覺察與污名感受，參與研究的 8 名學生雖皆為住宿生（該校高職部學生住宿比例約占五分之一），但也因學生申請住宿的生活自理能力篩選機制確保了這些學生具備參與研究所需的基本認知與溝通能力；其次，參與研究的學生涵蓋一至三年級及男女兩性，以求盡可能反映特教學校高職部智能障礙學生不同人口群特質的觀點。

## 二、豐厚的描述

Lewis 和 Ritchie（藍毓仁譯，2008）主張質性研究應透過對於研究方法及結果的豐厚描述，呈現研究意義詮釋的脈絡與過程，提供讀者參與研究效度檢驗的機會。本研究的資料蒐集方式以訪談法為主，每位參與研究的學生平均接受近 80 分鐘的個別訪談，及參與約 3 小時的焦點團體訪談，以上均留有完整的逐字稿記錄；另輔以重要關係人訪談記錄、田野札記及學生個人文件分析，研究者透過以上多元且豐富的資料來源，以求詳實地呈現學生對於研究主題持有的觀點、經驗與感受。

## 三、研究參與者檢核

研究者在訪談的過程中，盡可能使用低度推論的複述，即簡短地以研究者的語言重述受訪者的語意，以即時確認研究者正確地理解受訪者所欲表達之內容；如遇有不清楚之處，亦會在訪談中再次提問以獲得釐清。訪談結束後兩週內，研究者另將訪談逐字稿或非正式訪談記錄請受訪者檢核，以確認內容記錄之正確性，對於學生則輔以口頭說明方式完成檢核。

## 四、三角檢證

本研究採用三角檢證法中的以下原則（Denzin, 1978；引自張芬芬譯，2005），以拓展資料分析的視角，並提升研究結果的可信度：

（一）方法的三角檢證：本研究資料蒐集的方法採用參與觀察、個別訪

談、焦點團體訪談、非正式訪談及文件分析等多元方式進行，以取得研究參與者在不同情境脈絡下可能提供的豐富訊息。

(二) 資料來源的三角檢證：就訪談而言，對象包含學生及其家長或主要照顧者，藉此呈現不同觀點的觀察角度，以平衡研究者陷入過度主觀詮釋的偏誤。

(三) 分析者的三角檢證：研究者在資料分析、詮釋與編碼的過程中，邀請兩位具質性研究經驗之教師協同進行，以避免資料分析時的主觀偏誤。

## 第六節 研究倫理

為確保本研究的進行能充分尊重研究參與者，研究者採用以下措施：

### 一、建立與學生之間的信任關係

研究者於正式研究開始前一年（2012 年 10 月）即不定期至學生宿舍帶領音樂團體活動，共計 10 次約 15 小時，使大多數住宿學生皆認識研究者，並透過陪同參與宿舍日常活動的機會，與學生談話互動，增加彼此之間的熟悉度。

### 二、知後同意

研究者透過參與觀察期間，篩選並邀請合乎研究對象條件的學生參與研究，方式為：在 2013 年 9 月，研究者在一次例行的音樂團體活動結束後，向學生說明自己正在寫一篇關於該校學生的文章，需要一些學生的協助，方式為參與數次的小團體討論，及 1 至 2 次與研究者的個別談話，內容包括分享自己對於自己（含學習能力）的看法，以及生活中因為自己的學習困難而遭遇的不愉快經驗等；同時向學生保證他們的真實姓名不會出現在文章裡，並且隨時可以退出。當場有十餘位學生同意參與，研究者事後經過篩選，選擇了其中 8 名學生作為研究對象，並透過

其導師轉交參與研究邀請函（如附錄一）予其家長或監護人，俟取得其書面同意後始正式對個案進行訪談及其他資料蒐集工作。

### 三、掌握訪談技巧

研究者在訪談過程中，參考吳冠穎(2005)所提出之關於訪談智能障礙者的技巧，以提升訪談的品質，並確保受訪者充分受到尊重。這些技巧包括：從訪談情境中自然發生的行為或事物開啟話題，降低受訪者的緊張感；耐心等待受訪者的沉默；積極傾聽；對於受訪者的回應給予正向回饋等。



## 第四章 研究結果與討論

本研究旨在探討特教學校高職部智能障礙學生對於自我概念的認知、對於個人所面臨的障礙情境及常見障礙標記之覺察，以及對於障礙的污名感受與因應方式等。本章共分四節，分別對於以上主題進行研究結果說明與討論。

### 第一節 特教學校高職部智能障礙學生的自我概念

整體而言，參與本研究的學生雖大多拙於以言辭對自己做出描述與評價，但從其有限的表達中仍多少可以看出他們對於自己的喜好、個性與優缺點仍有一定程度的認知，也能表達對於改變自己、渴望的事物與工作的期待等；且他們對於各層面自我概念的認知多持正向的態度，較少使用負向的語言描述自己。以下分別就這些學生的自我概念認知內涵進行說明：

#### 一、傾向以興趣的角度進行自我理解

在訪談中問及學生對於自我的了解，研究者提問的具體程度通常決定了學生回答內容的多寡。舉例而言，當談論到興趣的話題時，學生大多能明確地說出自己喜歡做的事，如打電腦（上網）、看電視、聽音樂、騎腳踏車……等；但若問到有關整體自我概念的問題時，如請學生自由地談談關於自己的五件事，學生仍會偏向選擇以「談論自己的興趣」作為回答的方向<sup>3</sup>：

S8：「我覺得我喜歡上學，因為上學……可以學很多東西……  
可以交到好朋友。」

S5：「我喜歡玩電腦。」

S7：「……看電視啦！」

<sup>3</sup> 另一方面，也可能由於這些智能障礙學生有從眾的傾向，因此當團體中第一位發言者以興趣的角度來談論關於自己的五件事時，其他學生便加以仿效。

S2：「我喜歡打羽毛球還有散步。」

S4：「我喜歡逛街，還有……散步，還有……打電腦，還有打羽毛球，還有籃球。」(G-20131030)

對於研究者問及「自認是怎樣的人」，許多學生表示自己不會講或選擇沉默，但也有一些學生能以簡單的描述來表達對於自己的看法。

「我自己覺得我是很……平靜的……比較不愛說話。」  
(IS2-20131021)

「慢慢接觸每個人吧！」(IS7-20131204)

「自己可以表現出來的……就是如果發生什麼事情，可以……講出來。」(IS8-20131218)

以 S7 為例，她認為以前的自己是很安靜的，而現在較為活潑外向，並表示因為以前國中讀資源班，曾被一些普通班的同學嘲笑和欺負，因此下課時常去找老師求助或聊天，所以較少和普通班的同學說話，也就沒有和他們做朋友。由於國中小都有被同學欺負的經驗，因此她自認在社交風格上較為保守，不會太快地向別人敞開自己的心防。

「我常常就去老師的辦公室……聊聊天，就很少跟人家……說過話……這樣。」(IS7-20131204)

另一位學生 S8 則是透過與同學相處的情形來描繪自己：

研究者：「○○○同學，你可不可以告訴我五件關於你的事？」

S8：「幫助同學……就是……幫忙帶同學，上……到教室……還有，不會跟同學吵架。」(IS8-20131218)

另外，S5 的母親表示，S5 在家裡會模仿母親曾說過她的話來描述自己，但可能不知道其意涵：

「我曾和弟弟說，姊姊比較不聰明，比較不懂事，不要跟她吵架，○○會模仿，和弟弟說：『我不懂事嘛！』，但可能不懂那真正的意思。」(OS5-20140414)

## 二、能覺察自我的優缺點

對於自己的優點，多數學生均能說出至少一項，如會幫助同學、幫老師拿東西、體育及數學表現不錯、個性溫和、會拖地等；相反地，能指出自己缺點的學生則相對略少，他們所提到的缺點包括：不會寫數學作業、說話太小聲、以前的個性太兇、會拿別人的東西、太愛管同學及欺負同學等。學生所提到的內容大多皆以學校生活範疇內的事物為主，顯示他們傾向將自己在校的行為表現列為自我評價的重要參考因素。

研究者：「你覺得你有沒有什麼優點？」

S7：「嗯……溫和……幫助人家……幫助那個行動不方便的人。」

研究者：「哦，就是學校裡面行動不方便的人？」

S7：「嗯，老師叫我幫人家……餵東西……吃飯的，還有……剪那個菜，幫人家攪。」(IS7-20131204)

## 三、自認情緒正向且能自我悅納

談到自己平常的心情，學生大多表示心情是高興、開心、很好的，或至少是還好或普通的。僅 S4 表示自己常常生氣，因在家常被妹妹罵，但在學校則心情很好；其家長則表示他讀高職後變得比較快樂，因在校

常幫忙做事，且能力表現比同學好，常受老師稱讚。另外，對於被問到是否喜歡自己時，所有的學生則均表示肯定。

研究者：「你喜歡自己嗎？」

S8：「喜歡！」

S4：「喜歡哪，當然喜歡。」

研究者：「當然喜歡哪？」

S5：「對啊！」

研究者：「所以有人不是很喜歡自己的嗎？」（無人舉手）「喜歡自己的舉手？」（S5 及 S7 舉手）

S5（示意 S8）：「舉手！」（G-20131030）

#### 四、感覺自己是聰明的人

面對研究者詢問是否自認聰明時，許多學生均表示肯定，但幾乎沒有人能說出具體的理由；其他學生的回應則如 S1 認為自己不算聰明，S2 說自己有智能障礙，而 S3 則表示「還好」（IS3-20131209）。

研究者：「你覺得自己算不算聰明的人？」

S4：「嗯……聰明。」

研究者：「聰明？嗯，你怎麼知道自己很聰明？」

S4：「嗯……幫忙……別人。」

研究者：「你通常幫忙別人什麼事？」

S4：「換尿片。」（IS4-20140213）

從學生家長的觀察角度而言，S4 的家長表示，S4 認為自己比同學優秀，在學校也常有幫忙做事的機會，在家因此也更有自信，常會說「這個我來」以主動表達做事的意願，有時甚至還會對家人說：「很笨耶！」

這都不會」(OS4-20140410)。S5 的家長則說，S5 在團體中常會踴躍地舉手回答問題，但其實並不真的知道答案。

「我曾開玩笑地對○○說：『○○，你笨笨的哦？』，她會說：『我沒有，我沒有笨笨的，我不是笨笨的，我很厲害』；她會覺得人家說『笨笨的』是在笑她。」(OS5-20140414)

## 五、具正向的身體自我概念

就身體自我概念而言，除 S2 及 S4 認為自己因患有特定的慢性疾病而不算健康外，多數學生認為自己是健康的，且喜歡運動，也能說出自己喜歡從事的運動，如羽球、籃球、桌球、跑步……等，並認為自己的運動能力不錯（包括 S4 在內）。在外表方面，學生大多認為自己長得是好看的，但 S3 則認為還好，而 S7 則覺得自己長了太多的青春痘。

研究者：「你覺得你的身體怎麼樣？」

S5：「嗯！」（比出振臂姿勢）

研究者：「這樣是怎麼樣？很健康嗎？」

S5：「嗯。」(IS5-20131125)

## 六、在普通班及特教班各有不同的學校自我概念

在學校自我概念方面，依據普通教育經驗的有無，可分為國中小與高職兩個階段。就國中小階段而言，學生對於在資源班及普通班的感受是不同的。多位學生表示較喜歡在資源班上課，原因如 S4 認為自己在那裡功課很好、校外教學比較多、有同樂會，S7 則表示「資源班有美女，也有帥哥可以跟我們聊天，那個普通班就沒有了」(G-20131225)；但 S3 表示資源班老師會打人，所以自己比較喜歡在普通班上課。對於普通班，學生大多表示不喜歡，原因包括：國文、英文及數學等科目太難、上課

聽不懂、老師會打人、同學會罵髒話和打人等；但 S6 表示自己較喜歡在普通班上非主科的科目。

就高職階段而言，學生均對目前就讀的特教學校抱持著正面感受，如 S2 和 S5 覺得來上課很好，S4 認為學校的體育課和啦啦隊很好玩，S3 表示可以幫忙帶同學很好，S8 則說「很開心.....可以交到好朋友」(IS8-20131218)等。許多人也表示喜歡來學校，原因包括：有好朋友、可以學很多東西、作業很簡單、喜歡體育課、有很多運動打球的機會、宿舍有卡拉 OK、住宿舍比家裡舒服等；另外，學生也大多認為自己在學校的表現是不錯的。

研究者：「你覺得來學校上課怎麼樣？」

S3：「可以幫忙帶同學啊！」

研究者：「.....這樣是好還是不好？」

S3：「好啊！」

研究者：「.....你覺得幫忙帶同學，好在哪裡？」

S3：「幫他們帶回教室啊.....才不會亂跑啊！」(IS3-20131209)

就高職的學業方面而言，學生多半覺得課業並不困難，僅 S2 及 S4 表示數學較難，S3 則覺得有時校外實習的職業課老師講得太快，會聽不懂。S1 的家長則說，S1 常常很開心地寫完作業，但其實內容大多是錯誤的，且被指出寫錯後會生氣。

## 七、在特殊同儕參照下的社會自我概念

### (一) 主觀感受優於旁人評價的同儕關係

在同儕關係方面，學生大多自認與班上的同學相處得很好，同學也喜歡和自己在一起。不過，有家長表示，S1 的國中同學大多會表現出包容的態度，所以 S1 會覺得同學都很喜歡她，但事實則不盡然；就研究者

於宿舍進行參與觀察所見的情形而言，學生之間的互動情形雖大體上尚稱和諧，惟似乎隱約存在著些許的階級現象。許多做事能力較好且口語能力較佳的學生傾向自認是「小老師」，會以命令的口吻指揮或喝斥同學(N-20130917)，或搶著替口語能力較差的同學回答問題(N-20121024)，甚至也偶有言語霸凌的情形出現：

學生甲：「老師你認識柯○○嗎？」

研究者：「認識啊！」

學生甲（笑）：「她今天拿美工刀割李○○……」

學生乙試圖加入討論，問：「柯○○是哪一班的？」（說話咬字不清楚）

研究者：「是三年○班」，但學生甲不太想搭理他，對他說：

「對啦，你去幼稚園算啦！」(N-20121204)

## （二）視身心障礙同儕為主要的社交與社會比較對象

就社交狀況而言，多數學生表示自己的朋友主要是學校的同學，而過去在國中小階段時，也是在資源班的朋友比普通班的多。S2 的家人表示，S2 很少學校以外的朋友，但偶而會和媽媽及大姊的朋友（均為智障者）一同出遊或參加智障者社團的活動。S5 的家長則表示，S5 是由弟弟帶著上學，途中遇到弟弟的同學，S5 會與他們互相打招呼，但沒有後續交談，然而 S5 會認為他們是朋友。

「我……在資源班有交很多朋友，因為特別班<sup>4</sup>都有人欺負我啊！就沒辦法交，阿在資源班就……很多人陪我，就會聊很多事情……聊……上課的題目，聊今天有作業第幾題的題目，阿就要……問人家，這樣子。」(IS7-20131204)

<sup>4</sup> 此學生將普通班稱作「特別班」。

然而，也有學生認為自己在校外的朋友比校內多，如 S3 認為自己的朋友主要是親戚和一些在國中普通班時認識的同學，假日會和他們一起去騎腳踏車，且國中時自己在普通班和資源班的朋友是一樣多的。

對於被問到若有機會認識外校的同學，會較想要和本校或是外校的同學做朋友？多數學生表示自己較喜歡和同校的同學做朋友，原因包括：「可以幫忙做很多事情」(IS8-20131223)、學校的同學「比較好」(IS4-20140304)、「這邊的人比較多」(IS7-20131204)等；但也有學生如 S6 認為都可以。

就社會比較而言，許多學生認為自己與一般的高中職學生沒有（或不知道有）什麼不同之處。S5 和 S7 的家長表示，孩子從學校回來後大多時間都待在家裡，少有和一般同儕接觸的機會；但也有少數學生會說出自己 and 一般同儕的差異，例如 S2 認為自己的學習能力比較差。

研究者：「你覺得現在的你，跟○○家商的學生，有不一樣的地方嗎？」

S2：「嗯，他們是可以讀到大學，我就……沒辦法……因為我頭腦……好像……沒辦法……分數沒有到達大學……的學校。」  
(IS2-20131105)

### （三）對兩性交往有所期待，但受到限制

在兩性關係方面，就研究者於宿舍觀察所見的情形而言，學生受到住宿生管理員可謂嚴密的監控。例如男女學生吃晚餐時，在餐廳的座位相隔了至少三至四張大桌子(N-20121204)；即使是一年一度的住宿生畢業晚會，雙方也是隔著五至六公尺遠的空間彼此遙遙相對(N-20130603)。有一次研究者在宿舍帶完音樂團體活動後，請在場的男學生向女學生道晚安時，女生們卻全都立刻轉身離開，而男生們也只好

默默地收拾椅子離去。當天一位女學生曾向研究者表示，住宿生管理員規定她們「不可以看男生」，因為「老師怕我們會寫那個（情書）」(N-20130911)。

就研究者訪談所得之資料而言，雖然研究者並未主動提起兩性交往的話題，但部分學生如 S2、S3 及 S4 仍透露出對於交異性朋友的興趣，惟僅有 S2 表達了自己在這件事上受到某種程度的限制：

「媽媽說先把工作做好，才可以去交朋友……可是爸爸說，做好工作就好，不要交男生，因為他看姊姊離婚，所以不讓我交。」(IS2-20131021)

## 八、尚屬正面的家庭自我概念

許多學生自認與家人相處的情形還好，但 S8 提到家人會吵架，S4 則說自己常被家人罵。對於家庭的感受，S8 覺得家裡的環境不好、「亂七八糟」、「垃圾亂丟！然後吃完的垃圾亂丟、衣服亂丟、（小狗）亂大便」(G-20131030)而只有母親和自己在打掃，且自己的房間沒有冷氣，因此不太喜歡自己的家，喜歡住宿舍；S5 則覺得在家要洗全家人的碗，「好無聊」且「好累」(IS5-20131125)；S2 說父親會在她洗碗時不停嘮叨，覺得很煩、很吵；但即使如此，所有的學生仍然均表示喜歡自己的家人。

研究者：「你喜歡你的家人嗎？（S6 點頭）你在家裡面有沒有遇到什麼……會讓你心情不好的事？」

S6：「沒有。」

研究者：「都不會？那在家裡有遇到什麼困難嗎？」

S6：「沒有。」

研究者：「你比較喜歡待在學校還是待在家裡？」

S6：「家裡。」(IS6-20131203)

值得注意的是，由於學生的障礙狀況，有些學生和其手足的相處上有一些摩擦。例如 S8 說哥哥曾罵他是「啟智班的」，其母表示可能與兩人讀同一間國小，哥哥曾因 S8 而被同學笑有關；S5 的弟弟認為姊姊的智商低是在裝傻，且不滿她模仿母親對他的管教；S1 的哥哥會以「訓練反應」為由和她鬥嘴，或故意拿走她的東西，引起 S1 的生氣；S4 則說妹妹常會罵他甚至打他等。

## 九、務實取向的自我期許

### (一) 希望改變外在甚於內在

學生在訪談中提到希望改變自己的地方，多為身體或外表方面，例如想有一個較好整理的髮型、變得更帥、強壯、健康及常常活動等；但也有少數學生希望自己在內心或行為上有所改變，如希望「兇巴巴的個性可以改變」(IS7-20131204)、面對老師能誠實、「做錯事就是要改……然後……該做的事要馬上去做」(IS8-20131218)等。

### (二) 尚稱適齡的願望

關於自己想要實現的願望，學生呈現的想法則是琳琅滿目。有學生想要的是物質方面的事物，如金錢、手錶、MP3 及照相機、手機等，或參加放煙火、放水燈等活動；也有學生希望家人平安健康，或希望自己「多吃水果」、「早一點起床」、「刷牙刷健康一點」、「搭公車」及「搭捷運」(IS7-20131204)、獨立外出購物和吃飯、長高以便能灌籃及交女朋友等。

「我希望賺錢……養家，然後……希望爸爸身體健康，然後希望全家人可以……平平安安的。」(IS2-20131021)

### (三) 對於未來工作多有所期待

對於自己未來工作的期待，有些學生的願望尚可符合其能力所及，如在加油站洗車、加入清潔隊、在咖啡店或工廠工作等；但有些學生則對自己有略顯過高的期待，如希望將來成為保母、廚師或老師等。

研究者：「你以後有想要做什麼工作嗎？」

S3：「當廚師啊！」

研究者：「你在家裡會煮菜嗎？」

S3：「會啊！」

研究者：「你覺得要怎麼樣才能當廚師？」

S3：「煮得好吃啊！」

研究者：「你覺得你現在煮得好吃嗎？」

S3：「還……還好。」(IS3-20131209)

研究者：「你以後想要做什麼工作？」

S8：「當老師。」

研究者：「當老師哦？就是像我們這種學校的老師嗎？」

S8：「嗯。」

研究者：「那你知道要怎麼樣才能當老師嗎？」

S8：「不知道。」(IS8-20131218)

另外，S1 說自己沒有想要做的工作，但其家長認為「若和她談未來的工作，因她沒有經驗與認識實際的情境，她會無法想像，因此就會說自己不會或不要」(OS1-20140417)。

## 第二節 特教學校高職部智能障礙學生的障礙覺察

有關智能障礙學生如何理解自己所處的障礙情境，以及他們是否認同於當前社會所賦予他們的相關障礙標記，是本研究探討的核心重點之一。以下為本研究的相關發現：

### 一、少數學生能覺察他人的障礙情境

個人覺察自己所處之障礙情境的認知前提在於對何謂「障礙情境」有基本的了解，而從學生對於他人障礙情境的覺察情形可一窺其認知中的「障礙情境」樣貌。在訪談中，只有少數學生較具體地展現了對於他人障礙情境的覺察，如 S3 能指出部分家人的身心障礙狀況為不會講話、自己上廁所及斷一隻手，而 S8 能指出班上一位戴助聽器的同學是聽覺障礙者等。

研究者：「你哥哥、姊姊還在讀書嗎？」

S3：「一個不會講話。」

研究者：「哥哥哦？」

S3：「嗯啊！」

研究者：「哥哥為什麼不會講話？」

S3：「殘障啊！」

研究者：「殘障？哪一種殘障？」

S3：「哪一種哦？我不會講。」（笑）

研究者：「你哥哥有殘障手冊嗎？」

S3：「有啊！」

研究者：「你家裡還有別人有嗎？」

S3：「爸爸啊……他手斷一隻啊！」

研究者：「哥哥為什麼是殘障？」

S3：「他不會自己上廁所啊！」(IS3-20131209)

另外，有些學生雖能指出他人為障礙者，但無法確切描述那些人的障礙情境所在，如 S6 表示學校的同學都是身心障礙的，但也表示自己不知道「身心障礙」的意義為何；S4 則認為學校的同學都是智能障礙者，並表示在校外也看過，但聲稱自己辨識的根據是因看到對方「手凹凸凸的」(IS4-20140304)。

## 二、對於個人障礙情境的覺察有限

### (一) 承認自己在國中小有學習困難

多數學生認為自己在國中小念書時有學習上的困難，主要在於數學、國文及英文等科目；但也有學生不認為自己有學習困難，如 S1 的家長表示她在國中考試時會把答案卡都塗滿，並認為學校的功課及考試很簡單。

研究者：「國中覺得自己有學習困難的舉手？」

S7：「我說我。」(S8、S7、S6、S5 舉手)

研究者(問 S6)：「你上哪些課會覺得困難？」

S6：「數學。」

研究者：「你呢？」(問 S5)「你上什麼課會覺得難？」

S5：「數學啊！」

S7：「英文吧，我英文常常被打。」(G-20131225)

### (二) 部分學生不甚了解自己接受特殊教育的原因

雖然所有學生都能正確地指出自己在國中小就讀的特教班級類別為資源班或特教班，且多數學生認為自己有學習上的困難，但只有少數學生會以之作為解釋自己上資源班或特教班的原因，如 S2 說自己去資源班是為了上第八節課輔班，而 S7 表示特教班的教法及作業程度較適合自

己。

「以前老師說，特教班就是那個……跟你們……你的教法是不一樣的，阿叫……我就讀那個班。」

「我在普通班的時候，我是上課沒有聽班上的課，都一直寫……那個特教班的作業，因為那個跟我們不一樣的程度，老師叫我說不要寫。」(IS7-20131204)

相對地，有些學生對於自己就讀特教班級所提出的解釋並不強調自己的學習困難，如 S3 表示是因為「老師報的」(IS3-20131209)，S8 說是為了避免被普通班同學欺負及學得更多，S4 則說去資源班可以和同學聊天與寫作業等。

研究者：「你知道為什麼你要去讀資源班嗎？」

S4：「嗯……同……同學聊天……還有寫作業。」(IS9-20140217)

### (三) 部分學生高估自己就讀一般高中職的能力

對於被問及是否想去讀一般的高中職，學生大多表示不願意，原因如 S4 認為那邊的作業很難、S7 怕被同學排斥，及 S6 表示已習慣於目前的學校等。S7 的家長如此表示：

「去○○啟智學校前，本想去讀○○家商，但國中老師開導她，去那邊可能會很痛苦，去○○比較不會難過。後來看到隔壁的國中學長去讀○○工商，但被同學排斥，只讀了一年就中輟，後來常流連於網咖，所以就不再想去讀一般學校了，不喜歡被人家排斥。她曾說：『我到時候去那邊讀，被人家排斥，你們也難看，我也難看！』」(OS7-20140409)

但較特殊的是，S6 雖表示不願轉學至一般高中就讀，但也不認為自己在那裡會遇到學習困難，甚至認為那裡的學業較簡單；S8 更表示只要有校車接送且家長同意，願意轉學至一般高中就讀。相對地，曾有就讀一般高職經驗的 S2，表示自己在那裡因課業跟不上，成績不好，故僅讀了一年後便在家人的建議下轉學至此，也不會想再轉學至別的學校。

#### (四) 少數學生想讀大學

對於自己未來是否想要讀大學，學生呈現了幾種不同類型的意見。一是如 S2、S3 及 S4 等人認為大學的課業很難，自知能力不足，因此沒有意願想讀，但若有大學主動提供就讀機會，S7 表示自己想試試看；另有些學生如 S5 及 S6 說想讀大學，但並不知道大學是什麼。

研究者：「你以後想要讀大學嗎？」

S7：「嗯……沒有……大學要讀……很多書，還要……花很多錢，還要看很多大學的。」

研究者：「所以你沒有想要讀大學？」

S7：「沒有……因為……老師說那個……畢業後就直接去上班，就……沒有人選那個大學的。」

研究者：「嗯，那如果有大學說希望給你機會去讀，你要去讀嗎？」

S7：「要。」

研究者：「為什麼？」

S7：「讀讀看……看那個……嗯……書有沒有讀很多。」

研究者：「哦，所以你不會怕說那邊教得很難這樣子？」

S7：「不會。」(IS7-20131204)

#### (五) 鮮少在生活中覺察個人的障礙所帶來的限制

除了學業問題外，大多數的學生都表示自己在學校及家庭中沒有任

何覺得很困難或是想做卻做不到的事情；僅 S2 表示自己因為有智能障礙，所以除了學業問題以外，在日常生活適應上也有一些困難。

「我覺得.....就沒辦法像正常人一樣可以讀書，還有.....自己洗頭.....。」

「我不能跟.....一般人.....一起上下課，可是我之前讀○○家商，阿我爸爸去醫院，我沒辦法自己去，阿同學陪我，願意陪我.....我有智能障礙，陪我坐公車到學校上課。」(IS2-20131105)

### 三、對於障礙標記的覺察多為負向認知

為了解參與本研究之學生對於智能障礙相關標記的覺察情形，研究者列舉了「智能障礙」、「智障」、「心智障礙」、「智能不足」、「啟智」、「喜憨兒」、「學習障礙」、「學習困難」、「身心障礙」、「障礙者」、「殘障」、「特殊教育」、「特教」、「特教學生」、「特殊學生」及「愛奇兒」等 16 個與智能障礙相關的標記字卡，在個別訪談中分別詢問學生對於這些標記的認知經驗與觀感。訪談的結果如表 3 所示，茲將重點列舉如下：

- (一) 學生最常聽見或看見的標記：以「特殊教育」、「特教」、「特殊學生」、「啟智」及「身心障礙」等較多，「心智障礙」、「智能不足」及「愛奇兒」等較少。
- (二) 學生最常被別人說過的標記：以「智障」為最多，其次為「啟智」、「身心障礙」及「殘障」等。
- (三) 學生認為好聽的標記：以「特殊教育」、「身心障礙」、「障礙者」、「特教」及「特殊學生」等為最多。
- (四) 學生認為中性的標記：以「智能不足」、「特教學生」、「特殊學生」、「智能障礙」及「學習障礙」等較多。
- (五) 學生認為不好聽的標記：以「智障」為最多，其次是「智能障礙」、

「啟智」、「喜憨兒」、「學習困難」及「身心障礙」等。

表 3

參與研究之學生對於智能障礙相關標記的認知經驗與觀感

人次	聽過或看過	被別人說過	認為好聽	認為普通	認為不好聽
智能障礙	4	1	1	4	3
智障	3	5	0	3	5
心智障礙	1	1	1	3	2
智能不足	1	0	1	5	0
啟智	6	3	2	3	3
喜憨兒	2	1	0	3	3
學習障礙	5	0	2	4	2
學習困難	5	1	2	3	3
身心障礙	6	3	3	3	3
障礙者	4	0	3	3	1
殘障	2	3	1	2	2
特殊教育	7	2	4	2	2
特教	6	2	3	3	2
特教學生	5	2	1	5	1
特殊學生	6	1	3	4	2
愛奇兒	1	0	1	1	2

研究者另將受訪學生對於個別障礙標記的認知與感受整理如下：

(一) 智能障礙：上資源班的特殊學生；字看不懂的；不聰明的；行動不便的；「有點不足的人」(IS7-20131204)；作業單和自己不一樣的；是身心障礙等。

「我覺得智能障礙是……一種好像是特殊學生，去……上資源

班，然後不能跟正常人一樣上課。」(IS2-20131105)

研究者：「你聽到智能障礙這幾個字，你會想到什麼嗎？」

S7：「嗯……寫字……B 組的人……寫字跟我們不一樣，因為我們是 A 組數學啊……阿他們的……寫單字都跟我們不一樣。」

研究者：「嗯，所以你是說 B 組的人有智能障礙？」

S7：「嗯。」

研究者：「那 A 組的沒有？」

S7：「對。」(IS7-20131204)

在感受方面，S8 認為作為一位智能障礙者會「不太舒服」，因為會被「罵一些有的沒的」(IS8-20131218)；S4 則認為智能障礙會使一個人「變不好」(IS4-20140304)，並表示自己聽到「智能障礙」這幾個字會感到很難過且痛苦。

(二) 智障：與「智能障礙」的意思一樣；不會講話的；一種殘障；罵人的話或髒話；智障者有身心障礙手冊等。

研究者：「智能障礙跟智障是一樣的意思嗎？」

S8：「嗯。」

研究者：「你覺得是，其他人呢？」

S4：「有可能。」

研究者(問 S2)：「那……○○，智能障礙跟智障是一樣的意思嗎？」

S2(點頭)：「我覺得。」

研究者：「那……可是智障是罵人的話，那智能障礙是不是罵人的話？」

S7、S8、S6：「不是。」(G-20140108)

研究者：「你有聽過別人罵別人智障對不對？那……被罵智障的那個人，他是因為怎麼樣，他才會被罵智障？」

S8：「就是……有人不是帶獨角仙來嗎？就把獨角仙放在別人身上，然後……那個被放獨角仙的人就說，『你很智障喔！你為什麼把我的獨角仙放在我身上？』然後最後又說：『機車』！」

（同學笑）(G-20140108)

就感受而言，S4 表示在國中被別人說是「智障」時的感覺很痛苦；然而 S7 表示目前班上的同學有時會以開玩笑的方式說其他同學是智障。

研究者：「你們平常聊天會聊到這些嗎？」

S7：「嗯……班上吧，我們班……喜歡跟人家玩，喜歡說這句話……智障啊！」

S8：「太誇張了吧！」

S7：「可是開玩笑玩的啊！」

研究者：「你們是怎麼樣的情況會說人家是智障？」

S7：「因為他們去外面……工作完了之後回來教室就太累了，就罵我們智障。」

研究者：「那這是什麼意思？」

S7：「我也不知道。」(G-20140108)

（三）啟智：不會講話的；感覺怪怪的；罵人的；和「智障」、「喜憨兒」一樣都是不太好聽的等。該校的校名原為「○○啟智學校」，S2 認為「唸起來怪怪的」(IS2-20131105)，S7 國中時曾被同學罵「讀這間學校好像是……啟智的」(IS7-20131204)，S3 則說在外面講自己是啟智學校的會被笑。

S4：「以前……○○啟智學校不好聽……啟智不好聽。」

S8：「一個是智障。」

S4：「對啊，智障。」

研究者：「所以啟智跟智障是……」

S4：「喜憨兒啊！」

研究者：「喜憨兒？」（S3 笑）「是一樣的？」

S4（笑）：「一樣的。」

S8：「有點不好聽。」

S4：「不……不太好聽。」（G-20131225）

（四）特教／特殊教育：所有學生均表示新校名「○○特殊教育學校」比較好聽，S3 表示新校名「比較好唸」（IS3-20131209），S8 說新校名會使自己跟特教班有關（意謂其不喜歡與「啟智」學校／班有關），S7 則說校名簡稱「○○特教」好聽又好記。另外，談到特教班和啟智班的名稱差異時，S7 表示「特教班比較好唸，啟智班罵人的，不好唸」（G-20131225）。

研究者：「從啟智學校變成特殊教育學校，你覺得這樣變……有比較好嗎？」

S8：「都可以。」

研究者：「哪一個比較好聽，你覺得？」

S8：「就是特殊教育學校比較好聽……如果是特殊教育的話，我就會跟特教班有關。」（IS8-20131218）

（五）特教學生：「學生讀特教的話就叫作特教學生」（IS8-20131223）；S6 表示學校的同學都是特教學生，○○大學及○○高中的學生則不是，且當特教學生比普通學生好，但無法說出原因為何。

(六) 特殊學生：有讀特教班的人；有特殊才藝的學生；好的學生；中輟生；S8 表示是「有讀我們學校」的學生(G-20140108)等。

(七) 學習困難：對此標記表達看法的學生較少，僅有少數學生提到如何面對學習困難的方式。

S8：「如果你有什麼問題.....有什麼困難.....學習方面有什麼困難，可以跟老師說。」

S7：「不要一直轉學，因為.....會.....一直很困擾老師的.....做事方式。」(G-20140108)

(八) 身心障礙：一種會痊癒的病，造成自己有氣喘、淋雨易感冒等；有聽力、視力、嘴巴、肢體損傷等類型；一個人變成身心障礙後會很生氣，有些人需要被照顧一輩子；一種罵人的話；學校的同學也都是身心障礙等。

研究者：「假如老師有一天，突然變成身心障礙的人，那你覺得我會.....遇到什麼事嗎？或者說我會覺得怎麼樣嗎？」

S7：「嗯，爸爸媽媽還要來.....照顧你，還要.....顧你一輩子。」

研究者：「所以你覺得，一個人變成身心障礙的話，他就需要人家照顧一輩子？」

S7：「對。」

研究者：「那所以你是需要人家照顧一輩子的嗎？」

S7：「不需要。」

研究者：「.....你剛才不是說身心障礙的人需要人家照顧嗎？」

S7：「有些人。」(IS7-20131204)

(九) 殘障：老人；肢體殘缺的人；S8 表示自己被別人說是「殘障」時

會覺得「殘障是很好的……很好聽」(IS8-20131223)，且不會有不好的感覺。

(十) 心智障礙：「很像是心裡不太舒服的」(IS8-20131223)。

(十一) 喜憨兒：「有點像小孩子」(IS8-20131223)。

#### 四、對於身心障礙手冊／證明的看法歧異

身心障礙手冊／證明作為一項揭露身心障礙者具有某種由政府所認定之特殊身份的識別工具，其標記意義是不言而喻的。在訪談中，絕大多數的學生均表示自己有身心障礙手冊<sup>5</sup>，但對於何種人有資格持有，學生的看法則不一。S2 認為當一個人生病時會有，但否認自己是因為生病而有；S3 認為是坐輪椅的，且需要經過鑑定；S7 認為是跌倒就有，或手腳斷掉或臉燙傷的；S8 則表示「如果你是身心障礙者就有身心障礙手冊」(G-20131225)。另外，也有學生不知道申辦的條件，如 S6 認為只要去辦就會有，S5 甚至認為每個人都有。

研究者：「你為什麼會有身心障礙手冊？」

S5：「因為要辦事情。」

研究者：「那……你覺得每個人都會有身心障礙手冊嗎？」

S5：「嗯。」(IS5-20131125)

有關身心障礙手冊的功能，學生們提到的答案包括：可以辦事情、領錢（社福補助）、考駕照、就醫時不用繳門診費用、免費去一些地方玩、讓別人知道自己有身心障礙等。對於持有身心障礙手冊的感想，有半數學生表示喜歡，有些學生則表示習慣了，還有學生如 S2 認為換手冊需要「去醫院走一遍，好麻煩」(G-20131225)，S4 及 S8 亦表贊同。部分學生因為身心障礙手冊的功能而認為它是好的，甚至要「一輩子帶下去」

<sup>5</sup> 僅 S1 每當研究者問及她是否有身心障礙手冊時，總是說「沒有，媽媽有」(IS1-20131015)；但其母親認為她的意思應是表示該手冊是由母親所保管，而非表達否認之意(OS1-20140417)。

(IS7-20131204)；但也有學生認為若不是為了領取補助，自己不希望擁有手冊。

研究者：「你現在是說有手冊的話才可以領錢對不對？」

S3：「嗯。」

研究者：「那假如你就算沒有手冊，也可以領錢的話，那你還會希望有手冊嗎？」

S3：「不希望。」(IS3-20131209)

## 五、多重的障礙標記認同

研究者透過個別及團體訪談，請學生挑選出適合用來描述自己的障礙標記，或直接詢問學生是否認為自己是特定障礙標記所指的對象，將個別學生所認同的障礙標記整理如表 4。

表 4

### 參與研究之學生認同的障礙標記

學生編號	認同之障礙標記
S1	無
S2	智能障礙、身心障礙
S3	智能障礙、殘障、學習困難、特殊學生
S4	智能障礙、身心障礙、特殊學生、特殊教育、學習困難
S5	特殊學生、學習困難
S6	身心障礙、特教學生、特殊教育、特教、學習困難
S7	智能障礙、特殊學生、學習困難
S8	身心障礙、殘障、障礙者、特教學生、特殊學生、特殊教育、特教、學習困難

註：無人認同之標記有「智障」、「心智障礙」、「智能不足」、「啟

智」、「喜憨兒」、「學習障礙」及「愛奇兒」等。

從上表中可發現，除 S1 無任何認同之標記外，多數學生至少皆選擇了兩種以上的標記，其中認同度最高的是「學習困難」（6 人次），其次為「特殊學生」（5 人次），再次則為「智能障礙」及「身心障礙」（各 4 人次）。以下分別說明之：

（一）學習困難：許多學生認為自己在國中小上課時有學習困難，並表示數學、國文及英文是他們的主要困難所在。

研究者：「你們覺得自己有學習困難的舉手？」（S8、S7、S5、S6 舉手）「○○，你學習什麼有困難？」

S6：「數學。」

研究者：「好，那○○呢？為什麼你說你有學習困難？」

S8：「因為……就是……國中啊……數學啊，就不知道怎麼寫，我就覺得……好難啊！」（G-20140108）

研究者：「你從小到大在學校唸書，有遇到過哪一些困難嗎？」

S8：「都是……數學比較難，還有國文，都聽不太懂老師在講什麼。」

研究者：「那現在讀高職以後，高職的數學還是很難嗎？」

S8：「不會。」

研究者：「所以是國中小的時候？」

S8：「嗯。」

研究者：「那國中小除了數學以外，還有別的困難嗎？」

S8：「語文啊！」（IS8-20131218）

（二）特殊學生：許多學生也認為自己是特殊學生，原因主要為 S8 在團體訪談中曾表示「有讀我們學校的……就是特殊學生」

(G-20140108)，而多數學生亦同意此說法；S7 則認為「特殊學生」是指有特殊才藝的學生，並認為自己會唱歌及跳舞等才藝，因此自認「有一點點」算是特殊學生(G-20131225)。

(三) 智能障礙：有半數學生 (S2、S3、S4 及 S7) 表示自己是透過身心障礙手冊而知道自己有智能障礙，而其餘學生雖多承認有手冊，但否認自己有智能障礙。

研究者：「你們為什麼覺得自己是智能障礙？」

S7：「看手冊裡面的……名字。」

研究者：「那你們三個呢？」

S4：「也是啊！」

研究者：「你呢？」(S3 點頭)「也是？你呢？」

S2：「也是。」

研究者：「那你們……手冊上面有沒有寫是哪一種障礙？」

S8：「身心障礙。」

S5：「身心障礙。」

研究者：「那沒有寫是智能障礙？」

S8：「沒有。」

S6：「沒有。」(G-20140108)

(四) 身心障礙：學生對於此標記的認同，泰半來自於隨同家人申辦身心障礙手冊的經驗或已然持有的事實。此外，S2 認為就找工作而言，讓別人知道自己是「身心障礙」會比「智能障礙」好一點。較特殊的是，S7 因家人的告知而認為自己是身心障礙者，但又表示自己的身心障礙在小時候已痊癒，目前沒有身心障礙；惟其對於「身心障礙」的理解是手腳的畸形。

研究者：「你知道為什麼要去唸資源班嗎？」

S7：「嗯……因為我們是身心障礙人，就得……這種病吧，就去上那個……資源班。」

研究者：「哦，所以這是你的想法？還是有人這樣告訴你的？」

S7：「嗯……媽媽。」

研究者：「你覺得有身心障礙，對你造成什麼影響？」

S7：「以前……小時候是這樣子（伸出右手，手腕向後旋轉），阿到時候我一個奶媽，就是阿媽，叫我去那個……廟裡面，阿把我手……手醫好。」

研究者：「然後呢？」

S7：「以前……以前腳有八字形的，這……這邊（指腳），阿就有點……不方便，阿到時候就沒有了。」

研究者：「哦，所以你覺得手這樣跟腳八字形都是身心障礙造成的是嗎？」

S7：「對。」

研究者：「然後後來去廟裡面就……弄好了？」

S7：「嗯。」

研究者：「哦，那這樣弄好的話，那你這樣還有身心障礙嗎？你覺得？」

S7：「嗯……沒有。」(IS7-20131204)

## 六、覺察障礙後的反應各有不同

有些學生會對於自己的障礙狀況表達負面的感受，如 S2 表示自己無法承受，會想要生氣，而 S4 覺得有智能障礙是不好的；S6 則認為有身心障礙是好的，且希望自己一直都是如此，但卻無法說出原因。

「我……自己覺得，智能障礙……我……會承受不了，會想要

生氣。」(IS2-20131105)

研究者：「你覺得有智能障礙好還是不好？」

S4：「不好……罵人也不好。」

研究者：「你的意思是說，因為你有智能障礙，所以會被人家罵嗎？是這樣嗎？」

S4：「有。」(IS4-20140304)

研究者：「你說你有身心障礙對不對？(S6 點頭)那你想不想變成不是身心障礙？變成你沒有那個手冊，你希望這樣嗎？(S6 搖頭)不希望哦？所以希望你手冊？然後希望你一直是身心障礙嗎？(S6 點頭)是哦？有身心障礙好嗎？(S6 點頭)好哦？那身心障礙是什麼啊？你覺得它好？」

S6：……(IS6-20140107)

在家長的觀察方面，S4 的家長表示，S4 以前對於自己的智能障礙會感到難過，但現在他人若以正常的態度談論他的障礙時，S4 不會有特殊的反應；除非是以辱罵的方式說他「智障」，他才會感到難過。S3 的家長則表示，S3 雖然知道自己有智能障礙，但並不會因此表現得自卑。

而在覺察了個人的障礙狀況之後，有些學生會以自己的方式做出心理或行為上的調適：

「剛開始是沒感覺，之後自己知道是智能障礙的話，我很堅強。我比人家還堅強，然後像個正常人……跟媽媽還有姊姊說話……阿也跟哥哥跟爸爸講話。」

「我自己知道我有智能障礙，我就開始學習自己洗頭，就沒有叫媽媽幫我洗。」(IS2-20131105)

研究者：「如果別人說你是一個身心障礙的人，你會有什麼樣的感覺？」

S7：「呃……我就跟他說，我本身就有這樣子的……病。」  
(IS7-20131204)

「她常講說這是天上給她的，『我出生就這樣啊』、『天賜我這樣，我就這樣』、『我還能怎樣？』、『不要想那麼多』……她會自我安慰。」(OS7-20140409)

## 七、少數學生能表達對於障礙的歸因

少數學生能對自己的障礙提出解釋原因，如 S7 根據母親的說法認為自己的身心障礙是因小時候的一次跌倒所造成；S4 則認為自己的智能障礙並非與生俱來，而是從讀幼稚園之後才開始有的。

「以前我還……很小的時候……我們家有自己做那個搬家公司的，阿有幫人家用地毯……阿就地毯在……在我們這裡（手指額頭處），高高的，阿爸沒有限制我，我就小時候跑到那個地毯上面，阿我就有跌倒過了，阿就變成身心障礙。」  
(IS7-20131204)

研究者：「你覺得為什麼你們會有智能障礙？」

S4：「……好難的問題。」

研究者：「真的哦？……你覺得你是天生下來就這樣的嗎？還是後來才變成這樣的？」

S4：「後來變成。」

研究者：「哦，是大概什麼時候才變成這樣？」

S4：「幼稚園。」(IS4-20140304)

### 第三節 特教學校高職部智能障礙學生的污名感受與因應方式

根據研究者的資料蒐集結果發現，學生的污名感受主要係來自於他人的歧視、霸凌與羞辱等直接的負面社會經驗，以及因自己與特教學校或身心障礙手冊的關連而察覺的羞恥感。面對他人的歧視，學生較多選擇在事後告訴老師或默默承受，鮮少和對方直接起衝突；另外也會透過一些因應策略，如迴避可能歧視自己的人，或避免對他人透露學校名稱，使自己免於遭到污名化的對待。以下分別就相關的研究結果發現進行說明：

#### 一、在普通教育環境中的污名經驗

許多學生表示自己在國中或國小時遭遇過普通班同學的惡意對待，如 S2 曾被嘲笑不會整理清潔、謾罵、擋路及肢體暴力相向；S5 和 S7 因為去特教／資源班而被取笑；S7 被說是和他們「不同類的人」、被拉開桌椅不給坐、被罵「資源班是白癡的人在讀的，不是正常人在讀的」，以及「智障」、「喜憨兒」、「殘障」及「啟智」等，因此感覺「不舒服……有一點點……很生氣」，「有點像在罵髒話一樣」(IS7-20131204)；S4 曾被投以不懷好意的眼神；S5 在國小時更曾被同學吐過口水等。

「國中的時候，跟國小……曾經有人笑過我……他笑我說……我不會整理清潔；然後……我國小的時候，還被人家潑……水彩……我就沒有講話，然後他就把我抓起來拖地，然後後來用水彩潑我的衣服，然後那件衣服賠了好多錢。」

「就我因為喜歡一個男生……然後又嫌我身上有味道……然後……我……就一直不知道怎麼去反應他們。」(IS2-20131021)

「以前……我國中的時候是讀資源班，阿我在特教班<sup>6</sup>的時候有

<sup>6</sup> 此處為口誤，其意應為「普通班」。

人欺負我，就說『你是那個……你是讀資源班的……就是跟我們不同類的人』，就很瞧不起我。」

「以前我在特別班<sup>7</sup>的時候，有人把我桌子推倒，阿椅子就拉開，就不讓我坐……。」

「說我讀的資源班就是……白癡的班，阿就……聽到那句話就很不舒服，阿有人就一直罵一直罵，罵那個……『特教班是……不好的，阿要讀那個……高級的班』。」

「一個……男生啦，就罵我……啟智！還有罵我身心障礙，還有罵我……嗯……特殊教育的，就這三種。」

「以前……那個……啟智學校這個名字，有一點點……一開始國中老師給我那個報名表那個……要去啟智學校，阿就有些人看到我拿那個……啟智學校，嗯，就有點……一直罵！……說我是……讀這間學校好像是……啟智的……這樣。」(IS7-20131204)

研究者：「好，智障……」（以投影片呈現「智障」一詞進行討論）

S8：「髒話！」

S7：「老師，你好像罵我們哪！」

S4：「髒話！」

S6（笑）：「好像罵人呢！」

S4（笑）：「罵我們呢！」

研究者：「這是罵人的話？」

S4：「對啊，國中……國中時候。」

S8：「我是國小的時候。」

研究者：「……有罵智障？」

S8、S4：「對。」

---

<sup>7</sup> 此學生將普通班稱為「特別班」。

S4：「有罵智障。」

研究者：「是……自己被罵智障嗎？還是別人罵別人？」

S7：「以前……有人罵我們哪！」

S4：「呃……有人……別的人罵我吧！」(G-20140108)

在面對同學的歧視行為，如言語攻擊時，學生多半不知如何採取適當的反應以維護自己的自尊；僅 S2 會當場提出反駁，其他學生包括 S4、S5、S6 及 S7 均選擇在事後告訴老師，S8 則是默默承受。

研究者：「這些是你有聽過的（字卡），你從有聽過的裡面，選幾張是有被人家講過的好不好？」

S2：「嗯，這個。」（指「智障」字卡）

研究者：「……那你被人家這樣說的時候，你有什麼感覺？」

S2：「就……跟他們說，我比正常人……上課還要認真，阿你們也沒資格說別人。」

研究者：「嗯……那你這樣說了之後，那個人有再說什麼嗎？」

S2：「他們……沒有。」

研究者：「……那他們後來還有再這樣說你嗎？」

S2：「也沒有。」(IS2-20131105)

研究者：「你說在普通班的時候有同學會笑你去資源班是不是？」

S7：「對。」

研究者：「他們是怎麼笑的？他們會說什麼？」

S7：「他罵我那個讀資源班就是……白癡的人在讀的！阿不是正常人在讀的。」

研究者：「是哦？那他這樣說你有什麼反應？」

S7：「有點不舒服……我就……告訴老師說……幫忙啊，幫忙我啊，就不會被人家欺負啊！」

研究者：「哦，那老師有幫忙你嗎？」

S7：「有啊！……叫他們以後別欺負我，然後我常常就去老師的辦公室……聊聊天，就很少跟人家……說過話，這樣。」

(IS7-20131204)

研究者：「你說別人有用這個『智障』（指字卡）罵過你嘛，是國小的時候？」

S8：「對。」

研究者：「那時候你……怎麼辦？」

S8：「就想說……算了，不要記在腦袋裡。」

研究者：「哦，也沒有跟老師講？」

S8：「嗯。」(IS8-20131223)

## 二、在家庭／家族中的污名經驗

學生的障礙狀況，也讓他們在家庭或家族中遭遇到污名化的經驗，如 S7 表示感受到不被爺爺喜歡，以及被某些親戚瞧不起；S8 國小讀資源班，卻被哥哥罵說是「啟智班」的；S6 也被親戚用一些不好聽的話刺激等。面對這樣的情況，S6 會選擇不理對方，家長也教她忽略那些言語；S7 則避免與那些親戚見面，以避免繼續遭受言語上的歧視。

「以前……我不是小 BABY 的時候嗎？阿爸爸跟阿媽問醫生說，『阿為什麼我女兒得這種病？得這個身心障礙的病？』……我的阿公啊，就不喜歡我……爸爸的妹妹，有五個，阿她就……瞧不起我們，瞧不起那個……身心障礙的，阿就……大部分都沒有來往。因為他們喜歡正常的小孩子，她不喜歡那個……身

心障礙的小孩子，就……排擠我們……我們就……過年的時候……就不去萬華，因為他們叫我們去團圓啊，阿我就不去……因為他們會罵我們，罵我們說『你們是不是來要錢的？』」(IS7-20131204)

S8：「我哥以前……我在上資源班的時候，他罵我什麼嗎？他罵我說……『啟智班，嘖！啟智班，啟智班』（S3 笑）……我覺得好不舒服哦！」

S4（笑）：「好難過。」

S8：「對。」

S7：「我會哭欸！」

S4：「對啊！」

研究者：「他是怎麼說你的？」

S8：「他就說……讀資源班的，叫作啟智班……」（其他同學笑）「我就覺得說……好奇怪（S6：「你是啟智班。」），你為什麼要這樣子？」(G-20131225)

### 三、在社區中的污名經驗

部分學生在社區中亦經驗到污名化的對待。S4 表示，國中時曾在假日一人外出散步時，被不認識的人罵過「智障」；其家長亦表示，S4 國中以前常去公園和小孩子玩，偶而會被他們及一些國中生欺負，有一次甚至帶了幾個在公園裡認識的人來家裡玩，結果被對方趁機偷走了財物。S5 的家長表示，S5 過去因為讀特教班，會被住家附近的小孩子罵或嘲笑，S5 也會向媽媽說「樓下的孩子笑我」(OS5-20140414)。

然而，有些時候他人的歧視是以較隱晦的方式呈現，學生卻未必能有所察覺。如 S1 的家長表示，有時別人會刻意與 S1 保持距離，但她自己感覺不出來。

為避免孩子繼續遭到污名化的對待，S5 的母親會避免讓她單獨外出，尤其是避免與那些曾欺負過她的對象接觸；同時也主動低姿態地向他們說明孩子「比較不懂事」(OS5-20140414)，並告知對方若遭 S5 的欺負可向她反應，她將會予以管教，而此後對方也少有再出現歧視的行為。

#### 四、對於學校的污名感受

部分學生對於對外透露自己就讀的學校會感到沒面子，如 S3 認為校名不好聽，並覺得穿校服走在路上會不好意思；S6 則覺得和別的高中比起來，自己的學校不夠好；S1 及 S6 則會避免告訴別人學校的名稱等。然而也有學生如 S8 及 S4 表示，對於向別人透露學校名稱不會感到羞恥。

研究者：「你覺得如果告訴別人說，你在我們學校上學，會丟臉嗎？」

S3：「會啊！」

研究者：「會哦？為什麼會？」

S3：「不……不好聽啊！」

研究者：「你覺得走在路上，如果穿學校的衣服會不會覺得怪怪的？」

S3：「還好。」

研究者：「會覺得不好意思嗎？」

S3：「會啊！」(IS3-20131209)

研究者：「你會不會告訴別人你在我們學校上學？如果人家問的話？」

S8：「會啊！」

研究者：「你覺得在我們學校上學會丟臉嗎？」

S8：「不會。」(IS8-20131223)

## 五、對於身心障礙手冊的污名感受

多數學生自稱不怕別人知道自己有身心障礙手冊，如 S4 覺得讓別人知道沒關係，S2 也認為如此，並表示因為同學也有；僅 S3 不希望別人知道，認為會很尷尬。

研究者：「你會不會怕別人知道你有身心障礙手冊？」

S2：「嗯……不怕，因為○○也有，○○有跟我講說她也有。」

(IS2-20131105)

研究者：「你會不會怕別人知道你有殘障手冊？」

S3：「不希望。」

研究者：「不希望？如果別人知道你有殘障手冊會怎麼樣？」

S3：「不會啊！」

研究者：「不會？可是你不希望人家知道你有？（S3 點頭）為什麼？」

S3：「很尷尬。」(IS3-20131209)

然而，也有學生認為主動出示身心障礙手冊可以讓別人知道自己的障礙狀況，因而較不會對自己歧視。

「好處就是……去另外一個地方的時候一直拿著……那個……證件，就……有些人就會看到了，就不會瞧不起我們。」

「這個手冊要……一輩子帶下去。」(IS7-20131204)

## 第四節 討論

有關參與本研究的智能障礙學生之自我概念、障礙覺察與污名感受，研究者根據以上的研究結果提出若干值得進一步討論的主題如下：

### 一、在自我概念方面

參與本研究的 8 名學生所呈現的自我概念認知樣貌雖各有其特殊性，但仍可大致歸納出以下幾項主要特徵：

#### （一）對於整體及各分層面的自我概念認知多屬正向

此與國內外針對智能障礙者自我概念的諸多研究結果發現相同（宋立鈞，2012；吳君瑋，2011；林美玲，2012；林惠芬，2004；Cooney et al., 2006；Dykens et al., 2007；Finlay & Lyons, 2000；Huck et al., 2010；Varsamis & Agaliotis, 2011）。多數學生對於自己的優點描述均多於缺點，並對個人的平時情緒、身體健康、在校表現與同儕關係等方面皆有正向的評估，也自認與其他的高中職學生沒有什麼不同之處。正向的自我概念可能帶給個人更高的自我滿意度、自信心與幸福感，並增強生活適應能力（葉玉嫻，2012）。

#### （二）透過幫助比自己障礙程度更重的同學得到成就感及自我肯定

除兩位學生（S1 及 S6）外，其餘學生均曾在訪談中表示自己會幫助同學，並視之為一項優點。「幫助（弱勢）同學」此一行為對於這些學生而言含括了兩個重要的意義：「有些同學是需要幫助的」，而「我能提供他們所需的幫助」。

就前者而言，不論出於主動或被動（如受老師要求），這些學生在幫助弱勢同學的同時必然會認知到彼此之間的能力落差存在，此種社會比較可能因而影響其發展出正向的自我評估；就後者而言，如 S7 協助同學餵飯、S3 帶同學回教室、S8 指導同學掃廁所……等助人行為本質上亦會帶給助人者正向的心理回饋，不僅是因看見每次助人行為後的實質效果，也包括透過一再重複的助人關係，這些學生得以從中確認自己在班

級中具有某種特殊的角色與價值。S4 的家長即表示 S4 讀高職後因在學校常幫忙老師照顧同學，受老師稱讚，變得比較快樂。

研究者：「你覺得你自己的優點有哪些？」

S8：「幫忙同學.....去掃廁所。」

研究者：「那他不是就不用掃了？他自己還要掃嗎？」

S8：「我是教前面，後面他就自己來。」

研究者：「你有沒有覺得自己跟同學或別人比起來表現還不錯的地方？除了幫助同學以外？」

S8：「會幫忙照顧同學。」(IS8-20131218)

### (三) 對自己的認知能力有樂觀的評估

雖然學生大多承認國中小時在普通班遭遇了學習上的困難，但仍傾向於自認為聰明，並認為高職的課業不難，也鮮少提及自己除了學業以外所面臨的障礙情境，或顯現出對其無所覺察；在談到希望改變自己之處時，亦無人提到關於自己在認知或學習能力方面的限制。

由此觀之，學生對於「聰明」概念的評估可能非僅限於學業表現方面，如 S4 即表示因為自己會幫忙別人而認為自己聰明；另一方面，也可能因特教學校高職部課程的難度遠較國中普通班為低（S3 甚至表示比國中資源班更簡單），且整個學校所安排的學習活動較一般國中小而言更為貼近學生的能力水準，故可能提供學生較多學習上的成就感。再者，特教學校學生的身心障礙程度大多為中度、重度甚至為極重度，參與研究之學生可能因自認各項能力均優越於多數同儕，而對自己的認知能力產生較高的評價。

智能障礙學生認為自己聰明，顯示他們不甚認同於外界對其認知能力的負面評價，故可能仍保持著樂觀的態度面對生活中的各項挑戰，有助於促進其生活適應。研究者透過訪談及參與觀察，發現自認聰明的研

究參與者，整體的談吐上較為樂觀、有自信，個性上較為主動，能勇於表達自我的意見與需求。

#### （四）喜歡特教班級甚於普通班

在訪談中，學生對於普通班描述了較多的學業挫折與人際關係上的負面經驗，而對於資源班及目前就讀的特教學校則多表達了許多正面看法，包括課業較容易、有許多朋友及喜愛的活動等。此現象可能導致他們的社交圈較侷限於與自己同為特教學生的同儕，因此進行社會比較的對象也就以這些能力與自己相近甚至更差的同儕為主，故產生了較正向的自我概念(Cooney et al., 2006; Cunning & Glenn, 2004; Paterson, 2007)。此與 Marsh 等人(2006)的研究結果類似，他們發現安置於特教班的智障生較安置於普通班的智障生有更佳的整體自我、學業自我及同儕關係之評價；Kelly 與 Norwish(2004)亦發現特教學校智障學生的學業自我概念優於就讀普通班的智障生。

參與本研究的智障學生因在特教班級內得到較多正面的學習及生活經驗，也可能使他們對於特教班的認同感高於普通班，因而有半數以上的研究參與者自認是「特殊學生」。

#### （五）保有近似於一般同儕的適齡願望

與 Cunning 及 Glenn(2004)對唐氏症青年的研究及 Todd(2000)對特教學校智障學生的研究結果類似，參與本研究的 8 名智障高職學生在訪談中透露的願望清單與工作期望大多仍為適齡的，並未因認知功能落後於一般同儕而在期望的事物上表現出明顯屬於較低心智年齡者的特徵。他們與一般高職生同樣在乎自己的外表與髮型是否好看，也想擁有手機、MP3 及相機等資訊產品，對於與異性交往也有所渴望，甚至比同齡的非障礙同儕更早具備對於就業的期待。

因此，智能障礙者的「想要」與「需要」，可能未必符應於外界根據其認知能力所推估的「心智年齡」水平而有的期待。在我國障礙鑑定的法定標準上，成年智障者的心智年齡最高不超過 12 歲（身心障礙者鑑

定作業辦法，2013），但參與本研究的高職智障學生顯然展現了與其實際生理年齡相稱的生活期望目標；這樣的事實值得被非障礙者正視，包含智障者的普／特教老師、同學及家長均不宜持續將青少年甚至成年的智障者視為「大孩子」般看待，僅從認知能力的單一向度判斷其心理年齡，而忽略他們在生理、情感、社交與工作職涯上可能有著與一般人相近的需求與期待。

## 二、在障礙覺察方面

### （一）「障礙」概念的詮釋差異：障礙情境論 VS. 障礙本質論

就本研究所謂「智能障礙學生的障礙覺察」此一命題而言，研究者首先意圖探究的是：智能障礙學生是否覺察到自己處於某種困難或受到限制的社會情境中？若有，則該情境的樣態為何？其次，他們對於社會用以標記智能障礙者的相關用語的看法與感受為何？他們是否認同於那些用語可適當地描述自己所處的社會情境？

然而，經由本研究資料蒐集的過程中發現，除了國中小階段的學習困難之外，許多學生不太承認自己處於任何的障礙情境中；他們似乎是透過被外界賦予障礙標記的過程（如接受特殊教育、被以障礙標記指稱、持有身心障礙手冊等）而發展出某種障礙認同，進而就此立場與研究者討論其障礙觀。換言之，多數學生儘管能夠認同於某種障礙標記，但未必能確切指出自己實際面臨的障礙情境、在生活中遭遇的困難或限制為何；故其認知中的「○○障礙」概念基礎大多並非來自對於自己具體障礙情境的體認，而是依存於他們如何「被標記」的生活經驗脈絡。

研究者：「你覺得身心障礙是什麼意思？」

S7：「……以前讀那個資源班的時候讀完了，有些男同學有罵這句話。」

研究者：「哦，普通班的嗎？」

S7：「嗯！.....一個.....男生啦，就罵我.....啟智！還有罵我身心障礙，還有罵我.....特殊教育的，就這三種。」

研究者：「所以你覺得它是一種罵人的話嗎？」

S7：「嗯.....阿那個我們班的女生有告訴.....班上老師，叫他們說，不要.....罵人家，因為老師說身心障礙人就是.....很好人.....在讀的，讀特教班。」(IS7-20131204)

研究者：「你怎麼知道你有身心障礙的？」

S6：「因為我爸爸帶我去醫院辦啊！」

研究者：「哦，辦那個身心障礙手冊是不是？」

S6：「嗯。」

研究者：「所以你.....辦了那個手冊才知道你有身心障礙是不是？」（S6點頭）(IS6-20140107)

研究者：「為什麼你覺得智障最不好聽？」

S4：「因為.....打人.....罵髒話。」

研究者：「你說.....它是一種髒話是不是？」

S4：「對。」

研究者：「你有聽過人家罵別人智障嗎？」

S4：「有。」(IS4-20140304)

多數學生對於個人障礙的理解路徑既主要是透過詮釋被他人所附加的障礙標記而來，而非基於承認自己的學習或生活適應困難，他們因此多半無法理解為何自己被賦予了這種或那種的障礙標記，只能從他人對自己上特教班級的評論、使用標記詞彙時的語氣與態度等線索去揣測標記的意義。在這樣的理解脈絡下，這些學生口中的「障礙」，其意義遠非研究者所想像的某種特殊情境中的困難或限制，而是更接近於一種附

屬於個人身上的負面特質。

然而，對少數認知能力較高（如智能障礙程度為輕度的 S2）、可表達個人所覺察之障礙情境的學生而言，障礙標記則可視為一種提供自己解釋障礙情境之發生原因的理解工具。

研究者：「你覺得你自己聰明嗎？」

S2：「我是本來……我阿嬤發覺到我是聰明的，可是姊姊後來發現我……有智能障礙，所以她帶我去評估，醫生說……每兩個月還要再評估一次。」

研究者：「你覺得智能障礙對你有什麼影響？」

S2：「我覺得……就沒辦法像正常人一樣可以讀書，還有……自己洗頭，阿後來……我自己知道我有智能障礙，我就開始學習自己洗頭，就沒有叫媽媽幫我洗。」(IS2-20131105)

## （二）學生對於障礙所伴隨之限制的覺察不明顯

許多學生雖然承認自己在國中小時有學習困難，但似乎不認為自己是因此而需要接受特殊教育，也不太將學習困難的事實與自己所認同的「智能障礙」或「身心障礙」等標記做連結，也因此甚至有學生如 S8 認為自己有能力就讀一般的高中，或如 S7 想嘗試讀讀看大學；僅 S2 較清楚自己因智能障礙而有學業困難、不會獨立搭公車上學及洗頭等能力表現上的限制。此現象應與個別學生的認知發展程度有關，一些研究指出心智年齡較高的智能障礙者始較能察覺自己的障礙情境所在 (Cunningham & Glenn, 2004; Kelly & Norwich, 2004)。參與本研究的多數學生對於其障礙所帶來的限制了解不多，意謂他們對自己的生活適應情形可能尚且感到滿意，由此亦能解釋他們整體上持有偏於正向的自我概念。

## （三）部分學生對於「身心障礙」的理解有身體化的傾向

從部分學生對於身心障礙手冊的持有資格之看法，包括 S2 所說「生病」的、S3 所說「坐輪椅」的、S7 所說「跌倒」（受傷）的、「手／腳斷掉」的、「臉燙傷」的……等看來，這些學生多從身體缺陷的角度來理解身心障礙，因此可能導致部分學生如 S3 及 S7 不認同自己有身心障礙。此與曾格妮(2007)及 Todd(2000)的研究發現類似，智能障礙學生傾向將障礙界定為肢體或感官損傷，從而認定自己並非障礙者。這些智障學生可能透過這樣的策略以否認自己的障礙，進而逃避與障礙連結的歧視與污名。

#### （四）學生對於中性的標記名詞較有好感

學生認為好聽的標記前幾名為「特殊教育」、「身心障礙」、「障礙者」、「特教」及「特殊學生」等，而認為不好聽的標記則包括「智障」、「智能障礙」、「啟智」、「喜憨兒」、「學習困難」及「身心障礙」等。比較兩組後可發現，後一組標記較明顯地在字面上透露出被標記者在智能上的問題。Kelly 與 Norwich(2004)的研究亦有類似的發現，智障學生認為「接受協助」(having help)此標記較諸「學習障礙／困難」及「特殊需求」等標記更為中性且正向。

此外，部分學生也表示曾被別人以「智障」、「啟智」及「身心障礙」等詞彙罵過，研究者於團體訪談中提到「喜憨兒」時也有多位學生發出訕笑聲，顯示他們似乎將「喜憨兒」視為可被嘲笑的對象；研究者推測這些學生對於這些標記所連結的負面經驗與意涵可能影響了對於它們的觀感。

#### （五）學生對於標記的認同非僅考慮觀感好惡

學生認同度較高的標記依序為「學習困難」、「特殊學生」，再次則為「智能障礙」及「身心障礙」；其中除「特殊學生」同時被歸屬於較好聽的標記外，其餘均被歸類於較不好聽的標記之中，由此可見學生對於障礙標記的認同非僅考慮好聽與否的觀感問題。對於自己在國中小階段的學業問題、就讀特殊班級／學校及持有身心障礙手冊等事實的肯

定，也相當程度地影響著智能障礙學生的障礙認同。

值得一提的是，學生認同於「學習困難」的標記更甚於「智能障礙」，此與英國許多自我倡導的智障者偏好使用「學習困難」(learning difficulties)以描述自己的障礙限制的現象不謀而合(Finlay & Lyons, 2005)。有鑑於「智障」一詞在中文世界裡已常被濫用為侮辱性的字眼，如同英文中的”mental retardation”之於”retarded”(弱智的)及”retardate”(白癡)，隨著英、美等國相繼以”learning difficulties”及”intellectual disability”作為「智能障礙」的正式標記，我國似乎也有必要重新檢討「智能障礙」此一標記名詞的適當性。近年來中華民國智障者家長總會即倡議以「智能挑戰者」(intellectually challenged)作為取代「智能障礙者」的標記，但似乎仍尚未獲得足夠的迴響。

### 三、在污名感受與因應方面

#### (一) 學生感知的公眾污名甚於自我污名

就學生於訪談中透露的資訊而言，學生的障礙污名感受來源主要為負向的社會互動經驗，包括過去國中小就學期間來自普通班同學的霸凌行為，次之則為少數家庭親戚的不接納，以及社區中的少數人士或兒童的歧視等，以上可歸屬於「公眾污名」的層面。相對地，來自於個人因內化社會對智障／障礙者的負面態度而產生的「自我污名」現象，如對於自己所就讀的特教學校及持有的身心障礙手冊感到羞恥等情形則較不顯著。此與吳君瑋(2011)的研究發現相似，台北市高職特教班的智能障礙學生儘管對於他人加諸之社會污名反感，但將之內化形成自我污名的程度並不高。

對此現象，研究者認為有幾個可能的原因：

1. 該校的校名於 2013 年由「啟智學校」改為「特殊教育學校」，從學生普遍認為新校名較為好聽的反應看來，他們對於學校所感受的污名意涵應有所降低；

2. 學生在日常生活中並不需要時常對外揭露自己持有身心障礙手冊此一事實，且多數學生認為它能帶給自己一些好處，故可能對於手冊有較正面的看法；
3. 由於智能障礙學生表達能力的限制，探查其自我污名現象需要較長期的相處經驗與觀察，且由於陳述自我污名所需的認知與表達能力較高，包括展現出自己對於被他人加諸之刻板印象的覺察、認同、應用與傷害等(Werner et al., 2012)，在訪談的情境下，相較於單純說出自己被他人惡意對待的經驗，學生可能因針對後者感到較容易進行回應，而相對地表達得較為清楚。

## (二) 家庭污名可能轉化為家庭內的歧視

「家庭污名」係指障礙者的家人因障礙者的緣故而遭受外界嘲笑、侮辱或責難的一種污名形式(Ali et al., 2012)。以 S8 為例，其母表示 S8 的哥哥在國小時曾因念同一所學校的 S8 而被同學取笑，S8 也表示自己國小上資源班時被哥哥罵說是「啟智班的」。障礙者與其手足的相處，原本即有其特殊的高張力關係存在——障礙者的手足往往面臨一般同儕所沒有的獨特情緒、認同及角色混淆困擾（吳月娟，1999），如：因為需分擔照顧障礙手足之責任，承擔了「代理父母」的角色壓力，導致焦慮及怨恨的情緒產生（張素貞，1998）；而背負著「擁有障礙手足」此一不願為人知的秘密，易導致其出現壓抑情感、羞恥、罪惡與受傷害的負面情緒（吳慧英，1995）。由於障礙者的手足可能將以上的特殊負面情緒歸咎於障礙者，而產生衍生性的家庭內之歧視現象。

另外，S7 表示她的爺爺因為她有身心障礙而不喜歡她，且部分親戚在家族過年聚會的場合會以令她感到不悅的方式談論她與母親的身心障礙話題；而 S7 也知道爺爺會因為她的情況而被鄰居探問一些相關的問題，為了避免自己與爺爺都面臨尷尬的情境，她與母親便選擇不再參與過年的聚會。

S7：「以前……過年的時候，阿公打電話給我爸爸說，叫我們兩個人去他們家過年。因為太多人一直聊我們兩個人……的話題，阿我們兩個人就有點不舒服。」

研究者：「你跟爸爸？」

S7：「媽媽。」

研究者：「哦……就聊你們有身心障礙的話題哦？」

S7：「嗯……說我們小時候一直有那個毛病啊！……身心障礙的啊！……阿爸爸就……一個人去……阿我們就……不敢去。媽媽是怕我……有點會生氣，就……讓我說留在家裡面，阿就改天叫爸爸帶我出去玩……因為他們那個……鄰居又會問阿公說，那個……『你的孫女是不是……你的孫女有沒有一天到晚……是怎樣子的人？』……會這樣。」(IS7-20131204)

由於華人社會傾向強調智能障礙的生物學來源(Kung, 2001)，可能更易於認為障礙兒是「壞種」(“bad seeds”)與家庭的恥辱(Sue & Sue, 1987)，因此障礙者的家屬可能將障礙兒當成家庭的秘密（引自 Werner 等人，2012）。在這些信念下，這些家族成員有可能因經驗了家庭污名，從而將此受辱的情緒轉嫁至障礙者身上。

### （三）污名經驗造成學生社交上的退縮或限制

學生遭到他人污名化的經驗，也影響了他們的社交關係。以 S2 為例，其家人表示她從小學到國中都有被同學排擠或霸凌的經驗，因此從小比較害怕和人相處，也沒有學校以外的朋友。S7 自述國中時較喜歡去資源班，因普通班有同學會欺負她，沒辦法交朋友；對於會瞧不起自己和母親的親戚，也選擇盡量避免與他們接觸。S4 則說自己比較喜歡和學校的同學交朋友，因其認為別的學校的人較不友善。這些學生有意地迴避非障礙者的現象，與 Chen 和 Shu(2012)研究所指出的智能障礙學生的污名因應策略類似：盡量和智障同儕而非一般同儕建立友誼，以避免在

後者面前暴露自己的能力不足。

另外，也有家長如 S5 的母親因社區中的部分兒童會嘲笑孩子，因此不讓孩子單獨出門，對於孩子受到社會接納的期待也不高：

「因為目前的教育狀況是，他們資源班都會教育他們說，『我們沒有什麼跟人家不一樣的』，也讓他們這一群人在一起，沒有讓他們走出去.....就是說我們現在的教育沒有讓他們走出去人群中，所以這種情形我們家長其實.....應該是要讓他們走出去，但問題是我們曾經走出去過，但是很多人在笑她嘛！所以我們家長也不願意讓他們出去受到傷害，所以他們也不會受到傷害，也沒有機會去接觸到那些問題。」

「其實我們自己是.....保護她沒有錯，但是我不曉得好不好，但是我們只能盡我們自己的力量去保護她，不要讓她受到傷害而已。所以我們家長有在保護，學校你們再保護這樣子。」

(OS5-20140414)

#### (四) 學生及其家庭欠缺污名因應策略

參與本研究的學生所面對的污名情境樣態多為來自他人直接的歧視行為，如言語羞辱甚至是肢體暴力，學生在這樣的情境中多半只是消極地忍受或逃避，並在事後告訴師長或家人；僅 S2 曾在國中時當面反駁過說自己是「智障」的同學，但她也表示自己在國小被同學欺負時不知該如何反應。

污名的存在有其社會權力差距的結構性因素(Link & Phelan, 2001)，智能障礙者處於健常主義(ableism)的社會中，在所接受的教育、知識乃至於整個文化系統皆鮮少反映（智能）障礙者經驗與觀點的前提下，智障者基本上相當缺乏在認知上建立起足以對抗社會污名的內在價值體系的論述資源。如此困窘的情境亦使得智障者的家人難以為遭到污名化待

遇的智障者平反，僅能採取較為偏向息事寧人的反應——如 S6 的母親面對其他親戚對 S6 說出歧視性的言語，只能勸她「把那些話當作沒聽到」(OS6-20140417)；或如 S5 的母親面對社區中嘲笑 S5 的兒童，甚至低姿態地向他們表示 S5「不懂事」(OS5-20140414)，並承諾若他們受到 S5 的欺負可向其反應，她將會處罰 S5。由此顯現出智障者及其家庭在面對障礙污名的因應上，可能需要特殊教育或其他相關專業的介入。



## 第五章 結論與建議

### 第一節 結論

本研究旨在探討特教學校高職部智能障礙學生對於自我的認知、對於個人障礙情境及常見障礙標記的了解情形，以及對於與障礙相關連的污名感受暨因應方式等。根據研究結果發現，研究者歸納出以下結論：

#### 一、特教學校高職部智能障礙學生的自我概念良好，且深受同儕關係影響

##### （一）對自我的認知多屬正向

參與本研究的多數學生認為自己聰明，且自我評估優點較缺點多，也表示喜歡自己；在身體自我、社會自我、心理自我及高職階段的學校自我等方面亦多有正向的理解。惟在家庭自我及國中小階段的學校自我兩方面，部分學生對於與家人的關係、在普通班的學習表現及同儕關係等有較多的負向描述，但仍未影響他們對於整體自我概念的正向評價。

##### （二）與身心障礙同儕的關係對自我概念有重要影響

由於多數學生在國中小時曾受普通班同學欺負，且進入高職後就讀的是特教學校，致使他們的交友圈較侷限於特教班級內的同學，也因此造成他們社會比較的對象是以能力與自己相近或更差的身心障礙同學為主；再加上在特教學校中常有提供重度障礙同儕生活協助的經驗，以上因素共同形成了這些學生發展出較正面的自我評價的認知基礎。

##### （三）保有一定程度的「正常人」身分認同

學生多認為自己與一般的高中職學生沒有不同，且表達出適齡的興趣、自我期許及工作期待，並未明顯因智能障礙而自認特殊，或展現出屬於較低心智年齡者的喜好與期望特徵。

#### 二、特教學校高職部智能障礙學生對障礙情境的覺察有限，並較認同於中性的障礙標記

#### (一) 對於個人障礙所伴隨之限制的覺察甚少

多數學生除承認自己在國中小時有學習困難外，在其他方面均表示自己並無遇到任何困難。多位學生在解釋自己就讀特教班級的原因時也未提及自己的學習困難，甚至有少數學生認為自己有能力就讀一般的高中職或大學。整體而言，學生並不認為自己的生活實質上遭遇任何障礙情境。

#### (二) 將障礙理解為個人的負面特質

由於學生普遍缺乏對於個人障礙情境的覺察，他們看待自己與障礙的關係較傾向著眼於自己如何被外界賦予障礙標記的方式，包括被安排上特教班級、獲核發身心障礙手冊，以及被他人使用障礙標記指稱等，並從中猜測與揣摩各種標記的意義。由於他們時常在負向的社會情境下被迫地接受障礙標記，因此易將障礙理解為某種個人的負面特質，而非一種指涉個人在參與社會生活時遭遇到顯著困難或限制的情境狀態。

#### (三) 對於中性的標記名詞較有好感

學生認為較好聽的標記以不直接指出個人缺陷所在的標記為主，包括「特殊教育」、「身心障礙」、「障礙者」、「特教」及「特殊學生」等，這些標記同時也在學生的認知經驗中較少在負面的社會情境下被使用。

#### (四) 較認同於「學習困難」與「特殊學生」兩標記

學生普遍承認自己在國中小時有學習困難，並認為讀特教學校的學生就是特殊學生，且此二標記較少被他人用作負面詞彙，可能因此獲得多數學生的認同。

### 三、特教學校高職部智能障礙學生的污名感受多來自他人的歧視，並採取消極的污名因應方式

#### (一) 污名感受來源以他人的直接歧視為主

學生的障礙污名感受多為來自於就讀國中小時期普通班同學的言語

侮辱與霸凌，以及家族中的部分親戚、社區中的少數人士或兒童的歧視言語等；學生對於所就讀的特教學校及身心障礙手冊的污名感受並不高。

## （二）消極的污名因應方式

學生在面對他人的歧視時，當下多只能加以忍受或逃避，不會或不敢向歧視者表達自己不悅的情緒，而僅在事後告訴師長或家人，欠缺適當的自我倡導技巧以維護自尊。另外，由於學生遭到外界污名化的經驗，多少也造成他們在社交上的退縮或活動參與上的限制，包括害怕與一般的非障礙者相處、傾向迴避曾經或可能會歧視自己的普通班同學與親戚，以及受到家長的保護而較少離家外出行動等。

## 第二節 建議

根據本研究的結果，研究者提出以下建議，提供智能障礙者的相關服務工作者、家長及社會大眾參考：

### 一、增進智能障礙者的自我了解

本研究發現多數智能障礙學生對於自我的各方面認知雖多屬正向，然從他們普遍缺乏對於個人障礙所伴隨之限制的覺察，且部分學生略顯過於樂觀的自我評估與期待（如認為自己有能力就讀普通高中、想當老師或保母等）看來，學生在訪談中所表達看似正向的自我概念可能未必皆有充分的事實認知基礎；此對於他們日後轉銜至工作職場或其他安置場所的適應而言，恐有不利之影響。

平衡且符合事實的自我概念是智障者成功重返主流社會的重要條件 (Maïano, Bégarie, Morin, & Ninot, 2009)，故智障者的周遭重要關係人，包括家長、照顧者及老師，宜視其自我認知情形，適度增進其對自我的了解，協助其建立更合乎現實的自我觀，以促進其生活適應。

### 二、拓展智能障礙者與他人互動的經驗

本研究發現，參與研究的智障學生的社交圈多侷限於特教班級與學校內的身心障礙同儕，尤其是目前所就讀的特教學校提供了他們許多協助重度障礙同儕之機會，促成其經由社會比較而建立了較正向的自我認知。此現象固然對於大多數曾在國中小遭遇障礙污名經驗的學生而言，或許具有一定程度的自尊重建功能，然而就其生涯適應的角度而言，智能障礙者不可能也不應該持續被集中式地隔離於其專屬的社群空間（如庇護工場、教養機構及智障者團體等）。透過與非障礙者或其他類型的障礙者的相處，智能障礙者將能有更多元的社會比較參照標準，對於自己的社會定位方能較合乎現實；更重要的是，智能障礙者有權享有與一般公民相同的社會參與機會，透過就業於一般性的職場、社區活動、體育賽事、志工服務、文化與宗教活動……等多方面與不同人群的互動，智障者也有更多機會能從中經驗到賦權(empowered)的感受以及達到自我實現。

### 三、謹慎使用障礙標記

本研究發現，智能障礙學生認為較不好聽的標記包括「智障」、「智能障礙」、「啟智」及「喜憨兒」等，尤其是「智障」及「啟智」，常成為他們被一般學生嘲笑或侮辱的用詞。雖然目前在國內對於「智能障礙」標記的反省尚少見有討論的空間，但至少就個人層面而言，在與智能障礙學生溝通時，盡量避免使用前述直接指向其個人缺陷的標記，必要時方使用諸如「身心障礙」、「障礙者」、「特殊教育」、「特教」或「特殊學生」等相對較為中性的標記，應是可以考慮的選擇。

### 四、特教宣導納入障礙污名議題

參與本研究的學生多表示過去於國中小就學期間曾遭遇過普通班同學的欺負或言語侮辱，且「智障」與「啟智」等標記常被誤用於歧視的情境。許多國中小為了促進一般學生對於身心障礙同學的認識與接納，

大多會定期辦理特教宣導活動，研究者建議教師或相關教育人員在規劃此類活動時，除安排關於特殊教育的知識性宣導或各種障別的體驗活動外，也能適度觸及有關障礙的污名議題，例如針對障礙者遭歧視的新聞事件、障礙者的自我倡導論述<sup>8</sup>或校園常見的身心障礙污名樣態等進行課堂討論，讓一般學生有機會更深入地正視與反省自己對於身心障礙同學所持的態度，避免污名化行為的發生。

另一方面，教師在針對普通班學生談論障礙議題時，若能參考目前 ICF 將社會環境因素納入考量的障礙觀點，使學生正確認識障礙的普同性——「身心障礙」作為一種人與社會的關係狀態，可能出現於任何人生命週期的任何時刻中，避免陷入將「身心障礙者」他者化為某類永遠與自己無關的、或僅僅是自己施予同情或協助的對象之迷思，如此在心態上根本地挑戰主流社會賴以建構「身心障礙」污名想像的障礙知識論基礎，方能從觀念上徹底翻轉下一代繼續複製障礙污名的可能性。

## 五、提昇智能障礙者的污名因應能力

本研究發現，智障學生在遭受他人歧視時，不僅在當下不知如何回應，在事後與研究者談及這些經驗時，也表現出對於自己的遭遇莫可奈何的態度，並仍表露出受傷的情緒。參考曾秋蓉、蕭秋月、邱政元、蘇惠珍(2012)對於精神病患污名的研究，研究者認為特教教師可將污名因應策略納入智障學生的教學課程中，透過諸如社交技巧訓練（如教導如何與人溝通、建立友誼、如何面對他人帶有敵意的言語及行為、向他人解釋自己的障礙或能力限制……等）、介紹智障者支持團體資源，或參考認知治療的策略教導智障學生面對社會污名，減輕心理壓力。

Crocker 與 Quinn(2000)主張許多社會因素及中介心理歷程可能影響污名化經驗對於個人的意義。一個人擁有正向社會角色的數量，如有薪

---

<sup>8</sup> 例如擔任國際智障者人權組織 Inclusion International 理事的 Robert Martin 在第 16 屆亞洲智能障礙會議的演講詞：〈真實的生活・真實的社區——智障者的賦權與全面參與〉一文（趙麗華譯，2005），或如台北市智障者家長協會智青社社長蔡騏楠針對 2012 年 9 月台灣電力公司以自嘲「智能不足」的言論解釋核電廠施工錯誤一案所提出的抗議聲明（中華民國智障者家長總會，2012）。

工作者、教會成員或自我倡導者，有助於緩和污名帶來的情緒傷害 (Dagnan & Sandhu, 1999)，並能挑戰他人強加的負面刻板印象。因此，智障者的周遭重要關係人可協助其拓展生活經驗，更廣泛地參與與融合社會，尤其可鼓勵其加入智能障礙者友伴團體，學習透過自我倡導方式，在日常的社交情境中適當地對他人表達自己的看法與需求，使他人對智能障礙有更多的深入了解，同時亦能增進個人的自我效能感。

## 參考文獻

- 王國羽、林昭吟、張恆豪（2012）：導論——從研究障礙到障礙研究。載於王國羽、林昭吟、張恆豪（主編），**障礙研究——理論與政策應用**（7-10 頁）。高雄市：巨流。
- 中華民國智障者家長總會（2012）：台電卸責污名化障礙者，智總要求即刻道歉！取自  
[http://www.papmh.org.tw/ugC\\_Action\\_Detail.asp?hidActID=2&hidActionCatID=1&hidActionID=126](http://www.papmh.org.tw/ugC_Action_Detail.asp?hidActID=2&hidActionCatID=1&hidActionID=126)
- 危止芬（譯）（1999）：**心理測驗**（原作者：A. Anastasi & S. Urbina）。臺北市：雙葉書廊。（原著出版年：1997）
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（2012 年 9 月 28 日）。
- 身心障礙者鑑定作業辦法（2013 年 8 月 6 日）。
- 宋立鈞（2012）：**高職特教班智能障礙學生自我概念與生活適應之研究**。國立臺中教育大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- 李茂興（譯）（1996）：**諮商與心理治療的理論與實務**（原作者：G. Corey 著）。臺北市：揚智文化。（原著出版年：1995）
- 吳月娟（1999）：非障礙手足心理適應之探討。**特殊教育季刊**，**73**，29-34。
- 吳君璋（2011）：**高職綜合職能科學生自我概念、障礙覺察與相關因素研究**。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- 吳冠穎（2005）：**他們是社會人嗎？——兩名啟智學校畢業青年的生活樣貌**。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- 吳冠穎、王天苗（2007）：他們是社會人嗎？——兩名啟智學校畢業青年的生活樣貌。**特殊教育研究學刊**，**32(1)**，35-56。
- 吳慧英（1995）：「非障礙手足」的壓力及心理調適。**特教園丁**，**10(3)**，24-26。
- 林本炫（2005）：**紮根理論研究法評介**。載於齊力、林本炫主編：**質性研**

- 究方法與資料分析 (189-217 頁)。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所。
- 林尚韻 (2012)：生命教育課程對國中身心障礙資源班學生自我概念介入成效之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士論文 (未出版)。
- 林美玲 (2012)：高職階段中度智能障礙學生自我概念與自我擁護之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系博士論文 (未出版)。
- 林惠芬 (2004)：高職輕度智能障礙學生學校生活適應之研究。**特殊教育學報**，**19**，57-85。
- 施宇峰、譚子文 (2011)：依附關係和自我概念之關聯性研究。**國立臺中教育大學學報：教育類**，**25(1)**，1-27。
- 胡蘭沁、董秀珍 (2012)：多元智能、父母管教方式對自我概念影響之階層線性模式分析——新移民子女與本籍生之比較。**國立臺南大學教育研究學報**，**46(1)**，69-96。
- 曾凡慈(譯)(2011)：污名——管理受損身分的筆記(原作者：E. Goffman)。臺北市：群學。(原著出版年：1963)
- 曾秋蓉、蕭秋月、邱政元、蘇惠珍 (2012)：社區復健中心精神分裂症病患污名感受及污名因應取向之探討。**弘光學報**，**66**，39-52。
- 曾格妮 (2007)：當一個人和障礙相遇——兩名國三學生的障礙經驗敘說。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文 (未出版)。
- 洪清一 (1990)：不同教育安置下肢體障礙學生自我概念、成就動機及父母管教態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 洪蘭 (譯) (1997)：心理學 (原作者：H. Gleitman)。臺北市：遠流。(原著出版年：1991)
- 孫中興 (2010)：人間何處無「污名」。載於曾凡慈譯：污名——管理受

- 損身分的筆記 (iii-xix 頁)。臺北市：群學。
- 唐宜禎、陳心怡、吳慧菁、鄭詩蓉、高藝洳 (2009)：身心障礙污名認知與污名主觀經驗——以精神疾病患者及脊髓損傷者為例。**身心障礙研究**，7(4)，230-244。
- 許仲輝、林妙容 (2006)：生活適應困擾之智能障礙個案在個人中心遊戲治療中改變歷程之研究。**中華輔導學報**，20，121-152。
- 陳怡琇、李菁菁 (2012)：新北市高職綜合職能科學生職業自我概念及職業成熟相關之個案研究。**育達科大學報**，31，137-166。
- 陳淑瑗 (2004)：高職輕度智能障礙學生心理社會適應之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 陳宣蓉 (2003)：音樂治療活動應用於智能障礙兒童自我概念及人際關係之研究。國立屏東師範學院音樂教育學系碩士論文 (未出版)。
- 陳美華 (2007)：身體活動、自我概念和自尊關係之文獻回顧。**台灣運動心理學報**，11，17-39。
- 張君如、鄭政宗、陳國濱 (2008)：園藝活動對高職智能障礙學生自我概念之影響。**朝陽學報**，13，205-224。
- 張芬芬 (譯) (2005)：質性研究資料分析 (原作者：M. B. Miles & A. M. Huberman 著)。臺北市：雙葉書廊。(原著出版年：1994)
- 張恆豪、蘇峰山 (2012)：西方社會障礙歷史與文化。載於王國羽、林昭吟、張恆豪 (主編)，**障礙研究——理論與政策應用** (11-41 頁)。高雄市：巨流。
- 張素貞 (1998)：「智障者手足」自我概念與生活適應之研究。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所碩士論文 (未出版)。
- 張瑋珊 (2009)：輕度智能障礙者生涯諮商經驗之行動研究。**身心障礙研究**，7(4)，247-259。
- 教育部 (2011)：生活管理領域。載於盧台華主編：**特殊需求領域課程大綱** (13-38 頁)。

- 黃天中、洪英正（1992）：心理學。臺北市：桂冠。
- 黃堅厚（1999）：人格心理學。臺北市：心理。
- 葉玉嫻（2012）：提升輕度智能障礙兒童自我概念的重要性。國小特殊教育，53，67-76。
- 葉琇嫻、陳汝君（譯）（2004）：失能、障礙、殘障——身心障礙者社會工作的省思（原作者：M. Oliver & B. Sapey）。臺北市：心理。（原著出版年：1999）
- 楊水粉（2007）：生命教育教學對高職部智能障礙學生自我概念影響之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- 趙麗華（譯）（2005）：真實的生活・真實的社區——智障者的賦權與全面參與。特殊教育季刊，97，17-26。
- 藍毓仁（譯）（2008）：質性研究方法。（原編者：J. Ritchie & J. Lewis）。臺北市：巨流。（原著出版年：2003）
- 蘇孟君、連盈捷（2008）：特教宣導課程對於接納障礙同儕態度之影響——以國中資源班為例。桃竹區特殊教育，11，1-7。
- 蘇曉佩（2010）：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。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系在職進修碩士班碩士論文（未出版）。
- Carspecken, P. H. (2003)：教育研究的批判民族誌——理論與實務指南（Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide）（鄭同僚審訂）。台北：高等教育。（原著出版年：1996）
- Ali, A., Hassiotis, A., Strydom, A., & King, M. (2012). Self stigma in people with intellectual disabilities and courtesy stigma in family carers: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities, 33*, 2122-2140.
- Ali, A., Strydom, A., Hassiotis, A., Williams, R., & King, M. (2008). A measure of perceived stigma in people with intellectual disability. *The*

- British Journal of Psychiatry*, 193, 410-415.
- Beart, S., Hardy, G. E., & Buchan, L. (2004). Changing selves: A grounded theory of belonging to a self advocacy group for people with learning disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17, 91-100.
- Beart S., Hardy G., & Buchan, L. (2005). How people with intellectual disabilities view their social identity: A review of the literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 47-56.
- Campbell-Whatley, G. D. (2008). Teaching students about their disabilities: Increasing self-determination skills and self-concept. *International Journal of Special Education*, 23(2), 137-144.
- Chen, C. H., & Shu, B. C. (2012). The process of perceiving stigmatization: Perspectives from Taiwanese young people with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 240-251.
- Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A., & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: Perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 432-444.
- Crocker J. & Quinn D. M. (2000). Social stigma and the self meaning, situations and self-esteem. In: *The Social Psychology and Stigma* (eds T. F. Heatherton, R. E. Klede, R. M. Hebl & J. G. Hull). Guildford Press, New York.
- Cunningham, C., & Glenn, S. (2004). Self-awareness in young adults with Down syndrome: I. Awareness of Down syndrome and disability.

*International Journal of Disability, Development and Education*, 51(4), 335-361.

Dagnan D. & Sandhu S. (1999). Social comparison, self-esteem and depression in people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 43, 372-379.

Dagnan, D., & Waring, M. (2004). Linking stigma to psychological distress: Testing a social-cognitive model of the experience of people with intellectual disabilities. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11, 247-254.

Dixon, R. M., Marsh, H., & Craven, R. (2006). *Social comparison theory and people with mild intellectual disabilities: It is more complex than you think*. Paper presented at Australian Association for Research in Education (AARE) 2005 International Education Research Conference, Sydney, Australia.

Duvdevany, I. (2002). Self-concept and adaptive behaviour of people with intellectual disability in integrated and segregated recreation activities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(5), 419-429.

Dykens, E., Schwenk, K., Maxwell M., & Myatt, B. (2007). The sentence completion and three wishes tasks: Windows into the inner lives of people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 588-597.

Evans, D. W. (1998). Development of the self-concept in children with mental retardation: Organismic and contextual factors. In J. A. Burack, R. M. Hodapp, & E. Zigler (Eds.), *Handbook of mental retardation and development* (pp. 462-480). New York: Cambridge University Press.

- Finlay, W. M. L., & Lyons, E. (2005). Rejecting the label: A social constructionist analysis. *Mental Retardation*, 43(2), 120-134.
- Finlay, W. M. L., Rutland, A., & Shotton, J. (2003). 'They Were Brilliant, I Don't Know What I Would've Done If They Hadn't Been Here': The Group Concept Problem Revisited. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 13, 300-313.
- Higgins, E. L., Raskind, M. H., Goldberg, R. J., & Herman, K. L. (2002). Stages of acceptance of a learning disability: The impact to labeling. *Learning Disability Quarterly*, 25, 3-18.
- Huck, S., Kemp, C., & Carter, M. (2010). Self-concept of children with intellectual disability in mainstream settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 35(3), 141-154.
- Jahoda, A., & Markova, I. (2004). Coping with social stigma: People with intellectual disabilities moving from institutions and family home. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 719-729.
- Jones, J. L. (2009). *Influences on the self-concept of adolescents with intellectual disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, Oklahoma State University, Stillwater, Oklahoma.
- Kelly, N., & Norwich, B. (2004). Pupils' perceptions of self and of labels: Moderate learning difficulties in mainstream and special schools. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 411-435.
- Kock, E., Molteno, C., Mfiki, N., Kidd, M., Ali, A., King, M., & Strydom, A. (2012). Cross-cultural validation of a measure of felt stigma in people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 11-19.

- Larson, J. E., & Corrigan, P. (2008). The stigma of families with mental illness. *Academic Psychiatry, 32*, 87-91.
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology, 27*, 363-385.
- Maïano, C., Bégarie, J., Morin, A., & Nino, G. (2009). Assessment of physical self-concept in adolescents with intellectual disability: Content and factor validity of the very short form of the physical self-inventory. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(5), 775-787.
- Marsh, H. W., Tracey, D. K., & Craven, R. G. (2006). Multidimensional self-concept structure for preadolescents with mild intellectual disabilities: A hybrid multigroup–MIMC approach to factorial invariance and latent mean differences. *Educational and Psychological Measurement, 66*(5), 795-818.
- Ninot, G., Bilard, J., & Delignieres, D. (2005). Effects of integrated or segregated sport participation on the physical self for adolescents with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*(9), 682-689.
- Paterson, L. (2007). *Stigma, social comparison and psychological distress in adults with a learning disability* (Doctoral thesis, The University of Edinburgh, Edinburgh, the United Kingdom). Retrieved from <http://www.era.lib.ed.ac.uk/handle/1842/2630>
- Rimmer, J. H., Yamaki, K., Lowry, B. M. D., Wang, E., & Vogel, L. C. (2010). Obesity and obesity-related secondary conditions in adolescents with intellectual/developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(9), 787-794.

- Rowitz, L. (1988). The forgotten ones: Adolescence and mental retardation. *Mental Retardation, 26*, 115-117.
- Russell, L., Bornholt L., & Ouvrier R. (2002). Brief cognitive screening and self concepts for children with low intellectual functioning. *British Journal of Clinical Psychology, 41*, 93-104.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441.
- Todd, S. (2000). Working in the public and private domains: Staff management of community activities and the identities of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 44*, 600-620.
- Varsamis, P., & Agaliotis, I. (2011). Profiles of self-concept, goal orientation, and self-regulation in students with physical, intellectual, and multiple disabilities: Implications for instructional support. *Research In Developmental Disabilities, 32*(5), 1548-1555.
- Werner, S., Corrigan, P., Ditchman, N., & Sokol, K. (2012). Stigma and intellectual disability: A review of related measures and future directions. *Research in Developmental Disabilities, 33*, 748-765.
- World Health Organization (2002). *Towards a common language for functioning, disability and health: ICF*. Retrieved from <http://www.who.int/classifications/icf/training/icfbeginnersguide.pdf>
- Zetlin, A. G., & Turner, J. L. (1985). Transition from adolescence to adulthood: Perspectives of mentally retarded individuals and their families. *American Journal of Mental Deficiency, 89*, 507-579.



## 附錄一

### 參與研究邀請函

親愛的家長：

您好！本人是本校高職部○年○班教師，目前於國立臺灣師範大學特殊教育學系特教教學碩士班進修中，現正從事有關於智能障礙學生的自我認識方面的研究，題目為「高職智能障礙學生的自我概念、障礙覺察與污名感受——以一所特殊教育學校為例」。本研究主要想藉由訪談、觀察與文件分析，了解本校學生對於自我的整體看法、對於「智能障礙」的認知，以及因障礙而遭受的負面經驗與因應方式等，以提供教育相關人員在專業服務上之參考。

本研究預計於 102 年 10 月起，於本校學生宿舍對貴子弟進行 1 至 2 次個別訪談(每次約半小時)，及 3 至 5 次團體訪談(每次不超過 1 小時)。為訪談記錄需要，過程將進行錄音或錄影，惟僅供本研究使用，決不對外公開。另外，如有需要亦可能參考貴子弟的輔導記錄或其他相關個人文件，或邀請您接受電話訪談。為保護個人隱私，訪談記錄與研究結果皆不會呈現任何人的真實姓名，且您與貴子弟保有閱覽訪談記錄、索取錄音檔案及隨時中止參與研究等權利。

誠摯邀請您與貴子弟參與本項研究，以共同提升智能障礙特殊教育的服務品質。如有相關疑問，歡迎與本人聯繫。

敬祝 闔家平安！

○○特殊教育學校教師 鄭復耀 敬上

電話：09○○-○○○○○○

電子郵件信箱：○○○@○○

102 年○月○日

---

### 參與研究意願回條

本人同意不同意孩子\_\_\_\_\_參與本校鄭復耀老師進行之「高職智能障礙學生的自我概念、障礙覺察與污名感受——以一所特殊教育學校為例」研究。

家長簽名：

日期：102 年\_\_\_\_月\_\_\_\_日

附錄二 訪談大綱

研究問題	向度	訪談提問示例
對於自我概念的認知情形	整體自我	<p>你能告訴我 5 件關於你的事嗎？</p> <p>你的優、缺點是？</p> <p>別人通常說你是怎樣的人？</p> <p>你覺得你是一個怎樣的人？</p> <p>你希望自己是怎樣的人？</p> <p>如果你（有一個阿拉丁神燈）可以許 3 個願望，你想要哪些願望？</p> <p>你最想改變自己的是哪些地方？</p> <p>你以後想做什麼工作？</p>
	體能自我	<p>你覺得你的身體怎麼樣？</p> <p>你喜歡做什麼運動？</p>
	外觀自我	<p>你覺得你的外表怎麼樣？</p>
	學校自我	<p>你覺得來學校上課怎麼樣？</p> <p>你在學校的表現怎麼樣？</p> <p>哪些課你覺得很難／簡單？</p>
	同儕自我	<p>你的好朋友大約有幾個？</p> <p>你和同學相處得怎麼樣？</p> <p>同學喜歡和你在一起嗎？</p>
	家庭自我	<p>你和家人相處得怎麼樣？</p> <p>你喜歡你的家人嗎？</p>
	心理自我	<p>你平常的心情是什麼感覺比較多？</p> <p>你喜歡你自己嗎？</p>
	對於障礙情境及障礙標記之覺察情形	對於個人障礙情境的認知
對於		<p>你以前讀過特教／啟智／資源班嗎？</p>

	障礙標記的認知經驗	<p>你有殘障／身心障礙手冊（證明）嗎？</p> <p>你有聽過智能障礙／智障／心智障礙／智能不足／啟智／喜憨兒／學習障礙／學習困難／身心障礙／障礙者／殘障／特殊教育／特教／特教學生／特殊學生／愛奇兒嗎？（以字卡呈現）</p> <p>你知道什麼是智能障礙嗎？</p> <p>你知道誰有智能障礙嗎？</p>
	對於障礙標記的觀感	<p>聽到「智能障礙」這幾個字，你想到的是什麼？</p> <p>如果把這些話分成「好聽」、「不好聽」和「普通」三種，你會怎麼分？（以字卡分類）</p> <p>學校以前叫做「啟智學校」，今年改成「特殊教育學校」，你覺得怎麼樣？</p> <p>你覺得有一張殘障／身心障礙手冊（證明）怎麼樣？</p>
	對於障礙標記與自己的連結關係認知	<p>有沒有人用剛才說的這些話來說你？（列出字卡）</p> <p>被別人這樣說，有什麼感覺？</p> <p>如果要選一（幾）張來代表你自己，你會選哪一（幾）張？（列出字卡）</p> <p>你覺得自己有智能障礙嗎？</p> <p>你覺得自己為什麼有智能障礙？</p>
對於與障礙連結的污名感受與因應方式	污名經驗	<p>以前讀國中／國小的時候，別班的同學會不會欺負你、罵你或笑你？</p> <p>有沒有人欺負你、罵你或笑你？</p> <p>有人用奇怪的方式看你嗎？</p> <p>有沒有人把你當成小孩子對待？</p> <p>有沒有人用剛才說的這些話來罵你或笑你？</p>
	污名感受	<p>剛才你分出來覺得「不好聽」的這些話（列出字卡），為什麼你覺得它們不好聽？</p> <p>你覺得在我們學校上學會丟臉嗎？</p> <p>你覺得一個人有智能障礙怎麼樣？</p>
	污名因應	<p>你會不會告訴別人你在我們學校上學？</p> <p>你比較想要和學校的同學做朋友，還是別的學校的同學？</p> <p>放假時，你會穿學校的制服出去嗎？</p> <p>你想不想換到別的學校上學？</p> <p>你會怕別人知道你有殘障／身心障礙手冊（證明）嗎？</p>

		別人用剛才說的這些話來罵你或笑你時，你會怎麼辦？
--	--	--------------------------

附錄三 研究參與者接受個別訪談時間一覽表

編號	訪談日期	訪談時間（分鐘）
<b>S1</b>	2013/10/15	50
<b>S2</b>	2013/10/21、2013/11/05	97
<b>S3</b>	2013/12/09	65
<b>S4</b>	2014/02/13、2014/02/17、2014/03/04	116
<b>S5</b>	2013/11/25	38
<b>S6</b>	2013/12/03、2014/01/07	90
<b>S7</b>	2013/12/04	73
<b>S8</b>	2013/12/18、2013/12/23	87
<b>OS1</b>	2014/04/17	25
<b>OS2</b>	2014/04/24	40
<b>OS3</b>	2014/04/17	20
<b>OS4</b>	2014/04/10	60
<b>OS5</b>	2014/04/14	30
<b>OS6</b>	2014/04/17	20
<b>OS7</b>	2014/04/09	35
<b>OS8</b>	2014/04/24	15

附錄四 學生個人文件一覽表

資料編號	文件
D1S1	身心障礙手冊
D1S2	身心障礙手冊
D2S2	個別化教育計畫（含輔導記錄）
D1S3	身心障礙手冊
D2S3	個別化教育計畫（含輔導記錄）
D1S4	身心障礙手冊
D1S5	身心障礙手冊
D2S5	身心障礙證明
D1S6	身心障礙手冊
D2S6	個別化教育計畫（含輔導記錄）
D3S6	職業輔導評量報告
D1S7	身心障礙手冊
D1S8	身心障礙手冊
D2S8	身心障礙證明
D3S8	身心障礙學生特教資格證明書

附錄五 編碼示例

資料類型：田野札記（N-20121226）		時間：2012/12/26	
紀錄內容	編碼	範疇	核心範疇
學生在交誼廳寫作業，○軒拿作業給○暘看，研究者問○暘：「他們都會拿作業給你看哦？」○暘說：「他不會寫……爸爸媽媽拿多少錢給他，他也不知道，傻傻的。」	同儕指導  公開批評 同儕的認知能力	同儕 關係	置個人自尊於同儕關係之上
幾位學生在討論彼此的作業，○暘對某同學說：「我有作業……我的作業你們不會寫……我拿給你看，看你會不會寫？」  （似乎在比較誰的作業比較難，顯示自己的聰明）	以作業的難度作為 評價自己能力的依據	學業 自我	
在浴室前，學生坐在小圓凳上，輪流等待洗澡。  ○毅：「禮拜五我要拿 100 塊去麥當勞買東西吃。」  研究者：「你會自己去麥當勞買東西吃哦？」  ○毅：「對啊，當然，我又不是 XX（不明詞彙）。」（表情略顯被冒犯之意，但仍笑著回答）	能意識到他人語言中對自己能力的錯估，並以向下的社會比較維護自尊。	社會 比較	污名 因應